

담임학급제도에서 나타나는 가족비유와 가족주의: 지속과 변화

정향진*

이와 같이 집의 원리를 사회에까지 확대하여 남의 부모에게도 자기의 부모와 같이 대하고, 타인의 자식에 대하여도 자기의 자식과 같이 대하는 것은 이 사회를 하나의 집으로 비유하기 때문이다(최재석 1982: 221).

2012년과 2013년 사이에 나는 서울시의 중등학교 교사들을 대상으로 면담 연구를 실시하였다. 연구의 시발점은 전지구화와 관련한 교육 환경의 변화가 교사들의 교육모델에 어떠한 영향을 미치고 있는가의 문제였다. 면담에서 교사들에게 자신의 교육철학 및 교육적 실천에 대하여 비유를 들어 서술해 줄 것을 요청하였다. 이는 비유적 표현을 통해 교육의 문화적 모델을 추론하기 위한 것이었으며 교육활동의 다양한 영역에 대하여 그러한 질문이 주어졌다.¹⁾ 이 과정에서 교육의 주요한 문

* 서울대학교 인류학과 부교수

1) ‘문화적 모델(cultural model)’은 문화적으로 형성되고 공유되는, 세계에 대한 인지적 표상(Casson 1994; D’Andrade 1995)을 가리키며, 이때 세계란 심리적 세계를 포함한다. 단순하고 추상화된 인지적 도식으로서 문화적 모델은 명확하게 언어화되지 않는 경우가 많고 분석자에 의해서 유추된다. 이 연구에서 시도하는 대로 문화적 모델

화적 모델이 하나의 비유군을 통해 드러났다. 그 비유군은 이른바 ‘가족 비유’로서 실상 나 자신의 교사 경험을 통해 매우 익숙하게 알고 있었던, 그러나 어느 정도는 잊고 있었던 비유들이었기 때문에 놀라게 다가왔다. 무엇보다도 나를 놀라게 했던 것은 가족비유에 있어서만큼은 교사들이 20년 전과 다르지 않았던 점이었다. 이후의 분석 단계에서 가족 비유는 교육 문화의 지속뿐만 아니라 변모를 지시하고 있다는 것을 깨닫게 되었지만 말이다.

1990년대 초반에 나는 부산시의 중학교에서 교사로서 근무하였고, 가족비유는 당시 학교의 교직사회에서 일상적으로 사용되었다. 가족비유는 그 핵심에 있어 교사에게 담임학급의 학생들을 “내 자식들”이라는 것이었으며, 따라서 교사는 담임학급의 학생들을 “부모 마음”으로 보살피야 한다는 것이었다. 관리직 교육자들(교감과 교장)은 “부모 마음”을 기회 있을 때마다 강조하였고, 선배교사들은 직접적인 충고, 다른 교사들에 대한 평판, 혹은 교훈적인 사례를 통해서 “부모 마음”의 중요성을 후배교사들에게 인식시키고자 하였다. 교직사회에서 가족비유는 교육적 규범을 가리키는 관용구로서 교직 사회화의 중요한 내용을 구성하고 있었다. 때로는 부모 역할에 대한 요구가 교과전문성에 대한 요구를 압도한다는 인상을 받았던바 신참교사인 내게 부담스럽게 여겨졌을 정도였다. 최소한 나에게 있어 “부모의 마음”은 “자연적으로” 존재하는 마음의 상태는 아니었던 것이다. 그러나 교직경력 3년 째 되던 해 담임학급을 맡게 되었을 때 나 역시 그러한 역할기대에 부응하고자 노력하였고, 그 과정에서 담임학급제도를 둘러싼 보다 포괄적인 문화심리적 경향성에 눈뜨게 되었다.

물론 담임학급에 대해서뿐만 아니라 학교 내의 다른 사회적 관계,

에 접근하기 위한 통로로 비유가 주목되어 왔는데, 이는 비유가 세계에 대한 문화적 이해를 압축적으로 표현하고 반영해주기 때문이다(Quinn 1991; 사례 연구의 예로, Lakoff and Kovecses 1987; Quinn 1987).

즉 관리직 교육자와 교사의 관계, 선배교사와 후배교사의 관계에 대해서도 가족비유 혹은 친족비유가 종종 사용되었다. 그러나 교사들은 학교 내의 모든 사회적 관계에 가족비유를 균일하게 적용하지는 않았다. 관리직 교육자가 자신의 관점을 관철시키기 위해 가족비유를 동원할 경우(예컨대 “관리자는 집의 어른과 같다”) 교사들은 종종 그것을 “이데올로기적 도구”(Janelli 1993)로 파악하고 저항하였던 데 반해서 담임학급 학생들에 대한 교육적 실천에서는 가족비유를 적극적으로 받아들이는 것으로 보였다. 다시 말해서, 교사들은 상급자가 직접적으로 자신들에 대해 사용하는 가족비유에 대해서는 쉽사리 “간파”(Willis 2004)하였는데 반해서 학생들을 대상으로 한 가족비유에 대해서는 설령 상급자가 사용한 경우에도 동일한 방식으로 취급하지 않았다. 교사들의 이러한 태도는 관리자 및 학생과의 관계에서 차지하는 상대적인 위치의 차이에서 나오는 것도 있겠지만 교육활동이 요구하는 규범성 및 가족비유 자체의 특징과 더 연관된다고 생각된다. 즉, 가족비유가 교사-학생 관계에서 사용될 때 그것은 교육적 목적성을 강하게 띠었고 교육적 목적성은 교직에서 당연히 추구해야 하는 것이었다. 또한 가족비유는 본래적으로 성년과 미성년으로 구성되는 가족관계에서 파생되는 것으로서 학교 내의 성년-미성년 관계인 교사-학생 사이에서 더욱 친연성을 가지고 작용할 것으로 추정할 수 있다. 가족비유는 학생에 대해서도 교사 측의 이데올로기적 도구로서 사용된다고 할 수 있다.²⁾ 그러나 교사-학생 관계에서 사용될 때 가족비유의 이데올로기적 성격은 그 비유의 다른 층위들 속에 훨씬 더 깊이 내포되었으며 따라서 이데올로기적 구속력은

2) 학교현장에서 가족비유의 관례화된 사용은 교직사회에 제한된 현상이었다. 다시 말해서, 가족비유는 학생들을 대상으로 교사들에 의해 비대칭적으로 사용되었고, 학생들은 교사들에 대해 가족비유를 일상적으로 사용하지 않았다. 다만, 본문에서 예시하는 것처럼 교사들의 관점에서 볼 때 학생들은 가족비유를 불러일으키는 특정한 행위나 태도를 보였다. 학생들의 경우 가족비유라는 언어적 장치를 통하지 않지만 교사와의 관계에서 보다 암묵적이고 정신역동적인 차원에서 가족모델이 작용하고 있는 것으로 보인다.

오히려 더 강하게 작용하는 것으로 보인다. 나는 이 글에서 가족비유의 민속심리학적 층위에 주목함으로써 이 비유가 가지는 구속력의 주요한 근거를 더듬어 보려고 한다.

학교 현장에서 가족비유는 교사에게 “부모”로서 기대되는 행위적 규범과 심리적 상태에 대한 지표로서 혹은 그러한 규범과 상태를 불러 일으키는 장치로서 작용하였다는 점에서 ‘가족주의’가 표현된 것이라고 볼 수 있다. 일찍이 최재석(1977[1965], 1982[1966])은 한국의 가족에서 부모-자녀 관계가 중심적인 관계축이며, 또한 부모-자녀 관계를 특징 짓는 수직적 상하질서가 사회에까지 확대된다고 보고, 가족주의를 “한국인의 사회적 성격”의 중심핵으로 놓았다. 최재석 및 이후 전개된 논의들을 통해 볼 때, 가족주의는 첫째, 가족을 가장 중요한 사회적 단위로 간주하고 가족 내의 결속과 가족 단위의 복지를 위한 가족중심적이며 서열관계적인 의식과 행위지향을 가리키고, 둘째, 이러한 의식과 행위지향이 가족 외부의 사회적 관계 및 제도적 맥락에서 적용되는 것을 가리킨다(최재석 1977: 23; 또한 이황직 2002; 조혜정 1985). 이 연구에서 다루는 가족주의는 후자의 사례이다. 사회 제도의 작동에 가족비유 및 가족관계적 규범이 적용되는 것은 다른 민족지적 맥락에서도 주목된 바 있다. 로저 자넬리(Janelli 1993)와 김중순(Kim 1992)은 1980년대 후반에 한국의 대기업에 대한 인류학적 연구를 각기 수행하였고, 두 학자 모두 경영 및 노사관계에서 가족비유가 빈번히 사용되고 조직 내의 사회적 위치에 따라 다양한 함의가 채택되고 있음을 관찰하였다.³⁾

가족주의의 역사적 배경으로 대체로 조선조 동안 사회전반에 확립

3) 김중순과 로저 자넬리는 가족비유와 가족주의의 연결에 있어 입장 차이를 보인다. 자넬리는 “한국의 가족은 비친족관계에 대한 모델로 작용해오지 않았다”(Janelli 1993: 120)고 본다. 따라서 해당 기업에서 가족비유는 사측의 이데올로기적 도구로서 파악되어야 하며, 사원들은 사측의 가족주의적 의도를 수용하지 않는다는 점을 강조한다(1993: 210). 이에 반해 김중순은 기업의 다양한 맥락에서 사용되는 가족비유를 한국의 가족모델 및 그것에서 파생되는 유교적 가치에 보다 긴밀하게 연결시켜서 해석하였다(Kim 1992; 김중순 2003: 312-316).

