

Reconsideration on Instructional Designer's Expertise from the Perspectives of Phronesis(Practical Wisdom)

Yeong Mahn You

Hanyang University

The purpose of this study is to explore an alternative perspective of instructional designer's expertise from the lens of phronesis and draw the implications of phronesis for developing instructional designer's expertise. Three different paradigms of instructional designer's expertise are critically reviewed in order for this study. That is to say, there are technical rationality that is seen expert's competencies as instructional designer's expertise, practical rationality regarded instructional designer's expertise as reflection in and on the process and result of designing instructional systems, and practical wisdom that has been emerged as a result of an alternative approach to technical and practical rationality in the field of instructional design. Aristotle defines phronesis in the Nicomachean Ethics as 'a true and reasoned state of capacity to act with regard to the things that are good or bad for man. It then clarifies phronesis as the core of an excellent instructional designer's expertise by reinterpreting instructional designer's expertise from the perspective of phronesis. The final purpose of this study is to draw the implications of phronesis as an alternative paradigm to technical and practical rationality for developing the right instructional designer who has phronesis as well as episteme and techne beyond a competent instructional designer.

Key words : competent instructional designer, right instructional designer, expertise, technical rationality, practical rationality, phronesis

I. 수업설계자의 전문성에 관한 문제의 제기

수업설계 분야가 교육공학에서 하나의 독자적인 탐구분야로 상정되면서 수업설계이론이나 수업설계 모형과 수업설계자의 실천 간에 존재하는 간극, 즉 수업설계 이론이나 모형대로 수업설계자의 전문적 실천이 이루어지는가에 대한 다양한 연구가 이루어져왔다(유영만, 1996; 최수진과 유영만, 2010; Christensen & Osguthorpe, 2004; Osguthorpe & Osguthorpe, 2007; Rowland, 1991, 1992; Smith & Bowling, 2009; Wedman & Tessmer, 1993). 이런 문제제기는 능숙한 수업설계자가 갖추고 있는 전문성의 실체와 본질은 무엇이며, 이러한 전문성을 보유할 수 있도록 수업설계자를 어떻게 육성할 것인지에 대해서도 다양한 대안을 끊임없이 모색하려는 노력의 일환이라고 볼 수 있다(이승희와 유영만, 2002; 최수진과 유영만, 2010; IBSTPI, 2000; Rowland, Parra & Basnet, 1994; Silber, 2007). 새로운 수업설계 이론과 모형을 개발하는 노력도 중요하지만 수업설계 이론을 습득하고 있는 수업설계자가 실제로 수업설계모형에 처방된 논리대로 실천이 이루어질 수 있도록 수업설계분야의 이상을 현실로 구현시키는 노력도 필요하다. 그러나 다양한 연구노력이 있음에도 불구하고 이론과 실천의 가치, 이론가와 실천가의 관심, 그리고 그들이 추구하는 목적에는 언제나 간극이 존재해왔다. 그 간극 사이에 존재하는 차이가 때로는 조화와 균형을 촉발점으로 작용하기도 하고 갈등과 불협화음의 장본인으로 작용하기도 한다. 이론과 실천이 맺을 수 있는 가장 이상적인 관계는 이론이 실천에게 이전과 다르게 현실과 현장을 바라 볼 수 있는 안목을 제공하고, 실천은 또한 이론에게 이론적 지향성을 점검할 수 있는 기회와 무대를 제공함으로써 이론적 실천과 실천적 이론 간에 맺어지는 호혜적 관계다.

이런 맥락에서 일찍이 이론적 앎과 실천적 앎의 차이점과 관계를 연구해온 Aristotle(2011)는 지식을 세 가지 유형, 즉 에피스테메(episteme), 테크네(techne), 그리고 프로네시스(phronesis)로 분류했다. 에피스테메, 테크네, 프로네시스는 각각 보편적 지식, 기술적 지식, 실천적 지혜로 번역된다. 보편적 지식은 시공간에 관계없이 일반적 진리로 통용되는 탈맥락적이고 객관적인 지식이자 이론적 앎이다. 보편적 지식을 갖추었다는 의미는 주어진 문제나 현상의 본질을 꿰뚫어 파악하는 데 필요한 풍부한 배경지식이나 이론적 안목으로 왜 그런지를 관조할 수 있는 능력을 지니고 있다는 점을 의미한다. 보편적 지식은 성격상 자신이 알고 있는 바를 실천하지 않고 논리적 분석과 사물의 본질을 과학적으로 이해하는 관조적 앎이다. 이에 반해서 기술적 지식은 도구적 합리성에 근거를 두고 시공간에 영향을 받는 맥락 구속적인 실천적 노하우다. 기술적 지식은 단순한 기술(skill)이나 기법(techniques)을 넘어 자신의 전문성을 예술적 차원(art)으로 끌어올리려는 기예(craft)이자 실천력이다. 마지막으로 실천적 지혜는 사회적 공동선을 목표로 주어진 상황에서 최선의 대안을 판단하고 실천하는 맥락 구속적 능력이다. 실천적 지혜는 반드시 사회적 공동선을 목표로 하는 방향성에 비추어 이루어지는 올바른 판단과 실천력이

다. 실천적 지혜는 단순히 목적달성을 위한 방법이나 수단을 찾는 영리함이나 기교가 아니라, 사회적 공동선과 올바른 목적 달성에 부합하는 올바른 방법을 심사숙고하는 도덕적 판단력이자 상황적 특수성을 고려하는 지혜라는 점이 다른 여타 지식이나 지혜와 차별화된다(심승환, 2012; Ross, 1995).

보편적 지식인 에피스테메와는 다르게 기술적 지식인 테크네와 실천적 지혜인 프로네시스 는 두 가지 모두 이론적이고 관조적인 앎이 아니라 실천을 통해서 무엇인가를 변화시키는 활동이라는 점에서는 공통점이 있다(심승환, 2012; 홍윤경, 2012, Dunne, 1993). 기술적 지식은 무엇인가를 제작하거나 생산하는 활동과 관련되는 도구적 이성이다. 따라서 기술적 지식은 언제나 그 자체로 의미 있는 활동이 아니라 무엇인가를 달성하기 위한 수단적 가치를 지닌다(Aristotle, 2011). 반면에 실천적 지혜는 그 자체 내에 목적이 내재된 좋은 것이며, 무엇인가를 달성하기 위한 도구적 이성이 아니라 무엇이 사회적 공동선을 위한 판단이며 판단결과에 따라 올바르게 실천하는 실천적 이성이다. 세 가지 지식의 유형을 자동차에 비유하면 이해가 쉬울 수 있다(Nonaka & Toyama, 2007). 예를 들면 보편적 지식은 자동차에 관한 역사적 발전에 관해 정리된 가치중립적 지식이고, 기술적 지식은 차를 잘 만드는 방법에 관한 제작적 앎이지만 실천적 지혜는 어떤 차가 좋은 차인지 판단하는 가치 지향적 지식이자 실제로 그런 차를 만드는 방법에 관한 구체적인 지혜다. 같은 맥락에서 보편적 지식과 기술적 지식, 그리고 실천적 지혜를 수업설계 과정에 대입해보면 세 가지 다른 지식이 수업설계에 어떻게 기여하고 있는지를 알 수 있다. 보편적 지식이 효과적인 수업 일반에 관한 보편적인 이론체계이자 과학적 논리에 해당된다. 보편적 지식으로서의 수업설계이론은 시공간에 관계없이 어떤 상황에서도 보편타당한 이론적 설명력을 지니는 탈맥락적 지식이다. 한편 기술적 지식이 수업을 능숙하게 설계하고 설계안대로 수업자료를 개발할 수 있는 기술적 능력이자 도구적 지식이라면 실천적 지혜는 무엇이 올바른 수업이고, 그런 수업을 어떻게 설계할 수 있는지를 판단하고 행동으로 옮길 수 있는 가치 지향적 실천력을 말한다. 실천적 지혜로서의 수업설계 활동은 무엇이 올바른 수업이고 어떻게 설계하는 것이 올바른 수업설계인지를 주어진 상황적 맥락과 이해관계자들의 주관적 가치판단에 따르게 나타날 수 있는 실천이다. 이런 점에서 실천적 지혜는 실천주체가 어떤 상황적 맥락 속에서 실천 활동을 전개하는지에 따라 실천과정에 관여되는 판단력과 임기응변력, 그리고 해당 공동체의 가치관에 따라 다른 실천을 요구하는 맥락 구속적 지혜다.

그 동안 수업설계자의 전문성은 주로 '능숙한 수업설계자(competent instructional designer)'가 갖추어야 될 지식과 스킬, 그리고 태도를 통합적으로 지칭하는 역량 중심 접근을 취해왔다(이성, 이수영, 이영민, 2008; 최수진과 유영만, 2010; Archison, 1996; Byun, 2000; IBSTPI, 2000). 여기서 말하는 능숙한(competent)이라는 의미는 해당 분야의 전문적인 지식과 스킬은 물론 다양한

경험적 노하우를 갖고 있어서 주어진 문제를 해결하고 기대 수준 이상의 탁월한 업무성과를 내는 수준을 지칭한다. 이상에서 말한 수업설계자의 전문성을 Aristotle이 말하는 세 가지 지식 유형에 비추어 보면 수업 설계에 관한 이론적 지식으로 왜 이렇게 수업설계를 하는지에 대한 문제의식을 갖고 실제 수업문제를 어떻게 해결할 것인지에 대한 답을 찾는 과정에서 기술적 지식을 활용함으로써 주어진 수업의 효율과 효과를 높일 수 있는 수업설계 능력이라고 볼 수 있다. 그러나 수업설계자가 아무리 다양한 이론적 지식을 근간으로 기술적 지식을 발휘해서 수업설계활동을 해도 기존의 이론적 지식과 기술적 지식만으로 해결할 수 없는 다양하고 복잡한 문제 상황이 존재한다(유영만, 1996, 2002; 이승희와 유영만, 2002; 최수진과 유영만, 2010). 이론적 지식이 보편성을 띤다고 해도 여전히 보편성에 편입될 수 없는 구체성과 특수성이 존재하기 때문에 이론적 지식의 습득만으로는 특수한 상황에서 전문성을 충분히 발휘할 수 없는 경우가 발생한다. 또한 기술적 지식을 풍부하게 갖추고 있다 하더라도 자신의 기술적 전문성이 어떤 목적으로 왜 어떻게 발휘되는 지에 대한 근본적인 성찰이 부족할 경우 본래의 목적을 벗어나 악의로 쓰일 수 있는 가능성이 존재한다. Aristotle(2011)에 따르면 세 가지 지식 중에서 실천적 지혜는 풍부한 이론적 지식과 전문적인 기술적 지식을 근간으로 탁월성을 추구하는 전문가가 올바른 판단과 올바른 목적을 달성하기 위해서 필요한 지혜다. 진정한 전문가는 주어진 문제나 과제를 능숙하게 해결하는 수준을 넘어 올바른 목적으로 공동의 선을 위해 탁월성을 추구해야 한다는 것이 Aristotle(2011)의 입장이다. 하지만 해당 분야의 문제를 신속하게 해결함으로써 문제와 관련된 이해관계자들이 만족할 만한 대안을 찾아내기 위해서는 우선 능숙한 전문가가 될 필요가 있다. 능숙하지 않는 전문가가 심각한 위기 상황에서 올바른 의사결정과 판단을 매개로 올바른 실천을 할 것으로 기대하기는 어렵기 때문이다.

