

푸코의 '규율권력'의 관점에서 퍼실리테이션 실제에 대한 재조명 : 인간중심의 상호작용 가능성을 중심으로

한선미, 이희수

To cite this article : 한선미, 이희수 (2018) 푸코의 '규율권력'의 관점에서 퍼실리테이션 실제에 대한 재조명 : 인간중심의 상호작용 가능성을 중심으로, 평생교육 · HRD연구, 14:3, 61-88

① earticle에서 제공하는 모든 저작물의 저작권은 원저작자에게 있으며, 학술교육원은 각 저작물의 내용을 보증하거나 책임을 지지 않습니다.

② earticle에서 제공하는 콘텐츠를 무단 복제, 전송, 배포, 기타 저작권법에 위반되는 방법으로 이용할 경우, 관련 법령에 따라 민, 형사상의 책임을 질 수 있습니다.

www.earticle.net

푸코의 ‘규율권력’의 관점에서 퍼실리테이션 실제에 대한 재조명 : 인간중심의 상호작용 가능성을 중심으로

한선미(중앙대학교 박사과정)*

이희수(중앙대학교 교육학과)†

요 약

본 연구는 푸코의 규율권력의 개념을 토대로 퍼실리테이션의 양상과 성격을 분석하고, 그 대안으로 푸코의 생명권력 관점에서 퍼실리테이션의 인간중심 상호작용의 가능성을 탐색하였다. 푸코의 규율권력은 분할의 기술, 활동의 통제, 생성과 형성, 역량의 조합 등 4가지의 기법과 위계적 관찰, 규범적 체재, 시험 등 3가지의 도구를 활용하여 인간을 은밀하게 감시하고 억압적으로 통제한다. 연구 결과에 따르면 퍼실리테이터가 인간중심의 상호작용을 촉진하기 위해 지향해야 할 관점은 세 가지로 정리할 수 있다. 첫째, 개방적인 상호작용 가운데 학습자가 새로운 것을 받아들일 수 있도록 자신의 의견을 확장하도록 한다. 둘째, 학습자의 핵심가치나 신념이 거시적 관점의 교육목표와 연결될 수 있게 지원한다. 셋째, 학습자 고유의 사유가 자신만의 정체성과 자율성이 충분히 발현되도록 환경을 조성한다. 향후 퍼실리테이션의 활동은 규율권력에 머물지 않고 생명권력의 본질에 대한 이해와 실천에 기반하여 학습자 참여를 우선하는 인간중심의 상호작용이 핵심 과제가 되어야 할 것이다.

주제어: 푸코, 규율권력, 생명권력, 퍼실리테이션

* 제1저자: 중앙대학교 교육학과 박사과정 email: e-starsen@hanmail.net

† 교신저자: 중앙대학교 교육학과 교수 email: heesu@cau.ac.kr

논문투고: 2018.06.10 / 심사일자: 2018.07.07 / 게재확정일자: 2018.07.20

I. 문제 제기

성인학습자에게 효과적인 학습은 자신의 경험과 자신이 속해 있는 맥락에서 의미를 적극적으로 이끌어 낼 때 일어난다(Richey, Klein, & Tracey, 2011). 성인교수자는 성인학습자의 태도와 개인 특성이 반영된 그들의 경험과 사고를 충분히 발현할 수 있게 촉진자 역할을 수행해야 한다는 데 이견이 없다(권대봉, 2002; 권두승, 2006; 백수정, 이희수, 2012; 한선미, 2017; Garrick, 1998; Jenkins & Jenkins, 2006; Ringer, 1999; Rogers, 1983, 1989). 성인학습자들은 학교교육 맥락에서의 교수자(Instructor)보다는 조력자(Helper), 촉진자(Facilitator)로서의 성인교수자를 선호한다(홍아정, 백평구, 조윤성, 2012; Knowles, 1988). 학습자 참여와 민주적 방식을 강조하는 방향으로 교육 패러다임이 변환하면서 퍼실리테이션은 더욱 주목을 받는다(Brookfield, 1995).

그럼에도 불구하고 성인교수자로서 퍼실리테이터를 길러내는 교육은 학습자 개인의 특성이나 태도를 고려하지 않고 퍼실리테이션의 도구나 기법중심으로 이루어지고 있다는 지적에 자유롭지 못하다(이연주, 이희수, 2015; Justice & Jamieson, 1999; Parry, 1995; Thomas, 2004, 2008). 의식하든 의식하지 않든 퍼실리테이션에도 도처에 권력이 내재하고 작용한다는 것은 부인키 어렵다. 이러한 문제점을 해결하기 위해 퍼실리테이터의 사고체계 발전과 실천적 성찰을 강조하거나 전문성 향상을 위한 본질 및 철학 중심의 교육이 진행되어야 한다는 주장이 힘을 얻어가고 있다(이연주, 이희수, 2015; Brookfield, 1995; Hogan, 2002; Thomas, 2004, 2008).

Hunter, Thorpe, Brown 그리고 Bailey(2007)가 주장하는 퍼실리테이션의 본질은 모든 학습자가 동등하게 자신만의 정체성과 자율성을 잃지 않고 학습에 참여하게 하고, 학습자 상호 간 그리고 교수자와 학습자 간에 내재한 채 지배하는 무의식의 권력을 파악하여 관리하는 것이다. English와 Mayo(2012)는 성인교육에서 교수자는 학습자들의 계급이나 능력 등의 사회적 특성 차이가 학습과정에서 과도한 역할을 하지 않게 촉진활동을 진행해야 한다고 주장했다. Brookfield(2005)에 따르면, 성인교수자는 인본주의 관점에서 성인학습자가 자신의 잠재력을 찾도록 도와줄 뿐 아니라 자기실현이 정치, 경제적 상황과 밀접하게 연결되게 한다. 다른 누구보다도 Rogers(1951, 1981)는 퍼실리테이션의 본질은 집단 내 편재한 권력의 불균형을 인식하고, 학습에 도움이 될 수 있도록 인본중심의 학습을 촉진하는 인본주의 퍼실리테이션을 주창했다. 연구자들은 대동소이하게 퍼실리테이션에서 무의식권력을 파악하여 인본주의 학습을 촉진하는데 퍼실리테이션의 본질이 있다고 보았다.

무의식 권력에 대한 관점은 연구자마다 다르다. 먼저 Hunter 등(2007)은 집단에 내재된 역학관계로, Englih와 Mayo(2012)는 사회적 특성의 차이로, Brookfield(1995)는 권력의 복잡성으로, Cervero와 Wilson과 동료들(2001)은 사회 계층적 권력으로, Rogers(1981)는 불균형의 권력으로 보았다. 특히 미셸 푸코(Michel Foucault)는 규율권력(disciplinary power)의 관점에서 권력은 인간의 관계망 속에 내재하여 통제와 억압적인 형태로 나타난다고 주장했다. 후일 푸코는 그러한 규율권력을 초월하는 또 하나의 권력 형태인 생명권력(bio-power)을 대안으로 제시하였다. 생명권력이 인간의 욕망을 자유롭게 발현하도록 한다는 측면에서 Rogers가 퍼실리테이션의 본질을 인본주의 관점에서 파악한 것과 맥락을 같이한다. 인간의 본성과 욕망을 충분히 발현시킨다는 푸코의 생명권력은 퍼실리테이션의 실제와 맥락을 같이한다는 점에서 본 연구의 목적이 부합한다.

푸코는 독특한 방식으로 권력을 분석함으로써 권력이론가로 조명 받고 있다(조원광, 2012). 국가는 억압적 국가 기구(Repressive State Apparatus)와 이념적 국가 기구(Ideological State Apparatus)를 적절히 활용하여 권력을 표현한다(Althusser, 2001). 이념적 국가 기구로서 성인교육도 주목을 받기 시작했다(Brookfield, 2005). 푸코는 권력 자체보다 근대적 주체 형성에 더 많은 관심을 두었다는 점에서 성인교육에 시사하는 바가 크다. 푸코가 천착했던 주체에 대한 연구는 크게 세 갈래를 이룬다. 주체와 권력의 관계, 주체와 지식의 관계, 주체와 윤리의 관계이다(남상우, 2009; 박성일, 민용성, 2017). 이 세 주체는 모두 교육과 밀접하게 관련된 주체이지만, 여기에서는 주체와 권력의 관계를 중심으로 살펴본다. 연구의 관심은 주권권력을 넘어 규율권력과 생명권력이 진자운동을 하면서 성인교육의 퍼실리테이션 맥락에서 퍼실리테이터 자신이 주체자로서 타인에게 어떻게 권력을 형성하는가에 있다. 푸코의 전 생애에 걸친 사유의 세계는 주체가 어떻게 형성되는가에 있다. 그가 일생 동안 헌신했던 권력 분석의 토대는 교수자와 학습자 간의 권력관계를 나타내는 교육의 본질적인 관계를 이해하는 실마리를 제공한다(박성일, 민용성, 2017; 최연희, 2012; Brookfield, 2005; Hoskin, 1990).

근대사회는 관리주의를 지향하면서 군주권력을 대체한 규율권력을 탄생시켰다(Foucault, 1977). 거대 규율권력은 인간을 사회의 일부분으로 간주하고 고분고분 말을 잘 듣는 유용한 신체로 만들어 내고 있다(Brookfield, 2005). 인간은 모세혈관처럼 퍼져있는 규율권력의 그물망 속에서 살아간다. 그러한 규율권력은 인간의 신체에 파고들어 은밀하고 억압적인 형태로 몸짓·행동·습관·언행 안에서 생존하고 발달한다(Althusser, 2001; Brookfield, 2005). 사람의 자유를 억압하고 통치하여 복종시키는 동시에 저항도 함께 존재하고 있다. 그럼에도 불구하고 규율권력은 타

파할 수 없을 뿐만 아니라 타파할 대상도 아니다. 단지 규율권력의 본질과 형식을 깊이 이해하고 그에 따른 원리를 퍼실리테이션 현장에서 효과적으로 활용할 뿐이다. 푸코는 또 하나의 권력 형태인 생명권력에서 통제와 억압적인 규율권력을 완화시킬 가능성을 읽어낸다. 규율권력에서 생명권력으로의 이동에서 성인교수자들은 도구 중심에 치우쳐있는 퍼실리테이션을 인간중심의 상호작용으로 전환할 가능성의 희망을 발견한다.