된 유교적 전통이 언급되거나 전제된다(예: 김재은 1987; 옥선화 1989; 최재석 1982; Kim 1992). 유교문화적 배경에 더하여 근대 한국의 특수한 정치경제적, 사회적 상황과 맞물려 현대적 형태로 가족주의가 형성되어 왔다는 것이 공통된 견해이다(박영신 1986; 조혜정 1985; Kim 1990; 북한의 경우, 이문웅 1983). 요컨대 가족주의는 “압축적 근대화”(장경섭 2009)의 과정에서 유교적 가족 가치가 개인과 국가 수준에서 동원된 결과로 흔히 설명된다. 유교적 가치는 한국 사회의 다양한 현상에 대해서 편리하게 거론되고 따라서 그만큼 논쟁의 대상이기도 하지만 가족주의에서만큼은 부인할 수 없는 요인으로 자리매김 되어 있다. 나 역시 유교적 가치를 가족주의의 중요한 한 요인으로 본다. 그러나 조혜정(1985: 81)이 지적한 대로 가족주의가 “우리 문화의 핵심적 구성요소”라면 보다 정치한 문화적 분석이 요구된다고 본다. 이 점에서 로저 자넬리와 임돈희(Janelli and Janelli 1982)의 조상의례에 대한 연구가 시사하는 바가 크다. 조상의례는 흔히 “유교문화”로 간주되지만 자넬리와 임돈희는 한국에서 조상의례가 발달된 데에는 유교 자체보다는 오히려 가족형태 및 친족조직과 관련한 토착 전통(native traditions)의 영향이 더 컸다고 보았다(pp. 184-195). 나는 자넬리와 임돈희의 통찰을 가족주의의 분석에 원용하고자 하며, 이때 토착 전통으로서 민속심리학(ethnopsychology)⁴⁾에 주목한다. 민속심리학은 자아와 세계의 관련 및 심리적 현상에 대한 민간의 이론으로서, 감정과 사람됨, 관계성 등에 관련된 언어적 범주들이 민속심리학을 핵심적으로 구성한다(정향진 2013: 180-181; White 1992). 이 연구에서는 담임학급이라는 제도적 맥락에서 가족비유가 어떠한 민속심리학적 범주와 연결되는지를 봄으

4) ‘ethnopsychology’의 번역어로 민족심리학, 민속심리학, 토착심리학 등이 사용될 수 있으나 각각의 번역어가 조금씩 다른 함의를 가진다. 민속심리학과 토착심리학이 특정한 사회 집단의 문화적 경계와 고유성을 강조한다면, 민속심리학은 전문화되지 않은 민간의 현상임을 더 강조한다고 할 수 있다. 필자의 다른 글(정향진 2013)에서는 ‘토착심리학’으로 번역한 바 있으나 이 글에서는 민간의 차원을 드러내기 위해 ‘민속심리학’으로 사용한다.

로써 이른바 가족주의가 심리적 현실을 구성하는 방식을 가늠한다. 그렇게 함으로써 궁극적으로는 가족주의 이념과 개인 심리의 상호물림이 민속심리학에 의해 매개될 뿐만 아니라 그러한 매개의 과정에서 민속심리학 역시 변모해간다는 것을 보여주고자 한다.

담임학급제도는 나의 교사 경험에서 압도적인 비중을 차지하였지만 지금은 이십 년 전과는 현격히 다른 교육적 지형 속에 위치해있다. 지난 이십 년은 이른바 경쟁력 강화를 위한 사회적 재편의 노력이 어디보다도 강하게 교육현장에 가해졌던 시기였다. 교육의 개별화와 전문화를 목표로 한 개혁적 조처들이 차례로 단행되었고, 이는 담임학급제도에도 가시적인 변화를 가져왔다(교육개혁의 이념에 대해서는 김철 2004; 노상우 1998). 2010년대 초반 현재에도 담임학급은 학교교육의 기본단위로 작용하고 있다.⁵⁾ 그러나 중등학교의 경우 ‘수준별 수업’의 시행으로 주요 교과목에서 담임학급은 더 이상 수업의 단위가 아니게 되었다. 뿐만 아니라 최근에는 교사가 교과별 교실에 상주하고 학생들이 매수업마다 이동하는 ‘교과교실제’가 도입되고 있고, 그 경우 담임학급의 물리적 토대인 “우리 교실”은 사실상 없다. 이러한 제도적인 변화 외에도 학교 현장에서 “담임은 3D 업종”이라는 개탄이 나올 정도로 담임직의 위상이 달라졌다. 1990년대 초반에 담임직은 교사의 도덕적 책무로 받아들여졌다면, 2010년대 초반 현재 담임직은 “피할 수 있다면 피하고 싶은 일”이 되었다고 많은 교사들이 증언하였다. 담임직의 이러한 위상 변화는 학교교육에 내재하는 보살핌과 교과교육 간의 긴장이 지난 이십여 년 간 더욱 첨예하게 되면서, 교사들의 입장에서 볼 때, 담임직은 “사명”이기보다는 “교육소비자”에 대한 “감정노동”(Hochschild 2009)이 되어 가고 있음을 반증하는 것으로 보인다. 이러한 제도적 변화 및 위상의 변화는 담임학급 내 교사-학생 관계의 성격에서도 어떤 변화가 있으리

5) 현재 수준별 수업의 경우 담임학급을 단위로 수준별 수업을 위한 분반이 이루어지고, 교과교실제의 경우에도 담임학급을 단위로 각 교과교실로 이동한다.

라 추측하게 한다. 이러한 배경에서 이 연구는 1990년대 초반과 2010년대 초반 두 시점을 두고 담임학급제도에서 나타나는 가족비유를 비교분석한다. 그럼으로써 교육의 문화적 모델과 교육적 실천에서 가족주의가 나타나는 양상을 통시적으로 살펴보고자 한다.

1. 연구방법과 과정

1990년대 초반의 학교 현장에 대해서는 교사로서 이른바 완전참여 관찰을 수행하면서 참여관찰일지를 작성하였다. 교사로서는 1990년에서 1995년 중반까지 부산시의 두 개 공립 남자 중학교에서 5년 6개월간 근무하였다. 이 기간 동안 참여관찰일지는 1990년, 1992년, 1993년, 1994년에 작성하였고, 1990년의 일지를 제외한 나머지 3년간의 일지는 모두 담임일지라고 할 정도로 담임교사의 역할을 중심으로 기록되어 있다.⁶⁾ 참여관찰일지에는 교사로서 그날그날 경험하고 관찰한 것, 다른 교사들과 관리직 교육자들, 그리고 학생들과 나누었던 대화, 그밖에 학교를 둘러싼 여러 상황에 대한 관찰 및 성찰이 기록되었다. 이 연구에서는 이들 일지 자료를 공식적으로 분석하기보다는 2010년대의 자료에 대한 통시적인 비교의 준거로 취급한다. 1992년과 1993년 일지를 주로 참조하였는데, 이 두 해는 내가 담임교사의 역할을 처음으로 직접 경험하고 배우던 시기이다. 1992년은 3학년 남학생 51명의 학급이었고, 1993년은 2학년 남학생 57명의 학급이었다. 당시 근무했던 학교는 지역의 사회경제적 배경에서는 해당 교육구청에서 하위급에 속하였다.

2010년대 초반의 학교 현장에 대해서는 면담을 통해 자료를 수집하였다. 2012년과 2013년 사이에 서울시의 학교에 근무하는 교사들과 반

6) 1990년, 1992년, 1994년은 일별로, 1993년은 주별로 일지를 작성하였고, 1993년까지의 일지는 첫 번째 학교, 1994년 일지는 두 번째 학교에서 근무하던 때의 기록이다.

구조화된 공식적 면담을 실시하였다. 주요 연구대상자들에 의한 연속적 소개를 통한 일명 눈덩이식 표집을 하였고, 경력 10년에서 25년 사이의 중학교 교사들을 중심으로 면담대상자를 모집하였다. 공식적 면담은 1시간에서 1시간 30분 정도의 길이로 1회 이루어졌으며, 모두 7개 교육구청, 16개 학교에서 22명과 면담하였다.⁷⁾ 면담의 큰 틀은 해당 교사의 교육관과 교육적 철학을 비유를 통해 서술하게 하고, 비유를 자신의 교육적 실천과 연결시켜 설명하게 한 것이었다. 질문의 주요 영역들은 교육 일반, 학생들과의 관계, 수업, 담임학급의 경영 등이었다. 비유를 도출하기 위해서 “교육한다는 것은 _____ 하는 것과 비슷하다”는 식의 미완성의 문장들을 단서로 제시하였다. 두 명을 제외하고 면담은 모두 해당교사가 근무하는 학교에서 이루어졌으며 따라서 학교의 일상 및 교육여건을 일별할 수 있는 기회를 가질 수 있었다. 더불어서 최근의 제도적인 변화에 대해 고려하고자 교과교실제가 전면적으로 실시되고 있는 몇몇 학교를 방문하여 교장 및 교감과 비공식적 면담을 하고, 학교 시설을 견학하거나 수업참관을 하였다.

