

발 간 등 록 번 호
11-1342000-000324-01

미래 사회에 부합하는 예비교원양성을 위한 교원양성기관의 미래형 교육과정 개발에 관한 연구

연구책임자 김 찬 중 (서울대학교)

2018. 7.



발 간 등 록 번 호
11-1342000-000324-01

미래 사회에 부합하는 예비교원양성을 위한 교원양성기관의 미래형 교육과정 개발에 관한 연구

연구책임자	김찬중(서울대학교)	
공동연구원	박윤배(경북대학교)	이종길(안동대학교)
	김도남(서울교육대학교)	박철웅(전남대학교)
	김대현(부산대학교)	이병기(공주대학교)
	신춘호(서울교육대학교)	맹승호(서울교육대학교)
	윤영돈(인천대학교)	
연구보조원	가석현(서울대학교)	서수현(서울대학교)
	여수현(서울교육대학교)	신혜선(경북대학교)
보 조 원	심장후(서울교육대학교)	

2018. 7.

○ 이 연구는 2018년도 교육부 정책용역과제로 수행되었으나, 본 연구에서 제시된 정책 대안이나 의견 등은 교육부의 공식적인 의견이 아닌 본 연구진의 견해임을 밝힙니다.

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 배경, 필요성 및 목적	1
2. 연구의 내용 및 범위	4
가. 미래 사회와 미래 교사의 역할 및 요구되는 전문성	4
나. 해외 선진국의 교원양성기관 교육내용 개선사례 및 우수사례 분석 ...	4
다. 교원양성기관 교육과정 실태 분석 및 교육관계자 의견수렴 시사점 분석 ...	4
라. 미래 사회에 부합하는 미래형 교원양성기관 교육과정 개선 방향 도출 ...	5
3. 연구 절차 및 방법	6
가. 문헌 분석	7
나. 전문가 협의회	7
다. 설문조사	8
라. 정책협의회	8
4. 기대효과	9
II. 미래 교사의 역할 및 요구되는 전문성	10
1. 교사의 역할 및 전문성	13
가. 교사의 역할	13
나. 교사의 전문성	14

2. 미래 사회의 특징	17
3. 미래 사회가 추구하는 인재상	25
4. 미래 사회의 학교 모습	29
5. 미래 사회가 요구하는 교사의 역할 및 전문성	34
가. 미래 사회가 요구하는 교사의 역할	34
나. 미래 사회가 요구하는 교사의 전문성	39
다. 미래 교원의 핵심 역량	45
6. 미래 사회 교사 역량 강화를 위한 교육과정 개선 방향	53
가. 미래 사회 변화 대응 역량을 기를 수 있도록 해야 한다.	54
나. 학교 공동체 운영과 지역 협력 및 글로벌 역량을 갖추도록 한다. ..	55
다. 미래형 교육과정 구성 및 실행 능력을 강화해야 한다.	55
라. 학생 이해 및 의사소통과 지도 역량을 갖추도록 해야 한다.	56
마. 자기 관리 역량을 기를 수 있도록 해야 한다.	56
 Ⅲ. 해외선진국의 교원양성기관 교육내용 개선사례 및 우수사례 분석	58
1. 일본	59
가. 교원양성 개요	59
나. 초등 교육과정 운영 사례	62
다. 중등 교육과정 운영 사례	68
라. 시사점	71
2. 미국	73

가. 교원양성 개요	73
나. 초등 교육과정 운영 사례	78
다. 중등 교육과정 운영 사례	87
라. 시사점	90
3. 핀란드	94
가. 교원양성 개요	94
나. 초등 교육과정 운영 사례	97
다. 중등 교육과정 운영 사례	101
다. 시사점	108
4. 영국	111
가. 교원양성 개요	111
나. 초등 교육과정 운영 사례	116
라. 시사점	125
5. 프랑스	128
가. 교원양성과정 개요	128
나. 교원양성기관 교육과정	130
다. 실무능력 관련 교원양성 프로그램	131
6. 해외 주요국 교원양성과정의 시사점	132
가. 교육 실습 기간과 내용이 충실하다.	135
나. 아동발달, 의사소통, 학부모와 의사소통 역량을 충실히 기른다.	136
다. 현장과 연계된 교직 과목을 제공한다.	137
라. 미래 기술 역량 신장을 위한 기회가 제공된다.	138

마. 교육 실행연구 역량을 기르는 기회가 제공된다.	140
바. 복수전공이나 부전공 이수를 권장한다.	141
사. 기타 미래 사회 핵심역량을 위한 교육과정을 제공한다.	142

IV. 교원양성기관 교육과정에 대한 실태와 요구 조사 144

1. 교원양성기관 교육과정의 실태와 요구 조사에 대한 선행 연구	144
가. 교원의 기본 역량에 대한 선행연구 정리	144
나. 교직 교육과정에 관한 선행연구 정리	152
다. 전공 교육과정에 관한 선행연구 정리	157
라. 전반적 내용에 관한 선행연구 정리	160
2. 교원양성기관의 교육과정에 대한 전문가협의회 의견	169
3. 미래형 교원양성기관 교육과정 개선 방향 모색을 위한 설문조사 결과	178
가. 설문조사 결과	180
4. 요약 및 시사점	203

V. 요약 및 결론 207

1. 요약	207
2. 결론	209
가. 미래 사회의 교사 역량 신장을 위한 개선 방향	209
나. 현장 전문성 신장을 위한 교육과정으로 개선	214

다. 교육 실습을 강화해야 한다.	218
라. 교원양성기관 교육과정 편성 운영의 자율성 확대	219
3. 미래형 교원양성기관 교육과정 개선을 위해 수반되어야 할 변화	221
가. 교원 임용제도의 발전	222
나. 교원양성기관 평가 제도의 발전	222
다. 관련 법령	223
라. 교원양성기관의 변화	224
마. 교원양성 관련 기관 사이의 원활한 소통과 협력	225
 VI. 참고문헌	 227
 [부록 1] 회의록	 239
[부록 2] 설문조사 문항	252

표 목 차

표 II-1	교사전문성 개념의 3가지 구성 요소	15
표 II-2	산업혁명의 흐름	19
표 II-3	미래 인재의 조건 선행 연구	25
표 II-4	2015 개정 교육과정의 핵심 역량	27
표 II-5	미래 사회 교사의 역할 기존 연구 결과 종합	38
표 II-6	미래 사회 교사의 전문성 선행 연구 결과 종합	44
표 II-7	미래 사회 학교에서 요구되는 교사 역량과 정의	46
표 II-8	지능정보사회의 교원 핵심 역량	47
표 II-9	미래 사회 교사의 핵심역량과 하위영역	50
표 II-10	미래 교사의 핵심역량 연구 결과 종합	54
표 III-1	국립교원양성계 대학 현황(2012)	60
표 III-2	교원양성과정 인정 수(2011. 5. 1)	60
표 III-3	현직 교원의 소유면허장별 구성(2010. 10. 1)	61
표 III-4	교토 교육대학교 ‘교직에 관한 과목’ 개설 현황	64
표 III-5	초등학교 교원 1종 면허증 취득의 방법	65
표 III-6	교육과정 영역별 우리나라와 일본 학점 비교	67

표 III-7	시네마대학 학년별 교육과정 과정 예시	69
표 III-8	미국 대학의 교직교육 과정	78
표 III-9	응용학습과 발달과학(학사학위) 교사자격 프로그램의 사례	81
표 III-10	Connecticut 대학교의 교원양성 교육과정	83
표 III-11	중등교원 교사자격과정 신청항목	86
표 III-12	미시건주립대학교 중등교원양성 프로그램 이수 요건	88
표 III-13	미시건주립대학 교직 교육과정 현황	89
표 III-14	핀란드의 학교급 및 유형에 따른 교사 자격 구분	95
표 III-15	2010년 학급담임교사과정 지원자 및 합격자 현황	97
표 III-16	헬싱키대학 담임교사교육 교육과정(2008)	99
표 III-17	교과교사를 위한 교육학 교과의 구조(2008)	101
표 III-18	위바스킬라대학교 교사교육학과 중등교사양성과정 교직학 교육과정	104
표 III-19	Jyväskylä대학 중등교사교육 교육과정	106
표 III-20	헬싱키대학교 교사 교육과정 이수 조건	107
표 III-21	헬싱키 대학의 과목 전담교원의 교과교육학 내용	107
표 III-22	영국과 우리나라의 학제 비교	112
표 III-23	영국의 주요 교원양성 및 교원자격 취득 경로별 특징	114
표 III-24	2018학년도 더럼 대학교 학부 수준(BA) 초등교사 ITT 교육과정	118

표 III-25	2018학년도 더럼 대학교 대학원 수준(PGCE) 초등교사 IIT 교육과정	120
표 III-26	영국 대학교의 교육 실습 기간과 운영 방법	121
표 III-27	PGCE 교육과정 및 연구활동 예시	125
표 III-28	일반 공통과정 예시	130
표 III-29	해외 주요 국가의 중등 교원양성 교육과정의 공통적/대표적 사례	132
표 III-30	해외 주요 국가의 초등 교원양성 교육과정의 공통적/대표적 사례	133
표 III-31	주요국의 SW 관련 이수과목 개설 현황	139
표 III-32	연구기반 교원교육과정 사례	141
표 IV-1	교원양성기관에서 다루어야 할 내용	162
표 IV-2	전문가 협의회 시기와 참여자	170
표 IV-3	설문조사 참여자의 유형	180
표 IV-4	소속 기관별 대학 자율성 확대에 대한 의견 분포	186
표 IV-5	실습기간 이외 문제점에 대한 소속기관별 응답 분포	192
표 IV-6	주요 기타 의견의 유형	199
표 IV-7	실태 및 요구조사 연구 결과 종합 및 요약	203

그 림 목 차

그림 I -1	연구 절차	6
그림 III-1	시마네대학 1,000시간 체험학습 프로그램 영역별 구성	68
그림 III-2	미국의 교원자격 획득 과정	77
그림 III-3	핀란드 교사교육 양성 경로	96
그림 III-4	핀란드의 교원자격 획득 과정	102
그림 III-5	영국의 주요 교원양성 및 교원자격 취득 경로	113
그림 III-6	‘초등학교에서의 교수와 학습’ 과목의 운영현황	119
그림 III-7	영국의 교원자격 획득 과정	123
그림 III-8	프랑스 교원양성체제의 구조	129
그림 IV-1	4차 산업혁명 주요 역량과 그 하위 역량	146
그림 IV-2	참여자의 소속 기관별 분포	179
그림 IV-3	참여자의 지역별 분포	179
그림 IV-4	총 이수학점에 대한 의견	181
그림 IV-5	교원양성기관 교육과정 내 주요 영역 사이의 연계성에 대한 의견	181
그림 IV-6	교원양성교육과정에 소프트웨어 교육 포함에 대한 의견	182
그림 IV-7	복수전공 필요성에 대한 의견	183

그림 IV-8 복수전공 장려 방안에 대한 의견	183
그림 IV-9 부전공 자격 권장에 대한 의견	184
그림 IV-10 교원양성 교육과정에서 대학의 자율성 확대에 대한 의견	185
그림 IV-11 교직 영역 중 확대가 필요한 하위 영역에 대한 의견	186
그림 IV-12 교직 영역 중 축소가 필요한 하위 영역에 대한 의견	187
그림 IV-13 교직이론 영역 과목에 대한 견해	188
그림 IV-14 학급운영, 학생 학부모 상담 역량 관련 견해	189
그림 IV-15 범교과 교육 내용 반영 필요성에 대한 의견	190
그림 IV-16 교육 실습 기간 확대에 대한 의견	191
그림 IV-17 교육 실습의 문제점	191
그림 IV-18 전공 기본 이수과목 21학점에 대한 의견	193
그림 IV-19 교과교육 과목의 학점과 과목 수에 대한 의견	194
그림 IV-20 교과교육 영역 과목 개선 방향에 대한 견해	195
그림 IV-21 교과교육 영역에서 강화되어야 할 내용	196
그림 IV-22 교과교육에서 강화할 내용에 대한 소속기관별 응답 분포	197
그림 V-1 교대, 사대 교원양성 교육과정에 영향을 주는 요인	221

I. 서론

1. 연구의 배경, 필요성 및 목적

21세기에 세계는 4차 산업혁명 사회로 접어들었다. 4차 산업혁명 사회에서는 과학기술의 급속한 변화와 융합으로 국가 및 사회 체제의 혁명적 변화가 예상되며, 이는 직업 구조의 급격한 변화로 이어질 것이다. 인공지능의 혁신적 발전으로 미래에는 많은 직업이 인공지능 기술과 로봇으로 대체될 것으로 전망된다. 또한, 경쟁의 심화와 재화의 극단적인 쏠림 현상도 예상된다.

21세기에는 이전의 산업 시대와 다른 소양을 갖춘 시민이 필요하다. 고차원적인 사고 역량과 의사소통, 협동과 사회적 역량을 갖춘 인재가 필요한 것으로 보고되고 있다. 따라서 4차 산업혁명 사회에서 살아갈 미래 시민 양성을 위해서는 학교의 모습도 크게 달라질 것으로 예상된다. 미래 학교의 모습은 ① 지능정보 역량을 길러주는 학교, ② 융합 수업이 일상화된 학교, ③ 무학년 및 무학급제 학교, ④ 울타리가 없는 학교, ⑤ 공동체로서의 학교, ⑥ 인간교육장으로서의 학교로 구체화되어 나타날 것으로 예측된다(임중현 외, 2017).

미래 사회를 위한 학교와 교육의 혁신을 성공적으로 이루려면 이를 주도적으로 실행할 교육전문가인 우수한 미래 교원의 양성이 매우 중요하다. 미래 교원은 미래 학교에서 미래 시민 양성을 위해서 새로운 역할과 역량, 그리고 전문성을 발전시켜야 한다. 따라서 현재의 교원양성 체제와 교육과정을 재검토하고, 미래 사회 교원양성을 위한 발전 방향을 모색하는 것이 국가적으로 매우 중요하다.

그동안 우리의 교원양성기관 실태와 발전방향에 대해서는 여러 연구가 수행되어 왔으며, 이에 대한 비판적 의견이 보고되어 왔다. 주요 비판은 학교 현장과의 연계성이 부족해 교원으로서 직무를 수행하는데 충분하지 않으며, 교직 수행에 대한 실질적 교육을 받을 수 있는 교육실습이 부실하게 운영되고 있다는 것이다(김갑성 외, 2009; 박상완, 2010; 양현권 외, 2003; 정미경, 2001; 정미경 외 2011; 조경원, 2004). 이상의 연구성으로 볼 때 우리 교원양성기관의 교육과정은 교원들의 현장 역량을 기르는데 충분치 못함을 알 수 있다.

해외 주요국에서도 미래 교원양성을 위하여 교육과정의 개편과 운영에 노력하고 있다. 정미경 외(2010)는 교원양성 교육과정 분야에서 개혁 노력을 기울이고 있는 핀란드, 일본, 프랑스, 미국의 사례를 분석한 결과, 이들 4개국의 교원양성교육과정에서는 (1) 학교 현장과 긴밀한 연계, (2) 연구기관 교원교육 교육과정의 강화, (3) 실습기반 교원교육 교육과정의 강화, (4) 교원양성학과와 일반학과 간의 교육과정 연계 운영, (5) 학교급 및 교과간 연계 통합 교육과정 운영, (6) 교원양성 교육과정 운영기간 확대, (7) 지역 공동체와 연계 등을 강조하고 있었다. 주요 대학들도 미래지향적 교원양성을 위한 교육과정 개선과 운영에 힘쓰고 있다. 예를 들면, 다문화 교육역량 강화(미국 미시건주립대, 호주 퀸스랜드대, 싱가포르 난양공대, 핀란드 헬싱키대), 테크놀로지 활용과 소프트웨어 교육(핀란드 헬싱키대), 청소년과 청소년 문화의 이해(호주 퀸스랜드대) 등이다(서울대학교 사범대학, 2018).

미래 교원양성의 중요성 때문에 정부에서도 교·사대 교육과정 개선방안 마련을 주요 내용으로 하는 공교육 혁신 과제를 국정과제로 선정하고 이를 위한 5개년 계획을 발표하였다(국정기획자문위원회, 2017). 이와 관련하여 교육부는 2018년 업무계획 중 하나로 교원의 역량을 강화하고 교육여건을 개선할 계획이며, 특히 교원양성과 관련하여, 초·중등학교 교육과정과 연계

하여 예비교원의 수업 역량, 학생과 소통 역량 등을 제고하고 미래교육을 선도할 수 있도록 교대와 사대 교육과정을 개편할 계획이다(교육부, 2018). 이를 통하여 과목 중심의 지식전달자로서의 교사에서 범교과 융·복합역량과 문제해결을 위한 조력자로 교사의 역할 변화를 도모할 것이다.

지금까지 논의한 4차산업혁명시대로 일컬어지는 미래 사회로의 진입과, 미래시민 양성을 위한 미래 학교와 교육에서의 큰 변화, 미래 교원의 역량 신장을 위한 교원양성기관의 변혁, 이를 위한 정부의 새로운 정책 등을 종합적으로 감안할 때, 현재는 교원양성기관의 교육과정을 점검하고 미래 교원양성을 위한 교육과정의 장·단기 개선 방향 모색을 할 중요한 시점이다.

이 연구의 주요 목적은 미래 사회를 위한 교원양성을 위해 교원양성기관(교대, 사대)의 교육과정 개선 방향을 모색하는 것이다. 세부 목적을 정리하면 다음과 같다.

- (1) 미래 사회의 특성, 미래시민 양성을 위한 교육 및 미래 학교의 특성을 감안한 미래 교사의 역할과 전문성 및 역량을 파악한다.
- (2) 해외 선도적 교원양성기관의 교원양성 교육과정에서 미래교원양성과 관련된 우수 사례와 특성을 파악한다.
- (3) 우리나라 교원양성기관의 교육과정에 대한 실태를 파악하기 위해 현장 교원과 교원양성기관의 학생과 교수들의 미래 교원양성과 관련된 요구를 조사한다.
- (4) 미래 사회를 위한 교원양성기관의 교육과정에 대한 개선 방향을 도출한다.

이를 통하여 미래의 지식정보·융합사회에 부합하는 교·사대의 교육과정 개선 방향을 도출하고자 한다.

2. 연구의 내용 및 범위

이 연구의 주요 내용은 미래 교사의 역할, 전문성 및 역량, 해외 선진국의 교원양성기관 교육내용 우수사례, 교원양성기관 교육과정 실태 및 요구, 미래 교사를 위한 교원양성기관 교육과정 개선 방안이다. 세부적인 내용은 다음과 같다.

가. 미래 사회와 미래 교사의 역할 및 요구되는 전문성

- 미래 사회와 미래 학교, 미래 교사상에 대한 선행 연구 결과 종합 및 분석
- 미래 교사의 역할과 전문성 및 역량에 대한 선행 연구 종합 및 분석
- 이상을 바탕으로 미래형 교원양성교육과정 방향 모색

나. 해외 선진국의 교원양성기관 교육내용 개선사례 및 우수사례 분석

- 해외 주요 교원양성기관의 교육과정 편성 및 운영에 대한 연구 결과 종합 및 분석
- 해외 주요 교원양성기관 교육과정의 국가별, 기관별 특성과 미래 교원양성 관련 특성 파악
- 해외 우수사례를 바탕으로 미래형 교육과정 방향과 시사점 모색

다. 교원양성기관 교육과정 실태 분석 및 교육관계자 의견수렴 시사점 분석

- 교원양성기관에 대한 실태조사와 요구 분석에 대한 기존 연구 결과 종합 및 분석

- 교원양성기관과 현장의 미래형 교원양성기관 교육과정 관련 실태 및 요구 파악
- 초등 교원, 중등 교원, 대학 교원을 대상으로 교원양성기관 교육과정의 실태와 미래형 교육과정에 대한 전문가 의견수렴
- 실태조사와 요구분석에 대한 기존 연구, 설문조사, 전문가 의견수렴 결과를 종합하여 미래형 교육과정 방향 모색

라. 미래 사회에 부합하는 미래형 교원양성기관 교육과정 개선 방향 도출

- 미래, 해외, 요구조사, 전문가 의견수렴 결과를 종합하여 미래 사회를 위한 교원양성교육과정 장·단기 개선 방향 도출
- 미래형 교육과정의 성공적인 실행과 관련된 체제와 요인(교육부와 교육청의 관련 학교 교육 및 교원양성 정책, 임용 정책과 제도, 사회적 변화, 교육에 대한 일반인의 인식) 등을 고려한 시사점과 변화 방향 제안

3. 연구 절차 및 방법

연구절차는 그림 I-1에 제시된 것처럼 연구계획을 수립하고, ‘미래’, ‘해외’, ‘실태 및 요구조사’의 세 영역으로 나누어서 추진하였다. 연구 과정에서 영역별 진행상황과 내용에 대한 상호 교차 검토와 조율이 지속적으로 실행되었다. 영역별로 문헌 분석과 시사점 도출이 이루어졌다. 실태 및 요구조사에서는 설문조사, 전문가협의회를 추가로 실시하였다. 영역별 결과와 시사점을 종합하여 얻은 결과를 바탕으로 정책협의회와 공청회를 실시하여 의견을 수렴하고 정책 방향을 조율하였으며 최종적으로 미래형 교사대 교육과정 개선 방향을 도출하였다.

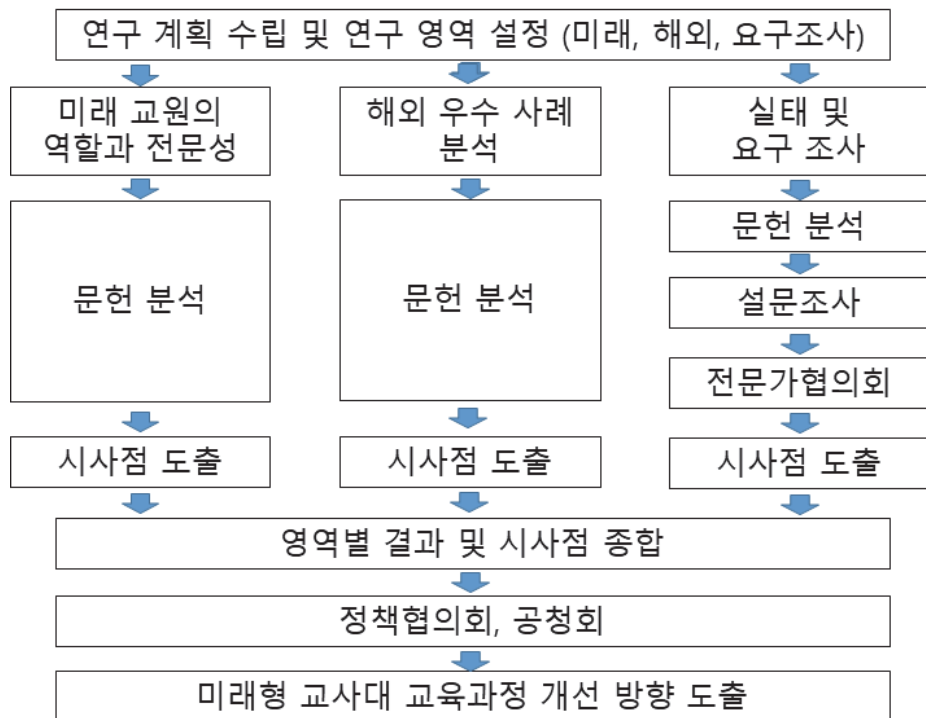


그림 I-1 연구 절차

연구 방법으로는 문헌 분석 및 종합, 전문가 집단 면담, 설문조사, 정책 사항방과 같은 정책협의회, 공청회 등을 통한 의견수렴 등의 방법을 사용하였다. 각 방법에 대한 세부 내용은 다음과 같다.

가. 문헌 분석

- 미래 교육, 미래 학교, 미래 교원의 역할과 전문성에 대한 연구보고서, 단행본, 학위논문, 학술논문, 발표회 자료집 등의 문헌을 수집하고, 내용을 분석하여, 종합하였다.
- 해외 선진국의 교원양성 우수 사례 관련 연구보고서, 단행본, 학위 논문, 학술지 논문, 발표회 자료집 등의 문헌을 수집하고, 내용을 분석하여, 종합하였다.
- 교원양성기관 교육과정 관련 실태조사 및 요구조사 연구보고서, 단행본, 학위 논문, 학술지 논문, 발표회 자료집 등의 문헌을 수집하고, 내용을 분석하여, 종합하였다.
- 교원양성기관 교육과정 개선 방향 및 방안 관련 연구보고서, 단행본, 학위 논문, 학술지 논문, 발표회 자료집 등의 문헌을 수집하고, 내용을 분석하여, 종합하였다.

나. 전문가 협의회

- 교원양성기관 교수, 초등·중등학교 관리자, 교육 전문직을 대상으로 현재 교원양성과정의 문제점과 미래형 교원양성과정의 개편 방향을 주제

로 집단 면담 조사를 2회 실시하였다.

- 졸업 후 재직 기간이 5년 이내인 초등교사와 중등교사 소집단을 대상으로 자신이 경험한 교원양성과정의 문제점과 개선 방향에 대해 각각 집단면담 조사를 실시하였다.

다. 설문조사

- 문헌 연구 결과와 전문가 회의를 통하여 교원양성기관의 교육과정 실태 및 요구에 관한 설문지를 개발하고 예비 적용을 통하여 문제점을 개선하였다.
- 개발한 설문지를 전국 교·사대 교수, 초·중등 현직교원, 교육 행정가, 전국 교·사대 재학 중인 예비교사를 대상으로 온라인 설문조사를 실시하였다. 조사에는 6,639명이 참여하였다.
- 기술통계 분석을 실시하고, 분석 결과를 개선방안 도출에 활용하였다.

라. 정책협의회

- 정책담당자와 교원양성기관의 미래형 교육과정 관련 정책협의회를 개최하여 연구결과에 대한 의견수렴 및 조정을 실시하였다.

4. 기대효과

이 연구의 목적은 미래 교원양성을 위하여 교원양성기관의 교육과정의 개선 방향을 제안하는 것이다. 이를 통하여 다음과 같은 기대효과를 기대할 수 있다.

- 교원양성기관의 교육과정 구성의 기준이 되는 교원자격무시험검정 기준을 미래 교원양성에 적절하게 개선할 수 있는 방향을 제공한다.
- 교원양성기관의 평가 방향과 평가 지표 개발을 위한 방향과 안내를 제공한다.
- 교원양성기관의 자율적이고 창의적인 교육과정, 교수 확보 등과 관련된 개선 방향과 안내를 제시한다.
- 중장기적으로는 교원양성과 임용과 관련된 제도와 체제, 교원양성기관의 평가제도 등과 관련된 발전 방향에 대한 시사점을 제시한다.

II. 미래 교사의 역할 및 요구되는 전문성

한국정보화진흥원(2009)은 ‘IT&Future Strategy’ 보고서 8호에서 다가올 미래의 메가트렌드¹⁾들 제시한 바 있다. 이는 인구구조(고령화), 환경변화(지구온난화, 기후 변화), 글로벌화(자유무역), 기술진보(네트워크, 컨버전스, 인간화)의 4가지 분야이다. 이들 메가트렌드들이 동인이 된 미래 사회는 경쟁 심화, 개인화·다원화의 확산, 가상공간의 가치 증대, 디지털 휴머니즘의 발달, 사회적 자본으로서 ‘신뢰’의 강화 등 5가지의 특성을 가질 것으로 본다. 그리고 이에 따른 미래를 위한 준비 과제로서 창조적 역량의 증진, 사회적 밸런싱의 유지, 가상공간의 신가치 창출, 인간 중심으로 기술 진화, 사회발전의 새로운 엔진인 신뢰 구축을 말하고 있다.

2년 후, 한국정보화진흥원(2011)은 ‘IT&Future Strategy’ 보고서 5호에서 사회(S)와 기술(T), 경제(E), 환경(E), 정치(P)의 5가지 분야에 각 영역별로 3개씩 한국사회의 15개 메가트렌드를 발표하였다. 각각의 내용을 살펴보면 사회 분야에서는 인구구조 변화, 양극화, 네트워크 사회를, 기술 분야에서는 가상 지능 공간, 기술의 융·복합화, 로봇을, 경제 분야에서는 웰빙·감성·복지·경제, 지식기반 경제, 글로벌 인재의 부상을, 환경 분야에서는 기후 변화 및 환경오염, 에너지 위기, 기술 발전에 따른 부작용을, 정치 분야에서는 글로벌화, 안전 위험성 증대, 남북통합을 들었다. 그리고 2018년 3월 보고서에서는 미래지능정보화 사회의 도래로 인공지능의 발전에 초점을 두어 우리 사회의 20대 이슈와 시사점²⁾을 제시하였다.

1) 메가트렌드(megatrend)의 개념은 미국의 미래학자 존 네이스비츠(John Naisbitt)가 1982년 처음 사용하였다. ‘메가트렌드’는 현재 다양한 분야에서 미래를 예측하는 하나의 척도로 사용되어지고 있다. 또한 현대 사회에서 일어나고 있는 거대한 흐름이며 거스를 수 없는 변화 요인이라고 말할 수 있다.(이윤중, 2012)

2) 한국정보화진흥원(2018: 9), 4차 산업혁명, 대한민국의 미래를 찾다. IT & Future Strategy 총

이러한 미래 사회의 변화 속에 학교 교육은 커다란 위기를 맞이하고 있는데 이에 가장 영향을 미치는 요인 중 하나가 ‘기술력의 변화’이다. 그동안은 모든 사람들이 공통적으로 학습해야 할 보편적인 내용이 존재한다는 관점에서 학교 교육은 그 가치가 정당화되어 왔다. 더욱이 국가 수준 교육과정이 있는 우리나라에서는 학교가 교육에 대한 절대적 권력을 가지고 있다. 그러나 학교가 지녔던 이러한 권력은 첨단 기술혁신에 의해 위기를 맞고 있다. 박영숙, 제롬 글렌(2017a, 2017b)이나 연대성(2017) 등의 미래 교육 관련 내용을 보면, 미래 학교 교육에 영향을 줄 것으로는 소셜 러닝(Social Learning), 자동 번역기, 증강현실(Augmented Reality), 공개 강의 운동(Open Course Ware), 클라우드 교육 시스템, 전자교과서, 동작 기반 컴퓨터 등이 있다. 이러한 기술력의 급격한 변화는 기존의 획일적이고 권위적인 교육 담론에 대한 변화를 요구하고 있다. 학교와 교과서는 더 이상 지식의 유일한 원천이 아니며, 교사 또한 권위적이

괄본.

〈 미래 지능정보사회 20대 이슈와 시사점 〉

긍정적 이슈	vs.	부정적 이슈
① 인간과 사회의 고차원적 진화(가치 재설정) ② 문제 해결 수단(사회문제, 난제 해결) ③ 경제 성장의 기회(신성장동력 창출) ④ 새로운 경험, 상상이 실현되는 사회 ⑤ 거대 패러다임 변화(피할 수 없는 시류)	사 회 적 측 면	① 기계의 인간 역할 침범(인간역할 축소) ② 비대칭화 심화(양극화, 격차 등) ③ 사회적 합의 및 사전 준비 미흡 ④ 새로운 부작용 발생 우려 ⑤ 본질보다 용어에 집중하는 경향
① 기술 진보에 따른 신규 일자리 창출 ② 인간과 기계의 협업 확대 ③ 업무 효율성, 정확성 증가 ④ 창의적 일에 몰입 가능 ⑤ 통찰력·융합적 역량 강화	일 자 리 측 면	① 일자리 감소, 실업률 증가 ② 인간의 노동에 대한 사회적 가치 약화 ③ 업무 복잡성 증가 ④ 적응비용 증가(재교육 비용 등) ⑤ 기계의 업무 참여에 따른 책임성 문제

- ① 피할 수 없는 미래, 잘 준비할 수 있는 중장기 플랜과 협력이 필요
- ② 사회구성원들의 미래사회 변화에 대한 이해와 신뢰가 중요
- ③ 산업·경제발전 중심 ⇒ 사람중심의 기술과 사회 발전이 핵심

며 수직적인 소통 방식에서 평등하며 협력적인 소통 방식을 취할 것을 요구받고 있다.

급변하는 미래 사회를 앞두고 학교 교육의 변화에 대한 대처와 준비 요구는 세계 각국에서 지속적으로 제기되고 있다. 세계 각국들은 오래 전부터 학교가 급변하는 사회 속에서 부응하는 교육 여건을 갖추고 있는지, 그리고 미래 사회에서 요구되는 인재를 기를 수 있는 방향으로 개혁되고 있는지를 주시하고 있다. 학교 개혁은 우리나라에서도 논의되고 있는 중요한 교육 과제 중 하나이다. 학교 개혁을 위한 중요한 요소로 논의되고 있는 것 중 한 가지는 교사의 자질 향상을 꼽을 수 있다. 교사는 교육의 실질적 주체로 교육의 실현자이기 때문이다. 교사는 교사교육을 통하여 일정한 전문성을 갖추게 되지만 사회의 변화에 따라 끊임없는 전문성의 계발을 요구 받고 있다. 교육 내적으로는 교육과정과 교과서의 내용, 다양한 정책이 자주 변화하고, 교육 외적으로는 기술력의 변화와 지식기반 사회, 정보화 사회로의 전환 등 정치, 경제, 사회, 문화적 여건이 변화하기 때문이다.

이우태(2012)에 의하면 21세기 지식기반사회를 맞아 세계 각국은 변화하는 사회에 적응하고, 더 나아가 미래 사회를 선점하기 위한 국가적 과제로서 교육개혁에 박차를 가하고 있다. OECD(2005) 보고서(Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers)에서는 ‘급변하는 지식기반사회에서 창의적인 학교교육이 이루어지기 위해서는 교사의 전문성 수준을 높이는 것이 급선무이며, 국가마다 교사의 질 확보를 위한 전략을 세우도록 요청받고 있다’고 밝히고 있다(송경오·정지선, 2008: 83). 이는 미래 사회에서 그 어떤 물적 자원보다 인적 자원이 가지고 있는 지적능력, 지식과 기술, 정보가 국가 경쟁력으로 작용하는 만큼 전문성을 갖춘 유능하고 우수한 교사를 확보하는 일이 무엇보다도 중요함을 의미한다. 이러한 관점에서 이 장에서는 미래 사회가 요구하는 교사의 역할 및 전문성에 대해 알아보고자 한다.

1. 교사의 역할 및 전문성

안슬기(2016)에 의하면 교사에게 기대되는 교사상은 시대에 따라 혹은 문화에 따라 다양하게 변화되어 왔다. 교사의 역할 및 전문성도 고정되어 있는 것이 아니라, 시대에 따라 지속적으로 개념을 새롭게 정의해야 하는 탄력성을 지닌다. 역할 및 전문성의 규정은 교사들의 임무와 책임을 확인하게 함으로써 자기의 역할을 올바르게 수행할 수 있게 하기 위한 준거를 제공한다는 점에서도 의미가 있다. 먼저 교사의 역할 및 전문성에 대하여 살펴본다.

가. 교사의 역할

김종철(1961)은 교사의 역할을 학급 경영자로서의 역할, 학습 지도자로서의 역할, 생활 지도자로서의 역할 세 가지를 제시하였다. 주삼환과 서정화(1983)는 교사의 역할을 수업자로서의 역할, 생활지도 및 상담자로서의 역할, 모델로서의 사회화 조력자 역할, 평가자 및 판단자로서의 역할, 교육공무원으로서의 역할로 구분하였다. 또한 김정규와 권낙원(1988)은 교사의 역할을 수업의 역할, 학급경영의 역할, 생활지도 및 상담의 역할, 평가의 역할, 사회화의 역할, 잡무수행의 역할, 개인 성장을 위한 역할로 구분하였으며, 조영남(2000)은 수업계획, 수업전략, 전문적 능력, 인성적 요인, 대인관계, 학급관리, 사무 처리를 교사의 역할로 제시하였다. 그리고 전제상(2001)은 교과지도, 생활 및 특별활동 지도, 학급 경영, 연수 및 연구, 행정 사무 관리, 학부모 및 지역사회 관계를 교사가 맡아야 할 역할로 정리하였다. 김옥예(2006)는 교육 상황의 변화에 따라 교사의 역할도 끊임없이 변화해야 한다고 주장하며 현시대 교사의 역할에 대해 교수-학습지도자, 생활지도자, 학급 경영자, 변화 촉진자 그리고 공동

체 구축을 위한 배움과 돌봄의 실행자이어야 한다고 규정하였다. 또한 박병량(2006)은 학교 발전과 변화를 위해 교사로서 맡아야 할 역할에 대해 수업 관리자로서의 역할, 사회화 모델로서의 역할, 평가자로서의 역할, 상담자로서의 역할, 학급 경영자로서의 역할을 들었다.

이상 위 학자들이 제시하는 교사 역할에 대한 논의를 종합하여 보면, 교사가 수행해야 할 역할을 다음과 같다. 일차적으로 가장 중요하게 여겨지는 역할로는 학습 지도자로서의 역할과 생활 지도자로서의 역할을 들 수 있으며, 그 외에도 사회화를 위한 역할, 학급 경영자로서의 역할, 평가자로서의 역할, 행정사무자로서의 역할, 연구자로서의 역할, 학부모 및 지역사회와의 연계를 위한 역할 등으로 정리된다. 여러 학자들이 정의한 교사의 역할을 살펴보는 일은 교사의 임무와 책임을 확인할 수 있는 의미 있는 작업이다. 이러한 작업은 교사로 하여금 자신의 역할을 올바르게 수행할 수 있게 하고 교사로서 자질 향상을 위한 준거를 제공한다는 점에서 의의가 있다.

나. 교사의 전문성

선행 연구에서 제시한 교사 전문성의 개념을 살펴보면 다음과 같다. 홍은경(2012)은 OECD(1998) 보고서에서 교사의 전문성을 훌륭한 교사가 가지고 있는 중요한 특성 및 능력이라고 본 것을 참조하여, 전문적 지식, 개별화와 융통성, 보살핌과 협력, 개방성과 의사결정능력, 현장성과 정보기술의 이해, 지속적인 자기 갱신, 삶에 대한 비전을 제시했다. 이종재(2003)는 교사의 전문성을 변화하는 교육환경에서 학생의 변화를 파악하고, 학생의 교육적 필요를 충족하여 학생의 교육적 성장을 도와줄 수 있는 역량으로 규정했다. 조동섭 외(2005)는 교사 전문성의 개념을 지식기반 전문성(일반교육학, 교과내용, 교과수업, 상황

지식), 능력기반 전문성(수업수행, 학급경영, 학생상담 능력), 신념기반 전문성(교직적 인성, 교직원, 소명의식, 태도)으로 제시했다. 또한 김이경 외(2004)는 교사의 전문성을 교사 직무와 관련된 조직차원, 특정한 사회·문화 내에서 교사에게 요구되는 자질과 역할을 규정하는 사회 차원, 교사로서 갖추어야 할 지식, 기술, 태도 등과 관련된 개인 차원으로 나누어 교사의 전문성을 분류하여 제시하고 있다. 고재천(2001)은 초등학교 교육에 대하여 통합교육, 전인교육, 기초기본교육, 보통일반교육, 무상의무교육의 특성을 가지고 있으며, 이러한 특성에 비추어 볼 때 초등학교 교사의 전문성은 초등교육학에 대한 통합적인 안목, 전인형성을 위한 모델로서 전 교과를 학생 발달 수준에 맞게 가르칠 수 있는 사명감과 봉사 정신을 의미한다고 말한다. 이우태(2012)는 교사의 전문성은 교사가 교육현장에서 교육목표를 달성하기 위한 직무를 수행함에 있어 개인차원, 조직차원, 사회차원의 세 가지 차원에서 요구되어지는 교사의 역할을 수행하기 위해 스스로 갖추어야 하는 전문적 능력과 자질이라고 정의하였으며 이를 <표 II-1>과 같이 나타내었다.

표 II-1 교사전문성 개념의 3가지 구성 요소(이우태, 2012)

교사 전문성		
개인차원 전문성	조직차원 전문성	사회차원 전문성
고유직무를 수행함에 있어 갖추어야 하는 기본적 능력과 자질 (교과·학습지도, 생활 지도, 학급경영)	학교조직의 구성원으로서 갖추어야 하는 능력과 자질 (학교 경영 참여, 대인관계)	변화하는 사회에 적응하기 위해 갖추어야 하는 능력과 자질 (지역사회 유대관계, 자기계발노력)

<표 II-1>을 통해 교사 전문성이란 단순히 지적 수월성을 바탕으로 한 교수

전문성만을 의미하는 것이 아님을 알 수 있다. 교사가 교육 활동을 수행하는 과정에서 필요로 하는 지식, 인성, 윤리 등을 바탕으로 교사로서의 고유 직무를 수행하는 데 필요한 능력과 자질, 조직에서의 업무수행 능력 및 대인 관계, 그리고 사회발전에 따라 끊임없이 변화하고 적응하려는 자기계발 노력 등을 포괄하는 것임을 알 수 있다.

이상 위 학자들이 제시하는 교사의 전문성에 대한 논의를 종합하여 보면, 교사 전문성이란 교사로서의 직무 및 역할을 수행하기 위해 갖추어야 하는 자질과 능력을 의미하며, 구체적으로 첫째, 교과에 대한 지식과 학생의 성장 발달에 관한 지식, 둘째, 지식을 학생의 능력에 맞게 재구성하고 다양한 방법으로 지도할 수 있는 교수 기술, 셋째, 교육적 전문성과 자질 향상을 위한 꾸준한 자기 계발 노력, 넷째, 조직에 협력하고 업무를 처리하는 데 필요한 소양, 다섯째, 학생의 전인형성 모델로서 갖추어야 할 직업윤리의식 및 봉사정신을 들 수 있다.

이상의 연구가 이론적인 토대를 기초로 한 것이라면, OECD의 교수학습국제조사(TALIS) 자료를 이용한 현장 기반 연구 성과도 살펴볼 가치가 있다. OECD는 2013년에 34개국의 교사와 교장을 대상으로 교수학습 국제조사연구(TALIS 2013)를 수행하였다(2016)³⁾. 이 연구의 일환으로 교사의 전문성을 세 가지 영역으로 개념화하고, 자료를 수집하여 유형화하였다. 교사 전문성 영역은 1) 지식적 기반, 2) 자율성, 3) 동료 네트워크이다. 지식적 기반은 교수를 위해 필요한 지식을 의미하여 교사양성과 교사 연수 교육을 포함한다. 자율성은 교사로서 직업과 관련된 여러 측면에서 교사의 의사결정으로 정의된다. 동료 네트워크는 높은 수준의 수업을 유지하기 위해 필요한 정보 교환과 동료지지 기회를 포함한다.

3) TALIS 2013 관련 내용은 OECD(2016)의 자료를 토대로 작성하였음.

교사전문성을 측정하기 위해서 이 세 가지 교사 전문성 영역에 대한 독립적인 도구(scale)가 개발되었다. 연구 결과 교사전문성은 1) 교육체제의 교수 문화와 정책적 우선순위와 관련이 있으며, 2) 교육체제마다 교사 전문성의 특성과 범위가 다르고, 3) 학교급별로 교사전문성 하위영역별 특성이 다르다는 것을 밝혀내었다. 교사 전문성의 특성과 범위가 국가마다 상이한 특성을 보여서 유럽국가에서는 교사의 자율성이 강조되는 반면 동아시아 국가에서는 동료 교사 네트워크가 강조되는 경향을 보였다. 학교급별 차이는 고등학교에서는 초등학교와 중학교와 비교해서 대체로 자율성이 높고 지식적 기반과 동료 네트워크 형성은 낮은 경향을 보였다. 우리나라의 교사전문성 유형은 동아시아의 유형에 속하며 동료 네트워크와 지식기반을 강조하는 반면 자율성은 낮은 편이었다. 이 연구에서 교사 전문성 수준 향상이 교사 자신과 국가 발전에 기여하며, 정책적 우선순위로 교원양성교육의 강화, 초기 교사 멘토링 프로그램 확대, 교사의 교실 기반 개인적, 공동 현장 연구 지원, 정보 교환을 위한 네트워크 참여 권장을 제시하였다. TALIS연구를 통하여 교사전문성 신장을 위하여 교원양성교육의 중요성이 확인되었으며, 교사전문성의 문화적 사회적 영향을 고려해야 한다는 시사점을 얻을 수 있다.

2. 미래 사회의 특징

현대 사회는 매우 빠른 속도로 변화하고 있다. 이 변화는 다양한 사회적 관점과 갈등, 대립 등이 복잡하고 새로운 상황을 만들어 내고 있다. 미국 국가정보위원회(2017)는 점점 복잡해지는 세계적 과제들이 압박함에 따라 세계의 성장은 둔화될 것이고 지정학에 영향을 미치는 국가와 조직, 역량이 강화된 개인이 증가할 것이라고 예상한다. 또한 4차 산업혁명을 통해 한 단계 진보된

고차원적인 노동 활동에 집중하며 물질적 풍요를 누릴 수 있을지에 대한 질문에는 수많은 연구 기관에서 인간의 역할을 인공지능이 대신하며 앞으로 직업의 33~63%를 대체할 것으로 전망한다(박동철 외 역, 2017). LG 경제연구원(2016)에 의하면 더욱 전문화, 복잡화, 다양화되는 미래의 직업 세계에서 살아남으려면 지금보다 더 많고 깊은 역량이 필요할 것이며 더불어 타인들과 협력하며 성과를 창출해내는 협업력이 더욱 중요해질 것이다. 아울러 주어진 일 이외에 새로운 일을 스스로 찾아내고, 기존의 방법 외에 새로운 방법을 만들며, 지도에 없는 길을 스스로 만들어 나아갈 수 있는 창의성도 중요해질 것이다.

윤옥희(2017)에 의하면 세계 경제는 산업 경제 중심에서 지식기반 사회를 거쳐, 지능정보사회로 나아가고 있다. 지식기반사회에 대한 개념은 다양하게 정의되고 있으나 일반적으로 ‘컴퓨터와 다양한 정보통신기술의 비약적인 발전으로 지식과 정보가 가치의 중심이 되는 사회’ 또는 ‘단순한 육체노동을 통한 생산이 아닌 지식 기반의 지적활동이 가치 창출의 근원이 되는 사회’로 이야기되고 있다. 지능정보사회는 고도화된 정보통신기술 인프라를 통해 생성, 수집, 축적된 데이터와 인공지능이 결합한 지능정보기술이 경제, 사회, 삶 모든 분야에 보편적으로 활용됨으로써 새로운 가치가 창출되고 발전하는 사회이다.

역사를 거슬러 올라가 보면 산업혁명이 도래할 때마다 혁신적인 기술이 등장하면서 사회에 큰 변화와 발전이 있었다. 인류는 세 번의 산업혁명을 통해 지속적인 생산성 혁명을 이루어왔다. 1784년 영국에서 시작되어 증기기관과 기계화라는 혁명을 이루었던 1차 산업혁명을 거쳐 1870년에는 전기를 이용한 대량생산이 본격화 되었던 2차 산업혁명을 맞이하였다. 1970년대 전후로는 컴퓨터가 널리 보급되면서 인터넷이 이끄는 정보통신을 통해 3차 산업혁명이라는 혁신적인 발전을 이루었고, 이제 인류는 지능정보 기술의 발달을 통해 4차

산업혁명 시대로 접어들고 있다. 제4차 산업혁명으로서의 새로운 변화는 인공지능 연구의 발달로 먼 미래가 아닌, 수년 내로 사회에 직·간접적으로 많은 영향을 미칠 것으로 예상하고 있다(윤옥희 2017). 따라서 제4차 산업혁명이 의미하는 것이 무엇인지, 기존의 산업혁명과는 어떤 차별성이 있는지 살펴볼 필요가 있다. 다음 <표 II-2>는 산업혁명 진전에 따른 시대별 변화상을 보여주고 있다.

표 II-2 산업혁명의 흐름(윤옥희, 2017)

구분	제1차 산업혁명	제2차 산업혁명	제3차 산업혁명	제4차 산업혁명
특징	-	노동집약 사회	지식기반 사회	지능정보 사회
시기	18세기 중반-19세기 초	19세기 후반-20세기 초	1970-2000년대	2000년대 후반-
기술	수력, 증기기관	전력	전자기술, IT 인터넷, 컴퓨터	인공지능, 빅데이터, 로봇, 사물인터넷 등
생산방식	기계화 (수공업 시대 종말)	대량 생산 노동분업화 생산 효율성	정보화&자동화 생산시스템 (디지털 혁명, 가 전제품)	실제&가상 통합된 가상 물리 시스템, 무인자동차, 드론, 3D프린팅, 인공장기
일자리	-	제조업	서비스업	창의적/협업적 직업
통신수단	편지/우편	TV, 라디오	SNS, 스마트폰	인터넷 가상공간 지능형 기계

구성연(2017)에 의하면 제4차 산업혁명은 ‘초연결성(hyper-connected)’, ‘초지능화(hyper-Intelligent)’의 특징을 가지고 있고, 물리학과 디지털 그리고 생물학 사이에 놓인 경계를 허무는 기술적 융합이 특징이며, 유비쿼터스 모바일 인터넷, 더 저렴하면서 작고 강력해진 센서, 인공지능과 기계학습(machine learning)

을 말한다. 이러한 4차 산업혁명으로 촉발된 미래 사회의 특징을 공정옥(2017)과 윤옥희(2017)를 중점적으로 참조하여 정리하면⁴⁾ 다음과 같다.

첫째, Schwab(2016)에 의하면 미래에는 적은 노동으로 창출되는 극도의 수입이 일부에게 집중되는 현상이 나타날 것이다. 현재의 지식정보 관련 기술혁신 속도를 고려할 때 지금 초등학교에 입학하는 학생이 사회에 나와 갖게 될 일자리의 거의 70%가 현재 존재하지도 않는 전혀 새로운 일자리가 되는 시대가 올 것이라는 의견도 있다. 신상규(2016)에 의하면 3차 산업혁명의 자동화 기술이 기계를 통한 대량생산으로 주로 생산 업무에 종사하는 일자리를 대체했다면, 4차 산업혁명의 자율기술은 추론이나 판단과 같은 사무직, 전문직의 업무까지도 대체할 것으로 예상된다. 고속련 군과 소위 전문직이 담당했던 영역까지도 ‘인간이 만든’ 기계가 담당할 것이며 자본의 이익은 여기에 모일 것이다. 그리고 이를 다루는 소수의 인간에게 사회적 부가 집중될 것이다.

결국 지식기반사회와 정보화의 심화로 지식이 부의 원천이 되는 지식사회가 조성되면서 지식 창출능력을 가진 집단이나 국가의 편제에 따라 국가 간, 지역 간, 사회 계층 간 지식 및 정보격차(digital divide)가 심화될 것이다. 그 결과 부의 격차는 더욱 벌어지고, 세계화의 진전으로 비교 우위에 의한 무한경쟁으로 도산 기업이 속출하며, 실업자가 양산될 가능성이 예상된다. 또한 김영철 외(2006)에 의하면 사회적 불평등이 심화되고 빈곤이 확산되며, 이로 인한 국가 간, 지역 간, 사회 계층 간 갈등도 전망된다. 4차 산업혁명의 기술 혁신에 의한 성장과 부 역시 최상위계층 일부에게 국한될 수밖에 없다는 것이며 현재의 젊은 세대가 과거 세대보다 가난할 수 있다는 전망들은 여기에서 나온다고 볼 수 있다.

둘째, 미래 사회의 디지털화는 자동화(automation)를 의미하며 빠른 속도로

4) 첫째부터 다섯째까지는 공정옥(2017)을 참조하고, 여섯째는 윤옥희(2017)를 참조하였다.

학문 간의 융합이 활발하게 일어난다. 규모와 범위면에서 모든 것을 완전히 바꿀 만한 빠른 속도를 갖고 있으며 동시에 학문 간의 전이와 융합도 폭발적으로 일어난다는 것이다. Schwab(2016)에 의하면 디지털화는 단순히 기기와 시스템을 연결하고 스마트화 하는데 그치지 않고 훨씬 넓은 범주까지 아우른다. 유전자 염기서열분석(gene sequencing)에서 나노 기술, 재생가능에너지에서 쿼텀 컴퓨팅⁵⁾까지 다양한 분야에서 거대한 약진이 동시다발적으로 일어나고 있다.

셋째, 미래 사회의 디스토피아적 전망과 다른 유토피아적 전망이다. Rifkin (2014)에 의하면 사람과 기계, 천연자원, 물류 네트워크, 소비습관 등이 인터넷으로 연결되어 데이터를 주고받고 처리할 수 있다는 사물 인터넷(Internet of THING: IoT)⁶⁾과 3D 프린터⁷⁾ 등은 재화나 서비스에 들어가는 한계비용(marginal cost)을 거의 제로로 만든다. 그 결과 자연스럽게 구매할 필요성이 줄어들어 자본주의가 도태되고 공유경제(collaborative commons)로 갈 수 밖에 없다는 예상을 하기도 한다.

넷째, 인간의 고유한 영역까지도 과학의 힘으로 분석할 것이라는 예측이다.

-
- 5) 원자의 집합을 기억 소자로 간주하여 원자의 양자 역학적 효과를 기반으로 방대한 용량과 초병렬 계산이 동시에 가능한 컴퓨터를 의미한다. 한 원자가 얻을 수 있는 상태 중의 하나를 한 수치에 적용시켜 양자 이론의 중복 상태(원자를 얻을 수 있는 두 가지 상태)를 응용하여 초고속, 초소형, 초신뢰성을 얻고자 하는 것으로 광통신 등의 기초 기술이 되고 있다.(컴퓨터인터넷IT용어대사전)
 - 6) 인터넷을 기반으로 모든 사물을 연결하여 사람과 사물, 사물과 사물 간의 정보를 상호 소통하는 지능형 기술 및 서비스를 말한다.(두산백과)
 - 7) 전통적인 프린터(printer)는 종이와 같은 2차원 평면에 인쇄하는 장치를 말한다. 이런 관점에서 3D 프린터는 3차원의 입체적인 공간에 인쇄하는 장치라 할 수 있다. 따라서 일반적인 프린터가 텍스트나 이미지로 구성된 문서 데이터를 이용하는 반면에, 3D 프린터는 3차원 도면 데이터를 이용하여 입체적인 물품을 생성하게 된다.(국립중앙과학관)

미래 사회 논쟁으로 더욱 회자되고 있는 과학의 혁명적인 발달과 변화는 인간만이 갖고 있다는 슬픔, 기쁨, 애정, 도덕, 규약 등과 같은 고유한 가치들도 과학의 힘으로 설명, 예측 가능하게 만들었다. 개인의 빅 데이터를 수집하여 구입하고 싶거나 구입할 지도 모를 물건을 미리 소비자에게 배너 형태로 제공하는 것은 이미 오래전부터 시행되고 있다. 인간의 모든 행위와 지식, 욕망까지도 빅 데이터의 형태로 저장하여 과학의 힘으로 추적해 서비스를 제공하여 이윤을 창출하는 경향은 더욱 심화될 것이다.

다섯째, 미래 사회 변화의 근간은 인공지능(Artificial Intelligence :AI)이다. 인공지능은 디지털 혁명을 기반으로 한 4차 산업혁명의 특징이다. 김의중(2016)에 의하면 인공지능은 진화속도와 무한대의 복제, 24시간 똑같은 성능을 유지하며 임무를 수행한다. 동시에 시행착오로 획득한 새로운 지식을 업데이트 하는 능력은 생각보다 진화가 빠르다. 현재 일어나고 있는 인공지능의 발전과 그에 대한 관심은 대략 2010년부터 시작되었다. 전자 상거래(e-commerce), 사업(businesses), 소셜 미디어, 과학, 정부 등에서 나온 빅데이터가 원천 자료가 되어 기계학습 방법과 알고리즘이 급진적으로 향상되었다.

여섯째, 미래 사회는 초연결 사회이다. 구성연(2017)에 의하면 미래 사회는 디지털 혁명을 기반으로 전 세계가 연결되며 글로벌화가 점점 더 가속화될 것이다. 그리고 전 세계인구가 모든 정보들을 공유하며 사회 전반적으로 초연결되는 사회가 도래할 것이다. 이는 지금까지 구성되어 왔던 정치, 경제, 문화 구조에서 새로운 변화를 만들어내고, 전 세계가 더욱 긴밀한 관계를 구성하게 된다는 의미이다. 이러한 초연결 사회에서 교육계는 보다 글로벌적 사고와 다문화에 대한 역량 함양을 고려하여야 할 것이다. 또한 물리적인 환경에서 탈피하여 초연결의 특성을 잘 활용한 온라인 기반의 교육 체제 구성에도 관심을 가져야 할 것이다.

다가오는 미래 사회는 인간을 매개로 이윤을 창출한 전통적인 자본주의 체제가 해체되고 시공간적, 물리적 한계를 넘어서 막대한 이윤이 소수에게 집중되는 글로벌한 세계체제가 가동되고 있다. 이러한 글로벌한 변화는 학교교육에서도 마찬가지이다. 왜냐하면 미래 사회는 초연결적 네트워크 사회에서는 분권화와 탈권위, 세계시민성이 확대될 것으로 예상되기 때문이다. 지금까지 미래 사회의 전반적인 특징을 알아보았다. 그렇다면 우리 교육계의 미래는 어떤 모습일까?

박영숙, 제롬 글렌(2017a, 2017b)이 쓴 미래 보고서에 제시된 내용을 몇 가지 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 미래에는 공립학교가 사라지고 교육의 공장형 모델이 교체되며 완전히 새로운 평가 시스템이 등장할 것이다. 미시간 그랜드 벨리 주립대학교의 제이슨 시코(Jason Siko) 교수는 고령화로 정보 예산이 삭감되면서 초·중등 공교육 지원 시스템 등이 2030년에는 모두 사라질 것으로 예측했다. 고등교육 시스템의 종말은 더 오래 걸리겠지만 이 역시 깊은 원인으로 인해 소멸할 수밖에 없다고 말한다. 나이별로 같은 학급에서 교육을 받는 현재의 공장형 교실은 기술 변혁 시대에 서서히, 또는 갑자기 소멸할 것이다. 교육심리학자 벤자민 블룸(Benjamin Bloom)은 스마트 시스템이 우리로 하여금 지식 습득 수준, 학습의 품질 분석에 의해 개별화된 수업을 진행할 수 있게 해준다고 예측한다.

둘째, 미래에는 인력을 고용할 단체나 기관, 기업들이 일반화된 졸업장보다는 기술역량 인증서를 더 높이 평가하게 된다. 이런 변화가 바람직해 보이지만, 이 과정은 현 상태를 유지하려는 엘리트들의 저항에 부딪혀 속도가 느릴 것이다. 그러는 가운데 국가 예산 운용에서 모든 공공 서비스에 필요한 수익을 창출을 하는 데 계속 실패하면서, 고령화나 의료비용, 사회보장제도의 비용 증가로 교육 지원이 거의 불가능해질 것이다. 민영화된 교육의 비용은 천차만

별로 세분화되며 젊은 층은 전문대 수준의 교육을 받고 일자리를 얻을 수 있겠지만, 선택은 제한될 것이다. 따라서 이들의 직장 및 삶의 상향 이동은 거의 불가능하다.

셋째, 2030년이 되면 평점이라는 학업 성취도를 확인하는 도구가 사라진다. 평점은 교사가 학생들을 평가한 평균값을 기반으로 한다. 많은 교육기관에서 교사는 실제 학습 성취도와 그 밖의 성적을 가지고 특정 카테고리에 평점을 내는 방법으로 학생의 가치를 정의한다. 일부 교사들은 성적을 높게 주도록 여러 방면에서 가해지는 압력에 직면해 있다. 미래 학자 단 튜리(Dan Tuuri)는 최근 몇 년 동안 미국 정부가 종래의 평점 시스템이 아닌 독립적인 학습평가 시스템을 실험하고 있다고 전했다. 이는 성적과 학생의 실제 실력이 많이 다르기 때문이다. 이 데이터는 교사의 교육 과정이나 학습 프로그램 개선을 위해 활용되고 있는데, 미래에는 이 방법이 더욱 보편화되어 평점을 대신하게 될 것이다.

넷째, 2030년이 되면 모든 전통적인 교실 수업의 90%는 개방형 온라인 무료 교육으로 바뀐다. 대학 교육뿐 아니라 초·중·고등학교에서도 교육이나 학습은 대부분 온라인교육으로 넘어가는 큰 변혁이 올 것이다. 특히 IBM의 슈퍼컴퓨터 왓슨은 인터넷의 모든 정보를 접수하고 미 의회도서관의 도서를 전부 읽는다. 따라서 질문은 교사가 아니라 다양한 매체를 통해 왓슨 같은 컴퓨터에게 하게 된다. 따라서 교사는 지식을 가르치는 사람이 아닌 학생의 조력자, 인성훈련 담당, 상담사 역할로 변화한다.

이상 미래 사회의 전반적인 모습 및 미래 교육계의 모습에 대해 살펴보았다. 미래 사회에서 교육의 주요 기능은 학생들이 변화하는 사회에 적응할 수 있도록 다양한 역량들을 함양시키는 것이다. 이와 관련하여 미래 사회가 추구하는 인재상 및 미래 사회가 요구하는 교사의 역할 및 전문성에 대해 깊이 고

민해 보아야 할 것이다.

3. 미래 사회가 추구하는 인재상

첨단기술의 급속한 발달로 인해 국제간 교류는 더욱 활발해졌으며 이에 따라 새롭고 유용한 아이디어를 공유할 수 있게 되었다. 미래 사회는 국제화·개방화·정보화의 속도가 더욱 빨라질 것이라 예상되므로 이러한 사회에 적응할 수 있는 새로운 인재상이 필요하게 되었다. 미래 인재의 조건과 그에 관련된 선행 연구들의 내용을 김민전(2017)에서 보면 <표 II-3>과 같다.

표 II-3 미래 인재의 조건 선행 연구(김민전, 2017)

선행 연구	인재의 조건
21세기형 인재육성방안 연구(윤종록, 1999)	국제적 감각, 사회적 책임, 창조인, 팀워크
청소년의 리더십 생활기술과 관련변인에 관한 연구(최창욱, 2001)	커뮤니케이션기술, 인간관계, 기술학습능력기술, 조직관리기술
21세기 환경변화와 인재상 (김병구, 2001)	변화를 주도하는 인재, 기업가 정신, 세계시민, 부가가치 창출, 인간미와 도덕성
우리나라 대기업, 중소기업, 벤처기업의 인재상에 관한 연구(이임정 외, 2007)	창조성, 정보창조력, 추진력, 문화인
창의적 인재상과 창의적 조직 환경에 관한 탐색적 연구(유정석 외, 2009)	전문성, 의사소통, 직관력, 상상력, 관찰력, 아이디어, 통합력, 호기심, 융합, 유머, 유연성
차세대 영재기업인의 역량모델 개발(이찬 외, 2001)	호기심, 창의력, 도전의식, 과제집착력, 탄탄한 수학, 과학 능력, 지식재산 전문성, 목표설정능력, 문제해결능력, 자기주도학습, 리더십, 대인관계능력, 커뮤니케이션능력, 기업윤리
한국 대기업 인재상의 변화(이신철, 2010)	창의성, 전문성, 도전정신, 도덕성, 글로벌 역량

Rplf Jensen(2000)	창의성, 협동심, 동기부여, 진취적 기상
공병호(2008)	문제해결, 창의적 발상, 기회포착, 학습, 동기 부여, 자기혁신, 위기관리, 대인관계, 세일즈, 외국어구사능력
Daniel Pink(2012)	디자인, 스토리, 조화, 공감, 놀이, 의미

<표 II-3>의 미래 인재의 조건에서 알 수 있듯이 많은 연구자들이 생각하는 인재의 조건에 인성, 도덕성, 대인관계능력, 공감, 윤리 등이 적어도 한 가지는 반드시 들어가 있는 것으로 보아 바른 인성과 소통 능력은 중요하게 인식되고 있음을 알 수 있다. 김민전(2017)에 의하면 태도나 인성, 도덕성, 리더십, 대인관계능력 등과 같은 정의적, 사회적 능력들이 미래 사회에 성공적인 요인이다.

