

국어교사의 양성과 선발

이성영*

<차 례>

- I. 들어가며
- II. 생활인으로서의 국어 소양
- III. 국어교사로서의 역량
- IV. 교사로서의 연계 전문성
- V. 양성과 선발의 근접
- VI. 나가며

I. 들어가며

우리나라 교사 양성 체제가 위기라고 한다. 이와 관련하여 여러 논의들이 이루어져 왔지만 대체적인 경향은 양성 제도의 난립으로 인한 교사 수요와 공급의 불일치 문제, 교사 양성 교육과정의 미비 문제, 그리고 경쟁 체제에서 선발 기능만이 강조되는 임용시험 제도의 문제로 요약된다(김혜영, 2006 : 40 ; 양성관, 2006 : 99). 그리하여 사범대학과 일반대학의 교육 과정이 별 차이가 나지 않는다거나 사범대학에서의 학습이 교육 현장에서의 실천에 도움이 되지 않는다는 것, 그리고 지나친 경쟁으로 인해 교육 과정이 파행적으로 운영되거나 사교육이 팽창되는 것과 같은 문제들이 초래되고 있다는 것이다.

* 춘천교육대학교, lsy@cnue.ac.kr

이들 문제들은 모두 교사의 질에 대한 회의에 그 뿌리를 두고 있는 것으로 보인다. 교사가 될 수 있는 길을 곳곳에 열어 놓은 양성 제도, 교사로서의 전문성을 길러 주지 못하는 양성 교육과정, 우수한 교사와 그렇지 못한 교사를 제대로 관별하지 못하는 임용시험으로 인해 교사의 질이 의심받고 있는 것이다.¹⁾ 그리하여 다방면에서 교사의 질을 높이기 위한 방안들이 마련되어 시행되고 있다. 교사 양성 제도와 관련해서는 2009학년도 입학생부터 졸업 평점이 백분위 환산점수로 75점 이상을 충족시키는 경우에만 무시험검정으로 교사자격증을 주거나, 2008학년도 대학 입학자부터 학부과정에서 부전공에 의한 교사자격 취득을 폐지하고 일반 대학에 설치된 교직과정의 수강 인원을 현행 정원의 30% 이내에서 10% 이내로 축소한 것 등이 이와 관련 있다. 그리고 교육과정을 개선하기 위해 사범 대학을 비롯한 교사 양성 기관에 대한 평가를 수차례 실시하였으며, 타당 하면서도 공정하게 우수한 교사를 선발하기 위해 임용시험 제도를 2단계 체제에서 3단계 체제로 전환하기도 하였다.

교육의 질은 교사의 질을 넘지 못한다는 명제가 광범위하게 받아들여지고 있는 것처럼, 교육에서 교사가 차지하는 역할은 대단히 크다. 실제로 OECD에서는 교사의 질에 따른 학생들의 학업 성위도의 차이를 구체적인 수치로서 보여 주고 있는데, 가령 상위 20%의 교사들에게 배운 학생들은 하위 20% 교사들에게 배운 학생들에 비해 무려 4배나 많은 학습 성과를 보인다고 한다(최미숙, 2008 : 37). 이런 점 때문에 최근 국어교육학계에서도 국어교사의 질을 높이는 방안들에 대한 연구가 제법 이루어지고 있는데, 이런 연구들은 사범대학 국어교육과 교육과정 개선 방안에 대한 것(임철성, 2004; 김혜영, 2006; 최지현, 2006; 이삼형, 2007 등)과 국어교사 임용시험 개선에 관한 것(윤여탁, 2000; 김중신, 2004; 이남호, 2006; 최미숙, 2008; 임천택, 2008 등)으로 대별된다.

양성 제도의 난립으로 인한 교사 수요와 공급의 불균형 문제는 국가 전체 그리고 교과 전체 차원의 ‘제도’ 문제이며, 따라서 국어교육학계 안

1) 물론 교사의 질이 의심을 받게 된 과정에는 정보화로 인한 지식의 권위 추락, 사교육의 일반화로 인한 학원 강사와 학교 교사 사이의 비교 등도 한 요인으로 작용했을 것이다.

에서 해결 방안이 나오기는 어렵다. 그러므로 국어교육학계의 관심이 사범대학 국어과 교육과정과 국어교사 임용시험에 집중되는 것은 당연하다. 사범대학 국어과 교육과정은 우수한 국어교사를 어떻게 기를 것인가 하는 ‘양성’의 문제이며, 임용시험은 우수한 국어교사를 어떻게 가려낼 것인가 하는 ‘선발’의 문제이다. 양성과 선발, 이 둘은 우수한 교사 확보의 관건으로서 서로 밀접하게 상호작용한다. 선발 과정은 잘 양성된 사람과 그렇지 못한 사람을 정확하게 판별할 수 있어야 하며, 역으로 양성 과정은 선발될 수 있는 사람을 기르기 위해 끊임없이 자기 조정을 해야 한다. 그런데 실상은 여태 양성과 선발이 따로 놀았다. 그래서 양성 쪽에서는 임용시험이 양성 교육과는 동떨어진 기준으로 출제되어 정상적인 교육과정 운영을 하지 못하게 한다고 불멘소리를 하는가 하면, 역으로 선발 쪽에서는 사대 국어과 교육과정이 일반 대학 국문학과와의 그것과 별 차이가 없어서 우수한 교사를 길러내지 못하고 있으므로 임용시험이 사대 교육과정을 바람직한 방향으로 견인하는 역할을 해야 한다고 말한다. 이처럼 지금까지 양성과 선발은 서로 겹돌아 왔다. 그래서 임용시험을 준비하는 예비교사들은 교육과정과 임용시험 사이의 거리가 멀어서 사교육을 받을 수밖에 없다고 푸념을 한다.²⁾

지금까지 국어교사의 질을 높이기 위한 연구들이 제법 있었지만, 이들 연구는 모두 양성과 선발 어느 한 쪽에서만 접근하는 연구들이었다. 사실 양성과 선발은 그 각각으로도 덩치가 큰 연구 대상이다. 그러므로 어느 한 쪽에 집중하는 것이 일견 타당해 보인다. 그러나 현재 양성이 문제되는 것은 선발과 동떨어져 있기 때문이고 선발이 문제되는 것 역시 양성과 거리가 있기 때문이라는 점을 감안해 보면, 이 두 가지를 서로 묶어서 바라볼 때 문제의 본질이 더 뚜렷해지고 해결의 실마리 역시 더 잘 찾아질 것으로 판단된다.

2) 국립 사범대학 학생의 90.5%가 온라인 강의 및 사설 학원 강의에 참여하고 있거나 한 적이 있으며, 사교육에 참여하는 이유로는 ‘사범대학의 수업 내용과 임용교사의 시험 내용 간에 거리감이 커서 별도의 시험 준비과정이 필요하기 때문(36.7%)’이라는 응답이 가장 많았다(남수경, 2006 : 359).

이 글은 우수한 국어교사를 확보하는 데 가장 중요한 요인으로 작용하는 양성과 선발을 동시에 고려함으로써 문제 해결의 실마리를 찾아보고자 한다. 이를 위해 우선 국어교사가 갖추어야 할 자질로서 ‘생활인으로서의 국어 소양’, ‘국어교사로서의 역량’, ‘교사로서의 연계 전문성’의 세 가지로 나누어 그 각각의 교육(양성)과 평가(선발)의 문제를 연계지어 다룬다. 그리고 마지막으로 양성 과정과 선발 과정이 서로 근접해야 하는 이유와 그 방안에 대해 살펴보기로 한다.

II. 생활인으로서의 국어 소양

국어교사는 어떤 자질을 갖추어야 할까? 이에 대해서는 여러 가지 기준에 따라 달리 이야기될 수 있지만, 여기서는 ‘국어교사’라는 말을 만드는 구성 요소인 ‘국어’와 ‘교사’, 그리고 이 두 말이 합성된 ‘국어교사’라는 세 가지 개념을 기준으로 삼아 생각해 보기로 한다. 그리하여 ‘국어’와 관련하여 국어교사는 국어생활의 모범이 되어야 하는바, 이러한 자질을 ‘생활인으로서의 국어 소양’³⁾이라고 부르기로 한다. 다음으로 ‘국어교사’와 관련하여 국어교사는 학습자들에게 국어와 관련되는 제반 지식과 능력과 태도를 가르칠 수 있는 능력을 갖추어야 하는바, 이러한 자질을 ‘국어교사로서의 역량’이라고 부르기로 한다. 마지막으로 ‘교사’와 관련하여 국어교사는 국어교사이기 이전에 한 사람의 교사로서 교육 일반에 대한 이해와 함께 여타 교과와 교육에 대해서도 일정 정도의 식견을 지니고 있어야 하는데, 이를 ‘교사로서의 연계 전문성’이라 부르기로 한다.

