

大學教育의 質과 시간강사

韓 勉 熙

(成均館大 講師)

變革期에 처한 한국 사회를 옮근게 세우기 위해서 대학은 건전한 批判精神과 創意性을 갖춘 大學人을 특히 교양 과목을 통해 배출해야 하는 막중한 과제를 안고 있다. 그럼에도 불구하고 이러한 實務를 시간강사에게 상당 부분 떠맡긴 채 그들로 하여금 教育의 內實化를 이룰 수 있는 제도적 뒷받침조차 마련해 주지 않으면서 대학 본래의 책임을 전가시키고만 있다.

1

大學의 理念 가운데 으뜸은 眞理探究와 價値實現이다. 眞理는 理論을 통해 구해지는 까닭에 근대적 최고 학문 기관으로서의 대학은 理論探究에 많은 비중을 둘 수밖에 없다. 이때 理論은 事實이나 現象을 설명하고 예측할 수 있는 보편적이고 체계적인 知識으로 지칭된다. 우리는 이러한 理論을 바탕으로 스스로인 人間과 인간 개개인이 처한 社會 그리고 世界와 宇宙를 설명하고 이해한다. 그리고 한 걸음 더 나아가 인간이 살아가는 데 도움이 되고 유익하도록 자신과 사회와 세계의 物理的 與件을 통제하고 개선함으로써 탐구된 價値를 실현한다.

社會가 발전하기 위해서는 그에 앞서 발전의 모형이 되는 理論의 發展이 요구된다. 과학의 발전도 과학 이론의 발전이 선행될 때 가능하다.

이론은 다음과 같이 발전한다: 초기 이론은 부분적 經驗에서 비롯되는 推測의 산물이다. 지구가 평평하다는 초기의 생각은 짧은 시야의 경험에서 나온 것일 뿐이지만, 이 생각을 그대로 유지할 수 없는 異狀現象이 도처에 출현한다. 이 낡은 이론은 일정 기간 지속된 뒤 이상 현상의 출현과 더불어 지구는 둥글다는 새 이론으로 대체된다. 그러나 새 이론들은 저절로 형성되는 것이 아니다. 낡은 이론을 批判的으로 바라보는 인간의 態度에 의해 설명되지 않는 이상 현상의 출현이 觀察되고 그럼으로써 批判되어 부정된다. 批判의 否定 위에서 비교적 정교한 創意的 思考를 통해 새 이론이 탄생한다. 그러나 태양을 중심으로 지구가 돌며 그것도 원형 궤도로 회전한다는 새로운 이론 역시 부분적 推測의 한계에서 벗어날 수 없으므로 批判의 도마 위에 올려져야 한다. 새 이론은 또다시 낡은 이론이 되어 케플

러의 批判的 態度에 부정되고 그의 創意的 思考를 통해 타원 계도의 지구공전설을 포함한 새 이론 체계로 대체되며, 이것은 계속해서 뉴턴과 아인슈타인 등의 새 이론 체계로 대체되거나 발전적으로 해체·통합된다.

여기서 중요한 것은 理論이나 理論體系가 인간의 批判的 態度와 創意的 思考를 원동력으로 발전한다는 것이다. 관찰과 실험에 상당 부분 의존하는 엄격한 自然科學의 이론 발전이 이와 같을진대, 보다 덜 경험적인 人文·社會科學 이론의 경우는 두말할 여지가 없다. 사회의 각 구성원이 인간의 기본적 권리인 자유와 평등을 누리며 살아가 수 있는 社會를 마련하고 文化와 文明의 발전을 도모하려면 이에 상응하는 理論發展이 선행되어야 한다. 그러기 위해서는 기존 이론과 현재의 제반 여건을 냉철하게 批判하고 그 위에 바른 創意的 思考를 키우며 바른 價値를 실천에 옮기는 人間教育이 교육 기관에 의해 실행되어야 한다. 그런데 우리 사회의 교육 기관이 이러한 역할을 충실히 수행했는지는 지금 하 의심스럽다.

