

국어교사의 전문성 제고를 위한 방안 모색*

최지현**

〈차 례〉

1. 국어교사의 전문성에 대한 시비
2. 전문성이 만들어지는 자리
3. 요구되는 능력의 검토
4. 교육을 위한 제도적 뒷받침
5. 무엇을 할 것인가

1. 국어교사¹⁾의 전문성에 대한 시비

숙련이 요구되는 어떤 직업이든 그에 어울리는 전문성이 있게 마련이라는 관점에서 국어교사에게도 그에 어울리는 전문성이 있다고 보는 것은 지극히 자연스러운 생각이다. 하지만 이 글에서는 우선 그 실체성에 의문을 제기하는 것으로부터 글을 시작하려고 한다. 과연 국어교사의 전문성이라고 논의되는 것들은 국어교사의 것인가?

국어교사의 전문성이라는 어떤 것이 존재한다면 그것은 교사의 전문성과 일정 부분에서 겹쳐질 것이다. 만약 국어교사의 전문성이 강한 색

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

** 서원대학교 국어교육과

1) 이 글이 다루고 있는 문제 현상이 중등학교 국어교사들과 직접적으로 관련된 까닭에 논의는 주로 사범대학과 중등학교에 한해서 이루어지게 된다. 이 글에서 언급하는 '국어교사'도 이 같은 맥락에서 사용되었다.

을 띤 색지와 같다면, 교사라는 색지 위에 얹어질 이 새로운 겹은 국어교사 본래의 고유한 자질과 능력을 선명히 드러내 보일 것이다. 여기서 되물어 본다. 우리는 이 두 색을 구분해 본 적이 있었는가? 그것들은 애당초 서로 구분되는 색이었는가? 겹쳐진 부분은 국어교사에게 요구되는 고유한 자질과 능력을 뜻하는가, 아니면 교사라는 직업에 요구되는 일반적인 자질과 능력을 뜻하는가?

우리는 숙련된 언어 능력을 가지고 있고, 잘 가르치고, 교재나 교구 개발에도 능숙하고, 평가 문항도 평가 목적에 적합하게 잘 만드는 국어교사들을 종종 만나게 된다. 그들이 어떻게 그러한 능력을 갖게 되었는지 궁금해진다. 아직까지도 많은 사범대학에서는 기본 이수 과목만을 국어과 교과 교육 과목으로 개설하고 있지 않은가. 그렇다면 국어교사가 가지고 있는 교수 능력이나 평가 능력, 교재 구안 및 활용 능력 같은 것들은 도대체 어디에서 비롯되었고, 그 어떤 교육적 추동력에 의해 뒷받침되고 있다는 말인가?

국어교사의 전문성을 부정하기 위해 이러한 회의를 하는 것은 아니다. 하지만 이러한 회의는 ‘국어교사의 전문성’을 갖춘 국어교사의 존재에 대한 의문으로는 귀결될 수 있을 것 같다.²⁾ 아닌 게 아니라 그때나 지금이나 고등학교 졸업생의 기억 속에 국어교사는 감수성이 풍부한 문학과 예술의 낭만주의자로, 신비롭고 비밀스러운 과거를 가지고 있을 것 같은 회고주의자로, 품위 있지만 신경증적인 원리주의자로 존재한다. 나는 이제는 대학생이 된 그들로부터 전문가로서의 국어교사에 대해 전해들은 이야기가 아직 없다.³⁾

사범대학뿐 아니라 일반 대학 교직 과정이나 교육대학원을 통해 교사

2) 논리적인 차원에서 그렇다는 것이다. 능력이 뛰어난 국어교사들이 많은 것은 분명하지만 그 능력이 ‘국어교사의 전문성’인지, 혹은 교사 개인의 특성인지, 혹은 교사 일반에게 요구되는 직업적 특성인지, 혹은 교사의 전문성과는 관련이 없는 다른 무엇인지 분명치 않기 때문에 이렇게 표현한 것이다.

3) 이런 표현이 단정적이고 주관적이기는 하지만, 필자의 〈국어교육론〉 첫 시간에 학생들에게 주는 과제 속에서 발견되는 국어교사들을 비유하기에는 제격이라 생각된다. 이 과목은 국어교육과 1학년 학생들을 대상으로 1학기에 개설되고 있다.

자격증을 발급 받는 교사 예비군이 차고 넘치게 되면서, 그 와중에 교사 선발 시험이 국어교사의 자질과 능력을 충분히 검증하지 못한다는 비판을 일게 되면서, 학교 현장에서 학생과 학부모들이 교사들을 학원 강사들과 비교하기 시작하면서, 교사 전문성에 대한 요구가 사회적 의제처럼 대두되기 시작했다. 그러니까 학술적으로나 실천적으로 선순환적 발전에 의해 교사의 전문성 제고가 요구된 상황이 아니라 교사들의 자질과 능력에 대한 믿음이 사회적으로 도전받게 된 상황에서 교사 전문성에 대한 논의가 본격화된 것이다.

이러한 일에 대해 두 가지를 생각하게 된다. 하나. 그동안 사범대학에는 어떤 변화가 있었는가? 다시 말해 교사 전문성이 약화되거나 소멸되게 할 어떤 원인을 사범대학이 제공했는가? 이에 대한 정리: 교사 전문성의 약화나 소멸이 문제가 아니니, 사범대학의 변화나 부정적인 원인 제공이 있었다고 할 수 없다. 단지 교사 전문성이 부재했을 뿐이다. 또 하나. 달리 바뀐 것이 없었다면 의심 받고 있는 교사 전문성은 도대체 무엇이라는 말인가? 다시 말해 누구에 대해 교사 전문성을 요구하고 있다는 뜻인가? 이에 대한 정리: 교직의 일반적 직업적 전문성에 대한 의심이 아닌 만큼 교과 전문성에 눈을 돌릴 수밖에 없다. 우리에게서 국어교사의 전문성이 문제되는 것이다.

두 가지 생각은 다음의 질문으로 정리한다. 이것은 이미 던졌던 질문이다: 국어교사가 가지고 있는 교수 능력이나 평가 능력, 교재 구안 및 활용 능력 같은 것들은 도대체 어디에서 비롯되었고, 어떤 교육의 힘에 뒷받침되고 있다는 말인가? 이에 대한 정리: 유감스럽지만, 그 능력이라 불리는 것은 심히 의심스럽다. 그 능력이 어디에서 오는지 우리는 아직도 잘 모른다.

뒤에서 논의될 내용을 미리 끌어당겨 쓰자면, 열심히 국어교사로서 활동하다 보면 어느새 갖게 된다는 것이 지금까지 우리가 암묵적으로 동의해 왔는 답이다. 한편에서는 국어교사들이 갖추고 있는 전공 지식들(즉, 교과내용 지식들)은 교과 전문성이라고 논박한다. 필자는 전적으로 동의한다. 또 한편에서 국어교사들이 갖추고 있는 언어적 소양과 기능들은

교과 전문성이라고 논박한다. 필자는 전적으로 동의한다. 그런데 사회는 국어교사들에게 정작 다른 것을 가리키며 전문성의 부족을 지적한다. 그것들을 국어교사들이 과거 교사 양성 과정에서 교직 과목을 이수하며 갖추었다고 하는데도, 또 교사 선발 시험을 통해 검증 받았다고 하는데도, 이 지적을 거두려 하지 않는다. 결국 저 겹쳐진 부분의 경계선은 모호하다는 것이고, 어쩌면 아예 없는 것은 아니냐고 의심하고 있다는 것이다. 필자는 이것에 대해서도 전적으로 동의한다.

서론을 이렇게 길게 끌고 가는 것은 처음 제기한 의문의 성격을 할 수 있는 한 명확히 하려 하기 때문이다. 국어교사의 전문성을 갖추게 하고 유지하고 심화하게 하는 교육을 어디에서 해야 하며, 어떻게 해야 하고, 누가 해야 할지 답하는 것이 이 문제에 대한 궁극적인 답이라고 보고 있기 때문이다. 그리고 독자에게는 교사와 국어교사의 함수가 집합의 포함 관계와는 다른 관계성을 지니고 있음을 분명히 하려 하기 때문이다.

2. 전문성이 만들어지는 자리

2.1. 학술적 규정

국어교사론에 값할 만한 선행 연구는 많지 않다. 일부 연구(이용주, 1984; 이충우, 1994; 민현식, 2005 등)를 제외하고는 국어교사의 양성이나 선발에 관한 연구 속에 부분적으로 다루거나 국어교육에 관한 개론서에서 일부 내용으로 다룬 것이 예외 전부라 해도 과언이 아니다. 내용으로 서도 주로 교사의 자질이나 품성이 강조되는 편이었다. 예컨대 다음과 같은 것들이 공통적으로 발견된다: 표준어와 정서법 사용, 바르고 품위 있는 언어 생활, 풍부한 감수성, 국어에 대한 사랑 등. 이것은 국어교사가 갖추어야 할 기본 소양이기는 하지만 전문성이라고 보기에는 어렵다. 이와 함께 언어 사용에 대한 깊이 있는 이해, 국어학적 지식에 대한 이

해, 문학 이론과 문학 작품들에 대한 이해 등도 강조되었다.⁴⁾

좀 더 넓게 보면 국어교사의 전문성에 관한 논의는 김수업(1980: 196-200)에서부터 확인할 수 있는데, 그는 교육자가 갖추어야 할 능력으로 지식과 기술, 신념 등을 제시하면서 이중 “전문직으로서의 기술”에 주목하였다.

광복 이후부터 교육자들 스스로 기회 있을 때마다 교육은 전문직이라는 말을 서슴없이 해왔고 모든 국민들이 그 말에 대하여 부인하지 못했다. 그러면서도 그 전문직으로서의 기술이 과연 무엇인지에 대해서는 아무도 입을 열지 않았다. …… 그래서 이제는 교육자들 스스로 양심이 보시어서 전문직 어찌고 하는 소리조차 못 하게 되었고 따라서 교육이 전문직도 아닌 것으로 은연중에 여겨지고 있는 것이 아닌가 하는 무서운 느낌마저 든다. …… 국어교육에서 그 전문적 기술이 가장 절실하게 요구되는 영역은 〈살게〉 하는 교육에서다. 국어를 보다 잘 〈살게〉 하고, 국어의 예술을 보다 잘 〈살게〉 하는 영역에서는 참으로 정교하고 점진적인 교육적 기술이 요청된다.

하지만 그는 이 기술을 교사 자신이 갖추어야 하는 “〈듣기, 읽기, 말하기, 쓰기〉의 기술과 입말과 글말의 문학을 표현(창작)하고 수용(감상)하는 기술”로 여긴다. 그러니 교사 전문성에 대한 그의 논의는 실은 교과 전문성, 다시 말해 국어 교수 능력과는 거리가 있는 것인 셈이다.

노명완 외(1988: 81-82)는 그들의 공저인 『국어과 교육론』의 한 장을 떼어 국어과 교사론을 전개하였는데, 여기서 국어교사의 전문성을 언어 기능에 대한 학문적 전문성과 학생들의 언어 학습을 돕는 능력과 국어과에 대한 (자신만만한) 태도로 제시하였다. 그런데 여기 제시된 세 가지 요소는 그 내용이 김수업의 ‘지식, 기술, 신념’과 거의 유사하다. 특히 “학생들이 언어에 흥미를 갖고 필요한 언어 기능을 학습하도록 끊임없이 자극하고 동기를 부여”하는 능력은 교사 자신의 능숙한 언어 능력으로 묘사

4) 김수업(1980: 196-201), 정동화 외(1986), 이용주(1989: 5-8), 윤희원(1990: 176-182), 이충우(1994:6-10), 최현섭 외(1999: 136) 등에서 공통적으로 나타난 요소들을 추출한 것이다.

되고 있다.

우리는 저자들이 국어교사의 전문성을 개별 교사 차원에서 논의하고 있음을 보게 된다. 이리저리한 자질이나 품성, 지식이나 언어 기능 등이 이를 대변한다. 하지만 학생들이 없더라도 제고될 수도 있고 제거될 수도 있는 국어교사의 '전문성'은 결국 교사 개인에게 그 자신의 가능성을 묻게 하고, 그 자신의 노력을 촉구하게 하는 부담이 되고 만다.

