

授業改善을 위한 綜合的 考察

金 豪 權

(嶺南大 教育大學院長)

I. 머리말

한국의 대학에 있어서는, 동료교수의 강의에 대해서 可否問의 논평을 하지 않는 것이 하나의 절충은 不文律처럼 되어 있는 것 같다. 왜 이런 중조가 하나의 不文律로 굳어지게 되었는지를 설명하기란 상당히 어렵다. 필자의 개인적인 짐작으로는, 대학교수로서의 첫번째의 자질은 역시 학문의 깊이나 연구능력에 달려 있고 가르치는 능력은 2차적인 자질에 지나지 않는다는 생각, 그리고 다른 사람의 일에 이러쿵저러쿵 참견하지 않는다는 동양적인 관습, 또는 이른바 名講義와 그렇지 못한 강의의 차이점을 정확하게 식별해 내기 어렵다는 여러 가지 복합적인 이유가 그러한 不文律의 뒤에 숨어 있는 것이 아닌가 생각된다.

그러나, 대학의 教育的 機能의 대부분이 주로 강의를 통해서 이루어지는 것이라고 본다면, 대학교육의 質은 결국 강의의 質에 의해서 좌우된다고 하지 않을 수 없을 것이다. 그리고 대학교육의 質을 높이기 위해서는, 강의의 質을 좌우하는 조건이 무엇인지를 분명하게 밝혀야 한다는 것이 그 先決要件이라 하지 않을 수 없다. 우리가 오랫동안 신봉해 왔던 不文律을 깨뜨린다는 것은 누구에게나 괴로운 일이 아닐 수 없

다. 그러나, 이러한 不文律은 언젠가는 냉철하게 파헤쳐져야 하고, 누군가에 의해서든 그 不文律 속에 감추어진 虛像과 實像이 밝혀져야 할 것이다. 솔직이 말해서, 필자도 緘口無言의 美德을 따르고 싶은 심경에 있어서, 다른 동료 교수들의 심경과 다를 바가 없다. 그러나 언젠가는 누군가가 「發言」을 해야 하고 그래서 공개적인 논의나 체계적인 연구의 길을 터놓아야 한다고 믿기에, 강의 개선에 관련된 필자의 평소의 소견을 감히 이 자리에서 펼쳐 보려고 한다.

II. 大學授業의 類型

대학에서의 수업이나 학문지도의 主宗이라 할 수 있는 강의는, 우선 그 多樣性이라는 측면에서 초·중등 단계의 학습지도 활동과는 크게 對照的이다. 이러한 다양성은 i) 교과목의 내용 ii) 강의 집단의 크기 iii) 지도방식이라는 3가지 차원에서 쉽사리 찾아 볼 수 있다. 예컨대, 「哲學概論」이라는 강의와 「超高周波工學」이라는 강의는, 다 같은 대학 강의이긴 하지만, 그 내용은 엄청나게 서로 다르다. 대학에 있어서는, 강의집단도 의과대학과 같은 특수한 예외를 제외한다면, 고정된 學級制가 아니기 때문에, 수강생수가 3,4명에 지나지 않는 小集團講義에서부터 200명이나 300명을 초과하는 大型講義에

이르기까지 실로 千差萬別이다.

또한, 지도방식의 차원에서 우리는 헤아리기 어려울 정도의 다양한 지도형태를 머리에 떠올릴 수 있다. 한 사람의 교수가 거의 일방통행식으로 強行(?)해 나가는 「一般講義」가 있는가 하면, 실험이 주가 되는 「實驗講義」가 있을 수 있고, 實技의 실습이나 연습이 주가 되는 「實習講義」가 있는가 하면, 수강생들의 발표나 토론이 주가 되는 「演習講義」도 있을 수 있다. 현장 답사의 형식으로 이루어지는 강의가 있는가 하면, 드물게는 模擬活動(simulation)이라는 형식의 강의 활동이 벌어질 수도 있다.

