

사범대학 역사교육과 교육과정의 운영 실태 분석

허신혜(경상대학교 강사)

《요 약》

교실 속에서 교육의 질은 교사 개인의 질과 기능 그리고 지식에 크게 의존할 수밖에 없다. 따라서 전문성을 갖춘 우수한 교사의 양성은 교육의 질적 개선을 위한 최우선적인 과제이다. 1980년대 이후 세계적으로 꾸준히 증가되고 있는 교사교육에 대한 관심은 우리 나라 교육개혁에도 영향을 미쳐 주요 현안으로 간주되고 있고, 이에 대한 연구가 적극적으로 추진되고 있다. 하지만 구체적인 개선 방안을 제시할 수 있는 교사교육 연구가 되기 위해서는 일반론적인 논의를 넘어서 개별 교과 안에서 진행되어야 한다. 즉 그 교과에서만 요구되는 고유한 전문성을 찾아내고, 궁극적으로는 이것을 발달시킬 수 있는 교사교육 프로그램들을 개발하는 과정이 필요하다. 그러나 여기에 앞서, 현재 개별 교과와 교사 교육이 어떤 방식으로 진행되고 있는지 먼저 그 실태가 파악되어야 한다. 이 과정에서 확인된 문제점들을 분석하고 현실적인 대안들을 상징하는 것이 좀더 실제적이기 때문이다. 따라서 이 글은 현재 사범대학의 역사교육과 교육과정 운영 실태를 파악하고 개선점들을 확인해 가는 기초 연구가 될 것이다.

주제어 : 역사교육, 교사교육, 교육과정, 교수내용지식

I. 서 언

궁극적으로 교실에서 교육의 질을 확보하기 위해서는 교사 개인의 질과 기능 그리고 지식에 의존할 수밖에 없기 때문에 교사 교육의 성격이 매우 중요하다는 것은 이미 19세기부터 제기되어 온 문제이다(Ian Steele, 1983). 1980년대 후반부터 미국의 각 주들이 교사교육 개혁을 추진한 것도 이같은 방편의 하나로 이해될 수 있다. 이들은 새로운 교사자격 프로그램을 시도하면서 교사의 전문성을 강조하고 보다 광범위한 임상 훈련에 초점을 맞추고 있다. 일본 또한 교사의 전문성이 무엇이며, 이것을 어떻게 기를 것인가에 관한 논의는 교사교육에서 주된 관심인 것 같다(土屋武志, 2001).

이는 아무리 좋은 교육 환경과 교육 프로그램을 갖고 있다고 할지라도 그것을 운영하

는 교사가 교육 목표를 효율적으로 달성하지 못하거나 환경의 변화에 제대로 적응하지 못한다면 교육 효과는 제대로 나타날 수 없다는 것을 인식하고 있음이다. 따라서 근래에 세계적인 추세와 더불어 교사교육의 중요성을 언급하는 것은 학교 교육의 질적 향상을 도모하기 위한 교육개혁에서 보다 근본적인 문제라고 생각하기 때문일 것이다.

실제로 교육부에서는 교육개혁의 일환으로 교직발전을 위한 다양한 정책들을 추진하는 가운데 교사 양성기관에 대한 질 관리를 통해 교사의 전문성을 확보하고자 나섰다. 즉 교사교육의 질적 수준을 관리해야 할 필요성에서 교사양성기관의 질 관리 체제로서의 평가제도를 정부 차원에서 도입했다. 그리고 이러한 제도적 조치는 1998년도의 교원양성대학에 대한 교육부의 평가로 현실화되었다. 현재는 교육대학원과 교육학과는 물론이고 일반대학 교직과정까지 평가가 진행된 상태이다.¹⁾ 이것에 의해 많은 대학들에서는 개혁에 따른 예산의 차등 지원이나 타 분야 직업 진출을 위한 기관으로의 전환 권유 같은 교육부의 적극적 개입으로 일반대학과는 다른 차별적인 성격을 갖는 교육과정 개편을 시도해 왔다.

그리고 이러한 요구를 반영하여 교사양성과정에 관한 연구들도 점차 증가되었다. 그러나 기존의 연구들은 대체로 교사 양성과정의 일반적 특징을 다루거나 제도적·행정적 성격을 논하는 것이 주였다. 보다 실천적인 차원에서 개별 교과 속에서 교사의 전문성을 어떻게 기를 것인가에 관한 논의까지는 아직 이르지 못했다. 구체적이고 현실적인 대안으로서의 교사교육 개선 방안은 일반론적인 수준의 논의를 넘어서 개별 교과의 교사 교육이 어떤 방식으로 진행되고 있는지 그 실태를 파악하고, 여기에 맞게 개선점을 찾아가는 일련의 작업 과정이 필요하다. 즉 이 작업은 그 교과에서 요구되는 고유한 전문성을 찾아내고, 궁극적으로는 이것을 발달시킬 수 있는 교사교육 프로그램들을 개발하는 과정이 될 것이다. 따라서 일반론에 가까운 접근 방식은 문제점의 개선이라는 측면에서 본다면 실제적이고 구체적인 문제들을 해결하는 데에 그다지 도움이 되지 못한다.

그러므로 일련의 정책들로 인한 교육과정 편제상의 변화가 실질적인 교육과정 내용에서도 변화를 가져왔는지는 신중하게 검토될 필요가 있다. 따라서 이 글에서는 현재 실행되고 있는 교육과정 지침들에서 보여지는 특징들과 수업안들을 통해서 실질적인 교육과정 내용들을 검토하고자 한다. 즉 교사 양성과정에 대한 포괄적이고도 일반적인 성격을 논하는 대신에, 사범대학 역사교육과 역사교사 양성과정이라는 구체적인 대상을 설정하

1) 교원양성기관 평가제도는 1996년 교육개혁위원회의 제 3차 「교육개혁 방안」(1996.8.20)에서 처음 도입한 것이 제안되었고, 1997년 5월 23일에 「교원양성기관 평가제도 시행 방안」이 마련되었다. 그리고 1998년부터는 교원양성기관 유형별로 평가계획을 수립하고 연도별로 평가 사업을 추진해 오고 있는데, 1998년에는 전국 40개 사범대학에 대한 평가가 실시되었고, 1999년에는 전국 69개 교육대학원에 대한 평가가 이루어졌으며, 2000년에는 전국 11개 교육대학교 및 동 교육대학원에 대한 평가와 신선했던 31개 교육대학원에 대한 평가가 이루어졌다. 그리고 2001년에는 5개 신설 교육대학원과 전국 30개 일반대학에 소속된 교육학과에 대한 평가가 이루어졌고, 2002년에는 교직과정을 운영하고 있는 122개 대학에서 이루어졌다.

고, 이들이 어떤 방식으로 운영되고 있는지 그 실태를 분석하고자 한다. 왜냐하면, 실천적인 차원에서 교사의 전문성을 어떻게 기를 것인가에 관한 논의는 결국은 개별 교과 내부에서 먼저 합의가 이루어져야 할 성격의 문제에 속한다. 따라서 역사과 교사교육이 어떤 방식으로 진행되고 있는지 그 실태를 파악하는 것이 선행되어야만 한다. 이 과정에서 문제점들을 분석하고 대안들을 상정하는 것이 실제 교실 속에서 일어나는 역사 수업의 질을 향상시킬 수 있다고 보기 때문이다.