이러한 문제의식을 토대로 본 연구에서는 푸코의 규율권력을 분석의 틀로 활용하여 퍼실리테이션이 어떻게 이루어지는가를 비판적으로 성찰하고, 그 대안으로 생명권력을 활용하여 퍼실리테이션의 새로운 지향점을 탐색하고자 한다. 퍼실리테이션의 지향점으로써 인간중심의 상호작용의 가능성을 탐색적으로 논의하는 데 연구의 주안점을 둔다.

II. 푸코의 규율권력 이해

1. 규율권력의 개념

푸코는 종래의 권력 분석과 다른 독특한 방식으로 권력을 분석했다. 권력의 주체를 파악하기 위해 다른 방식으로 새로운 문제의 틀을 구상한 데 그의 독창성이 있다. 그의 주된 관심사는 권력 그 자체에 있는 것이 아니라 근대적 주체가 어떻게 형성되었는가에 있었다. 종래 ‘인간이란 무엇인가?’라는 근본적인 질문을 보편타당한 문제의 틀로써 ‘근대의 주체는 어떻게 만들어지는가?’라는 질문으로 변형시켰다. 인간의 외부로 옮겨서 새로운 문제의 틀을 구상한 것이다(양운덕, 1999).

제2차 세계대전을 기점으로 세계는 규율사회에서 관리사회로 변환하기 시작했다(정규영, 2014). 푸코에 따르면 규율사회는 18, 19세기에 형성되어 20세기 초에 정점에 달했다. 21세기 역시 관리사회의 성격을 띠고 있지만, 여전히 규율사회의 성격에서 벗어나지 못하고 있다. 고대사회가 정상인과 비정상인으로 구분하여 감금적 권력을 휘두르며 인간의 신체적 자유를 억압하였다면, 현대사회는 신체의 영혼에 관점을 둔 규율-관리사회로 변환되었다고 할 수 있다(정규영, 2014; Morar, Nail, T., & Smith, 2016).

푸코는 권력이 어떻게 형성되었는지에 대해 밝혀냈다. 고대사회의 권력형태는 주로 군주권력양식으로 죄에 대한 압과 권력을 신체에 맞추어 끔찍한 처벌을 공개적으로 가하는 사회이다. 신체에 대한 가혹한 형벌은 고전적 체제에서 통제를 위한

수단이며, 신체는 이를 위한 본질적인 요소로서 대상이 된다. 군주는 신체라는 본질적인 요소를 대상으로, 형벌을 통제수단으로 하는 처벌을 위한 여러 절차 등의 도구를 사용하여 신체에 대한 무한한 권력을 갖게 된다. 신체는 권력의 대상이자 표적으로서 폭력을 통한 파괴적 관점으로 존재한다(윤희녕, 윤평중, 윤혜준, 정문영, 2003; 최연희, 2012; Foucault, 1977). 반면 근대 사회의 권력양식은 고대 사회와는 많이 다르다. 신체에 가하는 군주권력의 가혹한 방식은 사라지고 감옥이 출현한다. 신체를 감금하고, 영혼과 정신에 대해 통제와 억압을 하는 것으로 가혹한 신체형이 소멸되고 감옥이라는 새로운 기제를 통해서 신체를 감금하여 권력을 행사한다(남상우, 2009; 최연희, 2012; Foucault, 1977).

감금적 권력과 감시적 권력의 상징으로서 파놉티콘은 '원형감옥' 또는 '일망(一望)감시시설'이라 칭한다. 최소한의 비용과 관리로 감시의 효율성이 극대화되는 건축물이다(정규영, 2014; 최연희, 2012; 한희진, 2012). 중앙에 한 명의 감시인이 배치될 수 있는 감시탑이 있고 주위에는 수감인들의 독방을 원형으로 배치한다. 감시인 한 사람이 수감인 전체를 통제할 수 있는 반면 수감인은 감시인을 확인할 수 없도록 만들었다. 제러미 벤담(Jeremy Bentham)은 파놉티콘의 서문에서 "건축의 간단한 아이디어를 통해서 도덕이 교화되고, 건강이 유지되고, 산업이 부흥하고 ... 어려운 문제가 무시되지 않고 해결될 수 있다"고 주장했다(오생근, 2017, p. 318, 재인용). '완벽한 감금의 이상'을 표상한 시각 중심적인 인식론이라고 할 수 있다(정규영, 2014; 한희진, 2012). 이로써 법률적인 형태의 권력을 넘어 권력행사의 작용 메커니즘이 신체·정신에 대한 감금적 권력으로 나타난다. '그다지 규모가 크지 않은 공간의 한계 안에서, 일정한 수의 인간을 감시해야 하는 모든 시설에 ... '(오생근, 2017, p. 318, 23-25, 재인용)라고 설명하듯 파놉티콘의 원리는 감시와 경제성을 중요시하는 대부분의 모든 시설에 적용할 수 있다. 공장, 병원, 학교, 병영 등 한 사람이 다수를 감독할 수 있는 곳이면 어디에서나 파놉티콘의 원리가 적용됨을 목도한다(Brookfield, 2013).

푸코는 감시와 처벌에서 근대사회의 권력형태인 모더니즘 양식은 지배체제가 일방적으로 이루어지지 않으며, 관리를 지향하는 규율권력을 탄생시켰다고 설명한다(박성일, 민용성, 2017). 규율권력은 인간의 일상생활이나 관계에서 모세환관처럼 깊숙이 내재되어 권력이 작용되는 영역이나 또는 구성된 다수의 세력 관계에서 실체가 아닌 관계에서 행사되는 것이다(이동성, 2009; Foucault, 1977). 또한 권력이 위로부터 아래로 발현되는 것이 아니라 아래로부터 위로 발현된다는 점에서 불안정한 권력상태를 유도한다. 푸코가 보기에 규율권력은 손에 넣을 수도 빼앗을 수도 없고 공유할 수도 소유할 수도 없다. 그렇다고 멀리 가도록 내버려둘 수도 없다.

단지 어느 한 지점에서 다른 한 지점의 모든 관계에서 만들어지는 권력의 관계망 일 뿐이다. 그런 관점에서 Brookfield(2005)는 푸코의 규율권력은 인간의 사고에 침투하여 교묘하고 공포적으로 영향을 준다고 보았다. 이때 저항이 나타나는데 대립의 차원이 아니라 다수적이고 산발적이며 우연적인 것으로 함께 존재한다(양창렬, 2006; Foucault, 1990).

오늘날 신자유주의가 가속화 되는 상황에서 권력은 통제와 규율의 형태로 강화된다. 사회 전반 어디에서나 경쟁적인 시장주의가 확산되면서 시장의 개방, 자유무역, 공공부문의 축소가 이루어졌다(Torres, 2013). 한 개인에 불과한 인간들이 거대한 대중을 지속적으로 관리할 수 있는 시대가 구축된 것이다. 이런 사회적 환경에 대한 푸코의 관심은 권력이 작동하는 메커니즘에 있었다. 권력의 메커니즘이 다이어그램처럼 무제한적으로 그리고 유연하고 지능적인 형태로 인간의 삶이나 사회 속에 점진적으로 침투해 그 메커니즘을 변화시킨다고 보았다(Torres, 2013). 이때 메커니즘은 규율을 기준으로 사회 구성원들을 통제하면서 주체가 원하는 대로 변화시킨다(박성일, 민용성, 2017). 푸코는 벤담의 파놉티콘을 비유하여 일망감시시스템에 의해 모든 사회구성원들을 대상으로 통제가 이루어지고, 현대사회에서 규율권력의 수단과 방법은 기술적이고 관리적인 모든 방법들을 활용한다고 설명한다. 이동성(2009)에 따르면 푸코의 규율권력은 인간의 길들여진 몸을 보다 더 효율적으로 길들이기 위해 다양한 기법과 전술을 활용하여 완성한다.

종합하면 인간은 자율적인 이성의 명령에 따른다고 생각하지만 사실은 사회적으로 강요되는 규율권력에 예속되어 있다는 것을 알 수 있다. 교육 체제에서도 예외는 아니다. 성인교육영역에서도 규율권력의 메커니즘이 발휘되어 탐구를 핵심으로 하는 교육원칙과 거리가 먼 신자유주의의 거대 담론에 집착하고 있다(English & Mayo, 2012). 글로벌 교육담론으로 세계문화, 세계체제, 탈식민지주의, 문화주의를 강조하면서 성인교육이 인적자본과 적극적인 시민정신 함양으로 집중되고 있다(Brookfield, 2005; Torres, 2013).

2. 규율권력의 기법

푸코에 따르면 규율권력은 분할의 기술, 활동에 대한 통제, 생성과 형성과정, 역량의 조합과 같은 기법을 활용하여 인간의 신체를 특정한 형태의 신체로 훈육시켜 유순하게 만들어간다(정규영, 2013; Foucault, 1977). 이러한 규율권력의 기법은 규율적 권력의 형태로서 퍼실리테이션에도 작용하며, 그러한 퍼실리테이션을 분석하는 도구로 활용될 수 있다는 점에서 다음과 같이 구체적으로 그 의미를 짚어본다.

첫째, '분할의 기술'이다. 대표적으로 특정한 개인 혹은 단체를 격리시키거나 가두어 개별적이고 독방과 같은 공간을 부여한다. 자체 규율의 획일적인 것을 보호하고, 유지하기 위해 다른 사람과 구별하는 차원에서 필요하다. 봉쇄의 원칙은 그 자체만으로 충분하지 않다. 전체 속에서 개인적인 위치를 파악하기 위해 보다 작은 단위의 세분화와 유연성을 중심으로 분할(배치)하여 재구성한다. 벤담의 파놉티콘은 개인의 위치를 파악하기 위한 기능적 공간배치로 좋은 사례이다. 개인의 출결사항, 근면성, 능력과 자질, 숙련도 등을 파악하고 데이터와 통계를 확인하는데 유용한 감시 장치이다. 감시 장치는 분할이 필요한 곳이면 어디서나 이용할 수 있게 체계화되어 군대, 감옥, 학교, 공장 등에서 개별적 감시로 사용하게 된다(구윤희, 2009; 신건수, 2007; 정규영, 2013; 최연희, 2012; 한희진, 2012; Brookfield, 2005; Foucault, 1977).

