

A Critical Consideration of the Teacher Education Curriculum's Practice Turn¹⁾

Seo, Yong-Seok (Seoul National University of Education, Associate Professor)
Chung, Baul²⁾ (Seoul National University of Education, Associate Professor)

< ABSTRACT >

A certain reformative movement can be sensed in the current critical discourse concerning the teacher education curriculum. In this paper, it is termed 'practice turn' in that the movement seeks to strengthen the practical relevance of the teacher education curriculum. The importance of this turn can be rightly appreciated by placing it in the context of the policy problem. Yet, in policy discourse is reflected some fundamental transformation of consciousness, which traced back to the collapse of positivism dominating the teacher education curriculum since the late 19th century. In the positivistic curriculum of teacher education, teaching practice was unjustifiably subordinate to principles and doctrines offered by scientific educational theory. It is in the struggle against this positivistic way of thinking that practice has begun to be valued in its epistemological resource for teacher education. It is suggested, however, that some more balanced and productive relations between theory and practice should be sought for the teacher education curriculum, which would then serve to produce a teacher as a man of existence.

Key Words : The teacher education curriculum, practice turn, policy problem, theory and practice, teacher as a man of existence

-
- 1) This paper presents some of the research findings from a Seoul National University of Education-funded project of developing creative leaders equipped with knowledge of liberal arts and social studies.
2) Corresponding Author: Chung, Baul, Associate Professor, Seoul National University of Education, 96 Seochojoongang-Ro, Seocho-Gu, Seoul, Korea, 06633 / E-mail: paulcpu@snue.ac.kr

교사양성 교육과정의 ‘실제로의 전향’ (practice turn)에 대한 비판적 고찰: 세 가지 교사관을 중심으로¹⁾

서용석 (서울교육대학교, 부교수)

정바울²⁾ (서울교육대학교, 부교수)

< 요약 >

교사양성 교육과정에 대한 최근의 여러 비판적 담론들과 정책적 목소리에는 ‘실제로의 전향’ (practice turn)이라고 불릴 수 있는 한 가지 뚜렷한 변화의 방향이 포착된다. ‘실제로의 전향’은 교사양성 교육과정의 현장 적합성을 강화하기 위한 것으로서, 이 변화의 움직임은 일차적으로는 ‘정책 문제’로 접근될 수 있다. 그러나 정책 담론은 근본적인 인식의 변화와 관련하여 이해될 수 있으며, 이렇게 볼 때 ‘실제로의 전향’은 교사교육 패러다임의 변화에 기초한 것으로 파악될 수 있다. 그리고 패러다임의 이 같은 변화는 이론과 실제의 관련에 관한 인식론적 이해라는 보다 근본적인 힘에 의하여 촉발된 것이다. 본 연구는 이 같은 관점에서 ‘실제로의 전향’으로 특징지어지는 미래 지향적 교사교육 패러다임을 세 가지 교사관을 중심으로 비판적으로 검토한다. 과거 지향적 교사교육 패러다임은 실증주의에 기초한 것으로서, 실증주의적 교육과정이 길러내고자 하였던 교사는 기능인으로 규정된다. 실제의 인식론적 의미가 새롭게 이해됨과 더불어 교사양성 교육과정에서 실제는 교사를 길러내기 위한 핵심적인 요소로 간주된다. 미래 지향적 교사교육 패러다임에서 교사는 이 같은 관점에서 전문가로 규정된다. 그러나 교사가 참여하는 실제 또는 교육 행위는 궁극적으로 총체로 이해되어야 하며, 총체로서의 실제는 교사의 행위를 삶의 의미와 가치라는 근본적인 수준에서 성찰하도록 요구한다. 이론적 탐색은 바로 이와 같은 근본적인 반성을 위한 것으로서, 대학에서의 교사양성 교육과정은 이론과 실제의 보다 조화로운 관계를 모색할 필요가 있다. 그러한 관계 속에서 교사는 ‘현장 적합성’의 편협한 논리에 함몰되지 않고 실존인으로서 성장할 수 있다.

주요어 : 교사양성 교육과정, 실제로의 전향, 정책 문제, 이론과 실제, 실존인으로서의 교사

1) 이 논문은 2021학년도 서울교육대학교 대학혁신지원사업으로 수행된 ‘창의적 인문사회 리더 양성을 위한 프로그램 개발 및 효과성 연구’의 일부 내용을 토대로 수정, 발전시킨 것임.

2) 교신저자: 정바울, 부교수, (06639) 서울 서초구 서초중앙로 96, 서울교육대학교 / E-mail: paulcpu@snu.ac.kr

논문투고: 2021. 11. 15 / 심사일자: 2021. 11. 18 / 게재확정일자: 2021. 11. 24

I. 서론

그동안 교사양성 교육과정에서 이론과 현장 사이의 괴리는 만성적인 문제로 지적되어 왔다. 미국 교육대학 학장들의 협의체인 The Holms Group(1995)은 이미 한 세대 전에 발간된 ‘내일의 교육대학’이라는 보고서에서 이 문제를 다음과 같이 묘사한다.

교사양성(대학의) 교수들은 학교 현장과 연결해 보려는 일말의 시도조차 하지 않은 채 그저 가르치고 연구한다. 이러한 태도는 확실한 메시지를 전달한다. 그것은 교사양성대학 교수들은 일선 현장에서 학생들을 가르치는 사람, 즉 교사들에 대한 존중이 없다는 메시지인 것이다. 교사양성대학 교수들에게 마땅히 연구와 관심의 초점이 되어야 할 교사와 학생들은 저만치 거리를 둔 채 떨어져 있을 뿐이다. 그들은 어수선하고 야단법석인 학교 현장으로부터 단절되었고... (The Holmes Group, 1995, p. 17, as cited in Labaree, 2020, p. 9).

문제의 주요한 원인으로 지목된 교사양성대학의 교수들에게는 “(그들은) 과거에 머물러 있고, 부정적 태도, 의지 부재, 심각한 관성으로 점철된, 교육개혁의 노력을 수포로 만들어 버릴 수 있는 잠재력을 보유한, 그리고 여간해서는 포기하지 않는 완고한 집단(die-hards)” (Labaree, 2020, p. 10)이라는 가혹한 비판이 쏟아지기 시작했다. 그리고 교사양성대학의 교육과정에 대해서는 보다 원색적이고 경멸적인 어조의 비판들이 제기되었다. 교사양성대학의 “교육과정은 기껏해야 무난하고 체계적이지 못한 분절적 교과내용의 파편의 콜라주”일 뿐이고, 이것은 “고등교육의 차마 입에 올리기 민망한 공공연한 비밀”이라는 것이다(Labaree, 2020, pp. 8-9). 교사양성 교육과정의 문제와 위기에 관한 이 같은 담론이 과거와 다른 점이라고 한다면 이러한 상황이 악화 일로에 있다는 점(Labaree, 2020), 그리고 이러한 문제들이 정책적 차원에서 제기되고 있고 점차 더 확대 재생산되고 있다는 점이다(Cochran-Smith et al., 2018).

최근 우리나라의 맥락은 이러한 변화를 잘 형상화해 주는 대표적인 사례이다. The Presidential Advisory Council on Education(2021)은 급격한 경제, 사회, 환경변화와 학령인구 급감 등의 상황에 효과적으로 대응하기 위해서는 교사양성체제의 개편이 불가피하다고 주장하였다. 이러한 문제 인식하에 올해 5월부터 3개월 동안 교원, 예비교원, 교원양성기관 대표 및 일반시민, 다양한 분야의 전문가가 참여한 집중숙의과정, 교원양성체제 발전 방향에 대한 권역별 경청회와 여론조사, 일반 국민 300여 명으로 구성된 검토그룹 온라인 속의 결과 등의 과정을 거쳤다. 그리고 이러한 대규모 종합적인 논의의 결과를 정리하여 2021년 7월 Ministry of Education(2021)은 ‘초·중등 교원양성체제 발전 방안 시안’을 발표하였다.

이 시안에서 본 논문의 주제와 관련하여 시선을 끄는 지점은 교사양성 교육과정의 핵심적인 문제로 ‘현장 적합성’ 미흡을 지적했다는 점, 그리고 그것에 대한 대안으로 현장 적합성을 높이려는 여러 방안들을 핵심적인 정책 과제로 제시하였다는 점이다.

본 연구는 교사양성 교육과정에 관한 최근의 이러한 비판적 담론과 정책적 목소리들이 한 가지 뚜렷한 변화의 방향성을 나타낸다고 보고, 그것을 교사양성 교육과정의 ‘실제로의 전향’ (practice turn)이라는 용어로 포착하고자 한다. 그리고 ‘실제로의 전향’이라는 움직임이 구체적으로 어떤 맥락과 배경에서 제기되었으며, 또 어떤 점에서 재음미 될 필요가 있는지를 면밀하게 검토하고자 한다.

