

잘 가르치는 교수의 특징과 영향 요인 탐색 : A 연구중심대학 사례연구

이 승 희(고려대학교 박사과정)
김 수 연(고려대학교 박사과정)
변 기 용(고려대학교 교수)*

요 약

본 연구는 연구중심대학인 A대학에서 잘 가르치는 교수들에게 나타나는 특징과 이에 영향을 미친 요인을 근거이론적 방법을 활용하여 탐색하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 본 연구에서는 각종 문헌분석과 함께 1차적으로 A대학에서 우수강의상을 수상한 경험이 있는 교수 12명을 선정하여 심층 면담하였으며, 이후 미진한 부분을 보완하기 위해 2차적으로 학부생 8명, 교수학습개발원장 1명 및 직원 2명을 추가적으로 면담하였다. 자료 분석은 기노시타의 수정 근거이론 접근법(Modified Grounded Theory Approach)을 활용하여 이루어졌다. 연구결과 '잘 가르치는 교수의 특징'은 교육중심대학을 대상으로 수행된 선행연구의 결과와 별로 다른 점이 없었다. 하지만 연구중심대학에서는 '잘 가르치는 교수'가 거의 전적으로 '개인적 특성 요인(소명의식 등)'에 영향을 받고 있는 가운데, 교육을 경시하는 조직 문화의 만연, 개혁을 어렵게 만드는 교수 중시 거버넌스, 그리고 정부의 형식적인 대학평가가 이러한 현상을 지속하게 하는 중요한 원인으로 나타났다. 이러한 본 연구의 결과에서 제시된 주요 요인들 간의 관계를 교육행정학 맥락에 맞게 일부 수정한 Strauss & Corbin의 패러다임 모형에 따라 제시하고, 연구중심대학에서 교육 기능을 강화하기 위한 몇 가지 정책적 시사점을 함께 논의하였다.

[주제어] : 잘 가르치는 교수, 학부교육, 사례연구, 근거이론적 방법

I. 서론

대학은 교육, 연구, 봉사 등의 역할을 통해 개인과 사회에 중요한 영향을 미치고 있

* 교신저자(byun0905@korea.ac.kr)

■ 접수일(2020.08.31), 심사일(2020.09.14), 게재확정일(2020.10.07)

다. 최근 4차 산업혁명으로 대변되는 급속한 환경 변화와 학령인구의 감소는 학부교육에 대한 사회적 관심의 증대를 가져왔으며, 이를 반영하듯 정부는 각종 대학평가 제도와 재정지원 사업 등을 통해 학부교육의 변화를 강력히 추동하고 있다. 대학 교육에 대한 사회적 관심이 증가함에 따라 학부교육의 질 제고를 위한 교수의 역할과 책무성도 강화되고 있다(강경희, 박선희, 2017; 김민정, 김혜원, 이운수, 2018; 송혜덕, 장선영, 김연경, 2013). 이에 따라 이제는 당초 교수 채용의 기준으로 강조되던 연구역량 뿐만 아니라 당연히 강조되어야 했을 교수역량 또한 교수가 반드시 갖추어야 할 중요한 자질로 강조되고 있다(임유진, 홍유나, 김세용, 김보경, 2019).

변기용 외(2015; 2017a; 2017b)의 연구¹⁾에 따르면 학령인구 감소로 생존 위기에 내몰려 있는 대부분의 사립대학의 경우 학부교육의 질 향상에 많은 노력을 기울이고 있다. 학령인구 감소 등 급격한 환경 변화에 의해 초래된 위기에 대해 구성원들이 위기감을 느끼고, 과거와는 달리 어떻게 하면 교육을 잘 할 수 있을 것인가에 대해 진지한 고민을 시작했기 때문이다. 하지만 이러한 위기감이 상대적으로 덜한 연구중심대학들에서는 여전히 학부교육에 관심은 담보 상태에 있다. 연구중심대학에서는 교수의 평판과 금전적 보상을 결정하는 가장 중요한 평가 기준이 '연구 실적'이기 때문이다. 하지만 연구중심대학에 재학 중인 학생이나 이들을 채용하는 기업이나 사회의 입장에서 보면, 연구만큼이나 교육도 중요한 만큼, 연구중심대학에서도 교수들이 교육활동에 관심을 가지도록 만드는 것은 매우 중요하다. 이러한 문제인식하에서 본 연구는 (1) 연구중심대학에 있는 '잘 가르치는 교수들'은 어떤 특성을 가지고 있으며, (2) 이들은 왜 잘 가르치는 일에 관심을 가지게 되었는가 라는 연구문제에 대한 답을 찾아보기로 한다. 대부분의 교수가 교육보다는 연구에 관심을 쏟는 상황 하에서 왜 이들 교수들이 잘 가르치는 교수가 되었었고, 어떤 요인들이 이러한 과정에 영향을 미쳤는지를 살펴보는 것은, 교육 기능을 강화해야 하는 연구중심대학들에게 중요한 정책적 시사점을 제공할 수 있을 것이기 때문이다. 특히, 본 연구는 국내의 잘 가르치는 교수 혹은 질 높은 학부교육에 대한 연구가 주로 교육중심대학을 대상으로 이루어진 점을 감안하여, 이러한 선행연구들(예컨대 변기용 외, 2015; 2017a; 2017b)에서 제시된 내용들이 연구중심대학의 맥락에서 어떠한 타당성을 가지는지에 특별한 관심을 가지고 연구를 수행하고자 한다.

1) 변기용 외(2015; 2017a; 2017b)는 학습참여(Student Engagement) 개념에 기초하여 학부교육 우수대학을 선정하고, 특징과 성공요인을 분석하였다. 2013년 말부터 2016년 상반기까지 대규모 프로젝트로 수행된 이 연구에는 건양대, 대구가톨릭대, 포항공대, 한국기술교육대, 한동대(1차년도), 서울여대, 아주대, 충북대(2차년도) 등 총 8개 대학이 사례연구 대상으로 참여하였다.

II. 이론적 배경

1. 연구중심대학의 특성과 학부교육의 의미

고등교육기관은 생산된 지식을 전달하는 '교육'의 기능, 지식의 생산을 위해 전문적으로 학문을 탐구하는 '연구'의 기능, 사회에서 필요한 인재를 육성하고 지식의 가치를 공유하는 '봉사'의 기능을 수행함으로써, 개인과 지역사회, 나아가서는 국가에도 영향을 미치게 된다. 1990년대 초부터 국내에서는 대학의 특성화를 유도하기 위해 이러한 고등교육기관의 역할을 바탕으로 대학의 유형을 분류하는 움직임이 나타났다(민철구, 엄미정, 박기범, 2008). 연구에 비중을 두느냐, 아니면 교육에 더욱 비중을 두느냐에 따라 크게 연구중심대학 또는 교육중심대학으로 유형화하는 것이다. 최혜림(2013)의 연구에 따르면, 연구중심대학의 교수들은 연구와 교육 사이에서 역할 갈등을 경험하며, 통상적으로 연구 활동에 더 중점을 두고 교육에 대한 활동을 소홀히 하는 경우가 발생한다고 지적하고 있다. 대학의 주요 역할이 연구에 있으므로 교육보다는 연구에서 교수로서의 정체성을 찾게 되는 것은 어찌 보면 당연한 일이라고 할 수 있다.

해외 연구중심대학의 경우도 상황은 대동소이하다. 이은실(2002)의 연구와 이해정, 최경애, 김세리(2009)의 연구에 따르면 해외 연구중심대학들은 교수들이 학부교육에 관심을 두지 않는 문제점을 완화하기 위해 다양한 제도를 시행하고 있다고 보고하고 있다. 예컨대 미국의 Syracuse University는 예비교수 프로그램(Future Professor Program: FPP)을 통해 미래 교수자의 교육역량을 향상시킬 수 있는 제도를 마련하였으며, 영국의 University of Manchester는 강의 중심 교수 우대 정책을 통해 승진심사 시 자신의 선호에 따라 연구 실적과 강의실적을 선택할 수 있도록 허용하고 있다. 또한 호주의 Monash University는 고등교육의 질 향상을 위한 센터의 설립, 강의평가 결과의 일반인 공개 정책 등을 통해 교육에 대한 중요성을 강조하는 분위기를 조성하는 전략을 채택하고 있다. 이러한 해외 연구중심대학들의 사례는 연구중심대학에서 교수가 자발적으로 교육을 중시하는 태도를 가지는 것은 매우 드물며, 따라서 학부교육에 대한 관심을 높이기 위해서는 다양한 평가 및 보상체제 마련과 교육활동의 중요성을 강조하는 대학 전반적인 분위기 조성이 중요하다는 점을 시사한다.

2. 잘 가르치는 교수의 특징²⁾

‘잘 가르치는 교수’의 특징에 관한 선행연구³⁾는 크게 교수 집단의 관점(Miron, 1985; Dunkin & Precians, 1992), 학생들의 관점(Mengegaz & Schubert, 2015; Klafke, Oliveira & Ferreira, 2019), 그리고 양자의 관점을 종합한 연구(Teneva, 2019)로 나누어 볼 수 있다. 이들 대부분의 연구에서는 잘 가르치는 교수의 특징을 구체적으로 제시하지 않고 있기 때문에 명확하게 범주화하기는 어렵지만, “교수자로서 전문적 지식, 적절한 교수 방법의 활용, 명확한 평가기준의 설정, 학생과의 긴밀한 상호작용 등”이 공통적으로 빈번히 제시되고 있다.

한편 국내에서 잘 가르치는 교수의 특징을 직접적으로 분석한 연구는 찾아보기 매우 힘들다. 강의식 수업에서 효율적인 교수행동 요인을 분석한 권영성(2006)과 ‘잘 가르치는 대학의 특징과 성공요인’을 분석하는 과정에서 ‘스스로 움직이는 혁신적인 교수’의 중요성과 특징을 제시하고 있는 변기용 외(2015; 2017a)의 8개 학부교육 우수대학 사례 연구가 연구자들이 검색할 수 있었던 연구들이었다. 이 중 3년에 걸친 대규모 프로젝트로 수행되었던 변기용 외(2015; 2017a; 2017b)에서 제시된 ‘잘 가르치는 교수’ 혹은 ‘움직이는 교수’의 특징은 다음과 같다. 먼저, 전통적으로 연구를 중시하는 교수와는 달리 이들은 ‘교육에 최우선 가치’를 둔다. 학생들을 잘 교육시키는 것을 제1의 소명으로 여기고, 철저한 준비를 통해 가르치는 것에 최선을 다함으로써 교육자로서 본분을 실천한다. 둘째, ‘다양한 교수(teaching) 전략을 배우고 적용’한다. 대학이 잘 되기 위해서는 수업이 바뀌어야 한다는 가치관을 바탕으로 적극적으로 고민하고 노력하고, 실제 상황에 맞게 다양한 교수법을 수업 현장에 적용한다. 셋째, ‘학생에 대한 높은 기대 수준’을 가지고 있다. 학생들이 양적·질적으로 성장할 수 있을 것이라는 믿음을 가지고 다양한 방식으로 동기부여를 한다. 넷째, ‘학생과의 상호작용’을 중요하게 여기고 소통하기 위해 많은 시간을 할애한다. 이들은 학생들의 질문에 관심을 갖고 답해주며 수업에 관한 피드백이

2) 익명의 심사자가 지적한 대로 ‘잘 가르치는 교수’의 특징을 논하기 전 ‘잘 가르치는 것’이 무엇인지를 논하는 것이 논리적으로는 타당하다. 하지만 ‘잘 가르치는 것’은 맥락에 따라 달라질 수 있고(Gregory & Jones, 2009), 또한 ‘잘 가르치는 교수’의 특징에 상당 부분 체화되어 있는 것으로 볼 수 있다고 생각하여 분량 제한 상 이에 대한 별도의 자세한 논의는 하지 않았다.

3) 국내외 학술 DB 검색 엔진(RISS, KISS, DBpia, Google scholar 등)에서 ‘우수 교수’, ‘우수 교사’, ‘good teacher’, ‘effective professor’, ‘good teaching’, ‘teaching well’, ‘character’, ‘characteristics’, ‘traits’ 등을 주제로 하여 검색한 결과, ‘잘 가르치는 교수의 특징’과 관련이 있는 것으로 판단된 선행연구는 해외 단행본 2건, 해외 학술논문 15건, 국내 단행본 2건, 국내 학술지 논문 2건, 국내 S대학의 교수 인터뷰 정기간행물 1건 등 매우 제한적이었다. 개별 대학 CTL 등에서 잘 가르치는 방법 등에 대해 수행한 연구보고서 등이 있을 것으로 짐작되지만, 이런 자료들은 외부자들에게는 접근이 제한적인 것으로 생각된다.

