

교원양성제도와 교육개혁

정 영 수

충북대 교육학과 교수, 대교협 정보자료부장



교육개혁에 대한 전 국민적 관심과 기대가 집중되는 가운데, 마침내 '5·31 신교육 체제 수립을 위한 교육개혁방안'이 수립 발표되었다. 세계화 정보화 시대를 주도할 수 있는 신교육체제의 큰 골격과 방향이 형성된 것이다. 이제 우리 교육은 새로운 도전과 선택을 함으로써 보다 나은 미래를 향해 힘찬 도약의 준비를 갖추게 되었다.

그러나 우리의 교육개혁은 이제 겨우 출발선 상에서 있음을 인식하지 않으면 안 된다. 구체적인 실천 방안을 결정해가는 과정에서 해결되어야 할 숙한 쟁점들이 내재되어 있고, 이러한 쟁점들을 해결하고 사회 전반의 이해와 합의를 형성해야 할 과제들이 여전히 남아있기 때문이다. 뿐만 아니라 개혁의 과정에서 걸림돌이 될 수 있는 문제의 파장들을 예측할 수 있어야 하며, 교육개혁의 꿈을 기어코 실현시

키려는 의지를 가지고 문제 해결을 위한 지속적인 연구, 노력 그리고 후속대책이 뒤따라야 하기 때문이다.

우수교원의 확보와 교원의 전문성 신장을 위한 교원양성제도 역시 이제 교육개혁의 큰 흐름에 따라 재구성되어야 할 시점에 있다. 새롭게 구상하고 있는 제도의 틀이 우수교사를 확보·양성할 수 있는 틀로서 적합한지 여부를 신중히 재검토하지 않으면 안 되게끔 되었다. 필요하다면 새로운 제도로 다시 태어나야 할 각오를 해야 한다.

이 글은 교원양성의 근본적 문제를 검토하고 교원양성제도의 방향을 모색하기 위한 논의의 틀을 제시하고자 한 것이다. 구체적으로 교직의 전문성에 관한 재음미, 교원양성과정의 본질 검토, 교원양성교육에 대한 다양한 주장들, 그리고 교원양성제도의 개혁 구상을 제시한다.

교원의 전문성 재음미

교원의 전문성 신장과 교사양성체제 개편은 교육개혁을 위한 중핵적 개념이며 교육개혁의 주요 내용의 하나이다. 이 개념은 중요하게 다루어지는 만큼 논의의 형식도 다양하게 이루어진다.

지금까지 교원의 전문성 신장과 교원양성체제 개편에 관한 주장과 논의들은 기존의 양성체제의 테두리 내에서 이루어져 왔다. 그러나 최근의 논의들은 지금까지의 교원양성기관의 틀을 그대로 두고서는 우수교원을 양성할 수 없고 교원의 전문성 신장에 한계가 있다는 데 집중되고 있다. 실상 교사양성기관의 난립, 교사 자격증 소지자의 무책임한 양산, 교원양성기관의 구태의연한 교육 내용과 질적 관리 수준, 교원의 전문성 수준을 변별해 내지 못하는 교원임용고시의 본질적 한계 등의 문제들을 그대로 방치해 둔 채 이루어지는 교육개혁은 허구적일 수밖에 없다.

교사양성체제 개편의 궁극적 목적은 교원의 전문성 신장에 있다. 교원의 전문성 신장은 교원정책의 기본 방향인 동시에 원칙이다. 전문성 신장의 원리는 교원의 양성, 임용, 연수 등의 교원정책의 전 과정에서 적용되는 원리이다. 그럼에도 불구하고 우리의 교원양성체제의 역사는 표면적으로는 교육의 질이라거나 전문성의 논리에 의해 주도되어 온 듯이 보이지만 그렇지 못한 것이 사실이다. 실상은 관련 이익 집단간의 이해 때문에 발생하는 쟁점의 해결 등 임시 미봉적인 해결에 초점을 둔 경우가 대부분이었다고 해도 과언이 아니다.

그렇다면 교육적 마인드(mind)를 갖추고 질적 수준이 탁월한 교육전문가로서 자격있는 우수교사를 양성해낼 수 있는 교원양성체제는 무엇인가? 이 같은 물음에 답하기 위해 먼저 교

원의 질적 수준을 결정짓는 요인으로서의 전문성의 개념과 전문성 신장의 조건을 재음미할 필요가 있다. 왜냐하면 교사양성에 대한 기본적인 시각을 달리하는 것은 교직 전문성에 대한 기본 전제를 달리하기 때문이며, 아무리 우수교사를 양성할 수 있는 체제가 구비되었다 하더라도 전문성 신장의 조건을 충족시키지 못하면 그만큼 전문성을 발휘할 수 있는 폭이 좁혀지기 때문이다.