먼저 생활인으로서 갖추어야 할 국어 소양에 대해 살펴보기로 한다. 단순히 생각해서 ‘국어 선생님’이라고 했을 때 우리의 머릿속에는 어떤

3) 엄밀하게 말하면 ‘생활인으로서 갖추어야 할 국어 소양’이라고 표현해야 하지만 편의상 줄여서 나타낸다. 나머지 둘도 마찬가지이다.

사람이 떠오르는가? 일반 사람들이 기대하는 국어교사의 이미지는 어떤 사람인가? 그는 국어생활을 모범적으로 영위하는 사람으로서, 바르고 적절하며 풍요로운 국어 생활을 하는 사람이다. 국어에 대해 해박한 지식을 갖추고 있는 사람, 국어의 낱말이나 표현, 쓰임에 대해 민감하게 반응하는 사람, 상황에 따라 깔끔하게 혹은 구수하게 말을 잘 하는 사람, 이런저런 일에 대해 멋들어지게 글을 써서 자기 생각을 전하거나 펼치는 사람, 언제나 책을 가까이 하면서 읽은 책 이야기를 해 주는 사람, 작품을 즐겨 읽고 인생에 대해 사색하거나 이야기를 나누며 때로는 자기 스스로의 삶이나 생각을 작품으로 써 보기도 하는 사람이다.⁴⁾

이러한 국어 소양을 갖춘 국어교사는 존재하는 그 자체만으로도 교육적인 기능을 수행한다. 그들이 살아가는 모습 그 자체가 학습자들에게는 국어 생활의 표본이 되기 때문이다. 이러한 표본 혹은 모델로서의 국어교사의 역할은 어쩌면 국어 수업 시간에 교과서로 가르치고 배우는 것보다 더 중요할 수 있다. 학습자들 각자가 지향해야 할 국어 생활인의 모습을 구체적으로 보여 주기 때문이며, 그들이 닮아가야 할 모델이 되어 주기 때문이다.

이러한 국어 생활의 모범 보여주는 것은 국어과교육의 핵심 영역이라고 할 수 있는 텍스트의 이해와 표현을 가르치는 데에도 유용하다.⁵⁾ 텍스트를 이해하고 표현하는 원리나 방법은 그리 명료하지 않다. 그것은 상황에 따라 달라질 수 있을 뿐만 아니라 그 과정은 때로는 복잡하고 또 때로는 미묘해서 딱히 이렇게 해야 한다며 일반적 원리를 명시적으로 설명해 주기 어려운 경우가 많다. 이런 점에서 국어교사는 ‘설명하기’보다 ‘보여주기’를 통해서 가르치는 부분이 더 많을 수도 있다. 이것은 마치 장인(匠人)이 제자를 가르치는 것과 유사하다. 장인은 그저 몸소 행함으로써 보여줄 뿐이며, 제자는 그것을 보며 자기 스스로 쌓고 허물면서 조금씩 터득해 가는 것이다.

4) 이런 생각은 이미 이성영(2008 : 2)에서 피력된 바 있다.

5) 국어과교육의 고유 영역이 텍스트의 이해와 표현에 작용하는 사고라는 생각에 대해서는 이삼형(2007, 383~385) 참고.

국어교사가 생활인으로서의 국어 소양을 갖추어야 한다면 양성 기관에서는 당연히 이를 위한 프로그램을 제공해야 한다. 물론 대학 입학 이전, 그러니까 고등학교까지 받아온 국어교육 역시 생활인으로서의 국어 소양을 기르기 위한 것이지만, 그것만으로 모델 수준의 국어교사가 되기에는 부족하다. 사범대학 국어과 교육과정 개선에 관한 기왕의 많은 연구물들에서는 국어과 수업의 실천 능력에 대해서만 주로 관심을 가졌을 뿐 국어 소양을 기르는 데에는 무관심했다. 사범대학의 정체성에 대한 오해에서 비롯된 것 아닌가 한다.

교육과정과 관련해서 사범대학의 정체성에 대한 논란은 대개 국어학이나 국문학과 같은 순수 학문을 다루는 과목과 국어교육을 계획하고 실행할 수 있는 능력을 다루는 과목 사이에서만 발생했다. 구체적으로 말하면, 사범대학은 ‘국어학’이나 ‘국문학’과 같은 과목이 아니라 ‘국어교육론’이나, ‘문법교육론’, ‘문학교육론’과 같은 과목이 중심이 되어야 하고, 더 들어가면 ‘음운론’, ‘통사론’, ‘고전산문론’, ‘현대시론’ 등과 같은 과목이 아니라 ‘음운교육론’, ‘문장교육론’, ‘고전산문교육론’, ‘현대시교육론’ 등과 같은 과목이 중심이 되어야 한다는 것이다. 그런데 사범대학 국어교육과의 정체성은 ‘~교육론’에서만 찾을 수 있는 것은 아니다. ‘~교육론’은 말 그대로 ‘교육을 위한 이론’이다. ‘교육’이라고 하는 가르치는 문제 이전에 ‘국어교사 자신의 언어’가 문제될 수 있으며, ‘론’이라고 하는 이론의 차원이 아니라 ‘할 수 있음’이 문제될 수 있는 것이다. 그리하여 가령 ‘음운’과 관련해서는 ‘음운론’이나 ‘음운교육론’에 앞서 ‘바른 발음’을 배우는 과목이 우선 필요하며, ‘독서론’이나 ‘독서교육론’이 아니라 ‘독서’ 과목을 더 먼저 배워야 하며,⁶⁾ ‘현대소설론’이나 ‘현대소설교육론’이 아니라 ‘현대소설감상’ 과목을 먼저 배워야 한다.⁷⁾

6) ‘화법’이나 ‘작문’도 마찬가지이다.

7) 물론 예컨대 현대소설과 관련한 과목으로 사범대학 국어교육과에서 ‘현대소설감상’, ‘현대소설론’, ‘현대소설교육론’이라고 하는 과목들을 모두 개설해야 하는가 하는 문제는 별도의 논의를 필요로 한다. 이 경우 과목의 수가 너무 많아질 것이기 때문이다. 가령 ‘현대소설교육론’ 한 강좌 안에 감상 능력을 기르는 프로그램과 이론을 배우는 프로그램과 교육론을 익히는 프로그램을 함께 다룰 수도 있고, 아니면 ‘소설감상’-‘소설론’-

반드시 정규 교과목을 통해서만 생활인으로서의 국어 소양을 기를 수 있는 것은 아니다. 가령 예비 국어교사의 독서 능력을 기르기 위해 졸업 이전에 독파해야 할 필독 도서를 지정하여 졸업을 위한 사정 조건으로 삼는다든지, 아니면 각 교과목을 이수하기 위해서 읽어야 할 도서 목록을 지정해 둘 수도 있다. 그리고 작문 능력을 기르기 위해 각종의 리포트를 채점할 때에는 내용뿐 아니라 글의 구성과 표현 부분도 반드시 평가하거나, 각 교과목의 강좌를 운영할 때에는 반드시 토의·토론식 수업을 하도록 구성할 수도 있다. 이 밖에도 졸업의 조건으로 각종의 국어능력시험에서 일정 등급(점수) 이상을 요구할 수도 있을 것이다.

국어교사가 지니고 있는 생활인으로서의 국어 소양은 그 자신의 국어 생활에만 작용하는 데 그치지 않고 국어교육을 위한 기초 자산으로 작용하게 된다. 국어에 대한 지식, 화법, 독서, 작문과 관련되는 경험이나 능력, 작품을 읽고 자기 나름으로 이해하고 감상하는 능력 등은 국어교육 활동을 전개하기 위한 기본적인 자산이다. 가령 ‘진달래꽃’이라고 하는 작품을 자기 나름으로 읽어낼 수 없는 교사라면 참고서에서 제공해 주는 지식을 전달하는 수업 그 이상을 전개할 수 없다. 단편적인 지식을 전달해 주는 국어교육이 전개될 수밖에 없었던 가장 중요한 이유는 교사 스스로가 주체적인 국어 활동을 수행할 수 없었기 때문이다. 자기 스스로 작품을 읽고 감상할 수 없으면서 도대체 어떻게 학생들에게 작품 읽기를 가르칠 수 있단 말인가? 이런 점에서 사범대학 국어교육과의 교육과정은 국어에 대한 안목이나 감수성을 길러주기 위한 실기 혹은 실습 과목들이 일정 부분을 차지해야 한다는 제안도 가능하다.⁸⁾

국어교사는 생활인으로서의 국어 소양을 갖추어야 한다면, 임용시험에서도 이에 대한 평가가 이루어져야 한다. 이를 위해 임용고사에서 국어

‘소설교육론’과 같이 3단계 체제를 유지하되 현대와 고전을 아우름으로써 과목의 범위를 넓히는 방안도 가능할 것이다. 어쨌든 여기서 말하고자 하는 바는 국어교사 자신의 국어 능력을 높이는 과목이나 프로그램이 먼저 제공되어야 하며, 이것 또한 사범대학 국어교육과의 정체성을 형성하는 요소라는 점이다.

