
핀란드 교육성공 다시 되돌아보기: 교사일상을 중심으로

윤은주

차 례

1. 서론: 왜 핀란드 교사들에 주목하는가?
2. 핀란드 교사 그들의 일상은 어떠한가?
3. 핀란드 교사 그들은 어떻게 양성되는가?
4. 핀란드 교사를 그들은 어떻게 평가 받는가?
5. 핀란드 교사 그들은 무엇으로 만족하는가?
6. 결론: 핀란드 그들은 자아실현 중이다

1. 서론: 왜 핀란드 교사에 주목하는가?

1.1 연구의 출발

『경쟁에서 벗어나 세계 최고의 학력으로 핀란드 교육의 성공』 (후쿠타 세이지, 2009), 『핀란드 교사는 무엇이 다른가?』 (마스다 유리야, 2010), 『핀란드 교육혁명』 (한국교육연구네트워크, 2010), 『미국을 위한 핀란드 성공의 교훈』 (OECD, 2010), 『핀란드 교육개혁보고서』 (에르끼 야

호 외, 2010) 등의 책 제목에서 알 수 있듯이, 핀란드 교육에 대한 열기는 2000년 OECD에서 실시한 PISA 결과발표 이후 지금까지 식지 않고 이어지고 있다. 1962년부터 1999년까지 한번도 OECD 평균을 넘어선 적이 없다는 흥미로운 사실은 잊어버린 채 핀란드 순례자 등의 신조어를 만들어 낼 만큼 핀란드교육에 대한 전 세계의 관심은 가히 폭발적이다. 2006년 한 해에만도 39개국에서 핀란드를 찾았다는 보고만으로도 그 관심의 정도를 가늠할 수 있다(마스다 유리아, 2010).

그런데 이런 폭발적 관심은 어쩌면 당연한 결과인지도 모른다. 교육방송 프로그램에 나온 핀란드 교실을 들여다보면 공부시간인지 노는 시간인지 구분이 되지 않는 자유롭고 행복한 아이들의 모습에서 우리는 누구나 꿈꾸는 이상교육을 발견하게 된다. 그런 동시에 PISA에서 내놓는 핀란드의 월등한 성적은 자유교육을 꿈꾸던 최고의 학력을 목표로 하건 상관없이 교육관계자라면 누구나 탐을 내고 그 성공비법에 귀 기울이게 만드는 만든다. 사실 전혀 다른 교육이념의 양대 산맥인 진보와 전통 모두에게서 환영받은 교육프로그램이나 국가는 지금껏 없었다는 점에서 핀란드의 성공은 독보적이며 따라서 이런 관심은 당연하다. 특히 PISA 성적 상위국임에도 최장의 학업시간, 높은 자살률, 낮은 행복감 등의 불명예를 안고 수 십 년째 입시경쟁에서 헤나지 못하는 일본¹⁾(마스다 유리아, 2010)과 우리로서는 성적과 행복을 동시에 거머쥔 핀란드의 교육비법에 주목할 수밖에 없을 것이다. 여기에 덧붙여 20세기 세계교육의 중심이던 그러나 지금은 어느 교육관련 국제회의에서도 굳게 입을 다문 미국까지 최근 핀란드 교육열풍에 동참한 점²⁾은 핀란드 교육에 다시 관심을 갖고 그 성공배경을 재조명해볼 동기로서 충분하다.

1) 특히 일본의 핀란드 교육에 대한 관심은 놀라울 정도란 점은 출판된 도서와 교육관계자의 방문횟수가 이를 증명한다.

2) 다음 보고서 제목은 미국이 핀란드 교육에 주목 중임을 잘 보여 준다: Finland: Slow and steady reform for consistently high results from lessons form PISA for the United States 있다(OECD, 2010). 그리고 2013년 6월 OECD회의에 참석한 한국 OECD관계자의 말에 따르면, 미국교육관계자들은 북유럽 국가에서 온 교육관계자들의 활발한 질문과 의견개진에 반해 회의석상에서 거의 침묵으로 일관했다고 전한다.

이런 문제의식에서 출발한 연구자는 이 글에서 핀란드 교육성공 스토리의 핵심으로 지목된 교사를 중심으로 핀란드 교육에 대해 재조명하고자 한다. 교사에 주목한 까닭은 핀란드 스스로 뿐만 아니라 수많은 외부기관에서 행한 성공요인분석에서 교사의 빼어난 역량을 핀란드 교육성공의 주역으로 지목하기 때문이다(후쿠타 세이지, 2006; OECD, 2010; Sahlberg, 2011). 혹자는 영국의 블레어수상이 교육개혁으로 사회계층 문제를 해결하자며 호소해 유명해진 “교육, 교육, 교육”을 본 따 핀란드 교육성공을 “교사, 교사, 교사”란 말로 표현할 만큼 탁월한 교사역량을 제1의 공헌자로 불렀다(마스다 유리야, 2010). 따라서 본 연구는 핀란드 교육성공의 열쇠인 교사를 중심으로 핀란드 교육의 성공을 재조명하고자 한다.

한편 본 연구가 취한 접근방식은 기존선행연구(권충훈, 김훈희, 2009; 김병찬, 2012, 2013; 김신혜, 2009; 이광수, 김명수, 김도기, 2012; 성열관, 2009)의 일반적 방식인 핀란드 교육의 성공을 둘러보고 원인을 찾는 거시적 접근과 다른 핵심열쇠인 교사에게서 출발하여 교육성공을 분석하는 미시적 접근을 택하였다. 다시 말해 교사의 삶을 상세히 살펴봄으로써 교사로서의 그들 삶의 어떤 요소가 그들로 하여금 최고의 교육성과를 달성하도록 이끌었는지 살펴보고자 한다. 이런 접근방식의 선정배경은 기존 핀란드 교사연구물들의 분석결과의 한계에서 비롯되었다. 김병찬(2013), 김신혜(2009), 성열관(2009)을 비롯한 많은 학자들이 전문적 교사교육제도, 석사 이상의 교사자격요건, 양질의 체계화된 현직교사연수 등의 제도 구비를 우수한 교사양성과 질 유지의 주요인으로 지목하였다. 이런 연구결과를 접하면서 연구자는 과연 우리도 우수한 교사교육제도와 만족스런 급여 등의 제반여건을 갖추는 경우 마찬가지로 양질의 교사를 배출시킬 수 있을까라는 의구심을 떨칠 수가 없었다. 이런 문제제기의 배경은 실제로 우리 기대와는 다른 높지 않은 핀란드 교사급여수준³⁾과 비록 표면적으로 명시된 수업시수⁴⁾는 적지만 수업외의 학생평가와 관련한 고난이도의 업무(단순행정이 아닌 수업연구)의 낮지 않은 비중을 접하면서 분명 다른 요소가 존재할 것이라는 의구심을 떨칠 수 없었기 때문이다. 물론 체계적 교사관련제도

3) 표 1. OECD 2012 보고서

구비가 핀란드 교사의 전문성을 일궈낸 제 1의 수훈공인 점은 누구도 부인할 수 없는 확고한 사실이다. 그럼에도 불구하고 우리는 그 이면에 놓인 심층적 원인을 조사할 필요가 있다. 우수한 교사교육제도와 높은 급여라는 외적 장치구비만이 편향적으로 강조되었을 때 초래되는 문제점 또한 고려하지 않을 수 없기 때문이다. 따라서 핀란드의 우수한 교사양성제도를 모델로 삼거나 최소한 건설적인 교훈을 얻기 위해서라도 외재적 분석과 함께 내재적 분석이 뒤따라야 우리 현실에 적합한 아울러 궁극적으로 우수한 교사양성이 가능해질 것으로 보인다. 따라서 다음과 같은 연구문제를 설정하였다. “핀란드 교사 그들은 누구이며 무엇이 그들로 하여금 최고의 교사이게 하는가?”

