

## 師範大學(學部) 教科教育學의 發展課題\*

黃 禎 奎  
(教育學科)

### I. 問題의 提起

師範大學의 각 教科教育 전공학과가 그 나름의 教科課程을 개발하고 變形의 과정을 겪으면서 운영해 온 경험은 이제 40년의 역사를 지니고 있다. 이 기간 동안에 여러가지 試行과 錯誤, 修正과 補完의 경험을 통해 비교적 합리적인 교과과정을 창출하였고, 그것을 현재 실시하고 있다는 評價에 별로 異議를 제기할 이유는 없다. 그러면서도 師範大學 학부의 教科課程 구성이 教科教育學 발전에 적합한 것인가에 대한 의문은 계속 제기되어 왔다(金泳煥外, 1983; 鄭元植外 1981). 이러한 摸索의 노력은 이 문제가 그만큼 師範大學의 새로운 발전과 변신을 위해 미묘하고 독특한 문제를 지니고 있다는 공통된 인식에서 비롯된다고 보여진다. 이러한 사범대학 학부 교과과정의 발전방향을 모색하기에 앞서 우선 고려되어야 할 몇가지 狀況의 條件을 고려해 보는 것이 필요한 전제가 될 것이다.

첫째, 中等學校 教師養成을 목적으로 하는 職前教育이 지니는 特殊性과 그것 때문에 파생되는 役割葛藤에서 비롯되는 압력을 지적할 수 있다. 教師職은 大學에 존치되어 있는 어떠한 學科이건 그 분야를 전공하고 졸업하기만 하면 가르칠 수 있는 職業이라는 전통적이고 保守的인 관념이 지배적이었던 과거의 思考에서 「가르치는 일」은 가르치는 일을 위해 마련해 놓은 어느 특정한 構造化된 교육프로그램을 체계적으로 교육받고, 거기에서 성공적인 성취를 보인 자만이 성공적인 교사가 될 수 있다는 教職의 正體性(identity)과 專門性(professionalism)을 요구하는 視角의 전환이 강력한 압력으로 등장하고 있다(黃禎奎, 1986).

教職에 관련된 독특한 역할과 그 전문성을 성공적으로 수행하기 위해서는 그러한 목적을 위해 설립되고, 기획되고, 또한 그러한 목적 실현을 위한 프로그램을 체계적으로 공급하는 制度的 機關, 즉 「師範大學의 教科教育」의 실천을 통해서만이 가능하다는 요구는 教職의 전문성과 특수성이 강조되면 될수록 더욱 요구되는 規範的 命題로 인식되고 있다. 社會 일반의 비전문가는 물론, 大學人 사이에서도 전통적으로 갖고 있는 인식은 특정 학문분야를

\* 이 연구는 1986학년도 학술연구 조성비의 지원에 의해 이루어졌으며 「教科教育學의 體系的 發展을 위한 연구」의 一部인.

알기만 하면 그것이 큰 「가르치는 일」에 轉移될 수 있다는 形式論理에 근거하고 있고, 이러한 論理는 의식적이건 무의식적이건 상당한 설득력을 갖고 지금까지 教師教育을 지배해 온 전통이 되어 버렸다.

그러나 教職이 凡俗職(occupation)과 구별되는 專門職(profession)이어야 한다는 논리는 職前教育에서 凡俗職과 다른 특수성과 專門性을 함께 반영해야 함을 뜻하는 것으로 이해되어야 하고, 사범대학은 그러한 역할은 최대한으로 표현할 수 있는 교육프로그램을 제공해야 할 명제를 수락해야 할 것이다.

둘째, 韓國의 현대 사회가 教職에 요구하는 압력을 수렴해야 할 狀況의 條件을 고려해야 한다. 각종 專門職이 분화되고, 특성화되고, 전문화되는 것과 비례하여 教職에 요구하는 압력도 함께 특성화되고 전문화될 것을 요구하고 있다. 특수한 전문 직종의 역할수행은 그에 상응하는 독특한 교육을 통해서만이 가능하며, 이러한 교육을 받은 자와 받지 아니한 자 사이에 役割遂行에서의 차이가 분명히 존재하기를 기대한다. 국어교육학과를 졸업한 대학생이 국문학과를 졸업한 대학생과 「가르치는 일」이라는 役割遂行에서 아무런 차이를 보이지 않는다면, 그것은 이러한 사회적 요구를 제대로 반영하지 못한 교육프로그램에 문제가 존재하는 것으로 인식하게 될 것이다. 만약 이러한 현상이 현재의 한국사회에서 공통적으로 수공되는 논리라면 사범대학 자체의 존립에 대한 사회의 否定的 視角을 해소하기 어려울 것이다.

실제, 師範大學에 소속된 教授나 學生들조차도 이러한 役割分化和 正體性을 明瞭하게 해야 한다는 데 회의와 거부감을 갖고 있는 경우를 흔히 본다. 教師가 되는 일은 가르치는 教科專攻 분야를 해박하게 알고 있는 것만이 필요하고 충분한 조건으로 인식하고 있는 인식도 무시하지 못할 분위기임을 부인하기 어렵다. 이러한 에토스 속에서 教科教育學의 발전을 시도한다는 것 자체가 스스로 커다란 反作用과 抵抗을 잉태하고 있는 셈이다. 이러한 반작용이 강한 에토스 속에서 教科教育學의 理論的 탐색과 실천의 과제를 창출해야 한다는 모순의 二重的 構造 속에 놓여 있음을 인식해야 한다.

셋째, 서울대학교라는 綜合大學校 속에서 師大가 어떤 형태, 어떤 교육프로그램을 갖고 존재해야 하는가 하는 調和와 葛藤 문제를 이해 하는 視角의 문제이다. 어느 종합대학교를 막론하고 「綜合大學校 속의 師範大學」은 그 正體性에 混沌이 있고, 언제나 역할갈등의 위기에 직면하고 있음은 주지하는 사실이다. 직접 대응하는 基礎科學 분야의 학과(예컨대, 영문학과, 수학과 등)와의 役割分화에 대한 共感帶 형성의 실패, 教科課程 운영에서의 共通性과 特殊性의 위치 정립에서 오는 갈등, 이로 인해 발생하는 체계모니 장악을 위한 눈에 보이지 않는 갈등 등은 정도의 차이는 있지만 어느 종합대학교의 사범대학 이전 겪고 있는 문제점이라고 보아도 무방하다. 이러한 갈등은 그들 기초과학 학과의 투쟁을 통해서 해결될 문제라기 보다 사범대학의 正體와 特殊性을 명료히 하고, 그러한 특수성

을 발전, 확산시키는 시각에서 해결해야 될 것이다. 사대의 각 教科教育 學科가 대응하는 基礎 學科를 닦아가려고 하기 보다 그 異質성과 固有性을 확대하는 방향에서 찾아야 할 것이다.

