

敎職課程 운영과 敎師敎育의 방향 탐색

李 稱 燾

(江原大 敎育學科)

.....
 근래 들어 교수는 교수대로 학생은 학생대로 자신의 구미에 맞는 敎育課程 構成을 위해 제각기 목소리를 높이고 있다. 이러한 속에서 뚜렷한 주인이 없는 敎職課程만 수난을 당하고 있어 敎師의 專門性 제고는 요원하기만 하다. 국립과 사립, 학생과 학부모 및 敎育부 등 모든 이해 당사자의 입장에서 한 걸음 나아가 敎育的 觀點에서 敎師敎育의 方向을 재정립해야 할 때이다.

1

敎育에 있어서 敎師의 역할은 아무리 강조하여도 지나치지 않는다는 사실에 이의를 제기할 사람은 없을 것이다. 敎育問題를 걱정하는 사람은 누구나 질 높은 敎師敎育 또는 敎師養成敎育을 이루어야 한다고 강조한다. 그러나 현실적인 여건은 적어도 敎사敎育에 있어서만큼은 오늘의 상황이 해방 이후 가장 심각한 危機 상황이라는 사실을 의식하지 못하게 하고 있다. 이와 같은 현상은 敎育의 여러 문제에 대하여 관심을 보여 오던 일반 국민들은 물론이고, 심지어는 敎育의 주무 부서인 敎育부조차도 그 深刻性을 제대로 이해하지 못하는 것같이 안타깝기 그지없다. 작년 가을 이후 벌어진 敎사 양성 과정이나 敎員任用에 관한 열면 論議도 단순히 國立과 私立간의 自益 보호 입장에서 對立인 것으로 여겨지고 있고, 이해 당사자들인 양편의 학생들이나 사

범대 관계자들 그리고 敎育부 관리들이나 심지어는 지방 敎育청 단위의 담당자들은 물론이고 학부모들마저도 지나간 일로 치부하고 있는 실정이다. 그러나 문제는 여기에서 끝이 난 것이 아니다.

질 높은 敎사의 養成이나 任用을 위한 진지한 논의는 이제부터라도 다시 시작되어야 한다. 앞으로 10년이나 15년 이후 한 순간에 잘못 결정된 敎員養成政策 때문에 우리의 敎育이 잘못된 길을 걸어 왔다는 뼈아픈 반성을 할 수 있는 여유를 가질 수 있을지 두렵기조차 하다. 아직 수면 위로 드러내 놓고 논의하지는 못하고 있지만, 일부에서는 조그마한 목소리로 그러나 힘있게 敎사양성 敎育의 全面的 改革을 이야기하고 있다. 이제 더이상 다른 주변 여건들의 눈치를 살피지 말고 분명히 敎育적인 관점에서 敎사敎育의 改善案을 논의해 볼 필요가 있다. 물론 이제까지 敎사양성 敎育의 重要性을 논의하지 않은 것

도 아니고, 여러 가지 代案들도 제시된 것이 많다. 그러나 현실을 무시한 이론적 대안 제시는 아무런 가치가 없다. 實際의 문제를 해결하기 위한 대안 제시는 現場의 문제를 해결하기 위한 구체적인 내용으로 이루어져야 하며, 그것은 일률적이고 대중적인 처방으로서의 대안이 아니라 각각의 문제를 해결할 수 있을 정도로 구체적인 것이어야 한다.