대학 강의의 이러한 다양성은, 대학에 있어서의 教授方法에 관한 이론적 탐색에 混線을 일으키고, 實證的인 연구를 하는 데 있어서도 하나의 큰 制約的 條件으로 작용하기 쉽다. 왜냐하면, 웬만큼의 이론적 탐색을 한다 하더라도 그것은 대학 강의의 모든 장면과 조건에 일반화하기 어려운 制限된 논의에 머물 가능성이 많고, 웬만큼의 實證的인 연구를 한다 하더라도 이 역시 대학 강의를 좌우하는 다양한 變數들을 종합하는 일반적인 法則을 발견할 가능성이 희박하기 때문이다.

필자는 이 小稿에서 대학 강의의 이러한 본질적인 다양성을 사실대로 받아들이면서도, 논의의 초점을 「一般講義」라는 좁은 측면에 집중시키려고 한다. 앞에서 이미 지적한 바와 같이, 대학에서의 학습지도의 主宗은 강의이며, 다양한 강의형태 중에서도 교수 주도하의 「一般講義」가 역시 主宗 중의 主宗을 이루고 있기 때문이다. 따라서 實驗講義나 實技指導나 그 밖의 강의 형태에 관해서는, 이 小稿에서는 직접적으로 다루지 않기로 한다.

또한, 이 글에서는 대학 강의의 일종의 外形的인 條件에 대해서는 論外로 하기로 한다. 일반적으로 강의의 개선이라는 문제가 논의될 때, 흔히는 教授數對 學生數의 比, 時間講師에의 依存度, 博士學位를 가진 교수의 比率, 강의당 학생수의 過多現象, 施設이나 教育裝備의 未備, 休講率, 講義日數 등이 대학 교육의 質을 가리키는 指數로 거론되는 경우가 많다. 강의의 이런 外形的인 條件은 물론 대학교육의 質에 적지 않

은 영향을 끼치는 요소임에 틀림이 없다. 필자도 대학교육의 이러한 外形的인 條件의 중요성을 부정할 생각은 전혀 갖고 있지 않다. 그러나 이 글에서의 논의의 초점은 대학 강의의 보다 內面的인 측면, 즉 실지로 강의를 담당하는 교수의 教授行動(instructional behaviors)이라는 측면에 두기로 한다.

Ⅲ. 大學講義의 改善: 綜合的 檢討

대학 강의의 개선을 논의할 때, 흔히 대학 강의의 特定 側面에만 지나치게 집착하는 경우를 볼 수 있다. 예컨대, 수업과정에서 교수와 학생 사이에서 벌어지는 言語的 相互作用(Flanders, 1970)의 분석, 수업의 效率性이라는 單一基準을 추구하는 授業設計(Gagné and Briggs, 1974)의 연구, 또는 수업의 기술적인 측면에 대한 강조 등은 모두 수업의 特定 側面을 微視的으로 다루고 있다. 이런 여러 가지 접근법이 다그 나름의 가치와 중요성을 갖고 있다는 점에는 의문의 여지가 없다.

그러나 현실적으로 대학 강의의 개선을 논의할 때에는, 이런 여러 가지 접근법이 개별적으로 논의되어야 할 것이 아니라, 종합적인 관점에서 수업의 모든 측면이 동시에 검토되어야 할 것이다. 왜냐하면, 강의란 실제의 강의 활동 자체로서만 始終되는 것이 아니라, 강의 활동 이전의 계획단계나 강의 종료 이후의 평가단계도 강의의 개선이라는 문제와 결코 無關할 수는 없기 때문이다. 이런 관점에서, 필자는 (1) 授業以前 段階 (2) 授業活動 段階 (3) 授業以後 段階의 3 단계에 걸쳐, 개선의 필요성이 큰 부면을 지적하면서 그 개선책을 논의하려고 한다.

1. 授業 以前 段階

앞에서 이미 지적한 바와 같이, 사실상의 강의 활동은 「開講」으로 시작되고 「終講」으로 끝나게 되어 있지만, 교수의 강의 계획과 강의 준비는 강의가 시작되기 훨씬 이전부터 시작되게 되어 있다. 따라서, 수업 개선을 위한 논의에서 이 단계의 활동이 제외될 수는 없다. 어떻게 보면, 현재의 우리나라 대학의 강의에서 가장 허

술한 부분이 있다면, 바로 이 授業以前 段階에서의 계획 활동이 아닌가 생각된다.