## II. 師範大學 教職分野 運營 現況

전국의 師範大學에서 教科教育學 分野의 교과목이라고 할 수 있는 教職科目을 실시 운영하고 있는 형태는 대단히 다양하다.

사범대학의 教職科目을 설치, 운영하기 위한 法的 根據는 따로 마련되어 있지 않고, 教員資格檢定令 施行規則에 따라 一般大學에 설치된 「教職課程」에서 이수해야 할 「教職課程의 科目」(規則제12조)에 準해서 운영하고 있는 것이 일반적이고 보편적인 경향이다.

教員資格檢定令 施行規則 12조에 명시된 教職課程의 科目과 이수학점은 다음 <表 1>에 제시되어 있는 바와 같이 구성되어 있다.

1983년 현재 전국의 사범대학에서 개설하고 있는 教職科目과 科目當 開設大學校를 조사한 것이 <表 2>와 같다(鄭在哲外, 1983).

이 결과에 의하면 개설하고 있는 教職科目의 총수는 22개이며, 이 가운데 20개 이상의 대학이 공통적으로 개설하고 있는 科目은 「교육원리」(教育學概論), 「教育史」, 「教育心理」, 「生活指導」, 「學校와 地域社會」, 「教育課程 및 學習指導」, 「教育評價」, 「各科指導法」, 「教育實習」 등 9개 교과이다. 「學習指導」는 16개교, 「兒童青年發達」은 10개교, 「教育哲學」은 10개교에서 개설하고 있다.

또한 師範大學에서 教職科目의 이수에 소요되는 학점수는 <表 3>에서 보는 바와 같이 최

<表 1> 教職課程의 科目과 履修學點

영역	과목	소요최저이수학점
교직이론	교육학개론 교육철학 및 교육사 교육과정 및 교육평가 교육방법 및 교육공학 교육심리 교육사회 교육행정 및 교육경영	14학점 이상(7과목 이상)
교과교육	교과교육론 교과교재연구 및 지도법	4학점 이상(2과목 이상)
교육실습	교육실습(참관·실무·수업)	2학점(4주)

\* 教員資格檢定令 施行規則 제12조

〈表 2〉 師範大學開設 教職科目 현황(1983년 현재)

科 目 名	綜合大學校		科 目 名	綜合大學校	
	開設大學校	平均學點		開設大學校	平均學點
教 育 哲 學	10	2.70	教 育 課 程	4	2.30
教 育 原 理(概論)	22	2.50	學 習 課 程 및 學 習 指 導	16	2.20
教 育 史	22	2.20	教 育 評 價	22	2.40
中 等 教 育 論	3	3	A V 教 育	2	2
教 育 心 理	30	2.50	教 育 統 計	3	2
兒 童 青 年 發 達	10	2.30	比 較 教 育 學	1	2
生 活 指 導 論	20	2.30	各 科 指 導 法	30	2.35
精 神 衛 生	2	2.5	教 育 內 容 及 方 法	3	3
教 師 的 倫 理	1	2	教 授 工 學	1	3
學 校 的 地 域 社 會	30	2.30	教 育 實 習	30	2.20
教 育 行 政	7	2.20			

註) 綜合大學校 數值에 國民大는 除外

〈表 3〉 師範大學內에서의 教職科目 履修要求學點

履修要求學點	大 學 數	履修要求學點	大 學 數	履修要求學點	大 學 數
30	1	22	6	18	5
29	1	21	1	16	5
26	1	20	6		
24	1	19	3		30

저 16점에서 최고 30학점에 이르고 있다(康宇哲外, 1982:12). 최저 이수학점이 16학점인 것은 일반대학의 教職課程 최저이수학점에 따른 제도이며, 이 제도를 채택하고 있는 대학의 수도 20학점과 22학점을 요구하는 12개 대학을 제외하면 다음으로 가장 많은 역할을 보이는 유형이다. 22학점 이상을 요구하는 師範大學은 10개교에 불과하다. 22학점은 현재 副專攻 科目의 최저 소요학점인 21학점을 1학점 초과한 것으로, 사범대학에서의 教職科目의 量的 비중은 최소한 副專攻 科目의 소요학점과 비등하거나 더 많아야 할 것이다.

教職科目 속에서 必須와 選擇의 區分은 教員資格檢定 施行規則에 따라 「각과지도」와 「교육실습」은 필수로 과하고 있고 그 외의 과목과 각 대학의 자유재량에 따라 운영되고 있다. 이를 분류하면 대체로 두가지 유형으로 나눌 수 있다. 하나의 類型은 학생의 취향에 따라 선택할 수 있도록 약 1.5배 정도의 과목을 개설하고 자유로이 선택하게 하는 것이며, 또 하나의 類型은 대학 당국이 특정한 教職科目을 지정하여 개설하므로써 학생측에서는 선택의 여지가 없게 필수처럼 되어 있는 유형이다.

일반적으로 教職科目으로 간주되고 있는 「各科指導」와 「教育實習」은 사범대학의 경우에는 教科教育學 분야의 교과로 인식되기 보다 마치 教育學 분야의 과목으로 인식되고 있다.

이러한 인식은 「各科指導」에 관련된 教科目을 해당 교과교육학과의 전공교수가 담당하는 경우도 있지만 상당한 부분은 教科教育을 전공하지 아니한 教育學 교수가 담당하므로써 그 내용이 일반론에 그치는 경우가 많기 때문이다.

위에 제시한 것은 전국의 사범대학 教職課程에 관한 개략적이고 일반적인 현황을 제시하고 있다. 이러한 현황에 관련해서 고려해 보아야 할 문제는 여러가지이다. 여기에서는 비교적 이 論稿의 주제인 教科教育學 분야의 발전에 관련된 문제 몇가지를 집중적으로 論議한다.

첫째, 一般大學에서 운영하고 있는 教職科目을 師範大學에서 거의 그대로 준용하고 있다는 점이다. 一般大學의 각 學科에 教職課程이 설치된 것은 1954년 敎員資格檢定令 第19號에 의거한 것이다. 이것은 당시 부족 교원을 충당하기 위해 일반대학의 각 학과에서 教職課程을 이수하면 졸업생에게 교원자격을 부여하기 위한 無試驗檢定 제도로 채택된 것이다. 따라서 師範大學에서 양성하지 못하거나 양성하기에 부적절하다고 판단되는 教科의 敎員을 교육하기에 필요한 教科教育學의 最低 資格基準을 마련해 놓은 것으로 해석되어야 한다. 따라서 본래 敎員養成을 목적으로 하여 설립된 師範大學과는 그 성격에 차이가 있다. 一般大學의 특정 학과에서 教職課程을 설치하는 경우에는 그것이 一般敎養科目이나 專攻科目과 엄격히 구별되는 다른 영역의 課程으로 이해되어야 한다. 그러나 師範大學에서의 教職科目은 그 자체가 專攻課程의 기초나 핵심을 이루는 것으로 이해되어야 한다. 師範大學의 教職課程 구성이나 실천의 방향이 一般大學의 教職課程 구성이나 實踐에 規範의 模型을 제공해야 할 것이다. 그럼에도 불구하고 현재는 一般大學의 敎員養成을 위해 제시한 교직과정 구성이 오히려 사범대학의 教職課程이나 教科教育學 분야의 교과목 구성에 規範의인 역할을 하고 있는 셈이다.

