

## 授業結果에 대한 評價의 意義와 方向

任 寅 宰

(서울大 教育學科 教授)

### I. 學習評價의 意味

오늘날 教育評價라고 하면 教育現象 全般에 대한 評價 즉 教育의 評價라는 넓은 의미로 사용되고 있다. 다시 말하면 教育의 現象을 教育施設이나 教員의 資質 및 學生의 特性 등 入力變因과 教科履修過程 및 授業方法 등의 處置過程變因, 學生의 知的·情意的 學習結果인 產出變因, 그리고 이러한 入力—處置過程—產出의 過程을 둘러싸고 있는, 教室環境 및 學科와 大學環境 등의 脈絡的 環境變因 등 4要素로 구분해 볼 때 이러한 各要素에 대한 評價도 教育評價에 포함시키고 있다. 이러한 넓은 意味의 教育評價에 반하여 學習評價란 教育의 結果로서 學生의 學業成就에 대한 評價만을 의미한다. 또한 學習評價란 講師가 가르치는 바의 評價가 아니라 學生들의 배운 바에 대한 評價라는 의미에서 學生의 學習結果에 대한 評價의 意味로는 教育評價보다 學習評價라는 用語가 더 적절하다고 하겠다. 따라서 여기에서의 學習評價란 大學의 한 教科履修過程에서 學生의 學業成就에 대한 評價를 의미하는 것으로 사용하고자 한다.

評價라는 말의 意味를 명료하게 하기 위해서는 이를 測定이라는 말과 對照·比較해 볼 필요가 있다. 測定(measurement)이란 한 學生이 가지고 있는 知能이나 教科에 관한 實力 등 그 屬

性의 어느 하나를 分類하거나 그 程度에 따라 量化하는 過程을 意味한다. 이에 대하여 評價(evaluation)란 어떤 基準에 비추어 그 測定結果가 얼마나 바람직하나 하는 價値判斷의 過程까지를 포함하는 것을 의미한다.

따라서 相對評價란 學生의 學業成就에 관한 測定結果가 얼마나 바람직한가 하는 기준을 주어진 집단의 결과에 비추어 個人의 成績이 決定되는 것을 말한다. 이에 반하여 絕對基準評價 또는 絕對評價란 한 個人의 成績이 주어진 教科의 教授目標을 얼마나 達成하였느냐 하는 目標의 達成度에 따라 決定되는 評價體制를 말한다. 따라서 相對評價制度下에서는 모든 學生이 주어진 教科의 目標을 達成했건 또는 못했건간에 항상 一定한 比率로 A, B, C 등의 成績等級이 存在하게 된다. 반면에 絕對評價制度下에서는 意圖하는 바의 一定한 水準까지 目標을 達成하였다면 누구나 A를 받을 수 있는 반면에 그렇지 못한 경우는 거의 모두가 C나 D를 받을 수도 있게 된다.

### II. 評價의 機能

眞理를 탐구하는 大學에서는 自發的인 학습과 연구가 중요하므로, 學生에게는 試驗공포와 不安을 낳게 하고 教授들에게는 學生을 평가해야 하는 負擔과 雜務를 附加하는 評價가 없는 것이 오히려 바람직하다고 이야기하고 있는 사람도 있

다. 물론 궁극적으로 중요한 것은 학생들의學習結果이지만 한 敎科의 敎授過程에서 評價過程이 전연 없다고 할 때, 정말로 의도하는 바의 敎科目標을 달성할 수 있느냐 하는 敎育의 根本的인 問題와 더불어 몇 가지 문제점을 생각해 볼 수 있다.

