

독일 교원양성교육 개혁 동향 연구 -노르트라인-베스트팔렌과 니더작센 주 학교현장실습 확대 사례를 중심으로-*

김상무(金相武)**

논문 요약

교육개혁 요구가 높아질 때 교사교육 개혁은 핵심적 요구로 등장한다. 이 연구는 독일의 교원양성교육 개혁 동향과 노르트라인-베스트팔렌(Nordrhein-Westfalen) 주와 니더작센(Niedersachsen)주의 교원 양성과정에서의 실습을 강화하는 개혁 사례를 분석하여 한국의 교사양성교육에 주는 시사점을 탐색하고자 한다. 노르트라인-베스트팔렌 주는 고등학교에서의 적성탐색과 석사과정에서의 실습학기를 도입하여 양성과정에서의 실습을 강화하고 있다. 니더작센 주는 초등학교, 주요학교, 실과학교의 교원양성과정에서 실습준비, 실습 실행, 실습 사후 지도를 포괄하는 실습단계를 설정하여 학교현장에서의 실습을 강화하고 있다.

독일 사례연구로부터 다음과 같은 시사점을 얻을 수 있다: 1. 한국의 교원양성교육에서 실습을 보다 확대해야 한다, 2. 온라인 기반 탐색프로그램 운영 등 교직지원자의 적성 성숙에 관심을 가져야 한다, 3. 학교와 대학의 협력이 제도화되어야 한다, 4. 교직 이수자의 인성발달을 지원하는 코칭성격의 상담이 요청된다, 5. 교원양성교육의 발전과 질 개선을 위한 국회차원의 정기적인 보고와 논의를 제도화해야 한다, 6. 교원 양성교육의 목표와 성격에 대한 깊은 성찰이 필요하다. 7. 실현가능한 지표들을 교원양성기관 평가에 반영해야 한다.

주요어 : 교원양성교육, 개혁동향, 독일, 현장실습

* 본 연구는 2014년 동국대학교 교비공모 연구과제 지원으로 이루어졌음. 또한 본 연구는 2015년 세계교육정책 인포메이션 보고서(한국교육개발원)를 대폭 수정, 보완한 논문임을 밝혀둔다.

** 동국대학교 경주캠퍼스 교직부 교수

I. 머리말

오늘날처럼 교육개혁이 요구되는 시기일수록 교원양성교육에 대한 요구는 핵심적인 과제로 대두되기 마련이다. 뛰어난 자질과 역량을 갖춘 교사들이 교사양성교육을 통해 배출될 때, 질 높은 교육이 이루어지고 교육개혁이 성공할 수 있다고 믿기 때문이다. 학교와 학급운영, 교실에서의 교수-학습과 같은 학교에서의 일상적인 교육행위의 성과는 각 교원의 자질에 크게 의존하고 있다. 교원양성교육을 통해 어떤 자질을 갖춘 교사들이 배출되는지에 따라 교육의 질과 교육개혁의 성공여부가 크게 영향을 받을 수 있다. 독일 각 주의 교육제도와 정책을 협의하고 조정하는 주 문교장관회의(Kultusministerkonferenz, 약칭 KMK)도 학교수업의 질은 교원양성교육의 질에 크게 의존한다고 평가하고 있다(KMK, 2005: 1). 따라서 교원양성교육은 중요한 교육(학)적 관심사일 수밖에 없다.

한국에서도 교육개혁 혹은 학교개혁을 논의할 때 빠지지 않고 거론되는 것이 교원양성교육의 개선문제다. 이 역시 더 나은 교육 혹은 학교를 위해서는 질적으로 보다 우수한 교사가 무엇보다 필수적인 조건이라고 전제하기 때문일 것이다. 본 연구는 선진국 사례를 참고하여 한국의 교원양성교육 개선을 위해 제언할 목적으로 시작되었다. 그 중에서도 한국처럼 수출 중심의 국가경제를 운영하면서도 전 세계 “히든 챔피언”¹⁾의 절반을 보유하고 있는 것으로 평가받고 있는 독일의 사례를 검토해보기로 한다. 한국 교원양성교육의 주요한 문제점의 하나가 교육현장에서의 실습이 부족하다는 것이다(정미경 외, 2010: 273; 조경원, 2004: 10). 이와 관련하여 우리에게 유의미한 시사점을 제공할 수 있는 선진국 중의 하나가 독일이다. 독일은 교원양성교육과정에서 교육현장에서의 실습기간이 가장 길고 체계적으로 실시하고 있는 나라로 평가받고 있다. 게다가 최근에는 이러한 현장실습을 보다 조직적으로 강화하고 있는 추세이다. 이러한 독일 사례는 한국의 교원양성교육 개선에 여러 가지 의미 있는 시사점을 제공할 수 있을 것으로 기대한다.

독일의 교원양성제도에 대한 대표적인 선행연구들을 살펴보면 대체로 교원양성교육체제의 일반적인 특징을 서술하거나(권오현, 김정용, 2002; 김창환, 2008), 나아가 그러한 교원양성체제가 볼로냐 선언 이후 유럽 고등교육 통합노력에 따라 어떤 변화의 특징을 나타내고 있는지 분석하고 있다(정영근, 2007). 특히 정영근(2005, 2006)은 일반계 중등교원 양성제도와 초등교원 양성제도를 아주 세밀하게 설명하고 다른 나라와의 차이, 그리고 한국 교원양성제도에 주는 시사점을 서술하고 있다. 또한 독일의 교원양성제도를 다른 나라와 비교하는 연구도 있다(문성윤, 2010).

본 연구는 선행연구들과 달리 실습강화라는 뚜렷한 주제의식에서 연구를 진행한다는 점에서

1) “히든 챔피언”이란 독일 경영학자 헤르만 지몬(Hermann Simon)이 제시한 개념으로, 각 산업분야에서 특화된 경쟁력을 바탕으로 세계시장을 지배하는 작지만 강한 우량 중소기업을 말한다(Simon, 2009)

도 기존연구들과 차별성을 지닌다. 독일의 교원양성교육은 지속적으로 비판받아왔다. 또한 유럽 통합에 따라 학사와 석사학위제도를 도입하게 되면서, 학사와 석사학위 구분이 없었던 독일 교원양성제도 개혁 필요성이 증대하고 있다. 본 연구는 이런 필요성에 따라 전개된 2000년대 이후 교원양성교육 동향을 정리하고, 2000년대 말부터 교육실습을 강화하고 있는 독일 2개 주의 사례 분석을 통해 한국교원양성교육에 주는 시사점을 탐색하고자 한다.

독일의 교원양성제도는 2단계에 걸친 양성시스템과 장기간의 수습기간을 특징으로 한다는 점에서 한국과도 크게 다르고, 다른 많은 선진국들과도 차이가 있다. 하지만 더 좋은 교사 양성을 위한 방안을 꾸준히 모색하고 있다는 점에서는 다를 바가 없다. 본 연구는 최근 독일의 교원양성 교육 개혁동향, 그리고 특히 현장실습을 강화한 개혁 사례를 분석하고, 한국의 교원양성교육에 주는 시사점을 제시하는 것을 목적으로 한다. 본 연구는 독일의 교원양성교육 관련 저서, 논문, 보고서, 해당 주정부의 공식 발행 자료와 인터넷자료를 중심으로 문헌분석방법으로 연구를 진행한다.

우선 II장에서 독일의 교원양성제도를 개관하고, 2000년대 이후의 개혁동향을 정리한다. 이어서 III장과 IV장에서는 2000년대 말 교육현장에서의 실습을 강화하는 개혁안을 내놓은 노르트라인-베스트팔렌(Nordrhein-Westfalen)주 개혁안(III)과 니더작센(Niedersachsen)주 개혁안(IV)을 소개한다. V장에서는 이러한 개혁안이 한국의 교원양성교육에 주는 시사점을 탐색한다.

II. 독일 교원양성교육제도의 특징과 2000년대 이후 개혁동향

1. 독일 교원양성제도의 특징

여기에서는 독일의 연방제적 특징에 따른 교직명칭의 다양성과 교원양성교육제도의 특징을 설명한다.

독일은 16개 주의 문화주권(Kulturhoheit)에 따라 교육과 문화에 관한 권한을 거의 대부분 각 주에서 행사하고 있다. 각 주마다 학교와 교원양성제도들이 다를 수 있기 때문에 전체 독일 교육제도의 최소한의 공통성 확보를 위해 주 문교장관회의(KMK)에서 필요한 사안에 대해 합의하고 있다. 그런데 이 합의는 형식적으로 보면 단지 권고안의 성격을 띠고 있기에 강제력이 없다. 그런 까닭에 각 주의 학교제도와 이에 연결되어 있는 교직과 교원양성과정의 구조는 각 주마다 다양하다. 주정부가 바뀌는 경우 변하기도 한다. 이 때문에 교원양성과 관련한 특정 평가결과를 모든 주가 인정하는 것이 아주 어려운 경우도 있다(Sandfuchs, 2012: 62).

이러한 교육정책 결정구조로 인해 교직의 명칭도 다양해서 2008년 기준으로 무려 43개의 공

식적인 명칭 존재했다. 이를 통일하여 주 문교장관회의는 유형1(초등학교 교직), 유형2(초등학교와 중등1단계(Sekundarstufe I) 포괄 교직), 유형3(중등1단계 교직), 유형4(일반교과 중등2단계(Sekundarstufe II) 또는 김나지움 교직), 유형5(직업교과 중등2단계 또는 직업학교 교직), 유형6(특수학교 교직)의 6개 유형으로 정리했다(Terhart, 2008: 746).