이를 위해 기존 자료들을 대상으로 새로운 관점에서 이들을 재구성해보

Teachers' salaries/Equivalent USD converted using PPPs

	2010 or latest available year										
	Primary education			Lower secondary education				Yearst otop salary	Upper secondary education		
	Salary			Salary			Salary				
Initial	15 years	Maxi mum	Initial	15 years	Maxi mum		Initial	15 years	Maxi mum		
Czech Republic	15 036	19 949	22 276	14 916	20 217	22 522	32	15 533	21 449	24 117	
England	30 204	44 145	44 145	30 204	44 145	44 145	12	30 204	44 145	44 145	
Finland	29 029	37 455	39 702	31 351	40 451	42 879	20	32 276	42 809	45 377	
France	24 334	32 733	48 296	27 184	35 583	51 301	34	27 420	35 819	51 560	
Germany	46 456	55 771	61 209	51 058	61 784	68 592	28	53 963	66 895	76 433	
Italy	27 015	32 658	39 762	29 122	35 583	43 666	35	29 122	36 582	45 653	
Japan	25 454	44 788	56 543	25 454	44 788	56 543	34	25 454	44 788	58 075	
Korea	26 776	46 338	74 149	26 670	46 232	74 043	37	26 670	46 232	74 043	
Sweden	28 937	33 374	38 696	29 245	34 481	38 951	..	30 650	36 429	41 675	
United States	36 858	45 226	52 137	36 772	45 049	55 259	..	37 267	48 446	55 199	
OECD average	28 523	37 603	45 100	29 801	39 401	47 721	24	30 899	41 182	49 721	

4) OECD국가별 연간 수업(instruction)시수는 초등교사의 경우, 영국 684시간, 독일 805시간 일본 707시간 한국 807시간, 핀란드 680시간이다(OECD 2012).

았다. 즉 새로운 자료를 제시하기보다 기존 여러 연구들이 제시한 자료들을 재검토하고 동시에 제도중심 분석을 넘어 참여자중심 분석을 통해 기존연구결과들을 재구성해보고자 한다. 이를 통해 top-down 분석에서 오는 한계점을 극복하고 bottom-up 분석에서 도출될 수 있는 함의를 도출하고자 한다. 즉, 이 글은 ‘그들의 성공 다시 되돌아보기’를 통해 핀란드 교육성공의 사례에 대한 재검토를 통해 교훈을 다시 얻고 되새김해보는 것을 목적으로 하였다.

1.2 연구방법

앞에서도 밝혔듯이 이 글은 교사의 삶 조명이라는 미시적 접근을 통해 핀란드 교육의 성공 스토리를 재구성하고자 하였다. 핀란드 교사의 삶 조명에서 가장 좋은 방법은 그들을 직접 면담하고 실제 그들의 삶을 관찰하는 참여연구이다⁵⁾. 본 연구는 이에 앞서 문헌상에서 나타난 그들의 삶과 가르침의 실재를 바탕으로 분석을 시도해보고자 한다. 선행연구의 한계점으로 지적한 제도상의 기반제공을 넘어 교직에 대한 존재론적 충족이라는 핵심요인을 밝히는 데 있어서는 문헌분석도 가능하다는 인식에서이다. 이를 위해 핀란드 교육 및 교사교육에 대한 첫째, 핀란드 정부 및 국제 보고서(OECD 중심으로), 둘째 핀란드 교육에 대한 국내외 단행본, 셋째, 핀란드 교육에 대한 국내외 학술논문을 중심으로 핀란드 교사들의 삶과 그들을 둘러싼 교육 제반사항을 재조명해보고자 하였다.

이 연구를 수행하면서 문헌분석에서 오는 한계점들을 본 연구자는 충분히 인식하였으며 따라서 이 글의 후속과제로서 핀란드 교사들을 대상으로 면담과 직접 참여관찰을 통해 그들의 실제 삶을 보다 심층적으로 살펴볼 예정이다. 따라서 후속과제를 위한 기초 작업이라는 측면에서 본 연구의 의의를 찾을 수 있을 것이다.

5) 본 논문심사가 진행되는 동안 연구자가 후속연구를 위해 핀란드를 방문하여 교사들을 인터뷰한 결과 또한 본 논문결과와 동일하게 나타났다(2013년 8월 헬싱키 교사인터뷰)

2. 핀란드 교사 그들의 일상은 어떠한가?

이 장에서는 핀란드 교사의 일상을 둘러봄으로써 교사로서의 삶을 살펴 보겠다. 핀란드 교육의 유명한 역설('Less is more')이 있는데, 첫 번째 역설은 '적게 가르칠수록 많이 배운다' 두 번째 역설은 '적게 시험 칠수록 더 많이 배운다' 마지막으로 '다양성을 높일수록 더 평등해진다'이다 (Sahlberg, 2012). 이처럼 핀란드는 OECD국가 중 교사가 가르치는 데 보내는 시간이 가장 적은 국가이다(OECD, 2010). OECD보고서(2012)에 따르면 미국교사의 연간 1080시간(50분 수업을 1주일에 6번)에 비해 핀란드 교사는 가르치는데 600시간(45분 수업을 1주일에 4번) 밖에 할애하지 않는다고 한다. 그렇다면 핀란드 교사들은 학교에서 가르치는 시간 동안 무엇을 하며 또 그 외의 시간은 어떻게 보내는가?

2.1 핀란드 교사들의 하루 일과

앞에서도 밝혔듯이 핀란드 교사들은 연간 가르치는 시간(연간 600시간)이 다른 OECD국가들(평균 연간 701시간)에 비해 현저히 적으며, 학교에 머무는 시간 또한 매우 짧다고 보고되었다(OECD, 2012). 핀란드 교사의 하루일과를 보면 이를 잘 알 수 있다.

<핀란드 종합학교 국어교사의 하루일과>

- 07:30~08:00 학교 도착
- 08:00~ 12:00 오전1교시~4교시 중 해당시간 수업
(주당 45분짜리 수업 4회)
(45분당 15분 휴식 시간)
- 12:00~ 12:30 점심시간 및 휴식
- 12:30~ 14:00 오후 5~6교시 수업 중 해당시간 수업
(주당 45분짜리 수업 4회)
- 14:00~ 16:00 자율퇴근

(마스다 유리아, 2010)

근무시간이 오전8시부터 오후4시까지로 정해져 있지만 교사 대부분은 수업이 끝나면 개인사정에 따라 때로는 오후수업이 없을 경우 12시에도 자유롭게 퇴근한다. 다음 교육관계자의 말은 우리 교육실정에는 사뭇 놀라울 정도다(후쿠타 세이지, 2006).

수업이외의 시간은 교사가 수업을 위해 준비하는 시간으로 이를 어떻게 사용할지는 전적으로 교사들에게 달려있다 ... 중략 일하기 편하고 좋은 곳에서 하면 그뿐이다... 중략 ... 선생님도 가정이 있고 아이들도 있을 텐데 그러면 어린이집으로 아이를 데리러 가거나 시장을 보고 저녁식사 준비도 해야 할 것이다.(pp. 116-7 재인용)

그렇다면 학교에 머무는 시간에는 무엇을 하는가? 위와 같이 핀란드 교사 또한 가르치는 일이 주이므로 당연히 학생들을 가르치는데 대부분의 시간을 할애한다. 그러나 그들의 가르침의 양상은 사뭇 다르다. 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

2.2 핀란드 교사의 일상에서 가르침

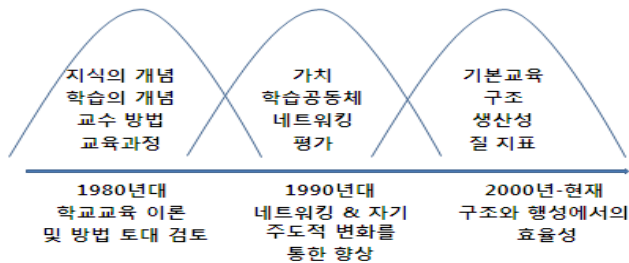
핀란드 교사들은 1970년 650쪽이던 분량을 1994년 100쪽으로 대폭 줄인 ‘국가중핵교육과정’(National Core Curriculum)을 토대로 최종학년시점의 목표수준만을 제시한 지방자치단체가 정한 학년별 학습내용인 ‘학교에 기반을 둔 교육과정’으로서, 개별 교사가 선정한 교과서를 통해 학생들을 가르친다(성열관, 2009; 마스다 유리야, 2010; 후쿠타 세이지, 2006; OECD, 2010; Sahlberg, 2011). 다시 말해, 교실에서 가르치는 내용과 교재는 교사의 결정에 따라 선정한다. 아울러 교수학습방법 또한 교사의 자율적 선택에 따른다.