個人이든 또는 會社와 같은 어떤 組織體이든 간에 어떤 目的을 갖고 그 目的을 달성하기 위한 活動을 하게 되고, 이러한 活動 後에는 意圖的이든 또는 無意識的이든간에 어떤 형태의 評價活動이 있게 되고 이러한 評價活動은 다음 단계의 目的達成을 위한 活動이나 適應에 改善을 가져오는 필수적 조건이 된다. 이것의 보다 一般的인 用語로는 生送還體制(bio-feedback system)로서, 어떤 生體(organism)가 주어진 환경에 보다 發展의으로 適應하고 그 生存을 위해서는, 주어진 生體의 어떤 反應이나 行動에 대한 結果를 알려 주거나 알고 있을 때 그 生體는 보다 發展의 行動을 할 수 있거나 또는 현재의 行動을 修正하는 기회를 가질 수 있다. 즉 한 生體의 行動의 結果가 適合하였다, 또는 맞았다(正)는 것 등을 알았을 때는 그 結果는 주어진 行動을 強化해 주는 반면에, 틀렸다(誤)는 것을 알았을 때는 修正과 矯正의 機會를 제공하게 된다. 한 生體의 行動에 대한 feedback의 結果는 다음과 같은 기능을 갖게 된다.

行動結果의 再投入 (feedback)  $\left\{ \begin{array}{l} \text{(正) 強化의 機能} \\ \text{(誤) 修正 또는 矯正의 機能} \end{array} \right.$

學生들의 學習結果의 feedback인 評價結果는 學生의 學習行動을 強化해 주고 그 結果가 바람직하지 못할 때는 이를 矯正해 주게 되므로 學習의 效果를 올리는 수단으로서의 評價의 機能은 상당히 중요함에도 불구하고 지금까지 評價의 이러한 機能을 등한히 하여 왔다. 大學에서의 주어진 敎科에 있어서 評價의 機能이란 주로 學期末에 學生의 最終成績을 매겨 주고 이러한 과정의 연속을 통하여 卒業狀이나 資格證을 授與하는 行政的 또는 選拔의 機能 만을 강조하여 왔다. 評價의 이러한 行政的 또는 選拔의 機能은 評價의 附隨的 機能에 지나지 않으며, 정말

로 중요한 것은 學生들의 學習의 效果를 올리기 위한 수단으로서의 評價의 機能이 강조되고 實踐되어야 할 것이다. 學習過程에서 評價의 이러한 feedback 기능은 學生의 側面에서는 學習의 效果를 올리는 수단으로서의 기능을 발휘하는 반면에, 講師에 대한 學生의 學習결과에 대한 feedback은 授業改善 및 敎科의 質的 水準維持의 기능을 갖고 있다. 만약에 講師가 學生들의 學習결과에 대한 정보를 얻지 못하거나 이를 등한히 한다면 敎科授業의 發展과 改善은 기대할 수가 없을 것이다.

새로운 評價方法을 적용하고자 하거나, 또는 現行의 評價制度를 改善하고자 할 때 다음과 같은 評價의 세 가지 機能이라는 側面에서 檢討되어야 할 것이다.

첫째로 評價의 機能으로서 강조되어야 할 것은 評價는 주어진 敎授目標의 達成度에 대한 測定이 되어야 한다는 점이다. 評價活動이나 關心이 주어진 敎科의 目標達成度에 대한 충실하고 직접적인 測定에 있다기보다는 學生간의 序列이나 等級을 매기는 데 一次的인 관심을 가져서는 안 될 것이다. 또 敎育은 하나의 專門的인 活動이며 一定한 目標을 달성하기 위한 意圖的인 活動인 것이다. 이러한 敎育의 結果에 대한 評價活動이 目標의 達成度에 대한 直接的인 測定을 등한히 하고 바람직한 成就의 水準을 단순히 집단에서의 相對的인 位置에 그 基準을 두고 있다면, 이것은 評價活動의 충실한 機能을 수행하고 있다고 볼 수 없다.

둘째로 評價活動은 그 自體가 敎育的이어야 한다는 점이다. 이것은 評價의 潜在的 機能이라고 할 수 있는 것으로서, 評價의 活動이 學生들의 價値觀이나 態度 또는 自我概念 등에 敎育的으로 바람직한 영향을 주고 있느냐 하는 것이다. 즉 學生의 自我概念 등에 非敎育的인 영향을 주지는 않는가에 대한 검토가 필요하게 된다.

