

초등교사의 문학교사 정체성에 관한 연구

김태호 대전은어송초등학교

방은수 인천용일초등학교

- I. 문제제기
- II. 초등교사에게 요구되는 문학교사 정체성
- III. 연구방법
- IV. 연구결과 및 논의
- V. 초등교사의 문학교사 정체성 형성을 위한 방향

I. 문제제기

문학교육학이 태동한 지 삼십여 년이 흘렀다. 그간 문학교육학을 학문적으로 정립하기 위한 노력이 활발하게 이루어졌다. 학문공동체에 속한 연구자들은 문학교육 현상을 연구 대상으로 확보하고, 이를 기술하고 해석하여 이론을 생산하는 한편, 이론들을 체계화하여 문학교육학의 전문성을 키워 왔다. 그 결과, 문학교육학은 독자적인 학(學)으로서 위상을 갖추게 되었다.

하지만 문학교육학의 연구 성과가 문학교실에서 온전히 실현되고 있는가 하면 그렇지 않다. 문학교육학이 문학교실의 변화를 추동함은 부인할 수 없으나 현장의 목소리를 담지 못한다는 비판 또한 존재한다. 이론과 실제 사이의 괴리가 있는 것이다. 교과교육학으로서 문학교육학에 요구되는 이중 잣대를 고려하면 이는 간과할 수 없는 문제이다. 문학교육학의 목적은 문학을 가르치고 배우는 문학교육 현상을 올바른 방향으로 정립하는 데 있다. 자연히 문학교육학은 학문적 정합성과 더불어 교육적 실효성이 중시된다. 아무리 정밀한 이론도 문학교육 현상에 변화를 도모하지 못한다면, 그 가치를

인정받기 힘들다. 이에 문학교육학과 문학교육 현상의 결속을 높이기 위한 학문적 노력이 요구된다.

이러한 맥락에서 문학교육학에서 주목해야 할 연구주제 중 하나가 바로 문학교사이다. 문학교사는 문학교육의 실천적 국면인 수업을 총괄하는 주체이다. 문학교사는 교사, 학습자, 텍스트의 상호작용을 통해 형성되는데, 문학교사는 다른 요인들을 메타적으로 결정하는 위치에 있다. 문학교사가 문학교육의 틀을 설계하고 텍스트를 결정하며 학습자의 학습 방법을 조정한다. 텍스트 중심의 문학교육 혹은 학습자 중심의 문학교육을 전개하더라도 이를 결정하고 조율하는 것은 문학교사이다. 결국 문학교사는 문학교육 현상을 주도하는 핵심적인 요인이다. 따라서 문학교사 연구를 통해 문학교육 현상을 파악하고 문학교육학의 지향점을 모색할 수 있다.

그렇지만 현시점에서 문학교사에 대한 연구 성과는 미비한 실정이다. 이대규(1999), 우한용(1999), 김귀식(1999), 정재찬(2003), 선주원(2005), 최지현(2006), 신현재·반윤희(2008), 염은열(2010) 등이 문학교사의 전문성 혹은 정체성에 관해 의미 있는 성과를 남겼지만, 충분치 않다. 문학교사가 어떻게 문학교육의 전문가로 성장하고, 그 정체성을 확보하는지, 문학교사 양성과정은 어떠해야 하는지 등 앞으로 해결해야 할 연구과제가 산적해 있다. 무엇보다 초등학교에서 문학교사 논의가 요구된다. 앞선 연구들은 대부분 중등학교를 배경으로 이루어졌다. 초등학교의 교사들이 어떻게 문학교사의 정체성을 형성하는가에 대해선 아직 연구된 바가 없다.

초등학교의 문학교사는 보편성과 특수성을 동시에 갖는다. 초등학교의 문학교사는 문학교육의 전문가라는 보편성과 더불어, 초등학교의 현실적인 교육 여건 속에서 문학교육을 수행해야 하는 특수성을 함께 갖는다. 일례로 현재 초등교육은 학급담임제로 이루어진다. 이는 교과전담제를 택한 중등교육과 다른 면모이다. 이러한 차이는 문학교사 논의에서도 차이를 야기한다.

중등교육에서 문학교육은 국어교사의 몫이다. 국어라는 한 교과와 전문가가 문학교육을 도맡는다. 따라서 문학교육의 전문가로서 자질을 요구받는

이도 국어교사에 한정된다. 언어활동을 중심적 속성으로 한다는 점에서 국어와 문학의 거리는 그리 멀지 않다. 초등교육에서는 이와 사정이 다르다. 초등교사는 여러 교과를 가르친다. 초등교사에게는 국어과 외에 다른 교과에 대한 교수능력 역시 요구된다. 교육대학의 교육과정 역시 초등교사로서 여러 교과의 교수능력을 갖추 수 있도록 설계되어 있지, 국어 혹은 문학과 같은 특정 교과에 집중되어 있지 않다. 따라서 초등교사와 문학교사 간의 간극은 국어교사와 문학교사 간의 그것보다 훨씬 크다. 이러한 지점을 고려하면 초등학교에서 문학교사를 찾는 일은 중등교육과는 다른 시각에서 접근할 필요가 있다.

이에 본고에서는 초등교사의 문학교사 정체성 형성에 논의하고자 한다. 초등교사가 문학교사로서 정체성을 확보하는 일은 매우 중요한 문제다. 문학교사로서 정체성을 갖춘 초등교사는 문학의 섬세한 결을 고려하여 문학수업을 실행할 수 있다. 공통교육과정 9년 중 6년이 초등학교에서 교육됨을 감안하면, 초등교사의 문학교사로서 정체성 형성은 제도적으로도 중요한 문제이다. 이를 위해 이 논문에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 초등교사에게 문학교사 정체성이 필요한 것인지 밝힌다. 여러 교과를 담당하는 초등교사에게 문학교사로서 정체성이 필요한 것인지 의문이다. 초등교사는 학생들에게 문학에 대한 전문적인 지식이 아닌, 초보적인 지식을 가르친다. 초보적인 지식을 가르치는 초등교사에게 특정 교과에 대한 정체성이 필요한 것인가? 만일 초등교사에게 문학교사로서 정체성이 요구된다면, 수학교사 혹은 역사교사로서 정체성 역시 동일한 논리로 요구된다. 그렇지만 한 명의 초등교사에게 모든 교과의 전문성을 요구하는 것이 타당한 것일까? 이 문제에 답하지 못하면 이후의 논의도 성립하지 못한다. 이에 교육본위론에 입각하여 초등교사에게 문학교사로서 정체성이 필요한 것인지 밝히고자 한다.

둘째, 초등학교에서 문학교사의 정체성을 살핀다. 초등학교에 문학교사가 필요하다면, 초등교사가 어떻게 문학교사로 존재할 수 있는지 살펴야 한다. 당위적으로 말하면, 모든 초등교사가 문학교사가 되어야 하나 실제 현실

은 그렇지 않다. 현실을 외면한 채 당위성만을 부르짖는 것은 무의미하다. 초등교사가 문학교사로서 정체성을 갖고 있는지, 그들은 어떻게 문학교사로 성장할 수 있는지 등을 경험적으로 탐색할 필요가 있다. 실제 초등학교 현장에서 문학교사라 할 만한 이들을 찾아 그 존재 방식을 질적 연구하는 것이 그 방법이 될 것이다.

