

## 중국 교사교육의 발전과 개혁

박성일\*, 박정환\*\*, 강순미\*\*\*, 김영태\*\*\*\*, 정동욱\*\*\*\*\*, 조정원\*\*\*\*\*

### 목 차

- |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|
| 1. 서론                 | 4. 중국 교사교육 개혁의 방향과 이슈 |
| 2. 중국 사범교육의 발전과 변화 교육 | 5. 맺음말                |
| 3. 중국 교사교육의 현황        |                       |

### 1. 서 론

교육은 백년지대계(百年之大計)이다. 한 국가와 사회의 미래는 교육에 달려 있다고 해도 과언이 아니며, 그 중 교사교육의 중요성은 교육개혁의 중심에 있다. 따라서 많은 나라들이 교사교육의 개혁에 집중하고 있다. 중국 역시 교사교육의 개혁에 많은 관심을 가지고 있다.

중국은 세계에서 가장 인구가 많은 나라이고, 교육부담도 큰 나라이다. 중국 정부는 교육을 통하여 엄청난 인구 부담을 인력자원으로 변화시키고, 그 인력자원으로 경제와 사회의 발전을 도모하려는 계획을 갖고 있다. 이러한 계획은 교육의 발전을 통해 이루어져야

\* 중국 호남사범대학교 교육공학과 부교수

\*\* 교신저자 : 제주대학교 교육학과 조교수, 박정환(edu114@jejunu.ac.kr)

\*\*\* 백석예술대학교 유아교육과 조교수

\*\*\*\* 원광대학교 교육학과 강사

\*\*\*\*\* 한국교원대학교 대학원 교육학과 박사과정

\*\*\*\*\* 제주대학교 컴퓨터교육과 조교수

할 것이며 교육의 발전은 교사에 달려있기 때문에 그 핵심에 서있는 교사교육에 더 많은 관심을 집중하고 있다. 그러나 교육 발전의 핵심 요소인 교사교육을 성공적으로 이루기 위한 개혁은 보다 복잡하고 어려울 수 있다. 정치, 문화, 사회 등 다양한 분야에서 보다 구조적으로 접근해야 하는 문제이다.

따라서 본 연구에서는 중국의 교사교육 과정과 당면한 현실과 문제점 그리고 교사교육의 변화의 추세를 분석해 보려고 한다. 또한 중국의 교사교육 상황에 대한 소개와 파악이 널리 알려지지 않았기에 중국의 교사교육과 외국의 사례를 비교하여 교사교육에 관한 시사점과 교사교육 연구의 본연의 가치를 찾고자 한다.

## 2. 중국 사범교육의 발전과 변화

중국의 사범교육은 19세기 후반의 양무운동(洋務運動) 후에 시작되었는데 교사교육이라는 용어보다는 오랜 기간 사범교육이라는 용어로 그 의미와 내용을 대체해 왔다. 양무운동은 중국사회에 많은 변화를 가져다주었다. 그 중 양무운동은 양무교육을 양산시켰다. 이로 인하여 기초교육과 사범교육의 중요성을 인식하였고, 1897년 성선희(盛宣懷)가 상해에서 남양공학(南洋公學)을 설립하면서 제일 먼저 사범원(師範院)을 설립하여 학생 40명을 모집하였는데 이것이 중국 사범교육의 시초가 되었다.

그 후 1898년 경사대학당(京師大學堂)을 설립하였고, 1902년 경사대학당에 정식으로 사범관(師範館)을 설립하였다. 이는 중국의 고등사범교육의 시초가 되었고, 1902년 중국에 최초 사립사범학교인 통주사범학교(通州師範學校)도 설립된다.

청(淸)정부는 1902년 중국 교육사에서 처음으로 “흠정학당장정(欽定學堂章程)”라는 학제를 만들어 반포하였는데 이때부터 중국에서 교사교육체제가 확립되었다. 1904년에는 일본의 학제를 모방하여 “주정학당장정(奏定學堂章程)”을 만들었는데, 이는 “흠정학당장정(欽定學堂章程)”을 수정한 학

제로서, 각 학교의 교사 양성목표, 교과목, 수업연한, 입학조건, 처우와 의무 등을 상세히 규정하였다. 특히 교사교육에 있어서 각 성(省) 행정구역에 사범교육기관을 한 개 이상씩 설립할 것을 명시하였다.

그 후 청정부의 쇠망과 중화민국의 건립으로 중국은 한동안 동란의 세월을 거친다. 1922년 많은 미국유학파들이 귀국하면서, 일본의 학제를 폐지하고 미국 학제를 본받아 “학교계통개혁령(學校系統改革令)”을 반포하였다. 이 “개혁령(改革令)”은 중등 사범학교를 고등학교에 병합하고, 고등 사범학교는 사범대학에 병합(북경고등사범학교만은 제외)하여 종합대학 내의 단과대학으로 소속되어진다.

1927년에는 “개방형” 교사교육체제의 문제점들이 야기되면서, 교사교육체제는 다시 “목적형” 교사교육체제로 회귀하게 되고, 1938년 중화민국 국민당정부는 “사범대학장정(師範大學章程)”을 반포한다. 그 결과 1945년 무렵 중국에는 15개의 독립사범대학이 존재하게 되었다.

중화인민공화국 창립 후 중국 교육부는 각 행정구역에 적어도 한 개의 독립적인 사범대학교를 설립하여 고등학교 교사를 양성하고, 각 성(省)과 대도시에서는 독립적인 고등사범전문대학을 설립하여 중학교 교사를, 종합대학교의 단과대학(사범대학 혹은 교육학원)은 독립적인 대학교로 설립할 것을 요구하였다. 1952년에는 중앙정부에서 직접 사범교육체제를 조정하였고, 그 때부터 중국의 교사교육체제는 완전히 목적형 교사교육체제로 지금까지 유지해 오고 있다.

1958년의 중국의 “대약진”운동의 영향으로 중국은 대학교와 대학생 수가 엄청나게 증가하였다. 결국 사범대학의 교육의 질 문제가 야기되었고, 이 때문에 1961년 10월 전국 교사교육회의에서 사범대학의 구조와 교육의 문제에 관한 논의를 통해 대폭적인 조정을 하게 된다. 이러한 결과로 1960년대에 중국의 교사교육은 정상적인 궤도로 진입하게 되었다.

