

토론문 1

“교원교육의 이념 및 철학에 관한 성찰”에 대한 토론문

정 훈(대구대학교)

I.

해방이후부터 현재까지 한국 교원교육의 방대한 역사를 이념과 철학을 중심으로 살펴볼 수 있는 기회를 주었다는 점에서 발표자에게 감사하다는 인사를 먼저 전합니다.

발표자는 여기서 “이념 및 철학” 개념을 엄격히 분리하거나 엄격한 ‘학’적 의미로 사용하지 않습니다. 대신 규범적 차원에서 “해방 이후 오늘날까지 교원교육이 이루어진 교육의 실재를 뒷받침하고 있는 가치체계나 사고체계”, “가치판단 및 기준”이라는 의미로 사용합니다. 발표자는 이념과 철학(함)을 교원교육의 1) 바람직한 방향을 모색하고, 2) 교원교육의 실제 활동을 이끄는 가치판단 및 기준으로서 역할을 해야하는 것으로 이해합니다. 이에 토론자는 그간 우리 교원교육이 어떤 가치체계나 사고체계(또는 가치판단 및 기준)에 근거해 이뤄져왔고 향후 어떤 방향이 모색될 필요가 있는지를 성찰해볼 수 있었습니다.

발표자는 “이념과 철학이 있는 교원교육을 위하여 지나온 역사 속에서 교원교육의 이념 및 철학은 무엇이었고”(교원교육이 어떤 가치판단과 기준/가치체계와 사고체계 속에서 수행되어왔는지), “변화된 시대에 교원교육의 이념 및 철학은 어떠해야 하는지를 성찰하고 탐구”하였습니다. 이를 위해, 먼저 1) “교원교육을 (...) 전체 교육의 맥락 속에서 살펴볼 필요가 있다”면서 교육이념의 맥락 속에서 교원교육의 이념과 철학을 검토합니다. 2) 다음으로, “해방 이후 현재까지 우리가 ‘어떻게 교원교육을 해왔는가?’가 그동안 교원교육에 대한 이념과 철학을 말해줄 수 있

다”면서 교원교육의 변천과정을 통해 교원교육의 이념과 철학을 성찰하였습니다.

토론자는 다음의 세 가지 질문에 기초해 발표문의 내용을 정리하고 토론자의 입장을 덧붙여보았습니다.

1) 교육의 이념 및 철학의 변천과정을 통해 우리가 확인할 수 있는 교원교육의 실재를 이끌어 온 이념 및 철학(가치판단 및 기준)은 무엇인가?

2) 교원교육의 변천과정을 통해 우리가 확인할 수 있는 교원교육의 실재를 이끌어 온 이념 및 철학(가치판단 및 기준)은 무엇인가?

3) 두 질문을 토대로 발표자가 삼고자 하는 가치판단 및 기준으로서 교원교육의 방향은 무엇인가?

II.

1. 발표자는 해방 이후 우리 교육이 “민족주의와 민주주의가 결합된 홍익인간 이념이 교육 실천으로 이어지지 못하고 이념따로 교육따로 현상을 보여”주었다고 지적합니다. 더구나 민족주의는 반공주의와 파시즘적 민족주의가 결합된 군국주의 교육, 국민정신교육으로 대표되는 국가주의 이데올로기로 작용해왔고, 민주주의는 발전주의나 ‘한국적’ 민주주의라는 이름으로 변질되어 실질적 민주주의를 지향해오지 못했다고 지적합니다. 5.31교육개혁안 이후에도 신자유주의의 흐름 속에서 교육이 “국가의 범위를 넘어 글로벌 경쟁력을 갖춘 인간 양성에 초점을 두고 있다”고 지적합니다.

교원교육이 ‘어떤 교원’을 기를 것인가의 문제라면 이러한 교육이념은 우리 공교육체제를 관할해 온 정부당국이 교원을 은연중 어떤 가치기준으로 바라봐왔는지(어떻게 규정해왔는지)와 밀접한 연관이 있을 듯합니다. 홍익인간이라는 명목적 구호 아래서 실질적 힘을 발휘해 온 반공주의와 발전주의, 국가주의 이데올로기, 글로벌 경쟁력을 갖춘 인간 양성이라는 국가의 교육이념은 분명 교원을 자율적 전문가나 “지속적으로 성찰하고 탐구해가는 ‘연구자로서 교사’”가 아니라 국가이념 전수의 공복(公僕)이자 (학생)관리자 정도로 인식해 온 면이 있습니다. 그리고 이는 그대로 국가이념 전수의 공복(公僕)이자 학생 관리자라는 가치기준에서 우리 교원교육의 실재를 이끌어 오도록 영향을 미쳐왔다고 생각합니다. 신자유주의의 시장