학교는 개인적 배치의 서열화가 큰 골격을 이루면서 전체적인 감시가 용이한 대표적인 기관이다. 학습자 개인의 연령, 성적, 품행에 따라 분류되고, 지식이나 능력에 기초한 위계질서로 관념적 서열화가 형성된다. 이러한 관념적 서열화의 가치나 성적 등에 의미를 부여하여 학급이나 학교의 공간 속에서 구체적인 물질적 서열화가 형성된다. 학습자 개개인 상호적으로 끊임없이 교체되고 계속 변화하여 가시적, 비가시적 위계층위가 형성된다(구윤희, 2009; 정규영, 2013; 최연희, 2012; 한희진, 2012; 홍성욱, 2002; Brookfield, 2005; Foucault, 1977). 시각적으로 보는 것과 보여주는 것은 불평등의 내면화가 이루어지면서 그 자체가 규율권력이 된다. English와 Mayo(2012)는 이러한 위계층위가 능력이나 계급 등의 사회적 특성차이로 성인 학습에서 나타나는데, 이러한 현상을 필연적인 자원으로 인식하는 성인교육의 접근은 개선해야 한다고 주장한다.

둘째, 시간의 관리를 통한 '활동의 통제'를 강화하는 것이다. 개인 활동에 대한 세밀한 통제는 최적의 업무속도를 조절, 강요하기 위해 반복되는 시간(주기)을 세분화하고 규정한다. 가장 대표적인 방법으로 시간표를 활용하는 것이다. 시간으로부터 이용 가능한 순간들을 끌어내어 신속하게 더 많이 실행하는 것에 익숙해지도록 한다(박성일, 민용성, 2017; 정규영, 2014; 최윤희, 2012; Foucault, 1977). 마치 시간이 무한정 하게 관리가 가능한 것처럼 내적 훈련을 통해 최대의 속도, 효율성을 추구하면서 신체를 생산적으로 만드는 것이다(Foucault, 1982). 게다가 놓쳐버리거나 분산된 시간들까지 포착하여 복합적이고 정돈된 활동의 주체들로 순용시킨다(박성일, 민용성, 2017; 윤호녕 외, 2017; 이동성, 2009; Brookfield, 2005).

셋째, 교육과 훈련을 통한 '생성과 형성과정'이다. 교육은 인간의 전 생애를 시간으로 지배하여 그것을 자원으로 끌어낸다. 규율은 분리된 공간에서 교육을 통해 기

능을 전수하고 신체에 대한 통제를 강화한다. 개인의 생활을 지배하고, 시간, 신체, 권력의 관계를 통해 축적된 것들을 지속적으로 관리한다. 그리고 빠져나가는 시간을 확인해서 생산적으로 전환한다. 이로서 새로운 기술을 창출할 수 있게 된다(Foucault, 1977). 생성·형성 과정은 교육현장에서 교육과정의 형태로 나타난다(박성일, 민용성, 2017; Foucault, 1982). 교육과정은 시간을 철저히 분해하고 재조립의 자본화를 형성하기 위해 통제하는 하나의 장치이다. 통제는 형식적 교육이 종결된 후에도 나타난다. 교육하는 시간은 제도권 교육에만 국한된 것이 아니라 다양한 형태와 방식으로 구성된 평생에도 적용된다.

푸코가 제시한 생성과 형성과정의 4대 절차는 교육에서도 생생하게 나타난다. 첫째 흘러가는 시간을 연속적 또는 평행적인 선분이나 모듈로 분할하여 각 선분이 특정한 시점에 종결되게 한다. 둘째 이들 선분을 하나의 분석적 도식에 기초하여 조직하고, 최적으로 단순화된 요소들이 점차적으로 증가하면서 복잡해진 것을 바탕으로 하여 결합한다. 셋째 이런 시간적 선분의 지속된 시간을 각각 정한 후 시험을 통해 각 완결한다. 넷째 시험 결과에 따라 수준, 경력, 서열에 적절한 훈련계획을 마련한다(박성일, 민용성, 2017; 정규영, 2013; Foucault, 1977).

넷째, ‘역량의 조합’이다. 여러 역량들을 결합하여 협력적이고 복합적인 하나 또는 복수의 다양체로 구성되는 기계장치를 만든다. 결합된 역량들은 자신의 방식대로 관찰하기 위해 전체적으로 증가시켜 권력의 형태 속으로 조금씩 점진적으로 침투해 들어가 그 메커니즘을 변경시키는데 활용한다. 이 기술은 앞서 전술한 기술과 비교해 볼 때 규율권력을 실행하는데 최고 수준의 것으로 마지막 지점의 완결이라고 할 수 있다(박성일, 민용성, 2017; 정규영, 2013; 최연희, 2012; 홍성욱, 2002; Brookfield, 2005; Deleuze, 2003; Foucault, 1977).

종합하면 푸코의 규율권력은 자율적인 이성의 명령에 바탕을 둔 것이 아니라 그때그때마다 사회적 권력과 이러한 권력을 정당화하는 담론에 의해서 인간의 행동을 규제, 억압한다는 것을 알 수 있다. 성인교육의 장에서도 연령, 성적, 품행에 따라 이루어지는 위계층위가 시각적, 공간적 배치에 따른 규율권력의 특성을 답습하고 있다.

3. 규율권력의 도구

전술한 규율권력의 기법들이 추상적이고 전략적인 특성을 담고 있다면, 규율권력의 도구들은 보다 실천지향적이고 전술적인 특성으로 전략을 뒷받침하면서 전체적인 규율권력을 증가시키기 위한 수단으로 활용된다. 위계적 관찰, 규범적 제재, 평

가(시험) 등의 도구를 활용하여 보다 순종적인 인간을 만들어 주체자의 메커니즘을 완성하고자 한다.

첫째, '위계적 관찰'이다. 규율권력은 강제적으로 모든 것을 원할 때마다 하나의 시선으로 볼 수 있는 시각을 전제로 한다. 위계적 관찰은 전체를 볼 수 있는 가시성이라는 수단으로, 보는 것이 가능하게 하는 기술을 통해 효과가 발현되는 장치이다. 고전시대의 감시는 세밀한 검사와 일방적인 응시가 가능한 군사적 양식에 기초하였다면, 중세 이후의 학교에서는 교사의 보조역할을 위해 우수한 학습자를 선발하여 여러 계열의 간부 학습자들로 활용했다. 그들은 일반 학습자를 감시하는 역할로 학습자 간부들이 된다. 학습자 간부들에 대한 감시역할은 총감독이 수행하며, 그들 위에 전체적으로 감시하는 교사가 있다(구윤희, 2009; 신건수, 2007; 정규영, 2013; 최연희, 2012; 한희진, 2012; Brookfield, 2005; English & Mayo, 2012). 마치 먹이사슬처럼 피라미드식의 위계적 감시체제가 구축된다. 이러한 학교의 위계적 질서는 교육의 부가적 역할로 작용하는 것이 아니라 교육이 실현되는 곳에 내재하며 교육의 효율성을 위한 메커니즘이 되었다. 학교에서 위계화 된 감시체제는 통합된 하나의 시스템으로 상시적인 감시가 가능하게 되었다(박성일, 민용성, 2017; 정규영, 2013; Foucault, 1977).

둘째, '규범적 제재'이다. 규범을 통한 제재는 미시적 처벌제도를 실시하면서 보다 순종적인 신체를 만들어낸다. 학교, 공장, 군대 등에서 규율권력을 강화하기 위한 도구로 미시적 처벌제도를 시행한다. 규칙 위반, 일체의 이탈행위, 기준미달, 과제 안하는 것 등은 처벌의 대상이 된다. 본질적으로 제재의 역할은 교정하는 일로서 선행에는 보상, 악행에는 처벌이라는 형태로 교육이 이루어진다(박성일, 민용성, 2017; 정규영, 2013; Foucault, 1977). 그러나 이러한 포상은 선과 악의 가치에 기반하여 행위와 성적을, 평가하고 나쁜 주체와 좋은 주체로도 평가하면서 개인들을 지속적으로 비교하고 차등화 한다. 궁극적으로 위계화와 동질화를 잣대로 개인에 대한 배제를 통해 규범화를 형성한다(박성일, 민용성, 2017; 정규영, 2013; 최연희, 2012; Foucault, 1977).

셋째, '평가(시험)'이다. 시험은 위계적 관찰(감시)과 규범화로 만들어진 상벌 제도가 결합하여 작용하는 것이다. 그러므로 시험은 포괄적이고 강력한 규율 도구이다(박성일, 민용성, 2017; 정규영, 2013). 시험의 결과는 개체들의 사례를 만들고 증명하고 기록하여 어떤 지식을 만들어내는데 이렇게 만들어진 지식은 개체를 조정하고 통제하는 데 활용하게 된다(최연희, 2012; Foucault, 1977).

다른 학생들과 끊임없이 비교하게 하면서 시험은 점점 더 중요해진다. 시험은 지식 습득에 대한 평가를 넘어 지속적으로 재가동되는 권력에 따라 지식습득을 지원

하는 방법으로 진화한다. 개인을 위계적으로 분류할 수 있고, 정상적인 학습자와 그렇지 않은 학습자로 구분함에 따라 권력과 지식의 상관관계가 나타나면서 주체가 형성된다. 시험의 결과에 따른 학습자의 가시적인 서열화는 빈번하게 변화되면서 질서가 변동되는 것을 알 수 있다.

종합하면 규율은 공간, 시간, 활동, 역량 등의 기법으로 인간의 신체를 분석하고 분해한다. 또한 감시를 통해 신체활동을 통제하면서 때때로 상과 벌을 가하는 도구를 사용하여 신체를 지속적으로 복종케 한다. 주체가 자연적으로 존재하는 것이 아니라 특정한 역사적 조건하에 구성되는 것을 알 수 있다. 규율권력은 지난 수세기에 걸친 역사 발전의 필연적 결과이고 사회가 발전하는 단계의 일환으로 존재한다(박석일, 민용성, 2017). 그렇다면 푸코의 규율권력은 제거되어야 하는 것인가? 그렇지 않다. 다만 규율권력은 깊이 있는 이해와 통찰을 요구하며, 이에 따른 적절한 활용을 권장하고 있을 뿐이다.