(1) 教科目的 構成

대학에 있어서의 전공영역에 비추어 볼 때, 우리는 한 강좌의 教科內容이 어떻게 選定되어야 바람직하다든가, 어떻게 조직되어야 효율적이라든가의 일반적인 원칙을 거론한다는 것이 대단히 위험하고 경솔한 짓임을 부인하기 어렵다. 그러나, 각 전공영역의 特殊性을 침범하지 않는 범위 안에서, 몇 가지의 잠정적인 논의는 전개될 수 있다고 믿어진다.

가) 特講과 같은 특수한 강의가 아닌 일반적 강의나 개론 강의에 있어서는, 적어도 學科의 수준에서, 主要 教科內容의 범위나 수준에 있어 상당한 정도의 安定性(consistency)을 유지하기 위한 조치가 강구되어야 할 것이다. 예컨대 강의를 담당하는 특정 교수나 강사에 따라서, 동일한 「哲學概論」의 강의내용이 단편으로 변화한다면, 이런 현상을 우리는 결코 바람직하다고 할 수 없을 것이다. 일반적 강의나 개론 강의의 강의내용의 결정에 있어서는, 교수 개인의 학문적 배경이나 選好나 독특한 理論的 立場이 지나치게 강하게 작용해서는 안 될 것으로 본다.

나) 가능하다면, 강의내용은 일정한 원칙에 따라서 系列的으로 조직되어 하나의 의미 있는 全體構造를 이루도록 하는 것이 바람직하다. 이런 조직성이 약한 강의는 흔히 散漫한 강의나 짜임새 없는 강의라는 비판을 받기 쉽다.

다) 각 대학에서 정기적으로 발간하는 大學要覽과 같은 책자 속에는 각 단과대학이나 학과의 교과과정이 소개되어 있고, 교과과정 속의 각 과목에는 그 과목의 교과내용의 줄거리가 간략하게 기술되어 있는 것을 볼 수 있다. 이와 같은 줄거리를 우리는 흔히 科目概要(course description) 등으로 부르고 있는데, 이런 科目概要는 한 강의의 주요 내용의 범위와 수준을 公開的으로 규정해 둔 規約과 같은 것으로서, 교수 개인의 임의에 따라 강의내용을 바꿀 수 없도록 하는데 그 목적이 있다. 이런 과목개요의 제정이나 변경은, 학과 교수회의 등의 협의를 거쳐 이루어져야 하는 것이 원칙이다.

(2) 講義計劃書의 現實化

우리 나라 대학의 강의계획서(course syllabus)는 대학 당국에 제출하는 일종의 要式文書의 성격을 띠고 있다. 원칙적으로 이 강의계획서는 대학 당국에 의해 아니라 개개인의 수강생에게 배부되어야 하며, 要式文書가 아니라 한 강좌의 교육목표, 내용범위, 지도상의 강조점, 강의 진행순서, 학생에게 요구되는 讀書 및 論文課題, 평가방법 등을 상세히 안내해 주는 實質的인 文書의 형태로 전환되어야 할 필요가 크다. 즉 이러한 강의계획서는, 교수가 학생에게 어떤 내용을 어떻게 가르치겠다고 하는 일종의 公約으로 간주되어야 할 것이다.

(3) 診斷活動의 強化

대학의 신입생을 두고 말한다면, 그들의 입시 성적에 이미 커다란 개인차가 나타났듯이, 대학의 강좌를 수강하는 데에 요구되는 基礎實力 내지 先須學習의 정도에 있어서도 이미 커다란 개인차가 굳어져 있다. 예컨대, 대학에서의 「교양 영어」를 수강함에 있어서는, 이미 과거에 굳어져 버린 英語의 基礎實力이 現在의 학습에 지대한 영향을 끼칠 가능성이 있다. 이런 기초 실력의 개인차가 마치 없는 것처럼 假定하고 수업을 진행하기 때문에, 아무리 質적으로 우수한 강의를 한다 하더라도, 성적의 개인차는 더욱 커지게 마련이다. 물론, 이런 기초 실력에 있어서의 결함이나 결손을 短期間의 처방으로 矯正한다는 것은 거의 無望한 일이다.

