

教育課程 運營의 評價體制

金 豪 權
(嶺南大 教育學科)

1. 非體系的 評價와 體系的 評價

한국의 大學教育圈에서 ‘教育課程 評價’라는 말은 아직은 딱 생소한 느낌을 주는 용어의 하나라고 생각된다. 그러나 이 말이 갖고 있는 실천적인 의미를 생각해 본다면, 이 말이 결코 생소감만 주는 낯선 용어가 아님을 누구나 수긍할 수 있을 것이다.

대학 교수라면 누구나 자신이 담당하고 있는 강의의 내용을 보다 충실하게 하고 새롭게 하기 위해서 끊임 없는 연찬을 거듭해 나간다. 이런 개인적 노력을 통해서 그는 강의 내용의 일부를 바꿔치기도 하고 뜯어고쳐 보기도 한다. 또는 이렇게 바꿔본 강의 내용에 대한 학생들의 반응이나 만족도를 알아 보려고도 하며, 중간고사나 기말고사의 답안지를 채점하면서 자신의 강의의 효능도를 짐작해 보기도 한다. 어떻게 본다면 대학 교수들의 이런 활동은 본질적으로 스스로의 學問的 資質 向上과 더 밀접하게 관련되어 있는 활동이라고도 할 수 있다. 그러나 이러한 노력이 모이고 쌓여서 궁극적으로 교육 내용이 개선되고 교육의 質이 높아진다면, 이런 활동도 교육과정 평가와 엄연히 연관되어 있다고 할 수 있다. 기실 이러한 활동은 모든 교육개혁에 있어서 그 밑바탕을 이루는 底邊의 活動이다.

때로는 교수들의 이런 개인적인 노력이 學科

를 단위로 하는 集團活動 내지 集團的 努力的 형태로 나타날 수도 있다. 대학이나 학과에 따라서 사정은 상당히 다를 수도 있지만, 대부분의 대학이나 학과에서는 일정한 기간을 週期로 해서 교과과정의 개편을 실시하는 것이 상례로 되어 있다. 이런 週期는 2년일 수도 4년일 수도 있고 또는 그보다도 더 긴 기간일 수도 있다. 또한 개편의 폭도 한두 과목의 명칭이나 바꿀 정도의 소폭적인 것일 수도 있고, 더 많은 과목에 손댈 정도의 대폭적인 것일 수도 있다. 그러나 이런 종류의 개편 작업이 한 과목의 세부적인 내용 검토나 분석에 미칠 정도의 철저하고 본질적인 개편 작업이 되는 일은 극히 드문 것 같다. 그저 과목의 명칭이나 바꾸고 새로운 과목을 추가하고 과목의 학년 배정을 바꾸는 정도의, 얼핏 보아 皮相的인 변화에 그쳐버리는 경우가 훨씬 더 많다.

교수 개개인의 수준이든 또는 학과나 대학의 수준이든간에 교육과정에 대한 평가나 개편이 이러한 수준이나 형태로만 일어난다고 한다면, 교육과정의 획기적이고 치밀한 개선이나 개편은 기대하기 어렵다고 하는 것이 필자의 한 소신이다. 그리고 이러한 교육과정 평가 활동은 본질적으로 非公式的이며 散發的이고 斷續的인 데에 그 특징이 있다. 한마디로 정리한다면 非體系的인 평가 활동이라 할 수 있다.

이와는 정면으로 대조되는 활동이 이른바 體系的인 교육과정 평가 활동인 셈이다. 이런 체계적인 평가 활동에 있어서는 학과나 대학과 같은 공식 기구를 통해서 확실한 계획과 日程에 따라 체계적인 증거 자료를 토대로 하는 集團思考의 형태로 진행되는 것이 보통이다. 이러한 체계적인 교육과정 평가 활동이 우리나라의 대학에서 과거에 전혀 없었던 것은 아니다. 예컨대 교양과정의 교육과정을 개혁하기 위한 대학별 연구 평가 활동이 체계적 교육과정 평가 활동의 대표적인 사례라 할 수 있다.