2

유신 이후 지속된 독재 정권 치하에서 알게 모르게 의도되어 온 획일적인 教育制度에 의해 성숙되어야 할 학생들의 批判精神은 마모되어 둔화되고 創意性은 유실되었다. 정권 유지와 국가 통치에 필요한 경직된 하향식 사고틀이 教育에서도 강화되어 주입식·암기식 교육이 그대로 답습되어 왔다. 입력된 자료를 그대로 인출하여 결과를 산출하는 入·出力 媒介教育에서는 입력 자료인 教育課程의 편성을 教育部가 관장하는 한 학생들은 他律에 길들여지기 십상이었다. 또한 고등학교 입시(과거에는 중학교 입시까지 포함)와 대학 입시 제도를 적절히 활용하여 시험 문제를 통한 出力結果를 조정하는 한, 상급 학교 진학을 위해 학생들은 교육부가 내놓은 入力資料를 그대로 수용할 수밖에 없는 형편이었다. 이 과정에서 批判的 態度와 創意性은 살려지는 것이 아니라 그대로 사장될 뿐이었다.

비교적 우수하다고 평가받는 한국 학생들이 상

급 학교로 진학할수록 비판적 안목과 창의성의 결핍으로 빛 바랜 才能으로 전락하고 있음을 입증해 주는 몇 가지 사례가 있다. 1990년에 시행된 제3회 국제산수경시대회에는 29개국 8만여 명의 우수 학생들이 응시했다. 5차례에 걸친 시험을 통해 단점을 받은 학생은 전 세계에서 18명에 불과한데, 그중에서 한국이 4명을 차지하고 있다는 사실은 한국 국민학교 우수 학생들의 재능이 전 세계적으로 탁월함을 보이는 것이다. 이런 학생들이 상급 학교에 진학해서 거두는 성적을 살펴 보면 아연 실색할 수밖에 없다. 1990년에 중국 북경에서 열린 제31회 국제수학 올림피아드에서 한국의 고등학생들은 참가한 54개국 가운데 32위에 그친 저조한 성적을 거두었을 뿐이다. 한국은 1988년 29회 호주 대회에 처음으로 출전하여 50개국 중 22위를 기록하고, 그 다음 대회에서는 28위에 머물러 중하위권으로 계속 처져 있었다. 고등 수학이 산수와 다른 단적인 차이 한 가지는 수학 문제 풀이의 경우 그것을 분석하여 각 성질을 비교·검토한 뒤 전혀 연습한 적이 없는 새로운 창의적 사고틀로 문제 해결에 임해야 함을 요구한다는 것이다.

한국이 세계적으로 유례가 없는 과잉 教育熱로 오히려 몸살을 앓을 지경이라는 사실에 비추어 볼 때 이런 결과는 충격적이다. 이런 수밖에 없는 이유는 批判的 分析能力이 체 배양되지 않았고 創意的으로 思考하는 教育을 받지 못했기 때문이다. 수학이 여타 自然科學의 기초가 됨은 물론이요 人文·社會科學에도 커다란 영향을 끼치는 학문이라는 점에서 우리의 미래는 더욱 어둡다. 이런 현상은 비단 수학 과목에만 국한되어 빛어지는 것이 아니라 전 분야에 걸쳐 초래되며, 특히 統一教育이나 民主教育의 경우는 더욱 그러하다.

그리고 教育部가 편찬·심의권을 갖고 있는 教科內容 이외에도 教育與件의 개선과 관련된 教育政策의 입안 및 시행, 교육 행정 체계 등에도 그릇된 軍事文化의 하향식 경직성이 배어 있던 탓에 건전한 비판적 태도를 길러 주어야 할 敎師의 批判精神이 오히려 마모되고 마비되어 왔을 뿐이다. 이런 問題意識에 직면한 초·중등학교 교사들이 이미 오래 전부터 비민주적이고도 열

악한 교육 여건을 개선하고자 상급 기관인 교육부와 시·도 교육위원회에 여러 차례 개정 건의를 요청했으나 빈번히 묵살될 뿐이었다. 급기야 이런 움직임이 참교육 운동으로 번지자, 관련된 교사들은 징계를 받고 교단에서 내쫓기는 결과만을 낳게 되었다.

