

日本에서의 敎師敎育의 經驗과 反省

佐藤三郎

(筑波大學 敎育學系 敎授)

I. 戦后 日本에서의 敎師敎育의 経緯

1. 戦后, 敎員養成제도의 確立

戦后, 새로운 敎員養成제도는 終戦 직후에 日本 敎育 전반에 걸친 敎育 개혁의 일환으로 시작되었다. 1946년 3월에 제1차 미국敎育사절단이 來日, 그 보고서가 동년 4월 7일에 공표되었다. 그 권고를 기초로 日本의 敎育쇄신위원회가 내용을 종합하여, 심의를 바탕으로 戦后 日本의 敎員양성에 대한 기본방침이 정해지게 되었다.

기본방침의 제1조는 <대학에서의 敎員양성>에 대한 것이다. 즉 戦前과 같이 사범학교라고 하는 전문학교에서가 아니라, 대학이라고 하는 敎育조직 속에서 일체의 학교敎員을 양성하도록 한다는 것이다. 여기에는 다음의 두 가지 기대를 내포하고 있다고 생각한다. 첫째는 <풍부한 인간성과 폭넓은 학식과 교양>의 필요성이다. 戦后 日本의 敎育은 민주주의를 기본원리로, 아동이 갖고 있는 다양성을 건전하게 키워갈 것을 과제로 하고 있다. 이를 위해서는 우선, 敎사 자신이 인간다움을 회복해서, 그 위에 폭넓은 학식과 교양을 갖추고, 자기의 인간성을 풍부하게 하는 것이 선결 과제였다. 敎사를 일정한 틀에 끼워 맞추려고 했던 終戦의 양성 형태를 고치고, 전문학교라는 좁은 시야에서 벗어나 보다 자유롭고, 보다 폭넓은 대학敎育이야말로 이에 상응하는 것이라고 생각되었다. 두번째는, 戦前의 정신주의와 훈련주의라고 하는 敎員양성으로부터 탈피한 <과학과 학문을 뒷받침하는 敎育실천>의 확립이다. 이를 위해서는 <교과>와 <敎育>의 양면에서 보다 깊은 연구를 할 수 있는 조직체제가 필요하게 되었다. 그것은 敎員양성의 場을 대학수준까지 높이는 일련의 개조를 포함하는 것이었다. 이리하여 舊 사범계의 학교는 모두 대학으로 승격, 그 조직과 내용을 대학에 맞게 정비하고, 내실을 기하게 하였다.

戦后의 敎員養成제도의 두번째 특징은 <敎員양성의 개방성>이다. 즉 특정 학교에 敎員양성의 특권을 부여했던 終戦의 제도와는 달리, 일정한 요건을 갖추면 어떤 대학에서라도 敎사자

격증을 받을 수 있도록 하였다. 다양한 학생들을 대상으로 하는 교육은 다양한 교사를 필요로 한다. 서로 다른 학풍에서 교육받은 다양한 교사를 수용함으로써, 교육계를 민주화하고 활성화한다는 것이다. 일본의 대학에는, 4년제 대학과 2년제 단기대학이 있다. 수학 연한의 차이에 따라 교사자격증이 1급, 2급이라는 차이는 있으나, 대학 간의 차이는 없다. 따라서 4년제 대학이라면 어느 대학에서 취득했거나 교사자격이 동등하며, 국립·공립·사립대학을 불문하고 교직에의 문은 균등하게 열려져 있다. 예를 들면, 筑波대학은 교원양성이라는 면에서 보면, 1872년 일본에서 최초로 세워진 사범학교의 전신이며, 일본에서는 가장 오래된 역사와 전통을 갖고 있다. 그러나, 자격증에 있어서는, 전후에 특권이 없어지게 되면서 다른 대학과 완전히 대등하게 되었다. 중요한 것은 얼마나 우수한 학생을 모집해서, 얼마나 훌륭한 교육을 실시하여, 얼마나 우수한 교원을 사회에 내보내는가 하는 것이고, 이 모든 것은 그 실제 내용에 달려 있는 것이다.