II. 초등교사에게 요구되는 문학교사 정체성

문학교사는 지시대상이 불명확한 용어이다. ‘문학’이 독립교과로 설정되지 않은 우리나라 교육 현실에서 문학교사는 제도적으로 규정되지 않는다. 즉 문학교사 자격을 통해 문학교사를 한정지을 수 없다. 단, 문학교육을 수행하는 이들이 존재하는데, 국어교사나 초등교사이다. 여기서 문학교사는 두 가지 의미로 분기된다. 첫째, 문학교사를 외연적 의미 그대로 ‘문학을 가르치는 교사’로 이해할 수 있다. 이 경우에 문학교육을 수행하는 국어교사 혹은 초등교사가 곧 문학교사이다. 둘째, 문학교사를 ‘이상적인 문학교육을 수행하는 교사’로 이해할 수 있다. 문학교사를 문학교육을 수행하는 교사들이 추구해야 할 이상적인 잠재태로 보는 것이다(우한용, 1999). 이 경우에 문학교사에게 요구되는 자질 및 요건을 충족한 교사만이 문학교사로 지칭된다.

현시점에서 문학교사 담론이 제기되는 것은, 이 두 가지 의미 간의 거리 때문이다. 국어교사나 초등교사가 문학교육을 가르치고 있지만 그들이 문학교사로서 전문성을 갖추고 있는가에 대한 회의가 존재한다. ‘문학교육의 전문가가 문학교육을 가르쳐야 한다’는 당위적 명제가 실제 교육 현장에서 정착성을 상실하는 것이다. 이에 문학교육 연구자들은 문학교사를 문학교육에 대한 전문적 자질을 갖춘 이로 규정하고, 교육 현장에서 문학교사를 탐색하는 한편, 예비교사들이 문학교사로서 성장할 수 있도록 그 방안을 마련하였다(염은열,

2010). 결국 이 시점에서 문학교사를 거론하는 데에는 문학교육 현상을 기술하려는 의도보다, 문학교육을 이상적 상태로 정향하려는 담론적 의도가 강하게 작용하고 있다.

그런데 이 같은 문학교사 담론은 중등교육과 초등교육에 동일하게 적용되는 것일까? 이 지점에서 위화감이 발생한다. 중등교육에서 문학교사가 필요하다는 데에는 대다수가 공감대를 형성하고 있다. 하지만 과연 초등학교에서도 그러할까? 물론 초등학교에 엄연히 문학교육 현상이 존재함을 감안하면, 초등학교에도 전문가로서 문학교사가 필요하다. 하지만 이는 당위적 선언일 뿐이다. 당위적으로 그러할진대, 현실적으로 초등학교에서 문학교사가 필요한가?

우리 사회에 만연한 인식을 보면 문학교사의 필요성에 공감하지 않는 눈치다. 그 인식을 해부하면 다음과 같다. 초등교육은 중등교육을 위한 준비 단계에 불과하다. 본격적인 교과학습이 전개되는 중등교육과 달리, 초등교육에서는 초보적인 지식 및 기능을 학습하면 그만이다. 여기서 초보적인 지식 및 기능은 학문적 기준에서 볼 때 질적으로 하급에 속하는 것을 말한다. 초보적인 지식 및 기능을 가르치는 초등교사에게 특정 교과에 대한 전문성이 필요하지 않다. 문학교육 역시 그렇다. 초등교사는 문학에 대한 초보적인 지식 및 기능을 가르치는 것으로 충분하다. 따라서 초등교사는 문학교사가 아니어도 무방하다. 이러한 생각은 일반인은 물론 일부 문학교육 연구자들의 의식 속에 깊숙이 침투해 있다. 그리고 초등학교에서 문학교사의 필요성 질문에 답할 때에 부정적 인식 내지 망설임을 유발한다. 심지어 교육 주체인 초등교사조차 문학교사로서 자각을 갖지 않는 경우가 대부분이다.¹

하지만 이는 초등교육에 대한 이해가 심각하게 결여된 편견이다. 교육의 가치는 교육이 다루는 지식의 수준에 의해 결정되지 않을 뿐더러, 초등교

1 연구과정에서 문학교육에 대해 지속적으로 연구하는 교사들조차 문학교사에 대한 인식을 갖추고 있지 않음을 확인할 수 있었다.

육은 단지 중등교육의 준비를 목적으로 존재하지 않는다. 교육본위론에 입각하여 볼 때, 위와 같은 편견에는 교육을 도구적 활동으로 보는 사고가 내재되어 있다(엄태동, 2003: 46-54). 교육을 학문을 위한 활동으로 간주하면, 초등교육은 중등교육을, 중등교육은 고등교육을 위한 수단에 불과하다. 또한 학문적 기준에 따라 교육에 우열을 나누게 된다. 그러나 초등교사들이 학생들이 중등교육에서 달성할 성취를 생각하며 교육활동에 대한 보람을 느끼는 것은 아니다. 그들은 교육활동 자체에서 보람이나 가치를 체험한다. 즉 초등교육은 그 자체로 내재적 가치를 내장하고 있다. 초등교육이 중등교육의 준비단계로서 효용성이 있는 것은 사실이나, 이는 부차적인 것에 불과하다.

또한 초등교육의 본질적 소임이 중등교육과 다르다(엄태동, 2003: 63-69). 중등교육의 소임은 특정 교과와 전문적 지식을 가르치는 것이다. 이와 달리, 초등교육은 학생들이 자신의 소질 및 적성을 찾아 자신의 가능성을 실현할 수 있도록 교육하는 데 그 소임이 있다.

이러한 논리에 기대면, 초등학교에서 문학교사의 필요성 역시 다른 방향에서 접근할 수 있다. 초등학교에서 문학교육의 본질적 소임은 학생들이 소질 및 적성을 탐색하는 과정에서 문학이 무엇인지 체험하도록 하는 데 초점이 있다. 이를 위해선 학생들에게 문학에 대한 전문적 지식 및 논리를 본격적으로 교육하는 일보다, 학생들이 문학의 심미적 가치를 충실히 체험하고 문학을 향유할 수 있도록 교육하는 일이 우선시된다. 초등학교에 필요한 문학교사는 이러한 방식의 문학교육을 수행할 수 있는 교사다. 물론 이는 초등교육과 중등교육의 명확한 경계를 설정할 수 있는 문제가 아니며 무게중심을 어디에 두는가의 문제이다. 즉 지향점의 차이이다.

따라서 초등학교에 전문가로서 문학교사가 필요하지 않다는 생각은 재고되어야 한다. 초등학교에도 문학교사가 필요하다. 다만 문학교사로서 갖추어야 할 전문성의 성격이 중등학교의 문학교사와 다를 뿐이다. 중등교육의 문학교사가 교과로서 문학을 가르칠 수 있는 전문적 식견과 소양이 크게 요구된다면, 초등학교의 문학교사는 학생들이 문학의 심미적 가치를 체험하고

문학을 향유할 수 있도록 교육할 수 있는 능력이 필요하다.