3

본 제도에서 이탈되고 왜곡된 교육을 바로 잡음으로써 교육의 質을 회복할 수 있는 유일하게 남은 교육의 場은 大學밖에 없게 되었다. 그런데 유신 이후 5공화국 정권에 이르기까지 대학 역시 社會·歷史적으로 부과된 자신의 책무를 알고 있지 못했다. 아니, 알고 있었다 해도 대부분의 경우 자신의 책무를 수행할 수 없었다. 정권의 감시와 통제 때문에 批判的 態度的 배양과 創意性 제고를 위한 교육은 커녕 술조차 제대로 될 수 없는 소리없는 교육만을 진행해 왔기 때문이다. 그렇다면 6공화국이 들어선 지금의 교육은 어떠한가? 물론 대학에서 가르쳐야 할 각 학문 분야별 敎科內容의 編成權과 講義內容의 편성이 教育主體인 教授와 講師에게 일임되었다는 것은 분명하다. 문제는 교수와 강사가 교육의 質을 제고시킬 수 있는 교육 여건의 개선이 후속 조치로서 뒤따르지 않았다는 점이다.

대학교육의 質이 개선되는 것이 아니라 오히려 떨어지고 있음을 지적하는 소리가 더 높다. 대학교육의 質이 저하된 데는 아직도 大學教育의 民主化가 실현되고 있지 않음이 으뜸가는 이유요, 教育內實化가 이루어지고 있지 않음이 그에 버금가는 이유이다. 물론 이 양자의 이유가 서로 공유하는 부분도 적지 않기 때문에 명확하게 구분되는 것은 아니다. 다만 지금 이 사회가 처한 教育與件을 보다 명확하게 파악하기 위해 설명의 편의상 구분한 것일 뿐이다.

教育民主化의 측면에서 본 大學教育의 質 저하를 심도있게 논의하려면 그것이 불가피하게 社會民主化와 연관된다는 점에서 또다른 논의를 필요로 한다. 다만 여기에서는 지극히 일부의 모습만 드러낼 것이다. 비민주적이고 반교육적인 教育關係法을 개정하자는 요구가 1988년부터 각

교원 단체에 의해 제기되어 개정 논의가 무수하게 야기되었다. 개정 요구가 교육부와 정부 여당에 의해 묵살되어 1년여 동안 수면 아래 묻혀 있다가 1990년 3월 16일 제148회 임시국회에서 私立學校法이 改正이 아닌 改惡된 형태로 통과되었다. 개악된 대안을 제시한 국회 문공위원회는 그 제안 이유서에서 “사학에 대한 행정감독권을 축소하여 사학의 自律性을 높이고 사립학교 교원의 신분 보장을 강화함으로써 교직의 안정과 사학의 발전을 도모한다”는 명분을 내세우고 있지만, 이것은 그 내용에 비추어 볼 때 다분히 기만적인 것이다. 이번 私立學校法은 예컨대 재단 이사장의 친인척이 총(학)장에 취임할 수 있는 길을 열어주고 법인 구성의 친인척 비율을 1/3에서 2/5로 상향 조정하는 등 사립학교 재단의 권한을 강화시키고 있다. 그리고 무엇보다도 종래에 대학의 총(학)장에게 일임되어 있던 교수와 직원의 임면권을 재단 측에 넘겨주고 교수 임기에 관해 재단이 정하는 정관에 일임(곧 교수 재임용 제도)함으로써 대학의 인사권을 박탈하여 재단에 귀속시켰다. 이것은 결국 私學의 自律性이 아닌 財團의 自律性만을 배타적으로 확대·강화시켰다는 것을 말해 준다. 그 결과 작년 하반기부터 ‘민주화를 위한 전국교수협의회’나 각 대학 평교수협의회 소속 교수들이 재임용에서 탈락되는 사태를 낳고 있다. 교육의 본이 될 교육자의 양심에 따른 批判的 態度的 견지가 오히려 教育界에서 배척당하는 아이러니를 낳는 지금의 교육 현실이 바로 교육의 質을 저하시키는 주된 요인이 아닐 수 없다.

4

教育內實化의 측면에서 본 大學教育의 質 역시 지극히 불량하다. 그 이유는 첫째, 5공화국 정권의 출범과 함께 단행된 교육 개혁, 곧 1981년부터 시행된 卒業定員制度가 대학의 학생 수를 대폭 증가시킴으로써 교육의 質을 떨어뜨리는 데 결정적인 역할을 했기 때문이다.

