

고등학생이 경험하는 내신제도와 상대평가에 대한 현상학적 연구*

전 희 정
부경대학교

손 호 양[†]
경기대학교

우 주 영
나사렛대학교

본 연구는 고등학생들이 내신과 상대평가 제도에 대해 경험하는 바를 그들의 현상적 장애 근거하여 이해하고자 하였다. 이를 위해 서울, 경기, 부산 지역에 거주하는 고등학교 1, 2학년 학생 15명을 대상으로 하여 심층면담을 실시하였다. 현상학적 연구방법 중 Giorgi의 방법을 채택하여 면담자료를 분석하였으며, 그 결과 도출된 의미단위는 370개였고, 이를 공통적 의미에 따라 묶은 의미단위요약은 71개이며, 이를 다시 26개의 하위구성요소와 9개의 구성요소 범주로 나누었다. 분석 결과, 고등학생들은 경쟁이 초점이 되는 변질된 친구관계를 경험하며, 과열된 경쟁으로 인해 노력해도 자신이 원하는 등급이 나오지 않아 좌절감을 느끼게 된다. 등급만으로 평가되면서 나(self)를 상실한 듯 느끼며 내신등급이 인생의 등급인 듯 여겨져 불안한 마음을 경험한다. 자신이 패배자가 된 듯 여겨져 부정적인 정서를 경험하게 된다. 성적이 좋아도 등급은 낮은 내신 성적, 시험을 위한 공부, 차별적 대우를 경험하면서 변질된 학교교육에 실망하게 된다. 그러나 현실직시하며 상대평가 제도 안에서 나에게 집중하고 조절하는 최선의 적응방안을 찾아 나가기 위해 노력하며, 부모님과 선생님의 지지로 힘을 얻으며 희망을 찾아 나간다. 본 연구 결과에 대한 이론적 함의를 논하였으며, 연구의 의의와 제한점 및 시사점을 제시하였다.

주제어 : 내신, 상대평가, 비교, 경쟁, 현상학적 연구

* 본 연구는 부경대학교 자율창의 학술연구비를 지원받아 수행된 연구임.

† 교신저자(Corresponding Author) : 손호양, 경기대학교 상담학전공, 경기도 수원시 영통구광교산 154-42
Tel: 02-583-8838, E-mail: seungahs@hanmail.net

우리나라에서 대입을 준비하는 학생이라면 대입의 중요한 평가 준거인 내신으로부터 자유롭지 못하다. 내신은 교육과정을 통해 채택된 상대평가 제도에 기초하여 학생들을 학교별 내신 9등급제를 활용하여 학업성취 정도를 평가하고 있다. 즉 서열화 된 성적으로 교육적 성취를 확인하고, 교우 간 비교를 통한 내신등급이 인지능력, 성실성, 학습능력을 대표하는 지표로 대학입시에 사용된다. 이처럼 대부분의 청소년들은 경쟁을 기반으로 하는 교육환경에 장시간 노출되어, 경쟁을 통한 성취 혹은 성취 실패를 내면화하는 사회화과정을 겪으며 성장해 나간다.

상대평가가 유발하는 과도한 경쟁과 같은 영향에도 불구하고 우리사회가 이를 채택하고 유지하는 것은 대입과정에서 보이는 상대평가의 변별력과 평가의 공정성에 대한 믿음 때문인 것으로 보인다. 한때 절대평가 방식이 채택되어 활용되었으나(2000학년도 대입부터 2004년 고교입학생들에게까지 적용됨) 내신 부풀리기의 문제가 사회적 문제로 대두되면서 다시 상대평가가 적용되었다(배장훈, 안성진, 2009). 대입을 위한 우수한 학생의 선별과 공정성에 초점을 둔 교육과정 개편 그리고 그 기저에 있는 우리 사회의 학벌주의는 경쟁을 기반으로 하는 공교육을 정당화하고 시스템으로 기꺼이 수용하는 듯하다. 또한 경쟁을 통해 학업성취를 도모하는 교육에 대해서도 거부감이나 저항을 찾아보기 어려운 실정이다.

이러한 교육현실을 반영하는 듯 여러 지표는 우리나라 청소년들이 경험하는 학업 스트레스가 상당한 수준임을 보여준다. 일례로 경기개발연구원이 수도권 중고등학생들을 대상으로 한 연구에서 중고등학생들이 경험하는 스트레스 중 학업과 관련된 스트레스가 가장

큰 비중을 차지하는 것으로 나타났다. 친구와의 경쟁 부담, 공부하기 싫음, 성적 오르지 않음, 부모기대 혹은 부모체면에 대한 부담과 같은 스트레스를 심각한 수준에서 경험하고 있음을 보여준다(김희연, 이상훈, 김군수, 신기동, 2012).

국제학업성취도평가(이하 PISA)를 통해 우리나라의 교육성과를 살펴보면, 2015년 PISA에서 한국의 순위는 52개국 중 읽기 4~9위(517점), 수학 6~9위(524점), 과학 9~14위(516점)이다(베리타스 알파, 2017). 2012년 결과에 비해 다소 떨어진 수치이기는 하나, 상당히 높은 수준이다. 그러나 수학 성취점수를 학습시간으로 나누어 계산한 교육효율성을 보면, 2012년도 PISA 수학 교육효율성은 OECD 34개국 중 34위 그리고 66개 국가 중 58위를 보여준다(유한구 & 김형식, 2017). 이는 PISA의 비교적 높은 성취 수준은 학습시간에 따른 효과이며, 학습효율성은 상당히 떨어져 있음을 보여준다. 즉 많은 시간을 학업에 소요하고 있으나 학업효율성은 뒤떨어지는 양상을 보이고 있어, 학업스트레스를 보여주는 자료와 그 맥을 같이 하는 모습이다.

본 연구자들은 이러한 높은 학업스트레스를 겪고 있는 우리나라 고등학생들이 학업평가 수단인 상대평가를 어떻게 경험하는지, 3년 동안 교우 간 경쟁을 하며 일렬로 순번이 매겨지는 경험은 이들의 발달과정 속에서 어떤 경험인지, 또한 여러 번의 교육과정 개편을 통해 굳혀져 온 상대평가에 관한 경험적 자료를 가지고 있는지에 대한 의문을 가지게 되었다. 본 연구자들이 수행한 문헌조사에 의하면, 상대평가에 대하여 오직 미미한 수준의 연구만이 행해져 왔다. 이는 중등교육과정에서 상대평가가 시행되고 있는 나라가 드물고 이에

상용하여 이에 대한 연구의 필요성이 두드러지지 않기 때문인 것으로 추측된다. 강태훈(에듀인뉴스, 2016, 9.1)에 의하면 대부분의 선진 국가에서는 학업평가가 교사가 자신이 가르친 학생들을 직접 평가하는 방법을 취하며, 절대평가를 통한 학업평가가 이루어진다. 또한 강태훈은 선진국에서 상대평가를 채택하고 있는 나라는 유일하게 우리나라뿐임을 강조하였다.

상대평가에 대한 이해

고등학생들이 학교장면에서 경험하는 내신제도와 상대평가는 그들의 가장 큰 삶의 영역임에도 불구하고 이를 다루고 있는 실증적, 경험적 사전연구는 놀랍게도 찾아보기가 어려운 실정이다. 중등교육과정에서 상대평가를 실시하는 나라가 드물며 이에 따라 상대평가

에 대한 연구의 중요성도 크지 않은 것이기 때문으로 보인다. 그러나 학업평가 차원에서 절대평가와 상대평가 간 장단점에 대해서는 꾸준히 논의되어 왔고, Lok, McNaught, 그리고 Young(2016)은 절대평가와 상대평가를 비교하며 그 장단점을 제시하였다(표 1 참조). 이에 대하여 설명하며, 절대평가는 개개인의 성취 정도를 측정하는 평가방법으로 개인을 비교하는 기준집단 없이 학업수행의 준거를 가지고 개인의 성취수준을 평가한다. 절대평가는 학업수행의 준거에 비추어 개인의 성장 과정을 측정할 수 있으며, 개인에게 초점을 맞춰 평가하므로 고차적 사고과정을 평가하기에 적합하다는 이점이 있다. 그러나 절대평가는 누구나 학업수행 준거에 맞으면 우수한 성적을 받을 수 있으며 대중들이 생각하는 소수만이 우수한 성적을 받는다는 기대와는 달라 성적 부

표 1. 절대평가와 상대평가 간 비교

	절대평가	상대평가
목적	학생들의 성장과정을 반영해 줌	학생들 간 서열을 매김
평가 방법	학습 내용 그리고 기대되는 학습의 결과에 맞춰 평가함	상위 그리고 하위 성취자를 구별함
점수 해석 단위	개별적인 해석	집단 해석
점수 제시 방법	준거에 따른 점수	백분위와 같이 정상분포곡선에서 제시되는 점수로 전환되어 제시됨
장점	<ul style="list-style-type: none"> • 개개인의 실제 수행 수준과 발달과정을 알 수 있음 • 고차 인지능력을 알아보는 평가가 이루어질 수 있음 	<ul style="list-style-type: none"> • 집단내에서 개인들을 비교할 수 있음 • 점수가 통계적으로 조정될 수 있음 • 점수 부풀리기를 피할 수 있음
단점	<ul style="list-style-type: none"> • 점수분포를 통제할 수 없으며, 점수 부풀리기를 막을 수 없음 • 집단 내에서 개인들 간 비교가 어려움 	<ul style="list-style-type: none"> • 집단 내 다른 사람의 수행정도가 개인의 점수에 영향을 미치며, 불공정할 수 있음 • 개인 간 수행수준의 차이를 보여주지 못함

풀리기로 보이는 결과를 낳을 수 있다. 반면, 상대평가는 개개인의 성적을 집단 내 상대적 위치를 바탕으로 하여 성취정도를 평가하는 방법이다. 상대평가는 성적 부풀리기를 막을 수 있으며, 통계치인 표준점수를 사용하여 학생들 간 성취정도를 비교할 수 있다는 이점이 있다. 그러나 상대평가는 서열을 보여줄 뿐 학생들 간 수행수준의 차이를 보여주는 것이 아니다. 또한 집단 내 개인들의 수행수준이 판단의 근거가 되므로 어느 집단에 속하였느냐에 따라 성적이 달라지는 불공정한 특성을 가지고 있다. 이러한 장단점은 학업평가 차원에서의 장단점을 논하고 있으며, 평가제도에 따른 학교생활이나 친구관계에 있어서의 관련성에 대해서는 다루지 않고 있다.

터키에서 상대평가에 대한 질적 연구가 수행되었는데(Tatar & Oktay, 2008), 터키의 한 대학에서 2002년까지는 절대평가가 시행되어왔으나 그 이후 상대평가로 전환되었다. 이 연구의 참여자인 대학 강사들은 이 변화의 과정을 경험한 사람들로, 이들에게 상대평가가 시행된 후 학생들 간 상호작용에서 관찰된 변화에 대해 알아보는 연구를 수행하였다. 그 연구 결과를 살펴보면, 상대평가가 시행된 후 대학생들은 다른 학생들이 학업성취를 보이기도 보다는 실패하기를 원하며, 집단에서 함께 공부하거나 지식을 나누는 행위를 하는 경우가 드물었으며, 수업 안과 밖에서 매우 긴장된 학업 분위기를 감지할 수 있었다. 특히 학업에서 우수한 성적을 보이는 학생들은 다른 학생들로부터 소외되는 현상이 관찰되었다. 이 연구는 학생들 간 상호작용이 부정적으로 변화되었음을 보여주고 있었다. 이 연구결과는 우리나라 고등학교에서 엄격하게 시행되고 있는 상대평가가 학생들의 정서와 대인관계에

부정적인 경험을 낳을 수 있음을 보여준다.

사회비교이론 및 관련 연구들

상대평가에 대한 사전연구가 매우 부족하기는 하나, 상대평가의 중요한 경험 요소인 비교를 다룬 문헌 및 연구들을 통해 상대평가에 대한 이해를 높일 수 있을 것이다. Festinger(1954)의 사회비교이론에 따르면 사회비교는 일상생활에서 흔히 일어나는 현상으로, 사회비교는 다른 사람 혹은 사람들의 정보를 가지고 자기 자신에 대해 평가하는 과정으로 정의된다(Festinger, 1954; Gerber & Wheeler, 2018). Festinger(1954)는 인간은 자신의 의견과 능력을 평가하고자 하는 선천적인 욕구를 가지고 있다고 보았다. 부정확한 의견을 가지거나 자신의 능력을 부정확하게 인지하는 것은 많은 상황에서 처벌적 대우를 받게 한다. 따라서 인간은 자신의 의견이 옳은지 자신의 능력에 대한 평가가 정확한지 확인하려는 행동을 하게 되는데, 객관적인 자료가 있을 경우에는 객관적인 자료에 비추어 자기평가를 하나, 객관적인 자료가 부재할 경우에는 다른 사람과의 비교를 통해 자신의 의견과 능력을 평가하게 된다. Festinger는 능력에 대해서는 개인이 상향으로만 비교하나, 의견에 대해서 그 방향이 일방향이 아니라는 것으로 보았다. 또한 비교하는 능력이나 의견이 그 개인에게 중요할 때, 비교하고자 하는 욕구는 더 강해지며, 비교대상과 유사하게 되고자 하는 동기를 가진다고 가정한다. 만약 비교대상이 자신의 의견이나 능력과는 매우 다르다고 지각된다면 비교하고자 하는 경향이 점점 줄어들게 된다. 사회비교이론은 대인관계에 중요한 시사점을 제공해 주는데, 개인은 비교를 하는

대상과 같은 소속감을 갖고자 하며, 또한 유사해지고 싶어 하는 욕구를 가지며, 상향비교는 경쟁을 유발시킴을 시사해 준다(Wood, 1989).