물론 이런 체계적인 접근 방법으로 대학의 교육과정을 평가하고 개혁해 나간다는 것은 결코 쉬운 일도 아니며, 또한 그것을 가로막는 難關도 적지 않으리라고 예상된다. 우리는 해방 이후의 한국의 高等教育史가 빛나는 显的 成長을 기록해 왔지만 質的인 成長이 그에 미치지 못함을 늘 自歎해 왔다. 어떻게 본다면 우리는 이런 自歎만 거듭해 오는 동안에 40년이라는 세월을 흘려보낸 것이나 아닌지?

교육의 質的 成長이 과연 무엇을 의미하는지는 간단히 定義하기 어렵다. 그러나 대학의 교육과정의 여러 측면을 계속적으로 평가하고 그 결과에 대해서 구체적인 개혁을 시도하는 일은 교육의 質的 成長을 위해서 빼놓을 수 없는 일이라고 필자는 확신한다.

2. 豫想되는 葛藤과 難關

대학의 교육과정을 평가하는 데 있어서는 수많은 종류의 갈등과 난관에 부딪치게 될 것이라고 예상된다. 이런 갈등과 난관 중에는 대학의 體質이나 현실적인 여건으로 보아 해결하거나 극복하기 어려운 것들도 있을 것이다. 예컨대 한 학과의 어떤 분야의 전공 교수가 없음으로 그 분야의 강좌가 설치되지 못하고 있다고 해서, 대학의 재정 형편이나 전반적인 교수 충원 계획과 관계 없이 무턱대고 교수를 충원할 수도 없는 일이다. 한 전공 분야의 교수 수가 많다고 해서 또한 마음대로 교수를 감원할 수도 없는 노릇이다. 그러나 갈등과 난관 중에는 우리의 意識의 변화만으로도 어렵지 않게 극복될 수 있는 것도 있을

것으로 믿어진다. 이런 종류의 어려움을 잠시 몇 가지만 검토해 보기로 하자.

첫째, 대학 교수들간에는 자신의 담당 강좌나 자신의 전공 분야가 아닌 강의에 대해서는 일체 관여하지 않는다는 不文律(?)이 굳게 지켜지고 있는 것 같고, 이런 생각이나 태도가 교육 과정에 대한 개방적인 논의나 평가를 어렵게 만들 한 要因이 되고 있는 것 같다. 기실 생각해 본다면 남의 일에 선불리 간섭하지 않는다는 것은 꼭 합리적인 생각인 것 같기도 하다. 그러나 이런 생각의 밑바닥에는 “내가 이 분야의 권위자인데, 누가 감히 容喙하러 드느냐?”라는 자기 방어적이며 권위주의적인 또 하나의 생각이 깔려 있지는 않는지? 만약에 이런 생각이 팽배한 대학이나 학과가 있다면, 그런 곳에서는 앞에서 논의한 교수 개개인에 의한 散發的인 평가는 있을지언정 集團思考를 바탕으로 하는 체계적인 평가는 설 땅이 없다.

둘째, 평가를 대하는 視角도 문제라면 문제다. 일반적으로 평가를 받게 된다고 한다면 누구나 不安感을 느끼기 쉽다. 따라서 평가의 當爲性이 명백히 수긍되는 상황에서도 사람들은 평가에 대해서 일단 反感을 느끼게 마련이다. 그리고 인간의 이러한 生靈가 대학 교수라고 해서 예외로 작용하는 것은 아닐 것이다. 물론 대학 교수간에도 학문적인 능력이나 교수 능력에 있어서 개인차가 있을 수 있다. 평가를 통해서 이런 개인차는 노출되기 마련이며, 그것이 노출되었을 때에는 대학 행정 당국이나 또는 第三者에 의해서 악용될 위험성은 언제나 있다. 그러나 평가에 뒤따르는 이러한 위험성이나 위협감은 반드시 평가 활동의 필연적이고 본질적인 부산물이라고 할 수는 없을 것이다. 그것은 글자 그대로 평가가 악용되고 誤用되었을 때에 뒤따르는 부작용이라고 할 수 있지 않을까? 이렇게 생각한다면 문제의 핵심은 評價를 대하는 否定的인 視角을 어떻게 하면 肯定的인 視角으로 전환할 수 있느냐에 달려 있다. 즉 평가의 목적이 교수간의 능력차를 밝히려는 데에 있는 것도 아니고 평가 결과의 용도가 교수의 인사, 승진과 같은 결정에 연계되지 않는다고 하는 명백하고 확실한 보장이 前提되지 않고서는 평가는 성공하기 어렵다. 평

가의 결과가 교수의 학문적 성장이나 강의 능력의 향상이라는 목적을 위해서만 사용된다는 共通帶의 형성이 무엇보다도 중요하다고 하지 않을 수 없다.

