

초등학교 국어교사 양성과정 개선 방안*

최영환**

〈차 례〉

- I. 서론
- II. 초등학교국어교사의 자질
- III. 초등학교 국어교사 양성과 국어교사의 역할
- IV. 초등학교 국어교사 양성의 방향
- V. 결론

I. 서론

우리 사회에서는 초등교사¹⁾ 양성과 관련하여 다양한 변화가 나타나고 있다. 변화에 적극적으로 대응하면서 초등교사를 제대로 양성하기 위하여 우리는 초등교사의 전문성 제고라는 하나의 화두에 초점을 두는 것이 바람직하다. 초등교사의 전문성은 교사 양성 제도, 교사 양성 기관, 교사 양성 교육과정, 교사 임용 방법을 비롯한 교사 양성 전반의 문제에 맥이 닿아 있는 핵심 과제로서, 이것을 제대로 다룰 수 있다면 제반 문제

* 본 연구는 국어교육학회 제33회 학술발표대회(2006.3.24)에서 발표한 내용을 수정한 것이다.

** 경인교육대학교 교수(choi@ginue.ac.kr)

1) 현재 우리 나라에서는 교원이라는 용어와 교사라는 용어가 혼용되고 있다. 교육부의 각종 법령에서도 이 두 용어는 일정한 기준 없이 사용되는데, 이 논문에서는 모두 교사라는 용어로 통일하여 사용하기로 한다.

를 한꺼번에 처리할 수 있는 열쇠를 얻게 될 것이다.

초등교사의 전문성 제고는 크게 두 가지로 나누어 살펴볼 수 있다. 하나는 초등교사의 양성 체제나 제도와 관련된 것이고, 다른 하나는 초등교사 양성을 위한 교육과정과 관련이 된다. 초등교사의 양성 체제나 제도는 고등교육법을 비롯한 여러 가지 법령에 근거를 두고 시행되는 것으로서, 이것을 통해 우리 사회가 초등교사의 전문성을 바라보는 시각을 확인할 수 있다. 그리고 초등교사 양성을 위한 교육과정은 교육을 직접 시행하는 전문가들이 만든 것이므로, 교육을 담당하는 사람들이 초등교사의 전문성을 바라보는 시각을 확인하는 자료가 된다.

초등교사의 전문성이란 다른 사람이 대신할 수 없는, 초등교사만의 고유의 역할이라는 말로 바꿀 수 있다. 초등교사는 크게 두 가지 역할을 해야 하는데, 그 하나는 교사로서의 일반적, 보편적 역할이고, 다른 하나는 교과를 가르치는 교사로서의 역할이다. 전자는 모든 교사가 가져야 할 임무로서, 우리 사회 통념에 부응하는 일반적 가치를 가진 자로서 학생들에게 우리 교육이 지향하는 가치를 전수하고 바람직한 인간으로 자랄 수 있도록 돕는 역할을 하는 것이다. 이는 특정 교과나 특정 지식에 제한되지 않는, 모범적인 인간으로서의 교사의 모습이라고 할 수 있다. 즉 적어도 학교 안에서 교사의 생활 모습을 통해 학생들에게 삶의 모델이 되어야 한다는 뜻이다.²⁾ 후자는 특정 교과를 담당하는 교사로서 그 교과를 제대로 지도하기 위한 다양한 능력을 갖추어야 한다는 의미이다. 이것은 이미 중등 교사 양성의 측면에서 상당한 논의를 거쳐 일정한 결과를 축적하고 있을 것이므로 별도로 설명할 필요가 없을 것이다. 다만, 초등교사가 가진, 교과 교사로서의 역할은 중등 교사의 그것과는 상당히 밀접한 관련이 있으면서도 적지 않은 차이를 보인다는 점에서 심도 있게

2) 이와 관련하여 다른 견해를 밝히는 사람들이 있을 수 있다. 교사는 교과 지식 전공자로서 교과 교수·학습에 초점을 두는 것으로 제 임무를 다했다고 할 수 있기 때문이다. 그러나 필자는 교사 개인의 사생활까지 언급하는 것은 아니며, 적어도 교사가 학교라는 공간에서 생활하는 동안에는 교직이라는 공적 임무를 수행하는 사람이기 때문에 바람직한 삶의 모습을 보여야 한다는 뜻이다.

다루어야 할 내용이 된다.

초등교사의 전문성을 향상시키려면 초등교사 양성 체제와 제도, 초등교사 양성을 위한 교육과정을 어떻게 바꿀 것인가 깊이 연구해야 하며, 이를 위해 먼저 초등교사 고유의 역할을 규명하여야 한다. 그러나 이 모든 것을 함께 논의해야 하는 당위에도 불구하고 실제로는 논의하기 어렵다는 현실적인 한계를 갖는다. 따라서 여기에서는 초등교사 중 국어교사 양성과 관련된 것만을 연구 대상으로 삼아 논의를 전개하기로 한다. 본 연구는 초등 국어교사의 기본적인 자질 또는 역할을 먼저 설정하고, 이를 토대로 초등 국어교사 양성 체제와 제도의 개선 방향을 모색하고자 한다.

II. 초등 국어교사의 자질

1. 초등교사의 기본적 자질

초등교사가 갖추어야 할 자질은 교육을 바라보는 다양한 철학에 의해 달라질 수 있다. 초등교사는 학생의 자아 발견과 성취를 지원하는 사람일 수도 있고, 우리 사회가 요구하는 사회경제적 지식을 전수하는 사람일 수도 있으며, 인류의 학문과 지식을 후대에 이어주는 전달자일 수도 있다. 학자가 가진 배경 철학에 따라 초등교사가 어떤 역할을 수행해야 하는지 주장하는 바가 다를 수 있으나, 실제로 사회가 요구하고 교육계가 지향하는 것은 어느 한 가지 관점을 전적으로 수용하는 것이 아니라, 여러 가지 관점을 종합적으로 수용하면서 일정한 방향으로 나아가는 방식이다. 초등 국어교사가 갖추어야 할 전문성도, 이와 유사하게 어느 한 가지 관점을 취하기보다는 여러 가지 관점을 종합적으로 취하여 설명해야 할 것이다.

초등교사의 전문성은 여러 가지로 나누는 방식이 있으나, 직업 전문

성과 관련하여 초등교사에게 요구되는 전문적인 자질과 능력을 다음과 같이 세 가지 영역으로 정리할 수 있다(Faust-Siehl, et al., 1999; Träger, G. 1998; 정혜영, 2002:428-429에서 재인용).

- ① 사실관련적 전문성: 초등교사 전문성의 가장 기본적인 것으로서 교과내용에 대한 지식, 교과교수관련 지식, 교과방법적 지식과 수행능력, 교과과포괄적인 수행능력, 매체사용 능력 등과 관련된 전문성을 의미한다.
- ② 인격관련적 전문성: 교사자신과 관련된 영역으로서 어린이와 인격적 교육적 관계를 형성하는 능력, 어린이가 주도적이 되도록 고무하는 능력, 수업과 학교생활의 과정을 예민하게 감지하고 판단하는 능력, 통합적 수행능력 등을 의미한다.
- ③ 사회관련적 전문성: 교육적 사회적 능력으로서 교사들이 다른 종류의 교육자들, 동료, 상사, 학부모 등과 서로 협력하고 팀 안에서 작업할 수 있는 능력, 교육에 대하여 성찰하고 변화를 이룰 수 있는 혁신능력 등을 의미한다.

이것을 통해서 살펴보면, 초등교사의 전문성은 어느 한 가지만을 취할 수 없으며 적어도 세 가지 이상의 요소가 복합적으로 작용하는 복잡한 자질이라는 것을 알게 된다. 사실 이러한 복잡성은 한편으로 초등교사의 전문성을 드러내는 데 도움이 될 수도 있지만, 다른 한편으로는 초등교사의 전문성을 제한하는 요인으로 작용할 수도 있다. 복잡하고 다양하다는 것은 그만큼 갖추어야 할 자질이 많다는 뜻이며, 이것은 곧바로 제한된 시간 안에 원하는 수준의 자질을 갖추기 어렵다는 것으로 해석할 수 있기 때문이다. 실제로 초등교사를 양성하는 기관이 지향하는 교사의 자질은 일정한 가치와 원리를 보이지 못하고 혼미한 양상을 보이고 있다. 따라서 초등교사 양성에 대한 논의를 하기 위해서는 초등교사의 자질에 대한 좀 더 명확하고 합리적인 기준을 마련해야 한다.³⁾

3) 본 논의는 초등교사의 자질을 규명하고 합리화하는 것이 아니기 때문에 여기에서는 대략적인 문제를 언급하는 정도로 마무리 한다. 그러나 초등 국어교사의 자질 및 양성과 밀접한 관련을 갖는 것이므로 지속적으로 관심을 기울여야 할 분야라는 것을 분명하게 해 둘 필요가 있다.

한편 최근의 한 연구에 의하면 초등학교 교사는 최소한 다음과 같은 자질과 능력을 갖추도록 하는 것이 바람직하다고 한다.⁴⁾ 이 연구 결과를 전적으로 수용하기는 어렵다고 해도, 기존의 초등교사 양성 제도 안에서 변화를 시도한다는 점이 매우 중요하며, 우리는 이 연구를 토대로 초등 국어교사 양성을 위한 새로운 제안을 할 수 있을 것이다.

