

고등교육후속세대를 위한 강의실습: 서울대 핵심교양 『삶과 교육』의 ‘하화공동체’ 사례를 중심으로

김지현(金芝賢)*

논문 요약

대학의 고등교육기관으로서의 정당성은 ‘고등한 수준의 교육활동’을 통해 확보되며, 교수들의 교수활동의 질은 그 핵심적 관건이 된다. 고등교육의 가치를 인식하고 장차 대학에서 교수활동을 수행함으로써 그 세계에 헌신할 사람들을 ‘고등교육후속세대’라고 개념화할 수 있다. 기존의 교수활동의 수준향상을 위한 일련의 프로그램들은 고등교육후속세대를 길러내는 과정으로 보기에 많은 개념적, 인식론적, 교육적 한계를 지니고 있다. 이를 극복하는 대안적 과정으로 ‘강의실습’이 요청된다. 강의실습은 ‘교수활동적 지식’의 고유성과 위계성을 인정하고 상황적 실천을 통해 교육적 가치와 그 자율적인 내적 원리를 체득하는, ‘교수활동을 소재로 삼아 가르치고 배우는 교육활동’을 일컫는다. 서울대학교의 핵심교양과정 가운데 하나인 ‘삶과 교육’강좌의 ‘하화공동체’는 우리나라 대학 내에서 강의실습이 이루어지는 구체적인 양상을 보여줌으로써 그 제도적 정착의 가능성을 제시하는 사례로서 의의를 가진다.

■ 주요어 : 고등교육, 고등교육후속세대, 교수활동, 강의실습

* 서울대학교 교육연구소

I. 대학과 고등교육후속세대

대학은 대표적인 ‘고등교육기관’으로 지칭된다. 일반적으로 대학교육을 ‘고등교육’이라고 부를 수 있는 근거를 대학의 학제적 특징에서 찾는다. 이는 대학이 ‘수업연한’이나 ‘취업연령,’ ‘학교간의 종적 연결’에 있어서 가장 ‘상위의’ 혹은 ‘후속하는’ 단계에 있는 교육제도라는 사실에 주목하는 것이다(노종희 외, 1996). 대학은 다른 하위 단계의 학교를 졸업하거나, 그에 상응하는 일정한 조건을 만족시킨 이후에 진입할 수 있는 학교체계이다. 이러한 사실에 근거해서, 대학은 고등교육기관으로서의 정체성과 법적구속력을 확보하는데, 이를 대학의 ‘학제에 의한 고등교육성’이라고 부를 수 있다. 한편 대학을 고등교육기관이라고 부를 수 있는 근거를 대학에서 가르치고 배우는 지식의 수준에서 찾을 수도 있다. 대학은 하위 단계의 학교에서는 다루기 어려운 고급한 수준의 지식들이나 대학의 밖에서는 접하기 어려운 전문적이고 특수화되어 있는 배타적인 지식을 교과과정 속에 담고 있다(Armour & Fuhrmann, 1989). ‘지식의 고급성에 의한 고등교육성’이라고 부를 수 있는 이 특성은 대학이 처음 형성되기 시작한 중세이후 800여 년 동안 나름의 제도적 정체성과 자율성을 유지하게 해 준 중요한 근거가 된다(이석우, 1998).

그런데 이상의 두 가지 특성에서만 대학의 고등교육기관으로서의 정체성을 찾는 것은 고등교육의 보다 더 본질적인 측면을 간과하고 있다고 판단된다. 더 본질적인 측면이란 다름 아닌 ‘가르치고 배우는 교육활동 수준 자체의 고급성’이다. 대학이 진정한 의미의 ‘고등교육기관’이 될 수 있으려면 그 곳에서 이루어지는 ‘교육’ 자체가 ‘고등한 수준’이어야 한다. 교육은 교육활동을 평가하는 고유의 관점과 기준을 근거로 하여 저급한 수준의 것으로부터 고급한 수준의 것 까지 상대적인 위계를 설정할 수 있으며 이는 학제적 개념의 초등, 중등, 고등 교육의 수준과는 별개로 성립한다(김지현, 2003a). 대학이 진정한 의미의 고등교육기관이고자 한다면, 여타 교육기관과 비교해 볼 때 대학에서 보다 높은 수준의 교육활동이 이루어질 수 있어야 한다.

이런 경우에 장차 대학의 교수가 되어 특별히 교수활동에 헌신할 사람들을 고등한 수준의 교육을 제대로 수행할 수 있도록 교육적으로 바람직한 방식으로 형성될 수 있는 기제를 마련하는 것은 대학이 그 고등교육성을 유지하고 확보하는 최소한의 조건이 된다. 대학의 교수들이 교육활동을 수행하는 주체들이라는 점에 주목하여, 장래 대학의 교수가 되어 학문적 지식들을 소재로 하여 가르치는 일에 참여하게 될 사람들, 대학의 고등한 수준의 교수활동을 준비하는 사람들을 일컬어 ‘고등교육후속세대’라고 개념화 할 수 있다.¹⁾

1) ‘고등교육후속세대’는 ‘고등교수후속세대’와 ‘고등학습후속세대’로 구분될 수 있다. 대학에서 더 나은 교수활

어떤 영역의 '후속세대'는 그 세계의 중요성과 내재적 가치를 파악하고, 그 세계에서 요구하는 활동이 무엇인지 알고, 그 세계에 필요한 지식과 태도와 능력을 습득, 발전시켜 나가면서 세계 자체의 존속과 발전에 기여할 주체들을 지칭한다. 이와 마찬가지로 '고등교육후속세대'는 대학을 중심으로 하여 '교육'이라는 세계의 중요성과 그 가치를 누구보다도 절실히 인식하면서 그것의 도구적 가치뿐 아니라 교육활동이 지닌 고유의 내재적 가치를 확신하며, 그 세계에서 필요로 하는 능력과 태도와 자세를 갖추어 나감으로써 고등한 수준의 교수활동을 유지, 존속, 발전시켜나가는 고등교육의 주체들로 성장해 갈 사람들을 뜻한다. 동시에 이들은 그들의 '교수활동수준의 잠재적 발전가능성'을 인식하고 존중하고 향상시키려는 외부의 지원과 우호적인 환경과 타인들의 조력을 필요로 하는, 보호 육성되어야 할 사람들이라는 의미도 내포한다.²⁾

고등교육후속세대가 고등교육의 발전에서 차지하는 그 중요성에도 불구하고 그동안 그 존재가능성과 의의에 대한 교육학적 논의는 제대로 이루어지지 않았다. 이는 무엇보다도 '교육'이라는 세계의 자율성과 그 고유성에 대한 이해가 부족했기 때문이다. 자율적인 세계로서의 교육활동을 인정하는 경우에만 '앞으로 교육세계에 참여할 사람', 혹은 '현재는 미진한 단계에서 교육에 참여하지만 장차 더 발전된 수준으로 참여할 수 있는 사람'인 고등교육후속세대의 존재를 포착할 수 있다. 그러나 기존의 교육학은 '학교의 일상적 삶(schooling)'과 교육을 동일시하거나 타학문의 개념과 이론들을 차용해와 교육현상을 여타의 현상으로 환원시키는 관례를 답보함으로써(장상호, 1986), 고등교육후속세대의 존재가능성을 포착하기가 힘들었다.

교수활동의 주체로서의 대학교수들의 역할에 대한 인식의 부족도 고등교육후속세대의 존재를 포착하는데 장애가 되어왔다. 예를 들면, 대학교수들이 임용되는 조건에서 '교육경력'은 '연구경력'에 비하여 그 비중을 덜 차지한다.³⁾ 임용된 후에도 대학교수들의 지위는 주로 '가르치는 활동' 그 자체 보다는 가르치는 활동의 소재가 되는 '학문적 지식'에 의하여 보장된다. 잘 가르치는 일은 대학교수들의 업적 평가에서 항상 별다른 고려의 대상이 되지 못한다 (Braskamp & Ory, 1994). '교수활동'에 대한 인식과 장려의 부족은 '연구중심대학'을 표방하는

등을 위해 발전의 준비를 하는 사람을 '고등교수후속세대'라고 지칭해야 더 정확하지만, 여기서는 '고등교육후속세대'를 '고등교수후속세대'의 의미로 사용하고자 한다. '고등교육후속세대'의 개념이 분화와 정착을 거듭하면 '고등교수후속세대'와 '고등학습후속세대'를 구분하여 사용하는 것이 옳다.

- 2) 이 점에서 '고등교육후속세대'는 '학문후속세대'와 개념상 구분될 수 있다. 전자는 학문 등을 소재로 하여 가르치고 배우는 '교육활동'에 참여할 예비주체들임에 비하여 후자는 대상세계에 대한 개념화와 추상화를 통해 일반적 이론정립을 정립하는 학문세계에 헌신할 예비적 주체들을 일컫는다. 오늘날 대학의 고등교육에 참여하고 있는 학생이나 신진연구인력 등을 모두 '학문후속세대'라고 지칭하는 것은 변별적 개념의 부재에 따른 범주착오이다.
- 3) 대학교원인 교수들의 임용조건에 관한 법적 기준을 보면, 전문대학의 전임강사의 경우는 '연구실적년수'는 2년, 교육경력년수는 0년을, 대학의 전임강사의 경우에는 '연구실적년수' 2년, '교육경력년수'는 1년을 요구하고 있다. 교육경력이 연구경력에 비해 상대적으로 낮은 수준에서 요구되고 있음을 알 수 있다(서정화 외, 1995).

경우일수록 더 심각하다. 연구의 강조는 현존 교수들의 교수활동의 질이 떨어지는 것과 연결되기도 한다. 초·중등교사들의 교직이 전문화되면서, 교수활동에 집중하는 만큼 교과영역 지식의 수준에서는 일선학자보다는 다소 그 발전의 수준이 뒤진다. 이를 ‘파울젠 효과(Faulsen Effect)’라고 하는데(Sünkel, 1996, p. 25재인용) ‘연구’를 일차적인 과제로 삼는 대학의 교수들은 전문영역의 지식의 발전에 우선권을 두는 만큼 ‘교수활동의 수준’에 있어서는 뒤지는 ‘역파울젠효과’를 보일 수밖에 없는 것이다. 이에 더해 ‘교수활동의 자유’가 임의적이고 자유방임적인 처방을 허용하는 것으로 오인하는 것 또한 교수활동의 질적 향상의 걸림돌이 되기도 한다(강인수, 1990).

‘고등교육후속세대’라는 개념은 대학의 고등교육에 주목할 때 그 세계를 이어갈 예비적 주체를 포착하는 하나의 학문적 개념으로 정착되어야 한다. 그것은 또한 대학의 교수들이 연구자나 학자로서 뿐 아니라 교수자라는 사실에 주목하고 그들의 교수활동의 향상과정을 지원하고자 할 때 반드시 요청되는 개념이다. 고등교육후속세대를 개념적으로 포착하는 것은 장차 교육활동에 참여할 사람들을 찾고, 그들의 활동 수준을 향상시키고, 그들을 교육활동 고유의 가치를 소중하게 여길 수 있는 사람으로 변형시키기 위해서 가능한 최적의 여건과 지원의 조건을 찾고 이를 정착시키는 실천적 힘도 가질 수 있다. 고등교육후속세대라는 개념의 부재는 그들이 형성되는 과정 자체의 부실함으로 연결될 소지를 안고 있다.

본 연구는 교육학적 통찰에 근거해 제시될 수 있는 ‘고등교육후속세대’의 개념에 더해 현재 이들을 형성해 가는 과정으로서 대학에서 진행되고 있는 제반 형식적·비형식적 절차와 기제들을 유형화하고 이들이 가지는 한계점들을 확인하고자 한다. 그리고 그 대안으로 고등교육후속세대에게 교육의 가치와 교육활동을 수행할 수 있는 지식 등을 가르치고 배울 수 있는 ‘강의실습’의 필요성과 특징들을 제안하고자 한다. 끝으로 서울대학교의 핵심교양강좌 가운데 하나인 ‘삶과 교육’의 ‘하화공동체’의 사례를 제시함으로써 강의실습이 이루어질 수 있는 가능성과 구체적 실천과정, 그 의의 등을 살펴보고자 한다.

II. 고등교육후속세대를 위한 강의실습의 필요성과 특징

1. 기존 양성과정의 제 유형과 한계

1) 비형식적 자득 과정

고등교육후속세대를 길러내는 과정 혹은 이들이 형성·발전하는 기제는 곧 그들의 교수활

동을 수행하는 지식과 능력이 향상되는 과정을 말한다. 그런데 모든 지식이 형식적이고 체계적인 방식으로 의도된 대로 획득되는 것은 아니다. 마찬가지로 대학에서 교수활동을 수행하는 지식과 능력을 형성하는 일은 명시적이고 제도적인 방식으로만 획득되지 않는다. 대학의 교수들을 비롯하여 모든 사람들은 모종의 '암묵적이고 개인적인 형태의 교수활동 이론'을 가지고 가르침에 임한다(Rando & Menges, 1991). 이러한 교수활동에 대한 암묵적이고 개인적인 지식은 많은 경우강의가 이루어지는 실제 상황에 처하게 될 때 자연스럽게 습득된다. 대학 내에서 생활하는 대부분의 학생들이나 교수들은 '강의,' '세미나,' '학회,' '워크숍,' '집담회,' '논문지도,' '논문심사' 등 '교수활동'이 전개되는 상황 속에 노출된다. 이 때 일차적으로는 강의에서 다루는 학문을 배우는 한편, 동시에 강의를 관찰하거나, 모방함으로써 모종의 교수활동 수행의 지식을 획득한다. 이처럼 의도하거나 체계화되지 않은 상황에서 교수활동을 수행하는 지식을 형성하는 것을 '비형식적 자득의 과정'이라고 할 수 있다.

고등교육후속세대 양성과정이 별도로 체계화되지 않은 상황에서 현재 대학에서 교수활동을 하는 사람들의 대부분은 이러한 과정을 통해 교수활동을 수행하는 능력을 발달시켜왔을 것이다. 별도의 노력이나 비용이 들지 않는다는 점, 모두에게 있을 수 있는 경험이라는 점 등을 고려할 때, 이 과정은 일반적이고 효율적인 고등교육후속세대 양성과정으로 여겨질 수 있다. 그러나 이러한 비형식적 자득과정은 교수, 학습 양편에서 기본적인 한계를 가진다. 우선 교수활동적 지식이 전면에 부각되거나 실천의 중심이 되지 않고 항상 부차적이고 지엽적인 일로 치부되고, 주체의 의도와 통제를 벗어난 형태로 진행된다. 그 경우 담당교수는 단지 강의를 시연할 뿐, 후속세대들의 교수활동을 의도적이고 적극적으로 지도하고 조력할 수가 없다. 배우는 입장에 있는 학생 또한 '학문적 지식'의 획득에 주된 관심이 집중되어있어 자신의 가르치는 수준의 한계나 문제점들을 인식하고 그 발전을 도모하는 일에 전체적인 노력을 경주할 수가 없다. 교수활동에 대한 관심의 파편적, 부분적 투입과 비의도적 참여, 분절적인 교수활동적 요소들에의 노출, 최선을 다하는 조력이나 향상의 노력의 부재 등은 교수활동적 지식을 향상시키는데 직접적인 걸림돌이 된다.