그러므로 이 글은 역사 교사로서의 전문성을 기르는 데에 필요한 교사교육 방안들을 설정하기 전에, 그 전 단계로써 현재의 역사 교사 교육과정 운영 실태를 파악하고 개선점들을 확인해 가는 기초 연구가 될 것이다.

II. 교사 양성기관으로서 사범대의 역할과 기능

현재, 중등 교사는 교사 양성을 목적으로 하여 설립된 사범대학과 한국교원대학교 이외에도 일반대학의 교육학과와 교직과정, 그리고 교육대학원에서도 배출되고 있다. 그러나 교사 양성의 양과 질을 국가가 우선적으로 통제하고 조절하는 대상은 사범대이다.²⁾ 이같이 국가가 교사 양성이라는 특정 목적을 위해 직접적으로 간여하는 제도는 목적형 체제라 하고, 이와는 달리 양성 기관의 특수성과 독자성에 따라 융통성 있게 운영하는 제도는 개방적 체제라고 한다(남정걸, 2000). 물론, 개방적 체제인 교직과정과 교육대학원이 좀더 융통성 있게 운영된다고 하더라도 교사 자격을 얻기 위해서는 국가가 정한 일정한 기준을 충족해야만 하는 것은 사실이다. 그러나 여기에서 분석 대상으로 삼은 것은 전국의 국·사립 사범대였다. 왜냐하면, 사범대의 설립 취지 자체가 목적형에 속하기 때문에 현재 추구하고 있는 교사교육 정책 방향들을 좀더 잘 반영할 뿐만 아니라, 우리 나라 전체 교사 양성 기관들을 선도하는 모델이라는 점에서 최일선에 있다고 보았기 때문이다. 이는 한국 사회에서 사범대가 갖는 국민 교육에 대한 사회적 책무성을 고려해 본다면 납득하기에 그리 어려운 일은 아니다.

이처럼 교사교육에서 중대한 부분을 차지하고 있는 사범대의 역할과 기능들을 파악하기 위해서는 사범대의 설립 과정과 그 취지를 역사적으로 고찰해 볼 필요가 있다. 이 과정은 현재의 문제점들을 확인시키고 그 배경을 이해시키는 데에 도움을 줄 수 있을 것으로 보인다.

1950년대에 교육공무원법이 제정·공포 되면서 교원의 자격 종별과 그 기준이 명시되었다. 처음에 사범대학은 4년제와 2년제의 형태로, 중학교 교사는 2년제에서 양성하고, 고등학교 교사는 4년제에서 양성했었다. 1963년에 이르러 2년제 사범대학이 모두 일반 대학이나 사범대학으로 승격되면서 중학교와 고등학교 교사의 구분이 없어지고, 중등학교 교

2) 이후 사범대라고 지칭할 경우에는 한국교원대학교도 포함된다.

원으로 통합 운영되어 있다. 한국 전쟁 이후에는 인구의 급증으로 교사의 수요가 크게 증가하면서 교직 과정 제도를 만들었고, 일반대학 출신자들에게도 교직에 진출할 수 있는 기회를 줌으로써 사범대학에서 양성하지 못한 교과목의 교사를 충당하고자 했다(교육신문사, 1999).

이와 같이, 1970년경까지만 해도 교사교육정책은 부족한 정원 충원 위주에서 크게 벗어나지 못했다. 따라서 교사교육과정에 대해 진지하게 고려할만한 여유가 없었다고 할 수 있다. 그러나 1980년대 이후부터는 교사교육과정의 부적절성에 대한 논란이 계속 있어 왔다(박덕규, 1989). 이들은 대학에서 배운 교과목들이 실제 중등학교에서 가르치는 데 별로 도움이 되지 않는다고 지적해 왔다(이운식 외, 1994; 서울대학교 사범대학 기획위원회, 1994; 윤정일 외, 1996; 김병찬, 2001, 박상완, 2001, 정태범, 2001). 결국, 사범대학의 교사교육과정에 대한 비판은 사범대학의 교육 목적과 역할에 대한 비판이라고 할 수 있다. 즉 사범대학이 중등학교 교사를 양성하기 위한 목적으로 설립되었음에도 불구하고 중등학교에서 필요로 하는 전문성을 갖춘 교사를 양성하지 못했다는 것이다. 많은 교사들은 사범대학의 교사교육이 교사로서의 업무 수행과 교실 수업에 도움이 되지 못한다고 지적한다. 교사 사회화나 교사 발달 과정을 분석한 연구들에서도 교직관의 형성 뿐 아니라 수업 분위기 조성이나 학생 지도 방법 등이 교사교육을 통해서보다는 현장 경험을 통해서 스스로 습득한다고 지적했다(박상완, 2001).

교사교육을 다루는 연구들은 문제점을 지적하는 동시에 교사의 전문성 확보를 대체로 중요한 목표로 언급한다. 그러나 확보되어야 할 전문성의 내용을 구체적으로 언급하지는 않는다. 이는 교사의 전문성이란 것이 결국은 특정 교과에 성격에 따라 달라질 수밖에 없는 것이므로 개별 교과 속에서만 구체적인 내용으로 표현될 수 있기 때문일 것이다. 또한 이것은 교과의 토대가 되는 모학문에서의 전문성과도 다른 종류의 것으로 분명히 차별성을 갖는다. 그러므로 교사만이 갖는 차별적인 지식으로서의 '전문성'을 확인할 필요가 있다. 이것의 확인 과정을 통해서 현재 운영 중인 역사교사 교육과정의 내용들이 이것을 기르기에 적절한 것인지를 검토할 수 있기 때문이다.

'전문성'이란 것은 '전문화된 이론적 지식을 소유하고, 이 지식을 자신의 일에 적용하는 방법과 기술을 가진 사람을 말하며, 또한 공통된 훈련과정을 통해 원리나 방법 등을 공유하고 있는 것을 말한다(곽영우, 1997). 그렇다면, 전문성을 확보한 것으로 보이는 교사들, 즉 능숙한 교사들에게서 보이는 특징적인 모습에는 어떤 것들이 포함될까? 이들에게서 보이는 특징들은 역사교사의 전문성을 결정짓는 요소와 밀접한 관련이 있을 것이다.

수업에서 교사는 일련의 교육이론이나 교육내용을 아무런 생각 없이 학습자에게 그대로 전달하는 지식의 소비자가 아니다. 오히려 나름대로 지식을 해석하여 변형하고 나아가 창조하는 역할까지 담당한다. 1980년대 후반 Shulman을 시작으로 미국에서 이루어진 교사의 지식에 대한 연구들은 교사의 지식이 일반 교육학자나 내용 전문가와 다르다는 점을 지적한다. 이 연구들에서는 교사의 지식이 가르치는 내용과 방법의 단순한 물리적 혼합물이 아닌 화학적 혼합물임을 강조하면서 '교수내용지식(Pedagogical Content

Knowledge)’이라는 개념을 만들어 냈다.³⁾ 교사의 교수내용지식에 대한 연구는 주로 신입 교사와 경력교사가 사용하는 지식을 비교하면서 경력교사가 갖고 있는 전문성을 밝히려는 시도로 이루어졌다(Shulman, L., 1986; Grossman, P. L. & Wilson, S. M. & Shulman, L. 1989).

