

연구보고 RR 2002-5

# 초등학교 교사의 생활과 문화

연구책임자: 류 방 란

공동연구자: 이 혜 영

연구 조원: 최 윤 선

한 국 교 육 개 발 원

## 머 리 말

교사가 교육의 성패를 좌우하는 존재임은 누구도 부인하지 않는 기본 명제이다. 지난 수십 년간 정부는 교사의 질을 높이고 또 교사의 사기를 높이기 위한 여러 정책을 입안 시행하여 왔고, 교육연구자들도 교사와 교사가 처해 있는 현실을 변화시키기 위한 다양한 처방을 제시하여 왔다. 그럼에도 불구하고 최근 몇 년간 교원 정책과 관련하여 야기되고 있는 여러 문제와 부작용은 우리가 과연 교사를 제대로 이해하고 있었는가를 되문게 한다

교사와 교사가 처해 있는 현실에 대한 깊은 이해 없이 내려지는 처방은 교육 현장에 튼튼한 뿌리를 내리기 어렵다는 사실을 분명히 인식해야 한다. 아무리 이상적인 교육정책 혹은 교원정책을 추진한다 하더라도, 교사들이 어떤 조건 속에서 어떤 생각을 가지고 어떤 일을 하고 있는가에 대한 심층적인 이해가 전제되지 않는다면 그러한 정책은 실효를 거두기 어려울 것이다.

이러한 문제 의식에 기초하여 본원에서는 교직사회에서 공유되고 있는 문화의 특성과 그것이 형성되는 조건을 밝혀보기 위해 “교사의 생활과 문화 연구”를 수행하였다. 이 연구는 2년 계속연구로 계획되어 1차년도인 2001년에는 “중등학교 교사의 생활과 문화”를 연구하였으며, 2차년도인 올해에는 “초등학교 교사의 생활과 문화”를 연구하였다. 이 연구가 교사를 깊이 이해하는데 도움이 되고, 나아가 교사에 대한 더 세분화되고 심층적인 연구의 토대가 되기를 기대한다.

연구자료 수집을 위하여 연구진이 학교를 관찰할 수 있도록 허락해 주신 바람초등학교와 시내초등학교의 교장·교감 선생님과 자신의 교실을 열어 보여주신 선생님들께 진심으로 감사드린다. 선생님들의 열린 마음이 없었다면 이 연구는 불가능했을 것이다. 아울러 연구진과 함께 관찰 자료를 수집하여 준 중앙대학교 박사과정의 송혜정 선생께도 감사드린다. 끝으로 바쁜 일정과 적지 않은 업무 부담 속에서도 성실하게 연구를 수행한 연구진에게 격려를 보낸다.

2002년 12월

한 국 교 육 개 발 원  
원 장

## 연구 요약

이 연구는 전년도에 수행한 “중등학교 교사의 생활과 문화”의 후속 연구로 동일한 문제 의식과 동일한 방법으로 초등학교 교사에 초점을 맞추어 수행한 것이다. 교사들의 의식, 생활과 문화를 심층적으로 기술하고 분석하기 위한 이 연구에서 제기하고 있는 연구의 주요 문제는 다음과 같다. 첫째, 초등학교 교사가 교직 활동을 수행하며 가지게 되는 정서, 성향, 의식은 무엇인가? 둘째, 초등학교 교사의 일상적인 생활은 어떠하며 그 안에 내재된 원리는 무엇인가? 셋째, 초등학교 교사들의 직무 수행 방식의 특징은 무엇이며 그 특징은 어떠한 조건 속에서 형성되는가?

교사의 생활과 문화의 특성을 밝히기에 앞서 교직 사회의 일반적인 현황을 제시하였다. 교직 사회의 남녀 구성비, 평균 경력 등의 인적 구성의 특징, 학급당 학생수, 학교당 학급수, 주당 수업시수, 교과전담교사의 확보율 등 근무 조건, 승진과 연수 체제, 교원정책 현안 등을 개관하여 보았다.

초등학교 교사의 일반적인 정서, 성향, 의식을 알아보기 위해 직업 정체감, 교직 만족도, 교직의 특수성 인식, 교직 활동의 특성, 행정 기관의 행태, 교직 지원체제 등의 영역을 설정하여 질문지 조사를 실시하였다. 질문지 문항은 전년도에 실시한 문항을 토대로 하고 수집된 관찰과 면담 자료의 일차적 분석을 통해 일반화를 필요로 하는 문항을 추가하였다.

초등학교 전체 교사의 1%인 1,280명을 표집하여 83%인 1,066명의 응답지를 회수하였다. 초등학교 교사의 성, 학교 소재지, 직위, 경력에 따른 집단간 차이 검증 분석을 하였으며 아울러 전년도에 실시한 문항에 대하여서는 중등교사와의 차이를 분석하였다. 질문지 분석 결과를 개관하면 다음과 같다.

전반적으로 보아 초등학교 교사는 중등학교 교사에 비하여 교직선택의 만족감과 교직수행의 성취감이 높았으며, 교직에 대한 이탈 요구는 낮았다. 또한 중등학교 교사에 비하여 초등학교 교사는 학교 및 교육행정기관의 행정 행태와 조직 풍토에 대해 수용적이며 긍정적으로 받아들이는 경향이 강하였다.

조사 영역별로 보면 다음과 같다. 직업 정체감 조사에서 초등학교 교사들은 교직 선택에 대한 만족감이나 교직 수행의 성취감이 매우 높았으나 교사로서 소신을 펼치기에는 교사가 무력하다는 생각을 가진 교사도 많았다. 초등학교 교사들은 교직의 특수성을 강하게 인식하고 있었다. “교사의 교육활동 능력을 객관적으로 평가하기 어렵다”, “교사들은 경력 이외의 것에 의해 차별적인 보수를 받아서는 안된다”고 생각하고 있었다. 교사

들의 교육활동 능력 평가나 성과급 정책에 대해 교원들의 합의가 이루어지기 어려울 것임을 시사하는 대목이다.

초등학교 교사들은 “교사로서 능력을 획득하고 발달시켜가는 것은 교사 개인이 알아서 해야 할 일”이라고 생각하고 있으나 중등학교 교사에 비하여 교사들 사이의 자료와 정보 교류가 활발하게 이루어지고 있었다. 또한 동료 교사들과 동질성을 유지하려는 성향이 매우 강하였다. 한편 초등학교 교사들의 순응적인 성향은 매우 높음을 알 수 있었다. 절대 다수의 교사가 “교사들은 불만족스러운 현실을 개선하려 하기보다 순응하는 편이다”라는 견해에 수긍하였다.

학교와 행정기관의 행정 행태를 통하여 교육행정기관이 교육활동 지원 행정을 하기보다 학교에 지시하는 기관으로 인식하는 것은 초등학교 교사나 중등학교 교사나 마찬가지였다. 교직원지원체제 중 교사들의 직업 능력 발달에 대해서 교사 양성 교육, 공적인 연수나 장학지도보다는 개인 수준의 시행 착오나 연찬 활동(독서, 인터넷) 및 동료들과의 비공식적 대화, 모임 등으로부터 더 큰 영향을 받고 있었다. 특히 초등학교 교사들이 중등학교 교사들에 비해 동료나 선배들로부터 받는 영향의 정도가 높았다.

초등 교사의 생활과 문화를 기술하고 분석하기 위하여 관찰과 면담 자료를 수집하였다. 서울 시내 소재의 초등학교 1개교와 경기도 소재의 1개교를 선정하여 각각 6주와 5일간 학급에서 교사들과 함께 생활하며 교사의 일상 생활에 관한 관찰과 면담 자료를 수집하였다. 관찰 학교 자료가 특정 지역에 한정되어 있어 여러 지역의 교사 21명의 면담 자료를 수집하였다.

교사의 일상 생활의 특징을 이해하기 위하여 두 교사의 하루 생활을 기술하였다. 초등학교 교사의 하루 일상은 중등학교 교사와 다르다. 아침부터 아동들이 하교할 때까지 아동들과 함께 교실에서 생활하며 여러 교과를 가르치고 있다. 교과 수업 이외에도 학생들의 움직임을 파악하고 있어야 하고 점심시간에도 학생들과 함께 식사하며 교실의 질서를 유지하는데 신경을 쓰고 있었다. 방과후에는 여러 업무를 수행하느라 교육활동을 위한 준비나 성찰의 여유가 없어 보였다.

다음으로 교사들이 수행하는 교직 활동의 영역에 따라 초등학교 교사들이 공유하고 있는 현실 파악의 기준, 행위 규범 등을 알아보았다. 흔히 생활지도라고 하는 영역에 대하여서 초등학교 교사는 아동의 모든 생활을 지도의 대상으로 여기고 있었다. 그만큼 모든 아동의 생활에 잔신경을 써야 하는 것이다. 생활지도의 실상은 교실 질서 유지를 위한 아동 통제에 관련된 것이 대부분이었다. 아동의 일상 생활이란 그 범위가 넓고 모호하며 매우 구체적이며 우연적이기도 하여 사전에 계획하거나 예측할 수 있는 것이 아니며 즉각적인 대처가 요구되는 것들이다. 초등학교 교사의 아동에 대한 생활지도 중 비중

이 가장 큰 것은 교사의 교육활동이 가능하도록 교사에게 집중하기, 집단 생활에 필요한 1인 1억 등의 체계를 만들고 그것이 작동될 수 있도록 학년초부터 훈련시키는 것이다.

교과 수업에 대하여 교사들은 여러 교과를 가르쳐야 하는데 개정된 교육과정의 내용이 많고 어렵다는 인식을 가지고 있었다. 더구나 학생들이 직접 활동하며 학습할 수 있도록 짜여있는 교육과정은 교사가 일방적인 강의식 수업을 할 경우보다 아동통제 곤란의 문제를 더 부각시킨다. 교사는 교육활동 속에서 아동들의 개인차를 부단히 확인하게 된다. 대체로 아동의 개인차는 과제를 수행하는 속도의 차이로 확인된다. 교사는 뒤떨어진 학생들을 위한 배려는 하지만 적당한 선에서 포기할 수밖에 없다고 생각한다.

초등학교 교사는 중등학교 교사와는 달리 동학년 활동을 활발하게 하는 데 동학년 교사들 사이의 관계가 좋으면 자료와 정보 교류가 잘 이루어진다. 그러나 그렇지 않을 경우 생활지도에서도 어려움을 겪게 되고 교사들은 튀지 않기 위하여 조심하고 상호 견제하는 분위기가 있다. 학교에서 교장과 교감은 교사들이 하고 싶어하지 않는 업무를 공정하게 분배하는 것이 매우 중요한 일이다. 교장과 교감이 교사들을 통제하는 방식은 교사가 학생을 통제하는 방식과 유사한 점이 있다. 이들은 교사가 수행한 행정 업무를 검사하고 교장과 교감의 눈을 의식하도록 하며 술선수범함으로써 간접적으로 교사들을 통제하기도 한다.

교사들의 일상생활과 교직 활동을 통하여 볼 때 초등학교 교사들은 중등학교 교사들과 같이 인간관계 지향, 방어와 보수와 같은 성향을 공유하고 있음을 확인할 수 있었다. 또한 교육활동을 비롯한 업무 수행의 의례화, 동료 관계에서의 공유와 견제, 업무추진에서의 보여주기와 상하관계에서의 불만 속에 순응하는 성향 등을 분석하였다. 이러한 교사들의 성향은 많은 학생들, 업무의 과다, 시간의 한계, 외부의 문제제기나 지시에 취약한 학교 조직의 특성, 교사들에 대한 지원 체계가 미흡한 조건 속에서 형성되는 것으로 보인다.

끝으로 교사들이 지닌 성향이 교육활동에 긍정적으로 작용할 수 있도록 혹은 변화될 수 있도록 교사문화 형성에 영향을 미치는 조건들을 개선하기 위한 정책적인 제언을 하였다.

# 차 례

## 머 리 말

## 연구요약

I. 연구 문제와 방법 .....	1
1. 연구 목적과 문제 .....	1
2. 연구 내용과 방법 .....	3
3. 연구의 한계 .....	10
II. 이론적 기초 .....	13
1. 교사 문화 연구의 비판적 검토 .....	13
2. 교육 활동 방식의 형성 요인 .....	17
III. 교직사회의 현황 .....	22
1. 인적 구성 .....	22
2. 근무조건 .....	27
3. 양성 · 임용 · 연수 · 승진 .....	36
4. 초등교원정책 .....	42
IV. 교사의 의식 .....	46
1. 직업정체감 .....	46
2. 교직의 특성에 대한 인식 .....	53
3. 교사의 성향 .....	57
4. 교직의 매력에 대한 인식 .....	62
5. 교사의 근무 조건에 대한 인식 .....	65
6. 교직지원체제에 대한 인식 .....	86
7. 논의 .....	93
V. 교사의 생활과 문화 .....	97
1. 교사의 일상 .....	100
2. 교직 활동 .....	128

VI. 교사 문화의 특성과 형성 조건 .....	201
1. 교사 문화 .....	202
2. 교사 문화 형성의 조건 .....	212
VII. 논의와 제언 .....	222
1. 논의 .....	222
2. 정책적 제언 .....	224
참고 문헌 .....	229
ABSTRACT .....	233
부    록 .....	237

## 표 차 례

<표 I-1> 질문지 조사 문항 구성 .....	6
<표 I-2> 질문지 조사를 위한 지역별 학교 표집 .....	7
<표 I-3> 응답자의 배경 변인별 분포 .....	8
<표 I-4> 면담 대상자 .....	10
<표 III-1> 초등학교 교원의 평균 연령 변화 .....	23
<표 III-2> 초등학교 교원의 평균 경력 변화 .....	24
<표 III-3> 직위별 초등 교원수 .....	25
<표 III-4> 초등학교 여교원 비율 .....	26
<표 III-5> 초등학교 교원의 퇴직률 추이 .....	27
<표 III-6> 초등학교 교원 1인당 학생수 .....	28
<표 III-7> 초등학교 학급당 학생수 .....	29
<표 III-8> 학교당 학급수 .....	30
<표 III-9> 학급수당 학교수 .....	31
<표 III-10> 초등학교 교원의 주당 수업 시수 .....	32
<표 III-11> 공립초등학교 교과전담교사 현황 .....	33
<표 III-12> 대학 미만 교원의 봉급표 .....	34
<표 III-13> 교원 1인당 컴퓨터 수 .....	35
<표 III-14> 국립 교육대학교 학생수 및 졸업자수 .....	36
<표 III-15> 연수종류별, 경력별 초등학교 교원수 .....	39
<표 III-16> 교감, 교장 임용자의 평균 연령 및 경력 .....	39
<표 III-17> 중초교사의 임용·배치현황 .....	43
<표 IV-1> 나는 교직을 선택하기를 잘 했다고 생각한다 .....	47
<표 IV-2> 나는 다른 직업에 취업할 가능성이 있다면 교직을 떠나고 싶다 .....	48
<표 IV-3> 나는 교직을 수행하면서 성취감을 느낀다 .....	49
<표 IV-4> 나는 평교사로 정년퇴임 하는 것을 명예롭게 생각한다 .....	50
<표 IV-5> 교사로서의 소신을 펼치기에는 교사가 무력하다 .....	51
<표 IV-6> 교사들이 행사할 수 있는 권한보다 부담해야 할 책임이 더 크다 .....	52
<표 IV-7> 교사에 대한 사회적인 기대가 교사의 능력이나 여건에 비해 크다 .....	53
<표 IV-8> 교사가 학생들에게 긍정적인 영향을 미치고 있는지를 파악하는 것은 쉽지 않다 .....	54
<표 IV-9> 교사의 교육활동 능력은 객관적으로 평가하기 어렵다 .....	55



<표 IV-10> 교사의 행정업무 능력은 객관적으로 평가하기 어렵다 .....	56
<표 IV-11> 같은 경력의 교사라면 차등적인 보수를 받아서는 안된다 .....	57
<표 IV-12> 교사로서의 능력을 획득하고 발달시켜 가는 것은 교사 개인이 알아서 할 일이다 .....	58
<표 IV-13> 다른 교사에게 효과적인 방법이 나에게도 꼭 효과적인 것은 아니다 .....	59
<표 IV-14> 교과 및 생활지도에서 동 학년 교사들과 보조를 맞추는 일은 중요하다 .....	60
<표 IV-15> 교사들은 불만족스러운 현실을 개선하려 하기보다 순응하는 편이다 .....	61
<표 IV-16> 새로운 수업 방법을 시도하는 것은 여러 가지 면에서 부담스러운 일이다 .....	62
<표 IV-17> 교직 만족도 결정 요인 .....	63
<표 IV-18> 교직 만족도 결정 요인(학교수준별) .....	64
<표 IV-19> 교사는 학급에서 언제 어떤 일이 벌어질지 모르기 때문에 긴장감을 늦출 수 없다 .....	66
<표 IV-20> 요즘 아이들은 다루기가 힘들다 .....	67
<표 IV-21> 가르칠 교과내용이 너무 많다 .....	68
<표 IV-22> 교과 내용이 아이들의 수준에 비해 어렵다 .....	69
<표 IV-23> 학교에서 하는 각종 행사는 교과교육의 목표 달성에 도움이 된다 .....	70
<표 IV-24> 모든 교과를 다 잘 가르치기는 어렵다 .....	71
<표 IV-25> 다인수 학급에서 모든 학생을 잘 지도하기 어렵다 .....	72
<표 IV-26> 우리 학교 행정실은 교사들을 잘 지원해 준다 .....	73
<표 IV-27> 우리 학교에서는 학년 배정이나 사무분장(업무분담)에서 교사들의 요구가 실질적으로 반영된다 .....	74
<표 IV-28> 상급 행정기관이 학교에 요구하는 업무 중에 전시성 혹은 형식적인 것이 많다 .....	75
<표 IV-29> 상급기관에서 주관하는 여러 행사 중에는 해마다 같은 방식으로 되풀이 되는 경우가 많다 .....	76
<표 IV-30> 학교의 업무중에는 실적이나 근거를 서류로 남겨야 하는 일이 많다 .....	77
<표 IV-31> 시급하게 처리해야 할 행정업무로 인해 수업에 지장을 받는 경우가 있다 .....	78
<표 IV-32> 연구학교나 시범학교(선도학교 등) 운영을 통하여 교육활동이 실질적으로 개선될 수 있다 .....	79
<표 IV-33> 우리 학교에서는 수업이나 생활지도 보다는 행정업무를 잘 처리하는 교사가 우대 받는다 .....	80
<표 IV-34> 우리 학교에서는 교과 수업 능력보다 학급 관리 능력이 더 중요시된다 .....	81
<표 IV-35> 다른 교사보다 해당 교과에 대한 전문성을 더 갖춘 교사가 교과전담 교사가 된다 .....	82

<표 IV-36> 우리 학교에서는 교육과정 운영이나 교사의 업무분담 등에 관한 의사결정을 할 때 언제나 학생들에게 미칠 교육적 효과를 일차적으로 고려한다 .....	83
<표 IV-37> 승진을 위해 노력하다 보면 아이들을 가르치는 데 소홀할 수 있다 .....	84
<표 IV-38> 우리 학교에서는 동학년 교사간에 수업에 관한 정보 교류 및 공유가 원활하게 이루어지고 있다 .....	85
<표 IV-39> 우리 학교에서는 상급자와 교사 사이에 의사소통이 원활하게 이루어지고 있다 .....	86
<표 IV-40> 수업 방법 터득에 도움이 되었던 것 .....	87
<표 IV-41> 전문성 신장에 도움을 주고 있는 것 .....	88
<표 IV-42> 교육청의 장학지도가 교사의 수업 및 생활지도 능력의 향상에 도움이 된다 ...	89
<표 IV-43> 자율장학을 비롯한 교내 연수가 학생지도 능력 향상에 도움이 된다 .....	90
<표 IV-44> 교육청 등에서 제공하는 교육 관련 각종 자료집은 수업 및 생활지도 능력 향상에 도움이 된다 .....	91
<표 IV-45> 교육청이 제공하는 여러 연수프로그램이 수업 및 생활지도 능력 향상에 도움이 된다 .....	92
<표 IV-46> 나는 나의 노력에 상응하는 보상을 받고 있다 .....	93

# I. 연구 문제와 방법

## 1. 연구 목적과 문제

### 가. 연구 목적

이 연구는 전년도에 수행되었던 “중등학교 교사의 생활과 문화” 연구의 문제 의식을 이어받아 초등학교 교사에 적용하려는 것이다. 전년도의 연구는 중등학교 교사에 국한하여 그들이 직업인으로서 지니고 있는 의식, 학교에서의 일과, 교육활동 수행 방식 등을 밝혀 보았다. 또한 교사들이 지닌 특정한 행위 방식이 어떠한 조건 속에서 형성되었는지를 밝히는 데에도 관심을 두었다. 이를 통하여 중등학교 교사들의 생활과 문화를 이해하고자 하였다. 교사들의 생활과 문화에 대한 이해의 필요성은 최근 추진된 교원 정책에 대한 비판적 문제 의식에서 비롯된 것이다.

교육 개혁 추진 세력들은 교육 개혁 방안을 교사들에게 제시하기만 하면 실현될 수 있을 것이라고 생각한 것이다. 그간 추진되어온 교육 개혁에 대한 여러 비판들은 교육 개혁의 입안과 추진과정에서 교사를 수동적 존재로 간주하였다는 점에 동의한다. 오랫동안 누적되어 온 교육의 문제를 성급히 해결하려고 한 나머지 그것을 해결하기 위하여 교사들이 스스로 무엇을 어떻게 할 수 있는지에 대한 진지한 고민이 부족하였던 것이다. 외국의 연구들에서도 교육개혁을 추진하는 데 교사를 수동적인 존재로 간주하였다는 비판(Ravitch, 1985: 19)이 제기되고 있는 것을 보면 교사에 대한 이해 부족은 비단 우리나라만의 문제가 아닌 듯하다.

피상적인 실적을 보고하는 데에 급급하게 되거나 교육 개혁에 대한 부정적이고 냉소적인 인식이 심화되는 등 교육 개혁의 과정에서 드러난 여러 역작용은 교사에 대한 이해 부족을 반영한다. 교사에게 ‘지시’하는 방식으로 추진된 교육개혁은 교사들이 어떤 조건에 있으며, 그러한 지시가 어떠한 맥락 속에서 교사들에게 받아들여지고 혹은 거부되는지에 대한 분석을 요구한다. 교사들의 교육 활동에 관한 선행 연구들이 적지 않게 축적되어 있으나 그 대부분은 교사와 교사가 처해있는 상황을 이해하기보다 이들을 변화시키기 위한 처방을 제시하는 데에 주안점을 두었던 것이다. 교사들을 이해하기 위한 연구들이 적고 그나마도 다각적으로 교사들을 이해하는 데에 어려움이 있으며, 특히 시기적으

로 교육개혁 추진 이후에 이루어진 것은 매우 드물다.

직업인으로서 교사는 학교라는 조직 속에서 자신의 과업을 수행하며, 그리고 다른 구성원과 상호작용하며 그들만의 정서, 성향, 사고방식을 가지게 된다. 교사는 주어진 조건 속에서 주어진 역할만을 수동적으로 수행하는 존재가 아니라 자신의 교육관을 실현하기 위하여 애쓰기도 하고, 학교라는 관료적 조직의 요구에 충돌하여 좌절하기도 하고 타협하기도 하며 때로는 새로운 변화를 꾀하기도 하는 존재이다. 이런 과정 속에서 교사는 스스로의 정체감을 형성하고 교직 활동을 규율하는 관점이나 원리를 형성해가는 것이다.

이 연구에서는 교사들이 수행하는 일의 특성과 그 일을 수행하며 지니게 되는 정서, 성향 및 사고 방식의 성격과 내용, 그러한 것들이 학교 조직 속에서 영향을 받으며 형성되는 과정, 그리고 다시 그것들이 교직 활동에 미치는 영향 등을 밝혀보고자 한다. 이러한 취지는 전년도와 다를 게 없는 것으로 전년도에는 중등학교 교사에 초점을 맞추었으며 올해는 초등학교 교사에 초점을 맞춘다. 초등학교 교사에 초점을 맞추어 연구를 수행하는 만큼 초등학교 교사의 특성에 더욱 주목하고자 한다.

전년도 연구는 계획 단계에서 “교사의 생활과 문화”에 대하여 포괄적으로 접근하였으나 연구 조건의 한계를 감안하여 그 대상을 중등학교 교사로 한정했었다. 관찰과 면담을 통하여 수집된 자료를 분석한 결과 도출한 교사 문화의 특성이 특별히 중등교사에게만 해당한다고 보기는 어려울 것이다. 교사의 일터인 학교의 구조가 유사하고, 교사의 주된 직무인 교육활동의 내적 속성은 같은 것이기 때문이다. 이 연구가 전년도 과제와 대상의 차이만 있을 뿐 연구 결과에서 별다른 차이가 없다면 연구 의의는 축소될 것이다.

이 연구가 나름의 의의를 가지기 위하여서는 초등학교 교사의 특징이 잘 드러날 수 있어야 할 것이다. 미숙한 아동들과 교실에서 함께 생활하는 것, 여러 교과를 다 가르쳐야 하는 것 등 학교에서의 생활이 중등학교 교사와는 다르고 그로 인해 직면하는 문제와 그 문제를 대처하는 방식이 다를 것이며, 이러한 과정에서 가지게 되는 성향, 정서도 다소간 차이가 있을 것이다. 예를 들어 선행의 연구들에서 지적되듯 교사들이 “개인주의”적 문화를 가지고 있다고 하더라도 초등학교 교사와 중등학교 교사의 생활 속에서 개인주의적 특성이 드러나는 모습은 다를 수 있다.

요컨대, 이 연구에서는 초등학교 교사들 나름의 학교 생활 방식과 문화를 드러내고자 한다. 아울러 이러한 것들을 형성, 유지시키는 기제의 역동적인 과정을 파악하고자 한다. 이를 통해 학교에서 행해지는 여러 실천 관행들이 어떤 논리에 근거하고 있으며 어떤 방식으로 유지 혹은 변화되는지에 대한 이해에 도움을 주고자 한다.

## 나. 연구 문제

초등학교 교사의 생활과 문화를 밝혀보려는 이 연구에서는 전년도 성과에 기초하여 교사들의 일반적인 생활과 특성뿐만 아니라 초등학교 교사의 특징을 밝히려는 데에 초점을 둔다. 초등학교 교사의 생활과 문화는 가르치는 학생들의 특성, 교육과정 운영 방식, 근무 조건 등이 중등학교 교사의 그것들과는 달라 차이가 있다고 보고 그 차이에 주목하여 다음과 같은 연구 문제를 밝히고자 한다.

첫째, 초등학교 교사는 자신의 일과 교육 현실에 대해 어떤 성향, 신념, 사고 방식을 가지고 있는가? 교사는 교직 생활을 하면서 특정한 성향, 신념, 사고방식을 공유하게 된다. 물론, 모든 초등학교 교사가 동일한 성향, 신념, 사고방식을 가지고 있는 것은 아니다. 다만 초등학교 교직 사회에 지배적인 특성을 파악하고자 한다. 전년도에 조사 분석한 중등학교 교사의 성향, 신념, 사고 방식과의 비교를 통하여 초등학교 교사의 특징을 더욱 부각시킬 수 있을 것이다.

둘째, 초등학교 교사가 수행하는 교직 활동의 특성은 어떠한 것이며 교직 활동을 이끄는 원리는 무엇인가? 교직 활동의 특성에 관한 접근은 여러 가지가 있을 수 있지만, 이 연구에서는 교사가 교직 활동을 수행하는 과정에서 직면하는 중요한 문제에 대해 어떤 방식으로 대처하는가에 초점을 맞추어보고자 한다. 또한 교사들이 행하는 대처 방식에 전제되어 있는 원리를 밝혀보고자 한다. 여기서는 그 원리가 바람직한 것인가 아닌가를 판단하는 것을 유보하고 어떤 원리들을 공유하고 있는지를 드러내는데 초점을 둔다.

셋째, 교사의 의식과 교직활동을 이끄는 원리는 어떠한 조건 속에서 형성되는가? 교사가 가지고 있는 의식과 원리는 교직 사회의 맥락에서 교직 활동을 하는 가운데 형성되는 것이다. 여기서는 그 의식과 원리의 형성에 영향을 미치는 조건을 분석해 본다.

## 3. 연구 내용과 방법

### 가. 연구 내용

#### 1) 초등학교 교직 사회의 현황

교직 사회의 특성은 인적 구성, 근무 조건, 교원 정책에 따라 영향을 받는다. 이 연구에서는 초등학교 교사의 생활과 문화를 밝히기 전에 다음과 같은 일반적인 현황을 알아보고자 한다. 첫째, 인적 구성과 관련하여 초등학교 교사의 경력별, 연령별, 성별 구성의 변화

와 퇴직률의 변화 추이를 살펴본다. 이 변화에는 사회의 변화, 정책의 변화, 그리고 교직에 대한 인식의 변화가 반영되어 있다.

둘째, 근무 조건과 관련하여 초등학교 1인당 학생수, 초등학교의 학급당 학생수, 초등학교의 학교당 학생수, 초등학교의 학급수별 학교수, 초등학교의 주당 수업 시수, 교과전담 교사의 확보율, 보수, 초등학교 교원 1인당 컴퓨터수를 살펴본다.

셋째, 교원 정책과 관련해서는 현안이 되고 있는 중초교사, 교원종합대책안 등을 중심으로 살펴본다.

## **2) 초등학교 교사의 생활과 문화에 관한 이론적 기초 검토**

초등학교 교사의 생활과 문화를 기술하고 분석하기 위하여 전년도 설정한 개념 모형을 토대로 선행 연구의 성과를 검토 정리하여 본다. 이 연구에서는 교사문화의 개념과 기능, 교사문화의 특성, 그리고 교사문화의 형성에 영향을 미치는 조건에 초점을 맞추어 선행연구를 검토한다. 특히 교사문화 형성에 영향을 미치는 학교 조직의 특성에 주목하여 교사들이 학교 업무와 교수 활동을 동시에 수행하며 느끼는 딜레마 상황에 관한 선행 연구 성과를 정리하여 본다.

## **3) 초등학교 교사의 생활과 문화 기술과 분석**

교사의 생활과 문화에 대한 분석에서는 먼저 교사의 의식을 살펴본 다음에 교사가 교직 활동을 수행하는 방식을 분석한다. 교사의 의식과 관련해서는 질문지 조사 결과를 토대로 교사들의 1) 직업정체감, 2) 자아효능감, 3) 교직의 특성과 매력에 대한 인식, 4) 교사의 성향, 5) 교사의 근무조건과 교직지원체제에 대한 인식을 분석할 것이다. 전년도에 활용한 문항에 관하여서는 중등학교 교사들의 의식과 비교하게 될 것이다.

교사의 생활과 문화에 관해서는 관찰과 면담 자료를 통하여 초등학교 교사의 일상 생활을 기술하고 교직 활동으로서 수업과 생활지도 등 교육활동, 생활지도, 동학년 활동, 상급자의 영향력 등을 수집한 관찰과 면담 자료의 분석을 통해 밝혀 본다. 이를 토대로 초등학교교사들이 공유하고 있는 성향의 특성을 분석한다.

## **4) 교사문화에 영향을 미치는 조건 분석**

교사문화에 영향을 미치는 조건은 교육활동의 특성, 학교 조직의 특성, 교직 지원 체제 등으로 나누어 살펴본다.

첫째, 교사의 교육 활동의 내재적 특성은 초등학교와 중등학교를 막론하고 같다고 보

아야 할 것이다. 그러나 초등학교 교사들의 교육활동 수행 조건이 다름으로 인하여 형성되는 특징에 주목하여 보고자 한다. 즉 아동 생활과의 밀착성, 여러 교과 교육의 부담 등 초등 교사 나름의 조건은 독특한 교직 수행 방식이나 원리를 낳게 될 것이다.

둘째, 교사의 일터인 학교라는 조직이 어떠한 특성을 가지고 있느냐는 교사들의 문화 형성에 영향을 미친다. 학교의 내적 구조와 학교와 연결된 외부 행정 조직의 특성 등이 교사들의 사고 방식이나 정서에 어떠한 영향을 미치는지를 검토하여 본다.

셋째, 교직 지원 체제에는 양성, 임용, 연수, 승진, 보상체제가 포함된다. 이러한 교직 지원체제는 교직 사회의 풍토를 유지할 수도 있고 변화시킬 수도 있다. 현행의 지원체제 특히 연수나 승진 등의 제도가 교사들의 문화 형성과 변화에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보려고 한다.

## 5) 학교교육과 교원 정책에 주는 시사점 논의

초등학교 교직 사회의 현황을 알려주는 각종 통계 지표를 개관한 결과를 토대로 교사들이 더 나은 교육활동을 전개할 수 있도록 하는 개선 방안들을 검토하여 본다. 질문지 조사를 통해 분석된 초등학교 교사들의 의식, 신념, 사고 방식 등이 시사하고 있는 정책 방안들이 무엇인지 추출해 본다. 끝으로 교사들의 일상 생활과 문화 해석을 통하여 초등학교 교사들의 교육적 힘과 한계를 파악하고 이들의 에너지가 교육활동의 질 개선을 위하여 활용될 수 있는 방안을 모색하여 본다.

## 나. 연구 방법

### 1) 문헌 분석

전년도에 수행하였던 선행 연구의 성과를 정리하여 교사 문화, 교직 활동, 교직 지원 체제, 교사의 근무 조건 등에 관한 문헌들을 개관하였다. 특히 초등학교 교사를 대상으로 한 선행 연구들에 대하여 더욱 주목하여 보았다.

### 2) 질문지 조사

#### -문항 구성과 분석 방법

초등학교 교사들이 교직 생활을 하며 지니고 있는 의식을 파악하기 위하여 질문지 조사를 실시하였다. 조사 영역은 전년도의 구분을 따라 직업 정체감, 자아 효능감, 교직의 특성에 대한 인식, 교사의 성향, 교직의 매력, 근무 조건과 지원 체제에 대한 인식 등으

로 나누었다. 각 영역에서 전년도에 조사한 문항을 대체로 다시 활용하였으며 일부는 수정하였다. 또한 관찰과 면담 자료의 일차적 분석을 통하여 일반화를 시도할만한 문항 일부를 추가하였다. 다음 <표 I-1>에 비교를 위하여 이 연구에서도 활용한 중등학교 교사의 의식 조사 항목과 추가 항목을 영역별로 제시하였다.

<표 I-1> 질문지 조사 문항 구성

	중등학교 교사와 비교 항목 (전년도 공통 문항)	초등학교 교사 특성 이해를 위한 항목 (추가 문항)
직업정체감	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 교직 선택에 대한 긍정감</li> <li>▪ 이직 고려</li> <li>▪ 성취감</li> <li>▪ 평교사 퇴임에 대한 인식</li> <li>▪ 교사에 대한 사회적 기대</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 무력감</li> <li>▪ 책임감</li> </ul>
교직 특성	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 교육활동 효과파악</li> <li>▪ 교육활동능력 파악의 객관성</li> <li>▪ 차등 보수에 대한 인식</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 행정 업무 능력파악의 객관성</li> </ul>
교사의 성향	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 현실 순응의 성향</li> <li>▪ 전문적 능력 개발의 주체</li> <li>▪ 새로운 수업 시도의 부담</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 동학년 교사 간 보조 맞추기</li> </ul>
교직의 매력	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 교직 만족 요인</li> </ul>	
근무 조건	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 학생 특성에 대한 인식</li> <li>▪ 교사들 사이의 정보 교류 정도</li> <li>▪ 상급자와의 의사소통</li> <li>▪ 의사결정의 기준</li> <li>▪ 학교에서 능력을 인정받는 교사의 특성</li> <li>▪ 행정실 지원</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 교육활동의 즉시성</li> <li>▪ 학생 지도의 부담감</li> <li>▪ 교육과정에 대한 인식</li> <li>▪ 교과 교육에 대한 부담감</li> <li>▪ 학년배정 업무분담의 요구반영</li> <li>▪ 교과 전담 교사에 대한 인사</li> <li>▪ 승진 노력과 교육활동의 관계</li> <li>▪ 행정의 전시성, 형식성</li> <li>▪ 행정업무 처리 부담</li> <li>▪ 연구학교 운영의 효과</li> </ul>
교직지원체제	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 장학, 연수 등의 전문성 신장 효과</li> <li>▪ 보상에 대한 만족</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 교육청, 연구원 발간 자료의 효용</li> <li>▪ 연수프로그램의 효과</li> </ul>

교사들의 응답지는 교사들의 전체적인 의식을 파악하기 위하여 빈도 분포를 산출하였으며 교사들의 성, 직위, 학교 소재지, 경력 등 배경변인 별로 의식의 차이를 알아보기 위하여 집단간 차이 검증( $\chi^2$ )을 하였다.



### -표집과 조사 방법

초등학교 교원 전집의 1%에 해당하는 1,280명으로 하였다. 표집은 다음과 같이 단계적으로 이루어졌다. 첫째, 학교 규모를 고려하여 한 학교에 5~25명 정도의 교사를 표집할 것을 계획하였다. 둘째, 지역별 학교수(공사립 고려)에 비례하여 표집하여야 할 학교수를 산출하였다. 셋째, 지역별 교원 수에 비례하여 표집하여야 할 대체적인 교원수를 산출하였다. 마지막으로 학교 규모를 고려하여 한국교육개발원 무선 표집 프로그램을 이용하여 학교를 표집하였다. 각 학교에 학교 규모를 고려하여 5~25명의 교사를 대상으로 질문지 조사를 실시하였다. 질문지 조사는 우편을 이용하였다. 협조 공문과 실시 방법을 첨부하여 질문지를 우송하고 학교에서 자체적으로 실시한 후 회송받았다. 실시 방법에는 교사의 성비와 경력 분포를 고르게 해 줄 것을 요청하였다.

다음은 질문지 조사를 위하여 『교육통계연보』 자료를 참고하여 지역별 비례를 참고하여 시도별로 표집한 학교 수이다.

<표 1-2> 질문지 조사를 위한 지역별 학교 표집

지역	학교수	교사수
전국(계)	93(3)	1,280(15)
서울	13(1)	228(5)
부산	7	92
대구	4	61
인천	4	59
광주	3	36
대전	3	39
울산	2	31
경기	14	247
강원	4	50
충북	3	44
충남	5	59
전북	6	62
전남	7(1)	75(5)
경북	8(1)	89(5)
경남	8	92
제주	2	16

\* 괄호 안의 수는 표집된 학교수와 교원수 중 사립학교수와 사립학교 교원수이다.

회수된 질문지는 1,066으로 회수율은 83 %였다. 회수된 응답자의 성별 분포나 근무학교 소재지, 경력 분포를 산출하여 본 결과 모집단의 분포와 비교하여 크게 편포됨이 없어 통계 분석 결과를 일반화하는 데에 있어서 무리가 없음을 확인할 수 있었다. 다음은 회수된 질문지 조사 응답자의 분포이다.

<표 1-3> 응답자의 배경 변인별 분포

	전체	성		지 역			경 력			
		남	여	대도시	중소도시	읍면	20대	30대	40대	50대 이상
응답자	1,066	241	823	465	443	158	217	327	319	201
비율	100	22.2	77.6	43.6	41.6	14.8	20.4	30.7	29.9	18.9

### 3) 현장 관찰과 면담

교직활동 중 교육활동의 수행 방식, 그와 관련된 의식이나 정서 그리고 그것이 형성되는 과정 등을 분석하기 위하여 교사와 같이 학교 현장을 출퇴근하며 일상적인 일을 관찰하고 면담하며 자료를 수집하였다. 관찰 학교의 특성에 대하여서는 V장에서 더 구체적으로 소개하고 여기에서는 간략히 자료 수집 방법과 절차에 관하여 언급하고자 한다.

관찰 학교로는 서울 시내의 한 초등학교와 경기도 지역에 소재한 한 초등학교를 선정하였다. 관찰 학교의 선정은 연구진이 연구의 취지를 설명하고 사전에 친분이 있거나 친분이 있는 사람으로부터 소개받은 교장, 교감 선생님께 연구의 취지를 설명하고 허락을 받은 것이다. 연구진은 사전에 연구의 취지에 적합한 학교 기준을 가지고 선정하기보다 연구진이 접근할 수 있는 학교를 선정할 수밖에 없다고 판단하였다.

관찰 자료와 면담 자료의 수집은 연구 목적을 위하여 활용할 것이며 모두 익명성을 보장하기 위하여 가명을 사용할 것임을 약속하였다. 서울에서 선정된 학교는 바람초등학교라고 칭할 것이며 경기도 지역의 학교는 시내초등학교로 칭할 것이다. 선정된 바람초등학교는 서울 시내에서 서민층 자녀들이 다니는 보통학교의 전형적인 모습을 지니고 있다고 할 수 있다. 시내초등학교는 경기도 신도시에 소재하여 있는 학교로 경기도 초등학교의 평균적인 모습을 지니고 있다고 보기는 어려우나 나름의 특성 속에서 교사 문화의 일단을 파악할 수 있다고 판단하였다.

자료수집은 다음과 같이 이루어졌다. 바람초등학교에서는 4월과 5월 6주간, 시내초등학교에서는 5월말 5일간 자료를 수집하였다. 바람초등학교에서는 교감 선생님께 연구의 목적과 절차를 적은 자료를 준비하여 전달하고 연구의 취지에 동의하는 1, 4, 5, 6학년 교사 1명씩 교사를 선정해줄 것을 부탁하였다. 연구진은 교감 선생님의 의해 선정된 교사의 학급을 중심으로 자료를 수집하였다.

연구진 두 명이 각각 두 개 학년을 맡아 한 학년마다 3주씩 주 3일간(월, 수, 금요일) 해당 학급에 상주하며 교사의 일상생활을 중심으로 한 학급 생활을 관찰하였다. 학급의 사정에 따라 교실 맨 뒷자리에 앉기도 하고 교실 앞에 앉아 있기도 하였다. 교사는 아이

들에게 연구자를 교사를 돕기 위한 도우미 교사라고 소개하였다. 또한 주요 제보 교사와 함께 동학년 회의, 교직원 회의, 행사 준비 등도 관찰하였다. 동학년 교사들과 래포가 형성됨에 따라 하루, 이틀 정도는 동학년의 다른 교사의 반에도 들어가 볼 수 있었다. 학급을 공개한 교사들은 정도의 차이는 있으나 시간이 지남에 따라 연구진을 덜 의식하고 자연스러운 일상을 보여주었다고 생각한다. 주된 관찰 대상이었던 6학년 한 교실에서는 교사의 허락을 얻어 이틀 동안 비디오 촬영을 할 수 있었다. 또한 교실 환경이나 아이들 활동 작품 등의 일부를 디지털 카메라로 찍어 자료로 활용하였다. 교사와 행해진 일상적인 대화는 노트에 기록하였으며 한 시간 정도의 비교적 긴 시간동안의 면담은 교사의 허락을 얻어 녹음하였다.

한편 조사원 1명은 4주동안 주 3일 교무실에 상주하여 교장, 교감을 중심으로 한 업무 수행 체계에 관한 자료를 수집하였다. 연구진은 주 1회 정도 수집한 자료를 공유함으로써 전반적인 학교 운영 속에서 교사의 학교 생활이 어떻게 이루어지고 있는지를 체계적으로 이해하고자 하였다.

시내초등학교는 닷새간 집중적으로 관찰하였다. 월요일부터 금요일까지 연구진과 조사원이 1, 3, 6학년 한 학급씩 상주하며 교사의 일상 생활에 관한 자료를 수집하였다. 이 학교에서도 동학년 회의, 교직원 회의에 관한 자료도 수집할 수 있었다. 시내초등학교의 관찰 기간을 짧게 잡은 것은 연구 일정 상 다소 불가피한 것이었다. 따라서 제한된 목적을 가지고 관찰할 수밖에 없었다. 즉, 바람초등학교에서 파악된 동학년 교사들 사이의 관계와 학급 질서를 유지하기 위한 방법과 전략 등이 관찰되는지 확인하기 위함이었다. 질적 연구가 학교 상황이나 교사들이 처한 맥락을 잘 드러내는 데에 목적이 있는 것이며 일반화를 목적으로 하는 것은 아니나 다소 다른 두 학교의 차이를 인식해봄으로써 연구자의 관점을 다각도로 검토해보기 위한 것이다.

#### 4) 면담

관찰 자료의 수집이 불과 한 두 학교에 한정되어 이루어졌으므로 여러 지역의 공통된 일반성을 얻기에는 한계가 있다. 이러한 한계를 다소나마 극복하고자 면담자료를 수집하였다. 관찰 자료를 개관하여 학교 운영의 체계, 교사가 처한 조건, 조건에 대한 대처 방식 등에 관하여 면담을 실시함으로써 관찰 자료 일부의 일반화 가능성을 모색하여 보고자 한다.

##### -내용

면담은 관찰 자료의 일반화 가능성을 탐색하고 부족한 자료를 보완하는 데 활용하였다. 면담 항목은 관찰 자료를 토대로 일반화할만한 사항, 관찰자료의 부족한 내용을 조사

하기 위하여 작성하였다. 교사 1인당 면담 시간은 평균 80분 정도 소요되었다. 면담 항목은 다음과 같다.

- 학교 조직과 운영: 상급자에 대한 인식, 학교 내 인사와 업무 분장, 동학년 운영 등
- 교실의 질서와 교과 지도: 학생들에게 강조하는 것, 학급 통제 방법, 학생 조직, 모둠 구성, 교육과정, 교과서에 대한 인식, 학생들의 특성, 개인차에 대한 인식, 수업 준비와 교과 전문성, 수업의 방해 요인, 인터넷 수업 프로그램 활용, 학생들의 평가 방법, 초임 교사 시절의 어려움과 이후의 변화
- 기타: 학급 환경에 대한 인식, 근무 평정, 승진에 대한 인식, 학부모와의 관계

#### -면담 대상과 자료의 인용

학교 소재지, 교사의 성, 직위, 교직 경력, 연령 등을 고려하여 21명을 실시하였다. 학교 소재지는 서울, 경기, 충청, 영남, 호남 지역으로 구분하였다. 면담 자료는 지역에 따라 분류하고 교사마다 기호를 부여하였다. 면담 자료를 인용할 때에는 가명을 썼다.

<표 1-4> 면담 대상자

지역	가명	성	경력	가명	성	경력
서울	김성숙	여	13년(36세)	이정우	여	26년(51세)
	강선희	여	5년(30세)	주현란	여	3년(26세)
	이정규	남	27년(54세)	오수용	남	3년(29세)
	김선영	여	17년(40세)			
경기	이창섭	남	3년(32세)	고현미	여	35년(57세)
	김준형	남	6개월(27세)			
전북	황희숙	여	6년(30세)	박현정	여	18년(40세)
	구성국	여	28년(50세)	이보원	남	23년(45세)
부산	우성연	여	10년(35세)	박도현	여	5년(27세)
	김정은	남	8년(32세)	변영순	여	27년(51세)
청주	전영란	여	24년(49세)	박주연	여	28년(52세)
	김학도	남	18년(43세)			

### 3. 연구의 한계

이 연구에서는 질문지 조사 자료와 관찰과 면담 자료를 분석을 아울러 하고 있다. 질문지 조사 문항 중 일부는 수집한 관찰과 면담 자료의 일반화를 위하여 구안된 것이다.

일반화의 대상이 된 문항은 주로 교사가 교육활동에 대한 인식과 관련된 것이다. 그러나 관찰과 면담 자료의 수집과 분석이 일반화를 위한 것은 아니다. 이 연구에서 활용되고 있는 관찰과 면담 자료의 수집 과정과 분석 결과를 해석하는 데에 다음과 같은 한계가 있음을 미리 밝혀둔다.

첫째, 자료 수집 기간이 짧아 관찰 대상학교 수가 적었으며 일상적이며 심층적인 자료 수집에는 한계가 있었다. “질 높은” 관찰과 면담 자료를 수집하기 위하여서는 무엇보다 자료 수집 기간의 “장기성”이라는 요건이 요구된다. 그러나 이 연구를 수행하는 기간, 연구진의 한계 등으로 인하여 장기적으로 관찰을 하기 어려웠다. 관찰 학교 교사들은 연구자들이 교사를 이해하려면 1년 정도는 함께 생활하여야 하며 그것이 어렵다면 한 학기 정도라도 함께 지내야 할 것이라고 하였다. 그러나 연구진이 관찰할 수 있었던 기간은 불과 7주 정도로 매우 짧은 것이다. 자료 수집 기간이 짧은 만큼 교사들의 일상적인 모습을 그대로 보기에는 한계가 있었을 것이다. 연구진은 이 한계를 극복하기 위하여 교사들과 레포를 형성하려고 노력하였으며 부담감을 주지 않으려고 하였으나 한계가 있었다. 이 연구에서는 교육활동, 그리고 상하관계와 동료 관계에 관하여 자료를 수집하여 기술하였다. 단위 학교 차원을 벗어난 교사들 사이의 인간관계, 공식적 비공식적 모임 등에 관하여서는 자료를 수집하기 어려웠다. 따라서 이 연구는 교사들의 교육활동 차원에 머물러 있다는 한계를 지닌다. 그러나 이는 연구진의 선택이기도 하였다. 연구기간이나 연구진 수라는 조건을 고려하여 관찰과 면담 자료 수집에 초점을 맞출 필요가 있다. 연구진은 교사들에게 가장 중요한 교육활동에 초점을 맞춘 것이다.

둘째, 관찰 자료 활용상의 어려움이 있었다. 교사의 일상 생활이나 문화를 기술하고 분석하기 위하여서는 해당 학교가 처한 상황이나 맥락을 구체적으로 밝히는 것이 필수적이다. 교사의 교육활동은 그가 처한 구체적인 상황과 맥락에 비추어 보아야 그 의미가 제대로 드러날 수 있기 때문이다. 그러나 연구자가 관찰한 학교가 처한 상황과 맥락을 구체적으로 드러내는 것에는 딜레마가 있다. 그 딜레마란 수집된 자료의 인용과 연구자의 윤리가 서로 함께 할 수 없다는 것이다. 수집된 자료의 해석을 위하여서는 학교의 구체적 상황을 밝히는 것이 도움이 된다. 그러나 그럴 경우 연구 자료를 수집하며 학교의 익명성 보장이라는 자료 수집 이전의 약속을 지키기 어렵다. 학교명이나 교사를 가명으로 지칭한다고 하더라도 자칫 어느 학교인지 또 어느 교사인지가 쉽게 드러날 가능성이 있다.

연구진은 해당 학교와 연구 참여 교사의 특징을 구체적으로 기술하기보다 개략적인 이해를 돕는 수준에서 기술하는 데에서 그쳐야 한다고 판단하였다. 연구자가 처한 딜레마 상황에서 연구자가 우선적으로 고려한 것은 연구자가 연구 참여자에게 한 약속이다.

그것이 비밀이어야 하기 때문이 아니라 학교나 연구참여 교사의 익명성을 보장한다는 연구진의 약속을 지키기 위하여 중요한 자료의 해석을 포기하여야 하는 경우도 있었다. 이러한 자료는 수년 후 학교 구성원이 상당히 변화한 후 익명성을 충분히 보장할 수 있는 시기가 되면 다시 활용할 수 있을 것이다.

연구자는 해당되는 학교와 연구에 협조한 교사와 학생들의 익명성을 보장하기 위하여 모두 가명으로 처리하였다. 교장과 교감의 자료는 성과 이름 그리고 직위를 함께 표기하였다. 교사들의 자료를 인용할 때에는 가명이지만 성과 이름을 동시에 표기하였고, 아동의 자료를 인용할 때에는 이름만 표기하였다.

셋째, 관찰 자료와 면담 자료를 기초로 하여 교사의 생활과 문화를 기술하고 분석한 것은 다른 질적 연구가 그러하듯이 일반화를 위한 것은 아니다. 교사의 평균적인 모습을 그린 것이라고 할 수 없는 것이다. 연구자가 관찰한 학교, 자료 수집에 협조한 교사들이 처한 맥락 속에서 그들이 문제를 인식하고 대처하는 모습을 통하여 학교 사회의 특징과 교직 사회의 정서와 문화를 파악하려고 한 것이다. 따라서 보고서의 내용을 확대 해석하는 것은 경계하여야 할 일이다.

넷째, 초등학교 교사들과 학부모들의 관계를 밝히지 못하였다. 관찰 기간동안 학부모들과 만나기 어려웠고 제한된 기간 동안 수집할 수 있는 자료의 한계가 있으므로 학부모와의 관계는 초점을 맞추지 못하였다. 이에 관하여서는 추후의 과제로 남겨둔다.

관찰과 면담 자료 활용의 측면 이외에도 연구의 한계가 있다. 선행 연구를 검토하는 과정에서 “초등학교 교사” 고유의 문화나 그 문화에 영향을 미치는 요인에 관한 분석을 체계적으로 제시하지 못하였다. 이는 교사 문화에 관한 많은 연구들이 대상을 제한하면서 논의를 수준에서는 구체적인 현실로부터 추상화, 일반화시켜서 제시하게 되고 따라서 특정 학교급 교사에게 국한시키기 어렵기 때문인 것으로 보인다. 따라서 선행의 문헌을 통하여서는 초등학교 고유의 문화에 대한 이론적 기초를 찾기에는 한계가 있다.

그럼에도 이 연구에서 초등학교 교사의 생활과 문화를 밝힌다고 한 것은 교사의 일상 생활의 구체적인 맥락 그로부터 시사받을 수 있는 문화적 특성의 미묘한 차이를 드러낸다는 것이며 초등학교 교사만의 배타적인 문화라고 할 수는 없을 것이다.

## II. 이론적 기초

전년도 문제의식과 이론적 기반을 이어받는 이 연구는 교육활동을 통해 교사 문화의 특성을 파악하되 초등학교 교사 문화의 특성을 밝히는 것을 목적으로 한다. 전년도에 밝힌 바와 같이 교사 문화란 교사 집단이 공유한 행동 방식, 태도, 가치, 신념, 정서 등을 이루는 의미 체계를 말한다(이혜영 외, 2001: 15-16). 금년도 연구 과제의 의의를 명료화 하기 위하여 전년도 연구 성과를 포함한 선행 연구들을 검토하여 보았다.

### 1. 교사 문화 연구의 비판적 검토

전년도 연구에서는 교직 사회의 문화는 교사들이 하는 일의 고유 특성과 교사들이 처한 현실적인 조건 속에서 교사 문화가 형성되고 있다는 전제하에 교사 문화의 특성과 그것에 영향을 미치는 요인들에 관한 선행 연구를 검토하였다. 금년도에도 연구진은 교사들이 수행하는 여러 교직 활동 중 공식적으로 수행하는 교육활동과 행정 업무에 초점을 맞추어 교사문화를 파악하고자 한다.

교사들의 학교에서의 생활방식과 문화가 비공식적인 요인들에 의해 영향을 받는다고 하더라도 그것을 통해 교사들의 생활과 문화의 본령을 파악하는 것은 무리가 있다. 어떤 직업인이든 과업을 수행하는 과정에서 생활인으로서 비공식적인 여러 가지 활동을 하게 되고, 직업에 따라서 이러한 활동에 다소 차이가 있을 수는 있다. 그러나 이러한 것에 초점을 맞추어 특정 직업의 문화를 연구하는 것은 그 직업 문화의 단면을 드러내 줄 수 있으나 자칫 편견을 가지게 할 우려가 있다. 그 대표적인 예가 나재주(1999)의 연구이다. 그 연구에서는 초등학교 교사들이 쉬는 시간에 서로 주고받는 이야기, 잡담의 내용만을 분석하여 교사문화를 남교사의 “승진문화”, 여교사의 “가정문화” 그리고 기타 소수의 “저항문화”, “허무주의 문화”, “유희문화” 등으로 유형화하였다. 그러나 교사라는 직업 활동의 핵심인 교육활동을 도외시하고 그야말로 쉬면서 나눈 이야기로 교사 문화를 특성화하는 것은 교사문화를 왜곡할 가능성이 있다. 이 연구에서는 교사가 핵심적으로 수행하는 교육활동과 기타 업무에 관련된 자료를 수집하여 그것의 수행방식, 그에 대한 태도, 정서 등과 그것의 형성과정을 파악하여 보고자 한다.

우선 전년도 연구 수행 결과를 토대로 선행 연구의 한계를 확인하고 금년도에 맞추어야 할 초점을 확인하여 보고자 한다. 전년도 연구에서는 교직 사회 문화의 주된 특징으

로 경계유지, 방어와 보수, 인간관계 중심, 무력감, 체념 등을 제시하였다.

많은 선행의 연구들이 개인주의를 교사 문화의 주된 특징으로 제시하고 있다. 로티(Lortie, 1975), 하그리브스(A. Hargreaves, 1988), 로젠홀츠(Rosenholtz, 1988), 플린더스(Flinders, 1988), 맥타가르트(McTaggart, 1989) 등이 그 대표적인 예이다. 로티가 지적한 개인주의란 교사들은 혼자서 독립적으로 일하는 것을 선호한다는 것이다. 그들은 여유 시간이 있을 경우 동료들과 함께 지내기보다 혼자 있는 것을 선호한다. 따라서 교직 수행에 필요한 전문적 기술 체계를 확립하고 발전시키기 위해 동료들 사이의 협력이 부족하다는 것이다.

연구에 따라서 개인주의가 교사들이 수행하는 교육활동 특유의 불확실성에서 비롯되는 것이라고 파악하기도 하고(Lortie, 1975; Rosenholtz, 1988), 학교 조직이 교사에게 요구하는 과도한 부담으로부터 나름의 자율성을 확보하기 위한 전략으로 간주되기도 하며(Hargreaves, 1993), 교사가 처한 여러 제약 조건에 대한 대응이라고 분석되기도 한다(Flinders, 1988; McTaggart, 1989). 황기우(1992)는 우리나라 초등학교 교사들 사이에서도 개인주의적 성향을 확인할 수 있으며 이는 교사들 스스로 느끼는 자신의 능력에 대한 불안감에서 비롯되는 것이라고 진단하고 있다. 이정선(2000)은 교사들 사이에 상호불간섭주의라는 문화적 규범이 있으며 이는 양면적 속성을 지닌다고 하였다. 즉 상호불간섭주의는 한편으로는 자율성 확보를 위한 것이지만 다른 한편으로는 동료간 협동에 의한 전문성 신장의 걸림돌이 되기도 한다는 것이다.

이렇듯 선행의 연구들이 대표적인 교직 문화로 제시하고 있는 개인주의가 어떠한 의미를 지니는지를 명료화할 필요가 있다. 교사들의 문화를 서구에서 지적된 바와 동일한 의미의 개인주의라고 규정하기에는 어려움이 있을 것으로 본다. 더구나 개인주의가 사회 전체의 문화적 배경이 다른 곳에서 등장한 개념이라는 점을 감안하여 보면 교사들의 행동 방식에 선행 연구들이 지적한 바의 개인주의라는 원리가 작동하는지, 작동한다면 어떻게 작동하는지를 검토할 필요가 있다고 본다.

전년도 중등학교 교사들의 문화 특징으로 개인주의라는 용어 대신 ‘경계 유지’라는 용어를 사용하였다. 전년도에 관찰과 면담 자료 분석 결과 선행의 연구가 개인주의 특성으로 지적한 바와 같이 교사들 사이의 공식적인 교류는 약함을 알 수 있었다. 그러나 수시로 자신이 가르치는 학급 학생들의 특성과 그에 대한 대처 방식 등에 관하여 다른 교사들과 정보교류를 하였다. 교사들이 비공식적으로 수시로 주고받는 정보 교류의 영역과 그렇지 않은 영역 사이에 경계가 있음을 확인할 수 있었다. 비공식적으로는 교사들 사이에 학생에 관련한 정보를 활발히 주고받지만 교과 지식, 교수 방법 등에 관하여서는 활발한 정보 교환이 부족하였다. 공식적인 협의회는 학교의 행정적인 절차를 전달받거나



최소한의 점검을 주로 하는 관행이 형성되어 있었다. 이렇듯 교사들 사이의 정보 교류, 협의 등의 내용과 형식을 보면 어떤 경계가 형성되어 있음을 알 수 있다. 이를 경계 유지라고 명명하였던 것이다. 우리 나라 초등학교에서는 중등학교와는 달리 한 학급을 대체로 한 교사가 전담하고 있으며 동학년 조직이 발달되어 있다. 금년도 연구에서는 이러한 상황이 초등학교 교사들의 문화적 특성 형성에 어떠한 영향을 미치는지를 파악할 것이다.

교직 문화의 특징으로 보수주의를 들고 있는 선행연구들도 있다. 황기우(1992)와 이정선(2000)의 연구는 모두 초등학교 교사를 대상으로 하였는데, 초등학교 교사 문화의 하나로 보수주의를 꼽고 있다. 이정선(2000: 79)은 교사들의 보수적인 성향은 초등교사의 전문적 기술문화의 부족에 기인하는 것으로 본다. 교직 사회의 전문적 기술의 정도를 가늠하는 것은 별도의 일이었으나 전문성의 부족이 곧 보수주의를 낳는다고 보는 것에는 논리적인 비약이 있어 보인다. 전문성의 부족은 새로운 변화를 자유롭게 추구하는 방향으로 작용할 수도 있기 때문이다.

예를 들어 새로운 교수-학습 방법으로서의 전환에 능동적이기보다 관행을 우선시하는 특성을 지니고 있는 것은 여러 요인이 작용한 결과이겠지만 전년도 연구에서는 그 중 가장 중요한 것으로 연구자는 교사들의 의식 속에 편재한 방어적 기제를 지목하였다. ‘방어적’이라 함은 교사들이 학생들을 지도하고 다른 업무를 처리할 때 “문제의 소지가 없도록 한다”는 것을 가장 중요한 기준으로 삼는 것이다. 이때 문제란 학부모의 불만, 상급기관의 지적, 학생들의 불만 등이다. 교직 사회의 방어적 특성이 잘 드러나는 것은 맥닐(McNeil, 1988)의 연구이다. 미국 고등학교 교사들의 수업 관찰과 면담 자료를 분석한 그는 교사들이 수업 활동에서 지식을 전달하는 방식의 특징을 몇 가지로 개념화하고, 그러한 특징이 나타난 것은 교사의 전문성 부족 탓이 아니라 학생들의 불만을 최소화하기 위한 것임을 드러냈다. 불만을 최소화하거나 억제하려는 방어적 특성은 한국의 중등학교 수업에서 더욱 뚜렷이 나타난다. 학생들이 상대적 서열에 민감한 현실에서 교사의 교수 활동 혹은 평가 활동은 자칫 공정성 시비를 불러일으키기 쉽기 때문이다. 우리 나라 교사들은 자신의 교육 활동이나 기타 행정적인 업무를 처리할 때 상급기관이나 학부모로부터 제기될 시비나 불만을 사전에 방어하는 데 익숙하다(류방관, 2001).

이러한 방어적 특성은 종래 행해지던 관행을 더욱 강화시킨다. 교사들이 보다 의미 있다고 판단되는 활동을 선택하기 어려운 것은 그것으로 인해 ‘꼬투리 잡히지’ 않기 위해서이다. 따라서 방어적 특성은 결과적으로 보수적 성향을 강화하게 된다고 본다. 전년도 연구에서는 새로운 수업 방식을 시도하는 몇몇 교사들이 다른 지원을 받지 못하며 시행착오를 겪으며 학생들의 불만이나 상급자들의 비난을 받게 되는 과정을 기술하였다(이혜영

외, 2001: 153-157). 이러한 과정을 겪은 교사들은 여러 불만이나 비난을 감수하기보다 관행으로 회귀하게 됨을 밝혔다.

교직 사회가 인간관계 중심이라는 것은 두 차원에서 논의될 수 있다(앞책, 189-191). 하나는 학생과의 관계에서 가능한 많은 학생들을 수업에 참여시키기 위하여 학습 과제의 제시 방식 등의 변화를 꾀하기보다 우선 학생 개개인과 정서적 유대나 친밀감을 형성하기 위해 노력한다는 것이다. 즉 학생들과의 인간적인 관계 형성을 통하여 학생들을 통제하려고 하는 경향을 말한다. 또 다른 차원은 동료간, 상급자간의 관계의 차원이다. 이 관계에서도 교사들의 의식 사이에 더 중시되는 것은 갈등의 회피, 인간관계를 깨지 않는 것이다. 교사들 사이에서도 교육관의 차이, 교육방식의 차이에 따른 갈등을 드러내기보다 인간적인 친밀함을 우선시하며 동료사이에 튀지 않아야 한다고 생각하는 경향이 강하다. 여러 학교 교장과의 면담 자료를 통해 볼 때 교장이 학교를 운영하는데 가장 신경을 쓰는 것이 교사들 사이의 '인화'이다. 이러한 인간관계 중심은 교사들 사이의 차이를 두드러지게 하기보다 감추는 방향으로 영향을 미친다.

무력감과 체념(앞책, 194-195)은 최근에 교직 사회에 더욱 팽배해진 것이다. 관료주의적 행정은 교사들을 신뢰하는 분위기를 형성하기보다 통제와 간섭을 일상화하였다. 게다가 정년단축, 체벌 금지 등의 개혁 정책이 교사라는 직업에 부여되었던 제도적인 권위를 손상시켰다(이차영, 2001). 이러한 분위기 속에서 교사는 사교육을 선호하는 학생들을 가르치며 학생들과 의사소통의 어려움을 겪게 됐고 교직 사회에는 무력감과 체념이 확산되었다.

전년도에는 선행 연구를 비판적으로 검토하며 중등학교 교사들의 학교 생활에 대한 관찰과 면담 자료를 분석하여 이상과 같은 교사 문화의 특징을 제시하였다. 여타의 교사 문화에 관한 연구들은 특별히 중등학교나 초등학교에 국한하여 교사의 문화를 분석한 것은 아니었다. 연구 대상이 중등학교 교사나 초등학교 교사에 제한된 경우는 있으나 자료 수집이 제한되어 있다고 하더라도 분석 결과를 특정 수준의 학교에 한정짓기는 어려움이 있다.

여러 연구들이 비슷하게 교직 사회 문화의 특징을 개인주의, 보수주의 등으로 제시하는 것 자체는 교직 사회를 이해하는 데에 그다지 도움을 주지 못할지도 모른다. 연구를 수행하는 입장에서 더 관심을 두어야 하는 것은 그러한 특징을 제시하는 근거, 그러한 특징이 형성되는 맥락과 과정 등일 것이다. 이 연구에서 주목하여 잘 드러내고자 하는 것은 교육활동의 수행 방식, 그것이 이루어지는 맥락, 형성 과정 등이다.

이 연구에서는 초등교사들의 교육활동에 대한 관찰과 면담 자료를 통하여 중등학교 교사와 일면 유사하기는 하겠지만 다르고, 서구와도 다른 고유의 문화적 특징이 없는지,

동일한 특성이라고 하더라도 그 구체적인 양상의 차이는 무엇인지, 그리고 그것이 어떻게 형성되고 있는지를 분석하는 데에 관심을 두어보고자 한다.

## 2. 교육 활동 방식의 형성 요인

이 연구에서는 교사들의 생활과 문화가 교사 개개인의 성격이나 능력에 의해 형성되는 것이라기보다 교사가 처한 상황 속에서 형성되는 것으로 본다. 교사가 처한 상황이란 객관적인 조건과 그 조건을 규정짓는 상황정의를 모두 포함한다.

### 가. 내재적 조건

전년도 연구는 선행연구를 참고하고 수집한 자료를 분석하여 그 조건을 내재적인 것과 외재적인 것으로 나누어 제시하였다. 내재적인 조건이란 교사 고유의 직무는 특유의 불확실성을 지니고 있다는 것이다(Lortie, 1975; 진동섭 역, 1993; 134-161). 그것은 어떤 객관적인 조건 속에서도 피할 수 없는 것으로 교육활동을 평가하는 기준이 다양하고 교육활동의 효과를 알 수 있는 경로가 불확실하며 장기적이라는 것 등이다. 또한 학교 교사라면 학생 개인을 상대로 가르치는 것이 아니라 집단을 상대로 가르쳐야만 한다는 것도 피할 수 없다.

교육활동이 특유의 불확실성을 지니고 있고 학생 집단을 가르침으로 인하여 교사들은 “지금 여기” “눈앞에 당장” 벌어지는 일에 대처하지 않을 수 없다(Jackson, 1968; 차경수 역, 1978: 168). 이러한 즉시성은 교사들에게는 때로 일관된 대처를 어렵게 하고 쉽게 지치게 한다. 교사가 직면하는 상황은 예상하지 못했던 우연이 개재되고 따라서 교사는 임기응변의 중요성을 깨닫게 된다. 또한 교사마다 직면하는 상황이 다르기 때문에 교사들은 자신의 교육활동에 관하여 다른 교사와 협의하지 않는 성향을 가지게 된다.

### 나. 외재적 조건

교사들이 교육 활동 과정에 여러 어려움과 딜레마에 빠지게 되는 것은 그들이 처한 조건에 의한 것이다. 교사들의 근무 조건으로 인한 제약은 여러 가지가 거론되고 있다. 사라슨(Sarason, 1971)은 교사들이 자신의 교육활동에 영향을 미치는 주요한 의사결정에

영향을 미칠 수 없는 한계가 있음을 지적하였다. 이러한 한계로 인하여 교사는 주어진 교육과정과 교육과정을 운영하는 학교와 학급 규모 등에 관한 의사 결정을 할 수 없다. 교사는 다양한 개성을 지닌 수십명의 학생들을 정해진 기간동안 교육하여 일정 수준의 성취에 도달하게 하여야 한다. 결국 교사들은 아이들을 모두 다 잘 돌볼 수 없다는 딜레마에 빠지게 되고(김영천, 1997: 137-144), 매 순간 직면하는 문제에 적절하게 대처할 수 있는 지식과 기술이 부족하여 어려움을 겪게 된다.

덴스콤(M. Denscombe, 1980)은 교사의 활동에 영향을 미치는 조직 요인으로서 자원, 고객, 책무성의 세 가지를 들고 있다. 자원에는 교사가 이용할 수 있는 학습 자료, 기자재 등의 물질적 자원, 시간 운영 계획, 교사당 학생수가 포함된다. 교사의 고객은 학생이다. 학생은 자신이 선택하여 고객이 된 것이 아니다. 교사는 자원 중에서 물질적 자원이나 시간 운영 계획, 교사당 학생 수 등을 선택하기 어려운 조건에 처해 있는 것이다. 이러한 상황에서 교사는 나름대로 대처하기 위하여 고립을 자초하고, 이를 외부에서는 개인주의로 규정하는 것이라고 하였다.

하그리브스(Hargreaves, 1988)에 의하면 교사들은 주어진 한계 속에서 일을 하나 나름의 기회를 활용할 수는 있다고 본다. 교사들의 교육 활동 전략은 교육목적을 실현하기 위해 상황이 제공하는 기회를 적절하게 활용하는 측면과 제약 조건에 대처하고 적응하려는 측면을 포함한다. 그런데 하그리브스에 의하면 교사들이 상황의 제약 조건에 대처하기 위해 구사하는 전략은 습관화되고 의례화(routinized)되어 바람직하고 타당한 교수 행위를 저해하는 경향이 있음을 지적하고 있다.

황기우(1992: 80-82)는 초등학교 교사들이 직면하게 되는 객관적인 제약 상황을 사회적인 제약과 학교의 구조적인 제약으로 나누어 제시하고 있다. 사회적인 제약으로는 사회적인 이데올로기, 교사에 대한 사회와 학부모의 기대 등이 있다. 전반적으로 변화를 싫어하는 보수주의, 사회에 팽배해 있는 입시 위주 교육관 특히 학부모들의 시험 성적에 대한 압력은 교사들의 수업 진행에 가장 부담이 되는 제약 요인이다. 학교의 구조적인 제약은 물질적인 제약과 공교육체제의 제약으로 나누고 있다. 물질적인 제약은 학교 건물과 시설, 과다한 학급당 학생수, 부족한 학습자료 등이며, 공교육체제의 제약은 공교육의 획일성에서 연유하는 복잡하고 번거로운 행정 절차, 과다한 공문서와 잡무 처리, 과중한 교사 1인당 수업 시간, 고정된 교과 진도와 시간표, 학교 행사로 인한 수업 결손 등이다.

우리나라 초등학교 수업을 관찰하고 분석한 김정원(1997)의 연구에서는 수업이 특정한 방식으로 형성된 것은 교사가 처한 조건에 대처한 결과라고 본다. 그가 주목하고 있는 초등학교 교사의 조건이란 근무부담과 학교 조직에서 교사의 위치와 관련되어 있다. 초등학교 교사는 하루에 4~5 시간씩 모든 과목의 수업을 담당하며, 수업과 관련된 각종

업무를 수행해야 하고 아동들이 집으로 돌아갈 때까지 그들과 함께 생활해야 한다. 그리고 학교 조직에서 교사는 학교행정가의 주요 관심사에 따라 지시의 형태로 부여되는 각종 업무를 수행해야만 하는 위치에 있다. 이런 제약 조건 속에서 교사는 가장 효율적으로 자신의 자원을 관리할 수 있는 수업 방식인 ‘교과서 해설식 수업’과 ‘과제 부과식 수업’을 하게 된다.

‘교과서 해설식 수업’은 교사가 쉽게 접할 수 있는 교사용 참고서들의 해설 자료를 중심으로 교과서 내용을 해설하고, 시험에서 나올만한 중요한 것을 지적해 주거나 암기 방법을 가르쳐 주는 수업 형태로 이른바 주요 교과 수업 시간에 확인된다. ‘과제 부과식 수업’은 교사가 아동들에게 과제를 제시해 주고 아동들 스스로 하도록 맡겨 두는 수업이다. 이런 수업은 이른바 중요하지 않은 교과 수업시간에 나타나며, 중요한 교과의 수업도 교사의 업무량이 많은 때에나 교과 내용이 해설을 요구하는 것이 아닐 때에는 이러한 형태로 진행된다.

이러한 선행의 연구들은 교사들이 직무를 수행하는 방식은 교사가 처한 객관적인 조건의 영향 속에서 형성되는 것임을 강조하고 있다. 한편 우즈(Woods, 1983; 손직수 역, 1988: 70-74)의 연구는 조건을 보는 관점의 전환을 시사하고 있다. 교사들의 문화가 앞의 연구들과 같이 객관적인 것뿐만이 아니라 그러한 조건을 받아들이는 구성원들의 정의방식에서 비롯되기도 한다는 것이다. 예를 들어 전년도 연구에서 일부 교사들이 새로운 수업을 시도하는 사례가 소개되었다. 학생들을 소집단으로 나누어 토론하도록 하는 수업을 시도하는 데, 이러한 수업에서는 학생들이 나누는 이야기들로 소란해진다. 이러한 상황에 대하여 교사, 학생, 상급자의 상황정의는 각기 다를 수 있다. 그런데 교사의 상급자들이 수업 시간에 소란스러운 것을 교사가 학생들을 장악하지 못하는 상황으로 규정하게 되면 교사들은 그들의 상황정의를 무시하기 어렵게 된다. 중요한 타자의 상황정의를 변화하기 위하여서는 그들의 의식의 변화가 선행되어야 할 것이다. 상황의 변화를 원한다면 상황을 정의하는 관점의 변화가 선행되어야 함을 시사하는 대목이다. 우즈의 연구는 학교 조직에서 실질적인 영향력을 행사하는 권한을 가진 집단이 학교 조직에 어떠한 기능을 강조하느냐에 따라 특정한 상황정의를 힘을 발휘할 수 있음을 보여주는 것이다.

여러 연구들을 통해 볼 때 주목할만한 것은 교사를 제약하는 여러 조건을 확인하는 것도 중요하지만 학교라는 조직의 원천적인 이중적 기능의 측면도 간과할 수 없다. 학교가 교육을 목적으로 조직되었다고 표방하나 실질적으로는 학교 조직 자체를 관리하는 일도 수행하고 있으며 이 둘 사이는 긴장관계에 있기 때문이다(Feiman-Nemser & Floden, 1986). 학생들이 학습에 흥미를 가지도록 하며 학습을 돕는 활동, 그리고 그러한 지원의 일환으로 실시되는 평가 활동 등이 교육적 목적을 실현하기 위한 활동이라고 할 수 있을

것이다. 이것과는 무관하게 현행 학교 조직의 권력 관계를 유지하고 그 조직을 확대하려고 하는 조직 자체의 기능을 수행한다. 둘 사이의 긴장관계 속에서 학교에 대한 사회적 요구와 학교 조직을 움직이는 데에 실질적인 권력을 가지고 있는 관료적이고 위계적인 상급 기관 혹은 상급자들이 강조하는 관리의 기능이 강조될 수 있다. 이러한 상황 속에서는 교사들이 학생을 통제하고 학급을 관리하기 위한 전략이 더욱 정교하게 발달할 가능성이 높다. 이 연구에서는 초등학교 교사 문화를 심층적으로 이해하기 위하여 학교 조직이 수행하는 이중적 기능의 긴장 관계 속에서 교사가 처한 어려움과 대응전략의 일단을 파악하여 보고자 한다.

교사들이 근무하는 학교 조직의 이중적 특성으로 인한 교사 문화의 영향을 시사받기 위하여서 학교의 조직적 특성에 관한 선행 연구를 검토하여 보는 것은 의미있을 것이다. 학교 조직의 특성, 관리 방법, 풍토 등에 관하여서는 교육행정학에서 접근되어 왔다. 대체로 학교 조직은 관점에 따라 관료제적 조직, 이완결합 조직, 조직화된 무정부 조직, 정제된 조직 등의 특성을 지니는 것으로 알려져 있다. 학교 조직의 이중적 기능, 즉 조직의 자체 유지, 발전 기능과 교육활동 지원 기능을 현실 속에서 엄격하게 구분하기는 어렵다고 하더라도 관료제, 조직화된 무정부 조직, 정제된 조직 등은 교육활동 조직의 특징을 부각시킨 것이라고 보기 어렵다. 이에 비해 이완결합 조직은 교육활동을 매개로 하는 교사들 사이의 관계 특성을 조망해준다고 볼 수 있다.

우리나라의 학교 조직 중 특히 행정 업무를 처리하는 조직은 관료제적 성격이 강하다. 위계성, 업무의 분화라는 면에서 보면 관료제적이다. 이러한 관료제적 조직은 단기간에 조직 말단에 까지 집행의 영향력이 미칠 수 있다는 점에서 효율적이라고 할 수 있다. 그러나 이 속에서 교사들이 수행하는 일의 처리 방식과 전략, 학교 구성원의 관계 등에 관하여서는 좀더 구체적인 검토가 필요하다. 관료제적 조직은 조직 구성원의 순응을 전제하고 있으나 실제로 교사들은 교육적 논리에 맞지 않는다는 이유로 불만을 제기하기도 한다(이종태 외, 1998).

한편, 학교 조직의 관료제적 특성과 관련하여 “정제된 조직(capsuled organization)”이라는 말은 시사적이다. 정제된 조직이란 조직의 목표가 경직되어 있어 내부에서는 변화가 불가능하나 외부 압력에는 취약한 것을 비유적으로 표현한 것이다(백승관, 1993: 249). 이러한 조직은 그 변화의 원천을 외부에서 찾을 수밖에 없으며, 이 때 ‘외부’의 실질적인 내용이 상급 기관일 경우 바로 관료제적 조직의 특성을 말한다고 할 수 있다. 교사나 학생의 요구에 대해서는 완강하게 버티면서도 상부의 지시 혹은 언론, 학부모 등에는 매우 취약하다. 이러한 정제된 조직의 특성은 조직 구성원으로 하여금 방어적인 태도를 가지게 하고, 외부의 비판에 대비하기 위한 “보여주기”의 전략을 낳게 할 가능성이 높다.

학교 조직의 특성을 “조직화된 무정부(organized anarchy)”, “쓰레기통(garbage can)” 등으로 비유한 것은 의사결정의 차원에 초점을 맞추어 그 불안정성을 드러내고자 한 것이다. 조직화된 무정부라는 비유는 조직이 늘 불안정하고 유동적이어서 합리적이고 체계적인 결정을 내리기 어려움을 부각시킨다. 쓰레기통 모형은 초·중등학교보다 대학교 조직 운영의 특성에 주목한 것으로 문제, 해결책, 대안 등이 일련의 단계를 통하여 결정되는 것이 아니라 하나의 통속에 혼합되어 있으며, 각각은 독립적으로 존재하고 있음을 강조한다. 예컨대 문제와 해결책이 따로 존재하고, 문제와 별개로 여러 해결책(아이디어)이 논의되고 실현되는 특성을 지니고 있다는 점을 꼬집은 것이다(한국교육행정학회, 1995: 76-78).

이완결합 조직은 교수행위와 관련된 학교 조직 구성원들 사이의 관계 차원에 주목하여 조직의 특성을 개념화한 것이다. 즉, 개별 교사들은 교수-학습 과정에 협의하거나 팀 티칭 조직을 발전시키기보다 각자 나름의 자율성을 충분히 발휘할 수 있도록 그리고 서로 간섭하지 않는 방식으로 느슨하게 결합되어 있다는 것이다(Weick, 1976). 이러한 조직적 특성으로 교사들은 개인주의의 문화를 가지게 된다고 지적되고 있다.

이상 여러 차원에서 조직의 특성을 접근한 이론을 매우 간략하게 소개하여 보았다. 각 특징은 교사들의 문화 형성에 특정한 방식으로 영향을 미칠 수 있다. 그러나 행정업무를 처리하기에 적절한 조직 운영 방식이 교사들의 교육활동을 지원하는 방향으로 영향을 미친다고는 볼 수 없다. 관료제적 특성, 정제된 조직의 특성은 학교에서 교육활동을 주로 하고 있는 교사들에게 딜레마 상황을 제공할 수 있다는 것이다.

### Ⅲ. 교직사회의 현황

이 장에서는 교사의 생활 터전이자 교사문화 형성의 장이 되고 있는 교직사회의 현황을 알아보고자 한다. 교직 사회의 현황은 다양한 측면에서 파악할 수 있을 것이나 여기에서는 교사 문화에 보다 큰 영향을 미칠 것으로 판단되는 인적구성 및 근무조건의 변화 추이와 현황을 개관하고, 최근 정부에서 추진하고 있는 교원 정책 중 초등학교 교원과 직접 관련이 있는 정책을 살펴보기로 한다.

#### 1. 인적 구성

교직사회의 인적 구성은 교직에 대한 선호도에 따라 달라진다. 교직에 대한 선호도가 높을 때 교직에 지원하는 비율이 높아지고, 교직에 머물게 되는 비율도 높아지게 된다. 또한 초등학교에 대한 예비 교사의 선호도, 공립초등학교의 경우 교원을 배치하는 관행에 따라서도 초등학교 교직사회의 인적 구성은 영향을 받는다. 여기서는 초등학교 교원의 평균 연령, 평균 경력, 직위별 교원수, 여교원의 비율, 퇴직률에 초점을 맞추어 초등학교 교사의 인적 구성의 변화를 살펴본다.

##### 가. 평균연령

교원의 평균 연령은 교원의 연령 총계를 총 교원수로 나눈 값을 말한다. 일반적으로 볼 때, 평균 연령이 높다는 것은 교직에 입문한 시점의 나이가 많거나 교직에 오래 머물고 있는 사람이 많다는 것을 시사한다. 이는 교직 사회가 안정되어 있으며 그 안정성 자체가 유인가를 지니고 있는 것으로도 해석될 수 있다.

<표 Ⅲ-1>에서 볼 수 있는 바와 같이 1965년 이후 초등학교 교사의 평균 연령은 30대 초반에서 꾸준히 증가하여 1990년대에 이르러 40대가 되었으며 그후 10년간 40대를 유지하였다. 이러한 교사들의 평균 연령 증가 추세는 여교사의 퇴직과 관련이 높을 것으로 짐작된다. 과거에 비해 여교사들이 결혼, 육아 등의 이유로 도중에 퇴직하는 비율이 낮아짐에 따라 교사들의 평균 연령이 높아지는 것이라고 볼 수 있다.

1990년대에 40대를 유지하던 초등학교 교원의 평균 연령이 2000년대에 다시 30대로



낮아진 것은 교원 정년 단축 정책의 영향이라고 볼 수 있다. 정년 단축으로 인한 퇴직자수와 명예퇴직자수의 증가로 2000년에는 평균연령이 다시 30대로 낮아졌다. 정년 단축으로 인한 퇴직자 증가 요인이 사라지자 2002년에는 전년도에 비하여 소폭이나마 증가 추세를 보이고 있다.

<표 III-1> 초등학교 교원의 평균 연령 변화

년도	평균연령	년도	평균연령
1965	32.6	1994	41.6
1970	33.7	1995	41.9
1975	34.9	1996	41.9
1980	37.1	1997	42.0
1985	36.9	1998	42.0
1990	40.4	1999	40.5
1991	40.8	2000	38.9
1992	41.0	2001	38.9
1993	42.4	2002	39.3

자료 : 중앙교육평가원, 「교육통계편람」, 1991.

국립교육평가원, 「교육통계편람」, 1996.

교육부·한국교육개발원, 「교육통계편람」, 1997.

교육인적자원부·한국교육개발원, 「교육통계연보」, 1998~2002.

## 나. 평균 경력

교원의 평균 경력의 추이는 교원의 평균 연령의 추이와 거의 유사하다. 교원의 평균 경력은 교원의 경력 총계를 총 교원수로 나눈 값을 말한다. 평균 연령과 평균 경력은 유사하기는 해도 다른 개념이다. 평균 경력은 교직에 머문 기간을 의미하는 것으로서 교직에 입문하는 연령이 높아지면 교사들의 평균 연령이 높아져도 평균 경력은 별 차이가 없을 수 있다. 예를 들어 최근 타대학 졸업자로서 초등학교 교사가 되기 위하여 초등학교 교원 양성기관인 교육대학에 편입한 학생들이 교직에 입문하게 되면 미약하게나마 교사들의 평균 연령을 상승시키는 요인이 될 것이다. 그러나 평균 경력 상승 요인은 되지 못한다.

<표 III-2>의 초등학교 교원의 평균 경력 추이는 앞의 평균 연령 추이와 비슷하다. 1965년부터 1998년까지 연도에 따라 증감을 반복하기는 하였지만 교원의 평균 경력은 꾸준히 증가하였다(10.6년→19년). 그러나 1998년 교원 정년 단축 조치로 인하여 경력이 많

은 교원이 교직사회를 떠남에 따라, 1999년에서 2000년 사이에 평균 경력이 급격히 감소(18.9년→16.8년)하였다. 3년의 정년 단축으로 인해 2년 정도의 평균 경력이 감소하는 결과가 초래된 것이다. 이러한 감소추세는 2001년까지 계속되었으나(19.0년→16.7년), 2002년에는 미약하게나마 증가세를 회복하고 있다(17.0년).

<표 III-2> 초등학교 교원의 평균 경력 변화

년도	평균경력(년)	년도	평균경력(년)
1965	10.6	1994	19.4
1970	11.1	1995	19.5
1975	12.8	1996	19.5
1980	15.2	1997	19.6
1985	17.3	1998	19.0
1990	18.6	1999	18.9
1991	18.8	2000	16.8
1992	19.6	2001	16.7
1993	19.4	2002	17.0

자료 : 중앙교육평가원, 「교육통계편람」, 1991.

국립교육평가원, 「교육통계편람」, 1996.

교육부·한국교육개발원, 「교육통계편람」, 1997.

교육인적자원부·한국교육개발원, 「교육통계연보」, 1998~2002.

## 다. 직위별 교원수

직위별 교원수의 분포는 교직 사회가 수평 조직에 가깝다는 것을 여실하게 보여준다. 이른바 평교사(보건교사, 기간제 교사 포함)가 70%정도이며 보직교사는 20% 안팎, 교장·교감은 8%정도이다. 이처럼 교직 사회는 직위별 위계가 단순하여 소수의 관리자 층이 있을 뿐이다.

<표 III-3> 역시 교원 정년 단축 효과를 보여주고 있다. 학생수의 꾸준한 증가에도 불구하고 2000년에는 1999년보다 2,423명의 교원이 증가하였다. 이는 교사 1인이 지도하여야 하는 학생수의 증가를 초래한다. 1999년에서 2000년 사이에 교사 비율이 낮아진데 비해(69.28%→63.61%), 기간제 교사 비율은 크게 증가하였다(0.64%→5.95%). 정년 단축과 명예 퇴직으로 인한 교사수의 감소를 기간제 교사로 일부 충당한 것이다. 기간제 교사의 상당수는 명예 퇴직자로 충원되었기 때문에 정년 단축에 대한 교직사회의 논란과 불만을 초래하였다. 2001년도에 전년에 비해 기간제 교사 비율이 줄어든 것(5.95%→2.50%)은 대

규모의 초등 교원 충원과 중초 교사 확보로 인한 것이다.

<표 III-3> 직위별 초등 교원수

연도	총교원수	교장	교감	보직	교사	보건	기간제
1998	140,121 (100.0)	5,680 (4.05)	6,358 (4.54)	27,260 (19.45)	95,953 (68.48)	3,877 (2.77)	993 (0.71)
1999	137,577 (100.0)	5,506 (4.00)	5,875 (4.27)	26,198 (19.04)	95,316 (69.28)	3,802 (2.76)	880 (0.64)
2000	140,000 (100.0)	5,232 (3.74)	5,468 (3.91)	28,013 (20.00)	89,056 (63.61)	3,897 (2.78)	8,334 (5.95)
2001	142,715 (100.0)	5,286 (3.70)	5,570 (3.90)	29,144 (20.42)	95,189 (66.70)	3,954 (2.77)	3,572 (2.50)
2002	147,497 (100.0)	5,350 (3.63)	5,785 (3.92)	30,015 (20.35)	97,715 (66.25)	4,039 (2.74)	4,593 (3.11)

자료 : 교육인적자원부 · 한국교육개발원, 「교육통계연보」, 1998~2002. ( )은 비율

## 라. 여교원 비율

초등교원 양성 기관인 교육대학에 진학하는 여학생 비율의 증가로 인해 여교사의 비율은 꾸준히 증가하여 왔다. 중등학교 교사들의 여교사 비율도 꾸준히 증가하고 있지만 초등교사는 그보다 먼저 더 크게 증가하였다. 어린 아동을 가르치는 일이 여성에게 적합하다는 인식과 같은 문화적 요인뿐만 아니라 여성 고등교육 인력의 사회적 진출 영역이 남성에 비하여 제한되어 있는 노동시장의 조건은 여성을 교직으로 유인하는 요인이다.

<표 III-4>에서 볼 수 있듯이 1965년부터 여교원의 비율은 꾸준히 증가하였다(25.5%→67.6%). 지역별 통계를 제시하지는 않았지만 여교원의 비율은 중소도시나 읍면 지역에 비하여 대도시 지역에서 더욱 높다. 여교사의 증가로 인하여 교직의 여성화 문제가 끊임 없이 제기되고 있으며, 교원양성기관인 교육대학교에서는 이미 1970년대부터 성별 제한 모집을 실시해 왔다. 전국 11개 교대가 신입생 모집에서 어느 한 쪽 성의 비율이 60~75%를 넘지 못하도록 제한하고 있다. 이것은 사실상 여학생 입학의 상한선을 제한한 것으로 남학생 할당제의 성격을 지니고 있다.