둘째, 師範大學은 中等敎員 양성을 목적으로 하고 설립된 職業大學의 성격을 띠고 있음은 自明하다. 그러나 中等敎員이라고 해도 中學校 교원 양성을 목적으로 하는가, 高等學校 교원 양성을 목적으로 하는가에 따라 사범대학의 성격이 달라질 뿐 아니라, 그에 따라서 教科의 구성과 실천 방향이 달라지기 마련이다. 한국의 사범대학은 실제 이 두가지 목적을 함께 수행하는 것으로 想定되어져 왔다. 그러기 때문에 教科課程의 구성도 어느 쪽도 만족시키지 못하는 어정쩡한 教科 구성을 보이고 있다.

셋째, 현재 운영되고 있는 教職科目의 구성방법이 非合理的이라는 점이다. 우선 <表 2>에 제시된 바와 같이 두개 分野의 教育學 教科目을 편의상 한개로 묶어 놓고 있다. 묶여진 各教科는 이미 教育學의 학문 영역과 구조 속에서 각기 獨立된 教科目으로 認定되어 온지 오래이며, 또 실제 이러한 教科目들이 서로 묶여질 수 있는 共通性 보다 묶여지기 어려운 固有性과 特殊性을 더 많이 갖고 있다. 이러한 성격을 띤 두개의 教科目을 한개의 教科目으로 묶어서 「教育哲學과 教育史」, 「教育課程과 教育評價」, 「教育方法和 教育工學」, 「教育心

理(생활지도 포함)」등으로 제시하는 것은 학문에 대한 反逆的 思考이기도 하지만, 동시에 敎職科目 및 敎科敎育學의 敎育을 皮相的이고 形式的 수준에 머물게 하고 학생에게는 混沌한 초래할 가능성이 있다. 師範大學에서 가장 전문적이고 독자적이고 혁신적인 영역이 되어야 할 敎職科目을 이처럼 2個 科目을 並列하는 형태로 구성하고 있는 것은 교사의 전문적 자질 함양에 결정적 장애 요인이 될 것이 분명하다. 현재 각 사범대학에서 敎職科目을 가르치고 있는 敎授들은 한결같이 이것을 합리적 방향에서 개선해야 할 문제로 지적하고 있는 것은 문제의 심각성이 얼마나 큰가를 증명한다.

네째, 師範大學에서 대단히 중시되어야 할 敎育의 하나가 「敎育實習」이라고 보아야 할 것이다. 「敎育實習」은 대학의 정규 敎科目을 통해 배운 敎育내용과 經驗을 現場에서 학생을 가르치는 경험을 통해 認識과 實踐을 統合하는 기회를 제공하려는 데 있다. 이것은 마치 醫科大學 敎育과정에서 핵심적 부분을 차지하고 있는 인턴이나 레지덴스에 해당한다. 그러나 이같은 重要性에 비추어 현재 운영되고 있는 敎育실습은 「그 기간에 있어 세계적으로 가장 짧은 편」이며, 따라서 교사로서 필요한 現場 敎職의 경험과 自己省察의 기회나 敎授技術의 습득이라는 목표는 명분에 불과할 뿐 거의 형식에 흐르고 있다.

다섯째, 師範大學의 전문성과 독자성을 저해하는 또 하나의 요인은 師範大學의 敎育課程에 대한 法的 保障이 전혀 마련되어 있지 않다는 점이다. 敎育法 施行令에 의하면 師範大學의 敎科는 一般大學의 그것을 準用하도록 되어 있다(施行令 第157조). 一般大學의 敎科는 「一般敎養科目」과 「專攻科目」으로 구분하고, 이를 다시 「必須科目」과 「選擇科目」으로 구분토록 되어 있다.

만약 師範大學이 이 構造를 충실히 따른다면 사범대학의 敎職科目에 대한 규정이 없기 때문에, 일반대학에서 설치하고 있는 「敎職課程의 科目과 履修學點」 규정을 따르지 않아도 무방하도록 되어 있다. 한편 다른 視角에서 만약 이를 惡用하거나 혹은 잘못된 解釋을 한다면 敎職科目에 대한 학점 이수규정이 없기 때문에 敎職科目이나 敎科敎育學 영역의 과목을 한 科目도 이수하지 않아도 무방하다는 결론이 가능하다. 이와같은 法的 未備 때문에 사범대학의 敎職科目(敎科敎育學 과목)의 성격이 불명료하고 명백한 法的 準據도 없이 방치되어 왔다고 말할 수 있다. 이에 비해 초등교사 양성기관인 敎育大學의 경우는 「敎育大學의 敎科는 일반교양과 敎職敎科로 하고, 敎職敎科는 敎員으로서 국민敎育의 이념과 그 실천 방도의 터득에 필요한 敎科로 한다」고 분명히 밝히고 있어서, 師範大學의 경우와는 대조적이다. 이러한 사실과 이에 따른 실재는, 곧 초등교사 양성은 사회가 요구하는 교사를 양성할 수 있는 형태로 집약된 프로그램을 제공하는 제도적 장치가 마련된 반면 中等敎師 양성은 어떤 準據나 原則이 없이 異質的인 프로그램 속에서 양성되는 방치 현상을 결과 하였다고 해석할 수 있다.

### Ⅲ. 師範大學 教科課程의 構造

사범대학의 교과과정은 크게 보아 네 부분으로 구성되어야 한다.

- A : 교양과목               : 교양
- B : 기초공통과목       : 교직
- C : 교과교육과목       : 전공
- D : 교과전공과목       : 전공

교양과목은 사범대학 뿐 아니라 학생 누구에게나 공통적으로 적용되는 課程이기 때문에, 師範大學 교과과정으로서의 독특한 성격을 현저히 나타낼 수는 없다.

그러나 사범대학이 中等교사 養成의 職業대학이라는 성격에 비추어 보아, 師大의 교양과정이 다른 학문대학의 교양과정과 同一해야 한다는 論理는 再考되어야 한다. 師大의 教科課程은 전체 대학의 일반 교양과정의 원칙에 크게 離脫하지 않는 범위에서 師大의 固有性과 個性을 표현하는 방식으로 구성할 필요가 있다. 예컨대 「教育이란 무엇인가?」, 「教育學 概論」, 「교육과 人間」 등과 같은 비교적 개론적이면서도 교육의 문제에 대한 폭넓은 안목을 길러줄 수 있는 教科科目을 한두개 정도 필수로 선정하는 방법도 좋은 대안이 될 수 있을 것이다.