2010년대 초반의 연구에서 중학교 교사를 주된 연구대상자로 한 것은 첫째, 1990년대 초반의 자료가 중학교에서 나온 것이라는 점, 둘째, 초등학교와 비교할 때 중학교에는 학급담임제와 교과담임제가 공존함으로써 학급담임교사가 유별적인 사회적 범주가 된다는 점, 그리고 셋째, 고등학교와 비교할 때 학생집단의 연령상의 특징으로 인해 정의적(情意的) 차원에서 학급담임교사의 중요성이 중학교에서 상대적으로 더 크게 인식된다는 점을 고려한 것이다. 그러나 초등학교와 고등학교 교사, 그리고 관리직 교육자도 소수이나마 면담함으로써 중학교 교사들이

7) 공식적 면담대상자 22명은 초등학교 여교사 2명, 중학교 남교사 6명, 중학교 여교사 12명, 중학교 교장(남) 1명, 고등학교 여교사 1명으로 구성되었다. 소속 학교 교육청별로는 강남 4명, 강서 1명, 남부 1명, 동작 11명, 서부 3명, 성북 1명, 중부 1명이었다. 공립과 사립의 구분으로는 18명이 공립학교, 4명이 사립학교 소속이었다. 연령으로는 30대 5명, 40대 7명, 50대가 10명이었다.

공유하는 문화적 모델이 보다 넓은 교육문화적 맥락 속에 어떻게 위치하는지를 가늠하고자 하였다. 또한 경력 10년에서 25년 사이를 주 대상으로 한 것은 그 정도의 경력은 그간의 교육 환경의 변화를 일선에서 경험하면서 동시에 교직을 충분히 체화해내었을 기간이라고 전제했기 때문이다. 덧붙이면, 면담에 응한 교사들은 그 절대다수가 교직에 대한 헌신의 정도가 높고 교직과 관련하여 자기계발의 시도를 지속적으로 하는 이들이라는 인상을 받았다.

자료에서 시간적으로는 1990년대와 2010년대가, 지역적으로는 부산시와 서울시가, 관점에서는 신참교사의 관점과 경력교사의 관점이 병치된다. 1990년대와 2010년대 자료가 자료수집의 방법과 지역에서 일관되지 않기 때문에 엄격한 의미에서 통시적 비교연구라고 할 수는 없다. 그러나 부산시와 서울시는 규모의 차이는 있으나 둘 다 대도시라는 점과 함께 한국의 학교교육에서 국가주도가 매우 강력하다는 점(박준형 2008; Jeong 1992)을 우선 지적할 수 있다. 또한 캐서린 앤더슨-레빗(Anderson-Levitt 2002: 72)은 국가 단위의 사회문화적 특징과 학교의 교육문화가 역동적이고 복합적으로 상호작용함으로써 “국가적 교실문화(national classroom culture)”가 형성된다고 보았는데, 한국의 경우 무엇보다도 담임학급제를 중심에 놓고 그것을 말할 수 있을 것이다. 1990년대와 2010년대 양 시점 모두에서 담임학급제가 공사립을 막론하고 전국의 모든 초중등학교의 조직원리로 작용하고 있었으며, 이러한 점에서 이 연구에서 시도하는 느슨한 의미의 통시적 비교가 정당화될 수 있다고 본다.⁸⁾ 서울시의 교사들은 내가 이십 년 전에 부산시에서 교사로서 경험한 것을 바탕으로 말하는 것을 어려움 없이 이해하였을 뿐 아니라 어떤 점들에 대해서는 “예전에는 그랬다”고 확인해줌으로써

8) 공립학교 교사들의 경우 시도별로 정기적으로 학교를 옮겨 근무할 뿐 아니라 시도 간에도 전보할 수 있으며, 이러한 순환근무 역시 학교들 간에 상당한 정도로 공통적인 교실문화를 형성하는 데 기여한다고 하겠다.

지역적 차이보다 시간적 차이가 더 압도적이라는 점을 방증해 주었다. 더불어서 2010년대의 자료는 다양한 사회경제적 배경의 공립학교와 사립학교, 여학교와 남학교, 남녀공학교를 포괄하였고, 이러한 포괄성은 지배적인 문화적 모델의 분포를 확인시켜주는 이점이 있었다.

2. “교육은 사람을 키우는 일”

2012-2013년 면담에서 ‘교육을 무엇에 비유할 수 있는가?’라는 질문을 제시하면서 가급적 어떤 구체성이 있는 활동이나 현상을 들어 비유를 말해줄 것을 주문하였다. 그러한 비유를 제시한 교사는 22명 중 13명이었는데, 단일한 비유로 최대 다수(6명)의 교사가 말한 비유가 농사의 비유였다. 뿐만 아니라 해당 비유를 설명하는 데 있어 일반적인 사회관계적 맥락에서 사용되는 민속심리학적 범주들이 가장 자주 언급된 경우도 농사의 비유였다. 즉, 농사의 비유를 든 이유로 교사들은 흔히 “마음”과 “정성”에 대해 말하였다.⁹⁾ 더욱이 아무런 비유도 제시하지 않은 교사들이나 다른 비유를 제시한 교사들도 면담의 다른 시점에서 이들 민속심리학적 범주를 통해 교육관과 교육실천을 진술하는 경우가 자주 있었다. 다음은 “마음”을 언급하면서 농사의 비유를 사용한 경우이다.

교육은 농사다, [라고 말할 수 있어요]. 그런 표현을 많이 쓰는데, 제가 보면 역시, 그런 표현이 익숙한 것 같지만, 맞는 얘기인 것 같아요. 농부가 씨를 뿌리고, 그런 말이 있잖아요, 집 가까운 데 있는 논에서는 벼도 더 잘 나오고,

9) 나머지 7명 중 2명이 아이들 각자가 그림 그리는 것을 도우는 것에, 2명이 나무 키우는 것에, 1명이 꽃 키우는 것에, 1명이 싹 위에 돌맹이가 있으면 치워주는 것에, 그리고 1명이 안내하는 일에 비유하였다. 농사의 비유를 말한 6명 중 1명은 미지의 잠재력을 가진 씨앗을 가꾼다는 의미에서 농사에 비유하였고, 이 점에서 꽃의 비유를 든 경우와 유사하였다.

수확도 좋고 아무래도 많이 돌아보면 돌아볼수록 그렇게 [된다], 그런 말하잖아요. 그런데 확실히 교육도 그런 것 같아요. 내가 더 많이 돌아보고 더 많이 마음을 쓰고 할수록 좋은 결과가 나오고. [최영미, 27년, 2013년 1월 7일]¹⁰⁾

아래의 예시도 농사의 비유를 말하고 있지만 비유가 한층 더 복잡적으로 전개된다.

교육은 농사하고 같은 것 같아요. 농사를 지으면 일 년 동안 정성을 들여서, 사실은 그 식물을 가족처럼, 사랑하는 자녀처럼, [자녀는] 돌보면서 나중에 다 자랄 때까지 보살피잖아요. 그런 것처럼 교사는, 사람을 농사를 짓듯이 정성을 들여서 보살피야 되니까, 교육은 농사다, 농사를 짓는 거나 마찬가지로, 이렇게 저는 생각을 하고 있어요. [이미경, 22년, 2012년 12월 20일]

이미경 교사는 “교육은 농사”라는 비유로 시작하였으나 곧 농사의 대상인 “식물”을 “가족” 및 “사랑하는 자녀”로 다시 비유하고 있다. 식물에서 자녀로 비유적 전이가 일어난 것은 무엇보다도 “정성”이라는 요소 때문인 것으로 보인다. 식물을 가족 및 자녀로 재차 비유하기 직전에 정성을 언급하였을 뿐 아니라, 자신의 이중적 비유에 대해서 “정성을 들여서 보살피야 되니까”로 부연하여 설명하고 있다. 이 비유적 전이는 교육의 문화적 모델과 그것이 지지하는 교육적 실천에 대해 매우 함축적이다. 한국인들 일반에서 부모가 자식 키우는 것을 농사에 비유하여 “자식 농사”라는 표현이 널리 쓰인다는 점, 그리고 이미경 교사뿐 아니라 많은 교사들이 “교육은 사람을 키우는 일”이라고 분명하게 진술한 점을 고려하면 가족비유가 보다 포괄적이라고 할 수 있으며, 이 경우 농사의 비유는 가족비유의 재비유라고도 볼 수 있을 것이다.¹¹⁾

10) 면담대상자의 가명, 교직경력연수, 면담일자 순이다.

11) 면담 자료를 전체적으로 두고 볼 때, 농사의 비유를 들지 않았다고 하더라도 ‘교육은 사람을 키우는 일’이라는 모델을 추론할 수 있는 경우가 대부분이었다. 그러나 이 포괄적인 교육적 지향에서는 대부분의 교사들이 동의한다고 하더라도 사람됨이나 교육방법 등에 있어서는 서로 경쟁하는 모델들이 감지되었다. 이 글에서는 교육의 지향에 대한 가장 포괄적인 문화적 모델로 여겨지는 것에 논의를 한정한다.