본 연구는 이론적 지식과 기술적 지식을 습득한 ‘능숙한 수업설계자’라고 할지라도 실천적 지혜를 기반으로 올바르게 판단하고 실천하지 못할 때 ‘올바른 수업설계자(right instructional designer)’라고 할 수 없다는 점을 밝혀보려는 의도를 갖고 있다. 이를 위해 본 연구는 수업설계자의 전문성을 바라보는 다양한 접근을 비판적으로 분석하면서 올바른 판단과 실천을 유도하는 수업설계자의 탁월한 전문성을 Aristotle(2011)의 실천적 지혜에 비추어 재고해보고, 이것이 수업설계자 육성에 주는 시사점을 도출하는데 목적을 두고 있다. 실천적 지혜에 비추어 수업설계자의 전문성을 비판적으로 논의하려는 이유는 수업설계자의 전문성에 관한 기존의 연구가 Aristotle(2011)가 이야기하는 이론적 지식과 기술적 지식에 초점을 맞추으로써 전문성을 제한된 범위 내에서 규정하려는 한계와 문제점을 드러내기 위해서다. 나아가 수업설계자의 전문성을 실천적 지혜에 비추어 재해석함으로써 ‘올바른 수업설계자’가 갖추어야 될 전문성의 본질과 핵심이 바로 실천적 지혜에 있음을 밝혀보고 ‘능숙한 수업설계자’를 넘어서 ‘올바른 수업설계자’를 육성하기 위한 대안적 전략을 모색하는데 본 연구의 궁극적인 목적이 있다.

II. 수업설계자의 전문성을 바라보는 세 가지 패러다임: 기술적 합리성과 실천적 합리성, 그리고 실천적 지혜

수업설계자의 전문성에 대한 대안적인 관점을 정립하고 수업설계자의 전문성 개발이나 육성방법에 대한 시사점을 도출하기 위해 본 연구는 수업설계자의 전문성과 이런 전문성을 어떻게 육성할 것인지에 대한 연구를 크게 세 가지 패러다임과 접근방법을 중심으로 살펴본다. 첫째는 전문성을 주어진 문제 상황에서 최적의 해결대안을 선정하는 도구적 또는 기술적 합리성으로 바라보는 관점이다(Atchison, 1996; Byun, 2000, IBSTPI, 2000). 둘째, 기술적 합리성의 도구적 성격을 비판하고 전문성은 이론적 지식이나 기술적 노하우를 체계적으로 축적해서 생기는 것이 아니라 전문가의 전문성이 발휘되는 문제 상황에서 일어나는 실천과정과 결과에 대한 성찰에서 비롯된다는 실천적 합리성의 입장이다(Schön, 1983, 1987). 마지막으로 성찰적 실천 또는 실천적 합리성의 주관적 편향성을 극복하고 능숙한 전문가를 넘어서 올바른 전문가가 되기 위한 지혜를 강조하는 Aristotle(2011)의 실천적 지혜다.

1. 기술적 합리성의 한계와 실천적 합리성의 부각

전문성을 바라보는 첫 번째 패러다임이자 접근방법은 기술적 합리성(technical rationality)이다. 과학적 지식의 누적적 축적과 이를 체계적으로 적용하는 절차를 습득하는 능력으로 전문성을 이해하는 입장이다. 기술적 합리성의 입장에 비추어 볼 때 수업설계자의 전문성은 한 마디로 주어진 목적 달성에 최적의 수단을 선정하고 이를 체계적으로 실행하는 문제해결 능력이다(Schön, 1983). 그러나 실제로 전문가의 실천이 이루어진 실제 현장은 해결해야 될 문제가 무엇인지조차 분명하게 규명할 수 없는 복잡하고 애매한 문제 임직한 상황(problematic situations)이 대부분이다. 문제 상황이 아니라 문제가 있을 법한 상황, 즉 문제 임직한 상황에서는 무엇이 문제인지에 대한 객관적 인식과 공감대 형성이 어렵기 때문에 당연히 문제를 해결하는 수단과 방법은 물론 문제 자체에 접근한 논리와 전략도 다양할 수밖에 없다. 그런데 기술적 합리성은 전문가적 실천과정에서 직면하는 문제를 과학적 지식과 기술을 활용해서 분명하게 해결할 수 있는 도구적 문제(instrumental problems)로 파악한다(Schön, 1983, 1987). 도구적 문제란 이미 달성해야 될 목적이 사전에 설정된 상황에서 주어진 목적을 달성하는 최적의 수단이 무엇인지를 결정하고 실행함으로써 해결될 수 있는 문제다. 기술적 합리성은 문제 해결과 문제 해결에 필요한 과학적 지식은 독립적으로 존재한다고 본다. 주어진 문제를 해결하기 위해서는 문제 해결에 필요한 과학적 지식을 먼저 습득하고 습득된 지식을 문제 상황에 적용하는 두 가지 독립된 활동을 상정한다.

수업설계자를 육성하는 기존의 역량중심 접근도 기술적 합리성이 근거하고 있는 기본 가정과 철학적 입장을 그대로 따른다(유영만, 1996; 이승희와 유영만, 2002; 최수진과 유영만, 2010). 역량중심 접근은 수업설계자가 갖추어야 될 전문성을 수업설계자가 어떤 상황에서 해당 전문 지식과 스킬을 발휘하는지와 무관하게 탁월한 수업설계자의 필요역량을 규명한 다음, 해당 역량을 초보 수업설계자에게 전수하면 수업설계전문가가 된다는 가정을 갖고 있다. 기술적 합리성에 비추어 볼 때 수업설계자의 전문성은 탈맥락화된 객관적 지식이나 기술의 집합체이며, 이를 육성하는 방법도 실제 수업설계가 이루어진 상황적 맥락성 및 특수성과 분리·독립된 상태에서 구체적인 방법과 수단을 가르치는 체계적인 절차와 과정으로 구성된다. 기술적 합리성에 근거하여 수업설계자를 육성하려는 노력은 관찰측정 가능한 역량 지표를 설정하고 이를 가장 효과적이면서도 효율적으로 달성할 수 있는 절차와 과정을 처방해주면 기대하는 수업설계자의 전문성이 신장될 것이라는 가정을 갖고 있다. 수업설계자를 육성하는 이상과 같은 전통적인 접근방법은 수업설계에 관련 이론과 수업설계과정에 필요한 다양한 지식과 기술을 습득한 다음 이를 실제 수업설계 프로젝트에 적용하는 과정을 따랐다.

최수진과 유영만(2010)에 따르면 그 동안 다양하게 이루어져 온 수업설계자의 역량관련 실험 연구가 다음과 같은 세 가지 철학적 입장에 근거하고 있다. 그런데 여기서 말하는 행동주의 심리학적 기반, 환원론적 입장, 보편주의적 입장은 Schön(1983)의 기술적 합리성이 가정하는 철학적 입장과 일맥상통한다. 첫째, 기존의 수업설계자 역량은 관찰 측정 가능한 역량을 중심으로 역량을 습득했는지의 여부를 평가할 수 있는 행동주의 심리학적 기반을 둔 나머지 관찰과 측정이 불가능한 의미나 가치, 신념이나 철학, 그리고 표현하기 어려운 암묵적 지식을 간과하는 오류를 범해왔다. 둘째, 기존의 수업설계자 역량이나 역량모델은 전문가가 달라도 공통적으로 요구되는 역량이 있다는 점과 역량간의 관계나 역량과 환경과의 상호의존적 관계로 발전되는 관계론적 역량을 간과하고 역량을 독립적이고 개체론적으로 취급하는 환원주의적 입장을 취하고 있다. 셋째, 기존의 수업설계자 역량과 역량모델은 특정 상황에서 규명된 전문가의 역량은 시공간에 관계없이 어떤 상황과 시간과 무관하게 일반화시킬 수 있다는 가정에 근거함으로써 역량이 발휘되는 사회문화적 특수성과 상황적 맥락성을 간과하는 보편주의적 입장이다. 나아가 기술적 합리성을 가정하는 수업설계자 역량연구는 다음과 같은 세 가지 이원론에 근거하고 있다(Schon, 1987). 첫째, 수단과 목적의 분리다. 수단과 목적이 분리된 상태에서 도구적 문제해결은 주어진 목표달성의 효과를 높이는 기술적 절차일 뿐이다. 둘째, 연구와 실천의 분리다. 연구와 실천이 분리된 상태에서 이루어지는 실천은 주로 통제된 실험실 상황에서 도출된 객관적이고 일반적인 이론과 기법을 도구적 문제를 해결하기 위해 적용하는 과정일 뿐이다. 셋째, 앎과 행함의 분리다. 앎과 행함이 분리된 상태에서 실천은 주어진 수단을 실행에 옮겨 기술적으로 결정된 일련의 절차를 검증하는 과정일 뿐이다.

