

교사의 딜레마와 수업의미

서근원(徐根源)*

논문 요약

오늘날 교사는 학교수업의 상황에서 기능적 딜레마, 구조적 딜레마, 인식론적 딜레마, 존재론적 딜레마를 경험한다. 이 가운데 기능적 딜레마와 구조적 딜레마는 수업을 외적으로 둘러싸고 있는 학교제도로 인해서 발생하는 것이라는 점에서 외적 딜레마라고 할 수 있으며, 인식론적 딜레마와 존재론적 딜레마는 교사가 학생에게 지식을 전달하는 행위 그 자체로부터 비롯된다는 점에서 내적 딜레마라고 할 수 있다. 수업의 과정에서 교사는 학생의 학습을 고려하면 할수록 존재론적 딜레마를 경험하며, 그 과정에서 자신의 한계를 자각하고 새로운 가능성을 열어나간다. 그것은 교사의 존재양식이며, 실존이다.

이 점을 고려하면, 수업은 표면상으로는 교사가 학생에게 지식을 전달하는 일이지만, 그 이면에서는 교사가 자신의 한계를 자각하고 새로운 가능성을 지속적으로 열어가는 과정이다. 바로 이 후자의 모습으로 인해서 우리는 교사를 성직자로서 대하고, 다른 노동자와 다르게 행동하기를 기대하고 요구한다. 그럼에도 불구하고, 오늘날 교사에 대한 성직자로서의 기대가 점차 약해지는 것은 교사가 수업의 장면에서 노동자로서의 역할을 할 수 밖에 없는 현실을 반영하는 것이라고 볼 수 있다. 이런 문제를 해결하기 위해서는 교육과정 운영 체제를 유연하게 바꿈으로써 교사로 하여금 수업의 장면에서 내적인 딜레마를 경험하도록 할 필요가 있다. 그것은 수업에서 학생의 학습을 충실히 고려하는 길이기도 하다.

■ 주요어 : 교사, 노동자, 성직자, 수업, 딜레마, 교사의 존재 양식

* 서울교육대학교 박사후 과정

I. 수업의 의미 이해

1. 교사(教師)의 잔영(殘影)

오늘날 우리 사회에는 교사에 대한 두 가지 상반된 인식이 함께 자리 잡고 있다. 하나는 교사는 다른 직업인과 마찬가지로 노동자 가운데 하나라는 인식이고, 다른 하나는 교사는 다른 직업인과는 달라야 한다는 인식이 그것이다. 그래서 한편으로는 학부모가 학교에 찾아가서 학생들이 보는 앞에서 교사에게 행패를 부리기도 하지만, 다른 한편으로는 동일한 범죄 행위라고 해도 교사의 그것에 대해서는 더 큰 비난을 퍼붓기도 한다. 교사들은 일반인과 달리 모범적으로 살아가야 한다는 것이다. 그래서 교사에게는 더 높은 도덕적 기준을 적용한다. 이런 상반된 인식은 일반인뿐만 아니라 교사들 사이에서도 발견할 수 있다. 일부 교사들은 한편으로는 자신들이 성직자가 아니라 노동자임을 자처하고 일반인과 다름없이 대해줄 것을 요구하면서도, 다른 한편으로는 자신들은 학원 강사와는 다르다고 말한다. 학원 강사들은 단순히 지식만 전달하지만 자신들은 지식을 전달하는 일보다 더 중요한 일을 하고 있다는 것이다. 그래서 학원 강사와 비교해서 학교 교사의 경쟁력 등을 운운하지 말 것을 요구한다.

나는 이런 현실을 접하면서 의문에 빠진다. 사람들은 왜 교사에 대해서 모순된 태도를 보일까? 이런 사실이 의미하는 것이 무엇일까? 사람들이 교사에 대하여 가지고 있는 양립할 수 없는 그 생각은 각각 무엇일까? 그들이 다른 직업인과 달라야 한다고, 또는 다르다고 믿고 있는 교사의 모습은 무엇일까? 교사는 어떤 사람일까?

오늘날 우리에게 노동자로서의 교사의 모습은 아주 익숙하고 당연한 것으로 보인다. 교사들은 아침에 학교에 출근해서 정해진 시간에 정해진 시간 동안 정해진 장소에서 정해진 내용을 학생들에게 가르치고 저녁이 되면 퇴근한다. 그 모습은 공장의 노동자들이 아침부터 저녁까지 컨베이어 벨트 앞 정해진 자리에서 정해진 대로만 움직이다가 집으로 돌아가는 모습과 크게 다르지 않다. 그리고 교사들 역시 다른 노동자들과 마찬가지로 그 일에 대한 대가로 보수를 받고, 그 보수에 의존해서 생계를 이어간다. 그럼에도 불구하고 사람들은 교사들에게 성직자로서의 기대를 버리지 못한다. 교사들이 비록 노동자라고 해도 일반인과는 뭔가 달라야 하고 다르다고 믿고 싶어한다.

사람들이 교사에 대하여 상반된 두 가지 인식을 가지고 있다는 것은, 교사가 하는 일을 두 가지 상반된 관점에서 보고 있다는 것을 의미한다. 즉, 교사가 하는 일에는 두 측면이 있으며, 그 두 측면은 서로 다른 하나로 환원될 수 없음을 의미한다. 일반적으로 교사들은 자신이 하는 일을 교과 지도와 인성 지도, 또는 지식 전달과 인격 형성으로 구분해서 말한다.

학원 강사들은 지식을 전달하는 일만 하는 데 비해서 교사들은 학생들의 인격을 형성하는 일까지도 한다는 것이다. 그리고 교사가 학생의 인격을 형성하는 일은 수업 외의 시간에, 수업 시간이라고 해도 교과를 지도하지 않는 순간에 이루어진다고 생각한다. 바로 이 후자의 일로 인해서 교사는 다른 노동자와 다르다고 말한다. 일반인들이 교사에 대해서 더 높은 도덕적 기준을 적용하는 것도 바로 이 점 때문이다. 교사가 학생들의 인격을 형성하기 위해서는 교사 자신이 모범적이어야 한다는 것이다.

그렇지만 이런 설명은 내 의문을 풀어주기에는 충분하지 않다. 이 설명대로라면 교사와 노동자 사이의 차이는 교사가 학교에서 학생의 인격을 형성하는 데 들이는 시간이나 노력의 많고 적음에 따라서 달리 나타나야 한다. 따라서 대학 교수보다 초등학교 교사가 더 존경받아야 한다. 그리고 오늘날 점점 더 많은 사람들이 교사를 성직자보다는 노동자로서 보는 이유는 학교에서 교사가 학생의 인격을 형성하는 일보다 지식을 전달하는 일을 더 많이 하기 때문이라고 보아야 한다.

그러나 이 가운데 어느 것도 사실과 일치하지 않는다. 오늘날 위에서 말한 의미의 인성 지도는 대학교보다는 초등학교에서 훨씬 더 많이 이루어지고 있다. 그럼에도 불구하고 사람들은 초등학교 교사보다 대학 교수에게 더 높은 도덕적 기준을 적용한다. 그리고 오늘날의 교사가 과거의 교사에 비해서 학생의 인격을 형성하는 일보다 지식을 전달하는 일을 더 많이 한다고 보기도 어렵다. 오히려 최근 들어서 학교의 여건이 개선되면서 교사가 담당해야 하는 수업 시수가 더 줄었다. 위의 논의에 따르면 그것은 교사의 노동자로서의 역할이 그만큼 줄었다는 것을 의미해야 한다. 그럼에도 불구하고 사람들 사이에는 교사를 노동자로서 보는 관점이 점점 더 입지를 넓혀가고 있다. 그래서 과거에는 사람들이 교사의 사소한 범죄 행위에 대해서도 ‘어떻게 선생님이 그럴 수가!’라고 반응하다가 이제는 점차 ‘역시 선생도 별 수 없어.’라는 반응으로 바뀌어 가고 있다.

이런 사실은 적어도 오늘날 사람들이 교사에 대하여 상반된 인식을 가지고 있는 것은 학교에서 교사가 지식 전달과 인격 형성이라는 두 가지 서로 다른 일을 하기 때문은 아님을 알게 해준다. 그렇다면 교사가 하는 일에 있어서 다른 직업인들이 하는 일과 구별되는 점은 무엇일까?

여기에 대해서 생각해볼 수 있는 가능성 가운데 하나는 교사가 학교에서 지식 전달과 인격 형성 외에 한 가지 더 중요한 일을 하고 있다고 보는 것이다. 그리고 그 일로 인해서 교사가 다른 노동자와 구별된다고 보는 것이다. 그러나 이런 가능성은 별로 타당하지 않다. 교사가 학교에서 그 두 가지 외에 수행하는 중요한 일은 업무 처리이고, 그것은 오히려 교사를 다른 노동자와 더욱 다름없게 만드는 일이기 때문이다.

다른 하나의 가능성은 지식을 전달하는 일 자체에 다른 종류의 일과는 구별되는 측면이

있으며, 바로 그 측면으로 인해서 교사가 다른 노동자와 구별된다고 보는 것이다. 고대로부터 현대에 이르기까지 학교에서 교사가 수행하는 가장 핵심적인 일은 학생에게 지식을 전달하는 일이었다. 교사들은 바로 그 일로 인해서 사람들의 존경을 받아왔다. 이점을 고려하면 교사들이 지식을 전달하는 일로 인해서 존경을 받았다는 것은 거기에 우리가 아직 알지 못하는 면이 있다는 것을 의미할 수 있다. 그리고 오늘날 교사들이 점점 더 노동자의 위치로 전락하게 되는 것은 교사가 학생에게 지식을 전달하는 일을 하는 데에 있어서 우리가 알지 못하는 면이 점점 더 축소되거나, 현대인들이 그것의 가치를 점점 더 중요시하지 않기 때문이라고 생각해볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 오늘날 우리가 아직도 교사에게 모범이 되기를 기대하고, 교사들 역시 자신이 다른 직업인들과 다르다고 믿는 것은 지식을 전달하는 일 속에는 우리가 무엇인지 모르는 그것의 흔적이 희미하게나마 남아있거나, 그것의 중요성을 완전히 부정할 수 없기 때문이라고 볼 수 있다.

나는 이하에서 앞의 의문을 해결해보기 위해서 오늘날 교사가 하는 일 속에 잔영(殘影)으로 남아있는 그것이 무엇인지를 찾아보려고 한다. 나는 그 일을 하기 위해서 오늘날 우리나라 학교에서 교사가 하고 있는 일 가운데 수업을, 수업 중에서 교사가 학생들에게 지식을 전달하는 일을 중심으로 살펴보려고 한다. 물론 그 의문을 해결하기 위해서 고대의 교사들이 지식을 어떻게 전달했는지를 살펴보는 가운데 거기서 오늘날 우리가 알지 못하는 측면을 찾아낸 후, 그것이 오늘날의 수업 장면에서 어떤 모습으로 남아있는지를 검토할 수도 있다. 그러나 내게는 전자가 더 익숙한 방법이고, 후자의 방법을 택할 경우에도 앞의 의문을 해결하기 위해서는 여전히 전자의 과정을 거쳐야 하므로 나는 전자의 방법을 택하기로 했다.

만일 이하에서 수업의 장면에서 교사가 학생에게 지식을 전달하는 과정에 아직까지 우리가 알지 못했거나 어렵풋하게만 알고 있었던 면이 드러나게 된다면, 사람들이 왜 교사에게 모순된 태도를 취하는지를 알 수 있게 될 뿐만 아니라, 교사와 수업의 의미를 지금과는 다른 관점에서 이해하고, 그 의미에 비추어서 오늘날의 학교 수업이 어떤 방향으로 개선되는 것이 적절한지에 관해서도 새로운 시사를 얻을 수 있게 될 것이다.

이하에서 나는 다음 순서에 따라서 그 의문을 해결해가고자 한다. 다음에 이어지는 제2절에서는 지금까지 수업이 어떤 종류의 일로서 인식되어 왔는지를 간략하게 검토한다. 이 과정에서 지금까지 수업은 대체로 학생의 학습과 관련하여 기능적인 관점에서 이해되어왔으며, 그로 인해서 수업에 관한 논의가 주로 효과성에 치우치고, 수업이 노동의 하나로서 인식될 수밖에 없음을 밝힌다. 또한 이런 관점으로는 수업의 숨겨진 면을 알아낼 수 없음도 확인한다. 제3절에서는 수업의 숨겨진 면을 알아내기 위한 방안을 모색한다. 그 일을 하기 위해서 먼저 수업을 기능적이지 않은 관점에서 이해하려고 하는 시도들로서 어떤 것들이 있으며, 그런 시도들이 내 의문을 해결하는 데 어떤 시사를 주는지 검토한다. 그리고 그 검토 결과

를 참고하여 수업을 교사의 관점에서 이해할 필요가 있음을 확인하고, 수업을 교사의 관점에서 이해하는 것이 어떤 것인지를 방법론적으로 정리한다. 여기에는 주로 '교사의 관점에서 본다'는 것과 '이해한다'는 것의 의미에 관한 논의가 중심이 된다. 제4절에서는 수업을 교사의 관점에서 이해하기 위해서 본 연구가 어떤 방법과 절차에 따라서 이루어졌는지를 소개한다. 그와 함께 이 연구가 가지는 한계와 의의를 제시한다.

제2장에서는 수업이 이루어지는 상황을 우리나라의 교육과정 운영체제와 학급의 현실로 대비해서 살펴본다. 그리고 각각의 상황을 구성하는 핵심적인 전제와 원리가 무엇인지 밝힌다.

제3장에서는 위에서 살펴본 상황 속에서 교사가 수업을 하는 동안 경험하는 내용을 딜레마를 중심으로 살펴본다. 그 딜레마는 수업 외적 딜레마와 내적 딜레마로 구분되고, 그 각각은 다시 기능적 딜레마와 구조적 딜레마, 그리고 인식론적 딜레마와 존재론적 딜레마로 구분될 수 있음을 보인다. 그리고 교사들이 각각의 딜레마를 어떤 어떻게 해결하는지도 함께 살펴본다.

제4장에서는 교사들이 수업의 과정에서 겪는 딜레마, 특히 내적 딜레마는 피할 수 없으며, 그로 인해서 교사는 지속적으로 성장해감을 밝힌다. 그 점에서 딜레마는 교사의 존재양식이고, 수업의 핵심적인 속성임도 함께 이야기한다. 또한 이것은 기존의 기능론적인 관점이 밝히지 못한 수업의 측면 가운데 하나이고, 이 점으로 인해서 사람들이 교사를 노동자 이상의 존재로서 바라본다는 점을 지적한다. 나는 이것을 수업의 존재론적 측면이라고 부른다.

제5장에서는 교사들이 수업의 장면에서 어떤 종류의 딜레마를 주로 경험하는지를 살펴보면 현재 교사들이 수행하는 일의 성격과 교사에 대한 사회적 인식을 알 수 있으며, 최근 들어서 교사들이 점점 더 노동자로 전락해가는 이유는 수업의 존재론적 측면이 약화되어가기 때문임을 지적한다. 그리고 현재 우리나라의 학교 정책이 교사에게 노동자로서의 역할을 요구하면서 동시에 성직자로서의 삶을 요구하는 것은 모순임을 지적한다. 끝으로 만일 이런 실태를 문제로서 인식하고, 그것을 해결하고자 한다면 교사들로 하여금 내적인 딜레마를 더 자주 깊게 경험할 수 있도록 상황 조건을 개선해야 함을 이야기한다.

이상의 내용을 질문으로 정리하면 다음과 같다.

- 수업을 교사의 관점에서 이해한다는 것은 무엇인가?
- 학교의 수업은 어떤 상황 속에서 이루어지는가?
- 교사들은 수업을 하는 과정에서 어떤 딜레마를 경험하는가?
- 수업 중에 교사가 경험하는 딜레마에 비추어 볼 때 수업은 어떤 의미가 있는가?
- 교사의 딜레마는 학교의 수업을 개선하는 데 어떤 시사점을 제공하는가?

