論 壇

大學에서의 敎授·學習方法의 문제점과 개선안

宋 忍 燮
(淑明女大 敎育心理學科)

대학교육은 지식 내용을 형식적으로 주입시키는 것이어서는 아니 되며, 또한 제도에 얽매인 채로 감정에 호소하는 듯한 방법도 지양되어야 한다. 이를 위해 이성적 판단력을 존중하고 그것을 최대한 활용할 수 있는 능력을 기를 수 있게끔 하는 敎授·學習方法이 사용되어져야 한다.

1. 問題의 제기

大學의 活動은 敎授, 硏究, 社會奉仕라고 흔히 말하여진다. 文化를 창조하고 지식을 발견한다는 측면에서의 연구, 학문과 지식을 실제에 보급하고 적용한다는 면에서의 社會奉仕는 大學의 중요한 기능임에는 틀림없다. 그러나 대학을 敎育기관이라는 시각에 맞추어 볼 때, 문화와 학문과 지식을 전달하는 기능인 敎授·學習過程은 역시 대학활동의 핵심적 요소이다.

大學의 교육 과정을, 설정한 교수목표를 성취하기 위하여 조직된 교과과정, 가르치고 배우는 교수와 학생간의 상호작용을 강조한 敎授·學習 과정, 학습 결과를 점검하고 그 결과를 학생에게 송환하고, 그것을 다음의 교수·학습 과정에 대한 의사결정의 정보로 이용하는 敎育評價의 과정으로 이해하면, 대학교육의 직접적인 효과는 교육의 내적 과정에 관련된 敎科過程, 敎授方法, 評價方法이라는 內在的 變數가 중요한 준거임을 이해할 수 있다. 그래서 최근 이 같은 내재적 교육변수의 문제가 文敎政策의 主要課題가 되어 있고, 특히 대학에서의 敎育課程의 혁신에도 많은 시도가 이뤄지고 있는 것은 대학의 실질적인 발전을 위해서도 다행스러운 일이다.

그러나 대학 신입생수의 급증과 이에 따른 강의시설의 부족, 대학교수들의 강의부담의 과중 등 기타 여러 현실적인 문제 때문에 오늘의 한국 대학은 내재적 변수의 충족에 답답한 어려움을 겪고 대학교육의 秀越性과 그 效果의 긍정적 충족에 많은 문제점을 갖고 있다.

이 글은 敎授·學習方法에 관한 理論을 개관적으로 탐색하고, 대학에서 현재 주된 변인으로 사용하고 있는 敎授方法에 관련된 실태와 상황을 이해하며, 그 저해요인을 분석하고 이를 克服할 수 있는 효율적인 교수법이 어떠해야 할 것인가에 대한 방향을 탐색하는 데 주목적을 둔다.

이 같은 論議의 필요성은 첫째, 韓國社會에서

필요한 인간자원을 길러야 하며, 또한 지적·도덕적 수월성을 가진 인간자원을 길러야 한다는 社會의 기대에 부응하기 위해서는 대학에서 가르치고 배우는 교육이 가장 효율적인 교육이 되어야 한다는 명제가 절대적이기 때문이다. 따라서 대학에서 가르치는 일이 대학교육의 효율성에 영향력을 행사한다고 볼 때, 타당한 교수 방법의 개발은 중요한 논의의 대상이 된다. 둘째, 대학측에서 보면 여러 가지 형태의 대학의 질적 개선을 위한 노력을 경주해 온 셈이다. 그러나 대부분 그 개선이 재정적·행정적인 측면의 외형적 지표의 개선에 머물고 교육의 내적 과정에 관련된 교수 방법이나 평가 방법에 관한 개선은 거의 도외시되었다. '대학교육의 질'이라는 것의 개선이 결국 교수 방법의 질의 개선이나 평가 방법의 질의 개선에 있다고 한다면 大學敎育의 질의 혁신적 변혁을 위해 교수방법의 질의 개선은 가장 중요한 개혁 과제라고 봐야 할 것이다. 세째, 대학생이 한 인간으로서 자기의 평생의 진로와 직업을 결정하는 기초를 마련해 주기를 기대하고, 자아실현의 장이 되리라고 기대하는 곳이 대학이다. 따라서 이 같은 대학이 가장 적절한 교수 방법에 의해 그와 같은 기대의 실현을 해주리라고 요구하는 것은 당연한 권리라고 말할 수 있다. 이 같은 기대가 좌절되거나 기대에 미흡하다는 인식이 있을 때, 학생은 학문적 탐구라는 제도에서 이탈하고 대학 자체를 비난하기를 서슴지 않을 것이다. 이러한 점에서 대학이 최종적으로 지켜야 할 보루는 곧 교수 방법의 효율화로 인한 학생의 기대 충족이라고 해야 할 것이다.