교육과정 및 교수방법에 대한 교사의 파격적인 자율권은 1970년 후반부터 1980년 초반에 대두된 교사중심 교수방법에 대한 비판과 그에 따른 개혁의 성과이다. 여기서 잠깐 1980년 이후 지금 핀란드 교육의 성공을 불러

은 교육개혁의 역사에 대해 간단히 살펴보도록 하겠다.

1970년 종합학교 개혁이 시작된 이후로 핀란드는 1980년부터 현재까지 제3국면 개혁을 거치는 중이다. 제1국면은 1980년대로서 미국과 캐나다를 비롯한 북미에서 평가에 골몰하고 있을 때 핀란드는 지식과 학습이 무엇인지 아울러 의미 있는 교육이란 무엇인지에 대해 머리를 맞대고 고민하였다. 그 과정을 통해 새롭게 정립된 교수접근으로 학생들에게 유의미한 학습을 안겨주었다고 핀란드 교사들은 믿고 있다. 제2국면은 1990년대로서 1994년 국가중핵교육과정에 대한 개혁으로 교육과정 운영에 대한 권한을 전폭 단위학교와 교사로 이양시켜 교육의 탈중심화를 진행하였다. 그 결과 지역공동체와 학교관련 네트워크가 형성되고 자기 주도적 변화를 통한 교육진전이 이뤄지게 되었다. 제3국면은 2000년대부터 지금까지 진행 중인 시기로서 행정과 구조의 효율성을 높이므로 질을 향상시키려 노력 중이다 (Sahlberg, 2011). 핀란드는 지난 30년간 “천천히 그리고 꾸준히” 교육개혁을 진행시켰고, 그 결과 교사는 자율과 책임이 함께하는 일상을 꾸려가고 있다.

<그림1 핀란드 교육개혁 3국면>



(Sahlberg, 2011)

제1단계 교육개혁의 일환으로 진행된 1984년 Tracking(수준별 학급편성)의 금지는 핀란드 교실을 획기적으로 변화시켰다(OECD, 2010; Saarivirta, 2010). 이전제도와 비교해 성과가 전혀 없다고 결론이 내려진 Tracking이 금지된 이후 핀란드 교실은 다시 이전으로 돌아가 다양한 능력수준을 가

진 학생들이 공존하게 되면서 새로운 교수방법이 요청되었다. 이런 상황에서 핀란드 교사들이 갖추어야 할 역량은 ‘혼합연령집단’ 학생들이 효과적으로 학습할 수 있도록 하는 창의적 교수법이였다(안승문, 2010). 따라서 개별 학생의 요구와 필요, 학습수준에 따라 지도하는 개별맞춤 학습과 소집단학습이 중심 교수법으로 자연스럽게 자리매김하게 되었다.

아울러 수업시간 또한 지식내용전수보다 해당 지식내용을 개별 학생이 얼마나 소화했느냐의 문제, 즉 아무도 소외되지 않고 동질의 학습을 제공 받았느냐의 여부에 초점이 맞추어졌다. 학습 평등성의 잣대는 핀란드가 2차 대전 이후 국가재건에 앞서 전 국민을 대상으로 합의를 이끌어낸 3가지 원칙-평등(Equality), 효율(Efficiency), 연대의식(Solidarity)⁶⁾에서 비롯되었다(Sahlberg, 2011)⁷⁾. 핀란드에서 이뤄지는 모든 의사결정에서 이 3원칙을 충족시켜야 한다는 대전제에서 교육 또한 예외일 수가 없었기 때문이다.

이런 변화 속에서 자연스럽게 교사가 45분 수업에서 학급전체를 대상으로 직접 지도하는 시간(45분 중 10분~15분)은 일부에 그치며, 대부분 시간(45분 중 30~5여 분)은 개별 학생 또는 소집단 지도에 할애되었다(마스다 유리야, 2010). 이런 교실모습은 이제 핀란드 어느 학교를 방문해도 쉽게 목격된다. 이처럼 핀란드 교사의 가르침 일상은 교육과정을 비롯하여 교재, 교수방법, 평가방법에 이르기까지 책임감 있는 자율적 판단과 결정으로 일궈지는 전문성이 매우 높은 활동으로 특징 지워진다(OECD, 2010; Saarivirta, 2010). 혹자는 이를 지칭하여 *자율성(autonomy)*, *질 보장(quality assurance)*, *책임감(accountability)*으로 무장된 핀란드 교사라고 부른다(OECD, 2010).

6) 핀란드 교육의 새로운 철학인 3원칙, 평등(equality), 효율성(efficiency), 연대의식(solidarity)는 노르딕 국가의 정치이념인 해방된 소작농의 유산, 자본주의 정신, 사회주의 이상 국가를 토대로 만들어졌다(Aho, 2011, 재인용).

7) Sahlberg(2011)에 따르면, 핀란드 현재문화의 특징은 외교(Diplomacy), 협동(Cooperation), 문제해결(Problem solving), 합의추구(Seeking consensus) 4가지로 축약된다고 한다. 이런 특징은 핀란드 역사적 배경, 가장 가깝게는 2차 세계대전 이후 패전국으로서 국가를 다시 일으켜 세울 때 제일 먼저 행한 일이 앞으로 나아갈 바에 대한 방향 즉, 목표 설정으로 정한 사례를 보면 잘 이해된다. 핀란드의 bottom-up 국가운영방식의 핵심인 국민적 합의는 정책실행의 성공을 불러일으키는 원동력이며 핀란드 교육정책실행의 원동력이기도 하다.

2.3 핀란드 교사 일상에서의 연구

평등의 원리에서 출발한 보편교육의 실시는 핀란드 교육 전반을 변화시켰다. 핀란드 학생 누구나 장소, 배경, 경제적 여건에 상관없이 동일한 양질의 교육을 받을 수 있어야 한다는 교육평등의 시작은 핀란드 교실과 교사의 업무 전반을 송두리째 바뀌어 놓았다(Nyysölä, 2005; OECD, 2003; Sahlberg, 2011). 연장선상에서 이루어진 1984년 Tracking 금지는 교사의 교수행위를 보다 구체적으로 변화시키는 촉발제로 작용하였다. 능력이 전혀 다른 학생들을 대상으로 동일한 양질의 교육을 제공한다는 일은 이전의 핀란드 교사의 일상으로는 해결할 수 없는 판이하게 다른 과제이었다. 구체적으로 첫째, 개별학생에 대한 학업상황 평가 없이는, 둘째 개별 아동에 맞춘 학습내용과 방법 없이는, 셋째 요구와 필요가 각기 다른 개별학생에 대한 상담⁸⁾ 없이는 동일한 양질의 교육을 제공한다는 것은 불가능한 일 가까웠다. 이런 상황에서 변화를 충족시킬 수 있는 유일한 해결책은 교사의 입장에서는 연구 밖에는 별 묘수가 없다는 판단에 이르게 된다. 자연스럽게 핀란드 교사들은 가르치는 수업시간외에는 더 잘 가르치기 위한 수업연구에 매진하는 방향으로 인식을 전환하였다. 그리고 그 수업연구는 크게 교육과정과 평가로 요약된다(OECD, 2010; Sahlberg, 2011). 이런 배경으로 전 세계 유례없는 핀란드 최고 자질의 교사인 '연구자로서의 교사' 또는 '학교현장의 연구자로서의 교사'가 탄생하기에 이른다.