국어교사의 전문성을 밝히려면, 먼저 '국어교사'의 전문성을 따져야 할 것이고 그 연후에 국어교사의 '전문성'을 따져야 할 것이다. 그런데 '국어교사'라고 할 때에는 교사와 학생의 상호적 관계를 당연히 전제해야 할 것이므로, 국어교사의 '전문성'은 이러한 전제를 충족시킬 수 있는 그 어떤 것이 되어야 한다. 그것이 바로 교수 능력이고, 평가 능력이며, 교재 구안 및 활용 능력인 것이다. 최근 논의들에서는 이러한 관점에서 국어교사의 전문성을 다룬 것들이 발견된다.(이성영, 2005; 이충우, 2005; 천경록, 2005)⁵⁾

2.2. 교사 양성 과정

국어교육과들이 공통적으로 국어교육 전문가를 양성한다는 것을 밝히고 있는 까닭에 우리는 사범대학 국어교육과의 교육과정에서도 국어교사의 전문성에 대한 견해를 살필 수 있다. 예를 들어 이른바 '교과내용학'과 '교과교육학'⁶⁾의 상대적 비중은 전문성의 향배를 대변하며, '교과내용

5) 인용된 연구들은 한국교육과정평가원과 한국어교육학회가 공동으로 진행한 연구의 결과물들이다. 공통된 주제는 '국어과 교사의 평가 전문성'이었다. 이 외에도 비록 관심의 초점이 다르기는 하지만 '한국어교사론'을 다루고 있는 민현식(2005)도 교사 전문성과 관련하여 참조할 만한 중요한 논의들을 제공해 주고 있기에 부기해 둔다.

6) 일반적으로 교과교육학 과목들은 각과 교육론 관련 과목들을 지칭하는 것으로 이해된다. 하지만 담당 교수의 개설 과목들의 경우 혼동을 주기도 한다. 흔히 교과교육론이라고 불리는 것 중에서 <화법교육론>, <작문교육론>, <독서교육론>, <문학교육론>, <문법교육론> 등과 이들 과목이 통합된 형태인 <국어이해교육론>, <국어표현교육론> 등과 국어과 영역의 실습 과목에 해당하는 <문법교육연습> 같은 과목들은 '교육론'의 이름을

학'의 과목 구성은 해당 학과가 가지고 있는 국어과 교육의 내용 체계에 대한 교수들의 관점을 대변한다. 또한 학년별 과목 편성과 선수과목의 지정은 전문성의 체계에 대한 해당 대학이나 학과의 이해를 보여주기도 한다. 교육과정은 그밖에도 많은 추가적 단서들을 제공해 준다.

아래에는 몇몇 대학 국어교육과의 전공 영역 편성 체계를 표로 제시해 두었다. 비교를 위해 하나의 형식으로 틀을 맞추어 재구성했다.⁷⁾

학년	1학기	2학기
1	국어교육학개론 매체언어와 국어교육(전탐)	문학교육원론 국어문화와 국어교육
2	국어학개론 국문학개론 한국언어규범론 생활국어교육론	국문학사 한국현대사교육론 한국언어문화교재강독 국어지식교육론
3	국어생활사 국어이해론 국어표현론	국어교재강독 한국현대산문교육론 한국고시가교육론
4	국어교수학습론 한국고전산문교육론 문학감상론연습	국어교육과 현대언어학 한국구비문학교육론 국어교육연습

[표 1] 서울대학교 국어교육과 전공과목 교육과정 체계

지니고는 있지만 실제로는 교과내용학으로 분류된다. 교과교육학에는 <국어교육론>, <국어과 교재연구와 지도법>(또는 이들이 분리 개설된 <국어과 교재 연구 및 교수 제작>, <국어과 지도법> 등), <국어(과) 교육과정론>, <국어(과) 교육평가론> 등이 포함된다.

- 7) 이하에서 국어교육과 교육과정에 대한 상세한 논의들은 선행 연구를 빌어 가능한 한 생략하기로 한다. 다만 중요한 견해 차이가 있는 부분에 대해서는 별도로 언급해 두기로 한다. 선행 연구에 관해서는 임철성(2004)을 참조할 것. 이 논문과 임규홍(1990)을 비교하면 교육과정의 흐름을 파악할 수 있다.

학년	1학기	2학기
1	국어과 교육학 개론 국문학개론 국어학개론	독서교육론 문학개론 국문학사 한문강독
2	국어음운론 국어문법론	화법교육론 작문교육론 현대문학사 현대시론 희곡문학
3	현대시교육론 중세국어강독 현대소설론 근세시가론 국어의미론 문학비평론	국어과 교재연구 및 지도법 소설교육론 문법교육론 고대시가론 고대소설론 국어사
4	고전시가교육론 고전소설교육론 국어방언론	현대시인론 구비문학론 국어학사 현대작가론 한국민속학

[표 2] 조선대학교 국어교육과 전공과목 교육과정 체제

학년	1학기	2학기
1	국어학개론 현대문학개론 기초한문	국문학개론 국어형태론 고전작가론
2	국어음운론 한국구비문학론 한국현대소설론 한국고전문학강독	문예비평론 국문학사 국어정서법 한국고전소설론 한국현대시론 한문교육론

3	국어과교육론 한국현대문학사 아동문학과교육 한문학개론 국어통사론 중세국어문법 시조가시론	국어과교재연구 교육국문법 한국한문강독 국어의미론 향가어요론 한국현대문학강독 국어교육평가연습
4	국어과교수법 국어과교육연구 국어학사 근대국어강독 한국작가론 국어학특강 고전문학특강 현대문학특강 문예사조론	국어정책론 국어사 국어학연습 국문학연습 국어교육연습

[표 3] 한국교원대학교 국어교육과 전공과목 교육과정 체제

학년	1학기	2학기
1	문학의 이해 국어학의 이해	고전문학의 이해 문학감상세미나 국어음운론
2	문학창작연습 국어교육의 이해 국문학사 국어의미론	고전시가세미나 현대소설론 멀티미디어와 국어교육 국어화용론
3	국어이해교육론 고전산문세미나 국어사 현대문학사	국어표현교육론 구비문학의 세계 국어문법론 현대시론
4	한국한문학의 세계 국어교재와 교수방법 현대문학연습	국어교육평가론 문학비평론

[표 4] 한양대학교 국어교육과 전공과목 교육과정 체제

학년	1학기	2학기
1	국어교육학개론	
2	국어학개론 고전문학개론 문학개론 고전소설론 현대문학사	국어화용론 소설강독 국어음운론 한문강독 구전문학론
3	고전문학사 국어사 현대소설론 조선시가론 국어형태론 현대시강독	작문교육론 국어문법론 고대시가론 비평론 현대시론
4	국어교수법 현대문학연습 국어학연습 고전수필론 중세국어문법	고전문학연습 학교문법지도론 회곡론 독서교육론

[표 5] 홍익대학교 국어교육과 전공과목 교육과정 체제

각 대학 국어교육과 교육과정에서 이른바 ‘교과교육학’으로 분류되는 과목들의 비중은 별로 크지 않다. 필수 이수 과목인 <국어교육론>과 <국어과 지도법>8)을 제외하고는 대개 한두 과목 정도가 더 있을 뿐이다.9) 위의 [표 1]~[표 5]도 이러한 경향을 보여준다.

‘교과내용학’의 구성은 여전히 ‘국문학’과 ‘국어학’ 중심으로 구성된 가운데 국어교육학 담당 교수의 세부 전공에 따라 ‘화법’, ‘독서’, ‘작문’, ‘문학’, ‘문법’, ‘매체’ 등에서 교육론 과목들이 추가적으로 편성되어 있음도

8) 필수 이수 과목의 ‘각과 교육론’과 ‘각과 교재연구 및 지도법’에 대응하는 과목들의 명칭은 대학마다 약간씩 차이를 보인다.

9) 그렇기 때문에 교과교육학으로 분류되는 과목은 실제로는 3~4 과목 정도이다. 국어과 영역 중 교육론의 이름을 지닌 ‘교과내용학’ 과목들이 교과교육학 과목처럼 보이는 것은 교과교육학 담당 교수의 중복 때문이다. 임철성(2004: 98-100)에 각 사범대학 국어교육과의 ‘교과교육학’ 과목들이 제시되어 있다.

확인할 수 있다. 이러한 구성이 국어교사의 전문성 확보를 위해 국어교육과에서 편성한 교육과정이라면, 각 사범대학 국어교육과에서는 국어교사의 전문성을 주로 전공 영역의 지식을 뜻하는 것으로 보고 있는 셈이다.

전공과목 구성에서 놓쳐 버린 것들도 있는데, 부재하는 것들을 찾기 위해서는 우리의 시각을 조금 바꾸어 볼 필요도 있다. 이를테면 교육과정 구성이 국어과 교육의 본질적 성격을 어떻게 이해하느냐에 따라 달라진다고 할 때의 그 '성격'에 관한 시각을 바꾸어 보는 것이다. 우리는 그동안 '도구 교과'니, '내용 교과'니, '방법 교과'니 하는 구분 속에서 국어과 교육을 이해해 왔는데, 이것은 '국어'가 우리에게 어떤 의미를 갖는지를 묻는 과정에서 도출된 것이다. 하지만 만약 우리가 '국어 사용'이 우리에게 어떤 의미를 갖는지 묻는다면 '실기 교과'¹⁰⁾로서의 성격도 인정해야 할 필요가 있을 것 같다. 내용적으로 '기능'을 강조하게 되든지, '안목'이나 '감수성'을 강조하게 되든지, 혹은 그밖의 다른 어떤 것을 강조하게 되든지 간에 실용적으로는 국어교육과의 교육과정은 실기 실습을 중시하는 방향으로 재구성될 수도 있다. 그것까지는 아니라 하더라도 빠뜨리고 미루어두고 했던 것을 일정 부분 채기는 방식으로 실기 실습의 지분을 확보할 수도 있다. 국어교사의 전문성을 위한 제도를 마련한다는 측면에서 보면, 이를 위한 과목이나 강좌가 마련될 필요도 생길 것이며 시설 및 기자재 확보도 필요해질 수 있다.¹¹⁾

전공과목 편성에는 드러나지 않는 여러 문제들도 국어교사의 전문성 확보를 위해 검토되어야 한다. 이를테면 대학 차원에서 졸업 이수 학점을 축소하려는 경영 합리화 정책을 문제 삼을 수 있다. 이 정책은 전공 필수 과목의 수뿐 아니라 심지어는 편성 과목 수까지도 축소한 방향으

10) 국어과 교육이 학생들로 하여금 언어를 잘 부러 쓰기 위해 지속적으로 훈련하고 개선하는 일련의 과정으로 설정할 경우를 전제한다.

11) <화법교육론> 같은 과목이 필요하다는 정도가 아니라 <국어음운론>만큼, 어쩌면 그보다 더 중요하게 <국어음성학>이나 <언어교정학>이나 <심리언어학> 같은 과목, 혹은 강좌들이 필요하게 된다는 것을 뜻한다. 적어도 전국 사범대학 국어교육과 중 한두 군데에서는 이를 위한 실험, 기자재 시설을 갖추으로써 특수국어교육을 담당하게 할 필요도 있다.

로 추진되고 있어서, 표면적으로는 학생의 선택권을 확대한다는 명분에도 불구하고 실제로는 전문성 확보는커녕 교육 부실화까지도 우려하게 한다.

더 나아가면 교육부의 교육 정책의 개악도 여기에 영향을 미친다. 부·복수 전공 제도의 운용으로 인해 전공 과정에서의 이수 과목 수가 절대적으로 축소된 것도 그렇고, 교육과정 상의 선수 학습이 불균등하고 이해 수준이 상이한 학생 집단을 대상으로 정원 규모의 1.5배에서 2배에 이르는 준대형 강의를 진행하게 된 것도 그러하다. 이것 역시 교육의 질 자체를 떨어뜨리는 데 일조하고 있다.

목적대학으로서의 사범대학을 말할 때에는, 적어도 목적대학 고유의 운영 목적에 부합된 교육과정과 제도를 사범대학이 가지고 있어야 한다는 것을 당연히 전제하게 된다. 그런데 사범대학 밖에서 더 많은 예비 국어교사들이 양성되고 있다면 그것은 무엇을 뜻하는가. 교직 과정이나 교육대학원 과정에서도 얼마든지 국어교사의 전문성을 갖추게 해 줄 수 있다는 것인가? 아니면 사범대학의 교육과정이 국어교사의 전문성 확보에 기여하지 못한다는 것인가? 전자라고 답하지 못한다면, 후자라고 답하는 것이 왜 우리를 곤혹스럽게 만드는가 생각해야 한다.

2.3. 교사 선발 과정

교사 선발 제도는 국립 사범대 졸업 교사 자격증 소지자들의 무시험 임용이 폐지되고 사립 사범대 졸업생을 포함한 선발 시험을 통해 국·공립 학교의 교원 임용이 이루어지게 된 이후로 몇 차례의 의미 있는 변화를 거쳤다. 특히 시험의 내용과 형식에서 개선이 있었는데, 초기의 교과 내용 지식을 묻는 비교적 간단하고 짧은 형식의 문항들이 논술형 문항들로 바뀌고, 다시 문항 조합으로 바뀐 것이나, 교육과정에 대한 암기나 이해 능력을 묻는 것에서 교육과정 내용을 텍스트와 맥락에 적용하는 것으로 바뀌고, 다시 수업 목표 분석, 내용 구성의 적정성 판단, 평가 문항의

검증 등을 묻는 것으로 바뀐 것이 그 예이다.