III. 규율권력 관점에서 퍼실리테이션의 분석 결과

1. 퍼실리테이션의 실제 및 지향점

퍼실리테이션은 1960년대 미국에서 그룹 활동에서 학습을 촉진하는 기법으로 활용되기 시작했다. 이후 비즈니스 등 다양한 분야에서 많은 주목을 받게 되었고 지금은 보편적으로 사용되고 있다(송선정, 박석준, 2016; Kimitoshi, 2004). 퍼실리테이션은 구성원이 해결하고자 하는 문제를 용이하게 해결하거나 목표를 달성하기 위한 촉진활동으로서, 무엇을 하느냐의 내용에 관심을 두는 것이 아니라 어떻게 하느냐의 과정에 관심을 둔다(한선미, 2017; 홍아정, 백평구, 조윤성, 2012; Hunter et al., 2007). 퍼실리테이터는 중립적인 자세로 쉽고 편리하게 과정을 안내하여 원하는 성과를 낼 수 있게 지원한다(정연수, 최은수, 2012). 이처럼 퍼실리테이션은 퍼실리테이터가 합의된 목적지에 쉽게 도달할 수 있게 한다.

Hogan(2002)에 따르면 형식적 교육 분야에서 퍼실리테이션은 교훈적인 교육으로부터 경험적 접근의 교육이 가능하게 했다. 성인학습자를 대상으로 하는 퍼실리테이션에서는 현재 상태에서 원하는 상태로 가기 위해 협력적 학습 분위기 조성과 학습자 간 상호작용이 중요하다(Bergevin, 2006). Kolb, Jin 그리고 Song(2008)에 따르면 퍼실리테이션이란 학습활동이나 회의, 워크숍 상황에서 진행자가 집단의 공동 목적을 성공적으로 달성하는데 학습 및 문제 해결을 도와주고, 의사소통을 원활

하게 할 수 있게 지원하여 집단의 활성화를 촉진하는 활동이다. Brookfield(2005)는 소수 학습자의 의견까지 주의를 기울여 타인이 사고하고 행동하는 대로 따라하거나 기계적으로 순응하지 않게 비판적 성찰을 촉진하는 것이라 했다.

이러한 성찰적 퍼실리테이션은 21세기 민주주의의 거대 담론으로서 점점 다수의 결정이 필연적으로 옳고, 우월하며 도덕적 권리가 있다는 가정을 무비판적으로 받아들이는 것에 대한 반작용으로 나타났다. 그리고 가정에 대한 순응과 복종으로 기계적 재생산이 만연되고 있다는 관점에서 제시되었다(Brookfield, 2005; Cale, 2001). Fenwick(2004)과 Brookfield(2005)는 성인학습자가 속한 전반적인 시스템의 상호작용을 추적하여 바람직하지 않은 불평등의 조건을 찾아내고, 학습의 기회창출을 방해하는 것을 식별한 후 새로운 시스템 안으로 안내하는 것이라 했다. Rogers(1981)는 퍼실리테이션에서 퍼실리테이터가 학습자를 진정성 있게 대하고 수용하는 태도 및 진실한 표현과 공감으로 이해하는 것을 중요한 능력으로 보았다. 다시 말해 퍼실리테이션의 본질로서 인본주의와 사람중심의 철학을 강조했다.

이런 맥락에서 Thomas(2004)는 퍼실리테이터 교육방식이 기술중심 교육에 치우쳐 있음을 우려하면서 퍼실리테이터 양성차원의 개념과는 다른 포괄적 차원의 교육을 제시했다. 첫째, 퍼실리테이터 교육은 훈련보다 기술, 프로세스, 지식 및 이해에 더 초점을 두어야 한다. 둘째, 교육은 학습 과정에서 인간 중심의 대인 관계에 더 중점을 두어야 한다. 진술한 두 가지 관점을 달성하기 위해 Giddens(1984)가 제시한 세 가지 의식수준을 토대로 Thomas(2004)는 퍼실리테이터 교육 수준의 전략을 제안했다.

첫째, Giddens(1984)가 제시한 무의식 수준의 퍼실리테이터는 학습자들을 촉진하는 데 필요한 기술과 역량에 초점을 맞춘다. 퍼실리테이터는 자신이 특정한 기술과 방법을 숙달하고, 숙달한 다양한 도구를 사용하여 학습자의 프로세스를 효과적으로 촉진한다. 이는 퍼실리테이션의 이론과 효과적인 촉진에 대한 가치, 태도 및 신념 등을 고려하지 않고 촉진하는 것이다.

둘째, 실제적인 의식 수준의 퍼실리테이터는 교육의 목표와 주제의 이론적 개념과 관련하여 자신의 행동, 언어의 이유나 동기에 대한 의도적인 촉진을 한다. 퍼실리테이터가 기술사용에 머무는 단계가 아니라 집단의 내재적 작용들을 고려하여 프로세스의 단위별 핵심가치를 명백히 하고, 직관이 반영된 직접 이해와 평가로 이론과 실제상황에 효과적으로 대응한다(Schwarz, 2002).

셋째, 실천적인 지식이 존재한다는 담론적 의식의 수준이다. 퍼실리테이터는 의도적인 태도로 학습자의 개인적 특성 및 존재가 강조되는 사람중심의 상호작용으로 진행한다. 물론 이때 의식적인 수준과 병행하여 진행한다. Ringer(1999)에 따르

면, 퍼실리테이션은 퍼실리테이터가 학습자들을 관리하고 통제하는 것이 아니라 영향력을 주는 것으로서 학습자에게 진정성 있는 표현을 통해 그들의 의견을 수용하고 인정하는 공감적인 태도로 상호작용 하는 과정이다.

종합하면 퍼실리테이션은 목표를 달성하는 데 필요한 과정 중심의 촉진활동으로서 교수자와 학습자 간, 학습자 상호 간에 대화와 프로세스 진행으로 교육목표가 무엇인지 행동으로 보여주고, 과정에 숨겨진 의도를 명확히 드러내는 협력과 상호소통을 중요한 요소로 삼고 있다. 결국 현재의 퍼실리테이션의 실행 과정이 획일적이고 기술중심으로 치우쳐 있다는 비판을 받는 것은 퍼실리테이션 내에 작용하는 복잡한 권력과 그에 따른 역할에 대해 보다 개방적이고 적극적인 성찰을 해야 하는 당위성(Brookfield, 1995)을 실천하지 못하기 때문이다. 바로 이런 문제의식에서 본 연구에서는 학습자의 정치적, 사회적 맥락과 관련지어 교수자와 학습자 그리고 학습자 상호 간에 인간중심의 상호작용을 촉진하는 퍼실리테이션으로의 전환을 모색하고자 한다.

2. 퍼실리테이션 프로세스

퍼실리테이션의 유형은 목적과 대상에 따라 체험학습형, 자기혁신형, 자기표현형, 문제해결형, 합의형성형, 그리고 교육연수형이 있다(송선정, 박석준, 2016; 최은수 외, 2010; Bens, 2006; Kimitoshi, 2004). 6가지 유형 중 본 연구에서는 교육연수형을 중심으로 하는데, 이 유형은 시민교육, 기업교육, 학교교육, 가정교육 등의 교육 활동에 활용되며, 교육에 참여하는 학습자의 경험을 중심으로 사고하고, 상호작용을 통해 지식을 넓혀가는 학습유형이다.

성인학습자는 자율적이고 자기책임에 따라 경험을 중심으로 한 사유의 상호작용을 통한 내적 학습과정을 한다(권대봉, 2006; 권두승, 2006; 조대연, 2005). 이러한 성인학습자의 특성이 고려된 교육연수형 수업을 진행하는 교수자는 담론에 중요한 의미를 갖는다. 퍼실리테이션은 과정에 중점을 두는 것으로 교수자와 학습자 간 그리고 학습자 상호 간의 인식과 반응의 과정이라고 할 수 있다. 상호작용의 중요성을 인식하는 교수자가 학습자의 경험이나 사실, 현상에 대한 다양한 사고를 촉진하면 학습자는 학습의 질을 높이고, 모호성을 분명히 하여, 창의적 사고를 계발하게 된다(양미경, 2007). 또한 학습자가 자신의 사유를 표현할 때 학습목표와 다른 답이나 질문을 하더라도 있는 그대로 존중해 주는 태도로 눈을 맞추고, 고개를 끄덕여 주고, 부드러운 목소리로 상대방을 존중해주는 공감적 피드백을 제공한다(Brookfield, 1999; Decety & Ickes, 2011). 이와 같이 교수자의 인간중심의 상호작용

용을 통하여 학습자는 자신의 가치가 지지받는다는 것을 인식함으로써 자아존중감이 향상되고 학습자 상호간의 긍정적인 상호작용으로 적극적인 수업 참여가 가능해진다(Cooper, 2013). 결과적으로 학습자의 참여 기회와 학습자 개개인의 사유가 학습자로 하여금 두려움 없이 의사소통하고 자유롭게 표현할 수 있게 한다(Brookfield, 1999; Cranton, 2000; Decety & Ickes, 2011).

실제 퍼실리테이션의 진행에는 연구자(송선정, 박석준, 2016; 최은수 외, 2010; Kimitoshi, 2004)에 따라 프로세스의 형태에 차이가 있다. 아래 <표 1>은 Kimitoshi(2004), 최은수 외(2010), 송선정, 박석준(2016)이 제시한 퍼실리테이션 프로세스를 나타낸 것이다.