이렇게 복잡한 독일의 교원양성제도 -흔히 2단계 양성모델로 지칭되는- 의 특징을 정리해보자. 독일의 교원 양성교육과정은 2단계의 양성과정과 2차레 '국가시험(Staatsprüfung)'으로 특징 지을 수 있다. 첫 번째 단계는 대학에서 2개의 전공과목을 -초등학교의 경우 경우에 따라 3개 전공과목을- 6~9학기동안 이수하는 단계이다. 초등학교와 주요학교(Hauptschule)²⁾ 교직은 6~7학기 수업, 김나지움과 직업학교 교직은 8~9학기동안 수업이 진행되었다. 체육, 음악, 미술과목을 제외하고 교직이수를 위한 별도의 선발시험은 없다. 교직이수를 위한 수업내용은 전공과목 외에 교육학, 전공교수법, 학교실습으로 구성된다. 교육학과 학교실습의 비중은 각 주와 교직의 유형에 따라 다르다. 그러나 각각의 비중은 5~25%를 차지한다. 첫 번째 단계의 교사양성교육은 2개의 수업과목과 그 교수법에 중점을 두고 있다. 이에 따라서 학교실습의 비중은 상대적으로 적다고 할 수 있다. 이 단계의 교육은 국가시험감독청(Prüfungsamt)의 주관 하에 시행되는 국가시험(Staatsexamen)³⁾으로 종결된다(Terhart, 2008: 748). 한국에서는 교육대학에서 초등교사를 별도로 양성하지만, 독일은 바덴-뷔르템베르크(Baden-Württemberg)주를 제외하고는 1970년대 이후 교육대학을 대학에 통합시켰다(Terhart, 2008: 752). 이에 따라 종합대학에서 초·중등교사를 함께 양성하고 있다.

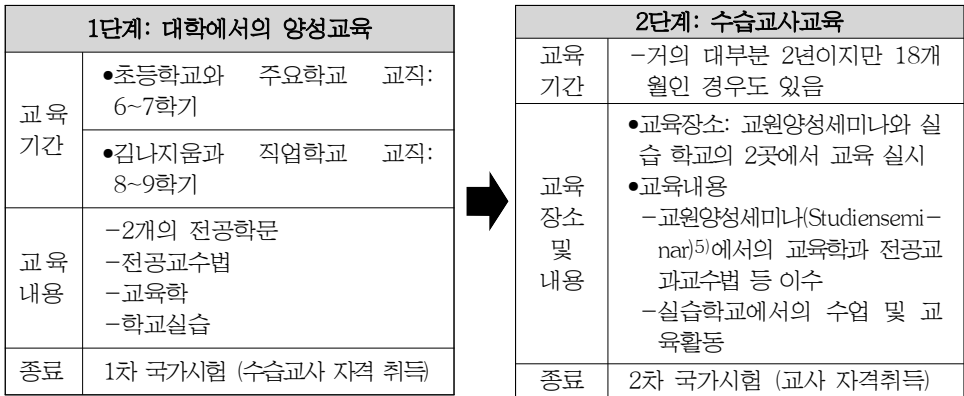
대학에서의 양성교육을 성공적으로 이수한 교직지원자는 두 번째 단계인 '수습교사'교육을 지원해야 한다. 이 단계의 교육은 대개 2년이지만 18개월인 과정도 있고, 지원자가 많으면 대기해야 하는 경우도 있다. 수습교사교육은 '실습학교(Ausbildungsschule)'와 '교원양성세미나(Studienseminar)' 라는 대학 외부의 교원양성 교육기관 2곳에서 진행된다. '교원양성세미나'는 '일반교육학 세미나(Hauptseminar)'와 '교과교육 세미나(Fachseminar)' 로 구성된다. 이 중, 일반

2) 독일은 4년제 -베를린주와 브란덴부르크주는 6년제- 초등학교를 마치면, 학업성적과 적성에 따라 대학진학을 위한 중등학교인 김나지움(8~9년제)과 직업교육 준비학교인 실과학교(6년제)와 주요학교(5년제)로 진학한다. 주요학교를 졸업한 학생들은 대부분 2~3년제 직업학교를 이수하고 직업세계로 나가는 것이 일반적이다. 그러나 갈수록 초등학교 졸업자들이 선호하지 않는 상황이라 쇠퇴의 길을 걷고 있다(Leschinsky, 2008: 382, 377). 또한 독일 통일 이후 구 동독지역의 신연방주에서는 주요학교와 실과학교(Realschule)를 통합한 형태의 중학교(Mittelschule), 규정학교(Regelschule), 중등학교(Sekundarschule), 상위학교(Oberschule) 등이 설립되었다. 구 서독지역에서도 재정적인 이유, 학생 수 감소 등의 이유로 주요학교와 실과학교를 통합한 확대실과학교, 중등단계학교, 지역학교 등이 설립되고 있는 상황(KMK, 2014d)이라 장기적으로는 사라질 가능성이 있는 학교유형이다.

3) 2절에서 서술하고 있는 학사와 석사의 단계화된 학위제도 도입 이전 시기에, 독일 대학들은 대학 졸업생들에게 학사와 석사학위 구분 없이 한국의 석사학위에 상응하는 디플롬(Diplom) 혹은 마기스터(Magister) 학위를 수여했다. 국가시험(Staatsexamen)은 이에 준하는 자격시험으로 이해할 수 있다.

교육학 세미나의 책임자는 교사 경력을 지닌 주 교육부 소속 공무원으로서, 교원양성세미나 전체의 장이면서 동시에 두 번째 단계 양성과정 전반을 총괄하는 역할도 겸하고 있다. 교과교육 세미나의 지도교사(Ausbildungslehrer)는 현직 경력교사로서 본인이 근무하는 학교에서 수업을 하는 한편, 교원양성세미나에서 수습교사들의 교과지식 및 교수법을 지도하는 역할을 함께 하고 있다(정영근, 2005: 163). 실습학교에서 수습교사의 수업과 교육활동을 지원하는 멘토 교사 -한국의 교육실습생 지도교사로 이해할 수 있음- 와 긴밀하게 협력한다. 수습교사는 실습학교에서 일정한 시간의 수업을 담당한다. 동료 수습교사와 전공 지도교사의 관찰과 평가가 이루어지도록 일정한 수업시간은 공개해야 한다. 수습교사는 한시적으로 국가공무원 신분이 되고 수습교사의 급여를 받는다. 두 번째 단계의 교육 역시 국가시험으로 종료된다(Terhart, 2008: 749). 이 두 단계를 거쳐 정식교사로 임용되기까지의 소요기간이 4.5~7년으로 보통 3~4년인 다른 유럽 국가들에 비하면 상당히 긴 편이다(Cramer, 2012: 63).

이상의 교원양성제도를 표로 정리하면 다음의 [그림 1] 과 같다4).



[그림1] 독일의 교원양성제도

4) [그림1] 에 정리된 내용은, 이어지는 2절에서 서술하고 있는 2000년대 이후 개혁동향 이전의 현황을 정리한 것이다. 이 그림은 권오현, 김정용(2002: 10)의 도식 중 위아래로 되어 있는 단계구분을 좌우로 바꾸고, Terhart(2008: 748-749)의 서술을 참고하여 일부 내용을 수정하고 재도식화한 것이다.

5) Studienseminar를 교원양성세미나로 옮긴 것은 정영근(2005: 156, 각주 4)의 번역이 타당하다고 판단하여 이를 차용한 것이다.

2. 2000년대 이후 독일 교원양성제도의 개혁동향

1) 2000년대 이후 교원양성제도의 개혁동향

위에서 설명한 교원양성제도에 대해 여러 비판이 제기되어 왔다. 대학의 교원양성교육에 대해서는 교직과정 담당 기구의 부재로 인한 체계성 부족과 전공과목 단위의 분산성, 학교 현장과의 연계 부족, 교육학과 전공교수법 과정의 임의성, 이로 인해 교직이수 학생들이 이를 성가신 부담으로 생각하고 있는 점 등이 비판의 주된 내용이었다.

수습교사교육단계에 대해서는, 이 단계의 교육이 평가권한을 지닌 교원양성세미나의 지도교사에게 지나치게 의존하고 있다는 점, 지도교사 자격이 불분명하고, 이들의 연수나 계속교육을 요구하지 않거나 부족하다는 점, 그로 인해 대학에서의 교원양성교육과 내용상으로, 인적으로 상호소통이 부족해서 전혀 다른 세계로 분리되어 있다는 점 등이 문제로 지적되었다. 근본적으로는 1단계와 2단계의 교원양성교육의 교육과정이 조율되지 못하고, 교원양성교육의 단계적 축적효과가 크게 드러나지 못하고 있다는 점, 그리고 다른 나라에 비해 지나치게 긴 양성교육기간 등의 문제가 지속적으로 비판받았다(Cramer, 2012: 63-66; Terhart, 2008: 755-756).

이러한 독일의 교원양성교육을 점검하고 대안을 모색하기 위해 주 문교장관회의는 1998년 교수와 교육행정 전문가들로 소위 Terhart위원회를 구성했다. 이 위원회는 당시의 문제점들을 분석하고 미래지향적인 교원양성교육의 목표설정과 구조 제시를 목표로 구성되었다. 이 위원회는 2000년 “독일 교원양성교육의 전망(Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland)”이라는 보고서를 제출했다(Terhart, 2000). 서두에서 독일 교원양성교육의 현재 상황을 분석하고 장점과 한계를 서술하고 있다. 독일 교원양성교육의 강점으로 높은 전공수준을 제시하는 반면, 교육적-교수법적 역량의 개발에는 미흡함을 밝히고 있다.

이 보고서는 교원양성교육 개혁방향으로 2단계 양성과정이라는 시스템의 근본적인 변화보다는 교원양성기관·과정·내용·관련인력의 목표 지향적이고 보다 폭넓은 지속적인 발전을 요청하고 있다. 이 보고서가 제시하는 교원양성교육의 개선방안은 교육학과 각 전공과목과 교수법의 핵심 커리큘럼 제시, 전공교수법의 강화, 모든 교원양성대학에 ‘교원양성과 학교연구센터(Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung)’를 설립하고 교원양성교육 일부로서의 경험적 연구 수행, 대학 내외의 파트너들과의 협력 강화, 두 번째 단계의 수습교사교육에서 지도교사의 자격조건 구비의 의무화, ‘교원양성세미나’에서의 학교 밖 전문가의 초빙 확대, 현직교사의 연수와 계속교육의 의무화와 확대 등이었다(Terhart, 2008: 765).