2) 조교(Teaching Assistant) 훈련프로그램과 실무경험

일반적으로 대학의 조교는 장학금 형태의 일정액의 경제적 보수를 받고 학과단위의 업무를 수행하는 사람을 말한다. 대학에 있어서 조교의 양성은 '훈련프로그램(training program)'을 거쳐서 이루어진다. 대학에 따라 차이가 있기는 하지만, 대개 학기가 시작하는 시점에 학과 혹은 대학 단위로 몇 시간에서 약 일주일 간에 걸쳐 오리엔테이션을 가지는 것이 프로그램의 일반적인 형태이다. 여기서는 주로 조교가 수행해야할 업무 일반에 관한 안내와 예시적 지시가 이루어

어진다. 조교 훈련의 책임은 그가 수행하는 업무의 성격에 비추어 학과장, 학장, 대학행정담당자, 그리고 선배 조교 등이 맡아서 하게 된다. 대학의 조교들이 수행하는 업무의 성격은 주로 '교수'나 '행정가'들이 하는 일을 '분담'하는 형식으로 이루어진다. 이들은 신분상으로는 '학생'이지만 동시에 '교직원'으로 발령받기도 한다. 특기할 사실은 대학의 교수가 되는 사람들의 대부분은 조교로서의 경험을 가지고 있다. 따라서 조교경험은 곧 고등교육후속세대가 되는 길, 즉 교수활동을 수행하는 능력을 향상하는 과정과 동일시되는 경향이 있다(Andrew, 1985; Nyquist, Abbott, & Wuff, 1989).

그러나 엄격히 말하면 어떤 사람이 조교의 경험을 했다는 것이 곧 '교수활동'을 수행할 수 있는 지식과 능력에서 향상되었다는 것을 보장할 수는 없다. 무엇보다도 조교가 되기 위한 훈련프로그램과 그를 지도하는 슈퍼비전이 '교수활동'을 가르치는 데 초점을 맞추고 있다고 보기 어려우며 혹 이를 표방한다고 하는 경우에도 프로그램 자체가 미진하기 이를 데 없다(Sprague & Nyquist, 1989; Weimer, Svinicki & Bauer, 1989). 또한 조교들이 수행하는 업무는 때로는 교수들의 강의를 돕는 일도 있지만 학과나 대학단위의 업무들을 행정적으로 처리하고, 학과 사무실을 지키기도 하고, 학부생들을 비롯하여 학과 소속의 학생들을 관리하는 행정적인 업무가 대부분이다. 훈련의 책임을 맡은 사람들도 '조교 스스로들 간에,' '조교 감독(TA supervisors),' '학과 교수들,' '교수개발자들(instructional developers),' 학과장, 학장, 대학원 행정가들 다양하기 이를 데 없어 능숙한 조교가 되는 과정은 지식이 발달하는 교육과 성장, 발전의 과정이라기보다는 다양한 역할에 익숙 되는 일종의 사회화 과정에 가깝다(Staton & Darling, 1989).

무엇보다도 결정적인 문제점은 대학의 조교들은 결코 교수 능력이나 지식을 발전시킬 수 있는 '학습자의 입장'에 있지 않다는 것이다. 보수를 받고 일하는 조교들은 담당강좌의 교수입장에서 보면 '피고용인(employee)'이며, 교수자신은 이들의 '관리자(manager)'가 된다. 따라서 교수들에게서는 '강의'에 관한 일방적인 지시와 명령이 있을 뿐, '교수활동' 자체를 가르치려는 노력은 거의 나타나지 않는다(Chism, Cano & Pruitt, 1989). 이러한 상황에서 조교들은 교수활동을 수행하는 능력과 지식을 향상시킬 수 있는 '지도'와 '도움'을 받을 기회가 거의 드물며, 학습상황에서 학습자로의 특권이랄 수 있는 '실수'나 '오류'가 허용되지 않는다. 이런 여건 하에서 조교들이 특별히 고등교육후속세대로서 교수활동을 수행하는 능력을 향상시키고 있다고 볼 수 있는 근거는 찾기 어렵다.

3) 교수 연수프로그램과 강의개선지원

교수활동적 지식을 향상시켜가는 과정을 고등교육후속세대의 양성과정과 동일시할 수 있다

면, 대학교수나 신입교수들을 위한 연수프로그램과 강의개선을 위한 지원과 조치들도 넓은 의미의 고등교육후속세대를 위한 양성과정으로 볼 수 있을 것이다. 일반적으로 초등학교의 교원이나 중등학교의 교원들에 대하여서는 제도화된 '사전교사교육(pre-service teacher education)'과 '현직교사교육(in-service teacher education)'이 존재한다. 그러나 대학의 교수인 경우에는 형식화된 양성기관이 존재하지 않으므로, 체계적이고 구체적인 '사전교육'은 없으며 교수로 임용된 직후나 계속하여 이후 현직교육의 형태의 연수프로그램이 제공되는 것이 일반적이다. 여타 수준의 교육체계에서 '교수활동의 수준'을 향상하고자 하는 움직임이 활발하고, 그에 대한 교육학적인 관심이 지대했던 것에 비추어 보면, 유독 고등교육분야의 경우에만 이런 움직임이 미진했던 것은 예외적인 경우가 아닐 수 없다. 그러나 최근에 이르러서 고등교육분야에서도 학문적으로나 실제적으로 교수활동의 질적 개선에 관심을 가지고 그 수준을 향상하고자 하는 노력이 서서히 나타나기 시작하였다(Brown, 1988; Daloz, 1986; Taylor, 1988).

우리나라의 경우, 교수들의 교수활동을 개선하기 위한 노력들은 대학내의 교수학습개발센터들이 자체 개발·운영하는 프로그램이나 한국대학교육협의회에서 주관하는 '교수 연수 프로그램'이 대표적이다. 전자의 예로 서울대학교의 경우를 보면 교내의 강의경험이 많은 교수들의 관점을 실은 '강의경험', 자체 내에서 개발한 '강의기법' 등을 '강의동영상'이나 '문서화된 자료'의 형태로 제시하기도 하고(서울대학교 교수학습개발센터, 2002), 최근에는 신입 강사를 대상으로 단과대학이나 전공학과와의 협력 속에 '강의법 과정'이라는 프로그램을 시도하기도 한다. 강의법과정은 '강의지원 프로그램', '효과적인 강의전략', '수업개선을 위한 평가', '강의실습(촬영 및 분석)' 등의 기본프로그램과 '웹과 멀티미디어를 활용한 강의운영', '강의를 위한 발성법', '리포트 지도법', '소집단 토론 이끌기' 등의 선택프로그램으로 이루어진다(서울대학교 교수학습개발센터, 2004). 대학교육협의회에서 주관하는 교수 연수 프로그램은 교수의 교육, 연구, 봉사 활동을 지원하는 교수법, 학생지도 및 상담기법, 연구관리 등의 기법과 대학교육의 전반적인 동향과 미래 전망 제시, 교양프로그램 등으로 구성되어 있다. 구체적인 방법은 기본강의와 토론, 사례발표 등의 형식으로 이루어진다(한국대학교육협의회 홈페이지 <http://hrd.kcue.or.kr>).

교수 연수 프로그램이나 강의법을 개선하기 위한 일련의 조치들은 대학자체가 '교수활동'에 관심을 가지게 되었다는 긍정적인 의미가 있기는 하지만, 참여하는 교수들의 수가 저조하다는 문제점이 있다. 나아가 이러한 프로그램이 교수활동적 지식의 향상을 가지고 오기 어려운 한계들이 있다. 우선, 연수프로그램의 대부분은 대학교의 조직이나 운영, 혁신의 방식, 대학교와 교수들의 법적인 조건들, 국가의 상황과 대학교수들의 역할 등 대학 내의 모든 맥락적인 삶과 관련된 역할 수행과 관련된 것들이 대부분을 이룬다(한국대학교육협의회, 1988-1993). 특별히 '교수법의 개선'을 표방하는 프로그램의 경우에 있어서도, '교수법'을 가르치는 교수의 교수활동적 지식의 수준이 프로그램에 참여하는 고등교육후속세대의 그것에 비하여 더 높은지의 여

부가 확인되지 않고 있다. 보다 심각한 것은 교수활동을 수행하는 지식의 형성 방식에 대한 관점이다. 지식을 형성하는 프로그램의 대부분이 '강의의 예'들을 일방적으로 제시하거나 연수과정이 극히 단기적이거나, 언어적인 방식으로 강의와 관련된 지식을 '전달'하는 것에 초점을 맞추는 등의 인식론적 한계를 안고 있다.

2. '강의실습'의 특징

대학의 교수들에게 교수활동을 수행하는 능력과 지식을 가르치는 기존의 절차들은 고등교육후속세대를 양성하는 프로그램으로 보기에 많은 한계를 가지고 있다. 대학의 교육이 그 고등성을 유지하고 변화발전하기 위해서는 고등교육후속세대의 존재에 대한 인식과 그들에게 보다 나은 교수활동을 수행하는 능력을 형성시킬 수 있는 나름의 기제가 절실히 필요하다. 그리고 이는 기존 과정이 가지는 한계를 극복하고 최근 새롭게 대두되고 있는 인식론적 성찰, 그리고 교육적 원리를 만족시키는 방식으로 새롭게 구성되어야 한다.

고등교육후속세대를 형성시켜가는 대안적 과정으로 '강의실습'을 제안할 수 있다. 강의실습이란 고등교육이 이루어지는 실제 맥락 안에서 대학 안에서 교수활동수행능력에서 상대적으로 높은 수준의 사람과 상대적으로 낮은 수준의 사람이 스승과 제자의 관계를 맺고, 교수활동을 직접 해보면서 교수활동수행능력을 향상시키는 교육적 상호작용을 말한다. 이는 고등교육후속세대에게 교수활동의 가치와 그 활동의 규칙, 방법적 원리, 교수자로서의 자질과 보람 등을 직접 체험하게 함으로써 이러한 일에 헌신하는 주체적 참여자로 변형, 발전하도록 돕는 자발적이고 역동적인 교육적 교섭이다.

1) 교수활동적 지식의 고유성과 위계성

강의실습은 몇 가지 특징들로 기존의 과정과 차별화될 수 있다. 우선 이 과정은 교수활동적 지식의 고유성과 위계성을 인정한다. 고등교육후속세대를 양성하는 일은 교수활동을 수행하는 능력으로서의 교수활동적 지식의 향상을 도모하는 것이다. 이를 위해서는 향상되어야 할 대상, 후속세대가 형성해야 할 자질로서의 교수활동적 지식의 존재를 인정하고, 그 실체를 규명하면서 이러한 영역의 지식의 발전을 꾀하여야 하는 것이다. 이러한 지식은 '교수활동'이라는 인간의 활동의 세계의 자율성과 독자성을 인정하는 경우에 그 세계와 유관하게 성립할 수 있는 인간성의 양상이다. 교수활동의 내적 가치, 교수 활동의 구체적인 내적 원리, 교수활동에 참여하는 인간의 제반 특징, 교수활동에 대한 평가, 교수활동이라는 삶의 형식을 유지해주는 언어계

임에의 참여 등과 같은 교수활동의 고유하고 자율적인 세계를 체험하고 유지할 수 있도록 해 주는 지식인 것이다. 이러한 교수활동적 지식은 대학에서 교수가 가지고 있는 학문적 지식이나 여타 활동을 수행하는 데 필요한 제반지식과는 동일시되어서는 안 될 차별화된 지식으로 성립할 수 있다.

교수활동적 지식의 특성 자체와 그 구성요소들에 관해서는 현재 교육학 내에서 탐색단계에 있다. ‘교수활동적 지식’은 ‘교사의 지식(teacher’s knowledge)’에 관한 논의에서, ‘교과지식(knowledge of subjects),’ ‘자기자신에 관한 지식(knowledge of oneself)’과는 구분될 수 있는 것으로서의 ‘일반교수론적 지식(knowledge of general pedagogy)’들에 해당한다(Banks, Leach and Moon, 1999; Grossman, 1990; Menges & Svinicki, 1991). 수업 계획, 수업진행, 수업구조화, 교수방법, 측정하고 평가하기 등이 이에 해당하는 대표적인 것들인데, 이러한 관점은 교수활동적 지식의 학교의 교사가 수행하는 역할과 학생의 지식을 획득하기위해 사용될 수 있는 전략들의 차원에서 연구됨으로써, 제도적이고 도구적인 관점에서 규정되는 문제를 안고 있다.

교육학의 자율성을 시도하는 장상호도 ‘下化教育의 品位’라는 개념으로 이와는 다소 차별화된 ‘교수활동적 지식’을 제시한다(장상호, 1991). 그것은 ‘행위의 동기(motive of action)’ 측면에서는 자기가 아닌 다른 사람의 변화를 일차적인 목적으로 하는 ‘利他(altruism),’ ‘변형의 방향(direction of transformation)’ 측면에서는 현재의 자기 지식수준을 그대로 지키면서도 다른 사람의 지식을 향상시키는 일에 관여하는 ‘保守(conservation),’ ‘상대주의적 조망(relativistic perspective)’의 측면에서는 자기 자신보다 낮은 수준에 있는 사람을 인정하면서 수준의 차이를 받아들이는 ‘尊愚(foolishness -respecting),’ ‘단계의 배열(arrangement of stages)’ 측면에서는 제자의 지식수준으로 내려가는 ‘逆次(regressive order),’ ‘협동활동의 형식(forms of cooperative activity)’ 측면에서는 제자의 변화를 위해 필요한 도움의 시기, 강도, 방식을 찾을 수 있는 ‘援助(helping other),’ ‘품위가치의 증명(validation of transtalent)’ 측면에서는 자기 자신의 지식수준이 보다 나은 것임을 타인의 교육적 변화를 위해 드러낼 수 있는 ‘他證(inducing other’s self-awareness)’ 등으로 이루어진다.

교수활동적 지식은 발전적 위계가 가정될 수 있다는 특징을 가진다. 발전의 개념없이 어떤 능력을 향상시키기 위한 노력을 말할 수 없기 때문이다. 배움을 수행하는 능력이나 신념의 발달적 위계성에 대한 논의와 마찬가지로(Perry, 1968), 교수활동적 지식은 그 구조적 고유성을 유지하면서 발생적 계열을 따라 보다 높은 수준으로 향상하면서, 더 나은 교수활동전개와 교수활동의 동기, 교수활동의 가치, 교수활동환경의 창출 등 교수활동의 고급화를 가지고 올 수 있다. 교사의 인지적, 직업적, 정서적, 사회문화적 발달에 관한 논의나(Little, 1992), 초보적 교사로부터 전문적 교사로의 진전(Berliner, 1995), 하화활동이 보다 더 내재적인 동기에서 이루어지고, 우리 삶에 만연하는 방식으로 향상할 수 있음을 주장하는 가능성(장상호, 1991)에 관한

논의들은 교수활동적 지식의 위계적 발달을 짐작해 볼 수 있는 단초를 제공하고 있다. 고등교육후속세대를 위한 강의실습은 교수활동을 수행할 수 있는 지식도 '문학'이나 '수학' 등의 학문과 마찬가지로 그 고유성과 위계성을 지닌다는 사실에 근거해서, 그 지식을 소재로 삼아 가르침으로써 초급의 단계로부터 보다 고급한 수준의 것으로 향상시키는 것을 목적으로 한다.