화 담론도 공복의 이미지를 '고객서비스 제공자' 이미지로 대체하려했을 뿐 교원을 전문가로 바라보거나 대우하지 않으려는 기존의 가치기준을 크게 바꾸지는 못했다고 생각합니다.

1-1. 교육이념의 변천 속에서 교원교육에 영향을 미친 교육사상으로 발표자는 일제 강점기부터 전해온 전통적 보수주의 교육관과 미국의 진보주의 교육사상, 행동주의 교육관, '교육의 과학화', '미국의 진보주의', '사회화로서 교육', 모더니즘에 근거한 교육 등을 들고 있습니다.

국가의 공복이자 관리자라는 가치기준에서 우리 교원교육의 실체가 이끌려 왔다면 이 중 특히 교육의 과학화나 사회화로서의 교육, 행동주의 같은 교육사상이 그간의 교원교육에 영향을 크게 미쳐왔다는 것은 당연해 보이기도 합니다. 전문가 관점보다 "사회의 필요와 요구에 부응하기 위해 방법론 모색에 경도된 사고방식", "필요와 요구 논리를 앞세우는 기술로서의 교사교육", "행동주의적 교사교육 논리" 같은 교원을 바라보는 도구적 관점이 교원교육의 가치기준으로 강조돼왔다고 하겠습니다. 이런 측면 한편에서 오래전부터 전문가로서의 교사상을 정립하고 이를 가능케 하는 교원교육에 관심을 가져온 일련의 교사들과 교육학자들의 노력이 있어왔다는 점은 상당히 평가받을만하다고 생각합니다.

1-2. 발표자가 소개한 교육법과 교원교육기관에 명시된 교원교육의 목적에도 교원을 바라보는 앞선 가치기준이 그대로 반영(연계)되어왔습니다. 예컨대 이전 교육법 119조(개정 1963. 8. 7)는 교육대학과 사범대학의 교원 양성 목적을 실현하기 위해 다음과 같은 세 가지 목표를 규정해 놓았다는 것입니다.

- ① 근검노작의 정신과 협동 책임의 관념이 왕성하고, 정확한 판단력과 실천력을 구비한 국민적 품성과 기능을 기른다.
- ② 국민교육의 이념과 그 실천방도를 체득케 한다.
- ③ 교사로서의 확고한 신념과 견실한 사상을 가지게 한다.

목표②가 말해주듯 국민교육 이념을 실현할 수 있는 교원 양성을 주로 목표로 해왔습니다. "교원교육의 이념과 철학이 국가의 공적 이데올로기 역할을 해온 교육이념의 영향을 받"고, "교원교육의 이념 및 철학이 다시 교원양성기관이 제시하는 교육목적과 교육목표에 영향을 주"어 왔다 하겠습니다. 그리고 이는 교원교육을 둘러싼 연구경향이 주로 다음과 같은 형태를 띠게 해오는데 영향을 미쳐왔다고 생각합니다.

그동안의 교원교육에 대한 연구는 주로 행정적·제도적 차원에 집중되어 있고, 또 방법론에 치우친 행동주의적 접근과 기능주의가 대세다(한명희, 1990). 즉, 교사를 특수한 목적 달성을 위해 효과적인 교과와 방법과 평가기술을 익히는 자로 간주하고, 따라서 교원교육 자체가 기능주의 관점에서 제도 규칙과 관행을 주로 다루고 있다. 한국의 교원교육의 이념과 철학은 이상의 패러다임 중 행동주의 패러다임에 가장 가깝다고 볼 수 있다. 교원교육의 목적이 정해진 지식과 기술을 교사로 하여금 습득하게 하여 교육이념을 실현하게 한다는 가정은 교사를 지식의 전달자요 수동적 존재로 한정하는 한계를 갖는다.