연구자는 서론에서 ‘초등교사-문학교사’ 간의 간극이 ‘국어교사-문학교사’ 간의 간극보다 크다는 사실을 지적했다. 이는 초등교육이 학급담임제를 취하는 이상, 필연적으로 발생하는 문제다. 하지만 초등학교에서 문학교사의 역할을 문학적 소질 및 적성의 탐색으로 재규정하면, 이러한 문제는 오히려 장점이 될 수 있다. 초등학교에서 문학교사의 전문성이 학생들로 하여금 문학적 소질 및 가능성을 탐색하는 데 있다면, 문학교육은 단지 문학시간 혹은 국어시간에만 국한되지 않아도 된다. 초등학교에서 문학교사는 교과 시간 외에 아침자습시간이나 쉬는 시간, 점심시간 등을 이용하여 학생들에게 문학적 체험을 제공할 수 있고, 타 교과 시간에도 통합적 관점에서 문학을 활용할 수 있다. 이러한 교육적 가능성은 모든 교과를 가르쳐야 하는 초등교사가 문학교사로서 성장하기 힘들지만, 문학교사로서 성장할 수 있다면 학생들에게 더 큰 교육적 영향력을 발휘할 수 있음을 뜻한다.

문학교육의 현실적 여건에 비추어 봐도 초등학교에서 문학교사의 정체성은 반드시 필요하다. 2009 교육과정에서는 공통 교육과정을 초등학교 1학년부터 중학교 3학년까지, 9년으로 설정한 바 있다. 우리나라 국민이 공통적으로 문학교육을 이수하는 공통 교육과정의 60% 이상이 초등학교 시기에 이루어지는 것이다. 즉 초등학교 문학교육이 문학교육에서 차지하는 비중이 결코 적지 않다. 더욱이 초등학생들은 학습에 대한 가소성이 크기 때문에 문학을 습관화·내면화하도록 교육하기가 용이하다. 또한 입시로 인해 교육이 파행적으로 펼쳐지기 쉬운 우리나라 교육 현실에서, 교과 성적에 대한 부담이 적은 초등학교 시기는 문학을 학습하기에 가장 적절한 시기일 수 있다.

이상의 논의에서 초등교사에게도 문학교사 정체성이 반드시 필요하며, 그 정체성의 성격이 중등학교의 그것과 차이가 있음을 살펴보았다. 3장에서는 실제 초등교육 현장에서 문학교사라 할 만한 이들을 찾고, 그들을 질적 연구하여 어떻게 초등교사가 문학교사 정체성을 함양할 수 있는지 탐색하도록 하겠다.

III. 연구방법

이 연구의 목적은 초등교사의 문학교사로서 정체성과 그 형성과정을 이해하는 데 있다. 이를 위해선 연구에 참여하는 초등교사의 내적 상태뿐만 아니라 그가 놓인 사회문화적 실천 과정에 대해 장기간의 자료 수집과 분석 과정이 요구된다. 이러한 점을 고려할 때 문화기술지가 이 연구에 대해 방법론적 적합성을 지니는 것으로 판단된다. 문화 기술지는 현장 연구를 통해 문화 현상을 기술하는 질적 연구의 한 방법으로서(J. Amos Hatch, 진영은 역, 2008: 49), 특정 문화 현상 이면에 존재하는 가치체계나 신념 체계를 확인하고자 할 때 유용하다. 이에 본고에서는 문화기술지를 통해 초등교사의 문학교사 정체성을 연구하고자 한다.

연구 대상은 아동문학 교육 연구 모임인 ‘아동문학 소리골 모임’에 참여한 중인 초등교사와 그들의 문화이다.² 이 모임에 참여하는 교사들(이하 ‘참여자’로 지칭)은 충북 청주에 위치한 H대학교 초등교육과 S교수의 지도 아래 2006년부터 지금까지 매월 둘째, 넷째 월요일마다(방학은 제외) 서울에서 모임을 가지며 아동 문학과 문학교육을 공부했다. 인원수는 현재 서울, 경기, 인천 등지에서 근무 중인 초등교사 7~8명이다. 이들은 2007 개정 초등학교 국어 교과서 문학 단원의 교수학습 개선을 위한 저술을 공동으로 출간하기

2 연구 참여자에 대한 기본적인 정보 사항은 다음과 같다.

이름	성별	근무지역	교직경력	학위	비고
참여자 1	여	대전	7년	석사과정	
참여자 2	여	서울	7년	석사	
참여자 3	여	서울	15년	석사	
참여자 4	남	인천	7년	석사	
참여자 5	여	서울	7년	석사과정	
참여자 6	여	서울	7년	석사	
참여자 7	여	경기	9년	학사	

도 하였다.

참여자들은 교직사회 진입과 동시에 이 모임을 시작했고, 지금도 지속적으로 아동문학 교육에 대해 연구 중이다. 따라서 참여자들의 경험은 문학교사로서 정체성 형성의 과정을 보여 주는 자료로서 가치가 있다. 그리고 이들은 초등교직사회에 속해 있지만, 그들의 문학교사 정체성은 제도적으로 부과되지 않았다. 그것은 자발적인 연구 활동을 통해 능동적으로 획득한 결과이다. 따라서 참여자들의 경험을 연구함으로써 초등교사가 제도적 한계를 극복하고 문학교사의 정체성을 형성하기 위한 방향을 모색할 수 있다.

자료 수집은 참여 관찰 및 연구 참여자 심층 면담을 주로 활용했다. 문화기술지는 문화적 내부자들의 사고방식을 이해하는 데 중점을 두기 때문에 장기간의 참여 관찰이 요구된다. 이 연구 또한 아동문학교육 모임에 속한 교사의 정체성을 탐색하는 데 초점이 있다. 이에 연구자는 장기간의 현장 연구를 계획하여 실천했다. 해당 모임 초등 교사의 적극적인 협조 아래, 연구자는 방학을 제외하고 4월부터 12월까지 정기적으로 매월 2차례 정기적으로 참석하여 해당 연구 모임을 관찰하였다.

관찰만으로 파악하기 어려운 참여자들의 내면을 탐색하기 위해 심층면담 또한 실시하였다.³ 장기간의 참여 관찰 과정에서 연구자는 참여자들이 스스로를 문학교사로 인식하지 못하고 있는 점을 발견했다. 만약 문학교사로서 그들의 자각이 부족한 상태에서 일반적인 면담을 실시한다면, 연구자는 문학 교육과 관련된 인상 수준의 자료를 확보하는 데 그칠 우려가 있었다.

3 심층면담은 2014년 10월에서 11월까지 두 달간에 걸쳐 모임 후에 이루어졌으며, 면담시간은 30분에서 1시간 정도로 진행되었다. 면담은 모임이 주로 이루어지는 서울의 모처와 가까운 차집에서 진행되었다. 면담은 반구조화된 면담으로 진행하되, 참여자들의 자발적인 이야기를 최대한 수용하였다. 면담에 참여하는 초등 교사들은 연구 주제와 관련된 그들의 삶과 경험을 제보해 주었으며, 그 가운데 모임에 참여하는 이유와 참여자가 생각하는 문학교사상, 초등학교에서 문학교사의 필요성에 대해 구체적이고 자세하게 기술하였다. 면담 내용은 제보자의 동의를 구한 후에 녹음하였으며, 면담 종료 후에 연구자는 녹음 내용을 전사하여 분석 자료로 활용하였다.