수업설계자의 전문성을 바라보는 두 번째 입장은 기술적 합리성 중심의 전문성이 갖는 한계와 문제점을 비판하면서 대안적 접근으로 등장한 실천적 합리성(practical rationality)이다(Schön, 1983, 1987). 실천적 합리성은 불확실하며 애매모호한 돌발 사태에 대응하는 성찰적 실천(reflective practice)이 해당 분야의 전문가가 되는 길은 물론 전문성을 육성하는 가장 효과적인 방법이라는 가정을 갖고 있다(엄우용, 2000; 유영만, 1996; 이승희와 유영만, 2002). Schön(1983, 1987)의 성찰적 실천(reflective practice)은 그 동안 이루어져 온 전문가의 전문성이나 전문가 육성방법에 반기를 든 일대 혁명적인 전환점을 제공해준 역사적 사건이다. Schön의 성찰적 실천은 분야를 막론하고 이론의 추상성과 이론과 실천의 간극을 놓기 위해 개발하는 모델의 복잡성이 갖는 한계나 문제점을 극복하고 이론과 실천의 간극을 줄일 수 있는 대안적 접근이다. 그가 제시한 전문가 육성이나 전문성 개발은 상황적 맥락과 무관하게 과학적 지식을 체계적으로 축적해서 이루어지지 않는다는 것이다. 오히려 진정한 전문성 개발이나 전문가 육성은 전문가의 전문적 실천이 일어나는 실천현장에서 직면하는 불확실하고 역동적인 문제 상황에서 실제 실천을 반복하는 가운데 일어나는 성찰을 통해 이루어진다는 입장이다. 전술한 기술적 합리성은 수단과 목적의 구분이 분명하고, 문제의 본질과 성격이 무엇인지를 분명하게 알 수 있는 문제가 선정되고 이를 해결하는 일련의 체계적인 절차와 과정, 여기에 적용되는 과학적 지식과 기술이 문제해결의 성과를 좌우했다. 하지만 성찰적 실천이 이루어지는 실천적 합리성은 '문제(problem)'보다 '문제 임직한 상황'을 가정한다(이승희와 유영만, 2002). 문제 임직한 상황은 무엇이 문제인지조차 파악하기 어려운 애매모호한 상황에서 다양한 이해관계자가 갈등하는 국면일 뿐만 아니라 지금까지 알려진 매뉴얼이나 기존의 과학적 지식을 적용한다고 해결되지 않는 창발적 상황(emergent situations)이다.

Schön(1983)의 실천적 합리성에 비추어 보면 수업설계 전문가는 주어진 목표를 달성하기 위해 언제나 특정한 맥락에 맞게 행동을 조율하며, 자신이 선택한 특정한 행동을 평가하거나 행동을 개선하기 위해 자신이 한 말이나 행동을 신속히 재평가하는 과정을 통해 전문성을 습득해나간다. 수업설계 전문가는 전문 지식이나 기술을 체계적으로 축적하면서 전문성을 습득하는 것이 아니라 기존의 지식과 기술을 주어진 문제 상황에 적용하는 과정과 결과에 대한 성찰적 실천에서 체험적으로 깨닫는다. 매순간 다가오는 위기 상황에서 신속하게 판단하고 갈등하는 선택 중에 어느 하나를 포기하고 선택해야 된다. 수업설계자의 남다른 전문성은 단순히 주어진 '문제(problem)'를 체계적으로 해결하는 과정에서 생기지 않는다. 오히려 수업설계자의 전문성은 불확실한 '문제 임직한 상황'에서 현재 가용한 도구와 지식을 활용, 이런저런 시도를 하는 가운데 체득된다. 수업설계를 통해서 해결해야 될 '문제'도 어떤 '문제 상황'에 놓여 있는냐에 따라 다르게 이해되고 해석되기 때문에 '문제 임직한 상황'에서 '문제'를 따로 떼어 내서 해결하기는 불가능하다. '문제 임직한 상황'이 불확실하고 시시각각 변화되는 복잡한 상황이기

에 '문제 임직한 상황'을 탈출하기 위해서는 모종의 조치를 신속하게 취하면서 다음 행동을 결정해야 한다. 다양한 설계안을 구상하고 모색하면서 그 때 그 때 벌어지는 상황을 감지, 다음 행동을 결정하는 실천적 성찰(reflection-in action)과 성찰적 실천(reflection-on action)의 과정을 반복하는 가운데 문제해결의 노하우를 몸으로 체득하는 것이다(Schön, 1983). 실천적 성찰은 실천하는 과정에서 순간순간 이전의 행동을 성찰해보고 다음 행동을 어떻게 할지를 결정하는 성찰이며, 성찰적 실천은 실천의 결과에 대해 성찰하는 것이다.

성찰적 실천을 통해서 수업설계자가 체득하는 지식은 실천현장에서 일어나는 전문가의 종합적인 판단력과 성찰과정에서 습득하는 지식을 일정한 절차나 프로세스로 표현하기 어려운 실천적 지식(knowledge-in-action)이다(Schön, 1983). 전문가의 전문성을 구성하는 실천적 지식은 전문가적 실천이 이루어지는 상황적 맥락과 독립적인 상태에서 습득되는 탈맥락적 지식이 아니라 다양한 변수들이 복잡하게 상호작용하면서 예측불허의 문제가 창발되는 상황에서 체득되는 맥락 구속적 지식(situation-specific knowledge)이다. 주어진 문제 상황에 따라 수업설계자의 실천은 매순간 달라질 수밖에 없다. 마찬가지로 수업설계자는 다양한 변수들이 복잡한 상호작용을 하면서 창발적인 상황이 전개되는 수업설계과정에서 시시각각 변화되는 여건을 고려하면서 판단하고 의사결정하며 모종의 조치를 취하는 가운데 쉽게 명시적 지식(explicit knowledge)으로 표현할 수 없는 암묵적인 지식(tacit knowledge)을 체득해나간다. 수업설계이론이나 모델에 기술·처방된 대로 수업설계가 일어나지 않는 경우가 많고, 오히려 수업설계가 실제 일어나는 상황적 맥락에서 수업설계자의 가변적이고 역동적인 실천행위에 대한 성찰로 체득되는 체험적 통찰력에 따라 수업설계과정이 이루어진다(유영만, 1996; 이승희와 유영만, 2002; Rowland, 1991, 1992). 성찰적 실천에 비추어 본 수업설계자의 전문성은 Aristotle(2011)이 말하는 보편적 지식이거나 기술적 지식의 단순한 축적만으로 생기지 않는다고 보는 것이다. 오히려 수업설계자의 전문성은 오히려 수업 설계가 이루어지는 실천과정에서 문제 재정의나 상황적 맥락에 따른 기존 지식의 재활용과 수업설계자의 즉흥적 상황 판단력과 설계과정 및 결과에 관한 성찰 결과로 구성된다고 보는 것이다.

성찰적 실천은 그 동안 다양한 분야에서 많은 주목과 관심을 받으면서 수업설계자의 전문성과 수업설계자 육성에 대한 새로운 대안으로 제시되어 왔다(강이철, 2000; 엄우용, 2000; 유영만, 1996; 이승희와 유영만, 2002). 그럼에도 불구하고 성찰적 실천에 비추어 본 전문성 육성 방법은 몇 가지 내재적 한계와 문제점을 지니고 있다(Eisner, 2002; Eryaman, 2007; Hibbert, 2012; Higgins, 2001). 우선 성찰적 실천의 한계는 성찰이 갖는 주관적 편향성에서 비롯된다. 성찰적 실천이 문제 임직한 상황에서 이루어지는 개인차원의 성찰이라서 갈등하는 사안이나 문제 상황에 대한 편파적 입장이 드러날 수 있을 뿐만 아니라 문제 임직한 상황에서 직면하는

문제에 대한 주관적 해석으로 실제 상황을 오해하거나 오도할 수 있는 가능성을 배제할 수 없다(Eisner, 2002; Eryaman, 2007). 나아가 성찰적 실천에서 성찰은 주로 성찰 주체의 인지 구조적 변화에 초점을 두는 개인적 활동에 초점이 놓여 있다 보니 성찰을 통한 올바른 실천이 과연 무엇인지에 대해서는 애매한 입장을 취할 수밖에 없다(Eryaman, 2007). 성찰적 실천에 대해 제기되는 또 하나의 한계는 성찰적 실천이 비윤리적으로 흐를 가능성에 대한 문제다. 성찰적 실천에서 성찰의 목적은 주어진 목적을 달성하기 위해 임기 응변력을 발휘하여 이전보다 나은 행동을 취하기 위한 즉흥적 판단력을 통한 전문적 실천의 제고에 두고 있다(Hibbert, 2012; Higgins, 2001). 성찰적 실천을 통한 전문성 제고에 목적을 두다 보니 때에 따라서는 성찰적 실천이 누구를 위해 어떤 목적을 달성하기 위한 실천인지가 모호할 때가 발생할 수 있다. 나아가 성찰적 실천이 개인적인 성찰과 전문성을 제고하는 노력으로 이해되다 보니 전문가의 실천 과정에 관여될 수밖에 없는 윤리적 실천을 염두에 두지 않는 경우가 발생할 수 있다(Higgins, 2001). 이러한 성찰적 실천의 문제점과 한계를 극복하고 수업설계자의 전문성을 다른 관점에서 조명해보기 위해 Aristotle(2011)의 실천적 지혜를 논의할 것이다.

2. 실천적 지혜의 본질과 수업설계자의 실천적 지혜

사람들은 의사 결정해야 될 변수가 복잡해지고 잘 못 판단할 경우 자신에게 다가오는 부정적 역기능이나 폐해를 두려워하는 나머지 이전의 관례나 조직에서 통용되는 매뉴얼 또는 지침을 따르려는 습관적인 본성을 갖고 있다. 흔히 전문가의 전문성을 개발하고 전문성을 기반으로 성과를 제고시키는 방법에는 규율이나 절차와 인센티브가 있다(Schwartz & Shape, 2012). 지나치게 규율이나 매뉴얼에 의존하면 매뉴얼에 없는 현상이나 지금까지의 관례에 없었던 생각지도 못한 현상이 나타날 경우 해당 전문가는 속수무책인 경우가 발생한다. 그러나 이것만으로는 푹푹함을 넘어 탁월한 수준의 전문성을 발휘하기에는 역부족이다. 이 부족함을 채워 줄 수 있는 한 가지 대안이 바로 Aristotle(2011)이 말하는 실천적 지혜다. 실천적 지혜는 특정한 환경에서 특정한 대상에게 특정한 시점에 맞추어 올바른 일을 올바르게 판단하고 추진하는 능력이다(Schwartz & Shape, 2012). 다시 말해서 실천적 지혜는 무엇인가를 선택해야 되는 상황에서 딜레마 상황이 요구하는 문제의 본질을 인지하고, 주어진 상황에서 취할 수 있는 최선의 대안을 선택한 다음 올바른 방법으로 실행에 옮기는 능력이다. 여기서는 실천적 지혜의 본질을 세 가지 특성으로 구분하고 이에 상응하는 수업설계자의 실천적 지혜를 논의한다.