그러나 1966년부터 시작된 ‘문화대혁명’의 영향으로 중국의 교사교육은 기타 제반 사회현상이 어려웠던 것처럼 제 모습을 갖추기 힘들었고, 1980년대 이후부터 회복되기 시작했다. 한동안 종합대학과 사범대학의 병합에 관한 논의가 지속되어 왔지만, 결국 1996년 전국교사교육회의에서 목적형 사범대학체제를 확정하여 한동안 독립적인 사범대학에서 교사교육이 이루어졌다.

2009년 현재<sup>1)</sup> 중국은 500여개의 교사교육기관(사범대학, 종합대학교의 사범대학, 중등사범전문학교 등)에서 중국 전체 대학생 숫자의 1/4에 해당하는 인원이 교사로 양성되고 있다. 이러한 양태로만 가늠해도 중국의 교사교육 문제는 양적인 차원이 아니라 질적인 문제로 변화하고 있음을 알 수 있다.

### 3. 중국 교사교육의 현황

#### 3.1. 교사교육의 정책과 제도

1) 중국 현재 초등학교는 34.16만 개, 학생은 10711.53만 명이고, 교사는 612만 명이다. 중학교는 60885개, 학생은 5957.95만명, 교사는 347.5만명이다. 유치원은 13.05만개, 학생은 2263.85만명, 교사는 모두 89.82만명이다. 특수학교는 1605개, 장애인 아동수는 36.29만명이다. 고등학교는 31685개이며, 재학생 수는 4341.86만 명이며, 교사는 212.76만 명이다(<http://www.edu.cn>). 이런 방대한 수자의 교사는 모두 사범대학들에서 양성해오고 있다.

칭나라 말기로부터 시작된 중국의 교사교육은 100여년의 세월동안 중국의 다른 정책분야와 마찬가지로 정부의 정책과 제도에 많이 의존하며 지내왔다.

1949년 중화인민공화국 창립 이후, 교사교육의 정상적인 질서와 안정을 회복하기 위하여 중국 정부는 법규와 제도를 제정하였는데, 1951년에는 “사범학교잠행규정(초안)(師範學校暫行規程(草案))”, “고등사범학교에 관한 규정(초안)(關與高等師範學校的規定(草案))” 등을 제정하였다. 이러한 법규와 제도에 근거하여 사범대학과 사범학교의 구조조정과 설립에 관하여 제도를 수립하였으며 중국 교사교육의 기본 형태를 형성하였다. 특히 그 당시에는 초등학교 교사 수요가 급증하여 초급사범학교<sup>2)</sup>의 발전을 가속화시키는 계기가 되었다. 1952년 전국 대학교의 구조조정에서 교사교육도 독립적인 대학으로 분리되었고, 독립적인 실체로 존재하였다. 즉, 그때부터 목적형 교사교육체제를 형성한 것이다.

1953년에는 제1차 전국 고등사범교육회의를 소집하여 중등교사의 부족과 고등사범학교의 확대 필요성을 느껴서, 중등사범의 성격, 임무, 양성목표, 학제 및 교육과정 등에 관한 ‘사범학교규정(師範學校規程)’을 제도화하였다.

1958년 중국의 ‘대약진’운동의 영향과 1966년부터 10여 년간 지속된 ‘문화대혁명’의 영향으로 중국사회는 오랜 기간 불안정한 형세를 지속하였으며, 기타 모든 사회현상과 마찬가지로 교사교육도 퇴보의 경지에 이르렀다.

1978년 개혁개방 이후 중국 교육부는 ‘사범교육을 강화하고 발전시킬 것에 관한 의견(關與加強和發展師範教育的意見)’을 제안하였다. 이 제안에서 교사를 교육하는 일은 중국 전체 교육을 발전시키고, 교육의 질을 제고하는 기본이며, 백년지대계라고 명확히 제기하였다.

1980년에는 전국 사범교육회의를 소집하고 문건을 제정하여 체계적인 교사교육체제를 확립하였다. 이 시기에 중국에는 처음으로 고등직업기술사범학교가 설립되어서 직업전문학교의 교사가 양성되었으며, 각 지역에는 특수교육사범학교도 설립되어 특수교육이 발전하는 기틀을 마련하였다

또한 1985년 1월 21일 전국인민 대표대회 상무위원회에서는 9월 10일을 ‘교사절’로 제정하였고, 해마다 9월 10일은 스승의 날로 지정하였다. 이는 교사의 사회적 지위의 승격이며, 오랫동안 중국에서 교사라는 직업을 무시하던 관습과 견해에 대한 혁명이라고도 할 수 있는 것이다.

같은 해 중국 교육부에서는 “중국 중앙에서 교육체제개혁에 관한 결정(中共中央關與教育體制改革的決定)”을 하였는데, 이 “결정”에서 사범교육의 발전을 위해 현직 교사 연수제도를 확립할 것과 각 사범학교가 기초교육을 위하여 교사 자질 향상을 위한 교육, 효율적인 교수법 개발, 교사의 기본적 능력훈련, 교사교육의 양질적 향상에 관하여서도 명확히 규정

2) 초등교사를 양성하는 중등사범학교인데, 중학교를 졸업하고 직접 입학함

하였다. 1986년에는 “중화인민공화국 의무교육법”을 제정하였는데, 의무교육법에서는 학생, 학교, 교육과 수업, 교육경비, 법률적 책임 등의 내용과 더불어 교사의 권리와 의무에 관하여 상세한 규정을 하였다. 2006년에는 “중화인민공화국의무교육법”이 개정, 공포되었다.

그리고 1993년에는 “중국 교육개혁과 발전 요강(中國教育改革和發展綱要)”이 나왔는데, 여기에는 “민족 부흥의 희망은 교육에 있고, 교육진흥의 희망은 교사에 있다”고 하였다. 이것은 교사교육의 중요성과 필요성에 대한 강조라고 볼 수 있다.

같은 해에는 “중화인민공화국 교사법”을 제정하였는데, 여기에는 교사의 권리와 의무, 자격과 임용, 양성과 연수, 처우와 표창 등 교사의 직업에 관하여 상세한 규정을 제기하였다. 이는 중국 교육사상 교사의 권리와 의무 및 교사에 관한 최초의 법률이라는 것에 의의가 있다.

1995년에 제정한 “교사자격조례”에는 교사자격의 분류와 적용대상, 교사자격의 조건, 교사자격시험, 교사자격 인증, 상 벌칙 등에 관하여 명시하였다. 이에 근거하여 중국에서도 교사자격증 제도를 실시하게 되었다.