Shulman은 교사에게 필요한 지식을 ‘내용지식(Content Knowledge)’, ‘교육과정지식(Curricular Knowledge)’, ‘교수내용지식(Pedagogical Content Knowledge)’으로 분류하고 있는데, 이 중에서 내용지식은 교사가 가지고 있는 지식의 양과 구조를 의미한다. 즉 교사는 고유한 지식 구조를 가진 교과와 사실들을 통합하고 조직하는 기본 개념과 원리들을 가르치기 위한 지식을 갖고 있다.

‘교육과정지식’은 일정한 단계에서 특수한 주제나 교과를 가르치기 위하여 고안된 일련의 프로그램과 그에 관련된 교육과정 자료를 이용할 수 있는 지식을 의미한다. 교과를 잘 가르치기 위해서는 학생들이 다른 교과에서 학습하게 될 교육과정 자료에 대한 지식과 함께, 전학년에서 배웠거나 다음 학년에서 배우게 될 주제들을 연관시켜 가르칠 수 있는 지식이 구비되어야 한다. 즉 교육과정 지식은 주어진 상황과 단계에서 유용하게 사용될 수 있는 교육과정에 대한 이해이다(양호환, 1993).

Shulman이 교사에게 필요한 지식으로 제시한 것들 중에서 특별히 관심을 끄는 것은 ‘교수내용지식’이다. 이것은 내용지식의 특수한 형태로 교수에 가장 적합한 방식으로 교사가 교실에서 사용하는 지식이라고 볼 수 있다. 각 교과 영역을 가장 적절하게 가르치는 주제들과 이 주제들에 대한 가장 유용한 표상 형식을 포함하며, 유추, 보기, 설명, 실례 및 실연 같이 다른 사람들이 이해할 수 있도록 교과 내용을 표상하고 구성하는 방식까지도 포함한다. 따라서, 교수내용지식은 교사만이 갖고 있는 차별화된 지식이라고 볼 수 있으며, 이는 곧 교사가 가져야 할 전문성의 내용들을 설정하는 데에 유용한 아이디어를 제공한다.

이것은 학교 교육에서 교육의 질을 결정하는 중요한 요소로써 교사가 중대한 변수로 작용하고 있음을 밝혀낸 경험적인 연구이다. 그런 의미에서 교사가 가져야 할 전문성의 범주를 좀더 실질적으로 보여주고 있다. 교수내용지식을 개념화하는 과정에서 밝히고 있듯이 방법이 내용의 대체물이 될 수는 없다. 따라서 일반적인 교육학 이론들을 통해 전문성의 영역을 설정하는 것은 타당하지 않다. 또한 내용 지식을 충분히 습득했다는 것만으로 수업을 원활하게 이끌어 갈 수 있는 능력을 확보했다고 볼 수는 없으므로 교사로서 전문성을 습득했다고 볼 수 없다. 즉 가르칠 내용에 대한 심층적 이해 속에서 교수법을 추출하고 이를 전달할 적절한 방안을 모색할 줄 아는 능력의 소유 여부가 교사의 전문성을 결정짓는 중대한 부분이다. 물론 이같은 훈련 과정을 거쳤다고 해서 시시각각인 학교

3) 이 용어의 사용에 대해서는 검토가 필요해 보인다. ‘교수’는 복잡한 교실 환경에서 특정한 교과 내용을 해석하고 실행하는 과정이므로 교사의 지식은 교수 상황에, 즉 개별 교실마다 특정적일 수밖에 없다. 따라서 교사가 교과 내용 및 교수 행동 등에 대해 알고 있는 지식을 ‘교실 지식’, ‘수업 지식’으로 명명하기도 한다.

현장에 자신의 교수 경험을 바로 적용할 수 있을 것이라고 기대하지는 않는다. 그러나 ‘경험’은 일련의 행위 과정을 통해서 결과적으로 우리에게 지식, 기술, 관점, 태도 등을 남긴다(이돈희 역, 1992). 이런 점을 고려한다면 사범대 교육과정에서 주어지는 경험들은 교사의 전문성 확보와 관련하여 좀더 유용한 방식으로 제공되어야 할 것이다. 따라서 교사 교육과정의 목표가 교사의 전문성 확보라고 한다면, 이러한 경험을 어떤 방식으로 제공할 것인지에 대한 고민이 교사교육과정 속에 녹아 있어야 한다.

Ⅲ. 사범대학 역사교육과 교육과정 실태 분석

1. 연구 방법 및 절차

교육인적자원부의 2003학년도 교육대·사범계대학 학생정원 조정발표 보도자료와 <대학별-학과별 입학정원> 자료를 참고로 하여 전국의 사범대학을 조사하였다. 이 중에서 역사교사 교육과정을 운영하고 있는 대학은 국립·사립을 포함하여 모두 20개 대학이었다. 이 대학들을 대상으로 하여 학과 명을 조사하고 국립·사립 여부에 따라 설립별로 분류했고, 졸업을 하기 위한 최소한의 학점과 각각의 학교에서 역사교육과정에 개설하고 있는 과목들을 조사했다. 또한 개설 과목들의 학점과 시 수를 조사하고, 몇 학년에 개설되고 있는지도 조사했다. 그리고 교직이론 과목과 전공과목 그리고 교과교육 과목에서 이수하도록 권장하고 있는 교과목들 또한 조사했다. 사범대의 특성상 교육실습을 필히 이수해야 하는데, 학교마다 실습을 어떤 방식으로 운영하는지, 몇 학점을 부여하는지를 조사하고 차이점과 공통점을 찾아보았다. 마지막으로, 개설된 과목을 학생들이 수강함으로써 얻게 될 것이라 기대하는 교육과정 상의 예상 목표와 실제 수업 과정의 기초 자료가 되는 수업안을 상호비교하면서 사범대학 역사교육과 교육과정의 실질적인 운영 모습들을 살펴보고자 했다.

2. 연구 결과 및 분석⁴⁾

가. 교육과정 편성 및 운영의 일반적 현황

전반적인 교육과정 운영 체제를 보면, 단일 학과로 역사교육과(국사교육과)를 운영하면서 역사교사를 양성하는 곳도 있었고, 교육부의 학부제 시행 요구에 따라서 사회교육학부 속에서 역사 전공을 운영하기도 했다. 또는 같은 학부 체제라 하더라도 조금씩 이름을 바꾸어 인문·사회 교육계, 혹은 역사·지리·사회교육 학과 군으로 운영하기도 했다. 그러나 학부제라고는 하더라도 완전한 통합 형태로 운영되는 것은 아니었으며, 대체로 학부

4) <표>(별지) 참조.

아래에 별개의 전공 과정으로 운영하고 있었다. 따라서 실질적으로는 독립된 학과를 가진 대학의 운영 방식과 크게 다르지 않았다.