교직에 있어서 전문성은 전문직의 특성모형에 의해 설명되어 왔다. 특성모형에 따르면 일반적으로 변호사·의사·성직자 등의 전문직종의 예를 들어 이들 직종의 공통 속성을 설명한다. 즉, 전문직의 속성은 일반적으로 비전(秘傳)의 지식과 이론체계를 토대로 한 직무, 장기간에 걸친 교육과 장인정신 습득, 이타적 봉사의 이상을 강조하는 직무수행의 동기, 자격표준에 의한 엄격한 통제, 지속적인 자율적 연찬, 윤리강령 및 전문직 단체조직의 결성 등이 그것이다. 그러나 이 같은 속성에 대해 그것은 이상주의적 전문직적 속성에 지나지 않는다는 비판이 있다. 말하자면 지금까지의 전문성에 관한 논의들은 전문성의 개념을 하나의 블랙박스로서 취급해 왔고 그 개념 자체의 타당성에 관해서는 의문시해 오지 않았다는 점이다. 전문성에 관한 논의들이 단일 시각의 오류를 벗어나지 못하였고 무비판적·무역사적·보수적 편견을 초래한다는 점, 그리고 고책과 직무수행자 간의 권력관계를 간과한다는 점 등의 비판이 그것이다. 바로 이러한 비판은 교직의 전문성이 종래의 전문직 특성 모형에 의해서만 설명될 수 없는 한계를 말해준다.

이와 같은 지적은 전문성 수준을 결정하는 요인 내지 조건으로서 상황변인이 중요하게 고려되어야 한다는 점을 시사한다. 즉 판료적 교육 통제, 교육소비자와의 권력관계, 표면적 자율성과 이면적 통제성의 이중성, 직무의 표준화 내지는 획일성 등이 그것이다. 상황변인을

고려할 때 교사의 전문성은 고정된 것이 아니다. 그 상황변인에 따라 전문성은 신장될 수도 있고, 아니면 위기를 맞을 수도 있다. 전문성이 신장될 경우 교사는 자율을 행사하며 주체적 책임의식을 지니고, 고도의 지식 기술을 발휘할 수 있는 지적 탁월성을 경험할 수 있게 되며, 전문적 권위를 형성하고, 목적적 가치를 위해 노력할 수 있게 된다. 다른 경우, 관료적 통제, 심화, 직무의 표준화, 획일적 교육과정, 표면적 자율성과 이면적 통제성, 교육소비자와의 관계 차단 등에 의해 전문성 발전이 저해되면 소위 탈전문직 기술화, 자율성 위축, 직무도 전감 상실, 교사의 무능력화, 능력발휘 기회의 차단, 교사의 사회경제적 지위의 저하 등을 초래할 수 있다. 오늘날 교사에게 주어진 최대의 위기는 바로 이러한 '전문성 약화의 위기'라 할 수 있다.

현재의 상황이 교직의 전문성 위기 상황이라고 할 때 우리는 이 위기를 극복하기 위한 노력을 해야 할 것인가? 아니면 이를 극복하기보다는 현실로 받아들이고 현실적 한계 내에서 미래지향적 정책을 개발해야 할 것인가? 바로 이 같은 물음이 전문성에 관한 논의의 쟁점이다.

교직은 과연 전문직으로서의 조건을 어느 정도 갖추고 있는가? 교직이 타전문직, 예컨대 의사·변호사 등의 전문직종과 엄연한 차이가 있는 것은 사실이다. 따라서 법관·변호사·의사 등을 교원의 비교 준거집단으로서 채택하는 것이 언제나 적절한 것은 아니다. 예컨대 교직의 전문성이 의학이나 법률에 비해 고도의 체계화된 지식과 기술 체계를 갖추지 못하였다는 점과 고객의 성격이 다르고, 만남의 형식과 장소의 특성이 다르며, 보수책정 방식 등에서 현격한 차이가 있다. 이러한 점에서 에찌오니 등은 교직을 완전 전문직이 아닌 준전문직이라고 부르기도 한다. 뿐만 아니라 교사의 역할 모두가 반드시 전문적 성격을 띤 것은 아니다. 분명

교직은 전문직으로서의 가르치는 역할뿐 아니라 동시에 상담자로서, 문화의 중재자로서, 지역사회에 요구에 응하는 자로서의 역할 등 교사의 역할 가운데에는 비전문적 면이 상당한 부분을 차지하는 것이 현실이다. 이러한 측면에서 볼 때, 교직은 현실적으로 준전문직임을 인식할 수 있어야 한다.

