

教授의 本質的 意味와 教授戰略

李 星 鎬

(延世大 教育學科 助教授)

I. 教授의 問題點

傳統的으로 大學에 있어서 教授(teaching)¹⁾의 問題는 大學教育에 關連하여 提起되고 있는 갖가지 問題點들이나 非難들 가운데 커다란 비중을 차지하고 있는 부분 중의 하나가 되어 왔다. 教授의 問題가 이렇게 重要하게 생각되어 온 가장 근본적인 이유는 教育의 質을 확보하는데 있어서 作用하는 여러 가지 變因들 중, 教授의 質이 그 어느 것들보다도 절대적으로 커다란 영향을 미치기 때문이다. 심지어, A.M. Cartter는 “大學教育에서의 卓越性 追求는 곧 教授의 質에 대한 關心이다. …… 大學의 全體는 곧 가르치는 사람이다.”²⁾라고 지적함으로써, 大學教育에 있어서 가르치는 일과 가르치는 사람의 重要性을 크게 내세우고 있다.

오늘날 大學教育에 있어서 教授와 關連되는 問題點들 가운데, 가장 本質的인 問題는 가르치는 教授者와 배우는 學習者間的 바람직한 共同體(Community)가 형성되지 못하고 있다는 점이라고 생각한다. 共同體란 “그 集團의 個個 構成員 相互間的 깊이 있는 個人的 親密感, 社會的 凝集性, 道德的 實務意識, 그리고 時間上의 持續性으로 특징지어지는 恒久的 關係形成이다.”³⁾ 이렇게 볼 때, 大學에서의 教授(professor)와 學

生들이 모여 형성하는 共同體는 상호간의 가까운 相互作用, 서로서로에 대한 實務遂行, 相互間的 理解와 共有가 무엇보다도 중요한 기준이 되는 것이다. 그럼에도 불구하고 오늘날 大學教育에 있어서 팽배하고 있는 教授와 學生間的 兩極化, 學生相互間的 疎遠化 현상이 날로 深化되고 있음은 매우 심각한 문제가 아닐 수 없다.

教授와 學生間的 共同體 形成은 教室 속에서 출발하는 바, 그 속에서 教授와 學生間的 共同體가 원만하게 형성되지 못하고 있음을 우리는 여러 가지 현상에서 찾아볼 수 있다. 첫째로는 教授者와 學習者間的 典型的이고 儀式化된 主從關係의 役割分擔이다. 出席 부르고, 講義하고, 宿題 내주고, 試驗 보고, 評價하고 그리고 成績을 주는 식의 儀式化된 教授의 役割, 이에 비하여 授業에 出席하고, 講義내용을 조용히 노트하고, 읽어 오고, 宿題해 오고, 언제고 教授가 要求하면 再生할 수 있도록 기억해 두었다가, 試驗 보고 난 다음에는 모두 끝내버리는 식의 관에 박힌 學生들의 役割로 教室은 가득차 있다. 教授는 주는 사람이고, 學生은 받는 사람이며, 教授는 모든 것을 다 알고, 學生은 모든 것을 모를 수밖에 없다. 教授들의 知識은 풍요로운데, 學生들의 理解는 빈곤하다. 이런 식의 教授者와 學習者의 主從關係의 役割分擔은 教授와 學習의 問題를 別個의 分節되고 獨立된 현상으로 생각하

게 하고 있으며, 教授者和 學習者의 意思疏通을 刻薄하게 하고 있다.

둘째로, 學生數가 많아서 어쩔 수 없다는 現實的 條件下에서 계속되고 있는 教授들의 講義 一邊倒의 注入式 教授方法은 이제 藥物中毒化됨으로써 教授와 學生間의 共同體 形成의 治癒를 어렵게 하고 있다. 가르친다는 것은 說得的인 敎化가 아니다. 教授를 “말하는 冊”이라고 부를 만큼, 教授들의 一方的인 敎化的 努力은 教授와 學生間의 共同體에서 本質로 하는 親密하고 凝集性 있는 社會的 相互作用을 촉진하지 못하고 있다. “情報과 知識이 小賣되는 注入式 加게들로 가득찬 建物이 있다. 우리는 이것들을 大學이라고 부를 수 있겠는가?”⁴⁾ 하는 R.M. Ogilvie의 自虐의 물음이 있지만, 이것은 비단 그 사람만이 제기한 것은 아니다. 그리고 問題는 거기에서 그치지 않는다.

세째로는 合理性과 客觀性이라는 美名下에 價値와 情緒로부터 분리되어 個人보다는 全體로서의 學生集團에게 傳達되는 事實과 理論들은 교실속에서의 非人間化的 要素들을 増대시킴으로써 教授와 學生間의 共同體를 형성하지 못하게 하고 있는 것이다. 教室은 複合的인 社會的 體制이다. 그 속에서는 教授와 學生間의 價値, 態度, 思考, 行動, 技能 등이 어우러져서 複合的으로 交互되는 것이다. 그럼에도 불구하고, 増대되는 學問分野의 專門化와 細密化 추세 속에서 教授와 學生들은 오로지 知識과 情報에만 골몰하고 있는 것이다. 더우기, 知識과 態度 그리고 技能의 어떤 水準을 成就한다기보다는 學定番號로 代辯되는 敎科目 또는 學點의 一定數를 累積시켜 모으면 學位를 받아 卒業하게 되는 學位 프로그램의 카테테리아式的 개념의 팽배는 教室 속의 學習을 意味 없는 學習으로 가득차게 하고 있다. 學習者가 學習을 自身の 것으로 所有하지 못하고 있고 學習의 過程보다는 結果만이 重視되는 현상은 곧 教室 속에서의 教授와 學生間의 共同體가 形成되지 못하고 있다는 단적인 例示라고도 하겠다.