2012-2013년 면담에서 특정 비유의 사용에 관계없이 교사들은 “교육은 교과 지식을 전달하는 것 이상”이며, 궁극적으로 교육은 “삶에 대한 것”이고 “사람을 키우는 일”이라는 시각을 폭넓게 공유하였다. 따라서 “사람을 키우는 일”의 행위적인 국면으로서 “정성을 들여서 보살피는 일”은 교과지도에 한정되지 않으며 교과지도에 못지않게 중요한 교육적 실천의 영역을 구성한다고 보았다. 담임학급제의 중요성과 필요성이 바로 이 점에 있는 것이었다. “보살핌”을 통해 “사람으로 키운다”는 것과 보살핌의 주된 행위자로 담임교사가 상정된다는 점은 1990년대 초반과 2010년대 초반의 양 시점에서 뚜렷하게 지속되고 있는 측면이었다. 1992년과 1993년의 참여관찰일지는 행위적 차원을 주로 한 것이었기 때문에 특정 교사가 자신의 교육관에 대해 일관되게 장문으로 제시한 언술 자료는 찾기 힘들다. 그러나 일지기록은 담임교사로서 내가 한편으로는 개별 학생의 전반적인 학교성적에, 다른 한편으로는 사람됨에 주된 관심을 기울였음을 세세하게 보여주고 있다. 일지에서 가장 일상적으로 언급된 것은 교과담당교사가 특정 학생의 태도에 대해 지도를 요청해온 경우이며, 주요 사건들은 학생들 간의 폭력(“싸움”)과 현금이 관여되는 오락(“짤짤이”) 등에 관한 것들이었다. 즉, 나는 담임교사의 자격으로 학생들의 학교생활의 “모든” 측면에 깊이 관여하도록, 즉 학생들을 “보살피도록” 요구되었으니, 그것은 말할 필요도 없이 “교육은 교과 지식을 전달하는 것 이상”이었기 때문이었다.

“교육은 사람을 키우는 일”이라는 언술은 교육의 지향에 대한 가장 포괄적이고 지배적인 모델을 가리킨다고 생각된다. 교육이 “지식 전달 이상의 일”이며 “사람을 키우는 일”이라는 관념은 유교 전통의 교육철학에서 보는 교육과 교육자(“스승”)의 관념과 상통하는 측면이 강하다(신창호 2012: 261-280; 또한 강봉수 2001; 유권중 외 2009). 실제로 상당수의 교사들이 “스승”과 “교사”를 비교하면서 “사람을 키운다”는데 있어서 전자를 모범으로 제시하였다. 그리고 담임학급을 맡을 때와

말지 않을 때를 비교하여 말한 경우, 모든 교사들이 전자에 대하여 후자를 “(지식만 전달하는) 단순한 강사”가 되는 것으로 칭하였고, 이로써 “사람을 키우는 일”에 따라서 담임교사의 역할에 부여하는 가치를 알 수 있었다. “사람을 키우는 일”이라는 관념에 유교적 교육관이 작용하고 있고, 유교적 교육관에서 전통적으로 ‘군사부일체(君師父一體)’의 관념이 있어왔다는 점을 고려할 때 가족비유는 유교적 교육관의 직접적인 표현으로까지 간주될 수 있다. 그러나 나는 교육현장에서 나타나는 가족주의에서 유교의 이념성보다 더 중요하게 작용하는 것이 민속심리학적 모델이라고 본다. 아래 논의에서 보듯이 가족비유는 특정한 민속심리학적 범주들과 긴밀하게 연관되어 있으며, 따라서 지배적인 교육적 모델 및 가족비유가 유교적 배경을 가진다고 하더라도 그것은 민속심리학적 틀을 통해서 그 영향력을 행사하는 것으로 보인다.

한 가지 지적할 것은, “교육은 사람을 키우는 일”이라는 인식은 2010년대에 새로운 중요성을 띠고 있는 것으로 보였던 점이다. 많은 교사들이 “학교”의 중요성을 “학원”에 대비하여 말하였고, “단순한 지식의 추구”와 대비되는 “삶에 대한 교육”에 학교의 중요성이 놓여 있는 것으로 제시하였다. 1990년대 초반에는 사교육 시장이 학교와 본격적인 경쟁을 하기 전이었다면, 지난 이십 년 동안 최소한 “지식”의 영역에서 학교는 독점적인 위치에서 밀려났다는 현실 인식이 교사들의 교육관에서 미묘하지만 일관되게 드러났다. 더불어서, “사람을 키운다”는 데 대해서 “구체적으로 어떤 사람으로 키우고 싶은가?”라는 질문을 했을 때 교사들은 보다 더 다양한 관점을 제시하였고, 많은 교사들이 학생들의 자기주도성과 개별성에 대해 매우 의식적으로 접근하고 있다고 여겨졌다.

3. “학교에서의 부모”: 담임교사

2012-2013년에 면담에 응했던 대다수의 교사들은 이십 년 전의 교사들과 마찬가지로 “담임을 해야 [학교생활이] 재미”있고, “담임을 해야 [학교에서] 내 자리가 있고”, “담임을 해야 [학생들과] 관계가 가능”하다고 예외 없이 말하였다. 물론 그러한 진술들은 어느 정도는 규범적인 차원에서 이루어진 것이라 볼 수 있다. 그러나 담임학급의 경험에 대해서 말할 때 교사들은 그 경험들을 되살리는 것만으로도 “재미”있어 하였고, 가장 주도적이고 적극적으로 경험을 진술한 주제도 담임학급에 대한 것이었다. 주제가 담임학급에 대한 것인 한 교사들은 할 이야기가 무궁무진한 상태가 되는 듯이 보였다. “아이들 이야기”가 즉각적으로 촉발시키는 감정적인 관여는 내게도 생생하고도 익숙한 측면이었다. 무엇보다도 주목할 만 하였던 것은 교사들은 다른 어떤 영역보다도 담임학급의 영역에서 비유를 가장 빈번하게, 가장 즉각적으로, 가장 자연스럽게 사용하였다. 뿐만 아니라 그 비유들은 전혀 다양하지 않았다. 담임학급에 대해 비유를 사용한 경우는 모두 “부모같이”, “엄마같이”, “담임 반 아이들은 내 자식” 등 가족비유로 묶어질 수 있었다. 수적으로 보면, 22명의 면담대상자 중 모두 17명이 가족비유를 사용하였다. 그 중 12명이 가족비유를 자발적으로 제시하면서 담임학급제를 중심으로 한 교육적 실천에 대해 말하였고, 5명이 가족비유를 연상시키는 진술을 하고 내가 그에 대해 확인하였을 때 동의하면서 그 비유로 재차 자신의 교육적 실천을 상술하였다.¹²⁾

면담에서 교사들은 담임학급 내 교사-학생의 관계축에 대해 가장

12) 가족비유를 자발적으로 제시한 면담 사례는 명확하게 비유로서 인식하여 제시한 경우 외에도 문맥 속에서 자연스럽게 사용한 경우를 포함한다. 가족비유를 사용하지 않은 5명 중 1명은 과거에는 가족비유의 견지에서 교사-학생 관계를 생각하였으나 지금은 생각이 바뀌었다고 말했으며, 1명은 가족비유에 동의하지 않는다고 말하였다.

많은 시간을 할애하였다. 많은 경우 가족비유는 담임학급에 대한 가장 적절하고, 유일하게 적절한 비유였다. 1990년대 초반의 나는 신참교사로서 가족비유가 의미하는 바를 막 학습하고 있었다면, 2012-2013년 면담대상자들은 교직경력을 통해 가족비유를 체화하고 있었고, 따라서 가족비유는 이들 교사들에게는 단순히 비유라기보다는 실천적 현실이었다. 아래에서 남교사와 여교사가 각각 “아버지”와 “엄마”의 비유를 통해 담임학급내의 교사-학생의 관계축을 교사 자신이 어떻게 인식하는지를 드러내고 있다.

저는 맨 처음 교직에 들어갔을 때 [담임반] 아이들에게, 총각으로 들어갔을 때 인데, [...] “학교 내에서의 모든 책임은 내가 진다, 너희들에게는 내가 아버지다”, [라고 했어요] [...] 누가 맞고 들어오면 부모가 나가서 뭐 할 수 있는 것처럼, 아이가 누구한테 맞든지, 어느 선생님한테 혼날 때는 솔직히 굉장히 싫잖아요, 자기 자식이 누구한테 혼나는 게 싫은 것처럼. 우리 반 아이가 다른 선생님한테 되게 혼나고 있으면 싫거든요, 사실은. 그러니까 될 수 있으면 내가 혼내고, 먼저. 그런 부분들이 저한테는 담임으로서의 어떤 그런 것들이라고 생각해요. [김진오, 26년, 2012년 12월 27일]

다른 선생님이 쓰던 말인데 저도 그 말을 쓰고 참 좋아하는 말 중에 하나가 “담임은 학교 엄마다”, 이렇게 말을 하거든요. 그러니까 솔직히 말하면, 아까 제가 발에 비유했는데, 다 발이지만 담임반은 내 발인 거예요. 그래서 누가 와서 해코지 하나 [지켜보고]. [...] 또 애들도 그런 게 있어요, 담임선생님에 대한. 제가 봐서는 선생님도 담임으로서 특별함을 가지지만 애들도 담임선생님에 대한 어떤 특별함이 있는 것 같아요. 좋을 때도 좋지만 싫을 때도 담임이라서 더 싫은 거 있잖아요. 그런 거 있잖아요, 지나가는 아줌마로서는 괜찮은데 우리 엄마면 막 짜증나고 피곤한 거. 그런 것처럼 담임에 대한 애들의 느낌도 그런 것 같아요. 그래서 담임이 좋을 때는 “우리 선생님”, 하고 좋지만 또 막, “아아 담임”, 이러면서 막, 그런 느낌이 엄마한테 느끼는 거랑 비슷한 거 같아요. [...] 끈끈하고, 어떨 때는 너무너무 좋고, 어떨 때는 너무 싫고, 이게 동시에 같이 존재하는. [정숙영, 15년, 2012년 12월 24일]