8) 최지현(2006 : 91), 이삼형(2007 : 395~396) 등에서도 비슷한 생각들이 개진되어 있다.

사용능력을 포함하는 국어 소양 시험을 따로 치르는 방안이 있을 수 있다.⁹⁾ 이 시험은 사전 자격고사의 성적을 지닐 수도 있고 본 시험의 일부로 자리매김할 수도 있다. 또 시험 점수를 반영하는 방법에 따라 ‘pass/fail’로 판정하는 것과 일정 비율로 환산하여 본 점수에 합산하는 방안도 있을 수 있다. 아니면 강제가 아닌 선택 시험으로 치러서 가산점을 주는 방안도 가능하다. 만약 독립적인 국어 소양 시험이 불가능하다면 1차 선택형 시험에서 읽기 및 문학 감상 능력을, 2차 논술형 시험에서 국어 지식 및 작문 능력 시험을, 그리고 3차 수업 실기 및 교직 심층 면접에서 교수 화법을 비롯하여 화법 일반의 능력을 함께 평가하는 방안을 모색해 볼 수 있을 것이다.¹⁰⁾

III. 국어교사로서의 역량

국어교사는 ‘국어를 가르치는 교사’이다. 학생들에게 ‘국어’를 ‘가르치는’ 전문 직업인으로서 갖추어야 할 자질은 매우 다양하다. 이성영(2008 : 3)에서는 그것을 우선 크게 ‘교육적 이해’와 ‘교육적 수행’으로 나눈 다음, 전자에는 ‘국어과 교육 내용 이해’, ‘국어 학습자 이해’, ‘국어과 교육에 대한 이해’의 세 가지 범주를 포함시켰고 후자에는 ‘국어과 수업’, ‘국어과 평가’라는 두 가지 범주를 포함시켰다. 그리고 각각의 범주에는 다시 구체적인 내용 요소들이 포함되는데, 그것들 모두를 다루는 것은 이 자리에서 할 수 있는 일이 아니다. 여기서는 국어를 가르치는 교사가 갖추어야 할 자질이 어떤 특성을 지니고 있고 그래서 어떻게 교육하고 평가해야

9) 이것이 가능하다면 국어교사만이 아니라 모든 교과와 교사 임용시험에서도 국어 소양 시험을 먼저 치르게 한 다음, 일정 소양을 지닌 사람들에 한해서 본 시험을 치르게 할 수도 있을 것이다. 이 경우 국어교사 지망생에게는 여타 교과와 교사들에 비해 더 높은 수준의 국어 소양을 요구해야 할 것이다. 물론 별도의 시험을 치르게 하지 않고 기성 국어능력시험을 활용할 수도 있다.

10) 임천택(2008 : 13)에서 이미 이러한 발상을 보여 주었다.

하는가 하는 전반적인 방향에 대해서만 다루기로 한다.¹¹⁾

국어교사로서 갖추어야 할 자질 및 그 특성을 포괄할 수 있는 말은 ‘역량’이 아닌가 한다. ‘역량(competence)’ 개념은 70년대 초 사회심리학자인 McClelland에 의해 도입되었다. 그는 지식이나 인지적인 능력이 직업 수행의 성공 여부를 제대로 예측하지 못하므로 ‘지능’이 아닌 ‘역량’을 측정해야 한다고 주장했다(McClelland, 1993 : 3). 직무를 성공적으로 수행해 낼 수 있는 힘을 뜻하는 역량에는 동기(motives), 특질(traits), 자아개념(self-concept), 지식(knowledge), 기능(skill)이라고 하는 5가지 요소가 포함된다(Spencer & Spencer, 1993). 이 중에서 지식과 기능은 명시적으로 확인 가능하며 교육이나 훈련을 통해 비교적 쉽게 개발할 수 있지만, 자아개념, 특질, 동기는 그 정체를 파악하기도 어려울 뿐 아니라 개발하기도 힘들고 평가하기도 어렵다. 이러한 역량 개념이 우리에게 시사하는 바는 직무를 성공적으로 수행해 내는 데에 자아개념, 특질, 동기와 같은 비인지적 요소가 지식 및 기능과 같은 인지적 요소 못지않게 중요한 구인이 된다는 점이다.

역량 개념은 최근 직업사회를 넘어 일반적인 삶의 영역으로 확장·적용되고 있다. OECD는 1997년부터 수행한 DeCeCo(Defining and Selecting Key Competencies) 프로젝트를 통해 역량의 중요성을 강조했는데, 여기서 말하는 역량이란 ‘현대 사회에서 개인이 성공적인 삶을 살아가는 데 필요한 총체적인 능력’을 뜻한다. 이 능력은 지식과 기능만이 아니라 태도·감정·가치·동기와 같은 정서적·행동적 요소를 함께 동원함으로써 특정 맥락의 복잡다기한 요구를 충족시키는 힘이다. 나아가 학교 교육과정 논의에서도 역량 바람이 불고 있다. 이는 전통적인 교과 혹은 학문 중심의 교육이 개인적·사회적 요구를 충족시키지 못한다는 반성에서 비롯된 것이다. 그리하여 캐나다, 뉴질랜드 등 여러 나라에서 학문적 지식에 대한 ‘알고 있음’이 아니라 실제적 삶에서 필요로 하는 역할을 ‘수행해 낼 수 있음’을 추구하는 역량 중심의 교육과정 개정 움직임을 보이고 있는 것이다.¹²⁾ 이처럼

11) 전문 직업인으로서 국어교사가 갖추어야 할 자질 범주와 각 범주에 포함되는 구체적인 내용 요소에 대해서는 이인제·한철우 외(2008 : 23~37) 참고.

12) 역량에 대한 이와 같은 이해는 소경희(2007)를 참고하여 정리하였다.

직업사회에서 먼저 출발한 역량 개념은 학교의 교육과정 논의에도 전이되고 있는바, 직업적 개념이 되었던 교육과정적 개념이 되었던 ‘역량’은 국어교사의 자질을 총칭하는 용어로 훌륭하게 전용될 수 있다.

국어교사로서 갖추어야 할 역량은 교실이라고 하는 실제 상황 맥락에서 국어 수업을 효율적으로 수행할 수 있는 실천적 능력을 지칭한다. ‘이 내용이 어떤 점에서 교육적으로 가치가 있는지’, ‘그 가치를 살려내기 위해서는 무엇으로 어떻게 가르쳐야 하는지’, ‘그것과 관련된 학생들의 요구와 필요는 무엇인지’, ‘그것을 가르치는 과정에서 어떤 문제가 발생할 수 있는지’, ‘그 문제는 어떤 원인에서 비롯되며 어떻게 해결할 수 있는지’ 등을 판단하여 실천할 수 있는 능력이 바로 실천적 능력이다. 이러한 실천적 능력에는 지식이나 기능뿐 아니라 신념과 태도, 자아개념 또한 중요하다. 교사가 학생들을 가르치는 과정에서 부딪히는 문제들은, 서로 다른 가치 지향과 지적 능력과 배경 지식과 정서적 상태와 욕구를 지닌 사람과 사람 사이의 만남에서 발생하는 문제이며, 따라서 이 과정에서는 명시적이고 인지적인 설명보다는 인간과 상황에 대한 총체적 이해가 더 긴요해진다. 그리고 교사들이 겪어 나가야 하는 수업 상황은 이론이 그대로 적용되는 안정되고 통제된 상황이 아니라 때마다 요동치는 불안정성을 지니고 있다. 따라서 이론에 대한 단순한 앎만으로는 부족하고, 교육이나 학생에 대한 신념과 열정, 안목 그리고 태도 등이 함께 작용하는 총체적 역량이 뒷받침되어야 하는 것이다.¹³⁾

국어교사로서의 역량은 어떻게 길러 줄 수 있는가? 앞에서 이야기한 것처럼 역량은 지식, 기능, 자아개념, 특질, 동기와 같은 요소로 구성되므로, 우리는 이들 요소를 가르침으로써 국어교사로서의 역량을 기를 수 있

13) 김혜영(2006)에서 바람직한 교육체제의 지향점으로 제안한 ‘교사의 신념 형성, 실천 지향의 교과목 개발, 통합 지향의 교과목 개발, 교육과정의 위계화’ 등도 한마디로 하면 ‘교사로서의 실제적이고 총체적인 역량’을 길러 주자는 것으로 이해할 수 있다. 한편 역량은 다양한 능력과 특성들이 복합되어 구성된다는 점에서 총체성을 지니고 있는가 하면, 일단 한번 획득된 역량은 다양한 상황에서 융통성 있게 적용 가능하다는 점에서 전이성도 강하게 지니고 있다. 그래서 역량을 갖춘 국어교사는 어떠한 문제 상황에서도 직면해서도 그것을 헤쳐 나갈 수 있다.