2. 초등 국어교사의 자질

중등학교와 달리 초등학교에는 초등 국어교사가 존재하지 않는다. 중등학교에서는 교과를 전담하는 교사를 그가 이수한 전공 명칭과 함께 명명하여 ○○과 교사라고 부른다. 그러나 초등학교에서는 모든 교사가 모든 교과를 가르치는 것이 가장 중요한 역할이기 때문에 초등학교 ○○과 교사라는 명칭을 사용하기 어렵다. 초등학교 교사 양성과 임용, 그리고 초등학교 현장에서의 역할에서 교과교육 전공이 유의미하게 작용하는 것처럼 보이지는 않는다. 그러나 제도적으로 초등학교 ○○과 교사라고 부를 수는 없다고 해도, 각 교과 시간에 초등학교 교사가 수행하는 역할은 중등학교 교사가 해당 교과 시간에 수행하는 역할과 크게 다르지 않다. 즉 국어 시간에 중등학교 교사가 수행하는 역할이나 초등학교 교사가 수행하는 역할에는 본질적인 차이가 없다고 볼 수 있다. 따라서 현실적으로 논의의 편의를 위해 여기에서는 중등학교 국어교사에 대응하는 개념으로 초등학교 국어교사라는 용어를 사용하기로 한다.

초등 국어교사가 갖추어야 할 자질은 앞에서 다룬 초등교사가 갖추어야 할 자질과 상충되거나 중복되는 것은 아니다. 초등교사가 갖추어야 할 자질 중 인격관련적 전문성이나 사회관련적 전문성 또는 학생지도전문성이나 교직적성, 정보사회 소통력 등은 교사라면 누구나 갖추어야 할 전문적인 자질이다. 그러나 이것만으로는 초등교사로서의 기본 자질, 필수적인 자질의 일부만을 갖춘 것일 뿐이다. 초등학교에서 여러 교과를 가르치기

4) 자세한 것은 이창덕 외(2005:35-37)를 참조하시오.

위한 전문성이 무엇인지 좀 더 구체적인 설명이 필요하기 때문이다. 사실관련적 전문성이 교과와 밀접한 관련이 있을 듯한데, 이것이 포괄적으로 진술되었기 때문에 받아들이는 사람에 따라 다르게 해석될 소지가 있다. 현실적으로 학자들 중에는 초등교사는 초등 교과교육 전공이 아니라 초등교육학 전공이라고 주장하는 사람도 있다는 점을 생각하면 이 부분에 대한 명확하고 체계적인 연구와 실천이 필요하다.

초등학교 각 교과 시간에 교사가 수행하는 역할은 교과마다 다르다. 국어 시간에 교사가 하는 일은 수학이나 과학 시간에 교사가 하는 일과 상당히 다르다. 단순히 교과 내용이 다를 뿐 아니라, 그것에 접근하는 아동의 발달 기제나 수준이 다르고, 교육하는 방법이 다르며, 지향하는 바도 다르다. 중등학교의 수학이나 과학 교사가 국어 시간을 담당할 수 없듯이, 초등학교 국어 시간에는 국어교육을 위한 전문성을 갖춘 교사가 필요하다. 즉, 초등학교 국어교사는 다른 교과 교사가 다룰 수 없는 독자적 자질이 필요하다.⁵⁾ 이것은 앞의 사실관련적 전문성 또는 교수전문성이라는 영역과 밀접한 관련이 있을 것이다.

국어교사가 갖추어야 할 자질에 대한 연구는 국어교사를 양성하는 교육과정에 대한 연구에서 그 경향을 찾을 수 있다.⁶⁾ 대부분의 연구에서 국어교사의 자질은 국어학, 국문학, 국어교육(의사소통)으로 나누고 있어, 국어교사의 자질을 국어교사가 가르칠 내용에서 찾으려 한다는 점을 알게 된다.⁷⁾ 국어교사가 가르칠 내용이 국어교사를 양성하는 중요한 요소

5) 물론 앞에서도 언급하였듯이, 초등학교 교사는 모든 교과를 담당하는 것이 원칙이므로 국어교사만의 독자적 자질이 어떤 개인이 갖춘 자질을 의미할 수는 없다. 초등학교 현장에서 국어를 다룰 수 있는 교사는 다른 교과도 함께 다룰 수 있는 교사이기 때문이다. 여기서 다른 교과 교사가 다룰 수 없다는 말은 다른 교과를 다룬다고 해서 국어도 다룰 수 있는 보편적인 능력이나 전문성이 아닌, 국어를 가르치기 위해 별도의 교육을 받아야만 하는 자질을 의미한다.

6) 자세한 것은 윤희원(1985), 이충우(2004), 임철성(2004) 등을 참조하시오.

7) 필자는 국어학, 국문학, 국어교육이라는 세 가지 틀이 필요한지에 대한 근본적인 질문을 제기하고 싶고, 기존의 틀에서 벗어나 국어교사가 갖추어야 할 자질을 전면적으로 재론하고 싶다. 그러나 본 연구의 목표는 국어교사를 양성하는 교육과정을 정밀하게 탐색하는 것이 아니므로 여기에서는 다루지 않기로 한다. 다만, 이것이 기존의 연구 결

라는 점을 부인할 사람은 없으나 그것이 국어교사의 자질을 제대로 설명하는 것이라고 하기에는 부족한 것이 너무나 많다. 특히 초등학교 국어교사는 중등학교 국어교사와는 달리 가르칠 내용 이외에도 국어교사로서 수행해야 할 또 다른 역할이 있기 때문이다.

초등학교 국어교사가 갖추어야 할 자질은 크게 두 가지로 나누어 설명할 수 있다. 하나는 국어 사용 모델로서의 자질이고, 다른 하나는 국어 교수·학습을 진행하는 교사로서의 자질이다. 이제 각각의 자질에 대해 살펴보기로 한다.

1) 국어 사용 모델로서의 자질

초등학교 국어교사가 갖추어야 할 자질 중 국어 사용 모델로서의 자질은 중등학교 국어교사와 유사하면서도 다른 것이다. 국어교사라면 학교급과 관계없이 누구나 언어 모델이 되어야 한다는 것을 부인할 수는 없다. 모든 국어교사는 정확하고 효과적인 국어 사용자로서⁸⁾ 학생들의 국어 생활의 모범이 되어야 하며, 교사 스스로 국어 사용의 시범을 보일 수 있어야 한다.

그런데 중등학교 국어교사와 초등학교 국어교사는 일단 국어 교과와 교수·학습에서 언어 모델이 된다는 점에서는 언어 모델로서의 역할에서 차이가 없지만, 초등학교 국어교사는 다른 교과 및 일상적인 학교 생활에서도 언어 사용의 모델이 되어야 한다는 점에서 중등학교 국어교사의 역할보다 더 범위가 넓다. 그것은 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있다.

첫째, 초등학교 국어교사는 국어 교과만을 담당하는 것이 아니라 다른 교과도 담당하여 교수·학습을 진행한다. 그렇기 때문에 그가 사용하

과에 동의하거나 수용하겠다는 뜻은 아니라는 점을 밝혀 둔다.

8) 이때의 국어 사용은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 모두 포괄하는 것이다. 필자는 국어 사용이라는 것이 국어지식이나 문학과 대립되거나 부분적으로 중첩된다는 일부 주장에 대해 반대하는 입장을 취한다. 국어 사용은 위의 네 가지 형태로만 존재할 뿐이다. 그러나 본 논문의 초점을 이들 사이의 관계를 밝히는 것이 아니므로, 자세한 것은 최영환(2003)을 참조하기 바란다.

는 국어는 국어 교과 시간에만 모델이 되지 않고 학교에서 진행되는 모든 교과 시간에 지속적으로 모델로 작용한다. 중등학교에서 국어 교과 이외의 교과를 담당하는 교사가 국어 사용의 모델이 되어야 한다고 요구하는 것은 불가능한 일인지 모른다.⁹⁾ 그러나 초등학교에서는 그렇지 않다. 초등학교의 국어교사는 누구나 다른 교과를 담당하기 때문에 특정 교과 교사로서의 역할만 수행할 수는 없기 때문이다. 따라서 초등학교와 중등학교 국어 시간에 국어 교사가 정확하고 효과적인 국어 사용자가 아닐 경우 심각한 문제가 될 수 있는 것과 마찬가지로, 초등학교 국어 시간 이외의 다른 교과 시간에 교사가 정확하고 효과적인 국어 사용자가 아닐 경우에도 적지 않은 문제가 생길 수 있다.¹⁰⁾ 초등학교 여러 교과에서 국어는 의사소통의 중요한 기반이 된다. 어느 교과이든지 읽기, 쓰기로부터 자유로울 수 없으며, 듣기와 말하기를 통하지 않고는 교수·학습을 전개할 수 없다. 모든 교과 시간에 주어진 자료를 읽어야 하고, 강의를 들어야 하며, 토의나 토론을 해야 하고, 보고서를 비롯한 일정 분량의 글을 써야 한다. 이것은 비단 학생들에게만 주어지는 과제가 아니라, 교사 자신이 예시를 보여주어야 할 것이기도 하다. 이런 점에서 초등학교 국어교사는 국어가 가진 도구적 성격에 부합하는 자질을 갖추어야 하며 타 교과 시간에도 그 도구를 적절하게, 모범적으로 사용해야 한다.

둘째, 초등학교 학생들은 초등학교 국어교사와 국어 시간에만 만나는 것이 아니다. 초등학교에서 국어만을 전담하는 교사는 없으므로, 대부분의 국어교사는 담임 교사가 된다. 초등학교 담임 교사는 중등학교 담임

9) 필자는 우리 나라 모든 지역에서 모든 과목을 담당하는 교사는 정확하고 효과적인 국어 사용이어야 한다고 생각한다. 교사는 절대로 이 책임에서 벗어날 수 없다. 그런데도 현실은 국어교사조차 이 자질로부터 너무나 멀리 떨어져 있다. 이런 상황에서 다른 교과 교사들에게 이 자질을 요구하는 것은 불가능할 것이다. 그렇다고 해도 이러한 논의조차 부정당해서는 안 된다고 생각한다.

10) 필자는 1990년대 중반 경기 지역 모 중학교의 학생이 쓴 글을 기억한다. 글의 제목은 “우리반 선생님은 ‘고바기’ 선생님, 옆반 선생님은 ‘꼼파기’ 선생님”이었다. 이러한 제목은 타 교과 교사의 언어 사용이 학생들에게 미치는 영향이 무엇인지 심각하게 말해 준다.