2. 수업의 기능론적 이해

일반적으로 수업은 '교사와 학생이 교과를 가르치고 배우는 일'로 인식된다. 이 때 교사가 학생에게 교과를 가르치는 것은 학생의 학습을 목적으로 하기 때문에 결국 수업은 학생의 학습을 위하는 일이다. 그래서 우리는 수업을 바라볼 때 학생의 학업 성적이 얼마나 향상되었는지에 주목한다. 수업을 통해서 학생의 학업 성적이 많이 향상되면 좋은 수업이고, 그렇지 않은 수업은 좋지 않은 수업이다. 그런데 여기에는 '학생의 학업 성적을 왜 향상시켜야 하는가'라는 질문이 뒤따르고, 그 질문에 어떻게 대답하는가에 따라서 수업을 바라보는 관점과 수업의 의미가 다음 세 가지로 구분될 수 있다.¹⁾

첫째는 사회적 관점이다. 이 관점은 사회를 바라보는 관점에 따라서 다시 기능론적 관점과 갈등론적 관점으로 구분된다. 기능주의 사회학의 논의에 따르면 수업은 학생들에게 그 사회의 구성원으로서 살아가는 데 필요한 가치와 규범, 그리고 지식과 기술을 가르침으로써 사회가 유기적으로 통합되도록 하는 일이다. 즉 수업은 사회화로서의 의미가 있다. 이와 달리 갈등주의 사회학의 논의에 따르면 수업은 학생들에게 현재의 지배계급에 유리한 가치와 규범, 지식과 기술을 가르침으로써 현재의 불평등한 계급구조를 정당화하고 순종적인 노동력을 생산하는 일이다. 즉, 수업은 불평등한 계급구조를 재생산하는 일로서의 의미가 있다.

둘째는 학문적 관점이다. 이 관점에 따르면 학교의 수업에서는 전통적으로 지식을 가르쳐 왔으며, 학교에서 지식을 가르치는 이유는 그것이 인류 문명유산의 정수이기 때문이다. 즉 학교의 수업은 학생들을 인류의 문명유산으로 입문시키는 일이다. 또한 지식은 몇 가지 사고의 형식으로 구분될 수 있으므로, 그 점에 비추어 보면 인류의 문명유산으로 입문한다는 것은 사고의 형식을 내면화하는 일이다. 즉 수업은 학생들에게 사고의 형식을 내면화함으로써 학생들로 하여금 인류의 문명유산에 입문하게 하는 일이다.

셋째는 인간적 관점이다. 이 관점에 따르면 수업은 인간 고유의 본성이나 자아를 실현하도록 돕는 일이다. 이 관점은 무엇을 인간 고유의 본성 또는 자아를 실현하는 일로 보는가에 따라서 다시 자연주의적 관점과 조형주의적 관점으로 구분될 수 있다. 최근 들어서 우리에게 대안교육의 하나로서 알려져 있는 서머힐(Summer Hill) 학교와 발도르프(Waldorf) 학교의 수업이 이 두 가지 관점을 전형적으로 대변한다고 볼 수 있다. 이 두 관점은 각각 배

1) 수업의 의미를 이해하는 데는 이 세 가지 외에도 여러 가지 관점이 있을 수 있지만, 그것들은 세부적인 내용에 있어서만 약간의 차이만 있을 뿐 큰 범주에 있어서는 이 가운데 하나에 속한다고 볼 수 있다. 또한 해석적 사회학의 경우처럼 학급을 하나의 사회로 간주하고 수업의 과정에서 이루어지는 행위의 의미나 상호작용의 특징을 파악하는 관점이 있기는 하지만, 그것은 수업의 의미를 이해하기보다는 수업을 사회적 현상의 하나로서 간주하고 그 특징을 기술하는 데 관심이 있다. 이런 이유에서 여기서는 그런 관점들을 세부적으로 논의하지 않았다. 수업을 바라보는 다양한 관점과 접근방식은 본 연구의 핵심적인 논의 사항이 아니므로 추후에 다른 글에서 상세히 다루기로 한다.

나무를 야생의 상태로 자라게 하는 일과 가지를 치고 다듬어서 배가 잘 열리도록 하는 일에 비유될 수 있다. 서머힐의 교육이론에 따르면 수업은 아이들이 문명의 억압을 받지 않고 자연 상태에서 각자의 본성에 따라서 스스로 자랄 수 있게 돕는 일이다. 발도르프의 교육이론에 따르면 인간은 본래 정신적인 존재이며, 수업은 예술가가 정신을 구체적인 사물의 형태로 표현해내듯이 정신이 학생의 신체를 통하여 구현되도록 하는 일이다.

수업을 바라보는 이 세 가지 관점은 공통적으로 수업을 학생의 학습과 관련하여 바라보고, 학생의 학습은 다시 수업 외의 영역과 기능적으로 관련시킨다. 즉 이 세 관점은 수업을 기능적으로 바라본다. 이 세 가지 관점에 따르면 수업은 가까이로는 학생의 학습을 향상시키는 활동으로서, 멀리로는 사회를 유지하거나 재생산하는 활동 또는 인간의 본성을 실현하는 활동으로서의 의미가 있다. 달리 말하면 수업은 모종의 목적을 달성하기 위한 수단으로서 의미가 있다.

수업을 이런 관점으로 바라보게 되면 우리는 수업이 도달해야 할 목적이 무엇인지, 수업이 목적을 제대로 달성하거나 지향하고 있는지, 그 목적에 도달하려면 어떻게 하는 것이 효과적인지에 관심을 가질 수밖에 없게 된다. 또한 교사를 바라보는 데 있어서도 교사가 수업을 통해서 목표를 효과적으로 달성하고 있는지를 주로 살펴보게 된다. 그리하여 교사가 수업을 통해서 그 목적을 효율적으로 달성하면 유능하고, 그렇지 못하면 무능하다. 따라서 교사가 수업 중에 하는 핵심적인 일은 그 목적을 효과적으로 달성할 수 있는 방안을 모색하고 적용하는 것이다. 이런 관점 하에서 교사는 수업과 마찬가지로 목적을 달성하는 데 동원되는 수단으로서의 의미가 있으며, 교사는 그 수단을 제공하는 댓가로서 임금을 받는다. 즉 수업을 기능적인 관점에서 바라보게 되면 교사는 노동자로서 인식될 수밖에 없다. 그 점은 갈등주의 사회학에서는 교사를 지배계급의 이익에 봉사하는 하수인으로서 인식한다는 점에서 잘 나타난다. 요컨대, 수업을 기능적인 관점으로 보아서는 우리가 알지 못하는 수업의 숨겨진 면, 즉 노동자로서는 설명되지 않는 교사의 또 다른 면이 설명되지 않는다.

그 점은 수업을 인간적 관점에서 바라보아도 크게 달라지지 않는다. 인간적 관점에 따르면, 수업을 사회적 관점 또는 학문적 관점에서 바라보는 것은 학생과 수업을 도구화하는 것이다. 그 문제를 해결하기 위해서는 학생의 고유한 본성이나 자아를 실현하는 것을 수업의 목적으로 삼아야 한다. 그러나 여기에는 몇 가지 해결되지 않은 문제가 남아있다. 첫째, 무엇이 인간의 본성 또는 자아인가 하는 문제이다. 앞의 서머힐과 발도르프에서 볼 수 있는 것처럼 인간의 본성이나 자아는 사람에 따라서 각각 달리 규정될 수 있다. 둘째, 인간적 관점은 학생의 도구화는 벗어날 수 있을지 모르지만 수업과 교사의 도구화는 벗어났다고 보기 어렵다. 이 경우에도 여전히 수업은 학생의 본성이나 자아를 실현하기 위한 활동이며, 교사는 그 일을 하는 데 동원되는 자원 중 하나다. 셋째, 이 관점은 현재 학교에서 이루어지고

있는 수업의 문제를 해결하기 위한 대안으로서 설득력이 있을 수도 있지만, 현재 이루어지고 있는 수업의 숨겨진 면, 특히 지식을 전달하는 일의 또 다른 면을 드러내지는 못한다. 즉 사람들이 교사에 대해서 가지고 있는 기대가 교사가 하는 일의 어떤 점으로부터 비롯되는지는 설명하지 못한다. 따라서 수업의 또 다른 면이 무엇인지 알기 위해서는 수업을 학생의 학습을 중심으로 기능적으로 바라보는 것을 피할 필요가 있다.

그 일을 하기 위해서 모색할 수 있는 첫째 방안은 수업을 교사의 교수 행위와 관련하여 기능적으로 파악하는 것이다. 그러나 이 경우에는 수업을 학생의 학습과 관련하여 기능적으로 파악할 때와 동일한 난점에 빠지게 된다. 기능적으로 파악할 경우에 수업 중에 이루어지는 교사의 교수 행위는 학생의 학습을 목적으로 한다고 말하지 않을 수 없고, 학생의 학습이 목적으로 하는 것이 무엇인지는 지금까지 살펴본 바와 같기 때문이다.

둘째 방안은 수업을 수업 이외의 다른 영역과 기능적으로 관련짓지 않고 그 자체로서 파악하는 것이다. 예를 들면 수업의 장면에서 교사 또는 학생이 무엇을 경험하는지 확인하고, 그 경험의 의미가 무엇인지를 수업 내적으로 이해하는 것이다. 특히, 앞서 검토한 것처럼 사람들이 교사에게 기대하는 성직자로서의 모습은 교사가 수업 중에 학생에게 지식을 전달하는 일과 별도로 존재하는 것이 아니라 그 일의 한 측면으로서 존재하기 때문에, 그 점을 알기 위해서는 수업의 과정에서 교사가 고유하게 경험하는 내용을 교사의 관점에서 비기능적으로 바라볼 필요가 있다. 수업을 이와 같은 방식으로 바라보는 것은 수업을 다른 영역과 관련짓지 않고 그 자체로서 파악한다는 점에서, 그리고 수업 상황에서의 교사의 존재적 속성을 드러낸다는 점에서 수업을 존재론적 관점으로 바라보는 것이라고 말할 수 있다. 달리 말하면 이것은 우리가 일반적으로 수업이라고 부르는 활동이 가지는 고유한 속성을 파악하고, 그 속성에 비추어서 수업과 교사의 존재 의미를 이해하는 것이다.

3. 수업의 존재론적 이해

수업의 과정에서 교사가 고유하게 경험하는 내용을 교사의 관점에서 비기능적으로 이해하려는 시도는 최근 들어서 여러 연구자들에 의해서 이루어지고 있다. 예를 들면 램퍼트(Lampert, 1985)에 따르면, 교사는 수업의 과정에서 교실 통제와 개별 학생에 대한 배려, 교과서 내 지식과 교과서 밖의 지식 등과 같은 서로 상충되는 목적을 동시에 염두에 두지 않을 수 없으며, 그로 인해서 딜레마를 경험한다. 교사는 즉흥적인 전략으로 이런 딜레마를 해결하지만, 그로 인해서 또 다른 문제에 봉착한다.(강기원, 2003: 7, 13, 17) 램퍼트 외에도 카즈덴(Cazden, 1993), 반슬레드라이트(VanSledright, 1997), 로시와 페이스(Rossi & Pace, 1998)

등도 교사들이 수업의 과정에서 경험하는 딜레마에 관해서 논의한다(강기원, 2003: 13). 한편 강기원(2003)에 따르면, 우리나라 초등학교 교사들은 사회과 수업을 하는 과정에서 고급 사고력과 기본 학습 능력, 수월성과 형평성, 통합 중심과 분과 중심, 수업 우선과 업무 우선 등과 같은 상충되는 목적과 현실적인 조건을 고려하지 않을 수 없으며, 그로 인해서 딜레마를 경험하고, 그 딜레마를 해결하기 위해서 다양한 임기응변적인 전략을 구사한다.

강기원 등의 이상과 같은 논의에 따르면, 교사는 수업의 과정에서 딜레마를 경험하고, 수업을 하기 위해서는 그 딜레마를 해결하지 않을 수 없다. 달리 말하면 학교의 수업에서 교사가 학생에게 지식을 전달하는 과정에는 딜레마를 해결하는 일이 함께 따른다. 즉 교사는 수업의 과정에서 지식을 전달하는 일만 하는 것이 아니라, 딜레마를 해결하는 일도 함께 하지 않을 수 없다. 그 점에서 교사는 “딜레마 조절자”(dilemma manager)이기도 하다(강기원, 2003: 17).

이처럼 교사가 수업의 과정에서 경험하는 딜레마를 살펴보는 것은 수업을 교사의 관점에서 비기능적으로 이해하는 한 가지 방식일 수 있다. 그렇지만 교사가 수업 중에 딜레마를 경험하고, 그 딜레마를 해결하기 위해서 노력한다는 것을 이야기하는 것만으로는, 수업이 다른 종류의 노동과는 다르다거나 교사가 성직자라고 말하기에는 그 근거가 충분하지 않다. 교사가 수업 중에 딜레마를 경험하고 해결하는 일이 어떤 이유에서 성스러운지, 즉 어떤 점에서 다른 종류의 노동과 근본적으로 구분되는지 설명할 수 있어야 한다.

이와 달리 현상학적 교육학자인 아오끼(Aoki, 1986)는, 교사가 수업의 과정에서 경험하는 딜레마는 교사와 학생을 미래로의 가능성을 향해 열려있도록 한다는 점에서 성스럽다고 말한다. 그에 따르면, 교사는 계획된 교육과정인 “2차 교육과정”과 현재 구체적인 교실이라는 상황에서 경험되고 있는 교육과정인 “1차 교육과정” ‘사이’에 거주하는 존재다. 수업의 과정에서 교사는 2차교육과정과 1차교육과정의 요구를 모두 수용해야 하며, 그 과정에서 ‘긴장’을 경험한다. 그 긴장은 교사로서의 존재양식이다. 교사는 그 긴장으로 인해서 학생에게 억압을 가할 수도 있고 자신이 억압을 당할 수도 있으며, 그로 인해서 실망하거나 낙담할 수도 있다. 그렇지만 동시에 미래를 향해 도전해갈 수도 있다. 이 후자로 인해서 교사가 거주하는 2차교육과정과 1차교육과정의 ‘사이’라는 장소는 우리가 알고 있는 현재를 아직 알 수 없는 미래의 새로운 가능성으로 이끌어갈 수 있도록 봉헌된 장소이다. 그 ‘사이’는 교사와 학생이 함께 거처하는 성소(聖所)다. 그의 이러한 논의에 따르면, 수업이란 교사와 학생이 함께 새로운 미래를 열어가는 성스러운 활동이며, 그 점에서 교사는 성소에 거주하면서 학생과 함께 미래를 열어가는 성직자다.

수업에 관한 그의 이러한 설명은 오늘날 교사가 왜 한편으로는 다른 노동자와 다른 사람으로 취급받으면서 동시에 다른 한편으로는 다른 노동자와 다르기를 요구받는지를 부분

적으로 설명해준다. 아오끼에 따르면, 교사는 수업의 과정에서 현재만을 살아가는 것이 아니라 학생과 함께 우리가 아직 알지 못하는 미래로의 가능성을 향하여 살아간다. 즉, 교사는 우리에게 새로운 가능성을 열어보이기 때문에 성직자이다.

그런데 아오끼의 이런 설명은 오늘날 학교에서 이루어지는 수업이 성스러운 이유는 설명하지만, 고대의 사설 학교 등과 같이 2차교육정과 1차교육과정 사이의 긴장이 존재하지 않는 수업이 성스러운 이유는 설명하지 못한다. 그것은 그가 수업의 과정에서 교사가 경험하는 긴장을 오늘날 학교의 교육과정 운영 방식에 초점을 두고 파악하고, 그가 말하는 가능성이 구체적으로 어떻게 열려나가는지는 설명하지 않았기 때문이다. 이 사실은 그가 아직은 수업이 다른 종류의 노동과는 구분되는 핵심적인 이유는 설명하지 못하고 있으며, 그 점을 설명하기 위해서는 동서고금을 불문하고 수업의 과정에서 교사가 고유하게 경험하는 것이 무엇인지를 파악해야 함을 의미한다. 즉 지식을 전달하는 일 자체, 아오끼의 용어로 말하면 1차교육과정으로부터 비롯되는 교사의 경험에 근거해서 수업의 고유한 속성을 파악해야 한다.