2. 발표자는 “우리가 ‘어떻게 교원교육을 해왔는가?’가 그동안 교원교육에 대한 이념과 철학을 말해줄 수 있다”면서, 교원교육의 변천과정을 통해 교원교육의 실재를 이끌어 온 이념 및 철학(가치판단 및 기준)을 파악하려 합니다. 교원교육의 변천 과정에 관한 발표자의 정리와 발표문에 소개된 연구자들의 “교원교육에 관한 정책 변화가 교원의 전문성 함양을 위한 고려에서 모색되기보다는 관련 집단의 이해관계를 대변하고 있다”, “교사양성체제의 변화가 교육의 내적 요구보다는 정치 경제적 동인, 사회변화에 의해 일방적으로 결정된 경향”을 띠어왔다는 평가 속에서도 우리가 공복(公僕)과 같은 가치기준으로 교원과 교원교육을 바라봐왔다는 유추를 가능하게 합니다. 또한 교원정책이 교원수급에 초점을 맞춰오면서 상대적으로 교원을 전문가로 바라보는 가치기준이나 전문성 향상에 소홀해왔다는 비판도 가능할 듯합니다. 그런 가운데 “‘빨리빨리’ 문제해결을 위한 즉각적인 해결책으로서 교육’이라는 기능주의적 행동주의가 바로 우리들의 교원교육의 이념이자 철학이 돼버렸다고 할 수 있”겠습니다. 이에 발표자는 “이러한 비판을 넘어 철학이 있는 교원교육을 하기 위해서는 교원교육에 임하는 교육자들 스스로 교육적 논리를 찾고 목소리를 낼 필요가 있다”고 제안합니다.

3. 발표자는 이념과 철학이 있는 교원교육을 위한 과제를 “특정한 하나의 교원교육의 이념과 철학을 정립하는 일이라기보다는 변화된 시대에 교원교육이 이루어지는 전 과정에서 가치 기준과 원리가 될 이념을 탐색해가는 일”로 제안합니다. 그러면서 그 “가치판단의 기준과 원리가 된다는 것은 구체적으로 교육과정과 교수 방법은 물론 전체 교육의 과정에 관련돼야”한다고 말합니다. “교육이념과 목적이 교육내용과 긴밀하게 연계되고 구현됨으로써 이념과 철학이 있는 교원교육을 실천

해갈 수 있다”는 것입니다.

이를 위해 발표자는 다음 세 가지를 대안으로 제시합니다. 첫째, 철학이 있는 교원교육입니다. “교육과 교원교육에 대한 철학함의 기반 위에서 교원교육의 바람직한 방향을 모색하고, 그러한 방향을 구현할 수 있는 정책과 제도 모색이 유기적으로 연계될 수 있어야”한다는 것입니다. 둘째, 시대변화에 따른 교육이념의 수용입니다. 세계시민교육, 다원화된 사회에 절실하게 요구되는 민주주의에 대한 고려, 학업성취도에 초점을 둔 표준화운동으로서 교육개혁에 대한 방향전환 등이 요구된다는 것입니다. 셋째, 교원의 전문성 강화와 행동주의 교원교육을 넘어서는 일입니다. “교사는 지식과 기술을 갖춘 지식인을 넘어 도덕적 비전과 지성적 통찰력을 갖춘 지성인으로서 역할을 할 수 있어야”하기 때문입니다. 끝으로 발표자는 “현재 지배적인 교원교육 패러다임인 행동주의 패러다임을 극복하고, 보다 능동적이고 주체적인 연구자로서 교사, 반성적 실천가로서 교사상을 제시”하면서 “이러한 교사상에 부합하는 교사양성을 위한 교원교육의 정책과 제도 모색이 이루어져야” 함을 주장하고 있습니다.

III.

이상의 토론자의 이해가 발표자의 의도를 오독하지 않았다면 토론자는 발표내용과 교원교육을 바라보는 발표자의 관점에 전적으로 공감합니다. 다만 이념이나 철학을 “가치판단이나 기준(또는 가치체계나 사고체계)”으로 이해한다면 우리 교원교육이 발표자의 의견처럼 이념이나 철학 없이 진행되어온 것이 아니라, 오히려 부적절한 이념과 철학에 의해 이끌려왔다는 것이 더 맞는 표현일 수 있다고 생각합니다. ‘자율적’ 전문가성이라는 기준이 아니라, 공복이나 고객센터 제공자, 가르치는 기술자나 관리자라는 기준으로 교원의 역할을 한정해왔다는 점에서 그렇습니다. 교원을 전문가가 아닌 도구적 관점에서 통치수단이나 학생 관리자로 정도로 바라봐왔다는 점에서 또한 그렇습니다. 겉으로는 교사 전문성을 이야기하지만, “전문직이 될 수 없는 전문직”(impossible profession)(사토 마나부, 2018: 45)이 우리 교원(교육)을 바라보는 가치기준이었던지도 모르겠습니다. 철학이 있는 교원교육이란 바로 이러한 가치기준이나 원리의 한계를 비판하고 그것을 극복하는 (대안적)

