

## 교원교육의 현실과 교육학의 과제 - 사범대학을 중심으로 -

김병찬 (경희대)

### I. 서론

교원교육 과정에서 교육학의 역할과 의미는 무엇인가? 이에 대한 논의는 참으로 오래전부터 이루어져 왔고(강환국, 1995), 많은 논쟁들이 있어왔지만(김병찬, 2008; 윤정일, 2002; 정범모, 1997), 현재까지도 여전히 쟁점으로 남아 있는 문제라 할 수 있다. ‘교육학’은 교육 현상을 다루는 종합학문이라고 할 수 있고(정범모, 1997), 교원교육은 교사를 양성하고 훈련시키는 교육학의 응용 및 실천 영역의 한 분야이다(강환국, 1995). 즉 교육학은 교원교육 분야의 이론적 토대요, 기반이라고 할 수 있다.

따라서 교원교육이 제대로 이루어지고 정립되기 위해서는 견고한 교육학 기반이 구축되어야 한다. 교원교육이 잘 되면 좋은 교육학 기반을 갖추었다고 할 수 있고, 교원교육이 잘 못되면 부실한 교육학 기반을 갖추었다 이야기해도 큰 무리는 없을 것이다. 물론 교원교육 분야와 교육학 분야가 동일한 것은 아니다. 다만 교원교육과 교육학 분야 사이에는 모종의 긴밀한 관계가 형성되어 있으며, 지속적으로 그 관계를 변화시켜 오고 있다고 할 수 있다.

그렇다면, 교원교육과 교육학은 어떤 관계일까? 이는 상당히 중요한 질문임에도 불구하고 그동안 한국에서 둘 사이의 관계에 관한 연구나 논의는 의외로 거의 없는 실정이다(한재영, 2012). 이러한 배경에는 그동안 한국에서의 교원교육은 단순

히 교육학의 하위 영역 중 하나로 인식되어왔고, 교원교육 과정에서 교육학을 가르치는 것으로 교육학의 임무를 다 했다는 인식이 강하게 자리 잡고 있기 때문인 것으로 보인다(윤정일, 2002; 정상학 외, 2016)

이러한 인식은 오랫동안 구축되어온 현상일 수 있으며, 사실 완전히 틀린 인식이라고 할 수도 없다. 이러한 인식이 교원교육도 잘 되고 교육학도 잘 되는 상황에서는 별 문제가 없을 것이다. 하지만 둘 다 잘 안 되는 상황에서는 심각한 문제일 수 있다. 또한, 이러한 문제점들은 둘 사이의 관계 정립이 잘 안 되어 있거나 잘못되어 있기 때문에 발생하는 것일 수 있다. 그렇다면, 과연 한국에서 교원교육과 교육학은 모두 잘 되고 있을까? 잘 된다는 기준이 모호하고 성공과 실패에 대한 관점이 다르기 때문에 단정적으로 평가하기는 어려운 문제이다. 하지만 기존 한국의 교원교육과 교육학에 대한 평가들을 살펴보면, 긍정적 평가도 상당 수 있지만(이윤식 외, 2007), 대체적으로 평가는 부정적인 편이다(강환국, 1995; 정영수, 2002; 정제영 외, 2014). 교원교육과 교육학에 대해 부정적인 평가가 많다는 것은 결국 둘 사이 관계에 문제가 있다는 것을 의미하며, 분석 및 재검토가 필요함을 시사해 준다.

이러한 문제의식을 바탕으로, 본 고에서는 우리나라 교원교육의 현실을 파악하고, 이를 토대로 교육학과의 관계 정립, 즉 교원교육을 위한 교육학의 과제에 대해 논의하고자 한다.

국내 교원양성교육은 초등교원양성교육과 중등교원양성교육으로 나누어지는데, 초등교원양성교육은 교육대학을 중심으로 이루어지고 있고 중등교원양성교육은 사범대학, 교직과정, 교육대학원 등을 통해 이루어지고 있다. 이처럼 우리나라의 교원교육은 매우 다양한 차원에서 이루어지고 있으며, 다양한 기관에서 역할을 구분하여 담당하고 있다. 따라서 교원교육의 현실을 살펴보기 위해서는 다양한 차원과 기관에서 이루어지는 모든 형태의 교원교육을 살펴보아야 할 것이다. 하지만 국내 초등교육과 중등교육이 명확하게 분리되어 있고, 초등교원과 중등교원을 양성하는 기관과 양성교육과정 또한, 구분된 상태에서 운영되고 있기 때문에, 초등교원교육과 중등교원교육은 별도의 논의가 이루어질 필요가 있다. 본 연구는 이 중에서 중등교원교육에 초점을 맞추었으며, 특히 중등교원양성의 대표적 기관이라 할 수 있

는 사범대학을 중심으로 교원양성교육의 실체를 살펴보고자 한다.

사범대학 외에도, 교직과정이나 교육대학원을 통해서도 중등교원양성 교육이 이루어지고 있지만, 이들 기관의 교육과정이나 운영 등의 측면을 살펴보면, 사범대학과 큰 차이가 없으며(김병찬, 2008), 현재 교원임용제도나 인원 측면에서도 사범대학이 중심이 되고 있는 상황이기 때문에(유경훈 외, 2011), 사범대학에 초점을 맞추어 중등교원교육의 현실을 살펴보는 것이 큰 무리는 아니라고 판단하였다. 이러한 맥락에서 본 연구는 사범대학을 중심으로 우리나라 교원교육의 현실을 살펴보고, 그 특징과 문제점에 대해 논의한 다음, 이를 바탕으로 교원교육을 위한 교육학의 과제를 살펴보고자 한다.

## II. 교원교육 현실에 대한 연구들

교원교육의 현실에 대한 연구는 다양한 양성과정과 다양한 기관을 대상으로 해서 매우 광범위하게 이루어지고 있다(정미경 외, 2014). 본 고에서는 사범대학을 중심으로 교원교육의 현실을 보고자 하기 때문에 사범대학에 관한 연구들을 살펴보는 데 초점을 맞추었다. 국내에서 사범대학에 관한 연구는 크게 사범대학 교육과정의 특징을 분석하는 연구, 사범대학 구성원들의 특징을 분석하는 연구, 사범대학 교육환경의 특징을 분석하는 연구 등 셋으로 구분 될 수 있다.

첫째, 사범대학 교육과정의 특징이나 문제점을 분석한 연구들이다. 먼저 김혜숙(2003)은 교원의 전문성과 질의 개념 및 개선전략을 탐색하는 연구를 수행하였는데, 교원의 전문성 향상을 위해서는 사범대학 교육이 개선되어야 할 필요가 있으며, 학교교육현장과 사범대학 교사양성과정과의 괴리가 사범대학 교육의 핵심적인 문제임을 지적하였다. 또한, 박재승(2005)은 사범대학의 인문 사회 교과 분야 교육과정의 특징을 분석하였는데, 그는 이 연구에서 우리나라 사범대학 인문 사회 교과 분야 교육과정은 종합적으로 전문성 함양을 위해서는 미흡한 구조이고, 전공 교육과정이 부실하며, 가치 판단 능력 함양이 부족하고, 미래 사회에 대한 대처가 미흡하며, 양성기관과 교육현장의 연계가 부족하다는 점 등을 지적하였다.

한편, 손충기(2004)는 사범대학 교육과정 편성 및 운영 방법 개발을 위한 교사의 요구를 분석하였는데, 교직과정, 교과교육학과과정, 교과내용학 과정 등 전 영역에서 사범대학 교육과정은 교직수행에 유용성, 도움을 주는 정도가 낮다는 결과를 밝혀주었다. 그리고 사범대학 교육과정의 문제점으로 ‘교육현장 중심보다 대학 교수 중심의 교육과정 편성’, ‘대학교수들의 교육현장 이해부족’, ‘구태의연한 교과목 편성’, ‘교과별 교과교육학 교육의 미흡’, ‘이론중심 교육과정의 편성과 운영’, ‘양성기관과 현장과의 연계미흡’, ‘교직원 및 교직원리 함양 미흡’ 등을 지적하였다.

둘째, 사범대학 구성원들의 특성에 관한 연구들인데, 주로 사범대학의 학생과 교수에 관한 연구가 수행되었다. 먼저 사범대학 학생에 관한 대표적 연구로는 김병찬(2003b)의 연구가 있다. 그는 사범대학 학생들의 진학 동기와 적응과정에 관한 연구를 수행하였는데, 사범대학 학생들은 ‘교사가 되기 위하여’, ‘점수에 맞추어’, ‘부모나 교사의 권유’ 등의 이유로 사범대학에 진학하고 있었으며, 사범대학을 다니면서, 교직동기를 가지고 들어온 학생들의 교직 동기는 약해지고, 반대로 교직동기가 약한 상태로 입학한 학생들의 교직동기는 강해지는 교차현상도 나타나고 있었다. 또한, 한재영(2012)은 예비교사가 사범대학을 다니면서 무엇을 경험하고, 어떠한 변화를 겪는지에 초점을 맞추어 내러티브 연구를 수행하였는데, 이를 통해 사범대학 학생들은 고등학생에서 대학생으로 변화를 겪는 동시에, 대학생에서 교생을 거쳐 교사로 변화되는 ‘정체성 형성’과정을 경험하고 있다고 하였다. 이러한 과정 속에서 사범대학은 학생들에게 교직에의 동기화, 반성의 기회를 제공하고, ‘어떤’ 교사가 되는지에 대해 스스로 생각해볼 수 있는 기회를 반드시 부여해야 할 필요가 있다 제안하였다.

또한, 사범대학 교수에 관한 연구들은 사범대학 교수들이 일반 학문적 배경이 강하고, 상대적으로 교육학이나 교과교육학 배경이 약하며, 중등교육 현실에 대한 이해나 관심이 부족한 것으로 나타나고 있다(강환국, 1998; 김병찬, 2003; 윤종건, 1998). 같은 맥락에서 박상완(2000)은 그의 연구를 통해 사범대학 교수들은 전반적으로 교사양성보다는 순수학문 연구에 더 많은 관심을 기울이는 것을 밝혀주었다.

셋째, 사범대학의 교육환경과 그 특징에 관한 연구들이다. 김이경 외(2004), 이

윤식(1994), 차윤경(1991) 등의 연구에 의하면, 국내 사범대학들은 사범대학의 강의실, 실습실 등 시설 환경이 대체적으로 열악한 상황이며, 기자재를 포함한 물리적 환경이 제대로 구비되어 있지 않은 것으로 나타났다. 특히 인적 환경 측면에서 사범대학 교수의 총 정원 및 교과교육학 교수가 부족하다는 문제를 안고 있는 것으로 나타났다(김병찬, 2008; 신현석, 2009).

이처럼 사범대학 및 교원양성교육과 관련된 선행연구들의 결과를 봤을 때, 먼저 사범대학 교육과정은 이론중심적인 성향이 강하고, 학교현장과의 연계가 미흡하며, 교육과정 내에서의 체계성과 연계성이 약하고, 교육과정의 내용 전문성이 부족하며, 교직의식이나 교육관 등 정의적 측면함양을 위한 과정이 미흡하다는 특징이 있음을 알 수 있다.

또한, 사범대학 구성원들에 관한 연구를 보면, 현 사범대는 ‘어떤’ 교사가 되는 가보다는 ‘어떻게’ 교사가 되는가에 초점이 맞추어져 있어서 학생들 스스로 교사의 정의적 측면에 대해서 큰 고민을 하지 못하는 상태로 정체성을 형성해가고 있었다. 또한, 사범대학의 교수들은 중등교육 현실에 대한 이해나 관심이 부족하고, 순수학문 쪽에 보다 높은 관심을 가지고 있는 것으로 나타났다. 이러한 사범대 구성원들의 특징은 결국 ‘지식과 이론 중심 교육 패러다임’, ‘연계성이 부족한 교육구조’, ‘실제 현장과의 괴리’ 등으로 연결되고 있는 것으로 나타났다.

끝으로 사범대학의 교육환경에 관한 연구들을 통해서 사범대의 교육환경이 상당히 열악한 상황임을 확인할 수 있었고, 특히나 국내 교과교육학 담당 교수는 그동안의 많은 충원 노력에도 불구하고, 그 확보는 매우 미흡한 실정이며(정영수, 2002), 우리나라 사범대학 교과교육과의 실질적 주체는 교과내용학 교수들로 구성되어 있다는 특징이 도출되고 있다(김병찬, 2013).

이처럼 현 사범대학에 관한 연구는 교육과정 측면, 구성원 측면, 교육환경 등 각 영역의 특징과 문제점을 밝히는 연구가 충실히 이루어지고 있다. 그러나 시대적 흐름이나 교육 패러다임의 변화에 따른 사범대학의 개념구조와 역할, 사범대학의 교육적 의미와 교육철학, 학술적 의미와 이론 등 기반 연구는 상당히 부족한 편이다. 아울러 교원교육의 핵심적인 기반이라고 할 수 있는 교육학의 역할과 기능, 교원교육과 교육학의 관계 등에 관한 연구는 거의 이루어지지 않고 있다. 즉 교원교

육과 교육학의 관계가 제대로 정립되지 않은 상황에서 마치 ‘불완전한 동거’를 하고 있으며, 이로 인해 교원교육에서 교육학이 의미와 자리를 잡지 못한 상황이 반복적으로 지속되고 있는 상황이라고 할 수 있다.