교사와 달리 하루 종일 교실에서 학생들과 생활한다. 학부모의 사회경제적 지위에 따라 다를 수는 있지만, 대부분의 초등학교 학생들은 담임 교사의 언어를 모방하고 그것을 토대로 언어가 발달한다.¹¹⁾ 이런 점에서 초등학교 국어교사는 국어교사일 뿐 아니라 담임하는 학생의 언어 사용 모델로서 중등학교 국어교사와는 모습을 갖고 있다.

2) 국어 교수·학습 진행자로서의 자질

국어교사 양성을 위한 교육과정 논의에서 국어교육이 국어학이나 국문학과 어떤 관계에 있어야 하는지에 대한 논의는 주로 중등학교 국어교사에 국한하여 논의하여왔다. 그 이유는 초등학교 국어교사를 위한 별도의 교육과정이 없기 때문이다. 즉 초등학교 교사 양성 기관에는 국어교육 심화과정이라는 별도의 과정이 있으나, 이것은 중등학교 국어교사를 양성하는 전공 과정과는 전혀 다른 것이다. 모든 학생들이 국어과 심화를 이수하는 것이 아니며, 대부분의 학생들은 초등학교 교사 양성을 위한 전공 과정 중 지극히 일부분만이 국어교사로서의 역할을 수행하기 위한 교육과정일 뿐이다.¹²⁾ 초등학교 국어교사가 국어 교과를 가르치기 위해 갖추어야 할 자질을 상세하게 논의하는 것이 필요하기는 하지만, 본 연구의 초점에서 다소 벗어난 점이 있으므로 여기에서는 다루지 않기로 한다.

11) 경기도 지역의 매년 새로 임용하는 초등학교 교사 중 표준어 사용자의 비율은 현저히 낮다. 몇 해 전 경기도에서 도립 교육대학교를 설립해야 하는 표면적 이유로 내세운 것 중 하나가 표준어를 사용하는 초등교사를 양성하는 것이었다. 그러나 이 문제는 대학 설립이라는 방식보다는, 정확하고 효과적인 언어 사용을 교사의 기본 자격으로 규정하고 교사 양성 및 임용에 이 요소를 반영하는 방식으로 해결해야 할 것이다. 현재 경인교육대학교가 경기도의 요구를 부분적으로 수용하여 경기캠퍼스를 개설하였지만, 표준어 사용과 관련된 경기도의 요구를 수용하는 어떠한 조치를 취하거나 노력을 기울이지 않고 있다는 점을 생각해 보라.

12) 초등학교 교사 양성 교육과정 중 국어교사로서의 역할 수행과 직접 관련되는 학점은 4·8학점일 뿐이다. 이에 대한 문제와 개선 방향에 대해서는 뒷부분에서 논의하기로 한다.

초등학교 국어교사는 국어 교과 시간에 교수·학습을 진행하는 사람으로서 국어 교과의 목표와 내용, 교수·학습 방법 평가 등에서 전문적인 능력을 갖추어야 한다. 이러한 자질은 다른 교과를 담당하는 교사들이 자신의 교과를 가르치기 위해 갖추어야 할 자질과 대등한 것으로서 특별히 따로 강조할 필요는 없다. 다만, 초등학교 교사는 누구나 국어를 가르쳐야 하고, 교과 전담만으로 교직 생활을 마감한다는 것이 현실적으로 불가능하고 바람직하지 않다는 점에서 볼 때, 모든 초등학교 교사는 국어교사로서의 자질을 반드시 갖추어야 한다는 것을 확실히 해야 한다.

초등학교 국어교사의 자질을 전문성이라는 관점에서 논의한 것으로는 김창원(2004)이 있다. 이 연구에 따르면 초등 국어교사의 전문성은 기저 지식, 교육과정 수행 능력, 국어 활동 지도 능력, 초등 국어 교사로서의 자세로 나누어 살펴볼 수 있다고 한다. 이 모든 것이 국어 교사의 능력이라는 것을 부정할 수는 없으나 초등학교 국어 교사로서의 자질로 규정하려면 좀 더 심도 있는 논의가 필요하다.¹³⁾

Ⅲ. 초등학교 국어교사 양성과 국어교사의 역할

1. 초등학교 국어교사 양성의 법적 근거

현재 초등학교 교사 양성은 고등교육법, 고등교육법 시행령, 교원자격검정령, 교원자격검정령 시행규칙 등에 법적 근거를 두고 있다. 이 중에서 우리는 국어교사의 자격에 관한 내용에 주목해야 한다.

현재 초등학교 교사 자격증에는 교과목을 표시하지 않는다. 이는 교과목 표시와 관련된 법령의 세부 내용에 의해 제한을 받기 때문이다. 교원자격검정령에는 자격증 표시 과목을 다음과 같이 규정하고 있다.

13) 이러한 세부 내용은 국어교사 양성 교육과정에서 다룰 문제이므로 여기에서는 논의하지 않는다.

제4조 (자격증표시과목) ①중등학교 및 특수학교의 정교사 및 준교사와, 실기교사의 자격증에 표시할 담당과목은 교육인적자원부령으로 정한다. <개정 1993.2.16, 2001.1.29>

②제1항의 규정에 의하여 자격증에 그 담당과목을 표시함에 있어서 그 자격증을 받고자 하는 자가 사범대학의 졸업자인 경우에는 전공과목과 부전공과목을 표시할 수 있다. <개정 1992.2.17, 1998.8.11>

③제2항의 규정에 의한 전공과목과 부전공과목의 표시는 재학중 전공과목에 대하여는 42학점이상, 부전공과목에 대하여는 교육인적자원부장관이 정하는 학과 또는 전공분야에서 30학점 이상 이수한 자에 한하여 할 수 있다. <개정 1982.5.4, 1992.2.17, 1998.8.11, 2001.1.29, 2001.12.19>

제4조에서는 중등학교 교사자격증의 과목 표시와 관련하여 최소 이수학점을 명시하고 있지만, 초등학교 교사의 과목 표시에 대해서는 어떠한 언급도 없다. 오히려 중등학교 교사자격증을 가진 자가 초등학교 교사자격증을 취득할 경우 그 자격증에 담당 과목을 명시할 수 있도록 하는 내용이 있을 뿐이다.

⑤중등학교 교사자격증을 가진 자로서 초·중등교육법 별표 2의 규정에 의하여 필요한 보수교육을 받고 초등학교 교사자격증을 취득한 자에 대하여는 그 자격증에 교육인적자원부령이 정하는 바에 따라 담당과목을 표시할 수 있다. <신설 1999.5.10, 2001.1.29>

반면에 교원자격검정령시행규칙 제2조에서는 다음과 같이 규정하고 있다.

제2조 (자격증의 서식 및 표시과목) ①검정령 제3조제1항의 규정에 의하여 교육감 또는 대학·산업대학·교육대학·방송통신대학 및 전문대학의 장(이하 “대학의 장”이라 한다)이 교원자격검정에 합격한 자에 대하여 수여하는 교원자격증(이하 “자격증”이라 한다)은 별지 제1호서식과 같다. <개정 1991.3.16, 2001.1.31, 2004.9.3>

②중등학교 및 특수학교의 정교사 및 준교사의 자격증에 표시할 담당과목과 검정령 제4조제5항의 규정에 의한 초등학교의 정교사의 자격증에 표시할

담당과목은 별표 1과 같다. <개정 1999.6.19>

교원자격검정령과 교원자격검정령시행규칙에서는 초등학교 교사자격증에 과목 표시를 할 수 있는 법적 근거를 찾을 수 없다.¹⁴⁾ 이로 인해 초등학교 국어교사라는 존재 자체가 부정되며, 교육대학교에서 국어교사를 양성한다는 것까지 논의할 수 없는 상태가 된다.

그렇다면 우리는 초등학교 국어교사 양성의 근거를 어디에서 찾아야 할 것인가? 현행 초등학교 교사는 모든 교과를 담당하는 교사이며, 국어교과는 초등학교에서 가르치는 교과의 일부이므로, 이에 근거하여 국어교사로서의 역할을 수행할 수 있는 기반을 어렵게 마련할 수 있다. 그렇다고 해도 현재의 제도 하에서는 ‘초등학교 국어교사’라기보다는 ‘초등학교 교사로서 국어 교과를 가르치는 교사’라는 말이 적합하며, 이로 인해 초등학교 국어교사 양성 과정을 논의하는 것이 심각한 한계에 직면하게 된다.

2. 교육대학교 국어교사 양성 교육과정 분석

교육대학교에서 초등학교 교사를 양성하는 교육과정은 크게 교양과정, 전공과정, 심화과정을 나누어진다. 교양 과정은 30-44학점, 전공과정 중 교육학은 12-20학점, 교과교육은 43-63학점, 심화과정 15-30학점을 포함한다. 이 중에서 초등 국어교사 양성과 밀접하게 관련되는 부분을 살펴보면 다음과 같다.¹⁵⁾

14) 현행 법령에 따르면 초등학교 교사의 교사자격증에 과목을 표시할 수 있다. 그러나 이것은 교육대학교에서 양성하는 초등학교 교사를 대상으로 하는 것이 아니라, 중등학교 교사 자격 소지자가 초등학교 교사가 될 경우를 고려한 것일 뿐이다.

15) 이 표에 제시된 학점 총계는 교육실습, 졸업논문, 사회봉사 등을 포함한 것이다. 여기에서는 논의의 편의상 이 부분의 학점을 표시하지 않는다. 또한 이수학점과 시수가 일치하지 않는 경우 이수학점만을 표시하기로 한다.