뒤의 <표 1>을 보면, 1970년에 교수 1인당 학생 수가 19.2명이던 것이 1981년에는 32.3명으로 대폭 늘어났으며, 1985년에는 37.7명으로 최

〈표 1〉 고등교육 기관 교수 1인당 학생 수

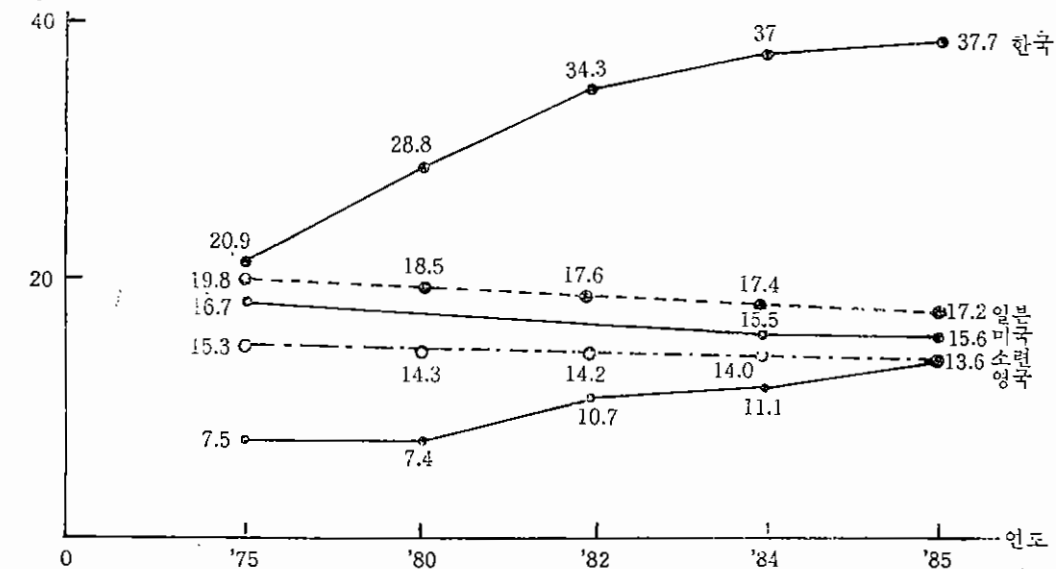
연도	국·공립	사립	전체
1970	15.5	21.4	19.2
1975	16.1	23.8	20.9
1980	24.4	30.8	28.8
1981	27.8	34.2	32.3
1983	29.5	38.4	35.7
1985	30.7	40.6	37.7
1987	29.1	41.1	37.6
1988	28.0	40.2	36.7
1989	25.0	37.5	33.9
1990	24.8	37.1	33.6

*자료 : 한국대학교육협의회, 「대학교육발전지표」, 1990.12, p.15 참조. !

고도에 달하였다가 1990년에는 33.6명으로 다소 완화되어 가고 있다. 물론 이것은 1981년에 실시된 卒業定員制 때문에 대학 정원이 30% 정도 늘어난 데에 1차적 원인이 있지만, 그보다는 학생 수만 양적으로 팽창시키고 그에 따른 교수의 수는 늘리지 않은 데에 보다 중요한 원인이 있다고 하겠다. 그리고 그것의 근본적인 원인은 大學教育의 內質化 측면에서 교수 및 학생 수를 생각하기보다는 정권 유지와 영리의 수단으로 대학을 악용한 데 있다고 하겠다.

이러한 현상은 세계 각국의 고등교육 기관 교수 1인당 학생 수

〈표 2〉 주요국의 고등교육 기관 교수 1인당 학생 수



*자료 : 「全敎學新聞」, 1990.6.20 일자.

수 1인당 학생 수를 비교해 보더라도 극명하게 드러남을 알 수 있다.

〈표 2〉를 보면 '85년 현재 일본을 포함한 선진국의 경우 교수 1인당 학생 수가 18명 이하인 반면, 한국의 경우는 그 2배가 넘는 38명에 육박하고 있다. 그리고 일본, 미국, 소련의 경우 10년 전인 '75년에 비해 교수 1인당 학생 수의 비율이 점차 완화되어 가고 있는 반면, 한국의 경우는 오히려 악화되어 가고 있음을 볼 수 있다. 예외적인 영국의 경우도 '75년에 비해 '85년에는 2배 가량이 늘었으나, 다른 어떤 선진국보다도 교수 1인당 학생 수가 여전히 최소임을 볼 수 있다. 이에 반해 한국은 '75년에는 일본과 1명 정도밖에 차이가 나지 않던 것이 10년이 지난 '85년에는 그 격차가 20명 이상으로 벌어졌다. 이것은 5공화국 정권이 출범시의 정통성 시비를 무마하기 위해 무작정 사회 개혁을 추진할 수밖에 없었고, 그 과정에서 당시 사회 불안 요인이었던 재수생 문제를 해결하기 위해 卒業定員制를 도입함으로써 敎育制度를 바꾸고자 했지만 결과적으로 학생 수만 늘려 놓은 채 다른 敎育條件은 개선하지 못한 데 기인한다. 또한 사립학교 재단은(국·공립도 마찬가지이지만) 이 과정에서 등록금 수입의 확대에 따라 재단의 배만 불렀을 뿐 良質의 敎育 및 실험 기자재를