### Ⅲ. 교원교육의 현실

본 장에서는 교원교육의 현실에 대해 사범대학을 중심으로 살펴보고자 한다. 교원교육의 현실은 다양한 차원에서 분석이 될 수 있는데, 본 고에서는 구조적인 측면과 구성원의(특히 학생) 경험 측면을 중심으로 교원교육의 현실을 살펴보고자 하였다. 어느 기관을 막론하고 기관의 구조는 활동이나 운영의 기본 틀로서 가장 핵심적인 토대이자 현실을 파악할 수 있는 중요한 요소라고 할 수 있고, 구성원들의 경험은 현상적 실체로서 현실을 가장 잘 대변한다고 할 수 있다.

이러한 맥락에서 본 연구는 국내 주요지역에 위치한 5개 사범대학<sup>1)</sup>의 구조를 비교 분석해보고자 하였다. 이와 함께 사범대학의 핵심적 구성원이라고 할 수 있는 학생들의 사범대학 경험을 중심으로 교원교육의 현실을 파악해보고자 하였다.

#### 1. 사범대학의 구조

교사양성체제는 일반적으로 개방형과 폐쇄형, 절충형 등의 형태가 있으나, 거의 모든 국가에서는 전문교사양성기관인 사범대학 체제를 갖추고, 사범대학을 통해 전문적 소양과 능력을 갖춘 교사를 양성하는데 주력하고 있다(김병찬, 2003). 우리나라의 경우에도 1946년 서울대학교 사범대학이 창설된 이래, 여러 국 사립 사범대학이 설치되어 중등교사양성의 중추적 역할을 담당하고 있다.

본 절에서는 수도권, 강원권, 충청권, 영남권, 호남권에 각각 위치한 5개 사범대학을 선정하여, 5개 사범대학 모두 설치, 운영하고 있는 2개 학과(국어교육과, 수학교육과)를 대상으로, 사범대학의 구조적 측면을 분석해보고자 하였다.

1) 분석을 위하여 수도권, 강원권, 충청권, 영남권, 호남권에서 각각 1개씩 사범대학을 선정하였다.

**가. 졸업요건**

국내에서 교원이 되기 위해서는 교원양성교육 기관에서 운영하는 교육과정에 참여하여 각 기관에서 요구하는 요건을 달성해야 한다. 사범대학에서도 대학에 입학한 예비교사들에게 여러 졸업요건을 제시하고 있으며, 이러한 졸업요건 속에는 반드시 이수해야 하는 교과목들과 그에 따른 학점을 제시하고 있다. 이에 따라 본 절에서는 5개의 국내 주요 사범대학에서 졸업요건 중 최소이수학점을 어떻게 편성하여 운영하고 있는지를 비교분석해보고자 하였다. 주요 사범대학 5곳의 국어교육과와 수학교육과의 졸업요건 중 최소이수학점과 포함 영역을 정리하면, 다음의 <표 1>과 같이 나타낼 수 있다.

<표 1> 졸업요건 이수학점

구분	학과	교양 영역	교직 필수	전공영역				일반선택 (기타)	졸업최소 이수학점
				필수	선택	심화	최소 이수 학점		
A사범대	국어교육	36	22	27	21	12	60	11	130
	수학교육	37	22	24	21	15	60	11	130
B사범대	국어교육	23	22	18	33	33	84	11	140
	수학교육	23	22	15	36	33	84	11	140
C사범대	국어교육	33	22	35	27	12	74	21	150
	수학교육	27	22	35	24	24	83	18	150
D사범대	국어교육	27	22	36	17	21	74	12	135
	수학교육	27	22	33	20	24	74	15	141
E사범대	국어교육	27	22	23	27	21	93	30	150
	수학교육	27	22	23	27	21	93	30	150

\* 자료출처: 각 대학 홈페이지 및 학사자료 참조

각 사범대학을 졸업하여 교원이 되기 위해서는 적어도 위 표에 정리된 수치만큼의 학점을 각 영역별로 반드시 이수해야 가능하다. 위 표의 내용을 하나씩 살펴보자면, 일단, E대를 제외한 4개 대학들은 같은 사범대학이라고 하여도, 학과에 따라 요구하는 학점에 차이가 있음을 확인 할 수 있다. 다음으로, 5개 사범대학의

졸업을 하기 위해 반드시 이수해야 하는 최소졸업 이수학점을 비교해보면, 졸업하기 위하여 가장 많은 학점을 이수해야 하는 곳은 C사범대와 B사범대로서, 150학점을 이수해야 한다. 반대로 졸업을 위해서 가장 적은 최소이수학점을 요구하는 곳은 A사범대인 것으로 나타났다.

각 영역별로 좀 더 자세히 살펴보면, 교양영역에서 가장 많은 최소학점을 요구하는 곳은 36-37학점의 A사범대이며, 가장 낮은 점수를 요하는 곳은 23점으로 B사범대학이다. 교직필수 영역에서의 졸업이수학점은 모든 사범대학이 동일한 것으로 나타났다. 또한, 전공영역에서 가장 많은 최소 졸업이수학점을 요구하는 곳은 E사범대이며, 가장 적은 최소졸업이수학점을 요구하는 곳은 A사범대이다. 즉 A사범대학은 교양영역에 있어서 5개 대학 중 가장 많은 학점을 요구하지만, 전공영역에서의 졸업학점은 타 대학에 비해 적은 것을 알 수 있다. 이에 비추어 볼 때, A대 사범대학은 타 사범대학들에 비해 교양영역을 강조하고 있음을 확인할 수 있다.

결과적으로 국내 주요 사범대학의 졸업요건 중에서 반드시 수강해야 하는 최소 학점기준은 각 사범대학 별로 상당한 차이가 있었다. 또한, 대부분의 사범대학들은 각 전공학과 별로도 졸업을 위한 최소이수 학점은 차이를 두고 편성되어 있음을 알 수 있다. 즉 국내 사범대학들은 각 대학의 상황이나 특성, 각 전공학과의 특성에 맞게 졸업요건을 재구성하여 운영하고 있는 것으로 나타났다.

#### 나. 교육목표 및 졸업 후 진로

현재 국내 사범대학에서 어떠한 교육에 목표를 두고 있는지, 그리고 사범대학을 졸업한 뒤에는 어떠한 진로를 선택할 수 있는지에 대해 알아보고자 하였다. 먼저 주요 사범대학 5곳의 국어교육과와 수학교육과에서 제시하고 있는 교육목표를 간략히 정리하면, 다음의 <표 2>와 같이 나타낼 수 있다.



〈표 2〉 교육목표

구분	국어교육과	수학교육과
A사범대	<ul style="list-style-type: none"> <li>-국어활동 이론의 기반이 되는 내용들을 다룸</li> <li>-다양한 한국어활동의 양상과 이론에 관심을 가지고 이를 탐구함</li> <li>-한국어교육의 연구와 실천에 대한 사명감을 지님</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-중등학교의 수학교사 및 영재, 창의적인 수학교육 전문가 양성, 수학교육 질적향상에 이바지할 연구인력 배출</li> <li>-대수학, 해석학, 기하학, 위상수학, 통계, 응용수학 등 수학 전반에 관한 내용학습</li> </ul>
B사범대	<ul style="list-style-type: none"> <li>-기초 전공 지식 교육의 심화</li> <li>-시대를 선도하는 교육인재 양성</li> <li>-지덕체 합일의 창조적지성인 육성</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-우수 수학교사 및 교육전문인력 양성</li> <li>-수학교육학 및 수학을 창의적으로 연구할 연구 인력 배출</li> </ul>
C사범대	<ul style="list-style-type: none"> <li>-언어활동과 문법, 문학에 대한 기초 기본적 지식체득, 활용 가능한 교사 양성</li> <li>-국어사용원리와 작용양상, 비판적이해력, 창의적표현력, 태도 함양 교사 양성</li> <li>-바람직한 국어문화창조 위한 교사양성</li> <li>-멀티미디어 활용능력 함양 교사 양성</li> <li>-심화 보충형 수준별 수업을 잘 활용할 줄 아는 교사 양성</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-중등학교의 우수한 수학교사 양성 및 국내 수학교육의 질적 향상을 도모</li> <li>-21세기 정보화시대를 선도할 교사양성</li> <li>-수학교사로서의 기초소양과 수학 전 분야에 관한 수준 높은 전공교육</li> <li>-전산관련 과목이수를 통한 전문기기 수업활용능력 함양</li> </ul>
D사범대	<ul style="list-style-type: none"> <li>-국어교과에 대한 전문지식을 갖추</li> <li>-국어교과의 교수학습내용과 효과적인 교수학습방법을 익혀 적용할 수 있음</li> <li>-국어교육학의 연구흐름을 파악하게 함</li> <li>-교육현장에 대한 지속적 관심과 이해를 갖게함</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-자연현상, 사회현상에 내재된 본질을 파악할 수 있는 논리적 분석력, 판단력 함양한 수학교사 양성</li> <li>-사회 각 분야에 기여할 수 있는 지도적 품성 및 능력을 갖춘 인재 양성</li> <li>-민주시민 양성을 위한 수학교사 양성</li> <li>-순수수학의 전문적 지식과 사실 학습</li> </ul>
E사범대	<ul style="list-style-type: none"> <li>-국어교과교육, 문학, 문법의 전공이론을 체계적으로 학습</li> <li>-현장교육의 실천적지식체득을 위한 이론과 실재가 조화를 이룬 교과과정 운영</li> <li>-21세기 사회에서의 국어교육을 선도할 교사양성</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-수학교육계의 중추적 역할을 담당하는 우수한 수학교사 양성</li> <li>-수학교육에 관한 제반이론을 포함하여 현대수학의 중요하고 기본적 이론이수</li> <li>-전공지식, 다양한 교수학습방법을 익힌 유능한 교사 배출</li> </ul>

\* 자료출처: 각 대학 홈페이지 및 학사자료 참조

위 내용들을 살펴보면, 공통적으로 교원양성 외에도 전공에 대한 전문지식 및 심화과정, 순수학문에 대한 지식함양 등을 교육목표에 포함하고 있음을 알 수 있다. 또한, C사범대의 수학교육학과나 E사범대 국어교육학과의 경우에는 21세기 사회에서의 교사역량을 강조하는 경향도 나타났다.

무엇보다도, 분석된 모든 사범대에서 ‘전공학문의 심화과정’을 중요한 교육목표 중 하나로 제시하고 있는데, 이를 통해, 사범대학임에도, 전공의 순수학문적 측면을 강조하고 있음을 알 수 있다. 한편, 예외적으로 C사범대의 국어교육학과와 수학교육학과에서는 전문기기 등의 멀티미디어 활용능력의 함양을 주요 교육목표로 내세우고 있는 것으로 나타났다.

다음으로 각 사범대학에서 제시하는 사범대학 학생들의 졸업 후 진로를 정리하면 다음의 <표 3>과 같이 나타낼 수 있다.

<표 3> 졸업 후 진로고

구분	국어교육과	수학교육과
A사범대	-중고등학교의 국어교사 -한국어교육 분야의 연구자나 교수 -연구기관, 교육행정기관 및 언론사	-대학교와 중등학교의 교직 -수학 및 수학교육학 연구자나 교수 -관련 기업체 진출
B사범대	-국 공립 사립 중등학교 교사 -교수, 연구원 -교육행정직 -출판업, 기자, 작가	-중등학교의 수학교사 -대학원 진학 -대학교수 -학원강사 -수학, 통계, 전산관련 계통
C사범대	-중등학교 국어교사 -대학원 진학 및 대학교수 -교육행정가 및 교육전문가	-수학교사 -대학교수 -교육연구직 -교육관리직 -대학원 -전산, 금융, 보험
D사범대	-중등학교 국어교사 -교육행정가 -중등학교 경영책임자 -언론인 -대학, 연구기관 근무 -기업진출 -시인, 작가, 극작가, 연예인, 예술가 -기업 진출	-중등학교 수학교사 -대학교수 -대학원 진학, 연구자 -보험회계 분야 -기업체나 연구소의 응용해석 분야 -기업체나 연구소의 시스템분석 분야 -컴퓨터 수학분야 -통계학 분야

구분	국어교육과	수학교육과
E사범대	-전국 국 공 사립 중등학교 국어교사 -교육행정가 및 교육전문가 -연구원 -대학교수 -외국인을 위한 한국어교사 -방송 및 언론인 -공무원 및 법조인 -기업인 -문화계 및 작가	-전국 중등학교 수학교사 -전문연구직 -대학교수

\* 자료출처: 각 대학 홈페이지 및 학사자료 참조

위 <표 3>과 같이 국내 사범대학들에서는 학생들이 대학을 졸업한 뒤에 선택할 수 있는 진로에 대하여, 주 목적인 교사 외에도 다양한 진로를 함께 제시하고 있었다. 각 학과에서 제시하고 있는 교사 외의 진로로는 국어교육과는 연구자, 교수, 교육행정가, 언론인, 연예인, 예술가, 시인, 작가, 공무원, 기업인, 출판업자 등을 제시하고 있었다. 또한, 수학교육과에서는 대학교수, 연구자, 기업체 직원, 학원강사, 대학원생, 전산, 금융, 보험업자, 시스템 분석가, 컴퓨터 수학자, 통계학 분야 직종 등을 제시하고 있었다.