이러한 시도는 이론을 탐구하는 학자들뿐만 아니라 소위 教育問題를 現場에서 해결하려고 노력하는 現場運動家들 사이에서도 나타나야 한다. 예를 들어 한국 교육의 가장 큰 문제로서 많은 사람들이 들고 있는 것만 하더라도 ‘過密學級’, ‘巨大學校’의 문제가 있다. 교육 문제를 진정으로 걱정한다고 하는 全國 師範大學學生聯合會의 구호를 보더라도 이 문제의 해결을 통해서만이 질 높은 교육을 이룰 수 있고, 교사 발령 적체의 해소에도 기여할 수 있을 뿐만 아니라 학생들을 위한 참교육을 실현할 수 있다고 한다. 그러나 실제 몇몇 대도시를 제외한 지방의 농·어촌 학교의 실태를 아는 사람이라면 이처럼 무책임한 말을 함부로 할 수 없다. 농촌의 離農現象이 어제 오늘의 일이 아니고, 시골에서 아기를 울음 소리를 듣지 못한 지가 오래라고 하는 말은 결코 거짓이 아니다. 해마다 閉校되는 分校와 한 학급의 학생 수가 40명을 넘지 않는 학교가 수도룩한 형편이다. 적정한 학급이 설치되고 있지 못하여 적법하게 가르쳐야 할 교과 담당 교사가 부족하고, 그리하여 어쩔 수 없이 무자격 상치 교사를 투입하여 시간을 때우는 ‘교육 사기극’이 공공연하게 벌어지고 있는 상황 속에서 단수 학급이나 소인수 학교의 질 높은 학습을 위한 방안은 한 가지도 언급하지 않은 채 어느 일방의 이익을 위한 주장만을 되풀이 한다면 그것은 모두를 위한 教育發展에 전혀 도움이 되지 않을 뿐만 아니라 오히려 계층간 違和感만 늘리는 꼴이 되고 만다.

2

해방 이후 우리나라에서의 교사교육은 1945년 10월 京城師範大學이 최초인 셈이다. 그 후 거

의 반세기여 걸쳐 교원양성 정책이 실현되고 교사들이 길러졌으나, 한번도 교원양성 교육이 제대로 이루어지고 있다는 긍정적인 평가를 받은 적이 없었다. 內容에 있어서는 더 말할 필요도 없고 단순히 겉으로 드러난 현상만을 보더라도 문제 투성이라는 지적을 받아 왔다. 해방 이후 교원양성을 시작한 정부가 그 후 長期的인 國家人力 需給計劃에 의거하여 필요한 적정 교원 수를 생각하지 않고 단순하게 여러 경로의 교사 양성 방안만을 亂立하게 하여 대량의 교사 후보생들을 양산시켜 왔다는 한 가지 사실만을 보더라도 문제가 많다는 것을 짐작할 수 있다.

특히 지난 2월 교사 적체 심화의 문제가 그렇게 시끄럽던 당시, 중등학교 2급 정교사 자격을 얻은 예비교사의 수를 분석해 보면 문제가 더욱 자명해진다. 1991년 전체 중등학교 교사 자격증 취득자 중 정규 사범대학 출신자 수는 28.7%인 데 반하여, 일반대학 교직과목 이수자 수는 65.1%, 사범계 대학 출신자 수가 6.2%였다(정우현, 1990, p. 40). 이는 교직과목 이수를 통한 중등교사 자격증 소지자 수가 정규 사범대학 출신자 수보다 훨씬 더 많음을 보여준다. 뿐만 아니라 정규 사범대학 출신자들을 세분하여 볼 때, 국립 사범대학 출신자 수가 6,257명인데 비하여 사립 사범대학 출신자 수는 12,290명으로 2배 가까이 된다는 점을 알 수 있다. 결국 수요는 예상하지 않은 채 다구잡이식으로 교사 자격증 소지자를 양산해 놓음으로써 교사 적체의 원인을 만들어 놓은 셈이다. 뿐만 아니라 이러한 亂産을 통하여 과연 적절한 질적 수준을 유지한 교사 후보생을 길러내고 있는가 하는 教師의 質에 관한 의구심을 불러일으키고, 교직에 관한 不信의 씨앗을 뿌려 놓은 셈이 되었다.

현행 교원양성 교육의 質의 문제를 지적하는 사람들은 많다. 그중에서도 바람직한 교원양성 교육을 위한 專門 프로그램의 부족을 지적하는 목소리는 거의 공통적이다. 이흥우(1974)는 교원양성 교육의 改善方案으로 우선 다음 세 가지를 들고 있다.