확충한다든가 또는 教授의 수를 늘리는 데는 별 관심을 두지 않은 데 연유한다.

5

앞의 <표 1>에 따르면 1985년의 교수 1인당 학생 수가 37.7명이던 것이 '87년에는 37.6명으로, '88년에는 36.7명으로 그리고 '90년에는 33.6명으로 조금씩 감소되고 있음을 알 수 있다. 이 통계만으로는 '85년을 기점으로 한국의 教育與件이 다소 나아지는 것이라 생각하기 쉽다. 다른 교육 여건의 변동만 없다면 나아지고 있다고 보아도 무방하다. 그런데 또다른 교육 여건은 악화되고 있다. 악화되고 있는 한 가지 중요한 教育與件은 大學의 時間講師 依存度가 갈수록 심화되고 있다는 것으로, 이것이 教育內實化의 측면에서 본 教育의 質 저하의 두번째 요인이다.

<표 3> 고등교육 기관 전임교수 대 시간강사 비율

구 분	전임교수수	시간강사수	강사비율 (%)**	
1987	전 체	28,311	21,161	75
	국·공립	8,741	3,218	37
	사 립	19,570	17,943	92
1988	전 체	29,437	22,517	76
	국·공립	9,041	4,215	47
	사 립	20,396	18,302	90
1989	전 체	30,933	27,044	87
	국·공립	9,340	4,748	51
	사 립	21,593	22,296	103
1990	전 체	32,281	28,846	89
	국·공립	9,658	5,294	55
	사 립	22,623	23,552	104

*자료: 문교부, 「문교통계연보」(1987~'90). 단, 1986년 이전은 시간강사 수 통계가 산출되지 않음.

**강사비율=시간강사수/전임교수수×100

<표 3>에 의하면, 고등교육 기관의 전임교수 수가 '87년에 28,311명이던 것이 '90년에는 32,281명으로 조금씩 늘어가고 있음을 알 수 있다. 이와 마찬가지로 시간강사 수도 '87년에는 21,161명이던 것이 '90년에는 28,846명으로 대폭 늘어났다. 여기서 教育內實化와 관련해서 제

기될 수 있는 한 가지 문제점은 '87년에서 '90년에 이르는 동안 전임교수 수가 4천 여 명 늘어난 데 반해 시간강사 수는 거의 8천 명이 늘어남으로써 같은 기간 동안 시간강사가 전임교수의 2배 가량 늘었다는 점이다.

한 가지 흥미롭고 놀라운 현상은 私立大와는 달리 대폭적인 국고 지원을 받는 國·公立大의 경우도 전혀 예외가 아니어서 講師依存度가 더욱 심화되어 가고 있다는 점이다. 교수 수가 '87년에 비해 '90년에는 약 9백 여 명이 늘어난 데 반해 강사 수는 같은 기간 동안 2천 명이 넘는 정도로 팽창하여 증가 숫자가 교수 수 증가의 2배를 상회하고 있다. 教授 대 講師의 수 비율로 보더라도 교수 100명당 강사 수가 '87년에는 37명이던 것이 '90년에는 55명으로 상당수 늘어났다. 이것은 국·공립대학에서조차 教育與件 개선을 통한시하고 講師에의 依存度를 오히려 심화시키고 있음을 드러내준다.

더욱 놀라운 것은 私立大學의 경우, '87년에 전임교수 수가 19,570명이고 시간강사 수가 17,943명이던 것이 '89년에 이르러 교수 수가 21,593명이고 강사 수가 22,943명이 됨으로써 교수보다 강사가 더 많아지는 數比率 逆轉現象이 한국 教育史上 최초로 발생했으며, 이 추세는 '90년에도 그대로 지속되고 있다는 점이다. 그 결과 교수 100명당 강사 수는 '87년의 92명에

<표 4> 시간강사 강의 시간 비율** (1990.4.1 현재)

구 분	국·공립대	사 립 대
80이상	—	1
70~80	—	2
60~70	—	7
50~60	2	15
40~50	1	16
30~40	8	19
20~30	5	12
10~20	4	3
10미만	2	1
계	22개교	76개교

* 자료: 한국대학교육협의회, 「대학교육발전지표」, 1990.12, p.57 참조.