1) 실천적 지혜는 원칙과 도덕적 판단, 거리감과 공감의 합작품

Aristotle(2011)의 실천적 지혜는 전례나 관례가 있다고 모든 사안을 과거의 전례나 관례대로 판단하지 않고 일의 참된 목적에 비추어 볼 때 주어진 상황에서 가장 올바르게 행동하기 위해

서는 어떻게 해야 되는지에 대해 숙고하면서 도덕적으로 판단하는 능력이다. 한 마디로 실천적 지혜는 일의 참된 목적에 비추어 내리는 올바른 상황 판단력이다(Aristotle, 2011; Schwartz & Shape, 2012). Schwartz와 Shape(2012)는 일의 목적에 비추어 올바른 상황판단을 하고 즉시 행동에 옮긴 실천적 지혜의 한 가지 사례로 레모네이드를 사준 어느 한 아버지를 두고 과거의 판례를 중심으로 기계적으로 판결을 내리는 사례를 든다. 야구장을 찾은 아버지는 레모네이드를 사달라고 조르는 아들을 데리고 가게에 하나 밖에 없는 마이크스 하드 레모네이드(Mike's Hard Lemonade)를 무의식적으로 사주었다. 전혀 들어본 적이 없는 이 레모네이드가 알코올 도수 5도인 제품인 줄도 모르고 레모네이드라는 글씨만 믿고 아들에게 사준 것이다. 때마침 경비원이 레모네이드를 훔쳐간 아들을 발견하고 경찰에게 신고한 것이다. 경찰은 구급차를 불러 급히 아들을 데리고 병원으로 갔지만 아들에게 아무런 알코올 흔적을 발견하지 못한 의사들은 아들을 퇴원시키려고 했다. 하지만 경찰은 아들을 아동 보호소의 위탁 가정에 맡겼다. 경찰은 원하지 않았지만 절차에 따라야 했다. 3일 동안 보호소에 머문 아들은 엄마가 있는 집으로 가도 좋다는 판결을 내렸지만 아버지는 집을 떠나 2주 동안 호텔에 투숙해야 된다는 조건을 내세웠다. 판사도 이려고 싶지 않았지만 주정부의 법률적 절차에 따라야 했다. 2주가 지나서야 가족은 다시 만났다. 알코올이 든 음료수인 줄 모르고 아들에게 건넨 아버지는 아들에게 이런 음료수를 정기적으로 주거나 아이가 알코올을 남용해도 눈감는 아버지와 동일한 처벌을 받은 것이다.

위 사례는 상황에 따른 도덕적 판단과 실천적 지혜를 발휘하지 않고 그냥 관례대로 규율과 절차에 따라 법집행을 감행한 판사의 고지식함이 가져오는 어처구니없는 사례다. 실천적 지혜는 단순한 사실관계나 법률과 규칙이나 원칙, 직무기술을 아는 것만으로는 부족하다. 서로 갈등하는 몇 가지 선의의 목표를 조율하거나 어느 하나를 끌어야 하는 실천적이고 도덕적인 기술이 필요하다. 상황적 특수성을 고려하지 않고 절차와 규율만 고수하는 전문가가 많을수록 어처구니없는 일들이 벌어지는 경우가 많아진다. 원칙은 소중하지만 도덕적 판단이 실종된 원칙은 예기치 못한 역기능이나 폐해를 일으킬 수 있다. 위 사례는 규율이 맥락에 대한 이해 없이 적용되어서는 안 된다는 점을 보여주고 있다. 원칙은 또 다른 원칙과 갈등하지만 조율되어야 한다. 엄격한 규율과 교조적인 원칙이 상황판단과 조율에 필요한 실천적 지혜를 주변으로 몰아낸다면, 훌륭한 판단은 기대하기 어려울 것이다. 마찬가지로 수업설계자도 다양한 원칙과 매뉴얼, 그리고 따라야 될 절차나 거쳐야 될 과정도 필요하다. 문제는 주어진 원칙을 철저히 지키고 필요한 절차나 과정을 따른다고 기술적 합리성의 주장대로 수업설계자의 전문성이 자동적으로 축적되지 않는다는 점이다. 나아가 주어진 상황에서의 성찰적 실천을 통한 임기 응변력을 강조하는 실천적 합리성 역시 한계나 문제점을 갖고 있기는 마찬가지다. 성찰적 실천이 문제 임직한 상황에서 이루어지는 개인차원의 성찰이라서 갈등하는 사안이나 문제 상황에

대한 편파적 입장이 드러날 수 있을 뿐만 아니라 문제 임직한 상황에서 직면하는 문제에 대한 주관적 해석으로 실제 상황을 오해하거나 오도할 수 있는 가능성을 배제할 수 없다(Eisner, 2002; Eryaman, 2007). 나아가 성찰적 실천에서 성찰은 주로 성찰 주체의 인지 구조적 변화에 초점을 두는 개인적 활동에 초점이 놓여 있다 보니 성찰을 통한 올바른 실천이 과연 무엇인지에 대해서는 애매한 입장을 취할 수밖에 없다(Eryaman, 2007).

Schwartz와 Shape(2012)에 따르면 실천적 지혜를 발휘하려면 공감과 거리감이 동시에 필요하다. 다른 사람들이 겪고 있는 아픔을 제대로 이해하지 못하면 올바른 판단을 할 수 없고, 다른 이의 관점에 너무 깊이 빠져들어도 주어진 상황을 냉철하게 바라볼 수 없다는 것이다. 실천적 지혜를 보유하고 있는 수업설계자 역시 사회적 맥락을 읽어내는 통찰력을 지니고 있으며, 한 흑백영역이 아니라 특정 상황이 낳는 미묘한 차이, 즉 회색지대를 간파하는 능력이 필요한 것이다. 특히 실천적 지혜를 지니고 있는 수업설계자일수록 수업설계에 관여하는 이해관계자의 다양한 입장에서 상황을 바라보고 그들의 감정에 공감하면서도 일정한 거리감을 유지하면서 감정의 왜곡 없이 상황을 판단하는 직관력이 필요하다. 예를 들면 공감하는 수업설계자는 미묘한 감정적 실마리를 알아채는 통찰력과 상상력이 있으며, 말로 표현하지 않는 내용을 듣기 위해 몸짓 언어와 얼굴 표정을 읽어내는 예민함을 갖추고 있다. 현명한 수업설계자는 공감을 통제하고 일정한 거리감을 유지하는 지혜도 필요하다. 실천적 지혜를 지니고 있는 수업설계자는 감정입을 통한 다른 이의 사고와 감정을 헤아리는 인지기술과 정서적 능력을 갖고 있으면서도 사실을 객관적으로 판명하는 논리적 분석력을 함께 지니고 있다. 내면으로는 공감하고 이해하면서 다른 한편으로는 냉정함과 객관성을 유지하는 일처럼 상반된 감정을 조율하는 능력이야말로 실천적 지혜의 핵심이기 때문이다(Schwartz & Shape, 2012).

2) 실천적 지혜는 공동체에 대한 관심과 헌신을 포함하는 간주관적 실천

실천적 지혜는 딜레마 상황에서 올바른 판단과 조치를 취하는 개인차원의 현명한 숙고능력이자 체험적 통찰력을 넘어선다. 실천적 지혜는 자신이 소속된 공동체의 성장과 발전에 대한 남다른 애정과 관심을 포함한다. 특히 실천적 지혜는 공동의 선을 위한 대안을 모색하고 이를 실천하기 위해 공동체 내에서 다른 동료들을 배려하고 그들과 협동하는 방법에 관한 지식이다(홍윤경, 2012). 실천적 지혜가 올바른 실천에 대한 개인차원의 숙고로 시작하지만 궁극적으로 공동의 선을 위한 올바른 실천은 한 개인의 노력만으로는 역부족이다. 실천적 지혜에 비추어 본 전문가는 독창적인 지식과 체험적 노하우를 지니고 있을 뿐만 아니라 자신의 전문성을 함께 나누고 더불어 살아가는 미덕을 강조하는 개념으로 재인식되고 있다. 예를 들면 실천적 지혜를 지니고 있는 수업설계자란 자신의 전공영역에 대한 해박한 지식 뿐 아니라, 학습자를 내 몸처럼 생각하는 따뜻한 사랑과 자신의 전문 지식을 다른 사람이나 공동체와 나누려고 노력하

는 지식인의 전형을 갖추고 있는 사람이다. 자신의 이익과 안위(安慰)만을 앞세워 다른 사람의 아픔에는 아랑곳하지 않는다면 진정한 의미의 전문가가 될 수 없다. 자기만 생각하는 이기적 인간, 타인을 무시하는 안하무인, 자기 것만 고집하는 외골수는 진정한 전문가에 이르는 여정에서 경계해야 될 대상이다(유영만, 2013). 자신의 전문 분야에 대한 열정과 도전의식은 물론 자신의 전문성을 남을 위해 나누는 자리아타(自利利他)적 사랑의 모델이 되기 위해선 다른 사람을 배려하고 인격적으로 존중해주어야 한다. 하지만 오늘날 이러한 전문가의 의미가 변질되어 본래의 의미와는 거리가 멀어지고 있다. 전문가의 윤리적 양심과 도덕적 책임을 저버린다면 실천적 지혜를 지닌 진정한 전문가의 수준에는 이르지 못할 것이다.

실천적 지혜는 올바른 목적에 대한 올바른 실천 방법을 문제 임직한 상황에서 어떻게 실천할 것인지에 대한 공동체 소속 구성원들의 집단적 관심과 성찰의 결과로 얻어지는 유연한 상황 판단력이다. 실천적 지혜는 개인차원의 올바른 실천으로 출발, 자신이 소속된 공동체의 선(善)을 지향하기 위한 관심과 헌신, 공동체 내에서의 동료들과의 바람직한 관계와 협동하는 방법에 관한 지식이기도 하다(홍윤경, 2012). 따라서 실천적 지혜를 지니고 있는 수업설계자의 진정한 전문성은 공동체 소속 구성원들의 주관적인 의견이 교차 침투하면서 합의에 이르는 간주관적인(intersubjective) 관점일 뿐만 아니라 체험적 깨달음의 집단적 공유로 인식되는 간신체적 깨달음의 지혜다. 실천적 지혜에서의 숙고는 이처럼 개인차원은 물론 집단적 성찰을 넘어서 공동의 선을 위한 사회적 실천을 포함하고 있다(Ellett, JR, 2012; Eryaman, 2007; Higgins, 2001; Kemmis, 2012). 실천과정과 결과에 관한 개인적 성찰로 이루어지는 Schön(1983)의 성찰적 실천과는 다르게 실천적 지혜에서 성찰의 목적은 어떻게 행동하는 것이 윤리적으로 바람직한 실천이며, 실제로 그런 바람직한 실천을 주어진 상황에 관여되는 다양한 이해관계자들의 갈등하는 의견을 염두에 두고 어떻게 행동으로 옮길 것인지를 집단적으로 숙고하는 데 있다. 실천적 지혜에서 숙고는 공동체가 추구하는 선에 관한 숙고이자 그런 공동체의 선을 달성하기 위한 올바른 방법에 관한 숙고이기도 하다. 실천적 지혜를 추구하는 수업설계자의 설계과정에 관한 숙고 역시 효율적이고 효과적인 수업설계라고 할지라도 특정 문화공동체의 윤리에 문화적으로 적합할 뿐만 아니라 공동체가 지향하는 가치관에 위배되는지의 여부를 수업에 참석하는 구성원들이 전개하는 집단적 성찰이기도 하다.