2) 상황적 실습

강의실습은 교수활동적 지식의 암묵성과 실천성, 맥락성에 따른 '상황적 실습(situated practicum)'을 필요로 한다. 실증주의 인식론의 한계를 비판하는 일련의 인식론들은, 유의미한 지식은 그 성격상 언어로 표현할 수 없는 암묵적인 측면을 가지고 있으며, 그것은 지적이고 정의적이며 신체적인 것으로서 유기적으로 통합되어 있고, 특정한 상황 안에서 이를 직접 실천함으로써만이 획득할 수 있다고 주장한다(Oakeshott, 1947; Polanyi, 1958; Schön, 1987). 이러한 지식의 인식론적인 특성에 비추어볼 때, 그것을 획득시키는 방법으로는 반드시 '해볼 수 있는 상황'을 제시해 주는 방법밖에는 없다. 대가 밑에서 '행함으로써 배우는(learning by doing)' 것을 '도제적 상호작용(apprenticeship), 혹은 '실습(practicum)'이라고 한다.

교수활동적 지식 역시 여타 지식과 마찬가지로 실천적이고 암묵적이며 상황안에서 체득되어야 한다. 실습은 '하나의 실천(practice)'을 배우는 과제를 수행하기 위해서 설계된 장치이다. 실천의 장면을 스스로 구성하고 그 안에서 적절한 행위속의 앎을 구사하는 전문가를 양성하는 과정에서 실천적 활동의 필요성을 강조하는 쇤(Schön, 1987)은 다음과 같이 실습의 개념을 정의하고 있다.

실습(practicum)은 하나의 실천(practice)을 배우는 과제를 수행하기 위해서 설계된 장치이다. 실천에 접근하는 하나의 맥락 안에서 학생들은 통상 실천에는 미치지 못하지만 행위함에 의해서 배운다. 그들은 실천을 닮게 하고(simulate) 단순화시킨(simplify) 프로젝트를 수행하면서 배운다. 혹은 그들은 밀접한 감독(close supervision)을 받으면서 실천적인 프로젝트를 맡게 된다. 그 실습은 그것이 참조하는 실천이 가진 압력, 주의산만, 위험성으로부터 비교적 자유로운 하나의 가상세계이다(Schön, 1987: 37).

쇤의 논의를 따르면, 고등교육후속세대는 교수들이 수행하는 '교수활동'들, 예를 들면 '강의'나 '세미나', '논문지도'와 같은 활동들을 이와 유사하면서도 덜 압력을 받고, 주의산만하지 않으면서, 덜 위험하고 다소 단순화된 형태로 해 볼 수 있는 기회를 제공받아야만 한다. 그리고

이러한 실습은 특별히 형성하고자 하는 지식이 ‘작용하고 있는 맥락’ 안에서 이루어져야 한다. 이는 인간의 지식은 결코 추상적이거나 탈맥락적인 것이 아니라 각 인식의 주체가 처해있는 사회적 맥락 안에서 이를 점유하고자하는 상호작용의 상황과 불가분의 관계를 맺으면서 점유되기 때문이다(Vygotsky, 1978; Lave & Wenger, 1991). 일명 ‘사회문화적 구성주의’라고 불리는 지식의 맥락구속성에 관한 통찰은 초·중등교육과정의 교사들을 형성하는 과정에 관한 논의로 연결되어 ‘교사교육’을 ‘학교맥락’에서 시행하여야 한다는 사실을 시사한다(김병찬, 2000; Richardson, 1997). 지식의 맥락구속성에 비추어볼 때, 고등교육에서의 교수활동적 지식을 형성하는 ‘강의실습’은 ‘대학’에서 이루어지는 가장 바람직한 고등교육후속세대양성 과정임에 분명하다.

3) 교육적 내재율의 준수

강의실습은 교육학적으로 볼 때 고등교육후속세대들의 교수활동을 수행하는 능력을 ‘교육활동’이라는 고유한 실천적 원리들을 준수하면서 형성한다는 특징을 가지고 있다. 즉, 교육하는 능력을 교육에 의하여 발전시킨다는 것이다.⁴⁾ 이는 강의실습을 여타의 활동들, 교조, 세뇌, 사회화, 행동수정 등의 과정과는 다른 것으로 구분 짓는다. 교육을 교육이도록 하는 내적인 원리는 교육학자들에 의하여 여전히 계속 탐구되어야 할 대상이다. 그렇기는 하지만 교육은 최소한 다양한 지식의 영역들에서 그 발달의 위계에서 더 발달한 사람과 덜 발달한 사람이 만나서 전자는 가르치는 스승으로서, 후자는 이를 배우고자 하는 제자로서 서로 협동하는 활동을 핵심으로 하는 것만은 분명하다(장상호, 2000). 여타의 영역을 소재삼아 가르침을 수행할 때와 마찬가지로 강의실습에서 스승은 제자의 수준의 낮음을 존중하면서 그의 교수활동수행능력의 발전을 조력하고 지원하는 일에 적극적으로 참여한다. 제자 또한 다른 것을 배우는 경우와 동일한 방식으로, 교수활동을 더 잘 수행하기 위해서 자기 자신의 현재 상황의 한계와 문제점을 직시하고 스승에게 이를 노출하고 그 도움을 구하며 이를 타개할 수 있는 적절한 실천과 노력을 경주하는 교육활동의 규칙을 준수한다.

고등교육후속세대를 양성하는 과정인 강의실습은 이처럼 교육 그 자체를 교육의 내적인 원리들을 준수하는 방식으로 가르치고 배우는 과정인 것이다. 교육에 참여하여 직접 교육을 체험하면서, 가르치는 지식을 배우는 것은, 형성하고자 하는 지식의 특성과 그것을 배우는 과정이 일치함으로써 큰 상승효과를 가지고 올 수 있으며, 이런 경우라야 교육이 가지는 내적인 보람과 가치를 절감할 수 있기 때문이다. 교육을 수행하는 지식을 교육 아닌 방식으로 획득한 사

4) 교육의 교육, 즉 ‘가르치고 배우는 것을 가르치고 배우는 것’을 교육학의 신조어로 ‘메타교육’이라고 한다(장상호, 1991).

람들이 장차 대학에서 '교육'을 보다 더 잘 수행하리라고 기대하는 것은 부자연스럽기 그지없는 노릇이다.

고등교육후속세대가 발전해 가는 것으로서의 강의실습은 대학에서 형식화된 제도로서 시행되고 있다고 보기는 어렵다. 그러나 그 단초적인 시범적 사례를 찾는 일은 가능할 것이다. 본 연구는 서울대학교의 핵심교양과정인 '삶과 교육' 강좌의 '하화공동체'를 강의실습의 한 사례로서 제시하고자 한다. '삶과 교육'은 교육학을 학부학생들에게 가르치는 교양과목 가운데 하나이다. 이 강의는 담당교수와 조정교수, 대학원 학생들로 구성된 '하화공동체(下化共同體)'라는 독특한 집단을 중심으로 운영된다. 이들 간에 이루어지는 상호작용은 일차적으로는 학생들을 가르치기 위한 것이지만, 그 이면을 보면 이는 대학의 고등교육에서 요구되는 교수활동적 지식을 형성, 발전시켜나가는 강의실습이 이루어지고 있다.

본 연구는 넓은 의미의 문화기술적 방법에 의한 참여관찰의 형태로 이루어졌다. 연구자는 2001년 11월부터 현재까지 '삶과 교육' 강좌의 공동개발자로서, 하화공동체의 강의조정교수로 참여하여 왔다. 본 연구는 연구대상이 되는 공동체의 성격규정과 상호작용의 과정 자체에 연구자가 밀접히 간여하는 '참여'와, 동료들의 상호작용을 강의실습으로 개념화하고 그 특징을 포착하는 '관찰'이 배합된 상호보완적 방법에 입각해서 전개되었지만, 여타의 질적연구에 비하여 연구자의 참여의 정도가 강하게 이루어졌다고 보아야 할 것이다(Spradly, 1980). 연구는 '삶과 교육' 강의에 대한 개발이 이루어지기 시작한 약 2개월 이후의 시점부터 출발되었다. 강의를 개발하고 진행하기 위해 하화공동체에 참여하여 활동하면서 점차로 이 공동체가 '교수활동의 교육'이라는 고등교육후속세대의 형성과정의 구체적 사례가 될 수 있음을 인식하게 되고 이를 연구주제로 연결시키게 된 것이다.

한편으로는 강의를 개발하고 진행하면서 다른 한편으로는 연구를 진행하는 참여관찰을 병행하면서 자료의 수집과 해석이 이루어졌다. 연구대상이 되는 '하화공동체'의 전체회의는 2001년도 가을부터 시작하여 총 20여회 정도 참여하였으며, 수시로 하화공동체 구성원들과 강의회의를 진행하였고 연구주제와 관련된 면담은 회의 전과 후에 실시되었다. 이 밖에도 '삶과 교육' 강의를 개발한 결과보고서와 강의평가를 위한 보고서, 서울대 교수학습개발센터에서 진행하고 있는 '우수강의CD' 제작을 위한 기초자료 등을 작성하는 일련의 과정, 그리고 비형식적 대담 등을 통해 하화공동체에 소속한 강의담당교수와 다른 구성원들의 태도를 확인할 수 있었다. '삶과 교육' 강의에는 2002년도 1학기부터 4학기 동안 매주 금요일 5교시부터 7교시까지 참여하여 강의담당교수와 다른 연구대상들의 활동을 관찰하였다. 그 외에도 여러 가지 '삶과 교육' 강의 자체에 사용된 문건자료들, 동영상자료들, 제보자들이 작성한 문서들 등이 '강의실습'의 제 과정들을 이해하고 해석하고 교육학적으로 구성하는 자료로 활용되었다.

Ⅲ. 『삶과 교육』 강좌의 ‘하화공동체’와 ‘근스승’

1. 강의실습의 상황적 맥락

1). 「삶과 교육」강좌

‘삶과 교육’의 ‘하화공동체’의 강의실습은 고등교육후속세대에 해당하는 ‘대학원생’들이 강의 보조적 교수자들로 참여하는 가운데 이루어진다. ‘삶과 교육’은 2002년부터 개설된 서울대학교 핵심교양과정 중 하나이다. 핵심교양과정은 공모에 의한 개설지원, 전임교수의 강의담당, 개발비의 지급, 강의담당조교의 배정, 글쓰기조교의 배정, 수강인원의 제한(60명), 2-3년 단위의 강의개설적절성평가 등의 특징을 가진다(변창구, 2002; 서울대학교기초교육원, 2003). 삶과 교육은 사범대학 교육학과 개설강의로서 장상호교수가 담당하고 있다.⁵⁾ 이 강의의 목적은 “인간은 누구나 가르치고 배우는 교육활동에 참여하며 이는 인간의 특권적인 실천의 한 양상인데 교육에 대한 심도 깊은 통찰은 자신을 비롯한 인간의 삶 자체를 이해하고, 그것을 보다 나은 것으로 고양시키는 것이다(장상호, 2003).” 강의의 차수별 주제는 ‘강좌의 소개 및 교육적 관계 맺기,’ ‘학생들의 교육관 검토,’ ‘교육에 대한 학문적 이해의 과제,’ ‘삶의 중층성과 인간의 진화,’ ‘교육의 맥락,’ ‘교육의 구조와 체험,’ ‘교육의 내재율,’ ‘교육적 관계,’ ‘교육본위의 삶,’ ‘옛 성현들의 삶,’ ‘교육계의 유지와 발전,’ ‘교육과 평가,’ ‘교육공간의 반성,’ ‘강좌의 결론과 평가’ 등으로 이루어져 있으며, 수강대상은 대학교 1학년이며 4학기가 진행된 현재까지 평균 수강인원은 약 45명 정도이다.

삶과 교육 강좌의 두드러진 특징은 ‘교육학에 의해 인식된 교육의 원리’를 ‘교육학을 가르치는 강의의 교육적 원리들’의 형태로 직접 구현하고 있다는 것이다. 강의를 담당한 장상호 교수는 본인이 교육학자로서 자신의 교육에 대한 개념과 이해, 그리고 본인의 오랜 교수활동의 경험에서 터득한 방법적 지식을 ‘삶과 교육’이라는 강의를 운영하기 위한 기본 원리로 삼고 강의에서 직접 구현해내고자 하였음을 다음과 같이 밝히고 있다.

그것(교육학의 이론적인 원리와 교육적인 특성을 강의 자체에 가장 모범적으로 반영해야 하는 것)이 강의의 큰 부담입니다. 강좌가 오로지 교육적일 수 만는 없다고 보지만, 적어도 교육적인 삶이 무엇인지를 가르치는 강의에서 교육의 내재율, 즉 교육을 성립시키는 기본 원리에 어긋나는 일이 일어난다면 강의 내용과 실체가 다르기 때문에 학생들은 혼란에 빠질 것입니다. 그래서 우리는 강의를 진행하면서도 그 안에 교육의 원리를 반영하고 실현할 수 있는 그 외에 다른 차별화된 요소를 도입

5) 제보자와의 협의 하에 본 연구에서는 필요시 하화공동체 구성원의 실명을 사용한다.

해야만 했습니다. 강의계획서와 상구지침서, 웹 클래스, 시청각자료의 활용, 하화공동체와 근스승, 소집단활동, 질문공탁, 노트작성, 영화의 교육학적 감상, 교육공간의 사례연구 및 발표, 교수의 학생평가, 학생들의 강의평가 등은 그 예입니다. (2003. 12. 12. 인터뷰 내용 중)

‘강의실습’은 교수활동적 지식을 발전시키고자 하는 후속세대들이 현재 가지고 있는 것보다 더 높은 수준의 ‘교수활동적 지식’이 구현되고 있는 맥락에서 이루어져야 한다. ‘삶과 교육’ 강

<표 1> ‘삶과 교육’ 강좌 ‘하화공동체’의 구성원과 역할(2002년 가을학기 현재)

하화공동체의 구성	담당자	역할	
강의담당교수	장상호(교육학과 교수)	<ul style="list-style-type: none"> - 강의의 전임 및 진행 - 강좌와 관련된 사항의 총괄적 결정 - 하화 공동체 전체의 운영 및 메타교육의 실시* 	
강의 조정 및 개발교수	김지현(BK 21 계약교수)	<ul style="list-style-type: none"> - 강의의 진행 및 조정 - 웹 사이트 운영, 평가, 수업자료 수집 등과 관련된 의사결정 - 수업 근스승 팀의 운영을 총괄, 근스승 들의 가르침에 대한 중간스승의 역할* - 강의의 지속적 개발 책임 	
교육공동체 근스승	정연희, 한수연, 홍원표 (이상 박사과정), 김신애, 남승완 (이상 석사과정)	공동 활동	<ul style="list-style-type: none"> - 매주 소집단별 학생들의 독서와 토론을 지도 - 질문공탁에 대한 답변 제공 - 수강생들이 수업에서 겪는 어려움을 보조 - 강의과제와 관련된 수강생들의 수행을 돕는 일체의 활동 - 학생들의 활동에 대한 평가 및 보고서 작성 - 수업의 질적 개선을 위해 필요한 사항을 매주 모니터링 - 가르치는 일 자체에 대한 개선(하화경험과 향상)*
		분과활동	<ul style="list-style-type: none"> - 가상강좌 운영분과, 온라인플랫폼(on-line platform)운영 - 수업운영 분과, 수업진행과정개발, 각종 지필자료 개발, 배포, 수시과제물 수합 - 시청각 자료 개발 분과 각종 시청각 자료의 개발, 구입, 관리
수업 조교	김신애(교육학과 석사과정)	<ul style="list-style-type: none"> - 웹 사이트 운영 - 행정 관련 사항 담당 - 소집단 근스승들과 수강생들의 건의 사항 종합 - 강의 관련 사항의 기록 	
강의자료 제작 및 보조	전정호, 박성철, 심지영 (교육학과 석사과정)	<ul style="list-style-type: none"> - 강의에 사용되는 그래픽 자료 및 기타자료 제작 담당 또는 보조 	

(장상호 · 김지현, 2002: 27)

좌의 경우는 담당교수가 학문적 탐색의 결과로 확인한 교육의 원리들과 자신의 대학강의경험을 통하여 형성한 교수활동적 지식을 강의 자체에 ‘특징있는 교육적 요소’의 형태로 구체화하고 있다. ‘교육대학’이나 ‘사범대학’의 교수들이 자신들의 강의에 교육학적 이론이나 원리들을 적용하는 경우가 드문 것에 비추어 보면 이는 다소 예외적인 경우라 할 수 있다(Eisner, 1965). 특징적인 교육적 요소들이 반영된 ‘삶과 교육’ 강좌는 그 자체가 고등교육후속세대들에게 보다 나은 교수활동적 지식을 형성하고자 하는 강의실습의 목적에 비추어볼 때 적절한 상황적 맥락의 조건을 만족시키고 있는 것이라고 할 수 있다.