네째로, 教室 속에서 學生 個個人에 대한 考慮, 특히 學習者의 다양한 수준의 個人的 特性이 언제고 集團에 눌러 考慮되지 못함은 教授와 學生間의 共同體 形成에 있어서 커다란 장애가 아닐

수 없다. 學生들은 다양한 水準의 欲求를 갖고 教室에 들어온다. 예컨대, 學習者들은 物理經濟的 欲求, 社會的 欲求 또는 自我開發 欲求 등 다양한 欲求를 갖고 特定 敎科目을 수강한다. 그러한 다양한 욕구는 多樣한 學習誘引體의 適用을 必要로 하건만, 언제나 集團을 對象으로 하는 授業體制 속에서는 個人은 無視되고 疎外됨으로써 教授學習의 共同體 建設이 어려워지는 것이다.

끝으로, 오늘날 大學教室 속에서 教授와 學生間의 共同體가 形成되지 못하고 있음은 授業을 改善하기 위한 努力에서도 나타나 있음을 發見할 수 있다. 授業改善은 教授의 가르치는 일의 改善만으로 이루어지는 것은 아니다. 거기에는 學生들의 배우는 일의 改善이 並行되어야 하며, 이를 위해서는 教授와 學生間의 相互環流作用에 기초한 協同的 努力이 眞實하게 要求되건만, 이것이 이루어지지 못하고 있음을 쉽게 發見할 수 있다.

以上에서 생각해 본 다섯 가지 문제들만이 오늘날 大學教室 속에서의 問題를 전부 包括的으로 나타낸 것이라고는 생각하지 않는다. 다만, 教室 속에서 教授와 學生間의 人間的인 共同體, 效率的인 教授學習 共同體가 形成되지 못하고 있다는 現象들을 지적해 보고자 한 것이다. 그렇다면, 무엇 때문에 그러한 문제들이 그토록 오랫동안 해결되지 않은 채 계속되고 있겠는가? 이에 대한 解答 역시 完벽을 기하기란 筆者의 知識과 經驗의 限界를 넘어서는 일이다. 그럼에도 불구하고 몇 가지 理由를 찾아볼 때, 우선은 大學敎育을 지배하고 있는 價値體系가 教授(teaching)에 대한 충분한 支援을 해 주지 못하고 있다는 점을 지적하고 싶다. 大學院敎育이 가르치는 사람으로서의 教授資源 開發에 失敗하고 있음은 周知의 事實이다. 폭 좁은 專攻領域에 局限하여 研究爲主의 經驗만을 소중하게 생각하는 大學院敎育의 價値體系는 가르치는 일에 대한 準備를 소홀히 다루도록 하고 있다. 이것은 결과적으로 그들이 教授가 된 다음에도 學部學生들에 대한 가르치는 일보다는 個人的 研究業績 成就를 더욱 價値 있는 것으로 생각하게 만든다. 물론 競爭的인 學術社會 속에서의 自己保存을 위한 手段으로서, 또한 學術集團 組織에의 所屬感 獲得을 위한 道具로서, 그리고 學術社會에서의

專門的 威信을 出版業績에서 찾으려는 강한 믿음으로서 惹起되는 研究에 대한 偏向性은 결코 비난의 초점이 될 수 없다. 研究活動이란 學術社會에 있어서 새로운 知識의 創出과 社會改革과 發展이라는 大學의 社會的 公共責務遂行의 基礎를 이루는 매우 重要的 責務이기 때문이다. 研究活動은 教授들의 學問的 삶에 있어서 內面的인 기쁨과 意味를 가져다주는 根源으로서 教授들에게는 하나의 生命線과 같은 일이다. 問題는 教授하는 일과 研究하는 일, 그 두 가지 중 어느 쪽이 더 價値 있고 重要的가를 選好하는데 있는 것이 아니다. 오히려 문제는 그 어느 한 쪽이 다른 한쪽의 희생로 代價로 成就될 때 심각해지는 것이다. 그런데 불행하게도 教授(teaching)의 희생으로 研究가 이루어지는 경향이 점점 두드러지는 듯한 느낌이 드는데, 이것은 지나친 杞憂라 하면 좋겠다.⁵⁾ 教授의 採用이라든가 昇進 등에 있어서도 教授(teaching)의 質보다는 研究業績이 우선된다면, 教授들의 研究選好 價値體系는 더욱 견고해질 것이고 授業을 改善하기 위한 努力은 弱화될 수밖에 없을 것이다.

教授開發에 관하여 상당한 研究를 수행한 바 있는 J.G. Gaff는 다음과 같이 경고한 바 있다. “大學教授들은 일반적으로……教育的 風景의 地形에 익숙하지 못하며, 高等教育에 대한 必須的인 이고도 基本的인 文獻에 접해 보지도 않았으며 또한 그들 自身의 教育哲學이나 가르치고 배우는 일에 대한 그들 自身의 見解를 體系의 形成하지 못하고 있으며, 또 그렇게 하도록 기대된 바도 없었다.”⁶⁾ 이러한 그의 경고는 教材 또는 專攻分野에 대한 풍부한 知識만 있으면 으레 成功的으로 잘 가르칠 수 있다는 생각이 매우 위험스러운 것임을 느끼게 하는 데 충분하다. 博士學位가 教授의 質이나 高等教育에 대한 理解를 보장해 주는 것은 결코 아니다. 1971年, 카네기 高等教育委員會에서 研究爲主의 Ph. D. 學位에 맞서서 教授中心의 「Doctor of Arts」를 提言하게⁷⁾ 되었던 것도 바로 그러한 맥락에서 이루어진 것이라고 본다. 또한, 오늘날 強調되고 있는 教授資質開發(faculty development) 프로 그램에서 授業開發(instructional development)이 강조되고 있는 근본적인 이유도 앞서 Gaff가