최근 국내에서는 교사양성 교육과정 또는 교사양성체제의 변화 및 개선 방향과 관련한 연구들이 활발하게 수행되고 있다(Kim & Jang, 2020; Kim & Seo, 2020; Paik et al., 2021). 이러한 연구들은 국내의 교사양성대학의 성립과 발전의 역사를 개관하면서 현재의 교육과정 체계를 제도적, 정책적 측면에서 살펴보는가 하면, 교사양성대학의 재학생 및 졸업생, 교원 등을 대상으로 한 인식조사를 통하여 현재의 교육과정의 문제를 진단하고 개선 방향을 도출해내고 있다. 이러한 선행연구들과 비교하여 볼 때, 본 연구는 그것이 직접적 검토의 대상으로 삼는 정책 문헌과 실증적 자료들이 매우 제한적이라는 한계를 갖는다. 그러나 교사양성 교육과정에 관한 담론들이 대체로 정책적, 행정적 시각에서 제한적으로 전개되고 있는 것에 비해, 본 연구는 정책적 담론을 그것의 밑바탕을 이루는 철학적 맥락과 관련하여 치밀하게 분석하고 있다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있을 것이다.

이하 본 논문은 다음과 같은 순서로 구성된다. 먼저 본 연구는 최근의 교사양성 교육과정에서의 현장성 담론이 정책적 담론의 형태로 가시화되고 있다는 점에 주목하였다. 이에 II장에서는 Cochran-Smith et al.(2018)이 제안한 ‘정책 문제’로서 교사교육을 바라보려는 이론적 분석틀을 통해 이 현상을 분석해 볼 것이다. III장에서는 이와 같은 정책 담론의 이면에 들어 있는 보다 근본적인 힘과 동인들을 교사교육 패러다임의 변화라는 관점에 착안하여 분석하고, 이 변화는 실증주의적 교육과정이 초래하게 된 위기로부터 촉발되었다는 점을 규명할 것이다. 마지막으로 IV장에서는 이러한 분석 결과를 토대로 미래 지향적 교사양성 패러다임에 보다 적합한 이론과 실제의 관련 방식이 무엇인가를 살펴보겠다. 분열적이고 성급한 이분법을 넘어서 새로운 관계를 모색할 수 있는 가능성은 세 가지 교사관을 구체적으로 검토하는 과정에서 제시될 것이다.

II. 교사양성 교육과정 현장성 담론의 정치적 차원: 정책 문제

본 장에서는 우선 최근 교사양성 교육과정의 현장성 담론이 정책적 차원에서 제기되고 확대 재생산되고 있는 현상에 주목하여 살펴본다. 이런 측면에서 교사양성 교육과정의 현장성 문제를 미국의 대표적인 교사교육 이론가인 Cochran-Smith et al.(2018)이 제안한 ‘정책 문제’(policy problem)로서의 교사교육정책이라는 이론적 렌즈로 조명해 볼 것이다. 그에 따르면 특정 문제가 ‘정책 문제’로 규정되는 것은 여러 정책 변인들 가운데 어떤 특정 정책 변인이 소기의 정책을 달성하는 데 있어 불필요한 논란이나 어려움을 초래하지 않고 추진될 수 있는지, 그리고 어떤 변인이 더 통제가 용이할 것인지, 그래서 긍정적 정책 목적을 실질적으로 달성할 수 있는지에 대한 의사결정이 관건이 되는 차원의 문제이다(Labaree, 2020, p. 6). 이런 측면에서 정책 문제는 마치 이미 완성된 채 정책결정자나 개혁가들에게 발견되기만을 기다리는 기성품이라기보다는 오히려 개혁 또는 개편을 위해 정치적, 담론적 차원에서 ‘동원’되고 ‘구성’되는 개념이라고 할 수 있다(Cochran-Smith et al., 2018).

정책 문제 속에는 누구 또는 무엇이 이와 같은 문제를 초래했고, 문제의 실체는 무엇이며, 개선 방향이나 변화를 위한 실행전략 등이 함께 담긴다(Cochran-Smith et al., 2018). 이와 관련하여 Labaree(2020)는 교육정책의 세계에서 교사양성대학은 학교교육을 둘러싼 각종 문제의 책임을 떠넘기기에 아주 편리한 ‘이상적 희생양’이라고 주장하였다. 그에 따르면 교사양성대학은 일선 학교 현장으로부터는 ‘실용적이지도 못하고 요령부득한 연구’로 인해 비난의 대상이 된다. 또한, 공교육의 질에 대해 우려를 표하는 대중들이 비난하기에는 공립 학교보다는 충분히 멀어 부담이 덜 하고, 또 신비에 둘러싸인 일반대에 비해서는 훨씬 더 ‘만만한’ 편이다. 그리고 정책결정자들에게는, 기존의 대학중심의 교사양성 체제에 균열을 내고 현장 적합성을 표방하며 혁신을 추구하는 데 있어 교사양성대학의 아킬레스건이라고 할 수 있는 ‘현장성’ 문제는 공략하기 용이한 목표물이다(Zeichner, 2017).

교사양성 교육과정의 현장성 담론과 관련되어 있는 정책 변인들에는 교사양성을 둘러싼 구조적, 제도적 여건이 관여된다. 예를 들면, 교사양성 관련 자격 체제, 법정 교사양성 교육과정의 교과 구성, 시수, 편제, 그리고 교육실습 제도 등을 들 수 있다. 교사양성 교육과정에서 현장 적합성이 문제로 규정됨에 따라 최근 Ministry of Education(2021)의 교원양성체제 개편 방안에서는 현장 적합성을 높이기 위한 대표적인 방안으로 ‘교육실습의 강화’와 ‘학교 현장 연계 교육과정의 강화’가 상호 간의 긴밀한 관련 속에서 제안되었다.

교육실습과 관련하여, 교육부 시안에서는 현행의 단기 집중식(1~2주에서 많게는 4주) 실습을 탈피하고 학기 전 과정 동안 다양한 형태로 실습할 수 있도록 하는 ‘실습학기제’를

도입하는 방안이 제안되었다(Ministry of Education, 2021). 교육부는 이러한 실습학기제 도입을 단순히 하나의 정책 아이디어가 아니라 2022년부터 당장 시범운영을 거쳐 단계적으로 추진하고, 6주기 교원양성기관 역량진단평가와 연계하여 2026년 신입생부터 전면 도입하겠다는 구체적인 정책 실행 로드맵을 제안하였다. 교육실습을 강조하는 것은 ‘현장 역량’ (교수법, 생활지도, 학습자 이해 등 학교에서 실제로 필요로 하는 역량) 배양을 위한 ‘실무형’ 교사양성 체제의 강화를 의미한다(Ministry of Education, 2021).

‘학교 현장 연계 교육과정의 강화’를 위한 방안으로는 ‘현장교사의 강의 참여 확대’(예: 교수와 현장교원의 공동 수업 확대, 교직 및 교과교육 과목 등에서 현장교사를 겸임교수, 초빙교수로의 공모 위촉 확대 등)와 대학교수의 현장 연구(예: 교·사대 교수들은 주기적으로 학교 현장 및 교육과정 연구를 수행하고, 이것을 교원양성기관 역량진단평가에 반영 검토), 현장교사와 교수의 공동 연구를 통한 학교 현장 이해 제고 등을 제안하였다. 교육부 시안에 담긴 정책 솔루션들은 정책 문제와 동전의 양면과도 같다. 제안된 정책 제안들에는 정책 문제들이 잘 투영되어 있다. 교원양성 교육과정의 현장성 담론을 둘러싼 근본적인 문제는 교육과정과 교수의 문제라는 것이다. 우선, 지나치게 분절적이고, 세분화되었으며, 동시에 부풀려져 있는 교사양성대학의 빈약하고 지루한 4년간의 교육과정은 짧으면 1~2주 길면 4주에 이루어지는 단기 집중식 교육실습보다도 도움이 되지 않는 것으로 묘사되어 있다(Ministry of Education, 2021, p. 9)(“교육실습이 교원양성 과정 중 가장 큰 도움이 되며..”). 다음으로, “교사양성대학의 교수들은 현장교사들과 학생들의 요구에는 등 돌리기로 작정한 채 대학 내에서 그저 학문적 실적만을 쌓으려는 부질없는 노력에 집착한다”(Labaree, 2020, p. 10)는 미국 교사양성대학의 교수들에 대한 비판으로 교육부 시안에 드러난 우리나라의 교수들의 만성적 문제를 인식하고 구성하는 전개 과정과 크게 다르지 않다.