한편, 서근원(2002a)은 현재 우리나라 학교의 수업에서 교사가 학생에게 지식을 전달하는 과정에서 경험하는 것이 무엇인지를 이야기한다. 그에 따르면 우리나라 학교에서 교사는 학생의 학습과 무관하게 교과서나 진도 계획에 따라서 수업을 진행하기만 하는 것이 아니라, 마치 재즈 연주자가 상대 연주자의 리듬과 멜로디에 맞추어서 즉흥적으로 연주하듯이, 학생의 이해 수준이나 주어진 여건 속에서 적합한 소재와 방법을 동원하여 수업을 진행한다. 이 과정에서 교사는 현재 자신이 하고 있는 것이 올바른지 의문을 가지게 되고, 그로 인해서 자신의 한계를 자각하고 불안을 경험하게 된다. 그리고 그 불안을 해소하기 위해서 계속 공부해 나간다. 즉, 그의 논의에 따르면 수업이란 교사로 하여금 자신의 한계를 자각하고, 성장하도록 하는 일이다. 서근원의 이런 설명은 교사가 학생에게 지식을 전달하는 바로 그 과정에서 경험하는 것이 무엇이고, 교사가 가능성을 어떻게 열어가는지를 보여준다.

그런데, 이것만으로 수업의 고유한 속성, 즉 우리가 아직 알지 못하는 수업의 또 다른 면, 또는 교사가 학생에게 지식을 전달하는 일이 다른 종류의 노동과 다른 이유를 충분히 이야기했다고 보기에는 두 가지 제한점이 있다. 첫째는 그가 말하는 교사의 불안의 경험 역시 아오끼가 말하는 긴장의 경험과 마찬가지로 오늘날 학교의 교육과정 운영으로부터 비롯된다는 것이다. 즉 교사의 불안의 경험이 2차 교육과정과 1차 교육과정 사이의 불일치로부터 비롯되는 것으로 설명함으로써 현대와 같은 교육과정이 존재하지 않는 상황에서의 수업 고유의 경험은 설명하지 못한다. 둘째는 수업에서의 교사의 경험을 이야기하면서 앞에서 램퍼트나 강기원 등이 지적한 종류의 딜레마는 언급하지 않고 있다는 점이다. 교사가 수업의 과정에서 현실적인 조건이나 상충된 목적으로 인해서 딜레마를 경험하는 것은 현대의 학교 수업에서 주로 나타나는 것이기는 하지만, 그것 역시 수업의 의미를 이해하는 데 있어서 고려해

야 할 점인 것은 분명하다. 그와 같은 종류의 딜레마를 설명함으로써 그와는 구분되는 교사의 딜레마나 경험이 무엇인지, 학생에게 지식을 전달하는 과정에서 교사가 고유하게 경험하는 것이 오늘날 수업에서는 왜 잔영으로만 남아있게 되었는지를 알 수 있기 때문이다.

이상의 검토 결과에 따르면, 교사가 수업의 과정에서 학생에게 지식을 전달하는 일과 관련하여 우리가 아직 모르고 있는 면을 파악하기 위해서는, 그리하여 교사가 학생에게 지식을 전달하는 일이 왜 성스러운 일인지 알기 위해서는 수업의 과정에서 교사가 고유하게 경험하는 내용을 교사의 관점에서 구체적으로 이해할 필요가 있다. 그것은 다음 두 가지 작업을 포함한다. 하나는 현재 우리나라의 학교에서 볼 수 있는 것처럼 학교가 제도화되어 있고, 사전에 교육과정이 주어진 상황에서 수업을 할 때 교사가 경험하는 딜레마와 그것의 의미를 이해하는 일이다. 다른 하나는 학교가 제도화되지 않고 교육과정이 사전에 주어지지 않은 상황, 또는 외부의 여건과 무관하게 교사가 학생에게 지식을 가르치는 바로 그 상황에서 교사가 경험하는 딜레마와 그것의 의미를 이해하는 일이다.

간단히 말하면, 수업을 교사의 관점에서 이해한다는 것은 교사가 학생에게 지식을 전달하는 일이 어떤 상황에서 이루어지고, 그 상황 속에서 교사는 무엇을 경험하며, 그 경험은 어떤 의미가 있는지를 파악하는 일이다. 이 때 상황은 교사가 학생에게 지식을 전달하는 장면으로서의 내적 상황과, 그 장면이 현실적으로 존재할 수 있게 하면서 동시에 그 장면에 다양한 영향을 미치는 것으로서의 외적 상황으로 구분될 수 있다. 이 상황 속에서 교사가 무엇을 경험하는지를 파악한다는 것이 바로 수업을 ‘교사의 관점에서 이해’하는 일이다. 이것은 수업 상황에서 교사가 경험하는 내용을 내 기준에 의해서 판단하기보다는, 수업의 상황에서 교사가 불가피하게 경험하는 것이 의미하는 바를 그 상황과 관련하여 파악하는 것이다. 그리고 그 결과 수업을 바라보는 내 기준이 변화하게 되는 것이다.

4. 연구 방법과 절차

1) 연구 방법

지금까지 살펴본 것처럼 수업을 교사의 관점에서 이해하기 위해서는 수업이 이루어지는 상황과 그 속에서의 교사의 경험 사이의 관련을 파악해야 한다. 그런데 그 때의 교사의 경험은 우리가 외부로부터 타격을 받았을 때 느끼는 통증이나, 외부의 사물을 내 의지에 따라서 조작하거나 변화시킬 때 느끼는 것과는 다른 종류의 경험이다. 전자에서는 교사가 외부 자극에 대한 수동적 반응체로서 간주되고, 후자에서는 신념이나 가치의 대행자(agent)로서 간주된다. 즉 양자가 방향만 다를 뿐 교사의 경험을 일방적인 과정으로 설명한다.

그러나 교사는 한편으로는 외부의 자극으로부터 영향을 받지만 다른 한편으로는 자신의 의지를 외부에 실현시키기도 한다. 이 과정에는 모두 해석의 과정이 매개된다. 즉 교사에게 주어지는 외부의 자극은 해석된 것으로서의 자극이고, 자신의 의지를 외부에 실현할 때 역시 외부의 여건에 관한 해석의 과정이 매개된다. 그리고 그러한 과정을 통해서 교사는 자신의 신념이나 가치를 형성하거나 수정하고, 새롭게 형성되고 수정된 가치를 바탕으로 외부의 자극에 대하여 반응하거나 자신의 의지를 실현한다. 외부의 여건과 마찬가지로 그의 신념이나 가치는 근거없이 선택된 것이 아니고, 고정된 것도 아니다.

따라서 수업 현상을 교사의 관점에서 이해하기 위해서는 수업이 어떤 상황 속에서 이루어지고 있고, 교사는 그 상황을 어떻게 인식하고 있으며, 수업 상황에 대한 그의 인식은 구체적으로 어떤 행위로 나타나는지, 왜 그처럼 행위할 수밖에 없는지 등을 살펴볼 필요가 있다. 그렇게 하기 위해서는 내가 교사가 처한 상황에 놓인 가운데 교사의 눈으로 수업을 봄으로써, 교사가 수업 중에 경험하는 것의 필연성을 파악해야 한다. 그 과정에서 나는 수업을 바라보는 새로운 관점을 얻을 수 있게 되기를 기대한다. 이 때 내가 얻게 되는 관점은 교사가 현재 인식하고 있는 신념이나 가치만을 의미하는 것이 아니라, 교사가 의식의 수준에서 인식하지는 못하더라도 누구나 현재 우리나라 학교의 수업 상황에서 교사의 처지에 놓이게 되면 가질 수밖에 없는 행위의 원리 그리고 그러한 원리를 낳게 하는 사고 등을 의미한다.

이러한 관점은 부분적으로는 교사에게 직접 물어서 알 수 있지만, 대체로 교사들은 수업 상황에서 살아가는 동안 의식의 수준에서는 인식하지 못하는 경우가 많다. 따라서 나는 수업이라는 상황에 내가 직접 놓이거나 상상에 의해서 그 상황을 최대한 재연한 가운데 그 관점을 추론할 필요가 있다. 즉 그것은 어느 정도는 나에게 의해서 구성될 수밖에 없으며, 그 과정에는 나의 이전 지식이 요구된다.²⁾ 이렇게 얻은 새로운 관점은 현재의 수업 실천을 새롭게 바라보고, 수업 개선을 위한 여러 시도들의 적절성 여부를 판단하고, 개선의 방향을 모색하는 데 또 다른 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

이러한 작업은 문화인류학자들이 타문화권 사람들의 행위를 이해하기 위해서 사용하는 참여관찰(participant observation)에 해당한다. 문화인류학자는 낯선 사람들의 행위를 이해하기 위해서 현지에 가서 그들의 일원으로서 살아가는 가운데(참여), 그들이 어떤 환경이나 상황 속에 놓여있고, 어떤 사고 체계에 의해서 세계를 인식하고 있으며, 어떤 방식으로 살아가는지를 체계적으로 파악함으로써(관찰) 세계를 바라보는 새로운 눈을 얻는다. 이하에서 나는 이상에서 검토한 의미의 이해에 부합하는 방식과 방법으로 오늘날 우리나라의 초등학교에서 이루어지는 수업의 의미를 이해하고자 한다.

2) 물론 이 때의 이전 지식은 수업 현상을 판단할 때와는 다른 방식으로 작용한다. 그렇기는 하지만, 연구자가 가지고 있는 이전 지식은 연구자마다 다르기 때문에 이해의 결과는 연구자마다 다소간 달라질 수 있다.

2) 연구 절차

본 연구는 크게 네 가지 절차에 의해서 이루어졌다. 첫째는 본 연구와 관련된 자료를 수집하는 과정이다. 그런데, 나는 본 연구와 관련하여 별도의 참여관찰을 수행하지는 않았다. 그 대신 내가 그동안 수업과 관련하여 수행한 참여관찰 자료와 연구물들을 교사의 딜레마와 관련하여 다시 검토했다.³⁾ 그리고 초등학교의 수업과 관련된 다른 연구자들의 연구 내용도 검토하였다. 그 점에서 이 연구는 일종의 메타 연구라고 볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 이 연구를 수업의 참여관찰연구 또는 수업의 이해를 위한 연구라고 부를 수 있는 이유는, 그 작업이 수업을 교사의 관점에서 바라보는 데 초점이 맞추어져 있기 때문이다.⁴⁾

둘째는 수업의 상황에서 교사가 어떤 딜레마를 경험하는지, 그 딜레마는 왜 발생하는지를 분석하는 작업이다. 나는 이 과정에서 교사가 기능적, 구조적, 인식론적, 존재론적 딜레마를 경험하고 있으며, 그 딜레마는 대규모로 조직화된 학교 제도로 인해서 뿐만 아니라 교사가 학생을 가르치는 그 행위로부터 필연적으로 발생할 수밖에 없음을 발견했다. 이 가운데 대규모로 조직화된 학교 제도에서 교사가 경험할 수밖에 없는 딜레마를 분석하는 데 있어서 내가 과거에 십 년 가까이 교사로서 근무한 경험이 큰 도움이 되었다.

셋째는 교사가 수업의 과정에서 겪는 딜레마가 교사에게 어떤 의미가 있는지를 이해하는 과정이다. 나는 교사가 수업의 과정에서 겪는 네 가지 딜레마 가운데 인식론적 딜레마와 존재론적 딜레마는 원칙상 해결될 수 없으며, 바로 거기에 교사의 한계와 가능성, 그리고 교사와 수업의 고유한 존재 의미가 있음을 알게 되었다.

넷째는 앞서 알게 된 교사의 수업의 의미를 바탕으로 현재 우리나라 학교에서 이루어지는 수업의 문제를 해결하는 데에 어떤 시사점을 얻을 수 있는지 살펴보는 과정이다. 나는 이와 관련하여 지금까지 학교 수업의 문제를 해결하기 위해서 어떤 시도들이 이루어졌으며, 거기에 어떤 문제가 있는지, 그 문제를 해결하기 위해서는 어떤 대안이 필요한지를 간략히 살펴보았다.

5. 연구의 제한점과 의의

이 연구는 다음과 같은 몇 가지 제한점을 가지고 있다. 첫째는 본 연구는 수업을 교사의

3) 나는 1997년부터 지금까지 초등학교의 수업과 관련하여 “초등학교 토의식 수업의 문화기술적 연구”(1997, 석사학위 논문, 서울대학교), 수업을 왜 하지?(2003, 우리교육), “수업 이야기”(2003, 한국교육과정평가원 교수학습 개발센터), “수업 컨설팅 사례 연구”(2004, 청주교육대학교 초등교육지원센터) 등의 연구를 수행했다.

4) 이 점 때문에 나는 참여관찰연구 여부는 연구자가 실지로 현지에서 살았느냐 여부에 의해서만이 아니라, 연구자가 현지인의 관점에서 상황을 바라보는가 여부에 의해서도, 그리고 전자보다는 후자에 더 비중을 두어서 판단되어야 한다고 생각한다.

관점에서만 이해하고 있다는 점이다. 학생은 수업에 참여하는 또 하나의 중요한 행위자임에도 불구하고 본 연구에서는 학생의 관점을 전혀 고려하지 못하고 있다. 학생의 관점에서 수업은 어떤 의미가 있는지, 그것은 교사의 관점에서 볼 때 드러나는 의미와 어떤 점에서 같거나 다른지 등은 추후의 다른 연구를 통해서 보완되어야 할 점이다.

둘째는 나는 이 연구에서 교사가 수업의 상황에서 딜레마를 경험하고 교사마다 다양한 방법으로 그 딜레마를 해결하기 위해서 노력한다고 말하고 있다. 그렇다면 왜 교사에 따라서 왜 서로 다르게 딜레마를 경험하고 다른 방법으로 해결하려고 하는지, 그들이 경험하는 딜레마나 그것의 해결을 위한 노력의 성격이 서로 어떻게 다른지, 근본적으로도 다르다고 말할 수 있는지 등에 관한 의문이 제기될 수 있다. 이 점 역시 나는 추후의 연구를 통해서 보완되기를 기대한다.

셋째는 내가 취하고 있는 연구 방법과 관련된 제한점으로서, 연구자가 인간의 행위를 이해하기 위해서 자신의 판단을 유보하고 행위자의 관점에서 바라봄으로써 현상을 바라보는 새로운 관점을 얻게된다고 할 경우에 연구자가 얻는 새로운 관점이 항상 옳거나 좋은 것인가 하는 의문이 있을 수 있다. 예를 들면 범죄자의 범죄 행위나 어린아이들의 치기 어린 행위 또는 원시 부족의 식인 행위 등도 연구자가 행위자의 관점에서 이해함으로써 현상을 바라보는 연구자의 관점이 더 나아졌다고 말할 수 있는가 하는 점이다. 여기에 대해서 나는 아직 확실한 대답을 갖고 있지 못하다. 원론적인 수준에서 말하자면, 나는 그런 행위에 대한 이해 역시 현상을 바라보는 연구자의 관점을 발전시킬 수 있다고 본다. 연구자가 행위자의 관점에서 본다는 것은 행위자가 의식 수준에서 인식하고 있는 신념이나 가치를 언어적으로 되풀이하는 등 행위자의 관점을 단순히 모사하는 것이 아니라 연구자가 그 상황 속에서 구성해가는 것이기 때문이다. 이와 관련된 논의 역시 별도의 체계적인 연구가 필요하다.⁵⁾

비록 본 연구에 이런 제한점이 있기는 하지만, 그럼에도 불구하고 다음과 같은 의의가 있기도 하다. 첫째는 본 연구를 통해서 수업의 의미를 새롭게 이해할 수 있게 된다는 점이다. 우리는 이 연구를 통해서 수업을 학생의 관점이 아니라 교사의 관점에서, 그리고 기능론적인 관점이 아니라 존재론적인 관점에서 이해할 수 있게 된다. 그 결과 수업이 왜 성스러운 활동인지, 교사가 왜 성직자인지를 한층 더 분명하게 알 수 있게 될 것이다. 이것은 그동안 개념적으로만 논의해오던 문제를 경험적인 차원에서 논의할 수 있게 됨을 의미하기도 한다. 이것은 그만큼 교육학의 연구 영역을 한층 더 확장하고 엄밀하게 만드는 일일 수 있다.