〈대학에서의 교원양성〉과 〈교원양성의 개방제〉라고 하는 전후의 2대 원칙을 법제적으로 확정했던 것이 바로 1949년에 제정된 〈教育職員免許法〉이다. 이것에 의해서 교직에 몸담을 사람은 유치원부터 고등학교에 이르기까지 모두 교사자격증의 취득이 절대요건이 되었다. 이제 교사자격증은, 대학졸업을 기본 자격요건으로 하고, 거기에 각종 자격증에 필요한 소정의 단위를 이수함으로써 취득할 수 있게 되었다. 전술한 것처럼, 교사자격증에 1급, 2급의 차이는 있으나, 그것은 수학 연한의 차이에 의한 것으로, 그 외의 요건은 모두 똑같다. 이같은 전후의 기본 입장은 지금까지 변함없이 일관되고 있다.

2. 교원양성에 있어서 대학원예의 주목

1960년경부터, 일본의 사회는 대학원에 관심을 돌리게 되었다. 그 중 하나의 이유로 전후 일본이 민주주의를 지향해 가면서 대학을 대중화했던 것을 들 수 있다. 가능하면 많은 사람에게 대학교육의 기회를 부여함으로써, 민주주의의 건전한 발전을 꾀한다는 것이다. 그러나, 그것은 동시에 대학 수준의 저하를 초래했다. 이는 민주주의의 발전, 대학의 대중화에 따른 불가피한 결과라 할 수 있다. 또 하나의 이유는 사회의 고도화이다. 전후의 황폐함을 회복한 후, 일본사회는 급속히 발전했다. 이제는 대학 4년의 학습내용만으로는 사회현실에 대응할 수 없게 된 것이다.

그때까지 일본의 대학원은 오로지 연구자를 양성하는 장이었고, 학자를 지망하는 극히 일부만이 진학하는 곳이었다. 그러나 상술한 것처럼 일본의 사회변화에 따라 보다 고도의 전문성을 구비한 직업인의 양성이 필요하게 되었고, 그 기관으로서 대학원에 관심이 모아지게 된 것

이다. 그러한 관심은 처음에는 전문성이 높은, 법률, 공학, 경제 등의 분야로부터 시작되었다. 이러한 시대의 동향을 반영한 것이 1963년의 중앙교육심의회 답신,〈대학교육의 개선에 대하여〉이다. 거기에는 대학원 기능 분화에 대한 권고와 함께, 박사과정은 연구자양성을, 修士(석사)과정은 연구능력이 높은 직업인의 양성을 주로 해야한다고 함으로써 대학원의 양 과정을 명확히 구분하고 있다.

그 후, 답신에 따라 전국의 대학에서 4년제 대학 위에 2년제의 석사과정 대학원이 설치되었다. 교원양성계의 대학도 이러한 시대동향에 보조를 맞춰 1966년에 東京學藝대학이, 1968년에는 大阪교육대학이, 일본 동서의 교원양성계 대학을 대표하여 석사과정 대학원의 설치가 승인되었다. 당초 이들 2개의 대학만이었던 것이, 1975년 이후로는 이러한 동향이 본격화되었다. 1993년 현재, 일본 전국의 교원양성대학 중 이미 80%의 대학이 석사과정의 대학원이 설치되어 있는 실정이다. 또한, 1974년에 창설된 筑波대학이, 일본에서는 최초로 박사과정 대학원과 석사과정 대학원이라는 병렬식의 체계를 채택한 것도 이러한 시대의 동향에 따른 것이었다.

3. 교사교육에 있어서 현직연수예의 주목

1975년경부터, 또다시 새로운 동향이 시작되었다. 즉, 일본사회가 생애학습사회로 변모한 것이다. 사회의 유동화와 고도화에 따라, 대학에서 배운 것이 금방 낡은 것이 되어 버려, 직장생활을 하는 과정에서 끊임없이 새롭게 배워 가지 않으면 안 되게 되었다. 아니, 산업과 경제의 범위가 현저하게 확대·분화되어, 통상의 대학교육은 현재의 사회요구에 직접적으로는 대응할 수 없게 되었다. 따라서 금일의 대학교육은 전문교육이라기보다는 오히려 전공에 대한 기초교육을 하는 장으로서, 직업의 실제에 알맞는 전문교육은 졸업 후에 각각의 지역, 직장에서 연수하는 방안과 노력이 필요하게 된 것이다.

