



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사 학위논문

고등학생의 학습활동에 대한  
평가 참여가

시민의식에 미치는 영향

The Effect of High School Students'  
Participation in Assessment as Learning on  
Citizenship

2022 년 8 월

서울대학교 대학원

사회교육과 일반사회전공

남 정 훈

고등학생의 학습활동에 대한  
평가 참여가  
시민의식에 미치는 영향

지도교수 모 경 환

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함  
2022 년 6 월

서울대학교 대학원  
사회교육과 일반사회전공  
남 정 훈

남정훈의 석사 학위논문을 인준함  
2022 년 6 월

위 원 장 \_\_\_\_\_ (인)

부위원장 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)

## 국문초록

민주주의 이념이 실현되기 위해서는 민주적 원칙의 정치적 제도화와 더불어 바람직한 시민의 자질로서 사회구성원들의 시민의식(citizenship) 함양이 필요하다. 이에 시민의식 함양을 목표로 하는 시민교육은 민주주의 사회의 유지와 발전을 위한 중요한 기제로서 강조되어 왔으며, 학교는 이러한 시민교육이 실행되는 중요한 교육의 장으로서 기능하여 왔다.

시민교육의 목표로서 시민의식은 지식, 기능, 가치 및 태도 영역을 포괄하는 것으로 이는 민주주의 사회에서 시민에게 요구되는 권리 및 의무의 내용과 관련된 민주적 경험을 통해 함양할 수 있다. 이러한 민주적 경험의 대표적인 사례는 공동체에 대한 의사결정에 참여하는 활동이며, 때문에 학교에서 이뤄지는 다양한 학생 참여는 시민교육을 실행하기 위한 구체적 방안으로서 연구되어 왔다.

그간의 여러 시민교육 연구들은 학내 비교과 활동에서의 학생 참여에 주목해왔으나 최근에는 교과 활동에서의 학생 참여, 특히 평가 영역에서의 학생 참여에 대한 관심이 높아졌다. 이러한 관심은 학생이 평가에 참여함으로써 가지게 되는 교육적 경험 자체를 평가의 목적으로 전제하는 ‘학습으로서의 평가(assessment as learning)’ 개념의 등장을 배경으로 한다. 이러한 맥락에서 학생의 평가 참여 경험이 시민의식 함양에 유의미한 영향을 미치는 교육적 경험이 될 수 있다는 논의가 제기되었으며, 이에 본 연구는 한국교육중단연구(KELS) 2013의 6차년도 자료를 활용하여 고등학생의 학습활동에 대한 평가 참여 경험이 시민의식 수준에 미치는 영향을 경험적 연구를 통해 검증하고자 하였다. 이상의 목적을 달성하고자 평가 활동에 대한 학생 참여의 구체적 유형인 자기평가와 동료평가가 시민의식에 미치는 영향을 파악하기 위한 2가지 가설을 설정하였다. 본 연구를 위하여 선행연구의 결과를 기반으로 종속변인인 시민의식의 하위 구성요소로 참여의식과 공동체의식을

설정하였으며, 통제변인으로 부모의 양육태도, 교사 및 또래와의 관계, 자치활동 경험, 학교풍토를 설정하였다. 본 연구의 가설은 다음과 같다.

[가설1] 고등학생의 자기평가 경험은 시민의식 수준에 정적인 영향을 미칠 것이다.

[가설2] 고등학생의 동료평가 경험은 시민의식 수준에 정적인 영향을 미칠 것이다.

이상의 가설을 검증하고자 고등학교 1학년을 대상으로 진행된 KELS 2013의 6차년도 조사에서 수집된 5,986명의 응답 자료를 분석하였다. SPSS 26.0 프로그램을 활용하여 기술통계, 상관관계 및 다중회귀 분석을 실시하였으며, 분석 결과 고등학생의 자기평가 경험 및 동료평가 경험은 모두 시민의식 수준에 유의미하게 정적인 영향을 미치는 것으로 나타나 가설1과 가설2는 모두 채택되었다.

이러한 분석 결과를 통해 본 연구는 다음과 같은 결론을 도출하였다. 첫째, 자기평가 및 동료평가의 실행은 그 자체로서 교육적 효과를 지닐 수 있음이 경험적 연구를 통해 검증되었다. 둘째, 자기평가 및 동료평가 경험은 시민교육을 실행하기 위한 구체적 방안으로서 활용될 수 있으며, 이와 관련된 다양한 학술적 논의가 이뤄져야 한다.

**주요어** : 시민의식, 사회과, 자기평가, 동료평가, 참여, 학습으로서 평가  
**학 번** : 2020-26377

# 목 차

<b>I. 서론</b> .....	<b>1</b>
1. 연구의 목적과 필요성 .....	1
2. 연구 문제 .....	4
3. 연구의 의의와 한계 .....	5
<b>II. 이론적 배경</b> .....	<b>7</b>
1. 시민의식과 시민교육 .....	7
1) 시민의식의 의미와 구성요소 .....	7
2) 청소년의 시민의식에 영향을 미치는 요인 .....	13
3) 시민교육과 사회과 .....	16
2. 학습자의 평가 참여 .....	19
1) 학습으로서의 평가 .....	19
2) 자기평가와 동료평가의 의미와 효과 .....	21
3. 학습자의 평가 참여와 시민의식의 관계 .....	24
<b>III. 연구 설계</b> .....	<b>28</b>
1. 연구 가설 .....	28
2. 연구 대상 및 분석 자료 .....	28
3. 연구 변인 및 측정 방법 .....	30
1) 독립변인 .....	31
2) 종속변인 .....	31
3) 통제변인 .....	32
4. 분석 방법 .....	34

<b>IV. 연구 결과</b>	<b>36</b>
1. 기술 통계	36
2. 가설 검증	37
1) 변인 간 상관관계 분석	37
2) 자기평가가 시민의식에 미치는 영향	38
3) 동료평가가 시민의식에 미치는 영향	40
<b>V. 결론</b>	<b>43</b>
1. 요약 및 결론	43
2. 제언	45
<b>참고문헌</b>	<b>47</b>
<b>Abstract</b>	<b>56</b>

## 표 목 차

<표1> 평가에 대한 접근법 .....	20
<표2> 연구 대상의 특성 .....	29
<표3> 변인 및 설문 문항 .....	33
<표4> 주요 변인의 기술통계 .....	36
<표5> 독립변인 간 상관관계 분석 결과 .....	37
<표6> 고등학생의 자기평가 경험이 시민의식에 미치는 영향에 대한 다중회귀분석 결과 .....	39
<표7> 고등학생의 동료평가 경험이 시민의식에 미치는 영향에 대한 다중회귀분석 결과 .....	41
<표8> 시민의식에 대한 다중회귀분석 결과 요약 .....	44

## 그 립 목 차

<그림1> 분석 모형 .....	30
-------------------	----

# I. 서론

## 1. 연구의 목적과 필요성

민주주의는 민주적 원칙들의 정치적 제도화만으로 실현될 수 있는 것이 아니며 주권자인 시민들의 성숙한 시민의식이 뒷받침되어야 한다. 시민의식(Citizenship)이란 민주주의 국가의 시민으로서 요구되는 자질을 의미하는 것으로 이는 민주적 제도가 운영될 수 있도록 하는 내면의 규범이자 보다 민주화된 제도를 만들어낼 수 있는 원동력으로서 기능한다(모경환 외, 2010). 때문에 많은 민주주의 국가에서 사회구성원의 시민의식 함양을 목표로 하는 시민교육은 민주주의 체제의 안정과 발전을 위한 중요한 기제로서 강조되어 왔다.

시민교육을 실행함에 있어 학교의 역할은 중요하다. 보편적 사회화 기관으로서 학교는 사회 구성원들에게 보편적인 교육 경험을 제공할 수 있다. 또한 학교 교육의 대상이 되는 학령기의 학생들에게 있어 시민의식 함양은 사회 구성원으로서의 권리와 의무를 인식하고 타인과 더불어 살아갈 수 있는 역량을 함양하기 위해 필요한 주요 발달 과업 중 하나이다. 최근에는 다원화로 인한 사회갈등 심화, 대의민주주의의 한계로 인한 정치적 무관심에 대한 위기 의식 등 현대 민주주의 사회에서 발생하고 있는 다양한 사회문제와 결부되어 이를 해결하기 위한 대안으로서 학교에서의 시민교육이 보다 강조되었다. 가령 프랑스에서는 1985년 중등 교육과정에서 시민교육이 부활하였으며 영국은 2002년 중학교 과정에서 시민 교육을 필수 과목으로 도입하였다(정문성 외, 2018). 우리나라 또한 학교 교육의 목표가 민주시민으로서 필요한 자질과 역량을 기르는 것이라는 점을 교육기본법과 교육과정 문서를 통해 줄곧 제시하여 왔으며 2018년에는 「민주시민교육 활성화를 위한 종합계획」을 발표하며 민주적 교육 생태계 조성을 통한 민주시민 역량 강화를 중요한 정책 목표로 강조하였다(이쌍철 외, 2018).

시민교육의 목표로서 시민의식은 지식뿐만 아니라 기능 및 가치·태도 영역을 포함한다. 따라서 이는 지식의 전달만으로 이뤄질 수 없다. 시민의식 함양을 위해 필요한 것은 민주주의 사회에서 시민에게 요구되는 권리와 의무의 내용과 관련된 민주적 경험을 직접 실천해보는 것이다(김항원, 1999; Hepburn, 1983). 따라서 학교는 청소년들에게 민주주의를 경험하고 실천할 수 있는 장소로서 기능을 수행해야 한다. 그간의 연구들은 시민의식 함양을 위한 민주적 경험으로서 정치적 영역의 정치 참여와 비정치적 영역의 사회 참여를 포괄하는 시민 참여 활동에 주목해왔다(Barber, 1984; Pateman, 1970, Putnam, 1995; Youniss & Yates, 1999). 시민의 참여는 ‘민중에 의한 지배’를 의미하는 민주주의의 어원에서도 나타나듯 민주주의 사회가 유지 및 발전하기 위한 토대이며, 아울러 시민들은 참여를 통해 의사소통능력, 속의 능력, 합리적 판단 능력을 학습하고(Barber, 1988), 공동체 구성원끼리 공유하는 사회적 신뢰를 형성할 수 있다(Putnam, 1995). 이상의 맥락에서 많은 연구자들이 시민의식 함양을 위해 학교에서 학생들의 참여가 확대되어야 한다는 사실에 동의하고 있으며(European Commission, 2017; Schulz et al., 2010), 학교에서 이뤄지는 교과 및 비교과 활동에서의 학생 참여에 주목하고 있다.

한편 최근 구성주의의 확산으로 학습자 중심의 학습이 강조되게 됨에 따라 평가 활동에 있어 학생들이 능동적인 주체로 부각되었으며 이는 ‘학습으로서의 평가(assessment as learning)’이라고 하는 대안적 평가관의 등장으로 이어졌다. 이는 교수-학습 과정과 평가 활동이 하나로 통합된 형태의 평가를 의미하는 것으로서 평가 활동의 목적이 학생의 발달 정도나 학생들 간 차이를 판단하기 위한 것으로 전제되었던 전통적 평가관과 달리 평가 활동의 목적을 학생들이 평가 활동에 참여함으로써 가지게 되는 교육적 경험 그 자체로 전제한다. 이러한 평가관을 실행하는 대표적인 방법은 자기평가와 동료평가로서 이를 주제로 한 선행 연구들은 자기평가와 동료평가가 다양한 교육적 효과를 가지고 있음을 확인했다. 가령 자기평가와 동료평가는 학습의 개별화에 기여할 수 있으며(Kusnic & Finlely, 1993), 학습에 대한 책임감 고취, 학습동기 유발 및 학업성취

향상에 긍정적인 영향을 준다(장정은·표경현, 2016; 홍소영, 2018). 또한 자신과 타인의 학습과정 및 결과를 성찰하는 과정에서 초인지 능력이 향상될 수 있으며(김민정, 2005), 평가 과정에서 비판적 사고력이나 창의적 사고력과 같은 고차사고력을 향상시킬 수도 있다(박주용·박정애, 2018).

또한 몇몇 학자들은 이러한 학생의 평가 참여가 학생들의 시민으로서의 자질을 함양하는 것에도 영향을 미칠 수 있다는 주장을 제시하였다(Mathison, 2000; Ochoa-Becker, 2007). Mathison(2000)에 따르면 평가는 학습자의 학습 과정 및 결과에 영향을 미칠 수 있는 일종의 의사결정으로 이는 민주주의의 토대가 되는 심의(deliberation)를 포함한다. 즉, 평가 활동에 대한 참여는 민주주의 사회에서 이뤄지는 참여와 유사한 맥락을 지닌다. Ochoa-Becker(2007)는 학습 활동에 대한 평가 과정에 학습자를 참여시키도록 권유한 바 있는데 이는 평가 과정에 대한 학습자의 참여가 학습자에게 민주적 가치를 함양시킬 수 있는 기회로 파악했기 때문이다.

이러한 논의는 일종의 대안적 교수학습 과정으로서 자기평가 및 동료평가의 활용이 시민의식 함양을 위한 시민교육의 구체적 실행 방안으로서 활용될 수 있음을 시사한다. 그간 학교에서 이뤄지는 시민교육을 다룬 연구들은 주로 교과 활동보다 학생 자치활동이나 동아리 활동과 같은 비교과 활동에 주목했다. 하지만 학생들의 학교 생활에서 교과 활동, 특히 교과 수업이 차지하는 비중을 고려할 때 수업 과정에서 이뤄질 수 있는 다양한 시민교육 실행 방안에 대한 탐색이 보다 활발히 이뤄질 필요가 있으며, 자기평가와 동료평가는 이와 관련된 유의미한 연구 주제가 될 수 있다. 다만 자기평가와 동료평가가 시민교육 차원에서 지닌 의의를 규명하기 위한 논의는 아직 탐색적 단계에 머무르고 있다. 자기평가 및 동료평가가 시민의식 수준에 유의미한 영향을 미칠 수 있다는 사실에 대한 경험적 검증은 이러한 논의를 확장하는 데 기여할 수 있을 것이다. 이러한 문제의식 하에 본 연구에서는 학생들의 시민의식 수준에 자기평가와 동료평가의 활용이 어떤 영향을 미칠 수 있는지를 경험적 연구를 통해 규명하고자 한다.

## 2. 연구 문제

본 연구의 목적은 학생들의 평가 활동 참여가 학생들의 시민의식 수준에 미치는 영향을 확인하는 것으로서 이를 위해 학생의 평가 활동 참여 경험 여부에 대한 설문 문항을 포함한 한국교육종단연구(KELS) 2013의 6차년도 데이터를 활용하여 연구를 진행하였다. KELS 2013의 6차년도 조사는 고등학교 1학년을 대상으로 수행되었다. 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

□ 연구 문제 : 고등학생의 평가 활동 참여는 그들의 시민의식 수준에 영향을 미치는가?