가) 학생에 대한 평가는 학기말에만 실시되어야 할 것이 아니라, 사실은 診斷的 評價의 형식으로 학기초에도 실시하는 것이 도움이 될 것이다. 학생들의 先須學習에 있어서의 결함이나 弱點이 어디에 있는지를 정확하게 알아내는 일은, 교수 자신의 강의계획의 조정을 위해서도 도움이 될 뿐만 아니라, 학생들에게도 自學自習의 방향을 올바르게 잡아준다는 점에서 큰 도움이 될 수 있다.

나) 診斷的 評價를 통해서 先須學習에 결함이 있는 것으로 판명된 학생들에게는 부족되는 실력을 보완하는 데에 必要한 특수 과제물을 부여하거나 또는 指導助教(teaching assistants)를 배정하여 결함을 매우도록 도와주는 제도를 확대

할 필요가 있다.

다) 우리 나라의 대학생들을 위해서는, 부족되는 기초 실력을 비교적 단기간에 효과적으로 自學自習의 형식으로 배울 수 있게 하는 기초적인 참고서적의 발간이 좀더 活性化될 필요가 있다. 미국의 대학이나 대학원에 유학해 본 경험이 있는 사람들은 이런 종류의 速成式 自習教材인 Schaum's Outline Series 등의 서적을 愛用한 경험이 적지 않을 것이다. 또한, 自學自習의 원리에 입각하여 개발된 이른바 프로그램 學習教材의 연구개발도 절실하다고 하겠다.

2. 授業活動 段階

어떤 강의가 과연 質적으로 우수한 강의인가? 이런 물음에 대해서, 唯一의 正答을 찾아내기란 어렵다기보다 거의 불가능한 일이라고 보는 것이 옳을 것이다. 그러나, 아무리 서투른 대답이라 하더라도 일단 試圖해야 하는 것이 필자의 입장이다. 이 방면의 定說을 찾아보기는 힘들지만, 대체로 i) 積極的 參與 ii) 學習端緒 iii) 「피드백」(feedback) 및 矯正의 3 가지 요소를 수업의 質을 가늠하는 요소로 생각하는 입장이 있다(Bloom, 1976).

(1) 授業參與度의 積極化 및 深化

여기서 授業參與度라고 하는 것은 학습활동에 대한 학생들의 참여도가 얼마나 적극적이며 심화된 것인가의 정도를 가리킨다. 예컨대, 강의의 出席率이 낮은 학생이나, 출석을 했다 하더라도 수강에 열중하지 않는 학생은 수업 참여도가 낮다고 할 수밖에 없다. 교수가 요구하는 독서과제나 숙제 등을 제대로 이행하지 않는 학생도 참여도가 높은 학생은 아니다. 참여도의 개념은, 운동경기에 대한 훈련에 비유한다면, 연습의 密度나 練習量의 개념과 비슷하다. 연습의 密度가 높고 練習量이 많은 훈련을 통해서 우수한 선수가 배출될 수 있듯이, 참여의 密度를 높게 하고 參與量을 최대한으로 확대할 수 있는 강의를 우수한 강의라고 할 수 있다.

가) 우리 나라 대학의 강의량이 歐美의 대학의 강의량에 비해서 결코 많지 않다는 느낌은 반드시 필자의 개인적인 편견만은 아닐 것이다. 교과서 읽기뿐만 아니라 다양한 읽기 과제나 논

문 과제를 통해서 학생들의 수업 참여량을 높여야 할 필요가 크다.