초등학교의 여교원 비율이 크게 증가한데 비해, 여교장이나 교감의 비율은 매우 미미한 증가 추세를 보이고 있다. 여교원은 67.7%이나 여교감은 전체 교감 중 10.9%, 여교장은 전체 교장의 7%에 불과하다. 한 선행 연구(민무숙, 1996)에서는 이러한 현상의 원인으로 승진 의욕과 같은 개인적 요인, 승진 제도 요인, 남교사를 선호하는 조직 풍토 요

인, 가부장적인 사회 구조 요인 등을 지적하고 있다. 그 중 특히 승진 제도의 요인은 여성에게 매우 불리하게 작용하고 있음을 지적하고 있다. 즉, 승진 과정에서 다른 요인에 비하여 여성 교원이 불리한 것은 가족과 떨어져 살아야 가능한 도서 벽지 학교 근무 가산점, 근무 평정에서 여교사가 1순위를 받기 어려운 구조 등을 지목하고 있다.

<표 III-4> 초등학교 여교원 비율

년도	여교원비율	여교감비율	여교장비율	년도	여교원비율	여교감비율	여교장비율
1965	25.5	1.37	0.47	1994	54.5	6.33	3.61
1970	29.1	1.80	0.84	1995	55.6	6.64	3.85
1975	33.7	3.82	1.31	1996	57.2	6.99	4.21
1980	36.8	4.01	1.78	1997	58.7	7.00	4.00
1985	43.1	4.00	1.87	1998	60.3	7.46	4.90
1990	50.2	4.36	2.51	1999	62.7	7.39	5.59
1991	51.6	4.65	2.80	2000	66.4	8.96	7.02
1992	52.7	5.05	3.06	2001	67.6	10.1	7.21
1993	53.7	5.61	3.37	2002	67.7	10.9	7.00

자료 : 중앙교육평가원, 「교육통계편람」, 1991.

국립교육평가원, 「교육통계편람」, 1996.

교육부·한국교육개발원, 「교육통계편람」, 1997.

교육인적자원부·한국교육개발원, 「교육통계연보」, 1998~2002.

## 라. 퇴직률

퇴직은 그 사유에 따라 정년퇴직, 명예퇴직, 직업 전환에 의한 퇴직, 질병이나 사망에 의한 퇴직, 결혼에 의한 퇴직, 징계에 의한 퇴직 등으로 나누어 볼 수 있다. 초등학교 교원의 퇴직 중에서 가장 큰 비율을 차지하고 있는 것은 정년 퇴직이다. 이러한 경향은 노동 시장 구조의 변화 흐름에 비추어볼 때 점차 공무원 조직을 제외한 다른 조직에서는 찾아보기 힘든 현상이다.

<표 III-5>를 보면, 초등학교 교원은 1970년부터 1985년까지 퇴직률이 꾸준히 감소해왔다(6.7%→1.4%). 그 이후 1998년까지는 증감을 되풀이하였으나 그 폭은 미미한 수준이었다. 그러나 1998년 교원 정년 단축이 추진되면서 1999년부터 2000년까지 퇴직률이 급격히 증가하였다(각각 6.3%, 7.4%). 2001년부터는 다시 퇴직률이 감소하는(2.0%) 현상을 보이고 있으며, 2002년에는 퇴직률이 1965년 이래 가장 낮다(0.9%).

<표 III-5> 초등학교 교원의 퇴직률 추이

년도	퇴직률(%)	년도	퇴직률(%)
1965	2.2	1994	2.1
1970	6.7	1995	2.5
1975	2.3	1996	2.8
1980	3.7	1997	2.0
1985	1.4	1998	1.2
1990	1.7	1999	6.3
1991	1.8	2000	7.4
1992	2.0	2001	2.0
1993	2.1	2002	0.9

자료 : 중앙교육평가원, 「교육통계편람」, 1991.

국립교육평가원, 「교육통계편람」, 1996.

교육부·한국교육개발원, 「교육통계편람」, 1997.

교육인적자원부·한국교육개발원, 「교육통계연보」, 1998~2002.

## 2. 근무조건

교사의 객관적인 근무조건 중 교사의 직무 수행에 영향을 미치는 기본적인 것으로 교원 1인당 학생수, 학급당 학생수, 학교당 학급수, 학급수별 학교수, 주당 수업시수, 교과 전담교사확보율, 보수 등을 들 수 있다. 이와 함께 교육 정보화 추진으로 정보통신기술을 활용한 교육과 학교 업무의 전산화가 추진된 이후 컴퓨터 보급률도 중요한 근무조건으로 고려할 수 있다.

### 가. 교원 1인당 학생수

교원 1인당 학생수는 전체 학생수를 전체 교원수로 나눈 값을 말한다. 이것은 평균치에 해당하므로 개별 교사가 담당하는 학생수에 대한 정확한 자료로서는 한계가 있다. 학급 담임 교사가 학급을 거의 도맡아 운영하는 초등학교 교사에게는 더욱 그러하다. 전체 교원수에는 담임을 맡은 교사 뿐 아니라 담임을 맡지 않는 교장, 교감, 교과 전담교사 등이 포함되기 때문에 교사의 학생 지도 부담 정도를 시사하는 데에는 한계가 있다. 그러나 교과 전담 교사가 증가하면 교원 1인당 당 학생수가 감소하게 되고 그만큼 초등학교 교사의 근무 여건이 개선된다는 것을 의미하는 것으로 해석할 수 있다.

<표 III-6>을 보면 1965년 이후 1999년까지 교사 1인당 학생수는 지속적으로 감소하

였다(62.4명→27.3명). 그러나 1999년 이후 다소 증가하였다가 2002년 이후 다시 감소 추세를 보이고 있다. 이와 같이 1999년에 교사 1인당 학생수가 증가된 것은 교원정년단축과 명예퇴직 증가로 인해 전체 교사수가 감소하고 이에 대한 즉각적 충원이 이루어지지 못하였기 때문이다.

<표 III-6> 초등학교 교원 1인당 학생수

년도	1인당 학생수(명)	년도	1인당 학생수(명)
1965	62.4	1994	29.5
1970	56.9	1995	28.2
1975	51.8	1996	27.6
1980	47.5	1997	27.3
1985	30.3	1998	27.4
1990	35.6	1999	28.6
1991	34.4	2000	28.7
1992	32.8	2001	28.7
1993	31.2	2002	28.1

자료 : 중앙교육평가원, 「교육통계편람」, 1991.

국립교육평가원, 「교육통계편람」, 1996.

교육부·한국교육개발원, 「교육통계편람」, 1997.

교육인적자원부·한국교육개발원, 「교육통계연보」, 1998~2002.

## 나. 학급당 학생수

학급당 학생수는 초등학교 교사의 학생 지도 부담을 알려주는 중요한 지표가 된다. 초등학교 교사는 거의 대부분의 시간을 학급에서 아동들과 함께 생활하며, 교과수업뿐 아니라 아침 활동 지도, 점심 식사 지도 등 모든 생활을 학생들과 함께 하기 때문에 학급당 학생수가 많다는 것은 교사에게는 큰 부담일 수밖에 없다.

<표 III-7>을 보면, 초등학교의 학급당 학생수는 1965년부터 1998년까지 꾸준히 감소하여 왔다(65.6명→34.9명). 그러나 1999년과 2000년에 걸쳐 오히려 학급당 학생수가 늘었는데(각각 35.4명, 35.8명), 이는 1998년 정년단축으로 인한 교사수 감소와 관련이 있다. 2001년에는 학급당 학생수가 약간 감소세로 돌아섰고(35.6명), 이 추세는 2002년(34.9명)에도 이어졌다.

이러한 지표에 의하면 정부의 계획대로 학급당 학생수가 35명 이하로 감소하였다고 볼 수 있다. 그러나 이 지표는 평균치로서의 의미를 지닌다. 지역에 따라 학급당 학생수

차이가 있기 때문이다. 중소도시나 읍면 지역의 경우 학급당 학생수는 이 평균치보다 낮으나, 대도시나 인구가 지속적으로 증가하고 있는 경기도 일부 지역의 학급당 학생수는 여전히 40명을 넘고 있다.

<표 III-7> 초등학교 학급당 학생수

년도	학급당 학생수(명)	년도	학급당 학생수(명)
1965	65.4	1994	37.7
1970	62.1	1995	36.4
1975	56.7	1996	35.7
1980	51.5	1997	35.1
1985	44.7	1998	34.9
1990	41.4	1999	35.4
1991	40.6	2000	35.8
1992	39.9	2001	35.6
1993	38.8	2002	34.9

자료 : 중앙교육평가원, 「교육통계편람」, 1991.

국립교육평가원, 「교육통계편람」, 1996.

교육부·한국교육개발원, 「교육통계편람」, 1997.

교육인적자원부·한국교육개발원, 「교육통계연보」, 1998~2002.

## 다. 학교당 학급수

학교당 학급수가 의미하는 바는 학교의 규모이다. 학교당 학급수가 많다는 것은 학교가 크고 따라서 학생수가 많다는 것을 의미한다. 또한 「초·중등교육법시행령」의 교원 배치 규정은 학급수를 기준으로 하고 있기 때문에 학급수가 많다는 것은 해당 학교가 많은 교원을 확보하고 있다는 것을 의미한다. 교사가 근무하는 학교가 크다는 것은 학생수가 많아 안전 사고 등에 더 조심하여야 한다는 것, 그리고 학생 지도 이외의 업무는 나누어 할 사람이 많다는 것을 의미한다. 즉 학교의 크기와 무관하게 단위 학교에서 처리하여야 할 업무의 양은 비슷한데 학교 교원수가 적으면 그만큼 개별 교사가 담당하여야 할 업무가 많다는 것을 의미한다. 따라서 소규모 학교 교사의 업무 부담 가중 문제가 지적되어 왔다.

<표 III-8>을 보면 학교당 학급수는 1965년부터 2002년까지 대체로 증가하는 추세를 보이고 있다(14.8개→21.6개). 학생수가 감소하고 있음에도 지속적으로 학교당 학급수가 증가하고 있는 것은 학교 규모를 줄이기 위해 학교를 신설하기보다 기존 학교에 학급을

증설하였기 때문이다. 이는 학생 인구가 증가하는 지역의 학교 부지 확보의 어려움 등에 기인하는 것으로 과대 학교의 문제를 근본적으로 해소하는데 어려움이 있음을 보여주는 것이다.

**<표 III-8> 학교당 학급수**

년도	학교당 학급수	년도	학교당학급수
1965	14.8	1994	18.4
1970	16.0	1995	19.2
1975	15.5	1996	18.9
1980	16.9	1997	18.9
1985	16.7	1998	19.3
1990	18.6	1999	20.0
1991	18.8	2000	21.3
1992	18.7	2001	21.6
1993	18.5	2002	22.0

자료 : 중앙교육평가원, 「교육통계편람」, 1991.

국립교육평가원, 「교육통계편람」, 1996.

교육부·한국교육개발원, 「교육통계편람」, 1997.

교육인적자원부·한국교육개발원, 「교육통계연보」, 1998~2002.

## 라. 학급수별 학교수

학교당 학급수를 통해 전체 학교의 평균 학급수를 알 수 있다면, 학급수별 학교수를 통해서도 소규모, 중규모, 대규모 학교수를 알 수 있다. 초등학교의 경우 담당 교과가 따로 있는 것이 아니기 때문에 학급수가 많은 학교에 재직한다고 하여 특별히 수업부담이 증가하는 것은 아니며, 오히려 교과 수업이나 학생 지도의 부담은 어느 학년을 맡는가와 더 밀접한 관련이 있다. 업무면에서 보면 앞서 언급하였듯이 학급수가 적은 학교에서 개별 교사의 업무 부담이 더 크다.

<표 III-9>를 보면, 1966년부터 1970년대 중반까지는 대체로 학급수에 상관없이 학교수가 고르게 증가하다가 1980년대 초반까지는 36학급 이하는 감소추세를 나타내며, 36학급 이상은 지속적인 증가세를 보이고 있다. 1980년대 중반부터 18학급 이하인 학교의 감소추세의 지속과 동시에 67학급 이상의 학교도 감소하는 추세를 보이는 반면, 18학급 이상 66학급 이하 규모의 학교는 증가되는 추세이다.

이는 농어촌 지역의 소규모 초등학교의 통폐합, 과대학교의 분리 정책의 영향이라고



할 수 있다. 1990년대의 학급수별 학교수의 변화추세를 보면, 특히 1993,4년을 기점으로 49학급 이상의 학교가 전반적으로 감소하는 반면 19학급 이상 48학급 이하의 학교수는 증가하는 추세임을 알 수 있다.

<표 III-9> 학급수당 학교수 (단위: 개(%))

년도	전체	1 ~ 12	13 ~ 36	37 ~ 60	60이상
1966	5,268(100.0)	3,227(61.3)	1,741(30.0)	206(3.9)	94(1.8)
1970	5,960(100.0)	3,568(39.9)	2,018(33.8)	266(4.5)	108(1.8)
1975	6,367(100.0)	3,903(61.3)	1,999(31.4)	343(5.4)	122(1.9)
1981	6,517(100.0)	4,210(64.6)	1,554(23.8)	435(6.7)	318(4.9)
1985	6,519(100.0)	4,202(64.5)	1,480(22.7)	641(9.8)	196(3.0)
1990	6,335(100.0)	3,994(63.1)	1,197(18.9)	807(12.7)	336(5.3)
1995	5,772(100.0)	3,348(58.0)	1,364(23.6)	939(16.3)	121(2.1)
1996	5,732(100.0)	3,242(56.6)	1,470(25.6)	915(16.0)	105(1.8)
1997	5,721(100.0)	3,137(54.8)	1,558(27.2)	926(16.6)	100(1.8)
1998	5,688(100.0)	3,015(53.0)	1,619(28.5)	947(16.6)	107(1.9)
1999	5,544(100.0)	2,801(50.5)	1,658(29.9)	974(17.6)	111(2.0)
2000	5,267(100.0)	2,437(46.3)	1,723(32.7)	1,004(19.1)	103(1.9)
2001	5,322(100.0)	2,410(45.3)	1,760(33.1)	1,054(19.8)	98(1.8)
2002	5,384(100.0)	2,391(44.5)	1,789(33.2)	1,105(20.5)	99(1.8)

자료 : 각 해당 연도 교육통계연보

주 : 1) 연감의 합계와 차이가 있어 항목값의 합계로 하였음

2) 연감의 통계정리 범위가 달라짐에 따라 범위를 재정의 하였음

3) 1996년 이후에는 통계범위가 37-60에서 37-59학급으로 조정되었기 때문에 수치에 차이가 있으나 대체적인 추이를 확인하는데 의미를 두었음

## 마. 주당 수업 시수

초등학교의 교사는 학급 담임제로 운영되기 때문에 저학년을 맡느냐, 고학년을 맡느냐에 따라 주당 수업 시수에 차이가 있다. 저학년을 오전 수업을 하므로 교과 수업 시수가 적으며, 오후 수업까지 하여야 하는 고학년을 교과 수업 시수가 많다. <표 III-10>에서 보면, 주당 22시간에서 33시간을 하는 교원이 80% 전후임을 알 수 있다.

아래 표에서 교장, 교감은 제외되었으므로 9시간 이하의 교원이 상대적으로 많은 것은 휴직교사가 포함되었으며 보건교사와 기간제 교사들 때문인 것으로 보인다. 교장 교감을 포함하면 수업을 하지 않는 교원의 수는 훨씬 증가한다. 전국적으로 보면 수업을 전혀

하지 않는 교원이 2002년도 현재 7천 8백 여명이다. 이 수에는 통계 자료를 생산할 당시 휴직 교사(5,462명)가 포함된 것이다. 휴직교사를 제외하고 수업을 안하는 교사로 가장 많은 비중을 차지하는 것은 보건교사(2,133명)이다. 보건교사는 수업을 하지 않거나 학교 재량활동 시간에 부분적으로 성교육이나 보건교육을 담당하는 등 적은 시수를 담당한다. 주당 수업 시간이 적은 교사에는 기간제 교사도 포함된다. 일부 학년의 일부 교과를 담당하는 교과전담 기간제 교사의 경우 주당 수업 시간이 적은 편이다.

〈표 III-10〉 초등학교 교원의 주당 수업 시수

연도	총계	9시간 이하	10-12	13-15	16-18	19-21	22-24	25-27	28-30	31-33	34시간 이상
1998	128,083 (100)	11,774 (9.2)	470 (0.4)	930 (0.7)	4,853 (3.8)	3,861 (3.0)	18,459 (14.4)	45,020 (35.1)	29,336 (22.9)	12,991 (10.1)	389 (0.3)
1999	126,196 (100)	16,535 (13.1)	429 (0.3)	608 (0.5)	3,327 (2.6)	4,786 (3.4)	18,469 (14.6)	28,782 (22.8)	34,940 (27.7)	17,816 (14.1)	504 (0.4)
2000	129,300 (100)	13,778 (10.7)	377 (0.3)	429 (0.3)	2,465 (1.9)	4,851 (3.8)	9,021 (7.0)	45,915 (35.5)	35,256 (27.3)	16,453 (12.7)	755 (0.6)
2001	131,859 (100)	10,126 (7.7)	331 (0.3)	354 (0.3)	2,456 (1.9)	4,334 (3.3)	6,660 (5.1)	51,093 (38.7)	43,316 (32.9)	12,609 (9.6)	580 (0.4)
2002	136,362 (100)	9,801 (7.2)	322 (0.2)	307 (0.2)	2,347 (1.7)	4,522 (3.3)	6,909 (5.0)	54,628 (40.1)	45,210 (33.2)	11,963 (8.8)	353 (0.3)

자료 : 교육인적자원부 · 한국교육개발원, 「교육통계연보」, 1998~2002.

주 : 1) 위 표에서 시간은 한 차시 동안의 시간인 40분을 의미함.

2) 교장, 교감은 제외됨.

## 바. 교과전담 교사 확보율

교과전담교사제는 전통적으로 한 교사가 모든 교과를 전담해야 하는 초등학교 교사의 부담을 덜어주고 변화하는 사회 속에서 새롭게 대두되는 요구에 부응하기 위하여 1992년 법령에 의해 교과전담교사 배치 기준이 신설되면서 본격화되었다. 이 때 배치기준은 음악, 미술, 체육, 기타 교과의 전담을 위하여 4학년 이상 매 4학급마다 1인씩 배치하는 것이었다. 그 후 초등학교에서 영어가 정규 교육과정으로 채택되면서 1997년 2월 교과전담 교사 배치 기준이 확대 조정되었다. 재 개정된 『초·중등교육법시행령』 제 33조 초등학교 교원의 배치 기준 2항에서는 “초등학교에는 각 학급담당 교사 외에 체육·음악·미술·영어 기타교과의 전담을 위하여 교과전담교사를 둘 수 있으며, 그 산정 기준은 학교별로 3학년 이상 3학급마다 0.75인으로 하되, 학교별 배치 기준은 관할청이 정한다” 라고

규정하였다.

그러나 <표 III-11>을 보면 현실적으로 법정 배치 기준에 크게 못 미치고 있음을 알 수 있다. 교과전담교사 확보율이 법정 기준의 70%이상을 확보한 지역은 경남(76.1%), 부산(72.9%), 경북(73%) 지역이다. 그밖의 대부분의 지역에서는 법정 확보율의 50-60% 정도만 확보하고 있을 뿐이다. 특히 심각한 곳은 울산(36.4%)과 제주(30.8%) 지역이다. 전반적으로 보아 교과전담교사 확보율이 낮으므로 이를 법정 기준까지 높이려면 교원 양성 기관의 양성 계획, 임용 계획을 면밀하게 수립하여 지속적으로 추진할 필요가 있다.

<표 III-11> 공립초등학교 교과전담교사 현황(2002.3.1. 현재)

구분	법정배치기준(A)	배정정원(B)	과부족(A-B)	확보율(%)
총계	19,473	11,524	7,913	59.3
서울	3,350	1,879	1,471	56.1
부산	1,371	1,000	371	72.9
대구	916	595	321	65.0
인천	1,025	530	495	51.7
광주	557	265	292	47.6
대전	589	355	234	60.3
울산	489	178	311	36.4
경기	4,023	2,217	1,806	55.1
강원	736	397	339	54.0
충북	665	366	299	55.0
충남	892	550	342	61.7
전북	922	591	331	64.1
전남	1,042	581	461	55.8
경북	1,229	897	332	73.0
경남	1,368	1,041	327	76.1
제주	266	82	184	30.8

자료 : 교육인적자원부, 내부자료, 2002. 3.

## 사. 보수

초등학교 교원은 대학 미만 교원의 단일 직급에 의한 호봉 적용 대상이며, 정부가 교원의 보수를 계속 상향 조정하는 정책을 추진해온 결과 교사의 보수는 계속 증가되어 왔다. <표 III-12>에 의하면, 2002년 1월 4일 현재 월 지급액은 1호봉이 608,900원, 40호봉이 2,193,900원이다. 대학 미만 교원이 보통 9호봉으로 시작하므로 이들의 초봉은 776,500원이다. 교원의 연간 보수는 공무원 중 가장 높은 편이지만, 연령대가 높아질수록 민간근

로자보다는 낮은 편이다(이혜영 외, 2002: 37-39).

그밖에 1996년부터 담임업무수당이 신설되어 지급되었다. 초기에는 3만원이었으나 1998년에서 1999년까지는 월 5만원으로 인상되었으며, 2000년 교원노조를 포함한 교원단체와의 단체교섭에 따라 2001년에는 월 8만원으로 인상되었다. 2002년에는 현재 8만원인 담임수당을 10만원으로 인상하고, 월 3만원의 보건활동수당을 신설키로 했다.

<표 III-12> 대학 미만 교원의 봉급표(2002.1.4.현재, 월지급액, 단위 : 원)

호봉	봉급액	호봉	봉급액	호봉	봉급액	호봉	봉급액
1	608,900	11	822,600	21	1,233,200	31	1,737,100
2	629,800	12	845,900	22	1,281,900	32	1,790,200
3	650,700	13	888,200	23	1,330,400	33	1,844,200
4	671,700	14	930,500	24	1,379,000	34	1,898,100
5	692,800	15	972,900	25	1,427,400	35	1,952,100
6	713,700	16	1,015,500	26	1,476,000	36	2,005,900
7	734,500	17	1,057,500	27	1,526,800	37	2,052,900
8	755,400	18	1,101,700	28	1,577,700	38	2,099,900
9	776,500	19	1,145,500	29	1,630,600	39	2,146,900
10	799,700	20	1,189,300	30	1,683,900	40	2,193,900

자료 : 교학사(2002), 「교육법전」(개정판) 2002.4.

한편 교원단체의 우선 협상과제였던 성과급 보수제도는 교원들의 강한 반발로 추진이 무산되었다. 성과급제를 주도적으로 추진했던 중앙인사위원회는 성과급제를 통해 공직사회에서 열심히 일하고 능력 있는 공무원을 우대하는 분위기를 형성하고 창조적이고 능동적인 공직문화를 정착시킬 수 있다는 취지로 이 제도를 추진하였다. 그러나 이러한 취지에도 불구하고 교원의 경우 다른 공무원과 같이 가시적인 성과를 측정하는데 많은 한계가 있을 뿐 아니라 실상 측정한다고 하더라도 측정이 가능한 기준만이 평정 대상이 될 가능성이 있다는 점 등을 들어 반대 주장이 강하였다. 이에 2001년 2월 말 시행될 예정이던 32만여 교육공무원에 대한 성과급 지급이 보류되다가 9월 27일 총 1천 9백억원의 성과상여금을 지급하였다.<sup>1)</sup> 성과급을 둘러싸고 갈등이 심각해지자 교육인적자원부 차관을 위원장으로 하는 ‘교육공무원성과상여금 개선 위원회’와 교원 단체간의 협상을 계속

1) 전국교직원노동조합에서는 교원 성과급 지급을 사립형 사립고등학교 도입, 7차 교육과정 등과 함께 학교교육을 시장화하려는 신자유주의적 정책으로 규정하여 강력하게 반대하였다. 전교조 측에서는 ‘성과급 지급 반납 투쟁’을 전개하여 성과상여금 지급 한달 후 전국적으로 8만여명의 교사들이 280여억원에 달하는 성과급을 반납하였음을 발표하였다.

하였다. 협상 결과 교원 노조와 교총의 합의를 통해 2002년 9월 6일 교원성과급지급방안을 확정하였다. 이 방안에 따르면 성과상여금지급 총액의 90%는 전체 교원에게 균등지급하고, 나머지 10%는 보직·무보직별, 수업시수별, 교육경력별, 담임·비담임별, 포상실적별로 교육감이나 교육장, 학교장이 자율적으로 정하도록 되어있다. 이에 따라 지역별로 다소간 차이가 있었으나 대개 추석 전에 모두 지급되었다.

## 아. 교원 1인당 컴퓨터 수

교원 1인당 컴퓨터수는 교육용을 포함하여 교원 1인당 활용할 수 있는 컴퓨터수를 말한다. 교원 1인당 컴퓨터수가 많을수록 교원이 컴퓨터를 활용할 수 있는 여건이 조성되어 있는 것으로 해석할 수 있다. 문민정부 시기부터 교원1인당 1대의 컴퓨터가 확보될 수 있도록 하는 정책을 추진하여 왔으며, 2002년 현재 모든 학교에 인터넷이 연결되어 있다.

<표 III-13>을 보면 1999년에 이미 교원 1인당 1대 이상의 컴퓨터가 확보되었으며, 2001년에는 펜티엄급의 교육용 컴퓨터의 교원 1인당 보유수가 2대 이상이다. 초등학교의 모든 학급에 멀티미디어 시스템을 도입하는 정책이 추진되면서 대부분 지역의 모든 초등학교 학급에서 컴퓨터와 대형 TV를 지니고 있어 이를 활용한 수업이 이루어지고 있다. 한편 컴퓨터는 교육용뿐만이 아니라 행정용으로도 활용되고 있다. 학생 관련 모든 기록과 평가 기록이 전산화되고 있지만 교사들은 전산 입력 업무와 보관본을 위한 출력 등 이중 작업을 하여야 한다는 부담을 토로하고 있다.

<표 III-13> 교원 1인당 컴퓨터 수 (단위: 대)

	교육용컴퓨터					교원 연구용 컴퓨터					행정용 컴퓨터				
	386이하	486	펜티엄	기타	계	386이하	486	펜티엄	기타	계	386이하	486	펜티엄	기타	계
1999	0.4	0.1	1.1	0	1.7*	0	0	0.3	0	0.3	0	0	0.1	0	0.1
2000	n.a.**	0.1	1.5	0	1.6	n.a.	0	0.4	0	0.4	n.a.	0	0.1	0	0.1
2001	n.a.	0	2.3	0	2.4*	n.a.	0	0.5	0	0.5	n.a.	0	0.2	0	0.2

\* 각 항목별 당해 연도 교사수로 나눈 후 첫째자리에서 반올림하였으며 그 과정에서 반올림의 오차로 인해 항목별 합계와 총합의 차이가 있음

\*\* 2000년 이후 386기종 이하의 통계가 조사되지 않았음.

### 3. 양성 · 임용 · 연수 · 승진

교사로서 자신의 능력 개발이나 경력 관리를 위해 노력하는 과정은 교직 문화 형성에 중요한 영향을 미친다. 앞에서 살펴보았듯이 교원 조직은 수평 조직으로 그다지 위계적이지 않다. 학교 경영자인 교장이 과정은 법적으로 규정되어 있다. 교장이나 교감의 자격요건을 충족하여야 하며, 이 요건을 충족한 교원 중에서 높은 성적을 지닌 순서로 승진하게 되어 있다. 여기에서는 양성과 임용 그리고 승진체계와 교사의 능력 개발을 위한 과정인 동시에 승진과도 관련있는 연수 실태를 파악하여 보고자 한다.

#### 가. 초등교원 양성과 임용

우수한 교사를 길러내고 채용하는 일은 교사 양성과 임용의 핵심적 과제이다. 현재 우리나라에는 전국의 국립 교육대학 11개교에서 초등학교 교원을 양성하고 있다. 현재와 같이 국립 교육대학이 각 시·도당 1개교 원칙에 입각하여 11개로 정비된 것은 1977년이며, 종래 2년제였던 교육대학이 4년제 대학으로 개편·승격된 것은 1980년의 7.30 교육개혁 조치에 의해서이다.

이와 같이 현재 우리나라의 초등교원 양성은 독립대학으로 설치된 교육대학교를 중심으로 이루어지고 있다. 이들 교육대학교에서 현재 매년 5,000명 내외의 신입생을 선발하여 양성하고 있다. 전국 교육대학교의 학생수와 졸업생 규모는 다음과 같다.

<표 III-14> 국립 교육대학교 학생수 및 졸업자수

	입학정원	입학자	재적학생수	졸업자수	전공분야 취업자
1998	4,285	4,653	20,969	4,409	3,457
1999	4,285	4,840	21,323	5,106	4,912
2000	4,735	5,075	20,907	5,233	5,185
2001	4,735	4,959	21,418	5,195	5,129
2002	4,855	4,971	23,259	5,072	4,729

자료 : 교육인적자원부 · 한국교육개발원, 「교육통계연보」, 1998~2002.

교육대학교 이외에도 부분적으로 초등교원양성이 이루어지고 있다. 1985년 세워진 한국교원대학교의 제1대학에서 매년 160명의 신입생을 선발 교육하고 있으며 이화여자대학교의 초등교육과에서는 매년 50명의 신입생을 선발하여 교육하고 있다(윤정일 외, 2002).

초등교원 양성은 대부분 교육대학교에서 이루어지고 있으며, 대학간 교육과정이 유사

하다. 단지 교양과정, 전공과정, 심화과정의 범주 내에서 제공되는 선택 교과와 차이 정도가 있을 뿐이다. 이처럼 국립 교육대학을 중심으로 이루어진 초등교원 양성체제는 상대적으로 어느 정도의 질적 수준을 유지할 수 있었다. 특히 IMF이후에는 안정적인 직업인 교사에 대한 선호도가 높고 더구나 사범대학에 비하여 임용 가능성이 높은 교육대학에 우수한 인재들의 지원이 증가하였다.

초등교사는 양성 체계가 단순하여 서울과 경기 지역 등 여러 지역 출신의 교사가 모이는 곳이 아니라면 초등학교 교사의 대다수가 같은 양성기관의 선후배일 경우가 많다. 동료 교사로서 만날 뿐 아니라 선후배 관계로서도 만나기 때문에 같은 학교 교사들 사이에 더욱 상하관계가 강조되기도 한다.

초등교원의 자격과 신규 임용은 별도의 체계에 의해 이루어진다. 교원자격제도는 무시험검정 방법으로 이루어지고 있으며, 초등학교 교사의 경우는 교육대학 또는 일반대학의 초등교육과를 졸업하면 초등학교 2급 정교사 자격증을 취득하게 된다. 국·공립 학교의 신규 임용은 공개전형에 원칙으로 하고, 공개전형에 필요한 사항은 대통령령으로 정하도록 한 교육공무원법 제11조의 규정에 따라 교육공무원 임용 후보자 공개 경쟁시험(임용고사)을 통해 이루어지고 있다. 1990년까지만 해도 교원의 임용은 국·공립 교원양성대학 졸업자의 경우는 무시험으로 우선 임용되었다. 이는 우수한 교원의 확보와 유치를 위한 조치로서 재학 중 입학금과 수업료의 면제 및 학비 보조의 혜택을 받고 졸업 후 일정기간 의무 복무한다는 규정에 근거하여 우선 임용이 이루어져 온 것이다. 그러나 1990년 10월 교육공무원법 제11조의 우선 임용 제도는 출신학교의 설립주체나 학과에 따라 임용을 차별하는 것으로 판결되어 헌법상의 직업 선택의 자유 및 평등의 원칙에 위배된다는 헌법재판소의 위헌 결정에 따라, 1991년도부터는 우선 임용을 폐지하고 공개 전형에 의한 임용이 제도화되었다. 이에 따라 1994년까지 재학생 보호를 위한 임시조치를 경유하여, 현재와 같은 완전 경쟁에 의한 교원임용제도가 시행되게 되었다.

공개 전형에 의한 신규임용은 교원자격증을 취득한 사람을 대상으로 당해 교육공무원의 임용권자가 실시하도록 되어 있다. 시험은 필기시험, 실기시험, 면접시험에 의해 실시하되, 필요한 경우 시험의 일부를 면제할 수 있다. 필기시험은 서술적 단답형, 선택형 또는 논문형으로 채용예정자의 학력과 능력을 평가하고, 실기시험은 예·체능과목 등 실기시험이 필요한 경우 그 실기능력을 평가하며, 면접시험은 교원으로서의 적성·교직원·인격 및 소양을 평가한다. 제1차 시험은 서술적 단답형 또는 선택형 또는 논문형의 필기시험으로, 제2차 시험은 논문형의 필기시험, 실기시험, 면접시험으로 실시한다. 시험의 과목과 배점 비율은 시험실시관이 정하여 시행한다. 제1차 시험에서는 응시자의 시험성적을 합산하여 고득점자순으로 임용예정자의 2배수 이내로 선발하고, 제2차 시험에서는 1.2

배수 이내로 선발한다.<sup>2)</sup> 필답고사에서는 교육학(30%), 전공(70%)시험을 부과하고 있으며, 지역별로 5내지 15점 정도의 수업실기 점수를 면접점수나 실기 점수 등에 반영하고 있다. 그밖에 교육대학 및 정규교원양성기관 졸업(예정)자에게는 1차 시험에서 대학 내신 성적을 반영하고 있으며, 각 시·도 교육청별로 지역내 교원양성대학 졸업자나 어학시험 성적 우수자 등에 대한 가산점을 부여하고 있다.

위와 같은 임용고사의 방식은 교사로서의 자질과 가능성을 제대로 평가할 수 있으나 의 여부로 논란이 제기되어 왔다. 필답고사의 내용이 교사양성교육과정의 내용을 충실히 반영하고 있지 못하고, 출제기준이나 평가방식이 모호하다는 문제도 제기되었다. 일회적인 필답고사와 면접시험의 비중이 높은 반면에 4년간의 대학성적 반영비율이 낮아 우수한 교원을 선발하는데 문제가 있다는 것이다. 임용고사는 교사로 임용되기 위하여 통과하지 않을 수 없는 관문이다. 이 관문은 예비 교사들이 교사로 임용되기 위하여 가장 적절한 준비를 하도록 하는가라는 점에 비추어 의심받고 있는 것이다.

## 나. 교원의 연수 실태

교원의 현직 연수는 현재 자격연수, 일반연수, 특별연수, 국외연수로 구분되어 실시되고 있다. 자격연수는 상급 자격 또는 새로운 자격을 취득하기 위한 연수로서 2급정교사과정·1급정교사과정·전문상담교사과정·사서교사과정·1급양호교사과정·원감과정·원장과정·교감과정 및 교장과정이 있으며, 연수대상자의 선발에 관한 사항 및 연수의 내용은 교육인적자원부령으로 정하고 있다. 직무연수의 과정과 내용은 연수를 담당하는 연수원장(연수를 위탁받은 기관장 포함)이 정하도록 되어 있다. 특별연수는 국내와 국외로 나뉘어지는 데 국내는 한국교원대학교 대학원에 정규 석사과정과 계절제 석사과정에서의 수학을 일컬으며 국외특별 연수도 가능하다.

교육부에서는 교원의 자발적인 연수 열기를 고양시키기 위하여 「교원연수 학점제」 방안을 도입하였는데, 이 내용은 교육부나 시·도 교육청 연수기관이나 대학원, 산업체, 사설학원 등에서 이수한 연수를 학점으로 인정해주고, 일정한 학점에 도달하면 또 다시 이를 승진이나 보수에 반영하겠다는 것이다. 그러나 당초 승진과 보수에 연계시키는 문제는 교사들의 지나친 경쟁을 유도할 뿐만 아니라 교원 연수를 승진이나 보수를 위한 수단으로 전락시킬 가능성이 있다는 문제 등이 제기되어 2001년 7월에 발표한 「교직종합발

2) 교육공무원임용후보자선정경쟁시험규칙(2002.11.5 부분개정, 교육부령 제809호)의 내용을 요약한 것이다.



전방안」에서 검토 후 추진과제로 분류되었다. 현재는 1998년 이후에 받은 연수를 대상으로 15시간당 1학점으로 환산하여 이 학점을 인사기록카드에 누가 기록하고 있으며 1학점당 0.01점씩 연 4학점까지 가산점을 부여하고 있다.

<표 III-15>를 보면, 자격연수를 제외한 모든 종류의 연수에서 경력 21~30년인 교사의 수가 가장 크며 직무연수의 경우 경력에 상관없이 골고루 분포되어 있다. 그리고 경력 11~30년 사이의 교사들이 일반연수를 활발히 받고 있음을 알 수 있다. 한편 전문교과 연수는 일반 연수에 비하여 그다지 활발하게 이루어지고 있지 않음을 알 수 있다.

**<표 III-15> 연수종류별, 경력별 초등학교 교원수 (2002)**

연수종류	일반연수	직무연수	자격연수	시찰연수	전문교과연수	국외연수	기타연수
계	39,401	13,812	1,851	25	114	97	282
10년이하	4,977	4,221	709	2	17	11	52
11~20년	12,689	3,198	375	5	24	40	67
21~30년	14,738	3,998	343	9	51	35	87
31년이상	6,997	2,395	424	9	22	11	76

자료: 한국교육개발원 교육조사통계연구실 제공

주: 일반연수와 자격연수는 현재 소지하고 있는 최상급 자격증 취득 후 최근 10년 이내 이수한 것을 대상으로 조사하였음

## 다. 승진체계

승진을 위한 자격 요건은 경력, 근무 성적, 연수, 가산점 등으로 구성되어 있다. 이 요건별로 필요한 점수를 획득하여야 하며, 모든 요건의 점수를 합한 총점의 상대적 서열에 따라 승진 임용이 결정된다. <표 III-16>를 보면, 2002년의 교감임용자들의 평균연령은 50.8세, 평균 경력 29.5년이며 교장임용자들의 평균 연령은 56.1세, 평균 경력은 35.1년이다. 이전의 통계를 확인하기 어려우나 정년 단축 이후 교장, 교감의 평균 임용 연령이 낮아졌음은 쉽게 짐작할 수 있다.

**<표 III-16> 교감, 교장 임용자의 평균 연령 및 경력(2002년)**

직위	교원수	평균 연령	평균 경력	자격증 취득후 경과년수
교장	385	56.1세	35.1년	1.5년
교감	574	50.8세	29.5년	1.2년

자료: 한국교육개발원 교육조사통계연구실 제공

승진을 원하는 교사들은 두 가지 경로 중 하나를 택하여야 한다. 하나는 교육전문직을 경유하는 길이고 하나는 그것을 경유하지 않는 길이다. 교육전문직이란 이른바 장학사나 교육연구사를 말하는데, 전국적으로 볼 때 1997년 이전에는 추천에 의한 면접으로 임용되었으나 그 이후부터는 시험에 의한 선발로 교육전문직을 임용하고 있다. 교육전문직 선발은 교육전문직 결원 보충을 위한 임용후보자 선발계획을 통해 이루어지며, 전형 기준·전형 방법 및 전형 절차 등은 임용권자가 정하는 바에 의한다. 교육전문직을 위한 별도의 자격증 제도는 없으며, 각 직급별 자격 기준만을 설정하고 있다. 또한 지난 2000년 11월에는 정년단축으로 인해 교장, 교감이 대거 퇴임하면서, 「교육공무원인사관리규정」을 개정하여, 자격 요건이 완화되었다.

서울특별시교육청의 2001년도 인사 관리 원칙의 교육전문직 응시 자격을 보면, 우선 장학사나 교육연구사 응시 대상은 “교감은 전문직 임용 예정일 기준 1년 이상 근무하고 만 52세 이하인 자”, “교사는 교육 경력이 9년 이상이고 만 47세 이하이며 전년도 근무성적이 “우”이상인 자”로 명시되었고, 장학관과 교육연구관의 응시 대상은 “장학관(교육연구관)승진후보자 명부상 승진 예정 인원의 3배수 내에 있는 자”와 “교장, 교감이나 박사학위 소지자로 교육경력 5년 이상인 자”로 명시되어 있다. 교육전문직 시험에 응시하기 위해서는 교감의 경우엔 교육장의 추천을 받아야 하며, 교사일 경우에는 학교장 추천을 받아야 한다. 전형은 서류전형, 1차 필답고사, 2차 면접 및 장학 능력 평가의 절차로 이루어진다. 우선 서류 전형에서는 자격 요건 구비를 확인하게 되며, 1차 전형인 필답고사에서는 교사의 경우엔 「교직·교양 및 교육과정」에 대한 객관식, 주관식 시험을 치르고 교감의 경우엔 주관식 시험을 치르게 되는데, 이때 해당 분야별 각종 가산점이 합산된다. 2차 전형에서는 면접 및 장학 능력 평가를 하게 된다. 최종적으로 1,2차 전형의 점수를 합산 한 후 최다 득점자 순으로 임용자가 결정된다. 그리고 교육전문직에서 교감으로 임용되는 경우는 교감자격증을 소지하고 있으면서, “교육전문직에 2년 이상 재직한 자로서 교육, 교육행정, 교육연구 경력이 17년 이상인 자”나 “교육경력이 10년 이상이고 교육전문직으로 10년 이상 근무한 자”일 경우 가능하다(서울특별시 교육청, 2001).

위에서 살펴본 것은 서울시의 경우지만, 다른 지역도 거의 비슷한 절차와 방법으로 이루어지고 있다. 교육전문직 시험을 볼 수 있는 자격 요건이 비교적 간단하며, 교육전문직을 거칠 경우 승진이 보다 용이하기 때문에 교육전문직 시험의 경쟁률은 매우 높으며, 교사들의 지나친 경쟁과 과열을 방지하기 위해서, 교육전문직 시험 응시 기회는 3회로 제한되고 있다.

교육전문직을 경유하지 않을 경우 경력 점수, 근무성적 점수, 연수 점수, 가산점 등을 취득하여야 한다. 경력점수는 근무 기간을 의미하는 것으로 이를 따기 위하여 별도로 노

력할 수 있는 성질의 점수가 아니다.

근무성적의 평정자는 교장이며 확인자는 교감이다. 평정자와 확인자의 평정점을 각각 50%로 환산하여 그 점수를 합하여 산출한다. 교사의 근무성적 평정 요소는 자질과 태도의 영역에서는 교육자로서의 품성(12점)과 공직자로서의 자세(12점), 근무실적 및 근무수행 능력 영역에서는 학습지도(24점), 생활지도(16점), 교육연구 및 담당업무(16점)로 되어 있다. 이러한 요소가 있으나 대체로 평정자인 교장에 의해 전적으로 평정되는 만큼 승진을 원하는 교사는 교장의 평정을 의식하지 않을 수 없다. 대체로 학교에서는 근무성적 평정을 위하여 모든 교사를 한 줄로 세워 만점부터 순차적으로 점수를 준다. 승진 임용 대상자에 비하여 희망자가 많을 경우 더욱 점수에 민감하지 않을 수 없으므로 승진 희망자는 단위학교에서 가장 높은 점수를 얻기 위하여 노력하지 않을 수 없다. 교장이 지니고 있는 교사 평정권은 교장의 학교 경영 의지를 실현할 수 있도록 하는 기반이 된다. 학교에서는 학교 교육과정 운영의 실무를 담당하는 교무부장에게 제일 높은 점수를 주는 관행이 있다. 최근 정보화로 인한 학교 업무가 폭주한 이후 교육정보부장의 점수도 높다고 한다. 근무성적 평정점은 승진 후보자 명부 작성일로부터 2년 이내의 평정점에 기초하게 되므로 일찍부터 준비해야 되는 사항은 아니다.<sup>3)</sup>

연수 성적은 직무 및 자격 연수 성적과 연구 실적 점수로 구성된다. 직무 연수평정은 10년 이내에 이수한 60시간 이상의 직무 연수 성적과 실적을 평정하는 것이며 자격 연수는 승진 대상 직위와 가장 관련이 깊은 자격 연수 성적 하나를 평정 대상으로 삼는다. 연구 실적 점수(3점을 초과할 수 없다)는 전국 규모나 시·도 규모의 연구대회 점수, 그리고 학위 취득 점수가 포함된다. 가산점에는 교육인적자원부 장관이나 시·도교육감이 지정한 연구 학교 점수, 도서 벽지 근무 경력 점수 등이 포함된다.

이러한 여러 점수들을 합한 것이 교사 개인의 승진 점수가 되어 승진 여부가 결정된다. 승진에 뜻을 둔 교사들의 승진 여부는 소숫점 서너째 자리의 점수 차이에 의해 좌우된다. 승진을 하려는 대부분의 교사는 경력 점수, 연수 점수 등은 비슷하다. 결국 승진을 위한 점수는 근무평정점수나 가산점 등에 의해 결정된다. 지방 근무 교사들이 가산점을 받기 위하여 도서 벽지 근무를 자원하는 것은 그 때문이다. 근무하고 있는 학교에서 상급자로부터 받는 근무평정점수 관리도 소홀히 할 수 없는 것이다.

이러한 승진 체계가 교사 본연의 업무 즉, 학생들의 교과 지도와 생활지도에 헌신하는 정도와 괴리되어 있다는 비판이 꾸준히 제기되고 있다. 수석 교사제는 승진과 교육활동의 괴리를 줄이기 위한 방안으로 검토되고 있다.

---

3) 근무성적평정점은 다음과 같이 계산된다. (최근 1년 이내에 평정한 평정점×60/100) + (최근 1년전 2년 이내에 평정한 평정점×40/100)

## 4. 초등교원정책

교원정책은 별도로 추진되기도 하지만 교육정책의 일환으로 추진되기도 한다. 교육개혁의 일환으로 추진되어온 많은 교육정책 중에는 직접 교원을 대상으로 하거나 교원과 관련이 있는 경우가 많다. 교원정책을 총체적으로 이해하기 위해서는 이 모든 정책의 변화를 이해할 필요가 있지만 여기서는 최근에 초등학교 교육현장에 큰 영향을 미치고 있다고 판단되는 중초교사 임용과 「교원종합대책안」에 대해서만 다루고자 한다.

### 가. 중초교사 임용

중초교사란 중등교원 자격을 소지하고 초등학교 교원 보수교육을 받은 교사이다. 중초교사 임용 관련 문제는 초등학교의 교원 부족 현상과 맞물려 있다. 1999년 교원정년 단축과 명예 퇴직 기준을 40세 이상 교직 경력 20년 이상으로 낮춘 이후 2001년 2월까지 정년퇴직 12,669명, 명예퇴직 29,716명 총 4만 2천 여명이 교단을 떠났다. 이는 정부의 예상 약 2만 1천 여명보다 두 배 정도나 되는 것이었다. 특히 이 기간 중 초등교원의 명예퇴직은 16,208명이었다. 영어 교과와 컴퓨터 교육의 도입으로 인한 부담감, 원로 교사에 대한 편견 등이 중첩되어 초등 교원의 명예 퇴직이 예상보다 많았다.

교원의 부족은 초등학교 수준에서 그리고 교사들이 근무를 기피하는 중소 도시나 읍·면 지역에서 매우 심각하였다. 교원 부족으로 인하여 앞서 언급한 여러 지표에서 보듯 근무 조건이 악화되었으며 그에 따른 교원들의 불만이 컸다.

더구나 2001년도 7·20 교육여건 개선 계획, 즉 학급당 학생수의 감축 계획은 교원 부족 문제를 더욱 심화시키는 것이었다. 교육인적자원부에서는 기획예산처의 동의를 얻어 2002년 초·중등교원 11,000명의 증원 계획을 발표하였으며 여기에 소요되는 2,200억의 예산을 확보하였다. 그러나 예산 편성이 곧 교원의 증원을 보장하는 것은 아니었다. 교육인적자원부에서는 2002년에 초등교사 4,856명, 2003년 9,975명의 증원 계획을 가지고 있으나 양성되는 인원이 제한되어 있는 초등교원의 경우는 이 계획의 실현이 어려웠다. 2002년에 전국 교육대학교 졸업예정자는 4,705명이며, 2003년에는 5,355명이다. 즉, 졸업예정자보다 임용예정자 수가 많게 되는 것이다. 2003년에는 교대 졸업자를 다 충원하고도 4,600여명이 부족할 것으로 추산되었던 것이다.

이러한 문제를 해결하기 위해 여러 방안이 논의되었으나 중등교사자격증 소지자의 초

등교사 임용 방안이 가장 강력한 대안으로 부각되었다. 이 방안을 ‘중초교사’임용 방안으로 부른다.

부족한 초등교원을 충원하기 위한 ‘중초임용’계획은 2단계에 걸쳐 이루어졌다. 1단계는 초등학교 교과전담교사를 확대·배치할 목적으로 중등학교 교원자격증 소지자 가운데 음악·미술·체육·영어 교사 자격소지자를 선발하여 초등학교 교과전담 교육을 실시한 교과전담 기간제 교사 양성과정이며, 2단계는 초등학교 담임교사를 충원할 목적으로 특정 과목과 상관없이 모든 중등학교 교원자격증 소지자를 대상으로 희망자를 선발, 보수교육을 실시한 학급담임 기간제 교사 보수교육과정이다.

1단계 ‘중초임용’계획에 의해 선발된 기간제 교과전담교사는 3,800명 정도이며, 2단계 계획에 의해 일부 지역에서 선발된 새로운 보수교육 대상 인원이 2,200명 정도이다. 교육인적자원부는 부족한 초등교원을 충원하기 위해 교과전담교육이수자의 학급담임교사 전환을 위한 보수교육과 일부 지역에서 선발된 새로운 보수교육 대상자에 대한 초등학교 전과목 교과담당 담임교사 양성을 위한 보수교육을 실시하였다. 이들은 교육대학과 교육청 산하 교육연수원에서 1999학년도 2학기와 동계방학, 그리고 2000학년도 하계 및 동계방학을 이용해 70학점에 해당하는 1,050시간 이상의 전교과 담당 학급담임교사 양성을 위한 보수교육을 이수한 후, 2000년 8월과 12월에 실시한 교원임용고사 특별전형에 응시·합격하여 초등학교 정규교사로서의 직무를 수행하고 있다.

<표 III-17> 중초교사의 임용배치 현황(2001)

구분	전체	중초교사총수	중초교사비율	전체학교수	중초교사배치 학교수	중초교사배치 학교비율
총계	101,918	5,588	0.05	4,161	2,568	0.61
서울	21,717	1,603	0.07	494	485	0.98
부산	9,251	487	0.05	263	219	0.83
대구	5,819	208	0.03	178	117	0.65
인천	6,671	199	0.02	175	131	0.74
대전	3,779	184	0.04	111	89	0.08
경기	24,826	672	0.02	874	388	0.44
강원	4,728	613	0.12	462	276	0.59
충북	4,175	222	0.05	243	152	0.62
전북	6,041	258	0.04	417	203	0.48
전남	6,956	744	0.10	452	280	0.61
경북	7,955	398	0.05	491	228	0.46

자료: 허병기, 「기간제교사의 교직 적응 실태 및 학교조직풍토에 대한 영향 분석」, 교육인적자원부, 2001, 16쪽.

<표 III-17>에서 보듯이 2001년 8월 현재 중초교사는 11개 지역에 총 5,588명이 배치되어 있다. 이들은 학급담임교사나 교과 전담교사로 근무하고 있다. 중초교사 임용은 정년 단축과 명예퇴직 교원의 급증으로 인해 빚어진 초등교원의 부족사태에 단기간 내에 대처하기 위한 방안이었으나, 현실적으로 초등교육과 중등교육이 여러 가지 면에서 다를 수밖에 없는 상황에서 중등교원 양성과정 이수자들에게 단기간의 보수교육을 시킨 후 무리하게 초등학교에 투입하는 것에 대한 많은 문제 제기가 있었다. 허병기(2001: 104-112)의 연구에 따르면 현직 교장·교감들은 중초교사들의 교직 수행 능력이 교대 출신 교사들에 비해 상당히 뒤진다고 평가하고 있다. 또한 중초교사가 배치된 후 기존 초등교원들은 사기나 헌신, 자긍심이 크게 위축되었다고 인식하는 경향을 문제로 제기하고 있다.

## 나. 교직발전종합방안

「교원종합대책안」은 1998년부터 추진되어 실시된 교원정년단축과 체벌금지 등과 같은 일련의 조치들로 인해 교사의 사기가 떨어지고, 정부의 교원 정책에 대한 교직 사회의 불신이 고조되자 이에 대한 대응책으로 모색된 것이다. 이에 교육인적자원부가 교사들의 사기와 전문성을 높이기 위한 방안으로 2001년 7월에 「교원종합대책안」을 발표하였다.

발표에 앞서 99년 12월에 시안이 발표되었고, 시도별 공청회를 거쳐 2000년 9월 최종안이 나올 예정이었다. 그러나 전국교직원노조를 중심으로 핵심 사항에 대한 거센 반발이 제기되자 발표를 늦춘 것이다. 최종안에는 시안 발표 때 포함되어 있었던 “수석교사제 도입”, “교대·사대 통합 및 연계 자격증제도”, “교장연임제”, “교원연수·연구실적 학점제” 등의 내용은 검토 후 추진과제로 그 시행이 유보되었다.

교육인적자원부는 「교원종합대책안」의 기본 방향을 “범사회적인 교원 존중 풍토 조성”, “처우 및 근무여건 개선 등을 통한 교원의 사기 진작”, “전문직으로서 교원의 위상 강화를 위한 전문성 신장”으로 설정하고, 교원의 사기 진작을 위한 추진 과제 6개 분야와 교원의 전문성 신장을 위한 추진과제 4개 분야를 정하고 각 분야별 구체적 추진 과제를 제시하고, 위에서 언급한 바와 같이 의견 수렴 과정에서 다소 무리가 있다고 생각되는 과제는 검토 후 추진과제로 별도 구분하였다.

교직발전종합방안은 당초 1999년 12월에 나온 시안에 비해 전문성 신장이나 교직 풍토 쇄신 등 개혁 과제보다는 교원 처우 개선쪽에 더 무게를 싣게 되었다. 교직발전종합방안에 대한 교원단체쪽의 반응을 살펴보면, 한국교총은 수석교사제 등 핵심 과제가 빠

저있는 등 교직 후퇴 방안이며 한 분야의 전문가와 좋은 교사는 별개의 문제로, 정규 교원도 확보되지 않은 상태에서 자격증 없는 사람들이 교단에 진입하면 교원의 질적 저하가 불가피할 것이라는 논평을 했고, 전교조는 교원 처우 개선은 환영할 만하지만 학교 민주화를 위한 교장선출제 등 개혁적 방안이 포함되어야 할 것이라면서 오랜 기간 뜸을 들인 것에 비해 내용이 부실하다는 평가를 내놓았다. 그 외에도 국무총리 자문기구인 정책평가위원회는 지난해 정부가 추진했던 주요 시책 중 교육관련 시책인 초등학교 교원 충원 문제와 교직종합발전방안에 대해 교육정책 추진에 있어 현실 여건과 학교현장의 의견수렴 노력을 강화해야 할 것으로 지적하기도 했다.

## IV. 교사의 의식

이 장에서는 질문지 조사 결과를 토대로 교사의 의식을 직업정체감, 교직의 특성에 대한 인식, 교사의 성향, 교직의 매력에 대한 인식, 교사의 근무 조건에 대한 인식, 교직지원체제에 대한 인식으로 나누어 살펴본다.

### 1. 직업정체감

교사들의 직업정체감은 교직 선택에 대한 만족도, 교직 이탈 욕구, 교직에서 느끼는 성취감, 평교사로서의 자부심 등 네 개의 문항을 통해서 알아보았다.

“나는 교직을 선택하기를 잘 했다고 생각한다”는 문항에 대해 <표 IV-1>에서와 같이 조사 대상 교사의 52.9%가 ‘다소 그렇다’고 응답함으로써 가장 높은 비율을 나타냈으며, 29.5%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답함으로써 두 번째로 높은 비율을 나타냈다. 이 둘을 합한 비율은 82.4%로서 초등학교 교사들의 교직 선택에 대한 만족도가 상당히 높다고 볼 수 있다.

집단간 차이 분석 결과를 보면 학교 수준, 성별, 지역, 경력, 연령에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다.<sup>4)</sup> 여교사의 만족도가 남교사보다 훨씬 높다. ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 비슷하나, ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 여교사가 남교사보다 두 배 이상 높다. 지역별 차이를 보면 ‘그렇다’고 응답한 비율이 대도시에서 가장 높으며 그 다음으로는 중소도시, 읍면 순이다. 경력별 반응 경향을 보면 5년 이하의 경력 집단의 만족도가 가장 높으며, 21년 이상 경력 집단의 만족도가 가장 낮다. ‘매우 그렇다’와 ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율에서 집단간 차이가 크다. 5년 이하의 경력 집단이 다른 경력 집단보다 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 훨씬 높은 반면, ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 다른 경력 집단보다 낮다. 대체로 경력이 많을수록 자신이 교직을 선택한 것에 대한 만족도가 낮아지는 경향을 보이고 있다. 학교 수준별 차이를 보면 초등학교 교사의 교직 선택에 대한 만족도가 중학교와 고등학교 교사의 만족도보다 높다. 학

---

4) 이 장에서 제시되는 모든 표의 배경 변인 별 분석 결과는 초등학교 교사를 대상으로 한 것이다. 초등학교와 중등학교의 학교 수준별 차이 분석은 교사문화 연구의 제 1차년도인 2001년에 이루어진 「중등학교 교사의 생활과 문화」에서 실시한 질문지 문항과 동일한 문항에 한하여 이루어졌다.



교 수준이 높아질수록 교직 선택에 대한 만족도가 낮아지는 경향을 보이고 있다.

<표 IV-1> 나는 교직을 선택하기를 잘 했다고 생각한다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
학 교 수 준	초등학교	314(29.5)	563(52.9)	167(15.7)	20(1.9)	1064(100.0)	20.923**
	중학교	180(27.6)	324(49.7)	128(19.6)	20(3.1)	652(100.0)	
	고등학교	101(24.5)	197(47.8)	98(23.8)	16(3.9)	412(100.0)	
성 별	남	41(17.0)	126(52.3)	69(28.6)	5(2.1)	241(100.0)	49.526**
	여	272(33.1)	436(53.1)	98(11.9)	15(1.8)	821(100.0)	
지 역	대도시	148(31.8)	255(54.8)	54(11.6)	8(1.7)	465(100.0)	15.180*
	중소도시	126(28.5)	228(51.6)	82(18.6)	6(1.4)	442(100.0)	
	읍 면	40(25.5)	80(51.0)	31(19.7)	6(3.8)	157(100.0)	
직 위	부장교사	83(31.7)	136(51.9)	40(15.3)	3(1.1)	262(100.0)	1.646
	평교사	231(28.8)	562(52.9)	167(15.7)	20(1.9)	821(100.0)	
경 력	5년 이하	92(37.6)	121(49.4)	26(10.6)	6(2.4)	245(100.0)	18.293*
	6-10년	29(22.5)	74(57.4)	23(17.8)	3(2.3)	129(100.0)	
	11-20년	88(27.7)	178(56.0)	47(14.8)	5(1.6)	318(100.0)	
	21년 이상	104(28.1)	189(51.1)	71(19.2)	6(1.6)	370(100.0)	

\*p<.05 \*\* p<.01

“나는 다른 직업에 취업할 가능성이 있다면 교직을 떠나고 싶다”는 문항에 대해서 가장 많은 수인 42.6%의 교사가 ‘별로 그렇지 않다’고 응답하였다(<표 IV-2>). 그 다음으로는 ‘다소 그렇다’가 26.1%로 높은 비율을 나타냈다. ‘매우 그렇다’고 응답한 비율이 7.1%, ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 26.1%이므로, 조사 대상 중 약 1/3에 해당하는 33.2%의 교사가 교직을 떠나고 싶은 욕구를 가지고 있음을 알 수 있다.

집단간에는 성별에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 남교사가 여교사보다 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 훨씬 높은 반면, ‘전혀 그렇지 않다’고 응답한 비율은 훨씬 낮다. 여교사보다 남교사의 교직 이탈 욕구가 크다는 것을 알 수 있다. 학교 수준별 차이를 보면 초등학교 교사의 교직 이탈 욕구가 중학교와 고등학교 교사의 교직 이탈 욕구보다 작다. 학교 수준이 높을수록 교직 이탈 욕구가 큰 것으로 나타났다.

<표 IV-2> 나는 다른 직업에 취업할 가능성이 있다면 교직을 떠나고 싶다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
학 교 수 준	초등학교	76(7.1)	278(26.1)	453(42.6)	257(24.2)	1064(100.0)	13.426*
	중학교	64(9.8)	179(27.5)	287(44.1)	121(18.6)	651(100.0)	
	고등학교	39(9.5)	121(29.4)	176(42.7)	76(18.4)	412(100.0)	
성 별	남	28(11.6)	83(34.4)	101(41.9)	29(12.0)	241(100.0)	35.683**
	여	48(5.8)	195(23.8)	351(42.8)	227(27.6)	831(100.0)	
지 역	대도시	27(5.8)	103(22.2)	213(45.8)	122(26.2)	465(100.0)	10.952
	중소도시	36(8.1)	132(29.9)	175(39.6)	99(22.4)	442(100.0)	
	읍 면	13(8.3)	43(27.4)	65(41.4)	36(22.9)	157(100.0)	
직 위	부장교사	21(8.0)	64(24.4)	116(44.3)	61(23.3)	262(100.0)	1.127
	평교사	55(6.9)	214(26.7)	336(41.9)	196(24.5)	801(100.0)	
경 력	5년이하	18(7.3)	54(22.0)	107(43.7)	66(26.9)	245(100.0)	5.089
	6-10년	8(6.2)	33(25.6)	58(45.0)	30(23.3)	129(100.0)	
	11-20년	23(7.2)	83(26.1)	139(43.7)	73(23.0)	318(100.0)	
	21년 이상	27(7.3)	108(29.2)	148(40.0)	87(23.5)	370(100.0)	

\*p<.05    \*\* p<.01

“나는 교직을 수행하면서 성취감을 느낀다”는 문항에 대해서 <표 IV-3>에서와 같이 가장 많은 수인 61.5%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였으며, 그 다음으로 많은 수인 23.4%의 교사가 ‘별로 그렇지 않다’고 응답하였다. ‘매우 그렇다’고 응답한 교사는 13.7%이며 긍정적으로 응답한 교사의 비율은 75.2%이다. 교직을 수행하며 느끼는 성취감은 초등학교 교사가 가장 높으며 그 다음으로 중학교, 고등학교 순이다. 초등학교 교사의 75.2%가 교직을 수행하며 성취감을 느낀다고 답한 데 비하여 중학교 교사는 64.9%, 고등학교 교사는 59.5%가 교직 수행의 성취감을 느낀다고 답하였다. 또한 남교사에 비하여 여교사들이 성취감을 더 느낀다고 볼 수 있다. 초등학교 남교사의 58.9%가 성취감을 느끼는데 비하여 여교사는 79.9%가 성취감을 느끼고 있다. 지역적으로 보면 대도시에 근무하는 교사의 성취감이 가장 높고 그 다음으로 중소도시에 근무하는 교사가 높으며, 마지막으로 읍면 지역에 근무하는 교사의 성취감은 도시 지역에 근무하는 교사에 비하여 낮은 편이다.

경력별로는 ‘다소 그렇다’와 ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율에서 집단간 차이가 크다. 6-10년 경력 교사 중에서 ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율이 다른 경력 집단, 특히 5년 이하 경력 집단보다 훨씬 높다. ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 5년 이하 경력 집단이 다른 경력 집단, 특히 21년 이상 경력 집단보다 훨씬 높다. 전체적으로 보면 5년 이하 경력 집단이 성취감을 가장 크게 느끼고 있고 6-10년 경력 집단이 성취감을 가장 적게 느끼고 있다. 그리고 21년 이상 경력 집단이 11-20년 경력 집단보다 성취감을 덜 느끼고 있다.

<표 IV-3> 나는 교직을 수행하면서 성취감을 느낀다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
학 교 수 준	초등학교	146(13.7)	654(61.5)	249(23.4)	15(1.4)	1064(100.0)	45.662**
	중학교	74(11.4)	348(53.5)	209(32.1)	20(3.1)	651(100.0)	
	고등학교	49(11.9)	196(47.6)	150(36.4)	17(4.1)	412(100.0)	
성 별	남	23(9.5)	119(49.4)	92(38.2)	7(2.9)	241(100.0)	45.047**
	여	122(14.9)	534(65.0)	157(19.1)	8(1.0)	821(100.0)	
지 역	대도시	60(12.9)	315(67.7)	84(18.1)	6(1.3)	465(100.0)	17.278**
	중소도시	65(14.7)	254(57.5)	117(26.5)	6(1.4)	442(100.0)	
	읍 면	21(13.4)	85(54.1)	48(30.6)	3(1.9)	157(100.0)	
직 위	부장교사	40(15.3)	158(60.3)	59(22.5)	5(1.9)	262(100.0)	1.397
	평교사	106(13.2)	495(61.8)	190(23.7)	10(1.2)	801(100.0)	
경 력	5년이하	38(15.5)	157(64.1)	46(18.8)	4(1.6)	245(100.0)	17.123*
	6-10년	14(10.9)	78(60.5)	35(27.1)	2(1.6)	129(100.0)	
	11-20년	33(10.4)	210(66.0)	74(23.3)	1(0.3)	318(100.0)	
	21년 이상	61(16.5)	207(55.9)	94(25.4)	8(2.2)	370(100.0)	

\*p<.05    \*\* p<.01

“나는 평교사로 정년 퇴임하는 것을 명예롭게 생각한다”는 문항에 대해서 가장 많은 수인 42.2%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였으며, 그 다음으로 많은 수인 29.9%의 교사가 ‘별로 그렇지 않다’고 응답하였다(<표 IV-4>). ‘매우 그렇다’고 응답한 교사가 23.0%이므로 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율과 합하면 65.2%의 교사가 긍정적으로 응답하

였음을 알 수 있다. 집단간에는 성별에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 남교사보다 여교사 집단에서 훨씬 높은 반면, ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 여교사보다 남교사 집단에서 높다. 여교사보다 남교사의 승진 욕구가 높음을 알 수 있다.

<표 IV-4> 나는 평교사로 정년퇴임 하는 것을 명예롭게 생각한다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
교수 준	초등학교	244(23.0)	449(42.2)	318(29.9)	52(4.9)	1063(100.0)	4.312
	중학교	139(21.4)	271(41.7)	195(30.0)	45(6.9)	650(100.0)	
	고등학교	95(23.1)	167(40.6)	121(29.4)	28(6.8)	411(100.0)	
성 별	남	37(15.4)	103(42.7)	85(35.3)	16(6.6)	241(100.0)	12.623**
	여	206(25.1)	345(42.1)	233(28.4)	36(4.4)	820(100.0)	
지 역	대도시	118(25.4)	203(43.8)	126(27.2)	17(3.7)	464(100.0)	11.608
	중소도시	94(21.3)	184(41.6)	143(32.4)	21(4.8)	442(100.0)	
	읍 면	32(20.4)	62(39.5)	49(31.2)	14(8.9)	157(100.0)	
직 위	부장교사	54(20.6)	104(39.7)	86(32.8)	18(6.9)	262(100.0)	5.089
	평교사	190(23.8)	344(43.0)	232(29.0)	34(4.3)	800(100.0)	
경 력	5년이하	51(20.9)	111(45.5)	74(30.3)	8(3.3)	244(100.0)	11.017
	6-10년	33(25.6)	51(39.5)	40(31.0)	5(3.9)	129(100.0)	
	11-20년	86(27.0)	132(41.5)	85(26.7)	15(4.7)	318(100.0)	
	21년 이상	73(19.7)	154(41.6)	119(32.2)	24(6.5)	370(100.0)	

\*\* p<.01

교사문화에 관한 선행 연구들에 의하면 교사들은 학생들을 잘 가르치기 위해서 꼭 필요한 조건을 확보하는데 거의 힘을 발휘할 수 없고, 또 자신들의 교육 활동에 영향을 미치는 중요한 결정에서 아무런 역할을 할 수 없기 때문에 딜레마와 갈등을 경험하게 된다고 한다(이혜영 외, 2001: 19). 이 연구에서는 교사들이 자신들이 처해 있는 상황 속에서 스스로를 어떤 존재로 인식하고 있는가를 알아보고자 하였다.

“교사로서의 소신을 펼치기에는 교사가 무력하다”는 문항에 대해 ‘매우 그렇다’고 응답한 교사는 24.8%, ‘다소 그렇다’고 응답한 교사는 54.3%로서 79.1%에 이르는 교사가 무

력감을 느끼고 있음을 보여주고 있다(<표 IV-5>).

집단간에는 성별, 직위에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 남교사가 여교사보다 훨씬 높은 반면, ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 남교사가 여교사보다 낮다. 직위별로는 부장교사가 평교사보다 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 높다.

<표 IV-5> 교사로서의 소신을 펼치기에는 교사가 무력하다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
	전체	264(24.8)	577(54.3)	207(19.5)	15(1.4)	1063(100.0)	
성 별	남	76(31.5)	126(52.3)	39(16.2)	-	241(100.0)	11.799**
	여	188(22.9)	451(55.0)	166(20.2)	15(1.8)	820(100.0)	
지 역	대도시	118(25.4)	243(52.4)	97(20.9)	6(1.3)	464(100.0)	1.907
	중소도시	108(24.4)	246(55.7)	82(18.6)	6(1.4)	442(100.0)	
	읍 면	38(24.2)	88(56.1)	28(17.8)	3(1.9)	157(100.0)	
직 위	부장교사	73(28.0)	152(58.2)	35(13.4)	1(0.4)	261(100.0)	11.310*
	평교사	191(23.8)	425(53.1)	171(21.3)	14(1.7)	801(100.0)	
경 력	5년이하	57(23.3)	120(49.0)	64(26.1)	4(1.6)	245(100.0)	14.504
	6-10년	25(19.4)	78(60.5)	24(18.6)	2(1.6)	129(100.0)	
	11-20년	90(28.4)	173(54.6)	49(15.5)	5(1.6)	317(100.0)	
	21년 이상	92(24.9)	205(55.4)	69(18.6)	4(1.1)	370(100.0)	

\* - 은 해당하는 응답자가 없음을 의미(이하 동일)

\* p<.05

\*\* p<.01

“교사들이 행사할 수 있는 권한보다 부담해야 할 책임이 더 크다”는 문항에 대해 <표 IV-6>에서와 같이 45.6%의 교사가 ‘매우 그렇다’, 49.1%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였다. ‘별로 그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’고 응답한 교사는 5.4%에 불과하다.

집단간에는 경력과 연령에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 경력 6-10년과 11-20년 집단이 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 다른 경력 집단보다 훨씬 높고, ‘다소 그렇다’와 ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 낮다. 대체로 경력과 연령에서 중간 집단이 다른 집단보다 자신들의 무력감을 더 크게 느끼고 있음을 알 수 있다.

<표 IV-6> 교사들이 행사할 수 있는 권한보다 부담해야 할 책임이 더 크다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
	전체	484(45.6)	521(49.1)	55(5.2)	2(0.2)	1062(100.0)	
성별	남	110(46.0)	114(47.7)	15(6.3)	-	239(100.0)	1.439
	녀	372(45.3)	407(49.6)	40(4.9)	2(0.2)	821(100.0)	
지역	대도시	211(45.5)	230(49.6)	23(5.0)	-	464(100.0)	7.863
	중소도시	211(48.0)	207(47.0)	20(4.5)	2(0.5)	440(100.0)	
	읍면	62(39.2)	84(53.2)	12(7.6)	-	158(100.0)	
직위	부장교사	130(49.6)	120(45.8)	12(4.6)	-	262(100.0)	2.955
	평교사	353(44.2)	401(50.2)	43(5.4)	2(0.3)	799(100.0)	
경력	5년이하	92(37.4)	132(53.7)	21(8.5)	1(0.4)	246(100.0)	20.049*
	6-10년	63(49.2)	59(46.1)	6(4.7)	-	128(100.0)	
	11-20년	163(51.4)	145(45.7)	8(2.5)	1(0.3)	317(100.0)	
	21년 이상	165(44.7)	184(49.9)	20(5.4)	-	369(100.0)	

\* p<.05      \*\* p<.01

“교사에 대한 사회적인 기대가 교사의 능력이나 여건에 비해 크다”는 문항에 대해 ‘매우 그렇다’고 응답한 교사는 30.8%, ‘다소 그렇다’고 응답한 교사는 50.6%로서 81.4%에 이르는 교사가 자신의 능력이나 여건에 비해 사회적인 기대가 크다는 인식을 하고 있다 (<표 IV-7>).

집단간에는 학교 수준, 경력, 연령에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 경력별로 보면 ‘매우 그렇다’고 반응한 비율은 경력이 많을수록 낮은 반면, ‘다소 그렇다’와 ‘별로 그렇지 않다’고 반응한 비율은 대체로 경력이 많을수록 높다. 전체적으로 5년 이하와 6-10년 경력 집단이 다른 경력 집단보다 교사의 능력, 여건과 사회적인 기대 사이의 격차를 더 크게 느끼고 있다. 학교 수준별로는 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 초등 교사가 중등 교사에 비해 높은 반면, ‘별로 그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’고 응답한 비율은 낮다. 초등교사가 사회적 기대와 교사의 능력, 여건과의 격차를 더 크게 느끼고 있는 것이다.

<표 IV-7> 교사에 대한 사회적인 기대가 교사의 능력이나 여건에 비해 크다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
학교수준	초등학교	327(30.8)	537(50.6)	182(17.1)	16(1.5)	1062(100.0)	30.908**
	중학교	165(25.3)	324(49.7)	138(21.2)	25(3.8)	652(100.0)	
	고등학교	99(24.1)	204(49.8)	83(20.2)	24(5.9)	410(100.0)	
성별	남	69(28.6)	118(49.0)	50(20.7)	4(1.7)	241(100.0)	2.987
	여	257(31.4)	418(51.0)	132(16.1)	12(1.5)	819(100.0)	
지역	대도시	151(32.6)	226(48.8)	79(17.1)	7(1.5)	463(100.0)	1.768
	중소도시	130(29.4)	227(51.4)	78(17.6)	7(1.6)	442(100.0)	
	읍면	46(29.3)	84(53.5)	25(15.9)	2(1.3)	157(100.0)	
직위	부장교사	70(26.7)	129(49.2)	57(21.8)	6(2.3)	262(100.0)	7.720
	평교사	257(32.2)	407(50.9)	125(15.6)	10(1.3)	799(100.0)	
경력	5년이하	88(35.9)	119(48.6)	38(15.5)	-	245(100.0)	22.200**
	6-10년	45(34.9)	66(51.2)	16(12.4)	2(1.6)	129(100.0)	
	11-20년	102(32.2)	160(50.5)	52(16.4)	3(0.9)	317(100.0)	
	21년 이상	91(24.7)	191(51.8)	76(20.6)	11(3.0)	369(100.0)	

\*\* p<.01

## 2. 교직의 특성에 대한 인식

제 II장에서 살펴보았듯이 선행 연구들은 교사문화의 특성이 교직 특유의 불확실성, 보다 구체적으로 말하면 가르치는 일의 효과가 불확실하다는 점과 불가분의 관련이 있음을 밝히고 있다. 이 연구에서는 교직의 불확실성에 관련된 질문을 통해 교사의 의식을 파악해보고자 하였다.

“교사가 학생들에게 긍정적인 영향을 미치고 있는지를 파악하는 것은 쉽지 않다”는 문항에 대해 <표 IV-8>에서와 같이 51.7%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였으며, 4.0%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답하였다. 이 둘을 합한 비율은 55.7%로서 ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 교사와 ‘전혀 그렇지 않다’고 응답한 교사의 비율보다 조금 더 높다.

집단별로는 성별에 따라 유의한 차이가 있었다. ‘그렇다’고 응답한 비율은 여교사보다 남교사 집단이 높다.

<표 IV-8> 교사가 학생들에게 긍정적인 영향을 미치고 있는지를 파악하는 것은 쉽지 않다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
학 교 수 준	초등학교	43(4.0)	550(51.7)	445(41.8)	26(2.4)	1064(100.0)	10.149
	중학교	22(3.4)	319(49.2)	280(43.1)	28(4.3)	649(100.0)	
	고등학교	16(3.9)	189(46.0)	186(45.3)	20(4.9)	411(100.0)	
성 별	남	19(7.9)	133(55.4)	80(33.3)	8(3.3)	240(100.0)	18.605**
	여	24(2.9)	416(50.6)	364(44.3)	18(2.2)	822(100.0)	
지 역	대도시	14(3.0)	230(49.5)	209(44.9)	12(2.6)	465(100.0)	9.408
	중소도시	18(4.1)	244(55.3)	170(38.5)	9(2.0)	441(100.0)	
	읍 면	11(7.0)	76(48.1)	66(41.8)	5(3.2)	158(100.0)	
직 위	부장교사	10(3.8)	141(53.8)	103(39.3)	8(3.1)	262(100.0)	1.427
	평교사	33(4.1)	408(50.9)	342(42.7)	18(2.2)	801(100.0)	
경 력	5년 이하	9(3.7)	129(52.4)	104(42.3)	4(1.6)	246(100.0)	9.838
	6-10년	3(2.3)	61(47.3)	63(48.8)	2(1.6)	129(100.0)	
	11-20년	14(4.4)	153(48.3)	141(44.5)	9(2.8)	317(100.0)	
	21년 이상	17(4.6)	206(55.7)	136(36.8)	11(3.0)	370(100.0)	

\*\* p<.01

“교사의 교육활동 능력은 객관적으로 평가하기 어렵다”는 문항에 대해서 <표 IV-9>에  
서와 같이 49.7%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였으며, 47.5%의 교사가 ‘매우 그렇다’  
고 응답하였다. 거의 모든 교사가 교사의 교육활동 능력에 대한 객관적 평가의 가능성을  
회의적으로 보고 있음을 알 수 있다. 이러한 경향은 교사의 성, 근무 지역, 직위, 경력을  
막론하고 차이가 거의 없었다.

이러한 조사 결과는 교사에 대한 성과급 지급에 대한 논란을 예견하게 한다. 즉, 교사  
들이 그들의 직무로 가장 중요하게 여기는 교육활동에 대하여 객관적인 평가가 어렵다고  
보는 만큼 그것을 전제한 성과급 지급의 정당성을 의심할 가능성이 높다. 이 조사 결과  
만으로는 교사들이 근본적으로 교육활동에 대한 객관적인 평가가 어렵다고 보는 것인지  
혹은 교사들이 합의할 수 있는 평가 기준이 마련되면 교육활동에 대한 객관적인 평가가  
가능하다고 보는 것인지에 대하여서는 알 수 없다. 이에 대한 후속적인 조사가 필요하다  
고 본다.



<표 IV-9> 교사의 교육활동 능력은 객관적으로 평가하기 어렵다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
	전체	506(47.5)	523(49.7)	36(3.4)	1(0.1)	1066(100.0)	
성별	남	112(46.5)	118(49.0)	10(4.1)	1(0.4)	241(100.0)	4.020
	여	393(47.8)	404(49.1)	26(3.2)	-	823(100.0)	
지역	대도시	230(49.5)	220(47.3)	14(3.0)	1(0.2)	465(100.0)	4.321
	중소도시	210(47.4)	217(49.0)	16(3.6)	-	443(100.0)	
	읍면	66(41.8)	86(54.4)	6(3.8)	-	158(100.0)	
직위	부장교사	122(46.6)	128(48.9)	11(4.2)	1(0.4)	262(100.0)	3.811
	평교사	383(47.7)	395(49.2)	25(3.1)	-	803(100.0)	
경력	5년이하	103(41.9)	136(55.3)	7(2.8)	-	246(100.0)	11.340
	6-10년	58(45.0)	63(48.8)	8(6.2)	-	126(100.0)	
	11-20년	163(51.1)	148(46.4)	8(2.5)	-	319(100.0)	
	21년 이상	181(48.9)	175(47.3)	13(3.5)	1(0.3)	370(100.0)	

\*p<.05

“교사의 행정업무 능력은 객관적으로 평가하기 어렵다”는 문항에 대해서 <표 IV-10>에서와 같이 53.6%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였고, 23.1%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답함으로써 76.7%의 교사가 긍정적인 반응을 보였다. “교사의 교육활동 능력은 객관적으로 평가하기 어렵다”는 문항에 대해 ‘그렇다’고 응답한 비율에 비하면 훨씬 낮은 수치이다. 교사들은 교육활동 능력보다는 행정업무 능력을 객관적으로 평가할 수 있는 가능성이 크다고 생각하고 있음을 알 수 있다. 이와 같은 교사들의 의식은 학교 현장에서 수업 등 교육활동보다 행정업무 능력이 교사의 능력을 판단하는 기준으로 활용될 수 있음을 시사한다.

집단간 차이를 보면 직위별로 반응 경향에 유의미한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 부장 교사보다는 평교사가 교사의 행정 업무 능력을 객관적으로 평가하기 어렵다고 생각하고 있음을 알 수 있다. 평교사에 비하여 행정 업무를 많이 수행하는 부장교사들이 교사의 행정 업무 능력을 객관적으로 평가할 수 있다고 생각하는 경향이 다소 높음을 알 수 있다.

<표 IV-10> 교사의 행정업무 능력은 객관적으로 평가하기 어렵다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
	전체	246(23.1)	571(53.6)	232(21.8)	16(1.5)	1066(100.0)	
성별	남	52(21.6)	126(52.3)	58(24.1)	5(2.1)	241(100.0)	2.124
	여	194(23.6)	444(54.0)	174(21.2)	10(1.2)	822(100.0)	
지역	대도시	97(20.9)	245(52.7)	112(24.1)	11(2.4)	465(100.0)	9.111
	중소도시	114(25.8)	238(53.8)	87(19.7)	3(0.7)	442(100.0)	
	읍면	35(22.2)	88(55.7)	33(20.9)	2(1.3)	158(100.0)	
직위	부장교사	54(20.6)	134(51.1)	66(25.2)	8(3.1)	262(100.0)	8.708*
	평교사	192(23.9)	436(54.4)	166(20.7)	8(1.0)	802(100.0)	
경력	5년이하	54(22.0)	134(54.5)	51(20.7)	7(2.8)	246(100.0)	12.173
	6-10년	26(20.3)	63(49.2)	37(28.9)	2(1.6)	128(100.0)	
	11-20년	85(26.6)	161(50.5)	69(21.6)	4(1.3)	319(100.0)	
	21년 이상	81(21.9)	211(57.0)	75(20.3)	3(0.8)	370(100.0)	

\*p<.05

“같은 경력의 교사라면 차등적인 보수를 받아서는 안 된다”는 문항에 대해서 <표 IV-11>에서와 같이 가장 많은 수인 48.3%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답하였고, 그 다음으로 많은 수인 37.4%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였다. 이 문항은 “교사의 능력은 객관적으로 평가하기 어렵다”는 문항과 일맥상통한다고 볼 수 있다. 교사의 능력을 객관적으로 평가하기 위한 준거가 확립되어 있지 않은 상태에서 일반적으로 경력이 능력의 대리 변인으로 받아들여지고 있기 때문이다. 교사에 대한 성과급 지급에 반대하는 교사들의 정서는 이런 일반적인 인식을 반영하고 있는 것으로 보인다.

이 문항에 대한 반응 경향은 성별, 경력에 따라 유의한 차이가 있었다. 남교사보다 여교사 집단에서 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율이 훨씬 높다. 경력 집단별로는 경력이 많을수록 ‘매우 그렇다’고 반응한 비율은 높은 반면, ‘별로 그렇지 않다’고 반응한 비율은 낮다.

<표 IV-11> 같은 경력의 교사라면 차등적인 보수를 받아서는 안된다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
학 교 수 준	초등학교	513(48.3)	397(37.4)	123(11.6)	29(2.7)	1062(100.0)	219.342
	중학교	156(24.0)	249(38.3)	211(32.5)	34(5.2)	650(100.0)	
	고등학교	91(22.2)	148(36.2)	140(34.2)	30(7.3)	409(100.0)	
성 별	남	100(41.7)	97(40.4)	27(11.3)	16(6.7)	240(100.0)	21.095**
	여	412(50.2)	300(36.6)	95(11.6)	13(1.6)	820(100.0)	
지 역	대도시	223(48.1)	174(37.5)	51(11.0)	16(3.4)	464(100.0)	8.516
	중소도시	225(51.1)	160(36.4)	48(10.9)	7(1.6)	440(100.0)	
	읍 면	65(41.1)	63(39.9)	24(15.2)	6(3.8)	158(100.0)	
직 위	부장교사	119(45.4)	104(39.7)	28(10.7)	11(4.2)	262(100.0)	4.041
	평교사	393(49.2)	293(36.7)	95(11.9)	18(2.3)	799(100.0)	
경 력	5년 이하	89(36.3)	104(42.4)	42(17.1)	10(4.1)	245(100.0)	50.088**
	6-10년	49(38.0)	49(38.0)	28(21.7)	3(2.3)	129(100.0)	
	11-20년	161(50.6)	122(38.4)	28(8.8)	7(2.2)	318(100.0)	
	21년 이상	212(57.6)	122(33.2)	25(6.8)	9(2.4)	368(100.0)	

\*\*p<.01

### 3. 교사의 성향

교사의 성향은 선행 연구들이 교사문화의 특성으로 지적한 개인주의와 보수주의를 드러내 주는 문항을 통해 파악하였다.

“교사로서의 능력을 획득하고 발달시켜 가는 것은 교사 개인이 알아서 할 일이다”는 문항에 대해 54.8%의 교사가 ‘다소 그렇다’, 20.5%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답하였다(<표 IV-12>). 집단간에는 성별, 지역, 직위, 경력에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 남교사가 여교사보다 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 높은 반면, ‘다소 그렇다’와 ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 낮다. 직위별로는 부장 교사가 평교사보다 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 높다. 경력별로는 ‘매우 그렇다’와 ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율에서 경력 집단간 차이가 크다. 6-10년 경력 집단을 제외하고는 경력이 많

을수록 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율이 높으며, ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 낮다. 연령별 집단간에도 ‘매우 그렇다’와 ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율에서 차이가 크다. 연령이 많을수록 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 높은 반면, ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 낮다. 대체로 경력이 개인주의적 성향이 강하다고 볼 수 있다. 학교 수준별로는 초등학교 교사가 중학교와 고등학교 교사보다 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 높은 반면, ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 낮다.

<표 IV-12> 교사로서의 능력을 획득하고 발달시켜 가는 것은 교사 개인이  
알아서 할 일이다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
학 교 수 준	초등학교	218(20.5)	583(54.8)	218(20.5)	44(4.1)	1063(100.0)	115.013**
	중학교	66(10.1)	289(44.4)	223(34.3)	73(11.2)	651(100.0)	
	고등학교	46(11.2)	181(44.1)	141(34.4)	42(10.2)	410(100.0)	
성 별	남	66(27.4)	122(50.6)	46(19.1)	7(2.9)	241(100.0)	9.832*
	여	151(18.4)	460(56.1)	172(21.0)	37(4.5)	820(100.0)	
지 역	대도시	104(22.4)	259(55.8)	89(19.2)	12(2.6)	464(100.0)	17.419**
	중소도시	71(16.1)	250(56.6)	95(21.5)	26(5.9)	442(100.0)	
	읍 면	43(27.4)	74(47.1)	34(21.7)	6(3.8)	157(100.0)	
직 위	부장교사	66(25.5)	147(56.1)	44(16.8)	5(1.9)	262(100.0)	10.347*
	평교사	152(19.0)	435(54.4)	174(21.8)	39(4.9)	800(100.0)	
경 력	5년 이하	37(15.1)	138(56.3)	61(24.9)	9(3.7)	245(100.0)	75.237**
	6-10년	11(8.5)	63(48.8)	45(34.9)	10(7.8)	129(100.0)	
	11-20년	57(18.0)	173(54.6)	67(21.1)	20(6.3)	317(100.0)	
	21년 이상	113(30.5)	207(55.9)	45(12.2)	5(1.4)	370(100.0)	

\*p<.05      \*\*p<.01

교사들의 개인주의적 성향은 교수 방법, 기술 등의 향상을 위해 함께 일하는 것에 별로 큰 관심을 보이지 않는 데에서도 찾아볼 수 있다. 이 연구에서는 “다른 교사에게 효과적인 방법이 나에게도 꼭 효과적인 것은 아니다”라는 문항에 대한 교사들의 반응을 알아보았다. <표 IV-13>에서 볼 수 있는 바와 같이 70.4%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답

하였으며, 24.7%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답하였다. 이는 교사들의 개인주의적 성향이 매우 강함을 보여 주는 것이다.

집단별로 보면 성별, 경력에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 남교사보다는 여교사 중에서 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율이 높은 반면, ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 낮다. 경력별로는 6-10년 경력 집단을 제외하면 경력이 많을수록 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 낮은 반면, ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 높다.

<표 IV-13> 다른 교사에게 효과적인 방법이 나에게도 꼭 효과적인 것은 아니다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
	전체	263(24.7)	750(70.4)	50(4.7)	2(2.0)	1065(100.0)	
성별	남	50(20.7)	170(70.5)	16(7.9)	2(0.8)	241(100.0)	15.534**
	여	213(25.9)	578(70.3)	31(3.8)	-	822(100.0)	
지역	대도시	125(26.9)	321(69.2)	17(3.7)	1(0.2)	464(100.0)	6.673
	중소도시	99(22.3)	319(72.0)	25(5.6)	-	443(100.0)	
	읍면	39(24.7)	110(69.6)	8(5.1)	1(0.6)	158(100.0)	
직위	부장교사	63(24.1)	184(70.5)	14(5.4)	-	261(100.0)	1.023
	평교사	200(24.9)	565(70.4)	36(4.5)	2(0.2)	803(100.0)	
경력	5년이하	76(30.9)	161(65.4)	8(3.3)	1(0.4)	246(100.0)	32.498**
	6-10년	45(34.9)	77(59.7)	6(4.7)	1(0.8)	129(100.0)	
	11-20년	79(24.8)	229(71.8)	11(3.4)	-	319(100.0)	
	21년 이상	63(17.1)	281(76.2)	25(6.8)	-	369(100.0)	

\*\*p<.01

전년도 연구에서는 교사들이 교사 개개인의 기준, 가치관을 존중해 주어야 한다고 생각하여 상호간에 경계를 유지하려는 성향이 강하지만, 다른 한편으로는 교사들 사이의 개인차를 부각시키지 않으려는 성향도 강함을 알 수 있었다. 금년도 연구에서는 초등학교의 특성을 고려하여 “교과 및 생활지도에서 동 학년 교사들과 보조를 맞추는 일은 중요하다”는 문항을 통해 초등학교 교사들 사이에서도 상호간의 경계 유지 성향을 확인하여 보고자 하였다. 이 문항에 대해 <표 IV-14>에서 볼 수 있는 바와 같이 55.5%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였으며, 40.0%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답함으로써 교사들 사이에 개인차를 부각시키지 않으려는 성향이 매우 강함을 알 수 있었다.

