

교사의 성찰과 위빠사나(Vipassnā)알아차림과의 연계성 탐색*

고 진 호

동국대학교 서울캠퍼스

〈요 약〉

교사의 '성찰'은 행위(실천)와 함께하는 인식이라고 볼 수 있다. 이러한 점에서 교사의 '성찰(reflection)'은 인식론적 측면에서 특별한 방식으로 이해될 필요가 있다. 먼저 '성찰'은 유사개념인 '반성'과 개념적으로 구분될 필요가 있다. 성찰은 행위가 실천되는 과정에서의 발생한다는 점에서 추론과 논리의 과정을 통해서 행위를 재인식하는 반성적 인식작용과는 다른 차원에서 이해되어야 하기 때문이다. 교사의 성찰은 행위가 실천되는 순간을 전제로 한다.

이러한 점에서 성찰은 '행위-중-성찰(reflection-in-action)'로 표기할 수 있다. 성찰실천의 핵심은 행위의 현재성(nowness)에 있다. 행위의 현재성이란, 현재 실천되고 있는 행위를 대상으로 성찰이 이루어져야 한다는 것을 의미한다. 성찰은 현재 실천되고 있는 행위와 행위의 기저에 있는 의도를 표면화하고, 이를 의식화(자각)하는 과정을 의미한다. 따라서 성찰은 반성적 사고의 과정과는 다른 의미를 지닌다. 교사의 성찰은 행위를 의식화(자각)하려는 노력이라는 점에서 위빠사나(vipassanā)수행에 있어서의 '알아차림(sati; mindfulness)'과 비교가 가능하다. 성찰과 알아차림 간에는 마음(의도)-몸(행동)에 대한 관찰을 통해, 행위의 본질을 자각(의식화)하려는 공통적 특성을 내재하고 있기 때문이다.

이 글에서는 교사의 '성찰적 실천'능력을 위빠사나의 '알아차림(마음챙김)'과 관련하여 논의함으로써, 교사의 성찰적 실천의 의미를 새롭게 재해석하고자 한다. 이러한 과정을 통해서 성찰에 내재된 의미를 보다 실천적인 관점에서 탐색할 수 있을 것으로 보인다. 실천능력을 계발을 위한 시사점을 알아차림의 능력을 계발하는 불교적 수행(asceticism)의 관점에서 탐색할 수 있는 계기를 마련하고자 한다. 이러한 계기를 통해서 현재와 같은 이론중심 교사교육에서 벗어나, 교사의 자각적 실천적 행위능력에 바탕을 둔 성찰적 실천능력의 교사교육의 패러다임으로 전환할 수 있는 방법론적 시사점을 모색하고자 한다.

핵심 주제어: 성찰적 실천, 성찰, 의식화(자각), 알아차림(마음챙김, 마음지킴), 위빠사나.

I. 서론

교사 교육 분야에서 ‘성찰적 실천(reflective practice)’에 대한 논의가 활발하게 진행되고 있다.¹⁾ 교사의 ‘성찰적 실천’은 교사가 실천하고 있는 행위에 대한 ‘반성’을 전제로 한다. 그러나 성찰적 실천에서의 ‘성찰(reflection)’과 ‘반성(retrospection)’은 상호 다른 차원에서 이해되어야 한다. ‘반성’은 실천된 행위를 되돌아본다는 뜻을 내재하지만 ‘성찰’은 행위와 동시 발생하는 인식론적 특성을 내포하고 있기 때문이다.

이러한 점에서 ‘성찰’과 ‘반성’은 의미론적으로 환치(換置)될 수 있는 개념이 아니다. 교사의 성찰적 실천에서는 행위(실천)와 성찰(인식)이 함께 병존(並存)한다. Schön은 성찰적 실천 행위의 특징을 이러한 점에서 “행위—중—성찰(reflection-in-action)”로 제시하고 있다.²⁾ 앞에서도 시사한 바와 같이 교사의 성찰은 (실천된) 행위를 반성하는 과정과는 다르다. 반성은 일반적으로 ‘논리’와 ‘추론’의 과정이 개입되고 ‘행위’와 ‘인식’이 시점상 분리되는 특징을 보이지만, ‘성찰’에서는 ‘행위’와 ‘성찰’이 동시 발생적이다.

교사의 성찰적 실천의 과정에서는 행위에 대해 ‘논리’와 ‘추론’의 과정이 개입되는 것은 불가능하다. 반성적 사고과정에서 볼 수 있는 바와 같은 논리와 추론의 사고과정은 현재 실천되고 있는 행위에는 개입될 여지가 없기 때문이다. 따라서 성찰을 이해하기 위해서는 행위에 대한 성찰이 이루어지는 시점이 행위의 ‘현재성(nowness)’과 연관이 있다는 점에 유의할 필요가 있다. 이러한 성찰의 시간적 특성은 반성이 실천된 행위를 대상으로 한다는 점에서 과거 지향적 특성을 내재하고 있는 것과는 극명하게 대조된다고 볼 수 있다.

교사의 성찰은 현재의 ‘행위’에 대한 집중적 관찰을 통해서 행위를 자각(의식화)하는 과정이다. 교사의 ‘성찰’을 보다 구체적으로 언급하면, 교사가 실천하는 순간에 행위에 내재된 요소들이 의식의 전면에 드러나도록 하는 일종의 자각(의식화)의 과정으로도 설명이 가능하다. 교사에게 이러한 성찰적 능력이 필요한 것은 실천적 능력을 강화하기 위해서는 이론적 지식의 습득 이외에도 교사 자신이 실천하고 있는 행위의 질적 수준을 높일 필요

* 이 연구는 동국대학교 2006년 연구년 지원에 의해서 수행됨

1) 교사의 성찰적 실천에 대한 국내문헌으로는 서경혜, 『반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고』, 『教育課程研究』 23권 2호(한국교육과정학회, 2005), 285-310쪽. 등이 있으며, 외국문헌으로는 D. Schön, *Educating the Reflective Practitioner*(San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1989), D. D. Ross, “Preparing the Reflective Practitioner: Transforming the Apprentice through Dialectic”, *Journal of Teacher Education*, 48(2), 1989, pp.31-35 등이 있다.

2) D. Schön, *Reflective Practitioner*(New York: Basic Books, 1983).

가 있다. 교사의 행위의 질은 그가 적용하는 이론적 지식에 의존하기보다는 오히려 교사의 ‘성찰적 실천(reflective practice)’의 수준에 좌우될 가능성이 높기 때문이다.

이러한 점에서 교사의 행위의 질적 수준을 향상시킬 수 있는 실천적 방법론에 대한 모색이 교사 교육적 차원에서 제시될 필요가 있다. 먼저 교사의 행위의 질적 수준을 높이기 위해서는 교사 자신이 행위를 자각(의식화)하는 ‘성찰적 실천’능력의 계발이 필요하다. 물론 실제적인 교육현장에서 교사가 자신의 행위를 매순간 지속적으로 자각(의식화)하는 것이 실제로 얼마나 필요하고, 사실상 그러한 ‘성찰적 실천’을 지속적으로 유지하는 것이 가능한 것인가?에 대해서는 논란의 여지가 있을 수 있다.