** 시간강사 강의시간 비율=시간강사 강의시간 수 / 전체 강의시간 수 × 100

서 '90년에는 104명이 되었다.

시간강사 수가 늘었다고 해서 大學의 時間講師 依存度가 계속 심화되었다고 단정적으로 말할 수는 없다. 대학의 시간강사 의존도는 강의 시간 담당 비율에 의해 결정되는데, 실제로 시간강사 강의 시간 담당 비율이 늘어나고 있음을 입증해 줄 통계 자료는 아직 나와 있지 않다. 다만 최근의 또다른 자료는 '90년에 사립대학의 강사 의존도가 과도하다는 것을 보여주고 있다.

〈표 5〉 시간강사 강의 시간 평균 비율

구 분	평균비율(%)
국 · 공립 대	24.89
사 립 대	45.59

* 자료 : 한국대학교육협의회, 「대학교육발전지표」, 1990. 12, p.57 참조.

앞의 〈표 4〉에 따르면, 조사 대상 76개 사립대 중 시간강사의 강의 시간 담당 비율이 전체 강의 시간의 50%를 넘는 대학이 25개교이며, 40%가 넘는 대학이 41개교이다. 국·공립대의 경우에도 조사된 22개교 가운데 실질적인 강사 의존도가 50%를 넘는 대학이 2개교나 된다. 〈표 5〉의 평균치로 볼 때, 국·공립대의 講師依存度는 25%에 달한다. 다만 조사된 국·공립 22개교는 전체 국·공립대 수의 반에도 못 미친다는 점에서 그 依存度는 더 심할 가능성이 있다.

그리고 사립대의 교수 대 강사 수의 비율이 100 대 104 임에 비추어 볼 때, 시간강사의 담당 강의 시간 비율이 전체 강의 시간의 46%를 차지하고 있음은 납득할 만하다. 그렇다면 大學 時間講師數의 증가는 곧 時間講師 依存度의 심화를 뜻한다고 보아도 별 무리는 없을 듯하다.

6

대학의 시간강사 의존도가 심할수록 대학이 추구해야 할 敎育의 內實化는 더욱 요원한 것이 된다. 이는 곧 대학의 시간강사가 敎育의 質을 저하시킨다는 것인가? 상당 부분은 그렇다. 그러나 이것이 敎育主體로서 시간강사의 학문적 자질 부족을 함축하지는 않는다.

30대가 주축인 강사의 대다수는 학문 탐구와

자아 성취의 熱情을 갖고 보다 나은 강의를 위해 勞力을 경주한다. 그들은 젊은 만큼 참신하고 새로운 敎育內容을 연구하여 講義와 研究에 활용한다. 또한 무엇보다도 정체되고 굳결된 한국 사회를 현상 유지시킴으로써 기득권을 유지하려는 쪽에 서있기보다는 건강하고 올바른 사회로 변혁시키려는 進歩性을 어느 진단보다도 더 강하게 갖고 있다. 그리고 대체로 자신들이 처한 열악한 여건에서 벗어나기 위해 필사적으로 생존을 건 학문적 노력과 실천적 활동을 경주한다. 이런 모습이 교육자로서의 자격에 부합된다고 말해도 지나치지 않을 것이다. 이에 반해 학자적 양식과 도덕성에 충실한 기성 교수들이 훌륭한 학문적 업적을 남기거나 또는 사회 실천을 통해 敎育者의 본이 된 경우도 적지 않지만, 많은 경우에 교수들은 대학교수로서 상대적으로 보장받는 지위에 안주한 채 學問研究와 學術活動에 소홀히했거나 또는 타율과 굴종에 순치된 敎育現實과 社會現實을 바로잡는 노력을 등한시해 왔다는 지적에서 벗어날 수 없다. 이것은 한 사회와 교육을 선도적으로 짊어져야 할 指導集團으로서의 역할을 상당 부분 방기하거나 포기한 것이라고 본다면 지나친 것일까? 대학강사가 학문적 자질이나 열성에 있어서 전임교수보다 못하므로 교육의 질이 떨어진다는 지적은 별로 설득력이 없다. 그렇다면 대학의 시간강사 依存에 따른 敎育의 質 저하는 시간강사의 학문적 자질 부족에 기인하는 것이 아니라 시간강사가 처한 열악한 敎育輿件 때문이라고 하겠다.