집단간에는 성별, 지역, 직위, 경력에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 남

교사보다 여교사 중에서 ‘그렇다’고 응답한 비율이 높다. 지역별로는 ‘그렇다’고 응답한 비율이 대도시 교사 중에서 가장 높고, 읍면 지역 교사 중에서 가장 낮다. 직위별로는 평교사보다 부장교사 중에서 ‘그렇다’고 응답한 비율이 높다. 경력별로는 6-10년 경력을 제외한 경력이 많을수록 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율이 높고, ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 낮다.

<표 IV-14> 교과 및 생활지도에서 동 학년 교사들과 보조를 맞추는 일은 중요하다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
	전체	426(40.0)	590(55.5)	45(4.2)	3(0.3)	1064(100.0)	
성 별	남	98(40.7)	125(51.9)	18(7.5)	-	241(100.0)	9.322*
	여	327(39.8)	464(56.5)	27(3.3)	3(0.4)	821(100.0)	
지 역	대도시	196(42.2)	257(55.3)	10(2.2)	2(0.4)	465(100.0)	13.705*
	중소도시	168(38.0)	251(56.8)	22(5.0)	1(0.2)	442(100.0)	
	읍 면	62(39.5)	82(52.2)	13(8.3)	-	157(100.0)	
직 위	부장교사	124(47.3)	133(50.8)	4(1.5)	1(0.4)	262(100.0)	12.057**
	평교사	302(37.7)	456(56.9)	41(5.1)	2(0.2)	801(100.0)	
경 력	5년 이하	86(35.1)	144(58.8)	14(5.7)	1(0.4)	245(100.0)	32.531**
	6-10년	37(28.7)	79(61.2)	12(9.3)	1(0.8)	129(100.0)	
	11-20년	122(38.4)	184(57.9)	11(3.5)	1(0.3)	318(100.0)	
	21년 이상	180(48.6)	182(49.2)	8(2.2)	-	370(100.0)	

\* p<.05      \*\* p<.01

교사의 순응적 성향을 보여주는 “교사들은 불만족스러운 현실을 개선하려 하기보다는 순응하는 편이다”는 문항에 대해서 71.1%의 교사가 ‘다소 그렇다’, 20.6%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답함으로써 대다수인 91.7%의 교사가 교직사회를 보수적으로 인식하고 있음을 보여주고 있다(<표 IV-15>). 초등학교 교사 내에서는 어떤 집단간에도 유의한 차이가 있는 것으로 나타나지 않았으나, 학교 수준간에는 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 초등학교 교사가 중학교와 고등학교 교사보다 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 높게 나타남으로써 초등학교 교사들이 교직사회를 보다 더 보수적으로 인식하고 있음을 보여주고 있다.

<표 IV-15> 교사들은 불만족스러운 현실을 개선하려 하기보다 순응하는 편이다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
교수준	초등학교	219(20.6)	756(71.1)	84(7.9)	5(0.5)	1064(100.0)	48.116**
	중학교	73(11.2)	469(71.9)	103(15.8)	7(1.1)	652(100.0)	
	고등학교	73(17.8)	278(67.6)	56(13.6)	4(1.0)	411(100.0)	
성별	남	56(23.2)	162(67.2)	23(9.5)	-	241(100.0)	4.181
	여	163(19.9)	592(72.1)	61(7.4)	5(0.6)	821(100.0)	
지역	대도시	91(19.6)	330(71.0)	41(8.8)	3(0.6)	465(100.0)	2.912
	중소도시	93(21.0)	314(71.0)	34(7.7)	1(0.2)	442(100.0)	
	읍면	35(22.3)	112(71.3)	9(5.7)	1(0.6)	157(100.0)	
직위	부장교사	54(20.6)	182(69.5)	20(8.2)	1(0.4)	245(100.0)	1.360
	평교사	165(20.6)	573(71.5)	59(7.4)	4(0.5)	801(100.0)	
경력	5년 이하	56(22.9)	168(68.6)	20(8.2)	1(0.4)	245(100.0)	9.599
	6-10년	24(18.6)	90(69.8)	15(11.6)	-	129(100.0)	
	11-20년	75(23.6)	222(69.8)	19(6.0)	2(0.6)	318(100.0)	
	21년 이상	64(17.3)	274(74.1)	30(8.1)	2(0.5)	370(100.0)	

\*\* p<.01

“새로운 수업 방법을 시도하는 것은 여러 가지 면에서 부담스러운 일이다”는 문항에 대해서 <표 IV-16>에서와 같이 68.0%의 교사가 ‘다소 그렇다’, 10.4%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답하여 변화에 대한 주저를 시사하고 있다.

집단간에는 지역, 경력에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 중소 도시가 가장 높고, 대도시가 가장 낮으며, ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 대도시가 가장 높고 중소 도시가 가장 낮다. 이러한 응답 분포는 중소 도시 교사가 새로운 수업 방식의 시도를 부담스러워하고 있음을 알 수 있다. 경력별로는 6-10년 경력 집단을 제외하고는 경력이 많을수록 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 높다. 대체로 경력이 많을수록 새로운 수업 방법을 시도하는 것을 부담스러워하고 있음을 알 수 있다.

<표 IV-16> 새로운 수업 방법을 시도하는 것은 여러 가지 면에서 부담스러운 일이다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
학교 수준	초등학교	111(10.4)	723(68.0)	217(20.4)	13(1.2)	1064(100.0)	8.663
	중학교	51(7.8)	433(66.4)	158(24.2)	10(1.5)	652(100.0)	
	고등학교	48(11.6)	270(65.4)	87(21.1)	8(1.9)	413(100.0)	
성별	남	28(1.6)	173(71.8)	37(15.4)	3(1.2)	241(100.0)	5.079
	여	82(10.0)	549(66.9)	180(21.9)	10(1.2)	821(100.0)	
지역	대도시	34(7.3)	320(68.8)	106(22.8)	5(1.1)	465(100.0)	12.663*
	중소도시	61(13.8)	297(67.2)	79(17.9)	5(1.1)	442(100.0)	
	읍 면	16(10.2)	106(67.5)	32(20.4)	3(1.9)	157(100.0)	
직위	부장교사	30(11.5)	179(68.3)	52(19.8)	1(0.4)	262(100.0)	2.480
	평교사	80(10.0)	544(67.9)	165(20.6)	12(1.5)	801(100.0)	
경력	5년 이하	20(8.2)	150(61.2)	70(28.6)	5(2.0)	245(100.0)	46.971**
	6-10년	10(7.8)	75(58.1)	44(34.1)	-	129(100.0)	
	11-20년	40(12.6)	217(68.2)	56(17.6)	5(1.6)	318(100.0)	
	21년 이상	40(10.8)	281(75.9)	46(12.4)	3(0.8)	370(100.0)	

\* p<.05      \*\* p<.01

#### 4. 교직의 매력에 대한 인식

교사들이 어떤 점 때문에 교직에 매력을 느끼는가를 알아보기 위해서 여러 요인이 교직에 만족감을 느끼는 데 어느 정도 영향을 미치고 있는가를 표시하도록 하였다. 분석 결과는 <표 IV-17>과 같다. ‘매우 크게 미침’에서 가장 높은 반응 비율을 보인 항목은 ‘시간적인 여유(방학 등)’이며, 그 다음으로는 ‘직업의 안정성’, ‘학생들이 나를 통해 배우고 깨우친다는 점’ 순이다. ‘다소 미침’에서 가장 높은 반응 비율을 보인 항목은 ‘학생지도 및 학급경영’이며, 그 다음은 ‘학생들이 나를 통해 배우고 깨우친다는 점’, ‘학생들과 사귀고 어울릴 수 있는 기회’, ‘다른 교사들과 사귀고 어울릴 수 있는 기회’ 순이다. ‘매우 크게 미침’과 ‘다소 미침’을 합한 수치를 비교해 보면 ‘직업의 안정성’이 93.6%로 가장 크



며, 그 다음은 ‘시간적인 여유(방학 등)’(92.5%), ‘학생들이 나를 통해 배우고 깨우친다는 점(88.8%)’, ‘학생들과 사귀고 어울릴 수 있는 기회’(81.5%), ‘학생지도 및 학급경영’(76.4%), ‘다른 교사들과 사귀고 어울릴 수 있는 기회’(74.3%), ‘경쟁의식으로부터의 자유’(61.7%), ‘수업·연구·독서 등 활동 기회’(61.2%), ‘봉급’(56.0%) ‘다른 사람으로부터 받는 존경’(51.4%)의 순서로 영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 IV-17> 교직 만족도 결정 요인

구 분	매우 크게 미침	다소 미침	별로 미치지 않음	전혀 미치지 않음	계 (%)
봉 급	106(10.0)	490(46.0)	396(37.2)	73(6.9)	1065(100.0)
다른 사람으로부터 받는 존경	107(10.0)	441(41.4)	435(40.8)	82(7.7)	1065(100.0)
수업·연구·독서 등 활동기회	112(10.5)	539(50.7)	379(35.6)	34(3.2)	1064(100.0)
학생지도 및 학급경영	119(11.2)	692(65.2)	242( 2.8)	9(0.8)	1062(100.0)
학생들이 나를 통해 배우고 깨우친다는 점	286(26.9)	659(61.9)	118(11.1)	1(0.1)	1064(100.0)
학생들과 사귀고 어울릴 수 있는 기회	211(19.8)	657(61.7)	194(18.2)	2(0.2)	1064(100.0)
다른 교사들과 사귀고 어울릴 수 있는 기회	134(12.6)	657(61.7)	257(24.1)	17(1.6)	1065(100.0)
직업의 안정성	371(34.8)	626(58.8)	59( 5.5)	9(0.8)	1065(100.0)
시간적인 여유(방학 등)	486(45.6)	500(46.9)	69( 6.5)	10(0.9)	1065(100.0)
경쟁의식으로부터의 자유	98( 9.2)	559(52.5)	369(34.7)	38(3.6)	1064(100.0)

각 요인이 교직 만족도에 영향을 미치는 정도에 있어 초등학교 교사와 중등학교 교사 간에는 다소 차이가 있다. <표 IV-18>에서 볼 수 있는 바와 같이 ‘매우 크게 미침’에서 가장 높은 응답 비율을 보인 요인은 초등교사의 경우 ‘시간적인 여유(방학 등)’인데 비해 중등교사의 경우는 ‘학생들이 나를 통해 배우고 깨우친다는 점’이다. 두 번째로 높은 응답 비율을 보인 요인은 초등교사의 경우 ‘직업의 안정성’인데 비해 중등교사의 경우는 ‘시간적인 여유(방학 등)’이다. ‘다소 미침’에서 가장 높은 응답 비율을 보인 요인은 초등교사의 경우 ‘학생지도 및 학급경영’, 두 번째로 높은 응답 비율을 보인 요인은 ‘학생들이 나를 통해 배우고 깨우친다는 점’이다. 중등교사의 경우 가장 높은 응답 비율을 보인 요인은 ‘수업·연구·독서 등 활동 기회’, 두 번째로 높은 응답 비율을 보인 요인은 ‘학생지도 및 학급경영’이다.

<표 IV-18> 교직 만족도 결정 요인(학교 수준별)

구 분	매우 크게 미침		다소 미침	
	초등학교	중등학교	초등학교	중등학교
봉 급	106(10.0)	308(28.9)	490(46.0)	409(38.4)
다른 사람으로부터 받는 존경	107(10.0)	287(27.0)	441(41.4)	485(45.6)
수업·연구·독서 등 활동기회	112(10.5)	197(18.6)	539(50.7)	643(60.6)
학생지도 및 학급경영	119(11.2)	234(22.0)	692(65.2)	640(60.1)
학생들이 나를 통해 배우고 깨우친다는 점	286(26.9)	446(41.9)	659(61.9)	510(47.9)
학생들과 사귀고 어울릴 수 있는 기회	211(19.8)	241(22.7)	657(61.7)	618(58.2)
다른 교사들과 사귀고 어울릴 수 있는 기회	134(12.6)	107(10.1)	657(61.7)	633(59.5)
직업의 안정성	371(34.8)	365(34.3)	626(58.8)	613(57.6)
시간적인 여유(방학 등)	486(45.6)	411(38.6)	500(46.9)	539(50.7)
경쟁의식으로부터의 자유	98( 9.2)	124(11.7)	559(52.5)	485(45.6)

매우 크게 미침'과 '다소 미침'을 합한 수치를 비교해보면 초등교사의 경우는 '직업의 안정성'이 93.6%로 가장 크며, 그 다음은 '시간적인 여유(방학 등)'(92.5%), '학생들이 나를 통해 배우고 깨우친다는 점(88.8%)', '학생들과 사귀고 어울릴 수 있는 기회'(81.5%), '학생지도 및 학급경영'(76.4%), '다른 교사들과 사귀고 어울릴 수 있는 기회'(74.3%), '경쟁의식으로부터의 자유'(61.7%), '수업·연구·독서 등 활동 기회'(61.2%), '봉급'(56.0%) '다른 사람으로부터 받는 존경'(51.4%)의 순서로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 중등교사의 경우는 '직업의 안정성'이 91.9%로 가장 크며, 그 다음은 '학생들이 나를 통해 배우고 깨우친다는 점(89.8%)', '시간적인 여유'(89.3%), '학생지도 및 학급경영'(82.1%), '학생들과 사귀고 어울릴 수 있는 기회'(80.9%), '수업·연구·독서 등 활동 기회'(79.2%), '다른 사람으로부터 받는 존경'(72.6%), '다른 교사들과 사귀고 어울릴 수 있는 기회'(69.6%), '봉급'(67.3%), '경쟁의식으로부터의 자유'(57.3%)의 순서로 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이 결과를 보면 초등교사와 중등교사간에 우선 순위에 있어 약간의 차이는 있지만 교직의 본질적 특성보다는 '직업의 안정성'이나 '시간적인 여유' 등 부수적인 특성이 만족도에 매우 큰 영향을 미치고 있음은 공통적임을 알 수 있다. 부수적 특성 중 '봉급'은 이들 요인에 비해 비교적 적은 영향을 미치고 있다. 교직의 본질적 특성 중에서는 '학생들이

나를 통해 배우고 깨우친다는 점’, ‘학생지도 및 학급경영’, ‘학생들과 사귀고 어울릴 수 있는 기회’ 등 학생들과 관련된 요인이 큰 영향을 미치고 있다. 교직 만족도에 대한 영향력 정도에 있어 초등교사와 중등교사간에 큰 차이가 있는 요인은 ‘수업·연구·독서 등 활동 기회’, ‘봉급’, ‘다른 사람으로부터 받는 존경’ 등이다. 이 요인들은 초등교사보다 중등교사에게 더 큰 영향을 미치고 있다.

## 5. 교사의 근무 조건에 대한 인식

제 II장에서 살펴보았듯이 교사들은 학교라는 사회적 상황 속에서 상황이 제공하는 기회를 적절하게 활용하는 동시에 상황이 가하는 제약 조건에 대처하고 적응하는 전략을 발전시켜 간다. 따라서 교사들이 자신이 일하고 있는 조직의 조건에 대해 어떤 인식을 가지고 있는가를 파악하는 것은 교사문화를 이해하기 위해 꼭 필요한 일이다.

제 1차년도 연구인 「중등학교 교사의 생활과 문화」 연구에서는 교사 문화가 형성되는 조건을 내재적 조건과 외재적 조건으로 나누었다. 내재적인 조건이란 교직 활동을 수행 하려고 할 때 피할 수 없는 조건, 즉 교직 자체의 구조적 특성을 말한다. 교사들은 공교육 제도에서 학생을 집단적으로 가르칠 수밖에 없으며, 그들이 수행하는 교육 활동의 효과는 장기적이고 눈에 잘 드러나지 않는다. 외재적 조건이란 교사들이 교직 활동을 수행하는 데 외적으로 영향을 미치는 조건을 말한다. 교사들의 일상 생활을 규제하는 교육과정, 교육환경, 행정 조직과 행태, 전문성 신장을 위한 지원 체제, 교육제도와 정책 등을 들 수 있다. 이 연구에서는 교사의 근무 조건 중 내재적 조건에 해당하는 학생 집단과의 관계, 외재적 조건에 해당하는 교육과정 운영과 교육환경, 행정 행태, 조직 풍토 등에 초점을 맞추어 교사들의 인식을 분석하였다.

### 가. 학생과의 관계

교사는 집단의 학생과 관계를 맺어야 하기 때문에 교육 활동 이전에 질서 유지를 위한 학생 통제가 우선된다. 그러나 학생들이 미성년자이므로 학생들과의 인간 관계는 대등하기 어려운 조건이며, 학생들이 상황에 따른 역동을 만들어내기 때문에 불안정할 수밖에 없다. 학생들이 형성해내는 집단적인 역동을 예측하고 이에 대처하는 일은 교사들이 가장 신경 써야 하는 일 중의 하나가 아닐 수 없다. 다음의 조사 결과가 이 점을 입증하고 있다.

“교사는 학급에서 언제 어떤 일이 벌어질지 모르기 때문에 긴장감을 늦출 수 없다”는 문항에 대해 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 49.5%이며, ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 44.2%이다(<표 IV-19>). 집단간에는 성별과 지역에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 여교사가 남교사보다 높은 반면, ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 남교사가 여교사보다 높다. 지역별로는 읍면 지역의 교사가 대도시와 중소도시의 교사보다 ‘그렇다’고 응답한 비율이 낮다. 이는 읍면 지역 학교의 학교 규모나 학급 규모가 도시 지역 학교보다 상대적으로 작은 데서 연유하는 것이 아닌가 한다.

교사에게 학생들을 다루는 일은 원래 부담스러운 일이지만 최근 들어 학생들을 이해하기 어렵고 그들과 좋은 관계를 맺기가 너무 어려워졌다고 호소하는 교사들이 많아지고 있다. 그래서 이 연구에서는 교사들이 요즘 학생들을 다루는 일을 얼마나 힘들어하는지를 알아보려고 하였다.

**<표 IV-19> 교사는 학급에서 언제 어떤 일이 벌어질지 모르기 때문에 긴장감을 늦출 수 없다**

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
	전체	471(44.2)	528(49.5)	64(6.0)	3(0.3)	1066(100.0)	
성 별	남	84(34.9)	140(58.1)	16(6.6)	1(0.4)	241(100.0)	10.913*
	여	385(46.8)	388(47.1)	48(5.8)	2(0.2)	823(100.0)	
지 역	대도시	223(48.0)	215(46.2)	26(5.6)	1(0.2)	465(100.0)	19.522**
	중소도시	190(42.9)	232(52.4)	21(4.7)	-	443(100.0)	
	읍 면	58(36.7)	81(51.3)	17(10.8)	2(1.3)	158(100.0)	
직 위	부장교사	125(47.7)	128(48.9)	9(3.4)	-	262(100.0)	5.856
	평교사	345(43.0)	400(49.8)	55(6.8)	3(0.4)	803(100.0)	
경 력	5년 이하	97(39.4)	126(51.2)	22(8.9)	1(0.4)	246(100.0)	12.738
	6-10년	49(38.0)	72(55.8)	8(6.2)	-	129(100.0)	
	11-20년	152(47.6)	155(48.6)	11(3.4)	1(0.3)	319(100.0)	
	21년 이상	171(46.2)	175(47.3)	23(6.2)	1(0.3)	370(100.0)	

\* p<.05      \*\* p<.01

“요즘 아이들은 다루기가 힘들다”는 문항에 대해 <표 IV-20>에서와 같이 47.5%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였고, 41.3%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답함으로써 88.8%에 이르는 대다수의 교사가 요즘 아이들 다루는 일을 힘들어하고 있음을 보여주고 있다.

집단간에는 직위, 경력, 연령에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 평균교사보다는 부장교사 중에서 ‘그렇다’고 응답한 비율이 높다. 경력별로는 경력이 많을수록 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 높은 반면, ‘다소 그렇다’와 ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 낮다. 연령별로는 연령이 많을수록 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 높은 반면, ‘다소 그렇다’와 ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 낮다. 즉, 경력과 연령이 많을수록 요즈음 아이들 다루는 일을 더 힘들어하고 있음을 알 수 있다. 이는 경력과 연령이 많을수록 아이들과의 세대차를 더 많이 느끼기 때문이 아닌가 한다.

<표 IV-20> 요즘 아이들은 다루기가 힘들다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
학 교 수 준	초등학교	440(41.3)	506(47.5)	109(10.2)	10(0.9)	1065(100.0)	542.256**
	중학교	41(6.3)	278(42.6)	289(44.3)	44(6.7)	652(100.0)	
	고등학교	30(7.3)	172(41.8)	179(43.6)	30(7.3)	411(100.0)	
성 별	남	107(44.4)	105(43.6)	24(10.0)	5(2.1)	241(100.0)	6.029
	녀	332(40.4)	400(48.7)	85(10.3)	5(0.6)	822(100.0)	
지 역	대도시	201(43.2)	214(46.0)	45(9.7)	5(1.1)	465(100.0)	7.063
	중소도시	188(42.4)	209(47.2)	43(9.7)	3(0.7)	443(100.0)	
	읍 면	51(32.5)	83(52.9)	21(13.4)	2(1.3)	157(100.0)	
직 위	부장교사	126(48.1)	115(43.9)	19(7.3)	2(0.8)	262(100.0)	8.067*
	평균교사	313(39.0)	391(48.8)	90(11.2)	8(1.0)	802(100.0)	
경 력	5년이하	69(28.0)	136(55.3)	38(15.4)	3(1.2)	246(100.0)	34.813**
	6-10년	52(40.3)	61(47.3)	16(12.4)	-	129(100.0)	
	11-20년	138(43.4)	147(46.2)	31(9.7)	2(0.6)	318(100.0)	
	21년 이상	180(48.6)	161(43.5)	24(6.5)	5(1.4)	370(100.0)	

\* p<.05      \*\* p<.01

## 나. 교육과정 조직·운영과 교육여건에 대한 인식

교육과정 조직·운영과 교육여건은 교사의 교육 활동을 규제하는 중요한 요인이다. 이 연구에서는 교육내용의 양과 난이도 수준, 초등교사의 독특한 교육 활동 조건, 학급 규모

등에 대한 교사들의 인식을 알아보았다.

“가르칠 교과 내용이 너무 많다”는 문항에 대해 <표 IV-21>에서와 같이 가장 많은 수인 51.4%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답하였으며, 그 다음으로 많은 수인 40.0%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답함으로써 거의 모든 교사가 교과 내용의 양을 부담스럽게 느끼고 있음을 보여주고 있다.

집단별로는 경력과 연령에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 경력이 많을수록 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 높은 반면, ‘다소 그렇다’와 ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 낮다. 대체로 경력이 많을수록 가르칠 교과 내용의 양을 부담스럽게 느끼고 있음을 알 수 있다.

<표 IV-21> 가르칠 교과내용이 너무 많다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
초등학교전체		547(51.4)	426(40.0)	90(8.5)	1(0.1)	1064(100.0)	0.447
성별	남	124(51.5)	98(40.7)	19(7.9)	-	241(100.0)	
	녀	421(51.3)	328(40.0)	71(8.6)	1(0.1)	821(100.0)	
지역	대도시	248(53.3)	182(39.1)	34(7.3)	1(0.2)	465(100.0)	6.185
	중소도시	229(51.8)	175(39.6)	38(8.6)	-	442(100.0)	
	읍면	70(44.6)	69(43.9)	18(11.5)	-	157(100.0)	
직위	부장교사	142(54.2)	104(39.7)	15(5.7)	1(0.4)	262(100.0)	6.700
	평교사	404(50.4)	322(40.2)	75(9.4)	-	801(100.0)	
경력	5년이하	101(41.1)	115(46.7)	30(12.2)	-	246(100.0)	19.923*
	6-10년	68(52.7)	49(38.0)	12(9.3)	-	129(100.0)	
	11-20년	177(55.8)	114(36.0)	26(8.2)	-	317(100.0)	
	21년 이상	200(54.1)	147(39.7)	22(5.9)	1(0.3)	370(100.0)	

\* p<.05

“교과 내용이 아이들의 수준에 비해 어렵다”는 문항에 대해 <표 IV-22>에서와 같이 가장 많은 수인 55.2%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였으며, 그 다음으로 많은 수인 24.7%의 교사가 ‘별로 그렇지 않다’고 응답하였다. ‘매우 그렇다’고 응답한 교사의 비율이 19.6%이므로 교과 내용이 아이들 수준에 비해 어렵다고 느끼는 교사는 74.8%에 이른다.

집단간에는 성별, 경력, 연령 등에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. ‘매우

그렇다’고 응답한 비율은 남교사보다 여교사가 높은 반면, ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 여교사보다 남교사가 높다. 이 둘을 합한 비율은 여교사보다 남교사가 높다. 경력별로는 대체로 경력이 많을수록 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 높은 반면, ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 낮다. ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’를 합한 비율은 경력이 많을수록 높다. 즉, 경력이 많을수록 교과 내용의 난이도를 높게 인식하고 있음을 알 수 있다.

<표 IV-22> 교과 내용이 아이들의 수준에 비해 어렵다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
	전체	209(19.6)	588(55.2)	263(24.7)	5(0.5)	1065(100.0)	
성 별	남	35(14.5)	157(65.1)	49(20.3)	-	241(100.0)	13.527**
	녀	173(21.0)	430(52.3)	214(26.0)	5(0.6)	822(100.0)	
지 역	대도시	93(20.0)	247(53.1)	123(26.5)	2(0.4)	465(100.0)	3.663
	중소도시	86(19.5)	245(55.4)	109(24.7)	2(0.5)	442(100.0)	
	읍 면	30(19.0)	96(60.8)	31(19.6)	1(0.6)	158(100.0)	
직 위	부장교사	52(19.8)	154(58.8)	55(21.0)	1(0.4)	262(100.0)	2.838
	평교사	157(19.6)	433(54.0)	208(25.9)	4(0.5)	802(100.0)	
경 력	5년 이하	28(11.4)	132(53.7)	83(33.7)	3(1.2)	246(100.0)	33.439**
	6-10년	28(21.7)	65(50.4)	36(27.9)	-	129(100.0)	
	11-20년	79(24.8)	166(52.2)	72(22.6)	1(0.3)	318(100.0)	
	21년 이상	74(20.0)	223(60.3)	72(19.5)	1(0.3)	370(100.0)	

\*\* p<.01

초·중등학교에서는 시도 교육청 및 지역 교육청이 주관하는 각종 행사를 운영하고 있다. 글쓰기 대회, 그림 그리기 대회, 과학 발명품 만들기 대회 등이 그 예이다. 학교 현장에서는 행사를 치르기 위해 교사들이 공문 처리, 결재, 사후 평가 등에 많은 시간을 할애하고 있고 때로는 행사로 인해 교과 수업 시간이 잠식되는 경우도 발생한다. 그럼에도 불구하고 이런 행사가 교과 교육의 목표 달성에 도움을 주지 못한다면, 교사가 교육 활동에 투입할 수 있는 시간과 노력을 분산시킴으로써 교사의 교육 활동을 제약하는 요인으로 작용하게 될 것이다. 그리하여 이 연구에서는 학교의 각종 행사가 교과 교육의 목표 달성에 도움이 되는가를 알아보고자 하였다.

“학교에서 하는 각종 행사는 교과 교육의 목표 달성에 도움이 된다”는 문항에 대해 가

장 많은 수인 52.4%의 교사가 ‘별로 그렇지 않다’고 응답하였으며, 5.5%의 교사가 ‘전혀 그렇지 않다’고 응답함으로써 과반수가 넘는 57.9%의 교사가 각종 행사의 교과 교육에의 기여도를 부정적으로 평가하고 있음을 보여주고 있다(<표 IV-23>).

집단간에는 지역과 경력에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율이 중소 도시 교사 중에서 가장 높고, 읍면 교사 중에서 가장 낮다. ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 이와는 반대이다. 경력별로는 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 5-10년 경력 집단에서 가장 높고 6-10년 경력 집단에서 가장 낮다. ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 이와는 반대이다. 대체로 경력이 아주 적거나 많은 집단보다 중간 경력 집단이 각종 행사의 효과를 부정적으로 보고 있다.

<표 IV-23> 학교에서 하는 각종 행사는 교과교육의 목표 달성에 도움이 된다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
초등학교전체		25(2.4)	422(39.7)	557(52.4)	58(5.5)	1062(100.0)	
성별	남	6(2.5)	98(40.7)	119(49.4)	18(7.5)	241(100.0)	3.011
	녀	18(2.2)	323(39.4)	438(53.5)	40(4.9)	819(100.0)	
지역	대도시	6(1.3)	190(41.1)	241(52.2)	25(5.4)	462(100.0)	14.589*
	중소도시	15(3.4)	154(34.8)	247(55.9)	26(5.9)	442(100.0)	
	읍면	4(2.5)	78(49.4)	69(43.7)	79(4.4)	158(100.0)	
직위	부장교사	8(3.1)	118(45.0)	123(46.9)	13(5.0)	262(100.0)	5.440
	평교사	17(2.1)	303(37.9)	434(54.3)	45(5.6)	799(100.0)	
경력	5년이하	5(2.0)	111(45.1)	123(50.0)	7(2.8)	246(100.0)	18.730*
	6-10년	3(2.3)	40(31.0)	77(59.7)	9(7.0)	129(100.0)	
	11-20년	3(0.9)	118(37.3)	177(56.0)	18(5.7)	316(100.0)	
	21년 이상	14(3.8)	152(41.2)	179(48.5)	24(6.5)	369(100.0)	

\* p<.05

초등학교 교사들은 여러 가지 면에서 중등학교 교사와는 다른 근무 조건 속에서 일한다. 그 중 대표적인 것이 한 교사가 모든 교과를 가르친다는 것과 담당하는 학년의 범위가 1학년부터 6학년까지로 중등학교보다 넓다는 점이다. 이런 조건으로 인해 초등학교 교사 문화는 중등학교 교사 문화와는 다른 특성을 가지게 될 것이다. 이 연구에서는 초등학교의 독특한 근무 조건으로 인해 형성될 수 있는 교사들의 인식을 알아보았다.

“모든 교과를 다 잘 가르치기는 어렵다”는 문항에 대해 <표 IV-24>에서와 같이



36.1%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답하였으며, 58.2%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였다. ‘전혀 그렇지 않다’고 응답한 교사는 한 명도 없으며, ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 교사도 5.7%에 불과하다.

집단간에는 경력과 연령에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 경력별로는 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율이 5년 이하 경력 집단에서 가장 낮고, 6-10년 경력 집단에서 가장 높다. ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’를 합한 비율은 21년 이상 경력 집단에서 가장 낮고, 11-20년 경력 집단에서 가장 높다.

<표 IV-24> 모든 교과를 다 잘 가르치기는 어렵다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
	전체	384(36.1)	620(58.2)	61(5.7)	-	1065(100.0)	
성 별	남	98(40.7)	128(53.1)	15(6.2)	-	241(100.0)	3.260
	녀	286(34.8)	490(59.6)	46(5.6)	-	822(100.0)	
지 역	대도시	156(33.5)	282(60.6)	27(5.8)	-	465(100.0)	2.436
	중소도시	168(38.0)	248(56.1)	26(5.9)	-	442(100.0)	
	읍면	60(38.0)	90(57.0)	8(5.1)	-	158(100.0)	
직 위	부장교사	103(39.3)	141(53.8)	18(6.9)	-	262(100.0)	2.920
	평교사	281(35.0)	478(59.6)	43(5.4)	-	802(100.0)	
경 력	5년이하	67(27.2)	165(67.1)	14(5.7)	-	246(100.0)	20.766**
	6-10년	56(43.4)	65(50.4)	8(6.2)	-	129(100.0)	
	11-20년	135(42.5)	171(53.8)	12(3.8)	-	318(100.0)	
	21년 이상	126(34.1)	217(58.6)	27(7.3)	-	370(100.0)	

\*\* p<.01

“매년 담당 학년이 바뀌기 때문에 교과 및 생활지도에 부담이 된다”는 문항에 대해 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 22.4%, ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 52.2%이며, ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 24.8%이다. ‘그렇다’고 응답한 비율이 74.6%이므로 위의 “모든 교과를 다 잘 가르치기는 어렵다”는 문항에 대해 ‘그렇다’고 응답한 비율보다 훨씬 낮다. 따라서 초등학교 교사들은 매년 학년이 바뀌는 것보다는 모든 교과를 다 가르쳐야 한다는데 더 많은 부담감을 느끼고 있다고 할 수 있다. 어떤 집단간에도 유의한 차이는 나타나지 않았다.

교사들은 불가피하게 집단의 학생을 대상으로 교육 활동을 하지만, 학생 수가 많을수록

교과 및 생활 지도에 큰 부담을 안게 된다. “다인수 학급에서 모든 학생을 잘 지도하기 어렵다”는 문항에 대해 50.3%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답하였으며 47.3%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였다. ‘그렇지 않다’고 응답한 교사는 2.5%에 불과하다(<표 IV-25>).

집단간에는 경력에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 경력이 많을수록 낮다. ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’를 합한 비율은 11-20년 경력 집단과 5년 이하 경력 집단이 다른 경력 집단보다 높다.

<표 IV-25> 다인수 학급에서 모든 학생을 잘 지도하기 어렵다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
	전체	536(50.3)	504(47.3)	24(2.3)	2(0.2)	1066(100.0)	
성 별	남	114(47.3)	119(49.4)	7(2.9)	1(0.4)	241(100.0)	2.277
	여	421(51.2)	384(46.7)	17(2.1)	1(0.1)	823(100.0)	
지 역	대도시	235(50.5)	224(48.2)	5(1.1)	1(0.2)	465(100.0)	9.993
	중소도시	230(51.9)	200(45.1)	13(2.9)	-	443(100.0)	
	읍 면	71(44.9)	80(50.6)	6(3.8)	1(0.6)	158(100.0)	
직 위	부장교사	144(55.0)	115(43.9)	3(1.1)	-	262(100.0)	4.957
	평교사	391(48.7)	389(48.4)	21(2.6)	2(0.2)	803(100.0)	
경 력	5년이하	132(53.7)	112(45.5)	1(0.4)	1(0.4)	246(100.0)	20.928**
	6-10년	67(51.9)	55(42.6)	7(5.4)	-	129(100.0)	
	11-20년	160(50.2)	157(49.2)	2(0.6)	-	319(100.0)	
	21년 이상	176(47.6)	179(48.4)	14(3.8)	1(0.3)	370(100.0)	

\*\* p<.01

## 다. 학교와 교육행정기관의 행정 행태에 대한 인식

“우리 학교 행정실(서무실)은 교사들을 잘 지원해 준다”는 문항에 대해 <표 IV-26>에 서와 같이 가장 많은 수인 53.9%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였고, 그 다음으로 많은 수인 23.8%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답하였다. 조사 대상의 3/4에 해당하는 77.7%의 교사가 학교행정실이 자신들을 잘 지원해 준다고 생각하고 있음을 알 수 있다.

집단간에는 직위, 경력, 연령에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 부장교사

가 평교사보다 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 높은 반면, ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 낮다. 경력별로는 경력이 많을수록 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 높다.

<표 IV-26> 우리 학교 행정실은 교사들을 잘 지원해 준다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
학 교 수 준	초등학교	254(23.8)	574(53.9)	215(20.2)	22(2.1)	1065(100.0)	515.149* *
	중학교	22(3.4)	193(29.6)	331(50.8)	105(16.1)	651(100.0)	
	고등학교	5(1.2)	127(30.8)	219(53.0)	62(15.0)	413(100.0)	
성 별	남	60(24.9)	134(55.6)	42(17.4)	5(2.1)	241(100.0)	1.523
	녀	194(23.6)	438(53.3)	173(21.0)	17(2.1)	822(100.0)	
지 역	대도시	119(25.6)	245(52.7)	95(20.4)	6(1.3)	465(100.0)	11.397
	중소도시	92(20.8)	238(53.8)	99(22.4)	13(2.9)	442(100.0)	
	읍 면	43(27.2)	91(57.6)	21(13.3)	3(1.9)	158(100.0)	
직 위	부장교사	82(31.3)	139(53.1)	40(15.3)	1(0.4)	262(100.0)	17.045**
	평교사	172(21.4)	434(54.1)	175(21.8)	21(2.6)	802(100.0)	
경 력	5년이하	36(14.6)	127(51.6)	72(29.3)	11(4.5)	246(100.0)	44.275**
	6-10년	29(22.5)	67(51.9)	31(24.0)	2(1.6)	129(100.0)	
	11-20년	78(24.5)	172(54.1)	63(19.8)	5(1.6)	318(100.0)	
	21년 이상	111(30.0)	206(55.7)	49(13.2)	4(1.1)	370(100.0)	

\*\* p<.01

“우리 학교에서는 학년 배정이나 사무분장(업무분담)에서 교사들의 요구가 실질적으로 반영된다”는 문항에 대해서 53.4%의 교사가 ‘다소 그렇다’, 10.5%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답함으로써 63.9%의 교사가 긍정적인 반응을 보이고 있다(<표 IV-27>). 집단간에는 지역, 직위, 경력, 연령에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 읍면 지역에서 가장 높고, 중소 도시에서 가장 낮다. 직위별로는 부장 교사가 평교사보다 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율이 훨씬 높은 반면 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 다소 낮다. 경력별로는 경력이 많을수록 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 높다. 연령별로도 연령이 많을수록 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그

렇다'고 응답한 비율이 높다.

<표 IV-27> 우리 학교에서는 학년 배정이나 사무분장(업무분담)에서 교사들의 요구가 실질적으로 반영된다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
	전체	111(10.5)	566(53.4)	314(29.6)	69(6.5)	1060(100.0)	
성별	남	29(12.1)	125(52.3)	70(29.3)	15(6.3)	239(100.0)	0.897
	녀	82(10.0)	439(53.6)	244(29.8)	54(6.6)	819(100.0)	
지역	대도시	55(11.9)	256(55.5)	126(27.3)	24(5.2)	461(100.0)	23.343**
	중소도시	35(7.9)	218(49.3)	147(33.3)	42(9.5)	442(100.0)	
	읍면	21(13.4)	92(58.6)	41(26.1)	3(1.9)	157(100.0)	
직위	부장교사	44(16.9)	135(51.7)	65(24.9)	17(6.5)	261(100.0)	16.240**
	평교사	67(8.4)	430(53.9)	249(31.2)	52(6.5)	798(100.0)	
경력	5년 이하	17(7.0)	113(46.5)	92(37.9)	21(8.6)	243(100.0)	48.161**
	6-10년	9(7.0)	65(50.4)	42(32.6)	13(10.1)	129(100.0)	
	11-20년	28(8.8)	163(51.3)	106(33.3)	21(6.6)	318(100.0)	
	21년 이상	57(15.5)	224(60.9)	73(19.8)	14(3.8)	368(100.0)	

\*\* p<.01

이상은 학교의 행정 행태에 대한 교사의 인식을 조사한 결과이다. 교육행정기관의 행정 행태와 관련해서는 “상급 행정 기관이 학교에 요구하는 업무 중에 전시성 혹은 형식적인 것이 많다”는 문항에 대한 의견을 알아보았다. 이 문항에 대해 ‘매우 그렇다’고 응답한 교사가 43.0%, ‘다소 그렇다’고 응답한 교사가 52.1%로 대다수인 95.1%의 교사가 ‘그렇다’고 응답하였다(<표 IV-28>).

집단간에는 경력과 학교 수준에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 경력에 따라 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율에서 차이가 크다. ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 6-10년 경력 집단에서 가장 높고 5년 이하 경력 집단에서 가장 낮다. ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 6-10년 경력 집단에서 가장 낮고 5년 이하 경력 집단에서 가장 높다. ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’를 합한 비율은 5년 이하에서 가장 높고, 나머지 집단 사이에는 별 차이가 없다. 학교 수준별로는 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율이 중학교에서 가장 높고

초등학교에서 가장 낮으며, ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 이와는 반대이다. 즉, ‘그렇다’고 응답한 비율이 중학교 교사 중에서 가장 높고 초등학교 교사 중에서 가장 낮다.

**<표 IV-28> 상급 행정기관이 학교에 요구하는 업무 중에 전시성 혹은 형식적인 것이 많다**

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X2)
학 교 수 준	초등학교	458(43.0)	555(52.1)	51(4.8)	2(0.2)	1066(100.0)	46.330**
	중학교	377(57.8)	263(40.3)	12(1.8)	-	652(100.0)	
	고등학교	221(53.5)	182(44.1)	9(2.2)	1(0.2)	413(100.0)	
성 별	남	107(44.4)	120(49.8)	14(5.8)	-	241(100.0)	1.845
	녀	351(42.6)	434(52.7)	36(4.4)	2(0.2)	823(100.0)	
지 역	대도시	203(43.7)	246(52.9)	16(3.4)	-	465(100.0)	8.166
	중소도시	193(43.6)	225(50.8)	23(5.2)	2(0.5)	443(100.0)	
	읍 면	62(39.2)	84(53.2)	12(7.6)	-	158(100.0)	
직 위	부장교사	109(41.6)	135(51.5)	16(6.1)	2(0.8)	262(100.0)	7.565
	평교사	349(43.5)	419(52.2)	35(4.4)	-	803(100.0)	
경 력	5년 이하	85(34.6)	153(62.2)	8(3.3)	-	246(100.0)	21.315*
	6-10년	71(55.0)	51(39.5)	7(5.4)	-	129(100.0)	
	11-20년	145(45.5)	155(48.6)	18(5.6)	1(0.3)	319(100.0)	
	21년 이상	157(42.4)	194(52.4)	18(4.9)	1(0.3)	370(100.0)	

\* p<.05      \*\* p<.01

“상급 기관에서 주관하는 여러 행사 중에는 해마다 같은 방식으로 되풀이되는 경우가 많다”는 문항에 대해 <표 IV-29>에서와 같이 48.7%의 교사가 ‘매우 그렇다’, 49.3%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였다. ‘그렇지 않다’고 응답한 교사는 2.0%에 불과하다.

집단간에는 경력과 연령에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 경력별로는 경력 21년 이상 집단을 제외하면 경력이 많을수록 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율이 높다. ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 5년 이하와 21년 이상 경력 집단이 중간 경력 집단보다 높다. ‘그렇다’고 응답한 비율은 5년 이하 경력 집단에서 가장 낮고, 나머지 경력 집단은 거의 같다. 아래 표에서 제시되지 않았지만 연령별로는 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율이 5년 이하와 21년 이상 경력 집단이 중간 경력 집단보다 낮다. ‘다소 그렇다’고 응답한

비율은 이와는 반대이다. ‘그렇다’고 응답한 비율은 20대에서 가장 낮고, 나머지 연령 집단은 거의 같다.

**<표 IV-29> 상급기관에서 주관하는 여러 행사 중에는 해마다 같은 방식으로 되풀이되는 경우가 많다**

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
	전체	519(48.7)	525(49.3)	20(1.9)	1(0.1)	1065(100.0)	
성 별	남	116(48.3)	120(50.0)	4(1.7)	-	240(100.0)	0.423
	녀	403(49.0)	403(49.0)	16(1.9)	1(0.1)	823(100.0)	
지 역	대도시	225(48.5)	235(50.6)	4(0.9)	-	464(100.0)	6.848
	중소도시	220(49.7)	211(47.6)	11(2.5)	1(0.2)	443(100.0)	
	읍 면	74(46.8)	79(50.0)	5(3.2)	-	158(100.0)	
직 위	부장교사	137(52.3)	121(46.2)	3(1.1)	1(0.4)	262(100.0)	5.601
	평교사	382(47.6)	403(50.2)	17(2.1)	-	802(100.0)	
경 력	5년이하	96(39.2)	141(57.6)	8(3.3)	-	245(100.0)	18.566*
	6-10년	69(53.5)	58(45.0)	2(1.6)	-	129(100.0)	
	11-20년	173(54.2)	140(43.9)	5(1.6)	1(0.3)	319(100.0)	
	21년 이상	181(48.9)	184(49.7)	5(1.4)	-	370(100.0)	

\* p<.05

“학교의 업무중에는 실적이나 근거를 서류로 남겨야 하는 일이 많다”는 문항에 대해 <표 IV-30>에서와 같이 가장 많은 수인 64.7%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답하였으며, 그 다음으로 많은 수인 32.2%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였다. 이 둘을 합하면 ‘그렇다’고 응답한 교사가 96.9%에 이른다.

집단간에는 직위에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 부장교사가 평교사보다 높고, ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 평교사가 부장교사보다 높다. 이 둘을 합한 비율은 부장교사가 평교사보다 다소 높다.

<표 IV-30> 학교의 업무중에는 실적이나 근거를 서류로 남겨야 하는 일이 많다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
	전체	689(64.7)	343(32.2)	31(2.9)	2(0.2)	1065(100.0)	
성별	남	143(59.3)	90(37.3)	7(2.9)	1(0.4)	241(100.0)	4.840
	녀	545(66.3)	252(30.7)	24(2.9)	1(0.1)	822(100.0)	
지역	대도시	307(66.0)	148(31.8)	10(2.2)	-	465(100.0)	5.937
	중소도시	279(63.0)	148(33.4)	14(3.2)	2(0.5)	443(100.0)	
	읍면	103(65.6)	47(29.9)	7(4.5)	-	157(100.0)	
직위	부장교사	175(66.8)	80(30.5)	5(1.9)	2(0.8)	262(100.0)	7.830*
	평교사	514(64.1)	262(32.7)	26(3.2)	-	802(100.0)	
경력	5년이하	147(60.0)	88(35.9)	10(4.1)	-	245(100.0)	10.923
	6-10년	95(73.6)	30(23.3)	4(3.1)	-	129(100.0)	
	11-20년	214(67.1)	97(30.4)	7(2.2)	1(0.3)	319(100.0)	
	21년 이상	232(64.7)	127(34.3)	10(2.7)	1(0.3)	370(100.0)	

\* p<.05      \*\* p<.01

“행정 업무를 처리할 때에는 내용보다 형식에 신경을 쓰게 된다”는 문항에 대해 가장 많은 수인 58.5%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였고, 그 다음으로 많은 수인 29.6%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답하여 ‘그렇다’고 응답한 비율은 88.1%에 이른다. 어떤 집단간에도 유의한 차이는 나타나지 않았다.

“시급하게 처리해야 할 행정 업무로 인해 수업에 지장을 받는 경우가 있다”는 문항에 대해 가장 많은 수인 56.0%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였고, 그 다음으로 많은 수인 33.9%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답하여 ‘그렇다’고 응답한 비율은 90.0%에 이른다(<표 IV- 31>).

집단간에는 경력에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 6-10년 경력 집단을 제외하면 경력이 많을수록 낮고, ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 6-10년 경력 집단을 제외하면 경력이 많을수록 높다. 이 둘을 합한 비율은 6-10년 경력 집단이 가장 낮고 나머지 경력 집단은 거의 비슷하다.

<표 IV-31> 시급하게 처리해야 할 행정업무로 인해 수업에 지장을 받는 경우가 있다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
	전체	361(33.9)	596(56.0)	91(8.6)	16(1.5)	1064(100.0)	
성별	남	96(39.8)	121(50.2)	20(8.3)	4(1.7)	241(100.0)	5.199
	녀	264(32.2)	474(57.7)	71(8.6)	12(1.5)	821(100.0)	
지역	대도시	165(35.6)	261(56.3)	33(7.1)	5(1.1)	464(100.0)	4.228
	중소도시	143(32.4)	248(56.1)	42(9.5)	9(2.0)	442(100.0)	
	읍면	53(33.5)	87(55.1)	16(10.1)	2(1.3)	158(100.0)	
직위	부장교사	100(38.2)	142(54.2)	16(6.1)	4(1.5)	262(100.0)	4.563
	평교사	260(32.5)	454(56.7)	75(9.4)	12(1.5)	801(100.0)	
경력	5년 이하	91(37.0)	132(53.7)	23(9.3)	-	246(100.0)	17.812*
	6-10년	48(37.5)	61(47.7)	13(10.2)	6(4.7)	128(100.0)	
	11-20년	105(32.9)	183(57.4)	26(8.2)	5(1.6)	319(100.0)	
	21년 이상	116(31.4)	219(59.3)	29(7.9)	5(1.4)	369(100.0)	

\* p<.05

“연구 학교나 시범 학교(선도 학교 등) 운영을 통하여 교육활동이 실질적으로 개선될 수 있다”는 문항에 대해 <표 IV-32>에서와 같이 가장 많은 수인 54.6%의 교사가 “별로 그렇지 않다”고 응답하였으며, 그 다음으로 많은 수인 32.4%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였다. ‘전혀 그렇지 않다’고 응답한 교사는 10.4%이므로 이것과 ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율을 합하면 65.0%이다. 연구학교나 시범학교 운영 효과에 대해 상당수의 교사가 회의적으로 생각하고 있음을 알 수 있다.

집단간에는 성별, 지역, 경력에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 남교사보다 여교사가 높은 반면 ‘전혀 그렇지 않다’고 응답한 비율은 여교사보다 남교사가 높다. 여교사보다 남교사가 연구 학교나 시범 학교 운영 효과에 대해 부정적이다. 지역별로는 ‘다소 그렇다’와 ‘전혀 그렇지 않다’고 응답한 비율에서 지역간 차이가 비교적 크다. ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 중소 도시에서 가장 낮고, ‘전혀 그렇지 않다’고 응답한 비율은 중소 도시에서 가장 크다. 경력별로는 5년 이하 경력 집단에서 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 다른 경력집단보다 훨씬 높으며, ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 훨씬 낮다.



<표 IV-32> 연구학교나 시범학교(선도학교 등) 운영을 통하여 교육활동이 실질적으로 개선될 수 있다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
	전체	27(2.5)	345(32.4)	582(54.6)	111(10.4)	1065(100.0)	
성별	남	11(4.6)	62(25.7)	124(51.5)	44(18.3)	241(100.0)	28.158**
	녀	16(1.9)	283(34.4)	456(55.5)	67(8.2)	822(100.0)	
지역	대도시	7(1.5)	166(35.7)	255(54.8)	37(8.0)	465(100.0)	13.945*
	중소도시	14(3.2)	126(28.4)	244(55.1)	59(13.3)	443(100.0)	
	읍면	6(3.8)	53(33.8)	83(52.9)	15(9.6)	157(100.0)	
직위	부장교사	8(3.1)	88(33.6)	138(52.7)	28(10.7)	262(100.0)	0.769
	평교사	19(2.4)	257(32.0)	443(55.2)	83(10.3)	802(100.0)	
경력	5년이하	7(2.9)	115(46.9)	112(45.7)	11(4.5)	245(100.0)	39.637**
	6-10년	2(1.6)	38(29.5)	70(54.3)	19(14.7)	129(100.0)	
	11-20년	6(1.9)	86(27.0)	187(58.6)	40(12.5)	319(100.0)	
	21년 이상	12(3.2)	106(28.6)	211(57.0)	41(11.1)	370(100.0)	

\* p<.05      \*\* p<.01

## 라. 학교의 조직풍토에 대한 인식

조직풍토에 대해서는 교사들간의 의사소통, 전문성 향상을 위한 토론과 협력, 교사들의 관심사 등에 초점을 맞추어 교사들의 인식을 분석하였다.

“우리 학교에서는 수업이나 생활지도보다 행정 업무를 잘 처리하는 교사가 우대받는다”는 문항에 대해 가장 많은 수인 50.1%의 교사가 ‘별로 그렇지 않다’고 응답하였으며 그 다음으로 많은 수인 39.1%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였다(<표 IV-33>). ‘매우 그렇다’고 응답한 교사가 8.0%이므로 47.1%의 교사가 수업이나 생활지도보다 행정 업무를 잘 처리하는 교사가 우대받는다는 인식을 하고 있음을 알 수 있다.

집단간에는 학교 수준과 직위에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 부장교사보다는 평교사 중에서 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 교사의 비율이 높은 반면, ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 낮다. 학교 수준별로는 중학교 교사 중에서 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 초등학교와 고등학교 교사보다 높은 반면, ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 낮다.

<표 IV-33> 우리 학교에서는 수업이나 생활지도 보다는 행정업무를 잘 처리하는 교사가 우대 받는다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
학교수준	초등학교	85(8.0)	416(39.1)	533(50.1)	29(2.7)	1063(100.0)	54.668**
	중학교	89(13.8)	305(47.1)	230(35.5)	23(3.6)	647(100.0)	
	고등학교	57(13.9)	154(37.5)	174(42.3)	26(6.3)	411(100.0)	
성별	남	24(10.0)	91(37.9)	117(48.8)	8(3.3)	240(100.0)	2.173
	녀	61(7.4)	324(39.5)	415(50.5)	21(2.6)	821(100.0)	
지역	대도시	36(7.8)	184(39.7)	233(50.2)	11(2.4)	464(100.0)	4.141
	중소도시	37(8.4)	180(40.8)	211(47.8)	13(2.9)	441(100.0)	
	읍면	12(7.6)	52(32.9)	89(56.3)	5(3.2)	158(100.0)	
직위	부장교사	20(7.6)	91(34.7)	138(52.7)	13(5.0)	262(100.0)	8.507*
	평교사	65(8.1)	324(40.5)	395(49.4)	16(2.0)	800(100.0)	
경력	5년이하	28(11.4)	87(35.4)	125(50.8)	6(2.4)	246(100.0)	12.216
	6-10년	9(7.0)	57(44.2)	61(47.3)	2(1.6)	129(100.0)	
	11-20년	18(5.7)	130(41.1)	162(51.3)	6(1.9)	316(100.0)	
	21년 이상	30(8.1)	140(37.8)	185(50.0)	15(4.1)	370(100.0)	

\* p<.05    \*\* p<.01

“우리 학교에서는 교과 수업 능력보다 학급 관리 능력이 더 중요시된다”는 문항에 대해 <표 IV-34>에서와 같이 가장 많은 수인 49.2%가 ‘다소 그렇다’고 응답하였으며, 그 다음으로 많은 수인 42.3%의 교사가 ‘별로 그렇지 않다’고 응답하였다. ‘매우 그렇다’고 응답한 교사가 7.0%이므로 과반수가 조금 넘는 56.2%의 교사가 근무 학교에서 교과 수업 능력보다 학급 관리 능력이 더 중요시되고 있다고 인식하고 있음을 알 수 있다.

집단간에는 경력에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 6-10년 경력 집단이 다른 경력 집단보다 훨씬 높다. ‘매우 그렇다’고 응답한 비율도 6-10년 경력 집단이 다른 경력 집단보다 높다. ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 6-10년 경력 집단을 제외하면 경력이 많을수록 높다.

<표 IV-34> 우리 학교에서는 교과 수업 능력보다 학급 관리 능력이 더 중요시된다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
초등학교전체		74(7.0)	522(49.2)	449(42.3)	17(1.6)	1062(100.0)	
성별	남	22(9.2)	118(49.4)	97(40.6)	2(0.8)	239(100.0)	3.527
	녀	52(6.3)	403(49.1)	351(42.8)	15(1.8)	821(100.0)	
지역	대도시	27(5.8)	223(48.3)	207(44.8)	5(1.1)	462(100.0)	10.371
	중소도시	37(8.4)	231(52.3)	166(37.6)	8(1.8)	442(100.0)	
	읍면	10(6.3)	68(43.0)	76(48.1)	4(2.5)	158(100.0)	
직위	부장교사	19(7.3)	126(48.3)	112(42.9)	4(1.5)	261(100.0)	0.134
	평교사	55(6.9)	395(49.4)	337(42.1)	13(1.6)	800(100.0)	
경력	5년이하	16(6.5)	127(51.8)	98(40.0)	4(1.6)	245(100.0)	20.895*
	6-10년	13(10.1)	80(62.0)	34(26.4)	2(1.6)	129(100.0)	
	11-20년	21(6.6)	148(46.7)	141(44.5)	7(2.2)	317(100.0)	
	21년 이상	23(6.2)	166(45.0)	176(47.7)	4(1.1)	369(100.0)	

\* p<.05

“다른 교사보다 해당 교과에 대한 전문성을 더 갖춘 교사가 교과 전담 교사가 된다”는 문항에 대해 가장 많은 수인 44.0%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였으며, 그 다음으로 많은 수인 34.7%의 교사가 ‘별로 그렇지 않다’고 응답하였다. ‘전혀 그렇지 않다’고 응답한 교사가 8.6%이므로 43.3%의 교사가 교과 전담 교사의 교과 전문성에 회의적인 생각을 하고 있음을 알 수 있다(<표 IV-35>).

집단간에는 지역, 직위, 경력에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 중소 도시 교사가 대도시나 읍면 지역 교사보다 높다. 직위별로는 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 부장교사가 평교사보다 높은 반면 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 평교사가 부장교사보다 높다. 경력별로는 6-10년 경력 집단이 다른 경력 집단보다 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 낮다. 전체적으로 6-10년 경력 집단을 제외하면 경력이 많을수록 ‘그렇다’고 응답한 비율이 높다.

<표 IV-35> 다른 교사보다 해당 교과에 대한 전문성을 더 갖춘 교사가 교과전담 교사가 된다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
	전체	134(12.6)	469(44.0)	370(34.7)	92(8.6)	1065(100.0)	
성	남	25(10.4)	113(46.9)	76(31.5)	27(11.2)	241(100.0)	5.016
별	녀	108(13.1)	355(43.2)	294(35.8)	65(7.9)	822(100.0)	
지역	대도시	75(16.2)	218(47.0)	139(30.0)	32(6.9)	464(100.0)	26.961**
	중소도시	36(8.1)	183(41.3)	173(39.1)	51(11.5)	443(100.0)	
	읍면	23(14.6)	68(43.0)	58(36.7)	9(5.7)	158(100.0)	
직	부장교사	47(17.9)	100(38.2)	86(32.8)	29(11.1)	262(100.0)	13.720**
위	평교사	86(10.7)	369(46.0)	284(35.4)	63(7.9)	802(100.0)	
경력	5년이하	23(9.4)	104(42.4)	95(38.8)	23(9.4)	245(100.0)	17.445*
	6-10년	10(7.8)	54(41.9)	53(41.1)	12(9.3)	129(100.0)	
	11-20년	38(11.9)	146(45.8)	113(35.4)	22(6.9)	319(100.0)	
	21년 이상	62(16.8)	164(44.3)	109(29.5)	35(9.5)	370(100.0)	

\* p<.05      \*\* p<.01

“우리 학교에서는 교육과정 운영이나 교사의 업무 분담 등에 관한 의사결정을 할 때 언제나 학생들에게 미칠 교육적 효과를 일차적으로 고려한다”는 문항에 대해서 <표 IV-36>에서와 같이 54.4%의 교사가 ‘다소 그렇다’, 11.9%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답하였다. 이 둘을 합한 비율은 66.3%이다. ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 교사는 30.3%, ‘전혀 그렇지 않다’고 응답한 교사는 3.7%이다.

집단간에는 학교 수준, 지역, 직위, 경력, 연령에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 지역별로 보면 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 중소 도시에서 가장 낮고, 읍면 지역에서 가장 높다. 직위별로는 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 부장교사가 평교사보다 훨씬 높은 반면, ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 부장교사가 평교사보다 약간 낮다. 경력별로는 6-10년 경력 집단을 제외하면 대체로 경력이 많을수록 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 높다. 연령별로도 대체로 연령이 많을수록 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 높다. 학교 수준별로는 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 초등학교에서 가장 높고, 중학교에서 가장 낮다.

<표 IV-36> 우리 학교에서는 교육과정 운영이나 교사의 업무분담 등에 관한 의사결정을 할 때 언제나 학생들에게 미칠 교육적 효과를 일차적으로 고려한다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
학교수준	초등학교	127(11.9)	579(54.4)	319(30.0)	39(3.7)	1064(100.0)	31.504**
	중학교	57(8.8)	298(46.0)	250(38.6)	43(6.6)	648(100.0)	
	고등학교	37(9.0)	193(46.7)	156(37.8)	27(6.5)	413(100.0)	
성별	남	33(13.7)	137(56.8)	58(24.1)	13(5.4)	241(100.0)	7.410
	녀	93(11.3)	442(53.8)	261(31.8)	26(3.2)	822(100.0)	
지역	대도시	58(12.5)	262(56.5)	124(26.7)	20(4.3)	464(100.0)	19.807**
	중소도시	45(10.2)	220(49.8)	160(36.2)	17(3.8)	442(100.0)	
	읍면	24(15.2)	97(61.4)	35(22.2)	2(1.3)	158(100.0)	
직위	부장교사	51(19.5)	134(51.3)	67(25.7)	9(3.4)	261(100.0)	19.543**
	평교사	76(9.5)	445(55.4)	252(31.4)	30(3.7)	803(100.0)	
경력	5년이하	17(6.9)	122(49.6)	91(37.0)	16(6.5)	246(100.0)	54.760**
	6-10년	10(7.8)	63(48.8)	48(37.2)	8(6.2)	129(100.0)	
	11-20년	29(9.1)	183(57.5)	98(30.8)	8(2.5)	318(100.0)	
	21년 이상	71(19.2)	211(57.0)	81(21.9)	7(1.9)	370(100.0)	

\*\* p<.01

“승진을 위해 노력하다 보면 아이들을 가르치는데 소홀할 수 있다”는 문항에 대해 ‘다소 그렇다’고 응답한 교사가 55.3%, ‘매우 그렇다’고 응답한 교사가 31.2%로서 86.5%에 이르는 교사가 ‘그렇다’고 응답하였다. 이는 현재의 승진 기준이 아이들을 잘 가르치는 것과 별로 상관이 없음을 시사한다(<표 IV-37>).

집단간에는 성별, 지역, 직위에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 남교사보다 여교사가 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 높다. 지역별로는 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율이 대도시와 중소도시가 읍면 지역보다 훨씬 높다. ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 중소도시가 가장 높고 읍면 지역이 가장 낮다. 직위별로는 평교사가 부장교사보다 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 높다. 경력별로는 21년 이상 집단을 제외하면 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율이 경력이 많을수록 높다. 연령별로는 50대 이

상을 제외하면 연령이 많을수록 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율이 높으며, ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 낮다.

<표 IV-37> 승진을 위해 노력하다 보면 아이들을 가르치는 데 소홀할 수 있다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
	전체	332(31.2)	588(55.3)	125(11.7)	19(1.8)	1064(100.0)	
성 별	남	70(29.2)	124(51.7)	41(17.1)	5(2.1)	240(100.0)	8.715*
	녀	261(31.8)	463(56.3)	84(10.2)	14(1.7)	822(100.0)	
지 역	대도시	160(34.5)	254(54.7)	44(9.5)	6(1.3)	464(100.0)	27.327**
	중소도시	135(30.5)	254(57.5)	46(10.4)	7(1.6)	442(100.0)	
	읍 면	37(23.4)	80(50.6)	35(22.2)	6(3.8)	158(100.0)	
직 위	부장교사	71(27.1)	140(53.4)	47(17.9)	4(1.5)	262(100.0)	13.468**
	평교사	260(32.5)	448(55.9)	78(9.7)	15(1.9)	801(100.0)	
경 력	5년이하	60(24.4)	147(59.8)	32(13.0)	7(2.8)	246(100.0)	11.804
	6-10년	40(31.0)	69(53.5)	16(12.4)	4(3.1)	129(100.0)	
	11-20년	111(35.0)	170(53.6)	33(10.4)	3(0.9)	317(100.0)	
	21년 이상	120(32.4)	201(54.3)	44(11.9)	5(1.4)	370(100.0)	

\* p<.05      \*\* p<.01

“우리 학교에서는 동학년 교사간에 수업에 관한 정보 교류 및 공유가 원활하게 이루어지고 있다”는 문항에 대해서 59.0%의 교사가 ‘다소 그렇다’, 18.9%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답하였다(<표 IV-38>). 77.9%의 교사가 긍정적으로 응답하였으므로 교사 상호간의 정보 공유가 비교적 원활하게 이루어지고 있다고 말할 수 있다.

집단간에는 성별과 경력에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 대체로 경력이 많을수록 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 높다.

<표 IV-38> 우리 학교에서는 동학년 교사간에 수업에 관한 정보 교류 및 공유가 원활하게 이루어지고 있다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
학교수준	초등학교	201(18.9)	628(59.0)	218(20.5)	17(1.6)	1064(100.0)	63.807**
	중학교	85(13.1)	363(55.8)	189(29.0)	14(2.2)	651(100.0)	
	고등학교	39(9.5)	209(50.7)	145(35.2)	19(4.6)	412(100.0)	
성별	남	32(13.3)	146(60.8)	57(23.8)	5(2.1)	240(100.0)	7.333
	녀	169(20.6)	480(58.4)	161(19.6)	12(1.5)	822(100.0)	
지역	대도시	95(20.4)	275(59.1)	89(19.1)	6(1.3)	465(100.0)	6.486
	중소도시	77(17.4)	270(61.1)	87(19.7)	8(1.8)	442(100.0)	
	읍면	29(18.5)	83(52.9)	42(26.8)	3(1.9)	157(100.0)	
직위	부장교사	55(21.1)	151(57.9)	51(19.5)	4(1.5)	261(100.0)	1.099
	평교사	146(18.2)	476(59.4)	167(20.8)	13(1.6)	802(100.0)	
경력	5년이하	37(15.0)	130(52.8)	73(29.7)	6(2.4)	246(100.0)	34.536**
	6-10년	20(15.6)	69(53.9)	36(28.1)	3(2.3)	128(100.0)	
	11-20년	57(17.9)	204(64.2)	54(17.0)	3(0.9)	318(100.0)	
	21년 이상	87(23.5)	223(60.3)	55(14.9)	5(1.4)	370(100.0)	

\*\* p<.01

“우리 학교에서는 상급자와 교사 사이에 의사소통이 원활하게 이루어지고 있다”는 문항에 대해서 46.1%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였으며, 9.8%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답하였다(<표 IV-39>). ‘그렇다’고 응답한 교사의 비율은 과반수가 넘는 55.9%이다.

집단간에는 학교 수준, 성별, 지역, 직위, 경력, 연령에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 여교사보다는 남교사가 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 높다. 지역별로는 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 읍면 지역이 가장 높고, 대도시가 가장 낮다. ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 읍면 지역이 가장 낮고 중소도시가 가장 높다. 직위별로는 부장교사가 평교사보다 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 높다. 경력별로는 대체로 경력이 많을수록 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 높다.

<표 IV-39> 우리 학교에서는 상급자와 교사 사이에 의사소통이 원활하게 이루어지고 있다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
학교수준	초등학교	104(9.8)	490(46.1)	425(39.9)	45(4.2)	1064(100.0)	48.854**
	중학교	48(7.4)	247(38.1)	271(41.8)	83(12.8)	649(100.0)	
	고등학교	32(7.8)	176(43.0)	170(41.6)	31(7.6)	409(100.0)	
성별	남	30(12.4)	120(49.8)	76(31.5)	15(6.2)	241(100.0)	11.891**
	녀	73(8.9)	369(44.9)	349(42.5)	30(3.7)	821(100.0)	
지역	대도시	35(7.5)	225(48.4)	184(39.6)	21(4.5)	465(100.0)	15.856*
	중소도시	43(9.7)	191(43.1)	188(42.4)	21(4.7)	443(100.0)	
	읍면	26(16.7)	74(47.4)	53(34.0)	3(1.9)	156(100.0)	
직위	부장교사	39(14.9)	121(46.2)	86(32.8)	16(6.1)	262(100.0)	16.590**
	평교사	65(8.1)	368(45.9)	339(42.3)	29(3.6)	801(100.0)	
경력	5년이하	16(6.6)	108(44.3)	109(44.7)	11(4.5)	244(100.0)	26.664**
	6-10년	9(7.0)	52(40.3)	58(45.0)	10(7.8)	129(100.0)	
	11-20년	28(8.8)	141(44.2)	138(43.3)	12(3.8)	319(100.0)	
	21년 이상	51(13.8)	188(50.8)	119(32.2)	12(3.2)	370(100.0)	

\*\* p<.01

## 6. 교직원지원체제에 대한 인식

교직원지원체제에 관한 교사들의 인식은 교사 양성 교육, 임용, 연수, 보상에 관련된 문항을 통해 조사 분석하였다. 먼저 교사의 가장 기본적인 활동이라고 할 수 있는 교수 활동 수행 방법 형성에 교직원지원체제의 어떤 요인이 큰 영향을 미치고 있는가를 알아보기 위해 “교직에 입문하여 수업 방법을 터득하는데 있어 가장 도움이 되었던 것” 두 가지를 골라 순위를 매기도록 하였다. 분석 결과는 <표 IV-40>와 같다. 이 표에서 볼 수 있는 바와 같이 초등학교 교사의 50.4%, 중학교 교사의 55.4%, 고등학교 교사의 61.3%가 1 순위로 꼽은 것은 ‘스스로의 시행 착오’이다. 그 다음으로 높은 비율을 나타낸 것은 초·중·고등학교 모두 ‘선배나 동료 교사의 도움’이다. 그 다음으로 높은 비율을 나타낸 항목에 있어서는 학교 수준별로 차이가 있다. 초등학교 교사의 경우는 ‘교육청, 교원연수원 등에서 제



공하는 연수’, ‘대학의 양성 교육’, ‘교과 연구 모임’ 순이며, 중학교 교사의 경우는 ‘교과 연구 모임’, ‘교육청, 교원연수원 등에서 제공하는 연수’, ‘은사들의 수업 방법’ 순이다. 2 순위로 꼽은 것 중에서는 초·중·고등학교 모두 ‘선배나 동료 교사의 도움’이 가장 큰 비중을 차지하였으며, 그 다음으로는 ‘스스로의 시행착오’(22.5%)가 큰 비중을 차지하였다. 그 다음으로 큰 비중을 차지한 것은 ‘교과 연구 모임’, ‘교육청·교원연수원 등에서 제공하는 연수’, ‘은사들의 수업 방법’ 등이다. 학교 수준별로 순위에는 다소 차이가 있다.

<표 IV-40> 수업 방법 터득에 도움이 되었던 것

구분	1순위			2순위		
	초등학교	중등학교	고등학교	초등학교	중등학교	고등학교
대학의 양성 교육	95(9.0)	39(6.0)	39(9.5)	44(4.2)	29(4.5)	39(9.6)
교육청, 교직연수원 등에서 제공하는 연수	122(11.5)	41(6.3)	14(3.4)	168(16.0)	81(12.6)	42(10.4)
스스로의 시행착오	534(50.4)	361(55.4)	252(61.3)	274(26.1)	152(23.7)	84(20.7)
선배나 동료 교사의 도움	245(23.1)	111(17.0)	39(9.5)	402(38.3)	188(29.3)	132(32.6)
은사들의 수업 방법	17(1.6)	40(6.1)	35(8.5)	57(5.4)	72(11.2)	45(11.1)
교과 연구 모임	23(2.2)	54(8.3)	27(6.6)	78(7.4)	95(14.8)	54(13.3)
장학지도	-	-	-	9(0.9)	5(0.8)	1(0.2)
기타	24(2.3)	6(0.9)	5(1.2)	18(1.7)	20(3.1)	8(2.0)
전체	1,060(100.0)	652(100.0)	411(100.0)	1,050(100.0)	642(100.0)	405(100.0)

<표 IV-41>은 “수업 및 생활지도 능력 등 전문성 신장에 가장 큰 도움을 주고 있는 것” 두 가지를 고르도록 한 문항에 대한 응답 결과이다. 학교 수준을 막론하고 교사들이 1 순위로 꼽은 것 중에 가장 높은 비율을 차지하고 있는 것은 ‘선배나 동료 교사와의 대화’이다. 그 다음으로 높은 비율을 나타낸 항목에 있어서는 학교 수준별로 차이가 있다. 초등학교 교사의 경우는 ‘교육청, 교원연수원 등에서 제공하는 연수’, ‘독서, 인터넷’, ‘교내 연수와 장학’ 순이며, 중학교 교사의 경우는 ‘독서, 인터넷’, ‘교과 연구 모임’ 순이다. 고등학교 교사의 경우는 ‘독서, 인터넷’, ‘교과 연구 모임’ 순이다. 2 순위로 꼽은 것 중에서 가장 높은 비율을 나타낸 것은 초등학교 교사의 경우 ‘독서, 인터넷’이며, 중학교와 고등학교 교사의 경우는 ‘선배나 동료 교사의 도움’이다. 그 다음으로 큰 비중을 차지한 것은 초등학교 교사의 경우 ‘선배나 동료 교사와의 대화’이며, 중학교와 고등학교 교사의 경우는 ‘독서, 인터넷’이다.

이 두 질문에 대한 교사들의 응답 결과를 볼 때 교사들의 직업 능력 발달에 있어서교

사 양성 교육, 공적인 연수나 장학지도보다는 개인 수준의 시행 착오나 연찬 활동(독서, 인터넷) 및 동료들과의 비공식적 대화, 모임 등이 더 큰 영향을 미치고 있다는 결론을 내릴 수 있다. 다만 중학교와 고등학교 교사에 비해 초등학교 교사들은 상대적으로 ‘교육청, 교원연수원 등에서 제공하는 연수’를 높이 평가하고 있다. 이런 결과는 대학 양성 교육과 교육행정기관에 의한 연수, 장학지도의 기능에 의문을 제기하게 한다. 공적 교직원체제가 교사들의 전문성 신장을 지원해 주지 못할 때 교사들은 수업, 생활지도 등 교직원활동 수행 과정에서 부딪치는 문제나 어려움을 개인적으로 해결해 나갈 수밖에 없으며, 이는 교사의 개인주의를 촉진하고 교직사회의 변화를 저해하는 요인으로 작용할 가능성이 높다.

위의 두 질문에서 교사들의 직업 능력 발달에 별로 큰 영향을 미치지 못한 것으로 드러난 교육청의 장학지도 및 연수, 교내 장학의 효과에 대한 교사들의 인식을 조사하였다.

<표 IV-41> 전문성 신장에 도움을 주고 있는 것

구분	1순위			2순위		
	초등학교	중등학교	고등학교	초등학교	중등학교	고등학교
교육청, 교직원연수원 등에서 제공하는 연수	195(18.4)	70(10.8)	33(8.1)	177(16.9)	81(12.7)	58(14.7)
교과 연구 모임	47(4.4)	100(15.4)	55(13.5)	93(8.9)	119(18.6)	69(17.5)
교내 연수와 장학	66(6.2)	12(1.8)	13(3.2)	127(12.1)	35(5.5)	22(5.6)
선배나 동료 교사와의 대화	521(49.2)	297(45.7)	161(39.7)	230(21.9)	181(28.3)	109(27.6)
대학원 수학	41(3.9)	20(3.1)	35(8.6)	56(5.3)	27(4.2)	33(8.4)
교육청의 장학지도		1(0.2)	1(0.2)	5(0.5)	2(0.3)	1(0.3)
독서, 인터넷 등	168(15.9)	137(21.1)	98(24.1)	345(32.9)	180(28.1)	95(24.1)
기타	21(2.0)	13(2.0)	10(2.5)	16(1.5)	15(2.3)	8(2.0)
계	1059(100.0)	650(100.0)	406(100.0)	1049(100.0)	640(100.0)	395(100.0)

“교육청의 장학지도가 교사의 수업 및 생활지도 능력의 향상에 도움이 된다”는 문항에 대해서 <표 IV-42>에서와 같이 61.4%의 교사가 ‘별로 그렇지 않다’, 22.0%의 교사가 ‘전혀 그렇지 않다’고 응답함으로써 대다수인 83.4%의 교사가 교육청의 장학지도가 자신들의 전문성 향상에 도움이 되지 않는다고 생각하고 있음을 보여주고 있다.

집단간에는 경력과 학교수준에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 경력별로는 ‘다소 그렇다’와 ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율에서 집단간 차이가 크다. 11-20년 경력 집단이 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 가장 낮은 반면, ‘별로 그렇지 않다’고 응답

한 비율은 가장 높다. 맨 위나 아래층의 경력 집단보다는 중간층의 경력 집단이 부정적으로 응답한 비율이 높다. 학교 수준별로는 ‘다소 그렇다’와 ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 초등학교에서 가장 높은 반면, ‘전혀 그렇지 않다’고 응답한 비율은 고등학교에서 가장 높고 초등학교에서 가장 낮다.

<표 IV-42> 교육청의 장학지도가 교사의 수업 및 생활지도 능력의 향상에 도움이 된다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
학교수준	초등학교	9(0.8)	168(15.8)	655(61.4)	234(22.0)	1066(100.0)	35.281**
	중학교	-	95(14.6)	392(60.3)	163(25.1)	650(100.0)	
	고등학교	4(1.0)	43(10.4)	221(53.5)	145(35.1)	431(100.0)	
성별	남	3(1.2)	44(18.3)	138(57.3)	56(23.2)	241(100.0)	2.865
	녀	6(0.7)	124(15.1)	515(62.6)	178(21.6)	823(100.0)	
지역	대도시	2(0.4)	66(14.2)	300(64.5)	97(20.9)	465(100.0)	6.367
	중소도시	5(1.1)	71(16.0)	268(60.5)	99(22.3)	443(100.0)	
	읍면	2(1.3)	31(19.6)	87(55.1)	38(24.1)	158(100.0)	
직위	부장교사	4(1.5)	47(17.9)	161(61.5)	50(19.1)	262(100.0)	4.261
	평교사	5(0.6)	121(15.1)	493(61.4)	184(22.9)	803(100.0)	
	5년이하	4(1.6)	51(20.7)	146(59.3)	45(18.3)	246(100.0)	24.145**
경력	6-10년	1(0.8)	20(15.5)	75(58.1)	33(25.6)	129(100.0)	
	11-20년	-	30(9.4)	218(68.3)	71(22.3)	319(100.0)	
	21년 이상	4(1.1)	67(18.1)	214(57.8)	85(23.0)	370(100.0)	

\* p<.05      \*\* p<.01

“자율장학을 비롯한 교내 연수가 수업 및 학생지도 능력 향상에 도움이 된다”는 문항에 대해 <표 IV-43>에서와 같이 ‘다소 그렇다’고 응답한 교사의 비율은 42.7%, ‘매우 그렇다’고 응답한 교사의 비율은 3.0%이다. 47.8%의 교사는 ‘별로 그렇지 않다’, 6.5%의 교사는 ‘전혀 그렇지 않다’고 응답하였다. 과반수가 넘는 54.3%의 교사가 교내연수에서 전문성 신장에 큰 도움을 받지 못하고 있음을 보여주고 있다.

집단간에는 학교 수준, 성별, 지역, 직위에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 여교사보다는 남교사가 긍정적으로 반응하였다. 지역별로는 읍면 지역이 가장 긍정적으로 반응하였으며, 중소도시 지역이 가장 부정적으로 반응하였다. 직위별로는 부장교사

가 평교사보다 긍정적으로 응답하였다. 학교 수준별로는 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 초등학교에서 가장 높고, 중학교에서 가장 낮다.

<표 IV-43> 자율장학을 비롯한 교내 연수가 학생지도 능력 향상에 도움이 된다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
학 교 수 준	초등학교	32(3.0)	455(42.7)	509(47.8)	69(6.5)	1065(100.0)	42.679**
	중학교	12(1.8)	199(30.6)	375(57.6)	65(10.0)	651(100.0)	
	고등학교	12(2.9)	136(33.1)	211(51.3)	52(12.7)	411(100.0)	
성 별	남	9(3.7)	116(48.1)	93(38.6)	23(9.5)	241(100.0)	12.865**
	녀	23(2.8)	337(41.0)	416(50.6)	46(5.6)	822(100.0)	
지 역	대도시	12(2.6)	203(43.7)	222(47.7)	28(6.0)	465(100.0)	15.714*
	중소도시	17(3.8)	166(37.6)	229(51.8)	30(6.8)	442(100.0)	
	읍 면	3(1.9)	86(54.4)	58(36.7)	11(7.0)	158(100.0)	
직 위	부장교사	11(4.2)	130(49.6)	109(41.6)	12(4.6)	262(100.0)	10.343*
	평교사	21(2.6)	324(40.4)	400(49.9)	57(7.1)	802(100.0)	
경 력	5년이하	12(4.9)	108(43.9)	107(43.5)	19(7.7)	246(100.0)	13.639
	6-10년	1(0.8)	45(34.9)	71(55.0)	12(9.3)	129(100.0)	
	11-20년	7(2.2)	138(43.3)	155(48.6)	19(6.0)	319(100.0)	
	21년 이상	12(3.3)	163(44.2)	175(47.4)	19(5.1)	369(100.0)	

\* p<.05      \*\* p<.01

“교육청(교육원, 연수원) 등에서 제공하는 교육 관련 각종 자료집(우수 사례집)은 수업 및 생활지도 능력 향상에 도움이 된다”는 문항에 대해 ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 49.1%, ‘전혀 그렇지 않다’고 응답한 비율은 6.2%로서 과반수가 넘는 55.3%의 교사가 부정적인 반응을 보였다(<표 IV-44>).

집단간에는 성별, 직위, 경력에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 남교사가 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 높은 반면, ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 낮다. 직위별로는 부장교사가 평교사보다 ‘매우 그렇다’와 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율이 높다. 경력별로는 6-10년 경력 집단을 제외하면 경력이 많을수록 ‘그렇다’고 응답한 비율이 높다.

<표 IV-44> 교육청(교육원, 연수원) 등에서 제공하는 교육 관련 각종 자료집  
(우수 사례집 등)은 수업 및 생활지도 능력 향상에 도움이 된다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
	전체	26(2.4)	450(42.3)	522(49.1)	66(6.2)	1064(100.0)	
성 별	남	6(2.5)	114(47.7)	99(41.4)	20(8.4)	239(100.0)	7.953*
	녀	20(2.4)	336(40.8)	421(51.2)	46(5.6)	823(100.0)	
지 역	대도시	12(2.6)	208(44.8)	221(47.6)	23(5.0)	464(100.0)	7.050
	중소도시	10(2.3)	170(38.4)	232(52.4)	31(7.0)	443(100.0)	
	읍 면	4(2.5)	72(45.9)	69(43.9)	12(7.6)	157(100.0)	
직 위	부장교사	13(5.0)	118(45.0)	121(46.2)	10(3.8)	262(100.0)	13.371**
	평교사	13(1.6)	332(41.4)	400(49.9)	56(7.0)	801(100.0)	
경 력	5년이하	6(2.4)	98(39.8)	124(50.4)	18(7.3)	246(100.0)	18.032*
	6-10년	1(0.8)	49(38.3)	64(50.0)	14(10.9)	128(100.0)	
	11-20년	4(1.3)	133(41.7)	165(51.7)	17(5.3)	319(100.0)	
	21년 이상	15(4.1)	170(46.1)	167(45.3)	17(4.6)	369(100.0)	

\* p<.05      \*\* p<.01

“교육청이 제공하는 여러 연수 프로그램이 수업 및 생활지도 능력 향상에 도움이 된다”는 문항에 대해 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 51.5%, ‘매우 그렇다’고 응답한 비율은 2.6%로서 과반수를 조금 넘는 54.1%의 교사들이 긍정적인 반응을 보였다(표 <IV-45>).

집단간에는 성별, 경력에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 남교사가 여교사보다 ‘매우 그렇다’고 응답한 비율이 약간 높으며, ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 낮다. 경력별로는 6-10년 경력 집단이 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 가장 낮은 반면, ‘별로 그렇지 않다’고 응답한 비율은 가장 높다.

<표 IV-45> 교육청이 제공하는 여러 연수프로그램이 수업 및 생활지도 능력 향상에 도움이 된다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
	전체	28(2.6)	549(51.5)	431(40.5)	57(5.4)	1065(100.0)	
성별	남	9(3.8)	123(51.2)	86(35.8)	22(9.2)	240(100.0)	11.473**
	녀	19(2.3)	425(51.6)	344(41.8)	35(4.3)	823(100.0)	
지역	대도시	12(2.6)	257(55.4)	172(37.1)	23(5.0)	464(100.0)	8.365
	중소도시	10(2.3)	211(47.6)	199(44.9)	23(5.2)	443(100.0)	
	읍면	6(3.8)	81(51.3)	60(38.0)	11(7.0)	158(100.0)	
직위	부장교사	7(2.7)	146(55.7)	98(37.4)	11(4.2)	262(100.0)	2.800
	평교사	21(2.6)	403(50.2)	332(41.4)	46(5.7)	802(100.0)	
경력	5년이하	11(4.5)	132(53.7)	92(37.4)	11(4.5)	246(100.0)	18.262*
	6-10년	3(2.3)	57(44.2)	58(45.0)	11(8.5)	129(100.0)	
	11-20년	6(1.9)	166(52.2)	138(43.4)	8(2.5)	318(100.0)	
	21년 이상	8(2.2)	193(52.2)	142(38.4)	27(7.3)	370(100.0)	

\* p<.05      \*\* p<.01

교사에게 주어지는 보상은 교직의 만족도, 더 나아가서는 교사문화에 영향을 미치는 중요한 조건 중의 하나이다.

“나는 나의 노력에 상응하는 보상을 받고 있다”는 문항에 대해 52.9%의 교사가 ‘다소 그렇다’, 2.9%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답하였다(<표 IV-46>). 과반수가 약간 넘는 55.8%의 교사가 자신의 노력에 상응하는 보상을 받고 있는 것으로 인식하고 있음을 알 수 있다.

집단간에는 학교 수준, 성별, 지역, 직위, 경력, 연령에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 남교사가 여교사보다 ‘다소 그렇다’고 응답한 비율은 낮은 반면, ‘전혀 그렇지 않다’고 반응한 비율은 높다. 초등학교 교사가 중학교와 고등학교 교사보다 ‘그렇다’고 응답한 비율이 훨씬 높다. 지역별로는 중소 도시의 교사가 ‘그렇다’고 응답한 비율이 가장 낮다. 직위별로는 부장교사가 평교사보다 ‘그렇다’고 응답한 비율이 높다. 경력별로는 6-10년, 11-20년 경력 집단이 다른 경력 집단보다 ‘그렇다’고 응답한 비율이 낮다.

<표 IV-46> 나는 나의 노력에 상응하는 보상을 받고 있다

변인	구분	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	계 (%)	유의도 (X <sup>2</sup> )
학 교 수 준	초등학교	31(2.9)	557(52.9)	433(41.1)	32(3.0)	1053(100.0)	104.877**
	중학교	12(1.9)	243(37.6)	347(53.6)	45(7.0)	647(100.0)	
	고등학교	16(3.9)	113(27.7)	240(58.8)	39(9.6)	408(100.0)	
성 별	남	12(5.0)	118(49.2)	97(40.4)	13(5.4)	240(100.0)	11.007*
	녀	19(2.3)	437(53.9)	336(41.4)	19(2.3)	811(100.0)	
지 역	대도시	8(1.7)	261(56.6)	180(39.0)	12(2.6)	461(100.0)	17.383**
	중소도시	15(3.4)	203(46.7)	201(46.2)	16(3.7)	435(100.0)	
	읍 면	8(5.1)	93(59.2)	52(33.1)	4(2.5)	157(100.0)	
직 위	부장교사	14(5.3)	143(54.6)	92(35.1)	13(5.0)	262(100.0)	14.324**
	평교사	17(2.2)	413(52.3)	341(43.2)	19(2.4)	790(100.0)	
경 력	5년이하	5(2.1)	140(57.6)	95(39.1)	3(1.2)	243(100.0)	24.117**
	6-10년	-	59(46.5)	63(49.6)	5(3.9)	127(100.0)	
	11-20년	9(2.9)	154(49.2)	143(45.7)	7(2.2)	313(100.0)	
	21년 이상	17(4.6)	202(54.9)	132(35.9)	17(4.6)	368(100.0)	

\* p<.05      \*\* p<.01

## 7. 논의

이제까지 살펴본 초등학교 교사의 의식 조사에서 나타난 경향과 특성을 간추리면 다음과 같다.

첫째, 교사의 직업정체감에서 다소 모순적인 경향을 찾아볼 수 있다. 교직에 대한 만족도를 알아보기 위한 “나는 교직을 선택하기를 잘했다”는 문항에 대해서 ‘매우 그렇다’고 응답한 교사는 29.5%, ‘다소 그렇다’고 응답한 교사는 52.9%로서 총 82.4%의 교사가 긍정적으로 응답함으로써 교직 선택에 대한 만족도가 상당히 높았다. 한편 교직에 대한 불만족도를 알아보기 위한 “나는 다른 직업에 취업할 가능성만 있다면 교직을 떠나고 싶다”는 문항에 대해서 33.2%의 교사가 ‘그렇다’고 응답하였다. 이는 교직 선택에 대해 만족하지 않는다고 응답한 교사의 비율 17.6%보다 상당히 높은 수치이다.

그리고 “나는 교직을 수행하면서 성취감을 느낀다”는 문항에 대해서 75.2%가 ‘그렇다’

고 응답함으로써 “나는 교직을 선택하기를 잘 했다고 생각한다”는 문항에 대해 긍정적인 응답을 한 교사보다 낮은 비율을 보였다. 이는 교직 선택에 대한 만족감이 반드시 교직에서 느끼는 성취감에서 연유하는 것이 아님을 시사한다.

교직 선택에 대한 만족도와 교직 수행에서 느끼는 성취감이 상당히 높음에도 불구하고 교사들이 무력감을 크게 느끼고 있다는 점은 주목할 만하다. “교사로서의 소신을 펼치기에는 교사가 무력하다”는 문항에 대해서 79.1%의 교사가 ‘그렇다’고 응답함으로써 대부분의 교사가 무력감을 느끼고 있었다. 이런 결과는 “나는 교직을 선택하기를 잘 했다고 생각한다”, “나는 교직을 수행하면서 성취감을 느낀다”는 문항에 대해서 상당히 긍정적으로 응답한 것과는 다소 모순되는 것으로 보일 수 있다. 이는 교사들이 자신의 본질적 활동인 학생들을 가르치는 일이나 그것이 가져오는 성과 등에 대해서는 만족하거나 별 불만이 없지만, 자신의 현실적인 능력이나 여건에 비해 과도한 기대가 주어진다거나 자신의 교직 활동에 관련된 중요한 결정에 영향력을 미칠 수 없다는 인식을 가지고 있기 때문이 아닌가 한다. “교사에 대한 사회적인 기대가 교사의 능력이나 여건에 비해 크다”는 문항에 대해 81.4%의 교사가 ‘그렇다’고 응답하였고, “교사들이 행사할 수 있는 권한보다 부담해야 할 책임이 더 크다”는 문항에 대해 94.6%의 교사가 ‘그렇다’고 응답한 사실은 이런 판단을 뒷받침해 준다.

둘째, 교직 만족도에 교직의 부수적 특성이 본질적 특성보다 더 큰 영향을 미치고 있었다. 교직 만족도에 관련된 10 가지 요인이 교직에 만족감을 느끼는데 어느 정도 영향을 미치는가를 표시하도록 한 결과 ‘직업의 안정성’이 93.6%로 가장 높은 비율을 차지하였으며, 그 다음은 ‘시간적인 여유’가 92.5%로 높은 비율을 나타냈다. ‘학생들이 나를 통해 배우고 깨우친다는 점’, ‘학생지도 및 학급경영’도 각각 88.8%, 76.4%로 상당히 높은 비율을 나타냈지만, ‘직업의 안정성’이나 ‘시간적인 여유’ 등 교직의 부수적 특성이 본질적 특성보다 교직 만족도에 더 큰 영향력을 미치고 있다는 점은 주목할 만하다. 이는 교육의 효과가 즉각적으로 나타나지 않으며, 눈에 잘 드러나지도 않는다는 사실과 관련이 있는 것이 아닌가 한다.