다. 그런데 지식이나 기능과는 달리 자아개념, 특질, 동기는 각각의 정체와 서로간의 경계가 분명하지 않다. 따라서 자아개념, 특질, 동기 이 세 가지 요소를 ‘태도’ 하나로 묶을 수도 있지 않을까 한다. 일반적으로 태도는 인지적 요소, 정서적 요소, 행동적 요소라고 하는 세 가지 측면으로 구성되는 것으로 보는데,¹⁴⁾ 자기 자신에 대한 인식과 판단을 뜻하는 ‘자아개념’은 인지적 요소에, 개인의 개성이나 인격적 특성을 뜻하는 특질은 정서적 요소에, 그리고 행동을 추동하는 내적인 힘인 동기는 행동적 요소에 가깝다. 따라서 자아개념, 특질, 동기 이 세 가지를 아울러서 ‘태도’로 포괄하는 것은 그리 큰 무리가 아닐 것이다. 그리고 이렇게 함으로써 전통적인 교육 내용 범주인 ‘지식-기능-태도’로 국어교사의 역량을 단순화할 수 있다.

국어교사가 갖추어야 할 지식은 광범위하다. 국어교사는 우선 표현·이해, 문법, 문학에 대한 전문적인 지식을 갖추어야 한다. 그런데 유념해야 할 것은 이들 지식은 배경 학문에서 제공해 주는 순수한 학문적인 관점에서의 지식이 아니라, 그것을 포함해서 그 지식이 교육적으로 어떤 의미가 있고 그것이 지닌 교육적 가치를 어떻게 실현시킬 수 있는지 등에 대한 교육적 차원의 이해를 동반한 지식이라는 점이다. 교육의 시각으로 바라본, 혹은 교수학적으로 변환된 지식이다. 이처럼 학문적 지식을 교육의 시각에서 재구성하는 과정에는, 국어교육이 어떤 성격을 지니고 있고 어떤 가치 지향을 지니고 있으며 어떻게 변해 왔는지 등과 같은 국어교육에 대한 거시적 이해가 동원되어야 한다. 한편 국어 학습자들에 대한 지식 또한 빼놓을 수 없다. 국어 학습자들의 발달 단계와 특성, 그들의 문식 환경과 필요, 해당 학년 학생들의 국어생활의 양상 등이 국어 학습자들에 대한 지식에 포함된다.

국어교사로서 갖추어야 할 기능 또한 폭넓다. 국어교사는 우선 국어 수업을 실천할 수 있어야 한다. 국어교육의 성격이나 지향, 교육할 내용, 학습자 등에 대한 지식을 바탕으로 수업의 목표를 수립하고 내용을 선정

14) 이에 대해서는 Mathewson(2004 : 1449) 참고

해야 하며, 교재와 교구를 마련하고 분석한 다음 구체적인 교수·학습 활동을 구안하여 수업을 전개할 수 있어야 한다. 또한 국어교사는 평가를 실천할 수 있어야 한다. 수업이 원활하게 진행되었으며 학생들이 목표를 달성했는지 등을 알아보기 위해 평가를 설계하여 실행해야 하며 그렇게 해서 얻은 평가 결과를 유용하게 활용할 수 있어야 한다.

그런데 이들 수업 및 평가를 수행하는 능력은 한 순간의 이해나 활동으로 획득되지 않는다. 따라서 ‘교육론’이라는 이름이 붙은 각 강좌에서, 그리고 수차례의 긴 시간에 걸친 교육실습을 통해서 지속적인 훈련을 쌓아야 한다. 그리고 한 가지 더 덧붙이고 싶은 것은, 국어과 교사의 수행능력을 기르기 위해서는 무엇보다 양성 기관의 수업이 현장 학교 수업과 상동성을 지녀야 한다는 점이다. 가령 교육과정에서 요구하고 있는 바와 같이 국어교사들이 문법 영역을 탐구학습 방식으로 가르치길 원한다면 양성 기관 관련 강좌의 수업 역시 탐구학습 중심으로 이루어져야 한다. 또한 교사들이 협동학습을 적극적으로 활용하기를 원한다면, 대학 강좌에서부터 협동학습 형태로 이루어져야 한다. 탐구학습 혹은 협동학습의 분위기나 문화에 젖어 본 사람만이 그러한 수업을 운영할 수 있기 때문이다. 이런 점에서 국어과 교수는 ‘가르치는 사람’으로서의 모델 역할을 해야 한다. 이것은 Lortie(2002 : 116) 식으로 말하면 ‘관찰적 도제’이다. 예비 교사들은 그들이 수강하는 강좌의 교수들이 진행하는 수업을 지켜보면서(관찰하면서) 수업의 방식을 익히고 내면화해 간다.

국어를 가르치는 사람으로서의 모델이 하는 역할은 기능 혹은 수행 능력에 그치지 않고 자연스럽게 태도 형성에도 연결이 된다. 예비교사들은 교수들의 강의를 통해서 수업에 임하는 태도, 국어 선생으로서의 삶 등을 알게 모르게 배워간다. 곧 국어과의 교수는 국어과 예비교사들이 닮고자 하는 혹은 닮지 않으려고 하는 모델이 되는 것이다. 이런 점에서 국어과 교수는 국어과 예비교사들에게 매우 중요한 잠재적 교육과정이 된다. 잠재적 교육과정과 관련하여 각종의 학생 학회 활동이 권장되어야 한다. 학과 구성원들 사이에서 이루어지는 자발적 학회 활동은 해당 교과 교사로서의 전문성을 형성해 가는 중요한 통로인 동시에 훗날 동일 교과

교사들끼리의 ‘교육 네트워크’를 만드는 발판이 된다는 점에서도 중요한 의미를 갖는다(이정우, 2004 : 128).

교육실습 또한 국어교사로서의 바람직한 태도를 형성하는 데 적절하게 활용되어야 한다. 교육실습은 단순히 수업의 기술을 익히는 자리가 아니라 자기 자신이 어떤 특질을 지니고 있으며 국어교사로서의 가능성이 있는지, 아이들을 가르치는 일이 자신의 평생을 걸 만한 가치가 있는 것인지 등에 대한 인식과 숙고의 기회가 되어야 한다. 교육실습은 단련의 자리이기도 하지만 국어과 교사의 매력을 경험하는 자리이기도 해야 한다. 이런 점에서 교육실습을 예비교사 교육의 마지막 단계에서 하는 최종 정리나 완결판으로만 인식하는 것은 바람직하지 않다. 교육실습은 예비교사 교육의 초기 단계에서 맞보기 역할도 할 수 있도록 기획되어야 한다. 국어교사는 어떤 일을 하는 사람이며 어떤 매력이 있는지, 그래서 국어교사가 되기 위해서는 어떤 공부를 해야 하는지 등을 인식하게 하는 기능도 수행해야 한다. 이러한 과정을 통해 지식과 기능뿐 아니라 국어교사로서의 자아개념, 특질, 동기 등 바람직한 태도를 지닌 국어교사, 역량 있는 국어교사로 성장할 수 있을 것이다.

국어교사는 지식, 기능, 태도로 구성되는 역량을 지녀야 한다면, 임용교사 역시 이러한 총체적인 역량을 평가할 수 있어야 한다. 기존의 많은 연구들에서 임용교사에 이리이러한 문제점이 있다거나 아니면 이런 방향으로 개선해야 한다고 한 대상은 대개 국어교사로서의 역량과 관련된 것이었다. 1991년 처음 선택형 문항으로 시행된 임용교사가 1997년도부터 주관식 서술형으로 바뀌었고 이것이 다시 2008년 1차 선택형과 2차 논술형으로 바뀐 것도 바로 역량을 타당하고도 신뢰롭게 평가하기 위한 발버둥이었다고 할 수 있다. 또한 “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 것”(최지현, 2006 : 92~93)도 같은 맥락이다.

이 글은 국어교사가 갖추어야 할 총체적 역량을 제대로 평가하기 위해서 지식에 대한 이해뿐 아니라 교실 현장에서의 적용 능력도 함께 평가

할 수 있도록 해야 한다는 기존 논의(윤여탁, 2000 ; 최미숙, 2008 등)를 수용한다. 이에 덧붙여 임용고사가 국어교사로서의 역량을 제대로 평가하기 위해서는 구체적인 수업 사례 중심으로 평가가 이루어져야 함을 주장한다. 구체적인 수업의 사례에는 국어교육에 대한 거시적 이해, 내용 요소에 대한 전문적 지식, 그것의 교육적 가치와 실현 방법, 자료(텍스트)를 이해하고 분석하는 능력, 학습자에 대한 이해, 수업 계획 및 운영 능력 등 그야말로 총체적인 역량이 동원되어야 한다.¹⁵⁾ 이러한 구체적인 사태에서의 대처 능력을 온전히 평가하기 위해서는 지필고사나 짧은 시간 동안에 이루어지는 수업 실기 평가만으로는 턱없이 부족하다. 따라서 양성 과정을 평가 과정으로 활용하는 방안을 고안해야 한다.¹⁶⁾

IV. 교사로서의 연계 전문성

‘훌륭한 국어교사’는 ‘훌륭한 교사’임을 전제한다. 훌륭한 교사가 아니면서 훌륭한 국어교사가 될 수는 없다. 훌륭한 국어교사가 되기 위해서는 국어과의 범위를 넘어서서 훌륭한 교사 일반이 갖추어야 하는 자질 또한 갖추어야 한다.