학교현장 연구자로서 교사의 진면목을 볼 수 있는 대목은 교육과정과 평가의 자율적 운영에서이다. 앞에서 밝혔듯이 핀란드 국가중핵교육과정(national core curriculum)은 틀(framework)이지 로드맵(roadmap)이 아니다. 아울러 그 분량조차 점차 줄어들고 있는 추세이다. 따라서 교실에서의 교육과정 구성, 즉 교육과정 재구성은 전적으로 교사의 몫이다. 그렇게 때문에 교사는 교육과정 구성에 신중을 기할 수밖에 없다. 따라서 교재연구가

8) 핀란드 교육에서 특이한 사항은 상담과 진로지도가 매우 일찍 시작한다는 점이다. 교육활동의 중심축으로 자리 잡고서 조기에 문제를 파악하고 이에 합당한 개입을 적극 실시하여 교육 효율성을 높이고 있다.

수업진행을 위한 필수라는 점을 모든 핀란드 교사들은 너무나 잘 인식하고 있다(OECD, 2010; Sahlberg, 2011).

이 교육과정 재구성은 일반적으로 세 단계로 진행된다. 첫째 국가중핵 교육과정 해석하기, 둘째, 자기 교실에 맞는 교과서와 기타 교재 선택하기, 마지막으로 이에 따라 수업 디자인하기이다(OECD, 2009, 2010). 간략한 단계와 달리 이 과정은 엄청난 시간과 노력을 요하는 동시에 개별교사로는 진행하기 어려운 협력이 요청되는 연구적 특성이 드러내는 작업이다.

이런 배경으로 인해 국가, 지방자치단체, 개별 학교 및 교사교육기관은 교사가 연구자로서의 역할을 잘 수행하도록 지원하는데 중점을 둔다. 따라서 제도마련 또한 연구지원 체제구축을 중심으로 맞추어져 있다. ‘실험역량강화를 위한 현직교사 물리교육 프로그램’(김병찬, 2012)같은 현장기반 연구중심 교사연수제공이나 근무연한이 아닌 교수능력에 따른 ‘수업하는’ 젊은 교장채용 등이 대표적 예이다(Sahlberg, 2011). 그러므로 연구를 격려하는 이런 학교환경에서는 교사가 잘 가르치기 위해 연구를 하고자 한다면 수업시간 이외에 그가 어느 장소(가정이건 학교이건)에 있던 큰 문제로 삼지 않는다. 아래에서 장소와 시간에 구애받지 않고 최선의 수업을 위해 노력하는 핀란드 교사들의 단상에서 진정한 연구자로서의 면모를 엿볼 수 있다(마스다 유리야, 2010; 후쿠타 세이지, 2007).

중략... 비교적 일찍 퇴근할 수 있는 주체에는 도서관 등에 가서 교재 연구에 힘씁니다. 저는 교사 일이 좋아요. 이 일은 같은 날이 하루도 없어요. 아이들의 모습도 매일 다르고, 저마다 배움을 찾는 노력을 끊임없이 하지 않으면 안되지요, 교사의 일에 끝이란 없어요(p. 114).

수업이 끝나면 곧바로 귀가하려고 애씁니다. 물론 연습이나 시험채점 같은 일도 있지만 대개는 학교에서 끝내버립니다. 수업내용과 관련된 아이디어는 신기하게도 학교 밖에 있을 때 더 잘 떠오릅니다(p. 56).

교사는 수업이 끝나면 귀가하는 것이 상식으로 여름방학 두 달은 학교에 가지 않는다. 그 대신 교사는 장기적으로 그리고 일상적으로 공부하며 여름방학에는 자기 계발 세미나에 참가하여 다음 해 수업준비를 확실히 한다(p.157)

한편 연구능력과 전문적 교육내용지식(Pedagogical Content Knowledge, PCK)을 갖춘 학교현장 연구자로서의 교사자격요건으로 학사학위로는 한계가 있다는 인식에 따라 1979년 마련한 석사학위 최소교사자격요건정책이 자연스럽게 확고히 자리 잡게 되었다(에르끼 아호, 2010). 그리고 교사 연구력 강화를 통한 전문성 향상이라는 목표 하에 석사학위 이상(유치원 교사 제외)이라는 파격적인 자격요건강화는 이제 핀란드 교육을 다른 국가들과 차별화시키는 요소로 인식되었다. 아래 장에서 핀란드 교사들의 자격요건과 교사교육에 대해 간략하게 살펴보도록 하겠다.

3. 핀란드 교사 그들은 어떻게 양성되는가?

위에서 살펴본 바와 같이 핀란드 교사의 일상은 첫째 잘 가르치기 위해 연구하기와 둘째 연구를 통해 잘 가르치기 이 두 가지로 요약된다. 한마디로 ‘연구자로서 교사’의 일상이라 부를 수 있다. 이런 교사의 일상에 따라 교사양성 프로그램도 연구중심으로 짜여있다. 헬싱키대학 교육학과 교수인 Niemi(2011)은 석사학위이상이라는 연구자로서의 교사배출에 대해 다음과 같이 의미를 부여하였다.

교사교육자로 오랜 경험에서 가장 획기적 정책은 바로 모든 교사가 석사학위를 취득해야 한다는 조처입니다. 이로 인해 드디어 자신의 일을 지속적으로 향상시키고 가르치는 일을 전체적으로 이해할 수 있는 전문인으로서의 교사를 배출할 고리가 마련되었으며, 이렇게 하는데 20년이 넘게 걸렸습니다. 바로 연구중심 교사교육프로그램이며 이는 다음 3가지 원칙을 따르고 있습니다.

1. 교사는 해당 교과목의 가장 최신이론에 대해 정통할 필요가 있다. 아울러 연구를 통해 그것을 어떻게 가르치고 배울 것인가에 대해서도 익숙해져 있어야 한다.

2. 교사는 자기가 하는 일에 대해 연구하는 태도를 가져야 한다. 이는 비판적 전문적 관찰과 경험을 비롯한 최신 연구자료에 근거해서 결론을 이끌어 내는 분석적이고 개방된 접근을 취하는 배움을 의미한다.

3. 교사교육은 그 자체로 연구와 배움의 대상이어야 한다.
(2011, p. 84 재인용)

이런 고도의 전문성은 교사라는 직업에 대해 사회 전체가 존경을 표하고 아울러 젊은 세대의 제 1의 희망직업으로 선택되는 영광을 가능하게 만들었다. 그리고 그 교사의 자격요건과 양성과정은 어느 국가보다도 체계적이고 진보적이다.

3.1 연구자로서의 핀란드 교사자격요건

연구력 향상을 통한 전문성 확보라는 취지하에 1978-9년에 걸친 교사교육 시행령(The Acts on Teacher Education)에 따라 최소교사자격요건으로 석사학위 이상(일부 유아교사 제외)이 전격 도입되었다. 그리고 이는 이제 핀란드 교육을 차별화시키는 대표적 아이콘으로 자리매김하면서 다른 OECD 국가들의 부러움을 사고 있다. 아래는 각 학교유형별 교사자격요건과 대학에서 취득해야 할 학점에 대해 제시해 놓았다.