따라서 심층 면담에서 연구자는 참여자들의 연구 활동이 문학교사로서 정체성 형성 과정임을 안내하였다. 이를 통해 연구자는 초등교사가 문학교사의 정체성을 형성할 수 있는 가능성들을 포착하고자 했다.

수집된 자료는 기술(記述, description), 분석(分析, analysis), 해석(解釋, interpretation)순으로 검토되었다.⁴ 연구자는 기술을 통해 수집된 자료에서 분석 내용을 추출한 다음, 분석 내용이 담지하고 있는 교사 문화를 최대한 가감 없이 ‘있는 그대로’ 서술하였다. 그리고 기술을 통해 변환된 자료에서 참여자의 정체성을 분석하였다. 기술된 자료에 대한 분석 과정은 코딩(coding)을 통해 자료를 체계화하여 소주제를 도출하고, 도출한 소주제를 반복적으로 비교하면서 범주화하는 식으로 실시되었다. 끝으로 해석을 실시하였다. 해석 작업은 참여자들의 문화 속에 내재된 문학교사로서의 정체성에 대해 연구자의 주관적인 의견을 제시하는 식으로 이루어졌다.

문화기술지 연구는 연구자의 주관이 반영되는 과정이라는 점에서 분석 결과의 타당성에 의문이 제기될 수 있다. 이를 보완하기 위해 연구자는 ‘참여자 확인(member check)’을 실시하였다. 이메일을 통해 연구에 참여한 초등교사들에게 연구 결과 검토를 의뢰하였다. 그들은 연구자가 도출한 연구 결과와 자신의 경험 간에 괴리가 있는지 검토하였으며, 기술된 사항이 자신들의 경험을 적절하게 반영하고 있는지 확인해 주었다.

4 기술은 참여자의 관점에서 현상을 맥락, 의도, 의미와 함께 서술하는 것을 의미한다. 수집된 자료에 대한 기술 과정은 연구자의 관점에 따라 선택과 배제를 동반하기 때문에 자료 분석의 내용과 초점을 결정한다. 한편 분석과 해석은 참여자의 관점(emic perspective)에서 벗어나 연구자의 관점(etica perspective)에서 수집된 자료에 접근한다. 분석과 해석의 차이에 주목하여 그 개념을 살펴보면, “분석은 ‘현상의 구조를 파악하는 작업’이라고 한다면, 해석은 ‘현상의 의미를 이해하는 작업’”(조용환, 1999: 57)이라고 할 수 있다. 그리고 분석과 기술이 자료에 충실한 작업이라면, 해석은 자료에 대한 기술 및 분석 과정 이후에 연구자의 주관을 바탕으로 자료를 거시적, 포괄적 맥락에서 통찰하는 작업이다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 초등학교에 문학교사는 존재하는가?

먼저 참여자들에게 ‘자기 자신을 문학교사라고 생각하는지’에 대해 물었다. 연구자의 질문에 참여자들은 대부분 대답을 망설였다. 그들은 대부분의 참여자들은 문학교사에 대해 생각해 본 적이 없다고 답하였다. 교육대학이나 학교 현장에서 이러한 문제와 마주한 경험이 없었기 때문이다. 그렇지만 연구자의 질문을 통해 초등교사의 문학교사 정체성에 대해 고민하기 시작하였다.

이후 그들은 문학을 가르치고 있다는 점에서 문학교사일 수 있겠지만, 그것만으로 자기 자신을 문학교사라고 판단하기 어려울 것 같다고 응답했다. 즉 그들은 자신이 이상적인 문학교사상에 부합하지 않는다고 생각한 것이다. 이에 연구자는 참여자들에게 문학교사는 어떤 교사라고 생각하는지, 그러한 문학교사가 초등학교에 존재한다고 생각하는지 물었다. 본 연구의 참여자들은 지속적으로 문학교육을 연구해 온 교사들이니만큼, 문학교사에 대한 인식을 면담과정에서 처음 가졌음에도 불구하고 문학교사에 대해 폭넓은 의견을 제기하였다.

연구자: 초등학교에 문학교사라 할 만한 사람이 있을까요?

참여자2: 초등학교는 따로 문학이라는 과목이 없기 때문에 없는 것 같아요. 고등학교 때 문학을 가르치는 선생님이 떠오르는 하는데….

연구자: 그러면 문학교사는 고등학교에서 문학 교과를 가르치는 선생님을 뜻할까요?

참여자2: 초등학교 교육과정에서도 문학이 있기 때문에 그렇진 않을 것 같은데… 문학교사라고 하면 문학에 대한 전문지식이 있고 그것을 가르칠 수 있는 능력을 갖춘 교사여야 될 것 같아요.

문학교사라는 기표에 대해 참여자들은 고등학교 때 국어교사를 떠올리는 경우가 많았다. 참여자2는 문학교사라는 말에 고등학교에서 선택과목으로 ‘문학’ 교과를 가르치는 교사를 떠올렸다. 그렇지만 이는 평소 참여자2의 문학교사상이기보다 문학교사라는 기표에 즉자적으로 떠올린 생각이었다. 이내 초등학교 교육과정에도 문학이 존재하기 때문에 초등학교에도 문학교사가 존재할 수 있다고 답하였다. 단, 문학교사는 단지 문학을 교육하는 교사가 아닌, 문학에 대한 식견과 이를 가르칠 수 있는 능력을 갖춘 이라고 규정하였다. 그리고 초등학교에 문학교사는 거의 존재하지 않는다고 대답하였다.

초등교사가 생각하는 문학교사의 구체적인 상을 확인하기 위해 실제 교사 중에서 문학교사라 할 만한 이를 꼽아 보도록 했다. 학창시절이나 교직 생활 중에 만났던 문학교사에 대한 설명을 요구했다. 참여자들은 대부분 문학교사라 할 만한 이를 경험한 적은 있었으나, 평생에 한두 명 꼽을 정도로 그 수가 적었다.

참여자1: 중학교 때 국어선생님이 수업을 하실 때, 열정이 밖으로 불꽃처럼 나왔었거든요. 386세대이셨고, 아마 사회운동을 하지 않았나 싶을 정도로 열정이 있으셨고요. 눈물을 글썽거리면서 이육사에 대해서 설명을 하시면서 이육사가 수감번호나 그 얘기를 하면서 눈물이 그러그렁하는데 그때는 감수성의 눈물이 아니라 정의와 진실에 대한 선생님의 갈망이 맺혀 있었던 것으로 나는 이해했어요. 선생님이 소녀 감수성이 아니었거든요. 오히려 투사 같은 느낌이 있었어요. 내가 습작도 선생님의 집으로 찾아가 보여 드린 기억이 있어요. 신동엽의 ‘껍데기는 가라’도 추천해 주셨어요. 나하고 문학적으로 소통하기 위해 노력해 주셨어요.