〈표 1〉 전국 교육대학교 교육과정 이수 학점 개요

	경인	공주	광주	대구	부산	서울	전주	진주	제주	청주	춘천	범위
교양과정	35	40	35	44	36	33	38	30	35	40	34	30-44
전공 과정	교육학	20	17	20	18	20	18	16	18	18	19	16-20
	교과 교육	51	53	56	52	43-51	50	54	63	50	48	43-63
심화	21	15-21	21	21	22-30	20	21	21	21	20	21	15-30
총계	144	145	144	145	145	140	145	145	140	145	140	140-145

여기서 전공 과정의 교육학은 사범대학의 국어교사 양성 교육과정의 교육학 이수에 대응하며, 교과교육은 사범대학 국어교사 양성 교육과정의 전공과정 대응한다. 그렇다면 사범대학에서 국어교사를 양성하는 교육과정 전공 이수학점과 교육대학교에서 전공 이수학점 중 국어교사를 양성하는 것과 직접 관련되는 학점을 비교하여 보자.¹⁶⁾

〈표 2〉 사범대학과 교육대학교의 교육과정 중 국어 전공 이수학점

이수학점	전공	국어교육 관련학점	비고
양성 대학			
사범대학 국어교육전공	42 이상	42이상	* 전공 이수학점을 국어교육 관련 학점으로 인정
교육대학교 초등교육전공	43-63	4-8	* 대부분 국어과교육 1, 2로 편성

〈표 2〉에서 보는 바와 같이, 중등학교 국어교사는 적어도 42학점 이상을 이수하여야 국어 시간을 담당할 자격을 갖게 되는데 비해, 초등학교

16) 사범대학 교육과정 중 국어교사 양성을 위한 전공이수 학점은 사범대학 교육과정을 분석하지 않고 법령에 따른다. 교육과정 이수학점이 대학마다 다르기 때문이다. 또한 국어교육 관련 학점은 소위 국어학, 국문학, 국어교육을 구분하지 않고 국어교사 양성을 위해 배정한 것을 그대로 인정하기로 한다. 사범대학 국어교육 전공 이수학점에 대한 연구와 국어교사 양성 교육과정에 대한 논의는 이 연구의 초점이 아니기 때문이다.

교 국어 시간을 담당하는 교사는 최소 4학점에서 최대 8학점만 이수하면 된다. 이러한 제한된 학점으로 초등 국어교사로서의 전문성을 갖출 수 있다고 보기 어렵다.

교육대학교 국어교육 심화과정을 초등학교 국어교사 양성과정으로 보기도 하지만, 국어교육 심화과정에 배당된 15-30학점은 모든 초등교사가 이수해야 하는 학점이 아니며 국어교육 심화과정을 이수한 사람만이 초등학교 국어 시간을 담당하는 것도 아니기 때문에 국어교육 심화과정을 국어교사 양성 과정으로 볼 수 없다. 따라서 초등학교 국어 시간을 담당할 교사는 8학점 이하의 학과목을 이수함으로써 초등학교 국어교사로서의 자격을 갖추게 되는데, 이것이 과연 초등학교 국어교사로서의 전문성을 보장할 수 있는지 의심스럽다. 아니 절대로 전문성을 보장할 수 없다고 단언할 수 있다.

또한 국어 교육 실습은 대부분의 교육대학교에서 수업 실습이라는 이름으로 이루어지는 전체 교과 실습 속에서 다루어진다. 초등학교 교사 양성을 위한 실습을 15주까지 확대하려는 현실에서도 각 교과의 실습은 교과별 중요도를 고려하지 못한 채 수업실습이라는 이름 그대로 실시할 예정이다.¹⁷⁾

3. 초등학교 국어교사의 역할 수행 현황

1) 국어과 전담 교사의 부재

초등학교 국어 교과는 중등학교와 달리 전담 교과가 아니다. 초등학교에는 일부 전담 교과가 있지만 국어, 수학, 사회 등은 그 대상이 아니며, 학교의 재량에 따라 음악, 미술, 체육, 영어, 과학 중에서 전담 교과

17) 경인교육대학교의 경우 각 심화과정별 교과교육 실습을 1학점 배정하고 있다. 즉 국어과 심화과정 학생들은 모두 국어과 교과 교육 실습을 이수해야 한다. 이것은 심화과정 학생들에게만 적용되는 것이기 때문에 현재로서는 제대로 된 국어교육 실습이라고 할 수 없다.

를 정한다.

앞에서도 살펴본 바에 따르면 초등학교 교사자격증에는 과목을 표시할 수 있지만, 실제로 과목을 표시하는 경우는 없다. 중등교사 자격증을 갖고 초등학교 교사로 임용되는 경우 과목을 표시할 수 있는데, 이는 보수교육을 받은 사람을 대상으로 한다. 현재 중등교사 자격증 소지자가 교육대학교에 편입학할 수 있는데, 이들은 교사자격증에 과목을 표시하지 않고 있다. 그리고 과거 보수교육은 음악, 미술, 체육에 한하여 실시되었고, 앞으로도 국어 교과를 보수교육에 포함시킬 가능성은 매우 적기 때문에 교사자격증에 국어를 과목으로 표시할 수는 없을 것이다. 아울러 교과 전담을 위한 교사 연수에서 개설되는 과정도 이들 교과목에 제한되어 있을 뿐이어서 국어교사를 위한 사후 교육 체계는 전혀 없다.

2) 국어 시간의 비율

제7차 교육과정의 시간 배당 기준을 살펴보면, 초등학교 국어교사 양성제의 문제점을 파악할 수 있다. 초등학교 국어 시간은 204-238시간으로 타 교과에 비해 상대적으로 많은 시간을 차지한다.

<표 3> 제7차 교육과정 국민 공통 기본 교육 과정 시간 배당 기준

학 교	학 년 구 분	초 등 학 교						중 학 교			고 등 학 교		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
교 과	국 어			238	204	204	204	170	136	136	136	선 택	
	도 덕	국 어 210	238	34	34	34	34	68	68	34	34		
	사 회			102	102	102	102	102	102	136	170 (국사68)		
	수 학	수 학 120	136	136	136	136	136	136	136	102	136		
	과 학	바른 생활		102	102	102	102	102	136	136	102		

20 국어교육학연구 제26집 (2006, 8.)

실과	60 68		·	·	68	68	기술·가정				과목				
	즐거로운 생활 90 68						68	102	102	102					
							102	102	102	102		102	68	68	
	즐거운 생활 180 204						68	68	68	68		34	34	34	
							68	68	68	68		34	34	68	34
	우리들은 1 학년 80 ·						34	34	68	68		102	102	136	136
외국어 (영어)															
재량 활동	60	68	68	68	68	68	136	136	136	204	8 단위				
특별 활동	30	34	34	68	68	68	68	68	68	68					
연간 수업 시간 수	830	850	986	986	1,088	1,088	1,156	1,156	1,156	1,224	144 단위				

(* 음영은 필자가 강조하기 위해 넣은 것임)

이 표에서 연간 수업 시간에서 국어시간이 차지하는 비율로 표시하면 다음과 같다.

<표 4> 제7차 교육과정 국민 공통 기본 교육과정 국어시간의 비율 시간(%)

학교 구분	초 등 학 교							중 학 교			고 등 학 교		
	1	2	3	4	5	6	소계	7	8	9	10	11	12
국 어	210 (25.3)	238 (28.0)	238 (24.1)	204 (20.7)	204 (18.8)	204 (18.8)	1298 (22.3)	170 (14.7)	136 (11.8)	136 (11.8)	136 (11.1)	선택	
연간 수업 시간 수	830	850	986	986	1,088	1,088	5828	1,156	1,156	1,156	1,224	144 단위	

초등학교 국어 시간은 최소 18.8%, 최대 28.0%이고 6년 평균 22.3%에 달한다. 이 수치는 전체 수업 시간의 1/4이 국어 시간이라는

뜻이다. 그런데 실제 학교에서는 일부 교과에 교과전담 교사를 배치하기 때문에, 학교와 학년마다 약간의 차이가 있으나, 초등학교 담임 교사의 경우 주당 20-25 시간 내외를 담당하는데, 국어 교과 시간은 보통 6-7 시간이 된다. 따라서 실제로 담임 교사는 자신이 담당하는 주당 수업 시간의 1/3에서 1/4를 국어 시간으로 할애하게 된다. 이것으로 보면 초등학교 교사는 국어 교사라고 해도 지나친 말은 아니다.

그러나 교육대학교 교육과정에서 국어교육 관련 강좌는 4-8학점으로 전공 이수 학점의 10% 내외에 불과하다. 이에 비해 초등학교에서 총 수업시간 중 3% 정도만 담당하는 교과를 위한 강좌는 국어 교과와 크게 다르지 않은 10% 내외를 유지한다. 이러한 불균형으로 인해 현장에서 국어교사로서의 역할이 거의 1/4에 달하는 초등학교 교사는 그 역할에 상응하는 교육을 제대로 받지 못하게 된다. 이러한 문제는 초등교사 자격 및 교육과정 최소 기준 개발 연구라는 연구물에서도 개선될 가능성을 찾을 수 없다.¹⁸⁾ 이 연구에서 제안하는 최소 기준 중 전공영역의 교과교육 분야를 살펴보면 다음과 같다.

<표 5> 교육과정 교과교육 영역의 최소 기준 학점

	필수학점 (최소기준)	필수교과목(학점)	비고
교과교육	44(46)	국어교육1(2), 국어교육2(3) 도덕교육1(2), 도덕교육2(2) 사회교육1(2), 사회교육2(3) 수학교육1(2), 수학교육2(3) 과학교육1(2), 과학교육2(3) 실과교육1(2), 실과교육2(2-3) 체육교육1(2), 체육교육2(2) 음악교육1(2), 음악교육2(2) 미술교육1(2), 미술교육2(2) 영어교육1(2), 영어교육2(2-3)	체육, 음악, 미술, 영어는 별도의 실기 과목 학점이 배당됨.

18) 자세한 것은 이창덕 외(2005)을 참조하시오.