이상의 연구 문제를 해결하기 위해 본 연구에서는 우선 현대 민주주의 사회에서 요청되는 시민의식의 의미와 중요성을 살펴보고 선행 연구 검토를 통해 시민의식을 구성하는 하위 요소 및 이에 영향을 미치는 다양한 요인들을 분석하였다. 이어서 교육평가 분야에서 강조되고 있는 학습자의 평가 참여(자기평가, 동료평가)가 지닌 교육적 효과를 검토하고 이러한 학습자의 평가 참여가 시민의식 함양을 목적으로 하는 시민교육 차원에서도 의의를 지닐 수 있음을 선행 연구의 결과를 기반으로 제시하였다. 이후 KELS 2013의 6차년도 조사 자료를 활용하여 학습자의 평가 참여 경험이 시민의식 수준에 미치는 영향을 경험적으로 검증하고자 하였다.

### 3. 연구의 의의와 한계

본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 시민교육을 위한 구체적인 평가 방안으로서 자기평가와 동료평가가 지닌 의의를 실증적으로 제시하고자 시도하였다. 사회과 교육과정 문서에 나타나듯 교수학습 및 평가의 일체화가 강조되는 교육정책적 기조 하에서 자기평가 및 동료평가의 활용은 사회과 수업에서 규범적 차원에서 권장되고 있으나 이것이 사회과교육의 목표가 되는 시민의식과 어떤 관련성을 지니는지에 대한 경험적 검증은 이뤄지지 못했으며, 이와 관련된 학술적 논의도 제한적인 상황이다<sup>1)</sup>. 이로 인해 학교 현장에서 이뤄지는 사회과 수업에서 자기평가 및 동료평가의 활용은 여타 평가 방법들(서술 및 논술형, 논술 및 발표, 포트폴리오 등)에 비해 미흡한 수준이다(모경환·박형준, 2021). 따라서 본 연구의 결과는 시민의식 함양을 직접적인 교육 목표로 다루는 사회과에서 학술적 논의의 범위를 확장함과 동시에 학교 현장에서의 자기평가 및 동료평가의 실천성 제고에 기여할 수 있다.

둘째, 본 연구는 시민의식에 영향을 미치는 학교 내 학생 경험을 검토하고, 그 중 교과 활동에서의 학생 경험에 주목하였다. 시민의식에 영향을 미치는 요소를 탐색하는 선행연구들은 주로 수업으로 대표되는 교과 활동에 비해 학생자치 활동이나 동아리 활동과 같은 비교과 활동에 주목해왔다. 하지만 학생들의 학교 생활에 있어 교과 활동이 차지하는 비중을 고려할 때 교과 활동을 통해 학생들의 시민의식이 제고될 수 있는 방안에 대한 논의가 보다 확대될 필요가 있다.

한편 이와 같은 의의에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 한계점을 지닌다. 첫째, 본 연구에서는 단일 문항으로서 독립변인인 자기평가와 동료평가를 측정하였다. 문항 내용에 대한 이해 및 응답의 용이성 등의 장점으로 인해 일부 연구에서 단일 문항으로 연구 변인을 측정하고 있으나 단일 문항 측정은 일반적으로 활용되는 문항 내적 일관성 신뢰도를 계산

---

1) 이는 사회과교육 분야의 대표적 학술지인 시민교육연구 학술논문 중 자기평가 혹은 동료평가를 키워드로 하는 연구가 없다는 점을 통해 알 수 있다.

할 수 없으며 다중 문항 측정에 비해 신뢰도가 낮은 것으로 이해되고 있다(Loo, 2002). 또한 단일 문항을 활용함으로써 인해 학교 현장에서 다양하게 나타날 수 있는 자기평가와 동료평가의 구체적 맥락을 파악하는 데 한계가 있다.

둘째, 학생들이 가지게 되는 자기평가 및 동료평가 경험을 파악함에 있어 교과별 특성에 따른 영향을 고려하지 못했다. 본 연구에서 활용한 KELS 2016 자료의 경우 학생들의 수업 및 평가 경험을 측정함에 있어 수업 과목을 별도의 변수로 고려하지 않았다. 즉, 본 연구에서 제시한 자기평가 및 동료평가 경험은 시민의식 함양을 목적으로 하는 사회과 수업에서의 경험뿐만 아니라 국어나 영어, 수학 등 다른 교과목 수업에서의 경험까지 포괄하는 것이다. 수업의 목표나 내용과 같은 교과별 특성에 따라 수업 상황에서 학생들이 가지는 경험이 상이할 수 있다는 점을 고려할 때 이는 본 연구에서 제시하는 연구 결과가 교과에 따라 상이하게 나타날 수 있음을 시사하며 연구 결과를 파악함에 있어 유의해야 할 필요가 있다.

## II. 이론적 배경

### 1. 시민의식과 시민교육

#### 1) 시민의식의 의미와 구성요소

본 연구에서 시민의식으로 번역되는 ‘citizenship’은 어원적으로 시민을 의미하는 ‘citizen’과 조건, 자질을 의미하는 ‘ship’이 결합한 용어이다. 학술적 논의에서 citizenship은 다양한 의미로 활용되고 있으며, 이에 서로 다른 용어로서 번역되곤 한다. Kymlicka와 Norman(1994)에 따르면 citizenship이라는 용어는 법적 지위(citizenship as legal status) 및 바람직한 시민의 활동(citizenship as desirable activity)이라는 두 가지 개념을 동시에 내포하고 있다. 전자는 citizenship을 정치적 공동체가 규정하는 자격을 충족시키는 사람이 지닌 권리와 의무의 총체로 이해하는 것이다(송현정, 2003). 이러한 이해는 주로 사회과학 분야의 연구들에서 확인할 수 있으며 이를 반영하여 한국의 많은 사회과학자들은 citizenship을 ‘시민권’이라는 용어로 번역하고 있다(최현, 2006). 반면 철학이나 교육 분야에서는 주로 후자의 관점에서 citizenship의 의미를 바람직한 시민에게 요구되는 자질, 덕목, 역량으로 이해하고 있으며(송현정, 2003), ‘시민성’ 혹은 ‘시민의식’이라는 용어로서 이를 번역하고 있다. 특히 시민교육의 중추적 역할을 담당하는 사회과교육에서는 교육 목표로서 citizenship이 강조되어 왔으며, 이를 시민에게 요구되는 시민적 지식, 기능, 가치 및 태도의 총체로 파악하고 있다(차경수·모경환, 2017). 이를 반영하여 본 연구에서 또한 citizenship을 ‘시민의식’으로 번역하고, 이를 ‘지식, 기능, 가치 및 태도를 포함하는 바람직한 시민의 자질’로 정의한다.<sup>2)</sup>

---

2) 시민교육과 관련된 다수의 선행 연구들에서는 시민성과 시민의식을 별도의 개념으로 구별하기보다 병용하고 있다. 본 연구에서는 citizenship을 시민성이 아닌 시민의식으로 번역하였는데, 이는 하위 구성요소로 설정한 참여의식과 공동체의식을 보다 잘 반영할 수 있는 용어라 판단하였기 때문이다.

시민의식은 바람직한 시민의 자질이 무엇이나에 대한 가치 판단을 전제로 하며, 그 내용이 매우 포괄적일 수 있다는 점에서 경험적 연구에서 이를 온전히 측정하는 것은 어려운 일이다. 때문에 시민의식을 다룬 많은 경험적 연구들은 규범적 차원에서 시민의식의 하위 구성요소를 도출한 후 이를 기반으로 시민의식 수준을 측정하고 있다. 이에 본 연구에서 역시 시민의식의 구성요소가 무엇일지 검토함으로써 분석의 토대를 마련하고자 한다.

시민의식은 개인으로서가 아닌 시민이라는 지위에서 요구되는 자질이다(Marshall, 1977). 즉, 시민의식은 정치적·경제적·사회적 공동체 내에서 형성되는 관계에 기반하여 수립되는 ‘시민’이라는 지위를 전제한다는 점에서 공동체 혹은 공동체 구성원들과의 관계를 전제하지 않는 독립적 개인의 인성이나 성품과 구분된다. 공동체와 분리된 시민은 개념적으로나 현실적으로 상정할 수 없으며, 시민이라는 지위를 지닌다는 것은 곧 공동체 구성원들과의 관계 속에서 특정한 권리와 의무를 가지는 존재가 되는 것을 의미한다(강대현, 2007). 이러한 권리와 의무를 벗어나는 행위를 하는 시민은 바람직한 시민이라 할 수 없다. 따라서 바람직한 시민에게 요구되는 자질로서 시민의식의 구성요소는 시민에게 주어진 권리와 의무의 내용과 관련지어 논의될 수 있다.

시민의 권리와 의무의 내용은 시민이라는 지위의 전제가 되는 공동체의 특성에 따라 달라질 수 있다. 시민의 개념이 최초로 제시된 고대 그리스 시대의 폴리스부터 현대의 국민국가에 이르기까지 시민이 속한 공동체의 특성 및 공동체 구성원들 간의 상호관계는 지속적으로 변화해왔으며, 그에 따라 시민에게 주어진 권리와 의무의 내용 또한 변화해왔다. 뿐만 아니라 오늘날에는 시민이라는 지위가 부여되는 공동체의 범위를 지역사회나 국가뿐만 아니라 나아가 지구 공동체로 확장하여 이해하고 있으며, 세계시민으로서 요구되는 권리와 의무가 새롭게 제시되고 있다(송현정, 2003; Heater, 1990). 주목할 점은 오늘날 시민이라는 지위의 전제가 되는 다양한 공동체들은 공통적으로 정치 형태이자 생활양식으로서 민주주의를 수용하고 궁극적으로 민주주의 이념의 실현을 지향하는 민주

적 공동체의 성격을 지니고 있다는 점이다. 다시 말해, 현대적 의미의 시민이란 곧 민주주의 이념이 반영된 공동체의 구성원인 민주시민을 의미하는 것이며, 따라서 오늘날 시민교육의 목표로서 강조되는 시민의식의 구체적 내용은 민주시민의 권리 및 의무와 관련되어야 한다.

그렇다면 현대 민주주의 사회에서 민주시민에게 부여되는 권리와 의무는 무엇인가? 이에 대한 답변은 다양하게 제시될 수 있으나 ‘시민(demos)에 의한 통치(kratia)’라는 민주주의의 어원에서도 나타나듯 공동체의 의사결정에 대한 참여는 민주시민에게 부여되는 가장 기본적인 권리이자 의무라 할 수 있다. 참여는 주권재민과 시민의 자치를 본질로 하는 민주주의의 핵심 요소이자 민주 공동체의 주체로서 자신의 요구를 공동체 운영에 투입할 수 있는 도구이다(김영인, 2017). Finkel(1987)에 따르면 시민의 참여는 다음과 같은 이유에서 민주주의 발전에 필수적이다. 첫째, 참여는 제도나 규칙 및 체제의 근간이 되는 가치에 대해 신중한 고려를 가능하게 한다. 둘째, 의사결정 과정에 대한 참여를 통해 정치체제의 정당성이 확보되고 집단의 의사결정에 대한 수용적 태도를 가능하게 한다. 셋째, 사회구성원들은 참여의 경험을 통해 시민으로서의 정체성을 깨닫고 사회적 자아실현을 이룰 수 있게 된다. 또한 Barber(1984)는 오늘날 참여의 과소가 민주주의의 위기를 야기하였으며, 참여의 일상화를 통해 위기를 극복할 수 있다고 주장하며 민주주의에서 시민의 참여가 지닌 중요성을 강조한 바 있다.

이처럼 시민 참여는 민주적 공동체의 유지와 발전을 가능하게 하는 근간이지만 그것이 개인의 사익을 보장하기 위한 권리의 차원에서만 실천될 경우 오히려 공동체에 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 참여는 시민의 권리일 뿐만 아니라 공동체의 이익을 위해 요구되는 시민의 의무이기도 하다. 문제는 공동체의 이익을 위한 의무로서 참여가 개인의 사익을 위한 권리행사로서의 참여에 비해 이루어지기 어렵다는 점이다(손병호 외, 1999). 특히 최근 개인주의가 보편화되게 됨에 따라 공익에 비해 사익을 우선시하는 풍조가 사회에 만연하며, 이는 직·간접적으로 다양한 사회문제의 원인이 되고 있다(허인숙·이정현, 2004). 따라서 공동체의 이익을

위한 의무로서의 시민 참여가 특히 강조될 필요가 있다.

요컨대 민주주의 사회에서 요구되는 바람직한 시민은 공익을 추구하며 공동체의 의사결정과정에 적극적으로 참여하는 시민이라 할 수 있다. 이를 위한 시민의 기본적 자질은 공동체의 의사결정 과정에 대한 적극적인 참여의식이다. 이와 더불어 공동체의 이익을 중시하고 자신과 공동체 구성원들 간의 상호관련성을 인식할 수 있는 공동체의식 또한 시민의 자질으로 강조될 수 있다. 이에 본 연구에서는 참여의식과 공동체의식을 시민교육을 통해 함양해야 할 시민의식의 구성요소로 설정하였다.

### 가. 참여의식

참여의식의 의미를 정의하기 위해서는 우선 시민 참여가 무엇인지 명확히 규정할 필요가 있다. 여러 학술적 논의에서 제시되는 시민 참여의 의미는 협의의 시민 참여와 광의의 시민 참여로 분류될 수 있다(배귀희·임승후, 2009). 우선 협의의 시민 참여는 정치적 영역에서 나타나는 정치 참여(political participation)를 지칭하는 것으로 시민들이 정책 혹은 정치 과정에 참여하는 것을 의미한다. 가령 Verba와 Nie(1972)는 시민 참여를 정부의 결정에 직접적인 영향을 행사하기 위한 목적을 지닌 시민들의 활동으로 정의한다. 또한 Nagel(1987)은 정치체제의 구성원으로서 시민이 정부의 정책결정과정에 영향을 미치거나 미치고자 하는 행위로 규정한다. 반면 광의의 시민 참여는 정치 참여뿐만 아니라 비정치적 영역에서 이뤄지는 사회 참여(social participation)을 포괄한다(박희봉, 2006; 이혜림·이영라, 2020; 주성수, 2006; Putnam, 1993). 이 때, 사회 참여란 정치적 활동을 넘어 지역 사회의 다양한 의사결정을 공유하는 과정 또는 사회적 선을 위한 공동체 구성원의 역할과 책임을 다하는 활동을 의미한다(오석영 외, 2015).