나 지적을 감사하고 겸허한 마음으로 받아들이는 열린 태도를 가지고 있다. 특히, 수업 내용이나 평가 방식에 대해 학생들과 원활한 소통을 이어나가는 것은 궁극적으로 가르치는 일의 질을 높이는데 긍정적 영향을 미치는 요인으로 작용하게 된다.

<표 1> 선행연구에서 도출된 잘 가르치는 교수의 특징

특징	세부내용 및 출처
교육에 최우선 가치	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 교육에 대한 소명의식과 사명감(변기용 외, 2015, 2017a; Klafke, Oliveira & Ferreira, 2019) ▪ 술선수법과 헌신(변기용 외, 2015, 2017a; Klafke et al., 2019)
철저한 수업 준비	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 철저한 수업 준비와 설계, 운영(변기용 외, 2015, 2017a; Miron, 1985)
다양한 교수 전략을 배우고 적용	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 수업을 효과적으로 이끌기 위해 다양한 교수법 활용(권영성, 2006; 변기용 외, 2015, 2017a; Menggaz & Schubert, 2015) ▪ 교수법에 대한 전문적 지식을 통해 교육 효과에 대해 유연하고 복합적으로 사고(권영성, 2006; Dunkin & Precians, 1992)
학생에 대한 높은 기대 수준	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 학습자에 대한 높은 기대수준을 가지고 변화를 지원·장려(변기용 외, 2015, 2017a; Klafke et al., 2019; Menggaz & Schubert, 2015)
교수-학생과의 상호작용	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 학습자를 존중하고, 유대감을 가지고 의사소통(변기용 외, 2015, 2017a; Teneva, 2019)

3. ‘잘 가르치는 교수’가 되는데 영향을 미치는 요인

기존 연구에서 나타난 교수가 잘 가르치는데 관심을 가지게 만든 영향 요인을 범주화하면 크게 개인적 요인, 제도적 요인, 문화적·환경적 요인으로 구분할 수 있다.

첫째, 개인적 요인은 교수 개인이 가지고 있는 특성으로서 크게 ‘교육에 대한 신념’과 ‘지속적인 자기 성찰’ 등으로 설명할 수 있다. 잘 가르치는 것에 대한 관심은 개인이 가지고 있는 교육적 역량과 신념에서 비롯되고(Arthur, Kristjánsson, Cooke, Brown & Carr, 2015; Bullock, 2015), 또한 지속적인 관심과 성찰 행위는 잘 가르치는 행동에 영향을 미치게 된다(Benekos, 2016). 이러한 개인적 특성은 앞서 살펴본 잘 가르치는 교수의 특징과 그 궤를 같이 한다고도 볼 수 있는데, 이는 개인이 가지고 있는 기본적인 성향이나 기질이 실제 행동에 반영되기 때문인 것으로 이해할 수 있다. 즉 개인적 특성 요인은 잘 가르치는 교수 특징에 영향을 미치는 변인으로 작용하기도 하고, 그 자체로서 하나의 특징이 되기도 하는 것으로 볼 수 있다. 둘째, 대학 차원에서 마련된 제도적 요인도 교수가 잘 가르치는 것에 영향을 미친다. 학부교육 우수대학을 연구한 변기용 외(2015; 2017a; 2017b)에서는 (1) 교육 중심 교수업적평가 제도, (2) 교육에 소명의식을

가진 신입 교수의 채용과 교육중심 교육철학에 공감하게 만들기 위한 철저한 교육·훈련, (3) 교육을 강조하는 학생 중심 학사 제도와 철저한 수업 관리, (4) 새로운 방식의 다양한 교수법 프로그램 시행, (5) 강의평가의 공개와 교수업적평가 반영, (6) 교수들의 교수법 프로그램 참여 의무화, (7) 학생들과 만날 수 있는 기회를 제공하는 다양한 교수-학생 교류 프로그램 시행 등의 제도가 학부교육의 질 제고를 위한 목적으로 시행되고 있었다. 이러한 제도들은 정부의 대학 기본역량진단 등과 같은 외부 평가로 인해 빠르게 확산되고 있었으며, 경우에 따라 관료적 형식화로 인한 부작용을 낳기도 했지만 그동안 연구에 지나치게 편향되었던 교수들의 의식을 바꾸고 교육을 중시하는 분위기를 대학 전반으로 확산시켜 나가는데 중요한 역할을 수행하고 있었다. 사실 연구가 아니라 학부교육에 관심을 가지도록 교수들을 변화시키는 것은 개별 교수들의 이해에 반하기 때문에 많은 갈등과 반발이 초래된다. 따라서 강력한 추진력을 가진 비전 있는 리더가 오랜 기간 동안 일관된 메시지를 강력하게 주는 것이 필요하다. 변기용 외(2015; 2017a; 2017b)의 연구에 참여한 학부교육 우수대학들은 포항공대를 제외하면 기존의 서열구조상 상위권에 자리 잡은 우수대학이 아니라, 생존의 위기를 느끼고 있는 중위권 지방 사립대학이 대부분으로서, 이들 대학들이 당면하고 있는 위기의식은 교육중심대학으로의 개혁에 대한 교수들의 반발을 극복하는 중요한 계기로 작용하고 있었다. 한편 조직 문화와 분위기도 구성원의 태도와 행동에 중요한 영향을 미칠 수 있다(Kezar, 2018). 학부교육 우수대학 연구에 참여한 사례대학들 중 1990년대부터 이미 학부교육 논의를 선도해 왔던 한동대나 아주대와 같은 대학들에서는 대학 전반적으로 학부교육을 강조하는 조직 문화가 강하게 뿌리내려 있었다. 이러한 대학의 교수들은 교육을 강조하는 대학의 분위기에 공감하며 좋은 수업이 무엇인지 고민하고, 대학이 도입하는 변화에 매우 수용적인 '교수 문화'를 형성하고 있었다. 지금까지 살펴본 선행연구에서 제시된 잘 가르치는 교수에 영향을 미친 요인들을 정리하면 <표 2>과 같다.

<표 2> 잘 가르치는 교수가 되는데 영향을 미치는 요인

구분	세부내용 및 출처
개인적 요인	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 교육에 대한 신념과 가치관; 지속적인 자기 성찰(변기용 외, 2015; 2017a)
제도적 요인	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 명확한 교육 철학; 교육에 중점을 두는 강력한 리더의 존재(변기용 외, 2015) ▪ 교수-학생 교류 프로그램을 통한 소통의 장 마련(변기용 외, 2015; 2017a) ▪ 교육에 정체성을 지닌 교수들의 전략적 채용; 신입교원에 대한 집중적 교육훈련 및 교육역량강화 인증 프로그램 시행(변기용 외, 2015; 이은실, 2002) ▪ 교육 중심 교원업적평가; 강의 전담 트랙(변기용 외, 2017a; 이해정 외, 2009) ▪ 데이터 기반 교육의 질 개선(CQI) 노력(변기용 외, 2015, 2017a)

	<ul style="list-style-type: none"> 강의평가 결과를 학생들이나 일반인에게 전면 공개(이혜정 외, 2009)
문화적 요인	<ul style="list-style-type: none"> 교육에 대해 끊임없이 고민하는 대학 차원의 문화와 풍토(변기용 외 2017b) 좋은 수업에 대한 정보 공유와 공동체 의식(변기용 외, 2015; 2017a)
환경적 요인	<ul style="list-style-type: none"> 학령인구 감소에 따른 학과 존폐에 대한 위기의식(변기용 외, 2015; 2017b) 정부 재정지원 사업을 통한 외부 인정과 재원 확보(변기용 외, 2015; 2017b)

III. 연구방법

1. 사례연구

본 연구의 대상은 수도권 대표적 연구중심대학 중의 하나인 A대학이다. 단일 사례 연구(Single-Case Study)는 사례가 ‘중요하거나(critical)’ ‘독특하거나(unusual)’ ‘전형적이거나(common)’ ‘기준에 몰랐던 것을 새로 알 수 있거나(revelatory)’ 또는 ‘한 사례를 추적하는 종단적인(longitudinal)’ 경우에 정당화될 수 있다(Yin, 2014). 본 연구의 목적은 전형적 연구중심대학의 ‘잘 가르치는 교수’가 가지는 특징과 영향 요인을 탐색하고자 하는 탐색적 연구이므로, 단일 사례연구 방법을 채택하였다.

A대학은 오랜 전통을 가진 서울 소재 사립대학으로 전임교원만 1,400여 명이 재직 중인 대규모 종합대학이다. 연구중심대학을 지향하며 최근 한 세계대학평가에서 100위권 안에 랭크되는 등 소위 국내 명문대 중 하나로 꼽힌다. 정부의 교육 체제 변화 기조나 각종 대학평가 제도에서 교육 분야의 비중이 높아짐에 따라 A대학도 2003년 교수학습 개발원(Center for Teaching and Learning: CTL)을 설립하고 교원과 학생을 대상으로 하는 다양한 교수-학습 지원 프로그램을 제공하고 있다. 2011년부터는 학생 수강소감 설문결과를 바탕으로 우수 교원을 선정·시상하고 있는데, 수강소감 결과의 상위 5% 이내는 최우수강의상, 상위 20% 이내는 우수강의상을 시상한다. 수상 결과가 교원업적평가에 반영(각각 5점과 3점)되고 있지만 사실상의 영향력이 없는 형식적 수준에 그치고 있고, 교원업적평가는 연구 실적에 거의 전적으로 영향을 받는다⁴⁾.

2. 자료 수집 및 분석

본 연구의 구체적인 자료 수집 및 분석 절차는 다음과 같다. 먼저 본 연구의 면담참여자들 중 ‘잘 가르치는 교수’는 A대학에서 학생 강의평가 상위 5% 이내에게 수여하는

4) A대학교(2020. 8. 1.). 「교원업적평가 규정」 참조

최우수강의상 수상 경험이 있는 교수들 중에서 선정하였다(의도적 표집). 논란의 여지가 없지는 않지만, '잘 가르치는 교수'를 선택할 수 있는 다른 객관적 정보가 없는 상황에서 최우수강의상 수상이라는 기준이 그래도 가장 타당한 것으로 판단했기 때문이다.

A대학에 대한 기초자료와 관련 선행연구를 분석한 후 이를 바탕으로 질문지 초안을 작성하였고, 먼저 교수 1명을 대상으로 예비면담을 실시하여 질문 내용의 타당성을 검토, 수정·보완하였다. 이후 2019년 11~12월 2달에 걸쳐 최우수강의상 수상 교수를 대상으로 1차 면담을 진행하였다. 면담에서 사용한 주요 질문은 A대학에서 (1) 잘 가르친다는 것은 무엇이라고 생각하는가?; (2) 잘 가르쳐야겠다고 생각하게 된 동기는 무엇인가?; (3) 잘 가르치는 교수의 특징은 무엇인가?; (4) 잘 가르치기 위해 가장 중점적으로 해온 노력은 무엇인가?; (5) 잘 가르치는 교수가 되기까지 대학 차원의 제도적 뒷받침이 있었는가?; (6) 교수들이 가르치는 것에 관심을 갖는 가장 큰 이유는 무엇인가?; (7) 교수들은 전반적으로 CTL에서 제공하는 프로그램이나 제도들을 잘 활용하고 있는가?; (8) 보다 많은 교수들이 잘 가르치는데 관심을 갖게 하기 위해서는 무엇을 해야 하는가? 등으로 구성되었으며, 면담과정에서 적절히 수정·보완하며 활용하였다. 면담은 반구조화된 방식으로 개인(교수, CTL 원장) 혹은 그룹별(학생, CTL 직원)로 진행되었으며 면담 1회당 대략 60분 정도가 소요되었다. 면담내용은 참여자의 동의를 얻어 모두 녹취한 후 전사하여 분석에 활용하였다.