OECD(2003)는 창의적인 글로벌 인재 양성을 위한 핵심역량으로 지적인 도구를 자유자재로 사용할 수 있는 능력, 이질적인 혼성집단에서 소통할 수 있는 능력, 자율적으로 행동할 수 있는 능력을 제시하고 있다(김태준 외, 2014). 우리나라 학생은 PISA에서 우수한 성적을 보이는 것과 같이 지적인 도구를 자유자재로 사용하는 능력은 우수한 편이다.(구자옥 외, 2017) 그러나 이질적인 혼성집단에서 소통할 수 있는 능력과 자율적으로 행동할 수 있는 능력, 그리고 이를 창의적으로 해 나갈 수 있는 능력은 앞으로도 많은 발전이 필요하다. 이러한 능력 계발을 위해서 첫째, 수업 방식에서는 협력학습을 통해 공동의 과제를 힘을 합쳐 해결하는 기회를 제공하는 것이 중요하며 그 과정에서 서로 다른 다양한 생각을 존중하고 활발한 토론이 일어날 수 있는 수업 분위기를 조성하는 것이 중요하다. 둘째, 평가에서는 학생들의 자기 생각 만들기를 통해 사고력을 향상시켜 주어야 하며, 획일적인 정답을 묻는 것이 아니라 해결해야 할 문제를 발견하고 창의적으로 자기 생각을 서술하도록 하는 논술형 평가를 경험하게 해야 한다. 공정옥(2017)에 의하면 미래 사회의 인재는 첫째,

환경과 사물 등 주변에 대한 지각과 참여를 통한 사회적 공감과 조직화된 노력으로 공생할 줄 아는 능력, 둘째, 주체적으로 성장하고 이웃과 연대하며 생태적 환경을 지향하는 윤리적·심미적 역량, 셋째, 삶과 공동체, 인간의 다양성과 생명을 존중하고 공공의식과 공동체성을 지향하는 역량이 요구된다.

이와 같은 국내외의 변화된 상황을 반영하듯 국가적인 차원에서의 창의성 교육의 중요성도 높아졌다. 교육부(2015)에 의하면 2015년 개정 교육과정에서 추구하는 인재상은 창의·융합형 인재로, 이는 새로운 지식을 창조하고, 다양한 지식을 융합하여 새로운 가치를 창출할 수 있는 사람이라고 정의하고 있다. 교육부가 바른 인성을 갖춘 창의·융합형 인재를 양성하겠다는 목표 아래 학생들에게 길러주고자 하는 핵심 역량은 다음과 같다.

표 II-4 2015 개정 교육과정의 핵심 역량

구분	교육과정
자기관리 역량	자아정체성과 자신감을 가지고 자신의 삶과 진로에 필요한 기초 능력 자질을 갖춘 자기주도성
지식정보처리 역량	문제를 합리적으로 해결하기 위해 다양한 영역의 지식과 정보를 처리·활용할 수 있는 역량
창의적 사고 역량	폭넓은 기초 지식을 바탕으로 다양한 전문분야의 지식, 기술, 경험을 융합적으로 활용해 새로운 것을 창출
심미적 감성 역량	인간에 대한 공감적 이해와 문화적 감수성을 삶의 의미와 가치를 발견·향유
의사소통 역량	다양한 상황에서 생각과 감정을 효과적으로 표현하고 다른 사람의 의견을 경청하며 존중
공동체 역량	지역·국가·세계 공동체 구성원에게 요구되는 가치와 태도로 공동체 발전에 적극적으로 참여

이상 미래 사회가 추구하는 인재상을 살펴보았다. 급변하는 미래 사회에서 국가 경쟁력을 갖추기 위해 과학기술과 산업 등의 분야에서 융·복합화가 촉진됨에 따라

창의성과 융합적 역량을 지니며 바른 인성을 지닌 인재의 육성이 절실히 필요하다.

4. 미래 사회의 학교 모습

미래 사회에서 학교는 유연하고 복합적인 체제를 갖추게 될 것이며, 학제 역시 유연화되어 무학년 및 무학급제가 확대될 것으로 예상된다. 또한 학교 인프라는 테크놀로지와 지역사회가 중요 기반이 될 것이다. 또한 학교 경영 측면에서는 학교 자치 및 학교 공동체가 활성화될 것이고, 평가는 학생의 삶 및 학습 과정을 평가하는 것이 중심이 될 것이다. 이렇게 변화된 학교에 맞춰 교사의 역할은 학습 디자이너, 컨설턴트, 멘토, 네트워크 관리자 등으로 세분화, 전문화될 것이다(임중헌 외, 2017). 미래 사회의 학교 모습을 임중헌 외(2017)⁸⁾와 김광웅 외(2011) 등이 제시한 내용을 중심으로 살펴보자.

첫째, 미래 사회에 학교는 지능정보 역량을 길러주어야 한다. 미래 사회는 최첨단 지능정보기술이 이끌어 가는 시대라고 할 수 있다. 따라서 미래 사회에 필요한 핵심 역량은 과학기술에 기초한 지능정보 역량이다. 미래 사회를 살아갈 학생들에게 지능정보 역량을 길러주는 것은 학교의 책임이며, 학교는 지능정보 역량 함양의 장이 되어야 한다.

미래 사회의 학교는 컴퓨터, 인터넷 등 ICT 활용 역량을 길러주는 데에서 더 나아가 인공지능, 로봇, 빅데이터 등을 다룰 줄 아는 역량을 길러주어야 한다. 특히 학교는 지능정보 역량이 약하거나 소외된 학생들에게 좀 더 많은 관심을 기울여야 한다. 학교에서의 지능정보 역량 격차는 사회로까지 이어져 큰 사회문제를 만들어낼 수 있기 때문이다. 학교가 이에 대한 배려 없이 지능정보 역량을 가르칠 경우 소수의 학생만 따라가고 나머지 학생들은 도태될 수밖에 없다. 학교는 모든 학습자가 자신의 지능정보역량에 적합한 교육활동을 자기 주도적이고 주체적으로 수행할 수 있도록 학습자의 다양성과 발달단계를

8) 첫째에서 여섯째까지는 임중헌 외(2017)의 논의를 정리한 것이다.

고려해야 한다.

둘째, 미래 사회의 학교에서는 융합 수업이 활성화될 것이다. 임선하(2012)에 의하면 미래 사회의 학교에서는 통합수업 및 융합 수업이 일상화될 것이다. 학생들이 살아갈 세계자체가 정태적인 지식 사회가 아니라 이론과 실제, 인간과 비인간, 실제 현실과 가상현실 등이 다양하게 통합, 융합되어 펼쳐질 것이다. 이러한 세상에서 통합 및 융합 역량은 인간의 필수 역량이 된다. 따라서 미래 사회에서 분절적인 지식은 거의 효용성이 없을 것으로 예상되므로, 학교는 분절적 지식을 가르치는 접근에서 벗어나야 한다.

이에 미래 사회의 학교에서는 교과간의 통합이 이루어질 것이다. 미래 사회에서 실제 현실 맥락에 맞는 다양한 주제를 중심으로 현재의 분절적인 교과목들이 통합될 것이다. 인문 교과와 자연 교과의 통합, 일반 교과와 예체능 교과의 통합 등 다양한 통합이 이루어질 것이다. 교과 차원에 머무르지 않고 ‘인간과 자연에 대한 이해’, ‘민주 시민’, ‘세계 시민’, ‘환경’ 등과 같이 삶을 반영한 주제 중심 교과들이 고등교육뿐만 아니라 초·중등 교육에서도 주요 교과목으로 대두될 것이다. 이에 따라 교사들의 교수 역시 개별 교사 혼자서 가르치던 방식에서 벗어나 팀티칭 방식이 일반화될 것이다. 여러 명의 교사들이 학생들의 필요와 삶의 맥락에 맞추어 다양한 방식의 팀을 구성하여 가르치게 되는 것이다. 미래 사회의 초입이라고 할 수 있는 현재에도 자유학기제와 같은 미래 지향적 교육정책에서는 통합 및 융합 수업을 강조하고 있으며, 교사들의 팀티칭도 확대되고 있는 추세이다.

셋째, 미래 사회의 학교는 무학년제, 무학급제가 일반화될 것이다. 김경애 외(2015)에 의하면 미래 사회의 학교에서 학년이나 학급의 구분은 큰 의미를 가지 못하게 될 것이다. 온라인 및 가상세계, 글로벌 네트워크 속에서 학생들의 학습 및 적응 양태, 학습 격차가 더 크고 다양하게 나타날 것이기 때문이

다. 이러한 상황에서 학년이나 학급으로 학생들을 묶어 두는 것은 오히려 학습을 방해할 뿐만 아니라 학생들의 성장, 발달을 저해할 수 있다. 따라서 미래 사회의 학교에서는 학년을 기준으로 묶여있던 틀에서 벗어나 각자의 발달 단계나 필요에 맞게 다양한 학습이 이루어질 것이다. 학교에서 1명의 교과 담당 교사에게 1년 동안 배우는 것이 아니라 다양한 학습 네트워크와 온라인 학습 세상 속에서 개별 학생의 필요에 맞는 학습과 경험이 이루어질 것이다. 학급 개념 역시 새롭게 정립될 것이다. 강환국(1989)에 의하면 현행 학급은 일정 부분 학생들을 관리하고 통제하기 위한 체제라고 할 수 있다. 미래 사회에서 학습의 기반은 학교, 학급 차원에 머무르지 않고 다양한 네트워크와 온라인 체제 속에서 전 지구적으로 확대될 것으로 보아 학습의 단위로서 학급은 존재의의가 약해질 수밖에 없다. 이러한 변화 방향에 맞추어 학교는 학년과 학급으로 묶이는 폐쇄 체제에서 국내외를 망라한 네트워크로 연결되는 개방 체제로 전화되어야 할 것이다.

넷째, 미래 사회에서는 학교의 울타리가 낮아질 것이다. 물리적 환경을 받는 아날로그 시대의 학교와는 달리 온라인 및 가상현실로 대변되는 미래 사회에서는 물리적 울타리는 의미가 희미해질 것이다. 온라인 시스템과 네트워크로 학교와 마을, 학교와 지역사회는 하나의 학습공동체가 될 것이다. 네트워크는 글로벌화 되어 한국 학교의 교실과 외국 학교의 교실이 실시간으로 함께 연결될 수 있는 것이다.

나아가 인공지능의 발달은 배움의 장소로서의 학교라는 개념을 재규정하게 만들 것이다. 인공지능의 계발 및 발달로 인해 어느 장소에서든 배움이 가능한 세상이 도래하게 되면, 가정, 마을, 일터 등 어느 곳에서도 학습과 배움이 가능하기 때문에 일정한 물리적 환경을 기반으로 한 학교 개념 자체도 변화하게 될 것이다.

다섯째, 미래 사회에서 학교는 공동체 체제가 될 것이다. 전통적인 관료적, 위계적 체제로서의 학교는 더 이상 지속되기 어렵다. 미래 사회의 학교에서는 다양한 네트워크 속에서 학습을 하게 되는데, 네트워크는 기본적으로 수직적 체제가 아니라 수평적 체제를 의미한다. 교사와 학생들의 학습 맥락과 토대가 바뀔 것으로 인해 학교 체제 역시 변화하는 것이다.

교장-교감-교사-학생으로 이어지는 위계 체제가 아니라 구성원들이 모두 다양한 네트워크로 연결되는 공동체로서의 학교 체제가 구축될 것이다. 이러한 체제는 단위학교를 기반으로 하되 여기에만 머무르는 것이 아니라 사회, 국가 차원으로 확대될 것이며, 나아가 지구촌 공동체로도 이어질 것이다.

여섯째, 미래 사회의 학교는 인간 교육의 장이 될 것이다. 미래 사회에서는 인공지능, 로봇 등으로 대변되는 과학기술의 급격한 발달로 인해 비인간화 및 인간 소외 문제가 발생하기 쉽다. 미래 사회에서 인간의 존엄과 고유성을 제대로 지켜내지 못한다면 기계가 인간을 위해 존재하는 것이 아니라 기계에 인간이 매이는 상황이 될 수 있다.

미래 사회의 이러한 문제에 대비하기 위해서 학교에서는 학생들에게 철저한 인간 교육을 실시해야 한다. 인간 자체가 소중하고 귀하다는 것을 깊이 있게 가르치고, 더 나아가 타인에 대한 배려와 존중에 대해서도 가르쳐야 한다. 미래 사회에서는 기존의 빈부격차에 더하여 지능정보 역량의 격차까지 심화되어 나타날 수 있으므로 인간들 사이의 격차와 갈등은 더욱 심해질 수 있다. 이러한 상황에서 약자에 대한 배려가 부족하면, 비인간적인 사회가 될 수 있으므로 미래 사회의 학교에서는 인간 교육의 필수적으로 이루어져야 할 것이다.

일곱째, 김광웅 외(2011)에 의하면 미래 사회의 학교는 교사와 학생의 이분법적, 일방적 관계가 아니라 서로 배우는 교육의 장이 될 가능성이 크다. 현재

교육현장을 비판적으로 보면 아직도 교사가 일방적으로 학생을 가르치는 상황으로 설정이 되어 있다. 하지만 미래에는 학생들이 자발적으로 탐구하게 하고 교사는 단지 도와주는 역할을 수행하게 된다. 학생들이 스스로 노력하는 가운데 교사가 배우는 몫 또한 클 것이다. 더불어 미래 사회의 교실은 토론의 장이 되어야 한다. 이를 통해 교사와 학생, 학생과 학생 상호간에 의견을 공유하는 활동은 더욱 활발해질 것이다.

앞으로 지능정보사회의 인재 육성을 위해 필요한 미래 역량에 주목한다면 학교 교육이 입시 중심의 교육에서 탈피하고, 지식 습득에 얽매인 교실 풍경을 토론과 배려, 공감이가득한 공간으로 변화시켜 나갈 수 있을 것이다. 더불어 창의적인 사고 확산과 문제해결을 위한 응용력을 길러줄 수 있는 교육 혁신을 통해 새로운 출발점을 만들어나가야 할 것이다.

지금까지 미래 사회의 학교 모습을 살펴보았다. 미래 사회에서 학교의 소멸을 예측하는 사람들도 있지만 오히려 미래 사회를 대비하고 미래 사회에 필요한 역량을 준비한다는 측면에서 보면 학교는 더욱 필요하다고 볼 수 있다. 다만, 변화하는 미래에 맞춰 학교의 역할과 기능은 지속적으로 재정립되어야 할 것이다.

5. 미래 사회가 요구하는 교사의 역할 및 전문성

미래 사회가 요구하는 인재를 양성하기 위한 교육의 비전을 세우고 교육혁신을 적극 추진하는 것이 요청되고 있는 지금, 학교가 이러한 시대적 요구에 적극적으로 대응해나가려면 무엇보다도 교육 혁신을 성공적으로 이끌어 나갈 인적 자원을 갖추어야 한다. 이 장에서는 미래 사회가 요구하는 교사의 역할 및 전문성에 대해 살펴보자.

가. 미래 사회가 요구하는 교사의 역할

임종현 외(2017)는 미래 사회에서 교사의 역할은 중요해질 것이며 그 역할 역시 변화될 것으로 분석한다.

전통적인 교사의 역할, 즉 지식전달자, 교수자로서의 역할을 줄어든 것이며, 촉진자, 안내자, 멘토, 학습자로서의 역할이 더욱 부각될 것이다. 따라서 교사로서 전통적 패러다임에 머물러 있는 교원들은 학교에서 도태될 수 있다. OECD(2001)에서 미래에 없어질 직업 중 하나로 교사를 들었던 것은 바로 전통적 의미의 교사 역할이 쇠퇴하기 때문으로 해석된다. 하지만 ... World Economic Forum(2016)과 BBC(2016)의 미래 예측에서는 미래 사회에서 교사의 역할은 축소되거나 줄어들지 않고 오히려 더욱 강화될 것임을 시사한다. 이는 전통적 패러다임의 교원의 역할을 줄어들이지만 새로운 패러다임의 교원의 역할을 더욱 중요해진다는 의미를 내포한다.

미래 사회의 교사의 역할에 대해 임종현 외(2017)를 중심으로 살펴보자. 첫째, 미래 사회의 교사는 융합적·통합적으로 교육과정을 재구성 할 수 있어야

한다. 미래 사회의 교사는 기존 교과 중심 교육과정을 적정화 및 재구성 하여 학생들이 깊은 사고를 통해 심층적 이해를 이룰 수 있는 교육활동을 지향해야 한다. 따라서 교사는 교육과정을 재구성 할 수 있는 충분한 전문성을 갖추어야 하는데, 재구성이라 함은 단순히 내용의 양을 가감하는 것이 아니라 학습이 반드시 필요한 내용을 집중하여 학습할 수 있도록 재조직하는 것이다. 그러므로 교사들은 획일적 지식 전달 중심의 교육활동에서 벗어나 본질적 질문 중심의 탐구형 교육활동이 이루어질 수 있도록 교육과정 재구성을 할 수 있어야 한다. 경기도교육청(2013)에 의하면 미래 사회에서 학교 교육과정 및 수업은 총체적, 범교과적으로 운영되고, 교과 내, 교과 간, 비교과 활동 등을 통한 통합적 학습으로 이루어져야 한다. 미래 사회에서 파편적 지식의 습득과 활용은 인공지능의 영역이 될 것이기 때문에 ‘가르치는 일’은 파편적 지식의 나열을 벗어나야 한다. 또한 인간 고유의 사유는 지식을 융합하고 통합하는 과정에 차별성을 갖게 될 것이므로 ‘가르치는 일’ 역시 이 부분에 천착해야 한다. 미래 사회에서 교사가 추구해야 하는 교육과정 재구성은 지식의 융합과 통합을 통해 인간 고유의 사유를 촉진, 발달시키는 방향으로 추진되어야 할 것이다.

둘째, 미래 사회의 교사는 학교 내·외적으로 네트워킹 하는 역할을 담당하게 될 것이다. 즉 미래 사회의 교사는 교육을 지원하는 지역사회 인적·물적 자원을 활용하기 위한 파트너십 인프라 구축에 관심을 가져야 한다. 유비쿼터스 사회로 특징지어지는 미래 사회에서 지역사회 및 전체 사회가 학교와 긴밀하게 연계될 수 있어야 하기 때문이다. 미래 사회에서 교사들은 학교를 넘어서는 교육 경험을 제공할 수 있어야 한다. 현재의 학교 교육에서 학생들의 배움은 자신들의 실제적 삶과 연계되지 못한 채 겉도는 공부가 되고 있다. 학생에게 진정 필요한 것은 학교와 사회가 연결되어 그 속에서 적성을 발견하고 개인적 상황이나 특성에 맞는 진로와 진학 목표를 설정할 수 있게 하는 교육경

힘이다. 특히 미래 사회에서 학습은 학교에서 수행된다는 전통적 인식은 더 이상 통용될 수 없으며, 일터나 현장도 매우 중요한 학습의 장이 될 것이다. 즉 교사들의 역할 또한 학생의 학습이 학교에 국한되지 않고, 학교의 벽을 넘어 실제적 삶의 현장과 연결될 수 있도록 지원하고, 학교와 지역사회를 연계할 수 있는 역할을 담당할 수 있도록 네트워크 역량을 갖추어야 한다.

셋째, 미래 사회의 교사는 공동체 역량의 모델이 되어야 한다. 미래 사회에서 중앙집권적, 관료적 패러다임은 쇠퇴하고 공동체 패러다임이 중심이 될 것이며, 이러한 흐름 속에서 학교 역시 공동체로서의 학교로 변화될 것이다. 따라서 교사는 학생들에게 공동체 체제 속에서 살아갈 수 있도록 공동체 역량을 길러주어야 한다. ‘경쟁에서 이기는 법’, ‘남을 밟고 올라서는 법’이 아니라 남과 더불어 살아가고 남을 배려하고 협동할 줄 아는 역량을 길러주어야 하며, 학생들에게 이러한 역량을 길러주기 위해서는 교사들이 먼저 공동체 역량을 갖추어야 한다. 교사들은 이러한 공동체 역량⁹⁾을 학생들에게 제대로 가르칠 수 있어야 할 뿐만 아니라 교사 스스로 이러한 삶을 살면서 학생들에게 모델이 되어야 한다. 공동체 역량은 학교 내에서만 머물러서는 안 되며, 사회 차원으로까지 확대되어야 한다. 즉 사회 공동체를 어떻게 이루고 협력하여 살아갈 것인가에 대한 성찰과 준비가 필요할 것이다. 미래 사회에서는 과학기술의 발달로 인해 분권화, 개별화가 더욱 촉진될 것이다. 이러한 시대에 공동체 역량이 부족하면 소외나 격차 등 심각한 사회 문제들이 더욱 두드러질 수 있다. 따라서 교사들이 이러한 역량을 갖추고 학생들을 교육하는 것은 매우 중요한 과제라고 할 수 있다.

넷째, 미래 사회의 교사는 감성 역량의 모델이 되어야 한다. 미래 사회에서 교사는 학습자의 비인지적 측면까지 발달시킬 수 있는 역할을 담당해야 한다.

9) 공동체 역량이란 지역, 국가, 세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 역량을 가리킨다.(교육부, 2015)

지금까지 우리나라의 교육과 교사의 교육활동은 학생의 지식의 양, 즉 인지적 측면에 보다 초점이 맞추어져 운영되어 왔으며, 이러한 특징은 국내에서 미래 사회를 대비하는 교육을 실현하는 데 있어서 큰 걸림돌이 되고 있다. 미래 사회를 대비하기 위한 교육은 학습자들로 하여금 미래 사회가 불러올 수 있는 부정적 문제들에 대해 관심을 갖고, 공감하고, 이를 극복할 수 있는 역량을 함양시켜야 하는데, 이는 인지적 측면보다는 비인지적 측면에 가깝다. 비인지적 측면의 다양한 역량들 중 특히 감성 역량¹⁰⁾에 주목할 필요가 있다. 미래 사회에서는 인간과 자연, 인간과 인공지능, 실제 현실과 가상현실 등의 통합과 융합 등으로 인해 둘 사이의 구분이 모호해지는 세상이 될 것이다. 이 때 인간과 사회에 대한 통찰과 깊이 있는 이해가 부족하면 인간으로서의 정체성이나 존엄성을 상실할 수 있다. 특히 미래 사회는 인간 소외나 비인간화 문제가 대두될 것인데 이를 극복하기 위해서는 학교에서 인간교육, 인간 정서나 감성교육이 실시되어야 한다. 그리고 이러한 교육을 담당할 교사가 인간에 대해 이해하고, 인간적인 감성과 감정을 갖추는 것이 선행되어야 할 것이다.

다섯째, 이인선(2014)에 의하면 미래 사회의 교사는 평가자로서의 역할이 더욱 중요하게 될 것이다. 미래 사회의 교사는 창의적 인재에 필요한 지식 및 역량을 적합하게 평가할 수 있어야 한다. 교육현장에서의 시험과 평가는 선다형, 즉 답을 선택하는 평가방법에서 프로젝트와 포트폴리오 기반 표현 방식이나 시험으로 전환된다. 구글과 같은 기술 선도 기업이 입사지원을 받을 때 성적증명서를 받지 않거나 학교에서 시험을 프로젝트 기반, 또는 제약이 없는 과업으로 전환하고 학생들의 수요와 직업적 요구에 맞출 수 있는 방향으로 바뀐다. 따라서 교사는 이러한 변화에 맞춰 평가자로서의 역량을 갖추어야 할 것이다.

10) 감성 역량은 자신의 감성을 이해하고 다른 사람과 교감하면서 감성을 발현시킬 수 있는 역량을 의미하고, 감정과 관련된 문제 상황에 효과적으로 대처하는 데 필요한 역량이다.(강운진 외, 2014)

이상 미래 사회에 요구되는 교사의 역할을 살펴보았다. 눈부신 과학 기술력의 발전 앞에서도 교사의 역할은 더 강화될 것이다. 단지 과거와 같이 절대적인 지식을 가진 교사의 권위는 인터넷과 인공 지능에 내어줄지라도 다양한 학습 맥락에 걸쳐 교육과정을 융합하고, 공동체의 역량을 발휘하여 학교 내외적으로 인적·물적 네트워크를 구성하며, 감성적 역량을 가지며, 새로운 평가를 통해 학생들의 학습을 촉진하는 역할은 미래의 교사에게 요구되는 중추적인 임무가 될 것이다(표 II-5).

표 II-5 미래 사회 교사의 역할 기존 연구 결과 종합

교사의 역할	설 명	비고
융합적·통합적으로 교육과정을 재구성	-기존 교과 중심 교육과정을 적정화 및 재구성 하여 학생들이 깊은 사고를 통해 심층적 이해를 이룰 수 있는 교육활동을 지향해야 한다.	임종현 외 (2017)
학교 내·외적으로 네트워킹 하는 역할을 담당	교육을 지원할 수 있는 지역사회의 인적·물적 자원을 활용하기 위한 파트너십 인프라(네트워크) 구축에 관심을 가져야 한다.	
공동체 역량의 모델	-중앙집권적, 관료적 패러다임은 쇠퇴하고 공동체 패러다임이 중심이 될 것 -학생들에게 공동체 패러다임에서의 역량을 길러주기 위해 교사 스스로 공동체 역량의 모델이 되어야 함	
감성 역량의 모델	-학생들은 미래 사회가 불러올 수 있는 부정적 문제들에 대해 관심을 갖고, 공감하고, 이를 극복할 수 있는 역량을 함양해야 함 -학생들에게 감성 역량을 키워주기 위해 교사 스스로 감성 역량의 모델이 되어야 함	
평가자로서의 역할	- 창의적 인재에 필요한 지식 및 역량을 적합하게 평가할 수 있는 능력을 갖추어야 함.	이 인 선 (2014)

나. 미래 사회가 요구하는 교사의 전문성

미래 역량을 기르는 교육을 위해서는 교사 전문성 신장이 중요하다. 이성대(2011)에 의하면 미래 사회의 학교에서는 교사의 교과 전문성뿐만 아니라 미래 사회의 변화에 대한 안목, 학생의 배움과 성장에 대한 섬세한 이해와 돌봄, 끊임없이 탐구하고 동료와 협력하여 새로운 교육과정을 창조할 수 있는 능력이 요구된다. 미래 사회가 요구하는 교사의 전문성에 대해 좀 더 구체적으로 알아보자.

첫째, 임중현 외(2017)에 의하면 미래 사회의 교사는 지능정보 전문성을 갖추어야 한다. 미래 사회에서 과학기술의 발달과 생명공학, 인공지능(AI), 의료기술의 발달 등으로 인간의 삶이 보다 풍요로워 질 것으로 기대된다. 반면에 직업의 소멸과 소득의 양극화 등 비관적 전망도 존재하며, 생명공학의 발전, 특히 유전자 편집과 같은 혁신 기술은 어디까지 허용되어야 하는지 등의 윤리적 이슈가 지속적으로 제기될 것이다. 즉 미래 사회에서 인공지능, 로봇, 가상현실 등을 다루고, 과학기술발달로 발생할 수 있는 윤리적 문제에 대해 고민하고 결정할 수 있는 지능 정보 역량 특정 사람들에게만 필요한 것이 아니라 모든 사람들에게 필요하다. 이러한 역량 기를 수 있는 가장 기본적인 장이 바로 학교이므로, 학교 교육을 통해 학생들이 지능정보 역량을 충분히 갖추도록 해야 한다. 그리고 학교에서 학생들에게 지능 정보 기능을 길러줄 역할을 담당할 주체는 바로 교사이므로 교사들은 학생들을 교육할 수 있을 만큼 충분한 지능 정보 역량을 갖추고 있어야 한다.

둘째, 임중현 외(2017)에 의하면 미래 사회의 교사는 팀워크와 협업 전문성을 갖추어야 한다. 4차 산업혁명 사회가 본격적으로 전개되기 시작하면 개별화 학습으로의 변화 추세는 더욱 가속화할 것이다. 학생들은 각자의 필요에

따라 학교 교실을 넘나들면서, 또는 학교 밖의 학습 온라인 또는 오프라인 네트워크 등을 통해서 학습을 하게 될 것이다. 교사는 온라인, 오프라인으로 학교를 넘나들면서 수업을 진행해야 할 것이며, 학생들과의 만남 역시 잦고 불규칙한 변화를 겪게 될 것이다. 또한 무학년제 및 무학급제 상황 하에서 개별화된 학생의 수업요구에 부응하기 위해서는 동료교사는 물론이고 외부 전문가 및 교육관계자들과 협업이 필수적으로 요구될 것으로 보인다.

셋째, 공정욱(2017)에 의하면 미래 사회 교사는 교육과정에 대한 자기결정 전문성을 갖추어야 한다. 시공간을 제약받지 않는 온라인 교육 프로그램의 확대, 학습 콘텐츠의 개방과 무한 공유 등은 종래의 교과서 중심 교육방식과 학교라는 물리적 공간의 탈피를 요구한다. 이와 같은 미래 사회가 지향하는 교육의 인적 자본화·도구화와 관련된 주된 내용은 기존의 핵심역량에 대한 변화 요구이다. 미래 사회는 네트워크 사회의 공간적·시간적 한계를 초월하는 글로벌 지식이 독점적 지식 조직을 해체시키고 전방위적 접근을 가능하게 한다. 때문에 미래 사회의 교사는 지식중심 교육을 관계중심 교육으로 전환할 수 있도록 교육과정에 대한 자기 결정 전문성을 지녀야 한다.

과학자들은 2020년경이 되면 사람의 지능을 능가하는 인공지능을 지닌 로봇이 개발된다고 전망하고 있다. 학문의 융합이 이루어지고, 사이버교육이 주를 이룰 것이다. 이와 같은 접근은 국가 수준 교육과정을 그대로 준수하고 실현해야 하는 교육 상황에서는 불가능하다. 교육과정에 관한 최소한의 법적, 제도적 선을 지키는 가운데 교사가 ‘교육과정에 대한 자기 결정 전문성’을 지닐 때 구현될 수 있다.

넷째, 주민정(2015)에 의하면 미래 사회의 교사는 심미적 감성 역량 전문성을 갖추어야 한다. 교육부(2015)에 의하면 심미적 감성 역량은 인간에 대한 공감적 이해와 긍정적 자기애를 바탕으로 문화와 예술 활동을 통해 삶의 의미와

가치를 향유하는 능력이다. 교육의 본질은 학생이 경험을 끊임없이 재구성하도록 하며 궁극적으로 가장 우수하면서도 양질의 경험으로써 미적경험을 획득하도록 하는 것이다. 이러한 심미적 경험을 통한 교수·학습 상황은 학생 스스로 개인적 경험과 관심에 기초한 교육과정을 구성하기 위해 예술을 사용하여 경험을 확장시키는 것을 의미한다.

이영미(2003)에 의하면 미래 사회의 교사의 심미적 역량은 학생들로 하여금 ‘세상을 보는 방법’을 배우게 하는 중요한 역량이다. 교사는 학생 주도적으로 이끌 수 있는 미학적 탐구 활동을 활성화함으로써 생활에서 스스로의 삶을 이끌어 갈 수 있을 뿐 아니라 현재와 미래의 삶에 대한 긍정적인 태도를 내면화, 형성화할 수 있도록 도와야 한다. 이 때 심미적 감성 역량은 무엇보다 현장에서 이를 어떻게 적용하고 실천하느냐의 문제가 중요하다. 교육현장에서 교사는 학생의 활동과정과 결과에 대한 토론을 격려하고, 적절한 환경을 제공하여 확산적 사고를 자극함으로써 학생의 창조력과 심미적 성장을 이끌어 내야 할 것이다.

다섯째, 김선자(2016)에 의하면 미래 사회의 교사는 타인이해역량을 함양함으로써 심리·상담 전문성을 갖추어야 한다. 기획재정부(2011)에 의하면 저출산, 고령화로 인한 인구 구조 변화는 우리나라의 가장 중요한 특징 중의 하나이며 향후 미래 사회에 주요 사회 변동 요인으로 손꼽힌다. 기획재정부(2011)의 보고서는 인구 감소보다 더욱 심각한 위협으로 가족 해체로 인한 심리적 안식처의 소멸 위험을 들고 있다. 기존의 가족이 담당해 온 각종 역할들이 흔들리고 있음에도 사회적 복지 체제가 마련되지 않은 상황에서 돌봄의 역할이 학교에 부여되고 있으며 이는 학교로 하여금 정체성의 혼란과 학교가 역량을 어디에 집중해야 할지 판단하기 어렵게 만들고 있다.

결국 필요한 것은 사회적 차원의 복지 체제이며 학교는 이러한 복지 체제의

중심에 자리 잡아야 한다. 교사는 아이들의 필요를 찾아내고 아이들에게 필요한 각종 제도적 차원을 연계해 주어야 할 것이다.

여섯째, 홍후조 외(2017)에 의하면 Educational origami가 제시하는 미래 사회의 교사는 창의·미래 비전을 제시하는 전문성을 지녀야 한다. 세계경제포럼(WEF)에 의하면 다가오는 미래에는 창조력과 고도의 문제 해결력을 기르는 교육과 훈련에 집중해야 한다. 창의성은 ‘문제적 상황에서 문제를 해결하는 능력’과 관련이 깊다. 지능정보화 시대에 대비한 미래 교육은 새로운 시대에 맞는 창의성의 개념, 문제해결력에 중점을 둔 개념으로 접근해야 하며, 이를 반영해 창의성 향상을 위한 교육이 이루어져야 한다.

더불어 미래의 교사는 새롭게 떠오르는 도구와 인터넷과 관련된 기술들의 잠재력을 평가할 수 있어야 하고, 이를 습득하여 자신의 요구에 맞게 사용할 수 있어야 한다. 또한 교사는 창의·미래 비전을 제시하는 수업을 제공하기 위해 다양한 아이디어를 캐치할 수 있어야 하고, 이를 교실에서 어떻게 사용할 것인지에 대한 상상력을 발휘할 수 있어야 한다. 또한 교과와 교육과정을 자세히 들여다보고 살펴보면, 이를 통해 자신의 전공 분야 이외의 다른 영역에서도 교수·학습을 강화함으로써 창의·미래 비전을 제시할 수 있어야 할 것이다.

일곱째, 구성연(2017)에 의하면 미래 사회의 교사는 맞춤형 교육을 제공할 수 있는 전문성을 지녀야 한다. 미래 사회에서는 인공지능을 교육에 활용하여 학습자의 다양한 학습 정보들을 분석이 가능하게 된다. 교사는 이를 활용하여 학생별로 적응적 개인 맞춤형 학습을 제공할 수 있어야 한다. 적응적 개인 맞춤형 학습은 학습 과정에서 자연스럽게 발생하는 각종 데이터들을 분석하여 학습자별 성취 수준, 선호, 행동 패턴 등을 정량화하여, 수치화된 사용자 정보를 기반으로 학습자에게 적합한 교육 콘텐츠와 교육 방식을 추천하는 학습 시

시스템이다.

이와 같이 미래에는 인공지능을 활용하면 학습자 기반의 맞춤형 교육의 방향으로 나아갈 수 있다. 기존 산업사회에서는 1대 다 방식의 교육으로 학습자 개개인 교육에 초점을 맞추기에 어려운 측면이 있었지만 지능정보사회에서는 기술의 발달로 학습자 개개인의 맞춤형 교육이 실현가능해질 것이다. 따라서 미래 사회의 교사는 학습자 수준 및 흥미에 맞는 맞춤형 교육을 제공할 수 있는 전문성을 지녀야 할 것이다.

이상 미래 사회가 요구하는 교사의 전문성에 대해 알아보았다. 지능정보사회로의 변화에 따라 미래의 사회는 예측하는 것보다 더욱 빠르고 예상치 못하는 방향으로 흘러갈 수도 있다. 따라서 교사 교육에 있어 미래에 필요한 핵심 역량 및 전문성은 시대 흐름에 따라 중요하게 여겨지는 기술과 역량의 변화를 고려해야 하며, 교사의 전문성 향상을 위한 교육도 이러한 변화를 반영해 변화·발전시켜 나가야 할 것이다. 그리하여 미래 사회에서 교사는 어떤 역할을 맡게 될 것인지, 그리고 그 역할을 수행하기 위해서 어떤 전문성을 함양해야 하는지는 추후 연구에서 꾸준히 논의되어야 할 것이다.

표 II-6 미래 사회 교사의 전문성 선행 연구 결과 종합

교사의 전문성	설명	비고
지능정보 전문성	- 과학기술발달로 발생할 수 있는 윤리적 문제에 대해 고민하고 결정할 수 있는 지능정보 역량을 키워줄 수 있는 전문성이 요구됨	임종현 외 (2017)
팀워크와 협업 전문성	- 4차 산업혁명 사회가 본격적으로 전개되기 시작하면 개별화 학습으로의 변화 추세는 더욱 가속화 - 개별화된 학생의 수업요구에 부응하기 위해서는 외부 전문가 및 교육관계자들과 협업이 필수적으로 요구	
교육과정에 대한 자기결정 전문성	- 시공간을 제약받지 않는 온라인 교육 프로그램의 확대, 학습 콘텐츠의 개방과 무한 공유 등은 종래의 교과서 중심 교육방식과 학교라는 물리적 공간의 탈피를 요구. - 따라서 교육과정에 대해 교사가 주체적으로 결정하여 수업을 할 수 있는 전문성 요구	공정욱 (2017)
심미적 감성 역량 전문성	- 심미적 감성 역량은 인간에 대한 공감적 이해와 긍정적 자기애를 바탕으로 문화와 예술 활동을 통해 삶의 의미와 가치를 향유하는 능력 - 심미적 감성 역량을 키워줄 수 있는 전문성이 필요함	주민정 (2015)
심리·상담 전문성	- 핵가족화 및 가족해체 상황에서 정서적 혼란을 겪을 학생들을 위해 심리, 상담 전문성을 갖출 필요가 있음	김선자 (2016)
맞춤형 교육 제공할 수 있는 전문성	- 인공지능에 기반해 학습자의 다양한 수요를 분석하고 제공할 수 있는 기술적 토대가 갖춰짐 - 이러한 각종 데이터를 활용하여 학생들에게 맞춤형 교육을 제공할 수 있는 교사로서의 전문성을 갖추어야 함.	구성연 (2017)

다. 미래 교원의 핵심 역량

미래형 교사 교육 체계 구안 연구(김정원 외, 2012)는 미래 사회에서 학교는 “고유의 본질적 의미가 구현되는 핵심 사회기구와 학생의 성장과 연계된 사회 네트워크의 허브” 역할을 수행해야 한다고 보았다. 또한 이러한 학교의 역할에 부응하기 위해 요구되는 교사의 역량을 ‘참여’, ‘관계형성’, ‘대화’의 일반기초 역량과 ‘학생 이해’, ‘교육 및 교육 환경 이해’, ‘교육 과정 구상·실행’의 역할 초점 역량으로 나누어 제시하였다.

이인선(2014)에 의하면 ‘참여’, ‘관계형성’, ‘대화’는 교육 활동 전반에서 요구되는 일반적인 역량이라 할 수 있다면 ‘학생 이해’, ‘교육 및 교육 환경 이해’, ‘교육과정 구상·실행’ 등은 교사의 핵심 역할 중심으로, 명료화된 역량 개념이다. 예를 들어 ‘학생 이해 역량’에는 학생의 삶과 관련된 다양한 상황을 경험하거나 관찰하는 등의 ‘참여’, 학생을 나의 삶과 직접적으로 연결된 존재로 이해하는 ‘관계형성’, 그리고 학생을 통해 내가 변화하는 ‘대화’ 역량 등이 모두 포함되며 ‘교육 및 교육 환경 이해’, ‘교육과정 구상·실행’ 역량 역시 마찬가지다. ‘미래형 교사교육체계 구안 연구’(김정원 외, 2012)에서 제시한 미래 사회 학교에서 요구되는 교사 역량과 그에 대한 정의는 다음의 <표 II-7>와 같다.

표 II-7 미래 사회 학교에서 요구되는 교사 역량과 정의(김정원 외, 2012)

일반 기초 역량	역할초점역량	역량 정의
· 참여 · 관계형성 · 대화	· 학생 이해	학생 상황(예: 가정 배경, 인지·정의·신체적 특성 등) 이해를 통해 학생에게 의미 있는 것 파악 능력
	· 교육 및 교육 환경 이해	학생, 교사, 학교를 둘러싼 미시적, 거시적 환경을 주요 이슈와 관련하여 이해하고 제도교육으로서의 학교교육이 추구해야 할 가치 파악 능력
	· 교육과정 구상·실행	학생에게 의미 있는 방식으로 인간 삶의 주요 이슈 관련 교육과정을 구상하고 학생들과 함께 질문하고 대답을 찾아가는 가운데 교사 자신과 학생 모두의 학습 범위를 넓혀 갈 수 있는 역량

미래교원의 핵심역량을 규명하고, 교원연수 프로그램 개발 시에 핵심역량을 함양하기 위한 연수과정 설계 방안에 대한 연구에서 홍후조 외(2017)는 이론적 탐색, 기존 연수 프로그램 조사, 전문가 의견 조사 등을 바탕으로, 21세기 지능정보사회의 교사상을 고려하여 교원 핵심역량을 도출하였다. 그 결과 교육과정·수업역량군, 학생지도역량군, 학교공동체 운영역량군, 교직원관리역량군의 4개 역량군을 설정하고, 교육과정 역량, 수업 역량, 생활지도 역량, 진로지도 역량, 학교·학급경영 역량, 교직실무 역량, 변화대응 역량, 교직원관리 역량, 자기관리 역량의 9개 핵심역량을 도출하였다(표 II-8).

표 II-8 지능정보사회의 교원 핵심 역량 (홍후조 외, 2017)

역할	핵심역량군	핵심역량	역량 요소		역량의 정의
교육과정·수업 전문가	교육과정·수업 역량군	교육과정 역량	지식	<ul style="list-style-type: none"> 교육과정적 지식(총론과 각론) 교육과정 재구성 이론 수업 설계 모형 지식 교과 내용 지식 	교육과정 문해력과 교과 내용 지식을 바탕으로 학생의 수준과 요구 및 교육 상황에 적합하게 교육과정을 재구성하여 창의적으로 교수·학습을 설계하는 능력
			기능	<ul style="list-style-type: none"> 학생 진단 및 요구 분석 교육 상황 파악 교육과정 문해력 교육과정(교육내용) 재구성 창의적 교수·학습 설계 	
			태도	<ul style="list-style-type: none"> 재구성을 향한 합리성 타교과/타학급 교원과의 협력적 태도 교육과정 재구성자로서 성실한 자세 	
		수업 역량	지식	<ul style="list-style-type: none"> 교수·학습 방법, 교수 전략 지식 학생평가 지식 학습자의 학습과 발달 이해 	수업과 평가에 관한 지식과 학생에 대한 이해를 바탕으로 교수·학습을 효과적·효율적으로 운영하여 교육목표 달성에의 책무를 다하는 능력
			기능	<ul style="list-style-type: none"> 창의적 교수·학습 구현 학생 맞춤형 수업 운영 교수·학습 자료와 평가도구 개발 교수·학습 실천(동기유발, 수업진행, 상호작용, 환경조성과 지원 등) 평가 결과 분석 및 피드백 	
			태도	<ul style="list-style-type: none"> 학습자에 대한 관심과 존중(친밀성, 세심함, 친절, 배려, 신뢰 등) 학생 학습에 대한 책무성 수업 실천에 있어서의 자신감 수업 진행과 평가에 있어서의 공정성 	
생활·진로지도 전문가	학생지도 역량군	생활지도 역량	지식	<ul style="list-style-type: none"> 학생 생활지도 지식 학생, 학부모 상담 지식 학생의 심리, 발달 지식 학생 생활 이해 	생활지도 및 상담에 관한 전문적인 지식과 기능, 학생에 대한 애정을 바탕으로 학생의 상황에 공감하며 건강하고 행복한 학교생활 및 성장발달을 지원하는 능력
			기능	<ul style="list-style-type: none"> 학생의 지속적 관찰 및 기록 학생 및 학부모와 효과적인 의사소통 상담기술 적용 학생의 안전한 학교생활 지도 학생의 원만한 교우관계 지도 문제 상황 대처 	
			태도	<ul style="list-style-type: none"> 학생에 대한 애정과 존중 	

역할	핵심역량군	핵심역량	역량 요소		역량의 정의
		진로지도 역량		<ul style="list-style-type: none"> • 학생 변화에 대한 인내심 • 학생 상황에 대한 공감 • 학생 지도의 일관성과 공정성 	미래 사회 변화를 이해하고 학생의 소질과 적성, 학업과 직업에 관한 장래 희망을 파악하여 적절한 정보 제공과 상담을 통해 학생의 진로를 안내할 수 있는 능력
			지식	<ul style="list-style-type: none"> • 학생 진로지도 관련 지식 • 사회(산업/직업) 변화 이해 • 학생의 적성과 진로 희망 이해 	
			기능	<ul style="list-style-type: none"> • 학생의 진로 적성 관련 정보 수집과 기록 • 진로 상담 능력 • 학생, 학부모와의 효과적인 의사소통 • 진로상담기술 적용 	
			태도	<ul style="list-style-type: none"> • 학생의 적성과 진로 희망에 대한 관심과 존중 • 상담자로서 성실한 자세 	
학교 공동체 구성원	학교 공동체 운영 역량군	학교·학급 경영 역량	지식	<ul style="list-style-type: none"> • 학교/학급 경영 지식 • 학습자 개인과 집단 이해 	학교와 학급 경영에 대한 지식과 전략, 책임감과 소통능력을 갖고 교원, 학부모, 지역사회와의 협력적 관계를 구축하여 학교·학급을 민주적이고 창의적으로 운영하는 능력
			기능	<ul style="list-style-type: none"> • 민주적 학교/학급 경영 • 협력적 학교/학급 조성 및 경영 • 창의적 경영 능력과 리더십 • 동료 교원과의 의사소통과 협동 • 학부모와의 의사소통과 협동 • 지역사회와의 의사소통과 협동 	
			태도	<ul style="list-style-type: none"> • 학교와 학급에 대한 책임감 • 민주적·협력적 태도 • 학교/학급 운영에의 공정과 청렴 	
		교직 실무 역량	지식	<ul style="list-style-type: none"> • 학교/학년/학급 관련 업무 이해 • 학사/인사/회계 처리 지식 	교내외 업무 처리에 관한 지식과 기능, 책무성, 교내외 구성원들과의 협력적 상호작용을 바탕으로 교직 실무를 정확하고 효율적으로 처리하는 능력
			기능	<ul style="list-style-type: none"> • 창의적 기획력과 추진력 • 교내외 업무 처리 • 문서 작성 및 관리 능력 • 행정업무시스템 활용 능력 • 정확하고 효율적인 업무 처리 능력 • 업무 관련자 간 소통과 갈등 관리 	
			태도	<ul style="list-style-type: none"> • 업무 처리에 대한 책임감과 청렴 • 협력적 태도 • 정확성과 성실성 	
자기 개발자	교직원생애 관리 역량군	변화 대응 역량	지식	<ul style="list-style-type: none"> • 사회 변화 이해 • 인간중심(휴머니즘)의 이해 • 문화적 다양성의 이해 	국가 및 국제 사회, 교육 정책 및 환경, 학생과 학부모, 과학기술 등의 변화와 발달

역할	핵심역량군	핵심역량	역량 요소	역량의 정의
			<ul style="list-style-type: none"> 과학기술 발달 이해 교육 제도와 정책 이해 	에 따라 그 변화 방향을 이해하고 변화에 적극적으로 대응하는 능력
			<ul style="list-style-type: none"> 과학기술 매체의 수업 적용(에듀테크) 학습자의 문화적 다양성 대처 	
			<ul style="list-style-type: none"> 기능 외국어 활용 각종 위기와 재난 대응 창의적 사고와 기법 발휘 	
			<ul style="list-style-type: none"> 태도 각종 변화에 대응하는 유연성 적극적 대응 자세와 도전 정신 다양성에 대한 관용 인성, 감성, 공감 	
			<ul style="list-style-type: none"> 지식 교직 윤리(청렴, 반부패, 성의식, 인권 등) 지식 전문성 개발 방법과 규정에 관한 지식 	교원으로서 지켜야 할 윤리를 알고 준수하며, 전문적이고 성공적인 직무 수행에 대한 의지와 책임감을 가지고 지속적으로 학습하여 교원으로서 자질과 전문성을 발전시키는 능력
			<ul style="list-style-type: none"> 기능 교직 윤리 이행 능력 직무 수행에 대한 자기반성 능력 전문성 개발을 위한 학습력 학습 공동체 참여와 협동력 	
			<ul style="list-style-type: none"> 태도 교직 자긍심과 사명감 지속적 자기 개발에의 책임감 자기 개발 의지(자율성, 도전정신) 학습 공동체 내 협력적 학습 태도 	
		자기 관리 역량	<ul style="list-style-type: none"> 지식 문화, 예술, 인문적 지식 생애 단계에 따른 맞춤형 심신 건강 발달 관련 지식 	자기성찰을 바탕으로 교양적 지식과 기능의 학습에 자발적으로 참여하고 자신의 감정과 스트레스를 관리하여 교원으로서의 품위 있고 건강한 삶을 영위하는 평생학습자로서의 능력
			<ul style="list-style-type: none"> 기능 자기 관리를 위한 성찰 능력 자기 관리를 위한 학습 능력 감정과 스트레스 관리 신체 건강 유지와 직업병 예방 능력 	
			<ul style="list-style-type: none"> 태도 자기 개발 의지 	
			<ul style="list-style-type: none"> 교양 있고 건강한 삶에 대한 지향성 	

서울대학교 사범대학은 4차 산업혁명에 대비하고 지식정보·융합사회에 부합하는 교원양성을 위해 현재 교육과정을 점검하고 개선하기 위한 방안을 마련하는 것을 목적으로, 미래 사회의 인재 양성에 부합하는 교원의 전문성과 핵심 역량을 정립하고 국내외 주요 대학의 관련 교육과정현황을 분석하였고, 이를 바탕으로 미래 사회를 대비한 교원양성 교육과정을 제안하였다(서울대학교 사범대학, 2018). 미래 사회의 교사상을 구현하고, 학생 역량 함양을 위한 학교 교육과정과의 연계성을 확보하기 위해 미래 사회 교사의 핵심 역량을 다음의 여덟 가지로 도출하였다. 자기관리 역량, 심리적 감성 역량, 학생이해 역량, 학습지원 역량, 지식정보처리 역량, 연구 역량, 지역협력 역량, 글로벌 역량. 각 역량은 개별적인 목표가 아닌, 상호관계성을 가지며, 대학 학부과정에서 교양, 전공, 교직 과목을 통합적으로 설계하기 위한 준거로 작용할 수 있다(표 II-9).

표 II-9 미래 사회 교사의 핵심역량과 하위영역(서울대학교 사범대학, 2018)

핵심역량	하위영역	역량개념
자기관리 역량	자기성찰	수업과 교수에 관한 신념과 지식, 교사로서의 자신의 역량에 대해 능동적, 지속적으로 깊이 성찰하며 자신의 변화와 성장을 이끌어가는 능력
	교사 정체성 탐구	교사의 의미, 교사로서의 삶에 대한 깊은 이해를 추구하며 사회 및 교육적 요구에 적극적으로 대응하며 교사로서 자신의 삶을 재구성해나가는 능력
심미적 감성 역량	공감능력	타인의 감정이나 생각, 상황을 정확하게 인식하고, 타인의 경험 상태에 대해 정서적으로 공유하며, 이에 대해 의사소통할 수 있는 능력
	문화향유	여러 문화 현상에서 다양한 삶의 모습을 보고 심미적인 정서를 함양하고, 다원적 가치를 이해, 공동체의 문화를 향유하며 질 높은 삶과 행복을 누릴 수 있는 능력
학생 이해 및 지도역량	청소년 발달 및 문화의 이해	청소년의 신체적, 사회적, 지적 발달과 또래관계와 또래 문화를 이해하여 친밀하게 느끼고, 나아가 청소년의 발달과 문화에 대한 다양한 담론을 비판적으로 수용, 생산하는 능력
	학생의	학생들의 언어적, 문화적, 사회경제적 차이, 성소수자, 장애 학생

핵심역량	하위영역	역량개념
	다양성 이해	및 다문화가정의 학생의 특성을 이해하고, 이러한 학생을 배려하며 책임감을 갖고 적합한 교육적 지원을 선별하고 실행하는 능력
	생활, 인성, 진로 지도	학생들의 생활 전반에 애정과 관심을 갖고, 경청과 존중에 기반하여 학생들이 원만하게 관계를 형성하고, 생활에서의 갈등을 효과적으로 조정할 수 있도록 돕고, 자아와 세계를 탐색하여 창의적으로 진로를 개척할 수 있도록 지원하는 역량
학습지원 역량	학습에 대한 이해	학습의 의미와 가치를 탐구하고 여러 학문적 관점에서 배움이 일어나는 과정과 결과를 이해하고, 학습자와 수업맥락의 다양성에 따라 학습 경험을 조정하고 선택하는 능력
	교과내용지식 및 교수기술	교과의 중심 개념과 구조를 이해하고 학습자가 문제를 능동적으로 해결할 수 있도록 돕는 수업을 계획하고, 다양한 교수 전략, 평가 방법을 이해하고 사용하는 능력
	교실운영 및 의사소통	교실 자원을 효과적으로 활용하고 학습자의 다양성에 반응하여 학생들이 의미 있는 학습을 경험하며 주도적으로 문제를 해결하는 학습을 수행할 수 있도록 의사소통하는 능력
	창의 융합교육의 이해 및 실행	교육 전반에 대한 폭넓은 기초 지식과 자신의 교과 영역에 대한 깊이 있는 지식을 바탕으로 교육과정을 문제 중심으로 재구성, 통합하고, 프로젝트 및 영상 제작 등 다양한 방식을 활용한 수업 및 프로그램을 실행하는 능력
지식정보 처리역량	디지털 리터러시	지식과 정보와 자료를 비판적으로 이해하며 윤리적으로 사용하는 능력. 수업과 과제 평가, 학교 운영에 필요한 테크놀로지 기술을 습득하고, 테크놀로지 기반 학습을 설계하는 능력
	자료 분석 및 활용 기술	테크놀로지를 활용하여 온라인 자료, 학생 학습 결과 물, 평가 자료, 교육 자원, 프로그램 운영 실태 자료 등 빅데이터와 교육적 자료를 수집, 분석, 평가, 선택하고, 정보 처리 결과를 교수-학습 및 학교 운영에 활용하는 능력
연구역량	연구전문성 개발	전문적인 영역에서의 지식의 구조와 지식의 생산 방식을 이해하고 학교 공동체 안에서 수업연구회, 전문적 네트워크 등을 매개로 동료 교사 및 교육 전문가와 수업 혁신 및 전문성 향상을 위해 소통하고 협업하는 능력
	교육연구방법 이해 및 실행	수업과 교육 문제에 대해 비판적, 성찰적으로 사고하고, 양적/질적 연구 방법에 대한 이해를 바탕으로 이를 해결하기 위한 토대가 되는 자료를 수집, 분석하고 현실에 실천적으로 적용하는 방안을 능력
지역협력	교육공동체	교내외 학습, 학교 운영 및 재정, 지역 기반 교육프로그램 등 공

핵심역량	하위영역	역량개념
역량	의 형성과 참여	동체의 교육 문제에 책임감을 갖고, 학습 자, 학부모, 교내 전문적 집단, 지역사회전문가와 협력하고 지역교육공동체를 구현하는 리더로서 역할하는 능력.
	안전 및 지역사회 자원 활용	교과 교육 및 안전, 진로, 생태 등 범교과 학습 영역에서 지역사회 자원 활용을 위한 요구를 이해하고, 이에 따라 적절한 자원을 탐색하고, 이를 활용하기 위한 기획 및 협업 능력
글로벌 역량	다문화 감수성	타민족과 문화를 객관적 시각에서 조망하고 다양성을 이해하고 포용하는 태도를 보이며, 불평등 및 문화적 차이에 따른 갈등 상황에서 문제를 해결하는 능력
	글로벌 시민의식	지구촌의 구성원으로서 요구되는 가치와 태도를 수용하고 글로벌 관점으로 문제를 파악, 비판적으로 분석, 종합하여 책임감을 갖고 현실을 변혁하기 위해 다양한 사람들과 협력하고 상호작용하는 능력

6. 미래 사회 교사 역량 강화를 위한 교육과정 개선 방향

지금까지 미래 사회에 필요한 핵심역량을 가진 인재를 양성해야 하는 핵심 주체인 교사들에게 필요한 역할과 전문성, 그리고 역량이 무엇인지에 대해 알아보았다. 구성연(2017)에 의하면 기술 발달에 따른 사회·문화적 변화는 새로운 교사 교육의 패러다임을 요구한다. 지능정보사회의 전반에 기계가 인간을 대체하고, 그만큼 인간의 경쟁력은 낮아질 수밖에 없다. 하지만 우리는 기계에게 인간이 종속되는 것이 아니라, 주도적인 위치에서 기계와 공존할 수 있도록 차근차근 준비해 나가야 한다. 이는 인재를 키워내는 교육에서부터 시작되어야 하며, 지금부터 미래 교육의 방향을 예측하여 새로운 교사 교육 교육과정을 구축해 나가야 하는 것이다.

미래의 교사에게 요구되는 전문성은 교사 교육을 통해 길러진다. 교사의 교육은 교대와 사대의 교육과정에 기초하여 이루어진다. 미래 교사 교육의 교육과정에 대한 논의에서 제안된 교육과정의 내용은 서로 대동소이한 면이 있다. 앞 절에서 기술된 미래교사의 핵심역량 연구 결과를 정리하면 <표 II-10>과 같다. 김정원 외(2012)가 제시한 역할 초점 역량이 포괄적인 특성을 가지며, 홍후조 외(2017)와 서울대학교 사범대학(2018)의 역량들을 관련지어 배치하였다.

미래 교사의 역량에 대한 기존 연구를 바탕으로 미래 교원양성기관의 교육과정 개선 방향을 다음과 같이 제시하였다. 먼저 미래 사회에서 교사에게 새로운 역량을 요구하기도 하지만 교육과 관련된 기본역량은 공통적인 부분도 있다. 따라서 기존 교육과정에서 변화나 강화가 필요한 부분과 새로운 내용과 방법을 추가할 부분으로 구분하여 생각할 수 있다.

표 II-10 미래 교사의 핵심역량 연구 결과 종합

김정원 외 (2012)	홍후조 외(2017)	서울대학교 사범대학(2018)
교육과정 구상, 실행	교육과정·수업 역량군	학습지원역량 연구역량
학생이해	학생지도 역량군 (생활지도, 진로지도)	학생 이해 및 지도역량
교육 및 교육환경 이해	학교공동체운영 역량군 (학급경영, 교직실무)	심미적 감성역량 자기관리역량
	교직생애관리 역량군 (변화대응, 교직관리, 자기관리 역량)	지역협력역량 글로벌 역량 지식정보처리역량

기존 교육과정에서 변화나 강화가 필요한 부분은 교육과정 구상, 실행, 학생 이해 영역이다. 반면에 새로 추가되어야 할 부분은 미래 사회변화로 인한 변화대응과 관련된 내용, 미래 학교변화로 말미암아 발생하는 내용 등이 주가 된다. 그러나 이 두 가지 부분이 항상 뚜렷하게 구분되는 것은 아니다. 기존 교육과정의 강화를 위해서 미래 사회 변화 부분을 감안해야 하는 경우도 있고, 미래 변화로 인해 발생하는 내용도 현재의 체제와 방식에 기반해야 하는 경우도 많기 때문이다. 교원양성기관의 교육과정 개선 방향을 정리하면 다음과 같다.

가. 미래 사회 변화 대응 역량을 기를 수 있도록 해야 한다.

과학기술발달과 융합으로 인해 예상되는 미래 사회의 급격한 변화를 감안하여 지능정보 활용 능력, STEM(과학, 기술, 공학, 수학) 및 융복합·창의 역량, 디지털 리터러시, 지식정보처리역량, 소프트웨어 활용 및 교육 등을 함양할 수 있는 교육과정의 개편이 필요하다. 지식과 정보, 자료를 비판적으로 선택하고 이해하고 윤리적으로 사용하며, 교육 활동에서 활용할 수 있는 역량을 기를

수 있는 교육과정 개편이 필요하다.

나. 학교 공동체 운영과 지역 협력 및 글로벌 역량을 갖추도록 한다.

미래 학교는 현재의 학교와 크게 달라질 것으로 예상된다. 수평적 공동체로 변화할 것이며, 학교의 울타리를 낮춰서 지역사회와 교육 자원을 공유하고 지역사회의 교육 허브로서 기능을 해야 할 것으로 예상되기 때문이다. 또한 미래 네트워크 사회의 도래를 감안하여 팀워크와 협업 역량도 중요하게 다루어져야 하며, 교육과 관심분야 네트워크의 참여와 활용 능력을 길러야 한다. 미래 사회의 학교 변화를 감안하여 학교 공동체 운영과 참여, 지역사회와 협력 및 상호작용을 위한 역량 강화 방향으로 교육과정 개선이 필요하다. 또한 다문화 감수성을 함양하여 다문화화 되어가는 한국 사회의 다양성 이해와 포용하는 태도 및 차이로 인한 갈등 문제 해결 능력을 길러야 한다.

지구촌 구성원으로서 요구되는 세계민주시민으로서의 가치와 태도, 역량을 기를 수 있어야 한다. 세계를 긴밀하게 연결된 하나의 체계로 생각할 수 있어야 하고, 지구공동체에서 지구적 사고와 지역적 행위를 연계할 수 있도록 도모해야 하며, 평화롭고 생태적인 지구 환경에 대한 과학적 이해와 이를 발전시키는 책무성을 높이고, 지속가능하고 민주적인 의사결정에 참여하는 것이 중요하다. 유네스코는 세계시민교육을 ‘지역 및 글로벌 차원에서 능동적인 역할을 스스로 떠맡으며 세계의 어려운 문제에 맞서 해결하고 정의롭고 평화로우며 관용적이며 포용적이며 안전하고 지속가능한 세상을 만드는 것’으로 정의하고 있다. 이런 관점에서 미래형 교원양성교육과정에서는 지속가능교육과 세계시민교육 역량을 강화해야 한다.