교육과정 평가 능력을 묻는 최근의 양상은 국어교사의 전문성 강화라는 맥락에서 긍정적이다. 하지만 교사 선발 시험 제도가 다시 바뀔 예정이고, 매년 크고 작게 계속 변화해 온 터라 단정적인 진술을 하기 어렵다. 다만 몇 가지 문제점들을 지적해 두기로 한다. 첫째 평가 형식이 자주 바뀐 것은 선발 시험의 일관된 원칙과 방침이 없기 때문이다. 그러다 보니 매년 출제위원의 구성에 따라 시험 양상도 바뀌어 왔다. 출제 시스템의 특성상 같은 교수나 교사가 계속해서 출제위원의 임무를 맡을 수 없는 상황인 만큼, 선발 시험의 원칙과 방침을 확고히 하는 것은 기본적인이다.

둘째, 평가는 그것의 준거와 기준을 평가 시행 전에 응시자들에게 알려주는 것이 일반적이다. 하지만 교사 선발 시험에서는 사전 예고제 같은 평가 안내가 있어본 적이 없었다. 평가 형식이나 방향에 관한 정보가 거의 없는 상황에서 시험 준비를 해야 했기 때문에, 교사 양성 과정을 정상적으로 이수한 사범대학 졸업생(졸업 예정자)들도 문제 이해는커녕 교사 선발 시험의 목적이나 의도조차 제대로 파악하지 못하는 일이 벌어지기도 했다.

셋째, 평가 형식이 바뀌는 것은 그 평가에 영향을 받는 교육과정이 바뀌는 것을 전제해야 한다. 그리고 그 시행은 역순이 되어야 한다. 지금까지 교사 선발 시험은 그 시험이 의도하거나 목적으로 삼고 있는 교사 선발을 위해 사범대학 교육과정에 변화의 압력을 넣은 적이 없었다. 만약 교과 전문성을 갖춘 교사를 선발하고자 한다면 그보다 앞서 사범대학 교육과정에 교과 전문성을 구비한 예비교사를 양성해 내도록 유인해야 한다. 그런데 아직 사범대학 교육과정의 중대한 변화를 강제하는 외부적 요인이 없었기 때문에, 예고된 새로운 교사 선발 시험이 이 시험이 의도하고 있는 교과 전문성을 갖춘 교사를 적합하게 선발할 수 있을지 의문이다.¹²⁾

12) 이 문제들은 모두 교육인적자원부(2003)에서 언급되었던 사항들이다. 그 이후로도

2.4. 교사 재교육 과정

교직은 보통 3~40년의 재직 기간 동안 적어도 네 차례 이상의 교육 과정과 중대한 몇 번의 사회적 변동과 새로운 세대로의 교체를 겪으면서 개정된 교육과정을 이해하고 새로운 맥락을 얻은 교육내용들을 자기화하며 좀 더 합당한 교육방법을 찾아 수업으로 구체화하는 직업적 전문성을 발휘해야 하는 직종이다. 이러한 교직의 특성으로 인해, 교사의 전문성을 제고하는 데 있어서 결정적으로 중요하게 작용하는 것이 재교육이다.

교사 재교육 과정에는 크게 진학과 연수, 그리고 연구회(학회) 활동 등이 포함된다. 하지만 대학원 등의 진학은 개인적 차원에서 논의될 문제인 만큼, 여기서는 연수와 연구회 활동에 한정하여 이것과 국어교사의 전문성 제고의 관련성을 살펴본다.

연수는 국어교사의 전문성 제고를 일차적인 목적으로 삼고 있는 재교육 활동이다. 유형으로는 자격 연수와 직무 연수, 자율 연수 등이 있고, 연수 시간도 각각 180시간, 30~60시간, 그리고 10시간 이내로 연수의 목적과 기능에 따라 다르게 구성되어 있다. 이 글에서는 일관된 분석을 위해 서울특별시교육연구원의 연수 프로그램을 논의 대상으로 삼았는데, 여타의 교육연수원들도 이와 대동소이한 연수 프로그램을 갖추고 있으므로, 분석 결과가 크게 다르지는 않을 것으로 생각한다.

[표 6]는 2005년도 여름에 실시된 서울특별시 중등 국어1급 정교사 자격 연수 프로그램 중 전공 관련 과목들을 따로 묶은 것이다. 자격 연수의 경우 교과목의 수도 많고 주제의 포괄성도 크며 전공과목에 할당된 시간도 82시간에 달하여 국어교사에게 기대하는 '교과 전문성'의 내용과 성격을 살피기에 가장 적절하다고 판단된다.

내용	단위 시간
국어교육의 방향	4
국어과 교육과정	4
말하기/듣기 수업과 평가	4
토의 토론 수업과 수행평가의 실제	4
전략 중심 읽기 교수-학습의 실제	4
과정 중심 쓰기 교수-학습과 수행평가의 실제	4
논술지도의 실제	4
문학교육론	4
소설 수업과 평가의 실제	4
시 교수-학습과 평가의 실제	4
시조와 판소리의 이해	4
희곡 교수-학습과 평가의 실제	4
이야기글 창작지도	4
교육연극의 이해	2
국어지식 교수-학습의 실제	2
학교 도서관을 활용한 독서지도의 실제	2
독서토론 교수-학습의 실제	4
독서치료기법1	2
독서치료기법2	2
수업관찰 및 분석법	2
국어과 수업분석의 실제	4
협동학습 모형의 실제	4
평가문항 제작 원리	2
평가문항 제작 실습	4
계	82

[표 6] 서울특별시교육연수원 <중등 국어1급 정교사 자격 연수> 중 전공과목
일람

비교 삼아 충북대학교 사범대학 부설 중등교육연수원에 개설된 <국어과 1급 정교사 자격연수 교육과정>의 전공과목들을 제시한다.([표 7] 참조)

교과목	시간수
고전시가교육론	13
국어정서법의 이론과 실제	13
한국 현대시 연구	13
한국 현대 소설론	13
고전 산문연구	13
국어과 교육론	13
중세국어 연구	13
국어교육 연구 방법	4
국어과 교육과정의 문제	4
글쓰기와 문학교육	10
7차 교육과정과 교과서 개발	4
국어교육의 방향	2
협동학습의 직소모형	5
국어과 ICT활용방법	6
합 계	126

[표 7] 충북대학교 사범대학 부설 중등교육연수원 <국어과 1급 정교사 자격 연수> 중 전공과목 일람

서울특별시교육연수원(이하 '서울')의 <중등 국어1급 정교사 자격 연수>는 충북대학교 사범대학 부설 중등교육연수원(이하 '부설')에 비해 과목 편성이 다양하고 좀 더 구체적인 내용을 담고 있는 것으로 나타난다. 국문학과 국어학의 하위 학문 영역을 중심으로 과목을 구성한 '부설'과는 달리 '서울'은 국어과 영역을 중심으로 과목을 구성하고 있다. 또한 각 영역별로 '수업'과 '평가'를 다루고 있기 때문에, '서울'은 <국어교수학습방법론>이나 <국어교육평가론>의 세부 내용들을 과목으로 나누어 구성한 것처럼 보이기도 한다.

하지만 '서울' 역시 '교과내용학'적 분류를 따르고 있는 점은 마찬가지이다. 실제 연수 내용에서 '수업'과 '평가'가 '내용학' 과목에 대해 부차적인 지위에 머물고 있는 것도 이 때문이다. 각 과목들의 내용들을 통합하

는 과목이 없는 점이나 강사와 내용 구성이 각기 다른 점도 연수를 통해 '수업'과 '평가'의 체계를 세우거나 심화하는 데 부적합해 보인다. 또한 교과 전문성을 제고할 만한 과목들이 부족하여 양성 이후 과정으로서의 심화적 성격¹³⁾을 제대로 갖추지 못한 점도 아쉬운 부분이다. 예컨대 '국어 교사론', '국어문화론', '국어정책의 이해', '국어과 매체 활용 및 교구 제작', '국어과 교재 분석 및 제작' 등의 과목들이 내용 중요도나 시기적 절절성에 비추어 부적절해 보이는 일부 과목들을 대체했으면 하는 생각을 갖게 된다.¹⁴⁾

정리해 볼 때, 과목 구성에서는 국어교사의 전문성을 제고할 뿐 아니라 다양화한다는 원칙이나 관점이 일관되게 적용될 필요가 있다고 본다. 오히려 2005년 실시된 <중등 국어과 심화 단계(제1기)>(서울)가 이와 대비되어 주목할 만한데, 1급 정교사 연수를 이수한 5년 이상 15년 이하의 국어교사를 대상으로 국어교사 전문성 제고를 목적으로 하여 이루어지는 이 연수는 과목 구성만을 놓고 보았을 때 오히려 앞의 자격 연수에 서보다 연수의 목적과 기능에 적합한 내용을 갖추고 있다.

교과목	시간
작가와와의 대화	2
국어과 교육과정 및 국어교육의 동향	4
문학수업과 수행평가의 실제	6
선택1(토론, 쓰기)	4
선택2(ICT, 교육연구, NIE)	4
정보화시대의 청소년 언어교육	2
협동학습모형 교수-학습의 실제1	4
협동학습모형 교수-학습의 실제2	2

13) 사범대학을 졸업하면서 2급 정교사 자격을 갖게 되는 것과 대응시킬 수 있다는 점을 고려하였다.

14) 참언하자면, 교육인적자원부나 서울특별시교육청의 핵심 과제나 중점 사업 등에 영향을 받아 개설된 과목들도 눈에 띄는데, 이것은 직무 연수나 원격 연수, '전파 연수' 같은 방식으로 충분히 교육할 수 있었을 것이다.

국어과 수업분석의 실제	4
평가문항 제작 실습	4
분단활동	12
직무연구	8
소계	56

[표 8] 서울특별시교육연수원 <중등 국어과 심화 단계(제1기)>(2005) 전공과목 일람

하지만 일반적인 직무 연수들에서는 직무 적합성에 의문이 있다. 아래의 [표 9]는 ‘서울’에서 운영한 2005-2006년 연수과정 중 국어교사의 전문성 제고와 관련된(또는 관련성이 높은) 직무 연수 프로그램의 목록이다.¹⁵⁾ 국어과 수업방법 개선에 관한 연수와 국어과 심화단계 연수를 제외하면 대부분이 고등학교 교사(특히 국어교사)를 대상으로 ‘논술 지도 프로그램’이었다.

연수과정명	대 상	시간
중등 국어과 수업방법개선(제1기)	중등 국어과 교사	30
중등 국어과 수업방법개선(제2기)	중등 국어과 교사	30
중등 국어과 심화단계(제1기)	1정 연구 이수 후 5~15년 국어교사	60
중등 국어과 심화단계(제2기)	고등학교 국어교사	60
중등 수업혁신을 위한 학년별·교과별 (논술지도) 맞춤형 (한성중)	서부교육청 관내 교사	16
중등 수업혁신을 위한 학년별·교과별 (독서교육) 맞춤형 (용마중)	용마중 외 교사	15
중등 수업혁신을 위한 학년별·교과별 (논술지도) 맞춤형 (한성고)	한성고 교사	18

15) 서울특별시교육연수원(www.seti.go.kr) 게시 자료 참조.

중등 수업혁신을 위한 학년별·교과별 (논술지도) 맞춤식 (서울사대부여중)	서울사대부여중 외 교사	16
중등 맞춤식 연수 (중학교 논술 지도과정)	중평중학교 교사	16
중등 논술지도교사(제1기)	고등학교 교사	30
중등 논술지도교사(제2기)	고등학교 교사	30
중등 논술지도교사(제3기)	고등학교 교사	30
협력교육기관 연계(논술지도) 맞춤식 직무연수 (경성고)	경성고 교사	15

[표 9] 서울특별시교육연수원 2005~2006년도 직무 연수 프로그램

여기에는 그 나름의 이유가 있기는 하다. ‘논술 지도’가 고등학교 현장의 현안일 뿐 아니라 개별 교사가 해결하기에는 벅찬 문제이기도 하기 때문이다.¹⁶⁾ 그렇기 때문에 연수의 목표는 학생들의 문제 해결력 향상과 논리적이고 창의적인 사고 능력 배양, 각 교과 내용에 대한 폭넓은 이해 등으로 설정되고 있지만, ‘쓰기 (행위)’가 아닌 ‘논술’이 관심사이고 내용 차원에서보다는 형식 차원에서 교육 내용이 구성되고 있는 것이다. ([표10] 참조)

교과목	시간
논술교육의 의의와 개념	2
학교에서의 논술지도 및 평가방법	2
논리적 사고를 위한 철학교육	2
논술형 글쓰기지도방법	4
독서를 통한 글쓰기지도의 실제	4

16) 학생들의 논술 과제물에 대한 첨삭 지도가 현실적으로 불가능에 가깝기 때문에 교사 (국어교사)에게는 당장 대안이 필요하다.