이처럼 취직 후 연수의 장으로서 대학의 기능과 역할에 관심이 모아지게 되었고, 특히 대학원이 주목을 받았다. 앞의 2절에서 전술했던 교원양성계 대학에서 석사과정 대학원의 설치가 본격화되었던 것도, 그 결과였다. 이와 같은 시대의 동향을 보다 단적으로 보여주는 것이, 새로운 구상의 교육계 대학(上越, 兵庫, 鳴門에 있는 각종 교육대학)의 신설이다. 이들 대학들은 교사교육을 목적으로 하는 것이기는 하나, 교원의 〈양성〉보다도 현직교원의 〈연수〉에 중점을 둔, 대학원 중심의 대학들이었다.

4. 교원양성에 있어서 학력의 충실과 실천적 지도력의 강화

1985년경부터, 또 다시 새로운 동향이 나타났다. 이 새로운 동향을 구체화한 것이 <教育職員免許法の 개정>(1988)과 <초임자 연수제도의 발족>(1989)이다.

전자는 세 가지 특질을 갖고 있다. 첫째, 종래의 1급, 2급의 보통 자격증을 전수(專修), 1종, 2종 등의 3종류로 나누었다. <전수교사자격증>은 대학원 수료, <1종교사자격증>은 4년제 대학 졸업, <2종교사자격증>은 2년제 대학의 졸업으로 구분, 대학원 수료자에게 자격법상의 위치를 부여한 것이다. 전술한 것처럼, 이는 교원양성계 대학에서 석사과정 대학원의 설치가 진척되어 대학원에서의 교원양성이 일반화된 결과이며, 교육의 고도화, 사회의 고학력화에 대응한 자격법상의 조치였다. 둘째, 교사자격증 취득에 필요한 단위수가 늘어났으며, 특히, 학생지도, 카운슬링, 정보처리 등 교육방법과 과학기술에 관한 교육이 강화되었다. 이제, 일본의 학교교육은 학습지도(수업)만으로는 이루어질 수 없게 되었다. 사회생활의 급속한 변화에 따라, 학생들은 여러 가지 교육과제를 안게 되었다. 이러한 현상에 적절하게 지도할 수 있는 준비가 교원양성에 필요해졌다. 셋째, <특별교사자격증>을 신설함으로써, 교사자격증을 갖고 있지 않은 사회인을 등용하는 길을 열었다. 기업의 실무 경험자가 교육계에 들어온다는 것은 학교교육의 고정화를 타파해서 학교교육을 탄력화하는 것으로 연결된다. 이리하여 전후의 기본원칙인 교직의 개방제가 또 다시 일보 전진하게 되었다.

후자의 <초임자 연수>는 2년의 시행과정을 거친 끝에, 1989년부터 전국적으로 실시되었다. 1989년에는 우선 국민학교, 이듬해 90년부터는 중학교, 91년부터는 고등학교, 그리고 92년부터는 유치원과 각종 특수교육학교(맹아·농아·양호학교)의 신입교원에게도 실시하기에 이르렀다. 따라서 현재는 유치원부터 고등학교에 이르는 모든 학교에서 이와 같은 초임자 연수가 실시되고 있다. 대학의 양성교육과 학교 실무 사이에는 상당한 격차가 있다. 이에, 대학에서는 기초적인 학력과 학식을 충분히 익히게 하고, 실제에 알맞는 실천적인 지도력을 초임자 연수에서 기르도록 하여, 이 양자에 의해 교사의 자질과 능력의 향상을 도모하자는 것이 이 제도의 취지이다. 새로 교원으로 채용된 초임자는 실제로 교사의 업무를 보면서, 특정의 지도 교사에게 1년 간에 걸친 지도, 조언을 받게 되는데, 이를 의무화한 것이다.

이리하여 일본에서는 교사가 되는 것이 상당히 어려운 시대가 되었다. 즉 양성단계에 있어서는, 교사자격증 취득이 이전보다 많은 학습·연구가 필요하게 되었고, 채용단계에 있어서는, 1년간의 초임자 연수가 의무화된 것이다. 교사가 된 후에도 항상 연수가 필요한 시대인

것은 말할 것도 없다.

II. 일본의 교사교육의 현황

1. 일본에 있어서 현행의 교사교육

일본의 교사교육은 <양성>, <채용>, <연수>의 3단계를 포함하고 있다. 교원의 양성은 국립·공립·사립대학에서 하며, 채용은 전후 교육행정의 지방분권화의 원칙에 따라 공립학교는 교원임명권자인 각 都·道·府·縣의 교육위원회가, 사립학교는 해당학교가 채용한다. 연수는 초임자 연수를 포함하여 정년까지 평생에 걸쳐 교육위원회, 학교, 대학의 3자간의 협력으로 행해지고 있다.