<표 1> 연구자들이 제시한 퍼실리테이션 프로세스

구분	Kimitoshi(2004)		최은수 외(2010)		송선정, 박석준(2016)	
준비 단계	프로세스 디자인 스킬	<ul style="list-style-type: none"> • 팀 설계 • 프로세스설계 • 아이스브레이크 	사전 준비 단계 회의 준비 단계	<ul style="list-style-type: none"> • 정보 수집 • 목적 명확화 • 아젠다 작성 • 성공기준설정 		
	장을 만들	<ul style="list-style-type: none"> • 경청과 질문 • 비언어 메시지 • 비공격 자기주장 	시작 주제 명확화	<ul style="list-style-type: none"> • 회의분위기 조성 • 팀 그라운드룰 설정 • 정보공유 • 이슈 찾기 • 주제 명확화 	소개 및 예비 활동	<ul style="list-style-type: none"> • 활동소개 • 소감 나누기
실행 단계	1	커뮤니케이션 스킬 발산, 수렴	개발	<ul style="list-style-type: none"> • 의견 도출 	준비 활동	<ul style="list-style-type: none"> • 아이디어 도출
	2	종합, 정리	토의	<ul style="list-style-type: none"> • 합의 의사결정 	마무리	<ul style="list-style-type: none"> • 발표와 조언
4	정리하고 나눔	<ul style="list-style-type: none"> • 회의 전체 과정에 대한 정보수집 • 반성과 기록 	소감 발표	<ul style="list-style-type: none"> • 소감발표 • 평가 		

출처: 연구자가 정리함.

위의 <표 1>에서 나타난 연구자들의 프로세스를 살펴보면, Stanfield(2002)가 일반적으로 제시한 프로세스와 비슷하게 진행되는 것을 알 수 있다. 특정 주제를 놓고 유사한 단계적 패턴에 따라 구성원들의 의견을 끌어내어 각자의 의견을 이해하고, 논지를 발전시킬만한 의견에서 유사점을 찾아내고, 문제의 해결책을 구하는 과정으로 이루어진다. 본 연구자는 위의 세 연구자들이 제시한 프로세스를 종합하여 준비 단계, 도입 단계, 의견도출 단계, 분류 단계, 정열 단계, 의사결정 단계의 순으로 퍼실리테이션 프로세스를 설명한다.

첫째, 준비 단계는 장소, 시간, 자료 등을 포함한 목적, 결과물, 참석자, 예상되는 이슈, 프로세스 등을 파악하여 상세한 지침과 함께 프로세스를 설계하는 단계이다(최은수 외, 2010; Kimitoshi, 2004).

둘째, 도입 단계는 참여하는 학습자들에게 참여 목적, 이유, 절차 등과 프로세스 방법에 대한 이해를 돕는 단계이다. 학습자의 상상력을 촉진시켜 주제와 관련된 의견을 집중할 수 있는 단계이며, 이때 주제에 대한 명확성, 중요성, 프로세스, 명확한 시간 배분 그리고 교수자의 역할을 설명하고 원하는 목표와 목표에 대한 의미에 대해 제시한다(김경섭, 2011; 이영석, 2014). 참여하는 학습자들이 퍼실리테이션에 참여하기 전의 시간과 분리하여 퍼실리테이션 참여 에너지를 상승시킬 수 있게 아이스브레이킹을 사용한다(최은수 외, 2010; Kimitoshi, 2004).

셋째, 의견도출 단계에서는 교수자가 학습자들이 주제와 관련된 의견을 자유롭게 발언할 안전한 환경을 마련해주어야 하며, 목표 달성을 위한 마중물이 되게 주제와 적합하게 명료한 질문을 한다(Kimitoshi, 2004). 학습자들은 교수자의 질문에 대한 자신의 의견을 발언하거나 메모지에 작성해 먼 거리의 다른 모둠학습자들도 볼 수 있게 굵은 펜을 사용하여 바른 글씨체로 작성한다(김경섭, 2011; 이영석, 오동근, 2006). 학습자들이 창의적이고 보다 많은 의견을 도출하기 위해 주로 사용하는 도구는 리치픽처, 브레인스토밍, 일화수집, 육감도확산법, 브레인라이팅, 랜덤워드, 스캬퍼, ERRC, 생각적기, 역장분석법 등이 있다(박수홍, 안영식, 정주영, 2013).

넷째, 분류 단계로 교수자가 주제에 따른 목표달성이 되게 명료한 질문을 했다하더라도 전 단계의 도출된 의견들은 혼돈의 무질서한 상태이다(김경섭, 2011). 이 단계는 주제에 대한 목표를 향하여 범주를 나누는 단계로서 특징이나 속성 등 학습자가 생각하는 범위 내에서 범주를 나누게 한다(이영석, 2014). 전 단계에서 도출한 의견은 개인의 의견에 국한된 것이지만, 이 단계의 의견은 학습자 모두가 협력하여 의견을 분류하면서 전체의 의견으로 바뀌어지는 시점이 된다. 이때 주로 사용되는 도구는 트리구조, 친화도, 절차도, 연관도, 어플도, 5Whys 등이 있다(박수홍, 안영식, 정주영, 2013).

다섯째, 정열 단계는 전 단계에서 나누어진 범주에 의견들을 대표할 수 있는 이름을 지어주는 단계이다(Stanfield, 2002). 각 범주에 지어준 이름에 대한 학습자들의 합의를 인식하면서 목표달성을 위한 깊은 대화를 나눈다(Kimitoshi, 2004). 교수자는 이해되지 않는 의견에 대해서는 질문을 하여 학습자들의 이해를 돕고 범주에 속한 모든 의견에 진정한 통찰을 끌어낼 수 있게 촉진하여 서술문으로 대표 이름을 작성한다(이영식, 2014).

여섯째, 의사 결정 단계에서는 퍼실리테이션에서 결정한 것은 실천이나 자신의 사유로 받아들이기 위한 것임을 강조하고 신중한 의사결정이 이루어지게 한다(송선정, 박석준, 2016; 최은수 외, 2010; Kimitoshi, 2004). 전체의 과정을 되돌아보면서 전체의 그림으로 통합한 후 의사결정이 주는 의미를 생각할 수 있게 한다(Stanfield, 2002). 학습자들은 우선순위에 대한 가치와 대화로 우선순위를 정한다. 이때 주로 사용하는 도구는 다중투표, 주먹-오, 성과대비표, 짝비교, 동의 단계사 등이 있다(박수홍, 안영식, 정주영, 2013).

이제까지 여섯 단계의 퍼실리테이션 프로세스에 대해 요약하여 설명했지만, 무엇보다 중요한 것은 단계마다 정해진 시간에 마무리를 해야 한다. 그렇기 때문에 프로세스 단계마다 시간배분을 구체적으로 계획하여 학습자들과 공유하면서 인식할 수 있게 한다. 그러나 혹시 약속한 시간에 단계별 목표를 달성하지 못하고 시간이 더 필요할 때는 학습자들의 합의를 받아 변경할 수 있다.

3. 규율권력 관점에서 퍼실리테이션 분석 결과

Brookfield(2005)에 따르면 성인학습자가 학습에 참여하는 공간은 지식을 만들어 가는 곳이다. 진정으로 자유롭게 교수자와 학습자 그리고 학습자 상호 간에 서로 동등하게 힘(권위)을 나누면서 그 힘으로부터 자유로운 공간이다. 또한 성인교수자들은 성인학습자가 자기 스스로 목소리를 찾을 뿐 아니라 자신의 삶을 주체적으로 이끌어나가기 위한 자신감을 형성하도록 도와주어야 한다. 그럼에도 불구하고 Foucault(1982)에 따르면 성인교육이 겉으로는 자유를 부여하는 것처럼 보여지만 실제로는 그들을 억압하는 측면을 내포하는 규율권력의 모습을 보이고 있다. 본 연구에서는 푸코가 제시한 규율권력의 기법과 도구를 적용하여 퍼실리테이션의 실재를 분석하고자 한다.

첫째, 푸코의 규율권력인 '분할의 기술'이다. 학습자들은 방해물이나 침입으로부터 안전한 물리적 공간이 필수적이다. 학습자의 신체는 공간으로 배분되어 개체 중심적이 된다. 분리된 학습자는 자신의 좌석에 앉아 강제성의 '보여줌'이 나타나고,

교수자는 감시자의 권력으로 ‘봄’의 필연적 가시성이 나타난다. 학습자가 교수자에게 ‘보여줌’과 교수자가 학습자를 ‘봄’의 관계에서 나타나는 불평등은 강의실의 구조와 모둠 활동에서 교수자와 학습자 간의 내면화로 이루어진다. 교수자 한 명이 다수의 학습자들의 행동을 감시하고 그들을 정보의 대상으로 간주하면서 정보 소통의 주체가 되지 못하게 한다. 이때 학습자 스스로는 권력을 전달하는 교수자의 어떤 권력적 상황 속으로 편입되면서 서열화가 형성된다.

Boshier와 Wilson(1998)은 실제 웹 기반을 기반으로 이루어지는 성인교육에서 파놉티콘의 일망감시시스템 방식으로 운영되고 있다고 하였다. 학습자는 대화창을 통해 의무적으로 토론에 참여해야 하고 튜터는 학습자의 토론 활동을 기록하고 관찰하는 방식이다. 학습자는 이미 이러한 공간에 익숙해져 강의실이나 웹 기반에 교수자가 없는 순간에도 스스로의 행동을 감시하고 통제하는 자기감시가 이루어진다(최연희, 2012; 한희진, 2012; English & Mayo, 2012). 개인적인 특성이 반영되지 않고 획일적으로 이루어지는 것을 알 수 있다. 퍼실리테이션의 본질이 중요함에도 불구하고 퍼실리테이션이 기술중심으로 진행된다는 지적을 받기도 한다(이연주, 이희수, 2015; Justice & Jamieson, 1999; Parry, 1995; Thomas, 2004, 2008). Brookfield(1995)는 이러한 복잡한 권력과 역할을 더 개방적이고 적극적인 학습자의 참여를 가능케 하는 것은 대화라고 강조하면서 교수자는 학습자들이 대화와 프로세스 과정에 숨겨진 의도를 명료하게 드러낼 수 있도록 피드백을 제공하는 것이 중요하다고 했다.