2. 교수·학습 방법의 槪念模型 탐색

敎授·學習 狀況을 설명하려는 시도는 다양한 관점에서 그 關心의 초점을 맞출 수 있다. 교수·학습의 복잡한 변인들이 相互作用하는 활동 속에서 그 변인들을 어떻게 槪念化시키느냐에 따라 서로 다른 특성을 갖는 교수·학습 과정의 모습을 보이는 모형을 제시하게 될 수 있다.

교수·학습의 모형은 많은 變因들을 어느 水準에서 논의하느냐에 따라 학습과 수업의 현상을 기술하고 설명하는 데 관심의 초점을 맞춘 理論的(槪念模型)模型, 敎授·學習의 가능한 조건을 실행하는 데 강조를 둔 經驗的(測定模型)模型 등으로 구분할 수 있다.

이 글에서는 교수·학습의 과정을 설명하는 모형 속에 포함되는 교수·학습에 작용하는 변인으로 지금까지 이 분야의 이론과 경험적 연구의 배경을 토대로 하여, 敎授·學習目標, 內容, 敎授·學習經驗, 그리고 學習成果의 評價 등이 포함된다.

첫째, 敎授·學習은 의도된 수업의 결과를 말해 주는 진술이라고 정의되어질 수 있다. 이런 교수·학습 목표가 학습자에게 소통되었을 때, 학생에게 기대되는 끝맺음 행동이 그 목표에 나타나거나 설명되었을 때 교수·학습 목표는 意味를 지니게 될 수 있다. 예컨대 교수·학습 목표는 授業에 의한 행동유형의 변화를 기대하는 것이다. 즉 산수 계산문제를 콤퓨터로 취급할 수 있는 능력 등이 포함되어질 수 있다. 혹은 조작적 진술로서, 어떤 활동에 있어 학습자의 흥미를 평가하도록 자기 보고용의 설문지에 대한 학생의 반응 유형을 열거하고 있다.

이상과 같은 의미를 갖고 있는 교수·학습의 진술은 크게 두 가지로 나누어진다. 하나는 구체적이고 세목적인 同一次元內의 계열화로 진술된 것을 말한다. 이는 유의미한 교수·학습 목표는 학생 행동에 의해 진술되어야 하며, 학생이 그 목표를 만족하게 성취했을 때 종사하는 행동 유형의 명시를 강조한다. 수업 목표 진술이 명백하면 할수록 더욱 효과적이라는 주장이다. 또 하나는 2段階에 의한 位階的인 陳述이다. 이 진술 방법은 수업 목표를 준비함에 있어서 보통 段階過程을 따르기를 강조하는 입장이다.

첫째, 일반적인 학습 결과에 의한 일반적인 수업 목표를 진술하고 그 다음에 특수 학습과제의 열거에 의한 구체적인 수업 목표를 진술한다는 것이다. 이렇게 될 때 일반적인 수업 목표는 그 밑에 行動, 活動用語로 진술되는 구체적인 교수·학습 목표에 수업의 통합, 초점, 관련 등을 제공하게 된다는 것이다. 따라서 이 진술 방법은 결국 위계적인 단계의 진술 형태를 취하게 된다. 그런데 일반 교수·학습 목표하에 있는 구

체적인 수업 목표의 진술 형태는 同一次元內 계열화의 진술 방법과 동일하게 된다. 그 의미와 진술 방법은 敎授·學習 목표의 핵심적인 질문영역이다. 그 目標의 배경에는 학문적 특성, 학습자의 특성, 그리고 社會的 要求의 分析을 그 출발점으로 한다. 이들 중 이 글에서의 관심 변인으로는 교수·학습 목표의 제시 여부가 우선 질문된다. 다음은 설정된 목표가 敎育者에게서 피교육자에게 전달되는 방법, 제시된 목표의 달성 여부 등에 관한 정보이다.

둘째는 敎授·學習內容에 관한 論議다. 授業이란 敎授·學習內容, 敎授·學生活動의 相互作用에 의해 이루어지는 것이다. 이때 교수·학습 내용은 敎授 및 學生活動을 제한시킴과 아울러 학습자의 학습 경험과 관계되어 학습자에게 內面化되게 하는 원자료가 되는 것이다.