청소년들을 대상으로 한 연구들은 대개 시민 참여의 개념을 광의의 의미로서 이해하고 있는데, 이는 청소년들이 성인에 비해 선거와 같은 정치적 영역에 대한 참여 기회가 제한적이기 때문이다(박가나, 2007). Winter(2018)는 청소년 참여를 청소년이 능동적으로 자신의 생활환경에

참여하는 기회라고 규정하였으며, 유사한 맥락에서 Hart(2013)는 자신의 삶에 영향을 주는, 그리고 자신이 살고 있는 지역사회에 영향을 주는 의사결정을 공유하는 과정으로 정의하였다. 박가나(2009) 또한 청소년들의 참여 활동을 정치적 영역에 국한하는 것은 타당하지 않다는 점을 들어 청소년의 참여 활동을 ‘청소년이 자신의 삶과 관련된 공공의 의사결정 과정에 영향을 미치거나 공동체의 문제를 해결하기 위해 실질적으로 관여하는 활동’으로 정의하였다. 이상의 내용을 종합하여 본 연구에서는 시민 참여의 개념을 정치 참여와 사회 참여를 포괄하는 것으로 이해하고, 시민의식의 의미를 ‘자신의 삶과 관련된 공적 의사결정 과정에 영향을 미치거나 실질적으로 관여하고자 하는 의식’으로 정의한다.

참여의식은 청소년을 대상으로 하는 시민교육의 주된 교육 목표로서 지속적으로 강조되어 왔으며 이에 참여의식을 시민의식의 구성요소로 제시한 선행 연구는 다수 존재한다(김영인, 2005; 박희진·남궁지영, 2018; 손봉호 외, 1999; 지은림·선광식, 2007; Cogan & Derricott, 2000). 특히 국가별 학생들의 시민의식 수준의 차이를 분석하고자 지난 1999년부터 국제교육성취도평가협의회(IEA)에 의해 수행되고 있는 국제시민교육연구(ICCS)에서는 학생의 정치 참여 및 사회 참여 의사를 시민의식의 중요한 지표로 활용하고 있다. 지난 2016년에 조사된 ICCS 자료에 따르면 한국 학생들의 사회참여 의사 및 정치참여 의사는 조사 대상국들과 비교할 때 중·하위 수준에 머무르는 것으로 나타났다(이쌍철 외, 2019). 이러한 조사 결과는 학교에서 이뤄지는 시민 교육에 대한 논의에 있어 참여의식이 중요하게 다루어져야 함을 시사한다.

## 나. 공동체의식

통상적으로 공동체의식은 지역적 또는 관계적 특성을 기반으로 형성된 공동체 구성원들이 공유하는 소속감 혹은 집합의식을 의미한다(Nisbet, 1962). 하지만 최근 공동체의식에 대한 사회적 관심이 지나친 사익 추구로 인한 공익의 훼손 혹은 공동체 해체의 대안으로서 부각되고 있다는 점을 고려할 때, 오늘날 논의되고 있는 공동체의식을 단지 공동체 구성

원들의 평균적 집합의식으로 보는 것은 한계가 있다(박가나, 2009).

이에 몇몇 선행연구들에서는 보다 규범적 차원에서 공동체의식의 의미를 검토하고 있다(김영인, 2005; 박가나, 2009; 손봉호 외, 1999). 우선 손봉호 외(1999)의 연구에서는 공동체의식을 시민이 속한 공동체 또는 구성원에 대한 귀속의식과 유대감을 기반으로 공동체의 유지와 발전을 위해 공동체의 이익을 중시하는 태도와 가치관으로 정의하였다. 이러한 의미의 공동체의식은 공익정신, 정의감, 타인과의 관계에서의 이타주의, 공동체 규범에 대한 준법의식, 정직 및 성실, 협동정신 등을 포함한다. 또한 김영인(2005)은 공동체의식을 공익 지향을 토대로 하는 연대의식으로 규정하였다. 특히 그는 공동체의식이 특정 집단 혹은 지역의 배타적 이익을 토대로 하는 당파의식과 구분되며 공익 지향을 바탕으로 하는 ‘우리 의식’이 공동체의식의 핵심이라 강조하였다. 이상의 선행연구들은 구성원들 간 소속감이나 유대감과 같은 집합의식의 중요성을 인정하면서도 이를 기반으로 공동체의 유지 및 발전을 위한 공익 실현을 추구하는 것 또한 공동체의식의 중요한 내용임을 강조한다. 이를 반영하여 박가나(2009)는 공동체의식을 ‘사회구성원들이 소속된 공동체에 대해 가지는 소속감과 관련된 집합의식을 가리킴과 동시에 공동체를 유지하고 발전시키는 데 역할을 다하려는 실천적 의식’으로 정의하였으며, 본 연구에서 또한 이러한 정의를 수용하여 공동체의식을 이해하고자 한다.

공동체의식을 시민의식의 구성요소로 제시한 국내 선행 연구는 김범주(2019), 김위정(2012), 김현경(2014), 민수빈 외(2019)가 있다. 이들 연구는 주로 타인에 대한 배려나 봉사의 경험을 묻는 문항을 활용하여 공동체의식을 측정하였다.

## 2) 청소년의 시민의식에 영향을 미치는 요인

청소년들을 둘러싸고 있는 사회적 맥락은 다양한 방식으로 청소년의 시민의식에 영향을 미칠 수 있다. 선행 연구들은 청소년들을 둘러싼 사회적 맥락으로서 학생들이 맺고 있는 사회적 관계나 학교 및 지역사회에서의 청소년들의 경험에 주목하였다.

우선 부모는 청소년들이 인식하는 민주 시민의 역할 모델로서 청소년들의 시민의식에 영향을 준다. 청소년들은 부모의 행동을 관찰하거나 부모와 상호작용하는 과정을 통해 민주 시민으로서 요구되는 가치와 신념을 전수 받고 그들의 행동을 모방한다(White & Mistry, 2016; Zaff et al., 2008). 가령 부모의 지역사회 활동에 대한 참여는 자녀들의 사회 참여에 긍정적으로 작용하고(Fletcher et al., 2000) 자녀의 공동체의식 변화율에도 정적인 영향을 미친다(정설미·김영룡, 2020). 이러한 부모의 영향력에는 부모의 양육태도 또한 작용하는데 부모가 자녀에게 관심이 많고 허용적인 양육 태도를 가진 경우 학생들의 시민의식 수준이 상승(김위정, 2012)하는 반면 부모의 학대, 방임은 교우 및 교사관계를 매개하여 자녀의 공동체의식에 부정적인 영향을 주는 것으로 나타났다(정명섭, 2020).

교사 또한 청소년들의 시민의식에 영향을 주는 주체이다. 우선 교사와의 관계가 청소년의 시민의식 수준에 미치는 영향에 대한 연구는 다양하게 보고되고 있다. 우선 교사와 학생의 관계가 우호적일 경우 학생들은 보다 자유롭게 자신의 생각을 말할 수 있는 기회를 가지며 이는 활발한 토론 및 논의를 가능하게 한다(Campbell, 2008). 실제 다수의 경험적 연구에서 교사와의 우호적인 관계 및 교사의 지지는 학생들의 시민의식 수준을 상승시키는 데 직·간접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다(김미희·김성훈, 2017; 김위정, 2012; 정문성 외, 2017). 또한 교사가 학교 운영에 적극적으로 참여할 때 학생들의 시민의식 수준에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났는데(정설미·김영룡, 2020) 이는 교사가 학교 운영에 참여하면서 스스로 시민의식을 함양하게 되어 시민교육을 위한 전문성을 제

고할 수 있다는 점(Bickmore, 2005)과 더불어 자신의 신념을 분명히 하고 의사결정과정에 적극적으로 참여하는 교사의 모습이 학생들에게 역할 모델로 작용하게 된다는 점에서 비롯된다(Rubba & Rye, 1997).

학생들이 맺고 있는 중요한 사회적 관계의 하나로서 또래집단 역시 청소년들의 시민의식 수준에 영향을 미친다. 청소년들은 또래와의 상호작용 과정에서 갈등을 해소하거나 협력할 수 있는 사회적 기능을 배우고 연습할 기회를 가질 수 있으며(Wentzel & McNamara, 1999). 또래와의 긍정적인 상호작용은 일반적 사회 관계에 대한 신뢰, 공동체의식을 증진시키고 사회적 유능감에 긍정적인 영향을 미침으로써 학생의 사회 참여를 증진시킬 수 있다(김위정, 2012). 또한 학급 집단에서 청소년들은 안정감, 소속감을 얻기 위해 또래의 행동에 동조하는 경향을 보이는데(정재권·오정근, 2003) 이는 부모나 교사와 마찬가지로 또래집단 역시 시민행동의 역할 모델로서 영향력을 가질 수 있음을 시사한다. 실제 다수의 선행연구에서는 친구와의 관계가 우호적, 민주적이고 친구집단의 사회참여정도가 높을수록 학생들의 시민의식 수준이 높은 것으로 나타났다(김원태, 2001; 민수빈 외, 2019; 허인숙·이정현, 2004).

학교 및 지역사회 수준에서 가지게 되는 학생들의 경험 또한 학생들의 시민의식에 영향을 미치는 요인으로서 다양하게 다루어졌다. 우선 교내외에서 진행되는 학생 활동은 학생들의 시민의식 수준에 영향을 미치는 주요한 경험이다. 학생 활동이란 일반적으로 학교교육의 목표를 달성하기 위해 이뤄지는 교과 외의 학교 교육활동을 의미하는 것으로 동아리 활동, 학생 자치활동, 봉사활동, 진로활동, 독서활동 등으로 구분될 수 있다(민수빈 외, 2019). 특히 학생 자치활동은 학교 공동체 구성원으로서 권리와 의무를 인식하고 공동체의 의사결정에 참여하는 민주시민으로서의 역할을 직접적으로 체험해보는 기회를 제공할 수 있다는 점에서 시민의식과의 관련성을 지닐 수 있다. 선행 연구에 따르면 임원 경험이 있는 학생은 그렇지 않은 학생에 비해 시민의식 수준이 높은 것으로 나타났으며(모경환 외, 2010) 이러한 임원활동 경험은 학생들이 교과 수업에서 습득하기 어려운 정치사회화 과정을 겪고 정치자신감 및 정치효능감을 느

끼게 하는 것으로 보고되었다(황미영·박성혁, 2014).

이러한 교과 외 활동뿐만 아니라 학교에서 이뤄지는 교과 활동 역시 학생들의 시민의식 수준에 영향을 미칠 수 있다. 정문성 외(2017)는 협동학습 수업의 원리와 특징이 시민의식 함양을 목적으로 하는 시민교육의 철학과 맥을 같이 하며 경험적 연구를 통해 협동학습 수업이 학생들의 시민의식에 직·간접적으로 영향을 미침을 제시했다. 또한 김현경(2014)에 따르면 사회참여 수업이 강의식 수업에 비해 공동체의식, 정치적 태도 측면에서 더 높은 향상을 이끌어냈으며, 또한 사회참여 수업 과정에서 이뤄지는 숙의 수준이 수업 이후 나타난 시민의식 수준에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이상의 연구들은 학생 주도적 맥락 하에서 시민으로서의 요구되는 의사소통 기능 및 참여 기능을 경험할 수 있는 교수학습 방법의 활용이 학생들의 시민의식 함양에 중요하다는 점을 시사한다.

아울러 학생들의 학교 경험의 맥락적 배경이 되는 학교 또는 학급 문화 역시 학생들의 시민의식에 영향을 미친다. 김재우·김동진(2021)은 학교 또는 학급 문화는 일종의 잠재적 교육과정으로 작용하여 학생들의 신념, 의식을 형성하는 데 영향을 미칠 수 있다고 주장하며 경험적 연구를 통해 민주적 학교 문화가 시민의식의 구성요인 중 하나인 공동체의식에 긍정적 영향을 미친다는 점을 밝혀냈다. 이외에도 민주적 학교 문화는 학생들의 학교 소속감을 높이고 학생들의 정의적 성장을 조력하는 것으로 나타났다(Vieno et al., 2005).

### 3) 시민교육과 사회과

민주주의 사회가 유지 및 발전하기 위해서는 민주적 원칙의 제도화와 더불어 사회구성원으로서 시민들의 성숙한 시민의식이 필수적이다. 시민들의 시민의식은 절차적 민주주의가 지닌 한계를 극복하고 실질적 민주주의가 실현되기 위한 기반이 된다(신형식, 2012). 최근 여러 민주주의 국가에서 국민들의 정치적 무관심을 극복하고 민주주의의 질적 성장이 이뤄져야 한다는 논의가 화두로 등장하게 됨에 따라 시민의식 함양을 목적으로 하는 교육, 즉 시민교육에 대한 사회적 관심이 높아지고 있다. 우리나라에서 또한 1987년 6월 민주항쟁으로 민주적 절차의 제도화가 이뤄진 이후 시민교육과 관련된 논의가 활성화되기 시작하였으며(송현정·윤노아, 2021) 최근에는 ‘민주시민교육 활성화’가 주요 국정과제로 제시되고 이를 구체화하기 위한 다양한 정책적, 제도적 방안이 나타나고 있다.

시민교육 실행과 관련된 논의에서 학교의 역할은 매우 중요하다. 시민교육 실행을 위한 가장 주요한 매개체 중 하나가 학교이기 때문이다. 교육기본법 및 교육과정 문서를 통해서 확인할 수 있듯 민주시민의 자질을 함양하는 것은 학교 교육의 주된 목표로 간주되고 있다. 뿐만 아니라 학교는 학령기 아동 및 청소년들의 가치와 태도 형성에 핵심적인 역할을 담당한다(Quintelier, 2010). 이들은 학교에서 가지게 되는 학습 경험 및 타인과의 상호작용 경험을 통해 시민으로서 자신의 위치를 인식하고 민주주의 원칙이 반영된 생활양식 및 가치관을 습득할 수 있다. 시민교육의 표본으로 알려진 독일에서 학교를 민주주의의 가장 기초적인 매개체로 간주하고 있다는 사실은 시민교육에 있어 학교가 지닌 중요성을 방증한다(이상오, 2014).

특히 학교 시민교육에 있어 학생들의 경험에 큰 비중을 차지하는 교과활동의 중요성은 매우 크다. 사회과는 시민의식 함양을 주된 목표로 하는 학교 교과로서 학교에서 이뤄지는 시민교육의 중핵적 역할을 담당한다. 사회과라는 교과가 등장하게 된 계기가 된 1916년 미국교육협회 사회과위원회 보고서에서는 사회과의 본질적 목표를 훌륭한 시민의식을 육

성하는 것(cultivation of good citizenship)으로 규정하였으며 이러한 인식은 이후 사회과교육 학자들에게도 폭넓게 받아들여지고 있다(Barr, Barth & Shermis, 1977; Banks, 1999; 차경수·모경환, 2017). 또한 내용 영역에 있어서도 사회과는 시민교육의 핵심이라 할 수 있는 민주주의를 직접적으로 다루고 있는 교과이다. 이와 같이 목표 및 내용 영역에서 사회과가 지닌 특징들은 사회과교육이 학교 시민교육의 중요한 하나의 형태임을 시사한다.