2). ‘하화공동체’와 ‘큰스승’

‘삶과 교육’ 강좌에는 독특한 공동체가 결성되어 있는데, ‘하화공동체’가 그것이다. ‘하화(下化)’와 ‘하화공동체’는 교육학적 신조어로서, 전자는 ‘낮은 수준의 사람을 보다 높은 수준으로 향상시키는 조력활동’을, 후자는 ‘가르치는 사람들의 모임’을 뜻한다. 하화공동체는 전체 강의의 진행과 책임을 맡고 있는 ‘강의담당교수’ 1명, 학부나 대학원 과정에서 책임교수의 지도를 받은 경험이 있으면서, 본 강의의 개발과 운영에 관여하는 ‘강의조정교수’ 1명, 그리고 강의담당교수의 지도를 받고 있는 7-8명의 석사·박사과정의 학생들로 이루어진다. 강의담당교수와 강의조정교수는 고정적으로, 석사과정과 박사과정 학생들은 매 학기 4-5명 정도씩 돌아가면서 강의에 직접적으로 참여하고 있다. 아래의 표는 하화공동체의 구성과 역할을 보여준다.

하화공동체는 이원적인 관계구조를 가지고 있다. 하나는 학문을 소재로 하는 교육적인 관계, 그리고 다른 하나는 교수활동을 소재로 하는 교육적인 관계이다. 하화공동체 내의 구성원들은 모두 기본적으로 강의를 수강하는 학생들을 상대로 ‘학문을 가르치는 일’을 수행하는 것을 우선시 한다. 하화공동체의 모든 사람들은 ‘교육원리’라는 ‘교육학’의 전공자들로서 강의담당교수로부터 강의조정교수, 그리고 대학원생들은 모두 강의수강생들이 ‘교육학적 지식’을 형성하는 일을 돕는 일에 공동체의 일차적인 목적을 두고 있다. 하화공동체의 구성원들은 강좌수강생들과의 관계에서 모두 수강생들을 ‘제자’로 삼는 ‘스승들’인 셈이다. 강의를 책임지는 교수는 수강생들을 중심으로 ‘큰스승’, 강의조정교수는 ‘중간스승’, 그리고 소그룹을 맡아 각 그룹의 학생들에게 집중적으로 교육학의 학문적 지식을 가르치는 대학원생들은 ‘큰스승’으로 불린다. 강의담당교수는 전체강의를 수행함으로써, 그리고 강의조정교수는 직·간접적으로 수강생들의 학습을 조력함으로써 학문적 지식을 가르친다. 강의를 수강하는 학생들의 입장에서 볼 때 ‘큰스승’은 “큰스승과 중간스승에 비하여 학문적 수준에 있어서 차이가 적으며, 만날 수 있는 기회가 더 열려있고, 상대하기 편안한 스승들”이다. 이들은 이 소집단에 참여하여 학생들과 교육적 관계를 맺고 교수활동을 수행하게 된다.

하화공동체의 관계구조의 두 번째 차원은 교수활동을 소재로 하는 교육적 관계의 형성이다.6) 이 차원의 활동은 강의실습이라는 형태의 고등교육후속세대의 양성과정에 해당한다고 볼 수 있다. 학문적 지식의 위계와 교수활동적 지식의 위계는 반드시 일치하지는 않는다. 그러나 현재 ‘삶과 교육’의 ‘하화공동체’의 경우에는 각각의 상대적 위계가 다소 일치한다고 보아도 무방하다. 큰스승인 강의담당교수는 ‘삶과 교육’을 비롯하여 ‘교육원리’ 관련 강의를 매 학기 3과목 정도를 최소한 15년 이상을 해 오고 있는 점을 감안할 때, 학문적으로나 교수활동적으로나 가장 높은 수준에 서있다고 볼 수 있으며, 중간스승은 유사 강의 경험을 다른 근스승들보다는 더 많이 했다는 점을 감안할 때, 중진 정도의 위치에 두고, 근스승들은 서로간에 미소한 차이가 있기는 하지만 대체로 동일한 수준에 위치하고 있다고 볼 수 있다. 강의담당교수는 큰스승으로서 강의조정교수인 중간스승과 근스승들 모두를 상대로 교수활동적 지식을 가르칠 수 있고, 중간스승은 근스승들을 상대로 교수활동적 지식을 가르칠 수 있고 근스승들은 두 스승 모두에게서 배울 수 있다.

‘근스승’들의 대부분은 본 강의를 개발하는 과정 자체에 참여하여 ‘삶과 교육’ 강의가 실현하고자 하는 교수활동 자체에 대한 다소의 전이해가 이루어진 상황에서 출발하고 있다. 강의담당교수와 조정교수를 ‘스승’으로 삼아 강의에 직접 대학원 학생들이 참여하면서 위험하지 않을 만큼 유사하게 구성된 교수활동을 수행하고, 그 과정에서 교수활동 자체를 가르치고 배울 수 있다. 물론, 강의실습의 횟수가 증가해 갈 수록, 근스승의 경험이 누적된 근스승은 새롭게 참여하는 근스승에 대하여 또다시 스승과 제자의 교육적 관계를 맺고 ‘교수활동’을 가르치는 일을 수행하기도 한다. 즉 ‘하화공동체’는 ‘교수활동적 지식’이라는 지식의 영역을 인정하고 이를 가르치고 배우기 위하여 서로 협력한다.

2. 강의실습의 활동구조

1). ‘하화활동 지침서’와 ‘차수별 강의계획서’

강의실습은 강의를 수행하는데 요구되는 교수활동적 지식이 구체화된 여러 활동들을 직접 수행하는 것으로 이루어진다. 그런데 이러한 실습의 이전에 삶과 교육 하화공동체는 활동의 원리를 설명하고 있는 언어적 지침서와 강의진행 플롯에 해당하는 것으로서 ‘하화활동지침서’와 ‘차수별 강의계획서’를 작성하고 근스승들에게 이해시키는 과정을 개인적으로, 혹은 전체준비회의를 통하여 가지게 된다. 언어적 지침서나 플롯의 기술들은 결코 강의실습의 실천적 상황 그 자체를 대신할 수는 없다. 그러나 이러한 언어적, 도표적 상징들은 교수활동을 수행하는

6) 위의 표에서 *표시 된 역할은 두 번째 차원, 즉 강의실습의 관계에서 요청되는 것들이다.

데 있어서 일종의 단서들을 제공하기도 하고, 기억하기 용이하게 하기도 하며, 사전에 전체적인 윤곽을 파악하게 함으로써 강의의 흐름과 구조를 알게 하는 데 도움이 된다. 하화지침서와 차수별강의계획서는 매 학기 새롭게 변화되는 교육적 요청들을 강의에 반영할 수 있도록 강의 담당교수와 조정교수가 중심이 되어 개선하여 근스승들에게 제공된다.

‘하화활동지침서’는 강의를 진행하는 것과 관련하여 근스승들이 수행하여야 할 활동들을 중심으로 기술하고 있는데, 그 내용은 주로 ‘하화공동체회의 참석,’ ‘소그룹공동체 활동방식,’ ‘질문공약을 격려하고 대답하기,’ ‘학생평가하기,’ ‘강의내용을 모니터하기’ 등에 관한 구체적인 절차, 규정시간, 분량, 참고자료 등으로 구성되어 있다. 근스승들은 강의의 교수자들로서 참여하기 전에 이 지침서를 배부받고, 학기가 시작되기 전 강의조정교수나 이미 근스승으로서의 강의실습 경험이 있는 공동체 구성원으로부터 ‘설명’을 듣거나 ‘안내’를 받음으로써 실지 강의의 교수활동을 시작하기 전에 강의에서 본인들이 하여야 할 전체적인 활동의 윤곽을 파악하게 된다.

‘차수별 강의계획안’은 한 학기 분량의 강의를 매 차수별로 세분화한 것이다. 이는 각 수업 차시에 필요한 모든 구체적인 절차를 담아 하화공동체가 ‘하나의 교수자’로서 활동하게 하는 동시에 근스승들에게 구체적으로 하게 될 활동들을 시계열적으로, 그리고 다른 하화공동체구성원들과 협업 하에 수행할 수 있도록 하는 일종의 ‘강의지도안’과 같은 것이다. 다음 페이지의 <표 2>는 이러한 차수별 강의계획안의 한 예이다. 차수별 강의계획안에는 ‘강의의 주제,’ ‘하위주제,’ ‘강의의 전체적 흐름,’ ‘활동의 단위,’ ‘시간배정,’ ‘수강생들의 활동과제,’ ‘근스승들이 해야 할 활동,’ ‘강의의 준비물,’ ‘강의진행의 주 담당자,’ ‘강의에 사용하게 될 자료(동영상, 지필활동, 시청각자료 등),’ ‘강의 주제와 관련된 기타 읽기자료’ 등이 상세히 제시되어 있다.

강의의 근스승으로 결정된 대학원생들은 일차적으로 하화지침서를 중심으로 본인들이 하여야 할 활동의 전체적인 윤곽을 그리게 되며, 후차적으로 매 강의를 진행되어 가면서 차수별 강의계획안을 통하여 자신들이 하게 될 구체적인 교수활동의 내용들을 짐작할 수 있으며 이에 대하여 하화공동체의 담당교수, 강의조정교수, 경험 있는 근스승들로부터 실천의 방법들을 예비적으로 미리 지도받게 된다.

2) 교육적 요소의 실천

(1) 전체강의 참여

근스승들은 강의담당교수가 수행하는 일체의 교수활동을 실습해보는 것이 권장된다. 그러나 이 가운데 ‘전체강의’는 간접적 실습형태로 이루어진다. ‘삶과 교육’의 강의는 ‘전체강의’와 ‘소그룹활동’ 그리고 ‘웹클래스’를 이용한 온라인 강의로 구성되어 있다. 전체강의가 1시간 40분,

소그룹활동이 1시간 정도, 그리고 온라인 상호작용은 제한 없이 이루어진다. 근스승들이 학생들을 직접 가르치는 일은 소그룹활동과 웹클래스를 통해서 주로 이루어지며, 전체강의는 강의담당교수가 주관하는 가운데, 근스승들이 학생들과 함께 참여하는 것으로 대신한다. 이 시간에 담당교수는 주제내용의 전체적인 구조를 파악할 수 있도록 핵심적인 내용을 제시하고 가능한 만큼 설명하는 형태로 진행된다. 이러한 형식의 전체강의는 대학 내의 일반적인 강의와 크게 다르다고 보기는 어렵지만 나름의 특징을 찾아볼 수 있다. ‘전체구조를 암시하는 주제안내,’ ‘끊임없는 재해석의 대상으로서의 주교재,’ ‘질문공탁의 강조’ 등이 그것이다.

강의담당교수는 해당 강좌의 강의를 절대로 이미 자기가 형성하고 있는 교육에 대한 이해

<표 2> 차수별 강의계획안 【5차 : 교육의 맥락 / 교육의 구조와 체험】

5차						
교육의 맥락 / 교육의 구조와 체험						
하위 주제	1.품위의 성질 5.교육의 내용		2.교육의 주제 6.수레바퀴의 모형		3.교육의 상황적 조건 7.교육적인 삶	
4.예비적 이미지 8.교육의 내재적 가치						
수강생 활동	강의 진행					참고자료
	활동 단위	진행 담당자	활동	소요 시간	보조자료	
*읽기 과제 『삶과 교육』 ③ 또 하나의 교육관	전체	수업담당 조교	1. 오늘 강의에서 다룬 질문공탁지를 나누어 준다	10분 1:10	[P] 수업 질문공탁지	[B]장상호(1994) 『Polanyi. 인격적 지식의 확장』. 서울:교육과학사 [B] 리차드브크 『갈매기의 꿈』 [B] 김은국 역 (1985) 『인간등정의 발자취』. 서울: 범양사출판부. [B] 헤르만 헤세 『데미안』, 『유리알 유희』 [W]T 홍원표 (1998) 『듀이와 피터즈 논의의 비판적 재검토』
		장상호	1. 질문공탁 다루기 2. [B]3수시과제로서 1주일동안 상영되는 영화 두편을 보고, ‘영화속 교육의 의미찾기’ 공지하기 * 강의내용, 그림자료가 너무 많으면 ‘교육의 수레바퀴’는 다음시간으로	90분 1:10-2:40	[E](그림자료) 1.동굴의신화 2.우물안개구리 3. 촛불 4.두 어린아이 [E](그림자료) 교육의 수레바퀴 [P] 수업질문공탁지	
	휴식 및 자리이동(하화공동체모임-강의조정교수)			10분		
교육공동체	근스승		1. [P]각 사람의 ‘교육의 수레바퀴’ 완성하기-시간이 안되면 집에가서 각자 독서하면서 완성해 보아도 좋음 2. 강의관련 보충토론 3. 필독자료 질의토론 3. 영화감상 후 토론 후에 다음주 수업에서 조별로 발표준비	50분 2:50-3:40	[E] 다음주 월화수 중에 방영될 시간, 영화제목 안내서 [P] 각 사람의 ‘교육의 수레바퀴’ 완성하기	

■ 약물기호표기해제 [B] 책의 형태로 되어있어 시중, 혹은 도서관에서 각자 구입해야할 자료 (1주차에 배부하는 필독자료 제본본 <삶과 교육> 포함) [E] 교수 및 조교 활용자료 [M] 실물자료 - 신문, 잡지 등 [P] 수업시간에 나눠주는 지필활동자료 [T] 수업담당조교로부터 빌릴 수 있는 자료 [U] 미발표 저작물 [W] 웹자료실에서 찾을 수 있는 자료 [B] 수시과제 (김지현, 2003b: 6)

수준을 수강생들에게 일방적으로, 그리고 단순히 주입하는 언어적 전달을 목적으로 하지 않음을 누차 강조한다. 그것은 가능하지도 않을 뿐 아니라, 교육적으로 바람직하지도 않다는 것이다. 따라서 전체강의에서 주제를 설명하는 것은 수강생들의 이해 수준 자체를 자기의 현 수준에서 다소 향상시키는데 요청되는 여러 도움과 지원을 주는 차원에서 교육의 구조적 체계를 '감을 잡도록'하는 형태로 진행됨을 강조한다. 강의의 주교재로 선택된 『학문과 교육』은 학부생들에게는 다소 어려운 수준이지만 이는 학생들이 '교육'에 대한 새로운 이해 수준을 창출할 수 있도록 도와주는 자극과 촉진의 요인으로 작용할 뿐이다. 강의는 학생들이 제기한 '질문'을 중심으로 진행된다. 전체강의의 구성적 특징에 대하여 다음과 같이 적고 있다.