나) 읽기 과제나 논문 과제를 통한 참여량의 확대는 직접적으로 수업참여도의 深化로 연결될 수 있다는 점에 유의할 필요가 있다. 교수의 입장에서 말한다면, 좀더 깊이 있고 活力에 넘치는 강의를 하려 해도, 조용하게 귀만 기울이고 默默不答인 채로 있는 학생들 때문에, 어쩔 수 없이 一方通行的인 注入式 講義를 하지 않을 수 없을 때가 많다. 사전에 치밀하게 계획된 豫習課題가 주어진다면, 이런 사태가 조금은 개선될 수 있으리라는 것이 필자의 생각이다.

다) 한 강좌를 위해서 지정되는 교과서도 반드시 단일 교과서일 필요는 없다는 것이 필자의 한 持論이다. 특히 상급학년(또는 대학원)의 강좌를 위한 指定教科書는, 적절한 교과서가 있지만 하다면 2권일 수도 있고 3권일 수도 있을 것이다.

라) 학생들이 필수적으로 제출해야 하는 논문 과제(俗稱 레포트)도 수업참여도의 확대와 심화를 위해서 적극적으로 활용할 필요가 있다. 이런 논문 과제는 흔히 학기말에 제출하도록 되어 있는 것이 通例인 것 같으나, 학습효과를 높이기 위해서는 강의 진행 도중에 제출하도록 해야 할 뿐만 아니라 교수의 논평이나 添削을 붙여 학생들에게 반드시 반환되도록 해야 할 것이다. 이렇게 함으로써 授業 個別化의 효과도 다소나마 거둘 수 있을 것이다.

(2) 授業研究의 必要性

강의의 質을 규정짓는 두번째의 기준인 學習端緒라는 용어는 學習理論의 연구에서 흔히 거론되는 용어 중의 하나이다. 즉, 학습이 성립되게 하기 위해서는 학습자에게 적절한 단서가 적절한 때에 주어져야 한다. 예컨대, 테니스의 올바른 「서어브」의 방법을 가르치려고 하는 코치는, 「서어브」를 넣을 때의 발의 위치와 자세, 공의 打點, 공을 때리는 동작, 공을 때린 뒤의 다음 동작과의 연결 등을 직접적인 示範을 통해서 보여 주거나 말로 분명히 설명해 주어야, 「서어브」 넣기의 학습이 일어나게 할 수 있다. 이런 원리는 복잡하고 추상적인 이론 강의에서도 거의 그대로 적용된다. 어떤 이론적 개념을 가르

치기 위해서, 교수는 그 개념의 정확한 定義를 말해 주거나, 그 개념에 대해 자세한 해설을 해주거나, 또는 그 개념의 범주에 속하는 다양한 예를 들어 주거나 함으로써, 그 개념이 의미하는 바를 학생들의 理解度에 알맞게 제시할 수 있다. 이 경우에, 어떤 교수가 한 개념의 定義만을 말해 주는 데에서 강의를 그쳤다면, 定義만 들고는 그 개념의 이해가 안되는 학생에 관한 한, 그러한 단서는 적절치 못한 단서라고 할 수밖에 없다. 따라서, 교수에게는 자신이 가르치는 교과목 내용에 관련된 다양한 學習端緒의 「테퍼터리」를 준비해 두는 일이 대단히 중요하다고 할 수 있다. 교수에게도 授業研究가 필요한 연유가 바로 여기에 있다.

(3) 形式的 評價의 導入

강의의 質을 좌우하는 세번째의 기준은 「피드백」 및 矯正이다. 앞에서 든 테니스 훈련의 경우로 되돌아가서, 코치는 학습자가 「서어브」를 넣는 동작을 한 뒤에 즉각적으로 그의 동작 중의 어떤 부분이 올바르게 어떤 부분이 잘못되었는지를 지적하는 한편, 잘못된 부분을 어떻게 수정해야 하는지를 말해 주어야 할 것이다. 여기서 「피드백」이란, 한 행위자의 행위의 결과에 관한 情報를 행위자 자신에게 전달하는 작용이라 할 수 있다. 이런 情報가 適時에 정확히 행위자에게 전달되지 않는 한, 올바른 학습과 지도행위는 다 같이 성립되기 어렵다. 즉, 교수의 입장에서 본다면, 적절한 「피드백」 情報가 없이는 자신이 제시한 학습단서가 학생에 의하여 바르게 받아들여졌는지를 확인할 길이 없는 셈이다. 또한, 학생의 입장에서 본다면, 교수가 제시한 학습단서를 자신이 바르게 이해했는지를 확인할 길이 없는 셈이다.