학부제로 운영하는 경우에는 대체로 공동사회를 복수전공으로 할 수 있게끔 교과목 편성을 해 놓았는데, 이는 임용고시를 거냥한 현실적인 문제를 해결하고자 하는 의지를 반영한 듯하다. 그러나 공동사회 교육과정은 각각의 전공 과목들을 짜집기하는 형식으로 개설되고 있으며, 특정 원칙이나 기준에 맞추어 통합을 이룬 방식은 아니었다. 따라서 중학교 '사회' 교과서가 임의대로 각기 다른 분야의 난원을 모아 놓은 수준의 통합이라는 비판을 받는 것처럼 공동 사회과 교사 교육과정도 같은 류의 비판을 받을 소지가 다분하다.

사범대학의 교육과정은 국·사립을 막론하고 대체로 교양과목, 전공과목, 교직과목으로 나뉘어져 크게 세 가지 유형으로 분류되고 있었다. 그러나 교양과목과 전공과목으로 나누고 전공과목 안에 다시 교과 내용, 교과 교육, 교직 이론, 교육 실습을 모두 포함시키는 경우도 있었다.⁵⁾ 여기에서 교양과목은 사범대학뿐만 아니라 종합대학 안의 다른 단과 대학에서도 공통으로 배우는 것이 때문에 실제 교사 양성 교육과정을 특징 짓는 것은 전공과 교직과목이라고 할 수 있다.

전공과 교양에서 이수해야 할 학점은 대학 전체의 교육과정 규정에 따라야 하기 때문에 졸업을 위해 필요한 최소한의 학점이 어떻게 되느냐에 따라 조금씩 차이가 났다. 대체로 졸업을 위한 총 학점은 140학점에서 150학점 수준이었고, 교양 학점은 20학점에서부터 36학점 이상을 요구하는 대학도 있었는데, 이는 학생들에게 다양한 학문을 접하도록 하고 간 학문적인 사고를 기른다는 목적 아래서 마련한 기준이다. 또한 드물게 총 학점을 130학점까지 낮춘 대학도 있었는데, 이수해야 되는 총 학점의 수위 조절 근거는 같은 목적을 가진 사범대학 내에서도 다소 엇갈리는 모습을 나타내고 있다. 130학점으로 규정한 대학에서는 복수 전공이나 부전공 제도로 인한 부담을 줄이고 학생들의 선택의 폭을 다양화하기 위해서라고 명시하고 있었다. 그러나 상반되게, 140학점에서 150학점으로 늘린 경우에는 똑같이 복수 전공이나 부전공을 권장하면서 학생들의 전문성 신장을 위해 상향조정했다고 밝히기도 한다. 또 다른 학교에서는 학생들의 선택에 다양성을 주기 위해 전공 필수 교과목의 지정은 원칙적으로 하지 않는다고 공시하기도 한다.

이처럼 이수해야 될 총 학점에서는 다소 차이가 나더라도 중등교사 자격을 얻기 위한 전공 과목의 학점은 대체로 42학점 수준으로 동일한 경향을 보였다. 이는 아마도 복수 전공이 보편화되면서 졸업을 위한 최소한의 전공 학점만 이수하기 때문으로 보인다. 2001년 7월에 발표된 '21세기 지식기반사회에 대비하는 교직원발전종합방안'에서는 교원의 사기 진작과 전문성 신장이라는 두 축을 중심으로 32개의 개혁 과제를 설정했다. 이 가운데 전문성 신장 영역에서 추진과제로 포함된 것 중의 하나는 '교원양성기관 학생에 대한 복수 자격 및 부전공 자격 취득 기회 확대'였다(교육인적자원부, 2001). 이것은 임용고시에서 응시 기회의 확대라는 학생들의 현실적 요구와 맞물려서 대부분이 복수 전공을 선택하지

5) 한 개의 대학이 이런 방식을 취하고 있었다.

않을 수 없게 만들었고, 그 결과, 역사라는 특정 전공 영역에서 이수할 수 있는 전공 학점은 제한을 받을 수밖에 없는 실정이다.

단수 전공일 경우에는 42학점에서 70학점까지 이수하도록 되어 있는데, 많은 대학들에게서는 단수 전공일 경우에 90학점까지 이수하도록 하기도 한다. 이런 경우, 전공 간의 학점 차는 거의 배가 된다고 볼 수 있다. 따라서 전공 영역에서 확연히 줄어든 수업 시 수는 역사 교사의 전문성 확보 차원에서 본다면 논란의 소지가 충분하다. 즉 역사 지식에 대한 빈약한 토대를 가져올 수 있다는 우려를 갖게 만든다. 교육과정 편람 상의 전공 개설 과목을 보아도 각 시대와 각 지역에 대한 개괄을 하는 수준에서 전공 과목이 그치는 경우가 많다. 예를 들면, ‘한국 고대사 연습’, ‘한국 중세사 연습’, ‘한국 근현대사 연습’으로 각 시대별 특징을 구체적으로 다루던 것이 폐지되고, 대신에 ‘한국사 연습’과 같은 포괄적이면서도 개괄적 성격을 갖는 과목으로 대체되는 경우를 흔히 볼 수 있다. 이러한 추세는 비단 시대사를 다루는 과목에만 한정되지 않고 전체 전공 과목에서 일반적으로 볼 수 있는 경향이였다. 이것은 복수 전공제가 확대됨에 따라 이수해야 할 학점을 전반적으로 하향 조정해야 하는 가운데서 나온 어쩔 수 없는 선택처럼 보인다.

물론, 교사에게 요구되는 전문성이란 것이 교과 지식이나 기능만을 아니다(김용천 외). 그러나 이 말의 의미를 되짚어보면, 교과 지식과 이를 전달할 수 있는 기능의 확보는 기본적으로 갖춰야 되는 것임을 뜻하는 역설적인 표현이기도 하다. 특히, 교과서가 있으며, 대단위 평가 제도가 있는 중등학교에서 교사는 매일같이 역사 지식을 대가로 하여 학생들을 만난다. 따라서 학교 교실 속에서 교사가 갖는 전문성이란 것은 역사라는 교과에 대한 지식의 양과 질이 상당 부분 차지할 수밖에 없다. 이는 곧 교과 내용에 대한 지식의 양과 질이 교사로서의 전문성을 확보하는 데에 매우 중요한 토대이자 필수 조건이라는 외국의 사례 연구들을 보더라도(Baker, C. & Cohn, T. & McLaughlin M., 2000), 진지하게 검토되어야 할 사안인 것 같다. 더구나, 대부분의 사범대학에서 역사교사 교육과정의 주요 목표로 설정하고 있는 것은 ‘전문성’의 확대였고, 이 전문성의 세부 항목으로는 ‘전공 교과에 대한 심오한 전문적 지식’과 ‘우수한 교과 지도력’을 설정하고 있었다. 따라서 현재와 같은 운영 방식이 역사교사 교육과정의 목표로 설정하고 있는 것들을 얼마나 성취할 수 있을지는 의심스럽다.