(전체활동은) 강의담당교수가 이미 형성하고 있는 교육에 대한 이해를 일방적으로 주입하는 언어적 전달을 목적으로 하기보다는 수강생들의 이해 수준 자체를 향상시키는데 요청되는 여러 도움과 지원을 주는 차원에서 진행된다. 강의의 주교재로 선택된 『학문과 교육』은 외우거나 암기하거나 혹은 모두 이해해야 할 '교과서'가 아니다. 이는 각 학생들이 '교육'에 대한 새로운 이해 수준을 창출할 수 있도록 도와주는 자극과 촉진의 요인으로 작용할 뿐이다. 오히려 전체강의의 주요 교재는 각 학생들이 제기한 질문이 될 것이다. ... 강의에서 수강생들이 제시한 질문과 각자의 독서, 생각을 중심으로 하는 토론이 큰 비중을 차지하면서 적극적으로 권장되고 활성화될 것이다(장상호·김지현, 2002: 10).

삶과 교육의 '전체강의'는 지식을 전달하는 것이 아니라 각 학생이 가진 지식수준이 변화할 수 있도록 돕는 것이라는 것이 담당교수의 입장이다. 이러한 강의에서 담당교수의 모든 교수 활동은 근스승들에게는 일종의 '시범'의 의미를 가지며, 이에 참여하는 근스승들은 자기 자신의 현 수준과 담당교수가 시연하는 강의의 수준과의 차이를 확인함으로써 자신의 한계를 직시하고, 자기수준의 향상의 필요를 절감하게 함으로써, '강의'의 의미를 새롭게 해석하고 깨달을 수 있게 하는 시발적 기회가 마련된다. 학생의 질문을 다루는 담당교수를 보면서 자기 자신의 수준을 성찰하는 다음의 근스승의 보고는 전체강의에 참여하는 것이 강의실습으로서 어떤 의미를 가질 수 있는지를 잘 보여준다.

우리는 세부적인 것에 매달려서 자세히 설명하곤 하는데, 장선생님께서서는 전체적으로 큰 것을 보시고... 어떤 질문을 대하면 벌써 그 질문을 하는 학생 수준이 어느 정도인지를 ... 잘 아시고. 그리고 항상 왜 나는 아주 조금만 일러준다고, 아주 조금만 가르쳐 줄 테니까 나머지는 점차 공부해 가면서 강의 후반부 정도에 가야 알 수 있다고. 아니면 계속 공부를 해야 알 수 있다고 말씀해 주시잖아. 선생님께서는 질문을 정말 조금만 답해 주시고, 친절하게 다루지도 않으시잖아. 이상해 선생님께서는 정말 학생들의 질문을 거칠게, 무뎡뎡하게 대답하시는데, 학생들은 그것이 알고 싶어서 안달하잖아. 나는 정말 다른데서 강의를 해보면 아이들이 질문하면 그것을 그냥 자세히 미주알고주알 다

일러 주는데 선생님은 그렇지 않으시고, 개략적인 이야기만 하시는데도 사실상 학생들이 더 열심히 하는 것은 내 강의가 아니라 선생님 강의란 말이야. 그러니까 그럼 선생님의 질문공탁 취급방식은 아이들이 더 열심히 하게 만드는 방편의 일종인 것 같아 (2002. 10. 근스승4 인터뷰 내용 중)

담당교수의 강의를 보면서 다양한 교육적 요소들의 실행에 있어서 자신과의 수준의 차이를 확인하는 것은 이러한 질문이외에도 많다. 전체강의에 참가하면서 근스승들은 ‘내용의 전달이 아니라 한 단계 진전을 위한 언어적 촉진으로서의 강의,’ ‘다소 어려운 수준의 주교재가 차지하는 역할,’ ‘학생들의 질문을 출발점으로 사용하는 것’ 등을 깨닫게 된다. 이와 더불어 근스승들은 익히 자신들이 알고 있는 주제에 대하여 ‘학생의 수준에 맞도록 강의의 내용과 구성을 재조정하는 방식’ 그리고 한 학기를 단위로 하여 이루어지는 ‘강의의 시계열적인 전개방식,’ ‘학생들의 변화를 도모하는 방법들,’ 그리고 ‘강의의 출발점과 종결점에서 학생들의 변화방식의 확인과 차별화된 자기변화의 확인방식’ 등을 적극적인 참관의 형태로 간접적으로 실천하면서 자신과의 차이를 확인한다. 이러한 문제의 발견과정은 곧 근스승들이 자신들의 교수활동수준을 향상시키게 하는 출발로서의 기능을 하게 된다. 따라서 전체강의는 담당교수 혼자만이 진행하는 독립적이고 무관한 교수활동이 아니라, 근스승과 담당교수가 ‘교수활동의 교육’을 위하여 간접적으로 협력하는 ‘공동의 활동’이라고 볼 수 있다.

(2) 교육공동체별 소집단 활동

근스승들은 ‘교육적 관계 맺기’의 과정을 거쳐 수강생들과 소그룹별로 나누어진다. 모든 수강생들은 소그룹에 소속하게 되는데, 근스승들은 사전에 수강신청을 한 학생들의 명단을 출석부를 통하여 확인하고 사전에 전공영역과 학년, 성별 등을 고려하여 ‘원하는 학생들을’ 중심으로 자신들의 소그룹을 결성하게 된다. 이후 개강을 하게 되면 첫 시간에 모든 스승들이 자기소개를 하고 근스승의 소그룹별 학생명단을 발표하게 된다. 이어서 수강생들은 다소 자유롭게 자신의 소그룹을 조정하는 것이 가능하다.

하나의 소그룹은 한 명의 근스승과 10-12명의 수강생들로 구성되며, 매 시간 강의의 후반 1시간은 각 공동체별로 강의실을 옮겨 독자적인 교육공동체 활동에 할애하게 된다. 소그룹공동체에서 근스승은 ① 해당 차수에 있었던 강의담당교수의 강의내용의 핵심적인 사항의 재강의, ② 필독자료에 대한 내용정리 및 학생발표 진행 ③ 전체강의에서 다루었던 후속 질문공탁에 대한 토론 및 학생의 개별적인 질문 토론 및 응답 ④ 소그룹별 수시활동 과제를 이용한 강의의 내용 숙지 원조 ⑤ 노트 및 과제 작성 지원과 보조 등의 활동을 하게 된다. 이러한 소그룹 활동은 대단위로 진행되는 전체강의의 구조와 유사하게 진행되는 특징을 가지면서도, 근스승 한 사람이 약 10여명의 학생을 가르침으로써 학생 개개인의 발전과 변화를 더욱 가까이서 살

퍼보면서 적절한 도움을 제공하고 교수자와 학습자간의 긴밀한 유대를 형성하는 효과와 함께, 대단위강의의 증압감과 부담을 덜어주고 가르치는 활동을 다소 안정적인 분위기 안에서 수행할 수 있도록 한다.

(3) 질문공탁 촉진하기와 대답하기

삶과 교육 강의에서는 특별히 '질문공탁'이 강조된다. '질문공탁'이란 수강생 본인이 질문을 제기하고 그것을 탐구해 보다가 그 해답을 담당교수와 근스승, 그리고 함께 학습하는 다른 동료들에게 제기하여 함께 고민해보기를 청하는 '교육적' 활동이다. 질문을 강조하는 것은 담당교수의 교육관 때문인 듯하다. 담당교수는 질문공탁의 의미, 질문을 해야 하는 필요성과 그 의미, 방법들에 대하여 다음과 같이 설명하고 있다.

질문공탁이란 한 주간 공부하며 생긴 의문점을 정리하여 질문을 제기하는 것을 말합니다. 질문을 갖는 것은 탐구활동에서 꼭 필요한 요소라 할 수 있습니다. 학생들의 질문이 없이 일방적으로 강의를 하게 되면, 학생들을 수동적인 존재로 만들고 학생 자신의 배움을 조정할 수 있는 능력을 박탈하는 결과를 초래하고 맙니다. 교과서 중심의 학교교육이 바로 그런 오류를 범하고 있는 것입니다. 그런 문제점을 해결하기 위해 본 강의에서는 주로 필독도서와 강의에서 다루어진 내용을 위주로 학생들이 일주일에 하나 이상씩의 질문을 하도록 요구합니다. 질문은 서로 공유될 수 있어야 하며, 학생들 스스로도 각각 그 질문에 대해서 모종의 생각(해답)을 할 수 있어야 합니다. 교수는 학생들의 그 질문을 통해서 자신의 강의가 학생들에게 어떻게 동화되거나 굴절되는지를 알고, 그것을 교정할 수 있는 기회를 갖는 것입니다. 모든 질문은 그 안에 질문자가 가지고 있는 모종의 전제를 반영하며, 해답자가 전제를 공유할 경우 그 질문을 쉽게 해소될 수 있을 것입니다. 이렇게 강좌는 개별적인 학생들의 지식수준을 판별하고 그 질문과 해답의 수준을 높이는 일을 시도하게 됩니다.(장상호·삶과 교육하화공동체, 2003: 22-23)

질문공탁은 이 강의에서 가장 중요한 활동이라고까지 할만하다. 근스승들은 일차적으로 학생들이 제기한 모든 질문에 대하여 답해주거나 더 탐구해야할 방향을 제시해 주는 일과 본 강의와 관련되어 있고 대부분의 학생들에게 해당될 만한 질문이라고 판단되는 것은 '수업질문공탁'으로 선정하여 전체강의의 자료로 제시하여 강의담당교수의 해답을 수강생들이 공유할 수 있도록 하는 중간지도와 가교 역할을 하게 된다. 근스승들은 각 교육공동체 내의 모든 학생들의 질문을 읽고 분석하는 과정에서 이들의 현재의 수준을 파악하고, 그들이 처한 어려움을 알며, 의문을 해결할 방법을 처방해 주는 등 기본적인 교수활동의 요소들을 시행해 본다. 그리고 이어서 필요하다면 근스승들은 수강생들에게 '생각해 보아야 할 질문'을 던지기도 한다. 이를 '역

질문공탁'이라고 부른다. 질문을 이용하여 학생들에게 각자 고민할 수 있는 촉진적 기회를 제공하는 것은 교수활동의 중요한 방법이기 때문이다.

(4) 강의노트 및 자습노트 지도

노트작성을 지도하는 일도 근스승들이 수행해야 할 중요한 일이다. 삶과 교육 강좌는 주로 처음 대학생활을 시작하는 대학신입생을 상대로 한다. 담당교수는 "대학에서는 고등학교에서 처럼 강사가 판서한 것만을 그대로 옮겨 적는 방식으로 노트를 정리하는 것은 대학교육에서는 불충분하며, 강사가 지도하는 내용 가운데 중요하다고 생각되는 부분을 스스로 정리함은 물론, 거기에 자기 나름의 견해나 비판을 포함하는 자기의견이 표명될 수 있어야 하고, 자신이 강의와 관련한 자료를 찾아 그 내용을 정리하는 것, 동료들이 올린 질문공탁에 대해서 자기 나름의 해답을 써 보는 것도 노트 정리의 중요한 부분이 되어야 한다."는 것을 강조한다(장상호·삶과 교육 하화공동체, 2003: 26). 이미 이러한 방식의 노트정리를 강의담당교수의 대학원 강의에서 경험해본 적이 있는 근스승들 자신들의 경험을 살려 이러한 노트정리의 중요성을 숙지함은 물론, 학생들이 이러한 노트작성이 가능할 수 있도록 지도한다.

근스승들에게는 담당교수가 선별한 '제대로 된 노트정리'의 사례본이 제공된다. 근스승은 이를 토대로 수강생들에게 강의 1차시에 강의노트와 자습노트의 사례를 보여주고 작성요령을 설명하고, 강의 3차시에는 공동체에 소속된 각 학생의 노트정리방식을 확인, 문제점이나 잘된 부분 등을 확인, 지도한다. 강의가 중반정도 진행된 8차시에 다시 노트를 수합하여 평가한다. 강의노트 수합의 일차적인 목적은 학생들의 학습활동의 촉진과 이들의 발전정도에 대한 근스승의 직접적인 확인에 있다. 각 공동체 근스승들은 노트의 세부적인 내용들을 살펴보고, 이에 대한 자신의 견해, 오류의 지적, 훌륭한 학습내용이나 태도에 대한 칭찬, 다른 의견의 가능성, 과제 수행의 정도 등에 대한 자신의 평가 결과와 의견을 수강생의 노트에 기입하도록 하고 있다.

(5) 수시과제 및 활동과제의 수행원조

수시과제는 강의 일정상 학생들이 강의의 진행에 따라 반드시 해야 할 활동을 말하는데 ①나의 교육관 쓰기 ②나의 학문관 쓰기 ③영화 감상문 쓰기 ④교육공간의 사례연구 및 발표 등이 이에 해당한다. 활동과제는 당일 진행된 강의의 내용에 대하여 학생들 스스로가 이론적인 반추작업을 해 볼 수 있도록 하는 목적으로 만들어진 paperwork 자료이다. ①교육의 수레바퀴 완성하기 ②교육적 관계 기술지 ③교육본위도 평가지 등이 그것이다. 학생들은 이를 수행하는 과정에서 자기 스스로가 이해하지 못한 부분이나 더 발전시켜야 할 부분을 확인하고 탐구하도

록 구성되어 있다.

이상의 두 과제는 평가보다는 사실상 학생들의 배움을 돕기 위한 학습디딤돌적인 자료의 성격이 강하다. 근스승들은 “교육은 특정한 교육학적 지식을 언어적으로 전달하는 것이 아니라, 이들이 스스로 교육학적 체험을 할 수 있는 체험구조를 형성할 수 있도록 학생들의 자조적 노력의 과정을 옆에서 지원하고 촉진하는 원조적 역할”이라는 강의담당교수의 교수활동의 관점을 따라 이러한 구체적인 수시과제와 활동과제를 “학생들이 수행하는 것”을 지원하는 활동을 한다. 근스승들은 담당하고 있는 소그룹 공동체의 학생들이 개별적으로 혹은 공동체 단위로 이러한 활동을 할 수 있도록 지도하는 교수활동에 참여하도록 구성되어 있다.