셋째, 교사들은 교직의 특수성을 상당히 강하게 인식하고 있는 것으로 드러났다. “교사의 교육활동 능력을 객관적으로 평가하기 어렵다”는 문항에 대해서 거의 전부인 97.2%의 교사가 ‘그렇다’고 응답하였으며, “교사들은 경력 이외의 것에 의해 차별적인 보수를 받아서는 안 된다”는 문항에 대해서 85.7%의 교사가 ‘그렇다’고 응답하였다. 교사들의 이런 인식은 교사 평가에 대한 교사들의 거부감과 밀접한 관련이 있을 것으로 판단된다. 한편 “교사의 교육활동 능력을 객관적으로 평가하기 어렵다”는 문항에 무려 97.2%의 교사가 ‘그렇다’고 응답한데 비해 “교사의 행정 업무 능력은 객관적으로 평가하기 어렵다”



는 문항에 대해서는 76.7%의 교사가 ‘그렇다’고 응답한 사실은 주목할 만하다. 이런 교사들의 의식은 학교 현장에서 수업 등 교육활동보다 행정 업무 능력이 교사의 능력을 판단하는 기준으로 활용될 수 있음을 시사한다.

넷째, 교사들은 개인주의적 성향과 순응적 성향을 강하게 가지고 있다. “교사로서의 능력을 획득하고 발달시켜 가는 것은 교사 개인이 알아서 할 일이다”는 문항에 대해 54.8%의 교사가 ‘다소 그렇다’, 20.5%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답하였다. “다른 교사에게 효과적인 방법이 나에게도 꼭 효과적인 것은 아니다”는 문항에 대해서 70.4%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였으며, 24.7%의 교사가 ‘매우 그렇다’고 응답하였다. 이런 결과는 교사들의 개인주의적 성향을 보여주는 것이다. 교사들은 이처럼 개인주의적 성향을 강하게 가지고 있으면서도 다른 한편으로는 동료 교사들과 동질성을 유지하려는 성향도 강하다. “교과 및 생활지도에서 동 학년 교사들과 보조를 맞추는 일은 중요하다”는 문항에 대해 40.0%의 교사가 ‘매우 그렇다’, 55.5%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였다. 또한 “동학년 교사간에 수업에 관한 정보 교류와 공유가 원활하게 이루어지고 있다”는 문항에 대하여 중등교사들에 비해 더 긍정적인 인식을 가지고 있음을 알 수 있다.

교사들은 순응적 성향도 강하게 가지고 있는 것으로 보인다. “교사들은 불만족스러운 현실을 개선하려 하기보다 순응하는 편이다”는 문항에 대해서 20.6%의 교사가 ‘매우 그렇다’, 71.1%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였으며, “새로운 수업 방법을 시도하는 것은 여러 가지 면에서 부담스러운 일이다”는 문항에 대해서 10.4%의 교사가 ‘매우 그렇다’, 68.0%의 교사가 ‘다소 그렇다’고 응답하였다.

다섯째, 대부분의 교사가 상급 행정 기관의 행정 행태를 매우 형식주의적이며 구태의연한 것으로 인식하고 있다. “상급 행정 기관이 학교에 요구하는 업무 중에 전시성 혹은 형식적인 것이 많다”는 문항에 대해 거의 전부인 95.1%의 교사가 ‘그렇다’(‘매우 그렇다’ 43.0%, ‘다소 그렇다’ 52.1%)고 응답하였으며, “상급 기관에서 주관하는 여러 행사 중에는 해마다 같은 방식으로 되풀이되는 경우가 많다”는 문항에 대해 98.0%의 교사가 ‘그렇다’(‘매우 그렇다’ 48.7%, ‘다소 그렇다’ 49.3%)고 답하였다. “학교의 업무중에는 실적이나 근거를 서류로 남겨야 하는 일이 많다”는 문항에 대해 96.9%의 교사가 ‘그렇다’(‘매우 그렇다’ 48.7%, ‘다소 그렇다’ 49.3%)고 답하였다.

여섯째, 학교의 행정 행태 및 조직풍토와 관련해서 학교가 언제나 학생들을 교육시키기 위한 본질적인 활동을 가장 중요시하는 것은 아니라는 생각을 하게끔 만드는 조사 결과가 나와서 주목을 끈다. “시급하게 처리해야 할 행정 업무로 인해 수업에 지장을 받는 경우가 있다”는 문항에 대해 90.0%의 교사가 ‘그렇다’(‘매우 그렇다’ 33.9%, ‘다소 그렇다’ 56.1%)고 응답하였다. “우리 학교에서는 교육과정 운영이나 교사의 업무 분담 등에 관한

의사결정을 할 때 언제나 학생들에게 미칠 교육적 효과를 일차적으로 고려한다”는 문항에 대해서 ‘그렇지 않다(‘별로 그렇지 않다’ 30.3%, ‘전혀 그렇지 않다’ 3.7%)고 답한 교사가 34.0%이고, “우리 학교에서는 수업이나 생활지도보다 행정 업무를 잘 처리하는 교사가 우대 받는다”는 문항에 대해 ‘그렇다(‘매우 그렇다’ 8.0%, ‘다소 그렇다’ 39.1%)고 답한 교사가 47.1%에 이른다는 사실은 그런 의문을 제기할 수 있는 근거가 된다고 생각한다.

일곱째, 교직지원체제 중 교사들의 직업 능력 발달에 대해서 교사 양성 교육, 공적인 연수나 장학지도보다는 개인 수준의 시행 착오나 연찬 활동(독서, 인터넷) 및 동료들과의 비공식적 대화, 모임 등이 더 큰 영향을 미치고 있는 것으로 드러났다. 교직 입문 후 수업 방법 터득에 도움이 되었던 것으로 1 순위로 꼽은 것 중에 ‘스스로의 시행착오’가 무려 50.4%에 이르는 반면, ‘대학의 양성 교육’은 9.0%, ‘교육청, 교원연수원 등에서 제공하는 연수’는 11.5%에 불과하며, 장학지도를 꼽은 교사는 한 명도 없었다. 이런 결과는 대학 양성 교육과 교육행정기관에 의한 연수, 장학지도의 기능에 의문을 제기하게 한다. 공적 교직지원체제가 교사들의 전문성 신장을 지원해 주지 못할 때 초등교사들은 수업, 생활지도 등 교직활동 수행 과정에서 부딪치는 문제나 어려움을 개인적으로 혹은 동료 교사들의 도움을 통하여 해결해 나가고 있다. 이는 초등학교에서는 동학년 조직 속에서 교사간 서로 정보와 자료 공유가 중등학교보다 활발하게 이루어짐을 알 수 있다.

여덟째, 초등교사 집단 내 의식의 차이에 가장 의미 있는 영향을 미치는 배경 변인은 교사의 경력과 연령이었다. 교사 의식의 거의 모든 측면에서 경력 및 연령 집단간에 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. 학교 및 교육행정기관의 행정 행태와 학교의 조직 풍토에 대해서 대체로 경력 5년 이하인 맨 아래층과 21년 이상인 맨 위층보다는 6-10년, 11-20년의 중간 계층 교사들이 더 부정적으로 인식하고 있다. 연령 면에서는 맨 아래층인 20대와 맨 위층인 50대 이상보다 중간층인 30대와 40대가 더 부정적으로 인식하고 있다.

아홉째, 초등교사와 중등교사의 의식에는 의미 있는 차이가 있는 것으로 밝혀졌다. 직업 정체감에 있어 학교 수준이 높을수록 교직 선택에 대한 만족도가 낮은 반면, 교직 이탈 욕구는 크고, 교직 성취감을 덜 느끼고 있다. 즉, 초등학교 교사가 중등교사보다 교직 선택에 대한 만족감과 교직 성취감은 더 크게 느끼고 있으며, 교직 이탈 욕구는 작게 느끼고 있다. 학교 및 교육행정기관의 행정 행태와 학교의 조직 풍토에 대해서도 초등교사가 중등교사보다 긍정적으로 인식하고 있다.

## V. 교사의 생활과 문화

이 장에서는 관찰과 면담 자료의 해석을 통하여 교사의 생활과 문화를 질적으로 접근하여 보고자 한다. 우선 자료의 수집 방법을 소개함으로써 수집된 자료의 성격을 이해할 수 있도록 하였다. 다음으로 교사의 하루 생활의 흐름을 기술하였다. 이를 통하여 초등학교 교사의 학교 생활, 일과의 흐름에 대한 이해를 돕고자 하였다. 또한 이러한 일상적인 교직 생활을 영역별로 나누어 특성을 밝혀보았다. 끝으로 상급자가 학교 조직을 운영하는 방식의 특징을 드러내고자 하였다.

교사의 일상적인 생활은 두 관찰학교-바람초등학교와 시내초등학교-의 교사 세 명의 하루 일상에 대한 기술을 통하여 보여주고자 한다. 세 교사의 일상을 소개하기에 앞서 관찰학교의 대체적인 특징을 서술하고자 한다.<sup>4)</sup>

서울시 남서부에 소재한 바람초등학교는 일제 식민지 시기에 설립된 역사가 오래된 학교이다. 그러나 현재 겉으로 보기에는 그러한 역사를 느끼기 어렵다. 다만 오래된 학적부가 남아 있어 이따금 이 학교를 졸업한 노인들이 옛 친구의 주소를 묻는다고 한다. 그 외에는 나름의 독특한 전통을 가지고 있다고 보기에는 어려움이 있다. 교사(校舍)도 다른 학교와 비슷하고 순환 근무제에 따라 교사도 주기적으로 교체되고 있다. 학교의 역사가 오래 되었다는 것이 그곳에 근무하는 교사나 학생들에게 별다른 의미를 지니지 못한다. 다만 교사들은 신설 학교나 설립된 지 오래되지 않은 학교는 선호하지 않는다. 업무 체계가 잡혀있지 않아 일 처리가 수월하지 않은 경우가 많기 때문이다. 학교의 일상은 연례적으로 주기적으로 반복되는 것이 많은데, 신설학교나 설립된지 얼마 안되는 학교는 이전에 만들어진 형식과 방법들을 활용할 수 없어 일 처리가 더디고 번거롭게 된다. 이러한 번거로운 기간, 즉 4-5년 정도, 길게는 10년 정도 지나고 나면 그 이상의 역사는 그다지 의미가 없는 것이다.

오히려 교사들의 관심은 학교장이 누구인가에 있다. 학교장이 중요한 것은 학교장에 따라 학교분위기가 다르기 때문이다. 바람초등학교는 올해 새 교장이 부임하였다. 연구진이 관찰한 기간은 학년초에 해당하기 때문에 새 교장의 영향보다 이전 교장이 마련한 학교 운영 체계의 영향이 더 강한 시기였다고 할 수 있다. 대체로 교사들은 이전 교장에 대하여 좋은 기억들을 가지고 있는 듯 하였다. 교사들은 새 교장은 행정적인 절차와 형

---

4) I 장에서 언급하였듯이 V장과 VI장에서 인용된 관찰과 면담자료에 등장하는 학교명과 인명은 모두 가명이다. 교사는 성과 이름을 함께 표기하였으며 학생은 이름만 표기하였다.

식을 강조하는 스타일로 이전 교장과는 스타일이 다르다고 인식하고 있었다.

학교 규모가 작은 학교는 개별 교사에게 분배되는 일이 많은 학교로 인식된다. 어느 학교나 학교를 운영하기 위하여 교사들이 담당하여야 할 업무의 총량은 비슷한 데 학교 규모가 작을 경우 교사 개개인이 처리하여야 할 업무의 양이 커지기 때문이다. 이러한 관점에서 볼 때 바람초등학교는 교사들이 업무 부담을 걱정하여야 할만큼 작은 학교가 아니라는 점에서 근무 조건이 좋은 편이라고 할 수 있다.

바람초등학교는 50학급 규모이며 특수학급이 2학급 있다. 1학년부터 4학년까지는 9학급이며 5학년은 8학급, 6학년은 6학급이다. 학생수는 1,910명으로 평균 학급당 학생수는 38명 정도이다. 이 학교에는 61명의 교원(교장1명, 교감2명 포함)이 재직하고 있다. 교원 중 여교사가 약 50명으로 82%를 차지한다. 이 학교 교사의 평균 연령은 38세로 젊은 초임 교사부터 50대 후반 교사까지 여러 연령층의 교사가 고루 분포되어 있다.

학급 환경을 보면 모든 학급에 대형 프로젝션 TV가 설치되어 있고 이 TV는 컴퓨터, 비디오와 연결되어 있다. 최근에 신축한 건물이 있어 인근 학교에 비하여 시설이 좋은 학교로 인정받고 있다. 최근에 도색하여 교실이나 복도 벽도 깨끗한 편이다. 교실 안에는 나무로 된 사물함이 있어 아동들이 미술 관련 준비물 등을 넣어두고 있다.

학생 가정은 대부분 서민층에 속한다고 볼 수 있다. 학교 주변을 둘러싸고 다세대 주택이 많이 있으며 인근에 시장도 있다. 이 학교에 재학하는 대부분의 학생이 다세대 주택에 거주하며 부모가 시장에서 일하는 경우도 많다. 주위에 새로 들어선 아파트 단지가 있으나 그 중 임대아파트 거주학생들이 이 학교로 배정된다.

학교교육계획서에 의하면 학생들 중 학원을 1,2곳 다니는 학생이 58.6%, 3곳 이상 다니는 학생이 16.7%이다. 교사들에 의하면 학생들의 학습 열의가 매우 높은 편은 아니나 교사들이 지도하기에 크게 힘든 아이들은 아니라고 한다.

바람초등학교는 참여하는 교사들에게 점수가 부과되는 시교육청 지정 선도학교를 운영하고 있으며, 바람초등학교의 모든 교사들은 선도학교 운영에 참여하고 있다. 연구학교나 시범학교 등 점수가 부과되는 학교인 경우 대체로 일이 많고 힘든 것으로 받아들여진다. 승진에 관심이 있는 교사들은 이런 학교 근무를 선호하나 그렇지 않은 교사들은 일이 많아 부담스러워 한다.

시내초등학교는 경기도 신도시의 아파트촌에 10년 전쯤 설립되었다. 이 학교는 신도시 중에서도 중심가에 위치하고 있는 학교로 그 지역에서는 서울의 강남 지역의 학교로 간주되는 학교이다. 아파트촌이 조성될 때 설립된 학교라 비교적 깨끗하였다. 학교 건물 내부 복도의 환경미화가 잘 되어 있었는데 상당 부분 학부모의 도움을 받아서 한 것이었다. 교실 내부의 환경미화도 시간과 공을 많이 들인 흔적이 뚜렷하였다.

시내초등학교는 33학급에 학생 1,399명이 재학하고 있어 학급당 학생수가 42.4명으로 서울 지역에 비하여 많은 편이다. 특히 고학년의 학급당 학생수가 많았다. 경기도 지역의 고등학교 입시가 없어지고 평준화제도가 도입된 이후 거주지 중심의 고등학교 배정이 이루어지자 초등학교 고학년이 되면 인근 지역에서 전학을 오는 학생들이 많다. 시내초등학교 졸업생들은 대체로 문화중학교에 진학하고 문화중학교 졸업생들은 그 지역에서 선호되는 고등학교인 문명고등학교에 입학하게 되기 때문이다.

시내초등학교는 교사들에게 선호되는 학교이다. 선호되는 이유로는 학생들의 학습 의욕이 높다는 점과 교사들의 근무 점수가 다른 학교에 비해 높다는 점, 그리고 교통이 편리하다는 점 등이 꼽힌다. 교사들은 학부모들의 생활수준이 높으며 변호사, 교수, 기자, 방송인 등 지위가 높은 학부모들이 많은 편이라고 하였다. 지역의 생활 수준이 높은 곳이 그렇듯 학부모들의 자녀 교육에 대한 열의는 자녀에게 교과 및 교과외 여러 사교육을 시키는 것으로 표현된다. 정확한 통계를 볼 수는 없었지만 연구자들이 관찰한 바에 따르면 거의 예외없이 사교육을 받고 있는 듯이 보였다. 고학년의 경우는 쉬는 시간에 학원에서 내준 숙제인 수학 문제집을 풀고 있는 학생들이 제법 눈에 띄었다.

이 학교에 근무하는 교사는 교장과 교감을 포함하여 39명이다. 이 학교에 임용되는 교사들은 남다른 교사들이라고 할 수 있다. 경합 지역인데다가 근무평정 점수가 높은 교사들이 모이는 학교이기 때문이다. 부장 교사는 6명에 불과하나 보직을 맡지 않은 교사들도 대부분 이전 학교에서 부장 경력에 있는 경우가 많았다. 대개 승진에 관심이 있는 교사들이 경합을 하여 오는 학교이므로 젊은 교사들보다 중견 교사들이 많은 편이다. 교사들 스스로 다른 학교에서 스스로 “앞서 나가는, 열심히 하는 교사”라는 자부심이 있었는데, 이 학교에서는 별로 앞서 나가는 것도 아니고 보통이라고 느껴진다고 한다. 많은 교사들이 근무 시간 이후에도 학교 업무나 교재 준비를 하고 있었으며 그에 대하여 힘은 든다고 하면서도 직접적인 불만을 표시하지는 않았다.

학교장은 해당 교육청에서 매우 유능한 교장으로 알려져 있다. 교사들도 학교장의 유능함에 대해 인정하는 분위기였다. 특별히 교사들과 대면하여 직접 이러 저러한 스트레스를 주며, “조이지” 않으면서도 학교 운영 체계를 잘 잡아 일을 추진한다는 인정을 받고 있었다.

이 장에서는 바람초등학교와 시내초등학교에서 수집한 자료를 기술, 분석하여 제시하고자 한다. 이 두 학교에서 관찰과 면담에 협조하여 준 주요 교사들에 관하여 간단히 소개하면 다음과 같다.

바람초등학교 조영경 교사는 경력 14년의 여교사로 1학년을 담당하고 있다. 올해 바람초등학교로 전근을 왔으며 올해 교육대학원에 진학하여 컴퓨터교육을 전공하고 있다. 현

재 바람초등학교에서 교육정보부 일을 담당하고 있으며 홈페이지 관리 업무를 맡고 있다. 4학년의 최서연 교사는 경력 24년의 교사로 과학부장을 맡고 있으며 교육대학원을 수료하고 논문 작성을 하고 있는 중이다. 학생들을 엄격하고 꼼꼼하게 다루는 것으로 알려져 있다. 5학년의 고성수 교사는 경력 4년차의 남교사로 이 학교가 초임지이다. 고 교사는 아이들이 즐겁게 학교 생활하는 것이 중요하다고 생각한다. 점심 시간이나 쉬는 시간에 아이들이 선생님 주위에 모여들어 이러 저러한 이야기를 서슴없이 하는 모습을 볼 수 있었다. 6학년의 왕세준 교사는 교육정보부장을 맡고 있는 남교사로 아이들을 잘 다루고 실력이 있는 것으로 알려져 있다. 시내초등학교 1학년 문성현 교사는 경력 12년의 교사이다. 수업을 잘하는 교사로 인정받고 있었다. 3학년 정채연 교사는 경력 11년의 교사이다.

## 1. 교사의 일상

교사의 생활과 문화를 분석적으로 기술하기에 앞서 초등학교 교사의 하루 생활의 흐름을 살펴보는 것은 교사의 교육활동, 학교 생활을 이해하는 데 도움이 된다. 여기에서는 시내초등학교 3학년 정채연 교사, 그리고 바람초등학교 6학년 왕세준 교사의 하루를 소개한다.

### 가. 3학년 국화반 정채연 교사

정채연 교사의 시내초등학교 근무는 올해로 4년째이다. 정채연 교사는 같은 학교 1학년에 다니는 아들과 4학년에 다니는 딸을 두고 있으며, 학교 근처 아파트 단지에 살고 있다. 아침에 걸어서 출근하기 때문에 시간 여유는 있는 편이다. 정 교사는 아직 1학년인 아들을 데리고 등교하고 있으나 학교에서 자신의 아이들을 챙기거나 아는 척 하는 경우는 거의 없다. 어쩌다 딸아이를 복도에서 만나도 여느 학생보다 더 무심하게 대한다. 아들, 딸에게 가정과 엄마의 직장인 학교를 확실히 구분하기 위해서 그렇다.

정 교사는 지난 해에 2학년을 맡아서 담임했기 때문에 사실 올해 3학년을 맡고 싶지 않았다. 지난 해에 자신이 가르쳤던 아이들의 일부는 2년째 담임을 맡게 되고, 그렇지 않다고 하더라도 자신이 2학년 아이들에게 익숙한 선생님이기 때문에 새학년을 맞이하여 신선하고 새로운 마음으로 아이들을 대하기가 쉽지 않고, 그것은 아이들도 마찬가지일 것으로 생각되기 때문이다. 원하지 않은 학년을 맡아 학년초에는 약간 불만이 있었으나

지금은 학년 분위기도 좋고 아이들과도 호흡이 잘 맞는 편이라 좋다.

시내초등학교 아이들은 비교적 가정 환경이 안정되어 있어, 학부모들이 자녀 교육에 관심이 많고 교사가 하는 일에 협조적이며, 아이들간 학습 격차가 크지 않기 때문에 가르치기에 수월한 편이다. 국화반 역시 아이들 수준이 고르고, 비교적 아이들이 정 교사를 잘 따라주는 편이다. 3학년 국화반은 교장실 바로 옆에 있다. 처음엔 조금 부담스럽기도 하였으나 지금은 별로 신경 쓰이지 않게 되었다. 가끔 아이들이 말을 듣지 않거나 소란스러울 경우, “교장선생님께 데리고 간다”라거나 “복도에 서 있어. 교장선생님이 좀 보시게”라는 식으로 아이들을 통제할 때 이용하곤 한다.

시내초등학교 3학년은 전체적으로 환경 구성에서 통일성이 느껴지는데 그것은 환경 구성에 관심이 많은 동학년 교사가 학년 전체 환경 구성을 주도하였기 때문이다. 전체적으로 통일되어 있으나 반마다 차이가 있게 꾸밀 수 있는 여지는 있다. 국화반은 교실의 복도쪽 벽면에 ‘우리들의 칭찬 마당’이라고 하여, 아이들 이름이 붙어 있는 색색의 사람 모양 코팅판을 붙여 놓았다. 이 코팅판은 아이들이 평소 생활하면서 받은 칭찬 점수에 따라 정 교사가 나누어주는 스티커를 붙이는 판이다. 교실 앞쪽 중앙에는 정 교사의 책상이 놓여있고, 교실 뒤편에는 아이들 사물함이 있으며, 사물함 위에는 아이들 파일이 정리되어 있다. 교실 뒤편 창가쪽으로는 낮은 책상이 있고 책장에는 책을 꽂아 책을 볼 수 있는 코너를 꾸며놓았다. 복도쪽 창가에는 아이들끼리 서로를 칭찬하는 메모를 써서 넣는 우편함과 아이들 작품이 진열되어 있다. 운동장 쪽 창가에는 아이들 이름이 붙어있는 화분이 놓여있다. 이 화분들은 정 교사가 아이들에게 각자 화분을 키우면서 관찰일기를 쓰도록 하기 위해 놓아둔 것들이다. 교실 앞 창가쪽으로는 TV가 놓여있고, 그 아래 사물함에는 문구용품이 들어있다.

정 교사는 교사로서 생활하며 몇 가지 신조를 지키려고 애쓴다. 그것은 “수업 시간은 가능하면 지킨다”, “아이들 자존심은 건드리지 않는다”, “교육과정의 필수 요소는 꼭 가르친다”는 것이다. 어떻게 보면 지극히 평범하고 당연한 것으로 보이나 교직 생활을 하다보면 이것을 지키는 것이 그렇게 쉬운 일이 아님을 알게 된다. 다음은 2002년 5월 말 정 교사의 하루를 정리해본 것이다.

## 1) 아침 활동

정 교사는 보통 8시 30분에서 40분 사이에 교실에 들어온다. 오늘은 8시 40분쯤에 교실에 도착하였다. 국화반은 교실에서 실내화를 신지 않는다. 아이들도 복도 신발장에 자신이 신고 온 신발과 실내화를 정리해두고 교실 밖을 나갈 때만 실내화를 신고 다닌다. 이렇게 하면 교실이 가정의 방처럼 느껴진다. 아이들은 어제 음악 시간에 했던 미뉴엣

감상화를 정 교사 책상 위에 올려놓았다. 보통 때라면 일기장도 올려놓았겠지만, 어제 요청장학이 있었기 때문에 그 자료들을 모두 전시해두느라 아이들은 어제 공책을 가져가지 않았고, 그래서 어제는 아이들에겐 일기를 쓰지 않아도 되는 기분좋은 날이었고 오늘 교사는 일기 검사를 하지 않아도 되는 날이다.

아이들이 올려놓은 미뉴엣 감상화를 보니 감탄스럽다. 작년에도 이와 비슷한 것을 한 적이 있다. 그 때도 아이들이 자신보다 낫다는 생각을 했었는데, 올해도 아이들이 한 작품을 보니 흐뭇하다. 정 교사는 특별히 몇몇 작품을 고르지 않고, 아이들이 가져오는 대로 칠판 한쪽에 자석으로 빼곡이 붙여놓는다. 오늘 아침 국화반의 아침 활동은 신문스크랩이다. 아이들은 신문을 보고 제일 관심이 가는 기사를 오려서 붙이고 간단하게 그 내용을 요약해서 적는 신문스크랩 활동을 하고 있다. 이것은 정 교사가 아이들과 함께 하는 아침 활동이고, 학교 차원에서는 요일별로 하여야 하는 아침 활동이 있다. 금요일에는 영어방송을 하는 데 대체로 영어 만화 비디오를 보여준다. 학년을 막론하고 아이들에게 비디오를 보여주는 시간만큼 조용한 시간은 없다.

아이들이 비디오를 보는 동안 정 교사는 은영이 엄마가 어제 해서 보낸 ‘우리들의 칭찬마당’이라는 제목을 벽에 붙이고, 꽃꽂이 물을 갈아준다. 그리고 영환이가 사온 온도계에 ‘국화반’이라는 건출지를 붙여 칠판 옆쪽 기둥에 걸어둔다. 책상에 앉아 아이들이 활동할 때 찍었던 사진을 사진첩에 넣고 아이들이 가져가고 남은 신문을 정리한 후, 1교시에 할 읽기 교과서를 펴고 오늘 수업할 단원을 훑어본다. 잠깐 보고 있으려니 아침 영어방송이 끝나고 학교 방송에서 뭔가 전달 사항이 나오고 있지만, 아이들이 소란스러워 잘 들리지 않는다.

정 교사는 아이들에게 어제 수희가 전학 갔다는 소식을 알려주고, 스크랩을 다한 사람은 머리에 손을 올리라고 한다. 정 교사는 스크랩을 다 한 사람은 사물함 위에 올려놓고 다 못한 사람은 오후에 검사할테니까 점심 전에 다 해서 올려놓으라고 한다.

## 2) 1교시 읽기 수업과 교사회의

정 교사는 아이들에게 오늘 읽기 수업 할 곳이 어딘지를 물은 후 공부할 문제가 무엇인지 보고, 제일 중요한 단어에 밑줄을 치라고 한다. 아이들에게 다 했는지를 묻고 영훈이의 미뉴엣 감상화를 들어보여 주면서 “영훈이는 이렇게 열심히 해”라며 칭찬을 한다. 그리고 명준이가 한 것을 들어보여 주면서 “명준이는 굉장히 섬세하네”라고 칭찬한다. 영훈이는 정 교사에게서 가장 칭찬을 많이 받는 아이 중 한 명이다. 영훈이는 아주 못하는 아이는 아니지만 국화반의 다른 아이들에 비해 약간 떨어지는 아이였고, 웃도 여러 개를 겹쳐서 입고 다니곤 했다. 정 교사는 그런 영훈이를 반장이면서 모든 면에서 매우



우수한 영화와 함께 맨 앞에 앉힌 후, 영훈이가 조금만 잘해도 칭찬을 아끼지 않았다. 그리고 신발도 새로 샀다 싶으면 아는 척 해주고 아이 옷에 대해서도 신경을 써주자 지금은 눈에 띄게 달라졌다. 정 교사는 영훈이의 변화에 흐뭇하다.

정 교사가 아이들에게 오늘 방송에서 뭐가 나왔는지 묻자, 아이들 중 몇몇이 자신 없게 대답을 한다. 그러자 정 교사는 아이들에게 3학년과는 직접적인 상관이 없지만, 도·농 교류에 대한 설명을 해준다. 정 교사는 직접 상관이 없더라도 아이들이 학교에서 무슨 일이 벌어지고 있는지를 알고 있어야 한다고 생각한다. 그래서 장학이 있었던 어제 같은 날도 비교적 그 일정을 자세하게 아이들에게 알려주었다. 정 교사는 아이들이 알고 있어야 당황하지 않을 수 있고, 마땅히 학교 일에 관심을 가지고 있어야 한다고 생각하기 때문이다. 말하는 중에 진원이가 아직도 책가방을 어깨에 매고 있는 것을 보고 정 교사는 “진원아 너 왜 가방 들고 있어?”라고 약간 나무라듯 묻자, 아이는 무심하게 “몰라요”라고 대답한다. 정 교사가 아이를 일으켜 세우고 “너, 선생님이 우습니?”라고 정색을 하자, 아이는 그제서야 긴장을 한다. 정 교사는 전체 아이들에게 “여러분 가방 악어 입된 사람 있어요. 다 잠그세요”라고 한 후, 진원이를 자리에 앉힌다.

이제 수업이 시작된다. “자 어디할 차례라고..? 공무할 문제 중에 제일 중요한 말. 연경이가 한번 발표해 보자” 잘 들리지 않자, “야, 아그야, 잘 안 들린다.”라고 하자 아이가 조금 크게 말하지만 역시 잘 들리지 않는다. 정 교사는 조금 더 크게 말하라고 한다.

오늘 수업은 어제 배우던 시의 마지막 정리 부분이다. 어제 마지막 부분을 다 못하고 아이들에게 숙제로 내주었다. 정 교사는 아이들에게 숙제 해온 것을 발표하도록 시켰다. 그런데 숙제 해온 아이들이 별로 없다. 정 교사는 아이들에게 약간 화난 목소리로 “이런 숙제는 숙제 같지 않니?”라고 나무란다. 그리고 숙제를 해온 소연이를 시킨다. 소연이는 평소에 조용한 아이다. 정 교사는 소연이가 발표하기 위해 앞으로 나오는 사이, 다른 아이들에게 “재는 아주 소리 없이 열심히 하는 애야”라면서 칭찬을 한다. 소연이는 나와서 발표를 하지만 목소리가 워낙 작다. 정 교사가 크게 하도록 격려를 해도 워낙 소극적인 아이라 목소리는 커지지 않고 얼굴이 붉어진다. 그러자 정 교사는 아이가 발표한 내용을 다른 아이들에게 얘기해주고 자리로 들여보낸다.

정 교사는 오늘 아이들의 발표 태도에 신경을 쓰는 모습이다. 어제 장학협의회에서 장학사가 자신의 경험담을 얘기하면서 아이들에게 남들 앞에서 큰 소리로 발표하는 태도를 길러줄 필요가 있다는 말을 했었는데, 정 교사도 장학사의 말에 동감하기 때문이다. 그렇지 않아도 정 교사는 아이들이 발표를 할 때, “○○가 발표하겠습니다.”라는 말을 한 후에 발표를 하도록 하고 있다. 이렇게 하기 시작한 것은 언젠가 공개 수업을 볼 때 이런 식으로 하는 것을 보고 좋다고 생각되어 아이들에게 시키고 있다. 그런데 큰소리로 발표

하도록 하는 것도 쉬운 일은 아니다.

오늘은 “여름에 한 약속”이라는 시를 할 차례다. 정 교사는 남녀 아이들로 나눠서 한 줄씩 읽게 한다. 읽은 후에 정 교사는 아이들에게 모르는 말에 밑줄을 치게 한다. 아이들에게 오늘 공부할 문제를 큰소리로 읽도록 시키자, 아이들은 “시에 담긴 마음 알기”라고 대답한다. 정 교사는 전체 아이들에게 다시 한번 읽어보도록 시킨다. 아이들이 다 읽고 난 후 “시에 나오는 말을 어려운 말로 뭐라고 할까요?”라고 묻자, 한 아이가 큰 소리로 “시말”이라고 대답한다. 정 교사는 “시말 맞는데 사전에 나오는 말로는 시어예요”라고 말해준 후, “뭔지 모르는 말 말해보세요 다같이”라고 한다. 그러자 아이들은 “각시풀”, “떡방아”라고 대답한다. 정 교사는 민속촌에 있는 떡방아를 상기시키고, 방아개비를 칠판에 그려가며 설명을 한다. 그리고 나서 정 교사는 각시풀은 자신도 모르겠다면서 자리에 앉아 인터넷으로 야후 검색창을 켜고 아이들과 함께 찾는다. 인터넷 백과사전에도 없고 다른 사이트를 검색해도 알 수가 없다. 그러자 정 교사는 아이들에게 집에서 찾아보고 알아낸 사람은 선생님한테 알려달라고 부탁한다.

정 교사는 아이들에게 공부할 문제를 각자 풀어보게 한 후, 아이들이 하는 모습을 보다가 영화의 책을 들어서 보여주면서, “똑똑한 영화 보세요. 여백에 쓰고 있어요. 여백에 써도 좋아요”라고 한다. 이렇게 정 교사는 수시로 아이들 이름을 불러가면서 칭찬을 한다. 칭찬의 내용은 상황과 아동에 따라 다르다. 잘못하던 아동이 조금이라도 잘하면 정 교사는 과장되게 칭찬을 해주는 편이다. 이전에 혼난 경험이 많은 아동에게는 혼을 내봤자 별로 효과가 없는 것 같기 때문이다. 정 교사는 그런 아동에게는 오히려 칭찬을 통해 아동을 변화시키려고 한다. 따라서 그런 아이들일수록 기회가 날 때마다 공개적인 칭찬을 자주 해주려고 노력한다.

정 교사는 아이들에게 요새 달리기를 안한 것 같다면서, 쉬는 시간에 나가서 운동장 2바퀴씩을 뛰고 오라고 한다. 달리기는 시내초등학교에서 실시하고 있는 기초기능 다지기 중 일부이기도 하고, 또 1교시가 끝난 후에는 국화반에서 학년회의가 있어 그 시간에 아이들에게 운동장 달리기를 시키는 것이다.

1교시가 끝나자, 다른 반 교사들이 국화반에 모였다. 3학년은 별도의 공간이 없기 때문에 1교시 끝나고 쉬는 시간에 잠깐 국화반에 모여서 차를 마시면서 동학년 회의를 한다. 3학년은 전체 5반이며, 연령대도 20대부터 50대까지 골고루인데 정 교사는 그 중에 중간이다. 동학년 교사들이 모이면 농담도 하고 화기애애한 분위기가 된다. 오늘은 6월에 있을 체험학습 일정과 장소를 결정해야 하는데 학교의 여러 행사가 있어 결정하기가 쉽지 않다. 일단 잠정적으로 날짜와 장소를 잡은 후에, 이번 달 민속놀이인 공기대회 날짜와 시간, 그리고 장소를 결정한다. 시내초등학교에서는 자체 월중행사가 있는데 5월은 공

기대회를 한다. 아이들이 하나 둘씩 교실로 들어오자, 교사들은 회의를 끝내고 각자 교실로 돌아간다. 정 교사는 교실에 남아 있던 아이에게 분홍색 색지를 올리라고 시킨다. 그러자 아이는 색지를 창문에 세워둔다. 색지는 운동장에 나간 아이들에게 얼른 들어오라는 신호이다.

### 3) 사회 수업

아이들이 교실로 들어오자, 정 교사는 아이들에게 우유를 먹게 한 후, 사회수업 준비를 하도록 시킨다.

“사회 어디 할 차례야?”

“저번에.. 지역사회 책 꺼내봐. 숙제 다 해왔는지 볼 거야. 선생님 확인하러 다닐 거예요.”라고 말 한 후 아이들 사이를 다니면서 아이들이 해온 것을 보고 있다.

“애, 아주 잘했어요”라고 하면서 몇몇 아이들이 해온 것을 들어 보여준다. 모두 훑어본 후, “선생님이 보니까 아주 잘한 사람은 20% 정도밖에 없어요. 숙제 제대로 한 사람은 보너스 줄 거예요. 오현경 가져와 봐” 교사는 공책을 펴서 아이들에게 보여준다. 그리고 앞에 앉은 영화의 공책도 보여준다.

정 교사는 아이들에게 오늘 수행평가를 한다면서 숙제로 해온 것을 지금 시간에 다시 한다고 한다. 오늘 할 일은 통계표를 만드는 일이다. 정 교사는 부모님 직업을 조사한 후 그 수를 칠판에 모두 적어 놓았다. 그리고 아이들에게 복사해서 나눠준 종이에 그래프를 그리게 한다. 정 교사는 아이들에게 나눠준 그래프 용지를 칠판에 붙이고 그 위에다 그래프를 그린다. 그리고 잘 모르는 사람은 나와서 보고 들어가라고 한다.

정 교사는 아이들이 그래프를 그리는 사이에 숙제장 검사를 하고 있다. 아이들은 그래프를 그리느라 분주하다. 정 교사가 아이들에게 어떤 색이든 상관없고, 다만 엄마와 아빠만 구분되면 된다고 했지만, 아이들은 교사에게 “선생님 다른 색으로 하면 안돼요?”, “선생님 엄마를 초록색으로 하면 안돼요?”라는 질문을 계속 해댄다. 정 교사는 아이들에게 “아, 참. 색깔은 상관하지 말라니까”라고 다시 한번 강조하여 얘기해준다. 교사는 숙제 검사를 얼른 마친 후 아이들 사이를 다니면서 칭찬을 해준다.

“우리 부회장 잘한다”

“아이, 우리 승욱이 신통해 숙제 해온 거”

정 교사는 한바퀴 돌고 난 후에, 지역의 직업 분포가 나와있는지를 찾고 있다. 2교시가 끝날 시간이 다 되자, 정 교사가 아이들에게 “애들아 3번.. 시간 다 되었는데 어떻게 할까요? 숙제로 할까요?”라고 묻자, 아이들이 그러자고 한다. 그리고는 그래프 용지를 급하게 복사해 와서 아이들에게 나눠주고, 장난을 치던 재형이에게 도우미 목걸이를 차고

나와 검사해둔 숙제장을 나눠주라고 시킨다. 재형이는 신이 나서 교실 뒤에 걸려 있는 도우미 목걸이를 목에 걸고 아이들에게 숙제장을 나눠준다. 정 교사는 아이들에게 바로 다음 시간 준비를 하라고 한다.

#### 4) 과학 수업

정 교사는 아이들이 소란스럽자 ‘손 머리’를 시킨다. 아이들이 학교에 와서 제일 많이 하는 것 중에 하나가 머리위로 손을 얹는 것이다. 정 교사와 아이들은 약속이 되어 있는데, 무엇을 하다가도, 정 교사가 아이들에게 “예쁜 손”이라고 하면, 아이들은 손을 무릎에 올리면서, “무릎 위”라고 말하고, 아이들에게 “머리 손”하면 손을 머리 위에 얹으면서 “머리 위”라고 답한다. 주로 리듬을 타면서 하게 되는데, 초등학교의 저학년이나 중학년에는 교사와 아이들간의 이러한 약속된 방식이 하나쯤은 있다. 정 교사는 주로 소란스럽거나, 뭔가를 정리해야 할 때, 이렇게 한다. 그리고 이것 말고도, 수업 시작 전에 아이들의 마음을 좀 가라 앉혀야겠다 싶거나, 아니면 시간을 정하고 그 시간 안에 마무리지어야 할 일이 있을 때는 타임을 걸어 놓는다. 인터넷에서 받아서 쓰고 있는데, 화면에 띄워 놓고 아이들에게 보여주면서 할 때도 있고, 교사가 혼자 보면서 할 때도 있다.

정 교사는 아이들에게 30초 타임을 걸어 놓을 테니 그 시간 안에 과학 수업 준비를 하라고 한다. 30초 타임이 한번 끝나자, 이번에는 아이들에게 눈을 감고 있다가 30초가 되었다고 생각하면 눈을 뜨라고 한다. 아이들은 모두 조용히 눈을 감고 마음속으로 30초를 세고 있다. 그리고 거의 정확하게 맞춘 아이들은 이름을 불러주면서 정확하다고 칭찬해준다. 그것을 정확하게 맞추려고 집중하는 아이들의 모습이 얼마나 진지한지 모른다. 이 분위기를 이용해 수업을 시작한다.

“자 공부할 문제가 뭐지?”

“여러 가지 온도계의 종류를 알아봅시다”

“선생님이 잠깐 교무실에 다녀올테니까 책 어디에 쓸지 적어보세요. 숙제 다 한 사람 책에다 적어보세요”

정 교사는 잠깐 무슨 일 때문인지 교무실에 다녀왔다. 교실로 들어오면서 정 교사는 “자, 다했어요? 잘 모르는 사람은 실험관찰에 설명이 나와있을 거예요. 자, 실험관찰 36쪽 펴보세요. 디지털 온도계 나오죠?”

정 교사는 화이트보드에 온도계의 종류를 적는다. 정 교사는 칠판 중앙에 작은 화이트 보드를 올려놓고, 적을 내용이 많지 않을 경우 화이트 보드를 사용한다. 정 교사는 2분단 수업 태도가 좋다고 칭찬을 해주면서 상으로 자석을 하나 붙여준다. 칠판 오른쪽에는 번호별로 코팅된 자석과 얼굴 모양의 자석이 있다. 번호로 된 자석은 각각의 아이들을 나

타내고 해당 번호의 아이가 잘한 경우 칠판 위쪽 오른쪽에서 왼쪽으로 한 칸씩 옮겨간다. 그리고 얼굴 모양 자석은 한 분단이 잘했다고 칭찬을 받는 경우 교사가 그 분단 아래에 얼굴 모양 자석을 붙여준다. 토요일에 5개가 된 분단은 그 분단 전체 아이들에게 사탕을 나눠준다.

어제 과학 시간에 아이들은 온도계를 가지고 학교 곳곳의 온도를 재는 활동을 했다. 오늘은 그 내용을 정리하기로 했었다.

“자, 선생님이랑 정리해봅시다. 우리 어제 온도 재는 거 했을 때 온도가 높은 곳은 어떤 곳이다? 손들어보자. 진원이 해보세요”

진원이 “뜨거운..”이라고 말을 시작하자, 정 교사는 “다시”라고 한다. 그러자 진원은 다시 “뜨거운..”이라고 말하기 시작했는데, 이번에도 정 교사는 “다시”라고 한다. 진원은 이제서야 교사의 의도를 파악했는지, “진원이 발표해보겠습니다.”라고 발표를 시작하였다.

“뜨거운 곳은 온도가 높고, 그늘진 곳은 온도가 낮은 곳입니다”

“최진원 너 몇번이야? 플러스 줘야겠다”라면서 22번 자석을 한 칸 앞으로 옮겨놓았다.

교사는 온도가 높은 곳과 낮은 곳은 햇빛 때문이라는 설명을 하면서, 연수 갔을 때 들었던 얘기를 아이들에게 들려준다. 그리고 온도가 높은 곳과 낮은 곳에 대한 내용을 정리한다. 교사는 아침에 걸어둔 온도계를 보면서 매일 온도계 읽고 싶은 사람이 있는지 묻는다. 아무도 대답을 하지 않자, 정 교사는 “그럼, 최진원이 과학 잘하니까 매일 9시에 기온 재서 이쪽에 적어봅시다”라고 한다. 그러나 진원이 주변에 아이들이 “애 안한대요”라고 한다. 정 교사는 진원이 짝인 선진이에게 하라고 시킨다. 정 교사는 어떤 일을 시킬 때 언제나 그 이유를 분명히 하려고 한다. 지원자가 없을 때 과학을 잘하는 진원이를 시킨 것도 그렇고, 진원이 하지 않겠다고 하자, 그 짝을 시킨 것도 그런 이유에서다.

이제까지는 지난 시간에 수업한 것에 이은 정리였고, 이제부터 오늘 공부할 내용인 온도계의 종류에 대한 수업을 시작한다. 정 교사는 아이들에게 숙제해온 것을 발표시킨 후 우선 간단하게 설명해준다. 정 교사는 교과서에 나온 ‘읽을 거리’를 전체 소리 맞춰 읽게 한다. 그런데 재형이와 영수가 오늘 하루 종일 투닥거린다. 정 교사는 그 둘에게 “야, 교장실 가서 싸워라”라고 나무라면서, 전체 아이들에게 책을 덮으라고 한다. 그리고 재형이에게 앞으로 나오라고 한다. 앞에 나온 재형이 어깨에 손을 짚고 정 교사는 “애, 맞추면 용서해줄게요. 디지털하고 반대 되는게 뭘까요?” 라고 질문한다. 그런데 재형이도 모르고, 앉아 있는 아이들도 모르는 눈치다.

“자, 우리 반에 똑똑한 사람 없어요. 자, 녀자예요. 그럼 책 전부 펴. 36쪽 보세요. 다시 보세요.” “선생님이 공부 시간에 설명만 잘 들으면 퀴즈가 좋다 풀 수 있다고 했죠. 디지

털은 숫자가 딱 나오는 거죠. 아날로그는 ... 최수은 나와봐. 시계 보여줘 봐. 이게 무슨 시계예요?”라고 아이들에게 물어보자, 아이들은 “아날로그”라고 대답한다. 이어서 정 교사는 핸드폰 시계를 보여주며, “이건?”하고 묻자, 아이들은 “디지털 시계”라고 대답한다.

그 때 누군가 교실 문을 두드린다. 시내초등학교와 교류를 하는 시골학교에서 떡을 해와서 반마다 돌리고 있다. 정 교사는 인사를 하고 받아서 옆쪽에 올려둔다. 그리고는 온도계의 실물 모습이 나와있는 자료 화면을 띄워놓고, 온도계 종류에 대한 설명을 계속한다.

그 와중에 재형이와 영수가 또 싸운다. 오늘 재형이가 산만하게 굴자, 교사는 수희가 전학가서 빈 맨 앞자리로 옮겨 앉게 했는데, 오히려 그 짝인 영수와 하루 종일 투닥거리고 있다. 정 교사는 급기야 두 아이를 복도에 나가 있게 한다.

정 교사는 아이들에게 화면에 온도계를 하나씩 클릭 할 때 나오는 설명을 적게 한다. 그러면서 “선생님도 지도서 한번 다시 봐야겠다. 저온 온도계와 고온 온도계가 따로 있나보다. 색이 좀 다르네”라면서 신기해한다.

교사는 책상 위에 놓여 있는 종을 땅땅 치면서 “정리하자. 4교시 수업 시작 해야 하는데, 다음 시간에 3분 정도 정리하겠어요. 시간이 너무 지나서 화장실 보내 줄 수가 없어요. 어디 할 차례야? 우리 진도 아주 늦어요. 도형 옮기기”라고 한다. 그러자 앞쪽에 앉은 한 아이가 “나 어제 눈높이에서 배웠는데, 디게 쉬워”라고 한다. 정 교사는 들었지만 못들은 척 대꾸하지 않는다.

“화장실 꼭 가야 하는 사람 1분 30초 동안 다녀와”라고 한 후, 복도에 나가 있는 영수와 재형이를 교실로 들어오게 한다.

## 5) 수학 수업

오늘은 도형 옮기기 단원의 첫 시간이다. 정 교사는 티나라<sup>5)</sup>에서 단원 도입 부분을 띄워 놓았다. 수업을 시작하려는데 조금 전에 혼나고 들어온 영수와 재형이가 또 투닥거린다. “이영수 너 진짜 혼나 볼래. 자기가 좋은 사람이면 주위 사람도 좋아지는 거예요”라면서 영수를 나무란다.

“자, 공부할 문제 뭐예요. 공부할 문제 찾아보세요. 아주 기본적인 것부터 하자. 62쪽 한번 보세요.” 1분단 아이들이 여전히 소란스럽자, “1분단 재네들 다 내보내고 싶어요. 선생님 오늘 진짜 화가 나요. 뽕빠이는 뭘 먹으면 힘이 나죠..? 공부 시간에 선생님 시금치는 너희들 눈빛 이예요. 공부 시간 딴 짓 하면 선생님 에너지가 다 빠져요”라고 한다.

---

5) 티나라(T-nara)는 전현직 교사들이 주축이 되어 개발한 개발한 온라인 교수 프로그램이다. 공식 명칭은 ‘교사 나라’이나 교사들이 일상적으로 티나라라고 부른다. 교육과정에 맞추어 차시별로 동영상 수업 자료, 평가지 등이 탑재되어 있다.

오늘 이상하게 아이들이 좀 산만하고 소란스럽다. 정 교사는 오늘 다른 날보다 힘이 든다. 그런데 한 아이가 정 교사를 더 힘 빠지게 한다.

“다 배웠어요”

정 교사는 약간 화가 난 목소리로 “그래, 너 태도 좋다”라며 역설적으로 말한다.

“활동 1 잘 보고 있으세요. 순서대로 세 번 읽어봐. 너희들은 이거 쉽다고 하는데 어려워요”

옆 반 아이가 커피포트를 빌리러 왔다. 정 교사는 위험하다면서 직접 가져다주고 온다. 그 잠깐 사이 아이들이 소란스럽다. 성찬이는 앞으로 나와 돌아다니다가 교실로 들어오는 정 교사와 눈이 마주치자, “들어오는지 알았어요”라고 한다. 정 교사는 정말 화가 났다.

“너, 선생님 뭐라고 생각하니? 선생님이 조폭이니? 너희가 그 사람을 두고 좋은 사람으로 생각하면 그 사람은 좋은 사람 돼요. 너 반성문 쓰고 가”라고 한다. 그런데 성찬이는 앉으면서 잔뜩 찡그린 얼굴로 “어우!”라고 불만스러운 표시를 노골적으로 한다. 그러자, 정 교사는 “야, 너 일어서. 선생님 상당히 기분 나빠요. “온지 다 알았다”라고 하면 좋겠니? 국어 시간에 왜 배우니..? 30분 잔소리해야 하는데 선생님 참는다”라고 하고는 자리에 앉게 한다.

정 교사는 쉽지만 도형 옮기기가 정말 중요하다는 것을 계속 강조하면서 4명씩 조별로 마주 앉도록 한다. 그 사이에 아이들에게 활동 1, 2를 읽어보라고 하면서 교사는 기름 종이를 자르고 있다. 그리고 그 종이를 아이들에게 나눠주고, 거기에 본을 뜨게 한다. 아이들은 정말 시시하다는 표정이다. 정 교사는 아이들에게 나눠준 기름종이를 이 단원 끝날 때까지 가지고 다니면서 쓰라고 한다. 교과서 63쪽까지 한 후 수학 익힘책 61쪽, 62쪽을 하라고 한다. 그리고 다 한 사람은 선생님한테 나와서 검사를 맡으라고 한다. 영찬이가 다 했다면서 제일 먼저 가지고 나온다. 교사는 채점을 해주고 분단별로 제일 먼저 한 아이 중에 다 맞은 아이를 그 조 도우미 교사로 정해준다. 그리고 전체 아이들에게 그 아이들 이름을 불러주면서, 그 아이들에게 가서 검사를 맡으라고 한다. 시간이 좀 지난 후에 정 교사는 아직 검사를 맡지 못한 아이들에게 점심 시간에 검사를 맡으라고 하면서 모두 제자리로 돌아가 앉으라고 한다.

“수학은 선생님이랑 채점할거예요. 수학 63쪽 펴세요. 야, 1분단 화면 쳐다봐. 수학책 채점할 준비하세요. 한재동, 선생님이 뭐라고 했어요. 학원에서 하지 않아도 선생님이 3학년 수학은 잘 할 수 있게 해준다고 했죠. 근데, 학원 학습지에서 다 배웠다고 제대로 안해요. 선생님 아주 기분 나빠요. 나중에 볼거야. 진짜 기초가 잘 되어 있는지”

정 교사는 티나라를 보면서 아이들과 함께 채점을 한다. 그리고 다 맞은 아이들과 틀

린 아이들이 누구인지 손을 들게 하여 확인한다. 거의 모든 아이들이 다 맞았다. 정 교사는 분단별 도우미가 누군지를 확인한 후 도우미들에게 점심 시간에 수학 익힘책 채점해 줄 것을 당부하고 수업을 마쳤다.

## 6) 점심 시간

정 교사는 오늘 정말 피곤하다. 오늘따라 아이들이 왜 이렇게 힘들게 하는지 모르겠다. 재형이가 아침부터 계속 신경 쓰이게 해서 자리를 앞으로 옮겼지만, 이번에는 영수와 하루 종일 투닥거린다. 평소 그렇듯이 오늘도 성찬이가 계속 신경을 거슬리게 한다.

급식하는 아이들이 밥을 가져오면 태도가 제일 좋은 분단 아이들이 먼저 배식을 받는다. 그래서 점심 시간이 되면, 조금 느린 아이들은 다른 아이들에게 빨리 밥 먹을 준비를 마치고 손을 머리위로 올리라는 압력을 받는다. 정 교사는 먼저 배식을 한 후, 책상에 앉아서 식사를 한다. 식사를 하면서 준비가 된 분단을 호명하고, 그 분단의 아이들이 모두 배식을 받아 오면, 분단 전체 아이들이 “잘 먹겠습니다”라고 한다. 그러면 정 교사가 먹으라는 신호를 해준다. 그 때서야 아이들은 식사를 시작한다.

오늘은 날씨가 좋아서인지, 많은 아이들이 밥을 먹자마자 운동장으로 나간다. 월드컵 때문인지 남자아이들은 축구를 하느라 정신이 없다. 다른 여자 아이들은 이번주 금요일에 있는 공기 대회를 앞두고 연습에 한창이다. 물론 여자 아이들만 열심히 하는 건 아니다. 요즈음 아이들은 시간만 있으면 어디든 모여 앉아서 공기 연습에 여념이 없다. 많은 아이들이 운동장으로 나갔고 교실에 있는 아이들도 대부분 뒤에서 조용히 공기 연습을 하고 있다. 정 교사는 자신의 책상에 엮드려 있다.

점심 시간이 거의 다 끝날 즈음해서 일어나 앉는다. 정 교사는 앞에 있던 수영이에게 안마를 부탁한다. 수영이는 열심히 안마를 한다. 종이 치자 운동장에서 놀던 아이들이 얼굴이 벌개져서는 하나 둘씩 교실로 들어온다. 5교시는 음악이다.

## 7) 음악 수업

점심시간이 지났는데도 아직 많은 아이들이 교실로 들어오지 않고 있다. 정 교사는 뒷문을 잠그라고 한다.

“음악책 안 꺼낸 사람 일어서. 자, 앉아.. 오늘 왜 그래.. ”

“너네 학교에 만화책 가져올래? 너 은지, 선생님이 리코더 꺼내라고 했어?”

운동장에서 놀다가 들어온 아이들은 얼굴이 잔뜩 상기되어 땀을 흘리고 있고, 목이 말라 물을 먹느라 정신이 없다.

“운동장에서 25분에는 들어와야 하지. 저 봐라. 저래서 어떻게 공부하니?”



정 교사는 늦은 아이들을 교실에 들어오지 못하게 한다.

“12쪽 보세요. 이게 전래 동요데, 이런 노래 들어봤어요? ‘실구대’가 뭔지 알아봐야 하죠? 12쪽에 적으세요”라고 하면서 티나라에서 나오는 설명을 클릭해준다. 용준이가 그 설명을 들은 후에 손으로 가마를 만들고 있자, “용준이 너 나와봐. 용준이 역시 똑똑해요.” 정 교사는 용준이를 나오게 한 후에 자신과 함께 손가마를 만들어서 아이들에게 보여준다. 그리고 용준이와 만든 가마에 영훈이를 태운다. 그런데 교실로 들어오지 못한 아이들이 시끄럽자, 밖으로 나가서 아이들을 혼내고 교실로 들어오게 한다. 그리고 그 아이들에게 오늘 수학 익힘책 검사 안 받은 사람은 집에 갈 수 없다고 한다.

교사는 티나라로 ‘실구대’ 노래를 틀어준다. 정 교사는 전체 아이들에게 한 구절씩 따라부르게 하고, 손으로는 자진모리 장단을 치게 하면서 반복해서 노래를 익히게 한다. 이제 어느 정도 아이들이 잘 따라 부르게 되자, 어제 음악 시간에 해서 오늘 아침에 걸었던 미뉴엣 감상화에 대한 얘기를 시작한다.

“정은정 이리 나와봐. 어제 미뉴엣 그림 설명 한번 해봐”

“스타카토를..”

“다시 설명한다. 안 들려요. 스타카토가 뭐예요”

“딱딱 끊으면서 하는 거예요”

은정이가 얘기하는 사이 영수와 재형이가 또 투닥거린다. 오늘 정 교사의 신경을 거슬리게 하는 주요 인물이다. 성찬이도 또 걸렸다. 정 교사는 이 셋을 복도로 불러내서 혼낸 후 교실로 들어왔다. 그런데 교실에서는 또 나머지 아이들이 소란스럽다. 정말 정 교사는 화가 났다.

“야! 선생님 없으면 어떻게 해야 돼? 일어서 전체.. 음악 책 집어넣으세요. 빨리. 웃지 마라. 실구대 소리가 언제 부르는 노랜지 아는 사람 앉으세요. 일어서 있는 사람 전부 나오세요. 빨리 나와!”

아이들은 앞으로 나오면서 앉아 있는 아이에게 묻는다. 정 교사는 묻지 말라고 호통을 친다. 앞에 나와서 바닥에 주저앉게 했다.

“이창복, 황재형 나와서 선생님 귀에 대고 얘기해봐”

정 교사는 그만 웃고 만다.

“야, 봐. 선생님 없으면 뭐 배웠는지 훑어봐야지, 하지도 않고.. 창복이는 여름에 부르는 노래래. 황재형이는 음악 시간에 부르는 노래래”

앞으로 나온 아이들을 그냥 두고, 미뉴엣 감상화에 대한 얘기를 계속 한다. 명준이가 그런 그림을 보여주면서 명준에게 설명을 해보라고 시킨다. 그리고 영훈에게도 시킨다. 앞으로 나와있는 아이들을 자리로 들여보낸다.

정 교사는 전체 아이들에게 ‘실구대’ 노래를 다시 한번 부르게 한다. 정 교사가 도와주지 않아도 아이들은 실구대 노래를 아주 잘 부른다. 정 교사는 아이들에게 알림장을 적어주고, 수학 익힘책 검사 안 맞은 사람들에게 모두 검사를 맡고 가라고 한 후, 수업을 마친다.

## 8) 방과후

국화반은 일주일마다 오른쪽으로 한 분단씩 옮긴다. 청소는 1분단이 되는 조가 하게 된다. 정 교사는 교육잡지에서 학교에서 교사들이 아이들의 잘못에 대한 벌로 청소를 시키는 경우가 많은데, 사실 청소는 누구나 해야 하는 일일뿐만 아니라 고역스러운 일도 아니기 때문에 청소를 벌로 주는 것이 비교육적이라는 글을 읽은 후부터는 이렇게 그냥 돌아가면서 하게 하고 있다. 그렇지만 가끔 잘못하면 교실에서 휴지 20장을 주워오라는 벌을 내기는 한다.

정 교사는 오늘 재형이, 성찬이, 영수, 그리고 재동이를 남겼다. 정 교사는 아이들에게 잘한 점과 잘못된 점을 써서 가져오라고 했다. 아이들은 교실 한 켠에 앉아서 반성문을 쓰고 있다. 우선 재형이가 정 교사에게 쓴 것을 가장 빨리 가지고 왔다. 재형이는 “나는 잘못된 게 없다. 영수 때문에..”이렇게 썼다. 그러자 정 교사는 재형이에게 가서 “나는 잘못된 게 없다”를 50번 써오라고 시켰다. 다음으로 성찬이가 써온 것을 보고 정 교사는 더 구체적으로 써오라고 한다. 영수가 써 온 것을 보고는 “친구와 사이좋게 지내자”를 50번 써오게 한다. 재동이가 써 온 것을 보고는 반성의 기미가 있다고 생각하였는지, 1분단 걸상 내리고 집에 가라고 한다. 그리고 나서 성찬이와 영수는 집에 가서 도장을 받아오라고 한 후 걸상을 내리고 집에 가게 했다. 그런데 재형이는 “나는 잘못된 게 없다”를 50번 써오고도 여전히 잘못된 게 없다고 하자, 재형이에게 50번을 더 써오라고 한다. 다시 50번을 써 온 재형이를 잘 타이른 후, 나머지 걸상을 내리고 집에 가라고 한다.

오늘은 웬일인지 하루 종일 아이들이 산만하고 잘 잡히지 않는 날이었다. 연구자는 무리인 것을 알면서 정 교사에게 인터뷰를 부탁했고, 정 교사는 성실히 대답해주었다. 이 인터뷰 때문에 정 교사에게는 오늘이 더 피곤한 날이 되었을 것이다.

## 나. 6학년 솔반 왕세준 교사

왕세준 교사는 교대를 나와 올해로 11년째 교직 생활을 하고 있다. 바람초등학교에서는 올해가 6년째이며, 현재 정보부장을 맡고 있다. 정보부장은 초등학교에서 아무나 하기

어려운 일일뿐 아니라 일이 많은 학교에서는 3D에 속하는 부장이라고도 알려져 있다. 교육정보부일에 몇 년 동안 너무 시달려 내년에 다른 학교로 이동하면 절대 정보부장을 하지 않을 결심이다.

왕 교사는 바람초등학교에 있는 6년 동안 5년을 6학년을 맡았다. 초등학교 6학년은 초등학생에 속하나 중학생들과 더 비슷한 특성을 지닌다. 사춘기 특성과 자아개념, 독립심이 발달하는 시기이다. 이러한 6학년을 잘 통제하기 위하여서는 학생들에게 함부로 할 수 없으며, 호락호락하지 않다는 인상을 확실하게 줄 수 있는 교사가 필요하다. 왕 교사는 비단 자신의 반 학생뿐만 아니라 다른 반 교사가 지도를 어려워하는 학생들을 다루는 일을 맡고 있다.

왕 교사 반은 특히 다른 교사들이 지도를 어려워하는 학생들이 많이 모였는데, 이 아이들을 이끌고 한 학년을 가야하기 때문에 특별히 3월에 기초적인 훈련을 강도 높게 시켰다. 수업 시간에 교사에게 주목하기, 교사가 설명할 때 “딴짓”하지 않기 등의 기본적인 생활 규칙을 엄격하게 하였다. 왕 교사 반은 몇 년 전 이른바 열린 교실 형태로 새로 지은 신관을 사용하고 있다. 교실마다 칸막이가 되어 있기는 하나 세 교실이 별도의 복도가 없어 안쪽 교실을 사용하는 교사와 학생이 화장실을 가려면 두 교실을 경유하여야만 한다. 한 반 학생수가 42명으로 많은 편인데다가 열린 교실의 개방성으로 인하여 일상적인 산만함을 피하기 어렵다. 다음은 2002년 5월 하루 왕교사의 일과를 정리해본 것이다.

### 1) 월요 애국조회 시간

왕 교사는 학교에 오면 교무실에 들러 출근부에 서명한 후 교실로 올라온다. 오늘은 8시 30분쯤 교실에 도착했다. 교실에 올라오면 교실에 붙어 있는 교과연구실로 들어가 실내화로 갈아 신고 커피를 한잔 마시면서 담배를 피운다. 오늘은 애국조회가 있는 날이다. 8시 40분이 되자, 애국조회가 시작된다. 애국조회가 시작된다는 방송이 나오자, 부회장이 TV를 켜다. 아이들은 애국가가 나오자 모두 자리에서 일어서서 성의 없이 애국가를 부른다. 애국가가 끝나자, TV에 교장선생님 모습이 나타난다. 인사를 하는 아이들은 한 명도 없다. 교장선생님은 마치 보고있다는 듯이 “애국조회시간인데 지금 교실에서 청소하는 사람, 떠드는 사람, 돌아다니는 사람들이 많아요. 여러분 제대로 들으세요”라고 조금 무섭게 말씀하신다. 이 때 왕 교사가 교과실에서 교실로 나오면서 아이들에게 한 마디 한다. “여러분들 보고 말씀하시는 거예요” 아이들은 더 이상 큰소리로 떠들지는 않는다.

아이들은 각자 자기 일을 하고 왕 교사는 교과실에서 마시던 커피를 들고 나와 책상 앞에 앉았다. 왕 교사는 책상 정리를 하면서 뭔가를 체크한다. 아이들이 너무 시끄러워서 우선 아이들 모두에게 ‘손 머리’를 시킨다. 왕 교사는 아이들에게 유인물을 나눠준다. 아

이들이 지나치게 소란스러운 것에 대해서는 제재를 가하지만 특별히 애국조회에 집중하라고 강요하지는 않는다. 싸움을 잘하는 아이인 현진이가 누군가와 얘기를 하는데 목소리가 크다. 왕 교사는 현진이를 보면서 “현진아”하고 낮은 목소리로 이름을 부른다. 현진이는 잠깐 말을 멈춘다. 그런데 유인물을 나눠주던 왕 교사는 현진이가 여전히 큰 소리로 떠들자, 나눠주던 유인물로 살짝 치면서 주의를 준다. 왕 교사는 자신의 책상에 앉아서 신문을 보다가 아이들이 여전히 소란스럽자 아이들을 한번씩 죽 둘러본다. 두드러지게 떠든다 싶은 아이들의 이름을 한번씩 부른다. 그러면 잠시나마 그 아이는 조용하다. 그러나 잠시뿐이다. 아이들은 눈에 두드러지지 않을 만큼 적당히 계속 떠들고 있다.

잠시 후 방송조회가 끝났다. 왕 교사는 TV를 끄고 아이들에게 자리를 바꾸고 서랍정리를 하라고 시킨다. 6학년 1반은 총 7모듬이다. 왕 교사 반은 조별로 한 주씩 오른쪽으로 돌아가면서 자리를 바꾸는데, 그 중에 노예조 아이들은 계속해서 교실 중앙 앞에 앉게 할 모양인지 옆에 조 아이들과 자리를 바꾸게 한다.

노예제는 왕 교사가 다른 선배 교사들의 경험을 참고해서 고안해낸 고학년에게 적합한 일종의 교실 관리 방식이다. 왕 교사 반은 여학생 21명, 남학생 21명으로 6명이 한 모듬을 이뤄 총 7모듬이다. 모듬이 정해진 후에 각 모듬별로 기록표를 나눠주었는데, 그 기록표에는 그 조 아이들의 이름과 한달간 개인별 + 점수와 - 점수를 적을 수 있는 칸이 있고, 개인별 총점과 조별 총점을 적는 칸이 있다. +, - 점수를 받는 규칙은 이미 3월에 약속이 되어 있다. 왕 교사는 아이들에게 일기와 독후감을 쓰게 하는데, 일기장과 독후감장은 하루에 한 조씩만 검사를 한다. 아이들로서는 7-9일에 한번씩 검사를 맡게 되는 것이다. 일기나 독후감을 쓰면 +1점이다. 한 아동이 반을 대표해서 상을 받으면 +3점, 최우수상을 받으면 +5점을 준다. 그밖에는 왕 교사가 그때그때 얘기를 해준다. 보통 칭찬을 하면 +1점인데 특별히 “오늘은 너무 잘했으니까 칭찬 2회씩”이라고 하면 +2점이 된다. 또 발표 시간이나 기타 상황에서 왕 교사가 아이들에게 손을 들어 손가락으로 표시를 해주기도 한다. 반대로 -점수는 평소에 왕 교사에게 뿔망치로 머리를 가볍게 맞으면 -1점이고, 교실에 비치되어 있는 작은 몽둥이로 손바닥을 맞으면 -3점, 그리고 엉덩이를 맞으면 -5점이다. 그밖에는 수시로 왕 교사에게 걸릴 때마다 - 몇 점이라고 말을 해준다. 월말에 그 점수를 합계해서 노예조를 선정하게 되는데, 노예조는 한달 간 급식과 교실 청소를 해야 한다. 그리고 다른 6개조에서 노예조 아이들 중 한 명씩을 그 조의 지정 노예로 삼는다. 그 아이들은 하루에 한가지씩 그 조에서 시키는 일을 해야 하는데, 대개 아이들은 점심 때 식판 정리하는 일을 가장 많이 시키는 편이다. 그 달에 노예조가 되면 +점수가 쌓이게 되므로 다음 달에 또 노예조가 될 가능성은 거의 없다. 왕 교사는 이 점수를 공개하는 날에는 개인별로나 조별로 특별히 -점수가 많거나 +점수가 많은 때를 말

해주거나 어떤 경향을 얘기해주면서 칭찬하거나 반성할 점을 말해준다. 왕 교사는 이 자료를 아이들의 생활태도 등을 체크하는 자료로 사용하고 있다. 왕 교사는 이러한 시스템을 만들어서 아이들을 관리하지만, 그 외에는 아이들 일에 되도록 개입하려고 하지 않고 가능한 한 스스로 해결하도록 지켜보는 편이다.

아이들은 한참 동안 서랍정리를 하고 있다. 왕 교사는 아이들이 서랍을 정리하는 사이 교무실에 전화를 걸어 전산 보조를 하고 있는 공익요원을 올라오게 했다. 왕 교사는 공익요원에게 오늘 할 일을 지시하고 또 관련 일을 보고 받고 있다. 왕 교사가 일을 보는 사이 아이들은 시끌시끌해진다. 아이들에게 오늘 신문의 2면을 보라고 하였는데도 너무 어수선하자 왕 교사는 아이들에게 신문을 내려놓고 모듬끼리 얼굴을 맞대고 앉지 말고 의자를 돌려 선생님을 보고 앉으라고 한다. 교사는 칠판에 기대어 서서 아이들을 쳐다보면서 아직도 신문을 내려놓지 않은 회영이와 계속 신문을 만지작거리는 영호의 이름을 부른다. 그러자 아이들 전체가 조용해진다. 이제서야 왕 교사는 말을 시작한다.

왕 교사는 어제 초등학생으로서 마지막 어린이날을 어떻게 지냈는지를 묻고 자신이 어제 가족과 고생했던 얘기를 들려주자, 아이들은 금새 옆 친구와 이야기하느라 분주해진다. 손을 들고 어제 경험을 말하고 있는 아동의 말을 듣지 않는 아이들을 나무랐다. 요즘 아이들은 정말 남의 말을 잘 안 듣는 경향이 심하다. 잠시 아이들 이야기로 소란스러워졌다. 교사가 “신문 2면을 펴라, 신문에 나온 문제 다 풀었니?”하고 묻자 아이들은 풀지 못하였다고 한다. 왕 교사는 아침 활동으로 신문에 나온 학습 문제를 풀도록 5분의 시간을 주었다. 아이들이 문제를 푸는 사이에 왕 교사는 아이들이 교탁 위에 올려놓은 일기장을 보고 있다. 그런데 진철이가 자기 신문이 없다면서 신경질을 내고 있다. 진철이는 교실을 돌아다니면서 신문을 찾는다. 진철이는 1반에서 좀 특별한 아이다. 정신지체를 겪고 있는 아이로 국어, 수학 시간에는 특수아만 모아서 운영하는 “열린반”에서 수업을 받고 나머지 시간은 교실에서 수업을 받는다. 점심 시간에 교실로 돌아와 급식을 먹고, 오후 수업을 마친다.

진철이는 수업 중에 큰소리로 계속 뭔가를 얘기하는 경우가 많다. 왕 교사는 경우에 따라 대꾸해주기도 하고, 모른 척 하기도 한다. 진철이는 왕 교사를 무서워하면서도 좋아한다. 진철이는 때로 자신이 하고 싶은 일을 제지당하거나 기분이 나쁘면 굉장히 고집을 부리기도 한다. 그럴 경우, 왕 교사는 진철이를 담당하셨던 예전의 선생님들과 달리, 무섭게 혼내는 편이다. 왕 교사는 아이가 불쌍하다고 받아주기만 하면 계속 더 그렇게 될 것 같아서 학년초에 매정하리 만치 호되게 훈련시켰다. 그런 탓에 겉으로 보이는 행동은 많이 변했다. 이전에 진철이를 맡았던 교사들은 진철이가 매우 좋아졌고 어른스러워졌다고 하지만, 왕 교사는 정말 좋아진 건지 어떤 건지 마음이 편하지는 않다.

어느덧 아이들이 문제를 다 풀었는지 소란스럽다. 왕 교사는 문제별로 풀지 못한 아이들에게 손을 들어보라고 한다. 다 확인한 후 아이들에게 의자를 돌려서 앞을 보라고 한다. 풀지 못한 문제가 너무 많아서 오늘 수학 시간에 풀어주기로 하고 신문에 난 기사 하나를 아이들에게 보여준다. 왕 교사가 펼쳐든 기사는 ‘5,895m의 세계 최고의 휴화산’이다. 왕 교사는 아이들에게 킬리만자로가 어딘지 아는 사람이 있냐고 묻는다. 킬리만자로의 산에 대해 설명을 시작하려는데 성조가 눈에 거슬리게 계속 떠돌고 있다. 왕 교사는 성조를 보면서 “아들, 너 목숨이 몇 개야. 내가 너를 바로 보내고 난 아들 또 낳으면 돼”라고 하면서 주의를 준다. 아이들은 킁킁대고 웃는다. 성조는 왕 교사와 성이 같아서 왕 교사가 ‘아들’이라고 부른다. 가끔 아들이라면서 다른 애들보다 더 혼나는 경우도 있고, 대개는 불이익을 당하는 경우가 많다. 하여튼 아이들은 그럴 때면 재밌어한다. 왕 교사는 킬리만자로 산에 대한 얘기를 시작한다.

“킬리만자로의 산은 적도 바로 밑에 있어요. 적도는 태양이 지나가는 길에 있으니까 어떨까요. 그러면서도 아프리카에서 사람들이 제일 가 볼만한 곳, 설만한 곳이 바로 이 킬리만자로예요. 그럼 거기 가서 뭘 할까?”

정민이가 “책을 읽어요”라고 대답한다. 그러자 왕 교사는 “정민이는 책을 읽을 때 항상 더운 곳을 찾아 읽어야 재미있다는 거예요”라고 한다. 어디선가 다른 아이가 “모래성을 쌓아요”라고 한다. 왕 교사는 다시 한번 그 말을 받아 “야, 너는 산에 가서 모래성을 쌓아”라고 하면서 약간 험상궂게 말하지만, 오히려 코믹하다. 왕 교사는 책을 읽는다고 대답했던 정민이 이름을 부르면서 손가락을 자신의 귀 쪽에 대고 올려 빙빙 돌린다. ‘너 정신이 약간 나간거 아니냐’ 뭐 이런 뜻이지만, 이 역시 약간 코믹해 보이고, 아이들도 웃는다. 왕 교사는 아이들이 가끔 일부러 이상한 답을 하거나 장난을 치면, 이런 식으로 약간 과격한 듯 하지만 적당히 받아주면서 넘어가는 경우가 많다. 그리고 아이들은 이런 왕 교사 행동을 무서워하면서도 재미있다고 한다.

오늘 따라 아이들이 더 산만하다. 왕 교사는 이제까지는 “머리 손”을 시키거나 간간히 아이들 이름을 부르면서 아이들을 집중시키려 했으나, 급기야 아이들에게 모두 옆드리라고 한다. 왕 교사는 이제 이름 부르는 사람은 경고라고 하면서 아이들에게 “일어서”, “옆드려”, “앉아”, “고개 들어” 등을 반복한다. 그러면서 자신의 눈만 쳐다보라고 한다. 아이들은 조용해졌다. 그런데 이제는 옆 반 1교시 수업이 끝났는지 소란스럽다. 왕 교사는 다소 장난스럽게 계속 아이들 이름을 부르고 무의식적으로 아이들이 대답을 하면 나오라고 하여, 뿔망치로 한 대를 때리고 들여보낸다. 이런 식으로 왕 교사 반은 교사가 의도하면 빠른 시간 내에 아이들이 집중하고, 또 교사가 풀어주면 재미있고 가벼운 교실 분위기가 된다. 왕 교사는 칠판에 한라산을 그리면서 다시 설명을 시작한다.

“혹시 한라산에 가본 사람들은 알겠지만, 한라산이 이렇게 생겼죠. 보통 산은 바다의 높이를 기준으로 해서요 높이를 재요. 그래서 해발이라고 해요. 지구에서 땅의 높이는 바다의 높이를 기준으로 해요. 한라산이 1,950m예요. 한라산은 여기가 뭐라고 했죠(정상을 가리키며)?”

“백록담”

“하얀 사슴의 연못. 이 주변에서 뭐가 논다? 사슴이 물을 먹는지 마시는지. 그러니까 옛날에는 한라산에 가보면 사슴을 볼 수 있었다는 거죠. (한라산을 가로로 삼등분한 그림을 보면서) 여기(가장 아래쪽)하고 여기(중간)하고 여기(제일 윗 부분)하고 사는 식물이 다 달라요. 여러분들 알겠지만 제주도는 우리나라에서 제일 따뜻한 곳이죠. 그러면 이 제일 아래쪽은 열대지방에 가까운 식물들이 살아요. 그래서 여러분들도 여기 가서 귤, 파인애플 이런 것 먹죠? 아래쪽은 아열대에 가깝죠. 위로 가면 저기 차가운 지방에서 사는 식물들이 살아요. 왜냐하면 산은 100m 올라갈 때마다 0.5도씩 기온이 떨어져요. 산의 아래쪽이 따뜻하고 위쪽으로 올라가면 추워져요. 그러면 5,895m. 뭐가? 킬리만자로산이. 세 배정도 높죠. 그러니까 가장 더운 지방이지만 가장 높은 곳에 올라가면 여기, 만년설. 만년설이 무슨 뜻이에요? 만년설이 무슨 뜻이에요..?”

왕 교사는 아이들의 대답을 유도하면서 “만년 동안 눈이.. 녹지 않는다. 여기서 만년은 햇수로 만년이 아니고 영원히, 긴 시간 동안 눈을 볼 수 있다는 거죠. 산 아래쪽은 열대지방 식물들이 살고 그러니까 동물들도 달라지겠죠. 보세요 이 아래쪽은 딱 더운데 저 위에서 눈이 있다. 보기만 해도 시원하겠죠..? 이 킬리만자로 산은 아프리카에서 최고의 휴양지라고 할 수 있어요. 여러분들 나중에 가능하면 한번 가보세요. 선생님도 가보고 싶지만 뭐가 없어서.. 뭐가 없어서..?” 라고 말끝을 흐리자, 여러 아이들은 웃으면서, “돈”이라고 말한다. 그러자 왕 교사는 그 말을 받아, “돈이 없어서”라고 한다. 왕 교사는 아이들에게 미술 수업 준비하여 미술실로 가라고 한 후, 아이들이 교실을 나갈 때까지 아이들을 살폈다.

아이들이 교실을 다 빠져나가자 교과실에 들어와 담배를 한 개피 꺼내 창문 쪽으로 가서 담배를 피운다. 오늘은 ‘아이고’ 소리가 절로 난다. 월요일엔 다른 요일에 비해 좀 산만하긴 하지만, 오늘처럼 어제가 어린이날이었고, 그전 토요일에는 어린이날 행사로 수업을 하지 않았기 때문에 그 정도가 다른 날보다 심하다. 게다가 수요일은 또 휴일이기 때문에 아이들은 잔뜩 들뜬 상태다. 어제 쉬는 날이었는지, 행사를 하였는지에 따라 아이들의 분위기가 다름을 교사들은 민감하게 느낀다. 이렇게 휴일과 행사가 번갈아 있을 때 아이들은 들뜨고 그만큼 교사는 아이들 통제에 힘이 더 들게 되는 것이다.

## 2) 학년회의와 교과전담 미술시간

6학년은 전체 6반이다. 여교사 3명, 남교사 3명이고, 연령대도 젊은 교사가 셋, 중간쫘되는 교사가 둘, 그리고 학년 부장선생님이 계신다. 왕 교사가 보기에 학년 분위기는 아주 좋은 편이다. 학년회의 시간에는 주로 부장교사가 동학년 교사들에게 부장회의 전달사항을 알려주고, 혹시 서로 상의해서 결정할 일이 있을 경우, 그 자리에서 빠르게 결정하는 편이다. 내일은 6학년 재량시간에 학년 전체가 어버이날을 위해 카네이션 만들기를 하기로 했다. 자진해서 젊은 여교사가 카네이션 만들기에 필요한 준비물을 확인하고 아이들에게 보여줄 예시 작품을 만들어서 각반에 돌린다고 하였다. 교사들은 잠시 동안의 모임을 끝내고 급히 반으로 돌아갔다.

미술은 교과전담 시간이다. 현재 6학년의 교과전담 교사 수업은 미술, 영어, 과학이다. 그런데 과학은 1학기 동안만 교과전담 교사가 수업을 하게 되고 2학기에는 4학년 수업을 하게 된다. 그리고 왕 교사와 옆 반 교사는 음악 수업과 체육 수업을 바꿔서 한다. 체육은 일주일에 3시간인데 그중 한 시간은 합동체육을 하고 나머지 두 시간은 음악과 바꿔서 수업을 한다. 교과 전담이 맡고 있는 미술 수업 2시간 동안 왕 교사는 정보부장으로 서 처리해야 할 일을 바빠 챙기고, 아이들의 일기장 검사도 했다. 오후에는 지구별 배구대회를 위한 연습이 있기 때문에 이런 일들을 미리 처리 할 수 있는 오늘은 그나마 다행이다. 그렇지만 생각보다 2시간은 너무 빨리 지나간다. 이렇게 교과 전담 시간이 있으면 한 숨 돌릴 수 있다.

## 3) 사회 수업

아이들이 미술 시간을 마치고 교실로 돌아오자 우유를 모두 마시게 한다. 아직 미술실에서 오지 않은 아이들도 많다. 왕 교사는 이미 와 있는 아이들 사이를 다니면서 아이들이 미술 시간에 만든 것도 보고, 아이들이 하는 말도 들어준다. 아이들은 왕 교사를 무섭다고 하지만, 특별히 어려워하거나 하지는 않는다. 오늘 지우개 도장을 만들어 찍기를 해서 아이들은 온통 손이 엉망이다. 휴지로 손을 닦고 화장실에 가서 비누로 씻고 하느라고 아이들은 모두 분주하고 소란스럽다. 왕 교사는 아이들에게 모두 제 자리로 들어가 앉으라고 소리친다. 아이들에게 “손머리”와 “내려”를 반복하고 사회 책을 펴서 52쪽부터 56쪽까지 읽으라고 한다. 그래도 아이들이 소란스럽자, 아이들에게 “내용 질문해서 모르면 알아서 해”라고 다소 위협적으로 말한다. 그러자 아이들은 갑자기 조용해지면서 사회 책을 읽기 시작한다. 그 사이 왕 교사는 티나라에서 오늘 수업할 단원을 찾아 TV 화면에 띄워 놓는다. 그런데 아직도 미술실에서 돌아오지 않은 아이들이 있다. 왕 교사는 교실 밖으로 나가본다. 이미 4교시 수업 시간 중 15분이 지난 시간이다. 마침 아이들이 오



는 길이어서 왕 교사는 아이들과 함께 교실로 들어왔다.

왕 교사는 시계를 보면서, “지금 미술시간 끝나고 20분 지났어. 20분”이라고 말한다. 왕 교사는 사회과 탐구도 읽으라고 한다. 그저 건성으로 책장을 넘기는 아이도 있고, 옆 사람과 얘길 하기도 한다. 그런데 떠들던 현진이가 왕 교사에게 또 걸렸다. 왕 교사는 현진이에게 나오라고 한다. 왕 교사는 현진이의 손을 보고 있다. 현진이에게 “오늘 아침부터 걸리기 시작했어. 너 오늘 1교시에도 선생님한테 걸려서 밖에 서 있었지. 그리고 미술 시간에 선생님이 안 봐도 다 알아. 손을 보면 알아. 근데 지금도 또 떠들고 있지”라고 한다. 현진이는 고개를 숙이고 있다. 왕 교사는 현진이에게 입을 꼭 다물라고 한다. 현진이가 입을 꼭 다물자 왕 교사는 현진이의 볼을 뽕망치로 한 대 때린다.

왕 교사가 아이들을 체벌할 때는 단계가 있는데 오늘 현진이가 맞은 것은 중간쯤 되는 벌이다. 대개는 뽕망치로 살짝 머리를 맞지만, 현진이는 오늘 계속 걸렸기 때문에 왕 교사가 조금 더 센 벌을 준 것이다. 정작 현진이는 그다지 영향을 받지 않는 것 같아 보이는 데 벌 받는 것을 보고 있는 아이들은 일시에 조용해진다.

왕 교사가 책을 읽던 아이들에게 이제 TV 화면을 보라면서 수업을 시작하려고 한다. 현진이가 옆에 있는 아이와 또 떠들고 있다. 왕 교사는 현진이를 보면서 “현진아 또야”라고 한다. 왕 교사는 떠들고 있는 수미를 무섭게 쳐다본다. 다른 아이들도 조용히 지켜본다. 그러다가 갑자기 왕 교사가 그 아이에게 “임마, 웃지마 정들어”라고 하자, 아이가 “뽕요”라고 대꾸한다. 그러자 교실 분위기가 약간 가벼워진다.

왕 교사는 수업에 들어가기 전에 지난 시간에 배운 것에 대해 아이들에게 질문을 하였다. “지난 시간에 임진왜란에 대해서 배웠어요. 우리가 뭘 배웠지? 임진왜란. 우리가 일본을 이길 수 있었던 이유. 몇 가지 배웠었어. 뭐가 있었죠?” 라고 묻는다. 왕 교사는 질문을 한 뒤에는 잠시 쉬며 아이들이 답하기를 기다린다. 몇몇 아이들이 기억 나는 것을 단편적으로 말하면, 그 말을 받아 지난 시간 수업 내용을 다시 요약 정리해서 말해준다.

“오늘은 이어서 임진왜란에 대해서 무엇을 얘기를 안 했냐 하면, 임진왜란으로 인해서 우리가 어떤 피해를 보았고, 이후에 사회가 어떻게 변했는지를 공부를 안 했어요. 임진왜란이 일어나서 우리 국민들은, 우리나라는 어떤 피해를 입었고, 그 이후에 조선사회는 어떻게 변화되었는지 거기에 대한 공부를 하겠어요.”

수업이 본 궤도에 오른다.

“임진왜란은 1592년. 이때가 임진년이라고 그랬어요. 몇 년 동안 진행되었다고 그랬죠?” 몇몇 아이들이 “7년이에요.”라고 하였으나 교사는 다시 많은 아이들의 대답을 유도하려고 “몇 년 동안이라고 했어요. 몇 년이겠어요. 몇 년 동안.. 몇 년 동안.. 천오백.. 천오백.. 천오백구십팔년. 지금 의아해 하는 사람 있어요. ‘선생님 1599년까지죠’. 하지만 1592

년에 시작되었으니까 1592년도 들어가야 돼요. 그렇죠?”

왕 교사는 컴퓨터 책상 앞에서 허리를 굽힌 채 아이들을 보면서 수업을 하고 있다. 컴퓨터와 연결된 텔레비전 화면에는 “임진왜란의 경과”가 항목화되어 떠 있다. 그러나 그 항목대로 정리해주기보다 당시의 사회적 상황을 설명하고 전후 관계를 추론할 수 있는 질문을 던져가며 교과서 내용을 설명해주었다. 역사적인 사실을 단편화하여 가르쳐주면 아이들은 외워야 한다고 생각하고, 그 외우는 것을 부담스러워 한다. 다소간 외워야 할 것이 있다고 하더라도 무조건 외우는 것이 아니라 당시의 상황 속에서 사건의 인과관계를 알 수 있도록 하는 것이 더 중요하다고 생각하기 때문이다.

왕 교사는 교대에서 소속학과는 과학이었으나 대학원에서는 역사학을 전공하였다. 교육청에서 주관하는 교사 대상 실험 연수 강사를 할만큼 과학과의 실력은 인정받고 있다. 그런 왕 교사가 일반대학원 역사학을 전공한 것은 아이들을 가르칠 때 제일 자신 없는 교과가 사회과 중에서 역사 영역이었기 때문이다.

임진왜란으로 인한 피해를 설명하는 과정에서 아이들이 단체활동으로 다녀온 경주에서 본 문화재를 소재로 삼는다. 왕 교사는 “지난번에 우리 수련회 갔을 때 뭐가 탔었다고 그랬는데..”라고 하자, 아이들은 기억이 난 듯 “불국사.. 불국사”라고 대답한다. 아이들은 그 때 기억이 나서인지 흥미 있어 하는 것 같다.

수업을 하다가 판청을 피는 미영이를 보고는 앞서 설명했던 내용을 다그치면서 질문한다. 미영이가 대답을 하지 못하고 머뭇거리자, 왕 교사의 목소리는 점점 커진다. “미영아 몇 년도에 탔다고 그랬어? 나와봐. 나와봐. 빨리 나와” 왕 교사는 뿔망치로 머리를 때리면서 시간 내내 집중 안하고 있다면서 집중하라고 주의를 준다. 미영이는 웃으면서 자리로 들어간다.

미영이가 혼나는 것을 보고는 다시 아이들이 조금 조용해지는 분위기가 된다. 그리고 왕 교사는 수업내내 머리를 만지고 있는 성원이를 보면서 “너 머리 싹둑 잘라줄까?”라고 무섭게 말한다. 교실은 긴장감이 흐른다. 이렇게 개별적으로 아이들이 혼나고 나면, 혼난 아이보다도 그 아이가 혼나는 모습을 보고 있는 다른 아이들이 더욱 긴장하는 모습이다. 그러면 잠시나마 조용해진다.

왕 교사의 설명은 계속된다. “지난번에 수련회 갔을 때 불국사에 대해서 임진왜란과 관련돼서 나왔어요. 1593년에 임진왜란 이듬해에 불에 탔죠. 그래서 거기에 남아 있는 게 돌로 된거. 뭐였었지?”라고 질문하자, 한 아이가 “석가탑..”이라고 대답한다. 왕 교사는 힌트를 주듯, “계단.. 계단.. 가화문, 자작문으로 들어가는 청운교, 백운교, 칠보교, 칠보교 옆에 있는게 뭐였지? 연화교. 기억나요? 그거만 남고 다 타버렸다고 그랬죠”라고 말한다. 앞에 앉은 한 아이가 선생님이 다리 이름을 줄줄 외우자, ‘우와’라고 감탄한다.

설명을 하던 중에 왕 교사 바로 앞에 있던 정민이가 배고프다는 혼잣말을 하는 것을 듣고는 맥이 풀린다. 왕 교사는 인상을 찌푸리고 아이들에게 “김정민은 학교에 밥 먹으러 온대. 3교시만 되면 배가 고파요. 그래서 점심 시간에 이만큼(과장되게 손으로 밥의 높이를 재어보이며) 갖다 먹고 5교시 끝나면 바로 배가 고파요”하면서 웃는다. 아이들도 한바탕 웃는다.