면담 내용에 대한 분석은 기노시타 야스히토(木下康仁)의 수정 근거이론 접근법(Modified Grounded Theory Approach: M-GTA)을 활용하였다. 먼저 수정 근거이론에 따른 자료의 코딩은 데이터의 기계적 절편화(예컨대 줄별/단어별 코딩)에 기초하여 맥락적 의미를 제대로 반영하지 못하는 피상적 개념을 양산하는 것(데이터와 개념과의 1:1 대응 관계)에서 탈피하여, 데이터와 생성된 개념, 개념과 데이터 간의 지속적 비교를 통

-
- 5) '학생에 의한 강의평가'가 잘 가르치는 교수를 뽑는 적절한 기준이 될 수 있는가에 대해서는 오래전부터 논란의 여지가 없지 않다. 예컨대 평가자인 학생에 대한 신뢰성의 문제(이석열, 2011)나 교수의 강의능력 외 강의평가에 영향을 주는 다양한 요인(양길석, 2014)이 복합적으로 존재할 수 있다는 주장이 지속적으로 제기되어 왔다. 하지만 이러한 논란에도 불구하고 국내외 대부분의 대학에서 교수의 교육활동(강의)을 평가하고 관리하는 도구로서 강의평가가 널리 활용되고 있다(류춘호, 이정호, 2005; 양길석, 2014)는 점은 강의평가 결과가 잘 가르치는 교수를 판단하고 잘 가르치는 활동을 확인할 수 있는 주요 수단이 될 수 있다는 점을 반증하는 것이라고 생각된다.
- 6) 1차 면담과 전사, 자료의 분석은 2019학년도 2학기 A대학교 일반대학원 「고등교육의 근거이론적 접근」이란 강좌에서 부여된 조별 과제의 일환으로 수행되었다. 이 과제에는 총 5명의 학생(이승희, 김수연, 서유리, 양성훈, 은수진)이 참여했으며, 본 논문에서는 과제 수행과정에서 핵심적 역할을 담당했던 2명의 학생이 강의 담당 교수와 함께 논문 작성에 참여하였다. 논문은 1차 면담에서 수집한 자료를 분석에 활용하되, 새로운 분석틀과 추가적 자료 수집을 통해 새롭게 작성되었다(1차 수집한 자료에 대한 동의는 과제 참여 학생 각자에게 사후적으로 획득하였다).

해 일정한 수준의 추상성을 가지는 한정된 수의 개념(예컨대 데이터와 개념과의 1:10 대응)을 생성하는데 초점을 맞추고 있다. 즉 개념과 맥락 간의 분리가 이루어질 가능성이 큰 단어/줄 단위 코딩이 아니라 문장/사건 단위를 코딩의 단위로 설정함으로써 자료가 지닌 ‘맥락성’을 훼손시키지 않고 자료가 가지는 심층적 의미를 파악할 수 있다는 장점을 가진다(기노시타, 2013; 2017). 연구자들은 수정 근거이론 접근방법에 따라 1차적으로 가장 정보가 풍부하다고 생각되는 면담대상자의 면담 전사 자료로부터 코딩을 시작하였다. 초동적으로 생성된 개념에 대해서는 기노시타가 제안한 개념별 워크시트⁷⁾를 만들어 보다 견고한 개념을 생성하기 위해 노력했다(‘수집된 데이터로부터 초동적 개념의 생성’, from the data). 개념별 워크시트를 활용하여 초동적으로 포착한 개념에 들어맞는 유사한 예(segment)가 있는지를 다시 데이터로 돌아가 확인하였으며, 이와 동시에 형성된 개념을 확장할 수 있는지를 확인하기 위해 대조가 되는 예시(대극예)가 있는지도 함께 확인하였다(‘초동적으로 생성된 개념과 데이터와의 비교’의 반복, toward the data). 이러한 작업을 통해 개념의 생성 및 견고화 작업을 하는 동시에 생성된 개념과 개념과의 비교, 개념과 상위 개념인 범주와의 비교, 범주와 범주와의 비교를 통해 개념-범주 간에 존재하는 관계를 파악하였고, 이러한 분석과정에서 그 때 그 때 떠오르는 통찰력과 아이디어는 별도의 성찰노트에 기록해 두었다가 추후 논문 작성 과정에 활용하였다.

1차 면담자료를 분석한 이후 부족한 부분에 대한 추가적 정보를 수집하기 위해 학생과 CTL 관계자를 2차로 표집하여 면담을 진행하였다. 이러한 이론적 샘플링 과정을 통해 개념 간의 상호 관계, 범주 간의 관계, 전체 통합성 차원에서 누락된 부분이 없는지 검토함으로써 이론적 포화(theoretical saturation)가 이루어질 수 있도록 최대한 노력하였다(Strauss & Cobin, 1990; 기노시타, 2013; 2017). 2차로 시행된 학생 면담은 이공계와 인문사회 계열로 나누어 총 8명을 모집하여 3개의 그룹으로 면담이 이루어졌다. 주로 (1) 본인이 경험한 잘 가르치는 교수의 특징이 무엇인가?; (2) 그러한 교수들의 수업은 어떻게 이루어지는가? 를 중심 질문으로 하였다. CTL 관계자 면담은 원장과 교수 대상 교수법 프로그램 운영자 2명을 섭외하여 진행되었고, 교수들에게 사용한 면담 질문을 바탕으로 하되 (1) A대 교수들이 CTL 프로그램에 얼마나 참여하는가?; (2) 참여하는 교수의 특징과 동기는 무엇인가? 등의 질문에 초점을 두어 면담을 진행하였다. 본 연구에서 시행한 1, 2차 면담에 참여한 면담대상자의 특성은 <표 3>과 같다⁸⁾.

7) 기노시타(2013; 2017)가 개념 형성 과정을 체계화하기 위해 제안한 분석 워크시트는 (1) 개념명, (2) 개념의 정의, (3) 구체예 (유사예/대극예), (4) 이론적 메모의 4가지 요소로 구성되어 있다.

8) 분석결과를 제시함에 있어 인용문의 내용에 따라 고도의 익명성이 요구되는 경우, 면담대상자를 구성원 X, 교수 X로 표기하였다.

<표 3> 면담대상자의 배경적 특성

구분	이름	성별	직위	계열	경력	구분	이름	성별	직위	계열	학년 /경력
교수	A	남	전임	인문사회	16년	학생	A	여	-	이공	2학년
	B	남	전임	인문사회	12년		B	남	-	이공	4학년
	C	남	전임 /외국인	이공	10년		C	남	-	인문사회	3학년
	D	남	전임	이공	16년		D	남	-	이공	3학년
	E	여	비전임	인문사회	4년		E	여	-	이공	3학년
	F	여	비전임	인문사회	18년		F	여	-	인문사회	4학년
	G	여	전임	인문사회	19년		G	여	-	인문사회	3학년
	H	여	전임 /외국인	인문사회	3년		H	여	-	인문사회	3학년
	I	여	전임	인문사회	20년	CTL 직원	A	남	원장	인문사회	14년 /1년
	J	남	전임	이공	30년		B	여	연구원	인문사회	15년
	K	남	전임	인문사회	18년		C	여	연구원	인문사회	2년
	L	남	전임	인문사회	25년						

본 연구의 결과로 생성된 개념들 간의 관계를 분석함에 있어 연구자들은 Strauss & Corbin(1990; 1998)의 패러다임 모형(9)을 교육행정학 맥락에 맞게 일부 수정하여 활용하였다(10). 이를 통해 본 연구에서는 연구중심대학이라는 특정한 맥락(맥락적 속성)과, 어

9) 패러다임 모형은 Strauss & Corbin(1990; 1998)이 제안한 질적 연구 분석 틀이다. (1) 중심 현상(focal phenomena): 무엇이 진행되고 있는가에 대한 답, (2) 인과적 조건(causal conditions): 특정한 현상에 영향을 미치는 사건이나 일, (3) 맥락적 속성(contextual condition): 특정한 현상에 영향을 미치는 상황적 특성, (4) 중재적 조건(intervening conditions): 인과적 조건이 현상에 미치는 영향을 경감시키거나 변화시키는 것, (5) 작용-상호작용 전략(action and interactional strategies): 문제를 풀기 위해 취해지는 의도적이며 의식적인 행위, 그리고 (6) 결과(consequences): 행위와 상호작용으로 나타난 결과의 '6가지 유형들'로 구성되어 있다.

10) 김인숙(2012)과 변기용(2020)은 Strauss와 Corbin의 코딩 패러다임이 간호학 분야의 연구에서 발전되어 나왔다는 점을 지적하며 다른 사회과학 분야 연구에서는 패러다임 모형에서 제시된 '맥락'의 의미를 다른 방식으로 재규정할 필요가 있다고 주장하고 있다. 특히 변기용(2020)은 "기존 근거이론 방법론 교과서에서 설정한 '맥락'에 대한 설명을 아무런 문제 인식 없이 그대로 받아들이는 자세에서 탈피하여, 교육학 분야의 연구주체의 성격에 맞게 이를 적절히 재해석하여 적용할 필요가 있다. 구체적으로 교육학 분야 중 교육행정학에서는 연구 대상이 되는 '행정 현상'을 이해하기 위해서는 이에 영향을 미치는 환경적, 정책적, 제도적 맥락의 파악이 선행되어야 한다...교육행정학 연구에서 근거이론적 방법을 주로 활용하게 되는 조직이나 정책 연구에서 '맥락'은 Creswell(2002)에서 제시된 것처럼 '전략(행위/상호작용)'이나 '중심현상'에만 영향을 미치는 패러다임 모형의 한 요인으로 간주할 것이 아니라, 연구자가 관심을 가지고 연구를 하고 있는 '기본적 사회적 과정(중심현상과 이에 영향을 미치고 받는 다른 요인들 간에 나타나는 패턴) 전반'에 영향을 미치는 환경적·조직적 특성이 라고 보는 것이 훨씬 타당하다"라고 강조하고 있다. 이러한 문제인식을 바탕으로 본 연구에서는 Strauss & Corbin(1998)의 패러다임 모형에 있는 '중심현상'과 이에 영향을 미치는 '인

떠한 요인이 직접적(인과적 조건) 혹은 간접적(중재적 요인)으로 개별 교수가 잘 가르치는 교수(중심현상)가 되는데 영향을 미치는가를 구조화하여 제시하였다.

3. 연구의 타당성 확보

질적연구에서 연구자의 주관성을 완전히 배제하는 일은 사실상 불가능에 가깝다. 이에 따라 기노시타(2013; 2017)는 연구자의 주관성을 부인하기 보다는 자신의 정체성을 명확히 드러내는 것(‘연구하는 인간’의 명시적 기술)이 중요하다고 주장하기도 한다. 물론 질적연구에서 연구자들은 자신이 가진 편견과 주관성 개입을 최소화하기 위해 자료의 다원화 기법, 라이벌 이론의 활용, 멤버 체크, 면담참여자 검토 등의 방법 활용 등 최선의 노력을 기울이는 것이 당연하겠지만, 그럼에도 불구하고 연구자의 주관성이 자료 분석·해석 과정에서 전적으로 통제될 수 없다는 점은 자명하다(변기용, 권경만, 이현주, 홍바울, 2020).

이러한 문제점을 극복하기 위해 본 연구에서는 다음과 같은 접근방식을 취하고 있다. 먼저 본 연구의 연구진은 총 3명으로 구성되어 있는데, 이 중 1명은 연구대상인 A대학에 재직 중인 교수로서 내부자적 관점을 대표하며, 연구자인 동시에 면담참여자로 연구에 참여하였다. 나머지 2명의 연구자는 대학 CTL에서의 근무 경험을 가진 박사과정 학생이다. 이 세 명의 연구진들은 자료의 수집과 해석 과정 전반에 걸쳐 지속적인 논의와 성찰을 반복하였다. 논문 초안을 완성한 이후, 연구자들이 속한 월례 스터디 모임에서 이를 발표하고 박사급 연구자로 구성된 3명의 외부 토론자들의 피드백을 받아 분석의 타당성을 높이고자 하였다. 둘째, 잘 가르치는 교수의 특징과 영향 요인을 보다 균형 잡힌 시각에서 이해하기 위해 교수뿐만 아니라, 이들의 수업을 직접 수강한 경험이 있는 학생들과 CTL에 근무하면서 이 문제에 대해 오랜 기간 동안 고민해 왔던 원장과 직원들을 면담참여자로 함께 포함시켰다. 마지막으로 면담 자료가 가진 편향성을 최대한 방지하기 위해 이 문제와 관련 A대학 CTL에서 작성한 자체 평가 보고서, 교원 관련 제·규정, 교육 제도 및 교수-학습 지원 프로그램 등에 관한 각종 분석 자료를 수집하여 면담 자료와 비교를 통해 연구결과의 타당성을 높이려고 노력하였다. 이러한 장치와 연구진 구성은 자료 해석이 한 방향으로 치우치는 것을 일정 부분 막아 연구결과의 타당성을 제고할 수 있는 방법으로 생각될 수 있다(연구자 및 자료의 다원화 기법: triangulation).

과적 조건’과 ‘중재적 조건’이라는 개념을 활용하되, 교육행정학 연구의 맥락에 맞게 ‘맥락적 속성’은 새롭게 적용하여 분석을 진행하였다.