그러나 교직이 준전문직이라고 할 때 간과해서는 안 될 점들이 있다. 첫째로 교직이 준전문직이라는 의미는 교육의 전문성이 무시되어도 좋다거나 불필요하다거나 전문성이 존재하지 않는다는 말로 이해해서는 안 된다는 점이다. 핵심이 되는 전문화된 지적 기술체계가 여지껏 마련되어 있지 못하다는 의미로 이해되어야 한다. 이런 점은 지금까지의 교사양성과정의 질적 체계화를 통한 전문성 심화의 노력이 대단히 미흡하다는 점과 교사교육학에 대한 이론체계 탐구가 미진하다는 점을 지적하는 것으로 받아들여야 할 것이다.

둘째로 교직을 준전문직으로 인식할 때, 교육이 단순히 '지식의 전달'이라는 수단적 기능을 하는 것으로만 취급될 소지가 있다는 점이다. 이럴 경우 교원의 전문성을 갖추기 위해 장기적인 교육훈련 기간을 요하지 않아도 된다는 인식을 갖게 되고, 또 교원이 누리는 자율성의 범위가 좁다고 하더라도 지극히 당연하다는 인식을 하게 되며, 교사에게 요구되는 기술이나 자질을 교사가 아니면 할 수 없는 것으로 인정하기보다는 누구나 할 수 있는 것으로 생각하게 만드는 경향을 낳을 수 있다. 전문적인 교사양성의 필요를 과소평가하는 것은 바로 이 같은 이유에서 비롯된다. 더 나아가 지식의 전달 기능만을 강조하는 교육관은 교육에 관한 연구의 필요성을 과소평가하고, 결국 교사의 연구기능이나 자율성의 폭을 좁히며, 권능부여를 억제하는 경향을 초래한다.

셋째로 교직이 현실적으로 준전문직으로서의 취급을 받을 수밖에 없다는 말은 교원의 전문

성을 신장하는 데에는 어쩔 수 없는 한계가 있다는 의미를 함축한다. 즉, 교직의 전문직성을 신장시키는 데는 불가피한 사회적 제약이 따른다는 의미를 내포한다. 그러나 전문직으로서의 교직이 엄연한 한계가 있다고 하더라도 그것이 교직의 전문직화를 가로막는 걸림돌이 되어서는 안 될 것이다. 결국 준전문직으로서의 교직 현실은 전문직화 과정을 반드시 거쳐야 할 과제를 안고 있다. 리버만이 말했듯이 ‘교직도 역시 전문직으로 간주되어야 한다’는 것은 당연한 전제이다. 교육개혁의 방향은 바로 ‘교직의 전문직화’로의 길로 새로운 발전 지평을 열어주는 선상에 있는 것이다.

교육개혁이 교육의 전반적인 모습, 즉 교육의 과정, 방법, 내용 면에 변화를 미치게 됨에 따라 교사의 역할과 직무구조에서도 상당한 변화가 예상된다. 이러한 점은 종래의 경성화된 고정된 틀로서의 전문성의 개념이 그 내용 면에서 상당한 변화를 요청받고 있다는 점을 말해준다. 즉, 전문성은 이제 연성화되어야 하며 마치 컴퓨터의 소프트웨어와 같이 끊임 없이 개발되어야 하고, 또 쉴 틈 없이 새롭게 등장하는 새로운 기종의 하드웨어에 적합하도록 업그레이드 되어야 한다. 또 이것을 가능케 하기 위해 교사의 전문성을 신장시켜 줄 수 있는 조건을 충족시키려는 노력을 게을리하지 않으면 안 된다. 또한 개혁시대에 적합한 새로운 교사의 역할모형을 보여줄 수 있는 교직 전문성으로서의 새로운 개념을 정립해야 할 필요를 인식할 수 있어야 할 것이다.

교원양성기관의 본질

여기에서는 교원양성기관으로서의 사범대학의 이념과 본질, 그리고 역할을 중심으로 논의하고 교원양성기관으로서의 사범대학의 적합성을 검토하고자 한다. 사범대학은 시대적으로

수명을 다한 구시대적 유물로서의 제도인가, 아니면 여전히 존중되어야 하는 제도인가?