한 교사가 자기 전공 영역을 넘어서서 교육 일반에 대한 소양을 지녀야 한다는 것과 관련되는 최근의 주요 논의는 ‘연계 전문성(connective specialization)’으로 대표된다. 최근 교사 교육 분야에서 종래의 양성 교육과정이 특정 전공 분야에만 관심을 둔 ‘고립적 전문성(insular specialization)’에 근거하고 있다고 반성하면서, 이에서 벗어나 연계 전문성을 길러 주어야 한다는 인식이 일고 있다. 연계 전문성은 자신들의 교과에 대한 전문 지

15) 임용고사에서의 평가가 사례 중심으로 이루어져야 한다는 것은 양성 교육 역시 그러해야 함을 함의한다. 교수·학습 방법은 이론적 수업으로 그쳐서는 안 되고 사례에 대한 탐구가 필수적으로 이루어져야 한다는 것에 대해서는 이삼형(2007 : 398) 참고.

16) 이에 대해서는 5장에서 자세히 다룬다.

식뿐만 아니라 다른 교과 및 교육과정 전체와의 관계를 이해하고, 나아가 학교 밖의 사람들과의 관계를 형성하는 능력을 뜻한다. 이러한 연계 전문성의 개념은 교사들에게 이전보다 더 폭넓은 역할을 할 것을 요구하고 있다(소경희, 2006 : 287~289).

연계 전문성은 교과 전문성에서 세 가지 방향으로의 확장을 요구한다. 첫째, 연계 전문성을 지닌 교사는 인간과 교육, 사회에 대한 폭넓은 이해와 안목을 갖추어야 한다. 둘째, 연계 전문성을 지닌 교사는 다른 교과의 교육 내용과 방법에 대한 이해를 지녀야 한다. 셋째, 연계 전문성을 지닌 교사는 자기를 둘러싼 학생, 동료 교사, 장학사, 학부모, 지역 사회 인사 등과 소통과 협력을 할 수 있어야 한다. 이러한 연계 전문성에 대한 요구는 21세기의 사회적 특성과 무관하지 않다. 이전 시대는 분업을 바탕으로 한 고립적 전문성을 요구하는 사회였다. 가령 수많은 단계로 구획된 공장에서 한 개인은 특정 공정만을 담당하는 거대한 시스템의 작은 구성 요소로서 기능하였다. 그런데 21세기 지식 정보 사회로 변함에 따라 개인은 모든 분야 모든 공정의 지식을 알 수 있게 되었고, 그리하여 개인 각각이 완결된 생산품을 만들어 내는 공장과 같은 역할을 할 것이 요구되고 있다. 이런 맥락에서 간학문적 연구나 통섭과 같은 개념들이 등장하게 된 것이다. 연계 전문성은 이러한 요구에 대한 교육적 대응의 일환으로 이해할 수 있다. 지금 우리 사회는 교사들로 하여금 교육과정의 소비자 혹은 단순 실행자가 아니라 교육과정의 생산자 혹은 설계자로서의 역할을 기대하고 있다. 다시 말해 주어진 교육과정을 단순히 전달하고는 자기 책임을 다 했다고 만족하는 교사가 아니라 학생들 개개인을 인격체로 인정하고 그들이 현대 사회에서 당당한 시민으로서 제 역할을 다하는 사람으로 성장할 수 있도록 교육과정과 교육환경과 교재와 인적 자원 등을 아울러서 유의미한 교육 활동을 기획하고 실천할 수 있는 교사, 연계 전문성을 갖춘 교사를 요구하는 것이다.¹⁷⁾

17) 교육인적자원부는 2006년 11월 17일 ‘신규교사의 자질과 능력에 관한 일반기준’을 제시하였는데, 이 중에서 “1) 교사는 건전한 인성과 교직 사명감 및 윤리 의식을 갖는다.”, “2) 교사는 학생들의 학습과 복지를 위해 헌신한다.”, “8) 교사는 학습을 지원하

연계 전문성과 관련되는 전통적인 교과목은 교육학과에서 제공해 주는 이른바 교직 과목들로서 교육심리학, 교육사회학, 교육철학, 교육사 등이 여기에 해당한다. 그런데 이들 과목들은 해당 학문의 지식 체계를 전달하는 역할보다는 예비교사들에게 인간과 사회와 교육에 대한 이해와 통찰을 제공해 주는 역할에 더 큰 무게 중심을 두어야 한다. 이들 교직 과목과는 별개로 일반 교양 과목들도 인간과 사회에 대한 이해를 넓혀 준다는 점에서 연계 전문성과 유관한 과목들이다.

이처럼 연계 전문성의 세 가지 범주 중에서 ‘인간과 교육, 사회에 대한 이해’에 대해서는 기존 교사 양성 교육과정에서도 고려한 흔적을 찾을 수 있다. 이에 비해 ‘다른 교과에 대한 이해’와 ‘교육 관련 인물들과의 소통과 협력’ 범주에 대해서는 교육과정상의 어떠한 배려도 찾아볼 수 없다. 관심을 가지고 개선해야 할 부분이다.

‘다른 교과의 교육 내용과 방법에 대한 이해’를 돕기 위한 교육과정상의 배려는 두 가지 방향에서 모색해 볼 수 있다. 첫째는 기존 교과목에서의 배려이다. 기존 교직과목 중에는 ‘교육방법 및 교육공학’, ‘교육과정 및 교육 평가’와 같은 과목이 있는데, 전통적으로 이 과목의 담당 교수는 전통 교육학 전공자들이었다. 따라서 당연히 그 강의 내용도 구체적인 교과와는 거리가 먼 추상적인 교육학 이론에 머물 수밖에 없었다. 이들 과목이 추상적 교육학 이론에서 내려와 각 교과의 교육 내용과 방법을 다루는 (혹은 이것을 포함하는) 과목으로 성격을 바꿀 필요가 있다. 가령 ‘교육과정’ 과목이라면 추상적이고 이론 지향적인 교육과정론만이 아니라 국어과나 사회과 혹은 과학과에서는 어떤 인간을 기르기 위해서 어떤 목표로 어떤 내용들을 가르치고 있는지 개략적으로 살펴보고, 각 교과가 어떻게 조화를 이룰 수 있고 협력할 수 있는지 탐색해 보는 공부를 설계할 수 있다. 둘째는 새로운 과목을 신설하여 다른 교과에 대한 이해를 높이는 방법이다. 이를 위해 ‘교과교육론’ 정도의 이름을 가진 교직 과목을 상정해 볼

는 환경과 문화를 조성한다.”, “9) 교사는 교육공동체 구성원들과 협력 관계를 구축한다.”, “10) 교사는 전문성 개발을 위해 끊임없이 노력한다.” 항목은 교사로서의 연계 전문성과 관련이 깊은 것으로 이해된다.

수 있다. 이 과목에서는 각 교과와 교육 내용과 방법을 개관하고 서로의 관련성과 연계 가능성 등을 탐색하는 활동을 할 수 있다. 물론 이를 위해서는 먼저 이 과목을 담당하여 가르칠 수 있는 전문가가 있어야 한다. 우리나라 교육이 지니고 있는 문제점 중의 하나가 교과 사이의 어울림과 어긋남을 조정해 주는 시스템이 없다는 점이다. 이 점은 특히 중등 교육에서 더 심한데, 이 문제는 ‘교과교육론’ 과목을 통해서 그리고 이 과목을 담당하는 전문 인력을 통해서 어느 정도 해결될 수 있을 것이다.

마지막으로 ‘교육 관련 인물들과의 소통과 협력’을 위해서도 마찬가지로 두 가지 방안이 가능하다. 먼저 기존 과목인 ‘교사론’을 활용할 수 있다. 이 과목에서 학생, 동료 교사, 학부모, 지역 사회 인사, 장학사 등과 관계를 형성하고 소통하며, 교육 공동체를 형성하여 협력하는 방안에 대한 학습이 포함될 수 있다. 이와는 달리 ‘교육소통론’이라는 정도의 이름을 가진 새로운 과목을 만들어서 이 내용을 집중적으로 다룰 수도 있다. 이 경우 이 과목은 인간과 인간 사이의 소통에 대한 이해, 교육을 구성하는 인적 네트워크와 그 작동에 대한 이해와 함께 관련 당사자들에 대한 면담이나 토의 등을 중심으로 운영될 수 있을 것이다.