이 표에 따르면 국어 교육과 관련된 최소 기준은 5학점이다. 즉 5학점만 이수하면 초등학교에서 국어를 가르칠 자격을 갖춘 것으로 인정하게 된다. 그런데 이것은 교과 교육 이수학점의 11.4%에 불과하여 현재의 교육과정과 큰 차이가 없다.

IV. 초등학교 국어교사 양성의 방향

초등학교 국어교사는 크게 국어 사용 모델로서의 자질과 국어 교수·학습 진행자로서의 자질이라는 두 가지를 갖추고 있어야 한다. 그런데, 초등학교 국어교사를 양성하는 교육과정은 이를 충분히 지원하지 못하며, 제도는 오히려 국어교사 양성에 방해가 될 뿐이다. 이러한 현실에서 초등학교 국어교사의 능력을 제고하고 바람직한 교사를 양성하기 위한 다차원의 노력이 필요하다. 초등학교 국어교사 양성이라는 목표에 접근하는 방안으로 가장 현실적인 것으로는 현행 교사 양성 교육과정을 그대로 유지한 채 교육 내용을 조절하는 소극적인 안이 있다. 그리고 교사 양성 교육과정을 전면 조정하는 안으로부터 교사 양성 체제와 제도를 개편하는 안까지 제안할 수도 있다. 이제 그 안을 차례로 살펴보기로 한다.

1. 교육 내용의 질적 조정 : 현실안

중등학교 국어교사 양성과는 달리, 초등학교 국어교사 양성이라는 목표는 국어과만의 문제는 아니다. 다른 교과와 밀접한 관련이 있으며, 교육과정 역시 다른 교과와 협의를 통해 조정하지 않으면 안 된다. 따라서 현재 다른 교과와 협의 없이 국어과 독자적으로 시행할 수 있는 방안을 모색하는 것이 현실적이다.

이 방안은 현행 교육과정의 체계를 그대로 인정하면서, 국어과에서 담당하는 이수학점의 강좌 내용을 조정하는 것이 핵심이다. 교사 양성

교육과정은 교양 영역, 전공(교과교육)영역, 심화 영역으로 나눌 수 있는데, 국어과는 각 영역별로 할당된 학점이 있다. 이것을 국어교사와 밀접한 관련이 있는 강좌로 개설하는 것이다.

교양 영역에서 대부분의 교육대학교 교육과정은 학문 영역별로 이수 학점을 균등 배분하고 있다. 대개 교과별로 3-4학점을 배당하게 되는데, 국어과의 경우 국문학이나 국어학 강좌를 개설하고 있다. 이 개설 내용이 국어교사의 자질 향상에 도움을 주는 것인지 대학인으로서 교양을 높이는데 도움을 주는 것인지 판별하기는 쉽지 않지만, 영역의 설정 정신을 볼 때 교양이라고 설명하는 것이 합당할 것이다. 이 강좌를 순수 교양으로 유지하기보다는 국어교사로서의 자질과 긴밀하게 연관되는 내용으로 구성하는 방안을 생각할 수 있다. 이러한 방식을 통해 순수교양이 교양으로 독립적으로 존재하는 것이 아니라, 국어 시간에 국어를 가르칠 때 교사의 자질로 작용할 수 있도록 하는 것이다.¹⁹⁾

다음으로 생각할 수 있는 것은 전공 영역에서 접근하는 방법이다. 교육대학교별로 이수학점과 강좌명의 차이는 있으나 대개 국어과교육과 관련된 내용을 다루고 있으며, 국어과교육1, 국어과교육2라는 이름으로 통합하여도 큰 문제는 없는 것들이다.²⁰⁾ 이 강좌를 효과적으로 운영하는 것이 현실적으로 초등학교 국어교사의 전문성을 다소라도 높일 수 있는 최선의 방안이라는 데 반론은 없을 것이다. 이와 관련하여 이미 박인기 외(2003), 김창원 외(2004)에서 표준 실라버스를 제안하고, 교육대학교별 확산 과정에 있다.²¹⁾ 이 연구의 효율성을 위해서는 표준 실라버스를

19) W. H. Bergquist(1981)를 인용하면서 학과목의 유형을 크게 단일학과목 중심 유형, 다학문 학과목 유형, 간학문 학과목 유형, 매트릭스 학과목 유형, 잠정적 학과목 유형의 다섯 가지로 제시하고 있다. 초등학교 국어교사를 양성하기 위해서는 단일 학과목 유형을 지양하고 다른 유형의 학과목을 개설하기 위해 노력하여야 한다는 설명도 있다.

20) 진주교육대학교의 경우 전공 영역 중 국어교사 양성과 관련된 강좌는 국어과 교육과정 및 교수법, 쓰기·문학 교육, 말하기·듣기 교육, 읽기·국어지식 교육이라는 4개 강좌 8학점으로 운영하고 있다. 이것은 전공 이수학점을 대폭 상향 조정하여 교과교육 전체를 강조한 것으로 참고할만하다.

21) 필자는 기존의 논의에 대하여 전적으로 동의하는 것은 아니나, 기본 방향에 참조할

확산하는 과정에서 발견되는 장단점을 분석하여 실라버스를 재조정하고, 이에 걸맞는 표준 교재를 개발하여야 할 것이다.

2. 교육과정의 영역 내 조정 : 개선안

현행 교육과정의 기본 틀을 그대로 두고, 초등학교 국어교사의 역할을 제대로 수행하도록 하기 위한 방안을 마련하는 것은 매우 제한적이다. 그렇기 때문에 초등학교 수업 시수와 초등학교 교사 양성 교육과정의 괴리를 그대로 둘 수는 없다. 현행 교육대학교 교육과정의 대영역과 이수학점은 그대로 인정하면서, 각 영역별 배정학점을 조정함으로써 초등학교 수업 시수에 맞추어 가는 것이 가능한 개선안이 될 수 있다.

첫째, 교육학 이수학점을 조정함으로써 가능해진다. 교육학 영역의 이수학점은 현재 교육학과에서 독점하고 있으며, 전공영역의 통합교과를 비롯한 몇 개 학과목을 교육학과에서 담당하고 있고, 수업 실습을 비롯한 기타 영역도 교육학 중심으로 이루어지는 학과목이 있으므로 실제로 교육학 영역의 학점은 수치로 나타난 것보다 훨씬 많다. 이러한 현실에서 교육학 영역에서 다루는 일부 학과목을 교과와 연계하는 방안을 검토할 수 있다. 예를 들면, 교수·학습이나 평가, 교육과정론 등은 교육학 일반의 접근으로는 실질적인 효과를 거둘 수 없는 것이다. 이들 학과목은 각 교과와 긴밀하게 관련되어야 비로소 그 실체가 드러나는 것이기 때문에, 이들 학과목은 교육학 이외의 국어교육학 등의 교과교육학 중 핵심 교과가 팀티칭의 방법으로 개설하는 방안이 있다. 이는 총론적 성격을 교육학에서 담당하고, 각론적 성격은 교과교육학에서 담당하는 것인데, 이 중에서 초등학교 수업 시수, 기초학력검사 요소 등을 고려한다면 단연 국어교육학의 참여 비중이 높아질 것이다. 이를 통해 초등학교 국어교사에게 필요한 자질의 일부를 길러줄 수 있다. 이 방식은 통합교

만한 것이 있다고 본다. 자세한 내용은 박인기 외(2003), 김창원 외(2004)를 참조하시오.

과에서도 통할 수 있다. 통합교과를 교육학에서 다루는 것은 통합의 철학이나 기본 원리를 다룬다는 점에서 동의할 수 있으나, 실제로 통합되는 것은 각과 교육이므로 교육학에서 독점하기보다는 통합이 필요하고 중요한 교과를 중심으로 역시 팀티칭을 하여야 한다. 여기서 국어교육은 모든 교과의 기반이므로 통합교과 강좌의 핵심 강의라는 점을 부정할 수 없을 것이다.

둘째, 수업실습을 교과교육 실습을 중심으로 전환하여야 한다. 앞으로는 수업 실습이 현재보다 대폭 강화되어 최대 15주로 늘어나게 되는데, 이 경우 현재와 같은 실습 체제는 실습의 효과를 높이는데 도움이 되지 않는다. 수업 실습을 강화하는 목적은 예비교사의 초등학교 적응 능력을 향상시키고, 실제 초등학교 현장에서 교사로서 역할을 제대로 수행할 수 있도록 각 교과교육을 강화하는 것이다. 따라서 현재의 수업 실습은 초등학교 수업을 실제로 반영하는 실습의 형태로 전환하여야 한다. 이 경우 당연히 국어과 교육실습은 그 비중이 커져야 한다. 현재 경인교육대학교에서 실시하고 있는 교과교육실습은 각과 심화과정 학생을 대상으로 하지만, 그 실시 방식은 전체 수업 실습으로 전환할 수 있도록 되어 있다. 예를 들면, 교육대학교의 모든 심화과정 학생들은 국어과교육1, 국어과교육2라는 강좌를 이수해야 하는데, 이 중에서 국어과 심화과정 학생들은 국어과교육2 강좌를 국어과 교과교육 실습과 연계하여 현장 교사의 지도, 현장에서의 실험 수업, 현장 교사와의 협의 등을 하게 되어 있다. 이 제도를 주지 교과 중심의 각과교육론 강좌에 연계하여 전면 확대하면 국어 교과를 비롯한 수학, 과학, 사회 등의 교과는 각과 교육 1, 2 이외에 수업 실습을 별도로 1학점씩 할당받게 된다. 이것을 통해 국어과 교육 등의 교과는 교사로서의 교수학습 수행 능력을 기를 수 있게 된다.