결과적으로 비교분석이 진행된 5개 사범대학 국어교육과와 수학교육과 중에서 졸업후 진로로 ‘교원양성’만을 제시하는 곳은 한 곳도 없었다. 즉 현재 사범대학에서는 교원양성 뿐만 아니라, 다양한 진로를 함께 제시하고 있다는 특징이 있다.

#### 다. 학과교수 인원구성 및 전공분야

학과교수의 구성이 어떠한 전문가들로 구성이 되어있는지를 확인하면, 해당 학과가 어떠한 영역, 어떠한 과목에 보다 중점적인 교육을 수행하는지 유추할 수 있다. 분석을 진행한 주요 사범대학 5곳의 국어교육과와 수학교육과의 학과교수 인원구성 및 전공분야를 정리하자면, 다음의 <표 4>와 같이 나타낼 수 있다.

〈표 4〉 교수전공분야 비교

구분	국어교육과 학과교수			수학교육과 학과교수		
	학과교수 총인원	주 전공분야		학과교수 총인원	주 전공분야	
		교과내용	교과교육		교과내용	교과교육
A사범대	8명	6명	2명	7명	6명	1명
B사범대	6명	4명	2명	6명	5명	1명
C사범대	8명	7명	1명	7명	6명	1명
D사범대	9명	7명	2명	8명	6명	2명
E사범대	7명	6명	1명	7명	6명	1명

\* 자료출처: 각 대학 홈페이지 및 학사자료 참조

각 사범대학의 국어교육과와 수학교육과 교수들은 교과내용학 교수들을 중심으로 구성되어 있다는 특징이 있다. 국내 주요 사범대학들의 학과교수 총인원은 6-9명의 정원으로 이루어져 있었는데, 이 중에서 교과교육학 교수들은 많은 곳은 2명, 적은 곳은 1명으로 배치되어 있었다. 즉 국내 사범대학의 학과교수들은 대부분 교과내용학 교수들로 구성되어 있는 것으로 나타났다.

#### 라. 교육과정(전공과목 이수 표준)

본 절에서는 현재 국내 사범대학에서 운영 중인 교육과정을 비교분석하고자 하였다. 즉 교육과정 편성 운영표의 비교분석을 통해 해당 대학의 학과들의 교육내용과 운영형태에 대해 단편적으로라도 파악해보고자 하는 것이다. 이에 따라 주요 사범대학 5곳의 국어교육과와 수학교육과의 전공과목 교육과정 편성표를 각각 정리하여 비교해보고자 하였다. 먼저, 각 사범대학의 국어교육과에서 전공필수 및 전공선택으로 현재 운영 중인 교과목들을 정리하자면, 다음의 <표 5>와 같이 나타낼 수 있다.

<표 5> 국어교육과 전공 교육과정 비교

구분	국어교육과
A사범대	(필수) 국어교육학개론, 국어학교육론, 문학교육원론, 국어문법교육론, 한국현대문학사교육론, 한국고전문학사교육론, 국어교수학습론
	(선택) 한국문학교육론, 한국한문교육론, 한국언어규범론, 한국현대시교육론, 작문교육론, 국어사교재강독, 한국현대산문교육론, 한국어교육론, 국어교육연습, 국어의미화용교육론, 한국구비문학교육론, 연극교육론, 국어교육세미나, 화법교육론, 국어문화교육론, 국어사교육론, 한국고시가교육론, 국어사교와 논술교육론, 독서교육론, 한국고전산문교육론, 문학감상론연습, 국어음운교육론
B사범대	(필수) 국어학개설, 한국문학사, 국어교육론, 한국문학사2, 국어교재연구 및 지도법, 국어과논술교육
	(선택) 국문학개설, 문화현장조사방법론 및 실습, 문학교육론, 국어음운교육론, 수필교육론, 고전소설교육론, 국어어휘교육론, 의사소통교육론, 한국문화의 이해, 언어교육강독, 국어정서법, 고전산문교육론, 현대시교재강독, 작문교육론, B지역문화의이해, 국어문법론, 고전시가교육론, 한국문학배경론, 현대시교육론, 현대소설교육론, 문학감상론, 국어사, 국어문제연구, 고전시가강독, 고전산문강독, 희곡교육론, 현대소설강독, 독서교육론, 국어교육논문강독, 국어사교재강독, 구비문학교육론, 한국현대작가론, 고전작가론, 매체및현대국어문화자료강독, 화법교육론, 고전문법교육론, 국어학사, <b>꿈-설계상담</b>
C사범대	(필수) 국문학개론, 국어학개론, 현대시론 및 시교육론, 국어과교육론, 고전문학사교육론, 국어사, 의사소통교육론, 국어과 교재연구 및 지도법
	(선택) 국어과논리 및 논술, 구비문학교육론, 한문강독, 국어음운지도론, 현대소설교육론, 문학연구방법교육론, 현대문학사교육론, 현대희곡교육론, 중세국어문법교육론, 고전시가교육론1, 국어교수법특강, 고전시가교육론2, 고소설교육론, 국어문법교육론, 현대작가론및교육, 국어학자료교육, 국어학특강, 문예사조교육론, 국어의미지도, 현대비평교육, 고전산문강독, 국어방언교육, 국어학사교육, 현대문학특강, 고전문학교재연구
D사범대	(필수) 국어교재 및 지도법, 국어의 이해, 국문학원전이해, 현대문학입문, 국어문법론, 문학교육론, 국문학개론, 의사소통교육론, 국문학사, 국어교육론, 국어사, 현대문학사
	(선택) 고전소설론, 구비문학론, 국어음운교육, 문학연구방법론, 조선조시가론, 국어어휘교육, 국어학자료독해, 현대시론, 현대문학텍스트읽기, 향가여요론, 한국어문화교육, 옛말의이해, 현대소설론, 교육연극론, 독서교육론, 고전소설작품론, 지역문학론, 문법교육론, 현대희곡론, 수사학의이해, 논술과 작문교육론, 고전문학교육론, 국어문법교육연습, 현대문학특강, 화법론, 한국문학사상, 국어표기론, 문학교육연습

구분	국어교육과
E사범대	(필수) 국어교재연구및지도법, 국어교육론, 소설교육론, 시교육론, 국어논리및 논술교육, 국어문법론, 국어와생활, 국문학사
	(선택) 매체언어교육론, 문학교육론, 이해교육론, 수필교육론, 표현교육론, 한 국고소설교육론, 구비시가교육론, 시조가사교육론, 문학교육연습, 문법교육론, 구비서사교육론, 희곡교육론, 문법교육연습, 향사여요교육론, 국어학개론, 국 어음운론, 국문학개론, 중세국어강독, 국어의미론, 한국한문학의이해, 방언론, 문예창작론, 국어사, 문학비평론, 화법교육론, 비교문학, 문학작품선독, 문자 학, 한국작가론

\* 자료출처: 각 대학 홈페이지 및 학사자료 참조

위 <표 5>의 내용을 살펴보면, 국어교육과에서 전공필수 및 전공선택으로 운영 중인 과목들은 대부분 전공학문분야에서 다루는 것들이 대부분이다. 특히나 전공 필수 영역을 보면, 사범대학들은 6-9개의 전공필수과목을 운영 중인데, 이러한 필수과목은 교과교육과 관련된 과목보다는 교과내용과 관련된 과목들이 대부분인 것을 알 수 있다. 학교마다 약간의 차이는 있지만, 대부분의 사범대 국어교육과에서는 교과교육론과 관련된 과목으로 ‘국어교재연구및지도법’, ‘국어교육론’, ‘국어논리및논술교육’의 3개 과목을 공통적으로 운영 중인 것으로 나타났다.

한편, 위 교육과정만을 살펴보았을 때, 지역적 특성을 살린 교육과정을 전공필수나 전공선택 교과로 운영하는 사범대학은 찾아보기 어렵다. 그런데 예외적으로 B사범대의 경우, ‘B지역문화의이해’과목을 전공선택 교과로 선정-운영 중인 것으로 나타났다.

다음으로 5개 사범대학에서 운영 중인 수학교육과 전공 교육과정을 정리하자면, 다음의 <표 6>과 같이 나타낼 수 있다.

<표 6> 수학교육과 전공 교육과정 비교

구분	수학교육과
A사범대	(필수) 해석개론1, 선형대수학1, 현대대수학1, 수학교육론, 위상수학1, 수학교육 론, 수리논리와논술, 수학교재연구및지도법,
	(선택) 수학교육과 교육공학, 해석개론2, 기하학, 이산수학, 미분방정식개론, 선 형대수학2, 정수론, 확률론, 현대대수학2, 다변수함수론, 미분기하학개론, 복소 변수함수론, 수리통계, 위상수학2, 해석학, 수학과와수학교육, 수치해석

구분	수학교육과
B사범대	(필수) 선형대수학, 미분방정식론, 복소함수론1, 수학교재연구및지도법, 수학과논리논술
	(선택) 미분적분학1, 수학기초론, 미분적분학2, 해석학1, 수학과 과학, 수학교육과정론, 이산수학과 그래프론, 미분방정식론, 수학과 교육공학, 해석학2, 미분기하학1, 수학사 및 수학철학, 다변수해석학1, 대수학1, 위상공간론1, 수학교육론1, 미분기하학2, 위상공간론2, 대수학2, 다변수해석학2, 확률과 통계, 복소함수론2, 기하교육 특강, 대수교육 특강, 수학교육평가론, 위상교육특강, 해석교육특강, 수학교육특강, 컴퓨터와 수학교육, 조합론, 꿈-설계 상담
C사범대	(필수) 수학과 논리 및 논술, 해석학, 수학과교육론, 수학과 교재연구 및 지도법, 대수학과 학교수학1, 미분기하학1, 복소수해석학1, 일반위상수학1, 확률과통계1
	(선택) 조합 및 그래프 이론, 기초해석학과 학교수학, 선형대수와 학교수학1, 교사를 위한 기하학1, 집합론, 수론과 학교수학, 미분방정식, 해석학2, 수학교육공학, 선형대수와 학교수학2, 교사를 위한 기하학2, 다변수함수론, 수학교수법특강, 대수학과 학교수학2, 미분기하학2, 복소수해석학2, 일반위상수학2, 수학교육론특강, 실해석과 학교수학, 확률과 통계2, 수학사, 교사를 위한 대수학, 대수학과 교육, 해석학과 교육, 기하학과 교육, 위상수학과 교육
D사범대	(필수) 미분적분학, 이산수학, 기초수리논리및집합론, 미분적분학, 해석학및지도, 수학교육론, 기하학일반및지도, 확률과통계및지도, 현대대수학, 위상수학개론, 실험수론
	(선택) 전산수학교육, 미분방정식입문, 선형대수학및지도, 해석학및지도, 선형대수학및지도, 정수론입문, 미분기하학입문, 거리공간론, 응용복소해석학, 수학교육연구, 현대대수학, 응용복소해석학, 수학적문제해결, 수학교육과정, 수학교육특론, 중등기하학교수법, 대수학특론, 수학사, 수학교재및연구법, 위상수학특론, 대수학특론, 다변수함수론, 통계교육특론, 수학논리및논술
E사범대	(필수) 수학교재연구및지도법, 수학논리및논술교육, 수리통계학, 수학교육론, 고등미적분학1및실습, 위상수학1및실습, 복소해석학1및실습, 현대대수1및실습
	(선택) 수학교육의기초, 컴퓨터와수학교육, 수학교육심리, 기하학과교육, 대수학과교육, 해석학과교육, 수학학습평가, 수준별수학학습지도, 집합론및실습, 선형대수학1및실습, 이산수학1및실습, 이산수학2, 기하학개론, 선형대수2, 정수론, 미분방정식및실습, 고등미적분학2,교사를위한동역학계, 컴퓨터수학, 현대대수2, 미분기하1, 수치해석, 위상수학2, 현대대수특강, 복소해석학2, 미분기하2, 수학사, 실험수론, 확률론

\* 자료출처: 각 대학 홈페이지 및 학사자료 참조

위 <표 6>의 내용을 살펴보면, 수학교육과에서 전공필수 및 전공선택으로 운영

중인 과목들도 국어교육과와 마찬가지로, 전공학문분야와 관련된 과목들, 즉 교과교육론 보다는 교과내용학을 중심으로 구성되어 있다. 교과교육론과 관련된 과목들을 살펴보면, 학교마다 과목명이나 전체적 구성에서 약간의 차이는 있지만, 대부분의 사범대 수학교육과에서는 ‘수학교재연구및지도법’, ‘수학교육론’, ‘수학논리및논술교육’의 3개 과목을 공통적으로 운영 중이며, 5개 사범대 중 4개 사범대에서는 전공필수로 운영 중이다. 그런데 특이하게도 D사범대의 경우 다른 사범대와는 달리, 전공필수로 ‘수학교육론’ 과목만 운영 중이다. 즉 ‘수학교재및연구법’, ‘수학논리및논술’과 같은 교과교육과목은 전공필수가 아닌 전공선택으로 운영 중인 것을 알 수 있다.