다. 미래형 교육과정 구성 및 실행 능력을 강화해야 한다.

미래 교육환경에서 온라인 매체의 발달로 교육 내용과 방법의 다양화와 개별화가 이루어질 것으로 예측된다. 학교의 특성과 학생의 요구에 맞게 선별되어 교육이 이루어지게 될 것이다. 학생들의 요구와 사회적 필요를 인식하고 이에 맞는 교육 내용과 교육 방법을 선정하고 재구성하며, 실행과 안내를 할 수 있는 교사 역량을 길러주어야 한다. 또한 교수학습 내용과 방법, 그리고 환경 변화를 이해하고 대응하기 위하여 미래 교사의 현장 연구역량을 강화해야 한다. 빠르게 변화하는 사회와 학교 속에서 교육내용과 방법, 그리고 교육환경도 급격한 변화를 겪을 것이다. 이러한 변화에 대응하기 위해서 교원들의 현장 연구와 이에 기반한 실행이 더욱 중요해질 것이다.

라. 학생 이해 및 의사소통과 지도 역량을 갖추도록 해야 한다.

학생과 인간 발달에 대한 이해를 심화해야 한다. 아동과 청소년의 신체적, 사회적, 지적 발달과 또래관계와 또래 문화를 이해하여야 한다. 또한 미래의 달라지는 사회 환경과 이로 인해 달라지는 학생들의 특성에 대한 이해가 필요하다. 커지는 세대 차이는 교사들이 학생을 이해하고 의사소통을 하는데 어려움을 겪게 할 것이다. 인간발달, 청소년 문화, 생활지도, 진로지도 등이 이 영역에 포함된다. 미래 교사는 학생은 물론이고 학부모들과도 심리적으로 소통할 수 있는 역량이 필요하다.

마. 자기 관리 역량을 기를 수 있도록 해야 한다.

개인으로서 자기 관리 역량과 교사로서 자기 관리 역량을 포함한다. 개인 관리 역량은 생애 단계에 따른 심신 건강 발달과 자기 성찰 및 관리 능력이 포함되며, 교사로서 관리 역량에는 윤리적 측면, 지속적인 전문성 발전, 교사로서 정체성 탐구 등이 포함된다. 또한 문화, 예술, 인문적 소양 신장을 통한

문화 향유와 정서적 공감 능력을 포함하는 심미적 감성 역량을 기르는 것도 이 범주에 속한다.

Ⅲ. 해외선진국의 교원양성기관 교육내용 개선사례 및 우수사례 분석

4차 산업혁명 시대에 요구되는 교사 역량에는 다양한 것이 있지만 특히 교원양성기관에서는 미래 사회 교사 역량에 맞는 교육과정을 개편하고 혁신하는 것이 절실히 필요하다. 이를 위하여 주요 해외 선진국인 일본, 미국, 핀란드, 영국, 프랑스 등의 사례를 연구하였다. 각 국가별 교원양성 교육과정은 나름대로의 철학과 이념, 여건을 바탕으로 이루어지고 있었다. 주요국의 교원양성 기관에 대하여 초등과 중등의 교육과정을 별도로 정리하였으나 대부분의 국가에서는 초중등이 한 개의 교원양성기관에서 통합적으로 이루어지고 있다. 독일, 핀란드 등은 교원이 되기 위해서는 대학원 이상의 학력을 요구하고 있으며 미국, 독일, 영국 등은 전문대학원 체제에서 교원을 양성하고 있다. 특히 핀란드는 석사학위를 최소 2개 정도 요구하고 있다. 본 해외사례 연구에서는 미래 사회에 필요한 교원양성과정에 초점을 두었고 교원양성체제, 교원임용시험 및 선발, 교원양성기관 평가 등은 연구의 제한점으로 두어 별도로 서술하지 않았다.

1. 일본

가. 교원양성 개요¹¹⁾

일본은 1949년 ‘교육직원면허법’을 제정하여 대학에서 일정 단위를 이수하면 누구나 교원자격증을 취득할 수 있는 개방제로 전환하였다. 그러나 21세기에 접어들면서, 지식기반사회에 부합하는 교원양성을 위하여, 전후 개방제와 면허장주의를 원칙으로 하여 대학에서의 교원양성 시책에 대한 대대적인 개혁의 필요성이 제기되었다. 2006년 중앙교육심의회는 ‘금후의 교원양성 면허제도에 관하여’라는 답신에서 ‘10년 단위로 교원면허 갱신제’, ‘교직실천연습의 신설’, ‘교직대학원의 창설’ 등을 제안하였고, 이는 2008년부터 순차적으로 이행, 실시되고 있다. 이러한 방안은 교원의 자격은 있으나 그 자질은 불충분하다는 지적에 따라 교원의 실천적 자질을 향상시키기 위한 것이었다. 이에 따른 개혁 방안으로 중앙교육심의회는 2012년 8월의 ‘교직 생활의 전체를 통한 교원의 자질능력의 종합적인 향상 방책에 관하여’라는 답신에서 ‘교원양성의 석사 차원화’, ‘교원면허 제도의 개혁’, ‘교육위원회, 학교와 대학의 연계 및 협동 강화’ 등의 과제를 제시하였다.

일본의 현행 교원양성시스템은 크게 두 가지 유형으로 구분된다. 첫 번째 유형은 종래의 사범대학이 학사학위 과정을 개설한 국립대학이 된 경우로 여기서는 의무적으로 초등학교 및 중등학교 교사 자격증을 취득하도록 되어 있다. 2012년 현재 국립 교원양성계 대학 현황은 학부과정 대학 수는 44개, 대학원(석사과정) 44개, 대학, 교직대학원 25개(국립 19개, 사립 6개)로 파악된다(표 III-1).

11) 별도 인용 표기가 없는 이하 내용은 김보림(2015a), 김보림(2015b)에서 발췌하여 정리한 것임.

표 III-1 국립교원양성계 대학 현황(2012)

구분	학부	대학원(석사)	교직대학원		
			국립	사립	계
대학 수	44	44	19	6	25
정원(명)	10683	3265	645	170	815

*출처: 남경희(2014)

두 번째 유형으로는 교원양성계 국립 대학교 및 교육학부 이외에 국립, 사립, 지방 전문대학 및 대학교에서 교사 자격증 취득을 위한 선택과목을 개설하고 있는 경우가 있다. 대부분의 기관들이 중등학교 교사자격증 취득을 위한 프로그램을 제공하고 있지만, 일부 기관들은 초등학교 교사 자격증의 취득을 위한 프로그램도 제공하고 있다. 2011년 현재 교직과정을 인정하고 있는 대학은 전체의 81.1%에 해당한다(표 III-2).

표 III-2 교원양성과정 인정 수(2011. 5. 1)

구분	대학	단기대학	대학원
수	740	357	614
과정인정을 가진 수	600	253	432
비율(%)	81.1	70.9	70.4

*출처: 남경희(2014)

1988년 일부 개정된 ‘교육직원면허법’에 의하여 석사의 경우 상급, 학사의 경우, 1급, 준학사의 경우 2급으로 교사 자격증을 구분하던 것을 보통면허장, 특별면허장, 임시면허장으로 변경하였다. 1988년까지 교원면허장의 수여는 학사 중심으로 되어 있었으나 1989년부터는 석사학위 소지자를 대상으로 전수면허를 부여하는 등 교원자격요건을 강화시켰다. 대학 졸업의 경우 1종 보통면

허장, 전문대학 졸업의 경우 2종 보통면허장이 부여된다. 특별면허장은 면허증이 없지만 뛰어난 지식 경험을 지닌 사회인을 학교 현장에 영입하기 위해 도도부현교육위원회가 시행하는 교육직원 검정의 합격자에게 수여하는 면허증이다. 임시면허장은 학교 중별 조교원, 양호 조교원의 면허장이다. 보통면허증을 가진 자를 채용할 수 없는 경우에 한하여 예외적으로 수여하는 ‘조교원’ 면허증으로, 도도부현교육위원회가 시행하는 교육직원 검정에 합격할 것이 요구된다(남경희, 2014).

표 III-3 현직 교원의 소유면허장별 구성(2010. 10. 1)

구분	전수(%)	1종(%)	2종(%)
유치원	0.5	22.5	71.8
초등학교	3.7	79.2	15.1
중학교	6.5	88.5	4.6
고등학교	22.2	76.8	0.4

*출처: 남경희(2014)

2008년부터는 대학원 단계에서의 고도의 전문성을 지닌 교사를 육성하기 위한 목적으로 교직대학원이 창설되고 있다(서지영 외, 2015). 여기서는 고도 전문 직업인 양성이라고 하는 목적적 기능과 지식기반사회에서의 복합적인 학교 교육 과제의 해결을 위해 교사의 역량 형성에서 요구되는 실천성과 전문성의 고도화를 추구하고 있다. 교직대학원 운영은 다음과 같은 5개의 방침을 기본으로 하고 있다. 즉, 교직에 요구되는 고도의 전문성 육성을 위한 특화, 이론과 실천의 융합의 실현, 확실한 수업 능력과 풍부한 인간성의 육성, 교사를 받아들이는 측(학교 현장 등)과의 연대 중시, 제 3자에 의한 평가 등 교원에 대한 검증, 질적 개선 시스템의 확립 등이다. 교육과정도 학교 현장에 있어서 핵심적 지도적 교원으로서 필요한 자질과 능력의 육성을 목적으로 하였다. 구체

적으로 개설해야 하는 수업과목의 영역은,

- 교육과정의 편성과 실시에 관한 영역
- 교과 등의 실천적 지도 방법에 관한 영역
- 학생 지도와 교육 상담에 관한 영역
- 학급 경영이나 학교 경영에 관한 영역
- 학교 교육과 교원에 대한 기본적인 자세에 관한 영역

등으로 이론과 실천의 융합을 의식하여 체계적인 교육과정을 편성할 것을 명확하게 하였다. 한편, 앞서 언급한 바와 같이 일본에서는 교원의 전문성 향상을 위하여 면허 갱신제, 교직 대학원 등을 운영하고 있다. 면허 갱신제는 면허장에 유효기간(10년)을 두어 면허장의 취득 후에도 교사로서 필요한 자질과 능력이 보전되도록 정기적인 쇄신 과정인 갱신제를 시행하고 요건을 만족시키지 못하면 면허장이 취소하는 제도이다. 면허장을 갱신하기 위해서는 유효기간 내에 2년간 30시간이라는 면허 갱신 강습을 수강하고 수료해야 한다.

나. 초등 교육과정 운영 사례

(1) 교토 교육대학¹²⁾

초등학교 1종 면허를 취득하기 위해서는 교직과정을 설치하는 대학에서 면허법이 정하는 소정의 학점을 이수해야 한다. 면허법에서 초등학교 보통 1종 면허는 학사 또는 그것과 동등한 자격의 소지를 기초자격으로 하고 ‘교과에 관한 과목’ 8학점, ‘교직에 관한 과목’ 41학점, ‘교과 또는 교직에 관한 과목’

12) 이하 내용은 Horiuchi(2009)에서 발췌하여 정리한 것임.

10학점의 계 59학점을 최저 이수하도록 정해져 있다. 이밖에 ‘일본국 헌법’, ‘체육’, ‘외국어 커뮤니케이션’, ‘정보기기 조작’ 각 2학점의 이수와 7일 이상의 특별지원 학교나 사회복지시설에서의 ‘간병 등 체험 실습’을 마치는 것이 면허장의 수여 조건으로 되어 있다.

이 초등학교 보통 1종 면허 취득의 필수인 59학점에 관해서, 법규(교육직원 면허법 시행 규칙)로 정하는 과목, 학점과 그 규정에 근거해 교토 교육대학이 설정하고 있는 과목, 학점은 다음과 같다.

(가) 교과에 관한 과목

초등학교에서는 국어, 사회, 산수, 이과, 생활과, 음악, 도화공작, 가정과, 체육의 9개 교과가 설치되어 있다. 시행 규칙에서는 이 중 ‘하나 이상의 과목’에서 8학점 이상을 이수하는 것으로 하고 있지만, 일본의 초등학교 교원은 학급담임제라서 전 교과를 담당하는 것이 기본이므로, 한 교과만을 이수하는 것은 아니다. 또 최저이수 학점수가 8학점인 것은, 대학의 1과목이 1학기 30시간 2학점이므로, 4과목 이상 이수가 예상되고 ‘교과 또는 교직에 관한 과목’ 10학점을 모두 교과에 관한 과목에 충당하면 전 9개 교과, 18학점이 되기 때문이라고 할 수 있다. 이러한 관점에서 교토 교육대학에서는 9개 교과 18학점을 필수로 하고 있다.

(나) 교직에 관한 과목

시행 규칙이 정하는 ‘교직에 관한 과목’의 최저이수 학점 수는 41학점으로, 6개의 틀과 내용이 설정되어 있다. 이 각각에 대응해서 설정되어 있는 교토 교육대학의 과목과 학점은 다음 <표 III-4>와 같다. 시행규칙에서는 최저이수

학점이 41학점으로 설정된 것에 비하여 교토 교육대학에서는 45학점으로 설정하고 있다.

표 III-4 교토 교육대학교 ‘교직에 관한 과목’ 개설 현황

교육직원 면허법 시행규칙상의 구분	교토 교육대학교 개설 과목	학점	비고
교직의 의의 등에 관한 과목	교직의 연구	2	교직의 의의 및 교원의 역할, 교원의 직무 내용(연수, 복무 및 신분보장 등을 포함), 진 로선택에 이바지하는 각종 기회 제공 등
교육의 기초 이론에 관한 과목	교육의 이념과 역사	2	교육 이념과 교육에 관한 역사 및 사상
	교육심리학	2	유아, 아동 및 생도의 심신 발달 및 학습의 과정(장애가 있는 유아, 아동 및 생도의 심 신 발달 및 학습 과정 포함)
	공교육 경영론/교육사회학	2	교육에 관한 사회적, 제도적 혹은 경영적 사 항
교육과정 및 지도법에 관한 과목	교육과정론	2	교육과정의 의의 및 편성의 방법
	초등교과교육	18	초등학교 9개 각 교과에 대한 지도
	도덕교육의 연구	2	도덕의 지도
	특별활동의 연구	2	특별활동 지도법
	교육방법/ 교육실천 기초연습	2	교육의 방법 및 기술(정보기기 및 교재의 활 용을 포함)
생도지도, 교육상담 및 진로지도에 관한 과목	생도지도 및 교육상담 I	2	생도지도, 교육상담(상담에 관한 기초적인 지식 포함), 진로지도의 이론 및 방법
	생도지도 및 교육상담 II	2	
교육 실습	교육 실습	5	
교육실천연습	교육실천연습	2	

(다) 교과 및 교직에 관한 과목

1998년의 면허법 개정의 특징 중 하나는 교직과정 설치 대학이 그 설치하는 과목에 대해서 어느 정도 재량을 둘 수 있도록 한 것이다. 개정 전과 비교하여 교직에 관한 과목의 학점을 대폭 늘렸지만, 이 ‘교과에 관한 과목’과 ‘교직에 관한 과목’의 선택을 대학에 일임하였다. 교토 교육대학에서는 시행규칙에서 8학점으로 규정한 ‘교과에 관한 과목’을 12학점으로 하고, 시행규칙에서 41학점으로 규정한 ‘교직에 관한 과목’을 45학점으로 하여, ‘교과 및 교직에 관한 과목’ 10학점 중 8학점을 충당하여 나머지 2학점을 아래의 과목 중 선택하도록 하였다.

- 공립학교 등 방문 연구(2학점)
- 부속학교 참가 연구(1학점)
- 간병 등 체험 실습(1학점)
- 인권교육론(2학점)
- 종합적 학습의 연구(2학점)
- 특별지원 교육(2학점)
- 어린이와 정보(2학점)

(2) 도쿄 학예대학

2017년 현재 도쿄 학예대학에서 초등교원의 1종 면허 취득과 관련하여 운영하고 있는 교육과정은 다음 <표 III-5>와 같다.

표 III-5 초등학교 교원 1종 면허증 취득의 방법

구 분	세 목
-----	-----

○ 교과에 관한 과목 다음 과목 중 1과목 이상의 과목 함께 8학점 이상 취득	- 국어(서사를 포함) - 사회 - 산수 - 이과 - 생활 - 음악 - 도화 공작 - 가정 - 체육
○ 교직에 관한 과목 우기의 과목 중 41학점 이상 취득	- 교과의 의의 등에 관한 과목 2학점 (교직의 의의 및 교원의 역할, 직무 내용 등) - 교육의 기초 이론에 관한 과목 6학점 (교육의 이념, 교육에 관한 역사 및 사상, 아동들의 신체 발달 및 학습 과정, 교육에 관한 제도적 사항 등) - 교육과정 및 지도법에 관한 과목 22학점 (교육과정의 의의 및 편성의 방법, 각 교과의 지도법[국어, 사회, 산수, 이과, 생활, 음악, 도화 공작, 가정, 체육에 대해 각 2학점 이상], 도덕의 지도법, 특별활동의 지도법, 교육의 방법 및 기술) - 생활지도, 교육상담 및 진로지도 등에 관한 과목 4학점 (생활지도, 교육상담[카운슬링 포함], 진로지도의 이론 및 방법) - 교육 실습 5학점 - 교직실천 연습 2학점
○ 교과 및 교직에 관한 과목 상기의 교과에 관한 과목 및 교직에 관한 과목 중 10학점 이상 취득	
○ 기타 과목 우기의 과목 중 각 2학점 이상 취득	- 일본국헌법 - 체육 - 외국어 커뮤니케이션 - 정보 기기의 조작
○ 수발(간호) 체험 등	소학교 혹은 중학교의 면허증을 취득할 경우 사회복지 시설 등에 서의 7일 이상의 수발(간호) 체험이 필요함.

* 출처: 서울교육대학교 2017 하계 교수 세미나 자료집

총래 실습은 사전교육과 3학년 때 이루어지는 3주간의 실습, 4학년 1학기

말에 이루어지는 3주간 실습으로 구성되어 있었다. 이러한 실습활동이 ‘교직에 관한 과목’의 ‘교육 실습’(5학점)에 포함되어 있다. 현장실습을 강화해야 한다는 요구에 대응하여, 2010년부터 모든 과목을 종합하여 실습하는 형태인 ‘교육 실천연습’(2학점)이 4학년 2학기에 추가되었다.

(3) 우리나라 교원양성기관 교육과정과의 비교

일본 교원양성기관 교육과정의 교과목 분류가 한국과 상이하기는 하지만, 일본 교육과정의 ‘교과에 관한 과목’과 ‘교직에 관한 과목’의 구분은 각각 우리나라 교육과정의 ‘교과교육과정’과 ‘교직교육과정’의 구분에 상응하며, 그 세부 과목 또한 대동소이하다는 점에서, 우리나라와 일본의 교사양성기관의 교육과정은 큰 차이를 보이지 않는다고 말할 수 있다. 다만, 교과교육의 비율이 우리나라에 비해서 다소 높은 편인 것을 확인할 수 있다. 우리나라의 교과목 분류를 기준으로 일본 교육과정 교과목을 재분류하여 비교하면 다음 <표 III-6>과 같다.

표 III-6 교육과정 영역별 우리나라와 일본 학점 비교

구분	교직과정	교과교육과정	실습	총 이수 학점
일본 (교토교육대)	18	40	7	65
우리나라 (서울교육대학교)	18	64	4	86

다. 중등 교육과정 운영 사례

(1) 시마네 대학

국립대학법인 시마네 대학의 교육학부는 교원양성 특화대학으로 2007년 문부과학성의 ‘특색 있는 대학교육 지원 프로그램’에 선정되어 ‘확실한 교사의 실력을 기르는 다각적 평가의 실현’이라는 테마로 2004년부터 대학 재학 4년간 1,000시간 체험학습, 학생 프로파일 시트, 면접학원 등의 프로그램을 실천해 오고 있다. 이를 통해 교사로서의 지혜, 즉 암묵지를 획득하도록 하고 있다. 특히, 1,000시간 체험학습은 다양한 사람들로 하여금 학생의 교직 성장과정을 평가하도록 한다.

기초체험영역(510시간) 51%	학교체험영역(340시간) 34%	임상 카운슬링 체험영역(150시간) 15%
-------------------	-------------------	-------------------------

그림 III-1 시마네대학 1,000시간 체험학습 프로그램 영역별 구성(박수정 외, 2015)

기초체험영역은 교사에게 필요한 사회성과 인성을 기르기 위한 것으로 필수 110시간과 선택 400시간으로 구분되고 선택 400시간은 유치원/초등학교/중학교 학습지원, 보조교사, 지역사회 봉사활동(2011년 기준, 2,754명 참가, 활동시간 평균 701시간)으로 구성된다. 학교교육체험영역은 1~4학년에 걸쳐 교육 실습 프로그램을 실시하고 ‘수업을 관찰하고 분석하는 능력’, ‘수업을 구상하는 능력’, ‘수업을 실행하는 능력’의 육성을 목표로 하고 있다. 임상 카운슬링 체험영역은 2학년 학생에게는 생애지도/진로지도론(30시간), 임상교육상담론(30시간), 특별지원교육상담론(30시간) 강의를 제공하고 20시간의 실습을 부과한다. 3학년 학생에게는 개인(아동, 보호자)에 대한 지원(상담) 또는 학급 집단 형성 등 집단에 대한 지원(집단 상담)으로 각 20시간의 실습과 20시간의 특별지원 교육(ADHD 아동 지원 등) 상담실습을 부과한다(표 III-7).

표 III-7 시네마대학 학년별 교육과정 과정 예시

학년	과정	내용
1학년	학교교육실천연구 I (30시간)	수업기록방법이나 수업협의 등 기본적인 지식, 기능에 대해 배움. 체험이나 연습을 중심으로 교사로서 필요한 기본적 커뮤니케이션 능력을 높임
	학교교육 실습 I (20시간)	부속 유치원, 초등학교, 중학교에서 5일간의 관찰참가실습. 학생들과 접하는 체험과 수업관찰을 통해 교사입장에서 학교를 파악하고 교직에 대한 이해를 깊이함
2학년	학교교육 실습 II (20시간)	부속유치원, 초등학교, 중학교에서 교과지도를 중심으로 한 관찰실습. 주전공에 대응하는 학교종에서 실습, 교과의 수업 관찰이나 부속학교의 연구회에 참가하여 수업기록방법의 습득, 교과지도의 시점 획득 등을 지향함. 모의수업연습 등을 통해 수업설계를 위한 기초를 양성함
3학년	학교교육실천연구 II (30시간)	학교교육 실습III,IV에 대비하여 학교에서 학생들과의 관계나 지도방법에 대해 구체적인 상황을 롤 플레이 등을 통해 배움. 교과수업실천을 위해 교재 제작 트레이닝, 지도안 작성, 모의수업을 함
	학교교육 실습III,IV (200시간)	주전공에 대응하여 부속 유치원, 초등학교, 중학교에서 학교 교육 실습을 함. 교과지도에 역점을 두면서 학교경영에 관한 실천적 트레이닝을 하여 교직에 대한 깊은 이해와 기초적인 실천력 육성을 함
	학교교육 실습 V (40시간)	학교교육 실습III,IV와 다른 학교종에서 실습을 함. 다양한 연령층의 학생을 접하면서 학생의 성장 발달을 더욱 깊이 이해 하도록 함
4학년	학교교육 실습IV (40시간-선택)	주전공에 대응한 교육 실습, 부전공에 대응한 교육 실습, 교육지원센터에서 실시하는 연습과목 3개 중에서 하나를 이수 함. 그 동안의 교육 실습 경험을 살려 스스로 실습을 심화 발전시키도록 함

*출처: 시네마대학(<http://www.edu.shimane-u.ac.jp/aces/center/1000h.html>)

(박수정 외, 2015 수정보완)

(2) 오카야마 대학

1876년 설립된 오카야마대학은 2009년 문부과학성으로부터 대학교육추진 GP(Good Project)에 선정되어 ‘종합대학이 깊어질 특색 있는 교원양성의 질 보증’에 대한 실천을 추진해 오고 있다. 오카야마대학에서는 교원의 교육실천력 구성 능력 4가지(학습지도력, 학생지도력, 코디네이터 능력, 매니지먼트 능력)를 추진하고 있으며 주요 내용을 살펴보면 먼저 학습지도력으로 학습상황을 파악하는 능력, 수업설계 능력, 수업실천 능력, 수업분석 및 성찰 능력을 다룬다. 학생지도력으로는 학생의 발달특징을 이해하는 힘, 학생의 생활실태를 이해하는 힘, 커뮤니케이션 능력, 학교와 학급에서의 생활을 지도하는 능력 등을 다룬다. 코디네이터 능력에서는 실습생 간에 협동하는 능력, 실습교의 교직원과 연대하는 능력, 협력자와 연대 기관을 이해하는 능력, 학부형 및 지역과 연대하는 능력을 다루고 매니지먼트 능력에서는 자기관리 능력, 전문직 경영능력, 학급 및 학년 경영능력, 학교 경영을 이해하는 능력 등을 다루고 있다(박수정 외, 2015). 2010년 교원양성 코어 커리큘럼 수업계획에서 다루는 내용은 다음과 같다.

- 1회: 교직실천연습의 목적, 의의, 수업운영의 설명
- 2회: 교직실천 포트폴리오에 근거한 교육실천력의 자기평가, 상호평가
- 3회: 자기평가에 따른 자기교육과제 인식(워크숍)
- 4회: 필드워크를 기반으로 한 발표(학습지도)(프리젠테이션)
- 5회: 학습지도에 관한 자기교육과제를 바탕으로 수업설계(그룹워크)
- 6회: 학습지도안의 검토(워크숍)
- 7회: 학습지도안을 바탕으로 모의수업(롤 플레이)
- 8회: 교육하고자 하는 어린이상과 학급경영안의 작성, 검토(그룹워크)
- 9회: 학생지도의 방법(사례연구)

10회: 필드워크를 기반으로 한 발표(학생지도)(프리젠테이션)

11회: 학교조직에 있어서의 교원(그룹워크)

12회: 학교와 가정, 학부모 및 지역과의 연대(사례연구)

라. 시사점¹³⁾

(1) 새로운 교육전문가 양성학교(교직 대학원)의 설립

일본의 교육대학들과 사범대학들은 2008년에 학교가 당면하고 있는 문제들을 해결할 수 있는 능력 있는 다양한 수준의 지도자를 양성하기 위해 새로운 형태의 교육전문가 양성학교를 설립하기 시작했다. 현재(2009)까지 24개의 대학들이 이러한 형태의 학교를 설립하였다. 이러한 학교들은 ① 학교행정가, ② 교육과정 계획, 학생지도, 학교와 지역사회의 조화 등등의 문제를 책임지고 해결해 나가야 할 행정가와 일반교사 사이의 중간지도자들, ③ 이제 막 대학을 졸업한 다양한 분야의 젊은 교사지도자들을 대상으로 특별훈련 프로그램을 시행할 목적으로 설계된 것이다. 새로운 전문가 양성학교는 학문적인 학교라기 보다는 보다 실천적인 차원에서의 훈련을 전제로 하는 학교이다. 학생들은 일반 전문 대학원처럼 석사논문을 써야 할 필요가 없다. 초점은 학교 현장 중심의 학습에 둔다. 전문가 양성학교의 사명은 학문적인 지도자의 양성과 대비되는 실천적인 학교지도자를 양성하는 데에 있다. 즉, 이러한 학교의 의미는 교육대학이나 사범대학이 지역교육위원회와 협력을 도모하면서 학교가 당면하고 있는 실제적인 문제를 해결할 수 있는 능력 있는 교사지도자를 양성해 내는 데에 있다고 할 수 있다. 그러나 한편으로는 현실적으로 학생들을 유인하는 데에 어려움을 겪고 있는 것도 사실이다.

13) 별도의 인용 표기가 없는 이하 내용은 Hideki(2009)에서 발췌하여 정리한 것임.

(2) 교사자격증 법의 개정

2008년 정부는 교사자격증에 관한 법률을 개정하고 교사자격 유효기간을 종신제에서 10년의 기간으로 바꾸었다. 그 결과 모든 교사들은 10년마다 30시간의 세미나와 강의를 들어야만 하고, 새로 교직에 임용된 교사는 5년 후에 자격을 갱신해야만 한다. MEXT(교육과학체육기술부)는 법률개정의 초기단계에 새로운 교사자격증에 관한 법률이 다음의 두 가지 목적을 가지고 있다는 점을 숨기지 않았다.

- 1) 교사들의 교수기술과 지식의 질을 높이기 위한다는 것
- 2) 낮은 성취의 교사들을 학교에서 퇴출시키기 위한 것

그러나 두 번째 목적이 관련 집단과 교사단체들의 강력한 반발에 부딪히자 MEXT는 첫 번째의 목적으로 법 개정에 대한 설명의 방향을 선회하였다. 이 법은 엄청난 반향을 불러 일으켰다. 첫 번째 반향은 일본의 교육대학과 일반대학들의 역할 변화에 관한 것이다. 이들의 역할은 새로운 교사를 양성하는 것이었으나, 오늘날은 양성 외에 교사자격증의 갱신을 위해 매년 10만 명에 가까운 현직교사들에게 강의와 세미나를 제공하도록 되어있다. 이는 곧 교사양성기관의 역할이 기존의 교사양성에서 현직연수로 바뀌면서 교사양성기관 교수들에게 더 무거운 부담을 지우는 현실로 나타나게 되었다. 두 번째 반향은 교사자격 갱신 제도는 교직의 매력을 잃게 만들지도 모른다는 것이다. 즉, 비록 학생들이 성공적으로 교사자격증을 취득했다 할지라도 10년 후에는 무효가 되는 만큼 교사가 되고자 하는 동기부여가 낮아지게 되면서 미래에 교사부족사태를 초래하게 될 지도 모르기 때문이다. 전반적으로 이러한 교사자격에 관한 법 개정은 교육계에서 지지보다는 더 많은 비판을 받고 있는 현실이다.

2. 미국

가. 교원양성 개요¹⁴⁾

2005년 4월 미 교육부 교육통계센터에서 교원 수를 추정한 자료에 의하면, 2004년 가을 현재 미국 초중등학교에서 약 350만 명의 교사가 근무 중인 것으로 추정하고 있다. 이 가운데 공립학교 교사가 310만 명, 사립학교 교사가 40만 명에 이르는 것으로 보고되었다. 또한 1999-2000년도에 전체 교사 330만 명 가운데 58만 명(17%)을 충원하였는데 그 가운데 전보가 9%, 교직으로 복직 한 경우가 4%였으며, 신규 임용은 약 5%를 차지하는 것으로 보고되었다. 1990년대 중반에는 신규교사의 70%가 전통적인 대학교육을 통하여 교사로 임용되었고, 석사수준의 교사양성 프로그램을 이수한 교사가 약 20%를 차지하였으며, 기타 임시교사양성 프로그램을 통하여 교직에 입문한 교사가 약 10%를 차지하였다. 2000년대 들어서 전체적으로 대학의 교사양성 과정을 통한 신규교사의 비율은 줄어드는 반면, 임시교사양성 과정과 대학원 수준의 교사양성 과정을 통하여 신규 채용되는 교사의 비율은 증가하는 경향을 보이고 있다(양성관, 2006: 81-82).

미국의 교원양성과정은 주 정부에 의하여 이루어지고 있으며, 대체로 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 대학에서 양성하는 경우가 하나이고, 다른 하나는 임시 양성과정이다. 대학은 독립된 사범대학(교육대학), 일반대학의 인문대 교육학과 그리고 종합대학의 사범대학(교육대학)에서 이루어진다. 최근에는 교육대학원이 설치된 대학에서 교사교육과정을 운영하고 있으며, 점차적으로 확대되는 추세이다(문성윤, 2010: 163). 한편, 임시 양성과정은 애초에 특정 분야(예컨

14) 별도 인용 표기가 없는 이하 내용은 오후진(2004)에서 발췌하여 정리한 것임.

대, 특수교사, 이중언어 교사 등)의 교사부족 문제를 해결하기 위하여 도입된 제도라고 할 수 있지만, 주에 따라서는 그 과목과 자격증의 종류가 상당히 확대되는 경향도 확인할 수 있다. 예컨대, 텍사스 주에서는 특수교사 부족 문제를 해결하기 위하여 이 제도를 도입하였지만, 그 영역이 유아교육-4학년(일반), 유아교육-4학년(이중언어/일반), 유아교육-12학년(특수교육), 모든 중등교과목 영역, 7개 직업기술 교육을 담당하는 교사에까지 확대되었다(양성관, 2006: 92-93).

미국에서는 공교육이 주의 고유사무로 되고 있기 때문에 공교육학교의 교원을 양성하는 기관도 각 주에 따라서 그 적정성이 공인되는 것이 제일 조건이 된다. 각 주에는 교원양성심의회가 있어 주 내의 교원양성, 수급계획, 면허기준, 임용방침, 연금제도 등의 기본사항을 심의하여 그 결과를 주의 교육행정당국에서 실시하게 되는 것이다. 따라서 각 주의 공인받은 교원양성기관이란 일반적으로 이러한 기구에 의하여 적정성이 인정된 각종 고등교육기관이라고 할 수 있다. 또한 교원양성을 위한 기준의 유지와 교육계획의 개선을 목적으로 하는 지역적, 전국적인 연맹이나 협회로 ‘미국교원양성대학연맹’(AACTE), ‘교원양성과 교련의 기준에 관한 전미협의회’(NCTEPS), ‘전미교원양성기준협회’(NCATE) 등이 있다. 이 중 ‘전미교원양성기준협회’는 교원양성을 위한 전국적 기준을 세우는 인정기관이다.

교원양성기관은 거의 모든 종류의 대학이 포함될 수 있다. 입학의 조건은 대학에 따라서 다소 차이가 있으나 ① 인정된 고교를 졸업하여야 하는 것을 기본적인 조건으로 하고, ② 졸업 시 학급성과와 순위를 고려하며, ③ 고등학교의 추천서와 ④ 대학입학 시험위원회에서 시행하는 학력적성검사의 결과를 참고하게 된다. 수업연한은 각각 사범대학 4년, 교양대학의 교육과 4년, 종합대학과 교육대학은 4-5년으로 되어있다. 미국의 교사 교육은 규정상 4년제 대

학과정에서 이루어지며, 졸업 직전 6개월 간 전부 또는 부분적으로 대학에서 관장하는 실습에 참여하게 된다. 모든 교사 교육 프로그램은 기본적으로 교양 교육, 전문교육, 전공교육 세 부분으로 구성되어 있다. 50개 주 중에서 14개 주는 석사학위(MA)를 교사 자격의 기준으로 정하고 있으며, 그 교육기간은 5년이다. 그러나 그 교육내용은 4년제와 큰 차이가 없다(그림 III-2).

학생들은 대학 교육과정상 최초 2년 동안 교양교육으로 사회, 자연, 인문과학 분야를 공부하게 되며 나머지는 전공과목과 교육학을 배우게 되는데, 그 정도는 주에 따라 차이가 크다. 이 중 교육학 분야에는 교육 실습이 포함되어 있으나, 그 형태 또한 다양하다. 교과 지도법은 전공교과에서 다루어지기도 하지만, 교육과정에도 없고 시험에서도 요구되지 않아 교사계속교육(현직교육)의 역할로 인식되고 있다.

현재 미국 전역에서 발급되는 교사 자격의 종류는 500여 가지가 넘으며 미국 교원자격제도와 관련하여 다음과 같은 점들을 특징으로 언급할 수 있을 것이다.

미국의 모든 주는 개방적인 교원양성제도를 갖추고 있으며, 공인된 양성기관에서 소정의 과정을 이수한 자에게는 학교의 추천을 얻어 주정부의 교육국에 신청을 하면 심의 후 그에 상응하는 자격증이 수여된다. 자격증 발급은 각 주마다 다소 차이가 있으나, 대개 1946년 조직된 ‘교사양성 및 전문성 기준 협회’에서 제시하는 규정을 따르고 있기 때문에 유사한 측면이 있다.

공인된 교원양성기관 출신자는 별도의 시험 없이 자격증을 취득한다.

최근 자격기준이 전반적으로 상향되는 추세이다. 이전에는 교원자격의 기준 학력이 학사학위였으나, 차츰 5년간의 대학교육 또는 석사학위를 요구하는 주가 늘어나고 있다.

자격증에도 일정 유효기간이 있어 그 기간이 경과하면 이를 갱신해야 효력이 인정되는 제도 있고, 이와 달리 종신자격증제도를 채택하고 있는 제도 있다. 대개 종신교원자격을 취득하기 위해서는 교원경력 10년 이상이 필요하며, 이외에 대학에서 30학점 이상을 이수해야 한다.

많은 주에서 교사자격증 취득 기준으로 승인된 교사 양성 기관의 졸업, 교육 실습의 성공적 이수, 1개 이상의 기초능력/교과내용지식/교육학지식 시험에의 합격 등을 요구한다. 기초능력을 평가하기 위해 많은 주들이 Educational Testing Service(ETS)의 PraxisI을 사용하고, 일부 주들은 Pearson 등의 사설 기관에서 제작된 시험이나 대학입학시험(SAT나 ACT) 또는 대학원시험(GRE) 점수를 활용한다. 교과내용지식과 교육학지식에 대한 검정은 많은 주에서 ETS의 PraxisII를 사용한다. 최근, 현직 교사평가 또는 신규 교사자격증 취득 요건으로 ‘실제 수업실행 능력 평가’가 요구되면서 실제 수업과 수업 녹화자료 관찰, 교사포트폴리오 등이 사용되고 있다. 자격증 취득뿐만 아니라 갱신도 시험 검정에 의하여 이루어지기도 하며, 자격증의 종류별 유효기간에 따라 교사를 평가하여 결과에 따라 갱신이 이루어진다(대개 5년에서 10년 주기). 유효기간이 도래한 자격증은 일정 기간 동안 정해진 학점을 이수하거나 성과평가에서 우수 결과를 얻은 경우 또는 일정한 시험에 합격한 경우 갱신된다(서지영 외, 2015)

미국의 교원양성기관의 교육과정은 먼저 교양교육과정으로 이수학점은 45학점에서 71학점으로, 영어, 외국어, 국어, 문학, 역사, 수학, 일반 심리학, 자연과학, 사회과 과목, 체육, 미술 등을 이수한다. 전공교육은 전공분야의 필수이수학점은 최소 36학점에서 66학점이며 1개의 주전공 교과와 다른 1개의 부전공 교과 이수를 기본 형태로 하고 있다. 교직교육은 20학점에서 36학점이며, 교직 기초과정, 교직 전문 과정, 교육 실습으로 구분되어 있다(표 III-8).

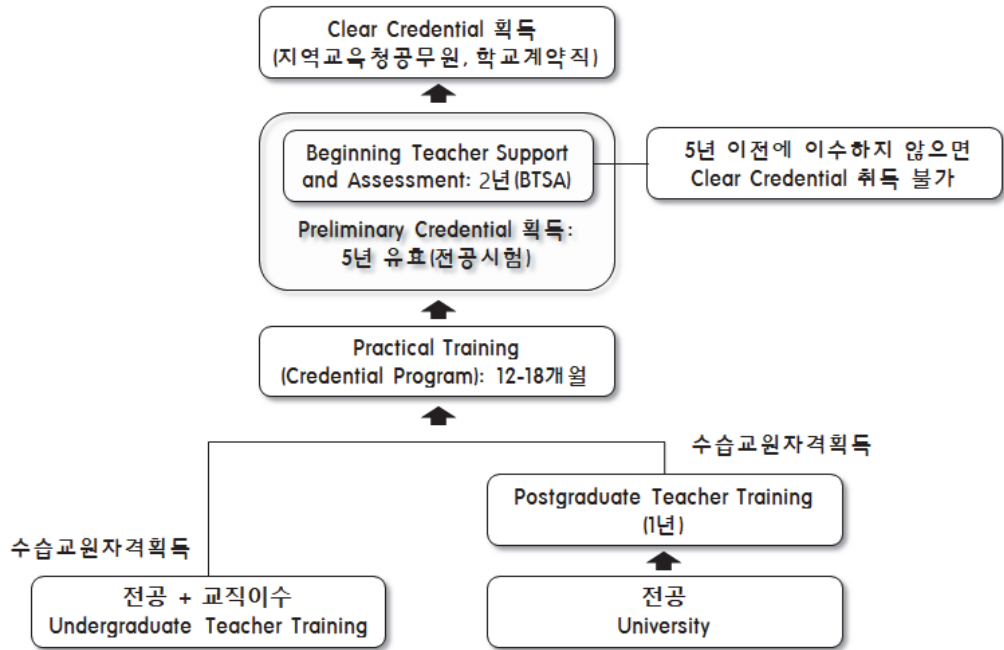


그림 III-2 미국의 교원자격 획득 과정(김자미, 2017)

표 III-8 미국 대학의 교직교육 과정(박수정 외, 2015)

과정	내용
교직 기초 과정	교육의 역사적, 사회적, 심리학적 기초를 학습하는 과정으로 교육의 이론적 기초를 다짐
교직 전문 과정	교육방법 및 평가와 같은 교육기술을 습득하는 과정으로 교과지도방법, 교육공학, 상담 등의 과목을 수강하며 특히 교육방법상의 기술적인 측면이 강조됨
교육 실습	교원교육에서 가장 중요한 부분으로서 4학년 1개 학기(16학점) 동안 실시하는 경우가 많음. 교육 실습을 하기 위해서는 교양필수 과목 이수 후 전문 교육과정, 심화과정, 전공 및 부전공 필수 이수, GPA 2.5 이상, 현장경험, 신체검사 및 정서적 안정성 여부, 교원교육위원회의 승인 등을 갖추어야 함 전일제 실습시: 2주간 참관 + 8주 전일제 실습 한 학기 실습: 9주간 오전 실습 및 오후 강의 + 9주간 전일제 실습 대체로 교육 실습기간 중에는 교육 실습 관련 세미나 이외의 다른 수업 수강하지 못하게 함

나. 초등 교육과정 운영 사례

(1) 텍사스대학교 사범대학¹⁵⁾

오스틴에 소재한 텍사스대학교 사범대학의 교사양성 과정은 초등교사와 중등교사 양성 과정을 모두 포함한다. 모집은 다른 단과대학(인문, 사회과학, 이과, 자연과학 등)에서 수학 중인 학생들 가운데 교사가 되고자 하는 학생들이 사범대학에서 제공하는 교사의 전문성 개발 과정을 신청하는 것으로부터 시작된다. 우리나라의 교직과정과 유사한 과정으로 3학년 2학기부터 시작되는 이

15) 이하 내용은 양성관(2006)에서 발췌하여 정리한 것임.

특별과정은 교사자격에 따라 1년 반에서 2년이 걸리게 된다.

교원양성과정은 교사의 자격에 따라 약간의 차이가 있지만 전반적으로 유아교육과 초등교육을 포함하는 교사자격, 중등교육을 위한 자격, 전 학년에 걸친 자격증으로 나누어진다. 유치원에서 초등학교 4학년까지 가르칠 수 있는 교사자격을 취득하기 위해서 일단 텍사스 대학교의 사범대학생으로 등록해야 한다. 다른 단과대학이나 대학교에서 사범대학으로 옮기기 위해서는 45학점 이상을 이수해야 하며, 학점은 2.0 이상이어야 한다.

유아교육·4학년 교사자격(일반 또는 이중언어교육 포함)을 수여하는 응용학습과 발달 학위과정은 130학점 이상을 이수해야 하며, 이중언어 및 특수교육 교사자격을 더하기 위해서는 각각 139학점 이상, 133학점 이상을 이수하여야 한다. 이 학점 중에는 PDSequence (Professional Development Sequence)가 포함된다. 이는 마지막의 세 학기 과정을 가리키는데, 이 기간 동안 학생들은 대학교, 유치원과 초등학교에서 교사교육과 관련된 다양한 과목을 수강함과 동시에 교육 실습을 받게 된다. 유치원과 초, 중등교육을 모두 담당할 수 있는 교사자격의 경우 교원양성과정은 네 학기로 구성된다.

중학교교육(4-8학년)과 고등학교교육(8-12학년) 교사 자격증과 유치원-12학년 교육 교사자격 프로그램은 예비교사 자신이 선택한 단과대학의 학위를 받으면서 교사자격을 취득할 수 있도록 설계되어 있다. 수학과, 컴퓨터공학과, 기타 과학전공 학과 학생들이 교사자격을 취득하기 위해서는 사범대학과 자연과학 대학간의 연계프로그램인 ‘텍사스 대학교 자연과학 교사양성 프로그램’을 이수하여야 한다. 한편, 영어, 독해, 역사, 외국어, 기타 사회전공 학과의 학생들은 사범대학과 인문사회과학대학의 연계 프로그램인 ‘텍사스 대학교 인문사회과학 교사양성 프로그램’을 이수해야 한다.

중등교사 자격 프로그램은 초등교사 자격 프로그램과 달리 자신이 전공하는

학이나 단과대학의 학위를 받고 교사자격증을 취득하도록 되어있다. 1개의 전공과목을 가르치기 위해서 최소 24학점을 이수하고, 부전공 과목을 가르치기 위해서는 48학점 이상을 이수하게 되어있다. 교사의 전공과목은 텍사스 주정부가 정한 중등학교 교육과정을 고려하여 규정되어 있다. PDSequence 신청은 이 프로그램이 시작되기 전 학기에 이루어지는데, 신청 시에 적어도 72학점을 이수해야만 한다. 성적은 대학평균평점이 2.5이상인 자로 한다.

일단 PDSequence 이수를 허락받게 되면 25명의 학생들이 한 집단을 이루어 PDSequence의 과정을 함께하게 된다. 그리고 이 집단에는 한 명의 지도 교수가 지정되는데 이 교수는 학생들의 인턴과정과 기타 교육 실습과정을 담당하게 된다. PDSequence는 세 학기가 기본이며, 특수교육교사 자격이 포함되는 경우에는 4학기 동안 이루어진다. 인턴과정 첫 학기에는 주로 교사양성과 관련된 9학점의 과목을 사범대학에서 이수하고, 매주 초중등학교에서도 12-14시간 실습이 있다. 두 번째 학기에는 12학점을 대학에서 이수하고, 실습학교에는 주당 16시간이나 2일 동안 머물게 된다. 마지막 교육 실습 학기에는 일선학교에서 매일 실습을 하게 되어 있는데 다른 교사들과 마찬가지로 아침 7시나 7시 30분에 출근하여 오후 3시 30분에서 4시 30분경에 퇴근한다. 이 학기에도 방법론 과목 한 강좌를 대학에서 이수해야 하는데 이 경우에는 학이나 소규모 집단의 지도교수가 정하는 바에 따라 야간에 강의가 이루어지거나 아니면 한 학기 강의를 1주일에 집중적으로 가르치는 방식으로 이루어진다.

텍사스 주에서는 대체로 학교급에 따른 교사자격증을 수여하는데 이수해야 하는 과정의 사례를 살펴보면 <표 III-9>와 같다. 유아교육에서 4학년을 담당하는 교사(일반)의 경우, 언어영역, 사회영역, 수학과 과학 영역, 예능과 관련된 일반문화 영역, 체육영역의 과목들을 이수해야 한다. 그리고 교육학 관련 과목은 아동의 학습과 발달에 관한 과목을 18학점 이수해야 하며, 부전공 과

목을 15학점 이수해야 한다. 그리고 PDSequence라 할 수 있는 교직과목 및 교육 실습을 포함한 세 학기 과정을 마쳐야 한다.

표 III-9 응용학습과 발달과학(학사학위) 교사자격 프로그램의 사례

교사자격: 유아교육-4학년(일반)		
분류	학점	과목명
영어/수사/작문	12	수사학과 작문, 영어 또는 작문, 문학작품, 아동을 위한 문학수업 (4과목 중 작문의 비중이 큰 2과목이 필수로 포함되어야 함 (PDSequence에서 인정하는 과목).)
외국어	9	(고등학교에서 2년간 이수한 외국어 학점으로 대체할 수 있음)
사회과 과목	15	미국역사(6학점), 미국행정, 미국행정의 정치학적 접근, 심리학 입문
수학/자연과학	21	수학입문/응용수학/초등기하학/초등통계방법/대수(택 1), 수학적 기초 (교원양성과정의 선수과목), 학의 기초/확률과 통계/천문학/화학/생물/지질학/물리학(동일 과학과목 6학점), 과학/응용컴퓨터/컴퓨터공학(택 1), 자연환경
일반 문화	6	미술사/미술/시각미술연구/음악/연극과 무용(택 1), 건축/미술사/미술/시각미술연구/고전문명/예술/ 신입생세미나/인문학/음악/철학(논리학 제외)/ 연극과 무용(택 1)
응용학습과 발달	18	아동발달/ 아동심리학(택 1), 인지/인간의 학습/동기/유아기발달에서 놀이(택 1), 개인차, 언어습득/외국어습득/독해의 심리학(택 1), 학습에 대한 사회문화적 영향
체육	6	아동운동(PDSequence 선수과목), 아동과 청소년의 건강
부전공	15	
교직과정 (Professional Development Sequence)	36	PDSequence는 3학기 과정으로 1학기에 12학점의 수업, 주당 12-14시간의 인턴과정을 유치원이전 및 유치원에서 이수해야 하고, 2학기에는 12학점의 수업과 초등학교에서 주당 16시간의 인턴과정을 이수해야 한다. 3학기에는 전일제로 교육 실습을 실시하며, 12학점 이수를 인정한다. 1학기: 응용 인간학습, 초등 읽기 방법, 집단 활동 지도, 초등 사회과 방법 2학기: 학교조직과 학급관리, 초등 과학 방법, 초등 수학 방법, 난독 교정 3학기: 초등 언어 방법, 초등 교육 실습 평가

텍사스 주에서 발급하는 교사자격증은 예비자격증과 교장이나 교육감 등 교육행정가의 자격과 관련된 전문자격증 두 종류가 있다. 그리고 교사부족 현상을 일시적으로 해결하기 위해 임시교사 자격증을 발급하며, 교원의 연수나 기타 출장으로 인한 공백을 메우기 위한 대체강사가 있고, 학교의 일반 행정 담당자를 위한 보조직 자격증이 있다. 교사자격증을 취득하기 위한 시험의 경우 텍사스 주정부는 TExES(Texas Examinations of Educator Standards)라는 시험을 치르도록 규정하고 있으며, 교사로서 최소한의 자질을 평가하는 기준을 240점으로 잡고 이 점수 이상이면 합격하는 것으로 판정한다. 이 시험 외에도 특별히 외국어 관련 과목, 가령 유아교육-4학년교사(이중언어교육), 서반아어나 불어 중등교사의 경우 언어수행능력을 점검하는 시험을 치러야 한다.

(2) Connecticut 대학교¹⁶⁾

기초교육은 대학의 초반 2년 과정에서 마치게 하는데, 주로 교양과정과 교과영역의 내용이 포함된다. 학생들의 세부 전공에 관계없이 2년간의 기초과정은 유사하다. 교직원지원자들은 1, 2학기에는 주로 교양과목을 이수하며, 3, 4학기에는 교양과목과 교과영역의 과목들을 동시에 이수하도록 조직되어 있다. 기초과정에서 학생들에게 부과되는 이수학점은 54학점 이상인데, 이 과정의 이수학점은 교사자격을 획득하기 위한 전문교육과정으로 진학할 수 있는 기초가 된다. 다만, 성적이 기준에 미치지 못할 경우 다른 학과로 전과해야 한다.

2년간의 기초과정을 마치면 3년간의 전문교육과정이 계속된다. 교사가 되기 위한 전문교육과정에는 2년간의 대학 과정과 1년간의 대학원 과정이 포함된다. 기초과정은 교양 및 교과영역전공을 주로 다루는 데에 비하여, 전문 과정

16) 이하 내용은 경상대학교사범대학중등교육연구소(2000)에서 발췌하여 정리한 것임.

에는 교육학 과목과 교과영역 전공이 포함된다. 전문교육과정을 수학하는 학생들은 기초과정의 학점을 포함하여 적어도 120학점 이상을 취득해야 졸업하여 대학원과정에 진학할 수 있게 된다(표 III-10).

표 III-10 Connecticut 대학교의 교원양성 교육과정

	학기	교과내용	학점	비고
교양 및 교과 과정	1	영어	3	
		외국어	4	
		역사	3	
		일반심리학	3	
		예술교과(미술, 음악 등)	3	
	2	영어	3	
		외국어	4	
		수학(통계 등)	3	
		철학	3	
		사회학/과학	3	
	3	수학	3	
		문학	3	
		비서양사/라틴아메리카사/지리	3	
		생물학/화학/물리학	3 or 4	
		교과영역전공	3	
	4	미국역사	3	
		교과영역전공(3학점씩 4과목)	12	
교육학 및 교과영역 과정	5	학습이론 I	1	
		다중문화이론	1	
		특수교육 I	1	
		마이크로컴퓨터의 활용(교육공학)	1	
		세미나/클리닉: 학습자	3	
		교과영역전공(3학점씩 3과목)	3	
	6	학습이론 II	1	
		학교의 사회적 맥락	1	
		학습이론 I의 평가	1	

		세미나/클리닉: 학교맥락	3	
		교과영역전공(3학점씩 3과목)	3	
	7	학습이론Ⅱ의 평가	1	
		교사를 위한 철학적 도구	1	
		체육활동과 건강	1	
		일반교수 방법	1	
		초등 읽기 쓰기 교수법	1	
		초등수학 교수법	1	
		초등과학 교수법	1	
		초등사회 교수법	1	
		세미나/클리닉: 교수법	3	
		교과영역전공	3	
	8	특수교육Ⅱ	1	
		초등언어교수법	2	
		학습자 교수	9	
		세미나/클리닉: 교수법 분석	3	
대학원 과정	9	대학원에서 개설한 과목	15	5개 교과
	10	대학원에서 개설한 과목	15	5개 교과

(3) 텍사스 제 13지역 교육지원센터 임시 교원양성 프로그램¹⁷⁾

이 과정은 등록률이 일정하지 않은데, 그 이유는 각 지역교육청에서 필요한 교사 수에 따라 등록을 받기 때문이다. 이 프로그램 진행 책임자는 텍사스 주 정부 교원인사행정연합회와 정기적인 회의를 통하여 각 지역의 교사 수요를 파악하여 입학자 수를 결정하고 있다. 일반적으로 800-900명의 지원자 가운데 25-30%가 입학하게 되며, 입학 자격조건은 학사학위 소지자여야 하고, 대학성적도 평균 평점이 2.5 이상인 자로서 독해, 작문, 수학, 컴퓨터와 인터넷 사용 등에서 일정정도의 능력을 지닌 자로 한다. 자신이 전공할 과목이나 자격증의

17) 이하 내용은 양성관(2006)에서 발췌하여 정리한 것임.

표 III-11 중등교원 교사자격과정 신청항목

자격 종류	중학교(4-8학년) / 고등학교(8-12학년)
대학 성적	대학 전체 평균 평점 2.5 이상 또는 가장 최근에 이수한 60학점 과목 평균 평점 2.75 이상이어야 함 대학 성적표에 표시된 학점 가운데 24학점이 다음 항목을 포함하고 있어야 함(영어 6학점 이상, 수학 6학점 이상, 자연과학 3학점 이상, 사회(역사, 경제 정부론 포함) 3학점 이상)
시험 성적	아래 항목을 통해 지원자의 독해, 작문, 수학능력을 확인 석사학위 이상 GRE 언어 영역과 수리영역 500점 이상 SAT 언어영역과 수리영역 550점 이상 ACT 언어영역과 수리영역 20점 이상을 포함하여 전체 23점 이상 텍사스주 고등교육능력 평가 시험에서 독해, 작문, 수학에서 통과기준 점수 이상 대학에서 이수한 과목 가운데 ① 독해-1학년 영어에서 B학점 이상 ② 작문-1학년 영작문에서 B학점 이상 ③ 수학-대학수학에서 B학점 이상

종류에 따라 학사학위 과정에서 필수로 인정되는 과목들을 이수해야 하며, 3인으로부터의 추천서와 껀립에서 개발한 교사통찰(Teacher Insight) 시험성적, 그리고 면접 성적을 고려하여 선발한다. <표 III-11>는 임시 교원양성 프로그램에 입학하기 위한 조건의 사례를 보여준다.

교사양성 교육과정은 ‘주정부교사자격위원회’(SBEC)가 정한 기준을 근거로 하며, 교사평가와 관련된 주정부 기관인 ‘주정부교사연수평가체제’(PDAS)에서 제시한 교사자질평가와 부합되는 동시에 텍사스 주 공립학교의 주정부 교육과정인 ‘텍사스기본지식과기술’(TEKS)도 고려해야 한다.

초등교육, 특수교육, 이중언어 교육 예비교사들은 매년 1월에 온라인 수업을 통해 연방정부에서 정한 ‘낙오자방지법’에서 제시한 전문적 교사로서 갖추어

야 할 자질에 관한 내용을 이수하며, 3월에는 면대면 수업을 통해 학습이론과 관련된 기초분야(인간성장, 발달, 학습이론), 수업제작, 학습환경, 수업전략, 철학적 소양을 지닌 교사라는 교과목을 이수하게 된다. 봄 학기(1-5월)에는 온라인과 면대면 수업이 혼합되어 이루어진다. 일주일에 토요일을 포함하여 3일 동안, 주중에는 저녁시간에, 토요일에는 종일 동안 면대면 수업이 이루어진다. 그리고 이 기간 중에 5월이나 6월에 2주간에 걸쳐 여름학교에서 교육 실습을 하게 된다.

이 과정을 이수하면 인턴과정에 들어간다. 기간은 여름방학이 끝나는 8월부터 다음해 5월까지 2학기에 걸쳐 이루어진다. 자신이 교수할 과목을 실제 학교에서 교사신분으로 가르치게 되는데, 과정생 95%가 같은 지역교육청에 소재한 학교에서 교사로 근무하게 된다. 이 기간 동안에 교육지원센터에서 제공하는 12-18시간 과목을 이수해야 한다. 그리고 이 인턴과정 중간인 3월과 4월에는 Pedagogy and Professional Responsibilities(PPR)이라는 시험을 보는데, 98-99%가 이 시험을 통과한다고 보고되고 있다. 마지막으로 인턴과정이 끝나면 5월말 경에는 자격취득을 위한 추천을 받는 것으로 17개월의 과정이 끝나게 된다.

교육지원센터에 의하면 1999-2001년에 교사자격프로그램에 참여한 사람들 중 89%가 모든 과정을 이수하였으며, 많은 학교 행정가가 이 프로그램 이수자를 선호한다고 지적하면서, 그 이유를 다음과 같이 제시하고 있다. 선발이 경쟁적이라는 점, 지역교육청의 요구를 기초로 한다는 점, 교육과정을 주정부에서 제시한 각종 시험기준, 초중등학교의 교육과정과 연계되어 있다는 점, 소규모 집단을 중심으로 프로그램이 운영 된다는 점 등이 그것이다.

다. 중등 교육과정 운영 사례

(1) 스탠포드 대학교: 대학원수준의 교원양성프로그램(정미경, 2011)

스탠포드 교사교육프로그램(STEP)은 12개월의 정시제 프로그램으로서 교육학석사학위를 수여하고, 캘리포니아의 예비교사 자격증을 제공한다. 중등교사 양성과정과 초등교사 양성과정을 별도로 운영하고 있다. 대학 및 협력학교 간 긴밀한 협력관계를 구축하고 STEP 중등 예비교사들은 1년 내내 교실 수업 상황에 배치되어 협력교사의 지도를 받으며, 점차 학생들은 학교개혁 프로젝트에 참여하는 협력학교에 배치된다. 더 나아가 협력학교와 대학교수가 임상 강좌를 공동으로 구성하는 기회를 통해 STEP의 일관성을 높이고 있다.

교사수행평가로 졸업 포트폴리오에 대한 내포된 서면평가(embedded signature assessment)와 수업사태(teaching event)에 대한 평가를 하고 있다.

- 서면평가에 포함되는 내용: 개별 학생들에 대한 사례연구, 수업 또는 단원계획, 학생 작품 분석, 교육 실습 관찰 및 성찰 등
- 수업사태 평가: 수업의 기획-수업-평가-성찰 등 4개 영역. 후보자는 3~5시간의 학습내용을 계획하고, 학습내용을 비디오 녹화 및 분석하고, 학생 학습을 분석하며, 자신들의 수업 실제에 대해 성찰

졸업 포트폴리오는 예비교사의 이론적 및 실천적 지식, 교수학적 입장, 티칭 기술, 교육목표와 철학을 반영하는 작품 및 자료들의 집합으로 STEP의 중등교원양성프로그램의 졸업 포트폴리오는 이력서, 교육과정 이수단위, 청소년 사례연구, 평가 및 채점 방침, 학급경영 및 학부모와의 의사소통 계획, 리터러시 샘플 프로젝트, 특수교육 학생 사례, 이질적인 학급에서의 교수와 학습 강좌 기말 프로젝트, 슈퍼바이저의 관찰에 대한 성찰, 요약 분석 및 성찰 등을 포함한다.

(2) 미시건주립대학교

미시건주립대학교는 5년 과정의 교사 교육 프로그램을 운영하고 있다. 학부 4년의 과정 동안 교과 분야의 전공과 부전공 및 교직 과정을 이수하고, 졸업 후 1년간의 인턴십 과정을 밟아야 한다. 중등 교사 자격증을 얻기 위해서는 학사학위를 갖고 있어야 하고, 이에 더해 필수교양, 전공 및 부전공, 교직과정, 테크놀로지, 역량시험, 인턴십에서 이수 또는 통과 조건을 충족해야 한다(표 III-12, 13).