(6) 기말보고서 작성지도

강의의 수강생들에게는 ‘기말보고서’ 작성이라는 비교적 큰 과제가 부과되어 있다. 이는 일반적으로 보는 성적을 내기 위한 ‘평가자료’라기 보다는 수강생들의 ‘학습을 촉진하는 자료’로서의 의미가 더 크다. 이러한 점은 학생들에게 나누어주는 강의계획서에 ‘기말보고서는 삶과 교육에 대하여 한 학기 동안 배운 내용을 토대로 자신의 창의적인 관점이 나타나도록 작성할 것, 기말보고서라고 해서 기말에 쓰기 시작해서는 안 되고 한 학기 동안 수시로 작성하고 수정해서 기말에 최종 완성본을 제출하는 것이라는 점, 이 과정에서 교육공동체 스승과 협의하는 것”을 권장하고 있는 것을 보아 짐작할 수 있다(장상호, 2003).

근스승들이 기말보고서 작성을 지도하는 일은 주로 소그룹활동을 통해서 이루어진다. 근스승들은 학생들에게 기말보고서와 관련하여 잠정적인 주제를 설정하고 그것을 계속적으로 수정, 변화, 개선할 것을 촉진하는데, 이를 위해서 주제를 발표하게 하거나, 준비되고 있는 사항을 점검해 주거나, 필요한 자료들을 제공해주거나, 쓰는 과정에서 발생하는 애로들을 타개해 나갈 방법들을 찾아낼 수 있도록 도와준다. 기말보고서를 중심으로 하여 자신의 학문적 수준을 향상시키는 학생들을 여러 방식으로 지원하는 보고서지도는 기말이 되기 직전까지만 이루어진다. 담당교수는 근스승들에게 기말보고서를 평소에 학생들이 자신의 변화를 조금씩 정리해 볼 수 있도록 한 학기 동안 계속해서 쓸 것을 지도하도록 하지만, 평가해야 할 대상을 그대로 쓰도록 지도하고 다시 평가할 수는 없으므로 일정한 지도 이후에는 자발적이고 독립적인 형태로 보고서를 쓸 수 있도록 할 것을 권장한다. 학기의 마지막에 이르면 강의에서 형성하고자 했던 지식이 학생의 독립적이고 내적인 지식으로 변화해야 하기 때문에 독자적으로 전적인 책임을 지고 보고서를 작성하는 경험을 통하여, 학생들 각자의 지식의 내적 체험구조화를 도모할 수 있도록 하는 것이다.

(7) 학생 평가

삶과 교육 강좌는 일반적인 평가방법인 '지필고사' 대신에 다양한 유형의 평가자료를 활용한다. 평가자료의 종류와 그 비중, 평가기준을 보면 먼저 질문공탁은 15%반영에 '질문공탁 제출회수', '질문의 적절성과 변화 된 이해의 반영정도', '상구의 성실성 및 열의'를 고려한다. 수업참여도는 15% 반영에 '수업도중 질문 및 토론 참여회수', '질문 및 응답의 적절성과 진지성', '배우고자 하는 열의와 성실성'을 본다. 소집단활동의 영역도 15%를 반영하는데, '필독과제 이해수준', '소집단 토론의 참여 정도', '소집단 활동과제에의 성실성과 열의정도'를 평가한다. 노트정리도 25%가 반영되는데, 강의부분은 '강의요점의 이해정도', '강의시간 내 고민의 흔적'을, 자습부분은 '독서의 총량', '고민의 정교화와 해결노력의 흔적', '체험구조 변화의 흔적'을 고려한다. 수시과제물은 %를 반영하는데, '과제물 제출빈도', '과제물에 담긴 학생의 성실성 및 열의', '과제물의 학문적 수준', '과제물에 담긴 상구 활동요소의 충실성', '제출기일의 엄수여부'를 평가항목으로 삼는다. 그리고 기말보고서는 30%의 비중을 두는데, '강의내용에 대한 학문적 이해의 수준', '강의를 통한 이해 수준의 향상정도와 변화내용의 충실한 반영정도', '분량(A4 용지 10매 이상)', '제출기한엄수여부', '보고서 구성의 성실성'등을 고려하여 평가하도록 한다 (장상호·김지현, 2002: 36-38).

각 영역의 평가기준은, 학문적 성취의 우수성과 학습활동의 우수성 모두를 고려하고 있는데, 전자는 각 수강생들이 평가 당시에 체득하고 있는 학문적 수준의 우수성의 정도를 평가하는 것으로서 일반적인 대학의 강의들이 채택하는 기준이라고 볼 수 있다. 후자는 대학에서 하나의 강좌를 수강하는 것이 학문활동으로서 뿐 아니라 교육활동으로서도 의미가 있는 만큼, 수강생들이 배움에 충실한 정도를 평가하는 것으로서 '삶과 교육' 강좌가 '교육의 원리'를 구현하고자 하는 의도에서 독특하게 반영하고 있는 평가 기준이다. 근스승들에게 있어 이러한 평가의 원리와 기준을 자신의 것으로 획득하는 일은 강의실습에서 매우 중요한 과제가 된다. 일차적으로 하화공동체의 전체회의에서는 평가방법, 평가의 가치기준, 비중의 정도 등을 근스승들과 담당교수, 조정교수 간에 오랜 논의를 거쳐 확정한다. 이러한 과정 속에서 근스승들은 자신들이 중요하다고 생각하는 영역이나 방법에 있어 비판을 받기도하고, 그것에 대한 긍정적 격려를 받기도 한다.

평가의 실체는 학생들을 대상으로 근스승들이 직접 해 보도록 함으로써 이루어진다. 근스승들에게는 '개인별교육평가보고서'가 주어지는데, 이를 토대로 근스승들은 모든 개별학생들의 수업을 통한 성장과정과 그 결과로서의 학문적 수준을 시계열적으로, 그리고 영역별로 확인할 수 있다. 전체적인 성적을 부여하는 과중한 책임대신 근스승들은 비중이 적으면서 평가의 기준을 숙지하기 용이한 몇 가지 영역들, 즉 수시과제물이나 질문공탁, 노트정리, 수업 참여도

등에 대하여 한 학기동안 학생들과 수시로 접촉하면서 평가를 한다. 기말에는 학기말보고서를 담당교수가 맡아 평가하며, 최종학점은 담당교수와 강의조정교수, 근스승들이 회의를 거쳐 확정한다. 이 과정에서 근스승들이 수행한 제 영역의 평가결과는 여타의 근스승들로부터, 그리고 강의조정교수와 담당교수의 관점을 통하여 재검토 받는 일들이 진행된다. 평가를 해 보고, 그 결과를 보다 높은 수준의 교수활동적 지식을 가진 사람들로부터 다시 검토를 받고, 그 차이와 갈등이 확인되면 근스승이 다시 평가를 수행해 보도록 하는 과정을 통하여 근스승들은 점차 학생들을 평가하는 방법과 기준을 체득하게 된다.

3) 교수활동의 수준 향상을 위한 교육

이상과 같이 하화지침서와 차수별 강의계획서에 따라서 근스승들이 삶과 교육 강좌에서 요청하는 교수활동들을 수행하게 되면, 이와 병행하여 근스승들의 교수활동의 수준을 향상시키기 위한 다양한 형태의 교육적 교섭활동이 하화공동체 안에서 이루어진다. 모두가 교수활동에 참여하고, 그 내부에 교수활동적 지식에 대한 위계적 서열이 존재하며, 이들은 자연스럽게 스승과 제자의 관계를 맺고 ‘교수활동’ 자체에 대한 반성과 토론, 질의와 응답, 대안의 제시, 새로운 실천 등의 처치와 그 반성과정을 거친다. 이렇듯 근스승들은 교수활동의 수준 자체를 향상해 가는 강의실습에 참여함으로써 교수활동 수준자체를 향상시키는 교육을 경험하게 된다.

(1) 정규적·전체적 상호작용

전체 근스승들의 교수활동적 지식을 개선하는 주된 활동은 매주 화요일에 이루어지는 하화공동체회의 상황에서 이루어진다. 학기 초의 하화공동체회의는 강의담당교수와 강의조정교수가 구상하게 된 해당 학기의 강의 전체, 교수활동 전체에 대한 이해를 목적으로 이루어진다. 이 때에는 ‘강의계획서’, ‘하화활동지침서’, ‘차수별 강의계획안’ 등을 통하여 강의의 개요, 목적, 교재의 특성, 과제의 성격, ‘매주 요청되는 근스승들의 활동’, ‘평가하기’ 등에 대한 설명을 함으로써 ‘교수활동적 지식’의 전체적인 모습에 대한 윤곽잡기, 구체적인 가르치는 지식의 요목들의 특징과 문제들이 파악되도록 한다. 학기 초의 하화공동체회의는 강의실습의 시작 시점에서 각 근스승들이 실천할 구체적인 활동이 무엇인지, 이에 대한 자신의 수준은 어떠한지 등을 미리 가늠해 보도록 함으로써, 강의실습의 전체적인 윤곽과 구도를 잡도록 해 준다.

강의 진행과 더불어 ‘하화공동체회의’는 매주 11시 30분부터 강의담당교수의 연구실에서 이루어진다. 이때에는 지난 강의에 대한 각 사람의 평가, 제언, 자신의 하화활동에 대한 반성, 수업에 필요한 사항들을 함께 의논한다. 각각의 근스승들은 가르치는 활동에 참여하면서 생기는 어려움을 설명하는 방식으로 자신의 현재의 강의활동을 반성적으로 노출하게 되고, 이에 대하여 강의담당교수는 큰스승, 강의조정교수가 중간스승이 되어 교수활동에 대한 가르침을 하기

도 하고 근스승들 간에도 위계가 존재하면서 자발적으로 교수활동 자체를 가르치고 배우는 일을 수행하기도 한다. 강의실습은 모든 지식이 그러하듯이 일차적으로 근스승들이 가지는 '교수활동에 대한 본인의 한계의 인식과 문제점의 봉착'에서 출발한다. 다음은 질문공탁과 관련한 교수활동에 있어서 어려움을 안게 된 근스승을 중심으로 하여 전개되는 전체적인 교육적 교류의 한 예이다.

근스승 2: 일단 저희조 같은 경우는 학생들이 질문공탁을 너무 안하거든요

중간스승: 그런데 질문을 안 해도 된다는 생각이 있을 거예요. ...그러니까 이것이 얼마나 필수적인 거라는 사실은 000선생님이 한번도 강조를 안했나요?

근스승 2: 아니예요. 강조를 했어요. 계속 질문공탁은 반드시 해야 하는 것이라고 강조를 했는데도 불구하고 아이들이 안 따라 오는 아이들... 그러니까 일단 00대 아이들은 수업에서 공부하는 것 자체를 잘 못하는 것 같고요. 읽고 생각하는 것을 잘 못해요. 그리고 4학년이라 졸업준비를 하느라고 바쁜 애들이 있어요.

근스승 4: 우리 같은 경우는 00대 아이들이 아주 열심히 했어요. 저희들은 아주 열심히 하는 아이들이 한두 명 정도 있어요. 이렇게 열심히 하는 학생이 한 둘 있으면, 학생이 질문을 자꾸 끄집어내요.

근스승 3: 그러다 보면 그 학생의 질문에 대한 자기 수준의 질문을 또 요렇게 조령계 하거든요. 그러다 보면... 그러니까 다리를 좀 많이 내려줘야 돼요. 그러니까 그런 애들은 좀 열의를 가지고 하는 애들은 책에서 어렵지만 나름대로 질문을 하려고 해요.

중간스승: 선생님이 질문 자체를 매우 유심히 보고, 저번에 했던 질문공탁 내용이 이런 것이죠하고 기억해 주고, 두 질문간의 유사성도 이야기 해 주고, 둘이 한번 같이 생각해 보고, 질문공탁 자체에 대한 관심을 보여주시기도 하면서... 그런 지도를 해야 할 거예요.

근스승 : 얘기를 하다 보니까, 질문공탁을 부담처럼 얘기 하는데. 지금 이것이 교양과목이란 말이야. 특히 아까 00대처럼 질문하는 것 자체를 모르고 대학생살을 지나가는 사람들이 있어요. 그야말로 이것 멍텅구리들이지. 그것이야 말로 문제가 많은, 그런 거란 말이야. 그래서 그것(질문)을 하는 재미를 붙도록 하는 것이 교양과목의 목적일 수도 있어요. 이걸 읽어봤느냐 저걸 읽어 봤느냐 다 알겠느냐. 모르는 게 있다면 뭐냐 이렇게 유도를 해 가지고 질문하는 데 재미를 붙이고 그렇게 하도록 하는 게 교육의 목적이라고. 강의를 끌어가는 수단으로만 생각하지 말고 그 자체가 목적이야, 자꾸 호기심을 일어나게 하는 게. 그것이 teaching의 본질적인 요소라고 촉구하는 것이. 항상 문제를 가지고 책을 읽거나 강의를 듣는 태도 자체가 강의의 중요한 목적이라고 해야 할 것이야. 만약에 목적대로 안 되면 강의를 다른 식으로 해야지. (2002. 10.. 15 하화공동체 전체평가회의 내용 중)

이상의 에피소드는 질문공탁을 중심으로 하는 전체적인 강의실습의 구조를 보여준다. 근스승 2가 자기 자신의 가르침에 대한 지식의 수준에서 현재 해당소그룹에서 이루어지는 자기 제

자들(수강생)의 질문공탁제기 상황, 그 원인, 강의의 위상, 스스로의 대처방안, 문제해결의 방식 등에 대하여 설명하는 방식으로 자신의 수준을 드러낸다. 이에 대해 근스승의 경험이 더 많은 근스승3과 근스승4는 자신들의 원인분석과 대처방안에 관한 관점과 입장을 들려주고, 중간스승의 구체적인 활동방식의 처치가 이어진다. 여기에 큰스승인 강의담당교수는 질문을 하는 일이 학문을 소재로 하는 배움에 있어서 필수적인 활동이며, 그 자체가 수단이 아니라 강의의 목적 자체가 될 수 있음을 설명한다.

하화공동체회의는 일련의 전체 근스승들의 교수활동의 애로의 노출과 지원의 요청, 개선을 위한 노력이 동시에 드러나고 이들 각자에 대하여 보다 높은 수준에 있는 사람이 가능할 수 있는 일체의 지원으로서의 가르침을 제공하는 하화공동체 전체의 '모든 스승'과 '모든 제자'의 역동적인 교류는 전체회의가 가질 수 있는 교육의 양상이라고 할 수 있다. 하화공동체 전체의 교류에서는 근스승들은 자기 자신이 처해 있는 교수활동상의 애로와 문제점들을 보다 포괄적이고 구조적인 수준에서, 그리고 반성적으로 회고하거나 전향적으로 우려하는 방식으로, 언어적인 매개를 통하여 노출하는 방식을 취하게 된다. 전체적인 모임인 만큼 이들을 회의에서 자신들의 교수활동의 현수준을 노출해야하는 부담을 안게 된다. 하지만, 모든 가능한 '잠재적 스승들'로서의 하화공동체 구성원 전체로부터 적절하고 자기 수준에 맞을 수 있는 교수활동적 지원을 받을 수 있게 됨으로써 수확이 큰 교육적 상호작용의 기회를 가지게 된다.