경고한 맥락에서 찾을 수 있을 것이다. 결국 大學教授도 初·中等學校의 教師들의 경우와 마찬가지로, 優秀한 教授技能이 例外이기보다는 지극히 정상적이고 보편적인 原則으로 받아들여져야 하는 것이다. 大學教授에게 있어서 教授技能의 先天性을 認定하거나, 教授技能이 專攻分野의 깊이 있는 學問研修에 自然發生的으로 附加되는 副產物쯤으로 생각하는 價値體系가 계속된다면, 이는 大學教育에서 教授(teaching)의 質을 높이는 데 커다란 위협으로 남게 될 것이다.

또한 Christopher Jencks가 지적하였듯이 大學教授들은 그들이 지닌 正統派의인 保守的 氣質로 말미암아 캠퍼스에서의 갖가지 改革構想이나 實踐에 대하여 冷淡한 反應을 보이고 있다.⁸⁾ 이러한 思考와 더불어 그들 가운데 潛在되어 있는 教授(teaching)에 대한 虛構의 믿음들이 教授者와 學習者間의 教授學習 共同體의 建設을 통한 授業改善을 阻害하고 있는 것이다. 예컨대, 學生數가 적어야만 보다 效果的인 教授學習이 可能해진다면, 教授들의 教授(teaching)는 결코 評價되고 觀察될 수 있는 성질의 것이 아니다, 모든 學生은 똑같은 方式로 學習한다, 成績은 學生이 무엇을 알고 무엇을 할 수 있는지를 말해 준다, 大學教授는 그 타이틀 自體만으로도 벌써 하나의 훌륭한 知識 있는 教授이다, 가르친다는 것은 도구가 필요 없고 基本姿勢가 必要없는 技藝이다, 學問研究를 통하여 發見된 知識의 構造는 곧 學生들에게 知識을 傳達하는 最善의 構造이다…… 등의 虛構의인 믿음들이 얼마나 오랫동안 우리의 大學教室을 支配하여 왔던가? 어떻게 보면, 授業改善은 곧 教授들의 教授(teaching)에 대한 虛構의 믿음을 實證的 資料에 기초하여 拂拭시키고 刷新하는 일로부터 出發될 수 있다고 보아도 좋을 것이다.

끝으로 한 가지 더 指摘하고 싶은 것은 授業改善에 관한 實驗的 研究가 活發하게 展開되지 못하고 있다는 것이다. 비록 研究가 進行되었어도, 教授學習에 영향을 미치는 諸般 變因들이 多角的으로 檢討되지 못하고 있다. 특히 教授學習을 하나의 過程으로 볼 때, 그 속에 介在되어 있는 상황적 影響요소(contextual and situational influences)들이 충분히 고려되지 못하고 있는 것

이다. 敎授(teaching) 또는 授業改善에 관한 實驗的 研究는 주로 個個 教室에서 전개될 수 있는 바, 이러한 小規模的이고, 그 適用이 局地的인 研究들은 일반적으로 財政的 支援를 얻기 어렵다는 現實的 與件도 매우 중요한 문제가 아닐 수 없다. 마이크로·티칭(micro-teaching)을 통한 敎授學習 過程에 대한 研究 등은 敎授들의 授業改善 意志에도 크게 左右되지만 이에 대한 財政的 研究費支援도 크게 左右되는 문제인 것이다. 뿐만 아니라, 大學行政當局의 깊은 理解와, 現行과 같이 細分化된 學科間의 장벽 속에서 敎授相互間의 有機的 協力關係를 樹立하는 일도 敎授에 대한 實驗的 研究促進에 커다란 도움을 주리라고 생각된다. 그리고 그렇게 해서 얻어지거나 發見된 改善提案들과 그 具體的 實踐節次는 반드시 敎授들 相互間에 交流될 수 있도록 하여야 할 것이다. 또한, 授業改善을 위한 研究的 努力이 失敗하였던 이유는 「무엇」을 가르치느냐와 「어떻게」 가르치느냐가 別個의 것으로 유리되어 研究되어 온 데에도 기인한다고 하겠다. 效率的 이고도 效能的인 敎授는 바로 그 「무엇」과 「어떻게」의 두 側面을 함께 改善하고자 努力할 때에 成就될 수 있다고 하겠다.

以上에서는 오늘날 大學教育에서의 敎授에 관련된 보편적인 問題點과 그 原因들을 概略적으로 살펴보았다. 그렇다면, 敎授란 本質적으로 무엇을 意味하는가? 그리고, 敎授의 改善을 위한 敎授戰略 設計의 基本準據 들은 무엇이겠는가? 이 두 가지 문제는 후를 달리하여 다음에 記述하기로 하겠다.