김진오 교사와 정숙영 교사는 공통적으로 가족비유를 통해 담임학

급의 학생들에 대한 보호의식과 책임감, 감정적 동일시를 말하고 있고, 이러한 정의적 지향은 담임학급이 경계 지워진 하나의 공동체라는 점을 전제로 하고 있다. “다 밟이지만 담임반은 내 밟”이라고 한 것은 교사의 관점에서 담임학급이 어떤 의미인지를 함축적으로 표현한다. 담임학급이 마치 하나의 집인 것처럼 취급되어 가족비유가 사용되는 것은 최재석(1982)이 “집 원리의 확대”로 본 것의 전형적인 한 예라고 할 것이다. 한 가지 더 지적할 것은, 담임학급 단위의 유대가 동반하는 감정적 경험의 복합성이다. 정숙영 교사는 담임학급 내 교사-학생 관계의 특별함은 교사 자신의 동일시뿐만 아니라 학생 측에서 “좋고 싫음”을 동시에 느끼는 데서 온다고 보았다. 교사들과의 면담에서 볼 때 교사 역시 학생들에 대해 복합적인 감정(“미운 정 고운 정”)을 느끼며, 따라서 “끈끈함”은 양방향적으로 형성되는 것이다. 담임학급이 단순히 제도인 것을 넘어 사회적으로 실재하도록 하는 것이 바로 이러한 정의적 경험이며, 정의적 경험을 특정하게 방향지우고 또한 구성하는 것이 “끈끈함”과 같은 민속심리학적 범주들이다.

가족비유를 통해 담임교사의 역할을 인식하는 것은 1990년대 초반과 2010년대 초반의 두 시점에서 강하게 지속적인 측면이었다. 아래의 인용은 1993년의 참여관찰일지에서 발췌한 것으로, 당시 나는 중학교 2학년 남학생의 학급담임을 맡고 있었다.¹³⁾

언젠가 김숙희 선생님이 “젊은 선생님들은 자식을 아직 키워보지 않았기 때문에 부모 마음을 모르고 아이들을 잘 때리는데, 부모가 되어가지고 자식이 학교에서 단체별로 손바닥만 한 대 맞아와도 참 속이 상한다”고 말씀하신 적이 있다. 오늘 그 말이 생각이 난 것은 ‘비담임은 혹은 담임을 해보지 않은 사람은 담임 심정을 모른다’ 싶었기 때문이다. [...] 오늘 유혜숙 선생이 내게 한마디 특 던지는 것이 “선생님 반에 정호도 빵점입니다” 한다. [...] 나는 유혜숙 선생의 말이 그러한 일들에 대한 조금의 걱정도 없이, 그저 저런 일시험

13) 참여관찰일지 발췌문에 나오는 인명은 모두 가명 처리되었다.

에서 부정행위를 저지른 일이 났으니 이렇게 처리한다는 식으로 들려서 그랬을 것이다. [...] 이런 것은 소위 “그 아이를 알고 모르고의 차이”일 것이다. 담임은 아이를 “아는” 사람이니까 무슨 잘못을 해도 그저 막무가내로 인정사정없이 야단을 치는 것이 잘 안 되는 것이다. [1993년 12월 7일]

위에서 김숙희 교사는 경력 교사, 유혜숙 교사는 초임의 비담임 교사이며, 나는 담임학급의 학생이 시험에서 부정행위를 저지른 일을 두고 담임으로서 느꼈던 “심정”을 기록하고 있다. 당시 나 역시 “젊은 교사”였음에도 불구하고, 김숙희 교사가 “부모 마음”을 모르는 것을 젊은 교사들의 미숙한 면으로 보았던 것을 그대로 적용하여 “담임의 심정”을 모르는 것을 비담임 교사의 둔감 혹은 미숙으로 간주하고 있다. 즉, 담임교사는 “아이를 알고”, 따라서 어떤 잘못을 했을 때 단순히 벌하기보다는 그 아이에 대해 “걱정”하게 되며, “부모 마음”에 견줄 수 있는 “심정”을 갖게 된다는 것이다. 김숙희 교사는 선배교사로서 “부모 마음”을 교사가 갖추어야 할 덕목으로 제시하였고, 나는 그것에 비추어 담임교사로서 나 자신의 심리적 경험을 해석하였을 뿐 아니라 다른 교사의 언행을 평가하고 있다. 즉, 교육적 실천을 이끌어내는 틀로서 그리고 경험을 해석하고 평가하는 틀로서 “부모의 마음”을 익히는 것 자체가 교사됨을 학습하는 과정의 핵심적인 측면이었다고 하겠다.

교사들이 담임직의 수행에 대해서 “부모의 마음”을 말하는 지점에서 김주희(1992)가 『품앗이와 정 의 인간관계』라는 제목 하에 밝혀내었던 감정과 관계성의 민속심리학적 모델이 상당히 유사하게 작용하고 있는 것으로 보인다(또한 최상진 2000; Alford 2000). 김주희는 촌락사회의 품앗이 관계에서 역할과 정서를 구분하고 그 둘이 상호 관련되는 방식에 주목하였는데, 역할과 정서가 강하게 얽혀서 동시에 존재함으로써 역할 수행의 동기가 정서, 즉 “정”에서 나온다고 믿어지는 경우가 품앗이의 가장 기본적인 형태를 구성한다고 보았다. 가족 관계, 특히 부모-자녀 간에 그 기본적인 형태가 발견되는 바, 부모-자녀 간의 품앗

이는 복지와 안녕을 위한 강도 높은 상호의존과 “가장 강하고 깊은 종류의 정”으로 특징 지워진다(김주희 1992: 109). 앞서 예시하였듯이 담임학급 내 교사-학생 관계가 복합적인 감정적 경험을 동반하는 것을 교사들 역시 “정의 인간관계”로 이해하였다. 역할의 수행이 정을 동반하는 것, 혹은 역할의 수행이 정의 이름으로 이루어지는 것은 담임학급의 교사-학생 관계의 정의적 성격을 잘 설명해 주며, 이는 담임교사가 “부모됨”을 지향해야 한다는 문화적 규범과도 호응한다. 즉, 담임교사는 “학교에서의 부모”로서 “학교에서의 내 자식들”인 담임학급 학생들과 “정을 주고받는” 것이다.

여기서 지적되어야 할 것은, “부모됨”은 담임교사의 역할에서 중요한 규범으로 작용하지만 이 규범은 “정”과 “마음” 등의 민속심리학적 범주가 지시하는 특정한 심리적 차원을 토대로 한다는 점이다. 좀 더 면밀하게 살펴보면, 민속심리학적 범주들은 그 자체로 사용되는 경우(다음 절에서 예시)가 많았던 데 반해 가족비유는 대개의 경우 명시적으로 민속심리학적 범주를 동반하거나 그러한 범주를 암묵적으로 전제하였다. 민속심리학적 범주를 동반하는 경우 가족비유 자체는 종속적인 위치에서 민속심리학적 범주를 한정하는 역할을 하였다. 대표적인 예로, “부모의 마음”이라는 표현에서 “부모”는 “마음”의 특정한 상태(“부모 마음”)를 지시한다. 가족비유(“부모”, “아버지”, “엄마”, “내 자식”)만 단독으로 제시된 경우, 이들 비유는 “부모의 마음” 혹은 “내 자식 같은 심정” 등의 축약형으로 사용되었다. 다시 말해서, 가족비유는 교사들의 규범적 지향과 실천에서 매우 중요한 역할을 하고 있었지만 그 비유가 그러한 역할을 하도록 지시하고 있는 것은 민속심리학적 범주들이었다. “부모”의 측면에 대해 의문시하고 거부하는 교사들은 있었지만 “마음”의 측면에 대해서는 그런 경우가 없었다. 다시 말해서, 가족비유를 사용하지 않거나 거부하는 경우에도 “정”, “마음”, “심정” 등과 같은 민속심리학적 범주는 여전히 중요하게 교육적 실천을 이끌어내고 있는 것으로

보였다. 나는 이 점에서 예컨대 “부모됨” 자체보다 “마음”이, 유교적 이념보다 민속심리학적 범주가 교사들의 심리적 현실에서 더 포괄적으로 작용하며 더 큰 강제력을 행사한다고 본다. “부모 마음”은 가족주의 이념이 민속심리학적 범주와 결탁하여 심리적 현실성을 확보하는 것을 예시한다고 할 것이다.