한 메타분석 연구(Gerber, Wheeler, & Suls, 2018)는 두 가지 이슈 - 즉 비교대상의 선정과 비교에 대한 반응 - 에 초점을 두고 메타분석을 실시하였다. 비교대상의 선정은 비교하는 자가 자기보다 우월한 사람과 비교하는 상향 비교 혹은 열등한 사람과 비교하는 하향비교에 관한 것이다. 비교에 대한 반응에 있어서는, “동화”의 경우에는 비교하는 자가 자기평가를 비교 준거와 같아지려고 하는 경우이며, “대조”의 경우에는 비교하는 자가 자기평가를 비교준거로부터 다르게 지각하는 것을 말한다. 연구 결과를 요약해 보면, 사람들은 상향비교를 하며 비교대상과 자신을 대조시켜 보는 것으로 나타났다. 그렇다면 사람들은 결과적으로 자기위축을 낳는 상향대조 비교를 왜 하는 것일까? 이는 비교 대상과 유사해질 거라고 생각하며 혹은 비교대상으로부터 배우는 것이 있을 것이라고 생각하기 때문인 것으로 보여진다. 자신이 위축될지라도 자기보다 우위에 있는 사람과 경제력, 외모, 성격, 능력과 같은 여러 영역에서 비교하는 행위가 빈번하게 일어난다고 볼 수 있다.

Smith(2000)에 따르면 사회비교에 따른 정서는 상당히 다양하다. 사람은 자신과 유사하거나 어떤 관련성이 있는 사람을 비교 대상으로 선정하며, 이러한 사람과의 비교는 강한 정서를 낳는다. Smith는 네 가지 특징에 기초하여 비교에 따른 정서를 구분하였다. 첫째, 상향 비교 혹은 하향비교에 따른 정서 반응을 구분할 수 있다. 둘째, 각각의 비교 방향은 긍정적인 그리고 부정적인 정서를 수반할 수 있는데,

상향 비교는 고무됨, 감탄과 같은 긍정적인 정서, 또는 부러움, 적의와 같은 부정적인 정서를 낳을 수 있다. 하향비교는 자부심, 타인의 불행에 기뻐함과 같은 정서에서부터 걱정이나 연민과 같은 정서를 낳을 수 있다. 셋째, 비교 시 비교 대상과 자신을 대조시키는지 아니면 동화시키는지에 따라 다른 정서가 경험된다. 넷째, 비교 시 주의의 초점이 자기에게 향하는지 아니면 타인에게 향하는지에 따라 정서를 구분할 수 있다. 이러한 네 가지 특징에 기초하여 Smith는 사회 비교 정서를 네 가지 타입으로 구분하였다. 즉 상향 대조 정서(예, 우울, 부러움, 분노), 상향 동화 정서(예, 낙관, 고무, 감탄), 하향 대조 정서(예, 경멸, 남의 불행에 기뻐함, 자부심), 하향 동화 정서(예, 연민, 공감, 걱정)가 그것이다.

박서연과 윤미선(2018)은 서울과 경기 지역에 거주하는 고등학생 1학년부터 3학년 학생 1082명을 대상으로 하여 사회비교경향성, 성취귀인, 성취정서 간의 관계를 알아보았다. 사회비교 경향성이 높을수록 성공경험에 대해서는 노력귀인을 하는 정도가 높았으며, 이는 높은 자부심, 안도감, 즐거움과 같은 긍정적인 정서와 관련되는 것으로 나타났다. 반면 사회비교 경향성이 높을수록 실패경험에 대해서는 능력귀인을 하는 정도가 높았으며, 이는 높은 수준의 화와 수치심과 관련되는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 성공상황에서는 사회비교 경향성이 긍정적인 정서를 이끌어 낼 수 있으나, 실패상황에서는 고등학생들이 화와 수치심과 같은 부정적인 정서에 취약할 수 있음을 시사하고 있다. 고등학생을 대상으로 한 이 연구는 사회비교 경향성이 정서경험에 있어 긍정적인 또는 부정적인 역할을 할 수 있음을 보여준다.

Park과 Baek(2018)이 한국 성인 남녀 331명을 대상으로 수행한 연구를 살펴보면, SNS를 사용하는 사람들의 사회비교 경향성은 사회비교에 따른 정서를 통해 간접적으로 심리적 안녕감에 유의미한 영향력을 가지는 것으로 나타났다. 즉 페이스북 사용자가 능력에 기초한 사회비교 경향성이 높을수록, 우울 혹은 부러움과 같은 상향대조 정서가 높으며(경로 지수 .68), 높은 상향대조 정서는 낮은 심리적 안녕감과 관련되는 것으로 나타났다. 반면 능력에 기초한 사회비교 경향성이 높을수록, 걱정, 공감과 같은 하향동화 정서가 높으며, 이는 높은 심리적 안녕감과 관련되는 것으로 나타났다. 의견에 기초한 사회비교 경향성은 능력에 대한 연구와는 다른 결과를 보여주고 있다. 의견에 기초한 사회비교 경향성이 높을수록, 낙관 혹은 고무됨과 같은 상향동화 정서가 높으며, 우울 혹은 부러움과 같은 상향대조 정서가 낮으며, 이는 각각 높은 심리적 안녕감과 관련되는 것으로 나타났다. 이 연구가 시사하는 바는 능력에 관한 비교인지 의견을 구하는 비교인지에 따라 다른 정서반응을 보일 수 있으며, 이는 심리적 안녕감에 영향을 미칠 수 있음을 보여준다.

Bandura와 Jourden(1991)은 실험연구를 통해 사회비교와 자기조절 간 관계를 알아보았다. 이 연구에서는 60명의 성인 참여자가 매니저로서 의사결정을 내리는 시뮬레이션 과제에 참여하였으며, 그들이 내린 의사결정에 다른 결과가 주어지는 네 가지 다른 조건에 할당되었다. 의사결정의 결과가 다른 집단과 비슷한 유사 집단, 다른 집단보다 우수한 우수 집단, 초반에는 나쁜 성적을 보이나 점차 나아지는 점진적 숙달 집단, 그리고 계속 나쁜 결과를 보이는 점진적 하락 집단으로 나뉘어 졌다.

그 결과, 유사 집단과 우수 집단은 자기효능감이 실험기간 동안 유지되었으며, 점진적 숙달 집단은 급격한 상승을 보였고, 점진적 하락 집단은 계속적으로 악화되는 양상을 보였다. 수행성과에 있어서 점진적 숙달 집단은 다른 세 집단에 비해 월등히 높은 성과를 보였으며, 유사 집단은 점진적 하락 집단에 비해 다소 나은 성과를 보였다. 이 연구 결과는 사회비교에 의한 자기평가에 따라 자기효능감이 달라지며, 자기효능감은 성취에 영향을 미치고 있음을 보여준다. 즉 자신이 남보다 뒤처지다가 앞서는 상황에서 자기효능감은 급상승하게 되며, 이는 성취에 긍정적인 영향력을 미침을 보여준다.

학교장면에서의 비교는 학생들이 학업목표를 세우는 방식에도 영향을 미칠 수 있을 것이다. 학습목표지향성은 크게 두 가지로 분류되는데, 숙달목표는 주어진 과제를 해내는 과정에 집중하는 것으로 과제에 대한 내적인 기준(예, 흥미와 도전)이 중요시 되는 성취동기로 작용한다. 반면 수행목표는 주어진 과제를 다른 사람들보다 잘 해낼 수 있는 능력을 보여주는 것에 집중하는 것으로, 다른 사람들보다 더 잘 해내고자 하는 성취동기를 말한다(Ames & Archer, 1987). 수행목표는 다시 두 종류로 변별되는데 수행접근목표는 능력에 대한 긍정적인 평가를 얻고자 하는 동기를, 수행회피목표는 능력에 대한 부정적인 평가를 피하고자 하는 동기를 말한다(Ames & Archer, 1987). 학습목표지향성과 학업성취 간 관계에 대한 한 메타분석 연구는 숙달목표지향성이 수행목표지향성에 비해 학업수행에 있어 더 나은 결과를 이끄는 것으로 보고하였다(효과 크기 .53)(Utman, 1997). 송인섭과 박성운(2000)은 290명의 중학교 2학년생들을 대상으로 하

여, 숙달목표지향성은 내재적 가치와 자기효능감을 통해 간접적으로 학급성적에 정적인 효과를 가지나, 수행목표지향성은 성적과 유의미한 관계를 보이지 않는 것으로 보고하였다.

Bounoua와 그녀의 동료들(2011)은 학습목표지향성과 사회비교 간의 관계를 조사하였는데, 수행목표지향성만이 사회비교를 예측할 것이라는 예상과는 달리 모든 학습목표지향성(숙달 접근, 숙달회피, 수행접근, 수행회피)이 사회비교와 유의미한 관계를 가지는 것으로 나타났다. 또한 수행회피목표지향성을 제외한 나머지 세 학습목표지향성은 사회비교 시 상황비교를 하는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는, 개인 내적인 능력의 개발에 초점을 두는 숙달목표지향성을 설정하는 개인들도 사회비교를 통해 자신의 능력을 확인한다는 것을 보여준다. 이 연구결과는 학습목표지향성과 사회비교 간 관계가 복합적으로 일어나는 현상임을 시사해주고 있다. Chatzisarantis와 그의 동료들은(2016) 유럽의 한 대학에 재학 중인 243명의 대학 2학년생을 대상으로 하여 성취목표와 사회비교 간 관계를 연구하였다. 연구 결과, 숙달목표지향성을 가지는 대학생들은 수행목표지향성을 가지는 대학생들에 비해 사회비교에 따른 결과가 좋지 않을 경우, 자신의 능력에 대해 더 높게 평가한다는 결과를 보여주었다. 이러한 결과는 숙달목표지향성을 가지는 대학생은 사회비교에 따른 부정적인 피드백에 대해 쉽게 영향을 받지 않는 숙달목표이점(master goal advantage) 효과를 지지하는 것이다.

본 연구는 학업수행능력이 중요하게 의미 부여되는 시기인 고등학교 학생들이 3년 동안 비자발적으로 지속되는 내신제도와 상대평가

를 어떻게 경험하는지에 대한 자료를 제시하고자 한다. 이를 통해 현재 우리나라 고등학교에서 이루어지고 있는 상대평가제도에 대한 좀 더 깊은 이해를 제공하고 교육적 시사점을 찾아보고자 한다. 이를 위해 본 연구에서는 심층면담을 통하여 내신제도와 상대평가에 관한 고등학생들의 경험의 의미와 구조를 찾을 수 있는 현상학적인 질적 연구방법 중 Giorgi(2004)의 현상학적 접근을 채택하고자 한다. Giorgi의 접근은 기술적 현상학적 질적연구로 분류되며, 연구참여자의 생생한 경험을 기술하는데 그 목적을 두고 있다. 경험이 아닌 태도나 지식이 연구참여자의 경험을 이해하는데 간섭하지 못하도록 하는 과정이(epoche) 중요하며, 연구참여자의 경험은 심리적 개념으로 환원되어진다(Giorgi, Giorgi, & Morley, 2017).

방 법

연구 참여자

본 연구의 참여자는 연구자들의 지인을 통해 추천받은 고등학교 1, 2학년 학생들로 내신제도와 상대평가를 경험한 남학생 6명과 여학생 9명으로 총 15명이었다. 이들이 재학 중인 고등학교는 서울에 소재한 자율형 사립 고등학교 1곳, 과천에 소재한 일반 고등학교 1곳, 부산에 소재한 일반 고등학교 2곳이었으며, 각 학교들은 지역사회에서 비교적 학업수행이 우수하다고 알려진 학교들이었다. 연구 참여자들과 그들의 부모들은 면담 실시 이전에 연구자들과의 전화 연락을 통해 본 연구의 목적에 대한 충분한 설명을 들었고, 내신제도

및 상대평가와 관련된 내용으로 심층면담이 이루어질 것이며, 이에 대해 본인의 경험을 자세히 이야기해줄 것을 부탁하였다. 이들은 자발적으로 참여의사를 밝혔고, 이후 심층면담하기 전 연구 참여 동의서 및 부모 연구 참여 동의서에 서명하였다. 부모를 직접 만나지 못한 경우는 전화 연락을 통해 연구목적에 대해 충분히 설명하였고 동의를 받았다. 연구 참여자들은 그들의 내신제도와 상대평가 경험을 연구자들에게 충분히 생생하게 표현할 수 있는 참여자들이었다.