표 III-12 미시건주립대학교 중등교원양성 프로그램 이수 요건

영역	요건
1. 교양과정에서 필수 이수 과목	통합연구 (① 사회과학 ② 생물과 물리 ③ 인문과 예술) 작문 (① 작문, 수사와 미국 문화 ② 전공에서 요구되는 글쓰기) 수학 (대수학(College algebra) 수준 이상의 능숙함을 입증해야 함, 전공에 따라 요구사항 다름)
2. 교직과정에서 필수 이수 과목	TE 150 Reflections on Learning TE 250 Human Diversity, Power, and Opportunity in Social Institutions TE 302 Learners and Learning in Contexts TE 407 Teaching Subject Matter to Diverse Learners TE 408 Crafting Teaching Practices
3. 전공 과정	전공은 36학점, 부전공은 24학점 이상 Comprehensive teaching 전공은 50학점 이상
4. 테크놀로지	학습, 개인적/전문적인 생산성과 의사소통을 위해 테크놀로지를 사용할 수 있는 능력을 입증해야 함 ① 강의 과제를 통해 입증하기(TE301/302, TE 401/402, 407/408에서 산출물과 활동을 통해 입증할 수 있다.) ② Annual Technology Conference에 참석하기
5. 역량 시험	MTTC subject test를 통과해야 함
6. 인턴십	인턴십 동안 대학원 레벨 코스(TE 501, 502, TE 801, 802, 803, 804) 이수

표 III-13 미시건주립대학 교직 교육과정 현황

구분		과목명	단위
1학년	필수	Reflections on Learning	3
2학년	선택	Current Issues in Education	3
	필수	Human Diversity, Power, and Opportunity in Social Institutions	3
3학년	필수	Learners and Learning in Contexts	3
	선택	Urban Education	3
	선택	International Education	3
	선택	Educational Reform and Policy Analysis	3
4학년	필수	Teaching Subject Matter to Diverse Learners	3
	필수	Crafting Teaching Practices	3
	선택	Independent Study in Teacher Education	1~6
	선택	Special Topics in Teacher Education	1~6
	선택	Field Experience in Teacher Education	1~10
대학원 (1년)	인턴십	Internship in Teaching Diverse Learners I	6
		Internship in Teaching Diverse Learners II	6
	인턴십 연계 강좌	Professional Role & Teaching Practice I	3
		Reflection & Inquiry in Teaching Practice I	3
		Professional Role & Teaching Practice II	3
		Reflection & Inquiry in Teaching Practice II	3

라. 시사점¹⁸⁾

미국은 1990년대 이후 교원양성과 관련된 고등교육 기관의 책무성이 강조되기 시작하였고 책무성을 위한 권고안으로 대학의 교원양성프로그램과 일선학교의 연계강화, 명확한 입학기준, 각종 프로그램의 실시와 그 효과성 평가, 교사 유인 프로그램 개발 등이 제시되었다. 2000년대 들어서 연방정부의 No Child Left Behind Act 도입과 더불어 교사의 질과 교원의 자격 취득 과정에 대해 더욱 엄격한 기준을 적용하고 있으며 미국은 교육의 지방 분권주의를 채택하고 있어서 통일된 교원양성제도를 찾기 어렵지만 대체로 동일 교육기관에서 초중등교원을 함께 양성하는 일원적 구조를 취하고 있다. 교육대학과 사범대학 구별 없이 모든 학교급의 교원을 양성하고 있어서 유치원-초등학교-중학교-고등학교의 연계성과 통합성에 맞도록 학과가 개설되어 있다. 교원이 되는 방법 중 하나는 대학 학부에서 전공과 함께 교직을 이수하는 것이고, 다른 하나는 학부 전공 이수 후 대학원 1년 과정을 이수하고, 수습교원자격 취득 후 초등은 12개월, 중등은 18개월의 수습을 거쳐 예비교원 자격을 획득(예비교원 자격 획득을 위해 학급 전담교원은 일반교양 시험에 합격해야 하고, 과목 전담교원은 전공시험에 합격해야 함)하고 예비교원자격 획득 후 5년 이내에 BTSA(Beginning Teacher Support and Assessment) 2년 과정을 이수해야 교원자격 획득(지역 교육청 소속 공무원 신분이지만 계약직 형태)이 가능하다.

미국의 교원자격제도는 시험검증의 방법을 강화하고, 교원교육에 대한 주정부의 규제가 강화되고, 교과목 영역과 담당 학년을 세분화해서 지정하는 자격제도를 지향하며 교원자격부여의 요건으로 현장경험을 강조하는 방향으로 바뀌고 있다. 이러한 일련의 변화들은 결국 교원의 질이 교육의 질을 결정하며, 그러한 교육의 질이 학생들의 능력향상을 결정한다는 신념에서 나온 것이다.

18) 이하 내용은 경상대학교사범대학중등교육연구소(2000)에서 발췌하여 정리한 것임.

이러한 신념의 결과물로는 ‘전문성개발학교’(PDS)¹⁹⁾를 들 수 있다. 오늘날 미국에서 추진되고 있는 일련의 교사교육 개혁방안 내지 교사의 질적 수준을 높이기 위한 방안들을 요약 정리해 보면 다음과 같다.

- 교사의 전문성을 강화하기 위한 교사교육 기간이 연장되고 있다. 고등학교를 졸업하고 적어도 5-6년 간 교사 준비교육을 받아야 하며, 2학기 정도의 교생실습을 받도록 하는 주가 증가하고 있다.
- 교사 자질 향상을 위한 능력 평가제를 도입하고 있다. 교사교육 프로그램에 입학하려면 전국적으로 공인된 대학입학시험에서 일정 수준 이상의 점수를 받아야 하며, 프로그램 이수 후에도 최초의 교사자격증을 획득하려면 종합시험에 합격하고 전공교육을 성공적으로 이수해야 한다. 또한 정규교사 자격을 취득하기 위해 1년간의 수습교사 과정을 성공적으로 마쳐야 한다.
- 교사교육 내용 및 방법을 다양화하고 있다. 교사양성 프로그램을 개별화하며 능력 본위의 수업을 함으로써 교사 후보생들의 학력을 높이도록 힘쓴다. 이를 위해 다양한 교육공학 기법을 도입하고, 마이크로 티칭 등을 통하여 교수기법을 향상시키고자 노력한다.
- 교사교육 프로그램에 있어서 교양과목의 비중을 높임으로써 교사들로 하여금 폭 넓은 교양을 갖추도록 한다. 또한 교육 실습의 유형을 다양화하고, 교육 실습 기간을 늘린다.

19) 전문성개발 학교(Professional Development School)는 일반적인 초, 중등학교의 하나이면서도 교생실습학교로 기능하기를 요구받는 학교이다. 이 학교는 의료계의 대학병원과 유사하게, 학생들의 교육을 주요 목적으로 하지만, 그 외에도 예비교사의 교육, 교육에 관한 연구, 교사들의 전문성 향상을 위한 연구, 지역사회의 교육적 요구 수용 등 다양한 기능을 수행한다. 학생들은 학사학위를 받은 후 1년 기간 과정에 입학한다. 학교는 1년 정도 직접 교사 경험을 할 수 있도록 이론과 실습 지도를 병행한다. 또한 수학, 과학 등에 부족한 교사를 충원하기 위하여 교사교육을 받지 않은 사람이라도 사회 각계각층의 적격자를 교사로 영입하고 있다.

- 교사 양성 기관과 일선 학교와의 연계를 강화하고 있다. 일선 학교의 경험이 많고 유능한 교과전문가들이 대학에서 강의를 맡고, 대학의 교직담당 교수나 교과전공 교수들이 일선 학교의 실제 수업에 참여하도록 하고 있다.
- 준교사 자격 취득 후 수습교사 과정을 거쳐 정교사가 되게 한다. 정교사에게는 각종 현직연수와 대학원 과정을 권장하고, 수석교사제를 활용한다.

한편, 1980년대 중반 이후 전통적인 대학중심의 교사양성체제에 대한 불신과 이에 대한 반응으로 현장에 적합한 교사를 초·중등학교에서 직접 양성 훈련하는 학교현장 중심의 교사양성 프로그램에 대한 호응이 높아지게 되었다. 특히 1990년대에 들어서면서 미국에서는 높은 이직률로 인한 교사부족현상 해결, 대도시 특유의 학생지도 및 교직원 임용상의 문제해결, 보다 현장 적응력이 강한 교사에 대한 요구 증대 등의 이유로 ‘대안적 교사양성 및 자격 프로그램’이 개발되기 시작하였다.

대안적 교사교육 프로그램은 대학에서 교직과정을 이수하지 않은 사람들을 대상으로 비교적 단기간의 교직적응 교육을 자신이 직접 가르치게 될 학교에 배치되어 일정 기간의 훈련 과정을 중심으로 실습을 받고 난 뒤 소정의 자격 인정 절차를 거쳐 일정 기간 동안 해당 학교에 채용되는 과정을 거치는 프로그램이다. 대안적 교사교육 프로그램은 교사단체에 의한 프로그램, 각 학교 지역구에 의한 지역실습 프로그램, 주 및 연방단체에 의한 프로그램 등 다양하다. 대안적 프로그램이 갖는 일반적인 특징은 다음과 같다.

- 대학에 등록해서 자격을 부여받아야 한다는 고정관념을 깨고 대학에 등록하지 않고도 편리하게 자격을 부여받을 수 있게 변형적이며 상황 적응적이어서 학교 현장의 요구에 즉각적으로 대응할 수 있다.

- 미국에서는 매년 교사의 약 8%가 이직함이 밝혀진 바 있어(Sutcher, Darling-Hammond, & Carver-Thomas, 2016) 신규 교사 채용에 어려움이 있는 상황에서 대안적 프로그램은 교직을 희망하는 유능한 인력을 유인함으로써 교사 부족 문제를 부분적으로 해결할 수 있다.
- 학교, 지구에서 직접 해당 학교 및 학급 상황에 맞게 교사를 양성함으로써 현장 적응력이 강한 교사를 양성할 수 있다.
- 대학 중심의 교사교육 프로그램보다 적은 비용이 소요된다.

특히, 미국의 고질적인 교사부족문제(특히 수학 및 과학)는 대안적 교사양성 및 자격제도의 증대와 밀접한 관련을 맺고 있다. 수학 및 과학 분야의 교사가 부족했을 때, 수학 및 과학 분야의 대학원생, 산업체의 전문기술인, 퇴직한 과학자 등 자격이 있는 사람들을 대상으로 단기간의 교직 훈련을 통하여 교사자격증을 발급해야 한다는 현실적인 요구가 있었다. 각 교육구는 시간제 강사프로그램을 개발하거나 기업체나 산업체와의 겸직 프로그램을 개발하여 부족교사를 시급히 확보하려고 노력하고 있다.

대안적 교사양성프로그램은 단기간에 교사를 양성함으로써 교사의 질을 저하시킨다는 비판적인 시각에도 불구하고 그 수요가 급증하는 추세이다. 그 결과 이를 조직적으로 관리하기 위한 전국적 규모의 센터인 ‘전국 대안적 교사양성센터’(NCSPT)가 설립되었으며, 이를 계기로 지역별로 대안적 경로를 후원하고자 하는 협회들이 생겨나기 시작했다.

3. 핀란드²⁰⁾

가. 교원양성 개요

핀란드는 ‘교육직원 자격에 관한 법령’(The Decree on the Qualifications of Educational Staff)에서 교사자격을 규정하고 있다. 이 법령은 종합학교, 예비학교, 후기 중등학교, 직업교육과 훈련, 성인교육, 기초 예술교육기관의 학교장과 교사들의 자격 요건을 규정하고 있다.

핀란드에는 다양한 교육직원이 학교에 근무하고 있다. 일반교육기관의 경우 대체적으로 예비학교 교사, 담임교사, 교과교사, 특수교사, 아동/학생 상담가 등이 근무하고, 직업학교에는 핵심교과 교사, 직업교과 교사, 특수교육 교사, 직업학교의 학생 상담가 등이 있다.

예비학교 교사는 주로 0-6세 아동들이 다니는 유치원(kindergarten)과 6세 아동이 다니는 예비학교(pre-school)에서 근무한다. 예비학교는 의무교육기관은 아니며, 학부모가 취학 여부를 선택할 수 있다. 학급담임교사는 한국의 초등학교에 해당하는 종합학교 1-6학년 학생들을 담당하고, 교과교사는 한국의 중, 고등학교에 해당하는 종합학교 7-9학년과 후기 중등학교(일반계 고등학교) 학생들을 가르친다. 학급담임교사의 경우 예비학교에서 근무하기도 하고, 교과관련 과목을 부전공하여 종합학교에서 교과교사로 근무하기도 한다. 또한 직업계 학교에는 직업학교 교사가 따로 배치된다. 학교급 및 유형에 따른 교사의 자격 구분을 정리하면 <표 III-14>와 같다.

20) 별도 인용 표기가 없는 이하 내용은 김민조(2010)에서 발췌하여 정리한 것임.

표 III-14 핀란드의 학교급 및 유형에 따른 교사 자격 구분

연령	학교급 및 유형	교사(자격)
0-6	유치원	예비학교 교사
6	선택적 예비학교	예비학교 교사 혹은 학급담임 교사
7-15	종합학교(9년)	학급담임교사와 교과교사
16~	일반인문계고등학교(3년)	교과교사
16~	직업계학교	직업학교교사

핀란드에서 종합학교와 후기 중등학교 교사 양성을 위한 교사교육은 ‘대학 학위에 관한 정부령’(the Government Decree on University Degrees)에 의하여 규정되고, 교사교육기관에서 운영하는 교육 실습학교는 ‘대학법률’(Universities Act)과 규정에 근거하여 운영된다. 교사교육은 11개 대학에서 이루어지고 있는데, 11개 대학에는 예술대학 3개와 스웨덴어로 교사교육을 제공하는 1개의 대학을 포함한다. 이들 중 8개 대학은 예비교사들의 실습을 위한 교사실습학교를 운영한다.

학급담임교사와 교과교사가 되기 위해서는 석사학위를 취득해야 한다. 학급담임교사(초등학교 교사)는 1971년 개혁을 통해 종합대학에서 양성되기 시작하였으며, 2005년 볼로냐 프로세스에 따른 고등교육개혁의 결과 교원양성기관 역시 새로운 학위구조를 채택하였다. 교과교사는 종합학교의 고학년과 후기중등학교에 재직하는데, 처음부터 종합대학에서 양성되었다. 이들은 본인의 전공교과가 속한 단과대학에서 전공교과를 이수하면서 학부과정 중에 또는 석사과정 중에서 교육학 강좌(60학점)를 부전공으로 이수하거나, 석사학위를 받고 나서 중등학교 교사가 되고자 하는 이들을 위해 구성된 교육학 강좌(60학점)를 이수하면 된다. 이외에 일부 교과의 경우 우리나라의 사범대학 교과교육과정처럼 교육학 교과와 통합된 학사과정과 석사과정을 이수하여 교과교사가 되는

방법이 있다(그림 III-3).

담임교사 교육(초등)	교과교사 교육(중등)	
	교육학 교과와 통합된 석사학위	석사 후 교육학 교과
		석사학위
석사학위	교육학 교과와 통합된 석사학위	석사학위
학사학위	교육학 교과와 통합된 학사학위	학사학위

그림 III-3 핀란드 교사교육 양성 경로

핀란드는 학급담임교사 교육기관 입학경쟁률이 치열한 편인데, 지원자들은 대부분 후기 중등교육 단계에서 우수한 성적을 거둔 학생들로서 이들 중 단지 10-15%만이 교사양성기관에 입학한다. 학급담임교사 양성 기관의 학생 선발은 국가수준의 선발과 대학차원의 선발 등 두 단계로 이루어진다. 1단계에서는 주로 졸업시험 성적, 졸업장, 내신 성적, 교직경험 등이 선발 자료로 활용되고, 2단계에서는 대학에서 부과한 과제 혹은 활동을 바탕으로 선발과정이 이루어 지는데, 개인 혹은 그룹 인터뷰, 문헌과 자료에 근거한 과제, 에세이, 교수활동 과 다른 그룹 상황 관찰 등을 평가 자료로 활용한다. 교과교사가 되기 위한 선발 과정은 예비교사의 주전공이 속한 단과대학에서 이루어진 뒤 교과교사가 되고자 하는 이들은 교과교사교육에 별도로 지원하며, 이때 선발자료는 적성 테스트만 활용되거나 적성테스트와 지원자의 내신 성적 등이 활용된다. 실제로 2007년 헬싱키 대학에서는 초등학교 학급담임교사 양성과정에 1,300명이 지원하여, 이 중 필기시험에서 300명이 통과했으며, 이들을 대상으로 대학의 독자적 입시 방법을 통해 최종 합격자를 선발했다(표 III-15).

표 III-15 2010년 학급담임교사과정 지원자 및 합격자 현황

대학명	지원자	합격자
헬싱키대학교	2,068	128
이따수오미대학교	1,037	96
이따수오미대학교(사본린나)	743	81
위바스켈라대학교	1,893	96
랍배대학교	830	69
오울루대학교	1,709	82
오울루대학교(까야니)	734	87
땀뻬레대학교(하멘린나)	1,907	67
뚜르꾸대학교	1,601	86
뚜르꾸대학교(라우마)	1,073	84

* 출처: 정도상(2013)

나. 초등 교육과정 운영 사례

학급담임교사는 학사과정(180 ECTS학점)과 석사과정(120 ECTS학점)을 거쳐 총 300 ECTS²¹⁾학점을 이수하고 석사학위를 취득해야 한다. 일반적으로 학급담임교사는 주전공으로 교육학이나 교육심리를 전공한다. 교과교사의 경우는 학사과정이나 석사과정 중에, 혹은 석사학위 후에 교직원관련 과목 60 ECTS학점을 교육학부 또는 교사교육과에서 수강하면 되는데, 이 학점에는 실습학점까지 포함되어 있다. 이때 교과교사는 교육학을 부전공으로 취득하게 된다.

핀란드의 일반적인 교사양성 교육과정의 구조를 살펴보면, 크게 학문교과, 연구교과, 교육학교과, 의사소통·언어·ICT교과, 개인연구계획준비, 선택교과 등

21) ECTS는 European Credit Transfer System의 약자이며, 1 ECTS 학점은 27시간을 의미한다. 1년에 60 ECTS 학점을 이수한다. 이하 ‘학점’은 ‘ECTS학점’을 가리킨다.

으로 구성된다. 학급담임교사교육 프로그램의 학점구조를 살펴보면, 교수학적 교과가 60학점, 연구교과를 포함한 그 외 교육학 교과 80학점, 종합학교 교과 60학점, 부전공 25-60학점, 언어·의사소통·ICT 40-75학점 등으로 구성된다.

교육학 과목은 교육 실습을 포함하는 교수학적 교과와 연구방법 교과로 구성된다. 교수학적 교과는 교사가 되기 위하여 필수적으로 이수해야 하는 과목으로 60학점을 의무적으로 부과하고 있다. 이러한 교수학적 교과의 목적은 예비교사가 교육학적 상호작용을 배우고 예비교사 자신의 교수활동 기술을 개발하는 방법을 배우고, 교육과정 차원에서 교수활동을 계획하고 가르치고 평가하는 방법을 배울 수 있는 기회를 갖도록 하는 것뿐만 아니라, 동료교사와 학부모, 그리고 또 다른 학교 관련자들과 협동하는 방법을 배우도록 한다. 학급담임교사는 교육연구관련 교과를 수강하는데, 학사와 석사과정 모두에서 학위 논문을 작성하여야 한다. 학급담임교사는 주로 학교현장과 연계된 주제를 선정하여 학위논문을 준비한다. 이러한 교육연구 관련 교과들은 교사교육 초기 단계부터 다른 교과들과 통합적으로 운영된다.

교육 실습은 대체적으로 20학점으로, 교육 실습은 실습 입문과 심화 실습으로 구성되는데, 좀 더 구체적인 내용은 다음과 같다. 실습 입문 과목을 통해 예비교사들은 종합학교 또는 교육 실습 학교 저학년 학생들과의 교수활동에 친숙해지면서 주로 교수활동을 관찰하고 팀으로 구성되어 행동하면서 교수활동을 실습한다. 심화 실습 과목에서 예비교사들은 다양한 교과들을 가르치고 지도안을 계획해 강의의 기본적 형태를 사용할 뿐만 아니라, 수업과 학습을 평가하도록 훈련받는다. 이러한 교육 실습은 두 가지 목적을 가지는데, 첫째는 교수활동에 대한 예비교사의 사고를 확장하고 교사의 직무를 수행하는 다양한 방법들에 익숙해지도록 하는 것이다. 둘째는 예비교사들이 학급담임교사로서 역할을 수행하는 그들 자신만의 방법을 발견하고 강의 방법을 개발해봄으로써

교수활동과 학교 현장에서 일어날 수 있는 문제들에 대한 독창적이고 타당한 해결책을 찾아나가도록 하는 것이다. 또한 심화 실습은 예비교사들이 그들 자신의 업무수행을 평가하도록 안내하고 교사 자신의 전문적 성장을 지원하기 위한 것이다. 이러한 교육 실습은 교육학 이론과 별개로 진행되는 것이 아니라 교수학적 교과를 통해 배운 지식을 교육 실습을 통해 적용하고 실습하는 과정을 거침으로써 이론과 실제의 통합을 지향하고 있다.

초등학교 학급담임은 최저 312시간 실습을 2회로 나누어 행하는데 반해 교과담임 교사의 경우는 1-3기 3회로 나누어 총 19주에 걸쳐 교육 실습을 한다. 1기는 첫 실습기간으로, 8주에 걸쳐 수업의 기본 기법을 철저하게 배우고, 2기에는 담당구역의 학교에 나가 다양한 환경에 처한 학교현장을 체험하며, 3기에는 최초의 실습학교인 대학 부속 교사훈련학교로 돌아가 교육 실습을 최종적으로 마무리 한다.

(1) 헬싱키 대학

헬싱키대학의 교사교육 프로그램의 교육과정을 살펴보면, 학급담임교사교육 교육과정의 경우 의사소통 관련 교과 25학점, 주전공 교과(교육학) 140학점, 부전공(종합학교 교과) 60학점, 선택 부전공 75학점 등 총 300학점을 이수하여야 한다. 이때 학사과정에서 총 180학점, 석사과정에서 총 120학점을 이수하게 된다(표 III-16). 교과교사를 위한 교육학 강좌는 학사수준 강의와 석사수준 강의 35학점으로 구성된다(표 III-17). 학사수준 교과는 교사들을 위한 기본적 기술을 습득하는 것이고, 석사수준 교과는 교육학적 이해를 더 깊이 있게 하도록 하기 위한 것이다.

표 III-16 헬싱키대학 담임교사교육 교육과정(2008)

영역	교과목	총 학점 (ECTS)	학위과정	
			학사과정	석사과정
의사소통 관련 교과	교육과정 기획의 기초	5	3	2
	언어와 의사소통 기술	14	14	-
	정보통신기술 교과	3	3	-
	미디어교육 입문	3	-	3
	소개	25	20	5
주전공 교과 (교육학전공)	교육의 문화적 기초	15	15	-
	교육의 심리학적 기초	15	15	-
	교육의 철학적 기초	20	10	10
	교육연구 교육연구방법, 양적 혹은 질적 연구 방법 등	70	20	50 -석사논문 40학점
	교육 실습	20	-	20 -부전공 12학점 -주전공 8학점
	소개	140	60	80
부전공 교과 (종합학교 교과)	모국어와 문학교육	8	8	-
	수학교육	7	7	-
	예술과 기술교육	13	13	-
	인문교육	6	6	-
	환경과 과학교육	12	12	-
	선택과정	14	14	-
	소개	60	60	-
선택 부전공 교과		75	40	35
총 학점		300	180	120

표 III-17 교과교사를 위한 교육학 교과목의 구조(2008)

학사수준 교과(25학점)		석사수준 교과(35학점)
모듈 1(18학점) - 발달과 학습심리학(4학점) - 특수교육(4학점) - 교과교육 입문(10학점)		모듈 3(17학점) 교육의 사회적, 역사적, 철학적 기초(5학점) 교수활동 평가와 개발(7학점) 응용 실습(5학점)
모듈 2(7학점) - 교사훈련학교에서의 기본실습(7학점)	모듈 2 석사수준(6학점) - 연구자로서의 교사- 세미나 연구와 방법(6 학점)	모듈 4(12학점) 연구자로서의 교사-세미나 part2: 교수학적 논문(4학점) 교사훈련학교에서 석사수준 실습(8학점)

다. 중등 교육과정 운영 사례

핀란드에는 16개 4년제 종합대학 중 11개 대학에 교사교육학과가 설치되어 있으나 별도의 교원양성대학은 설치되어 있지는 않다. 초등교원양성과 중등교원양성이 별도의 기관에서 이루어지는 것이 아니라 교사교육학과 내에서 프로그램을 달리하여 운영되고 있으며, 교원양성에 있어 학교급에 따른 교육자격, 교원양성 연한 등 기본적인 영역은 국가 차원에서 규정하고 있으나 교원교육의 내용, 교원교육기관의 구성, 교원교육 교육과정 개발 및 운영 등은 각 교원양성 대학의 자율과 책임 하에 이루어지고 있다.(대학의 자율성과 주체성 보장)

세계적으로 교원이 되기 어려운 나라인 핀란드에서 학급 전담교원이 되기 위해서 학부과정에서 교사교육학을 전공하고, 부전공을 2개 이상 이수하도록 권장하고 있으며 대학원에서는 교육학 기초와 학부에서 이수한 부전공에 대한 교육학 수업을 이수해야 한다. 학급 전담교원과 과목 전담교원은 이수해야 하

는 학점 및 대학원 과정의 교과교육학에 대한 부분에서도 차이가 있다(그림 III-4).

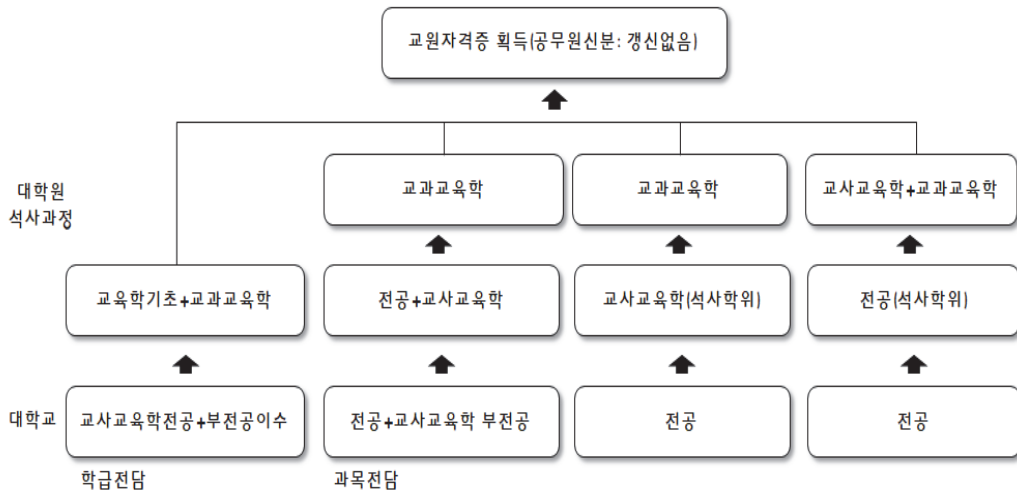


그림 III-4 핀란드의 교원자격 획득 과정(김자미, 2017)

교원양성교육과정의 방향(정미경 외, 2010)은 다음과 같다.

- 교사로서의 전문성 함양에 초점을 맞춘다.
- 교직으로서의 매력과 가치를 높인다.
- 교원양성교육의 질을 높이기 위해 석사학위 과정에서 교사를 양성한다.
- 교원양성교육에서 이론과 실제의 통합, 조화를 중시한다.
- 평생학습자로서의 교사의 역량을 길러준다.
- 교사교육은 연구를 기반으로 한다.

교원양성 교육과정은 양성기관마다 상이하지만 대체로 전공, 교직, 교육 실습 등 세 분야로 구성되어 있으며 교직과목의 구체적 내용은 다음과 같다.

- 교육의 문화적 기초: 교육의 철학과 역사, 인류학
- 발달과 성장과정: 교육심리학
- 학교공동체와 사회: 교육사회
- 성장과 학습: 학습 안내에 대한 이론과 교수법
- 다문화주의에 바탕을 둔 다문화 교육

핀란드 초중등학교의 특징은 학년 간 통합 수업의 상시화, 체험학습과 ICT 기술 활용의 일상화, 팀 작업과 개별 지원 등을 들 수 있다. 핀란드의 교사 양성대학의 핵심가치는 다음과 같다.

- 학교 현장과 교사양성대학의 긴밀한 연계
- 교사양성대학 교수진 사이의 긴밀한 협력과 팀티칭
- 교육이론과 연구의 증거에 기반한 교사교육²²⁾
- 민주적이고 평등한 사회를 지향하는 교사교육
- 사회변화 속에서 경쟁력 있는 교육전문가를 길러내는 교사교육

22) 핀란드는 지난 30여년 간 “연구기반 교사양성 모델”을 성공적으로 실현하였는데 양적 연구 방법, 질적 연구방법, 통계연구 등 연구물을 제대로 읽고 연구결과를 발표하고 소통할 수 있는 능력을 함양하고 있음

(1) 위바스칼라 대학

위바스칼라대학의 교사교육학과 중등교사 양성과정에서 예비교사들은 교직학을 1년간 풀타임으로 이수해야 한다. 이 과정은 총 60학점인데, 교직학 기초 25학점(교육 실습 안내 5학점 포함), 교과교육학 35학점(교육 실습 15학점 포함)으로 구성되어 있다. 교직학 기초 과정을 통하여 예비교사들은 학교 환경 및 다양한 교육적 관점에 대하여 배우게 된다(표 III-18). 이 과정은 교육학부의 일반적인 과정 및 과목으로 이루어진다. 교과교육학 과정은 교과 학습과 관련하여 다양한 관점을 배우는 과정이다. 교과교육학 과정의 목표는 예비교사들로 하여금 교과학습의 다양한 형태 및 학습 과정에 대해 종합적으로 이해하도록 하는 데에 있다.

표 III-18 위바스칼라대학교 교사교육학과 중등교사양성과정 교직학 교육과정

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

위바스킬라대학의 중등교사교육 프로그램에서는 교사의 교수법과 관련하여 각기 다른 교육기관에서도 가르칠 수 있는 다학문적 자질을 함양하고자 하며, 교육, 가르침, 배움 등에 관한 지식뿐만 아니라 교과목의 내용지식까지도 교육 안에서 통합시킬 수 있는 방법을 지향한다. 또한 예비교사들에게 사색적이고 문답적이며 실용적인 활동을 통해서 자신의 교육철학을 계발하고 정립하도록 해 주는 것 또한 중요한 목적으로 삼는다.

이 과정에서는 또한 예비교사들에게 교사의 교직 발전은 평생 동안 이루어 지는 것임을 이해하게 하고, 평생교육 차원에서 그 역량을 기를 수 있도록 안내하고 있다. 아울러 사회 변화의 흐름 및 사회 변화와 학교 변화의 관계에 대해서도 다룬다. 이를 통해 예비교사들이 교사로서 자신을 지속적으로 발전 시키는 방법을 습득하도록 한다.

위바스킬라대학교 교사교육학과에서 중등교사양성 과정을 이수하는 경로는 크게 세 가지가 있다. ① 입학당시부터 일반전공과목과 교직학 과목 이수를 병행하거나, ② 2학년 이후 교직학 이수자로 선발되어 이수하거나, ③ 일반전공에서 석사학위를 마치고 나서 교직학 과정에 지원하여 이수하는 방법 등이다. 이 중 주로 두 번째와 세 번째 과정을 통하여 많은 학생들이 중등교사양성 과정을 이수하고 있다.

위바스킬라 대학의 중등교사교육은 1년간의 풀타임 석사학위과정에서 이루어지는데, 교육의 기초학습 25학점(교육 실습 5학점 포함), 교과목 교육 35학점(교육 실습과정 포함: 5학점+7학점+3학점), 총 60학점을 이수해야 한다. 위바스킬라대학을 포함한 핀란드 대부분의 교원양성교육 기관에서 다문화교육을 강조하고 있으며 부전공 과정으로 개설하여 문화, 정체성, 세계화, 다양성, 다른 학습자, 다문화 그룹, 제2외국어의 핀란드어 등의 과목으로 구성되어 있다 (표 III-19).

표 III-19 Jyväskylä대학 중등교사교육 교육과정

교육과정	교육의 기초학습	교과목 교육
교육의 흐름	20학점	13학점
1) 교육의 문화적 기초	(5)	3
2) 환경의 변화와 발전	(5)	6
3) 학교공동체와 사회	(5)	-
4) 성장과 학습에 대한 이해	(5)	4
2. 교육 실습	5학점	(5+7+13) 15학점
3. 연구방법 스터디	-	3학점+4학점(선택과목)
합계	25학점	35학점

(2) 헬싱키 대학

헬싱키 대학의 과목 전담교원은 세 가지 방법을 통해 교원이 될 수 있다.

1. 학부에서 전공을 하면서 교사교육학을 부전공한 후 대학원에서 전공과 교사교육학으로 석사학위를 취득하고 최종적으로 교과교육 학위를 취득하는 방법(석사학위 2개)
2. 학부에서 전공을 하고 대학원에서 교사교육학으로 석사학위를 취득하는 방법
3. 별도교사과정으로 학부와 대학원에서 동일한 전공으로 학위를 취득하고 교사교육학과 교과교육학을 전공하는 방법

교원자격 획득까지 최소 2개 이상의 석사학위 수여 이후, 교원자격증을 획득하며 교원자격 획득과정의 엄격함으로 인해 교원자격획득과 함께 정년이 보장되는 공무원 신분이 유지된다(표 III-20, 21).

표 III-20 헬싱키대학교 교사 교육과정 이수 조건(서울대학교 사범대학, 2018, 재인용)

영역	요건
1. 졸업 기준	학사 과정 (180학점) + 석사 과정(120학점) 교직과목(60학점) 이수 : 교육학 기초 25+ 심화 35 교육학에 관한 석사 논문
2. 교사 자격증	석사 과정 이수를 마친 후 별도교사과정 시험에 합격하면 교사 자격이 주어짐. 매년 과목별 선발 인원이 확정됨.
3. 교직과정	교직(교육학 기초+ 심화) : 60학점
4. 교육 실습	기초 실습 7+ 응용 실습 4+ 심화 실습 9=20학점 * 대학원 과정일 경우 실습 17학점 이수
5. 연구 방법론	교육학 연구 기초(3학점) 연구 계획 세미나(3학점) 연구 세미나(4학점) 총 10학점 이수해야 함, 교직에 포함됨.
6. 언어와 의사소통 기술, ICT 교육	학생들과의 커뮤니케이션, 다른 동료 교사 및 학부모, 지역 인사들과의 커뮤니케이션 중시 언어와 의사소통 기술 20학점을 의무적으로 이수하도록 함. - ICT 교육 15-20 학점 필수 이수

표 III-21 헬싱키 대학의 과목 전담교원의 교과교육학 내용(김자미, 2017)

과목 전담교원의 전문대학원 교과교육학 내용		학점
교육학 기초	교육학기초: 심리학, 특수성과 다양성 대응	25
교과교육학 기초	교수법: 과목별 교수법(6), 기타(3)	
	현장실습: 기초실습(7)	35
교육학전공	교육학 기초: 사회, 역사, 철학적 기초(4)	
교과교육학 전공	교수법: 과목 교수법(7), 성찰(1)	
	연구자로서 교사: 연구기초, 연구세미나(10)	
	현장실습: 응용 · 심화실습(13)	

다. 시사점²³⁾

핀란드에서는 우수한 인재들이 교사가 되기 위하여 교사교육기관에 입학하는데, 이들은 5년 동안의 석사학위 과정을 통하여 철저한 교사교육을 받는다. 핀란드의 교사교육 과정은 학습 강도가 높아 학위 과정은 5년이지만 대체로 많은 수의 학생이 6-7년 정도 걸려서 이 과정을 마치고 있다.

초등교사 교육과정에 있는 학생은 학위 과정 중에 교사교육 프로그램을 이수하게 된다. 중등교사 교육과정에 있는 학생은 석사학위는 교사교육학과가 아닌 자신의 해당 전공 일반학과에서 이수하고, 교사교육프로그램은 교사교육학과에서 이수해야 한다. 즉, 일반학문 분야에서 석사학위를 이수했거나 이수하고 있는 학생 중 교사가 되고자 하는 학생의 지원을 받아 선발한 후, 이들을 대상으로 원칙상 1년으로 되어 있는 교사교육프로그램을 이수하도록 하여 중등 교과교사자격을 부여하고 있는 것이다.

핀란드에서 교사교육 과정에 있는 학생은 각 대학의 교사교육 프로그램에 따라 교육을 받게 되는데, 대학에서 교사교육 강좌를 수강할 뿐만 아니라 학교 현장에서 매우 체계적이고 철저한 교육 실습 과정을 거친다. 교육 실습 전문학교인 ‘교사훈련학교’와 지역의 일반학교에서 실습이 이루어지며, 수업 참관 및 수업 활동, 인턴십 등의 과정으로 구성되어 있다.

현재 핀란드에서 이루어지고 있는 교사양성교육 프로그램의 특징은 다음과 같다(김병찬, 2013).

첫째, 핀란드 교사양성교육 프로그램은 철저히 이론과 실제의 조화를 추구한다. 핀란드 교사교육 프로그램에서는 이론과 실제의 조화를 교사 전문성의 핵심

23) 이하 내용은 김병찬(2013), 김병찬(2017)에서 발췌하여 정리한 것임.

요소로 보고 있다. 교사는 학교 현장에서 아이들을 가르치는 독특한 과업의 수행자로서, 아이들에게 가르쳐야 할 내용뿐만 아니라 실지로 아이들을 어떻게 가르치는가와 아이들을 가르치는 현장 맥락에 대하여 철저하게 이해하고 있어야 한다. 이 과정에서 이론과 실체는 별개의 것이 아니라 밀접하게 연관되어 현장에서 나타나야 하기 때문에, 이론과 실제를 연계시키는 역량은 교사에게 핵심 역량이 되고, 이러한 역량을 갖춘 교사가 전문성 있는 교사라고 보는 것이다.

둘째, 핀란드 교사교육 프로그램 운영 구조는 각 담당기관들 간의 분업적 협력 체제라고 할 수 있다. 핀란드에서 교사교육 프로그램은 사범대학의 교사교육학과, 일반 단과대학 학과, 교사훈련학교 등이 협력하여 운영하고 있다. 우리나라 중등교사 교사양성 과정은 사범대학의 해당 학과 중심으로 운영되고 있다. 예컨대, 국어과 교사양성과정의 경우 사범대학 국어교육과에서 거의 전담으로 운영하고 있으며, 교직과목만 교육학과에서 맡고 있다. 반면, 핀란드의 국어교사 양성 프로그램은 사범대학의 교사교육학과, 인문대학의 국문과, 교사훈련학교가 서로 협력, 연계하여 운영하고 있다. 이 경우 관리, 운영상의 어려움이 있을 수 있고, 통일성과 일관성의 문제가 발생할 수도 있지만, 각 기관의 전문성을 충분히 활용하여 교사교육의 질을 높일 수 있다는 장점이 있다. 우리나라의 경우 사범대학의 해당 학과에 대체로 1-2명 정도의 교과교육학 전공 교수들이 배치되어 가르치고 있는데 반하여, 핀란드의 경우 교사교육학과에 수십 명의 교과교육전공 교수들이 배치되어 학생들을 가르치고 있다. 교육 실습 프로그램 운영과 관련해서도, 핀란드에서는 교육 실습을 전문적으로 운영하는 교사훈련학교를 별도로 설치하여 모든 교사양성 과정에 있는 학생들이 이 학교에서 체계적인 실습을 장기간 받도록 하고 있다.

셋째, 핀란드 교사교육 프로그램의 교육과정 내용과 관련하여 중요한 특징 중 하나는 예비교사들이 교과내용을 충분히 배울 수 있는 체제를 갖추고 있다

는 점이다. 핀란드에서 중등교사 자격을 얻기 위해서는 반드시 해당 교과 내용학 분야 일반 학과에서 석사학위를 취득해야 한다. 이 분야의 석사학위 과정은 해당 학문 분야를 배우는 과정이다. 핀란드에서는 교사자격을 얻기 위하여 교사교육 프로그램을 이수할 뿐만 아니라, 일반전공 학과에서 정상적인 커리큘럼에 따라 석사학위를 취득해야 하기 때문에 해당 교과의 내용을 보다 깊이 있게 배우게 된다.

넷째, 핀란드 교사양성교육 프로그램에서는 철저한 교직학(pedagogical studies) 중심의 교육을 실시하고 있다. 교직학은 교사를 준비시키는 과목(과정)으로 교사교육의 고유 영역이며 핵심 영역이다. 교직학은 대체로 교과교육학, 교직과목, 교육 실습 등으로 구성된다. 이는 우리나라의 교직학 과정이 교직이론과목 위주이며, 교육학의 하위영역을 과목화한 것으로 성격상 교육학에 더 가깝다는 점과 대비된다.

다섯째, 핀란드 교사교육 프로그램의 중요한 특징은 연구기반 교사교육이라는 점이다. 즉, 핀란드 교사에게 필요한 핵심적인 역량 중의 하나는 연구 역량이다. 다만, 교사들이 전문연구자가 되어야 한다는 의미는 아니며, 가르치는 일 자체가 연구와 같은 성격을 지니기 때문에, 가르치는 일을 잘하기 위해서 교사들은 연구 역량을 길러야 한다는 것이다. 핀란드 교사교육 프로그램에서 연구기반 기제의 핵심 과정은 연구논문 작성이다. 예컨대, 중등 교과교사 과정의 학생들은 모두 세 번의 논문을 작성한다. 그들은 대학에서 자신이 배운 교과 분야에 관한 학사학위논문과 석사학위논문을 작성하여 심사에 통과해야 하며, 교사교육학과에서 교직학 과정을 이수하면서 실행연구 논문을 작성해야 한다. 실행연구 논문은 교육관련 논문이어야 하며, 교육현장 속에서 이루어져야 하기 때문에, 교사교육학과 담당교수의 지도하에, 주로 교육 실습 과정과 연계하여 연구가 이루어지고 논문이 작성된다.

4. 영국

가. 교원양성 개요

영국 교육부는 교사교육 개혁의 내용이 포함된 「2010년 교육백서: 교수의 중요성(White Paper, The Importance of Teaching)」과 이에 대한 자문 보고서 및 실천 계획들을 발간하였다(DfE, 2010). 이후 교육백서에서 밝힌 개혁 조치들을 이행하면서 그 효율성을 평가하기 위해 교원양성정책을 전면적으로 재검토 하였다. 그 결과물인 「2015년 카터 리뷰(Carter Review)」는 이후 영국 교원양성체제 재구조화를 위한 지침으로 활용되었다(Cater, 2015). 2015년 재집권한 보수당의 영국 교육부는 「2016년 교육백서: 모든 곳에서의 수월성(White Paper, Educational Excellence Everywhere)」에서 2022년까지 모든 공립학교의 아카데미(자율형 공립학교의 일종)로의 전환과 교원양성체제개혁을 교육정책의 핵심 의제로 설정하였다(DfE, 2016).

영국에서 공립학교와 비공립 특수학교의 정규교사로 임용되기 위해서는 기본적인 교원양성과정(Initial Teacher Training: ITT)을 거친 후, 정규교사자격(Qualified Teacher Status: QTS)을 취득하도록 되었다. 2018년 현재 QTS에 의하면, 학생연령에 따른 학제 구분은 다음과 같으며, 예비교사들은 ITT 중에 <표 III-20>에 제시된 7단계 연령 영역들 중 두 개 이상의 연달아 있는 영역을 선택하도록 되어있다.

표 III-22 영국과 우리나라의 학제 비교

구분	영국		한국
	Ages 3-5(Foundation stage)	취학 전 교육	
	Ages 5-7(School years 1-2)	초등학교	유치원
	Ages 7-9(School years 3-4)		초등학교
	Ages 9-11(School years 5-6)		
	Ages 11-14(School years 7-9)	중등학교	중등학교
	Ages 14-16(School years 10-11)		
	Ages 16-19(School years 12-13)		

영국에서는 2013년부터 교원양성 프로그램에 진입하는 예비교사는, 다양한 교원양성경로와 관계없이 중등교육 자격시험(GCSEs) 또는 동일한 자격고사의 영어와 수학 교과에서 C등급 이상을 취득해야 하며, 초등교원의 경우에는 추가적으로 과학 교과에서 C등급 이상을 취득해야 한다. 2013년 이후 교원양성 프로그램에 등록한 학생은 양성과정 시작 이전에 문해력과 수해력에서 ‘전문적 역량 평가(Professional Skills Tests)’를 통과해야 한다. 개별교원양성기관들은 이러한 국가수준의 최소 요구사항 이상의 입학 자격 요건을 설정할 수 있으며, 교육대학원 과정 등록에 필요한 학부 성적을 제한할 수도 있다(그림 III-5).

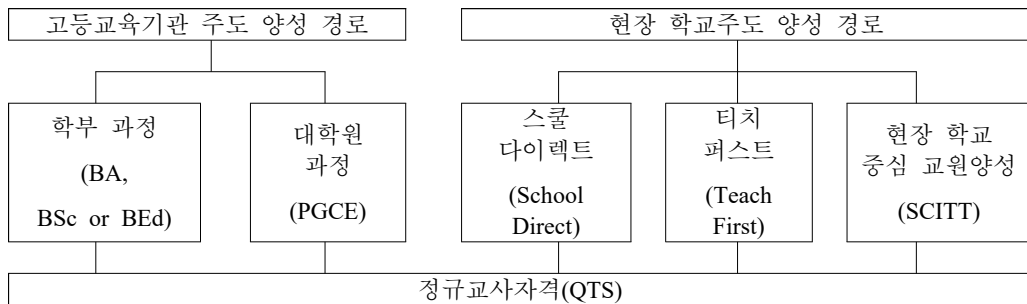


그림 III-5 영국의 주요 교원양성 및 교원자격 취득 경로

영국의 교원자격 취득 경로는 ‘고등교육기관 주도 경로’와 ‘현장 학교주도 경로’로 구분할 수 있으며, 전자의 경우 ‘학부 과정(BA, BSc or BEd)’과 ‘대학원과정(Postgraduate Certificate in Education: PGCE)’으로 이원화되어 있다. 학부 수준의 경우 풀타임은 3~4년, 파트타임은 4~6년이 소요되며, 이수 후 학사학위를 취득하여 교원자격기준(Teachers’ Standards: TS)을 성공적으로 충족한 예비교사는 QTS를 취득한다. 대학원 수준의 양성에서 교육 제공자가 대학일 경우 양성 프로그램은 보통 QTS와 교육대학원 자격(PGCE)으로 연계되며, ‘현장 학교주도 경로’와 강력한 파트너십을 형성하여 교육과정을 운영하고 있는 점이 특징이다.

‘현장 학교주도 경로’는 학부과정을 이수한 사람들을 대상으로 하며, 고용기반 예비교사 양성과정인 ‘스쿨 다이렉트(School Direct)’, 민간 기구에서 우수 인원을 교직으로 유입시키는 ‘티치 퍼스트(Teach First)’, 현장 학교 중심 교원양성(School-Centered Initial Teacher Training: SCITT)으로 구성된다. ‘스쿨 다이렉트’라는 명칭이 보여주듯이, 이것은 대학(학부나 대학원)이 중심이 되는 전통적인 교사양성제도와는 사뭇 다른 것이다. 대학을 거치지 않고 현장 학교에서 직접 교육시키는 것이 보다 효과적인 교원양성의 방법이라는 생각이 이 제도의 도입 배경이다. 요컨대, 대학의 교수나 강사들보다, 경험 많은 현장의 교

사들이 예비교사에게 필요한 실천적 지식이나 노하우, 교수-학습방법 등을 더 효과적으로 지도할 수 있으며, 양성과정이 강의실이 아닌 현장 학교에서 이루어지는 만큼, 보다 준비된 교사를 양성할 수 있다는 것이다.

2012년 출범한 스쿨 다이렉트는 일군의 학교 간 파트너십을 통하여, 통상 예비교사 모집이나 선발뿐만 아니라 교원양성 프로그램을 운영하며, 예비교사는 자신이 교육을 받은 학교에서 향후 재직할 수 있다. 티치 퍼스트는 독립적 자선 기관이 운영하는 교원양성 프로그램으로 2012년부터 도입되었다. 통상 파트너십 대학에서 6주 동안의 집중 교육을 받은 후 2년 동안 사회경제적으로 취약한 지역의 학교에서 근무하게 된다. 현장 학교 중심 교원양성(SCITT)은 지리적으로 인접한 초중등 학교들이 협력적 파트너십을 구축하여 예비교사를 양성하는 프로그램이다. 예비교사는 프로그램에 참여하는 학교들을 순환하면서 현장 중심 교사교육을 받으며, 이 경우 일반적으로 1년의 양성교육을 받는다. 교육대학원 자격과 QTS를 수여하기 위하여 대학과 파트너십으로 운영되기도 한다(표 III-23).

표 III-23 영국의 주요 교원양성 및 교원자격 취득 경로별 특징

구분	고등교육기관 주도		현장 학교주도		
	학부과정	대학원과정	스쿨 다이렉트	티치 퍼스트	현장 학교 중심
소요기간	3~4년(풀타임) 4~6년(파트타임)	1년	1년	6주 교육, 2년간 취약지역 근무	1년
평균 현장 수련기간	32주	24주	24주	24주	24주
주요 운영주체	대학	대학, 대학원	인근학교의 파트너십	독립적 자선 기관	인접 학교 그룹

특징	과정 이수 후 학사학위를 취득하며, TS 충족 시 QTS 취득	현장 학교주도 양성 경로와 강력한 파트너십 구성	고용기반 교원양성 네트워크학교 에 재직 가능 양성과정 중 급여 지급과 미지급으로 구분	민간 기구에서 우수 인력 유입 학교 근무 기간 동안 PGCE 이수 금액 전액 지급	SCITT 참여학교 네트워크 순환 교육 대학과 파트너십 구성
공통요소	<ul style="list-style-type: none"> - 2개의 연속 연령그룹 지도 - 최소 2개 이상 학교에서 수련 - 교원자격기준을 충족시키는 교육기회 제공 		<ul style="list-style-type: none"> - 학교 현장에서 충분한 시간 수련 - 수련 내용에 고용, 질 관리 등 포함 - 교육과정 이수, 현장경험 충족 후 교원자격 취득 		

박수정 외(2015)에 의하면, ITT 기간은 3년제 과정의 경우 최소한 24주이며, 4년제 과정의 경우에는 최소한 32주로 구성된다. 반면에 중등교사는 일반적으로 학사학위 소지자로서 종합대학의 교육대학원에서 실시하는 PGCE 과정에서 24주간의 학교 현장 실습 위주의 수업을 포함한 1년 전일제 과정(36주)을 이수한 뒤에 교원자격증을 취득한다. 영국의 교원양성기관은 초등교원과 중등교원의 양성과정이 각 기관으로 분리되어 있지 않고 같은 양성기관 내에서 해당 교육과정을 선택하여 이수하는 점과 대학원 수준의 교원양성과정을 강화하는 경향의 특성이 있다(박수정 외, 2015).

2011~12년에 영국에는 73개의 교원양성 프로그램이 고등교육 기관에서 운영되었다. 당시 예비교사 80%의 정원이 고등교육 기관에 배분되고 20%는 고등교육기관 이외의 양성기관에 배분되었다. 2012년 영국 교육부 장관은 교원의 양성과 채용에 대해서 현장 학교에 신장된 권한을 부여하는 정책안을 발표하면서 2015년까지 50% 이상을 현장 학교주도 양성체제로 충원할 계획을 제시하였다. 이후 핵심 양성 기관의 정원이 축소되고 스쿨 다이렉트 하의 학교주도 양성체제로의 정원 배분이 확대되기 시작하였다. 결과적으로 2015~16학년

도부터 현장 학교주도 양성 경로와 고등교육기관 주도 양성 경로에서 교육받는 예비교사의 비율이 각각 51%와 49%로 처음 역전되었다. 2016~17년 현장 학교주도 양성 경로가 56%, 고등교육 기관에서 양성되는 비율은 전체 44%로 현장 학교주도 양성 경로가 지속적으로 확대되고 있다.

나. 초등 교육과정 운영 사례

(1) 더럼 대학교(Durham University)²⁴⁾

이 대학에서 교사양성과정을 운영하는 학부는 교육대학(school of education)이고, 이 대학의 교육과정은 앞에서 고찰한 ‘고등교육기관 주도’와 ‘현장 학교 주도’의 사례를 잘 보여준다. 이 대학의 초등 교사양성과정은 크게 3가지, 학부과정(3년제), 대학원과정(PGCE), 그리고 ‘스쿨 다이렉트’ 과정으로 구분된다. 더럼 대학교 학부 교사양성과정의 교육목표는 다음과 같다.

- 초등학교에서 요구되는 적절한 전문 지식들과 효과적인 교수의 토대를 제공하는 이해
- 국가 교육과정의 핵심 과목들에 관한 심도 있는 지식과 이해
- 핵심 과목 중 하나에 관한 교육과정 전문가로서 학교에 (기여할 수 있는) 개인적 기술
- 다른 초등교육과정 과목들의 효과적 교수를 보조할 수 있는 수준의 지식과 이해
- 아동의 공식적 학습이 이루어지는 체계로서의 학교와 국가 교육과정에

24) 이하 내용은 더럼 대학교 교원양성과정 홈페이지(<https://www.dur.ac.uk/education/itt/>)에 탑재되어 있는 자료(2018. 5. 28 기준)의 내용을 요약 정리한 것임.

관한 이해

- 교생실습의 과정에서 얻어지는 전문지식을 활용한 교실에서의 효과성
- 개인적인 교육철학 및 자신의 소임에 관한 전문적인 접근법
- 초등교사의 책무와 역할에 관한 이해

학부과정은 총 3년 과정으로 구성된다. 학생들은 영어, 수학, 과학의 세 가지 핵심 과목들을 3년 내내 필수과목으로 공부하게 되며, 그 이외의 초등 교육과정과 관련된 과목들을 선택적으로 공부한다. 또한 일주일에 한 번씩 있는 학교방문을 통하여 초등학교 교실에서 요구되는 경험과 기술을 발달시키며, 매 학년이 끝날 때마다 교수 실습을 하게 된다. 마지막 해에는 자신이 선택한 전문 과목에 관한 논문을 작성한다. 2018학년도 더램 대학교의 학부 수준 초등교사교육과정은 <표 III-24>와 같다.

표 III-24 2018학년도 더램 대학교 학부 수준(BA) 초등교사 ITT 교육과정

Level	과목명		Credit value ²⁵⁾	비고
Level 1	전문적·학문적 학습의 기술		20	
	초등학교 수업을 위한 영어 1		20	
	초등학교 수업을 위한 수학 1		20	
	초등학교 수업을 위한 과학 1		20	
	예술과 인문학 1		20	
	초기 아동의 발달과 학습		20	
Level 2	초등학교 수업을 위한 영어 2		20	List B 중 한 과목 이상을 수강해야 함.
	초등학교 수업을 위한 수학 2		20	
	초등학교 수업을 위한 과학 2		20	
	초등학교에서의 교수와 학습		20	
	교육 연구 방법론		20	
	List B	예술 2	20	
		인문학 2	20	
		근대 외국어 2	20	

Level 3	초등학교 수업을 위한 영어 3		20	List C 중 한 과목 이상을 수강해야 함.
	초등학교 수업을 위한 수학 3		20	
	초등학교 수업을 위한 과학 3		20	
	논문지도		40	
	List C	초등학교 수업을 위한 영어 4: 전문가를 위한 영어	20	
		초등학교 수업을 위한 수학 4: 전문가를 위한 수학	20	
		초등학교 수업을 위한 과학 4: 전문가를 위한 과학	20	

영국의 학점제도는 한국이나 미국과는 다르기 때문에, 이 과목들의 학점 (Credit value)을 한국 대학의 학점과 비교하기는 어렵다. 그러나 대략적으로 말하자면, 이 대학의 1과목(20학점, 200시간)은 한국 대학의 3학점짜리 과목 3~5개 정도에 해당한다고 볼 수 있다. 이들 과목들이 어떻게 운영되는가 하는 점은, 아래의 [그림 III-6]에서 확인할 수 있다.

25) 통상 20 Credit value는 총 200시간으로 구성되며, 강의, 세미나, 워크샵, 실습 등에 약 30~50 시간 정도가 배정되고, 독서 등의 자기 학습 시간에 약 150~170시간 정도가 배정된다.

Teaching Methods and Contact Hours					
Activity	Number	Frequency	Duration	Total/Hours	
Lectures	17	Weekly	1 hours	17	■
Seminars	9	Fortnightly	1 hour	9	■
Directed group work	9	Fortnightly	2 hours	18	
Preparation and Reading				156	
Total				200	

Summative Assessment			
Component: Examination		Component Weighting: 60%	
Element	Length / duration	Element Weighting	Resit Opportunity
two-hour examination		100%	
Component: Assignment		Component Weighting: 40%	
Element	Length / duration	Element Weighting	Resit Opportunity
2000 word assignment		100%	

그림 III-6 ‘초등학교에서의 교수와 학습’ 과목의 운영현황

(강의, 세미나, 학습시간, 평가 등)

더럼 대학교에서 이루어지는 학부 수준의 교사양성과정 교육과정을 살펴보면, 교과교육 영역의 영어, 수학, 과학이 특별히 강조되고 있다는 점을 알 수 있다. 우리나라와 비교했을 때 교육학 계열의 과목에 해당하는 항목은 1학년 과정에 포함되어 있는 ‘초기 아동의 발달과 학습’과 2학년 과정에 포함되어 있는 ‘초등학교에서의 교수와 학습’, ‘교육연구방법론’ 등이라고 볼 수 있다. 한편, 세부 운영현황을 살펴보면, 각 교과목은 강의중심이 아닌 수업으로 이루어진다는 점을 확인할 수 있다. 즉, 영국 교사양성과정 교육과정의 교과목은 각 과목의 특성에 따라서 강의, 세미나, 소그룹연구, 현장연구, 자기 주도적 학

습 등으로 다양하고 통합적으로 구성되어 시행되고 있다.

더럼 대학교에서는 영국 교육부의 승인을 받은 대학원 과정의 ITT를 운영하고 있다. 이 과정은 5세에서 11세에 해당하는 연령의 학생들을 대상으로 하는 초등학교 교사 양성을 목적으로 한다. 성공적으로 교육과정을 완수하면 QTS가 제공된다(표 III-25).

표 III-25 2018학년도 더럼 대학교 대학원 수준(PGCE) 초등교사 ITT 교육과정

과목명	Credit value	비고
교육과정의 교수와 학습: 학교 현장 문제를 중심으로	30	지원자들은 반드시 교육 실습을 완수해야 함.
자기 주도적 학습: 학교 현장 문제를 중심으로	30	
학교 현장에 관한 전문적 해석과 문제해결	30	
교육 실습	0	

대학원 수준의 교육과정에서 주목할 점은 교과목들이 모두 학교 현장의 문제들을 중심으로 이루어지고 있다는 점이다. 학생들은 ‘교육과정의 교수와 학습’ 과목을 통하여 학교 현장의 일반적인 문제들을 공부하고, ‘자기 주도적 학습’ 과목을 통하여, 자신이 특별히 관심을 가지고 있는 학교 현장의 부수적인 문제들에 대하여 공부하도록 되어있다. ‘학교 현장에서 발생하는 전문적인 문제들’ 과목은 전문가로서의 교사가 되기 위하여 요구되는 효과적인 교실 전략, 교수 학습 환경 관리 방법 등을 취급한다.

더럼 대학교에서는 성 요한 비안네 초등학교(St John Vianney Primary School)와 성 비드 초등학교(St Bede's Primary School)를 거점학교로 하는 스쿨 다이렉트 과정(School Direct Route)을 운영하고 있다. 이 과정은 PGCE 과정과 동일한 구조를 지닌다. 스쿨 다이렉트 과정과 PGCE 과정은 모두 학생들에게 대략 60일 정도의 대학교에서 이루어지는 교육과 최소한 120일 가량의 교실에서

의 교수 활동에 참여할 것을 요구한다. 또한 스쿨 다이렉트 과정은 효과적인 교사에게 요구되는 전문성 개발을 위하여 PGCE 과정과 동일한 교과목들을 취급하고 있다. 스쿨 다이렉트 과정을 완수하는 경우에도 QTS가 제공된다.

(2) 교육 실습제도 운영²⁶⁾

영국의 경우 기본적으로 교육 실습에 교육과정의 30~50%를 할애하고 있다. BA/BSc 과정, 혹은 PGCE 과정을 운영하고 있는 대학의 교육 실습제도 운영 사례를 살펴보면 다음 <표 III-26>과 같다.

표 III-26 영국 대학교의 교육 실습 기간과 운영 방법

더럼 대학교 BA/BSc 3년 과정	리즈 대학교 PGCE 1년 과정	런던 대학교 PGCE 1년 과정
-총 26주 35일(약 33주) -1년차: 집 근처 학교 경험 2주+연속 4주+날일 20일 -2년차: 집 근처 학교 경험 2주+연속 4주 2회+날일 10일 -3년차: 집 근처 학교 경험 2주+연속 8주+날일 5일	-2개의 서로 다른 유형의 학교에서 총 20주 -서로 다른 연령대 실습	-총 17주 13일 -가을학기: 4주 7일(참관 1주, 학교방문 5일, 학교 실습 3주 2일) -봄학기: 4주 3일(학교방문 3일, 학교 실습 4주) -여름학기: 9주 3일(학교방문 3일, 학교 실습 9주)

영국 초등교사 양성기관 실습제도 운영의 공통점은 다음과 같다.

- 실습과 대학교 수업이 번갈아 가며 반복됨으로써 현장감 있는 교육이 이루어진다.

26) 이하 내용은 고경석 외(2003)에서 발췌하여 정리한 것임.

- 초기에 실습을 수행함으로써 대학 수업에 대한 동기와 준비도를 높인다.
- 2년 이상의 과정일 경우 학년이 올라갈수록 실습 기간이 증가된다.
- 최소한 서로 다른 유형의 초등학교 3곳 이상에서 실습하도록 요구하고 있다. 대개 대도시와 소도시 이하 지역의 초등학교, 초등학교와 조기아동학교 모두 실습하도록 요구한다.
- 단기간에 훈련이 이루어지는 만큼 대학교에서는 학생들에게 반성적 실습활동을 강조한다.
- 실습학교 수가 많기 때문에 한 학교에 할당되는 학생 수가 적다.
- 실습협력학교 수가 많고 지역적으로 분산되어 있는 경우, 대학교가 모든 실습학교를 관리하는 것이 아니라 거점 실습학교 제도를 운영하고 있다.
- 학생들이 실습학교에 자주 왕래함으로써 발생하는 교통비용은 대학교에서 제공한다.

(3) 중등 교육과정 운영 사례

영국의 교원양성의 흐름은 도덕가적 교원양성(태동~1950년대), 교양인으로서의 교원양성(1960~1970년대 전기), 전문인으로서의 교원양성(1970년대 중기~현재) 등으로 나눌 수 있다. 도덕가적 교원양성관에서는 교사의 도덕적 품성을 중시하였고, 교양인으로서의 교원양성관에서는 교원의 지성을 연마시키는 이론중심의 교육이 강조되었으며, 전문인으로서의 교원양성관에서는 ‘학교 현장’에 기반한 교사의 전문적 지식과 기술 습득을 강조하였다.

영국에서 중등교사는 학사학위 소지자로서 종합대학의 교육대학원의 교직석사과정(Postgraduate Certificate of Education; PGCE)에서 24주간의 학교현장 실습위주의 수업을 포함한 1년 전일제 과정(36주)을 이수한 뒤에 교원자격증을 취득하게 된다(그림 III-7).