지나 온 독재 정권에 의해 사회가 황폐화된 것은 물론이요 敎育界마저 획일화되고 경직됨으로써 自律性을 잃은 지 오래이다. 이러한 敎育風土 속에서 학생들에게 건전한 批判精神과 創意性 제고를 위한 교육이 실행되어야 함을 요구하는 것은 적어도 초·중등학교에서는 무리이다. 지금의 현실 속에서 이러한 교육을 담당할 수 있는 유일한 敎育의 場은 大學이다. 대학이 학생에게 전문 지식을 전수하는 것도 중요하지만, 이에 못지 않게 건강한 敎養人으로 社會의 不義를 의면하지 않고 正義를 실천하는 行動人을 배출하는 것도 탐구된 가치의 실현이라는 중요한 목표를 구현하는 것이다. 이러한 기능은 대체적으

로 대학의 敎養科目을 통해 발휘된다. 대학은 비록 뒤늦었음지언정 교양 과목을 통해 대학인의 批判的 態度와 創意性 高揚에 역점을 두어야 한다. 그런데 이 중요한 과제가 거의 전적으로 시간강사에게 부과되어 있다. 다음의 한 사례는 교양 과목의 시간강사 의존도가 어느 정도인지를 알려준다.

〈표 6〉 서울 소재 A사립대 '90년도 강의 과목별 담당 시간 비율

구 분	교 수 (%)	시간강사(%)
전 체	5,533(57.3)	4,122(42.7)
전공시간수**	5,033(69.9)	2,163(30.1)
교양 시간수	418(18.2)	1,873(81.8)
교직 시간수	82(48.8)	86(51.2)

* 자료: A대학, 「'90년도 1·2학기 교과목 배정 일람표」 참조.

** 시간 수 = '90년도 1 학기와 2 학기 시간 수 합계

〈표 6〉에 의하면 A 대학의 시간강사 강의 담당 비율은 42.7%로서 사립대의 평균치 46%를 조금 밑도는 정도이다. 그런데도 이 대학의 교양 과목 강사 담당 비율이 무려 82%에 달한다는 사실은 대부분의 대학이 교양 과목의 경우 상당한 정도로 시간강사에게 의존하고 있다는 점을 시사한다고 할 수 있다.

변혁기에 처한 한국 사회의 현실 속에서 건강한 비판 정신과 창의적 사고를 가진 敎養人과 專門人을 보다 많이 필요로 하고, 이런 필요를 충족시키기 위해서는 바로 대학에서의 敎養科目의 비중이 어느 때보다도 강조되는 시기에 교육부와 대학 당국 그리고 사학 재단은 시간강사에게 책무만 부여할 뿐 그에 상응하는 의무는 전혀 지고 있지 않다. 그 결과 討論式으로 진행되어야 할 敎養科目 講義는 수강 인원이 100명, 심지어 200명이 넘는 대형 공개 강연회로 전락되고 있다. 이것이 교육의 질 저하를 초래하는 주된 요인 가운데 하나이다.

시간강사와 관련된 교육 여건은 여기에 그치지 않는다. 교육법 제13조의 규정대로 강사의 '경제적·사회적 지위가 적정하게 우대되어야 하며 그 신분이 반드시 보장되어야' 함에도 大學敎育의 거의 과반수를 담당하고 있는 강사의 현실

은 전혀 그렇지 못한 형편이다. 한국 노총이 발표한 '91년도 3인 가족 최저 생계비가 670,251원임을 감안할 때 강사가 주당 9시간 강의한다고 가정할 경우 시간당 강사료가 27,927원이 되어야 최소한의 생계를 꾸려갈 수 있지만, 현재 지급되는 평균 강사료는 그것의 1/3 정도에 불과한 실정이다. 이러한 여건 아래에서 강사가 講義와 研究에 전념하지 못하고 敎育外的 勞動을 통해 생계를 꾸려갈 수밖에 없는 敎育現實이 바로 敎育의 質을 떨어뜨리는 또다른 요인이다.