이후 이 보고서가 제안하고 있는 많은 것들이 실현되었다. 교원양성과정을 개설하고 있는 대다수의 대학에서 ‘교원양성센터’를 설립했고, 이를 의무화한 주도 있다(KMK, 2014b: 4-6). 2004

년 주 문교장관회의(KMK)는 “교원양성교육 표준: 교육학(Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften)” 결정을 통해 교사의 자질과 역할을 제시하고, 교원양성교육에서 이수해야 할 교육학의 내용상의 중점을 규정하고 있다. 주 문교장관회의는 교사를 교수와 학습의 전문가로서, 학생지도, 평가, 상담의 과제를 지니며, 이를 위한 역량을 지속적으로 계발해야 하고, 학교발전에 적극적으로 참여해야 하는 존재로 규정하고 있다. 이를 위해 교육학은 커리큘럼상의 중점을 도야와 교육(Bildung und Erziehung), 교사의 직업과 역할, 교수 및 학습법, 학습, 발달, 사회화, 성적과 학습동기부여, 차이, 통합 및 지원, 진단, 평가 및 상담, 의사소통, 수업매체교육, 학교발달, 교육연구에 두어야 함을 밝히고 있다(KMK, 2014a). 또한 2008년에는 “교원양성교육에서의 연방주 공통의 내용과 교수법 요구(Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung)”(KMK, 2014c)를 합의함으로써 대학의 전공과목 교원양성과정 내용과 교수법의 통일성을 상당 수준 보장할 수 있게 되었다(Sandfuchs, 2012: 66, 69).

2) 블로냐 프로세스에 따른 교원양성교육 개혁

한편 최근의 개혁 흐름에는 소위 ‘블로냐 프로세스’로 지칭되는 유럽연합(EU)의 대학교육에 관한 공통의 표준을 마련하기 위한 노력이 큰 영향을 끼치고 있다. 1999년 블로냐성명과 이후의 블로냐 프로세스로 불리는 여러 합의를 통해 독일을 포함한 유럽연합 47개국이 각 국 대학 학위의 비교와 인정가능성, 그리고 학생의 국가 간 이동성 제고를 위해 학사(Bachelor)와 석사(Master)학위 도입을 2010년까지 완료하기로 했다. 이에 따라서 2005년 독일 주 문교장관회의(KMK)는 교원양성교육에 학사와 석사학위과정을 도입하고 그 졸업장을 인정하기로 결정했다. 그 전제조건은 대학 혹은 그에 상응하는 교육기관에서 2개의 전공학문과 교육학을 이수하고, 학사학위과정에서 학교실습을 실시하며, 정규수업기간을 연장하지 않는 조건을 충족시킨다는 것이었다(KMK, 2005: 1-2). 이에 따라 교원양성교육에 있어서도 다수의 주에서 학사와 석사학위제도를 도입했다. 그러나 아직 도입하지 않은 주들도 있고, 국가시험제도와 학사/석사학위제도의 두 제도를 함께 허용하는 주들도 많다⁶⁾(KMK, 2014b: 7-16).

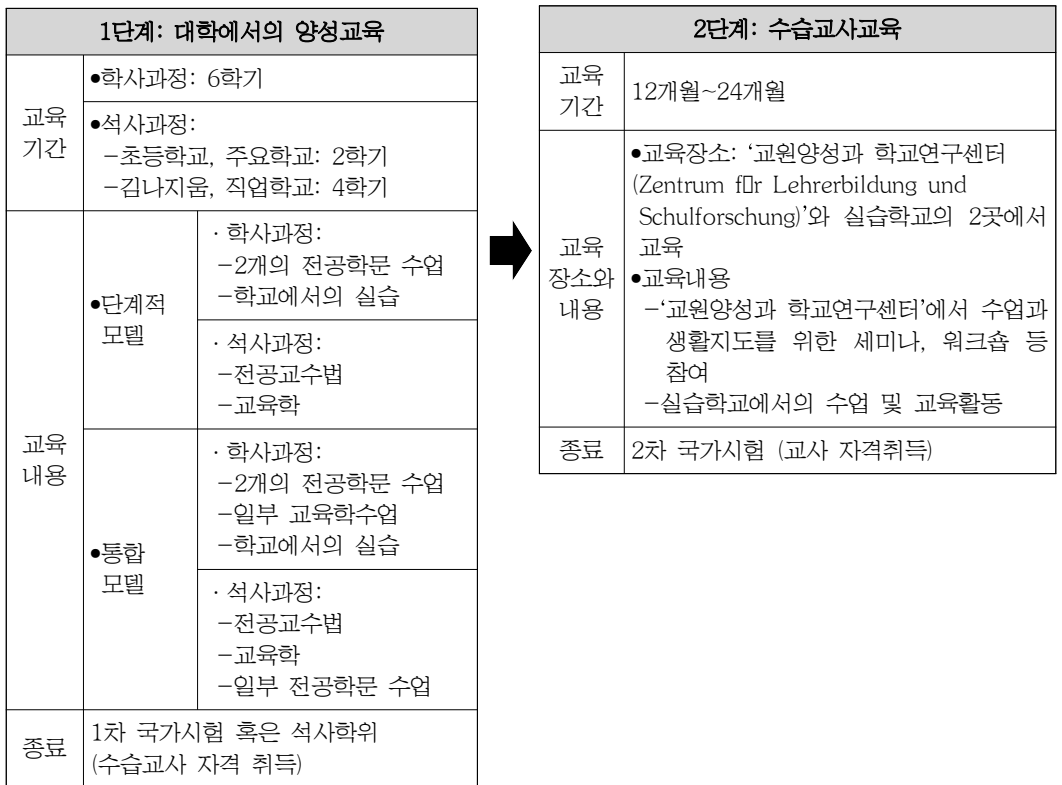
학사와 석사학위를 도입하는 방식은 대학마다 다양한데, 크게 두 가지 방식으로 나눌 수 있다. 하나는 ‘단계적 모델’인데, 학사학위단계에서는 전적으로 전공수업을 진행하고, 석사학위단계에서 교육학과 교수법 등 직업학문을 가르치는 방식이다. 학사와 석사단계의 교육내용을 명확히 구분하고 단계적으로 교육하는 모델인 것이다. 다른 하나는 ‘통합모델’인데, 학사단계에서도 일

6) 독일 대학에 학사/석사학위제도 도입이 확산되면서, 2011년 주 문교장관회의(KMK) 조사에 따르면 독일대학 학위과정의 82%가 학사와 석사학위제도를 도입하고 있는 것으로 나타났다(KMK, 2011: 1)

부 교육학 수업을 하고, 석사단계에서 이를 심화시키는 방식이다. 이 경우 석사단계에서 일부 전공과목 수업도 실시한다. 어느 경우에도 석사학위가 이전의 1차 국가시험을 대신하고 있다. 교육기간은 학사학위는 6학기, 석사학위는 2학기(초등학교와 주요학교 교직) 혹은 4학기(김나지움 혹은 직업학교 교직)이다. 초기의 계획이나 예상은 ‘단계적 모델’이 일반적일 것으로 예측되었으나, 실행중인 대다수의 개혁안들은 ‘통합모델’을 따르고 있다(Terhart, 2008: 770). 이런 현상은 2005년 주 문교장관회의(KMK)의 결정에서 학사와 석사과정 모두에서 전공과 교육학 수업을 하는 통합적 모델을 제시하고 있기(KMK, 2005: 1) 때문일 것으로 판단된다.

학사와 석사학위제도를 도입하면서 대개 학사과정에서의 현장실습 기간을 확대함으로써 실습을 강화하고, 그 대신 석사학위에 이어지는 ‘수습교사교육’ 기간을 단축하고 있다. 이전에 거의 대부분 2년이었던 수습교사 교육기간을 6개월 줄여서 18개월인 경우가 다수이다. 바이에른(Bayern)과 작센(Sachsen) 주에서만 여전히 24개월이고, 헤센(Hessen)주는 21개월이다. 작센(Sachsen)주는 12개월로, 작센-안할트(Sachsen-Anhalt)주는 16개월로 축소했다(KMK, 2014b: 64-68).

이상의 서술을 정리하면 다음의 [그림 2] 와 같다.



[그림 2] 학사(BA)/석사(M.Ed)학위의 단계적 교사양성제도

이러한 개혁 흐름 속에서 노르트라인-베스트팔렌(Nordrhein-Westfalen) 주와 니더작센(Niedersachsen) 주에서 교육현장에서의 실습을 강화하는 교원양성과정 개혁이 이루어졌다. 다음의 III장과 IV장에서는 이 두 주의 교원양성교육 개혁 사례를 소개한다.

III. 노르트라인-베스트팔렌(Nordrhein-Westfalen)주 실습 강화 사례

1. 개혁안의 배경

위에서 서술한 볼로냐 프로세스의 영향, 주 문교장관회의가 의뢰한 Terhart 위원회가 제안한 개혁방안은 노르트라인-베스트팔렌 주 교원양성교육 개혁을 자극했다. 이미 2003년부터 노르트라인-베스트팔렌(Nordrhein-Westfalen) 주의 5개 대학이 학사와 석사학위과정을 도입한 교원양성제도를 시범적으로 도입하고 있었다. 이러한 상황 속에서 2006년 노르트라인-베스트팔렌 주 '혁신, 학술, 연구, 기술부(Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie)' 와 '학교와 계속교육부(Ministerium für Schule und Weiterbildung)' 는 교원양성교육의 발전과 조화를 위한 위원회를 구성했다. 베를린 막스-플랑크 교육연구소의 Baumert 교수를 위원장으로 하는 이 위원회의 임무는 볼로냐 프로세스와 주 문교장관회(KMK)의 관련 결정들을 고려하여 미래지향적이고 개방적 발전을 가능하게 하는 교원양성교육 구상을 제시하는 것이었다(Lr NRW, 2013: 4-5).