둘째는 본 연구 결과에 근거해서 현재 우리나라 교사들이 사람들로부터 성직자로서 존경받는 가운데 살아갈 수 있게 하기 위해서는 어떻게 해야 하는지에 관한 시사를 얻을 수 있

5) 내가 보기에 인류학자 헨슨이(Hanson, 1975) 그의 책 *Meaning in culture*에서 해결하려고 한 문제의 핵심은 바로 여기에 있다. 그는 이해와 판단을 분리함으로써 이 문제를 해결하려고 한다

다. 달리 말하면, 현재 우리나라 학교에서의 수업이 지나치게 기능적으로 도구화되고 있는 점을 해결하기 위해서는 어떤 방향으로 수업이 개선되는 것이 적절한지에 관한 시사를 얻을 수 있다.

II. 수업의 상황

나는 지금까지 여러 교사들의 수업을 관찰하고, 그들과 함께 수업에 관하여 대화를 나누었다. 나는 대화 중에 교사들이 다음과 같은 점을 공통적으로 이야기한다는 것을 발견했다. 첫째는 교사들이 수업과 관련하여 여러 가지 어려움을 호소한다는 사실이다. 그 어려움은 대체로 수업 외에 업무가 많다는 것과, 학생 수가 너무 많다는 것, 교육과정과 교과서가 학교의 현실이나 학생의 수준에 안 맞다는 것, 가르쳐야 할 양이 너무 많다는 것 등이었다. 둘째는 자신이 교사로서 올바로 살아가고 있는가 하는 의문을 가지고 있다는 점이다. 교사들은 수업과 관련하여 여러 가지 어려움을 호소하면서도, 자신이 수업에 전념하지 못하는 것에 대하여, 수업에 전념한다고 해도 아이들을 하나하나 친절하게 돌봐주지 못하는 것에 대하여 자책감을 가지고 있었다. 셋째는 학교의 수업 장면에서 자신이 소외되고 있다고 느낀다는 점이다. 교사들은 학생들을 가르치기 위해서 열심히 노력하지만 왜 그것을 그렇게 가르쳐야 하는지도 모르는 채 주어진 교과서 내용을 주어진 방법대로 쫓기듯이 가르친다. 그리고 학생들은 많은 경우에 그 내용을 이해하지 못한다. 이 속에서 교사들은 자신의 처지를 한탄했다. 넷째는 자신이 제대로 가르치고 있는가 하는 불안감을 가지고 있다는 점이다. 교사들은 아이들의 이해를 돕기 위해서 자신이 알고 있는 지식을 최대한 동원하여 가르치지만 자신이 알고 있는 지식이나 교수 방법이 적절한지에 대한 의문과 그에 따른 불안감을 가지고 있었다.

나는 기존의 내 연구들과 자료들을 재검토하는 과정에서 교사들이 수업과 관련하여 이러한 이야기를 한다는 사실을 다시 확인하고, '교사들이 왜 이런 생각을 하는가?', '교사들은 왜 이런 느낌을 가질 수밖에 없는가?' 하는 의문을 가지게 되었다. 그리고 그 의문을 교사가 처한 상황과 관련하여 대답하려고 했다. 나는 교사가 처한 수업 상황을 구조적으로 분석하는 과정에서, 그 상황이 교사들에게는 딜레마적일 수밖에 없다는 점과 교사들이 수업 중에 수행하는 각종 활동들이 이 딜레마의 해결과 관련되어 있다는 것을 알게 됐다. 그리고 그 딜레마를 해결하는 과정에서 교사는 회의(懷疑)하고 불안감을 가질 수밖에 없다는 것을 알게 되었다. 이하에서는 먼저 교사의 처지에서 보는 학교 수업의 상황이 어떤 것인지를 학교의

교육과정 운영 방식과 학습의 현실로 대비해서 살펴보겠다.

1. 교육과정 운영 체계: 일사불란

우리나라 학교에서 매 시간 수업은 시간표와 진도표에 따라서 이루어지고, 시간표와 진도표는 교과서를 표준삼아서 계획되고, 교과서는 교육과정 문서에서 규정하고 있는 내용을 반영하여 제작된다. 그 점에서 우리나라 교육과정은 일사불란(一絲不亂)이라는 말이 더 말할 나위 없이 잘 어울릴 정도로 체계적으로 운영되고 있다고 볼 수 있다.

우리나라 교육과정 문서에는 각 교과별로 교과의 성격과 목표, 그에 따른 학년별 영역별 내용과 수업 방법, 평가 방법, 각 교과별로 연간 이수해야 할 시수와 학생이 출석해야 할 일수 등이 상세히 규정되어 있다. 그리고 이러한 규정에 따라서 교과서가 만들어진다. 예를 들면, 4학년 국어과 읽기 교과서는 크게 다섯 마당으로 구성되어 있으며, 각 마당은 교육과정 내용을 반영하고 있다. 즉, 각 마당은 학생들로 하여금 특정한 소재를 이용하여 특정한 활동을 하게 함으로써 그것이 목표로 하는 교육과정 내용을 학습하게 하고 있다. 예를 들면 둘째 마당 '1. 우리들의 시'의 경우에 학생들로 하여금 엄마 무릎에 누워본 경험을 떠올리게 하고, 그 경험을 근거로 시 '엄마 무릎'을 읽은 다음, 질문에 대답하거나 지시대로 행동하게 함으로써 '주제를 파악하며 글을 읽을 수' 있게 하고 있다.

그런데 교과서는 교육과정에서 규정하고 있는 내용만이 아니라 방법까지도 반영하고 있다. 교과서에 제시되어 있는 활동과 소재는 학생들이 그것을 통해서 교육과정 내용을 학습하는 데 타당해야 할 뿐만 아니라, 방법에서 규정하는 여러 가지 요건들을 갖추어야 한다. 교수학습 방법은 자기 주도적 학습력을 신장시키는 것이어야 한다든가, 총체적인 접근을 취해야 한다든가, 제7차 교육과정이 추구하는 인간상과 인성 교육, 환경 교육, 경제 교육 등을 반영해야 한다든가, 학생의 요구와 관심, 지역 사회의 특성을 고려해야 한다든가 하는 것 등이 그 예이다. 이 외에도 교과서는 소재와 활동을 선택하는 데뿐만 아니라, 선택한 소재와 활동의 분량을 결정하고 순서를 배치하는 데에도 여러 가지 사항들을 고려한다. 각각의 마당은 한 시간을 40분 기준으로 할 때 보통 여섯 시간 동안, 각 단원은 두 시간 동안, 각 소단원은 한 시간 동안 다룰 수 있는 분량이어야 하고, 단원들은 서로 계열성을 가지고 있어야 한다.

이처럼 교육과정의 규정과 요구를 충실히 반영해서 만들어진 교과서는 학교 수업에서 주교재로서 뿐만 아니라 일종의 교육과정 운영 지침으로서도 사용된다. 교사들은 수업을 시작하기에 앞서 교육과정의 시간 배당 기준에 따라서 일년 동안 따르게 될 주간 시간표를 먼저

만든다. 이 때, 규모가 큰 학교의 경우는 과학실이나 운동장 그리고 교과 담당 교사의 수업을 각 학급에 고루 배정하고, 특정 교과 수업이 특정 요일이나 특정 시간에 편중되지 않게 하기 위해서 전교의 시간표를 한 사람이 작성하기도 한다. 그리고, 한 시간 수업의 길이는 기후, 학생의 발달 정도, 학습 내용의 성격 등에 따라서 조절할 수 있지만 보통 40분을 원칙으로 한다. 한 때는 열린수업이 유행하면서 한 시간 수업의 길이가 60분이나 80분 등으로 다양했었지만, 최근 들어서는 다시 40분을 단위로 하는 경우가 많아졌다. 내가 방문한 어느 학교에서는 공식적인 시간표는 80분을 단위로 편성되고 차임벨도 그에 맞추어서 울리지만, 교실에서는 40분을 단위로 수업이 진행되고 있었다.

주간 시간표가 만들어진 다음에 교사는 과목별로 연간 수업 진도 계획을 세운다. 이 때 교사가 표준으로 삼는 것이 교과서다. 교사들은 교과서의 단원 순서에 따라서 진도 계획을 세울 뿐만 아니라, 매 시간마다 학습해야 할 분량도 교과서를 표준삼아서 결정한다. 예를 들면, 시월 둘째 주 화요일과 금요일 국어 시간에는 읽기 교과서 둘째 마당 제1단원 34쪽부터 39쪽까지의 내용을 다룬다든지 하는 방식으로 말이다. 그런데 모든 학급이 교과서를 표준삼아서 수업을 진행하므로 대규모 학교의 경우는 한 학년에서 한 사람이 전 학급의 수업 진도 계획을 작성하기도 한다. 그리고 그는 『교사용 지도서』, 『교육자료』, 『새교실』 또는 인터넷의 각종 자료실에 소개되어 있는 진도 계획을 그대로 따르는 경우가 많다. 모두가 교과서를 표준삼아서 진도 계획을 세우므로, 교사가 그 작업을 직접 한 것과 크게 다르지 않기 때문이다. 이런 관행은 소규모 학교의 경우도 마찬가지다. 결국 전국의 모든 학교가 하나의 학교처럼 운영되는 셈이다.

이처럼 교사에게 교육과정과 교과서가 주어지고, 주간 시간표와 연간 진도 계획이 만들어지고 나면, 이제부터 교사는 적어도 언제 무엇을 가르칠지, 그리고 넓게 보면 어떻게 가르칠지까지도 고민할 필요 없이 계획대로 수업을 진행하기만 하면 된다. 앞서 살펴본 대로 교과서에는 교육과정 내용을 가르치기 위해서 동원해야 할 소재와 활동이 이미 제시되어 있고, 시간표와 진도 계획에 의해서 교과서의 그 활동을 언제 해야 할지가 미리 정해져 있기 때문이다. 따라서 우리는 앞에서 살펴본 것처럼 실지로 수업을 보지 않아도 그 수업이 언제 어떻게 이루어질지 예측할 수 있다.

이처럼 전국의 모든 교실에서 언제 어떤 과목 어떤 내용의 수업이 어떻게 이루어지는지 예측할 수 있다는 것은, 학교의 수업을 관리하는 사람 이라면 교장이나 교육장 또는 국가의 위치에서 보면 각 교실에서 이루어지는 수업을 효율적으로 관리하거나 통제할 수 있다는 것을 의미하기도 한다. 그리고 그 이전에 현재 각 교실에서 예측할 수 있는 방식으로 수업이 이루어지고 있다는 사실 자체가 관리와 통제의 결과라고 볼 수 있다. 이렇게 함으로써 국가는 각 교실의 수업을 통해서 교육과정의 목표를 효율적으로 달성할 수 있다고 믿는다.

그 믿음이 가능한 이유는 지금까지 살펴본 바와 같이 우리나라의 교육과정이 교육과정 문서 상의 목표로부터 단위 시간의 수업 내용에 이르기까지 일사불란하게 짜여진 하나의 체계로 구성되어 있기 때문이다.

2. 교육과정 운영 체계의 전제

우리나라 초등학교의 교육과정이 이처럼 하나의 일사불란한 체계로 구성되고 운영되고 있다는 것은 각 학교와 학급과 학생이 그 체계에 적합하게 만들어져 있거나, 또는 그에 적합한 상태로 되어있다고 간주함을 의미한다. 이 점을 달리 말하면, 현재의 초등학교 교육과정은 다음과 같은 몇 가지 전제를 토대로 운영되고 있다고 볼 수 있다.

1) 동일성

앞서 살펴본대로 우리나라 교육과정은 비교적 엄격하게 계획에 따라서 운영된다. 교사는 새로운 학년이 시작되기에 앞서 일 년 동안 언제 무엇을 어떻게 가르쳐야 할지 계획을 세워야 한다. 그 계획 속에는 몇 월 몇 일 몇 시부터 몇 시까지 무슨 교과와 무슨 내용을 어떤 소재와 활동을 통해서 학생들에게 가르칠 것인지가 나타나 있어야 한다.⁶⁾ 또한 교사는 실제로 그 계획대로 가르쳐야 한다. 교육과정이 이처럼 계획에 따라서 운영될 수 있기 위해서는 학교에서 이루어지고 있는 모든 수업이 동일해야 한다. 모든 수업이 일정한 속도로 이루어지고, 동일한 학습 결과를 낳아야, 언제 무슨 수업이 이루어져야 하는지 계획을 세우고 예측할 수 있게 된다.

현재 우리나라 교육과정이 동일성을 전제로 하여 운영되고 있다는 것은, 누구든 교육과정에서 규정하고 있는 시수를 이수하기만 하면 실질적인 학습 여부와 관계없이 다음 학년으로 진급하는 데서도 알 수 있다. 이것이 가능한 이유는 동일한 교과서를 가지고 동일한 시간 동안 수업에 참가하면 누구나 동일한 학습을 했다고 가정하기 때문이다. 그것은 한 학급에 있는 사십 명의 학생, 그리고 전국에 있는 모든 교사가 동일한 존재로 간주되고, 수업 시간의 길이는 물론이고 수업 시간에 이루어지는 활동 역시 동일한 것으로 간주된다는 것을 의미한다. 만일 이 점을 인정하지 않는다면, 동일한 교과서를 가지고 동일한 시간 동안 동일한 활동에 의해서 수업을 한다고 해도 학생마다 그 학습의 결과가 다르다는 것을 인정하지 않을 수 없으며, 그 경우에 규정된 시수를 이수했다고 해서 누구나 다음 학년으로 진급하게

6) 일반적으로 교사들은 진도 계획표에 교과 내용과 소재와 활동은 기록하지 않고 교과서 단원명과 페이지를 적는다. 그 이유는 교과서에 그 내용들이 담겨있기 때문이다.

할 수는 없을 것이다.

2) 단일성

이처럼 모든 학생과 모든 교사를 동일한 존재로 보고, 각 지역에 따른 장소의 차이, 상황에 따른 시간의 차이 등을 동일한 것으로 간주한다는 것은 결국 그들 전체를 하나의 단일한 개체, 단일한 장소, 단일한 시간, 단일한 활동으로서 본다는 것을 의미하기도 한다. 그렇기 때문에 사십 명의 모든 학생이 학습하는 데 필요한 시간을 수업 시간의 기본 단위로서 설정하지 않고, 한 아이가 학습할 수 있는 시간, 즉 사십 분을 수업 시간의 단위로서 설정하고 있으며, 전국의 모든 학교가 하나의 교과서를 이용해서, 사전에 정해진 한 가지 수준과 소재와 속도에 따라서 수업이 진행되고 있는 것이다.

3) 객관성

이러한 동일성, 궁극적으로는 단일성을 확보하기 위해서 학교 시설은 동일한 규격으로 만들어지고, 학교는 동일한 규정에 따라서 운영되어야 한다. 우리 모두 잘 알다시피 학교 건물은 장방형으로 지어지고, 그것은 다시 여러 개의 방으로 나뉘어 있다. 각 방의 크기는 거의 어디나 동일하며, 각 방에는 삼십 여 명의 학생과 한 명의 교사가 있다. 벨이 울리면 동시에 모든 방에서 정해진 과목, 정해진 단원의 수업이 이루어지고, 다시 벨이 울리면 수업을 마친다. 이런 일이 가능한 것은 교사와 학생, 그리고 공간과 시간까지도 동일한 것으로 간주되기 때문이다. 그들 사이의 차이는 중요한 고려 대상이 되지 못한다. 따라서 대도시 시장 한 복판에 있는 대규모 학교나 산골에 있는 분교, 화요일 오전의 수학 시간이나 금요일 오후의 수학 시간이 동일한 것으로 간주된다.