사범대학의 본질은 전문인으로서의 교사 양성에 있다. 그러나 단순한 기능인으로서의 전문인 양성이 아니라 스스로 연구할 수 있고 학문할 수 있는 교육 전문가를 양성하는 것으로 보아야 한다. 본디 교육의 본질적 가치는 학습자로 하여금 세계를 바라보는 인지적 안목을 형성시켜 주는 것이며, 논리의 세계로 입문시키고, 학문의 세계로 입문시키는 것이다. 이를 실천하기 위해서 교사는 학습자에게 학문하는 모습을 보여주는 것을 일차적인 임무로 한다. 바로 이와 같은 교사로서의 자세를 가르쳐주는 것이야말로 교사양성기관의 본질적 역할임을 간과해서는 안 된다. 달리 말하면 교사양성기관에서 우수교사를 양성 배출한다는 의미는 학문하는 자세를 보여줌으로써 앎의 본질을 터득할 수 있게 한다는 의미를 함축한다. 이러한 점에서 사범대학은 단순한 직업교육만을 담당하는 전문인 양성기관과는 본질을 달리한다. 교사로서의 자격을 갖춘 전문인력을 양성한다는 의미는 지식 및 기술의 전수 이상의 큰 의미를 담고 있는 것이다. 이런 의미에서 본다면 사범대학이 아닌 일반 대학에서 기초학문을 이수하고 소정의 교직을 이수하기만 하면(덧붙이기만 하면) 자격있는 교사가 될 수 있다는 생각은 소박한 비전문가의 상식적인 생각일 뿐이다.

무릇 교육개혁의 논리를 전개할 때 간과해서 안 될 것이 있다. 그것은 다름아닌 교육의 본질에 대한 피상적 이해이다. 개혁은 본래 업적주의적 속성을 잠재하고 있다. 이전과는 다른 발전된 모습을 보이려는 의지가 강하면 강할수록 수단적이고 기능적인 도구적 가치를 달성하기 위해 자칫 교육의 본질에 대한 인식의 중요성을 간과하기 쉽다. 사실상 발전과 경쟁력 강화를 목적으로 한 제도의 변화들은 교육의 이해 측면에서 보면 교육의 피상적 이해를 정당

화했거나 촉진시켜 왔음을 음미해 볼 필요가 있다. 물론 교육의 질적 수준을 높임으로써 교육력을 강화하는 일은 대단히 중요하다. 그러나 교육력을 강화하고자 하는 수단이 교육의 전문적인 논리를 소홀히 다루거나 본질적 가치를 외면하는 것은 아닌지를 점검하지 않으면 안 된다.

또한 사범대학은 교육의 전문성을 갖춘 교사를 양성하기 위해 연구하며 교육하는 터전으로서의 특수성이 있다. 사범대학은 교육에 관한 의문을 제기하고 해답을 구하기 위해 탐구하는 장소이며, 탐구 결과를 교육현장에 적용시키고 임상실험을 통해서 현실적합성을 검토함으로써 교육현장을 변화시킬 수 있는 잠재력을 축적시켜 나가는 곳이다. 지속적으로 심층적 사고를 하고 그 토대 위에 교사로서의 자질과 자세를 함양시켜 주는 곳이다. 교육에 관한 깊은 사고와 연관과정을 거쳐서 교사로서의 전문성을 형성시켜 주는 곳이다.

교육하는 일과 연구하는 일은 불가분의 관계에 있다. 즉, 교육이 잘 이루어지고 심화된 교육이 이루어질 수 있기 위해서는 연구가 필수적이다. 여기에서 연구는 실습을 필요로 하는 것이며 끊임 없이 일선 교육현장과 상호 정보를 환류하면서 교사와 양성기관의 교수 그리고 학생과의 공동의 대화와 연구를 병행할 때 효과적으로 이루어질 수 있는 것이다. 잘 가르친다는 것은 실재를 가장 잘 설명하는 이론적 지식을 개발하여 전달할 때 가능한 것이다. 이러한 점에서 이론과 실재는 별개의 것이 아니다.

그런데 이 같은 교육에 관한 연구의 기초는 기본적으로 학사과정에서부터 이루어지는 것이 바람직하다. 학사과정에서의 훈련과 연구경험 없이 대학원 수준에서 수준 높은 연구가 이루어질 수 없다. 학사과정이 결여된 대학원에서의 교육을 통해서 질 높은 전문인력양성을하고자 하는 구상은 결국 파행적 운영을 할 수밖에 없는 한계를 지니고 있음을 예상할 수 있어

야 한다. 특히 가뜩이나 교육에 관해서는 누구나 전문가로 자처하고 나름대로의 견해를 내놓는 상황에서 학사과정을 결한 대학원 과정은 교육의 학문성과 전문성을 약화시킬 가능성을 배제하기 어렵다.