① 교원양성 교육의 내용은 교직의 知的 요구를 가장 효율적으로 충족시킬 수 있도록 조직·운영되어야 한다. ② 敎職, 敎養, 專攻科目 사

이의 연계성에 대한 종합적인 제검토를 통하여 有機的 結合을 이루도록 하여야 한다. ③ 교과를 가르치거나 전반적인 교육 운영에 구체적인 도움을 줄 수 있도록 교양, 교직, 전공 과목을 새로운 原理에 따라 分類하고 상호 關聯시킬 필요성이 있다. 한편 朴成益(1986, pp. 32~36)은 교원양성 교육과 관련하여 반드시 검토해 보아야 할 문제점으로 ① 교원교육 프로그램 구성에 관한 총화적 이해의 부족, ② 교원교육 방법에 관한 심층적인 연구 수행의 결핍 및 연구 결과의 소극적 관용, ③ 불명확한 교원교육 목표의 제시, ④ 부진한 교원교육 프로그램의 효과에 관한 평가 활동 등을 제시하고 있다.

3

현재 敎員의 專門性을 보장하기 위하여 대학에서 가르치고 있는 내용은 유일하게 敎職科目 뿐이다. 2급 정교사 資格證 취득을 위한 전문 과정이라고 하는 것은 최소한의 내용뿐이며, 여타의 교육과정은 전혀 다름이 없다. 다시 말하던 사범대학을 졸업했건, 일반대학을 졸업했건 간에 차이점은 교직 과정을 이수했느냐 하는 정도의 것이지 교사로서의 專門性 涵養을 위한 어떠한 노력도 기울이지 못하고 있다. 교직 과정만 하더라도 그 편성과 운영에 관한 독립적인 규정을 제정한 법적 근거는 전혀 없다. 단지 교원 자격 검정령 시행규칙 제 11조(敎職課程의 設置 規程)와 제 12조(敎職課程의 科目과 履修學點) 등을 準用하고 있을 뿐이다. 그 내용을 소개하면 <표 1>과 같다.

현재 대부분의 사범대학이나 기타 교직 과정을 개설하고 있는 대학에서는 이 시행 규칙에 따라 最小限度의 敎職科目을 이수하게 하고 있으며, 각 과목의 학점은 2학점씩 균등하게 부과하고 있다. 가르치는 교수나 배우는 학생의 입장에서 각 과목을 왜 배워야 하고 가르쳐야 하는지, 그 內容이 교직을 수행하는 데 얼마나 도움이 되는지에 관한 의문은 전혀 배제된 상태에서 그저 기계적으로 과정을 이수해 나갈 뿐이다. 시·공간의 특성에 따른 彈力的 對應은 전혀 이루어지지 못하고 있으며, 그것도 대학의 형편에

<표 1> 교직과목의 구성

영역	과목	최저이수학점
교직이론	교육학개론 교육철학 및 교육사 교육과정 및 교육평가 교육방법 및 교육공학 교육심리 교육사회 교육행정 및 교육경영 기타 교육이론에 관한 과목	주어진 과목 중 14학점(7 과목) 이상
교과교육	교과교육론 교과교재 연구 및 지도법 기타 교과교육에 관한 과목	주어진 과목 중 4학점(2 과목) 이상
교육실습	교육실습	2 학점(4주)

따라 또는 교수들만의 편의에 따라 必須科目이 되기도 하고 選擇科目으로 돌러지기도 한다. 각 학과에서는 각과 교육을 전공한 專任敎授의 채용을 기피하고 교과목 전공자만을 채용하기 때문에 일반대학의 학과와 다름이 없는 교육과정 운영을 부추기고 있다. 이와 같은 교사교육의 無誠意는 질높은 교사 양성에 걸림돌이 되고 있으며, 다음과 같은 여러 가지 質的 問題點을 초래하고 있다.