#### 마. 사범대학 구조의 특징

사범대학들의 구조를 비교한 분석결과, 다음과 같은 몇 가지 특징을 발견할 수 있다. 첫째, 전공심화 과정, 순수학문 중심으로 전공과목들을 운영 중이다. 먼저 교육과정 비교결과를 살펴보면, 교과교육학보다는 교과내용학 중심, 학문지향적으로 전공과목이 편성되어 있음을 알 수 있다. 사범대학의 교육은 교원양성을 위한 교육과정이기 때문에, 교과교육학과 교과내용학이 어느 정도 균형을 이루어야 하지만, 한 쪽으로 편향되어 있는 모습을 확인할 수 있다. 또한, 교육목표 측면을 보면, 분석이 이루어진 모든 사범대에서 전공심화과정을 중요한 교육목표로 제시하고 있는데, 이를 통해서도 전공의 순수학문적 측면을 강조하고 있음을 알 수 있다. 또한, 국내 사범대학의 학과교수 구성에 있어서 교과교육학 교수들이 상당히 부족하고, 교과내용학 교수들이 대부분을 차지하고 있는 결과에서도 전공심화측면이 강조되고 있음을 확인할 수 있다.

둘째, 지역별로 큰 차이 없는 전공과목들을 편성-운영하고 있는 것으로 보인다. 즉 국내 주요 지역에 위치한 사범대학들을 비교분석하였지만, 지역의 특성이나 문화를 반영하거나 이에 특화된 과목을 운영하는 학교는 많지 않았다. 다만 예외적으로 B사범대의 국어교육과에서는 B지역의 문화에 대한 과목을 편성하여 운영하고 있음을 확인할 수 있다. 아울러 B사범대에서는 ‘꿈-설계상담’이라는 교원의 정의적 측면으로서의 과목도 전공선택과정으로 편성하여 운영하고 있었다.



셋째, 각 사범대학에서는 학생들이 대학을 졸업한 뒤, 교사가 되는 것 뿐 아니라, 다양한 진로를 함께 제시하고 있었다. 즉 비교분석이 진행된 5개 사범대학 국어교육과와 수학교육과의 졸업후 진로는 ‘교원양성’만을 제시하는 곳은 없었다. 교원양성은 사범대학의 설립목적이자 존재이유, 교육목표라고 할 수 있지만, 분석이 진행된 사범대학에서는 교원양성에만 초점을 맞추기보다는 학생들의 보다 다양한 진로를 함께 제시하고 있다는 특징이 있다. 시대적 변화와 흐름에 따른 사범대학의 역할, 정체성 측면에서도 변화가 있는 것으로 보이며, 이에 대한 논의가 이루어질 필요가 있을 것이다.

## 2. 사범대학에서의 경험<sup>2)</sup>

교사양성의 가장 대표적인 기관인 사범대학에서 4년 동안의 경험은 학생들에게 어떤 의미가 있을까? 김병찬(2008)은 사범대학에서 교육받은 경험의 의미를 탐구하기 위하여 초임교사들을 대상으로 면담중심의 질적 사례 연구를 실시하였다. 초임교사들은 사범대학을 막 졸업하고 교직에 들어왔기 때문에 사범대학의 경험을 비교적 생생하게 기억하고 있고 경험의 의미를 보다 잘 이야기해 줄 수 있는 대상이었다. 초임교사들의 사범대학에서의 교육경험의 의미를 교과내용학, 교과교육학, 교직과목, 교육실습, 잠재적 교육과정 등의 차원에서 분석, 정리하면 다음과 같다.

### 가. 교과내용학에 관한 경험: ‘학자 되기 위한 것 배우기’

사범대학에서 교과내용학 과정은 전공 내용, 교과 내용과 관련이 있다. 즉 교과내용학 구성에 대한 특별한 법적 규정은 없으며, 각 사범대학에서 자체적으로 구성하고 있는 상황이다. 초임교사들은 사범대학 시절에 경험한 교과내용학 과목을 마치 ‘학문지향적 과목’처럼 인식하고 있었다. 다음 사례를 통해 이를 알 수 있다.

...전체적으로 학문적 분위기가 강했던 것 같습니다. 너무 전문적이고, 깊이 들어가는 것 같아 이것을 내가 왜 배우야 하나? 교사가 되면 어떻게 써먹을 수 있을까 고민을 했었습니다.

2) 본 절은 초임교사들을 대상으로 사범대학에서의 교육 경험의 의미를 분석한 김병찬(2008)의 연구를 바탕으로 정리하였음.

이것 학자되기 위해 배우는 것 같다는 생각이 들기도 했습니다... (홍대성 교사)

또한, 교과내용학 강의를 맡은 교수들은 대부분 자신의 세부전공 과목 강의를 담당하고 있는 것으로 나타났다. 이로 인해 강좌의 본래 취지보다는 교수의 세부 전공 중심으로 강의가 진행되었으며, 강의 내용은 대체로 학문중심, 이론 중심적이어서, ‘좁고 깊게 배우는 과정’으로 이루어지고 있었다.

...교과내용학은 대체적으로 교수님들이 자신의 세부 전공분야를 깊이 있게 가르치셨습니다. 그런데 교사가 되어보니 학교에서는 넓은 내용이 필요한데, 사범대학의 전공은 깊이에 치중되어 있는 것 같았습니다. 솔직히 학교에 나와서 가르치는 것은 교직에 나온 후에 제가 별도로 배운 것이 더 많았습니다... (황지희 교사)

이처럼 사범대학의 교과내용학은 학문중심적이고, 이론중심적으로 학교에서 가르치는 것과 거리가 있는 것을 배우는 과정이었다. 물론, 교과내용학 교육과정은 전공분야에 대해 통상적으로 갖춰야 할 배경지식을 갖출 수 있는 과정이자, 교과내용의 가치판단 기준이 되기도 하는 것으로 나타났지만, 사범대학의 교과내용학 교육은 마치 ‘학자가 되기 위하여 배우는’ 과정으로 작용하고 있었다.

#### 나. 교과교육학에 관한 경험: ‘빈약한 것 배우기’

교과교육학은 전공 내용을 어떻게 가르칠 것인가에 대한 부분, 즉 교과와 교육 방법을 가르치고 배우는 과정인데, 면담사례에 의하면, 현재 사범대학을 마치고, 학교현장에서 교직을 수행하고 있는 교사들은 어떻게 가르쳐야 하는지에 대해 어려움에 부딪히는 경우가 자주 발생하기 때문에, 교과교육학 과목을 사범대학에서 배우는 과목 중에서도 가장 중요한 과목(홍대성 교사)처럼 인식하고 있었다. 그런데 사범대학에서의 교과교육학 과목은 내용도 부족하고, 시간도 부족하며, 방법론도 부족한, 마치 ‘빈약한 것을 배우는’ 과정처럼 여겨지고 있었다.

...교과교육론 시간에 대부분의 수업이 질문으로 이루어졌어요. 다 배우고 나서 결국 이 수업의 내용은 무엇인가? 그냥 질문에 대답하는 것이 수업내용인가. 이 과목은 원래 이런 과목인가 등의 생각을 하면서 들었던 기억이 납니다... (전한열 교사)

...정작 교과교육학 과목인데 방법론은 참 배울게 없었던 것 같아요. 교수님들이 특별한 방법을 쓰셨던 것도 아니고, 그냥 우리가 발표하고 토의했던 것이 전부였으니, 방법론 것으로 배운게 없죠... (김덕순 교사)

이처럼 사범대학에서의 교과교육학 과목은 현장으로 바로 연결될 수 있는 의미 있고, 중요한 과목이지만, 연구참여자들이 사범대에서 경험한 교과교육학 교육은 수업내용, 방법론 등에 있어서 모두 부족하고, 배운 것이 뚜렷하게 남아있지도 않는 제대로 배우지 못한 ‘빈약하게 배운’ 과목이었던 것으로 나타났다.

#### 다. 교직과목에 관한 경험: ‘교육학 이론 배우기’

초임교사들이 사범대학에서 경험한 교직과목은 ‘교육학 과목’이었고, ‘원론을 배우는’ 과목이었으며, ‘오래된 이론’과 ‘서양 이론’을 배우는 과정이었다. 이들은 교직과목이란 것은 교직수행에 필요한 이론과 실재를 배우는 과목이어야 한다고 인식하고 있었는데, 실제에 있어서는 단순히 교육학 이론을 배우는 과정이었다.

...교직과목은 교사에게 필요한 교육 이론과 실재를 배우는 과정이 아니라 철저히 교육학의 하위영역을 그냥 나누어서 배운 것이라 생각됩니다. 교사에게 필요한 것이라기 보다는 하나의 학문 영역으로 교육학 이론들을 배운 것이지요. 그래서 사실적으로 거의 도움이 되지 않았던 과목이었습니다... (전한열 교사)

같은 맥락에서 이들이 교직과목 시간에 배우는 교육학 원론이나 이론은 대체적으로 국내 상황과 맥락을 토대로 개발된 이론이 아닌, 외국의 이론이며, 게다가 이러한 외국의 이론들은 또한, 대부분 오래된 이론들로 구성되어 있다.

...우리나라 이론이 없어요 거의 다 외국 이론이에요. 우리는 우리나라 아이들을 가르칠 교사들인데 교직 과목에서 배우는 것은 대부분 외국의 이론이고, 외국의 실험 결과들입니다... (이연재 교사)

...새롭게 등장하는 내용들에 대한 소개와 안내가 너무 부족했던 것 같습니다. 교직과목에서 배우는 이론들은 대부분이 옛날 이론들이에요. 과거 이론이라고 해서 나쁜 것은 아니지만,

우리는 지금 교사를 할 것이니까 최근의 이론을 배워야 하는 것 아닙니까... (김현주 교사)

이처럼 사범대학에서 이루어지고 있는 교직과목 교육은 ‘교육학 이론과 원론만을 다루는 과목’이며, 우리와는 차이가 많은 ‘다른 나라의 이론’ 이고, 오래된 ‘옛날의 이론’이었다. 그리고 이러한 교직과목은 결국 교사로서 교직수행에 실제적으로 도움이 되지 못하는 남는 것이 거의 없는 과목처럼 인식되고 있었다.

#### 라. 교육실습에 관한 경험: ‘수박 겉핥기’

교육실습은 학교를 이해하고, 수업 및 학교생활을 실제로 경험해보고자 하는 목적에서 시행되고 있지만, 연구참여자들이 사범대학 시절에 경험한 교육실습은 마치 음식을 제대로 먹지 못하고, 약간의 맛만 보는 ‘수박 겉핥기’ 과정으로 운영되고 있었다.

...막상 실습을 나가보면, 수박 겉핥기식이 많았습니다. 한달이 짧은 기간은 아니지만, 학교 현장을 경험하기에는 너무 부족한 시간입니다. 뭐 하나 제대로 해보지도 못하고, 시늉만 내고 오지 않았나 합니다. 수업도 따라다니며 모양만 냈던 것 같고, 아이들과 접촉하는 것도 담임 선생님 눈치도 보이고, 조심스러워 적극적으로 할 수 없었습니다...(김현주 교사)

...4주는 실습을 하기에는 너무 짧습니다. 한달로는 학교가 어떤 곳인지 잘 알수가 없습니다. 실제로 제 경우를 보더라도 교생실습 기간에 경험한 학교와 실제 교직생활을 통해 알게 된 학교는 상당히 차이가 있었습니다... (이연재 교사)

이처럼 연구 참여자들은 사범대학에서 경험한 교육실습이 충분한 경험이 되지 못하고 있다는 강한 인식을 가지고 있었다. 사실상 교육실습 시간이 절대적으로 부족하기 때문에, 교육실습이 충분한 경험이 되지 못할 수밖에 없는 것이다.

또한, 교육실습을 비롯한 사범대학의 각 교육프로그램 과정간의 연계가 상당히 부족한 것으로 나타났다.

...전공도 따로, 교직과목도 따로, 교육실습도 따로입니다. 교육실습에서 사범대학에서 배운 것을 실습해보는 과정이라고 하는데, 사범대학에서 배운 것이 아니라 다른 것을 새로 배워서

가르치고 왔습니다. 특히 교과교육론 시간에도 교과내용학 시간에 이미 배운 것을 가지고 어떻게 가르칠 것인가를 배우는 것이 아니라, 전혀 다른 것을 소재로 수업이 진행되었습니다... (김현주 교사)

이처럼 사범대학에서의 교원양성교육과정인 교과내용학 과정, 교과교육학 과정, 교직과목 과정, 교육실습 과정은 서로 긴밀히 연계되어 수업이 이루어져야 하지만, 서로 다른 소재, 다른 내용으로 수업이 진행되고 있는 것으로 나타났으며, 연구참여자들은 이에 대한 강한 문제의식을 가지고 있었다.

#### 마. 잠재적 교육과정에 관한 경험: ‘가랑비에 옷 젖기’

교과내용학, 교과교육학, 교직과목, 교육실습 등이 사범대에서 운영하는 표면적 교육과정이라면, 이들 이외에 사범대학에서 이루어지는 활동과 경험들이 잠재적 교육과정이라 할 수 있다. 교육은 표면적 교육과정을 통해 이루어지지만 잠재적 교육과정을 통해서도 이루어지며, 경우에 따라서는 잠재적 교육과정이 보다 중요한 교육적 의의를 가지기도 한다(정미경 외, 2011).