敎育의 質과 맞물린 강사의 處遇改善을 학교 당국과 사학 재단이 도의시한 이유는 분명하다. 사학 재단과 학교 당국은 교육부 및 정권과의 유착을 통해 학생 수 증원이나 학과 신설에만 관심을 두고 대학 본래의 敎育的 使命을 수행하기 위한 교육 투자나 학교 운영을 등한시한 채 대학을 政權維持의 手段으로 또는 營利를 위한 企業으로 이용했기 때문이다. 특히 일부 사립대는 강사 3명을 전임교수 1명으로 인정한다는 대학 설치기준령 제6호를 악용하여 전임교수 1인 채용에 드는 비용으로 강사 20여 명을 채용함으로써 탈법적(아니, 합법적)으로 법정 교원 수를 확보하는 웃지 못할 비극을 연출하고 있다. 이런 상황에서 敎育의 質이 저하되지 않는다면 그것은 정말로 비정상일 뿐이다.

7

1970년대 중반부터 대학의 교수 1인당 학생 수가 점차 늘어 오다 卒業定員制가 실시되던 '81년에 이르러 대폭 증가하기 시작했다. 이것은 곧 大學敎育의 質이 급속히 떨어졌음을 드러내는 것이다. '85년에 최고도에 달한 교수 1인당 학생 수는 이후 점차 완화되어 敎育與件이 다소 개선되는 듯했다. 그러나 이때부터는 오히려 대학의 時間講師 依存度가 심화되어 국공의 재정적 뒷받침을 받는 국·공립대의 경우에도 점차 많은 시간강사를 쓰게 되었고 사립대의 경우에는 급기야 '89년부터 교수 수보다 강사의 수가 더 많아지는 敎育史上 초유의 기현상이 벌어졌다. 실제로 사립대의 경우는 시간강사의 강의 담당 비율이 전체 강의의 절반에 이르는 정도로 敎育與

件이 惡化되었다.

변혁기에 처한 한국 사회를 온몸게 세우기 위해서는 大學이 批判的 態度和 創意性을 갖춘 교양인을, 특히 교양 과목을 통해 배출해야 하는 과제를 안고 있으면서도 오히려 이 任務를 시간강사에게 상당 부분 떠맡긴 채 그들로 하여금 敎育의 內實을 기할 수 있게 하는 제도적 뒷받침조차 마련해 주지 않았다. 그 결과 막중한 시대적 요청을 수행해야 할 강사들이 講義와 研究에 전념해야 함에도 불구하고 생계를 꾸려나가기 위해 敎育外的 勞働에 시달리지 않을 수 없게 되었다.

이러한 전반적인 敎育與件이 敎育의 質을 떨어뜨릴 수밖에 없었으나, 그 원인은 다른 데 있지 않고 정권과 교육부와 사학 재단에 내연해 있었다. 敎育은 말로만 國家의 百年之大計였을 뿐이다. 역대 정권은 敎育을 통해 국가와 사회를 건강하게 살제우는 데는 별 관심이 없었고 정권의 안위와 집권의 연장을 위해 敎育을 手段으로 삼았을 뿐이다. 사학 재단 역시 大學을 搾利의

수단으로 삼아 敎育 위에 군림해 왔으며 교육부 및 정권과의 유착을 통해 기득권 수호 및 이익 추구만을 배타적으로 도모해 왔다. 우리 사회의 構造的 矛盾이 불가피하게 敎育의 質 저하를 초래한 것이다.

敎育을 正常化시키기 위해서는 첫째로 총체적인 制度改善이 우선적으로 요구된다. 그 다음 단계로 교수의 확충을 통한 法定敎員數를 확보해야 하고 시간강사를 敎員 또는 準敎員의 신분으로 격상시키면서 그에 걸맞는 강사로 및 연구비를 현실화해야 한다. 그외에도 실험 및 교육 기자재를 확충하는 등 제반 교육 여건 개선을 적극 도모해야 비로소 大學敎育의 內實化를 기할 수 있게 된다. 사립대의 경우 이에 소요되는 제원은 사학 재단의 대학 전입금으로 충당하되, 부족되는 상당액은 국고의 지원을 받아야 한다. 이와 같은 조치가 단계적으로 시급하게 취해지지 않는다면 한국 교육의 앞날을 기대할 수 없을 것이다. *