자료 수집

본 연구의 자료 수집은 2019년 6월에서 8월까지 연구자들이 연구 참여자들과 일대일 심

층면담을 통해 이루어졌다. 면담은 참여자들이 경험하고 있는 학교에서의 내신제도와 상대평가에 관한 내용으로 1~2회의 면담이 이루어졌고, 1회 면담은 평균 1시간~1시간 30분 정도 소요되었다. 심층면담은 연구 참여자의 학교 내 빈 교실, 연구자의 연구실, 연구 참여자가 선택한 학교 앞 조용한 스터디 카페 등의 장소에서 이루어졌으며 최초면담 후 그 다음 면담은 일주일 간격으로 이루어졌다. 연구 참여자들에게는 면담일 이전에 연구주제와 관련된 자신의 경험과 견해를 충분히 생각해볼도록 부탁하였고 이를 통해 좀 더 풍부한 이야기를 들을 수 있었다. 면담의 도입질문은 ‘학교에서 수행되고 있는 내신제도와 상대평가에 대한 자신의 경험이 어떠한지 이야기해 달라’는 일반적 질문으로 시작하였다. 이후 다

표 2. 연구참여자의 정보

참여자	학년	성별	학교형태	성적	지역
참여자1	2학년	남	일반고	중상	부산
참여자2	1학년	남	일반고	중상	부산
참여자3	2학년	여	일반고	중상	부산
참여자4	1학년	여	일반고	중상	부산
참여자5	2학년	여	일반고	중상	부산
참여자6	2학년	남	일반고	중상	부산
참여자7	2학년	여	자사고	상하	서울
참여자8	2학년	여	자사고	상중	서울
참여자9	2학년	여	자사고	중중	서울
참여자10	2학년	여	일반고	중하	경기
참여자11	2학년	남	일반고	중상	부산
참여자12	2학년	남	일반고	중상	부산
참여자13	1학년	남	일반고	중상	부산
참여자14	2학년	여	일반고	중상	부산
참여자15	2학년	여	일반고	중상	부산

표 3. 면담질문

질문1	상대평가로 이루어지는 내신 성적이 친구관계에 어떻게 영향을 주나요?
후속질문1	좋은/나쁜 등급을 받았을 때 그 등급이 친구관계에 어떤 영향을 주나요?
질문2.	내신 성적이 상대평가로 되어지는 것이 공부하는 데에 어떻게 영향을 주나요?
후속질문2	상대평가 될 때 공부가 더 잘 될 것 같나요?(같은 생각이 드나요?)
질문3	내신 성적이 상대평가 되어 질 때 어떤 마음이 드나요?
후속질문3	그런 마음이 공부할 때 어떻게 영향을 주나요?
질문4	등급이 좋을 때와 나쁠 때에 따라 본인에 대해 어떤 생각(마음)이 드나요?
후속질문4	그렇게 느끼면 자신에 대한 생각이 어떻게 바뀌나요?
질문5	내신 성적이 상대평가로 나오는데, 수행평가 때 어떻게 느껴지나요?
후속질문5	수행평가가 친구랑 다를 때 어떻게 느껴지나요?
질문6	마지막으로 더 하고 싶은 이야기가 있나요?

양한 후속질문들을 통해 개인적이고 의미있는 그들의 경험 이야기를 들었다. 연구자들은 연구 참여자들과의 면담을 시작하기 전에 좀 더 심층적이고 원활한 면담과정이 되고, 유도질문이나 암시를 주지 않도록 하기 위해 연구자들의 논의 과정을 통해 면담 질문들을 구성해 보았다(표 3 참조). 또한 연구자들은 연구자의 선입견, 가정, 편견을 최대한 배제하기 위해 연구주제와 관련된 선 이해를 적어보고 확인하는 과정을 거쳤다. 참여자들의 면담 내용은 동의하에 녹음 및 전사되었고 전사 자료와 함께 연구 참여자들의 비언어적 반응 및 연구자의 메모가 분석과정에 사용되었다.

윤리적 고려

본 연구를 위해 미성년자인 연구 참여자와 그들의 어머니에게 사전에 연구의 목적을 충분히 설명하였고, 자발적으로 참여에 동의한 참여자에 한하여 동의서를 작성하였다. 참여자들이 면담 가능한 시간과 원하는 장소에서 면담이 이루어졌으며, 언제든지 참여의사를

철회할 수 있음을 알려주었다. 또한 면담자료의 녹음에 대한 동의와 익명성 및 비밀보장 등에 대해 자세히 설명하고 동의를 받았으며, 면담내용은 연구목적 이외에는 사용하지 않을 것을 약속하였다. 면담내용은 연구보고서로 작성될 것을 알려주었다. 또한 본 연구는 연구 참여자들의 안전과 권리를 확보하기 위해 IRB 승인을 거쳐 수행되었다.

분석 방법과 절차

본 연구는 고등학생이 내신제도와 상대평가를 어떻게 경험하고 있는지 그들의 입장에서 이해하고자 수행되었다. 심층면담을 통해 연구 참여자들이 체험한 경험의 의미를 기술하고 그들의 고유한 경험세계의 본질적 구조를 심층적으로 밝히고자 하는 것이 목적이기 때문에 현상학적 연구방법론이 적절하다고 판단하였다. 그래서 본 연구자들은 다음과 같이 현상학적 질적 연구방법론 중 Giorgi(1997)의 4

1단계는 자료의 총체적 의미를 파악하는 단

계로, 연구내용에 대한 전반적 인식을 하기 위해 고등학생의 내신제도와 상대평가 경험에 관해 수집된 자료를 여러 차례 반복해서 읽고, 자료가 기술하고 있는 상황에 대한 대략적 의미를 파악했다. 이 때 연구자들은 연구 현상에 대해 선행적으로 갖고 있는 가정과 선이해에 대해 괄호치기(Bracketing)하고 개방적 태도로 수집된 자료를 반복적으로 읽으며 전체적 내용을 파악하려고 하였다.

2단계는 수집된 자료를 연구주제에 맞추어 다양한 의미단위 구분하는 단계이다. 자료가 갖고 있는 전체적 의미를 파악하기 위해서는 먼저 부분적 의미들을 이해할 필요가 있기 때문에 수집된 자료 중에서 연구주제와 관련된 연구 참여자의 경험을 ‘의미단위(meaning unit)’로 구분하였다. 이를 위해 연구자들은 심리학적 입장에서 연구 참여자들의 내신제도와 상대평가 경험에 초점을 맞추어 15명의 연구 참여자로부터 전사된 자료를 370개의 의미단위로 구분하였다.

3단계에서는 학문적 용어로 변형하는 단계로, 앞 단계에서 구분된 연구 참여자의 언어로 표현된 의미단위들을 심리학적 관점에서 학문적 용어로 변환하는 과정이다. 연구 참여자인 고등학생들이 내신제도와 상대평가 경험에 대한 기술로 다시 돌아가 구분된 의미단위가 가지는 심리학적 측면을 학문적 표현으로 변환하는 과정인 현상학적 환원(reduction)이 사용되었다. 이러한 과정을 달성하기 위해 각각의 연구자들은 연구 참여자들이 경험한 세계의 본질적 구조에 집중하였다. 이러한 과정은 암묵적으로 함축되어 있던 것을 생생하고 진솔하게 참여자들의 경험이 드러나도록 반복적 토의를 하면서 심리학적 측면에서 변형하는 과정을 거치면서 경험의 본질을 찾아갔다.

4단계는 현상의 본질 구조를 파악하기 위해 의미단위들을 구조로 통합하여 기술하는 단계로, 이를 위해 1~3단계 과정을 통해 도출된 학문적 용어 및 상식적 언어로 전환된 의미단위와 그 의미단위의 범주를 활용하여, 연구의 본질이 드러날 수 있는 의미단위를 범주들 간의 관계를 포함하고 있는 일반적 구조를 기술하게 된다. 즉, 최종적으로 확정된 의미단위들 토대로 연구 참여자들 각각의 개별적인 경험의 구조인 상황적 구조와 상황적 구조를 통합할 수 있는 일반적 구조를 만들었다.

이런 분석과정을 통해 연구 참여자들의 내신제도와 상대평가의 구체적인 경험을 설명하는데 필수적인 370개의 의미단위, 71개의 의미단위 요약, 26개의 하위구성요소, 9개의 구성요소가 도출되었고, 이를 토대로 연구 참여자들의 개별경험의 본질인 상황적 구조와 그들의 경험들 간의 관계를 포함하고 있는 일반적 구조를 기술하게 되었다.

연구의 타당성 확보를 위해 본 연구에서는 접근성, 체계성, 적용성, 비판적 타당성이라는 4가지 준거에(Giorgi, 1999; 임현숙, 2018) 근거하여 연구방법의 엄격성을 준수하고자 노력하였다. 접근성은 연구현상이 연구결과에 근접하는지를 평가하는 것으로, 자료 분석 시 질적 연구에 전문성을 가지고 있으며 동시에 연구주제인 내신제도 및 상대평가에 관련된 연구 및 지식이 풍부한 다른 연구자 1인 및 교사 1인에게 전반적인 평가를 받았다. 체계성을 갖추기 위해 연구절차의 과학적 논리성을 제시하고자 Giorgi의 4단계 분석 절차를 철저히 적용하여 고등학생이 경험한 내신제도와 상대평가 경험을 전체적으로 인식하고, 의미단위로 도출하여 학문적 용어로 변형하며, 경험의 상황적, 일반적 경험구조를 발견하였다.

연구결과의 적용성을 알아보기 위해 제3자가 연구결과를 읽고 자신의 경험에 비추어 추출된 의미가 타당한지 알아보는 시간을 가졌다. 이를 위해 본 연구의 비참여자인 고등학교 2학년 학생 2인에게 본 연구결과를 들려주었고 이들이 추출된 의미에 공감하는지 확인하는 과정을 거쳤다. 비판적 타당성을 충족시키기 위해 연구결과에 있어 예외가 있는지 알아보도록 하였다. 이를 위해 본 연구자들은 고등학생들의 내신제도와 상대평가 경험에 대한 의미구조를 재차 확인하였으며, 본질적 의미 이외의 것이 있는지 탐색하는 과정을 거쳤다.

결 과

본 연구는 ‘고등학생이 경험하는 내신제도와 상대평가에 대한 체험의 본질은 무엇인가’라는 질문을 토대로 분석하였다. Giorgi의 분석방법을 통해 도출된 의미단위는 370개였고, 이를 공통적으로 의미에 따라 묶을 수 있는 반응들로 묶어 71개의 의미단위요약, 26개의 하위구성요소, 9개의 구성요소가 도출되었다. 이는 표 4에 제시되어있다.

고등학생의 내신제도와 상대평가 경험의 상황적 구조

등급 확인의 첫 충격

참여자들은 고등학교 입학 후 첫 중간고사 시험에서 중학교 때 까지는 알지 못했던 자신의 성적 석차와 등급을 확인하며 매우 큰 충격을 받게 되었다. 그 충격은 자신에 대한 실망과 미래에 대한 두려움으로 다가왔고 스스로에 대한 기대가 무너지면서 다양한 심인성

신체적 증상까지 겪게 만드는 심한 스트레스로 지각되었다. 이로 인해 학습에 대한 흥미를 잃고 처참해짐을 경험하였다.

제가 중학교 때 받았던 전교 등수와 고 1때 받았던 반등수가 똑같았어요... 그러니까 그때 등수 보고 가장 많이 울었던 거가 그때 였던 거 같아요. 아... 전교권이었는데 반에서 그 등수나 점수가 나오니까 사실 처음에는 되게 충격을 많이 먹었고.. 그때 아.. 이대로는 안 되겠다 싶어서... 그 시기가 아무래도 가장 자극을 받았던 계기가 되었던 때이기도 해요. 저의 첫 중간고사는 그런 좀 충격적인...하하하...뒤... (참여자 7)

고등학교 들어와 특히 1학년 1학기 충격이었죠. 제가 그때 90점을 맞았는데 그때 3등급인가 그랬어요. 90점을 맞아도 3등급이면 얼마나... 도대체 1등급이 되려면 얼마나... 그때...이렇게 생각을 하면 안되겠지만 공부를 하지 말아야겠다...(참여자 10)

첫 등급받고 넘 심난했다. 공부해서 내가 성공할 수 있을까?라는 생각을 했어요. 그때 처음 그런 생각을 했거든...하.....휴.....요.....정말.. 좌절감이 컸어요. 적응이 힘들었어요..그때는 새벽 2시까지 했는데...그런데 지금은 그런 열정이 없어요. (감정에 복받침) (참여자 12)