소위 Baumert 위원회는 교원양성교육이 직업학문(berufswissenschaftlich) 지향적이어야 하며 교원교육을 직업생애사적(berufsbiographisch) 과정으로 이해하는 그 당시(2006)의 교원교육 연구 성과에 기초하고 있었다. 즉 교직을 수행할 교사를 양성하는 교원양성교육은 교육학과 가르칠 교과와 전공학문의 학문적 바탕을 튼튼히 하는 교육이어야 하며, 대학과 실습학교에서의 양성교육, 이어지는 교사로서의 직업수행과 그 과정에서의 연수나 재교육 등이 지속되는 직업생애사적 관점에서 교원교육을 이해해야 한다는 것이었다. 이에 따라 Baumert 위원회는 대학에서는 구상적-분석적인 지식의 기초를 습득하고, 수습교사교육에서는 성찰적인 행위역량을 육성하는데 중점을 두는, 대학교육과 수습교사교육의 2단계로 나누어진 교사양성교육을 지지하고 이를 더욱 발전시키기로 했다. 교원양성을 담당하는 대학에는 '교원양성교육센터(Zentrum für Lehrerbildung)'를 설치하도록 했다. 한국 대학과는 달리 독일의 일반종합대학에는 단과대학으로서의 사범대학이나 비(非)사대학생으로서 교직을 이수하는 학생들을 위한 교직과 혹은 교직부가 없다. 각 전공학과에서 교직 이수학생을 위한 행정업무를 담당한다. 따라서 '교원양성교육센터'는 한국의 사범대학이나 교직과 혹은 교직부의 역할을 수행하는 조직으로 이해할 수 있다.

일부대학에서는 연구기능을 수행하기도 한다. 또한 교직의 유형에 관계없이 동일한 기간으로, 학사와 석사학위의 단계적 교원양성교육 구조를 창출하도록 했다. 이 위원회의 건의에 따라 2007년 새로운 교원양성법에 담긴 핵심내용들이 제시되었다. 이에 따르면 교원양성교육은 다음과 같은 요소를 포함해야 한다.

- 실천지향적: 새로운 실습요소 포함, 교사 입문단계부터 교사의 적성문제를 주제화하기
- 전문적: 유형에 관계없이 모든 교직에 동일한 기준이 적용되고, 역량과 표준지향적이며 학습집단 고려하기
- 혁신적: 의무적인 핵심 커리큘럼 제시, 직업생애사적 관점, 진단과 지원능력 육성
(Lr NRW, 2013: 5)

이러한 제안은 2009년 주 교원양성교육법(Lehrerausbildungsgesetz)에 반영되었다.

2. 2009년 교원양성교육법의 실습강화 개혁

1) 2009년 교원양성교육법의 특징

주정부가 주 의회에 제출한 보고서에 따르면 2009년 노르트라인-베스트팔렌 주 교원양성교육법은 주 의회에서의 정치적 합의와 교원양성교육 관련 당사자들의 광범위한 합의에 기초하고 있다. 이러한 합의는 포괄적인 협의과정을 통해 이뤄낸 것이었다. 이를 바탕으로 노르트라인-베스트팔렌 주는 독일에서 가장 광범위한 교원양성교육 개혁을 추진할 수 있게 되었다고 평가하고 있다(Lr NRW, 2013: 2). 법안의 1조 3항은 2013년부터 3년마다 주 정부는 교원양성교육의 발전상황과 질의 개선에 대해 주 의회에 보고하도록 규정하고 있다(LABG, 2009).

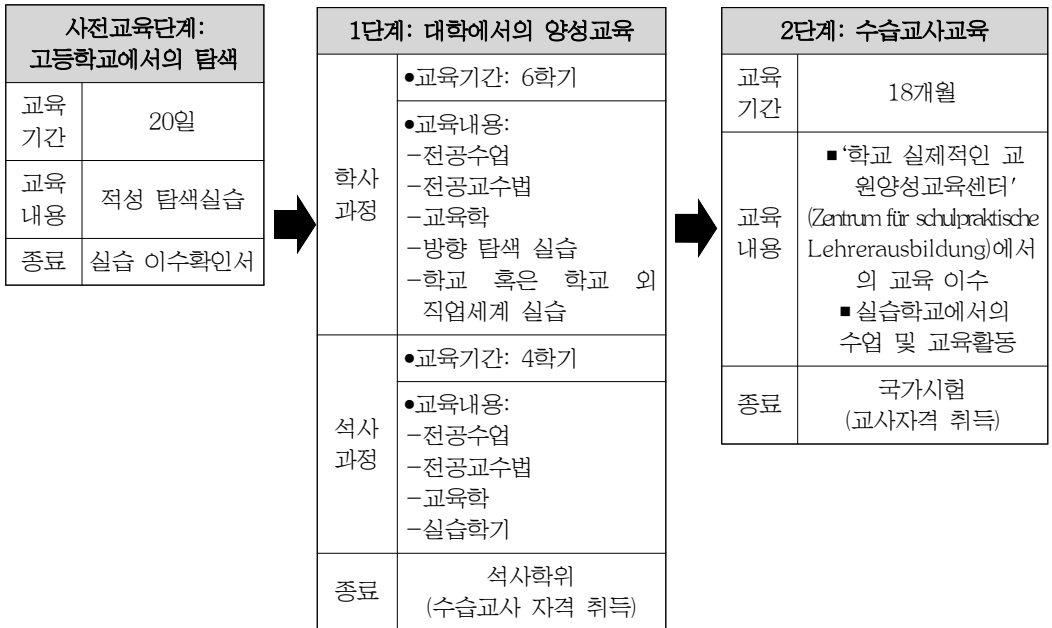
이 법안은 교직이수자들이 공적 교육기관에서 독자적으로 교직을 수행할 수 있는 능력을 기르고자 한다(2조 1항). 교원양성과 계속교육은 수업, 교육, 평가, 진단, 협력, 학교발전에 필요한 근본적인 직업역량을 개발하고, 각 전공의 학문적·기술적 요구 대응능력 육성을 목표로 한다. 이 때 교사는 학생의 특성과 능력에 맞는 개별적인 지원과 특히 학생의 다양성을 다루는 능력을 갖춰야 한다(2조 2항)(LABG, 2009).

이 법안이 규정하고 있는 노르트라인-베스트팔렌 주의 교원양성교육 개혁의 핵심적인 내용을 정리하면 다음과 같다(MSWLN, 2009):

- 대학에서의 교원양성교육이 국가시험을 통해 종료되던 것을 학사와 석사학위과정으로 전환 함
- 대학 입학 이전 고등학교에서의 적성탐색실습(Eignungspraktikum)과 석사과정에서 실습학기(Praxissemester)를 도입함으로써 교원양성교육의 실습을 강화하고 모든 실습요소에 대한 포트폴리오(Portfolio) 작성 요구

- 전공교수법과 교육학 수업 강화
- 독자적인 초등교직 개설로 학교유형별 분화시키고 교원양성교육 기간을 동일화함으로써 모든 교직의 동등성 인정
- 교원양성교육 문의처로서, 그리고 정체성형성기관으로서 독자적인 ‘교원양성교육센터’를 설립함으로써 대학의 교원양성 기능 강화

2009년 교원양성교육 법안에 따른 노르트라인-베스트팔렌 주의 교원양성교육제도를 정리하면 다음의 [그림 3] 과 같다(LABG, 2009).



[그림 3] 노르트라인-베스트팔렌 주 교원양성교육제도 개혁

이 법안에서 가장 주목할 만한 것은 교육현장에서의 실습을 강화한 것이다. 이전의 교원양성 교육과정에도 실습이 포함되어 있었지만, 한층 강화한 것이다. 우선 대학입학 전 고교단계에서 부터 교사지망생이 20일간 ‘적성 탐색실습(Eignungspraktikum)’을 수행하여 자신의 적성이 교 직에 적합한지를 검토하게 한다. 대학 입학 후 학사단계에서는 최소 1개월의 ‘방향 탐색 (Orientierungspraktikum) 실습’과 최소 4주의 학교 혹은 학교 외 ‘직업세계 (Berufsfeldpraktikum) 실습’을 수행하도록 하고 있다. 이어서 석사과정 2학기 혹은 3학기에 최 소 5개월의 ‘실습학기(Praxissemester)’를 이수해야만 한다. 이런 과정을 거쳐서 석사학위를 받으

면 수습교사 자격을 취득하고, 이어서 '학교 실제적인 교원양성교육센터(Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung)' 와 '실습학교'에서 18개월의 수습교사 교육을 이수해야 한다. 이후 국가시험에 합격함으로써 최종적으로 교사 자격증을 취득하게 된다. 과거 수습교사 교육기간이 2년이었는데, 석사과정에서 1학기의 '실습학기'를 이수하게 함으로써 이에 상응하여 수습교사 교육기간을 6개월 단축하고 있다. 그렇더라도 교사자격 취득까지는 적어도 6년 반의 시간이 필요하다. 여전히 한국이나 유럽의 다른 선진국에 비하면 양성기간이 긴 편이다.