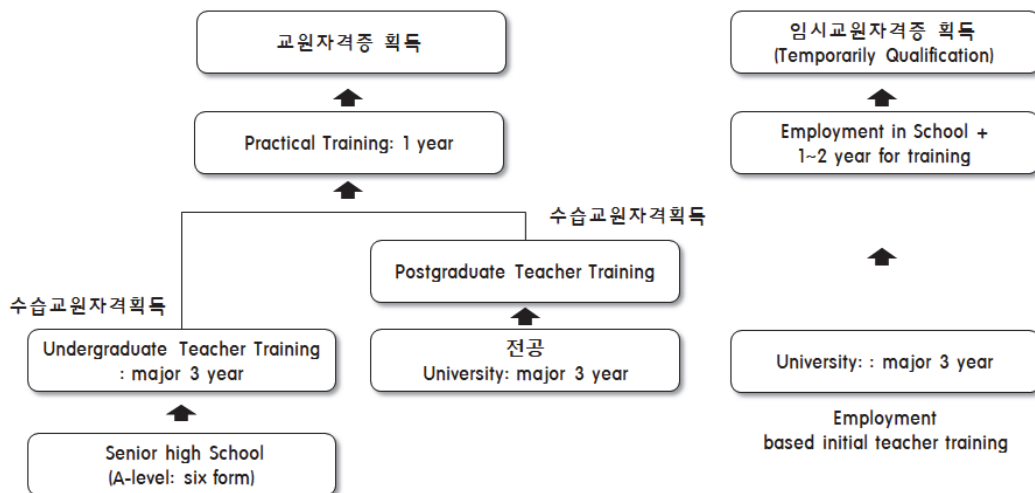


그림 III-7 영국의 교원자격 획득 과정(김자미, 2017)

영국의 교원양성과정에서 초등교원과 중등교원양성과정은 동일 양성기관 내에 설치되어 있으며, 점차 대학원 수준의 교원양성과정을 강화하는 경향을 지닌다. 영국에서 교원 자격을 위한 준비는 A-level을 이수한 후, 3년 과정의 교사교육과정에 입학하거나 대학에서 전공을 이수하고 대학원에서 교사교육과정을 이수하여 석사학위를 취득하는 두 가지 방법이 있다. 두 가지 모두 수습교원 자격을 획득한 이후 1년간 수습 기간을 거쳐야 교원자격증을 획득할 수 있으며 교원 자격을 획득해도 학교와의 계약 체결을 통해 근무할 수 있다.

영국의 교원양성기관 교원양성의 전형은 ‘학교 중심 교원교육’이라 할 수 있으며 교육 실습의 최소 조건으로 모든 예비교원은 적어도 2개 이상의 학교에서 실습해야 한다. QTS(Qualified teacher status) 과정의 실습 기간은 다음과 같다(김자미, 2017).

- 4년제 이상 학부과정: 32주 이상
- 2~4년제 학부과정: 24주 이상
- 전문대학원의 과목전담 교원양성과정: 24주 이상
- 전문대학원의 학급담임 교원양성과정: 18주 이상

(1) 런던대 교육대학원

런던대 교육대학원의 교직석사과정(PGCE)의 목표는 다음과 같다.

- 학습자와 사회에 관하여 관심 갖기
- 전문적 과업에 헌신하는 태도 획득하기
- 변화에 대한 개방적 태도와 감수성 연마하기
- 교육활동을 실행하는 가운데 다른 동료들과 협동하는 성향 기르기

학생과 동료에 대하여 건설적이고 민감하게 반응하는 능력 획득하기

표 III-27 PGCE 교육과정 및 연구활동 예시(박수정 외, 2015)

학기	교육대학원 강의와 워크숍	현장학교 세미나와 연구활동
가을학기	교육제도사, 런던지역학교, 학급경영, 교사의 법적 책임, 학습과 개인차, 기회균등문제, 수업환경문제	학교경영, 학급경영, 특수아교육, 교육과정 전략, 국가교육과정, 학교교육정책, ICT활용, 학부모와의 대화
겨울학기	교직진출과 임용문제, 증거기준 연구방법론	비정규 학습, 교육과 직업, 학교경영, 학생지도, 증거기준 연구방법론 토론, 학생학력평가와 교육정책
봄학기	수습교사 준비, 교육전문가 초청 토론, 주제선택 워크숍, 수업평가	학생환경문제, 사회 및 시민교육문제, 연구발표, 평가보고서 작성

라. 시사점

(1) 양성 체제 및 교육 과정

영국은 일반 교원자격과 구분되는 임시교원자격이 있는데 이 자격은 대학 졸업 이후 학교에 소속되어 1~2년의 수습과정을 거친 후 취득된다. 임시교원 자격은 갱신되지는 않고 3년으로 한정되어 있는 것이 특징이다. 영국은 전통적인 방식인 ‘고등교육기관 주도’ 양성 과정(학부, 대학원 과정) 이외에 스쿨다이렉트(School Direct) 등의 도입 등 ‘현장 학교주도 양성’(School led training) 과정이 시행되고 있으며 이를 정책적으로 강화하려는 경향을 보이고 있다.

영국은 한국과 같이 초중등교사양성 기관이 별도의 기관으로 분리되어 있지 않고, 초등교사의 경우는 학부과정(주로 3년제), 중등교사의 경우는 학사학위 소지자를 대상으로 한 대학원과정을 거쳐서 양성된다. 고등교육기관 주도 양성과정의 경우, 학부(3년제)와 대학원(1년제)으로 구성되어 있고, 교과목 운영 방식 및 실습 등에서 현장 중심의 실천적 교육으로 시행되고 있다. 현장 학교

주도 양성과정은 대학원(1년제)과 지역 초등학교와의 협력관계를 통하여 운영되고 있으며, 기본적인 교육과정은 대학원과정과 유사하다. 영국은 교원의 질 관리 측면에서 다양한 형태의 QTS(Qualified Teacher Status)가 존재하는데 4년제 이상 학부생 QTS는 32주 이상의 실습, 2~3년제 QTS 학부 과정은 24주 이상의 실습을 거친다. 초등 교사는 ITT를 수행한 후 교사자격증을 취득하며 중등교사는 학사학위 소지자로서 종합대학의 교육대학원의 교직석사과정(PGCE)에서 24주간의 학교현장 실습위주의 수업을 포함한 1년 전일제 과정(36주)을 이수한 뒤에 교원자격증을 취득하게 된다.

(2) ‘현장 학교주도 양성 과정’의 운영²⁷⁾과 정책적 강조

영국 정부는 「2016년 교육 백서」에서 대학이 중심이 된 교사교육의 질을 진작시키면서도 동시에 ‘현장 학교주도 양성과정’의 도입이 교원양성정책의 방향임을 분명히 하였다.

이와 함께 현행 예비교사교육 프로그램 이수 후 국립 교수 및 리더십 대학에서 부여했던 정규교사자격을 ‘교실에서의 교사의 효율성에 근거하여 우수한 학교들이 예비교사를 평가하는 강력하고 도전적인 자격 수여’로 대체할 것을 제안하였다. 이를 위해 영국 교육부는 교직을 법률, 회계와 같은 영역과 동등한 전문직으로 건인하기 위해 상당 기간의 현장 경험을 교원양성과정의 필수 사항으로 전제하고 정규교사자격의 기준을 상향하였다. 이러한 교원양성정책은 교사 부족 현상을 해소하기 위하여 다양한 경력을 가진 잠재적 교원을 유인하는 양성 프로그램의 다변화로 프로그램들이 재편되고 있음을 보여준다. 결과적으로 대학의 예비교사 정원 배분은 지속적으로 축소되고 단위학교나 민

27) 이하 내용은 김천홍 외(2017)에서 발췌하여 정리한 것임.

간단체에서 직접 교원을 선발하고 교육하는 방식으로 교원양성 모델의 전환이 이루어지고 있는 것이다.

영국에서는 다양한 교원양성모델이 경합하고 있지만, 최소 역량을 현장에서 획득하고 수련하는 학교중심 교사교육이 양성체제의 중심으로 자리매김 하고 있다. 교원양성체제에서 단위학교의 역할이 강조됨에 따라 고등교육기관의 위상과 역할에도 변화가 나타나고 있다. 기존에 직접 교원을 양성하였던 고등교육기관의 역할이 단위학교의 협력적 파트너로 변화하고 있는 것이다.

앞서 설명한 바와 같이, 영국이 이러한 교사양성제도를 도입한 것은, 대학의 강의보다 현장 학교에서의 교사들의 지도가 보다 효과적인 교사양성의 방법이 될 수 있다는 생각에 기초한 것이지만, 이에 대해서는, 반론도 만만치 않다. 즉, 지나치게 기술적이고 실천적인 역량만 강조하는 것은 교사가 갖추어야 할 이론적 안목이나 지식, 도덕적 숙고 등의 결여를 초래하며, 그로 인하여 교사의 전문성을 약화시킬 수 있다는 반론이 그것이다.

(3) 현장 학교에서 요구되는 실천적 지식의 강조

영국의 초등교사 양성 교육과정의 특징은 현장 학교에서 요구되는 실천적 지식 강조한다는 점에 있다. 학부나 대학원 수준의 교육과정을 살펴보면 우리나라의 교과 교육 계열에 해당하는 과목은 모국어와 수학, 과학만으로 구성되어 있으며, 교육학 계열의 교과목 또한 세분화 되어 있지 않다. 대부분의 교과목의 수업은 학교 현장에서 실지로 대두되는 문제들을 기반으로 하여 통합적으로 이루어진다고 볼 수 있다. 또한 앞서 언급한 바와 같이, 영국은 교육 실습에 교사 양성 교육과정의 30~50%를 할애하고 있으며, 이는 우리나라에 비하여 학교 현장 중심의 교육이 강조된다는 점을 잘 보여준다. 최근 고등교육

기관에 의하여 주도되는 교육과정보다 스쿨 다이렉트나 티치 퍼스트 등 현장 학교주도 교육과정이 더 많은 수의 교사를 양성하는 상황은 이러한 경향을 대변한다고 볼 수 있다.

5. 프랑스

가. 교원양성과정 개요

프랑스는 1989년 7월 10일 교육기본법에 의해 독립적인 교원양성대학(IUFM)이 설립되었고 지방교육행정단위인 아카데미별로 1개씩 설치되었다. IUFM은 사범학교, 지역교육센터, 국립도제사범학교, 기술교원양성센터 등을 통폐합하고 단일체제에서 모든 학교 수준의 교원을 양성한다. 2010-2011년도부터 IUFM은 각 아카데미 내 국립대학에 통합 운영되고 학습할 정보량이 급속하게 늘어나는 사회에서 학생들을 가르치려면 교원의 지식수준이 높아져야 한다는 점에서 교원양성을 석사과정 수준으로 개편하였다.

2010-2011학년도 이후 유초중고 교사가 되기 위해서는 일반대학에서 석사학위(학부3년, 석사과정2년)를 취득하고 교사자격별 교사임용시험에 합격해야 한다. 임용시험합격 후 학교현장의 실습교육(수습교사로서 국가공무원신분)을 거쳐 정식 교사로 임용된다(그림 III-8). 다만 실습교사가 담당하는 수업시간을 늘려 신규교사 임용 비용을 줄이는 경제긴축 효과에 초점을 맞췄다는 비판에 직면하면서 2013년 9월부터 새로운 고등교육대학(ESPE) 체제가 출범하였다. 2013년 9월 이후 새로운 고등교육대학(ESPE) 체제의 주요 특징은 다음과 같다.

- “학생지도, 교육 및 연수”(MEEF)를 강화한 석사 과정. 혁신적인 교수실

천 증진뿐만 아니라 연구에 우선순위를 둔

- 유초중등학교에 근무하는 모든 교직원들의 직전교육과 연수를 책임질 단일 기관(ESPE) 설립
- 예비교사의 이론적 지식과 교직 준비도를 보다 잘 평가할 수 있도록 교사임용시험 개혁(석사과정 첫 해 종료시 교사임용시험 실시, 동시험에 합격한 우수 예비교사들을 수습공무원자격 부여, 석사과정 마지막 연도에 보수 지급하고, 이론적 학습과 학급에서의 실습을 병행할 수 있도록 함)

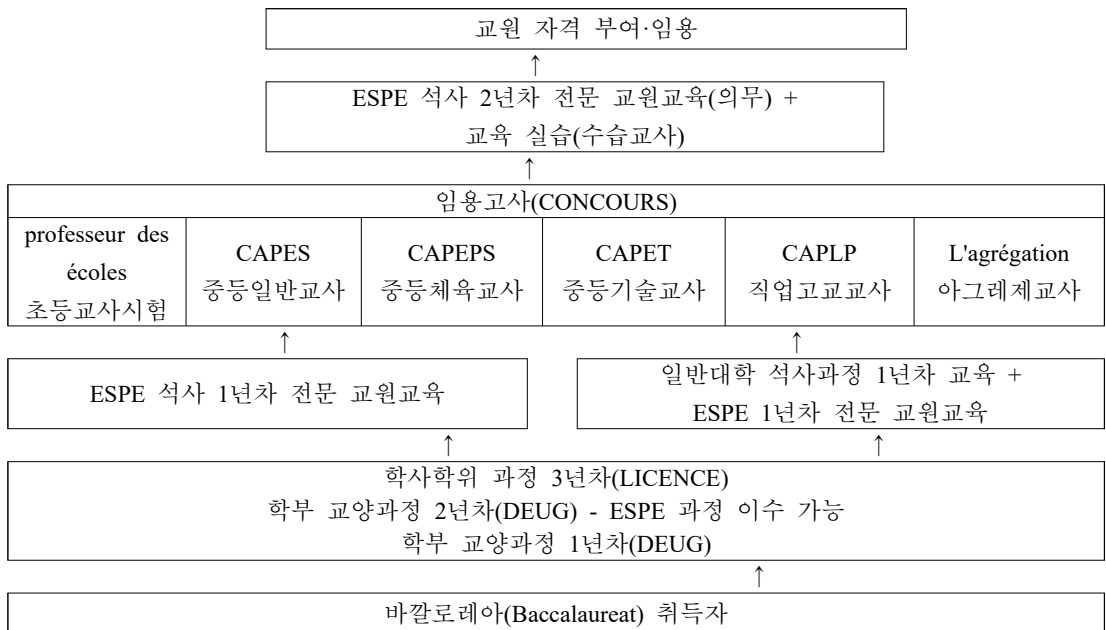


그림 III-8 프랑스 교원양성체제의 구조(박수정 외, 2015)

나. 교원양성기관 교육과정

ESPE 석사과정에서 “학생지도, 교육 및 연구”(MEEF)는 예비교사들의 전공 교과에 대한 이론적 학습과 학교현장 실습, 혁신적인 교수 실천 및 연구 역량 증진에 초점을 두고 있으며 크게 일반 공통과정, 전공과정, 교양과정, 실습과정으로 구성된다(표 III-28).

표 III-28 일반 공통과정 예시(박수정 외, 2015)

과정	일반 공통과정	시간
석사1-1학기	학교철학, 학교의 가치와 국가의 이념, 교육과 종교의 분리, 모든 형태의 차별에 대한 투쟁	12
	학습 과정, 아동 심리	12
	공무원법(Droit de la fonction publique)	6
석사1-2학기	교육현황, 교육·실습·평가방법	12
	공공사회학, 다양성 관리, 상담	6
	학교부적응, 자퇴	6
	통합학교: 장애아동을 위한 특수교육	6
석사2-1학기	학교체제의 조직과 제도적 맥락	6
	실습과정, 학습보고서, 실습일지, 인지스타일, 다중지능	12
	교사와 학생 관계, 전문적 의사소통(목소리, 제스처 등)	12
석사2-2학기	갈등 및 폭력 관리	12
	남녀 고정관념 극복, 남여공학	12
	윤리, 전문적 태도, 협력	6
총계	12 ECTS credits	120

다. 실무능력 관련 교원양성 프로그램

교원양성과정(ESPE)에 입학하는 학생들의 다양한 배경을 고려하고, 학교 현장의 이질적인 다양한 집단의 교육을 대비 위해 교원양성교육에서 교육적 기술, 교과를 가르치는 방법(교과교육)이 중시되므로 교과교육, 교육방법, 실습을 강조하고 있다. 교원양성과정 1차년도에 전공 교과 학습이 가장 중요(초등 교원교육의 60%, 중등 교원교육의 75% 비중)하며 동시에 학교현장과 연계된 실무능력 제고를 강조하는 양성 프로그램을 운영하고 있으며 석사과정에서의 학교실습은 학급경영, 갈등상황관리(갈등 예방 및 학교폭력 대처), 개별화된 학생 지도에 초점을 두고 있다.

석사과정 1년차의 교육과정에서 교직환경 적응을 위한 실습은 1~2학기에 걸쳐 총 4-6주간 현장 실습학교에 배치되어 관찰실습과 참관 실무실습에 참여한다. 이는 예비교사들의 임용시험 및 2년차 때 작성하게 될 연구논문 준비와도 연계된다.(“연구자로서의 교사역량”강조) 석사과정 2년차에 이루어지는 수업 실습은 일종의 직무 중 훈련(on-the-job)의 성격을 지니고 있는데, 6주를 초과하지 않는 범위 내에서 실시되고, 경력교사 보수에 상응하는 수당을 받는다.

6. 해외 주요국 교원양성과정의 시사점

교원양성기관의 미래형 교육과정 개산 방향을 모색하기 위한 방법으로 주요 선진국인 일본, 미국, 핀란드, 영국, 프랑스 등 교원양성기관의 교육과정을 분석하였다. 주요국의 중등 교원양성 교육과정의 특성을 요약한 결과를 <표 III-29>에 초등 교원양성 교육과정의 특성을 요약한 것을 <표 III-30>과 같이 정리하였다.

표 III-29 해외 주요 국가의 중등 교원양성 교육과정의 공통적/대표적 사례

영역	국가	일본	미국	핀란드	영국 (PGCE)	프랑스 (ESPE)
공통적	경영	■ 매니지먼트 능력 (OU)	■ 학 급 경 영 (STEP)		■ 학교경영 ■ 학급경영	
	의사 소통	■ 코디네이터 능력 (OU)	■ 학 부모 와 의 사 소 통 (STEP)	■ 언어와 의사 소통 기술 (HU)	■ 학 부모 와 의 대화	■ 교사와 학생 관계 ■ 전문적 의사 소통
	미래 기술		■ 테크놀로지 (MSU)	■ ICT 교육 (HU)	■ ICT 활용	
	연구 역량			■ 교육학연구 기초 ■ 연구세미나 (HU) ■ 연구방법스 터디 (JU)	■ 증거기준 연 구방법론 ■ 연구발표	
	실습	■ 학교 교육 실 천연구 (SU)	■ 1년 협력학 교 실습 (STEP)	■ 기초실습 ■ 응용실습 ■ 심 화 실 습 (HU)	■ 수습교사 준 비 ■ 주 제 선 택 워크숍	■ 관찰실습 ■ 실무실습
대표적		■ 1 ~ 4 학 년 1,000시간 교 육 실습 프로 그램 (SU)	■ 인턴십 과정 (MSU) ■ 졸업 포트폴 리오 (STEP)	■ 다문화 교육 부전공 (JU)	■ 사회 및 시 민교육문제	■ 공무원법 ■ 학교부적응, 자퇴 ■ 남녀 고정관 념 극복

(시마네대학(SU), 오카야마대학(OU), 스탠포드대학 교사교육프로그램(STEP), 미시건주립대학(MSU), 위바스킬라대학(JU),

헬싱키대학(HU), 런던대학교대학원 교직석사과정(PGCE), 프랑스 고등교육대학(ESPE))

해외 주요 국가에서는 중등 교원양성 교육과정에서 의사소통·기술과 교육 실습을 모두 강화하고 있었으며, 미래 기술, 학교와 학급경영, 연구역량 등에도 비중을 두는 곳이 많았다. 초등 교원양성 교육과정에서도 모든 국가에서 학습 이론과 교육 실습에 대한 비중이 높았으며, 그 외에도 교과지도, 교사를 위한 교육철학, 학습과 문화, 의사소통, 특수교육, 교육연구 등을 강조하는 국가가 많았다. 부전공을 강조한 국가도 있었다.

표 III-30 해외 주요 국가의 초등 교원양성 교육과정의 공통적/대표적 사례

국가 영역		일본	미국	핀란드 (HU)	영국 (DU-BA/PGCE)	프랑스 (ESPE)
공 통 적	교과 지도	<ul style="list-style-type: none"> ■ 초등교과교육 (9개 교과 지도법, 2학점 이상) ■ 도덕교육 연구 ■ 특별활동 연구 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 집단 활동 지도 (TU) ▶ 교수법: 읽기 쓰기, 수학, 사회, 과학, 언어 ■ 난독 교정(TU) ■ 학습이론 (CU) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 모국어와 문학, 수학, 예술과 기술, 인문, 환경과 과학 (60ECTS) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 초등 수업을 위한 영어, 수학, 과학 1,2,3,4 (BA) ■ 초등학교에서의 교수와 학습 (BA) 	
	교직	<ul style="list-style-type: none"> ■ 교직의 연구 ■ 교육의 이념과 역사 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 교사를 위한 철학적 도구(CU) ■ 철학적 소양을 지닌 교사 (T13) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 교육의 철학적 기초 (20ECTS) 		<ul style="list-style-type: none"> ■ 학교철학, 학교의 가치와 국가의 이념 ■ 교사와 학생 관계
	학습 이론	<ul style="list-style-type: none"> ■ 교육심리학 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 아동의 학습과 발달 과목 18점 이수 의무 (TU) ■ 학습이론 (CU) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 교육의 심리학적 기초 (15ECTS) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 초기 아동의 발달과 학습(BA) ■ 전문적·학문적 학습의 기술(BA) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학습 과정, 아동 심리 ■ 인지스타일, 다중지능

					■ 자기 주도적 학습: 학교 현장 문제를 중심으로 (PGCE)	
	문화		■ 학습에 대한 사회문화적 영향 (TU) ■ 다중문화이론 (CU)	■ 교육의 문화적 기초 (15ECTS)		■ 다양성 관리
	교육 사회	■ 교육사회학	■ 학교의 사회적 맥락 (CU)			■ 공공사회학 ■ 학교체제의 조직과 제도적 맥락
	정보	■ 정보기기 조작		■ 정보통신기술 교과		
	교육 실습	■ 교육 실습 (5학점) ■ 교직실천 연습 (2학점)	■ 교육 실습 (TU) ■ 인턴과정 (TU, T13)	■ 교육 실습 (20ECTS)	■ 교육 실습 (BA-3년간 약33주, PGCE-최소 120일간 교실 교수활동)	■ 교육·실습·평가방법 ▶ 석사1년: 관찰실습, 참관 실무실습(4-6주) ▶ 석사2년: 수업 실습 (6주 이내)
	의사 소통	■ 외국어 커뮤니케이션 (TGU)		▶ 의사소통 관련 교과 (25ECTS)		■ 전문적 의사소통
	특수 교육	■ 특별지원 교육 (KKU)	■ 특수교육 (CU)			■ 통합학교: 장애아동을 위한 특수교육
	부전공		▶ 부전공 15학점 이수 의무 (TU)	▶ 선택 부전공 (75ECTS)		
	연구			■ 교육연구 (70ECTS) ■ 논문지도 (BA)	■ 교육 연구 방법론 (BA) ■ 논문지도 (BA)	▶ 연구논문 작성
다른 점		■ 간병 등 체험 실습	▶ PDSequence (TU)	■ 환경과 과학교육 (12ECTS)		■ 교육과 종교의 분리

	<ul style="list-style-type: none"> ■ 교육방법 및 기술 ■ 인권교육론 (KKU) ■ 종합적 학습의 연구 (KKU) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 마이크로컴퓨터의 활용 (교육공학) (CU) ■ 학습자 교수 (CU) ▶ 온라인+면대면 수업 (T13) 			<ul style="list-style-type: none"> ■ 모든 차별에 대한 투쟁 ■ 공무원법 ■ 학교부적응, 자퇴 ■ 갈등·폭력관리 ■ 남녀 고정관념 극복, 남녀공학 ■ 윤리, 전문적 태도, 협력
--	--	--	--	--	--

가. 교육 실습 기간과 내용이 충실하다.

조사한 모든 국가의 교원양성 프로그램에서 나타난 두드러진 특징은 교육 실습이 우리나라와 비교하여 훨씬 더 강화되어 있다는 점이다. 중등의 경우 일본 시네마대학은 2004년부터 대학 재학 4년간 1,000시간 체험학습을 실시하고 있으며, 그 중에서 학교교육체험영역은 340시간으로 1~4학년에 걸쳐 교육 실습 프로그램을 실시하고 ‘수업을 관찰하고 분석하는 능력’, ‘수업을 구상하는 능력’, ‘수업을 실행하는 능력’의 육성을 목표로 하고 있다. 미국의 미시건 주립대학교는 4년 졸업 후 1년 동안의 인턴십 과정을 실습으로 운영하고 있다. 핀란드의 헬싱키대학교는 기초실습, 응용실습, 심화실습을 합쳐서 20학점을 요구하고 있다. 영국의 경우에는 학교 중심 교원교육을 강조하고 있으며 교육 실습의 최소 조건으로 적어도 2개 이상의 학교에서 실습을 해야 한다. QTS(qualified teacher status)과정의 실습기간은 4년제 이상 학부과정은 32주 이상으로 되어있다. 프랑스의 경우에는 대학원 과정에서 교사를 양성하며, 석사 1년차에는 관찰실습과 참관 실무실습에 참여하며, 석사 2년차에는 직무 중 훈

련의 성격으로 6주 이내에서 실시된다.

초등의 경우에도 실습을 중요시하는 점은 차이가 없다. 일본 교토교육대학교 동경학예대학의 경우를 보면 교육 실습에 5학점, 교육실천연습에 2학점을 실행하고 있다. 미국 텍사스대학교의 경우 대개 3학기인 이루어진 72학점 이상의 PDSequence (Professional Development Sequence) 과정을 이수해야하며, PDSequence의 첫학기에 매주 학교에서 12~14시간의 실습, 두 번째 학기에는 실습학교에서 주당 16시간 또는 2일, 세 번째 학기에는 매일 정규 교사들과 같은 시간을 학교에서 실습해야 한다. 핀란드의 경우 교육 실습은 대체적으로 20학점이며, 주로 참관과 공동 교수활동으로 이루어진 실습 입문과 직접 계획하고 실행하는 심화실습으로 구성된다. 초등 학급담임은 최저 312시간 실습을 2회로 나누어 행하는데 반해 교과담임 교사는 3회로 나누어 19주에 걸쳐 실습을 한다. 1회에는 8주 동안 수업의 기본을 배우고, 2회에는 담당구역의 학교 현장 체험, 3회에는 부속 교사훈련학교에서 실제적인 실습을 한다. 영국의 교육 실습은 교육과정의 30~50%를 차지한다. PGCE를 운영하는 런던대학교의 경우를 보면, 실습기간은 17주 13일(가을 학기 4주 7일, 봄학기 4주 3일, 여름 학기 9주 3일)이다. 실습과 대학교 수업이 번갈아가면 반복됨으로써 현장감 있는 교육이 이루어진다. 우리의 경우 초등 8주 내외, 중등 4주 이상인 현재의 교육 실습으로 우수한 교원양성을 하기에는 크게 부족하다. 실습 기간을 늘리고 실습을 내실화하며, 교육청과 교원양성기관 사이의 유기적인 협력을 통해서 교육 실습의 질을 향상시켜야 한다.

나. 아동발달, 의사소통, 학부모와 의사소통 역량을 충실히 기른다.

학생이나 학부모와의 의사소통이나 상담의 어려움이 우리나라 교사들의 부

담으로 나타나고 있다. 해외 우수대학들은 의사소통과 관련된 강의를 제공하여 교사들을 준비시키고 있는 것으로 나타났다. 중등의 경우에 오카야마대학은 ‘코디네이터 능력,’ 미국 스탠포드 교사교육 프로그램에서는 ‘학부모와의 의사소통,’ 헬싱키대학교는 ‘언어와 의사소통 기술,’ 영국은 ‘학부모와의 대화,’ 프랑스는 ‘교사와 학생 관계,’ ‘전문적 의사소통’과 같은 강의를 제공한다고 한다.

초등의 경우에도 유사한 경향을 보인다. 예를 들면 핀란드는 의사소통 관련 교과가 25 ECT에 이르며, 프랑스는 ‘전문적 의사소통 강좌’를 개설하고 있는 것으로 나타났다. 하지만 의사소통을 위한 기초영역인 교육심리와 학습과 발달에 대한 기회를 풍부하게 제공하고 있는 것으로 나타났다. 대표적인 예로는 미국 텍사스대학교의 경우 아동의 학습과 발달에 관한 과목을 18학점 이수하도록 하고 있으며, 핀란드에서도 교육의 심리학적 기초에 대한 요구를 15 ECT하고 있었다. 영국과 프랑스에서도 아동 발달과 학습과정에 대한 강의를 제공하고 있었다.

다. 현장과 연계된 교직 과목을 제공한다.

해외 우수 사례로 조사한 대학들에서 제공하는 과목은 학문 분야보다는 학교 현장의 실천과 관련된 경우가 많았다. 몇 가지 예를 들어보면 다음과 같다. 일본 교토대학교의 초등 교사 양성 교육과정 개설 과목은 ‘교직의 연구, 교육의 이념과 역사, 공교육 경영론, 교육실천 기초연습, 생도지도 및 교육상담’ 등이 포함되어 있다(표 III-4). 중등의 경우 일본 오카야마대학에서는 교원의 교육실천력 구성 능력 4가지(학습지도력, 학생지도력, 코디네이터 능력, 매니지먼트 능력)를 추진하고 있다. 미국텍사스대학교의 초등 교원을 위한 교직과정에

는 응용 인간학습, 집단 활동 지도, 학교조직과 학급관리, 등과 같은 현장 역량 관련 과목들이 제시되고 있다(표 III-9). 중등의 경우 미시건주립대학교에서 교직 교육과정에서는 Reflections on Learning, Current Issues in Education, Learners and Learning in Contexts, Urban Education 등과 같이 현장 중심 과목들이 편성되어 있음을 알 수 있다(표 III-13). 핀란드의 경우도 예외가 아니며 초등에서는 교육과정 기획의 기초, 언어와 의사소통 기술, 교육의 문화적 기초, 교육의 심리학적 기초, 교육의 철학적 기초 등과 같은 과목이 개설되며(표 III-16), 중등에서는 교육 입문, 그룹 내에서의 개인의 발달, 학습 조직 및 학습 지도, 교육철학 및 교직 윤리 등이 제공된다(표 III-18).

라. 미래 기술 역량 신장을 위한 기회가 제공된다.

미래 사회에 살아갈 후세 양성에서 미래 기술과 관련된 역량을 길러주는 것은 중요하며 그러기 위해서는 교원들이 이 분야에 대한 역량을 길러야 한다. 중등의 경우 해외 우수대학에서도 이미 이러한 노력을 시작한 것으로 보인다. 미국 미시건주립대학교의 경우에는 테크놀러지 역량을 기르기 위해서 수강하는 강의에서 테크놀러지 활용 기회를 확대하고 테크놀러지 관련 학술대회에 참가하는 것을 요구하고 있다. 핀란드의 헬싱키대학교와 영국의 교사양성기관에서는 ICT의 교육이나 활용과 관련된 강의를 제공하고 있다. 초등에서는 그러한 경향이 상대적으로 약한 것으로 보인다. 미국 코네티컷대학교의 교원양성 프로그램에서는 마이크로컴퓨터의 활용이라는 강의를 제공하고 있었다.

이 연구 범위에 포함되지는 않았지만 다른 국가의 선진 교원양성기관에서 미래기술 역량과 관련된 사례도 많았다. 서울대학교 사범대학(2018)의 보고서에 의하면, 호주 멜버른 대학에서는 교양과정에서 “Creative Projects-Digital

Technologies”를 이수하도록 하고 있으며, 미국 미시건 대학에서는 “Teaching with Digital Technologies,” 싱가포르국립교육원에서는 “Designing ICT-based Constructivist Activities,” 핀란드 헬싱키 대학에서는 “Media Education Video Learning and Education” 등을 개설하고 있다. 프랑스에서는 모든 학생들의 평등을 위해 SW 교육이 필요하다고 제시하였다(표 III-31).

국내에서도 4차 산업혁명 시대에 대비하기 위하여 지식정보처리역량이 필요한 것처럼 SW 관련 과목을 이수하도록 할 필요가 있다. 교원들 스스로가 변화에 적응할 수 있는 역량을 갖추기 위해서는 이러한 SW 관련 과목의 이수는 바람직한 방향이라 할 것이다.

표 III-31 주요국의 SW 관련 이수과목 개설 현황 (서울대학교 사범대학, 2018)

호주		미국		싱가포르	핀란드
멜버른 대학 (교직과정 학부 교양 및 대학원 강좌)	퀸즈랜드 대학 (학부 교직필수 및 선택)	미시간 주립 대학 (교직과정 학부 및 대학원)	미시건대학 교	싱가포르국 립교육원	헬싱키대학 교
<ul style="list-style-type: none"> •Creative Projects-Digital Technologies (교양) •Introduction to Digital Thinking (대학원 선택) •Personalising Learning with Technology (대학원 선택) 	<ul style="list-style-type: none"> •Teaching and Learning Tools in 21st Century Knowledge Societies 	<ul style="list-style-type: none"> •Teaching School Subject Matter with Technology (대학원) 	<ul style="list-style-type: none"> •Digital Citizenship and Media Literacy in the Middle Years •Teaching with Digital Technologies 	Designing ICT-based Constructivist Activities (싱가포르국립교육원. 선택과목)	Media Education Video Learning and Education

마. 교육 실행연구 역량을 기르는 기회가 제공된다.

미래 사회에 교사가 갖추어야 할 역량으로 연구역량을 들 수 있다. 교사는 자신의 수업을 끊임없이 반성하고 연구할 수 있는 역량을 키워야 한다. 해외 주요국의 사례에서도 이러한 연구기반 교육과정을 쉽게 찾아볼 수 있다. 핀란드 헬싱키 대학에서는 “Basic Education Research”를 개설하여 이수토록 하고 있으며 과목전담교원은 교수이론이나 연구방법론 과목을 60학점 이상 이수토록 하고 있다. 미국 미시건주립대학교에서는 교육에서 쟁점, 독립연구, 연구 윤리 등을 개설하고 있으며, 호주 퀸즈랜드 대학에서는 “Teachers as Researchers”와 다른 관련 교과를 개설하고 있다. 일본의 홋카이도교육대학은 예비교원 및 현직 교원의 연구역량 함양을 위하여 대학원 수준에서 교육학연구과를 설치하여 운영하고 있다. 프랑스의 IUFM에서도 예비교원의 연구역량을 함양하도록 다양한 프로그램을 운영 중에 있다(표 III-32).

국내에서도 연구역량 기반 교원교육을 강화하기 위하여 관련 교과목의 수강을 적극 유도하여야 할 것이다. 미래 사회 기반 교육과정에 연구역량 함양을 위한 교원교육과정 개편이 필요하다고 판단된다.

표 III-32 연구기반 교원교육과정 사례 (서울대학교 사범대학, 2018)

미국	핀란드	호주		싱가포르
미시간 주립 대학교 (교직과정 학부 및 대학원)	헬싱키대학 교	멜버른 대학교 (교직과정 학부 교양 및 대학원 강좌)	퀸즈랜드 대학교 (학부 교직필수 및 선택)	싱가포르국립 교육원
<ul style="list-style-type: none"> • Current Issues in Education • Independent Study in Teacher Education • Designing Interdisciplinary Curricula (대학원) • Research Ethics (대학원) 	<ul style="list-style-type: none"> • Basic Education Research • Various Methods of Pedagogy • Research Planning Seminar • Research Seminar 	<ul style="list-style-type: none"> • Knowledge and Learning in Professions (교양) • Researching Education Practice (대학원 필수) • Education Research Methodology (대학원 필수) • Comparative Education Systems&Contexts (대학원 선택) 	<ul style="list-style-type: none"> • Teachers as Researchers • Introduction to Professional Practice • Professional Practice 	<ul style="list-style-type: none"> • Academic Discourse skills • Professional Practice and Inquiry • Assessing Learning and Performance • Educational Research Project

바. 복수전공이나 부전공 이수를 권장한다.

해외 선진국에서는 교원의 역량을 제고하기 위하여 학급 전담교원이나 과목 전담 교원 모두 부전공 이수를 의무화하고 있다. 특히 핀란드와 독일은 부전공을 2개 이상 이수하도록 요구하고 있으며 부전공에 대한 강조는 교원들의 전문성에 대한 강화를 의미한다(김자미, 2017). 세계적으로 교원이 되기 어려운 나라인 핀란드에서 학급 전담교원이 되기 위해서 학부과정에서 교사교육학을 전공하고, 부전공을 2개 이상 이수하도록 권장하고 있으며 대학원에서는 교육학 기초와 학부에서 이수한 부전공에 대한 교육학 수업을 이수해야 한다.

핀란드는 2016년 발표한 국가 교육과정에서 ICT에 대한 강화를 교육과정의 기반으로 제시하였다. 이것은 교원들 스스로가 교과목의 융합 차원에서 부전공을 이수하며 전문성 강화를 통하여 다가오는 4차 산업혁명 시대에 대비하는 방법으로 보여 진다.

부전공 이수학점은 미시건주립대학교(MSU, Michigan State University)의 경우 24학점 이상을 이수하면 된다. 국내 중등교원양성의 경우 지금은 없어진 부전공 이수학점은 36학점이었으며 선진국에 비하여 많은 이수 학점을 요구하였다. 핀란드의 경우 해당분야 교사가 되기 위해서는 전공과목 심화과정을 55학점 이상 이수해야 하고 부전공(제2과목)을 추가하는 경우에는 최소 35학점 이상 이수해야 한다. 국내에서 부전공 이수를 도입할 경우 미국의 미시건주립대학교와 같이 최소 24학점 이상 이수하도록 진입 장벽을 낮추는 것이 필요하다고 본다. 부전공 이수학점이 최소화 되면 학생 스스로 학문간 융합을 적극적으로 실현할 수 있을 것으로 판단된다.

사. 기타 미래 사회 핵심역량을 위한 교육과정을 제공한다.

미래 교사의 핵심역량 중에서 해외 교원양성기관에서 도입되기 시작하였거나 아직 본격적으로 도입이 되지 않은 부분도 있을 것이다. 미래 사회 교사가 갖추어야 할 역량으로 심미적 감성역량을 들 수 있다. 미국의 스탠포드대학교에서는 “Understanding Superfans and Their Heroes”라는 교과목을 개설하여 운영하고 있다. 대중문화에서 유명인을 좋아하는 팬이 그들을 왜 좋아하는지 그 이유를 파악하고 이해하는 것인데 이러한 과정을 통하여 타인을 이해하고 그 감정에 공감해 보는 것이 심미적 감성역량을 키우는데 도움이 될 것이라고 여겨진다. 공동체 역량으로 미국의 미시건주립대학에서는 “Human Diversity,

Power, and Opportunity in Social Institutions,”“Urban Education,”“Issues of Culture in Classroom and Curriculum”등의 과목을 개설하고 있다. 핀란드 헬싱키 대학에서는 “Cultural diversity of schools”를 개설하여 문화적 다양성을 이해함으로써 공동체 역량을 함양할 수 있도록 하고 있다.

IV. 교원양성기관 교육과정에 대한 실태와 요구 조사

그동안 교대와 사대의 교육과정 실태와 개선에 대한 연구가 여러 차례 시행되었다. 이 장에서는 기존의 주요 선행 연구 성과를 종합하고 이 연구에서 수행한 전문가 협의회 결과를 소개하며, 마지막으로 이 연구에서 수행한 실태 및 요구조사 결과를 제시하였다. 이 성과를 종합하여 미래형 교원양성기관 교육과정 개선을 위한 시사점을 모색하였다.

1. 교원양성기관 교육과정의 실태와 요구 조사에 대한 선행 연구

여기에서는 비교적 최근에 실시된 정책연구들을 중심으로 교원양성기관 교육과정 실태와 요구조사에 대한 선행연구를 살펴보고 종합하였다. 먼저 교원의 기본 역량에 대한 연구를 정리하고, 그 다음으로 교원양성대학 교육과정 중에서 교직과정에 관한 연구, 전공에 관한 연구, 전반적 내용에 관한 연구로 나누어 보았다.

가. 교원의 기본 역량에 대한 선행연구 정리

교원양성을 목적으로 하는 기관의 교육과정을 논의하기 전에 먼저 교원이 갖추어야 하는 기본 역량에 대한 정의가 선행되어야 함은 당연하다. 이에 관해서도 많은 연구가 있었는데, 먼저 주영주 외(2006)는 교원의 기본 역량으로 다음과 같은 10가지를 제안하였다.

- 교사의 인성, 사명감, 윤리의식
- 학생들의 학습과 복지를 위하여 헌신

- 학생의 학습발달을 이해
- 교과에 대한 전문 지식
- 교육과정 (재)개발 운영 능력
- 수업의 계획 운영 능력
- 평가에 대한 능력
- 학습을 지원하는 환경과 문화 조성
- 구성원과 협력 관계 구축
- 전문성개발을 위한 중단 없는 노력

한편, 백지연 외(2015)는 다음과 같은 7개의 기본 역량과 그 하위 역량으로 39개를 제시하였는데, 괄호 속에 있는 숫자가 하위 역량의 개수를 말한다. : 교수역량(12), 평가역량(4), 생활지도역량(6), 학급경영(6), 조직(4), 행정업무관리(4), 정의적 역량(3). 문은경 외(2016)도 교원의 핵심역량을 교과 전문지식, 전문 소양, 학생과의 관계 형성, 의사소통, 학급 운영 및 관리, 수업계획 및 개발, 수업진행, 평가 및 피드백, 다문화, 세계화, 정보화의 총 11개 영역으로 구성하였다.

위의 문서를 기반으로 하고, 4차 산업혁명, 현 정부의 국정과제, 2015 개정 교육과정 등을 기반으로 교원의 기본 역량을 주요 역량과 그 하위 역량으로 나누었으며, 세 가지 차원으로 구분하여 제시하였다.

- 1차원: 교사의 인성과 자질
- 2차원: 교육 전반에 대한 이해와 의지
- 3차원: 교사의 과업에 따른 이해와 실천

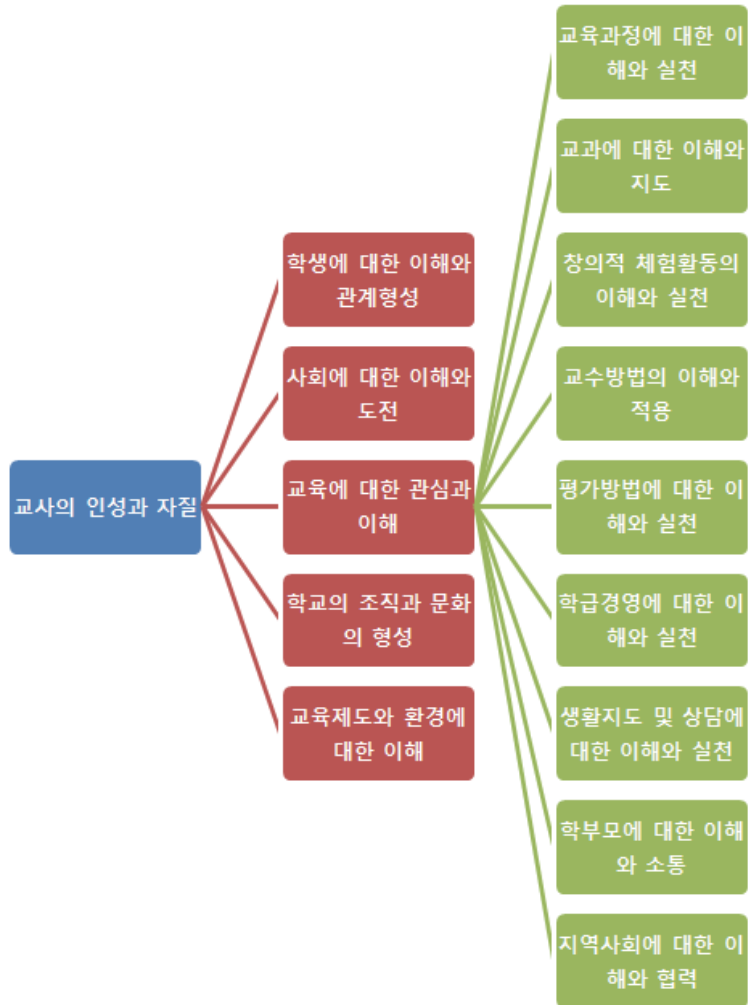


그림 IV-1 4차 산업혁명 주요 역량과 그 하위 역량

각 차원별로 하위 요소들을 열거하면 다음과 같다.

- 1차원: 교사의 인성과 자질

- 정직, 개방성, 공감, 배려
- 교직에 대한 사명감(학생들의 학습과 복지를 위하여 헌신)
- 교사의 윤리 의식
- 새로운 것에 대한 도전 의식
- 정보 획득, 관리, 생산
- 진선미의 인식
- 공동체 의식과 실천

■ 2차원: 교육 전반에 대한 이해와 의지

1. 학생에 대한 이해와 관계 형성

- 발달에 관한 이해(인지, 정서, 신체)
- 문화에 대한 이해(관심, 고민, 비행 등)
- 학생에 대한 존중
- 학생에 대한 배려(정직과 개방성)
- 학생과의 의사소통
- 학급내 집단역동성의 이해

2. 사회에 대한 이해와 도전

- 정보통신기술의 급격한 발전으로 인한 정보처리역량
- 디지털교과서와 미래교실과 학교 이해
- 정보통신기술과 운송기술의 급격한 발전에 의한 다문화사회와 글로

별 사회

- 정치와 사회/경제적 환경 변화로 인한 민주사회, 차별 없는 복지사회, 통일국가와 문화 국가

3. 교육에 대한 관심과 이해

- 학생의 성장을 위한 교육
- 교육과정에서 행복할 권리
- 적성과 능력에 따른 맞춤형 교육
- 도덕적인 공동체 형성-민주시민교육
- 학생들의 진로에 대한 이해

4. 학교의 조직과 문화의 형성

- 학교 구성원의 역할에 대한 이해
- 학교의 조직에 대한 이해-교육조직과 업무조직
- 학교의 시설, 재정, 인력, 프로그램에 대한 이해
- 학교 구성원의 관계에 대한 이해(관리자와 교사, 교사 상호간, 교사와 학생, 학생 상호간, 학교와 학부모 등)
- 학교 구성원들 간의 소통
- 학교의 문화: 학습문화와 비행문화

5. 교육제도와 환경에 대한 이해

- 주요한 교육제도에 대한 이해

- 교육부와 교육청의 주요 정책에 대한 이해
- 수업을 지원하는 교실의 물리적 환경 구축에 대한 이해
- 교육을 지원하는 학교의 물리적 환경에 대한 이해
- 물리적 환경의 영향에 대한 이해
- 인성과 감성을 기르는 물리적 환경의 구축(학교숲 가꾸기 등)

3차원: 교사의 과업에 따른 이해와 실천

1. 교육과정에 대한 이해와 실천

- 추구하는 인간상에 대한 이해/역량에 대한 이해
- 교육과정의 수직적 연계성에 대한 이해-교육과정재구성
- 교육과정의 수평적 연계성에 대한 이해(통합)-교육과정재구성
- 교과서에 기능, 구성, 편찬제도, 공급제도 등에 대한 이해
- 성취기준 중심에 대한 이해와 실천
- 성취기준 평가에 대한 이해와 실천

2. 교과에 대한 이해와 지도

- 교과에서 추구하는 교육 목표와 역량에 대한 이해
- 성취기준 중심에 대한 이해
- 성취기준 평가에 대한 이해

3. 창의적 체험활동에 대한 이해와 실천

- 성격 및 목표에 대한 이해

- 영역 및 활동에 관한 이해
- 운영과 환경에 대한 이해와 실천
- 평가와 기록 방식에 대한 이해와 실천

4. 교수방법에 대한 이해와 적용

- 최근의 학습이론에 대한 이해
- 탐구 과제에 맞는 교수방법의 적용
- 맞춤형 교수방법에 대한 이해(학습분석학에 기반을 둔)와 실천
- 학습자중심 교육방법에 대한 이해와 실천
- 학습자 조직에 대한 이해
- 디지털 정보 체제를 활용한 수업에 대한 이해(디지털 교과서 포함))

5. 평가방법에 대한 이해와 실천

- 성취기준 중심의 평가에 대한 이해와 실천
- 과정중심 평가에 대한 이해와 실천
- 수행평가와 포트폴리오 방법의 적용
- 학생부에 대한 이해와 객관적이고 공정한 기록

6. 학급경영에 대한 이해와 실천

- 성격 및 목표에 대한 이해
- 영역 및 활동에 관한 이해

- 운영과 환경에 대한 이해
- 평가와 기록 방식에 대한 이해

7. 생활지도 및 상담에 대한 이해와 실천

- 성격 및 목표에 대한 이해
- 영역 및 활동에 관한 이해
- 운영과 환경에 대한 이해
- 평가와 기록 방식에 대한 이해

8. 학부모에 대한 이해와 소통

- 학부모 문화에 대한 이해
- 학부모의 역할에 대한 이해
- 학부모와 신뢰 관계를 구축하는 방법
- 학부모의 협력을 이끌어내는 법
- 학부모와의 갈등을 해결하는 방법

9. 지역사회에 대한 이해와 협력

- 교육에 대한 지역사회의 관심과 문화(관행) 이해
- 교육에 대한 지자체의 역할
- 학교와 지역사회의 협력관계를 구축하는 방법
- 산업체, 단체, 기관 등의 협력을 이끌어내는 방법

나. 교직 교육과정에 관한 선행연구 정리

(1) 교직이론과 소양 과목에 대한 연구들

정미경 외(2011)는 교원양성 교육과정을 이수하고 초.중등학교 현장에서 교직을 수행하고 있는 학교 현장 교원들을 대상으로 교직 경험을 바탕으로 교원양성 교육과정 영역의 적정 비중은 어떠해야 하는지, 교직을 잘 수행하기 위해서는 교원양성 교육에서 어떠한 내용이 강조되어야 할지 등을 조사하였다. 그 연구에서 사용한 주요 질문은 다음과 같다.

교육대학교 교육과정이

초등학교의 직무 수행 능력 함양에 적절한가?

교직에 대한 긍정적 인식 함양에 적절한가?

교과내용에 대한 깊은 지식과 이해를 길러주는가?

교과교육 지식을 적절히 제공해 주는가?

전공과목 이수 비율의 확대/축소 여부?-

교과내용학/교과교육학 이수 비율의 확대/축소 여부?

교직과목 구성 변화: 교직이론, 교직소양, 교육 실습에 대해 각각 확대/축소 여부?

교직과목에 강조되거나 포함되어야 할 영역

학생이해, 생활지도, 학급경영, 대인관계능력, 교사직무, 학교 사무관리, 학교 행정, 교육정책, 교육철학, 교과 외 활동지도, 교육연구자 역량, 특수교육(영재/특수/다문화 등) 역량

이 연구에서 교원양성 교육과정에 대하여 초.중등학교 현직 교원을 대상으로 실시한 설문조사 결과, 현장 전문성을 길러 줄 수 있는 교직과목의 내용

강화 및 교직과목의 정체성 확립 노력. 교원을 위한 교양과목의 내용 개발 및 확대에 대한 요구가 있었다. 전반적으로, 교원교육을 개선하기 위해서는 교원 교육의 교육과정을 재구조화시킬 필요성이 제기되었으며, 이는 구체적으로 교원양성 교육과정을 구성하는 프로그램의 내용과 교수방법에 있어 새로운 변화, 시도가 이루어져야 함을 의미한다고 정리하였다.

손민호 외(2012)에서는 다가올 미래 사회에 대비하여 교원양성 교육과정이 지향해야 할 우리나라 환경에 걸맞는 글로벌 스탠다드가 무엇인지 탐색하고 이를 실현하기 위한 정책적 제안을 하였다. 교직과정 영역에 있어서는, 현행 교직이론을 교직기초이론 영역과 교직실무 이론 영역으로 구분해야 한다고 보았다. 또한 교직기초이론 영역(교육철학, 교육심리학, 교육사회학) 등의 교육학 기초 영역은 교양 영역 가운데 교직소양 과목으로 개발 운영되어야 하며, 교직실무 이론 영역의 교과목은 대학-현장 간 협동 연구 및 교육 프로그램이 개발되거나, 현장 세미나 및 실습, 일대일 멘토링, 포트폴리오 등으로 다양하게 운영되어야 할 필요성이 제기되었다. 이에 대한 대안으로는 교직소양 증진을 목적으로 한 특성화된 교양 교육과정 개발 운영이 필요하다고 보았다.

한국교육학회(2017)는 교직과정 편성에 있어, 국가 교육과정의 편제와 교직 과목의 대응성이 결여되어 있음을 지적하였다. 따라서 현행 국가 교육과정의 편제가 교과와 창의적 체험으로 구성되어 있는 것을 고려하여, 중등학교에서도 창의적 체험활동을 가르치고 담당할 수 있도록 교직 과목을 편성해야 함을 주장하였다. 또한 교직과목 영역, 즉 교직이론·교직소양·교육 실습의 구분의 의미가 불명확하므로, 각 영역 간 원칙을 정립함으로써 현재의 교과를 재구조화하고 결과적으로 교원의 전문성 향상에 기여해야 함을 피력하였다. 국가 교육과정 문서와 관계없이 현장에 반영되고 있는 범 교과 학습 문제에 있어서는, 이 역시 교육기관에서의 수업을 통해 실무적 내용이 이루어져야 한다는 의견

이 제시되었다.

교직과정 운영에 있어서는 교직과 교과교육의 차별화에 대하여 언급하며 이들의 체계적 종합이 이루어짐으로써 실제적인 교과교육이 이루어져야 함을 강조하였다. 교육 실습에 있어서는 교직 실무 등 다른 교과와의 연계를 통해 이에 대한 내실화를 기할 수 있는 방안을 검토해 볼 필요성을 제기하였다. 그 외에도 복수(부) 전공에 대한 활성화, 팀티칭의 활성화와 다양한 수업방법의 활용을 통한 시공간적 제약의 극복, 교직과정의 표준화 검토와 평가체제 정비 등을 통해 교원의 전문적 자율성과 지적 기술을 확립하는 것이 중요함을 지적하였다.

박수정 외(2016)의 연구에서는 사범대학, 교육대학 및 초등교육과 등의 교원양성기관에서 개설한 교직과목의 학점 운영, 개설 과목의 현황을 중심으로 운영 실태를 분석하였다. 그 결과 첫째, 사범대학과 교육대학 모두 기준을 그대로 적용하는 경우가 가장 많았는데, 특히 사범대학의 경우가 그러하였다. 둘째, 교직과목을 기준 이상으로 확대 운영할 경우, 그 확대되는 영역은 교육 실습이 가장 많았고, 그 다음이 교직이론이었으며, 상대적으로 교직소양은 매우 적었다. 셋째, 교직과목의 교과목과 이수 방법을 분석한 결과, 교직이론에서 가장 다양한 양상이 나타났다. 교직이론 개설 과목이 많은 경우, 일부 교직이론 지식을 학습할 기회가 부족할 가능성이 있다. 넷째, 교직과목을 구체적으로 살펴보았을 때, 대부분 법적 기준으로 제시된 교과목명과 대부분 동일하게 개설되고 있다.

수학, 과학 교사로서의 실제 업무 수행에 대한 교원양성교육의 유용성을 분석하고, 이를 토대로 심층 인터뷰를 통하여 현장 적합성 관련 쟁점과 개선점들을 도출한 김승정 외(2015)는 교직이론 영역에서는 교육과정의 현장 적합성이 상대적으로 부족하며, 학습자 이해, 수업 내용 조직, 설명 능력, 학생 이해

등의 역량 향상에 상대적으로 충분치 못한 학습기회를 제공하고 있는 것으로 지적하였다. 이러한 문제점에 대하여 저자는 교직과목들이 주로 이론 중심으로 강의되어 현장과의 괴리가 발생하기 때문이라고 주장하였다.

(2) 교육 실습에 대한 연구들

손민호 외(2012)에서 교육 실습 영역에 있어서는, 교육 실습 내용에 대한 기준 부족, 교육 실습 기간 부족, 교육 실습 운영의 부실, 대학과 실습학교의 협력 결여, 실습에 대한 실습생 자신의 탐구 부족 등이 문제로 제기되었다.

이러한 문제들을 해결하기 위한 방법으로, 교직실무와 현장실습을 구분해야 하며 특히 실습현장에서 참관실습, 저학년 실습, 고학년 실습이 구분되어 운영되어야 할 필요성이 제기되었다. 또한 전공 교과과정과 교육 실습 간 연계 강화에 대한 요구가 있었다. 이에 대한 대안으로 실습을 핵심기반으로 한 교육과정 구현을 위해, 교직이론과 실무를 연계한 교육 실습 등이 제시되었다.

이건인 외(2006)는 사범대학 교육과정 및 교육 실습프로그램 개선을 위한 기초연구를 수행하였는데, 교육 실습생의 성별, 실습학교별에 따른 교육 실습 실시 전 교육 실습준비도(투입변인)의 차이를 밝히고, 사범대학 교육과정 혹은 교직과정 이수가 교육 실습에 있어 도움이 되는 정도를 교육 실습생들의 인식조사를 통해 고찰하였다. 연구 결과, 교육 실습 영역에 있어 교육 실습생들은 ‘교사 및 교육 실습생 간의 인간관계’, ‘생활지도’, ‘학교행사지도’에는 자신감을 보였던 반면, ‘학급경영’, ‘교과교재연구’, ‘각종 사무처리’ 등에는 자신감 정도가 낮았으므로 해당 분야의 교육과정 혹은 교육프로그램 강화의 필요성이 제기되었다. 교육 실습에 있어 교육 실습생들에게 가장 도움이 되었던 것은 교육 실습 지도교사 및 실습동료들의 조언, 전공과목과 교육 실습 및 교육윤

리과목 이수 등이었으며, 반대로 교수들의 방문 및 조언, 교육 실습 오리엔테이션, 교과교육론 수업, 선배의 교육 실습 경험담 등은 도움이 적다는 결과가 도출되었다. 또한 전공과목과 교직과목 이수에 있어 대학에서의 수업이 지나치게 이론 중심적이어서 교육실제에 반영하기 곤란하며, 대학 교육과정 운영과 중·고등학교 교과교육과정의 관련성이 부족함이 지적되었다. 이에 따라, 사범대학과 중·고등학교의 교육과정 및 교육프로그램의 편성과 운영을 보다 긴밀하게 연계할 필요성이 제기되었다.

김정현(2009)은 예비 중등교사의 교육 실습이 교사로서의 자질 인식에 미치는 영향에 대하여 규명하기 위하여 교육 실습 전후에 따른 조사를 실시·분석하였다. 조사 결과, 교육 실습 전 교사자질 인식 면에 있어 전공 별 차이는 없었으나 사범계열 전공자들이 교직이수자들에 비해 교사로서의 자질 인식이 높게 나타났으며, 교사자질에 대한 전반적 인식이 교육 실습 후 증가한 것을 확인할 수 있었다. 따라서 교육 실습을 통해 자질을 습득하고 인식을 향상시키기 위해서는 교사 교육과정에 있어 교육 실습 과정을 보다 강화시킬 필요성이 제기되었다. 또한 사범계열 전공자의 경우 교과외 정채감 형성에 주력하는 한편, 일반 교직이수자의 경우 교육과정 강화가 필요하다고 제안하였다.

미래 사회의 인재 육성을 위하여 인성과 실무능력을 갖춘 교원을 효과적으로 양성하는 방안과 중학교 교육을 효과적으로 담당할 수 있는 교원양성 방안을 고찰하기 위하여 박수정 외(2015)는 국내외 교원양성 사례를 수집하고, 교원양성 실태 및 요구를 체계적으로 분석함으로써 효과적인 교원양성 방안을 도출하였다. 교원양성에 대한 실태조사 및 요구사항을 분석한 결과, 인성 면에서는 교사 인성 및 교직 적성 요소 등을 반영하는 교과 프로그램 마련의 필요성이 요구되었다. 또한 실무능력 면에서는 학교현장실습의 효율적 운영을 통한 실무능력 강화, 교사양성 교육에서 대학과 교육현장 연계 강화, 기존 ‘교직

실무' 과목 명확화 또는 교직과목의 실무 중심 개편, 기존 '교육봉사' 과목 내 실화 또는 학교현장실습 강화 등이 요구되었다. 마지막으로 중학교 지도능력 배양에 있어서는 중학생 지도에서 강조되는 생활지도, 학급경영, 진로교육 관련 과목 필수 이수, 중학생과 고등학생의 특성을 반영한 교직 및 교과교육 수업 운영의 필요성 등이 제기되었다.

이상의 내용을 종합해 보면, 교직 교육과정에서는 교대나 사대에서 운영되는 과목이 대부분 검정령에 나오는 기준을 따르고 있어 다양성이나 실험성이 부족하며, 현장 전문성을 높이기 위해 교육 실습을 확대하거나 강화해야 하며, 교직이론 과목의 성격을 분명히 하여 현장과의 연계를 강화해야 하며, 사대의 경우에 중학교와 교사에게 요구되는 전문성을 보완해야 한다는 점들이 지적되었다.

다. 전공 교육과정에 관한 선행연구 정리

손민호 외(2012)에서는 교대의 교과전공 영역에 있어, 주로 교과교육론을 다루는 교과교육 I과 해당교과의 교육과정과 교수법 등을 다루는 교과교육 II의 운영과정에서, 일부 교수들이 학교 현장과 관련이 적은 교과 내용을 가르치고 혹은 교과교육 I과 교과교육 II 사이에 내용이 중복되거나 과목의 정체성이 불분명하다는 지적이 제기되었다. 특히 교수이론이 10개 교과에서 중복되고 있으나 실제 교수법의 실습이나 경험은 제한적이었다. 이에 대한 대안으로는 전공 선택 영역으로서 '심화과정'의 재구조화의 필요성 등이 제시되었다.

정미경 외(2011)의 연구에서 교원양성 교육과정에 대하여 초·중등학교 현직 교원을 대상으로 설문조사를 실시한 결과, 전공과목 및 교과교육학과목의 확대가 요청되었다. 수학, 과학 교사로서의 실제 업무 수행에 대한 교원양성교육

의 유용성을 분석하고, 이를 토대로 심층 인터뷰를 통하여 현장 적합성 관련 쟁점과 개선점들을 도출한 김승정 외(2015)의 연구에서는 연구대상 분야로 선택한 수학과 과학 교과와 교원양성 교육과정이 제공하는 교과내용학은 중고등학교 교육과정을 대체적으로 모두 포괄하고 있어 현장 교사들에게 비교적 충분한 학습기회를 제공하고 있다고 하였다. 그러나 교과교육학 영역에서는 교육과정의 현장 적합성이 상대적으로 부족하며, 학습자 이해, 수업 내용 조직, 설명 능력, 학생 이해 등의 역량 향상에 상대적으로 충분치 못한 학습기회를 제공하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 문제점에 대하여 저자는 교과교육학 과목들이 주로 이론 중심으로 강의되어 현장과의 괴리가 발생하기 때문이라고 주장하였다.