Ⅱ. 敎授의 本質的 意味

「가르친다」는 他動詞의 目的語는 배우는 學習者이다. 敎科目이나 또는 어떤 學習內容이 目的語가 될 수는 없다. 그럼에도 불구하고 우리는 종종 「가르친다」라는 말의 目的語가 敎科內容인 양 오해할 때가 있는 것 같다. 예컨대, 「우리는 學生들에게 歷史를 가르친다」라고 말하지만, 이것은 「가르친다」는 말의 本質的인 意味를 曲解한 것이다. 우리는 學生들을 가르치는 것이다. 歷史를 가르치는 것이 아니라, 學生들을 歷史에

대하여 가르치는 것이다. 이때 歷史라는 敎科內容은 敎授者와 學習者의 仲介要素이다. 敎授行爲는 근본적으로 敎授者와 學習者 그리고 敎授學習內容(또는 敎授學習資料)間의 交互的 三角關係 속에서 學習者가 意味를 획득하도록 하는 것이라고 볼 수 있겠다. 따라서, 敎授學習內容이라는 仲介要素가 없는 敎授者와 學習者間, 또 學習者와 學習者 相互間의 盲目的인 관계는 결코 바람직한 敎授行爲가 될 수 없다. 마찬가지로, 敎授者가 없거나 無視되는 學習者와 學習內容만의 관계, 또는 學習者가 없거나 無視되는 敎授者와 敎授內容만의 짝지움 관계도 生産的인 敎授學習이 되기가 어렵다. 우리가 흔히 이름이나 姓 대신에 敎科目名을 붙여서 「歷史선생님」이라고 호칭함은 어떻게 보면 위의 경우 중, 後者의 경우로서 學習者가 배제되었거나 아니면 적어도 敎授者 一邊倒의 注入式 또는 敎化的 敎授觀에서 學習者가 단순한 수용자로 無視되는 습관적 상황에서 연유한 것이라고도 해석할 수 있겠다. 가르친다는 것의 對象은 어디까지나 사람인 學習者이고 그 仲介變因이 곧 敎授學習 內容 또는 資料인 것이다.

가르친다는 행위는 지극히 複合的인 過程이다. 그 過程을 통해서 學習者는 自身の 經驗의 意味를 가르치는 사람과 그리고 동료 學習者와 나누어 갖는다. 이것이 곧 이미 앞에서 言及하였던 敎授學習 共同體이다. 따라서 가르치고 배우는 일은 하나의 역동적인 相互作用 過程이며 相補的인 過程이다. 우리는 흔히 가르치는 일과 배우는 일을 分離해서 생각하는 사람을 보게 된다.⁹⁾ 이들의 主張은 한마디로 敎授와 學習은 同延的(coextensive)이 아니라는 것이다. 예컨대, 가르치는 쪽이 제 아무리 完全하더라도 배우는 쪽이 注意集中을 안하거나, 動機誘發이 되어 있지 않거나, 認知的으로 準備되어 있지 않으면, 學習은 이루어지기 어렵다는 見解이다. 물론, 가르친다는 것은 學習에 影響을 미치는 여러 가지 條件들 중 한 가지에 불과하다. 따라서 敎授와 學習이 언제나 1:1의 관계로 進行되는 것은 아니다. 그리고 또한 學習者가 배우지 않았다면 敎授者가 가르치지 않았거나 또는 잘못 가르쳤다는 意味를 그릇된 語意의 혼란으로 규정하는 것

도 다소는 認定할 수 있는 主張이다. 그러나 이렇게 主張하는 입장은 가르친다는 것의 意味를 지극히 狹소하게 보고 있는 것이다.

教授와 學習은 論理的으로 淸연하게 區分되는 行위가기는 하고, 또한 가르친다는 것이 學習者가 무엇을 배우느냐에 無關하게 分析될 수 있기는 하지만, 그러한 分析이 결국 가져다주는 意味는 무엇인가? 가르친다는 것의 가장 유일한 中극적인 目的은 배우는 일을 助長하는 것이다. 그렇다고 할 때 教授와 學習을 따로 떼어서 分析하는 것의 實제적인 利點은 극히 微박해진다. 가르친다는 것은 결코 그 自體가 目的이 될 수는 없는 것이다. 비록 學習者가 배우는 일에 失敗하면, 그것이 教授者의 能力不足으로 단정하기는 어렵지만, 學習者의 學習過程의 成敗는 教授者의 教授能力의 成敗에 대한 가장 가능한 尺度가 되는 것이다. Paul L. Dressel과 Dora Marcus는 심지어 “얼마나 잘 가르치느냐 하는 것의 정의는 學習者가 무엇을 어느 만큼이나 어떻게 배우느냐의 맥락에서만 오직 定義될 수 있다”¹⁰⁾고 하면서 教授와 學習의 意味를 相互對應시켜 살펴보고 있다. 예컨대, 가르치는 것이 問答(catechization)이라면 學習은 同化(assimilation)이다. 前者가 條件化(conditioning)라면 後者는 練習(practicing)이다. 또한 教授가 啓發(education)이라면, 學習은 發見(discovery)이며, 教授가 示範(modeling)이라면, 學習은 模倣(imitation)이라는 것이다.¹¹⁾ 결국, 教授와 學習—그것은 手段과 目的으로서 相補的이고 相互作用的인 관계에 놓여 있는 것이다.

G. Highet는 가르친다는 것은 科學(science)이 아니라 技藝(art)라고 하였다.¹²⁾ Joseph Axelrod는 技藝家로서의 大學教授를 묘사하고 있다.¹³⁾ 教授를 科學으로 보는 사람들은 一般적으로 획일화된 그리고 비교적 일관성 있는 結果를 產出시키기 위하여 企業體의 生産라인에서 行하듯이 教授節次의 體系的인 또는 機械的인 應用을 選好한다. 그러나, 사람을 對象으로 가르치는 일은 결코 제품을 生産하는 生産工程과는 그 性格이 근본적으로 다르다고 생각하는 것이 教授를 하나의 技藝(art)로 보는 입장이다. 여기서 技藝란 技能的인 意味와 創作藝術的인 意味

의 複合이다. 즉, 가르친다는 일은 하나의 創作藝術과도 같이 가르치는 사람의 知識, 研究, 態度和 價值觀, 人性 등이 溶해되어 앙금이 된 아말감이다. 그러기에 가르친다는 것은 쉽게 모방하기가 어려우며 또한 많은 사람 누구나가 가르치는 技藝를 갖기도 어려운 것이다. 가르치는 技藝는 결코 先天的이라기보다는 後에 만들어지고 키워지는 것이다.