세째로 評價는 學習效果를 올리는 데 이바지할 수 있어야 한다. 과거에 우리는 評價라고 할 때 학생에게 成績을 주는 學生評價만을 연상하고 있었으나, 이제는 어떻게 하면 評價의 機能을 최대로 活用하여 學生의 學習效果를 올리는 데 이바지할 수 있는가를 생각해야 할 것이다.

學生の 評價보다는 授業의 評價를 통하여 授業過程의 能率化에 더 많은 관심을 가져야 할 것이다. 評價를 단순히 일정한 教科의 學習後에 뒤따르는 형식적 활동으로서만 볼 것이 아니라, 學習過程 속에서의 계속적인 評價活動을 통하여 학습의 효과를 올리는 수단으로서의 評價의 機能이 강조되어야 할 것이다.

### Ⅲ. 相對評價와 絕對評價의 比較

相對評價制는 教育方法의 如何에 관계없이 주어진 학생 중의 一部分이 의도하는 바의 教育目標나 教科目標를 달성할 수 있다는 選拔的 教育觀의 反映이라고 할 수 있다. 少數만이 教育을 받아야 하고 少數만이 의도하는 바의 教科目標를 달성할 수 있다는 期待와 信念 속에 教育이 進行되는 이러한 選拔的 教育觀은 과거의 階級社會와 身分社會 및 엘리트 의식의 反映이라 할 수 있다. 相對評價制下에서는 모든 學生이 의도하는 바의 目標를 달성했다고 하여도 그레도 그 중에서 더 잘한 사람을 구분하고, 또한 거의 모든 학생이 의도하는 바의 目標를 달성하지 못하였다고 하여도, 그 중에서 더 못한 사람을 구분하여 等級과 序列을 메기고 成功者와 失敗者를 分類하는 데 第1次的인 관심을 갖고 있다. 이러한 見地에서 相對評價制는 知的 成就에 있어서 우선 學生들에게 知的 階級意識과 優越感과 劣等感을 강조하는 評價體制라고 할 수 있다.

이에 반하여 絕對評價制에서는 누구나 잘하면 A學點이나 優秀學點을 받을 수 있으므로 知的 成就의 可能性과 平等性을 강조하는 評價體制가 된다. 絕對評價制는 選拔的 教育觀과 對立되는 發達的 教育觀의 反映으로서 이러한 教育觀은 각 學習者에게 적절한 教育方法과 教育機會가 주어진다던 누구나 의도하는 바의 目標를 달성할 수 있다는 信念과 期待 속에서 그러한 方向으로 教育을 實踐하고 研究하는 教育觀이 된다. 이러한 教育觀에서의 評價活動은 學生의 評價보다는 授業의 評價를 강조하고 學習의 效果를 올리는 수단으로서의 評價의 機能이 강조되고 있다.

둘째로 相對評價制는 지나친 競爭意識을 강조

하고 있으며 競爭에 의한 外撥的(extrinsic) 學習動機를 강조하고 있다. 成績이라고 하는 것은 市場의 商品처럼 경쟁을 통하여 획득해야 하는 競爭性을 띠고 있으며 人間간의 競爭의 倫理를 타당시하고 있다. 뿐만 아니라 學問의 專門性과 自發的 探究를 강조하는 高等教育에 있어서 학습의 동기로서 競爭에 의한 外撥的 動機만을 강조할 때 學生들은 학습자체에 대한 흥미와 관심보다는 點數 自體에만 관심을 갖고 學生間的 協同的 態度보다는 적대감을 유발하게 되는 문제를 갖고 있다. 이러한 현상은 졸업정원제 실시 이후에 學生들간의 點數 따기의 경쟁과 이에 따른 학원에서의 非人間化의 問題가 심각하게 대두됨에 따라 더욱 심각할 수 있는 것 같다.