<표2 학교유형별 교사자격요건 및 필수취득학점>

학교유형	학생연령	학년	교사자격요건	대학취득학점
유치원 (kindergarten)	0-6		유치원 교사(학사)	180
취학 전 학교 (preschool)	6		유치원 교사(학사) 초등교사(석사)	180/300
종합학교 (comprehensive school)	7-16	1-9	종합학교 교사(석사)	300 (학급담당) 350 (교과담당)
초등학교 (primary school)	7-12	1-6	초등학교 교사(석사)	
중등하급학교 (lower secondary school)		7-9	교과 교사(석사)	
일반 중등상급학교 (general upper school)	16-8	10-12	교과교사(석사) 직업 교사(학사) 교과교사(석사)	
직업 중등상급학교 (vocational upper secondary)				
University	19-		고등학문학위 (석사/박사)	
Polytechnic			고등교육학위 (석사/박사)	

(김병찬, 2013; 김신혜, 2009; Sahlberg, 2011)

한편 유치원 혹은 어린이집 교사는 다른 교사들과 달리 교육학 분야의 학사학위(180)를 취득하거나 사회복지 분야의 대학 학사학위를 취득한 경우 교사자격을 부여받는다. 그러나 6세 학급담임(class teacher)인 경우 5년 동안 전일제 혹은 그와 동등한 300학점의 교육 석사학위가 권장된다(이건희, 김정숙, 2013). 마찬가지로 초중등교사 또한 학급담임(class teacher)의 경우 300학점, 교과교사(subject teacher)의 경우 350을 취득해야 자격증이 주어진다. 여기서 주목해야 할 점은 위 취득학점은 반드시 대학을 통해서만이 가능하다는 것이다. 잠깐 아래에서 핀란드 대학의 교사양성 과정에 대해 좀 더 자세히 살펴보면서 대학교사양성 프로그램의 특징에 대해 알아보겠다.

3.2 연구자 양성 핀란드 교사교육프로그램⁹⁾

핀란드 교사양성대학은 예비교사의 타고난 개인의 능력과 교육된 전문 능력의 조화로운 발달을 통해 교육적 사고기술을 구비시키고 아울러 최신 교육학 이론과 실제에 따라 수업과정을 운영할 능력을 배양하는데 주안점을 둔다(김병찬, 2012, 2013; 김신혜, 2009; 이광수, 김명수, 김도기, 2012). 구체적으로 다음과 같은 교사교육 방향을 제시하고 있다(김병찬, 2013).

- 교사로서의 전문성 함양
- 교직으로서의 매력과 가치 부양
- 양질의 교사양성 교육을 위한 석사학위가정 교사 배출,
- 이론 및 실제의 통합과 조화 중시한 교사양성 교육
- 평생학습자로서의 교사역량 배양
- 연구기반 교사교육

위 방향에 따라 대학 및 대학원과정에서 3영역 즉, (1) 교육학이론, (2) 교육학 내용지식, (3) 교과교수법과 실습으로 나뉘어 교사양성 프로그램을 운영하고 있다. 아래는 2010년 위바스키라(Jyväskylä)대학과 헬싱키(Helsinki) 대학의 교사양성 프로그램에 대한 요약이다.

9) 핀란드 교사양성에 대한 자세한 사항은 김병찬(2013)과 김신혜(2009)를 참고할 것.

<표3 2010 위바스키라(Jyväskylä)대학 초등교사 양성 석사학위 프로그램 >

교육과정 요소	유럽학점 인정 및 학점 합산체계
교육학 기초과목*	25
언어 및 의사소통과목	25
교육학 중급과목	35
다학문 학교교과 과목	60
부전공 교과과목	60
교육학 고급과목**	80
선택과목	15
학점전환 및 합산 총계	300

*교수실습에서 12학점 포함, **교수실습에서 16학점 포함
(Sahlberg, 2011: University of Jyväskylä)

<표4 2010 헬싱키(Helsinki) 대학 교과교사 양성프로그램의 교육학구성 체계 >

학사수준 (유럽 학점인정 및 학점합산 25학점)	석사수준 (35학점)
<1학기-18학점> · 발달심리와 학습(4) · 특수교육(4) · 교과교수법 개론(10)	<3학기-17학점> · 교육사회, 철학, 역사 기초(5) · 교수평가와 발달(7) · 교사교육 실습학교 혹은 현장학교 · 고급교육실습(5)
<2학기-7학점> · 교사교육실습학교 기초교육실습(7)	<4학기-12학점> · (연구자로서의 교사) 연구세미나(4) · 교사교육 실습학교 혹은 현장학교 최종교육실습(8)

(Sahlberg, 2011: University of Helsinki, 2013)

위의 표를 보면 다음과 같은 특징이 드러난다. 첫째, 이론과 실체가 체계적으로 통합될 수 있도록 교육과정을 구성한다. 둘째, 학기별로 수준(예를 들어 기초, 중급, 고급 등)을 달리한 강좌개설을 통해 체계적인 교육을 실시한다. 마지막으로 「연구자로서의 교사 연구세미나」 강좌명과 이수학점(4)에서 짐작할 수 있듯이 교사의 연구능력배양에 특별한 강조를 둔다.

연구자로서의 교사양성 교육과정에 관해 좀 더 세밀히 살펴보면 첫째, 연구방법론이 매우 강조된다. 이 점은 특히 우리과정과 많은 차이를 보인

다. 둘째, 프로젝트 학습, 협동학습, 문제기반학습, 반성적 실제 등을 모든 양성대학이 채택하면서 양성전반과정에서 ‘반성(reflection)’을 중점사항으로 삼고 있다(이광수 김명수, 김도기, 2012). 마지막으로 석사학위논문주제 선정 시 현장관련 주제 필수화(Sahlberg, 2011)정책을 펴고 있다. 이 부분은 어느 다른 국가의 교사양성 교육과정과 차별되는 매우 색다른 전략이다. 연구방법과 글쓰기 강좌수강 및 자기 주도적 학습의 대명사인 프로젝트 학습에 덧붙여 수학교수법과 같은 교실실체에 관한 논문내용을 반드시 선택하도록 정하고 있다. 이는 연구자로서의 교사역량강화를 위한 특별조치라고 볼 수 있다. 위에서 살펴본 일련의 전략들은 배출된 교사들이 현장에서 부딪히는 교수학습 관련 문제를 접할 때 전문지식에 근거하여 창의적 사고를 통해 최선의 해결책을 모색하도록 교육하는데 그 목적이 놓여있다. 간략하게 말하면 연구자로서 교사양성을 위한 모든 조처시행이다.

이에 덧붙여 핀란드 교사양성 프로그램에서 특히 눈여겨 볼 부분은 첫째, 교과교육학에 대한 전략이다. 핀란드 교사양성대학에서는 초등교사와 중등교사들에게 과학이나 수학 등 전문지식이 요하는 교과에 대해 매우 ‘학문적’인 교육프로그램을 제공한다. 그 단적인 예로 예비초등교사가 수학을 배울 경우 사범대학에서 제공되는 수학강좌가 아니라 반드시 수학과에서 개설된 강의를 수강하게 하여 해당교과에 대한 전문지식을 쌓게 지원하는 점을 들 수 있다. 아울러, 초등 예비교사들에게 수학이나 과학 등의 교과를 부전공으로 택하도록 권장하여(헬싱키 대학에서는 초등 예비교사 15%가 수학을 부전공으로 택함) 전문교과 지식 배양을 통해 교수능력을 향상시키고자 한다(Sahlberg, 2011). 이 부분은 우리나라 예비수학교사들이 사범대(수학교육) 개설강의를 듣는 것과는 전혀 다른 양상이며, 교육학대 교과교육학의 이분법적 논쟁에 휩싸인 우리나라 사범대학 관계자이 눈여겨 볼 사항이다. 둘째, 지속적인 교육현장실습을 운영한다. 위의 표에서 알 수 있듯이, 석사 2학기부터 매학기 순차적으로 기초, 고급, 최종 교육실습 실시를 통해 교사로서의 실질적 교수능력 배양에 힘을 쏟고 있다. 1개월 동안 단순 현장경험을 제공하는 우리나라의 경우와는 매우 다른 모습이며, 이 부분은 특히 우리 교사양성 프로그램을 개정할 때 교훈으로 삼아

야 할 점이다. 그렇다면 이런 체계적 과정을 통해 양성된 연구자로서의 예비교사들은 어떤 과정을 통해 교사임용을 받게 되는가? 아래에서는 핀란드 교사선발과정에 대해 간략히 살펴보겠다.