4. 정의 공동체: 도구성에서 서정성으로

나: 애정이 중요합니까? 그냥 프로페셔널한 관계인 것으로 하면 안 되나요?
이진선 교사: 애정이 중요하죠. (외치듯이) 정이 아니면 견딜 수 없어요!
[이진선, 24년, 2012년 11월 3일]

이진선 교사는 학생들에 대한 자신의 “애정”이 줄어들었다고 염려하고 있었고, 나는 그러한 염려 자체에 대해 질문을 던진 것이었다. 이진선 교사는 나의 질문이 담지하고 있는 문화적 틀의 외래성에 강하게 반응하면서 자신의 문화적 틀을 나뿐만 아니라 스스로에게도 확인시키는 듯 했다. 학생들과의 일상적 상호작용에서 발생하는 “견디기 어려운” 일들도 견디게 하는 것이 “정”이라는 것이었는데, 2012-2013년 면담에서 많은 교사들이 담임학급의 운영에 대해 서술할 때 정(“정”, “애정”, “미운 정 고운 정”) 혹은 정에 관련된 민속심리학적인 범주들(“진심”, “마음”)을 흔히 언급하였으며, 가족비유와 더불어서 이 역시 1990년대와 비교할 때 강하게 연속적인 측면이었다. 그러나 교사들이 정을 실천하는 방식에 있어 중요한 변화가 감지되었다.

더욱 흥미로웠던 점은 교사들이 교육적 실천에 대해 구체적으로 말할 때에는 예외 없이 “관계”를 언급하였던 것인데, 관계에 대한 주목은 1990년대 초반과 비교할 때 새로운 국면을 포함하고 있었다. 교육에 대한 비유들은 나의 질문에 의해 도출되었거나 특정한 대목에서 집중적

으로 사용되었던 반면 “관계”는 면담의 전반을 모두 가로지르는 주제였다. 내가 제시한 질문들에 대해서 교사들은 암묵적으로든 명시적으로든 만남과 관계의 문제에서 출발하거나 그것으로 돌아갔으며, “만남”, “관계”, “진심”, “소통”, “신뢰” 등이 일관되게 주제어들로 떠올랐다. 예를 들면, 아래에서 인용하는 교사에게는 “교육”이 곧 “만남”일 정도였다.

교육은 관계고, 만남이에요. 상호작용하면서 서로가 클 수 있는 지점을 탁탁 캐치해서 풀어나가야 하는데 [...] 의도적으로 하는 것이 아니라, 아이들과의 만남에서 솔직하게, 인간 대 인간으로 만나는 것, 일차적으로 그렇게 하는 것이 교사로서 바로 서는 것이에요. [남영만, 17년, 2012년 12월 11일]

많은 교사들이 “관계”가 교육적 실천에서 가장 중요한 기초라고 보았기 때문에 매우 성찰적으로 접근하였는데, 그 이유는 역시 교육이 “사람을 키우는 일”이기 때문이었다. 사람을 키우기 위해서는 “마음을 통해야” 한다는 것이 “관계”에 대한 교사들의 합리화였다. “관계”는 “사람을 키운다”는 궁극적 목표 아래 교육의 정의적-관계적 측면을 강조하는 것이며, 따라서 농사의 비유 및 가족비유와도 긴밀히 연결된다. 이렇게 볼 때 “관계”에 대한 강조 역시 우리 교육문화의 지속적인 측면이라 볼 수 있다. 그러나 “정”의 주제가 1990년대와 2010년대의 자료에서 공통적으로 발견된다면, “관계”의 주제는 2010년대 자료에서 두드러진다.¹⁴⁾ 1990년대 초반에 관계는 “정”에 내포되고 전제되었던 것이라면,

14) 이는 두 시간대에서 각각 수집한 자료의 성격 차이에서 기인할 가능성도 있다. 즉, 1990년대의 자료는 참여관찰에서 수집되었기 때문에 언술보다는 행위적, 맥락적 자료가 상대적으로 더 많다. 따라서 2010년대 자료에서 “관계”의 주제들이 언어적으로 제시되고 있기 때문에 더 두드러져 보일 수 있으나 1990년대에도 면담을 행했을 경우 비슷한 정도로 명확히 제시되었을 가능성이 있다. 그러나 1990년대의 자료는 비공식적 면담으로 간주할 수 있는 대화들을 방대하게 포함하고 있다. 나의 추측으로는, 1990년대에 공식적인 면담을 했다고 하더라도 교사들이 “관계” 그 자체를 핵심적인 주제로 삼아서 말하지는 않았을 것이다. 1990년대 후반을 기점으로 교사-학생 간의 관계에서 권위주의적 요소들이 설 자리를 잃음으로써 점점 더 “관계”는 탐색하고 가꾸어야 할 어떤 것이 되었다는 점은 분명한 것 같다.

2010년대에 이르러 ”관계”는 적극적으로 실천되고, 성찰적으로 접근되어야 하는 것이 된 것으로 보인다.

1990년대 초반에 담임학급은 무엇보다도 학년 내 경쟁의 단위였다. 각종 학업성취도평가는 물론이고 환경미화대회, 체육대회, 합창대회 등이 열렸으며, 심지어는 폐휴지수집까지 학급 간 순위가 매겨졌다. 그러한 구조적 환경 속에서 교사들은 학급의 우월한 성취를 이끌어 내는 것을 담임의 역할로 받아들였으며, 경쟁적 행사들은 학급 학생들이 소속감과 일체감을 느끼게 하는 계기라고 인식하였다. 즉, 집단적 성취를 위해 노력하는 과정에서 학급이 일종의 정의 공동체로 구성되었다고 할 수 있다. 학급의 성취가 곧 개인의 성취로 이어진다고 믿어졌음은 물론이다. 아래 기록은 담임교사들의 이러한 학급운영에 대해 기록하고 있다.

담임은 부모인가? 박영석 선생님은 반 아이들을 아침, 저녁으로 공부를 시킨다. 얘기를 들어보니 전교 100등 이내에 드는 아이들은 제 공부를 하도록 내버려두지만 나머지 아이들은 박영석 선생님이 정해주는 과제를 해야 하는 모양이었다. 그 과제란 주로 영어와 수학으로 기초가 안 되어 있다 해서 [2학년에게] 1학년 교과서로 1학년 과정을 공부하도록 하는 것인데, 담임이 시험도 친다 하였다. [...] 배종일 선생님도 [...] 아침, 저녁으로 반 아이들 공부를 챙기는데 각 과목마다 자습 위원을 정해 자습 문제를 내게 할 뿐 아니라, 과목별로 직접 시험도 치는 등 대단한 열성을 보이고 있다. 그밖에도 반 아이들 전체의 사기를 북돋아 주기 위한 학급 행사도 많이 하는 것 같다. 그런데 7반의 성적은 하위권을 맴돌고 있다. [...] 배종일 선생님 스스로도 그에 대해 몹시 안타까워하고 있는데, 배는 “영 안 되는 애들이 많아서 잘 안 된다. 애들이 시험 칠 때 보면 영어, 수학은 아예 공부도 안하더라. 그런 것 보면 기초가 전혀 안 되어 있다는 애긴거라,” 하였다. 배종일 선생님이 걱정스러운 얼굴로 그렇게 말하자 듣고 있던 전해란 선생님은 “꼭 머리 나쁜 애를 가진 부모 같다”고 말하며 웃었다. [1993년 6월 25일]

위에서 배종일 교사가 학급 학생들과 자체적인 학급 행사를 한다고 언급한 대목이 있는데, 학급 행사는 대체로 학급체육대회나 장기자랑의

형태를 띠었다. 그러나 당시 담임직의 수행에서 그러한 자체적인 학급 활동들은 부가적인 것이었다고 할 수 있다. 대신 학급 간 경쟁에서 담임 학급의 집단적인 성취를 위해 노력하는 것이 “부모됨”의 가장 우선적인 실천적 국면이었고, 따라서 정의 가장 명확한 표현이었다고 하겠다.

담임학급 단위의 정의 실천은 2010년대의 자료에서도 중요하게 드러났으나 동시에 1990년대와는 다른 면모를 보여주고 있었다. 2010년대 초반의 학교에서는 담임학급이 경쟁의 단위로 작용하는 경향은 현저히 약화된 것으로 보였다. 교사들과의 면담을 통해 볼 때, 학업성취도평가에서 학급 간의 순위는 더 이상 중요하게 다루어지지 않으며, 합창대회나 환경미화대회와 같은 학교차원의 행사는 현격히 줄어들었다. 학급이 하나의 단위로서 집단적인 성취를 위해 노력해야 하는 상황이 더 이상 아니게 된 것인데, 이는 담임학급이 놓이는 구조적 맥락에서 중요한 변화가 있었음을 가리킨다. 순위경쟁을 위한 학급활동은 줄어든 대신 학급문집, 학급여행, 학급야영, 소집단상담 등 담임학급 내 학생들 간의 “관계”를 위한 활동들은 1990년대와 비교할 때 보다 더 제도화되고 훨씬 더 빈번하게 이루어지고 있는 것으로 보였다. 1990년대의 학교에서 담임교사와 담임학급 학생들 간의 “정 관계”가 집단적인 성취를 위해 학생들을 동원하는 과정에서 “자연스럽게” 생겨나는 것이었다면, 2010년대에 이르러 “정 관계”는 그 자체가 목적으로서 추구되는 것으로 보였다. 즉, 구조적으로 강제되는 집단적 활동의 계기가 줄어든 상황에서 교사들은 학급을 정의 공동체로 가꾸기 위해 “자발적인” 계기들을 만들고 있었다.

아래 인용들은 2012-2013년 면담에서 두 명의 교사가 각각 담임학급 학생들과의 관계적 실천에 대해 서술한 것이다. “마음”과 “진심”이 각각의 진술을 이끌고 있는 주제어라는 점은 주목할 만하다.