教養科目을 제외하면, 흔히 教職課程으로 통칭되는 基礎共通科目(B), 教科教育科目(C), 教科專攻科目(D)의 세가지 구조로 이루어 진다.

(1) 현재 사범대학은 기초공통과목(교직과목)을 필수로 이수해야 하도록 교과목이 구조화되어 있다. 그러기 때문에 各 教科教育에 관련된 교과교육과목이나 教科專攻科目을 이수할 수 있는 학점 수가 상대적으로 축소되어, 전공교육에서의 폭과 심도가 약화되기 쉬운 蓋然性을 안고 있다는 것은 공통된 인식이다. 이를 타개하기 위한 한가지 방법으로 현행 전공 63학점 體制를 80학점 체제로 상향 조정할 필요는 강력하다.<sup>(1)</sup>

전공학점수의 상향 조정은 師範大學이 마땅히 고려해야 된 문제로 제안되어야 할 것이다. 醫科大學, 法科大學, 工科大學과 같은 職業大學에서 학점을 140학점 이상 요구하고 있는 논리가 타당하다면 그것은 師範大學의 경우에도 바로 적용되어야 할 논리로 보아야 한다.

職業大學의 목적은 목적하는 직업에 종사하기 위해 필요한 職前教育을 가능한대로 완벽하게 완성시켜 그 분야의 전문가를 양성한다는 것을 최우선의 課題로 삼고 있는 대학이다. 그러기 때문에 순수학문을 중심으로 하는 學門大學의 教科課程 구성 원칙에 전적으로 制約당할 필요도 없고 또 그래서도 안된다. 비록 서울大學校라는 單一한 大學校 體制 속에 속

(1) 이 조건의 실현은 학칙 53조 및 55조에 의해 해결 가능한 길이 모색될 수 있다.

해 있기는 해도 각 大學은 그 大學의 特殊한 목적과 性格에 따라 教科課程과 教育內容, 그리고 教育方向을 自律的으로 결정할 융통성은 허용되어야 한다. 서울大學校內의 모든 대학이 劃一的인 原則의 例가 될 필요는 없다고 본다. 오히려 이러한 多樣性의 擴散이야말로 서울大學校의 발전적 미래를 여는 代案的 着想일 수도 있다.

(2) 中學校 教師 양성을 위한 職前教育과 高等學校 教師 양성을 위한 職前教育 사이의 제도적 분화를 점진적으로 추구하는 방향에서 교과과정이 개발되어야 할 것이다. 현재 사범대학의 교과과정은 中學校 教師와 高等學校 教師의 어느 집단을 標的으로 한 것인지 모르게 混合되어 있는 體制로 운영되고 있다. 현실적으로 중학교 교사가 현장에서 가르쳐야 할 教科의 內容과 性格, 그리고 고등학교 교사가 가르쳐야 할 교과와 성격 사이에는 공통성이 존재함을 부인할 수 없지만, 그에 못지 않게 異質性, 差異, 特殊性이 더 크게 존재하고 있다. 장차 중학교 과정이 義務教育化 된다는 문교부의 장기교육계획의 청사진에 비추어 보면 이러한 현상은 더욱 뚜렷해질 전망을 내다 볼 수 있다.

더우기, 국민학교 교사를 양성하기 위해 설립된 「教育大學」이 4년제 대학으로 전환되면서 중학교 교사 양성의 役割도 함께 수행하는 것이 마땅하다는 內外的 壓力을 받고 있는 것도 현실적 상황이다.

이같이 엄연한 현실적 상황 속에서 4년제 사범대학에서 중학교 교사 및 고등학교 교사 양성을 위한 프로그램을 함께 제공한다는 것은 역할의 二重性, 그리고 過重負擔과 함께 사회적 인정에서의 信賴性에도 문제를 야기할 가능성이 있다. 따라서, 사범대학의 학부 教科課程은 중학교 교사를 第1次的으로 고려하고, 高等學校 教師養成을 위한 프로그램은 상당부분 사범대학에 설치되어 있는 教科教育 전공의 大學院課程의 프로그램으로 수렴하는 제도적 분화를 점진적으로 실현해 가는 것이 적절한 것이다.

이러한 방향전환은 궁극적으로 달성해야 할 理想的 標的이며, 현재의 여건속에서는 師範大學의 학부 教科課程에 고등학교 교사 양성을 위한 프로그램이 상당부분 함께 존재할 수밖에 없다는 제약을 도의시하는 것이 아님에 유념해야 할 것이다.

(3) 도표에 제시된 A 「기초공통과목」교과는 전통적으로 실시해 오고 있는 통칭 「教職科目」에 해당되는 교과목을 지칭한다. 그러나 사범대학 이외의 일반대학에서 교직과정으로 설치 운영하고 있는 體制와는 달리 운영해야 한다는 것이 전제되어 있다. 만약 師範大學에서 이수하는 「基礎共通科目」(教職科目)과 일반대학에서 교사자격증을 획득하기 위해 부전공 형태로 택하는 教職科目 사이에 하등의 차이가 없다면, 師範大學이 별도로 存置되어 있어야 할 存在理由를 찾을 수 없다. 正直한 視角에서 해석하면 師大의 특색은 여기서부터 서서히 드러나야 한다고 본다.

「基礎共通科目」속에 포함되어야 할 것은 教育實習(現場實習)을 제외한 教科目 형태로 제공되는 교육학 분야의 과목으로서, 장차 중학교 및 고등학교 교육현장에서 가르치는 일



〈表 4〉 基礎共通科目(案)

教 科 目 名	최저이수학점	대 체 가 능 과 목
教育學概論	3(사범대학 교양필수)	교육이란 무엇인가?
A群 { 教育史 教育哲學 教育社會學 教育心理學	{ 2 2 } 校 3 2 2	韓國教育史, 東西洋教育史 教育的 哲學的 理解 社會와 教育, 地域社會教育論 學習心理, 發達理論
B群 { 教育課程 教授—學習理論(教授理論) 教育評價	{ 2 2 } 校 2 2	教育課程과 學習指導, 教育課程發達史 學習指導, 授業理論 教育統計, 教育測定
C群 { 教育行政 生活指導 韓國教育論	{ 2 2 } 校 2 2	學校經營論, 學校組織論, 獎學論 카운슬링, 靑少年指導論 韓國中等教育論, 現代社會와 教育問題
	17	

에 종사할 때 가장 필수적으로 요구되는 분야를 중심으로 최소한 17학점 정도 수준을 유지하는 것이 적절할 것으로 본다. 기초공통 교과 중 「教育學 概論」(혹은 教育原理)는 2학점을 배당하고, 사범대학 학생에게 「教養 必須科目」으로 부과한다. 기타의 教育學 과목중 장차 중등교사가 되기 위해 필요하다고 판단되는 2학점 단위의 基礎共通 科目을 설치하는 것이 바람직할 것이다. 教科目的 종류와 그 範圍는 학생측으로 보면 「選擇의 幅」이 넓도록 하고, 開設하는 측에서 보면 教科目 개설의 「多樣性」을 유지하는 방향에서 고려되어야 할 것이다.