교과서 역시 이와 같은 사고를 기반으로 하여 만들어진다. 앞서 살펴본 것처럼 교과서는 일차적으로 교육과정의 규정을 준수하는 가운데 만들어진다. 그 규정 가운데는 학생의 요구와 관심, 지역 사회의 특성을 고려해야 한다는 것도 있지만, 그 이전에 고려되는 것은 전국의 어느 학급에서 사용되어도 동일한 학습 결과를 낼 수 있어야 한다는 점이다. 또한 우리나라의 경우 국어과 교과서는 하나뿐이므로, 그 하나 뿐인 교과서로 전국 모든 학생의 요구와 관심 그리고 지역 사회의 특성을 반영해야 한다. 그러기 위해서는 가장 일반적인 공통점을 찾아서 교과서 소재와 활동을 구성할 수밖에 없고, 수업 시간에 이루어지는 교사와 학생의 활동 역시 가장 일반적인 형태로 제한될 수밖에 없다. 특정한 학생이나 지역 사회의 특성을 주로 반영할 경우에는 그보다 훨씬 많은 대다수를 반영하지 못하기 때문이다. 따라

서 교과서는 어느 학생 어느 지역의 특성도 충실히 반영하지 못하는 물개성적인 형태를 띠 수밖에 없다.

특히 각 교실에서 가르치는 내용과 방법은 보편타당하고, 객관적이어야 한다. 교육과정 문서상의 목표를 달성하기 위해서는 가르치는 내용과 함께 그 내용을 가르치는 과정까지도 목표에 부합해야 한다. 학생들에게 주제를 파악하며 글을 읽는 능력을 가르치는 것을 목표로 내세우면서 받아쓰기를 하게 하는 것과 같은 종류의 일이 있어서는 안된다. 그리고 그 소재와 활동의 타당성은 해당 분야 전문가의 검토와 실험을 통해서 검증되어야 한다. 이런 과정을 거치지 않을 경우에는 수업의 과정에서 사용되는 소재와 방법이 목표에 부합하지 않거나, 효율성이 떨어질 우려가 있다고 보기 때문이다. 이런 이유에서 우리가 현재 사용하고 있는 교과서는 해당 분야의 다양한 전문가들이 참여하여 제작하고 검토한 후에, 최종적으로 실험 학교에서 실험까지 거친다. 이렇게 함으로써 수업에서 사용되는 소재와 활동이 교육과정의 목표를 달성하는 데 타당하고 효과적이라는 점이 객관적으로 입증되고, 교과서의 이러한 객관적 타당성에 근거해서 교실에서 교과서를 가지고 이루어지는 수업 활동 역시 목표를 달성하는 데 부합하는 것으로 간주된다.

4) 송유관으로서의 교사

그런데 학교에서 이루어지는 수업이 교육과정 문서상의 목표를 달성하는 데 타당한 것으로 간주될 수 있기 위해서는 실지로 수업이 교과서대로 이루어져야 한다. 교사가 수업 중에 수행하는 활동은 교육과정과 교과 그리고 단원의 목표를 달성하는 데 기여한다는 사실이 객관적으로 확인된 범위 내에서만 이루어져야 하며, 그 목표를 달성하는 데 방해가 되거나 비효율적이거나 무관하거나 또는 객관적으로 검증되지 않은 활동은 허용되어서는 안된다. 이러한 이유에서 교과서는 교사와 학생의 활동까지도 상세히 지시하는 일종의 매뉴얼이나 극본이 되지 않을 수 없다. 그리고 관리자는 교사로 하여금 교과서에 따라서 수업을 하도록 감시하고 통제한다.

따라서, 교사는 동일성을 전제로 하는 공간과 시간 운영 체제 속에서, 목표 달성을 위한 타당성이 객관적으로 검증된 매뉴얼 형태의 교과서를 사용해서 수업을 하기 때문에 시간표와 진도표의 계획, 그리고 교과서의 지시에 따라서 프로그램을 진행하기만 하면 된다. 그것은 마치 철길을 달리는 기관사가 가다 서다만 반복하는 것과 같다. 교사는 무엇을 교육의 목표로 삼을 것인지, 그 목표를 달성하기 위해서 어떤 내용을 가르쳐야 할 것인가 등은 고민할 필요가 없다. 교사는 주어진 목표를 달성하기 위해서 주어진 교과 내용을 학생들에게 효율적으로 전달하기만 하면 된다. 교사가 교과서의 성격과 목표를 교육과정과는 다르게 설정

하거나, 교과 내용을 다르게 구성하거나, 교과서를 새롭게 만드는 일은 말할 것도 없고, 교과서 순서를 바꾸는 일조차 쉽사리 허용되지 않는다. 내가 교직에 있을 때 교장이 내게 “새로운 교수 방법은 (선생이 아니라) 교수님이나 박사님이나 시도하는 것이다”라고 한 말은 바로 이 점을 두고 한 것이다. 그는 현재의 교육과정 운영체제에 부합하는 말을 한 것이다.

이런 교육과정 운영 체제 속에서 교사는 사전에 정해진 각본에 따라서 움직이는 배우이거나, 어떤 종류의 액체이건 변질이나 손실 없이 들어온 그대로 전달할 수 있는 매끈한 송유관(pipeline)과 같은 존재다. 이것은 현재의 교육과정 운영 체제 속에서 교사들에게 핵심적으로 요구되는 것이고, 지금까지 교사는 이러한 체제에 알맞도록 길러졌고, 길들어왔다. 그리고 교사들은 바로 이와 관련하여 학급 경영과 수업 방법의 전문가라는 이름으로 자신의 전문성과 자율성을 확보하려고 노력해왔다. 그렇지만 그것은 사전에 정해진 계획의 범위 내에서 목표를 효율적으로 달성하는 데만 한정된다. 그 점은 제7차 교육과정이 시행되는 초기에 교과서가 늦게 배부되어서 각 학교가 연간 수업 계획을 세우는 데 어려움을 겪은 사실에서 잘 드러난다. 그것은 그만큼 교사들이 교과서에 의존하고 있다는 것을 의미하며, 동시에 교사들이 스스로 교과나 교육과정을 해석해서 수업 계획을 세울 수 없다는 것을 의미한다.⁷⁾

3. 학급의 현실: 다종다양

1) 다양

그런데, 교사가 학급의 현실 속에서 겪는 아이들은 교육과정이 전제로 하고 있는 것처럼 어느 누구도 동일하지도 않고, 따라서 단일하지도 않다. 그런 상황에서 교사들은 어려움을 겪는다. 만일 그 학생들이 공장에서 생산된 전구처럼 동일하다면 교사가 학생에게 지식을 전달하는 데에 많은 시간이 요구될 필요가 없다. 첫째 전구에 불이 켜지면 마흔 번째 전구도 이상없다고 간주할 수 있는 것처럼, 한 학생이 정답을 말하면 다른 학생도 안다고 간주하고 다음 질문으로 넘어갈 수 있기 때문이다. 그렇지만 불행히도 우리 학생들, 즉 인간들은 그렇지 못하다. “나가 스프르 잠에 빠져든 까닭은 무엇이겠습니까?”라는 질문에 대해서 영수가 대답했다고 해서 철수도 아는 것은 아니다. 설령 영수와 철수 둘 다 대답했다고 해도 그 내용은 서로 다를 수 있다. 그것은 영수와 철수의 학습 수준이 다르고, 학습 속도가 다르고, 각자의 삶의 배경이 다르고, 관심이 다르기 때문이다. 삼십 여 명의 학생이 것처럼 모두 서로 다르다. 그것은 조그마한 밭에 채송화, 봉숭화, 나팔꽃, 장미, 상추, 배추, 무, 호박, 감

7) 이 점에 비추어보면 지금까지 교사들에게 요구되고 교사 스스로 확보하려고 노력해온 전문성과 자율성이란 잣대 안에서 수영할 수 있는 정도의 전문성과 자율성이라고 볼 수밖에 없다.

자, 고구마, 사과, 배, 감, 귤 등이 함께 자라고 있다고 생각하면 쉽게 상상할 수 있다. 이것들은 모두 모양뿐만 아니라 생장 속도, 꽃이 피고 열매가 맺는 시기와 종류 등이 모두 다르다. 따라서 이 식물들을 모두 잘 기르려면 각 식물의 생장 특성에 맞게 물과 거름의 양과 종류와 시기를 달리 해서 주어야 한다. 이와 마찬가지로 모든 학생들이 충실히 학습할 수 있도록 수업을 하려면 교사는 개별 학생의 특성에 따라서 소재와 수준과 방법과 속도 등을 다르게 해야 한다.

2) 다수

교실에는 이처럼 다양한 학생들이 서너 명도 아니고, 예닐곱 명도 아닌 삼십 여 명이 함께 있다. 교사가 수업의 과정에서 다양한 학생들을 하나하나를 배려하기에는 시간이 절대적으로 부족하다. 교사들은 수업을 시작하기에 앞서 연간 지도 계획뿐만 아니라 월간 지도 계획과 주간 지도 계획, 그리고 경우에 따라서는 시간별 교수-학습 지도안을 작성한다. 거기에는, 특히 시간별 교수-학습 지도안에는 시간 계획이 분초 단위로 들어가 있다. 그렇지만 이 계획은 항상 계획에 그치게 된다. 그것은 학교의 각종 행사나 업무 때문만이 아니다. 일차적으로는 한 학급에 너무 많은 학생이 있기 때문이다. 한 질문에 대해서 한 학생이 십 초만 대답하게 해도 사십 명 모두 대답하려면 약 칠 분이 걸린다. 그런데 교사는 그 대답을 듣기만 하는 것이 아니라, 대답이 정확하지 않을 경우에는 다른 대답을 요구하거나 질문을 바꾸어서 하기도 한다. 그러다 보면 수업 시간의 사분의 일이 금새 흘러간다.

3) 학생의 상황

교사가 수업 중에 겪는 또 다른 어려움은 교과서에 제시되어 있는 소재나 활동이 학급이나 학생이 처한 상황에 적절하지 않다는 점이다. 교과서에 ‘엄마 무릎’과 같은 시가 실린 이유는 학생들이 일상생활에서 접하기 쉬운 소재를 동원함으로써 학생의 관심을 쉽게 끌고 이해를 돕기 위해서다. 그렇지만 그것이 모든 학생에게 항상 적합한 것은 아니다. 주제를 파악하는 데는 가을운동회를 앞두고 있거나 막 치른 학교의 학생들에게는 운동회를 소재로 삼은 시가, 한창 가을걷이를 하고 있는 농촌의 학생들에게는 가을 들녘을 소재로 삼은 글이, 주제가 무엇인지 아직 모를 뿐만 아니라 시의 함축성을 이해하기 어려운 학생들에게는 주제가 직접적으로 드러나는 주장하는 글이 더 적합할 수 있다. 무엇보다도, 편부 가정의 학생에게 “엄마 무릎”이라는 시는 거부감을 불러일으킬 수 있다. 다음 기사를 보면 이것이 상상 속의 우려만은 아니라는 것을 알 수 있다.

한 부모나 조부모 등과 함께 살고 있는 학생이 전체 학생의 10%가 넘는 학교가 전남 도내 초등학교의 절반(51.4%)이나 되는 것으로 나타났다. 광주교대 박남기 교수가 지난해 11월 전남의 초등학교 교사 2백68명을 대상으로 설문조사한 결과다. 연구에 따르면 초등학생이 양부모와 함께 살지 못하고 있는 현상은 도시보다 읍면, 도서 벽지 학교의 경우 더 심했다. 전남 영광의 면소재지에 있는 한 초등학교의 경우 전체 79명의 학생 중 69명(91%)이 한 부모 또는 조부모 등과 살고 있었으며, 한 도서벽지 분교는 10명의 학생 중 9명이 그 같은 경우였다. 박 교수는 “도시에 살던 부모가 경제적 파탄으로 부모 한쪽이 가출하거나 이혼한 경우, 자녀를 시골 조부모에게 보내 생긴 경우가 많았다”고 말했다. … 때문에 교사들이 이혼가정 자녀의 부모 노릇을 하거나(76.9%), 학생의 부적응 문제를 지도해야(82%)하는 등 어려움이 많은 것으로 집계됐다. (중앙일보, 2003년 7월 28일(월) 40판, 19면)

4) 정유소로서의 교사

이와 같은 수업의 상황 속에서 교사가 학생에게 지식을 전달하려면 주관적인 해석자가 될 수밖에 없다. 그 점은 학습이 가지는 성격을 살펴보면 더 잘 알 수 있다. 학생들이 무엇인가를 학습했다는 것은 그것을 이해했다는 것을 의미하며, 이해했다는 것은 새롭게 알게 된 사실이 학생의 기존 인지 체계 속에 통합됨으로써 그것이 새로운 체계로 형성되는 것을 의미한다. 그리고 그 체계는 세상을 새로운 방식으로 보고 살아가도록 한다. 따라서 학습은 단순히 새로운 정보를 하나 더 저장하는 것 이상의 일이다. 비유적으로 말하면, 그것은 삼각형에 점이 하나 더 추가됨으로써 삼각형이 점박이 삼각형이나 사각형이 아닌 삼각뿔로 전환되는 것과 같은 종류의 활동이다.

이와 같은 학습이 학생의 내부에서 일어나기 위해서는 학생 자신의 적극적인 노력과, 외부의 적절한 자극이 필요하다. 그리고 그것의 적절성은 학생과 함께 생활하는 교사가 가장 잘 판단할 수 있다. 동일한 자극이라고 해도 학생과 장소와 시간과 그리고 교사에 따라서 달라지기 때문이다. 그것은 때 순간 교사 자신의 판단에 따라서 이루어져야 하므로, 다른 누가 대신 해준다거나 사전에 주도면밀하게 계획될 수 없다. 바로 이런 점 때문에 교사는 자신의 주관적인 사고에 의해서 학생의 현재 상태를 파악할 수밖에 없으며, 자신이 이해한 바로서의 교과를 학생들에게 제시할 수밖에 없다. 즉, 수업의 과정에는 교사의 주관적인 해석이 개입될 수밖에 없다. 교사가 학생의 현재 상태를 파악한다거나, 학생의 현재 상태에 적합하게 교과 내용을 제시하는 일 자체가 주관적인 활동이기 때문이다. 이런 이유에서 실제 수업 상황에서의 교사는 정해진 내용을 정해진 절차와 방법에 따라서 학생들에게 전달하는 송유관이 아니라 개별 학생과 상황에 적합한 내용과 방법과 절차를 선택해서 제공하는 정유소이다. 달리 말하면 교사는 극본대로 연기하만 하는 배우가 아니라 극본을 만들어가는 연출가다.

Ⅲ. 교사의 딜레마와 해결 전략

이상에서 살펴본 것처럼 교사는 수업의 장면에서 교육과정 운영체제와 교육과정 운영체제가 전제로 하고 있는 사고, 그리고 학급의 현실 상황 사이의 불일치 또는 상반성으로 인해서 이 쪽의 요구도 전적으로 따를 수 없고, 저쪽의 요구도 전적으로 반영할 수 없는 딜레마적인 상황에 놓이게 된다. 이런 딜레마적인 상황에서 교사는 여러 가지 어려움과 자책감, 소외감, 불안감 등을 느낀다. 교사가 수업의 상황에서 경험하는 딜레마는 기능적 딜레마, 구조적 딜레마, 인식론적 딜레마, 존재론적 딜레마로 나눌 수 있다.