<양성> 단계의 보통교사자격증은, 대학의 수학 연한에 따라, 대학원 수료자는 전수교사자격증, 4년제대학의 졸업자는 1종교사자격증, 2년제대학의 졸업자는 2종교사자격증으로 구분되나, 사회와 교육의 고도화에 따라, 2종자격증의 소유자는 연수기회를 통해서 1종교사자격증으로 전환할 것이 장려되고 있다. <채용>은 공립학교의 경우, 각 都·道·府·縣의 교육위원회가 교사자격증의 소유자를 대상으로 매년 1회의 교원채용시험을 실시, 이것에 의해 각 都·道·府·縣이 결정하고 있다. 출신대학에 따른 차별은 일체 없고, 국립·공립·사립대학에 관계없이 모두 평등하다. 일반 공무원의 채용은 <전형>방식을 채택하고 있다. 즉, 시험을 2차에 걸쳐 실시하는데, 1차시험은 학력시험으로서, 우선 교사로서의 최소한의 학력을 그것으로 확인한다. 그러나 학력이 높은 사람이 반드시 교사, 교육자로서 적임자라고는 할 수 없다. 이에, 다시 2차 시험을 실시, 1차 시험의 합격자 중에서 인물, 능력, 교육적인 식견 등, 교원으로서의 적임자를 여러 가지 방법으로 전형한다. 채용된 자는 각각 학교에 배속되어, 교사로서의 직무를 수행하면서, 다시 1년간 지도교사로부터 학교 내외에서 초임자 연수를 받는다. 이 연수를 거쳐야 한 사람의 교사로서 인정을 받게 되는 것이나, 그 후에도 연수(연구와 수양)를 쌓는 것은 교사의 당연한 의무인 동시에 권리이기도 한 것으로 이것이 장려, 보장되고 있다.

戰後, 일본은 <대학에서의 교원양성>을 기본원칙으로 했기 때문에 교원자격의 취득을 비교적 간단하게 했다. 대학교육을 받고 있다는 것은 이미 그 나름대로의 학식·교양을 지니고 있다는 판단에 따른 것이다. 여기에 <교원양성의 개방제> 원칙이 첨가되어, 현재 일본의 대부분의 대학에서 교원을 양성하고 있다. 그러나 이들 대학들은 교원양성을 주목적으로 하고 있는 대학, 이른바 <교원양성계 대학>과 그렇지 않은 대학, 이른바 <일반대학>으로 크게 구분된다.

전자는 舊사범계 대학·학부로서 국민학교 교원의 대부분을, 그리고 중학교와 유치원 교원의 반수 정도를 양성하고 있다. 후자의 일반대학은 교직과정을 설치, 교사자격증을 취득할 수 있는 대학으로, 고등학교 교원의 대부분과 중학교 교원의 반수 정도를 양성하고 있다. 筑波대학은 후자인 일반대학에 포함된다. 유치원교원의 약 반수는 2년제 단기대학에서 양성되고 있다.

2. 현행 교원양성의 문제점(1)—교원수요의 감소—

현재 일본에서 교사교육의 동향을 좌우하는 제1의 요인은 교원수요의 감소이고, 제2의 요인은 사회 현상에 대응하기 위한 교사교육의 재해석과 재편성이 행해지고 있다는 점이다.

전후의 일본은, 기본적으로 출생율의 감소경향을 보이고 있으나, 그간에 출생율이 높았던, 이른바 ‘베이비 붐’기가 2회 있었다. 그 첫번째는 종전 직후(1946-48)이고 두번째가 1970년대의 전반(1971-74)이다. 이 두번째의 ‘베이비 붐’기는 제1기에 태어난 아이들이 적령기, 출산기를 맞음으로써 야기된 것이다. 그 후 다시 출생율은 계속 감소하다가, 이제 이런 현상이 둔화되고 있다. 이는 제2기의 베이비 붐기에 태어난 아이들이 적령기·출산기에 접어 들고 있기 때문이다. 그러나 미혼율이 높아지고 있고 결혼해도 출산을 제한하고 있는 오늘날의 경향에서 보면, 이것이 얼마만큼 출산율의 감소 현상을 막아줄 지는 분명치 않다. 기본적인 출생율의 감소 현상은 금후에도 계속될 것으로 보인다.