敎授·學習과정에서 학습 경험을 어떻게 구조화하느냐는 학습 내용에 크게 영향을 미칠 수 있게 된다. 우선 학습 내용은 교과의 構造理論에 따라 구성되어야 한다. 다음으로 학습 내용은 교수·학습 목표를 효과적으로 달성하도록 조직되어야 한다. 교수·학습 내용이 수업 목표와 乖離현상을 나타낼 때 수업의 효과는 기대할 수 없는 것이다. 끝으로 교수·학습과정의 一部인 학습 내용은 측정할 수 있을 만큼 구체적인 학습과제로 분석되어져야 한다. 그렇다면 어느 정도로 세분되어야 하는가의 문제가 제기된다. 단적으로 말해서 세분된 내용행동으로 수업 목표가 진술될 때 그 세분된 내용은 수업 결과를 측정·평가할 수 있는 수업 목표의 진술 정도면 된다고 보여진다. 이 외에도 내용에서는 학문적 성격, 내용의 조직, 제시 방법, 지식체계 등이 槪念的 次元에서 논의될 수 있다. 그러나 이 글에서는 오늘의 한국 대학에서의 실제를 수업 내용의 출처와 敎授要目에 관련된 정보의 측정변인을 중심으로 논의한다.

세째는 授業을 시작해서 끝날 때까지의 사이클인 敎授·學習經驗이다. 前項에서는 교수·학습의 실제를 위한 계획단계로서 어떠한 각본이 이루어지는지를 살펴본 셈이다. 本項의 교수·학습 경험은 각본에 의한 실제 演技活動이라고 할 수 있다. 아무리 수업 계획이 잘 되어 있더라도 교수·학습의 실제활동이 잘 이루어지지 못한다면 성공적인 수업 효과를 얻을 수 없는 것이다.

그래서 학습 능률의 극대화를 위해서 어떠한 교수·학습 경험이 이루어지고 있는지를 살펴볼 필요가 있다. 우선 학습자가 학습을 성취할 수 있도록 영향을 주는 外的 環境變因으로 정의될 수 있는 敎授方法을 그 출발점으로 한다. 둘째는 실제 수업 상황에서 교수와 학생의 相互作用에서 형성되는 심리적인 분위기이다. 세째로 논의될 부분은 수업매체에 관한 것이다. 여기서 수업매체라 함은 교수·학습 상황에서 교수와 학생 사이에 전달될 내용을 운반하는 수단을 총칭한다. 네째로 학습 집단 편성에 관한 문제이다. 교수·학습 과정에서 학생은 어떤 형태로든 집단을 형성해서 학습하게 된다. 이 경우 학습 집단은 학습하기에 편리하고 용이한 것이어야 하고, 상대적으로 가르치기 편리하고 용이한 것이어야 한다. 그러나 아직도 우리 교육계에서는 집단 편성을 어떻게 하는 것이 학습을 효율적으로 촉진시킬 수 있는지에 대한 혁신적 논의가 없다. 본 글에서는 혁신적 아이디어에 관한 논의보다 현재 대학에서 집단 편성이 어떻게 되고 있는지에 관심이 있다. 그래서 관심 변인은 강의 방법, 수업에의 참여도, 수업 집단 크기, 그리고 학습과제 등이다.

네째는 敎授·學習評價이다. 평가의 목적 중 하나는 학습이 진행되는 과정에서 학생들의 학습 속도를 확인하여 적절한 수업처리를 할 수 있는 정보를 얻기 위해서이다. 다음으로 평가의 두번째 목적인 個人에 관한 결정에 관해서 생각해 보자. 이것은 학생이 주어진 학습과제를 어느 정도 학습했는지를 지시하기 위한 목적이다. 세번째는 행정적 조정이다. 이 같은 목적을 갖고 있는 평가는 교수·학습의 활동에서 세 가지의 기능을 갖고 있다. 학생의 출발 상태의 진단을 위한 진단평가, 교수·학습이 실제 진행되고 있는 동안에 수업을 방해하지 않는 범위내에서 학습 효과의 극대화를 위해 제공되는 형성평가, 끝으로 일련의 학습과제가 끝난 다음에 수업 목표를 어느 정도 학습했느냐를 판단하기 위해 제공하는 종합평가로 그 개념적 기능을 심사할 수 있다. 이 같은 槪念模型을 토대로 하여 이 글에

서는 평가 방법, 평가 빈도, 평가 문항 제시 방법, 성적 사정 방법 등을 논의의 초점에 둔다.

3. 韓國 大學의 교수·학습 방법의 실태와 문제점

본 장에서는 앞에서 논의한 교수·학습의 제 이론을 배경으로 하여 지금까지 이 문제와 관련된 경험연구를 중심으로 한국의 각 대학에서 운영되고 있는 실태를 파악하고, 그 문제점을 탐색하고자 한다.[1]

1) 授業目標

첫째, 敎授가 학생들에게 수업 목표를 제시하는 방법은 68.7% 이상이 교수요목을 통하여 서식으로 제시하고 있고, 수업 직전 구두로 제시하는 경우가 30.3%이다. 조교를 통하여 전달하는 경우는 전혀 없다. 이는 우리나라의 조교제도가 행정적 조교일 뿐 실제 교수·학습 활동에의 참여는 거의 없음을 간접적으로 이야기해 주고 있다. 영국 교육제도의 Tutor System에서 조교가 교수 활동에서 적극 참여를 통하여 개인교수 방법의 강화를 기하고 학습의 극대화를 이룸을 감안할 때 조교를 통한 수업 목표의 제시가 필요한 듯하다.