성찰적 실천의 의미와 내용 주장하는 학자들의 논의는 관점에 따라 다양하기는 하지만³⁾, 교사와 같은 전문적 실천가에게 ‘성찰(reflection)’이 필요하다는 사실에 대해서는 의견의 일치를 보이고 있다. 교사의 행위에 대한 성찰에는 일종의 ‘알아차림(sati: mindfulness)’⁴⁾의 의미가 내재해 있는 것으로 보인다. 교사의 행위에 대한 성찰은 행위에 대한 집중적 지속적 관찰(observation)의 과정을 필요로 하고, 성찰을 통해서 궁극적으로는 교사 구현하고 있는 행위를 지혜롭게 실천해나갈 수 있다고 보기 때문이다.

이러한 관점에서 이 글에서는 교사의 ‘성찰’을 위빠사나(vipassanā) 수행에 있어서의 ‘알아차림(sati: mindfulness)’⁵⁾과의 상호 비교 논의를 시도하고자 한다. 이미 알려진 바와 같이 ‘알아차림(마음챙김)’은 위빠사나 수행(修行)의 핵심이다. ‘알아차림’은 불교적 수행에서 유래되었지만, 행위로서 구현되는 ‘의도’와 ‘행동’의 양태를 포착하는 데 있어 유효한 시사점을 제공하고 있다. 교사의 성찰적 실천을 ‘알아차림’의 관점에서 유효하게 해석하고 심도 있게 해석할 수 있다는 사실은 성찰적 실천에 대한 이해를 교사의 실천을 기술(技術)적 관점에서 접근하려는 시도에서 탈피해야 할 필요성이 있다는 것을 시사한다.⁶⁾

이러한 점에서 이 글에서는 교사의 ‘성찰’을 ‘알아차림(마음챙김)’의 과정과 비교하여 논

3) 성찰적 실천(reflective practice)을 Schon과 Hunt는 교사와 같은 전문적 실천가들이 발휘하는 전문적 능력과 기술로, Mezirow는 지식과 신념을 검토하고 정당화하는 과정으로, Dewey는 학습의 과정, Boud는 문제해결 과정 등으로 정의하고 있다. 鄭英蘭, 『웹기반 프로젝트 중심 학습이 학습자의 태도, 학습결과 및 성찰적 실천에 미치는 영향』(漢陽大學校大學院 博士學位論文, 2002), 35쪽.

4) R. Tremmel, “Zen and the Art of Reflective Practice”, *Havard Educational Review*, Vol.45, 1993, pp.434-435.

5) Ibid., p.434.

6) ‘알아차림(sati)’을 ‘마음챙김’, ‘마음지킴’으로 영어로는 ‘mindfulness’, ‘awareness’, ‘attention’ 등으로 번역하고 있다. ‘알아차림(마음챙김 혹은 마음지킴)’의 일반적 정의는 “순간 순간의 알아차림(moment by moment awareness)”이다. 이외에도 “현재의 실재에 대해서 의식을 생생하게 유지하기”(Han), “연속적인 지각의 순간들에서 우리에게 그리고 우리 안에서 실제로 일어나고 있는 것에 대해 분명하고 하나의 마음으로 알아차림 하는 것”(Nyanaponika Thera), “주의 있는 조절”(Tesdal, Segal & Williams), “순간 순간의 기반 위에서 경험에 대해 완전한 주의를 유지하기”(Marlatt & Kristeller) 등으로 정의되고 있다. C. K. Germer, *Mindfulness and Psychotherapy*, 김재성 옮김, 『마음챙김과 심리치료』(서울: 무우수, 2009) 34쪽 참조.

의를 진행하고자 한다. 성찰의 실질적인 의미를 ‘알아차림’의 관점에서 접근함으로써, 교사의 ‘성찰적 실천(reflective practice)’에 대한 보다 심도 있는 이해가 가능할 것으로 예상된다. 이를 위해서 먼저 이 글에서는 교사 성찰의 인식론적 특성을 ‘알아차림(마음챙김)’의 관점에서 비교, 재해석하고자 한다. 이러한 과정을 통해서 교사의 성찰적 실천의 의미를 재조명해 보고, 교사의 성찰적 실천 능력의 계발을 위한 방법론적 시사점을 제시하고자 한다.

II. 성찰적 실천과 알아차림의 특성

1. 행위에 대한 성찰과 알아차림

교사의 ‘성찰적 실천’을 이해하기 위해서는, 성찰적 실천의 핵심개념인 ‘성찰’과 ‘행위’의 인식론적 특성을 이해할 필요가 있다. 교사의 성찰적 실천은 현재 실천하고 있는 행위에 대한 ‘성찰(reflection)’을 특징으로 한다.⁷⁾ 다시 말해서 성찰적 실천은 행위가 일어나는 순간 성찰도 동시에 발생한다는 점을 특징으로 한다.

교사의 성찰적 실천은 ‘인식(성찰)’과 ‘행위(실천)’가 동시에 발생한다는 점에서, 성찰은 실천된 행위를 되돌려 ‘숙고’하는 반성적 인식의 과정과는 근본적으로 다른 의미를 내재하고 있다. 물론 성찰적 실천에서와 같이 동일한 순간에 두 가지 인식(성찰)과 행위(실천) 활동이 일어날 수 있는지는 논란의 여지가 있지만, 성찰적 실천은 인식론적으로 일반적인 의미의 반성적 사고활동과는 구별되어야 한다.⁸⁾ ‘반성’은 ‘논리’와 ‘추론’의 과정을 동반하며, 이미 실천된 행위를 대상으로 한다.

이러한 점에서 교사의 ‘성찰’을 ‘반성’과 동일한 의미로 사용할 경우 ‘성찰’의 본질적 의미가 오해되거나 왜곡될 가능성이 있다. ‘성찰’의 또 다른 특징은 교사의 행위 그 자체뿐만 아니라, 행위의 기저(基底)에 있는 인식을 표면화하고, 이를 비판적으로 고찰한다는 의미를 지닌다⁹⁾는 점이다. 교사의 행위의 기저에 있는 요소는 교사의 실천적 ‘행위’를 실질적으로 구현(具顯)하는 암묵적 요인으로서 ‘의도’와 ‘행동’이다.¹⁰⁾ 의도가 원인에 해당된다

7) ‘성찰적 실천(reflective practice)’에 실천된 행위에 대한 반성을 포함하는 경우도 있다. 그러나 성찰적 실천의 핵심은 현재의 행위에 대한 반성(reflection-in-action)에 있다. 그는 현재의 행위에 대한 성찰만이 성찰적 실천가로서 교사의 실천적 특성을 보여주는 것이다. D. Schön, op. cit., pp.23-24.

8) 실제로 성찰(reflection)을 대부분의 문헌에서는 ‘반성’으로 번역하고 있다. 그러나 성찰을 ‘반성’의 의미로 이해할 경우 ‘성찰’에 내포된 의미가 곡해될 가능성이 있다. 성찰에도 반성의 의미가 내포되어 있지만, 성찰은 특히 현재에 실천되고 있는 행위를 대상으로 하는 반성적 인식이라는 특성을 내포한다는 점에 유의할 필요가 있다.

9) 서경혜, 앞의 글, 292쪽에서 재인용.

면, 행동은 결과에 해당한다. 의도와 행동은 행위를 구현하는 실질적인 요소지만, 행위의 기저에 암묵적으로 존재한다는 점에서 이를 의식화(자각)하려는 교사의 노력이 선행되지 않을 경우, 이러한 요인을 자각하는 것이 사실상 불가능하다.