또한 1996년에 소집된 전국사범교육회의에서는 사범교육을 교육발전의 전략적 전제로 인식하여 우선적으로 발전시키고, 독립적으로 설립된 사범학교를 주체로 하는 사범교육체계를 형성할 것과 신입교사 양성과 현직 교사교육에도 비중을 두어서 비교적 짜임새 있는 교사 양성과 훈련의 체계를 형성하게 된다.

2004년에는 “초중등학교 교사 교육기술능력표준”을 제정하였는데, 이는 정보화 사회의 진입과 추진을 위하여 교사자격에 대한 진일보한 요구와 표준이라고 할 수 있다. “표준”에서는 교사와 교육관련 인원의 교육기술에 관한 의식과 태도, 지식과 기능, 응용과 창조, 사회적 책임 등을 상세하게 요구하였다.

중화인민공화국 창립 후, 60여 년의 발전과정에서 중국 정부는 교사교육의 지위와 역할에 관하여 점차적으로 확대, 심화된 인식을 가지게 되었다. 또한 사범대학 존재의 필요성과 합리성에 관한 인식을 명확히 하였으며, 교사교육에 관해서도 비교적 풍부한 경험을 축적하였고, 이를 기초로 하여 법률과 제도를 형성하였던 것이다.

### 3.2. 교사교육의 체제

중화인민공화국 창립 이후, 1952년 구조조정을 거쳐 중국의 교사교육은 독립적인 사범대학체제로 진행되어 왔다. 정부는 목적형 교사교육 방식을 채택하였는데, 그 형태는 세 가지이다. 초등 교사를 양성하는 중등사범전문학교<sup>3)</sup>, 중등교사를 양성하는 고등사범전문학

3) 중등사범전문학교는 중학교를 졸업하고 입학하게 되며, 3년제와 5년제로 나뉘어 진행이 된다. 3년제

교4), 고등학교 교사를 양성하는 사범대학이다. 그 외에도 교사의 직무 연수를 위하여 세워진 지역의 교육학원, 교사연수학교 등도 교사교육의 주요 장소였다.

특히 중국에서는 1980년대 이후부터 교육규모의 확대와 질적 향상의 요구로 인하여 교사의 사회적 수요가 증가하고, 점차적으로 규모가 확대되고, 구조 형태가 비교적 갖춰진 사범교육체제가 형성되었다. 이 체제는 주로 전일제 고급중학교 교사를 양성하는 사범대학 및 사범학원, 그리고 중학교 교사와 초등학교 교사를 양성하는 고등사범전문학교와 중등사범학교를 포함한다. 그 외에 교사의 직무 연수를 맡고 있는 교육학원과 교사연수학교가 포함된다. 2007년 통계에 따르면, 중국에는 일반제 대학교가 1,792개 있으며, 그중 사범대학교는 500여 개에 달하였고, 고등사범교육에서, 학교 수와 재학생 수는 모두 중국 대학교 수와 대학교 재학생 수의 1/4에 해당하는 25% 정도가 된다.

그러나 고등교육의 발전과 교사교육에 대한 요구가 높아지면서, 현재 사범대학과 교사교육체제는 내부적으로 몇 가지 변화가 발생하고 있다. 먼저, 초기에는 정부의 지원이 없었지만 점차 사범대학들의 종합대학화로 지향하는 추세를 보이고 있으며, 정부는 사범대학의 종합화에 대하여 묵인적인 태도를 보여주고 있다. 둘째, 사범대학생의 무료 교육<sup>5)</sup>은 철폐되었고, 사범대생과 비사범대생의 경계가 모호해지고 있다. 셋째, 사범교육기구의 구조가 변화하고 있다. 4년제 대학은 증가하고, 3년제 고등사범전문학교와 중등사범학교는 줄어들고 있다. 넷째, 최근 대학들의 병합 과정에서 일부 사범대학들은 기타 대학과 병합한 후, 교사교육을 그대로 진행하고 있는 반면, 일부 예술, 체육 및 기타 대학들도 교사교육을 추가로 진행하고 있어서 교사교육을 진행하는 대학은 사실상 늘어나게 되었고, 그 내부 구조도 점차 변화되고 있다(胡青, 2006).

### 3.3. 교사교육의 교육과정과 양성방식

중국의 사범대학 교육과정 구조는 1950년대부터 세 부분으로 나뉘어져 왔다. 즉, 교양필수과목, 전공필수과목, 선수과목으로 총 학점은 170학점이다. 현재 실행하고 있는 교양필수과목은 주로 정치사상관련과목(마르크스주의원리, 모택동사상, 등소평이론, 사상, 사회주의건설, 국제정치와 경제), 교육학과목(교육학, 심리학, 교육공학), 영어, 컴퓨터, 체육, 군사학 등으로 50학점 내외이고 그중 교육학 과목은 8학점이다. 전공필수과목은 주로 학과

---

졸업생은 중등사범전문학교 학력증서를 발급하며, 5년제 졸업생은 고등사범전문학교 졸업증서를 발급한다. 졸업 후 모두 초등교사로 활약한다.

- 4) 사범대학 및 사범학원은 4년제 일반대학교이고 사범전문학교는 3년제 대학이다.
- 5) 1949년 중화인민공화국 창립이후부터 1993년까지 중국의 고등교육은 무료교육이었다. 사범교육은 1996년까지 무료교육이었다. 즉 1997년부터 학비와 등록금을 받기 시작하였다.

전공교육과정과 교육실습으로서 총 80학점이내이며, 그중 실습은 6학점이내, 선수과목은 40학점이내이다. 이렇게 보면 교육학 교육과정과 교육실습은 모두 14학점이내로서 총 학점의 10%에 미달이다. 교육과정구조로 보면 교육학 교육과정과 교육실습을 따로 설정하지 않고, 교육학 관련 과목은 아주 미비한 실정이다. 이는 오랜 기간 동안 종합대학의 교육과정을 본 따왔기 때문이다.

고등사범전문학교도 사범대학과 거의 비슷한 실정이다. 3년제라는 시간적 제약으로 전공 과목과 기타 선수과목은 사범대학보다 더욱 더 제한적이다. 하지만 교육학 과목은 교육학, 심리학, 교수법(혹은 교육공학)이 공통으로 개설되어 있으며, 교육실습도 사범대학과 마찬가지로 진행된다. 대학의 종합화 추세와 사범대학의 고학력화 영향으로 고등사범전문학교도 4년제 사범대학으로 점차 승격하고 있는 추세이다.