(2) 강의진행 내 즉각적·비정규적 상호작용

강의실습은 전체 모임처럼 근스승들의 강의진행에 관한 전체적인 애로점과 문제들을 의논하고 해결하는 정규적이고 체계적인 형태로 진행되기도 하고, 이와는 달리 강의가 진행되는 과정에서, 혹은 강의시작 전후로 근스승들의 즉각적인 도움요청에 응하는 형식으로 이루어지는 경우도 있다. 이러한 강의 내 즉각적 강의실습은 근스승의 경험이 있었던 대학원생의 경우 보다는 새롭게 하화공동체에 합류하게 된 근스승을 상대로 더 집중적으로 이루어지는데, 이들은 책임교수와 강의조정교수, 수업담당조교, 그리고 이미 경험을 가진 다른 근스승들에게서부터 지도와 안내를 받게 된다.

강의내 즉각적이고 비정규적인 모임으로는 강의 시작 전, 매 강의 시 전체강의가 끝나고 소그룹활동으로 전환하기 전, 소그룹활동이 모두 끝난 후, 그 외에 교육활동이 필요한 상황 등에서 이루어진다. 강의가 시작되기 전에는 우선 각 근스승들은 그날 소그룹에서 다루어야 할 필독과제의 내용, 혹은 수업질문공탁으로 올려지지 않았지만 학생들이 올린 질문공탁 가운데 대답해주지 못했던 것에 대한 의뢰, 해당 소그룹 활동시에 해야 할 활동과제의 주요 초점이나 수행 목적 등에 대하여 물을 수 있다. 아래의 경우는 강의담당교수가 전체강의를 진행하는 과

정에서 근스승과 중간스승 사이에 진행된 강의실습의 상호작용의 예이다.

근스승 2: (소그룹시간에 답해야 할 학생의 질문공탁을 보이면서) 선생님. 이 질문 학생이 한 건데 어떻게 답해줘야 할지 모르겠어요.

(중략)

(전체강의에서 강의담당교수가 수업질문공탁을 다루는 과정을 들어가며)

중간스승: (아까 근스승이 보여주었던 학생의 질문공탁을 다시 보며) 학생이 한 질문이 지금 장선생님 강의에서 듀이의 프로그래티즘에 대한 논의로 핵심적인 내용이나 전체윤곽은 정리가 되었으니까, 000선생님(근스승2)께서는 이 질문에 대하여 (있다가 소그룹시간에) 듀이의 프로그래티즘이 '실용주의'로 오해되는 가능성과 이유, 둘의 차별성을 설명하시면 되겠네요.

근스승 2: 아, 네. 저도 그렇게 하면 되겠다는 느낌이 들었어요. 아까 수업질문공탁 다룰 때. (2002. 10. 11 하화공동체 대화내용)

즉각적이고 맥락구속적인 실습상황에서 근스승들에게 '가르침의 애로'가 발생하면 언제나 그것을 함께 고민하고 해결하고 조언함으로써, 근스승은 그를 토대로 보다 나은 강의를 시도하고 점검하고 조금 더 높은 수준의 강의를 목표로 해서 추진해 보고 어려움이 있으면 해결과 지원의 요청을 변증적으로 도모해 가면서 자기 발전을 꾀하게 된다. 이는 전체강의와 소그룹활동 사이 자리를 이동하는 시간을 이용하여서 이루어지기도 한다.

근스승 1: (강의활동과제인 '교육본위도평가지'를 보이며) 선생님, 오늘 소그룹시간에 이 '교육본위도평가지'하는 것 맞지요?

중간스승: 네 그래요.

근스승 2: 그럼 그냥 이 설문지 하고 응답지만 견어서 오면 되는 것이지요?

중간스승: 그렇게 하면 되는데, 잠깐 주의할 점이 있어요. (분위도 평가를 함께 보면서) 이 평가를 하는 이유는 오늘 강의의 주제가 '교육본위적 삶'에 관한 것인데 학생들이 교육본위의 의미를 잘 모를 수 있으니까, 평가지의 10개 영역을 잘 살펴면서 교육본위적인 제양상들을 '시간의 할애', '공간의 활동' 등 문항을 통해 설명하시고, 각자 자기평가를 하고나서 그 결과를 놓고 자신의 교육본위 정도는 어떻게 되는지, 제대로 못하고 있다면 그 이유는 무엇인지를 함께 토론하면서, '교육본위'의 개념을 이해하도록 하면 좋겠어요. 그리고 평가지는 가지고 있으면서 수시로 스스로 활용할 수 있도록 해 주시지요. (2003. 5. 16. 하화공동체 대화내용)

강의가 전체강의에서 소그룹활동으로 체제전환을 하는 사이에 근스승과 중간스승간의 교수

7) '교육본위도평가지'는 각 사람의 삶에서 교육이 차지하는 비중이나 강도를 스스로 확인할 수 있도록 제작된 자기평가지이다(김지현, 2002).

활동을 소재로 하는 교육이 이루어진다. 그 주된 소재는 “직전 전체강의에서 다루었던 내용 가운데 이해가 가지 않는 부분”을 다른 학생들이 질문하는 경우 어떻게 알기 쉽게 설명해 주는가 하는 문제를 묻는 경우가 대부분이며, 그 외에 소그룹활동의 학생 가운데 주로 옆드려 소그룹활동에 참여하지 않는 경우에 대한 대처, 과제를 전혀 해오지 않는 학생에 대한 대처 방식 등에 대하여 의논한다. 이외에 비정규적인 것으로서 소그룹활동을 진행하는 근스승과 강의실습을 위한 교섭을 진행하는 상황도 가능하다.

근스승 1: (전화를 걸어)선생님. 교육공간에 대한 연구에 대해 학생들하고 의논하고 있는데 학생들이 얼마전 TV에서 방영된 산사의 스님들의 생활에 대한 다큐멘터리를 보고 그 안에서 교육을 찾고 해석하고 싶다고 하는데, 그것도 가능한가요?

중간스승: (전화 수화기에 대고) 아, 스님들의 생활이 나온 프로라구요. 글썄 그 다큐멘터리가 학생들이 교육학적으로 교육을 찾아내고 해석할 만큼의 풍부한 '교육적' 로우 데이터(low data)를 담고 있는가 하는 것이 문제가 되겠네요.

근스승 1: 만일 그렇기만 하다면 TV에서 방영된 간접적인 것도 '교육 공간'으로 연구할 수 있다는 말씀이죠?

중간스승: 교육이 담겨만 있다면야 가능하겠죠. 문제는 그 프로가 너무 제작자의 '교육'이외의 다른 관심으로 지나치게 편향되어 있거나, 아니면 그들의 '교육'에 대한 관점이 너무 들어가 있어서 학생들이 본 강의에서 형성하고자 하는 교육학의 학문적 관점으로 주어진 자료를 해석하게 해 보자는 '교육공간의 연구'라는 과제의 의미가 사라지고 오히려 학생들이 '저들이 말하는' 교육에 그대로 노출되고 경도될 위험이 있다는 것이 걱정되네요.

근스승 1: 네. 저도 그게 걱정이 되요. 학생들이 말하는 프로를 제가 못 봤거든요.

중간스승: 그럼, 선생님이 우선 그 프로를 보고 일단 학생들에게 오히려 '위험한' 자료가 되지 않는가, 그리고 그 안에 정말 새롭게 해석할 교육적인 면모가 담겨 있나를 보시면 좋겠네요.

근스승 1: 네 알았습니다. 학생들하고 더 의논해 볼게요.(2003. 5. 18. 하화공동체 대화내용)

이상과 같은 상황은 현재 소그룹 단위에서 교수활동을 수행하는 근스승이 애로를 가지는 순간, 방해가 될지 모르기 때문에 직접 학생들을 가르치는 맥락에 참여하지 못하는 중간스승과 '휴대전화'라는 소통 수단을 사용하여 교육적인 교류를 수행하는 한 사례를 보여준다. 위에서 중간스승은 학생들에게 특정한 과제, 즉 '교육공간의 연구'라는 과제를 처치하게 된 배경과 학생들이 주어진 교육적 의도보다 오히려 더 강한 다른 견해나 상황에 노출됨으로써 아직 형성되지 않은 학문적 안목의 형성에 과제 수행이 저해적인 요소로 작용할 가능성이 있음을 주의해야 하는 점 등을 근스승에게 가르치고 있는 상황이라고 할 수 있다. 이러한 사례는 근스승들의 교수활동을 방해하지 않으면서도 이들의 교수활동의 수준을 향상시킬 수 있는 지원을 각 근스승들의 개인적인 문제에 대하여, 즉각적으로, 그리고 각 근스승에게 적절한 수준에서 제공할 수 있는 교육의 양상이다.

교수활동을 가르치고 배우는 일은 결코 위의 대화가 보여주는 것과 같이 '언어적 차원'의 것만이 아니다. 이는 교수활동을 수행하는 인격적이고 암묵적이며 실천적이고 맥락적인 지식의 수준 자체를 변화시키는 것과 관련한 활동으로서 각 근스승의 '교수활동' 자체를 겨냥한 촉진과 지원, 보다 나아진 자기 상황을 확인 하는 것과 같은 일체의 과정으로 이루어진다. 강의실습에서의 가르침과 배움은 이렇게 대화의 저변에 존재하는 교수활동적 지식의 변화를 위한 상호작용 그 자체로 이해되어야 할 것이다. '교수활동의 수준을 개선하고자 하는 근스승들의 노력'과 '근스승들의 교수활동을 개선하는 근스승의 가르침'을 통해 조금씩 나아지며 이러한 일은 '이러한 강의활동에 참여하고, 그 과정 속에서 강의활동 자체의 수준을 개선해 나가는 과정의 누적은 결국, 근스승으로 참여하는 석사·박사과정 학생들에게 있어서 '유사강의' 혹은 '강의일반'에 관련된 '가르치는 지식' 자체의 발전을 가지고 온다.

3. 강의실습의 효과와 난점

근스승들이 제시한 자료에 의하면 각 사람이 한 학기 동안 '삶과 교육'의 강의실습에 투입한 총 시간은 '수업 참여 및 소그룹 활동 지도: 매주 3시간×13=39시간', '질문공탁 답변: 매주 3시간×13=39시간', '소그룹 활동 지도 준비 시간: 매주 3시간×13=39시간', '학생 평가활동: 매주 1시간×13 + 중간평가 6시간+ 기말평가 12시간=31시간', '하화공동체 활동: 매주 1시간 × 13 + 학기초, 중간, 기말 활동 9시간=22시간', '수업진행 보조활동: 매주 3시간×13=39시간'을 합하여 전체 209시간 정도가 된다. 이는 한 학기를 약 15주로 계산할 때 1주일당 공식적으로 최소 14시간을 할애한 것으로서 어떤 특정 분야의 지식수준의 향상을 위해 투입한 시간으로는 결코 적은 양이라고 할 수 없다(정연희 외, 2004: 7-8).

삶과 교육 강의의 실습은 크게 보면, '교수활동의 교육의 가치와 존재의 인식', '교수활동 자체의 개선', '전이효과' 등의 의미를 찾을 수 있을 것이다. 전체적인 윤곽만 바라보면 삶과 교육 강의의 하화공동체는 '담당교수와 TA'의 모임 정도로 보일 수 있어, 여타 강의에서 조교가 수행하는 활동과 별다른 차이가 없는 것으로 비춰 질 수도 있다. 그러나 본 강의를 담당하고 있는 교수는 본인이 분명 수강생들을 대상으로 해서는 '교육학'을 가르치지만, 함께 강의에 참여하고 있는 근스승들에 대하여서는 '교육을 교육'하고 있음을 분명히 인식하고 있었으며, 그것이 가지는 의의를 강조하고자 하였다. 이는 강의실습의 교육의 전체 모임에서 이루어진 다음과 같은 담당교수의 발언에 시사되고 있다.

삶과 교육 강의의 여러분 근스승들이 많이 힘들고 애로가 많고 시간도 많이 드는 것을 나는 잘 알고 있고 고맙게 생각하고 있습니다. 그러나 나는 여러분들에게 '절대' 미안하지 않습니다. 그것은 여

러분들이 바로 '가르치는 일을 배우고 있기' 때문이지요. 이렇게 보면 여러분들이 거꾸로 수업료를 내야할 형편입니다. 나는 여러분들에게 강의하는 법을 가르치고 있어요. 어디 가서 이렇게 강의를 해 보면서 그것을 더 잘하도록 배울 수 있겠습니까? 그것은 여러분들이 하는 노고에 충분한 보상이 될 수 있다고 생각합니다. (2002. 6. 13. 하화공동체 회의 내용 중에서)

하화공동체의 근스승들은 '가르치는 일의 힘듦'을 넘어서서 몇 가지의 '교육적 가치'를 누릴 수 있다. 우선은 무엇보다 근스승들은 처음으로 자신의 제자를 맞아 가르치는 기쁨을 누릴 수 있다. 그것은 '고급수준의' 학문적 지식을 획득하는 사람에게 자연스럽게 나타나는 가르침의 열정의 발현기회가 될 수 있다. 여기서 나아가 그들은 하화공동체 활동과 소그룹활동에 스승으로 참여함으로써 '강의를 해보는' 경험을 쌓는다. 다음은 '삶과 교육'의 근스승으로 활동한 대학원생들이 쓴 경험기록의 일부분이다.

학부 학생들의 핵심교양강좌에서 '삶과 교육'의 경우처럼 많은 인력과 헌신적인 노력이 투입 되는 경우는 찾아보기 어려울 것이다. 특히 근스승의 입장에서 볼 때 본 강좌는 장상호 교수님께서 지도 하시는 대학원생 중에서 근스승의 조건에 부합하는 학생들 일부가 자발적으로 하화공동체를 형성하여, 한편으로는 자신들이 대학원에서 배우고 있는 교육본위론을 학부 학생들을 대상으로 가르치고, 다른 한편으로는 그 가르침 자체에 대해 다시 강의책임교수나 강의조정교수에게 배우고 있는 더할 나위 없이 귀중한 기회이다. 이것은 '삶과 교육'을 수강하는 학생들에게 뿐만 아니라 근스승 본인들에게도 자신이 이론적으로 배우고 있는 내용을 가르침과 배움이라는 두 가지 교육 실천의 양태로 실현해 볼 수 있다는 점에서 기존의 강좌에서는 찾아보기 어려운 교육적 효과를 가지고 있다고 자부한다(정연희 외 2004: 7).

강의실습의 구체적인 효과는 근스승들이 수행하는 교수활동의 수준의 변화일 것이다. 실제로 근스승의 역할을 한 학기, 혹은 그 이상 해 나가는 과정에서 "이전 단계에서 가졌던 애로가 더 이상 애로가 아니게 되었다"거나, "학생들이 더 이상 무섭지 않게" 되거나, "강의를 진행하는 전체적인 과정을 숙지"하거나, "각각의 강의주제와 관련하여 수행하는 과제가 가지는 의미에 대한 교육적 이해가 풍부해" 지거나, "수강생들에게 요청하고 있는 배움을 위한 활동들 각각이 가지는 의미를 분명히 인식"하고 그것을 '보다 더 잘 하게 도울 수 있는 방법을 더 잘 찾아낼 수 있게 되는 것' 등을 지적하고 있다. 이러한 결과들을 '강의실습'이 가지고 오는 '교수활동적 지식'에 있어서의 향상의 양태라고 할 수 있을 것이다. 이들의 강의실습 경험은 분명 본인들의 다른 강의에까지 전이될 수 있을 것이며, 강의의 형식으로 가르쳐본 경험이 전혀 없이 '신규 강사'나 '신규임용 교수'가 되는 것보다 훨씬 더 좋은 강의를 하게 할 가능성을 가진다.