세계, 대학 교수로서의 본질적인 役割觀에 대해서도 어떤 意識上의 변화가 요청되는 것이 아닌가 하는 느낌을 필자는 가끔 가져본다. 흔히 대학의 機能은 교육과 연구와 사회봉사의 3가지라고 주장되는 수가 많다. 이런 주장에는 큰 異見이 있을 수 없다. 세번째의 사회봉사를 전혀 듣다면, 문제는 교육과 연구의 우선 관계에 관한 견해의 차이에 그 뿌리가 있는 것이나 아닌지? 필자의 잘못된 추측인지는 몰라도 대학 교수 10명에게 교수의 資質 要件으로서 학문적인 연구 능력과 교육 능력(또는 강의 능력) 중에서 어느 것이 더 중요하냐고 묻는다면, 아마 10명 전원이 학문적 연구 능력이 더 중요하다고 대답하리라고 본다. 이런 대답에는 필자도 근본적으로는 同意하는 바이오, 아무런 異議를 달 생각이 없다. 그러나 이런 생각이 비약해서 대학 교수에게는 학문적 연구 능력만이 중요하며 강의 능력이나 강의 방법과 같은 문제는 보잘 것 없는 亞流學者들의 관심사로 돌려버리는 獨斷에 빠지는 경우에는 문제가 심각하다고 하지 않을 수 없다. 이런 생각은 문교 당국에게도 뿌리 깊은 것이 아닌지 모르겠다. 그래서 혹시 국민학교나 중·고등학교의 교사가 되려는 자에게는 교직 과목의 이수율 요구해도 대학 교수가 되려는 자에게는 교직 과목이 면제된 것이나 아닌지? 필자의 생각으로는 학문적 연구 능력을 갖추지 못한 교수가 탁월한 교수가 아니라면, 학문적 연구 능력은 갖추었다 하더라도 강의 능력에 결함이 있는 자는 학자일 수는 있어도 교수일 수는 없다는 말도 성립될 수 있지 않을까 하는 것이다. 물론 필자의 이 말을 너무 직선적으로만 해석한다면 여러 가지 논란이 일어날 수 있다는 점을 필자도 알고 있다. 그러나 교수들은 현재 보다는 좀더 자신의 책임하에 진행되고 있는 강의와 강의 방법에 대한 관심을 높일 필요가 있다고 생각된다.

3. 教育課程 評價의 節次

이제 본론으로 들어가서 교육과정의 평가를 위한 일반적 절차를 생각해 보기로 하자. 여기서 구체적인 절차가 아니라 일반적인 절차라는 말을 쓰는 까닭은 한 강좌나 강의 또는 한 학과의 전체 과정의 특수성에 따라 구체적인 교육과정 평가 절차에는 상당한 변화성이 있을 수 있기 때문이다. 예컨대 한 학과의 강의 중에서도 專攻 必須科目으로서의 '××學概論'과 專攻選擇科目으로서의 '××學特講'과 같은 강좌는 강좌의 기본적 성격이나 강의 목적에 있어서 서로 판이하게 다를 가능성이 많으며, 강의 평가의 기준이나 절차도 그에 따라서 다를 수밖에 없을 것이다. 따라서 여기서는 오직 일반적인 절차, 공통분모적인 최소한의 절차만이 논의될 수 있을 뿐이다. 필자는 이런 최소한의 절차로 1) 講義 概要의 서술, 2) 評價基準의 設定과 合意, 3) 評價資料의 수집, 4) 수집된 評價資料의 分析과 改善 措置에 걸치는 4가지의 단계적 절차를 제안 하려고 한다.