끝으로, 教授의 本質的 意味에 대하여 한 가지 더 밝혀 둘 것은, 教授者는 教授學習過程에서 學習者가 學習을 所有하도록 도와주는 助長者라는 점이다. 가르치는 專門職은 그러기에 남을 돕는 專門職(helping profession)의 가장 典型的인 例에 속한다. 가르친다는 것은 學習者에게 自身의 學習을 스스로 選擇하고 決定하여 스스로 이끌고 나가도록 조력하는 것이다. 결코 어느 것을 선택하고 결정하도록 설득시키거나 또는 順應하도록 강요하지 않는다. 가르치는 사람의 思考體系를 正答 또는 眞理라는 명목으로 學生들에게 맹목적으로 순응하도록 하지 않는다. 가르치는 사람은 오히려 學習者 自身이 個別的인 現象학적 의미(idiosyncratic phenomenological meaning)를 찾을 수 있도록 촉구하는 것이다. 그렇게 할 수 있을 때 비로소 學習者는 學習을 所有할 수 있게 되는 것이다. 이렇게 볼 때, 學習이란 지극히 私的이고 個人的인 일이다.

Ⅲ. 教授戰略의 構想

教授戰略이란, 一般적으로 特定 教授目標를 成就하기 위하여 考案된 授業(instruction)이라는 用語가 外延하는, 여러 가지 미세한 教授行動(teaching act)들의 體系화된 形式的 構造로 생각되고 있다. 그러나, 여기서 한 가지 重要的點은 教授戰略에 반드시 教授計劃과 實踐을 위한 方法 및 節次上的 技能만을 重視하는 것은 아니라는 점이다. 그 속에는 가르치는 사람 自身의 教育哲學的 信念, 價值觀, 動機, 欲求, 一般의 知力, 感性, 사람과 사물에 대한 感受性 등이 複合的으로 反映되고 있다는 것이다. 따라서 教授戰略은 가르치는 사람마다 獨特할 수밖에 없으며, 그것의 定型화된 틀을 정하기란 지극히 어

럽다. 또한, 어느 教授戰略이 最善의 교수전략이라고 단정한다는 것도 지나친 무리이다. 最善의 戰略(best strategy)보다는 最適의 戰略(best-fit strategy)의 探索이 오히려 더 可能할 것이다.

教授戰略의 類型에 대한 探索은 大別하여 두 가지 接近方式으로 展開되어 왔다. 하나는 哲學的 接近方式으로서 이는 지극히 記述的인면서 直觀的이고, 傳統과 因襲에 크게 依存한다. 즉, 이들은 지난날의 歷史·哲學的인 傳統에서 무엇을 어떻게 가르치느냐의 지혜를 끌어내고, 이것에 기초하여 教授戰略의 類型을 設計하고 있다. 예컨대, P.L. Dressel과 D. Marcus는 教授戰略의 다섯 가지 哲學的 性向을 열거한 바,¹⁴⁾ 즉 ① 神正中心(theocentric), ② 知識中心(ideocentric), ③ 社會中心(sociocentric), ④ 學習者 個別中心(idiocentric), 그리고 ⑤ 教授者 個別中心(eccentric)의 다섯 가지는 歷史·哲學的 傳統에 입각한 教授戰略 類型區分의 代表的인 例이다. 또 다른 例로서는 I. Scheffler가 어떠한 種類的 學習이 바람직하고, 어떻게 그것을 成就할 수 있겠는가에 대한 哲學的 물음을 놓고, 세 가지의 教授戰略模型을 제시한 것이다. 즉, 그는 그것을 ① 刻印(impression), ② 洞察(insight), ③ 規則(rule)의 세 가지로 보았다.¹⁵⁾

教授戰略의 類型探索의 다른 한 가지 接近方式은 經驗的 分析에 의한 接近方式이다. 이는 教授學習過程에 관련된 다양한 要素들에 대한 科學的 研究에 기초하여 教授戰略의 類型을 構想하는 것이다. N.E. Wallen과 R.M.W. Travers는 위의 두 가지 接近方式中 後者의 經驗的, 科學的 分析에 의한 接近方式이 바람직하다고 主張하였지만,¹⁶⁾ 後者의 接近方式에서 使用되는 研究은 대체로 극히 제한된 條件下에서 수행된 局地的 研究(local studies)가 대부분임을 부인하기 어렵다. 그렇다고 할 때, 그 結果는 一般化하기 어려움이 있으며, 때로는 과학적 有意性이 의심을 받게 되기도 한다. 따라서, 教授戰略 類型의 探索은 결코 哲學的 分析과 經驗的 分析의 二分法의 思考에서 兩者擇一할 性質의 것이 아니라고 본다. 이 두 가지의 相互補完的 接近은 教授戰略의 類型을 보다 妥當하고 信賴性 있게 構想

하는 데 큰 도움을 줄 수 있다고 생각한다.