셋째로 相對評價制는 教育의 質的 管理를 위한 기초자료로서 문제점을 갖고 있다. 相對評價制에서는 學生間的 等級과 序列이라는 相互比較에 第1次的인 관심을 가짐으로써, 相對評價의 結果가 무엇을 얼마만큼 아느냐 또는 할 줄 아느냐의 정보와 관심보다는 누구보다 잘하느냐 또는 못하느냐의 정보만을 제시해 줌으로써, 학생 스스로가 자신의 學習의 缺損이 어떠한가를 알아 이에 대처할 수 있는 타당한 정보를 제공해 주지 못하고 있다. 또 講師의 立場에서는 주어진 教科에 대한 目標達成度에 관한 직접적인 정보를 얻지 못함으로써 教科의 質的 水準維持와 그 改善을 도모하는 데 어려움을 주게 된다.

네째로 相對評價制에서는 모든 學生이 주어진 教科의 目標를 달성하였다고 하여도 약 3분의 1의 학생은 學習에 있어서 失敗者요, 敗北者로서 남아 있어야 하므로, 學生들에게 學習에 있어서 成功感보다는 失敗感을 강조함으로써 일부 학생들에게는 학습에 대한 흥미를 잃게 하고 나아가서는 學生의 自我概念과 精神衛生에까지도 문제를 일으키게 할 수 있을 것이다.

지금까지 相對評價의 問題點을 絕對評價와 비교하여 지적하였으나 絕對評價에도 問題點과 制限點이 있다. 우선 絕對評價의 가장 큰 문제점의 하나로는 教授目標나 教科目標를 타당하게 측정하기 위해서 目標를 어떻게 設定하고 陳述해야 하는가의 問題와, 또 어느 정도 目標를 達成했을 때 目標를 달성했다고 보느냐 하는 成就

水準의 決定問題를 들 수 있다. 그러나 무엇이 教科目標로 중요하며, 이를 어떻게 設定하고 또 評價할 것인가 하는 問題에 대한 關心과 研究는 教育의 핵심적인 문제의 하나로서 이에 대한 研究는 教育의 專門性과 教育의 發展의 기초가 된다고 할 수 있다.

絶對評價의 두번째 問題로서 最低水準의 目標 達成度를 강조한 나머지, 學習의 發展의 動機를 억압할 가능성이 매우 높다고 할 수 있다. 즉, 絶對評價는 大學에서 教科教育의 專門性과 일정한 質의 水準을 유지하는 데는 공헌하고 있지만, 동시에 高等教育이라는 學習過程에서의 無限한 發展과 高等教育의 卓越性의 指向이라는 점에서 問題를 던져 주고 있다. 美國 大學의 경우, 이러한 問題의 代表的인 例로 pass-fail 또는 P-N (Pass or Non-pass) 制에 의한 教科成績의 評點 制度를 들 수 있다. 이것은 주어진 教科目標의 일정한 最低水準의 達成을 강조함으로써 학생들 간의 지나친 경쟁이나 點數따기만을 위한 공부 또는 시험에 대한 지나친 不安을 없애 주는 長點이 있는 반면에, 우수한 學生들이 一定 水準 以上으로 공부하려고 하지 않는 문제점을 낳고 있다.

세째로 絶對評價制는 統計的 方法의 適用上의 問題點을 던져 주고 있다. 絶對評價에서는 個人差를 辨別하는 데 관심을 갖지 않음으로써 흔히 點數分布의 制限을 받게 된다. 그러나 傳統的인 統計方法은 點數의 충분한 分布 또는 變散이 있다는 것을 前提로 하고 있다. 따라서 絶對評價 制下에서 얻어진 點數와 다른 어떤 變因과의 關係에 관한 研究나 絶對基準檢査의 信賴度의 測定 등에 제한을 받게 되는 問題가 있다. 그러나 이러한 問題는 絶對評價의 適用上의 直接的인 問題라기보다는 絶對評價에 관한 研究上의 問題가 된다.