이상과 같이 이루어진 강의실습도 나름의 난점을 가지고 있다. 대표적인 것이 근스승들이 지도하는 학생들에 대하여 가지는 '스승의 위상에 대한 위협'이다. 아래 인용한 글은 '삶과 교

육'의 근스승을 맡은 지 4주 정도가 지난 석사과정 1학기의 학생이 쓴 '나를 돌아보기'라는 글의 일부분이다.

'삶과 교육' 강의에서 ('조교'보다) 더욱 근본적이고 또 어려운 부분은 바로 이 '근스승'으로서의 역할을 한다는 부분일 것이다. "학생들과 너무 가깝다 못해 과연 '스승'이라는 말이 붙을 수나 있을지"라는 불안감도 있다. 사실 나의 '교육학적 품위'에 대해서 큰 자신감을 갖지 못하고 있는 것이 안타까운 나의 현실이다. 앞서 빠른 시일 내로 '교육본위론'의 구조를 대략적으로라도 잡아보려고 했던 것에는 '근스승'을 한다는 사실도 상당한 배경으로 작용하였다고 볼 수 있다. 학생들에게 '하화'를 한다는 것이 '교육본위론'에 대한 '나름대로의 체계적인 소화'없이 이루어지기는 매우 힘들다는 것을 느끼기 때문이다. ...지난주에 처음으로 수업을 진행해 보면서, '하화'를 하는데 예상보다 훨씬 더 많은 것들을 고려하고 준비해야 한다는 것을 알 수 있었다. 제자들로부터 어떻게 '교육=학교태'라는 생각이 '신화'인가를 설득시키는 것도 내 나름대로의 고민이 필요하다는 것을 절실하게 느낄 수 있었다.(2003. 4. 3. 근스승1의 자기보고서 내용 중).

근스승을 맡은 대학원생들은 일차소재인 학문적 지식에 있어서는 강의수강생들보다는 높은 수준이다. 따라서 이들은 수강생에 대하여 '지식수준의 우위성'이 보장됨에도 불구하고, 강의담당교수인 근스승에 비해 지식위계상 낮은 수준이기 때문에 어려움을 겪는다. 또한 근스승들의 강의실습에는 전공지식의 위계와 교수활동적 지식의 위계상의 불일치 가능성에서 오는 어려움도 있다. 강의실습에서 교수활동적 수준이 우선 고려되어 이루어져야 함에도 불구하고 전공지식상의 수준차이가 오히려 관계를 더 지배하기 쉽다는 난점이 존재한다. 이에 더하여 '삶과 교육' 강좌의 하화공동체의 가장 심각한 애로는 수강생들의 학문적 지식의 향상이 우선시 되는 상황에서 교육실습이 이루어졌다는 것이다. '삶과 교육' 강의는 교육학을 가르치는 것을 우선순위에 두고 개설되었다. 강의실습이 우선시 되는 상황이 아니므로 근스승들이 '전체강의'를 직접 책임지고 진행하는 것이 어렵거나, 근스승들이 각 공동체에서 학생들을 지도할 때 이들의 교수활동 자체를 개선할 수 있는 '즉각적이고 적극적인 간섭과 개입'이 바로 이루어지지 못하는 등의 어려움 등을 안고 있었다.

IV. 강의실습의 정착과 대학의 교육화

대학의 고등교육의 실현에 있어 우수한 수준의 교수활동은 불가결한 요소이다. 이를 위해 고등교육후속세대를 양성하는 일은 시급한 일이며, 그 과정 또한 인식론적으로 그리고 교육학적으로 유의미한 방식으로 이루어져야 한다. 「삶과 교육」의 하화공동체의 사례는 이러한 과정

으로서의 강의실습이 대학 내에서 이루어질 수 있음을 보여주고 있다. 사실상 강의실습은 '알면 가르칠 수 있다'는 상식적 통념을 넘어서서 '가르치는 것도 배워야 한다'는 교육학적인 안목으로부터 나온 방안이다. 더 나아가 강의실습은 그것이 지닌 도구적이고 기능적인 효과를 넘어서서 교육자체를 향유할 수 있는 내재적인 가치와 보람을 가질 수 있는 가능성을 담지하고 있다.

이러한 '강의실습'이 제대로 이루어진다면 대학의 교육은 더 높은 수준에서 잘 이루어질 수 있을 것이다. 물론 이를 위해서는 여러 가지 제도적 장치와 지원이 필요하다. 그 하나로 '강의실습학점제'를 도입할 수 있다. 이는 논문을 쓰는 것을 지도받고 학점을 받는 것과 마찬가지로, 대학원 재학생들이 담당교수의 지도 하에 특정 전공 강의의 계획과 운영, 실행과 평가 등에 '근스승'으로 참여하여 그 대가로 경제적인 보상이 아니라 '학점이수'라는 교육적 보상을 획득하는 것을 말한다. 이를 위해서 대학 내에 '강의실습이 주가 되는 강의'가 개설될 수 있고, 특정 대학의 신입장사나 신입교수의 채용 시 아무 강의경력이 없는 사람보다는 이렇게 '강의실습 학점'을 이수한 사람에게 우선권을 두는 일도 권장할 수 있다. 이와 동시에 교수활동을 가르칠 수 있는 스승의 확보도 이루어져야 한다. 대학 내에서 '교수활동'의 경력이 많거나 그 수준이 높음을 인정하고 확인하는 기제를 마련하여 이들로 하여금 대학원생들을 '교수활동'을 지도하도록 하고 '강의하는 것'과 동일한 만큼의 업무수행으로 인정해 줄 수 있다. 뛰어난 연구업적을 격려하고 장려하는 것처럼 뛰어난 '강의지도업적' 자체도 성과로 인정해주는 제도도 필요하다.

강의실습제도가 정착된다면 현재 심각한 문제가 되고 있는 대학교육의 질적 개선에 큰 도움이 될 것이다. 잘 배운 학생들은 언제나 가르치는 스승으로 활동할 수 있는 준비가 되어 있다. 이들에게 가르침의 기회를 만들어 주는 것은 교육의 가능성을 실현할 수 있는 좋은 기회가 된다. 학생들이 스승이 되어 강의에 참여한다면 강의마다 스승이 많아질 것이고, 더구나 그 강의가 자신이 꼭 가르치고 싶었던 것이라고 한다면 누구보다 성의 있게 가르칠 수 있을 것이다. 교육의 질에 교수와 학생의 비율이 중요하다고 한다면, 더 이상 대학은 교수 대 학생의 물리적인, 행정적인 비율에 얽매어 있을 필요가 없다. 제도적 정착의 길은 요원할 수 있지만, 고등교육을 위한 후속세대를 제대로 길러내고 그것이 가지는 의의와 가치를 인식하여 이를 가시화시키고 제도화시키려는 노력이 필요하다. 강의실습이 활성화 될수록 대학의 강의실은 제자들 뿐 아니라 스승들로도 가득할 수 있으며 이에 따라 대학을 생활공간으로 살아가는 사람들의 삶은 더 교육적인 것이 될 수 있다.

참고문헌

- 강인수 (1990). 대학교원의 법적 지위. 1990년도 대학교수웁샐 자료 90-3-15. 서울: 한국대학교육협의회
- 김병찬(2000). 교사교육에 대한 구성주의적 접근. *교육행정학연구*, 18(4), 275-304.
- 김지현(2002). 교육본위도 평가지.
- 김지현(2003a). 교섭을 위한 교육적 지식의 수준조절 원리. *교육원리연구*. 8(1). 31-76.
- 김지현(2003b). 「삶과 교육」 차수별강의계획안 2003.
- 노종희 외(1996). *교육제도론* 서울: 한국교육행정학회.
- 변창구(2002). *교양교육과 서울대 교육, 서울대 온라인 교육: 모델개발과 제도적 지원* 별첨발표자료 서울: 서울대학교 교수학습개발센터.
- 서울대학교 교수학습개발센터(2002). Service. CD.
- 서울대학교 교수학습개발센터 홈페이지 <http://ctl.snu.ac.kr>.
- 서울대학교기초교육원 (2003). 신입생을 위한 교양교과목 안내. 서울: 서울대학교 기초교육원.
- 서정화, 송광용, 신철순, 김만기, 송미섭 (1995) *교육인사행정론*, 서울: 한국교육행정학회.
- 이석우(1998). *대학의 역사*. 서울: 한길사.
- 장상호(1986). 교육학의 비본질성. *교육이론* 1(1). 5-53.
- 장상호(1991). *교육학 탐구영역의 재개념화*. 서울:서울대학교 교육연구소.
- 장상호(1997). *학문과 교육(상) 학문이란 무엇인가?* 서울: 서울대 출판부.
- 장상호(2000). *학문과 교육(하) 교육적 인식론이란 무엇인가?* 서울: 서울대 출판부
- 장상호(2003). 「삶과 교육」 강의계획서.
- 장상호, 김지현(2002). '삶과 교육' 강의개발 결과 보고서. 서울: 서울대학교.
- 장상호, 삶과교육 하화공동체 (2003). 우수강의CD제작 기획안.
- 정연희, 광진숙, 김신애 (2004). 핵심교양 글쓰기 T.A. 학생지도 보고서-강좌명: 삶과 교육.
- 한국대학교육협의회(1988-1993) 대학교수웁샐 자료, 서울: 한국대학교육협의회.
- 한국대학교육협의회 홈페이지 <http://hrd.kcue.or.kr>.
- Andrews, J. D. W. (Ed.)(1985). *Strengthening the teaching assistant faculty: New directions for teaching and learning*, No. 22. San Francisco: Jossey-Bass.
- Armour, R. A.& Fuhumann, B. S. (Eds.)(1990). *Integrating liberal learning and professional education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publisher.
- Banks, F. Leach, J. & Moon, Bob. (1999). *New understanding of teacher's*

- pedagogic knowledge. In J. Leach & B. Moon (Eds.) *Learners & Pedagogy*. London: Paul Chapman Publishing Ltd. 89-110.
- Berliner, D. C. (1995). Teacher expertise In L. W. Anderson(Ed.) *Teaching and teacher education 2nd*. New York: Elsevier Science Inc. 46-52.
- Braskamp, L. A. & Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, G. (1988). *Effective teaching in higher education*. London: Routledge.
- Chism, N. V. N., Cano, J. & Pruitt A. S. (1989). Teaching in a diverse environment: knowledge and skills needed by TAs. In J. D. Nyquist, R. D. Abbott, & Donald H. Wulff (Editors) *Teaching assistant training in the 1990s: New directions for teaching and learning 39*. San Francisco: Jossey-Bass. 22-36.
- Daloz, L.A. (1986). Effective teaching and monitoring: Realizing the transformational power of adult learning experience. *The Josey-Bass Higher Education Series*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Eisner, E. (1965). *The art of educational evaluation: A personal view*. London: The Falmer Press.
- Grossman, , P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press, New York.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Little, J. W. (1992) Teacher development and educational policy. In Fullan M. Hargreaves A. (Eds). *Teacher development and educational change*. Falmer Press. London.
- Menges, R. J. & Svinicki, M. D. (Eds.) (1991). *College teaching: From theory to practice, New directions for teaching and learning 45*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nyquist, J. D. , Abbott, R. D., & Wulff, D. H. (1989). The challenge of TA training in the 1990s. In J. D. Nyquist, R. D. Abbott, & Donald H. Wulff (Eds) *Teaching assistant training in the 1990s: New directions for teaching and learning 39*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers. 7-13.
- Oakeshott, M. (1947). *Rationalism in politics*. London: Mathuen and Co. Ltd.
- Perry, W. G. Jr. (1968). Pattern of development in thought and values of students in arts college: A validation of scheme. Cambridge: Harvard University, Bureau of Study Counsel.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge : Towards a post-critical philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Rando, W. C. & Menges, R. J. (1991) How practice is shaped by personal theories, In Menges, R. J. & Svinicki, M. D. (Eds.) *College teaching: From theory to practice, New directions for teaching and learning* 45. San Francisco: Jossey-Bass. 7-15.
- Richardson V. (Ed.) (1997). *Constructivist teacher education: Building new understanding*. London: The Falmer Press.
- Schön, D.(1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sprague, J. & Nyquist J. D. (1989). TA supervision. In J. D. Nyquist, R. D. Abbott, & Donald H. Wulff (Eds.) *Teaching assistant training in the 1990s: New directions for teaching and learning* 39. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers. 37-56.
- Staton, A. Q. & Darling, A. L. (1989). Socialization of teaching assistants. In J. D. Nyquist, R. D. Abbott, & Donald H. Wulff (Editors) *Teaching assistant training in the 1990s: New directions for teaching and learning* 39. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers. 15-22.
- Sünkel W.(1996/미간행원고). Phänomenologie des Unterrichts Grundriß der Theoretischen Didaktik 권민철(역) 수업현상학: 이론적 교수론의 개요. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Taylor, C. A. (1988). *The art and science of lecture demonstration*. Philadelphia: Adam Hilger.
- Vygotsky, L. S.(1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weimer, M., Svinicki, M. D., Bauer, G. (1989). Designing programs to prepare TAs to teach. In J. D. Nyquist, R. D. Abbott, & Donald H. Wulff (Eds.) *Teaching assistant training in the 1990s: New directions for teaching and learning* 39. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers. 57-70.

* 논문접수 2004년 2월 15일/ 1차 심사 2004년 2월 20일/ 2차심사 2004년 3월 3일

* 김지현: 서울대학교 교육학과를 졸업하고 동대학원에서 교육학 박사학위를 취득하였다. 서울대학교 BK21 계약교수를 역임하였으며 현재 서울대학교 교육연구소의 객원연구원으로 재직하면서, '교육학 특강', '교육학적 인간론' 등의 강의를 맡고 있다. 주요 논문으로는 <비고츠키의 지식점유과정과 언어매개기능에 관한 교육학적 고찰> <학습자 발화의 본질과 기능> <교섭을 위한 교육적 지식의 수준조절 원리> 등이 있다.

* email: jeehyeon@snu.ac.kr

Abstract

Teaching Practicum for Successors of Higher Education A Case Study of 'Seuseungs' Community' of 'Life and Education'

Kim, Jee Hyeon*

University as the Institute of Higher Education can be justified by its 'higher level of educational activity' especially higher teaching quality of instructors. The persons who develop their potential level of teaching knowledge to participate into higher educational instruction, to commitment in educational virtue, to make educational relationships between 'Seuseung' and 'Jeja' might be conceptualized as 'the successors of higher education'. Such some procedures as incidental unconscious acquisition, teaching assistant training program, and newly appointed professor workshop have epistemological and educational shortcomings as the educational procedure for the successors of higher education. 'Teaching Practicum' is needed as the alternative procedure for them. Teaching Practicum recognizes the uniqueness and developmental stages of instructional knowledge. It accepted situated practicum according to such nature of knowledge as tacitness, contextuality, unspecifiability, and implicitness. Moreover, teaching practicum satisfies educational endogenous interaction rules. The case of 'Seuseungs' Community' of 'Life and Education' is investigated as an exemplar of teaching practicum.

Key Words : higher education, successors of higher education, teaching, teaching practicum

* Education Research Institute, Seoul National University