Schön은 교사의 행위의 기저(基底)에 있는 암묵적 인식을 ‘성찰’을 하는 경우는 특별한 계기에 의해서라고 주장하고 있다. 특별한 계기란 교사가 자신의 행위를 실천에 옮기는 사태를 전제로 한다. 교사는 경우에 따라 자신의 행위를 실천하는 과정에 있어서 특별한 ‘난관(難關)’에 봉착하게 되는 경우가 있다. 교사의 행위가 예상치 못한 결과를 나타내는 경우 교사는 행위를 성찰하게 되는데, 이러한 과정에서 행위의 기저에 내재해있던 의도와 행동을 반성하고 이를 의식적으로 자각(의식화)하게 된다는 것이다.

이러한 점에서 볼 때 ‘성찰’은 교사의 실천적 상황의 특성을 반영하고 있는 개념이라고 할 수 있다. 교사는 매순간 행위를 실천하고 있으며, 따라서 행위에 대한 선택이 의식적, 무의적으로 발생한다고 볼 수 있다. ‘성찰’은 교사가 현재의 순간 구현하고 있는 행위에 대한 자각(의식화)의 과정이다. 이러한 자각(의식화)의 과정은 행위에 대한 직관과 통찰력을 제공함으로써, 교사의 실천적 행위의 질을 향상할 수 있도록 한다.

이러한 점에서 교사의 ‘성찰’은 위빠사나(vipassanā)의 ‘알아차림(sati: mindfulness)’과 상당한 정도의 유사성을 내포한다. ‘알아차림(마음챙김)’은 행위를 ‘마음(nāma)’과 ‘몸(rupā)’으로 나누고, 몸과 마음의 변화를 지속적 ‘관찰(observation)’하는 과정으로 볼 수 있기 때문이다.¹¹⁾ U. Pandit Sayadaw는 행위에 대한 알아차림(마음챙김)에 대해 다음과 같이 기술하고 있다.

“인간의 모든 행위에는 의도(intention)가 있습니다. 이 의도에 의해서 앉고, 서고, 걷고, 또 다시 앉습니다. 따라서 육신은 분명히 마음에 의해 움직이고 있음을 알 수 있습니다. 앉고 싶은 의도가 있을 때 앉고, 일어서고 싶은 의도가 있을 때 일어납니다. 이때 의도는 즉 정신적 현상(nāma)’이고 일어나는 동작은 물질적 현상(rupā)입니다. 이 정신적 현상과 물질적 현상의 관계는 직접적인 원인과 결과의 관계입니다.”¹²⁾

알아차림(마음챙김)은 행위를 지속적으로 관찰한다는 의미는 행위에 내재된 ‘의도’와 ‘행동’이 발생, 소멸하는 과정을 있는 그대로 알아차림(sati)하기 위해서이다. 이러한 점에서 ‘알아차림(마음챙김)’은 행위가 구현되는 과정에서 특정한 방식으로 마음과 몸에 나타

10) ‘행위’는 ‘행동’과는 다르지만, 행동을 전제로 하는 개념이다. ‘행위’는 ‘의도’만으로 구성되는 것이 아니며, 원인으로서, ‘의도’와 결과로서의 ‘행동’을 모두 포함한다. 教育出版社, 『世界 百科 大辭典』(서울: 教育出版社, 1985), 1222쪽.

11) Mahasi Sayadaw, *Thoughts on the Dhamma*(Kendy: Buddhist Publication Society, 1983), p.59.

12) U. Pandit Sayadaw, *The Path of Vipassanā: Be Mindful at This Moment*, 김재성 옮김, 『위빠사나 수행의 길』(서울: 보리수 선원, 2002), 66쪽.

난 현상으로서 ‘의도’와 ‘행동’의 발생(發生)과 소멸(消滅) 과정을 의도적 조작이나 왜곡 없이 현상 그대로 보고자 하는 데 그 핵심이 있다. 이러한 마음과 몸에 대한 관찰은 교사의 행위에 대한 자각(의식화)을 가져올 수 있는 핵심적인 과정이라고 할 수 있다.¹³⁾

이러한 점에서 교사의 성찰에 내포된 인식론적 특성은 대상의 본질을 있는 그대로 꿰뚫어 통찰지(洞察知)를 얻고자 하는 ‘알아차림’의 과정과 동일하다고 볼 수 있다. 알아차림의 과정에서 불교적 수행자가 그러한 바와 같이 교사는 실제 교육현장에서 성찰적 실천을 통해서 매 순간 자신이 실천하고 있는 행위에 대한 자각(의식화)이 가능하다. 이러한 행위에 대한 ‘자각’은 교사의 실천적 행위에 대한 수준을 향상시켜 나갈 수 있다.

2. 행위의 구현체로서의 몸의 특성

교사의 성찰을 알아차림의 관점에서 접근할 때 마음과 몸의 관계는 매우 중요한 의미를 지닌다. 마음은 ‘의도’와 그리고 몸은 ‘행동’과 동일한 차원에서 이해될 수 있기 때문이다. 위빠사나 수행에서는 몸(행동)에 대한 통제와 조절은 먼저 마음(의도)을 관찰하는 힘이 강화되었을 경우에 가능하다고 본다. ‘마음’은 ‘행동’의 원인으로서, 작용하지만 동시에, 행동을 가능케 하려는 마음(의도)을 알아차림(마음챙김) 할 수 있는 능력을 지닌다. Phra Ajanja Sayadaw는 이러한 점에서 ‘마음’을 사고하는 과정인 동시에 사고하는 것 자체를 알고 있는 인식론적 실체로 볼 수 있다¹⁴⁾고 설파하고 있다. 이러한 점에서 위빠사나 수행에서는 ‘마음’의 조건들을 있는 그대로 받아들이는 것이 중요하다고 본다. 다시 말해서 마음의 속임수에 현혹되지 말고 마음자체의 조건들을 직시하는 것이 필요하다.¹⁵⁾ 뿐만 아니라, 이러한 과정을 통해서 마음은 단지 마음 그자체로서 존재하는 것이 아니라 몸과의 연관 속에서 마음이 존재한다는 사실을 깨닫게 된다. 알아차림은 ‘마음’과 ‘몸’의 연관관계를 이해하는 과정으로도 볼 수 있다. 교사가 자신의 행위를 ‘알아차림(마음챙김)’한다는 의미는 마음과 몸의 연관관계를 원인과 결과의 관점에서 이해할 수 있다는 것을 의미한다.

그러나 이러한 마음(의도)과 몸(행동)의 관련을 알아차림 하는 것이 용이하지 않다. 특히 교사가 자신의 행위를 구현(具顯)하는 과정에서 마음(의도)과 몸(행동)의 연관을 자각하기가 용이하지 않다. 이러한 이유는 행위의 실질적 구현체가 ‘몸(Mom)’이라는 점에서 찾을 수 있다. 행위의 구현체로서 몸은 특별한 의식적 고려 없이도 자율적으로 행위를 구

13) 마음과 몸은 행위를 구현하는 요소인 ‘의도’와 ‘행동’과 동일한 의미를 지닌다. ‘행동’의 원인으로서 ‘의도’는 ‘마음’에서 생성된다고 한다면, ‘의도’의 결과로서 ‘행동’은 몸으로 구현되기 때문이다. 위의 역사, 102-123쪽.