'적성 탐색 실습'은 실제 경험과 성찰을 통해, 교직 적성문제를 조기에 폭넓게 주제화하는 것을 목적으로 한다. 교직 지원자가 자신의 전문적 역량 개발을 자극할 수 있도록, 그리고 형식과 내용에 있어서 교원양성교육과정의 모든 단계에 걸쳐 체계적으로 지원자의 적성을 검토, 성숙하게 하는 방향으로 실습이 조직화되는 것이 중요하다. 2012년 한 조사에 따르면 독일 전역에서 교직 지원자에게 '적성 탐색 실습'을 의무화하고 있는 지역은 노르트라인-베스트팔렌 주밖에 없는 것으로 나타났다(Deutsche Telekom Stiftung, 2012).

2) 고교와 대학에서의 교육현장 실습 내용

각 실습의 내용을 보다 구체적으로 살펴보자.

먼저 고등학교에서 이루어지는 '적성 탐색실습'은 교직을 계획하는 모든 이들에게 스스로 학교라는 직장에서의 직업에 대한 탐색을 목표로 하고 있다. 이 때 고등학교가 '적성 탐색 실습'의 책임을 담당한다. 노르트라인-베스트팔렌 주 전체에서 6000명이 넘는 멘토들이 이 과업을 수행하고 있다. 2013년 여름방학까지 23500명의 교직 희망자들이 이 과정을 이수했다. 자격을 갖춘 경험 많은 교사의 도움으로 실습참가자들은 직장으로서의 학교를 탐색하게 된다. 다양한 과목, 학급, 교사들을 관찰할 기회를 제공 받는다. 이 과정에서 자신이 교사가 되었을 때의 행위가능성을 검토해봄으로써 교직에 대해 한층 심화된 인식이 가능해진다. 이러한 실습참가자가 제출하는 개인적인 평가는 멘토 교사가 하는 외부평가에 의해 보완된다. 또한 온라인 기반의(각주 5 참조) 상담방법을 활용할 수도 있다. 학교교장 혹은 멘토 교사는 실습참가자의 학교에서의 경험, 자기 평가 및 외부평가를 토대로 '적성 탐색 실습'을 종료하는 상담을 실시한다(Lr NRW, 2013: 16).

7) 많은 교직 지원자가 대학교육 후반기나 수습교사 시기 등 너무 늦게 자신이 교직에 적합한 적성을 지니고 있는지를 성찰하고 있다는 비판이 제기되어왔다. 이러한 상황에서, 주 문교장관회의는 각 주의 교원양성교육에서 교직 적성성숙과정을 체계적으로 이행하는 것이 교원양성교육의 질적 발전에 중요한 기여를 할 수 있다고 보고 이를 권장하고 있다. 여기에는 대학 입학하기 전 고등학교 과정에서 교직 희망자의 적성을 탐색하는 방안에 대해서도 소개하고 있다. 구체적으로 학교에서의 직업상담, 교직 특수 대학교육상담, '교사커리어 카운슬링(CCT: Career Counselling Teachers)'나 '교직을 위한 준비(Fit für den Lehrerberuf)' 같은 온라인 기반의 자기평가, 적성 탐색 실습(Eignungspraktikum) 등의 방법을 제시하고 있다(KMK, 2013; 2-3).

다음으로 대학의 학사 학위과정에서는 ‘방향 탐색 실습(Orientierungspraktikum)’과 ‘직업세계 실습(Berufsfeldpraktikum)’을 실시한다. 학사 학위 단계에서의 ‘방향 탐색 실습’은 앞의 ‘적성 탐색 실습’과는 달리 학교와 수업에 대한 연구 기본자세를 함양하는 것을 목적으로 한다. 이 실습은 교육학 혹은 교수법 과목과 연계하여 학교의 행위영역에 대해 이론에 기초하여 분석하도록 한다. 또한 학교에서의 교직 특수적 행위상황에 대해 연구하는 관점에서 바라보도록 한다. 이에 함께 상담도 실시한다. ‘직업세계 실습’은 학교 밖 실습으로서 학교 밖의 아동과 청소년기관에서의 경험 혹은 의사소통과 중재의 성격을 지닌 직업들을 경험하게 함으로써 교직만의 관점에서 벗어날 수 있도록 해주고자 한다. 이는 학사학위를 마친 뒤 보다 성찰적으로 다양한 학교 유형의 석사 학위과정을 선택할 수 있도록 하기 위한 것이다(Lr NRW, 2013: 16-17).

이어지는 석사 학위과정에서는 ‘실습학기(Praxissemester)’가 시행된다. ‘실습학기’의 목표는 대학의 석사 학위과정의 틀 속에서 이론과 실천을 전문적으로 결합하고, 교직이수자들이 학교와 수습교사교육의 요구에 대해 학술적으로, 그리고 직업세계에 적절하게 준비할 수 있도록 하는 것이다. 이 과정은 대학이 주관하여 수습교사 교육을 담당하는 ‘학교 실제적인 교원양성교육센터(Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung)’ 및 학교와 협력하여 시행한다(Lr NRW, 2013: 17). 대학은 적절한 평가와 ‘결산과 관점대화(Bilanz- und Perspektivgespräch)’를 거쳐 ‘실습학기’를 끝낸다(LABG, 12조 3항).

교원역량을 직업생애사적 관점에서 구성하고 있다는 점에서 이러한 교원 양성교육과정의 전체 실습요소들은 아주 중요한 의미를 지닌다. 따라서 교직이수자들은 교직 특수적 역량 개발의 관점에서 의무적으로 포트폴리오를 작성해야 한다(Lr NRW, 2013: 18).

3) 수습교사교육

새로운 ‘수습교사교육(Vorbereitungsdienst)’은 ‘학교 실제적 교원양성교육센터’와 교사 단체, 수습교사 지도사 단체, 학교대표, 기초단체장의 참여 아래 투명한 방식으로 개발되었다. 교육기간은 이전의 24개월에서 18개월로 축소되었다. 그 18개월 중, 3개월간의 첫 번째 단계에서는 실습학교 적응, 수업관찰, 지도교사 지도하의 수업 등을 수행한다. 12개월 간의 두 번째 단계에서는 보다 집중적인 교육이 실시되는데, 주 9시간의 수업을 실시한다. 3개월간의 세 번째 단계에서는 수업은 하지 않고 학교의 교육활동을 수행하면서 국가시험을 준비한다. 수습교사 교육기간 중 주 당 14시간은 실습학교에서 보내고, 7시간은 ‘학교 실제적인 교원양성교육센터’에서 교육을 이수한다. 교원양성교육센터에서는 범교과적인 혹은 전공교과와 관련한 교육프로그램을 제공한다⁸⁾. 수습교사교육은 교직에 있어서 핵심적인 다음의 6개 행위영역의 역량 습득을 목표로 한다:

8) 주 문교장관회의(KMK)의 결정에 따르면 수습교사교육은 이론적 지도, 수업실습, 이론에 의해 유도되는

1. 수업을 진행하고 지속적으로 학습과정을 구상한다.
2. 학교와 수업에서의 학생지도업무(Erziehungsauftrag)를 수행한다.
3. 학생들의 학업성취를 자극하고, 파악하고, 알려주고, 기록하고, 평가한다.
4. 학생과 학부모를 상담한다.
5. 다양성을 도전으로 받아들이고 기회로 활용한다.
6. 학교시스템에 관련된 모든 이들과 발전 지향적으로 협력한다.

(Lr NRW, 2013: 24-25).

이러한 목표를 가진 새로운 수습교사교육은 3가지 새로운 시도를 하고 있다. 우선 ‘입문 및 관점대화(Eingangs- und Perspektivgespräch)’를 들 수 있다. 이는 대학에서의 양성교육을 마치고, 두 번째 교육단계로의 이행을 원활하게 해주고, 개인적인 역량개발상황을 점검해주는 목적을 지닌다. 자신의 강점과 개선이 필요한 부분을 기록하여 지속적인 교육을 위해 유용하게 활용하도록 한다(MSWLN, 2014). 두 번째는 ‘코칭 요소를 지닌 개인 지향적 상담(die personenorientierte Beratung mit Coachingelementen)’을 실시하는 것이다. 이는 수습교사의 개인적 인성발달을 최대한 긍정적으로 지원하기 위한 것이다. 이 상담은 평가로부터 완전히 제외된다. 이런 상담이 가능하기 위해서는 지도교사들의 폭넓은 코칭 자격이 필요하다. 이에 따라 2011년부터 2013년까지 ‘학교 실제적인 교원양성교육센터’ 소속 수습교사 지도교사 750명의 상담자격 획득을 위해 1200만 유로를 투자했다(Lr NRW, 2013: 25-26). 세 번째는 수습교사들로 스터디그룹을 구성해 운영한다는 점이다(Kunter u.a , 2013: 5).

이러한 노르트라인-베스트팔렌 주 수습교사교육 개혁안에 대해 학계의 평가는 비교적 긍정적이다. 24개월을 18개월로 축소했다고 하여 질적 저하가 나타나고 있지 않으며, 무엇보다 ‘코칭 요소를 지닌 개인 지향적 상담’은 중요한 발전이라고 평가받고 있다(Lr NRW, 2013: 28).

이상의 노르트라인-베스트팔렌 주 새로운 교원양성교육법의 실습요소를 정리하면 <표 1>와 같다.

<표 1> 노르트라인-베스트팔렌 주 교사양성교육의 실습요소

고등학교	대학교육		수습교사교육
20일간의 적성탐색 실습	<ul style="list-style-type: none"> ■ 학사과정: -1개월간 방향설정 실습 -4주간 직업세계 실습 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 석사과정: -5개월 이상의 실습학기 	18개월

성찰을 포괄해야 한다. 교육방식으로는 입문행사, 수업관찰, 지도하의 수업, 독자적 수업, 세미나형식의 교육 등이 제시되어 있다(KMK, 2012: 3)

IV. 니더작센(Niedersachsen)주 초등학교, 주요학교(Hauptschule) 및 실과학교(Realschule) 실습학기 확대사례

2014년 10월 니더작센(Niedersachsen) 주는 2014/15 겨울학기부터 초등학교(Grundschule)와 주요학교(Hauptschule), 그리고 실과학교(Realschule) 교사가 되기 위한 석사과정 교직 이수 기간을 기존의 2학기에서 4학기로 연장하기로 결정했다. 이 개혁안을 초등학교, 주요학교, 실과학교의 독어 첫 글자를 따고 이수해야할 학점(9)을 300학점으로 설정하여 “GHR300”으로 명명했다. 이에 따라서, 이제 초등학교, 주요학교, 실과학교 교직 지원자들은 학사과정 6학기과 석사과정 4학기를 합쳐 모두 10학기의 교육을 이수하여 교육석사(Master of Education)를 취득해야만 한다(MK Niedersachsen, 2014).