1) 講義概要의 서술

여기서 말하는 講義概要란 것은 영어를 빌린다면, course outline 이나 course descriptions 라는 말에 해당된다고 할 수 있다. 이 강의 개요는 한 강좌에서 가르치려 하는 바가 무엇이며 그것을 어떻게 가르치겠다고 하는 정보의 요약된 서술을 가리킨다고 할 수 있다. 좀더 구체적으로 이 강의 개요에 포함되어야 할 것을 열거해 본다면,

- ① 主要 講義目標 : 한 강좌에서 학생들로 하여금 습득케 하려는 主要 目標, 또는 교수가 특별히 강조하고자 하는 강의 목표 등의 서술
- ② 講義內容 : 한 강의에서 다루려고 하는 內容, 主題, 概念, 理論 등의 열거
- ③ 學生活動 : 한 강좌에서 수강생에게 필수적으로 요구되는 독서, 과제물, 연습 등의 明示
- ④ 日程計劃 : 한 강좌의 대체적인 進行計劃의 표시

⑤ 評價計劃 : 성적 평가의 요건 제시, 즉 중간고사나 기말고사의 시행 여부, 과제물 또는 그 밖의 학점 취득 요건의 명시

⑥ 受講資格의 制限 : 특정 수강생이나 전체 수강생에게 요구되는 先須科目의 유무 등의 표시

등을 들 수 있을 것이다. 이렇게 본다면 이 강의 개요라는 것은 우리나라의 대학에서 학기초마다 교수들에게 제출하도록 요구하고 있는 ‘강의계획서’와 같은 문서와는 상당히 다르다. 강의계획서가 다분히 要式的 文書의 성격을 띠고 있다면, 강의 개요는 한 강의의 내용과 강조점과 진행 계획을 두루 포함하는 교육과정 평가를 위한 基本 文書의 성격을 띠고 있다. 즉 한 학과에 설치되어 있는 강좌의 이런 강의 개요를 종합적으로 분석함으로써 우리는 한 학과의 교육과정에서 마땅히 포함되어 있어야 할 내용 요소가 고르게 망라되어 있는지 또는 어떤 내용 요소가 불필요하게 중복되어 있거나 없는지를 비로소 평가할 수 있다.

다른 각도에서 본다면, 이 강의 개요는 한 강좌에서 가르치려고 하는 바가 무엇인가를 規定해 둔 約定書와 같은 것이라고 말할 수 있다. 즉 이런 約定書가 없다면 한 강좌의 담당 교수가 바깥에 따라서 강의 내용이나 강조점이 크게 달라지는 폐단 같은 것도 막을 길이 없다고 할 수 있다. 강의 제목만 보고는 한 강의에서 가르쳐지는 바가 무엇인지를 바르게 짐작하기는 대단히 어려운 일이다. 이런 각도에서 보더라도 강의 개요의 작성은 교육과정이나 강의에 관한 논의와 연구와 평가의 한 基本 要件이라 할 수 있다.

2) 評價 基準의 設定과 合意

앞에서도 시사한 바 있지만 체계적인 교육과정 평가에 있어서는 한 학과의 전체 교육과정을 평가하든 또는 개별적인 강의를 평가하든간에 어차피 集團思考의 형태를 빌리지 않을 수 없다. 그렇다면 교육과정 평가에 있어서의 두번째의 절차는 集團思考를 통한 合意된 評價 基準을 설정하는 일이다. 이 단계에서 설정되어야 할 評價 基準으로서서는 두 가지를 들 수 있다. 즉 한 학과의 전체 교육과정에 관련된 평가 기준과 개별적

인 강의에 관련된 평가 기준이다. 그리고 이 두번째의 평가 기준은 개개의 강의의 특수성을 고려한다면, 講座群(예컨대 專攻必領, 專攻選擇 등)이나 개별 강의에 따라서 조금씩 서로 다른 평가 기준이 설정될 수도 있다.