#### IV. 學習評價의 節次

앞에서 評價의 機能의 하나로, 評價는 教授目標의 達成度測定에 第1次的인 관심을 가져야 한다는 것을 지적하였다. 여기에서는 教授目標 達成度의 直接的 評價를 위한 目標設定의 方法에 관해서만 언급하고 目標達成度의 測定을 위

한 檢査問項이나 기타의 評價道具의 作成에 관한 것은 紙面關係上 생략하고자 한다. 과거에는 教授目標는 추상적인 수준의 아름다운 美辭麗句로 장식되고 실제로 학생들에 대한 評價는 이와 는 전혀 무관하게 進行되고 있다는 점이 흔히 비난의 대상이 되어 왔다. 이러한 원인의 하나는 目標는 어디까지나 目標로서, 評價와 관련시킬 필요가 없다고 단순하게 생각하거나, 또는 실제로 測定되고 評價되는 학습결과란 지엽적이고 사소한 것에 지나지 않으므로 目標는 授業方向을 제시하는 것으로 충분하며 評價와 관련시킬 수 없다는 態度이다.

두번째로는 授業의 方向을 명시하고 評價의 基準이 될 수 있는 教科目標設定에 대한 관심과 技術의 問題라 할 수 있다. 目標設定에서 흔히 당면하는 問題는 진술된 목표가 너무 추상적이어서 사람마다 그 意味를 다양하게 해석하고 또한 이를 측정하기 위한 檢査問項을 사람마다 제각기 다르게 製作한다는 점이다. 이 問題를 해결하기 위해서는 전체적인 授業의 方向을 明示하기 위한 一般水準의 目標를 그 測定과 觀察이 가능한 代表的이고 구체적인 目標들로 明細化하며 再陳述할 필요가 있다. 또 흔히 目標陳述에서 범하는 誤謬로는 目標陳述에 있어서 講義하고자 하는 教科內容이나 講師의 教授活動을 目標로 진술하는 경우가 된다. 예를 들어 敎養生物의 경우에 教授目標로서 순환기 계통, 소화기 계통, 인체의 특성 등 教科內容을 열거하는 것으로, 이것은 어디까지나 授業過程에서 다루어야 할 내용이지 目標라고는 할 수 없다. 目標란 이러한 內容의 學習을 통하여 학생이 學習後에 궁극적으로 나타내는 행동으로 진술되어야 한다. 예를 들어 순환기 계통의 학습을 통하여 순환기 계통에 관계되는 器官의 명칭을 열거할 수 있는 행동인지, 또는 순환기 계통과 소화기 계통의 차이점을 구별하는 것인지, 주어진 내용 的 학습을 통하여 학생이 나타낼 수 있는 행동에는 여러 가지가 있을 수 있으므로 이를 明示해야 한다. 또 현미경을 통하여 미생물을 관찰한다, 개구리의 소화기관을 해부하여 본다 등은 어디까지나 講師의 授業活動에 관한 것이며, 궁극적으로 중요한 것은 이러

한 學習活動을 통하여 學生이 어떠한 행동을 나타내기를 원하느냐 하는 것이다. 즉 가르치는 것과 학생이 배우는 바는 다를 수 있으므로, 학생이 학습 후에 나타내는 행동으로 教授目標가 진술되어야 한다. 다음에 이러한 目標設定에 있어서 추상성의 문제 및 기타의 目標設定의 誤謬의 問題를 시정하여 授業의 方向을 明示해 주는 동시에 評價의 구체적인 기준이 될 수 있도록 어떻게 목표를 진술해야 하는가에 대해서 좀더 구체적으로 살펴보고자 한다.