3. 현행 교원양성의 문제점(2)—교원양성계 대학, 학부의 경우—

출산율의 감소로 아동·학생수가 감소하자, 그 영향을 직접 받은 것이 교원양성계 대학·학부이다. 이는 대학은 일정한 학생정원에 따라 교원양성을 하고 있는 데 반해, 교원수요는 감소했기 때문에, 전국 평균 학생정원의 54%(1993년)정도 밖에 교직으로 나갈 수 없게 된 것이다. 지역에 따라서는 30%를 밑도는 대학도 있다. 학생에게는 취직을 보장해 주지 않으면 안 된다. 그렇다고 대학의 직원을 해고할 수도 없는 노릇이다. 다행히 일본사회는 생애학습 사회의 길을 착실하게 걷고 있고, 교육의 학식과 기술을 필요로 하는 직업분야가 늘어나고 있다. 산업계 역시, 다양한 기업 내 교육을 행하고 있고, 또한 확대 일로에 있다. 이에 교원양성계의 대학과 학부에서는 최근, <종합교육과정>과 <정보교육과정>등 학교교원 이외의 분야로 활로를 넓히기 위한 신과정을 병설하여, 학생정원의 일부를 그쪽으로 돌리는 방안을 강구, 노력하고 있다.

교원양성계의 대학·학부는 학교교원의 양성에 철저해야만 한다고 하는 의견도 있으나, 일본의 현실은 이를 허락하지 않는다. 게다가 교육이 학교에서만 이루어지는 것이라고도 말할

수 없다. 사회생활의 모든 면에서, 사회생활 자체가 지니고 있는 교육적 기능에 대한 재해석이 이루어지고 있다. 이제 학교와의 획적인 관계뿐만 아니라, 인간의 일생이라고 하는 종적 관계에 있어서도 재해석이 필요하다. 교원수요의 감소와 사회생활의 변화라는 상황 변화에 부응하여, 앞으로 교원양성계 대학의 자체변화와 개편이 점차 요청될 것으로 보인다.

근래의 교원수요의 감소 현상은, 교원양성계 대학에 대학원의 설치를 촉구, 그 진학률을 높이고 있는 요인도 되고 있다. 즉 학력을 높이고, 4년제 대학의 1종교사자격증보다는 전수교사자격증 쪽이 취직에 유리하다고 하는 생각에 따른 것이다. 그것은 결과적으로 교원양성의 고도화로 연결되고 있다. 현재 이러한 경향은 더욱 현저해지고 있어서, 학교교원의 고학력화는 앞으로 기본적인 동향이 될 것 같다.

4. 현행 교원양성의 문제점(3)—일반대학의 경우—

교원수요의 감소는 교원양성계의 대학·학부에 그치지 않고, 일반대학의 교직과정에도 크게 영향을 미치고 있다. 특히, 이같은 교원수요의 감소로 인해 중학교 교원의 문이 더욱 좁아지고 있다. 이는, 중학교 교원이 교원양성계 대학과 일반대학과의 경합영역인데가, 요즘같이 취직사정이 어려운 시대에는 전자의 졸업생을 우선 채용하는 경향을 보이기 때문이기도 하다. 일반대학이 주로 양성하고 있는 고교교원의 수요도 당연히 감소하고 있다. 취직영역의 폭이 넓다고 하는 일반대학의 성격으로 이같은 상황에 그런 대로 대응하고는 있으나, 최근 일본의 경제불황으로 교원을 지망하는 학생이 확대되어, 취직문이 점점 좁아지고 있는 실정이다.

그러나 반면, 이같은 상황은 교사교육의 개선을 촉구하기에는 호기라 할 수 있다. 앞서 언급한 최근의 교원자격제도의 개정과 초임자연수의 제도화도, 그것이 교사교육에 대한 통제강화라고 하는 비판도 있으나, 교직이 좁은 문이 된 사실이 그 실현을 용이하게 했다고 말할 수 있다. 실제로 이러한 상황을 학교교육의 개선으로 연결시키려고 하는 움직임이 일고 있다. 예컨대 교원수요의 감소의 영향을 최소한도로 막기 위해 현재 40명인 학급규모를 좀더 줄이자고 하는 움직임이 그것이다. 또한 교과에 따라서는 한 학급에 복수 교원을 배치하는 수업의 형태도 고려되고 있다. 앞으로 이같은 강구와 노력은 점차 확대될 것으로 예상된다.