교육기간 연장과 더불어 이번 개혁안의 핵심요소는 ‘실습단계(Praxisphase)’ 설정, 멘토 교사의 지도, 협업, 연구학습을 하게 한다는 점 등이다. 교직이수자는 2개의 전공과목에서 18주라는 ‘장기간의 학교 실습블록(Praxisblock)’을 이수해야 한다. 이 ‘실습블록(Praxisblock)’에서 교직 이수자들은 실습학교 멘토 교사의 지도 아래 수업을 진행하고, 학교의 위원회 참여, 방과 후 활동, 학부모와의 협력관계 형성, 학교의 일상 업무, 학교 외 관련기관들과의 원만한 관계형성 등을 수행함으로써 교직에 관한 경험을 축적한다. ‘실습단계(Praxisphase)’는 이와 같은 ‘실습블록’을 중심으로 실습준비와 실습 사후지도까지 포괄하는 개념이다. 이러한 ‘실습단계’는 실습을 강화함으로써 교직 이수자들이 교직이라는 직업세계가 요구하는 도전을 이겨낼 만한 적성을 지니고 있는지를 성찰하도록 유도하고 있다. 또 교원양성교육 첫 번째 단계(대학교육)에서의 연구와 학문 중심의 양성교육 요소와, 두 번째 단계(수습교사교육)의 학교 실제적인 양성교육 요소와 밀접하게 연관시켜 2 단계 교원양성교육의 효과를 배가시키고자 하는 것이다(Vereinbarung, 2014: 2).

교직이수자들은 이러한 ‘실습단계(Praxisphase)’에서, 학사 학위과정의 실습에서 익힌 학교 실제적인 역량을 확대, 심화시킨다. 이러한 지속적인 역량개발의 바탕 위에서 석사과정의 교직 이수자들은 교직에 근무하는 동안 겪게 될 실제경험에 대한 폭넓은 스펙트럼을 가지게 된다. 교직 이수자들은 이와 같은 구체적인 실제 경험을 바탕으로 대학에서의 교원양성교육 기간 동안 자신의 교직 적성과 성향을 깊이 있게 성찰하고 검토할 수 있게 된다.

또 교직이수자들은 소위 ‘프로젝트밴드(Projektband)’로 불리는 연구프로젝트를 수행해야 한

9) 여기서 학점(LP: Leistungspunkte)은 유럽학점인정시스템(European Credits Transfer System)을 따르고 있는데(Verordnung(2007), 2조), 1학점은 학습에 투입하는 시간을 기준으로 25-30시간의 학업분량을 말한다(EG, 2009: 11). 볼로냐 프로세스의 핵심요소인 이 시스템에 따르면, 전일제 대학생은 1년에 60학점을 이수하도록 하고 있다. “GHR 300”의 300학점은 1년에 60학점씩 학사 6학기과 석사 4학기의 모두 5년간 300학점을 이수하도록 한다는 의미이다.

다. 이는 실제 학교 현장으로부터 생겨나는 문제를, “연구하는 학습(Forschendes Lernen)”이라는 지도이념에 따라 독자적으로 해결하는 프로젝트이다(MK Niedersachsen, 2014). 이는 교직이수자들의 학교 현장에서 발생할 수 있는 문제들을 해결하는 프로젝트를 수행해봄으로써, 실제 교사가 되었을 때 부딪치게 될 어려움을 극복해 나가는 역량을 증대시키려는 의도를 담고 있는 것으로 판단된다.

다음의 <표2>는 “GHR 300”을 알기 쉽게 정리한 내용이다(NVL, 2015).

<표2> GHR 300

		석사과정 1학기	석사과정 2학기	석사과정3학기	석사과정4학기
		실습 블록 (Praxisblock)			
실습 단계 (Praxisphase)	실습 준비 (Praktikum Vorbereitung)	실습실행 (18주)	실습 사후지도 (Praktikum Nachbereitung)	석사학위 논문작성	
프로젝트밴드 (Projektband)	프로젝트 준비	프로젝트 실행	프로젝트 사후지도		
기타 학습	2개 전공과목과 교육학 수업				

이처럼 이번 개혁안은 학교, 교원양성세미나(Studienseminar), 대학의 포괄적인 협력의 기초 위에 이론과 실천, 수업과 연구를 보다 강력하게 연결시키고자 하는 의도를 담고 있다. 대학의 교원양성교육을 교직의 직업특성에 맞게 역량 지향적이면서 연구에 기초한 양성교육과정으로 만들고자 하는 노력인 것이다. 이를 뒷받침하기 위해 대학의 전공교수법 전문가, 교원양성세미나의 전공지도교사가 전공네트워크를 구성하여 협력함으로써 실습단계를 전공특성에 맞게 운영하도록 돕고 있다. 또 지역 대학을 중심으로 주정부의 학교 담당관청, 교원양성세미나, 초등학교, 주요학교, 실과학교 교장으로 구성된 6개 지역네트워크를 구성하여 ‘실습단계(Praxisphase)’의 실행문제를 협의하고, 전공네트워크에서 생겨나는 문제들의 해결방안을 모색하고 있다 (Vereinbarung, 2014: 4-5).

V. 한국의 교원양성교육에 주는 시사점

이 글에서는 최근 독일의 교원양성교육 개혁 동향과 구체적으로 노르트라인-베스트팔렌 주와 니더작센 주의 교육실습을 강화한 개혁안을 정리했다. 노르트라인-베스트팔렌주는 고등학교 단계에서의 적성탐색 실습, 학사과정에서의 방향 탐색 실습과 직업세계 실습, 석사과정에서의 실습학기를 통해 교직이수자가 각 단계마다 자신의 적성과 자질을 지속적으로 성찰하고 점검하게 하고 있다. 수습교사교육 과정에서도 '입문 및 관점 대화', '코칭 성격의 개인 지향적 상담', '수습 교사들의 스터디 그룹 운영'을 통해 교사로서의 적성을 점검하고 역량을 제고하도록 하고 있다. 니더작센주는 교사양성과정 기간을 확대하면서 장기간의 실습블록을 통해 실습을 강화하고 있다. 또 프로젝트 밴드를 통해 교육현장의 문제를 연구하는 프로젝트를 진행함으로써 연구하는 학습을 전개하고 있다. 그리고 지역 네트워크를 구성하여 실습단계의 문제 해결을 돕고 있다. 두 주 모두 교사의 역량 제고를 위해 실습을 강화하고 있는데, 노르트라인-베스트팔렌주가 상대적으로 실습과정에서 교직 지원자들의 자질과 역량, 교직에 대한 성찰을 강조하고 있는데 비해, 니더작센주는 예비교사들의 연구와 문제 해결역량 제고에 중점을 두고 있다는 점에서 주안점이 다르다고 할 수 있다.

독일은 교육정책, 교육제도, 교육행정권한 배분의 차이, 교육문화 등 여러 면에서 한국과 차이가 크다. 따라서 독일의 사례를 한국에 그대로 적용하기에는 무리가 있다. 그럼에도 불구하고, 독일의 교원양성교육 개혁 노력이 한국의 교원양성교육에 적지 않은 시사점을 제공한다.

첫째, 노르트라인-베스트팔렌 주와 니더작센 주의 실습을 강화한 개혁내용이다. 한국에서 대개 학부과정 4학년 1학기에 1개월간 교육실습이 이루어지는데 비해, 독일에서는 무척이나 긴 실습이 이루어지고 있다. 노르트라인-베스트팔렌 주는 교직 입문 전 적성탐색이라는 실습(20일)을, 학사과정에서는 방향 탐색 실습(4주)과 직업세계 실습(4주)을, 석사과정에서는 5개월간의 실습 학기를 시행하고 있다. 게다가 수습교사기간 18개월을 합치면 모두 26개월에 가까운 교육현장에서의 실습을 실시하고 있다. 그리고 이 실습은 교직 입문 전, 대학교육 기간, 졸업 후 수습교사기간을 포괄하고 있다. 그야말로 준비된 교사를 양성하고 있다는 인상을 주기에 충분하다. 이에 비하면 한국의 1개월은 직장으로서의 학교와 실제 교육현장을 파악하기에는 매우 부족한 기간이라 할 수 있다¹⁰⁾. 학교 현장에서의 다양한 상황에 대처하는 능력, 다양한 학생의 상황과 능력

10) 한국 학교현장에서의 실습 강화를 요청하는 대표적인 연구로는 조경원(2004), 정미경 외(2010)의 연구들 들 수 있다. 이 연구들에 따르면, 한국의 학교현장에서는 실습지도 교사 확보의 어려움, 교육과정상 야기 되는 혼란, 아동과 학생들의 심리적 부담, 실습인원 과다 등 현실적인 여러 어려움으로 인해 학교현장실 습의 확대를 지지하지 않고 있다. 이 중 교육실습인원 축소는 교원양성기관 평가 등을 통한 교원자격취득 자 축소를 통해 추진하고 있는 셈이다. 현재 상황에서 학교현장 실습 기간을 확대하기 어렵다면, 실습 사 전교육 프로그램을 단순한 오리엔테이션 정도가 아니라 수업관찰, 수업실습 등을 중심으로 보다 체계적으