여기에서 教授目標(instructional objectives)라 함은 한 教科 및 한 單元(또는 章) 水準의 目標로서 授業의 指針이 되고 評價의 기준이 될 수 있는 구체적 수준으로 진술된 明細의 目標를 포함하는 目標를 의미한다. 教授目標 陳述의 歷史를 간략히 살펴보면 1950년대 이전에는 教授目標 陳述에 있어서 內容과 行動을 동시에 포함하여 진술되어야 함을 강조하였다(R.W. Tyler 1949). 즉 教授目標는 어떤 教科內容을 통하여 학생이 어떤 행동을 나타내야 되는가, 또는 어떤 행동이 학습되기를 바라는가의 內容과 行動의 진술이 되어야 한다는 것이다. 그러나 이러한 目標陳述에서 아직도 문제가 되고 있는 것은 진술된 內容과 행동이 상당히 추상적이고 막연하여 구체적으로 무엇을 가르치고 무엇을 평가하여야 하는지가 막연하여 진술된 동일한 목표에 대하여 사람마다 그 해석이 다를 수 있다는 점이다. 예를 들어 전기의 원리를 이해한다, 통계의 기본용어를 파악한다라는 目標陳述에 있어서 전기의 어떤 원리 그리고 통계의 어떤 기본 용어인지가 불명할 뿐만 아니라 행동을 나타내는 動詞에 있어서 이해한다, 파악한다라고 할 때 구체적으로 학생이 어떤 행동을 나타내는 것을 의미하는지가 명료하지 않다. 예를 들어 전기의 원리를 이해한다고 하였을 때, 전기의 어떤 원리가 적용된 상황에서 어떤 원리가 올바르게 사용되었는지를 지적하는 행동인지, 또는 전기의 원리가 무엇인지를 열거하거나 다른 말로 표현하는 능력 등을 말하는 것인지, 학생이 이해하였을 때 구체적으로 나타내는 행동은 무수히 많을 수 있는데 그 중 어떤 행동들을 의미하는지가 아직도 막연하고 불명료한 문제가 있다.

또 이해한다, 적용한다, 또는 분석한다 등 人間의 학습결과로서 나타나는 행동을 의미하는 動詞가 사람마다 다른 의미로 사용되어 같은 말에 대해서 다른 것을 의미하고 다른 것을 겠다든가, 또는 반대로 같은 것을 재면서 다른 말을 사용하는 문제가 생기게 되었다.

이 문제를 해결하기 위하여 시카고대학의 B.S. Bloom을 중심으로 大學에서 試驗 및 評價를 담당한 전문가 및 심리학자들이 모여 人間의 知的 學習結果로서 얻어지는 學習結果를 체계적으로 분석하고 그 의미를 구체적으로 定義하고자 시도한 결과, 1956년에 이를 「教育目標分類學(知的 領域)」이라는 책자로 발간하게 되었다. 여기에서는 知的 領域의 學習結果를 크게 知識, 理解, 適用, 分析, 綜合 및 評價의 6가지 行動領域으로 大別하고 다시 각 行動領域을 몇 개의 下位水準의 行動으로 區分하고 있다. 또한 1964년에는 D.R. Krathwohl을 중심으로 情意的 領域에 대한 學習結果의 分類, 그리고 1972년에는 心動的 領域(psychomotor domain)에 대한 教育目標分類을 위한 指針書가 出刊되었다.

이러한 教育目標分類에 관한 指針書는 人間의 學習結果를 체계적으로 分析하고 각각의 學習結果가 무엇을 의미하는가를 명료히 하는 데는 커다란 공헌을 하였으나, 教授目標를 구체적으로 어떻게 陳述함으로써 의도하는 바의 教授目標를 달성하고 바로 그것을 평가할 수 있는가 하는 명료한 教授目標의 陳述方法에 대해서는 아직도 문제가 있었다. 이에 대하여 R.F. Mager(1962)는 바로 그것을 가르치고, 평가할 수 있는 教授目標陳述의 方案을 제시하였다.

그는 教授目標陳述에 있어서 다음 세 가지 要素가 포함되면 그 教授目標가 무엇을 의미하는지 누구나 同一하게 해석하게 되고, 또 同一한 것을 評價할 수 있다는 것을 지적하고 있다.