국어교사는 교사로서의 연계 전문성을 갖추어야 한다면 그것 또한 평가할 수 있어야 한다. 임용고사에서 이를 평가하기 위한 것이 선택형으로 치르는 ‘교육학 시험’과 ‘교직 적성 심층 면접’이다. 그런데 문제는 이들 시험은 ‘인간과 교육, 사회에 대한 이해’ 범주만을 평가해 왔을 뿐, ‘다른 교과와 교육 내용과 방법에 대한 이해’와 ‘교육 관련 인물들과의 소통과 협력’ 범주에 대해서는 평가하지 않았다는 점이다. 그리고 평가를 한다고 해도 선택형 시험이나 잠깐 동안의 면접을 통해서 연계 전문성의 총체상을 온전히 평가하기는 요원하다. 따라서 연계 전문성을 타당하게 평가하기 위해서는 양성 과정의 이력을 활용할 수밖에 없어 보인다. 특히 교사로서 갖추어야 할 사람과 세상에 대한 이해와 인격체로서의 깊이와 넓이, 그리고 다른 사람들과 소통하고 협력하는 태도와 능력은 삶 전체를 관찰하지 않고는 평가하기 어렵다. 따라서 어떤 과목을 수강해서 어떤 학점을 받았고, 어떤 동아리나 학회 혹은 봉사 활동을 했는지, 그리고 어떤

협동 활동을 해서 어떤 성적을 내었는지 등과 같은 이력이 연계 전문성 평가의 타당성을 보완해 줄 수 있을 것이다.

V. 양성과 선발의 근접

임용시험 결과 발표가 나는 계절이 되면 마음이 착잡해지는 경우가 많다. 훌륭한 선생님이 될 것으로 판단되는 학생들의 낙방 소식 때문이다. 아마 교사 양성 기관에 근무하는 교수라면 누구나 비슷한 경험을 할 것이다. 그러니까 교사로서의 자질이나 품성, 열정과는 무관하게 오로지 임용 시험 제도가 요구하는 것을 덜 준비했다는 이유로 교사로서의 길을 포기하거나 연기해야 하는 것이다. 역으로 교사로서의 품성에도 어딘지 마땅찮아 보이고 독서와 같은 국어과 교사로서의 소양도 부족해 보이지만, 영리하게 시험 준비를 하여 재각 합격하고는 교사로서의 생활 또한 그렇게 영리하게 하는 사람들도 본다. 그럴 때마다 임용시험이 제 기능을 수행하는가 하는 점에 대해 회의를 느끼곤 하는 것이다. 과연 임용시험이 훌륭한 교사를 가려내고 있는가? 임용시험에서의 고득점이 훌륭한 교사임을 보장하는가?

임용시험은 우수한 자질을 갖고 있는 교사를 정확하게 선별해 낼 수 있도록 타당도와 신뢰도를 갖추어야 하며, 경쟁에서 탈락한 사람들이 수긍할 수 있는 공정성을 갖추고 있어야 한다(김중신, 2004 : 33). 그런데 지금까지의 임용시험은 출제 측면에서 타당성과 공정성의 문제 그리고 채점 측면에서는 객관성과 신뢰성의 문제가 꾸준히 제기되어 왔고, 이에 따라 2009학년도 시험부터 2단계 전형을 3단계 전형 제도로 바꾸었다. 이러한 변화의 가장 실체적인 이유는 2단계 전형시의 채점에 드는 노력과 비용, 그리고 객관성과 신뢰성 문제를 해결하기 위한 것이다. 가령 어느 한 교육청에서 특정 교과에 10명을 채용할 예정이었는데 200명이 지원하였다고 가정해 보자. 2차 전형 제도에서는 200명분의 서술형 답안을 채점하기

위한 인력과 시간과 비용을 들여야 하지만, 3차 전형 제도에서는 1차 객관식 시험을 통과한 정원의 200%인 20명분에 대해서만 채점을 하면 되므로 충분한 시간을 가지고 집중적으로 평가할 수 있다. 따라서 적은 인원으로 객관적이면서도 신뢰로운 평가를 할 수 있는 가능성이 더 커지게 되는 것이다. 그리고 출제 과정에서 ‘표시과목 「국어」의 교사자격기준’과 ‘평가 영역 및 평가 내용 요소’를 준거로 삼도록 함으로써 출제자 변인에 따른 편차를 줄일 수 있게 되었다는 점에서 공정성 문제도 개선이 된 것으로 볼 수 있다.¹⁸⁾

그런데 문제는 새로 바뀐 임용시험 제도에서는 지필고사의 비중이 높아졌으며, 그 중에서도 특히 1차 시험이 선택형 지필고사라는 점이다. 지필고사는 소양이나 역량, 연계 전문성을 측정하는 데 한계가 있는 시험 형식이며, 따라서 3단계 전형 시험은 평가에서 가장 중요한 요소인 타당성이 오히려 더 낮아졌는지도 모른다.

지필고사는 선발의 객관성과 공정성 면에서 합리적인 방법이지만, 교육적으로는 치명적인 한계점을 갖고 있습니다. 대학수학능력시험, 사법·행정고시와 마찬가지로 이들 지필시험이 요구하는 것은 기존 인식체계에 대한 복습을 수험자들에게 강요하고 있다는 점입니다. 즉 출제자가 사전에 상정하고 있는 정답이 설정되어 있고, 수험자들은 이 정답을 알아내는 능력을 요구하는 시험이라는 것입니다. 학습의 범위가 대체로 한정되어 있기 때문에 학습자들이 좋은 성적을 올리기 위해서 할 수 있는 가장 효과적인 방법은 기 설정된 내용에 대한 반복적 암기학습입니다. 수험자 자신의 창의로운 발상이나, 출제자의 의도와는 다른 새로운 구상을 펼치는 능력을 기르기 힘

18) 이런 점에서 3단계 전형으로의 제도 변화는 결과적으로 시험 주관 기관의 시행상의 안정성을 높이기 위한 것이었다는 평가를 내릴 수도 있다. 한편 백순근·유예림(2008)에 따르면 2009학년도부터 적용된 새 임용시험제도(67.5%)는 기존안(32.5%)에 비해 대체로 긍정적인 평가를 받고 있는 것으로 나타났다. 공급자(교사 양성 기관의 교수), 수요자(예비교사), 전문가(교원정책 및 평가전문가), 교육 당국(교육과학기술부, 시도교육청, 한국교육과정평가원) 모두 시험 내용(교육학, 전공, 교직 적·인성, 수업 능력), 시험 방법(교육학-5지 선택, 전공-5지 선택, 논술, 교직 적·인성-심층 면접, 수업 실연), 정책 효과 면에서 모두 긍정적 반응을 보였다. 그러나 공급자와 수요자는 ‘정책 수립 및 시행 절차’에 대해서는 기존안에 비해 나아진 반응을 보이지 않았다.

됩니다. 고등정신 기능이나 체험을 요구하는 내용은 상대적으로 취약합니다 (곽병선, 1999 : 40).

이처럼 지필고사가 교육적으로 치명적인 한계를 지니고 있다면 그것의 한계를 극복하고 약점을 보완할 수 있는 방안을 찾아야 한다.¹⁹⁾ 국어 임용고사에 대한 최근의 연구물들도 결국은 지필고사가 지닌 이러한 한계를 극복하고 선발고사로서의 타당성을 높이기 위한 방안들을 제시한 것으로 볼 수 있다. 작품에 대한 이해를 넘어 표현의 원리를 학습하고 활용하는 능력과 현대의 매체 다양성을 반영하여 교수·학습할 수 있는 능력을 평가하여야 한다는 것(윤여탁, 2000 : 146), 단편적인 지식만으로 풀 수 있는 문항을 피하라는 것(이남호, 2006 : 224 ; 임천택, 2008 : 7),²⁰⁾ 객관적인 지식뿐 아니라 그것의 현장 적용 능력까지 평가해야 한다는 것(윤여탁, 2000 : 144 ; 김종신, 2004 : 36~37 ; 최미숙, 2008 : 40~42) 등이 이러한 예에 해당한다. 그런데 현재의 임용시험 제도 안에서 이러한 취지가 얼마나 실현될 수 있는지는 의문이다. 앞의 여러 연구들에서 지적하고 있는 것처럼, 오답 시비를 피하려다 보니 단순 독해 능력을 묻는 문항, 현장 적용이라는 탈만 쓰고 있는 문항, 적용의 적절성이 아니라 엉뚱한 내용인가 아닌가로 정답이 결정되는 무의미한 문항 등이 출제되는 까닭은 태생적으로 그것이 지필고사이기 때문이다.