셋째, 교육과정 중 전공 영역의 교육과정에서는 초등학교에서 각과교육이 담당하는 비율을 고려하는 것이 기본 원칙이 되어야 한다. 즉 현행 교육과정에서 각과 교육은 10개 교과를 기초로 여타의 교과가 추가되는데, 대부분의 교과는 4-5학점을 배정하게 된다. 여기서 주당 6-7시간을

가르쳐서 초등학교 수업 시수의 거의 1/4에 달하는 국어과는 대개 5학점을 배정하고, 주당 1시간을 가르치는 교과에는 4학점을 배정하는 것은 매우 불합리하다. 더구나 이들 교과 중 전담 교과로 설정할 수 있는 음악, 미술, 체육, 영어 등은 별도의 실기 이수 학점을 확보하고 있어서 국어과의 두 배 정도의 이수학점을 차지하게 된다. 이러한 불합리는 교육과정을 전면 개편할 경우에도 수정할 수 있으므로 적지 않은 시간과 노력이 필요하지만, 현행 교육과정의 틀을 그대로 유지하면서도 부분적인 해결책을 찾을 수 있다.

교과 전담을 실시할 수 있는 교과는 전공 영역에서 각과 교육론을 배정하지 않고 실기 이수 학점만을 배정하며, 여기에서 남는 학점은 초등학교 수업 시수를 고려하여 국어 교과를 비롯한 일부 중요 교과에 할당하는 방안이다. 예를 들면 전공 영역에서 각과 교육 중 음악, 미술, 체육, 영어만을 제외할 경우 남는 학점은 기본적으로 16학점이 되며, 이를 국어를 비롯한 중요 교과에 단순 할당해도 국어는 4학점 정도를 추가할 수 있고, 수업 시간의 비율을 제대로 반영한다면 6학점 이상까지도 추가할 수 있게 된다. 이 경우 교육대학교 교육과정 중 국어교육을 위한 총 이수 학점은 15학점 내외가 되어 부전공 이수학점의 절반 정도에 접근하게 된다.²²⁾

3. 양성 체제 및 교육과정의 개편 : 혁신안

모름지기 특정 교과를 가르치기 위한 초등교사로서의 전문성은 중등 교사의 교과별 전문성에서 크게 벗어나서는 안 된다. 그렇지 않으면, 누구나 초등학교 교과를 가르칠 수 있다고 주장하더라도 반박하지 못할 정도로 초등학교 교사의 전문성이 없을 것이기 때문이다. 초등학교 교사는

22) 이러한 접근을 통해 국어 교과 이외의 수학, 과학, 사회 등이 교과도 국어 교과와 유사한 효과를 얻을 수 있게 된다. 이렇게 될 경우 교육대학교에서 양성하는 교사는 주 지교과를 담당하는 능력이 크게 향상될 것이다.

교과별 전문성을 갖추어야 하는 것이 아니라 초등교사로서의 전문성을 갖추어야 한다고 주장하는 사람들이 있으나, 각 교과를 가르치는 한 이 주장은 논리적 합리성을 확보하지 못한다. 교과별 전문성을 전적으로 배제하거나 명목상의 전문성만 가지고는 초등교사의 전문성을 주장할 수 없을 뿐 아니라, 초등 교과별 교사의 전문성도 주장할 수 없게 될 것이다.

1) 양성 체제의 개편

교육대학교에서 초등교사를 양성하는 체제를 현재와 같이 둔다면 초등학교 교사로서의 역할을 제대로 수행할 수 있는 교사를 양성하지 못한다. 초등학교 현실이나 미래에 우리 사회가 지향하는 초등학교의 모습과는 거리가 먼, 현재의 양성 체제는 변화하는 시대에 탄력적으로 대응하지 못하는 한계를 갖기 때문이다.

초등학교 교사를 양성하는 체제 중에서 가장 먼저 재검토해야 할 부분은 교사 자격증 표시에 관한 것이다. 현재의 교사 자격은 초등학교 1급 정교사, 2급 정교사로만 표시할 수 있고 이수과목을 표시하지 않는다. 이점은 중등학교와 다를 뿐 아니라, 초등학교의 특성을 제대로 반영하는 것도 아니다. 과거 초등학교 교사는 담임 교사로서 전체 교과를 모두 가르쳤기 때문에 과목을 표시할 필요가 없었지만, 현재에는 전담 교과가 있고 앞으로 전담 교과는 더욱 확대될 것이기 때문에 과목 표시를 적극적으로 도입해야 할 것이다. 이때 초등학교 교사와 중등학교 교사의 차이를 분명하게 하고 초등교사로서의 전문성을 강화하기 위해서는 과목 표시를 부전공 개념의 표시로 인식해서는 안 된다. 초등학교 교사의 기본 자격이 명확하게 규정되지 않은 상태에서 현재의 심화 과정을 다소 수정하여 부전공 개념으로 과목을 표시하게 되면, 초등교사의 주요 전공이 무엇인지 알 수 없기 때문이다. 중등학교의 과목 표시는 주전공을 표시하는 것이며 필요에 따라 부전공을 부기하고 있는 것과 비교하면, 초등학교 교사의 자격도 주전공과 부전공을 분리하여 표기하는 것이 바람직하다. 이때 초등학교 교사는 주요 과목을 담당할 수 있는 능력을 갖추

고 있어야 하므로 주전공은 초등학교교육 전공으로 표기하는 방안을 생각해볼 수 있다.²³⁾ 즉 모든 교사는 주전공으로 국어 등 주지 교과를 이수하고, 부전공으로 교과 전담 과목을 이수하여 표기하는 방식이다. 이 방식을 통해 초등학교 교사는 주지교과를 가르칠 수 있는 능력을 기본 공통 자질로 소유하게 되며, 전담 교과는 선택적으로 이수하여 전담의 효과를 높일 수 있게 된다.

2) 교육과정의 전면 개정

현행 교육과정은 초등학교 교사의 전문성을 제고하는 것이 아니다. 기본적으로 사범학교에서 2년제 대학, 4년제 대학으로 발전하면서 초등학교 교사 양성을 완전히 새로운 시각에서 바라보지 못했다. 교사 양성을 위한 교육과정도 전면적으로 개편한 것이 아니라 기존의 형태를 수정하거나 추가하는 방식으로 이루어졌기 때문에 사범대학 교육과정의 기형처럼 보일 수밖에 없다.

초등학교 교사를 양성하기 위한 교육과정은 초등학교 현실에 맞는 교사를 배출한다는 전제를 가지고 개편하여야 한다. 앞서 설명하였듯이 초등학교에서는 각 교과별 담당 시간이 현저한 차이가 있으며, 전담 교과도 늘어나고 있다. 이러한 현실에서 모든 교사가 모든 교과를 가르칠 수 있도록 할 필요도 없고, 제한된 이수학점 범위 내에서 이런 능력을 가진 전문가를 양성할 수도 없다. 따라서 교육과정 전면 개편이 필요한 시점에 와 있다. 새로운 교육과정은 영역 구분부터 새롭게 시작해야 한다.

첫째, 심화 영역을 재검토하여야 한다. 우선 교양 영역, 교육학 영역, 전공 영역, 심화 영역으로 대별되는 것부터 조정할 필요가 있다.²⁴⁾ 이 중에서 특히 심화 영역이 필요한지에 대해 재검토해야 한다. 심화 영역

23) 주전공 표시 내용을 무엇으로 할 것인지는 별도의 연구가 필요하다. 여기에서는 주전공은 주지교과를 중심으로 한 교사의 자질을 의미하는 것이며, 부전공은 전담교과를 담당할 자질을 갖춘 것을 의미한다.

24) 본 연구에서는 교육과정 전체의 이수학점과 영역별, 강좌별 이수학점은 다루지 않는다. 이는 별도의 연구가 필요할 것이다.

은 교과별로 15-30학점을 배정하고 있고, 대개 20학점 내외로 운영하고 있는데, 교육대학교에서의 심화가 초등학교 현장에서 전혀 반영되지 않는 현실에서 이 영역을 운영할 이유가 없다. 초등학교에서는 중등학교와 달리 전체 교과를 모두 전담으로 운영하지 않으며, 앞으로도 전체 교과를 전담으로 운영하지 않을 것이므로 모든 교과에 심화 과정을 두는 것은 바람직하지 않다. 모든 교사가 국어를 가르치지만, 모든 교사가 일부 전담 교과를 가르치는 것은 아니며, 국어는 전체 수업의 25% 정도를 유지하고 있는데 모든 교과가 이에 준하는 정도의 시수를 가지고 있는 것도 아닌 현실에서, 모든 교과가 심화 과정으로 운영되는 것은 모순이다.

심화 영역이 현재 15-30학점이 이수하도록 한 것은 부전공의 개념에 준하는 것이기 때문인데, 초등학교에서 모든 교과가 별도의 교사를 필요로 하는 것이 아니면, 모든 교과가 부전공 대상이 될 필요는 없다. 오히려 이것은 부전공이 필요한 교과, 즉 전담 교과에 배치하는 것이 타당하다.

둘째, 전공 영역을 재범주화 해야 한다. 전담 교과를 중심으로 심화 영역을 배정할 경우 국어 교과 등은 심화 과정을 잃게 된다. 그러나 모든 교과를 동일한 범주로 묶지 않고 특성별로 묶어 배치하면 이러한 문제를 해결할 수 있다. 즉 국어나 수학처럼 이수 시간도 많고, 필수 능력으로 다루어야 하며, 모든 교사가 가르칠 능력을 갖추어야 하는 것은 전공 영역에서 다루도록 한다. 즉 현재의 전공 영역에서는 10개 교과를 크게 두 개의 군으로 나누고 학점에서 1학점의 편차를 두는 것이 일반적이지만, 그 차이는 미미하며, 전담 교과의 경우에는 별도의 실기 이수학점을 확보하고 있어서 오히려 국어 교과보다 더 많은 학점을 담당하게 된다.