이러한 몇가지 조건을 고려하면서 기초공통과목에 포함되어야 할 최소한의 교과목 모형을 제시한 것이 〈表4〉와 같다

이 案은 學點과 教科目數를 최소한으로 축소하는 것을 기본 원칙으로 한 것이다. 따라서 기초공통과목을 보다 중요시하려는 경우 학점이나 教科目的 수는 확대되어야 할 것이다.

A群은 교육학 분야 중에서 비교적 기초분야에 속하는 教科目이며, 이 중에서 3科目을 학생이 선택하도록 한다. 표의 오른 쪽에 있는 대체과목은 왼쪽의 教科目명칭 대신에 다른 教科目을 대체한 경우에 이용할 수 있는 教科目的 例示이다. 예컨대, 학생이 제공한 기초공통과목에서 선택을 하지 않고 教育學科의 전공 교과목 중에서 선택했을 경우에 이용할 수도 있다. 제공하는 교과목의 명칭을 변경하거나 대체할 경우에 참고할 수 있는 준거가 될 수 있다.

B群에 있는 教科目은 교육이 이루어지는 過程에 관련하여 중요하게 생각해야 할 과목이며, 이 중 2개를 선택하도록 한다. C群은 주로 教育公衆의 서비스에 관련된 문제를 다루는 教科目들이며, 이 중에서 2개를 선택하도록 한다.

여기에 제시한 案은 가능하면 학생에게 제공하는 教科目的 나열을 최소화하려고 한 것이

며, 이상적으로는 이보다는 더 많은 수의 다양한 교과목을 제공하고, 학생들은 그 속에서 자유롭게 선택하도록 하는 것이 바람직하다. 앞서서도 논의 했지만, 학생이 이수해야 할 教科科目은 적정 수준으로 최소화하되, 학생이 선택할 수 있는 教科의 種類나 범위는 가능하면 극대화한다는 원칙을 최우선으로 고려해야 할 것이다.

(4) 도표에서 제시한 전공과정 중 C에 해당하는 「教科教育科目」은 師大의 각 학과에서 그 교과를 중고등학교에서 가르치고 지도할 때 필요한 「教科教育」에 관련된 과목을 지칭한다. 이 부분이 師範大學 이외의 대학에서 敎職課程을 이수하는 자가 접할 수 없는 師範大學 교과과정이 갖는 特殊性이라고 말해도 좋다.

「教科教育學」 과목은 해당하는 기초학문 분야의 知識體系(數學, 社會, 英語 등)를 중고등학생 학생에게 教科目이라는 형태로 전달하기 위한 傳達體制(delivery system)에 해당하는 특성을 띠고 있다.

이러한 성격의 교과목을 특색있게 개발하고 발전시키는 일이야말로 사범대학의 각 學科에서 담당해야 할 固有한 영역의 하나로 지적할 수 있을 것이다. 이러한 當爲的 命題와는 상반되게 지금까지 사범대학의 각학과 教科課程 속에서 가장 소홀히 다루어 왔고, 또 개발이 지체된 부분이 이 영역이라고 말할 수도 있다. 이러한 원인은 여러 가지이겠지만 대개 몇가지로 제시할 수 있다.

첫째, 教育學을 연구한다는 데 뜻을 둔 사람이건 教科分野의 학문 전공에 뜻을 둔 사람이건 教科教育이 학문다워 보이지 않는다는 理由로 기피하는 데 가장 큰 理由가 놓여 있는 것 같다. 순수하게 教育學 연구에 뜻을 둔 사람은 教育哲學, 教育史, 教育課程, 敎授理論, 教育評價, 教育社會學 등 표면적으로 보기에 그럴싸하고 무게가 있어 보이고, 학문다운 色調이 있는 분야를 전공하려고 하지, 國語教育論이나 數學教育課程과 같은 것을 전공하는 것을 도의시하거나 忌避한다. 또한 敎科學問의 연구에 뜻을 둔 사람들도 數學이면 수학 분야 중, 函數論, 線型代數學, 位相學, homology 등을 연구하지 數學教育論을 어떻게 전공하느냐는 忌避心理가 작용하고 있다. 이와같이 教育學을 연구하는 집단측에서나 敎科學問을 연구하는 집단에서나 서로 자기의 전공 領土가 아니라고 忌避한 결과가 教科教育學의 발전을 지체시키고 不振하게 만든 원인이다.

그러나 教育學이건 敎科學問이건 그것이 教科教育學의 理論과 實際의 발전과 媒介없이 발전이 가능할런지는 의문이다, 數學의 발전이 數學연구자의 손에 의해서만 개발, 전달되고 그것이 數學教育을 통해 국민학교, 중학교, 고등학교 학생에게 그러한 概念, 內容, 思考方法이 개발되지 않고서, 수학의 발전이 가능한 것인가는 의문이다. 또한 教育課程 전문 연구자는 教育課程 개발에 관한 일반이론만 알 뿐 그것이 구체적인 教科科目에 연결되지 않고서 일반이론의 설명이 살아 남을 수 있을지도 의문이다(黃禎奎, 1981).

둘째의 理由는 教科教育學의 체계적 발전이 부진한 탓으로 教科教育學의 構造는 어떠해

야 하며, 무엇이 그 內容이어야 하는가에 대한 합의된 방향 설정이 모호하다는 점이다. 教科教育學이라고 지칭하기는 해도 그 속에서 무엇이 다루어져야 하며, 그것들을 어떤 教科科目으로 分割시켜야 하는가, 分割된 教科科目은 어떤 內容으로 構成되어야 하는가 등에 대한 뚜렷한 方向을 지시해 주는 연구가 없다는 것 때문에 이 분야의 개발이 부진했다고 보인다.

이 「教科教育科目」(B)에 관련된 학점과 「教科專攻科目」(C)에 관련된 학점 사이의 비중이 어느 수준을 유지해야 할 것인가에 대한 걱정선은 각 學科의 독특한 성격에 따라 多樣性 있게 조정되어야 하겠지만, 대략 1:3의 比率를 한가지 기준으로 고려해 보는 것도 무난하리라 본다. 예컨대, 전공학점이 현행 63학점에서 80학점으로 조정된다는 假定下에서 보면 대략 다음과 같은 배분형태가 된 것이다.