다만, 복수 전공과 관련하여 2001년 12월 19일자 이후부터는 전공 영역에서 42학점 이외에 복수 전공의 교과 교육학을 최소 4학점 이상 이수하도록 한 것이 주목된다. 마찬가지로 부전공에서도 부전공 영역의 교과 교육학 과목들을 4학점 이상 반드시 이수하도록 법으로 규정하고 있는데, 이전의 복수 전공이나 부전공 교사 자격 요건에 비해 기준을 강화했다고 볼 수 있다.⁶⁾ 이것은 2001년 12월 19일자로 개정된 교사자격검정령으로, 현재 추진 중에 있는 교육개혁의 일환으로서 교사교육에서 전문성을 강화한다는 취지 아래 제

6) 2001년 12월 19일자 개정된 ‘교원자격검정령 제 4조 3항 및 2002년 7월 11일자 교육인적자원부 공문에 의해 새롭게 기준이 정해졌다.

안된 것으로 보여진다. 또한 복수 전공이나 부전공의 확대가 교사의 질을 저하시킨다는 우려의 소리를 반영한 결과로도 보여진다. 그러나, 이러한 조치는 장기적이고도, 실제적인 측면에서 보면, 교사의 전문성을 확보한다는 것이 결코 만만해 보이지 않는다.

교양을 제외한 나머지는 전공, 교과교육, 교직이론으로 다시 세분되는데, 앞에서도 언급했듯이 이 세 영역을 모두 전공에 포함시키려는 학교도 있었으나, 대부분은 전공과 교직이론을 분리하고 있었다. 일반 교직 과목은 교과 교육과 구별되어서 대체로 교직 이론으로 명명되어 분류되고 있는데, 여기에는 교육학 개론, 교육 사회학, 교육 과정, 교육 심리, 교육철학 및 교육사, 교육 행정학, 교육 방법 및 교육 공학 등이 개설되어 있다. 교직 과목은 대체로 몇 개로 묶어서 범주화하고 그 중에서 특정 과목을 선택하도록 하는 방식을 택하고 있었다. 이러한 범주는 2개에서 4개에까지 그 숫자도 조금씩 달랐으며 특정 과목을 범주화하는 방식도 매우 다양했다. 학점 매당도 2학점에서 3학점까지 다양했다. 또한 교직 이론 과목들 안에서 필히 이수해야 하는 학점 규정은 9학점에서 20학점까지 학교마다 달랐는데, 이는 교과 교육 과목을 여기에 포함시켰는지의 여부에 따라 편차가 커진 것으로 이해될 수 있다. 교육 이론 과목들에서 다소 주목할 만한 것은 소수이기는 하나 멀티미디어의 활용과 교수 매체의 적용에 관한 내용들을 다루는 과목들이 있었다는 것이다. 이것은 현재, 정보통신기술의 활용 능력을 매우 필요로 하는 사회적 요청에 의해 중등학교에서 ICT 학습을 강조하게 됨에 따라 이를 반영한 것으로 보인다.

나. 교과교육 과목 편성의 문제

사실, 교과 교육 과목들을 어디에 포함시키느냐 하는 것은 분류상의 문제일 뿐일 수도 있다. 그러나, 교과 교육 과목들을 제외하면 ‘역사교육’ 교육과정과 ‘역사’ 교육과정에서 보이는 차이는 별로 없다. 따라서 교과 교육 과목들은 교원양성기관의 정체성을 보여주는 과목이기도 하고 일반 역사 전공과는 차별화된 교육과정임을 나타내 주는 근거가 되기도 한다. 그러므로 이것은 단순한 분류상의 문제이기보다는 교원 양성기관으로서 역사 교사 교육과정이 어떠한 것이어야 하는지에 대한 철학적 고민을 반영하는 인식의 결과물로써 이해될 수 있다는 점에서 이것을 확인하는 것은 의미 있는 과정으로 보여진다.

교과 교육 과목은 전공에 넣기도 하고(9개 대학),⁷⁾ 일반 교직이론에 포함시키기도 했다(7개). 그런데, 특기할만한 점은 같은 교과 교육 영역이라 할 수 있는 ‘역사교육론’과 ‘○○교재 연구’, ‘○○ 지도론’ 또는 ‘○○ 교재 연구 및 지도법’을 분리하여 어떤 과목은 교직에 넣고 또 어떤 과목은 전공에 포함시킨다는 것이다.(4개) 이 대학들 중에서, ‘역사교육론’ 과목은 대체로 전공에 넣었고(3개), ‘역사와 교재론’이나 ‘지도법’ 같은 과목은 교직에 포함시키는 경우가 많았다. 그러나 간혹은 ‘역사교육론’을 교직에 넣고, ‘역사와 교재 연구’나 ‘지도법’ 같은 과목들을 전공 필수로 하는 경우도 있었고(1개). 또한 같은 전공이라 하더라도 ‘역사교육론’은 전공 선택에, ‘역사 교재 연구’ 나 ‘지도법’은 필수로 하는 경

7) 이후에는 ‘대학’을 생략하고 숫자만으로 표시하겠다.

우도 볼 수 있었다(1개).

1998년 사범대학에 대한 교육부의 평가가 이루어지면서 많은 대학들이 평가 기준에 맞추어 교육과정 개편을 추진했다. 교원양성기관 평가제도를 도입하면서 제안된 주요 내용들을 보면, ① 교원 양성을 위한 교육과정 및 운영 실태에 대한 평가, ② 교육 시설 및 설비에 대한 평가, ③ 부속 학교의 운영과 교육 현장과의 연계지도 정도에 대한 평가, ④ 교수 및 교과교육 전공 교수의 확보율, ⑤ 교육 및 연구 업적에 대한 평가, ⑥ 교원 양성기관의 프로그램 특성화 정도에 대한 평가 등을 중심으로 하고, 여기에 다시 세부적인 항목들을 만들어서 평가하는 방식을 취했다. 그런데, 이 중에는 교과 교육이 9~15학점이 되느냐 하는 것이 평가 항목에 포함되어 있었다. 따라서 사범대학들이 교과 교육을 12학점 정도로 늘림으로써 전체 교육과정 안에서 비중이 전보다 높아졌다. 그러나 여기에도 사범대학들간에 편차는 있다. 최하 2학점씩 해서 4학점을 이수하도록 하는 경우에서부터 (5개), 최고 3학점씩 해서 15학점을 이수하도록 하는 경우까지(1개), 교과 교육 전체 과목의 비율로 본다면 편차는 상당히 큰 편이라 할 수 있다.

다. 교수요목과 수업 내용의 문제

교과 교육 과목들에서 보이는 또 다른 문제는 각 과목에서 다루는 내용의 문제이다. 비록 교육과정 편제상에서는 교과 교육 과목이 늘어났다고 하더라도, 이것의 증가된 숫자가 역사교사로서 필요한 기능들을 익히고 훈련하기 위한 교육의 질을 담보한다고 볼 수는 없다. 따라서 실제 수업 내용을 확인할 필요가 있다.