김갑성 외(2009)는 교원양성기관이 제시한 교육과정과 교수가 제공하는 교육과정에 대하여 학생들이 경험한 교원양성 교육과정 상의 실태를 제시하였다. 교원양성기관의 교육과정 관련 문제점으로는 일반 이론 중심의 지식 전달로 인하여 학교 현장과의 연계성 부족, 교수 과목에 대한 깊이 있는 이해 증진 부족, 교과내용학·교과교육학·교육학 이론 간의 연계성 및 통합성 부족, 교육 실습의 체계화 부족, 교육기관의 교육 여건 미흡 등이 지적되었다. 한편, 교원양성기관 간 교육과정 통일성 부재 문제로는 교육대학교 간 또는 사범대학 간 교육과정 편성 및 총 이수학점의 차이가 주된 원인으로 지적되었다. 이러한 교육과정 상의 문제점에 대한 문제 인식을 바탕으로, 설문조사, 심층 면담을 통해 실증적으로 분석하고 고찰함으로써 현 교육과정에 대한 학생들의 견해를 종합 제시하였다.

김갑성(2011)은 사범대학 학생들을 대상으로 사범대학 교육과정의 문제가 무엇인지를 사실적·실증적으로 파악함으로써 문제점을 확인하고자 하였으며, 이를 바탕으로 현실에 근거한 해결 방안을 탐색하였다. 그 결과, 사범대학 교

육과정 상의 문제점으로는 교과내용학 측면에서 일반대학과 사범대학 간 교과내용학의 차이 미비, 교수진의 측면에서 현장을 잘 이해하고 있는 교과교육학 전공 교수의 부족, 학교현장 연계의 측면에서 사범대학 교육과정과 중등학교 교육과정 간 연계성 부족, 교육 실습의 측면에서 사범대학 교육 실습의 내실화 부족 등이 지적되었다. 특히 사범대학 학생들은 교육과정의 구성과 내용에 있어 교직, 교과내용, 교과교육, 교양의 순으로 교사교육과정의 필요성을 인지하였으며, 교과교육학 못지않게 교양과목을 중요하게 인지하고 있었다.

윤태건(2005)은 사범대학의 교육과정 편성 및 운영에 대하여 일선 중·고등학교 현장과의 연계를 중심으로 문제점과 개선방안을 고찰하였다. 사범대학들은 표준 교육과정 규정이 미비하여 교과교육의 경우 그 편차가 극심하며, 교육과정 편성 및 운영에 있어서도 사회·문화적 변화를 반영하지 못한 채 정체되어 있음이 문제로 지적되었다. 특히 사범대학 과학(물리)과 교육과정은 체험 위주의 탐구활동을 요구하고 있음에도 불구하고, 현 사범대학 학생들의 물리실험의 경우 정해진 절차에 따라 실험을 수행하여 보고서를 제출하는 등 학생들의 탐구정신과 창의성 개발의 기회를 원천적으로 박탈하고 있다는 점이 지적되었다. 그에 따른 개선방안으로는, 일반교육학·교과교육학·교과내용학 등 각 영역별 표준 교육과정 준칙을 제정하여 사범대학의 특수성과 전문성을 향상시키고, 과학과 교육과정에 있어서는 실험 수행 및 보고서 형식에 있어 창의적 활동과 자율성을 보장하는 등 물리 실험교육의 방법적 개선이 요구되었다.

한국교육개발원(2016)은 교육과정 개정 및 교육정책 변화에 따라 단계별·선별적으로 적용 가능한 개선 방안을 제안하였다. 그는 현 교원양성과정 운영 실태에 대하여 개정 교육과정 내용을 전공 및 교과 교육과정에 미반영하고 있으며, 교육정책 변화를 반영하는 교직과목 개선이 필요하다고 분석하였다. 또한 예비교원 및 현직교원의 현장지도 역량 강화가 요구됨에도 불구하고, 미래

지향적 교원양성을 위한 지원 방안이 부족하다는 분석을 내렸다. 이를 위한 개선 방안으로, 우선 교육과정에 있어서는 기본이수과목에 있어 표시과목 변경 및 전공 교육과정을 개정하고, 교과교육영역에 있어 교실수업 개선에 적합한 수업·평가 역량을 제고하는 등 2015 개정 교육과정을 교원양성과정에 반영해야 한다고 주장하였다. 또한 진로교육에 있어서는 학교급별 학생의 특성을 이해하고 진로지도 역량을 함양할 수 있도록 교직소양 관련 교과목을 재구성 또는 신설하며, 이론과 실제가 겸비된 현장 전문가로 하여금 예비교원의 현장 경험을 확대 지원해야 한다고 주장하였다. 마지막으로, 교육 실습에 있어서는 중등예비교사가 교육활동 전반의 실재를 경험할 수 있도록 실습 형태와 시기를 구체화하여 교수요목을 개정하고, 자유학기제·창의적 체험활동, 학교스포츠클럽 운영 등에 있어 예비교사 활용을 확대해야 한다고 제언하였다.

이러한 연구 결과를 토대로 살펴본 사범대학 교육과정의 개선 방안으로는, 첫째, 교사교육과정 전반과 관련하여 교과교육을 보다 충실하게 운영하되 사범대학다운 교과내용학 운영의 필요성, 둘째, 강의 내용을 충분히 이해하고 단위학교 상황을 충분히 반영한 수업을 진행하면서 지속적으로 교직에 대한 발전적 미래를 학생들에게 제공하는 교수, 셋째, 교과교육학에 대한 이론적 지식과 함께 현장 경험 제공을 통한 실제 실행 능력 배양, 넷째, 교육 실습에 있어 2학년 무렵 조기 약식실습의 제공 등이 제시되었다.

라. 전반적 내용에 관한 선행연구 정리

김현자 외(2016)는 경기도 초중등 학교현장에 신입교원을 배출해 온 교원양성기관들의 교육과정이 현장의 요구에 조금 더 부합되도록 개선될 수 있는 방안을 모색하였는데, 사회의 변화와 더불어 교직환경 또한 변화되고 있는 현실

에서, 교원의 직무 역량 역시 이에 발맞추어 변화되어야 함을 주장하였다. 또한 교대와 사대 별 교육과정 편성, 교수의 교육과정 편성·운영 경험, 초등 저경력 교원의 교육과정 이수 경험 등을 각각 구체적 사례로 제시하였다. 초·중등 신입교원의 직무역량에 대한 현장의 요구를 조사한 결과, 현장교원과 교육전문직은 현재 교원양성 교육과정이 교육현장의 요구를 잘 반영하지 못하고 있다는 인식이 강했다. 반면, 교육 실습에 대하여는 보통 이상의 수준으로 인식하였고, 교원양성 교육과정의 현장 적용 유효성에 대하여는 보통 수준으로 인식하고 있었다. 이에 따른 교육과정 개선 방안으로서, 교원양성기관 교육과정 편성 및 운영 기반의 재구조화, 학교현장의 예비교원 성장 지원, 교원양성주체 간 협력 강화 등이 제시되었다.

정미경 외(2010)는 교직을 성공적으로 수행하기 위해서, 또한 사회변화나 국가 인재육성 정책 및 교육 정책적 요구에 부응하기 위해서 예비교사에게 필요한 전문성, 지식, 역량이 무엇인지를 탐색하고, 이를 길러주기 위해 교원양성 교육에서 어떠한 교육내용을 강조해야 하는지를 실증적으로 분석하였다. 교원양성 교육과정 개선 방안 구상에 참고할 수 있도록 해외 주요국의 교원양성 교육과정 운영 사례를 분석하는 한편, 교직을 수행하는 데 있어 교사의 직무나 교사역량에 비추어 현재의 교원양성 교육과정이 충분한지 그리고 교원양성 교육과정에 대한 요구는 무엇인지 등에 대하여 조사한 결과, 교원양성 교육의 질적 수준을 향상시키기 위한 교육과정 개선방안으로 이론과 실제의 조합, 초·중등학교 현장과의 연계성 강화, 창의인성 증진, 융복합적/통섭적 지식 습득, 연구자적 역량 강화 등을 제시하였다. 교원양성 교육과정 중에서 변화가 필요한 부분에 대한 우선순위로는 현장 요구를 반영한 교육과정과 과목 개발, 과목 운영 방식의 변화, 전공과목의 내용, 품성 함양을 위한 비교과활동 등을 들었다. 교사들이 생각하는 교원양성기관에서 다루어야 할 내용 중 관련된 것을 정리한 바 있다<표 IV-1>. 교과지도에서는 수준별 지도, 수업 방법, 학생들과

상호작용, 모형, 이론 적용, 다양한 실습경험을 꼽았으며, 생활지도에서는 상담 경험, 대화, 소통 기법, 발달단계 이해를 공통으로 필요하다고 하였다. 학급운영에서는 학급 소명 의식, 학생 이해 및 수용력, 학급 운영 프로그램, 사례 교육을 제시하였다. 교육과정운영에서는 변화흐름 반영, 교육과정 재구성력, 현장 필요 교육, 현장 적용력을 다루어야 한다고 하였다. 마지막으로 학부모 관계에서는 학부모에 대한 자세, 학부모 관계능력을 길러주어야 한다고 하였다.

표 IV-1 교원양성기관에서 다루어야 할 내용 (정미경 외, 2010)

	전문직(장학사)	교장	경력교사	초임교사	공통
교과 지도	<ul style="list-style-type: none"> 수준별 지도 수업지도방법 지식 재구성 수업자료 제작 	<ul style="list-style-type: none"> 수업지도 방법 능력 함양 학생들과 상호작용 방법 학생에 대한 이해 방법 현장교육 	<ul style="list-style-type: none"> 예체능 지도 (초등) 다양한 모형 적용 현장이해를 위한 수업 기간 	<ul style="list-style-type: none"> 수준별 학습 이론 적용 방법 실제 적용 모형 개발 	<ul style="list-style-type: none"> 수준별 지도 수업방법 학생들과 상호작용 모형, 이론 적용 다양한 실습경험
생활 지도	<ul style="list-style-type: none"> 발달단계에 따른 지도능력 학생상담능력 생활지도경험 의사소통기법 	<ul style="list-style-type: none"> 학생과 대화 기술 사례 경험 인권 의식 교육 	<ul style="list-style-type: none"> 상담능력 실습, 경험 	<ul style="list-style-type: none"> 상담능력 실습, 경험 	<ul style="list-style-type: none"> 상담 경험 대화, 소통기법 발달단계 이해
학급 운영	<ul style="list-style-type: none"> 학급에 대한 소명 의식 학급운영 틀 의사소통 능력 사례 접촉 	<ul style="list-style-type: none"> 학생에 대한 존중, 이해 현장 경험, 이해 	<ul style="list-style-type: none"> 학급교육과정 운영 능력 다양한 프로그램 개발, 객관적 방법 적용 	<ul style="list-style-type: none"> 다양한 아이들 수용 학급운영의식, 철학 	<ul style="list-style-type: none"> 학급 소명 의식 학생 이해, 수용력 학급운영 프로그램 사례 교육
교육과 정 운영	<ul style="list-style-type: none"> 전반적인 이해 교육내용 재구성 변화에 대한 	<ul style="list-style-type: none"> 변화 흐름에 대처 	<ul style="list-style-type: none"> 변화 흐름에 대처 다양한 모형 경험 	<ul style="list-style-type: none"> 현장에서 필요한 것 	<ul style="list-style-type: none"> 변화 흐름 반영 교육과정 재구성력

	대응력 • 현장 적용력				• 현장 필요 교육 • 현장적용력
학부모 관계	• 학부모에 대한 자세 • 학부모와 관계형성 능력	• 학부모와의 관계능력 미흡	• 학부모와의 관계 능력	• 학부모 관계 및 대화 능력	• 학부모에 대한 자세 • 학부모 관계능력

- 공통 영역은 세 주체 이상이 언급한 것을 도출한 것임

김병찬(2015)은 한국 교사양성교육의 현황을 국제비교 차원에서 살펴보고, 교사양성교육 체제의 주요 문제점을 교사양성교육 체제의 문제와 교육과정의 문제로 나누어 탐색하였다. 현재 한국의 교사양성교육 현황을 국제적으로 비교해보면, 양질의 교사 지원을 확보하고는 있으나 교수활동에 대한 신뢰도는 상대적으로 낮아 교사양성교육의 질에 대한 재검토가 필요하다는 결론이 도출되었다. 현 한국 교사양성 교육체제의 구체적 문제로는 교사양성 교육기간 및 교육 실습 기간의 부족이 지적되었으며, 교사양성교육 교육과정에 있어서는 교사자격 기준의 질 문제와 더불어 ‘교직이론’ 과목의 적절성 문제가 지적되었다. 그 외에도 교사 선발 과정에 있어서의 한계, 획일적인 교원선발 체제, 교사선발을 둘러싼 과잉경쟁 등이 문제점으로 지적되었다. 따라서 교사양성 교육체제 개선 방안으로, 교사양성교육 체제 측면에서는 교사양성교육의 질 향상을 위해 6년제 교사양성 교육기관 도입 기반을 마련하고, 교육 실습 기간을 확대시키며, 교육 실습이 질적으로 향상되어야 함이 주장되었다. 또한 교사양성교육 교육과정 측면에서는 국가 수준의 교사자격 기준이 마련되어야 하며, 학교현장에 적합한 교직이론 과목 및 내용이 개발되어야 한다는 점이 개선 방안으로 제기되었다.

윤정일(2002)은 우수 중등교사 양성을 위하여 중학교 교사양성과정과 고등

학교 교사양성과정을 분리 운영함과 동시에 복수전공제의 운영 및 복수과목 자격증 취득을 의무화함으로써 교사양성기관의 기능을 재정립하여야 한다고 주장하였다. 또한 교육과정을 중핵공통성과 대학교육의 중점을 반영하는 특수성으로 구성하되, 중핵공통성의 교육과정은 교양과정·교직과정·전공과정의 세 영역으로 구분하고, 교양과정은 사범대학의 특성에 맞도록 제정 운용함으로써 교육과정 운영의 내실화를 기해야 한다고 주장하였다.

정진곤 외(2004)는 현행 교원양성체제의 실상과 문제점을 분석하고, 이를 바탕으로 교원양성 및 임용체제의 개선방향을 모색하였다. 현재 우리나라에서는 교원양성에 있어 교원자격의 질 관리체제 및 교원양성 프로그램의 전문성 미흡, 교원양성기관에 대한 평가·감독체제 미비 등이 문제점으로 제기되고 있다. 연구결과에서 교원양성기관 교육과정 개선과 관련된 내용으로는 교사의 질 관리체제를 확립하기 위한 과제로 신규교사자격에 대한 국가기준 제정, 교사양성 교육과정 표준화, 무시험검정 관리체제의 도입 등이 제기되었다. 둘째, 교원양성 교육과정을 현장 적합성을 제고하기 위한 방안으로 현장수요를 반영하는 교육과정 운영, 교육 실습 내실화, 학교현장과 양성기관의 교류 활성화 등을 꼽았다.

박영숙, 제롬 글렌(2017a, 2017b)은 21세기 학교교육의 변화에 따른 교사의 역할 변화를 전망하고, 교원양성 정책과 채용 정책의 혁신방향 및 과제들을 제시하였다. 4차 산업혁명으로의 이행과 함께, 21세기 학습 모델에 의한 교수·학습 전략의 변화가 필요하며 이에 따라 교원에게도 지식·스킬·인성·메타학습면에 있어 새로운 4차원 교육역량 개발이 이루어져야 함을 강조하였다. 또한 교직환경의 변화에 직면함에 따라, 교원양성 정책에 있어 교사 양성대학 신입생 선발 문제, 교원양성 교육과정 관련 문제, 교육 실습 관련 문제, 교원양성 체제 관련 문제가 이슈로 대두되었으며 혁신이 제고되어야 한다고 주장하였

다. 교원양성 정책에 대한 구체적 혁신 과제를 살펴보면, 교사 양성대학의 신입생 선발에 있어서는 면접 전형 방식 및 교과 성적 우수자의 쏠림 현상 방지를 위한 전형제도 개선, 역량 중심 학생 선발체제로의 전환이 혁신 과제로 제시되었다. 교사 양성대학의 교육과정에 있어서는 교직 적성 및 인성 프로그램 강화, 교직·교과내용 및 교과교육 연계 강화, 역량 중심의 교육과정 재구성, 교수진 역량 개발 강화 등을 주장하였다. 교사 양성과정의 교습실습에 있어서는 주기적 교육 실습 모니터링, 교원양성기관과 실습학교 간 교육 실습 매뉴얼 공동 개발, 교육 실습 기간 확대가 제시되었다. 마지막으로, 교사 양성체제 혁신에 있어서는 교직학 중심의 교원양성대학과 교원전문대학원 설치 및 운영이 단기적, 중장기적 혁신과제로 제시되었다.

(1) 초등교원양성교육과정에 대한 연구들

한국의 초등 교원양성제도가 갖는 문제점들을 살펴본 홍선호(2012)의 연구에서는 유럽 선진국들 중 영국, 프랑스, 독일의 교원양성제도를 통해 초등교원 양성기관인 서울교육대학교의 학부생들과 현장 교사들이 교육대학원생들이 인식하고 있는 교원양성체제의 만족도와 임용제도에 대한 생각 및 영국, 프랑스, 독일식에 기초한 대안에 대한 그들의 생각과 인식을 고찰하였다.

현행 초등 교원양성제도에 관한 만족도 조사에 있어, 학부생들이 교사에 비해 전반적으로 불만족스러워 하였는데, 그 구체적인 이유로는 주로 암기 위주의 시험, 교사의 인성 측정 불가능, 높은 경쟁률에 비해 낮은 합격률, 지나친 경쟁, 임용시험 위주로 돌아가는 교육과정으로 인한 교사로서의 자질 배양에 역효과 등이 있었다. 이에 대하여 저자는 한국사회가 갖고 있는 높은 교육열과 한층 높아진 교직에 대한 위상에 발맞추어, 교사양성에 있어 제도적인 부

분에 있어서도 내용면에서 보다 발전적인 모습을 갖추는 것이 필요하며. 특히 현재 학부생들의 경우, 현행 교원양성제도와 임용제도가 선발중심에서 탈피하여 보다 더 체계적인 양성제도로 거듭날 필요성을 제언하였다.

정미경(2001)은 제7차 초등학교 교육과정을 중심으로 한 초등학교 현장 교육과 초등교원양성 교육과정의 연계성 현황 및 문제점을 분석함으로써 초등학교 현장에 부합하는 초등교원양성 교육과정의 개선 방향을 모색하였다. 그에 따른 문제점으로는 초등학교 교육과정과 연계가 적은 과목이 심화과목에 개설되어 있고, 초등교원양성기관에서 전공자들의 심화과정이 심도 있게 다루어지지 않고 있음이 지적되었다. 또한 초등학교의 학년 수준을 고려하고 못하고 있으며, 현장 실습 기간이 부족하고, 교육학 교육과정이 초등학교 현장의 교육 현상을 이해하고 제반 상황에 대처해 나갈 수 있는 기초 능력을 함양하기에는 부족하다는 점 역시 지적되었다.

따라서 초등교원양성기관의 교육과정과 초등학교 교육의 연계성을 강화하기 위해서는 초등학교에서의 학년 전담제 운영 및 심화과정 교과목의 집중이수가 가능하도록 초등교원양성 교육과정이 개선되어야 한다고 주장하였다. 또한 현장 실습을 강화하고, 교과 편제 및 교육내용 구성에 있어 관련자의 요구사항을 반영함으로써 교사교육의 질적 수준을 향상시켜 나아가야 한다고 제언하였다.

민용성, 최화숙(2015)은 초등교원양성대학의 교양 교육과정을 분석하여 향후 교양 교육과정 개발 및 운영에 대한 기초자료를 제공하였다. 분석 결과, 초등교원양성대학의 교양 교육과정 목표를 구분하여 제시하고 있는 학교는 12개 중 3개 대학교였고, 교양 교육과정의 내용 구성 측면에서 교양 교육과정 내용을 계열별로 구분하고 있는 학교는 4개 대학교에 불과했으며, 교양 교육과정의 편성 및 운영 측면에서 총 이수학점 대비 교양학점 이수비율은 상당히 적

은 편이었다. 따라서 초등교원양성대학의 교양 교육과정이 목표의 구성, 내용, 운영에 있어 전반적인 수정 및 보완이 이루어져야 함을 권고하였다.

서강식(2017)도 초등교원양성과정의 핵심 역량을 강화하는 것을 목적으로, 현재의 초등교원양성대학교의 교육과정을 진단하고 분석하여 초등교원양성대학교의 교육과정을 개선하기 위한 방안과 추진 전략을 모색하였다. 이를 위하여 핀란드, 일본, 미국 등 해외 초등교원양성대학교의 교육과정 사례를 인용하였으며, 국내 초등교원양성대학교의 교육과정 변천 및 현재의 초등교육과정을 비교 분석하였다.

초등교원양성 교육과정의 개선에 대하여, 초등교원양성대학교 재학생들은 기초 교양 과목, 융합 역량 과목, 창의 역량 과목, 인성 역량 과목, 지역 특성화 과목, 현장 연계 과목 등을 신설 및 강화를 요구하였다. 또한 교육과정 운영의 융통성에 대하여 필수 교과목의 축소와 선택 교과목 확대, 선택 교과목 확대의 우선순위 선정, 타 심화 과정에 개설된 교과목의 선택, 법을 기준으로 한 학점과 시수의 적정성에 대한 의견 등이 있었다.

향후 초등교원양성대학교의 교육과정 개선 방향으로는 학점과 시수의 적정화, 교육과정의 재구조화, 미래 사회를 대비한 강좌 개설, 학교 현장과의 연계, 교양 교육을 강화한 교육과정 마련, 지역 대학과의 연계 교육과정 운영 등이 제시되었다.

(2) 중등교원양성교육과정에 대한 연구들

현행 중등교원양성교육의 문제에 대하여 분석한 조경원(2004)은 중등교원양성교육의 주요 문제로 첫째, 중등교사 양성기관의 난립과 교사자격증 소지자

의 과잉 배출, 둘째, 교원양성 교육프로그램의 전문성 결여(사범대학의 정체성 부족), 셋째, 교사양성 프로그램의 내적 통합성 부족, 넷째, 교육현장과 연계성이 부족한 교육과정, 다섯째, 교과교육학 교수의 부족 및 사범대학 교수진의 학교현장에 대한 관심 부재, 여섯째, 제7차 교육과정에서 요구되는 중등교사수급과 중등교사 양성체제와의 괴리, 일곱째, 교육 실습의 문제 등을 지적하였다. 이에 대한 대안으로는 교원양성교육이라는 사범대학의 교육목적에 맞추어 교육과정에서 영역 간의 통합된 접근 및 전공과목이나 교직과목을 통합할 수 있는 협력체제 마련이 제시되었다. 특히, 교육현장에서 요구되는 교원양성교육을 위해 가르치는 일에 관한 실천적 지식과 이해를 공유하도록 예비교사교육이 현직교사의 지도와 교육연구가 뒷받침될 수 있는 교원교육체제가 요구되었다. 또한 예비교사의 학습과 교육이 교육현장의 요구와 실재에 직결되어, 학교 교사들이 현장에서 교수-학습 상황의 경험을 통해 축적되는 방법적, 암묵적 지식이 교사양성교육에서 보다 적극적으로 공유, 활용되어야 할 것을 주장하였다.

박재승(2006)은 중등교원양성 교육과정을 인문·사회분야를 중심으로 분석·검토하여 쟁점별로 진단한 후 그에 따른 문제점 및 개선방안을 고찰하였다. 진단 결과, 현재 인문·사회 분야 양성 교육과정에 있어 전공 교육과정이 부실하므로 이에 대한 내실화를 기하고, 가치 판단 능력 신장을 위한 과정을 강화할 것이 요구되어졌다. 또한 정보화 미래 사회에 대한 적응력 및 대처 능력을 갖추고, 양성 기관 내 교육 현장과의 긴밀한 협조체제를 갖추으로써 현장 학습 경험을 축적할 것을 제언하였다.

이상의 내용을 정리하면, 현재의 교원양성기관의 교육과정은 현장의 요구에 부합하지 못하고 있으므로 현장과의 연계성을 강화해야 하며, 시대의 변화에 따라 검정령에 제시된 교육과정 기준에 대한 평가와 개편이 필요하며, 임용시

힘으로 인해 시험 준비에 급급한 교원양성대학의 현실을 지적하고 안정적이고 본질적인 교원양성교육의 환경을 마련해야 할 필요성을 제안하고 있었다.

2. 교원양성기관의 교육과정에 대한 전문가협의회 의견

교원양성기관의 교육과정을 미래형으로 개편하기 위한 의견을 수렴하기 위하여 전문가 협의회를 개최하였다. 전문가협의회를 통하여 교원양성기관의 교육과정의 실태와 요구에 대한 풍부하고 깊이 있는 의견을 구할 수 있을 것으로 기대하였다. 협의회 결과는 설문조사를 통해서 얻는 결과를 보완하였다.

전문가협의회는 총 5회 실시하였다(표 IV-2). 1차 협의회에는 교육청 장학관 1인, 중등교장 1인이 참여하여 협의회를 실시하였으며, 2차 협의회에는 교대 교수 1인, 초등교장 1인, 3차 협의회에는 초등교사 4인, 4차 협의회에는 중등교사 4인이 참여하였다. 3, 4차 협의회에는 참여한 교사들은 임용된 지 10년 이내 경력을 가지고 있었다. 5차 협의회는 교육 실습에 대한 의견을 집중적으로 청취하였으며 교육청의 교육 실습을 담당하는 교육 전문직과 초등교원양성기관의 교수 2인, 중등교원양성기관 교수 1인이 참여하였으며, 연구진 일부와 교육부 관계자도 참여하였다. 1, 2차 협의회에는 전문가와 함께 연구진 다수와 교육부 담당자가 참석하였으며, 3, 4차 협의회에는 전문가와 연구진 일부가 참여하였다. 실태조사를 위한 설문조사 과정에서 S교대 학생들이 교대 교육과정 개선과 관련된 자신들의 소집단 활동 결과물을 제공하여 왔으며, 검토결과 연구와 관련성이 커서 그 내용을 여기에 포함하였으며, 인용 시에는 ‘교대학생’으로 표시하였다. 협의회 회의록은 부록 1에 제시하였다.

표 IV-2 전문가 협의회 시기와 참여자

협의회	일시	참여자	비고
1차	2017.12.04	G교육청 L장학관, W고등학교 K교장	
2차	2018.01.11	C교대 K교수, D초등학교 H교장	
3차	2018.03.02	초등교사 4인 소속: 서울시 교육청 1인, 경기도 교육청 2인, 대전광역시 교육청 1인	임용 10년 이내
4차	2018.04.03	중등교사 4인 교과: 국어, 수학, 지구과학, 체육 각 1인 소속: 서울시 교육청 4인	임용 10년 이내
5차	2018.06.18	교육청 전문직 C교육청, I교육청, J교육청, G교육청, S교육청, 교원양성기관 교수 G교대, S교대, S대사대	교육 실습 담당

협의회에서 논의된 내용은 교원양성기관의 교육과정 중에서 교양 영역, 교직 영역, 전공 영역, 기타 영역으로 나누어 분석하였다. 영역마다 언급되는 내용을 나타내는 빈도에 따라 분류하였다. 영역 중에서는 교직 영역에 대한 의견이 많았으며, 기타 영역에 대해서도 다양한 의견이 제시되었다. 영역별로 많이 언급되는 내용을 정리하고 관련된 사례를 인용하였다.

교직 영역에서는 학생(아동) 발달에 대한 이해를 현재보다 더 강화할 수 있는 강의가 필요하다는 의견이 가장 많았으며, 학생 상담에 대해서 보다 전문적으로 배울 기회가 필요하다는 의견도 있었다.

K교장(중등, 1차): 아이들의 발달 단계 등에 대한 이해가 부족해요

H교장(초등, 2차): 학문적 전문성은 충분하지만, 교대학생들은 학생에 대한 이해, 인간에 대한 이해, 관계 개선 능력이 필요합니다.

심리학 등 기본 과목이 필요합니다.

K교수(교대, 2차): 학부모 응대, 학생 대응에 어려움이 많습니다. 양성과정에서 (예비교사들이) 학교 현장에 더 나가야합니다.

초등교사(3차): 인간 이해, 아동 발달이나 학부모 응대 등에 대한 수업이 부족합니다.

중등교사(4차): 학생 상담을 전문적으로 배울 과목이 적습니다.

두 번째로 많은 의견은 교육 실습을 강화해야 한다는 의견이었다. 실습 기간의 부족에 대해서는 대부분의 참여자가 의견을 같이 하였다. 현재 실습 기간은 중등은 4주나 5주, 초등은 8주나 9주이다.

L장학관(1차): 실습이 더 강화되어야 합니다.

K교수(교대, 2차): 교육 실습이 너무 부족합니다. 부족한 실습을 보완하기 위하여 실습 여건을 강화할 필요가 있습니다.

중등교사(4차): 현장 실습 부족이 부족합니다. 실습과목을 선택과목으로 추가하여 필요한 사람들은 더 이수할 수 있는 방안도 생각할 수 있습니다.

S대사대 교수(5차): 교육 실습 기간이 (더) 길어야 한다는 것은 분명하나, 현실적인 여건이 그렇지 못하다. ... 교생실습 시점을 1월 중순 ~ 2월 하순으로 정하면 안 될까? 그리고 교생실습을 1, 2, 3으로 나눠서 이수하면 10~12주 정도를 확보할 수 있지 않을까?

교생실습 기간의 부족을 보완하기 의견도 다양하게 제시되었다.

K교수(교대, 2차): 부족한 실습을 보완하기 위하여 실습 여건을 강화할 필요가 있습니다. 예를 들면, 퇴임교사를 실습과정의 수퍼바

이저로 활용하는 방안도 생각해 볼 수 있습니다.

중등교사(4차): 실습의 평가가 엄격하게 이루어져야 합니다.

실습학교 사이의 실습 수준 격차가 큰 것 같습니다. 실습 수준을 맞추어야 합니다. 실습 학교를 확대하려면 실습 관리 매뉴얼이 필요합니다.

실습 기간의 부족 이외에도 중등에서는 실습학교의 확보가 어렵다는 의견도 있었다.

G교육청 전문직(5차): 교생이 실습학교를 구하는 과정에서 대학에서 나 몰라라 해서 고충이 많다. 교육청에 실습학교를 구해달라는 민원이 일 년에 한두건 정도 된다.

S대사대 교수(5차): 고등학교가 되면 (교생을) 모교라도 안 받아준다. 입시 위주의 교육에서 어쩔 수 없는 상황

교육부 관계자(5차): 초등 교원양성규모가 4100명 정도이고, 중등은 20000명이 넘는다. ... 대학에서 보낼 학교를 찾기 위해 애간장이 탄다.

실습하는 동안의 경험 부족과 대안에 대한 의견도 다양하게 제시되었다.

초등교사(3차): 실습에서 (예비교사들은) 교사들이 하루 동안 어떤 일을 하는지 실제 근무 경험을 하지 못합니다.

S대사대 교수(5차): 교생실습은 월~목만 진행하고, 금(요일)은 ... 4일간의 어려움을 토의하고 해결방안을 마련하는 시간을 가졌으면 좋겠다.

실습을 담당하는 학교와 담당 교사들이 겪는 어려움에 비해서 제공하는 수당이나 인센티브가 부족하다는 지적도 많았다.

J교육청 전문직(5차): (학교에서는) 실습을 승진가산점 때문에 하고 있다.

G교대 교수(5차): 지도교사가 고생을 많이 하더라도 지원해드릴 수 있는 수당이 너무 적어서 죄송스럽다.

G교육청 전문직(5차): 실습이 학교에 부담이 엄청 된다고 한다. 실습 기간을 늘리면 지금까지 참여한 학교들도 안 하려고 할 것이다. ... 교대는 일주일에 4만원, 본예산에서 2만원 해서 6만원을 준다. 그 중 3만원은 교사수당으로 가고, 3만원은 실습운영을 하게 한다. ... 운영 예산 확대 지원이 필요하다.

S교육청 전문직(5차): 연구학교까진 아니어도 선도학교 정도로 선정을 해서 예산이나 인센티브 지원을 해주었으면 좋겠다.

교육 실습 발전을 위한 대안에 대한 고민도 많았다.

I교육청 전문직(5차): 여러 교사가 같이 모여서 동아리를 이뤄서 교생 실습 지도를 신청하는 프로그램을 운영했다.... 장점은 교사가 소수고 학생도 소수니까 일탈없이 매우 열심히 한다.

C교육청 전문직(5차): 중등은 임용률이 낮으니까 인턴교사제를 도입하는 것이 낫지 않겠느냐. ... 고민을 하고 있는데 교원 정원 문제가 걸려있다 보니 어렵다.

교대와 사대의 변화에 대한 요구가 많았다. 이러한 요구 중 일부는 학교 현장의 변화를 반영하지 못한다는 불만과 교대, 사대 교육과정의 경직성을 지적하는 것이었으며, 주로 교장 선생님들에 의해 제기되었다. 이를 위해서 교육과정의 자율적 구성이 전제가 되어야 할 것이다. 현장 교사들은 교육과정 중에서도 교직과목이 현장과 가까워져야 한다고 지적하였다.

K교장(중등, 1차) – 교대, 사대가 학교 현장의 혁신과 변화를 반영하지 못하고 있습니다. 교육과정을 자율적으로 구성하여, 필요한 것 위주로 현장 중심의 교육으로 변화해야 합니다. 수업 방식의 개선 노력이 필요한 것으로 보입니다.

H교장(초등, 2차) – 현 교대 사대 교육과정이 학교 현장과 괴리가 존재합니다. 변화에 대한 교육과정의 유연화가 필요하며, 현장의 문제를 듣고 반영하는 대학 자체의 교육과정이 필요합니다.

중등교사: 현장과 가까워지는 교직과목으로 변화가 필요합니다. 대학의 교직과목의 변화가 가장 먼저 이루어져야 합니다.

한편, 교원양성기관 자체의 근본적인 변화 노력이 필요하다는 견해도 있었다.

K교수(교대, 2차): 교대, 사대를 수학하는 중에 (대학은) 학생들의 종합적인 경험과 질 관리를 어떻게 해야 할 것인가를 고민해야 합니다.

초등교원임용 방식을 변화시켜서 (포트폴리오 중심 평가) 대학 경험을 평가해야 합니다. 대학 내부의 반성이 중요합니다. 교수가 전체 시각에서 교육을 바라보아야 하며, 이를 위해서 서로 협력해야 합니다.

교대학생: 학생들을 엄격한 기준에 따라 선발한 만큼, 대학은 그 학생들이 현실에 매몰되도록 하는 게 아닌, 더 성장할 수 있게끔 경험 기반을 적극적으로 제공해주는 일에 전념해야 한다. ... 교육법 등의 기술을 배우는 동시에 저마다의 교육 철학이 정립되는 것 또한 중요하다. 이 둘의 균형 있는 성장을 위한 포트폴리오를 수집, 점검하고 공유하는 학과목을 매년 1개씩 설치한다.

현직 교사들은 보다 구체적인 부분에서 변화의 필요성을 지적하였다. 교대와 사대의 교육과정에 대한 요구는 구체적인 부분에서 다르게 나타났다. 심화 과정에 대한 비판과 교사로서 인성 함양의 중요성이 교대와 관련된 내용이다.

초등교사(3차): 심화과정은 무의미하다. 불필요하게 너무 깊이 있는 내용을 배운다. 필요한 교과목을 취사선택해서 배우는 것이 좋다.

초등교사(3차): 교사로서 인성 함양을 위한 프로그램이 있었으면 좋겠다. 초등은 100% 담임제이므로 학생에게 끼치는 영향이 매우 크다. 상처를 너무 준다.

교대학생: 부적격 심사를 받은 학생을 실제 알고 있는데, ...(중략)... 그 검사에 의해서 부적격으로 심사될 수 없다고 생각했다. 대학 차원에서 학생들에게 자신감을 심어주고 다시 자신을 이해하고 성찰하며 되짚어나갈 수 있도록 상담 프로그램을 제공하여 돕는 과정이 필요하다.

교대의 교과별 교과교육 과목과 관련해서는 초등교사 중에서도 중복이 심하다는 의견과 교과별 특성이 다르기 때문에 필요하다는 서로 다른 의견이 있었다. 교대 교수도 교대 과목 사이의 중복 문제를 제기하였다.

초등교사(3차):

의견1: 교과별로 이론3학점에 실습2학점을 수강하는데, 겹치는 내용이 많다. 이 내용을 모두 배울 필요가 있나? 이론들은 어떻게 써야할지도 모르겠다. 시험용이고 어차피 1년 지나면 다 까먹는다. 과목별로 통합 수업을 배우면 안 될까? (예. 수업의 실제)

의견2: 각 교과 별로 특성이 다르므로, 교과별로 이론과 실습을 배우는 것 자체가 의미 있다. 예를 들면, 과학의 탐구와 사회의 탐구는 다르다.

K교수(교대, 2차): 교대 내 모든 과목에서 중복이 많습니다. 학기 전 협의회를 통해서 강의의 내용 분리가 필요합니다.

중등교사들과 교대 학생들은 실제적인 측면에서 변화의 필요성을 지적하였다. 사대의 전공 내용과 교육의 연계 문제, 현장 실무 경험 기회 부족, 현장교사가 진행하는 강의의 필요성 등이 그것이다. 교대 학생들은 교과 내용 지식과 교과교육학적 지식의 균형의 필요성, 대학과 현장과의 괴리를 줄여야 한다고 지적하였다.

중등교사(4차): 전공 내용과 학교 교육이 어떻게 연결되는지에 대한 교육이 필요합니다. 현장의 행정 업무 등 실무 경험 기회가 부족합니다. 현장교사가 진행하는 수업/강의 필요합니다.

교대학생: 교과내용 지식과 교과교육학적 지식의 균형이 필요하다. …(중략)… 교과 내용 지식의 구현에 초점을 두어 배우기 때문에 교과교육학적 지식의 결손 상태를 야기한다.

교대학생: 교육과정상 학과목을 편성할 때 해당 과목에 대해 실천적 측면과 이론적 측면을 어느 비율로 교수할 것인지 점검하여 한 쪽에만 편중되지 않도록 하여야만 우리가 생각하는 초등교육만의 정체성인, ‘이론과 실제를 창의적으로 융합하여 수업에 적용해야 하는 능력’을 기를 수 있다.

교대학생: 장기적인 멘토 관계를 유지할 수 있는 현직교사 멘토를 연결해주는 시스템이 있다면, 교대생은 학교현장의 이야기들을 들을 수 있고, 현직 교사는 수업 아이디어나 학급의 문제점을 함께 논의해볼 수 있다.

교대 학생: 실제적 수업설계를 다루는 학과목이 없다. 교수학습 과정안을 쓰는 법이라든지 기본적으로 수업을 구성하는 법 등의 형

식적인 부분을 최대한 배우고 나서 수업실습을 맞이하면 훨씬 효과적일 것이다. ... (중략) ... 학교 현장에서 사용되는 창의적인 수업 기법이라던가, 교실에서 마주하는 보다 실제적인 문제들(학습부진의 해결이라던가, 효과적인 모둠수업 운영, 또래관계 갈등 해소방법, 학교 폭력 방지를 위한 학급경영, 학부모 상담, 교사의 스트레스 관리 등)에 관하여 생각해보고 논의할 수 있는 기회가 학과목 차원에서 더욱 많았으면 좋겠다.

교원양성을 위해서 양성기관과 교육청 사이의 연계와 협력의 필요성을 제기한 경우도 있었다. 또 대학 교육과정에 교육청과 대학이 연계한 강좌의 개설을 제안하였다.

L장학관(1차): 양성기관과 교육청 사이의 상설협의체가 필요합니다.

... 교육청과 대학이 연계한 강좌의 개설이 효과적입니다. (예: 경기 혁신교육 - 경기도 교육청과 한국교원대학교 협력 사례)

C교육청 전문직(5차): 교육현장에서 4~5년 사이에 변화가 많이 있었는데, 대학의 교육과정이 현장의 교육과정과의 연계가 적다. ... 대학에서 교육과정을 수립할 때 현장, 지역의 현황을 좀 넣어줬으면 한다. 대학-학교-교육청 사이에 교육과정 편성운영과 실습에 관한 협의체가 있었으면 좋겠다.

3. 미래형 교원양성기관 교육과정 개선 방향 모색을 위한 설문조사 결과

교원양성기관의 교육과정 실태와 개선 요구에 대한 선행 연구를 종합하고, 연구진의 협의를 통해서 설문조사에 들어갈 요소를 추출하였으며, 이를 바탕으로 설문 문항을 작성하였다. 작성한 설문지는 연구진과 정책담당자의 검토와 협의를 통하여 수정 및 보완을 하였다. 또한 소규모 파일럿 실행을 통하여 검사문항의 적정성을 점검하였다.

설문지는 구글드라이브를 이용하여 온라인 설문지로 개발되었다. 컴퓨터와 휴대전화를 통해서도 응답을 할 수 있도록 개발하였다(부록 2). 설문조사 대상은 전국의 초등, 중등 교사, 학교 관리자, 교육 전문직, 교대 4학년 학생, 사대 4학년 학생, 교직과정 4학년 학생, 교대, 사대, 교직과정 교수 등이었다. 온라인 설문의 특성상 설문조사 대상이 근무하거나 재학하는 기관을 대상으로 행정기관과 교원양성기관 관련 협의회와 협조를 받아서 설문에 참여하도록 요청하였다. 조사기간은 2018년 4월 26일부터 5월 28일까지였다.

설문조사에는 전국에서 총 6,639명이 참여하였다. 참여자는 초등 교원은 2037명(31%), 중등 교원이 2080명(31%), 교대 학생과 교수가 803명(12%), 사범대 학생과 교수가 1001명(15%), 교직과정 대학생과 교수가 608명(9%), 교육행정기관이 53명(1%), 그리고 기타 57명(1%)의 분포를 보였다(그림 IV-2).

현재 귀하의 소속기관은 어디십니까?

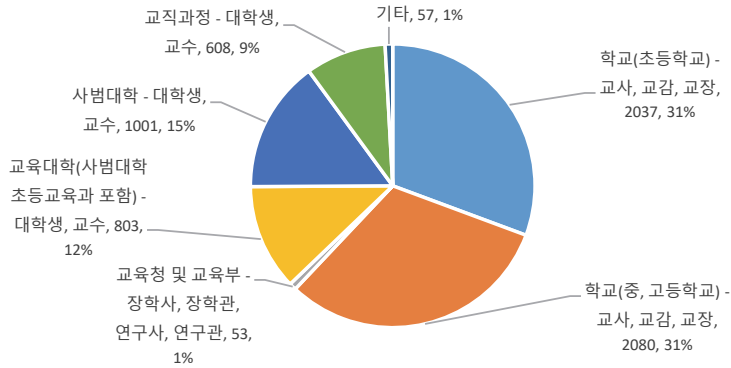


그림 IV-2 참여자의 소속 기관별 분포

참여자의 지역별 분포는 중소도시가 3219명으로 전체의 절반을 차지하였으며, 농산어촌이 1748명(26%), 대도시가 1672명(25%)였다(그림 IV-3). 우리나라의 인구가 도시에 집중된 점을 감안하면 대도시 참여자의 비율이 실제 분포에 비해서 낮은 편으로 추정된다. 설문조사에 참여가 많았던 지역은 경남, 전남, 충남, 전북 지역이었다.

귀하의 근무지(학교)는 어디에 속합니까?

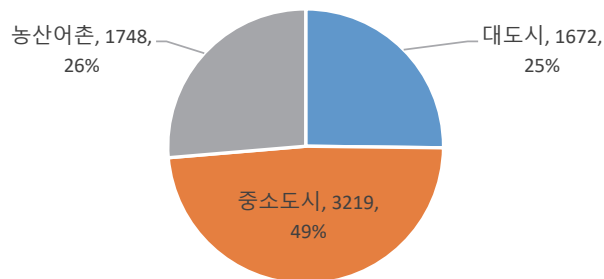


그림 IV-3 참여자의 지역별 분포

참여자의 기관별 세부 분포 상황은 <표 IV-3>과 같다. 교육대학 참여자 중에서 학부생은 709명, 교수는 94명이며, 사범대학은 학부생 769명, 교수 232명이었다. 교직과정에서도 학부생 495명, 교수 113명이 참여하였다. 초등학교에서는 교사가 1650명, 관리자가 387명, 중등에서는 교사가 1838명, 관리자가 242명으로 나타났다. 교육행정기관 참여자는 53명이었다. 기타 범주에 포함된 참여자는 유아교육 기관 담당자, 공공교육기관 강사, 교육대학원 관계자 등이며 57명이다.

표 IV-3 설문조사 참여자의 유형

대학						학교				교육행정기관		기타	합계
교육대학		사범대학		교직과정		초등		중등		장학사	연구사		
학생	교수	학생	교수	학생	교수	교사	관리자	교사	관리자	장학관	연구관		
709	94	769	232	495	113	1,650	387	1,838	242	21	32	57	6,639
803		1,001		608		2,037		2,080		53			

가. 설문조사 결과

설문조사 결과는 교육과정 전반, 교직, 전공으로 구분하여 서술하였다. 교육과정 전반에는 검정기준에 따른 이수 학점, 교육과정의 통합성, 미래 사회를 위한 교육과정 개선, 복수자격 및 부전공 권장, 대학 자율성 등과 관련된 내용이 담겨있다.

검정기준과 관련하여 교원 자격 검정기준에 따라 총 72학점 이상을 이수해야 한다. 총 이수학점에 대한 의견을 묻은 결과가 적절하다가 64%로 다수를 차지하였다(그림 IV-4). 필요이상으로 많다는 의견이 16%, 필요이상으로 적다는 의견이 12%를 차지하였다.

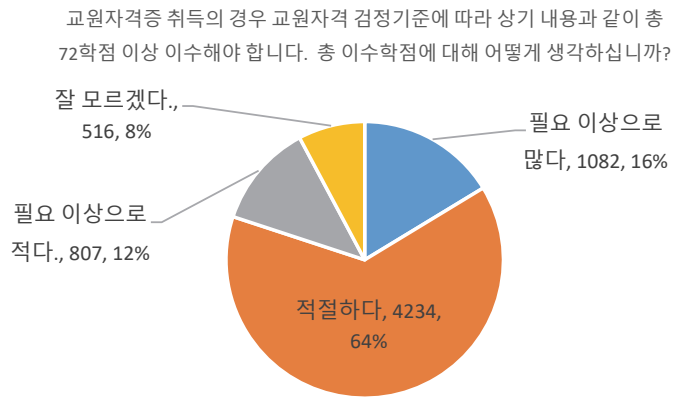


그림 IV-4 총 이수학점에 대한 의견

교원양성기관의 교육과정 내에서는 다시 교직 영역과 전공 영역으로 나누어지며, 전공 영역은 다시 교과교육학과목과 교과내용학 과목으로 구분될 수 있다. 교직 영역과목과 교과교육학 과목, 그리고 교과교육학과 교과내용학 과목 사이의 연계성이 강화되어야 한다는 주장에 대한 의견을 묻은 결과 긍정적인 의견이 절대 다수(매우 동의한다 30%, 동의한다 55%)인 것으로 나타났다(그림 IV-5).

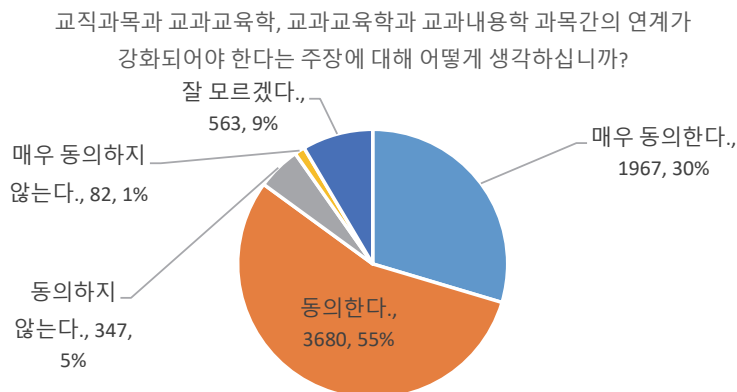


그림 IV-5 교원양성기관 교육과정 내 주요 영역 사이의 연계성에 대한 의견

미래교원의 양성을 위하여 교원양성기관의 교육과정에 소프트웨어 교육을 포함시켜야 한다는 의견이 제시되고 있다. 이에 대한 의견을 물은 결과 긍정적인 응답(매우 동의한다 24%, 동의한다 47%)이 70%를 상회하는 것으로 나타났다으며, 부정적인 응답은(매우 동의하지 않는다 6%, 동의하지 않는다 15%) 21% 가량이었다(그림 IV-6).

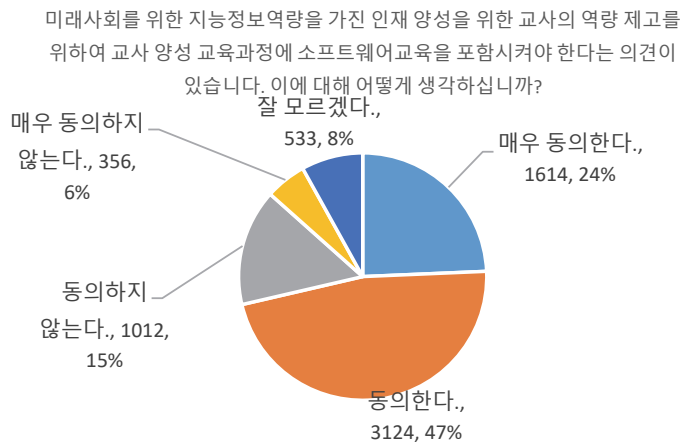


그림 IV-6 교원양성교육과정에 소프트웨어 교육 포함에 대한 의견

미래 역량 중 하나로 융복합 역량이 제시되고 있으며, 학생들의 융복합 역량을 기르기 위해서는 교사들도 준비가 되어 있을 필요가 있다. 중등 교사의 경우 융복합 역량 신장을 위해서 여러 영역에 대한 자원을 갖추는 것이 도움이 될 수 있다.

복수전공 자격의 필요성에 대한 설문은 주로 중등 교사 양성과정 교육과정과 관련된 것이다. 전체적으로 긍정적인 응답(매우 동의한다, 동의한다)이 50%에 가까웠다. 부정적인 응답은 30%였다(그림 IV-7). 잘 모르겠다는 응답이 21%로 비교적 높게 나타난 것은 중등교육 이외 분야 관련자들 때문으로 보인다.

미래사회의 창의·융합 인재 양성을 위한 교사의 역량 제고, 고교학점제 등 선택과목 확대, 소규모 학교 증가 등으로 "중등 교사"의 복수전공 자격이 필요하다는 의견이 있습니다. 이에 대해 어떻게 생각하십니까? (중등 교사의 복수전공에 대한 질문입니다.)

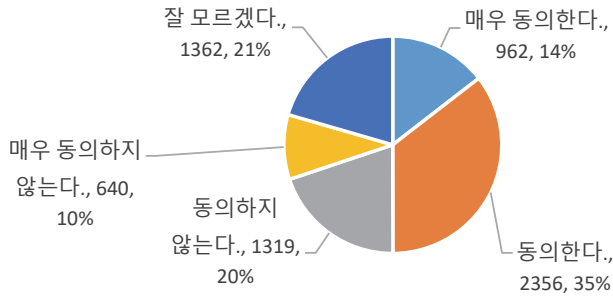


그림 IV-7 복수전공 필요성에 대한 의견

복수전공 자격을 늘리기 위한 방안에 대한 설문에는 거의 60%의 응답자가 현행대로 유지하되 희망할 경우에 졸업기준 학점을 대학별로 조정하는 것이 좋다고 하였다. 그 다음으로 현행대로 유지하고 임용시험 가산점을 부여하여 장려하는 방안을 선호하였다(그림 IV-8).

앞선 질문에서 "중등 교사"의 복수전공 자격이 필요하다고 응답하셨습니다.
"중등 교사"의 복수전공 자격을 늘리기 위한 방안으로 어떤 것이 좋을가요?

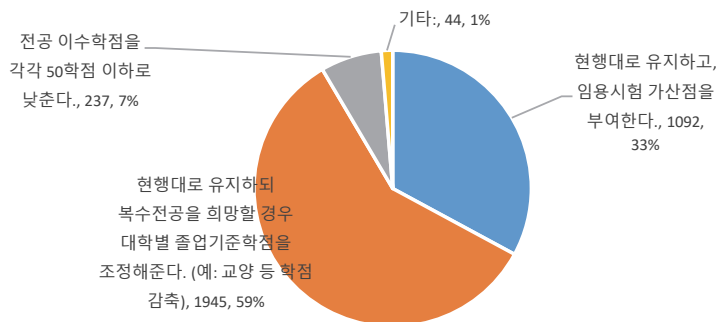


그림 IV-8 복수전공 장려 방안에 대한 의견

복수전공 권장에 찬성한 응답자만을 대상으로 복수전공에 적절한 이수학점에 대해서 설문조사를 하였으며, 응답자는 269명으로 전체의 4.1%이다. 적절한 전공 이수학점은 30학점에서 48학점까지 다양하게 나타났다. 각 전공마다 30학점(10과목)이 26.0%, 36학점(12과목)이 32.3%, 42학점(14과목)이 24.2%, 48학점(16과목)이 17.5%였다.

복수전공 이외에 부전공 자격을 권장하는 방안에 대한 의견도 대두되고 있다. 대학에서 부전공을 통한 교원자격취득은 2009년 입학자부터 폐지된 바 있다. 이에 대한 의견은 부정적인 견해가 50%로 긍정적(42%)인 것보다 약간 더 많았다(그림 IV-9). 부전공 자격권장에 찬성하는 응답자에게는 부전공 이수학점이 어느 정도여야 하는지 추가 질문을 하였다. 폐지되기 전 부전공 이수학점은 30학점이었다. 폐지되기 전과 동일하게 30학점으로 하자는 의견이 35%로 가장 많았으며, 24학점이 31%, 36학점이 20%, 18학점이 13%, 기타 13.1%였다. 전체적으로 볼 때 복수전공에 비해서 부전공 권장에 대해서 긍정하는 비율이 낮은 것을 알 수 있다.

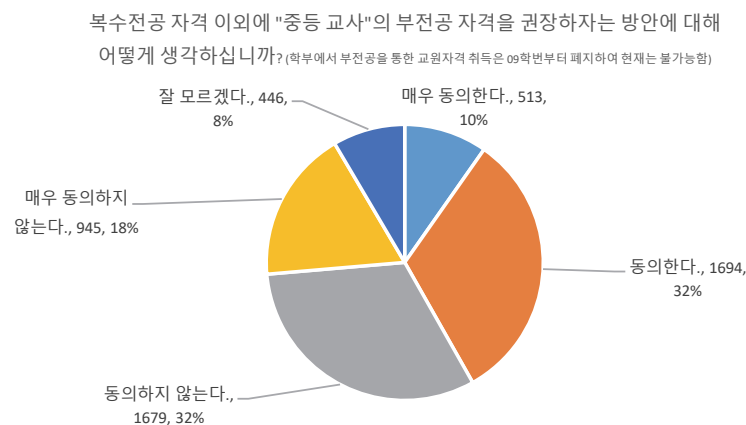


그림 IV-9 부전공 자격 권장에 대한 의견

대학의 자율성 보장과 학교 현장의 빠른 변화에 대응하기 위해서는 교원양성기관의 교육과정 편성과 운영의 자율성이 확대되어야 한다는 의견이 있다. 국가 수준의 지침은 영역별 이수학점과 기본 필수과목만 정하고 세부적 사항은 양성 대학의 자율에 맡기자는 의견에 대한 입장을 물었다. 응답 결과는 긍정적인 의견이 53%로 높게 나타났으며, 부정적인 견해는 35%였고, 잘 모르겠다는 응답이 11%였다(그림 IV-10).

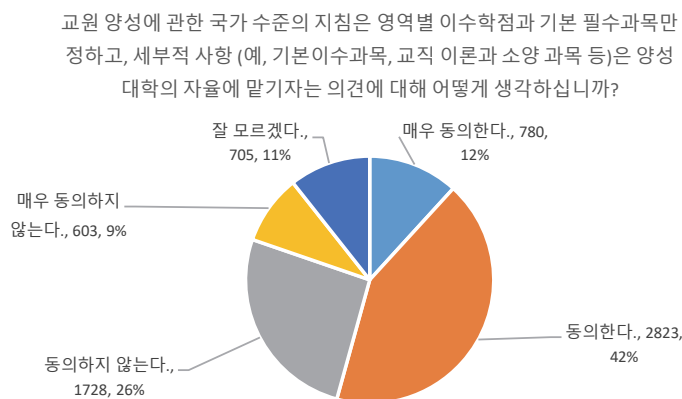


그림 IV-10 교원양성 교육과정에서 대학의 자율성 확대에 대한 의견

소속기관별 차이를 살펴본 결과 초등교원(55.1%)과 중등 교원들(55.3%)은 대학 자율성 확대에 동의하는 비율이 높았다(표 IV-4). 반면에 대학구성원들은 상대적으로 동의하는 비율이 낮았다. 특히 교육대학 구성원들의 동의 비율(49.7%)이 가장 낮았다. 그 이유는 대학구성원들이 대학 자율성 확대를 반대하기 때문이 아니라 잘 모르겠다는 응답 비율이 상대적으로 높은 탓으로 보인다. 학교 현장에서는 대학자율성 확대를 통하여 대학 교육과정을 학교 현장의 변화에 맞추어 대학 스스로 변화시켜야 한다는 생각이 많은 것으로 보인다.

표 IV-4 소속 기관별 대학 자율성 확대에 대한 의견 분포 [명(%)]

	초등	중등	교대	사대	교직	기타
매우 동의한다.	249 (12.2)	190 (9.1)	115 (14.3)	152 (15.2)	54 (8.9)	20 (18.2)
동의한다.	873 (42.9)	961 (46.2)	284 (35.4)	382 (38.2)	264 (43.4)	59 (53.6)
동의하지 않는다.	525 (25.8)	584 (28.1)	200 (24.9)	240 (24.0)	163 (26.8)	16 (14.6)
매우 동의하지 않는다.	197 (9.7)	199 (9.6)	63 (7.9)	93 (9.3)	39 (6.4)	12 (10.9)
잘 모르겠다.	193 (9.5)	146 (7.0)	141 (17.6)	134 (13.4)	88 (14.5)	3 (2.7)
계	2037	2080	803	1001	608	110

(1) 교직 영역

교직 영역에는 교직과목 영역, 교직과목, 교육 실습, 범교과 관련 설문 문항이 포함되어 있다. 먼저 교직과목 영역은 교직이론, 교직소양, 교육 실습의 세 하위영역으로 구분된다. 교직과목 영역을 확대한다면 이 세 하위영역 중 어느 영역을 확대하는 것이 좋은지를 묻는 문항에는 교육 실습 영역이 46%로 가장 높게 나타났으며, 교직 소양 영역 33%, 교직 이론 영역 9%로 나타났다. 확대할 필요가 없다는 의견도 10%였다(그림 IV-11).

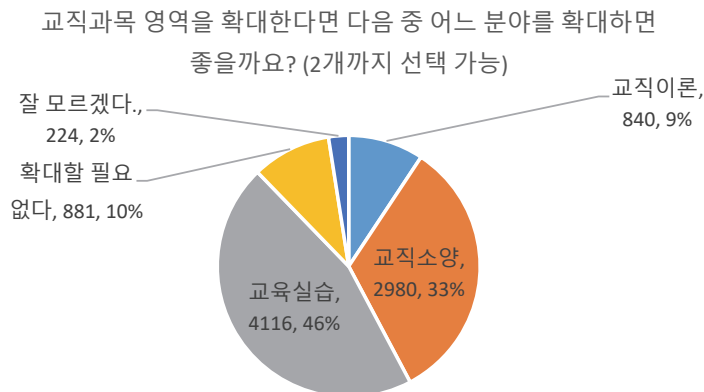


그림 IV-11 교직 영역 중 확대가 필요한 하위 영역에 대한 의견

교직영역 과목 중에서 이수시간을 늘리거나 필수로 할 과목을 최대 5개까지 선택해달라는 설문 문항에 대한 결과는 다음과 같다. 생활지도 및 상담이 4,432명, 학교현장실습이 3,521명, 학교폭력 예방 및 학생의 이해가 2,696명, 교육심리가 2,630명, 교직실무 2,569명, 교육과정 2,397명, 교육평가 2,298명의 순이었다. 교육 실습이나 교직 실무와 관련된 과목을 늘려달라는 비율이 높아서 이전 설문 문항과 일관성을 보여준다. 교직 이론 과목을 늘려달라는 비율은 낮으며, 그 중에서 교육과정이나 교육평가와 같이 실제 교육실천과 관련된 과목을 늘려달라는 경향을 보인다(부록 3).

한편 교직 영역 중에서 축소한다면 어느 분야를 축소해야 좋을지에 대한 설문에는 교직이론이 44%, 축소할 필요가 없다 34%, 교직 소양 11%, 잘 모르겠다 8%, 교육 실습 3%의 순으로 나타났다(그림 IV-12).

교직과목 영역을 축소한다면 다음 중 어느 분야를 축소하면

좋을까요? (2개까지 선택 가능)

잘 모르겠다.,

579, 8%

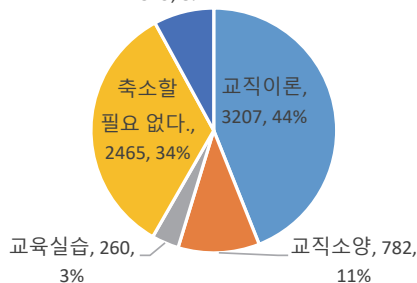


그림 IV-12 교직 영역 중 축소가 필요한 하위 영역에 대한 의견

세부적으로 이수시간을 줄여야 할 과목에 대한 설문 문항은 최대 5개까지 선택할 수 있는 중복 응답 문항이었다(부록 3). 높은 응답률을 보인 과목은 교육철학 및 교육사가 3,593명, 교육학 개론 3,031명, 교육행정 및 교육경영 1,950명, 교육사회 1,782명, 교육봉사활동이 1,752명의 순이었다. 주로 교직이론에 속한 과목이 많으며, 교육봉사활동에 대해서도 부정적인 인식이 많은 것을 알 수 있다.

현재 교직이론 영역의 과목에 대한 의견을 묻은 설문 결과는 학교현장에서 필요한 주제를 중심으로 과목을 재구성하는 것이 좋다가 54%, 과목을 통합 조정하여 한 과목에서 여러 가지를 다루도록 한다 16%, 현재 구성과목을 유지하는 편이 좋다 17%, 현재 과목을 더 세분화하여 전문화해야 한다가 7%였다. 절반 이상이 학교현장 중심으로 재조정을 희망하고 있음을 알 수 있다(그림 IV-13).