미국 버클리대학의 Clifford & Guthrie(1990)는 교사양성대학은 이론적, 학문적 연구에 치중하기보다는 현장의 요구에 더 민감하게 반응해야 한다고 강조한 바 있다. 그들에 따르면 교사양성기관은 교사양성이라는 실천적 과업을 수행하기 위해서, 또 일선 학교 현장의 실질적이고 실험적인 문화를 이해하기 위하여 노력해야 한다. 그들은 교사양성대학이 “더 이상 이론 연구와 현장 기반의 실천 사이에서 갈팡질팡하는 것을 이제 멈춰야 한다”고 주장하였다. 이 문제에 대해서 우리나라의 교사양성대학들도 백기 투항하듯 수용과 순응의 태도를 보이고 있다. 다음은 최근 우리 사회에서 이루어지고 있는 교원양성체제개편 논의에 대하여 전국초등교원양성대학교의 이름으로 발표된 입장문(Korean National University of Education Association, 2020, November 5)의 일부이다.

교원양성대학 교육의 현장성 부족은 계속 지적되어 온 문제이다. 교사들이 교수행위를 탐구하고

학생을 배려하는 실천가로서 현장성을 충분히 갖추고 임용되지 못한다는 지적에 대해서는 교원양성대학 교육자로서 무거운 책임을 느낀다. 초등교원양성대학은 앞으로 교육청과의 협력을 강화하고 교원양성교육의 성과를 객관적, 과학적으로 점검하고 보완함으로써 현장성과 전문성이 높은 교사를 배출하기 위해서 노력한다.

교사양성 교육과정에서 현장성을 강화하려는 시도는 늘 있어왔던 것이고 그다지 새로운 것이라고 할 수 없다. 그러나 최근 이 문제가 전개되는 양상은 지금까지와는 다른 듯하다. 이제 교육과정의 현장성 강화는 명백히 정책 문제로 규정되고 있으며, 이에 따라 정부가 이를 정책적 개입을 통해 해결책을 모색해야 한다는 담론이 지배적인 헤게모니를 형성하고 있다. 이 방향으로의 변화는 현장성 강화를 위한 몇몇 추가적인 신규 프로그램 개발과 점진적인 개선 방안 구안 이상의 전면적이고 근본적인 것이 될 가능성이 크다. 그렇다면 우리는 이러한 접근에 들어있는 가정과 전제를 보다 자세히 검토할 필요가 있다. 또한, 현장성 강화를 위한 개혁이 교사양성과정에 어떠한 영향을 미칠 것인가에 대해서 충분한 고려가 있어야만 한다(Zeichner, 2017). 일각에서는 교사양성 교육과정에서 과도하게 현장성을 강조할 경우 자칫 교사의 역할과 경험에 대한 결핍된(impooverished) 관점을 갖게 할 수 있다는 점, 그리고 교수-학습지도를 둘러싼 기술적 차원의 역량 숙달만을 강조한 채 교육을 둘러싼 사회적, 문화적 토대에 대한 깊은 이해가 폄하되거나 감소할 수 있다는 점 등이 우려로 제기되고 있다. 이하에서는 이러한 논의의 연장선에서 최근의 이 같은 현장성 담론을 그것의 철학적이고 인식론적 배경과 관련하여 검토하면서 이러한 우려의 내용을 보다 구체적으로 논의하겠다.

III. 교육과정의 실제로의 전향의 철학적, 인식론적 배경

교사양성 교육과정에 관한 최근 담론들에서 우리는 ‘현장’ (field) 또는 ‘실제’ (practice) 친화적 교육과정 구축에 대한 요구를 확인할 수 있다. 이 요구를 방향성의 측면에서 말하자면, 그것은 교육과정의 ‘실제로의 전향’ (practice turn)이 될 것이다. 이러한 변화의 요구가 정책 문제로서 어떠한 다양한 정책적 또는 정치적 변인들에 대한 고려에 입각한 것인가를 보다 자세히 규명하는 일은 중요할 것이다. 그러나 정책 문제를 순전히 불필요한 논란의 회피나 통제의 용이성의 문제 등으로 접근하는 것은 옳지 않다. 정책 문제에는 문제 해결을 위한 제안뿐만 아니라 현상의 원인에 대한 진단과 인식이 선언적인 형태로나마 담겨져 있다고 보아야 한다. 그리고 우리는 이러한 진단과 인식의 내용을 조금 더 심층적인 수준에서 명확히 확인할 필요가 있다.

이렇게 볼 때 교사양성 교육과정의 최근 담론들의 이면에는 한 가지 근본적인 문제의식이 자리하고 있는 것으로 생각된다. 즉, 그러한 담론들은 오늘날과 같은 급변하고 있는 시대에 교사가 갖추어야 하는 자질과 능력은 과거의 그것과 같을 수 없다는 것, 또 그렇다면 그러한 자질과 능력을 길러주기 위한 교사교육의 양상 또한 변화되지 않으면 안 된다는 심각한 문제의식에 기초하고 있는 것이다. 최근 들어 교사양성 교육과정의 산적한 문제들이 본격적으로 표출되고 그 타개책으로 ‘현장 적합성’, ‘현장 역량’ 등의 용어들이 여러 정책 문건에 등장하고 있는 것은 이러한 문제의식을 반영한 것으로 보인다. 이 장에서는 최근의 변화 담론들의 중요한 배경 가운데 하나로서 교사교육 패러다임의 변화에 주목하고자 한다. 그리고 나아가 이 변화를 이끈 인식론적 사태로서, 실증주의적 교육과정이 맞이하게 된 위기가 어떤 것인지 살펴보고자 한다.

1. 교사교육 패러다임의 변화

최근 교사양성 교육과정 또는 교사양성 체제의 변화와 관련하여 국내에서 많은 연구들이 활발하게 수행되고 있지만, 그 가운데 국가교육회의의 위탁을 받아 수행된 정책연구인 ‘교원 양성 체제 및 임용 체제 개편 방안’ (Kim et al., 2018)은 그것이 다루는 내용상의 범위와 분량에 있어서 매우 방대하고 종합적인 연구로 생각된다. 이 연구의 성과가 얼마큼 현재의 교육정책적 변화로까지 실질적으로 연결되고 있는가를 정확히 가늠하기는 어렵다. 그러나 이 연구가 현재의 교원양성 체제 및 임용 체제의 문제를 진단하고 앞으로의 방향을 타진하는 중요한 출발점으로서 교사교육 패러다임의 변화를 역설하고 있다는 점은 분명하게 확인할 수 있다.

해당 연구는 이른바 4차 산업혁명으로 대표되는 미래형 교사교육에는 새로운 패러다임이 요구된다고 강조하면서 과거의 교사교육 패러다임과의 결별을 선언하고 있다. 사실 이러한 강조와 선언은 해당 연구의 자체적 성과에 근거한 것이라기보다는 다른 선행 연구의 이론적 분석(Kwak, 2014)에 전적으로 의존한 것이다. 그렇기는 해도 해당 연구는 교사교육 패러다임의 변화를 다음 <표 1>과 같은 선명한 대비를 통해 요약해내고 있다.

<표 1> 과거와 미래의 교사교육 패러다임의 비교

	과거 지향적		미래 지향적	
패러다임	효과적 교사 (effective teacher)	반성적 교사 (reflective teacher)	탐구적 교사 (inquiring teacher)	변환적 교사 (transformative teacher)

과거 지향적 교사교육 패러다임은 ‘효과적 교사’를 길러내기 위한 것으로, 이때 ‘효과적’이라는 것은 주어진 목표를 달성하는 데 유능하다는 것을 의미한다. 이 패러다임에서 교사의 교육행위는 국가가 처방한 교육과정과 평가 기준에 따라 충실하게 이루어지며, 학생을 국가의 사회·경제적 인적자원으로 길러내야 한다는 책무성과 수행성에 의하여 규제된다. 교사의 과업은 학생들로 하여금 이미 마련된 평가 기준에 부합하는 높은 성과를 나타내도록 하는 것이며, 이 일을 하는 데 필요한 효과적인 교수방법을 갖추는 것이 곧 교사됨의 본질을 이룬다. 물론, 효과적인 교수방법과 전략 역시 외부에서 마련된다. 성공적인 교수행위에 영향을 미치는 변인들이 무엇이며 그들 간의 관계가 어떠한가 등은 이미 학문연구자들에 의하여 과학적으로 분석되고 체계화되어 있으며, 교사들은 교사교육을 통하여 이들의 연구 성과를 일반화된 교수원리와 방법의 형태로 제공받는다. 그리하여 교사는 자신이 제공받은 이론적 원리와 지침들을 교육현장에 잘 적용함으로써 자신의 과업을 원만하게 수행하는 역할을 부여받는다.