이런 관점에서 실천적 지혜를 기반으로 이루어지는 수업설계자의 성찰과정에는 수업설계자 개인 차원의 성찰이 집단적 성찰과정으로 이어지면서 갈등하는 의견이 표출되기도 하고, 특정 사안에 대한 이해관계자의 다양한 입장의 차이가 드러나는 충돌의 과정이기도 하다. 수업설계자가 추구하는 실천적 지혜는 수업설계 과정에 관여하는 다양한 구성원들의 생각과 관점의 차이가 교차 침투하면서 올바른 수업설계를 통해 달성하고자 하는 올바른 교육목적이 무엇인지

에 대한 사회적 합의를 통해서 습득된다. 실천적 지혜는 개인이 딜레마 상황에서 주어진 문제 상황을 배경으로 판단하고 실행하는 가운데 형성되는 지혜일뿐만 아니라 올바른 판단과 실천의 근간은 공동체가 지향하는 선에 비추어 결정되는 집단적 지혜이기도 하다(Kemmis, 2012). 따라서 실천적 지혜를 기반으로 수업설계자가 영향력을 행사하기 위해서는 수업설계에 임하는 다른 구성원들과 함께 토론하고 최선의 대안을 모색하고 실험하며 얻는 체험적 통찰력을 집단적으로 공유하는 과정이 필요하다. 이런 점에서 수업설계자 개인차원의 역량을 주어진 상황적 맥락과 독립적으로 규명하고 해당 역량을 탈맥락적으로 가르치려는 기술적 합리성이나 개인차원의 성찰을 통해 수업설계자의 전문성을 육성하려는 실천적 합리성 역시 나름의 한계와 문제점을 지닐 수밖에 없다. 실천적 지혜를 갖춘 수업설계자의 전문성은 수업설계자가 직면하고 있는 딜레마 상황에서 이해관계자들의 갈등하는 의견과 가치관이 집단적으로 공유되는 가운데 결정되는 일종의 협력적 지혜라고 볼 수 있다.

3) 실천적 지혜는 보편성과 구체성이 통합된 종합적 지혜

실천적 지혜는 이론적 지식처럼 시공간과 관계없이 탈맥락적으로 언제 어디서나 보편적 진리로 통용되는 진리가 아니다. 오히려 실천적 지혜는 특수한 상황에서 구체적인 사례나 이슈에 대해 지금 당장 어떤 조치를 취해야 되는지를 알아야 되는 맥락 구속적 지혜다. 실천적 지혜가 일반화시킬 수 있는 보편적 진리, 즉 에피스테메와 근본적으로 다른 점은 언제나 구체적인 상황적 맥락 속에서 벌어지는 일리 있는 지식이라는 점이다. 일리(一理)는 진리(眞理)와 다르게 그 적용대상이 특정 시공간을 전제한다. 일리가 있다는 말은 특정 상황에서만 잠정기간 동안만 진리로 통용된다는 말이다. 따라서 실천적 지혜는 언제나 지금 당장 무엇을 어떻게 실천할 것인지에 대한 절박한 상황에서의 긴박한 요구에 대한 대답이다. 따라서 동일한 이슈와 문제라고 할지라도 문제 상황에 관여된 이해관계나 문제의 발단 또는 사연과 배경, 그리고 해당 이슈에 대한 사회적이고 정치적인 입장에 따라 최선의 대안이 다르게 부각될 수밖에 없다. 이런 점에서 실천적 지혜는 언제나 사회적인 현안 이슈에 대한 이해관계자들의 정치적 갈등관계를 내포하고 있다. 나아가 실천적 지혜는 일반적이고 보편적인 지식을 구체적인 상황에서 발생하는 특정한 지식과 연결시켜 보편성에서 공통점을 발견하고 특수성에서 독특함을 찾아 주어진 사안을 해결하거나 이슈를 논의하는데 필요한 지혜로 활용하는 능력이다(Nonaka & Toyama, 2007). 실천적 지혜는 과학적인 이론으로서 왜 그런지를 설명하는 Know-why와 구체적인 문제를 해결하는 Know-how, 그리고 달성해야 될 목표가 무엇인지를 알려주는 Know-what을 통합하는 종합적인 판단력이다.

실천적 지혜는 진정한 전문성은 이론적 지식인 에피스테메와 기술적 지식인 테크네를 통합, 딜레마 상황에서 최선의 조치를 어떻게 행동으로 옮길 것인지를 체험적으로 깨닫는 과정에서

축적된다고 생각한다(Nonaka & Toyama, 2007). 이러한 점은 실천적 지혜란 주어진 딜레마 상황이나 문제 임직한 상황을 '비판적'으로 생각하는 능력임과 동시에 지금 당장 이 상황에서 내가 무엇을 어떻게 해야 되는지를 '실천적'으로 결단을 내릴 수 있는 능력을 의미한다(Kemmis, 2012). 나아가 실천적 지혜를 기반으로 일어나는 행동은 그 어떤 지적 기반이나 도덕적 조건을 전제하지 않고서는 일어나지 않는다(Hibbert, 2012). 실천적 지혜는 보편적 지식이나 기술적 지식의 체계적 축적이나 적용으로 생기지 않고 딜레마 상황에서 갈등하는 이슈에 대한 올바른 판단과 윤리적 실천이 이루어지는 가운데 체득되는 지혜다. 이런 점에서 실천적 지혜는 윤리적 노하우(ethical know-how)(Bernstein, 1983)나 심사숙고하는 탁월성(deliberate excellence)(Eryaman, 2007; Schwandt, 2015)으로 해석된다. 전문적인 능력이 아무리 탁월하다고 할지라도 전문가의 실천이 올바른 선을 위한 윤리적 실천에 위배될 경우 무의미하다는 점을 실천적 지혜가 가르쳐주고 있다. 실천적 지혜 기반으로 이루어지는 수업설계는 주어진 목적에 대한 최적의 수단과 방법을 선정하는 효율성과 효과성 그리고 체계성을 넘어선다. 실천적 지혜를 중심으로 이루어지는 수업설계는 수업설계에 관한 보편적 지식과 기술적 지식을 기반으로 하면서도 지금 여기서 일어나는 구체적인 사안에 관한 올바른 결단의 연속으로 이루어진다. 실천적 지혜의 원천은 보편성과 특수성, 추상성과 구체성 사이에서 이루어지는 고뇌에 찬 결단이다. 실천적 지혜의 이런 측면을 Pendlebury(1995)는 보편적 원리와 상황적 특수성, 반드시 수행해야 될 일반적인 책임과 지금 여기서 느끼는 구체적인 지각이 주고받는 사랑스러운 대화라고 표현했다.

아무리 깊고 넓은 이론적 지혜를 보유하고 있다고 할지라도 딜레마 상황에서 어떻게 행동하는 것이 올바르고 훌륭한 행동인지에 대해서는 답을 줄 수 없다. 왜냐하면 올바르거나 훌륭한 행동은 주어진 상황에서 누가 어떤 의사결정을 내리고 관여된 이해 당사자들의 주관적 가치판단이 개입되기 때문이다(Nonaka & Toyama, 2007). 실천적 지혜를 지닌 수업설계자는 활성화된 판단(judgement in action)과 가설발판(scaffold)을 근간으로 자신의 전문성을 지속적으로 개발해나간다. 활성화된 판단이란 일련의 규율이나 원칙을 책상에서 머리로 배우면서 판단하는 것이 아니라 각종 사례와 전례를 토대로 행동을 취하면서 순간순간의 상황에 따라 판단하는 것을 지칭한다(Schwartz & Shape, 2012). 수업설계자가 활성화된 판단력을 기르기 위해서는 구성원이나 학습자가 직면하고 있는 딜레마 상황에 대한 고민을 경청하고 일정한 거리를 유지하면서 즉시 판단하고 행동해야 되는 딜레마 상황을 실제로 체험해봐야 한다. 활성화된 판단을 도와주는 일종의 도움닫기가 가설판단이다(Schwartz & Shape, 2012). 숙달된 수업설계자가 초보 수업설계자에게 일을 처리하는 방법을 보여주거나 가르치고 초보 수업설계자가 이를 직접 따라해보는 과정, 즉 말하고 보여주고 해보고 검토하고 피드백을 주는 과정에서 제공되는 직간접적인 모든 도움을 수업설계자 육성을 위한 가설판단이라고 볼 수 있다. 가설발판은 초보자가 해당 분야의 전문가가 되는 과정에서 체험적으로 깨달은 노하우가 몸에 각인되는 과정을 조력

해주는 디딤돌이자 발판이다. 수업설계자에게 판단하는 방법은 가르칠 수 있지만 실제 상황에서 수업설계자의 판단력을 가르칠 수는 없다. 오로지 수업설계의 주체가 판단상황에서 다양한 변수를 고려하는 가운데 판단하는 과정을 연습하는 가운데 스스로 신장시키는 방법밖에 없다.

III. 실천적 지혜와 수업설계자의 전문성

지금까지 수업설계자의 전문성을 바라보는 세 가지 다른 관점, 즉 기술적 합리성과 실천적 합리성, 그리고 실천적 지혜의 입장을 살펴보았다. 기술적 합리성은 수업설계자의 전문성을 능숙한 수업설계자가 갖추어야 될 이상적인 자질과 역량을 규명한 다음 이를 체계적으로 육성하면 습득하는 실체로 이해하고 있다. 기술적 합리성에 비추어본 전통적인 수업설계자의 전문성에 대한 비판적 대안으로 등장한 실천적 합리성은 전문 지식이나 스킬을 체계적으로 축적함으로써 전문성이 습득된다는 가정을 부정한다. 실천적 합리성은 해당 분야별 전문가가 지속적인 실천과정과 결과에 대한 성찰을 통해 실천적 지식(knowledge-in action)을 축적하는 가운데 전문성이 발현된다는 주장을 펼치고 있다. 실천적 합리성에 비추어 본 전문성은 영원히 끝나지 않는 성찰적 실천과 실천적 성찰의 과정으로 보고 있다. 마지막으로 실천적 합리성의 성찰이 갖는 주관적 편향성과 비윤리적일 가능성, 그리고 성찰적 실천의 도구화와 개인적 판단이 내재하고 있는 오류를 지적하면서 등장한 실천적 지혜를 살펴보았다. 실천적 지혜는 절차와 규율을 넘어서는 도덕적 판단력이자 거리감과 공감의 합작품이라는 점과 개인차원의 실천적 지혜가 집단적으로 공유되면서 공동체에 대한 관심과 헌신을 포함하는 간주관적 실천으로 실천적 지혜의 넓이를 확산해서 이해해보았다. 아울러 실천적 지혜를 보편적 원리와 상황적 특수성이 통합되어 발현되는 종합적 지혜로 이해하면서 각각의 실천적 지혜가 수업설계자의 전문성을 새롭게 이해할 수 있는 가능성을 논의해보았다. 여기서는 실천적 지혜가 수업설계자의 전문성 개발과 육성에 주는 시사점을 논의하면서 본 연구의 결론을 대신한다.