IV. 분석 결과

1. '잘 가르치는 교수'의 특징

A대학의 잘 가르치는 교수들은 대체로 '자신이 가르친 내용을 학생이 제대로 이해하고 스스로 내재화할 수 있도록 가르치는 것'을 좋은 수업이라고 여기고 있었다. 이는 교육의 주체는 교수자지만, 교수가 생각하는 가르치는 활동의 궁극적인 주체는 학습자란 점을 강조하고 있음을 의미한다. 이러한 교수들의 생각은 실제 좋은 수업을 구현하려고 노력하는 과정에서 다음과 같이 다양한 양상으로 나타나고 있었다.

가. '좋은 수업'을 위한 철저한 사전 준비

먼저, 잘 가르치는 교수는 철저한 준비를 통해 짜임새 있는 수업을 제공하고 있었다. 이는 체계적 강의계획안 작성과 실천으로 이어지고, 자신이 설계한 수업의 목표를 효과적으로 달성하기 위해 적합한 교재를 자체 제작하는 형태로 나타나기도 한다.

강의계획안 짤 때 들어가는, 하기, 시작 전에 투자하는 준비. 어떤 교재를 선택할 것인가, 어떤 얼마만큼의 material을 애들한테 읽으라고 내가 요구할 것인지 뭐 이런 것들부터...그리고 평가, 어떤 평가를 어떻게 할 것인지, 그니까 내가 채점에 어느 정도 시간이 들더라도 정확한 평가가 이루어질 수 있게요, 학생들 입장에서. 그러려면 내가 노력을 해야 되잖아요. (교수 I, 인사)

학생들은 잘 가르치는 교수들의 이러한 수업 준비 노력을 교육에 대한 교수의 높은 열정과 책임감으로 받아들이고 있었으며, 동시에 교수의 짜임새 있는 수업 구성이 학생들로 하여금 수업에 몰입하게 만드는 계기가 된다고 평가하고 있었다. 교수의 노력은 수업에 임하는 학생들의 태도에도 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

교수님께서...수업에 신경을 많이 쓰시는 모습을 보여 주시면은 저희들도 그 과목에 대해서 과목에 대한 자세 자체가 많이 바뀌는 거 같아요. 과목이 난이도가 쉽든지 어렵든지 간에 그 과목에 대한 투자하고 싶은...열정이나 노력의 정도가 점점 커지는 거 같고. (학생 E, 이공)

나. 학생들의 눈높이에 맞는 다양한 교수전략의 활용

교수들은 학생이 수업에 집중하고 내용을 제대로 이해할 수 있도록 수업 성격과 학생들의 눈높이에 맞는 다양한 교수 전략을 활용하고 있었다. 교수 개인의 경험이나 성향, 선호하는 교수 방식에 따라 활용하는 전략은 차이를 보였지만 공통점은 학생을 수업의 주체로 놓고 교수의 교수(teaching) 활동보다는 학생의 학습(learning) 활동이 보다 활발

하게 이루어질 수 있도록 수업을 운영하고 있다는 점이였다. 이와 함께 잘 가르치는 교수들은 일방적으로 지식을 전달하기 보다는 학생들이 수업에 참여하게끔 독려하고 공부해야 하는 이유를 구체적으로 설명해주는 방식으로 학습 동기를 유발하고 있었다. 이를 통해 학생들은 '이 수업을 왜 들어야 하는가', '이 수업을 통해 내가 어떻게 변화할 수 있을까'에 대해 스스로 고민할 수 있는 기회를 갖는다고 설명하고 있었다.

대학교에서는 이 학생이 그걸 꼭 스스로 공부하게 만드는 약간 자율성을 띠게 하는 것이 가장 큰 목표라고 생각해요. 그래서 그렇게 하기 위해서는 우선 교수님이 그 학생이 그 학문에 대한 흥미를 높이는 게 가장 중요할 것 같아요... (학생 A, 이공)

또한 면담 참여자들이 공통적으로 말하는 잘 가르치는 교수의 가장 두드러지는 특징은 수업의 내용을 명확하게 전달한다는 것이였다. 여기서의 명확한 전달력은 교수가 '무엇을 가르칠지'보다 '학생에게 어떻게 전달될지'를 먼저 고민하고 노력하는 것을 의미하며, 이를 위한 교수 전략으로 학생의 흥미 유발과 집중도를 제고할 수 있는 구체적인 예시, 교수법 스킬, 직접적인 경험이나 사례를 들어 설명하는 전략이 활용되는 것으로 나타났다.

...집중도를 놓치면 다시 끌어오기가 쉽지 않아서. 좀 새로운 논문의 어떤 재미있는 연구결과, 아니면 조크가 되던 이 강의와 관련된 것을 지워처럼 곳곳에다 물어놓고, 그 강의실 전체의 분위기를 놓치지 않으려고 상당히 노력하는 편이에요. (교수 J, 이공)

전...많이 알고 계시는 것과 그것을 잘 전달하는 것에는 많은 차이가 있다고 생각을 해왔는데 ○○○ 교수님은 해당 내용에 대해서 학생들이 쉽게 이해할 수 있는 수준으로 설명을 해주시려고 항상 노력을 하셨고, 이 과정에서 학생들의 이해를 돕기 위한 활동들을 많이 넣었던 게 저는 가장 도움이 됐다고 느꼈고요. (학생 E, 인사)

다. '잘 가르치는 것'에 대한 지속적 성찰과 자기 개발

잘 가르치는 교수들은 평소 어떻게 하면 잘 가르칠 수 있을 것인지에 대해 관심을 갖고 자신의 수업 방법이나 교육의 방향성에 대해 지속적으로 고민하고 있었다. 이러한 태도는 자연스럽게 좋은 수업을 위한 노력으로 이어지게 되는데, 면담에 참여한 교수들은 자발적인 학습을 통해 수업 방법을 변화시키려는 의지가 강한 것으로 나타났다.

가르쳐보고, 이렇게 했는데 잘 안 통했구나, 그러면 주제를 좀 바꿔본다든가. 그니까 1년이 지나면 잊어버려요. 근데 그 시점에...내년에는 이렇게 좀 해보는 게 좋겠다 라는 걸 좀 적어 놔요. 그걸 적어놓고 보고, 좀 생각을 하고, 뭐 이런 노력들이 사실은 조금씩 개선되는데 도움이 되지 않을까... (교수 B, 인사)

이렇게 지난 수업의 결과 혹은 학생들의 피드백을 통해 앞으로의 수업을 어떻게 개선해나갈 것인지를 지속적으로 고민하면서 교수법을 개선해 나가는 것은 교수 본인의 성장은 물론 학생들의 성장에도 많은 도움을 주고 있었다.

...자신이 가지고 있는 내용을 업데이트 하지 않고 반복적으로 수업을 하시는 교수님 있는 반면에, 같은 내용이라도 그 새로운 강의가 시작될 때마다 그 강의 자료도 업데이트하고 강의 방식도 항상 고민을 하시는 모습이 되게 드러나는 분들의 경우에는 잘 가르친다는 느낌을 더욱 받았던 거 같습니다. (학생 F, 인사)

라. 학생에 대한 '관심'과 '배려'

면담에 참여한 교수들은 학생에 대한 관심이 크고, 이에 따라 학생을 진심으로 배려하려 한다는 공통 특징을 가지고 있었다. 학생에 대한 관심과 배려는 학생에게 초점을 맞추고 학생 입장에서 배우는 것을 항상 고민하게 만드는데, 이는 앞서 언급한 잘 가르치는 것에 대한 의미를 학생에게서 찾고, 좋은 수업을 하도록 노력하게 만드는 결정적인 동력이라고 할 수 있다.

난 일단은 교수자가 전문 지식을 갖고 있는 건 기본이고 두 번째는 조금 더 바란다면 이렇게 학생들 입장에서 같이 생각해 주면 애들이 금방 알아. 금방 알잖아, 그지? 이 사람이 자기의 지식을 자랑하려고 하는 건지, 아니면 우리들한테 가르쳐 주고 같이 끌고 나가려고 하는 건지 금방 안다고. 똑똑한 사람들이기 때문에... (교수 F, 인사)

또한 배려한다는 것은 학생을 하나의 인격체로 인정하고 존중한다는 것을 의미하기도 한다. 학생의 성장을 우선하는 교수의 이러한 태도는 교수에 대한 학생들의 애정으로 이어지고 나아가 일정 부분 학생이 수업에 적극적으로 참여하게 하는 계기로 작용하고 있었다. 실제로 면담에 참여한 학생들은 교수의 배려와 존중이 수업 몰입에 큰 도움이 된다고 이야기하고 있었다.

저도 이해가 안 가는 부분이 학생들한테 왜 저렇게 밖에 안 해줄까. 그런 게 이해가 안 가요. 어느 교수님에 대해서 학생들을 대하는 마음도 되게 막 '저런 애들은 원래 일을 못하는 애들이야' 막 그렇게 치부하는. 제가 봤을 때는 ○○대 정도 들어오면 다 과제들은 할 수 있을 거라 생각하는데... (교수 D, 이공)

마. 학생과의 '긴밀한 상호작용'과 소통

'학생에 대한 관심과 배려'와 일맥상통하는 것이긴 하지만, 잘 가르치는 교수들은 또한 학생들과 긴밀한 상호작용과 소통을 습관화하고 있었다.

학생들과 이야기하는데 굉장히 거리낌이 없으시고 학생들과 그런 위계 관계를 무너뜨리려고 항상 노력하시는 거 같아요. 저희에게 먼저 다가와서 말씀도 건네주시고, 뭐 공부 방면이 아니더라도, 뭐 일상적인 것에도 저희에게 관심을 보여주시는 게 느껴져서 편안하게 다가갈 수 있었던 거 같아요. (학생 H, 인사)

이에 따라 학생 의견에 대한 구체적이고 즉각적인 피드백을 제공해 주고, 강의평가 결과를 자신의 수업을 발전시켜 나가는데 적극적으로 활용하는 등 실제로 수업을 설계하고 운영하고 개선하는 과정에서 학생의 의견을 수렴하기 위한 다양한 장치를 마련하고 있었다.

저는 강의평가가 정말 좋아요. 그니까, 애들이 그래요. ‘선생님 기분 나쁘지 않으세요?’ 아니 기분 나쁠 때도 있죠. 근데 기분 나쁜 거는 내가 반성을 하지 못하게 만드는 인신 공격적인 comment는 기분이 나쁜 거죠. 그런데 그런 건 거의 없었고 대부분 내가 negative한 comment를 들으면 ‘아 맞아’ 이렇게 생각하지, 애들의 의견이 말이 안 되는 거는 거의 없었어요, 이제까지. (교수 I, 인사)

교수-학생 간 상호작용의 중요성은 면담에 참여한 모든 집단에서 공통적으로 강조되고 있었다. 특히 학생들은 교수가 학생이 수업 내용을 제대로 이해하고 있는지, 교수의 수업 내용이 정확하게 학생에게 전달되었는지에 대한 반응을 살피고 지속적으로 피드백을 제공하는 교수를 잘 가르치는 교수라고 생각하고 있는 것으로 나타났다.

피드백은 무조건 잘 해야 되고, 굉장히 저도 거기에 열정을 쏟아요. 근데 이제 저만 하나까 43명이 되잖아요. 근데 너무 힘들니까 그리고 피드백 시간도 또 부족하잖아요, 수업 안에서? 그래서 학생들끼리 또 피드백을 할 수 있게끔 그런 걸 또 이렇게 가르, 제시를 하죠. (교수 G, 인사)

...좋은 교수님에 대해 어떻게 생각 하냐고 물어보면은 대부분 학생들이 많이 공통적으로 얘기 하는 게 피드백 부분이에요. 본인들의 과제라든가 수업에 있어서 구체적으로 교수님들이 피드백을 주는 교수님, 아니면 피드백이 즉각적으로 제공되는 수업에 있어서 학생들의 만족도가 굉장히 높고. (CTL 직원 B)

교육은 수업이라는 교육적 활동을 매개로 한 교수와 학생의 끊임없는 상호작용이다. 이는 곧 수업 현장에서 교수가 지식을 잘 전달하는 것뿐만 아니라 학생들과의 긴밀한 상호작용을 유도하는 것이 수업 내용에 대한 학생들의 이해도를 높이고 궁극적으로 학생들이 수업에 몰입하는 기회를 제공하는 매우 효과적인 수단으로 활용될 수 있다는 것을 의미한다.

2. 잘 가르치는 교수가 되는데 영향을 미친 요인

가. 개인적 특성

1) '교육자'로서의 정체성과 소명의식

연구중심대학의 교수들이 대부분 교육보다는 연구에 치중하게 되는 상황에서 면담에 참여한 이른바 잘 가르치는 교수들은 교수로서의 정체성을 '교육'에 두고, 대학은 '교육을 하는 곳', 교수는 '교육을 하는 사람'이라는 강한 소명의식을 가지고 있었다. 좋은 연구성과를 내는 것만큼 좋은 교육성과를 내는 것이 대학 교수가 수행해야 하는 본연의 과업이며, 그렇지 못할 경우 대학 교수로서의 책임을 다 하지 못하는 것이라는 소신을 가지고 있었다.