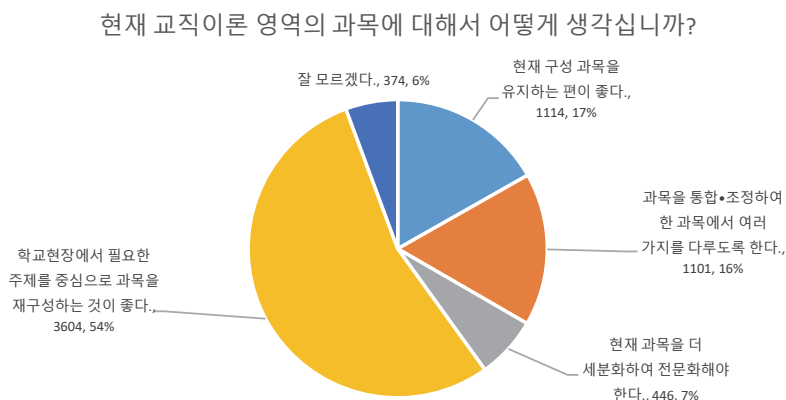


그림 IV-13 교직이론 영역 과목에 대한 견해

현재 교원양성 교육과정이 학급운영, 학생 및 학부모 상담 등과 같이 학교 현장에서 실제 필요한 역량을 기르지 못한다는 주장에 대하여 대다수 응답자가 긍정적으로 답하였다. 매우 동의한다 22%, 동의한다 62%였다. 반면 부정적인 의견은 11%에 불과하였다(그림 IV-14). 이 결과는 학생상담 및 생활지도, 학교폭력 예방과 학생의 이해, 교육심리 과목을 늘릴 필요가 있다는 것과 같은 연장선상에 있는 것으로 보인다.

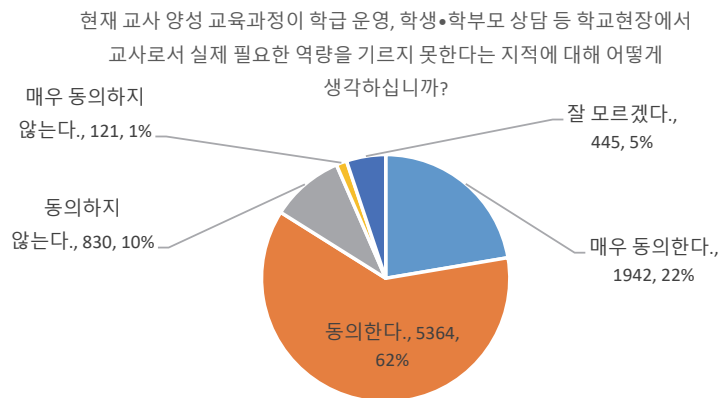


그림 IV-14 학급운영, 학생 학부모 상담 역량 관련 견해

교원양성 교육과정에 진로교육, 다문화교육, 인성교육 등과 같은 범교과 분야 내용이 충분히 반영되지 못한다는 지적에 대한 견해를 묻는 항목에 대해서 긍정적인 의견이 많았다. 이 견해에 동의하며 교원양성 교육과정에 반영해야 한다는 응답이 69%로 나타났다. 동의하지만 교육과정에 반영할 필요가 없다는 응답은 14%로, 동의한다는 의견이 83%를 차지한다. 11%의 응답자는 이미 교육과정에 반영되어 있다, 5%는 잘 모르겠다, 1%는 교육과정에 반영할 필요가 없으므로 동의하지 않는다고 응답하였다(그림 IV-15).

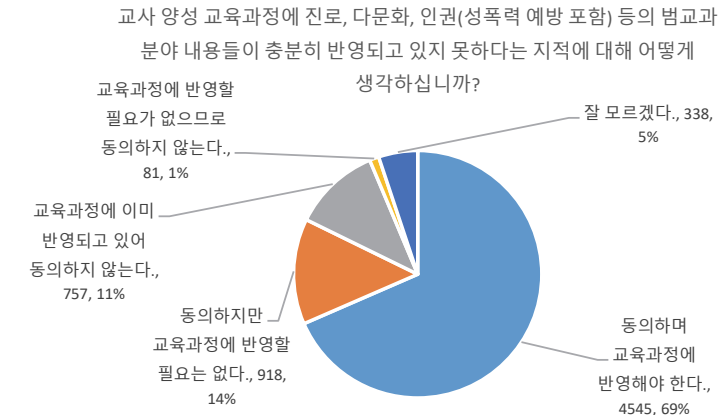


그림 IV-15 범교과 교육 내용 반영 필요성에 대한 의견

(2) 교육 실습 영역

교육 실습에 대해서는 실습기간에 대한 의견과 실습의 문제점에 대해서 조사하였다. 실습기간 확대에 대해서 묻은 결과 대다수가 실습기간을 늘려야 한다고 응답하였다. 현재보다 50% 확대가 31%, 현재보다 2배 확대가 17%, 수습 교원으로 1년 정도 실습이 20%로 확대해야 한다고 하였다. 반면에 현재와 동일하게 해도 된다는 의견은 30%였다(그림 IV-16). 이 결과는 교직 영역에서 실습영역을 늘리자는 의견이 많았던 것과 일맥상통한다.

실습기간 확대에 대한 귀하의 생각은 무엇입니까?

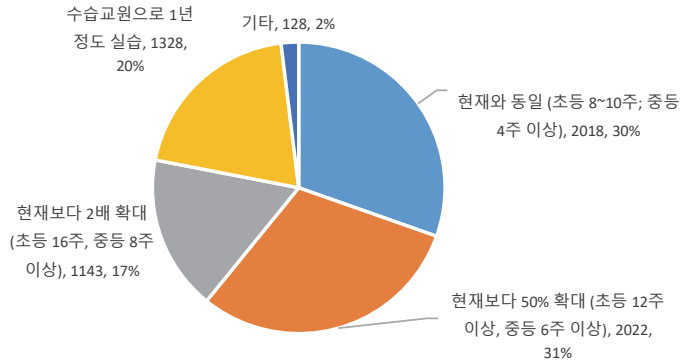


그림 IV-16 교육 실습 기간 확대에 대한 의견

실습기간 문제 이외에 현행 교육 실습의 문제점을 묻는 항목에 대해서, 학급담임 업무나 생활지도 기회부족이 23%, 대학과 실습학교의 연계성 부족 19%, 실습 전 수업설계 기회 및 수업 연습 부족 19%, 실습 시 수업 실행기회의 부족 17%, 실습 중 전문적 수업반성 기회 부족 12%, 실습 지도교사의 역량 부족 8%로 나타났다(그림 IV-15). 교육 실습과 관련하여 기간 확대 이외에도 보완해야 할 부분이 많음을 알 수 있다.

실습기간 문제 이외에, 현행 교육 실습의 문제점은 무엇이라고
생각하십니까? (3개 선택 가능)

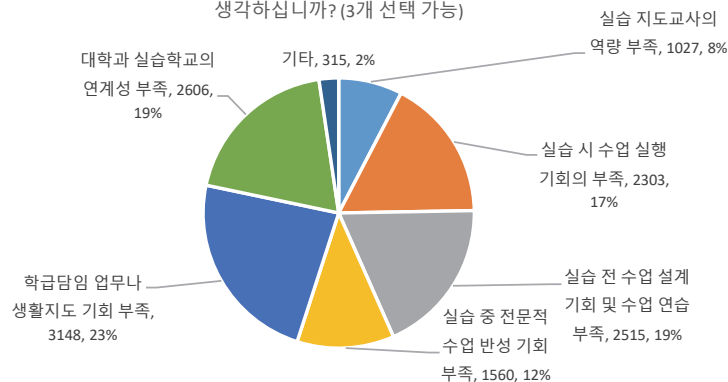


그림 IV-17 교육 실습의 문제점

실습 관련 문제점에 대한 인식을 소속 기관별로 교차분석을 한 결과 기관에 따라 차이가 있었다. 가장 두드러진 부분은 초등교원들이 다른 집단과 비교할 때 실습 중에 학급 담임 업무나 생활지도 기회가 부족함을 중요하게 인식하고 있다는 점이다. 이는 학급 담임과 교과지도를 함께 해야 하는 초등학교의 특수성이 반영된 것으로 보인다(표 IV-5). 중등 교원들은 다른 집단보다 실습시 수업실행기회의 부족을 문제로 인식하는 경향이 강했다. 담당 교과 수업이 중요한 중등학교의 특성이 반영된 것으로 보인다. 대학구성원들이 다른 집단보다 중요하게 생각하는 문제점은 대학과 실습학교의 연계성 부족이며, 이는 교대, 사대, 교직과정 구성원 모두가 동일한 경향을 보인다. 그 중에서도 특히 교대 구성원들의 비율이 가장 높았다.

표 IV-5 실습기간 이외 문제점에 대한 소속기관별 응답 분포 [명(%)]

	초등	중등	교대	사대	교직	기타
실습 지도교사의 역량 부족	288 (7.2)	255 (6.0)	129 (7.9)	195 (9.2)	136 (11.1)	24 (10.3)
실습 시 수업 실행 기회의 부족	617 (15.5)	935 (22.0)	153 (9.3)	387 (18.3)	175 (14.3)	36 (15.5)
실습 전 수업 설계 기회 및 수업 연습 부족	650 (16.3)	842 (19.8)	321 (19.6)	406 (19.2)	252 (20.6)	44 (18.9)
실습 중 전문적 수업 반성 기회 부족	391 (9.8)	528 (12.4)	198 (12.1)	253 (11.9)	149 (12.2)	41 (17.6)
학급담임 업무나 생활지도 기회 부족	1305 (32.8)	899 (21.2)	336 (20.5)	358 (16.9)	214 (17.5)	36 (15.5)
대학과 실습학교의 연계성 부족	676 (17.0)	739 (17.4)	418 (25.5)	462 (21.8)	264 (21.6)	47 (20.2)
기타	55 (1.4)	53 (1.3)	84 (5.1)	58 (2.7)	31 (2.5)	5 (2.2)
계	3982	4251	1639	2119	1221	233

(3) 전공 영역

전공 이수기준에 의하면 기본이수과목을 21학점 이상 이수하게 되어있습니다. 이에 대한 의견을 묻는 항목에 대해서 59%는 현재가 적절하다고 하였으며, 더 늘려야 한다 21%, 더 줄여야 한다 13%, 잘 모르겠다 7%로 나타났다(그림 IV-18).

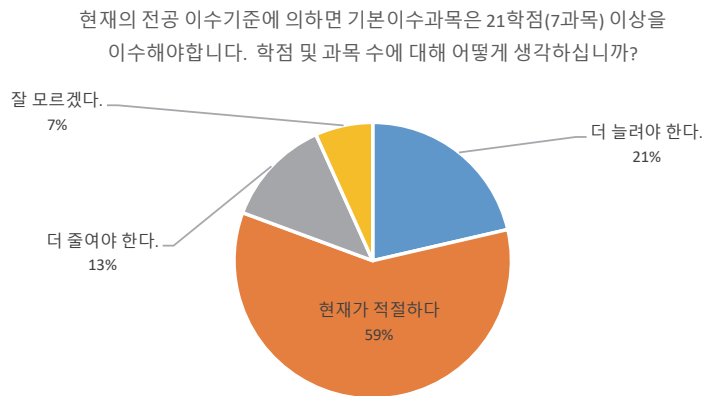


그림 IV-18 전공 기본 이수과목 21학점에 대한 의견

소속 기관별로 기본이수과목의 21학점 적정성을 추가 분석을 한 결과 상당한 차이가 발견되었다. 교육대학 응답자들이 더 늘려야 한다면(12.33%) 현재가 적절하다(52.43%)에서 상대적으로 낮게 응답하고, 더 줄여야 한다(26.15%)에서 높은 응답을 보였다(그림 IV-19). 교육대학 참여자들이 전공 영역에 대한 부담을 가지고 있는 것으로 추정된다. 이 결과는 다른 집단과 유사한 경향을 보이는 초등교원들의 응답과 괴리가 있다는 점에서 면밀한 검토가 필요하다.

현재 교과교육 과목의 학점과 수에 대한 견해를 묻는 문항에 대해서 현재가 적절하다 46%, 더 늘려야 한다 19%, 더 줄여야 한다가 8%였다. 27%의 응답자가 초등 관련자로 해당 없음을 선택했다(그림 IV-19).

현재의 전공 이수기준에 의하면 중등 정교사 취득을 위해서는 교과교육 영역에서 8학점(3과목) 이상을 이수해야합니다. 현재 교과교육 영역의 과목은 다음과 같이 구성되어 있습니다. 교과교육 영역의 학점 및 과목 수에 대해 어떻게 생각하십니까?
(중등교육 관련자만 답변하세요)

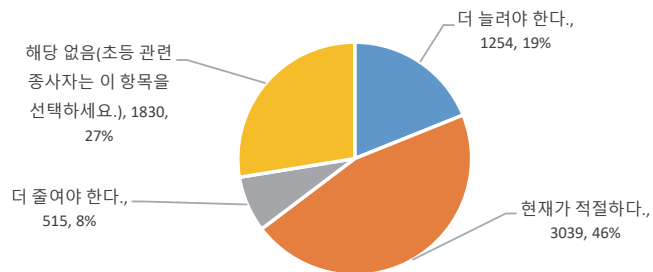


그림 IV-19 교과교육 과목의 학점과 과목 수에 대한 의견

교과교육 영역 과목의 구성에 대한 질문에 대하여 35%가 학교 현장에서 필요한 주제를 중심으로 과목을 재구성해야 한다는 선택하였다. 17%는 현재 구성 과목의 유지, 11%는 과목을 통합 조정, 7%는 현재 과목을 더 세분화하고 전문화해야 한다고 하였다(그림 IV-20). 교직과목과 유사하게 교과교육학 과목도 학교현장 중심으로 달라져야 한다는 생각이 많음을 알 수 있다.

현재 교과교육 영역의 과목은 다음과 같이 구성되어 있습니다. 이에
대해 어떻게 생각하십니까?

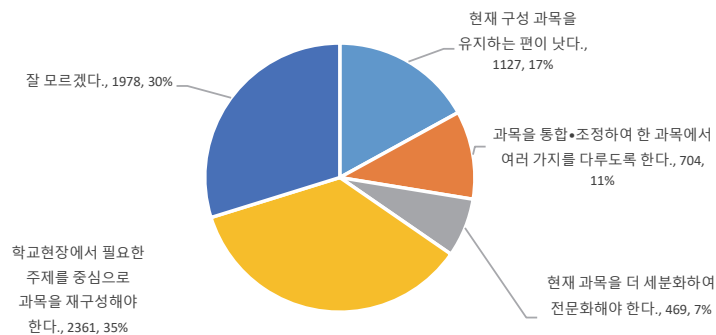


그림 IV-20 교과교육 영역 과목 개선 방향에 대한 견해

교과교육에서 더 강화되어야 할 내용이 무엇인지에 대해서, 교과 단위 내용에 대한 교수학습 방법 31%, 교과 교수학습 및 평가 관련 현장연구 26%, 교과 교육과정 재구성 방법 25%, 교과 단위 내용에 대한 평가 방법 12%, 교과 교육 이론 5%, 기타 1%의 순으로 나타났다(그림 IV-21). 교과교육 이론보다는 실제 수업과 관련된 단위 내용에 대한 교수학습 방법이나 교육과정 재구성을 중요하게 생각하고 있음을 알 수 있다. 교과교육학과 교과내용학 사이의 연계 강화가 필요하다는 의견과 연결되어 있는 것으로 보인다. 또한 교과 관련 현장 연구에 대한 관심도 높은 것을 알 수 있다.

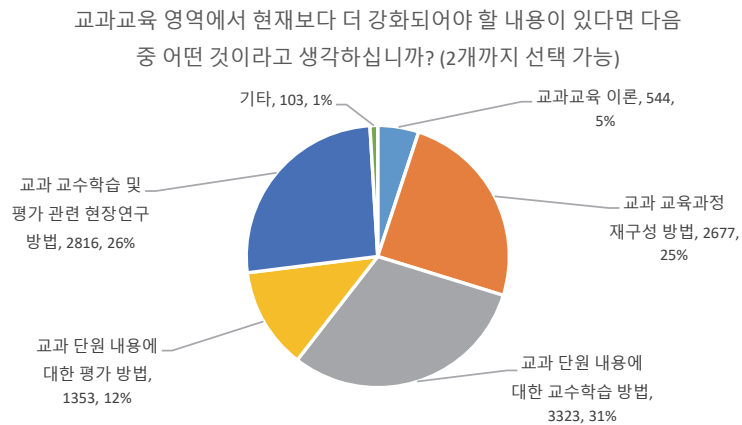


그림 IV-21 교과교육 영역에서 강화되어야 할 내용

교과교육에서 더 강화되어야 할 내용에 대해서는 소속기관별로 상당한 차이를 보였다. 중등교원들은 사범대 소속원들과 비교하여 상대적으로 교과교육과정 재구성 방법과 교과 단위 내용에 대한 평가 방법을 중요하게 생각한 반면, 사범대학 구성원들은 현장연구 방법과 단위 내용에 대한 교수학습 방법을 더 중요시하였다(그림 IV-23). 교직과정 구성원들은 사범대학 구성원들과 유사한 경향을 보였다. 학교 현장에서 느끼는 필요성과 양성기관에서 느끼는 필요 분야가 차이가 있는 것으로 보인다.

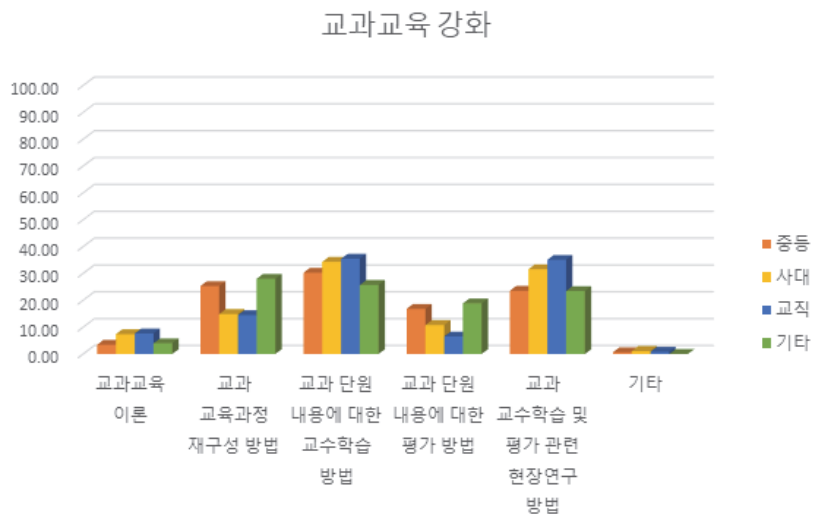


그림 IV-22 교과교육에서 강화할 내용에 대한 소속기관별 응답 분포

(4) 기타 의견

설문지의 마지막 문항은 기타 의견이 있으면 서술해 달라는 것이었다. 실태 조사에 참여한 6639명 중에서 1093명이 기타 의견을 제출하였다. 이 중 비슷한 의견을 묶어서 분류하고 응답자 수가 많은 순서대로 나열한 것이 <표 IV-6>이다. 가장 많이 제시된 것은 교원양성 교육과정을 현장 중심으로 개편해야 한다는 의견이었다. 그 다음으로는 교육 실습을 강화해야 한다는 의견이 많았으며, 이어서 교사의 인성 문제에 대한 의견이 많았다. 교사양성과정의 표준화를 통해서 양성기관에 따른 차이를 줄여야 한다는 의견도 많았으며, 교원양성체제를 개편해야 한다는 의견이 그 다음이었다. 학생지도 역량, 상담 역량 강화에 대한 의견도 다수였으며, 융합, 통합 교육에 대한 의견도 제시되었다. 그 밖에도 임용고시 개선, 교과내용학 강화, 실습지도에 관한 현장교사 인센티브 도입, SW교육 강화, 학생 인권과 교권 교육 등의 내용이 제시되었다. 각 응답 유형에 대해서 세부의견을 정리하면 다음과 같다.

교육과정이 현장과 잘 연결되지 못하므로 현장에서 필요한 실무 위주의 교육과정이 필요하다는 의견이 가장 많았다. 이를 위해 현장에서 필요한 교과목을 양성기관에서 개설하고, 이론과 실제의 연계성을 강화하여 현장을 반영하도록 해야 한다는 의견이 제시되었다. 또한 현장에서 업무를 진행하는데 필요한 교직 실무 영역 교육이 필요하다고 응답하였다.

교육 실습 기간이 부족하다는데 동의하고, 교육 실습 기간을 늘려야 한다고 주장하는 의견이 두 번째로 많았다, 실습 기간 뿐 아니라 질적인 측면에서 교육 실습이 대부분 참관의 형태로 이루어지는데 비판하였다. 또한 졸업 후 수습교사제 도입을 통해 임용 전 현장에서 실습을 통해 적응 및 검증 할 수 있는 시간이 필요하다고 의견을 제시하였다.

표 IV-6 주요 기타 의견의 유형

No	응답 분류 목록
1	현장 중심의 교육과정으로 개설
2	교육 실습강화
3	교사 인성 문제
4	교사양성과정의 표준화
5	교원양성체제 변화가 필요
6	학생지도, 상담 역량 강화
7	융합, 통합 교육
8	임용고시 개선
9	교과내용학 강화
10	실습지도에 관한 현장교사 인센티브 도입
11	SW교육 강화
12	학생인권과 교권
기타 2회 이하 응답 의견	

세 번째로 많은 의견은 임용을 통과하면서 검증되지 못한 교사의 인성문제이다. 이는 본 연구의 일부로 수행된 전문가 협의회를 통해서도 거듭해서 제기되었던 내용이다. 교원양성기관에서 시행되는 교직인성검사가 무의미하다고 언급하며 교사로서의 인성 교육 및 검증이 강화되어야 한다고 주장하였다. 또한 인성 교육을 위해 인간의 본성, 인간의 이해, 인문학 관련 교육과정이 필요하다는 의견도 있었다. 뿐만 아니라 교원양성기관 입학부터 인성검사 및 면접 비중을 확대하여 인성을 철저하게 검증해야 한다는 의견도 많은 수를 차지하였다.

현재 4학년의 학부제로 운영되고 있는 교, 사대 양성과정을 5~6학년 학부제나 교육전문대학원으로 전환하는 방안도 응답에 존재하였다. 또한 교, 사대를 분리하기보다 초등과 중등 교원양성체제를 통합하는 방안도 제시되었다. 뿐만 아니라 현재 교육대학원의 양성과정 문제를 제기하며 이를 폐지하거나, 양성과정의 질 개선 방안도 응답으로 나타났다. 마지막으로 교육학과를 교과교육학과에 통합하여 운영하는 방안도 주장하고 있다.

응답자 중 일부는 대학별로 자율적인 교육과정의 운영으로 학교 간 교육내용의 격차가 존재한다고 주장하였다. 이를 해결하기 위해 국가수준의 교육양성교육과정이 마련을 통해 이수과목의 표준화가 필요하다고 응답하였다. 또한 소수의 응답자는 사관학교나 경찰대학처럼 획일화 되고 일관성 있는 커리큘럼이 필요하다고 제시하였다.

현장에 투입 된 초임교사가 가지는 문제 중 하나가 학생 상담이다. 현장에서 당장 담임교사로 투입될 초임교사들이 학생에 대한 이해와 상담 기술을 가질 수 있도록 상담 역량을 강화하는 교육과정이 필요하다는 의견이 존재하였다. 이를 위해 아동심리, 교육심리학 등의 교육과정에서 아동 개개인의 특징을 이해하는 내용이 필요하며, 특히 현장에서 가장 큰 문제가 되는 학교폭력 문

제를 예방하고 대처할 수 있는 실무적인 학습내용이 필요하다고 주장하였다.

창의융합형 인재 양성을 위해 현장에서는 범교과 융합 및 통합 교육이 이루어지고 있다. 이러한 과정에서 교사는 여러 교과에 대한 이해가 필요하다. 따라서 복수전공의 활성화 혹은 주전공과 연계되는 타과 교육과정을 필수로 지정한다고 주장하는 응답이 많았다. 또한 학과중심의 운영보다는 양성교육과정 내 많은 교과가 참여하는 통합 수업을 확대해 나가는 방안을 제시하고 있었다.

임용고시가 현장과 연결되지 않고 지나치게 지엽적인 문제만을 물어본다고 주장하는 응답자들이 존재하였다. 이들은 교원양성제도의 개편 이전에 교사 선발 과정 자체도 변화해야 전체적인 개선이 이루어 질 수 있음을 주장하였다. 이를 위해 수습교사제 도입을 예시로 제시하며 현장과 연결된 교원양성제도와 선발이 필요하다고 응답하였다.

학생이 대학에 진학하여 학습하기 위해 필요한 기초 교과들이 존재한다. 이 중 일부는 초, 중, 고등학교 교육과정에서 필수적으로 학습해야한다. 따라서 교사는 전공에 대한 내용 이해가 필수적이다. 이러한 맥락에서 교원양성제도 내 교과 내용학(전공학)을 강화해야 한다는 의견이 존재하였다.

응답 분류 2에서 제기한 현장실습 질 향상을 위해 현장교사에게 인센티브를 마련하는 방안도 있다. 또한 실습 학교를 지정하지 않고, 개인단위로 교사가 신청 또는 추천받아서 실습지도에 투입되는 방안도 제시되었다.

응답자 중 일부는 전 세계적인 SW교육과정 도입 흐름에 따라 다양한 소프트웨어를 다룰 수 있는 교사가 필요하다고 주장하였다. 이는 변화하는 현대사회를 살아가는데 필요한 능력이기도 하므로 학생들에게 다양한 경험을 제공하기 위해 필요한 교육으로 제시되었다.

최근 중요시 되는 학생인권 및 교권 침해와 관련하여 교육이 절실히 필요하다는 의견이 있었다. 즉, 교원양성과정에서 인권조례와 교권에 대한 정확한 이해가 학교 현장에서 민주적인 학교를 만드는데 도움이 될 것이라고 주장하였다.

4. 요약 및 시사점

실태 및 요구조사를 위해서 선행연구 종합 분석, 전문가 협의회, 설문조사의 세 가지 주요 방법을 사용하였다. 그 결과를 종합하기 위하여 <표 IV-7>과 같이 요약하였다. 그 결과 일치되는 내용을 중심으로 교직, 전공, 양성기관, 기타, 초등교원양성기관을 중심으로 시사점을 정리하였다.

교직 영역에서는 크게 네 가지 부분에서 일관성이 있는 의견이 제시되었다. 첫째, 교원양성기관의 교육과정이 이론 중심적이어서 학교 현장과 괴리가 있다. 둘째, 교육 실습의 기간이 부족하고 운영이 부실하며, 대학과 실습학교 교육청 사이의 협력이 부족하다. 실습학교 사이의 실습 수준 격차가 크다. 셋째, 아동 발달 및 상담, 학부모 응대역량 강화가 필요하다. 넷째, 교사로서의 인성 함양을 위한 교육과정이 필요하다.

표 IV-7 실태 및 요구조사 연구 결과 종합 및 요약

	선행연구	전문가협의회	실태/요구 조사
교 직	이론 중심적, 현장과 괴리, 현장 전문성 길러주는 교직 과목 필요. 이론과 실제의 조합. 현장과 연계성 강화	대학 교육과정에 학교 현장의 변화/혁신이 반영 안 됨 현장과 가까워지는 교직과정 필요, 이론과 실제에 대한 균형 필요,	현장에서 필요한 주제 중심으로 과목 재구성해야
	교육 실습 기간 부족, 실습 기간 확대	교육 실습 기간 부족, 실습 선택과목 신설 필요	교육 실습 강화, 실습기간 확대
	실습학교와 대학의 협력 결여		대학과 실습학교 연계 강화
		실습여건 부족, 퇴임교사를 실습 슈퍼바이저로 활용	
	실습 내용 기준 부족		
	실습 운영 부실	실제 교사들의 근무 경험 못함	실습 중 학급담임/생활지도 기회 부족, 전문적 수업 반성 기회 부족, 수업 실행 기회 부족
	교직 적성인성 프로그램 강		

	선행연구	전문가협의회	실태/요구 조사
	화		
	대학과 실습학교의 교육 실습 메뉴얼 공동 개발	실습 수준 격차 문제, 실습 메뉴얼 필요	
		아동 발달, 학생, 학부모 상담, 학급경영에 대한 이해 부족, 현장교사의 실제 사례 중심 강의 필요	학생상담 및 생활지도, 학폭, 교육심리학 강화
			진로, 다문화 강화
			실습 전 수업설계 기회 및 수업 연습 부족
	교직 인성, 적성 반영하는 교과 프로그램 마련	인성교육/프로그램 강화, 교사로서 인성 함양	인성 교육 강화
전공	일반대학과 교과내용학 측면 차별성 부족	전공 내용과 학교 교육 연결 강화, 교과 내용과 교과 교육 사이의 균형 필요, 전공 내용에 치우침	교과 단원 내용에 대한 교수학습 방법 필요,
	교과교육 과목 부족		교과교수학습평가에 대한 현장연구 방법 필요, 교과 교육과정 재구성 방법 필요
	교과교육 이론 중심, 현장 적합성 부족	교과교육 이론과 실제의 균형 필요	현장에서 필요한 주제 중심으로 과목 재구성해야
	현장을 잘 아는 교과교육 전공 교수 부족 교수진 역량 강화	현장 교사 진행 수업 필요, 현장에 대한 이해와 안목을 가진 교수진 필요	
양성기관	교직, 교과교육, 교과내용 사이 연계성 부족	교과내용-교과교육 균형 필요	교직, 교과교육, 교과 내용 사이 연계 강화 필요
	교원양성기관 교육여건 미흡		
		대학 재학 중 학생들의 경험의 질 관리해야 대학에서 어떤 경험으로 어떻게 성장하는지 성찰토록	
	교원을 위한 특성화된 교양 과목 개발		
	복수(부)전공 활성화		복수전공 권장
	교육과정에 개정 국가교육과정 편제, 정책 등 반영		
	중학생, 고등학생 특성 반영한 교직, 교과교육 수업		

	선행연구	전문가협의회	실태/요구 조사
	운영		
	역량중심 교육과정 재구성		
	연구자적 역량 강화		
	미래 역량, 창의인성 증진		SW교육 포함
	융복합적/통섭적 지식 습득		융합/통합교육 강화
기 타	국가수준 교사자격 기준 마련, 교사양성 교육과정 표준화		교사양성과정 표준화
	교원전문대학원 설치		5~6년제 과정으로 개편
		대학 자율성 확대에 현장 변화에 대응토록	대학의 자율성 확대
	교원양성 주체(대학, 교육청 등) 간 협력, 교류 활성화	교원양성기관과 교육청 사이 연계와 협력 필요	
초 등	초등 현장과 연계가 적은 심화 과정 과목		
	심화과정 심도 깊지 않음, 심화과정 교과목의 집중이수	심화과정 불필요	
	교대: 여러 교과목의 교과교육 내용 중복, 이론중심	교과교육 과목 중복, 교과별 특성이 달라서 필요	
	학년 전담제 운영 필요		
	(기초)교양 과목 부족		
	융합, 창의, 인성, 지역특성화, 현장연계 과목 강화		
	필수 축소 선택 확대, 타 심화과정 과목 선택 개방	필요한 심화과목 취사선택 하도록	

전공 영역에서는 교과내용과 교과교육에 대한 부분에 대한 의견들이 일관성 있게 제시되었다. 첫째, 교과내용과 관련해서는 내용이 학교 현장과 연계성이 낮고, 일반대학의 학과와 학습 내용에서 차이가 없다는 의견이 많았다. 둘째, 교과교육 분야에서는 교과교육이 이론에 치우쳐서 실제 학교 현장 적합성을 높일 필요가 있으며, 이를 위해서는 현장에 대한 이해와 경험을 가진 교수진이 더 많이 필요하다.

양성기관 전체 영역에서는 교직-교과교육-교과내용 연계성 강화, 복수전공

권장, SW교육, 융합통합교육에 대한 의견이 모아졌다. 현재 교원양성 교육과정에서 교직과 교과내용학 및 교과교육학 강의들이 충분히 연계되지 못하고 있어서 교원전문성 신장에 어려움이 있으며, 미래 교원으로서 역량 함양을 위해서 SW교육, 융·복합 교육의 필요성에 대한 인식이 높았다. 융합역량 신장을 위해서 복수전공을 권장해야 한다는 의견에 대한 동의 비율도 높았다.

양성기관의 범위를 넘어서는 내용으로는 교육청과 교원양성기관 사이의 교원양성 교육과정에 대한 소통과 협력, 대학의 교육과정 편성 자율성 강화, 교원양성 교육과정 표준화 등이 제안되었다. 교육청은 교원양성기관이 양성한 교원을 임용하는 기관으로서 양성기관과 양성 교육과정에 대한 소통과 협력을 통해서 사회와 학교 변화에 부응할 수 있는 우수 교원양성에 관심을 가지는 것은 당연할 것이다. 대학의 교육과정 편성 자율성은 대학이 주도적으로 새로운 학문 발달과 학교 및 사회 변화를 반영한 교육과정 편성의 주체가 될 수 있어야 한다는 점에서 중요하다. 교원양성 교육과정 표준화는 대학의 자율성과는 상충되는 의견일 수 있다. 이는 양성기관 사이의 교육과정 내용과 운영에서 질적으로 차이가 날 수 있는 현실을 감안하여 예비교사의 질을 유지할 필요가 있다는 의견으로 보인다.

초등 교원양성기관의 교육과정과 관련해서는 심화과정에 대한 의견이 많았다. 심화과정의 필요성에 대해서는 엇갈린 의견이 있으며, 실질적인 도움이 되지 않으므로 폐지하는 것이 좋다는 의견과 교과에 대한 어느 정도의 이해를 위해서 필요하다는 의견이 엇갈렸다. 다른 의견으로는 현재 심화과정에서 제공하는 강의들 타 심화과정 학생에게도 개방하기를 희망하는 것이다. 이를 통하여 예비교사 개인의 필요와 관심에 따른 선택이 가능하도록 하는 것을 희망하였다. 또한 초등 교원양성기관 교육과정 내에서 현재 5학점씩 이수하도록 되어 있는 모든 교과교육 과목 사이의 내용 중복 문제가 심하다는 지적도 있었다. 반면에 각 교과의 특성이 다르므로 모든 교과교육 과목이 필요하다는 의견도 있었다.

V. 요약 및 결론

본 연구에서는 미래형 교·사대 교육과정 개선 방향을 미래 사회의 교사 역량에 대한 고찰, 해외 우수 사례 탐색, 현장 교원 및 교육 전문직 대상으로 한 설문조사를 통해서 탐색하였다. 각 영역의 결과를 종합하여 요약하면 다음과 같다.

1. 요약

첫째 영역인 미래 사회 교사 역량에 대한 기존의 연구 결과를 종합한 결과 교원양성기관의 교육과정의 개선을 위해서 5가지 방향이 도출되었다. 여기에는 (미래형)교육과정의 구성 및 실행능력 강화, 학생 이해 및 의사소통과 지도 역량 강화, 학교 공동체 운영, 지역협력 및 글로벌 역량 강화, 미래 사회 변화 대응 역량 강화, 그리고 자기 관리 역량의 강화가 포함된다.

둘째 영역인 해외 우수 사례 조사에서는 기존 연구를 바탕으로 일본, 미국, 영국, 프랑스, 핀란드의 대표적인 교원양성기관의 교육과정을 종합하였다. 그 결과 다음과 같은 시사점을 얻을 수 있었다. 교육 실습 기간이 길며 실습 내용이 충실하고, 교육과정에 아동발달, 의사소통, 학부모와 의사소통 역량 신장을 위한 교과가 잘 제시되어 있었다. 또한, 교직 과목이 학교 현장과 잘 연계되어 있으며, 미래 기술 역량 신장을 위한 교과가 포함되고, 교육실행연구 역량을 강조하고 이를 신장할 수 있는 기회를 제공하고 있었다. 교원양성과정에서 복수전공이나 부전공 이수를 권장하였고, 심미적 감성역량, 문화적 다양성과 같은 미래 교사 역량의 신장 기회를 제공하는 경우가 많았다.

셋째 영역인 우리나라 교원양성기관의 교육과정 실태와 요구조사를 위하여 기존 연구를 종합하고, 다양한 전문가 및 관계자가 참여한 협의회, 설문조사를

통한 실태 및 요구조사를 실시하였다. 이 결과를 종합하여 얻은 개선 방향은 다음과 같다. 교원양성교육과정 중 교직 영역에서 제공하는 과목들이 이론 중심적이어서 학교 현장과 괴리가 상당하며, 이 과목들이 보다 현장중심적인 과목으로 재구성되어야 할 필요가 있다. 교육 실습과 관련해서는 많은 시사점이 도출되었다. 실습기간이 부족하고, 운영이 부실하며, 관련 기관 사이의 협력이 부족하고, 실습학교 사이의 실습 수준의 차이가 커서 교육 실습의 기간을 확대하고 내용을 강화할 필요가 있다. 교직 영역 중에서도 특히 아동 발달, 상담, 생활지도, 학부모 응대 역량을 현재보다 더 강화해야 한다는 점이 부각되었다. 교사로서 인성 함양을 위한 교육과정의 필요성도 제기되었다. 전공 영역에서는 교과 내용과 교과 교육의 방향에 대한 문제가 제기되었다. 교과내용 과목들은 대체로 너무 학문 중심적이어서 학교 현장과 연계성이 부족하므로 이 부분에 대한 보완이 필요하다. 교과교육 과목들은 이론에 치우쳐 있으므로 현장 적합성을 높이는 것이 중요하다. 교원양성기관 전체적인 측면에서는 졸업생이 진출하는 교육청과 같은 관련 기관과 교육과정에 대한 소통과 협력이 부족하다는 점과 교원양성기관의 교육과정 편성 자율성이 부족하여 학교 현장의 변화에 부응하지 못하다는 점이 부각되었다.

이상의 연구 결과를 바탕으로 도출되는 개선 방향은 크게 현재의 제도와 실천 중에서 부족한 부분 대한 개선과 미래 교원 역량을 위한 미래지향적 개선의 두 영역으로 구분할 수 있다. 실태 및 요구조사에서 얻은 결과들은 대체로 현행 교육과정의 문제점 개선과 관련이 깊으며, 미래 사회 교사 역량 영역의 결과는 미래지향적인 특성을 가진다. 해외 사례는 이 두 가지 특성을 모두 가지고 있다.

2. 결론

본 연구 결과를 바탕으로 교원양성기관 교육과정 개선 방향을 미래 사회의 교사 역량 신장을 위한 개선 방향과 현장 전문성 신장을 위한 개선 방향, 교육 실습 강화를 위한 방향, 교원양성기관의 자율성 확대를 위한 방향의 순으로 제시하였다. 교원양성기관 중 초등교원을 양성하는 교육대학과 중등교원을 양성하는 사범대학의 교육과정이 공통점도 있지만 차이점도 상당히 있다. 결론 부분에서 두 유형의 기관이 제공하는 교육과정 개선에서 구분이 필요한 경우에는 이를 따로 기술하였다. 그렇지 않은 경우에는 구분하지 않고 서술하였다.

가. 미래 사회의 교사 역량 신장을 위한 개선 방향

미래 사회의 특징과 미래 사회가 추구하는 인재상 및 미래 학교의 모습, 미래 교원의 역할과 전문성, 역량에 대한 선행 연구 결과를 정리하였다. 중장기적으로는 체계적인 연구를 통해서 미래 교원의 역량을 설정하고 이를 기를 수 있는 교원양성 교육과정을 연구·개발할 필요가 있다. 종합된 결과를 바탕으로 교육과정 개선 방향을 제시하면 다음과 같다.

(1) 미래 사회 변화 대응 역량을 기를 수 있도록 해야 한다.

과학기술발달과 융합으로 인해 예상되는 미래 사회의 급격한 변화를 감안하여 지능정보 활용 능력, 융복합·창의 역량 및 STEAM(과학, 기술, 공학, 인문·예술, 수학) 융합역량, 디지털 리터러시, 지식정보처리역량, 소프트웨어 활용 및 교육 등을 함양할 수 있는 교육과정의 개편이 필요하다. 이를 위해서는 교

육과정의 융통성 있는 편성과 운영이 필요하다.

- 미래 교원에게 필요한 융복합 역량 신장을 위해서 복수 전공(이나 부전공) 취득을 강화할 필요가 있다.

사범대학의 경우, 여러 교과에 대한 복수전공/부전공을 통해서 융복합을 위한 배경 지식과 역량을 기를 수 있을 것으로 기대된다. 미래 사회를 위해서 교원들에게 STEAM 융복합 분야의 복수전공 취득을 장려하는 것도 좋은 방안이다. 복수전공 취득은 학령인구 감소와 학교 규모 축소로 예상되는 상치교사 문제 해소에 도움이 되며, 고교 학점제와 같은 새로운 교육정책의 시행에도 기여할 것이다.

교육대학의 경우, 학생들이 초등교육의 모든 교과를 이수하고 특정 심화과정의 강좌를 제한적으로 이수하는 현재의 시스템으로는 미래 사회에 필요한 융복합 교수 능력을 기르기 위한 새로운 시도 자체가 매우 어렵다. 장기적으로 초등교원양성을 학급 담임교사 과정과 교과전담교사 과정으로 분리하고 두 개 이상의 복수전공을 권장하여 융복합 역량을 신장하는 방안을 연구할 필요가 있다. 예를 들면, 핀란드 헬싱키 대학에서는 학급담임교사 교육프로그램과 교과교사 교육프로그램을 구분하여 진행하고 있다. 또한 핀란드와 독일은 부전공 2개 이상 이수하도록 요구하고 있다.

- 교원양성대학의 교육과정에 미래 교사로서 역량을 신장할 수 있는 교과목이나 프로그램을 개발하여 개설한다. 또한 기존 교과목을 융복합적으로 재구성하여 운영한다.

교원양성대학의 핵심교양으로 미래 교사의 역량을 기를 수 있는 과목을

개발하고 편성한다. 예를 들면, K대학교에서는 사범대학 핵심교양 과목을 다음과 같이 편성하여 운영하고 있다.

K대학교의 사례를 예시로 제시한다. K대학교 사범대학에서는 교양 36학점 중에서 핵심교양 과목으로 12학점을 필수로 개설하고 있다. 과목명은 ‘교사소양기초’, ‘미래 사회에서의 교육과 수업의 혁신’, ‘생활지도와 집단 상화’ 등이며 미래 교사 역량의 주요 영역별로 과목을 편성한 것이다. 그 중에서 ‘미래 사회에서의 교육과 수업의 혁신’ 과목은 교수와 현장 장학사가 팀티칭으로 지도한다.

또한 K대학교 사범대학에서는 전공 영역에서 콜라주 융·복합 교육과정을 운영한다. 이 방식은 전통적인 1과목 3학점을 3개의 블록으로 나누어 콜라주 세션(총 15주 45시간 3학점)으로 개설하는 것이다. 콜라주의 각 블록은 5주 15시간으로 1학점을 부여한다. 강의내용은 4차 산업 혁명시대에 부합하는 교사 양성을 위한 융합적사고역량, 미래가치 창조역량 등에 주안점을 둔다. 모든 학과에서 콜라주 과목을 제공한다. 수학교육과의 예를 들면, 콜라주 과목의 1블록은 체험활동과 수학, 2블록은 수학탐구와 토론, 3블록은 수업모형개발로 이루어져 있다.

- **교원양성과정에서 소프트웨어 활용 교육의 강화가 필요하다.** 소프트웨어 교육 강화를 위한 방식은 여러 기존 교과에서 소프트웨어의 활용이나 개발에 대한 내용을 포함시키는 방식이 가능하다. 미시건 주립대학에서는 양성 프로그램 이수요건으로 테크놀로지를 제시하고 있다. 예비교사는 자신이 학습과 의사소통을 위해 테크놀로지를 사용할 수 있는 능력을 입증해야 하는데, 구체적인 방법으로 강의과제를 통해 입증하거나, Annual Technology Conference에 참석하는 방법을 제시한다. 뿐만 아니라 핀란드와 영국도 ICT활용 교육을 하고 있다.

(2) 학교 공동체 운영과 지역 협력 및 글로벌 역량을 갖추도록 한다.

미래 학교는 지금보다 더 수평적 공동체로 변화할 것이며, 지역사회와 교육 자원을 공유하고 지역사회의 교육 허브로서 기능을 해야 할 것으로 예상된다. 또한 우리 사회는 다문화사회로 이행할 것이며, 세계화가 더욱 촉진될 것이다. 따라서 다문화 교육 역량, 세계시민교육역량과 지구환경변화에 대응하는 지속 가능교육역량을 갖추어야 한다.

- **교원양성과정에서 지역사회와 협업 기회의 확대가 필요하다.** 교육 분야나 관심분야 네트워크의 참여와 활용 능력을 길러야 한다. 학교 공동체 운영과 참여, 지역사회의 교육 관련 시민단체들과 협력 및 상호작용을 위한 역량 강화가 필요하다. 이를 위해서는 지역 교육청이나 학교 및 지역사회와 협력과 교류가 강화되어 예비교사들이 실제적인 참여와 경험을 할 수 있는 기회가 제공되어야 한다. 이를 체계적으로 실행하기 위해서 교육청과 지자체, 교육관련 시민단체들과 대학이 공동으로 참여하는 기구가 필요하다. 예를 들면 ‘00지역 교원양성협력센터(가칭)’라는 이름으로 교육청과 지자체, 시민단체 그리고 그 지역의 교원양성대학들이 공동으로 운영하는 기구를 구성하는 것이다.
- **다문화교육역량을 기를 필요가 있다.** 빠르게 다문화사회로 이행되어가는 한국 사회와 미래 학교 교실의 문화적 다양성을 이해하고 포용하며, 갈등을 해결하고, 이를 반영하는 교수학습 역량을 기를 수 있어야 한다. 교직 영역과 전공영역의 교과교육 교과에서 다문화 교육 및 수업역량 신장 기회를 제공해야 한다. 핀란드는 교직과목의 구체적인 내용에 다문화주의에 바탕을 둔 다문화 교육을 포함하고 있으며, 다문화 교육 부

전공을 운영하고 있다.

- **글로벌 역량 강화를 위해서 세계시민교육역량과 지속가능교육역량을 길러야 한다.** 과학기술의 급속한 발달로 국가 간 상호연관성을 증대시키고 정보 접근성 및 교류의 강화가 일어났다. 개인과 이웃의 가치와 존엄성 존중은 세계 모든 지역 사람들의 가치와 존엄성 존중이라는 책임의식의 발전이 이루어지고 지속 가능한 세계에서 더불어 같이 사는 세상을 만드는데 기여하는 세계시민으로서 역할 의식과 책임의식이 중요해졌다. 이를 위해서는 모든 교과에서 지속가능발전교육(ESD)과 세계시민교육(GCED)을 통해서 지역적, 범지구적 도전에 대응할 수 있는 가치, 태도, 역량을 기를 수 있도록 해야 한다. 따라서 교원양성교육과정에서 지속가능교육역량과 세계시민교육역량을 강화해야 한다.

(3) 교육과정 재구성 및 실행 능력을 강화해야 한다.

미래 교육환경에서는 온라인 매체의 발달로 교육 내용과 방법의 다양화와 개별화가 이루어질 것으로 예측된다. 학생들의 요구와 사회적 필요를 인식하고 이에 맞는 교육 내용과 교육 방법을 선정하고 재구성하며, 실행과 안내를 할 수 있는 교사의 역량이 중요하다. 또한 교수학습 내용과 방법, 그리고 환경변화를 이해하고 대응하기 위하여 미래 교사의 현장 연구역량을 강화해야 한다.

- **교육과정 재구성 역량을 강화해야 한다.** 미래 사회의 급격한 변화와 학생의 미래 필요를 감안하고 예측하여 교육과정을 재구성하는 역량이 중요해질 것이다. 이를 위해서는 미래 사회에 대한 예측과 대응, 다양한 자료를 활용한 필요한 정보의 확보, 학생의 관심, 재능, 필요의 파악과

진로 등을 감안한 교육과정의 재구성 역량이 요구된다. 따라서 이러한 역량을 신장시키기 위해서는 특정한 소수 교과와 개설보다는 교원양성 교육과정 전체의 조직과 운영을 체계적으로 계획하여야 할 것이다.

- **예비교사의 교육 현장 연구 역량을 강화해야 한다.** 빠르게 변화하는 미래 사회와 학교에서 교육내용과 방법, 그리고 교육환경도 급격한 변화를 겪을 것이다. 이러한 변화에 대응하기 위해서 교원들은 자신의 수업을 비롯한 교육 활동을 끊임없이 반성하고 연구할 수 있는 역량을 키워야 한다. 이를 위해서 현장연구 관련 교과를 교직 영역과 교과교육 영역에서 제공할 수 있을 것이다. 교토 교육 대학에서는 ‘공립학교 등 방문 연구,’ ‘부속학교 참가 연구,’ ‘종합적 학습의 연구’를 개설하여 현장과 연계한 연구 기회를 제공한다. 영국의 더럼 대학교에서는 ‘자기 주도적 학습: 학교 현장문제를 중심으로,’ ‘학교 현장에 관한 전문적 해석과 문제해결’등의 과목을 통해 학교 현장의 문제에 대해 공부하도록 한다.

나. 현장 전문성 신장을 위한 교육과정으로 개선

교·사대 교육과정에 대한 문제점으로 현장성의 부족, 교육 실습의 부족, 학생에 대한 이해 심화 기회 부족, 영역 사이의 연계성 부족 등이 많이 지적되었다. 이를 보완하기 위해 교·사대 교육과정을 현장 중심으로 개편할 필요가 있다. 해외 사례에서도 교과와 명칭과 내용이 현장 중심적인 경우가 많았다. 교원양성기관의 교육과정에서는 학자를 양성하는 이론적 접근보다는 교사를 준비시키는 학문으로써 실천적 접근을 강화해야 한다. 장기적으로는 학교 현장중심의 교육과 교과교육 연구를 장려하고 그 성과를 축적하며, 이를 교원양성교육과정에 교과와 내용으로 반영하는 것이 필요하다.

(1) 교직 영역의 과목을 현장 중심으로 개선해야 한다.

현재 교·사대 교육과정이 지나치게 학문 중심적이라는 현장의 문제 제기를 반영하여 교육과정을 현장 중심으로 개선할 필요성이 제기된다. 지나치게 이론이나 학문 중심으로 편향되어 있는 교직 영역의 교과와 내용을 보다 현장 중심으로 변화시키는 것이 요구된다. 핀란드는 이론과 실제를 연계시키는 역량을 교사의 핵심역량이라고 보고 교사양성교육 프로그램에서 철저히 이론과 실제의 조화를 추구한다.

(2) 학생과 학생 문화에 대한 이해, 상담, 생활지도, 학부모 상담 등과 같이 인간 발달과 이해, 의사소통 등에 대한 강화가 필요하다.

이와 관련한 현장 교사와 관리자들의 일관된 요구가 있고, 해외 우수 교원양성기관의 교육과정에도 이와 관련된 교과와 내용이 잘 반영되어 있다. 또한, 아동 발달과 상담, 아동이나 학부모와 의사소통 역량을 기르는 교과가 강화되어야 한다. 실제로 중등의 경우 오카야마대학은 ‘코디네이터 능력,’ 미국 스탠포드 교사교육 프로그램에서는 ‘학부모와의 의사소통,’ 영국은 ‘학부모와의 대화’ 프랑스는 ‘교사와 학생 관계,’ ‘전문적 의사소통’과 같은 강의를 제공하고 있다.

(3) 전공 영역(교과 내용, 교과교육 분야)의 과목을 현장과 연계성이 강화되도록 해야 한다.

사범대학의 경우 전공의 교과내용학 분야에 대해서는 중고등학교 교육과정 지도와 직접적으로 연관된 내용 외에도 대학 학과의 특성과 지도교수의 학문 분야에 특화된 내용이 강조되거나 비사범계 단과대학의 유사 강좌와 차별성이 적은 경우가 많음이 지적되었다. 또한, 교과교육학 분야는 교과내용학 강좌에

비해 강좌 시수가 부족하며, 지나치게 이론에 치우치는 경향이 있다는 문제점이 제기되었다.

- **사범대학의 전공 영역 교과내용 교과목은 학교 교육과정 내용과 연계되어야 한다.** 학교 교육과정에서 다루어지는 모든 교과목의 내용을 대학 수준에서 학습할 수 있어야 한다.
- **사범대학 전공 영역 내에서 교과교육과 교과내용 교과 사이의 연계가 이루어져야 한다.** 교과 내용에 대한 이론적 학습과 함께 그 내용에 대한 교과 교수학습 및 교과 학습 평가와 관련된 실질적인 역량을 기를 수 있도록 교과교육 분야의 교육과정이 강화되어야 한다.

교육대학의 경우는 사범대학과 반대로 학생들이 초등교육과정의 전 교과 강좌를 모두 이수해야하므로 심화과정별로 교과내용 및 교과교육에 대한 전문성을 갖추기에는 강좌 시수가 부족하다는 의견이 있었다. 그러나 현행과 같이 심화과정의 수가 10개가 넘고, 각 심화과정별로 교과내용과 교과교육 과목을 이수하는 체제에서 이수 학점을 증가시키는 것은 불가능하다. 장기적으로 교육대학의 심화과정 편제에 대한 제도적 개선이 필요하다. 예를 들면 교육대학의 교사 양성과정을 학급담임교사 과정과 교과전담교사 과정으로 구분하여 양성하는 것이다. 교과전담 교사 양성 트랙의 경우 최소 3~4 교과의 심화과정에서 교과내용 및 교과교육 강좌를 이수할 수 있게 하는 것이다(전국교육대학교총장협의회, 2009). 핀란드의 경우 초등교사는 학급담임교사 과정을 이수하도록 되어 있다. 영국의 경우 더럼대학교 초등교사 양성과정에서는 교과 영역에서 영어, 수학, 과학의 세 가지 핵심 과목들을 3년 동안 필수로 학습한다.

(4) 교사로서 인성 함양을 위한 프로그램을 강화할 필요가 있다.

현재에도 교원양성기관 입시에서 교직 적·인성 면접을 시행하고 있으며, 재학 중에도 인적성 검사를 2회 통과하도록 규정되어 있다. 대부분 설문조사 등을 통한 형식적 검사로서, 실질적인 효과는 제한적이다.

- **교사로서 인성 함양을 위한 프로그램이 제공되어야 한다.** 교사로서 인성을 함양할 수 있는 기회가 제공되어야 한다. 이는 정기적인 프로그램의 마련과 함께 잠재적 교육과정의 마련을 통해서 가능할 것이다. 교사로서 인성이 부적절한 경우에 교직 진출을 하지 않도록 관리할 필요도 있다. 예를 들면 졸업사정관제를 계획 중인 대학도 있다.
- **교사로서의 인성적 자질을 재학 중에 지속적으로 관찰하고 평가하는 제도적 장치를 마련할 필요가 있다.** 인성적 특징은 일회적 교육이나 교과목 이수 등의 방법으로는 개선되지 않는 만큼, 양성과정에서 지속적인 인성함양프로그램 및 지도교수의 상담과 지도 등을 통하여 예비교사의 인성을 평가하고 함양하는 방향의 제도적 방안을 강구할 필요가 있다. 이를 위해서는, 인성함양을 위한 프로그램의 운영이 필요하다. 또한 책임지도 교수제의 도입(즉, 소그룹별로 지도교수가 상시적으로 주기적인 상담과 지도, 평가를 하는 방안), 교사로서의 인성을 갖추지 못한 부적격학생을 조기 발견하여 지도하고, 개선되지 않는 경우 교직진출을 차단하는 ‘교직 인성 졸업사정관제’ 등을 고려할 수 있다.

(5) 교원양성기관의 교육과정에 정책과 관련된 부분이 반영될 필요가 있다.

교육부나 교육청의 학교 교육 정책은 교사를 통해서 구현된다. 예를 들면, 자유학기제, 창의적 체험 활동, 고교 학점제, 혁신학교 등의 정책과 교원양성기관의 교육과정과의 연계가 필요하다. 즉 교원양성 과정에서 중요한 교육정책에 대한 이해와 이를 실행할 역량을 갖추는 것이 필요하다. 예를 들어 미시

간 주립대학에서는 ‘Current Issues in Education’을 개설하여 현장의 현안을 접하는 기회를 제공한다.

다. 교육 실습을 강화해야 한다.

교육 실습 기간이 부족하며 실습을 내실화해야 한다는 지적이 매우 많았으며, 국제적으로도 교육 실습을 강화하고 있는 추세이다.

(1) 교육 실습 기간을 단계적으로 늘려야 한다.

해외 우수 대학들은 교육 실습을 우리나라보다 훨씬 더 강화하고 있다. 교사로서의 역량을 기르기 위해서는 이론과 함께 현장에서의 실습이 중요하기 때문이다. 또한 학년마다 실습기회를 가져서 단계적으로 현장을 이해하고 실행 역량을 높여나가고 있다.

예를 들면, 일본 도쿄가쿠게이(학예)대학에서는 3학년 때 이루어지는 3주간의 실습, 4학년 1학기말에 이루어지는 3주간의 실습으로 구성되어 있고, 2010년부터는 4학년 2학기에 교육실천연습(2학점)이라는 실습을 추가하였다. 또한 일본 시마네대학에서는 2004년부터 대학 4년 동안 1,000시간 체험학습(기초체험영역 510시간, 학교체험영역 340시간, 임상카운셀링 체험영역 150시간) 등의 프로그램을 실천해오고 있다. 영국의 경우 기본적으로 교육실습에 교육과정의 30~50%를 할애하고 있다.

(2) 교육 실습을 내실화해야 한다.

교육 실습기간의 확대 뿐 아니라 실습의 질을 높여야 한다. 이를 위해서는 실습학교와 대학의 실습 과정에서 협력과 연계를 강화할 필요가 있다. 교원양성

기관의 교육과정에 실습과 직접적으로 연계할 수 있는 프로그램이나 교과를 제공해야 한다. 예를 들어 스탠포드 대학은 졸업 포토폴리오에 수업사태에 대한 평가를 하고 있다. 수업사태 평가에서는 수업의 기획-수업-평가-성찰의 과정을 통해 자신의 수업에 대한 성찰을 수행한다.

- 대학과 실습학교 사이에서 실습의 연계성을 높이고 중간 역할을 하는 **교육 실습 코디네이터를 배치해야 한다.** 해외 대학의 경우 교원양성기관에 실습전담 교수를 배치하거나, 대학원생이나 퇴직 교사를 실습지도자로 활용하는 경우가 많다. 미국의 교원양성대학에서는 교생실습생을 위한 field supervisor 제도를 활용하는 경우가 많다. 이들은 교생의 수업을 관찰하고 코칭을 하며, 실습 요건과 정책과 관련하여 실습지도 교사나 실습학교와 소통하며, 대학의 강의를 돕기도 한다.
- **실습학기에 실습과 연계되는 교과교육 교과목의 개설 및 운영이 필요하다.** 이 강의에서는 학생들에게 교육 실습을 위한 수업계획과 실연 등을 할 수 있으며, 실습 이후에는 실습과 관련된 반성을 하게 된다. 실습담당 교사와 대학 교수의 팀티칭을 통해서 실습을 위한 이론과 실재를 경험하고 이를 유기적으로 실습과 연계해야한다. 일본 시네마 대학은 학교교육실습에 대비하여 학교에서 학생들과의 관계나 지도 방법에 대해 구체적인 상황을 롤 플레이 등을 통해 교재 제작 트레이닝, 모의수업 등을 수행한다. 뿐만 아니라 학교교육실습이후에 다른 학교급에서 한번 더 학교교육실습을 실시하도록 한다.

라. 교원양성기관 교육과정 편성 운영의 자율성 확대

대학의 교육과정 편성 자율성을 강화할 필요가 있다. 자율성 강화는 교원양

성대학의 창의적 경쟁으로 이어질 수 있다. 이는 교·사대 교원양성과정의 질을 높이고 지역대학별로 지역에 맞는 교사를 양성하여, 지역의 인재로서 현장에 적합한 예비교사 양성한다는 점에서 중요하다. 또한 대학은 헌법 제 31조에 의해 학사운영의 자율을 본질로 하는 대학의 자율성이 보장되어 있다. 중등교원양성, 자격검정 정책을 결정하여 집행하는 과정에서 가장 중요한 점은 헌법적 가치인 대학 학사운영의 자율성을 위축 또는 훼손하지 않도록 균형을 취하는 것이다.

- **교육부에서 교원자격기준으로 주요 영역별 기본 요건만을 제시하여 대학 단위의 자율교과를 편성할 수 있도록 해야 한다.** 교원양성대학의 자율성 강화는 교육과정의 유연성 확보로 구체적인 방향이 제시된다. 즉, 교육과정의 유연성은 본문에서 제기된 다양한 미래 사회의 변화에 교원양성대학이 유연하게 대처할 수 있으며, 예비교사의 유연성을 높일 수 있다는 점에서 높은 가치를 가진다. 예를 들면, 핀란드의 경우 교원양성에 있어 학교급에 따른 교육자격, 교원양성 연한 등 기본적인 영역은 국가 차원에서 규정하고 있으나 교원교육의 내용, 교원교육기관의 구성, 교원교육 교육과정 개발 및 운영 등은 각 교원양성 대학의 자율과 책임 하에 이루어지고 있다.

3. 미래형 교·사대 교육과정 개선을 위해 수반되어야 할 변화

미래형 교·사대 교육과정이 올바르게 정착하기 위해서는 다양한 제도 및 사회의 변화가 수반되어야 한다. <그림 V-1>은 교·사대 교육과정에 영향을 주는 제도와 사회적인 요인들을 정리한 것이다. 여기에는 교육정책과 제도, 사회 변화로 인한 요구나 상황변화, 교육 관련 쟁점과 교육에 대한 인식, 교원양성기관의 체제와 인력의 전문성 등이 포함된다. 따라서 교원양성기관의 교육과정 개편은 그 자체로만 의도한 효과를 발휘할 수 없으며, 여러 관련 제도나 요인들의 영향을 고려하고, 때로는 이러한 요인들과 함께 변화를 모색해야 한다. 교원임용시험, 교원양성기관평가, 관련 법령, 교원양성기관의 변화, 교원양성과 관련된 기관 사이의 소통과 협력을 중심으로 정리하였다.

