

## 教授의 養成과 開發

李 烘 雨

(서울대 教育學科 副教授)

## I. 大學教授 養成과 開發의 體系化

이때까지의 通念에 의하면, 敎職에 종사할 사람들을 體系的으로 양성하는 일은 고등학교 이하의 수준에 국한되어 있었고, 大學教授는 어느 편인가 하면 '自然的인' 양성 과정에 맡겨져 왔다. 채용이 된 뒤에 교직자로서의 자질을 계속 향상시켜 나가는 과정을 '開發'이라는 용어로 표현하면, 이때까지 고등학교 이하의 수준에서는 敎員再敎育이라는 형태의 체계적인 '개발' 사업이 있었지만, 대학교수의 경우에 있어서는 교수 각각의 개인적인 노력에 맡겨져 왔다.

그러던 것이 근래에 와서는 대학교수의 경우에도 양성과 개발을 종래와 같은 '自然的인' 과정에 맡길 것이 아니라 制度的인 장치에 의하여 체계화해야 한다는 주장이 있고, 실지로 이 주장을 실천한 사례도 있다. 구체적으로, 養成에 관해서는 79학년도부터 3년간 서울대학교 대학원에서 教授 및 研究要員 양성을 위한 특별 장학생을 모집하여 교육한 사례가 있다. 또 개발에 관해서는, 78학년도부터 국비 또는 IBRD基金에 의하여 3개월 또는 1년간 교수들을 해외에 파견하고 있고, 이보다 5년 전인 73학년도부터 교수들의 國內交流勤務制度를 실시하고 있다. 이 글에서는 이러한 노력의 대체적인 윤곽을 파악

하면서, 대학교수의 양성과 개발 문제에 관하여 혹시 제안할 만한 것이 있는가를 찾아보고자 하거니와, 그에 앞서서 약간 고찰의 整地作業을 할 필요를 느낀다. 그것은 대학교수의 양성과 개발도 고등학교 이하 학교 교사의 경우와 마찬가지로 體系的인 과정에 의하여 이루어져야 한다는 發想의 의미 또는 타당성에 관한 것이다.

먼저, 모든 敎育水準을 통털어, '敎育은 敎員을 양성하는 일이다'라는 말을 검토해 보자. 이 말의 타당성 여부는 그것을 어떤 관점에서 해석하는가에 달려 있다. 敎育의 목적은 사회 각계 각층의 有爲한 인재를 양성하는 데에 있다는 점에 비추어 보면, 위의 말은 순전한 訛言이라고 할 수 없다 하더라도 敎育의 극히 일부분만을 말한 것에 지나지 않는다. 교원을 양성하는 일은 敎育大學이나 師範大學과 같은, 敎育제도 의 한 부분이 담당하고 있는 일일 뿐, 敎育제도 전체가 하는 일이라고는 생각할 수 없기 때문이다. 그러나 교원이 양성되는 과정에 초점을 맞추어서 생각하면, 사정은 매우 달라진다. 교원을 양성하는 일이 어찌 敎育大學이나 師範大學과 같은, 소위 '敎員養成機關'에 국한될 수 있는가? 이런 교원양성기관에 들어오는 학생은 敎育제도 전체에서가 아니면 어디서 배출된 사람들인가? 높은 수준에서의 敎育일수록 그 質은 거기에 들어오는 학생들의 質에 크게 좌우된

다는 점을 생각해 보면 교원양성기관에서의 교육의 효과는 어쩔 수 없이 교육제도 전체의 質, 그리고 그 중에서도 교원양성기관에 들어오는 학생들의 相對의 위치에 크게 제약될 수밖에 없는 것이 아닌가?