논술문 첨삭지도방법	4
NIE와 교과네트워크를 통한 통합논술의 실제	4
논술지도를 위한 토론의 실제	4
분단활동	4
소계	30

[표 10] 서울특별시교육연수원 2005-6년도 <중등논술지도교사(제1기) 과정>
직무 연수(30시간) 커리큘럼(2006. 1)

이러한 양상은 직무 연수에 국한된 것이 아니다. ‘서울’이 운영하는 ‘맞춤식 연수’, ‘찾아가는 연수’, ‘생애 주기적 연수’, ‘e-Learning 연수’¹⁷⁾ 가운데 ‘생애 주기적 연수’와 ‘찾아가는 연수’는 국어과와 관련한 연수들인데, 이 중 학교 단위로 진행하는 ‘찾아가는 연수’에서도 유사한 양상이 나타난다.

아래 표는 국어과와 관련이 있다고 보이는 ‘찾아가는 연수’의 운영 실태를 나타내고 있다. 실제 운영 내용을 분석해 보면 2005년 9월에서 11월 사이에 초·중·고 53개 학교에서 연수가 실시되었는데, 그 중 42개 연수가 영역별 내용 지도에 해당하는 것이었다.

연수 주제	독서 지도			논술 지도			토론·말하기 지도			평가			기타		
연수 회수	13			17			12			7			4		
연수 주제	초	중	고	초	중	고	초	중	고	초	중	고	초	중	고
학교수	8	5		5	3	9	11	1		6		1	4		
계	초 : 34 중 : 9 고 : 10														

- 17) ‘맞춤식 연수’는 공모 방식으로 연수 교육과정을 구성하게 하여 그 중 일부를 선정·지원하는 방식으로 운영하는 연수이며, ‘찾아가는 연수’는 자율 연수 방식으로 학교에서 연수 주제나 내용, 장소, 시간 등을 정하여 신청하면 연수지원단이 학교 현장을 방문하여 단시간 동안 운영하는 방문 형태의 연수이고, ‘생애 주기적 연수’는 앞서 간단히 살펴본 교과 심화 직무 연수이며, ‘e-Learning 연수’는 특수 주제들에 대해 원격 강의 방식으로 진행하는 연수이다. 전국 교육연수원들에서 이루어지고 있는 것들도 내용상으로는 대체로 이와 유사하다.

우리는 이 연수가 현장 교사들이 요구하는 국어과 연수의 모형을 보여준다는 점에 주목할 필요가 있다. 또한 연수의 주제가 독서, 논술이나 토론 같은 특정 주제에 집중되었다는 점도 주목할 필요가 있다. 이 주제들은 교육인적자원부에서 국어과 교육에 국한되지 않는 범교과적 관심사로 언급하고 있고¹⁸⁾, 직접적으로는 입시 교육(계다가 조기 입시 교육)의 주요 관심사가 되고 있는 것들이다.

이는 <중학생 논술지도 연수>의 후기에서도 잘 드러난다.

학부모들이 가장 고민하고 관심 갖는 주제로서, 대학에서 실제로 논술 관련 채점을 담당한 경험을 토대로 전달되는 강의 내용에 학부모님들의 고민을 속시원히 풀어준 연수였다. 학부모들은 앞으로도 이런 연수를 더 준비해 달라는 요구를 하며 지대한 관심을 표명했다.

교사와 학부모들이 할 만한 고민으로 보기에는 ‘중학생 논술지도’라는 주제가 어울리지 않는다. ‘논술 지도 연수’에 가장 적극적인 학교급이 고등학교임을 짐작하기란 너무도 쉬운 일인데, 그렇기 때문에 입시 지도에 초점을 둔 이 연수를 제외하고는 국어과 평가와 관련하여 단 하나의 연수만 고등학교 자율 연수로 이루어졌다는 것은, 교과 전문성에서는 고등학교가 가장 높은 수준일 것이라는 상식적인 예측과는 거리가 먼 결과이다.

오히려 연수 학교 수로는 초등학교가 가장 많았고, 연수 활동도 가장 활성화되었던 것이 두드러져 보이는데, 하지만 전술한 바로 그 이유로 인해 이러한 현상이 가지고 있는 의미가 축소되었다고 판단된다.

18) 교육인적자원부(2006), [교육 현장 및 연수시스템 혁신을 위한 2006년도 교원연수 운영방향], 38쪽에서는 ‘독서·논술 교육 활성화’라는 항목 아래 ‘독서교육 연수’와 ‘논술 연수’를 확대할 것을 밝히면서, 이와 함께 국어과 중심의 독서교육 연수(논술교육 연수)를 지향하고 모든 교과 모든 교사를 대상으로 연수를 개설할 것임을 강조하였다.

3. 요구되는 능력의 검토

3.1. 현실언어의 이해와 평가

국어교사는 현실 언어에서 얼마나 가까이 있는가? 여기에는 세 가지 정도의 가능한 견해가 있을 수 있다고 본다. 첫 번째 견해는 다음과 같다: 언어란 일상적이기 때문에 어떤 공간에서 누구와 상호작용하느냐에 관계없이 누구든 현실언어 속에 존재한다. 인간이 언제나 현실 속에 존재하기 때문이다. 이렇게 본다면 국어교사는 현실언어에 직면해 있는 존재인 셈이다. 그는 학교에서 그가 일상적으로 사용하는 언어와 학생들이 일상적으로 사용하는 언어를 매개로 국어과 교육을 수행한다. 국어교사에 대해 그렇게 말할 수 있는 것처럼 『국어』 교과서에 실린(기록된) 언어들도 현실언어이기 때문에, 그는 교과서와 자신과 학생들의 언어가 마주치는 교실에서 경험되고 소통되는 언어 현상들을 이해하고 평가하는 활동만으로도 국어과 교육을 충실히 했다고 평가받을 수 있게 된다. 그 이후의 경험들은 학생이 스스로 이해하고 평가해야 할 또 다른 현실 속에 존재한다.

두 번째 견해는 다음과 같다: 학습자들이 갖추어야 할 국어 능력은 학교 교육과정을 마치고 난 뒤의 직업 세계에서 필요한 것이며, 그것이야말로 학생들이 마주 대해야 할 현실언어일 것이므로, 교사는 현실언어로부터 떨어져 있다고 할 수 있다. 마치 교실은 실험실 상황과 유사하기 때문에, 사회적 담화 생산과 소통에 영향을 미치는 수많은 요인들과 가변적 상황들을 교실 언어만으로 대비하기 어렵다. 따라서 국어교사는 『국어』 교과서와 자신과 학생들 사이에서 경험되고 소통되는 언어 현상들을 다만 언어의 원리와 작용을 이해하기 위한 시험적 활동의 자료로 이해하고, 학생들이 점차 경험하게 될 현실언어를 능숙하게 사용할 수 있게 하기 위해 끊임없이 사회적 담화(담론)들을 교실로 이끌고 들어와야 한다.

두 견해는 어느 쪽이든 국어과 교육의 성격과 방향을 분명히 설명하고 있다. 두 견해는 관점의 차이에 비롯된 강조점의 차이를 반영한 것일 수 있다. 하지만 양자 모두는 서로에 대해 여전히 보충적인 의미를 지니고 있기도 하다. 필자는 수정된 견해를 제시한다: 언어 사용을 일련의 과정으로 이해한다면, 국어교사는 학생들의 언어 사용이 어떤 담론 환경 속에서 어떤 작용에 의해 어떻게 변화해 가는가를 살피고 그 살핀 바를 학생들에게 가르쳐야 한다. 왜냐하면 현실언어는 교실이나 교실 밖의 언어 현상들에 존재하는 것이 아니라 그 현상을 기능하게 하는 작용과 그 작용을 만들어 내는 담론 환경 속에 존재하는 것이기 때문이다.

이를테면 교사와 학생들이 교실에서 경험하게 되는 교육 담론은 학생들이 직업 세계에 들어섰을 때 경험하게 될 의료 담론이나 경찰 담론이나 법정 담론이나 종교 담론처럼 '아는 자가 묻고 모르는 자가 답해야 하는' 불균등한 권위적 담론이며, 사회적 의사소통과 사고의 논리를 만들어 내는 현실언어의 하나이다. 또 이를테면 교사와 학생들이 『국어』 교과서나 그밖의 교과서들에서 경험하게 되는 지식의 어떤 부분은 학생들이 장차 학문의 길에 들어서 경험하게 될 과학 담론이나 철학 담론처럼 자신의 관점과 논리의 정합성을 인정받기 위해 객관적 진술의 치장 이면에 내력과 의도와 욕망의 서사를 감추는 과학주의 담론의 부산물이며, 주위의 모든 것들을 이해 가능한 영역 내에 묶어 두고자 애쓰는 현실 언어의 하나이다.

따라서 국어교사는 이미 현실 언어에 접하고 있으며 현실 언어를 제대로 이해하고 평가해야 한다고 보는 것이다.

3.2. 학습자의 언어문화에 대한 이해와 평가

교사 교육은 초·중등학교 학생들을 교육하는 일련의 활동들에 관한, 그리고 그 활동의 직접적 주체에 대한 교육이다. 그렇기 때문에 마땅히 대상 학습자와 그들의 활동에 대한 적합하고 적절한 이해가 교사들에게

필요하다. 국어교사의 전문성 제고라는 맥락에서도 같은 판단이 요구된다. 중등학교 국어교사는 중등학교 학생들의 언어생활과 언어 능력에 대한 충분한 이해와 평가 능력을 갖추고 있어야 하며, 이는 그들의 언어문화에까지 확장될 수 있어야 한다.

교육과정 차원에서 사범대학이 중등학교 학생들의 언어생활이나 언어문화를 반영하고 있는 사례는 매우 드문 것이 현실이다. 특히 제도적 성격이 강한 문학의 경우는 전공과목으로도 반영이 안 되고, 특정 과목의 교수요목으로도 잘 안 되며, 심지어는 교직 과목에서조차 다루어지지 않는다. 예를 삼자면, 많은 문학 수업에서 학습자들은 자신들과 다른 세상을 살아가는 존재들의 이야기를 자신이나 자신과 가까운 누군가의 이야기인 양 받아들이며 이질감을 느껴야 하는 것이다. <청소년 문학론>이나 <……지도론> 등이 과목으로 편성되는 예가 적은 것도 같은 맥락에서이다.¹⁹⁾

국어교사의 개인적 차원에서 볼 때에도 크게 다르지 않을 것 같다. 국어교사는 학습자들의 언어문화를 ‘현상’으로서 다룰 것이 아니라 이를 동반하는 ‘본질’이나 ‘원리’로서 이해할 수 있어야 한다. 팬픽이나 댓글 놀이, 블로그나 미니홈피 같은 것을 찾아보고 수업 시간에 이를 언급하는 것이 필요한 것이 아니라 학습자들이 왜 네트워크 공간을 자신들의 유목지로 삼는지, 그들이 접한 언어문화는 독특하고 제한된 장르 언어로 남게 될 것인지, 아니면 그들은 언어(문화)를 어떻게 받아들이는지 등을 파악하려고 노력해야 한다. 국어교사는 자신들의 학생들을 위해 ‘독자를 고려하여 작품을 선별한 도서 목록’을 작성하거나 구비하거나 활용할 수 있어야 한다.

3.3. 교재 분석과 평가, 그리고 산출 능력

학교 현장에서 교과 담당 교사들에게는 교육과정과 그에 대한 해설,

19) 물론 교사 연수 과정에도 해당 과목들은 개설되어 있지 않다.

교과서와 교사용 지도서가 제공된다. 교육과정에 대한 해설이 교육과정을 보충해 주고는 있지만, 여전히 추상적으로 기술되어 있기 때문에 교사들은 이를 교과서에 적용하여 실제 수업으로 구체화하는 과정에서 교재 분석과 평가 능력, 그리고 교재와 교구 산출 능력이 필요하게 된다. 다시 말해 교사에게는 교육과정으로부터 실제 수업으로 구체화되어 가는 과정에 대한 이해와 실제 구현 능력이 필요하다. 이 능력은 매우 전문적인 지식과 기능을 동시에 요구한다.

현행 교과서는 ‘학생용’²⁰⁾으로 개발된 것이다. 특히 『국어』 교과서는 ‘학습자들이 사용하는 교과서’라는 의미 외에도 ‘학습자 주도로 활용할 수 있는 교과서’(즉, 자율학습이 가능한 교과서)라는 의미도 동시에 갖도록 적어도 외형적으로는 제재와 활동들이 ‘과정 중심’이라는 내용 조직 원리를 취하고 있다. 여기서 ‘과정 중심’이란 교과서의 체제나 내용 구성이 학습자의 학습 과정을 반영하고 있다는 것을 뜻한다.

하지만 실제로는 각 활동마다 내용 상관성이 높지 않기 때문에 학생들이 이를 유기적 관련성의 맥락에서 이해하기는 쉽지 않다.²¹⁾ 국어교사가 이를 조정·재조직해야 한다는 뜻이다. 또한 각각의 활동들을 주어진 시수 내에 수업으로 구현하는 것이라거나 보충·심화 활동을 수행하는 방식 등에서도 교사의 교과 지도 역량이 요구된다.