이러한 잠재적 교육과정이 형성되는 맥락 중 하나는 사범대학의 ‘분위기’인데, 사범대학에서는 자연스럽게 교사양성 혹은 교사 준비의 분위기가 형성되고 있는 것으로 나타났으며, 사범대 학생들에게 이러한 경험은 교사로서의 정서적 준비 과정이기도 하다. 즉 교과내용학, 교과교육학 등의 표면적 교육과정은 주로 지적 준비 과정이지만, 잠재적 교육과정은 지적 준비 과정 외의 정서적 측면에 관한 교육 과정이라 할 수 있다. 이는 다음 사례를 통해 좀 더 이해될 수 있다.

...사범대학이라고 하는 곳을 다니면서, 교사의 꿈을 이루기 위해 같은 목표를 가지고 모인 집단인 만큼 암암리에 길러지는 인성, 암묵적인 생활태도 등의 함양은 의미가 있었다고 봅니다. 뭐랄까 사범대이기 때문에 4년동안 교사로서의 사명감이나 기본적인 마음을 가지게 된 것 같아요... (전한열 교사)

이러한 잠재적 교육과정은 마치 ‘가랑비에 옷 젖는 과정’처럼 교사로서 정의적 측면에서의 준비 과정이 되어, 표면적 교육과정의 지적 영역 편중을 보완해 주는

역할을 하고 있었다. 그런데 이러한 잠재적 교육과정은 현 교원임용제도의 독특한 특성으로 인해 잠재적 교육과정을 통한 정의적 영역 함양이 위축되는 경향도 나타나고 있었다.

...(3학년이 되니까) 학교에 나와도 임용고사 이야기가 주류를 이루기 시작합니다. 대부분 임용고사 중심으로 패턴을 바꾸더라고요. 그러니 자연스럽게 다른 이야기나 다른 것에 관심을 갖기가 어려워요. 좋은 교사도 일단 임용에 붙어야 되는 것이니, 그동안의 이야기는 접어두고, 임용고사 중심으로 가는 거지요... (김덕순 교사)

...임용고사가 모든 것을 좌우하는 것 같아요. 전공과목, 교직과목, 교과교육 등 나름 다 배우기는 배운 것 같은데, 이것들이 어떻게 연결이 되고, 어떤 관계가 있는지 파악이 잘 안됩니다. 그냥 임용고사에 나오는 것, 내용 중심으로 전체가 바뀌는 것 같아요. 임용고사를 준비하는 입장에서는 그런 구분들이 의미가 없어요. 암기해야 할 과목들에 불과하고. 그냥 임용고사에만 올인을 하는 겁니다... (홍대성 교사)

이처럼 사범대 학생들은 임용고사 준비에 몰두하면서, 교육과 아이들에 대한 이야기는 줄어들고, 그동안 형성되었던 교사준비 과정으로서의 정의적 측면, 잠재적 교육과정은 위축되게 된다. 결과적으로 사범대학에서의 잠재적 교육과정은 학생 스스로도 인식하지 못하는 사이에 교사로서 정의적 측면에서의 준비 과정으로 작용하여 지적영역으로 편중되는 표면적 교육과정을 보완해 주는 역할을 하고 있었다. 그러나 국내 교원임용제도의 특성 하에서, 임용고사에 모든 초점이 맞춰지는 사범대 문화로 인해 잠재적 교육과정을 통한 정의적 영역이 위축되고 있는 것이다.

### 3. 교원교육 현실의 특징

#### 가. 총체적 부실

한국에서 우수한 자원들이 교사양성교육기관에 들어오고 있지만, 국내 교원양성 교육기관 교육의 질은 상대적으로 높지 않은 것으로 평가되고 있다(OECD, 2004; 정미경 외, 2014에서 재인용). 즉 한국의 교사양성교육은 체제적 측면에서 있어서 여러 총체적 문제점을 안고 있는 상황이다. 이러한 문제점은 크게 교사양성교육

기간의 문제, 교육실습 기간의 문제, 교사자격 기준의 질 문제, 교사 선발 체제에 관한 문제로 구분될 수 있다.

좀 더 구체적으로 살펴보자면, 첫째, 교원양성교육 기간의 문제이다. 아래의 [그림 1]은 주요 국가들의 교원양성교육 기간을 비교한 것이다.



[그림 1] 주요국의 교원양성교육 기간 및 담당기관

\*그림출처: 정미경 외(2014). p. 6.

\*\*프랑스는 2013년에 대학원 수준의 IUFM 대신 새로운 교사양성기관인 ‘Les ecoles superieures du professorat et de l'education: ESPE’를 설치하였음.

위 그림에서 나타난 바와 같이 미국, 핀란드, 영국, 독일, 프랑스, 독일 등 상당히 많은 선진국에서는 교사양성교육을 5~6년제로 운영하고 있지만, 한국의 경우에는 여전히 4년제로 교사양성교육을 운영하고 있다. 이는 변화된 맥락에 맞게 교원에게 준비시켜야 할 것들을 제대로 준비시키지 못하는 제약요인이 될 수 있다. 특히나 시대적-사회적 변화에 따라 교사들이 갖추어야 할 보다 다양한 역량을 함양하기 위해서는 기존의 4년제 양성 과정으로는 한계가 있을 수밖에 없다(신현석, 2009).

둘째, 교육실습 기간의 문제이다. 한국의 교원양성과정에서 교육실습이 부실하다는 문제는 지속적으로 제기되고 있는데, 특히 교육실습 기간의 부족이 주요 문제로 지적되고 있다(김태완 외, 2008; 유경훈 외, 2011; 이종재 외, 2004). 이는 다른 나라와의 비교를 통해서도 나타난다.

<표 7> 주요국의 교육실습기간

국가	교육실습기간	비고
미국	12-16주 (대체로 한 학기)	
영국	24주~32주	
프랑스	30주(대체로 1년)	
독일	1년	수습 기간 별도 2년 운영
일본	4-5주	
핀란드	1년 (3차례로 나누어 실시)	

\* 자료출처 : 김갑성 외(2009), 정미경 외(2011), 이윤식 외(2007)에서 참조

중등교사 양성과정에서 한국의 교육실습과정 기간은 4주로서, 미국(12-16주), 핀란드(1년, 3차례로 나누어 실시), 영국(24주-32주), 프랑스(30주), 독일(1년) 등에 비해 굉장히 짧은 편이다(정미경 외, 2014). 교원의 전문성은 학교 현장에서의 구체적 경험과 체험을 통해 길러질 수 있는 측면이 많은데, 짧은 기간의 교육실습을 통해서서는 더욱 더 길러지기 어렵다고 할 수 있다. 이에 따라 한국의 교육실습에서는 충분한 교육실습이 이루어지지 못하고 있을 뿐만 아니라, 교육실습의 질도 담보되지 못하고 있는 상황이라 할 수 있다.

셋째, 교원자격 기준의 질 문제이다. 미국과 영국, 호주 등 주요 선진국에서는 국가 수준의 교원자격 기준을 마련하여 운영하고 있지만, 한국에서는 무시험검정을 통해 교원자격(2급정교사)을 부여하고 있는 상황이며, 이러한 무시험검정은 국가가 정하는 최소 기준만을 바탕으로 각 대학에 맡기고 있는 상황이다. 이에 따라 각 대학에서도 형식적 요건의 충족 여부만을 심사하고 있어, 교사자격 기준에 대한 질 문제가 발생하게 되는 것이다. 즉 형식적 학점과 점수 기준만 충족하면, 교



원자격을 취득하게 되는 상황인 것이다. 이는 결국 교사선발을 둘러싼 과잉경쟁으로 이어지고, 사회적 인력 및 자원의 낭비를 초래하게 된다. 그리고 과잉 배출된 우수 인력들이 교직으로 진출하지 못하고, 충분히 활용되지 못하고 있는 점은 국가 인력 활용 측면에서도 심각한 문제가 될 수 있다(박세일 외, 2010; 정미경 외, 2014). 즉 현재의 사범대학은 사범대학에 다니면서도 앞으로 다른 직업으로 나아가고자 생각하는, 또는 다른 직업으로 나아갈 수밖에 없는 학생들에 대해서도 아무 대비를 해주지 못하는 상황인 것이다(김병찬, 2008).

넷째, 교원 선발 체제에 관한 문제이다. 교원 선발 과정에서의 타당성, 전문성보다는 객관성과 공정성이 더 중시되어 교직 적격자를 선발하는데 한계가 있다는 것도 큰 문제이다. 교사로서의 성품과 전문성보다는 지필고사 성적에 의해 좌우되어 버릴 수 있는 문제가 발생하고 있는 것이다. 또한, 이러한 교사 선발 체제가 획일적으로 운영되고 있다는 것도 문제라 할 수 있다. 즉 현재의 교원 선발은 단일 시험 방법과 내용을 전국의 모든 교사를 선발하고 있는 상황인데, 다원화시대, 지역의 특수성을 반영하지 못한 채, 각 지역별 학교별 교사 수요 필요나 특성이 고려되지 않고, 운영되고 있는 상황이다. 이처럼 현 교원교육 체제는 거의 모든 측면에서 시급한 개선이 필요한 문제 상황이라고 할 수 있다.

#### 나. 실제보다는 이론중심

이론중심 패러다임은 실천중심 패러다임과 대비되는 개념으로서(박상완, 2000), 사범대학의 이론중심 패러다임은 사범대학에서의 교원양성 교육 내용이 실제적이고, 실천적인 것 보다는 이론적-지식 중심적이라는 특징을 가지고 있음을 뜻한다. 즉 예비교사들은 교원양성교육 과정에 있어서 학교현장에서 요구되는 실천적이고 맥락적인 지식이 결핍된 채, 견고화 된 지식과 이론을 전수받고 있는 실정인데, 이와 관련하여 김혜숙(2003)은 학교교육현장과 사범대학 교사양성과정과의 괴리가 교원양성교육의 핵심적인 문제라고 지적하였다. 사실상 사범대학 교육의 이론중심적 성향에 대해서는 오래전부터 비판이 이루어져 왔지만, 최근의 연구결과에서도, 사범대학 교사양성 과정에서의 이론중심 패러다임은 여전히 중심을 차지하고 있으며, 이를 사범대학의 문제점으로 지적하고 있다(전상학 외, 2016). 즉 몇 십년동안

큰 개선이나 변화가 이루어지지 못한 상태로, 지금까지 유지되어 오는 상황임을 알 수 있다.

사범대학 교육과정 중에서도 교과내용학 과정과 교직과목 과정에서 좀 더 강한 이론중심적 성향이 나타난다(김병찬, 2008). 좀 더 구체적으로 이야기하자면, 앞 절의 논의에서 나타난 바와 같이 교과내용학 과정은 이론중심 성향이 매우 강하고, 과목 자체도 해당 전공의 세부 영역들을 중심으로 구성되어 있으며, 가르치는 교수 역시 대부분 해당 전공분야의 학자들, 즉 교과내용학 교수진으로 구성되어 있다.

또한, 교직과목 역시 이론중심적 성향이 매우 강한편인데, 교직과목은 교사로서 준비되는데 필요한 이론과 실제에 대해 배우는 과정이다(강환국, 1995). 그런데 앞의 사례 연구 결과에서 현직교사들이 인식하는 것처럼 교직과목은 마치 교육학 이론 배우기 과정으로 인식되며, 교사가 되는데 실제적으로 필요한 이론이라기 보다는 순수 교육학 이론이고, 대부분 서양의 오래된 교육학 이론만을 학습하고 있는 상황이다.

이와 관련하여 몇몇 연구들(김병찬, 2001; 박상완, 2000)에서도 밝혀주었듯이 우리나라 사범대학의 교육과정은 전공과목 위주의 학문중심 교육과정의 특성을 강하게 띄고 있다. 즉 실제중심, 실천중심의 성격이 약함으로 인해 교사로서의 구체적인 준비 측면에서는 약한 것이 우리 교사양성기관 교육과정의 특징이라 할 수 있다.

그리고 이러한 학문중심의 사범대학 교육과정 구성은 일반대학 관련 전공 교육과정과 비교하여 별다른 차별성을 보여주지 못하여(정진곤, 1991), 교사양성을 위한 교육과정으로서 적합하지 못하다는 비판을 상당히 오래 전부터 받아왔다. 그럼에도 현장과의 괴리가 큰 사범대학의 교육은 아직까지 크게 개선되지 못하고 있는 상황이며, 본 연구에서 나타난 바와 같이 이러한 특징은 예비교사들에게 정체성의 혼란, 교사로서의 사명감이나 의식의 미형성으로 이어지고, 결국 예비교사들의 교직동기를 약화시키는 결과로 이어지기도 한다(김병찬, 2003b).

#### 다. 교육과정 내의 연계성 부족

연계성 부족은 어떤 조직이나 제도의 구성 요소들이 서로 유기적이며 체계적으로 연결되지 못하여 비효율적이 비체계적으로 운영되는 것을 뜻한다. 사범대학의

주요 교육과정은 교과내용학, 교과교육학, 교직과목, 교육실습 등으로 구성되는데, 이들 사이의 연계가 매우 부족한 것으로 나타나고 있다.