교과 교육 과목들을 분류하는 방식은 다르다고 하더라도 대부분의 대학들에서 필수적으로 이수하도록 하고 있는 것은 대체로 ‘역사교육론’(혹은 ‘사회과 교육론’)과 ‘역사과 교재론’, ‘역사과 지도론’(혹은 분리하지 않고, ‘역사과 교재 연구 및 지도법’)이었다. 먼저, ‘역사과 교육론’은 역사교육학 개론의 성격을 갖는 과목으로, 역사 교육의 개념이나 영역, 역사 교육사, 역사학과 역사교육의 관계, 역사적 사고력과 역사 의식 등의 문제를 다루어야 하는 과목임에도 불구하고, 종종 일반적인 역사학의 성격이나 역사 인식의 문제 그리고 사학사 같은 내용들을 다룸으로써 역사 교사를 양성하기 위한 교육 내용이기보다는 예비 역사가를 위한 교육 내용에 더 가까운 경우를 볼 수 있었다. 반면에 ‘역사과 교재론’이나 ‘역사과 지도론’ 같은 과목들은 학교 현장과 좀더 가까운 내용들을 다루려고 하는 경향이 컸다. 그러나, 대부분은 교재를 교과서와 동일시해서 인지, 현재 중, 고등학교에서 사용되고 있는 교과서 내용 중 특정 단원을 분석하고, 이를 토대로 학습 지도안을 짜는 형식으로 수업이 진행되는 경우가 많았다. 그렇지 않은 경우에는, 교과서 내용을 단원 별로 분류해서 현재 역사 학계의 연구 성과와 비교 분석하는 방식으로 진행되기도 했다. 종종 ‘역사과 교재론’을 분리하여 ‘한국사 교재론’, ‘동양사 교재론’, ‘세계사 교재론’ 혹은 ‘서양사 교재론’ 같은 이름으로 개설하는 대학들도 있었는데, 이 과목들도 많은 경우에 학습 지도안을 짜서 학생들이 발표하는 형식의 수업이 이루어지고 있었다. 사실, 현재와 같

은 형태의 역사교사 교육과정에서는 ‘역사과 교재론’이나 ‘역사과 지도론’ 같은 과목들이 실제 현장에 나갔을 때, 가장 실질적으로 도움이 되는 과목이라고 할 수 있다. 따라서 교재에 대한 개념과 성격에 대한 이해는 물론이고 각종 교재 활용 시 파생될 수 있는 장·단점을 점검해 보는 과정이 필요하다. 그리고 이러한 이해들을 토대로 하여 실제로 교재를 제작해 보고, 현장에서의 활용 방안들에 대해 고민해 볼 수 있는 기회를 제공해야 할 것으로 보인다.

‘역사과 지도론’은 대부분의 경우, 현행 교과서를 중심으로 학습지도안을 짜보는 형식으로 진행되었다는 점에서 ‘역사과 교재론’과 별다른 차이가 없어 보였다. 간혹, 교직 이론에서 흔히 볼 수 있는 교수법을 그대로 다루는 경우가 보이기도 했는데, 이것은 아주 일반적인 수준의 이론을 소개하는 형식이었기 때문에 ‘역사과 지도론’이라고 보기에는 좀 무리가 있어 보였다. 물론, 지도론이니 만큼, 학습 지도에 필요한 수업 이론을 다룰 수밖에 없다. 그러나 역사과의 성격을 고려한 수업 모형을 찾고, 아이디어들을 모으는 경험에 제공되어야 할 것으로 보인다. 이외에도, 역사교육 연구에 사용되는 여러 가지 방법론들을 배우고, 훈련하는 ‘역사과 연구론’ 과목이 개설된 대학도 있었는데, 이는 장차 현장 연구의 일선에 서게 될 예비 교사들에게 연구 방법론을 터득하게 함으로써, 현장 연구를 추진할 수 있는 토대를 마련한다는 점에서 유용해 보였다. 또한, 궁극적으로는 교사에 의한 교과 교육 연구가 가능해지도록 하는 기초를 제공한다는 의미에서 전문성을 강화하는 데에 기여할 것으로 보인다.

이외에도 각 시대사나 지역사 또는 특정 주제별 뒤에 ‘○○교육’을 붙인 과목들이 있었는데, 사범대만의 특성을 갖는 차별적인 교육과정 운영을 염두에 두고 편성한 것으로 보인다. 적게는 한 과목만 있는 경우에서부터 많게는 15과목까지인 대학까지 매우 다양했는데, 대체로는 5과목에서 10과목 정도를 개설하고 있었다. 여기에서 그 과목들을 일일이 열거하기에는 너무 많기 때문에, 간략한 특징만을 소개하면 대체로, 각 시대사에 ‘교육’을 붙이거나, 각 지역사에 ‘교육’을 붙이는 경우가 많았다.⁸⁾ 과목의 명칭이나 설정하고 있는 목표와는 달리 대체로 일반 역사 내용을 다루고 있었고, 역사학과의 수업과 다르지 않았다.

이러한 현상은 교육부의 교사 양성기관에 대한 평가제도 도입 이후, 사범대학의 정체성을 찾으려는 노력의 결과로 보인다. 그러나 이같은 교육과정 편제상의 변화나 명칭상의 변화가 실질적인 교육 내용에서도 변화를 가져 왔는지는 확신할 수 없다. 그런 점에서 본다면, 교원양성기관에 대한 교육부의 평가 기준 자체에 대해 검토해 볼 필요가 있을 것 같다.

8) ‘국사 교육론’, ‘중국사 교육론’, ‘일본사 교육론’, ‘유럽사 교육론’ 같은 방식으로 지역사를 기준으로 한 경우도 있었고, ‘한국 고대사 교육’, ‘서양 고대사 교육’, ‘한국 중세사 교육’, ‘동양 중세사 교육’, 등 시기별·지역별로 나눈 경우도 있었다. 이외에도, 세계사 교육, 사료 교육, 강독 교육, 세미나 등과 중복하는 경우도 흔히 있었다.

라. 교육 실습의 문제

교육 실습 과목은 대체로 일반 교직으로 분류되는 경우가 대부분이었고, 최소한 4주간의 중등학교 실습을 반드시 이수하도록 했다. 그러나 교육 실습의 형식이나 이에 배당하는 학점은 학교마다 조금씩 달랐다. 가장 흔한 형태는 2학점을 배당하고 4학년에 가서 4주간의 실습을 하는 경우였고, 그 다음은 2학년이나 3학년 때 참관 실습을 하고, 4학년에 가서 다시 3주간의 교육 실습을 하는 형태였는데, 이럴 경우에는 각 1학점과 2학점으로 나누어서 총 3학점을 실습에 배당하는 경우도 있었고(3개), 총 4학점을 배당하는 경우도 있었다(1개). 또한 5학점까지 배당하기도 했는데, 이 경우에는 참관과 타 전공의 실습까지 하도록 규정해 놓았기 때문이었다(1개).