그렇다면 사회과는 학생들의 시민의식 함양에 구체적으로 어떤 도움을 줄 수 있는가? 이와 관련하여 다양한 논의가 존재하나 그 중에서도 개인적, 사회적 문제 상황에서 타당한 근거를 기반으로 합리적 의사결정을 내릴 수 있는 의사결정능력이 민주주의 사회에서 요구되는 시민의 자질이며 사회과교육을 통해 이러한 의사결정능력을 함양시켜야 한다는 의견이 많은 지지를 받고 있다(강대현, 2018). 이 때, 이러한 합리적 의사결정능력을 갖추기 위해서는 다양한 세부 능력들이 필요하며, 이는 사회과교육의 세부 목표 영역에 대한 논의로 이어졌다. Barr, et al.(1977)은 의사결정능력의 구성요소를 지식의 습득, 정보처리능력, 가치분석, 참여로 분류하였으며 Nelson과 Michaelis(1980)은 지식, 사고의 과정, 기능, 태도 및 가치를 사회과의 목표로 제시하였다. 이와 유사하게 Banks(1999) 또한 사회과의 목표로 지식, 기능, 가치 및 태도, 시민 행동을 제시하였다. 이상의 연구를 요약하면 지식, 기능, 가치 및 태도는 의사결정능력 함양에 필요한 사회과의 세부 목표 영역으로서 공통적으로 제시되고 있음을 알 수 있다. 이에 국내의 많은 연구들에서도 사회과의 세부 목표로 지식, 기능, 가치 및 태도를 공통적으로 포함하고 있으며(박상준, 2018; 정문성 외, 2008; 차경수·모경환, 2017), 교육과정 문서에서 또한 이를 명시적, 암묵적으로 수용하고 있다(강대현, 2018).

사회과의 세부 목표를 살펴보면 다음과 같다. 우선 지식이란 사회현상을 이해하고 합리적 의사결정을 내리기 위한 기초적인 요소로서 사실, 개념, 일반화, 이론 등을 포괄한다. 사회과에서 다루는 지식의 내용들을 주로 사회과학적 탐구의 산물이며, 최근에는 추상적 사고를 가능하게 하

는 개념과 일반화에 대한 학습이 강조되고 있다. 다음으로 기능이란 특정한 과제를 성취하고자 자신의 지식이나 경험을 이용하는 정신적 능력이다. 사회과에서 강조되는 기능에는 연구 기능(읽기 및 쓰기 기능, 자료 활용 기능, 사고 기능), 시·공간 기능(연대기적 기능, 공간적 기능), 사회적 기능(갈등해결 기능, 사회참여 기능)이 있다(차경수·모경환, 2017). 마지막으로 가치 및 태도는 민주주의 사회 구성원으로서 필요한 인권이나 민주주의와 같은 사회적 기본 가치에 대한 존중, 공동체의 구성원으로서 협력적이고 긍정적인 태도 등을 포함한다(강대현, 2018). 최근 사회의 다원성이 심화되는 상황에서 다양한 가치가 공존될 수 있는 민주주의 사회가 이뤄지기 위해 가치교육이 지닌 필요성은 점차 강조되고 있다.

이상의 논의에서도 드러나듯 사회과교육을 통해 함양하고자 하는 시민 의식은 지식, 기능, 가치 및 태도의 총체이다. 이를 효과적으로 함양하기 위해서는 지식 전달 위주의 강의식 수업에서 탈피하여 수업 상황에서 학생들에게 의사결정권한을 부여하고 그들이 시민으로서의 요구되는 역할을 직접 실행해보는 기회를 가질 수 있게 하는 다양한 교수-학습 방법 및 평가 방법의 개선이 필요하다. 이와 관련하여 협동학습이나 프로젝트 학습의 사례처럼 교수-학습 방법적인 측면에서 다양한 논의가 사회과에서 활발하게 이뤄지고 있으나 이에 비해 상대적으로 평가 방법에 대한 논의는 제한적인 상황이다.

## 2. 학습자의 평가 참여

### 1) 학습으로서의 평가

수업에서 이루어지는 다양한 활동의 궁극적 목적은 학생의 성장과 발달을 조력하는 것이며 평가 활동 역시 예외일 수 없다. 그간 수업 중 이뤄지는 평가 활동은 학생들의 학습 결과를 측정하여 학생의 발달 정도나 학생들 간 차이를 판단하기 위해 수행되거나 교수-학습 과정을 개선하기 위한 다양한 정보를 수집하기 위해 수행되는 것으로 이해되었다. 이때, 전자의 기능을 강조하는 평가 활동은 학생들의 학습 결과를 대상으로 한다는 점에서 ‘학습에 대한 평가(assessment of learning)’, 후자의 기능을 강조하는 평가 활동은 교수-학습 과정의 개선하기 위한 평가라는 점에서 ‘학습을 위한 평가(assessment for learning)’라고도 지칭되었다.

하지만 최근 구성주의의 확산으로 학습자 중심의 학습이 강조됨에 따라 평가 활동에 있어서도 학생들이 능동적인 주체로 부각되었으며 이는 ‘학습으로서의 평가(assessment as learning)’라고 하는 평가에 대한 새로운 관점을 제시하게 되었다(Earl, 2003; McMillan, 2014). ‘학습으로서의 평가’란 자기평가와 동료평가의 방법을 활용하여 학생들이 스스로 학습 과정 및 결과를 평가하고 이 과정에서 습득한 정보를 활용하여 자기 주도적인 학습을 이끌 수 있도록 하는 평가(김성숙 외, 2015)를 의미한다. 이는 학생들의 평가 활동 참여를 하나의 새로운 학습 경험으로 간주한다는 점에서 교수-학습 활동과 평가 활동이 하나로 통합된 형태의 평가로서 자기평가와 동료평가는 이를 실행하는 구체적인 방안이다.

Mathison(2014)은 Earl(2003)의 연구를 기반으로 평가에 대한 이상의 관점들이 지닌 특징들을 다음 <표1>과 같이 정리하고 있다. 첫째, 학습에 대한 평가는 주로 학생들이 무엇을 알고 무엇을 할 수 있을지 식별하는 하고자 활용되는 평가로서 총괄 평가(summative assessment)로서의 성격이 강조된다. 둘째, 학습을 위한 평가는 학생들이 무엇을 알고, 무엇

을 알지 못하는지에 대한 정보를 파악하고 학생의 학습을 조력할 수 있는 비계를 제공하는 데 도움이 되는 것으로 형성 평가(formative assessment)로서의 성격이 강조된다. 셋째, 학습으로서의 평가는 주로 교사에 의해 수행되는 학습에 대한 평가나 학습을 위한 평가와 달리 학생이 평가자의 역할을 맡아 이뤄지는 평가로서 학습에 대한 성찰이나 피드백을 장려하는 메타인지를 활용하여 학습에 대한 동기를 스스로 부여할 수 있는 학습자를 육성하는 것에 효과적이다. 특히 Mathison은 학습으로서의 평가가 지닌 다양한 장점들은 민주적으로 참여하는 시민을 양성한다는 사회과의 목표와 밀접하게 관련되어 있음을 강조하였다.

<표1> 평가에 대한 접근법

접근법	목적	비교 대상	주요 평가자
학습에 대한 평가	배치, 승진, 자격 등에 대한 판단	다른 학생들, 기준(norms)	교사, 학생, 학부모, 주(state)
학습을 위한 평가	교사의 교수적 의사결정을 위한 정보	외부 기준 및 기대	교사
학습으로서의 평가	자기 성찰, 자기교정 또는 자기조정	개인적 목표 및 외부 기준	학생

출처 : Earl(2003), Mathison(2014)

## 2) 자기평가와 동료평가의 의미와 효과

자기평가란 학습의 결과만이 아니라 학습의 계획, 준비 단계에서부터 결과에 이르기까지 모든 과정에 대한 스스로의 판단이자 나아가 피드백을 통해 자신의 학습 과정을 개선하는 모든 과정이다(홍소영, 2018). 학습자는 자기 평가에 참여함으로써 학습의 주체가 자신임을 인식하고 학습 과정 전반에 능동적으로 참여할 수 있는 동기를 가질 수 있다(O'Malley & Pierce, 1996). 또한 자기평가는 학습 과정에 대한 성찰을 유도하고 학습자에게 학습과 관련된 의사결정을 내릴 수 있는 권한을 부여한다는 점에서 학습자의 자기주도학습 능력을 향상시키는 데 기여한다. 학습으로서의 평가를 실행하는 구체적인 방안으로서 Bailey & Brown(1999), Black & William(2009)는 자기평가를 학습 과정이자 활동으로 정의한 바 있다.

수업 상황에서 자기평가가 실행되기 위한 방법은 다양하게 나타날 수 있다. 홍소영(2018)은 자기평가를 주제로 한 연구들에 대한 메타분석을 통해 교육 현장에서 활용되고 있는 자기평가의 구체적인 방법들을 제시하였는데 이는 다음과 같다. 첫째, 체크리스트 방법으로 사전에 준비된 체크리스트를 활용하여 자신의 학습 과정을 분석하는 방법이다. 둘째, 학습일지와 같이 쓰기활동을 통한 자기평가로서 제시되어 있는 일정 질문에 대해 답변을 적으며 자신의 학습 과정을 반성 및 평가하는 방법이다. 셋째, 자유반응형 기술식 방법과 척도화된 방법을 혼합한 평가 방법이다. 이외에도 비디오나 오디오 등의 매체를 활용하여 학습 활동을 기록하는 매체 활용 자기평가나 스스로에게 질문을 만들어 던지는 자기질문법 등이 학교 현장에서 활용될 수 있는 자기평가의 방법으로서 제시되고 있다(박정·이진주, 2015)

자기평가의 교육적 효과로는 다음과 같은 연구 결과들이 보고되고 있다. 첫째, 학습자의 자기평가는 학습 과정에서 발생한 문제를 인식하고 개선할 수 있는 기회를 제공함으로써 학습자의 학업 성취를 향상시키는 데 기여한다(류혜영·조영남, 2008; 홍소영, 2018). 둘째, 자기평가는 비판

적 관점에서 자신의 학습 과정 전반을 성찰하게 한다는 점에서 학습자의 메타인지, 비판적 사고 등 고차사고력을 신장시킨다(김혜진·장선영, 2020). 셋째, 정의적 영역에서 자기평가는 학습 동기를 유발하고 학습에 대한 책임감을 제고한다(이완기, 1998; 장정은·표경현, 2016).

한편 동료평가란 학생들로 하여금 다른 학생의 글, 작품, 발표, 집단 활동 등 평가 대상이 될 수 있는 모든 결과물과 학습 과정에 대해 점수를 매기거나 의견을 제공하는 활동을 의미한다(박주용·박정애, 2018). 동료평가 과정에서 학습자는 동료의 학습 과정 및 결과를 평가하는 평가자이자 또한 동료들로부터 자신의 학습 과정 및 결과를 평가 받는 피평가자의 역할을 수행한다. 학습자는 평가자로서 다른 학습자의 과제를 검토함으로써 상대방의 지식을 진단하고, 잘못된 부분과 잘된 부분 등을 정리하고, 이에 대해 피드백을 주게 되게 되며 또한 피평가자로서 자신의 학습 과정 및 결과에 대한 좋은 점과 나쁜 점을 보다 객관적 시각으로 바라보고 스스로의 학습에 대해 검토할 수 있는 기회를 가진다(김민정, 2005). 또한 역할 수행과정에서 상호 간 이뤄지는 피드백은 학습자 간 협력적 상호작용을 촉진한다.

동료평가를 실행하는 다양한 방법들은 평가 과정에서 활용되는 상호작용 도구에 따라 쓰기 평가 또는 구두 평가, 평가환경에 따라 오프라인 평가 또는 온라인 평가, 평가의 대상에 따라 학습 결과물에 대한 평가 또는 참여도 및 기여도를 포함하는 학습 과정에 대한 평가로 분류할 수 있다. 하지만 각 유형의 방법들은 상호배타적인 것이 아니므로 학교 현장에서 혼합되어 활용되곤 한다. 최근에는 학생들 간 학습 과정 및 결과물을 손쉽게 공유하고 학습자 간 상호작용을 용이하게 할 수 있는 웹기반 동료평가 시스템들이 개발되게 됨에 따라 이에 대한 관심이 높아지고 있다. 웹 기반 동료평가의 장점은 시공간의 제약이 없다는 점, 제출, 저장, 분배, 인출, 그리고 평가가 하나의 플랫폼에서 이루어질 수 있다는 점, 다양한 시청각 자료의 제공이 가능하며 상호작용을 통한 학습기능을 담당할 수 있다는 점이 제시되고 있다(Liu et al., 2018). 최근 개발된 주요 웹 기반 동료평가 시스템으로는 UCLA에서 개발된 조정된 동료평가 시스템(Calibrated Peer Review system, CPR), 피츠버그 대학에서 개발

된 Peerceptive, 국내에서 개발된 Classprep 등이 있다(박주용·박정애, 2018).

자기평가와 유사하게 동료평가 역시도 다양한 교육적 효과가 있음이 다수의 선행연구에서 보고되고 있다. 첫째, 동료평가 과정에서 학습자들은 학습 주제 및 내용에 대한 이해가 증진될 수 있다는 점에서 동료평가는 학업 성취를 증진시킨다(박주용·박정애, 2018). 둘째, 동료평가는 동료의 학습 결과 및 과정을 비판적으로 검토하고 다양한 동료들의 평가 결과 및 피드백을 고려하여 자신의 학습 과정을 조절함으로써 비판적 사고력, 메타인지 등 고차사고력을 향상시킨다(김민정, 2005; Tsai & Chung, 2013). 셋째, 정의적 영역에서 동료평가는 평가자의 역할을 수행함으로써 오는 자기 효능감의 향상, 평가 및 피드백에 대한 긍정적인 태도, 학습에 대한 동기, 협력적이고 우호적인 학급 분위기 조성에 영향을 미친다(Dochy et al., 1999; Helmer et al., 2020; Sadler & Good, 2006; Topping et al., 2000).

이상의 내용을 정리하면 자기평가와 동료평가는 학습자가 비판적 태도를 기반으로 자기 스스로 혹은 동료의 학습 과정 및 결과를 성찰하는 과정에서 학습자의 학습과 사고가 다양한 방식으로 촉진될 수 있도록 한다. 또한 학습자는 학습에 대한 주도권, 책임감을 느낄 수 있고 평가자의 역할을 충실히 수행함으로써 오는 자기존중감 및 자아 효능감의 고무, 학습에 대한 동기 고취를 경험할 수 있다. 이처럼 일종의 대안적 교수학습 활동의 일환으로써 자기평가와 동료평가의 활용이 다양한 교육적 효과를 지니고 있음이 다수의 연구를 통해 보고되고 있으나 시민의식 함양을 목적으로 하는 시민교육 차원에서 이러한 학습자의 평가 참여가 어떤 의의를 가질 수 있을지를 다룬 연구는 아직 탐색적 단계에 머무르고 있다.