교과내용학은 가르칠 내용과 관련된 것을 배우는 과정이며, 교과교육학은 이러한 내용을 어떻게 가르칠 것인가를 배우는 과정이고, 교직과목은 가르치는 것과 관련된 교육이론과 실재를 다루는 과정이고, 교육실습은 배운 내용을 현장에 적용하고 현장에서 익히는 과정이다(강한국, 1995). 따라서 이들 사이에는 체계적인 연계가 필요하다 할 수 있다(박재승, 2005; 이윤식 외, 2007). 그러나 이러한 연계가 제대로 이루어지지 못하고 있는 것이 현실이며, 여기에 더하여 일부 사범대학에서는 교직과목을 둘러싼 교육학과와 교과교육학과간의 마치 ‘영역 다툼’ 과 같은 갈등이 발생하기도 하였다(정미경 외, 2014).

한편, 이러한 연계성의 부족은 교육과정 영역들 사이에서만 나타나는 것이 아니라 각 영역 내의 과목들 사이에서도 나타난다. 즉 본 연구의 여러 사례들에서 나타난 바와 같이 교과내용학 과목들 사이의 연계성, 교직과목 과목들 사이의 연계성, 교과교육학 과목들 사이의 연계성이 낮다. 교과내용학이나 교직과목은 각 교과 학문 영역과 교육학 영역의 과목들을 백화점식으로 나열하여 구성한 것으로 인식된다.

또한, 연계성 부족과 관련하여 가장 크게 드러나는 부분이 사범대학 교육과정과 학교 현장과의 연계성 부족문제이다. 사범대학 교육과정과 학교현장과의 연계성 부족은 지속적으로 제기되어 왔던 문제이기도 하다(김병찬, 2008; 김병찬, 2013; 윤정일, 2002). 즉 학생들은 사범대학에서 이론중심적으로 배우고, 학교현장에 나가서는 사범대학에서의 학습과 관계없이, 스스로 시행착오를 겪으면서 가르칠 것을 새롭게 배워나가고, 구성해가며 가르치게 되는 것이 현실이다.

이러한 연계성의 부족은 사범대학의 교수진에게서도 나타나는데, 즉 교수에 따라 교육 내용이나 방법이 큰 차이가 나게 되는 것이다. 이에 따라 종합적으로 사범대학 교육은 파편성의 특징을 갖게 되며, 사범대학 교육을 통해 어떤 교사가 배출되는지에 대해 예측하기가 어려워진다. 이처럼 사범대학은 ‘파편성’이라는 부정적 특징이자 문제점을 갖고 있다.

### 라. 정체성 미흡

현재 사범대학은 교사양성기관으로서의 정체성을 위협받고 있다고 할 수 있는데, 여기에는 외부적 요인과 내부적 요인이 함께 작용하고 있다(김병찬, 2003). 외부적 요인으로는 미흡한 교사양성체제와 기간, 과도한 교사양성으로 인한 양성과 임용의 수급 불균형 등으로 인해 사범대학을 졸업하고도 교사로 진출하는 학생보다 진출하지 못하는 학생이 더 많은 현상이 나타나고 있다. 즉 사범대학의 정체성 혼란은 사범대학 자체만의 문제가 아니라 사회 문제와도 관련이 되어 있으며, 여러 경제적, 사회적, 문화적 환경 변화에 기인한 것이기도 하다. 따라서 사범대학은 근본적이고, 광범위한 변화를 요구받고 있는 것이다.

또한, 내부적 요인으로는 사범대학의 구조와 교육과정, 구성원(교수와 학생) 요인을 들 수 있다. 사범대학의 일부 교수들은 교사교육에 관심이 없으며, 다른 진로를 권유하는 경우가 많다. 또한, 교사가 되고자 하는 동기가 없음에도, 점수에 맞추어 사범대학에 진학하는 학생들의 문제도 있다. 즉 사범대학 구성원들 자체의 정체성도 약해지고 있는 것이다.

한편, 현행 사범대학의 교육과정은 과목중심, 학점중심이다. 즉 무엇을 배웠느냐보다 어느 과목을 들었으며, 학점을 얼마나 이수했는가에 따라 교사자격이 수여된다. 하지만 비사대 교직과정 이수자들과 사범대학 출신자들의 차별성이 드러나지 않고, 사범대학을 졸업한 교사들의 사범대학에서 배운 것이 없다는 비판(이돈희 외, 1991) 등은 사범대학 담당자들이 귀담아 들어야 할 내용이다. 사범대학은 기존의 이론 중심, 학문중심 교육과정을 극복하고, 사범대학의 특성에 적합한 교육과정 개발과 교육에 좀 더 집중해야 할 필요가 있다.

결과적으로 국내 사범대학들은 대체적으로 50년이 넘는 역사를 가지고 있지만, 여전히 정체성을 뚜렷하게 확립하지 못한 상태이다. 여러 사회 환경의 변화는 사범대학의 정체성에 대한 위협 혹은 변화를 강요하는 요인으로 작용하고 있다. 이에 따라 사범대학의 정체성을 확립하기 위한 교육학 분야의 학문적 노력이 요구된다.

#### IV. 교원교육의 현실에 따른 교육학의 과제

본 장에서는 위에서 살펴본 사범대의 구조, 경험, 특징과 문제점 등의 분석결과를 바탕으로 교원교육의 현실에 따른 교육학의 과제를 논의해보고자 한다. 이러한 과제는 크게 ‘교과교육, 교직교육 중심의 교원교육의 토대 재구축’, ‘교직학의 정립’, ‘한국의 교사, 학생, 학교 등에 대한 실천적 지식의 구축과 축적’, ‘융합지식의 개발 및 축적’, ‘미래지향적 교원교육 패러다임 연구 및 논의’, ‘교원교육에 대한 담론 주도’로 구분하여 정리한다.

##### 1. 교과교육, 교직교육 중심의 교원교육 토대 재구축

국내의 사범대에서는 국어교육과, 영어교육과, 수학교육과 등 각 과목별로 교사교육학과가 별도로 설치되어 있음에 비해, 핀란드나 미국의 사범대에서는 과목별로 담당 학과가 나누어져 있지 않다(김병찬, 2001; 2013). 특히나 핀란드의 경우에는 아래 표에 나타난 바와 같이 교사교육학과라는 하나의 학과 내에서 모든 교과의 교사양성을 통합하여 운영하고 있다.

<표 8> 핀란드 위바스킬라 대학교 사범대학 체제

학과 및 기관	교육학과	교사교육학과	교사훈련학교
프로그램 및 학교	-유아교육 -성인교육 -특수교육 -교육리더십 센터	-초등교사교육 프로그램 -중등교사교육 프로그램 -학교상담교사 프로그램	-위바스킬라 대학 Teacher training School

\* 자료출처 : 김병찬(2013)에서 발췌

이는 교사양성에 있어 교과별 특수정보보다는 교사교육의 전문성을 더 중시한 접근이라고 할 수 있으며, 교사양성교육, 특히 교직학 교육에 있어서는 교과별 차이를 크게 보지 않고, 교사교육의 공통성에 더 초점을 두고 있는 것이다. 즉 교과내용학, 교육실습 등은 각 전문담당 기관에서 분리하여 담당하고 있지만, 과목별 교

직학은 통합-운영하고 있다.

위에서 언급한 것처럼 우리나라 사범대학의 각 교과교육과에서는 교과내용학, 교과교육학을 모두 담당하고 있는데, 담당교수의 구성비율로 분류해보면, 교과내용학 교수들이 훨씬 큰 비중, 주류를 차지하고 있다. 국내 교과교육학 담당 교수는 그동안의 많은 충원 노력에도 불구하고, 그 확보는 매우 미흡한 실정이다(정영수, 2007). 즉 우리나라 사범대학의 각 교과교육과는 사범대학임에도 불구하고, 실질적 주체는 교과내용학 교수들이다.

반면, 핀란드의 위바스킬라 사범대학에서는 교과내용학은 해당 일반학과에서 담당하고, 교육실습은 교사훈련학교에서 맡고 있지만, 교사교육은 교직학을 담당하는 교사교육학과에서 주도한다. 즉 타기관들은 협력기관이며, 어디까지나 교사교육의 주도권은 교사교육학과가 가지고 있다(김병찬, 2013). 또한, 미국의 미시간 주립대 사범대학의 경우에도 교사교육과정에서 교과내용학을 지도하지 않기 때문에, 사범대학 교사교육과에 있는 교수들은 모두 교과교육 혹은 교사교육 전공자들이다. 따라서 미시간 주립대에서는 국내 사범대학과 같이 교과내용에 따라 학과를 세분화하여 교과내용을 중심으로 운영하기 보다는 다음의 <표 9>와 같이 교사교육과 하나로 통합하여 학교현장의 실제적 맥락과 상황, 그리고 교사들에게 필요한 능력과 자질 등을 강조하는 교육체제를 운영하고 있다(김병찬, 2001).

<표 9> 미국 미시간 주립대 사범대학 체제

미시간 주립대 사범대학 학과 구분	정원	
	교수	학생
상담, 교육심리, 특수교육과 (Counseling, Educational Psychology and Special Education)	50	90
교육행정과(Educational Administration)	23	0
<b>교사교육과(Teacher education)</b> -Team1 -Team2 -Team3 -Team4	60	450
체육과 (Kinesiology)	23	50
총 4개 학과	156	590

\* 자료출처 : 김병찬(2001)에서 발췌

결국 우리나라 사범대학의 각 학과는 미국이나 핀란드와는 달리 형식적으로는 교사교육기관이지만, 실제적으로는 교과내용학이 주도하는 기관이라 할 수 있다. 그동안 우리나라 교사교육 개혁인 부진했던 이유 중의 하나도 바로 이러한 요인에 기인한 점이 없지 않다. 즉 구조적으로 교사교육을 주도한 주체가 모호했다는 것이다. 이는 교원교육의 토대나 기반 구축이 미흡했음으로 인한 문제일 수 있다. 한국의 교육학계는 이러한 현실 인식을 바탕으로 교원교육의 핵심인 교과교육학 및 교직교육 중심의 교원교육의 기반 구축을 위한 노력을 할 필요가 있다.

## 2. 교직학(pedagogical studies)의 정립

‘교직학(pedagogical studies)’은 교사를 준비시키는 과목(과정)으로 교사교육의 고유영역이며, 핵심영역이다(Holmes Group, 1986). 교직학에는 대체로 교직과목, 교과교육학, 교육실습 등으로 구성이 된다. 먼저 국내 사범대의 교직과목은 아래 표에 나타난 바와 같이 교육학의 8개 하위영역을 중심으로 구성되어 있다.

<표 10> 교직이론 영역 교직과목의 교수요목

교과목	기본교수요목
교육학개론	교육학 전반에 대한 기초적인 이론, 교직윤리, 특히 교사론에 역점을 둔다.
교육철학 및 교육사	교육의 철학적 기초, 교육의 역사적 기초, 특히 우리나라와 관련된 교육사 내지 교육철학에 역점을 둔다.
교육과정	교육과정의 이론과 실제, 특히 국가수준의 교육과정 및 학교수준의 교육과정 등 교육현장의 문제를 중점적으로 다룬다.
교육평가	교육평가의 이론과 실제 및 평가방법, 특히 교육현장에 적용할 수 있는 평가능력과 평가기법의 향상을 중점적으로 다룬다.
교육방법 및 교육공학	교수-학습의 이론과 실제, 특히 교육기자재 활용법에 중점을 두며, 교육용 소프트웨어의 활용에 관한 과목을 포함한다.
교육심리	학습자의 이해, 학습 및 발달이론, 생활지도에 역점을 둔다.
교육사회	교육의 사회적 기능, 특히 학교 내의 사회구조에 중점을 둔다.
교육제도 및 교육경영	교육제도 및 조직, 교원인사, 장학 및 학교행정, 학급경영 등에 역점을 둔다.

교과목	기본교수요목
생활지도 및 상담	학생발달단계에 적합한 생활지도 및 상담방법에 중점을 둔다.
기타 교직이론에 관한 과목	교육학의 세부 영역으로서 위의 9개 영역에 포함되지 않은 과목을 교원양성기관별로 선정하여 이수한다(예, 교수-학습이론, 교사론, 교육법 등)

\* 자료출처 : 교육부(2016). 2016년도 교원자격검정 실무편람. p. 79.

반면, 미국이나 핀란드 사범대학 교직과목의 경우에는 우리와 상당한 차이가 있다. 먼저, 미국의 미시간 주립대 사범대학 교사교육과정에서는 아래 표에 나타난 바와 같이 학교현장의 실제 영역을 중심으로 교직과목이 구성된다. 따라서 한국의 경우는 교직과목이 교육학 분과학문의 성향이 매우 강한 반면, 미시간 주립대의 교직과목은 실제 학교의 상황이 반영된 실용과목의 성격이 강하다고 할 수 있다 (Howey & Zimpher, 1989; 김병찬, 2001).