III. 일본의 교사교육의 금후 과제—東京교육대학과 筑波대학의 경험에서—

1. 교육학부가 있는 일반대학의 교원양성

筑波대학의 교사교육은, 한편으로는 구 동경교육대학의 형식을 계승하면서, 또 다른 면에서는 새로운 형태를 보여 주고 있다. 이 양 대학의 발전과정은 전후 일본의 교사교육의 발전 방향을 잘 반영하고 있어서, 과거의 교사교육의 경위를 집약하고 있다고 할 수 있다. 이에 양 대학이 거쳐 온 발자취를 더듬어 봄으로써 그 경험을 통해 금후의 과제를 생각해 보고자 한다.

동경교육대학은 구 동경문리대학과 구 동경고등사범학교 등, 3개의 중등교원양성학교가 병합해서 戰後, 신제 대학으로 발족했다. 이 합병학교의 내용에서 추측할 수 있듯이, 발족 당시 일반대학으로 할 것인가, 교원양성계 대학으로 할 것인가가 최대의 쟁점이었다. 그 결과, 양자를 종합하되, 대학의 성격은 일반대학으로 하기로 하였다. 그러나 중등교원양성을 맡아왔던 역사와 전통을 존중하여 그 기능은 충분히 유지하기로 하고, 이를 나타내기 위해 대학명에 <교육>이라는 글자를 붙이기로 하였다.

이에 따라 교육학부가 설치되었다. 이 교육학부의 역할은 교육학원연구라고 하는 학부교육을 실시하는 동시에, 5학부로 이루어진 동경교육대학 전체에 교직과목의 수업을 실시함으로써 대학 전체의 교직과정-교원양성의 과정-을 운영하는 것이었다. 이렇게 되자 교육학부는 교유의 학부교육과 대학 전체의 교직과정을 담당하게 되는 일인이역의 이중부담을 지게 되었다. 이것은 일본 교육학부의 숙명이었다. 일본의 교육학부는 전후의 신제도에 의해 생겨난 것으로, 이와 같은 이중부담이 설치의 전제였던 것이다. 따라서 동경교육대학의 방식은 일본 전국의 공통된 것으로 지금도 교육학부가 있는 일반대학은 이 방식을 기본으로 하고 있다.

이같은 방식은 다음과 같은 난점이 있다. (1) 이중부담이 있기 때문에, 아무래도 교유의 학부교육에 주력하게 됨으로써, 상대적으로 대학전체에 대한 교직교육이 소홀해지기 쉽다는 것이다. 그 결과, 교직교육의 내용이 충실해지기 어렵고, 교직과목의 수업을 제공하는 데 그치기 쉽다는 점이다. 아예 이러한 역할마저도 포기하고 교육학부 내로 철수, 교육학부 교육에만 전념하고 있는 대학도 있다. (2) 일본의 대학은 학부 자치의 경향이 강하고, 각 학부가 독립성을 소지하고 있다. 이 때문에 학문 간의 벽이 높고, 대학 전체적인 연대·종합대학이라고 하는 실체를 그 배경으로 하고 있는 것으로 모든 과학의 성과가 동원되고 결집될 수 있을 때, 비로소 고도화되는 것이며, 내실화의 길도 열려지게 되는 것이다. 이러한 의미에서 본다면,

각 학부가 병렬·독립하고 있는 구 대학조직은 교직교육의 발전에는 적합하지 않다.

2. 신설된 筑波대학의 교사교육의 구상

한번 만들어진 조직과 방식은 좀처럼 변하기 어렵다. 개혁의 호기는 오히려 새로운 대학이 창설되는 때라고 할 수 있다. 동경교육대학이 문을 닫으면서 그것을 핵으로 하여 새롭게 筑波대학이 창설될 무렵, 교직교육의 새로운 구상이 이루어졌다. 그것은 다음과 같은 특징을 가지고 있다. (1) 중등학교 교원은 우선, 자기의 담당교과에 대하여 충분한 학습·연구를 하지 않으면 안 된다. 따라서 학부단계에서는 각각의 학부교육에 전념토록 하고, 교원자격은 아직 취득할 수 없도록 한다. (2) 교사교육을 목적으로 하는 대학원을 신설, 거기에 다음과 같은 3가지의 기능을 둔다. 즉, (a) 교원자격을 얻기 위한 1년 과정, (b) 전문성이 높은 교육지도자를 양성하기 위한 2년 과정, (c) 현직교육을 위한 각종 연수과정이다. (3) 교사교육은 筑波대학 전체의 협력을 바탕으로 실행할 수 있는 체제를 갖춘다.