둘째, 제시된 수업 목표의 달성 여부를 보면 62.1%가 달성하고 그 나머지는 달성 못하는 경향을 보이고 있다. 제시된 목표의 의미는 그 교과에서 다루어져야 할 行動·內容目標라는 관점에서 볼 때 약 1/3 이상이 달성하지 못하는 경향은 문제가 있다. 계속된 질문에서 수업 목표를 달성하지 못하는 이유를 보면 50%가 시간이 없었다는 반응이고, 지나치게 많은 목표를 제시했다는 의견도 20.3%이며, 학생들의 수준에 맞지 않았다가 16.2%를 나타내고 있다. 이 같은 결과로 볼 때, 수업 목표의 실천 가능성과 학습자 특성이라는 수업 목표의 설정시 고려되어야 할 준거가 충분히 반영되지 않은 것이 수업 목표 달성의 실패 원인으로 볼 수 있다. 그래서 교과의 성질, 학생 능력 등을 충분히 고려하여 교육 목표가 설정되어야겠고 또한 수업 목표가 갖는 의미를 교수·학생이 충분히 인식해야 한다.

2) 敎授要目

교수요목의 제시 여부와 제시 방법에 대해 교과별 교수요목의 표준화 정도에 따라 반응을 보면 '표준화'되어 있다는 반응은 59%로 반을 넘고, '교과, 상황, 個人의 방법' 등에 의한 제시 방법이 나머지를 차지하고 있다. 다음으로 교수요목에 포함된 항목으로 주교재, 참고문헌, 강의 진도 및 시간 계획, 강의 내용 등은 거의 100%의 반응을 보이고 있어, 학생들로 하여금 어떤 문헌을 읽어야 하며, 어떤 방법으로 수업이 진행될 것인가 등은 잘 기술·제시하고 있다는 반응을 나타내고 있다. 반면에 강의 방법의 기술이나 과제, 과목, 제시 방법 등은 과제물 부과에 있어서는 50% 정도밖에 제시하고 있지 않음을 나타내고 있다.

다음으로 敎授要目의 時間·內容作成 水準을 보면 82.5%가 주당 활동을 제시하고, 6.9%가 수업시간 1시간 단위까지 구체화시키고 있어 비교적 소단위 활동까지의 구체화는 90% 정도에 가깝다는 사실을 말해 주고 있다. 내용작성 수준은 주교재의 장 단위가 48.7%, 수업 목표 달성을 위한 내용 제시가 34.1%, 강의 진도의 page 단위의 作成이 16.5%로 나타나 있다.

교수요목에 대한 상기의 결과는 몇 가지 문제점 및 논의사항이 있다. 우선 교수요목의 50% 정도가 대체로 표준화되어 있지 않고 담당 교수에 의해서 교수요목을 작성하기 때문에 같은 교과라도 학기에 따라, 어떤 교수가 담당하느냐에 따라 학생이 학습하는 교과 내용이 전혀 달라질 수밖에 없는 상황이 전개될 수 있다. 이는 교수의 학문적 특성에 따라 다양한 교과 내용이 논의될 수 있다는 긍정적인 면이 있는 반면, 부정적인 면에서는 교과목의 학문적 기준 내지 학문적·양적 필수가 설정되지 않았다는 것이 지적될 수 있다. 따라서 담당 교수는 자기 편의에 의해서 강의 계획을 세울 것이 아니라 그 과목의 객관적

1) 이 자료는 황정규, 장언호, 송인섭, 강경석의 '한국 대학의 교수·학습 방법의 실태와 문제점 탐색'(1986.3. 한국대학교육협의회)의 원자료를 재정리한 것임.

이며 표준화된 교수요목에 맞추어 자기의 독창성을 가미시키는 것이 바람직할 것이다.

교수요목의 작성 수준은 교수·학습의 방향 제시의 기능을 갖는 교수요목의 역할이 잘 반영된 듯하다. 그러나 한 학기의 전체 방향만을 제시한 경우와 시간적 수준을 고려하지 않은 교수요목의 작성은 재고의 여지가 있다.