교과서가 교사용과 학생용으로 나뉘어 있지 않기 때문에 교사용 지도서는 교사용 교과서의 기능을 겸하게 되어 있다. 달리 말하면 교사용 지도서는 교과서와 지침서가 섞여 있는 형태를 취하고 있는 것이다. 교과서가 대단원 수준에서 교육목표를 제시하고 있고, 그 이하 수준에서는 구체적인 교육과정 변인들을 고려하여 교사가 자율적으로 결정하게 되어 있는 점을 염두에 두자. 교사용 지도서에서는 대단원 이하의 수준, 즉 소

20) 대통령령 제8660호 <교과용 도서에 관한 규정>에 보면, 교과서는 학교에서 사용되는 ‘학생용’(강조: 필자)의 주된 교재를 말한다.

21) 준비학습 내용과 적용학습 내용의 비차별성, 학습목표의 성격 차이에도 불구하고 획일적으로 순서가 배열된 내용학습과 목표학습, 내용학습·목표학습·적용학습 간의 연관성 부족 등.

단원이나 차시별 수업의 목표나 내용 조직 방식을 제시하고 있기 때문에, 어떤 면에서는 교육의 균질화(전국의 해당 학년을 맡은 모든 국어교사들이 같은 질의 교육을 수행한다는 것)를 제공하는 데 장점이 있는 것 같기도 하고, 또 어떤 면에서는 교사의 자율적 내용 조직 권한이나 교재 편성 권한을 억압하는 단점이 있는 것 같기도 하다.

하지만 교사들에게 교사용 지도서가 교사용 교과서로서의 기능을 제대로 수행하는 것으로 보이지는 않는다. 조사에 따르면, 국어교사들은 교과서에 대한 의존도는 높은 반면, 교사용 지도서에 대한 의존도가 낮다고 한다.(노명환 외, 2000) 이는 국어교사가 교사용 지도서를 지침서로 여기기보다 교수 자료로서 여기고 있기 때문이며, 그러면서도 교수 자료로는 충분하지 않다고 여기고 있기 때문이다. 반면에 학생 수준에서 접근할 수 있는 다양하고 상세한 학습 자료를 담고 있는 자습서는 국어교사에게도 수월하게 접근할 수 있는 교수 자료로서 만족감을 주는 매력이 있다.

자습서가 국어교사와 학생 모두에게 동일한 접근 용이성을 지닌 만큼 결과적으로 학생들의 불만이 유발될 수 있는 가능성은 상존한다.²²⁾ 하지만 더 큰 문제점은 국어교사들이 교과서를 참조한 학습용 자습서를 통해 교사용 지도서를 참조하게 되는 이중의 참조 과정에서 생략과 단편화와 비의도적 왜곡이 발생하게 되기도 한다는 점이다. 또한 이 과정에서 국어교사가 갖추어야 할 전문적 능력들이 동원될 필요가 없게 되면서 전문성 수준이 낮아지게 되는 문제도 생긴다.

따라서 교과 전문성의 제고라는 측면에서 본다면, 국어교사는 떨어내야 할 것이 있고, 거리를 두되 근거로 삼아야 할 것이 있으며, 재구성하고 활용해야 할 것이 있는 셈이다. 국어교사는 자습서로부터 자유로워져야 한다. 국어교사는 교사용 지도서의 직접 참조로 인해 생길 수 있는 영향 요인들을 면밀히 고려하여 합당한 활용 방안을 찾아야 한다.²³⁾ 국어

22) 학생들은 교사가 자습서보다 더 많은 것을 가르쳐주지 않는다는 것에 불만을 느낀다. 반면에 그들이 보기에 학원 강사들은 명백히 더 많은 것을 더 빨리 가르쳐주고 있다.

23) 예컨대 차시별 학습 목표나 수업 절차 모형을 설정하는 것, 학습 자료를 활용하는 것

교사는 교과서를 분석하고 평가하고 새로운 교재로 산출해 내야 한다. 구체적으로는 교과서 내 각 활동들의 내용 연관성을 발견하여 조정·재조직할 수 있어야 하며, 주어진 수업 환경에서 이를 적절한 학습 단위로 구체화하여 지도할 수 있어야 하고, 교사용 지도서를 포함한 참고 자료들을 이 과정을 위해 활용할 수 있어야 한다.

4. 교육을 위한 제도적 뒷받침

4.1. 교과서 확보

교과 전문성의 핵심을 담은 교과서의 확보는 교사 양성이나 재교육 모두에 있어서 필수적인 전제이다. 하지만 유감스럽게도 지금까지는 이러한 교과서가 마련되어 있지 못한 상태이다.

교과서의 부재나 부족으로 인한 교육 내용의 근본적 한계는 ‘교과교육학’ 과목 담당 교수의 입장에서는 매우 고통스러운 문제이다. 강의 시간에 교재와 복사물과 강의록을 뒤섞어 사용해야 하는 처지보다 매번 그 내용이 달라져야 할 정도로 안정적이지 못하다는 사실이 담당 교수를 괴롭힌다. 그렇다고 임의의 교재 하나를 정해 강의를 진행할 수도 없다. 과목과 교재가 다루는 내용은 그 외연도 심하게 어긋나 있기 때문이다.

교과서의 확보는 불가불 학계 공동의 연구와 의견 수렴을 통해 해소해야 할 것이지만, 그러기 위해서는 먼저 어느 정도 정설로서 인정된 것들과 논의의 심도가 확보된 것들에 대해서는 따로 정리하여 축적하는 작

등은 ‘약한 참조’가 적합하다. 학생 변인과 수업 변인(시·공간적 조건이나 사회적 맥락)에 따라 가변성이 크기 때문이다. 반면 학습 목표 설정의 이유나 수업 조직의 원리, 활동의 적정성 평가 등은 ‘강한 참조’가 적합하다. 그것은 근본적으로 수업 체제와 구조에 대한 이해를 담고 있기 때문이다. 수업 체제와 구조에 대한 이해 능력 또한 교과 전문성의 한 부분이기도 하다.

업이 선행되어야 한다. 이때 개별 연구자들이 정리한 선행 연구 성과들을 집대성하는 방식으로 그 작업이 이루어져서는 안 된다.²⁴⁾

선행 작업이 되어야 할 것 가운데는 학계의 토론이 붙여졌던 주제들에 대한 종단 연구도 포함된다. 경험적으로 볼 때, 학술대회의 토론 주제가 발표자와 토론자 사이의 후속 논의로 발전되거나 심화된 예를 거의 찾을 수 없는데, 이는 ‘정설’이 만들어지기 위한 필수적인 과정이 존재하지 않는다는 것을 의미한다. 토론 없는 추수로는 정설이 만들어지지 않는다. 마찬가지로 ‘현실적인 정설’을 대체할 대안적 이론도 토론 없이는 만들어지지 않는다. 학회들이 공론화하는 주제들은 공론화 사실이 그만큼 주제의 중요성이나 시급성을 시사하고 있다고 볼 충분한 이유를 갖고 있으므로, 이 작업은 더 미루어서는 안 될 일이라 본다.

4.2. 전공 교직 과정 편성 및 개설

국어교사 양성에서의 초점은 당장 잘 가르칠 수 있는 국어교사보다는 잘 가르칠 수 있는 가능성을 지닌 국어교사를 만드는 데 있다. 교육과정상의 내용 편성에서도 이 점이 우선적으로 고려되어야 한다. 우리가 흔히 사용하는 비유로 초·중등학교 학생들을 가르치는 일은 ‘물고기를 직접 잡아다 주는 일’과 같지 않고 ‘물고기를 잡는 기술을 가르치는 일’과 같다고 말할 때의 그 원리가 국어교육과 교육과정에서도 적용되어야 하는 것이다.

그렇다면 국어교사 양성 과정에서 우선되어야 할 원칙은, 교육 현장을 제대로 이해하고 분석하여 필요한 교육적 환경을 조성하고, 국어과 교육의 목표와 내용을 잘 파악하여 적시에 적절한 수업으로 구체화하며, 필요한 수단들을 동원하여 효과적인 국어과 교수 방법과 평가 도구를 생

24) 아쉽게도 국어교육학의 하위 학문 분야에서 〈……론〉이나 〈……학〉의 이름을 가지고 출간된 교재들 가운데 공동 집필이 이루어졌던 것 중 대다수가 이러한 방식을 취하고 있다.

산할 수 있게 하는 교육을 실시하는 것이다. 또한 이를 위해 국어교사 양성 과정에 필요한 교육 내용들을 과목으로 편성하여 운영하는 것도 필요하다.

하지만 지금까지는 이러한 과목들의 편성·운영이 적합하지 않았다고 판단된다. “대부분 교육학과의 기본 교과로 구성된” 교직 과목들은 마치 교육학자를 양성하는 것처럼 운영되어 왔으며, 개별 학과에서 관장하는 전공과정과 단절되어 왔다.(강재태, 1993: 29-33) 교직 과목과 국어교육과 교육과정의 연계성이 부족하다 보니, 국어교사의 전문성 확보에는 상당한 부담 요인이 생긴 것이다.

이러한 문제의식에서 필자는 국어교사의 전문성을 위한 첫 번째 제도적 장치로 국어교육과 내에 교직 과목을 대체하는 ‘전공 교직 과목’의 편성 및 개설을 제안한다.²⁵⁾ 구체적으로는 기본 이수 과목 중 <교육방법 및 교육공학>, <교육과정 및 교육평가>, <교육실습> 등을 <국어과 교수 학습방법론>, <국어교육과정론(국어교육평가론)>, <국어과 교육실습> 같은 전공 교직 과목으로 대체하는 것이다.²⁶⁾ 기본 이수 과목 외에도 <국어

25) 불가피하게 이 제안은 사범대학 교육과정 전반의 개편을 함께 요구한다. 현실적으로 하나의 전공과정이 독자적으로 교수 구성이나 학생 선발, 학사 운영 등을 결정하거나 운영할 수 없기 때문에 여기서 밝히지 않은 더 많은 것들을 고려 대상에 넣어야 할 것이다. 예를 들어 이 제안에 따르면 교육과정의 기본 이수 과목(전공과목 및 교직 과목)들에 대한 조정이 필요해진다. 이것은 심각한 이해관계가 걸려 있는 문제이다. 사범대학 발전 방향이나 교사 양성 체제 개편 등에 대한 전망에 따라서도 달라질 부분이 많다. 하지만 “그렇기 때문에 우리는 이러한 논의를 할 수 없다.”는 판단에 도달해야 하는 것은 아니다. 이미 결정된 구조 내에서만 우리가 사고해야 하는 것도 아니다. 발표자는 각 교과에서 이러한 아이디어들이 제시될 수 있어야 하며, 비록 무모해 보더라도 계속 시도되어야 한다는 생각을 가지고 있다. 게다가 발표자는 내심 이 제안이 기본 이수 과목의 조정 같은 교사 양성 과정 전체의 문제에도 검토해 볼 만한 답변을 가지고 있다고 판단하고 있다. 가)를 참조할 것.

26) ‘교원자격검정령’ 제20조(교직과정의 설치) 제 2항과 ‘교원자격검정령 시행규칙’ 제 12조(교직과정의 과목과 이수학점 등) 제1항 및 별표 <교직과정의 이수과목과 학점>의 교직이론과목(일반교육학)에 근거하여 교사 자격증을 취득하기 위해서는 지정된 교직 이론 7과목, 교과 이론 2과목, 교육실습 1과목을 이수해야 한다. 이 과목들은 모두 명시되어 있다. 본문에 제시한 앞의 두 과목은 교직 이론 과목을 전공 교직 과목으로 대체하는 것이며, 나머지 한 과목은 교육 실습 과목을 전공 교직 과목으로 대체

과 교재론》²⁷⁾, 〈국어교사론〉 등을 편성하여 운영할 수 있겠다.

이 과목들은 기존의 교직 과목들이 전공과정에 긴밀히 연관되지 못함으로써 생기는 문제들을 해소해 줄 수 있다.²⁸⁾ 하지만 전공 교직 과목들은 기존의 교직 과목들에 대한 압력 요인으로 작용하게 될 것이다. 전공 교직 과목을 국어교육과(나아가 각 전공 과정들)에 개설됨으로써 나머지 교직 과목들의 성격이 바뀌게 되기 때문이다. 일부(〈교육학개론〉, 〈교육철학〉)는 교직 기초 과목의 성격이 강하고, 나머지(〈교육심리학〉, 〈교육사회학〉, 〈교육 행정 및 경영〉)는 교직 심화 과목의 성격이 강하기 때문에 그에 따라 개설되는 학년과 학기에 영향을 받게 된다.

국어교육과의 교육과정에도 중대한 변화 요인이 생긴다. 전공 교직 과목의 편성과 개설을 뒷받침하기 위해서는 이 과목들을 담당할 교수진이 있어야 하며, 또한 이들을 대학이 양성해 내야 한다. 국어교육과 내에 전공 교직 과목들이 편성되고 개설되기 위해서는 이른바 ‘교과 내용학’ 과목들의 위치 이동이 불가피해진다. 전공 교직 과목을 담당할 교수진이 확충되는 것도 필요한 일이 되겠지만, 그것과 상관없이 편성 학점의 상한선으로 인해 기존의 교과 내용학 담당 교수들이 전공 교직 과목을 일부 맡아야 하는 일도 생긴다. 이들에게 생기는 부담도 결코 적지 않을 것이다.