교육은 뭐다, 이렇게 말하기 어려워요. 애들 마음 헤아려주는 것 밖에 없는 것

같아요. 마음을 받아들이고 헤아려주면 애들이 엇나가지 않아요. […] 제가 개네[2010학년도의 담임학급]한테 정을 좀 쏟았나 봐요. 괜히 그 다음 해에 챙겨주고 싶은 거예요. 그래서 생일을 죽 모아가지고 컴퓨터에 올려놨어요. 바탕 화면에. 그 날짜 되면 그 친구한테 문자 보내서 ‘와라’ 그래서 사탕 하나씩 줬어요. 근데 그게 너무 감사했대요. 그게 너무 좋았대요. (나: 담임을 떠난 아이들한테까지도 [생일을 축하해주시나요?]) (웃으면서) 그때 한번 했어요. 여기 와서는 애들이 이빠서 2011년도에는 애들 데리고 야구장에 한번 갔다 왔구요. [차현경, 10년, 2013년 1월 17일]

정말 진심으로 대해줘야 하는 것 같아요. 애들이 정말 느낀다 그랬잖아요. […] 진짜 궁금하게 여겨주면 눈빛에서 드러나잖아요. […] 편지 같은 걸 써줄 때도 ‘어, 선생님, 그걸 기억했던 말이에요?’ 이런 반응을 보일 때가 있거든요. (나: 편지를 써주시나요?) 수련회 갈 때, 그럴 때 딱 좋은 시점이 있어요. 수련회 마지막 날 밤, 캠프파이어 끝나고 편지 나눠주고. […] 손 편지, 길게 안 적어도 돼요, 짧게 쓰고 ‘우리 반 편지’ 같은 공통 편지는 이렇게 [쓰고] 밑에 제가 개개인별로 써주거나 [하면] 효과가 좋거든요. 그럴 때나 첫 시험 끝나고 라든지, […] 생일 때 이럴 때 (나: 생일 때는 한 명에게 주는 것이죠?) 네, 다 돌아가니까, 한 번씩은요. [조미혜, 12년, 2013년 1월 15일]

일부 교사들은 현재의 학교 환경을 1990년대와 부정적으로 비교하였는데, 학생들과 정을 나누는 것은 여전히 중요하지만 학교의 환경이 학생들과의 “관계” 형성을 점점 어렵게 하고 있다고 말하였다. 그러나 위의 인용에서 차현경 교사와 조미혜 교사는 학급의 학생들 모두와 개별적으로 “관계”를 맺기 위해서 매우 적극적으로 정 행위를 실천하고 있다. 이들 외에도 많은 교사들이 학급야영, 학급소풍, “삼겹살 파티” 등의 학급 행사를 진행하며, 개별적인 관심이 더 필요한 학생들과는 소집단으로 외식이나 영화관람 등의 특별행사를 한다고 보고하였다. 1990년대에는 학급당 인원수가 55명 선이었던 현실에서 이러한 관계적 실천은 매우 어려웠으리라 생각된다. 그러나 학급당 인원수의 차이보다 더 중요한 것은 관계적 구조 및 그에 따른 관계적 감수성에서의 차이라고 할 것이다. 1990년대 초반의 학교에서 교사들은 권위주의적 관계구조에 기댈 수 있었고, 따라서 관계 자체를 위해 노력해야 하는 상황은 아니었

다고 생각된다. 극명한 예로, “사람을 만들기 위해” 체벌이 용인되었을 뿐만 아니라 “정”의 표현으로까지 간주되고 정당화되었다. 그러나 이제 체벌은 학교현장에서 가능하지 않게 되었고, 정의 범주로 포섭되기 어려운 행위로 인식되어 가고 있다. 교사들 스스로도 체벌을 할 수 없게 되었기 때문에 학생들과의 소통을 위해서 고민하고 다양한 방법을 실험해본다고 보고하였다. 요컨대 교사-학생 관계가 비약적으로 “민주화”되면서 교육의 토대로서 “관계”의 중요성이 부각되게 되었다.

1990년대 초반과 2010년대 초반의 양 시점 모두에서 담임학급은 정의 공동체로서 기능하고 있는 것으로 보인다. 그러나 공동체의 목적성 및 정의 실천되는 양상에서 중요한 차이가 발견된다. 1990년대 초반에는 학급이 성취의 단위로서 가지는 도구적 목적이 더 강하고, 따라서 정과 관계는 그러한 목적에 전제되거나 내포되었다고 할 수 있다. 이에 반해 2010년대 초반에는 학급이 성취의 단위로서보다는 관계적 단위로 인식되고 있었다. 따라서 마음, 진심, 애정, 소통, 관계 등의 민속심리학적 범주들이 전면에 내세워지는 동시에 그 자체의 목적성을 가지고 담임학급내의 관계적 실천을 이끌어내고 있었다. 따라서 “정”과 “마음” 등은 2010년대 초반에 이르러 더 “표현적으로” 표현되어야 하는 것으로 그 성격이 변화하고 있는 것으로 보인다. 이는 신용하와 장경섭(1996: 63-66)이 한국 가족의 이념적 성격이 “도구적 가족주의”에서 “서정적 가족주의”로 변천하고 있다고 본 것과도 맥을 같이 한다. 즉, 산업화 시기에 가족이 계층상승을 위한 집합적 노력의 단위로 작용하였으나 (후기)산업시대에 진입하면서 가족은 경쟁적 세계로부터의 안식처로서, 정서적 만족을 구하는 단위로서 서정성을 강하게 띠게 된다는 것이다. 신용하와 장경섭은 가족주의로 가족관계의 성격에 대해 말하였으나, 도구성에서 서정성으로 강조점이 이동한 것은 담임학급의 관계적 성격의 변천에도 적용할 수 있다고 하겠다. 실제로 많은 교사들이 한편으로는 과도하게 경쟁적인 교육시장과 다른 한편으로는 수월성을 위한

정부주도의 교육개혁적 시도들 사이에서 학생들이 심리적인 압박을 크게 받고 있다고 인식하였으며, 이러한 환경에서 학교가, 구체적으로는 담임학급이, “마음을 붙일 수 있는 곳”이 되어야 한다고 보았다. 따라서 “정”과 “관계” 자체가 목적인 다양한 행사들이 2010년대 초반에 이르러 담임교사의 주요한 교육적 실천이 되고 있었다.

5. 마무리

이상으로 교육의 문화적 모델 및 교육적 실천에서 가족주의가 나타나는 양상을 1990년대 초반과 2010년대 초반 두 시점을 두고 비교적으로 고찰해보았다. 이때 담임학급을 둘러싸고 사용되는 가족비유 및 가족비유와 결합되는 민속심리학적 범주들에 주목함으로써 가족주의가 심리적 구속력을 가지게 되는 한 경로를 더듬어 보고자 하였다. 요약하면, 교육에 대한 가장 포괄적인 문화적 모델은 “사람을 키운다”는 언술이 지시하고 있는데, 가족비유는 추상적인 수준의 이 모델에 사회관계적 구체성과 정의적(情意的) 실천성을 부여한다. 즉, 가족비유는 담임학급 내 교사-학생 관계를 부모-자녀 관계에 미루어 의사(擬似)가족적으로 인식하게 함으로써, 담임직의 수행이 요구하는 교육적 실천에서 “정성을 들여 보살피는 일”을 규범화한다. 따라서 담임직의 수행은 이상적으로는 “업무”로서보다는 “정”으로서 이루어져야 하며, 그 경우 학급은 담임교사를 중심으로 하나의 정의 공동체를 형성한다.

이러한 규범적 지향에 있어서는 1990년대 초반과 2010년대 초반 사이에 강한 문화적 지속이 발견되었다. 양 시점 모두에서 교사들은 담임학급과 관련하여 가족비유를 사용하는 경향이 강하였고, 교사들에게 있어 가족비유는 무엇보다도 심리적 현실에 대한 비유였다. 즉, 가족비유는 그 핵심에 있어서 담임학급의 학생들에 대해서 “부모의 마음”이

“된다”는 것이다. 그러나 가족비유가 실천되는 양상에 있어서는 흥미로운 차이가 감지되었다. 1990년대 초반에 담임학급이 개별 학생들의 성취를 이끌어내기 위한 집단적 단위로서 기능했다면, 2010년대 초반에 이르러 담임학급은 관계 자체를 도모하기 위한 사회적 단위로서 더 기능하고 있는 것으로 나타났다. 성취와 경쟁이 더 이상 학급과 같은 집단적인 단위를 거치지 않고 개별 학생의 단위에서 (종종 사교육을 동원하여) 이루어지고 있는 상황에서 담임학급의 서정적 목적성은 오히려 강화되고 있는 것으로 보인다. 개별화된 환경에서 개인의 성취에 놓이는 중요성이 커질수록 구성원들 사이의 서정적 관계성에 대한 욕구가 커진다고 할 것이다. 이는 학교교육이 놓인 구조적 환경에서의 변화뿐만 아니라 보다 넓은 사회적 맥락에서 일어나고 있는 관계성의 성격 변화와도 맞물려 있다고 여겨진다.