첫째, 교원양성 교육의 專門性이 확보되지 못하고 있다. 바람직한 교사의 자질에 관한 이제까지의 연구 결과를 살펴 보면, 분명히 각 교과에 관한 전문 지식 못지 않게 교직에 대한 所命意識이나 使命感을 필수 요소로 하고, 가르치는 일에 관한 전문적 식견이나 기술이 따라야 한다. Medley(1979, p. 11)나 Rosenshine(1979, p. 29)의 연구를 살펴 보면, 과거의 敎師 效率性에 관한 연구에서는 교사가 소유하고 있는 어떤 個人的 特性 혹은 性格의 결과로 효율성이 결정된다고 보았으나, 이제는 효율적 교수법과 관련된 敎授力量이 절대적 영향을 준다고 규정하고 있다. 따라서 앞으로 질높은 교사를 길러내기 위해서는 잘 가르치는 具體的 方法이 무엇인지가 먼저 결정되거나 또는 찾아져야 하고, 그것을 涵養할 수 있는 방법이 교직과정 나아가서는 교사양성 교육의 核心이 되어야 한다. 현재와 같이 주먹구구식으로 교직과정의 운영만을 통하여 교사를 양성해 내겠다는 생각을 고집할 경우, 과

연 교직이 專門職이며 그러한 교사 양성을 위하여 현재와 같은 目的大學인 사범대학이 존립 의의가 있는지에 관한 논의가 必然的으로 이루어져야 할 것이다.

둘째, 종합대학에서 사범대학 존립의 필요성에 관한 강한 疑問을 제기하고 있고, 심지어 교원양성 기관인 사범대학 내에서마저도 자기 정체성에 대한 혼란이 가중되고 있다. 교육과정의 개혁 문제에 있어서만은 현재 우리나라 전 대학이 고민하고 있는 과도기적인 상황에 놓여 있다. 교수들은 교수들대로 학생들은 학생들대로 자신의 구미에 맞는 교육과정 구성을 위하여 목소리를 높이고 있는 셈이다. 소위 國策 과목이라고 불리웠던 일부 敎科目이 폐지되거나 또는 변경되어 가는 와중에서 한 시간이라도 더 자기 시간을 확보하려는 이기적인 투쟁 때문에 대학교육의 本質的 목적이나 인격 완성의 고매한 목표는 뒷전으로 물러나 앉은 지 이미 오래다. 아무리 부정한다고 하여도 교양과목 대 전공과목의 싸움, 필수과목 대 선택과목의 싸움 등은 이제 대한민국의 대학에서는 어디서나 볼 수 있는 '뜨거운 감자'이다. 이러한 속에서 사범대학의 特性은 살릴 수 없으며, 심지어 사범대학 안에서도 무엇이 專攻이 되어야 하는지에 관한 심각한 논의없이 일방적으로 전공 과목의 확보를 위한 싸움에서 주인이 없는 교직과정의 내용단 수난을 당하고 있는 것이다. 各科敎育, 各과 지도법, 그리고 각과 교수법 등은 전공 교수 없이 천덕꾸러기 과목이 되고 있으며, 각 학과에서 가장 연소한 교수들의 차지가 되어 언제든지 새로 영입된 교수의 과목으로 낙인찍혀 있는 셈이다.

셋째, 학생들의 興味를 유발시키지 못할 뿐만 아니라 교직 자체에 대한 전문적 신뢰감을 잃게 하고 있다. 전공 과정 속에 편성되어 있는 2~3 과목의 교직 관련 학과목의 경우에는 대부분의 大學에 전공 교수가 없어 강의 부실이나 전문성을 살릴 수 없는 문제를 안고 있으며, 교직 과목으로 편성된 7개 과목의 경우에는 內容 중복, 현실성 없는 理論 위주, 교수의 전공에 따라 편중된 내용 등 온갖 문제점을 내포하고 있어서 교직 과목을 이수하는 대다수 학생들의 불만을 사고 있는 형편이다. 따라서 교직 과목 전반에

걸친 학생들의 반응은 별로 쓸모가 없는 내용들을 시간만 적당히 때우면 해결되는 科目쯤으로 여기고 있고, 이것을 바라보는 각 학과의 교수들은 교직 과목 때문에 줄어드는 전공 과목의 시간을 더할 수 없이 아까운 시간으로 여기는 것이다. 이제까지 敎師로서의 필요한 능력이나 자질에 관한 표준 내용을 실제적으로 신중하지 못하고 있고, 그에 따라 절대적으로 가르쳐야 하는 내용을 가르치지 못하고 있으니 교사로서의 전문성 제고는 꿈염불이 되고, 敎職科目은 쓸모가 없다고 하는 결과를 맞게 되는 것이다(이정찬, 1990, p. 64). 뿐만 아니라 가르치는 방법을 교수하고, 학습자들을 이해하는 바탕을 강의한다고 하면서 새로운 敎授法은 커녕 가장 진부한 방법으로 가르쳐 오고 있는 교과목이 교직 과목인 셈이다. 아마도 해방 이후 가장 변하지 않은 내용과 강의 방법을 固守하고 있는 과목이 바로 교직 과목일 것이다.