教授戰略의 類型에 대한 經驗的 또는 哲學的 分析에 기초한 研究들은 多岐多樣하다. 制限된 紙面에 그 모든 것을 詳細하게 論議하기란 지극히 어렵고 보면, 그 論議는 대체로 皮相的이고 概括的인 紹介에 그칠 수밖에 없을 것이다. 그것도 筆者가 選擇한 制限된 類型들만을 對象으로 하게 될 것이다. 本稿에서는 大別하여 세 가지 準據를, 즉 첫째는 教授學習 過程의 三大 要素, 둘째는 教授者의 役割, 그리고 셋째는 學習者의 役割을 準據들로 하여 몇 가지 代表的인 教授戰略 類型을 選別하여 記述하기로 하겠다.

첫째, 教授學習 過程에서 教授者, 學習者, 그리고 教授學習 內容은 가장 중요한 三大 要素이다. 이미 앞에서 언급한 바 있듯이, 教授(teaching)란 이 세 가지 相互間의 交互의 三角關係를 樹立하는 일이다. 그럼에도 불구하고, 教授學習은 때때로 세 가지 가운데 어느 한 가지를 中心으로 展開됨으로써, 教授戰略의 類型을 달리하게 되는 것이다. 예컨대, W.J. McKeachie의 學習者 中心과 教授者 中心의 二區分,¹⁷⁾ Richard Mann 등의 教授學習內容 中心(專門家, 形式的 權威者, 社會化代行者)과 사람 中心(助長者, 理想的 自我, 人間)의 三區分,¹⁸⁾ Nellie T. Hardy의 教科內容 中心, 教授者 中心, 學習者의 認知開發 中心, 學習者의 情意的 開發 中心의 四區分,¹⁹⁾ D.B. Gowin의 教科內容(知識) 中心과 사람(教授者와 學習者) 中心의 二區分,²⁰⁾ 그리고, J. Axelrod의 教科內容 中心, 教授者 中心, 學習者 知性中心, 學習者 人性中心의 四區分²¹⁾ 등이 가장 代表的인 것들이라 하겠다. 이러한 여러 가지 類型區分에서 가장 包括的이고 體系的이며 經驗的 分析에 입각하여 제시된 것은 N.T. Hardy의 四區分이다. 이는 그 구분의 名目만 보아도 각 類型의 특징을 대체로 理解할 수 있다고 믿고, 여기에서는 그 詳細한 紹介를 省略한다.²²⁾

둘째, 教授者의 役割에 따른 教授戰略의 類型을 살펴보면 세 가지로 大別할 수 있다. 하나는 行動的 接近戰略으로서 이는 教授者가 學習者를 밀어대는 接近이다. 여기서는 教授學習 過程의

外的作用側面に 초점을 맞추고, 學習과 教授와의 關係를 學習은 教授의 產物 또는 結果로 보고 있다. 教授學習의 效能性이라는 觀點에서 教授者에 의한 一方的인 傳達提示의 直接的인 그리고 說明的인 教授方略을 使用한다. 學習者는 受動的인 位置에서의 受容者에 불과하며, 教授者가 診斷·選擇·組織·綜合·提示·質問·評價 등의 모든 行爲의 主體가 된다. 다음으로 欲求構造化 接近戰略에 있는 바, 이는 앞서 行動的 接近戰略의 경우와는 반대로 教授者가 앞에서서 學習者를 이끌어주고 당기는 接近이다. 學習者의 欲求, 衝動, 動機, 興味 등은 教授者의 중요한 分析對象이 된다. 이러한 教授戰略에서 使用되는 중요한 어휘들 가운데에는 準備度, 模倣, 同一視, 例示 등이 包含된다. 즉 欲求構造化 接近은 달리 表現해서 例示의 戰略²³⁾이라고도 할 수 있다. 끝으로, 環境的 接近戰略은 學習者가 自身の 自律性과 自尊意識을 바탕으로 스스로 環境을 再構造化시켜 나가는 接近이다. 앞에서 밝힌 行動的 接近이나, 또는 學習者들의 欲求構造化에 依存하는 接近方式들이 다분히 靜的인 데 反하여, 環境的 接近은 상당히 力動的이다. 이는 個個 學習者들의 多樣性, 潛在力, 創意性 등을 상당히 강조한다. 행동이 人間의 知覺과의 함수관계이며, 人間의 知覺은 經驗과 理解의 結果라는 信念을 갖고 있다. 대체로 보아서 環境的 接近은 助長的 戰略이라고 해도 좋을 것이다. 즉, 學習者들의 內面的인 學習動機에 기초하여 教授者는 學習者들의 學習過程에의 自發的인 參與와 介入을 促進하기 때문이다. 또한, 이러한 戰略은 앞서 行動的 接近에 비추어 볼 때, 지극히 間接的인 그리고 發見爲主의 教授戰略이다. 가르친다는 것은 어떻게 보면, 教授學習過程에서 初期의 두드러졌던 學習者의 教授者에 대한 依存的 態度를 마지막에 가서는 完全히 獨立的인 태도로 바꾸어, 더 이상 가르치는 사람이 必要없도록 만드는 것이라고 할 때, 이러한 助長的인 教授戰略은 바로 學習者의 獨立的인 自我發見을 誘導하는 데 가장 適合한 戰略이다.

教授者의 役割을 準據 틀로 하여 教授戰略을 區別한 研究中, 위에 提示한 觀點과는 角度를 달리한 것으로서는 H. A. Witkin의 研究結果이

다.²⁴⁾ 그는 教授者가 情報를 處理하고, 關係를 構成하고, 問題를 해결하는 데 있어서 教授者가 어떠한 특정적인 認知類型을 適用하느냐에 따라 教授戰略을 두 가지로 區分하였다. 즉, 하나는 場 依存型(field-dependent style)으로서, 環境속의 人間的인 內容에 매우 注意를 기울이며, 社會的 狀況속의 맥락에 크게 영향을 받으며 教授한다. 대체로 人文·社會科學系 教授들의 教授類型이 여기에 속한다. 다른 하나는 場 獨立型(field-independent style)으로서, 이들은 環境의 맥락으로부터 완전히 유리되어서 客觀的이고 分析的인 方法으로 情報를 處理하는 認知類型을 갖고 教授에 임한다. 대체로 自然科學 系列의 教授들이 이러한 性向의 教授戰略을 選好하는 것으로 Witkin는 分析하고 있다.