### 3. 학습자의 평가 참여와 시민의식의 관계

청소년의 시민의식을 육성하는 것은 비단 시민으로서 요구되는 시민적 지식의 전달만으로 이뤄질 수 없다. 이를 위해서는 청소년들이 시민으로서 요구되는 자질을 직접 실천해볼 수 있는 민주적 경험을 가지는 것이 필요하다. Hepburn(1983)은 민주시민에게 요구되는 자질은 민주적 경험을 통해 가장 효율적으로 길러질 수 있으며, 이를 위해 지역사회 혹은 학교 교육 활동에 대한 참여가 시민교육에 있어 중요하다고 주장한다. 김항원(1999) 또한 민주시민으로서의 가치는 실천의 과정에서 학습된다고 주장하며 시민의식 함양에 있어 민주적 경험이 지닌 중요성을 강조한다. 이를 고려할 때 청소년들이 속한 주요한 공동체이자 시민교육을 실행하기 위한 사회적 기제인 학교는 청소년들이 민주적 경험을 가질 수 있는 장소가 되어야 한다. 즉, 학교는 청소년들에게 민주주의를 경험하고 실천할 수 있는 장으로서 기능을 수행해야 한다.

시민의식을 다룬 여러 선행연구들은 시민의식 함양에 있어 학교에서 청소년들이 가질 수 있는 참여 경험의 중요성을 강조하고 있다. 이러한 주장은 참여의 교육적 기능을 강조했던 여러 학자들의 견해를 근거로 한다(Barber, 1984; Pateman, 1970; Putnam, 1995; Youniss & Yetes, 1999). Pateman(1970)은 시민들이 참여 과정을 통해 참여를 위한 역량과 자질을 습득할 수 있다고 주장하며 참여를 통한 사회화를 강조했으며, Barber(1988) 또한 참여를 통해 시민들은 시민으로서 요구되는 다양한 의사소통능력, 숙의 능력, 합리적 판단 능력을 학습할 수 있게 된다고 하였다. Putnam(1995)은 사회 참여가 공동체 구성원들 간에 공유하는 사회적 신뢰와 관련성이 가질 수 있음을 제시하였으며, Youniss와 Yates(1999)는 청소년의 참여 활동은 시민으로서의 정체성을 형성하고 그 결과 성인기의 시민 참여에 유의미한 영향을 미칠 수 있음을 논증하였다. 이상의 논의를 토대로 박가나(2009)는 청소년 참여 활동을 통해 얻을 수 있는 시민의식 함양의 효과를 다음과 같이 요약하고 있다. 첫째, 청소년들은 참여 활동을 통해 의사소통능력이나 문제해결능력 등 다양한

사회적 능력을 기를 수 있다. 둘째, 청소년 참여 활동은 청소년들의 자아 존중감과 자신감을 길러주고 이는 성인이 된 이후에도 적극적인 시민으로 행동할 수 있는 동력이 된다. 셋째, 청소년들은 참여 활동 과정에서 자신과 다른 입장을 지닌 타인의 입장에 대해 생각하고, 자신을 책임 있는 공동체의 구성원으로서 인식하는 계기가 된다는 점에서 청소년 참여 활동은 공동체의식 함양에 기여한다.

오늘날 학교에서 나타나는 청소년 참여의 양상은 다양하나 크게 교실 수업, 학생 자치활동, 학교 봉사활동, 학내 동아리 활동으로 분류할 수 있으며(김명정, 2009), 이는 다시 교과 활동(교실 수업)과 교과 외 활동(학생 자치활동, 학교 봉사활동, 학내 동아리 활동)으로 범주화할 수 있다. 선행연구들은 주로 교과 외 활동에서의 청소년 참여 경험을 중심으로 시민의식과의 관련성을 경험적으로 검토하고 있으나(김위정, 2016; 민수빈 외, 2019; 황미영·박성혁, 2014), 학습자 중심 수업에 대한 사회적 요구가 높아지고 수업 상황에서 학습의 주체로서 학생의 권한과 역할이 확장되게 됨에 따라 교과 활동에서의 학생 참여 또한 시민의식 함양에 있어 중요하게 다루어지고 있다(김현경, 2014; 정문성 외, 2017).

수업 상황에서 수업 구성원들 간 관계에 기반한 권한과 역할을 가지고 자신을 포함한 수업 공동체 구성원에게 영향을 미칠 수 있는 의사결정에 능동적으로 참여하는 경험은 시민의식 함양에 긍정적으로 작용할 수 있다. 당연하게도 이러한 학습자의 참여 기회는 수업에서 활용하는 교수학습 방법으로부터 큰 영향을 받는데 가령 교사 중심의 강의식 수업은 이러한 학습자의 참여 기회를 제한하는 반면 공동의 목표 공유, 구성원 간 긍정적 상호의존성, 개별적 책무성을 핵심 요소로 하는 협동학습 수업은 수업 상황에서 학습자의 참여 기회를 확대한다. 이와 관련하여 정문성 외(2017)는 경험적 연구를 통해 협동학습의 활용이 시민의식 함양에 유의미한 영향을 미칠 수 있음을 검증한 바 있다.

이상의 맥락에서 교수학습 과정과 통합된 평가로서 자기평가나 동료평가의 활용 또한 수업 상황에서 시민의식에 유의미한 영향을 미치는 요인으로 유추될 수 있다. 첫째, 평가가 학습자의 학습 과정 및 학습 결과에

영향을 미칠 수 있는 의사결정과정이라는 점을 고려할 때, 평가에 대한 학습자의 참여는 민주주의 사회에서 이뤄지는 공적 의사결정에 대한 참여와 유사한 맥락을 지닌다. Mathison(2000)에 따르면 평가의 이해당사자들이 평가 과정에 참여하는 참여적, 협력적 평가는 일종의 심의(deliberation) 과정이며, 이러한 심의는 민주주의의 토대이자 민주적 이상이 실현되기 위해 활용되는 도구이다. 이러한 참여적 평가와 민주주의의 개념적 일관성은 학습자의 평가 참여 경험이 민주시민으로서 요구되는 참여 경험으로 전이될 수 있음을 시사한다. 이러한 인식은 시민교육의 방법으로서 쟁점 중심 교육과정 접근법을 제시했던 Ochoa-Becker(2007)의 연구에서도 찾아볼 수 있다. 그녀에 따르면 시민의식 함양이라는 쟁점 중심 교육과정의 목표가 실현되기 위해서는 학습 과정에서 민주적 원칙이 일관적으로 지켜져야 하며, 이를 위해 학습 경험 선정 과정뿐만 아니라 평가 과정에도 학습자의 참여가 최대한 보장되어야 한다. 이러한 주장은 평가에 대한 학습자의 참여가 민주적 가치를 함양할 수 있는 경험이라는 인식을 전제로 한다.

둘째, 평가에 대한 참여 과정에서 학생은 평가자로서의 권한과 역할을 가지게 되며, 주어진 역할을 충실히 수행할 의무를 지닌다(김민정, 2005). 이러한 권리와 의무는 학습 과정에서 학습자가 자율성을 발휘할 수 있는 기회를 제공하고 더불어 자신의 생각과 행동 및 의사결정에 대해 스스로 숙고하는 자기성찰 역량을 함양할 수 있도록 한다. 이러한 학습자의 평가 참여가 지닌 장점은 특히 공적 영역에 대한 의사결정과정에 능동적, 합리적으로 참여할 수 있는 시민을 양성한다는 시민교육의 목표와 밀접하게 관련된다(Mathison, 2014).

셋째, 학습자의 평가 참여는 학생 간 협력적 상호작용을 촉진하며, 자신과 다른 입장의 의견을 청취하고 숙고할 기회를 제공한다. 학습자 간 이뤄지는 상호 피드백은 구성원들의 학습을 조력한다는 목표를 공유한다. 이러한 점은 학습자가 평가에 참여하는 과정에서 나타나는 상호 피드백이 호혜성에 기반한 협력적 상호작용에 해당함을 의미한다. 김태한(2017)에 따르면 공동체 구성원 간 협력적 상호작용은 공동체에 대한 애

착과 상호 간 책무성을 강화할 수 있으며 따라서 시민의식의 구성요소 중 하나인 공동체의식과 밀접하게 연관된다. 뿐만 아니라 상호 간 피드백 과정에서 학습자는 자신과 다른 다양한 관점의 의견을 접하게 되는데 이는 학습자가 편협한 자기중심성에서 벗어나 공동체 구성원들의 다양한 생각과 가치를 이해하고 존중할 수 있는 계기로서 기능할 수 있다.

### Ⅲ. 연구 설계

#### 1. 연구 가설

본 연구는 고등학생의 학습 활동에 대한 평가 참여 경험이 그들의 시민의식 수준에 미치는 영향을 경험적으로 규명함을 목적으로 한다. 학습자가 평가 활동에 참여하는 대표적인 방법은 자기평가와 동료평가이므로 본 연구는 이를 각각 독립변인으로 설정한 2가지의 가설이 존재한다. 시민의식의 구성요소에 대한 선행연구 결과를 기반으로 본 연구에서는 참여의식과 공동체의식을 시민의식의 하위요소로 설정하였다.

[가설1] 고등학생의 자기평가 경험은 시민의식 수준에 정적인 영향을 미칠 것이다.

[가설2] 고등학생의 동료평가 경험은 시민의식 수준에 정적인 영향을 미칠 것이다.

#### 2. 연구 대상 및 분석 자료

본 연구에서는 한국교육중단연구(KELS) 2013의 6차년도(2018년) 자료를 분석에 활용하였다. 한국교육개발원은 우리나라 학생의 인지적, 정의적 발달과 가정·학교에서의 교육경험을 매년 조사하고, 이러한 경험이 학생들의 인지적, 비인지적 성장에 어떠한 영향을 미치는지 파악하기 위해 KELS 2013을 실시해 오고 있다(박경호 외, 2019). KELS 2013에서는 비례층화추출법으로 학교를 표집한 후 무선추출법으로 2013년 기준 242개 초등학교에 재학 중이던 7,324명의 초등학교 5학년 학생들을 표집하

였으며 매년 추적조사를 실시하여 학생들이 고등학교를 졸업하는 8년간의 데이터 수집을 제1단계 조사 목표로 하고 있다. 특히 2018년에 진행된 KELS 2013의 6차년도 조사에는 학생들의 자기평가 및 동료평가 경험을 묻는 문항이 포함되어 있어 본 연구의 목적을 달성하기에 적합한 자료로 파악되었다.

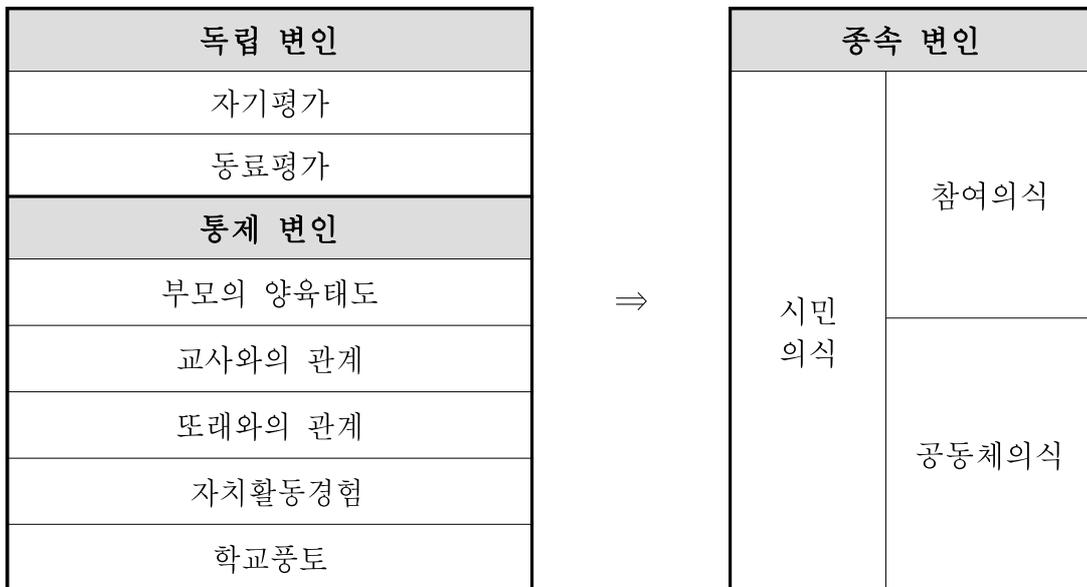
본 연구에서 활용되는 KELS 2013의 6차년도(2018년) 자료에서 해당 패널들은 당시 고등학교 1학년에 재학 중이었다. 6차년도 조사에서는 조사 불가, 추적 불가, 표본 탈락 등의 사유로 원표본 7,324명 중 850명이 조사에서 제외되어 최종 6,474명이 조사 대상자로 선정되었다. 본 연구에서는 조사 대상 중 본 연구에 활용된 전체 변인의 결측값이 포함된 표본을 제거하여 5,986명의 자료가 최종 분석 자료로 활용되었다. 연구 대상의 특성은 다음 <표2>와 같다.

<표2> 연구 대상의 특성

구분		빈도(명)	비율(%)
성별	남자	2,927	48.9
	여자	3,059	51.1
소속 학교 지역 규모	특별시	1,034	17.3
	대도시	1,454	24.3
	중소도시	2,479	41.4
	읍면지역	1,008	16.8
	알수없음	11	0.2
소속 학교 설립 유형	국공립	3,273	54.7
	사립	2,672	44.6
	알수없음	41	0.7
합계		5,986	100

### 3. 연구 변인 및 측정 방법

본 연구에서는 학습자가 학습활동에 대한 평가에 참여할 수 있는 대표적인 방법인 자기 평가와 동료 평가를 독립 변인으로 설정하고 각 변인이 종속변인인 시민의식에 미치는 영향을 파악하고자 하였다. 종속변인으로서는 시민의식의 하위 요소로 참여의식과 공동체의식을 설정하였다. 또한 앞서 시민의식에 영향을 미치는 요인에 대한 선행 연구 결과를 검토하여 부모의 양육태도, 교사와의 관계, 또래와의 관계, 자치활동 경험, 학교 풍토를 통제 변인으로 설정하였다. 이상의 내용을 정리한 연구 모형은 다음 <그림1>과 같다.