14) Phra Ajahn Chah Sayadaw, *Bodhiyāna*, 김열권·김혜양 옮김, 『위빠사나 있는 그대로 보는 지혜』(천안: 호도마을 선원, 2004). 33쪽.

15) 위의 책, 105쪽.

현할 수 있는 능력을 내재하고 있다. 몸은 암묵적 실체이기는 하지만, 자율적 행위 기능을 내주(內住)하고 있다.¹⁶⁾

이러한 관점에서 몸과 마음의 연관 관계를 살펴볼 때 몸의 인식론적 기능을 특별한 의미를 지닌다. 현대 몸철학자들은 ‘몸은 마음이 배재된 단순한 살덩어리(flesh)가 아니라 마음이 ‘내주(內住:indwelling)’하고 있는 인식론적 실체로서 기능하고 있다는 견해를 제기하고 있다. 이러한 몸의 특성을 “몸화된 마음”, 혹은 “마음화된 몸”으로 요약 제시할 수 있다.¹⁷⁾ Conelly & Clandinin은 이러한 점에서 다음과 같이 제시하고 있다.

“지식은 단지 마음에서 발견되는 것이 아니다. 지식은 몸에 있다. 그리고 이러한 점에서 지식은 우리의 실체에 보여지고 발견된다. 우리가 교실상황을 지켜볼 때 우리는 실제로 교육적 상황에서 작용하고, 기능하고 있는 일련의 몸과 마음을 본다.”¹⁸⁾

이미 앞서서도 언급한 바와 같이 교사의 ‘성찰’은 ‘몸’과 ‘마음’에 대한 연관성을 알아차림(마음챙김) 하는 과정과 동일한 성격을 내포한다. 몸은 행위 주체에게 조차 자각되지 않는 특성을 내재하고 있다. 그러나 이러한 사실에도 불구하고 몸의 인식론적 기능 혹은 역할을 과소평가해서는 안 된다. 행위의 실질적인 구현체가 몸(Mom)이라는 사실은 다음과 같은 점을 시사한다. 먼저, 교사는 몸이 있기 때문에 행위를 특별한 의식적 고려 없이도 실천할 수 있다는 점이다. 몸은 인식론적 측면에서 자율적 기능을 수행하기 때문에 ‘몸주체’의 의식적 노력 없이도 행위의 실천이 가능하지만, 그러나 이러한 몸의 자율적 기능은 몸으로 구현되는 행위를 비자각적, 습관적, 일상적인 것으로 전략적 할 가능성도 내재하고 있는 것이 사실이다.

이러한 점에서 교사의 성찰적 실천과정에서 가장 주목해야 할 대상은 교사의 몸이다. 모든 행위는 교사의 몸을 통해서 구현되기 때문에, 교사는 몸에 대한 집중과 관찰을 통하여 행위에 내포되어 있는 의도와 행동을 알아차림 할 수 있다. 행위의 실질적인 구현체는 몸이라고 할 수 있기 때문이다. 몸은 이러한 점에서 암묵적 차원이기는 하지만, 의도와 행동을 ‘알아차림(마음챙김)’ 할 수 있는 인식론적 근거로서 기능하고 있다. 따라서 몸에 의해서 행위가 구현되는 과정에서 나타나는 ‘의도’와 ‘행동’을 의식화(자각)하는 능력은 교사의 성찰적 실천능력의 핵심적 능력으로 볼 수 있다.

16) 몸 철학자들은 이러한 점에서 몸은 세계와 지향성 속에서 스스로 참여하는 의식으로서의 기능을 수행한다고 주장하고 있다. M. M. Zaner, *The Problem of Embodiment*, 최경호 역, 『身體의 現象學: 實存에 바탕을 둔 現象學』(서울: 인간사랑, 1993), 23-28쪽.

17) G. Lakoff and M. Johnson, *Philosophy in the Flesh*, 임지룡 외 역, 『몸의 철학: 신체화된 마음의 서구사상에 대한 도전』(서울: 박이정, 2002).

18) F. M. Conelly & D. J. Clandinin, *Teachers as Curriculum Planner*, 강현석 외 옮김, 『교사와 교육과정』(서울: 양서원, 2007), 51쪽.

Ⅲ. 행위의 변전성과 성찰적 실천의 재해석

1. 행위의 변전성(變轉性)과 성찰

교사의 성찰적 실천에서 필요한 것은 행위에 대한 ‘성찰’을 지속적으로 유지하는 일이다. 교사의 행위는 매 순간 변전(變轉)을 거듭한다. 따라서 변전하는 행위에 ‘성찰’을 지속적으로 유지하는 것은 용이하지 않다. 특정한 순간 교사가 실천하고 있는 행위가 비자각적으로 전락할 수 있는 것도 이러한 행위의 변전 성 때문이라고 할 수 있다. 교사의 성찰은 행위와 동시에 발생하는 인식이라는 점에 그 특징이 있다. 교육적 상황에 따라 변전하는 행위에 대한 성찰을 유지하는 데는 따라서 특별한 전문적 능력이 필요하다.

교사의 성찰을 학자에 따라서는 특별한 사건이나 상황이 계기가 되어 발생하는 것으로 보는 관점이 있다. 예를 들자면, Schön과 같은 교사교육의 전문가들은 교사의 성찰을 교사 자신의 행위가 교육현장에서 예상치 못한 결과를 가져왔을 때 일어나는 인식작용으로 보고 있다.¹⁹⁾ 이러한 관점은 교사의 성찰이 문제 상황이라고 하는 특정한 시점에서만 발생한다는 것을 전제로 하는 관점이다. 이러한 관점은 교사의 성찰적 실천능력을 문제해결이라고 하는 실용적 관점에서 보려는 태도에서 비롯된 것이라고 할 수 있다.

그러나 교사의 성찰을 실용적 관점으로만 이해되어서는 안 된다. 성찰은 “행위 중 성찰(reflection-in-action)”로 제시하고 있는 바와 같이 현재 실천하고 있는 행위를 대상으로 한다는 점에 그 인식론적 특성이 있기 때문이다. 교사의 성찰적 실천을 ‘현재성(nowness)’의 관점-현재 실천하고 있는 행위를 대상으로 성찰함-에서 접근할 경우, 성찰의 인식론적 특성을 보다 용이하게 이해할 수 있다. 교사는 상황에 따라 적합한 행위가 요청되고, 교사는 이에 대한 적절한 실천적 대응력이 필요한 것이 사실이다. 그러나 이러한 실천적 대응력이 단순한 임기응변의 수준을 넘어서는 것이 되기 위해서는 행위로 구현되는 과정에서 성찰적 인식을 통한 자각의 과정이 필요하다.

이러한 점에서 교사의 성찰적 실천에 있어서 행위의 변전성(變轉性)은 매우 중요한 문제이다. 성찰은 특정한 순간에 발휘되는 것이라기보다는 오히려 행위가 실천되는 동안 지속적으로 유지되어야 할 교사의 행위에 대한 의식의 집중(集中)상태로 해석하는 것이 더 타당할 것으로 보인다. 이러한 행위의 변전성에 대한 성찰의 의미는 알아차림의 관점에서 보다 더 적절하게 설명이 가능하다. Schön은 교사의 능력을 현재 자신이 실천하고 있는 행위를 성찰하는 능력으로 정의하고 있다. 이러한 관점은 행위의 현재성을 전제로 하고

19) Schön은 교사의 성찰(reflection)은 특정한 순간에 발생한다고 보는데, 가령, 교사가 자신의 행위를 실천하는 과정에서 예상치 못한 결과를 가져왔을 때가 여기에 해당된다. 이 순간 교사는 놀라움(surprise)을 갖게 되고, 이러한 ‘놀라움’이 계기가 되어 교사 스스로 자신의 행위를 분석하게 된다는 것이다. 서경혜, 앞의 논문, 292쪽에서 재인용.