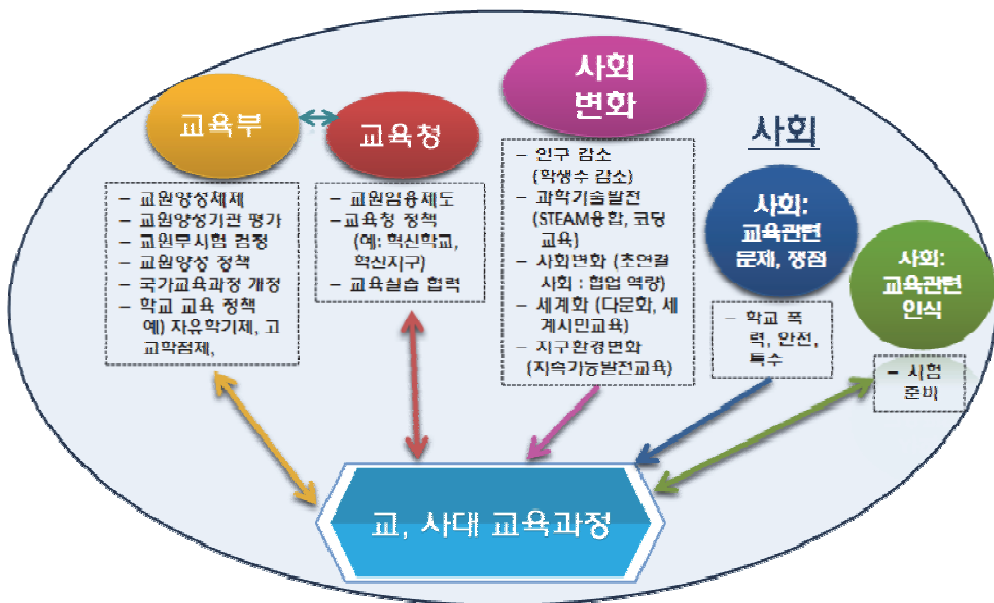


그림 V-1 교대, 사대 교원양성 교육과정에 영향을 주는 요인

가. 교원 임용제도의 발전

현재 교원 임용시험은 국공립학교 교사 임용 후보자 선정을 위한 경쟁시험으로 임용권자인 교육감이 실시한다. 교원양성기관 재학생이나 졸업생들은 국공립학교 교사가 되기 위하여 상당한 경쟁을 통과하여 이 시험을 통과해야 한다. 예비교사나 교원양성기관은 임용시험의 내용과 방식에 민감하게 대응하며, 교원양성기관의 교육과정의 내용과 운영에도 큰 영향을 미치고 있다. 미래형 교·사대 교육과정 개편이 의도한대로 원활하게 이루어지기 위해서는 교원임용시험의 내용이나 방식도 이에 걸맞게 변화되어야 한다. 교원임용시험의 평가 내용과 방법이 변화하지 않으면 교과목명이 바뀌어도 대학 내 교육과정이 달라지기 어렵기 때문이다. 그리고 이 시험을 위한 사교육이 더욱 활발해질 것이다. 장기적으로는 훌륭한 교원의 선발과 임용 방법에 대한 체계적인 연구가 필요하다. 현재의 시험을 통한 방식이 가지는 장점도 있지만 근본적인 한계도 있기 때문이다.

나. 교원양성기관 평가 제도의 발전

현재 교원양성기관 평가는 교원양성교육의 질적 수준 향상을 위하여 1998년부터 시행되어 왔다. 학령인구의 감소가 예상되면서 교원양성기관의 학생 수를 조절하는 자료를 제공하기도 하였다. 그 결과 교원양성기관들은 평가 대비에 엄청난 준비와 노력을 하게 되었으며, 평가에서 우수한 성적을 얻을 수 있도록 교육과정을 교원자격무시험검정에 대한 교육부 고시 행정규칙과 일치시키려는 노력을 하게 되었다. 이는 모든 교원양성기관의 교육과정을 형식적으로 통일하는 긍정적인 면도 있으나, 한편으로는 자율적, 발전적인 노력을 어렵게 만드는 역기능도 발생하게 하였다. 또한 교원양성기관의 교육과정을 화석

화시켜서 학교현장의 변화나 교사교육에 대한 새로운 연구에 기반한 변화, 급격한 사회 변화에 융통성 있게 대응할 수 없게 만드는 경향이 있다. 미래형 교·사대 교육과정 개선을 위해서는 현재의 교원양성기관 평가의 내용과 방식에 개편 방향을 적극적으로 반영하는 변화가 필요하다. 장기적으로는 교원양성기관 평가 제도에 대한 발전적 변화가 필요한 것으로 보인다. 교원양성기관의 질 관리를 위해서는 교원양성기관의 기본적인 요건과 책임을 강화하고, 교육과정 편성과 운영의 자율성 확대를 통하여 창의적이고 시대에 부합하는 교육과정의 주도적 개발 및 운영을 장려할 필요가 있다. 이를 위해서는 교원양성기관 평가 인증제와 같은 제도의 도입에 대한 연구가 필요하다.

다. 관련 법령²⁸⁾

교원양성기관 교육과정 개편은 관련 법령의 영향을 받는다. 미래지향적 교원양성 교육과정의 개선을 위해서 관련된 법령도 변화가 필요하다. 우리나라의 교원양성기관은 고등교육법 제41조에 의해 직접 지위를 인정받은 기관(교육대학, 사범대학)과 고등교육법시행령 제54조에 따라 교육부장관의 승인에 의해 지위를 인정받은 기관(교직과정, 교육대학원 또는 대학원에 설치하는 경우 포함) 등 두 가지 유형이 있다. 교육대학과 사범대학은 헌법이 보장하는 대학 자치의 원칙에 따라 대학 학사의 내용과 방법에서 자율성을 갖는 것이 타당하다. 동시에 교원양성기관의 지위를 갖기 때문에 교원양성, 자격검정에 관한 법령을 준수하고, 해당 업무에 관한 감독관청의 지휘 감독을 일정 부분 받을 수밖에 없다. 그러므로 정부의 교원양성 및 자격검정 정책은 교육대학과 사범대학의 두 가지 충돌하는 지위 간 균형을 유지하여 헌법적 가치인 대학의 자율성을 침해하지 않도록 운영의 묘를 살리는 것이 매우 중요하다.

28) 이 부분은 박성혁(2017)의 내용을 요약 정리하였음.

이런 배경에서, 2007년 이전까지 정부는 교원양성기관 가운데 교육부장관의 승인으로 설치된 교직과정 이수자의 교원자격검정에 관한 내용을 법령으로 정하여 지휘, 감독하였으며, 사범대학과 교육대학 졸업자의 교원자격검정에 관해서는 대학의 자율성을 존중하여 전공과목 이수학점 기준을 제외한 다른 내용들은 법령에 따로 정하지 않았다. 교육부도 사범대학 교직과정의 이수과목과 학점은 법령에 따로 명시되어 있지 않기 때문에 전문가들의 의견을 수렴하여 대학에서 자율적으로 시행하는 것이 바람직하다는 입장을 취하였다 (교육부 공문, 문서번호 교양 81830-840). 그런데 2007년 12월 정부는 대통령령(교육자격검정령 제19조)을 개정하여 교직과정 이수자에게 적용하던 교원자격 무시험검정의 합격기준을 교육대학과 사범대학 졸업자에게까지 확대·적용하였다. 이는 교육대학과 사범대학의 학사운영의 자율성을 위축시키는 결과를 초래하였다. 미래지향적 교·사대 교육과정 개선을 위해서는 교원양성 및 자격검정의 질을 유지하면서 대학의 자율성을 존중하는 절충 방안이 필요하다. 이 밖에도 미래지향적 교육과정 개선의 성공적인 정착과 실행을 위해서 필요한 부분을 찾고 개선해야 한다.

라. 교원양성기관의 변화

미래형 교·사대 교육과정의 개선과 운영을 위해서는 교원양성기관도 달라져야 한다. 훌륭한 미래 교원양성을 위한 목표를 공동으로 수립하고, 공유하며, 이를 달성하기 위해서 양성 프로그램을 협력하여 개발하고 운영하는 문화의 구축이 필요하다. 예비교사들에게 양성기관에서 어떤 경험을 제공하여 어떤 교사로 성장하게 할 것인지를 우선순위에 두고 실행하고 점검하는 체제를 갖추어야 할 것이다.

미래형 교육과정의 개발과 운영을 위해서는 우수한 교수의 선발과 지속적인

역량 강화가 필요하다. 양성기관의 교직과 전공 영역의 교과에서 현장 중심적 접근을 위해서는 학교 현장에 대한 이해와 경험이 풍부한 교수가 중요하다. 초빙 단계에서 이러한 교수의 확보를 위한 적극적인 노력이 있어야 하며, 임용 후에는 학교 현장 방문과 현장 기반 연구 수행을 장려하고 교수 스스로 전문성을 높일 수 있도록 해야 한다. 이를 통해서 현장 기반 교직학과 교과교육학 연구의 활성화와 발전이 이루어져야 한다. 현장 중심적 접근은 단순히 교사 경력만으로 완성되는 것이 아니며, 체계적인 실천과 연구를 통해서 이루어진다. 많은 교원양성기관의 교수들이 현장 중심적 연구 수행을 통해서 우수 교사 양성을 위한 기반을 마련해야 하며, 정부는 이를 적극적으로 지원해야 할 것이다.

미래 사회에 필요한 다양한 경험을 제공하기 위해서는 현재 4년의 체제로 충분하지 못하다. 실습기간 확대를 비롯해서, 미래 교원으로서 역량을 기르기 위해서는 교원양성 기간을 5년 또는 6년으로 늘리고 석사학위를 수여하는 것을 준비해야 한다. 교육혁신을 선도하는 핀란드가 석사학위를 가진 교원의 배출을 통해서 우수 교원양성에 성공하고 있는 것이 좋은 예이다.

마. 교원양성 관련 기관 사이의 원활한 소통과 협력

훌륭한 교원을 양성하기 위해서는 관련 기관 사이의 소통과 협력이 중요하다. 특히 미래 사회를 위한 교사는 사회와 과학기술의 변화, 학교 현장과 학생들의 변화 등과 같이 보다 폭넓은 이해가 필요하기 때문이다. 예비교사들은 임용하는 교육청과 국가 교육 정책을 수립하고 실행하는 교육부, 그리고 교육 실습을 담당하는 학교는 직접적으로 교원양성과 관련되어 있다. 현장 중심적 교원양성을 위해서는 특히 교육청의 협력이 중요하다. 교원양성기관의 교육과정에 대해서 대학은 교육청을 비롯한 교육계와 소통하고 이해를 구하며, 교육

청은 현장의 변화와 요구를 전달해야 한다.

교육 실습은 교원양성과정에서 매우 중요한 부분이다. 이를 통해서 이론과 실천의 접목이 일어나고 교사로서 전문성을 심화시킬 수 있다. 그러나 교육청과 학교의 도움 없이는 양질의 교육 실습을 기대하기 어렵다. 교육 실습은 실습학교에 많은 부담을 준다. 교육 실습이 잘 이루어지기 위해서는 교육부와 교육청 수준의 실습학교와 실습지도 교사에 대한 우대 정책이 필요하다. 대학에서는 교육청이나 실습학교와 연계를 강화하는 내부 체제를 갖출 필요가 있다.

관련 기관 사이의 협력은 지역에 따라 상당한 차이를 보이고 있다. 대체로 교육청과 초등교원양성기관 사이에는 협력이 원활하게 이루어지고 있다. 이는 초등교원양성기관이 국립이며 그 수가 시도별로 하나씩이고, 졸업자의 임용률이 높기 때문인 것으로 보인다. 협력이 잘 이루어지고 있는 사례로 C지역을 들 수 있다. 이 지역에 있는 국립K대학교에서는 사범대학과 교육대학 그리고 도교육청 사이에 자원을 공유하고 협력 협의체를 운영하고 있다. 협의체를 통하여 교육 실습 협력, 교원역량 강화, 교사 연수, 수업전문성 개발 등의 사업을 공동으로 추진하고, 사업을 효과적으로 진행할 수 있도록 도교육청에서 교원양성기관에 전담 교사를 파견하고 있다.

VI. 참고문헌

강환국(1989). *교사와 교사교육*, 서울: 배영사.

김현자, 엄문영, 이정화, 김현규(2016). 현장 요구에 기반한 초·중등 교원양성 교육과정 개선 방안. 경기도교육연구원 수시연구 2016-11, 수원: 경기도교육연구원.

경기도교육청(2013), 2013년 경기도교육과정. 경기도교육청.

고경석, 박인기, 노석구, 석문주, 이대식, 최유현, 한진수(2003). 교육대학교 교육과정의 미래형 모델 개발을 위한 외국 교사교육과정의 관찰과 탐색. 한국교원교육연구 20(1). 한국교원교육학회. 5-31.

고재천(2001). 초등교사의 전문성 탐색, 초등교육연구, 14(2), 159-179.

교육부(2015). 별책 1 총론, 2015개정교육과정, 교육부고시 제2015-74호.

공정욱(2017). 미래 핵심역량 교육을 위한 초등교육과정 재구성과 학교 민주화 사례 연구, 서울교육대학교 석사학위논문.

교육부(2018). 2018년 업무계획: 교육이 희망이 되는 사회.

구성연(2017). 지능정보사회를 대비한 미래 교육과정 방향 탐색, 경북대학교 석사학위 논문.

구자옥, 조성민, 이소연, 박혜영, 구남욱(2017), OECD 국제 학업성취도 평가 연구, PIAS 2015 결과 심층 분석 보고서, 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2017-9.

- 국정기획자문위원회(2017). 문재인정부 국정운영 5개년 계획.
- 기획재정부(2011). 거시경제안정보고서. 기획재정부.
- 김갑성(2011). 학생 관점에서 바라본 사범대학 교육과정의 실제 분석, 한국교육문제연구 29(2), 중앙대학교 한국교육문제연구소, 1-22.
- 김갑성, 박영숙, 정광희, 김기수, 김재춘, 김병찬(2009). 교원양성체제 개편 방안 연구, 한국교육개발원 연구보고서 OR2009-02.
- 김경애, 류방란, 김지하, 김진희, 박성호, 이명진(2015). 학생 수 감소 시대의 미래 지향적 교육체제 조성 방안, 한국교육개발원 연구보고 RR 2015-04.
- 김광웅, 임동욱, 성진영, 전해연, 이효준(2011), 미래 변화 사회에서 학교의 위상과 교장 리더십, 교육과학기술부 정책연구.
- 김민전(2017). 글로벌리더로서의 미래역량에 대한 유아교사의 인식조사, 숭실대학교, 석사학위논문.
- 김민조(2010). 핀란드 연구기반 교사교육의 특징과 시사점 분석. 교육행정학연구 28(3). 한국교육행정학회. 157-179.
- 김병찬(2013). 핀란드의 교사양성교육 프로그램의 특성. 비교교육연구 23(1). 한국비교교육학회. 45-79.
- 김병찬(2015). 창의교육 역량 제고를 위한 교사양성교육 체제 개선 방안 연구, 교육발전연구 31(2), 경희대학교 교육발전연구원, 5-27.
- 김병찬(2017). 제 15장 핀란드 교육의 힘 6: 우수한 교사, 왜 핀란드 교육인가,

서울: 박영스토리.

김보림(2015a). 일본의 교원양성기관 평가분석 -교원양성평가기구(IETE)의 교직원 대학원 평가 사례를 중심으로-, 일본근대학연구 48, 한국일본근대학회, 53-81.

김보림(2015b). 한국과 일본의 교원양성기관 평가인증제 비교 연구. 일본문화학보 64. 한국일본문화학회. 391- 415.

김선자(2016). 대인서비스 리더로서의 초등교사 핵심역량 측정도구 개발 및 타당화, 숭실대학교 박사학위논문.

김승정, 이수정, 신정철, 김재근, 유준희, 이경화, 홍훈기, 강은정, 권정희, 김은경, 김지애, 김현숙, 이일, 정태실(2015). 수학, 과학 교과 중등교원양성 교육과정의 현장적합성 분석, 아시아교육연구 16(4), 서울대학교 교육연구소, 1-30.

김영철, 박재운, 김홍주, 윤종혁, 김태은(2006). 미래 사회에 대비한 학제 개편 방안. 한국교육개발원 연구보고서 RR2006-10.

김옥예(2006). 교사 전문성의 재개념화에 관한 연구, 교육행정학연구 24(4), 한국교육행정학회, 139-160.

김의중(2016). 알고리즘으로 배우는 인공지능, 머신러닝, 딥러닝 입문, 경기: 위키북스.

김이경, 유균상, 이태상, 박상완, 정금현, 백선희(2004), 교사평가시스템연구, 서울: 한국교육개발원.

김자미(2017). 해외의 교원양성 체제 비교 분석. 한국컴퓨터교육학회논문지

20(5). 한국컴퓨터교육학회. 49-59.

김정규, 권낙원(1988). 교사와 교육, 대구: 형설출판사.

김정원, 김기수, 정미경, 홍인기(2012), 미래형 교사교육체제 구안 연구, 한국교육개발원 연구보고 RR 2012-03.

김정현, 강명숙, 왕석순(2009). 예비 중등교사의 교육 실습이 교사로서의 자질 인식에 미치는 영향, 한국가정과교육학회지 21(4), 55-70.

김종철(1961). 현대교육총서, 서울: 현대교육총서출판사.

김천홍, 홍수진(2017). 영국 교원양성체제의 특징 분석과 시사점, 한국교원교육연구 34(3), 한국교원교육학회, 279-306.

김태준, 백선희, 홍영란, 류성창, 장근영, 이기원(2014). 21세기 글로벌 교육개혁 동향 분석(II) : 비인지적 역량 개발을 통한 창의인성교육 국제비교, 한국교육개발원 연구보고 RR 2014-15.

김현구(2012).초등교사의 직무부담과 교직 전문성 인식의 관계, 경인교육대학교 석사학위 논문.

남경희(2014). 교육학 이론 및 실제 : 일본의 교원양성 정책 동향과 과제 고찰. 한국초등교육 25(1). 서울교육대학교 초등교육연구소, 21-38.

더럼 대학교(Durham University) ITT 홈페이지. 검색일 2018년 5월 28일, 출처 위키하우: <https://www.dur.ac.uk/education/itt>

문성운(2010). 독일과 미국의 중등교사 양성과정 비교 연구. 교육종합연구 8(2). 교육종합연구소. 158-180.

- 민용성, 최화숙(2015). 초등교원양성대학의 교양 교육과정 분석, 학습자중심교과교육연구 15(9), 학습자중심교과교육학회, 873-891.
- 미국 국가정보위원회(2017). 글로벌 트렌드 2035: 진보의 역설[Global Trends 2035: Paradox of Progress]. (박병철 외 역). 서울: 한울
- 박병량(2006), 학교발전과 변화: 이론·연구·실제, 서울: 학지사.
- 박상완(2010). 미국과 영국의 교원양성기관 평가제의 특징과 정책적 시사점, 초등교육연구 23(2), 한국초등교육학회, 283-307.
- 박성혁(2017). 중등교원양성·자격검정 정책과 대학의 자율성 문제. 미출판 서울 대학교 사범대학 정책 자료.
- 박수정, 박상완, 이인희, 이길재, 박용한, 맹재숙, 우현정(2015). 교원양성체제 개편방안 연구. 교육부정책연구보고서, 충남대학교 산학협력단.
- 박수정, 맹재숙, 우현정(2016). 교원양성기관 교직과목의 운영실태 분석, 학습자중심교과교육연구 16(8), 학습자중심교과교육학회, 1-27.
- 박영숙, 제롬 글렌(2017a). 세계 미래 보고서 2030-2050, 교보문고.
- 박영숙, 제롬 글렌(2017b). 세계 미래 보고서 2055, 비즈니스북스.
- 박재승(2006). 중등교원양성 교육과정의 진단과 발전 방향-인문·사회분야를 중심으로, 한국교원교육연구 23(2), 한국교원교육학회, 385-405.
- 백지연, 조현정, 송민영(2015). 중등교사 역량모델 개발. 직업과 자격 연구, 4(2), 85-110.
- 서강식(2017). 초등교원양성대학교 교육과정 개선방안. 공주교대.

서울교육대학교(2017). 서울교육대학교 2017 하계 교수 세미나 자료집. 서울교육대학교.

서울대학교 사범대학(2018). 미래세대 교육을 위한 교원양성 과정의 체제와 교육과정, 서울대학교 사범대학 기획위원회 보고서. 서울대학교 사범대학.

서지영, 임찬빈, 이양락, 전효선, 김혜숙, 조보경, 박도영, 서영진(2015). 교사양성 및 임용 체제 국제 비교, 2015 KICE 이슈페이퍼, 한국교육과정평가원.

손민호, 안양옥, 조대연, 김평국, 김왕준, 김주영, 조현영(2012). 교원양성기관 미래형 교육과정 개발 연구, 교육과학기술부 정책연구, 한국교육정책연구소(한국교원단체총연합회).

송경오, 정지선(2008). 현직교사의 전문성에 영향을 미치는 학교 환경(School Context) 분석, 한국교육 35(4), 한국교육개발원, 81-105.

신상규(2016). 인공지능 시대의 윤리학, 지식의 지평 21, 대우재단, 1-17.

경상대학교사범대학중등교육연구소(2000). 세계의 학교 교육과 교사 양성 교육. 교육과학사.

안슬기(2016). 교사들이 인식하는 교사 전문성에 관한 요인분석, 한국교원대학교 석사학위논문.

양성관(2006). 미국의 교사양성과정, 비교교육연구 16(2), 한국비교교육학회, 77-103.

양현권(2003). 교원양성·자격제도 개편방안에 관한 연구, 교육인적자원부 정

책연구과제.

연대성(2017). 디지털 트렌드 2018. 서울: 책들의정원.

오후진(2004). 교사양성을 위한 미국의 교사 자격제도: 일리노이스주와 조지아주, 과학교육연구 35, 공주대학교과학교육연구소, 95-110.

윤옥희(2017). 지능정보사회의 창의적 인재육성을 위한 핵심역량 요인에 관한 탐색적 연구, 숙명여자대학교 석사학위논문.

윤정일(2002). 교육의 질적 향상을 위한 교사양성체제의 발전방향. 한국교원교육연구 19(1), 한국교원교육학회, 5-24.

윤태건(2005). 사범대학 교육 과정 운영 개선 방안, 교육과학연구 7(2), 제주대학교 교육과학연구소, 229-233.

이건인, 김영태(2006). 사범대학 교육과정 및 교육 실습프로그램 개선을 위한 기초연구, 교육연구 25, 원광대학교 교육문제연구소, 323-345..

이성대(2011). 배움 중심 교육을 지향하는 경기 혁신 교육, 국제 혁신교육심포지엄 자료집, 경기도교육청, 91-113.

이영미(2003). 미술교과에서 미학교육의 필요성과 방향에 관한 연구, 서울대학교 석사학위 논문.

이우태(2012). 교사 전문성 측정도구 개발 연구, 동아대학교 석사학위논문.

이윤중(2012). 미래 사회에 대비한 초등학교 교사의 다문화교육에 대한 인식과 개선 방안 연구, 강원대학교 석사학위논문.

이인선(2014). 미래 사회 학교에서의 부장교사 역할 분석, 아주대학교 석사학

위논문.

이종재(2003). 공교육 정상화 방향과 과제. 한국교육학회 학술대회 논문집 29(1), 한국교육학회, 73-113.

임선하(2012). 미래형 학교의 구상: 논의의 출발, 교육행정학연구 30(4), 한국교육행정학회, 459-476.

임종현, 유경훈, 김병찬(2017). 4차 산업혁명사회에서 교육의 방향과 교원의 역량에 관한 탐색적 연구, 한국교육 44(2), 한국교육개발원, 5-32.

전국교육대학교총장협의회(2009). 초등학교 전문교사 양성을 위한 교육대학의 학과체제 및 교육과정. 전국교육대학교총장협의회 세미나 자료집 (2009. 5. 18)

전제상(2001). 교사 평가의 준거개발 연구. 교육행정학 연구. 19(2), 183-222.

정도상(2013). 핀란드의 교사양성 및 연수제도 현황과 시사점. 한국교육개발원 CP2013-01-3.

정미경(2001). 초등학교 현장에 부합하는 초등교원양성 교육과정 개선 방안, 교육문제연구, 14, 93-112.

정미경, 김갑성, 류성창, 김병찬, 박상완, 문찬수(2010). 교원양성 교육과정 개선방안 연구, 한국교육개발원 RR2010-11.

정미경, 김갑성, 류성창, 김병찬, 박상완(2011). 교원양성 교육과정에 대한 초. 중등 교원의 요구 분석. 한국교원교육연구 28(3), 한국교원교육학회, 287-306.

정진곤, 황규호, 조동섭, 신종수, 조성희(2004). 교원양성체제 개편 종합방안 연

- 구, 교육인적자원부 정책연구과제 2004-17.
- 조경원(2004). 중등교원양성교육의 비판적 검토, 교육과학연구 35(1), 제주대학교 교육과학연구소, 1-19.
- 조동섭, 이도영, 박승규(2005). 초등교육의 전문성 탐색. 인문사회교육연구 7(1), 춘천교육대학교, 43-61.
- 조선일보(2016.5.4.). 어찌지, 내 일자리에 인공지능이! BBC가 추정한 ‘직업별 자동화 대체율’. 6면.
- 조영남(2000). 교사 자질 선정 및 평가 준거에 관한 기초 연구, 한국교원교육연구 17(3), 한국교원교육학회, 171-189.
- 주민정(2015). 보육교사의 심미감 및 심미적 교육에 대한 인식, 경성대학교 석사학위논문.
- 주삼환, 서정화(1983). 장학론·교사론. 서울: 갑을출판사.
- 주영주, 김정자, 김은주, 김정선, 박은혜, 봉미미, 서경혜, 성효현, 이용하, 이은주, 이종경, 이종희, 임현식, 허명, 황규호(2006). 이화교원교육기준 개발 연구. 한국교원교육연구 (23), 153-187.
- 한국교육개발원(2016). 교육과정 개정 및 교육정책 변화에 따른 교원양성과정 개선 방향과 과제. 한국교육개발원 교육정책포럼.
- 한국교육학회(2017). 교원양성제도의 문제점과 개선 방향. 2017 한국교육학회 교육정책포럼-한국 교육현안의 이론적 쟁점과 정책 방향. 대전 평생교육진흥원.
- 한국정보화진흥원(2009). 트렌드로 보는 미래 사회의 5대 특징과 준비 과제,

IT & Future Strategy 제8호. 한국정보화진흥원.

한국정보화진흥원(2011), 미래 사회 메가트렌드로 본 10대 미래기술 전망, IT & Future Strategy 제5호, 한국정보화진흥원.

한국정보화진흥원(2017). 4차 산업혁명, 대한민국의 미래를 찾다. IT & Future Strategy 총괄본. 한국정보화진흥원.

홍선호(2012). 한국 초등교원양성제도의 문제점과 대안. 언어학 연구 17(2), 한국언어연구학회, 101-115.

홍은경(2012). 유아교사는 전문가인가, 월간유아, 2018년 7월 10일 검색, http://iyua.kidkids.net/zine/view.html?e_id=6520&cate=31

홍후조, 조호제, 민부자, 임유나, 강익수, 김선은(2017). 지능정보사회 대비 교원의 핵심역량 도출 및 교원연수 분류체계 개발. 교육부 정책연구.

Carter, A.(2015). *Review of Initial Teacher Training*, London: Department for Education.

Department for Education(2010). *The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010*, London: Stationery Office.

Department for Education(2016). *Education Excellence Everywhere*, London: HMSO.

Hideki. Y.(2009). 일본 교사교육의 변화: 새로운 도전에 대한 새로운 정책, 국제화 시대의 초등교육과 교원교육의 방향, 서울교육대학교 초등교육연구원 국제학술대회 자료집, 37-60.

Horiuchi. T.(2009). 일본에 있어서 초등학교 교원양성과정의 실제와 개혁. 21세

- 기 유능한 초등교사 양성을 위한 교육대학의 과제 (류지영, 역). 춘천 교육대학교. 177-206.
- LG경제연구원(2016). 빅뱅퓨처: 2030 LG경제연구원의 미래보고서, 서울경제신문사.
- OECD(1998). *Staying ahead: In-service training and teacher professional development*. Paris: OECD.
- OECD(2001). *What Schools for the future? (CERI report)*. Paris: OECD.
- OECD(2003). *Definition and Selection of Key Competencies*. Paris: OECD.
- OECD(2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD(2016). Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013, TALIS, OECD Publishing, Paris.
- <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- Rifkin. J.(2014). 한계비용 제로 사회 (안진환, 역). 서울: 믿음사. (원서출판 2014).
- Schwab. K.(2016). 제 4차 산업 혁명 (송경진, 역). 서울: 새로운 현재. (원서출판 2016).
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). A coming crisis in teaching? Teacher supply, demand, and shortage in the U.S. <https://learningpolicyinstitute.org/product/coming-crisis-teaching>

Vieluf S., et al. (2012), Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>

World Economic Forum(2016). *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Colony/Geneva: World Economic Forum. January 2016.

[부록 1] 회의록

회의명	1차 전문가 자문회의		
일시	2017. 12. 04 (월) 16:00 - 18:00	장소	서울역
참석자	G교육청 L장학관, W고등학교 K교장		
자문회의 내용			
K교장 (W고등학교, G교육청)			
<ul style="list-style-type: none">- 임용고시의 지식 위주 평가- 아이들의 발달 단계 등에 대한 이해 부족- 대학교의 혁신 필요- 현장의 최신동향을 위한 학생 배출- 교양 등을 통해 민주시민 교육 교사에게 필수(민주시민 양성이 모든 교과목의 목표) ex) 인권, 노동, 평화, 공동체- 문제해결력, 창의력 높은 교사 양성 필요- 인문학적 소양, 예술 교육 강화- 학교폭력, 참자는 수업 등의 학교 문제 해결의 혁신학교 사례 참고- 안전교육 필요- 교사 스스로가 즐길 수 있는 취미를 위한 예술 교육 필요- 회복적 생활 교육에 대한 교육학 내용 필요- 자발적 동아리 활동 필요- 교육과정을 자율적으로 구성하여 필요한 것 위주로 현장 중심의 교육으로 변화해야- 사교대 내 수업 방식 개선 노력 필요(교수, 동아리, 문화 속에서 다양한 수업사례 보고 배움)			

L장학관(G교육청)

- 임용과정 지식위주 임용고시 시스템 포함한 전체 제도 개선 필요
- 실습강화 필요
- 교육청 내 협의 중인 것

단기적 - 양성기관 교육청 현장의 상설협의체 필요(양성,임용,연수 중
합하여 교사의 자질 요소 별로 사범대, 교육청 역할을 나누
어 담당

- 중등의 4주 실습에 1주에 하루가서 조사 혹은 연구를 하는
형태로 추가

장기적 - 인턴제 체계화(정원외를 인턴모집하여 임용)

- 교원전문대학원 체제로 전환(4년제 대학 + 교원전문대학원
ex)폴란드, 싱가포르)

- 학교 자율화(학교가 4년간 임용한 후 정년 보장)

- 교사의 인성, 자격(적성)부족 해결 필요

- 싱가포르 방식 가장 바람직(신규교사 연수 100시간 이상/임용
예상자 대상으로한 대학과 교육청 연계 연수 구성

- 교육정책의 근본적 변화 필요
- 단기적, 장기적 변화를 나누어 생각하기
- 교사의 자격증 세분화 옳지 못함
- 교육청과 대학이 연계한 강좌 개설
ex)경기 혁신 교육

회의명	2차 전문가 자문회의		
일시	2018. 1. 11 (목) 12:00 - 14:00	장소	SRT동탄역 부근
참석자	C교대 K교수, D초등학교 H교장		
자문회의 내용			
H교장 (D초등학교, G교육청)			
<ul style="list-style-type: none">- 교육과정의 유연화(변화에 대한 유연성 강조)- 현 교,사대 교육과정이 현장과의 괴리가 존재- 학문적 전문성은 충분한 예비교사들에게 학생에 대한 이해, 관계 개선능력이 필요함.- 교수의 전문성(교사 경험, 교육과정에 대한 유연성을 갖춘 교수가 필요)- 현장의 문제를 듣고 반영하는 대학 자체의 교육과정 필요- 현장의 문제 혹은 새로운 경향을 반영하는 연수를 교육부,교육청이 적극적으로 연결해야- 미래 핵심역량을 대학교육과정이 반영하지 못함			
K교수 (C교대)			
<ul style="list-style-type: none">- 미래보다 현재 교원양성제도의 문제점 개선이 시급- 수요자 중심(교사, 예비교사)의 실태조사 필요- 교,사대 교수의 이수학점에 대한 이해 부족- 부족한 교육 실습 시간 늘려서 학부모 응대, 학생 관계 등의 현장 수업 필요- 현장 실습 후 경험에 대한 관리가 필요(ex. 퇴임교사가 관리자가 되어 관리)- 교대 내 모든과목에서 중복이 많음(학기 전 협의회를 통한 강의 내용 분리가 필요)- 교대 학생들이 대부분 문과생이라 과학에 대한 이해도가 낮아 현장에서도 재미있는 과학수업으로 연결되지 못하는 문제를 신입생 보강을 통해 충족			

- 교사로 진학하지 않고자 희망하는 학생을 위한 트랙 필요
- 현장에서 필요한 것이 대학에서 충족되지 않음(ex. 자유학기제, 창의적 체험 활동)
- 실습교사를 보조교사의 개념으로 활용
- 학교문제에 대한 대응을 위해 대학의 자율성이 필요
- 교과내용학이 줄지 않는 것은 임용의 문제

종합 의견

1. 교,사대 교육과정의 자율성 필요.
 - 현장의 변화와 문제에 유연하고 빠르게 대응
 - 미래 핵심역량의 반영
 - 현장에서 필요로 하는 것 반영
2. 교사들의 현장에 대한 이해 필요
 - 교육부, 교육청과 연계된 강의 혹은 연수 필요
 - 교육 실습 시간 늘려야
 - 현장 실습 후 경험에 대한 관리 필요
 - 실습교사를 보조교사의 개념으로 현장에서 활용
3. 체제의 변화
 - 임용제도의 변화 필요(포트폴리오 등의 방법을 통해)
 - 교수의 전문성 필요(현장 경험, 연구 경험 등)

회의명	초등교사 인터뷰		
일시	2018. 03. 02 (금) 15:30 - 18:00	장소	서울대학교
참석자	초등교사 4인 (임용 10년 이내) 소속: 서울시 교육청 1인, 경기도 교육청 2인, 대전광역시 교육청 1인		
자문회의 내용			
<p>1. 인간(학생, 학부모)에 대한 이해가 부족하다.</p> <p>아동 발달에 대한 수업이 부족하다(4년간 2학점 1과목에 불과) 예) 1학년 아이가 속이 안 좋다고 하는 얘기를 예사로 들었다가 낭패봤다. 학생-교사 간 갈등이 심각하다. 학부모를 대치하기 어렵다. 예) 학부모 면담 때 학생에 대한 나쁜 얘기를 했다가 크게 싸웠다. 상담에 대한 교과목을 대폭 확대해야 한다. 학생 상담, 학부모 상담이 교직에서 차지하는 비중이 매우 크다.</p> <p>2. 대학 같지 않은 교대가 실망스러웠다.</p> <p>고등학교 같은 시간표 낮은 강의 만족도 깊이 없는 내용(다른 대학생들은 일반물리, 일반화학, 미적분학 등을 배우는데 그정도 강의 조차 없다) 교양과목의 선택권이 부족</p> <p>3. 실습에 관한 문제</p> <p>교대에서 조별로 수업을 진행하고 교수님의 피드백을 받는데, 피드백 질의 차이가 크다. 특히 현장 경험이 부족한 교수들의 피드백은 별로다. 현장 경험이 많은 분들의 피드백이 좋았다.</p>			

실습에서 교사들이 하루 동안 시간을 어떻게 쓰는지 알았으면 좋겠다. (행정 업무가 얼마나 많은지 등 (중략) 진짜 교사의 모습을 알아야 한다)

부설학교의 실습시스템이 일반학교에 비해 우수하다. 일반학교는 다소 방치되는 특성이 있다.

4. 심화전공 폐지, 심화 교과목으로 전환

심화전공은 무의미하다. 그렇게 깊이 있는 내용을 배워서 쓰지도 않는다. (오르프 교수법 등)

본인의 전문성에 맞추어 필요한 교과목을 취사선택해서 개발할 수 있게 하는 것이 좋다.

(그동안 교대의 교육과정은 학생의 학문에 대한 호기심과 흥미를 억눌러왔다.)

5. 인성 문제

교사로서의 인성 함양을 위한 프로그램이 있었으면 좋겠다.

초등은 100% 담임제이므로 학생에게 끼치는 영향이 매우 크다. 상처를 너무 준다.

6. 교과 과다의 문제

의견1. 교과별로 이론3학점에 실습2학점을 수강하는데, 겹치는 내용이 많다. 이 내용을 모두 배울 필요가 있나? 이론들은 어떻게 써야할지도 모르겠다. 시험용이고 어차피 1년 지나면 다 까먹는다. 과목별로 통합 수업을 배우면 안 될까? (예. 수업의 실제)

의견2. 각 교과 별로 특성이 다르므로, 교과별로 이론과 실습을 배우는 것 자체가 의미있다. 예를 들면, 과학의 탐구와 사회의 탐구는 다르다.

Q. 과목 이름을 현장 중심으로 개편하는 것에 대해 어떻게 생각하는가?

전원동의: 매우 찬성이다. 내가 강의를 맡는다고 생각했을 때 과목의 이름이 무엇인지가 내가 가르칠 내용을 결정하는데 크게 작용할거 같다.

Q. 교육부, 지역교육청 주도과목 개설에 대해 어떻게 생각하는가?

전원반대: 차라리 세미나 교과목을 운영했으면 좋겠다. 새로운 교육 트렌드 (상황학습이론, 플립러닝, 혁신학교 등)를 권위있는 연구자, 정책연구소 연구원, 교수, 장학관, 장학사, 교장, 교사 등 주제에 맞는 다양한 강사를 초청해서 운영했으면 좋겠다.

Q. 초중등연계, 유초연계에 대해 어떻게 생각하는가?

D교육청은 초중등 연계, 유초연계를 하고 있다. 서로 간의 수업을 참관한다. 하지만 큰 의미가 없다고 생각한다.

Q. 교원양성에 관한 규정을 교육부에서 엄격하게 관리하고 있다. 대학 자율성을 확대하는 것에 대해 어떻게 생각하는가?

매우 반대한다. 자질 없는 교수들이 교대에 많은데, 이런 교수들에게 의사결정을 맡길 수 없다. 그나마 교육부에서 규제를 해야 질 관리가 될 것이다.

회의명	중등교사 인터뷰		
일시	2018. 04. 03 (화) 18:00 - 19:30	장소	사당역 부근
참석자	중등교사 4인 (임용 10년 이내) 교과: 국어, 수학, 지구과학, 체육 각 1인 소속: 서울시 교육청 4인		
자문회의 내용			
<p>1. 사대를 다니며 도움을 받은 것</p> <ul style="list-style-type: none">- 교수학습법을 배우고 실연하는 과목(교과교육학, 교직) , 마이크로 티칭- 교육과정 재구성을 통해 자료만들고 수업 실연하며 피드백하는 반성적인 수업- 탐구지도와 같이 새로운 탐구를 만드는 과정을 통해 이후 동아리 지도에서 도움을 받음- 대부분 교과교육학이 현장에서 도움이 된다는 데에 동의 <p>2. 아쉬웠던 점</p> <ul style="list-style-type: none">- 학생상담을 전문적으로 배울 과목이 적음- 전공내용이 실제 교육현장의 수준보다 높아 이를 낮추는 작업이 필요- 현장실습의 부족- 전공지식과 현장의 교육이 어떻게 연결되는지에 대한 교육이 필요(내용과 교육의 연결)- 현장의 행정업무(나이스)등의 실무 경험 기회 부족 <p>3. 현장실습에 관하여</p> <ul style="list-style-type: none">- 현장 실습시간이 부족함에 모두 동의- 최근 추가된 참관 수업에 대해 긍정적 반응- 실습과목을 선택과목으로 하는 방안			

- 실습의 평가가 엄격하게 이루어져야
- 다양한 실습 학교의 실습 수준을 맞추어야할 필요성이 있음

4. 기타의견

- 현장교사가 진행하는 수업 필요
- 임용고시의 개편 필요
- 융합수업을 대비한 범교과적인 교과수업 필요(예를 들어 뮤지컬 수업 등)
- 코딩 혹은 IT 수업
- 현장과 가까워지는 교직학으로의 변화에 모두 동의
- 대학의 교직과목의 변화가 가장 먼저 이루어져야 함

Q. 과목 이름을 현장 중심으로 개편하는 것에 대해 어떻게 생각하는가?

- 현장과 가까워지는 교직학으로의 변화에 모두 동의. 그러나 임고의 변화가 우선되어야 한다고 생각한다.

Q. 실습기관의 부족을 실습학교의 확대로 보완하는 방안은 어떻게 생각하는가?

- 교육 실습생을 관리하는 매뉴얼을 만들어 교생실습의 수준을 맞추는 것이 우선되어 교육 실습의 양보다 질의 측면에서 변화가 있어야 한다고 생각한다.

Q. 교원양성과정에서 교육지원청과 대학의 교류 혹은 현장과 양성기관의 대화가 필요하다고 보는가?

- 지속적인 관리가 필요하다는 점에서 현장과의 협력이 필요하다고 봄. 예를 들어 현장의 멘토가 직접 대학으로와 교류하는 방안 등이 있다고 생각한다.

회의명	교육 실습 관계자 회의		
일시	2018. 06. 18 (월) 14:00 - 16:00	장소	서울교육대학교
참석자	교육청 전문직 (교육 실습 담당 장학사)		
	C교육청, I교육청, J교육청, G교육청, S교육청		
	교원양성기관 교수		
	G교대, S교대, S대(사범대)		
자문회의 내용			
<div>1. 교육 실습 시기</div> <div><div>- 교육 실습 기간 확대를 위해 필요하다면 교육 실습 시기를 조정하는 것도 고려해봐야 한다.</div><div>- 일찍 교육 실습을 나가서 이 길이 자신에게 맞는지 확인해볼 필요도 있다.</div><div>- 대학 수업의 정상운행을 위해 교육 실습 시간을 통일해주었으면 한다.</div></div> <div>2. 교육 실습에 대한 반성 시간 필요</div> <div><div>- 교육 실습에 대해 자기 반성(reflection)하는 시간이 필요 (월~목은 교생실습을 한다면, 매주 금요일은 대학에 모여서 자신의 경험에 대한 반성 실시)</div></div> <div>3. 교육대학에 대한 벤치마킹 필요</div> <div><div>교육대학의 경우는 실습이 매우 잘 돌아가고 있으므로 사범대학에서 벤치마킹을 하면 좋겠다.</div><div>- 다만, 사범대학의 경우는 교원양성 인원이 매우 많고, 양성 기관 또한 다양하기에 여건은 많이 다를 것이다.</div></div> <div>4. 승진 가산점 문제</div> <div><div>- 선택 가산점이기 때문에 교육청에 따라 가산점 부여 여부가 다르다.</div></div>			

- 교육부 차원에서 공통 가산점 지정을 검토해볼 필요가 있다.
- 다만, 교사를 가산점으로 통제하려는 지도는 지양해야 한다.

5. 지도교사 인센티브

- 지도교사 인센티브가 너무 적다.
- 지도교사 수당이 매우 적고, 학교마다 다르다. 교육부에서 정해주었으면 좋겠다.
- 선도학교 지정 등이 필요하다.

6. 인턴제 도입

- 교육 실습 확대에 대한 대안으로 인턴제를 도입할 수도 있다.
- 인턴제의 신분 보장을 어떻게 할지가 문제가 된다.

7. 대학-학교-교육청 협의회 구성 필요

- 일부 지역에서는 교대-교육청 사이의 원활한 협조로, 양질의 교육 실습을 운영중이다.
- 지역대학-실습학교-지역교육청이 연계된 협의체들을 구성하여 교육 실습을 관리할 필요가 있다.

8. 교육 실습 지도를 학교단위가 아닌 교사 단위로 선정하는 방향

- I교육청에서 교사동아리형태로 시범 운영중이다.
- 예비교사들이 일탈없이 매우 적극적으로 참여한다.
- 비참여교사들의 협조를 얻기 어렵다.

기타 의견수렴

S교육청 소속 초등학교 교장 (유선 통화를 통해 의견 개진)

- 교직에 대해 실무(기안, 학교교직, 동아리, 학교폭력)적으로 부족으로 인해 실무 위주의 교직과목 개편이 필요함
- 교직이론에 치우치기 보다는 학교에서 필요로 하는 업무나 실체가 무엇인지를 가르쳤으면 함
- 외국 사례를 보고 교·사대 독점양성 문제 및 무시험 검정제도의 변화를 바람

S교대 소속 대학생 4명 (이메일을 통한 의견 개진)

1. 교육대학 교육과정 학과목의 균형 확보

- 교과 내용 지식과 교과 교육학적 지식의 균형이 필요하다
 - 1) 현장을 이해하고 있는 교수진 확보
- 이론과 실체에 관한 교수내용의 균형을 맞추어야 한다.

2. 대학과 현장의 연계를 위한 실습 방향

- 대학과 현장과의 괴리 해결이 필요하다.
 - 1) 실제적인 수업설계를 다루는 학과목 개설
- 학교 현장과의 소통창구로, 현직교사의 이야기를 듣고 싶다.
 - 1) 현직교사의 현장 이야기 강좌
 - 2) 교사-교대생 멘토제
- 초임교사에게는 교과전담교사만을 부여하여 담임업무 부담을 줄여줄 필요가 있다.

3. 여러해살이 교대생들의 성장에 대한 대학의 관심 필요

- 현재 대학은 양성 기능보다 선발 기능에 초점을 맞추고 있다.
 - 1) 교원양성 기능 회복을 위한 모두의 참여

- 2) 좋은 수업 연구회 구성
- 입력만이 아닌, 산출과 공유에의 관심이 필요하다.
 - 1) 교육 기술과 성장에 관한 포트폴리오 학과목 개설
 - 2) 학생 간 개방적인 수업 나눔 문화 형성
- 바른 인성을 겸비하고, 교직을 좋아하며 잘 할 수 있는 교사를 선발하기 위한 방법을 찾아야 한다.
 - 1) 상담 프로그램과의 연계
 - 2) 교대생 대상으로 인성교육 실시

[부록 2] 설문조사 문항

안녕하십니까?

바쁘신 가운데 설문조사에 응해주셔서 감사드립니다.

본 설문은 교육부로부터 교원양성기관의 교육과정 개선 정책연구를 의뢰받아 수행하고 있습니다. 귀하께서 응답하신 내용은 우리나라의 미래를 책임질 전문적 지식과 소명의식을 갖춘 예비교사를 양성하는 데 크게 이바지할 것입니다. 또한 응답하신 내용은 오직 연구목적으로만 활용될 것을 약속드립니다. 성실하게 응답해주실 것을 부탁드립니다.

감사합니다.

2018 년 4월

연구책임자 김찬중 (서울대학교 사범대학 교수)

담당연구원 가석현 연구원 (010-****-****)

* 필수항목

1. 현재 귀하의 소속기관은 어디십니까? *

- ☐ 학교(초등학교) - 교사, 교감, 교장 질문 2(으)로 건너뛰세요.
- ☐ 학교(중, 고등학교) - 교사, 교감, 교장 질문 2(으)로 건너뛰세요.
- ☐ 교육청 및 교육부 - 장학사, 장학관, 연구사, 연구관 질문 3(으)로 건너뛰세요.
- ☐ 교육대학(사범대학 초등교육과 포함) - 대학생, 교수 질문 4(으)로 건너뛰세요.
- ☐ 사범대학 - 대학생, 교수 질문 4(으)로 건너뛰세요.
- ☐ 교직과정 - 대학생, 교수 질문 4(으)로 건너뛰세요.
- ☐ 기타: 질문 5(으)로 건너뛰세요.

2. 현재 귀하의 직위는 무엇입니까? *

☐ 교사 질문 5(으)로 건너뛰세요.

☐ 교감 질문 5(으)로 건너뛰세요.

☐ 교장 질문 5(으)로 건너뛰세요.

3. 현재 귀하의 직위는 무엇입니까? *

☐ 장학사 질문 5(으)로 건너뛰세요.

☐ 장학관 질문 5(으)로 건너뛰세요.

☐ 연구사 질문 5(으)로 건너뛰세요.

☐ 연구관 질문 5(으)로 건너뛰세요.

4. 현재 귀하의 직위는 무엇입니까? *

☐ 대학생

☐ 교수 (일반교육학)

☐ 교수 (교과교육학)

☐ 교수 (교과내용학)

5. 귀하의 연령은 어떻게 되십니까? *

☐ 20대

☐ 30대

☐ 40대

☐ 50대

☐ 60대

6. 귀하의 근무지(학교)는 어느 지역입니까? *

☐ 서울

☐ 인천

☐ 대전

☐ 세종

☐ 대구

☐ 광주

☐ 울산

☐ 부산

☐ 경기

☐ 강원

☐ 충북

☐ 충남

☐ 경북

☐ 경남

☐ 전북

☐ 전남

☐ 제주

7. 귀하의 근무지(학교)는 어디에 속합니까? *

☐ 대도시

☐ 중소도시

☐ 농산어촌

※ 현재 정교사(2급) 양성을 위한 이수학점 관련 자격취득 요건(교원자격 검정 기준)은 다음과 같습니다. (아래 기준은 교원자격검정령에서 요구하는 최소 이수 기준입니다.)

자격종별	이수 기준(총 72학점)	
	전공	교직
초등학교 정교사(2급)	<ul style="list-style-type: none"> ○ 50학점 이상 － 교과교육 및 교과내용영역 50학점 이상 － 기본이수과목 21학점(7과목) 이상 포함 ※ 예시 : 초등윤리, 초등국어, 초등수학, 초등과학 등 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 22학점 이상 － 교직이론 12학점(6과목) 이상 － 교직소양 6학점 이상 － 교육실습 4학점 이상
중등학교 정교사(2급)	<ul style="list-style-type: none"> ○ 50학점 이상 － 표시과목별 기본이수과목 21학점(7과목) 이상 포함 ※ 예시 : 국어문법론, 현대소설강독 － 표시과목별 교과교육영역 8학점(3과목) 이상 포함 ※ 예시 : 국어교육론, 국어교재연구 및 지도법 	

8. 교원자격증 취득의 경우 교원자격 검정기준에 따라 상기 내용과 같이 총 72학점 이상 이수해야 합니다. 총 이수학점에 대해 어떻게 생각하십니까? *

- ☐ 필요 이상으로 많다 ☐ 적절하다
☐ 필요 이상으로 적다. ☐ 잘 모르겠다.

9. 현재의 전공 이수기준에 의하면 기본이수과목은 21학점(7과목) 이상을 이수해야 합니다. 학점 및 과목 수에 대해 어떻게 생각하십니까? *

- ☐ 더 늘려야 한다. ☐ 현재가 적절하다
☐ 더 줄여야 한다. ☐ 잘 모르겠다.

10. 현재의 전공 이수기준에 의하면 중등 정교사 취득을 위해서는 교과교육 영역에서 8학점(3과목) 이상을 이수해야 합니다. 현재 교과교육 영역의 과목은 다음과 같이 구성되어 있습니다. 교과교육 영역의 학점 및 과목 수에 대해 어떻게 생각하십니까? (중등교육 관련자만 답변하세요) *

교과교육론 / 교과교재연구 및 지도법 / 교과 논리 및 논술 /
교과별 교수법 / 교과별 교육과정 / 교과별 평가방법론

- ☐ 더 늘려야 한다.
- ☐ 현재가 적절하다.
- ☐ 더 줄여야 한다.
- ☐ 해당 없음(초등 관련 종사자는 이 항목을 선택하세요.) 질문 12(으)로 건너뛰세요.

11. 현재 교과교육 영역의 과목은 다음과 같이 구성되어 있습니다. 이에 대해 어떻게 생각하십니까? *

교과교육론 / 교과교재연구 및 지도법 / 교과 논리 및 논술 /
교과별 교수법 / 교과별 교육과정 / 교과별 평가방법론

- ☐ 현재 구성 과목을 유지하는 편이 낫다.
- ☐ 과목을 통합 · 조정하여 한 과목에서 여러 가지를 다루도록 한다.
- ☐ 현재 과목을 더 세분화하여 전문화해야 한다.
- ☐ 학교현장에서 필요한 주제를 중심으로 과목을 재구성해야 한다.
- ☐ 잘 모르겠다.

12. 교과교육 영역에서 현재보다 더 강화되어야 할 내용이 있다면 다음 중 어떤 것이라고 생각하십니까? (2개까지 선택 가능) * 해당 사항에 모두 표시하세요.

- ☐ 교과교육 이론
- ☐ 교과 교육과정 재구성 방법
- ☐ 교과 단원 내용에 대한 교수학습 방법
- ☐ 교과 단원 내용에 대한 평가 방법
- ☐ 교과 교수학습 및 평가 관련 현장연구 방법
- ☐ 기타:

※ 교원자격 검정 기준에 따른 교직과목 영역은 다음과 같이 구성되어 있습니다.

영역	학점	과목
교직이론	12학점 이상 (6과목 이상)	① 교육학개론 ② 교육철학 및 교육사 ③ 교육과정 ④ 교육평가 ⑤ 교육방법 및 교육공학 ⑥ 교육심리 ⑦ 교육사회 ⑧ 교육행정 및 교육경영 ⑨ 생활지도 및 상담 ⑩ 기타 교직이론에 관한 과목
교직소양	6학점 이상	① 특수교육학개론(2학점 이상, 영재교육 영역 포함) ② 교직실무(2학점 이상) ③ 학교폭력 예방 및 학생의 이해(2학점 이상)
교육실습	4학점 이상	① 학교현장실습(2학점 이상) ② 교육봉사활동(2학점 이상 포함 가능)

13. 교직과목 영역을 확대한다면 다음 중 어느 분야를 확대하면 좋을까요? (2개까지 선택 가능) * 해당 사항에 모두 표시하세요.

- ☐ 교직이론 ☐ 교직소양 ☐ 교육 실습
- ☐ 확대할 필요 없다 ☐ 잘 모르겠다.

14. 교직과목 영역을 축소한다면 다음 중 어느 분야를 축소하면 좋을까요? (2개까지 선택 가능) * 해당 사항에 모두 표시하세요.

- ☐ 교직이론 ☐ 교직소양 ☐ 교육 실습
- ☐ 확대할 필요 없다 ☐ 잘 모르겠다.

15. 다음 교직과목 중 이수시간을 늘리거나 필수로 할 과목은 무엇이라고 생각하십니까? (5개까지 선택 가능) * 해당 사항에 모두 표시하세요.

- | | |
|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 교육학개론 | <input type="checkbox"/> 교육철학 및 교육사 |
| <input type="checkbox"/> 교육과정 | <input type="checkbox"/> 교육평가 |
| <input type="checkbox"/> 교육방법 및 교육공학 | <input type="checkbox"/> 교육심리 |
| <input type="checkbox"/> 교육사회 | <input type="checkbox"/> 교육행정 및 교육경영 |
| <input type="checkbox"/> 생활지도 및 상담 | <input type="checkbox"/> 특수교육학개론 |
| <input type="checkbox"/> 교직실무 | <input type="checkbox"/> 학교폭력 예방 및 학생의 이해 |
| <input type="checkbox"/> 학교현장실습 | <input type="checkbox"/> 교육봉사활동 |

16. 다음 교직과목 중 이수시간을 줄여야 할 과목은 무엇이라고 생각하십니까? (5개까지 선택 가능) * 해당 사항에 모두 표시하세요.

- | | |
|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 교육학개론 | <input type="checkbox"/> 교육철학 및 교육사 |
| <input type="checkbox"/> 교육과정 | <input type="checkbox"/> 교육평가 |
| <input type="checkbox"/> 교육방법 및 교육공학 | <input type="checkbox"/> 교육심리 |
| <input type="checkbox"/> 교육사회 | <input type="checkbox"/> 교육행정 및 교육경영 |
| <input type="checkbox"/> 생활지도 및 상담 | <input type="checkbox"/> 특수교육학개론 |
| <input type="checkbox"/> 교직실무 | <input type="checkbox"/> 학교폭력 예방 및 학생의 이해 |
| <input type="checkbox"/> 학교현장실습 | <input type="checkbox"/> 교육봉사활동 |

17. 현재 교직이론 영역의 과목에 대해서 어떻게 생각십니까? *

- ☐ 현재 구성 과목을 유지하는 편이 좋다.
- ☐ 과목을 통합·조정하여 한 과목에서 여러 가지를 다루도록 한다.
- ☐ 현재 과목을 더 세분화하여 전문화해야 한다.
- ☐ 학교현장에서 필요한 주제를 중심으로 과목을 재구성하는 것이 좋다.
- ☐ 잘 모르겠다.

18. 우리나라는 양성기관에서 교육 실습 4학점 이상 이수를 의무로 부과하고 있으며, 초등교원양성기관은 8~10주, 중등교원양성기관은 4주 이상 실습을 하고 있습니다. 외국의 경우에 우리나라보다 교육 실습 기간이 더 긴 경우가 많습니다. 실습기간 확대에 대한 귀하의 생각은 무엇입니까? *

- ☐ 현재와 동일 (초등 8~10주; 중등 4주 이상)
- ☐ 현재보다 50% 확대 (초등 12주 이상, 중등 6주 이상)
- ☐ 현재보다 2배 확대 (초등 16주, 중등 8주 이상)
- ☐ 수습교원으로 1년 정도 실습
- ☐ 기타:

19. 실습기간 문제 이외에, 현행 교육 실습의 문제점은 무엇이라고 생각하십니까?

(3개 선택 가능) * 해당 사항에 모두 표시하세요.

- ☐ 실습 지도교사의 역량 부족
- ☐ 실습 시 수업 실행 기회의 부족
- ☐ 실습 전 수업 설계 기회 및 수업 연습 부족
- ☐ 실습 중 전문적 수업 반성 기회 부족
- ☐ 학급담임 업무나 생활지도 기회 부족
- ☐ 대학과 실습학교의 연계성 부족
- ☐ 기타:

3개 이하의 옵션을 선택해야 합니다.

20. 현재 교사 양성 교육과정이 학급 운영, 학생 · 학부모 상담 등 학교현장에서 교사로서 실제 필요한 역량을 기르지 못한다는 지적에 대해 어떻게 생각하십니까? *

- ☐ 매우 동의한다.
- ☐ 동의한다.
- ☐ 동의하지 않는다.
- ☐ 매우 동의하지 않는다.
- ☐ 잘 모르겠다.

21. 교직과목과 교과교육학, 교과교육학과 교과내용학 과목간의 연계가 강화되어야 한다는 주장에 대해 어떻게 생각하십니까? *

- ☐ 매우 동의한다.
- ☐ 동의한다.
- ☐ 동의하지 않는다.
- ☐ 매우 동의하지 않는다.
- ☐ 잘 모르겠다.

22. 교사 양성 교육과정에 진로, 다문화, 인권(성폭력 예방 포함) 등의 범교과 분야 내용들이 충분히 반영되고 있지 못하다는 지적에 대해 어떻게 생각하십니까? *

- ☐ 동의하며 교육과정에 반영해야 한다.
- ☐ 동의하지만 교육과정에 반영할 필요는 없다.
- ☐ 교육과정에 이미 반영되고 있어 동의하지 않는다.
- ☐ 교육과정에 반영할 필요가 없으므로 동의하지 않는다.
- ☐ 잘 모르겠다.

23. 미래 사회를 위한 지능정보역량을 가진 인재 양성을 위한 교사의 역량 제고를 위하여 교사 양성 교육과정에 소프트웨어교육을 포함시켜야 한다는 의견이 있습니다. 이에 대해 어떻게 생각하십니까? *

- ☐ 매우 동의한다. ☐ 동의한다.
☐ 동의하지 않는다. ☐ 매우 동의하지 않는다.
☐ 잘 모르겠다.

24. 미래 사회의 창의·융합 인재 양성을 위한 교사의 역량 제고, 고교학점제 등 선택과목 확대, 소규모 학교 증가 등으로 "중등 교사"의 복수전공 자격이 필요하다는 의견이 있습니다. 이에 대해 어떻게 생각하십니까? (중등교사의 복수전공에 대한 질문입니다.) *

- ☐ 매우 동의한다. 질문 25(으)로 건너뛰세요.
☐ 동의한다. 질문 25(으)로 건너뛰세요.
☐ 동의하지 않는다. 질문 27(으)로 건너뛰세요.
☐ 매우 동의하지 않는다. 질문 27(으)로 건너뛰세요.
☐ 잘 모르겠다. 질문 29(으)로 건너뛰세요.

25. 앞선 질문에서 “중등 교사”의 복수전공 자격이 필요하다고 응답하셨습니다. “중등 교사”의 복수전공 자격을 늘리기 위한 방안으로 어떤 것이 좋을까요? *

<현재 교원자격 검정 기준에 따른 복수전공 요건>

A 전공 50학점 + B 전공 50학점+ 교직 22학점

※ 양성기관별 졸업에 따른 전공·교직·교양 이수학점과는 별개

- ☐ 현행대로 유지하고, 임용시험 가산점을 부여한다. 질문 27(으)로 건너뛰세요.
☐ 현행대로 유지하되 복수전공을 희망할 경우 대학별 졸업기준학점을 조정해준다. (예: 교양 등 학점 감축) 질문 27(으)로 건너뛰세요.
☐ 전공 이수학점을 각각 50학점 이하로 낮춘다. 질문 26(으)로 건너뛰세요.

☐ 기타:

26. 앞선 질문에서 "중등 교사"의 복수전공 이수 학점을 낮춰야 한다고 응답하셨습니다. 적절한 전공 이수 학점은 어느 정도라고 생각하십니까? *

- ☐ 각 전공 30학점(10과목) ☐ 각 전공 36학점(12과목)
☐ 각 전공 42학점(14과목) ☐ 각 전공 48학점(16학점)

27. 복수전공 자격 이외에 "중등 교사"의 부전공 자격을 권장하자는 방안에 대해 어떻게 생각하십니까? (학부에서 부전공을 통한 교원자격 취득은 09학번부터 폐지하여 현재는 불가능함) *

- ☐ 매우 동의한다. 질문 28(으)로 건너뛰세요.
☐ 동의한다. 질문 28(으)로 건너뛰세요.
☐ 동의하지 않는다. 질문 29(으)로 건너뛰세요.
☐ 매우 동의하지 않는다. 질문 29(으)로 건너뛰세요.
☐ 잘 모르겠다. 질문 29(으)로 건너뛰세요.

28. 앞선 질문에서 부전공 이수를 권장해야 한다고 응답하셨습니다. 학부에서 부전공을 통해 교원자격을 부여하기 위해 적절한 부전공 이수학점은 어느 정도라고 생각하십니까? (폐지되기 전에는 사범대학 및 교직과정 이수자의 부전공 이수학점은 30학점이었음.)

- ☐ 18학점(6과목) ☐ 24학점(8과목) ☐ 30학점(10과목)
☐ 36학점(12과목) ☐ 기타:

29. 교원양성에 관한 국가 수준의 지침은 영역별 이수학점과 기본 필수과목만 정하고, 세부적 사항 (예, 기본이수과목, 교직 이론과 소양 과목 등)은 양성 대학의 자율에 맡기자는 의견에 대해 어떻게 생각하십니까? *

- | | |
|---------------------------------|------------------------------------|
| <input type="radio"/> 매우 동의한다. | <input type="radio"/> 동의한다. |
| <input type="radio"/> 동의하지 않는다. | <input type="radio"/> 매우 동의하지 않는다. |
| <input type="radio"/> 잘 모르겠다. | |

30. 미래형 교원양성기관 교육과정 개선과 관련하여 반영할 사항이 있으면 자유롭게 기술해주세요.

설문에 참여해 주셔서 감사합니다.