① 到着點行動

② 到着點行動이 나타나는 狀況이나 條件의 明示

③ 受諾의 基準

여기에서 到着點行動이란 學習者가 학습 후에 나타내는 행동을 의미한다. 目標陳述에 있어서 到着點行動을 나타내기 위해서는 明示의 動詞를

사용해야 함을 지적하고 있다. 그는 動詞를 暗示的 動詞(implicit verb)와 明示的 動詞(explicit verb)로 구분하고 있는데, 暗示的 動詞란 안다, 이해한다, 파악한다, 평가한다 등과 같이 그 의미가 상당히 포괄적이고 그 行動을 직접적으로 관찰할 수 없는, 소위 머리 속에서 일어나는 행동을 의미한다. 반면에 明示的 動詞란 관찰가능한 구체적인 행동을 나타내는 動詞로서 예를 들면 열거한다, 지적한다, 찾아낸다, 본다 등과 같이 學習者가 알거나 이해했을 때 구체적으로 그 행동을 외부적으로 나타내는 外顯的 動詞가 된다. 다음에 그 行動이 나타나는 狀況이나 條件의 明示란 예를 들면 주어진 행동이 어떤 道具나 資料가 주어졌을 때, 또는 教室 안이나 教室 밖에서 등 그 행동이 나타나는 狀況의 明示를 의미한다. 세번째 受諾의 基準이란 어느 정도 그러한 行動이 나타났을 때에 주어진 教授目標를 달성했다고 인정할 수 있느냐 하는 目標達成의 水準을 의미한다. 예를 들어 數學의 경우에 “微分과 관계되는 14개의 用語와 14개의 公式이 주어졌을 때 (2) 14개의 用語中 12개 이상을 (3) 간결하게 정의하고 (1), 또 14個의 用語와 해당 공식과를 100% 정확하게 (3) 관련지운다 (1)”에서 각 문절끝의 괄호안의 각 번호는 앞에서 제시한 到着點 行動 (1), 狀況과 條件 (2), 受諾의 기준 (3)을 나타낸다.

이와 같이 Mager가 제안한 方法에 의하여 教授目標를 設定한다면 무엇을 가르쳐야 하는지, 또 어떻게 測定評價해야 하는지가 명료하고, 주어진 目標를 누구나 똑같은 의미로 해석하게 해주는 장점이 있다. 그러나 이러한 目標陳述의 短點으로는 한 敎科나 한 單元을 모두 이러한 方式으로 教授目標를 진술한다면 陳述되어야 할 目標의 數가 너무나 많아지게 되고, 또 目標間의 順位나 位階의인 關係가 불명해짐으로써 目標가 授業의 方向感을 제시해 주는 기능을 잃게 된다는 문제가 있다. 특히 한 敎科에 대한 教育은 운전기술이나 X레이 촬영기술을 가르치는 訓練과는 달라서, 바로 그것을 가르칠 수 있는 것이 아니라 그것을 향하여 가르쳐야 하는, 學習과제의 범위와 한계가 뚜렷하지 않은 發展的 學習이기 때문이다. 이러한 방식에서의 目標陳述

은 技能의 學習이나 訓練課題가 아닌 이상 주어진 學習과제를 완전히 포괄한다는 것은 거의 불가능하다고 하겠다. 두번째로 이러한 目標陳述의 問題點은 그것만 가르치고 그것만 평가함으로써 教育의 發展的 可能性을 제한하는 문제점이 있게 된다.

이러한 Mager의 目標陳述의 制限點을 극복하는 方案으로서 N.E. Gronlund(1970)는 한 敎科의 教授目標를 一般教授目標와 明細的 教授目標의 두 가지 水準으로의 目標陳述의 方案을 제시하였다. 여기에서 一般教授目標란 內容과 行動을 포함한 어느 정도 추상적인 수준의 目標로서 授業의 方向을 제시하기 위한 目標가 된다. 한 單元(또는 章 水準)의 目標를 포괄적으로 나타내기 위하여 그는 8~12개 정도의 一般教授目標로서 한 單元의 목표를 진술할 것을 제안하고 있다. 이러한 一般教授目標는 주어진 단원을 포괄하고 授業의 方向을 제시하기 위한 것이므로, 흔히 상당히 포괄적인 의미를 가진 暗示的 動詞로 目標를 진술하게 된다. 다음에 明細的 教授目標(또는 구체적 교수목표)란 주어진 一般教授目標를 觀察과 測定이 가능한 상태 즉 操作的으로 정의한 몇 개의 구체적인 教授目標를 말한다. 이러한 明細的 目標는 一般教授目標를 代表的인 상황으로 再定義한 目標이므로 추상적인 一般教授目標를 달성하기 위하여 구체적으로 무엇을 가르쳐야 할지 또 무엇을 평가해야 할지를 明示해 주고 있다. 즉 주어진 一般教授目標에 대한 몇 개의 明細的 教授目標는 一般教授目標의 水準과 性格을 드러내 주는 役割도 하게 된다. 明細的 教授目標는 一般教授目標를 行動的인 用語로, 또는 操作的으로 定義한 것이므로 반드시 明示的 動詞를 사용해야 한다. 따라서 明細的 教授目標陳述에는 Mager가 제시한 教授目標陳述의 方案을 적용하는 것이 바람직한 것이다. 이에 몇 가지 예를 다음에 든다.