세째로, 學習者의 役割을 또는 行動을 準據 틀로 하여 教授戰略을 區分하는 部類의 研究들이 있다. 가장 代表的인 것은 “가르친다는 것은 결국 영향을 미치는 過程이다”라고 규정하고 그 영향 과정에 따라 教授戰略을 구분한 R. Harrison의 研究이다.²⁵⁾ 그는 人間의 세 가지 基本欲求를 物理經濟的, 社會的, 그리고 自我欲求로 구분하고, 이들 欲求水準이 어떻게 作用하는가를 검토한 다음에, 教授戰略의 類型을 學習者의 行動特性에 따라 盲從(compliance), 同一視(identification), 그리고 內面化(internalization)의 세 가지로 보았다. 이들 세 가지는 곧 教授者가 教授를 통하여 學習者에게 영향을 미치는 過程이기도 하다. 이들 세 가지 戰略을 이미 앞에서 제시한 教授者의 役割에 따른 分類에 비추어 보면, 盲從型은 行動的 接近과, 同一視型은 欲求構造化 接近과, 그리고 內面化型은 環境的 接近과 相應한다. 盲從型에서는 教授者가 學習者에게 영향을 미치는 絕對的인 主體가 되며, 學習者들은 지극히 依存的이다. 또한, 同一視型에서는 教授者가 學習者에게 하나의 훌륭한 모범적 예시를 하게 되며, 그 모범적 예시를 통하여 學習者는 영향을 받는다. 반면, 內面化型에서는 學習者의 自律的인 自己指示性이 두드러지며 學習에 대한 自我正體感이 확고하다.

以上에서는 크게 세 가지 準據 틀만을 갖고 教授戰略의 諸般 類型을 살펴보았으나, 그 외에도

여러 가지 準據 틀에 따른 多樣한 教授戰略이 있음을 添言해 두고 싶다. 예컨대, B. Joyce 와 M. Weil 은 人間과 우주에 대한 性向, 그리고 그에 따른 教育目標을 準據 틀로 하여 지금까지 研究發展되어 온 무려 80餘個의 教授模型들을 分析한 바 있다.²⁶⁾ 이들이 分類한 바에 따르면, 教育의 궁극적인 目標을 他人과의 관계지움을 가질 수 있는 능력 향상에 초점을 두는 社會的 相互作用 教授戰略, 認知能力的 함양을 教授學習의 最善의 目標로 삼는 情報處理 教授戰略, 學習者 個人들의 內面的인 自我開發에 강조점을 두는 自我開發 教育戰略, 그리고 強化의 操作에 의한 學習者 行勵의 變容을 주장하는 行勵修正 教授戰略의 네 가지가 있다고 한다.

IV. 맺는 말

大學教育에 있어서 教授(teaching)의 높은 水準의 質과 卓越性 追求는 이제 理想 그 이상이 되고 있다 하겠다. 教授의 質을 改善·發展시킨다는 것은 大學教育이 그 存在의 意義를 固守하며 生殘할 수 있는 하나의 技能이 되고 있다고 表現해도 과언이 아닐 것이다. 教授의 質의 水準의 向上 發展은 個個 教授에게만 局限된 召命은 아니다. 그것은 그들 教授들이 속해 있는 組織에 있어서도, 그리고 大學教育이 奉仕하고자 하는 標的 集團으로서의 社會에 대해서도 매우 중요한 時代的 使命인 것이다.

특히, 이미 앞서서도 살펴보았지만, 教授(teaching) 改善의 基本方向과 戰略은 教授學習 過程에서의 自律性을 伸張시킬 수 있는 것일 것이다. 그것은 곧 助長的 教授戰略, 또는 發見과 探究에 기초한 間接的 教授戰略과 같은 環境的 接近의 教授戰略들을 指稱하는 것이다. 그러나, 이러한 結論은 결코 다른 類型의 教授戰略들이 모두 助長的 戰略보다 나쁘고 취약하다는 것을 意味하지는 않는다. 各己의 教授戰略은 各己의 學習者의 學習性向이나 教授學習 內容과 相應하여 最適의 것으로 活用될 수 있음을 오히려 강조한다.

오래전에 經營學에서 R.A. MacKenzie 는 經營過程模型을 提示하면서, 經營의 效率性은 組織體의 人的 資源(persons), 物的 資源(things),