실천적 지혜에 비추어 본 수업설계자의 전문성을 육성하는 접근방법이 어떤 점에서 다른지를 전문가적 실천의 의미, 전문성 개발의 목적, 개발주체, 개발내용, 개발 과정과 방법으로 구분해서 살펴본다(참고: 유영만 외, 2013).

첫째, 실천적 지혜의 실천이 의미하는 바를 재고할 때 수업설계자의 전문성은 궁극적으로 어떤 실천을 지향해야 되는지를 새롭게 인식시켜주고 있다. Aristotle(2011)는 인간의 실천을 두 가지 다른 종류, 즉 '제작'을 의미하는 '포이에시스(poiesis)와 '훌륭한 행위' 또는 도덕적으로 옳은 실천으로서의 '프락시스(praxis)로 구분한 바 있다. 포이에시스는 제작이나 생산과 관련된

활동이며, 어떤 목적을 달성하는 순간 활동은 종료된다(Dunne, 1993). 예를 들면 수업설계 활동은 수업설계 활동의 결과 개발된 수업용 자료나 소프트라는 산출물을 만들어내면 포이에시스로서의 수업설계는 종료된다. 이런 점에서 포이에시스는 특정한 산출물을 획득할 목적으로 이루어지는 수단적인 제작활동으로서의 실천이다(홍윤경, 2012). 반면에 실천적 지혜에서 실천(praxis)은 그 자체가 목적이다(Dunne, 1993). 실천적인 지혜를 갖고 딜레마 상황에서 과감한 판단과 용기 있는 행동을 하는 것은 어떤 보상을 받거나 혜택을 기대해서 하는 행동이 아니라 그런 행위를 하는 것 자체가 올바르기 때문에 하는 것이다(홍윤경, 2012). 실천적 지혜에서의 실천은 그 활동에 내적인 가치가 들어 있으며, 탁월성의 기준을 포함하고 있는 활동을 의미한다(MacIntyre, 1997). 예를 들면 환자의 아픔을 해소시켜주고 건강을 증진시키는 일은 의료행위의 목적이지만 명성과 부를 추구하는 것은 부차적인 것이다. 실천이 실천의 목적을 상실하고 다른 목적을 위한 실천이 반복될 때 덕을 상실하고 부차적인 목적을 위해 실천을 감행하는 어리석음을 범한다는 것이다. 의사가 명예와 부, 지위와 신분상승을 목적으로 실천을 계속한다면 의료행위의 본질적인 목적을 상실하고 의료행위의 본질과 거리가 먼 외부 목표 달성의 수단이 된 실천이다. 이들이 아무리 훌륭한 성과를 낸다고 해도 이들은 실천가가 아니라는 것이 MacIntyre(1997)의 주장의 핵심이다. 실천적 지혜가 추구하는 실천의 의미에 비추어 볼 때 수업설계자의 전문성은 단순히 수업목표를 달성하기 위한 수단과 매체 제작(poiesis)에 있지 않고 수업설계 활동 자체에서 내적인 가치를 찾아 스스로 몰입하는 과정을 즐기므로써 도덕적으로 올바른 실천을 주도하는 실천(praxis)이다. 실천적 지혜에 비추어 수업설계자가 수행하는 실천의 내용과 범위가 재정립될 경우 수업설계자의 전문성뿐만 아니라 전문성을 육성하는 방법적 측면에서도 변화가 뒤따를 것이다. 특히 수업설계자의 설계활동이 갖는 본질적인 목적이 무엇이고 어디까지 무엇을 설계하는 것이 수업설계자의 설계활동이라고 할 수 있는 것인지에 대해서도 후속적인 논의가 필요하다. 설계 개념 자체를 어떻게 해석하느냐에 따라 달라질 수 있지만 기존 수업설계자의 설계 본질과 행위는 합리적인 의사결정이나 체계적인 문제해결 과정으로 지나치게 단순화되어 있다(강이철, 2000; 엄우용; 2000; Rowland, 1991, 1991). 올바른 수업설계자의 윤리강령이나 덕목을 개발, 수업설계자 육성과정에 반영하는 방안도 검토해볼 가치가 있다.

둘째, 실천적 지혜에 비추어 본 수업설계자의 전문성 개발 목적은 수업설계자로서 갖추어야 될 필요역량을 습득, 어떤 상황에서도 '능숙한 수업설계자(competent instructional designer)'로 자리매김하는 데 있지 않다. '능숙한 수업설계자'는 다른 수업설계자보다 주어진 목적을 달성하기 위해 효율적·효과적으로 수업을 설계할 수 있는 능력을 지님으로써 차별적 경쟁력을 갖추는데 전문성 개발의 목적을 두고 있다. 그에게 목적의 옳고 그름은 관심과 고려의 대상에서 벗어나 있다. 반면에 실천적 지혜를 기반으로 수업설계자의 전문성을 개발하는 목적은 올바른 목적을 달성하기 위해 올바른 수업내용과 방법을 기반으로 해당 학습공동체가 지향하는 공동

의 선을 추구할 수 있는 ‘올바른 수업설계자(right instructional designer)’ 육성에 두고 있다. 그에
 계는 수단의 효율성뿐만 아니라 목적의 정당성도 함께 관심과 고려의 대상이 된다(김기수,
 1997). 해당 분야의 깊이와 넓이를 동시에 충족시키는 능숙한 전문가라고 할지라도 자신의 전
 문성을 올바른 목적으로 활용하지 않을 경우 능숙함은 위험한 전문성일 수 있다. 능숙한 수업
 설계자는 전문성 개발의 목적을 성과 창출에 둔다. 가시적 성과를 탁월하게 많이 창출한 전문
 가의 역량을 조사 분석하고 모델링해서 불특정 다수의 비전문가를 전문가처럼 생각하고 행동
 하게 만드는데 전문성 개발의 목적이 있다. 반면에 올바른 수업설계자는 전보다 나아지려고
 애쓰면서 자신의 전문성을 발휘함으로써 공동체 발전에 이바지하기 위한 올바른 판단과 행동
 하는 과정에 의미와 가치를 찾는데 전문성 개발의 목적을 두고 있다. 무엇보다도 올바른 수업
 설계자는 해당 분야에 관한 폭넓은 배경지식과 기술적 지식에 관해서도 해박한 식견을 갖고
 있을 뿐만 아니라 도덕적으로도 타인의 존경을 받을 만큼 좋은 품성도 지니고 있다. 향후 수
 업설계자의 전문성 개발 목적을 능숙함을 넘어 올바른 수업설계자를 육성하는데 둔다면 수업
 설계자를 육성하는 교육목표와 내용, 교육전략과 방법, 교육평가와 피드백 방안 등 교육 전반
 에 걸친 혁명적인 전환이 불가피하다. 올바른 수업설계자도 우선 능숙한 수업설계자 수준을
 넘어설 때 가능하다고 볼 때, 기존 수업설계자 육성 교육과정에서 올바른 수업설계자가 갖추어
 야 될 실천적 지혜를 개발하는 내용과 방법을 추가할 필요가 있다.

셋째, 실천적 지혜를 추구하는 수업설계자의 전문성 개발 대상은 한 개인에 머무르지 않고
 개인과 개인의 연대망으로 구성된 공동체 구성원의 집단적 성찰과 나아가 교육적 실천에 두고
 있다. 기술적 합리성 패러다임에서 수업설계자의 전문성 개발은 특정 분야의 성과를 극대화시
 켤 수 있는 역량을 해당 역량이 발휘되는 상황적 맥락과 무관하게 이루어지는 탈맥락적이고
 개체론적인 활동이다. 마찬가지로 실천적 합리성을 추구하는 성찰적 실천도 수업설계자 개인
 의 전문성 신장을 위한 전문가 개인차원의 성찰을 강조한다. 이에 반해서 실천적 지혜에서 성
 찰의 목적은 어떻게 행동하는 것이 윤리적으로 바람직한 실천이며, 실제로 그런 바람직한 실
 천을 주어진 상황에 관여되는 다양한 이해관계자들의 갈등하는 의견을 염두에 두고 어떻게 행
 동으로 옮길 것인지를 숙고하는 데 있다. 실천적 지혜에서 숙고는 공동체가 추구하는 선에 관
 한 숙고이자 그런 공동체의 선을 달성하기 위한 올바른 방법에 관한 숙고이기도 하다. 실천적
 지혜는 기술적 지식의 체계적 축적이나 적용으로 생기지 않고 딜레마 상황에서 갈등하는 이슈
 에 대한 올바른 판단과 윤리적 실천으로 체득되는 지혜다. 실천적 지혜에 비추어 수업설계자
 의 전문성을 개발하는 대상은 수업설계자의 개인 차원의 역량이나 성찰을 넘어 수업설계에 관
 여하는 다양한 이해관계자와의 협력적 관계이자 공동체의 선을 실현하기 위한 집단적 성찰을
 통한 간신체적 깨달음에 있다. 실천적 지혜에 비추어 수업설계자의 전문성을 신장시키는 노력
 은 능숙한 수업설계자 개인에게 필요한 독립적인 역량이 상황적 맥락과 수업설계자가 처한 갈

등관계의 양상에 따라 달라져야 된다는 점을 강조할 필요가 있다. 수업설계자에게 필요한 동일한 역량이라도 수업설계자가 직면한 다양한 딜레마 상황에 따라서 다르게 발현되고 그 결과도 다른 전문성이 체득될 수 있다는 점을 보여줄 수 있는 수업설계자의 전문성 개발 대상을 구체적으로 모색할 필요가 있다. 이런 수업설계자의 실천적 지혜는 프랙시스(praxis)를 통해서 비로소 그 이상이 현실로 구현된다. 프랙시스는 올바른 행동(right conduct)으로 번역되지만 다른 의미로는 도덕적이고 정치적인 영향력을 동반하는 사회적 행동(social action)으로 이해되기도 한다(Kemmis, 2012). 결국 실천적 지혜에 비추어 수업설계자의 전문성을 개발하려는 궁극적 타겟은 수업설계자 개인의 역량이나 성찰능력이 사회적 행동으로 연결될 수 있는 수업 이슈를 선정, 이것을 해결하는 과정이 곧 프랙시스임을 보여줄 필요가 있다.