기능적 딜레마는 교육과정 운영체제에 앞서서 현재의 우리나라 학교에서 교사가 업무와 수업이라는 서로 다른 두 가지 기능적 역할을 수행해야 함으로써 경험하는 딜레마다. 구조적 딜레마는 현재의 우리나라 학교의 교육과정 운영체제가 학급의 현실에 적합하지 않음으로써 교사가 수업의 과정에서 경험하는 딜레마다. 인식론적 딜레마는 교사가 수업의 과정에서 학생의 학습을 최대한 고려하는 방식으로 수업을 할 경우에 수업의 내용과 방법이 주관화될 수밖에 없으며, 그로 인해서 객관성을 유지하지 못하게 되는 딜레마다. 존재론적 딜레마는 교사가 학생의 학습을 최대한 고려하기 위해서 노력을 하는 것은 한편으로는 학생의 가능성을 열어가는 것이지만, 동시에 그로 인해서 학생의 다른 가능성이 제한될 수밖에 없음으로써 겪게 되는 딜레마이다.

이 가운데 기능적 딜레마와 구조적 딜레마는 수업을 외적으로 둘러싸고 있는 학교제도로 인해서 발생하는 것이라는 점에서 외적 딜레마라고 할 수 있으며, 인식론적 딜레마와 존재론적 딜레마는 교사가 학생에게 지식을 전달하는 행위 그 자체로부터 비롯된다는 점에서 내적 딜레마로 구분할 수 있다. 교사가 수업의 상황에서 경험하는 딜레마와, 그의 해결 전략을 살펴보면 다음과 같다.

1. 기능적 딜레마

1) 업무와 수업

우리나라의 초등학교에서 교사는 누구나 순수하게 교사이기만 한 것이 아니라 동시에 공무원이거나 적어도 학교라는 조직의 일원이다. 그리고 학교에서는 순수하게 교과를 가르치는 일만 이루어지는 것이 아니라, 수업을 지원하기 위한 일, 사회적으로 가치있다고 여겨지는 일, 국가기관으로서 의무적으로 수행해야 하는 일 등도 함께 이루어진다. 컴퓨터나 비디

오 등과 같은 교수 기기를 수리한다거나, 각종 대회와 봉사활동에 참여한다거나, 국정 감사에서 요구하는 자료를 제출한다거나 하는 것 등이 여기에 해당한다. 그리고 이러한 수업 외의 업무는 많은 경우에 단기적이고 일회적이다. 또한 이러한 주변적인 업무 처리 결과에 의해서 국가기관으로서 학교의 효율성과 관리자의 능력이 판단된다. 그렇기 때문에 그 일들은 시간의 제한 속에서 급박하게 이루어지고, 주변적인 일들을 전담할 수 있는 별도의 인력이 충분하지 않은 학교의 상황에서 그 일들은 교사에게 주어질 수밖에 없다. 그 과정에서 교사는 그 일들이 수업과 직접적으로 관련이 없기 때문에 안 하겠다고 말할 수도 없고, 그 일들이 시급하므로 그 일을 위해서 수업을 전적으로 중단할 수도 없는 상황에 빠진다. 이것이 업무와 수업 사이의 딜레마이다. 물론 이 딜레마는 교육과정 운영과 직접적으로 관련이 있는 것은 아니지만, 학교의 교사라면 누구나 겪을 수밖에 없는 것이다.

2) 업무 우선

이런 상황에서 교사들은 학교에 긴급한 업무가 있을 때는 수업을 중단하고 그 업무를 먼저 처리해야 한다. “시간이 있으면 애들 가르친다”는 아래의 진술은 그 점을 압축적으로 보여준다.

경력이 많을수록 아는 사람도 많고, 또 이름이 있어서 그런 말은 일에 목숨을 걸고 해야하니 당연히 학급에는 소홀하게 되지. 주요 행사가 다가오면 거의 우리는 업무에 신경을 쓰게 되는데, 학습지 던져주고 해라는 식으로 되고, 교사는 업무를 추진하는 거야. 그래서 우리가 흔히 하는 농담으로 “시간 있으면 애들 가르친다”는 말을 하곤 해.(강기원, 2002: 124)

위의 인용문에서 알 수 있는 것처럼 대부분의 경우 교사들은 학교에서 수업을 할 때 학교의 업무와 겹치게 되면 업무를 우선적으로 선택한다. 그로 인해서 수업에 차질이 생기면, 김정원(1997)이 말한 바와 같이, 교사가 교과서 내용을 간단히 해설하고 넘어가거나, 학생들에게 과제로 부과함으로써 진도를 보충한다. 현재의 교육과정 운영 체제에서는 어떤 형태로건 교과서를 다루는 것과 교육과정을 이수한 것, 즉 학생이 학습한 것을 동일한 것으로 취급하기 때문에 이것이 가능하다. 앞의 예에서, 교사는 사십 분 동안 교과서 둘째 마당 제1단원 34쪽과 35쪽에 제시된 소재와 활동을 소재로 해서 수업을 함으로써 연간 진도 계획에 예정되어 있던 시월 둘째 주 화요일 국어과 읽기 수업을 마친다. 그리고 교사는 4학년 국어과 교육과정 읽기 영역에서 규정하고 있는 내용 “주제를 파악하며 글을 읽는다.”를 학생들에게 가르쳤고, 학생들은 학습했다고 간주된다. 교과서는 어느 교실에서건 교과서에 제시된대로 수업을 하면 학생들이 교육과정의 내용을 이수할 수 있도록 만들어졌고, 교사와 학생은 정

해진 시간 동안 교과서에 제시된 소재와 활동에 따라서 활동했기 때문이다. 그리고 이때 교사는 다양한 방법을 동원하여 학생들을 수업에 집중하게 하면서 동시에 다양성을 최대한 고려했기 때문이다. 이러한 판단을 근거로 해서 학생들은 다음 단원의 학습으로 넘어가고, 다음 학년으로 진급해서 다음 수준의 내용을 학습한다. 이렇게 해서 앞서 살펴본 국어과의 목표를 달성할 수 있다고 믿는다.

2. 구조적 딜레마

1) 진도와 학습

교사가 학교에서 업무와 수업 사이의 딜레마를 겪기는 하지만 그것은 모든 교사가 매일 매순간 겪는 것은 아니다. 교사가 일상적으로 겪는 딜레마는 수업을 하는 과정에서 발생한다. 수업의 장면에서 교사는 흔히 진도라고 일컬어지는 교육과정의 이수와 학생의 학습 사이에서 딜레마를 겪는다. 앞서 살펴본 것처럼 우리나라 학교에서 수업은 연간, 월간, 주간, 일간 계획에 따라서 이루어진다. 그러나 학급의 현실은 그 계획대로 수업을 하기에는 늘 시간이 부족하다. 학생 수가 너무 많고, 각 학생의 학습 수준과 속도와 관심이 서로 다르며, 교과서에 제시되어 있는 소재와 활동은 학생에게 적합하지 않은 경우가 대부분이다. 거기에다가 교사는 학교의 각종 업무를 맡아서 수행하다 보면 수업 시간을 빼먹지 않을 수 없기도 하다.

그럼에도 불구하고 교사는 연간 진도 계획에 예정되어 있는대로 수업을 해야 한다. 그렇게 해야 교육과정 상의 시간 운영 규정과 교과 내용 규정을 준수할 수 있기 때문이다. 만일 어떤 형태로건 진도계획대로 수업을 진행하지 못할 때는 그 교사는 자신의 책임을 다 하지 못하는 것이다. 학생들이 교과 내용을 다 이해하지 못했다고 해서 일 년 동안 가르쳐야 할 내용의 절반만 가르치거나, 학생들이 한 학기만에 다 이해했다고 해서 나머지 학기는 안 가르치거나, 교사나 학생이 특정한 내용에만 관심이 있다고 그것만 가르쳐도 되는 것은 아니다. 현재의 교육과정 운영 체제에서는 그런 일이 허용될 수 없고, 원칙상 그런 일이 발생할 수 없다. 그렇지만 연간 진도 계획대로 수업을 할 경우에 교사는 진도를 나갔지만 학생들은 교과 내용을 제대로 학습하지 못하는 일이 발생하게 된다. 이런 상황에서 교사는 학생의 학습과 무관하게 진도만을 나갈 수도 없고, 그렇다고 해서 학생의 학습을 위해서 진도를 무시할 수도 없는 어려움에 빠지게 된다.

2) 동일화와 개별화

이처럼 교사가 수업과 관련해서 그리고 수업이 이루어지는 과정에서 이러한 딜레마를 겪기는 하지만, 그렇다고 해서 수업을 중단한다거나 결정을 유보할 수는 없다. 교사는 어떤 방식으로든 위와 같은 딜레마를 해결하고, 수업을 해야 한다. 수업의 운영과 관련해서 교사들이 딜레마를 해결하는 방식은 크게 두 가지로 나눌 수 있다. 하나는 교육과정이나 학교의 업무를 중심에 두고 수업을 하는 것이고, 다른 하나는 학생의 학습을 중심에 두고 수업을 하는 것이다. 즉 하나는 학생들의 다양성의 폭을 줄이는 것이고, 다른 하나는 학생의 다양성을 고려하는 것이다.⁸⁾ 전자가 학생의 동일화 전략이라면, 후자는 수업의 개별화 전략이다.

일반적으로 교사들은 교실에 학생수가 많고 다양하며, 교과서의 소재와 활동이 학생에게 적합하지 않은 문제를 해결하기 위해서 진도 계획을 기준 삼아서 다양한 학생들을 동일하게 만든다. 그 일을 하기 위해서 교사들이 가장 기본적으로 하는 일은 학생들로 하여금 수업에 집중하게 하는 일이다. 이 일은 다시 두 가지로 나눌 수 있다. 하나는 학생들로 하여금 수업 활동 이외의 다른 활동을 하지 못하게 '금지'하는 것이고, 다른 하나는 학생들로 하여금 수업 활동에 관심을 갖도록 '유인'하는 것이다. 전자를 위해서 교사는 잔소리하기, 나무라기, 벌 세우기, 그리고 약간의 체벌 등을 하고, 후자를 위해서 사탕이나 스티커를 주거나, 컴퓨터나 영상 매체 등을 이용하여 학습 내용을 재미있게 제시하거나, 교사 자신이 익살꾼이 된다. 그리고 여기에 덧붙여서 학생들 스스로 상호 감시하게 하거나, 집단별로 경쟁하도록 해서 앞의 금지 전략과 유인 전략을 강화하기도 한다. 그렇게 함으로써 학생들은 자신을 교과서의 수준과 속도와 소재에 맞추려고 노력하게 된다.

다른 한편으로, 교사들은 여러 해 동안 이 학교 저 학교에서 여러 학급을 맡아서 가르치는 동안 한 시간 동안 가르쳐야 할 양에 비해서 학생이 너무 많고 다양하며, 많은 경우에 교과서의 소재와 활동이 학생에게 적합하지 않다는 것을 경험을 통해 알고 있다. 또한 각 학교와 학급이 놓여 있는 지역 사회의 특징과 여건, 그리고 학생들의 학습 수준과 관심, 성격 등에 따라서 학교와 학급의 분위기가 다르다는 것을 알고 있다. 또 그 날 그 날의 상황에 따라서 아이들이 학습에 참여하는 태도와 정도가 크게 달라진다는 것도 알고 있다.

학급의 이런 현실 속에서 교사들은 무리하게 진도 계획에 따라서 수업을 하기보다는 학생들의 현재 수준과 관심 특성 등에 따라서 매 시간 가르쳐야 할 내용의 수준과 속도와 방법을 조절한다. 학생에 따라서 설명이나 질문을 달리 하기도 하고, 과제를 달리 부여하기도 하고, 학생들 좌석 사이를 돌아다니면서 각 학생의 학습 정도를 확인하고 격려하거나 도와주

8) 이와 관련된 좀 더 자세한 내용은 한국교육과정평가원의 KICE-교수학습개발센터->장학지원->수업이야기 (<http://classroom.kice.re.kr/kice/content03/index.jsp>)를 참고하기 바란다.

기도 한다. 그런데, 교사는 이처럼 다양한 학생들을 고려하면서도 사십 분 동안 모든 학생들을 그와 같은 방식으로 대할 수 없기 때문에 사십 명의 학생들을 몇 개의 모둠으로 나눔으로써 학생들의 다양성의 폭을 줄이기도 한다. 그렇게 함으로써 교사는 학생들의 개별성 어느 정도 고려하고, 동시에 모든 학생을 개별적으로 지도하는데 따르는 시간의 부족이나 신체적인 어려움을 해결한다. 경우에 따라서 교사는 학급을 몇 개의 집단으로 나누면서 집단 내에서 또는 집단 간에 학생들이 서로 돕거나 경쟁하거나 통제하도록 함으로써 학생들의 자발성을 이끌어내기도 한다. 교사는 이러한 방법을 이용해서 다수의 다양한 학생을 고려하면서 지도할 수 있는 방법을 찾는다.

3. 인식론적 딜레마

1) 객관과 주관

그런데 현재 우리나라 학교의 교육과정 운영체제 하에서 교사가 수업 중에 진도보다는 학생의 학습을 중심으로 수업을 할 경우에 교과서에 제시된 내용을 교과서에 제시된 방법으로, 즉 객관적인 지식을 객관적인 방법으로 가르쳐야 한다는 요구와 다양한 학생의 상황과 여건을 고려하기 위해서는 주관적으로 가르칠 수밖에 없는 현실 사이에서 딜레마를 겪는다.

앞서 살펴본 것처럼 우리나라 학교의 교육과정은 교육과정 문서상의 목표로부터 학급의 단위 시간에 이르기까지 일사불란한 체계로 짜여져 있고, 교사들은 그 목표를 달성하는 데 적합하다고 객관적으로 인정된 내용과 방법으로 가르치도록 요구받는다. 교육과정 운영의 전 과정 가운데 구체적인 수업 기법을 제외한 나머지 부분에는 교사의 주관이 개입할 여지가 허용되지 않는다. 이런 상황에서 교사가 교과와 성격과 목표, 교과 내용, 그리고 교과서에 제시된 소재와 활동 등을 주관적으로 설정하거나 해석하여 수업하는 것은, 현재의 교육과정 체제를 운영하는 사람의 관점에서 보면, 송유관 한 쪽 끝에 휘발유를 집어넣었는데 다른 쪽 끝에서는 등유가 나온다가, 십만 리터를 집어넣었는데 오만 리터만 나오는 것과 다름이 없다.

그렇지만 교사는 수업을 통해서 학생이 교과 내용을 단순히 기억하기만 하는 것이 아니라 이해하게 하기 위해서는 각 학생의 특성, 학급의 특수성, 학교가 놓인 지역의 배경, 수업이 이루어지는 장소와 시간, 그리고 교사 자신의 특성 등을 고려하여 교육과정을 재구성하지 않을 수 없다. 교과서에 제시된 소재와 활동이 엄밀한 절차와 방법에 의해서 타당성을 확보한다고 해도 그것은 실험학교에서의 타당성일 뿐이다. 실험학교와 상황이 다른 학급에서는 교과서가 실험학교에서와 같은 타당성을 갖기 어렵기 때문이다. 따라서 수업의 소재와 활동

이 학생의 학습에 적합한 것이 되기 위해서는 교사의 주관적인 판단에 따른 선택이 요구될 수밖에 없다. 학급의 상황을 가장 잘 아는 사람은 다름 아닌 담임교사이기 때문이다. 그런데 그것은 객관성의 상실을 의미하는 것이기도 하다. 결국 교사는 학교에서 진도보다 학생의 학습을 고려하는 방향으로 수업을 할 경우에, 교사에 따라서 또는 수업 상황에 따라서 정도의 차이는 있지만, 현재의 교육과정 운영체제가 요구하는 것처럼 객관적인 지식을 가르쳐야 한다는 당위와 학생의 학습을 위해서는 주관화된 지식을 가르칠 수밖에 없는 현실 사이에서 딜레마를 겪을 수밖에 없다.