3) 敎材 선정

강의 주교재는 '1권 선정하는 경우'가 54.2%, '2~3권 이상의 선정'이 42.2%로 96.4%가 주교재를 선정하는 것으로 나타난 반면 주교재를 선정하지 않는다는 반응은 3.4%이다. 주교재를 교과의 성질에 따라 1~3권을 선정하는 현상은 적절하다고 볼 수 있다.

참고문헌은 '3권 이상을 선정한다'는 반응이 70.3%, 2권 21.7%, 1권 4.4%을 보이고 있다.

4) 課題物

과제의 제시 방법은 특별한 제목을 제시하고 논의케 했음이 56.8%, 문제 풀어오기 23.7%, 주교재 요약이 15.0%, 관찰기록과 실험한 결과 보고하기가 각각 1.8%와 2.5%이다.

매학기 과목당 과제물이 제출되는 빈도를 보면 '4번 이상 제출'의 반응이 30.3%, '2번 제출이 28.8%, '3번 제출'이 22.3%를 보이고, '전혀 없었다'가 5.4%를 나타내고 있다.

레포트용지를 기준으로 과제의 부과량을 보면 '6~10장'의 반응이 34.7%로 가장 많고, '5장 이내'가 32.7%, '11~15장'이 18.5%, 그리고 '16장 이상'이 13.9%를 나타내고 있다. 교과목의 특성에 따라 다를 수 있기 때문에 과제를 부과하는 양의 평가는 쉬운 일이 아니다. 그러나 특히 인문·사회의 과목이 '5장 이내'가 32.7%나 되는 결과에는 문제가 있는 듯하다. 이 문제는 곧 한 과제 해결을 위한 소요시간의 학생 반응에서 잘 나타나 있다. 한 개의 교과 과제를 해결하는 데 소요된 시간을 보면 2시간 이내가 8.2%, 2시간 내지 4시간이 29.8%, 5시간 내지 6시간이 29.2%, 7시간 내지 8시간이 12.4%, 9시간 이상이 20.1%를 보이고 있다. 이 결과에 의하면 67.2%가 2~6시간을 소요하고 있고 그 이상이 나머지를 나타내고 있다. 특히 4시간 이내의 시간을 소비한 학생이 38%나 됐다. 이는 교과 과제의 질적인 면에서의 엄청난 차이를 가리키고 있다.

과제가 제출됐을 때 敎授의 評價方法을 보면 '과제 제출 여부만 확인한다'는 반응이 8.1%, 'A·B·C·D의 종합 등급만을 표시한다'의 반응이 61%로 가장 많고, '전체적인 Comment를 한다'는 응답이 17.3%, '내용을 구체적으로 하나하나 지적해서 평가한다'는 반응이 13.5%이다. 이 같은 반응의 의미를 보기 위해 상기 두 항목을 '확인'하는 정도의 평가 방법으로, 그 다음 항목을 'Comment'하는 문항으로 나누면, 전자는 69.1%로 전체 반응자의 2/3 이상이 이 유형의 평가를 하고 있다. 이 같은 결과는 바람직하지 못한 현상으로 개선의 논의가 필요하다. 왜냐하면 과제 평가를 통한 학습의 强化와 다음 학습에 대한 동기 유발의 가능성을 극소화하기 때문이다. 물론 현실적인 여건(예, 학습집단 크기)의 문제가 이 같은 결과를 낳게 된 원인 중의 하나이겠으나 과제 평가 방법은 전체적인 Comment나 좀더 구체적인 평가 방법 쪽으로 점차 개선함이 바람직한 듯하다.

끝으로 성적에 과제 평가 결과를 반영한 비율을 보면, '11~20%의 반영'이 39.9%로 가장 많고, '10%의 반영'이 32.6%, '21~30%의 반영이 18.6%, '31% 이상의 반영'은 8.8%로 나타나 있다. 10~30%의 반영이 91.2%로 나타난 각 대학에서 출석과 평소 학습활동과 과제를 합하여 20% 내외로 반영하는 것은 현실적 여건을 잘 대변하는 결과인 듯하다.

5) 학급당 학생수

수업 단위 학급당 학생수를 보면 30~59명이 가장 많고(47.7%), 10~29명이 다음으로 많다(21.1%). 그리고 90명 이상도 12.5%나 된다는 것도 주목할 필요가 있다. 이 결과에 따르면 다양한 학급당 학생수를 갖고 있는 현상을 볼 수 있다. 교수·학습 과정에서 교수와 학생의 相互作用이라는 측면에서 볼 때 60명 이상의 학생수의 학습 집단이 30% 가깝다는 것은 우선 문제로 지적될 수 있다. 그러나 현실적인 어려움으

로 인해 학급당 학생수의 제고가 어렵다면 교수 방법에 대한 논의가 필요하다. 즉 학생수가 증가되어 종래의 교수 방법으로서는 효율적인 교수가 곤란해지면, 새로운 교수 방법을 구안해서 그에 대응하는 노력이 있어야 한다.