교육을 교육해야 해요...교수법에 대해 관심도 없고, '야 대학생이 네가 공부해야지. 무슨! 뭘 가르쳐줘?' 이걸 진짜 바보 멍청이 같은 소리예요. 그러면 연구소에서 근무하시는 게 나아요. 대학에 오실 필요가 없어요. 대학교수가 엄청난 파워가 있는 것처럼 생각하지만, 물론 중·고등학교 선생님이랑은 다르죠. 연구는 해야 해요. 단, 연구만해서는 연구소 연구원이지. 대학 교수는 아니에요. (교수 J, 이공)

잘 가르치는 교수들은 연구자와 교육자라는 지위를 동시에 가지고 있으면서도 교육과 학생을 중시하는 마음과 태도를 유지하고자 노력하면서 교육자로서 자신의 정체성에도 소홀하지 않는다. 이러한 정체성은 대학에서 가르치는 것에 지속적으로 관심을 갖게 하고 교육자로서의 자질과 역량을 배양해 나가는데 상당한 영향을 미치게 된다.

2) '잘 가르치는 것'에 대한 자기 효능감(self-efficacy)

잘 가르치는 교수들은 수업을 통해 학생들이 성장해나가는 모습을 보면서 만족감과 행복감을 느끼고 있었다. 교수(teaching) 활동을 통해 느끼는 자기 효능감은 교수가 잘 가르치기 위해 다양한 영역(예컨대, 수업을 위한 노력, 학생과의 긴밀한 상호작용 등)에서 노력하고 이를 지속하는 것과 매우 밀접하게 연결된다.

나는 항상 한 class를 하더라도 그냥 거기서 굉장히 의미 있고, 내가 이걸 하고 났을 때 내가 일단은 깔끔하게 만족하고 나와야 되는데, 그런 수업이 되려면 진짜 뭔가 이 안에 있는 이 진심과 엑기스가 서로 왔다 갔다 해야 되거든. (교수 F, 인사)

한편, 가르치는 것을 통해 성취감을 맛본 교수는 계속해서 잘 가르치기 위해 더 많은 노력을 기울일 가능성이 높다. 교수가 새로운 교수법 프로그램에 참여하는 것은 전적으로 교수의 자발성이 크게 작용할 수밖에 없는데, 가르치는 것에서 보람을 느꼈던 경험

이 있는 교수들이 대체로 교수학습개발원에 자주 찾아오는 경향이 있다는 사실은 교수가 수업을 위해 지속적으로 노력하게 되는 중요한 요인 중에 하나가 높은 자기 효능감이라는 것을 시사한다고 볼 수 있다.

[CTL 프로그램에 자주 참여하는 교수들은] 교수법에 대해서 배우려는 욕심, 열정이 높으셨던 것 같고. 그리고 이제 배우면 배울수록 학생들하고 조금 가까워진다는 느끼시는 거 같아요. 교수법이 좀 달라지니까 학생들하고 좀 더 가까워지고 좀 더 친해지고 친밀해지고. 이런 거를 통해서 약간 기쁨, 성취감, 좀 보람 같은 걸 느끼시다 보니까 더 이제 새로운 방법도 도입하시려고 하시는 거 같고. (CTL 직원 B)

3) 자신의 수학과정에서 얻었던 긍정/부정적 경험으로부터의 깨달음

잘 가르치는 교수들은 개인의 직·간접 경험을 통해 ‘내가 교수가 되면 이렇게 해야겠다’ 혹은 ‘이렇게는 하지 말아야겠다’라는 깨달음을 얻은 경우가 많았다. 잘 가르치는 것에 관한 긍정적인 경험, 예를 들어 학창시절 자신이 경험했던 잘 가르치는 교수의 수업이나 누군가를 가르쳤던 경험을 통해 체득한 자신만의 교수(teaching) 노하우를 현재 본인의 수업에 모델링하고 있었다.

그나마 좋아하고, 닮아야겠다 라는 생각을 하게 된 선생님들이, 그게 잘 가르쳤던 선생님이었던 것 같아요. (중략) 지금 내가 수업하는 와중에 그 선생님들한테 내가 배우면서 학생으로서 경험했던 거 있잖아요, 그걸 내가 똑같이 하고 있어요. 그 못 버리겠는 거예요. 그걸 내가 너무 잘 배웠다고 생각하기 때문에... (교수 I, 인사)

반면 학창시절 잘 가르치지 못하는 교수를 보고 ‘나는 저렇게 가르치지 말아야겠다’라고 결심하게 된 교수의 사례도 있었다.

교수님들은 되게 어려운 말씀들을 많이 하시니까, 그 어려운 말을 못 듣는 대학생이었던 내 자신이 나의 잘못이라고 생각을 많이 했었어요. 그런데 지금 지나고 나서 생각해 보면, 그 교수님의 잘못이다 라는 생각을 많이 해요...저 교수님 왜 저렇게 어렵게 말을 하고, 왜 자기 언어만 쓰는 거지? 그런 생각을 했었어요. 그래서 학생들이 입장에서 그 제가 막 답답하고 그랬던 그런 거가 없었으면 좋겠다 라는 생각을 가지고 수업 준비도 하고, 그렇게 하고 있어요. (교수 D, 이공)

이러한 본 연구의 결과는 교수가 잘 가르치는데 관심을 가지게 하기 위해서는 긍정적인 사례와 부정적인 사례를 함께 공유함으로써, 긍정적 사례로부터는 효과적 교수법을 배울 수 있게 하고, 또한 부정적 사례를 통해서도 교육자로서의 소명의식을 일깨우는 계기로 활용할 수 있을 것이라는 시사점을 제공해준다고 볼 수 있다.

나. 외부적 영향 요인

1) 제도적 요인

연구중심대학인 A대학에서 이른바 잘 가르치는 교수들은 앞서 살펴본 주로 교육중심 대학을 대상으로 수행된 선행연구에서 제시되었던 제도적 요인들(예컨대 교수채용과 신입교원 훈련에서 교육의 강조, 교육중심 교원업적평가 제도, 학생 강의평가의 공개와 업적평가 반영, 교수법 프로그램 등에 대한 강제적 참여 등)에 의한 영향은 거의 받지 않는 것으로 나타났다. 대부분의 연구중심대학이 그렇듯, A대학 교원업적평가 규정에 교육영역의 비중은 매우 낮은 편이며, 교수의 교육 실적을 평가하는 지표로는 강의 관련 수상실적 항목에 포함된 최우수강의상(5점)과 우수강의상(3점)에 따른 가점이 유일했다¹¹⁾. 또, 신입 교수 채용에서 절대적으로 중시되는 것은 연구업적이며, 재임용이나 승진과 관련해서도 교육 영역의 경우 책임시수 충족(한 학기 6학점)이라는 최소한의 기준만 충족하면 전혀 문제가 없도록 되어 있다¹²⁾. 실제로 면담에 참여한 교수들은 A대학에서 교육을 장려하고 교수들이 잘 가르치도록 유도하는 보상기제는 사실상 존재하지 않는 것이나 다름없다고 이야기하고 있었다.

A대 같은 경우에는, 그니까 제도적으로는 뭐 잘 가르쳐야 되는, 그런 뭐 인사제도나 평가나 이런 측면에서는 그런 incentive나 disincentive가 거의 없어요. 사실상 없는 거나 다름없어요. 그니까, 교수업적평가에 몇 점이 들어가기는 하지만 그거는...무시할 수 있는 정도의, 무시할 수 있는 정도가 아니라 누구나 무시하는... (교수 B, 인사)

아울러 학생들에 의한 강의평가 점수가 재임용에 결정적인 영향을 미치는 계약제 교원들과는 달리 정년 트랙 교원들에게 있어 강의평가 점수는 실제 교수들의 행태 변화에 아무런 영향을 미치지 못한다. 강의평가 점수가 하위 5%에 해당하는 교수에 대해서는 학과장이 교수학습개발원에서 교육을 받도록 안내하도록 하고 있지만 실제 이행은 문서상으로만 되고 있는 경우가 많다.

...제도적으로 '호봉승급 안 하고 말지'라고 하는 교수한테...유일한 방법은 뭔가 제도적인 강제성을 부여하는 수밖에 없는데. 교무처가 그런 거를 할 수 있는 게, 할 수 있더라도 그 의지가 없고, 아시겠지만 교수의 자율성을 침해한다고 하는 그런 게 있기 때문에, 실질적으로 불가능하다고 저는 봤고요. (구성원 X)

11) A대학교의 「교원업적평가 규정」(2020. 8. 1. 일부개정)을 살펴보면 연구영역은 계열에 따라 200~360점의 기준을 설정해 두고 있지만, 교육영역은 책임시수(학기당 6학점)를 충족하면 기본 점수를 획득할 수 있는 구조로 되어 있다.

12) A대학교(2020. 8. 1.). 「재임용·직위승진 등을 위한 학술논문 요건 시행세칙」 참고

하지만 이런 전반적 상황 속에서도 잘 가르치는데 개인적으로 관심이 있는 일부 교수들은 학교가 제공하고 있는 교육 제도나 관련 프로그램을 수업에 적절하게 적용하여 시너지 효과를 만들어 내고 있었다. 예컨대 교수학습개발원에서 제공하고 있는 교수학습공동체(Faculty Learning Communities: FLCs) 등 지원 프로그램에 자발적으로 참여하거나, 튜토리얼, 플립트 러닝 등 새로운 교수법과 관련 제도를 적극적으로 자신의 강좌에 도입하는 등 잘 가르치기 위한 노력과 성찰을 지속적으로 해 나가고 있었다. 이런 의미에서 보면 A대학에서도 제도적 요인이 잘 가르치는 교수들을 만드는데 최소한 일정 부분은 영향을 미치고 있다고 말할 수 있겠다. 하지만 이는 교수들의 참여를 강제하는 규정이나 충분한 인센티브가 없는 한 그야말로 ‘자발적으로 동기 유발된’ 극소수의 교수에게만 영향을 미칠 수밖에 없어 상당한 한계가 있을 것으로 생각된다.

수업을 잘 하고자 하는 어, 생각이 있어도요, 제도가 학교에, 나 생각이 있었지만 학교에 tutorial, flipped 없었으면 나 안 했을 거거든요, 그래서 사실 제도가 생각보다 중요한 건 맞아요. (교수 I, 인사)

처음 FLCs를 만들면서 주변에 반대 의견이 굉장히 많았어요. (중략) A대 교수들은 교육보다는 연구에 관심이 더 많고, 모이는 것도 원하지 않는다...그러셨는데. 제가 이거를 첫 해에 오픈했을 때, 총 25팀이 모여졌어요. 제가 정말 깜짝 놀랐고...의외로 교수님들이 정말 이런 소통의 창구를 원하시는 구나라는 생각이 정말 많이 들었고. (CTL 직원 B)

어떤 관점에서 보면 연구가 교수의 핵심적 역할이 될 수밖에 없는 A대학의 맥락에서 교육보다 연구를 강조하는 것은 당연한 일일 수도 있다. 아울러 교육뿐만 아니라 연구도 교수의 매우 중요한 역할이 되고 있는 연구중심대학에서는 교육중심대학과는 달리 교육만을 지나치게 강조하는 제도를 마련하는 것도 일정부분 타당하지 않다고 할 수 있다. 하지만 연구에 특출한 역량과 성과를 보이는 특정한 교수가 교육보다는 연구를 해야 한다는 주장과, 연구중심대학은 학부교육을 소홀히 해도 된다는 주장은 전혀 차원이 다른 문제이다. 연구중심대학에서도 학부 학생들의 관점에서 보면 분명히 질 높은 교육을 받을 권리가 있다. 따라서 연구중심대학에서는 교육중심대학과는 맥락이 다른 만큼 잘 가르치는 교수를 만들기 위해 어떤 전략과 제도적 방안을 도입해야 할 것인지에 대한 보다 심층적 고민이 필요한 것임을 알 수 있다.