基礎共通 科目	17학점
教科教育學 科目	12~15학점
教科專攻 科目	50~53학점

이러한 기준은, 고려해 볼 수 있는 보편적 수준을 제안하고 있는 것일 뿐, 전체적 배분 구조는 각 학과의 특성에 따라 다양성이 충분히 허용되어야 한다.

(5) 「教科專攻」(C)과목은 각 학과의 학문적 성격에 토대를 둔 전공과목이며, 이를 必須와 選擇으로 나누어 운영하는 것이 바람직한 방향이다. 그러나 종합대학교 속에 포함되어 있는 師範大學이라는 特殊性과 教科專攻의 발전 추세에 비추어 보아 가능하면 필수과목의 비중을 최소화하고 선택과목의 비중을 확대하는 방향에서 조정되는 것이 바람직할 것이다.

또한 教科專攻 科目 중에는 순수학문을 중심으로 한 유사학과(예컨대 영어교육과 대 영어영문학과)의 전공과목과 상당부분 동일하거나 유사한 과목이 존재할 수 밖에 없다는 필연성은 어쩔 수 없는 당위로 받아 드려야 한다. 그러나 이러한 條件 속에서도 가능하면 師範大學의 특수성을 모색하는 방향에서 전공 교과목을 개발해 나가는 獨創的이고 反主流的인 思考의 革新이 요구된다. 이러한 노력은 바로 사대의 각 전공학과가 그 正體性을 분명히 드러낸다는 맥락에서도 큰 의의가 있지만, 종합대학 속에서 師大의 각 教科教育 전공이 생존하기 위해서도 함께 고려해야 될 문제로 인식해야 한다.

#### (6) 教科教育 科目의 例示的 模型

教科教育 科目은 학부의 경우이기 때문에 보다 기초적이고 總括的인 성격의 과목에 국한되어야 한다. 보다 細分化되고 전문화된 教科教育 科目은 大學院 수준의 教科教育學 專攻에서 다루어 나가는 漸進的인 발전 형태를 띠는 것이 합리적일 것이다. 그러나 동시에 중학교 및 고등학교 교사를 양성한다는 職業教育의 의의를 충분히 살릴 수 있는데 必要條件이 되는 教科科目이 반드시 포함되어야 한다.

또한 教科教育 科目은 必須와 選擇으로 구분하고, 必須에서는 특정 教科教育을 이해하기 위해 필수적으로 요구되는 最少限의 科目을 지정하고, 選擇에서는 그 學科의 特殊性에 따라 요구하는 教科教育 관련과목을 제시하도록 한다.

예컨대 國語教育科에서의 教科教育 科目을 例示해 보았다.

#### 教科教育 科目

必須	國語教育論	(3학점)
	國語教育課程論	(3학점)
	國語教育評價論	(3학점)
選擇	國語教授方法論	(3학점)
(擇 2~3)	話法指導論	(3학점)
	文學教育論	(3학점)
	文章指導論	(3학점)
	創作—鑑賞教育論	(3학점)
	國語教育研究方法	(3학점)

國語教育論에 포함되어야 내용선택의 준거를 일률적으로 제시하기는 어렵다. 그러나 국어 교육이란 무엇인가, 言語教育和 文學教育의 差異, 무엇을 가르쳐야 할 것인가, 言語의 心理的 意味, 言語의 社會的 성격, 言語의 發達, 現代生活과 國語의 관계 등 비교적 국어교육을 이해하기 위한 기초적인 概念과 理論을 중심으로 구성되는 것이 바람직할 것이다.

國語教育課程論은 국어교육課程과 教授方法을 중심으로 구성되어야 한다. 예컨대, 韓國의 國語教育課程의 構造와 特徵, 國語教育課程의 變遷史, 世界의 自國語 教育課程 比較, 國語의 教授方法, 發達段階의 특징과 가르치는 방법, 장르별 教授法, 國語教育의 潛在的 教育機能 등을 중심으로 구성하는 것이 바람직할 것이다.

國語教育評價論은 國語의 수업에서 무엇을 평가해야 하는가. 目標의 分析과 位階化, 國語能力을 평가하기 위한 問項製作의 방법과 技術, 國語學習結果의 分析, 統計的 처리, 利用方法, 評價의 과정과 수업의 과정과의 有機的 關聯性, 國語評價를 통한 情意的 特性 평가 등을 중심으로 다루는 것이 합리적일 것이다.

여기에서 제시한 것은 한가지 代案의 示唆일 뿐이며, 위에 제시한 教科教育 科目 속에 포함시켜야 할 내용의 보다 深層的인 구조와 항목은 전문적인 수준에서 더 探究되어야 할 것이다.

選擇科目의 例로서 제시한 科目들, 예컨대 國語教授方法論, 話法指導論, 文學教育論, 文章指導論, 創作—鑑賞教育論, 國語教育研究方法 등은 지극히 例示的인 의미 밖에 없다. 이러한 選擇科目은 각 教科教育 學科의 특성에 비추어 학부 수준에서 가르치기에 적절하다고 판

단되는 비교적 보편적이면서 一般論的인 교과목을 제공하는 것이 바람직할 것이다. 教科教育學에 관련된 보다 심층적이며 특수한 분야의 教科科目은 大學院 수준의 教科科目으로 연계되어야 한다는 것이 이 案의 제시에서 고려한 大前提라는 사실은 學部수준에서의 教科教育學 科目을 보편적이고 일반적인 것으로 制約하게 된 이유이다.

#### IV. 問題와 發展課題

사범대학 학부 수준에서 教科教育學 분야의 학문적 탐구나 연구, 그리고 實踐의 발전이 기대하는 것만큼 성취되지 않고 있는 이유는 여러가지로 볼 수 있다. 그중 어떤 것은 대단히 분명하고 可視的인 것으로 보이는 이유도 있고, 어떤 것은 潛在的 원인 변수인 것도 있다. 여기에서는 이들 중 극히 중요한 문제 몇가지만을 논의하므로써 해결해야 할 과제나 무엇인지를 示唆해 본다.

##### 1. “教科教育學”에 대한 認識

教師라는 職業이 專門職으로 성립할 수 있는 「專門職의 特性」과 그 固有性이 무엇인가에 대한 認識의 共感帶 형성이 무엇보다 시급히 요구되는 課題로 보여진다.

教育學이라는 학문적 성격 자체도 지금까지 그렇게 뚜렷이 부각되어 있는 편이 아니다 (鄭範謨, 1971; 李敦熙, 1983; 張相浩, 1983). 상대적으로 표현해서 각 기초학문의 성격에 견대, 地理學, 生物學, 數學과 같은 영역의 성격은 비교적 체계와 구조가 뚜렷한 편이다. 이에 반해 教育學과 教科學門의 交集學 학문영역이라고 부를 수 있는 「教科教育學」영역은 아직 학문적 개념도 뚜렷하지 않을 뿐 아니라, 그 構造나 體系가 어떠한지, 또 그러한 體系에 따른 教科科目의 구성은 어떠한지 하며, 그 속에 무엇을 內包시켜야 할 것인지에 대한 방향감각이 분명치 않다.