서열경쟁자로 변질된 친구관계

연구 참여자들은 내신 등급으로 교우 간 경쟁이 과열되며, 교우 간 비교하는 일들이 일상적으로 일어나게 됨을 인식하였다. 상대방

표 4. 고등학생의 내신제도와 상대평가 경험에 대한 구성요소와 하위구성요소

구성요소	하위구성요소
등급 확인의 첫 충격	고등학교 첫 성적표를 받고 심한 스트레스를 받음
	등급을 확인하고 흥미와 기대를 잃거나 미래에 대해 불안해지고 처참해짐
	등급을 확인하고 충격에 신체적 증상까지 경험함
서열경쟁자로 변질된 친구관계	교우가 아닌 경쟁자로서의 학교친구들
	교우 간 경쟁으로 인해 변질된 친구관계에 대해 느끼는 혼란감과 압박감
내신 등급으로 좌절함	좌절된 학습성취욕구
	치열한 경쟁으로 작은 실수가 등급의 차이를 넣음을 경험하며 느끼는 심리적 압박감
	학습동기를 잃고 학교교육에 실망함
	등급피라미드 속에서 1, 2등급의 넘을 수 없는 장벽을 느낌
	노력이 통하지 않아 좌절함
등급의 내면화	개성은 사라지고 소고기 등급 같은 등급딱지가 생김
	내신등급이 인생의 등급이 됨
	낮은 등급으로 혹은 비교로 인해 느껴지는 우울감, 낙담, 패배감
	남과의 비교로 부정적으로 변화된 자아상
목적이 변질된 학교교육	표준점수 없이 등급으로만 평가되어지면서 공부의 원래 목적은 상실되고 등급만을 구분하는 학교교육
	특혜와 차별로 인한 상대적 박탈감과 차별적인 학교교육에 대한 회의감
	상대평가제도의 불합리성
최선의 자기조절 노력	현실적으로 나를 바라보게 됨
	나의 공부법을 모색함
	노력으로 성공경험을 함-자기효능감
역경 속에서도 빛나는 자아탄력성	상대평가 시스템 속에서 나에게 집중하는 방법을 찾음
	일상화된 경쟁 속에서 희미하게 고개를 드는 내면의 긍정성(희망과 self-care)
	부모님과 선생님의 지지가 힘이 되어줌
선생님과 부모님의 이해부족	등급만 강조하는 현실직시적인 고등학교 선생님
	등급만 강조하는 부모님
상대평가의 긍정적 측면을 발견함	객관적인 순위제공으로 내 위치를 확인함
	학습동기를 자극함께 갈등을 느낌

이 공부를 얼마나 하는지, 쉬는 시간에 친구들이 공부를 하는지, 친구는 어느 학원에 다니는지 등 구체적인 사안에 대해 민감하게 관찰하며 심리적인 압박감을 느꼈다. 연구 참여자 5는 학교친구들이 시험기간에 밥 먹는 시간도 아껴가며 공부하는 모습에 본인도 자연스럽게 경쟁적으로 밥을 먹지 않고 공부하는 경험을 하였다.

아이들이 시험이 긴박해지면 밥도 굶고 도서관에 가게 되면 이제 그렇게 되잖아요. ‘아 애가 이렇게 열심히 하는데 내가 열심히 안하면 나는 애에 비해서 엄청 떨어지겠는데’라고 생각하고 이게 한 명 한 명 더 늘어나는 거예요... 처음에는 밥도 안 먹고 그 정도까지 한다고 하는 게 너무 심한 거 아니야 했는데 제가 이제 고 2가 됐잖아요. 근데 제 친구들이 도서관 가는 거 보니까 점점 심리적 압박감이 들고 재네가 저렇게 하는데 난 재보다 성적이 낮은데 내가 지금 밥을 먹어도 되나 싶어서 저도 밥을 아예 안 먹고 간적도 있고... (참여자 5)

연구 참여자들은 친구가 단순히 같은 공간에서 함께 공부를 하는 친구가 아닌 경쟁의 대상으로 경험하였다. 연구 참여자 7은 자신이 친구를 대하는 모습이 중학교 때와 달라진 모습을 발견하였다.

중학교 때는 친구가 시험을 못 봤다 그러면 괜찮아 위로 해주고 했는데 고등학교 딱 오니깐 성격이 바뀌었다기 보다는 본능적으로 친구가 못 보면 제가 잘 본 게 될 수가 있는 거잖아요. 그러다보니깐 친구가

못 봤다고 하면 좋아하기까지는 아니어도 약간 어 재가 못 봤네... 그러면은 저런 애들이 많으면 등급 컷이 내려가지 않을까라는 약간 위로를 해주는 생각이 동시에 드니깐 (참여자 7)

친구를 경쟁의 대상으로 여기는 것은 모든 연구 참여자들에게서도 한결같이 언급되었다. 연구 참여자 1은 이러한 경쟁에 대해 슬픈 감정을 느꼈다.

상대평가 같은 경우는 서로의 필기를 숨기고 서로의 점수를 어차피 내 점수도 중요하지만 남의 점수가 낮은 것이 중요하니까 서로서로 정보 공유를 안 하기도 하고, 친구가 경쟁자가 되는 건 참 슬픈 것 같아요 (참여자 1)

연구 참여자들은 학교에서 교우 간 경쟁이 과도해지며 경쟁에 참여할 수밖에 없는 현실에서 자신이 가지고 있는 친구에 대한 개념(상)과 자신의 현실 모습이 괴리되어 나타나면서 정서적인 고통을 경험하였다. 연구 참여자 8은 이러한 감정을 속상함으로 표현하였다.

지금 제일 중요한 건 어쨌든 친구들과의 경쟁이니깐 이걸 사실 친구들이 저희 학교 학생들이 사실 너무 좋은데 이제 시험이 끝나고 어쨌든 간에 친구 성적을 얘기하다보면 대충 알게 되는데 그럴 때 보면은 약간 친구지만은 경쟁자라고 생각할 수밖에 없던 거 같아요. 사실 마음이 그러면 안 되는데 이제 사실 사회에서 배우고 큰 학생이다 보니깐 이러면 안 된다 싶은 생각이 들면서도 자꾸 이제 친구들이다 라

기 보다는 경쟁자라고 생각할 때가 있어서 그런 마음이 되게 속상할 때가 많아요. (참여자 8)

서로 견제하는 게 있어요. 저보다 잘 하는 아이들에게 필기를 안 보여주고... 좀 있어요. 그 친구가 열심히 했으니 잘 했겠지? 하는 마인드는 있지만... 친구를 이겨야 하고... 솔직히 상대평가가 교우관계에는 도움이 안돼요. (참여자 12)

내신등급으로 좌절함

대부분의 연구 참여자들은 중간고사와 기말고사를 치르며 나오는 내신등급에 좌절하는 경험을 가지고 있었다. 연구 참여자 1과 연구 참여자 11은 한 문제 차이로 등급이 갈리는 경험을 하게 되면서 겪는 낙담과 안타까움을 호소하였다.

179명 중 일곱 명(만 1등급이 돼요). 딱 8등하는 애들은 눈물 나고 또 2등급과 3등급 사이 3등급 대가리 하는 애도 좀 그랬던. 사실 제가 1학년 2학기 때 8등이었거든요... 중간고사 기말고사 합쳐서 2점 차이가 났어요. 수학시험이었는데. 제가 잘못했죠. 수학 같은 경우는 한문제가 비중이 커서. 제가 한 문제만 더 맞췄으면 제가 6등이 되고 6등이 7등이 되고.. (참여자 1)

등급 명수가 한정되어 있으니.. 1등급이 7명, 2등급이 10.. 몇 명... 전체 180명 정도.. 1등급이 4%... 과목당 7등에 들어야 해요. 그리고 이번에 선택한 수업마다 등급을 내요, 상위권 아이들은 인원 많은 곳으로 들어가요. 그 수업을 듣고자 하는 게... 독식

을 해요. 그 수업을 진짜 듣고 싶어서 아이들이는 놀려요... (참여자 11)

치열한 경쟁으로 작은 점수 차이에도 등급이 갈리는 경험으로 인해 연구 참여자들은 시험에 대한 크고 작은 심리적 압박감을 느꼈다. 연구 참여자들은 '긴장한다' '심리적 부담감을 느낀다'와 같은 용어로 시험에 대한 긴장감을 표현하였다. 연구 참여자 6은 이런 부담감을 덜어내기 위해서 자기만의 방식을 개발하여 노력하고 있었으며, 연구 참여자 10은 친구들이 심리적 압박감으로 인해 시험기간 동안 징크스와 같은 행동을 하게 됨을 발견하였다.

순위 같은게 1점차이로 등급이 나뉘고 그게 상대평가이다 보니까 그런 부담감이 있었는데 요즘에는 그래도 그걸 최대한 덜어내기 위해서 (참여자 6)

저희 친구들은 저랑 친한 친구들은 그런 건 없는 거 같아요. 근데 다른 친구들 보면은 그런 친구들도 있어요. 그런 친구들은 되게 힘들어하죠. 엄청 힘들어하고.. 밥도 잘 못 먹고 체하기도 하고 긴장을 많이 하죠. 시험 볼 때 되면 어떤 징크스 같이. (참여자 10)

결전을 치르는 듯한 심정으로 중간고사나 기말고사를 치르고, 일상생활에서 시험이나 수행평가에 대해 심리적 부담감을 경험하며, 시험과 내신 성적이 큰 스트레스로 다가오자 연구 참여자들은 학업에 대한 내적 동기를 상실해 나가고 있는 모습이었다. 연구 참여자 8은 자신이 학업에 대한 흥미가 많이 감소하였음을 호소하였다.

지금까지 쪽 보면은 이제 그게 상대평가가 아니었으면 이제 다 같이 뭐 괜찮은 점수를 받았으면 똑같은 점수를 받고 좋았을 텐데 이런 게 자꾸 경쟁으로 하면서 친구들과 0.1점 차이로 등급이 갈리고 하니까 좀 자신감도 잃게 되는거 같고, 좋아했던 과목도 되게 좋아 한다 이것보다는 점점 어려워지네 라는 마음이 커서 공부에 대한 흥미가 개인적으로는 많이 떨어졌었던 경험이 있었어요. (참여자 8)

많은 연구 참여자들은 넘지 못할 높은 장벽인 1, 2 등급의 벽을 내신 성적으로 경험하는 좌절감의 최고봉으로 경험하였다. 연구 참여자 4는 비교적 우수한 성적을 보이고 있으나 한번도 1, 2, 3등이 되지 못한 자신의 경험을 피력하였다. 연구 참여자 3은 모의고사에서 1 등급을 받으나 내신은 반포기 상태라고 말하며 1, 2 등급 진입의 어려움을 토로하였다.

그게 반에서 등수가 나오면 항상 느끼는 게 있는데 그거 4, 5등 정도는 변화할 수 있는데 1, 2, 3등은 항상 변하지가 않는단 말이에요...실제로 1, 2, 3등이 모의고사까지 다 합치면... 이제 네 번 시험을 본건데 4, 5 등 정도는 항상 바뀌었는데 1, 2, 3등은 불변이었어요. (참여자 4)

어 약간 뭐라고 이게요 넘을 수 없는 벽 있잖아요. 그러니까 너무 높아서 넘을 수 없는 벽 때문에 이걸 해도 안될 것 같아 이런 느낌이 먼저 들어요. 그러니까 적당히 하자 이런 느낌 제가 아까 수시 반포기 상태라고 했잖아요. 그러니까 열심히 하자가 아니고 적당히 하자 이런 생각밖에

안 들어요. (참여자 3)

처음에는 공부를 하는데 동기로 작용을 해요. 그런데 아예 해도 안 될 때는 아예 공부를 안 해요. 아예 포기를 해요. 어느 정도 해 봤자... 높은 등급을 못 받으니까.. 필요 없는 것이니까... 아예 자포자기를 해요.. 중학교 때는 어느 정도 해서 B가 나왔는데...지금은 해도 안되니까.. (참여자 12)

작은 실수도 등급하락으로 이어지는 현실, 심리적 압박감, 1, 2등급의 높은 장벽과 같은 여러 현실적 장애물 앞에서 연구 참여자들은 내신 성적에 대해 자신은 노력해도 별 소용이 없음을 체험하게 됨을 토로하였다. 연구 참여자 10은 내신에 대한 낙담과 무기력감을 호소하였다.

음... 성적 때문에 스트레스를 받거나 한 적은 물론 있었지만 있어도 성적 때문에 운적은 없거든요. 고등학교 딱 와 가지고 제 성적에 제가 적응이 안 되는 거예요. 그래서 고등학교 와서 처음 성적 가지고 물어보기도 했고...(고1 때 많이 속상했나보다) 그렇죠.. 하기가 싫었죠. 공부 아무리해도 안 되겠네 라는 생각이 들었어요. (참여자 10)

등급의 내면화

내신등급으로 성적이 매겨지면서 연구 참여자들은 자신에게 붙여진 등급으로 자신이 평가됨을 깨달으며, 자신이 곧 등급인 것처럼 느껴지는 경험을 하게 된다. 오직 성적만이 존재하는 것 같은 학교생활에서 연구 참여자

10은 자신의 가치가 곧 내신등급임을 발견하게 되었다.

등급이 A, B 딱 이렇게 나오잖아요. 그 등급을 보는 순간 내가 이런 사람...나의 가치가 그걸로 딱 결정되는? 뭐 그런 느낌? 그러니깐 1등급이고 1등을 하는 사람을 제외하고는 아마도 아...난 이 정도의 사람...이렇게 생각을 하게 될 거 같아요. 선생님들도 등급 얘기를 하시니깐... 아... 그렇지... 나는 그냥 이 정도의 사람... 내 가치는 그냥 이정도인 사람... 계속 그 생각이 들죠. (참여자 10)

등급 딱지가 학생에게 붙여지고 나면 연구 참여자들은 내신등급의 잣대로 자신뿐만 아니라 친구들도 평가하는 자신을 발견하게 되었다. 이러한 잣대를 수용함으로써 내신등급의 내면화가 이루어진 모습이다. 연구 참여자 1은 등급의 잣대로 개인을 평가하는 것이 자연스러운 현상임을 조심스럽게 표현하였다. 유사하게 연구 참여자 10은 내신등급이 겉으로 학생들의 학습수행을 평가하는 것이나 중국에는 학생들을 계층으로 나누는 기능을 하며, 이를 자신이 부지 불식간에 받아들이고 있는 것으로 느꼈다.