6) 교수 방법과 수업 상황

교수 방법의 형태를 보면 교수의 一方的인 강의에 의존하는 교수가 64.3%로 가장 많고, 집단과정의 방법을 통한 강의가 22.4%, 교수매체의 방법이 4.6%로 극히 적게 나타나 있다. 이 결과에 따르면 교수의 一方的인 강의가 주가 되고 있음을 쉽게 알 수 있다. 이는 수업 상황에 대한 반응에서 역시 확인될 수 있다. 수업 상황을 보면 '주로 교수가 이끌고 약간의 학생 참여가 있었다'가 53.3%, '학생들의 능동적 참여를 유도하며 교수는 안내자, 조정자 역할을 했다'의 반응이 23.1%, 그리고 '교수와 학생의 相互作用에 의존'한 수업 상황이 13%이다. 반 이상이 교수의 一方通行式의 강의 분위기임을 이 결과는 제시하고 있다. 그러나 교수와 학생의 상호작용 수업이 13%를 나타내고 있음은 주목할 대목이다. 학생의 수업에의 적극 참여는 심화된 창의적 동기유발이라는 단순한 기준에서 보더라도 바람직한 수업 상황이기 때문에 좀더 교수와 학생의 相互作用이 강화되는 방향으로의 수업이 요구된다. 이에 대한 욕구는 교수의 강의에서 보완해야 할 점에 대해 학생들이 보여준 반응에서 역시 잘 나타나 있다. 그 반응을 보면 '토론의 강화'(52.4%)로서 교수의 일방적인 강의에 대한 불만을 그 첫번째로 나타내고 있다. 그 다음이 '흥미와 관심 유발'로서 50.5%의 학생들이 이 항에 반응을 보였다. 학생들이 예습이나 복습 등의 방법으로 스스로 동기를 유발하지 못하는 것이 우리의 현실성이라고 본다면 강의의 효과를 위해서 학생 수준을 고려하여 흥미를 유발하는 것이 중요한 요인이다.

7) 도서관 이용

도서관을 이용하는 빈도를 보면 일주일에 한번 정도가 35.8%로 가장 다수였고, 세 번 정도 이용한다는 학생이 19.9%이고, 거의 이용하지 않는다는 학생도 19.5%나 되었다. 도서관을 이용하는 이유를 보면 '시험 준비'를 위한 반응이 48.6%, '수업을 위한 준비'가 47.5%로 시험이라는 특별한 목적과 평상시 수업 준비라는 목적이 비슷한 경향을 보이고 있다. 끝으로 도서관을 이용하지 않는 이유를 보면 시간의 부적절성을 지적하고 있다(31.4%). 이 항목에 대한 다수의 학생들 반응으로 미루어 보아 현행 학교 수업과 관련해서 도서관 개관 시간의 시정이 시급한 문제라고 생각된다. 또한 평일의 경우에도 개관 시간을 연장하는 문제를 검토할 수 있는 것으로 생각된다. 두번째로 도서관 자료의 빈곤(30.7%), 그 다음이 좌석의 부족(21.3%) 문제로 자료와 시설의 문제를 들고 있다. 우리나라 대학들은 지금까지 도서관에 대한 관심이 적은 것이 일반적인 경향이라면, 지금부터라도 대학에서의 도서관의 중요성을 재인식하여 도서관에 대한 투자를 아끼지 말아야 한다.

8) 學習評價

매학기 평가 빈도를 보면 2회(64.3%), 4회 이상(14.5%), 3회, 1회의 순으로 나타나 있다. 다음 시험문제 출제 방법은 객관식만의 문제는 1%의 극히 적은 반응을 보이고, 주관식에 대한 반응이 67.5%, 객관식과 주관식의 혼용은 31.5%이다. 대부분 교수가 주관식을 선호하는 특징을 잘 반영하고 있다. 이 같은 결과는 객관식보다는 주관식 문항의 제시가 창의적이고 논리적인 사고를 측정할 수 있다는 문항의 성질과 대학에서 다루는 학문의 특징으로 볼 때 바람직한 방향으로 보인다. 그러나 주관식 문항이 가질 수 있는 문제, 즉 제작된 문항의 타당도나 실시 과정, 채점상의 문제, 평정에 있어서의 객관도 등의 問題 해결이 선행돼야 한다.