중등 사범 전문학교는 원래 중학교를 졸업하고 입학하는 고등학교 수준의 전문학교다. 졸업 후 초등교사로 임용되는데, 중등사범전문학교도 여러 형태가 존재해 왔다. 3년제 고등학교 수준의 중등사범전문학교, 5년제 고등사범전문학교 수준의 학력교육, 3+2년제 고등학교 수준의 학력교육이다. 중등사범전문학교는 고등학교 교과목에다가 교육학 과목을 추가한 교육과정으로 진행이 되어왔다. 즉 고등학교 수준의 수학, 물리, 화학, 생물, 역사, 지리, 국어 등 전공과목과 교육학, 심리학, 교수법, 교육실습 등 교육학 관련 내용으로 특히 국어와 수학 두 전공과목을 중시하였다.

그러나 중국의 대학종합화와 사범대학의 고학력화 영향으로 현재는 중등사범전문학교는 줄어들고 4년제 초등교사 양성 대학이 증가하고 있다. 이미 중국에는 150여 개의 사범대학과 종합대학에서 4년제 초등교사 양성프로그램을 운영하고 있다. 아직은 초기라서 각 대학의 교육과정은 똑같이 진행되지는 않지만, 양성프로그램을 보면 대체적으로, 일반지식 교육과정, 교육전공과정, 학과전공과정, 교육실습 등으로 나누어 진행이 되고 있다. 양성목표와 교육과정의 이념도 다양하여 “종합양성과 편중을 결합한 방식”, “종합양성과 전문화 결합방식”, “일반지식교육+학과전공기초교육+교육학기초지식교육을 결합한 방식”, “문과와 이과를 분리한 방식” 등 다양하게 나타나고 있다.

또한 현재 이뤄지고 있는 초중등 학교 교사의 현직 연수는 직무 승진을 위한 연수, 학력 제고를 위한 성인학습, 일반적인 평생교육으로 이루어져 있다. 일반적으로 중고등학교 교사의 평생교육은 본 지역(시)내 사범대학이나 고등사범전문학교에서 진행하고(원래의 교육학원은 사범대학이나 고등사범전문대학에 병합됨), 초등교사는 현재 학교에서 진행한다. 하지만, 연수의 효과는 효과적이지 못하며 아주 미비한 실정이다.

### 3.4. 교사의 자격과 임용

중국은 1993년 10월에 발표한 “교사법” 제10조에서 “국가에서는 교사교육제도를 실시한다”고 명확히 규정하였고, 제10조, 제11조, 제12조, 제13조, 제14조에서 교사의 자격표준과 조건, 신청과 인증방식, 교사자격시험, 법률적 책임 등 내용에 관하여 원칙적인 규정을 정하였다. 1995년 3월에 발표한 교육법 제33조에서도 “국가에서는 교사자격, 직무, 초빙제도를 실시한다.”고 규정하였다. 이에 근거하여, 1995년 12월에는 국무원에서 “교사자격조례”를 발표하였고 단계적으로 교사자격증제도를 추진하였다. 2000년 9월에는 “교사자격조례실시방법”을 반포하여, 교사자격제도를 실시하는 과정의 구체적인 문제에 보충규정을 정하였다.

중국에서는 1995년부터 교사자격증제도를 실질적으로 추진하였다. 중국 역사상 처음으로 실시하는 교사자격증 제도이기에 몇 단계의 과정을 거쳤다. 1997년까지 각 학교에서 근무하는 교사들에게 교사자격증을 발급하였고, 그 후 매년 당해년도 신입교사들에게 교사자격증을 발급하였으며, 1998년에는 기타 인원을 상대로 한 교사자격 인증 제도를 시범적으로 진행하였다. 2000년 9월부터는 전국적 범위에서 퇴직교사와 임용 전 교사자격 인증제도를 실시하게 되었고, 2001년부터 전 사회적 범위에서 교사자격증을 희망하는 사람들에게 교사자격 인증 제도를 개방하였다. 2002년부터는 교사자격 인증제도가 정상적으로 진행되었고, 2009년 현재는 일 년에 두 번 교사자격 인증을 할 수 있도록 했다.

일반적으로 교사자격증 인증과 발급은 성(省)급 교육관계부문에서 책임지고 있으며, 사범대학 재학생들은 졸업을 앞두고 대학에서 일괄적으로 교사자격증 신청을 하게 된다. 사범대학에서는 교육학 기본과목과 교육실습 학점을 기준으로 교사자격증을 발급한다. 기타 교사자격증 희망자들은 직접 교육청에 가서 신청하여 교사자격증을 취득할 수 있다. 희망자들은 일반적으로 4년제 대학 졸업증서와 교육학 관련과목 이수 증명 및 교사자격시험 성적을 근거로 교사자격증 수여 여부를 결정하게 된다.

그러나 교사 자격증은 교사 취업의 필수 조건이지 충분조건은 아니다. 중국에서 교사 임용은 일반적으로 임용학교와 상급 교육청에서 공동으로 관리하고 있다. 취업 희망자 본인이 희망하는 학교 측에 임용신청을 내고 학교 측의 평가와 채용 의도에 근거하여 상급 교육청에서 허가여부를 결정하는 식으로 교사임용이 이루어진다. 중국의 대도시와 인접 도시의 교사임용경쟁은 엄청나게 높은 편이다. 그러나 낙후한 지역과 농촌을 기피하는 경향이 있어서 교사자격 기준에 미비한 교사가 임용되고 있는 실정이다.



## 4. 중국 교사교육 개혁의 방향과 이슈

### 4.1. 교사교육의 이념 : “사범교육”에서 “교사교육”으로

중국은 오랫동안 사범교육을 교사교육의 용어로 사용해 왔다. 사범대학만이 교사교육을 담당했고 사범대학은 교사 양성을 위한 목적형 대학체제로 유지되었다. 이러한 사범대학을 졸업한 교사들은 평생 교사로서 활동이 가능했고 임용 후 평생교육 차원의 재교육이 크게 요구되지 않았다.

그러나 오늘날 기초교육이 발전하면서 교사 양성이 양적으로 충분해지고 질적으로 우수해지면서 사범교육이라는 용어는 논의의 대상이 되고 있다. 어떤 학자들(王长纯, 2001; 谢安邦, 2001; 刘新玲, 2001)은 “사범교육”이라는 용어는 계획경제시대의 산물이고 또 계획경제 이념의 반영이며, “사범교육”이란 “완성식” 혹은 “마침식” 교사양성의 의미가 강하며, 또 “사범교육”은 평생교육의 의미를 담고 있지 않다고 주장한다. 따라서 “사범교육”이라는 용어는 사회발전과 시대의 흐름에 맞추어 변화되어야 한다는 것이다.