있다. 현재성은 행위가 실천되고 변화되는 매 순간이다. 따라서 성찰에 있어서 중요한 것은 지속적으로 변화하는 행위를 지속적으로 성찰하는 교사의 능력이다.

이러한 점에서 행위에 대한 ‘집중(concentration)’과 ‘관찰(observation)’을 강조하는 알아차림(sati: mindfulness)의 관점²⁰⁾은 교사의 행위를 지속적으로 관찰하는 능력과 관련하여 의미 있는 시사점을 제공해줄 수 있다. 교사의 성찰 성찰은 순간적으로 변화하고 있는 교사의 행위를 대상으로 하고 있다는 점에서, 행위에 대한 집중과 관찰의 능력은 중요한 의미를 지닌다. 이렇게 지속적으로 관찰을 유지하는 능력을 위빠사나에서는 ‘수관(隨觀: anupassi)’으로 부르고 있다. U.Pandit Sayadaw는 수관에 대해 다음과 같이 언급하고 있다.

“한 번에 한 가지 일만 하라. 자세를 바꿀 때, 움직임을 순서대로 쪼개어 차례차례 주의해서 알아차림(마음챙김)을 한다. 좌선을 마치고, 일어날 때는 우선 눈을 크게 뜨고자 하려는 의도 그리고 눈이 떠질 때의 느낌을 주시한다. 무릎에서 손을 떼는 것, 다리를 펴는 것 등을 차례로 마음챙김[알아차림] 한다. 하루 중의 사소한 움직임조차도 완전히 알아차린다. 행주좌와(行住坐臥)뿐만 아니라, 눈을 감는 것, 머리를 돌리는 것, 문의 손잡이를 돌리는 것 까지도 완전히 알아차린다.”²¹⁾

교사의 성찰적 실천에 있어서도 행위에 대한 지속적 ‘집중’과 ‘관찰’이 중시된다. 교사의 성찰적 실천능력의 핵심은 일차적으로 변전하는 행위를 지속적으로 집중하고 관찰하는 데 있기 때문이다. 이러한 지속적 집중과 관찰의 과정을 통해서 교사는 행위에 대한 자각(의식화)을 가져올 수 있으며, 궁극적으로 교사는 통찰적인 실천적 행위를 구현할 수 있다.

2. 몸에 대한 알아차림과 성찰의 의미

이미 앞에서도 언급한 바와 같이 몸은 ‘의도’와 ‘행동’을 인식하고 이를 구현하는 인식론적 실체이다. 몸을 매개로 해서 의도와 행동은 상호 연관을 갖는다. 이러한 몸과 의도 행동의 관계를 “의도-몸-행동”의 도식으로 제시할 수 있다. 몸은 행위를 구현하고 있고, 교사의 행위를 자각할 수 있는 인식론적 근거이다. 이러한 사실은 몸에 대한 알아차림이 행위에 대한 알아차림의 출발이 된다는 것을 의미한다. 몸은 행동과 연관이 되며, 몸의 움직임을 빠지지 않고 알아차림(마음챙김) 하는 것의 중요성을 경전에서는 기술하고 있다.²²⁾ 몸으로 발생하는 행동에 대한 올바른 알아차림(마음챙김)의 중요성을 다음과 같이

20) ‘알아차림(마음챙김)’의 과정에서 요구되는 ‘집중(samadhi)’은 ‘이동적 집중’이다. ‘이동적 집중’이란 ‘고정적 집중’과 대비되는 용어로서, 행위가 변전하는 과정을 따라 집중이 유지되는 상태를 의미한다. ‘이동적 집중’은 ‘찰나삼매(剎那三昧)’ 혹은 ‘근접삼매(近接三昧)’와 같은 용어로도 명명된다. U. Pandit Sayadaw, *In this Very Life*, 조미라 옮김, 『바로 이번 생애』(서울: 불광출판사, 2002), 190-191쪽.

21) 위의 역서, 43-44쪽.

22) 1. 설법의 시작

2. 몸에 대한 알아차림(마음지킴)의 확립

언급되고 있다.

“비구들은 앞으로 갈 때나 뒤돌아서 갈 때나 이를 명확하게 알아차리고, 앞을 볼 때나 뒤를 볼 때나 이를 명확하게 알아차리며, 구부릴 때나 펼 때 이를 명확하게 알아차린다. …(중략)…가면서나 서서나 앉아서나 잠잘 때나 깨어 있을 때 말할 때나 잠잠히 있을 때나 모든 상황에서 이를 명확하게 알아차린다. 이와 같이 혹은 안으로 몸에서는 몸을 관찰하면서 주하며, 안팎으로 함께 몸에서는 몸을 관찰하면서 주한다. 몸에서 생겨나는 현상을 관찰하면서, 주하고 또는 몸에서 멀해지는 현상을 관찰 하면서 주한다.”²³⁾

교사의 성찰적 실천의 과정에 있어서도 몸에 대한 알아차림(마음챙김)은 교사가 실천하고자 하는 행위를 자각(의식화)하는 계기를 제공한다. 행위에 대한 자각(의식화)은 행위를 실천하는 인식론적 근거로서 몸에 대한 알아차림을 전제로 하기 때문이다.

교사의 성찰은 행위에 대한 조화와 균형을 가져올 수 있다. 성찰은 자신이 행위하고자 하는 의도와 몸으로 구현하는 행동을 자각하게 함으로서 행위의 질적 수준을 향상시킬 수 있다. 교사가 성찰은 행위의 기저에 암묵적으로 내재된 의도와 행동을 의식의 전면에 표면화함으로써 이를 명료하게 알아차림(마음챙김) 하는 과정으로서 기술할 수 있다.

앞에서도 언급한 바와 같이 교사의 성찰 과정에서 몸은 중요한 의미를 지닌다. 몸은 앞에서 의도-몸-행동의 도식으로 제시된 바와 같이 마음(의도)이 내주하며, 마음의 결과로서 행동이 표출되는 인식론적 근거로서의 기능을 수행하고 있기 때문이다. 사실 교육현장에서 교사와 학생간의 의사전달 과정에 있어서 몸에 의한 행위표현은 중요한 역할을 한다. 가령 교사의 몸에 의한 의사전달(body language)은 교사의 마음(의도)을 학생에게 전달하는 중요한 수단이다.²⁴⁾ 몸에 대한 주의깊음(embodied thoughtfulness), 몸에 대한 알아차림(embodied mindfulness)은 중요한 의미를 지닌다.²⁵⁾

이러한 점에서 교사의 성찰적 실천적 능력은 교육적 기술(educational technique)이나

2.1. 호흡에 대한 알아차림(마음지킴)

2.2. 동작에 대한 알아차림(마음지킴)

2.3. 행동에 대한 알아차림(마음지킴)

… 이하 생략

임승택, 『Mahāsatipatthāna Suttanta(大念處經)의 이해』, 『대념처경의 수행이론과 실제, 근본불교 학술대회 자료집』, 불기2546(2002) 24쪽에서 재인용.