넷째, 실천적 지혜를 추구하는 수업설계자의 전문성 개발 내용은 고정된 실체로서의 역량이나 개인적인 성찰결과에 있지 않고 언제나 미완성 작품으로 남을 수밖에 없는 과정적 실재다(문용경 외, 2013; 문용경, 2013). 전문성은 일정 기간 노력하면 완성되는 산물이나 결과를 의미하는 명사가 아니라 영원히 끝나지 않는 미완성의 과정을 의미하는 동사다. 동일한 전문성이라고 할지라도 해당 전문성이 어떤 상황적 맥락에서 발휘되는지에 따라 그 의미가 다르게 이해되고 적용될 수 있기 때문에 전문성은 언제나 특정 상황적 맥락에서 특정 시기에 발휘되는 구체적이고 특수한 지혜다. 즉 전문성은 보편적인 지식의 특수한 적용과정을 통해서 새롭게 거듭나는 과정을 거치며, 특수한 적용의 결과 보편적 지식으로 일반화되는 선순환 과정을 통해 전문성의 수준은 심화·발전되는 것이다. 실천적 지혜에 비추어 볼 때 수업설계자의 전문성은 Aristotle이 구분한 세 가지 지식이 서로 영향력을 주고받으면서 융합되는 경지에 이르는 과정에서 발현되는 능력이다. 실천적 지혜에 근거한 수업설계자의 전문성 개발 내용은 수업설계 이론적 지식인 에피스테메와 기술적 지식인 테크네를 넘어서 양자를 통합, 딜레마 상황에서 올바른 대안을 탐색하고 실행할 수 있는 프로네시스를 수업설계자 전문성 개발 모델링에 추가할 필요가 있다. 기존 역량 중심 수업설계자의 전문성 개발 모델은 특정 역량이 발현된 결과나 일정 시점에서의 수준만을 보고 있지만 실천적 지혜에 비추어 본 수업설계자의 전문성 개발 방법은 전문성을 개발하는 과정에서 학습주체가 무엇을 학습해나가고 있는지에 대한 과정을 강조할 필요가 있다. 이론적 지식과 기술적 지식은 결국 실천적 지혜가 발현되기 위한 전제조건인 셈이다. 비슷한 맥락에서 Sellman(2012)도 역량은 실천적 지혜의 전제조건이라고 주장한 바 있다. 역량은 해당 분야에 필요한 전문성을 습득하거나 안전하면서도 효과적으로 개발하고 유지하는 능력 수준을 넘어선다. 오히려 역량의 문제는 전문성이 발휘되는 영역에 관계없이 최고가 되려는 야망을 촉진하고, 할 수 없는 것을 모르고 있거나 무엇을 모르는지를 모르고 있다는 사실을 전문가가 무시할 수 있는 위험을 스스로 인식하는 수준을 포함한다(Sellman, 2012). 수업설계자의 전문성은 수업설계자로서 갖추어야 될 자질과 역량조건을 얼마나

습득하고 있는지가 결정하는 것은 아니다. 수업설계자가 습득해야 될 전문성의 본질은 전문가가 되는 필요한 역량을 얼마나 보유하고 있는 수준을 넘어서 해당 역량을 주어진 문제나 위기 상황이 요구하는 조건과 수준에 맞게 올바르게 활용할 수 있는 다양한 프로젝트 기반 교육과정이 구비될 때 비로소 발현될 수 있을 것이다.

다섯째, 수업설계자의 전문성을 육성하는 과정이나 방법에 관한 관점에서 실천적 지혜는 이전의 입장과 다른 관점을 지니고 있다. 기술적 합리성에 비추어 본 수업설계자의 전문성은 경험적이고 귀납적이다. 요구분석이나 학습자 분석 또는 내용 분석을 근간으로 다양한 자료를 수집, 귀납적으로 결론을 도출하는 경험 과학적 접근을 취한다. 이런 경험 과학적 접근을 Nonaka와 Katsumi(2012)는 이론적 삼단논법이라고 했다. 실천적 지혜는 실천적 삼단논법 또는 실천적 추론으로 길러진다. 수업설계 분야에도 가추법이라는 이름으로 지식창출을 위한 논리적 접근으로 적용한 사례가 있다(김정섭과 박수홍, 2002). 이론적 삼단논법은 보편적인 개념에서 도출한 대전제, 구체적인 사실을 나타내는 소전제, 두 전제를 통해 도출한 결론으로 구성된다. 예를 들면 “모든 인간은 죽는다”는 대전제에서 출발해, “소크라테스는 인간이다”라는 소전제를 통해 결론적으로 “인간인 소크라테스도 죽는다”는 점을 논리적으로 증명하는 것이다. 문제는 이런 이론적 삼단논법은 대전제가 참이면 뒤의 논리가 어떻게 결론이 참이기 때문에 이미 알고 있는 사실을 명확하게 증명해줄 뿐, 새로운 지식을 창조할 수 없는 점이다(Nonaka & Katsumi, 2012; Nonska & Konno, 2009). 이론적 삼단논법의 한계를 극복하고 논리의 문제가 아니라 현실 문제를 해결하는 실천적 지혜를 육성하기 위해 Aristotle(2011)는 실천적 삼단논법을 제시하고 있다. 실천적 삼단논법은 대전제로 무엇을 알고 싶은가를 목적으로 설정해놓고, 소전제로 어떻게 알 것인가를 수단으로 생각하면서 결론으로 어떻게 실행할 것인가를 행동으로 옮긴다. 실천적 삼단논법의 중요한 특징은 대전제, 소전제, 결론에 해당하는 목표-수단-행동이 모두 가설이라는 점과 가설-검증-수정하는 과정이 반복되면서 목적 자체도 수정된다. 실천적 삼단논법은 불가능에 가까운 목적함수를 달성하기 위한 인간의 수단 매체 선정의 고도화 여정을 통해 부단한 혁신을 거듭하는 과정과 일맥상통한다(윤석철, 2011). 실천적 삼단논법을 차용할 경우 수업설계 과정도 기존의 귀납적인 방법에서 벗어나 보다 실천지향적인 대안을 모색할 수 있다. 쉽게 해결할 수 없는 지난한 수업 난제를 대전제인 목표로 설정하고, 이를 달성하기 위한 다양한 수단 매체 선정의 고도화 과정을 통해 가장 이상적인 대안을 선택할 수 있다. 주어진 목표 또는 공동체의 목적 달성에 도움이 되는 수단을 선정하고 이를 직접 실천에 옮기는 목표-수단-행동의 방법을 수업설계 과정에 도입해볼 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 수업설계자의 전문성은 Aristotle이 말하는 이론적 지식, 기술적 지식, 그리고 실천적 지혜가 통합될 때 비로소 발현되는 능력이다. 수업설계에 관한 이론적 지

식은 수업현상에 관한 객관적 진술에 관심을 둔 나머지 어떻게 실천할 것인지 에는 무관심하고 수업설계에 관한 기술적 지식은 제작적 활동이 정당한지의 여부와 관계없이 어떻게 하면 효율적면서도 효과적으로 수업 수단 및 방법과 자료를 만들어 낼 것인지에 집중적인 관심을 두고 있다. 수업설계자의 이론적 앎과 기술적 앎은 앎과 행함의 정당성을 부여하는 올바른 실천적 지혜와 통합되어 수업설계자의 전문성으로 종합적으로 정리될 때 비로소 그 의미와 가치가 들어날 수 있다. 수업설계자의 전문성이 실천적 지혜를 중심으로 통합되어야 하는 이유는 실천적 지혜는 실천적 앎을 추구한다는 지적인 면과 좋은 성품을 기반으로 올바른 실천을 추구한다는 점에서 도덕적인 면을 겸비하고 있기 때문이다(김기수, 1997). 실천적 지혜를 지니고 있는 수업설계자는 자기 자신에게 진정으로 필요한 전문성과 나와 관계를 맺고 다른 사람은 물론 우리 모두가 받을 딛고 서 있는 공동체가 추구하는 올바른 선이 무엇인지도 아는 전문가다. 실천적 지혜를 습득하고 있는 수업설계자는 지금 여기서 직면하고 있는 딜레마 상황을 탈출하기 위해서 무엇을 어떻게 해야 하는지를 다양한 체험적 노력을 통해 깨닫고 있는 사람이다. 기술적 합리성이나 도구적 합리성에 기반을 두고 있는 수업설계자는 주어진 목적 달성에 필요한 효율적이고 효과적인 수단을 선택하는 노하우를 지니고 있지만 왜 주어진 목적을 달성해야 하는지 그리고 그것을 달성하는 것이 어떤 의미와 가치가 있는지는 묻지 않는다. 반면에 실천적 지혜를 지니고 있는 수업설계자는 목적 자체는 물론 목적 달성에 필요한 좋은 수단이 무엇인지를 판단할 줄도 아는 전문가다. 왜냐하면 실천적 지혜는 사실이 어떠한지 말 할 수 있을 뿐만 아니라 마땅히 어떻게 해야 되는 것이 옳은 것인지도 말 할 수 있기 때문이다(김기수, 1997; 심승환, 2012).

참고문헌

- 강이철 (2000). 교육공학과 설계학. *교육공학연구*, 16(3), 127-147.
(Translated in English). Kang, I. C. (2000). Instructional technology and design inquiry. *Journal of Educational Technology*, 16(3), 127-147.
- 김기수 (1997). 아리스토텔레스의 실천적 지혜와 교육의 실제. *교육철학*, 17, 9-27.
(Translated in English). Kim, K. S. (1997). Aristotle's phronesis and practices of education. *Journal of Educational Philosophy*, 17, 9-27.
- 김도현 (2003). 웹기반형 교수설계자의 전문성 개발을 위한 실천공동체(Community of Practice) 형성방안: 미국 G 대학교의 '설계스튜디오' 사례분석. *교육공학연구*, 19(3), 199-229.
(Translated in English). Kim, D. H. (2003). Building a Community of Practice in the university for fostering web-based instructional designers' expertise: The case study of design studio in the University of Georgia. *Journal of Educational Technology*, 19(3), 199-229.
- 김정섭 · 박수홍 (2002). 지식 창출을 위한 논리로서 가추법과 교수설계 적용을 위한 탐색. *교육공학연구*, 18(4), 139-165.
(Translated in English). Kim, J. S., & Park, S. H. (2002). Abductive reasoning as logic for knowledge creation and its implications for instructional design. *Journal of Educational Technology*, 18(4), 139-165.
- 문용경 (2013). 네오프래그머티즘에 기반한 과정적 실재로서의 전문성 축적과 형성에 관한 개념적 모형 개발. 박사학위논문, 한양대학교.
(Translated in English). Moon, Y. K. (2013). Developing a conceptual model of accumulating and becoming of expertise as processing reality based on neo-pragmatism. Unpublished Doctoral Dissertation. Hanyang Univ.
- 유영만, 문용경, 이두섭, 최윤미, 류재훈 (2013). 전문성 육성의 대안적 패러다임: 과정적 실재로서의 아레테-소유지향 관점에서 실존지향 관점으로. 2013 춘계공동학술대회 한국기업교육학회·한국액션러닝학회 논문집 별쇄본.
(Translated in English). You, Y. M., Moon, Y. K., Lee, D. S., Choi, Y. M., & Ryu, J. H., (2013). An alternative paradigm of cultivating expertise: Arete as processing reality-From having oriented perspective to becoming oriented perspective.
- 심승환 (2012). 프로네시스(phronēsis)에 담긴 가르침과 배움의 의미 고찰. *한국교육학연구*, 18(3), 261-292.
(Translated in English) Shim, S. H. (2012). A study on the meaning of teaching and learning in the concept of phronesis. *The Korea Educational Review*, 18(3), 261-292.
- 엄우용 (2000). 설계이론과 수업체제설계: 성찰적 비판. *교육정보방송연구*, 6(2), 109-129.