본질상 교사를 양성하는 사범대학이 이 같은 특수성이 있음에도 불구하고 오늘의 사범대학은 전문인 양성기관으로서 인정받지 못하고 있는 실정이라 해도 과언이 아니다. 사범대학은 사범대학으로서의 특수성을 인정받지 못하고 정체성을 상실한 채 제도적 변화를 요청받고 있다.

5·31 교육개혁안을 보면 법조인·의사·성직자·교원 등 전문인 양성을 위한 전문대학원 제도 도입을 구상하고 있다. 즉 학부 수준의 대학교육이 이미 대중화되어 있는 고학력화 사회에서 법조인·의사·성직자·교사에게 주어지는 수준 높은 교양과 전문성을 제고하고 외국의 전문가와 경쟁해야 하는 세계화 시대에 대응하기 위하여 법조인 등의 전문교육은 학사학위 소지자를 대상으로 대학원 수준의 과정에서 실시토록 한다는 것이다. 이에 따라 '대학원 수준에서의 교사양성체제'가 공론화 과정을 거쳐 구체화될 것으로 보인다.

그러나 교원양성체제를 구체화해 가는 과정에서 분명히 해 두어야 할 사실이 있다. 의과대학이나 법과대학에서의 대학원 과정 설치 논의와 교사양성을 위한 대학원 설치의 논리가 그 발상의 근원에 있어서 동일하지 않다는 점이다. 의과대학이나 법과대학의 경우에는 학사과정과 대학원 과정이 전문교육의 기초과정과 심화과정이라는 연속성 속에서 연계되어 있지만 교사양성의 경우에는 기존 사범대학 학사과정에서의 교사교육의 필요성을 과소평가하는 가운데, 어느 누구든지 무슨 대학을 나오든, 대학원 과정에서 교직 이수를 하기만 하면, 교사 자격을 부여할 수 있도록 하자는 것으로 비쳐지기 때문이다. 이 같은 생각이 사실이라면 이

러한 발상의 배경에는 교사가 되기를 누구나 원하면, 사범대학을 나오든 일반대학을 나오든, 애당초 교사가 되기를 원하든 원치 않았든 간에, 교사가 될 수 있도록 해 주어야 한다는 생각이 깔려있는 것으로 해석할 수 있다. 표면적인 주장의 논거는 우수한 교사를 확보할 수 있도록 개방한다는 것이지만, 실상은 교원임용고시 시행 이래, 우수교사 유인체제로서의 사범대학의 가치가 현저히 하락함에 따라 사범대학이 '우수' 교사후보 지원자를 확보하기 어려운 현실적 이유 때문인 것으로 보인다. 그러나 이러한 이유 또한 설득력이 없다. 왜냐하면 우리의 사회·경제·문화적 전통, 세계화 시대의 경제논리 우위의 사고, 그리고 교사의 사회경제적 지위의 측면에서 볼 때, 대학원 체제에서 양성하게 되면 과연 우수교사가 확보될 수 있는가라는 물음에 대해 사실상 우리는 그 어떠한 확신있는 주장의 근거를 갖고 있지 못하기 때문이다.

일반학부를 졸업한 자 중에서 교원전문대학원에서 교직과정을 1년간 이수하고 1년간 실습을 하고 난 다음 자격을 부여하자는 안도 구상해 볼 수 있는 안이다. 그런데 이러한 안은 단지 이름만 대학원 수준이지 종전의 교직과정 이수기간을 유예하여 한꺼번에 이수하고 자격을 부여한다는 안과 동일한 것이 아닌가 생각된다. 전문성이 장기간에 걸쳐 이루어지는 특성임을 인정한다면 학사과정에서부터 장기간에 걸쳐 교사로서의 전문성을 신장시킴으로써 교육적 지성을 형성할 수 있도록 해야 할 것이다. 교원전문대학원 체제에서의 양성과정이 종전의 사범대학이나 교직과정 이수과정이 부실하게 운영되었다는 데 대한 대안으로서 제시된 것이라면 더더욱 대학원체제에서의 교사양성은 신중한 검토를 요한다. 기존 양성제도의 내실화를 기할 수 있도록 적극 지원해 오지 못해왔던 방임에 가까웠던 교사양성정책임을 감안해 볼 때, 새로운 제도를 만든다고 해서 과연 그

러한 부실 운영의 전철을 밟지 않을 수 있는지의 의문이 앞서기 때문이다.