넷째, 現場의 문제를 해결할 수 있는 능력을 상실한 죽은 교육이 행해지고 있다. 교육의 문제를 다루는 제반 학문적 성격을 논의할 때 흔히 敎育學은 윤리학, 정치학과 더불어 實踐的 學問으로 분류된다. 이는 敎育學이 이론과 실천을 분리할 수 없는 특유의 실천적 성격을 가지기 때문이다. 따라서 敎育理論은 교육 실천에 봉사해야 하며, 實踐의 수단으로서 존재해야 한다(김병욱, 1989). 그렇기 때문에 敎員養成 機關에서 다루는 교육 내용은 더 말할 나위 없이 현장의 문제와 밀접히 관련된 것이어야 한다. 그러나 불행하게도 거의 대부분의 敎師養成 課程에서의 교육과정 내용은 현장의 문제와 유리되어 있으며, 직접적으로 연관을 맺고 있다고 하는 敎育實踐마저도 형식적으로 운영되고 있는 경우가 많고, 그것도 최근에 와서는 敎育外的인 이유로 해서 運營에 여러 가지 어려움을 겪고 있다.

교육실습의 경우 대부분의 대학에서는 최소한의 法定時間인 4주를 배정하고 있으며, 교육실습 기간 동안의 교육 내용에 관하여서는 해당 초·중등학교에 완전히 일임하고 있는 실정이다. 대학에서도 교육실습에 관련된 敎育的·行政的 實務機構도 통일되어 있지 못하다. 형편에 따라서 교육학과가 설치되어 있는 학교에서는 교육학

과가, 아니면 敎職敎育委員會를 구성하기도 하고, 사범대학의 행정 실무자들이 또는 대학본부의 수업과에서 관장하는 경우도 있다. 교육실습의 학점 부여 또한 특정 교수 명의로 개설만 해놓을 뿐 실제로는 實習學校의 擔當敎師가 학점을 부여하거나 대학의 행정 실무 담당자가 학점을 부여하는 경우도 있다. 이와 같은 상황에서는 교육실습 기간 동안에 반드시 알아야 할 중요한 내용들을 경험하거나 現場에서의 문제 해결을 위한 방안을 기대할 수가 없다. 요즘 들어 대학에서는 교육실습의 내실있는 운영을 기대하기보다는 法的 시간 수만이라도 안심하고 맡길 수 있는 실습학교 찾기가 더욱 어려운 형편이 되어 버렸다. 대학은 대학 나름대로 실습학교에서의 실습 교육을 위하여 표준적인 敎育實習의 내용을 정하는 데 게을리 해 왔고, 실습학교에서는 몇 시간 동안만이라도 실제 수업 시간에 투입하여 豫備敎師로서의 經驗을 쌓게 하고자 하여도 단 1분이라도 아까워하는 학부모들의 열화와 같은 입학시험 준비교육으로 인하여 그 실현이 어렵게 되어 있다. 뿐만 아니라 실습학교의 학부모나 학교 당국에서는 급진적인 대학생들의 사고가 어릴 중·고등학생들에게 부정적 영향을 준다고 하는 先入見에서 실습생들을 맡아 지도하는 일을 탐탁치 않게 여겨 가능한 실습생들을 받지 않으려고 하는 실정이다. 어떻게 해서 어렵게 實習學校를 구한다고 하여도 대부분의 시간을 실습생들만의 協議會나 시험지 채점 또는 교사들에게 부과되는 雜務의 보조원 역할만을 하면서 보내게 되는 것이다. 이와 같은 형편에서 교육실습 본래의 의도를 달성한다는 것은 불가능하다. 결국 현재의 교원양성 교육과정은 現場의 問題를 외면한 채 形式的 節次만을 밟는 즉 교육 내용이라는 것을 다시 확인하게 된다.