이미 옆 반은 수업이 끝났는지 주위가 시끌시끌해진다. 아이들도 수업이 끝날 것이라는 기대로 주의가 산만해지자, 왕 교사는 “그만, 그만”하면서 아이들에게 주목할 것을 요구하고, 설명을 계속한다. 왕 교사는 자신이 하려는 부분을 마저 할 생각이다.

아이들은 점심 시간이 되었는데도 급식도 가지러 가지 않은 데다가 이미 옆 반 아이들이 끝나서인지 마음이 딴 데 가 있다. 그런 아이들에게 “자 여기 봐, 선생님 설명하는 거 길어, 여기 봐” 해가며 계속 설명을 하였다. 수업을 늦게 시작한 데다가 수업 내용상 중간에 끝내기도 애매하기 때문에 수업을 계속 진행하였다. 그러나 왕 교사도 다른 반 아이들까지 왔다 갔다 해서 소란스러운데다 산만해서 힘이 들다. 하지만 왕 교사는 칠판으로 가서 큰 글씨로 “조선통신사”라고 적고, 조선통신사에 대한 새로운 설명을 시작한다. 왕 교사는 어느 정도 설명을 한 후, 다음 시간에 조선 통신사에 대한 설명을 조금 더 하겠다고 하자, 이 말을 수업을 끝낸다는 말로 알아들은 급식 맡은 아이들은 쏜살같이 나가 배식할 준비를 해오고 기다리던 아이들은 급식대 앞에 줄을 선다.

#### 4) 점심 시간

왕 교사는 미술 시간에 검사해 둔 일기장을 아이들에게 나눠준다. 아이들의 급식이 시작되었다. 급식은 그달의 노예조 모둠 아이들이 한다. 왕 교사는 사회 시간에 배고프다고 한 정민이를 보고 급식을 하는 아이들에게 “야, 정민이는 밥 많이 쉼. 정민이는 학교에 밥 먹으러 오니까” 라고 얘기하자 배식을 받기 위해 줄 서있는 아이들이 깔깔거린다.

왕 교사는 교실 앞쪽 중앙에 놓여 있는 책상에서 식사를 한다. 보통 자신이 급식판을 들고 배식을 받아오지만, 가끔 노예조 아이 한명에게 급식을 받아오게 하기도 한다. 식사를 하는 중에도 아이들 때문에 정신이 없지만 왕 교사는 익숙해져서인지 별로 신경이 쓰이지는 않는다. 밥 먹는 중에는 특히 진철이가 말을 많이 하는 편이다. 끊임없이 선생님을 부르고 뭔가를 얘기한다. 예를 들면 “선생님 저 이거 다 먹었어요.” “선생님 저 착하죠” “선생님 이거 보세요” 등등 쉬지 않고 말을 하는 경우가 많다. 진철이는 편식이 심하다. 그래서 가끔 화가 나면 식판에 있는 밥과 반찬 등을 마구 섞어버리기도 한다. 왕 교사는 그런 진철이를 용서해주지 않는다. 그래서 진철이는 점심 시간에 자신이 밥을 잘 먹고 있으며, 남기지 않았다는 것을 선생님께 인정받고 싶어하는 것이다. 왕 교사는 수업

시간에는 수업 진행에 방해가 되는 진철이의 말들에 일일이 대꾸해 주지 않고, 제지하기도 하지만 점심 시간에는 진철이가 무슨 말을 해도 대답을 잘 해주는 편이다.

왕 교사는 식사를 마치고 난 후엔 교과실에 가서 커피를 마신다. 술반에는 교과실을 담당하는 아이가 세 명 있다. 그 아이들은 아침에 와서 교과실 테이블을 정리하고 정수기 물을 받아서 갖다 놓고 선생님들이 오시기 전에 물을 끓인다. 쉬는 시간마다 수시로 교과실에 들어와서 정리를 하곤 한다. 다른 아이들은 교과실에 자유롭게 출입하지는 못한다. 오늘은 점심 시간 시작이 늦어져 식사하고 커피 한 잔 마시고 나니 벌써 5교시 시작을 알리는 벨 소리가 울린다.

## 5) 국어 수업

왕 교사는 수업을 하기 위해 교실로 나왔다. 수업을 시작하려는데 여전히 성윤이가 떠돌고 있자, 왕 교사는 “정성윤 너”라는 말을 엄한 표정과 말투로 한다.

왕 교사는 아이들이 미술시간에 만든 지우개 도장을 들어 보이며, 아이들에게 친구 얼굴에 찍지 말라고 한 후, 만약에 묻었으면 뭘로 지우냐고 묻는다. 아이들은 물로 지운다고 하기도 하고, 생각나는 대로 대답을 한다. 그런데 그 중에 한 명이 염산이라고 대답하자 왕 교사는 웃으면서 그 아이에게 “야, 너 지금 당장 과학실에 가서 염산으로 지워봐”라고 말한다. 아이들이 웃는다. 왕 교사는 이것은 수성이 아니기 때문에 물로 잘 지워지지 않는다는 얘길 하면서 친구 얼굴에 도장을 찍는 사람은 “넌 내꺼야”라는 뜻이라고 말하자, 아이들은 크게 웃는다. 왕 교사는 한술 더 떠서 한 남자아이에게 “넌 은영이한테 가서 딱 찍어줘”라고 하자, 아이들은 더 크게 웃고, 그 남자아이는 쑥스러운 듯 탄 소리를 한다. 아이들은 시끌시끌하다.

5교시는 1교시에 하지 못했던 국어를 하기로 했다. 왕 교사는 국어시간에 교과서를 나가기도 하지만 책을 정해서 읽어주는 수업도 병행하고 있다. 왕 교사가 생각하기에 교과서로 하는 국어 수업은 한계가 있다고 생각되기 때문이다. 국어 교과서로만 수업을 해서는 문학 작품 전체를 읽으면서 아이들에게 가르칠 수 있는 많은 것들을 놓치게 된다고 생각한다. 그래서 아이들과 함께 책을 읽어간다. 왕 교사는 책을 읽어가면서 아이들에게 주인공과 비슷한 경험이 있는지를 묻기도 하고, 또 맞춤법과 관련된 내용을 알려주고 하며, 어려운 단어가 나오면 아이들과 함께 뜻을 풀이를 하기도 한다. 가장 많이 하는 것은 “앞으로 어떻게 될까..?” 또는 “왜 그랬을까?”와 같은 질문들이다. 이런 질문에 대해 개별적으로 유추해보도록 시키기도 하고, 어떤 때는 조별로 의견을 모아 발표를 시키기도 한다. 물론 양 교사가 공식적인 교육과정을 무시하는 것은 아니다.

아이들은 책 읽는 시간을 좋아하는 편이다. 모든 아이들이 열심히 듣는 것은 아니지만

그래도 아이들은 부담 없이 즐거워하는 편이다. 왕 교사는 요새 “오이대왕”이라는 책을 읽어주고 있다. 간간히 읽으면서 앞으로 나올 얘기 등을 묻기도 하는데, 거기에 대답을 잘 하기 위해서 어떤 아이는 미리 책을 구해서 읽은 경우도 있다. 그 얘기는 점심 시간에 어떤 아이가 왕 교사에게 해준 얘기다. 왕 교사는 아이들에게 “오이대왕”을 돈주고 사서 볼 필요는 없다고 하면서 만일 이 책을 스스로 다 읽어보고 싶은 사람은 선생님과 다 읽고 난 후에 선생님이 빌려줄테니 그 때 보라고 한다. 그러자 아이들은 앉아서 “내가 1순위다, 다음은 나다. 그 다음은 나다”라고 하면서 저희들끼리 순서를 정하느라 정신이 없다. 하여간 아이들은 왕 교사가 뭔가를 말하면 그와 관련된 더 많은 말들을 하느라 왕 교사보다 훨씬 더 분주하다.

왕 교사는 얘기를 하다가 한참 아무 말도 안하고 아이들을 쳐다본다. 그러면 아이들은 왕 교사의 눈치를 보면서 서로 서로 조용히 하라고 주의를 준다. 왕 교사는 그래도 아이들이 계속 떠들자, 아이들을 향해 “선생님 읽어도 돼요. 읽어도 되니?”라고 묻는다. 그러자 아이들은 조금 조용해지는가 싶더니 그래도 여전히 약간 소란스럽다. 왕 교사는 아이들에게 “우리가 어디까지 읽었지, 어디까지 읽었더라?”라고 하면서 자신이 들고 있는 책을 뒤적이다. 그러면서 아이들에게 지난 시간에 읽었던 내용을 떠올리게 하여 오늘 읽을 내용과 연결이 되도록 한다. 아이들은 자리에 앉아서 생각나는 대로 어디까지 읽었다고 대답한다. 왕 교사는 교실이 여전히 소란스럽자, 아이들에게 “얘기하지마. 얘기하지마”라고 조금 단호하게 말한다. 그러자 조금 조용해진다.

왕 교사는 소란스러운 한 아이에게 “지난 시간에 무슨 얘기였었지?”라고 묻는다. 아이는 대답을 하지 못한다. 다시 왕 교사는 전체 아이들에게 기억나는 사람이 있냐고 묻는다. 그러자 몇몇 아이들이 손을 든다. 왕 교사는 바로 앞에 있던 진석이를 시킨다. 그러자 진석이가 겨우 겨우 떠올려가며 대답을 하자 왕 교사가 지난 시간과 그 지난 시간의 내용을 대략적으로 떠올려준다. 그런데 아이들은 알고 있으면서 일부러 다른 답을 말하기도 한다. 예를 들면 책에 등장하는 선생님의 이름이 하슬링거이고, 하슬링거 선생님이 감기에 걸려 학교에 나오지 못한 내용이었는데, 그 선생님이 왜 학교에 나오지 못했냐는 왕 교사의 질문에 대해 아이들은 “전염병” 또는 “신병”이라고 일부러 엉뚱한 답을 한다. 아이들은 왕 교사가 무섭기도 하지만 그런 정도의 장난을 쳐도 받아줄 것이라는 것을 믿고 있는 듯하였다. 왕 교사는 아이들이 기대한 바를 모르는 것은 아니나 마냥 풀어줄 수는 없으므로 험한 얼굴로 그 아이에게 “확실히? 전염병이야?”라고 하자, 아이는 “아니요, 감기요”라고 대답한다. 왕 교사는 웃으면서 “근데 너 왜 유언비어야. 씨”라고 하면서 다시 분위기를 풀어주기도 한다. 왕 교사는 계속해서 아이들이 내용을 상기할 수 있는 질문을 하고 아이들은 거기에 따라 대답을 하는 식으로 책을 읽어나간다.

왕 교사가 아이들에게 “하슬링거 선생님의 별명이 뭐였죠? 회색.. 회색.. ” 이라고 질문 하며 아이들이 대답할 수 있도록 단서를 주는데, 아이들은 엉뚱하게 “망토”나 “가발”이라고 한다. 왕 교사는 “가발? 망토?”라면서 그건 답이 아니라는 표정을 짓는다. 그리고는 “회색각하”라고 답을 말한 후, 아이들에게 “왜 회색각하였죠?”라고 묻자, 이제야 아이들은 생각이 났는지, “온통 회색. 모두 회색”이라고 얘기한다.

“그렇죠 온통 회색이었다고 그랬어요. 그래서 회색 각하였죠.”

그런데 갑자기 현진이가 큰소리로 “그럼 똥 나올 때도 회색이냐?”라고 한다. 그러자 왕 교사는 웃으면서 현진이에게 “똥 나올 때도 회색이냐고?”라고 대꾸하고 다른 아이들은 현진이에게, “아.. 진짜 더러워. 아..”라면서 야유를 한다. 왕 교사는 다시 “나도 하슬링거 선생님을 못 봐서 몰라”라고 말하면서 마무리한다.

그런데 또 누군가 “하슬링거 선생님이 남자예요 여자예요?”라고 뜬금 없는 질문을 하자, 왕 교사는 무시하고 “이어서 읽어나가도록 하겠어요”라면서 수업을 진행시킨다.

왕 교사가 다시 읽어나가려고 하는데, 갑자기 성윤이가 현진이를 가리키며, “선생님 애가 자꾸 때려요”라고 한다. 왕 교사는 성윤이를 보며, “성윤아 넌..” 이라면서 말끝을 끝자, 나머지 애들이 “맞아도 싸”라고 얘기한다. 성윤이가 억양을 올려서 “네”라고 하자, 왕 교사는 성윤이를 보면서 “난 아무 말도 안 했어. 애들이 그러지”라고 한다. 애들은 킁킁 웃는다. 성윤이도 여자 아이들 중엔 좀 튀는 아이다. 6학년쯤 되면 외모에 신경 쓰는 아이들이 많은데, 성윤이는 그 중에도 눈에 띄게 신경을 쓴다. 그리고 지금처럼, 왕 교사에게 신경질적으로 말하거나, 혹은 나와서 푸는 문제를 못 풀고 약간 망신을 당했다고 생각하면 책상에 엎드려 우는 경우도 있다.

왕 교사는 시간이 많지 않다는 말을 하면서 이후 내용을 읽어나간다. 읽어나가는 중에 주인공이 집에 도착했는데 대문이 잠겨있었다는 대목이 나왔다. 그러자 왕 교사는 다시 아이들을 향해 “너희도 이런 경험 있지?”라고 묻는다. 그러자 아이들이 “아니요”, “네”라고 각자 대답을 한다. 그런데 아니라고 대답하는 소리가 더 크다. 왕 교사는 아이들에게 웃으면서 “있잖아”라고 한다. 그러자 아이들은 또 서로 그와 관련된 경험을 얘기하느라 소란스러워진다. 왕 교사는 현진이에게 그런 경험이 있는지를 묻는다. 그러자 현진이는 대답이 없고, 다른 아이가 “창문”이라고 한다. 그러자, 왕 교사는 “창문?”이라면서 되묻고, 여기저기서 아이들은 “화장실 창문”이라고 얘기한다. 아이들은 왕 교사를 향해 서로 제 얘기를 하느라 분주하다. 왕 교사는 그런 아이들을 손가락으로 가리키며 일일이 얘길 들어주다가, 서로의 경험담을 얘기하는 것을 잠시 기다려준다. 그러자 몇몇 아이들이 다른 아이들에게 이제 그만 하라고 주의를 준다. 잠시 후 조금 진정이 되자, 왕 교사는 아이들에게 “이제 얘기가 끝난 것 같아요”라면서 다시 책을 읽겠다고 한다. 왕 교사는 책

을 다시 읽기 전에 아이들에게 “어쨌든 너희들은 화장실 창문 아니면 화장실 위에 창문. 어쨌든 우리 반에서 계속 냄새가 나는 이유가 거기 있었구나”라고 하자, 다시 아이들이 크게 웃는다. 왕 교사는 다시 읽기 시작한다.

왕 교사는 책을 읽느라 누가 들어왔는지 몰랐으나, 앞에 앉은 아이가 “선생님” 하면서 큰 소리로 부른다. 책 택배가 왔다. 잠시 책 읽는 것이 멈춰졌다. 아이들은 뭔가 하고 호기심 어린 눈으로 쳐다보고 있다. 왕 교사가 택배를 받고 확인을 해주는 사이 어떤 아이 한 명이 “먹을 건가?”라고 하자, 아이들은 웃는다. 배달부가 교실을 나가자 왕 교사가 다시 자리로 돌아오면서 “누가 먹을 건가 라고 했어?” 하고 묻자, 아이들이 해인이라고 대답하고, 그 틈을 타 현진이는 이전 시간의 선생님 흉내를 내며 큰 소리로 “먹을 거 얘기하지 말라고 했지”라고 한다. 아이들은 유쾌하다. 왕 교사는 “이현진, 이현진, 넌 내가 얘기할 때 끼어 들지 마”라고 말하여 아이들이 느슨해지는 것을 막는다. 아이들이 조용해지는 분위기를 느끼며 왕 교사는 다시 책을 읽기 시작한다.

책읽기가 계속되자 아이들은 들으면서도 끊임없이 움직이고 여기 저기를 쳐다보고 있다. 멍한 표정을 짓고 있는 아이들도 있고, 옆 사람과 작은 소리로 떠드는 아이들도 있고, 대개는 뭔가 손장난을 하거나 다른 아이를 쳐다보거나 자신의 머리를 계속 만지고 있다. 아이들의 산만한 정도가 점차 커지자 이를 막아야 한다고 생각한 왕 교사는 바로 앞에 있던 모둠 아이들의 산만함을 지적하여 뿔망치로 한 대씩 때렸다. 이 모둠 아이들만 산만한 것은 아니었으나 아이들에게 경고하기 위해서이다.

그 때 다른 반 아이가 심부름을 왔다. 왕 교사는 그 아이가 가져온 전달 사항을 아이들에게 바로 알려준다. “내일 재량 시간에 할 거예요. 여러분 다 아는 내용이에요. 듣기만 하세요”라고 한다. 왕 교사는 그 반에서 가져온 카네이션 샘플을 아이들에게 보여준다. 그런데 어디선가 한 아이가 “선생님 사오면 안돼요?”라고 묻는다. 왕 교사는 정색을 하면서 그 아이를 향해 “내가 사올 거면 뭐하러 얘기해”라고 한다. 그리고 카드와 꽃을 만들기 위한 준비물을 아이들에게 알려준다. 왕 교사는 회람에 사인을 해주고 돌려보낸다.

왕 교사는 책을 읽기 전에 다시 아이들에게 손머리를 시킨다. 그런데 아이들이 손머리를 한 채 여전히 소란스럽다. 왕 교사는 한 아이를 호명해서 혼을 낸다. 그리고 아이들에게 한마디도 하지 말라고 한다. 아이들은 조용하다. 그런데 뒤쪽에 앉은 한 아이가 다른 곳을 보고 있자, 왕 교사는 그 아이를 불러 “성조야 말하지 마”라고 하자, 아이는 별 생각 없이 꽤 큰소리로 “네”라고 대답한다. 그러자, 왕 교사는 아이에게 나오라고 하고 다른 아이들은 웃는다. 왕 교사는 성조가 나오자 “야, 너 아이큐가 30이야. 내가 말하지 말랬지”라고 하면서 뿔망치로 한 대를 때린다. 그리고는 “성조야 말하지 마”라고 한다. 그러자 아이가 이번에는 웃으면서 고개만 끄덕일 뿐 대답을 하지 않는다. 그러나 왕 교사

가 다시 한번 성조에게 “성조야 말하지 마”라고 하자, 아이가 대답을 한다. 아이들은 웃고, 왕 교사도 웃으면서 다시 뿔망치로 한 대를 더 때린다. 그리고는 다시 한번 묻자, 아이는 고개만 끄덕인다. 아이는 머리를 만지면서 자기 자리로 들어간다. 이제서야 왕 교사는 다시 책을 읽으려고 한다. 그런데 또 어떤 아이가 뭔가를 질문한다. 왕 교사는 얼른 와서 뿔망치로 한 대를 때리면서, “머리가 나쁜 사람들은 소리가 달라요. 스스로 평가해”라고 한다. 왕 교사는 아이들에게 손도 움직이지 말라고 한다. 왕 교사는 다시 읽기 시작한다. 이제 말하는 아이는 없다. 왕 교사는 책을 읽다가 다시 아이들에게 내용에 대한 질문을 한다. 그랬더니 한 아이가 답을 한다. 그러자 왕 교사는 약간 장난스럽게 “아이씨.. 아이씨”하면서 아이의 머릴 톡 친다. 그리고는 아이들을 향해 “속으로 대답하는 거야. 누가 나오지?”라고 질문하자, 대답하는 아이는 없다. 왕 교사는 웃는다. 책을 조금 더 읽다가 종소리가 나자 수업을 마쳤다.

## 6) 수학 수업

6교시에는 1교시에 예고했듯이 신문에 나온 수학문제를 풀이해주었다. 왕 교사는 일단 수학 문제를 풀게 한 후엔 문제별로 아이들이 얼마나 틀렸는지 확인을 한다. 그래서 아이들이 주로 많이 틀린 문제를 풀이해주고, 또 개인별로 아이들이 어느 정도 틀렸는지 확인을 한다. 확인하는 방법은 다 맞은 사람, 하나 틀린 사람, 두 개 틀린 사람, 세 개 틀린 아동별로 손을 들게 한다. 그리고 수학시간에 많은 문제를 풀이해 주지는 못한다. 그렇지만 자세하게 설명해주는 편이다. 개인적으로 왕 교사는 수업하기 가장 편한 교과가 수학이라고 생각한다. 왕 교사는 지난 해 미리 수학 문제집 원고 집필 작업에 참여하며 6학년 내용을 살살이 검토해 두었다. 문제집 작업 참여 제의를 선뜻 받아들인 것은 그런 작업을 하고 나면 교과 내용을 꿰뚫어 볼 수 있게 되기 때문이다. 교과서가 바뀌었지만 다루는 내용은 중복된다. 수학과는 특별히 재구성도 필요 없고 내용이 어렵지도 않아 교과서대로 수업한다.

## 7) 방과후 : 배구 연습

요사이 방과후엔 지구별 배구대회 연습을 매일 한다. 교장 선생님께서 배구대회 승리에 매우 의욕이 있으시기 때문이다. 배구선수 9명 중 7명은 남교사이며 2명만 여교사이다. 왕교사는 네트 바로 앞에서 수비를 맡고 있어서 빠질 수 없는 위치이다. 매일 반복되는 일상 속에 빠져 있다가 운동장에서 실컷 뛰면서 해방감을 느낄 수 있어 배구 연습이 싫지 않다. 그러나 교장 선생님이 너무 의욕적이라 이겨야 한다는 기대가 다소 부담스럽



게 느껴지기도 한다.

어느덧 학교 퇴근시간이 다 되었다. 오늘은 평소보다 아이들이 들뜨고 산만해서였는지 더 피곤하다. 그렇지만 이제부터 왕 교사는 새로운 일과의 시작이다. 저녁 식사를 시켜먹고, 이일 저일 미뤄둔 일을 해야 한다. 왕 교사는 거의 퇴근 시간에 집에 가는 일이 없다. 사실상 학교 일과가 끝나고 나서야 온전한 시간이 나기 때문에 뭔가를 몰두해서 처리해야 하는 일일 경우는 비로소 그 때부터 그 일들을 할 수 있기 때문이다.

두 교사의 하루 일상을 거칠게나마 그려보았다. 이러한 기술을 통하여 초등학교 교사들의 일상 생활의 특징을 정리하여 보고자 한다. 우선 교사들은 아동과 매우 밀착된 생활을 하고 있다. 교사들 사이에서 아이들과 함께 있다 보면 화장실 갈 시간도 없다고 하는 말을 들을 수 있다. 쉬는 시간이나 점심 시간에도 교실에서 함께 지낸다. 교사들은 이 쉬는 시간에도 온전히 쉬는 것이 아니라 아동들의 정서나 성격 등을 파악하게 된다.

정채연 교사나 왕세준 교사는 모두 교직경력이 10년 안팎의 비교적 노련하고 실력 있는 교사들이다. 초등학교 교사들은 아동과 함께 생활하는데 아동의 생활을 미리 계획하고 예측하는 데에 한계가 있다. 학교 생활에 익숙해진 3학년 아동을 가르치는 정 교사의 경우도 아이들에게 수업 시간뿐만 아니라 일상 생활에서 큰 소리로 또박또박 발표하도록 가르치고 싶지만, 아동 나뭇잎의 특성을 고려하여 신경 쓰고 배려해주지 않을 수 없다. 최고 학년을 담당하는 교사의 경우는 학생들에게 다소 무서우면서도 적절히 숨쉴 공간을 마련해주는 노련한 면을 엿볼 수 있지만, 수업 내용을 주어진 시간에 완전히 다루는 데에는 쫓기는 모습을 볼 수 있다. 계속 교사의 신경을 거슬리게 하고, 수업의 흐름을 방해하는 아이가 있어 왕 교사는 결국 정해진 수업 시간을 넘기며 수업을 마치고 있다. 이처럼 교사들은 각자 수업을 통해 교사가 마음속에 그리고 있는 수업을 진행하려 하지만, 여러 가지 요인으로 인해 마음먹은 대로 수업을 원활히 진행하기란 쉽지 않아 보인다. 수업이란 끊임없이 산만해지는 아동들의 관심과 시선을 강제로 모으려도 모아야 하는 쉽지 않은 일이다. 아동들의 시선을 강제로 모으려고 해도 생각은 딴 곳에 가 있는 아동이 제법 많다는 것도 안다.

수업을 통해서나 일상적인 생활 속에서 아이들이 변화하는 모습은 교사들에게 보람이 된다. 그 보람은 자존감의 확인이기도 하다. 우리는 대개 교사-학생의 상호작용에서 교사가 아이들에게 영향을 끼치는 현상에 관심을 가지게 된다. 그러나 교사도 사람이고, 혼자서 많은 아이들을 하루 종일 상대하는 과정에서 아이들에 의해 상처받을 수 있다. 교사가 아동에게 화를 내는 상황도 그 상황이 지나간 후 교사에게는 상처가 될 수 있다. 정채연 교사는 하루 종일 특히 몇몇 아이들이 계속 수업 진행을 방해하며 신경 쓰이게

하여 다른 날 보다 피곤해 보이고, 버릇없이 구는 한 아이의 말투는 순간적으로나마 화를 돋우기도 한다. 적당히 교사의 말을 무시하기도 하고, 수업시간에 엉뚱한 말을 하기도 하는 등 이른바 “머리가 굵은” 고학년 아동들을 다루는 일도 쉽지 않아 보인다.

초등 교사들이 아이들과 함께 있을 때에는 여유가 없어 보인다. 수업 진행에서도 쫓기고 아동들을 대상으로 처리하여야 할 업무까지 주어질 경우에는 더욱 그렇다. 초등교사는 아동들을 가르칠 때 정말 정신이 없고, 퇴근할 시간이 되면 늘 진이 빠진 자신을 발견하곤 한다. 초등교사들이 바쁜 이유는 고학년의 경우 수업 시수가 많으며 아동들과 밀착된 생활을 하기 때문이다. 저학년의 경우 아동들을 가르쳐야 할뿐만 아니라 집에서 부모가 보살펴주듯 보살펴야 할 즉시적인 상황이 빈번하게 발생하기 때문이다. 이러한 상황은 교사가 미리 계획하고 통제하기 어렵다. 단지 아동들의 상황을 면밀히 살피고 가능한한 예측해가며 잔신경을 쓸 수밖에 없는지 모른다.

아동들을 보살피고 가르치는 일 이외에 해야 할 일이 있다면, 아이를 보면서도 계속 그 일이 머리에서 떠나지 않고, 따라서 아이를 돌보면서도 틈이 날 때마다 그 일을 처리하기 위한 기회를 엿보게 된다. 이러한 경우엔 비록 그 일을 처리하는데 소용된 실제 시간은 얼마 되지 않는다고 하더라도 그 일을 처리하는데 하루 종일이 걸린 것처럼 느껴질 수 있을 것이다.

아동들과 함께 지낼 때 일상적으로 느끼는 소음도 교사를 피곤하게 하는 요인이다. 연구진은 관찰 기간동안 아동들의 소음에 익숙하지 않아 고통스러웠다. 교사들은 아동들이 내는 소음에 익숙해졌다고는 하더라도 조용히 있는 시간보다 긴장감을 늦출 수는 없을 것이다.

## 2. 교직 활동

교과 교육, 생활지도, 그리고 행정 업무 등을 한다는 점에서 초등학교 교사들의 교직 활동은 중등학교 교사들과 다르지 않다. 그러나 초등학교 교사들이 처한 조건의 차이 때문에 같은 범주의 활동을 한다고 하더라도 교사들이 느끼는 것, 더 중시하는 것, 애로 사항 등에서는 다소간의 차이가 있다. 초등학교 교사들은 중등학교 학생들보다 더 어린 아동들을 상대하여야 한다. 아동들은 자신의 표현에 더 미숙하고 욕구 통제의 정도도 상대적으로 낮아 교사의 보살핌을 더 많이 요구하고 있는 것이다. 또한 초등학교 교사는 한 교사가 전공 교과만을 가르치는 것이 아니라 모든 교과를 가르쳐야 한다는 것도 중등학교 교사와 차이나는 점이다. 한 교실에서 같은 아이들과 함께 생활한다는 점 또한 초등

학교 교사들이 처한 조건이라고 할 수 있다.

## 가. 생활 지도

### 1) 일상적인 생활과 지도의 범위

초등교사에게는 교실, 더 나아가 학교내의 모든 생활이 지도의 대상이다. 학교에 있는 동안 교사와 아이들은 교실에서 같이 “산다”. 초등학교에는 교무실이 있지만 교사들 전체 회의 시간을 제외하고는 교사도 퇴근할 때까지 교실에서 지낸다. 고학년의 경우 교과 전담 교사가 담당할 시간이 있을 때를 제외하고는 “내” 학급 아이들과 함께 지내는 것이다. 중등학교 학생들도 대부분의 시간을 교실에서 보내지만 초등학교에 비하면 생활이 훨씬 단순하다. 초등학교 교실의 일상적 생활세계는 어떻게 보면 가정 생활과 더욱 유사한 면이 있다. 여러 가지 반복되는 일상들이 교사의 운영 방식에 따라 정교하게 움직인다. 교사는 잡다한 일상적인 일 모두를 아이들과 함께 하는 것이다. 때로 모르고 넘어가는 일도 있지만 교사는 아이들이 하교할 때까지 아이들과 함께 생활하다 보면 반에서 일어나는 거의 모든 일을 알게 된다. 그 모든 일이 생활이며 또 교사의 “신경” 범위 안에 들어와야 하는 일이며 지도의 대상이 되는 것이다.

쉬는 시간에도 아이들의 안전에 신경을 써야 한다. 쉬는 시간에 서로 싸움이 벌어진 아이들을 진정시키거나 야단치는 일은 일상적인 일이며, 교육적인 관점을 고려하지 않을 수 없는 지도 활동이기도 하다. 쉬는 시간에 교사는 다음 시간 수업을 준비하면서도 아이들의 분위기를 전혀 무시할 수 없다. 이중적으로 신경을 써야 하는 것이다.

이밖에도 점심 시간 이루어지는 급식 나르기, 배식하기, 정리하기 등은 교사에게 여러 모로 신경이 쓰이지 않을 수 없는 일이다. 교사에게는 아이들 안전에 관한 것뿐만 아니라 편식하지 않기, 숟가락 잡기, 깨끗이 먹기 등이 모두 신경 써서 지도하여야 하는 일이다. 많은 교사들은 점심 시간에 성인들끼리 식사하는 것과는 달리 아이들에게 신경 쓰느라 ‘밥이 어디로 들어가는지 모르겠어’ 식사하기도 한다.

아이들은 그들에게 허용적인 교사들을 쉽게 알아차려 쉬는 시간이나 점심 시간에 교사 주위를 맴돌며 교사가 컴퓨터로 무엇을 보는지 살펴보기도 하고 어제 집에서 가족과 함께 있었던 일, 친구와 놀던 일들을 이야기한다. 이러한 지극히 일상적인 일도 교사들에게는 학생 지도를 위한 정보가 된다. 아이들이 무심코 하는 이러 저러한 이야기를 들으며 심리 상태, 가정의 분위기 등을 파악하고 아이들을 어떤 방식으로 대하여야 할지 감을 잡게 된다. 수업 시간에 아이들과 씨름하는 것만으로도 힘들고, 또 아이들에게 허용적

일 경우 통제하기가 어렵다는 것을 경험하게 되면 교사에 따라서는 아이들의 상황을 파악하기는 하되 아이들과 일정한 거리 즉, 아이들로 하여금 선생님이란 집에서 엄마와는 다른 존재라는 것을 자각하고 어려워 할 수 있도록 거리를 유지하여야 한다.

이렇듯 초등학교 교사들은 아이들과 함께 생활한다. 생활하며 시시콜콜해 보이는 것들을 챙겨야 한다. 아이들의 기본 생활 습관이란 매우 사소한 것에서 출발하기 때문이다. 일상 생활이란 사소한 일들이지만 미리 예측하기 어려운 상황들이 빚어지기도 한다. 여러 아동들과 함께 생활하면서 아이들끼리 만들어내는 집단적인 역동의 영향도 있을 수 있다.

중등학교 교사들이 요즈음 40명은 옛날 60명보다 더 힘들다고 하듯, 하루 종일 같은 아이들과 씨름하여야 하는 초등학교 교사들도 아이들 수가 적지 않음을 실감한다. 연구자들이 관찰한 학교는 학급당 학생수가 40명 정도였다. 초등학교 교사는 교실이라는 제한된 공간에서 아이들과 함께 생활하기 위하여 학급에서 이루어지는 여러 일들의 체계를 잡고 질서를 유지하여야 한다. 초등학교의 경우 몇 안 되는 교과전담 교사를 제외하고는 보통교사가 학급을 맡고 있고 이들은 중등학교 교사들에 비하여 아이들과 훨씬 더 밀착해 있다.

이러한 특성은 아동 지도가 더욱 힘들게 느껴지게 하는 요인이 된다. 질문지 조사 결과에서도 보고되었듯이 “요즈음 아이들은 다루기가 힘들다”는 진술에 대하여 중등학교 교사들은 50%정도가 수긍하고 있음에 비하여 초등학교 교사들은 88.8%가 수긍하고 있다(<표 IV-20> 참고). 이로 미루어볼 때 초등학교 교사들은 아이들과의 “씨름”을 힘들게 느끼고 있는 것이다.

아이들과 함께 있는 동안 교사의 직무는 ‘모든 것’이라고 할만하다. 교사가 학교에서 아동이 있는 현장에 있으면서 일어날 수 있는 모든 일이 교사의 신경 썸과 지도의 대상이 되며 교사의 “직무”가 되는 것이다.

## 2) 생활지도와 학급통제

초등학교 교사는 자신의 욕구를 잘 통제하지 못하는 어린 아동들과 함께 밀착되어 생활하며 생활 속에서 예측하기 어려운 일이 일어나기도 하여 가능한 모든 생활을 세심하게 신경써야 하는 교사들에게 가장 중요한 것은 생활지도라고 하는 것이다.

연구자: 학급 운영하실 때 가장 신경 쓰이는 일이 무엇입니까?

구성국: 교사 입장에서는 아이들 통제죠. 여기서 통제라고 표현하는 것이 좀 그런데  
아이들 인성지도, 생활지도지요. 사실 교사 업무가 교과지도 생활지도 이런 거

지만 교사를 힘들게 하는 것은 역시 아이들 생활지도라고 봅니다.

바람초등학교나 시내초등학교에서 연구진이 만난 교사들 중 생활지도를 강조하지 않는 교사는 없었다. 생활지도는 교사들이 학급 내 일상 생활의 질서를 유지하기 위한 것으로 구체적으로 아동들의 안전이 보장되도록 하는 것, 예측하기 어려운 상황 발생 등을 줄이기 위한 것, 교사의 지시에 따르게 하는 것, 수업 시간에 교사에게 집중하도록 하는 것 등이다. 이러한 활동을 하는 방식은 위 교사도 언급하였듯이 현실적으로 아이들에 대한 통제의 모습으로 나타나는 경우가 많다.

일상적인 생활이라는 것은 구체적인 사소한 것들이며 반복적으로 일어나는 것으로 그다지 새로운 것이 없다는 것을 뜻하기도 한다. 그러한 일상적인 생활 속에서 아동들은 부단히 나름의 재미를 찾아서 자신의 욕구대로 움직인다. 교사는 제각기 움직이는 많은 아동들에게 제한된 시간 동안 무엇인가를 지시하고 가르치기 위한 통제는 불가피한 것으로 받아들여진다. 일상적으로 보면 수업시간에 장난치는 아동, 떠드는 아동, 쉬는 시간에 친구를 괴롭히거나 싸우는 아동들에 대하여 그때 그때 지적하고 야단치고 벌주는 일들이 빈번하게 이루어지기 때문이다. 아이들에 대한 이러한 통제는 궁극적으로는 수업 시간과 쉬는 시간 동안의 교실 질서를 유지하기 위한 일이다.

여기에서는 생활지도의 내용을 교실 내 일상 생활을 안정되게 유지하기 위하여 생활의 체계를 잡는 일, 그리고 수업 시간에 교과 활동에 집중시키기 위한 체계를 잡는 일로 나누어 보고자 한다. 이러한 생활지도를 위하여 교사들이 구체적으로 동원하는 방법은 때로 그 내용과 분간하기 어려우나 방법적인 면에서 주로 사용되는 것들을 알아본다.

많은 교사들이 생활지도 혹은 인성지도가 교과지도보다 중요하다 혹은 지식교육보다 중요하다는 말을 한다. 단순히 보면 교사들이 아동들과 지내는 대부분의 시간은 수업 시간이며 교사들이 아동들의 통제에 골머리를 앓는 것은 수업 시간일 경우가 많다. 수업 시간에 아동들에게 교과 수업을 하는 방식 자체가 아동들의 태도 형성에 영향을 미친다는 점을 인정한다면 생활지도와 교과 수업 혹은 지식교육을 굳이 구분하는 것은 문제가 있다. 교과 수업 진행 방식에 관하여서는 절을 달리하여 살펴보기로 하고 여기에서는 교과 수업 시간에 아동을 집중하게 하는 활동을 중심으로 알아보기로 한다.

여기에서는 초등학교 교사의 주요 생활지도 활동을 ‘일상 생활의 질서 유지’와 ‘수업 질서의 유지’라는 두 차원에서 살펴보도록 한다. 수업 시간도 생활의 일부이므로 두 차원을 엄격하게 구분하기는 어렵다. 그러나 편의상 이렇게 나누어 보고 이러한 활동을 위해 동원되는 방법을 알아보도록 한다.

### (가) 일상 생활의 안정화

#### -교실 일 나누어 맡기

아이들이 학교에 등교를 하면 누군가는 우유급식을 위하여 우유를 반에다 들여다 놓고, 누군가 신문을 가져다가 교탁에 올려놓는다. 아이들은 교실에 들어와 신문을 가지고 자기 자리에 앉으며 신문을 펴들고 교사가 내준 아침 활동을 한다. 누군가는 일기를 거두어 교사의 책상 위에 올려놓고 누군가는 보건실에 가서 충치 예방을 위해 불소를 얻어 가지고 온다. 아침 활동 후, 교사가 “불소 양치하자!” 하면 누군가 나와 아이들 입에 한 모금씩 불소를 주입하여 준다. 쉬는 시간에 누군가 나와 칠판을 지우고, 지우개를 털어놓는다. 교사가 말하지 않아도 애국 조회 시간이면 누군가 나와서 텔레비전을 켜다. 수업 시간에 뒷문이 열려 있는 것을 본 교사가 “뒷문은 누구더라?”하면 누군가 나와서 뒷문을 닫는다.

쉬는 시간에 우유를 먹고 나서는 아이들이 우유팩을 납작하게 접어놓으면 누군가는 그 우유팩 다섯 개를 한 우유팩에 집어넣어 우유 배달 상자에 집어넣는다. 점심 시간에는 대여섯 명의 아이들이 급식대를 들고 나가 아이들에게 나누어 줄 음식을 실어 나른다. 비오는 날이면 우산 꽃이를 마련하고 우산을 정리하는 아이가 있다. 이따금씩 교실의 거울을 닦는 아이도 있다. 전 시간에 선생님이 칠판에 쓴 것을 쉬는 시간에 닦는 아이도 있다. 때로는 칠판을 지우기만 하는 것이 아니라 칠판에 큰 글씨로 낙서를 해보기도 하지만 잊지 않고 나와 닦는다. 교사가 날마다 시키지 않아도 일상적으로 이러한 일들이 정교하게 이루어지고 있다.

많은 아이들을 가르쳐야 하는 것, 그리고 같은 아이들과 하루를 함께 지내야 한다는 것 이러한 조건에 대하여 교사는 나름의 학급 운영 체제를 개발하는 것이다. 그 대표적인 것이 1인 1역이다. 학급의 여러 일을 상세화하고 아동들에게 그 일 중의 하나씩을 맡기는 것이다.

1인 1역이 잘되도록 하기 위하여서는 교사가 혼자 상세화하고 임의로 아이들에게 맡겨서는 안된다. 일을 상세화하는 과정, 아이들에게 맡기는 과정을 아이들과 함께 하는 것이 더욱 효과적이라고 생각한다. 이 과정에서 아이들은 자신이 하고 싶은 일을 정하기도 하고, 한 가지 일에 여러 명이 지원할 경우 가위바위보를 통해 결정하기도 한다. 1인 1역의 경우는 여러 아이들이 학급 일에 참여할 수 있다는 점에서 학생수가 많다는 것이 그다지 문제되지 않는다.

교사들은 “아이들은 무엇인가를 시키면 좋아한다”고 말하곤 한다. 많이 즐었다고 하나 여전히 많은 아동을 상대하는 교사와 일대일 상호작용이 제한될 수밖에 없는 상황에서 아동들은 교사가 학생에게 심부름을 시킬 경우 그 심부름이 좋아서라기보다 교사가 시켰

다는 점에 더 의미를 두는 것이다. 따라서 교사가 아이들에게 무엇인가를 시킬 때 누구를 시킬 것인가를 결정하는 것은 매우 중요한 문제이다. 자칫하면 아이들에게 편애한다는 평판을 들을 수 있기 때문이다. 초등학교에서 아이들에게 가장 민감한 문제가 편애이다. 교사가 의도하였건 그렇지 않건 아이들이 교사에게 편애를 느끼고, 그로 인한 불만이 제기된다면 교사로서도 부담스러운 일이다. 이러한 부담에서 벗어나고 또한 교실 생활의 질서를 잡기 위하여 바람초등학교 고성수 교사는 1인 1억 훈련을 철저히 한다고 하였다.

고성수: 아이들이 습관화가 되어야 하잖아요. 그러면은 일단 선생님이, “누구야? 수정아 나와서 분필통을 가져와라” 그러면 처음에는 가지고 와요. 다음에 “수정아 분필통” 하면 뭐지 멍해요. 습관화가 안되었기 때문에. 그러면 또 반복하거든요. 한 10번, 20번 반복하다 보면 “수정아” 이렇게 손짓만 해도, “네” 하고 갖다 놔요. 이게 무슨 말이나. 모든 것이 학급에서 모든 돌아가는 것이 이 한 달 사이에 제가 봐서는 한 달 사이에 아이들과 씨름해요. 아이들이 까먹으면 또 가르쳐주고, 아이들이 또 잊어버리면 또 가르쳐주고. 또 딴 짓하면 또 하고, 또 주의 주고, 또 지도하고, 그게 얼마나 힘들겠어요. 자기들은 한번씩이지만 저는 39명을 계속 하루에도 수십 번 씩 가르쳐야 되잖아요. “야! 페트병은 여기다 버리지 말라고 했지? 누가 버렸어? 휴지통에다 누가 버렸어? 왜 병은 강통이랑 분리 안 해!” 다 일일이... 그게 한달 사이에 지도가 이루어진다고 봐요.

연구자는 고성수 교사의 학급 관찰에서 1인 1억이 어떻게 이루어지는 볼 수 있었다. 하루는 아침에 교사가 “오늘 불소 양치라고 했지, 1인 1억 안 하나?”라고 하자 한 학생이 일어나 보건실에서 불소 양치를 가져 왔다. 쉬는 시간을 마치고 수업을 하려는 데 뒷문이 열려 있자, “뒷문 누구지?” 하니 다른 학생이 열른 일어나 문을 닫고 자리에 앉았다.

수업의 맥락이나 일상적으로 반복되는 일에서나 교사가 학생을 지명하는 상황은 늘 있게 마련이다. 그런데 일상적으로 반복되는 일을 매일 누구를 시켜야 하는지 매번 판단한다는 것 자체가 신경 쓰이는 일이다. 이러한 일상적인 일은 일정 기간 책임을 맡기는 편이 더욱 효율적이다. 1인 1억은 이러한 상황에서 등장한, 교사들 나름의 효율성을 추구하는 동시에 편애를 하지 않는다는 공정성을 얻을 수 있는 장치이다.

이러한 1인 1억은 많은 교사가 학급을 운영하기 위하여 택하고 있는 방식이나 모든 교사가 택하고 있는 것은 아니다. 1인 1억을 하게 되면 예를 들어 쓰레기통을 버리는 일과 같이 아이들이 싫어하는 일을 맡은 아이는 계속 같은 일을 반복하여야 한다는 문제가 있다고 판단한 교사들은 1인 1억을 주기적으로 바꾸어 주기도 하고 다소 변용하여 적용하기도 한다. 다음은 시내초등학교 6학년 한 학급의 1인1억 표에서 아동이 하는 역할들

을 열거하여 보면 다음과 같다.

교탁정리, 주전자 관리, 거울 관리, 커튼 관리, 작품 정리, 학급 문고, 특별실 청소, 출입문 앞, 출입문 뒤, 창틀 먼지, 우유, 오르간, 청소함 관리, 사물함(남), 사물함(여), 인쇄물, 우산관리, 식물화상기, TV 관리, VTR관리, 폐휴지통, 녹음기, 폐건전지, 신문, 복도, 신발장 정리, 칠판 지우기, 책상 닦기, 책상줄 맞추기, 선풍기<sup>6)</sup>

1인 1역을 몇 가지 일을 한 범주로 묶고 조를 편성하여 일의 영역과 조를 연결짓는 것이다. 예를 들어 1조가 하여야 하는 일로 교탁정리, 주전자, 거울 관리, 우유 등을 맡기고 그 조 내에서 어떠한 방식으로 일을 나누어 맡고 돌아가며 맡는지는 아이들이 스스로 정하게 하도록 하는 것이다. 그리고 주기적으로 조별 일의 영역도 바꾸어준다.

이렇게 할 경우 교사는 특정한 일을 누가 하는지 늘 정확히 기억하기 어렵다. 창틀에 먼지를 닦아야 할 때 1인 1역을 맡겨놓은 경우에는 그 역할을 맡은 아동에게 바로 시킬 수 있으나 조를 단위로 맡겨 놓았을 때에는 그리고 조 구성원들이 역할을 돌아가며 맡을 경우 그 조에서 누가 그 일을 맡았는지를 확인하여야 한다.

1인 1역 제도를 시행하거나 혹은 그를 변용한 제도를 시행하거나 이러한 일이 체계적으로 이루어질 수 있도록 학년초에 아이들을 훈련시키는 것은 교사의 몫이다. 누가 어떤 일을 하여야 하는지를 매번 확인하고 지적하는 일을 반복하여 교사가 굳이 시키지 않아도 운영될 수 있도록 만든다.

#### **-아이들과 교감 통로 유지하기**

초등학교에서 교사들이 아이들에게 교과지도 이외에 강조하는 것 중의 하나는 일기 쓰기이다. 때로는 학교 차원에서 장려되기도 한다. 학교 차원에서 장려되건 혹은 그렇지 않건 많은 교사들이 일기 쓰기의 중요성을 강조한다. 일기 쓰기를 지속적으로 하기 위하여 교사는 매일 혹은 주 1-2회 검사를 한다. 일기 쓰기는 교사가 학생들의 생활과 정서를 파악할 수 있는 중요한 정보원이 되기 때문이다. 학생 개개인의 가정 생활과 고민, 학급 내 친구 관계 등을 파악하여 그에 적절한 대처를 할 수 있다. 바람초등학교 고성수 교사와의 면담 자료는 일기를 어떻게 활용하는지를 잘 시사한다.

고성수: 일기 검사를 하면 많이 나오구요. 일기 검사를 하면 아이들은 대개 의외로 단

---

6) 역할마다 대체로 1명씩 배정이 되어 있으나 일에 따라 2명 이상이 배정된 경우도 있다. 작품 정리, 학급 문고, 특별실 청소, 복도는 2명씩 배정이 되어 있고, 우유는 1주일마다 번호 순서대로 2명씩 교체된다. 신문은 요일별로 1명씩 배정되어 있다.



순해요. 그래서 자기들이 했던 일을. 그 날에 가장 큰 이슈, 속상했던 일, 괴로웠던 일, 아니면 좋았던 일.. 뭐 이런 핵심적 사항은 최소한 4명, 5명 정도는 일기에 꼬박 적어요. 그럼 제가 몰랐던 그런 내면적 사유까지도 거기서 다 알게 되요. 거기서. 그리고 아이들 중에서 고자질이라고 하는데 아주 그걸 가지고 위협심을 가지고 고자질을 하는 애들이 많아요. 꼭 누구 때문에, 누구 때려요.. 이런 식이 아니라 ‘선생님.. 제가 보니까 누가.. 누구를 괴롭히는 것 같습니다..’ 제가 도저히 힘이 안되서.. 선생님이 좀 어떻게 해주십시오. 이렇게 말하는 애들도 있어요.

아동의 일기 검사를 통하여 아동에 대한 정보를 얻을 수 있을 뿐만 아니라 학생과 친밀한 의사소통의 통로가 되기도 한다. 일기 쓰기를 강조하는 교사들은 아동이 쓴 일기에 코멘트를 달아준다. 짧게는 한 줄, 길게는 서너 줄 일기를 읽고 교사가 느낀 점과 조언을 써준다. 교사가 일기에 달아주는 코멘트에 의해서 아동이 일기 쓰기에 부여하는 의미가 달라진다. 교사의 코멘트가 아동에게 의미 있게 받아들여질 때 더욱 정성스럽게 쓰는 것이다. 저학년의 경우 아동이 컴퓨터 게임을 하였다고 일기에 쓰면 교사는 “컴퓨터 게임 재미있지? 그러나 너무 오래하지는 말았으면 좋겠다”고 코멘트를 달아놓는다. 저학년 아동은 그것을 읽고 마치 교사가 직접 자신에게 그 말을 한 듯, 코멘트 밑에, “알았어요, 선생님.”이라고 적기도 한다.

교사들은 일기 지도의 딜레마를 알고 있다. 일기는 교사에게 보이기 위하여 쓰게 될 경우 일기 쓰기 본연의 효과를 거두기 어렵다. 일기 지도의 역효과를 막기 위하여 교사들은 나름대로의 대처 방안을 마련하기도 한다. 바람초등학교의 소연주 교사는 교사가 읽지 않기를 원하는 일기는 접어두면 읽지 않겠다고 약속하고 그 약속을 지킨다. 자신만의 내밀한 세계가 형성되는 고학년 학생의 특성을 인정해 주는 것이다.

이러한 일기 검사는 교사가 구체적인 개개 아동에게 “난 네게 관심을 가지고 있다”는 메시지를 지속적으로 주고 있는 것이다. 자신에 대하여 알고 있다고 아동이 느끼면 일상 생활에서 교사의 기대를 의식하게 된다. 아동이 교사의 기대를 의식하게 되면 교사가 아동들에 대해 요구하는 것에 더 잘 따르게 하는 효과를 거둘 수 있는 것이다.

아동들로 하여금 교사의 기대를 의미 있게 고려하게 되는 것을 교사들은 매우 중요하게 생각한다. 교사들은 아동들이 교사의 관심을 받고 있다고 느끼고 그것이 진심으로 아동을 위한 것이라고 믿게 되면 공부도 저절로 하게 된다고 믿는다.

#### **-문제 행동 확산 막기**

초등학교 아동들에게 문제아라는 말이 그다지 어울리지 않을 수 있다. 그러나 교사의 지시에 잘 따르지 않는 학생은 어느 학년이나 있게 마련이다. 고학년의 경우는 적은 수

이기는 하나 가출, 폭력 등이 문제가 된다. 이러한 학생들은 대체로 “꼬리표”가 달려서 진급을 하게 된다. 이전 학년의 담임 교사에 의해 요주의 인물로 지목된 아동을 그렇게 부른다. “꼬리표”가 붙어 있는 학생들의 심중팔구는 가정에 문제가 있다. 결손가정이거나 부모가 있다고 하더라도 보살핌을 받지 못하는 아동이다. 그러한 아동은 정서적으로 안정되지 못하여 주의가 산만하거나 학교 생활에 충실하지 못하여 교사의 일차적인 통제 대상이 되기 쉽다. 교사들은 다른 아동들에 비하여 이러한 아동의 통제에 더욱 어려움을 느끼게 되고 학년이 올라가며 꼬리표가 붙게 되는 것이다.

이런 아동에 대한 통제에 신경을 쓸 수밖에 없는 것은 그 아동들에 대한 통제가 느슨해질 경우 그 아동이 교실 질서를 깨뜨리는 행위를 하게 되고 그것이 다른 학생에게도 확산되기 때문이다. 따라서 적절한 시점에 넘어야 하지 말아야 할 선을 교사가 확인해주는 것이다.

고성수: 건우 같은 경우에는 놔주면 막 한도 끝도 없어요. 그래서 가끔씩 한번 잘못할 때마다 불러 따끔하게 혼을 내주죠.. 이게 뭐 그 아이가 미워서 그런 게 아니라 일탈하려는 그런 거를 막는 거죠.. 안쪽으로 .. 수시로. 제가 판단하기에 애가 해이해 지고 뭔가 튀어나올 것 같다 그러면 그걸 말 할 수 없어요. 그 상황에서 예를 들면 막.. 안 그러다가 여자 애들 한 두 번 괴롭히기 시작하고 막 그런 거예요. 과거의 그게 나오는 거예요. 그럼 그때 빨리 끊지 않으면 선생님 이 방관하고 있으면 ‘신난다’ 계속 그러는 거예요. 거기서 하나가 무너지면 또 다른 게 나오고. 그때마다 한번씩 조여줘야 되요. 조인다는 표현이 좀 그런데 그러니까 정신 차리게 하는 거지요.

고학년일 경우 친구관계가 넓어지고 같은 학년의 친구들이 여러 반에 분포되어 있기 때문에 요주의 학생의 통제에 실패하면 담임 학급만의 문제가 아니라 학년의 문제가 되기도 한다.

통제가 어려운 학생들이 몇 명이나 되느냐에 따라 교사의 어려움이 비례한다. 교사에 따라서는 이러한 아동에 대해 무서움을 느끼기도 한다. 바람초등학교의 고학년 동학년 회의에서 이은주 교사와 서수연 교사 사이에 주고 받은 말의 일부이다.

이은주: 아이들이 무서워. 어떻게 해도 말을 안 들어.

서수연: 나도 무서워.

이은주: 아이들 무서운 사람이 그렇게 잡아?

서수연: 방학 끝나고 개학하면 그런 애들이 좀 두렵잖아. 그런데 평소에도 그런 기분

이 들 때가 있어.

면담 자료에 의하면 한 교사는 교사의 통제 범위를 넘어서려는 대여섯명의 아이들로 인하여 학년초부터 계속 신경을 곤두세우고 있었으며 그 아이들로부터 미약하나마 신뢰를 얻게 되었다는 생각이 들 무렵에야 다른 학생들이 보이기 시작하였다고 고백하였다.

#### **-부재시 반장에게 권한 이양하기**

학교마다 차이가 있으나 4학년부터 학급 임원을 선출하고 자치활동 프로그램을 운영한다. 그러나 교육과정상의 자치활동, 즉 어린이 회의 시간에서의 활동보다 일상적으로 교사로부터 위임받은 역할이 아동들에게는 더 중요하게 받아들여진다. 요즘에는 과거에 비하여 성적 우수아들이 뽑히는 경향도 줄어들었다. 또한 임원이 아이들에게 군림하는 것이 아니라 “봉사자”라는 것도 강조된다.

그러나 대개 교사들은 학급 임원, 그 중에서도 반장에게는 교사의 권한 일부를 부여한다. 그것은 교사가 학급에서 아이들과 함께 생활하지만, 동학년 회의가 있을 경우, 혹은 교무실에 일이 있을 경우, 학급 관리를 위한 보조 인력이 지원되지 않는 상황에서 학급 관리자가 필요하기 때문이다. 김영천(1997)의 연구에서는 반장의 입장 혹은 반장과 상호 작용하는 다른 학생들과의 관계가 부각이 되었다. 반장은 나름의 딜레마가 있는데 그것은 담임 교사로부터 위임받은 권한이 불안정하다는 데에서 연유하는 것이라는 점을 밝히고 있다. 교사의 입장은 그다지 드러나지 않는다.

반장의 주된 역할은 교사 부재시 학급 관리를 하는 것이다. 교사는 반장이 아이들 사이에 리더십을 발휘해주면 학급 운영이 훨씬 수월하다고 느낀다. 그러나 요즘 아이들은 예전과 같이 반장을 선망하기는 해도 반드시 모범생을 선출하는 것은 아니기 때문에 경우에 따라서는 반장에게 많은 역할을 맡길 수는 없다. 교사 부재시 아이들이 교사의 시선 대신 반장의 시선을 의식하도록 하는, 그리하여 아이들이 많이 풀어지는 것을 방지하는 것이다. 아이들이 많이 풀리면 지나치게 떠들어 옆 반에 피해를 주거나, 교사가 없어 긴장이 풀어질 때 발생할지도 모를 사고의 위험을 미연에 막기 위한 것이다.

바람초등학교 5학년 고성수 교사 학급의 반장 희재는 이른바 “일썹”인 아이이다. 4학년 때 담임 교사는 그 아이 때문에 속이 많이 상하였다. 그러나 고성수 교사는 별 문제가 없는 아이라고 보고 있다. 그 아이에게는 다소간의 카리스마가 있어 아이들이 따른다. 단지 교사와 성향이 맞지 않는 것을 아이가 적극적으로 표현할 뿐이다. 고 교사는 아이들에게 인기가 있는 그 아이가 반장이 된 후 아무 문제가 없다고 하였다. 다른 반의 이른바 ‘노는 아이들’과 어울리기는 하나 사고를 칠만한 아이라고는 판단하지 않는다. 고 교사가 그 아이에게 맡긴 일은 교사가 교실을 비울 때 분단별로 떠드는 아이의 수를 표시하거나 직

접 이름을 적는 것이다. 떠들다가 조용히 하면 이름을 지워주기도 한다. 수업 시간에 열심히 발표하지는 않지만 수행 평가나 진단 평가를 해보면 학업 성취도 제법 높다.

4학년 최서연 교사는 학급 반장 동명에게 교사가 학교 행사 업무로 교무실에 갈 때 수학 문제 답 맞추는 역할을 부여하였다. 반장이 수학 익힘 책에 나와 있는 문제 순서대로 답을 부르면 아이들이 스스로 채점하도록 하는 것이다. 최서연 교사는 교무실에서 일을 마치고 교실에 돌아와도 아이들이 반장과 조용히 답을 맞추고 있는 것을 확인할 수 있다. 교사가 없으면 반장에게 교사 대신 학급을 관리할 수 있는 권한을 다소 부여한다고 하더라도 모든 반에서 그것이 효과적으로 되는 것은 아니다. 최 교사의 반처럼 교사가 있을 때나 없을 때나 비슷한 정도로 학급을 조용히 유지시키기 위한 한 가지 방법은 그렇지 않은 경우 학생들에게 벌을 주는 것이다. 학년초에 아이들로 하여금 교사가 없어도 조용하지 않으면 치러야 할 대가가 크다는 것을 알게 하는 것이다.

교사가 반장에게 교사가 교실을 비울 때 혹은 바쁠 때 학급 관리 역할의 일부를 위임하고, 그것이 아이들에게 반장의 가장 중요한 역할로 받아들여지는 것은 과대 학교에서 많은 학생들을 가르쳐야 하며, 교사에 대한 보조 인력이 부족하다는 데에서 기인하는 것이다.

#### (나) 수업 시간의 집중

교사들은 생활지도를 교육활동을 제대로 하기 위한 전제 조건으로 받아들인다. 물론 교육활동 가운데에서도 생활지도가 이루어진다고 생각하지만 수업을 하기 위하여서는 아이들이 조용히 있어야 한다거나 교사가 요구하는 바에 따르는 것이 선행되어야 한다고 본다. 교사가 교과 지식을 다루는 방식에 따라 아동이 집중하기도 하고 학급의 질서가 유지되기도 한다는 점에서 지식을 아동에게 가르치는 방식을 생활지도의 차원과 별개로 살펴보는 것은 문제가 있다. 수업의 진행방식, 형태는 다음절에서 다루어지므로 여기에서는 교과를 다루는 방식 이외에 교사들이 아동들을 집중시키기 위해 하는 기술들을 알아본다.

##### - 일상 생활과 구분 하기

교사들의 진단에 의하면 이른바 열린 교육 이후에 아동들이 수업 시간에 직접 활동하고 돌아다니며 더욱 통제하기 어려워졌다고 한다. 활동과 생활을 통한 학습 추구는 일상 생활과 교육 간의 경계를 약화시킨 듯하다. 또한 하루 종일 교실에서 교사와 학생이 함께 지내다 보면 자칫 수업과 일상 생활의 경계가 불분명해질 때가 있다.

이러한 상황 탓인지 교사는 수업 시간에 “수업 상황”임을 확인하려는 기제를 마련하기도 한다. 수업 시간의 발표 태도는 그 예이다. 수업 시간에 발표할 때는 반드시 손을 들

것, 교사의 지명을 받으면 “OO가 발표하겠습니다”라고 말하며 존대말을 써서 발표할 것 등도 훈련한다. 이렇듯 수업 시간의 발표 방식을 형식화시키는 것은 일상 생활과 교육활동을 구분짓는 의미를 지닌다고 볼 수 있다.

수업 시간에 발표 방식을 형식화하는 것은 학생들로 하여금 더 긴장하게 하고, 일상적인 생활이 아닌 교사에게 집중하여야 하는 수업 상황임을 인식하도록 하는 효과가 있다고 본다. 3월에 훈련이 되었으나 이러한 말투가 일상적인 대화와 다르다보니 아동들이 잊을 때가 많다. 학급 관찰이 이루어졌던 5월에도 이를 지적하는 모습을 볼 수 있었다. 수업 관찰을 통해 볼 때 늘 이러한 방식으로 질문과 답이 이루어지는 것은 아니었다. 때로 학생이 “OO가 발표하겠습니다”라고 말하지 않더라도 그냥 넘어갈 때도 있었다. 대체로 수업 시간에 아동의 집중이 약화되었을 때, 교사는 이러한 약속을 상기시켜 아이들을 긴장시키는 것이다.

#### <시내초등학교 3학년 과학과 수업>

교사: 자 선생님이랑 정리해 봅시다. 어제 온도 재는 거 했을 때 온도가 높은 곳은 어떤 곳이다! (교사는 자신의 손을 들어 아이들로 하여금 아는 경우 손 들 것을 요구한다. 그중 한 아동을 지명한다.)

진수: 뜨거운....

교사: 다시!

진수: 뜨거운

교사: 다시!

진수: 진수가 발표하겠습니다. 뜨거운 곳은 온도가 높고....

#### -신호 체계 만들기

많은 아이들과 쉽 없이 씨름을 하여야 하는 초등학교 교사는 아동들과 신호 체계를 만들어 목을 아낀다. 아이들 통제를 위하여 반복적으로 모든 아동들이 들을 수 있을만큼 큰 목소리를 내는 목 건강 상 좋지 않기 때문이다. 교사들도 교사가 크게 소리를 질러 아동을 주목하게 하기보다 오히려 작은 소리를 내어 아동의 집중을 끌어야 한다는 것을 알고 있지만 늘 그렇게 될 수 있는 것은 아니다.

이런 상황에서 교사는 신호 체계를 만들어 아동을 움직인다.<sup>7)</sup> 예를 들어 바람초등학교

---

7) 신호는 수업 시간에 아동을 집중시키기 위해서만 있는 것이 아니다. 시내초등학교 정채연 교사는 2교시 후 아동들의 기초 체력을 향상시키기 위하여 운동장을 뛰고 오라고 할 때 들어올 시간을 알리기 위하여 창문에 붉은 색지를 올려 놓는다. 그것은 아동들에게 “들어 오라”는 신호이다.

조영경 교사는 수업 중 소리가 나면 아이들은 정해진 노래를 부르며 자리에 앉아야 한다. 시내초등학교 문성현 교사는 교탁에 놓인 종을 한번 치면 모든 아들은 손을 머리 위에 얹어야 한다. 종을 두 번 치면 의자를 책상에 바짝 당겨서 앉아야 한다.

말 없이 종이나 색지로 신호를 만들기도 하고 간단한 말로도 신호를 만든다. 문성현 교사가 “태극기!”라고 하면 아이들은 두 손을 무릎에 모으고 태극기를 응시하여야 한다. 이러한 훈련은 학년초에 이루어진다. 예를 들어 교사가 “1학년 3반!”하고 외치면 아들은 일제히 “네, 네, 선생님!” 혹은 “네, 네, 네네네!”라고 답하여야 한다. 이렇게 한꺼번에 답이 나오지 않으면 계속 반복하도록 하고, 반복의 효과가 있도록 상과 벌의 방법을 동원하기도 한다. 그러면 아들은 일제히 하나로 답하며 교사에게 집중하게 되고, 이 집중하는 순간에 교사가 수업을 계속 진행할 수 있게 되는 것이다. 교사가 아동의 집중을 요구하는 방법은 이러한 대답 뿐만이 아니다. 저학년의 경우는 다양한 노래를 활용한다. 교사가 아동들이 산만해질 때, 혹은 조별 활동을 마치며 교사에게 주목하도록 요구할 때 교사가 “흑부리 영감님!”이라고 외치면 아들은 노래를 부르기 시작한다. 노래에는 울동까지 함께 하는 것이 대부분이다. 노래가 끝날 때 울동은 대개 손을 무릎에 하거나 앞에 모으는 것이 많다. 바람초등학교 조영경 교사는 수업 중이 치면 아동들에게 노래를 부르게 하여 수업 준비를 하도록 하고 있었다.

흑흑흑흑 흑부리영감님, 안경 영감님, ...랄랄랄라 랄랄랄라 손을 무릎에.  
오이밭에 오이가 길쭉 길쭉 고추 밭에 고추가 삐죽삐죽 딸기밭에 딸기가 탕글탱글...  
도깨비 뺨스는 더러워요. 이천년동안 안 빨았대요. 냄새나요. 더러워요...  
개구리 한 마리 장독대에서 폴짝 뛰다가 머리가 깨졌어 병원에 갔더니 의사 선생님이  
에헤- 장독대에서 폴짝 뛰니까 머리가 깨졌지 머리가 깨졌지.

정도 차이는 있으나 대체로 교사들은 3월초에 아동들을 “잡는다.” 1년 동안 잘 지내기 위하여 이 때에는 다른 무엇보다 이것이 중요하다. 즉 수업 시간에 진도 나가는 일보다 아이들과 한 반에서 함께 생활하며 수업 시간 교사가 요구할 때 교사를 쳐다보고 집중하는 훈련을 한다. 바람초등학교 6학년 왕세준 교사가 3월에 반 아동들과 하는 훈련을 볼 수 있었던 옆반 오지영 교사는 당시의 상황을 이렇게 소개하였다.

오지영: 진짜 엄격하시고 철저하시니까. 학기초에 애들이 죽더라구요.

연구자: 3월 한 달을 우리가 와서 봐야될거 같아요.

오지영: 그때 보셔야 될 거 같아요. 그때는 술반은 진짜 수업 안하더라구요. 저희 반이

진도 몇 단원까지 나갈 때 그 반 진짜 수업 하나도 안하고 계속 훈련만 받는 거예요.

연구자: 어떻게 훈련을 받아요?

오지영: 예를 들어서 선생님 바라보기. 그리고 그게 필요해요. 술반은 안 되는 애들이 많았으니까. 애들 구성상. 그 다음에 누구 하나라도 말을 하면 집에 못가는 거야. 세 시까지 남기신 적도 있어요.

연구자: 무슨 말을 하면

오지영: 선생님을 바라보고 선생님 이야기만 들어야지. 누구 하나가 말을 했다, 그러면...

연구자: 아, 예.

바람초등학교 왕세준 교사의 하루 생활 기술에서 보았듯이 아동들이 교사를 무서워하여 꼼짝 못하는, 그런 반 분위기는 아니었다. 쉬는 시간에 교사에게 친밀하게 이야기를 나누는 비교적 자유스러운 편이라고 할 수 있다. 그러나 그러한 분위기를 유지할 수 있는 것은 학년 초에 아이들을 잘 훈련시켰기 때문이다.

이러한 훈련은 학급 생활의 기초가 된다. 교사가 의도한 바를 실현하기 위하여 아이들이 교사에게 집중을 하여야 하기 때문이다. 아동에 대한 통제는 교사가 교육활동을 하기 위해 선결되어야 할 것이며 동시에 그 자체가 교육활동이기도 하다. 개별 학생이 아닌 집단의 학생을 가르쳐야 하는 교사로서는 불가피한 것이다. 아동 개인이 옆 친구와 “이야기”하는 것은, 교사가 설명하고 있는 수업 맥락에서는 수업을 방해하는 “떠드는” 것으로, 몸을 움직이는 것은 “나대는 것”으로 규정될 수밖에 없다. 이는 수업 진행을 방해하였을 뿐만 아니라 집중하고 있는 다른 학생을 방해하는 것으로 “통제”의 대상이 된다.

#### (다) 지도 방법

##### -반복 훈련

다소간의 정도 차이는 있다고 하더라도 교사는 아동에게 1년 동안 함께 살며 지켜야 할 것을 강조하고, 교사가 가치롭게 생각하는 것이 무엇인지를 분명하게 전달하여야 한다. 대개 3월초 새 학년도가 시작될 때 교사와 학생은 새로 만나 서로간에 적응하는 시기를 보낸다. 단지 그냥 시간을 보내며 서로 탐색하는 것이 아니라 교사의 의지가 적극적으로 개진된다.

정도 차이는 있으나 대체로 교사들은 3월초에 아동들을 “잡는다.” 1년 동안 잘 지내기 위하여 이 때에는 다른 무엇보다 이것이 중요하다. 즉 수업 시간에 진도 나가는 일보다 아이들과 한 반에서 함께 생활하며 반드시 지켜야 할 규칙과 교사의 요구에 익숙해지는

것을 훈련하는 일이 더 중요한 것이다. 1인 1역 시행, 종소리나 간단한 지시 등 교사가 신호를 만들어 아동에게 익숙하게 하는 것 등은 대개 교사에 의해 반복 훈련을 통해 습관화하는 것이다. 반복 훈련을 통해 습관이 형성되도록 하며, 학년초에 정한 규칙을 어기거나 교사가 요구하는 바를 제대로 이행하지 않았을 때 다음에 살펴 볼 몇몇 아동 혹은 집단 전체에게 힘든 벌을 주는 방법이 주로 활용된다.

#### -상과 벌

교실을 통제하기 위하여 가장 일상적으로 쓰이는 방법이 상벌제이다. 특히 최근에 초등학교 교실에서 스티커제는 매우 확산되어 있다. “학생들을 다루기 위하여 스티커와 같은 상벌제는 불가피하다”는 의견에 대하여 초등학교 교사의 31.1%는 ‘매우 그렇다’라고 답하였으며, 53.3%는 ‘다소 그렇다’고 답하였다. 스티커제의 필요성에 84%정도의 교사가 동의하고 있는 셈이다.

스티커를 운영하는 방식은 다소간의 차이가 있으나 많은 교사들이 학년을 막론하고 활용하고 있다. 스티커를 발급하는 교사에 따라 종류와 강조되는 바에 다소 차이는 있다. 아동의 행동 강화와 통제를 위하여 활용하는 스티커제와 유사한 것으로 점수제, 카드제 등 여러 가지가 있을 수 있다. 점수제는 스티커를 주는 대신 점수를 주고 감점이 가능하다. 카드제는 예를 들어 그린, 옐로, 블루 등의 카드를 만들어 벌과 상으로 활용하는 것이다.

교사가 스티커를 발급하는 영역은 교사에 따라 차이가 있다. 대체로 수업 시간의 학습 태도 영역에 가장 많이 활용한다. 그러나 교사가 의도한 활동의 효과를 높이기 위하여 일기 쓰기, 독서록, 폐휴지 수거 등의 활동에 대하여서도 스티커제를 활용한다. 일기 쓰거나 독서록에 대하여 스티커제를 운영할 경우 대체로 한 달간 일기를 가장 많이 쓴 아동, 독서록을 많이 쓴 아동에게 ‘왕’ 혹은 ‘박사’의 칭호를 부여하여 그에 대한 보상을 한다. 그 보상은 교사 개인 수준에서 마련하는 것이다. 담임 교사가 발급하는 상장일수도 있고, 작은 상품이 수반되는 것일 수도 있다. 바람초등학교 최서연 교사는 스티커 대신 ‘칭찬빨대’라는 것을 활용하는데 칭찬을 받은 학생에게 빨대를 나누어주고 일주일동안 그 개수가 많은 아이들과 토요일에 겹라면 먹기를 하자고 하였다. 시내초등학교 원영희 교사는 한달에 한번씩 책을 시상하였다. 또한 메달 받는 학생이 고정되는 것을 막기 위하여 이전 시상자를 제외하는 원칙을 가지고 있었다.

많은 교사들이 스티커제도나 점수제를 활용하나 이에 대해 부정적인 의견을 지닌 교사도 있다. 바람초등학교의 5학년을 맡고 있는 고성수 교사는 스티커 제도가 아이들의 내면을 변화시키기보다 겉으로 드러난 행동을 변화시키는 것에 불과하다고 보아 시행하지 않는다고 하였다. 한 초임교사는 면담 과정에서 스티커 제도의 교육적 의미에 대해



부정적인 견해를 가지고 있었다.

면담자: 스티커 제도에 대하여 어떻게 생각하세요?

김준형: 스티커 상벌 제도인데... 그런 걸 안하고 있어요.

면담자: 왜 안하고 계시죠?

김준형: 말처럼 인간을 사육하는 것도 아니고 훈련시키는 것도 아니고 저는 그런 게 싫었거든요. 뭐..종 치는 거, 파블로프의 개처럼 종 치는 이런 것도 굉장히 싫었어요. 종치고.. 이게 사람인가요. 조용히 하자 딱 그러면 애들이 놀다가도 조용해질 수는 분위기가 되야죠. 그래야만 자기 스스로 학습할 수 있는 능력이, 통제할 수 있는 능력이 되는 거지, 인내심을 기르는 거지. 뭐 이런 것은 바람직하지 못하다 이렇게 생각했거든요. 그래서 그것을 안 했었어요. 훈련이다 그 것은.

행동주의 심리학에 대한 비판 의식을 지니고 있는 이 초임교사는 스티커제도에 교육적 의미를 부여하지 않고 있었다. 스티커 제도에 대하여 “교육”이기보다 “훈련”으로서의 의미를 부여하고 있었던 것이다. 그러나 이 초임 교사는 아이들 통제에 곤란을 느끼고 뚜렷한 대안을 찾지 못하여 결국 자신의 교육적 소신을 지키기보다 통제의 효과를 우선 하기로 하였다고 고백하였다.

면담자: 선생님께서 학급 통제를 위해서 각별히 고민하시고 시도하고자 하는 것이 있다면 어떤 것들이 있죠?

김준형: ....상, 벌, 보상 그런 것을 상점, 벌점 해가지고 그걸 시도하려고요. 민주적인 것을 약간 전제적인 것으로 독재적으로 해보려고 바뀌고 있어요. 그런 것이 없으면 애들이 안 잡히니까요. 안 잡히면 뭔가 할 수가 없어요. 아무 것도 할 수가 없어요.

스티커제로 교사가 의도한 행동을 강화하기도 하나 학급의 질서를 깨뜨리는 경우나 교사가 의도한 대로 잘 따르지 않는 경우에 체벌을 가하기도 한다. 체벌에는 여러 가지가 있겠으나 주로 때리거나 벌을 세우는 방법이 많이 활용된다. 체벌에 대한 부정적인 의미를 약화시키기 위하여 교사들은 아동들에게 매를 “보약”으로 부르기도 하고 의자에 앉는 것처럼 쪼그리는 벌을 “투명의자”로 부르기도 한다. 특히 저학년일수록 체벌이 교사의 감정에 의하여서가 아니라 아동에게 교훈을 주기 위한 점을 강조하기 위하여 다른 말로 부른다.

교사가 원할 때 원하는 방식으로 아동이 움직여주기 바란다면 아동에게 넘어서는 안 될 선을 분명하게 각인시켜 주는 것이 중요하다. 그리고 그 선을 넘었을 때 아동에게 교사가 행할 수 있는 가장 엄한 태도를 보여야 한다. 이러한 태도는 초임교사에게는 미숙한 것이다. 초임교사는 아동이 넘어서 안 될 선을 어디까지로 하여야 하는지를 정하거나 판단하기 어렵다. 아동에 대한 자율성 존중과 통제에 대하여 혼란을 느낀다. 경우에 따라서 아동에게 매우 엄한 태도를 보여주기 않는다면 아동 통제에 어려움을 겪는다. 한 초임교사는 면담과정에서 아동에게 통제에 필요한 무서움을 보여줄 필요성을 느꼈다고 토로하였다.

면담자: 학급의 질서를 유지하는 데 가장 어려운 점은 어떤 거죠?

김준형: 선생님이 웃으면 안돼요. 학급 질서를 유지시키기 위해서 선생님이 애들한테 너무 잘해주면 별로 좋지 못해요. 제가 경험을 해봤는데 거 민주적이고, 민주적인 교사가 좋다고 해서 민주적으로 해봤는데 점점 방임적으로 되 가요.(중략) 뭐 억울한 일을 꼭 들어주면서 혼을 내려고 그러다가 억울하다 그러면 들어보고 용서해주고 뭐 그런 식으로 많이 해주려고 했었지요. 근데 그게 이제 선생님을 우습게 보는 쪽으로 변해요. 되게 어려워요. 웃지 말고 차라리 무섭게 변하는 게 대드는 말도 안하고 인터넷에 글도 안 올라오고 훨씬 더 나요. 교육적인 효과도, 그러니까 그건 별로 안 좋아요.

교사들은 이론적으로 아동들을 사랑으로 대하고 자율성을 존중하여야 한다고 생각하나 실제로 많은 아이들에게 그렇게 하기도 어렵거니와 효과를 확인하기 어렵다고 생각한다. 따라서 단기간에 효과를 보기 위하여서는 강제적 통제가 불가피하다고 여긴다. 교사가 아동에게 “무섭게 보인다”는 것은 아동이 교사의 지시에 긴장하게 한다는 것을 뜻한다. 교사의 지시에 따르지 않을 경우 뒤따르는 벌에 대한 두려움을 느끼게 하는 것이다. 바람초등학교가 첫 부임지인 고성수 교사는 아동들에게 초임교사의 권위는 바로 이러한 데에서 나온다고 본다.

고성수: 솔직히 교사가 하는 말이 먹히려면 권위가 있어야 하지 않아요? 그런데 초임교사는 서투니까 좀 무섭게 할 수밖에 없지 않느냐 하는 생각이 듭니다. 선생님이 좀 무서워야 애들이 들으니까.

물론 학급 아동의 구성에 따라, 그리고 경력있는 교사의 경우엔 아동들 사이의 친밀감을 형성하기 위해 이야기 들려주기, 자기 소개 등의 활동을 시행하기도 하나 전반적으로

새 학년 첫 한달은 교사로서는 학급 아동을 의도대로 훈련시키는 데 주력하는 기간이다.

#### **-또래 견제 활용하기**

초등학교 상급학년이 되면 아동들에게 교사보다 친구 관계가 더 중요하게 받아들여지는 경향이 있다. 교사는 이 시기의 아동들 통제에 더 어려움을 겪는다. 아동들의 친구 관계가 매우 친밀해지고 그들간의 유대가 자칫 학급 분위기를 해치는 방향으로 작용할 수 있기 때문이다. 이들에게는 교사에게 야단 맞는 것보다 친구들에게 따돌림 받는 것이 더 두려운 것이다.

고학년을 맡은 교사는 이러한 또래 집단의 압력을 교실 통제에 활용하기 위하여 소집단 경쟁 체제를 도입한다. 또 이 경쟁체제가 잘 작용하도록 상벌제를 동시에 도입한다. 일상적으로 아동들을 모둠으로 조직하고 교사가 요구하는 활동에 대하여 모둠별로 경쟁을 하도록 하는 것이다. 모둠은 고정적인 것은 아니다. 모둠은 아이들의 희망을 고려하여, 혹은 교사가 아동 특성을 고려하여 주기적으로 구성원들을 바꾼다.

아침 활동의 참여도가 낮거나, 수업 시간의 태도가 좋지 않을 경우 아동 개인을 지적하는 동시에 그 아동이 속한 모둠에 벌점을 주는 것이다. 이러한 벌점을 받을 경우 소속된 모둠은 아동들이 싫어하는 일, 예컨대 청소나 급식 후 식판을 정리하는 일 등을 하여야 한다. 따라서 한 아동이 자신으로 인해 모둠 친구 전체가 하기 싫은 일을 하지 않도록 조심하게 된다.

#### **-검사하기**

학교에서 아동들이 해야 하는 활동은 모두 검사의 대상이다. “아이들은 검사하지 않으면 안 한다” 즉, 교사가 하라고 한 것을 아동이 하도록 하기 위해서는 아동이 하였는지를 확인해주어야 한다. 질문지 조사를 통하여서도 검사에 대한 교사들의 인식을 알 수 있었다. “아이들은 검사 등을 통해 확인하지 않으면 말을 듣지 않는다”라는 의견에 45.6%가 ‘매우 그렇다’, 49.1%가 ‘다소 그렇다’고 답하였다. 초등학교 교사의 95% 정도가 아동들을 통제하기 위하여 검사가 필요하다고 생각하고 있는 것이다.

교사의 검사 대상이 되는 것은 아침 활동, 일기, 수업 시간내 활동, 숙제, 독서록, 알림장, 점심 식사 후 식판 등이다. 경우에 따라서 교사는 하루에 많은 검사를 다 하여야 할 때가 있다. 검사 활동은 스티커 제도와 연결되어 있다. 검사 대상 활동 중 잘한 경우 스티커를 줌으로써 학생들의 행동을 강화하려는 것이다.

교사들이 하는 검사는 다양한데 그 중에서 교사가 특별히 더 신경써서 하는 검사가 있을 수 있다. 일기 검사, 독서록 검사에 비중을 많이 두기도 하고, 숙제 검사에 비중을 두기도 한다. 교사가 여러 검사의 경중을 나름대로 분류하는 것은 교사가 활용할 수 있는 시간이 제한되어 있기 때문이다. 대부분의 검사는 활동 중에 이루어지고 되도록 당일

날 돌려주려다 보니 더욱 시간이 제한되어 있다.

교사가 검사를 하며 들이는 관심과 의욕의 정도에 따라 아동들이 그 활동에 들이는 정성이 달라진다. 자연히 아침 활동 검사와 같은 것은 아동이 했는지의 여부를 확인하는 정도에 그치게 된다. 아침 활동이 대체로 형식적인 검사에서 그치고 만다는 것을 아는 학생들은 했다는 데에, 검사를 받았다는 데에 의의를 둔다. 학년이 올라감에 따라 반복되는 경험을 하게 되는 아동들은 더욱 더 그러한 성향이 강해진다. 알림장 검사는 저학년에서 하는 것으로 아동들이 준비물을 제대로 적었는지를 확인하기 위한 것이다. 교사가 검사 시간이 부족하다는 것, 즉 꼼꼼하게 읽으며 검사하지 못한다는 것을 아는 아동들은 독서록 같은 것은 친구의 것을 베껴 내기도 한다. 시내초등학교 6학년 원 교사 반에서는 독서록을 거두는 날 몇몇 아동들이 아침 활동 시간에 친구의 것을 열심히 베끼고 있었다.

검사는 아침 활동 시간, 교과전담 수업 시간, 수업 시간 중 아동에게 활동을 하도록 한 시간, 점심 시간 등에 이루어진다. 아침 자습 검사, 일기장 검사, 수업 시간 4-5시간 중 한 두시간 과제를 부과한 후 과제를 검사하는 날이면 교사는 하루종일 검사를 하는 것 같고, 아동은 하루종일 검사를 받는 것 같다. 이러한 것을 피하기 위하여 특별히 관심을 두고 하는 일기 검사는 꼼꼼하게 하고 코멘트를 달아주기 위하여서 방과후에 코멘트를 달아 이튿날 돌려주기도 한다.

## 나. 교과 교육 활동

### 1) 불안정한 맥락과 조건

초등학교 교사는 일부 교과전담 교사가 담당하는 교과 이외의 모든 교과를 자신이 담임한 학급 아동들에게 가르친다는 점에서 중등학교 교사의 수업 조건과 다르다. 초등학교 교사의 교과 수업을 중심으로 하는 교육활동의 특성을 잘 이해하기 위하여서는 수업의 조건과 수업이 진행되는 맥락과 상황에 대한 심층적 이해가 선행되어야 한다.

#### (가) 수업의 흐름을 방해하는 것들

##### -전화와 회람

초등학교 교실에서는 수업을 방해하는 상황이 빈번하게 발생한다. 수업 도중 학부모나 교무실에서 전화가 오며 회람이 돈다. 수업 도중 전화 벨이 울리면 벌써 분위기가 흐트러지는 것을 느낀다. 최근에는 웬만한 학교에는 전화자동연결 시스템을 갖추고 있어 교

무실을 경유하지 않고 학부모가 학급에 전화를 걸 수 있다. 학부모들은 자녀가 결석을 하는 경우 혹은 병원에 들렀다가 늦게 학교에 가게 될 경우 교사에게 전화를 한다. 학급에 전화를 거는 것은 학부모만이 아니다. 상급자나 동료도 전화를 건다. 시급히 처리하여야 할 업무가 있는 경우에 그러하다. 전화 통화만으로도 수업의 흐름에 방해가 된다. 수업의 흐름이 끊기는 데에서 그치지 않고 수업을 계속하기 어려운 경우도 있다. 전화를 받고 교무실에 내려가 일을 하여야 하는 경우이다. 그럴 경우 아이들은 방치될 수밖에 없다. 아이들이 방치되는 것을 막기 위해 옆 반 교사에게 도중에 한번 둘러보아 달라고 부탁을 하기도 한다.

장학사 방문을 앞두고 선도학교의 환경 정리를 위하여 교무실에서 교감 선생님이 점심 시간 최서연 교사를 전화로 호출하였고, 최 교사는 점심 식사를 하다 말고 황급히 교무실로 내려갔다. 점심 시간이 끝나고 5교시가 되어도 학급에 오지 않았다. 아이들은 점차 소란스러워졌고 심지어 아이들끼리 싸움이 벌어지기도 하였다. 연구자는 아이들을 조용히 시키기도 어려웠고 싸우는 아이들도 어떻게 하여야 할지 몰라 속수무책이었다. 최 교사는 5교시 거의 마칠 무렵에야 교실로 돌아왔고, 아이들은 교사가 돌아와서야 조용해지기 시작하였다. (2002. 5. 관찰록)

연구자가 관찰을 나가 있는 시기가 선도학교 발표, 과학의 달 행사 등이 중복되어 있어 교사들이 바쁠 때라 더욱 그러하였는지 모르나 학교 일 처리를 위한 전화나 회람을 볼 수 있었다. 전화는 덜하나 회람 없이 지나가는 날이 없을 정도였다. 회람은 늘 학급에 있어야 하는 초등교사에게 연락하는 방법이다. 회람을 읽은 교사는 읽었다는 표시를 하고 돌려보낸다. 감사 관련 자료 제출, 아동 거주지 조사 제출 등이 그 예이다. 수업 도중 문이 열리고 학생이 들어오면 분위기가 깨지는 경우가 많다. 교사에게 집중한 경우 더욱 그러하다. 회람을 돌리는 아이가 방문한 교실의 친구와 장난을 치기도 한다.

#### **-업무**

교사들은 수업 시간에 업무를 처리하지 않을 수 없다고 한다. 학교에서 짧은 시간 내에 하라고 하는 일은 수업 시간이라도 하지 않을 수 없다. 예를 들어 학생들의 거주지 조사를 하여 기한 내에 교육청에 보고하여야 하는 경우를 들 수 있다. 아이들에게 가정통신문을 나누어주어 조사하지만 아이들이 기한 내에 내지 않는 경우가 많다. 부모님이 늦게 귀가하는 아이는 제 날짜에 내기 어렵다. 아이들에게 집에 전화라도 하여 알아보라고 하지만 그 시간에 집에 아무도 없을 수도 있다. 단지 조사만 하여야 하는 것이 아니라 조사 결과를 집계하여 주어진 표를 작성하여야 한다. 이 경우 아이들에게 과제를 내

주고 교사는 일을 하기도 한다. 바람초등학교 오은주 교사와의 면담 자료는 교사가 정신적으로 수업보다 “업무”에 더 쫓기고 있음을 알 수 있다.

오은주: 저는 아직 경력이 딸려서 그런지 모르겠는데 잡무를 수업시간에 많이 해요.  
안하면 또 되지도 않아요. 애들이 있을 때 해야 하는 잡무가 많기 때문에..

연구자: 애들이 있을 때 해야 되는 잡무는 뭐예요?

오은주: 그러니까 예를 들어서 심부름 시킨다든지, 설문을 한다든지, 또 뭐 애들이 있어야 빨리 빨리 진행되는 경우가 뭐 이런 거 많거든요. 그래야 되는데, 예를 들어서 뭘 만들어야 하는 게 있잖아요. 그럼 수업을 하다 말고도 자꾸 그게 생각이 나요. 그러면 차라리 애들한테 수업 중간 중간에 제가 다 40분을 하는 것은 아니잖아요. 제가 10분을 하고 애들이 30분을 할 수도 있고. 그럼 10분을 한 다음에 애들이 할 동안에 만들게 있으면 만들게 하고 일을 하는 거지요.

교사는 아이들에게 활동을 하라고 한 후 업무를 한다고 하지만 업무를 하다 보면 아이들 활동을 눈여겨 보기 어렵고, 활동을 살핀 후 할 수 있는 교사의 지도가 이루어지기 어렵다는 점에서 교사의 교육활동을 분산시키는 것이라고 할 수 있다.

#### (나) 교육과정에 대한 부담감

##### -모든 교과를 다 잘 가르칠 수 없다

초등학교의 교육과정을 편성하는 방식은 교과별로 이루어진다는 점에서 중학교의 교육과정 편성 방식과 다르지 않다. 그러나 그 교육과정을 실행하여야 하는 교사의 입장은 크게 다르다. 초등학교 교사는 한 교사가 거의 모든 교과를 가르쳐야 하기 때문이다. 하루 종일 학생들과 밀착된 생활을 하는 교사는 매시간 같은 집중력으로 아이들을 가르치기 힘들다고 고백하고 있다. 다음은 바람초등학교 신인정 교사와의 면담 내용이다.

신인정: 오늘은 4교시, 40분씩 수업하면 학습 목표에 도달하기에도 타이트하게 못해요. 그래서 네 시간 중에서 내가 이 과목에 요런 부분을 도달하도록 해야겠다 라는 목표 하에 시작해야지 이 네 가지를 오늘 다 하겠다고 생각하면 그럼 한 가지도 못하는 부분이 많거든요.

한 교사는 7차 교육과정이 교사로 하여금 “교과전문가”가 되라고 하는 것 같은데 초등학교 교사로서는 부담스럽지 않을 수 없다고 하였다. 질문지 조사를 통하여서도 초등학교 교사들이 모든 교과를 다 잘 가르치기는 어렵다고 인식하고 있음을 확인할 수 있었다. IV

장 질문지 조사 결과 보고에서 언급한 바와 같이 “모든 교과를 다 잘 가르치기는 어렵다”는 진술에 대하여 초등학교 교사의 36.1%가 ‘매우 그렇다’고 답하였으며, 58.2%가 ‘다소 그렇다’고 답하였다. 거의 대다수의 초등학교 교사가 자신이 잘 가르칠 수 있는 교과가 있고 자신 없는 교과가 있는 것이다. 자신이 없는 교과에 대하여서는 쉽게 접근할 수 있는 수업 내용을 프로그램화한 것을 이용할 가능성이 높다.