교육학 관련 학자들이 집합되어 있는 사범대학이 부실하였다면 분명 문제의 책임은 사범대학의 운영을 맡은 교수들이 져야 마땅하다. 그러나 그 책임은 사범대학 당사자들이 책임지고 개혁을 위한 노력을 경주해야 할 것이며, 방법을 혁신하여 새로운 방법을 연구 개발함으로써 우수교사를 양성해야 할 일이라 할 수 있다. 사범대학의 역할과 발전 가능성을 지원혁신하는 방향으로 개혁의 의지를 담았으면 하는 생각이다. 향후 교원양성제도에 관한 구체적인 개혁안을 제시하기 전에 사범대학의 자율성과 전문성을 존중함으로써 적절한 안이 탄생될 수 있기를 기대해 본다.

교원양성제도 개혁 : 기본 전제와 인식

앞서 교원의 전문성을 재음미하고 교원양성기관의 본질을 검토하였다. 검토 결과는 교원양성제도의 개혁이 다음과 같은 기저 위에서 이루어져야 한다는 것이다. 다음의 몇 가지 제안들은 개혁의 전제로 받아들여야 할 것들과 교원양성제도에 관해서 기본적으로 지녀야 할 기본 인식을 보여주는 것들이다.

첫째, 교원양성기관(사범대학)의 정체성이 확립되고 그 역할은 존중되어야 한다. 교원양성대학 존립 그 자체는 교사의 교직 전문성 심화의 중요성을 인정하고 존중하는 분위기를 정착시키는 데 기여하고 나아가서 전반적으로 교사의 질적 수준 제고에 기여할 것이다. 사범대학은 전문인 양성제도의 이념에 따라 설립 운영되어 왔다. 특히 교원양성제도는 우리나라 특유의 역사적 상황의 맥락에서 탄생되었고 운용되어 왔다고 이해되어야 한다. 외국의 교원양성제도가 우리의 교육에 시사하는 바가 크지

는 하지만 우리의 특유한 역사적 상황의 배경을 고려할 때 외국의 사례를 우리나라의 교원양성제도에 그대로 대입하려는 시도는 현 교원의 전문성 신장의 조건이 무르익지 않은 상황에서 무리가 있다. 따라서 우리나라의 경우 교원양성대학은 그 이름이 무엇이든 간에 교원양성의 거점대학으로서 존재하여 내실화를 기하고 자체적으로 고도의 전문적 역량을 갖추어 수 있도록 지원하며 질적 수준을 유지 발전시킬 수 있도록 교원양성기관에 대한 자율적 평가를 유도하고 정착시켜 나아가야 할 것이다.

둘째, 교사양성체제 개혁의 성패는 교수로서의 새로운 제도를 신설하거나 기존의 제도를 근원적으로 변혁시키는 데 있지 않다. 그것은 전문성 신장의 조건을 확립해주는 데 있다. 그것은 실질적으로 우수한 교사후보를 선발할 수 있도록 지원하며, 질적 수준을 심화 발전시킬 수 있는 교사양성 프로그램을 발전시킬 수 있는 교사양성 담당자들의 자율적 역량을 신장시키는 일이고, 교사양성기관에서의 각종 교사연수를 체계화시키고 전문성을 인정받을 수 있는 질적 심화 단계별 연수과정을 준비할 수 있도록 제도적 장치를 마련해 주는 일이다. 초점은 어떻게 하면 '좋은' 교사가 되도록 할 수 있는가 하는 데 두어져야 한다. 교사양성의 경우 개혁의 주안점은 제도의 변혁 이전에, 교원양성기관의 주축이 되는 사범대학의 특성을 살릴 수 있는 전문교육을 시킬 수 있도록 하는 지원 방안과 교사교육프로그램 육성 방안을 찾는 데 모아져야 한다. 뿐만 아니라 내실있는 교육프로그램 운영을 위한 조건, 예컨대 질 관리체제를 구축하기 위한 최소한의 법적 제도적 장치를 마련하고, 수업당 학생수를 대폭 감축할 수 있도록 규정을 마련하는 등 전문성 신장을 위한 상황적 조건을 충족시켜 나아가는 데 초점이 주어져야 할 것이다. 초·중등학교에서의 교육개혁의 경우에도 그 성패는 질 높은 교육의 기본 조건인 학급당 학생수를 감축하는 데 있

다.