3.3 핀란드 교사 임용과정

핀란드에서는 이미 예비교사선발부터 높은 경쟁률을 뚫고 입학한 매우 우수한 인재들이 유입되는 관계로 우리나라 경우와 달리 교사임용을 받지 못하는 경우는 거의 없다. 따라서 대학에서 제공하는 교사양성프로그램에서 국가가 정한 요건을 충족하고 자격증을 받은 예비교사들은 법령이 정한 과정(핀란드 헌법 125항)에 따라 국공립과 사립학교에 임용된다. 핀란드 교사임용과정은 크게 두 가지로 나뉜다(Finland Ministry of Education, 2007; OECD, 2003).

주정부 소유학교의 경우, 공무원 임용절차에 준하는 과정으로 지방당국과 합동지방자치위원회에 의해 임용이 되며 따라서 임용된 교사는 정년까지 보장받는다. 대부분의 교사들은 공무원 임용 절차에 따라 교사로 임용된다. 이는 핀란드에서는 교수(teaching)가 공권력(public authority)이 발휘되는 임무(duty)로 인식되기 때문이다. 임용절차는 다음과 같다. 먼저, 교사임용에 대한 공고가 중앙신문이나 지방신문에 게시된다. 해당자는 관련서류를 해당기관에 제출을 하는데, 여기서 제출서류를 보충할 기회가 주어진다. 이는 점이 특이할 만한 사항이다. 이어서 해당기관에서 면접과 시험을 실시하며 임용결과는 우편으로 통지된다. 사립학교는 일반 고용관계(employment relation)에 해당하며, 사립학교에서 구성된 인사위원회에서 절차에 따라 교사임용이 이루어진다. 핀란드 교사임용과정은 예비교사선발, 양성프로그램, 임용과정까지 매우 효율적으로 체계가 잡혀있는 관계로 다른 나라와 달리 임용과 관련하여 문제가 제기되지 않는다(Finland Ministry of Education, 2007; OECD, 2003).

<표5 핀란드 교사자격 및 채용 관련사항 변천>

관련항목/시기	1972	1980	2005
학교설립	국가교육청 교육부	지방자치단체 교육부	지방자치단체 교육부
교사자격증	내각	내각	내각
교사채용	국가교육청 지방자치단체 사립학교	국가교육청 지방자치단체 사립학교	지방자치단체 사립학교
학교 예산배정	국가교육청	국가교육청	지방자치단체

(에르끼 아호, 2010)

4. 핀란드 교사 그들은 어떻게 평가 받는가?

위의 교사양성과정을 통해 학교에 부임한 핀란드 교사는 앞에서 살펴본 바대로 연구하고 가르치기와 가르치기 위해 연구하기 두 축으로 일상이 꾸러진다. 물론 그 과정에서 매우 다양한 참여자, 예를 들어 지역공동체, 학부모, 상담사, 사회 복지사 등과 협력을 통해 매우 역동적이고 복잡한 고난이도의 '공직' 임무를 수행한다. 그렇다면 교사의 이런 공직 업무수행 즉, 교사의 실행은 어떻게 평가를 받는가? 우리나라의 경우 한편으로 외부에 의한 공식적 교사평가가 매년 실시되고 있으며, 다른 한편으로 학생성적을 통한 비형식적인 그러나 가장 강력한 교사평가가 실시되고 있다. 즉, 개별교사뿐만 아니라 단위학교는 얼마나 많은 수의 학생들이 소위 명문대학에 진학 하였는가에 따라 희비가 엇갈리는 평가결과를 받고 있다.

OECD(2009)에 따르면, 일반적으로 교사평가는 두 가지 목적을 갖는다. 첫째, 전문연수를 통해 자신이 장단점을 파악하고 향상시키는 성장기능이다. 둘째, 학생의 학업향상을 위해 최선을 다하는 가에 초점을 둔 책무성 기능이다. 이 두 목적을 위해 일반적으로 교육당국, 평가자, 학교장, 교사

들이 평가주체가 되어 기준표준(standards), 영역(aspects), 평가지침(evaluation criteria)에 따라 교실관찰, 면담, 자기평가, 포트폴리오, 수행기록 양식, 시험, 학생성적, 학생 및 학부모 조사 등의 평가방법을 통해 교사평가를 실시한다. 그렇다면 교사에게 교육과정 및 평가에 대한 전권이 주어진 핀란드 교사들은 교수행위, 즉 학생들의 성취결과에 대해 어떻게 평가를 받는가?

여기서 핀란드 교사평가에 대한 논의에 앞서 먼저 핀란드 교육에서 학생평가(student assessment)의 제반사항에 대한 이해가 필요하다. 핀란드 학생평가에서 가장 중요한 사실은 18-9세 대상 외부“표준평가”를 제외하면 학습과정이나 결과에 대한 전국단위평가가 없다는 점이다. 그 이유는 다음과 같다.

1. 핀란드교육에서는 개별화된 학습과 창의적 가르침을 학교 교육의 핵심요소로 본다. 따라서 학생의 향상여부는 획일화된 표준지표가 아닌 개별 능력에 따라 판단된다.
2. 둘째, 교육과정 개발자는 교사와 학교가 시험이 아닌 교육과정, 교수, 학습에 중점을 둘 수 있도록 개발한다. 따라서 학생평가는 결과보다 과정에 중점을 둔다.
3. 학생의 향상에 대한 판단은 외부평가가 아닌 학교와 교사가 담당한다. 따라서 교실평가, 학교기반 평가가 중요하다.
4. 학생평가에 대한 핀란드 정부입장은 시험자료보다 다양한 자료에 근거한 전략을 편다는 것이다. 따라서 학생성취평가는 표집표준검사와 주제평가에 따라 다양하게 진행된다. 그리고 이는 지방자치단체의 필요와 이상에 따라 진행된다.

(Sahlberg, 2011)

학생평가에 대한 이런 입장은 핀란드 교육목표와 관련된다. 핀란드 교육은 다음 질문으로 집중된다. “학교를 졸업하고 난 이후에 무엇을 할 수 있을까?(후쿠타 세이지, 2006). 전형적인 북유럽 국가의 삶에 대한 자세를 엿볼 수 있는데, 즉 인간은 무릇 일생을 통해 계속 배우고 익혀가는 존재이므로 일시적 성공은 무의미하다는 인생관이다. 따라서 경쟁이나 수월성

은 핀란드 사회에서는 별 중요성을 갖지 못하며, 반면에 함께 잘 살아가기 위한 측면에 모든 노력이 집중된다. 북유럽 국가, 특히 핀란드의 국가이념인 평등, 효율, 연대의식이 잘 드러나는 대목이다. 따라서 학생평가 또한 경쟁이나 순위는 의미가 없으며 개별 학생이 얼마나 성장하느냐에 초점이 맞춰지며 따라서 교육내용과 학습방법 또한 개별 학생에 따라 달라진다. 핀란드 교육의 세 번째 역설(“적게 시험 칠수록 더 많이 배운다.”)이 더욱 의미가 남다르게 다가오는 대목이다.