#### -어렵고 양이 많다

현재 초등학교 전 학년에서 7차 교육과정이 적용된다. 7차 교육과정에 관하여서는 여러 논란이 있으나 학교 현장에서는 이미 그 교육과정에 의한 교과서를 중심으로 교육활동을 전개하고 있다. 교사들 사이에서도 현행 교육과정의 수준에 대하여서는 일치된 견해를 보이지 않으나, 교육과정에 대한 공통적 평은 대체로 어렵고 양이 많다는 것이다. 이는 질문지 조사를 통하여서도 확인되었다. 질문지 조사를 통해 알 수 있었던 것이 “교과 내용이 아이들의 수준에 비해 어렵다”는 진술에 대하여 초등학교 교사의 19.6%가 ‘매우 그렇다’고 답하였으며, 55.2%가 ‘다소 그렇다’고 답하여 74.8%가 동의하고 있음을 알 수 있다. 또한 “가르칠 교과 내용이 너무 많다”는 진술에 대하여서는 51.4%가 ‘매우 그렇다’고 답하였으며, 40.0%가 ‘그렇다’고 답하여 절대 다수의 교사들이 내용이 많다고 인식하고 있음을 알 수 있다.

내용이 어렵다고 평가하는 이유로 교사들은 이전 교육과정에서 윗 학년에 나왔던 내용이 아래 학년으로 내려 온 것이 있다는 점을 들기도 한다. 또한 아동 수준에 비하여 어려운 개념이 많이 나와 전달하기 힘들다는 하소연을 하기도 한다. 연구자들은 관찰 학교에서 사회과가 어렵다는 이야기를 자주 들었다. 예를 들어 3학년 사회과에서 “산업의 개념이나 1차, 2차, 3차 산업”의 개념을 아동들에게 효과적으로 전달하기란 쉽지 않았다. 고학년을 담당한 교사는 “역사”과가 어렵다는 이야기도 하였다.

#### <시내초등학교 3학년 사회과 수업>

교사: 자 61쪽 제목 읽어보세요.

아동들: 우리 고장에서 발달한 산업

교사: 선생님은 “우리 고장에서 발달”까지는 알겠는데 “산업”이 뭔지 모르겠어요. 선생님이 풀이를 해주죠. 뭐 “산”일까요? 산업이 뭘까? 틀려도 좋아요. 얼마든지 틀려도 좋아요. (한 아동 지명)

진명: 진명이가 발표해보겠습니다. 산에서 하는 일입니다. 전 잘 모릅니다.

교사: 산에서 하는 일일까..? (다른 아동 지명)

승민: 박승민이 발표해보겠습니다. 산촌에서 배추같은 것을 말합니다. (교사 또 다른 아동 지명)

경은: 경은이가 발표해보겠습니다. 산업이란 돈을 버는 일입니다.

(교사는 칠판에 다음과 같이 썼다.)

산업 : ① 돈을 버는 일

② 산에서 하는 일

교사: 노진성 너 왜 웃었어. 너 선생님 손아귀에 있다. 없다. 있지..? ①번이 맞을까요?

(1/3가량의 아이들이 손을 든다) ②번이 맞을까요?(2/3가량의 아이들이 손을 든다)

교과 내용이 어려울 뿐만 아니라 양도 많아졌다고 하였다. 이는 두 가지에서 연유하는 것이다. 하나는 교과서 내에서 아동의 수준에 따른 내용 분류를 해 놓았는데 학교에서는 실제로 아동의 수준에 따라 그 내용을 선별적으로 가르칠 수는 없다. 교사나 아동 모두 교과서에 실린 것은 다 가르치고 배워야 한다는 생각이 강하다. 또한 학부모의 요구도 그러하다. 바람초등학교의 조영경 교사는 특히 저학년에서는 아동의 학교 생활에 학부모들이 관심이 많기 때문에 이를 의식하지 않을 수 없어 생략하고 지나가기 어렵다고 하였다.

조영경: 엄마들이 애들 책 꺼내보고 그러니까 건너뛰고 싶어도 그럴 수 없어요. 그럴 때는 그냥 읽고 밑줄이라도 긋고 지나갑니다.

교과서가 아동의 수준에 따라 내용이 다양화되었을 뿐만 아니라 아동들의 활동을 유도하기 위한 워크북 형식의 교재를 함께 발간한 탓도 있다. 수학에는 익힘책이, 바른 생활이나 도덕에는 생활의 길잡이가, 사회에는 탐구학습이 있으며, 예전에는 국어책이 한 권이었는데 지금은 저학년의 경우, 읽기, 말하기·듣기, 쓰기 3권으로 되어 있으며, 고학년은 말하기·듣기와 쓰기를 한 권으로 묶었다. 이러한 워크북을 아동으로 하여금 하도록 하거나 학교에서 다루기 어려울 경우 숙제를 내준다고 하더라도 검사는 하여야 한다. 이러한 검사를 하기에도 시간이 필요한 것이다. 따라서 이전 교육과정에 비하여 다룰 내용은 많아졌고 시간은 종전과 같으므로 늘 시간에 쫓기게 된다.

강선희: 제가 윤리교육과 출신인데, 도덕도 책이 두 권이에요. 생활의 길잡이랑 도덕이 짝아요. 그런데 그게 이권 다툼이라면서요. 양은 줄일 수 없다. (중략) 양을 꼭 줄여도 될 것 같은데. 도덕이 한 시간으로 줄었거든요. 그러면 양도 줄어야 한다고 생각하잖아요. 그러나 시간만 줄지 페이지 수는 안 줄어요. (중략) 수학 같은 경우는 수준별로 되어 있어요. 그래서 한 단원 문제를 다 풀었으면 몇 개 이상 맞춘 애들은 심화로 가고 못 맞춘 애들은 다시 알아보기를 풀어요. ... 엄마들의 인식도 그렇고 선생님들의 인식도 그렇고 다 다루어 줘야 할 것



같은 느낌 있잖아요. 책에 나와 있는 것은 다 풀어요.

### **-활동하여야 할 것이 많다**

현행 교육과정에 대한 또 다른 인식 중의 하나는 “활동 중심”이 많아졌다는 것이다. 이에 대하여서는 교사들이 대체로 그러한 방향으로 나아가야 한다는 점에서 옳다고 여긴다고 하였다. 그러나 아동들에게 활동할 기회를 많이 주면 아이들을 이끌고 가기가 더욱 힘들다고 하였다. 이에 대하여 1학년 담임 교사는 이렇게 말하였다.

문성현: 1학년의 경우는 교사가 정말 아이들에게 연필 바로 쥐는 법을 가르칠 시간조차 없다. 활동 중심의 수업을 해야하기 때문에 수업 분위기는 곧 잘 흐트러지기 일쑤고 그런 분위기를 정돈해가며 수업을 하려면 수업에 집중하는 시간만큼 아이들을 통제하는 시간이 걸린다. 어쩌면 그 보다 더 아이들을 통제하는 데 많은 시간을 가질 수밖에 없다.

전영란: 1학년에서 덧셈이 나와요. 2더하기 3을 가르치는데 컴퓨터를 이용해서 텔레비전 화면에서 사과 두 개와 배 세 개를 합하면 다섯 개라는 것을 금방 보여줄 수 있지요. 그렇지만 직접 해보라는 거잖아요. 아이들에게 모둠별로 사탕이라도 나누어주고 덧셈을 해보라고 하잖아요. 그럼 교실이 정신없지요. 한쪽에서는 내가 하니 네가 하니 싸우기도 하고, 그런데 7차 교육과정이 그런 걸 하라는 거 아닌가요?

교사가 일방적으로 지식과 정보를 제공하고 아동들은 듣기만 하면 되는 수업을 지양하고 아동들의 활동을 유도하기 위한 교육과정의 의도에 충실하고자 하면 아동들이 직접 해보는 활동이 늘게 된다. 수업 중에 아동이 활동하게 되면 일사불란해질 수 없다. 따라서 교사는 아동 통제가 더욱 어렵게 되는 것이다. 즉, 여러 아동이 놀거나 판짓을 하지 않고 학습 활동에 참여하도록 하는 일은 교사가 모두를 집중시켜 수업하는 것보다 더 어렵다는 것이다.

### **-시간에 쫓긴다**

앞에서 보았듯이 수업 시간의 흐름을 방해하는 요인이 있을 뿐만 아니라 교과 수업 이외의 활동이 수업 시간을 침범하는 경우가 있어 교사들은 진도 나갈 시간이 부족함을 느낀다. 이러한 외부의 요인 말고도 교사가 시간에 쫓기는 이유는 교육과정의 내용이 많고 어려울 뿐만 아니라 활동중심이기 때문이다.

교사들이 교과서에서 의도한 대로 아동들이 직접 하는 활동을 충분히 하면 진도를 다

나갈 수 없다. 그 때에는 종전대로 교사가 일방적으로 전달하는 수업을 할 수밖에 없다.

면담자: 교육과정의 양이나 난이도에 대해서는 어떻게 생각하세요?

김성숙: 너무 많아요.

면담자: 그럼 어떻게 해요. 다 해요?

김성숙: 하기는 하지. 스치더라도, 이번주까지 진도 빼야되는데...

면담자: 그럼 어떻게 해요?

김성숙: 끝판에 가서는 뭇개는 거지요.

면담자: 뭇개라는 것은...?

김성숙: 그냥 거의 일제식 수업으로 설명하고... 예를 들어 강과 바다 이번에 해야 되는 데 강과 바다 실험도 있고.. 그런데 그런거 안하고 꼭 그림 그려놓고 설명을 하는 거지요. 그냥 설명을 쪽 해서, 상류, 하류, ... 알아야 할 것만 요점 정리 뽑아서. 학원 강사처럼.

#### (다) 아동 통제에 대한 부담

교사들은 요즈음 아동들이 과거에 비하여 자신의 욕구대로 움직여 집중시키기가 힘들 뿐만 아니라 학원에서 미리 배워 오기 때문에 교과에 대한 흥미를 별로 보이지 않는다고 한다. 아이들이 학원에서 원리를 배우기보다 요령을 배워 학교 수업 시간에 원리를 가르쳐 주어도 안다고 생각하여 집중하려 들지 않는다고 한다. 이른바 열린 수업이 유행이었을 때부터 수업 시간에 학생들이 교실 안에서 제한된 범위에서나마 돌아다닐 수 있게 된 것도 수업 분위기에 영향을 미친다. 사물함에서 수업에 필요한 물건을 꺼내기 위하여 자리에서 일어나 교실 뒤 사물함까지 다녀오는 일도 빈번하다. 다소 정도의 차이가 있으나 교사로서는 수업 시간 중 사물함에서 필요한 물건을 가져오거나 교실 뒤 연필깎이에 가서 연필을 깎는 일을 막기 어렵다. 교사가 아동에게 수업 전에 미리 챙길 것을 강조하나 여러 아동이 동시에 움직인다거나 특정 아동이 반복적으로 그러한 행위를 하지 않을 경우 허용적인 분위기이다. 비교적 아이들을 “조이는” 교사인 경우 그 정도는 덜하다.

수업과 관련되어 사물함에서 필요한 물건을 꺼내오는 일뿐만 아니라 수업 시간과 관련 없는 이유로 교실 안에서 돌아다니기도 한다. 한 초임교사는 과거 자신의 아동시절의 기대와 격차가 큼을 토로하였다.

김준형: 저희가 학교 다닐 때는, 그 급식이 있으니까 우유곽이 놓는 자리가 있으면 수업 시간에 나와서 우유곽을 놓는다는 생각을 해본 적이 없잖아요? 그리고 화장실도 마음대로 못 갔고.. 뭐 수업 시간에 나와서 친구를 건드리고 들어갈 수

없는 그런 상황이잖아요. 그런데 그런 것이 비밀비재하죠. 별로 거리낌없이, 당연한 듯이.

이러한 행동들은 교사가 주도하는 수업의 흐름을 방해한다. 아이들이 교사가 부과한 과제를 수행하면서 필요할 때 돌아다닐 수 있으나, 여기서 문제 삼는 것은 교사가 이끌고 있는 수업의 맥락과 무관한 아이들의 행동이다. 이러 저러한 이유로 교사가 진행하고 있는 교과 수업으로부터 부단히 벗어나는 아이들을 집중시키기 위하여 대체로 앞에서 언급한 직접적인 지적, 스티커제, 모둠별 경쟁, 체벌 등 다양한 통제 방법을 활용한다.

박도현: 일단 수업을 하기 위해서는 하나의 질서가 형성되어야 하는데 보면 아이들에 따라서 정말 못 앉아 있는 아이들이 있거든요. 그런 아이들 보면 안타깝지만, 어쩔 수 없이 다른 아이들에게 피해 주지 않기 위해서 규제를 해야 하잖아요.

면담자: 어떤 방식으로…?

박도현: 이름을 부르는 것부터 시작해서 ‘옆에서 그러고 있는데 안챙기니’ 부터 해서 별점을 주기도 하고 반성문을 쓰게도 하고…

면담자: 효과가 있나요

박도현: 그때뿐이지요.

교사들은 수업 시간에 사교육의 영향을 강하게 느낀다. 바람초등학교에서도 상당수의 아동이 학원에 다니고 있었으며 시내초등학교 고학년 학생들의 거의 사교육을 받고 있다고 한다. 아동은 학원등 사교육을 통하여 교과 내용을 이미 학습하고 학교 수업에 임한다. 아동이 사교육을 통하여 제대로 학습하였느냐의 여부와 무관하게 아동에게 학교 수업의 내용은 신선함이 떨어지게 느껴질 가능성이 높다. 다음은 시내초등학교의 6학년 수학과 수업 장면이다.

<시내초등학교 6학년 수학과 수업>

교사가 비율에 관하여 설명하고 있다. (아동들 별 의욕이 없는 표정이다.)

교사: (칠판에 적어가며) 3: 5는 3과 5의 비, 그리고 무엇(칠판에 □한다)에 대한 무엇(칠판에 □한다)의 비지?

아동몇명: (그다지 적극적인 목소리가 아니다.) 5에 대한 3이요.

교사: (뒷편에서 공기를 가지고 노는 학생을 향해) 최호준, 공기는 쉬는 시간에 하는 거야.

(비에 대하여 설명한 후 아동에게 학습지를 나누어 주었다. 문제 푸는 동안에 아이들을

둘러보니 수업 분위기와는 사뭇 달랐다. 모두 문제를 열심히 풀고 있었다. 수업 시간에 장난을 치던 아동들도 문제를 척척 풀고 있었다. 아동들이 문제를 다 풀었을 즈음 한 아동의 답안지를 실물 화상기에 비추며 답을 맞추었다. 쉬운 문제는 그 답지를 보며 답을 확인해 주고, 보충 설명이 필요한 경우는 풀이 과정을 설명하며 답을 풀었다.)

교사: 다 맞은 사람 손들어봐?

(아동들 거의 손을 든다)

교사: 맨 마지막 문제는 아직 안 배웠는데 맞은 사람?

(거의 다 손을 든다)

교사: 틀린 사람?

(교사가 설명할 때 공기를 가지고 놀아 지적 받은 학생만 손을 든다.)

교사는 이미 배워 교과 내용에 심드렁한 아동들을 상대로 수업하여야만 하므로 수업에 집중시키기란 쉽지 않은 일처럼 보였다. 심지어 배우지 않은 문제도 거의 다 맞는 아동들이기 때문이다. 위 수업 장면은 아동들의 선행학습 정도가 강한 수학과인데다가 가정의 학업 성취 기대가 높은 아동들이 모인 학교여서 아동들이 수업에 임하는 의욕이 매우 낮은 경우이다. 위 수업 장면에서처럼 심각하지는 않다고 하더라도 사교육이 학생들로 하여금 학교 수업을 산만하게 한다는 점을 부정하기는 어렵다.

아동이 사교육을 받으며 스트레스를 받고 있다는 사실을 잘 알고 있는 교사는 아동을 더 적극적으로 통제하기 어렵다. 바람초등학교 왕세준 교사는 아이들의 전반적인 생활 맥락을 이해하고 교사가 그것에 적응하고 있음을 시사한다. 아동에게 스트레스 받지 않도록 “재미있게” 해주고, 같은 맥락에서 숙제를 적게 혹은 내주지 않으려고 하게 된다.

왕세준: 개들은 개들대로 학원 가서 스트레스를 학교보다 더 많이 받는다니까요. 학원에서 특히 보습학원 다니는 애들은 상당한 스트레스를 받아요. 숙제 양도 훨씬 많고 그래서 제가 숙제를 더 내준다고 그러면 애들이 뒤집어지려고 그런다니까요. 저 숙제 많이 안내는 편이에요. (중략) 우리 애들이 어쨌든 스트레스는 많이 받고 살아요. 학원 숙제도 많지, 뭐 학교에서까지 재미가 없으면 개들은 풀 데가 없어요 사실.

사교육 때문만이 아니라 초등학교 학생들은 자신의 욕구를 자제하기 어렵고 욕구 자체의 시간도 짧다. 저학년의 경우 수업 도중 예측하기 어려운 상황이 일어나기도 한다. 바람초등학교 1학년 교실에서는 한 아동이 수업 시간 도중 갑자기 “엄마가 일찍 오라는 말이 생각나” 우는 경우도 있었다. 이 경우 수업을 계속 진행하기엔 어려움이 있다.

### (라) 수업 준비 곤란과 부족

교사는 수업 도중 학교에서 수행하여야 하는 업무 연락을 받기도 하고, 때로는 업무를 행해야 하는 경우도 있다. 교사가 가르쳐야 하는 교육과정은 초등 수준이라 어렵지는 않으나 잘 하기에는 부담스러운 것도 사실이다. 수업 시간에 아동 통제도 쉬운 일이 아니다. 교사가 이러한 상황을 극복하는데 수업 준비가 도움이 된다는 것을 알면서도 그것을 제대로 하기 어렵다.

연구자의 관찰이 제한된 기간에, 그것도 학교로서는 바쁜 시기에 이루어졌으며 극히 일부 교사의 도움으로 이루어졌다는 것을 전제하고, 연구자는 교사들이 수업 준비를 하는 모습을 보기 어려웠다. 더 정확하게 말하면 수업 준비를 할 여유가 없었다. 연구자가 관찰한 고성수 교사에게 수업 준비를 어떻게 하느냐고 질문하였다. 고성수 교사는 보통 수업 준비를 따로 시간 내서 하지 않는다고 하였다.

연구자: 수업 준비는 어떤 식으로 하시나요?

고성수: 수업 준비요? 글썄요... 머릿속으로 준비하는 것을 말씀하시나요? 물리적으로 준비하는 것을 말씀하시나요?

연구자: 두개 다.

고성수: 솔직히 말씀 드리면 수업 준비를 하는데 따로 시간내는 건 없어요.

연구자: 사회과 교과서가 이렇게 나온 건 처음이죠?

고성수: 아니요. 6차도 그랬어요. 그러니까 수업 구상이라던가 이런거는요. 발령 초기에는 1주일간에 그걸 다 했어요. 주말이나 이럴 때 시간 내가지고 책 미리 봐두고 준비할 건 하는데 일이 다른 게 많아지고 그러니까 힘들더라고요. 아침에 오자마자 아이들 자습시키고서 그냥 체크하는 경우가 가장 많구요. 그때 인터넷 사이트 찾아 놓고 보는 거예요.

연구자들이 관찰한 학교 교사 뿐만 아니라 면담 교사들도 사실상 수업 준비를 하지 못하거나 안하다고 답한 교사들이 많다. 대체로 교사들이 아침 시간에 당일 시간표에 있는 교과서의 지도서나 새교실과 같은 자료 혹은 인터넷 자료를 훑어보는 정도이다. 업무로 바빠서 수업 준비를 할 여유가 없는 것을 제외하고 수업 준비를 안하게 되는 이유로 다음과 같은 것들을 확인할 수 있었다.

우선 교육과정이 바뀌었다고 하더라도 접근하는 방법이 달라졌지 내용은 비슷하다고 본다. 초임 교사 시절이나 그 학년을 처음 맡아보는 경우를 제외하면 내용에 대하여서는 익숙하기 때문에 그리고 초등 수준의 내용이 그다지 어렵지 않기 때문에 굳이 수업 준비를 할 필요를 못 느낀다.

또 다른 이유는 멀티미디어 자료로 인하여 수업 준비를 하는 데에 큰 무리를 느끼지 않는다는 것이다. 질문지 조사에 의하면 “수업 시간에 인터넷이나 CD자료를 활용하면 수업 준비 부담을 줄일 수 있다”는 의견에 대하여 93%정도의 초등학교 교사가 동의하고 있다. ‘매우 그렇다’고 답한 교사는 32.6%, ‘다소 그렇다’고 답한 교사는 60.8%이기 때문이다. 다음은 교과 내용에 익숙하고 멀티미디어 자료를 활용하기 때문에 학교에서 업무 부담이 많은 교사임에도 수업을 진행하는 데에 큰 부담을 느끼지 않는다고 답한 교사와의 면담 내용이다.

면담자: 수업 준비는 주로 어느 시간에 하세요?

우성연: 지금은 수업 준비 거의 안 해요. 솔직히 말씀드려서. 거의 머리 속에 들어 있으니깐. 지금 거기에 대한 자료가 CD자료나 이런 것이 교단 선진화로 들어와 있으니깐.(중략) 선생님들이 바쁘다, 바쁘다 그래도 방법만 알면 나같이[부장교사임] 많은 일을 하면서도 할 수 있는게 뭐냐면 애들 활용하는 거예요. (애들이) 진도 맞추어 딱딱 끼워 놓고 해요.

## 2) 수업의 형태

초등학교 교사는 가르칠 내용도 많고 여러 교과를 미리 배워 오는 아동들이나 학습의욕이 낮은 아동들에게도 가르쳐야 한다. 그런데 여러 업무로 인하여 수업 준비를 하기 어렵다. 이러한 불안정한 수업의 조건과 맥락 속에서 교사들이 행하는 수업은 “교과서 퀘도식” 수업이라고 할만하다. 여기서 교과서 퀘도식이란 이른바 “진도 나가는” 수업이라고 하는 것과 유사하다. 여기서 퀘도식이라고 한 것은 좀처럼 이탈하지 않으며 이탈은 곧 위험 혹은 사고를 의미하며, 속도의 조절은 있을 수 있으나 건너뛰 수는 없다는 점에서 이름한 것이다. 건너뛰 수 없다는 것은 앞에서 언급하였듯이 교사가 판단하여 생략하고 싶은 부분도 밑줄이라도 긋고 지나가야 학부모의 불만을 야기하지 않을 수 있다는 것이다. 즉 교과서를 따라가야만 하는 퀘도로 간주한다는 점에서 그러하다. 다음의 분석 내용은 연구진의 수업 관찰 기간이 제한되어 있었으므로 연구진이 관찰한 범위 내에서 이루어진 것임을 미리 밝혀둔다.

교과서를 퀘도 삼아 따라 간다는 점에서는 동일하지만 겉으로 드러나는 모습은 다르다. 겉으로 드러난 두드러진 변화는 온라인 수업 프로그램이나 CD 자료를 많이 이용한다는 것이다. 교사가 학생들에게 과제를 부과한 후 학생들의 활동을 둘러보거나 검사해주거나 발표시키는 모습도 흔히 볼 수 있다. 그리고 전통적인 방식이라고 할 수 있는 교과서 내용을 풀이해주거나 설명해주는 모습도 볼 수 있다. 한 차시 수업에서 여러 모습

이 중첩되기도 한다. 수업 시간에 교사가 수업을 이끌어 가는 방식이 다르게 나타나는 것은 교과서의 변화에 기인하는 것이기도 하고 교단 선진화 사업 이후 교실 내에 멀티미디어 기자재가 도입되고 여러 소프트웨어가 제공되는 등 교실 환경이 변화된 데에 기인하기도 한다. 겉으로 드러나는 수업의 모습은 다르더라도 교과서를 따라 간다는 점에서는 하나로 묶을 수 있는 것이다. 다음은 겉으로 드러나는 교실 수업의 특징을 살펴보도록 한다.

#### (가) 온라인 수업 프로그램 이용

초등학교 수업은 환경과 교육과정의 변화로 겉으로 드러난 수업의 모습은 많이 변하였다. 교사가 분필과 교과서만 가지고 하는 이른바 “맨손” 수업의 모습은 아니다. 그렇다고 하여 교사가 직접 교수-학습 자료를 준비한 것은 아니다. 요즘 초등학교 수업에서 온라인 프로그램 수업의 활용이 매우 확산되어 있었다. 이러한 온라인 교수 프로그램 자체가 교과서 내용을 충실하게 반영하였다는 점에서 교과서의 궤도를 따라간다고 볼 수 있다.

연구진의 관찰에 의하면 교과를 막론하고 온라인 수업 프로그램을 이용하나 특히 영어, 음악 교과에서 많이 활용되는 듯이 보였다. 영어수업은 온라인 수업 프로그램 혹은 CD로 제작된 프로그램에 의존하는 경향이 강하다. 교원 양성과정에서 영어 교육에 관하여 배우지 않은 교사들이 대부분이므로 영어 교과에 대하여 교사들은 부담을 가지고 있다. 교과전담 교사가 배치되어 있다고 하더라도 영어를 가르치는 모든 학년에 교과전담 교사가 배치되어 있는 것은 아니다. 영어 교과에 부담을 가진 교사는 물론 그렇지 않은 교사도 자연히 CD자료나 온라인으로 제공되는 프로그램 수업을 활용한다. 교사 자신의 발음보다 좋고 영어가 활용되는 맥락을 동영상으로 보여주기 때문이다. 이러한 수업의 경우 교사는 내용을 어떻게 전달할 것인가에 대해 고민할 필요는 없어지고 CD에서 나온 영어 대화 내용을 몇 번 반복해줄 것인가, 아동에게 몇번 따라 읽도록 할 것인가, 누구를 시켜볼 것인가 등이 중요해진다.

음악 수업에서 교사가 치는 풍금 소리를 듣기는 어려워졌다. 교실에 있는 풍금은 음악 시간에 사용되는 것이 아니라 평소에 교실의 물건을 얹어 놓는 선반으로 이용되고 있다. 음악 교과의 내용이 노래 부르기만 있는 것이 아니라 음악 수업 시간마다 온라인 수업 프로그램이나 CD로 개발된 프로그램을 활용하는 것은 아니다. 그러나 가창 시간에는 대체로 프로그램화된 수업을 이용한다. 온라인 프로그램 혹은 CD 프로그램으로 반주가 나오고 아이들이 노래를 쉽게 따라 부를 수 있기 때문이다. 이전의 학창 시절이나 양성 과정에서 충분히 배우지 못한 국악의 비중이 높아진 것도 이러한 프로그램의 활용을 부추

긴다. 미술 수업에서도 CD자료가 활용된다. 참고 작품 등을 예시할 수 있기 때문이다.

영어나 음악 수업 이외의 교과에서도 프로그램화된 자료를 활용하는 경향이 뚜렷하다. 교사들은 아동들이 어려서부터 이미 여러 미디어와 컴퓨터 환경에 노출되어 교과서와 백묵만으로 아동의 주의를 집중시키는 것은 어렵다고 여기고 있다. 아동들의 관심과 시선을 끌기 위하여서는 영상 자료가 필요하다고 본다. 교사들은 한 시간 내내 프로그램화된 자료로 수업을 하면 아동들이 더욱 식상해하고 주의 집중도 떨어진다는 문제점을 지적한다. 온라인 수업 프로그램이나 CD자료 등은 도입과 정리 단계에서 주로 활용하여야 효과적이라고 보고 있다.

온라인 수업 프로그램을 이용하며 교사는 학생들에게 다음 화면에 나올 것을 질문하여 학생들의 대답을 유도하는 것이다. 다음은 바람초등학교 1학년 읽기 수업 시간에 온라인 수업 프로그램을 이용하여 우리말의 흥내내는 말을 배우는 장면이다.

#### <바람초등학교 1학년 읽기>

(텔레비전 화면에 온라인 교수-학습 프로그램이 떠있다. 화면에는 얼굴 9개가 웃고 있다. 클릭하니 찌푸린 얼굴이 나온다. 다시 웃는 얼굴을 비추어 준다. 다음 장면은 웃는 얼굴 옆에 방○○○, ○실○실, 빙○○○, ○죽○죽, 이라고 되어 있다.)

교사: 웃는 얼굴을 흥내내는 말에는 어떤 것이 있을까?

(아이들 서로 지명 받고 싶어서 열심히 손든다.)

교사: 인정이!

아동들: 방글방글.

교사: 이렇게 인정이 많아요?

인정이, “방실방실”

(교사가 컴퓨터를 이용하여 마우스로 웃는 얼굴을 클릭하니 ‘방긋방긋’이라는 말이 나온다. 그 다음 것은 방실방실, 빙긋빙긋, 히죽히죽을 알아 맞추는 것이다. 조 교사는 텔레비전을 끄고 아이들을 둘러보았다. 조 교사는 읽기 책 42쪽의 ‘춤을 추어요’ 라는 시를 펴도록 하였다.)

교사: 흥내내는 말을 찾아 줄치면서 ‘춤을 추어요’를 읽어봐요.

영은: 제목도 읽어요?”

교사: 제목도 읽어요. 시작! (모두 함께 한 소리로 읽는다.)

교사: 다시 한번! (아이들 한번 더 읽는다. 교사는 꺾은 순서를 하며 아이들 책을 한번 둘러본다.)

교사: 흥내내는 말 다 찾은 사람도 있고, 하나도 못찾은 사람도 있네. (교사는 다시 텔레비전을 켜다. 화면에 한 아이가 웃고 서 있는 그림이 있다. 교사가 얼굴을 클릭하면 고개를 움직이고 어깨를 클릭하면 어깨가, 엉덩이를 클릭하면 엉덩이가



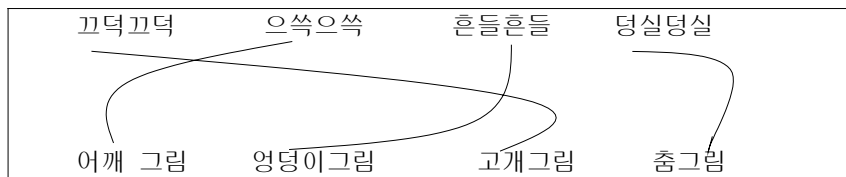
움직이도록 되어 있다. 그림 오른쪽에는 ‘춤을 추어요’ 라는 시가 있다. 교사는 각 부분을 클릭하며 흥내내는 말을 이야기하였다.) 고개까?

아동들: 끄덕끄덕

교사: 어깨는?

아동들: 으쓱으쓱

(다음 화면은 흥내내는 말과 신체 부위를 짝짓기 하는 그림이다. 교사가 “끄덕끄덕은?” 하고 묻자 “고개요”라고 답한다. 교사가 마우스로 끄덕끄덕에서 고개까지 가면 색 선이 연결된다.)



1학년 아동들은 열심히 TV 화면을 쳐다보며 교사는 질문하였고 학생들을 답을 하면 다음 화면이 자신이 한 답과 같은지를 확인하였다. 화면에 웃는 얼굴을 흥내내는 말의 예로 나온 것들, 방○○○, ○실○실, 빙○○○, ○죽○죽 등의 빈 칸에 맞는 말을 맞추거나 춤추는 신체의 흥내내는 말을 미리 준비된 교과서에 나온대로 알아 맞추었다.

수업 프로그램은 교과서 내용을 자료 화면으로 동영상을 곁들여 옮겨놓은 것이어서 수업 시간에 아동들이 각자 교과서를 보는 것이 아니라 컴퓨터를 보며 교사가 다음 화면의 내용을 질문하고 학생들이 답하도록 하는 경우가 많다. 이러한 활용방식은 과거 교사의 패도 작성과 유사하다. 다만 사전에 프로그램화된 답이 있어 이를 확인하는 것이 다르다면 다르다고 할 수 있다.

온라인 교수 프로그램은 학년의 낮음과 높음을 막론하고 활용되었다. 교사가 온라인 교수 프로그램을 활용하는 태도는 다소 차이가 있었다. 교사들은 한결같이 한 시간 내내 컴퓨터를 켜고 수업한다는 것은 오히려 아동의 집중을 끌지 못한다는 점에서 반대하였다. 교사들은 수업 시작할 때 쉬는 시간이 아님을 알리고 컴퓨터를 켜으로써 아동을 집중시킬 수 있다고 생각한다.

아동의 집중 효과만 거두고 바로 컴퓨터를 끄고 교사가 교과서 내용을 풀이하거나 설명해주기도 하고 계속 그 프로그램을 활용하기도 한다.

#### <바람초등학교 5학년 과학과 수업>

(교사 책상에 앉아, “자 과학 책 펴고 앉자” 고 한다. 아이들이 제대로 못들은 만큼 자

유스럽게 소란스럽다.)

교사: 김태우 뭐해. 자 - 하나 둘 셋 하면 손 머리한다. 계속 입벌리고 떠드는 사람 뭐야 눈감아. 과학 책 다 올라와 있어? 과학 책 안 올라와 있는 사람 있다. 어허! 손 머리! (교사 TV를 켜다. TV화면에 만화로 여왕이 꽃을 보고 있는 장면 끝 이어 신하와 얘기하고 있는 장면이 있다.) 꽃에 관련된 재미있는 이야기가 있는데... ( 화면에서 여왕과 신하의 대화가 나온다. )

2-3명 아이들: 나 알아. 저 얘기.

교사: 누구야, 이 사람이?

아동: 선덕여왕이요.

교사: 어떻게 알았어?

아이들: 다 알지요.

교사: 공부할 문제 보자. (TV 화면에 나온 공부할 문제를 읽는다.)

1. 꽃과 곤충의 관계를 알기. 2. 꽃과 수분 방법 알기 3. 꽃과 수정 방법 알기  
자- 꽃에 곤충이 모여드는 이유가 뭐지?

수연: 꿀이 있어서.

동환: 꽃이 아름다워서

민수: 꽃의 향기가 있어서

(인터넷 수업 프로그램 화면을 띄운다) \*

벌이 꽃에서 꿀을 빨고 있는 그림	벌이 꽃에 앉아 있는 그림	벌이 꽃 속에서 비를 피하고 있는 그림
꿀을 먹기 위해	잠깐 쉬기 위해	위험을 피하기 위해

(잠깐 쉬기 위해 라는 화면이 뜨자 아동들 황당해!, 썰렁해! 라고 말한다.

화면에 3. 곤충이 모여드는 꽃의 특징이라고 뜨자)

교사: 곤충이 모여드는 꽃의 특징이 뭐지?.

원철: 향기가 있어서요.

진경: 모양이 멋있어서요.

대성: 색이 좋아서요.

(교사가 컴퓨터를 작동시키자 화면에 아이들이 대답한 내용이 차례로 하나씩 뽕, 뽕하는 소리를 내며 뜬다.)

교사: 오명석 일어나 봐. 처음부터 딴 생각하고 있는데, 곤충이 모여드는 꽃의 특징이 뭐야?

---

\* 표 안에 그림이라고 적힌 부분에는 해당 그림이 그려져 있다.

명석: (아이들이 작은 소리로 가르쳐 주는 것을 듣고) 향기와 꿀이요.

교사: 누가 다 가르쳐주는 것 같다.

위 수업은 프로그램이 인도하는 대로 진행되는 수업이었다. 수업 도중에 벌은 꽃으로부터 꿀을 얻으며, 꽃은 벌로 인해 꽃가루가 옮겨져 수분이 이루어진다는 내용을 소개하였다. 그때 한 아동이 “그런데 꿀은 어디 있어요?”라고 질문하였다. 그러나 다소간 산만한 수업 탓도 있겠지만 주어진 궤도를 따라서 가는 수업에서 아동의 질문은 그다지 의미 있게 받아들여지지 않았다.

위 수업처럼 계속 컴퓨터를 켜고 수업을 하기도 하고 중간에 컴퓨터를 끄고 교사가 아동에게 교과서의 과제를 부과하거나 교과서 내용을 설명하기도 한다. 그렇다 하더라도 수업 시간 끝 부분에는 다시 컴퓨터를 켜서 내용을 정리하는 데 활용하거나 교과서에 제시된 문제의 답을 확인하는 데 활용하기도 한다.

온라인 수업 프로그램이 교사에게 어떠한 의미를 지니는지, 학생들의 학습에 어떠한 영향을 미치는지는 더 심층적인 연구를 통하여 밝혀야 할 중요한 과제이다. 다만 여기에서는 교사들이 손쉽게 온라인 수업 프로그램을 활용하고 있다는 점이다. 앞서 언급하였듯이 교사들은 여유 시간이 부족하여서건 혹은 이미 내용을 알고 있어서건 수업 준비에 많은 시간을 들이지 않는다. 업무가 바쁠 때는 더욱 그러하다. 학교에서 과학의 날 행사, 장학사 방문, 거주지 조사 등으로 바쁠 때 수업을 하여야 할 경우 쉽게 인터넷 수업 프로그램을 활용하는 것을 볼 수 있었다. 교사들은 아동에게 가르칠 내용이 많고 어려우며 수업 중에 아동 통제가 어려운 상황을 힘들어한다. 교사들이 이러한 상황을 극복할 수 있는 뚜렷한 대안이 없는 상태에서 온라인 교수 프로그램은 더욱 쉽게 이용된다.

이미 짜여진 프로그램의 진행에 따라 수업을 전개할 수 있어 수업에 대한 부담감을 덜 느끼게 되는 것이다. 그러나 프로그램화된 수업을 진행할 경우 자신의 반 아이들의 수준과 특성, 생활 세계를 수업 상황에 적극적으로 활용하려는 교사의 노력을 무디게 할 가능성이 높다.

교사 스스로도 그리고 교육청의 장학사들도 널리 확산된 교사들의 온라인 수업 프로그램의 문제를 지적하고 그를 경계하고 있다. 다음은 시내초등학교에 장학지도를 나온 장학사가 교사들에게 당부하는 말이다.

장학사: 선생님들 요즘 티나라 많이 이용하시는데 너무 많이 의존하지 않았으면 좋겠어요. 물론 선생님들이 티나라를 많이 이용하는 심정은 이해합니다. 또 어떤 것은 정말 잘 되어 있는 것도 있어요. 그런데 손님들 특히 학부모님들 있을 때는

그거 사용하는 것이 아닌 것 같아요. 요즘 교사에게 클릭 교사라고 한다면서요.  
애들도 하루 종일 틀면 안보잖아요.

교사들도 온라인 수업 프로그램을 계속 이용하면 오히려 아동들의 집중 효과가 떨어진다고 한다. 매시간 줄곧 이용하지는 않는다고 하더라도 연구진이 방문한 두 학교에서 정도의 차이는 있으나 온라인 수업 프로그램을 이용하지 않는 교사를 찾기란 쉬운 일이 아니었다. 온라인 수업 프로그램에 대한 교사들의 인식은 이중적이다. 전적으로 의존해서는 안된다는 인식이 있으면서도 자료가 좋아서 혹은 편해서 쉽게 쓰게 된다.

#### (나) 문답식 설명 혹은 풀이

교과서의 내용을 설명하거나 풀이하는 수업은 저학년이나 고학년을 망라하고 관찰된다. 교과서의 내용을 교사가 전달해 주는 방식에 따라 설명이라고 할 수도 있고 혹은 해설이라고 할 수도 있을 것이다. 교과서 해설 혹은 풀이라고 할만한 것은 교과서에 제시된 어려운 용어를 해설해주거나 문제를 풀어주는 수업의 예를 들 수 있을 것이다. 이렇게 해설해주는 과정에서 교사는 학생들에게 질문을 제기하고 학생들의 답을 요구한다.

<바람초등학교 5학년 과학>

(교사는 칠판에 “꽃의 생김새”라고 적고 “생김새”에 밑줄을 긋고 “구조+기능”이라고 쓴다. 아이들은 소란스럽다.)

교사: (엄한 표정으로) 하필성! 경고, 한번 알았지?

필성: 예.

교사: 예가 뭐야! 자, 구조가 뭐야 말뜻부터 알아보자.

상경: 잎이 어떻게 되어 있다, 그런거.

(교사 가우뚱한다)

철민: 어떻게 되어 있는지, 그런거.

교사: 너네 이런 말 들어봤지? 우리 집 구조가 어떻게, 할 때 화장실이 한 개고, 뭐는 어디에 붙어 있고. 하는거, 알지?

아동들: 예.

교사: 기능은 뭐야?

수연: 무엇을 할 수 있다.

미경: 가지고 있는 능력.

교사: 그렇지. 뭐가 하는 일, 그런 거지.

(교사 이어서 컴퓨터상의 자료를 프로젝션 TV에 띄워 놓고 꽃의 여러 부분의 명칭을 알려준다.)

교사: 오늘 꽃의 구조에 대해서 배웠고, 숙제 내줄게. 구조 그림을 그리고 기능을 알아  
보기. 숙제가 뭐라고?  
아동들: 구조 그리고 기능 알아오기!

위의 수업에서 교사는 교과서의 용어를 풀이해주고 꽃의 부분에 대한 명칭을 알려주었다. 이렇듯 교과서 내용을 풀이해주는 수업은 수학과 수업에서는 빈번히 이루어진다. 교과서에 제시된 문제 풀이 방식을 제시해주고 문제를 풀도록 하는 수업은 한 차시 내내 교사가 풀이 방식을 알려주는 것이 아니라 아동으로 하여금 문제를 풀도록 하고 풀 문제를 검사해 준다면 앞에서 언급한 활동 혹은 과제 수행 후 검사하는 모습과 구분되기 어렵다.

단지 용어 풀이가 아니라 교과서에 제시된 내용의 이해를 돕기 위하여 교사가 주로 활용하는 방식은 학생에게 질문을 제시하고 학생이 답을 해가는 것이다. 시내초등학교 3학년 읽기 수업은 학생들에게 계속 질문을 제기하며 교과서 내용을 설명한다. 다음 수업 장면에서 교사의 질문은 첫째, 교과서의 의도를 확인하기 위한 방법으로서 의미를 지닌다. 교사는 교과서 내용을 효과적으로 전달하기 위하여 교사만 일방적으로 이야기하기보다 아동들의 반응을 지속적으로 확인하는 것이다. 둘째, 아동에게 질문을 제기하는 것은 아동의 “딴 짓”에 대한 통제로서의 의미를 지닌다. 그리고 아동의 반응을 확인하여 갈 때에 교사는 수시로 아동의 반응을 살피며 질서 유지에 신경을 쓴다.

#### <시내초등학교 3학년 읽기>

교사: 98쪽 넘겨. 안한 사람 머리 손하세요. 조재현 해보세요.

아동들: 다 읽어요?

교사: 그래, 전부 다 읽어라. (아이가 다 읽고나자) 성영준이 시켜줄까요 말까요? 성영준이 글짓기 잘하는거 알지만 태도가 안돼서 안시켜줄거예요. (교사는 책상을 계속 정리하면서 수업을 하고 있다. 정리를 다 마친 후 탁자 앞을 나서며) 영찬이 한번 시켜보자. 성영준! (성영준이 대답한 후, 교사는 책을 넘긴다.) 공부할 문제가 뭔지 보세요. 101쪽 보세요. 뭐가 나오나요? 4가지가 나오죠.

이선용 일어서 보세요. 조개가 고기를 왜 부러워했어요. 이선용!

선용: 이선용이 발표해보겠습니다. 물고기는 지느러미도 있고 수영을 잘해서입니다.

교사: 선용이는 누구 부러워한 적 있나요..?

선용: 네. 서영기요.

교사: 무엇을 부러워했나요.

용철: 축구를 잘해서 공을 잘 차는거요.

교사: 축구만 잘하면 되나요? 공부를 잘해야지. (중략) 조개는 새우를 부러워했나요?

왜 부러워했나요..?

학생: 뽕을 잘 뛰니까요..

교사: 호승주! 선생님 얘기했죠. 조개가 부러워하니까 그래 너 못났어 했나요?

아동들: 아니요.

교사: 왜 그랬나요..?

아동: 따뜻하게

교사: 조상민 일어서. 똑똑한 조상민. 마음의 병이 생겼죠. 마음의 병이 뭐예요..?

상민: 마음이 아픈거요

교사: 조개가 마음의 병을 얻었나요? 어떻게 되었나요..?

아동들: 진주를 얻었어요.

교사: 진주 뭘지 알아요..?

아동: 진주 디게 비싸요

교사: 그래 수영이 일어나봐. 진주는 어떻게 탄생되는 거예요..?

수영: 조개가 품어서 만들어요.

교사: 그러면 시간이 엄청 걸리겠다. 그쵸..?

책 펴세요. 세번째 보세요. 3번. 조개처럼 다른 친구들을 위로해 본적 있나요..?

그런적이 있는 경우는 자기 짝한테 컷속말로 해주세요.

교사는 교과서에서 의도한 수업 내용, 즉 진주 조개가 새우, 물고기와 비교를 하며 가지게 되는 느낌과 자신을 긍정하게 되는 과정을 설명하는 과정에서 아동들에게 지속적으로 질문을 제기하고 있다. 아동에게 질문을 제기할 때에는 적절한 유도 질문을 통하여 교과서의 흐름 밖으로 나아가지 않도록 하고 있음을 알 수 있다. “조개가 부러워 하니까 그래 너 못났어 했나요?” “조개가 마음의 병을 얻었나요, 어떻게 되었나요?” “시간이 엄청 걸리겠다, 그쵸?” 등의 질문이 그러한 특성을 지닌다.

한편 교사가 제기한 질문에 대하여 대답하도록 아동을 호명하는 것, 즉 누구를 호명하며 어떤 평가를 하는지는 교실 통제에 적극적으로 기능한다. “글짓기는 잘하지만 태도가 안좋아서 안시켜줄 거예요.”라고 함으로써 호명을 교실 통제의 방법으로 활용하는 경우도 있다. 발표 기회가 그렇게 적지는 않다라도 발표를 하고자 하는 아동의 수가 발표할 수 있는 아동의 수에 비하여 적을 때 발표 기회를 얻기 위해 아동을 교사의 요구에 따르게 하는 것이다. “축구만 잘하면 되나요? 공부를 잘해야지?” “똑똑한 지영민” 등이 그에 해당한다. 아동들에게 확인하기는 어려웠으나 아동이 교사와의 상호작용에 큰 의미를 둘수록 교과 내용보다 교사가 누구에게 대답하도록 시키는지, 그러면서 무엇이라고 하는지가 더 중요할 수 있을 것 같았다. 이러한 점은 과제 수행 후 발표 형태의 수업에서도 마

찬가지이다. 아동의 발표 내용보다 더 중요한 것은 누구를 호명해주느냐이다. 많이 줄었다고는 하나 여전히 40명 이상의 학급에서 교사가 모든 아동의 학습 상황을 진단하여 적절히 배려하기에는 어려움이 있기 때문이다.

교과서 내용을 문답의 과정을 통하여 학생들에게 이해하도록 할 때 교사가 학생들의 생각을 자극하는 질문을 하려고 애쓰는 경우도 있다. 바람초등학교 6학년 사회과 수업 장면에서 교사의 질문은 그 예가 될 수 있을 것이다.

#### <바람초등학교 6학년 사회과 수업>

교사: 다 읽었어. 다 못 본사람은 쉬는 시간에 봐.

(교사는 준비된 화면을 클릭하여 텔레비전을 통해 보여주었다. 텔레비전에는 이순신이 나와 활쏘기를 하다가 부상당하는 장면까지 애니메이션으로 나왔다. 교사는 아이들에게 O, X 퀴즈를 하자고 했다. 질문은 내용과 상관없이, 이순신 장군이 왼쪽 다리를 다쳤는지, 오른쪽 다리를 다쳤는지를 묻는 것이었다. 연구자는 기억이 나지 않았는데, 아이들은 금새 맞췄다.)

교사: 이순신이 나왔다는 건 뭘 배우겠다는 건가? ... 자 왜적이랑 어떻게 했겠어?

아동들: 맞장이요.

교사: 임진왜란에서는 처음 한번 맞장 떴어. 디지게 맞았어. 일단 뭘지 보자(그리고는 컴퓨터 화면으로 돌아갔다, 그리고 클릭을 하자 “정명가도”라는 말과 함께 명나라 우리 나라 그리고 일본지도가 나오고 화살표로 표시되어 있다.)

교사: 정이 무슨 뜻인가요?

아동들: 바를 정, 초코파이 정

교사: 너희 “정벌”이란 말 들어봤니. 정벌의 뜻은 침략해서 그 나라나 영토를 빼앗는 거야. 어디를 정벌하는 거야?

아동들: 명나라

교사: 명나라를 빼앗으러 가려면 길이 필요하겠지. 일본 군대가 가는데 그 길을 열어달라는 거야. 우리나라에서 뭐라고 했겠니?

아동들: 꺼져.. 조총을 선물로 줘요..

교사: 자 교과서를 통해서 봅시다. 페이지 91. (교사는 앞에 책상에 걸터앉아서 앞의 아이의 책을 보면서) 너희 혹시 옛날에 과거 시험 보면 개나리 붓짐 싸지. 왜 있잖아 쫓신 달고.. 부산에서 서울까지 오는데 얼마나 걸렸게?

아동들: 10일.. 1년.. 3일.. 12달..

교사: 4주 약 한 달이 걸려요. 오다 보면은 잠을 자기도 하고 높은 산을 넘으면서 가야하니깐 기다리기도 하고.. 일본이 4월말에 쳐들어왔어요. 근데 일본이 5월말에 한양에 입성했어요. 이게 무슨 뜻이야? 무슨 뜻이야 이게?

아동들: 붙는 족족 깨졌다.

정말 쉬웠다.

교사: 우리나라 군대는 한번도 막은 적이 없는 거예요. 붙는 족족 졌어요. 성을 하나 빼앗기는데, 그것도 병사들이 전부 전멸되는데도 몇 시간 안 걸렸어요. 책을 보세요. 충주까지 오는데 약 20일 걸렸어요. 다시 선생님 봐. 임금님이 최고의 장수를 내보냈어요. 누구냐. 바로 신립(칠판에 쓴다). 여러분들 4군 6진 배웠죠. 거기 가 있었던 분야. 왕은 조선의 모든 군대를 쫓았어요. 이 분이 임금님한테 걱정하지 말라고 했어요. 내려가면서도 왜군에 대한 정보를 하나도 못 듣고 갔어요. 4학년 때 배웠죠. 충주는 남한강이 시작되는 곳이에요. 서로 사용하는 무기도 달랐어요. 일본에서 쓴 것은 총이에요. 완전히 다 깨졌어요. 신립 장군이 죽은 데를 탄금대라고 하죠. 결국 만주 때만 생각했어요. 적을 모르기 때문에 완전히 패했어요. 사실 그 때는 신립 장군 얘기만 들어도 덜덜 떨었거든요. 최고의 장군이 죽었으니 어떻게 해야 하죠?

아동들: 새로 뽑아야 하죠. 이깁 뽑아요.

교과서에 실린 내용을 아동에게 제시하면서도 아동에게 사건의 전개 과정을 추론해보도록, 그리고 인과 관계의 원인을 추론해보도록 “어떻게 했겠니?”, “뭐라고 했겠어?”, “이게 무슨 뜻이야?” 라는 질문을 계속 던지고 있다. 아동들은 교사의 설명에 근거하여 그들이 일상적으로 친구들과 하는 표현으로 추론에 동참하며 대부분 수업에 관심을 가지는 모습이었다.

또한 이 교사는 수업을 하며 아동들이 재미있어야 집중할 수 있다고 생각하고 있었다. 아동들이 학교와 학원 수업으로 스트레스를 많이 받기 때문에 학교 생활이 즐거워야 한다고 믿는다. 아동이 학교에서 즐겁게 생활한다는 것은 수업 시간도 예외가 아니다. 아동이 사용하는 유행하는 용어 등을 사용하여 어렵다는 인상을 피한다. “맞장”, “디지계”, “붙는 족족” 등의 유행어를 역사적 내용을 설명하는 데 활용함으로써 아동들이 교과서 내용을 쉽게 접근할 수 있도록 배려하고 있다.

교과서 내용을 설명하더라도 과거와 같이 교과서의 내용을 설명하고 그것을 요약하여 판서하는 것과는 다르다. 수업 관찰 자료를 통해서 볼 때 교사가 판서한 것을 아동이 옮겨 적는 활동은 없었다. 그렇다고 교사가 정리하여 주는 것이 없는 것은 아니다. 아동들에게 질문하고 정리한 것을 프로그램화된 인터넷 자료로 보여주고 책에 직접 적도록 하기도 한다.

그런데 이러한 수업, 즉 교사가 교과서 내용을 알려주기 위하여 아동에게 질문할 때 제법 많은 아동들이 교사가 원하는 답을 한다. 그러나 교사들은 이것이 곧 학습을 의미



하는 것은 아님을 알고 있다. 수업 시간에 교사가 이끄는 내용의 흐름 속에서 혹은 아동들이 대답하는 분위기 속에서 아동이 아는 것처럼 보여서 교사들은 다음 활동으로 나아가고, 진도를 나아가지만 그 과정에서 학습을 제대로 하지 못하는 학생이 있음을 알고 있다. 즉 아동이 교사에게 주목하고 있다는 것, 교사의 질문에 대답하는 것이 곧 아동의 학습을 의미하는 것은 아니다. 교사의 의도대로 수업이 통제되어 아동이 수업에 참여하는 것처럼 보이더라도 아동의 내면 속에서 학습이 일어나는 것은 아닐 수 있음을 생각하는 것이다.

소연주: 앞에서 수업할 때 내가 애들한테 물어보면 애들 다 알아요. 대답을 너무 잘해요. 아는 것 같아요. 그런데 한명씩 시키잖아요. 그럼 아무도 몰라요.

연구자: 왜 그러죠?

소연주: 눈치를 살펴서 답을 말하는 거죠. 몇 명 아는 애들이 곳곳에 있잖아요. 보여요. 진짜 개는 알아서 대답하는 애잖아요. 개네들 눈치를 보고 못하는 애들이 따라가는 거예요.

그러나 제한된 시간과 학습기회 속에서 빨리 하는 아동이 능력 있는 것으로 간주되는 반면 느리게 하는 아동, 잘 못하는 아동, 그리고 수업 시간에 대답을 하고 활동에 참여하면서도 알고 보면 학습을 제대로 하지 못하는 아동에 대하여 교사는 체념할 수밖에 없다고 생각한다.

#### (다) 과제 수행 후 발표 혹은 검사

현행 교육과정에 의한 교과서는 과거에 비해 그 형식이 많이 달라졌다. 교과서가 아동이 최종적으로 학습하여야 할 지식과 태도를 명시적으로 드러내주기보다 아동이 경험을 통하여 스스로 학습할 수 있도록 고안되었다. 따라서 일부 교과서에는 글씨나 그림보다 “빈칸이 더 많다.” 이러한 워크북 형식의 교과서 내용을 수업 시간에 다룰 때에 교사는 학생들에게 직접 해보도록 하고 학생들이 한 것을 발표하도록 하거나 검사해준다. 학생들이 직접 하여야 하는 것을 가정에서 해오도록 하기도 한다. 국어 교과 중 말하기·듣기·쓰기 영역의 교과서, 사회과 교과서, 과학과 교과서 등이 그렇게 구성되어 있다.

예를 들어 3학년 사회과 교과서에서 사진과 그림 지도 보여 주고 “사진과 그림 지도의 다른 점을 적어 봅시다”하고, 빈칸이 주어져 있다. 5학년 과학 교과서에는 “신문이나 잡지, 인터넷을 이용하여 여러 가지 꽃의 사진이나 그림을 모아 봅시다”, “식물에 따라 꽃의 생김새는 어떻게 다른지? 친구들과 함께 여러 가지 꽃의 생김새에 따라 나누어 봅

시다”, “어떤 기준으로 나눌 수 있을까요?” 라고 질문만 제시되어 있으며 답은 제시되어 있지 않다. 6학년 말하기·듣기·쓰기 교과서에는 “집단 따돌림에 대하여 듣거나 실제로 본 일이 있습니까?” “집단 따돌림이 문제가 되는 까닭은 무엇입니까?” “집단 따돌림이 생기는 원인은 무엇이라고 생각합니까?” “이를 바탕으로 집단 따돌림을 해결할 수 있는 방안에 대한 내 주장과 근거를 적어 봅시다” 등이 제시되어 있고 학생이 직접 교과서에 주장과 근거를 쓰도록 되어 있다.

교사는 이러한 교과서 내용을 다룰 때 짙막하게 안내를 한다. 다음은 6학년 말하기·듣기·쓰기 교과서를 다루며 “집단 따돌림”에 관하여 학생들이 생각하고 발표하는 수업의 관찰록이다.

<시내초등학교 6학년 말하기·듣기·쓰기>

교사: (수학여행 다녀온 이야기를 함) 자기 생각을 말하고 그 이유를 말하면 좋은 협의 시간이 될 거예요. 옛날에 호텔에서 옷차림만 보고 안 들여보냈대, 그런데 나중에 알고 보니 그 사람이 굉장히 유명한 사람이었다는 거야. 그래서 후회했다는 이야기가 있어. 집단적으로 여러 사람이 한 사람을 따돌리는 것, 그거 “집단 따돌림”이라고 하지? 그거에 대하여 자기 주장과 그 이유를 책에 적어 보자. (잠시 후) 집단 따돌림을 한 적이 있는지 당한 적이 있는지 한번 발표해볼까? 재열이!

재열: 얼굴에 붉은 점이 있는 친구가 있었는데요, 애들이 놀려서 하루에 네 다섯번 우는 애가 있었어요.

(계속 대여섯 명 학생 시킨다)

교사: 해결 방법은 없을까? 자, 허리 세우고, 자세 바르게. (아동들 허리를 세운다) 자기 생각을 기록하였다가 2분 후에 발표해 봅시다. (아동들 책에 적는다. 교사는 아동들 사이를 돌아다니며 살핀다. 돌아다니며 아동들이 적는 내용을 읽어보기도 하고, 아동의 자세를 바르게 하도록 지적하기도 하고, 틀린 글씨를 지적하기도 하였다.) 누가 발표해볼까?

준영: 대화로 해결해야 한다고 생각합니다. 왕따 당하는 사람이 얼마나 힘든지 대화를 해보아야 한다고 생각합니다.

훈상: 저도 왕따 당하는 사람의 심정을 알 수 있도록 이야기를 해주어야 한다고 생각합니다.

교사: 나는 이거랑 내용이 다릅니다 하는 사람 손들어봐.

재열: 선생님들이 그 아이(왕따 시킨 아이)를 왕따시켜야 한다고 생각합니다. 당하는 친구의 마음을 모르니까 선생님께서부터 그것을 당해보면 얼마나 힘든지 알게 될 겁니다.

규석: 어린이 회의에서 망신을 당해야 할 것 같습니다. 그렇게 되지 않게 하려면 망신을 당해야 합니다.

유미: 친구들과 잘 지내야 합니다. 친구들과 잘 이야기하면 이해하게 됩니다.

아동들의 나름의 판단과 주장을 발표하고 근거를 제시하도록 한 교과서의 취지대로 학생들에게 직접 교과서에 적도록 하고 적은 것을 발표하도록 하고 있다. 그러나 시간 부족으로 아동이 발표한 의견에 대한 상호 검토 등이 이루어지지 않는 못하였다. 한편 아동들의 생각을 자유롭게 표현하는 수업도 있었다. 교과서에 그림이 제시되어 있고 녹음 테이프의 이야기를 듣고 동시 적어보기, 상상해서 글 완성하기, 교과서의 그림을 보고 연상되는 것이 무엇인지 적어보기 등이 바뀐 교과서에서 제시된 것들이다. 교사는 이러한 과정을 수행하도록 한 후 아동이 한 내용을 발표하도록 하거나 검사를 한다.

<바람초등학교 5학년 말하기·듣기·쓰기>

교사: 자 손머리, 어깨, 눈감고...(몇 번 반복하여 조용해지도록 한다. 칠판에 “비유적 표현의 사용”이라고 적는다.) 자 책에 있는 “봄눈”이라는 시를 읽어 본다. (아동들이 다 읽자) 다시 한번! (아동들 다시 읽는다) 여기서 할머니가 “일도 바쁘는데 뭐하러 왔니?”라고 한 것은 어떤 뜻일까?

정철: 기분 나빠서요.

교사: (놀라며)기분이 나빠?

영수: 섭섭해요.

교사: 그렇지. 섭섭해, 또?

진주: 한번 오려면 돈도 많이 들고....

교사: 정말 금방 갈 거 뭐하러 왔냐는 뜻일까?

(중략)

교사: 자, 연필 들고 준비하세요. 첫 번째, 내가 잘 아는 한 사람을 떠올려 보세요.

영지: 동네 아저씨요.

(희람이 돈다. 아이들 더 산만해진다.)

교사: 두 번째, 그 사람이 뭐다, 라고 해본다. 그리고 세 번째 그 이유까지 써봐. 그리고 책에다 시를 적어 본다. 너무 짧게 말고, 그림을 그려도 되고, 다 한 사람은 앞으로 가지고 나와.

아동이 앞으로 가지고 나가면 교사는 책에 “검”자를 적어 주며 확인하였다. 아동이 쓴 글에 밑줄을 그어 주기도 하였다. 예를 들어 한 아동이 친구를 “똥똥한 병아리다”라고 비유하고 그 이유를 적어 놓자, “똥똥한 병아리”에 밑줄을 쳐주었다. 교사에게 검사 받는

아동이 늘수록 수업은 끝나는 분위기가 된다.

교과서가 아동으로 하여금 정답을 맞추도록 의도한 것이 아닌 만큼 교사나 아동은 정답을 의식할 필요가 없다. 그러나 때로는 정답이라고 할만한 것이 있는 경우가 있다. 예를 들어 1학년 국어과 교과서에는 다양한 의성어와 의태어의 예를 보여준 후 책에 빈칸에 알맞은 말을 집어넣어 보기가 나와 있다. 이 경우 교사는 아동들에게 해보도록 한 후 아동이 적은 것을 교탁 앞으로 가지고 오라고 하여 검사를 해주며 적절하지 않은 것을 지적해주고 고치라고 주문하는 모습도 볼 수 있었다. 혹은 인터넷 프로그램을 텔레비전 화면에 띄워 답을 맞추어 주기도 한다.

5학년 과학과 교과서에 여러 가지 꽃을 분류하여 보고 분류의 기준을 제시하여 보라는 내용에 대하여 교사는 미리 짜둔 모둠에게 전지에 여러 꽃들을 조사하고 분류하여 제출할 것을 숙제로 내주었다. 아이들은 모둠별로 과제를 수행하여 제출하였다. 한 모둠은 6-7명으로 구성되어 있으나 모둠에 따라서 모둠장이 도맡아서 한 경우도 있고 두세명이 함께 한 경우도 있다고 하였다. 교사는 모둠별로 한 과제를 교실 뒤에 붙여 놓고 수업 시간에 꽃의 “색”을 기준으로 혹은 꽃이 피는 “계절”을 기준으로 분류한 것을 소개해주는 모습도 볼 수 있었다.

3학년 사회 교과서에 “우리반 친구들의 부모님께서 하시는 일을 도표로 나타내어 봅시다”라는 과제에 대하여 교사는 학생들에게 부모님이 어떤 일을 하는지 손을 들고 하고 그 결과를 그래프로 그리도록 하였다. 다음은 수업 장면의 일부이다.

#### <시내초등학교 3학년 사회>

교사: 종이 나누어줄게요.(그래프를 그릴 수 있는 종이를 나누어준다) 공부한 거지만 다시 한번 할 거예요. 자. “고장 사람들 하는 일” 펴보세요. 우선 먼저 보세요. 제목 한번 읽어보세요. 통계표를 만들어야지요? 그러면 회사 다니시는 분부터 조사해야 되지요? 자 이(그래프를 그릴 수 있도록 나누어준 종이) 밑에 아버지, 어머니 쓰세요.

용진: 선생님 저 잘했어요.

교사: 자 아버지가 회사원인 사람 손들어. (많은 아이들이 손을 들자). 손 내려. 사업하시는 분?(손든 아이들 수를 센다) 4명, 공무원? 0명, 장사하시는 분? 5명, 의사? 1분, 선생님 1분, .... 나머지 분들은 회사원으로 하면 31명이네. 자. 엄마는 빨간색으로 그린다. 엄마 회사원? 9명, 장사하시는 분? 3명, 간호사 1명, 교사 3명,... 집에 계신 분은 기타로 25명으로 하자. 자 그럼 해보세요.

(아이들 제각기 그래프를 그린다. 잠시 후) 자, 선생님은 이렇게 했어요. 한 칸이 5명씩, 우리 책이랑 똑같이 하세요. (칠판 앞에 서서 아이들에게 나누어준 그래

프 그릴 수 있게 만든 종이를 칠판에 붙이고 그 위에 적는다. 아이들 중에서는 칠판 앞에 나가서 교사가 한 것을 보고 자기 자리에 들어가서 그대로 하기도 한다, 교사는 아이들이 하는 것을 둘러보고 있다.) 선생님하고 색이 틀려도 상관 없습니다.

진철: 어머니가 초록색이에요?

교사: 아저씨(학생을 재미있게 부르는 것이다), 색깔은 상관하지 말라니까.

이렇게 교과서에서는 아동이 직접 과제를 수행할 것을 요구하고 있고, 아동은 수업 시간에 혹은 가정 학습 과제로 교과서에 제시된 과제를 수행한다. 교사는 교과서의 과제를 교과서에 제시된 방식대로 즉, “책이랑 똑같이” 수행할 수 있도록 지도하고 있는 모습을 볼 수 있다.

이전의 초등학교 수업이 주로 교사가 학생들에게 교과서 내용을 설명 혹은 해설해주는 것을 위주로 하였다면, 교과서의 변화는 수업 형태의 변화를 낳고 있다고 보아야 할 것이다. 그러나 학생들이 직접 수행하여야 하는 과제를 수업 시간에 할 수 있도록 할 때 교사는 아동에게 어떻게 지도하여야 하는가의 문제는 생각하여 볼 필요가 있다. 앞에서 예를 든 사례에서 교사는 수업 시간에 아동의 의견을 발표함으로써 다양한 의견이 있을 수 있음을 확인하는 것, 아동이 쓴 글에 대하여 수업 시간에 “장난치지 않고” 과제를 하였다는 것을 검사해주는 것, 교과서가 요구하는 대로 할 수 있도록 학생에게 알려주는 것 등 다양한 모습을 보이고 있다. 이러한 모습 중 학생들에게 교과서 방식으로 지도하는 사례를 제외하고는 아동의 활동에 대하여 매우 허용적임을 알 수 있다.

현행 교육과정에서는 교사의 지도를 교사의 일방적인 설명이 아니라 학생들이 수행한 내용에 대한 환류로 보아야 할 것이다. 그러나 교사가 학생의 과제 수행 여부를 확인하는 것에서 그치는 것과 학생이 수행한 것에 대하여 개선할 수 있도록 지도를 하는 것과는 다르다. 연구진이 관찰한 수업에서 교사의 환류는 일부 학생들에게 간단한 코멘트를 하는 것이었으며 지속적인 추수 지도라고 보기는 어려웠다.

교사들은 교과서 내용을 다 다루어야 하고, 학습 능력에 차이가 있는 아동들을 개별적으로 지도 할 시간적인 여유는 없다. 또한 이러한 형태의 수업에 대하여 교사들은 아동에게 과제를 수행하도록 할 경우 교실 통제가 더욱 어렵다고 한다. 한편으로 수업 이외의 급히 처리해야 할 업무가 부과될 때, 교사는 아동에게 과제 수행을 지시한 후 업무를 보기도 한다. 국어, 사회, 과학 등 여러 교과에서 빈번히 이루어지는 과제를 수행하게 하고 검사해주거나 발표하는 수업의 진행은 다음과 같은 특징을 지닌다.

첫째, 아동의 개인차를 쉽게 확인한다. 과거 교사가 일방적으로 설명 혹은 해설하는

수업 혹은 과제를 부과하고 수업 끝부분에 아동이 과제를 수행하였는지의 여부를 확인하는 것과는 달리 아동의 활동을 수업 시간에 발표하고 혹은 교사가 직접 코멘트하거나 개별지도할 수 있는 기회가 많아지게 되었다.

수업 시간에 아동들이 주어진 활동을 하게 됨에 따라 교사들이 느끼게 되는 것은 아동의 개인차이다. 교사들이 판단하기에 수학과 같이 정답이 있는 과제가 아닌 경우 아동들의 과제 수행 내용과 속도의 차이가 분명히 드러나게 된다. 교사가 수업 시간에 아동들이 직접 활동을 해보도록 하는 기회가 많을수록 아동들의 속도차를 확인할 수 있는 기회는 늘게 되는 것이다.

둘째, 아동이 과제를 수행하는 속도를 통해 아동의 개인차 혹은 능력을 확인한다 교사들은 아동들이 수행하는 과제의 내용에서도 아동들의 개인차를 확인하지만 더욱 빈번하게는 아동들이 과제를 수행하는 속도를 더욱 민감하게 느낀다. 이것이 교사들에게 민감한 이유는 과제 수행의 속도 차로 인하여 교사의 아동 통제 부담이 가중되기 때문이다. 교사가 부과한 과제를 빨리 수행한 아동들이 “딴 짓”을 하게 될 가능성이 있다. 또한 과제의 의미를 제대로 파악하지 못한 아동들은 두리번거리며 다른 아동의 활동을 살피거나 과제 수행 의욕을 보이지 않는 경우도 있다. 이들 모두 교사가 제시한 과제에 참여하지 않는 것으로 이들에 대한 통제를 하지 않을 경우 수업 분위기가 산만해질 수밖에 없는 것이다. 다음은 바람초등학교 최연희 교사와의 면담 자료이다.

최연희: 그러니까 아이들의 능력 차이가 엄청나요. 보셔서 아시겠지만 예를 들어서 쓰기 시간 같은 때 도입이라던가 전개 부분까지 가가지고 자기가 생각해보고 쓰는 시간 있잖아요. 써 가지고 발표까지 한다구요. 그런데 이건 생각하는 과정에서 어떤 애는 생각하고 있는 데 어떤 애는 벌써 다 쓴 애가 있어. 그리고 다른 사람은 다 써놓고 발표할 준비 딱 하고 있는데 그때서 내가 뭘 쓸까 하는 아이들이 있다구요. 그럼 우리는 항상 선도 그룹보다는 중간을 끌고 가야 하지 아래 아이들까지 다 건지려고 하면 이건 점심 때까지도 다 안되는 경우가 있어요.

개인차는 속도를 통해서 드러날 뿐만 아니라 실수를 하지 않는 것, 익숙하게 하는 것에서도 확인된다. 수업 시간에 잘하는 것, 특히 문제를 많이 푸는 수학 수업에서 아동의 능력은 빠르고 많이 풀어보아 실수하지 않는 것이다. 이를 위하여서는 수학 수업이나 교사가 부과하는 과제만으로 부족하다는 것을 교사 스스로 인정한다.

정명화: (5학년 수학 분수를 통분하는 방법을 설명하고 교과서 문제를 칠판에 적어 학

생들로 하여금 나와 풀어도록 한 후) 학원 다닌 애들은 이런 문제를 100번은 풀었다고 생각해요. 학원 안 다닌 애들도 집에서 100번은 풀어봐야 돼. 지금부터라도 문제집을 푸는 거야.

바람초등학교 고종수 교사는 “풀 수 있는 것과 잘 푸는 것은 다르다”고 말한다. 이 때 잘푸는 것이란 빠르고 정확하게 푸는 것을 의미한다.

<바람초등학교 5학년 수학과 수업>

교사: 선생님이 수학책이나 익힘책 풀라고 할 때 2배 정도 빨리 자신있게 풀 수 있는 사람은 문제집 가져와. (수빈이와 현우가 손을 든다)

아이들: 몇 학년 거요?

교사: 4학년 것 가져오나 그럼?

수빈: 난 6학년 거 하는데..

현우: 나도.

진수: 선생님 재네 6학년 거 한데요.

수빈, 현우: (서로 쳐다 보며) 그냥 우리 5학년 거 하나 사오자.

아동의 능력은 수업 시간 내에서 문제를 빨리 푸는 것에서 더 나아가 5학년 때 6학년 교육과정을 하는 것으로 나아간다. 속도가 빠른 아동들에게 수업 시간은 매우 느리고 시시한 것이다. 교사는 이런 아동에게 신경이 쓰이지 않을 수 없다. 빠른 아이들을 위해 문제집을 가져와서 수업 시간에 빨리 하고 남은 시간에 풀어보라고 하는 것이다.

셋째, 아동통제와 진도를 나가기 위하여 활동의 과정을 줄인다. 교육과정의 변화로 수업 시간에 아동 활동이 자주 이루어지고, 아동의 속도차로 인하여 활동 중에 아동을 통제하기는 더욱 어려워졌다. 또한 교사가 과제를 부과하여 활동을 하도록 하면 학생들이 모두 과제에 몰입하지 않는 한 아동의 주의가 산만해지는 경향이 있다. 이러한 산만함을 통제하기 위한 교사의 전략은 학교에서 하는 활동의 범위를 줄이는 것이다. 그럼으로써 아동의 속도 차이로 인한 산만함을 경감시키려고 한다. 또한 빠른 학생들을 제외하고는 제한된 시간 내에 활동을 마무리할 수 없는 한계를 극복하고자 하는 것이다. 바람초등학교 2학년 이정선 교사는 아동에게 활동을 하도록 하는 경우에 통제의 어려움, 시간 관리의 어려움을 다음과 같이 호소하였다.

이정선: 과일에 대해서 다룬다고 해봐요. 마음이야 과일마다 냄새도 맡게 해보고 만져 보게 하기도 하고 여러 가지 활동을 아이들하고 해보고 싶죠. 그런데 수업 시

간은 40분이에요. 아이들한테 가져온 과일을 책상에 꺼내 놓으라고 하는 것만으로도 한 10분은 걸려요. 수업 시간에 온전히 집중할 수 있는 시간은 정말 부족해요.

바람초등학교 1학년 조영경 교사는 즐거운 생활 교과서에 제시된 여러 모양의 자동차, 기차 등을 만들어보는 활동을 하기 위하여 아동들에게 재료를 준비하라고 할 때, 원재료를 그대로 가져오게 하기보다 1차적인 작업을 해오도록 하였다.

(알림장 내용을 적어주고 나서)

조영경: 만들기 재료 준비할 때, 두루마리 휴지 다쓰고 나면 둥근기둥 모양 그거 있잖아. 그거 가져와. 그런데 그냥 가져오는 사람 있다. 그거 색종이로 붙여와야 돼.

숫자카드를 만들어 게임을 하며 수 개념을 익히는 활동이 있으면 숫자카드 만드는 일은 숙제로 부과하여 학교에서는 게임만 하도록 하는 방식이다. 1,2학년의 즐거운 생활 시간에 하는 작품 만드는 활동에서도 선행의 단계를 가정에서 해오도록 함으로써 제한된 수업 시간 동안 작품을 완성할 수 있도록 하며, 아동의 부산함을 덜고자 한다. 바람초등학교 신인정 교사의 말이다.

신인정: (수학 도형 돌리기를 할 때) 이건 수 카드만 가지고 하는 거니까 숫자 카드만 가지고 하니깐 괜찮아요. 그런데.. 이것을 여기서는 오려보자. 오려서 만든 다음에 여기다 붙이는 건데요. 이게 도저히 한 시간에 안돼요. 그래서 미리 요런 거를 잘라오기 숙제를 내주거든요 아니면 선생님이 잘라 놓거나. 그렇게 해야지 이게 이루어져요.

교과서의 변화, 교단 선진화 사업으로 인한 교실 환경의 변화는 수업의 외양을 변화시키고 있다. 아동은 수업시간에 교사의 교과서 풀이를 일방적으로 듣는 것이 아니라 무엇인가를 만져보고 써보는 경험을 하고 있다. 그러나 그 과정에서 아동들을 활동에 참여시키기 위해 통제하여야 하는 교사는 아동들에게 시간 제한을 두거나 속도를 채근하게 된다. 아동들의 수업 내 과제 수행을 통해 교사는 아동의 학습 상황을 나름대로 파악한다. 교과서 내용을 풀이해주는 수업을 하면서도 교사는 아동들의 학습 상황을 나름대로 파악한다.

앞에서 살펴본 수업의 모습을 통해서 수업에 대한 교사들의 인식과 태도에 대하여 시사받을 수 있는 것을 생각하여 보도록 한다. 우선 교사가 교과서를 퀘도 삼아 속도를 조



절하며 그 내용을 다 다루는 방식은 교과서 형식의 변화나 온라인 수업 프로그램의 활용과 무관하게 지속되어 오고 있다.

교과서 형식의 변화로 인해 종래 교사들의 주된 수업 방식으로 알려진 교과서 내용을 풀이해주거나 설명해주는 강의식 수업이 변화하고 있음을 확인할 수 있다. 그러나 교과서에 제시된 활동을 수행하고 검사하는 교사들의 수업 방식에서 교사들의 역할은 소극적이다. 아동들을 발표시키고 검사해주고 있으나 학생들에게 개별적인 환류를 하지는 못한다. 여러 교과목의 수업, 개별적인 환류를 하기에는 학생들이 너무 많다고 생각하기 때문이다. 교사들은 학생들의 개인차를 확인할 수 있으나 그에 대한 개별적인 대응은 못하고 있는 셈이다.

교과서에서는 학생들 나름대로 써보고 활동해보며 학습할 수 있도록 하고 있으나 경험을 통하여 학습하는 것 이상 교사의 지도를 받을 기회가 적을 때 학생들의 학습 성취는 가정의 후원에 의한 영향이 더 클 가능성이 높다.

교사들은 근무 여건, 즉 많은 수의 학생에게 주어진 교과서를 가르치는 상황에서는 어쩔 수 없이 “적당한 선에서 포기해주어야 한다”는 판단을 가지게 된다. 교사가 학습 능력의 차이에 일일이 대처하기 어렵고, 그렇게 하는 것이 의미 있는 일인지에 대하여서도 회의적이다. 제한된 시간의 범위 속에서 주어진 많은 양의 교육과정을 다 다루기 위하여 교사는 “속도”를 의식하지 않을 수 없다. 교사의 속도에 따라가지 못하는 아동, 다른 아동에 비하여 교사가 더 신경 쓰고 도와주어도 못 따라가는 아동에 대하여 체념하는 것이 교사나 학생에게 편하다. 아동의 발달 단계상 해당 학년의 교육과정의 내용을 그대로 전달하여서는 학습이 어려울 수 있기 때문이다. 한 교실의 40여명의 학생을 담당하는 교사가 몇몇 느린 학생의 학습을 돕기 위하여서는 다른 학생들에게보다 더 많은 준비와 배려를 하여야 한다. 그러나 그렇게 할 여력이 없다. 교사는 진도를 나가야 하며, 학습이 늦은 학생, 능력이 부족한 학생도 계속해서 스트레스를 받는 것이 바람직하다고 보지 않는다. 바람초등학교 4학년 소연주 교사와 6학년 왕세준 교사는 학습이 느린 학생들에 대한 한계를 다음과 같이 말하였다.

소연주: 모르는 애들은 이제 지도를 하죠. 지도를 한다고는 하는데 마지막에 포기를 해줄 때가 있어요. 왜냐면 개는 이제 거기에 대한 개념이 안 생기거든요. 구구단을 못 외워요. 1주일을 넘겼는데 못 외우는 거예요. (중략) 곱셈과 나눗셈 단원 보셨죠? 세 자리 수 나누기 두 자리 수는 가르치는 것도 힘들지만 배우는 애들도 되게 힘들어요. 그러니까 수 개념이 뛰어난 애들만 배우고 나머지는 대충 하다가 모르고 다 포기하는 거예요.

왕세준: 학습차는 수업 시간 내에 한번 더 지적해줄 수 있죠. 예를 들면 수업 시간에 시킬 때도 잘하는 애는 안시켜요. 못하는 애들 나와서 풀어봐. 거기서 짚어줘야 되니까. 뭐 쓰는 것도 잘하는 애는 잘 안시켜요. 개들은 발표시키면 금방 아니까. 그런데 애들은 한번 써보고 와서 느껴보고. 그렇게라도 돌아다니면서도 못 푸는 애들이 있어요. 그러면 재가 뭘 못하나 보고 다음에 했을 때 질문하면 재가 한번 더 쉽게 설명해주려고 노력은 하는데 그거 이상은 못해요.

교사는 주어진 여건에서 적당한 선, 즉 주어진 교과서를 주어진 기간 내에 다룰 수 있는 속도를 유지하는 선에서 학생들을 포기하는 것이 불가피한 일이라고 생각하게 되는 것이다. 학년이 올라갈수록 그러한 학생이 많아지면 교사는 수업 시간에 아동 통제에 진이 빠지게 되는 것이다.

## 다. 기타 활동

학교에서는 교사 개인적인 차원이 아니라 조직적인 차원에서 추진되는 일이 있다. 이것은 교사의 희망 여부와 무관하게 하여야 하는 일이다. 이 일들은 학교 조직 속에서 불가피하게 하여야 하거나 상급 기관의 지시 혹은 이웃 학교에서의 시행 등으로 인해 교사들에게는 하여야 하는 것으로 받아들여진다.

### 1) 안전 관리로서의 아침 활동

학생들의 등교 시간과 교사들의 출근 시간은 정해져 있다. 바람초등학교는 학생들이 8시 40분까지 등교하여야 한다. 바람초등학교 교사의 공식적인 출근 시간은 8시 30분이다. 상급자들은 가능하면 교사들이 일찍 학급에 들어가기를 원한다. 학생들이 와 있기 때문이다. 학생들이 8시 40분까지 등교를 하여야 한다는 규정이 있으나 아이들은 8시 이전부터 등교를 시작하여 8시 40분 경에는 모든 학생들이 학급에 오게 된다. 8시 경 일찍 등교하는 학생들은 교사가 출근하기 전에 학급에 있게 되고 교사가 없는 사이에 학생들 사이에 어떤 일이 벌어질지 모른다. 아침 자습 활동은 이러한 맥락에서 필요가 제기된 것이다.

등교 후 공식적인 교육과정이 이루어지기 전까지 학생들에 대한 지도의 필요가 있을 수밖에 없다. 각 학급에서는 학생들에게 나름의 아침 자습 활동을 과제처럼 제시하며 학생들은 학교에 와서 이 활동을 하여야 한다. 학생들은 교사가 출근하여 교실에 들어오기

전에도 이 과제를 수행하여야 한다.

교사가 출근하기 전 이 활동은 학급 관리, 더 엄밀하게는 교사들이 출근하기 전에 등교한 학생들을 통제하기 위하여 필요한 일이다. 물론 아침 자습 활동이 학생들을 통제하기 위한 것뿐만이 아니라 정신이 맑은 아침 시간을 교육적으로 활용하기 위한 배려의 의미가 없다고는 볼 수 없다.

담임 교사는 학생들로 하여금 아침 활동을 하도록 하고 학생들이 주어진 아침 활동을 하였는지를 확인한다. 교사가 학생들의 활동을 확인하지 않으면 학생들이 아침 활동을 제대로 하지 않을 것이기 때문이다. 아침 활동은 학년별로 같은 활동으로 진행되기도 하고 학급별로 다소간에 차이가 있기도 하다. 바람초등학교의 경우 1학년 학생들은 종합장에 그림 그리기를 한다. 4×4cm 정도 크기로 여러 가지 사물의 그림을 나누어주어 종합장 왼쪽 귀퉁이에 붙인 후 그 그림을 보고 나름대로 변형시켜서 크게 그림을 그리는 활동을 한다. 우산이 하나 그려 있으면 우산을 그리고 그 밑에 사람을 그리거나 하늘에 떠 있는 구름을 그리거나 학생들이 알아서 그리는 것이다. 교사는 “그 모양 그대로 그리는 것이 아니라 자신의 생각을 더 표현해 그릴 것”을 강조한다. 이런 아침 활동은 어린 아동이 그림을 그리는 힘을 길러줄 수 있을 뿐 아니라 학생들의 생각을 표현할 수 있다는 점에서 바람직한 활동으로 간주된다.

5학년의 경우는 반별로 다소간 차이가 있었다. 학생들이 구독하는 어린이 신문에 실린 한자 2글자를 한자 공책에 20번씩 쓰는 것을 아침 활동 과제로 부과하기도 하고, 신문 기사 중 하나를 선택하여 오려서 종합장에 붙이고 인상적인 곳에 밑줄을 긋거나 소감을 쓰는 것을 과제로 부과하기도 한다. 이러한 활동을 하는 데에 교사들이 크게 부담을 느끼는 것은 아니다.

아동들도 이 아침 활동을 수업보다는 느슨하게 생각한다. 아침 활동으로 내준 한자를 쓸 때에 한자의 음과 훈 혹은 필순을 아는데 혹은 외우는 데에 그다지 관심이 없다. 교사가 부과한 것을 했다는 증거를 남기는 일에 더 관심을 쏟는다. 따라서 한자는 가장 빨리 쓸 수 있는 방식으로 쓴다. 필순과 무관하게 한 획씩 20번을 채우고 다음 획은 20번 채우는 식이다.

그러나 학생들로 하여금 아침 활동을 지속적으로 하도록 하기 위하여 교사는 학생들의 아침활동 여부를 확인하여야 한다. 아침 활동은 교사의 지시나 검사에 의해 유지되고 있으므로 이것이 느슨해질 경우 아침 활동이 이루어지기 어렵다. 아침 활동 수행여부를 제대로 확인하기 위하여 교사는 대체로 1교시의 일부 시간을 잠식하는 경향이 많다.

## 2) 인증제 활동

초등학교에는 학교 수업이나 기타 교사의 생활지도와는 별개로 많은 프로그램들이 실시되고 있다. 최근 초등학교에서 많이 시행되고 있는 프로그램 중의 하나는 인증제이다. 연구자가 관찰했던 바람초등학교에서는 각종 인증제가 실시되고 있었으며, 시내초등학교에서는 학교 노력 중점 사업의 일환으로 기초기능 다지기과 독서계약제 등이 실시되고 있었다. 바람초등학교에서 인증제를 실시하는 영역은 줄넘기, 독서, 한자, 영어, 정보소양 등이다. 각 영역마다 단계 혹은 급수가 정해져 있어 아동들은 희망하는 영역의 희망하는 단계의 인증을 신청한다. 이후 소정의 평가를 통과하면 인증을 받게 되는 것이다. 예컨대 줄넘기 인증제는 최하 15급에서 특급까지 16급수로 나뉘어 있다. 남녀학생의 인증 기준이 다른데 남학생의 경우 최하급인 15급 인증을 받기 위하여서는 모뎀 뛰기 10회, 구보 뛰기 20회를 통과하여야 한다. 독서 인증제는 학년별 하위 3급에서 상위 1급까지 있다. 각 학년마다 1급은 도서실 이용횟수 60회 이상, 독후감 15편 이상 제출(권장도서 1권 포함)하여야 한다. 각 영역마다 1, 2학기 각 1회씩 인증을 위한 평가를 치르게 되어 있다.

각 인증제의 실시 계획, 기준마련, 시행 등을 담당하는 교사가 정해져 있어 해당하는 기간에 평가를 하고 그 결과를 처리하여야 한다. 학급 담임 교사들은 아이들에게 여러 영역에서 인증을 받을 수 있도록 독려할 것을 권장받는다.

시내초등학교에서는 ‘기초기능 다지기’라고 하여, 전교생을 대상으로 하는 프로그램을 실시하고 있는데 ‘경필쓰기’, ‘속셈하기’, ‘달리기’는 전학년에서 실시하는 필수과제다. 경필쓰기는 월, 수, 금, 속셈하기는 화, 목, 토 8시 40분부터 9시까지 20분간 실시하고, 달리는 8시 40분전에 실시하도록 되어있다. 그리고 선택과제인 악기연주, 정밀화(스케치), 컴퓨터(타자연습)의 경우 4~6학년은 1종목 이상을, 1~3학년은 필요에 의해 선택하여 실시하도록 하고 있으며, 이 역시도 교육과정계획서 상에는 점심시간을 이용해서 지도하도록 되어 있다. 이밖에 독서계약제를 실시하여, 월별 통계를 내고 11월에 독서와 관련된 각종 시상한다.

위와 같은 인증제나 학교차원의 각종 프로그램들은 관찰대상 학교에서만 볼 수 있는 것이 아니며, 여러 초등학교에서 1,2가지 이상씩 실시하고 있는 프로그램들이다. 초등학교에서 실시되고 있는 유사한 내용의 여러 인증제나 프로그램들은 지역교육청의 중점 노력 사업 등과 관계가 있고, 더 올라가 보면, 국가수준의 교육과정과도 관련이 있다. 물론 이는 교육과정지역화라는 측면에서 보면 자연스러운 뿐만 아니라 바람직한 것일 수도 있다. 인증제 같은 프로그램은 상대평가나 시험이 없어진 초등학교에서 학생들에게 인증 영역에 대한 도전감을 자극하여 성취감을 줄 수 있는 장치로 여겨진다.

장석진 교감: 시험 본다고 하면 애들은 공부하잖아요. 인증제 본다고 하면 나름대로

그쪽에 대해서 한단 말이에요. 그것은 아이들의 욕구라기보다도 부형들의 그게 많아요. 부형들이 왜, 요즘은 시험이 없어졌거든요. 평가는 일체 없어졌잖아요.

학교에서 실시되고 있는 이러한 인증제와 학교차원의 프로그램들은 당초에 강제성이 없을 뿐 아니라 교과교육과의 자연스러운 연계 속에서 이루어지도록 한다는 취지로 실시되는 경우가 대부분이다. 취지가 그렇다고 하더라도, 실제 학교현장에서 아이들을 가르치는 교사에게는 이러한 것들은 크게 부담스러운 것은 아니나 아이들 생활지도나 교과서 수업과는 별도로 신경 써서 챙겨야 하는 일이 된다.

만일 인증제와 같은 학교 차원의 프로그램이 상급 기관의 중점 사업과 연결되어 있을 경우에는 이에 대한 실적을 남겨야 하므로 교사들에게는 부담이 된다. 다음은 시내초등학교에서 실시하고 있는 ‘기초기능 다지기’에 대한 정채연 교사의 이야기이다.

정채연: 상당히 허덕거리면서 하죠.. 기초기능 다지기 같은 경우는, 사실은 음악시간, 체육시간, 나름대로 계속 하고 있거든요. 그런데 단지 저걸 기록하라는 거예요. 그런데 우리는 나름대로..

연구자: 그런데 그게 다 음악시간이나 체육시간에만 하는 게 아니잖아요.

정채연: 그렇죠,

연구자: 그럼 애들한테 부과되는 거잖아요. 그리고 담임선생님은 그걸 체크해야 하잖아요. 이런 것도 다 일 아니에요?

정채연: 그렇죠.

연구자: 그럼 어떻게 생각하세요.