셋째, 교사양성의 문제를 교사적체 해소와 관련하여 해결하려는 시각은 교원양성의 본질과 교육전문성의 논리를 왜곡시킴으로써, 결국 교원의 전문성 신장과 유리된 전문성 외적인 논리에 의해 교원문제가 해결될 소지가 크다. 과도한 교사자격자 양산의 문제는 주지하다시피 사범대학의 인가 및 일반대학의 교직과정 설치를 미래 교사 수요에 대한 예측이나 전문성 확립의 조건에 대한 고려 없이 교육 전문성 논리와 무관한 외적 이익의 논리의 측면에서 무분별하게 이루어져 왔다. 교원양성기관의 정원관리라든가 교직과정 인가 등에 있어서 허점이 있었던 것은 물론 일관성 없는 모순된 행정태도를 보여왔던 것이 사실이다. 바로 이러한 사실들은 교원임용고시가 시행되면서 학부 수준의 사범대학에서의 교육에 대한 중요성과 인식이 과소평가되어 왔음을 보면 알 수 있다. 사범대학에서의 전문적 교육의 실상이 어떠한 것이 주목의 대상이 되지 못하는 이유는 교원임용고시에서 어차피 걸러지리라는 기대 때문인 것으로 보인다. 말하자면 교사적체 해소와 국·사립간 참여한 쟁점을 해소하는 데 문제해결의 초점이 있었으므로 전문성의 수준을 검토할 여유를 찾지 못한 채 전문성 수준의 지표인 자격이야 어떠한 문제를 해결하는 방법은, 다른 방도를 찾을 여유조차 갖지 못한 채, 기회균등의 명분 아래 경쟁의 논리를 도입하는 것으로 결론지을 수밖에 없었음을 인식할 필요가 있다. 적체 해소 차원에서 사범대학을 축소, 사범계 학과를 일반학과로 전환토록 유도하는 것과 대학원 수준에서 자격을 부여하겠다는 발상의 근원이 표면적으로는 전문성의 논리로 위장하고 이면적으로는 초점이 교사 적체의 해소라는 점에 두어져 있다면 그 같은 정책은 근원적인 발전에 역행하는 수단일 수 있음을 인식할 필요가 있다.

넷째, 교사양성제도는 교원정책 개혁, 초·중

등교육의 개혁의 방향과 궤를 같이 하여 이루어져야 한다. 교원정책의 개혁의 방향은 전문성 신장에 있다. 교육개혁의 성패가 교원에게 달려있다면 교육개혁은 우수교원 확보와 양성에서부터 출발하지 않으면 안 된다. 이를 위해서 지금까지의 교육의 본질에 대한 교육학 관련학자들의 전문적 지식과 경험들을 소홀히 하는 일이 만의 하나 있어서는 안 될 것이다. 뿐만 아니라 교사양성제도의 개혁은 초·중등학교의 교육개혁과 궤를 같이 하여 이루어져야 한다. 현행 교원양성기관의 교사자격은 교과전공 중심으로 교과 전공자를 양성하는 것을 목적으로 한다. 그러나 신교육체제를 구상하는 교육개혁안에는 종합생활기록부를 작성토록 되어있다. 바로 이러한 점은 일선 학교에서 교과중심의 교육으로부터 탈교과중심의 교육활동을 강조하는 새로운 경향을 낳게 할 가능성이 있다. 교사양성과정에서도 이러한 변화를 예상하고 학교 현장의 변화에 부응하는 교사양성과정 프로그램을 개발할 수 있는 체제를 모색해야 할 것이다.

다섯째, 교사양성기관의 존립 형태는 불가피하게 다원적 형태를 띠 수밖에 없다. 우리나라의 교원양성체제 운영의 경우, 해방 이후 50여년간 목적제와 개방제를 절충한 절충형 양성체제를 유지 발전해 왔다. 이 같은 체제를 일시에 개방제로 전환한다거나 우리 사회문화적 전통의 맥락에서 미처 검증되지 못한 제도로의 정책전환은 바람직하지 못한 측면이 있다. 소수의 우수교사를 목적제를 통해서 양성하는 체제는 유지 발전시켜 나가고, 동시에 지금까지의 개방제적인 여러 형태의 교사양성형태를 통해서 우수 교사를 발굴, 자격을 부여하는 방안 또한 존중되어야 할 필요가 있다. 다만 엄격한 자격통제 방안을 검토해야 할 것이며 경쟁 논리의 무분별한 도입이 되지 않도록 신중을 기해야 할 것이다.

교사양성제도로써 생각해 볼 수 있는 대안들

은 다음과 같다. 즉 (제1안) 교육적 지도자 양성을 주로 하는 학문 연구중심대학에서의 교육과학대학, (제2안) 복수전공 또는 무전공제를 도입하는 학부제(예: 교육학부, 사회교육학부, 국어교육학부, 외국어교육학부, 과학교육학부 등), (제3안) 종합대학교내 사범대학, (제4안) 5년제 교원양성과정(목적제로서의 5년제 양성과정, 일반대학+1년 교직 및 실습과정 이수체제), (제5안) 교원전문대학원 양성체제 등이 그것이다.