참여자2: 어떤 선생님 같은 경우에는 시를 참 좋아해요. 옆 반 선생님이었는데, 시를 개인적으로 너무 좋아하는 것예요. 수업 이외에도 아침 자습 시간에 시를 짓고, 시를 발표시키고, 그것을 작품 활동란에 붙여 놓고, 그것을 아이들과

같이 공유하면서 뭔가 서로 교감하는…. 일 년 동안 그렇게 시를 가지고 수업을 하셨어요.

참여자들은 문학에 대한 애정을 갖고, 이를 학생들과 소통하는 교사를 문학교사로 생각하고 있었다. 참여자1은 중학교 때 국어교사를 문학교사로 기억하였다. 그 교사는 주로 참여시에 대해 이야기하면서 현실에 대한 비판 의식을 제기하였다. 그리고 이를 중학생이었던 참여자1과 소통하고자 노력 하였다. 참여자2는 동료교사 중 한 교사를 문학교사로 이야기하였다. 그 교사는 개인적으로 시를 사랑하는 사람이었고, 학생들과도 수시로 시를 쓰고 발표하고 공유하였다.

참여자6: 여자 선생님이 시를 진짜 많이 가르쳐 주셨어요. 지금 생각해 보면 그 분도 정말 감성적이었던 것 같아요. 하지만 그 당시에는 텍스트로만 왔어요. 선생님 다름대로는 학습지도 선생님도 혼자 만드시고 그러셨지만 그 당시에는 문제집 푸는 걸로만 느껴졌어요. 결국 문학을 대하는 교사의 태도인 것 같아요. 교사의 아우라 같은 거라고 할까.

참여자6은 문학교사의 자질로 ‘문학을 대하는 교사의 태도’를 제시하였다. 대체로 학교교육이 제공하는 문학 경험은 학습자 내면의 자각이나 새로운 인식의 획득으로 연결되지 못하고 있다. 이 문제 상황은 참여자6이 문제집 푸는 것으로만 느껴졌다고 표현하였듯이, 학교교육을 담당하고 있는 교사가 학습자의 문학 경험을 입시 제도에 맞게 단순화시켜 버리는 데 기인한다.⁵ 결과적으로 참여자6은 문학을 학습자에게 전달되어야 하는 교육 내용

5 제임스 그리블은 “문학 독서가 우리와 다른 사람의 삶을 조망하는 데 중요하리라는 생각이 무너져 가는 가장 큰 이유의 중의 하나로, 문학이 전 세계 수백만 학생들이 선택하여 시험 볼 수 있는 ‘교과 과목’이 되었다”(제임스 그리블, 1987: 9)는 언급을 통해 문학 교육이 오히려 문학의 의미와 가치를 훼손시키는 상황에 대한 우려를 나타낸 바 있다.

으로만 대하는 초등교사의 태도를 문제 삼고 있다.

흥미롭게도 참여자들은 문학에 대한 애정을 갖는 교사를 곧 문학교사로 생각하지 않았다. 문학에 대한 애정이 있어도 그것이 학생들과 공유하고자 하는 교육적 실천이 뒷받침되지 않는다면 문학교사가 아니라고 생각하였다.

참여자3: 초등학교에서 문학교사는 굉장히 소수인 것 같아요. 그 분야로 공부를 하려는 사람이 봤어요. 현재 우리 학교에서 아동문학 평론가로 데뷔하신 분도 있고, 그분은 체육 교과를 하세요. 그분 같은 경우에는 ○○교대 교육대학원에서 아동문학 관련해서 석사를 받으셨고, ○○대학교 대학원 다니면서 아동문학 평론을 공부하시는 것으로 알고 있어요. 나는 그분이 아이들과 동화 작품을 나누는 모습을 보지 못했어요. 물론 공부가 끝나시면 다시 돌아와서 아동문학을 아이들에게 잘 가르쳐 주실 것 같아요. 하지만 지금 그분의 공부는 아이들을 위한 것이라기보다는 공부에 대한 본인의 열망에 따른 것 같아요. 그리고 아동 문학에 교육적 시각보다는 평론가적 시각으로 보는 것 같아요. 그분은 아동문학 책을 손에서 놓지 않지만, 그 책을 아이들과 같이 읽는 모습을 본 적이 없어요. 문학에 관심이 많은 교사이지만, 문학교사는 아닌 것 같아요.

참여자3의 동료교사는 대학원에서 아동문학을 전공하였으며, 평론가로서 활발하게 활동하고 있다. 그 교사는 평소 ‘아동문학 책을 손에서 놓지 않을 정도로’ 문학에 대한 열정을 갖고 있었다. 하지만 그 교사의 문학적 열정은 교육적 실천으로 연결되지 않았다. 그 교사에게 아동문학 공부는 문학에 대한 본인의 열망을 충족시키기 위한 일이었다. 이에 참여자3은 그 교사를 문학에 대해 관심이 많은 교사이나, 문학교사는 아니라고 판단하였다. 이처럼 본 연구에 참여한 초등교사들이 생각한 문학교사는 문학적 지식이 많은 교사가 아니다. 오히려 문학적 역량이 조금 부족하더라도, 교사의 순수한 문학적 열정이 교육적으로 실천될 수 있는지가 더 중요하다.

이러한 생각은 참여자들이 운영하는 아동문학교육 모임의 활동 내용에

도 반영되어 있었다. 참여자들의 모임은 특정 작가의 작품을 발제하고, 그 교육방법을 모색하는 방식으로 이루어진다. 참여자들은 작품의 문학과 예술성에 대해 토론하지만, 그 작품을 교육적으로 어떻게 활용할 수 있는가에 대해 가장 활발하게 토론하였다. 아래 발제자와 참여자 간의 대화 내용은 아동 문학교육 모임의 성격을 잘 보여 준다.

발제자: 저는 아이들에게 바위가 된 실베스터를 몸으로 표현해 보도록 했어요.

모임 참석자: 아이들이 정말 재미있어 했을 것 같다. 특히, 부모님이 바위가 된 실베스터를 찾아온 장면을 몸으로 표현했으면 교실이 엉망이 되어 버렸을 것 같은데?(웃음)

발제자: 그렇게 엉망이 되진 않았어요. 아이들이 알아서 자제하더라고요. 아이들에게 미리 주의를 줬거든요. '실베스터는 바위가 된 채로 부모님을 만난거야. 그러니까 함부로 움직이거나 소리를 지르면 안 돼'라고 말을 한 다음에, 부모님을 앞에 두고도 바위가 되어 버렸기 때문에 아무 말도 할 수 없는 실베스터의 마음을 생각하면서 몸으로 표현해 보라고 했어요. 아이들이 몸으로 표현하는 장면은 스마트폰으로 찍어 왔어요. 이거예요.

모임 참석자: 이 아이는 왜 이렇게 몸을 찢끔찢끔 흔들어 대는 거야?