둘째, 시간을 관리하는 푸코의 규율권력인 ‘활동의 통제’이다. 교수자는 프로세스를 단위별로 세분화하여 시간을 관리, 통제, 조절한다. 학습자들의 머릿속에 결과물의 모습이나 이미지가 쉽게 떠오를 수 있도록 공동목표 및 프로세스 과정 등을 구체적으로 제시한다. 프로세스 도입단계부터 일반적인 기법으로 시각화를 사용하여 학습자들이 순응하고 복종하면서 목표를 달성할 수 있게 한다. 예를 들어 교수자는 교육이 진행되기 전 모든 학습자가 잘 보이는 곳에 목표나 절차 등을 기록하여 항상 볼 수 있게 하거나 필요할 때마다 설명하여 상기시킨다. 또한 학습자 개인의 의견이 기록된 메모지를 정해진 장소에 군집적으로 부착하거나(Bens, 2006), 누구나 볼 수 있는 기록판에 학습자들 각자의 의견을 기록하여 논의 전체 흐름, 제시하는 핵심과 공통점 등을 전체적으로 공유하여 활동 주제나 프로세스의 이해도를 높인다(Kimitoshi, 2004). 같은 맥락에서 English와 Mayo(2012)는 고령의 성인학습자에게 학문적인 글을 작성하도록 요구하는 교수자의 언행이 학습자에게 법령의 힘으로 작동하고 있다고 했다. 학습자가 잘 보이는 곳에 부착하는 작은 메모지에 자신의 사유를 표상하거나 글을 작성하는 것이 어렵게 받아들여질 수 있다. 자신의 사

유를 글로 표현하는 것에 익숙하지 않아 말로 표현하는 것보다 어려울 수 있다는 등의 개인적 특성이 반영되지 않고, 교수자는 주체자로서 정한 시간에 생산성을 증대하여 자신이 정한 목표를 달성하는 것에 관심이 있을 뿐이라는 것을 알 수 있다. 교수자는 주체자로서 시각적으로 공유하는 기술을 사용하여 학습자 스스로의 의견을 통제하고 억압하고 있는 것이다.

셋째, 푸코의 규율권력의 '생성과 형성과정'이다. 교수자는 효율적으로 목적을 달성하기 위해 단위별로 시간을 배분하고 학습자의 의견을 확산하면서 생성한다. 학습자는 자신의 사유를 충분히 발현하기 위해 많은 의견을 제시한다. 제시된 의견은 교육목표를 위해 수렴하고 형성하는 과정을 반복적으로 진행하면서 목표와 적절한 방향으로 의견을 관리한다. 교수자는 생성과 형성의 과정을 도입 단계, 의견도출 단계, 분류 단계, 정렬 단계, 의사결정 단계 등의 단위로 시간을 배분하여(Bens, 2006; Kimitoshi, 2004) 관리하면서 점진적으로 침투하여 목표의 메커니즘을 달성한다. 성인학습에서도 마찬가지이다. 학습을 단계별로 나누어 학습하는 것과 실습하는 것을 구분하거나 교과과정을 편성하여 단위별 교육목표를 달성하면서 점진적으로 최종의 목표를 달성하도록 한다.

넷째, '역량의 조합'이다 교수자는 학습자 개인의 역량이 효율적으로 발현되어 목표를 달성할 수 있게 팀을 구성한다. 학습자 각자가 가지고 있는 다양한 특성을 고려하여 효과적인 모둠을 구성하는 데 대부분 나이, 특성, 사고방식 등의 기준으로 구성한다(Kimitoshi, 2004). 모둠이 구성되기 전 퍼실리테이션 내부에 여러 가지로 연결된 복잡한 전략 그 자체로는 목표를 달성하기 위한 생산성 증대에 효과가 발현되지 않는다. 그러므로 효과적인 발현을 위해 어떤 조건(나이, 성적, 품행, 지식이나 능력)에 따른 위계질서로서 형성된 관념적 서열화에 가치나 의미를 부여한다. 가치와 의미가 부여되어 형성된 서열화는 퍼실리테이션 내에서 무의식의 권력으로 은밀히 학습자를 질서정연하게 배치하고 억압하는 형태로 나타나는 동시에 각 학습자의 역량으로 나타난다(Hunter et al., 2007). 이렇게 나타난 학습자 각자의 역량이 결합하여 증강된 힘으로 최대한으로 발현될 수 있는 모둠을 구성한다. 선별 기준은 학습자들의 사고방식이나 행동 특성에 따라 다양한 방법이 있는데 에니어그램, MBTI, DISC 등이 있다.

다섯째, 푸코의 규율권력인 '위계적 관찰'이다. 퍼실리테이션의 전체적 기능을 수행하는데 기본적인 골조로 작용된다. 일망감시적인 자리배치가 근간을 이루면서 학습자는 학습의 주체가 된다. 학습자는 서로 협력하며 협동학습을 한다. 집단의 협동학습은 학습자들이 협동으로 학습하고, 긍정적인 상호작용으로 서로에게 도움을 주고, 학습 목표달성을 위해 토의하는 능력이 향상된다는 의미에서 퍼실리테이션에

서 활용된다(이영철, 문주영, 배진호, 2008; Johnson & Johnson, 1989). 자리 배치는 6~8명의 좌석으로 구성된 원형탁자 5~8개 정도를 전면을 향하게 한다. 교수자는 전면 중앙에서 전체 학습자를 위계적으로 관찰하면서 교육을 진행한다. 위계적 관찰은 학습자를 명확하게 볼 수 있는 강제적인 수단이다. 즉 위계적 관찰은 학습자의 근면성, 수업의 참여도, 학습자의 특성 등을 용이하게 파악할 수 있는 장치로서 공개적이며 동시에 은밀하게 권력이 작용케 한다. 같은 맥락에서 Brookfield(2001)와 Plumb(1995)는 성인학습자들이 교수자를 중심으로 동그랗게 모여앉아 다른 학습자를 의식하면서 자신을 표상하는 수업의 양상을 미니 파놉티콘으로 비유했다.

여섯째, 푸코의 규율권력인 ‘규범의 제재’이다. 교수자는 학습자가 잘 보이는 곳에 달성하고자 하는 교육목표를 부착하여 학습자가 사유를 표상할 때 목표와 적절한 의견이 표상되게 한다. 또한 교수자의 특별한 지시가 없다하더라도 학습자 스스로 목표에 적절하고 교사가 원하는 언행으로 참여하게 된다. English와 Mayo(2012)에 따르면, 성인학습의 장에서 목회적 권력이 작동하는데 교수자와 학습자간에 형성된 불평등의 내면화에 기인한다. 때문에 학습자 자신의 사적인 경험까지 표상한다는 두려움이나 걱정이 모세혈관 세력으로 작동하여 교수자를 기쁘게 하는 것에 초점을 맞춘다고 했다.

일곱째, 푸코의 규율권력인 ‘시험’이다. 퍼실리테이션에서 교수자의 평가는 성인 학습자 개인의 사유에 대한 칭찬이나 비언어적인 태도로 나타난다. 이때 학습자는 교수자의 긍정적, 부정적인 태도가 학습자 자신의 사유에 대한 정확한 판단보다는 교수자에게 상을 받는 행동으로 귀결된다. 이러한 맥락에서 Brookfield(2005)는 성인학습자는 교수자가 경험중심적인 사고를 지향한다고 느끼면서 전환적 통찰과 극적인 사고를 표상해야 한다는 것에 압박을 받는다고 한다. 이미 성인학습에서 전환성이라는 개념이 교수자에게 정상성의 판단기준이 되었고 이에 학습자들에게 잘 드러나지는 않지만 강력한 기준으로 나타난다. 그러므로 학습자는 맹목적인 모방과 함께 창의적 사고나 자신의 고유한 사유를 자유롭게 표상할 수 없게 된다(Brookfield, 2005). 최연희(2012)는 교육이 시험을 통과하기 위한 수단으로 학습자를 시험의 구조 속에서 포착하게 한다고 했다. 시험의 결과에 따라 상과 벌로 나누고 비교하고, 국가주도의 표준화된 교육과정으로 학습자를 통제하고, 획일적인 운영에 대해 문제를 제시했다. 푸코의 규율권력과 퍼실리테이션과의 관계를 분석한 결과를 요약하면 아래 <표 2>와 같다.

<표 2> 푸코의 규율권력과 퍼실리테이션의 분석 결과

구분	푸코의 규율권력	퍼실리테이션의 분석 결과
분할의 기술	<ul style="list-style-type: none"> • 개인에게 폐쇄적인 공간분리로 확실적인 규율 보호와 유지가 가능함 • 유연하고 섬세한 공간의 재구성으로 개인 소재파악, 연락체제 확보 • 기능적 공간배치로 근면성, 작업수준 등의 전체적인 개별감시가 됨 • 봄-보여 주다의 불평등 서열 내면화가 파놉티콘적인 체계화로 이루어짐 • 개인의 나이, 성적, 품행 등의 관념적 서열화로 배치하여 서열화함 • 관념적 서열의 가치, 성적에 따른 물질적 서열로 가시적, 비가시적 위계층위가 형성됨 	<ul style="list-style-type: none"> • 교수자 한 명이 다수의 학습자를 감시하는 강의실 구조 • 분리된 공간에서 스스로 통제하게 하고 모둠활동으로 '보다, 보여 주다'의 불평등의 내면화 형성 • 공동목표, 프로세스 절차 시각화로 결과물 연상하게 하고 정보나 지식 공유를 도입단계부터 시작함 • 물리적, 영적공간의 분리로 팀의 결속력, 질서유지 • 나이, 특성, 사고방식 등의 관념적 서열화로 파놉티시즘의 위계층위가 형성됨 • 의견 도출단계에서 메모지에 의견 작성하거나, 기록관의 기록 등으로 파놉티콘의 공유와 시각화가 나타남. • 개인의 소질, 흥미와 상관없이 확실적인 도구사용 • 여러 단계에서 감금적 권력과 감시와 관리의 권력이 중첩되어 나타나면서 확실적인 질서가 유지됨
활동에 대한 통제	<ul style="list-style-type: none"> • 전 생애적인 시간의 세분화로 최적의 업무속도 조절로 새로운 기술도출 • 분산된 시간을 포착하여 복합적, 정돈된 활동의 주체로 순응시킴 • 시간표를 활용한 신체의 생산성 증대 • 감시와 압력으로 최대의 속도, 최대 효율성추구 	<ul style="list-style-type: none"> • 프로세스 단위별로 세분화하여 시간을 관리, 통제, 조절하여 학습자들이 순응, 복종하게 함 • 확실적인 질서유지로 행동을 통제함 • 정해진 작은 메모지의 기록이나 기록관의 기록이 전체적으로 공유가 되면서 학습자 사유가 억제 및 통제됨
생성과 형성 과정	<ul style="list-style-type: none"> • 교육을 통한 인간의 전 생애를 시간으로 지배하여 자분으로 생성함 • 시간, 신체, 권력의 관계로 기능전수 • 형식교육이 종결된 후 평생교육으로 연결 • 생산성 증대를 목적으로 신체를 순응시킴 	<ul style="list-style-type: none"> • 단위별(도입-의견도출-분류-정렬-의사결정)로 시간을 배분하여 지배함 • 학습자의 의견을 확산한 후 수렴하는 과정으로 원하는 목표를 달성함