제1대안은 대학의 특성화·유형화 추세에 따른다면 학문중심대학을 지향하는 대학의 경우 종래의 사범대학은 교육과학대학의 형식을 띠게 될 가능성이 높다. 제2대안은 대학개혁의 추세에 따라 이루어지는 경우로서 양성프로그램의 변화를 초점으로 하는 대안이다. 단과대학내 학부제 또는 종합대학내 학부제의 두 가지 유형이 있을 수 있다. 이 경우 양성대학의 존재양식과는 무관하게 양성프로그램에 의해 교사를 양성하게 된다. 제3대안은 기존의 양성체제이다. 사범대학의 명칭을 교육학 대학, 교원 대학 등의 명칭으로 개명할 수도 있고, 제1대안의 형식을 띠 수도 있으며, 제2대안의 형식을 가미할 수도 있다. 종래의 사범대학체제는 혁신 차원에서 대학 나름의 적합한 양성체제를 선택, 운용하게 됨에 따라 다양한 모습을 보이게 될 것이다. 제4대안은 교원양성의 목적제적 접근과 개방제적 접근을 병치하는 것으로서 모두 수학연한은 5년제 과정을 거치도록 되어 있다. 제5대안은 종래 사범대학 졸업자에게 부여해 온 교사자격증을 별도의 교원전문 양성대학원을 신설, 대학원에서 교직과정을 이수하고 실습을 마친 대학원 졸업자에게 부여하자는 안이다.

이상과 같은 다양한 대안들 가운데 교원전문 양성대학원 설치하는 새로운 쟁점을 내포하고 있는 것으로 보인다. 즉 이러한 대안이 가시화되면 전문적 교원양성기관인 사범대학은 유명무

실화되고 그 기능은 현저히 약화되거나 무의미해짐으로써 점차 사범대학은 폐지되거나 일반대학으로 통합 내지는 전환되는 길을 걷게 될 것이다. 정책적으로 사범대학의 폐지나 일반대학으로의 전환을 외적으로 강요하지는 않는다 하더라도 사범대학 자체 내의 교원양성교육을 내실화하려는 의욕이 현저히 약화될 것이며, 우수한 인재를 더더욱 사범대학을 기피하는 현상을 촉진하게 될 것이다. 더욱이 대학원 수준에서 교사를 양성하면 우수한 교사후보자를 확보할 수 있다는 기대는 현재와 같은 교사의 위상에 비추어 볼 때 소박한 기대로 보이며, 대학원에서의 수준높은 교직과정 이수 또한 기대하기 어렵고, 지금까지의 교사양성기관의 양성과정 교육 프로그램이 미진한 현 실정에 비추어 대학원 수준에서 교원의 전문성을 충실히 갖추어줄 수 있다는 어떠한 확신도 갖기 어렵다. 결국 교육자적 마인드를 갖추기도 전에 취업 목적에 치우치는 교사를 배출할 우려가 크다고 하겠다.

여하튼 교사양성의 과정은 정규적 과정과 비정규적 과정 모두를 현실적으로 수용할 수밖에 없다. 교원양성의 역사성과 우리나라의 전통적

문화성, 그리고 개방화·자율화·다원성의 시대적 추이에 비추어 사범대학을 중추적인 교원양성기관으로 확립하는 것을 전제로 하여 다양한 양성체제를 경쟁적으로 발전시켜 나가는 다원적 양성체제를 개혁의 방향으로 설정할 수 있다. 다만 이 같은 다원적 체제를 인정할 경우, 질 관리 체제를 동시에 마련할 필요가 있다. 예컨대, 출신 교사양성기관의 유형을 명기하는 자격증 제도, 양성대학의 표준교육과정 운영 규정 마련, 양성기관 단위로 자격심사 위원회 설치, 양성기관의 공신력 제고를 위한 교원양성기관의 평가인정제도 도입 등이 그것이다. ▣

정영수/서울대학교 지학교육과를 졸업하고, 서울대학교 대학원 교육학과에서 교육행정학을 전공, 교육학 석·박사 학위를 받았다. 한국행동과학연구소 조직개발 연구부·한국교육개발원 정책발전연구부 연구원, 동아대학교 조교수를 거쳐 현재는 충북대학교 교육학과 교수로 재직중이며 한국대학교육협의회 정보자료부장을 겸임하고 있다. 주요 논문으로 "교육정책 평가의 논리와 실제적 방법론", "전문성 신장을 위한 교원정책" 외 다수가 있다.