이같은 학문적 체계가 분명치 않은 것은 물론, 教科教育學科(예컨대 化學教育科, 數學教育科 등)에 소속되어 있는 教授들이나 학생측에는 사범대학의 각 교과교육학과가 인문대나 사회대, 자연대에 존치해 있는 대응하는 學科의 教科體系와 달라야 한다는데에 대한 강한 회의와 拒否感을 보이는 경우도 적지 않다. 이러한 회의에는 그것 나름대로 충분한 合理的 理由가 있음도 認定해야 한다. 각 학문 분야의 역사적 발전의 脈絡에서 보아도 教科教育學의 개념이나 그 領土가 결정되기 이전에 각 教科에 관련된 학문의 발전이 지배적 원리가 되어 왔던 이유도 있다. 또한 教科教育學科에 소속되어 있는 教授나 학생들도 스스로 教科 관련 學問에 의한 知的 好氣心이나 探究가 教科教育理論이나 實踐에 대한 知的 호기심이나 탐구보다 우선하고 있다는 현실적 상황을 외면할 수도 없다. 또한 教科教育學의 학문적 체계의 결핍, 이론과 실제의 개발 부진 등이 教科教育學에 대한 지적 호기심은 자극하는 데 실

패하고 있다는 사실도 냉철하게 받아드려야 한다. 뿐만 아니라 설사 教科教育學 분야의 학문적 탐구를 위해 그 동안 관심을 기울여 오긴 했지만, 그러한 노력에서 教科教育學의 학문적 발전에 획기적 변신을 일으킬만한 새로운 패러다임의 제시, 새로운地平을 열어 줄만한 혁명적 視角의 제시가 없었다는 것도 중요한 원인으로 지적해야 한다. Kuhn (1970)도 지적한 바처럼 새로운 과학의 생성은 점진적인 전통적 사고의 연장이기 보다 패러다임의 혁신에서 시작한다는 논리가 教科教育學 發展에는 적용되지 않았다는 자성도 있어야 한다.

아무튼 어떠한 이유로건 師大의 各 學科가 자체의 教科教育學의 특색이나 正體性을 포괄시키는 일을 의면하고 他者指向의 思考 속에서 단일함을 찾으려고 할 때, 거기에는 언제나 끝없는 混沌과 役割葛藤 밖에 없으리라는 점이다. 실제 어떤 소득이 있겠 없진 그에 관계 없이 師大의 各 學科의 言語共同體가 各 학과의 教科教育學 성격의 表出을 위한 認識의 공감대를 형성한다는 일이야말로 가장 시급히 성취해야 할 과제 중의 하나이다.

## 2. 多様な 學科의 増設

현재 사범대학의 학과 구성은 중고등학교에서 教科目 형태로 가르치고 있는 교과 중에서 중요하다고 생각되는 教科目을 거의 망라하고 있는 셈이다. 그러나 중고등학교 교육과정에 명시되어 있고 또 현재 가르치고 있는 교과 중 藝體能 분야에 속하는 美術教育學科, 音樂教育學科는 설치되어 있지 않다. 또한 농업, 공업, 상업, 수산업에 관련된 실업教育學科도 없으며, 가정교육학과도 설치되어 있지 않다. 이같은 학과들은 중고등학교 교과교육의 중요한 부분을 점하고 있다는 점에서 마땅히 학과가 설치되어야 한다. 서울대학교 사범대학에 설치되어 있는 학과의 종류나 성격, 교과과정이 어떻게 개설되는가라는 것이 전국의 다른 사범대학의 모범이 된다는 측면에서 보면 아직 설치되어 있지 않은 이같은 教科教育學科의 증설은 시급히 해결되어야 할 과제로 받아드려야 한다.

또한 現代社會가 점차 산업화, 전문화되어 감에 따라 각 직업 분야에서 새로운 교육학 전문가를 요구해 오는 추세에 있다. 대표적인 예로 幼兒教育의 量的 擴充에 따라 유아교육 전문가의 수요가 점차 확대되어 가는 추세를 볼 수 있으며, 성인들을 위한 성인교육 혹은 평생교육, 사회교육 전문가도 더 많이 요구하는 경향을 볼 수 있다. 또한 각 산업체, 공공기관 및 기업체의 사내교육이나 훈련을 담당할 教育專門家도 상당한 수요를 창출하고 있다. 또한 특수아동(장애아 및 우수아 포함)을 대상으로 전문적이고 특수한 교육을 담당해야 할 전문가도 시대가 변하면 변할수록 더 요구될 전망이다.

이러한 學科들 중 어떤 것은 師範大學의 학부과정에 설치하는 것이 보다 적절한 것도 있고, 어느 학과는 大學院 水準에 설치되어야 할 것도 있다. 어떤 수준에서 설치되어야 하는가의 결정은 더 논의되어야 할 과제이지만, 분명한 것은 사대의 학과 조직 속에서 이같은 요구와 필요를 반영해야 한다는 命題에는 우리 모두 共感的 認識을 같이 해야 할 것이라는

점이다. 이러한 요구의 수렴은 곧 사범대학이 제도 학교교육만을 대상으로 하던 좁은 시각에서 모든 영역의 교육전문가를 양성하는 프로그램을 지닌 기관으로 변신되어야 한다는 개방적 시각의 전환을 전제하고 있다.

### 3. 法的 規範과 自律性

대학에서 설치 운영하는 教科目的 수나 내용, 그리고 그 構造나 體制는 각 대학의 自律的 決定에 위임하는 것이 최선의 방법이다. 이러한 自律性이 때로는 지나친 多樣性과 함께 混亂스러울만치 복잡한 무질서를 낳을 가능성을 배제할 수 없지만, 오히려 이러한 多樣性 속에서 서로의 緊張된 調和를 유지해 가는 것이 대학의 독특한 개성이라고 말해도 좋을 것이다.

따라서 教科教育에 관한 모든 法的 規範은 기본적인 하드웨어에 관한 원칙만을 명시하고 기타의 소프트웨어적인 內譯이나 운영은 전적으로 각 사범대학의 이성적 自律에 맡기는 방향으로 개방되어야 할 것이다. 예컨대, 현재 非師範大學의 教職課程科目的 모델이 되고 있는 教員資格檢定令 施行細則 第12조는 마땅히 폐기되거나 보다 합리적인 방향으로 개선되어야 할 것이다. 현재 各 師範 大學의 教科教育課程 운영에서 이 “12조” 때문에 파생된 부작용은 심각한 수준에 이르고 있다.