전공 교직 과목이 실제 운용될 수 있는 가능성은 어느 정도일까? 또 전공 교직 과목 운용에 따라 기대할 만한 효과에는 어떤 것들이 있겠는가? 이하에서 몇 가지 검토해 볼 만한 방안들을 제시해 본다.

하는 것이다. 따라서 여전히 교직 과목으로 남겨지는 과목은 〈교육학개론〉, 〈교육철학〉, 〈교육심리학〉, 〈교육사회학〉, 〈교육 행정 및 경영〉, 이렇게 다섯 과목이 된다.

27) 이수 과목으로는 〈국어과 교재·교구 및 지도법〉으로 포괄되어 있으나 〈국어과 지도법〉과 분리시킬 수 있다.

28) 모든 사범대학생들로 하여금 교직 과목과 전공과목을 개인적인 차원에서 결합시키고 이를 학교 현장에서 필요한 교수 능력으로 발전시키기를 기대하기는 어려운 일이다.

4.3. 가능성

가. 이원 체제로의 변화

이 방안은 엄밀한 의미에서 기존의 교직 과목을 대체하는 방안은 아니다. 기본 이수 과목에서도 변화를 두지 않고, 교육과정 체제에도 큰 변화 요인이 생기지 않는다. 다만 국어교육과 내에 전공 교직 과목을 편성·개설하여 운영함으로써 학생들이 필요한 국어 교수 능력을 갖추게 하는 최소한의 변화로 볼 수 있다.

전공 교직 과목으로는 세 과목이 추가될 것이므로²⁹⁾, 학과의 여건에 따라서는 국어교육학 담당 교수가 여유 시수 내에서 직접 담당하는 방안도 있을 것이다. 하지만 이런 경우는 국어교육과 내에 두 명 이상의 국어교육학 전공 교수가 있을 때에 국한될 것 같다. 일반적으로는 교과 교육을 담당하는 한 명의 교수가 〈국어교육론〉, 〈국어과 지도법〉을 포함하여 전공 분야와 교양과정의 몇몇 과목들을 담당하고 있고, 교육대학원에서도 두 과목 정도를 추가로 담당하고 있어 대부분 초과 시수의 강의 부담을 가지고 있다.³⁰⁾

교수 자원을 추가 확보하여 강의 분담을 하게 하는 방안이 그 다음일 것이다. 다만 앞의 경우나 이 경우에 있어 두 가지 문제를 해결해야 한다. 하나는 기존의 교직 과목이 그대로 유지됨으로 인해 학생들이 유사 과목을 이중으로 수강해야 한다는 것이며, 다른 하나는 전공 교직 과목을 필수 과목으로 지정함에 따라 국어교육과 교수 내에서의 시수 조정 문제가 발생한다는 것이다. 이중 수강의 문제는 국어교육과 대학원 과정의 세부 전공을 과정론이나 방법론, 평가론 등으로 구체화하면서 과목 경쟁력을 키울 때 해소될 수 있을 것으로 판단된다. 하지만 시수 조정 문

29) 교사 양성 체제가 바뀌지 않는다는 전제가 필수적이다.

30) 여기에 교과 교육 과목들이 대개 필수 이수 과목인데다 분반 강의가 불가피한 경우도 있음을 고려해야 한다. 강사 자원은 각 학과마다 상황이 다르기에 따로 고려하지 않았다.

제는 거의 전적으로 학과 교수들의 협조와 인식 변화에 의지할 도리밖에 없다.³¹⁾

나. 통합 체제로의 변화

국어교육과 교수진의 전공 영역 조정을 전제로 학과의 한두 명 정도의 지원을 받아 해당 과목들을 운영하는 방법도 있다. 하지만 이때의 초점은 누가 강의를 하느냐가 아니라 어떤 방향으로 전공 영역 조정이 이루어지느냐에 두어진다. 바람직한 방향으로의 변화가 이루어졌다면³²⁾, 결과적으로 국어교육과 교육과정은 일반 교직과정을 상당 부분 대체하는 기능을 갖게 된다.

이 방안은 역할을 맡은 교수 개인에게는 부담스러운 선택을 강요할 수 있다. 하지만 교사 양성 과정의 정상화라는 측면에서 본다면 가장 부담이 적고 덜 고통스러운 선택이라고 여겨진다. 내용학과 교육학이라는 비정상적인 구도나 국문학과 국어학, 국어교육학의 병존으로 인한 (인문대 국어국문학과와의) 비차별성 같은 문제를 국어교육학이라는 일관된 체계 내에서 바로잡는 길이기도 하다. 다만 전공 교직 과목의 교수요목 구성이 당장 어려울 수 있고, 전공 영역 조정에 따라 교수 개인에게 새로운 연구와 재교육의 시간이 필요할 수 있으므로, 기존 교직 과목의 교수진과 협동 강의(팀티칭) 방식을 채택하는 과도적 선택을 할 수도 있다.

31) 발표자가 속한 서원대학교 사범대학 국어교육과의 교육과정에는 <국어교육과정론>과 <국어교육평가론>이 편성되어 있고, 거의 매년 개설되고 있기도 하다. 또한 <교육실습>의 경우 강의 담당을 각 학과 및 전공의 교과교육 담당 전임 교수가 맡게 되어 있어 실제로는 <국어과 교육실습>을 그 내용으로 삼아 운영되고 있다. 적어도 외형적으로는 '이원 체제'의 꼴을 갖추고 있는 셈이다.

32) 그 결과를 단정적으로 제안하기는 어렵지만, '국어교육과정론', '국어교육방법론', '국어교육내용학', '국어교육응용학' 등의 과목군을 생각해 볼 수 있다.

다. 전면적 체제 변화

만약 현재 논의되고 있는 사범대학 개선 방안 중 하나인 '4+1(2)제'³³⁾가 실제로 실시된다면 1(2)년의 '집중 과정'의 대부분은 전공 교직 과목으로 운영할 수도 있다. 이는 좀 더 정책적이고 거시적인 논의를 필요로 하겠지만, 4년의 학부 과정 중 이른바 '내용학'의 학습이 충실히 이루어질 수 있고 경우에 따라서는 다양한 학부 전공 과정에서 통합 교육에 필요한 심리학, 사회학, 의사소통이론, 매체이론, 문화이론 등의 학습을 받는 학생들도 '집중 과정'에 들어올 수 있으므로, 국어교사의 전문성도 다양한 층위에서 강화될 수 있을 것이다.

다만 전면적인 체제 변화는 교사 양성 과정의 장기화가 가져올 수 있는 현실적인 문제들에 대한 보상 및 보완이 선행되어야 하고, 교사 양성 기관의 정비나 개혁이 선결 요건이 될 것이므로 이 글에서는 하나의 선택 가능한 방안으로 전망하는 데 그치기로 한다.

4.4. 기대되는 효과

가. 실습 제도와의 동조화

전공 교직 과목의 운영은 기본 이수 과목에서 교직 과목의 수를 현행 보다 축소 운영할 수 있게 할 것이므로, 그에 해당하는 학점만큼 교육 실습을 강화하여 운영할 수 있는 장점을 지닌다. 혹은 전공과목의 강화를 도울 수도 있다.

나. 선발 제도와의 동조화

2008년에 실시될, 혹은 현실적인 이유에서 그 이후에 실시될 수도

33) 4년간의 (비)사범계 전공 과정 이후 1년이나 2년 동안 교사 양성 과정을 다시 이수한 이후 교사 자격증을 발급받게 되는 과정.

있는 새로운 교사 선발 시험 제도에서는 교과 전문성에 대한 평가 강화가 예정되어 있다.³⁴⁾ 교육과정의 개편 이후에 평가 제도가 바뀌는 일반적인 방식과 달리, 평가가 교육에 앞서 바뀌게 된 상황으로 인해 사범대학에서는 목전에 둔 새로운 교사 선발 제도에 적절히 대응하지 못하고 있는 것이 현실이다. 특히 이러한 변화로 인해 가장 큰 영향을 받게 될 사범대학 국어교육과로서는 시험 제도 변경을 연기하게 하든가, 아니면 이에 신속히 대응해 개편된 교육과정을 운영해야 하는 처지에 있다고 할 수 있다.

이원 체제로의 변화와 같은 유연성이 큰 방안은 신속한 대응을 선택할 수 있게 한다. 좀 더 장기적이고 근본적으로 본다면, 전공 교직 과목의 운영 자체가 국어교사의 교과 전문성 확보에 선결 요건이 될 것이므로 새로운 교사 선발 제도와도 부합된다.

다. 교육대학과 사범대학의 교육과정 동조화

전공 교직 과목의 운영은 교육대학교 국어교육과 교육과정에는 긍정적인 변화와 부정적인 변화 모두를 유발할 수 있다. 대개 열 개 미만의 과목을 가지고 있는 심화교육과정 과목들을 전공 교직 과목들을 통해 보완할 수 있게 한다는 것이 긍정적인 변화 요인이라면, 공통교육과정을 포괄할 교직 과목이 줄어들게 됨에 따라 국어과 이외의 과목에서 필요한 교수 능력을 또 다른 방안을 통해 갖추게 해야 한다는 부정적인 변화 요인이다. 어느 쪽에 주목하든 그 결과는 변화 이전과 거울상처럼 실현될 것이기에, 초등 교사 양성 과정 본래의 목적과 기능에 비추어 더 많은 가능성을 갖게 할 방향으로 선택하는 것이 필요할 것이다.

다만 전공 교직 과목의 운영은 교육대학과 사범대학의 국어교육과 교

34) 새로운 교사 선발 시험은 교육학과 교과 전공 영역의 기본적인(필수적인) 지식과 이해 능력을 판단하게 될 선택형, 혹은 서술형 평가의 1단계 시험과 교과교육학에 대한 깊이 있는 이해와 적용 능력을 판단하게 될 논술형 평가의 2단계 시험, 그리고 교사로서의 자질과 수업 능력을 판단하게 될 심층 면접과 수업 실연의 3단계 시험으로 진행된다고 한다.

육과정을 통합시킬 수 있는 실제적인 매개를 두텁게 하는 일이 될 수 있기 때문에, 향후 교사 양성 제도 전반에 걸친 정책 결정에서 선택 가능한 하나의 방안을 뒷받침할 수 있을 것으로 보인다. ‘국민공통기본교육과정’을 담당할 국어교사를 ‘통합 양성’하는 방안이 그 중 하나라면, 전공 교직 과목의 운영은 그 이전 단계에서 ‘병행 양성’을 가능하게 할 수도 있다.

4.5. 교육실습 제도 개선

교육실습은 교육실습생의 일상적 수업 평가자로서의 역할 부여를 통해 대학과 중등학교의 연계 속에서 ‘좋은 국어 수업’의 프로토타입을 개발할 수 있게 하고, 중등학교 국어 수업의 개선과 대학에서 생산된 이론의 검증에 도우며, 교육실습 결과에 대한 대학의 평가 활동을 통해 교사 양성 과정을 보완하고 개선하게 할 수 있다.(최지현, 2005) 이러한 긍정적 기능들은 국어교사의 수업 지도 능력과 평가 능력과 교재·교구 개발 능력 등을 모두 개선시킴으로써 결과적으로 교사의 교과 전문성을 제고하는 데에도 기여할 것이다.

이와 다른 방향으로도 교육실습은 기여할 수 있을 것이다. 교육실습에 대한 평가 활동은 사범대학 교육과정의 합리적이고 효과적인 운영을 촉진시키고, 이 과정을 통해 양성되는 예비 교사들의 교과 전문성 형성에도 긍정적인 작용을 하게 될 것이다.

따라서 이를 위한 교육실습의 제도적 개선이 요구될 수 있다. 교육실습과 중등학교 국어과 수업의 일상적 평가 활동과의 결합 외에도 몇 가지 가능한 방안을 상정할 수 있는데, 다음은 그 예들이다.

4.6. 사범대학의 상시적 교육실습 체제 구축

학년별로 그에 맞는 실습 방안을 선택하여 실습제도를 강화하고 학생들의 교육 현장 이해와 직무 능력 강화를 도모할 수 있다. 국어과 실습에

서 교육 현장 이해는 현실 언어와 학습자의 언어문화를 이해하는 과정이 될 것이며, 직무 능력 강화는 국어과 교재 분석과 평가, 그리고 생산 능력을 갖추게 되는 과정이 될 것이다. 학년에 따른 실습은 교육실습이 일반적으로 ‘교육→관찰→참가→실습’의 흐름을 갖는다는 점을 고려하여, 1학년에서는 사범대학 오리엔테이션을 중심으로 한 교육 활동을, 2학년에서는 학교 방문, 교육 현상 분석, 교육제도 및 과정 이해 등의 실습 활동들을, 3학년에서는 학교 방문, 교실 참관, 수업 보조 활동, 비정규학교 봉사 활동 등의 실습 활동을, 그리고 4학년에서는 실제 교육실습 참여 활동을 수행하게 할 수 있을 것이다.