‘효과적 교사’가 어째서 과거 지향적 패러다임으로 불리는가는 짐작하기 어렵지 않다. 교사는 교육행위를 하되, 그 행위를 구성하는 거의 모든 요소들은 그의 ‘바깥의’ 원천으로부터 공급된다. 따라서 교사는 자신의 교수 행위의 주체가 되지 못한다. 교사는 외부로부터 부과된 자원들, 그리고 그에 따른 책무성과 수행성에 전적으로 의존할 수밖에 없는 것이다. 이러한 상황에서 교사의 자신감은 감소되고 교사의 탈전문화는 촉진된다(Kim et al., 2018, p. 18). 따라서 해당 연구는 지난 30여 년간의 교사교육이 효과적 교사 패러다임에 의하여 지배되었다고 말하면서, 이제 21세기 미래사회에서는 교사교육의 패러다임이 ‘반성적·탐구적·변환적 교사’를 위한 것으로 변화되어야 한다고 주장한다.

미래 지향적 교사교육 패러다임이 ‘반성적’, ‘탐구적’, ‘변환적’이라는 여러 수식어로 설명되고 있다는 점에서 짐작할 수 있듯이, 대안적 패러다임은 단일한 모습으로 파악되지 않는다. 먼저, ‘반성적 교사’ 개념은 교육에 대한 성찰과 반성이 더 이상 학문연구자들의 전유물이 아니라는 비판적 의식으로부터 비롯한다. 교육에 대한 반성은 바로 교육 실천을 구성하는 중요한 요소이며 따라서 교사의 실천적 전문성의 핵심이 된다는 것이다. ‘탐구적 교사’는 교사의 연구역량을 한층 더 분명하게 강조하면서, 교사의 지위를 교육과정 개발 및 평가를 위한 연구자로 격상시킬 것을 요구하는 과정에서 제안되었다. 연구자로서의 교사는 학문연구자들에 일방적으로 종속되지 않으며, 대학 교수와의 파트너십을 통한 연구와 강연 등을 주도적으로 수행해나갈 수 있는 역량을 가지는 것으로 그려진다(Kwak, 2014). 마지막으로, ‘변환적 교사’는 학생들에게 지식을 전달함으로써 그들을 기존 세계에 준비시키는 것을 넘어서 새로운 세계를 위한 개혁의 책무를 교사가 담당해야 한다는 인식에서 대두된 것이다(Kwak, 2014). 최근 OECD(2018)의 Education 2030에서 우리의 사회와 미래

를 변화시키기 위한 ‘변혁적 역량’ (transformative competencies)이 강조된 것도 교육과 교사의 모습에 대한 이 같은 변화된 인식을 잘 반영하고 있다.

반성적, 탐구적, 변환적 교사의 개념은 약간씩 초점을 달리하고 있지만, 그것들은 모두 미래 지향적 패러다임에 속하는 것으로서 지금까지 학문연구자나 국가정책에 종속적이고 수동적인 위치에 놓여있던 교사들에게 정당한 지위를 되찾아주려는 공통의 관심을 공유한다. 교사는 다른 무엇이기 전에 매일 매일의 교육 현장 속에서 살아가는 실천가(practitioner)이다. 따라서 미래 지향적 패러다임에서 교사의 본질과 역할은 교육 실제 또는 실천과 관련하여 새롭게 규정된다. 그리고 이를 위해서는 교육 현장과 실천에 대한 인식의 전환이 요구된다. 교육 현장은 외부에서 마련된 원리와 지침이 적용되기만을 기다리는 공간이 아니라, 교사의 교육적 반성의 원천이고 연구의 대상이며 우리의 삶과 세계의 변화를 모색해가는 역동적인 장소인 것이다.

교사양성 교육과정의 실제로의 전환은 이러한 패러다임의 변화에 기초하고 있는 것으로 보인다. 물론, 현장성 강화를 촉구하는 최근의 정책적 담론들이 이 변화에 담긴 문제의식을 얼마나 깊이 있게 담아내고 있는가는 분명하지 않다. 그러나 그러한 목소리들이 빠르게 확대 재생산되고 있는 현재의 양상은 교육 현장에 대한 패러다임 수준의 근본적인 인식변화를 반영하고 있다고 보아야 한다. 교육부의 ‘초·중등 교원양성체제 발전 방안 시안’에서 언급되고 있는 교사의 역할 변화 역시 같은 맥락에서 이해되어야 할 것이다. ‘시안’에서 교사는 “지식 교육에 더하여 학생의 성장·진로개척을 함께하는 협력자”, “표준화된 교육 과정을 단순 시연하는 것을 넘어 교과 간 융합 등 교육과정 재구성, 학습자 주도의 수업 구안 등 수업 기획자”, “학급 관리자에 더하여 갈등과 문제 해결을 위한 소통·중재자”, “변화에 대한 통찰력 및 탐구심(열린 태도), 새로운 기술(지능정보기술 등)에 대한 수용성 등 미래를 유연하게 준비하는 혁신가” (Ministry of Education, 2021, p. 2)로 규정되고 있다. 이제 교사의 역할은 ‘단순히 지식을 가르치는 것’에 제한될 수 없으며, 교육 현장이라는 복잡하고 역동적인 사태에 능동적이고 적극적으로 대처하는 것으로 확대되어야 한다는 것이다. 교사의 역할에 대한 이러한 변화를 요구하는 정책적 목소리에는 교육 현장을 주로 문제 해결의 장으로 바라보는 과거 지향적 패러다임의 흔적이 여전히 남아 있는 것도 사실이다. 그러나 다른 한편으로 그 요구에는, 일반적 원리와 지침의 적용으로는 해결될 수 없는 교육 현장의 복잡성에 대한 인식과 교사의 주체성에 대한 변화된 이해가 자리 잡고 있다는 점 역시 부정하기 어렵다.

2. 실증주의적 교육과정의 위기

이제 우리는 한 걸음 더 나아가 교사교육 패러다임의 변화 요구는 다시 무엇으로부터 촉발되었는가를 묻지 않으면 안 된다. 그 요구는 비록 최근의 정책적 담론들로 인하여 가시적인 형태로 우리에게 감지되기 시작하였지만, 그러한 변화의 이면에는 보다 근본적인 수준의 힘이 작동하고 있었다고 보지 않으면 안 될 것이다. 현상에 대한 인식의 변화를 초래하는 근본적인 수준의 힘은 아마도 인류의 거대한 사상사적 흐름 속에서 찾아질 수 있다고 보아야 할 것이다. 그리고 목하 주제와 직접 관련하여 말하자면, 그 힘은 ‘실증주의의 위기’라는 인식론적 사태와 관련된다고 볼 수 있다.

잘 알려진 바와 같이, 실증주의(positivism)는 19세기에 사회학자 Comte에 의하여 정립된 사상으로서, Habermas는 실증주의의 세 가지 핵심 원리를 다음과 같이 요약하고 있다. “첫째, 경험과학은 단순히 지식의 한 가지 형식으로서가 아니라 우리가 살고 있는 세계에 대한 실증적 지식의 유일한 원천으로 인식되어야 한다. 둘째, 인간 정신으로부터 신비주의, 미신, 여타 사이비 지식들을 걸러내야 한다. 셋째, 인간 사회에 과학적 지식과 기술적 통제를 적용하는, 즉 기술을 기하학, 화학뿐만 아니라 정치와 도덕 분야에도 적용하는 프로그램을 구상해야 한다.” (as cited in Schön, 2018, p. 33).

실증주의에 따르면 세상에서 의미 있게 성립하는 명제들은 오직 두 가지 종류뿐이다. 위의 세 가지 핵심 원리에 드러난 바와 같이 실험과 관찰에 의하여 직접 확인될 수 있는 경험 과학적 명제가 그 하나이며, 개념에 관한 분석적 검증이 가능한 수학·논리학적 명제가 다른 하나이다. Schön에 따르면, 이 같은 진리 판별의 명료성을 앞세운 실증주의는 19세기 후반에 이르러서는 당대의 지배적인 철학 사조로 자리 잡게 된다. 분석적으로 또는 경험적으로 검증될 수 있는 실증주의적 지식을 통하여 인류의 진보가 가능하다는 사고가 팽배해졌으며, 서구 사회에서 과학 운동, 산업화, 기술주의적 프로그램이 확산되어 갔다. 그리고 실증주의 정신은 대학에도 스며들기 시작했다.

과학과 테크놀로지가 융성하고 실증주의가 사상적 헤게모니를 장악하기 시작했던 19세기 후반에서 20세기 초반에 이르는 시기에 미국에서는 현재와 같은 대학 구조와 운영 스타일이 자리 잡기 시작했다. 물론, 실증주의 이외에 다른 사상적 전통들이 미국 대학 내에 잔존하고는 있었지만 ... 미국의 대학들은 독일을 제외하고 어떤 나라들보다 과학적 탐구, 기술주의와 실증주의 정신에 지배당하고 있었다(Schön, 2018, p. 35).