다음으로 학점 산출 원칙을 보면 과반수의 응답자들(50.0%)이 절대평가와 상대평가를 절충한 방법을 사용하고 있고, 절대평가의 반응이 23.2%, 그리고 나머지가 상대평가를 실시하고 있다. 절대평가만의 방법이 23.2%에 머문 반응은 졸업정원제에 따른 행정적 지침의 반영으로 보인다. 학생들의 학습 목표 지향적인 탐구의욕이라는 측면에서 절대평가 방법이 좀더 확대 실

시될 필요가 있다. 그러나 절대평가 방법이 취해질 경우 성적 산출 기준의 균등성, 집중경향의 착오에 대한 주의가 필요하다.

끝으로 학생이 나타낸 학점에 대한 불만을 보면 '노력한 만큼 성적이 좋지 않았다'가 46.6%를 보이고 있는데 이 원인은 학생의 학습 방법과 평가 문항의 적절성에 관련된 문제로 학생에게 제시되는 문항은 학습 목표와 내용을 충분히 반영한 문항이 바람직하다. 두번째 영역은 평가의 객관성의 결여에 관한 반응으로 22.5%를 차지한다. 그 다음이 교수 개인의 편견(16.4%)이다. 실제로 학점 자체가 학습 동기와 직결되어 있는 점을 감안한다면 이들에 대한 적절한 대책 수립은 학습 의욕을 높이는 데 중요한 공헌을 할 수 있을 것으로 생각된다.

4. 改善의 方向

지금까지 敎授·학습 방법의 理論을 개괄하고 한국의 교수·학습의 現況과 그 문제점을 論議하였다. 本章에서는 이러한 논의를 토대로 하여 敎授·學習方法의 改善方向을 탐색하고자 한다.

대학교육의 사명 중 하나는 학문 탐구에 있다. 따라서 형식적인 지식 내용을 주입하거나 제도에 얽메이게 함으로써 감정에 호소하는 類의 것이 아니라 이성적 판단력을 존중하고 그것을 최대한으로 활용할 수 있는 능력을 기를 수 있는 敎授方法을 사용하여야 한다. 또한 학생들의 자발적인 대화와 발표를 통하여 자율성을 신장하도록 분위기를 조성해 주어야 한다. 이 같은 목표를 달성하기 위해서 몇 가지 槪念的 論議를 하고자 한다.

첫째, 교수·학습 목표의 확인을 위해서는 먼저 학문적 욕구 수준과 학습자의 특성 및 교수 자신의 특성을 고려해야 한다.

둘째, 교수는 해당 분야의 학문의 구조를 파악하여 발견과 탐구의 정신을 주축으로 하는 과정 중심의 方法을 활용함으로써 학생들의 사고 능력과 합리성을 발전시킬 수 있도록 해야 한다. 이를 위해서 기초적인 사실과 개념, 중핵적인 원리와 원칙, 그리고 고도한 사고력 또는 비판력을 기를 수 있는 사실과 사건을 교수·학습 목표에 타당하게 선택 구성할 필요가 있다. 특히 학생들이 읽어서 소화할 수 있는 내용은 교재나 참고문헌으로 제시해 주어 학생들 스스로 학습할 수 있는 습관을 기르도록 하고, 교단에서는 학생들의 학습을 안내해 주는 오리엔테이션의 입장에서 수업을 진행해 나가야 할 필요가 있다.

세째, 敎授는 학생의 필요, 흥미, 문제 등을 이해하고, 더 나아가 학생의 환경적 요인을 통제, 조직화함으로써 교수가 원하는 학생으로서의 경험을 갖게 할 가능성을 높일 수 있다. 이러한 학생의 경험을 위해서는 학생 스스로도 학습할 수 있는 시간과 장소를 제공해야 하고, 학생의 능력과 경험의 정도로 비추어 보아 능히 감당해 낼 수 있는 可能한 경험이어야 한다. 이 뜻은 학생의 능력과 경험의 정도에 비추어 너무 쉬운 것도 아니고 너무 어려운 것도 아닌 것이어야 한다는 말이다.

네째, 일정한 교수 방법이 그 실효를 거두기 위해서 도서, 교구 및 제반 시설을 확보하여야 한다. 특히 도서관이 강의실의 연장으로서의 기능을 다할 수 있도록, 최신의 문헌을 구비하는 한편 참고도서 전반의 질과 양을 向上시켜야 한다. 이 문제는 앞의 실태 파악에서도 심각하게 지적된 문제이다. 외국 서적의 구입도 중요하거니와 학생들의 능력을 고려하여 국내 도서의 빠짐없는 확보에도 관심을 가져야 한다. 더 나아가 여러 교과목을 다양한 능력과 동기를 가진 학생에게 가르쳐야 하고 거기에서 효과를 거두어야 하기 때문에 교수 방법의 중요한 변수로서 시청각 매체 및 교재 등의 충분한 자료가 준비되야 한다. 이를 위해 대학은 학교의 재원과 지원을 경영보다는 敎授에 더 투입하는 노력이 뒤따라야 할 것이다.