2) 문화적 요인

A대학에서 잘 가르치는데 관심을 가진 교수들이 매우 적다는 사실은 연구중심대학으로서 가진 특성과 이에서 비롯된 문화적 요인에 기인하는 바가 크다. 앞서 살펴본 선행 연구에서 ‘잘 가르치는 대학’은 교육을 중시하는 분위기가 대학 전반적으로 퍼져 있고

이에 따라 개별 교수들도 잘 가르치는데 많은 관심을 가지고 있었다. 하지만 본 연구의 결과 승진과 연구비 등 교수들에 대한 보상기제가 철저하게 연구중심으로 맞추어져 있는 A대학의 상황에서, 학부교육을 경시하는 문화는 교수들뿐만 아니라 대학 본부에도 강하게 뿌리내리고 있었다.

이제 학교가 아무래도 그 평가 자체를 강의보다는 연구로만 하니까, 아시겠지만 여기 계신 분들 아시겠지만, 교수의 인사고과라는 게 100%, 거의 100% 다 연구로만 이루어지다 보니 아무래도 전달해주는 메시지 자체가 별로 이렇게 강의를 잘 할 필요가 없다 라는 메시지를... (구성원 X)

학교의 평판을 좌우하는 글로벌 대학 랭킹, 학교의 재정 운영에 결정적 영향을 미치는 연구비 수주 등이 연구 실적에 절대적으로 영향을 주는 반면, 정작 학부교육의 질적 수준은 SKY로 대변되는 강고한 서열구조¹³⁾로 말미암아 신입생 유치에 별로 영향을 미치지 못하게 된다. 이런 관점에서 연구중심대학에서 교수들이 ‘연구 실적’을 강조하는 경향은, 자율성이 보장되는 시장 환경 속에서 교수라는 ‘행위자’ 혹은 ‘이해당사자’의 자율적 선택의 결과라고 할 수 있다(일종의 ‘시장 혹은 전문가의 실패’, 변기용, 서경화, 남미자, 이수지, 김희연, 유희뢰, 2013). 이러한 자율적 선택의 결과가 ‘학생’ 혹은 ‘사회’의 편익에 반하여 시정될 필요가 있다면 먼저 대학 본부가 적절한 조치를 취해야 한다. 하지만 이러한 대학 본부의 개입을 무력화시키는 강력한 요인 중 하나는 연구중심대학의 특성 중 하나인 ‘교수 중심 거버넌스’라고 할 수 있다. 즉 Birnbaum(1988)에 따르면 연구중심대학의 경우 연구라는 활동의 특성상 말단 조직인 학과 혹은 교수들의 자율성 혹은 영향력이 커질 수밖에 없으며(‘anarchical organization’), 이러한 특성상 연구중심대학에서는 전통적으로 교수들이 총장으로 선출되고 교수 의회를 통해 대학 운영의 의사결정을 독점하는 유럽식 ‘교수공화국(Clark, 1983)’의 형태를 띠거나, ‘분산형 의사결정체(Curnalia & Mermer, 2018)’의 거버넌스 유형을 가지게 된다고 한다. 실질적인 소유주(owner)가 없어 전형적인 교수 중심 거버넌스의 특징을 가지고 있는 A대학 맥락에서 교수들의 의사에 반해 교수들의 교육활동이나 수업에 대한 새로운 의무를 강제하는 논의가 제대로 실현되기는 사실상 불가능하며, 이 상황에서 교수들은 자신들의 유형적·무형적 보상과 아무런 관련이 없는 교육활동을 강화하는 방향으로의 제도의 개선에 부정적인 수밖에 없게 되는 것이다. 아울러 본부보다는 교수들의 영향력이 강한 A대학 상황에서 교무처나 교수학습개발원과 같이 교육과 매우 밀접하게 연결되어 있는 부서에서 조차 가르치는 것의 중요성을 강조하고 싶어도(예컨대 강의평가의 공개, 평가 하위교수에 대한 시정 조치 등의 제도 마련) 이를 제대로 실현하기란 결코 쉽지 않다.

13) 이는 신제도주의에서 말하는 일종의 ‘제도’로서 대학의 평판에 대한 일반 사회의 태도와 가치관이라고 말할 수 있을 것이다.

강의에 어려움을 겪거나 강의평가가 현저히 낮은 교수님들이 교내 교육서비스 기관을 자발적으로 찾아오시면 좋은데 현실적으로 쉽지 않잖아요. 그러다보니 부서 입장에서는 제도적 장치가 마련되어 어려움이 있는 부분에 도움을 받는 자연스러운 문화가 형성되면 좋은데 그렇지 못한 게 아쉬워요. 제도적 마련이 어렵다면 본부 차원에서라도 적극적인 홍보와 권장을 해 주시길 바라는데, 한계가 많은 거 같아요. (CTL 직원 B)

학교 본부나 학과 차원에서 잘 못가르치는 것에 대한 제재 조치가 전혀 없는 상황 속에서 일부 교수들은 나쁜 강의평가 점수를 받더라도 절대 자신이 잘 가르치지 못한다는 사실에 동의할 하지 않는 어처구니없는 폐쇄적 태도를 보이는 경향마저 있었다.

가장 큰 장벽은 교수님들이 자기가 못 가르친다는 걸 인정하지 않는 것 같아요. 절대 인정하지 않아요. A대 교수님은 더 인정하지 않는 것 같아요. 연구를 못 한다는 것도 인정을 안 하고, 그냥 학제적인 특징이라고 얘기해 버리고. 특히 강의평가에 대해서는 정말 자기부정을 많이 하시는 것 같아요. (구성원 X)

하지만 이러한 학교 전반의 교육 경시 분위기에도 불구하고 학부생에 대한 교육을 상대적으로 강조하는 학과도 있다는 점은 매우 인상적이었다. 향후 추가적 후속 연구가 필요할 것으로 생각되지만 본 연구의 결과로만 보면 이러한 교육을 강조하는 학과의 분위기는 학문(전공) 분야의 성격(예컨대 교육의 역할이 중시되는 전공 분야별 평가인증을 받고 있는 공학계열 학과), 혹은 학과 구성원들의 연령과 출신 배경(외국에서 교수 경력이 있는 젊은 교수가 다수인 비교적 신생 학과) 등에 의해 일정 부분 영향을 받는 것으로 추측된다. 예컨대 본 연구과정에서 만난 한 교수의 경우 본인이 부임할 당시 소속 학과가 비교적 신생학과로서 대부분 젊은 교수들로 구성되어 있어 잘 가르치는 것에 대한 교수들 간 의견 공유와 상호 소통이 비교적 활발하게 이루어지는 분위기가 형성되어 있었다고 했다.

○○학과 같은 경우는, 굉장히 그래도 학생들한테 잘해주는 과였습니다. 10여 년 전에는. 제가 처음 왔을 때는, 그니까 그때는 지금보다 교수들이 많이 젊었고 (웃음) 그때, 10년, 12년 전에는 ○○학과가 되게 젊었어요. 아직 30대 교수 분들도 한 서너 분 계셨고, 40대 초반도 많으시고...(중략)... 좀 잘 가르쳐야 된다 라는 분위기가 다른 학교보다는 좀, 다른 학과보다는 많지 않았나 하는 생각이 들고. (교수 X, 인사)

아울러 다양한 교수들을 만날 기회가 많은 CTL 직원의 경우 A대에서 공학계열인 특정 학과의 경우 특히 교육에 관심이 많은 교수가 많고, CTL 프로그램이나 행사에 적극적으로 참여하는 경향이 있다는 점을 이야기해 주었다.

전공에 따라서 그 분위기가 조금 있는 거 같아요. 의외로 ○○학과 같은 경우에는 공대입에도 불구하고 교육 쪽에 관심 있는 교수님들이 많이 있으세요...어떤 형태가 됐든 저희 프로그램에 많이 참여하시는 경우나, 아니면 저희가 뭔가 요청을 했을 때 흔쾌히 해주시는 학과 중의 하나이고요. 마찬가지로 비슷한 유사한 학과들이 좀 있어요. (중략) 학과적인 특성, 분위기도 약간 있는 것 같다는 생각이 들기도 해요. (CTL 직원 B)

문제는 이러한 소수의 교육에 관심이 있던 소위 '잘 가르치는 교수들'도 A대의 전반적 교육 경시 (반대로 일방적 연구 업적 강조) 분위기 속에서 교육에 대한 태도가 점차적으로 변해 가는 경우가 발견되었다는 것이다. 특히 교육을 강조하던 미국의 대학들에서 재직하던 교수들은 교육을 중시하는 가치관이나 태도(예컨대 교수로서의 정체성과 소명의식, 개인적 경험에 기반한 교수상 모델링 등)를 지닌 채 입직하게 되는데, A대학 특유의 교육을 암묵적으로 경시하는 문화적 환경이 입직 초기에는 교육에 열정적이었던 교수들 상당 부분 변하게 만드는 경향을 발견할 수 있었다.

그 당시 삼사십 대가 우세였다면 지금은 이제 사오십 대로 가면서, 그다음에 과가 좀 커지면서, 학생들이 많아지면서 이제 조금 그 동력을 이제 그 동력을 상실한 것도 있는 거 같아요...(중략)...강의에 대한 리스펙이 없으니까. 존중해주는 문화, 잘 가르치는 사람에 대해서 인정해주고 존중해주는 문화가 없으니까. (교수 X, 인사)

이러한 문화적 요인의 영향력은 연구중심대학에서 잘 가르치는 교수가 존재하는 것이 얼마나 어려운 것인가를 보여주고 있으며, A대학과 같은 연구중심대학에 다른 교육중심대학에서 적용하고 있는 제도적 장치들을 단순히 모방하여 도입한다고 해서 교수들의 행태가 쉽게 변하지 않을 것임을 웅변으로 말해주고 있는 것으로 볼 수 있다.

3) 환경적 요인

사실 대학 문만 열면 학생 모집에 아무런 문제가 없던 1990년대까지의 고등교육의 호황기에는 학부교육에 정부와 대학들 모두 아무런 관심을 가지지 않았다. 하지만 2010년 이후 학령인구가 본격적으로 감소하면서 학부교육을 어떻게 잘 할 수 있을 것인가에 대한 관심이 늘어나고 있고, 이에 따라 정부에서도 학부교육의 질을 제고하기 위한 다양한 평가 제도를 재정지원과 연계하여 시행하고 있다. 따라서 학부교육을 강조하는 정부 재정지원 사업(혹은 대교협 기관인증평가)은 연구중심대학인 A대학으로 하여금 최소한 형식적으로는 학부교육에 보다 신경을 쓰도록 만들고 있다.

많이 영향을 받고 있고요. 국고에 의해서...조금 고무적인 거는 그 평가지표나 국고 사업계획서라든가 대학평가 지표에서 교육에 대해서, 교수학습 영역에 대한 지표 점수가 점점 중요해지고 있고, 지표가 들어오면서 점수가 있다 보니까, 학교에서도 어느 정도 관심을 갖게 된 거 같고. (CTL 직원 B)

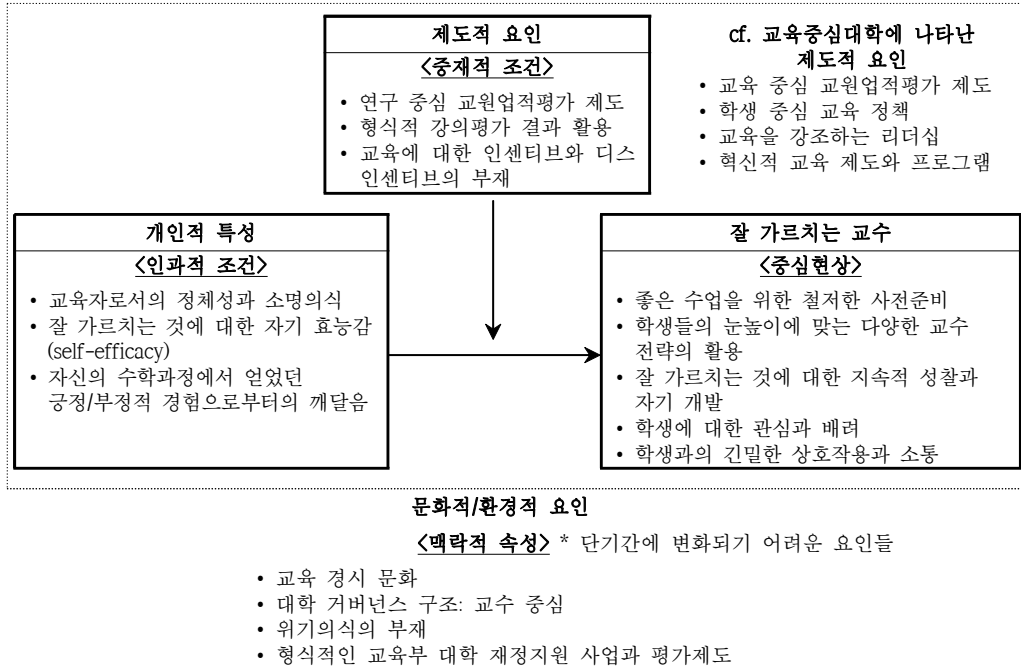
문제는 정부나 대교협이 정책 기조에 따라 대학들이 질 높은 교육을 제공하기 위한 각종 제도나 프로그램을 도입하고 있지만, 이것이 특히 연구중심대학에서 실제 교수들의 행태 변화에는 전혀 영향을 미치지 못하고 있다는 데 있다. 대교협의 기관인증평가는 최소한의 질적 수준을 담보하고 있는가를 평가하는 것이기 때문에 소위 상위권 대학을 점하는 연구중심대학의 경우 별로 신경을 쓰지 않고, 또한 연구중심대학에 커다란 영향을 미치는 정부의 재정지원 사업 평가는 보고서와 집체 대면평가 방식으로 매우 형식적으로 이루어지기 때문에 대학의 기본적 운영방식과 교수들의 행태 변화에 영향을 미치기에는 역부족인 것으로 볼 수 있다. 따라서 연구중심대학에서 교수들이 '잘 가르치는 것'에 관심을 가지지 않는 현상이 지속되고 있는 것은 개별 대학의 책임도 있지만, 어떤 측면에서 교수들이 잘 가르치는데 관심을 가지질 수 있도록 하는데 유일한 영향력을 가진 교육부가 제대로 된 역할을 하지 못하고 있는 사실에도 기인하고 있다.