위의 맥락에서 교사평가 또한 개별학생의 성장을 위해 얼마나 노력했느냐에 맞춰진다. 그리고 그 실행에 대한 평가는 학생성취결과보다 교사의 수행에서 장점과 단점이 무엇인지 알아내는 일이다. 그리고 이는 교사자신과 동료, 교장을 위시한 학교 관계자들에 의해 이루어는 ‘학교자율평가제도’의 시행이다(에르끼 아호, 2010). 따라서 평가라기보다 지원이라고 하는 편이 더 맞다. 물론, 핀란드에서도 교사가 어떻게 가르치고 학교가 어떻게 운영되는지에 대한 외부기관 평가체계가 존재하던 시기가 있었다. 그러나 1990년 초반 외부기관에 의한 평가와 지원이 전격적으로 폐지되면서 교사의 수행을 지원하는 식으로 평가방향이 전환되었다(OECD, 2010). 그 바탕에는 다음과 같은 교사에 대한 믿음이 놓여있다.

“교사는 이미 그 자체로 잘 교육받은 전문가이며 그들은 학교에서 최선을 다하고 있다.”

따라서 개별교사가 좋은 교사인지 아닌지 판별하는 지표는 양적평가로는 불가능하며 또 이것이 얼마나 문제를 야기 시키는지는 영국과 미국의 사례를 통해 잘 볼 수 있다고 핀란드 교육관계자들은 전한다(에르끼 아호, 2010; Sahlberg, 2011). 핀란드 사회가 교사에 대한 신뢰가 얼마나 큰지, 아울러 그들이 운영하는 교사양성프로그램의 우수성에 대한 자부심이 얼마나 강한지를 잘 알 수 있는 대목이다. 핀란드 교사평가는 먼저 교사의 가르침에 대해 전폭적 책임(responsibility)과 신뢰를 준 이후 이어서 책임(accountability)을 묻는 순을 따르고 있다. Sahlberg(2011) 말을 빌리자면, 강

요된 책무성이 아니라 지적 책무성(intelligent accountability)을 묻는다. 여기서 미국을 위시한 북미국가나 우리나라가 정반대의 순서를 따르고 있다는 사실을 상기할 필요가 있다.

5. 핀란드 교사 그들은 무엇으로 만족하는가?

위와 같이 체계적 교사양성과정과 사회적 지원이 받쳐준다면 과연 우리도 핀란드와 같은 우수한 교사와 교육성취를 얻을 수 있을까? 물론 핀란드 교육성공은 일부 특정 몇몇이 아닌 중층구조에 의한 결과(권충훈, 김훈희, 2009; 성열관, 2009; 에르끼 아호, 2010)이다. 그리고 그 중 교사요인은 국내외 학자들에 따르면, 우수한 인재의 교사양성과정 유입, 전문적 교사양성 프로그램, 연구중심 교육과정, 다각도의 현직연수 등이 시간, 인내, 결정을 통해 만들어낸 노력의 산물이다. 여기에 덧붙여 적은 수업시수라는 좋은 근무환경과 높은 급여가 부가적 요인으로 작용하여 우수한 어린 인재들이 교사가 되길 열망한다고 전한다(마스다 유리야, 2010; OECD, 2010).

그러나 앞서서도 밝혔듯이 핀란드 교사급여와 근무환경은 생각보다 그리 우수하지 않다. 아울러 핀란드 교사 대부분이 교사직업의 장점으로 이를 언급하지 않는다. 다만 다른 나라 특히 일본과 우리나라가 이를 자주 언급한다는 점에 대해서는 고찰해 볼 필요가 있다. 여기서 혹자는 이어서 사회적 존경이라는 답을 제시할 수 있다. 물론 사회적 존경 또한 직업으로서의 교사에 대한 만족도를 높여주는 주요인이다(마스다 유리야, 2010; 후쿠타 세이지, 2006). 이와 관련하여 후쿠타 세이지(2006)는 교사역량향상과 사회적 존경을, 심상정(2009)은 교사에 대한 신뢰와 자율성을 젊은 인재들이 교사가 되도록 이끄는 동력으로 지목했다.

한편 이 대목에서 핀란드의 대표적 교육전문가인 Pasi Sahlberg(2011)의 지적을 상기해볼 필요가 있다. 그에 따르면 핀란드 관련 국내외 학자들이 핀란드 교육성공의 핵심으로 교사를 지목하면서 우수한 근무환경, 급여,

사회적 존경을 그 배경원인으로 밝히지만 사실 간과한 부분이 있다고 지적했다. 그 핵심은 사회적 존경, 급여, 근무환경도 아닌 바로 교사로서 갖는 '도덕적 사명감의 충족(fulfilling moral mission)'이라고 밝혔다. 이는 다름 아닌 '자아실현으로서의 가르침', 즉 '가르침에서 오는 교사로서의 존재감 발견'이라 할 수 있다. 즉, 흥미로운 점은 바로 이것이 Dewey의 교육의 목적이자 도덕교육의 목적과 동일하다는 것이다. 진보주의 교육의 대부인 Dewey는 교육목적, 즉 성장을 다른 말로 자아실현이라고 부르며 이를 도덕적 이상과 동일시하였다. 그의 짧은 논문제목 "Self realization as moral ideals"을 보면 가장 잘 드러난다(Dewey, 1971/1983). 한 개인(교사)으로서 자신이 속한 영역(교수)에서 자율성(교육과정, 방법, 평가)을 보장받고 전문성을 발휘 및 신장하면서 최선의 수행을 하고자 할 때 아울러 그것이 결과로 드러났을 때 오는 만족감, 다시 말해 전문성을 발휘하는 연구자로서 교사라는 직업을 통해 삶의 의미 찾기, 자아존재 발견, 즉 자아실현을 하고 있다. 아래의 교사의 삶과 전문성에 대한 조용기(2005)의 언급은 핀란드 교사의 '도덕적 사명감 충족'을 이해하는데 매우 유용하다.

교사 스스로 교수학습 프로그램을 조직하고 그것을 실제 수업에 적용해 보고 개선점을 찾아 다시 프로그램을 작성하는 가운데 삶의 의미를 찾고 즐거워하고 긴장할 수 있다면 교사로서 인간적인 삶을 살고 있다고 보아 무방할 것이다. 중략 가르치고 그것을 개선하는 일이 즐거운 교사는 아이들에게도 즐거움을 가져다 준다. 중략... 연구의 결과가 아이들을 더 잘 가르칠 수 있게 해줄 수 있을 뿐 아니라 연구에서 오는 삶의 즐거움은 아이들에게도 전염된다. (2005, p.272)

이와 관련해 여기서 교사직과 관련해 언급한 매우 흥미롭고 또 의미 있는 핀란드 교사의 말을 살펴보자. 핀란드 교사들은 아무리 급여가 오르고 근무시수가 줄어들더라도 전문적 자율성을 보장받지 않는다면 아울러 미국이나 영국처럼 외부평가가 실시된다면 바로 직업을 바꾸겠다고 단호히 말했다고 전했다(Sahlberg, 2011). 여기서도 마찬가지로 위의 '도덕적 사명

감의 충족' 즉 '자아실현'에서 오는 교사로서의 만족감을 읽을 수 있다. 다시 말해 핀란드 교사는 전문적 자율성, 연구자로서의 명망과 신뢰에 힘입어 최선을 다해 학생들을 지도하며 아울러 그 성과에 충족하면서 교사로서의 삶의 의미를 찾고 있음을 분명히 기억할 필요가 있다.