전공 영역은 크게 두 개 군으로 나누어 설정하는 것이 바람직하다. 일단 심화로 배정되는 전담 교과는 실기 학점만을 배정하고, 기존의 전공 영역에서 각과 교육론을 배정하지는 않는다. 그리고 국어를 비롯한 수학, 과학, 사회 등의 교과는 초등 교과교육 전공으로 범주화하여 교육대학교의 모든 학생이 수강하게 한다. 이를 위해 교과교육 전공 이수학점을 대폭 확대하여야 하는데, 이는 초등학교 수업 시수와 긴밀하게 연계되는 것으로 매우 합리적인 교육과정이 된다.

셋째, 교직 교양을 신설해야 한다. 초등학교 교사로서의 자질에는 주지 교과 및 전담 교과 담당 능력 이외에도 교사로서의 기본 자질이 포함된다. 이 기본 자질은 여러 가지가 있겠지만, 다른 요소는 본 논의의 범주에서 벗어나는 것이므로, 여기에서는 국어교사로서의 기본 자질과 관련된 것에 초점을 맞추기로 한다.

초등학교 교사로서, 국어교사로서 가지는 기본 자질은 앞에서 언급한 국어 사용 모델로서의 자질이다. 이 때의 국어 사용은 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있는데, 하나는 일상 언어 생활이고 다른 하나는 교수·학습 언어 생활이다.²⁵⁾ 초등학교 국어교사로서 두 가지 측면에서 국어 사용의 모델이 되려면 고등학교 졸업 수준의 기본적인 국어 사용 능력을 넘어서는 전문적인 국어 사용 능력이 필요하다. 이를 위해 교직 교양에서 국어과는 교사의 국어 사용 능력을 길러주는 강좌를 개설해야 한다. 표준어와 맞춤법은 물론이고 다양한 상황 맥락에서 정확하고 효과적으로 국어를 사용하는 능력을 갖추어야 하며, 교수학습에서도 적절한 국어 구사 능력을 갖추어야 한다. 모든 초등학교 수업은 기본적으로 국어를 통해 의사소통이 이루어지기 때문에 이 능력은 매우 중요한 요소이다. 이를 위해 교사로서 갖추어야 할 교양 중 교직 교양을 신설하여야 하며, 국어과는 교사의 국어 능력을 일정 수준 이상으로 끌어올리고, 교수·학습 상황에서 국어 사용의 수준을 높이는 강좌를 개설해야 할 것이다.

V. 결 론

이 연구는 교육대학교에서 초등학교 국어교사를 양성하는 과정을 비판적으로 살펴보고, 바람직한 양성 과정을 마련하기 위한 노력의 일환이

25) 전국의 교육대학교 중 유일하게 경인교육대학교에서는 교수화법이라는 필수 강좌를 개설하여 모든 학생들이 이수하도록 하고 있다. 이는 매우 새로운 시도로서 초등교사의 언어 사용 능력을 기본 자질로 설정하는 토대를 마련하였다는 평가를 받고 있다.

다. 현재 초등학교에는 ‘교사’는 있으나 ‘국어교사’는 없다. 교육대학교에서 ‘초등학교 교사’는 양성하고 있지만, ‘초등학교 국어교사’는 양성하지 못한다. 국내의 어떤 법령도 ‘초등학교 국어교사’를 양성할 법적 근거를 제공하지 못하고 있으며, 교육대학교 교육과정은 초등학교 국어교사를 양성하는 것과는 너무나 거리가 먼 상태에 있다. 그런데도 초등학교 현장에서는 전체 수업 시수의 약 25%에 달하는 시간을 국어 시간으로 배정하고 있어서, 모든 초등학교 교사는 국어를 가르치는 국어교사로서의 역할을 수행하지 않으면 안 된다. 이러한 초등학교 국어교사 양성과 초등학교 국어교사의 역할의 괴리는 최근에 발생한 새로운 문제가 아니라 수십 년 동안 지속된 뿌리 깊은 교과 이기주의의 산물이며, 초등학교 교육에 대한 무지의 결과이다.

초등학교 교사는 누구나 할 수 있고, 초등학교에서 국어를 가르치는 일은 고등학교 졸업 정도의 국어 사용 능력만 있으면 가능하다는 생각이 아니라면 어떻게 현재와 같은 법령과 교육과정이 그대로 유지될 수 있을 것인가? 각종 교육 법령에서는 초등학교 교사의 전문성이 무엇인지 명확하게 인식하지 못하고, 초등학교 수업 시수에 대한 고려는 전혀 찾아볼 수 없다. 그동안 우리는 초등학교 현장의 변화가 무엇인지 제대로 파악하지 못한 채, 수십 년 전의 법령에서 문제가 발견되거나 새로운 사안이 발생할 때마다 미봉하여 왔을 뿐이다.

그러나 이제는 더 이상 이러한 상황을 그대로 방치할 수는 없다. 최근 교육인적자원부를 중심으로 초등학교 교사 자격에 대한 재검토가 이루어지고 있고, 초등학교 교사 양성을 위한 최소 기준을 설정하고 전국의 초등학교 교사 양성 기관의 표준으로 제시하려 하고 있다. 또한 제8차 교육과정 개정을 앞두고 있다.

따라서 초등학교 교사 양성을 정상화하기 위하여 몇 가지 노력을 기울여야 한다.

첫째, 가장 중요한 것은 초등학교 교사 양성 체제를 개편하여 초등학교 교사 자격 요건을 기능별로 구분하고 국어교사로서의 역할 수행에 걸맞는 위상을 찾아주는 일이다. 그리고 모든 교사가 국어를 가르칠 수 있

도록 하기 위해서는 현재의 교육과정에서 전공 과정에 대한 개념을 재구성하고 전담교과를 배제하여 주지 교과를 중심으로 재구성할 필요가 있다. 모든 교사는 국어 등의 주지 교과를 가르칠 수 있도록 전공 과정을 기본 과정으로 하고, 전담 교과는 선택 과정으로 하여 주지 교과(국어 등 몇 개 교과) + 전담 교과 택1(음악 등 몇 개 교과)의 체제로 전면 개편하여야 한다.

둘째, 교육과정 중 국어 시간이 차지하는 비중을 고려하여 국어 교사 양성을 위한 교육과정에서 국어교육 관련 학점의 비율을 높여야 한다. 일부 교과는 실기 과목까지 갖고 있는 현실에서 국어 교사로서의 기본 자질인 국어 사용 능력을 길러주기 위한 국어 실기 과목의 증설, 국어교육 관련 강좌의 확대, 교육학 강좌 중 국어교육 관련 강좌의 팀티칭, 그리고 수업 실습 등에서 국어교육 실습의 강화 등이 그 방안이 될 것이다.

셋째, 교육 내용을 조절함으로써 국어교사로서의 자질 향상에 기여할 수 있도록 해야 한다. 이것은 교사 양성 체제나 교육과정의 개편이 없어도 당장 실현이 가능한 방안이다. 즉 현재의 교육과정 안에서 교육 내용이 국어교사 양성과 긴밀하게 관련되도록 강좌 내용을 구성하고, 모든 내용이 국어교사로서의 역할 수행에 연계될 수 있도록 하여야 한다. 이것은 현실적인 방안이면서 동시에 앞의 두 가지 개선 방안이 실현될 경우에도 적용하여야 할 과제이기도 하다.

초등학교에는 국어교사가 없으며, 교육대학교에는 국어교사 양성 과정이 없다. 이것이 현실이고, 이것이 문제이며, 이것이 오늘의 화두이다.*

* 본 논문은 2006. 6. 14. 투고되었으며, 2006. 7. 13. 심사가 시작되어 2006. 7. 23. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 김이경(2004), 『교원 자격·양성 제도 개편 방안 연구』, 한국교육개발원.
- 김창원 외(2004), 『초등교사 교육을 위한 국어과 교육 프로그램 적용 및 확산 연구』, 교육인적자원부.
- 박인기 외(2003), 『초등교사 교육을 위한 국어 교과교육 프로그램 개발』, 교사교육프로그램개발과제 2003-9-2, 교육인적자원부.
- 윤희원(1985), “중등학교 국어과 교사 양성을 위한 사범(계) 대학 국어교육과의 커리큘럼 구성”, 『국어교육』51-52, 423-434, 한국국어교육연구회.
- 이성영(2004), “초등 국어 교사 교육 프로그램의 운용 방안”, 『국어교육학연구』 제19집, 63-90, 국어교육학회.
- 이인제 외(2004), 『국어과 교사의 학생 평가 전문성 신장 모형과 기준』, 한국교육과정평가원.
- 이창덕 외(2005), 『초등교사 자격 및 교육과정 최소기준 개발 연구』, 교육인적자원부.
- 이충우(1989), “중등학교 국어과 교사양성에 관한 연구”, 국어교육.
- 이충우(2004), “중등학교 국어 교사 연수의 문제점과 개선 방안”, 『국어교육학연구』 제19집, 국어교육학회.
- 임칠성(2004), “사대 국어교육과 교육과정”, 『국어교육학연구』 제19집, 91-125, 국어교육학회.
- 정미경(2001), “초등학교 현장에 부합하는 초등교원 양성 교육과정 개선 방안”, 『교육문제연구』 제14집, 고려대학교 교육문제연구소.
- 정혜영(2002), “전문성 향상을 위한 초등교사 양성교육 프로그램 개선방안”, 『초등교육연구』 제15집 2호, 한국초등교육학회.
- 최영환(2003), 『국어교육학의 지향』, 삼지원.

<초록>

초등학교 국어교사 양성과정 개선 방안

최영환

초등학교 교사 양성을 정상화하기 위하여 몇 가지 노력을 기울여야 한다.

첫째, 가장 중요한 것은 초등학교 교사 양성 체제를 개편하여 초등학교 교사 자격 요건을 기능별로 구분하고 국어교사로서의 역할 수행에 걸맞는 위상을 찾아 주는 일이다. 모든 교사는 국어 등의 주지 교과를 가르칠 수 있도록 전공 과정을 기본 과정으로 하고, 전담 교과는 선택 과정으로 하여 주지 교과(국어 등 몇 개 교과) + 전담 교과 택1(음악 등 몇 개 교과)의 체제로 전면 개편하여야 한다.