역량의 조합	<ul style="list-style-type: none"> 여러 역량을 결합하여 하나의 장치인 협력적인 역량으로 만들어냄 점진적인 침투로 메커니즘을 변경 	<ul style="list-style-type: none"> 학습자의 사고방식, 행동 특성에 따라 모듈형성으로 역량들이 결합 증강되어 하나의 장치가 됨 학습자의 역량에 따라 결합하는 모듈활동 구성으로 역량을 증강하여 점진적으로 목표달성
위계적 관찰	<ul style="list-style-type: none"> 교육에서 총체적인 관찰을 위한 장치로서 파놉티콘을 형성하여 일망감시체제 구축 학교, 공장, 군대 등에 적용 	<ul style="list-style-type: none"> 공개적으로 총체적 감시를 위한 일망감시적 자리배치로 강제적인 수단화로 효율성 최대화 출결, 참여도, 학습자 특성 파악을 하면서 진행함 국가의 획일적인 교육과정이 주어짐 기술중심의 퍼실리테이션 교육으로 획일적임
규범의 제재	<ul style="list-style-type: none"> 좀 더 세분화된 규칙위반, 이탈 행위 등의 미시적 처벌제도로 순종의 신체를 만들 	<ul style="list-style-type: none"> 교수자의 언행이 강제적 수단으로 작용 스스로 억압하고 통제하면서 규범화됨
시험	<ul style="list-style-type: none"> 위계적 관찰과 세분화를 위한 시험은지속적인 권력의 재가동을 위해 지식습득을 지원하게 함 상과 벌을 주면서 모든 학습자들은 비교하는 대상이 되고 창의적 사고 억제 	<ul style="list-style-type: none"> 교수자의 다양한 칭찬이나 비언어적 태도 등의 긍정적, 부정적 태도가 학습자의 창의적 사고에 부정적 영향 줌

출처: 연구자가 정리함.

이처럼 퍼실리테이션의 실제에 푸코의 규율권력 기법을 적용한 결과에 따르면 퍼실리테이션에서는 학습자들의 내면에 잠재된 무의식의 권력이 자신의 사유를 충분히 발현하지 못하게 하는 장애물이 된다는 것을 알 수 있다. 규율권력의 도구 관점에서, 교수자는 위계적 감시의 위치에서 도구 중심의 획일적인 진행으로 학습자 스스로 억압과 통제에 익숙하도록 한다. 이와 같이 현행 퍼실리테이션 교수방식이 기술 중심적으로 경도 되어 있다는 문제점을 발견하고 푸코의 7가지 규율권력의 기법과 도구를 적용하여 퍼실리테이션의 실재를 분석하였다. 분석결과에 따르면, 기술 중심으로 치우친 퍼실리테이션에는 사회적으로 강요되는 규율권력이 작용하여 푸코의 규율권력과 유사한 특성이 퍼실리테이션에 나타나고 있음을 확인할 수 있었다.

V. 논의 및 결론

: 퍼실리테이션, 규율권력에서 생명권력으로

오늘날의 성인교육은 자발적 사회운동으로 전개되는 것 못지않게 법과 제도에 기초하여 제공되는 정책이기도 하다. 정치는 정책을 낳고 정책은 정치 체제의 지원 또는 관여 없이 수립되지 않는다. 거시적 측면에서 성인교육은 법제도의 틀과 이의 표현인 정책 안에서 이루어진다(English & Mayo, 2012; Ross, Rose, & Kosworm, 2017). 정치와 정책의 입안 및 집행의 과정에는 권력이 작용한다. 그런 측면에서 푸코의 규율권력은 누군가에 의해 창조된 권력이 아니라 역사적인 발전과 함께 필연적으로 발현되는 사회발전단계의 하나이다. 그럼에도 불구하고 퍼실리테이션 안에서 편재되어 작용되는 규율권력은 타파할 수 있는 대상도 아니며 다른 대안으로 대신할 수도 없다. 다만 규율권력은 깊이 있는 이해와 통찰을 요구하며, 푸코의 규율에 따른 적절한 활용을 권장하고 있을 뿐이다. 따라서 규율권력을 적절하게 활용하고 부정적으로 작용하는 일면을 의식적으로 초월하고자 푸코가 제시한 또 하나의 권력 형태인 생명권력이 대안으로 떠오른다.

푸코는 생명권력을 두 개의 축이 작용하는 것으로 보았다. 하나는 신체를 순종적으로 유용하게 만들어 사회 체제에 대한 통합된 시스템의 힘으로 만드는 기계로서의 신체 규율이다. 다른 하나는 신체를 종(種)이라는 전체적인 차원에서 '인구의 생명-정치'로서 적용하여 인간의 욕구를 충분히 발현하도록 하는 것이다(남상우, 2009; Foucault, 1990; Foucault, 2011). 푸코는 현대사회에 존재하는 규율권력의 본질과 거시적 관점에서 생명권력의 본질을 밝혔다. 교수자의 규율권력과 생명권력에 대한 이해와 구별은 촉진에 대한 유연성과 직관성을 발현하게 할 것이다. 퍼실리테이션이 기술중심으로 치우친 점을 성찰하고 생명권력의 관점에서 퍼실리테이션의 지향점을 모색하고자 한다.

첫째, 생명권력은 개방적으로 새로운 요소를 수용하여 자체의 힘을 확장하는 것이다. 퍼실리테이션 활동에서 규율권력이 기술중심의 교육으로 학습자를 구속하고 분리하여 통제하는 방식으로 발현되었다면, 생명권력의 관점은 교수자의 인간중심 촉진방법이란 학습자의 의견에 대한 개방적인 상호작용으로 학습자가 새로운 것을 받아들여 스스로의 힘을 확장하면서 원하는 것을 달성할 수 있게 하는 것이다.

둘째, 생명권력은 거시적 차원에서 항상 밖을 향하는 것이다. 퍼실리테이션 활동에서 규율권력이 미시적인 관점에서 개인을 통제하고 관리하는데 집중하여 학습자 자신의 가치나 신념이 교육목표와 연결하지 못했다면, 생명권력의 관점에서는 교수

자가 학습자 자신의 핵심가치나 신념을 바라볼 수 있게 지원하여 학습자가 자신의 핵심 가치나 신념이 교육목표와 어떻게 연결되는지 알게 하는 것이다.

셋째, 푸코의 생명권력은 대상이 자유주의에 입각하여 자유롭게 자체의 본성을 충분히 발현하도록 한다. 퍼실리테이션 활동에서 규율권력이 학습 집단 내 구석구석 흠어져 모든 것을 지배하는 것으로 발현되었다면, 생명권력의 관점으로 교수자는 거시적 관점의 학습목표를 위한 학습이 이루어지게 자유스러운 분위기를 조성하고 학습자 자신만의 정체성과 자율성이 보장되어 자유스럽게 자신의 고유한 사유를 충분히 발현하도록 하는 것이다. 교수자의 태도와 언행 등이 질문과 긍정적인 피드백으로 이루어지면 집단에 지배하던 규율권력이 인간 중심의 생명권력의 효과로 나타나게 된다. 또한 어떠한 도구보다도 교사의 중립적인 태도와 모든 의견은 동등하게 귀중하다는 기본적인 철학으로 학습자 개개인의 의견을 존중하는 것이다.