그리고 아이디어(ideas)에 크게 依存한다고 指摘하였었다.²⁷⁾ 즉, 이 세 가지를 效率的으로 다루는 技能의 開發이 무엇보다도 重要하다는 것이다. 이것을 그대로 教授學習 過程에 導入해 볼 때 오늘날 大學教育에서의 教授學習은 아이디어와 資源 또는 事物을 다루는 일에 매우 익숙해진 상태라고 본다. 전통적인 說明적 教授戰略이라든가 教授者 中心의 教授戰略들은 위의 세 가지중 아이디어와 事物을 다루는 技能을 매우 잘 함양하고 있다. 그러나, 앞서 처음 부분에서 문제로 제기하였듯이 教授者와 學習者間의 共同體가 效果的으로 構成되기 위해서는 근본적으로 教授學習에서의 人(people)을 대하는 또는 關係하는 技能을 조속히 重點的인 教授學習의 目標로 삼아야만 할 것이다. 그것은 곧 學習者 中心의 自律學習을 促進시킬 수 있는 方向으로의 전환을 意味하는 것이다. 大學에서의 教授(teaching)의 가장 重要한 目的 中 한 가지는 곧 學習者들의 獨立的인, 自律的인, 自己指示的인 知的 探究 習慣을 開發하는 것이라고 할 때, 自律 教授學習 體制로의 전환은 무엇보다도 時急하다고 본다. 教授者에게는 가르치는 自由가 있으며 學習者에게는 배우는 自由가 있다. 이 自由는 곧 教授者와 學習者間의 共同體 形成을 통하여 부단히 自己更新의이고 自省的인 次元에서 教授學習의 改善와 質의 發展을 위한 責務를 수행할 때에만 意味있는 享有가 될 것이다. 가르친다는 것—그것은 가르치는 일에 忠事하는 人들의 改革意志에 가득찬 끊임없는 創作 綜合藝術이다. *

<註>

- 1) 本稿에서의 教授란 가르치는 일(teaching)을 意味한다. 그러나, 가르치는 人으로서의 教授(professor, faculty, 또는 teacher)와 구분하기 위해 특별히 괄호 속에 英文으로 밝히고 있다.
- 2) Allan M. Cartter, "University Teaching and Excellence", in Calvin B.T. Lee (ed.), *Improving College Teaching*, Washington, D.C.: American Council on Education, 1967, pp. 149—163.
- 3) Marina Buhler-Miko, "Futures Planning and the Sense of Community in Universities", in Alan E. Guskin (ed.), *The Administrator's Role in Effective Teaching*, New Directions for Teaching and

- Learning, No. 5, San Francisco: Jossey-Bass Inc., Pub., 1981, p. 28.
- 4) R.M. Ogilvie, "The Role of the Teacher", in W.R. Niblett (ed.), *The Expanding University*, London: Faber & Faber, 1962, p. 96.
 - 5) 이 문제에 대한 보다 仔細한 論議는 康宇哲·李星鎬·張仁淑, 全國大學教授資源의 特性에 관한 分析的 研究 (서울: 韓國大學教育協議會, 1983) 의 51~65面을 參考하기 바람.
 - 6) Jerry G. Gaff et al., *College Professors and Their Impact on Students*, New York: John Wiley & Sons, 1975, p. 16.
 - 7) Carnegie Commission on Higher Education, *Less Time, More Options: Education Beyond the High School*, New York: McGraw-Hill, 1971, pp.16-18.
 - 8) Christopher Jencks, "An Anti-Academic Proposal", *Educational Record*, Summer 1966, pp. 320-326.
 - 9) 에릭대, B.O. Smith 와 같은 사람이 代表的인 경우 에 속한다.
 - 10) Paul L. Dressel and Dora Marcus, *On Teaching and Learning in College*, San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers, 1982, p. 20.
 - 11) *Ibid.*, pp. 23-24.
 - 12) Gilbert Highet, *The Art of Teaching*, New York: Random House, Inc., 1950, p. vii.
 - 13) Joseph Axelrod, *The University Teacher as Artist*, San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers, 1973 참조.
 - 14) Paul L. Dressel and Dora Marcus, *Op. Cit.*, pp. 27-30.
 - 15) Israel Scheffler, "Philosophical Models of Teaching", *Harvard Educational Review*, 1965, pp. 131-143.
 - 16) Norman E. Wallen and Robert M.W. Travers, "Analysis and Investigation of Teaching Methods", in N.L. Gage(ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Chicago: Rand McNally & Co., 1963, pp. 448-505.
 - 17) W.J. McKeachie, "Research on Teaching at the College and University Level", in N.L. Gage(ed.), *Ibid.*, pp. 1118-1172.
 - 18) Richard Mann and Others, *The College Classroom: Conflict, Change, and Learning*, New York: John Wiley & Sons, 1970, pp. 1-19.
 - 19) Nellic T. Hardy, "A Survey Designed to Refine an Inventory of Teaching Styles to be Used by Individuals Preparing for College Teaching", Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, 1976.
 - 20) D. Bob Gowin, *Educating*, Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1981, pp. 64-68.
 - 21) Joseph Axelrod, *The University Teacher as Artist*, San Francisco: Jossey-Bass Inc., Pub., 1973, pp. 10-14.
 - 22) 여기에 대한 仔細한 紹介는 李星鎬, "方法論: 어떻게 가르치는가", 金蘭洙外 共著, *教育學概論*, 서울: 文音社, 1984, 197~207面을 참조할 것.
 - 23) R.S. Peters, "Education as Imitation", in Reginald D. Archambault (ed.), *Philosophical Analysis and Education*, New York: The Humanities Press, 1965, pp. 87-111.
 - 24) Herman A. Witkin, "Cognitive Style in Academic Performance and in Teacher-Student Relations", in S. Messick and Associates, *Individuals in Learning*, San Francisco: Jossey-Bass, Inc., Publishers, 1976.
 - 25) Roger Harrison, "Classroom Innovation: A Design Primer", in Philip Runkel et al (eds.), *The Changing College Classroom*, San Francisco: Jossey-Bass, Inc., Publishers, 1969, pp. 302-340.
 - 26) Bruce Joyce and Marsha Weil, *Models of Teaching*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1972.
 - 27) R. Alec MacKenzie, "The Management in 3-D", *Harvard Business Review*, 47(Nov.-Dec. 1969), pp. 81-86.