이 과정에서 직업인들을 위한 여러 훈련 프로그램들이 대학 내 전문직 학교의 형태로 차츰 자리 잡기 시작했다. 의료 분야와 공학 분야가 대표적이었으며, 이들의 성공을 모델로 하

여 교육, 복지, 행정, 정책 등의 사회과학 분야에서도 전문직을 양성하기 위한 프로그램들이 대학에 들어서게 되었다. 대학 내 전문직 학교의 교육과정을 구성하는 전문가적 지식은 대체로 3가지 요소로 구분될 수 있는데, 기초과학, 응용과학, 그리고 (현장)실습이 그것이다. 교육 프로그램은 기초과학으로부터 시작하여 그다음 단계를 순차적으로 배워나가는 것으로 구성되었으며, 태도 및 기술과 관련된 요소들은 마지막 ‘실습’ 교과를 통해서 학습되도록 배치된다(Schön, 2018).

전문가는 구체적인 문제상황에 직면하여 우연적으로 해결책을 고안해내는 사람이 아니라 ‘표준화된’ (standardized) 지식을 다양한 문제 사태들에 일관성 있게 적용하는 사람으로 생각되었다. 그리고 전문가적 지식을 구성하는 기초과학과 응용과학적 지식은 바로 이러한 표준화된 일반적 원리와 기법의 형태로 존재하였다. 이 원리와 기법을 갖추고 나서야 비로소 현장에 나갈 수 있는 것으로 생각되었고, 현장에서는 그러한 도구들을 문제해결을 위해 적용하는 데 필요한 부차적인 기술들을 습득하면 충분한 것으로 간주되었다. 이렇게 해서 전문가적 지식의 요소들 간에는 ‘지식의 위계’가 만들어지기 시작하였다. 응용과학은 문제의 진단과 해결의 기법에 직접 초점을 맞춘 것으로서 기초과학에 기초를 두고 그로부터 파생되었으며, 실습 또는 실천은 다시 기초과학과 응용과학적 지식의 활용에 전적으로 의존하는 것으로 간주되었다. 그리하여 이론과 실천은 분리되었고, 한편으로 이론적 지식을 생산하는 연구자들과 다른 한편으로 그들의 연구 성과에 의존할 수밖에 없는 실천가들 사이에 위계가 형성되었다.

실증주의의 신념에 따르면, 실천은 문제해결 과정에 불과하다. 즉, 목적에 대한 합의 또는 결정은 이미 내려져 있으며, 실천가는 활용 가능한 수단들 중에서 목적을 달성하기에 가장 적합한 것을 선택하고 사용하면 되는 것이다. 실천 상황의 다양한 문제들은 원리와 지침을 도구적으로 활용하면 잘 해결될 수 있다고 보는 이 같은 관점은 “기술적 합리성” (technical rationality)으로 불린다(Schön, 2018, p. 32). 기술적 합리성은 실증주의적 인식론의 유산으로서, 현장의 전문가는 어떤 사람이며 어떻게 길러지는가에 관한 사람들의 생각을 지배하였다. Schön은, 19세기 후반에서 20세기 초반에 이르기까지 미국 대학에 실증주의적 인식론에 기반한 “실증주의적 교육과정”의 씨앗이 뿌려졌다고 말한다(Schön, 2018, p. 38). 오늘날 우리에게 이론과 실천의 분리 및 양자 간의 위계라는 관점이 친숙하고 당연한 것으로 생각된다면, 그것은 이 실증주의적 씨앗이 성공적으로 싹을 틔웠다는 증거가 된다.

그러나 의심의 여지없이 타당한 것으로 받아들여져 온 실증주의의 신념은 위기를 맞이하게 되었다. Schön은 그 시기를 1960년대~1980년대로 지목하고 있다. 실증주의에 입각한 전문가 양성 교육과정이 노출한 최대 결함은 그렇게 길러진 전문가들이 실상 문제 해결의 능력을 보여주지 못한다는 것이었다. 공공정책과 관련하여 전문가가 내놓은 해결책이 예상하

지 못한 결과를 초래하거나 오히려 사태를 더 악화시켰으며, 국가의 중대한 문제와 관련된 경우에는 심각한 국가적 재난을 불러왔다. Schön은 실증주의가 처하게 된 이 같은 위기의 원인을 “엄밀성(rigor) 혹은 적합성(relevance)의 딜레마”로 설명한다(Schön, 2018, p. 42). 실천 상황은 불확실성, 불안정성, 가치 갈등 등의 매우 복잡하고 우연적인 요소들로 이루어져 있음에도 불구하고, 실증주의적 인식론에서 이러한 요소들은 엄밀한 전문가적 지식에서 철저히 배제되었다. 실천 상황에서 전문가는 표준화된 방법의 적용을 벗어난 독특한 사태들을 끊임없이 마주하게 되는데, 이때 정말로 필요한 것은 일종의 ‘실천적 기예’(an art of practice)인 것이다. 실천의 문제에 적절히 대처하기 위해서는 이미 규정된 엄밀성의 기준을 고집할 것이 아니라 상황의 독특성에 예민하게 반응하여야 한다. 실증주의의 위기는 이 실천적 기예 또는 ‘실천적 지식’을 버리고 엄밀성을 고수한 결과로 이해될 수 있다.

앞서 살펴본 교사교육 패러다임의 변화는 실증주의가 처한 이 같은 위기와 관련되어 있다고 볼 수 있을 것이다. 아닌 게 아니라 과거 지향적 패러다임에서의 ‘효과적 교사’는 실증주의적 교육과정에서 길러내고자 하였던 전문가의 모습과 다르지 않다. 실증주의적 전문가가 그의 전문성을 의심받게 된 것과 마찬가지로, 표준화된 교수방법과 지침에 충실했던 효과적 교사는 교육 현장에 적절하게 대처하지 못한다는 비판에 직면하게 된 것이다. 그리고 이제 그는 현장에 적합한 지식과 역량을 갖추어야 한다는 거센 요구를 받게 되었다.

교사교육의 과거 지향적 패러다임의 뿌리를 실증주의에서 찾으려는 이상의 시도가 타당한 것이라면, 과거 지향적 패러다임이 지배했다고 하는 ‘지난 30여 년’의 의미는 약간 다르게 이해될 필요가 있을 것이다. 즉, 과거 지향적 패러다임은 지난 30여 년이 아니라 그보다 훨씬 앞서 19세기 후반부터 교사교육을 지배해왔고, 30여 년 전 그 패러다임은 큰 위기를 맞게 되었으며, 지난 30여 년간 그 패러다임은 본격적으로 붕괴되기 시작하였다는 것이다. 우리가 어떤 특정한 패러다임 안에 갇히게 되면 그 패러다임을 제대로 인식하기는 어렵다. 이제 우리에게 효과적 교사의 패러다임이 낡은 패러다임으로 인식되게 된 것은 우리가 그것을 떠나 다른 대안적 패러다임으로 진입했다는 것을 의미한다.

IV. 이론과 실제의 관련: 전문가로서의 교사를 넘어서

이상의 고찰을 통하여 우리는 ‘실제로의 전향’으로 특징지어지는 교사양성 교육과정의 변화 요구가 어떤 문제의식에 근거하고 있는가를 확인하였다. 4차 산업혁명이라는 인류 역사의 새로운 국면을 논할 정도로 급격한 변화를 맞이하고 있는 지금, 우리는 더 이상 낡은 실증주의에 매달릴 수도, 또 그것에 기초한 과거 지향적 교사교육 패러다임에 머무를 수도 없다. 따라서 우리는 미래 지향적 교사를 길러내기 위하여 교육과정의 변화를 강조하는 논

리가 지닌 매력을 인정해야 할 것이다. 그 매력은 많은 사람들의 공감을 불러 일으키기에 충분한 힘을 가지고 있는 듯 보인다. 그러나 동시에 우리는 과거 실증주의적 담론이 그러했듯이, 현재 우리에게 변화를 재촉하는 미래 지향적 담론이 놓치고 있는 것은 혹시 없는가를 신중하게 살펴볼 필요가 있다.

실증주의가 이론의 지위를 부당하게 내세웠다고 한다면, 미래 지향적 담론은 교육과정에서의 실제의 위상을 지나치게 부풀리고 있는 것은 아닌가? 이 장에서는 이 물음에 대하여 살펴보고자 한다. 물론, 본 연구가 이론과 실제의 어느 한쪽으로 치우치는 것은 바람직하지 않다는 진부한 논리에 기대려고 하는 것은 아니다. 그러나 목하 관심의 대상이 되고 있는 교사양성 교육과정의 문제를 검토하는 데 있어서 이론과 실제의 관련이 핵심적인 쟁점이 되는 것은 분명해 보인다. 그리고 이 쟁점은 그저 사변적 논의를 위한 것이 아니다. 그것은 ‘우리가 길러내고자 하는 교사는 결국 어떤 사람인가 또는 어떤 사람이어야 하는가’ 라는 매우 중요하고도 구체적인 문제로 수렴된다. 이 장에서는 III장의 논의의 연속선 상에서 ‘기능인’, ‘전문가’, ‘실존인’ 이라는 세 가지 교사관을 대비시켜 살펴볼 것이다. 이를 통하여 최근의 미래 지향적 변화를 위한 담론은 교사의 존재를 실존적 수준에 이르기까지 충분히 깊이 그려내지 못하고 있다는 점을 확인할 수 있을 것이다.