다섯째, 敎師養成機關 안에서의 학과간, 대학과 대학원간, 지방 교육청과 대학 간의 有機的 關係를 단절시키고 있다. 질 높은 교사 양성의 책임은 대부분 해당 대학이 져야 할 것이나, 이와 관련한 많은 有關機關의 責任이 전혀 없다고 할 수 없을 것이다. 교사 양성의 과정에서 해당 기관 간의 유기적 협조 관계가 어느 만큼 중요한 것인가 하는 점은 새삼스럽게 강조할 필요도 없

다. 학과 간의 競爭關係는 이미 지적인 데로이고, 사범대학이나 교육대학과 교육대학원 간의 관계는 여기에서 지적할 필요가 있다.

현재의 교육과정 구성으로 보아 사범대학이나 교육대학의 교육과정과 교육대학원의 교육과정은 전혀 연계되어 있지 않다. 일부 대학의 경우는 하지만, 심지어 교육대학원의 학과 설치만 하더라도 질 높은 敎師養成을 위한 필요에 의해서라기보다는 단순히 학과의 확장을 위한 방편으로 이용되고 있는 경우가 허다하다. 師範大學의 각과 전공 분야가 발전되어 있지 못한 관계로 대부분의 대학에서 본대학원의 사범계 학과 설치가 금지되다시피 하고 이에 대한 大學院敎育의 必要性에 의하여 교육대학원 내에 각과 교육 전공이 대부분 설치되고 있는 것이 사실이다. 1990년 현재 건국 교육대학원의 量的 狀況을 살펴 보면, 46개 대학원에 학생 총 정원은 12,132명이며 이중 계절제가 14개교, 야간제가 32개교이다. 專攻別 分布狀況을 보면, 교육계열 20개 전공, 어문계열 11개 전공, 이공계열 11개 전공, 예·체능계 8개 전공, 실업기술계열 7개 전공, 사회 기타계열 13개 전공으로 총 70개 전공으로 분포되어 있다(김대연, 1991, p. 24). 그러나 실제 교육대학원의 운영을 위한 교육과정이나 심지어 배출되는 석사 논문 내용은 교육에 관련된 내용이 아니라 一般 專攻領域에 관한 내용이 대부분이어서 교육대학원으로서의 구실을 충실히 하지 못하는 것으로 평가되고 있다.

교사 양성과 관련한 해당 기관 간의 연계 문제는 비단 대학과 대학원 간만의 문제가 아니다. 이름만의 敎育自治制가 이루어지면서 대학과 행정 주무부서 간의 관계는 예전에 비하여 현저히 그 거리가 멀어지고 있다. 더구나 교사 任用이 과거와 같이 대기 명부를 작성하여 순위대로 발령을 내는 것이 아니라 任用考試에 의한 요식적인 절차만 밟으면 되도록 되어 있어서 대학 성적이나 그외의 협조 사항은 전혀 의미가 없게 되어 있다. 심지어 교사 임용고시에 따른 출제 영역에서부터 面接考查 實施 등 양성 기관에서의 교육 내용과 밀접히 관련되어 이루어져야 할 일들도 행정 당국의 고유 권한이라는 미명 하에 전혀 協助關係가 이루어지지 않고 있는 실정이

다. 지금까지는 특별히 지방의 教育問題를 다루는 데 있어서만은 주무 부처와 해당 지역 대학 간의 연계가 그런대로 이루어져 온 셈이나, 최근 들어 일련의 개혁조치들로 인하여 양성 기관과 행정 당국 간의 거리는 점점 더 멀어지고 있다.