이제 필자 나름으로 몇 가지의 평가 기준을 제안해 보려고 한다. 그러나 이런 제안은 하나의 例示에 지나지 않으며 있을 수 있는 평가 기준을 두루 망라한 것이 아니라는 점에 유의하기 바란다. 우선 한 학과의 全體 教育課程의 評價 基準으로서는,

- ① 包括性 : 한 학과의 전체 교육과정 속에 마땅히 포함되어 있어야 할 교과 내용이나 교육 목표, 습득되어야 할 가치관이나 태도, 技能 등이 빠짐 없이 내포되어 있는 정도
- ② 重複性 : 일부 교과 내용이 불필요하게 여러 강좌에 중복되어 다루어지고 있는 정도
- ③ 均衡性 : 여러 內容 要素가 균형 있게 다루어지고 있는 정도 또는 特定の 理論的 立場이나 主張 등이 치우침 없이 다루어지고 있는 정도
- ④ 學問的 發展의 反映度 : 특히 학문적 발전이나 변화가 급속하게 일어나고 있는 분야의 경우 최근의 學問的 進展이나 發見이 적절하게 반영되어 있는 정도
- ⑤ 學生의 必要·動機에 대한 聯關性 : 수강생들의 主要 進路에 비추어 有用性이 높은 교과 내용이나 技能이나 태도가 충분히 다루어지고 있는지, 학생들의 학습 동기의 유발이나 유지를 위하여 강의 내용이 적절하게 구성되어 있는지 등의 정도

등을 들 수 있다. 이런 각각의 평가 기준은 학과의 특수성에 따라서 變形될 수도 加減될 수도 있음은 말할 필요조차도 없다. 또한 필요에 따라서는 각각의 평가 기준이 의미하는 바를 더욱 분명히 하기 위하여 각각의 평가 기준을 더욱 細分하여 定義할 수도 있을 것이다.

개별적인 강의의 평가 기준의 예로서는 위의 ①②③④⑤와 더불어,

- ⑥ 組織性 : 강의의 內容 要素들이 논리성을 갖추고 짜임새 있게 조직되어 있는 정도
- ⑦ 主要 講義目標의 達成 可能性 : 표방된 主

要 講義目標가 실제의 강의를 통해서 어느 정도나 달성되고 있는지, 또는 강의의 難易度 水準이 적절한지 등

- ⑧ 教材의 適切性: 채택된 교재가 잘 活用되고 있는지, 또는 교재 내용 자체가 적절한지 등의 정도
- ⑨ 評價의 適切性: 주요 강의 목표에 비추어 평가 내용이 妥當하며 公正하게 이루어지고 있는 정도 또는 학생에게 주어지는 評價 負擔이 적절한지 등의 정도
- ⑩ 教授의 熱誠度: 강의에 대한 교수의 熱意 있는 지도, 또는 교수의 강의 준비도 등을 들 수 있다.

3) 評價 資料의 수집

평가 기준의 명백한 서술과 합의가 이루어지면, 이제 교육과정 평가의 본격적인 활동 단계로 평가 자료의 구체적인 계획을 수립하고 이 계획에 따라 여러 가지 관련 평가 자료를 수집하는 단계에 들어서게 된다. 여기서 평가 자료라는 것은 말하자면, 앞의 제3 단계에서 설정한 評價 基準에 비추어 한 교육과정이나 강의가 어느 수준에 있는지를 밝혀 주는 자료라고 할 수 있다. 이런 評價 資料는 判斷的 資料(judgmental data), 觀察的 資料(observational data), 學習證據的 資料(evidence-of-learning data) 등으로 대별될 수 있다.

첫번째의 判斷的 資料란 것은 한 학과의 전체 교육과정이나 또는 개별적인 강의의 長點과 短點에 관한 專門家나 非專門家の 價値 判斷을 의미한다. 우리는 교육과정이나 강의의 여러 측면에 관한 이런 판단을 교수들에게 요구할 수도 있고, 때로는 이런 판단을 職業現場의 전문가나 졸업생에게 의뢰할 수도 있고, 심지어 학생들에게 이런 가치 판단을 수집해 볼 수도 있다.

두번째의 觀察的 資料는 어떤 교육과정이나 강좌의 강의를 실제로 전개되는 過程을 관찰함으로써 그 교육과정이나 강좌의 良好度에 관련된 확실한 정보를 얻게 된 경우, 이러한 정보를 가리키는 말이다. 이런 관찰적 방법은 한 교육과정이나 강의의 惹惱하지 않았던 副作用을 발견할 수 있게 하고, 또는 한 교육과정의 운영을

위한 最適의 條件이 무엇인가를 밝혀준다는 큰 利點이 있다. 그러나 대학 교수의 강의를 제3자가 관찰하는 경우가 거의 없다시피 하는 현실을 감안할 때, 대학교육의 수준에서 이런 관찰적 자료를 입수하기는 꽤 어렵다고 하는 현실적인 制約도 있다.