반면, 다른 의견을 가진 학자들(王长纯, 2001; 谢安邦, 2001; 刘新玲, 2001)은 “사범교육”과 “교사교육”은 용어 상의 차이일 뿐 그 의미에서는 차이가 없다고 주장한다. 즉, 교사교육과 관련된 서구 이론을 바탕으로 지속적인 평생교육과 연수 과정을 통해 전문화, 다양화, 평생화, 일체화 등 교사의 질적 향성을 꾀하고 있다고 주장한다.

따라서 중국은 점차적으로 “교사교육”이라는 용어로 “사범교육”이라는 용어를 대체하여 사용하게 되었고 “교사교육”의 진정한 의미를 담을 수 있도록 교사교육을 발전시켜나가고 있다. 이는 이념적 측면뿐만 아니라 학교 현장에서도 교사교육의 다양한 변화를 초래하고 있다.

### 4.2. 교사교육의 목표 : 교사의 직업적 전문화의 실현

중국이 1993년 반포한 “중화인민공화국 교사법”에 따르면, 교사는 교수활동을 진행하는 전문인이라고 명확히 규정하고 있다. 중국정부는 선진국들처럼 교사의 주체적 권위를 인정할 뿐만 아니라 교수활동의 설계자, 진행자, 교육의 사상가, 연구자, 실천가와 창조자라고 정의하고 있다(王长纯, 2001). 즉 교사의 전문적 특성을 함양하도록 하는 것은 중국 교사교육의 중요한 목표가 되고 있다.

세계 각국의 학자들은 근 반세기 동안 교사의 전문화에 관한 논의와 논쟁을 지속해 왔다. 그 핵심 논쟁점은 교직이 하나의 전문적인 직업이 될 수 있는가 하는 문제이다. 만약

교사의 직업이 전문적인 직업이라면 그 전문성을 위해 어떤 표준을 가질 수 있는가 하는 문제를 제기할 수 있다. 후샘(Howsam, R. E.)을 중심으로 긍정적인 관점을 가지고 있는 학자들은 “사람을 교육하는 일(교사)은 하나의 전문적인 직업이다”라고 주장한다. 수업은 주어진 문제를 해결하거나 그 해결책을 제시하는 하나의 형식적 활동이다. 이 형식은 의사의 행동과 별 다를 바 없다. 수업은 전문성을 요구하는 높은 수준의 노동이다. 따라서 이러한 전문성을 필요로 하는 높은 수준의 노동은 전문성이 높은 교사가 진행해야 하며, 교사의 전문성이 담보되었을 때 수업의 전문성을 통해 교육목표 달성이라는 결과를 낼 수 있다(刘湘裕, 2004). 반면, 피셔(Fisher S.)를 중심으로 하는 부정적인 관점을 가진 학자들은 교직이 전문적 직업이 아니라고 주장한다. 수업은 사회의 실천적 활동으로 인정할 수 있지만 수업의 효과를 직접적으로 측정할 수 있느냐 등 교육학의 과학성에 관한 논의가 지속되는 한 교직이 전문직이라고 인정하기 어렵다는 것이다. 따라서 의사, 변호사 등과 같은 전문 직종과 비교할 때 교직은 가르치는 일을 주로 고민하는 사람들의 직업일 뿐 엄격한 의미에서 전문직이라고는 볼 수 없다는 것이다(刘湘裕, 2005).

1980년대 이후 전 세계적으로 교사교육의 개혁 측면에서 교사의 전문화는 또 다시 중요한 화제로 떠올랐다. 1996년에 열린 제45회 국제교육대회에서 교사지위를 총체적으로 제고하기 위해 교사의 전문화는 핵심과제로 제기되었다(UNESCO, 1996). 1966년부터 국제노동자조직과 유네스코에서 공동으로 발표한 “교사의 지위에 관한 건의”에서부터, 각국 정부는 교사의 전문화를 교사교육개혁에서 추구할 목표로 정하고 탐구해왔다(UNESCO, 1966). 왜냐하면 교사는 교육개혁의 성공과 실패의 주요 결정자이고, 교사의 전문화 정도가 높을수록 양질의 교육을 보장할 수 있기 때문이다. 각국의 정부는 교육개혁의 성패가 국가의 운명을 결정지을 수 있다고 판단하고 교사의 전문성 확보에 심혈을 기울이고 있다. 미국은 1970년대부터 교사 전문화를 제기하고 있다. 1986년 Holmes Partnership의 보고서 “내일의 교사”(Holmes Partnership, 1986)와 카네이지 교육추진회에서 제기한 보고서 “국가는 21세기를 위하여 교사를 준비하여야 한다”(Carnegie Corporation, 1986)에서는 교사의 전문화된 지위와 교사양성에서 도달하여야 할 전문화 표준도 마련되었다. 미국의 교사전문화 노력은 세계 각국의 교사교육에도 많은 영향을 끼쳤다. 최근 영국, 호주, 일본, 브라질, 노르웨이 등은 교사의 사회적 지위와 수업능력을 제고시키기 위해 교사전문화에 최선을 다하고 있다(郑芳, 2006).

따라서 교직을 재인식하고, 교사의 발전을 촉진하고, 교사의 전문화를 실현하는 것은 교육의 질을 제고하는 주요한 과정일 뿐 아니라 교육발전의 필연적 과제로 인식된 것이다. 중국정부는 교사전문화를 위해 과학적이고, 논리적이고, 체계적인 중국 특유의 교사발전 전략을 구축하고 있다. 교사자격제도의 실시, 교사자격등급제도의 실시, 학위에 대한 요구와 교사에 대한 대우 등 외부적인 객관적 지표와 함께 많은 학자들(秦克铸, 2006; 张平海,

2006; 蔡宝来, 2006; 朱旭东, 2006)은 교사들의 내적 소양을 높이고, 학문적 수준과 풍부한 교육경험, 존중받을만한 성품을 갖는 것은 교직의 전문성을 위한 중요한 덕목이라고 주장한다.