다섯째, 現在 大學에서 가장 많이 쓰이는 교수 방법은 강의법이다. 이 방법이 기존 지식의 전수를 목적으로 한다면 그 한도내에서는 효과가 있을 수 있다. 그러나 만일에 적용, 종합, 문제해결 및 창의성을 포함하는 고등 정신기능의 개발이라는 측면에서 보면 여타 방법을 아울러 사용하는 것이 바람직하다. 고등 정신기능의 학습을 위해서는 기본 구조를 파악할 줄 아는 과정

속에 학생 자신이 적극적으로 참여해야 함은 물론이다. 이를 위해 세미나와 토론은 교수 활동에 학생들이 자주적인 지적 활동을 할 수 있는 기회가 최소한으로 보장될 수 있는 방법이다.

참다운 의미에서의 학습 활동에의 학생 참여는 분명한 목적의식과 학습에의 동기 및 의욕을 바탕으로 하는 학생들의 자아참여를 뜻하는데 이는 어떠한 종류의 학습에 있어서도 기초가 된다. 그래서 일반적으로 사용되고 있는 설명식 혹은 필기식 강의 위주의 교수 활동을 개선하여 토의, 답사, 연구, 실험, 실습 등 학생들이 적극적으로 참여할 수 있는 다양한 교수 방법을 활용해야만 할 것이다. 이 같은 교수 방법의 개혁은 전달된 문화 유산이나 기존 지식의 단순한 전수보다는 창의력, 비판적 사고력, 분석력, 과학적 탐구의 태도와 능력 그리고 건전한 사회적 태도 등을 함양한다는 교육 목표를 효과적으로 달성하지 않으면 안 될 오늘날의 대학교육에서는 특히 중요하다. 한 가지 주목할 것은 교수 방법의 선택은 교수 목표와 내용의 성질에 따라 다양하게 복합적으로 적용돼야 한다는 점이다.

여섯째, 교수·학습평가는 진단평가, 형성평가 및 총괄평가로 구분할 수 있는데 진단평가와 형성평가는 단위 수업시간이 시작되어 끝날 때까지 실시되는 것으로서 학생들의 학습에 대한 준비 상태 학습 동기의 정도, 학습에의 참여도, 교수 내용의 이해 정도 등을 파악하고 그것에 대한 대책을 강구하여 교수의 정도와 학습 분위기 등의 조정을 목적으로 한다. 결국 교수·학습의 질적 향상에 기여하는 것은 바로 진단·형성평가라는 것을 주목할 필요가 있다. 이 같은 평가의 기능이 실제 수업 상황에 적극적으로 적용될 필요가 있다. 교수·학습의 질적 향상을 위해서 교수 자신의 자기 평가의 계속적인 노력이 필요한데 이에 대한 정보는 진단·형성평가를 통할 필요가 있다.

다음으로 학생들의 학업 성적의 결과는 상대적 비율에 의한 상대평가제도에서 목표의 성취 수준에 비추어 평가하는 目標指向 평가로의 전환이 필요하다. 현재 학생들 사이에서 팽배하고 있는 지나친 경쟁심, 그로 인해 발생하는 인간관계의 왜곡, 여러 가지 형태의 소외현상 등은 학생의 학업 성적을 상대적으로 평가하는 현재의 제도와 관계가 있다. 대학이란 본래 표준평가적인 성질을 띤 교육기관이라는 대명제를 수긍한다면 학생의 성적 평가는 목표지향 평가로의 전환이 마땅하다. 이것은 대학의 본질적 성격에 비추어 보아도 합리적인 일이거니와 학생과 학생, 학생과 교수 사이의 인간관계의 바람직한 형성을 위해서도 정당하다.

학생의 성적 평가는 공정성과 객관성을 유지해야 하며, 그 결과는 학생에게 가능한 한 빨리 송환되도록 할 필요가 있다. 학생들이 교수들에게 갖고 있는 불신의 하나는 자기의 성적 평가가 공정하고 객관적이지 못하다는 인식에 기인하고 있다. 이에 반해 교수는 대부분 학생 성적의 평가를 가장 공정하고 신빙성 있게 하고 있다고 믿고 있다. 이러한 인식의 차이를 좁히기 위해서는 교수들의 성적 평가가 보다 합리적이며 객관성을 띠도록 하는 노력이 뒤따라야 할 것이다. 또한 이러한 평가 결과는 가능한 한 빨리 학생에게 송환되어 학생이 자기 노력의 적부를 판단하고 다음의 수업에 참고가 되게 하는 기회를 극대화해야 할 것이다. *