최근 교육현장에서는 교수자와 학습자 간의 수평적 관계 형성을 중시하면서 학습자 참여 교육을 강조하고 있지만, 성인학습자를 대상으로 하는 퍼실리테이션에서는 획일화된 기술중심의 교육이 만연해 있다. 또한 교수자는 규율권력에 지배되어 기계처럼 순응하는 학습자를 향해 군주권력 의지를 표출하는 데 익숙하다. 군주권력은 고대의 양식이고 근대 사회는 규율-관리양식이다. 그러나 이미 생명권력의 양식으로 바뀌고 있는 현대 교육은 어느 위치에 자리하고 있을까? 군주권력, 규율권력, 생명권력이 공존하고 있다면, 생명권력에 대한 본질적인 이해와 실천으로 진정한 학습자 참여의 퍼실리테이션이 우선 과제가 되어야 될 것이며, 이와 관련된 실증적인 연구가 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 구윤희(2009). 다망감시로서 슈퍼 파놉티콘을 통한 현대사회의 시선의 권력관계. **한국콘텐츠학회논문지**, 9(10), 102-109.
- 권대봉(2002). 일과 학습 통합시대의 평생교육 전문성 탐구. **평생교육학연구**, 8(1), 1-20.
- 권대봉(2006). **성인교육방법론**. 서울: 학지사.
- 권두승(2006). **성인교육자론**. 서울: 교육과학사.
- 김경섭(2011). **생각 표현하기 트레이닝**. 서울: 3mecca.com.
- 남상우(2009). 푸코의 권력이론과 스포츠: 규율권력과 생체권력, 통치성의 이해. **한국스포츠학회지**, 22(3), 65-89.
- 박성일, 민용성(2017). 푸코의 '규율권력'과 교육의 장에서의 '감시와 처벌'. **학습자 중심교과교육연구**, 17(18), 309-327.
- 박수홍, 안영식, 정주영(2013). **체계적 액션러닝**. 서울: 학지사.
- 백수정, 이희수(2012). 성인교육 퍼실리테이터 역량 개발: 필요수준과 현재수준 간의 차이 분석을 중심으로. **평생학습사회**, 8(3), 59-85.
- 송선정, 박석준(2016). 한국어 교육에서의 퍼실리테이션(Facilitation)기법 활용. **언어 사실과 관점**, 39, 335-360.
- 신건수(2007). **제러미 벤담 파놉티콘**. 서울: 책세상.
- 윤효녕, 윤평중, 윤혜준, 정문영(2017). **주체개념의 비판**. 서울: 서울대학교출판문화원.
- 이동성(2009). 권력과 지식 그리고 주체. **정치커뮤니케이션 연구**, 15, 277-317.
- 이연주, 이희수(2015). 퍼실리테이터의 비판적 성찰을 위한 이론과 실천의 만남. **농업교육과 인적자원개발**, 47(4), 73-97.
- 이영석(2014). **컨센서스 워크숍 퍼실리테이션**. 서울: ORP PRESS.
- 이영석, 오동근(2006). **퍼실리테이션 쉽게 하기**. 서울: ORP연구소.
- 이영철, 문주영, 배진호(2008). 초등학교 과학 협동 학습에서 소집단 구성을 달리한 효과. **초등과학교육**, 27(4), 446-454.
- 양미경(2007). 질문 창출 노력의 교육적 의의와 한계. **열린교육연구**, 15(2), 1-20.
- 양운덕(1999). **푸코의 권력분석과 하버마스의 생활세계이론과 관련하여**. 서울: 길.
- 양창렬(2006). 생명권력인가 생명정치적 주권권력인가: 푸코와 아감벤. **문학과사회**, 19(3), 238-254.
- 조대연(2005). 학습의 자기주도성과 팀 내 대인관계기술의 관계. **교육문제연구**, 23, 223-242.

- 조원광(2012). 미셸 푸코 권력이론의 재조명: 교환이론, 네트워크이론, 3차원 권력이론과의 비교를 중심으로. **경제와 사회**, 94, 242-273.
- 정규영(2013). 미셸 푸코의 '규율권력'과 근대교육. **교육사학연구**, 23(2), 157-201.
- 정규영(2014). 미셸 푸코의 파놉티시즘과 근대교육. **교육사학연구**, 24(2), 117-153.
- 정연수, 최은수(2012). 중등학교 교감의 퍼실리테이션 역량에 관한 연구. **평생교육·HRD연구**, 8(2), 153-168.
- 최연희(2012). '파놉티콘'에서 본 학교의 모습 비판. **초등교육학연구**, 19(2), 203-228.
- 최은수, 임철현, 권기술, 신은영, 김향식, 박유순, 김진혁, . . . 노하나(2010). **지방행정 문제해결 퍼실리테이터 보고서**. 지방행정연수원.
- 홍성욱(2002). **파놉티콘-정보사회 정보감옥**. 서울: 책세상
- 홍아정, 백평국, 조운성(2012) 농촌진흥공무원 전문지도연구회 퍼실리테이터 교육과정 설계. **농업교육과 인적자원개발**, 44(1), 23-49.
- 한선미(2017). 평생교육자의 퍼실리테이션 역량과 성인학습자의 비판적 사고성향관계. **교육종합연구**, 15(4), 1-25.
- 한희진(2012). 미셸 푸코의 파놉티시즘에서 인식, 권력, 윤리의 관계. **의철학연구**, 13, 75-104.
- Althusser, L. (2001). *Lenin and philosophy and other essays*. New York: Monthly Review Press.
- Bens, I. (2006). *Facilitation with ease*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bergevin, P. (2017). **성인교육철학**(강선보, 채성주, 김희선 공역). 서울: 원미사. (원저 2006년 출판)
- Boshier, R., & Wilson, M. (1998). Panoptic variations: Surveillance and discipline in web courses. *Proceedings of the Adult Education Research Conference*, No. 39. University of the Incarnate Word, San Antonio.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2001). Unmasking power: Foucault and adult learning. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 15(1), 1-23.
- Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2013). *Powerful techniques for teaching adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cale, G. (2001). When resistance becomes reproduction: A critical action research study. *Proceedings of the 42nd Adult Education Research Conference*.

- Michigan State University, East Lansing.
- Cervero, R., Wilson, A., & Associates. (2001). *Power in practice: Adult education and the struggle for knowledge and power in society*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cooper, B. (2013) *Empathy in education: Engagement, values and achievement*. London: Bloomsbury Academic.
- Cranton, P. (2000). Teaching for transformation. In J. M. Ross-Gordon (Ed.), *Contemporary viewpoints on teaching adults effectively* (pp. 66-71). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Decety, J., & Ickes, W. (2011). *The social neuroscience of empathy*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Deleuze, G. (2003). *Foucault*. New York: Continuum.
- English, L. M., & Mayo, P. (2012). *Learning with adults: A critical pedagogical introduction*. Rotterdam, Netherlands: Sense.
- Fenwick, T. (2004). Toward a critical HRD in theory and practice. *Adult Education Quarterly*, 54(3), 193-209.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage Book.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel From Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 777-795). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2010). **성의 역사 1: 지식의 의지**(이규현 역). 서울: (주)나남. (원저 1990년 출판)
- Foucault, M. (2011). **안전, 영토, 인구: 콜레주드프랑스 강의**(심세광, 전해리, 조성은 공역). 서울: 난장. (원저 2004년 출판)
- Foucault, M. (2017). **감시와 처벌**(오생근 역). 파주: (주)나남. (원저 1977년 출판)
- Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace: Unmasking human resource development*. New York: Routledge.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge, England: Polity.
- Hogan, C. (2002). *Understanding facilitation: Theory & principles*. London, UK: Kogan Page.
- Hoskin, K. (1990). Foucault under examination: The crypto-educationalist unmasked. In S. J. Ball (Ed.) *Foucault and education: Disciplines and*

- knowledge*. London, UK: Routledge.
- Hunter, D., Thorpe, S., Brown, H., & Bailey, A. (2007). *The art of facilitation: The essential for leading great meetings and creating group synergy*. Auckland, New Zealand: Random House.
- Jenkins, J. C., & Jenkins, M. R. (2006). *The 9 disciplines of a facilitator: Leading groups by transforming yourself*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: International Book Company.
- Justice, T., & Jamieson, D. W. (1999). *The facilitator's fieldbook*. New York: American Management Association.
- Kimitoshi, H. (2004). *ファシリテーション入門* [합리적인 의사 결정을 하는 기업들이 선택한 퍼실리테이션 테크닉 65]. Osaka, Japan: 日本經濟新聞社.
- Knowles, M. S. (1988). *The modern practice of adult education*(Rev. ed.): *From pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge Book.
- Kolb, J. A., Jin, S., & Song, J. H. (2008). A model of small group facilitator competencies. *Performance Improvement Quarterly*, 21(2), 119-133.
- Morar, N., Nail, T., & Smith, D. W. (2016). *Between deleuze and Foucault*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Parry, L. (1995). Effective facilitators: A key element in successful continuous improvement processes. *Training for Quality*, 3(4), 9-14.
- Plumb, D. (1995). Declining opportunities: Adult education, culture, and postmodernity. In M. R. Welton (Ed.), *In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning* (pp. 157-193). New York: State University of New York Press.
- Richey, R. C., Klein, J. D., & Tracey, M. W. (2011). *The instructional design knowledge base: Theory, research, and practice*. New York: Routledge.
- Ringer, M. (1999). Two vital aspects in the facilitation of groups: Connections and containment. *Australian Journal of Outdoor Education*, 4(1), 1-7.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1981). Building person-centered communities: The implications for the future. In A. Villoldo & K. Dychtwald (Eds.), *A way of being* (pp. 181-205). Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the eighties*. Columbus, OH: Charles

Merrin.

- Rogers, C. R. (1989). The interpersonal relationship in the facilitation of learning. In V. L. E. Henderson & H. Kirschenbaum (Eds), *The Carl Rogers reader* (pp. 304-322). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Ross-Gordon, J. M., Rose, A. D., & Kosworm, C. E. (2017). *Foundations of adult and continuing education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schwarz, R. (2002). *The skilled facilitator: A comprehensive resource for consultants, facilitators, managers, trainers, and coaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stanfield, B. R. (2002). *The workshop book: From individual creativity to group action*. British Columbia, Canada: New Society.
- Thomas, G. (2004). A typology of approaches to facilitator education. *Journal of Experiential Education*, 27(2), 123-140.
- Thomas, G. (2008). Facilitate first thyself: The person-centered dimension of facilitator education. *Journal of Experiential Education*, 31(2), 168-188.
- Torres, C. A. (2013). *Political sociology of adult education*. Rotterdam, Netherlands: Sense.

Abstract

**An Exploration for Direction of Facilitation based on
Foucault's Disciplinary Power:
Focused on Possibility of Human-Centered Interaction**

Han, Sunmi (Chungang University)

Lee, Heesu (Chungang University)

This study is an attempt to look into the potential for improvement based on Foucault's analysis of the technology-oriented issues of facilitation without taking into account the personal characteristics or desires of learners in adult education. According to Foucault, disciplinary powers use the seven kinds of techniques and means. These are distributed with two categories, which are docile bodies and the means of correct training. Docile bodies are the art of distributions, the control of activity, the organization of geneses, and the composition of forces. The means of correct training are hierarchical observation, normalizing judgement, and the examination. In particular, the understanding of the mechanism of action of the bio-power, another form of power discovered later by Foucault, could provide clues to the potential to overcome the aspects of the disciplinary power's secret monitoring and suppression. Through an understanding of disciplinary power and bio-power, there are three possibilities when human-oriented bio-power is applied to techniques-oriented education of facilitation. First, it is an open interaction of the learner's opinion that allows the learner to embrace new things and expand his or her power. Second, it can help to internalize the learner's own core values or beliefs associated with inherent educational goals. Third, it can help students to freely express their own reasons by creating an atmosphere conducive to their own identity and autonomy.

keywords: foucault, disciplinary power, facilitation, bio-power