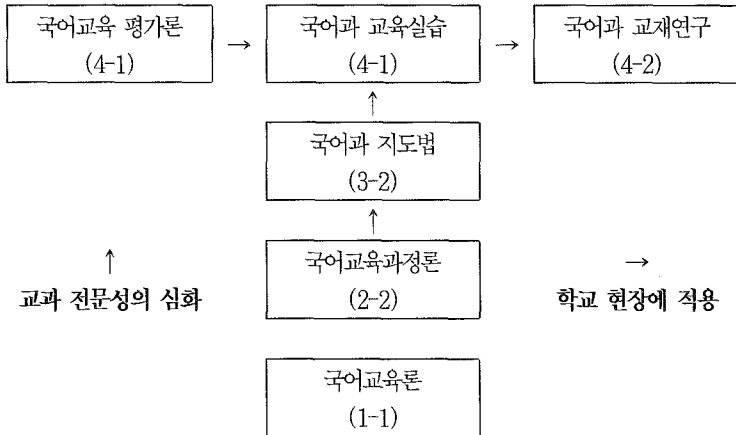
4.7. 교육실습 과목의 전공 교직 과목화

일반 교직 과목인 〈교육실습〉을 전공 교직 과목인 〈국어과 교육실습〉으로 재설정하는 방안을 선택함으로써 국어과 교육실습생에게는 실습의 내용적 구체성 획득과 국어 교수 능력 구비에 직접적인 도움을 줄 수 있고, 앞서 언급한 교육실습의 긍정적 기능들도 이러한 변화에서 최대한 발휘될 수 있게 된다. 이 방안의 세부 내용으로는 국어교육과의 국어교육학 담당 교수로 하여금 이 과목을 담당하게 하는 것과 이 과목에 국어과 교육의 내용과 형식을 반영시키는 것이 포함된다.

4.8. 교육실습의 사범대학 교육과정 내의 위상 설정 및 체계화

교육실습 과목을 일반 교직 과목으로 설정할 때에는 이 과목에 이르는 학문적, 실천적 계통을 세우는 것이 가능하지도 않았고 적합하지도 않았다. 하지만 다음에 논의할 ‘전공 교직 과목’ 추진이 현실화된다면, 이 과목이 국어교육과 교육과정 내에서 어떤 성격과 의미와 선후 조건 등을 갖는지도 설정해 두어야 한다. 그래야 학생들은 1, 2학년 때부터 교육실습을 기대하고 준비하게 될 것이기 때문이다. 서원대학교 사범대학 국어

교육과에 개설된 전공과목들을 중심으로 이 계통을 잠정적으로 만들어 보면, 다음과 같은 체계가 나올 수도 있다.



[표 11] <국어과 교육실습>과 전공 교직 과목 체계

4.9. 교사 연수 제도 개선

교육인적자원부(2006)에서 명시한 바대로 ‘독서 교육’과 ‘논술 교육’이 범교과적 과제로서 모든 교사에게 요구되는 활동 내용이 된다면, 앞으로 교사 연수 과정에서 이와 관련한 연수가 국어교사의 전문성 제고를 목적으로 한다고 보기는 어려워질 듯하다. 교육 당국의 기본 입장은 은연중 독서 교육이나 논술 교육을 입시 지도에 준하는 어떤 것으로 가정하고 있는 것으로 보인다. 초등학교에서 실시하는 말하기·토론 교육에 대한 연수도 조기 입시 교육의 왜곡상처럼 보이는 것도 교육 당국이 내세운 명분과 실제 시행되는 연수의 과목 편성 사이에 상당한 괴리가 생겼기 때문이다.

다만 학생들의 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 능력을 효과적으로 신장시

키기 위한 국어과 영역의 연수는 제자리를 찾아 발전시킬 필요가 있을 것이다. 이를테면 그동안 토론 지도 연수는 있어도 ‘듣기’ 지도 연수는 없었다. ‘논술’ 지도 연수는 있었는데, ‘논술’ 이외의 글쓰기에 얼마나 많은, 그리고 심화된 지도 내용이 있고, 이를 위한 연수가 있었는지는 별로 모색되지 않았다. ‘독서’ 지도 연수는 다양한 방식으로 실시되었던 것이 사실이나 그 중 상당수는 국어교사들의 실제적인 요구와 국어과 교육의 내적 필요성에 의해 과목으로 구성되었다기보다는 교육청의 중점 사업 결과물들을 연수라는 형식을 통해 학교 현장으로 전파하려는 목적에서 과목으로 구체화된 것처럼 보인다.

국어과 영역에 따라 연수 프로그램을 조직하려고 한다면, 다음과 같은 과목이나 주제가 포함되는 것이 오히려 국어교사의 전문성 제고에 도움이 되지 않을까. 예컨대,

○ 듣기와 말하기

- 음성학, 발성학, 교정언어학, 심리언어학 등
- 듣기 지도, 발성 교정 지도, 표준발음법 및 표준발음 지도 등
- 대화 전략 지도, 대화 분석 지도, 대화 태도 지도 등
- 연설, 보고, 설명 등 다양성을 갖춘 독화 지도
- 공적 말하기 지도

‘듣기’와 ‘말하기’에서는 연수의 과목이나 주제가 확대되고 심화되어야 할 필요가 있다. 국어교사들은 대개 이와 관련한 교양적 수준의 교육도 제대로 받아보지 못하고 교사 양성 과정을 거쳤고, 교사 선발 제도를 거쳤으며, 현재에 이르렀기 때문이다. 그들의 숙달된 구술 언어 능력은 국어교사 양성 과정에 별로 도움 받은 바 없다.

‘읽기’에서는 독해 이론이나 기술보다는 <독서 프로그램의 설계나 운영>에 초점을 둔 연수 내용을 갖추는 것이 더 바람직하다고 본다. 국어교사들은 다양한 독서 자료들을 자원으로 하여 학생들의 수준과 관심에 맞게 독서 프로그램을 설계할 수 있어야 하며, 학교교육과정이나 학생의

개별적 상태와 조건을 고려하여 개별 학생 또는 학급 단위로 지속적인 지도와 관찰을 할 수 있어야 한다.

○ 읽기

- 독서 프로그램의 설계와 운영
- 문학 독서 지도, 독서 클럽 운영 지도 등
- 목적에 따른 독서 지도
- 기능별 독서 지도, 속독 지도 등
- 독서 오류 분석 및 처방, 난독 처방, 독서 치료 등
- 문식성 지도

쓰기 능력은 사고력을 뒷받침하기도 하지만 역으로 사고력 수준에 의해 뒷받침되기도 한다. 영향 관계로는 쓰기 능력이 후행한다고 보는 것이 더 적절할 것이다. ‘논술’의 성격 규정에 따라 ‘논술’ 교육의 적절한 시점이 판단되고, 이를 대학 입시를 위한 평가 도구로 삼는 것이 적절한지가 판단되겠지만, 만약 가치 생산의 글쓰기로서 성찰적 성격이 강한 글을 요구하는 것이라면 고등학교 학생들에게 논리적 형식까지 갖춘 논술문을 요구하는 것은 적절하지 못하다고 판단된다.³⁵⁾

하지만 자유로운 형식을 빌려 성찰적 성격을 글을 쓰게 하는 것은, 장차 학생들이 학교를 졸업하고 직업인으로써 독립적 사회 생활을 영위하려 할 때 필요하게 될 작문 능력을 장기적 관점에서 미리 준비하게 하는 것이 ‘쓰기’ 교육의 본령이라는 점에 비추어 볼 때, 가능하기도 하고, 또 필요하기도 하다고 본다. 그렇기 때문에 ‘쓰기’ 지도와 관련한 연수에서는 ‘에세이 쓰기’나 ‘문학적 글쓰기’와 같은 글쓰기에 대한 지도가 최상위 교육 내용이 되어야 할 것이라고 본다.

35) 작문 능력과 요구되는 작문 수준에 대한 논의는 최지현 외(2005)에서 참조할 수 있다.

○ 쓰기

- 완결된 글쓰기를 위한 작문 지도
 - 독립적 글쓰기를 위한 작문 지도
 - 소통적 글쓰기를 위한 작문 지도
 - 가치 생산적 글쓰기를 위한 작문 지도
- (에세이 쓰기 지도, 문학적 글쓰기 지도 등)

연수 과정에는 교사의 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 능력을 향상시키기 위한 심화 과정도 포함되어야 할 것이다. 교사 자신의 숙달된 언어 능력이 비록 국어교사의 전문성에 직접 대응하고 있지는 않지만, (앞서 인용한 모든 연구자들이 동의하고 있듯이) 국어교사의 필수적인 자질이고 능력이어야 한다는 점에서는 이견이 있을 수 없다. 그리고 이것은 좀 더 숙달되고 전문성을 떨 필요가 있다고 본다. 이 개인적인 전문성은 창작교육이나 교정 지도 같은 특정한 교육 상황에서는 직업적인 전문성을 발전할 수도 있을 것이다.

4.10. 일반 대학 교직 과정 및 교육대학원 교육과정 개선

교사 양성 과정의 양적 다수를 차지하는 일반 대학 교직 과정과 교육대학원 교육과정에 대한 좀 더 엄격한 질적 관리와 제도적 개선이 요망된다. 교사 자격증 부여를 위한 최소 학점을 늘여야 하며, 기본 이수 과목 수와 이수 과목 중 전공 교직 과목의 수를 확대시켜야 한다.

미수 과목에 대한 이수 요건도 강화할 필요가 있는데, 현재와 같이 교육대학원 재학 중 일부 과목을 학부에서 선수 과목으로 이수하도록 하는 경우 실질적인 교육이 이루어지도록 독립된 과목 개설을 하게 할 필요가 있다.

전공 교직 과목의 의무적 개설은 교직 과정의 남발을 막는 효과적인 제도적 장치가 될 수 있다. 이는 일반 대학에서 적은 비용으로 손쉽게 교

직 과정을 운영하려고 하는 유혹을 원천적으로 막을 수 있을 것이다.

무엇을 할 것인가

국어교사의 전문성에 대한 문제 제기는 현실의 여건을 그대로 인정하는 조건에서 얻을 수 있는 흡족할 만한 해결 방안을 전망하지 못한다. 문제점 하나를 지적하면 그로부터 모든 것들이 마치 도미노처럼 자동적으로 그 다음 것에 시비를 걸면서 문제를 증폭시킨다. 오히려 “국어교사의 전문성은 없다, 다만 교사의 전문성만 있을 뿐이다.”라고 말하거나 “국어교사의 전문성은 교과내용에 대한 전문적 지식을 말한다.”라고 인정하는 편이 수월한 문제 해소인 것처럼 보이기도 한다.

하지만 그렇다고 그만둘 수 없는 것은 이 문제 제기가 반영하고 있는 현실 때문이다. 국어교사의 전문성, 곧 교과 전문성은 국어과 교육의 정상화를 위한 근본 조건이다. 지금까지 이 교과 전문성은 교사 개인의 역량이나 노력에 맡겨지는 특성이었다. 그래서 안 된다는 것이 필자의 관점이다. 국어교사 양성 과정, 선발 과정, 재교육 과정이 교과 전문성 제고에 제대로 기능하지 못했다는 것이 본고의 분석 결과이다. 국어교사의 전문성을 확보하기 위해 교과 교직 과목의 운영을 핵심으로 한 교육 과정 개선과 그밖의 제도적 노력들이 필요하다는 것이 본고의 주장이다.

〈국어과 지도법〉 강의를 들으러 들어온 3, 4학년 학생들이 그들이 이미 수강했을 ‘과정론’이나 ‘방법론’, ‘평가론’ 등의 교직 과목의 교육 내용을 마치 처음 대하는 것인 양 난감해 하는 표정을 하고 있는 모습을 보았을 때, 필자는 강의의 폭과 깊이를 어떻게 가늠해야 할지, 무엇을 선행 지식으로 인정하고 무엇을 새롭게 가르쳐야 하는 지식으로 삼아야 할지, 또 그들이 배운 것과 같거나 다른 내용을 가르칠 때 어떻게 말해야 할지 답답하고 우울했다. 그들은 모르지 않았을 것이다. 다만 배운 것과 배워야 할 것 사이의 거리를 짐작하지 못해 당황하고 있었을 것이다. 이 일들은 교직 과정과 국어교육과의 전공 과정 사이의 불필요한 중복을 단적으로 보여준다. 그들이 제대로 배우지 못한 것이 아니라 그렇게 배우지 않았어야 했던 것이다.