정채연: 거기에 대해서는 저는 상당히 불만이죠. 왜그러냐면 저같은 경우 성적에 코드가 나온다고 하면 저는 저 나름대로 애들한테 꼭 기초로 하는 것은 철저하게 하는 편이거든요. 리코더 같은 경우는 처음 나와서 도하고 술만 연주하게 되어있어요. 제가 잡는 법부터 기초부터.. 해 가지고 술 높은 도랑 술.. 연주하는 거 어렵거든요

연구자: 선생님은 음악에 조예가 있으신가보다..

정채연: 아니요. 그래서 한 줄씩 한번 다 해보라고 했어요. 이제 굉장히 기초를 해 주라고 그렇거든요. 그런데 저거는 기록에 남기려고 그러는 거잖아요. 저는 저 나름대로 해 가지고 여기에 다 기록하거든요..

학교에서 실시되고 있는 각종 인증제와 학교차원의 프로그램들은 교사 입장에서 보면, 그렇지 않아도 챙겨야 할 것이 많은 초등학교 교사의 생활을 더욱 복잡하게 만들고 있으며, 이는 아이들 입장에서도 마찬가지일 수 있다. 그러나 학교를 관리하고 책임지는 교장

이나 교감의 입장에서는 상부기관의 교육방침과 일관성을 가지면서 교사와 학생을 움직일 수 있다는 장점이 있다.

### 3) 상급 기관의 지시로 이루어지는 행사

학교에는 연례적으로 치루어지는 여러 행사들이 있다. 대표적인 활동은 운동회(혹은 체육대회)이다. 운동회 외에도 여러 학교에서 동시에 치루어지는 연례 행사들이 있다. 운동회와 같은 것은 수업 일수 분류에서 행사일수로 분류되어 수업 일수에 지장을 받지 않는다. 그러나 상급기관의 지시에 의해 치루어지는 행사, 예를 들어 과학의 달 행사, 호국보훈의 달 행사, 불조심 강조의 달 행사 등은 아동들의 발명 작품 제작, 포스터 그리기, 표어 짓기, 글짓기, 나의 주장 발표하기 등으로 치러지는 데, 이것은 교사들에게 “교육활동”으로서의 의미보다 “업무”로 받아들여진다. 행사들이 교사들의 업무로 전환되고, 수업 시간을 잠식하게 되는 것이다.

연구자가 관찰한 과학의 달 행사는 지역 교육청의 지시에 따라 매년 비슷하게 치루어진다. 과학의 달 행사의 내용은 글짓기, 상상화 그리기, 발명품 대회, 모형 항공기 대회(글라이더와 고무 동력기), 라디오 조립, 과학상자 조립 등이다. 저학년은 그리기 정도를 하고 고학년은 영역별로 대회를 치른다. 바람초등학교에서는 올해 글짓기는 생략하였다. 상상화그리기 대회는 해당 학년의 모든 학생이 참가한다. 학교에서 그림을 그리고 반별로 담임 교사가 3작품을 선별하여 학년별로 우수 작품을 뽑는다. 발명품 대회, 모형항공기, 라디오 조립은 희망자에 한하여 실시한다. 희망자가 적으면 교사의 일이 줄어들지 모른다. 그러나 학교에서 하는 행사에 희망자가 너무 적어도 안된다는 생각을 가지게 된다. 교사는 아이들을 독려하여 가능한 한 많이 참여하도록 하고 그와 관련된 업무를 하여야 한다.

발명품 대회는 학생들이 알아서 하도록 하여 출품하면 그것을 심사하는 일을 한다. 글라이더 날리기와 고무 동력기는 학급 학생들을 운동장에 모아 놓고 비행 시간을 초시계로 재어 기록한다. 학년별로 가장 긴 시간을 비행시킨 학생이 우승을 하는 것이다. 과학상자 조립은 희망자를 한 곳에 모아 조립하여 출품하도록 하여 그 중에서 우수한 작품을 선정하는 것이다.

학생 희망자 파악, 작품 출품, 대회, 기록, 선정 등이 모두 교사의 업무이다. 이를 잡무라고 하기는 어려울 것이다. 그러나 이러한 행사가 치루어지는 동안 행사 내용에 대하여 교사가 학생들에게 교과와 연관시켜 설명하는 것을 보기는 어려웠다.<sup>9)</sup> 교사가 직접 지도

---

9) 이점은 중학교 관찰 때에도 마찬가지였다. 하나의 의례화된 행사로 보였다.

하지 않은 활동들에 대하여 학교에서 대회를 치루고 시상을 하는 것이다. 그것도 매년 같은 내용으로 관행적으로 행사를 치루는 것이다.

연구자는 이러한 행사를 학교에서 꼭 치루어야 하는지 궁금하여 교감 선생님께 질문하였다. 교감은 이러한 활동이 학생들의 다양한 경험이라는 교육적 의미를 가지고 있다고 하였다. 교과 교육만이 아니라 행사도 교육과정의 하나이며 통합적 경험이 중요하다는 것이다.

연구자: 행사가 적으면 그만큼 교사가 덜 바빠지는 것 아닐까요?

장석진 교감: 이런 행사도 교육과정의 하나이며 통합수업의 일종이다. 교과 수업만이 교육이 아니다. 학교는 학원이 아니기 때문에 학생들이 수업시간에 배운 것을 이렇게 다양한 활동을 통해 통합적으로 경험하게 하는 것이 중요하다. (5.10)

그러나 연구자가 면담한 다른 교사는 몇몇 아동은 재미있게 하는데 대부분의 아동은 형식적으로 참여할 뿐이라고 하였다. 설사 몇 명 아동에게 의미가 있다고 하더라도 교육청의 과학의 달 행사 계획이 학교에 전해지지 않는다면 자발적으로 과학의 날 행사를 하지는 않을 것 같다.

#### 4) 연구(시범·실험·선도)학교 활동

2002년 서울시 교육청 자료를 보면, 연구·실험·시범 초등학교는 총 117개교이다(www.sen.go.kr/jaryo). 서울시 소재 초등학교가 총 542개교이므로 평균 21%의 학교가 각종 지정학교 활동을 하고 있는 것이다. 물론 어떤 종류, 어떤 내용의 지정 학교인가에 따라 모든 교사가 참여할 수도 있고, 일부 교사만이 참여할 수도 있다. 그렇다면지라도 이 숫자는 5개 학교 중 한 학교는 연구학교 활동을 하고 있음을 의미하는 것이며, 어렵잖아 교사의 1/5정도가 이 활동에 참여하고 있다고 볼 수 있다.

보통은 연구, 실험, 시범 학교 등을 통칭하여 연구학교라고 하는데, 서울시의 경우엔 여기에 선도학교가 추가되어 있다. 선도학교란 일종의 거점학교로서 전체 학교가 시행해야 할 새로운 시책이나 과제를 효과적으로 일반화하기 위하여 인근에 있는 학교를 선도하고, 과제의 해결을 위해 인근학교 교원과 교류하고 운영 결과를 인근 학교에 공개하거나 개발된 자료를 보급하는데 그 목적이 있다(www.sen.go.kr/jaryo). 연구자가 관찰했던 바람초등학교는 올해 선도학교를 운영하고 있었다. 모든 교사가 이 선도학교 운영에 참여하고 있기 때문에 교사들은 이와 관련된 가산점을 부여받을 수 있다. 모든 교사를 참여시킨 것은 선도학교 과제의 특성이기도 하며, 방과후에 이루어지는 활동을 과제로 하

였기 때문에 이를 원하는 교사가 소수일 경우 과제 자체가 성공적으로 이루어지기 어렵기 때문이다. 또한 많은 교사들이 자발적으로 원하지 않을 가능성이 높아 참여하는 교사와 참여하지 않는 교사들 사이의 갈등이 노출될 수도 있다. 이러한 것을 고려하여 모든 교사의 참여를 독려하였던 것이다.

바람초등학교는 6월에 선도학교 1차 결과발표회가 예정되어 있어 연구진은 이 발표를 준비하는 것을 볼 수 있었으며 준비하는 과정에서 교사들이 겪는 여러 가지 어려움과 불만을 들을 수 있었다.

선도학교와 관련해서 일반 교사들이 하는 주된 일은 체계를 갖추는 일과 환경구성에 관한 일이었다. 바람초등학교에는 선도학교운영을 담당하는 부장교사가 있고, 각 학년별로 그 일을 맡고 있는 교사가 있다. 대개 담당 부장은 교장, 교감, 그리고 교무부장 및 여러 부장교사들과 상의를 해서 일을 추진해가고, 그 일은 각 학년 담당교사나 학년부장 교사에게 전달된다. 교사들은 선도학교 일에 대해 부정적이었는데, 그 주된 이유는 교사의 근무 부담을 가중시키는 것이기 때문이다. 학급 아동과 연속하여 하루 종일 씨름한 후에는 다소 여유 시간을 가지면서 이후 교육활동을 구상하고 준비하여야 하는데 그 시간을 빼앗기는 데 대한 부담이 큰 것이었다. 또한 학교를 공개해야 하기 때문에 “보여주기 위한 일”들을 한다는 것에 대해 불만스러워하였다.

교사들은 연구학교나, 선도학교의 사업은 결과를 긍정적인 것으로 보고하여야 하는 것으로 생각하였으며, 따라서 이미 보고하여야 하는 결과에 맞추어 그와 관련된 일들을 체계적으로 보여주기 위한 것이라고 생각하고 있었다. 겉으로 보기에는 모든 교사들이 비슷한 정도로 불만스러워하는 것처럼 보였으나, 젊은 교사나 아직까지 승진에 관심이 없는 교사들은 그 불만의 정도를 더 크게 나타냈다. 젊은 교사나 승진에 관심이 없는 교사들은 연구자에게 선도학교를 해서 그나마 좋은 사람은 교감이나 담당부장, 그리고 승진을 위해 점수를 따야 하는 교사들이라고 얘기하곤 했다. 교사들을 이끌고 나아가야 하는 위치에 있는 교무부장인 박기언 교사는 사업 운영을 책임져야 하는 상급자의 입장과 그것을 부담스러워하는 교사의 입장 양편을 이해하며 어려움을 토로하였다.

박기언: 실제로 선생님들은 아이들의 숙제 검사를 하다보면 벌써 하루가 다 가는데 위에서 자꾸 이런 일들을 하라고 하면 선생님들이 너무 힘들다고 한다. 교육부나 교육청에서 제발 선생님들을 아이들과 수업만 하도록 내버려두었으면 좋겠다. (중략) 그런 일들 때문에 정작 교사들이 힘을 기울여야 할 데, 즉 아이들을 위한 수업을 준비하고 지도하는 데 소홀해질 수밖에 없게 되는 것이 문제다. 그러한 사업을 추진하면서 교사들간에 일어나는 갈등도 문제다. 시범 학교



는 교사들의 승진 시 가산점 혜택이 있기 때문에 승진 점수가 필요한 교사들은 사업에 의욕적으로 참여하며 일을 벌리게 되고 승진 점수 필요 없다, 아이들하고 수업하는 데만 열중하게 해달라고 하는 교사들은 그런 일들을 자꾸 벌리는 게 불만스럽다. 즉 교사들의 욕구가 저마다 다르기 때문에 시범학교로 지정되어 사업을 운영하는 것은 실제로 쉬운 일이 아니다.

교사들은 선도학교의 주제 자체의 필요성은 인정한다고 하더라도 그것이 주는 부담감을 지고 싶어하지 않았다. 설사 그 부담감을 수용하며 참여하는 경우에도 일의 진행 방식이 전시적이라는 것을 힘들어하였다. 또한 교육청이 당초 의도한 바, 즉 선도학교의 운영을 통한 일반 학교의 확산 실현 가능성에 대하여서는 매우 회의적이었다.

## 라. 동학년 활동과 동료 관계

초등학교 교사는 미성숙한 아동들을 가르치는 활동을 위주로 한다. 아동들은 교사가 가르침을 주고 보살피주어야 할 대상이다. 미성숙한 아동의 안전과 교육을 위하여서는 잔신경을 많이 써야 한다. 아동을 가르치고 보살피며 보람을 느끼지만 보살핌을 주어야 할 책무를 느끼지 않고 편안하게 만날 수 있는 성인과도 사회적 관계를 맺고 싶은 욕구가 있다. 이러한 욕구는 동료 교사들과의 관계 속에서 충족될 수 있다. 수업을 마치고, 혹은 수업이 없는 시간에 교무실이라는 공간에 함께 모여 있을 수 있는 중등학교 교사와는 달리 초등학교 교사들은 동료 교사와의 관계도 제한되어 있다. 주로 동학년 교사들과 만날 수 있을 뿐이다. 학년이 다르면 모두가 모이는 교직원 회의 시간을 제외하고는 얼굴조차 보기 힘들다.

동학년 교사들도 이른바 커피타임 등 잠깐의 모임을 제외하고는 한꺼번에 모일 기회는 많지 않다. 그렇다고 하더라도 초등학교 교사들에게 동학년이란 매우 중요한 의미를 지닌다. 동학년은 학교 전체 교사 조직의 한 부분을 구성한다. 조직 운영을 위하여 학년에 학년 부장 교사가 있다. 학년에 따라서는 학년 부장 이외에 연구부장, 교육정보부장, 과학부장과 같은 특수부장 교사가 포함되어 있을 수 있다. 그러나 동학년 모임을 주관하는 사람은 학년부장이다.

우선 업무 면에서 보면 교장, 교감과 부장들이 모여 하는 부장회의에서 다룬 내용 중 교사들에게 전달하여야 할 사항을 학년 부장 교사가 동학년 교사들에게 전달을 한다. 체육대회 기간 전에는 체육대회 진행 일정을 알리고 학년 나름의 진행방식을 의논하도록 한다. 연구학교 사업 진행을 독려하기도 하고 학생들의 안전을 당부하기도 한다. 이러한

공식적인 업무를 추진할 때 중요한 것은 학년에서 하여야 할 일을 누가 어떻게 나누어 맡느냐이다. 부장은 부장회의에서 이야기된 것의 내용을 잘 파악하여 제 때에 전달하고 그 내용에 따라 학년에서 해야 할 일을 분명히 하고 그것이 교사들에게 잘 나뉘어지도록 분담시키는 일이 매우 중요하다. 이 일이 잘되면 “그 학년은 잘 돌아간다”는 평가를 받게 된다. 부장회의에서 이야기된 것을 학년부장이 늦게 전달하거나 일의 분담이 제대로 이루어지지 않을 경우 “표가 나게 된다.”

부장의 리더십이란 위와 같은 업무 추진 면에서도 드러나고 인간관계 형성에서도 드러난다. 스스로도 일을 적극적으로 맡고 동학년 교사들의 업무 상황을 파악하여 특정 교사에게 일이 물리지 않도록 해주어야 한다. 아동과 함께 교실에 있고 싶어하는 교사들에게 학교 업무라는 것은 상당 부분 교사들의 요구와 충돌하는 것이 많다. 이러한 업무를 해내기 위하여서는 교사들 사이에 인간관계가 잘 형성되어 있어야 한다. 때로는 하고 싶지 않은 일, 불합리해 보이는 일도, 부장교사가 부탁하는 일이니까 하게 되는 것이다.

부장교사가 학년 교사들과 화목하게 잘 지내는 경우 교사들은 특정 학년부장과 같은 학년을 배정받고 싶어하기도 한다. 동학년이 잘 운영되기 위하여서는 “튀는” 교사가 없어야 한다. “튀는” 교사란 동학년 교사들과 정서적인 유대나 공감을 가지지 않은 채 개인적이고 독단적으로 행동하는 경우거나 동학년 업무를 나누어 맡지 않으려고 하는 경우이다.

교사들은 동학년 교사와는 공식적인 업무 이외의 관계를 더욱 중요시한다. 1교시 혹은 2교시 후 길어야 10분 정도의 짧은 만남이지만 커피라도 나누어 마시며 여러 가지 동지애를 느끼게 된다. 비록 단편적이라고 하더라도 애들 분위기, 다루기 힘든 아이들 이야기, 가르치기 어려운 교과 이야기까지 나눌 수 있는 것이다. 이렇게 격의 없게 어떤 이야기라도 나눌 수 있다면 그 동학년 분위기는 매우 좋은 것이다. 동학년 교사들로부터 배우는 것이 많다. 예를 들어 한 반에서 일기 검사를 하며 아동들의 프라이버시를 존중하기 위하여 교사에게 “오늘 일기는 읽지 말아주세요”라는 것을 표시하는 방법으로 그날 일기장을 접어 제출하는 것을 한 교사가 이야기하면 다른 교사도 자기 학급에서 아동과 이야기하여 그 방법을 써 볼 수 있는 것이다. 옆 반에서 아침 활동 검사 때에 칠판에 아이들 이름이 적힌 코팅지에 자석을 붙여 교사에게 검사 받은 후에 자리를 옮기도록 하여 누가 검사를 받고 누가 받지 않았는지를 금방 알 수 있도록 한 것이 좋은 아이디어라고 생각하면 다른 교사도 따라 해볼 수 있는 것이다. 경우에 따라서는 아이들 생활지도 상의 크고 작은 문제, 대처 방법 등이 쉽게 동학년 사이에 파급될 수 있다.

동학년 교사들 사이의 관계가 좋으면 학년 전체의 생활지도까지 잘될 수 있다. 고학년 쯤 되면 아동들의 친구의 범위가 넓어져 이른바 한 반에 문제아가 문제 행동을 보이면

그 효과가 바로 그 문제아의 친구가 있는 반에서 일어날 수 있기 때문이다. 교사들 사이에 이러한 정보를 공유하고 서로 편안하게 내 반 아이나 다른 반 아이의 문제에 대하여 이야기 할 수 있어야 한다. 그런데 교사들 사이의 관계가 좋지 않아 이러한 정보가 공유되지 않을 때 미리 막을 수 있는 문제를 막지 못하는 경우도 있다.

왕세준: 학년 분위기가 엉망이면 애들한테 바로 직결되요. 아이들이 사고치기 시작하면 정신없이 터지는 거예요. (중략) 고학년 애들이 사고치면 학교 내에서 일어나는 문제가 아니예요. 외부로 나가거든요. 예를 들어 그 때 6학년 아이들이 지하철 역에 가서 돌맹이를 하나씩 들고 전철이 지나갈 때 누가 맞출 수 있냐 하고 던진거예요. 그런 사고가 터지는 거죠. 만일 그해에 우리반 애들이 아니어도 지도할 수 있다고 생각하고 사전에 그 아이가 징후를 보일 때 그 반 선생님에게 데려가 어떻게 해보시라고 이야기할 수 있어야 되는데 그게 안되면 문제가 크게 터지는 거지요.

생활지도 뿐만이 아니라 교과 수업에 관하여서도 굳이 회의를 통하지 않고도 교사들 사이에 정보 교류를 할 수 있다. 초등학교 교사들은 여러 교과를 가르치는 부담이 있고 특별히 자신 없는 교과가 있을 수 있다. 동학년에 자신이 잘 가르칠 자신 없는 교과를 잘 가르치는 교사가 있다면 그 교사로부터 배울 수 있는 것이 많다. 비록 그 교사의 수업을 볼 수 없다고 하더라도 물어보기도 하고 그 교사가 제작해 놓은 자료를 활용할 수도 있기 때문이다. 초등학교 교사들이 수업을 위하여 자료를 제작할 때에는 대개 동학년 아동 수만큼 한다. 다른 교사가 활용하건 하지 않건 공유할 수 있는 조건을 형성하는 것이다. 교사로서는 자신이 제작한 자료를 내놓고 또 다른 교사가 제작한 것을 얻어 볼 수 있다. 다른 교사가 제작한 것을 다 활용하지는 않더라도 그 교사의 아이디어를 배울 수 있는 것이다. 또한 옆 반에서 예시 작품을 구할 수도 있다. 미술과 수업 같은 경우에는 실물로 된 예시 작품을 보여주면 효과적인데 미리 해당 수업을 한 학급으로부터 잘된 작품을 빌려 수업 시간에 활용할 수도 있다.

물론 이렇게 동학년이 좋게만 운영될 수 있는 것은 아니다. 동학년 교사들 사이에 마음이 맞지 않으면 한 반에서 활동하는 것에 대하여 시기, 질투, 눈총을 받을 수도 있다. 한 교사가 학생들에게 스티커제를 운영하며 아이들이 선망하는 상품을 내건 경우 그것을 트집잡을 수도 있다. 다른 반에서 그렇게 할 생각이 없는 데, 아동들에게 공연한 선망의식을 심어줄 수 있으며 그런 상품을 내건 반을 부러워하게 된다는 것이다.

초등학교에서 동학년 조직은 잘 운영될 경우 교사들의 교육 활동에서 이른바 시너지 효과를 낼 수 있다. 중등학교에서의 동학년 조직이나 동일 교과 조직에 비하여 훨씬 친

밀도가 높아 이들 사이에 목표가 공유될 경우 학년 전체에서 바람직한 효과를 낼 수 있는 것이다.

## 마. 학교 업무

### 1) 업무 분장을 통한 일 나누어 맡기

교사들에게 학교 조직이 어떻게 구성되었는가를 질문하면 대체로 업무분장 조직과 동학년 조직에 관하여 대답하려고 한다. 즉 교사들이 학교 조직의 기능을 인식하게 되는 것은 업무분장 조직과 동학년 조직을 통해서라고 할 수 있다. 업무 분장은 학교에 주어진 업무를 효율적으로 수행하기 위한 것이다. 이때 주어진 “업무”란 교사들이 하여야 할 핵심적인 것, 즉 교과 교육이나 생활 지도를 직접 수행하는 일과는 거리가 있다. 교사들이 하여야 하는 수업 이외의 일을 안하는 사람 없이 “나누어 맡기” 위한 것이다.

이 업무가 모두 교육활동과 무관한 것이라고 볼 수는 없다. 그러나 대체로 수업과는 무관한 활동이며 교사들이 안 할 수 있으면 안 하고 싶어하는 일들이다. 바람초등학교 교사들은 학교의 업무 분장 조직이 다른 학교에 비하여 잘 짜여져 있는 편이라고 하였다. 바람초등학교의 업무 분장 조직은 다른 학교의 명칭과는 달리 학교 경영 조직으로 되어 있다. 그러나 교사들은 통상 업무 분장 혹은 사무 분장이라는 말을 사용하고 있다. 교사들에게 학교의 업무 분장이 잘 짜여져 있다는 것은 교사들 사이에 역할 분담이 잘 되어 있고 일의 성격과 양에 따라 배치된 인원이 적절하다는 것뿐만이 아니다. 학교에서 이루어지는 일상적인 일들, 있을 수 있는 상급 기관의 지시 등에 효율적으로 대처할 수 있도록 업무가 분화되어 있고 해당 업무를 담당한 교사가 하여야 할 내용이 매우 소상하게 항목화되어 있다는 것이다.

업무 분장을 보면 교사들이 학교에서 하는 일이 교실에서 아이들 가르치는 일 이외에도 매우 많음을 알 수 있다. 이 많은 일들을 여러 교사들이 분담하여 해내는 것이다. 폐휴지를 수집하는 날에는 각 반에서 폐휴지가 수집되어 학교의 한 곳에 모이게 되고 그것을 모아 이를 처리하는 업자에게 넘기는 일은 “분리 수거 지도”를 담당한 교사가 해야 한다. 학교의 방송실, 교재원(일종의 작은 식물원), 예절실이 있으면 방송실을 운영하고 식물원이나 예절실 관리를 담당하여야 하는 교사가 있다. 교육청에서 재량 활동을 지원하기 위하여 “에너지 절약 교육” 관련 자료가 학교에 오면 이 자료를 받아 학년마다 나누어주는 일을 담당하는 교사가 있어야 한다.

교단 선진화 및 교육 정보화 사업 추진으로 학교의 업무가 전산화되면서 기계 관리에

서 프로그램 운영까지 모든 업무가 물리는 곳이 교육정보부다. 다른 학교에서 교육정보 부장일을 담당할 경험에 있는 교사는 바람초등학교 업무 분담에 대하여 체계적이라고 하였다. 업무 분담이 분명하고 체계적으로 이루어지지 않았을 경우 부장에게 일이 몰려 매우 힘든데, 바람초등학교의 경우는 교육정보부 일을 여러 교사가 나누어 맡고 있으며 전산보조원도 나름의 몫을 해내어 다른 학교에 비하여 일이 잘 처리되고 있다고 하였다.

바람초등학교의 업무 분장을 작성한 교감이 업무 분장을 할 때 기본 원칙으로 삼은 것은 부장에게 집중되는 일을 모든 교사가 나누어 할 수 있도록 하는 것이다.

장석진 교감: 사무분장을 제가 직접 짜서 다 했는데 짜면서 아주 되도록이면 많은 사람들이 일에 참여하기를 바라고, 그리고 많이 나누면 그만큼 일의 부담이 줄거든요. 근데 일을 안하던 사람들은 부담이 되는 거야. 싫을 수 있지. 왜, 사람 많은 학교에서 좀 묻혀 지낼려고 했더니 일거리 주어진다고 싫어할 수 있어요. 근데 겨우 몇사람이 일을 하게 되면 그 사람들은 완전히 토요일, 일요일이 없어요. 첫째가 그것보다도 수업에 피해가 가죠. 일을 많이 하다보니까. 그것은 안된다. 나도 교사 때 그것을 느꼈고 피해를 봤고, 애들한테 피해를 줬고, 이걸 안된다는 생각이 들었기 때문에 부장들의 일을 되도록 나누는 거야.

바람초등학교의 업무 분장 안에는 학년 조직의 업무 분장까지 소상히 밝혀 있다. 각 학년마다 부장이 있고, 학년 운영에 관한 업무를 교육과정, 교육평가, 특별활동, 홈페이지, 주간계획, 자료·신문, 통계·시상, 친목·회계, 생활·행사의 9가지로 나누어 교육과정을 학년부장이 담당하고 각 업무를 담당하는 교사를 배치하였다. 예를 들어 홈페이지 관련 업무를 담당하는 교사가 학년마다 한 명씩 있게 되는 것이다.

이상에서 보듯이 업무를 중심으로 한 학교 조직은 일을 “나누어 맡기” 위한 것이다. 나누어 맡는 일이 체계적이고 어느 한 교사에게 쏠려 있지 않으면 큰 불만을 초래하지 않지만, 그렇지 않으면 크고 작은 불만이 토로되거나 갈등이 빚어지기도 하는 것이다.

위에서 일을 모든 교사에게 잘 나누기 위한 원칙을 지키려 한다는 교감의 면담 내용이 시사하는 것은 그 일이 아이들을 가르치는 일과는 동떨어진 것이어서 그 일을 많이 할 경우 아이들에게 피해가 간다는 것이다. 학교에서 수행하여야 하는 여러 가지 일을 교사들이 나누어 맡는 것은 합리적인 일 처리 방식일 것이다. 교감이 시사하듯 교사 가운데에는 그 일을 피하려는 사람이 있는데, 그것은 맡은 업무 부담을 줄이고 싶은 욕구에서 비롯되는 것이다. 그러나 한편 그 일을 기피하려는 것은 학교에서 수행하는 일, 주어지는 일이 아이들을 가르치는 것과는 무관한 것이라는 판단 때문이기도 하다.

학교의 크기 즉 학급수가 많고 적음과 무관하게 학교에서 수행하는 일은 비슷하다. 어

면 교사가 작은 학교보다 큰 학교를 선호한다면 작은 학교에서는 교사 개개인에게 돌아올 업무 부담이 큰 학교에 비하여 크기 때문이다. 연구자가 관찰한 시내초등학교는 바람초등학교에 비하여 규모가 작은 학교이다. 지역 특성, 학교 분위기, 그리고 학교에서 추진하는 사업 때문이기도 하겠지만 연구자가 방문한 기간 동안 시내 초등학교 교사들은 대체로 퇴근 시간을 넘기며 일을 하고 있었다. 교사들에게 질문하여 보면 연구자들이 방문한 기간이 특별히 바쁘기도 하지만 빈번히 퇴근 시간을 넘겨서 일을 하는 것이 보통이라고 답하였다.

시내초등학교에서는 각 학년의 학년부장은 학년 업무를 맡고 교사들의 상당수는 학교 전체의 일을 담당하고 있었다. 따라서 학년에서 나누어 맡아야 할 일은 업무 분장 표에는 명시적으로 드러나지 않고 학년 안에서 알아서 처리하도록 되어 있다고 볼 수 있다. 그런데 학교 전반적으로는 업무 분장이 합리적으로 되어 있다고 하더라도 구체적인 업무 수행 과정에서 교사들 사이에 갈등이 빚어지기도 한다. 또한 모든 업무가 명시되어 있고 세분화되지도 않아 상황에 따라 임기응변적으로 처리하여야 할 업무도 많다. 이러한 경우 부장 교사의 역할이 중요해진다. 그때그때 주어지는 업무를 동학년 교사들의 불만이 제기되지 않도록 잘 배분하여야 한다. 그렇지 못할 경우 일의 부담이 큰 교사의 불만이 제기될 수 있다.

예를 들어 동학년에 교육정보부장 교사와 같이 학교 업무가 많은 교사의 경우 동학년 교사들이 나누어 맡아야 할 업무 부담이 커질 수 있다. 일부 부장교사는 공식적으로 다른 동학년 교사와 마찬가지로 일을 나누어 맡았다고 하더라도 실질적으로 수행하기 어려워 누군가 그 일을 대신하여야 하는 경우가 허다하다. 이때 그러한 일을 맡아서 하는 교사의 부담은 가중된다. 동학년 교사들 중 일처리가 미숙하거나 공식적인 업무 이외에 일을 안하려는 성향이 강한 교사가 함께 있는 경우 일의 분배가 어려워진다. 이러한 경우 대체로 젊은 교사들에게 일이 몰리는 경향이 있다.

## 2) 공식적인 업무 처리 방식

학교에서 교사들이 수행하는 수업활동 이외의 “업무”는 학교교육과정 운영 관련 업무, 상급 기관의 공문 처리, 감사를 대비한 내부 공문 작성과 관련되는 일이 대부분이다. 이러한 공식적인 업무로 인하여 교사들은 상급자와 대면하게 된다. 기안을 할 때나 기안 후 결재를 할 때 교장, 교감과 만나야 하기 때문이다. 이 과정, 즉 교장, 교감이 교사가 수행하는 공식적인 업무에 대하여 지시, 지도, 점검하는 과정이 어떻게 이루어지는지를 통하여 교사가 상급자로부터 어떤 영향을 받는지를 알아보고자 한다.

### -공문 강조하기

학교는 외부의 비판, 특히 언론의 비판에 매우 민감한 편이다. 그렇다고 하여 신문 보도에 따라 즉각적으로 대응하는 것은 아니다. 예를 들어 신문에 교원노조와 서울시교육청과의 단체 협약 내용이 보도되었어도 그것이 곧바로 학교에 적용되는 것은 아니다. 해당 내용이 상급 기관으로부터 공문으로 접수되어야 하는 것이다. 교원노조가 학교에서 폐휴지 수집이나 장학 적금을 취급하지 않도록 요구한 것을 서울특별시 교육청이 수용하였다고 하더라도 학교에서 바로 그것을 적용할 수는 없다는 것이다.

바람초등학교에서 방과후에 선도학교 관련 주제로 회의를 하러 교무실에 모였을 때 그날 신문 보도<sup>10)</sup>를 본 교사들이 회의하기에 앞서 “이제 폐품 수집 안해도 된대며?”, “지도안도 학교 재량이라며?” “방과후 활동도 교사가 하기 싫으면 학교장이 강제로 시킬 수 없다며, 하기 싫으면 안해도 된대” 등의 이야기를 주고 받았다. 교감은 이런 교사들의 말에 대해 한 마디로 일축하였다. “공문으로 내려오기 전에는 소용없는 이야기야. 공문으로 내려와야 그렇게 할 수 있는 거야”라고 하였다. 서울시교육청과 교원단체 간의 단체 협약 내용의 가치에 대한 논의보다 학교에서 중요한 것은 종래 해왔던 폐휴지 수합, 지도안 작성 등이 규정에 의해 이루어진 것이며, 그 폐지가 상급 기관의 공문을 통하여 학교에 접수되지 않는 한 유효하다는 것이다. 이러한 일을 통하여 교사는 “그것 학교까지 전달되려면 한참 걸리겠구나” 하는 생각을 하며 학교를 실질적으로 움직이는 것은 직속 상급기관이라는 점을 절실하게 느낀다.

#### **-감사 대비 근거 서류 만들기**

다른 언론 보도에 대하여서도 학교는 공문에 근거하여 대처하였다. 한 대학 부설 연구기관에서 조사한 결과 초등학교 정수기 물의 68.5%가 마시기에 부적합한 것으로 판정되었

10) 다음은 관련 신문 기사 내용이다. “앞으로 서울 시내 초중고교에서 폐휴지 수거가 사라지고 교내에 교원노조의 홍보 현수막 게시가 허용되는 등 교원노조의 교내 활동이 확대된다. 또 학교장은 교사가 특기적성교육, 상설특활교육, 방과 후 특별활동 교육을 원하지 않으면 강요하지 못하도록 해 교사들은 강제 보충수업을 거부할 수 있게 됐다. 서울시교육청은 전국교직원노조, 한국교원노조 등 교원노조와 이 같은 내용의 단체협약을 9일 체결했다. 단체협약에 따르면 교사의 업무 과중과 학부모의 민원이 끊이지 않았던 학생들의 폐휴지 수집을 없애고 학교에서 학생들의 장학적금을 취급하지 않도록 권장하기로 했다. 지난해 서울시내 초중학교 893개교 중 567개교(63%)가 학생들에게 폐휴지를 가져오도록 해 학교별로 연간 300만원의 수입을 거둬 학교안전공제비 등으로 활용해왔다. 시교육청과 교원노조는 비방이나 비교육적인 내용이 아니면 교원노조의 게시물이나 현수막을 교내 홍보게시판에 걸 수 있도록 허용하고, 학생수업 등에 차질이 없는 범위 내에서 방과 후 교내외에서 월 1회, 2시간 이내에서 교원 연수를 할 수 있도록 학교장에게 권장하기로 했다.”(동아일보, 2002. 5. 9.)

다는 신문 보도<sup>11)</sup>가 있었다. 이 보도에 접하자 학교 내 정수기 점검 체제를 문서화하였다.

보건교사: 교감 선생님, 정수기 청소를 며칠에 한번씩 해야 하죠? 공문에 없었던 것 같은데..... 일주일에 한번씩 하면 되나?

장석진 교감: 보건 기준은 어떤데?(컴퓨터에서 공문 내용을 찾은 듯) 여기 있네. 봐. 여기 적혀 있잖아. 주 1회 이상이라고.... 3월 7일에 온 거네. 그 동안 주 1회 이상 정수기 청소했다는 것을 근거 자료로 다 보관해 놓아야해. 그거 다 있어?

보건교사: 아뇨..... 양호실 것 외에는 사무실에서 다 관리하겠다고 해서.....

장석진 교감: ..... 그러면 3, 4월은 기록 안하고 있다가 5월부터 기록했다고 해야지. 뭐.

보건교사: 다음 주 월요일부터 기록하는 것으로 해야겠어요. 조회나 종례시간에 말씀해 주세요.,

장석진 교감: 기록할 수 있게 표로 만들어봐.

보건교사: 이렇게 월별 점검표를 만드는 거예요. 청소한 사람 이름 쓰고 다시 교사가 그것을 확인하고 사인을 하는.... 어떠세요?

장석진 교감: 그거 좋다. 어.... 그래..... 그렇게 하자.

(그날 오후 교직원 회의에서 교감 선생님은 정수기 청소에 대한 사항을 교사들에게 전달하였다. 정수기 청소는 정수기가 있는 층 아이들이 한달에 4번 정도 청소하고 청소한 아이가 직접 사인을 하고 교사가 그것을 검사하고 사인하라는 것이다.)

학교 내 정수기의 상태에 대한 자체 점검보다 주 1회 이상 청소하라는 공문에 입각하여 감사에 나올 때를 대비하는 것이다. 그 점검은 반드시 문서로 남아야 하는 것이다. 상

---

11) 다음은 관련된 신문 기사 내용이다. “서울시내 초등학교 정수기의 68.5%가 일반세균의 수질 기준을 초과하는 등 마시기에 부적합한 것으로 나타났다. 5일 고려대 보건과학연구소 문경환 교수가 서울시 수도물수질평가위원회의 의뢰를 받아 작성한 서울시내 초등학교 급수 위생 보고서를 보면 지난해 서울지역 49개 초등학교에 설치된 181개의 정수기 중 먹는 물 수질 기준 항목을 초과한 정수기가 모두 124개로 전체의 68.5%를 차지했다. 124개 가운데 117개는 일반세균의 기준을 초과했으며 4개는 대장균군, 1개는 녹농균, 2개는 발암물질인 클로로포름의 기준치를 각각 넘었다. 찬물과 따뜻한 물을 동시에 마실 수 있는 냉온수기의 경우 48개 전부가 일반세균의 기준을 초과해, 학생들의 건강에 가장 위협적인 것으로 평가됐다. 수질 기준에 미달하기는 수도물도 마찬가지로 물탱크와 연결된 수도꼭지 71개중 93%인 66개가 잔류염소나 일반세균, 철 등의 기준치를 넘어섰다. 조사팀은 정수기 물의 수질이 이처럼 좋지 않은 것은 서울지역 초등학교 정수기의 대부분을 대여하는 청호나이스와 웅진코웨이 쪽이 필터교환이나 청소 등을 통해 정수기를 철저하게 관리하지 않기 때문이라고 지적했다.”(한겨레, 2002. 5. 6.)



급기관에서 혹은 외부에서 학교에 와서 정수기 상태에 대하여 문제를 제기할 때 정수기 점검표를 제시할 수 있어야 하는 것이다.

학교로서는 그것 이외에 다른 방법이 없을지도 모른다. 학생들이 체육 시간 마친 후 정수기의 물을 먹기도 하기만 대체로 자신의 물을 싸가지고 다니고 있었다. 특히 점심 시간에는 정수기의 물을 먹는 학생들보다 집에서 가져온 작은 물병의 물을 먹는 아이들이 많았다.

#### -상급자의 점검

상급자가 중시하는 공문은 회신을 하여야 하는 공문이다. 특히 상급 기관의 보고 요구 공문은 신경 쓰지 않을 수 없다. 상급자가 이를 꼼꼼히 챙길 때 교사들은 아무래도 긴장하지 않을 수 없다.

교장이나 교감이 공문의 형식과 내용을 꼼꼼하게 챙기는 것은 대외적으로 그것이 교장, 교감의 능력으로 간주되기 때문이다. 여러 학교의 회신 공문을 받는 교육청의 입장에서는 저절로 어떤 학교의 공문이 형식과 내용을 잘 갖추었는지가 비교된다. 교육청에서 오래 근무한 이른바 “전문직” 출신 교장, 교감이 있는 경우 교육청의 관점에서 학교 안에서 보고 공문의 내용과 형식이 한번 더 걸러지는 것이다. 어떻게 하여야 상급 기관에서 잘한 것이라고 판단 내릴지 알기 때문이다. 전문직 출신의 바람초등학교 교감은 외부로 나가는 공문을 꼼꼼히 검토하는 편이다.

장석진 교감: 선생님들에게 믿고 맡겨야 좋아하지 일일이 체크하고 지적하면 싫어해요. 또 일일이 체크하면 나도 일이 많고. (중략)

연구자: 교감 선생님을 보면 항상 바쁘신 것 같은데 교사들이 해오는 대로 그냥 두면 안되는 건가요?

장석진 교감: 안되죠. 대외적으로 나가는 문서 같은 것들은.... 또 교사들이 바쁘니까 그냥 형식적으로 일을 해오는 경우도 있어요. 그런데 이왕 할거면 잘해야 하지 않아요? 교무실에서는 이런 것들을 전체적으로 잘 조정해줘야 되요. 그래서 초등학교에서 교감은 조정자, 관리자라고 할 수 있고, 교장은 전체를 보며 지휘하는 명령자라고 할 수 있는 거예요.

교감이 꼼꼼히 챙기면 교사들이 기안할 때 아무래도 더 신경이 쓰이게 된다. 교사들은 자신이 한 기안이 무엇이 어떻게 잘못되었다던지, 어떻게 고치라던지 하는 식의 지적을 받으면 그다지 기분 좋은 것은 아니나 지적받은 대로 고치면 되니까 그렇게 부담스럽지 않다. 그러나 학교에 따라서 상급자가 이유를 말하지 않은 채 다시 해오라고 하는 경우 교사들이 받는 스트레스의 강도는 매우 높다.

### -통일된 모습 보여주기

학교에서 공식적으로 이루어지는 일을 하며 특히 상급자들은 그 일이 다른 사람의 눈에 어떻게 보일까를 생각한다. 특히 교육청에서 장학사가 왔을 때나 다른 학교 상급자나 교사가 왔을 때 좋은 모습을 보여주고 싶어한다. 많은 상급자들은 학교에 가서 건물 안에 들어가보기만 해도 그 학교의 여러 가지 것들을 짐작할 수 있다고 한다. 그 여러 가지 것들이란 교장의 지도력이 미치는 정도, 학생들의 가정 환경 수준, 생활지도 정도 등을 파악할 수 있다고 한다. 대개 외부인이 학교에 와서 그 학교를 파악할 수 있는 단서는 걸모습일 수밖에 없다. 청소 상태, 환경 정리, 게시된 학생들의 미술 작품 등을 통하여 짐작하는 것이다.

학교에서 보기 좋다고 할 때에는 통일된 모습을 지니는 것을 의미한다. 바람초등학교의 교실 환경 정리는 이미 학년초에 이루어졌다. 대체로 동학년은 비슷한 방식으로 환경을 구성하였다. 교실 앞 칠판 옆에는 아이들 개별적인 희망을 작은 종이에 적어 사진과 함께 붙여 놓았다.

바람초등학교에서는 학년초에 환경미화를 하였으나 특별활동 선도학교 1차년도 발표는 6월에 하고 5월에 장학사가 점검을 하였다. 장학사 방문 전에 특별활동 선도 학교로서의 면모를 보여주어야 한다. 이를 위하여 특별활동 부서 안내판을 전지 크기로 만들었다. 전지 위 2/3 정도는 활동 사진을 디지털 카메라로 찍어 칼라 프린터로 출력하여 붙이고 아래 1/3은 A4 크기 색지 두 장을 붙여 한 장에는 활동 목표, 담당교사, 활동 일시를 적고 다른 한 장에는 학생들 작품 등을 붙였다. 이러한 부서 안내판을 만들 때에도 모든 부서 안내판의 크기는 같으며 아래쪽에 붙이는 것도 학교 전체의 양식이 통일되어 있었다. 각 특별활동 부서의 출석부 활동 계획표를 철 해 놓은 파일의 표지 제목도 같은 방식으로 출력하여 붙이도록 하였다.

본관 학급은 교실과 복도 사이에 창문이 나 있다. 그 창문의 크기가 커 복도에 사람이 지나다니면 교실이 산만해질 수 있을 것 같았다. 그 때문인지 여러 학급에서 창문의 유리창 절반 정도에 작은 무늬가 있는 비닐을 붙여 놓았다. 그런데 장학사 방문을 앞두고 교감은 그것이 학급마다 다르고 색이 바래거나 더럽혀진 것이 눈에 거슬렸다. 장교감은 교사들에게 시트지를 떼어내고 다시 붙이라고 하면 분명 모양이나 크기가 가지각색일 수 있기 때문에 모양이나 크기를 하나로 통일해야 한다고 하였다. 두 교감이 이야기를 나누고 있는 중에 한 교사가 들어오자 시트지를 사서 같은 크기로 잘라 교사들에게 나누어 주고 붙이도록 해야겠다고 하자, 2학년 신교사는 “어 1,2학년 중에 어떤 반은 벌써 붙였는데... 환경미화 때..”라고 하였다. 그에 대해 교감 선생님이 아무 대답도 안하자, 신 교사는 눈치 챈 듯 “다 떼라는 말씀이지요?”라고 하였다. 특별활동 부장이 같은 모양의 시

트지를 사서 같은 크기로 잘랐으며 이튿날 본관의 모든 학급 창문에는 똑 같은 시트지가 붙었다.

### 3) 상급자와의 관계

#### -행정적인 제 규정 지키기

바람초등학교 교장은 교육전문직 출신이 아니라 일반 교사 출신이며 교사로 근무하기 전 일반 행정직에 근무한 경험이 있다. 교장이 새로 부임하여 교사들에게 강조한 것은 행정적으로 “결점이 없이” 일을 처리하는 것이다. 학교장은 4월 어느 월요일 교직원 연수 시간에 「교직원 복무 규정」을 복사하여 교사들에게 나누어주고 지각, 결근, 조퇴, 연가 등의 복무 규정을 자세히 설명하고 하자 없이 서류를 갖추라고 하였다.

김기수 교장: (복무규정 복사한 것을 하나 하나 짚어가며 설명하신다.) 선생님들 학교에 지각하신다고 하는데 지각이 아니라 지참입니다. 조퇴는 예상치 못한 일로 일찍 나가시는 것이고 외출은 나갔다가 다시 들어오는 경우를 말합니다. 12시 30분에 와서 지참으로 해주십시오 그것은 안됩니다.....그리고 선생님들이 잘 모르시는 것 같아서 설명해 드릴게요. 토요일에 상을 당했다, 그러면 옛날에는 일요일을 빼고 7일이었어요. 그런데 요즈음은 다 포함되는 거예요. 토,일,월,화,수,목,금, 그리고 토요일에 출근하여야 하는 거예요. 산휴도 90일이다, 그러면 달력의 빨간 글씨, 파란 글씨 모두 다 합하여 90일입니다. 일요일날 에 나면(출산하면) 일요일 들어가요?, 안들여가요? .. 들어가요. 잘못 계산하여 하루 인심 썼다가 나중에 승진 못하고 경고 받아야 돼. 41조에 보면 방학에 노는 것이 아니라 ‘근무지의 연수원’을 제출하는 거예요. 그리고 지난 황사로 휴업하였는데 근무지의 연수원을 하나도 안냈어. 이거 감사 지적 대상입니다.<sup>12)</sup>

새 교장 부임 이전까지 근무지 연수원을 내지 않은 것이 감사의 대상이 된다고 하는 교장의 발언은 교사들을 긴장하게 한다. 교사들은 새 교장의 스타일을 짐작하게 된다. 교장이 중요하게 여기는 것은 감사에 지적 받지 않도록 서류상의 요건을 갖추는 것이다. 이러한 교장의 강조로 교사들은 교장이 지적한 사항에 대하여 서류를 갖추는 일에 신경을 쓰게 된다. 전에 없던 일을 하면서 감사에 지적받지 않을 수 있다는 점은 인정하면서

---

12) 교원은 교육공무원법 제41조에 의하여 수업에 지장이 없는 한 소속기관의 장(학교장)의 승인을 얻어 연수 기관 또는 근무 장소 이외의 시설 또는 장소에서 연수할 수 있다. 바람초등학교에는 5월 8일 어버이날 이른바 재량 휴업일이었는데, 이를 전에 학년회의에서 부장을 통해 근무지의 연수원 양식을 전달해 받은 교사들은 근무지의 연수원을 작성하였다.

도 형식적인 업무 처리의 위력을 느끼게 된다.

#### -순시

상급자들은 수시로 학교를 둘러본다. 수시로 둘러본다고 하여도 하루에 여러 차례 둘러보는 것은 아니다. 연구자가 보기에 학교가 일상적으로 운영될 때, 즉 특별한 일이 없을 때에 학교를 한 바퀴 돌아본다. 이를 순시라고 한다. 다소 권위주의적으로 들리는 이용어를 오래 전부터 그대로 사용하고 있는 듯하다. 교사들이 행사 준비 등 여러 가지로 바쁘고 여유가 없을 때에는 상급자들이 순시를 자제한다. 그러나 막상 행사에 임박하여 청소 상태나 여러 가지 것들을 점검할 때에는 꼼꼼히 둘러본다.

상급자들이 교내 순시를 하면 이른바 지적할 사항이 눈에 잘 띈다. 학교의 청결 상태, 파손된 것 등이 눈에 잘 띈다. 이것은 비단 이 학교 상급자의 경우에 국한되지 않는 것 같다. 교장의 삶에 대한 선행연구(조용환, 1997: 351)에서도 교장들은 교장이 된 후 스스로 그렇게 변화하였다고 진술하고 있다.

김 교장은 학교를 한 바퀴 돌고 교무실로 들어오시며 창고 옆에 물이 고였다고 교감 선생님들에게 걱정스러운 말씀을 하시고 교장실로 들어가셨다. (바람초등학교 교무실)

윤명옥 교감: 교감이 되니 교사 때 못 봤던게 보이죠. 사실 교사 때는 우리 반 애들 신경쓰느라고 거기에만 급급해서 수돗물이 새는지, 휴지가 떨어져 있는지 안 보이더라구... 그런데 이제는 그게 보여요. 전체가 눈에 들어오기도 하고... 교사들이 좁잖아요. 다른 사람을 생각 못하게도 하고...

특별한 지적 사항이 눈에 띈 뿐만 아니라 상급자들은 자신의 교직 경험에 비추어보아 순시를 하면서 교사들의 대체적인 특징을 파악할 수 있다고 한다. 이러한 순시는 간접적으로 교사들을 긴장하게 하는 데에 영향을 미친다. 교사들은 교장이나 교감의 순시를 부담스럽게 여기고 있으며 상급자들은 이를 모르는 바 아니다.<sup>13)</sup>

윤교감님이 학교를 순시하고 교무실로 들어와 자리에 앉으시며 “내가 도니까 부담스러

---

13) 교내에서 이루어지는 자율장학에 관하여 보고한 한 논문에 따르면(이창형, 1995: 122-126), 이러한 순시를 “약식 장학”이라고 분류하고 있다. 이 연구는 약식 장학이 “교사들이 앉아서 수업하는지”, “학습 자료를 제대로 갖추고 있는지”, “아동을 체벌하는지” 등 겉으로 보이는 것을 파악할 수 있을 뿐 수업에 대한 실질적인 장학은 아니라고 보고 있다. 교장이나 교감도 교사들이 간접받는 것을 싫어하기 때문에 “속이 터질 때가 많지만 되도록 교사들이 싫어하는 말을 하지 않으려고 참는다”고 한다.

운 모양이지? 선생님들이 그냥 가만히 있으래, 근데 어떻게 그래? 생활지도가 안되는 데...”(2002. 5. 관찰록)

교사들이 상급자들의 순시를 편안하게 생각하지 않는다는 것을 알면서도 순시를 하는 것은 암암리에 교사를 긴장하게 하도록 하는 것이 필요하며, 또 학생들의 생활지도를 위해 필요하다고 판단하기 때문이다. 요즈음엔 학생들이 수업 시간 중에, 혹은 쉬는 시간에 화장실에 다녀오는 데, 교사가 일일이 복도나 화장실에 신경을 쓸 여유가 없다. 이러한 틈새를 지도하여야 한다고 생각한다. 교감은 학교를 순시하고 난 후 교사들이 부담스러워 하는 것을 알면서도 안 할 수 없다고 여긴다.

교사들이 상급자의 순시를 부담스러워 하는 것은 순시를 하며 학급을 지나쳐가는 것은 자신의 교육활동 중 극히 순간인데, 그 순간으로 자신의 교육활동 전반을 판단할 것이라고 여기기 때문이다. 상급자가 자발적으로 순시하는 시간을 알려주지 않는 한 교사로서는 언제 순시할지 예측하기 어렵다. 상급자가 순시하는 대체적인 시간대를 알게 되더라도 상급자가 꼭 그 시간대에 순시하는 것은 아니므로 사정은 달라지지 않는다.

#### **-상급자의 솔선수범**

장학사가 학교에 방문할 날이 몇일 남지 않자 학교는 매우 분주하였다. 학교 전체의 청결을 위해 노력하고 특히 바람초등학교가 담당하고 있는 선도학교의 주제와 관련한 환경 정리에 모든 교사가 신경을 쓰고 있었다. 이 기간 동안 윤 교감은 장갑을 끼고 직접 복도의 껌을 떼러 다녔다. 또 교사는 체육복을 갈아입고 아이들이 청소할 때 손이 잘 가지 않는 후미진 곳을 청소하였다.

3교시를 시작하려는데 윤교감이 교실에 들어와 체육복 바지를 빌려달라고 하셨다. 최 교사는 급히 자신의 체육복을 꺼내 드리면서 “뭐 하시게요?”하고 물으니, “글쎄 뭐 좀 할 게 있어서”라고 답하시고 나가셨다. ... 잠시 후 교사는 열린 문 틈으로 윤교감 선생님이 공공근로 아주머니들과 함께 청소하시는 것을 보고 얼른 나가 주변을 함께 청소한 후 들어오셨다.

최교사는 교실에 들어와서 “선생님이 뭐하고 왔는지 아니? 계단 난간을 닦고 왔어. 교감 선생님께서 청소를 하고 계셨어. 선생님이 그 난간 닦아 놓고 온거야. 너희들 청소할 때 거기는 안 닦았지? 이제부터는 거기도 잘 닦도록 해라” 라고 하며 국어 수업을 시작하였다.

(그날 오후 부장회의에서 최 교사는 다음과 같이 말하였다) “한가지 부탁드릴 것은 특별구역청소를 계단을 청소하실 때 난간은 거의 청소를 하지 않으시는 것 같은데, 되도록 난간도 주의를 기울여 청소를 해 주셨으면 합니다.” (2002. 5. 관찰록)

윤 교감은 출선 수범하면서 한편으로는 교사가 더욱 청소를 깨끗이 신경 써서 해줄 것을 기대하고 있었던 것이다. 연구자에게 “이렇게 하면 선생님들이 긴장하거든. 그래야 깨끗이 청소해”라고 하였다. 즉, 상급자인 교감이 중시하는 것, 신경을 쓰고 있는 것을 교사들에게 보여줌으로써 교사가 관심을 가질 것을 촉구하고 있는 것이다. 위 관찰록은 교감의 의도가 교사에게, 학생에게 그리고 다른 교사에게 전달되는 과정을 여실히 보여주고 있다.

윤 교감은 교감으로서 “무엇이 힘든신가?”를 묻는 연구자의 질문에 “교사들과의 인간관계”가 어렵다고 하였다. 교감이기 때문에 하고 싶은 말을 다 할 수 없다는 것이다. 즉 어느 학급이 담당한 계단 청소가 안되어 있다고 직접적으로 지적하기보다 교사들에게 체육복을 빌려 입고 청소를 함으로써 교사들이 간접적으로 알아차리도록 하는 것 등이 그에 속할 것이다. 이렇게 간접적으로 하여도 교사가 알아차려 학생들을 단속하고 다른 교사에게도 청소를 점검해줄 것을 전달하게 되는 효과를 거두고 있는 것이다.

#### **-상급자의 직접적인 학생 지도**

교사들에게 학생 지도에 더욱 신경 쓰라는 말보다 더 부담스러운 것은 상급자가 직접 학생 지도를 하는 경우이다. 바람초등학교 교장 선생님은 학교를 순시하다가 화단에 휴지가 버려져 있는 것을 보고 이를 지도할 필요가 있다고 판단하였다. 월요일 방송조회 시간에 다음과 같은 말씀을 하였다.

김기수 교장: 선생님 말씀 잘 듣지 않는 사람은 학교에 필요가 없어요. 선생님 앞에서 하는 척하고 안 계시면 안 하는 그런 일은 없기를 바랍니다...(중략) 오늘부터 화단에 휴지를 안 버리나 보겠어요. 전교 어린이 회장, 부회장, 4,5,6학년 4반 회장 부회장은 점심 후 12시 40분에 교무실로 모여주기 바랍니다.

교장 선생님은 어린이 회장단에게 점심 식사 후 학교를 돌면서 휴지를 버리는 학생들의 학년, 반, 번호를 적어 내도록 지시하였다. 교사들은 이러한 교장의 조치를 당시 교무실에 있던 교사들을 통해 비공식적으로 전달받았다. 같은 날 수업을 마치고 학년 교사들이 모여 회의를 할 때 부장 교사가 다음과 같이 말하였다.

백현양: 교장 선생님이 오늘 점심시간에 어린이 회장단 불렀잖아. 그 애들보고 운동장, 화단 곳곳에 세운데. 그래서 점심시간에 화단에 쓰레기 버리는 애들 몇 반 누구 뭐했다, 이렇게 적는다고 하니까, 애들한테 얘기해.

강은정: 애들도 그거 하기 힘든데...

백현양: 교문 밖으로 나가는 애들도 있어.

서수연: 세우면 되는데 그게 또 힘들어서...

교사들은 경험상 학생 회장단으로 하여금 학생 행동을 감시하도록 하는 것이 그다지 효과적일 것이라고 생각하지는 않지만 적발된 학생이 소속된 반을 확인하는 것은 곧 해당 담임 교사의 지도를 확인하는 것이라고 간주하고 있다. 이러한 조치가 오래 가기 어렵다는 것을 알지만 아이들을 단속하지 않을 수 없다. 한 교사는 수업 시간에 특별히 학생들에게 단속하였다.

#### <바람초등학교 4학년 수업 시간>

교사: 여러분 어제 회장단이 교장 선생님께 불러갔어요. 교장 선생님께 무엇을 듣고 왔는지 여러분도 알아야 할 것 같아요. 회장이 나와서 얘기해 보고, 교장선생님 말씀의 중심 내용이 무엇인지 한번 말해보자. 동명이 앞으로 나와서 얘기해보세요.

동명: 교장선생님께서 아이들이 잔디밭에 들어가지 말도록 하라고 하셨습니다.

교사: 그래. 그리고 그거 말고 또 있죠.

동명: 또 나무껍기 등을 하지 말라고 하셨습니다.

교사: 또 휴지를 버리지 말라고도 하셨죠?(동명이를 보면서 말한다) 교장선생님 말씀의 중심 내용은 뭐죠?

학생들: 잔디밭에 들어가지 마라. 나무를 꺾지 마라. 휴지를 버리지 마라.

(중략)

교사: 이제 휴지 버리는 사람 몇 학년 몇 반인지 물어보고, 여러분 이름은 묻지도 않는데요. 그렇게 해서 토요일날 몇 반에 몇 명 적혔는지 발표할 거예요. 여러분 잘 들었죠. 조심하세요.

학생회장을 통해 이러한 내용을 전달하며 학교가 오전에는 깨끗하다가 오후에 화단에 과자 봉지가 많이 버려져 있다는 이야기를 하며 주의를 주었다.

#### -학생들의 안전 강조

생활지도를 담당하고 있는 바람초등학교 윤교감 선생님의 주된 관심은 학교의 질서를 유지하며 학생들 안전에 문제가 없도록 하는 일이다. 교무실 앞을 통과하여야 하는 배식당번 학생들의 무질서를 통제하는 일, 교외 체험학습을 인솔하는 교사에게 특별히 학생들 안전을 당부하는 일 등이다. 따로 식당이 없는 학교에서는 매층마다 한 곳에 음식을 나르는 엘리베이터를 설치하였다. 각 층에서는 교실에 비치된 배식대를 가지고 그곳까지

가서 밥, 국, 반찬, 식판 등을 가지고 온다. 각 교실에 비치된 배식대는 밑에 바퀴가 달려 있다. 4학년쯤 되는 학생들은 이 배식대를 가지고 배식구로 갈 때 밀고 타며 장난치며 간다. 윤교감은 학생들의 장난으로 인한 사고를 대비하기 위하여 장난치는 학생들을 크게 야단친다. 교무실에 있다가도 점심 시간이 되어 학생들이 배식대를 가지고 가는 소리가 들리면 복도에 나가 큰 소리로 학생들을 야단친다. 먼 곳의 학생들도 교감 선생님의 목소리를 듣고 조심하게 된다.

학교 이곳 저곳을 돌아다니며 아이들을 살피는 윤교감 선생님은 학생들이 배식대를 타고 다니지는 않더라도 그것을 굴러가며 뛰어 다니는 것을 보고 안전 사고를 걱정한다. 하루는 부장회의 시간에 다음과 같이 말하였다.

부장회의 시간에 윤교감은 화장실 안에서 문을 열 때 밖으로 밀지 말고 안으로 잡아당기도록 지도를 부탁하였다. 화장실 안에서 문을 밖으로 밀게 되면 화장실 유리문이 급식대를 밀고 가는 아이들과 부딪치거나 급식대와 부딪쳐 자칫 대형 사고가 일어날 수도 있기 때문에 아이들에게 특별히 지도하여 달라는 당부를 하였다. (바람초등학교 부장회의)

학생들의 안전은 학교 안에서만 신경 써서 될 일이 아니다. 학급의 체험학습을 위하여 학생들을 인솔하는 교사는 교외로 나가기 전에 체험학습 나간다는 사실을 알리고 인사를 하기 위해 교무실에 들렀다.

<바람초등학교 교무실>

장석진 교감: 어떻게 가? 버스 타고 가?

교사: 네.

장석진 교감: 잘 데려가야 해. 애들 어디로 뿔지 몰라. 잘 데려가.

교사: 네.

윤명옥 교감: 조별로 데려가지? 조장 똑똑해?

교사:..... (왜 그런 질문을 하는지 모르는 표정이다.)

윤명옥 교감: 나갈 때는 과감하게 조장을 똑똑한 애로 바꾸는 거야.

교사: (아까의 표정이 여전하다.) .....다녀오겠습니다.

장,윤교감: 잘 다녀와.

윤명옥 교감: 나갈 때는 조장을 과감하게 똑똑한 애로 바꾸는 거야. 애들이 어디로 뿔지 모르거든. (교사는 조금 당황하는 표정이다.)

교감에게 학생들 체험학습에서 가장 중요한 것은 사고가 나지 않는 것이다. 상급자로



서 그 점에 대하여 교사에게 주의를 환기시키는 것은 당연한 일이다. 사고 방지가 다른 무엇보다 우선되어야 한다는 교감의 생각은 교사와 학생 사이에 통용되는 명시적인 혹은 암묵적인 약속을 변경하여서라도 지켜져야 한다는 데까지 미치는 것이다. 교사는 안전이 교육적인 가치보다 우선한다는 사실이 무겁게 느껴진다.

이 장에서는 연구자들이 수집한 자료를 근거로 일상 생활과 그 안에서 이루어지는 교직 활동, 즉 교사들이 분류하는 바대로 생활지도, 교과 수업, 그밖의 업무, 학교에서의 동학년 관계와 상하 관계의 특징을 개관하여 보았다.

교사의 일상 생활 기술을 통하여서는 초등학교 교사들이 학생들과 매우 밀착되어 생활한다는 것을 알 수 있었다. 학교 생활에서 교사는 끊임없이 구심력을 발휘하여 교실 질서를 유지하면서 교과를 가르치려고 하고 아동들은 교사들에 따르기도 하지만 교사의 구심력과는 반대 방향으로 즉, 나름의 욕구에 따라 때로는 집단적인 분위기를 형성하는 모습을 볼 수 있었다. 이론적으로는 아동의 흥미를 존중하여 교육 활동을 전개하여야 한다는 것을 알지만 현실적으로는 아동들을 통제하며 교실의 질서를 유지하여 간다.

초등학교 교사들은 아동과 밀착하여 생활하므로 교사의 생활지도 방식에 따라 아동들의 행동 방식이 미묘하게 달라지는 것을 느낀다. 교사는 교실에서 일상 생활의 체계를 어떻게 형성하고 안정시키며 수업 시간 아동들을 집중시키기 위하여 어떻게 하여야 하는지에 신경을 많이 쓴다. 아동들을 매우 엄격하게 통제할 경우 교사의 지시에 순응적이나 교육활동을 진행할 때 아동들의 활력이 부족하고, 아동들은 다소 떠들기 마련이라고 생각하고 풀어줄 경우 아동들이 활력은 있으나 분위기가 산만해진다. 이러한 딜레마 속에서 교사는 나름의 균형을 잡아가기 위해 아동들과 씨름을 하는 것이다.

교사들은 아이들의 생활지도나 교과지도만 하는 것이 아니다. 교과지도 이외의 교육과정 운영을 위하여 혹은 학교 행정 업무를 수행하여야 하는 조건 속에서 수업을 하기 때문에 그리고 모든 교과를 가르쳐야 하기 때문에 교사들의 교과서 의존도는 매우 높다. 이 장에서는 교사들의 수업 방식을 교과서를 궤도 삼아 진행하는 것에 비유하였다.

초등학교의 교과 수업이 진행되는 맥락은 불안정하며 시간에 쫓기게 된다. 수업 시간에 업무를 보아야 할 때도 있고 전화와 회람은 수시로 온다. 이러한 조건 속에서 최근에 이루어진 교단 선진화 사업으로 모든 교실에 들어온 컴퓨터와 대형 프로젝션 TV는 교사들의 수업 부담을 완화해주고 있다. 손쉽게 수업을 진행할 수 있는 온라인 수업 프로그램을 활용하거나 CD 자료들이 많이 보급되었기 때문이다. 이러한 현상의 효과와 의미에 관한 심층적인 분석은 추후의 연구 과제로 시도하여 봄직하다.

이미 사교육을 통하여 교과 내용에 대한 호기심이 별로 없는 아이들을 대상으로 수업

을 하며 교사들은 교실 통제에 신경을 쓴다. 현행 교육과정이 아동들의 활동을 통한 학습을 장려하고 있어 수업 시간에 아동들에게 역할극을 시켜보고 만들어보고 감상문을 쓰게 하는 활동을 시도해본다. 이러한 수업은 교사들에게 한편으로는 아동들이 알아서 하는 시간이 있으므로 수업 부담을 적게 느끼기도 하지만 한편으로는 아동들이 활동을 하지 않는 수업에 비하여 산만해질 수 있기 때문에 통제에 더 어려움을 느끼기도 한다. 아동들의 개인차는 과제 수행 속도를 통해 두드러지게 나타나고 시간에 쫓기는 교사는 모든 아동들이 활동을 제대로 하거나 과제를 철저히 수행할 수 있도록 할 수 없다고 생각하고 아동들의 활동을 검사해주거나 일부 아동의 의견을 발표하도록 한다. 제한된 시간에서나마 아동이 특정 활동이나 과제를 수행하며 학습할 수 있도록 하는 수업에서 교사의 역할이 어떠한지 하는지에 대한 논의가 요망된다.

초등학교 교사들은 중등학교 교사들에 비하여 동학년 조직의 영향력이 매우 크다. 초등학교의 동학년 조직은 두 차원에서 의미를 지닌다. 정보 공유와 협의의 개방성이라는 차원에서 보면 초등학교 교사들의 동학년 조직은 매우 역동적이다. 모든 교과를 가르쳐야 하는 부담감, 아동들과 밀착된 생활을 하며 느끼는 생활지도의 어려움 등은 동학년 교사들 사이의 정보 교환과 자료 공유를 활발하게 하는 원동력이 된다. 특정 교과 전문성에 대한 강한 자의식으로 인하여 동교과 교사들 사이의 협의에 한계가 있는 중등학교 교사와는 달리 초등학교에서 이루어지는 동학년 교사들 사이의 협의는 훨씬 개방적이다. 그러나 이렇듯 역동적인 분위기를 만들기 위하여서는 동학년 부장과 동학년 교사들 사이의 비공식적인 인간관계 형성이 매우 중요하다. 이러한 분위기가 형성되기 위하여서 교사들은 튀는 교사가 없어야 한다고 생각한다.

한편 업무 추진면에서 보면 동학년 조직은 교육청에서 추진하는 사업이 교장·교감을 경유하여 개별 교사에게 전달되는 매개 조직이다. 학교 업무에 관한 학년 부장의 역할은 지시와 전달이며 교사들은 다소 불만이 있어도 순응하는 경향을 보인다.

교장·교감과 교사의 관계는 교사와 학생과 관계와 유사한 측면이 있다. 학생들을 통제하는 전략, 즉 교사가 아동에게 규칙을 강조하며 상벌을 통해 학생들을 움직이려하고 검사를 해야한다고 생각하는 것과 유사하다. 교장·교감은 행정적인 규정과 공문을 강조한다. 학년 배정, 사무분장 배정, 부장 인사, 근평 등을 통하여 교사를 움직이며 순시 등을 통하여 교사로 하여금 교장·교감의 시선을 느끼도록 하는 것이다. 이러한 교장·교감과 교사의 관계는 교사의 근무의욕을 높이는 데에나 교육활동을 더욱 잘하도록 하는데에 그다지 영향을 미치지 못한다.

교사들의 본분이 교육활동이라고 한다면 동학년 조직에서 부분적으로 서로 견제하기도 하나 교사들은 서로 자극을 받고 때로는 경쟁하기도 하고 더 잘하려는 마음을 다질

수 있다. 그러나 행정 업무의 전달과 추진 방식, 앞에서 언급한 것과 같은 교장·교감의 교사 통제 방식은 교육활동에 그다지 영향을 미치지 못한다.

## VI. 교사 문화의 특성과 형성 조건

앞에서 일상 생활의 흐름 속에서 이루어지는 교사들의 활동에 관하여 살펴보았다. 교사가 어떤 활동을 수행할 때에 직면하게 되는 문제와 그 문제에 대응하는 전략의 특징, 그리고 그것으로 인해 형성되는 의식의 일단을 밝혀 보고자 한 것이다. 이 장에서는 교사들이 교직 활동을 수행하면서 직면하는 문제들에 대응하는 전략에 전제되어 있는 원리, 정서, 성향 등 교사 문화의 특성을 논의하고 그러한 특성이 어떠한 조건 속에서 형성되었는지를 밝혀보고자 한다.

전년도 연구(이혜영 외, 2001: 189-205)에서는 중등학교 교사들의 주요한 정서나 성향으로 인간관계 지향, 경계 유지, 방어와 보수, 무력감 혹은 체념 등을 들고, 이러한 정서나 성향의 형성에 영향을 미치는 조건으로 학생을 집단으로 가르쳐야 하며, 교육 활동의 효과를 확인하기 어렵다는 교직 자체의 구조적 특성과 학교의 교육과정 운영 조직, 지원 체계의 부족, 관료주의적 행정, 입시 제도를 비롯한 교육정책 등의 요인을 지적하였다. 초등학교 교사 역시 중등학교 교사와 마찬가지로 학교에서 학생들을 가르치는 활동을 하기 때문에 중등교사와 동떨어진 별개의 성향이나 정서를 가지고 있다고 보기 어렵다.

중등학교 교사들과 같은 성향을 지니고 있다고 하더라도 나타나는 양상은 다소 다를 수 있다. 초등학교 교사들 사이에서도 인간관계 지향적인 성향은 두드러진다. 초등학교 교사에게 학급 학생들과 어떻게 관계를 형성하느냐는 학급 운영의 핵심적인 과제이기 때문이다. 일상 생활을 아동과 같이 하는 초등교사는 아동과의 관계 형성을 중등학교 교사에 비하여 더욱 크게 느낀다. 특히 많은 교사들이 일기지도의 중요성을 강조하고 있는 것은 아동과 교감하는 통로를 마련함으로써 아동을 이해하고 긍정적인 영향을 미치기 위한 노력이라고 볼 수 있다.

경계유지의 성향 역시 초등학교 교사들에게도 나타나고 있으나 중등학교 교사들과는 사뭇 다르다. 중등학교 교사들의 경우 담당 교과가 다른 교사들 간에는 교과교육에 대한 논의가 거의 이루어지지 않는다. 담당 교과가 같은 교사들 간에도 나름의 전문성에 대한 인식으로 인하여 허심탄회한 교과 내용 관련 협의가 이루어지기 어렵다. 따라서 진도를 맞추거나 시험문제 출제 등의 제한된 범위 내에서 서로 교류하며 상호간 경계를 유지한

다. 한편 중등학교에서도 담임 교사와 해당 학급의 교과를 가르치는 교사 사이에 학생들에 대한 상호 정보 교류는 활발한 편이다. 초등학교 교사의 경우 모든 교과를 다 가르쳐야 하므로 교과 전문성에 대한 나름의 고집은 약한 편이다. 아동들과 함께 하는 교육활동에 관하여서는 서로 독립성을 인정하나 교사들 사이에 교과 교육활동 관련 자료의 공유나 아동 생활지도 방식에 관한 정보 교류는 활발히 이루어지고 있다.

초등학교 교사들에게도 방어적 성향을 확인할 수 있었다. 그러나 중등학교에 비하여 그 정도는 낮은 것으로 보인다. 적어도 학생들의 학업 성취와 관련하여 학생들이나 학부모들로부터 시비가 제기되거나 그로 인한 문제가 심각해질 가능성은 별로 없다. 초등학교 교사들의 방어적 성향은 교과 내용의 재구성을 할 경우 학부모들로부터 ‘교과서를 건너뛰었다’라는 불만을 듣지 않기 위하여 교과서에 “밑줄이라도 긋지” 않을 수 없다고 인식하고 정도라고 할 수 있다. 아동들의 불만을 의식해서 교사가 가르치고 싶은 방식과 내용을 제대로 가르치지 못하는 예를 찾기는 어려웠다.

중등학교 교사들에 비하여 무력감이나 체념의 정도도 낮은 것 같았다. 초등학교에서도 특히 고학년 교사들은 모든 아이들을 다 가르칠 수 없으며 일부 아동은 “포기해주어야 한다”고 인식한다. 사교육의 영향으로 인하여 교사들의 영향력이 줄어들고 있음도 느끼고 있다. 그러나 아동들과 밀착된 생활 속에서 아동과 친밀한 관계를 형성하며 느끼는 보람이 중등학교 교사들에 비하여 큰 것으로 보였다. 담임 학급 아동에 대한 애착도 강하여 아동과의 관계 형성에 도움이 되는 방법을 모색하고 동료 교사의 아이디어를 적용하려는 성향도 강하다.

이와 같이 초등학교 교사들은 중등교사의 성향과 정서를 상당 부분 공유하고 있기는 하지만, 구체적인 양상에 있어서는 다소간의 차이가 있다. 이는 초등학교 교육활동 조직과 운영 방식, 교사 배치 등 중등학교와는 구별되는 특성을 가지고 있기 때문으로 보인다. 이 장에서는 교사의 생활과 문화에 관한 앞 장의 기술을 다시 검토하여 학생에 대한 교육활동, 동료 관계, 학교 업무 처리 방식과 상하관계 영역별로 교사들의 성향이나 그 특성을 분석하여 보고자 한다.

## 1. 교사 문화

### 가. 의례화

학교에서 이루어지는 교육활동이 의례화되어 가는 경향이 있다. 여기서 의례화란 형식

과 내용이 분리되고 내용의 의미가 약화되는 것을 의미한 것이다. 무엇을 하였는가, 어떻게 하였는가가 의미가 있기보다 하였는가의 여부가 더 의미있게 되는 현실을 일컬음이다.

월요일 아침의 조회 시간도 의례적인 교육활동으로 보인다. 이것이 의례화되어 있다는 것은 교사가 특별히 아동들을 다그치지 않으면 그 시간에 화면으로 보이는 교장 선생님의 훈화를 귀 기울여 듣는 학생이 없다는 데서 드러난다. 설사 교사가 다그쳐 조용히 하더라도 교장의 훈화에 관심을 가지지는 않는 듯이 보인다. 그럼에도 이러한 의례적인 활동이 유지되는 것은 나름의 이유가 있을 것이다. 아동에게 교장의 존재를 알리는 효과가 있다. 그렇게 조회를 하지 않을 경우 학교에서 아동이 교장을 만나도 누구인지 모르고 인사도 제대로 하지 않을 수도 있다. 연례적으로 같은 주제를 가지고 같은 방식으로 행해지는 과학의 날 행사, 불조심의 달 행사 등도 상당 부분 의례화되어 있다.

강선희: 그냥 뭐... 학교에서 하라고 하니깐, 뭐라고 할까. 자동화되었다고 해야 하나. 당연히 해야 한다. 이걸 왔을 때도 있었고, 떠날 때도 있었고.. 다른 학교에 와도 또 있으니까. 당연히 하는 거다. 4월 달이면 과학의 달이네, 이런 행사가 있네. 5월, 6월은 원효의 달 이런 거 있잖아요. 그러면 이런 것들이 있네 11, 12월은 불조심의 달이니깐 이런 것이 있네. 그러니까 의례적인 것이라고. 저희 어렸을 때도 겪어왔잖아요. 어렸을 때도 겪었고, 중고등학교도 다 겪었고, 있는 거예요.

모든 학교에서 하고 있는 아침 활동에 담임 교사가 어떤 의미를 부여하고 있느냐에 따라서 그 활동은 의례화될 수도 있고 그렇지 않을 수도 있다. 그러나 학생들에게 부과한 아침 활동을 제대로 하도록 하기 위하여서는 수업 시간을 잠식할 수밖에 없다. 아동들이 학교에 오는 시간이 다른데다가 아동들이 수행한 아침 활동을 검사하거나 지도, 조언을 하려면 시간이 필요한데 수업 시간 이외에 다른 시간을 활용할 수 없기 때문이다. 이러한 딜레마 상황에서 교사는 아침 활동 혹은 1교시 수업 중 어느 하나에 비중을 둘 수밖에 없다. 평소에 1교시 수업에 강조를 두고 있더라도 특정한 날에는 아동들의 아침 활동을 철저히 검사할 필요가 있다. 아동들이 아침 활동을 건성으로 하고 그로 인해 교실이 무질서해질 수 있기 때문이다.

대체로 교사들은 아침활동을 매일 철저히 지도, 검사하기는 어렵다고 생각한다. 그렇게 되면 아침활동에 대한 검사는 의례화된다. 의례화된다는 것은 무엇을 어떻게 하였는지를 확인하며 학습 상태를 점검하기보다 학생들이 했느냐의 여부에만 관심을 가지게 되는 것이다. 이렇게 의례화되고 있다는 것을 간파한 아동들은 학교에서 이루어지는 활동

들을 내면화시키기보다 요식 행위가 관건임을 학습하게 되는 것이다. 일기 검사가 그렇게 될 경우 여러 날의 일기를 한꺼번에 쓰게 되고 그것도 친구의 일기를 보고 쓰기도 한다. 독서록도 친구의 독서록을 베껴서라도 검사를 받는 것이다. 교사들은 이런 현실을 모르는 바는 아니나 그들이 가진 시간, 자원의 제약 등 현실적 조건 속에서 어쩔 수 없다고 생각한다.

교과 수업의 경우도 교사가 업무에 쫓길수록 의례화되는 경향이 뚜렷하게 나타난다. 아동들에게 활동을 하도록 하고 행정 업무를 보아야 하는 경우, 그 시간의 교육활동은 의례화되기 쉽다. 아동에게 교과서에서 요구하는 과제를 수행하도록 하고 그 시간에 업무를 보게 될 때, 그 수업은 의례화되기 쉽다. 교사가 업무에 쫓겨 수업에 대한 구상을 미리 하지 못한 상태에서 온라인 수업 프로그램을 이용하게 되는 경우, 그리고 이러 저러한 업무와 행사 등으로 수업 결손이 이루어지고 제한된 시간 내에 많은 아동의 학습을 보장하기 어려운 상황에서 시간에 쫓기게 될 때, 아동의 활동을 통한 학습 주제를 다룰 때 설명하고 지나가버리는 수업을 하게 되는 것도 의례화되는 예로 볼 수 있다.

아동들의 해당 교과 내용을 이해하기 어렵다고 인식하면서도 교과서 내용을 다루어야 하기 때문에 수업을 할 경우 의례화되기 쉽다. 시내초등학교 3학년 사회과 수업에서 아동들은 산업의 개념에 대한 이해를 어려워한다. 그럼에도 교과 내용을 다루어야 하기 때문에 수업을 진행하면서 교사 스스로도 아동의 이해를 돕지 못하고 있다는 생각이 들지만 어쩔 수 없다고 생각한다. 교사에게나 학생에게 이러한 수업은 그 내용의 의미보다 그것을 다루었다는 데에 의미를 지닌다. 교사는 한편으로는 현행 교육과정이나 나선형 구조를 가지고 있어 해당 학년에서 모르더라도 다음 학년에서 다시 다룰 기회가 있을 것이라고 스스로 위안하게 된다. 사회과 수업 뿐만이 아니라 수학이나 과학 교과에서 학년이 높아질수록 교과 내용의 이해를 어려워하는 아동이 증가하고 그런 가운데에서도 교사는 진도를 나갈 수밖에 없다고 여기며 수업을 진행할 경우 수업은 의례화되기 쉽다.

일부 교과 수업에서 학급의 대다수가 사교육을 통하여 그 내용을 숙지하고 있을 때 교사의 수업은 의례화된다. 아동들의 대다수가 이미 아는 교과서의 문제를 다시 한번 교사가 풀어준다고 하여 아동들에게 별다른 의미를 지니는 것 같지 않다. 그렇다고 하여 교사가 수업을 하지 않을 수는 없다.

이상에서와 같이 교사의 교육활동이 의례화되는 것은 교사의 업무 부담, 제한된 시간에 교과서 내용을 다 다루어야 한다는 부담감, 많은 학생들의 개인차 고려 부담, 사교육 등의 요인에 의한 것이다. 교사들은 학교에서 근무하는 시간동안 자신에게 부여된 시간 자원을 나누어 쓸 수밖에 없다. 하루에 4-6교과를 가르쳐야 하는 교사는 수업을 마친 후 퇴근까지 교육활동에 대한 준비 시간 혹은 지난 수업에 대한 성찰의 시간으로 할애하기

어렵다.

그러나 수업 이외에 교사의 업무 부담은 교육활동에 대한 집중력을 분산시킨다. 교사의 업무에는 공문 처리를 비롯하여 관행적으로 행해지는 여러 행사 업무도 포함된다. 오랫동안 교사들의 교육활동에 대한 집중력을 분산할 경우 그것이 관행화될 우려도 있다.

이러한 분석은 하그리브스(Hargreaves, 1988)의 연구와 일관된다. 그는 교사들은 자신이 직면한 제약 조건에 대한 대처 전략은 습관화와 의례화라고 하였다. 교사들에게 제약 조건이 클수록 교사들의 대처 전략은 의례화 경향을 띠게 되는 것이다. 이러한 전략은 바람직하고 타당한 교수 방법으로서의 변화에 장애가 된다고 보았다. 교사로 하여금 교육 활동을 의례적으로 하게 하는 요인이 클수록 학교교육은 부실해질 수밖에 없다.

## 나. 공유와 견제

초등학교의 동학년 조직은 교직 사회에서 매우 중요한 의미를 지닌다. 이 동학년 조직이 움직이는 중요한 원리는 ‘나눔과 튀지 않기’라고 할 수 있다. 초등학교 교사들은 전 교과를 담당해야 한다. 동학년 교사들은 구체적인 수업 내용과 방법에는 차이가 있다하더라도 동일한 교육과정을 운영하고 있는 것이다. 교사가 모든 교과를 다 내실있게 준비하기 어려운 상황 속에서 동학년 교사끼리 수업 준비를 공유할 필요를 느끼게 된다. 더구나 초등학교에서 학생들을 서열화하는 평가가 사라진 후 교사들 사이에 학급별 경쟁의식이 약화되었기 때문에 협력할 수 있는 가능성이 커졌다.

이러한 조건 속에서 교사들은 서로 개발한 자료를 기꺼이 공유하려고 한다. 공동으로 자료를 개발하는 일은 드물지만 개발한 자료를 공유하는 것은 일상화되었다.

황희숙: 동학년끼리 자료 같은 게 필요하다면 같이 협의하고 결정해서 같이 구입하기도 하고, 아니면 이 반에서 썼던 자료를 저 반으로 옮겨주기도 하고 그런 식으로 하고 선배 선생님들한테 어려운 것도 많이 물어보면 답해주시고.

고현미: 아무래도 좀 더 밝고 더 앞서는 사람이 있어요. 항상 그런 선생님들은 해보고 더 좋으면 얼른 와서 얘기를 해줘요. 아, 이것은 이렇게 되는 거다. 많이 듣고.

이러한 동학년간의 정보 교류와 조언은 교사들에게 실질적인 도움이 된다. 다른 교사가 제작한 자료를 사용하지 않을 수도 있으나 다른 교사가 어떤 자료를 제작하였는지를 알 수 있다. 중등학교 교사들과는 달리 초등학교의 동학년 교사들 사이의 자료와 정보의

교류가 잘 이루어지는 상황은 질문지 조사를 통해서도 확인된다. 자신의 수업 방법 터득에나 전문성 신장에 도움을 주는 요인으로 ‘동료나 선배교사들과의 대화 혹은 도움’을 꼽는 비율이 중등학교 교사들에 비해 높다.

동학년 사이에 어느 정도 자료의 공유는 이루어지나 더욱 긴밀하고 서로 발전할 수 있는 방향으로 움직이기 위하여서는 동학년 교사들 사이에 마음이 맞아 친밀한 관계가 형성되어 있어야 한다. 공유의 과정에는 “뽐내기”의 의미도 잠재되어 있고, 다른 교사가 제작해준 자료를 모두 사용하지 않는 한계도 있다(정바울, 2001:106-109). 그러나 먼저 진도가 나간 교사로부터 듣는 특정 주제를 가르칠 때의 학생들의 행동 특성에 관한 정보 교류나 자료 공유가 교사들에게는 도움이 되는 것으로 받아들여진다.

교실에서는 아이들과 자신만이 생활을 하고 있다하더라도 아이들은 다른 반 아이들의 얘기를 들으면서 비교를 하게 되고, 아이들이 집에 가서 전하는 교사들에 대한 얘기와 이를 토대로 이루어지는 학부모들 간의 교사 비교는 교사들을 부담스럽게 만든다. 이러한 상황은 지나치게 열심히 하거나 새로운 시도를 하는 교사에 대한 압력으로 나타나는 경우가 있고, 대상이 되는 교사가 이에 대처하는 과정에서 “튀지 않기”라는 태도를 낳게 한다. 교사들은 되도록 표적이 되는 행동을 하지 않으려 하고, 어떤 면에서는 지나치게 열심히 하는 교사로서의 이미지를 스스로 부담스러워하기도 한다.

황희숙: 동학년 운영이 잘 안된다는 것은 선생님들이 너무 개인적으로 행동 하는 것, 그게 부정적일 수도 있어요. 개인적으로 욕심이 많아서 다른 옆 반에 피해를 주는 경우도 있고 다른 선생님들끼리 원성을 사는 경우도 있고 그렇더라고요.

김성숙: 동학년끼리 마음이 좀 통한다 싶으면 서로 가지고 있는 것을 조금씩 꺼내요. 만약 내가 하기에 참 좋은 게 있어도 나이가 어리기 때문에 눈치보고 있다가 분위기가 좀 푸는 분위기다 그러면 “이런 거 해보시겠어요”라고 하지만 그런 분위기가 아니면 나서서 풀지 않아요. 내가 먼저 뭘 하면 어른들이 별로 안 좋게 보시더라고요. 쓰잘데기 없이 힘들게 이런 걸 하나.

초등학교 조직이나 운영이 동학년 중심으로 이루어지기 때문에 동학년 교사끼리의 인화, 특히 젊은 교사와 경력 교사들 사이의 관계가 중요하다. 경력이 많은 교사가 젊은 교사의 새로운 시도를 격려하는 태도를 보이고 젊은 교사들끼리는 지나치게 자신의 학급만을 위하는 이기적인 태도를 지니지 않으면 상당한 정도의 정보와 자료의 공유가 이루어질 수 있다. 그러나 동학년 조직에서 교사 개인이 튀거나 지나치게 개인적인 행동을 하는 것을 좋게 보지 않는 성향이 있다.



동학년 조직이 원만하게 이루어지는 경우 즉, 자료와 정보가 공유되는 경우에 그것들을 교사가 어떻게 활용하는가는 개인의 판단에 맡긴다고 하더라도 교사들이 개인주의 혹은 고립주의를 극복하고 있다고 할 수 있다.

## 다. 보여주기

‘보여주기’는 교사들이 행정 업무를 처리할 때 “상급자”와 “학부모”에게 보여주어야 한다는 판단이 작용하게 되는 성향을 말한다. 교사의 자율적인 판단과 교사에게 요구되는 것 사이에 괴리가 있을 때, 교사는 권력 관계상 혹은 학교 조직의 특성상 교사에게 요구되는 판단을 무시하기 어렵다. 교사가 타인의 눈을 의식하여 그들에게 보여질 것들을 염두에 두는 것은 전년도에 언급한 “방어적 태도”와 일관되는 것으로 교사에게 제기될 불만을 예방하기 위한 것이기도 하다.

질문지 조사에서 “상급 행정기관이 학교에 요구하는 업무 중에 전시적이고 형식적인 것이 많다”는 진술에 대하여 초등학교 교사의 43%가 ‘매우 그렇다’고 답하였으며, 52%는 ‘다소 그렇다’고 답한 것에서 시사하듯이 상급 기관과의 관계에서 교사들은 “보여주기”의 원리를 강하게 인식하고 있음을 알 수 있다.

행정 업무를 수행할 때에는 주로 상급 기관의 눈을 의식하게 된다. 상급 기관의 눈을 의식하게 되는 것은 상급 기관이 학교에 대한 행정 지도를 하는 관행에서 형성된 것이라고 볼 수 있다. 상급 기관에서 학교에 와서 확인하는 것이 주로 겉으로 보이는 실적이기 때문이다. 서울에 있는 한 초등학교 교사와의 면담 과정에서 재량활동에 관련된 이야기가 나왔는데, 그 교사는 재량활동의 취지에 전적으로 공감하고 반가워하였는데 결국 그것이 담임 교사의 재량에 맡겨지지 않고 학교 차원에서 보여줄 수 있는 무엇을 하여야 하는 것으로 결정이 나는 현실을 불만스러워 하였다. 교사 개인은 상급 기관의 눈을 의식하지 않는다고 하더라도 학교 차원에서는 의식하지 않을 수 없는 것이다.

김선영: 교육청에서 재량활동 어떻게 했나 보자, 이렇게 나오니까 학교에서는 보여주려면 있어야 되는 거죠. 만약에 종이접기를 했다 그러면 그건 실적이 있을 수 있잖아요. 파일에 끼우니까. 그렇지만 우리 반에서 오늘은 국어를 진짜 말하기 듣기를 너무 못해서 말하는 연습을 한 시간 시켰어, 그러면 그거는 어떻게 보여주기 어려운 거지요..

상급기관과의 관련이 밀접한 영역일수록 학교에서는 상급 기관의 눈을 의식하게 되고

그 눈이 교사들의 눈과 일치하지 않을 때 교사들은 불만을 가지게 된다. 바람 초등학교의 시범학교 발표와 관련하여 환경 게시물을 준비하는 데 사전에 장학사가 학교를 방문한다는 일정이 알려지자 교사들은 더 바빠지게 되었다. 이 준비 과정에서 교사들이 주고 받은 대화의 일부를 인용하면 다음과 같다.

담당교사: 다음주 월요일에는 다 완성해서 걸어야 하니까 선생님들 그렇게 아세요. 그리고 뒷 판에 넣을 사진을 찍어야 하는데, 아마 돌아가며 사진 찍어야 할 거예요.

교사1: 어, 나 그날 출장가야 되는데..

교사2: 애들 많이 안 오면 어떻게 해

교사3: 걱정 마, 내가 빌려줄게

교사4: 그러니까 그냥 특활시간에 찍어서 붙여, 꼭 그 활동하는 거 아니더라도

교사1: 이런 거 정말 미치겠어. 그냥 좀 내버려두면 좋겠는데

교사들은 장학사의 방문에 대비하여 장학사의 눈을 의식하게 되는 것이다. 학생들이 자발적으로 참여하는 활동의 사진을 찍어야 하고, 사진 찍을 사정이 안되면 그와 유사한 다른 활동 사진을 찍어서라도 그것을 만들어 게시해서 보여주어야 하는 것이다.