소극적인 애들이나 지금까지 좋은 성적을 못 받았거나 한 번도 노력 한만큼 제대로 받아보지 못한 친구들은 그 성적이 자신을 평가하는 잣대라고. 근데 소고기로 A등급이 있고 A+등급이 있는 것처럼 자신을 3등급에 맞는 삶을 산다거나 나는 4등급이야 라고 가정하는 애들도 있을 것 같기는 해요. (참여자 1)

성적 하나로 하이 클래스와 로우 클래스가 나뉘는 거고... 중간은 그저 그런 하하...뭐 그렇게 이상하게 아이들을 자신도 모르게 다르다고 생각하게 되는 거 같아요. 성적의 등급이 또 학교마다 다르다 보니 학교마다의 등급도 따지게 되고... (참여자 10)

내신 성적을 받아 들면 대부분의 연구 참여자들은 그 결과에 대해 내적 귀인을 하며 우울한 정서를 경험하였다. 이러한 내적 귀인 중에서도 자신의 능력을 탓하는 모습이었는데 연구 참여자들은 이미 자기가 할 수 있는 만큼의 노력을 한 모습이었고 이들보다 나은 성적이 있는 학생들이 존재하는 상황에서 이들이 할 수 있는 것은 능력에 대한 귀인으로 보여졌다. 연구 참여자 1은 애써 이를 “덤덤해진다”고 표현하였으나 얼굴표정에는 슬픈 정서를 담고 있었으며, 연구 참여자 10은 낮은 내신등급에 대해 보다 솔직하게 자신의 슬픈 감정을 표현하였다.

저는 항상 제가 생각했을 때는 내 입장에서 내가 노력한 거에서 그만큼 안 나온 경우가 많기 때문에 항상 성적 받으면 덤덤해지는 것 같아요. 화를 낼 수도 없고 내가 문제를 틀렸는데 어찌 하리 남은 노력해서 맞혔는데 남의 노력을 비하할 수는 없잖아요. 어떡하겠어요? (참여자 1)

수학은 아예 안 해요. 수학은 6등급이 잘 나온거고, 8등급이 나온 적도 있어요. 제가 다 말씀드릴게요. 그래서 아예 안 해요. 수학 등급을 보면은 정말 우울하고 진짜 수학시간에는 내가 패배자인거 같아요.

패배자... 그런데 사실 그렇게 생각이 들면 내가 너무 슬프잖아요.(살짝 눈시울) 근데 어쩔 수가 없어요. (참여자 10)

내신등급으로 투쟁 중인 연구 참여자들은 너무나 힘든 싸움을 하고 있는 모습이었으며, 몇몇의 연구 참여자들은 내신 성적으로 인해 부정적인 자아상을 형성해가는 모습을 보이고 있었다. 연구 참여자 11는 이에 대해 ‘들러리 서는 기분’으로 이런 자신의 처지를 표현하였다.

그러니까 불안감...울지는 않지만..울고 싶어요..막막하고 학교에서 하는 게 재네들 챙겨주는 인간인가? 들러리서는 기분이 들어요. 1, 2등급을 위해서 존재하는 사람인가? 하는 생각이 들죠 든다. 나는 무슨 존재인가? 시험 한번 망쳤는데..그죠? 나쁜 건 아니지..굉장히 속상했어요.. (참여자 11)

목적이 변질된 학교교육

많은 연구 참여자들은 면담 과정에서 학교교육이 변질되었음을 지적하였으며 이에 대한 불만을 토로하였다. 연구 참여자 7과 연구 참여자 12는 서열에 초점을 두는 학교교육에 대해 깊은 의문을 품으며 비판적 시각을 가지게 되었다.

좀 뭔가 목적과는 안 맞는다? 뭔가 잘못 되어있다? 뭐 그런 생각... 이게 대한민국의 현실인가? 라는 생각을 할 때도 있고... 모순? 안 맞는다? 이런 생각을 할 때가 있죠. 내가 진짜 공부를 해야 하는데...지식을 쌓고 또 내가 여러 가지 알아가는 과정이 중요한데... 서열을 가리는 거에 초점이 맞

춰지다보니깐 공부하는거의 진짜 목적이 무엇인지 뭐지? 라는 생각이 들게 됐죠... 고등학교 오면서 부터는... (참여자 7)

상대평가는 무조건 경쟁을 부추기죠.. 그러니까 학교에서 학습을 할 수 있는 능력을 키우는 게 아니라 너 옆에 아이를 이겨라 라는 생각을 넣어주는 것 같아요. 학습역량을 키우는 게 아니다. (참여자 12)

학교교육은 서열에 초점을 두는 것을 넘어서서 성적 좋은 학생들에게 특별대우를 해주는 것으로 연구 참여자들은 경험하고 있었다. 연구 참여자 12와 연구 참여자 15는 같은 특별활동을 하고도 성적 좋은 친구에게만 세부사항이 적혀지고 자신의 세특(세부능력과 특기사항의 줄임말)에는 적혀 있지 않는 것을 보며 억울함과 분노감을 느꼈다.

공부하기 싫어요... 등급이 높은 아이들은 선생님이 챙겨줘요... 대학 가기가 유리하게 만드는 게 선생님이 도움을 줘요. 솔직히 친구들보다 안 적혀 있다는 것을 확인하면 저는 너무 힘들었어요. 친구들 보다 나만 안 적혀 있으니 나만 뒤처지는 것 같고 다 불안하고 안하고 울고 싶은 마음이 들고 넘 힘들었어요. (참여자 12)

며칠 전 1-2등급 아이들만 특별히 불러서 진로에 도움이 되는 것으로 세특으로 작성해서 내라고 한 적어도 있었어요..제가 쓴 것도 많이 적혀있었어요. (참여자 15).

연구 참여자들은 내신제도의 불공정성과 불합리성에 대하여 토로하였다. 연구 참여자 11

은 학교별 내신제도가 수준 차에 의해 공정한 제도가 아님을 지적하였다.

이번에 내신이 잘 안 나오면 수능으로 가야해요..이런 말 하면 안 되지만...학교마다 수준차이가 있어요. 일반고에서도 수준 차이가 있어요. 지역적으로 농어촌의 1등과 우리학교 1등의 차이가 나니까...학생부 교과전형은 수능이 없으면 농어촌이 유리하니까..문제가 많고, 잘못되어 있고 공평하지가 않아요. 특히 교과전형 같은 것은 더욱 불공평하다고 생각해요. 신경을 온통 성적에 쏟으니, 학교성적에 노예화된 느낌이 들어요. (참여자 11)

등급변별력이 없어요... 3~4등급을 가면 그 급간이 커져서 변별이 안돼요... 등급이 1~9등급이 되니, ..등급의 차이가 매우 커서 등급을 더 세분화필요가 있어요. 등급 산출을 중시하려면 등수표시(표준점수)도 해 주어야...그래야 공정성이 있어요. (참여자 14).

최선의 자기조절 노력

연구 참여자들은 고등학생이 되어 등급으로 자신의 성적을 확인하면서 자신의 미래를 재 점검하게 되었다. 그들은 그동안 자신이 품었던 미래의 꿈이 이 등급으로는 이루기 어려운 지나치게 이상적이었고 터무니없었다는 허탈감을 느끼게 된다. 연구 참여자 10은 이런 자신을 현실적이 되어가는 모습으로 설명하였다.

고등학교 들어오면서 딱딱 등급으로 내 위치를 알게 되니까...꿈이 없어지고 현실적이 되는 거죠. 아 나는 이정도 아이구

나... (참여자 10)

중학교 때 나름 성적이 상승세를 타다가 잘 끝내고 오게 된 거예요. 상승세를 타고 입학하니까 처음 입학하니까 마음 가짐이 달라지니까 이 상태로 내가 열심히 하면 잘 하겠다 이런 생각을 하고 있는데... 처음부터 딱 꺾여 버리니까 아니구나...(참여자 7)

이런 꿈의 포기는 현실적으로 나를 가능해보는 기회를 갖게 하였고, 나만의 공부법을 모색하며 나 스스로를 조절하고 자신에게 집중하는 방법을 찾다보니 노력 끝에 성공의 경험도 해보게 되었다고 한다.

내 인생 누가 도와주는 것도 아니고, 내 인생 내가 사는 건데.. 그래서 어쩔 수 없이 하고 싶은 거나 하자... 되든 안 되든... 그래서 눈물이 많아진 거 같아요. (참여자 10)

어 일단 고민을 해보면 저만의 공부 이런 것들이 확실하게 잡혀야 되니까 고민이 해소될 수 있을 것 같고. 저에게 맞는 공부법 그리고 멘탈 관리 그런 거가 확고하게 자리를 잡으면 고민이 좀 덜 수 있을 것 같아요. (참여자 2)

원래 꿈이 경찰대 가는 게 꿈 이었는데... 중학교 때는 선생님이 많이 밀어주고 자신감이 좀 많았었죠. 할 수 있겠다했는데. 고등학교 처음 오니 경찰대 대해서 알아보니 전교 1, 2등이 하는 사람이 가니까...열심히 했는데...처음에..열심히 해도 뭔가 등

수가 잘 안나...오니까 꿈이 바뀌게 되었어요.. 아~~어릴 때 약간 목표치가 점차 낮아지는 것 같아요. 그래서 진로 선생님과 진로상담을 해보니.. 꿈을 바꾸어서 지금... 산업 공학 쪽으로 좀 알아보고 있고... (참여자 13)

역경 속에서도 빛나는 자아탄력성

연구 참여자들은 일상화된 학교에서의 경쟁 속에서도 긍정적인 측면을 스스로 발견하고 희망을 가지려고 애썼다. 절망적인 순간들도 많았지만 그래도 희망을 찾아내려고 노력하며 스스로를 돌보아야 한다는 생각으로 긍정의 힘을 보여주며 힘든 역경을 견뎌내고 있었다.

참여자들은 현재의 내신 성적이 만족스럽지 않아 의기소침해지기는 했지만 이것이 전부가 아니며, 좀 더 현실적이고 새로운 꿈을 찾는 계기로 만들고, 대학이 전부가 아니라 내가 즐거운 일을 찾는 것이 중요하다거나 어차피 성적으로 이룰 수 없는 꿈이라면 내가 정말로 하고 싶었던 꿈으로 변화를 가지며, 또한 자퇴를 하고 정시로 수능을 준비하는 것이 효율적일 수 있다는 다양한 대안들을 생각해내기도 했다.

저는 그래도 긍정적으로 생각하는 게 대학이 인생의 전부는 아니잖아요. 대학을 가든 안가든 좋은 대학을 가든 안 좋은 대학을 가든, 가서 내가 하기 나름인 것 같고 그리고 내가 즐거워하는 일을 하면 잘 할 수 있고 아직까지 더 넓은 세계에 넓은 무대에서 안 놀아 봤기 때문에 이 학교 안에서 지금 공부를 하고 아직까지는 좁은 세계에서 살고 있기 때문에 나중에 대학교

에 진학하거나 학교를 졸업하고 어디를 가든 즐겁게 하고 재미있는 일을 하면 그때 가서는 적응을 잘 하겠지 라는 생각으로 지금은 낙담을 할 필요가 없다는 생각을 해서... (참여자 1)

원래는 제 꿈이 경영 쪽 이에요. 대학에서 경영학을 전공하고 나름대로 내 사업을 하고 싶은 게 나의 꿈이었죠. 근데 마음의 변화? 고등학교 와서 성적 보고 1년이 지나고 2년이 반이 지난 거잖아요. (중략) 음. 학교 시스템, 등급 이런 거 신경 쓰고 하면은 내가 하고 싶은 거는 못하고 계속 좀 뭐라 할까 등급만 신경 쓰고 살 거 같은 거예요. 근데 그렇게 살면 내가 하고 싶은 것도 못해보고 그래서 그때 그런 생각을 하게 됐던 거 같아요. 그냥 내가 하고 싶은 거 하자. 그렇게 생각을 했던 거 같아요. 그래도 쪽 엄마한테 말은 못하다가 1학기 끝나고... 경영에서 미술로... 사실 제가 이렇게 미술로 딱 바꾼 거는 지금 3주도 안 돼요. 하하 (참여자 10)

또한 시험이나 성적이라는 스트레스로부터 나를 돌보아야 한다는 긍정적인 면을 생각해내고 절망 속에서도 희망을 찾는 나를 발견하게 되었다. 특히 나를 믿고 지지해주며 격려해주는 버팀목이 되어주는 부모님과 선생님은 용기와 희망을 갖게 만드는 나의 고마운 자원들이라고 생각했다.