23) 김열권 편저, 『부처님이 깨달음을 얻은 수행법 위빠사나 II』(서울: 불광출판사, 2002), 22-23쪽.

24) M. van Manen, *The Tact of Teaching: The Meaning of Thoughtfulness*(Albany State Univ. of New York Press, 1991), p.182.

25) van Manen이 언급하고 있는 ‘embodied thoughtfulness’과 ‘embodied mindfulness’을 ‘몸에 대한 주의깊음’과 ‘몸에 대한 알아차림’으로 번역하였다. 이러한 번역 이외에 몸화된 관찰과 몸화된 집중정도도도 직역이 가능하다. 그러나 알아차림의 의미는 관점에서 보면, 몸에 대한 주의깊음이나 몸에 대한 알아차림이 문맥에 더 적합한 것으로 보인다. Ibid., p.207.

기교(skill)를 사용하는 능력의 계발을 의미하는 것으로 이해되어서는 안 된다. 교사의 성찰적 실천능력은 몸으로 구현되는 행위에 대한 자각(의식화)의 과정을 통해서 인식과 행동을 이상적으로 결합시킴으로써, 교육적 상황 속에서 교육적 행위를 자각적으로 구현하고, 이를 토대로 교사의 교육적 실천을 지혜롭게 수행해나갈 수 있는 능력을 배양하는 것을 의미한다.

IV. 성찰적 실천능력 계발을 위한 시사점

1. 교사의 성찰적 실천능력의 효과

교사의 성찰적 실천은 현재의 행위에 대한 자각(의식화)하는 데 목적이 있다. 행위에 대한 자각은 교사가 자신의 교육적 행위를 조화와 균형 있게 실천할 수 있도록 하는 데 결정적으로 기여할 수 있다. 교사의 성찰적 실천능력을 알아차림의 관점에서 볼 때 교사의 성찰적 실천능력과 연관하여 계발될 수 있는 능력을 제시하면 다음과 같다.²⁶⁾

- (1)관조(觀照)의 능력: 교사가 행위를 구현하는 과정에서 의도와 행동을 왜곡이나 조작 없이 사물을 바라볼 수 있는 능력을 계발할 수 있다. 관조의 능력은 특정한 대상에 편중됨이 없이 바라보는 태도라는 점에서 '즉견(卽見)'의 태도, 혹은 '선택 없는 알아차림'으로 표현한다.
- (2)직면(直面)의 능력: 교사는 성찰을 통해서 특정한 상황에 직면할 수 있는 능력을 계발할 수 있다. 교사는 성찰을 통해서, 자신이 현재 처하고 있는 현실이 비록 어려운 것이라고 하더라도, 방어적 행동이나 태도 없이 현실에 대응할 수 있는 실천적 행위 능력을 계발할 수 있다.
- (3)현존(現存)의 능력: 현존은 교사의 행위가 실천되는 순간 행위의 실천자로서 현재 여기에 존재할 수 있는 능력이다. 알아차림의 관점에서는 이를 '즉시성(卽時性)'이라는 용어로 표기한다, '즉시성'이란 행위의 구현자로서 교사가 행위가 실천되는 지금 이 순간에 존재할 수 있는 능력을 의미한다. 교사는 행위를 실천하는 순간 현존함으로써 미혹된 마음의 작용에서 벗어날 수 있고, 자신이 실천하고 있는 행위의 본질을 자각할 수 있다.²⁷⁾

26) 알아차림(마음챙김)이 특성은 '관조(觀照)', '직면(直面)', '현존(現存)', '정화(淨化)', '통찰(洞察)'의 5가지로 제안할 수 있다. 이 글에서는 고진호가 제안하고 있는 이러한 5가지 특성을 교사의 성찰적 실천 능력과 관련하여 재해석하여 기술하였다. 高鎭浩, 『게슈탈트 심리치료와 위빠사나 선(禪)의 상보성(相補性)』, 『宗教敎育學研究』 제15권(한국종교교육학회, 2002), 233-235쪽. 참조

27) E. Tolle는 마음의 작용에 벗어나 있을 때 비로소 인간은 현존할 수 있다고 주장한 바 있다. 인간은 현존하고 있을 때 오히려 뒤영겨 있는 마음을 볼 수 있다고 주장한다. E. Tolle, *The Power of Now: A Guide to Spiritual Enlightenment*(Novato: Namaste Publishing and New World Library), p.48.

(4)정화(淨化)의 능력: 교사는 성찰을 통해서 암묵적으로 행위의 기저에 내재된 의도를 표면화하여 자각함으로써, 행위의 비자각적 측면을 불식할 수 있다. 교사는 성찰을 통해서 교육적 행위의 순수성(純粹性)을 유지할 수 있다.

(5)통찰(洞察)의 능력: 교사는 성찰을 통해서 자신의 행위가 본질적으로 의미하는 바를 자각할 수 있다. 성찰은 교육적 상황에서 교사가 자신의 행위를 지혜롭게 실천할 수 있는 능력을 향상시키는 데 기여할 수 있다.

교사의 성찰을 통해서 이러한 능력의 계발이 가능한 것은 성찰을 통해서 발생하는 행위에 대한 자각이 교사가 매 순간 실천하고 있는 행위를 조화롭고 균형되게 할 수 있는 계기를 제공하기 때문이다. 이러한 사실은 위빠사나 수행에서 수행자가 알아차림(마음챙김)의 과정을 통해서 자신의 행위를 적절하게 구현할 수 있게 되는 이치와 동일하다.

2. 성찰적 실천 능력계발을 위한 시사점

이러한 교사사의 성찰적 실천 능력은 알아차림(마음챙김)과 밀접한 유사성을 내포한다. 따라서 교사의 성찰적 실천능력을 계발할 수 있는 방법론적 시사점 수행의 관점에서 모색할 수 있을 것으로 보인다. 위빠사나 수행에서는 알아차림의 능력을 계발하기 위해서 5가지 조건의 충족이 필요하다고 보고 있다. 그 5가지 조건은 (1)알아차림(sati), (2)믿음(saddha), (3)정진(viriya), (4)마음집중(samādhi), (5)지혜(panna)이다.

이러한 5가지 조건을 위빠사나에서는 오근(五根)으로 명명하고 있다.²⁸⁾ 위빠사나 수행에서는 알아차림(sati)을 강화하기 위해서는 오근(五根)의 기능들 간의 상호 균형이 중요하다고 본다.²⁹⁾ U.Jahbhivamsa Sayadwaw는 이점에 대해 다음과 같이 언급하고 있다.

“믿음은 지혜와 균형을 이루어야 합니다. 마음집중은 정진과 균형을 이루어야 합니다. 중요한 마음의 기능인 알아차림(마음챙김)은 다른 기능들과 균형을 이룰 필요가 없습니다. 그것은 지속적이고, 강하고 한결같고, 끊어짐이 없어야 합니다. 만일 믿음은 약한데 지혜가 강하다면, 수행자는 수행의 과정에서 겪은 자신의 경험을 분석하려 할 것이입니다.....분석적인 지식으로 인해 알아차림(마음챙김)이 깨질 것입니다. 정신적, 육체적 현상의 자연스러운 이해가 아닌 논리적 추론, 철학적인 사색 또는 분석을 할 여지가 없습니다.”³⁰⁾

28) (1)알아차림(念:sati)는 한결같고 지속적으로 이루어지는 마음챙김을 의미한다.