<표 11> 미시간 주립대 사범대학의 교직과정

학년-학기	과목	학점	비고
3학년-가을학기 까지	Reflections on Learning	3	
	Human Diversity, Power and Opportunity in Social Institutions	3	
(교사자격 과정 입학 허가)			
3학년-봄	Learning and Learning in Context: Thinking like a Teacher	4	
4학년-가을	Teacher Subject Matter to Diverse Learners	5	주당 4시간씩 참관실습
4학년-봄	Designing and Studying Practice	6	주당 4시간씩 참관실습
인턴-가을	Internship in Teaching Diverse Learners I	6	주당 25시간씩 참관실습
	Professional Roles & Teaching Practice I	3	
	Reflection & Inquiry in Teaching Practice I	3	
인턴-봄	Internship in Teaching Diverse Learners II	6	주당 25시간씩 참관실습
	Professional Roles & Teaching Practice II	3	
	Reflection & Inquiry in Teaching Practice II	3	

\* 자료출처 : 김병찬(2001)에서 발췌



한편, 핀란드의 경우에는 교과교육학 위주로(약 68%) 교직학 과정을 운영하고 있는데, 핀란드 교직학 과정 중에 교육학 성격을 갖는 과목도 있기는 하지만, 그 비중이 크지는 않으며, 순수 교육학이 아니라, 교사를 위한 기초로서의 교육학임을 분명히 하고 있다.

<표 12> 핀란드 위바스킬라대학 교사교육학과의 교직학 교육과정

구분	과목	학점	비고	
교직학 기초	교육자의 길 입문	-교육입문 -교육에 있어 심리적 기초 -교육에 있어 사회적 기초	5학점 5학점 5학점	
	교사의 길 입문	-성장 및 학습 지도 -교육실습 안내	5학점 5학점	
교과교육학	교과교육학 일반	-그룹 내에서의 개인의 발달 -학습조직 및 학습지도 -교육철학 및 교직윤리 -연구방법론 및 의사소통 -기초교육실습(교사훈련학교) -심화교육실습(일반학교)	6학점 7학점 4학점 3학점 5학점 7학점	
	선택과목(택1)	-응용교육실습(교사훈련학교) -특수분야 교육실습	3학점 3학점	
합계			60학점	

\* 자료출처 : 김병찬(2013)에서 발췌

국내의 교직학 과정에서도 어떻게 가르칠 것인가와 관련된 교과교육학 과목을 개설하여 운영해오고 있지만, 교과교육학과 관련된 논의와 탐구 부족으로 정체성이나 기반이 상당히 약한 편이다(김병찬, 2013). 그리고 실제로 교과교육학 과목을 운영함에 있어 교수 인력의 부족 및 내용의 부실문제가 지속적으로 지적되고 있다(신현석, 2009).

결국 우리나라의 예비교사들은 교직학 과정을 통해 주로 지식 중심의 순수 교육학 이론을 배우고 있지만, 핀란드나 미국의 예비교사들은 교직학 과정을 통해 주로 어떻게 가르칠 것인가에 대한 실제적 내용들을 학습해오고 있는 것이다. 즉 국

내 사범대학의 교직과목이 교육학 이론영역 중심으로 이루어짐으로 인하여, 실제 교직 수행을 위한 준비과정으로서의 교직과목이 되지 못하고 있으며, 많은 불평과 비판의대상이 되고 있다. 따라서 교육이론과 학교 현장의 실재를 체계적으로 연계시키는 프로그램의 개발은 시급한 과제라고 할 수 있다.

궁극적으로 국내 교육학계에서는 어떻게 가르칠 것인가와 관련된 ‘교직학’의 정립이 무엇보다 중요할 것으로 보인다. 즉 교육학 하위영역 중심, 이론 중심의 교직학 과목을 운영하기 보다는 교사교육을 핵심으로 하는 실제적 과목, 학교현장의 상황과 맥락이 반영된 교직학이 정립되어야 할 것이며, 이를 위한 교육계 고민과 결단이 필요하다.

### 3. 한국의 교사, 학생, 학교 등에 대한 실천적 지식의 구축과 축적

위에서 언급한 것처럼 국내 교원양성교육은 이론-지식 중심 교육을 벗어나 학교 현장의 실제적 상황과 맥락이 반영된 교육의 방향으로 나아가야 한다. 이에 따라 단순히 이론을 학습하기 보다는 보다 실천적인 현장중심의 지식들이 새롭게 구축되고, 축적될 필요가 있다. 이에 따라 교육학 하위영역 분과학문 위주의 교직이론 과목 구성으로 인한 현장성 부족의 문제를 극복하기 위하여 현장 적합성을 갖춘 실천적 교직이론 과목의 개발이 필요하다. 보다 구체적으로 정리하자면, 교원들의 실제적 직무를 중심으로 통합적 교직과목 개발이 필요하고, 교직과목 과목별 학습 내용도 실무 및 실제 사례 중심으로 구성할 필요가 있으며, 융합과목들도 보다 적극적으로 개발할 필요가 있다. 아울러 미래 사회에 필요한 교원의 창의교육 역량을 길러주기 위한 교직이론 과목의 개발과 구성은 매우 시급한 과제이다.

이러한 과제를 해결하기 위해서는 한국의 교사, 학생, 학교 등에 대한 실천적 지식의 구축과 축적이 필요하고, 이는 교육학계의 중요한 임무이기도 하다. 우리의 교원교육에서는 우리의 교사, 학생, 학교가 토대가 되어야 한다. 하지만 우리가 인정하지 않을 수 없는 것이 현행 교원교육 과정에서 다루고 있는 상당한 이론들은 외국의 것들이 중심이 되고 있다. 즉 우리 실제에 대한 연구 결과와 자료들이 축적되어 교원교육 과정에 제공되는 것이 아니라 다른 나라의 이론들이 중심이 되고

있는 것이다. 이러한 상황에서는 이론과 실제의 괴리는 어쩌면 당연한 것이지도 모른다.

한국의 교육학계는 한국의 교사, 학생, 학교에 대한 치밀하면서도 다양한 연구를 수행하고 그 결과를 바탕으로 우리의 이론을 구축하여 교원교육 과정에 제공해야 한다. 이는 교원교육을 위한 교육학계의 의무일 뿐만 아니라 교육학 분야의 고유 기능이기도 하다. 교육학계가 축적해 놓은 우리 교사, 학생, 학교에 대한 연구 결과를 바탕으로 교원교육 과정에서는 예비교사를 대상으로 실제 현장에서 어떻게 적용할지를 가르치고 훈련시키는 과정이 되어야 한다.

#### 4. 융합지식의 개발 및 축적

교육학계의 또 하나의 과제는 교원교육을 위한 융합지식의 개발 및 축적이다. 우리나라의 경우, 앞서서도 논의된 바와 같이 교원교육의 각 프로그램 및 과정 간의 연계가 미흡하고, 교과교육학, 교직과목 등 각 과정 내에서의 연계도 미흡한 것으로 나타나고 있다. 매우 심각하게 받아들여야 할 부분이며, 시급한 개선이 필요하다.

지식, 학문 분야뿐만 아니라 이미 사회 전반적으로 융합지식의 시대가 도래하였고, 융합지식의 개발 및 축적이 생존의 중요한 토대가 되고 있기도 하다(정범모, 1997; 정미경 외, 2014). 교원교육 분야 역시 예외가 아니다. 하지만 교원교육 분야에서 융합지식에 대한 접근은 아직 매우 소극적이라고 할 수 있다(정제영 외, 2014). 다른 어느 분야보다 교사가 학생을 가르치는 일은 파편적 지식의 나열보다 융합지식이 필요하다. 학생의 맥락에서, 그리고 삶의 맥락에서 요구되는 융합지식은 너무 많다고 할 수 있다. 또한 교원교육 차원에서도 교사들에게 필요한 역량을 길러준다고 할 때, 교원에게 필요한 종합적인 역량, 융합지식은 너무 많다.

따라서 이제 교원교육 분야에서 융합지식의 개발과 축적은 매우 중요한 과제이다. 그런데 교육교육 분야에서의 융합지식의 개발과 축적은 바로 교육학계의 과제인 것이다. 학생 및 교육활동, 교육실제와 관련된 다양한 융합지식을 개발해야 하고, 직접적으로 교원교육과 관련된 다양한 융합지식도 개발해야 한다.

## 5. 미래지향적 교원교육 패러다임 연구 및 논의

최근 사회의 급속한 변화, 즉 세계화와 과학기술의 발달, 지식기반사회로의 변화 등 더 복잡해진 세계 속에서 기존 산업사회에서 개인에게 요구되던 능력보다 더 넓은 범위의 다양한 능력이 요구되고 있다(김기현 외, 2008). 그리고 이러한 시대적 요구는 교육의 방향에 대한 근본적 재조정 노력까지 이어지고 있는 상황이다. 이와 관련하여 최근 세계 각국에서는 기존의 지식습득-암기 중심의 수동적 교육보다는 다양한 ‘역량’함양과 능동적 교육을 강조하고(최상덕 외, 2011), 사회의 변화된 상황과 미래요구에 맞추어 학교교육의 방향을 근본적으로 재조정하려는 노력을 진행하고 있다(이근호 외, 2013).

역량의 개념은 본래 직업교육이나 경영학 분야에서 직무나 업무의 성공적 수행 능력과 관련된 개념으로 사용되었으나 OECD의 DeSeCo 프로젝트를 통해서 일반적인 삶의 질 향상을 위해 필요한 능력으로 확장되었으며, 역량 관련 논의가 학교교육으로까지 확산되었고(소경희, 2007), 현재 호주, 뉴질랜드, 캐나다, 핀란드, 독일 등 세계 여러 나라들은 핵심역량을 중심으로 국가 교육과정을 재편하고 있는 상황이다. 이에 따라 현재 국내에서도 학생들이 사회변화에 따라 향후 갖추어야 할 ‘핵심역량’을 강조하고, 이를 기르기 위한 방안을 모색해가며, 다양한 정책과 국가 교육과정의 중요 기반 개념으로 활용되며, 운영 중에 있다.

즉 핵심역량은 현재 국내에서도 정책적으로 굉장히 중요한 개념으로 활발하게 활용되고 있다. 그럼에도 국내에서는 핵심역량과 관련하여 교육학 분야에서의 심도 깊고, 치열한 학문적 고민이 이루어지지 못하였고, 필요성과 적합성에 대한 학술적-철학적 논의 또한, 내실 있게 이루어지지 못했다. 핵심역량은 국책 연구기관들을 중심으로 국가 교육기관들의 고민들을 통해 정책화되어 온 것이 사실이다. 즉 해당 개념이 우리 교육에 있어서 왜 필요한 것인지, 어떠한 교육적 의미를 담고 있는 개념인지, 우리 교육에 있어서 적합하고 올바른 개념인지, 국내에서는 어떠한 내용을 담아야 하며, 어떻게 이루어져야 하는지 등에 대한 학문적 고민이 이루어지기도 전에, 정책화되어 현장의 교원들에게 내려가고 있다는 것이다.

결국 현재 한국의 교육현장에서는 이러한 역량을 향상시켜 줄 수 있는 교육을

실현시키기 위한 기반이 마련되지 못하였고, 교원들은 필요성, 개념, 구성요소 등에 대한 이해도 공유되지 못하였다. 즉 교육의 중심이라 할 수 있는 현장의 교원 들조차도 역량 교육에 대한 명확한 이해가 이루어지지 못하였다. 또한, 학생들에게 요구되는 능력과 교육이 변화함에 따라, 이를 위한 교원의 능력과 전문성도 변화해야 하지만, 교원에 대한 교육은 큰 변화 없이 유지되어 오고 있는 상황이다.

결과적으로 핵심역량에 대한 국가적-사회적 강조에 따른 중요성이 급격하게 부각하면서, 핵심역량을 학생들에게 교육해야 하는 교원들은 이에 대한 이해나 필요성, 구체적 내용과 방법 등을 명확히 인식하지 못한 상태로, 시급하게 핵심역량에 대한 여러 정책에 함몰되어 진행할 수밖에 없었다. 무엇보다도 교원을 향한 교육 정책과 요구는 지속적으로 확산되고, 다양화되고 있지만, 이러한 변화에 있어서 깊이 있는 학문적 논의, 철학적-이론적 고민을 통해 기반이 충분히 다져져 있는지는 고민해 볼 필요가 있을 것이다.

급격한 시대적 흐름과 다양한 사회적 변화, 교사교육 철학이나 내용 변화의 흐름, 미래사회에 필요한 교원의 역량이나 자질 등에 대한 깊은 학술적 고민과 면밀한 분석을 바탕으로 교사교육 체제를 재구성할 필요가 있다. 특히 최근 들어 교사양성 교육과정에서 새롭게 가르쳐야 할 것들이 증가하면서 교사양성 교육과정은 수시로 바뀌고 있는 상황이다(정미경 외, 2014). 이는 기존의 교사양성교육 체제를 유지하는 것이 한계가 있음을 방증하며, 현실적으로 교사양성교육 과정에서 가르쳐야 할 것들이 늘어나고 있음을 의미한다. 역량에 관한 논의는 하나의 사례에 불과하다. 한국 교육학계는 거시적이고 장기적인 차원에서 미래지향적 교원교육 패러다임을 구축하고 제시해 줄 수 있어야 한다. 이러한 일은 교육학계 이외에 다른 곳에서는 해 줄 수 없으며, 오직 교육학계에서만 할 수 있고, 교육학계가 반드시 해야 할 일이다.