1. 기능인에서 전문가로

미래 지향적 교사교육 패러다임은 과거의 이론 종속적 실제 개념을 거부한다. ‘엄밀성과 적합성’의 선택지 가운데에서 실증주의적 교육과정이 엄밀한 이론을 선택하였다면, 교사양성 교육과정의 새로운 담론들은 ‘현장 적합성’을 강조하며 실제를 선택하려고 한다. 이제 실제는 아무것도 들어 있지 않은 텅 빈 것이 아니라, 교사의 교육행위를 성공적으로 이끌 수 있는 자원들이 가득한 보고(寶庫)로 새롭게 인식된다. 실제에 대한 이 같은 새로운 발견은 또한 실천가로서의 교사를 새롭게 이해하는 계기가 된다. 그리고 교사에게는 ‘기능인’이 아니라 ‘전문가’라는 이름이 주어진다. 물론, 앞서 살펴본 실증주의적 교육과정도 전문가를 길러내기 위한 것이었다고 말할 수 있다. 그러나 목표는 이미 주어진 것으로 받아들인 채 단지 효과적인 수단을 강구하는 것에만 관심을 기울이는 사람에게 어울리는 이름은 ‘전문가’라기 보다는 ‘기능인’이다. 따라서 굳이 ‘전문가’라는 용어를 쓰고자 하더라도 ‘기능적’ 전문가라는 한정이 필요하다.

기능적 전문가가 아니라 진정한 전문가는 실증주의적 이론에 의해서가 아니라 실제 속에서 길러진다. 실제가 그것에 참여하는 실천가에게 전문가적 능력을 길러주는 원리를 Schön은 ‘실천의 인식론’(epistemology of practice)에 입각하여 설명하고 있다. 실천의 인식론

에서는 '목적과 수단', '연구와 실천', '앎과 행위'의 이분법이 부정된다(Schön, 2018). 즉, 목적과 연구와 앎은 실제 밖에서 먼저 주어지는 것이 아니라 실제 안에서 추구되고 수행되고 획득된다는 것이다. 따라서 전문가적 능력을 갖추기 위해서는 실제 속으로 들어가서 그것에 충실히 참여하는 일이 무엇보다도 중요하다. 그리고 Schön에 따르면, 실제에 충실히 참여한다는 것은 '행위 중 앎'(knowing-in-action), '행위 중 성찰'(reflection-in-action), '행위에 관한 성찰'(reflection-on-action)의 상호관계 속으로 진입한다는 것을 의미한다.

어떤 행위를 유능하게 수행한다는 것은 지식을 단순히 실천 사태에 적용하는 것이 아니다. 전문가의 능숙한 행위는 지적인 것으로서 이미 '앎'(knowing)이 내재되어 있는 그런 것이다. 전문가가 처하게 되는 실천의 상황들은 불확실하고 불규칙적이며, 이러한 상황들을 대처해나가는 과정에서 그는 수많은 판단을 내리게 된다. 전문가인 만큼 그의 판단은 임의적인 것이 아니라 모종의 기준을 따라 이루어지지만, 그 기준은 명시적인 이론과 기법의 형태로 체계화될 수 있는 것이 아니다. '말로 표현할 수 있는 것 이상을 알고 있다'는 설명이 그대로 해당될 만큼 전문가가 행위 '중'에 드러내는 앎은 암묵적인 것이다('행위 중 앎'). 그러나 암묵적인 앎에 의하여 안내되던 행위는 때로 뜻밖의 상황을 만나거나 예상하지 못한 결과를 낳게 된다. 이때 전문가는 여전히 행위 중에 머물러 있으면서 '성찰'(reflection)을 하게 된다. 그는 자신이 처한 혼란스러운 사태가 무엇으로 인해 빚어진 것인가를 살펴보면서 자신의 행위를 되돌아본다. 그는 문제에 대한 자신의 인식을 새로운 시각에서 재구조화해보고, 이전과는 변화된 방향에서 상황에 접근한다. 이렇게 그는 고유하고 불확실한 상황과 성찰적 대화를 시도해가면서 자신의 암묵적 앎을 수정시켜나간다('행위 중 성찰'). Schön은 '행위 중 성찰'을 잘 보여주는 사례로서 소설가 Tolstoy가 가진 읽기 교육에 대한 생각을 다음과 같이 인용한다.

가장 좋은 교사는 학습자가 이해하지 못할 때 바로 설명해줄 수 있는 사람이다. 그런 설명을 할 수 있는 교사는 최대한 많은 교육방법에 관한 지식, 새로운 교육방법을 고안해내는 능력, 그리고 무엇보다도 한 가지 교육방법만을 맹목적으로 따르지 않고 모든 교육방법은 특정한 상황에만 적용된다는 믿음, 가장 좋은 교육방법은 학생들이 경험하는 모든 가능한 어려운 상황에 대해서 최선의 해답을 제공해주는 것, 즉 그저 교육방법이 아니라 일종의 기예이나 재능을 가진 사람이다(Tolstoy, 1982, as cited in Schön, 2018, p. 67).

전문가로서의 교사에게 필요한 것은 '방법'이 아니라 '기예'이다. 그는 자신의 교육방법이 효과를 발휘하지 못하게 되는 상황에 부딪히게 되면, 상황의 '반향'(back-talk)에 귀 기울임으로써 새로운 교육방법을 발견해낸다. 전문가의 성찰은 행위가 끝난 이후에도 이

루어질 수 있다. 사후에 이루어지는 성찰에서는 암묵적 앎을 최대한 표면으로 노출시켜서 비판적으로 검토하려는 노력이 이루어지며, 상황을 극복할 수 있었던 요인들을 확인함으로써 미래를 위한 교훈을 도출해낸다(‘행위에 관한 성찰’).

이처럼 실체는 단순히 일반적 원리와 지침이 기계적으로 적용되는 곳이 아니라 암묵적 앎과 풍부한 성찰이 일어나는 곳이다. 그리고 이 앎과 성찰이 전문가적 기예의 핵심이라면, 전문가적 역량을 갖추기 위한 교육 프로그램에서는 마땅히 실제에 참여하는 기회가 충분히 확보되어야 한다는 점도 인정될 수 있다. 앞서 교육부의 ‘시안’에서 확인하였던, 교육실습을 대폭적으로 확대하려고 하는 것이나 대학의 교육과정과 학교 현장의 연계를 강화하려는 정책의 취지도 이 같은 맥락에서 이해될 수 있을 것으로 보인다. 교사들이 교육현장에서 실질적으로 직면할 수 있는 상황에 필요한 전문성을 고려한 내용이 교사양성 교육과정에 포함되어야 한다는 요구(Paik et al., 2021) 또한 교사의 전문성을 교육 현장과 실제 속에서 찾으려는 시도로 생각된다. 물론, ‘실무형 교사양성 체제’라는 표현에서 보듯이, 교사의 전문성은 때로 ‘문제 해결’이라는 여전히 협소한 맥락으로 이해되기도 하는 듯 보인다. 그러나 미래 지향적 패러다임이 가리키는 큰 방향에서 보면, 반성적, 탐구적, 변환적 교사는 기능인을 넘어 전문가를 지향하고 있다는 점은 분명하다.

2. 전문가에서 실존인으로

이제 마지막으로, 전문가로서의 교사는 그렇다면 완전히 만족스러운 교사관일 수 있는가를 살펴보고자 한다. 기능인과 달리 전문가로서의 교사는 자신의 교수행위의 주체이며, 자신이 처한 상황을 능동적이고 적극적인 자세로 대처해나가는 당당한 실천가로 그려진다. 그러나 전문가가 되기 위해서는 무엇보다 실제에 충실하게 참여할 필요가 있다는 말은 어떻게 이해되어야 하는가? 즉, 실제에 충실하게 참여한다는 것은 어떤 뜻인가? 앞서, 실체는 빈껍데기가 아니라 교사의 교육행위를 성공적으로 이끌 수 있는 자원들의 보고라는 점을 확인하였지만, 실제에 참여한다는 사실만으로 그러한 자원들의 획득이 자연적으로 보장되는 것은 아닐 것이다. 물론, 수많은 시행착오나 오랜 경험이 필요하다는 것은 말할 필요가 없다. 그러나 자신의 행위와 자신이 처한 상황에 대한 성찰은 어떻게 가능한가?