(2)믿음(信:saddha) 바른 이해를 갖춘 믿음이라는 의미를 지닌다.

(3)정진(精進:viriya)는 불굴의 노력 또는 에너지를 말한다.

(4)마음집중(定:samādhi)이란 대상에 대해 마음을 집중하는 것을 말한다.

(5)지혜(慧:panna)란 꿰뚫어보는 앎, 또는 깨달음을 의미한다.

Sayadaw U, Jankbhivamsa, *VIPASSANA MEDITATION*, 정원 옮김, 『위빠사나 수행: 통찰 수행에 대한 가르침』(서울: 보리수선원, 1992), 29-30쪽.

29) 범라 옮김, 『淸淨道論(Visudhi magga)』(I)(II)(서울: 화은각, 불기2544(2000)).

위에서 언급된 오근(五根)은 불교의 교리 혹은 수행의 절차와 방법과 연관된 개념들이다. 따라서 성찰의 관점에서 ‘오근’을 적용하기 위해서는 오근의 내용들을 재해석해야 할 필요성이 있다. 이러한 시도가 의의를 내포하는 것은 성찰(reflection)과 알아차림(sati mindfulness) 간에는 밀접한 연관이 있기 때문이다.³¹⁾ 오근의 의미를 성찰적 실천의 관점에서 제시하면, 먼저, 알아차림(sati)은 지금까지 이 글에서 논의해 온 바와 같이 성찰(reflection)과 동일한 것으로 볼 수 있다. 오근 중 ‘집중(samādhi)’은 행위에 대해서 마음을 집중하는 능력인데, 집중에 대응되는 개념이 ‘정진(viriya)’이다. 정진은 성찰적 행위를 구현하려는 교사의 실천 의지 혹은 에너지로 해석할 수 있다. 오근의 균형적 관점에서 볼 때 정진과 집중은 상호 균형이 필요하다. 만일 교사가 성찰적 실천의 과정에서 행위에 대한 집중이 결여된 상태에서 성찰의 의지만 강하다면, 교사의 행위는 집중력을 상실하게 될 가능성 있으며, 반면에서 행위에 대한 집중력은 있으나 정진이 따르지 않으면, 성찰적 실천을 지속적으로 유지하기 어렵다.

이러한 관점은 믿음(saddha)과 지혜(panna)에 대한 해석과 적용에 있어서도 동일하다. 믿음은 교사의 성찰이 인간형성을 가능성하는 것을 신뢰하는 것 관련이 있다. 지혜(panna)는 교사의 인간형성을 통찰적 인식하는 지식이다. 만일 교사에게 인간형성에 대한 신념(믿음)이 결여되었을 경우 교사는 자신이 실천하고 있는 행위의 의미를 교사는 추론, 분석하려고 할 가능성이 있다. 이러한 경우 교사는 자신이 구현하고 있는 행위를 전체적으로 이해하고 ‘통찰’적으로 인식하는 데 실패할 수 있기 때문이다. 반면에 성찰을 통한 인간형성에 대한 시도는 존재하지만, 인간형성에 대한 통찰적 인식(지혜)이 결여되었을 때 그러한 교사의 인간형성에 대한 믿음은 맹목적인 것으로 전락될 가능성이 높다.

이러한 점에서 교사의 성찰적 실천능력을 계발하기 위해서는 성찰을 통해서 인간형성이 가능하다는 것에 대한 신뢰(믿음), 자각적인 행위를 이루려고 하는 지속적인 노력(정진), 교사 자신이 실천하고 있는 행위에 대해 집중하는 능력(집중), 인간형성에 대한 통찰적 앎(지혜)의 능력이 조화와 균형 속에서 계발이 될 필요성이 있다. 특히 이러한 능력을 집중적으로 훈련(訓練), 도야(陶冶)할 수 있는 성찰적 실천능력 향상을 위한 실천적 교사교육프로그램이 적극적으로 모색, 개발될 필요성이 있다.

V. 결 론

앞에서 논의된 바와 같이 교사의 성찰적 실천 능력을 강화하기 위해서는 행위에 대한

30) 정원 옮김, 앞의 역사, 91쪽.

31) R. Tremmel, op. cit., pp.434-435.

성찰적 실천의 능력을 강화하는 것이 필요하다. 여기서 교사의 행위란 교사의 몸에 의해 구현되는 미세한 동작부터, 구체적인 모습으로 전개되는 교사의 모든 실천적 행위가 여기에 포함된다. 교사의 행위에 대한 성찰이 필요한 이유는 교사가 행위를 실천하는 과정에서 비자각적 요소를 제거하고, 교육행위를 자각적으로 실천할 수 있도록 함으로서 지혜로운 교육적 행위를 실천하게 하자는 의미를 지닌다.

교사의 실천은 단순한 이론적 지식에서 창출되는 것도 아니고, 행위의 구현만으로도 불가능하다. 교사의 교육적 실천은 행위의 구현을 통해서 이루어지는 것은 사실이다. 그러나 이러한 실천이 자각(의식화)적인 행위의 구현을 통해서 이루어져야 한다는 점에서 모든 교사의 교육적 실천은 행위에 대한 성찰적 인식을 포함한다.

교사에게 있어서 이론적 지식의 중요성을 과소평가 할 수는 없지만, 교사와 같은 전문적 실천가(professional practitioner)에게 있어서 이론적 지식이 절대적 의미를 갖는 것이 아니다. 물론 이와 반대되는 측면에서 실천적 지식을 강조하는 견해도 있다. 교사의 실천적 지식을 중시하는 입장에서는 교사가 행위의 구현할 수 있는 능력을 중시한다는 점에서 이론적 지식과는 차별성을 갖지만, 중요한 것은 그러한 지식이 '행위지(knowing-in-action)'로 실천되는 과정에 있어서 성찰적 인식이 유지해야 한다는 점이다.

교사의 '성찰(reflection)'은 행위에 대한 자각(의식화)의 과정이다. 교사의 성찰적 능력의 중요성에 대한 제안은 기능적 합리성의 관점에서 교사의 능력을 이해하려는 관점을 비판하고자 하는 의도에서 제안되었다. 이러한 견해가 설득력이 있다면, 교사의 성찰적 실천능력을 위빠사나의 알아차림(마음챙김)의 관점에서 접근하려는 시도는 교사의 성찰의 실제적인 의미를 보다 심도 있게 이해하고 해석하는 데 결정적으로 기여를 할 수 있을 것으로 보인다.

그동안 교사교육자들이 성찰을 이해하는 관점은 다소 편협된 측면이 있었음을 부인할 수 없다. 성찰의 의미를 탈(비)서구적 관점에서 재해석하고자 할 때 이 글에서 언급된 바와 같이 알아차림(마음챙김)은 새로운 관점에서 교사의 성찰적 실천능력을 계발할 수 있는 방법론적 시사점을 제공할 수 있다. 이러한 사실은 교사교육의 패러다임을 이론에서 실천으로, 반성에서 성찰로의 변환을 예고하는 것이다. 뿐만 아니라 교사의 능력을 성찰적 실천의 관점에서 접근하려는 태도는 교사교육을 단순히 관념적 차원에서가 아니라 실제적이고 현장 중심으로 접근하려는 태도와 인식을 반영하는 것이다.