발제자: 안 그래도 그 아이에게 왜 그런 몸짓을 했느냐고 물었어요. 실베스터 부모님이 바위가 된 자신을 알아차리게 만들려고 그런 건데, 자기가 바위라서 그렇게 움직인 거래요. 완전 귀엽죠?(웃음)

인용문에서 참여자들은 발제자의 특정 수업 장면에 대해 이야기를 나눈다. 발제자가 선정한 작품은 윌리엄 스타이그의 『당나귀 실베스터와 요술 조약돌』이었다. 발표자는 이 작품을 수업에 적용한 뒤에 학생들의 반응이 어떠했는지, 그 과정에서 어떠한 교육적 조치를 취했는지에 대해 설명하고 있다. 이처럼 참여자들은 발제자의 발표를 통해 양질의 작품을 접하는 것은 물론, 학습자의 문학적 배움을 위한 계획 및 실천에 이르는 전 과정을 공유한다.

이 과정에서 참여자들은 문학교사로 성장할 수 있을 것으로 판단된다.

2. 초등학교사는 왜 문학교사로 성장하기 힘든가?

이 연구에 참여한 초등학교사들은 초등학교에서 문학교사가 필요하다는 생각을 일관되게 표출하였다. 동시에 참여자들은 면담 과정에서 초등학교에서 문학교사가 거의 없다는 인식 또한 보여 주었다. 초등학교에 문학교사가 필요함에도, 정작 양질의 문학교육을 실천할 수 있는 문학교사는 많지 않다는 인식을 참여자들이 갖는 것이다. 그렇다면 참여자들은 이러한 간극의 원인이 무엇이라고 인식하고 있을까?

연구자: 다른 선생님들은 왜 문학교사가 되지 못하는 걸까요?

참여자3: 대부분의 선생님은 문학에 대한 열의가 없거든요. 왜냐하면 그 시에 대한 본인의 경험이 그렇게까지 아이들에게 많은 교육적 효과를 가져오고, 그렇게까지 본인에게 중요하지 않으니까 굳이 아이들에게 가르쳐야 되는가에 대한 그런 의문이 생기거든요.

참여자3은 교직 임용 이후 만났던 동료교사들을 통해 초등학교에서 문학교사의 문제를 설명했다. 그의 동료교사들은 문학을 통해 유의미한 정신적 변화나 성장을 경험한 적이 없다. 즉 문학교육이 학습자에게 성장과 변화를 가져올 수 있음을 체감하지 못한 것이다. 결국 문학에 대한 교사 스스로의 관심 및 애정 그리고 자각이 부족하기 때문이라고 할 수 있다. 또한 초등교사에게 문학의 가치를 절감하도록 하는 일이 선행되어야 함을 알 수 있었다. 한편 참여자4는 개인적 차원이 아닌, 제도적 차원에서 초등학교에서 문학교사의 부재 이유를 언급하였다.

연구자: 대학교 때 교육이 문학교사가 되기에 충분하다고 보세요?

참여자4: 아니요. 전혀요. 대학 시절에는 주로 수업 모형이나 교수법 위주로 배우자나요. 대학 시절의 국어 특히 문학 영역을 깊게 공부하기에는 힘든 것 같아요.

참여자4는 문학교사의 문제를 교육대학의 교육과정 측면에서 접근한다. 교대 교육과정은 ‘문학 교육’에서 ‘문학’보다는 ‘교육’에 방점을 두고 운영된다. 따라서 대부분의 강의가 교수법이나 모형에 중점을 두고 강의가 이루어진다. 또한 초등교사는 전 교과를 지도해야 하기 때문에, 문학에 대한 심도 있는 강의를 별도로 마련하기 어렵다. 이로 인해 초등교사는 고등학교 때 받은 입시 위주의 문학교육을 토대로 문학교육을 실행해야 하는 현실에 처한다. 본인 스스로 문학의 가치를 체험하지 못한 채, 학생들에게 문학을 가르쳐야 하는 것이다.⁶

참여자5는 제도적 측면에서 한 발 더 나아가 현대 사회의 구조적 측면에서 문학교사의 부재 현상을 이야기한다.

연구자: 초등학교에 문학교사가 있다고 생각하세요?

참여자5: 거의 없다고 생각해요.

연구자: 왜 그렇게 생각하세요?

참여자5: 우선 자신의 삶에 관심이 없어요. 타인의 삶에만 관심이 있고 자신의 내면에 있는 이야기를 가꿀 줄 모르는 것 같아요. 그냥 가십이라든지 진정한 내 안에 있는 내면에 초점을 맞추지 못하고 밖으로만. 자본주의와 이미지에 현혹되어서 교사들조차도 마음속의 진정한 내면에 대해서는 관심이 없고 자기가 어떤 사람인지도 모르고 자기가 뭘 좋아하는지도 모르고 남의 이야기만 하는 것 같고요. 조개에 비유하자면 진주가 없는 조개 같아요. 그냥 큰 양식 조개. 사람들은 삶에 여유가 없고요. 아마 인문학이 죽어 가는 거랑 맥이 닿아

6 이에 엄은열(2010)은 문학치료적 관점에서 교사들을 상대로 한 문학 강의의 필요함을 역설한 바 있다.

있는 것 같아요.

현대 사회는 자본주의의 가치 체계가 전방위적으로 적용되고 있다. 대중들의 문화적 욕구를 충족시키기 위해 자본은 지식과 문화까지 상품으로 만들어 대중에게 제공한다. 대중은 자본이 생산한 이미지와 기호를 소비하면서 자신의 문화적 욕구를 충족시키고 있다고 믿는다(이건만, 2011: 262). 하지만 이 과정에서 대중은 자본주의 가치 체계에 의해 주체성을 박탈당한다. 즉, 현대 사회의 대중들은 참여자5가 언급한 것처럼 “진주 없는 양식 조개”가 되어 가고 있다. 참여자5는 초등 교사 또한 이러한 현대 사회의 구조에 종속되어 자신의 내면을 살피지 못하고 있음에 주목한다. 그리고 현대 사회는 상품의 내재적 가치보다는 외재적 가치, 즉 돈이 되는가를 중시한다. 결국 참여자는 인문학의 고사와 초등학교에서 문학교사의 부재가, 본질적으로 앞서 언급한 현대 사회의 문제에서 비롯되었다고 판단하고 있다.

3. 초등교사에게 문학교사 정체성을 형성하기 위한 방안은 무엇인가?

초등학교에서 문학 교육은 학습자에게 자신의 내면에 대한 성찰과 더불어 정신적인 성장과 태도의 변화를 가져올 수 있는 계기를 제공한다. 연구에 참여한 초등 교사들은 앞서 언급한 문학교육의 면모에 대해 긍정적으로 공감을 표시하면서 동시에 초등학교에서 문학교사의 문제를 해결해 나갈 수 있는 방안이 무엇인지에 대해서 의견을 적극적으로 제시해 주었다. 대부분의 참여자들은 문제를 해결해 나갈 수 있는 방안으로 ‘교사 교육의 강화’를 제안하였다. 참여자2는 초등학교에서 문학교육이 처한 현실적 여건을 고려한 교사 교육의 방향을 다음과 같이 이야기하였다.