사실상, '교육은 교원을 양성하는 일이다'라는 말에는 이것보다 더 중요한 의미가 있다. 이것은 다음과 같이, 한 학생이 교육제도에 들어와서 교원이 되기까지의 과정을 追跡해 보면 알 수 있다. 국민학교에 다니는 동안, 학생은 단순히 교사가 시키는 대로 따라 하면서 공부란 그런 것이라고 생각한다. 그러나 국민학교에 있어서도 교사는 학생들에게 특정한 내용을 가르칠 뿐만 아니라 그 가르치는 행위를 통하여 教育의 意味——교사의 '가르치는 행위'의 의미——를 전달한다. 국민학교 학생은 이 의미를 알 까닭이 없다. 그러나 중·고등학교를 거쳐 차차 학년이 올라갈수록 학생은 조금씩 조금씩 교육의 의미에 눈뜨기 시작한다. 학생은, 만약 공부를 비교적 잘 하는 학생이라면, 차차 교사가 가르치는 內容의 중요성과 함께 그 내용을 가르치는 行爲의 중요성을 인식하게 된다. 이 인식에는 또한 반드시 그 행위를 業으로 삼는 교직의 '삶의 스타일'에 대한 共感이 수반된다. 그리하여, 고등학교를 졸업할 때쯤, 학생은 그 共感을 행동으로 실천하여, 자신도 그 교직의 '삶의 스타일'을 선택한다. 이런 학생이 교육대학이나 사범대학에 들어간다. 그 반면에, 교사가 가르치는 내용의 중요성, 그 내용을 가르치는 행위의 중요성을 인식하지 못하고, 따라서 교직의 '삶의 스타일'에 하등의 共感도 느끼지 못하는 사람들은 교직 이외의, 소위 '각계각층의 有爲한 人材'가 된다. 이런 뜻에서, 교사가 가장 성공적으로 교육했다고 볼 어김 없는 증거는 그 학생 중에 교직에 종사하는 사람이 나올 때라고 말할 수 있다.

우리의 現實에 얼마나 부합하는가는 차치하고 이것이 교육의 '正常化된' 상태라는 것은 분명하다. 교육이 완전히 正常化된 상태에서는 교육제도가 교직에 종사할 사람들을 확보하는 데에 어려움이 없어야 할 뿐만 아니라, 그 제도의 가장 우수한 產物이 교직에 들어와야 한다. 세계

각국이 교직에 우수한 사람들을 誘致하는 데에 다소간 어려움을 겪고 있는 것을 보면, 교육이 완전히 正常化된 나라는 어디에도 없는 것 같다. 그것이야 어찌 되었든지 간에, 대학교수의 양성을 이때까지와는 달리 '體系的으로' 해야 한다는 주장은 혹시 대학교수직에도 고등학교 이하 수준에서 교직지방장을 확보하기 어렵다는 문제가 적용된다는 뜻이나 아닌가 하는 의심이 든다. 적어도 서울大學校의 教授要員 養成計劃의 頭末은 분명히 그런 의심을 자아낸다.

## II. 教授 및 研究要員 養成을 위한 서울大學校 計劃

여기서 교수 및 연구요원 양성을 위한 서울대학교 계획이라는 것은 서울대학교가 文敎部의 지원을 받아 79학년도부터 3년간 대학원 석사과정 입학생으로 교수 및 연구요원 장학생을 선발하여 교육한 것을 가리킨다. 원래 이 發想은 自然系 교수 및 연구요원의 需要에 대비하기 위한 것이었는데, 人文·社會系에도 장학생의 반을 서울대학교 예산에서 捻出한다는 조건으로 약간명의 장학생을 선발하였다. 그 자세한 계획을 보면, 자연계에서는 400명 이내, 인문사회계에서는 100명 이내의 장학생을 뽑아서 입학금과 석사과정 수학기간중의 수업료, 기성회비를 면제할 뿐만 아니라 월 5만원씩 장학생을 지급하며, 병역상의 특례로서 1년 복무 후 歸休하여 학교나 연구분야에서 2년을 복무하면 병역을 필한 것으로 인정하게 되어 있었다. 그 대신에 장학생들은 수학기간중 教授補助의 임무를 수행하며, 졸업 후에 문교부장관이 지정하는 연구기관에서 최저 3년간 의무적으로 근무하게 되어 있었다. 이 계획은 첫 장학생을 뽑은 다음해인 1980년 1월 4일 '自然系 敎員確保를 위한 特別措置法'(法律 3236號)에 의하여 법적 근거를 가지게 되었다.

계획 실시 첫해인 79학년도에는 자연계 374명과 인문사회계 89명, 도합 463명의 교수 및 연구요원 장학생이 선발되었고, 81학년도까지 3년간 매년 이와 비슷한 숫자의 장학생이 선발되었다. 그러나 1981년 2월에 첫 졸업생을 배출하고