가) 그러나 수십명의 학생들이 동시에 수강해야 하는 강의의 장면에서, 제대로의 理想的인 「피드백」의 작용과 矯正活動을 기대한다는 것은 可望이 없는 일임을 누구나 짐작할 수 있다. 그렇다면, 次善策은 무엇인가? 필자는 이른바 形成的 評價의 방식의 도입을 하나의 代案으로 제시하려고 한다.

나) 평가를 통하여 학생들의 성적을 관정하는 기능을 평가의 總括的 機能(summative func-

tion)이라고 한다면, 평가를 통하여 학생들의 학습을 촉진시키고 바로 잡아주는 기능을 평가의 形成的 機能(formative function)이라고 할 수 있다. 이런 생각을 우리의 현행 평가제도와 관련지어 본다면, 中間考查나 期末考查는 거의 전적으로 평가의 總括的 機能만을 수행하고 있을 뿐이며, 形成的 機能을 효과적으로 수행해 주는 考查를 우리는 전혀 갖고 있지 않는 셈이다. 여기서 形成的 機能을 수행하기 위한 形成考查는, 그 성격이나 기능상으로 보아 總括考查와는 달리 i) 짝막한 고사로서 ii) 좀더 빈번하게 iii) 덜 공식화된 분위기 속에서 실시되도록 하는 것이 바람직하다. 예컨대, 총 4개의 單元으로 구성되며 16週에 걸쳐 수업하게 되어 있는 강좌에 있어서는, 각 단원의 수업이 끝나는 시간의 일부(약 15분 ~ 20분)를 이용하여 4회에 걸쳐 形成考查를 실시할 수 있다. 이 4회의 形成考查는 각각 해당하는 單元의 내용을 중심으로 출제되어야 하고, 채점의 번거로움을 덜기 위해서는 객관식 고사가 편리하며, 이웃 좌석의 학생들끼리 답안지를 서로 교환하여 교수의 지시에 따라 채점하게 할 수도 있다. 이 形成考查는 성적을 내는 일과는 전혀 관계가 없으므로, 각각의 形成考查의 개인별 총점을 확인하는 일은 별로 의미가 없다. 학생들은 이 形成考查를 통해서, 자신이 해당 단원의 어떤 부분을 적절하게 습득했는지, 아직도 충분히 습득하지 못한 부분이 어떤 곳인지, 자신의 약점이 어디에 있는지를 분명하게 확인하는 일이 더 중요하다.

3. 授業 以後 段階

卒業定員制의 실시와 더불어 學事警告制가 크게 강화된 昨今の 실정에 비추어 본다면 成績評價方法의 개선이라는 문제도 수업의 개선이라는 문제와 결코 無關한 것일 수 없음을 필자는 이미 지적한 바 있다. 이와 함께 또한 빼놓을 수 없는 것이, 講義 자체의 평가를 통한 체계적인 강의 개선의 노력이 요청된다는 점이다.

(1) 成績評價의 改善

대학에 따라서 또는 개개인의 교수에 따라서 상당한 차이는 있지만, 대학에 있어서의 학생들의 성적은 대체로 중간 및 기말고사의 특징, 출

석물, 과제물, 예습 및 복습 등의 다양한 정보에 의해서 複合的으로 결정되는 경향이 있다, 그러나, 이런 여러 가지 정보 중에서도 최종적인 성적의 결정에서 가장 큰 比重을 차지하는 것이 중간 및 기말고사의 특징이다. 이런 점에서 볼 때, 좋은 고사 문항을 출제하는 기술에 대한 교수들의 意圖的인 연구의 필요성은 상당히 절실하다.