그렇다면 지필고사가 지닌 이러한 문제를 보완하는 방안, 임용시험의 타당성을 확보하는 방안은 무엇인가? 그것은 양성 과정 자체를 임용을 위한 평가의 과정으로 활용하는 것이다. 감히 말하건대, 4년 동안 강의와 갖가지 행사를 통해서 학생들을 지켜봐 온 과의 교수는 1, 2차 지필시험보

19) 물론 각 교육청 단위로 시행하는 교직 적성 심층 면접이나 수업 실기 평가가 지필고사의 약점을 보완해 줄 것으로 생각할 수 있지만, 채점의 객관성 문제가 부담으로 작용하여 실제로는 의미 있는 변별 기능을 하지 못하는 것으로 보인다. 채점 기준이나 결과 등을 공개하지 않아 타당성을 비롯한 시험의 양호도를 판단하기 어렵다.

20) 임천택(2008 : 7)에서는 초등학교 4학년 아이들의 60%가 정답을 맞힌 문항(2009 초 등 임용 모의고사 4번 문항)의 예를 보여 주고 있다. 복잡한 교육적 상황으로 포장을 하고 있기는 하지만 간단한 독해력만 있으면 쉽게 해결할 수 있는 문항이다.

다, 그리고 잠깐 스쳐 지나가는 동안의 관찰로 평가할 수밖에 없는 3차 수업 실기 평가관보다 더 정확하게 해당 학생의 국어교사로서의 자질을 판단할 수 있다. 아니 단 한 학기의 강의를 통해 학생을 지켜본 교수도 마찬가지이다. 수업 시간에 질문하는 것을 통해, 발표하는 것을 통해, 토론하는 것을 통해, 그리고 갖가지 과제와 시험을 통해 누가 더 훌륭한 국어교사가 될 수 있을지 3단계의 전형 방식보다 더 정확하게 판단할 수 있다. 과의 교수들은 오랜 시간 그들을 지켜본 결과를 바탕으로 그들의 지적 능력, 특성이나 자질, 태도 등에 대해 총평(assessment)을 할 수 있기 때문이다. 이렇게 이루어진 총평은 현행과 같은 임용시험 제도에 의한 측정(measurement)보다 훨씬 타당하게 예비교사들의 교사로서의 자질을 평가할 수 있다.²¹⁾ 그리하여 따지고 보면 예비교사들에 대해서 더 잘 알고 그래서 더 타당하고 신뢰롭게 평가할 수 있는 사람들을 제쳐두고 엉뚱한 사람들을 데려다가 불필요한 비용과 시간을 들여서 부정확한 평가를 하고 있는 셈이다.

양성 과정을 임용을 위한 평가 과정으로 활용하는 것은 시험 자체의 타당성을 높여 줄 뿐 아니라 역으로 양성 과정의 적절성과 효율성을 점검함으로써 이를 통해 양성 프로그램을 표준화하고 질을 개선하게 하는 기제가 된다는 점에서도 장점이 있다. 국어교사 양성 교육과정에 대한 연구들이 공통적으로 지적하는 문제인 국문학과와 차별성이 없는 교육과정 문제, 국어교육 현장에서의 실천 능력을 길러 주는 프로그램이 없는 문제가 발생하는 근본적인 이유 중의 하나도 임용시험에서 이것을 제대로 평가하기 어렵기 때문이다. 양성 과정에서는 이러한 실천적 수행 능력을 얼마든지 평가할 수 있다. 또 만약 양성 과정에서 평가를 한다면 그 평가로 인해 그것을 위한 프로그램이 구체적으로 기획되어 운영될 수밖에 없다. 따라서 양성 교육과정이 충실해지는 것이다. 국어교사로서의 품성이나 태도 등과 같은 정의적 요소들에 대해서도 마찬가지이다. 양성 교육에서 이들을 도외시킨 채 인지적 지식 위주로 흐르게 된 까닭은 임용시험에서 이들

21) 측정(measurement), 평가(evaluation), 총평(assessment)에 대해서는 황정규(1989 : 61~70) 참고.

을 평가하기 어려워서 평가하지 않았기 때문이다. 이 또한 양성 과정에서 평가할 수 있으며, 이를 통해 양성 과정의 내실이 도모될 수 있다. 이처럼 양성 과정을 선발 과정으로 활용하는 것은 교육과 평가를 구분하지 않고 동일성을 추구하는 수행평가의 정신과 일맥상통하는데, 이를 통해 양성과 선발이 서로 상승작용을 일으켜 선순환 구조를 가지게 될 것으로 기대된다.

양성 과정을 임용을 위한 평가 과정으로 활용하자는 취지에 동의한다면, 그 구체적인 실천 방안은 여러 가지로 생각해 볼 수 있다. 먼저 이 취지를 가장 손쉽게 살리는 방안은 양성 과정에서 취득한 성적을 임용고사에서 반영하는 비율을 상당한 수준으로 높이는 것이다. 내신 성적을 반영하는 방법도 다양하게 생각해 볼 수 있는데, 지금처럼 내신 총점이나 전체 등급을 반영할 수도 있지만, 특정 과목이나 프로그램을 지정하여 각각을 반영하는 방법도 있다. 이처럼 과목이나 프로그램 별로 반영하는 것은 양성 기관별 교육과정이나 프로그램을 표준화하는 데에도 기여할 수 있다. 그 밖에 양성 기간 동안의 다양한 활동이나 경험, 시상 경력 등에 대해 가산점을 부여하는 것도 한 방법이다.

졸업 논문이나 졸업 시험을 활용할 수도 있다. 현재 대다수 국어교육과에서는 졸업 자격 요건으로 졸업 논문을 요구하고 있다. 그런데 졸업 논문은 학자를 기르는 학과에 어울리는 졸업 요건이다. 사범대학 국어교육과는 원칙적으로 학자가 아닌 교사를 기르는 것을 설립 목적으로 한다는 점을 감안하면, 논문이 아니라 수업 기획서를 요구하는 것이 더 합리적일 수 있다. 교육 목표 및 내용 요소, 인간관 및 학습자 특성, 시설이나 매체, 교재 및 교구, 인적 네트워크의 활용, 평가 방법 등에 대한 연구를 통합하여 수업 기획서를 작성하고 그것을 바탕으로 수업 실연을 하여 졸업 여부를 평가하는 것이다. 이때 객관성이나 공정성을 확보하기 위해 현장 교사들을 평가에 참여시키는 것도 가능하다.

교육실습을 활용할 수도 있다. 생활인으로서의 국어 소양, 국어 수업에 대한 실천적 능력, 학생이나 교육에 임하는 태도, 인간이나 사회에 대한 이해와 삶의 태도, 주변 사람들과의 소통이나 협력 능력 등을 양성 기

관이 아닌 현장 교사의 시각에서 타당하면서도 비교적 객관적으로 평가할 수 있는 기회가 바로 교육실습이다. 이 교육실습 평가가 엄정하게 이루어진다면 임용고사의 3단계 수업 실연을 대체할 수 있기 때문에 별도의 시험이 불필요해진다. 대체까지는 아니라면, 적어도 교육실습 점수에 가산점을 부여하여 반영하는 방안도 생각해 볼 수 있다. 물론 교육실습 점수가 임용 시험 점수로 대체되거나 가산되는 경우, 평가 주체를 다양화하고 평가 방법을 다면화하는 등 평가 시스템은 보완되어야 한다. 가령 담임 지도교사만이 아니라 인접 학급의 동료 교사, 양성 기관의 담당 교수, 장학사 등도 평가 주체로 참여하게 함으로써 객관성이나 신뢰성의 문제를 보완할 수 있다.

양성 과정과 평가 과정을 통합함으로써 평가의 타당성과 양성의 적절성을 높이지는 취지에 가장 부합하는 것은 수습교사제일 것이다. 수습교사 기간은 국어교사로서의 제반 실천적 역량을 기르는 가장 직접적인 방법이면서 동시에 국어교사로서의 역량을 평가하는 가장 타당한 방법이다. 가급적 빠른 시일 내에 이 제도가 시행될 수 있도록 노력해야 할 것이다. 이외는 별도로 양성 기관과 교육현장 사이의 협력 관계가 공고해져야 한다. 그리하여 우선 현장 교사들이 양성 기관으로 가서 양성 과정에 참여할 수 있어야 한다. 교사의 대학 파견 근무제, 교육대학원에 재학 중인 교사들의 유급 휴직 등이 이를 위한 방안이 될 수 있다. 이들 교사들은 팀티칭 혹은 교수 보조원으로서 양성 과정에 적극 참여하여야 하며, 수업 기획서나 수업 실연, 교육실습 등의 평가에도 일정 역할을 담당할 수 있다. 다른 한편으로 양성 기관의 교수 역시 현장 국어교육에 익숙해져야 한다. 일정 기간 실습 학교를 비롯한 현장 학교에서 근무해 볼 수 있는 기회를 제공하거나, 실습을 전담하는 교수를 따로 두는 방안 등이 가능해 보인다. 이러한 제도는 현장에서 필요로 하는 교사를 길러내는 데에, 현장성 있는 연구를 하는 데에 도움이 될 것이다.