에 맞는 교수-학습법을 숙련시키기에는 턱없이 부족한 시간인 것이다. 지금보다는 더 교육실습을 확대하는 방향으로의 개선이 시급하다. 현재의 한국 교원 양성교육제도에서 4학년 졸업으로 종료하는 양성기간을 확대하기 어렵다면, 4학년 2학기를 학교현장에서의 실습기간으로 제도화하는 것을 검토해볼 필요가 있다. 오늘날 각 대학의 4학년 2학기는 사실상 취업 준비기간화하고 있는 것이 현실이다. 이를 활용하자는 제안인 것이다. 이는 대개 12월 초에 실시되는 교원임용시험과 연계되지 않으면 실효성을 발휘하기 어렵다. 사교육비 증가 요인이기도 한 필기시험 위주의 교원임용 1차 시험은 폐지하고, 2차 시험단계에서 평가하고 있는 심층면접, 수업지도안 작성 및 수업실연, 실기, 실험을 한 학기로 확대된 학교현장실습과 연계하는 방안이 모색되어야 한다. 실습을 강화함에 있어서 중요한 것은, 단순히 교사로서의 업무 숙련도를 높이는 것이 아니라 노르트라인-베스트팔렌주 사례가 시사하듯이 지속적으로 교직과 교사로서의 자신의 자질과 역할에 대해 반성할 수 있도록 해야 한다. 또한 니더작센 주 사례에서 보듯이 교직이수자가 교직이라는 직업세계가 요구하는 도전을 성공적으로 이겨낼 만한 자질과 능력을 갖추고 있는지를 성찰하게 하는 내용이어야 한다는 점이다. 한국의 경우 초등과 중등교사 양성과정이 차이가 있지만, 어느 경우든 학교 현장에서의 실습은 이러한 반성과 성찰을 이끌어 낼 수 있도록 조직화해야 할 것이다.

둘째, 교직지원자의 적성 성숙에 주목할 필요가 있다. 한국도 교직지원자의 인·적성 검사를 강화하고 있는데, 검사 도구를 개발하여 검사를 실시하는 방식으로 진행되고 있다. 이러한 검사 도구를 개발하여 교직이수자를 대상으로 검사를 실시하는 것으로는 별다른 효과를 기대하기 어렵다. 왜냐하면 이런 검사도구들이 교직 지원자들의 교직 적성과 인성을 육성하기 보다는 부적격자 판별에 중점이 주어져 있기 때문이다. 그리고 이러한 검사도구만으로는 부적격자를 가려내기도 어렵다. 교직이수자가 자신이 교직에 적합한지를 성찰하고, 적합하다고 판단이 되면 실제 교육현장의 업무들을 이해하고 수행해 낼 수 있는 능력을 키워주는 교원양성교육이 되어야 할 텐데 한국의 인·적성검사 강화는 목적이 다른 정책인 것이다.

노르트라인-베스트팔렌 주의 각 단계마다의 교육실습정책을 보면, 특정한 교직적성이 존재하는 것이 아니라 직업세계의 실제경험과 성찰을 통해 성숙시켜가야 한다는 관점에서 있다. 이와 관련하여 노르트라인-노르트팔렌 주의 고등학교에서의 적성 탐색실습은 주목할 만하다. 막연하

로 실시하도록 제도화해야 한다. 학교현장 실습 사후지도 또한 보다 조직적으로 실시하도록 명문화해야 할 것이다. 2015년부터 시작한 4주기 교원양성기관 평가에서 실습 사전지도, 실습지도, 사후지도를 지표로 반영하고 있는 것은 이런 문제의식을 반영한 것으로 보인다. 그런데 단순히 각각의 단계별 지도에 해당되는 어떤 프로그램을 운영 했는지를 평가하는 수준이 아니라, 보다 효율적이면서 성과를 가져올 수 있는 체계적인 프로그램을 마련하고 이를 평가지표에 반영하도록 해야 한다. 장기적으로는 교원양성과정을 개설하고 있는 대학들이 병설학교를 설립하도록 유도하고, 그런 학교를 운영하고 있는 대학들에게만 교원양성 자격을 부여하는 방안도 고려해볼만 하다(정미경 외, 2010: 318).

게 교사가 되어볼까 하는 교직 희망자들에게 실제 교사의 업무가 어떤 것들인지를 탐색하게 하고 현장교사의 평가도 참고하여 자신의 교직 적성을 성찰하게 하는 것은 교직 입문방법으로 검토해 볼 필요가 있겠다. 예를 들어 한국의 고등학교 3학년 수능시험 이후 상대적으로 학생들의 부담이 적은 시기에 이런 적성 탐색과정의 운영을 모색해볼 수 있겠다¹¹⁾. 주 문교장관회의가 구체적인 방법으로 제안하는 것 중 온라인 기반 탐색프로그램 운영은 한국에서도 얼마든지 가능한 방법이다. 교직을 지원하는 고등학생들에게 권장하고 대학에 따라서는 이를 필수화할 수도 있을 것이다. 일정기간이 지난 뒤에는 그 성과를 평가하여 모든 교직 지원자들에게 의무화할 수도 있다. 사범대생과 비사범대 교직 지원자들에게도 이런 프로그램에서의 탐색을 제도화하는 방법을 검토해보아야 한다.

셋째, 교원양성교육 관련 이해관계자들의 협업시스템을 참고할 만하다. 니더작센 주의 전공네트워크, 지역네트워크 운영은 교원양성교육의 성과와 효율을 높이기 위해 검토해볼 필요가 있다. 한국의 경우, 지금도 교육실습 시기가 되면 교직이수학생들과 각 대학 교직업무 담당자들은 실습학교 구하기가 어렵다는 불만을 호소하고 있다. 니더작센 주의 네트워크 조직은 이런 문제를 어떻게 해결하고 있는지, 보다 성과 있는 교육실습 운영을 위해 어떻게 역할 분담하고 협력하고 있는지 보다 자세하게 살펴볼 필요가 있다. 현재의 한국 상황에서 실현 가능한 방안으로는 실습학교 지도교사의 역할을 법적으로 분명하게 규정하고 업무 부담을 줄여주는 방법이 있다. 그리고 대학의 교원양성교육 담당 교수와의 협업을 보다 명시적이고 제도화해서 실질적인 협력이 이루어지도록 해야 한다. 장기적으로는 앞에서 언급했듯이(각주 10) 학교현장과 대학의 협업이 원활하게 이루어질 수 있는 병설학교를 설립한 대학들에게만 교원양성교육 자격을 부여하는 방안도 고려해보아야 한다.

넷째, 교직 이수자의 인성발달을 지원하는 코칭 성격의 상담 실시를 주목할 필요가 있다. 이것은 한국에서도 현재의 교원양성제도 하에서도 실행 가능한 것이다. 모든 교직이수자들이 -사범대 학생이라면 1학년부터, 비 사범대 교직 지원자라면 교직이수자로 선발되면서부터- 정기적으로 코칭 성격의 상담을 이수하게 하는 것이다. 현재 많은 대학에서 지도교수와의 상담을 의무화하고 있다. 이를 활용하거나 현직 교사들 중 상담자격을 지닌 이들로 하여금 정기적으로 대학을 방문하여 상담하게 하는 방안을 검토해볼 수 있다. 이 때 교직이수자가 교직에 대해 뚜렷한 소명의식과 자신의 교사로서의 자질과 역량에 대해 꾸준히 성찰할 있도록 체계화된 상담이어야 한다.

다섯째, 교원양성교육의 발전과 질 개선을 위해 3년마다 주 의회에 보고하게 하고 있다는 점이다. 한국은 눈앞에 주어진 과제에 대해 단기적인 대책을 내놓고 문제를 해결한 것인 양 지나가

11) 물론 수능이후라면 대학 지원에 도움이 되지 않고 합격여부도 불분명한 상황이라 실효성이 있겠느냐 하는 의문이 들 수 있다. 하지만 수능이후 정상적인 수업을 기대하기 어려운 상황인 점을 고려한다면, 교직 지원자들에게는 그런 시기를 활용하여 적성탐색을 권장해볼만한 하다고 생각한다.

는 경향이 있다. 교원양성교육의 질 개선은 짧은 시간 안에 성취할 수 있는 목표는 아니라고 할 수 있다. 따라서 교원양성교육의 개선을 위한 대책이 마련되면, 이를 정기적으로 점검하는 제도적인 장치가 필요하다. 한국도 5년 주기로 교원양성기관을 평가하고 있는데, 현재로서는 그 목표가 질적으로 우수한 교원양성이라는 목표에 부합하는 평가라기보다는 교직 이수자를 축소하기 위한 평가의 성격이 강하다. 그마저도 교육부 주관의 평가로 끝나버리는 경향이 짙다. 독일처럼 정기적으로 국회에 보고하여 논의함으로써, 교원양성교육의 개선과 발전방안에 대한 사회적 관심을 불러일으키고 사회적 합의를 모아나가는 방향으로 평가의 방식을 전환할 필요가 있다.

여섯째, 보다 근본적으로 교원양성교육의 목표와 성격이 무엇인지에 대한 성찰이 필요하다. 앞에서 독일은 노르트라인-베스트팔렌 주 사례에서 보듯이 교직적성을 성숙시킨다는 관점의 교원양성교육 개혁을 고심하고 있다. 그리고 새 교원양성교육법은 제 2조에서 교원양성교육은 교사가 독자적으로 교직을 수행할 능력을 기르는 것을 궁극적인 목적으로 하고 있음을 밝히고 있다. 이를 위해 수업, 교육, 평가, 진단, 협력, 학교발전에 필요한 근본적인 직업역량을 개발하고, 각 전공의 학문적·기술적 요구에 대한 대응능력 육성을 목표로 하고 있다. 또 교사는 학생의 특성과 능력에 맞는 개별적인 지원과 학생의 다양성을 다루는 능력을 갖추도록 하고 있다. 한국의 교원양성교육이 이와 같은 뚜렷한 목적의식과 개발해야 할 교원 역량의 성격을 제시하고 있는지 성찰해보아야 한다. 동시에 갈수록 다양해지는 학생들의 관심, 기호, 능력, 문화에 부응하는 교원 양성교육을 실시하고 있는지에 대해서도 심각하게 고민해야 한다.