3. 논의

본 연구의 결과 연구중심대학에서 나타난 '잘 가르치는 교수의 특징'은 주로 교육중심대학을 대상으로 수행된 선행연구(예컨대 변기용 외, 2015; 2017a; 2017b)의 결과와 별로 다른 점이 없었다. '움직이는 교수'로 대변되는 '학생들에게 관심과 기대를 가지고', '학생과 긴밀한 상호작용을 하고', '지속적 성찰과 개발'을 통해 습득한 '다양한 교수 전략을 학생의 관점에서 탄력성 있게 적용'하는 교사가 잘 가르치는 교수로 나타난 점은 연구중심대학인 A대학에서도 별반 다를 것이 없었다.

문제는 연구중심대학인 A대학의 맥락에서 이러한 '잘 가르치는 교수'가 거의 전적으로 '개인적 특성 요인' 쉽게 말해 '개인이 가지는 소명의식 혹은 도덕적 책임감'에 의해 좌우되고 있다는 점이었다. 즉 A 연구중심대학의 경우 교수에 대한 모든 보상기제가 '연구'에 맞추어져 있는 상황에서 잘 가르치는 것에 대한 결정이 전적으로 개인의 자율에 맡겨져 있고, 이에 대한 대학 당국의 제도적 개입은 사실상 존재하고 있지 않았다. 또한 설령 대학 당국이 개입하려고 하더라도 뿌리 깊은 교수 중시 거버넌스의 특징을 가지고 있는 A 연구중심대학에서 이러한 시도가 성공할 가능성은 별로 없으며, 이러한 상황에 평가나 재정지원을 통해 영향을 미칠 수 있는 유일한 외부 주체인 교육부는 보고서 중심의 형식적 평가로 이러한 상황을 사실상 방기하고 있는 상태라고 할 수 있다. 하지만 '질 높은 학부교육의 달성'라는 공공적 목적을 가진 공공재의 공급을 시장 원리에 따라 교수 개인의 자율적 선택에 맡겨 놓을 경우 그리고 이러한 교육활동이 연구중심대학의 맥락에서 교수 개인의 이해에 반하는 경우, 그러한 공공재의 공급이 사회가 요구하는 수준에 비해 과소 공급될 것이라는 것은 너무나 자명하다. 이러한 본 연구의

결과를 교육행정학적 맥락에 맞게 발전적으로 수정한 Strauss & Corbin(1990; 1998)의 패러다임 모형을 활용하여 보다 체계적으로 분석해 보면 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 잘 가르치는 교수가 되는데 영향을 미치는 요인들 간의 관계

먼저 본 연구에서 분석한 개인적 특성 요인은 코딩 패러다임에서 말하는 '인과적 조건'에 해당한다. 이는 개별 교수가 입직 당시에 이미 가지고 있던 교육 경험과 태도, 그리고 입직 후 교육 경험을 통해 발전시킨 교육적 태도와 가치관 등을 의미한다(교육자로서의 정체성과 소명의식, 자기 효능감, 긍정적/부정적 교육 경험 등). 개인적 특성 요인은 오랜 기간 동안의 자기 성찰과 사회화 과정을 통해 내재적으로 체화된 가치관과 태도라고 할 수 있으며, 이는 A대학이 가진 '맥락적 조건(연구중심대학, 교수 중심 거버넌스)'에 관계없이 개별 교수가 '잘 가르치는 교수'가 되도록 하는데 가장 결정적 영향을 미치는 것으로 생각된다. 이렇게 개인적 특성 요인이 가장 중요한 것이지만 이는 주로 개인의 도덕적 책무성(소명의식)에 의존되는 측면이 크다. 반대로 말하면 이러한 소명의식이 없는 사람의 경우 전문가로서의 도덕적 소명의식보다는 한 명의 이익추구자로서 교육을 할 가능성이 크다는 점에서 학부교육의 수준을 높이고 싶은 행정가의 입장에서 가장 중요한 것은 정책적 개입이 가능한 '중재적 조건'이라고 할 수 있다. 물론 정책적 개입이 있다고 해서 연구중심대학에서 '잘 가르치는 교수'가 획기적으로 늘어날 것이라고 기대

하기는 어렵다. 잘 가르치는 것이란, 결국 교육에 대한 교수의 가치관과 태도를 변화시키는 것이기 때문에, 제도적 변화뿐만 아니라 궁극적으로 교육을 중시하는 방향으로 개인의 가치관 변화, 그리고 이에 기초한 조직 문화의 변화가 수반되어야 하기 때문이다.

하지만 이러한 상황에서 변화를 촉발시키기 위해 시급한 일은 일단 보다 많은 교수들이 학부교육에 대한 관심을 가지도록 만드는 일이라고 할 수 있다. 조금이라도 더 많은 교수들이 의미 있는 교육 경험을 함으로써 내재적 자기 효능감을 경험하고, 이를 통해 잘 가르치는 것의 의미를 느낄 수 있도록 (초기 단계에서는 일정 부분) 강제적으로라도 일단 교육에 관심과 시간을 쏟을 수 있도록 하는 여건을 조성하는 것은 변화의 계기를 만들기 위해 매우 중요하다(변기용 외, 2015; Eckel & Kezar, 2011). 주로 교육중심대학을 대상으로 수행된 선행연구들(변기용 외, 2015, 2017a, 2017b)에서는 예컨대 ‘교육에 소명의식을 가진 교수의 선발과 철저한 교육·훈련’, ‘교수업적평가에서 교육 요소의 강조’, ‘위기 상황 속에서 창출된 내부적 경쟁 구조’, ‘교육을 강조하는 리더십’ 등을 잘 가르치는 교수들 만드는데 영향을 미치는 중재적 조건으로 제시하고 있다. 하지만 앞서 언급했듯이 A 연구중심대학에서는 ‘잘 가르치는 교수’를 만들거나, 혹은 교수들이 잘 가르치는 데에 관심을 가지도록 만드는데 영향을 미칠 수 있는 이러한 제도적 장치들이 전혀 작동하지 않고 있었다. 처음부터 교육에 대한 도덕적 소명의식을 가진 사람은 소수일 것이고, 특히 A 연구중심대학이 ‘연구 실적’ 일변도의 교수 보상기제(연구비 등 금전적 보상과 승진 등 평판적 보상)를 강조하고 있는 상황에서, 이러한 제도적 장치의 부재는 A대학에 잘 가르치는데 관심을 가진 교수가 더더욱 적을 수밖에 없을 것이라는 추정을 가능하게 한다. 또한 초기 정착 단계에서 신입교수의 경우 자신의 생존을 결정하는 재임용 심사에 모든 관심을 기울일 수밖에 없는 상황을 고려한다면 설령 입직 초기에 ‘잘 가르치는 것’에 관심을 가졌던 소수의 교수들도 ‘재임용에 성공하기 위해서’ 그리고 평판과 금전적 보상이 따르는 ‘승진과 연구비 수주’에 몰두하기 위해서 점차적으로 교육에 대한 관심이 멀어지는 현상이 발생할 가능성이 커진다고 볼 수 있다.

A 연구중심대학에서 발생하고 있는 이러한 현상들은 (1) 현재의 교수 중심 거버넌스 하에서 대학 의사결정에의 교수들의 영향력이 지속되는 한, 그리고 (2) 교육부의 재정지원 사업 평가방식에서 현재처럼 정량적 지표와 형식적 대면 평가의 형식을 유지하는 한 변화될 가능성이 별로 없다고 볼 수 있을 것이다.

이러한 본 연구의 결과를 바탕으로 후속연구를 위해 다음과 같은 잠정적 가설을 제기해 볼 수 있을 것으로 생각된다.

- 1) 연구중심대학에서 대부분의 교수들은 학부생을 잘 가르치는데 관심이 없을 것이다.
- 2) 연구중심대학에서도 소수의 교수들(예컨대 본 연구에서 밝혀진 개인적 특성을 가진 사람)은 맥락적 여건에 관계없이 잘 가르치는데 관심을 가질 것이다.

- 3) 일부 잘 가르치는 교수들도 연구중심대학의 맥락 속에서 제도적 장치의 부재로 잘 가르치는데 관심을 잃어갈 것이다.
- 4) 현재의 교수 중심 거버넌스가 지속되는 한 혹은 교육부의 재정지원 사업 평가가 형식적으로 진행되는 한 이러한 현상은 지속될 것이다.

후속 연구를 통하여 A 대학에서 도출된 이러한 가설(실체이론)이 다른 연구대학에서도 나타나는지 그리고 잠정적으로 설정한 이 가설들이 과연 현상을 정확히 설명하고 있는지 대한 보다 정치한 연구가 필요하다고 할 것이다.

V. 결론 및 제언

잘 가르치는 교수는 대학에서 잘 가르치는 것에 대한 나름대로의 소신을 갖고 좋은 수업을 만들기 위해 다양한 노력을 기울이는 행태적 특징을 보이고 있었다. 이러한 특징은 교수가 가지고 있는 개인적 특성 요인과 대학의 제도적 요인, 그리고 조직 특유의 문화나 환경적 요인에 의해 직간접적으로 영향을 받고 있었다. 본 연구의 결과에 따르면, 연구중심대학이라고 하더라도 개별 교수가 당초 규정한 자신의 교수로서의 정체성에 따라 혹은 교육을 강조하는 학과 분위기에 따라 잘 가르치는 데 관심을 가지는 교수들이 얼마든지 존재할 수 있다는 사실을 보여준다. 당연한 말이지만 연구중심대학에서도 학생들의 입장에서 보면 교육은 중요하다. 이에 동의한다면 교육 행정가들이 해야 할 일은 개별적으로나 학과별로 '잘 가르치는 것'에 관심 있는 교수들이 늘어날 수 있도록, 그리고 그들의 관심이 실제 교육의 변화로 이어질 수 있도록 효과적으로 지원하는 방안을 고민하는 것이다. 본 연구의 결과를 토대로 이와 관련된 시사점을 몇 가지 제시해 보면 다음과 같다.

첫째, 신입교원 교육과 훈련을 통해 '교육자'로서의 정체성을 확립시켜 줄 필요가 있다. 대학 교수는 연구자와 교육자로서 이중적인 지위에서 갈등하게 된다. 대학에 입직할 당시 형성되는 교수로서의 정체성은 대학에서 교수의 역할을 규정하는 결정적인 요인으로 작용한다. A대학에서 잘 가르치는 교수들은 연구만큼이나 교육에도 중요한 가치를 두고 잘 가르치기 위해 끊임없이 노력하는 행태적 특징을 보였는데, 이러한 특징은 교수는 교육을 해야 한다는 교육자로서의 정체성에 기인하고 있었다. 이미 연구에 자신의 정체성을 두고 있는 기존의 교수들을 변화시키는 것은 매우 어려운 일이다. 따라서 대학 교수로 첫 발을 내딛는 신입교원들에게 교수라는 직업을 어떻게 생각하고 있고, 교수로서의 정체성을 어떻게 형성할 것인지에 대해 심도 있게 고민할 기회를 제공하는 것이 필요하다. 대학이 연구기관과 다른 점은 교육을 한다는 것임에 초점을 맞추고 잘 가

르치는데 힘을 쏟을 수 있는 기제를 만들어주는 전략이 필요한 것이다.