Tolstoy의 인용문에서 보듯, 새로운 교육방법을 발견해내는 교사의 기예는 갑자기 생겨날 수는 없다. 그에게는 여러 교육방법에 관한 지식이 어느 정도 갖추어져 있어야 한다. 전문가의 성찰에 관해 말하면서 Schön은 사례, 이미지, 이해, 행위 등으로 구성된 ‘레퍼토리’의 축적을 거론하기도 하는데, 이것은 그가 오직 실제만을 강조하면서 이론을 배척한 것은 아니라는 뜻으로 해석되기도 한다. 즉, Schön은 전문가가 되기 위해서 어떠한 이론적 지식 없

이 출발해도 된다거나 학문적 지식의 무용성을 주장한 것으로 오해되어서는 안 된다는 것이다(Kim & Jang, 2020). 그러나 전문가 양성을 위한 교육과정이 이론을 배제한 것은 아니라고 할 때, 여기서 배제되지 않았다는 이론이 정확히 어떤 성격의 것인가를 확인하는 것이 중요하다. Schön 자신이 이 질문에 대하여 구체적으로 어떤 대답을 내어놓는가는 확실하지 않다. 그러나 일반적으로 인정되고 있는 바와 같이, 그의 전문가 교육론에 Dewey의 탐구 이론이 중요한 학문적 자양으로 작용하였다는 사실을 미루어보면, Schön이 전문가 교육을 위해 수용하는 이론은 대체로 '실용주의'(pragmatism)의 한계를 벗어날 수 없으리라는 짐작이 가능하다. 즉, Schön의 전문가 교육 모델은 '이론은 실제에 적용되는 한 가치를 지닌다'는 Dewey의 실용주의적 관점으로부터 완전히 자유롭다고 보기는 어려울 것으로 생각된다.

실용주의적 한계를 벗어나서 이론을 정당하게 존중하기 위해서는 실재를 보다 넓고 깊게 이해할 수 있어야 한다. 이론은 반성 또는 성찰로 이루어지며, 이 반성과 성찰의 대상은 다름 아닌 실제이기 때문이다. 전문가 모델은 실재를 오로지 문제 해결의 연속으로 간주하는 기능주의적 시각에서 벗어나, 문제의 발견 및 재구성 그리고 반성을 통한 실천적 지식이 발생하는 장으로 넓게 파악하고 있다. 그러나 실제에는 '능숙한 수행'이라는 표현으로는 간단히 담아낼 수 없는 인간 삶의 가치와 의미라는 보다 근본적인 차원이 들어 있다. 교육 실제에 참여할 때 교사는 암묵적 지식을 획득하고 발휘하고 수정해 나가면서 여러 문제 상황들을 능숙하게 대처해나가야 하겠지만, 그의 관심은 자신의 교육적 행위가 인간의 삶과 관련하여 어떤 의미를 가지는가에 대해서까지 확장되지 않으면 안 된다. 요컨대, 교육 실제에 참여하는 교사의 태도와 관심은 '실존적'이어야 한다. Heidegger에 따르면, 다른 존재자들과 달리 인간은 '실존'(existence)하는 존재자이다. 즉, 인간은 "자신의 있음에 있어서 자신의 존재가 스스로에게 '문제'가 되는" (Heidegger, 1962, p. 67) 존재자인 것이다. 인간의 삶을 구성하는 수많은 실제 가운데에서 교육은 '좋은 삶' 또는 '훌륭한 삶'에 대한 관심을 추구하는 대표적인 실제이다. 그렇다면 교육 실제에 참여하는 교사는 실존적인 존재로서, 교육 행위의 의미를 교사 자신과 학생이 공동으로 영위하는 삶의 관련에서 끊임없이 성찰하지 않으면 안 된다.

실존인으로서의 교사에게 요구되는 이러한 성찰이 가능하기 위해서는 그의 관심이 '현장 역량'이나 '현장 적합성'이라는 좁은 울타리에 갇혀서는 안 된다. 교사는 자신이 참여하는 교육 실재를 '총체'로서 바라볼 수 있어야 한다(Ryu, 2002). 그의 교육 행위는 단지 미래 사회에 대처하기 위한 능숙한 전문가적 솜씨의 발현이 아니다. 그 행위는 궁극적으로 좋은 삶에 대한 추구하고 맞닿아 있으며, 동시에 그 삶에 대한 교사 자신의 이해를 드러낸다. 따라서 교사는 교육 실재를 구성하는 구체적인 행위 하나하나를 총체적인 삶의 차원에서 이해하고 성찰하지 않으면 안 된다. 그리고 교사에게 요구되는 이러한 폭넓은 반성과 이

해의 능력은 바로 이론으로부터 길러질 수 있다.

물론, 이때의 이론은 근대의 실증주의적 이론과 구분되는 본래적인 의미로 이해되어야 한다. 실증주의적 이론이 실제에 ‘적용’ 되기 위한 것이라면, 본래적인 의미에서의 이론은 실제를 구체적으로 ‘이해’ 하기 위한 것이다. 또한, ‘이론을 실제에 적용한다’ 는 근대적 신념은 이론과 실제의 분리를 전제로 성립하지만, 이것이 고대 그리스에서 배태된 이론과 실제의 본래적인 관계는 아니다. 고대 그리스적 맥락에서 이론과 실제는 하나가 다른 하나를 대치할 수 있는 관계에 있지 않다. Gadamer는 Aristotle의 「니코마코스 윤리학」에 나오는 궁수의 사례를 들어 이론과 실제의 관계를 설명한다(Gadamer, 1986). 궁수가 활을 잘 쓰기 위해서는 자신이 맞추고자 하는 목표물을 신중히 선택하고 그것에 자신의 시선을 흔들림 없이 고정시켜야 한다. 그러나 목표물을 선택하고 시선을 고정시킬 줄 아는 것이 그 자체로 활을 쓰는 행위는 아니다. 궁수는 실지로 활과 화살을 다룰 수 있도록 훈련받아야 한다. 활과 화살을 다루는 훈련은 실제적 수행에 해당한다. 그리고 목표물을 선택하고 시선을 고정시키는 것은 활쏘기라는 인간 행위가 추구하는 궁극적인 목적과 가치가 무엇인지를 이해하고자 하는 이론적 탐색을 가리킨다.

교사가 자신이 수행하고 있는 교육행위의 의미를 가능한 한 구체적으로 탐색하도록 하는 일, 바로 이 일이 대학이라는 교사양성기관에서 이루어져야 하는 교사양성교육의 핵심이 되어야 한다. 교육행위의 의미를 구체적으로 이해하는 것은 인공지능이니 4차 산업혁명이니 하는 몇 마디 최신의 용어들로 우리의 삶의 모습을 스케치하는 것과는 완전히 다른 일이다. 자신의 활 쏘는 행위가 무엇을 겨냥하기 위한 것인지를 잘 이해하는 것이 활 쏘는 행위에 기여하듯이, 교육 실제에 대한 이론적 이해가 폭넓고 깊이 있게 추구된다면 그것은 교육 실제에 중요한 기여를 가져올 수 있을 것이다. 자신이 수행하는 일의 의미를 구체적으로 이해할 수 있는 사람만이 그 일에 진정으로 헌신할 수 있기 때문이다.

물론, 교사양성 교육과정이 오로지 이론적 탐색으로만 구성되어야 한다는 뜻은 아니다. 이론과 실제가 서로를 대치할 수 있는 것이 아니라면, 교육 현장을 의미 있게 경험할 수 있는 기회는 확보되어야 할 것이다. 그러나 그것이 교육부 ‘시안’ 이나 그 밖의 정책 담론들에서 제안되고 있는 바와 같이, 이론적 교과목의 시수를 줄이고 교육실습 기간을 확대하는 방법으로 이루어져야 하는가는 의문이다. 마찬가지로, 교육 현장과 직접 관련된다고 생각되는 몇몇 교육학 강좌를 교육실습과 연계하여 운영하는 방안이 제시되기도 하는데(Kim & Seo, 2020), 이러한 방안에서 이론과 실제의 본래적 성격은 다소간 변질될 수밖에 없다. 앞서 이론은 반성이요 이 반성의 대상은 실제라고 말하였던 것과 같이, 교사양성 교육과정에서 이론적 탐색이 그 본래적 성격에 충실하게 수행된다면 어느 교과목도 교육 현장이나 실제로부터 단절될 수 없다. 그러한 방안에서 주로 교수법이나 생활지도 등을 다루는 강좌들이 연

계의 강력한 '후보'로 거론되는 것은, 이론과 실체가 맺고 있는 이 같은 본래적 관련을 오직 즉각적인 효용의 관점에서 편협한 것으로 변형시키고 있기 때문이다.