아빠가 성적이 이런데 (중략) 지금 좀만 더 공부를 하면 갈 수 있다 이제 너 인서울이나 다른 좋은 대학교 목표로 하고 있는 애들 보지 말고 나는 니 길을 걷다가

적당히 적당히 해라 그리고 성적을 좀 올려라 (중략) 그래서 그럼 말씀을 하셔서 아 그래 나는 나대로 잘하면 되지 이런 생각을 하게 된 것 같아요.(중략) 제가 스스로요 비교하는 걸 버렸어요. 비교해봤자 내성적이 달라지는 것도 아닌데 그럴 거 할 필요 없잖아요. 하면 저만 더 우울해지고 초조해지고 그러니까 (참여자 3)

선생님과 부모님의 이해부족

몇몇의 연구 참여자들은 학교에서 내신경쟁을 하는 것이 무엇을 의미하는지 부모님이 잘 이해하지 못하며 원하는 등수가 나오지 않는 것에만 초점을 두는 부모님으로 인해 마찰과 갈등을 경험하고 있음을 토로하였다. 연구 참여자 11은 성적에만 초점을 두는 부모님으로 인해 부모님과의 관계에서 자신의 감정을 통제하지 못하고 있었다.

상대평가니까 등수를 많이 봐요. 성적표 받을 때도 집에서 등수로 많이 뭐라고 하고 ..중간고사 때 열심히 했는데 성적이 조금 오른다. 기분도 상하고 괜히 죄송하면서도 짜증나고 부모님께도 짜증도 많이 내고 시험기간이 되면 부모님과 훨씬 마찰도 생기고... (참여자 11)

모든 연구 참여자는 아니더라도 몇몇의 연구 참여자들이 선생님들이 자신의 전반적인 학교생활을 이해해주지 못하고 현실적으로 태도로 성적에만 초점을 두는 상담을 하고 계시는 것에 대한 불편감을 토로하였다. 연구 참여자 10은 현실적이며 친절하지 않은 선생님에 대해 아쉬운 마음을 표현하였다.

좋은 선생님들도 있는데 대부분은 현실적으로 넌 이래 저래 직선적으로 얘기해주는 분들이 더 많죠. 그러니까 좀 상처가 되죠. 현실적인 거는 좋기는 한데 그래도 학교생활 어떠니? 친구들하고는 어떠니? 뭐 그런 얘기는 전혀 하지 않고 딱 성적으로만 상담을 하시니까 좀 정도 없는 거 같고, 선생님도 나를 성적으로만 아시겠구나...내가 성적 몇 등인 아이...뭐 이렇게 아시는 거니까 아쉽죠... 제대로 나를 모르시고 아주 일부분만 아신다는 게... (참여자 10)

상대평가의 긍정적 측면을 발견함

몇몇의 연구 참여자는 상대평가의 긍정적인 측면에 대해 언급하였는데, 이는 상대평가의 변별력과 학습동기에 관한 부분이었다. 연구 참여자 4 학급에서 상대평가에 대하여 토론을 하였는데 상대평가의 변별력에 대해 인정한다는 의견을 보였으며, 연구 참여자 5는 경쟁심을 가지는 것이 학습에 대한 동기를 불러일으킬 수 있음을 느끼고 있었다.

고등학교에서는 애들이 전부다 노력을 하니깐 거기서 절대적인 기준을 세워버리면 오히려 다 A라서 대학 갈때 변별력이 낮아진다 해가지고 오히려 상대평가에 찬성하는 애들이 좀 더 많았어요. (참여자 4)

저 친구를 이겨야겠다는 생각. 왜냐하면 잘 하는 애들은 어차피 한정적이고 어차피 그 아이를 꺾어야 내가 그 등급을 받을 수 있기 때문에 저 아이보다 더 잘 해야 하니까. 저 아이가 공부하고 있을 때 나도 당연히 공부를 해야 하고 이런 면에서는

경쟁심에 불타올라서 공부를 열심히 하게 되는 것 같기도 한데... (참여자 5)

고등학생의 내신제도와 상대평가 경험의 일반적 구조

본 연구의 고등학생 참여자들은 중학생 때와는 달리 상대평가가 적용되어진 고등학교 첫 중간고사의 성적표를 받던 날의 기억을 상기시켰다. 대부분의 중학교에서 경험했던 절대평가제도와는 다른 고등학교에서의 상대평가제도를 자신의 눈으로 확인했던 충격이 떠오른 것이다. 참여자들은 고등학교에 입학하면서 처음으로 치르게 되는 1학년 1학기 중간고사에서 중학교 때와 비슷할 것이라는 기대와 달리 전체적인 석차와 등급이 표시된 성적표를 받았던 첫날의 충격은 지금도 지워지지 않는다고 회상하였다. 아직도 낯선 고등학교 1학년 시험에 다정했던 중학교 선생님과는 다른 조금은 무뚝뚝하고 사무적인 담임선생님과 의 상담에서 자신의 석차와 등급을 듣고 잘해보자는 격려의 말은 왜인지 모르지만 낯설고 위로가 되지 않았다. 꼴등은 아니어서 스스로를 위로해 보지만 참으로 억지스럽다는 생각이 들었다. 참여자들은 등급 확인으로 혼란과 불안을 느꼈고 두통과 복통 등의 신체적인 심인성 증상도 느껴 이것이 굉장한 스트레스임을 직감하였다.

참여자들은 기대했던 우정 어린 친구관계도 갑작스럽게 변화되었다고 느꼈다. 서열은 곧 다른 사람과의 경쟁을 의미하므로 그동안 우정이라는 것이 친구 사이에서 대표되는 단어였지만 이제는 경쟁의 대상으로 지각되었고 친구를 경쟁자로 생각하는 자기 자신이 나쁜 사람인 것만 같아 자신을 자책해보기도 하지

만 서열과 등급에 예민해질 수밖에 없다보니 다들 서열 경쟁자로 변질되어가는 친구관계가 혼란스럽고 안타깝게만 느껴졌다. 더 이상 우정은 존재하기 어렵고 경쟁하는 상황에서도 친구관계가 유지되기는 하지만 성적이라는 이해관계로 자주 틀어지며 서로 미묘한 신경전과 드러나지 않는 갈등 속에서 불편한 관계가 지속되는 것이 암담하기만 하다. 마치 전무 없는 전쟁터에서 나만 홀로 남겨져있는 것 같은 두려움이 컸다.

연구 참여자들은 아무리 열심히 노력해도 등급 피라미드의 맨 꼭대기인 1, 2등급은 너무나 견고하여 진입하기 힘들며, 치열한 경쟁으로 인해 한 문제 차이로 등급이 뒤바뀌는, 한 치의 실수도 용납되지 않는 현실이 심리적 압박감으로 다가온다. 참여자들은 등급을 바꾸는 것이 하늘의 별따기와 마찬가지로 어렵다고 생각하며 노력이 반영되지 않는 상대평가를 원망해보지만 깊은 좌절감과 무기력감만이 느껴진다고 이야기하였다. 이로 인해 내가 노력해도 될까하는 자포자기의 심정으로 기대와 동기 없이 의무적으로 공부해야하는 학교교육이 실망스럽기만 하였다.

연구 참여자들은 이런 실망스런 학교교육 상황에서 등급과 서열을 경험하다보니 어느새 ‘나’라는 존재는 없어지고 소고기 등급 매기듯 등급 딱지가 딱하니 붙어버린 느낌이 들었다. 이 등급 딱지는 마치 그 등급딱지가 곧 ‘나’라는 생각에 빠지게 만들고 점차 내면화되어 갔다. 더구나 자신의 낮은 등급으로 낙담하게 되면서 친구들과의 비교를 통해 부러움과 패배감정이 들었고, 자신감이 넘쳤던 때가 언제인가 싶을 만큼 초라해진 자신을 발견하게 되었다. 이런 반복되는 생각은 내신등급이 곧 내 인생의 등급처럼 여겨지고 우울감과 불안

감이 밀려오게 만들었다.

배움이라는 공부의 원래 목적이 상실되고 등급만을 구분하는 것이 목적이 되어버린 것 같은 변질된 학교교육 속에서 나 자신 또한 등급에 지나치게 집착하고 있음을 깨닫게 되었다. 등급에 따른 특혜와 차별을 경험하면서 상대적 박탈감과 회의감이 들었고, 상대평가의 불합리성을 느끼며 좀 더 합리적인 평가제도의 도입이 시급함을 느꼈다.

하지만 이런 학교에 대한 실망과 평가제도에 대한 불합리성에도 불구하고 어쩔 수 없이나 자신도 살기 위해 적응을 해야만 했다. 그래서 나의 현실을 직시하고 꿈을 수정하며 나에게 적합한 공부 방법을 모색하게 되었다. 상위권 친구들의 공부법을 관찰하여 나에게 적용해보려 하고, 공부 량도 점검해보며, 나만의 목표를 설정하고 계획하고, 정서조절을 해가면서 비교와 경쟁에서 벗어나 나에게로 집중해보려고 애를 쓰고 또 써 보았다. 이를 통해 노력을 하면 등급 상승에도 성공할 수 있음을 경험하기도 하고, 친구들과의 비교가 오히려 공부를 방해하는 단점으로 작용한다는 것도 알게 되었다. 하지만 노력을 통해 상승된 등급도 쉽게 떨어질까 봐 불안하기는 마찬가지였다. 그래도 상대평가제도 안에서 고등학생으로 살아남으려면 이제는 내가 그 제도에 적응을 할 수 밖에 없고 최선의 적응방법을 찾아보는 것이 내가 할 수 있는 전부라고 생각하게 되었다.

연구 참여자들은 일상화된 경쟁 속에서도 내면의 긍정성을 찾으려고 노력하는 모습을 보이며 만족스럽지 않은 지금의 모습이 나의 전부는 아님을 깨닫고 나를 돌보고 희망을 가지는 것의 중요성을 발견하게 되었다. 또한 나를 믿어주고 지지해주는 부모님과 선생님은

그래도 힘든 상황에서 나를 버텨내게 해주는 버팀목으로 있어 주어 감사함을 느낀다. 물론 때때로 등급만을 강조하고 내신이나 상대평가에 대해 이해가 부족하신 부모님과 냉담하고 현실직시하게 만드는 선생님의 인해 가끔씩 갈등의 골이 깊어지기도 하지만 그래도 나를 위한 것이라 믿고 싶어진다.

연구 참여자들은 때로는 상대평가가 나 자신의 실제적인 학습능력의 객관적인 위치를 알려주어 학습의 동기를 만들어주거나 객관적인 평가제도로서의 학생 변별력을 가지고 있다는 긍정적인 측면을 발견하기도 한다. 인생이 성적의 등급처럼 취급되는 것이 씁쓸하지만 체념하고 그러려니 하며 숙명처럼 받아들인다. 이런 자신의 모습을 보며 상대평가에 어쩔 수 없이 체화되어가고 있음에 씁쓸해했다.

논 의

본 연구는 고등학생들이 경험하는 내신제도와 상대평가 경험을 그들의 입장에서 기술하고자 하였다. 그들의 경험에서 나타난 친구관계, 학업에 있어 비교와 상대평가의 의미, 등급 및 부정적 정서, 긍정적인 적응의 네 영역으로 나누어 논의하고자 한다.

첫째, 연구 참여자들이 경험하는 친구관계는 경쟁이 중점이 되는 관계로 변질되어 있었으며, 경쟁관계에서 연구 참여자 자신도 피해갈 수 없는 일원으로 느끼며, 경쟁관계를 함께 경험하는 친구들에 대한 공감 그리고 경쟁을 할 수밖에 없는 상황에 대해 슬프고 무기력한 정서를 경험하고 있었다. 서로가 서로에게 피해자이며 동시에 가해자인 연구 참여자

들은 경쟁적인 친구관계의 어려움을 피력하기 보다는 일상적으로 겪을 수 밖에는 없는 상황으로 수용하고 있는 모습이였다.

연구 참여자들이 경험하는 친구관계는 쉬는 시간에도 공부를 놓지 않는 친구들, 시험 때가 되면 작은 일에도 예민해져 쉽게 다가갈 수 없는 친구들, 어느 순간 대화의 주제가 시험, 성적, 학원과 같은 주제들에 한정되는 것, 친구들과 함께 운동하는 시간들이 점차 줄어드는 것, 성적이 나오고 나서 누군가는 성적을 떠벌리고 누군가는 화를 내고 누군가는 낮은 친구의 성적을 비하하는 행동으로 점철되어 있었다. 연구 참여자들은 친구를 경쟁자로 여기는 자신에 대해 혼란스러워 하였다. 친구의 성적이 하락하기를 바라는 자신에 대한 자괴감, 친구들이 공부하는 모습에 조바심 내는 자신에 대한 낯설음, 경쟁자 속에 있는 상황에 대한 암담함, 교육시스템에 대한 한탄스러운 마음을 경험하고 있었다.

연구 참여자들이 친구관계에서 겪는 정서적 고통을 드러내 놓기보다는 표면적으로 어려움이 없는 듯한 표현을 하곤 하였는데, 이는 바람직하지 못한 친구관계를 스스로 드러내기가 떳떳하지 않아 쉽게 드러내지 못하는 것으로 여겨졌다. 청소년기는 부모로부터 심리적, 정신적 독립을 경험하는 시기로 부모로부터 떨어져 나와 독립된 개체로 자신의 생각과 감정을 친구와 교감하는 시기이다(Carbery & Buhrmester, 1998; Sullivan, 1953). 이 시기의 친구관계는 이해관계에 구애받지 않고 순수한 인간관계를 배우며 경험해 나가는 소중한 시기이기도 한다. 그러나 연구 참여자들은 경쟁적인 친구관계로 변질되면서 친구는 더 이상 자신의 경험을 진솔하게 나누는 대상이 될 수 없으며, 경쟁자로 여겨지는 현실을 맞닥치게

된다. 이들은 순수한 인간관계를 형성할 수 있는 기회를 상실한 것으로 보여 진다. 더욱이 친구를 경쟁자로 여기는 자신에 대해 부정적인 정서를 경험하며, 친구에 대한 감정은 더욱 복잡해지고 불편해지는 양상을 보였다. 이는 또래 관계가 우정, 사회성 발달, 공감발달, 적절한 의사소통기술 습득 등에 중요한 역할을 한다는 청소년 시기의 발달단계를 고려해볼 때 시사하는 바가 크다.