난 뒤, 그해 6월 5일에 ‘大學院 卒業生 등의 兵役特例에 관한 特別措置法’(法律 3450號)이 공포되면서 前記 法律 3236號는 폐지되고, 따라서 82학년도부터 교수 및 연구요원 장학생 선발은 중지됨과 동시에 法律 3450號에 의하여 석사학위 소지자들 중에서 ‘特殊 專門要員’을 선발하였다. 특수 전문요원으로 선발된 사람은 罪에 6개월 복무 후에 제대하여 소위로 豫編되며, 교수 및 연구요원의 경우와는 달리, 하등의 의무 규정이 없다. 현재까지 특수 전문요원으로 선발된 사람들은 82학년도에 200명, 83학년도에 700명이며, 앞으로 도합 1,200명이 될 때까지 선발할 계획이라고 한다. 결국, 교수 및 연구요원 양성을 위한 서울대학교 계획은 실시한 지 3년 만에 석사과정 졸업자들에게 兵役의 특혜를 주는 ‘특수 전문요원’ 제도로 탈바꿈을 한 셈이다. 그리고 그와 함께 애당초 교수 및 연구요원 장학생들에게 적용될 예정이었던 의무 규정 중의 가장 중요한 부분—문교부장관이 지정하는 학교와 연구기관에서 3년 이상 복무하여야 한다는 것—이 有耶無耶로 되고, 그들도 들쭉 졸업생부터 특수 전문요원들과 동일한 혜택을 받게 되었다.

문제의 서울대학교 계획이 어찌서 이와 같이 흐지부지하게 되었는가 하는 점에 관해서는 筆者在 여기서 할 수 있는 것 이상으로 훨씬 자세한 분석이 필요하다. 아마 거기에는 豫算 문제도 있었을 것이고, 그런 ‘특혜’가 유독 서울대학교 학생에게만 국한되는 것이 不公平하다는 비난도 작용했을지 모른다. 그러나 結果論적으로 말하면, 첫째 졸업생들을 대학이나 연구소에 배치하는 일이 순조롭지 않았다는 것이 관계적원이 말하는 가장 중요한 원인이었다. 많은 대학에서는 그 계획에서 배출된 졸업생들을 專任은 커녕 ‘助敎로서도 받아 주지 않았던’ 것이다. 이 문제의 이면에는 다시 계획 설립 당시에 自然系 교수 및 연구요원의 需要를 과대평가했다는 문제도 있겠지만, 여기서 특히 지적하고자 하는 것은 그 計劃이, 앞 節에서 말한 바 있는 ‘自然의인’ 교수양성과정의 論理를 충분히 존중하지 않았던 것이 아닌가 하는 점이다. 짐작컨대, 문제의 서울대학교 계획을 構想한 사람들은

특히 자연계에서 우수한 대학원 졸업생들이 산업기관이나 기업체 등, 敎職 이외의 분야로 진출한다는 것을 문제시하고, 그런 계획에 의하여 이들을 교직에 유치할 수 있으리라고 판단했는지 모른다. 이 판단 자체는 충분히 타당하다. 그러나 결과적으로, 그 계획이 소기의 성과를 거두지 못하고, 代案的인 조치에 의하여 代置된 것을 보면 아직 우리의 大學에서는 고등학교 이하 수준에서와 같은 그런 방식의 교수양성체제가 받아들여지지 않는 모양이다. 더욱 나아가서 종래의 ‘자연적인’ 방식에 의하여 교수양성을 하는 것을 바로 해당 분야의 교육의 질을 높이는 것과 동일한 것임을 생각하면, 종래의 방식에는 우리가 잘 보지 못하는 아름다움도 있다고 까지 말할 수 있다.

### Ⅲ. 敎授의 專門的 資質 向上

교수의 전문적 자질 향상을 위하여 일차적으로 중요한 것은 교수가 각각 전공분야의 학문공동체의 일원으로서 활동하는 것이다. 學會活動을 한다든지 個人研究에 종사한다든지 研究機關의 연구활동에 참여하는 것은 그 대표적인 방식이다. 근래에 와서 博士學位를 소지하지 않은 대학교수들이 박사과정을 이수하는 경향이 증가하고 있거니와, 이것도 교수의 자질 향상을 위한 한 가지 방안이 될 수 있다. 물론, 學會나 研究所를 지원함으로써, 또는 個人 研究費를 지급함으로써, 국가가 간접적으로 공헌할 수 없는 것은 아니지만, 이 면에서의 교수의 자질 향상은 주로 교수의 개인적 노력에 맡겨 두어도 무방할 것이다.