현재의 교사양성 교육과정을 구성하고 있는 이론적 교과들이 실제와의 본래적 관련을 실지로 얼마나 잘 반영하고 있으며 또 학생들에게 성공적으로 전달하고 있는가는 판단하기 어려운 문제이다. 그러나 교육대학과 사범대학의 재학생과 졸업생을 상대로 한 설문에서 이론 교과목에 대한 그들의 만족도가 낮다는 사실이 현재의 교사양성 교육과정을 근본적으로 뒤 흔들어야 할 절대적 근거로 받아들여져서는 안 된다. 우리에게 지금 필요한 것은 과감한 개혁을 서두르는 것이 아니라, 이론적 교과와 교육실습 등, 현재의 교육과정을 구성하고 있는 내용들이 무엇을 위한 것인지를 차분히 다시 생각해보는 일이다. 이 성찰이 제대로 이루어지기 위해서는 '현장 적합성'이라는 최근의 과열된 관심이 다소간 누그러뜨려질 필요가 있다.

V. 결 론

본 연구는 교사양성 교육과정의 최근 담론들에 나타난 '실제로의 전향'을 비판적으로 검토하고자 하였다. 이 비판적 검토 작업이 변화에 맹목적으로 저항하기 위한 취지에서 이루어진 것은 결코 아니라는 점은 한 번 더 분명히 해둘 필요가 있다. 그렇다고 하더라도 도대체 어떠한 개선의 방향을 제안하고자 하는 것인가 하는 반문은 여전히 있을 수 있을 것이다. 이 반문은 비판을 위한 비판이 아니라면 모종의 건설적인 제안을 내어놓아야 한다는 요구일 것이다.

이 요구에 대해서 교사양성 교육과정을 개선하려는 일체의 노력은 '우리가 길러내고자 하는 교사는 어떤 사람이어야 하는가'라는 물음에 입각하여 신중히 수행되어야 한다는 것 이상의 다른 대답을 할 수 없다. 이 물음은 변화의 옳고 그름을 판별해주는 기준으로는 너무 막연하다고 생각될지 모르지만 반드시 그렇지는 않다. 미래 지향적 교사교육 패러다임에서 교사에게는 '협력자', '기획자', '소통·중재자', '혁신가' 등의 다채롭고 화려한 이름이 붙여지지만, 본질적으로 교사는 학생과의 관계에서 조력자의 지위에 머문다. 즉, 학생은 한 명의 독립된 개인으로서 자기 자신의 삶을 스스로 개척해나가며, 교사는 그 과정에서 학생이 필요로 하는 도움을 제공하도록 되어 있다. 그러나 만약 교사가 전문가를 넘어 실존인이라면 사정은 어떠한 것인가? 실존인으로서의 교사는 좋은 삶에 대한 깊은 이해를 갖추고 있으며 그것을 자신의 삶 속에서 실지로 구현하고 있는 존재이다. 교육이 좋은 삶을 살도록 하는 인간 행위라면, 교육에 참여하는 학생 또한 교사와 마찬가지로 좋은 삶에 대한 탐색과 추구를 자신의 몫으로 떠안을 수밖에 없다. 그렇다면 학생은 실존인으로서 성장하기

위한 도움을 자신을 가르치고 있는 교사가 아닌 다른 곳에서 구할 필요가 없다. 그리하여 이제 교사는 학생의 삶에서 한 걸음 물러서 있는 조력자가 아니라 학생이 적극적으로 배워야 하는 교육내용이요 삶의 모범이 된다. 우리는 앞서, 미래 지향적 교사교육 패러다임이 교사의 자신감과 전문성이 위축되는 것에 대해 우려를 나타낸다는 것을 확인한 바 있다. 본 연구는 이 우려를 떨쳐내는 길이 진정 어디에서 찾아질 수 있는가를 밝히고자 하였다.

References

- Clifford, G. J., & Guthrie, J. W. (1990). *Ed school: A brief for professional education*. University of Chicago Press.
- Cochran-Smith, M., Carney, M. C., Keefe, E. S., Burton, S., Chang, W., Fernández, M. B., Miller, A. F., Sánchez, J. G., & Baker, M. (2018). *Reclaiming accountability in teacher education*. Teachers College Press.
- Gadamer, H. G. (1986). *Die Idee des Guten zwischen Plato und Aristoteles*. Yale University Press. (Original work published 1978). ☞ 영문: Gadamer, H. G. (1986). *The idea of the good in Platonic-Aristotelian philosophy* (P. C. Smith Trans.). Yale University Press. (Original work published 1978).
- Heidegger, M. (1962). *Sein und Zeit* (J. Macquarrie, & E. Robinson Trans.). Blackwell. (Original work published 1927). ☞ 영문: Heidegger, M. (1962). *Being and time* (J. Macquarrie, & E. Robinson Trans.). Blackwell. (Original work published 1927).
- Kim, B. C., Kim, K. S., Park, S. W., Song, K. O., & Lee, K. Y. (2018). *A plan of reforming the systems of teacher training and employment*. Eduvision. https://policy.nl.go.kr/search/searchDetail.do?rec_key=SH2_PLC20190238467 ☞ 국문: 김병찬, 김갑성, 박상완, 송경오, 이기영(2018). *교원 양성 및 임용 체제 개편 방안*. 국가교육회의.
- Kim, D. S., & Jang, K. D. (2020). The characteristics and implications of the teacher education system of the college of education: From the perspective of reconceptualizing discourse on field suitability. *The Journal of Elementary Education*, 33(1), 59-88. <http://dx.doi.org/10.29096/JEE.33.1.03> ☞ 국문: 김대식, 장귀덕(2020). 교육대학 교직과정 체제의 특징과 의의: 현장 적합성 담론의 재개념화 관점에서. *초등교육연구*, 33(1), 59-88.
- Kim, Y., & Seo, S. Y. (2020). Cooperation and liaison, not temporary but fundamental measures: The problems and tasks of improvement of primary school teacher education curriculum. *The Journal of Korea Elementary Education*, 31(2), 221-238. <http://dx.doi.org/10.20972/Kjee.31.2.202006.221> ☞ 국문: 김용, 서시연(2020). 협력과 연계, 땀질식 변화를 넘어 근본 처방으로: 초등교원 양성 교육과정의 과제와 개선 방안. *한국초등교육*, 31(2), 221-238.
- Korean National University of Education Association. (2020, November 5). *Statement against Ministry of Education's "A Draft of initial Teacher Preparation system for the Future Social Environment"*. <http://www.edupress.kr/news/articleView.html?idxno=6503>

- ☞ 국문: 전국초등교원양성대학교(2020,11,5). **교원양성체제개편에 대한 전국초등교원양성대학교 입장문.**
- Kwak, Y. S. (2014). *Teacher and qualitative research*. kyoyookbook. ☞ 국문: 박영순(2014). **교사 그리고 질적 연구: 삶에서 삶으로.** 교육과학사.
- Labaree, D. F. (2020). *The Trouble with ed schools* (S. S. Yoo, M, J, Kim, B. Chung, & J. M. Lee Trans.). Parkyoung Story. (Original work published 2008). ☞ 국문: Labaree, D. F. (2020). **교사교육의 딜레마** (유성상, 김민조, 정바울, 이정민 공역). 박영스토리. (원서출판 2008).
- Ministry of Education. (2021). *A draft of primary and secondary teacher training system for the future social environment*. <https://moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&boardSeq=85001&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>
- ☞ 국문: 교육부(2021). **현장성과 미래 대응력 제고를 위한 초·중등 교원양성체제 발전 방안 시안.**
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Paik, S. H., Kang, H. S., & Shim, W. J. (2021). How teacher education program helped preservice teachers' perception on fostering their professionalism?. *The Journal of Korean Teacher Education*, 38(3), 89-118. <http://dx.doi.org/10.24211/tjkte.2021.38.3.89> ☞ 국문: 백선희, 강호수, 심우정(2021). 초·중등교원 양성기관에서 예비교사의 교육과정 경험과 전문성 함양에 대한 인식. **한국교원교육연구**, 38(3), 89-118.
- Ryu, H. K. (2002). *Theory and policy of school subjects*. Sungkyungjae. ☞ 국문: 유한구(2002). **교과이론과 교과정책**. 성경재.
- Schön, D. A. (2018). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (E. K. Bae Trans.). Parkyoung Story. (Original work published 1983). ☞ 국문: Schön, D. A. (2018). **전문가의 조건: 기술적 숙련가에서 성찰적 실천가로** (배을규 역). 박영Story. (원서출판 1983).
- The Presidential Advisory Council on Education (2021). *White paper*. ☞ 국문: 대통령직속국가교육회의(2021). **국가교육회의 백서**. <https://eduvison.go.kr/cop/bbs/selectBoardList.do#>
- Tolstoy, L. N. (1982). On methods of teaching the rudiments. In A. Pinch, & M. Armstrong (Ed.), *Tolstoy on education: Tolstoy's educational writings 1861-62* (pp. 32-59). Fairleigh Dickinson University Press.
- Zeichner, K. M. (2017). *The struggle for the soul of teacher education*. Routledge.