VI. 나가며

이 글은 어떻게 하면 훌륭한 국어교사를 양성할 수 있는지, 그리고 어떻게 해야 훌륭한 국어교사로서의 자질을 가진 사람을 평가해 낼 수 있는지에 대해서 알아보는 것을 목적으로 하였다. 이를 위해 먼저 국어교사가 갖추어야 할 자질로서 ‘생활인으로서의 국어 소양’, ‘국어교사로서의 역량’, ‘교사로서의 연계 전문성’의 세 가지를 들고, 그 각각을 어떻게 교육하고 평가할 수 있는지 그 방법을 살펴보았다. 현행 지필교사가 지닌 한계를 보완하기 위해서는 양성 과정을 평가 과정으로 활용해야 한다는 점을 밝혔다. 이렇게 함으로써 임용을 위한 평가의 타당성을 확보할 수 있을 뿐 아니라 역으로 양성 과정의 적절성도 확보할 수 있다. 그리고 양성 과정을 평가 과정화하는 방안으로는 양성 과정의 내신 성적 반영 비율 높이기, 졸업 논문이나 졸업 시험을 수업기획서 및 수업 실연으로 대체하기, 교육실습 점수로 3차 수업 실기 시험을 대체하거나 가산점 주기, 수습교사제 도입하기 등을 제안하였다.

양성 과정을 평가 과정으로 활용하자는 제안에 대해 회의적인 시각이 있을 수 있음을 안다. 객관성이나 신뢰성, 공정성을 생명으로 하는 국가시험에서 주관적 판단이 개입될 여지가 많은 양성 기관에서의 평가를 믿을 수 있겠는가 하는 점일 것이다. 그러나 이미 중고등학교에서 내신 성적이 상급학교 입시의 전형 자료로 활용되고 있는 점, 주관적인 판단이 개입될 공산이 큰 입시사정관제도가 최근 적극 도입되고 있는 점들을 감안해 보면, 교사 임용시험에서도 양성 과정이 적극 활용될 수 있는 가능성을 보여 준다. 선발에서 가장 중요한 것은 적절한 자질을 지니고 있는 사람인가 아닌가 하는 타당성의 문제이며, 그로 인해 발생하는 객관성이나 신뢰성, 공정성 문제는 다른 방편으로 보완될 수 있다. 구더기 무서워 장 못담그는 일은 없어야 할 것이다.²²⁾

* 본 논문은 2009. 6. 28. 투고되었으며, 2009. 7. 5. 심사가 시작되어 2009. 7. 28. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 곽병선(1999), 「중등교원 양성과정의 실과 허, 중등교원 양성제도의 발전 방향」, 『98 전국 최우수 사범대학 선정 기념 학술 심포지움 자료집』, 강원대학교 사범대학.
- 김중신(2004), 「중등학교 임용시험(국어과)의 비판적 검토」, 『국어교육학연구』 20, 국어교육학회, pp.31~58.
- 김형철·명형대(2003), 「사범대학 국어과 교육내용의 재구조화」, 『교육이론과 실천』, 경남대학교 교육문제연구소.
- 남수경(2006), 「사범대학 학생의 임용교사 관련 사교육비 지출 실태 분석」, 『교육행정학연구』 24-4, 한국교육행정학회, pp.337~362.
- 백순근·유예람(2008), 「2009학년도 중등교사 임용시험 정책에 대한 평가 연구」, 『교육평가연구』 21-3, 한국교육평가학회, pp.69~91.
- 소경희(2003), 「‘교사 전문성’의 재개념화 방향 탐색을 위한 기초연구」, 『교육과정연구』 21-4, 한국교육과정학회, pp.77~96.
- 소경희(2006), 「교사 전문성으로서의 ‘연계적 전문성’ 논의가 중등교사양성 교육과정에 주는 함의」, 『교육과정연구』 24-2, 한국교육과정학회, pp.277~297.
- 소경희(2007), 「학교교육의 맥락에서 본 ‘역량(competency)’의 의미와 교육과정적 함의」, 『교육과정연구』 25-3, 한국교육과정학회, pp.1~21.
- 양성관(2006), 「미국의 교사양성과정」, 『비교교육연구』 16-2, 한국비교교육학회, pp.77~103.
- 윤여탁(2000), 「국어 교사 임용 시험의 실태와 비판—중등학교 임용 시험을 중심으로」, 『국어교육』 102, 한국어교육학회, pp.135~154.
- 이남호(2006), 「중등교사 임용시험 국어 문제에 대한 고찰」, 『국어교육』 119, 한국어교육학회, pp.187~227.
- 이삼형(2007), 「세계화 시대의 사범대 국어과 교육과정 개선 방향」, 『국어교육학연구』 30, 한국어교육학회, pp.379~402.
- 이성영(2008), 「국어과 교사 자격 기준」, 『국어과 전공영역 평가 내용 상세화 및 수업 능력 평가 연구 공청회 자료집』, 한국어교육학회, pp.1~8.
- 이인제·한철우 외(2008), 『표시과목 ‘국어’의 교사 자격 기준 개발과 평가 영역 상세화 및 수업 능력 평가 연구』, KICE·한국어교육학회.
- 이정우(2004), 「사범대생의 눈으로 본 사범대학 교육의 의미: 서울대학교 사범대학 사회교육과의 사례를 중심으로」, 『사회과교육』 43-3, 한국사회과교육연구학회, pp.107~137.

- 임천택(2008), 「초등국어 임용고사의 실태와 개선 과제」, 『학습자중심교과교육연구』 8-2, 학습자중심교과교육학회, pp.1~16.
- 임철성(2004), 「사대 국어과 교육과정」, 『국어교육학연구』 19, 국어교육학회, pp.91~125.
- 최미숙(2008), 「국어과 중등교사 임용시험 문항의 검토와 방향—새로운 임용시험을 중심으로」, 『국어교육학연구』 31, 국어교육학회, pp.35~67.
- 최지현(2006), 「국어교사의 전문성 제고를 위한 방안 모색」, 『국어교육학연구』 26, 국어교육학회, pp.81~128.
- 황정규(1989), 『학교학습과 교육평가』, 교육과학사.
- Lortie, 진동섭 역(2002), 『교직사회—교직과 교사의 삶』, 양서원.
- Mathewson, G. C.(2004), Models of attitude influence upon reading and learning to read, In Ruddel & Unrau(eds.)(2004), *Theoretical models and processes of reading(5th)*, International Reading Association, Newark, DE. pp.1431~1461.

<초록>

국어교사의 양성과 선발

이성영

이 글은 어떻게 하면 훌륭한 국어교사를 양성할 수 있는지, 그리고 어떻게 해야 훌륭한 국어교사로서의 자질을 가진 사람을 선발해 낼 수 있는지에 대해서 알아보는 것을 목적으로 하였다. 이를 위해 먼저 국어교사가 갖추어야 할 자질로서 ‘생활인으로서의 국어 소양’, ‘국어교사로서의 역량’, ‘교사로서의 연계 전문성’의 세 가지를 들었다. 그리고 각각의 범주별로 그것이 어떤 자질로 구성되는지, 그것을 어떻게 교육할 수 있는지, 그것을 어떻게 평가할 수 있는지 그 방법을 살펴보았다. 또한 현행 지필고사가 지닌 한계를 보완하기 위해서는 양성 과정을 평가 과정으로 활용해야 한다는 점을 밝혔다. 이렇게 함으로써 임용을 위한 평가의 타당성을 확보할 수 있을 뿐 아니라 역으로 양성 과정의 적절성도 확보할 수 있다. 그리고 양성 과정을 평가 과정화하는 방안으로는 양성 과정의 내신 성적 반영 비율 높이기, 졸업 논문이나 졸업 시험을 수업기획서 및 수업 실연으로 대체하기, 교육실습 점수로 3차 수업 실기 시험을 대체하거나 가산점 주기, 수습교사제 도입하기 등을 제안하였다. 마지막으로 양성 과정을 선발 과정으로 활용하기 위해서는 양성 기관과 학교 현장 사이의 관계가 더욱 공고해져야 한다.

【핵심어】 국어교사, 양성, 선발, 국어 소양, 역량, 연계 전문성

<Abstract>

Korean Language Teacher Education and Selection

Lee, Seong-young

The Purpose of this study is to investigate how we can make the good korean language teacher, how we can select the man who have the features of good korean language teachers. The good korean language teachers have three categories of specialization, korean language literacy which a city man must have, competence which korean language teachers must have, and connective specialization which all teachers must have. And we scrutinize that by which features each specialization consist of, how we can educate those features, and how we can evaluate them. In order to conquest the weak point of selecting-and-writing test, we can use education process as testing for selecting process. This method may produce not only validity of selecting test but also appropriateness of teacher education. there are many methods for using education process as testing for selecting process : making reflecting-rate of teacher education score higher up, replacing graduation research paper or graduation test by plan for teaching and real classroom teaching, and replacing third-step-test by the score of classroom-teaching-exercise, introducing preliminary teacher system.

[Key words] korean language teacher, teacher education, selecting good teacher, korean language literacy, competence, connective specialization