또한 사범대학의 教科教育課程은 그 이수학점의 最低限界만 설정하고, 이 最低限界 수준 이상에서 어떠한 教科教育 科目을 어떤 방법으로 실시 운영하느냐는 것은 각 대학의 자율적 결정에 맡겨야 할 것이다. 이러한 自律的 결정이 각 사범대학마다 각양각색의 教科教育 科目 유형을 만들어 낸 가능성이 있다. 그러나 이러한 다양성은 어느 것이 좋고 나쁘고의 優劣의 문제가 아니라, 무엇을 보다 강조하고 덜 강조하고 있느냐의 優先順位에 차이가 있을 뿐이다.

### 4. 大學院의 教科教育 전공과의 連繫

사범대학 학부 수준에서의 教科教育의 발전은 기초적이고 일반적인 수준에 머무를 수밖에 없다. 학부의 각 교과교육 전공은 비록 教科教育에 강조를 두려고 해도 教科專攻科目을 이수해야 하는 부담이 상당한 비중을 차지하기 때문에 불가피한 결과이다. 예컨대, 전공학점 중 적어도 2/3 정도를 教科專攻科目에 배정해야 한다는 조건에서 보면 教科教育學 전공분야의 발전을 위한 學部課程 수준에서의 수렴은 制限될 수 밖에 없다.

따라서 教科教育學의 總體的 발전은 大學院 수준의 教科教育學 전공과의 유기적 연계 속에서 計劃되고 구성되어야 할 것이다. 학부의 教科教育學이 原論的인 것, 基礎的인 것, 一般論的인 것에 비중을 두는 반면에 대학원의 教科教育學은 보다 細分化된 것, 深層的인 것, 理論的인 것, 探究的인 것들을 중심으로 구성해야 할 것이다. 이미 몇 가지 연구(盧熙憲,

金宗西, 黃載璣, 1985; 鄭元植外, 1981)에서도 대학원 수준의 교과교육 전문가 양성을 위한 프로그램을 학부와 연결시켜야 할 필요성을 강력히 시사하고 있다.

### 5. 教科教育 研究를 위한 學會의 발족

教科教育學 분야의 학문의 범위, 체계, 구조 등에 관해서는 아직 누구도 뚜렷한 設計圖를 제시할 수 있는 수준에 놓여있지 못하다. 教科教育學의 학문적 구조나 영토는 이제부터 구축하고 발전시켜 나가야 할 위치에 놓여 있다.

이러한 時點에서 教科教育學의 발전에 관심을 둔 학문 언어공동체 사이에 서로의 思考를 확산하고, 論議를 자극하며, 意思疎通을 할 수 있는 學會를 발족시키는 일은 대단히 중요한 발전의 매개체가 될 수 있을 것이다.

學會 자체가 학문 자체의 발전의 質을 보장하는 변수가 되지는 않지만, 적어도 무엇이 문제이며, 이를 위해 어떤 학문적 노력과 연구가 필요하며, 知的 探索이 필요한 것과 아닌 것을 구별하는 準據가 무엇이어야 할 것인지 등을 시사하고 자극하는 데 크게 기여할 수 것이다.

실제 「國語教育研究會(學會)」 혹은 「英語教育研究會(學會)」 등으로 불리는 학회가 이미 존치되어 있는 教科教育分野도 있다. 이들 學會를 기초로 발전적 변신을 꾀하는 방법도 모색해 볼 수 있을 것이다. 그러나 만약 이들 학회들의 그 동안 활동이 「教科教育學」이라는 학문적 탐색을 핵심적 과제로 다루기 보다 다른 문제가 주된 것이었다면 이제부터의 학회는 명칭 그대로 「教科教育學」의 학문적 발전과 研究를 위해 변모되는 형태의 학회로 운영되어야 할 것이다.

### 參 考 文 獻

- 康宇哲(外), (1982). 教員養成機關의 評價報告書.
- 金泳燦(外), (1983). 서울大學校 師範大學 大學院 課程 運營改善에 관한 研究—서울大學校 師範大學 發展을 中心으로—, 서울大學校 師範大學.
- 盧熙惠, 金宗西, 黃載璣, (1985). 教科教育 專門家 養成 教育課程 開發에 관한 研究, 서울大學校 師範大學.
- 鄭範謨, (1971). 教育和 教育學, 서울:培英社.
- 鄭元植(外), (1981). 서울大學校 師範大學 大學院 課程 發展計劃, 文教部研究報告書.
- 鄭在哲(外), (1983). 教師教育革新을 위한 綜合研究.
- 李敦熙, (1983). 「教育理論의 二元的 性格」, 辛容局外, 韓國教育學의 成長과 課題, 韓國精神文化研究院.



- 張相浩, (1983). 「教育科學의 座標」, 辛容局外, 韓國教育學의 成長과 課題, 韓國精神文化 研究院.
- 黃禎奎, (1981). 「教科教育의 問題와 展望」, 韓國教育開發院(編), 學校教育制度 및 教育課程 發展方向方 探索, 서울: 教育科學社, pp. 69~79.
- 黃禎奎, (1986). 「사범대학 학부 교과과정의 발전방향」, 대학발전세미나, 서울대학교 사범 대학.
- Kuhn, T.S., (1970). The Structure of Scientific Revolution, The University of Chicago Press.

## A Study of the Development of Undergraduate Subject-Matter Pedagogic Programs of Secondary School Teaching

Joung-Kyu Whang

### Abstract

The purpose of this study is to develop undergraduate program of secondary teaching with special emphasis on subject-matter pedagogic curricular. It is a widely recognized assumption that a good teacher needs not only deep understanding of knowledge of the subject-matter he is supposed to teach but also diversified competencies in delivering the subject-matter to students. The reason why the development of undergraduate pedagogic subject-matter curricular is neglected can be accounted for by several factors. These include a) lack of identity as professionality of secondary school teaching, b) lack of research and practices of pedagogic subject-matter programs, and c) role conflicts between departments of college of education and corresponding disciplinary departments of liberal arts and sciences.

From the discussions of this study it is recommended that undergraduate programs of secondary school teaching should consist of four domains; a) general education subjects, b) basic common pedagogic subjects, c) subject-matter pedagogic subjects, and d) major curricular subjects. "General education subjects" are the same as the other colleges of the University except that the course "Introduction to Education" is required for all students of college of education. "Basic common pedagogic subjects" provide general courses of education through which the students are supposed to master basic concepts and theory of teaching as shown in Table 4. "Subject-matter pedagogic subjects" are intended to integrate knowledge of subject-matters and pedagogical theory and practices for effective secondary school teaching.

In sum, development of innovative programs that attempt to reorganize and repackage traditional undergraduate curricular of secondary school teaching ultimately needs drastic change in attitude toward conceptions of subject-matter pedagogic subjects, improvement of institutional autonomy in developing and implementing new curriculum, and establishment and development of research organization of subject-matter pedagogy.