#### 4.3. 교사교육의 체제 : “혼합형” 교사교육으로

교사교육 체제는 일반적으로 “목적형(혹은 폐쇄형)”, “개방형” 그리고 혼합형으로 나누어 볼 수 있다. “목적형” 교사교육 체제는 한국의 사범대학 또는 교육대학교와 같은 전문교사교육기관에서 교양문화 교과, 전문지식 교과, 교육학 강좌와 교육실습을 거쳐 교사교육 목표에 도달하는 방식이다. 이 체제의 특징은 교사교육을 위한 독립된 사범교육체제, 명확한 교사 양성 목표, 목적 지향적 교육과정체제다. 반면, 다양한 분야의 교수진이 부족하고 학생들의 전공지식 수준이 낮으며 졸업 후 직업선택의 폭이 좁다는 것은 목적형 체제의 단점으로 지적되고 있다.

“개방형” 교사교육 체제는 종합대학 또는 기타 고등교육기관에서 교사자격을 희망하는 학생들에게 대학졸업 후 교육학 강좌와 교육실습 교육을 통해 교사를 양성하는 형태이다. “4+1”, “4+3”, “3+2” 등과 같이 전공을 학습한 후 교직 희망자들에게 교육학 강좌를 수강하도록 하는 것이다. 이 체제는 전공 교과를 수료한 상태이기 때문에 학생들의 전공 지식이 우수하며 직업 선택 자유가 많다. 이는 과학기술이 빠르게 발달하고 다양성을 추구하는 현대사회에서 다원화 인재구조 요구에 적합한 형식이다. 그러나 교사양성 목표가 명확하지 않고 교사의 전문성 향상을 위한 교육과정이 약화될 수 있으며 중국 정부의 교사양성계획과 일치하기 어렵다는 문제를 안고 있다.

“혼합형”은 “목적형”과 “개방형”을 동시에 채택하는 방식이다. 중국은 1920년대까지는 목적형, 1920~40년대는 혼합형, 1950년대 이후부터 지금까지는 다시 목적형 교사교육 체제를 갖추고 있다.

요즘 중국이 사회 경제 분야에서 신속하게 발달함에 따라 중국에서는 어떠한 교사교육 체제를 채택할 것인가 하는 논의를 활발하게 진행하고 있다. 이러한 가운데 대도시와 인근 도시는 사회 경제적으로 발달하고 있기 때문에 개방형 교사교육 체제를 요구하고 있다. 즉 다양한 분야의 전문적 지식을 갖춘 교사양성이 필요하다고 주장하는 것이다. 반면 사회 경제적 발전이 비교적 낙후한 중서부지역에서는 교사 채용이 어렵고 전문적 소양을 갖춘 교사를 임용하기 어렵기 때문에 목적형 교사교육 체제를 선호하고 있다.

따라서 많은 학자들은 중국의 이런 현실에 적합한 방식으로 혼합형 교사교육 체제를 주장하고 있다. 중국의 발달한 지역을 위한 개방형과 낙후된 지역을 위한 목적형의 요구를 동시에 수용할 수 있는 좋은 방안이 혼합형인 것이다.

#### 4.4. 교사교육의 교육과정 : 실천중심의 교육과정으로

많은 학자들(秦克铸, 2006; 张平海, 2006; 蔡宝来, 2006; 朱旭东, 2006)은 교사교육을 통해 교사들이 어떤 지식을 습득해야 하고 어떤 소양을 갖추어야 하는지에 대한 많은 관심을 보였고 이에 관한 다양한 주장을 했다. 이들이 주장한 내용을 요약하면 첫째, 교사는 다양한 분야의 기초 지식을 가져야 한다는 것이다. 즉 인문과학 지식(예를 들면, 철학, 사회학, 인류학, 경제학, 정치학, 윤리학, 역사학, 지리학 등), 과학 및 공학지식(예를 들면, 자연과학 상식, 문과와 이과 근접학과지식 등), 도구적 지식(예를 들면, 외국어, 수학, 컴퓨터, 문헌검색, 습작 등), 예술적 지식(예를 들면, 체육, 미술, 위생과 보건, 서예, 음악, 무도, 회극, 촬영, 회화, 문학 감상 등), 직업기술 지식(예를 들면, 일반 직업지식, 공업 및 농업생산의 기본원리 등)을 학습해야 한다는 것이다. 둘째, 각 교과와 전공지식을 체계적으로 갖추어야 한다는 것이다. 셋째, 다양한 교육학 지식과 실천적 능력을 갖추어야 한다는 것이다. 즉, 일반 교육학지식(예를 들면, 교육기본이론, 심리학 기본이론, 도덕교육이론, 교수이론, 교육사, 교육사회학, 교육심리학, 교육법, 비교교육, 교육공학, 교육과학연구법 등), 교수법, 그리고 교수 상황적 지식을 학습해야 한다는 것이다.

21세기 초반부터 중국 정부는 양질의 교사교육을 위하여 교육과정 개혁을 단계적으로 추진하고 있다. 교육과정 개혁을 주장하는 학자들(蔡宝来, 2006; 郭警修, 2006; 张国强, 2006; 郑芳, 2006)의 내용을 요약해보면, 첫째, 교육과정을 사회문화적 환경을 고려하여 구성한다. 교육과정의 전통성과 안정성 및 계승성을 고려하는 동시에, 사회적 수요, 과학기술의 발전, 새로운 사상과 새로운 사물에 신속히 대응하도록 하며, 교육과정의 완전성과 체계성을 고려하는 동시에 소형화, 전문화, 현장중심 교육과정 내용을 추가하며, 정보의 집중과 효과성을 강조한다. 둘째, 각 교과교육과정과 교직과정의 통합을 주장한다. 셋째, 교육과정의 선택성을 강조한다. 전통적인 목적형 교사교육과정을 유지하되 조정 가능하고 선택이 가능한 교육과정체계를 구성한다. 즉, 피교육자들이 자신의 흥미와 특기, 학문적 요구에 근거해 교육과정을 선택하도록 한다. 넷째, 교육과정의 실천성을 강조한다. 교육문제를 중심으로 교육이론과 실천을 중시하며 실천을 통해 자신의 경력과 체험을 확대해 갈 것을 지적한다. 다섯째, 실용적 교육과정을 강화하고 개혁해야 한다고 주장한다. 여섯째, 교사들이 실천, 체험, 반성, 학습과 연구과정에서 지속적인 발전을 지향하도록 하기 위해 평생교육의 기본이념을 갖추어야 한다고 지적한다.