복수 전공과 관련된 교육 실습의 문제에서, 대부분의 대학이 단지 하나의 전공 영역에서 교육 실습을 이수했으면 그것으로 다른 전공의 실습은 대체할 수 있다고 규정을 마련하고 있는데, 이것은 재검토가 필요한 규정인 것 같다. 대부분이 복수 전공을 하고 있고, 각각의 전공 영역에서 동일하게 42학점을 이수하도록 규정하고 있으며, 다른 전공의 교과 교육 과목들도 반드시 4학점 이상 이수하도록 법으로 정해 놓고 있는데, 이는 복수 전공이니 만큼 동일한 교육과정을 이수해야 함을 의미하는 것이다. 특히, 의사와 마찬가지로 교사교육에서도 교과와 관련한 임상의 경험이 중요하다는 최근의 연구 결과들을 고려한다면, 최소한 다른 전공 영역에서도 교육 실습이 필요할 것으로 보인다. 물론 이것은 현재의 전반적인 실습 체제, 기간의 문제에 대한 검토와 함께 관련지어서 논의되어야 할 성격의 것으로 보인다.

IV. 결 언

교사교육은 장차 교사가 되고자 하는 사람들에게 교육에 대한 최초의 체계적 경험을 제공함으로써 그들이 이후에 교사로서 보이게 될 가치와 행위의 기초를 제공한다. 교사들이 교직 입문 전의 교사 양성 단계에서 받게 되는 교육은 교사로서 갖추어야 할 지식, 기술, 태도, 그리고 신념체계를 형성하는 초기의 경험이 됨으로써 그들의 전문성 발달에 기본적인 틀을 이루게 되고, 교직 과정에서 계속적으로 영향을 미치게 된다. 따라서 전문성과 질적 수월성을 갖춘 우수한 교사의 양성은 교육의 질적 개선을 위한 최우선적인 과제라고 할 수 있다.

1998년도부터 시작된 교원양성기관에 대한 평가제 도입 이후,⁹⁾ 일반 역사 전공 교육과

9) 대학종합평가의 하위단위로서 교원양성기관에 대한 평가가 이루어지고 있는 실정이므로, 양성 기관 교유의 특성을 평가할 수 평가 안을 마련하는 문제도 시급한 과제라고 볼 수 있다. 따라서, 이 글과는 다소 다른 논지이기는 하나, 현재의 평가 체제가 교원양성기관의 목적과 대학기관 평가의 목적에 부합하는 평가 준거들을 갖고 평가하고 있는지에 대한 평가도 검토해야 될 것으로 보인다.

정과는 다른 차별화된 교육과정을 운영하기 위해 꾸준히 변화를 시도하고 있으나, 아직은 질적인 면에서 변화를 나타내지는 못하는 것 같다. 교육과정의 개편 작업이 이루어졌다고는 하더라도 명목상의 변화인 경우가 많았고, 실제 교육 내용은 역사 교사로서의 전문성을 향상시키기 위한 것과는 다소 거리가 있었다. 따라서 교사 양성 기관으로서 정체성을 확보하려면 교과 교육 과목들에서 보이는 큰 편차를 최대한 줄일 수 있는 방향을 모색해야 할 것이다. 물론 대학의 교육과정이라는 것이 천편일률적으로 동일하게 적용될 수 있는 성격의 것은 아니지만, 사범대만이 갖는 특성과 사회적 책무성을 고려한다면, 교사들 간의 질적 차이를 최소화하기 위한 표준 지침서가 있어야 할 것이며, 이를 토대로 하여 각 과목에서 다뤄야 할 내용의 범위와 체계를 만들어 가는 작업이 필요할 것이다. 이러한 작업은 비단 수업 내용에서뿐만 아니라 전반적인 교육과정 편제 상의 문제, 즉 필수 이수 과목의 선정과 시 수, 학점 배당, 그리고 구분까지 다 포함하는 것이어야 한다. 또한 여기에서의 논의는 교과 내부의 합의를 거쳐 역사 교사로서 필요한 전문성의 개념을 상정하는 것이 필수적으로 포함되어야 한다.

참 고 문 헌

- 곽영우 외(1997). 「교사론」. 서울: 교육과학사.
- 교육신문사(1999). 「한국교육 100년사」 2호.
- 교육인적자원부(2002). 2003학년도 교육대·사범계대학 학생정원 조정발표 보도자료.
- 교육인적자원부(2002). 대학별-학과별 입학정원 보도 자료.
- 교육인적자원부(2001). 21세기 지식기반사회에 대비하는 교직발전종합방안.
- 김병찬(1996). 한국과 미국의 교사교육 프로그램 비교·연구-서울대학과 미시간 주립대학 교사교육 프로그램 비교-. 「교육행정학연구」 19호.
- 김용철 외(2000). 국립사범대학 표준 교육 과정: 가르치는 일을 가르치는 교육과정 모형 연구. 「정책 보고서」.
- 권순달(1996). 「교사교육 프로그램 평가 모형 개발 연구」. 박사학위논문, 고려대학교 대학원.
- 남정걸(2000). 「교육행정 및 교육경영」. 서울: 교육과학사.
- 노종희(2002). 교원정책 개혁과제의 추진과 평가. 「학술심포지엄 자료집」. 2002. 11.
- 박덕규(1989). 우리나라 교사 양성체제의 현황과 문제점. 「국내외 교사양성제도에 관한 연구」. 충북: 한국교원대 교육연구원.
- 박상완(2001). 중등 교사교육에 영향을 미치는 외부 요인의 특성. 「교육학연구」 39호.
- 박세훈(2001). 교직과정을 통한 중등교원 양성 현황과 개선 방안, 「교원교육」 17호.
- 서울대학교 사범대학 기획위원회(1994). 「서울대학교 사범대학의 발전 방안 마련을 위한 기초연구」. 서울: 서울대학교 사범대학.
- 양호환(1993). 역사교과 교유이론의 가능성과 문제점-교수내용지식의 성격과 의미-. 「역사교육」 53호.
- 윤정일 외(2001). 「한국 교육정책의 탐구」. 서울: 교육과학사.

- 이돈희 편역(1992). 「존 듀이」, 서울: 서울대학교 출판부, 109.
- 이돈희(1994). 교과교육학의 성격과 과제. 「교과교육학 탐구」, 서울: 교육과학사.
- 황정규(1994). 교과교육학의 내용과 탐구 방법. 「교과교육학 탐구」, 서울: 교육과학사.
- 이윤식 외(1994). 「교사양성체제 개선 방안 연구」, 서울: 한국교육개발원.
- 정태범(2001). 교원교육체제의 운영과 발전과제. 「교원교육」 17호.
- 충북대학교 사범대학 및 교육대학원 교육과정 개편 연구위원회(2001). 「새로운 환경에 대비하기 위한 사범대학 및 교육대학원 교육과정 개편 연구」.
- 한국교육개발원(1998). 「1998년도 사범대학평가편람」.
- 土屋武志(2001). 일본 역사교육의 방향과 교원양성, 한국교원대학교 역사교육과 주최, 한·일 역사교사 양성과정 비교 토론회.
- Baker, C. & Cohn, T. & McLaughlin, M.(2000). Current issues in the training of secondary history teachers. Arthur, J. & Phillips, R. (Ed.). *Issues in History Teaching*, London: Routledge, pp.191-199.
- Grossman, P. L. & Wilson, S. M. & Shulman, L.(1989). Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching. Reynolds, M. C. (eds.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, New York: American Association of Colleges for Teacher Education, pp.23-36.
- Henrietta, B.(1989). Structuring Knowledge for Beginning Teaching. Reynolds, M. C. (eds.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, New York: American Association of Colleges for Teacher Education: England, pp.13-22.
- Steele I.(1983). The training of the history teacher: the key to the future. *Developments in History Teaching*, Exeter: A. Wheaton & Co. Ltd., p.106.
- Shulman, L.(1986). Those Who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp.8-9.
- [On-line] available <http://www.moe.go.kr/>