<그림1> 분석 모형

## 1) 독립변인

본 연구의 주가설 1에서의 독립 변인은 수업에서의 자기평가 경험이다. 수업에서의 자기평가 경험에 대한 자료는 KELS 2013 6차년도 학생 역량 조사지 15번의 하위 문항인 5)번 질문을 활용하였다. 질문의 내용은 '(우리 학교 선생님들은) 나의 학습활동에 대해 스스로 평가할 수 있는 시간을 주신다'이며, 리커트 5점 척도('전혀 없다'=1점, '매우 많다'=5점)를 활용하여 측정되었다. 본 연구의 주가설 2에서의 독립변인은 수업에서의 동료평가 경험으로 이에 대한 자료는 KELS 2013 6차년도 학생 역량 조사지 15번의 하위 문항인 6)번 질문을 활용하였다. 질문의 내용은 '(우리 학교 선생님들은) 친구들과 서로의 학습활동에 대해 평가할 수 있는 시간을 주신다'이며, 리커트 5점 척도('전혀 없다'=1점, '매우 많다'=5점)를 활용하여 측정되었다.

## 2) 종속변인

본 연구의 종속 변인은 시민의식이며 본 연구에서는 시민의식의 하위 요인으로 공동체의식과 참여의식을 설정하고 각각 변수값을 평균하여 측정하였다. 우선 참여의식은 KELS 2013 6차년도 학생 설문지 4번의 하위 문항 1)~4)번 질문을 활용하여 측정하였다. 각 문항은 리커트 5점 척도('전혀 그렇지 않다'=1점, '매우 그렇다'=5점)를 활용하여 측정되었으며, 응답값의 평균을 변수값으로 하였다. 본 연구에서의 Cronbach's alpha 값은 .733이었다. 다음으로 공동체의식은 KELS 2013 6차년도 학생 설문지 4번의 하위 문항 5)~8)번 질문을 활용하였다. 각 문항은 리커트 5점 척도('전혀 그렇지 않다'=1점, '매우 그렇다'=5점)를 활용하여 측정되었으며, 응답값의 평균을 변수값으로 하였다. 본 연구에서의 Cronbach's alpha 값은 .825이었다.

### 3) 통제변인

본 연구에서는 앞서 이론적 배경에서 논의된 시민의식의 영향 요인들 중 KELS 2013 조사를 통해 수집되어 실증 분석에 활용한 요인들인 부모의 양육태도, 교사와의 관계, 또래와의 관계, 자치활동 경험, 학교 풍토를 통제 변인으로 설정하였다. 첫째, 가정 수준에서 청소년이 맺고 있는 주요한 사회적 관계인 부모의 양육태도는 부모-자녀의 상호작용 양상에 대한 내용을 묻는 KELS 2013 6차년도 학생 설문지 45번의 하위문항 1)~5)번 질문을 활용하였다. 각 문항은 리커트 5점 척도(‘전혀 그렇지 않다’=1점, ‘매우 그렇다’=5점)를 활용하여 측정되었으며, 응답값의 평균을 변수값으로 하였다. 본 연구에서의 Cronbach’s alpha 값은 .856이었다. 둘째, 학교 수준에서 청소년들이 맺고 있는 주요한 사회적 관계인 교사 및 또래와의 관계는 각각 교사-학생, 학생-학생의 상호작용 양상을 묻는 KELS 2013 6차년도 학생 설문지 15번의 하위문항 1)~5)번 질문과 16번의 하위문항 1)~6)번 질문을 활용하였다. 각 문항은 리커트 5점 척도(‘전혀 그렇지 않다’=1점, ‘매우 그렇다’=5점)를 활용하여 측정되었으며, 응답값의 평균을 변수값으로 하였다. 본 연구에서의 Cronbach’s alpha 값은 각각 .918과 .922이었다. 셋째, 청소년의 시민의식에 영향을 미치는 학생 활동의 대표적 사례인 자치 활동 경험은 KELS 2013 6차년도 학생 설문지 20번 문항을 활용하였다. 문항의 내용은 ‘올해 학교나 학급에서 임원(회장, 부회장 등)으로 활동한 적이 있습니까?’이며, 더미변수로 변환하여 투입하였다(없다 = 0, 있다 = 1). 넷째, 학교에서의 학생들의 경험에 대한 맥락적 배경이 되는 학교 풍토는 학교 운영에 대한 학생들의 의견 반영 정도를 묻는 KELS 2013 6차년도 학생 설문지 21번의 하위 문항 1)~5)를 활용하였다. 각 문항은 리커트 5점 척도(‘전혀 그렇지 않다’=1점, ‘매우 그렇다’=5점)를 활용하여 측정되었으며, 응답값의 평균을 변수값으로 하였다. 본 연구에서의 Cronbach’s alpha 값은 .894이었다. 이상의 내용을 정리하면 다음 <표3>과 같다.

<표3> 변인 및 설문 문항

변인		설문문항 내용	Cronbach's $\alpha$	
독립변인	자기평가	우리 학교 선생님들은 나의 학습활동에 대해 스스로 평가할 수 있는 시간을 주신다	-	
	동료평가	우리 학교 선생님들은 친구들과 서로의 학습활동에 대해 평가할 수 있는 시간을 주신다	-	
종속변인	시민의식	참여의식	학급에서 어떤 문제가 발생하면 적극적으로 해결하고자 한다	0.733
			좋은 사회는 시민들의 노력으로 만들 수 있다	
		정치·사회 문제에 대한 뉴스가 나오면 관심을 갖고 듣는다		
		어른이 되면 선거나 투표에 참여할 것이다		
	공동체의식	나보다는 타인을 먼저 배려한다	0.825	
		버스나 지하철에서 노약자나 장애인이 타면 자리를 양보한다		
		어려움에 처한 사람이 있으면 도와준다		
		소외된 친구가 있으면 내가 먼저 따뜻하게 대해 준다		
통제변인	부모의 양육태도	내가 학교생활을 어떻게 하는지 관심 있게 물어보신다	0.856	
		사소한 것도 여쭙어 보면 잘 듣고 대답해 주신다		
		취미나 여가활동을 나와 함께 하신다		
		책을 읽고 나와 함께 대화를 나누신다		
		사회문제에 대해서 나와 함께 대화를 나누신다		
	교사와의 관계	선생님은 나의 말을 잘 들어주신다	0.918	
		선생님은 나의 이름을 다정하게 불러주신다		
		선생님은 내가 인사를 하면 반갑게 받아주신다		
		선생님은 나를 자주 칭찬하신다		
		선생님은 나에 대해서 잘 알고 계신다		
		선생님은 내가 앞으로 공부를 더 잘할 수 있을 것이라고 기대하신다		

또래와의 관계	내 친구들은 내 의견을 존중해준다	0.922
	내 친구들은 내 말을 귀 기울여 듣는다	
	내 친구들에게 나의 고민을 털어 놓는다	
	내 친구들은 나를 잘 이해해준다	
	내 친구들에게 나의 속마음을 이야기할 수 있다	
	내 친구들을 믿는다	
	자치활동 경험	
학교 풍토	학교의 규칙을 만들거나 고칠 때 학생들의 의견을 반영한다	0.894
	학생들의 의견을 반영하여 행사를 계획한다	
	학생들의 의견을 수렴하기 위한 통로가 마련되어 있다	
	학생들에게 학교규칙과 변경사항을 알려 준다	
	학교 운영에 학생회 의견을 반영한다	

#### 4. 분석 방법

본 연구의 연구가설을 검증하기 위해 KELS 2013 6차년도 조사 데이터를 SPSS 26.0 프로그램을 활용하여 각 변인들에 대한 기술통계, 상관관계 분석, 다중 회귀분석을 수행하였다. 첫째, 기술 통계 분석을 통해 연구 참여자들의 시민의식 수준, 평가 활동에 대한 참여 경험에 대한 특성을 파악하고자 하였다. 둘째, 회귀분석에 앞서 변수들 간 상관관계 분석을 시행하여 다중공선성 여부를 점검하였다. 셋째, 다른 변인들을 통제하였을 때 자기평가와 동료평가 경험이 시민의식 수준에 미치는 영향을 확인하기 위해 다중회귀분석을 시행하였다. 이 때 자기평가와 동료평가 경험을 제외한 다른 변인들이 시민의식에 미치는 영향을 통제하고자 모든 변수를 일괄투입(ENTER) 방식을 적용하였다. 본 연구의 가설은 2가

지로서 각 가설을 검증하기 위한 회귀모형1, 회귀모형2를 각각 설정하였다. 우선 가설1을 검증하기 위한 회귀모형1은 다음과 같다.

**[회귀모형1]**

$$Y_i = a + b_1X_1 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_5X_5 + b_6X_6 + b_7X_7 + \varepsilon_i$$

$Y_i$  : 시민의식

$a$  : 상수

$X_1$ : 자기평가 경험

$X_3$  : 부모의 양육태도

$X_4$  : 교사와의 관계

$X_5$  : 또래와의 관계

$X_6$  : 자치활동 경험(없음=0, 있음=1)

$X_7$  : 학교 풍토

$\varepsilon_i$  = 오차

자기 평가 경험이 시민의식에 미치는 영향을 파악하기 위한 이러한 회귀모형에서 독립변수  $X_1$ 의 계수인  $b_1$ 이 통계적으로 유의하면 가설1을 채택한다.

다음으로 가설2를 검증하기 위한 회귀모형2는 다음과 같다.

**[회귀모형2]**

$$Y_i = a + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_5X_5 + b_6X_6 + b_7X_7 + \varepsilon_i$$

$Y_i$  : 시민의식

$a$  : 상수

$X_2$ : 동료평가 경험

$X_3$  : 부모의 양육태도

$X_4$  : 교사와의 관계

$X_5$  : 또래와의 관계

$X_6$  : 자치활동 경험(없음=0, 있음=1)

$X_7$  : 학교 풍토

$\varepsilon_i$  = 오차

동료 평가 경험이 시민의식에 미치는 영향을 파악하기 위한 이러한 회귀모형에서 독립변수  $X_2$ 의 계수인  $b_2$ 가 통계적으로 유의하면 가설2를 채택한다.

## IV. 연구 결과

### 1. 기술 통계

고등학생의 학습활동에 대한 평가 참여가 그들의 시민의식에 미치는 영향을 검토하기 이전에 고등학생들의 자기평가 및 동료평가 경험과 시민의식 수준의 특성을 파악하기 위해 기술 통계 분석을 실시하였다. 기술 통계 분석 결과는 <표4>와 같다.

<표4> 주요 변인의 기술통계

변수	평균	표준 편차	최소값	최대값	왜도	첨도
시민의식	3.9906	.57707	1	5	-.191	-.089
참여의식	3.9529	.63822	1	5	-.287	-.055
공동체의식	4.0283	.63622	1	5	-.266	-.147
자기평가	3.4031	.96178	1	5	-.184	-.288
동료평가	3.5321	.94744	1	5	-.296	-.144
양육태도	3.5505	.87623	1	5	-.166	-.320
교사와의 관계	3.7642	.73356	1	5	-.183	.157
또래와의 관계	4.0036	.71558	1	5	-.438	.170
자치활동 경험	.1671	.37306	0	1	1.786	1.189
학교풍토	3.8197	.75937	1	5	-.488	.578

우선 종속변인인 고등학교 1학년 학생들의 시민의식 평균은 3.9906이며, 하위 구성 요소인 참여의식과 공동체의식의 평균은 각각 3.9529, 4.0283으로 공동체의식 평균이 참여의식 평균에 비해 근소하게 높았다. 다음으로 독립변인인 자기평가와 동료평가의 평균은 각각 3.4031, 3.5321으로 연구 대상인 고등학교 1학년 학생들은 자기평가보다 동료평가를 보다 빈번하게 수행하였음을 알 수 있다. 다만 표준편차에 있어 자기평가

의 표준편차(0.96178)가 동료평가의 표준편차(0.94744)에 비해 높게 나타난 점을 고려할 때 동료평가 경험에 비해 자기평가 경험의 개인차가 더욱 크다고 해석할 수 있다.

## 2. 가설 검증

### 1) 변인 간 상관관계 분석

본 연구의 가설을 검증하기 위한 다중회귀분석을 수행하기에 앞서 분석 자료가 회귀분석의 통계적 가정을 충족하는 지 여부를 파악하기 위해 통제 변인을 포함한 독립 변인들 간 상관관계 분석을 실시하였다. 상관관계 분석 결과는 <표5>와 같다.

<표5> 독립변인 간 상관관계 분석 결과

(괄호 안은 유의수준)

	자기 평가	동료 평가	양육 태도	교사와 의 관계	또래와 의 관계	자치 활동	학교 풍토
자기평가	1	.772**	.310**	.468**	.328**	.039**	.326**
동료평가	(.000)	1	.300**	.462**	.337**	.048**	.355**
양육태도	(.000)	(.000)	1	.387**	.400**	.079**	.277**
교사와의 관계	(.000)	(.000)	(.000)	1	.497**	.120**	.500**
또래와의 관계	(.000)	(.000)	(.000)	(.000)	1	.073**	.379**
자치활동	(.003)	(.000)	(.000)	(.000)	(.000)	1	.109**
학교풍토	(.000)	(.000)	(.000)	(.000)	(.000)	(.000)	1

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

통제변인을 포함한 독립변인 간 상관관계 분석 결과 독립변인 간 상관계수의 절대값은 전반적으로 .5 이내로 나타났으며 이에 다중공선성 문제는 발생하지 않을 것으로 판단된다. 자기평가와 동료평가 간 상관관계는 .772로 다소 높게 나타났으나 본 연구에서는 이를 각기 다른 회귀모형을 활용함으로써 분리하여 투입하므로 해당 변인들 간 다중공선성 문제는 발생하지 않는다.

## 2) 자기평가가 시민의식에 미치는 영향

본 연구의 가설1은 ‘고등학생의 자기평가 경험은 시민의식 수준에 정적인 영향을 미칠 것이다’이다. 이를 검증하기 위해 고등학생의 자기평가 경험이 시민의식에 미치는 영향에 대한 회귀분석을 수행하였다. 분석 결과를 해석하기에 앞서 다중공선성을 진단하는 통계량인 VIF를 검토한 결과 모두 1.020~1.783 사이의 수치가 나와 해당 회귀 모형에서 다중공선성 문제가 없는 것으로 확인되었다. 회귀 분석 결과는 다음 <표6>과 같다.