중국에서는 특히 1980년대 이후로부터 “실천적 교육과정”에 관한 논의가 활발하게 이루어져 왔다. 교사의 양성 과정에서 비활성화(inert) 지식보다는 활성화 지식을, 전공지식의 개념적 습득보다는 지식의 활용을, 그리고 실천적 능력과 암묵지의 습득과 활용을 강조하여왔다. 즉 교사교육의 교육과정 개혁의 초점을 “실천”에 맞추어 온 것이다. 그 원인은 인

지과학의 발달에 따라 교사교육의 근본으로 되는 심리학적 기초가 행동주의 심리학으로부터 인지주와 구성주의 심리학으로 변해왔고, 실증주의적 지식관은 포스터 모더니즘 지식관으로 변화해왔기 때문이라고 할 수 있다.

#### 4.5. 교사의 자격과 임용 : 인증제도의 구체화

중국의 교사자격 인증제도는 적지 않은 문제를 안고 있다. 전공자격인증과 전공교육의 불일치, 비교적 낮은 자격인증 요구 사항, 교과 전공 영역의 인증 부재, 실천적 능력 부족, 인증기구의 권위 부재 등이 문제점으로 지적되고 있는 것들이며 이러한 현상을 볼 때 중국의 교사인증은 발달의 초기 단계에 있다(蔡宝来, 2006)고 할 수 있다.

따라서 赵静(2006), 孟照海(2006), 蔡宝来(2006), 郭警修(2006) 등이 주장하듯이 자격인증에서 전공영역을 포함해야 하고, 일반적 지식뿐 아니라, 표현, 습작, 열독 등 기본기능도 평가해야 하며, 지필시험과 함께 실제 수업 상황에 대한 평가도 진행하여야 하며, 자격증의 유효기간을 설정해 지속적으로 교사의 능력을 제고하도록 해야 할 것이다. 또한 새로운 교사자격 인증체제를 수립하고, 학술 단체와 관련 조직이 인증에 참여하여 인증의 전문성과 객관성을 보장하는 제도가 출현해야 할 것이다.

#### 4.6. 평생교육의 이슈 : 직전 교육과 직후 연수의 일체화

1960년대 이후 평생교육에 대한 인식과 교사 전문성을 위한 이론들이 발달함에 따라 직전 교육과 직후 연수의 일체화에 대한 논의가 활발하게 진행되고 있다. 일체화란 바로 교사의 성장과 발전을 연속적인 과정으로 보고, 이 연속적인 과정에서 교사들에게 지속적인 양성과 연수를 병행하는 것이다. 이렇게 교사는 평생 연속적이고 일치한 교육을 받게 되는 것이다. 1975년 유네스코는 제35회 국제교육회의에서 통과한 “교사의 역할의 변화와 교사의 양성 및 재직연수의 영향에 관한 건의”에서 특히 교사 직전 양성 교육과 재직 연수의 일체화의 필요성을 강조하였다(UNESCO, 1975). 1996년 “교육-재부는 그 속에 있다”라는 보고서에서도 다시 평생교육을 사회의 중심적 지위에 놓을 것을 강조하였고, 교육의 각 단계를 다시 검토하기 시작했다(UNESCO, 1996).

선진국들은 교사 직후연수를 강조해 왔다. 전문적 교사를 양성하기 위하여 미국과 일본 등은 직전 양성과정뿐만 아니라 교사의 재직 연수를 강조하고 있다. 그러나 중국의 전통적 사범교육 구조는 졸업 교사의 직전 양성교육을 중심으로 이루어졌으며 교사의 직후 연수

와 평생교육은 소홀히 했다. 이런 직전 및 직후 교육이 분리되기 때문에 새로운 학문적 지식을 습득하여 교사의 능력을 향상시켜야 하는 현상과는 거리가 멀어졌다. 이런 문제를 해결하기 위하여 정부에서는 방학을 이용 교사 연수의 의무화와 학교에 기반한 연수제도 (school based learning)를 통해 정책적으로 추진하고 있다. 또한 최신 정보통신기술을 활용한 원격 교육시스템의 구축과 활용 등도 중국 정부에서 실시하고 있는 교사 재직연수의 형태이다(张国强, 2006). 이 밖에 현직 교사들이 선호하는 “교육대학원” 제도는 직무연수 뿐만 아니라 학력까지 제고시켜 주는 재직 연수의 중요한 형태로 부각되고 있다.

#### 4.7. 교사 양성의 차별화 : “무료 사범생” 제도 실시

중국은 지역적으로 넓고 사회 경제적 발전이 불평등하다. 이런 지역적 불평등은 교육의 불평등으로 이어진다. 대도시와 동남 연해지역은 교사의 질이 높고 교사임용의 경쟁이 매우 치열하지만 낙후된 중서부 지역은 교사 모집이 어렵고 교사의 수준은 제고의 여지가 있다.

중국 정부는 이러한 지역적 불평등을 해소하기 위하여 정책적으로 많은 노력을 기울이고 있고 일련의 조치를 취하고 있다. 2007년 중국 정부는 제10기 전국인민대표대회 제5차 회의에서 “교육부 직속 사범대학 학생 무료교육 실시 방법(실행)”을 반포하였으며, 2007년 9월 학기부터 교육부 직속 6개 사범대학교<sup>6)</sup>에서 학비 무료 사범생을 모집하기 시작했는데 매년 모집정원은 12,000명이다.

학비 무료 사범생은 주로 낙후된 중국의 중부 지역과 서부지역에서 모집되며, 이들은 졸업 후 원 거주지 초중고에서 근무하게 된다. 2007년 중국 정부에서 모집한 학비 무료 사범생은 80% 이상이 낙후된 지역의 학생이다. 학비 무료 사범생은 재학 기간 학비와 숙식비를 면제받고 일정한 장학금을 지원받는다. 그리고 원 거주지 성급교육행정부문과 계약을 맺고 졸업 후 원 거주지로 돌아가서 10년 이상 초중고에서 교사를 담임해야 하며, 그 기간 중 농촌 의무교육학교에서 최소 2년 이상 교사로 재직하여야 하는 의무를 지니고 있다.

중국 정부의 학비 무료 사범생제도는 10여 년 전 무료사범생제도와 유사하지만 현재 실시하고 있는 학비무료 사범생 제도는 이전과는 많이 다르다. 예전에는 교육부 직속 사범대학뿐만 아니라 중국의 모든 사범대학에서 학비 무료 사범생 제도를 실시하였었다. 재정적 지원은 학교 소속에 따라 중앙 재정지원과 지역 재정 지원으로 나뉘었었다. 그러나 현재의 학비 무료 사범생 제도는 모두 교육부 직속 사범대학에서 실시하고 중앙재정의 지원을 받

6) 중국의 사범대학은 교육부 직속 사범대학과 지방정부 소속 사범대학으로 나뉜다. 현재 교육부 직속 사범대학으로는 북경사범대학, 화동사범대학, 동북사범대학, 화중사범대학, 섬서사범대학, 서남대학이 있다.