교사의 성찰적 실천능력 계발을 위해서는 교사 교육의 단계에서 성찰적 실천가(reflective practitioner)를 양성하도록 해야 한다. 이러한 과정은 단순히 이론을 습득하는 과정이나 실천적인 기술을 습득하는 과정이 아니라, 교사가 자신의 행위를 자각적으로 실천해나가는 능력, 교사가 지혜로운 교육적 행위를 실천해나갈 수 있는 역량을 실질적으로 습득할 수 있는 성찰적 실천 능력을 도야(陶冶)하고 훈련(訓練)할 수 있는 과정으로 교사교육 과정이 재구조화 재편되어야 한다는 것을 의미한다.

참고문헌

- 고진호, 「계슈탈트 심리치료와 위빠사나 선(禪)의 상보성(相補性)」, 『宗教教育學研究』 제15권, 한국종교교육학회, 2002.
- _____, 「教育的 知慧의 發顯과 省察의 役割」, 『教育研究』 27권 2호, 서울: 韓國教育生産性研究所 教育研究社, 2007.
- 김열권 편저, 『부처님이 깨달음을 얻은 수행법 위빠사나 II』, 서울: 불광출판사, 2002.
- 김정호, 「위빠사나 명상의 심리학적 고찰」, 『사회과학 연구』 (3), 서울: 덕성여자대학교 사회과학연구소, 1996.
- 미산스님, 「大念處經의 주석서에 대한 이해」, 『대념처경의 수행이론과 실제, 근본불교 학술대회 자료집』, 불기2546, 2002.
- 범라 율김, 『淸淨道論(Visudhi magga)』(I)(II), 서울: 화은각, 불기2544, 2000.
- 임승택, 「Mahastipatthana-Suttanta(大念處經)의 이해」, 『대념처경의 수행이론과 실제, 근본불교 학술대회 자료집』, 불기2546, 2002.
- 서경혜, 「반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고」, 『教育課程研究』 23권 2호, 한국교육과정학회, 2005.
- 유슬아, 「교사 반성에 대한 관점 정립을 위한 재고(再考): 교육과정 실행 주체자로서의 교사의 역할을 중심으로」, 『教育課程研究』 24권, 한국교육과정학회, 2006.
- 허영주, 『교육이론과 실천의 통합으로서, 교육적 텍트(tact)의 성격』, 東國大 博士學位論文, 1998. 教育出版公社, 『世界 百科 大辭典』, 서울: 教育出版公社, 1985.
- Ajahn Chah, P. Sayadaw, *Bodhiyāna*, 김열권 · 김혜양 율김, 『위빠사나 있는 그대로 보는 지혜』, 천안: 호도마을선원, 2004.
- Conelly, F. M. & Clandinin, D. J. *Teachers as Curriculum Planner*, 강현석 외 율김, 『교사와 교육과정』, 서울: 양서원, 2007.
- Germer, C. K. *Mindfulness and Psychotherapy*, 김재성 율김, 『마음챙김과 심리치료』, 서울: 무수, 2009.
- Hatton, N. & Smith, D. "Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation", *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 1995.
- Korthagan, F. A. J. et. al. *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, 조덕주 외 역, 『반성적 교사교육 이론과 실제』, 서울: 학지사, 2007.
- Lakoff, G. & Johnson, M. *Philosophy in the Flesh*, 임지룡 외 역, 『몸의 철학: 신체화된 마음의 서구사상에 대한 도전』, 서울: 박이정, 2002.
- Mahasi Sayadaw, *Thoughts on the Dhamma*, Kendy: Buddhist Publication Society, 1983).
- Ross, D. D. "Preparing the reflective practitioner: Transforming the Apprentice through Dialectic", *Journal of Teacher Education*, 48(2), 1989.
- Schön, D. *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco.: Jossey-Bass Pubilshers, 1989.
- _____, *Reflective Practitioner*, New York.: Basic Books, 1983.
- Tolle, E. *The Power of Now: A Guide to Spiritual Enlightenment*, Namaste Publishing.

- 1997.
- Tremmel, R. "Zen and the Art of Reflective Practice", *Havard Educational Review*, Vol.45, 1993.
- U, Jankbhivamsa, Sayadaw. *VIPASSANA MEDITATION*. 정원 옮김. 『위빠사나 수행: 통찰 수행에 대한 가르침』. 서울: 보리수선원. 1992.
- U. Pandit Sayadaw. *The Path of Vipassnā: Be Mindful at This Moment*. 김재성 옮김. 『위빠사나 수행의 길』. 서울: 보리수선원. 2002.
- _____. *In This Very Life*. 조미라 옮김. 『바로 이번 생애』. 서울: 불광출판사. 2002.
- van Manen, M. *The Tact of Teaching: The Meaning of Thoughtfulness*. Albany State Univ. of New York Press, 1991.
- Zaner, M. M. *The Problem of Embodiment*. 최경호 역, 『身體의 現象學: 實存에 바탕을 둔 現象學』. 서울: 인간사랑. 1993.

원고접수: 2010년 1월 5일 1차심사: 1월 24일 게재승인일: 2월 5일

연구자 소개: 고진호

- ① 전공: 교육학 / 소속: 동국대학교 교육학과
 - ② 관심영역: 교육과정, 종교교육학, 현상학과 교육
 - ③ 주요논저: 『교육의 철학적 이해』(공저)
 - ④ E-mail: kojinho@donguk.edu
-

Abstract

The Reinterpretation of Teacher's Reflective Practice: In the View of Vipassana's Sati(mindfulness)

Ko, Jinho

Dongguk University Seoul Campus

This study is amis to reinterpret about the teacher's reflection in the light of Vipassana's sati(mindfulness). In spite of teacher's reflection's importance, the concept of teacher's reflection has been mislead and so it has been misunderstood in the field of teacher's education.

If the teacher educators willing to approach to reflection in Vipassana, what the idea of reflection been in their mind have to be reversed. In general the concept of reflection has been understood in the light to reflective thinking which be written by Dewey's research. But the reflection in the reflective practice is not similar to reflective thinking in generally speaking. In general terms, the process of reflective thinking includes the working of logics and reasoning in contrast of the process of teacher's reflection.

And so the teacher's reflection might be discussed in the base of teacher's present implementing by behaviors. Because of the present momentum of teacher's behavior, it is no places of the implementing of logics and reasoning in teacher's reflection The essential meaning of teacher's reflection is based on the concept of reflection-in-action which suggested by Schön. The reflection-in-action could be explained that the two functions of reflection and action perform simultaneously in the practice of teacher's behavior.

In the light of special terms of teacher's reflection, teacher's reflection could be discussed by Vipassana sati(mindfulness). The sati(mindfulness) is the power of successfully observing the state of mind and body. As well as reflection, the momentum of behavior is also important factor in Vipassana's asceticism. In this view this, this study compares teacher's reflection with sati and teacher's reflection reinterpret in the view of Vipassana. In the way of this, the enhancing methods of the power of teacher's reflective practice are going to be pursued.

Key words: reflection-in-action, vipassana, sati(mindfulness), mind and body.