세번째의 學習證據的 資料는 학생들이 보여주는 중간고사 및 기말고사의 결과, 학생들의 筆記 資料, 과제물 등의 직접적인 학습의 증거물을 의미한다. 교육과정 평가의 목적으로 考查의 결과를 사용하려고 할 경우에는, 相對評價의 원리보다는 絕對評價의 원리에 입각하여 출제되고 채점된 考查가 더 유용할 것이다.

이런 여러 가지 평가 자료의 수집과 분석의 과정에 있어서는 상당한 정도의 秘密 維持나 保安이 절대적으로 필요하다 하겠다. 이것이 보장되지 않을 경우 교수들의 직접적인 반발이 필연적으로 예상된다. '나 자신의 강의를 개선하기 위한 참고 자료를 얻는다'고 하는 느낌이나 분위기가 자연스럽게 교수간에 형성되어 있어야 한다는 것이 건전하고 효과적인 교육과정 평가의 가장 중요한 前件條件이다.

4) 評價 資料의 分析과 改善 措置

교육과정 평가를 위한 일련의 활동의 한 週期는 수집된 평가 자료가 면밀하게 분석, 검토되고 그 결과가 학과나 교수 개개인에게 選流되어 어떤 모양의 改善 措置에 연결됨으로써 일단 끝난다고 할 수 있다. 그러나 장기적인 안목으로 본다면, 교육과정 평가의 하나의 週期가 넘어갔을 뿐이지, 교육과정 평가 자체가 끝났다고는 할 수 없다. 교육과정 평가는 교육과정의 開發 過程과 施行 過程에서 잠시도 쉬지 않고 전개되어야 하는 계속적 과정이어야 하기 때문이다.

4. 結 語

앞에서도 이미 지적한 바 있지만 한국의 대학에서 교육과정 평가를 위한 체계적이고 집단적인 활동은 아직도 꽤 微微한 단계에 있다고 하는 것이 솔직한 표현일 것이다. 그러나 교육과정 평가에 관한 우리의 無感覺과 無關心이야말로

로 한국의 대학교육의 質이 昏迷와 低調의 늪에서 벗어나지 못하게 했던 主原因이 아니었던가 하는 느낌마저 든다.

그러나 한꺼번에 너무 많은 것을 바라는 것은 교육에 있어서도 禁物이다. 교육의 質을 향상하는 데 있어 체계적인 교육과정 평가 활동이 아무리 효과적이라 하더라도, 모든 대학에 대하여 한꺼번에 획일적으로 그것을 강요한다면, 實效

는 커녕 오히려 逆效果만 불러 일으키게 된다는 것이 필자의 전망이다. 건전한 교육과정 평가의 분위기를 서서히 造成하는 일, 각 대학의 특수성과 현실적 여건에 알맞은 다양한 作業 方式의 발견, 느리지만 실속 있는 발걸음으로 목표에 다가가는 漸進의이고 段階的인 接近 方式이 요청된다고 하겠다. *

<大學教授招聘情報室 등록 안내>

大學教授가 되고자 희망하는 고급 인력에 관한 情報와 資料를 확보하여 專任教授를 초빙하려는 會員大學에 관련 자료를 신속·정확하게 제공할 목적으로 운영되고 있는 본 협의회 大學教授招聘情報室은 아래와 같이 대학 교수 희망자의 등록을 받고 있습니다.

1. 登錄對象

전국 4년제 대학 專任講師 이상의 教授資格要件을 구비하신 분(단, 회원대학의 現職教授는 제외됨)

2. 登錄方法

본 협의회 소정양식 '教授資源人事記錄카드'를 작성·제출하시면 됩니다.

3. 登錄時期

年中 계속 등록을 받고 있습니다.

4. 接受處

①⑤①-□□

서울특별시 영등포구 여의도동 27-2, 사학연금회관 503호

한국대학교육협의회내 대학교수초빙정보실

5. 기 타

자세한 사항은 직접 문의하시기 바랍니다. (전화 : 783-3065, 3067, 3068, 3891)