필자의 경험에는 몇 해에 걸친 〈국어교육과정론〉이나 〈국어교육평가

론> 같은 과목의 교육도 포함되어 있다. 모르는 걸 가르칠 수 없기에 부지런히 함께 공부하면서도 여전히 부족한 것투성이어서 강의 내내 그들이 배웠을 교직 과목들을 의식해야 했다. 하지만 되돌아보니 그래도 그렇게라도 강의하는 것이 나았을 것이라는 생각을 하게 된다. 다만 개설 과목 수의 한도 때문에 생기는 어떤 갈등이 있다. 어쩌면 한두 학기 이후에 이 과목들이 제대로 개설되지 못하게 될 수도 있다.

그러니까 본고는 필자의 개인적 욕망이 만들어 낸 자기 정당화일 수도 있다. 욕망이란 것은 겉으로 드러나자마자 제 스스로 동력을 만들어 내는 법이니까. 하지만 행복한 경험으로부터 얻은 힘도 약간은 있는 셈이다. 필자는 <교육실습> 강의도 맡고 있는데, 실은 <국어과 교육실습> 이라고 학생들과 따로 약속하여 운영하고 있기 때문이다. 이 과목이 개설될 때마다 교수요목이 바뀌고 세부 내용도 바뀌는 불안정한 시도들이 계속되고 있지만, 그래도 그 경험이 꽤 오묘하고 새롭다. 이 경험을 보편적인 것이 되게 할 수는 없을까.*

* 본 논문은 2006. 6. 17. 투고되었으며, 2006. 7. 15. 심사가 시작되어 2006. 7. 28. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 강재태(1993), 「교사 양성제도로서의 사범대학의 위상 및 그 개혁방안」, 『중등교육연구』 제5집.
- 교육인적자원부(2003), 『교원임용시험제도 개선 계획(안)』.
- 교육인적자원부(2006), 『교육 현장 및 연수시스템 혁신을 위한 2006년도 교원연수 운영방향』.
- 김영란(2003), 「중학교 국어 교사의 교과서 사용에 관한 세 사례 연구-연구 방법론에 관한 논의의 중심으로」, 『국어교육학연구』 제24집, 국어교육학회.
- 노병완·정혜승·옥현진(2000), 「창조적 지식기반사회의 교육과정 개발 연구를 위한 초·중등학교 국어과 교육과정 실태조사」, 『교육학연구』 31-2, 이화여대 교육과학연구소.
- 서상호(2003), 「국어 교사로 살다」, 『2003 젊은 국어교사를 위한 연수 자료집』, 울산국어교사모임.
- 소경희(2003), 「『교사 전문성』의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구」, 『교육과정연구』 21-4, 교육과정학회.
- 윤희원(1990), 「국어과 교사의 자질과 그 양성」, 국어교육 개선 방안 연구 학술 세미나, 서울대학교 국어교육과.
- 이성영(2005), 「국어과 교사의 쓰기 영역 평가 전문성 기준과 모형」, 『국어교육』 117, 한국어교육학회.
- 이용주(1986), 「국어교육과 국어교사」, 『국어교육』 57·58, 한국국어교육연구회.
- 이충우(1994), 「국어교사론」, 『국어교육학연구』 4, 국어교육학회.
- 이충우(2005), 「국어과 교사의 국어 지식 영역 평가 전문성 기준과 모형」, 『국어교육』 117, 한국어교육학회.
- 임규홍(1980), 「국립사범대학 국어교육과 교과과정분석 연구-사범대학 교과 과정 개선을 위하여」, 『배달말교육』 8, 배달말교육학회.
- 임철성(2004), 「사대 국어교육과 교육과정」, 『국어교육학연구』 19, 국어교육학회.
- 천경록(2005), 「국어과 교사의 읽기 영역 평가 전문성 기준과 모형」, 『국어교육』 117, 한국어교육학회.
- 최지현(2005), 「중등학교 국어과 수업 평가의 한 방향-사범대학과 중등학교의 연계를 중심으로」, 『국어교육학연구』 24, 국어교육학회.
- 최지현 외(2005), 「작문능력 평가를 위한 평가준거 및 자료개발 연구」, 교육정책연구 보고서(충북-2005-112), 충청북도교육청.
- 최현섭 외(1999), 『국어교육학개론』(제2판), 삼지원.

<초록>

국어교사의 전문성 제고를 위한 방안 모색

최지현

국어교사의 전문성에 대한 그간의 논의에서는 대부분 교사 개인의 역량이나 자질에 의존하는 전문성을 관심의 대상으로 삼았다. 이러한 논의로는 국어교사의 전문성을 제도적으로 확보할 수 없다. 본고에서는 교과 전문성을 국어교사의 전문성의 핵심으로 보고, 교사 양성과 선발, 재교육 과정에서 교과 전문성이 제대로 확보되지 않는 문제를 비판적으로 살펴보았다. 또한 이러한 문제가 교과 전문성에 대한 명확한 개념화가 이루어지지 않은 때문인 것에 주목하여, '현실 언어의 이해와 평가', '학습자의 언어문화에 대한 이해와 평가', 그리고 '교재 분석과 평가, 그리고 산출 능력' 등을 교과 전문성의 내용으로 설정하였다. 아울러 이러한 교과 전문성을 확보하기 위해 다음과 같은 제도적 뒷받침이 필요함을 제기하였다. 첫째, 국어교사 양성 및 재교육 과정에서 사용될 교과서를 확보해야 한다. 둘째, 전공 교직 과정을 편성하고 운용해야 한다. 셋째, 교육실습 제도를 개선하여 교과 전문성 제고에 일조해야 한다. 넷째, 교사 연수 제도를 교과 전문성 제고에 걸맞게 개선해야 한다. 그리고 다섯째, 교원 양성 과정의 양성 다수를 차지하는 일반 대학의 교직 과정 및 교육대학원의 교육과정을 사범대학에 준하여 개선해야 한다.

【핵심어】 국어교사, 교과 전문성, 국어과 교육, 교사 양성 과정, 교사 선발 과정, 교사 재교육 과정, 전공 과목 교과서, 전공 교직 과정, 교육 실습

<Abstract>

For Improving the Subject Expertise of
the Korean Language Teacher

Choi, Ji-hyun

The specialty of Korean teacher does not mean teacher's personal excellent talent or ability. It means 'Subject Expertise'. In this study I took the concrete shape of the subject expertise of Korean teacher as 'comprehension and evaluation of real language', 'comprehension and evaluation of the student's language culture', and 'ability of analysis, evaluation, and production of textbook'.

For the sake of improving these subject expertise, I proposed some of institutional supports as follows; first, we need to prepare the basic textbooks for the curriculum of Korean teacher training or retraining.

Second, It is desirable for the college of education to organize and practice the courses of the major teaching profession.

Third, the term of teaching practice system must be sufficiently extended for training to develop the teaching skills and to broaden preservice teachers' outlook on the class.

Fourth, teacher retraining system should be reorganized for suitability to develop teachers' linguistic competence, communicative proficiency, and teaching ability.

And Fifth, the teacher training course of the general colleges and graduate school in education must be reinforced in according with the curriculum of college of education.

【Key words】 Korean Language Teacher, Subject Expertise, Korean Language Education, Teacher Training Course, Teacher Selection Process, Teacher Retraining Course, Major Subject Textbook, Course of Major Teaching Profession, Teaching Practice for Preservice Teacher

【 토론문 】

‘국어교사의 전문성 제고를 위한 방안 모색’의 토론

박수자(부산교육대학교)

이 연구는 거의 국가 정책 과제에 해당할 만큼 방대한 이슈를 다루고 있어서, 그동안에 있었을 연구자의 고충을 충분히 공감할 수 있었다. 특히 연구 주제의 성격상 교육 정책이나 실행의 문제점을 검토하고, 그런 측면에서 보완되고 해결해야 할 거리를 대안으로 제시하고 있었다. 해서 토론자의 입장에서든 논문에 대한 토론이 쉽지 않았다. 다만, 현재 교육대학에서 국어 교사를 지도하고 있는 입장에서, 토론자 스스로도 과연 국어 교사의 전문성을 어떻게 규정하는지, 어떻게 예비교사에게 그러한 전문성을 계발시켜 주어야 할지 나름대로 고민한 바의 맥락에서 약간의 의견을 더하여 보겠다.

○ 국어 교사의 전문성이란 ?

우선 이 논문에서는, 국어 교사의 전문성에 대한 학술적 규정에 대해 ‘국어교사가 가지고 있는 교수 능력이나 평가 능력, 교재 구안 및 활용 능력 같은 것들은 도대체 어디에서 비롯되었고, 어떤 교육의 힘에 뒷받침되고 있다는 말인가? 이에 대한 정리: 유감스럽지만, 그 능력이라 불리는 것은 심히 의심스럽다. 그 능력이 어디에서 오는지 우리는 아직도 잘 모른다.’로 시작하고 있다.

대학에서 가르치는 강의 과목만으로는 도저히 현재 유능하다고 치칭되는 교사의 전문 능력을 설명하거나 따라잡을 수 없다는 뜻으로 이해되었다. 그러한 지적에 공감하면서도, 교사가 가르친 것이 교육의 전부가 아니라는 생각을 새삼 떠올리게 된다. 그것은 아마도 교사의 완벽주의가 아닐까? 교사의 전문성이 자격증으로 공인된 것이라는 면과, 일단 그런 국어 교사가 실제 직무 능력이 뛰어나다는 것은 구별되어야 할 것 같다. 국가고시를 통과한 의사의 경우도 평범한 의사와 유능한 명의로 갈리는데, 이 경우 평범한 의사의 전문성을 의심하지는 않기 때문이다.

또한 요즘의 교사 교육은 과거와는 다르다. 대학의 강의도 현재 교수 중심의 지식 강의가 아니라, 예비교사들의 다양한 교사 활동을 근거로 여러 가지 교수 방법, 가령, 모둠별 협동학습이나 전문가 협력 학습의 발표 등을 수행하고 있기 때문에, 교수의 능력이나 강좌명과 강의 내용만으로는 설명할 수 없는 암묵적인 능력의 계발 과정이 발생하고 있었으리라 추정할 수 있다. 바로 그 점 때문에 동시에 교사의 전문성 계발이라는 개념과 범위를 어느 선(제도 혹은 이상적 측면)에서 끊어주는가 하는 전제가 필요하다. 직업의 전문성 규정을 유능한 직무 능력으로 접근한다면, 다른 직업도 이러한 비판은 피해가기 어렵지 않을까?

이런 맥락에서 연구자가 제기한 ‘사회는 국어교사들에게 정작 다른 것을 가리키며 전문성의 부족을 지적한다. 그것들을 국어교사들이 과거 교사 양성 과정에서 교직 과목을 이수하며 갖추었다고 하는데도, 또 교사 선발 시험을 통해 검증 받았다고 하는데도, 이 지적을 거두려 하지 않는다.’는 지적은 구체적으로 무엇을 언급하는지 다시 설명해 주길 바란다.

○ 대학의 교육과정, 교사 선발 과정, 교사 재교육 과정

교사의 전문성이 교과 내용의 전문성에 비례한다고 본다면, 그것이 과연 관련 학문에 대한 지식의 정도를 말하는 것인지 생각해 볼 여지가 있다. 교사가 직업적 전문성이 있다면 그것을 평가하는 기준은 결국 얼마나 학생을 잘 가르치고 있는가에 대한 평가여야 한다. 많이 아는 것과 잘 가르치는 것은 분명 다른 차원의 행위이다. 많이 알면 잘 가르치는 데 도움은 되겠지만, 많이 아는 것만으로는 잘 가르칠 수 없다.

연구자가 검토한 사범대학의 교육과정을 보면, 여전히 국어학과 국문학 강의 위주로 진행되고 있는 것을 알 수 있다. 국어국문학과의 교육과정과 얼마나 차이가 나는지, 강의의 질은 얼마나 다른지, 당연히 회의의 품을 수박에 없다. 이러한 교육과정은 또 비사범계열의 학생들이 일반 교직 과정을 이수하면 국어 교사가 될 수 있는 것과 같은 빌미를 제공하게 된다. 뜨거운 물과 커피 가루를 따로 먹는다면, 그것은 커피를 마시는 것이 아니다.

이렇게 보면, 사범대학의 교육과정이나 그에 따른 교사 선발 과정이나, 교사 재교육 과정에서 전부 문제가 되는 것은, 결국 국어교육학의 학문적 정체

성과 대외적 위상의 문제와 밀접한 관련이 있다. 과거에 비해서 국어교육학은 많은 변화와 발전을 이룩하였다. 다만, 그것이 여러 가지 현실적인 이유로 교사 교육의 교육과정에 충분히 교육 프로그램으로 자리 잡지 못했고, 더불어 여전히 제도적으로 지원받지도 못하고 있는 현실이 있다. 우리 스스로가 국어교육학의 학문적 정체성을 이해하고, 그에 따른 차별화된 교육과정을 개발하고 운영하지 않는다면, 앞으로도 계속 ‘국어 교사의 전문성’은 의심받을 수밖에 없을 것이다.

끝으로 연구자의 광범위한 자료 조사와 새로운 제안에 박수를 보내며 토론을 마친다.