교사들은 이러한 보여주기가 교사 불신의 맥락 속에서 나온 것이라고 보고 있음을 면담을 통해 확인할 수 있었다. 한 교사는 “교육개혁이 실패한 것은 보여주는 것을 요구하였기 때문입니다. 보여주는 것을 통해서 변화한 것보다 보여주기 어렵지만 변화한 것이 더 중요한 거 아닐까요? 교사들을 믿지 못한 탓입니다. 믿지 못할 교사도 있겠지만 교사들은 잘 하려고 하는 마음이 있거든요.” 라고 말하였다. 이 교사의 말이 옳다면 교육개혁의 추진 과정에서 전시성을 요구하였다면 그것은 열심히 하려고 하는 교사의 교육적 에너지를 분산시키는 결과를 초래하였을 것이며, 열심히 하려고 하지 않는 교사는 결국 변하지 않았을 것이다.

보여주는 비단 행정 업무를 수행하는 경우에만 적용되는 성향은 아니다. 초등학교 교사들은 시험 점수가 아니라 교육활동의 과정에 관해 학부모를 눈을 의식하게 된다. 초등학교 학부모들은 중등학교 학부모들에 비하여 아동의 학습 상황을 더 많이 보살피 주기 때문이다. 교사는 내용이 많은 교육과정 중 그다지 의미 없어 보이는 것을 건너 뛰고 싶어 도 그러기 어렵다. 학부모가 “선생님이 제대로 가르치지 않는다”라는 불만을 제기할 우려가 있기 때문이다. 학부모의 불만 제기에 대응할만한 논리와 명분이 없는 것은 아니나 일단 교사 당사자가 아닌 학교를 통하여 불만이 전달되면 그로 인해 치러야 할 시간 상, 명예상 손상이 크다고 보기 때문이다. 바람초등학교 1학년 조 교사의 말은 교사가 학

부모의 눈을 의식하게 되어 형식적인 교육활동을 하게 됨을 보여주고 있다.

조영경: 엄마들이 애들 책 꺼내보고 그러니까 건너뛰고 싶어도 그럴 수 없어요. 그럴 때는 그냥 읽고 밑줄이라도 긋고 지나갑니다.

교사들은 자신이 옳다고 생각하는 것과 학부모의 관점이 일치하지 않을 때 갈등하게 된다. 이러한 딜레마 상황에서 때로는 학부모의 눈에 맞추어주기도 하고 때로는 자신의 관점대로 실천하기도 한다. 시내초등학교 문성현 교사는 1학년 수업에서 역할 놀이를 하며 통제가 힘들어 진을 빼고 나서 이렇게 말하였다.

문성현: 저학년을 발표시키며 수업하기란 솔직히 쉽지 않아요. 어떤 선생님의 경우는 아이들을 절대 발표시키지 않는대요. 그 선생님 같으면 10분 설명하고 나머지 시간은 아이들 돌아보며 공책 정리를 제대로 하는지 살펴본대요. 그런 후 아동이 정리한 것을 검사해준다는 거지요. 그런데 부모들이 보기에는 이런 선생님들이 아이들을 더 잘 가르친다고 생각한대요. 부모들의 입장에서 아이들의 공책에 배운 것이 잘 정리되어 있고, 교사가 살펴 본 흔적이 있으니까 아이들이 잘 배우고 있고 교사가 잘 가르치고 있다고 보는 거지요. 그러나 저처럼 아이들이 활동해보고 발표해보는 수업을 진행하다 보면 시간이 부족해서 아이들이 배운 것을 공책에 제대로 정리하고 있는지 그렇지 않은지를 살펴 볼 시간이 없어요. 그래도 저는 아이들은 발표하고 수업에 참여하면서 배우게 되는 것이 참 많다는 생각 때문에 하는 거예요.

타인의 눈을 의식하여야 할지 자신의 관점대로 하여야 할지에 대한 딜레마 상황에서 교사는 선택을 하게 되는 것이다. 어느 편을 선택하건 교사로서는 심리적인 부담감을 가지게 된다. 학부모의 시선을 의식할 경우 형식적인 교육 활동을 하는 것에 대한 심리적인 부담감이 있고, 자신의 관점대로 하였을 때에는 혹시 제기될 불만이 의식되지 않을 수 없는 것이다. 어느 편이든 교사는 학부모의 눈을 의식하고 있는 것이다.

이렇게 교사가 학부모, 교장·교감, 교육청의 눈을 의식하게 되는 것은 비난받지 않고 인정받고 싶은 욕구에서 비롯된다. 또한 스스로 더 긴장감을 가질 수 있는 계기가 된다고도 한다. 그러나 타인의 눈을 의식하는 것이 자신의 교육적 소신을 더욱 적극적으로 개진하게 되거나 혹은 그에 관하여 개방적인 논의가 이루어지는 방향으로 작용하지 않는다는 점에서 교사들로서는 딜레마 상황이라고 할 수 있다.

## 라. 불만 속의 순응

교사와 부장교사, 교사와 교장·교감의 관계 특성을 불만 속의 순응이라고 이름붙여 보았다. 초등학교 교사들은 앞에서 지적인 전시적 행정이나 의례화되는 활동들에 대하여 불만이 많다. 초등교사들은 일상적으로 여러 불만을 제기하면서도 교사에게 주어지는 일, 요구된 일을 다 해 나아간다. 불만스럽지만 순응하는 이유에는 여러 가지가 있겠지만 경력이 오래될수록 그것이 성향으로 되어 간다. 질문지 조사 결과는 이를 뒷받침한다. “교사들은 불만족스러운 현실을 개선하려 하기보다는 순응하는 편이다”라는 진술에 대하여 중등학교 교사들에 비해 초등학교 교사들이 ‘매우 그렇다’ 혹은 ‘다소 그렇다’에 답한 비율이 높다. 초등학교 교사들은 92%가 위 진술에 긍정하고 있으며 중등학교 교사들은 85%정도가 긍정하고 있다.

학교의 여러 시책에 관하여 불만이 있어도 그러한 불만을 표출하기보다 순응하는 편을 택한다. 불만 표출시 겪어야 하는 곤란을 피하고 싶은 것이다. 따라서 학교의 시책, 업무 등에 대하여 불만이 많지만 웬만하면 교장·교감이나 상급자의 지시에 순응한다. 예를 들어 연구학교 사업이 교사나 학생들에게 도움이 되지 않는다고 확신하여도 일단 하게 되면 요구하는 바에 잘 따른다. 다음은 연구학교 운영에 대한 시내초등학교 문성현 교사의 의견이다.

문성현: 연구학교, 무슨 무슨 시범학교 (단호히) 도움이 안된다. 아이들에게도 도움 안된다. 그런 일들 처리하려면 우선 우리 반 아이들 수업을 충실하게 할 수 없기 때문이다. 수업시간을 불문하고 교무실에서 불러대고 또 일을 쫓아 다녀야 하는데, 언제 교재연구 할 시간이 있으며 제대로 수업이나 할 수 있겠는가? 교사가 바쁘면 아이들도 난장판이 될 수밖에 없다.

교사들이 이렇듯 교실 안에 있고 싶은 것은 아동들과의 교육활동에서 늘 결핍감을 느끼기 때문이기도 하다. 앞 장에서 보았듯이 교사들은 수업 활동 속에서 어떤 아동은 포기를 하고, 생활지도를 하며 어떤 아동들은 별로 눈에 띄지 않아 신경을 쓰지 않게 된다. 전반적인 수업 분위기에 따라 교사가 만족을 느끼기도 하고 그렇지 않기도 하나 개별적인 아이들을 보면 “조금 더 신경 써주었으면 좋았을텐데”라는 미련이 있게 마련이다.

한 교사는 면담과정 속에서 자신이 초임 시절에 비하여 점차 순응적이 되어감을 고백하였다.

김준형: 초임 때에 비해서 조금은 긍정적이 되었지요. 그 때는 굉장히 불평이 많았는데 그게 불평을 한다고 해서 일이 없어지는 것도 아니고 그러니까 긍정적으로 생각을 하고 내가 할 수 있는 만큼 최선을 다해서 하는 거죠.

교사들이 교육활동에 도움이 되지 않는 것에 대하여 불만스럽지만 그것을 수용하려 하는 것은 다음의 몇 가지 이유에서이다. 우선 문제제기를 할 경우 감당하여야 할 것을 감당하고 싶지 않은 것이다. 다른 누군가가 문제 제기를 해주기 바라는 것이다. 동료 교사나 상급자와의 인간관계가 깨지는 것을 원하지 않으며, 또 그러한 것을 감수하려면 당장 자신의 교육활동에 영향을 받기 때문이기도 하다. 이에 대하여 바람초등학교 오연주 교사는 다음과 같이 말하였다.

오연주: 저는 싫어요. 그 제도 자체는 말도 안 된다고 생각해요. 그런데 어쩔 수 없이 따라 하는 거죠.

연구자: 그래요? 돌파구는 없어요?

오연주: 돌파구는요. 그런데 막상 그 십자가를 저는 못지겠는 거예요.

연구자: 예. 솔직한 말이네요.

오연주: 십자가를 지고 싶지는 않아요. 만약에 누가 나서 준다면 동조할 수는 있을 거 같은데, 선생님 마음이 다 그래요. 어느 하나가 나서서 십자가를 못 저요. 그게 문제인 거 같아요.

교사들은 상급자와 교사와의 관계를 교사 자신과 아동의 관계의 연장선상에서 이해하고자 한다. 그 맥락에서 상급자를 이해하고 따라야 한다고 생각하는 것이다.

변영순: 초등학교는 특히 아이들에게 순종을 요구하잖아요. 사실이잖아요. 그게 순종해야 된다고 생각을 해요. 저 역시도 그러니까. 이 어린 저까지 이러니 나이 드신 분들은 말할 나위 없겠죠. 순종을 해야 된다고 생각하기 때문에 조금은 부담한 게 있어도 그대로 따라 해요.

교사들은 어느 교사가 말했듯 자신이 불만을 제기해도 그 일이 없어지지 않기 때문에 할 수밖에 없는 일이고 이왕 할 바에야 나름대로 의미 부여를 하려고 애쓰게 되는 것이다. 불만의 대상이 되는 것이 지니고 있는 장점이나 의미만을 보려고 하는 것이다.

정채연: 그래도 좋은 부분도 있으니까 받아들이는 건 받아들이는 거고 할 것은 하자. 이

런 생각으로 그냥 뭐 좋으면 그냥 하는거. 안그러면 애들한테 고스란히 전해  
져요. 제가 뭐 짜증나고 그러면 애들한테도 그대로 전해지죠. 교사가 뭐 기분  
이 언짢은데 제대로 나오겠어요? 수업이라는게.

이렇듯 교사들 나름대로 긍정적인 의미를 찾으려고 노력하는 수용적인 성향을 지니고  
있지만, 불만의 대상이 되는 것이 불합리하며, 비현실적일수록 그 수용은 체념에 더 가까  
울 수 있다.

## 2. 교사 문화 형성의 조건

앞에서 언급한 초등학교 교사 문화는 여러 조건의 복합적 관계 속에서 형성된다. 전년  
도에는 교사 문화의 형성 조건을 내재적 요인과 외재적 요인으로 구분하여 보았었다. 내  
재적 요인으로는 교사는 학생을 개개인이 아닌 집단으로 만난다는 점, 교육 활동의 효과  
는 장기적이고 그 경로가 애매하다는 점 등을 들었으며 외재적 요인으로는 관료주의적  
행정 행태, 전문성 지원 체제의 미흡, 자원의 한계, 입시 제도 등을 지적해보았다. 초등학  
교 교사 문화를 형성하는 데에도 이러한 내외적 조건들이 정도나 작용 방식에서 다소 차  
이가 있더라도 영향을 미친다고 보아야 할 것이다.

금년도에는 비슷한 요인이더라도 교사 문화의 형성 조건을 초등학교 교육 활동의 특  
성과 학교 조직의 특성으로 구분하여 보고자 한다. 이렇게 구분하여 보는 것은 흔히 학  
교 조직 차원과 교사들의 교육활동 차원이 구분되지 않은 채 제기되는 문제를 다소 완화  
하기 위함이다.

### 가. 교육 활동의 특성과 조건

#### 1) 아동 집단과의 관계 맺기

교사는 아동 집단과 관계를 맺어야 한다. 중등학교 학생들에 비하여 더 미숙한 아동들  
은 교사의 관심을 더 요구한다. 교사가 아동 개개인을 파악하고 그에 적절한 대처를 하  
려고 하나 자칫 오해가 생기기 쉽다. 초등학교에서 아동들에게 공정하게 대하는 일은 늘  
신경이 쓰이는 일이다. 교사들이 아동들에게 1인 1역을 맡기는 일은 학급의 운영 체계를  
세운다는 의미도 있으나 일을 공정하게 분배하고 해당하는 일을 누구에게 시킬지 늘 고  
민하지 않아도 되도록 하는 데에도 의미가 있는 것이다.

초등학교 교사는 하루 종일 아동들과 함께 생활한다. 아침 출근 이후 잠시 동안의 동학년 모임을 제외하고 특별한 업무가 없는 한 교사는 교실에서 아동과 함께 생활하는 것이다. 좁은 공간에서 아동과 함께 지내며 교사는 자신의 감정, 기분, 정서 등이 학생들에게 그대로 전이됨을 느낀다. 교사로서는 자신이 겪는 가정 일, 동료 교사와의 관계, 상급자와의 관계 등에서 발생하는 감정이나 기분 등을 조절할 독립적 공간과 시간을 가지지 못하는 것이다. 따라서 교사는 아동들이 자신의 기분을 감지하고 있음을 느낀다. 마찬가지로 아동들의 기분도 교사들에게는 민감하게 느껴진다.

교사와 아이들이 함께 생활하며 서로 감지하게 되는 것에 대해 교사나 학생 모두 민감하다. 바람초등학교의 소연주 교사는 그의 경험을 다음과 같이 말하였다.

소연주: 제가 독서시간을 줬었어요. 학기초라서 그런 건지도 모르겠지만 1시간 주니까 정말 소리도 안내고 너무 열심히 책을 읽는 거예요. 그런데 일이 있어서 독서시간을 주잖아요? 그럼 책을 안 읽고 떠들어요. 왜냐면 선생님이 자기를 안보는 걸 알아요. 다 알아 진짜. 그러니까 내가 ‘애내 진짜 오늘 혼을 내야겠다’하고 벌을 주는 거랑 쯤 떠드니까 ‘벌을 줘볼까?’ 이런 마음으로 벌을 주는 것과는 전혀 달라요. 벌의 효과가 없어요.

연구자: 그 효과를 느껴요?

소연주: 예. 그리고 하다 못해 원래 벌을 주다가 ‘그래 이 벌주는 시간 동안 나는 일기장 검사를 하자’ 하고 일기장 검사만 해도 애들이 눈뜨고 다 날 보는 거예요. 그러니까 벌서면서도 느끼고 있어요. 선생님이 지금 뭘 할까? ‘아 일기장검사를 하는구나’ 하고 또 쳐다보는 거예요.

이전 시간에 아이들의 수업 태도가 좋지 않아서 교사가 야단을 쳤다면 다음 시간 수업 시간에 학생들은 훨씬 교사의 눈치를 보게 된다. 혹은 역으로 활동 중심의 수업을 한 후라 아이들이 들떠 있다면 다음 시간 분위기에 영향을 미칠 수밖에 없다.

쉬는 시간이 있고 때로 교과 교사 전담 시간이 있어 한 숨 돌릴 수 있다고 하더라도 교실에서 아동과 함께 생활하여야 하는 초등학교 교사의 감정이나 정서, 기분 등은 그대로 아이들에게 노출되기 쉽다. 따라서 교사는 스스로 안정감과 여유를 가지고 아동을 대하는 것을 원한다. 그들이 여유를 잃을 때 아동들과의 관계 형성에 좋지 않은 영향을 느끼는 것이다. 교실 밖의 일을 피하고 싶은 것도 그 때문이다.

수업 시간에 아동들에 대하여 일일이 대처하기에도 한계가 있다. 변화된 교육과정은 수업 시간 내에 아동들이 직접 활동하며 학습할 수 있도록 고안되어 있다. 이러한 의도를 존중하여 수업을 할 경우 아동의 학습 속도 차가 그대로 드러나는데 일일이 대처하기

어렵다. 교사들은 일부 아동들의 학습은 “포기해 주어야 한다”고 체념하게 되는 것이다.

## 2) 다양한 기준, 장기적인 효과

교육활동 효과의 비가시성, 장기성은 일찍이 로티(Lortie, 1975)가 지적한 바와 같다. 교사들이 다른 교사의 교육활동에 선부른 판단을 하지 않으려하는 것은 다른 교사의 교육활동이 자신과 다른 기준에서 보면 의미있는 일일 수 있으며 그 효과가 언제 나타날지 모르기 때문이다. 교사들은 아동들의 “얼굴 표정”으로, 아이들이 내는 “소리”로 “느낌”으로 자신이 가르치는 것의 효과를 알 수 있다고 한다(Jackson, 1978: 169-170).

교육활동의 기준이 다양하여 다른 교사들의 교육활동을 선불리 평가하려고 하지 않는 이면에는 자신의 교육활동에 대하여서 평가받고 싶어하지 않는 마음이 있는 것이다. 수업 공개를 꺼려하는 것도 그 때문이다. 수업 공개를 준비하는 과정도 부담스럽지만 공개 후 수업을 본 사람들 나름의 다양한 기준으로 다양하게 언급하는 것을 듣는 것도 부담스럽기 때문이다.

아동들의 생활을 지도하는 면에서나 교과 수업을 하는 면에서 자신의 가르침의 효과를 아동을 지도한 교사들이 아동들과 생활하며 느낄 수 있는 것이지 남에게 증거로 보여 주기는 어려운 것이다. 더욱이 남에게 자신이 하고 있는 교육활동의 효과까지 보여주기란 불가능한 일이다. 따라서 학교에서 교육활동은 늘 이루어지고 있지만 문서로 하는 업무에 비하여 보여줄만한 일이 아니라고 생각하고 있다.

교육청에서 주관하는 학교평가의 경우에도 교육활동을 평가하면서도 실제로 하고 있는 것은 교육활동 자체를 평가하기보다 그와 관련된 업무를 평가하고 있는 경향이 있다. 수업 개선을 위한 노력을 평가한다면 그것을 수업 활동 속에서 확인하기보다 수업 개선을 위한 활동을 문서로 남겨 놓은 것을 확인하는 것이다.

교육활동의 기준이 다양하고 효과가 장기적이므로 학교에서 대외적으로 강조하게 되는 것은 실적이다. 실적은 남에게 보여줄 수 있고, 보여주기 좋은 것이기 때문이다. 학생들의 실질적인 학습은 보여주기 어렵다고 하더라도 학생들이 한 학습지를 철하여 놓으면 그것이 교육활동의 실적이 되는 것이다. 학교에서 보여주기에 신경을 쓰는 것은 이러한 맥락에서이다.

## 3) 시간의 한계

초등학교 교사들은 대체로 시간을 융통성 있게 활용하고 있음에도 늘 시간에 쫓기고 있음을 느낀다. 교과 전담 시간을 제외하고 초등학교 교사들은 수업 시간을 탄력적으로



활용한다. 지금도 학교의 일괄적인 타종이 있고 그에 따라 수업을 시작하고 끝내지만 교사의 판단에 의해 시작과 끝을 융통성 있게 시행할 수가 있다. 시간을 융통성 있게 활용한다고 하더라도 시간의 절대량이 증가하는 것은 아니다.

교사가 시간에 쫓기는 것은 다음의 몇 가지 이유에서이다. 첫째, 교사는 여러 교과를 모두 가르쳐야 하는 부담감이 있어 늘 수업 준비나 교육활동에 부족함을 느낀다. 이에 대하여 한 초등학교 교사는 “한 두 교과면 나름대로 계획성 있게 준비를 하겠으나 여러 교과다 보니 무엇을 먼저 어떻게 손대야 할지 엄두가 나지 않을 때도 있다”고 하였다. 교육활동을 체계적으로 준비하지 못할 경우 그동안의 경력과 임기응변으로 대처하게 된다. 이러한 경우 교실에서 더욱 예측하지 못하는 상황이 벌어질 수도 있다.

둘째, 교사들이 쉬는 시간 없이 연속하여 수업을 한다는 것도 시간에 쫓기는 요인이 될 수 있다. 고학년의 경우 교과 전담 교사 시간에는 한숨 돌릴 수 있으나 그런 시간이 없을 경우에는 네 시간에서 여섯 시간까지 수업을 하여야 한다. 수업을 연속적으로 하게 되면 아무래도 힘의 안배가 필요하다. 똑 같은 정도의 에너지로 매 시간의 수업을 진행할 수는 없다. 교사가 자신의 체력 조건에 따라 수업에 더 힘을 쏟기도 하고 조금 편안하게 진행하지 않을 수 없다. 이러한 힘의 안배로 인하여 이후 수업 진행을 급하게 하여야 하는 경우가 생기게 되는 것이다.

셋째, 교사에게 행정적인 업무가 많이 혹은 시급히 부과될 때 교사는 수업 시간에 일을 하게 된다. 교사들에게 행정 업무는 아동과의 관계에서가 아니라 동료 교사와의 관계, 혹은 상하관계에서 신경 쓰이는 일이다. 동학년에서 한 교사가 늦어질 경우 동료 교사의 집단적 압력을 받게 된다. 한 교사 때문에 업무 처리가 늦게 되면 학년 부장 교사는 교장이나 교감의 눈치를 보게된다. 동학년의 신속하고 단합된 모습을 보여주는 것이 부장 교사의 능력을 보여주는 것으로 인식하기 때문이다.

넷째, 수업 시간을 잠식하는 요인들로 아침 활동과 여러 행사 활동이 있다. 아침 활동으로 첫 교시 수업 시간이 줄어드는 일은 흔하다. 고무동력기 대회를 수업 시간에 치러야 할 경우 수업 시간을 그만큼 빼앗기게 된다. 학교에서 급하게 해내라고 요구하는 업무가 있을 경우에도 수업 시간을 빼앗기게 된다. 행사 일정으로 잡히지 않은 날에 치러지는 여러 활동은 수업 시간을 침해하기 쉽다.

다섯째, 수업 시간에 아동의 활동을 권장하면 그만큼 통제에 어려움을 느끼게 되고 통제하는 데에 많은 시간을 보내게 된다. 변화된 교육과정은 수업 시간에 아동들이 직접 활동하며 학습할 수 있도록 의도하고 있다. 이러한 의도를 실현하기 위하여 수업 시간에 아동들에게 학습 과제를 내주고 활동하도록 할 경우 아동들이 자신들의 속도대로 자신의 생각대로 활동하기 때문에 집단적인 통제에 더욱 어려움을 느낀다. 아동을 통제하는 데

에 많은 시간을 쓰다보면 원하는 속도로 수업을 진행하기 어렵다.

주어진 시간 동안 교사들이 하여야 하는 일의 내용과 성격을 고려하지 않은 채 교사들에게 일이 부과될 때에는 시간에 쫓길 수밖에 없는 것이다. 시간에 쫓길 때 교사는 일부 교육활동을 의례적으로 하게 되고 아동들의 학습 수준 향상에 대하여서도 체념하기 쉽다.

## 나. 학교 조직 · 운영의 특성

### 1) 관료적이고 정제된 조직 운영

학교 조직이 관료제적이라는 점은 새삼스러운 것이 아니다. 상급의 교육행정 기관인 교육청과의 관계에서 특히 그러하다. 교사들에게 교육청은 교육활동을 지원하는 기관으로 인식하기보다 “상급”의 기관으로 지시하는 기관으로서의 의미가 더 강하다. 관료적 조직에서 이루어지는 조직 행위는 정실주의를 배격하고 일을 합리적으로 운영하기 위한 것이다. 업무를 문서에 의해 공식적으로 처리하는 것도 그 때문이다. 그러나 일의 합리적 추진이라는 당초의 정신보다 문서에 의한 기록 확인이 더욱 강조되고 중요해지고 있다. 또한 행정적 “규정”을 강조하는 것도 관료주의적 특성이다.

그런데 이러한 관료적 특성이 교육활동과 잘 맞지 않는 측면이 있다. 조직의 행위가 문서로 이루어진다는 점이 그러하다. 다른 업무와 달리 교육활동은 문서로 이루어지는 것이 아니므로 그 활동의 근거를 문서로 남기기를 요구할 때 부작용이 생길 수 있는 것이다. 질문지 조사 결과 “상급 행정 기관이 학교에 요구하는 업무 중에서는 전시적 혹은 형식적인 것이 많다”는 진술에 대하여 초등학교 교사의 95.1%가 긍정하고 있다. 또한 “학교의 업무 중에는 실적이나 근거를 서류로 남겨야 하는 일이 많다”는 진술에 대하여서도 96.9%가 동의하고 있다. 관료주의적 조직 운영은 교사들에게 문서 업무의 과다로서 부담스러운 것만 아니라 교육활동에 방해가 된다는 점에서도 교사들에게는 달갑지 않은 것이다. “시급하게 처리하여야 할 행정 업무로 인해 수업에 지장을 받은 경우가 있다”는 교사가 90%에 이른다. 이러한 관료주의적 조직 운영은 어떤 활동이나 업무를 수행할 때 “보여주어야 한다”는 기준을 가지도록 하는 데에 영향을 미치고 있다.

학교조직은 관료제적 특성 뿐 아니라 정제된 조직(capsuled organization)의 특성도 지니고 있다. 정제된 조직이라고 보는 것은 조직의 목표가 경직되어 있어 내부에서는 변화가 불가능하나 외부 압력에는 취약한 것을 비유적으로 표현한 것이다(백승관, 1993: 249). 앞 장에서 학교는 사회 변화나 내부 교사들의 요구에 의해서가 아니라 “공문에 의하여

움직인다”는 원리가 작동함을 보았다.

밖의 비판에 취약한 것은 나름의 이유가 있다. 우선은 권력 관계에서 비롯되는 것이다. 교육행정기관은 학교에 대한 “지원” 기관으로서가 아니라 “상급”기관으로서의 의미를 지니고 있다. 학교 조직은 교육행정기관의 지시에는 겉으로나마 민감하게 움직이나 구성원 특히 교사들의 요구에는 그다지 민감하지 않다. 이러한 학교 조직 운영의 특징은 교육활동을 실천하는 교사들의 의지와 열의를 분산시켜 궁극적으로는 학생들의 학습을 위한 역량을 발휘하기 어렵게 만든다.

학부모가 담당 교사가 아닌 학교의 상급자 혹은 교육청이나 언론에 문제 제기를 하는 경우에도 매우 민감하다.

연구자: 교장 선생님께서 선생님들께 무엇을 가장 바란다고 생각하세요?

소연주: 교장 선생님이 가장 기대하는 것은 어쨌거나 전화 안 오는게 아닐까 싶어요. 학교로 향의 전화가 오잖아요. 그걸 가장 싫어하겠죠 ... 학교에서 바라는 것은 큰 소리나지 않게, 그냥 무난하게 흘러가는 것을 가장 바라고 있을 것 같아요.

이러한 정제된 조직이 관료주의적 특성과 결합하게 되면 위의 면담 자료에서 볼 수 있는 것처럼 교육청의 지적을 받지 않고 학부모로부터 문제 제기를 받지 않는 것이 일차적 목표가 되며 내적 발전이 목표가 되지는 않는다. 즉 현행 조직을 안정적으로 유지하는 데에 우선적인 관심을 두며 아동의 학습이나 이를 위한 교사의 지원은 뒤로 밀리게 될 가능성이 높다.

교육청의 지시에 따라야 하기 때문에 학교에서 관행적으로 과학의 날, 원호의 달, 불조심 등의 행사를 치른다. 그것이 내적인 요구에 의해 이루어진 것이 아니기 때문에 의례적으로 치르게 된다. 또한 교육청의 “눈”을 의식하지 않을 수 없게 된다. 교육청의 지시를 따랐다는 것을 보이기 위한 실적물을 남기거나 근거 서류를 남기는 일을 하게 되고, 교육청의 지시가 학교 교육의 현실과 동떨어진 것이라면 그만큼 실적을 남기는 일이 내실 있게 운영되는 것보다 중요해진다.

이러한 특성은 교사의 승진과도 밀접히 연계되어 있다. 교장과 교감에 의한 교사들의 근무 평정 역시 여러 기준으로 관점에 따라서 다르게 볼 수 있는, 그리고 그 효과를 확인하기 어려운 교육활동 영역을 주된 평가 영역으로 삼기 어렵다. 실제로는 교육활동에 대한 근무 평가가 가장 큰 비중을 차지하고 있다고 하더라도 평정자가 실제로 가지고 있는 기준은 다를 수 있다. 교육청과의 관계에서 업무 처리 능력을 인정 받을 수 있다.

## 2) 지원의 부족

학교는 교사들로 구성된 조직이나 이들을 지원하는 조직은 부족하다. 교사들에게 필요한 지원은 두 차원으로 나누어 볼 수 있다. 하나는 업무 처리의 차원이며 다른 하나는 전문성 신장의 차원이다. 최근 교사들의 업무 부담을 줄이기 위한 지원책이 모색되고 있으며 그중 일부가 실현되고 있기는 하나 전국적으로 보면 여전히 지원은 매우 부족한 형편이다. 서울에서는 교사들의 업무 부담을 줄이기 위하여 공익 요원을 학교에 파견시키고 있다. 그러나 전체 학교로 보아서는 일부에 불과하고 파견된 공익 요원의 업무 능력에 따라 지원 받을 수 있는 정도가 다르다.

교사들의 교육 활동 업무를 지원하는 조직도 약하다. 외국과 같은 자원 봉사자나 도우미를 활용하기도 어렵다. 수업 시간에 아동들의 활동이 늘고 아동들에 대한 수행 평가의 부담이 증가하고 있어도 이를 지원할 수 있는 체제는 약하다. 이러한 조건 속에서 교사는 그들의 표현대로 “적당한 선에서 포기하게 되는 것이다.”

중등교사와 달리 아동들과 교실에서 쉬는 시간, 점심 시간 따로 구별되지 않고 함께 4~6시간 연속하여 씨름하다보면 지치게 된다. 교실의 질서를 유지하며 아동들의 민감한 요구에 대처하여 가며 수업을 하는 일이 쉬운 일이 아니다. 저학년은 보살펴주어야 할 일도 더 많다. 요즈음에는 수업 시간 이후 아이들을 남기는 일은 그다지 많지 않다. 그러나 일이 끝난 것은 아니다. 아동들의 일기장, 독서록, 숙제 등 검사하여 주어야 할 일들이 남는다. 시범학교나 연구학교인 경우에는 그와 관련된 업무가 있다. 체험학습을 가기 위하여 계획을 세우고 학부모에게 가정 통신문을 발송하고 아동들에게 돈을 걷고 버스를 예약하고 다녀와서 정산하는 일도 하여야 한다. 이런 일이 있을 경우 수업 준비는 뒷전에 밀리게 된다. 교사들의 업무 부담을 줄일 수 있는 지원 체제, 전문성 신장을 돕는 지원 체제의 미흡은 교사들을 쉽게 소진시키며 교육활동을 의례화시키는 요인으로 작용할 수 있다(Hargreaves, 1988).

학교 안이나 밖에서 교사의 전문성 신장을 돕는 체제도 미흡하다. IV장에서 제시하였듯이 교직에 입문한 후에 수업 방법의 터득에 도움이 되었던 요인을 꼽으라는 문항에 대하여 초등학교 교사의 절반 이상이 ‘스스로의 시행착오’를 들었다. 이에 비하여 학교에서 이루어지는 연수나 교육청에서 제공하는 연수가 도움이 되었다고 답한 교사의 비율은 10%정도로 낮은 편이다. 한편 교사들의 전문성 신장 욕구는 매우 강한 편이다. 초등학교 교사 중 교과 지도 전문성을 향상하기를 원하는 교사는 96%이며, 생활지도의 전문성을 향상하기를 원하는 교사는 95% 정도에 이른다. 따라서 이들의 요구에 효과적으로 대처할 수 있는 지원체제를 갖추어야 할 것이다.

대개 초임 교사들은 아동들을 통제하는 데에 실패하기 쉽다. 앞에서 인용하였듯이 한 교사는 아동들의 자율성 신장을 위하여 그리고 상벌에 의한 행동통제를 하지 않으려 하였다가 아동 통제의 곤란을 겪는 교사의 예를 보았다. 그 교사는 그러한 시행 착오를 혼자서 겪고 있는 것이다. 동료나 선배 교사들이 아동들의 학습을 위하여 교사가 갖추어야 할 태도와 전략 등에 대하여 초임 교사와 함께 협의하고 논의하는 예는 드물다. 이것이 개별적으로 이루어지기보다 현직 교육의 차원에서 이루어져야 하나 개별 교사에 방치되고 있는 셈이다(류방란, 2002나).

학교를 옮기고 달라진 아이들의 특성에 맞추지 못하여 다소 좌절하고 있는 교사에게도 별다른 지원이 있을 수 없다. 그 교사 혼자 해 나아가야 할 그 교사의 문제일 뿐이다. 그 교사가 나름대로의 시행착오를 겪으며 다소간 회복하거나 혹은 아동들에 대한 기대수준을 낮추고 체념하게 된다.

강선희: 많이 접어서 요즘에는 회의가 들어요. 너무 내가 나태해 진게 아닌가.. 성격상으로도 바쁘지 않으면 나를 들들볶지 않으면 너무 슬퍼요. 나태한 것 같고.. 그런데 여기 와서는 많이 느슨해졌다고 해야 하나. (중략) 스스로가 많이 느슨해지고 애들도 많이 느슨해요. 앞드려 있는 애들도 많고 그러니까 그런 분위기에 저도 휩쓸리다 보니까 많이 그래진 것 같아요. 그래서 요즘은 월급도 그냥 받는 것 같아서 되게 미안해요. 별로 한 것도 없는 것 같은데 그 학교에 있는 것 만큼 애들한테 열정을 쏟아 부은 것 같지도 않은데 월급은 지난해 보다 많잖아요. 호봉이 올라가니까.

중등교사에 비하여 초등 교사는 여교사의 비율이 더 높다. 여교사들은 대부분 퇴근 후에도 가사 노동을 담당하여야 한다. 일이 많으면 집에도 가져가서 하게 되는데 늘 그럴 수는 없는 일이다. 시범학교, 연구학교 운영 업무를 담당하는 경우 보직 교사들은 남녀를 불문하고 집에 일을 싸 가지고 가는 것을 어렵지 않게 볼 수 있다. 대체로 자녀들이 부모의 보살핌을 많이 필요로 하지 않을 만큼 성장한 경우 여교사들도 학교의 업무 처리를 남교사 못지 않게 부담스러워 하지 않는다.

### 3) 대규모 조직

학교나 학급의 규모가 클수록 학생들의 안전을 위하여 통제에 일차적인 관심을 가질 수밖에 없다. III장에서 보았듯이 학급당 학생수는 감소 추세를 보이고 있으나 단위학교의 학급수는 오히려 증가하는 추세를 보이고 있다. 초등학교의 경우 1970년도에는 학교

당 학급수 평균이 16학급이었으나, 1999년에는 20학급을 넘어섰고 2001년에는 21.6학급이다. 이러한 단위 학교의 학급 수 증가 추세는 25학급 이상의 학교 비율이 증가하는 현상으로 나타난다. 1970년에는 25학급 이상의 대규모 학교가 13.6%였으나 2001년도에는 그보다 3배가 많은 39.1%에 달한다.

이렇게 학교가 클 경우 학교의 주된 관심은 학생들의 안전을 위한 통제이다. 특히 학교 상급자의 관심은 여기에 쏠리게 된다. 학생들의 안전 사고는 아무리 좋은 의도에서 시행된 교육활동이라도 그 가치를 무색하게 만든다. 학교 규모가 클 경우 학교 조직의 1차적 목적이 학생들의 안전한 보호라는 범위를 넘기 어렵게 된다. 학교 규모가 작을 경우에는 학생의 안전에 무관심하여서가 아니라 학생들이 교사의 일상적인 관심 범위 내에 있기 때문에 통제를 우선적으로 강조하지 않을 수 있게 되는 것이다. 학교 안 뿐만 아니라 학교 밖 체험 학습도 제약을 받게 된다.

우성연: “현장 학습 갑시다” 하면 사고 날까봐 안 된다. 이 학교 와서는 진짜 현장학습을 안가요. 애들이 김수로 왕릉보고 저게 무덤인지 아닌지도 모르는 애들이 진짜 많거든요. 안타까워요. 현장학습을 가면 진짜 효과가 나는 애들이거든요.

학교가 대규모일 경우 학교 전체가 아동 통제의 경향이 강해지는 것과 마찬가지로 학급당 학생수가 많을 경우 교사의 통제가 강해지는 경향이 있다. 학급 안에서도 이른바 손이 덜 가는 아동이 있게 된다. 교사는 여러 아이들을 짧은 시간에 모두 배려하기 어려워므로 일부 학생들의 학습이나 지도를 체념하게 되는 것이다.

#### 4) 덧붙이는 일들

최근 학교에서는 서류를 작성하는 일이 많아졌다는 불만을 쉽게 들을 수 있다. 과거의 일은 없어지지 않으며 새로운 일이 자꾸 보태진다는 것이다. 이러한 방식은 일을 의례화시키는 방향으로 작용한다. 교사가 하여야 할 기본적인 일은 학생들에 대한 교과지도와 교실에서의 생활지도라고 할 수 있을 것이다. 그외에 학생들의 교육활동과 관련된 행정 업무도 수행하여야 한다.

이러한 기본적인 업무 이외에 교사에게 지속적으로 새로운 업무가 부과된다. 특히 교육개혁 추진 이후 교사에게 부과된 업무가 증가하였다. 교육개혁 이후 교사들에게 부과된 업무는 교실 수업 개선과 관련된 것, 멀티미디어 기자재 활용과 관련된 것, 기타 개혁 과제를 수행하는 과정에서 교사들이 해야 할 것으로 기대되는 것들이 있다. 이렇게 새로운 업무가 증가하면서도 종래의 진부해진 관행들은 없어지거나 변화하지 않는다. 예를

들어 4월 과학의 달, 5월 가정의 달, 6월 원호의 달, 11월 불조심 강조의 달로 정하여 매년 유사한 방식으로 행사를 치르는 일은 변함없이 되풀이된다. 학생의 입장에서나 교사의 입장에서나 새로운 것도 없고 매번 그 교육적 의미를 헤아리거나 교육과정과의 관련성을 모색할 여유도 없다. 상급 기관의 지시 내용에도 그러한 의미들을 발견하기 어렵다. 단지 관례적으로 반복될 뿐이다. 상급 기관의 지시에 의해 이루어지는 일이므로 학교에서 없앨 수도 없는 것이다.

상급 기관이 교육개혁을 추진하며 요구하는 성과를 “보이기” 위한 작업 뿐만 아니라 학교 자체의 일도 증가하고 있다. 학교 단위의 개혁, 특성화라는 교육개혁의 모토가 학교에서 추진되는 방식은 “새로운” 일을 만드는 것이다. 하고 있는 것을 더욱 충실히 하는 방식, 심화시키는 방식이 아니라 남들이 안 하는 것을 보태는 방식이다. 작년부터는 조금 덜하나 학교간 비교와 경쟁으로 예산의 차등 분배가 이루어지자 남과 다른 것이 강조되고 그런 만큼 기존에 하던 것 위에 새로운 어떤 것이 덧대지고 있다.

구성국: 나름대로 이제 막 교장선생님 되셨으니까 장학적인 측면에서 시·군 교육청에서 평가를 받으신다고 해요. 실적 위주에 관심이 많으시고, 욕심이 많으셔서, 전통예절, 컴퓨터, 줄넘기 등, 학생들의 일과가 너무 타이트하게 되거든요. 사실 담임 입장에서는 아이들하고 수업 전 활동 준비 단계에 대화가 좀 이뤄지고 점심시간에 아이들 노는 모습도 보고 아이들하고 대화가 되어 되는데...아이는 아이대로 얹매어 지내고 저희 교사들이 그런 말씀을 교장선생님께 드렸는데, 교장선생님은 그게 옳다고 보시는 거죠.(중략)

금년에 교육방송 시청 이것이 그 학교 특색 사업이 됐다면 교장 선생님은 그 실적 준비를 요구하시거든요. 아이들에게 시청시키고 시청 공책을 쓰게 하고 그랬는데요. 저는 그런 활동을 중지하면서 이게 무슨 의미가 있는가 우리 교육과정하기도 복잡한데...

교장 선생님은 학교 평가를 잘 받고 싶은 의욕에서 이전에 수업 시간에 녹아 있던 전통예절, 컴퓨터, 줄넘기 등을 추가하는 것이다. 이러한 활동 자체는 나름대로 의미가 있는 일이다. 그러나 자발적으로 시행되는 것이 아니고, 자발적으로 하도록 장을 만들어주는 것도 아니다. 교사들에게 추가 업무로 주어지게 되는 것이다. 교사들로서는 불만스럽기도 하지만 순응하며 일을 추진하되 의례적으로 하는 일이 늘게 되는 것이다.

현재 교육과정을 내실 있게 운영하는 것, 그것은 쉽지 않은 일이며 그것을 겉으로 드러내기는 더 쉽지 않을 것이다. 그러나 보여줄 만한 새로운 일을 추가하는 것은 쉬운 일이다. 더 쉽게 접근하는 일들이 오히려 내실있게 운영하는데 쏟아야 할 에너지를 분산시

키고 있다고 보아야 할 것이다.

학교에서 의례화되고 있는 많은 것들은 과거부터 관행적으로 학교 조직에 부가적으로 더해진 일들이다. 그 일들은 실제로 교사가 교육활동을 하며 절실히 필요로 하는 것이 아니기 때문에, 그리고 교사들에게 부과되는 부담이 크기 때문에 의례화되고 있다.



## VII. 논의와 제언

### 1. 논의

질문지 조사를 통하여 초등학교 교사의 의식과 성향의 특징을 알아보았으며 관찰과 면담 자료 분석을 통하여 초등학교 교사들의 일상적인 생활과 문화 특성을 파악하여 보았다. 아울러 교사들의 일상 생활과 문화의 형성에 영향을 미치는 요인들을 생각하여 보았다. 이 연구에서는 교사 문화는 교사들이 수행하는 교육활동의 내적인 특성과 교사에게 주어진 여건 속에서 형성되는 것이라고 본다. 이 절에서는 앞에서 밝힌 바들이 시사하며, 후속 논의를 필요로 하는 초등학교 교육의 몇 가지 문제들에 관하여 언급하여 보고자 한다. 이러한 문제는 겉으로 보기에는 개별 교사 혹은 교직 사회의 문제로 보이나 조금만 더 들여다보면 학교 제도, 체제, 조직의 문제임을 알 수 있다. 교사들의 교육활동의 변화와 개선을 위해서는 학교 제도, 체제, 조직의 변화가 함께 이루어져야 한다.

첫째, 초등학교에서는 추상화나 일반화 능력이 충분히 발달하지 않은 단계에 있는 학생들을 대상으로 하기 때문에 아동들의 일상적이고 구체적인 경험을 교육적 소재로 삼고, 직접 활동해보는 것이 강조되고 있다. 과거 교사는 누군가에 의해 형성된 지식을 아동에게 전달해주었다면 최근에는 그 지식 형성의 과정을 교사와 아동이 경험하는 것이다. 이 과정에서 교사의 역할에 대한 뚜렷한 인식이 형성되어 있지 않은 듯하다. 아동에게 활동을 지시하고 검사해주는 것, 그 중 일부 아동에게 개별적으로 간략한 코멘트를 하는 것을 교사의 역할로 규정하여야 할지 혹은 다른 무엇을 하여야 할지에 대한 교사와 교육과정 개발자들 사이의 활발한 논의가 요구된다. 아동들이 직접 해보는 활동 등의 과정에서 학교의 기능이나 교사의 역할이 최소화될 때 아동의 학습은 가정의 후원이나 학교밖의 영향을 더욱 크게 받을 가능성이 높다.

둘째, 교사들은 현행 교육과정의 변화 방향은 긍정하였으나 여건이 갖추어지지 않은 현실에 대한 불만을 제기하였다. 예를 들어 교사들은 아동의 자기주도적 학습, 개별화 학습을 지원하기에는 학생수가 너무 많다는 점을 가장 많이 언급하였다. 후속 연구를 통하여서는 교사가 교육과정을 실현하는 과정에서 필요로 하는 지원들에 대한 세밀한 검토가 필요하다. 이러한 검토 과정은 교육과정 자체의 문제를 점검하는 데에도 도움이 될 것이다. 특히 초등학교의 경우 개별 교과 전문가들이 교육과정과 교과서를 개발하고 이를 한 교사가 가르치는 상황을 세심하게 고려하지 않는 문제가 있다. 한 교사가 여러 교과를

가르치며 직면하게 되는 문제 등을 검토함으로써 교사 수준과 교육과정 수준의 문제를 파악할 수 있어야 할 것이다.

셋째, 교육 활동 수행의 속도의 교육적 의미를 짚어볼 필요가 있다. 연구자는 학교 관찰을 통하여 교사들이 늘 시간에 쫓긴다고 인식하고 있음을 알 수 있었다. 수업 시간을 잠식하는 여러 업무, 아침활동, 티타임으로 인한 것 외에도 수업 시간 도중 아동을 통제하는데에도 시간이 필요하기 때문일 수 있다. 또한 아동의 산만함을 막기 위해 속도를 강조하는 모습도 쉽게 볼 수 있었다. 앞에서 지적하였듯이 가능한 많은 아동이 의미 있는 학습 경험을 하는 것보다 시간에 쫓겨서 진도를 나가야 하는 것이다. 교육 활동이 의례화되더라도 속도를 늦출 수 없는 것이 현실이라면 현재 학교에서 이루어지는 교육활동을 수행하는 시간과 속도에 관하여 분석이 필요하다고 본다.

시간의 제약으로 수업 시간에 이루어지던 교육활동이 가정에서의 숙제로 변화한다면 가정의 후원에 따라 아동의 학습 성취는 영향을 받을 수 있다. 학교 관찰시 한 교사는 과학 상상화 그리기 활동을 학교에서 한 후 몇 아동을 선발하여 집에 가서 다시 그려오라고 하였다. 그 이유를 물으니 “학교에서는 자기 실력의 7,80%밖에 발휘할 수 없다”는 것이다. 학교는 아동들이 활동하며 배울 때 자신의 역량을 충분히 발휘하기 어렵다는 인식을 가지고 있는 것이다. 제한된 시간에 쫓기며 하는 교육활동 속에서 아동들의 잠재적 학습력이 충분히 발휘되기 어려운 것이다.

넷째, 교과서 내용을 프로그램화한 것을 다룬다는 점에서 교과서를 퀘도 삼아 진행하는 수업이기는 하나 교실 환경의 변화로 인하여 교사들이 수업을 진행하는 걸모습이 달라졌다. 교사들의 온라인 교수 프로그램에 대한 광범위한 확산이 교육활동에 지니는 의미를 짚어 볼 필요가 있다. 교사의 입장에서 볼 때, 온라인 수업 프로그램의 활용은 수업 준비 부담을 덜 수 있으며 “목소리”를 아낄 수 있고 앉아서 수업하는 것이 눈치 보였으나 컴퓨터 조작을 이유로 앉아서 수업할 수 있다는 점(정바울, 2001:44-50)에서 노동 강도를 줄이는 효과가 있다.

한편 교사들은 온라인 수업 프로그램의 부정적인 영향에 대한 경계심도 가지고 있다. 학교 밖에서 교사들을 두고 “클릭하는 교사”라고 말하는 것이 교사를 폄하하는 것임을 알고 있다. 교사들은 자신의 수업 전문성 신장에 부정적인 영향을 미치며 아동에게도 즉각적인 주목 끌기의 효과는 인정하나 학습 효과에 대하여서 확신하지 못하고 있다. 교사들도 스스로 수업 준비를 못한 채 수업한다는 점에서 온라인 프로그램 이용 수업을 “제2의 맨손수업”이라고 부르기도 한다. 그러나 수업 준비가 충실히 되어 있지 않을 경우 쉽게 이용하게 된다. 교사의 이러한 딜레마와 그것이 교사와 학생에 미치는 영향력에 대한 더욱 심층적인 분석을 통하여 프로그램 수업의 이용에 대한 성찰의 기회를 가져야 할 것

이다.

다섯째, 교장·교감들은 교사들이 자기 교실에서 나오려고 하지 않는다고 한다. 초등학교 교사들이 담임 학급에서 벗어나려고 하지 않는 데에는 여러 이유가 있겠으나 그중 중요한 것은 학급에서 나오는 것이 그들에게 그다지 도움이 되지 않는다는 인식 때문이다. 아동 활동을 충실하게 지도하고 싶은 욕구, 아동과 씨름 후 스스로 돌아보거나 쉬고 싶은 욕구가 강한 것이다. 그러나 교실 밖에는 학교 업무가 있으며 이에 대하여 교사들은 교육활동에 도움이 되지 않는다고 생각하는 것이다. 교사들이 지향하는 바와 학교 운영에 필요한 요구가 일치하지 않는 것이다. 교사들이 단지 귀찮아서 학교 업무에 대한 회피 성향이 있다면 모르되 그렇지 않다면 학교의 업무를 교육활동을 지원하고 적절한 개선을 위해 자극하고 격려할 수 있도록 운영되어야 할 것이다. 학교 조직 자체의 유지를 위한 업무가 다 교육활동 지원에 기여할 수 없다는 것을 인정한다고 하더라도 가능한 한 조직의 운영이 교사의 현실 안주를 막고 재충전과 개선을 위해 지원과 격려를 제공한다면 바람직할 것이다.

## 2. 정책적 제언

여기에서는 교사의 생활과 문화 분석을 통해 얻을 수 있었던 정책적 시사점을 정리하여 보고자 한다. 다각적인 접근을 통하여 얻을 수 있었던 시사점은 비단 교원 정책에 국한되지 않는다. 학교교육 정책, 교육과정 정책 등에 관한 시사점도 얻을 수 있었다. 여기에서는 특히 교사들의 교육활동에 내실을 기하도록 지원할 수 있는 정책 방안들을 고려하여 보고자 한다. 특히 교사 문화를 형성하는 데에 작용하는 요인들이 시사하는 방안들을 제언하여 보고자 한다.

우선 학교 조직과 그 운영의 비중이 교사들의 교육활동과 아동의 학습에 두어지도록 하여야 할 것이다. 이를 위하여서는 교장의 지도성 개선과 학교 조직 운영 개선, 교육청의 행정 관행 개선, 교육 여건 개선 등이 요망된다.

학교장의 지도성과 학교 조직 운영의 개선은 다음과 같이 이루어져야 할 것이다.

첫째, 교사들이 학교 조직 운영에 대한 건전한 비판과 협의 구조를 스스로 구축할 수 있도록 하여야 할 것이다. 그것을 학교 밖에서 제안할 경우에는 한계가 있게 마련이다. 학교 현장에 적합한 방식으로 스스로 구축하여야 할 것이다. 교사들은 대체로 수용적이며 초등학교 교사들은 중등학교 교사들에 비하여 더욱 그러하다. 불만이 있어도 상급자가 추진하는 것, 혹은 자상한 학년 부장이 추진하는 일이니 동참하게 된다. 교사들이 불

만 속에서도 순응적인 것은 여러 이유가 있겠으나 순응의 결과가 교사들에게 더욱 부담이 될 수 있다. 교사들은 비판을 위한 비판, 현실을 무시한 저항이 아닌 학교 사회에서 건전한 비판과 논의를 통하여 대안을 모색하려는 태도를 가질 필요가 있다. 이를 위하여 학교 내에서 가장 큰 지도력을 발휘하여야 할 사람은 교장이다.

교사들은 흔히 행정 업무가 많아 수업시간에 일을 할 수밖에 없는 현실에 큰 불만을 토로한다. 교사들 차원에서 “수업 시간에는 일 안하기”와 같은 원칙을 확인하고 이를 이행하려는 노력을 기울인다면 그 노력의 정당성을 인정받을 수 있을 것이다. 교장은 이러한 원칙을 지키고 그 노력을 격려하여야 할 것이다. 교사들이 지켜야 할 원칙을 스스로 확인하고 가능한한 엄격하게 지키려는 노력이 교사들의 권위를 높이는 데에 도움이 될 것이다.

둘째, 초등학교의 동학년 조직은 교직 문화의 특징으로 지적되어 온 고립주의를 극복하는 모습을 보여주고 있다. 이 조직은 나름의 한계는 있으나 교육활동의 질 향상을 위하여 교사들의 역량을 모을 수 있는 매우 역동적인 조직으로 발전할 수 있는 가능성을 지니고 있다. 학교 단위에서 동학년 장학의 활성화를 위하여 동학년 조직 편성시 동학년 장학의 지도성을 발휘할 수 있는 중견 교사와 젊은 교사들을 함께 조직하도록 하며, 동학년 부장이 교사들 사이에 지도성을 발휘할 수 있도록 권한을 주어야 할 것이다. 또한 동학년에서 자율적으로 전문성 신장을 위한 활동을 하고자 할 때 이에 대한 예산 지원을 하여야 할 것이다. 필요에 따라서 외부의 교육과정 전문가나 교과 전문가와의 공조 체제를 마련하는 것도 도움이 될 것이다. 동학년 단위의 장학 활동이 활성화되는 것은 교직 사회 내부의 자발적 전문성 신장 체제를 갖추게 되는 것이므로 다른 어떤 외부의 개혁 지시보다 학교 현장 개선에 실질적인 효과를 거둘 수 있게 된다는 점에서 매우 의미 있는 일이다.

다음은 교육행정이 교육활동에 대한 지시가 아닌 지원으로서의 의미를 가질 수 있도록 행정 행태의 개선이 요망되며 이를 위한 방안들을 제시하여 본다.

첫째, 관행적인 행사를 축소하여야 한다. 학교 교육에 관한 개혁 방안 혹은 특정 사안에 대한 대책이 한번 시도된 후에는 특별한 일이 없을 경우 관행적으로 그 일을 반복적으로 시행하는 경향이 뚜렷하다. 상급 기관에서 지시하는 여러 행사 활동이 그 대표적인 예이다. 과학의 달, 가정의 달, 호국 보훈의 달 등에 따른 행사들에 대하여 그 의미를 재검토하여 볼 필요가 있다. 과학 활동의 중요성을 환기할만한 행사가 필요하다면 그것의 형식과 방법을 어떻게 하여야 하는지 학교가 결정하도록 할 필요가 있다. 학생의 입장에서 보면 초등학교 1학년 혹은 3학년부터 고등학교에 이르기까지 해마다 4월이면 똑같은 방식의 행사를 똑같이 피상적으로 경험하게 된다. 관행적으로 이루어지는 행사가 아동의

경험과 학습에 어떤 의미가 있는지 검토하여 그 시행 여부와 방법을 정할 수 있을 만큼 행정 운영이 학교 현장의 현실과 문제에 민감하여야 할 것이다.

둘째, 전시적 행정 관행도 바꾸어야 한다. 전시적 교육 행정의 문제는 어제 오늘 지적되고 있는 바가 아니나 쉽사리 개선되지 않는다. 그것은 부분적으로 교육활동이 특성상 그 과정과 효과를 쉽사리 확인하기 어렵기 때문이기도 하다. 그러나 교육활동 고유의 속성을 모르는 바 아닌 교육청에서 단기간 급속히 일을 추진하며 실적을 점검하려는 행정 방식 때문이기도 하다. 교육활동의 성과를 전혀 드러내지 말아야 한다는 것도 문제가 있겠지만 학교에 예산과 인사에 영향력을 행사하는 교육청에서 실적과 근거를 지나치게 요구할 때 교육활동은 부실화될 가능성이 높다. 학교 교육활동에서 수행 평가가 장려되는 만큼 교육청의 학교에 대한 평가 방식의 개선이 요망된다.

이를 위하여서는 교육청이 학교의 “상급기관”으로서의 의미를 벗어나 “지원기관”으로서의 의미를 지닐 수 있어야 할 것이다. 이때 지원이라함은 교사들의 교육활동에 대한 실질적인 지도성 발휘를 포함하는 개념이다. 교육청은 학교에 “실적”을 “요구”하기 보다 교사들이 어려움을 겪는 문제를 극복하도록 도와주기 위하여서는 이론적 현실적 안목을 지니고 있는 이들이 지도성을 발휘해야 한다. 상급 기관으로서 군림하는 마인드를 지니고 있는 한 전시적 행정 관행 등 기존의 고압적 관행에서 비롯되는 문제를 탈피하기 어렵다.

끝으로 교육활동의 내실을 기하기 위하여 교실 환경과 여건을 개선 방안들을 제시하여 본다.

첫째, 학교와 학급 규모를 축소하여야 한다. 학급과 학교의 규모는 교사가 통제하기 어려운 조건이다. 이 조건은 교사들에게 매우 중요한 조건이나 오랫동안 익숙해져왔고 학급 규모는 점차 줄고 있어 크게 문제 제기를 하기 어려운 입장이다. 그러나 작은 교실 지내는 교사와 학생의 쾌적하고 안정된 생활을 위하여 그리고 교육과정의 내실있는 운영을 위하여 반드시 점검하여야 할 것이다. 현행 교육과정에서 지향하는 학습의 개별화를 실현하기에 적절한 규모로 줄여야 할 것이다. 학급 규모도 축소하여야 하지만 학교 규모도 축소하여야 한다. 그러나 통계 자료는 평균적인 학교규모는 커지고 있음을 보여주고 있어 우려된다. 학교 규모가 크면 학교 전체가 아동을 통제하는 데 더 많은 에너지를 쏟아야 하는데 교사들의 에너지는 한계가 있는 것이다. 이러한 한계 속에서 교육활동이 의례화되는 것이다. 예를 들어 교육적 의미를 부여하며 실시되고 있는 아침 활동은 상당히 의례화되고 있다. 아침 활동이 의례화되지 않으려면 아동이 아침에 등교하여 1교시 시작 전까지 자유롭게 활동하여도 보호될 수 있을 만큼 그 규모가 줄어야 한다.

둘째, 초등학교의 교사들에게 여유 시간을 주기 위하여서는 교과 전담 교사의 법정 비

을을 확보하여야 한다. 교사의 주당 수업 시간은 학년별로 차이가 크다. 저학년의 경우 아동이 받아야 하는 수업 시간은 24~26시간(40분단위) 정도이고 고학년은 30시간이 넘는다. 저학년의 수업은 대개 담임 교사가 맡아서 하고 고학년의 경우 과학, 체육, 음악, 미술, 영어 등의 교과 수업 시간을 교과 전담 교사가 담당한다. 초등학교 교사들에게 이 시간은 매우 귀한 시간이다. 아동과 밀착되어 아동 지도에 오랜 동안 지속적으로 신경을 곤두세우기란 쉽지 않다. 교과 전담 교사가 담당하는 수업 시간에 교사들이 쉬는 것만도 아니다. 아이들 일기 검사, 독서록 검사, 과제 검사 등의 시간으로 활용한다. 그렇다 할지라도 교실에서 조용한 시간을 보낼 수 있다는 것만으로 다소간 기분 전환이 되고 아이들과의 신경전에서도 여유를 가질 수 있게 된다.

초등학교의 교과 전담 교사의 확보율은 법정 확보율에 비하여 매우 낮다. 전국 평균으로 보아 법정 확보율의 60%정도밖에 확보되지 못한 실정이다. 지방에 따라서는 법정 확보율의 절반에 이르지 못한 곳도 많다. 이것은 초등학교 교사의 근무 조건이 매우 열악함을 의미한다. 이 열악한 근무 조건은 아동에 대한 생활지도, 교과 교육활동의 질 제고에 역행하는 것이다. 법정 교과전담교사 확보를 시급히 확보하기 위한 대책이 요망된다.

셋째, 교사들은 여러 업무를 수행하면서 교육활동을 하여야 하기 때문에 모든 교육활동에 같은 비중으로 몰두하기 어려워 일부는 의례적으로 하게 된다.. 이러한 의례화를 막기 위하여서는 교육활동의 보조, 행정 업무 부담 완화를 위한 인력을 지원할 필요가 있다. 의례화된 교육활동을 피하기 위하여서는 수업 준비를 하는 과정, 혹은 수행 평가 활동에도 보조 인력이 필요하다. 특히 실험과 실습을 제대로 수행하기 위한 보조 인력 지원은 절대적으로 필요하다. 학년별 혹은 교사별로 수업 준비 과정을 돕는 인력을 확보할 수 있는 다양한 방법의 모색이 필요하다.

넷째, 교육과정의 현실 적합성에 대한 평가가 이루어져야 한다. 초등학교 교사는 모든 교과를 다 가르친다. 그러나 교육과정은 교과별로 제각기 개발된다. 내용의 수준도 차이가 있고 중복되는 것도 있다. 그러한 것들을 모두 파악하여 재구성하고 생략, 추가하는 것은 교사의 몫이다. 그러나 앞에서 보았듯이 교사는 교과 수업만 하는 것이 아니다. 더구나 모든 학년 모든 교과를 꿰뚫고 있기란 쉽지 않다. 또한 모든 교과를 똑 같은 비중으로 몰두하여 가르칠 수도 없어 일부는 대충 의례적으로 할 수밖에 없는 것이다. 모든 교과를 한 교사가 가르칠 때, 그것도 많은 아동을 통제하는 데 힘을 쏟아가며 가르칠 때, 어떻게 할 수 있는지에 대한 총체적인 조망이 필요하다고 본다. 즉, 한 교사가 아동 집단에게 가르친다는 입장에서 교과의 수준과 양, 교수-학습 활동의 방법 등이 재검토되어야 할 것이다. 이러한 것은 학교교육의 의례화를 막기 위해 필수적인 일이다.

이상 여러 가지 정책적인 시사점을 제언하여 보았다. 끝으로 교원 정책의 표적 집단을

누구로 삼을 것인가의 문제를 언급하고자 한다. 교원 정년 단축, 체벌 금지 등 최근 교직 사회에 심각한 영향을 미친 교원 정책의 표적 집단은 경력이 오래된 교사, 체벌하는 교사라고 볼 수 있다. 경력이 오래된 교사가 곧 무능한 교사는 아니며 체벌하는 교사가 곧 문제 교사는 아니라는 점에서 이 정책에 대한 문제 제기는 온당하다. 문제 교사가 아닌 교사를 문제시하였다는 점은 차치하고 정책의 표적이 문제 교사였다는 점은 교직 사회 전체에 부정적인 영향을 미친다. 일부 집단을 표적으로 삼는다고 하더라도 그로 인한 이미지 손상은 전체 교사가 입기 때문이다.

교사들의 사기 저하를 막기 위하여서는 교원 정책의 표적 집단을 열심히 노력하려는 교사에 맞추어야 한다. 그들이 애쓰면서 겪는 어려움과 장애를 살펴, 그것을 극복할 수 있는 방안을 제시하고 지원해줄 때 교사들의 열의가 좌절되지 않을 수 있기 때문이다. 관찰 학교에서 연구진은 조금 더 잘 가르치고 싶어하는 교사들을 만날 수 있었다. 교원 정책 입안자는 이 교사들을 어떻게 지원할 것인가를 고민하여야 할 것이다.

## 참고 문헌

- 고형일, 이두휴, 정환금(1999), “도시지역과 농촌지역의 교직문화 연구”, 교육사회학 연구 5(1), pp.1-38.
- 고형일, 이두휴(1997), “장거리 통근교사의 교직 문화에 대한 연구”, 교육사회학연구 7(2), pp.23-53.
- 곽은순(1999), “컴퓨터와 교사문화”. 교육인류학연구 2(1), pp.1-13.
- 교육부·한국교육개발원(2000), 2000 교육통계편람.
- 김부태(1995), “교무회의의 사회학”, 교육사회학 연구 5(2), pp.17-36.
- 김성렬(1992), 학교조직의 특성, 채동문화사.
- 김영찬(1990), 교육연구법으로서의 문화기술법, 서울대학교 교육학연구소, 연구보고 90-5.
- \_\_\_\_\_(1995), “학교문화의 개념과 연구과제”, 서울대학교 사범대학 교육학과. 교육 이론 제 9권 제 4호.
- 김영천(1997), 네 학교 이야기-한국초등학교의 교실 생활과 수업, 문음사.
- \_\_\_\_\_(1996), “교실질서의 성취와 회복: 한국 초등학교 교실에서의 관리/통제에 대한 미시문화기술적 연구”, 교육사회학연구 6(2), pp.67-91.
- 김영철(1999), “질적 연구에 있어서의 글쓰기”, 교육인류학연구 2(2), pp.71-96.
- 김영태(2001), “'2월의 교직 문화'에 대한 문화기술적 연구”, 교육인류학연구 4(1), pp.45-81.
- 김정원(1997), “초등학교 수업에 관한 참여관찰 연구”, 서울대학교 박사학위 논문.
- 나재주(1999), “교사의 생활세계와 교사 문화에 관한 연구”, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 남정걸(1998), 교육조직행위론, 교육과학사.
- 노경주(1999), “교사-학생 상호작용에서 교환되는 교실 언어의 유형 연구”, 교육사회학 연구9(1), pp.97-119.
- 류방란(2001ㄱ), “교직 사회의 방어적 특성과 그 극복을 위한 과제”, KEDI 교육정책 포럼-공교육 내실화와 교원, pp.99-112.
- \_\_\_\_\_(2001ㄴ), “교사의 권위와 학교교육의 위기”, 교육사회학연구 11(3), pp.57-77.
- \_\_\_\_\_(2002ㄱ), “교직의 전문성에 대한 단상”, 교육비평 7, pp.202-210.
- \_\_\_\_\_(2002ㄴ), “중학교 초임 교사들의 당면 과제와 대처 방식”, 한국교육 29(1), pp.59-86.



- 민무숙(1996), 여교사의 학교 행정가·교육전문직 진출 촉진 방안 연구, 한국여성개발원.
- 바람초등학교(2002), 학교교육계획서.
- 백승관(1993), “우리나라 학교 조직의 특성 연구”, 교육행정학 연구 11(2).
- 서근원(2002), “어느 교사의 삶에 비추어 본 학교 수업의 교육적 의미”, 교육인류학 연구 5(1), pp.79-118.
- \_\_\_\_\_(1997), “초등학교 토의식 수업의 문화기술적 연구”, 서울대학교 교육학과 석사논문.
- 서울특별시 교육청(2001), 「2001학년도 초등교원 및 교육전문직 인사관리 원칙」.
- 서울특별시 교육청(2001), 「2001학년도 연구(실험·시범·선도)학교 운영계획」.
- www.sen.go.kr/jaryo
- 서울특별시 교육청(2002), 「2002학년도 연구·실험·시범학교 지정 명단」.
- www.sen.go.kr/jaryo
- 성병창(1994), 학교조직구조론-이론과 설계, 양서원.
- 신재철(1988), “한국 교육조직의 관료적 권위주의”, 교육행정학 연구 6(1), pp.152-169.
- 유한구·김승호(1998), “초등학교 교직 문화 연구: 초등학교 교사의 생애”, 이용숙·김영천 편, 교육에서의 질적 연구: 방법과 적용. 교육과학사. pp.377-396.
- 윤정일 외(2002), 한국 교육정책의 쟁점, 교육과학사, pp.171-202.
- 이명우(1997), “초등학교 신입교사 사회화의 해석학적 연구 고찰”, 교육사회학연구 7(1), pp.127-144
- 이영덕 외(1990), 중등학교의 교직현실과 교원의식에 관한 연구, 서울대학교 교육연구소 연구보고.
- 이용숙(2001), “열린교육 전개 과정에서의 시행착오와 개선 방안”, 열린교육 연구 9(1), pp.153-185.
- 이용숙·김영천(1998), 교육에서의 질적 연구 : 방법과 적용, 교육과학사.
- 이인효(1990), “인문계 고등학교 교직문화 연구”, 서울대학교 박사학위 논문.
- 이정선(2000), “초등학교 교직문화에 대한 이해”, 교육인류학연구 3(3), pp.51-87.
- 이종각(1995), 교육인류학의 탐색, 도서 출판 하우.
- 이차영((2001), “공교육 내실화를 위한 교원분야 대책”, KEDI 교육정책 포럼-공교육 내실화와 교원, pp.57-82.
- 이창형(1995), “국민학교 교내 자율장학에 관한 문화기술적 연구”, 국민대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이혜영·류방란·윤여각(2001), 중등학교 교사의 생활과 문화, 한국교육개발원 연구보고 RR2001-4.
- 정바울(2001), “정보 기기가 도입된 학교에서의 교사 생활 연구”, 서울대학교 대학원 석사학위 논문.

- 정종배(2000), “연수학점제 운영에 관한 교사들의 요구 분석 연구”, 단국대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 조용환(1999), 질적 연구 - 방법과 사례, 교육과학사.
- 최상근(1992), “한국 초·중등 교사의 교직사회화 과정 연구”, 한국교원대학교 박사학위 논문.
- 한국교육행정학회(1995), 교육조직론, 하우.
- 허병기(1997), “학교와 전문성 문화”, 교육행정학연구 15(3), PP.217-244.
- 허병기 외(2001), 기간제교사의 교직 적응 실태 및 학교 조직풍토에 대한 영향분석, 교육인적자원부. pp.104-112.
- 황기우(1992), “한국 초등학교의 교사문화에 관한 해석적 분석”, 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
- Denscombe, M.(1980), "The Work Context of Teaching: An Analytic Framework for the Study of Teachers in Classrooms", *British Journal of Sociology of Education* Vol 1, No. 1, pp.279-292.
- Feiman-Nemser S. & Floden R.E.(1986), The Culture of Teaching, in Wittrock, M.C.(ed.) *Handbook of Research on Teaching* (3rd edition), MacMillan Press.
- Flinders, D. J.(1988), "Teacher Isolation and the New Reform". *Journal of Curriculum and Supervision* 4, pp.17-29.
- Fullan, M. and A. Hargreaves(1992), *Teacher Development and Educational Change*, The Falmer Press.
- Hargreaves, A.(1988), "Teaching Quality: A Sociological Analysis", *Journal of Curriculum Studies* Vol. 20 No. 3. pp.211-231.
- \_\_\_\_\_ (1993), "Individualism and Individuality: Reinterpreting the Teacher Culture" J. W., Little and M.W. McLaughlin(eds.), *Teacher's Work - Individuals, Colleagues, and Contexts*, New York: Teacher's College.
- Hargreaves, D.(1980), "A Sociological Critique of Individualism". *British Journal of Educational Studies* Vol. 28, pp.187-198.
- Jackson, W.P.(1968), *Life in the Classroom*, New York: Holt Reinhart and Winston Inc., - 차경수 역(1978), 아동의 교실생활, 배영사.
- Nias, Jennifer(1999), "Primary Heads as Teachers: Educating the School through Assemblies", in M. Hammersley, *Researching School Experience*, London: Falmer Press.
- Lacey, C.(1977), *The socialization of teachers*, London: Methuen and Co. Ltd.

- Lortie, Dan C.(1975), *Schoolteacher- A Sociological study*, Chicago and London: The University of Chicago Press. 진동섭 역(1993), *교직사회-교직과 교사의 삶*, 원미사.
- McLaughlin, M.W., Joan E. Talbert, and Nina Bascia(1990), *The Contexts of Teaching In the Secondary Schools: Teachers' Realities*, New York: Teachers College Press.
- Mctaggart, R.(1989), "Bureaucratic Rationality and the Self-Education Profession: The Problem of Teacher Privatism". *Journal of Curriculum Studies* Vol. 21, pp.345-361.
- McNeil, L.(1988), *Contradictions of Control*, New York: Routledge.
- McPherson, G.H.(1972), *Small Town Teacher*, Cambridge: Harvard University Press.
- Ravitch, D.(1985), *The Schools We Deserve*. New York: Basic Books.
- Rosenholtz, S.(1988), *Teachers' Workplace*, New York: Longman.
- Sarason, S. B.(1971), *The Culture of the School and the Problem of Change*, Allyn and Bacon, Inc.
- Troman, Geoff(1999), "Researching Primary Teachers' Work: Examining Theory, Policy and Practice through Interactionist Ethnography" in M. Hammersley, *Researching School Experience*, London: Falmer Press.
- Tyack, David and William Tobin(1993), The "Grammar" of Schooling: why has it been so hard to change?", *American Educational Research Journal*, 31(3), pp.453-471.
- Waller, W.(1932), *The Sociology of Teaching*, New York: John Wiley & Sons Inc.
- Weick, Karl E.(1976), "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, March.
- Woods, P. & Bob Jeffrey(1996), *Teachable Moments- The art of teaching in primary schools*, Buckingham: Open University Press.
- Woods, P.(1990), *Teacher Skills and Strategies*, London: The Falmer Press.
- \_\_\_\_\_ (1983), *Sociology and the School - An Interactionist Viewpoint*, London: RKP, 손직수 역(1988), *학교사회학-상호작용론적 견해*, 원미사.
- [http://www.kinds.or.kr/fs\\_index.html](http://www.kinds.or.kr/fs_index.html).

## ABSTRACT

### **Elementary school teachers: their culture and everyday life**

Bangran Ryu  
Hye-Young Lee  
Yunsun Choi

As a follow-up study of the last year's research on "Secondary school teachers: their life and everyday life", this study is focused upon elementary school teachers, employing the perspective and methodology identical with the earlier research. This study is aimed at describing and analyzing in depth the attitude, life, and culture of the teachers. There are three main research questions: first, what kind of affect, disposition, and attitude do the elementary school teachers become to acquire as they continue their teaching tasks?; second, what is everyday life of the elementary school teachers like, and what kind of principles guide their life?; and third, what are the characteristics of the way the elementary school teachers undertake their tasks, and under what conditions have those characteristics been formed?

Prior to analyzing the characteristics of the teachers' life and culture, we have presented the general status of the teacher society. It includes general overview of the sex ratio in the teacher population, characteristics of the human resource such as average years of teaching, number of students per class, number of classes per school, total hours of teaching per week, work condition such as the rate of the teachers devoted to subject teaching, the system of promoting and training, and the current issues in teacher policy.

In order to understand the general affect, disposition, and attitude of the elementary school teachers, we have designated the following domains and conducted questionnaire survey: occupational identity, degree of satisfaction with teaching profession, understanding uniqueness of teaching profession, characteristics of the activities in teaching profession, behaviors of administrative organizations, and the

system to support teaching profession. The questionnaire items are based on the last year's items and new ones are added when generalization is called for based on primary analysis of the data collected through observing and interviews.

We sampled 1,280 teachers, which was 1 percent of the entire elementary school teacher population, and received replies from 1,066 of them, that is, 83 percent of the sample. And we undertook an analysis to verify the difference among groups in terms of teachers' sex, place of school, position, and career record. For the items used in the last year's survey, we also analyzed the difference between the elementary and the secondary school teachers. What follows summarizes the result of the questionnaire analyses.

In general, compared to the middle school teachers, the elementary school teachers show high satisfaction with the teaching profession, high degree of sense of achievement in their job, and low demand to exit from the teaching profession; also, they tend to be more accepting and positive toward the administrative behavior and the organizational climate of school and educational administrative institutions than the secondary school teachers.

Results from the different survey domains are as follows. In the occupational identity survey, elementary school teachers exhibit very high degree of satisfaction with their choice of the teaching profession and high sense of achievement in their job, yet many of them also feel frustrated at having to compromise their original ideals as teachers. The elementary school teachers are strongly aware of the uniqueness of the teaching profession. They remarked, "It is difficult to evaluate objectively the teacher's ability for educational activities," or "Teachers should not be treated differentially in salary except for the case of seniority-based raise." Such remarks imply that it will be difficult to form a consensus for such issues as teacher evaluation or merit-based payment.

The elementary school teachers are individualistic in that they think "It is the job of individual teachers to acquire the ability as a teacher and develop it." However, compared to the secondary school teachers, they show active exchange of data and information among themselves. Also, they show strong tendency to maintain homogeneity among themselves. Meanwhile, the elementary school teachers tend to be highly submissive to authority. Absolute majority of the teachers agreed to the view

that "Teachers tend to be submissive rather than trying to change the unsatisfactory reality."

To describe and analyze the life and culture of the elementary school teachers, we have collected data through observation and interviews. In one elementary school in Seoul and another in Gyeonggi province, we stayed six weeks and five days respectively in each school, and collected data on teachers' daily life through observation and interviews. In consideration of the fact that the observed schools are geographically limited in scope, we collected further data by conducting interviews with 21 teachers in various regions.

To understand the flow of teachers' daily life, we have described the daily life of the teachers in the first, third, and sixth grades. Everyday life of the elementary school teachers is different from that of the secondary school teachers. From morning until school hours are over, the teachers stay with students in the classroom and teach various different subjects. Aside from curricular instruction, the teachers should monitor students' behaviors, have lunch with students, attempting to maintain order in the classroom. After school hours are over, the teachers become busy taking care of several chores, seemingly without any room for preparation for or pondering on educational activity.

Next, we have investigated the elementary school teachers' standard in perceiving the reality and their behavioral norms in different performance domains of the teaching profession. In the domain usually called 'life guidance,' the elementary school teachers regard all aspects of a child's life as object of guidance, which means they have to pay attention to every detail of all the children's lives. In reality, life guidance consists primarily of those actions related to controlling children for the purpose of maintaining order in the classroom. Everyday life of children is broad in scope and ambiguous, yet very specific and haphazard at the same time; thus, it hardly allows preliminary planning or prediction and rather, demands immediate reaction. The most emphasized aspect among the elementary school teachers' life guidance for students is to force them to concentrate on the teacher in order to make educational activity possible; the second emphasized aspect will be to establish a system of 'one role for one student' to make the collective living work by training students for the system from the beginning of a school year.

In terms of curricular instruction, the teachers have to teach several subjects and perceive that the contents of the revised Curriculum are too broad and difficult. Moreover, the Curriculum that emphasizes students' hands-on activities appears to present more difficulties for student control than the one-way lecture class.

The teachers continue to confirm individual differences among students. In general, the individual differences are confirmed by the differences in the speed of performing tasks. Although the teachers are considerate toward slow-learning students, they think that they cannot help but giving up reaching their hands to those students at a certain point.

Different from secondary school teachers, elementary school teachers are active in interacting with the teachers of the same grade level, and such interaction, if continues in a friendly manner, contributes to effective exchange of data and information among teachers. However, if interaction remains problematic, teachers tend to face difficulty in student guidance, remain defensive, and become careful not to stand in other teacher's way.

Examination of the daily life and teaching activities of the teachers confirms that the elementary and the secondary school teachers alike possess the disposition that is pro-human relation, defensive, and conservative. Also, compared to the secondary school teachers, the elementary school teachers are more inclined toward being in the classroom and they also tend to be submissive to authority despite their occasional complaint about the duties required to maintain the school organization. Because of the burden of student guidance, curricular instruction, and other activities, the teachers become more or less focus on some activities at the expense of remaining ritualistic toward other activities. It appears that such disposition of the teachers is formed out of burdensome tasks, time restriction, characteristic of the school organization that is susceptible to external intervention, and the shortage of the system to support teachers.

Finally, we have included policy suggestions addressing the issue of improving the conditions that influence formation of the teacher culture, so that the teachers' disposition can be either positively reflected in educational activities, or be changed in a constructive direction.

## 【부록】

### 초등학교 교사 문화 연구를 위한 질문지

안녕하십니까?

어려운 여건 속에서 학생들을 가르치시느라 선생님들의 노고가 많으시리라 생각합니다. 선생님의 건강과 학교의 무궁한 발전을 기원합니다.

한국교육개발원은 학교 현장의 현실에 대한 이해와 분석을 토대로 바람직한 대안을 모색하기 위한 다양한 연구들을 수행해 오고 있습니다. 그 가운데 하나로 올해에는 초등학교 교사들의 생활과 문화를 심층적으로 이해하고 분석하는 연구를 추진하고 있습니다. 이 연구의 일환으로 학교 행정, 조직, 교직 활동 수행 방식 등에 관한 선생님들의 생각과 의견을 알아보고자 합니다.

늘 과중한 업무에 시달리는 줄 알면서도 이렇게 부탁을 드리게 되어 송구스럽습니다. 하지만 선생님께서 주시는 생각과 의견은 교직 사회를 발전시키는 데에 도움이 될 것입니다. 선생님께서 주신 의견은 오로지 연구 목적을 위한 귀중한 자료로 활용할 것임을 약속드립니다.

감사합니다.

2002년 6월

한국교육개발원장 이 중 재

- 응답을 마친 질문지는 동봉한 회송용 봉투를 이용하여 2002년 7월 10일(수) 까지 우송하여 주시면 고맙겠습니다.
- 질문지 조사와 관련하여 궁금하신 사항이 있으면 아래의 연락처로 문의하여 주시기 바랍니다.  
전화: 02) 3460-0239, 0227



다음은 결과 분석을 위한 사항입니다. 선생님께 해당하는 곳에 ☒ 표 해주십시오.

1. 성별

☐ (1) 남

☐ (2) 여

2. 근무 학교 규모

☐ (1) 12학급 이하

☐ (2) 13-36학급 이하

☐ (3) 37학급 이상

3. 근무 학교 설립 유형

☐ (1) 국립 · 공립

☐ (2) 사립

4. 근무 학교 소재지

☐ (1) 서울

☐ (2) 직할시 및 광역시

☐ (3) 중소 도시

☐ (4) 읍면

5. 직위

☐ (1) 부장교사

☐ (2) 평교사

6. 교직경력

☐ (1) 5년 이하

☐ (2) 6-10년

☐ (3) 11-20년

☐ (4) 21-30년

☐ (5) 31년 이상

7. 현재 담당하고 있는 학년

☐ (1) 1학년

☐ (2) 2학년

☐ (3) 3학년

☐ (4) 4학년

☐ (5) 5학년

☐ (6) 6학년

8. 연령

☐ (1) 20대

☐ (2) 30대

☐ (3) 40대

☐ (4) 50대

☐ (5) 60대

다음은 학교행정, 조직, 교육활동 수행방식 등에 관련된 문항입니다. 각 문항에 대해 선생님의 생각과 가장 일치하는 곳에 ✓ 표 해주십시오.

	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1. 상급 기관이 학교에 지시하거나 요구하는 업무 중에는 전시적 혹은 형식적인 것이 많다.	—	—	—	—
2. 상급 기관에서 주관하는 여러 행사 중에는 해마다 같은 방식으로 되풀이되는 것이 많다.	—	—	—	—
3. 학교의 업무 중에는 실적이나 근거를 서류로 남겨야 하는 일이 많다	—	—	—	—
4. 연구 학교나 시범학교(선도학교 등) 운영을 통하여 교육 활동이 실질적으로 개선될 수 있다.	—	—	—	—
5. 시급하게 처리해야 할 행정업무로 인해 수업에 지장을 받는 경우가 있다.	—	—	—	—
6. 행정 업무를 처리할 때에는 내용보다 형식에 신경을 쓰게 된다.	—	—	—	—
7. 우리 학교 행정실(서무실)은 교사들을 잘 지원해준다.	—	—	—	—
8. 우리 학교에서는 교육과정 운영이나 교사의 업무 분담 등에 관한 의사 결정을 할 때 학생들에게 미칠 교육적인 효과를 일차적으로 고려한다.	—	—	—	—
9. 다른 교사보다 해당 교과에 대한 전문성을 더 갖춘 교사가 교과 전담 교사가 된다.	—	—	—	—
10. 승진을 위해 노력하다 보면 아이들을 가르치는 데 소홀할 수 있다.	—	—	—	—

	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
11. 우리 학교에서는 교과 수업 능력보다 학급 관리 능력이 더 중시된다.	—	—	—	—
12. 우리 학교에서는 수업이나 생활지도보다 행정업무를 잘 처리하는 교사가 우대받는다.	—	—	—	—
13. 우리 학교에서는 동학년 교사간에 수업에 관한 정보 교류 및 공유가 원활하게 이루어지고 있다.	—	—	—	—
14. 우리 학교에서는 상급자와 교사 사이에 의사소통이 원활하게 이루어지고 있다.	—	—	—	—
15. 우리 학교에는 학년 배정이나 사무분장(업무분담)에서 교사들의 요구가 실질적으로 반영된다.	—	—	—	—
16. 교육청(교육원, 연수원) 등에서 제공하는 교육 관련 각종 자료집(우수 사례집 등)은 수업 및 생활지도 능력 향상에 도움이 된다	—	—	—	—
17. 자율 장학을 비롯한 교내 연수가 수업 및 학생 지도 능력 향상에 도움이 된다.	—	—	—	—
18. 교육청의 장학 지도가 교사의 수업 및 생활지도 능력 향상에 도움이 된다.	—	—	—	—
19. 교육청이 제공하는 여러 연수프로그램이 수업 및 생활 지도 능력 향상에 도움이 된다.	—	—	—	—
20. 나는 나의 노력에 상응하는 보상을 받고 있다.	—	—	—	—
21. 요즘 아이들은 다루기가 힘들다.	—	—	—	—
22. 가르칠 교과 내용이 너무 많다.	—	—	—	—

	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
23. 교과 내용이 아이들의 수준에 비해 어렵다.	—	—	—	—
24. 학교에서 하는 각종 행사는 교과 교육의 목표 달성에 도움이 된다.	—	—	—	—
25. 모든 교과를 다 잘 가르치기는 어렵다.	—	—	—	—
26. 교사들이 행사할 수 있는 권한보다 부담하여야 할 책임이 크다.	—	—	—	—
27. 아이들은 검사 등을 통해 확인하지 않으면 말을 듣지 않는다.	—	—	—	—
28. 교과 수업 시간에 학생들의 개인차를 고려하기 어렵다.	—	—	—	—
29. 학생들을 다루기 위해 스티커와 같은 상벌제는 불가피하다.	—	—	—	—
30. 수업시간에 인터넷이나 CD자료를 활용하면 수업 준비 부담을 줄일 수 있다.	—	—	—	—
31. 매년 담당 학년이 바뀌기 때문에 교과 및 생활지도에 부담이 된다.	—	—	—	—
32. 다른 교사의 수업을 관찰하는 것은 내 교수방법 개선에 도움이 된다.	—	—	—	—
33. 나는 다른 교사가 활용하는 효과적인 교수 방법이나 전략을 적용해보는 편이다.	—	—	—	—
34. 나는 교과 교육에 대한 전문성을 향상시키고 싶다.	—	—	—	—
35. 나는 생활지도에 대한 전문성을 향상시키고 싶다.	—	—	—	—
36. 나는 승진에 관심이 있다.	—	—	—	—

다음은 교직 사회의 풍토나 직업에 대한 인식을 알아보기 위한 것입니다. 다음 문항에 대해 선생님의 생각과 가장 일치하는 곳에 ✓ 표 해주십시오.

	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
37. 교사들은 불만족스러운 현실을 개선하려 하기보다는 순응하는 편이다.	_____	_____	_____	_____
38. 교과 및 생활지도에서 동학년 교사들과 보조를 맞추는 일은 중요하다.	_____	_____	_____	_____
39. 새로운 수업 방법을 시도하는 것은 여러 가지 면에서 부담스러운 일이다.	_____	_____	_____	_____
40. 교사로서의 능력을 획득하고 발달시켜 가는 것은 교사 개인이 알아서 할 일이다.	_____	_____	_____	_____
41. 나는 교직을 선택하기를 잘 했다고 생각한다.	_____	_____	_____	_____
42. 나는 다른 직업에 취업할 가능성이 있다면 교직을 떠나고 싶다.	_____	_____	_____	_____
43. 나는 교직을 수행하면서 성취감을 느낀다.	_____	_____	_____	_____
44. 나는 평교사로 정년퇴임 하는 것을 명예롭게 생각한다.	_____	_____	_____	_____
45. 교사로서의 소신을 펼치기에는 교사가 무력하다.	_____	_____	_____	_____
46. 교사에 대한 사회적인 기대가 교사의 능력이나 여건에 비해 크다.	_____	_____	_____	_____
47. 나는 내가 하는 수업의 효과를 쉽게 파악할 수 있다.	_____	_____	_____	_____

	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
48. 교사가 학생들에게 긍정적인 영향을 미치고 있는지를 파악하는 것은 쉽지 않다.	—	—	—	—
49. 교사는 학급에서 언제 어떤 일이 벌어질지 모르기 때문에 긴장감을 늦출 수 없다.	—	—	—	—
50. 다른 교사에게 효과적인 방법이 나에게도 꼭 효과적인 것은 아니다.	—	—	—	—
51. 다인수 학급에서 모든 학생을 다 잘 지도하기는 어렵다.	—	—	—	—
52. 교사의 교육활동 능력은 객관적으로 평가하기 어렵다.	—	—	—	—
53. 교사의 행정 업무 능력은 객관적으로 평가하기 어렵다.	—	—	—	—
54. 같은 경력의 교사라면 차등적인 보수를 받아서는 안된다.	—	—	—	—

교사들이 교직에 만족감을 느끼는 이유는 다양합니다. 다음의 각 사항은 선생님께서 교직에 만족감을 느끼는 데에 어느 정도 영향을 미치고 있습니까?

	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
55. 봉급	—	—	—	—
56. 다른 사람으로부터 받는 존경	—	—	—	—
57. 수업, 연구, 독서 등의 활동 기회	—	—	—	—

	매우 그렇다	다소 그렇다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
58. 학생지도 및 학급경영	_____	_____	_____	_____
59. 학생들이 나를 통해 배우고 깨우친다는 점	_____	_____	_____	_____
60. 학생들과 사귀고 어울릴 수 있는 기회	_____	_____	_____	_____
61. 다른 교사들과 사귀고 어울릴 수 있는 기회	_____	_____	_____	_____
62. 직업의 안정성	_____	_____	_____	_____
63. 시간적 여유(방학 등)	_____	_____	_____	_____
64. 경쟁 의식으로부터의 자유	_____	_____	_____	_____

65. 선생님께서 교직에 입문하여 수업 방법을 터득하는데 있어 가장 크게 도움이 되었던 것 2개를 골라 순위를 적어 주십시오.

1 순위\_\_\_\_\_ 2 순위\_\_\_\_\_

- (1) 대학의 양성교육
- (2) 교육청, 교원연수원 등에서 제공하는 연수
- (3) 스스로의 시행착오
- (4) 선배나 동료 교사의 도움
- (5) 은사들의 수업방법
- (6) 교과 연구 모임
- (7) 장학지도
- (8) 기타\_\_\_\_\_

66. 수업 및 생활지도 능력 등 전문성 성장에 가장 큰 도움을 주고 있는 것 2개를  
골라 순위를 적어 주십시오.

1 순위\_\_\_\_\_ 2 순위\_\_\_\_\_

- (1) 교육청, 교원연수원 등에서 제공하는 연수
- (2) 교과 연구 모임
- (3) 교내 연수와 장학
- (4) 선배나 동료 교사와의 대화
- (5) 대학원 수학
- (6) 교육청의 장학 지도
- (7) 독서, 인터넷 등
- (8) 기타\_\_\_\_\_

✚ 성심껏 응답해 주셔서 대단히 감사합니다. ✚