둘째, 학업과 관련해서 비교는 연구 참여자들에게 생활의 일상처럼 빈번하게 일어나고 있었다. 우선 비교의 적응적인 양상을 살펴보면, 연구 참여자들은 정보의 차원에서 자신과 친구들을 비교하곤 하였는데, 이는 친구들은 공부를 얼마나 하는지, 어느 학원에 다니는지, 어떤 공부법을 사용하는지와 같은 것들이었다. 이러한 비교는 사회비교이론에서 말한 의견에 기초한 비교와 맥락을 같이하는 것으로 보인다(Festinger, 1954; Gerber, Wheeler, & Suls, 2018). 이는 자신이 하는 노력의 정도가 다른 친구들에 비해 어느 정도인지 알아보고자 하는 것이었으며, 이러한 정보에 따라 자신을 동기화시키는 역할을 하였다.

그러나 의견을 구하는 비교는 자신의 상황에 대한 우위를 판단하는 비교로 쉽게 전환되어 나타나곤 하였다. 연구 참여자는 자신이 바라는 우위의 비교대상인 친구와 비슷해지려는 의도로 비교를 하곤 하였으며 정보차원에서 얻어진 비교로 자신을 판단하곤 하였다. 예를 들면, 친구의 공부량과 자신의 공부량을 비교하고 친구의 공부량을 따라가지 못하는 자신을 탓하곤 하였다. 이처럼 의견과 능력에 대한 비교는 한 연속선상에 있는 것으로 보여 지며, Festinger가 말한 의견과 능력에 대한 비교가 뚜렷이 구분되는 것과는 다른 양상

이다. 연구 참여자는 많은 것들을 비교하고 있었으며, 이는 자신에 대한 이해를 바탕으로 학업흥미나 학업목표를 탐색하지 않고 상대방이 무엇을 어떻게 하는지에 따라 결정하는 양상을 보이고 있다. 내신 상대평가가 참여자들에게 비자발적인 사회비교를 반복적으로 경험하게 만들고 그로 인해 학습자 중심의 주도성이 상실되게 만드는 역할을 하는 것으로 보여진다.

비교 자체가 어떤 강렬한 정서를 낳지는 않았으나, 학업수행의 결과를 비교함에 있어서는 강렬한 정서를 경험하고 있었다. 상대평가를 통한 내신으로 참여자들이 반복적으로 좌절을 경험하고 있었다. 연구 참여자들은 등급을 상승시키기 위해서 끊임없이 노력하고 경쟁하며 긴장하고 불안해하였고 자신이 원하는 성적을 얻지 못하며 좌절하는 경험을 반복하고 있었다. 학업수행에서 다른 친구와 질적인 차이는 없으나 미미한 차이로 다른 서열이 매겨지고 등급이 바뀌는 경험을 하였고, ‘노력해도 되지 않는 등급상승’으로 좌절하고 자포자기하기도 하였다. 대부분의 참여자는 1, 2등급의 장벽을 넘는 것이 거의 불가능에 가까운 것으로 느끼기도 하였다. 상대평가제도는 소수의 학생만이 상대적인 우위를 경험할 수 있는 구조로 1등급을 제외하고는 누구도 완벽한 승자가 되지 못한다. 따라서 대부분의 학생들은 반복해서 실패감을 경험하게 되며, 이로 인해 이들의 자아존중감과 자아효능감이 하락하게 되었다. 더하여 참여자들은 서열을 매기기 위해서 억지 문제를 내는 내신 시험에 스스로를 단련하고 있었으며 모든 것을 무조건 외우거나 시험유형에 익숙해지기 위한 시험을 위한 공부를 하며 학교교육이 학습을 위해 존재하기 보다는 학생들을 변별하기 위

한 교육으로 변질되어 가고 있음을 깨닫고 있었다.

이처럼 참여자들은 과도한 경쟁, 수행결과를 제대로 반영해 주지 못하는 점, 자아효능감을 손상시키는 것과 같은 상대평가의 부정적인 면을 고스란히 경험하고 있었으며, 이는 다른 사람의 수행정도에 의해 평가되는 불공정성과 서열을 보여주며 개인 간 수행수준의 차이를 보여주지 못한다는 사전연구에서 보여준 상대평가의 단점(Lok, McNaught, & Young, 2016) 일치하는 결과이다. 이러한 연구 결과는 일반적으로 상대평가가 경쟁을 통해 학생들의 학습동기를 유발한다는 가정과 배치되는 것으로 학생들은 학습에 대한 내재적 흥미를 잃고 있었으며, 노력해도 대가가 없는 학업결과를 받아들이면서 무기력해져 가고 있어, 일반적으로 생각하는 경쟁을 통한 동기화와는 많은 거리감이 있는 결과를 보이고 있다.

셋째, 참여자들에게 내신등급은 자신의 가치를 나타내는 ‘등급딱지’로 작용하며 학업평가 이상의 의미를 가지고 있었다. 개인의 인격이나 개성은 사라지고 등급이 자신을 대표하는 것으로 느꼈으며, 자신이 등급으로 급이 매겨지는 소고기와 같은 처지인 것처럼 감정이입을 하였고, 자신의 처지에 대한 안타까움과 부당함을 경험하고 있었다. 이에 더하여 등급은 자신뿐만 아니라 친구관계에도 영향을 미치고 있었다. 학교에서 상위등급에 있는 친구가 학교에서 제공되는 특별한 프로그램에 참여하거나 도서실과 같은 특혜를 받을 때, 자신과 친구 간 거리감을 느끼며 자신이 친구와 급이 다른 존재로 경험하였기도 하였다. 학교에서 등급에 따라 처우가 달라지는 경험을 하며 내신등급으로 인해 삶의 등급이 달라질 것을 내다보며 자신의 미래를 불안해하였

다. 이러한 참여자의 현상적 경험은 본 연구자들이 예상하지 못했던 것으로 내신등급이 참여자들에게 내면화되고 인생 전반의 등급으로 과잉일반화 되어 자신이나 타인을 평가하는 잣대로 사용되는 것으로 보인다. 이러한 등급의 내면화가 대입 이후에 이들의 삶에서 지속적인 영향력을 갖는 것인지 고등학교에서 한정되어 나타나는 것인지에 대한 추후연구가 필요한 것으로 보인다.

연구 참여자들은 낮은 등급으로 인해 다양한 부정적 정서를 경험하였다. 참여자들은 우울감, 낙담, 패배감, 자아 존중감 하락을 경험하였는데, 이는 상향 대조 비교를 하는 경우에 나타나는 정서로 사회비교에 따른 정서를 연구한 사전연구와 일치하는 결과이다(Buunk, Kuyper, & van der Zee, 2005; Park & Baek, 2018; Smith, 2000). 상위등급에 있는 친구로부터 느끼는 상대적 박탈감 혹은 위축감, 적은 노력에도 등급이 잘 나오는 친구에 대한 질투, 자신이 패배자로 여겨지는 느낌 등 등급의 상대적인 우열에 따른 정서를 경험하고 있었다. 몇몇의 참여자는 자신이 ‘패배자’로 느껴지거나 혹은 공부 잘 하는 친구의 ‘들러리’로 느껴진다고 하며 정서적 고통을 호소하고 있어, 비교에 따른 정서적 고통이 심각함을 보여주고 있었다. 우리나라 고등학생을 대상으로 한 사전연구는 비교를 통해 성공경험/실패경험에 따라 다른 정서를 경험하고 있으며, 실패경험의 경우에는 화나 수치심과 같은 정서를 불러일으킴을 보고하였다(박서연, 윤미선, 2018). 상대평가는 소수만이 성공경험을 할 수 있는 구조를 가지고 있으며 대부분의 학생들은 실패감을 경험하게 된다. 또한 이러한 비교가 비자발적이며 반복적으로 일어나고 그 비교로 인한 결과가 이후 인생에 미치는 영향이 지대

할 때, ‘패배자’ 혹은 ‘들러리’와 같이 자신에게 향한 화나 수치심을 나타내는 이들의 경험은 충분히 이해 가능한 것이다.

본 연구의 저자들이 주목한 또 다른 점은 이러한 부정적 정서는 경쟁적인 친구관계로 인하여 정서적 교감 없이 자신의 정서적 고통을 소통하지 못하고 있는 점이다. 부정적 정서가 배출되거나 다른 정서나 행동으로 전환하지 않고 내향화되고 있어 이들이 느끼는 정서적 고통이 가중되는 것으로 보여 진다. 이러한 경험들을 비유하자면, 학업경쟁으로 인한 전쟁터에서 전우 없이 홀로 외롭게 자신의 고통을 감내하고 있는 모습이다.

넷째, 심층면담 결과가 상대평가의 부정적인 면을 부각하여 보여주고 있기는 하나, 다수의 참여자는 치열한 경쟁 속에서 자신만의 방법을 찾아 나가며 적응적인 대처를 하고 있었다. 이는 나만의 공부 스타일, 과목별 공부법과 같은 학습전략에 대한 자기조절, 심리적인 부담감을 벗어버리려는 노력이나 ‘내가 바꿀 수 없는 것에 대해서는 관심을 두지 않고 내가 할 수 있는 것에 중점을 두는 것’과 같은 정서적 조절을 포함하였다. 또한 자신이 세운 목표가 현실적으로 달성하기 어려운 경우에는 현실적인 목표로 수정하여 새로운 목표를 설정하는 목표설정에서 있어서의 자기조절을 보여주었다. 이처럼 참여자들은 힘든 상황 속에서 다양한 자기조절을 해나가며 목표를 향해 나아가려는 노력을 하고 있었다. 이는 자기조절이 발달과업 달성에 긍정적인 역할을 한다는 연구와 맥을 같이하는 결과이다(Schmid, Phelps, & Lerner, 2011).

소수의 참여자는 학업목표 설정에 있어 상대평가의 단점을 깨닫고 이를 스스로 극복해 나가려는 노력을 하고 있었다. 이들은 ‘다른

사람과 비교를 했을 때는 결정을 다른 사람과의 비교에 의해 내려지기 때문에 내가 어떤 사람인지 느끼기가 어려웠다' '남과 비교를 하니 공부효율성이 떨어진다' '남과 비교를 하지 않고부터 나에 대한 확신을 가지게 되었다'와 같은 표현을 하며 상대평가에 관한 단점을 명확히 경험하며 이에 따라 자신이 세운 목표를 향해 노력하고 있었다. 평가가 상대평가로 내려지는 상황에서도 이들은 자기만의 기준을 가지는 것이 중요하다는 자기 확신이 확고하였으며 이에 대해 긍정적 정서를 바탕으로 자기주도적인 학습을 해나가고 있었다. 이는 참여자가 상대평가에 대한 통찰을 통해 그 한계점을 깨닫고 보다 나은 학습목표를 설정하여 자신의 학습을 주도적으로 해나가는 모습이었다. 이는 역경(즉 비교로 인한 비효율성과 정서적 부담)이 이들에게 더 나은 적응상태를 유도하였으며, 이는 자아탄력성을 보여주는 증거로 보여진다(Masten, & Coatsworth, 1998).

더하여 소수의 참여자는 힘든 상황에서 적응적인 역량을 보여주고 있었다. 이는 현재의 상황이 힘들더라도 이에 굴하지 않고 희망적인 모습을 그려낼 수 있는 능력으로 표현되었는데, 이는 '지금은 고등학교라는 아주 좁은 세계에서 살고 있으나 대학가면 좀 더 넓은 세계에서 적응을 잘 할 것'이라는 보다 구체적인 생각으로 구현되어 나타났다. 이런 희망적인 사고가 자아탄력성의 중요한 요인임은 여러 사전연구에서 잘 알려진 것이다(Schmid, Phelps, & Lerner, 2011). 이뿐만 아니라 몇몇의 참여자는 부모님으로부터 그리고 교사로부터 받는 정서적 지지가 이들이 고등학교 생활을 해나가는데 버팀목이 되어주고 있음을 보여주었다. 이런 부모와 교사의 사회적 지지는 그들의 자아 존중감을 향상시키게 만드는 역할

을 하게 되어 결국 연구 참여자들의 발달적 과업인 자아정체성을 확립하게 만드는데 긍정적 역할을 할 것으로 보인다.

본 연구의 시사점

상대평가 제도는 교육제도의 일부분으로 오랫동안 지속되어 왔으나 상대평가가 고등학생들에게 미치는 영향에 대한 연구는 거의 전무한 현실이다. 경쟁과 비교를 통한 성취는 어느 곳에서도 있어 왔으며 또 있을 것이다. 그러나 우리가 주목해야 할 점은 경쟁과 비교가 중점이 되는 학업성취를 정당화하는 것이 교육적, 발달적, 발달 심리적 관점에서 바람직한 것인지는 고려해 보아야 할 문제로 생각된다.