1. 호흡의 기본요소를 이해한다(一般教授目標).
  - 1-1. 최저의 조건하에 있는 한 동물의 호흡률을 제시하였을 때 그러한 호흡률이 일어날 수 있는 온도를 제시할 수 있다. 단 참고자료가 없으며  $\pm 3^{\circ}$ 도 내외만 허용함.
  - 1-2. 植物의 各部位의 명칭이 주어졌을 때 光合作用

用이 가장 크게 일어나는 부위를 지적할 수 있다. 단 참고 자료는 없으며 2分內의 正答을 要함.

- 1-3. 주어진 化合物의 目錄에서 호흡과정의 各 단계에서 발견되는 것, 그리고 光合成作用過程의 各 段階에서 발견할 수 있는 化合物를 各 各 하나씩을 선택할 수 있다. 단 5分 이내에 答하여야 하며 主가 참고자료가 제시되지 않고 80% 이상의 正答을 目標達成으로 함.

때로는 一般敎授目標을 明細的 敎授目標로 再 定義할 때, 이를 Bloom이 제시한 知的 領域의 學習結果인 知識, 理解, 適用 등으로 나누어 진술할 수도 있을 것이다. 經營學概論의 경우에서 의 한 예를 다음에 든다.

2. 한 組織體에서 經營者(manager)의 機能과 役割을 이해한다(一般敎授目標).
- 2-1. 經營이라는 用語를 25字 또는 그 이내로 100% 精確하게 定義할 수 있다(知識水準).
- 2-2. 經營의 機能에 관한 無選의 目錄을 주었을 때 (計劃, 組織, 管理 및 指示), 이를 중요한 順序로 各 各 기능을 100% 精確하게 정의할 수 있다(理解水準).
- 2-3. 한 經營問題에 관한 250字 정도의 說明文을 주었을 때 80% 이상의 精確성을 갖고 그 問題의 原因을 50~100字 이내로 제시할 수 있다. 단 課題로 함(適用水準).

2-4. 10가지의 다른 狀況에 관한 記事를 읽고 各 狀況이 經營者의 人間關係에 관한 技能, 業務에 관한 專門性 또는 概念水準의 問題인지를 各 各 구별할 수 있다. 단 80% 이상의 精確성을 目標達成水準으로 함(分析水準).

2-5. 하나의 學習課題로서 說明的인 逸話를 포함해서 經營의 科學性和 藝術性에 관한 300~400字의 論文을 쓸 수 있다(綜合能力水準).

2-6. 4가지 다른 經營方案의 目錄이 주어졌을 때 各 方案이 가장 효과적으로 적용될 수 있는 經營機能을 50~150字로 써서 제시할 수 있다. 단 80% 이상의 精確성을 目標達成度로 함(評價能力水準).

하나의 一般敎授目標에 대해서 몇 개의 明細的 敎授目標이 적합한가 하는 문제는 주어진 目標의 重要性和 抱括的 複雜性에 따라 여러 가지로 다를 수 있겠으나, 일반적으로 3~7개 정도가 적합하다고 할 수 있다. 한 單元의 敎授目標이 이와 같이 二元的으로 陳述됨으로써 授業에 있어서의 方向을 명료하게 제시함과 동시에 評價의 구체적인 基準이 되어야 하는 目標의 機能을 충분히 발휘할 수 있게 된다. 즉 授業의 過程에서는 一般敎授目標을 향하여 가르치고 評價過程에서는 明細的 敎授目標의 評價를 통하여 一般敎授目標의 達成度를 測定할 수 있게 된다. \*