참여자2: 한 가지 방안이 될 수 있는 게... 내가 학교에 있는 동안 자발적으로

독서 동아리를 했어요. 근데 아이들에게 읽히기 쉬운 책을 아이들에게 이걸 어떻게 하면 이걸 교육적으로 읽힐까라는 책을 골라서 한 건 아니고요. 정말 선생님들이 읽고 싶은 책을 골라서 수다 떠는 것처럼 책에 대해서 이야기하는 거예요. 철저히 교사들이 원하는 책을 선정해서 같이 읽고 나누는 가운데 교사 자체가 문학을 향유하는 거예요. 그러면서 자연스럽게 그러한 분위기가 아이들에게 흘러가는 것 같았어요. 쉬는 시간에 책을 읽게 되고, 은연중에 책에 대해서 이야기하게 되고, 그러면서 교사도 문학적인 소양을 쌓을 수 있지 않을까요?

참여자2는 초등학교에서 문학교사 교육의 방향이 문학의 가치에 대한 교사 스스로의 인식 변화를 유도하는 방향으로 이루어져야 함을 언급하였다. 교사 교육이 현행 교대 교육과정이나 교사 연수처럼 교수법이나 지도 기법 위주로 이루어진다면, 그것은 여전히 ‘문학’보다는 ‘교육’에 강조점이 주어지기 때문이다. 초등교사가 문학을 교육하기 이전에 문학의 본질이 무엇인지, 그리고 문학이 나의 삶을 어떻게 변화시킬 수 있는지에 대한 인식을 갖추지 못한다면, 초등교사는 문학을 대하는 학생들의 인식과 태도 또한 변화시킬 수 없다. 따라서 ‘교육’보다는 ‘문학’을 염두에 둔 교사 모임 혹은 독서 동아리가 필요하다. 이를 통해 교사 스스로가 문학을 향유하는 경험을 갖는 것이 선행되어야 한다.

이와 비슷한 맥락에서 참여자1 또한 교사 교육의 필요성을 언급하고 있다.

참여자1: 사회 전체적으로 문학의 정신을 회복시킬 필요가 있다고 생각해요. 성인들부터 문학을 향유하는 문화와 노력을 해야지요. 조금 시스템적인 측면이 있는 것 같아요. 독서 교사 모임이라든지 이런 것들이 형성이 되어야 전이가 될 것 같아요. 교실에서만 문학 교육을 강조하는 것은 생명력이 길지 않을 것 같고, 교사 독서 모임과 같은 것이 당장의 실효성을 가져올 수 있는 변화의 시작인 것 같아요.

참여자1도 초등학교에서 문학교사의 문제를 해결하기 위한 방안으로 교사 독서 모임을 제시하였다. 그리고 참여자1은 교사 교육의 방향은 ‘교실에서만의 문학 교육’이 아닌 ‘교실 밖으로의 문학의 향유’로 수렴되어야 한다고 강조하였다. 그런데 참여자2가 문학의 향유적인 측면을 교사 개인의 문제에 국한시켜 논의했다면, 참여자1은 문학의 향유가 전 사회적으로 확산되어야 함을 강조하였다. 이러한 참여자1의 인식은 현대 사회가 전체적으로 문학의 정신을 훼손 내지 상실하고 있다는 판단에 기초하고 있다. 따라서 참여자1은 초등학교에서 문학교사의 부재 현상이 개인의 노력으로 극복될 수 있는 문제가 아니라, 사회 전체적으로 노력을 경주해야 할 사항으로 보고 있음을 알 수 있다.

V. 초등교사의 문학교사 정체성 형성을 위한 방향

초등학교에 문학교사는 존재해야 한다. 문학교사가 학습자들이 문학에 입문하여 문학에 대한 소질 및 적성을 탐색할 수 있는 기회를 제공해 주어야 한다. 하지만 현재 초등학교에 문학교사라 부를 수 있을 만한 이는 매우 드물다. 그도 그럴 것이, 현재까지 초등교사에게 문학교사 정체성이 필요하다는 인식 자체가 부족하였다. 또한 여러 교과와 내용을 두루 섭렵해야 하는 초등교육의 특성상 초등교사가 문학교사 정체성을 확보하기가 쉽지 않다. 그래서 초등교사 중 개인적인 취향에 따라 문학을 선호하는 이들이 있더라도 문학교사 정체성을 갖춘 이는 찾기 힘들었다. 이러한 현실에서 초등교사를 어떻게 문학교사로 성장하도록 교육할 수 있을까?

초등교사의 문학교사 정체성 형성은 크게 두 가지 방향으로 전개될 수 있다. 하나는 교육대학에서 초등교사가 문학교사로서 정체성을 갖도록 교육하는 것이고, 다른 하나는 평생교육 차원에서 초등교사가 문학교사로서 성

장할 수 있도록 지원하는 것이다.

먼저 첫 번째 방향의 가능성을 검토해 보자. 현재 교육대학에서 문학은 주로 초등국어교육의 일환으로 교육되고 있다. 하지만 국어과의 영역이 5대 영역임을 고려할 때 2개 학기 동안 진행되는 초등국어교육 강의(총 5학점)만으로 문학교육의 기반을 다질 수 있을지 의문이다. 2개 강의, 총 32주의 수업을 영역별로 나누기만 해도 5~6주간의 강의만이 문학교육 관련 내용으로 꾸려짐을 알 수 있다. 다행인 것은 전국의 교육대학에서 문학교육의 중요성을 감안하여 문학교육 관련 강의를 교양 과목으로 편성하고 있다. 이들 강좌는 초등교육의 대상자가 아동임을 고려하여 ‘아동문학의 이해’, ‘아동문학’, ‘교육 연극’ 등의 주제로 교양 과목이 개설된다(이지영·최주희, 2004: 10). 하지만 그나마도 선택과목이기 때문에 문학교사의 양성 과정으로 간주하기엔 부족한 실정이다.

여러 과목을 섭렵해야 하는 초등교사의 특성을 고려하면, 이러한 현실적 조건을 문제시하기보다 수용하는 가운데 개선해야 한다. 현재 우리나라 교육과정에 독립교과로 설정된 각 교과와 내용 중 어느 것이 더 중요하고, 어느 것은 덜 중요하다고 할 순 없다. 각 교과 나름대로 정당성을 갖고 있다. 만일 문학교육 전공자들이 문학교육의 중요성을 강조하며 문학교육에 대한 추가적인 강의 편성을 주장한다면, 이는 교과 이기주의 혹은 교과 우월주의의 발로일 것이다. 결국 교육대학에서 문학교사를 양성하려는 시도가 필요하나, 교육과정의 대폭적인 개편이 없는 한, 현실적인 한계를 극복하기 힘들다.

두 번째 방향은 초등교사들 중에 문학교육에 대한 관심과 열망이 있는 이들을 중심으로, 평생교육 차원에서 문학교육에 대한 학습 기회를 제공하는 것이다. 현대사회는 이른바 지식기반사회 혹은 정보화 사회라 불린다. 지식이 폭발적으로 증가하면서 사회가 급속도로 변화한다. 그러한 변화에 적응하기 위해선 정규교육만으론 한계가 있다. 이에 교육 역시 평생에 걸쳐 인간적 성장을 지향하는 평생교육으로 확장되고 있다. 평생교육 시대에 개인은 전 생애에 걸쳐 교육을 지속해야 한다.