가치기준이나 원리의 논리를 세우는 일일 것입니다. 아마도 그것은 발표자의 말처럼 “교원교육의 핵심은 교원전문성 향상에 있다”는 가치기준을 확고히 하는 데서부터 출발해야 할 것입니다.

교사 교육자(teacher educator)이면서 교육철학을 연구하는 토론자의 입장에서 교원교육의 이념과 철학이라는 주제는 상당히 중요합니다. 그것은 교원(교사)을 바라보는 가치기준으로서 ‘좋은’ 교원(교사)을 무엇으로 볼 것인지, 교직 전문성(전문가성)의 기준을 무엇으로 볼 것인지, 그러한 교원을 어떤 내용과 방법으로 기를 것인지(예컨대 역량기반 접근을 할 것인지, 덕(목)기반 접근을 할 것인지 등) 같은 질문들과 관련이 있을 것입니다. 특히 본 발표문에는 언급되지 않았지만 최근 교원전문성 논의와 관련해 많이 연구되는 역량기반교원(교사)교육 접근에 대해 비판적으로 검토하는 작업도 필요해 보입니다. 역량에 기반한 교원교육이 우리 교사들을 과연 자율적 전문가로 양성하고 있는가를 성찰해보기 위해서입니다. 역량의 강조는 최근의 책무성 정책과 맞물려 진행되는 면이 있기도 합니다. 그것이 책무성을 측정하는 하나의 유용한 증거일 수 있기 때문입니다. 그러나 역량을 통한 책무성의 강조는 “교육행정이 요구하는 과제(학력향상 등)를 효과적으로 수행하는 유능한 교사(effective teacher)”를 길러낼 수는 있어도 “고도의 전문성에 의해 질 높은 교육을 실현하려는 사려 깊은 교사(thoughtful teacher)”를 길러내는 데는 한계가 있을 수 있습니다(사토 마나부, 2018: 93). 역량이라는 아이디어가 가르치는 일(teaching)과 교원교육 영역에서 수행(performance)과 표준(standards), 측정과 통제를 강조함으로써 결국에는 교사들의 힘(영향력)을 축소시킬 소지가 있다는 점에서 그렇습니다(Biesta, 2015: 4). 또한 교사들이 갖추어야 한다고 생각하는 모든 것을 너무나 길고 상세하게 목록으로 작성함으로써 교사교육이 그러한 목록상의 모든 것을 그러저럭 성취했는지 여부를 측정하는 것에 급급하게 만들 수 있을 것입니다. 길고 상세한 역량 체크리스트 박스를 채워 넣는데 급급해 실질적인 교사의 전문(가)성을 기르는 일에 소홀할 수도 있을 것입니다(Ibid.). 이는 교사를 자율적 전문가로 교육하는 데 분명 한계로 작용할 수 있을 것입니다. 이에 교원교육을 위한 내용과 방법적 가치기준도 향후 교원교육을 위한 이념과 철학의 주제에서 중요하게 고려되었으면 좋겠습니다.

끝으로 우리 교원교육의 실재를 이끌어 온 이념 및 철학(가치판단 및 기준)이 무엇이었고, 그것이 어떤 점에서 문제이고, 향후 우리는 어떤 철학에 기초해 교원

을 바라보고 교원교육의 기준을 삼을 필요가 있는지에 대해 귀한 고민의 시간을 마련해 준 발표자께 다시 한 번 감사인사 드립니다.

참고문헌

- 사토 마나부(2018). 교사교육개혁의 그랜드 디자인. 손우정 옮김, 서울: 에듀니티.
- Biesta, G. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? : on judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In Ruth Heilbronn and Lorraine Foreman-Peck (Eds.). *Philosophical perspectives on teacher education*. Oxford: Wiley Blackwell.