* 논문접수 : 2003년 4월 15일/ 수정본 접수 : 2003년 5월 16일/ 게재승인 : 2003년 5월 30일

Abstract

Operation and Actual Conditions Analysis of History Teacher Training

Sin-Hae Heo(Instructor at Kyungsang University)

Quality of education depends on teacher individual's quality. Therefore, teacher's training which equip professionalism is preferential assignment of improvement of education. In the 1980s, interest about teacher education which is increasing continuously since after this is important issues in our country recently. But, must pass over general consideration leveling instrument discussion to become research of teacher education that can present specific improvement. Discussions should be gone in individual subject. That is, is going to search for quiet professionalism that require from the subject, and get into process that develop this ultimately. But, research about grasping of the actual conditions should be gone ahead how current teacher education is gone in individual subject. At this process, it is little more actual that analyze confirmed problems and establish alternative. Therefore, this report may become basis research that analyze operation and actual conditions of current history teacher training courses and confirm improvement.

Key Words : History Education, Teacher Education, Curriculum, Pedagogical Content Knowledge

<표> 사범대학 역사교육과 교육과정 운영 현황

학교	학과명	설립별	개설과목/(학년)	구분/학년	교과교육 필수 학점	교육실습	비 고
1. 원광대	국사 교육	사립	1. 교재연구및지도법(3-1) 2. 교과교육론(3-2) 3. 역사교육론(4-2)	교직2 교직2 전필3	4	2	1. 한국사학사 교수법. * 1과목
2. 고려대	역사 교육	사립	1. 역사교육론 2. 한국사교재연구 및 지도법 3. 세계사교재연구 및 지도법 1 4. 세계사교재연구 및 지도법 2	전필 3 3,4년 *부/특전공 자도 필수	12	2	
3. 대구 카톨릭대	"	"	1-교육론(4) 2-연구및지도법(3)	직필 2	4	2	
4. 동국대	"	"	1. 교육론 2. 연구및지도법 *3,4학년	직필 2 *부/특전공 자도 필수	4	2	1. 국사교육,유럽사, 아시아사 교육자료 선독 2. 국사, 중국사, 일본사, 유럽사 교육론 3. 역사교육문헌정보론. 4. 국사, 아시아사 교육세미나 *10과목
5. 신라대	"	"	1. -교육론(3 2. -교재연구및지도법(3- 2)	직필 3	6	2	1. 한국사,서양사,동 양사 교재론 2. 한국사,서양사,동 양사 특강및지도 론 3. 동양사,서양사강 독 및 연구론 4. 세계사교육과 국 제이해 5. 한국사상지도법 *10과목

학교	학과명	선리별	개설택목/(학년)	구분/학점	교과교육 필수 학점	교육실습	비 고
6. 한국교원대	"	국립	1. 사회과교육론(2-1) 2. 역사과교재론(3-1) 3. 역사과지도론(선택,4-1) 4. 역사과연구론(선택,4-1)	*전공 필수	9	3	
7. 한남대	"	"	1.-교육론 2-연구및지도법 *3학년	전선,2 전필,2	4	2	1. 한국사료와 역사교육1,2 2. 동양사료와 역사교육1,2 3. 서양사료와 역사교육1,2 4. 한국사,동양사, 서양사 교육의 제문제 *10과목
8. 전남대	"	"	1. 역사교육론(1-2) *국사교재연구및지도법(3) 2. 국사교재강독(2-1) 3. 동양사교재강독(2-1) 4. 서양사교재강독(2-2)	전필 " " "		2	1. 역사와 역사교육 2. 세계사교재연구 및 지도법
9. 전북대	"	"	1. 역사교육론(3-2) 2. 역사연구 및 지도법 1(4-1) 3. 역사연구 및 지도법 (4-2)	지필 지필 지필	9		
10. 홍익대	역사 교육	사립	1. 교육과정및 평가(2) 2. 교육론(3) 3. 교수법(4)	전강 각 2	4	2	
11. 이화여대	사회 생활 학과	사립	1. 역사교과교육론(3) 2. 역사교과교재연구(3)	6학점	6	2	1. 역사학과역사교 육(서양사3,역사 교육과역사자료 4. 교사를 위한 한 국, 동양, 서양사 회문화사) *5과목

학교	학과명	선립별	개선파목/(학년)	구분/학점	교과교육 필수 학점	교육실습	비 고
12. 강원대	사회교육학부	국립	1. 교육론 2. 지도법 3. 교재연구 *충북대와유사	직필 3	9		1. 각 시대-교육
13. 경북대	"	"	1. 교육론 2. 교재연구 및 지도법	직필 3	6		1. 한국사, 아시아사, 서양사 교재론 2. 국사, 세계사 교육연습 *5과목
14. 경상대	"	"	1. 교육론(2-2) 2. 교재연구(한,동,서),3학년 3. 지도법(4)	*전필	15		*내용: 교육, 지도 *15과목
15. 광주대	"	"	1. 국사교재연구및지도법 (2-2) 전필 2. 교육론(3-1) 전필	전필 전필	12	4	1. 역사교육사연습 2. 세계사지도방법 및 평가 3. 역사교육교재개발 및 과정연구 4. 세계사교재연구 *4 과목
16. 부산대	"	"	1. 교육론(3) 2. 한국사교육연구 3. 교재연구 및 지도법 4. 세계사교육연구(4)	전필 직필 2점 직필 2점 직필 3점	9	3 *타과 실 습 포함 할 경우, 5학점.	1. 한국,서양근대사 교육(전필) 2. 한국,동양중세사 교육(전필) 3. 동양,서양근대사 교육(전필)
17. 대구대	사회교육학부	사립	*전필지정×원칙 (다관,사범대 9이내)		4	2	
18. 서원대	"	"	1. 중등사회교육론(2-1) 2. 교육론(2-2) 3. 역사과지도법(3-1) 4. 역사교육과정 및 평가 론(3-2)	전필 전선 전필 전선	6	2	
19. 서울대	인문,사회교육계	국립	역사와역사교육(3-1) 1. 교육론(3-2) 2. 국사교재연구및지도법 (4-1) 3. 세계사 (4-1)	전공,3	9	3	1. 국사,서양사,동양 사 교육 강독 *3과목

학교	학과명	선립별	개설과목/(학년)	구분/학점	교과교육 필수 학점	교육실습	비 고
20. 충북대	역사,지리,사회 교육학과	"	1.역사과교육론(3) 2.역사과교제연구(3) 3.역사과교수법(3)	전필 전필 전필 *복수전공 자도 교육 론, 교제연 구 필수	9	3	1. 한국사,동양사, 서양사+자료교육 2. 고대사(전선-부 전공시, 필수), 중 세사, 근대사(전 필)교육특강 3. 향토사교육특강(전선, 2) 4. 역사현장답사교 육(전필,2) *7과목(20)