이 구상은, 교직교육은 오로지 대학원에서 하고, 학부와 대학원을 종합, 5년 내지 6년의 과정으로 질 높은 교원양성을 꾀한 점, 일본의 교사교육을 담당해 왔던 筑波대학의 역사와 전통을 살려, 각종의 현직연수과정을 설치하려고 했던 점, 더욱이 종래의 폐해였던 종적인 대학조직을 고치고, 횡적인 교류와 협력체제를 갖추으로써 종합적인 교직교육을 용이하게 한 점 등 획기적이었다고 생각한다. 상술의 3가지 특징 중, (1)은 실현되지 않았다. 그것을 실현하려면 학부졸업(4년제 대학 졸업)으로 교사자격증 취득이 가능한 현행법규를 변경하지 않으면 안 되나, 그 벽은 돌파할 수 없었다. 따라서 (2)의 (a)도 실현되지 않았다. 실현된 것은 (2)의 (b)와 (c)로, 이것이 현재의 석사과정대학원 교육연구과이다. 그리고(3)은 불충분하게 실현되었다.

3. 교육학부가 없는 일반대학의 교사교육

새로운 구상으로 이루어진 筑波대학은 1974년에 문을 열었으나, 학부 단계의 교육학부는 설치되지 않았다. 그 대신, 대학 전체 차원의 교직과정위원회가 설치되었다. 이 위원회는 학부단계의 교원양성을 관리하는 조직이 되었다. 그리고 그 위에 전문성이 높은 교육지도자를 양성하는 석사과정대학원의 교육연구과가 설치되어, 이들 양자 속에 각종의 현직연수과정이 설치되었다. 이 중에서 전자의 교직과정위원회의 방식은 일본에서 교육학부가 없는 종합대학의 교직교육의 대표적인 유형을 나타내는 것이며, 후자의 교육연구과는 질 높은 중등학교교원의 양성과 현직교원의 연수라고 하는 2가지의 기능을 포함하는 것으로서, 당시로서는 시대를

앞서가는 시도였다.

일본의 <대학에 있어서 교원양성>은 그 대학이 교육학부를 가지고 있는가 아닌가의 여부에 따라 그 성격을 달리한다. 전자의 난점은 앞에서(본 장1) 기술한 대로이나, 후자의 난점은 교육학부를 갖고 있지 않기 때문에 교직교육을 운영하는 중핵적인 조직이 확고하지 못하다는 점에 있다. 그런 반면, 교직교육이 대학전체의 규모로 실시·운영되므로, 학부간에 장벽이 되는 면은 적고, 대학 전체의 힘을 결집하고 활용하기 쉽다고 하는 이점이 있다. 따라서 이 대학전체적인 위원회 방식은 교직교육을 추진하는 중핵적인 조직을 정비하여, 거기에 그 나름의 권한을 부여할 수 있다면, 교육학부가 있는 경우의 난점을 보완하게 되어, 교직교육의 내실과 발전의 길을 열어 줄 가능성을 갖고 있다.

4. 筑波대학으로부터의 문제제기

筑波대학은 그와 같은 조건을 상당한 정도로 갖추고는 있으나, 이들 제 조건을 아직은 충분히 살리지 못하고 있다. 게다가 본직적으로 미비한 점도 있어서 교사교육의 실체는 소기의 성과를 올리지 못하고 있다. 이와 같은 경험을 바탕으로 다음의 몇 가지 급후의 과제를 제시함으로써 본 논의를 마치려고 한다.

1) 일본의 교사교육은 지금까지 교육학부라든지, 교육연구과라고 하는 특정한 교육조직을 통해 실시하는 것을 기본으로 하였다. 따라서 고도의 교사교육을 실시하려면, 교사교육의 다면성 때문에 상당수의 교원을 그 교육조직에 참가시키지 않을 수 없다.

筑波대학의 교육연구과는 그 대표적인 예라 할 수 있지만, 이 방식을 이미 한계점에 달한 것 같다. 앞으로 이점을 그대로 살려, 학생측을 외부 교육조직에 참가시켜야 한다. 즉, 종합대학일 것을 전제로 하고, 학생은 각자의 연구과제에 상응하는 다른 교육조직으로 분산해서 충분한 지도를 받는다. 이 경우 교육연구과는 분산형 교육지도 체제의 중핵조직으로서, 일종의 <학습·연구 센터>의 역할을 담당한다. 고도의 교사교육의 미래상은 이와 같은 형식이 예상된다.