둘째, 교육과정 중 국어 시간이 차지하는 비중을 고려하여 국어 교사 양성을 위한 교육과정에서 국어교육 관련 학점의 비율을 높여야 한다. 국어 교사로서의 기본 자질인 국어 사용 능력을 길러주기 위한 국어 실기 과목의 증설, 국어교육 관련 강좌의 확대, 교육학 강좌 중 국어교육 관련 강좌의 팀티칭, 그리고 수업 실습 등에서 국어교육 실습의 강화 등이 그 방안이 될 것이다.

셋째, 교육 내용을 조절함으로써 국어교사로서의 자질 향상에 기여할 수 있도록 해야 한다. 현재의 교육과정 안에서 교육 내용이 국어교사 양성과 긴밀하게 관련되도록 강좌 내용을 구성하고, 모든 내용이 국어교사로서의 역할 수행에 연계될 수 있도록 하여야 한다. 이것은 현실적인 방안이면서 동시에 앞의 두 가지 개선 방안이 실현될 경우에도 적용하여야 할 과제이기도 하다.

【핵심어】 초등학교 국어교사, 교사양성, 교육과정, 전공과정, 심화과정

<Abstract>

The Improvement of Curriculum for Elementary Korean Language Teacher Education

Choi, Yeong-hwan

The primary purpose of this study is to fine out what solutions are required for elementary school korean language teacher education in korea. This study also looked into the curriculum and certification of elementary school teacher for nurturing elementary school korean teachers and determined whether or not they were proper for the development of professionalism in Korean language teachers.

There are three possibilities to develop curriculum of korean language teacher education.

Firstly, extemporary solution is to exchange the contents of lectures that is related to korean language. Actually this solution is necessary to reform the curriculum and essential in korean language teacher education

Secondly, reformational solution is to increase the ratio of credits that can extend abilities of korean language teachers.

Thirdly, innovative solution is to exchange the certification of elementary school teacher. To receive the certification of elementary school teacher, they have to take the principal subjects courses(korean, math, science etc.). And so, other subjects courses have to be optional courses.

To conclude, all the solutions to nurture elementary school korean language teachers need to be reorganized to make the teachers more professional.

[Key words] elementary school teacher, teacher education, curriculum

【 토론문 】

‘교육대학교 국어교사 양성과정 개선방안(최영환)’을 읽고

심영택(청주교육대학교)

1. 시작하며

교육대학에 몸담고 있는 한 사람으로서 늘 고민을 하는 것 중의 하나는 교육대학교 학생(이하 ‘교대생’)들에 대한 안타까움이다. 그러면서도 초등학교 교사의 권위가 중등학교에 비해 무너지고 있는 정도나 속도가 다소 약하고 느리다는 데서 약간의 위안을 얻기도 한다. 그러나 안타까움과 안도감의 중심에는 ‘초등교사로서의 전문성’이 뱀처럼 꼬아리를 틀고 있다. 이 화두를 풀어보려고 여러 번 고민과 시도를 개인적으로 해보았지만 고민은 또 다른 고민을 낳으면서 시간은 덧없이 흘러가고 사람들 사이에 지울 수 없는 상처만 남기고야 말았다. 발표자의 논문은 교육 동지이자 학문 동지들의 이런 고민과 갈등을 해소하는 ‘글비’(단비, 꽃비와 마찬가지로)로 보인다.

2. 억지 한두 가지

■ 억지 하나

토론자는 교대생들을 가르치면서 교대생들로부터 많은 것을 배운다. 그 중의 하나는 나는 그들처럼 인내를 할 수 없다는 점이다. 초등 교사로서 전문성을 요구하는 그 수많은 요구와 내용을 도저히 소화할 수 없기 때문이다. 아마 토론자는 중퇴를 하든지 아니면 정신병자가 될 것이다. 발표자가 요구하는 Faust-Siehl, et의 전문적인 자질과 능력은 언감생심 꿈도 못 꿀 내용이다. ‘사실 관련적 전문성’, ‘인격 관련적 전문성’, ‘사회 관련적 전문성’은 울산바위처럼 초등교사가 되고자 하는 교대생의 꿈을 누를 것이다. 발표자는 이 세 영역에서 주장하는 자질과 능력을 갖추면 초등교육의 전문성을 갖추게 된다고 한다. 그러나 ‘누가’ 이 자질과 능력을 다 배울 수 있는가? 과연 ‘4년 안에’ 이

것을 다 배울 수 있는가? 발표자는 ‘사실 관련적 전문성’을 중핵으로 보고 있는데, 이 전문성의 실체와 내용은 토론자가 보기에 매우 애매한 개념 덩어리로 보인다. ‘사실 관련적 전문성’은 ‘인격 관련적 전문성’과 ‘사회 관련적 전문성’과 변별성 측면에서 그다지 대별되지 않기 때문이다. 즉 후자의 두 전문성의 자질과 능력을 꼼꼼히 읽어보면 그것이 왜 사실과 관련한 내용(사실 관련적)과 거리를 두어야 하는지 이해가 안 간다. 시비의 핵심은 Faust-Siehl의 주장을 발표자와 교대성의 전거(轉居)로 삼기에 편안함과 안락함이 부족하다는 점이다.

■ 억지 둘

발표자는 초등학교 국어교사가 갖추어야 할 자질로 ‘국어 사용 모델로서의 자질’과 ‘국어 교수·학습을 진행하는 교사로서의 자질’을 들고 있다. ‘국어 사용’이라는 용어의 중요성을 누누이 강조한 발표자의 입장은 기존 논문에서도 여러 차례 접할 수 있다. 토론자는 본 논문의 성격과 관련지어 다음과 같은 문제를 제기해 보고자 한다. 이 두 자질이 초등학교 국어 교사가 갖추어야 자질임에는 틀림없다.

그러나 조금 거시적인 입장에서 살펴보면 발표자의 주장이 담아내고자 하는 틀이 약간 협소하다는 생각이 든다. 즉 ‘초등교육의 언어관’ 즉 초등학교에서 반드시 알아야 할 언어관은 어떠한 것인가? 이 질문은 ‘아동들의 언어’, ‘교육 내용으로서 언어(교육과정 언어, 교과서 언어, 수업 언어)’, 그리고 ‘교사의 언어’를 포괄한다. 이러한 언어관을 통해서 볼 때 발표자의 주장은 약간은 지나치게 교사 중심의 언어로 모든 문제를 해결하고자 한 것이 아닌가 한다. ‘초등교육의 언어관’을 무엇으로 하는가에 따라 ‘초등교육에서의 국어교육’의 큰 그림과 밑그림, 그리고 실상이 통째로 같이 작동한다. 토론자가 만들고자 하는 그물과 발표자가 만들고자 하는 그물의 코가 다르기에 잡는 물고기와 놓치는 물고기 종류가 다르다.

■ 억지 셋

토론자는 초등학교 국어 교사의 양성 방향과 관련된 ‘현실안’, ‘조정안’, ‘혁신안’을 읽으면서 발표자의 진지성과 창의성에 공감을 하며 경의를 표한다. 세

가지 안은 시대와 상황의 변화에 따라 모두 유의미하며 실행 가능성이 있기 때문이다. 그리고 초등학교 교사가 ‘국어를 잘 사용하는 것’은 선택 사항이 아니라 필수 사항이기 때문이다.

이 주장을 정면으로 반박하는 것은 아니지만 토론자는 초등 교육과 관련된 모든 논의의 중심을 ‘아동(초등학생)’과 ‘초등교사’ 두 축으로 놓고 전체 교육과정을 다시 설정하는 작업이 필요하다고 본다. 예를 들면 심화 과정에 ‘아동 문학’과 ‘아동 문법’과 같은 교과목도 필요하다고 본다. 그리고 ‘문학 교육’도 필요하지만 교육해야 할 문학을 다루는 ‘교육 문학’도 필요하고, ‘문법 교육’도 필요하지만 교육해야 할 문법을 정제해 내는 ‘교육 문법’도 필요하다. 그러나 무엇보다도 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기가 중요하니까 이것을 모두 가르쳐야 한다는 주장은 수정되어야 한다고 본다. 신문과 방송, 인터넷, 일상 생활에서 행하는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기를 초등학교 교사(국어 교사)가 모두 가르쳐야 하는가? 과연 그러한 언어 활동과 기능이 교육적으로 바람직한 것들인가? 교육적으로 정제된, 말하자면 교육적 감식안으로 위계화하고 연계화하는 작업이 선행되지 않고서는 ‘초등교육의 전문성’을 논하기는 요원하다고 본다. ‘교육적인 말하기와 듣기’, ‘교육적인 읽기’, ‘교육적인 글쓰기’에 관한 진지한 고민과 토론을 바탕으로 국어과 교육과정을 재구성할 필요가 있기 때문이다.

3. 마무리하며

토론자가 하는 고민의 깊이와 넓이는 발표자보다 한 수 아래다. 그래서 토론자가 이러한 발표자를 상대할 때는 바둑처럼 몇 점을 깔고 두어야 제맛이 난다. 이러한 상황을 고려하면 발표자와 토론자는 그 역할이 바뀐 것으로 보인다. 그래도 꾀꾀하게 잘 두는 것처럼 버티는 것은 훈수를 기대하기 때문이다. 청중들이 토론자의 미비한 포석과 행마를 잘 지적해 주면 발표자 수준 정도에서 잠시 즐겁게 한 판 둘 것 같다. 바둑 실력은 생각보다 늘지 않는다. 학문의 세계처럼. 오늘도 두 점 접바둑을 수락해 주신 발표자에게 이 자리를 빌어 감사를 드린다.