- (Translated in English) Eom, W. Y. (2000). Design theory and instructional systems design: A reflection. *Journal of Education Information and Broadcasting Study*, 6(2), 109-129.
- 유영만 (1996). 성찰적, 설계 예술적 관점에서 본 수업 설계자 육성방안 제고. *교육공학 연구*, 12(1), 1-26.
- (Translated in English) You, Y. M. (1996). Reconsideration on how should instructional designer be educated from the lens of reflection-in-action and design as art. *Journal of Educational Technology*, 12(1), 1-26.
- 유영만 (2002). 비구조적 문제상황 이해를 위한 체제-해석적 ISD 모델 개발. *교육공학 연구*, 18(2), 249-295.
- (Translated in English) You, Y. M. (2002). Development of systemic-interpretive IDS model for understanding ill-structured problem situations. *Journal of Educational Technology*, 18(2), 249-295.
- 유영만 (2013). 브리콜레르: 세상을 지배할 지식인의 새 이름. 서울: 쌤앤파커스.
- (Translated in English) You, Y. M. (2002). *Bricoleur: The new name for intelligent people who is to dominate the future*. Seoul: Sam & Parkers.
- 윤석철 (2011). 삶의 정도. 서울: 위즈덤하우스.
- (Translated in English). Yoon, S. C. (2011). *The right way of life*. Seoul: Wisdom House.
- 이 성 · 이수영 · 이영민 (2008). 기업 HRD 담당자의 교육경험 및 교수설계 전문역량 조사연구. *농업교육과 인적자원개발*, 40(1), 147-165.
- (Translated in English). Lee, S., Lee, S. Y., & Lee, Y. M. (2008). A study on the ISD competency of corporate HRD practitioners. *Journal of Agricultural Education and Human Resource Development*, 40(1), 147-165.
- 이승희 · 유영만 (2002). 성찰적 실천의 관점에 비추어 본 수업설계자의 전문성 개발방안 탐색. *교육정보미디어연구*, 8(2), 173-198.
- (Translated in English). Lee, S. H., & You, Y. M. (2002). Revisited an alternative profession development for instructional designers: Focused reflection in action and on action. *Journal of Education Information and Broadcasting Study*, 8(2), 173-199.
- 최수진 · 유영만 (2010). 수업설계자의 관계론적 역량모델 개발. *교육공학연구*, 26(2), 83-123.
- (Translated in English). Choi, S. J., & You, Y. M. (2010). Development of relational competency model for instructional designer. *Journal of Educational Technology*, 26(2), 83-123.
- 홍윤경 (2012). '실천적 지식'의 두 가지 유형에 관한 고찰: '테크네'와 '프로네시스'를 중심으로. *교육철학*, 47, 193-215.
- (Translated in English). Hong, Y. K. (2012). An analysis on two kinds of "practical knowledge": "techne" and "phronesis". *Journal of Educational Philosophy*, 47, 193-215.

- Archison, B. J. (1996). *Roles and competencies of instructional design as identified by expert instructional designers*. Unpublished doctoral dissertation, Detroit, MI: Wayne State University.
- Aristotle. (2011). 니코마코스 윤리학 (김재홍, 강상진, 이창우 역.). 서울: 길.
- Byun, H. (2000). *Identifying job types and competencies for instructional technologists: A five-year analysis*. Doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington, IN.
- Christensen, T. K., & Osguthorpe, R. T. (2004). How do instructional-design practitioners make instructional strategy decisions? *Performance Improvement Quarterly*, 17(3), 45-65.
- Dunne, J. (1993). *Back to the rough ground: 'Phronesis' and 'techné' in modern philosophy and in Aristotle*. Notre Dame/London: University of Notre Dame press.
- Eisner, E. W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18, 375-385.
- Ellett, JR. F. S. (2012). Practical rationality and a recovery of Aristotle's 'phronesis' for the profession. In E. A., Kinsella & A. Pitman(Eds.). *Phronesis as professional knowledge: Practical wisdom in the professions*(pp. 13-33). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Eryaman, M. U. (2007). From reflective practice to practical wisdom: towards a post-foundational teacher Education. *International Journal of Progressive Education*, 3(1), 87-107.
- Hibbert, K. (2012). Cultivating capacity: Phronesis, learning, and diversity in professional education. In E. A., Kinsella & A. Pitman(Eds.). *Phronesis as professional knowledge: Practical wisdom in the professions*(pp. 61-71). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Higgins, C. (2001). From reflective practice to practical wisdom: Three models of liberal teacher education. *Philosophy of Education Yearbook 2001*, 92-9.
- IBSTPI (2000). *Instructional Design Competencies: The Standards*(3rd ed.), Batavia, IL: International Board of Standards for Training, Performance and Instruction.
- Kemmis. S. (2012). Phronesis, experience, and primacy of praxis. In E. A., Kinsella & A. Pitman(Eds.). *Phronesis as professional knowledge: Practical wisdom in the professions*(pp. 147-161). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- MacIntyre, A. (1997). 덕의 상실(이진우 옮김). 서울: 문예출판사. (원저 1984년 출간).
- Nonaka, I. & Katsumi. (2012). 생각을 뛰게 하라 (양영철 역.). 서울: 흐름출판. (원저 2010 출판).
- Nonaka, I. & Konno, N. (2009). 미덕의 경영 (정선우 역.). 서울: 에버리치홀딩스. (원저 2007 출판).
- Nonaka, I., & Toyama, (2007). Strategic management as distributed practical wisdom(phronesis). *Industrial and Corporate Change*, 16(3), 371-394.
- Osguthorpe, R. T., & Osguthorpe, R. D. (2007). Instructional design as a living practices: Toward a

- conscience of craft. *Educational Technology*, 47(4), 13-23.
- Pendlebury, S. (1995). Reason and story in wise practice. In H. McEwan & K. Egan (Eds.). *Narrative in teaching, learning, and research* (pp. 50-65). New York, NY: Teachers College Press.
- Ross, D. (1995). 아리스토텔레스(김진성 역). 서울: 누멘. (원저 2004 출판).
- Rowland, G. (1991). Designing and instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 41(1), 79-91.
- Rowland, G. (1992). What do instructional designers actually do? An initial investigation of expert practices. *Performance Improvement Quarterly*, 5(2), 65-86.
- Rowland, G., Parra, M. L., & Basnet, K. (1994). Educating instructional designers: Different methods for different outcomes. *Educational Technology*, 34(6), 5-11.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schwandt, T. A. (2015). Evaluation as practical hermeneutics. In T. A. Schwandt (Ed.), *Evaluation practices revisited* (pp. 59-74). Stanford, CA: Peter Lang Publishing.
- Schwartz, B., & Shape, K. (2012). 어떻게 일에서 만족을 얻는가: 영혼 있는 직장인의 일 철학 연습 (김선영 옮김). 서울: 웅진지식하우스. (원저 2010 출판).
- Sellman D. (2012). Reclaiming competence for professional phronesis. In E. A., Kinsella & A. Pitman(Eds.). *Phronesis as professional knowledge: Practical wisdom in the professions*(pp. 115-130). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Silber, K. H. (2007). A principle-based model of instructional design: A new way of thinking about and teaching ID. *Educational Technology*, 47(5), 5-19.
- Smith, K. & Boling, E. (2009). What do we make of design? Design as a concept in educational technology. *Educational Technology*, 49(4), 3-17.
- Wedman, J., & Tessmer, M. (1993). Instructional designers' decisions and priorities: A survey of design practices. *Performance Improvement Quarterly*, 6(2), 43-57.

실천적 지혜(phronesis)에 비추어 본 수업설계자의 전문성 재고

유 영 만[†]

한양대학교

〈 요약 〉

본 연구는 Aristotle의 실천적 지혜(phronesis)에 비추어 수업설계자의 전문성에 대한 대안적인 관점을 정립하고, 이것이 미래의 수업설계자 육성에 주는 시사점을 도출하는데 목적을 두고 있다. 이를 위해 본 연구는 수업설계자의 전문성을 바라보는 다양한 접근을 크게 세 가지로 나누어 비판적으로 논의한다. 전문성을 바라보는 세 가지 패러다임은 우선 능숙한 수업설계자가 보유하고 있는 역량을 수업설계자가 갖추어야 될 전문성으로 바라보는 기술적 합리성, 수업설계자의 설계 행위 과정 및 결과에 대한 성찰을 전문성 축적의 과정으로 바라보는 실천적 합리성, 마지막으로 기술적 합리성과 실천적 합리성의 한계와 문제점을 비판하고 대안으로 등장한 실천적 지혜다. 실천적 지혜는 특정한 환경에서 특정한 대상에게 특정한 시점에 맞추어 올바른 일을 올바르게 판단하고 추진하는 능력이다. 이어서 본 연구는 수업설계자의 전문성을 실천적 지혜에 비추어 재해석함으로써 탁월한 수업설계자가 갖추어야 될 전문성의 본질과 핵심이 바로 실천적 지혜에 있음을 밝혀보고, 기존의 역량 중심 '능숙한 수업설계자'를 넘어서 이론적 지식과 기술적 지식은 물론 도덕적 판단능력을 겸비한 '올바른 수업설계자'를 육성하기 위한 시사점을 도출하는데 본 연구의 궁극적인 목적이 있다.

주제어 : 능숙한 수업설계자, 올바른 수업설계자, 전문성, 기술적 합리성, 실천적 합리성, 실천적 지혜

[†] 교신저자: 유영만, 한양대학교, 010000@hanyang.ac.kr

논문접수일 : 2015. 11. 02 / 게재확정일 : 2015. 12. 16