현재까지 교수의 자질향상을 위하여 정부가 취한 조치 중에서 가장 획기적인 것은 1973년부터 시작된 敎授 國內大學 交流勤務制度和 1978년에 시작된 國費 海外派遣 研修制度, 그리고 1980년에 시작된 IBRD 자금에 의한 교수 해외 파견 연수제도이다. 국비에 의한 해외파견 교수의 수는 매년 약 100명이며, IBRD 자금에 의하여 파견된 교수는 1980~82년 사이에 工學 316명, 經營學 85명에 달한다. 이상의 어느 제도든지 그것을 운영하는 데는 막대한 예산이 소요되

는 것은 말할 필요도 없다. 물론, 이런 제도의 成果를 구체적으로 査定하기는 어렵지만, 그것에 들인 돈은 결코 헛되이 쓰이지 않았다고 보아야 하지 않을까 하는 생각이 든다. 交流 또는 派遣 기간 동안 교수 자신의 연구가 자질을 향상시키는 데 도움이 되는 것은 물론이요, 他大學에서 해당 학문의 教授現場을 직접 체험함으로써 대학교육에 관한 일반적 정보가 교환되는 데서 오는 성과도 상당히 클 것으로 짐작된다. 적어도 여기에 들인 돈이 前記 서울대학교 계획에서 교수 및 연구요원 장학생에게 들인 돈보다 훨씬 더 요긴하게 쓰인 것만은 분명한 것 같다. 이것으로 미루어 보건대, 교수의 양성과 개발을 위한 재정적 지원은 '양성'보다는 '개발' 쪽에 우선순위를 두는 것이 더 타당하다는 생각이 든다.

전공 학문의 측면과 구별되는 교육적 측면에 있어서의 교수 '개발' 사업도 構想 如何에 따라서 충분히 실효를 거둘 수 있으리라고 생각된다. 이따금 현직 교수를 위한 일종의 '現職教育 프로그램'의 필요성이 지적되고 또 대체로 인정되면서도 아직 실현을 보지 못하는 것은 그 프로그램의 성격을 실현가능한 방향으로 파악하지 못했기 때문인 듯하다. 좀더 구체적으로 말하면 교수의 '현직교육'도, 다른 교육 프로그램이 일반적으로 그렇듯이, 꼭 누가 누구를 '가르쳐야' 하는 것으로 생각하기 때문에 그 실현이 어렵게 되는 것이다. 만약 이것이 참으로 가장 큰 장애라면, 교수를 위한 '현직교육'은 누가 누구에게 대학교육에 관한 講義를 하는 형태가 아니라, 교수들이 모여서 공동 관심사인 대학교육의 여러 측면에 관하여 협의하는 워크샾의 형태를 취할 수 있을 것이다.

#### Ⅳ. 두 가지 提案

첫째 제안은 바로 위에서 말한 교수의 '現職教育 프로그램'을 구상하여 운영할 필요가 있다는 것이다. 구체적으로 말하면, 이 방면에 관심과 열의가 있는 하나 또는 몇 개의 대학에 그 프로그램을 설치하고 國內 각 대학에서 교수를 파견하여 한 학기 동안 같이 생활하면서 대학교육의 여러 측면에 관하여 문제를 확인하고 그 해결책을 모색하도록 할 수 있을 것이다. 프로그램 참여자의 수는 한 期에 15명을 넘지 않도록 하는 것이 바람직하다. 이 프로그램이 실효를 거두게 하려면 프로그램 운영과 재정적 지원 등 세부적인 계획이 있어야 할 것이다.

둘째 제안은 아마 받아들여지기 어려울지 모르지만, 신중히 검토해 볼 가치가 있는 제안이라고 생각한다. 그것은 현재 國費에 의하여 외국에 파견하는 장학생들을 국내대학의 대학원 과정에 '派遣'하는 방안을 강구할 수 있지 않을까 하는 것이다. 국비 장학생을 외국대학에 파견유학시키는 목적이 교수 및 연구요원을 양성하는데에 있는 것이라면 특정대학의 특정분야에서는 그런 교수요원을 국내대학에서도 양성할 수 있을지 모르고, 만약 여건이 구비되어 있다면, 이 쪽이 더 실효를 거둘 수도 있을 것이다. 물론, 그런 장학생을 받느냐의 여부는 대학의 특정학과가 결정해야 하며, 일단 받기로 결정한 學科는 해당 장학생의 研究計劃에 따라 학위과정을 마칠 수 있도록 지도할 책임을 져야 할 것이다. 만약에 당장 해외파견 장학생을 중단하기가 어려우면, 실험적으로 두 가지를 병행해 볼 수도 있을 것이다. \*