4

질 높은 교원 양성을 위한 대책은 교육에 직접적으로 관련된 한두 가지의 단편적인 方案의 시행만 가지고는 불가능하다. 교육 문제와 직접 관련된 문제뿐만 아니라 직접적으로는 관련이 없다고 생각되는 사회 각 부분의 統合의 處方을 통하여서만이 근본적으로 가능하다는 것은 이제까지 敎員需要에 관한 예측의 실패, 오늘날 교육계에서 첨예한 데립 양상을 보이고 있는 신·구 세대 간의 갈등 또는 정치적 견해 차이에 따른 교원단체의 분열이나 교원들에 대한 經濟的·社會的 處遇改善의 요구 등을 살펴 보면 금방 알 수 있는 사실이다. 사실상 教育內의 問題들이야 교육에 관계하는 사람들이 혼연일체가 되어 노력한다면 어느 정도는 해결이 가능하다고 하여도, 教育外의 問題에 관하여는 그 해결이 어려울 수 있다. 그러한 점에서 교사교육의 내실을 기하기 위하여서는 교육계 내부의 노력 못지 않게 사회 전반의 도움이 절실히 요구되는 것이다. 그러나 本考에서는 제한된 지면을 고려하여 교육과 직접 관련된 몇 가지만을 제언하기로 한다.

첫째, 교원 양성에 관한 목표 내지 철학이 再定立되어야 한다. 단순하게 터져 나오는 문제의 해결 방안을 중심으로 하는 短見的 處方이 아니라 국민 교육을 위한 근본적 방안으로서 교사교육의 목표를 어디에 두어야 하며, 어떠한 점을 강조할 것인가를 살펴 볼 때가 되었다.

둘째, 敎員養成體制에 관한 根本的 改編이 이루어져야 한다. 기독교자로서의 사범대학 체제나 교육대학 체제를 떠나서 가장 合理的인 교원양성 체제가 어떠한 것이어야 하며, 정치적 목적이나 그외의 다른 의도를 배제한 채 교육만을 위한 교원양성 체제가 어떠한 해야 하는지 근본적으로 재정립하여야 한다. 이를 위하여는 구체적으로 사범대학과 교육대학을 통합한 새로운 대학체

제, 또는 미국이나 독일식으로 일반대학에서 전공 영역을 4년간 이수한 후에 대학원 과정에서 교직이나 교육학 관계의 專門敎育을 받도록 하는 체제 등 다양한 대안을 검토해 보아야 한다.

셋째, 교사양성 교육을 위한 敎育課程의 再整備가 필요하다. 같은 전문적이면서도 교사들 기르기 위한 체제단은 사범대학에 몸담고 있는 교수들이 앞장서서 교육에 관한 전공 과목의 증설에 반대하여 자신들이 담당하고 있는 學問의 수월성을 강조하면서 관련 科目의 增設만을 고집하고 있다. 따라서 우선적으로는 교직 과목과 전공 과목 간의 구분을 다시 정비하여 교과교육과 관련한 과목의 내용을 개발하고, 각 학과와 특성을 살린 교과교육 과정을 정비하여야 한다. 교직 과목의 내용도 현실성 있고 중복되지 않도록 하며 전문적 능력을 신장할 수 있는 實際的 內容으로 개편하여야 한다.

넷째, 사범대학의 專門性을 살릴 수 있는 프로그램을 개발하는 것은 물론이고 그 프로그램을 담당할 전문 교수 요원의 양성 방안이 시급히 마련되어야 한다.

다섯째, 교사양성 교육은 현장과 부단히 연계되어야 하고, 대도시 위주의 일방적인 방안이 아니라 지역의 특성을 살려 그 地方의 教育問題를 해결할 수 있는 기틀이 마련되어야 한다. ■

<參考文獻>

- 김대연, "전문대학원의 위상 정립", 『대학교육』, 통권 50호, 1991.
- 박성익, "교사교육의 방법론 탐색", 『교사교육논집』, 강원대학교 교사교육센터, 1986.
- 이정찬, "교육학 이론과 현장과의 연계", 『교육연구정보』, 제 1집, 강원도 교육연구원, 1990.
- , "중등학교 교원양성교육의 장기적 대안", 『교육연구정보』, 제 3집, 강원도 교육연구원, 1990.
- 정우현, "사범대학 교육의 문제점과 개선", 『한국교사교육』, 제 7호, 한국교사교육연구협의회, 1990.
- Medley, D., "The effectiveness of teachers", Peterson, P.S. & Walberg, H.J., *Research on teaching*, McCutchan, 1978.
- Rosenshine, B.V., "Content, time, and direct instruction", *Ibid.*