교육심리 영역에서 연구된 주제 하나는 협력학습과 경쟁학습 중 어느 것이 더 나은 교육성과를 낳는 것인지에 대한 것이다. 이에 대한 많은 연구결과들은 협력학습이 경쟁학습에 비해 학습결과에 긍정적인 영향을 미침을 보여주었다(Johnson, Murayama, Johnson, Nelson, & Skon, 1981). 즉 서로 협력하는 교육환경에서 학생들은 더 나은 성취를 보인다는 것이다. 이는 상대평가로 인해 벌어지는 교육환경과는 정반대의 위치에 있는 것이다. 학생들은 종종 수업시간에 질문하는 것이 시간을 뺏기 때문에 다른 친구들에게 방해가 되는 행위이며 그래서 쉬는 시간에 질문을 한다고 한다. 이처럼 자신의 이해와 타인의 이해가 상충되는 것으로 경쟁의 구도를 깊이 내면화한 청년들에게 협력 학습의 효과를 기대하기는 쉽지 않아 보인다.

본 연구의 참여자들은 개인차를 보이고 있기는 하나 상대평가로 인한 고통을 호소하고 있었다. 반복된 좌절, 변질된 친구관계, 변질

된 학교교육, 등급의 내면화, 부정적 정서와 자아상 등과 같은 문제를 경험하고 있었으나 이들에게는 선택의 여지가 없는 현실에서 그 상황에서 나름대로 적응하며 자신의 길을 찾아나가고 있는 모습이였다. 대학교에서 매해 새로운 학생들을 맞이하며 관찰되는 대학생의 행동 중 하나는 학생들이 같은 학교를 다니는 교우들을 서로 낯설어하며 어색해 하는 것이다. 같은 공간에서 같은 경험을 하는 교우들을 친구로 가까이 대하던 모습은 이제 찾아보기가 쉽지 않다. 또한 요즘 청년세대가 느끼는 어려움 중에 하나는 상대적 박탈감이다. 등급의 내면화를 겪으며 성장한 세대에게는 내가 가진 것이 남과의 비교를 통해 판단되는 것에 익숙해져 있어 여러 영역에서 보이는 상대적 차이에 대해 더욱 민감하게 반응하는 것으로 보인다. 이처럼 비교를 통한 교육이 생산해 내는 보이지 않는 것이 무엇인지에 대해 보다 깊이 있는 성찰이 필요해 보인다.

또한 우리 사회가 경험하고 있는 청년세대의 우울, 불안, 자살과 같은 정신건강 문제와의 관련성에 대해서도 고려해 보아야 할 것이다(김진주, 조규관, 2012; 오승환, 2009). 다른 사람과 유대감을 가지고 정서적 지지를 받으며 살아가는 부분은 중요한 심리적 자원이 된다. 본 연구로 유추해보면 청소년 시기에 중요한 친구관계가 훼손되어 순수하게 자신의 생각과 정서를 나누는 경험을 할 기회를 가지지 못하고, 정서적 교감, 의사소통능력, 대인관계능력과 같은 심리적 자산을 형성할 충분한 기회를 가지지 못하였던 것으로 보인다. 이는 이후 삶에서 부딪치게 될 여러 가지 도전에서 이들이 사용할 수 있는 심리적 자산이 부족함을 시사해 주며, 청년세대가 보여주는 정신건강 문제도 이와 관련성이 있을 것으로

조심스럽게 유추해 본다.

본 연구의 저자들에게 중요하게 여겼던 것은 일반인들뿐만 아니라 관계자들도 상대평가가 학생들에게 미치는 영향에 대한 이해가 결여되어 있다는 점이다. 학생들이 상대평가로 인해 정신적으로 심리적으로 무엇을 경험하고 있는지에 대한 깊이 있는 이해가 시급해 보인다. 보다 객관적이고 경험적인 자료를 통해 상대평가에 대한 영향을 면밀히 알아보아야 할 것이며, 고차적 사고능력을 요하는 시대적 요구에 대응하는 학업성취를 할 수 있도록 그리고 바람직한 교육환경을 조성해 줄 수 있도록 교육자, 심리학자, 교육행정자, 학부모들은 노력해야 할 것이다.

무엇보다도 고교내신의 절대평가가 바람직한 교육정책이라는 것은 알고 있지만, 적용하기에는 ‘성적 부풀리기’나 ‘학교간의 학습역량 격차문제’ 등의 부작용들이 예상된다. 단계적이고 체계적으로 내신 부풀리기를 억제하고 보완할 수 있는 정책 등의 시행이 필요할 것으로 보인다. 또한 교육자와 교육계에 종사하는 전문가는 4차산업혁명시대에 걸맞은 교육 성과를 낼 수 있는 교육환경에 대한 심도 깊은 논의가 필요할 것으로 보이며 그에 따른 변화와 실행이 수반되어야 할 것이다. 주입식 교육은 대입선발과정에서 효율적인 교육방법일 수 있으나 현재 산업체에서 요구하는 인재상과는 상당한 거리가 있는 교육방법이다. 더불어 청소년들이 신뢰롭고 효율적인 인간관계를 경험하며 자신의 정체성을 찾아나가도록 돕는 인성교육이 병행되어야 할 것이다. 다변화된 시대의 흐름에서 우리 학생들의 자존감을 높이고 자신감을 가지고 당당하게 자신의 삶에서 행복감을 가질 수 있도록 심리상담과 진로상담의 개입도 매우 중요한 측면을 차지

한다고 생각한다. 소속한 사회에서 자기 가치가 실현되고 행복한 삶을 영위하도록 자기 개발을 돕는 교육적 개입 역시 병행되어야 배움 중심의 공교육이 교육경쟁력을 가질 수 있다고 생각된다.

본 연구가 가지는 제한점은 다음과 같다. 첫째, 본 연구의 참여자들은 성적이 중위권이 나 상위권에 속하는 고등학생으로 성적이 하위권인 학생들은 포함되지 못하였다. 또한 참여자가 속한 학교의 특성도 자사고나 지역사회에서 비교적 우수한 성적을 보이는 일반 고등학교에서 일어나는 경험을 바탕으로 연구결과가 도출되었다. 따라서 본 연구결과는 성적이 상위권에서 중위권에 속하며 학업수행이 비교적 우수한 학교에 재학 중인 고등학생에게 적용하는 것이 더 적절할 것으로 보인다. 둘째, 자료수집이 비교적 짧은 기간에 이루어졌다. 세 명의 연구자가 모두 심층면담을 수행하였으며 단기간에 집중적인 방식으로 연구가 수행되었다. 연구주제에 대하여 집중하며 연구 참여자의 경험을 심사숙고하는 충분한 시간을 가졌으나, 시간을 두고 참여자의 경험을 반영하지 못하여 참여자의 경험의 본질을 깊이 있게 담아내는 데에 부족함이 있었을 것으로 보인다. 셋째, 본 연구는 심층면담만으로 이루어졌으며 고등학생들을 현장에서 관찰하지는 못하였다.

참고문헌

강태훈 (에듀인뉴스, 2016년, 9월1일). 학교평가, 제대로 이루어지고 있는가? **에듀인뉴스**. URL: <http://www.eduinnews.co.kr/news/articleView.html?idxno=6339>

김희연, 이상훈, 김군수, 신기동 (2012). 스트레스 사회 한국. **이슈 & 진단**, 59, 1-26.

박서연, 윤미선 (2018). 고등학생의 사회비교경향성, 성패귀인, 성취정서의 구조적 관계. **중등교육연구**, 66(1), 93-120.

베리타스 알파 (2017년, 11월 21일). PISA ‘협력적 문제해결력’ 한국 세계 4위..1위 싱가포르, 2위 일본. URL: <http://www.veritas-a.com/news/articleView.html?idxno=101267>

배장훈, 안성진 (2009). 교육내실화를 위한 내신 절대평가 방안에 관한 연구. **한국컴퓨터교육학회 하계 학술발표논문집**, 13(2), 35-40.

서미혜 (2017). SNS 이용이 상대적 박탈감과 객관적 주관적 경제 지위 간 격차를 거쳐 삶의 만족도에 미치는 영향. **한국언론정보학보**, 83, 72-95.

송인섭, 박성윤 (2000). 목표지향성, 자기조절 학습, 학업성취와의 관계 연구. **교육심리연구**, 14(2), 29-64.

유한구, 김형식 (2017). PISA2012와 PIAAC 분석을 통한 우리나라 청소년과 성인의 교육효율성 분석. **KRIVET Issue Brief**, 116. 한국직업능력개발원.

임현숙, 조혜경 (2018). 청소년기 자녀를 양육하는 결혼이주여성의 갈등 경험. **질적연구**, 19(2), 90-101.

조규관, 장은영 (2009). 고등학생의 사회비교경향성에 따른 학습양식 및 성패귀인양식. **한국교육학연구**, 15(2), 57-78.

Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' belief about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 18, 409-414. doi:10.1037//0022-0663.79.4.409

Bandura, A., & Jourden, F. (1991). Self-regulatory

- mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.
- Bounoua, L., Cury, F., Regner, I., Huguet, P., Barron, K., & J Elliot, A. (2011). Motivated use of information about others: Linking the 2x2 achievement goal model to social comparison propensities and processes. *British journal of social psychology*, 51(4), 626-641.
- Buunk, A. B., Kuypers, H. & van der Zee, Y. G., (2005). Affective response to social comparison in the classroom. *Basic and Applied Social Psychology*, 27(3), 229-237.
- Carbery, J., & Buhrmester, D. (1998). Friendship and need fulfillment during three phases of young adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15(3), 393-409.
- Chatzisarantis, N., Ada, E., Qi, B., Papaioannou, A., Prpa, N., & Hagger, M. (2016). Clarifying the link between mastery goals and social comparisons in classroom settings. *Contemporary Educational Psychology*. 46, 61-72.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260.
- Giorgi, A., Giorgi, B., & Morley, J. (2017). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. In C. Willig & S. Rogers (Eds): *The Handbook of Qualitative Research In Psychology* (2nd) (pp.176-192), London: Sage Publication.
- Park, S., & Baek, Y. (2017). Two Faces of Social Comparison on Facebook: The Interplay Between Social Comparison Orientation, Emotions, and Psychological Well-being. *Computers in Human Behavior*, 79, 83-93.
- Masten, A. & Coatsworth, J. (1998). The Development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *The American Psychologist*. 53. 205-20. 10.1037/0003-066X.53.2.205.
- Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. New York, NY, US: WW Norton & Co.
- Smith, R. H. (2000). Assimilative and contrastive emotional reactions to upward and downward social comparisons. In J. Suls L. Wheeler (Eds.), *Handbook of social comparison: Theory and research* (pp.173-200). New York: Plenum.
- Gerber, J. P., & Wheeler, L. (2018). A social comparison theory meta-analysis 60+ years On. *Psychological Bulletin*, 144(2), 177-197.
- Johnson, D., Murayama, G., Johnson, R. T., & Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 89, 47-62. 10.1037/0033-2909.89.1.47.
- Schmid C. K., Phelps, E., & Lerner, R. (2011). Constructing positive futures: Modeling the relationship between adolescents' hopeful future expectations and intentional self regulation in predicting positive youth development. *Journal of adolescence*. 34, 1127-35.
- Tatar, E., & Oktay, M. (2008). Relative evaluation system as an obstacle to cooperative learning: The views of lecturers in a science education department. *International Journal of*

한국심리학회지: 학교

- Environmental & Science Education*, 3(2), 67-73.
- Wood, J. V. (1989). Theory and research concerning social comparisons of personal attributes. *Psychological Bulletin*, 106, 231-248.
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis, *Personality and Social Psychology Review*, 1(2), 170-182.

원 고 접 수 일 : 2019. 10. 15.

수정원고접수일 : 2019. 12. 25.

최종게재결정일 : 2019. 12. 26.

Lived Experiences of High School Students for the “Naesin” Grading as a Norm-Referenced Evaluation

Heejung Chun

Pukyong National Univeristy

Hoyang Son

Kyonggi University

Ju Young Woo

Korea Nazarene University

This study explored the lived experiences of high school students who experienced a norm-referenced evaluation with the Naesin system. The participants were 15 high school students who resided in the areas of Seoul, Gyeonggi, and Busan. This study adopted a phenomenological research method, which is developed by Giorgi. The study resulted in 370 meaning units, 71 summaries of meaning units, 26 sub-constituents, and 9 constituents. The results showed that participants experienced their relationships with classmates were centered around competitions and they experienced the sense of repeated frustration with their academic goals. Participants perceived that their personal values equated with their academic rankings and they anticipated academic rankings becoming their future social rankings. Low rankings with good performance, learning for exam, and unfair treatment in school made them realize that the education is not for learning but for differentiating students. Participants have found the ways to know better about reality and self-regulated their thoughts and emotions. Further, this study identified resilient aspects of the participants such as support from parents and teachers and hopeful thoughts. This study discussed the meaning of the findings and implications of the findings.

Key words : norm-referenced evaluation, social comparison, competition, phenomenological study