둘째, '교육 전담 교원'의 비중을 높이고 교육 전담 교원의 업적평가 기준을 강화하는 것을 고민할 필요가 있다. 연구중심대학에서 연구를 강조하는 것은 어찌 보면 대학의 설립 목표에 부합하는 일이며, 따라서 교육이 제1의 미션이 되기는 매우 어렵다. 그럼에도 불구하고 대학은 연구만큼 교육도 중요하게 생각해야 하는 교육기관이므로 연구를 잘하는 사람만큼 교육을 잘하는 사람을 제대로 확보하여 학생들을 잘 가르치게 하는 것도 대학의 역할을 제대로 수행하기 위해 반드시 필요한 일이다. 교육 전담 교원은 현재의 정년보장 트랙 교원 중 '잘 가르치는 교수' 중 일부를 제한적으로 지정할 수도 있고, 이와는 별도로 처우를 달리하는 교원을 일정 비율 새로 선발하는 방법도 있다. 어쨌거나 이 두 가지 경우 모두에서 교육 전담 교원의 역할과 과업은 교육에 있게 된다. 때문에 연구중심대학에서 교육 전담 교수가 해야 할 일이 무엇인지를 지속적으로 고민하면서, 잘 가르치는 것에만 집중할 수 있도록 이들에게 적용할 새로운 교육 중심 업적평가 제도가 필요하다. 모든 교수들이 학생을 교육하고 학생과에 관계에 보다 헌신할 수 있도록 만드는 것이 현실적으로 불가능하다면, 교육 전담 교원들이 가르치는 것에 더욱 몰두할 수 있도록 제도적 장치를 마련하는 것도 한 가지 방법이 될 수 있을 것이다.

셋째, 교수 유형별, 학과별 맞춤형 '교원 학습공동체'를 지원하는 것이다. 먼저, 교육에 관심이 있는 학과를 우선 선정하여 좋은 수업이라는 공통의 관심사에 대해 학습하고 공동체 문화 속에서 서로를 자극할 수 있는 기회를 마련해줄 필요가 있다. 교육에 관심이 없는 교수는 어차피 관심이 없기 때문에 그들이 관심을 가지게 만드는 것은 매우 어렵다. A대학의 경우, 잘 가르치는 것에 대한 대학 차원의 논의나 교수 간 의견 교류의 장이 매우 부족했지만 학과에 따라 교육에 관심을 가지는 정도가 다른 것으로 확인되었다. 또, 아무도 관심이 없을 것이라고 했던 '강의개선을 위한 교수법 연구모임(Faculty Learning Communities: FLCs)'의 성과를 통해서도 교수가 동료 교수와 가르치는 것을 심도 있게 논의할 기회를 제공하는 것이 나름의 방법이 될 수 있음을 알 수 있었다. 리더십 차원에서 교육에 대한 관심이 없고, 교육을 강조하는 대학의 외부적 요건들이 최소한 단기적으로는 크게 바뀌기 어렵기 때문에, 교육에 관심이 없거나 현재의 다양한 맥락으로 인해 교육에 대한 관심을 잃게 된 교수들에게 내부적으로 형성되어 있는 커뮤니티를 통해 교육을 통한 자기 효능감을 느낄 수 있는 기회를 제공할 필요가 있는 것이다. 먼저, 관심이 있는 교수와 학과를 대상으로 교육에 대해 학습하고 고민할 수 있는 교원 학습공동체 프로그램을 제공하여 교수 차원의 분위기를 형성하고, 나아가 이러한 교수 문화가 대학 차원으로 퍼져나갈 수 있도록 확산하는 전략이 필요하다.

참고문헌

- 강경희, 박선희. (2017). 대학 교원의 교수역량 도구 개발과 적용 연구. **한국콘텐츠학회 논문지**, 17(9), 88-98.
- 권영성. (2006). 대학의 강의식 수업에서 교수의 효율적인 교수행동 요인 분석. 박사학위논문. 연세대학교.
- 권향원, 최도림. (2011). 근거이론적 방법의 이론화 논리에 대한 이해: 한국행정학의 비맥락성과 방법론적 편향성 문제를 중심으로. **한국행정학보**, 45(1), 275-302.
- 교육인적자원부. (2005). 대학특성화추진방안. 교육인적자원부.
- 기노시타 야스히토. (2017). **질적연구법 실천: 수정판 근거이론 접근법의 모든 것** (M-GTA: Modified Grounded Theory Approach)(황경성 역). 파주: 범우사.
- 김민정, 김혜원, 이운수. (2018). 종합대학 교원의 교수역량 지원 교육 체계 개발. **한국교원교육연구**, 35(2), 289-317.
- 김인숙. (2012). 근거이론 담론과 사회복지 지식형성. **비판사회정책**, (34), 77-128.
- 김훈, 박환보. (2011). 교수의 개인 특성과 대학의 연구 환경이 연구성과에 미치는 영향. **교육행정학연구**, 29(2), 185-210.
- 류춘호, 이정호. (2005). 대학의 강의평가에 영향을 미치는 교수관련 요인에 관한 연구. **한국경영학회**, 9(1), 249-279.
- 민철구, 엄미정, 박기범. (2008). 대학 연구기능 활성화를 위한 교육·연구 연계. 과학기술정책연구회.
- 민혜리. (2012). 교수개발 프로그램 활성화를 위한 교수들의 인식 및 요구조사: S대학교를 중심으로. **한국교원교육연구** 29(3), 195-219.
- 변기용. (2020). **근거이론적 방법: 현장 기반 이론 생성을 위한 질적 연구**. 서울: 학지사.
- 변기용, 권경만, 이현주, 홍바울. (2020). 교육행정학 연구에서 근거이론 접근방식 활용 실태와 비판적 성찰. **교육행정학연구**, 38(1), 169-197.
- 변기용, 배상훈, 이석열, 김병찬, 변수연, 전재은, 이미라. (2015). **잘 가르치는 대학의 특징과 성공요인**. 서울: 학지사.
- 변기용, 배상훈, 이석열, 변수연, 전재은, 전수민. (2017a). **잘 가르치는 대학의 특징과 성공요인 2**. 서울: 학지사.
- 변기용, 서경화, 남미자, 이수지, 김희연, 유흥뢰. (2013). 현행 고등교육 책무성 확보기제에 대한 비판적 성찰과 정책방향 탐색. **아시아교육연구**, 14(1), 163-196.
- 변기용, 이석열, 배상훈. (2017b). 학부교육 우수대학의 특징과 성공요인: 5개 대학 사례 연구. **교육문제연구**, 30(1), 229-262.
- 서울대학교 교수학습개발센터. (2004). 가르침과 배움: [교수 인터뷰] 가르침에 대한 성찰-장상호 교수. http://s-space.snu.ac.kr/bitstream/10371/5978/1/2004_ctl_01_04.pdf.

- 에서 2019. 10. 18. 인출.
- 손충기. (2003). 대학교수의 교수개발 프로그램 개발과 그 효과 검증 연구. **한국교원교육연구**, 20(2), 121-150.
- 송해덕, 장선영, 김연경. (2013). 대학교수의 경력별 직무역량 요구분석과 지원 방안. **아시아교육연구**, 14(4), 149-179.
- 양길석. (2014). 대학 강의평가 영향 요인에 대한 메타 연구. **교육방법연구**, 26(2) 293-322.
- 우양호, 고경동. (2015). 행정학 분야 대학교수의 연구생산성과 그 영향요인: 개인적 특성인가? 환경적 요인인가?. **행정논총**, 53(2), 345-380.
- 이석열. (2010). 대학 역량강화를 위한 대학 특성화 방안. 교육과학기술부.
- 이석열. (2011). 강의평가 현황 및 문제점. 대학교육, 2011.4호. 대학교육협의회.
- 이은실. (2002). 연구중심대학의 교육프로그램 사례 분석. **고등교육연구**, 13(2), 75-99.
- 이혜정, 최경애, 김세리. (2009). 연구중심대학의 강의 질 향상 정책 및 전략 연구. **교육학연구**, 47(4), 145-174.
- 임우섭, 김용주. (2007). 대학 교수의 핵심 강의역량 분석. **교육행정학연구**, 25(4), 413-434.
- 임유진, 홍유나, 김세용, 김보경. (2019). A대학 교수역량 측정도구 개발 및 타당도 검증연구. **교육과학연구** 50(1), 1-23.
- 최혜림. (2013). 연구중심대학의 교육과 연구의 관계에 대한 탐색적 연구: 대학교수의 교육활동 경험에 대한 인식을 중심으로. 석사학위논문. 서울대학교.
- EBS 최고의 교수 제작팀(2008). **(EBS 다큐멘터리) 최고의 교수**. 서울: 예담.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Cooke, S., Brown, E., & Carr, D. (2015). *The good teacher: Understanding virtues in practice*. The Jubilee Centre for Character & Virtues.
- Benekos, P. J. (2016). How to be a good teacher: Passion, person, and pedagogy. *Journal of Criminal Justice Education*, 27(2), 225-237.
- Bullock, M. (2015). What makes a good teacher? Exploring student and teacher beliefs on good teaching. *Rising Tide* 7(1), 1-30.
- Birnbaum, R. (1988). *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. Jossey-Base.
- Clark, B. R.(1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press.
- Carrell, S. E., & West, J. E. (2010). Does professor quality matter? Evidence from random assignment of students to professors. *Journal of Political Economy*, 118(3), 409-432.
- Curnalia, Rebecca M. L. & Mermer, Dorian. (2018). Renewing our commitment to

- tenure, academic freedom, and shared governance to navigate challenges in higher education. *Review of Communication*, 18(2), 129-139.
- Dunkin, M. J., & Precians, R. P. (1992). Award-winning university teachers' concepts of teaching. *Higher Education*, 24(4), 483-502.
- Eckel, P. D., & Kezar, A. J. (2011). *Taking the reins: Institutional transformation in higher education*. Greenwood Publishing Group.
- Gibson, G. W. (1992). *Good start: A guidebook for new faculty in liberal arts colleges*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- Gregory, J., & Jones, R. (2009). 'Maintaining competence': a grounded theory typology of approaches to teaching in higher education. *Higher Education*, 57, 769-785.
- Kezar, Adrianna J. (2018). *How colleges change: understanding, leading, and enacting change* Second edition published 2018 by Routledge.
- Klafke, R., de Oliveira, M. C. V., & Ferreira, J. M. (2019). The Vanguardist Good Professor in Natural and Social Sciences. *Journal of Education and Learning*, 8(2), 47-57.
- Menegaz, C., & Schubert Backes, V. M. (2015). Education for the unified health system: what do good professors do from the perspective of students?. *Investigación y educación en enfermería*, 33(3), 500-508.
- Miron, M. (1985). The "good professor" as perceived by university instructors. *Higher education*, 14(2), 211-215.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Skelton, A. (2005). *Understanding teaching excellence in higher education*. New York, NY: Routledge.
- Skelton, A. M. (2009). A 'teaching excellence' for the times we live in?. *Teaching in Higher Education*, 14, 107-112.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.)*. Sage Publications, Inc.
- Teneva, M. (2019). Dynamics in diagnosing the quality of the good teacher. *Trakia Journal of Sciences*, 17(2), 101-106.
- Yin, R. K. (2014). *Doing case study research(5th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

ABSTRACT

Exploring the Characteristics and Influencing Factors of Professors who Teach Well : Case Study of A Research-Oriented University

Lee, Seunghee(Ph.D student, Korea University)

Kim, Suyoun(Ph.D student, Korea University)

Byun, Kiyoun(Professor, Korea University)

The purpose of this study was to explore the characteristics and influencing factors apparent among professors who teach well at A University in Korea, one of the research-oriented universities, by using the grounded theory approach. For this, twelve professors awarded for good teaching were selected and interviewed in-depth in the first place along with various literature analysis, and in order to compensate for the shortcomings, eight undergraduate students, the head and two staff members from the Center for Teaching and Learning at the same institution were interviewed additionally. The data was analyzed based on Modified Grounded Theory Approach by Kinoshita. As a result, the characteristics of professors who teach well were not much different from the results of prior studies conducted on education-oriented universities. However, at the research-oriented universities, while professors who teach well are entirely affected by personal characteristic factors, the prevalence of organizational culture that belittles education, professor-oriented governance that make reform difficult, and the government's formal assessment of universities have been found to be important reasons for the continuation of that phenomenon. The relationship between the main factors derived in the results of this study was presented in accordance with the paradigm model of Strauss & Corbin, which was partially modified to fit the context of educational administration, and several policy implications were discussed together to enhance educational functions in research-oriented universities.

[Key words] good teaching professors, Undergraduate Education, Case Study, Grounded Theory Approach