는다. 교육부 직속 사범대학인 만큼 지역소속 사범대학과는 비교가 안 될 만큼 수험생들의 소질이 우수하다. 이는 중국 정부가 미래 최고 수준의 전문 교사진을 구성하고 교사의 소질을 전면적으로 제고하려는 웅대한 계획의 반영이기도 하다.

더욱이 중국정부가 교육 평등의 실현으로 사회와 경제의 불평등을 해소하려는 중대한 계획과 야망이다. 훌륭한 교사의 양성으로 교육의 질을 확보하며, 그 교육의 힘으로 우수한 인력자원을 양성하여, 그 인재자원에 의하여 사회와 경제의 도약을 실현하려는 의도적인 행동인 것이다.

## 5. 맺는 말

중국에서 제기되고 있는 교사교육 개혁의 목적과 방향은 한국뿐만 아니라 세계 여러 나라의 그것들과 다를 바 없다. 교사교육의 전문화, 평생교육 차원의 교사 재교육, 그리고 교사교육체제의 개방화 문제는 세계 여러 나라에서 일찍부터 논의되어왔다. 하지만 이 문제들은 복잡한 사회적 구조와 밀접한 관계를 가지고 있는 문제들이기 때문에 개혁이 성공적으로 이끌어지기 위해서는 어려움이 많은 과제들이다. 현재 중국의 교사교육 개혁을 위한 정형화 된 모델이 존재하지 않기 때문에 정부와 많은 학자들이 그 틀을 마련하기 위해 많은 연구활동과 토론을 진행하고 있다.

중국은 세계에서 인구가 제일 많으며 다양한 민족과 지역적 특성이 다양한 나라이다. 이로 인해 복잡한 사회구조를 가지고 있으며 이러한 사회구조로 인해 개혁의 일관성은 기대하기 어렵다. 따라서 중국의 교사교육 개혁은 각 분야에서 단계적으로 진행하고 있으며 형평성을 유지하려고 노력한다. 중국 교사교육 개혁의 접근 방식은 교육이라는 한 영역에서 그 해결책을 찾으려는 노력보다 사회 전반적인 문제로 인식하여 개혁의 방향을 구조적으로 찾으려 노력한다. 양적인 문제를 해결하는 동시에, 질적인 문제도 고민하고 있으며, 사회 특수성을 고려해 사범생 무료교육 제도를 도입한 것은 교육의 평등으로 사회의 평등을 추진하려는 강한 의지를 담고 있다고 할 수 있다.

그러나 교사교육의 개혁에 있어서 중국은 아직까지 이념적인 문제와 현상적인 문제에 많이 관심을 보여줄 뿐 교사개혁의 질적인 문제에 관한 접근은 미비한 실정이다. 교사교육 교육과정의 구체적 표준의 제정, 교사전문화와 교사전문직에 대한 구체적인 해결책, 미래의 이상적인 교사상에 대한 설정 등의 문제는 앞으로 깊이 있는 연구가 요구되는 부분이다. 이러한 문제는 개혁이 추진되는 과정에서 점차적으로 해결되어야 할 것이다.

## 참고문헌

- [1]王晓辉, 法国教师的新使命与教师教育改革, 外国教育研究, 2006年第10期
- [2]戈文武, 欧盟国家中小学教师教育特点、面临的挑战——兼论对我国教师教育改革的启示  
外国教育研究, 2006年第10期
- [3]吴卫东, 德国教师教育的新标准及启示, 外国教育研究, 2006年第9期
- [4]秦克铸, 我国教师教育现存的问题及对策, 教育探索, 2006年第9期
- [5]张平海, 试论科学的教师教育体系内容的构建, 河南师范大学学报, 2006年3月
- [6]蔡宝来, 论教师教育研究的发展趋势, 教师教育研究, 2006年第5期
- [7]郭警修, 教师教育大学化的政策变革与质量保证, 福建师范大学学报, 2006年第5期
- [8]张琳, 简论建立一体化的教师教育体系, 中国成人教育, 2006年第9期
- [9]张国强, 综合性大学参与教师教育初论, 黑龙江高教研究, 2006年第7期
- [10]李玉芳, 法国中小学教师教育制度评价, 辽宁教育研究, 2006年第7期
- [11]郑芳, 当代国际教师教育的发展, 教育评论, 2006年第4期
- [12]朱旭东, 我国教师教育制度重建的再思考, 教师教育研究, 2006年第3期
- [13]胡青, 当前我国教师教育改革的几个问题, 高等教育研究, 2006年第5期
- [14]赵静, 英国教师教育政策的演变及评析, 教育发展研究, 2006年第4期
- [15]孟照海, 挪威当前教师教育改革评析, 外国中小学教育, 2006年第3期
- [16]祝怀新, 瑞典中小学教师教育政策探析, 外国中小学教育, 2004年第7期
- [17]刘湘溶, 以教师教育专业化推进教师专业化, 中国高等教育, 2005年第1期
- [18]刘湘溶, 简析教师专业化与教师教育专业化, 中国高教研究, 2004年第7期
- [19]刘新玲, 我国百年高等师范教育体制的演变及启示, 黑龙江高教研究, 2001年第4期
- [20]高谦民, 中国师范教育的历史回顾与前瞻, 江苏教育学院学报, 1998年第1期
- [21]王建磐, 中国教师教育: 现状、问题与趋势, 教师教育研究, 2004年9期
- [22]谢安邦, 中国师范教育发展的理论问题研究, 高等教育研究, 2001年第4期
- [23]王长纯, 教师专业化发展: 对教师的重新发现, 教育研究, 2001年第11期
- [24]《中华人民共和国义务教育法》
- [25]《中华人民共和国教师法》
- [27]《教师资格制度》
- [28]《教育技术能力标准》
- [29]《中国教育改革与发展纲要》
- [30] UNESCO, International Conference on Education 45th Session, 1996



- [31] UNESCO, the ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers, 1966
- [32] Holmes Partnership, Tomorrow's Teachers, 1986
- [33] Carnegie Corporation, A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century, 1986
- [34] UNESCO, The Changing Role of the Teacher and its Influence on Preparation for the Profession and on In-service Training, 1975
- [35] UNESCO, Learning: The Treasure Within, 1996