6. 결론

본 연구는 핀란드 교육성공 되돌아보기의 일환으로 제 1의 수훈공신으로 일컬어지는 핀란드 교사를 중심으로 핀란드 교육 성공에 대해 살펴보았다. 먼저 핀란드 교사들의 일상은 가르치기와 연구하기의 두 축을 중심으로 진행되는 '학교현장 연구자로서 삶'의 전형을 보여주었다. 그리고 모든 학교제반 운영은 이를 적극적으로 지원하는 방향에 초점이 맞춰졌으며, 그 배경에는 1970년대부터 이루어진 모든 학생에게 동질의 교육을 목표로 한 핀란드 교육개혁이 자리하고 있었다. 연장선상에서 교사교육프로그램 또한 연구자로서 교사양성에 모든 지원을 아끼지 않는 모습을 보여주었다. 평등(Equality), 효율성(Efficiency), 연대의식(Solidarity)이라는 새로운 국가철학(Sahlberg, 2011)에 따라 만들어진 모든 학생에게 동질교육 제공이라는 교육목표를 연구자로서의 교사를 통해 이루어내고자 한 핀란드 사회의 시간, 인내, 결정은 21세기 교육의 모범으로 전혀 손색이 없을 정도이다.

그러나 연구자로서 교사를 위한 제반지원과 달리 아울러 일반적으로 알려진 바와 달리 핀란드 교사들의 근무환경, 예를 들어 급여와 근무강도는 미국이나 다른 OECD 국가들에 비해 높지도 약하지도 않게 나타났다. 그럼에도 여전히 핀란드 교사의 자부심과 그에 대한 사회적 존경은 매우 높은 편이었는데, 이는 근무조건이나 외적 보상이 아닌 높은 자율성의 발휘 즉, 전문가로서 갖는 만족감에서 비롯되는 것으로 나타났다. 앞서서도 밝혔듯이 이는 핀란드 대표적 교육자인 Sahlberg(2011) 말에 따르면 도덕적 사명감의 충족(Sahlberg, 2011)이며, 20세기 세계적 교육학자인 Dewey의 말을 인용하자면 자아실현(Dewey 1971/1983)에 해당한다. 자율성을 가진 전

문인으로서 교사의 삶에 대한 만족은 높지 않은 급여와 수많은 노력이 요구되는 직무를 최고의 경지로 올려놓는데 중추적 역할을 한 것으로 보인다. 그리고 이는 핀란드 교육성공 분석, 특히 교사와 관련해서 간과되어온 부분이기도 하다.

최고 역량의 핀란드 교사는 다름 아닌 학교와 교실현장의 변화와 요구에 따른 조처이자성과이다. 따라서 이런 요구와 변화에 대한 맥락에 대한 이해 없이는 핀란드 교사의 역량과 그 실행을 이해하기도 아울러 따라 하기도 어렵다. 선부른 적용은 또 다른 문제를 야기할 가능성이 크다. 본 연구는 핀란드 교육성공 특히 최고의 역량을 갖춘 교사에 대한 심층적 이해를 통해 그들로 하여금 최고 역량을 발휘하도록 한 동력이자 핵심인 그리고 지금껏 간과되어온 교사의 자아실현을 살펴봄으로써 교사역량강화에 대한 교훈을 얻을 수 있었다. 후속과제로 핀란드 교사를 대상으로 교사로서의 의미를 탐구하고자 하며 이는 본 연구가 갖는 한계점을 보완해 줄 것으로 기대한다. 따라서 본 연구는 후속연구를 위한 기초연구로서 의의를 가진다고 볼 수 있다.

《참 고 문 헌》

- 권충훈, 김훈희. 2009. “핀란드 교육의 성공요인 분석과 논의.” 『교육사상연구』. 23:3. 55-84.
- 김병찬. 2013. “핀란드의 교사양성교육 프로그램의 특성.” 『비교교육연구』. 23:1. 45-79.
- _____. 2012. “핀란드 교원 현직교육 특성 분석.” 『교육과학연구』. 43:3. 27-57.
- _____. 2011. “핀란드 교육복지제도의 특징과 시사점. 『교육비평』. 30. 82-104.
- 김신혜. 2009. “핀란드 교육제도와 교사교육제도. 『영어교육연구』. 14:1. 190-216.
- 성열관. 2009. “핀란드 교육성공요인의 중층 구조분석. 『비교교육연구』. 19:3. 179-201.
- 안승문. 2010. 핀란드 교육의 성공과 개혁정책의 특징. 『핀란드 교육개혁 보고서』. pp. 235-259. 한울림.
- 이광수, 김명수, 김도기. 2012. “핀란드 교원양성과정의 특징과 시사점. 『학습자중심교과교육연구』. 12: 2. 217-236.
- 이건희, 김정숙. 2013. “북유럽 국가의 유아교육제도 비교: 노르웨이, 덴마크, 핀란드를 중심으로. 『유아교육학논집』. 17:1. 455-481.
- 조용기. 2005. 『교육의 쓸모. 교육과학사』.
- 마스다 유리야. 2010. 『핀란드 교사는 무엇이 다른가』. 시대의 창.
- 에르끼 아호, 까리 핏까넨, 파시 살베리. 2010. 『핀란드 교육개혁 보고서』. 한울림.
- 한국교육연구네트워크(2010). 『왜 핀란드 교육인가? 핀란드 교육혁명』. 살림터.
- 후쿠타 세이지. 2006. 『경쟁에서 벗어나 세계 최고의 학력으로 핀란드 교육의 성공』. 북스 힐.
- 후쿠타 세이지. 2007. 『영국 교육의 실패와 핀란드의 성공』. 북스 힐.

- Dewey, John. 1971/1983. "Self-realization as the moral ideals." In A. Syllabus(ed.), *the early works of John Dewey 1983-1904*, no. 4(pp. 42-53). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Finland Ministry of Education. 2007. "Improving school leadership." Finland.
- OECD. 2003. "Attracting, developing and retaining effective teachers". Country background report for Finland.
- OECD. 2009. "Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices". Presented for the OECD Mexico Workshop towards a teacher evaluation framework in Mexico: International practices, criteria and mechanism.
- OECD, 2010. "Finland: Slow and steady reform for consistently high results. Strong performers and successful reformers in education : Lesson from PISA for the United States".
- Nyysölä, Kari. 2005. "Schooling for tomorrow: Analysing and understanding the Demand for schooling". Country report, Finland. Opetushallitus Utbildningsstyrelsen National Board of Education.
- Sahlberg, Pasi. 2011. *Finish lesson*. New York: Teachers College Press.
- Saarivirta, Toni. 2012. "Why not the best schools?: The Finland report". OECD Report.

<Abstract>

Revisiting Finnish success in education: Focusing school teachers' life

Yun, Eunju

This paper aims to contour Finnish teachers' life in order to revisit the success of education in Finland because the Finnish teachers are considered the heart of Finland's educational success and particularly the main factor responsible for PISA accomplishments for a decade.

The daily life of teachers in Finland could be summarized with the two tasks, one in teaching and the other in doing research. The rest of their works in schools is in support of these two main works so that they could provide the excellence of teaching for Finnish students. Also the teacher education programs for prospective primary and secondary teachers in Finland have been designed and built for providing a competent teacher as a researcher. Therefore Finland could finally has exceptional teacher quality thanks to time, tolerance and decision which have been given by the whole Finnish society in the name of the educational reform since 1970s.

But interestingly the teachers in Finland do their best and provide the exceptional teaching quality not just because of high salary and pleasant work conditions in addition to social respect but because of the fulfillment of moral mission, in other words self realization by Dewey's words. This critical factor among many has been ignored and not been articulated so far by various scholars except Pasi Sahlberg, a distinguished Finnish educational expert. This paper found it out by revisiting the existing literature, which implies a very

critical lesson to us who are now trying to learn from the educational success in Finland.

Key Words: finnish education, teacher quality, self-realization

성명: 윤은주
소속: 숙명여자대학교 생활과학대학 아동복지학부, 부교수
전화번호: 010.7398,2378
E-mail: eunjuyun@sm.ac.kr

논문접수일: 2013. 7. 5 논문심사일: 2013. 7. 24 게재확정일: 2013. 8.25