일곱째, 위에서 제안한 내용들이 실효성을 지니기 위해서는 실현가능한 내용들부터 교원양성기관 평가에 반영할 필요가 있다. 온라인기반의 적성 탐색, 코칭성격의 정기적인 상담, 교육실습 사전지도, 실습 중 지도, 사후지도 프로그램의 체계화, 학교와 대학의 협업체계 등은 지표화해서 평가에 반영할 수 있다고 본다.

VI. 요약 및 결론

본 연구는 2000년대 이후 독일 교원양성교육의 개혁 동향을 정리하고, 노르트라인-베스트팔렌 주와 니더작센 주의 교육실습을 강화한 개혁 사례를 분석하여 한국의 교원양성교육에 주는 시사점을 탐색하는 것을 목적으로 진행되었다. 독일 교원양성제도의 일반적인 특징이 교육실습 기간이 다른 어떤 나라보다 길고 체계적이라는 점인데, 노르트라인-베스트팔렌 주와 니더작센 주의 개혁 사례는 그러한 실습을 보다 강화하고 관련 인력과 기관들 사이의 협력을 강화하는 방향으로 전개되고 있다. 본 연구는 이러한 독일의 교육현장 실습 강화 개혁사례가 주는 시사점으로, 고등학교 3학년 교사지망 학생들의 적성탐색실습 권장, 대학 4학년 2학기의 학교 현장실

습 기간화, 학교의 교육실습생 지도교사의 업무 부담 경감과 역할의 명확한 규정, 대학의 교원양성교육 담당 교수와의 협업 제도화, 코칭 성격의 상담 제도화, 필기고사 위주의 교원임용시험 개선, 국회에 교원양성교육 관련 정기적 보고를 통한 개선방안 모색, 실현가능한 내용들의 교원양성기관 평가 지표화 등을 제시했다.

독일 노르트라인-베스트팔렌 주와 니더작센 주의 개혁 사례를 보면, 한국에 비하면 지나치게 길고 비용이 많이 드는 양성과정이 아닌가 하는 의문이 들기도 한다. 그러나 다른 한 편에서 판단해보면, 교사들이 학생을 가르치는 대부분의 시간이 학교라는 점에서 학교에서의 실습을 강화하는 것은 어쩌면 당연한 것 아닌가 하는 생각도 들었다. 무엇보다 각 양성단계마다 교직 지원자들이 교육현장에서의 실습을 통해 교사로서의 자신의 자질과 역량에 대해 끊임없이 반성하게 하는 점이 두드러진다. 필자는 이러한 과정을 통해 교육이 무엇이고, 교사의 역할이 무엇인지에 대해 깊이 있는 성찰이 가능할 수 있다는 점이, 한국의 교원양성교육에 주는 가장 중요한 시사점이라고 생각한다.

참고문헌

- 권오현, 김정용(2002). 독일의 중등교사 양성 및 재교육제도 연구. **독어교육**, 25집, 7-37
- 김창환(2008). **인재강국 독일의 교육**. 서울: 신정
- 문성윤(2010). 독일과 미국의 중등교사 양성과정 비교 연구. **교육종합연구**, 8(2), 158-180
- 정미경 외(2010). **교원양성 교육과정 개선방안연구**. 서울: 한국교육개발원
- 정영근(2005). 독일 교원양성체제와 한국에의 시사점 -일반계 중등교원양성을 중심으로-. **비교교육연구**, 15(4), 153-176
- 정영근(2006). 독일 교원 양성체제와 한국에의 시사점. **교육문제연구**, 26집, 77-99
- 정영근(2007). 독일 중등교사 양성교육체제 개혁 -개혁의 내용과 평가, 그리고 시사점-. **교육의 이론과 실천**, 10(2), 143-164
- 조경원(2004). 중등교원 양성교육의 비판적 검토. **교육과학연구**, 35(1), 1-19
- Cramer, C.(2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Deutsche Telekom Stiftung(2012), *Für den Lehrerberuf geeignet? Eine Bestandsaufnahme zur Eignungsabklärung, Beratung und Bewertungsauswahl für das Lehramtsstudium*, Bonn
- EG(2009). *ECTS-Leitfaden*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Kultusministerkonferenz(KMK)(2005). *Eckpunkte für die gegenseitig Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02. 06. 2005*
- Kultusministerkonferenz(KMK)(2011). *Bestandsaufnahme und Perspektiven der Umsetzung des Bologna-Prozesses*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10. 03. 2011
- Kultusministerkonferenz(KMK)(2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06. 12. 2012
- Kultusministerkonferenz(KMK)(2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten phase der Lehrerausbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07. 03. 2013.
- Kultusministerkonferenz(KMK)(2014a). *Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004 i. d. F. vom 12. 06. 2014
- Kultusministerkonferenz(KMK)(2014b). *Sachstand in der Lehrerbildung*. Stand 30. 10. 2014.

- Kultusministerkonferenz(KMK)(2014c). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss vom 16. 10. 2008
I. d. F. vom 11. 12. 2014
- Kultusministerkonferenz(KMK)(2014d). *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland*. Diagramm. KMK
- Kunter, M. u. a.(2013). *Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen. Bericht an das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Goethe Universität Frankfurt am Main.
- LABG(2009). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen. (Lehrerausbildungsgesetz-LABG) vom 12. Mai 2009
- Leschinsky, A.(2008). Die Hauptschule - von der Be- zur Enthauptung. In K. S. Cortina, u. a.(Hg.). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik*(pp. 377-435). Reinbek: Rowohlt
- Lr NRW(Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen)(2009). Landtag beschließt neues Lehrerausbildungsgesetz. Pressinformation vom 7. Mai 2009
- Lr NRW(Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen)(2013). Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerbildung. Bericht an den Landtag 2013. Düsseldorf.
- MK Niedersachsen(2014). GHR 300. Retrieved March 5, 2015, from www.mk.niedersachsen.de
- MSWLN(Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen)(2009). Reform der Lehrerbildung(2009). Retrieved March 5,2015, from www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium.Reform-der-Lehrerbildung.
- MSWLN(Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen)(2014). Evaluation des neuen 18-monatigen Vorbereitungsdienst vorgestellt. Pressinformation vom 12. Mai 2014.
- NVL(Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung)(2015). GHR 300. Neue Perspektiven im Lehramtsstudium. Zentrum für Lehrerbildung Universität Osnabrück.
- RdERL(2014). Regelungen in Schulen und Studienseminaren zur Durchführung der Praxisphase der Masterstudiengänge für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Haupt- und Realschulen.
- Sandfuchs, U.(2012). Die Lehrerbildung in Deutschland - Geschichte, Struktur und Reform. In A. Németh & E. Skiera(Hg.). *Lehrerbildung in Europa Geschichte, Struktur und Reform* (pp. 59-72). Frankfurt u. a.: Peter Lang.
- Simon, H.(2009). *Hidden champions of the 21st century. Success strategies of unknown world market*

leaders. London: Springer.

Terhart, E.(2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland* Weinheim; Basel:Beltz.

Tehart, E.(2008). Die Lehrerbildung. In Kai S. Cortina u. a.(Hg.). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (pp.745-772). Reinbek: Rowohlt.

Vereinbarung(2014). Vereinbarung zur Implementierung einer Praxisphase in die viersemestrigen Masterstudiengänge für das Lehrmat an Grundschulen und das Lehramt an Haupt- und Realschulen(GHR 300).

Verordnung(2007). Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen(Nds. Master VO-Lehr) vom 8. November 2007.

* 논문접수 2015년 11월 3일 / 1차 심사 2015년 12월 7일 / 게재승인 2015년 12월 21일

* 김상무: 고려대학교 영문과를 졸업하고, 동대학원 교육학과에서 석사학위를, 독일 하이델베르크대학교 교육학과에서 박사학위를 받았다. 현재 동국대학교 경주캠퍼스 사범교육대학 교직부 교수로 재직 중이다. 주요 관심분야는 통일교육, 상호문화교육/다문화교육, 민주시민교육, 교사교육, 사회철학의 주요개념 등이다.

* E-mail: smkimhd@dongguk.ac.kr

Abstract

A Study on Reform Trends of Teacher Education in Germany -Focused on the Enlargement of School Practice in Two Federal States, Nordrhein-Westfalen and Niedersachsen-*

Kim, Sang Mu**

This paper is to analyse the reform trends of teacher education in Germany and enlargement of school practice in two federal states, Nordrhein-Westfalen and Niedersachsen. From this analysis, we can draw some suggestions for teacher education in Korea. For this purpose, it is analysed what reforms of teacher education in Germany have been currently pursued. It is also systematized what characteristics have reforms of teacher education in two federal states, Nordrhein-Westfalen and Niedersachsen.

We can derive following suggestions from the enlargement of school practice in teacher education in Germany. First, we need to enlarge the school practice in teacher education. Second, it is necessary to take interest in the aptitude mature of teacher candidates through the online programm. Third, it is to be systematized that the persons concerned in teacher education at schools and universities cooperate. Fourth, it is demanded to get a personal consult for the character development of teacher candidates. Fifth, we need regular examination and discussion for development and improvement of quality of teacher education at national assembly. Sixth, we need a profound reflection of goals and character of teacher education. Seventh, some realizable suggestions should be included into the index for evaluation of teacher education institutions.

Key words: Teacher education, Reform trends, Germany, School practice

* This work was supported by the Dongguk University Research Fund of 2014. And it is the revision of world educational policy information of 2015(KEDI).

** Professor, Dongguk University at Gyeongju, smkimhd@dongguk.ac.kr