<표6> 고등학생의 자기평가 경험이 시민의식에 미치는 영향에 대한  
다중회귀분석 결과

변수	비표준화 계수		표준화 계수	<i>t</i>	유의 확률	공선성 통계량	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$			공차	VIF
(상수)	1.690	.040		41.731	.000***		
자기평가	.039	.007	.065	5.501	.000***	.748	1.337
양육태도	.095	.008	.144	12.332	.000***	.777	1.288
교사와의 관계	.145	.011	.184	13.398	.000***	.561	1.783
또래와의 관계	.213	.010	.264	21.216	.000***	.682	1.466
자치활동 경험	.146	.016	.095	9.118	.000***	.981	1.020
학교풍토	.108	.009	.142	11.672	.000***	.716	1.396

<i>R</i>	$R^2$	수정된 $R^2$	추정값의 표준오차
.608	.369	.369	.45845

	제곱합	자유도	평균제곱	<i>F</i>	유의확률
회귀	736.440	6	122.740	583.980	.000
잔차	1256.656	5979	.210		
전체	1993.096	5985			

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

분석 결과 회귀 모형1에 포함된 변인들은 고등학교 1학년 학생들의 시민의식을 36.9%( $R^2=.369$ ) 설명해주고 있으며, 해당 모형의 설명량은  $p < .001$  수준에서 유의한 것으로 나타났다. 사회과학 연구에서 자주 통용되는 Cohen(1988)의 기준에 따르면  $R^2 \geq .26$ 인 경우 높은 설명력(large

effect)을 갖춘 모형으로 판단할 수 있는데 회귀 모형1은 해당 기준을 충족하는 것으로 나타났다.

각 변인별로 살펴볼 때, 고등학생의 자기평가 경험( $B=.039, p=.000$ )을 비롯하여 부모의 양육태도( $B=.095, p=.000$ ), 교사와의 관계( $B=.145, p=.000$ ), 또래와의 관계( $B=.213, p=.000$ ), 자치활동 경험( $B=.146, p=.000$ ), 학교 풍토( $B=.108, p=.000$ )는 모두 시민의식에  $p<.001$  수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 따라서 본 연구의 가설1은 채택되었다.

### 3) 동료평가가 시민의식에 미치는 영향

본 연구의 주 가설2는 ‘고등학생의 동료평가 경험은 시민의식 수준에 정적인 영향을 미칠 것이다’이다. 이를 검증하기 위해 고등학생의 동료평가 경험이 시민의식에 미치는 영향에 대한 회귀분석을 수행하였다. 분석 결과를 해석하기에 앞서 다중공선성을 진단하는 통계량인 VIF를 검토한 결과 모두 1.019~1.759 사이의 수치가 나와 해당 회귀 모형에서 다중공선성 문제가 없는 것으로 파악되었다. 회귀 분석 결과는 다음 <표7>과 같다.

<표7> 고등학생의 동료평가 경험이 시민의식에 미치는 영향에 대한  
다중회귀분석 결과

변수	비표준화 계수		표준화 계수	<i>t</i>	유의 확률	공선성 통계량	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$			공차	VIF
(상수)	1.683	.041		41.521	.000***		
동료평가	.045	.007	.075	6.274	.000***	.747	1.339
양육태도	.095	.008	.144	12.376	.000***	.780	1.283
교사와의 관계	.144	.011	.183	13.429	.000***	.568	1.759
또래와의 관계	.211	.010	.262	21.078	.000***	.681	1.468
자치활동 경험	.146	.016	.094	9.095	.000***	.981	1.019
학교풍토	.105	.009	.138	11.297	.000***	.710	1.409

<i>R</i>	$R^2$	수정된 $R^2$	추정값의 표준오차
.609	.370	.370	.45811

	제곱합	자유도	평균제곱	<i>F</i>	유의 확률
회귀	738.341	6	123.057	586.375	.000
잔차	1254.755	5979	.210		
전체	1993.096	5985			

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

분석 결과 본 회귀 모형에 포함된 변인들은 고등학생의 시민의식을 37.0%( $R^2=.370$ ) 설명해주고 있으며, 해당 모형의 설명량은  $p < .001$  수준에서 유의한 것으로 나타났다. 회귀 모형2 역시 앞서 언급한 Cohen(1988)이 제시한 높은 설명력(large effect)의 기준을 충족하였음을

알 수 있다.

각 변인별로 살펴볼 때, 고등학생의 동료평가 경험( $B=.045$ ,  $p=.000$ )을 비롯하여 부모의 양육태도( $B=.095$ ,  $p=.000$ ), 교사와의 관계( $B=.144$ ,  $p=.000$ ), 또래와의 관계( $B=.211$ ,  $p=.000$ ), 자치활동 경험( $B=.146$ ,  $p=.000$ ), 학교 풍토( $B=.105$ ,  $p=.000$ )는 모두 시민의식에  $p<.001$  수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 따라서 본 연구의 가설2는 채택되었다.

## V. 결론 및 제언

### 1. 요약 및 결론

본 연구는 고등학생의 학습활동에 대한 평가 참여 경험이 시민의식 수준에 미치는 영향을 경험적으로 검증하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 독립변인으로 학생들이 학습활동 평가에 참여하는 대표적인 방법인 자기평가와 동료평가를 설정하였고, 종속변인으로 시민의식을 설정하였다. 이 때 시민의식은 참여의식과 공동체의식으로 구성되는 개념으로 전제하였고, 각 구성요소에 대한 측정값을 기반으로 시민의식 수준을 파악하였다. 이상의 연구를 통해 시민교육을 위한 구체적 평가 방안으로서 자기평가와 동료평가가 지닌 의의를 규명할 것으로 기대하며 다음과 같은 2가지 가설을 설정하였다.

[가설1] 고등학생의 자기평가 경험은 시민의식 수준에 정적인 영향을 미칠 것이다.

[가설2] 고등학생의 동료평가 경험은 시민의식 수준에 정적인 영향을 미칠 것이다.

이상의 가설을 검증하기 위해 본 연구에서는 한국교육중단연구(KELS) 2013년의 6차년도(2018년) 조사 자료를 활용하여 분석을 진행하였다. 본 연구에서 활용된 자료는 고등학교 1학년 학생 5,986명의 응답 자료이며 SPSS 26.0 프로그램을 활용하여 기술통계, 상관 관계 및 다중회귀분석을 실시하였다. 이 때, 다중회귀분석을 실시함에 있어 선행 연구의 결과를 바탕으로 고등학생의 시민의식 수준에 영향을 미칠 것이라 판단되는 부모의 양육태도, 교사와의 관계, 또래와의 관계, 자치활동 경험, 학교 풍토를 통제 변인으로 설정하고 이를 모두 독립변수로서 포함하여

분석하는 동시입력(ENTER) 방식을 활용하여 분석을 실시했다. 시민의식에 대한 다중회귀분석 결과는 다음 <표8>과 같다.

<표8> 시민의식에 대한 다중회귀분석 결과 요약

	비표준화 계수 <i>B</i>	
	가설1	가설2
자기평가	.039***	
동료평가		.045***
부모의 양육태도	.095***	.095***
교사와의 관계	.145***	.144***
또래와의 관계	.213***	.211***
자치활동 경험	.146***	.146***
학교풍토	.108***	.105***

\*\*\*  $p < .001$

가설 검증 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 가설1에 대한 검증 결과 고등학생의 자기평가 경험( $B=.039, p=.000$ )을 비롯하여 부모의 양육태도( $B=.095, p=.000$ ), 교사와의 관계( $B=.145, p=.000$ ), 또래와의 관계( $B=.213, p=.000$ ), 자치활동 경험( $B=.146, p=.000$ ), 학교풍토( $B=.108, p=.000$ )는 모두 시민의식에  $p < .001$  수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 이에 본 연구의 가설1은 채택되었다. 둘째, 가설2에 대한 검증 결과, 고등학생의 동료평가 경험( $B=.045, p=.000$ )을 비롯하여 부모의 양육태도( $B=.095, p=.000$ ), 교사와의 관계( $B=.144, p=.000$ ), 또래와의 관계( $B=.211, p=.000$ ), 자치활동 경험( $B=.146, p=.000$ ), 학교 풍토( $B=.105, p=.000$ )는 모두 시민의식에  $p < .001$  수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 따라서 본 연구의 가설2 또한 채택되었다.

이상의 분석 결과를 통해 본 연구에서는 다음과 같은 결론 및 시사점을 도출하였다. 첫째, 학습으로서의 평가(Assessment as learning)를 실

행하는 대표적 방안으로서 자기평가 및 동료평가의 실행은 그 자체로서 교육적 효과를 지니고 있음이 경험적 연구를 통해 확인되었다. 평가 과정의 공정성 또는 평가 결과의 신뢰성이 강조되는 우리나라의 교육 상황에서 자기평가와 동료평가는 평가의 주관성 혹은 낮은 신뢰도 등을 이유로 그간 학교 현장에서 자주 활용되지 못한 경향이 있다. 이러한 상황에서 본 연구의 결과는 자기평가와 동료평가가 지닌 교육적 가치를 경험적으로 확인함으로써 학교 현장에서 자기평가와 동료평가의 실천성이 제고되는 데 기여할 수 있다. 둘째, 자기평가 및 동료평가 경험이 시민의식 수준에 긍정적인 영향을 미친다는 연구 결과는 시민교육을 실행하기 위한 방안으로서 자기평가와 동료평가가 활용될 수 있음을 의미한다. 특히 이는 학교에서 이뤄지는 시민교육의 중핵적 역할을 담당하는 사회과에서 그간 상대적으로 주목받지 못했던 평가 영역에 대한 논의가 확장되어야 함을 시사한다.

## 2. 제언

본 연구의 결과 및 한계점을 기반으로 다음과 같은 사항이 제언될 수 있다.

첫째, 자기평가 및 동료평가와 시민의식의 관계 및 효과에 대한 심층적인 탐구가 추가적으로 이뤄져야 한다. 본 연구는 2차 자료를 분석의 대상으로 삼았다는 점에서 기존에 조사되지 않았던 자료는 변인으로 포함할 수 없었다는 한계를 지닌다. 본 연구에서는 학생들의 시민의식에 영향을 미칠 수 있는 부모의 양육 태도, 교사와의 관계, 또래와의 관계, 자치활동 경험, 학교 풍토 등의 변수를 통제하였으나 이들 외에도 매개 변수가 있을 수 있다. 따라서 다양한 매개변수의 영향을 가정하고 이를 측정할 수 있는 설문 문항을 활용하여 자기평가 및 동료평가 경험이 시민의식 함양에 영향을 미치는 구체적 매커니즘을 규명할 수 있는 후속 연구가 필요하다.

둘째, 본 연구는 양적 자료에 의존하고 있기에 자기평가와 동료평가가

이뤄지는 구체적 맥락을 반영하고 이러한 맥락에서 학생들이 가지는 경험의 의미를 심층적으로 파악하는 데 한계가 있다. 이러한 한계를 극복하기 위해서는 자기평가 및 동료평가에 참여한 학습자와의 인터뷰나 이를 활용한 수업 상황에 대한 참여관찰을 통한 질적 자료의 수집이 요구된다. 이와 같이 질적연구 방법을 활용한 후속 연구는 자기평가와 동료평가의 활용이 시민의식 함양에 영향을 미치는 매커니즘을 보다 정교하게 파악하는 것에 도움이 될 수 있다.

셋째, 시민의식 함양을 위한 대안적 교수학습 전략으로서 자기평가 및 동료평가의 효과성을 제고할 수 있는 지도 원리 혹은 방법론에 대한 탐색이 이뤄져야 한다. 학습으로서의 평가를 실행하는 방안으로 자기평가 및 동료평가를 다룬 선행연구들은 주로 자기평가 및 동료평가의 교육적 효과를 검증하는 것에 주안점을 두고 있으며, 이를 구체적으로 실행하기 위해 필요한 지도 원리 혹은 방법론에 대한 관심은 상대적으로 저조하다. 이러한 학술적 논의의 부재는 자기평가와 동료평가에 익숙하지 않은 학교 현장의 교사들에게 해당 평가방법의 활용을 주저하게 만든다. 따라서 해당 주제와 관련된 후속 연구들을 통해 학교 현장에서 자기평가 및 동료평가의 활용이 확대될 수 있는 기반을 마련해야 한다.

넷째, 상술한 후속 연구들을 기반으로 제도적 차원에서 교사의 자기평가 및 동료평가 실행을 조력할 수 있는 다양한 교육 및 연수 프로그램이 개발 및 운영되어야 한다. 자기평가 및 동료평가와 관련된 학술적 논의들이 학교 현장에서 실현되기 위해서는 학교 현장의 전문가로서 교사의 평가 전문성이 요구된다. 특히 최근 고교학점제의 시행 등 학생들의 수업 선택권 보장을 확대하는 교육정책적 기조에 따라 그간 일률적으로 수행되어오던 기준 지향 평가의 활용이 곤란해지게 되었고, 이를 대체할 수 있는 다양한 평가 방법의 활용이 권장되고 있다. 이는 그간 평가 결과의 주관성 혹은 낮은 신뢰도 등의 이유로 제한적으로만 활용되던 자기평가 및 동료평가가 보다 확대될 수 있는 기반이 된다.