2) 수업의 주관화

교사들은 객관적인 방식으로 수업을 해서는 대부분의 학생들이 교과 내용을 학습하지 못한다는 것을 잘 알고 있다. 현재의 학교 현실과 교육과정 운영 체제 하에서는 교사가 수업에 전념할 수 없을 뿐만 아니라, 수업에 전념한다고 해도 개별 학생들의 다양성과 특성을 고려하기가 어렵다. 또 개별 학생들의 다양성을 고려하는 방식으로 수업을 한다고 해도 수업 시간에 교사가 가르치는 내용의 수준, 수업의 속도, 수업에서 다루는 소재 등이 대부분 학생의 수준보다 높거나, 속도가 빠르거나, 학생의 현재 삶의 배경이나 관심을 반영하지 못한다. 제7차 교육과정에는 그 문제를 해결하기 위해서 수준별 교육과정을 도입하고, 교과서에서는 단원 말미의 보충학습을 통해서 이 문제를 부분적으로 해결하려고 하지만, 실제 수업 장면에서는 단원의 처음부터 위와 같은 점이 고려되지 못한 상태에서 수업이 이미 진행되었기 때문에 단원 마지막에서의 보충은 별 효과가 없게 마련이다. 이 점은 수업 내용의 수준과 속도보다 높거나 빠른 학생의 경우도 마찬가지다.

이런 상황이 반복되는 동안 학생의 학습 결손은 점점 누적되고 마침내는 학습을 포기하는 상황에까지 이르게 된다. 이쯤 되면 이들이 학교에 등교하는 유일한 목적은 수업 시간 이외의 시간에 친구들과 노는 것이 될 수밖에 없다. 이런 상황에서 일부 교사들은 (또는 교사들은 수시로) 위와 같은 문제를 해결하기 위해서 업무보다는 수업에 전념하고, 진도보다는 학생의 학습을 더 고려하고, 객관적인 내용과 방법보다는 교사가 주관적으로 해석한 내용에 적합한 방법으로 수업하기 위해서 애쓰기도 한다. 예를 들면, 내가 관찰한 경북 안동의 4학년 교실에서 강영주 교사는 교과서에서 제시하고 있는 소재와 활동에 따라서 학생들에게 시의 주제를 찾는 방법을 가르쳤지만 단원을 다 마칠 때가 되어도 학생들이 주제가 무엇인지도 이해하지 못하자, 자신이 직접 학생들 앞에서 몇 가지 몸짓을 취해보임으로써 학생들로 하여금 주제가 무엇인지 알게 했다. 아래는 그 수업에 관한 그의 진술이다.⁹⁾

9) 이 수업과 관련된 좀 더 자세한 논의는 “어느 교사의 삶에 비추어본 학교수업의 교육적 의미”(서근원,

처음에 제가 소은이를 일어서게 하고 아이들에게 소은이에게서 보이는 것, 보이지 않는 것, 풍기는 분위기나 느낌을 자유스럽게 말하게 했지요. 그리고 아이들이 소은이에 관해서 말한 것을 예로 들면서 글에서 주제란 보이지 않는 것, 읽는 사람이 느끼는 분위기에 해당하는 것이라고 설명했어요. 그 다음에는 교과서에 나온 ‘노인과 고목’을 읽고 주제를 찾아서 발표하게 하고, 주제는 사람에 따라서 다르게 파악될 수 있다고 말했어요. 그리고 나서 ‘한 걸음 더 나아가기’에 나온 시 ‘맑은 날’을 아이 두 명에게 낭독하게 하고 주제를 말해보라고 했지요. 그런데 아이들이 소재만 말하고 주제는 찾아내지 못하더라고요.

그래서 제가 교탁 앞에 서서 아이들에게 저를 보라고 말한 다음, 고개를 푹 숙이고 좌절한 듯한 몸짓을 취했지요. 그리고 나서 아이들에게 물었어요. 내 모습에서 어떤 분위기가 느껴지느냐고. 그랬더니 아이들이 당장 대답하더라고요. “실망감”, “절망감”, “슬퍼요”라고요. 그래서 그게 주제가 될 수 있다고 말해주었지요. 다음에는 화난 듯한 표정을 짓고, 그것을 그림으로 그리면 제목을 뭐라고 붙이면 좋을까 하고 물었지요. 그랬더니 당장 “분노”라는 대답이 나오더라고요.(강영주 교사)

위 사례에서 강영주 교사가 교탁 앞에 서서 좌절한 듯한 몸짓을 취한 것은, 한편으로는 학생들이 단원을 거의 다 마치도록 주제가 무엇인지 알지 못한다는 것을 알고, 다른 한편으로는 주제는 글만이 아니라 인간의 모든 표현 속에 깃들어 있다고 생각했기 때문이다. 즉, 그는 학생과 교과를 그 자신의 관점에서 주관적으로 파악하거나 이해하고 있으며, 그로 인해서 학생들 앞에서 몸짓을 보이고, 학생들로 하여금 주제가 무엇인지 알 수 있게 하였다. 그리고 학생들은 교사가 몸짓을 보임으로써 주제가 무엇인가 뿐만 아니라, 주제는 인간의 모든 표현 속에 깃들어 있다는 것까지도 간접적으로 알게 되었다.

4. 존재론적 딜레마

1) 한계와 가능성

그런데, 교사가 교과와 학생을 주관적으로 이해하고 그것을 바탕으로 수업을 할 경우에 학생은 교과 내용을 더 잘 이해하고 교과의 학습에 흥미를 느끼게 되지만 거기에는 교사로서는 해결하기 어려운 또 다른 문제가 발생한다. 그것은 교사 자신이 이해한 학생이나 교과가, 그리고 그러한 이해를 바탕으로 이루어지는 수업의 방식이 반드시 옳다고 장담할 수 없다는 점이다. 다른 사람과 마찬가지로 교사 역시 한 인간이기 때문에 학생이나 교과에 대한 이해는 늘 제한적일 수밖에 없다. 그 누구도 교과나 학생을 완전히 이해한다는 것은 불가능하다. 교사는 학생들의 학습을 위해서 교과와 학생을 스스로 이해하고 그것을 바탕으로 수

2002a)와 “3. 수업에서 교사는 무엇을 경험하는가?: 교사의 불안, 성장의 힘”(서근원, 2003a)을 참고하기 바란다.

업을 하지만, 이런 이유에서 자신의 한계를 동시에 자각할 수밖에 없으며, 그로 인해서 자신이 틀린 지식을 적절하지 않은 방법으로 가르치는 것은 아닌가 하는 불안감을 느끼고, 수업하는 것을 주저하게 된다. 위의 강영주 교사는 다시 다음과 같이 말했다.

그런데 그렇게 하면서도 한편으로는 제가 하고 있는 것이 과연 맞는 것인지 불안해요. 제가 가진 지식의 한계가 뻥한데 너무 내 마음대로 가르치는 것이 아닌가 의문이 드는 거죠. 교과서는 그 분야를 전문적으로 공부한 사람들이 만들어놓은 거잖아요. 그 사람들에 비하면 저는 많이 부족하고요. 그렇다고 해서 내가 회의하는 모습을 아이들에게 그대로 보여줄 수도 없어요. 내가 아이들을 가르치면서 이것인 것 같기도 하고 저것인 것 같기도 하다고 말하면 아이들이 헛갈려 할 것 아니에요. 어른이라면 몰라도…….(강영주 교사)

누군가는, 이와 같은 교사의 인식의 제한성과 불안감 문제를 해결하기 위해서 교사로 하여금 객관적인 지식을 객관적인 방법으로 가르치도록 해야 한다고 주장할지도 모른다. 그러나 만일 교사가 객관적인 지식만을 객관적인 방법에 의해서 가르쳐야 한다면 영원히 학생을 가르칠 수 없다. 일체의 주관으로부터 독립된 보편타당한 지식으로서의 객관적인 지식은 별도로 존재하지 않을 뿐만 아니라, 그런 것이 존재한다고 하더라도 그것이 객관적인 지식이라는 것을 확인할 수 있는 방법이 없기 때문이다. 그것이 객관적인지 여부를 판단하는 관점 역시 주관적이기 때문이다.

이런 반론에 대해서 그는, 교사는 엄격한 의미의 객관적인 지식은 아닐지라도 적어도 사회적으로는 옳다고 합의된 지식을 가르쳐야 한다고 한 걸음 물러설지도 모른다. 그러나 천동설의 경우에서 알 수 있는 것처럼 합의가 반드시 옳음을 보장하는 것은 아니다. 또 이 경우에는 누구의 합의인가도 문제가 된다. 학교에서 진화론을 가르쳐야 하는가 하는 문제에 관해서는 아직도 과학자와 기독교도 사이에 합의가 이루어지지 않고 있다. 그리고 사회적으로 합의된 지식이라고 하더라도, 수업의 장면에서 교사는 그것을 물건을 건네주듯이 학생에게 전달할 수 없다. 지식이 학생에게 이해되기 위해서는 교사 자신이 먼저 이해해야 하며, 그 과정에서 지식은 어떤 형태로건 주관화되지 않을 수 없다. 단지 교사에 따라서 정도의 차이만 있을 뿐이다. 더구나 교사가 학생의 개별성을 충실히 고려하는 방식으로 수업을 하고자 할 경우에 교사는 더욱 적극적으로 주관화해서 가르치지 않을 수 없게 된다.

여기에 교사의 또 다른 딜레마가 발생한다. 설령 교사가 교과나 학생에 대한 자신의 이해가 절대적으로 옳다는 확신을 가지고 있다고 해도, 그것을 반드시 학생에게 가르쳐야 하는 것은 아니기 때문이다. 그것은 부처가 득도한 후에 자신이 깨달은 것을 중생에게 이야기할 것인지를 주저한 것과 같은 종류의 딜레마다. 부처는 칠 년 간의 고행 끝에 깨달음을 얻은 뒤 이레 동안 그 깨달음을 즐겼다. 그러다가 문득 불안과 고민에 빠졌다. 그 깨달음으로 인

해서 더 이상 존경하고 섬길 사람이 없어진데다가, 자신이 오랜 고행 끝에 깨달은 것을 다른 사람이 이해하는 것은 어려워보였기 때문이다.(마쓰야 후미오/이원섭 역, 1993: 23-28) 부처가 더 이상 존경하고 섬길 사람이 없기 때문에 불안을 느꼈다는 말은 자신의 깨달음이 과연 옳은 것인지 알 수 없다는 점을 달리 표현한 것이다. 그리고 부처가 자신이 깨달은 것을 다른 사람에게 이야기해야 하는지를 주저한 것은 그 깨달음의 내용을 중생이 이해하기 어렵기 때문이기도 하지만, 그 이전에 그 깨달음을 다른 사람에게 반드시 이야기해야 하는 이유가 분명하지 않았기 때문이다. 이런 이유에서 부처는 칠 년 간의 고행 끝에 깨달음을 얻었음에도 불구하고, 자신이 깨달은 것을 다른 사람에게 이야기해야 하는지를 고민하지 않을 수 없었다.

그럼에도 불구하고 교사는 자신이 옳다고 여기는 것을 학생에게 가르친다. 그는 그것이 '학생을 위해서'라고 생각한다. 그렇지만 그것은 어디까지나 교사가 생각하는 '학생을 위해서'일 뿐이다. 이 점을 비유적으로 말하면, 내가 좋아하는 꽃을 화분에 심는 것이 화분을 위하는 일이라고 나는 생각하지만, 그리하여 화분의 가능성을 실현하는 일이라고 나는 생각하지만, 화분의 처지에서도 그 꽃이 좋은지는 알 수 없으며, 무엇보다도 그것은 화분에 다른 꽃이 심겨질 수 있는 가능성을 제한하는 일이다.

우리는 어느 누구도 타인에게 자신의 사고를 강요할 수 없다. 그 점은 부모와 자식 사이에도 마찬가지다. 그럼에도 불구하고 교사는 학생을 가르치도록 요구받는다. 즉, 수업의 상황에서 교사는 학생의 학습을 심각하게 고려하면 할수록, 가르칠 수도 가르치지 않을 수도 없는 상황에 빠지게 된다.

2) 교사의 숙명

이상에서 살펴본 바에 따르면 교사는 학교에서 수업을 하는 동안 경직된 교육과정 운영 체제와 학급의 현실 사이에서 딜레마를 겪는다. 그리고 그 딜레마를 해결하기 위해서 한편으로는 학생의 다양성을 고려하는 방법으로 수업을 하기도 하고, 다른 한편으로는 교육과정을 중심으로 학생의 다양성을 최소화하는 방법으로 수업을 하기도 하지만, 그렇게 해서는 학생의 학습을 충실히 고려하는 수업이 되기 어렵다는 것을 안다. 그리고 그런 문제를 해결하기 위해서 교사가 학생의 현재 학습 수준과 상태를 고려하는 가운데 자신이 이해한 바로서의 교과 내용을 학생들에게 가르친다. 그 결과 학생들은 교과 내용을 좀 더 잘 이해하게 된다. 그러나 바로 그 순간 교사는 불안감을 느끼고 또 다른 딜레마에 봉착한다. 그것은 자신이 가르치는 것이 옳지 않을 수도 있으며, 그것을 아이에게 가르침으로 인해서 아이의 또 다른 가능성을 제한하게 됨에도 불구하고 가르쳐야 한다는 딜레마이다.

앞의 딜레마와 달리 이 딜레마는 원칙상 해결될 수 없는 것이다. 만일 누군가가 이 딜레마로부터 벗어나기 위해서 객관적이며 절대적으로 타당한 지식을 가르치려고 든다면, 그것은 가능하지도 않을 뿐만 아니라, 그 순간 그는 한 인간으로서의 한계를 부정하고 독선에 빠진채 자신의 사고를 학생에게 강요하는 일을 범하게 된다. 또한 다른 누군가는 가르치는 일을 포기함으로써 이 딜레마를 벗어나고자 할 수도 있다. 그러나 그것은 교사임을 포기하는 일은 될 수 있지만 교사의 딜레마를 벗어나는 것은 되지 못한다. 결국 교사는 수업 장면에서 반드시 옳다고 확신할 수 없는 내용을 가르칠 수도 가르치지 않을 수도 없는 상황에 놓이게 된다. 그리고 그것은, 교사가 학생의 학습을 충실히 고려하는 가운데 수업을 하려고 한다면 받아들일 수밖에 없는 숙명(宿命)이다.¹⁰⁾

IV. 교사의 존재 양식으로서의 수업

교사가 학생의 학습을 충실히 고려하는 방식으로 수업을 할 경우에 학생에게 지식을 가르칠 수도 없고 가르치지 않을 수도 없는 딜레마에 봉착하게 되고, 그 딜레마는 교사가 받아들일 수밖에 없는 숙명이라는 것은 다음 두 가지를 의미한다. 첫째는 수업은 본질적인 속성상 딜레마를 내포하고 있다는 것이다. 수업은 궁극적으로는 학생의 학습을 지향하는 활동이고, 그 활동은 인간에 의해서 이루어진다. 그리고 그 인간, 즉 교사는 한계를 가지고 있는 존재이다. 따라서 한계를 가진 인간에 의해서 이루어지는 수업에는 항상 위와 같은 딜레마가 따라다닐 수밖에 없다. 둘째는 교사가 수업의 과정에서 겪는 딜레마는 교사의 존재양식이라는 것이다. 교사가 수행하는 가장 핵심적인 일은 학생에게 지식을 전달하는 일, 즉 수업이다. 수업이 교사의 존재를 규정한다. 그런데 그 수업은 딜레마를 본질적인 속성으로 내포하고 있다. 따라서 교사로서의 삶 속에는 늘 딜레마가 자리잡고 있을 수밖에 없다.