가) 대부분의 교수들이 즐겨 사용하는 考查형식은 논문식 고사인 것 같다. 그러나, 근래에 이르러 강의가 大型化되고 講義擔當時數가 늘어남에 따라 객관식 고사를 사용하는 교수들도 적지 않는 듯하다. 그런데 좋은 객관식 고사를 만든다는 것은 결코 쉬운 일이 아니며, 자칫 잘못하면 端片的 知識을 지나치게 강조하는 고사로 낙착되기가 쉽다. 필자의 소견으로는, 객관식 고사와 주관식 고사의 조화 있는 사용이 가장 바람직하다고 생각한다. 또는 形成考查는 주로 객관식 문항으로 구성하되, 성적 평가를 위한 總括考查에서는 주관식 문항을 사용하는 방안도 적절할 것으로 본다.

나) 대학 강의에 있어서는 오직 논문식 고사만이 적절한 평가 방식이라고 주장하는 교수들이 많이 있으나, 논문식 고사도 많은 內在的인 弱點을 지니고 있다. 우선, 문제를 여간 조심해서 만들지 않으면, 객관식 문항과 마찬가지로 교과서의 내용이나 강의의 필기 내용을 그대로 暗記하여 再生하는 문항으로 전락되기 쉽다는 점을 들 수 있다. 이런 논문식 문항은 채점하기만 번거로울 뿐이지, 줄렬하게 만들어진 객관식 문항보다 조금도 나은 바가 없다. 채점의 不正確性에 따르는 評價公信力의 弱化라는 점도 우리가 경계하지 않으면 안되는 논문식 문항의 약점이다.

(2) 授業評價의 研究

필자는 교수에 의해서 진행되는 수업을 평가한다는 것이 결코 쉬운 일이 아님을 이 글의 서두부에서 간접적으로나마 시사한 바 있다. 그러나, “강의를 평가하기 어렵다”라는 말이 “강의를 평가해서는 안 된다”라고 하는 말로 歸着될 수

는 없다. 오히려 우리의 문제는, 강의 평가의 결과가 어떤 목적이나 어떤 용도를 위해서 사용되는가에 달려 있다. 그것이 분명히 강의의 개선이라는 善意의 유일한 목적을 위해서만 사용된다면, 그리고 그러한 사용이 확실히 보장된다면, 강의의 평가를 굳이 거부해야 할 이유는 크게 감소되리라는 것이 필자의 소견이다.

가) 강의를 평가하는 방법으로서, 교수 자신에 의한 自己評價, 同僚教授에 의한 평가, 학생에 의한 평가 등을 들 수 있다. 이 중에서 歐美의 大學界에서 가장 널리 사용되고 있는 방법은 세번째의 학생에 의한 강의 평가 방법이다.

나) 학생에 의한 강의 평가에 있어서는, i) 평가에 참여하는 학생의 수 ii) 학생들의 강의 참여의 횟수 iii) 강좌당 학생수 iv) 평가에 참여하는 학생들의 학년 수준 v) 전공영역 vi) 교과목의 구분(필수교양, 전공, 선택 등의 교과목 구분) 등의 變數가 평가에 작용할 가능성이 있다.

다) 이런 점에 미추어 볼 때, 강의 평가를 획일적으로 그리고 一時에 실시하려 한다는 것은 대단히 위험한 일이다. 착실한 기초적 연구가 무엇보다도 중요하며 自願을 바탕으로 하는 漸進的인 接近이 필요하다고 본다.

IV. 맺는 말

오늘날의 한국의 대학이 세계 수준의 대학으로 발전하기 위해서는 대학교육의 內實이 크게 강화되어야 한다는 점에 거의 異論의 여지가 없을 것이다. 그리고 이렇게 되게 하기 위해서는, 앞에서 지적한 바와 같이, 대학의 施設 擴大나 教授確保, 教授負擔의 減少 등의 外的 與件의 개선이 先決課題라 하지 않을 수 없다. 이런 前提 밑에서, 필자는 우리의 대학 강의에 관한 연구에서 의거할 수 있는 몇 가지 관점을 제시해 보았다. 필자의 이러한 試圖가 대학 강의에 대한 우리의 연구의 活性化를 위한 한 실마리가 되기를 바라는 바이다. *