## 참 고 문 헌

- 강대현(2007). 사회과교육 목표로서의 시민 개념에 대한 분석. 사회과교육, 46(1), 83-105.
- 강대현(2018). 종합적인 시민교육을 위한 사회과 목표 제시 전략. 시민교육연구, 50(1), 1-28.
- 김명정(2009). 청소년 참여가 시민성 함양에 미치는 영향: 대한민국청소년의회 참여 경험을 중심으로. 서울대학교 박사학위 논문.
- 김미희·김성훈(2017). 경기도 초·중·고등학생의 시민의식에 영향을 미치는 개인 및 학교 요인 탐색. 교육연구, 70, 143-167.
- 김민정(2005). 학습 방법으로서의 동료평가: 평가자 및 피평가자의 역할이 학습자의 초인지, 학업성취, 학습동기에 미치는 영향. 교육공학연구, 21(4), 1-28.
- 김범주(2019). 학생의 시민의식과 학업성취도의 관계 분석. 학습자중심교과교육연구, 19(2), 561-580.
- 김성숙·김희경·서민희·성태제 (2015). 교수 학습과 하나되는 형성평가. 서울: 학지사.
- 김영인(2005). 청소년의 불안 해폐기장 갈등 참여와 시민의식형성의 관련성 고찰. 청소년학연구, 12(1), 151-182.
- 김영인(2017). 청소년 참여의 영향요인 탐색: 통상적·비통상적 참여를 중심으로. 청소년문화포럼, 37-71.
- 김원태(2001). 고등학교에서의 사회참여 체험교육과 시민성 형성에 관한 연구. 시민교육연구, 33, 49-88.
- 김위정(2012). 가정환경과 학교경험이 청소년의 시민성 형성에 미치는 영향: 사회참여의식과 공동체 의식을 중심으로. 한국청소년연구, 23(1), 201-222.
- 김위정(2016). 학생자치활동 경험이 공동체의식에 미치는 영향: 혁신학교와 일반학교 비교. 한국청소년연구, 27(1), 179-203.
- 김위정·이혜정·김태기(2014). 경기도 교육과정 핵심역량 체계 재정비 및 측정도

- 구 개발 연구. 경기도: 경기도교육연구원.
- 김재우·김동진(2021). 민주적 학교문화가 청소년의 공동체의식에 미치는 영향: 잠재성장모형의 활용. *교육문화연구*, 27(4), 5-27.
- 김태한(2017). 근접맥락에서의 사회적 관계가 남녀청소년의 공동체의식 발달에 미치는 효과: 다집단성장곡선모형을 활용한 성별효과 분석. *시민교육연구*, 49(2), 1-25.
- 김항원(1999). 학교 생활을 통한 민주시민교육 지도 방안. *교육과학연구*, 1, 231-247.
- 김현경(2014). 사회참여 수업이 청소년들의 시민성 함양에 미치는 효과-공동체 의식과 정치적 태도를 중심으로. *시민교육연구*, 46(2), 33-72.
- 김혜진·장선영(2020). 학습자의 평가 준거 개발 참여가 자기평가 및 동료평가에 미치는 영향: 대학영문과 수업을 중심으로. *Foreign Languages Education*, 27(3), 73-93.
- 류혜영·조영남(2008). 자기평가가 초등학생의 메타인지와 학업성취도에 미치는 효과. *대한사교육발학회 학술발표대회 발표논문집*, 71-85.
- 모경환·김명정·송성민(2010). 한국 청소년의 시민의식 조사 연구. *시민교육연구*, 42(1), 77-101.
- 모경환·박형준(2021). 고등학교 ‘통합사회’ 운영 실태와 2022 개정 교육과정의 개발 방향. *시민교육연구*, 53(4), 55-93.
- 민수빈·박해인·김이경(2019). 중학교 학생의 활동 경험이 시민의식에 미치는 영향 분석. *교육정치학연구*, 26(3). 한국교육정치학회. 117-139.
- 박가나(2007). 청소년 참여활동에 대한 인식조사 연구. *시민교육연구*, 39(2), 63-92.
- 박가나(2009). 청소년 참여활동이 공동체의식에 미치는 효과. *청소년학연구*, 16(10), 273-306.
- 박경호·권희경·김정아·백승주·최인희·송승원·이병식(2019). 2019 한국교육 종단연구 - 한국교육종단연구 2013(VII): 조사개요보고서. 한국교육개발원.
- 박상준(2018). *사회과 교육의 이해*. 교육과학사.

- 박정·이진주(2015). 학생 자기평가에 대한 초등교사의 인식과 실제. 학습  
자중심교과교육연구, 15(11), 601-620.
- 박주용·박정애(2018). 동료평가의 현황과 전망. 인지과학, 29(2), 85-104.
- 박희봉(2006). 시민참여와 로컬 거버넌스. 한국정책과학학회보, 10(2),  
1-23.
- 박희진·남궁지영(2018). 대학생의 시민의식 수준 및 영향 요인 분석. 교육정치  
학연구, 25(2), 165-193.
- 배귀희·임승후(2009). 정부신뢰가 공식적 시민참여에 미치는 영향에 관한  
연구. 한국행정논집, 21(4), 1421-1449.
- 손병호·조영달·이승중·김해성(1999). 한국의 시민사회와 시민윤리. 시민교육연  
구, 28, 1-44.
- 송현정(2003). 사회과교육의 목표로서 시민성의 의미에 대한 연구. 시민  
교육연구, 35(2), 45-70.
- 송현정·윤노아(2021). 학교 민주시민교육의 개념과 목표에 대한 델파이  
조사 연구. 시민교육연구, 53(3), 83-116.
- 신형식(2012). 시민사회와 민주시민교육. 한국민주시민교육학회보, 13(2),  
29-50.
- 오석영·최창욱·진성희(2015). 청소년 사회참여역량 측정 지표 개발 연구.  
미래 청소년학회지, 12(2), 1-22.
- 이상오(2014). 독일의 학교민주주의와 시민교육에 대한 연구. 교육의 이  
론과 실천, 19(2), 23-52.
- 이쌍철·김미숙·김태준·이호준·김정아·강구섭·설규주·임희진(2019). 초· 중등학교  
민주시민교육 활성화를 위한 방향과 과제(RR2019-04). [KEDI] 연구보  
고서, 1-373.
- 이쌍철·허은정·강구섭·김정현·백선희(2018). 민주시민교육을 위한 학교 운영 방  
안 연구 - 학생참여를 중심으로-. 한국교육개발원.
- 이완기(1998). 초등영어 평가체제의 모형. 초등영어교육, 4, 97-129.
- 이혜림·이영라(2020). 시민참여 유형과 특성의 변화 분석. 행정논총,  
58(1). 245-269.

- 장정은·표경현(2016). 자기평가 실시에 따른 대학생들의 자기주도적 학습태도 변화. *Foreign Languages Education*, 23(3), 161-190.
- 정명섭(2020). 부모 학대·방임이 청소년의 공동체의식에 미치는 영향 - 교우 및 교사관계의 매개효과를 중심으로. *한국콘텐츠학회논문지*, 20(3). 한국콘텐츠학회, 106-115.
- 정문성·강대현·설규주·전영은(2018). 학교 민주시민교육을 위한 교육과정 개선 방안 연구. 교육부 정책연구과제.
- 정문성·구정화·설규주·박영석·이동원·김학회(2008). 사회과 교수·학습법. 교육과학사.
- 정문성·최현희·전영은(2017). 협동학습이 민주시민의식에 미치는 영향-또래지 지, 교사지 지, 부모지 지 및 사회적 자아개념의 매개효과를 중심으로. *시민교육연구*, 49(3), 127-145.
- 정설미·김영룡(2020). 중학생 시민의식의 종단적 변화와 영향요인 분석 : 학부모와 교사의 학교참여 효과를 중심으로. *교육정치학연구*, 27(4), 227-256.
- 정재권·오정근(2003). 도덕과 협동학습 프로그램이 학습장애학생의 학습태도 및 자아개념에 미치는 영향. *특수교육 저널: 이론과 실천*, 4(1), 95-114.
- 주성수(2006). 시민참여와 민주주의. 아르케.
- 지은림·선광식(2007). 세계시민의식 구성요인 탐색 및 관련변인 분석. *시민교육연구*, 39(4), 115-134.
- 차경수·모경환(2017). 사회과교육. 동문사.
- 최현(2006). 한국 시티즌십 (citizenship): 1987 년 이후 시민권 제도의 변화와 시민의식. *민주주의와 인권*, 6(1), 171-205.
- 허인숙·이정현(2004). 청소년의 사회참여 활동과 시민성 형성에 관한 연구. *한국청소년연구*, 40, 443-472.
- 홍소영(2018). 학생 자기평가의 학습효과에 관한 메타분석. *교육평가연구*, 31(1), 309-331.
- 황미영·박성혁(2014). 학급 자치활동과 학급풍토에 따른 정치 태도 형성. *시민교육연구*, 46(3), 283-308.

- Bailey, K., & Brown, J. (1999). Learning about language assesment: Dilemmas, decisions, and directions & new ways of classroom assessment. *Learning, 4*(2), 1-8.
- Banks, J. A. (1999). *Teaching strategies for the social studies*(5th edition). Longman.
- Barber, B. (1984). *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. University of California Press.
- Barber, B. (1988). *The conquest of politics : Liberal philosophy in demorcativ times*. Princeton University Press.
- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies*. National Council for the Social Studies.
- Bickmore, K. (2005). Teacher development for conflict participation: Facilitating learning for 'difficult citizenship' education. *International Journal of Citizenship and Teacher Education, 1*(2), 2-16.
- Black, P. J. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5-31
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom environment facilitates adolescents' civic development. *Political Behavior, 30*, 437 - 454.
- Cogan, J. J., & Derricott, R.(Eds.)(2000). *Citizenship for the 21<sup>st</sup> century: An international perspective on Education*. Kogan Page.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education, 24*, 331-350.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to*

- maximize student learning*. Corwin Press.
- European Commission(2017). Citizenship education at school in Europe. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- Finkel, S. E. (1987). The effects of participation on political efficacy and political support: Evidence from a West German panel. *The Journal of Politics*, 49(2), 441-464.
- Fletcher, A. C., Elder, G. H. J., & Mekos, D. (2000). Parental influences on adolescent involvement in community activities. *Journal of Research on Adolescence*, 10(1), 29-48.
- Hart, R. A. (2013). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Routledge.
- Heater, D. (1990). Citizenship: *The civic ideal in world history, politics and education*. Longman.
- Helmer, A. M., Slater, N. A., Marlowe, K. F., Surry, D. W., & McCoy, E. K. (2020). Comparing faculty evaluations of student journal club presentations with student self-and peer evaluations during advanced pharmacy practice experiences. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 12(5), 564-569.
- Hepburn, M. A. (1983). *Democratic education in schools and classrooms*. National Council for the Social Studies.
- Kusnic, E., & Finley, M. L. (1993). Student self-evaluation: An introduction and rationale. *New Directions for Teaching and Learning*, 56, 5-14.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, 104(2), 352-381.
- Liu, X., li, L., & Zhang, Z. (2018). Small group discussion as a key component in online assessment training for enhanced student learning in web-based peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 207-222

- Loo, R. (2002). A caveat on using single-item versus multiple-item scales. *Journal of Managerial Psychology, 17*, 68-75.
- Marshall, T. H.(1977). *Class, citizenship and social development*. University of Chicago Press.
- Mathison, S. (2000). Promoting democracy through evaluation. In D.W. Hursh and E.W. Ross(Eds.), *Democratic Social Education*. Falmer Press.
- Mathison, S. (2014). Making assessment work for teaching and learning. In E.W. Ross(Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*(4<sup>th</sup> ed.), 247-266.
- McMillan, J. H. (2014). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction*(6<sup>th</sup> ed.). Pearson.
- Nagel, J. (1987). *Participation*. Prentice-Hall.
- Nelson, J. L., & Michaelis, J. U. (1980). *Secondary social studies: Instruction, curriculum, evaluation*. Prentice-Hall.
- Nisbet, R. A. (1962). *Community and power*. Oxford University Press.
- Ochoa-Becker, A. S.(2007). *Democratic education for social studies: An issues-centered decision making curriculum*. Information Age Publishing Inc.
- O'Malley, J. M., & Pierce, L. V. (1996). *Authentic assessment for English Language Learners: Practical approaches for teachers*. Addison-Wesley.
- Pateman, R. D. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge University Press.
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy, 6*, 65-78.
- Quintelier, E. (2010). The effect of schools on political participation: A

- multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, 25(2), 137-154.
- Rubba, P. A., & Rye, J. A. (1997). The views of four elementary teachers on the importance of modeling responsible citizenship action. *Journal of Elementary Science Education*, 9(2), 82-98.
- Sadler, P. M., & Good, E. (2006). The impact of self- and peer-grading on student learning. *Educational Assessment*, 11(1), 1-3
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). Initial findings from the IEA international civic and citizenship education study. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Topping, K., Smith, F. F., Swanson, I., & Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(2), 149-169.
- Tsai, Y. C., & Chuang, M. T. (2013). Fostering revision of argumentative writing through structured peer assessment. *Perceptual and Motor Skills*, 116(1) 210-221
- Verba, S. and Nie, N. H. (1972). *Participation in America : Political democracy and social equality*. Harper
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36(3-4), 327-341.
- Wentzel, K. R., & McNamara, C. C. (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 19(1), 114-125.
- White, E. S., & Mistry, R. S. (2016). Parent civic beliefs, civic participation, socialization practices, and child civic engagement. *Applied Developmental Science*, 20(1), 44-60

- Winter, M. (2018). *Children as fellow citizens: Participation and commitment*. CRC Press.
- Youniss, J., & Yates, M. (1999). Youth service and moral-civic identity: A case for everyday morality. *Educational Psychology Review*, *11*(4), 361-376.
- Zaff, J. F., Malanchuk, O., & Eccles, J. S. (2008). Predicting positive citizenship from adolescence to young adulthood: The effects of a civic context. *Applied Development Science*, *12*(1), 38-53.

Abstract

The Effect of High School  
Students' Participation in  
Assessment as Learning on  
Citizenship

Jeonghun, Nam

Department of Social Studies Education

The Graduate School

Seoul National University

Major Advisor : Kyung-Hwan, Mo, Ph. D.

In order to realize the ideology of democracy, it is necessary to cultivate citizenship of the members of society as a desirable quality of citizen along with the political institutionalization of democratic principles. Accordingly, citizenship education aimed at cultivating citizenship has been emphasized as an important mechanism for the maintenance and development of a democratic society, and schools have been functioning as an important educational area where such citizenship education is implemented.

Citizenship as a goal of citizenship education encompasses knowledge, skills, values, and attitudes, which can be cultivated through democratic experiences related to the content of rights and duties required of citizens in a democratic society. A representative example of such a democratic experience is the activity of participating in decision-making for the community, and therefore, various student participation in schools has been studied as a concrete way to implement citizenship education.

Several citizenship education studies in the past have focused on student participation in extracurricular activities within the school, but recently, interest in student participation in curriculum activities, especially student participation in the assessment area, has increased. This interest is based on the emergence of the concept of 'assessment as learning', which presupposes the educational experience that students have by participating in assessment itself as the purpose of assessment. In this context, there has been a discussion that the student's experience of participating in assessment can be an educational experience that has a significant effect on the cultivation of citizenship. The purpose of this study was to verify the effect of high school students' participation in assessment as learning activities on the level of citizenship through empirical research. To achieve the above objectives, two hypotheses were established to understand the effects of self-assessment and peer assessment, which are specific types of student participation in assessment activities, on citizenship. For this study, based on the results of previous studies, participation consciousness and community consciousness were set as sub-components of citizenship, which are dependent variables, and parental parenting attitude, relationship with teachers and peers, students' self-government activity experience, school climate as

control variables. The hypothesis of this study is as follows.

[Hypothesis 1] The self-assessment experience of high school students will have a positive effect on the level of citizenship.

[Hypothesis 2] The peer assessment experience of high school students will have a positive effect on the level of citizenship.

In order to verify the above hypothesis, we analyzed the response data of 5,986 students collected in the 6th year of KELS 2013, which was conducted for first year high school students. Using the SPSS 26.0 program, descriptive statistics, correlation, and multiple regression analysis were conducted. As a result of the analysis, both the self-assessment experience and the peer-assessment experience of high school students significantly and positively affect the level of citizenship. Hypothesis 1 and Hypothesis 2 were all adopted.

Through these analysis results, this study drew the following conclusions. First, it has been verified through empirical studies that the execution of self-assessment and peer-assessment can have educational effects on its own. Second, the experiences of self-assessment and peer-assessment can be used as a concrete way to implement citizenship education, and various academic discussions related to it must be made.

**keywords : Citizenship, Social studies, Self assessment, Peer assessment, Participation, Assessment as learning**

***Student Number : 2020-26377***