이는 교사에게도 마찬가지다. 교육대학에서 배운 내용만으로 사회적 변화에 대처하기란 한계가 있다. 교사들은 평생교육을 통해 교수 능력의 전문화를 꾀할 필요가 있다. 그래야 급속한 사회적 변화와 빈번한 교육과정 개정에 대처하면서 교사로서 전문성을 유지할 수 있다. 현대사회에서 전문성을 확보하기 위해선 교사들에게 평생교육 차원의 학습이 필수적이다.

초등학교 내에 문학교사를 양성하는 일도 평생교육 차원에서 이루어질 수 있다. 이 연구에서는 실제 교육 현장에서 몇몇 초등교사들이 문학교사로서 성장하기 위해 노력하는 모습을 확인할 수 있었다. 그들은 정기적으로 모임을 갖고 아동문학 교육에 대해 연구한다. 이 모임에 소속된 교사들은 문학교육의 중요성을 자각하고 정규수업이 시작되기 전 아침시간이나 방과 후 시간을 활용하여 학습자에게 문학교육을 수행한다. 분명 문학교사로서 정체성을 자각하지 못하고, 문학교사라 지칭할 만한 식견을 갖추진 못하고 있다. 그렇지만 평소 자기 스스로 문학을 향유하면서 학습자에게도 문학교육의 기회를 충실히 제공하기 위해 노력하고 있다. 이들은 아직 문학교사라 부르기엔 부족하지만, 문학교사로 성장할 수 있는 가능성을 가지고 있는 것이다. 그리고 그 가능성을 실현하기 위해 부단한 노력을 기울이고 있다.

평생교육 차원에서 초등교사에게 문학교사 정체성을 형성시키려는 방안은, 모든 초등교사에게 문학교사로서 정체성을 부여할 수 있는 대안이 아니라는 점에서 한계가 있다. 하지만 교육대학에서 문학교육만을 위한 강의를 추가적으로 편성하기 어려운 상황에서 가장 현실적인 대안이 될 수 있다. 모든 교과를 두루 섭렵해야 하는 초등교사들에게 문학교육만을 위한 제도를 마련한다면 교과 이기주의일 수 있지만, 문학교사가 되고자 하는 교사들이 자발적으로 문학교육에 대한 학습을 한다면, 이는 격려해야 할 일 아닐까?

이 논문에서는 초등교사에게 요구되는 문학교사 정체성의 성격을 논의하고, 문학교사로서 가능성을 담지한 초등교사들을 질적 연구하였다. 그리고 평생교육 차원에서 초등교사를 문학교사로 성장시키기 위한 방향을 논의하

였다. 후속 연구가 활발하게 이루어져 초등학교에서 문학교육의 질적 제고가 이루어지기를 바라며 글을 마친다.

* 본 논문은 2015. 1. 26. 투고되었으며, 2015. 2. 4. 심사가 시작되어 2015. 3. 3. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 김귀식(1999), 「문학교사의 정체성: 나의 문학교사상」, 『문학교육학』 4집, 한국문학교육학회, pp. 305-319.
- 선주원(2005), 「초등학교 문학교사의 수업 기법 평가 방법 연구」, 『한국초등국어교육』 38집, 한국초등국어교육학회, pp. 103-134.
- 신헌재·반윤희(2008), 「초등학교 문학 수업에서 나타나는 초임교사의 실천적 지식 변화 양상」, 『한국초등국어교육』 38집, 한국초등국어교육학회, pp. 285-318.
- 우한용(1999), 「문학교사의 양성과 재교육」, 『문학교육학』 4집, 한국문학교육학회, pp. 279-303.
- 이건만(2011), 『교육사회학: 이론의 근원과 흐름의 심층적 이해와 실제적 과제 탐구』, 양서원.
- 이대규(1999), 「문학교사의 역할」, 『문학교육학』 4집, 한국문학교육학회, pp. 221-277.
- 이지영·최주희(2004), 「초등 국어 교사 양성 교육의 실태 및 요구 분석」, 『국어교육연구』 19집, 국어교육학회, pp. 5-38.
- 임성규(2008), 「좋은 문학 수업의 기준과 요건: 문화 현상으로서의 초등학교 문학 수업」, 『한국초등국어교육』 36집, 한국초등국어교육학회, pp. 389-418.
- 정재찬(2003), 「영화를 통해 본 교육 현실 읽기: “죽은 시인의 사회”를 중심으로」, 『교육인류학연구』 Vol.6 No.2, 한국교육인류학회, pp. 225-260.
- 조용환(1999), 『질적 연구: 방법과 사례』, 교육과학사.
- 최지현(2006), 「문학교사는 존재하는가: 문학교사에 대한 문학교육학 교수, 예비교사, 그리고 국어교사의 이해」, 『문학교육학』 21, 문학교육학회, pp. 41-76.
- Hatch, J. Amos. *Doing qualitative research in education settings*. 진영은 역(2008), 『(교육 상황에서) 질적 연구 수행하기』, 학지사.

초등교사의 문학교사 정체성에 관한 연구

김태호 · 방은수

이 논문은 문학교실의 실천적 변화를 이끌기 위해 문학교사에 대한 연구가 필요하며, 특히 초등학교에서 문학교사 논의는 초등교육의 특수성을 반영하는 가운데 이루어져야 한다는 문제의식에서 출발하였다. 이에 이 논문에서는 초등교육의 특수성을 고려하여 초등학교에 요구되는 문학교사 정체성을 논구하였다. 초등학교에서는 문학적 지식보다 문학을 향유하는 태도에 중점을 두고, 통합적 차원에서 문학교육을 수행할 수 있는 문학교사가 요구된다.

다음으로 문학교사 정체성을 갖춘 것으로 추정되는 초등교사들을 대상으로 문화기술지 연구를 수행하였다. 그 결과, 참여자들이 문학교사를 문학에 대한 애정과 이를 학생들과 소통할 수 있는 교사로 여기고 있음을 알 수 있었다. 또한 참여자들은 초등학교에 문학교사가 거의 없다고 생각하였다. 그리고 그 원인으로 문학적 경험의 부재, 교육대학에서 실행되는 문학교육의 부실함, 문학을 자본화하는 사회구조적 문제 등을 꼽고 있었다.

결론에서는 앞선 연구를 기반으로 평생교육 차원에서 초등학교에 문학교사를 위치시키기 위한 개인적 · 제도적 노력이 필요함을 주장하였다.

핵심어 문학교육, 문학교사, 초등문학교육, 평생교육

ABSTRACT

A Study on the Identity of Literature Teacher in the Primary School

Kim Taeho · Bang Eunsoo

The purpose of this paper is to study identity of literature teacher in the primary school. The most of primary school teachers don't have identity of literature teacher. This is a big problem to normalize literature education in the primary school because a teacher is the key of education. So we clarify the need for the identity of literature teacher to primary school teacher. And we carry out a qualitative study targeting teachers who study about literature education periodically. Finally, we suggest an alternative that formate identity of literature teacher to the primary teacher on the lifelong education.

KEYWORDS literature education, literature teacher, primary literature education, lifelong education.