## 6. 교원교육에 대한 담론 주도

현재 우리 교육학계는 취업과 경제논리 등에 의해 끊임없이 침식당하고 있으며, 여러 행정적, 정치적 논리에 끌려가고 있는 실정이고, 이는 교원양성교육 측면에서

도 큰 차이가 없다. 이러한 상황 속에서 지금까지 국내 사범대학은 늘 국가의 교육개혁에 수동적으로 응해왔으며, 교육개혁의 대상으로 전락한 경우까지 발생할 정도로 늘 소극적인 자세를 보여 왔다. 하지만, 이제는 사범대학들이 교육의 변화에 주체적으로 참여하여 교원교육에 대한 담론을 주도할 필요가 있다.

사범대학의 역할과 관련해서 해외의 사범대학들은 주체적으로 교육의 변화와 교육개혁을 주도하고 있다(김병찬, 2003a). 즉 위기의식에 따른 진단, 대안마련 및 실행 등 전체적 변화 과정이 사범대학을 포함한 교육학계 중심으로 이루어져 온 경우가 많다. 반면, 우리나라의 경우에는 사범대학 및 교육학계가 주체적으로 변화나 개혁을 이끌어 내지 못하고, 국가나 외부의 지시, 영향에 의해 수동적으로 변화를 강요당해 왔는데, 이 과정에서 우리나라 사범대학이나 교육학계는 스스로를 변화시킬 수 있는 역량을 길러오지 못했던 것이다.

또한, 궁극적으로는 교육학계는 교원교육을 포함한 교육 분야 전체에 대한 담론 형성을 바탕으로 교육개혁의 주체적 세력으로 나서야 한다. 교육학계가 국가 및 지역 교육개혁의 중심적 역할을 담당할 필요가 있다. 교육학계는 국가 교육활동의 핵심 두뇌일 뿐만 아니라, 가장 많은 교육전문가들을 보유하고 있기 때문이다(김병찬, 2003b).

## V. 결론

본 연구에서 사범대학을 중심으로 교원교육의 현실을 분석해 본 결과, 우리나라 교원교육은 총체적으로 부실한 상황이며, 실제보다는 이론중심으로 운영되고 있고, 교원교육 과정 내에서의 연계성 부족, 교원교육의 정체성 미흡 등의 문제가 있는 것으로 나타났다. 이를 바탕으로 본 연구는 교원교육의 현실에 따른 교육학의 과제에 대하여 1) 교과교육, 교직교육 중심의 교원교육 토대 재구축, 2) 교직학의 정립, 3) 한국의 교사, 학생, 학교에 대한 실천적 지식의 구축, 4) 융합지식의 개발 및 구축, 5) 미래지향적 교원교육 패러다임 연구 및 논의, 6) 교원교육에 대한 담론 주도 등이 필요함을 제안하였다.

본 연구를 통해 볼 때, 한국의 교원교육은 총체적 위기 상황이라고 할 수 있다. 한국의 교원교육은 본 연구에서 분석된 바와 같이 내적 기반이 허약할 뿐만 아니라 외적 환경도 매우 열악한 상황에 있다. 특히 교원교육에 대한 국가주도, 국가통제가 지속되면서 교원교육의 본질을 상실해 가고 있다. 대부분의 교원교육은 제도와 법규, 규정에 의해 이루어지고 있는데, 이는 국가주도의 체제에서는 자연스러운 것이기도 하다. 하지만 이로 인해 한국의 교원교육은 ‘내적 정당성’보다는 ‘외적 정당성’에 의해 주도되는 면이 있다. 즉 교원교육기관이나 담당자들이 교원교육의 핵심과 본질을 바탕으로 교원교육을 운영하고 발전시켜 나가려고 하기보다는 제도나 법규의 규정을 맞추는데 머무르고 있는 실정이 될 수밖에 없는 것이다. 좀 더 과감히 표현하면, 기능주의적, 관료적 틀에 갇혀 안주하면서, 교원교육의 형식적 정당성만 갖추려하고 교원교육의 내용적 정당성에는 무감각해져 버린 듯하다.

교원교육기관이나 담당자들이 법규나 제도적 규정에는 관심을 기울이고 지키려고 노력하지만, 교원교육의 본질과 진정한 교원교육의 발전을 위한 노력에는 거의 관심을 기울이지 않는 편이다. 교원교육의 형식적 정당성에 매몰되어 내용적 정당성이 소홀히 되고 있는 것이다. 더욱이 교원양성기관평가 등으로 인해 인원 조정 등 비본질적인 측면에 관심과 에너지가 집중되면서, 교사들에게 무엇을 가르칠 것이며, 어떻게 가르칠 것인가와 같은 본질적인 논의는 실종된 상태라고 할 수 있다.

교원교육과 관련하여 교육학의 시급한 과제는 교원교육을 둘러싼 이러한 구조적 문제들을 정확하게 드러내 제자리를 잡게 해주고, 아울러 교원교육의 본질에 집중할 수 있도록 해 주는 것이다. 교원교육을 둘러싼 현상에 대한 체계적이고 철저한 연구를 교육학이 담당해 주어야 한다. 아울러 교원교육이 제자리를 잡을 수 있도록 교원교육의 본질을 구축해 주는 것도 교육학의 임무이며, 이를 위해선 우선적으로 교원교육과 교육학의 관계에 대한 제대로 된 정립이 필요하다. 교원교육은 교사를 길러내고 훈련시키는 매우 실천적인 분야임에 비해 교육학은 교육 현상과 실재를 다루는 순수과학이며 응용과학이다. 그러므로 교육학이 교원교육 분야에 어떻게 기여할 수 있을 지에 대한 정립도 필요하다. 두 분야가 기본적인 토대와 성격이 다르기 때문에 지금과 같이 교원교육 과정에 교직과목 형태로 교육학을 집어넣는 것은 이제 지양해야 할 것이다.

결국 교원교육의 본질과 특성에 맞는 교육학의 재정립이 필요하다. 이것이 바로 ‘교직학(pedagogical studies)’이라 할 수 있다. 이미 이야기했던 것처럼 교원교육 과정에서는 교육학 그 자체가 필요한 것이 아니라 교사들이 학교 현장에서 가르치는 맥락에 맞는 교육학의 재구축, 재구성이 필요하다. 예를 들어, 순수 교육심리학 이론이 필요한 것이 아니라 학급과 학교 맥락에서 학생과 교사의 심리적 특성에 대한 이해가 필요한데, 이는 교육학을 토대로 한 교육학의 응용 분야라 할 수 있다.

즉 교원교육 과정에서는 지금처럼 순수 교육학 이론만을 가르치는 것이 아니라 교원교육의 맥락에 맞는 응용 교육학에 초점을 맞추어 교원교육이 이루어져야 한다. 이러한 응용 교육학이 바로 교직학이다. 교직학은 교육학 이론을 가르치는 맥락에 맞게 재구축한 응용 교육학이다. 교원교육과 관련하여 이러한 교직학의 구축과 정립은 한국 교육학계의 큰 과제라고 할 수 있다. 이미 주요 국가들에는 교원교육 과정에 필요한 교직학이 견고하게 구축되어 있다는 점을 볼 때, 한국에서 교직학이 정립되어 있지 않다는 것은 교육학계의 직무유기에 해당할 수도 있다.

형식적 정당성에 매몰되어 내용적 정당성을 상실해 가고 있는 한국의 교원교육 분야에 새로운 하나의 돌파구는 교직학의 정립이 될 수 있다. 교원교육의 내용적 기반이 약하니 형식적 통제는 강화될 수밖에 없다. 교원교육 과정에서 무엇을 배우고 가르치느냐에 대한 정립과 기반이 약하니 교원양성기관평가에서도 이 부분에 대해서는 전혀 평가를 하지 않고 교수 수, 직원 수, 수강 인원, 전임강사 여부 등이 평가의 주요 요소가 되고 있는 것이 현실이다. 이러한 상태에서 평가가 지속된다면 평가가 지속될수록 우리나라 교원교육은 안으로부터 허약화되고 붕괴되어 앙상한 뼈대만 남는 결과를 초래할 수도 있다. 이러한 현실적인 상황을 개선하기 위해서라도 교직학의 정립은 필요하다. 교직학이 정립되어 교원교육의 중심이 된다면, 평가를 하더라도 형식적인 요건에 대한 평가가 아니라 내용과 본질에 대한 평가가 중심이 되어 교원교육을 보다 더 건강하고 튼튼하게 유지하는 기반이 될 수 있을 것이다.



## 참고문헌

- 강환국(1995). 교사교육론. 서울: 교학연구사.
- 김기현 외(2008). 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구(I). 한국청소년정책 연구원.
- 김병찬(2001). 한국과 미국의 교사교육 프로그램 비교·연구- 서울대학교 미시간 주립대학 교사교육 프로그램 비교-. 교육행정학연구, 19(4), 201-228.
- 김병찬(2003a). '사범대학 위기론'에 관한 고찰. 교육행정학연구, 21(3), 29-56.
- 김병찬(2003b). 사범대생들의 사범대학 진학동기와 적응과정 연구. 한국교원교육 연구, 20(1), 57-83.
- 김병찬(2008). 사범대학 교육 경험의 의미에 관한 질적 사례 연구. 한국교원교육 연구, 25(2), 105-137.
- 김병찬(2009). 교사양성기관으로서의 대학의 역할 고찰. 한국교육학연구, 15(3), 159-189.
- 김병찬(2013). 핀란드의 교사양성교육 프로그램의 특성. 비교교육연구, 23(1), 45-79.
- 김병찬·유경훈(2013). '한국교원교육연구' 학술지 논문에 나타난 교원교육 분야 연구동향 특징. 한국교원교육연구 30(4), 1-34.
- 김창환 외(2013). 한국의 교육지표·지수 개발 연구(II): 학생역량지수 개발 연구, 한국교육개발원.
- 김희경·이나래(2014). 예비과학교사들의 직업적 정체성에 대한 탐색: 교육실습 과정을 중심으로. 교원교육, 30(2), 171-201.
- 김혜숙(2006). 고등학교 초임과 경력 지리교사의 실천적 지식 비교연구. 사회과 교육, 45(3), 91-113.
- 박용현(1993). 종합대학교 내에서의 사범대학 운영 개선방안. 경상대중등교육연구, 제5집, 17-22.
- 박상완(2000). 사범대학 교사교육 특성 분석: 서울대학교 사례연구. 서울대 일반대학원 박사학위논문.

- 박재승(2005). *중등교원 양성 교육과정의 진단과 발전방향: 인문/사회분야 중심. 교원양성 교육과정의 진단과 발전방향. 한국교원교육학회 2005년도 추계학술대회자료집. 71-92.*
- 손충기(2004). *사범대학 교육과정 편성 운영방법 개발을 위한 교사의 요구 분석 연구. 교육과정연구. 22(4). 251-271.*
- 신현석(2009). *교원양성체제의 개편 방향과 전략의 탐색. 한국교육, 36(3), 53-78.*
- 유경훈·김병찬(2011). *교육대학원 경험 의미에 대한 질적 사례연구. 교육문제연구 제39집, pp 131-160.*
- 윤정일(2002). *교육의 질 향상과 교사양성체제의 발전방향. 교육의 질 향상과 교사양성체제의 발전방향. 한국교원교육학회 제36차 춘계학술대회자료집. 7-27.*
- 이윤식 외(1994). *교사양성체제 개선방안 연구, 한국교육개발원 연구보고 94-18.*
- 이윤식·김정휘·박영숙·이성은·정영수·조동섭·최상근·김병찬·박남기·전제상·정일환·진동섭·허병기·한국교원교육학회(2007). *교직과 교사. 서울: 학지사.*
- 전상학·모경환·오현석·박철용·최종훈(2016). *예비교사 전문성 신장을 위한 기획 및 시범 프로그램 개발 적용, 서울: 서울대학교 사범대학 부설학교 교육연구진흥본부(2016.2).*
- 정미경·김갑성·류성찬·김병찬·박상완(2011). *교원양성 교육과정에 대한 초·중등 교원의 요구분석. 한국교원교육연구, 28(3), 287-306.*
- 정미경·김이경·김병찬·박상완·전제상(2014). *창의적 학습생태계를 위한 교직환경 조성 방안 연구. 한국교육개발원 연구보고. 82-100.*
- 정범모(1997). *21세기를 위한 교사교육의 방향, 21세기를 대비한 교원양성과 교과교육. 한국교원대학교 국제세미나자료집.*
- 정영수(2002). *“중등교사 양성체제”. 교육의 질 향상과 교사양성 체제의 발전 방향. 한국교원교육학회 제36차 춘계학술세미나자료집. 91-109.*
- 정제영·강태훈·김갑성·류성창·윤홍주(2014). *교육환경 변화에 따른 신입교사 역량 강화 방안 연구. 한국교육개발원, 수탁연구 CR2014-55.*

- 정진곤(1991). 현행 사범대학 교육과정의 문제점과 개선방안. *한양대교육논총*, 4집 65-82.
- 차윤경(1991). 사범대학 구성원의 교육적 요구에 관한 연구. *한양대교육논총*, 4집 35-63.
- 한재영(2012). 사범대학 예비교사의 삶과 정체성 변화 연구. *교사교육연구*, 51(1), 75-89.
- Darling-Hammond, L.(2000), How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Holmes Group(1986). *Tommorrow's Teachers: A Report of Holmes Group*. East Lansing, M.I.: Holmes Group.
- Lortie, D.C.(1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shulman, L.(1986), Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, February 4-14.