2) 이 경우에 우선 중요한 것은 교사교육의 전체적인 구조, 즉 교사교육학의 확립을 서두르는 것이라고 생각한다. 교사교육의 역사는 길며, 따라서 그 나름대로의 방법은 존재하고 있다. 그것은 교사자격증 취득요건으로서 법률적으로는 일단의 형태를 갖추고 있다. 즉 일반교육을 기초로 하고, 그 위에 교과전문교육과 교직전문교육을 한다는 것이다. 그러나 그 각각의 내용음미도 충분하지 않을 뿐만 아니라, 3자간의 관계도 극히 기계적이다. 특히 교사의 인격형성과 사명감의 육성을 이들 교육·연구내용과 어떻게 관련지을 것인가. 이 점은 거의 연구

되고 있지 않다. 또한 <양성>, <채용>, <연수>라고 하는 교사교육의 3단계가 각각 개별적으로 행해지고 있어, 전체적으로 보면, 3자 상호의 유기적인 연관성과 내용조정까지는 미치지 못하고 있다. 요컨대 그것은 교사교육학의 미숙함에 기인하는 것으로, 우선 이의 확립을 서두를 필요가 있다고 생각한다.

3) 교사교육은 극히 다면적이고, 종합적이다. 따라서 전공이 다른 사람들을 다수 동원하여, 조직화하지 않으면 안 되나, 이것이 용이하지는 않다. 각 전문가는 자신의 전공 속에 묻혀 있는 경향이 강하며, 교사교육에 대한 흥미나 관심도 비교적 적다. 그러므로 각각의 전문가가 각자의 깊은 전문성을 소지하면서, 동시에 전문가라고 하는 테두리를 걷어버리고, 그 과학적·학문적인 제성과를 교사교육이라는 과제에 초점을 두려면, 상기 2)의 비전을 갖는 동시에 교사교육에 대한 대학 자체의 적극적인 자세와 강한 지도력이 필요하다.

4) 일본의 전후의 기본원칙인 <대학에서의 교사교육>에서 <대학>이란, 학부와 대학원을 포괄하는 것이다. 따라서 이 양자로 이루어지는 대학의 전체로 교사교육을 생각하지 않으면 안 된다. 특히 대학원은 <양성>과 <연수>의 두 가지 기능을 포함, 앞으로는 대학원 쪽으로 교사교육의 중심점이 옮겨 갈 것으로 보인다. 대학원은 학부에 비해 규모가 작고, 교육·연구조건까지 갖추고 있는 만큼 새로운 시도를 하기에는 더욱 적합한 곳이다. 교사교육의 긴 역사와 전통을 갖고 있는 대학은 다른 대학과 달라서, 단지 교사의 양성과 연수만이 아니라, 교사교육의 개선·개혁을 목적으로 새로운 시도를 하는 실험실의 기능을 수행해야만 한다고 생각한다. 이를 위해서는 조직·제도의 유연화를 강구하는 것이 중요할 것이다.

5) 우리들은 지금까지 교육이라고 하면 흔히 학교를 연상하고, 이에 따른 교사교육에 많은 노력을 경주해 왔다. 학교교육의 중요성은 논할 필요조차 없는 것이나, 일본의 사회는 금후 학교 이외의 교육기능에도 차츰 눈을 돌리고 있어서, 교육전체를 차지하고 있는 학교교육의 역할은 상대적으로 작아질 것으로 예상된다. <사회생활이 인간을 만든다>라고 하는 객관적인 사실에서 볼 때 그것은 당연한 것이다. 그러므로 종래의 교사교육은 이러한 면을 포함하고, 또한 그렇게 되어 가는 것으로 그 자체를 변화시켜 가지 않을 수 없을 것이다. 특히 일본의 경우, 교원 수요의 감소가 이러한 방향을 촉진, 더욱 박차를 가할 것으로 예상된다. 그렇다면 어떻게 학교 교사교육과 학교 이외의 교육자 양성을 병행하면서, 그리고 양자의 내용정비를 피하면서 사회전체의 교육발전에 공헌할 것인가? 여기에도 금후의 중요한 과제가 있다고 할 수 있다.