이 연구를 이끌었던 근본적인 질문은 가족비유와 가족주의의 관계에 대한 것이었다. 가족비유의 사용에서 가족주의를 말할 수 있는가? 말한다면 어느 정도로 말할 수 있는가? 현재 시점에서 내가 내리는 결론은, 가족비유에서 가족주의를 말할 수 있지만 가족비유와 가족주의는 동일한 것이 아니라는 것이다. 우선 가족비유에서 가족주의를 말할 수 있는 것은, 교사들이 무엇보다도 가족비유를 통해 담임학급제도를 인식하며 그 인식 위에서 담임학급 내에서 의사가족적 관계성을 실천하기 때문이다. 즉, 가족비유는 담임학급이 하나의 “집”으로서 학교의 기본적인 사회단위로 인식되게 하며, 그 단위 내에서 의사가족적인 실천적 지향을 이끌어 낸다. 이 점에서 가족비유는 가족주의와 닿아 있다고 할 수 있다. 그러나 사회적 행위자들(교사들)의 입장에서 볼 때 가족비유의 중요성은 그것의 이념성보다는 심리적 현실성 때문이다. 다시 말해서, 가족비유는 가족주의 이념을 지시하지만 그 이념이 심리적 현실성을 띠는 것은 다른 차원의 문제이다.

다시 묻건대, 어떻게 해서 가족주의라는 이념과 개인의 심리가 만나

는가? 이 연구에서 나는 민속심리학을 이념과 심리의 연결고리로 보았고, 그 연결이 가족비유로 나타났다고 보았다. 즉, 가족비유는 민속심리학적 범주를 강하게 내포함으로써 한편으로는 가족주의 이념과 연결되고 다른 한편으로는 개인의 심리와 연결됨으로써 사회적 행위를 이끌어내는 것으로 보인다. 실상 민속심리학의 매개력은 핵심적으로는 ‘민속심리학’이 ‘민속심리’가 되는 지점에 있다고 할 것이며, 이 점에서 민속심리학은 어떤 종류의 공공연한 이데올로기(예를 들면, 가족주의 이념, 유교)보다도 이데올로기적 구성력이 더 강하다고 할 수 있다. 달리 말하면, 공식적으로 제도화되는 이데올로기는 민속심리학을 통해서야 개인들에 의해 살아진다. 그럼에도 불구하고 공식적 이데올로기가 민속심리학을 완전히 포섭할 수 없고, 민속심리학 또한 개인의 심리를 전적으로 구성하는 것도 아니다. 즉, 이념과 심리의 연결은 민속심리학의 매개로도 완결되지 않는다. 가족비유가 곧 가족주의로 등치될 수 없는 동시에 단일한 어떤 심리적 상태를 지칭하는 표제어가 아닌 이유가 바로 여기에 있다. 교사들에게 있어 가족비유가 두드러졌던 것은 그것이 가족주의를 말하기 때문이라기보다는 자신들의 “마음”을 말하기 때문이었지만, 그 “마음”은 균일한 어떤 것이 결코 아니었다.

논문접수일: 2013년 10월 15일, 논문심사일: 2013년 11월 27일, 게재확정일: 2013년 12월 17일

참고문헌

강봉수

2001 『유교 도덕교육론: 인격과 덕성함양의 교육적 전통』, 서울: 원미사.

- 김재은
1987 『한국인의 의식과 행동양식』, 서울: 이화여자대학교출판부.
- 김주희
1992 『폼앗이와 정의 인간관계』, 서울: 집문당.
- 김중순
2003 『내 안의 두 세계: 30년간 북미와 아시아를 오간 한 인류학자의 이야기』, 서울: 일신사.
- 김철
2004 “교육개혁이념에 대한 철학적 접근”, 『교육문제연구』 21: 27-52.
- 노상우
1998 “김영삼 정부의 교육개혁 이념의 문제와 한계, 그리고 대안적 답론 모색”, 『교육학연구』 36(1): 53-71.
- 박영신
1986 “한국 사회의 변동과 가족주의”, 『역사와 사회변동』, 서울: 민영사.
- 박준형
2008 『한국교육정책 형성과정에서의 국가주도성에 대한 비판적 고찰』, 파주: 한국학술정보.
- 신용하, 장경섭
1996 『21세기 한국의 가족과 공동체문화』, 서울: 지식산업사.
- 신창호
2012 『유교의 교육학 체계: 한국교육철학의 뉴 패러다임 구상』, 서울: 고려대학교출판부.
- 옥선화
1989 『현대 한국인의 가족주의가치에 대한 연구』, 서울대학교 박사학위논문.
- 유권중 외
2009 『유교적 마음모델과 예교육』, 파주: 한국학술정보.
- 이문웅
1983 “북한의 사회문화적 변동,” 『한국인과 한국문화』, 서울: 심설당.

이황직

- 2002 “한국 사회의 가족주의: 개념 설정 및 개념사 연구”, 『사회이론』 22: 331-360.

장경섭

- 2009 『가족, 생애, 정치경제: 압축적 근대성의 미시적 기초』, 파주: 창비.

정향진

- 2013 “감정의 인류학,” 『한국문화인류학』 46(3): 165-209.

조혜정

- 1985 “한국의 사회변동과 가족주의,” 『한국문화인류학』 17: 81-98.

최상진

- 2000 『한국인 심리학』, 서울: 중앙대학교출판부.

최재석

- 1977[1965] 『한국인의 사회적 성격』 2판, 서울: 개문사

- 1982[1966] 『한국가족연구』 개정판, 서울: 일지사

Anderson-Levitt, Katherine

- 2002 *Teaching Cultures: Knowledge for Teaching First Grade in France and the United States*, Cresskill, NJ: Hampton Press.

Alford, C. Fred

- 2000 *Think No Evil: Korean Values in the Age of Globalization*, 남경태 옮김, 『한국인의 심리에 관한 보고서』, 서울: 그린비.

Casson, Ronald

- 1994 “Cognitive Anthropology,” in Philip Bock, ed., *Handbook of Psychological Anthropology*, Westport, Connecticut: Greenwood Press. pp. 61-96.

D’Andrade, Roy

- 1995 *The Development of Cognitive Anthropology*, New York: Cambridge University Press.

Hochschild, Arlie

- 2009 *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, 이

가람 율킴, 『감정노동』, 서울: 이매진.

Janelli, Roger

1993 *Making Capitalism: The Social and Cultural Construction of a South Korean Conglomerate*, Stanford, CA: Stanford University Press.

Janelli, Roger and Dawnhee Yim Janelli

1982 *Ancestor Worship and Korean Society*, Stanford, CA: Stanford University Press. 김성철 역, 『조상의례와 한국사회』, 서울: 일조각.

Jeong, Insook

1992 *The State and Education: The Case of South Korea, 1945-1988*, Ph. D. Dissertation, Florida State University.

Kim, Choong Soon

1992 *The Culture of Korean Industry: An Ethnography of Poongsan Corporation*, Tucson, AZ: The University of Arizona Press.

Kim, Dong-no

1990 “The Transformation of Familism in Modern Korean Society: From Cooperation to Competition,” *International Sociology* 5(4): 409-425.

Lakoff, George and Zoltan Kovecses

1987 “The Cognitive Model of Anger Inherent in American English,” in Dorothy Holland and Naomi Quinn, eds., *Cultural Models in Language and Thought*, New York: Cambridge University Press. pp. 195-221.

Quinn, Naomi

1987 “Convergent Evidence for a Cultural Model of American Marriage,” in Dorothy Holland and Naomi Quinn, eds., *Cultural Models in Language and Thought*, New York: Cambridge University Press. pp. 173-192.

1991 “The Cultural Basis of Metaphor,” in James Fernandez, ed., *Beyond Metaphor: The Theory of Tropes in Anthropology*,

Stanford, CA: Stanford University Press. pp. 56-93.

White, Geoffrey

1992 “Ethnopsychology,” in Theodore Schwartz, Geoffrey White and Catherine Lutz, eds., *New Directions in Psychological Anthropology*, Cambridge: Cambridge University Press. pp. 21-46.

Willis, Paul

2004 *Learning to Labor*. 김찬호, 김영훈 공역, 『학교와 계급 재생산』, 서울: 이매진.

〈Key concepts〉: homeroom class, familism, ethnopsychology, *jeong*, affective relationality, Korean education

Family Metaphors and Familism in the Homeroom Institution of Korean Schools:

Continuities and Changes

Jung, Hyang Jin*

This article examines the homeroom class as a cultural institution in South Korean schools, with particular reference to the affective tie between the homeroom teacher and the students. Homeroom is a universal feature of Korean schooling at both primary and secondary levels, in which a group of students are assigned to a teacher for one academic year for general guidance in their education. Based on two ethnographic research studies among middle school teachers in the early 1990s and the early 2010s respectively, I find continuities as well as some significant changes in the psychocultural underpinnings of the homeroom institution. A strong continuity was that teachers view “raising persons” as the ultimate educational goal and center their educational practices on the building of affective ties modeled after the one between the parent and the child, in order to achieve the goal of “raising

* Associate Professor, Dept. of Anthropology, Seoul National University

persons.” Practicing a “parent’s heart” then becomes an educational imperative, by which students are viewed as one’s “children” to be cared for with *jeong*. This familial model is most strongly applied within the boundary of a homeroom class, as manifest in family metaphors employed by teachers. One remarkable change was that compared to the early 1990s, when a homeroom functioned as a collective unit for educational achievements, in the early 2010s, a homeroom has come to be positioned more as an affective community for sociability.