교사의 존재양식은 다음 두 가지를 포함한다. 첫째는 한계의 자각이다. 교사는 개별 학생의 현재 상태를 고려하여 수업을 하려고 하면 할수록 교과를 주관화해서 가르치게 되고, 그 과정에서 자신의 한계를 깨닫는다. 따라서 수업은 교사로 하여금 자신의 부족함을 깨닫도록 하는 과정이고, 교사로서의 삶은 자신의 한계를 깨닫는 것이다. 둘째는 새로운 가능성의 실현이다. 교사는 수업을 통해서 자신의 한계를 자각하지만, 그 자각으로 인해서 자신의 한계

10) 교사가 수업의 상황에서 가르칠 수도 없고 가르치지 않을 수도 없는 딜레마에 비추어보면, 업무와 수업 사이의 딜레마나, 진도와 학습 사이의 딜레마는 원칙상 해결될 수 있다는 점에서 딜레마가 아니라고 보아야 한다. 그것들은 학교가 해야 할 업무를 줄이거나 업무 담당자를 배치함으로써, 그리고 학생의 학생수를 줄이거나 학생이 학습해야 할 양을 줄임으로써 또는 교육과정 운영 방식을 바꿈으로써 해결할 수 있기 때문이다.

를 줄여나가기 위해서 노력하지 않을 수 없다. 학생을 가르쳐야 하기 때문이다. 그 일을 위해서 교사는 한편으로는 교과와 학생을 지속적으로 공부하고, 그와 관련해서 타인들과 대화한다. 즉 수업은 교사로 하여금 끊임없이 현재의 한계를 넘어서도록 하는 과정이고, 교사의 삶은 새로운 가능성을 열어가는 것이다. 그로 인해서 교사는 지속적으로 성장해간다.

요컨대, 수업이 교사로 하여금 한계를 자각하도록 하는 일이면서 동시에 새로운 가능성을 열어가도록 하는 일인듯이, 교사는 인간으로서의 한계를 자각하면서 동시에 새로운 가능성을 열어가는 사람이다. 교사는 한계와 가능성의 두 세계에 동시에 존재하는 사람이다. 교사는 자신의 한계를 자각하기 때문에 새로운 가능성을 열어나갈 수 있고, 가능성으로 인해서 한계에만 머무르지 않는다.

교사의 이러한 존재양식은 우리가 일반적으로 노동직이라고 부르는 다른 종류의 직업에 종사하는 사람들의 존재양식과 다르다. 우리가 일반적으로 노동이라고 부르는 일을 소박하게 정의하면, 노동이란 '나 밖의 세계를 내가 의도하는 모습으로 바꾸어 놓는 일'이다. 그 점은 농부가 땅을 일구어서 곡식을 가꾸는 일이나, 목수가 집을 짓는 일이나, 미용사가 손님의 머리를 다듬는 일이나, 자동차 공장의 근로자가 자동차를 조립하는 일이나 모두 마찬가지다. 여기에는 한계는 없고 가능성만 존재한다. 그들 밖의 세계는 모두 그들의 의도한 모습대로 변화될 수 있는 가능성으로서의 대상이다. 그렇지만, 바로 이점으로 인해서 노동에는 새로운 가능성은 없고 한계만 존재한다. 그들이 변화시키는 세계의 모습은 자신이 의도한 범위 내에서만 가능하기 때문이다. 달리 말하면 그것은 제한된 가능성인 것이다. 따라서 여기에서는 앞의 수업에서 볼 수 있는 것과 같은 종류의 딜레마는 경험할 수 없고, 그런 딜레마를 경험할 수 없기 때문에 새로운 가능성을 열어나가는 것을 기대하기도 어렵다.

이처럼 수업에서 교사가 학생의 학습을 고려할 때 나타나는 존재양식과 노동의 장면에서 드러나는 존재양식의 차이는 교사와 노동자의 존재 자체의 차이로 드러난다. 노동자와 달리 교사는 인간으로서의 한계를 대면하면서 동시에 새로운 가능성을 열어나가는 존재이다. 즉 인간으로서 실존하는 사람이다. 그렇기 때문에 우리는 교사를 대할 때 다른 직업인을 대할 때와는 다른 기대를 가지는 것이다. 또한 교사 자신도 자신이 하는 일에 그런 면이 있다는 것을 어렵게나마 체득하고 있기 때문에 자신은 학원 강사와는 다르다고 주장하는 것이다.

요컨대, 수업은 표면상으로는 교사가 학생에게 지식을 전달하는 일이지만, 그 이면에서는 교사가 자신의 한계를 자각하고 새로운 가능성을 지속적으로 열어가는 과정이다. 그것은 교사의 존재양식이며, 실존이다. 이 후자의 모습은 교사가 수업에서의 딜레마를 더 깊이 경험할수록, 즉 교사가 학생의 학습을 고려하는 방향으로 수업을 진행할수록 더 선명하게 드러난다. 바로 이 후자의 모습으로 인해서 우리는 교사를 성직자로서 대하고, 다른 노동자와 다르게 행동하기를 기대하고 요구한다. 우리가 교사를 성직자로서 대하는 것은 그에게 인간으

로서 실존하는 모습을 볼 수 있기를 기대하고, 교사는 그런 존재라고 믿기 때문이다.

V. 수업 개선의 두 방향

이상에서 살펴본 교사의 존재양식은 현실의 모든 교사에게서 언제나 드러나는 것은 아니다. 그러한 존재양식을 보이는 교사라고 해도 언제 어디서나 그런 모습을 보이는 것도 아니다. 지금까지 살펴본대로 그것은 교사가 학생의 학습을 최대한 고려하는 방향으로 수업을 진행할 때 드러나는 모습이다. 현실을 두고 말하면, 이상에서 살펴본 교사의 딜레마나 존재양식은 찾아보기 어려운 경우가 더 많다. 그렇다면, 딜레마는 수업의 본질적인 속성이고, 인간으로서 실존하는 것이 교사의 본래 모습임에도 불구하고 왜 현실의 수업 장면에서는 그러한 딜레마나 실존하는 모습을 찾아보기 어려운가?

지금까지의 논의 결과에 따르면, 그것은 현재 우리나라 학교의 교육과정 운영체제가 교사에게 성직자로서의 역할보다는 노동자로서의 역할을 요구하기 때문이라고 말할 수 있다. 앞서 살펴본 것처럼 현재 우리나라 학교의 수업은 차시 목표, 단원 목표, 교과 목표, 학교급 목표 등과 같이 모종의 목적을 달성하기 위한 활동으로서 이루어지게 되어 있다. 수업은 그 목표를 효율적으로 달성할 수 있는 방식으로 조직된다. 그리고 목표와 수업 사이의 유기적 조직성은 최근에 이룰수록 더욱 정교하게 체계화된다. 이런 상황에서 학생은 목표가 지향하는 바대로 변화되어야 할 대상이며, 교사는 학생을 변화시키는 사람이다. 즉 현재 우리나라 학교의 수업 장면에서 교사는 '나 밖의 세계를 의도하는 모습으로 변화시키는 일'로서의 노동을 주로 하지 않을 수 없다. 이런 상황에서 교사가 실존하거나 성직자로서의 모습을 보여주기를 기대하기는 어렵다.

이런 점을 고려하면, 강기원(2003)의 논문에서 볼 수 있는 것처럼, 오늘날 교사들이 학교에서 외적인 딜레마를 주로 경험한다는 사실은 교사가 노동자로서의 역할을 주로 하고 있음을 의미한다고 볼 수 있다. 또한 오늘날 교사에 대한 성직자로서의 요구나 기대가 점차 약해지는 것 역시 교사가 수업의 장면에서 노동자로서의 역할을 할 수밖에 없는 현실을 반영하는 것이라고 볼 수 있다.

그럼에도 불구하고 오늘날의 교사들은 여전히 성직자이기를 요구받는다. 지금까지의 논의에 따르면 이것은 모순된 요구이다. 그것은 교사로 하여금 송유관으로서의 역할만을 할 수 있도록 만들어놓고 정유소로서 사고하고 행동하도록 요구하는 것과 다르지 않다. 이것은 오늘날 우리 사회에서 교사가 처한 또 하나의 딜레마다. 수업의 상황은 교사에게 정유소이기

를 요구하지만, 학교제도는 송유관으로서의 역할만은 허용한다. 그리고 다시 사람들은 교사에게 정유소가 되어주기를 기대한다.

이러한 사실은 지금까지 우리나라 학교의 수업을 개선하기 위해서 해 온 노력과, 앞으로 시도될 또 다른 노력과 관련해서 한 가지 중요한 시사점을 제공한다. 지금까지 학교의 수업을 개선하기 위한 노력들은 거의 예외 없이 수업의 방법을 개선하는 데 초점이 맞추어져 왔다. 최근에 학교를 휩쓸고 간 열린수업이나, 현재 유행처럼 번져가고 있는 체험학습, 그리고 그 이전의 탐구수업 등이 모두 여기에 해당한다. 이와 함께 교육과정 문서는 점점 더 세분화되어 가고, 교과서는 점점 더 매뉴얼 형태를 띠어 왔다. 즉 교사가 학급의 상황에 따라서 학생의 개별성을 충분히 고려하는 방식으로 수업을 하기가 어려워졌다. 이렇게 될 경우에 교사는 무엇을 언제 어떻게 가르쳐야 할 것인지를 덜 고민하고 가르칠 수 있는 편리함은 있을 수 있다. 그러나 그로 인해서 교사는 점점 더 노동자로 전락하고 실존으로부터 멀어지게 된다. 그리고 학생의 학습 역시 자신의 삶으로부터 유리되어 간다.

그렇다고 한다면 우리는 학교의 수업을 개선하기 위해서 어떤 노력을 기울여야 할까? 지금까지 교사의 관점에서 살펴본 수업의 의미만으로는 여기에 대해서 온전한 대답을 제시할 수 없다. 다른 관점, 이를테면 학생의 관점이라든가 그 밖의 다른 관점에서 바라볼 경우에는 다른 의미가 드러나고, 그 의미는 교사의 관점에서 보았을 때 드러나는 의미와 상충될 수 있기 때문이다. 그럼에도 불구하고 지금까지 살펴본 교사의 관점에만 한정지어서 대답한다면 조심스럽게 다음 두 가지를 말할 수 있다. 하나는 학교의 수업을 개선하고자 한다면 적어도 지금까지 해온 것과 같은 방법은 피할 필요가 있다는 것이다. 그것은 굳이 교사의 관점에 의해서 드러난 수업의 의미를 내세우지 않아도, 지금까지 그런 방법이 모두 성공적이지 못했다는 점만으로도 충분히 이야기할 수 있을 것이다. 다른 하나는 교육과정과 교과서, 그리고 수업방법 등과 같은 틀을 미리 만들어 놓고 교사와 학생을 거기에 맞추려고 하기보다는 교사와 학생의 다양성과 주관성을 살릴 수 있는 방향으로 교육과정 운영의 틀을 유연하게 바꾸어갈 필요가 있다는 점이다. 즉 교사로 하여금 성직자로서 살아가기를 요구만 하기보다, 성직자로서 살아갈 수 있는 여건을 만들어주는 것이다. 그렇게 했을 때 교사는 수업의 과정에서 존재론적인 딜레마를 경험하며, 그로 인해서 실존하고 지속적으로 성장해갈 수 있기 때문이다. 그리고 그 결과 학생의 학습도 더 충실해질 수 있기 때문이다.

참고문헌

- 강기원(2003). 수업 딜레마에 관한 해석학적 사례 연구: 초등 사회과를 중심으로. 박사학위 논문, 서울대학교.
- 교육인적자원부(2003). 초등학교 교사용 지도서 국어 4-2. 서울: 대한교과서주식회사.
- 김정원(1997). 초등학교 수업에 관한 참여관찰 연구. 박사학위 논문, 서울대학교.
- 마쓰야 후미오/이원섭 역(1993). 아함경 이야기. 서울: 현암사.
- 서근원(1997). 초등학교 토의식 수업의 문화기술적 연구. 석사학위 논문, 서울대학교.
- 서근원(2002a). 어느 교사의 삶에 비추어본 학교 수업의 교육적 의미. *교육인류학연구*, 5(1), 79-118.
- 서근원(2002b). 수업 이야기. <http://classroom.kice.re.kr/kice/content03/index.jsp>.
- 서근원(2003a). 수업을 왜 하지?: 꼼꼼하게 들여다본 아홉 개의 수업 장면. 서울: 우리교육.
- 서근원(2003b). 학교 수업에서의 교사의 딜레마, 그리고 소명. 수업 실천 다시 보기: 질적 이해와 비평, 55-89. 한국교육인류학회 2003년 추계학술대회 자료집.
- 중앙일보. 전남 초등학교 절반 이상 결손가정 학생 10% 넘어, 교사들 "교육 무관심 심각". 2003년 7월 28일 40판, 19면.
- Aoki, T.(1986). Teaching as in-dwelling between two curriculum Worlds. 성일제 역(1986). 두 교육과정 사이에 거주하는 교수. *교육개발*, 8(6), 58-63. 서울: 한국교육개발원.
- Cazden, C.B.(1993). A report on repeats: Two dilemmas on genre teaching. Paper presented at the Working with Genre Conference. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 407478)
- Hanson, F.A.(1975). Meaning in culture. London: RKP.
- Lampert, M.(1985). How the teachers manage to teach?: Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55(2), 178-194.
- Rossi, J.A., Pace, C.M.(1998). Issues-centered instruction with low achieving high school student: The dilemmas of two teachers. *Theory and Research in Social Education*, 26(3), 380-409.
- Spradley, J.P.(1980). *Participant observation*. New York: Holt. 이희봉 역(1994). 문화탐구를 위한 참여관찰방법. 서울: 대한교과서주식회사.
- VanSledright, B.A.(1997). Can more or less?: The depth-breath dilemma in teaching American history. *Social Education*, 61(1), 38-41.

* 논문접수 2005년 5월 7일 / 1차 심사 2005년 5월 20일 / 2차 심사 2005년 6월 7일

* 서근원: 서울교육대학교 초등교육과를 졸업하고, 서울대학교 대학원 교육학과에서 교육인류학을 전공하여 교육학 석사와 박사 학위를 취득하였다. 현재 서울교육대학교에서 박사후 과정 연수 중이며, 건국대·서울대·서울교대·세종대에 출강하고 있다. 주요 저서와 논문으로는 *수업을 왜 하지?*(2003), *"어느 교사의 삶에 비추어본 학교수업의 교육적 의미"*(2002), *"교육공동체의 교육인류학적 재해석: 산들초등학교 사례를 중심으로"*(2005) 등이 있다.

* e-mail: coist@snu.ac.kr

Abstract

Teachers dilemma and the meaning of teaching

Suh, Ghun-Won*

Nowadays, a teacher in Korean is regarded as a laborer and a sacred man at the same time. This implies that there are two aspects in teaching. In Korea, teachers are required to follow the curriculum operating system which regulates the contents, methods, and procedures of teaching. But the system is not applicable to each classroom situation. In this situation, if a teacher follows the system thoroughly, many of his students could not learn the subjects adequately. So teachers try to find out the way which makes it possible for them to follow the system and help their students learn the subjects at the same time. And this leads them to many different dilemmas.

There are four kinds of dilemmas teachers meet in teaching: functional, structural, epistemological, and ontological dilemma. The functional and structural dilemmas are the ones external, and the epistemological and ontological dilemmas are the ones internal. As teachers try to help their students learn the subjects more, they meet internal dilemmas. And, as they meet the internal dilemmas, they come to realize their own limits and search for a new capability. So, the internal dilemmas, or more specifically the ontological dilemma should be accepted as representing teacher's mode of being or the existential state of teacher.

In this point of view, the teaching is an activity which is engaged in not only for the students but for the teachers themselves. And the teacher's own mode of being make

* Seoul National University of Education Post-Doctor

people regard him as a sacred man. However, nowadays more and more people regard him as a laborer. This indicates that the school curriculum operating system has become rigid. So, if we want to solve this problem we should allow teachers to meet the internal dilemmas by making the system more flexible. This is also the way in which we can help the student learn the subjects better.

Key words: teacher, laborer, sacred man, teaching, dilemma, mode of teacher's being.