

## 우수교사 확보를 위한 교사교육 개선 방향: 호주, 캐나다, 핀란드, 싱가포르 사례를 중심으로\*

### Teacher Education Reform in Australia, Canada, Finland, and Singapore: Key Features and Implications

박 선 형(동국대학교 교수)  
김 혜 숙(연세대학교 교수)  
권 도 희(연성대학교 조교수)  
함 승 환(한양대학교 부교수)\*\*

#### 요 약

복잡성과 불확실성으로 대변되는 미래사회에 능동적으로 대처할 수 있는 인재 양성은 세계 각국의 중요한 정책적 관심사이다. 이를 위한 공교육의 경쟁력 강화는 무엇보다 우수교사 확보에 그 성패가 달려있다고 해도 과언이 아니다. 본 연구는 교사의 질 제고를 위해 주요국이 제도화하고 있는 교사교육 체제 및 관련 정책의 특징을 확인하는 데 주된 목적이 있다. 이를 위해, 체계적인 교사교육 체제를 구축한 대표적 국가로 알려진 호주, 캐나다, 핀란드, 싱가포르 사례를 살펴보았다. 최신 자료의 검토와 현지 관계자 면담 등이 이루어졌다. 분석 결과, 이들 국가는 교사교육 질 관리 측면에서 상당한 공통성을 보였다. 특히, 종합적인 교사 전문성 기준을 마련하고, 이를 토대로 예비교사의 선발과 교육, 교사자격 부여, 지속적인 전문성 개발 등을 하나의 유기적 시스템으로 연계하여 운영하고 있었다. 이는 대체로 교직에 대한 전문성주의 시각을 반영하는 것이다. 이러한 발견에 기초하여 한국 교사교육의 개선 방향을 위한 몇 가지 제언을 제시하였다.

주제어 : 교사양성, 교사의 전문성 개발, 전문성 기준, 교사교육 시스템

\* 이 논문은 한국교육개발원의 위탁으로 수행된 연구인 「미래사회 교원양성기관 질 제고를 위한 국제 비교 연구」의 일부를 재구성한 것임.

\*\* 교신저자: hamseunghwan@gmail.com

\*\*\* 원고접수(19.07.30). 심사(19.09.05). 수정완료(19.09.17)

## I. 서론

현대사회는 혁신적인 아이디어의 활용과 다양한 구성원 간의 협력을 요구하는 새로운 시대로 진입하고 있다(Friedman, 2005; Schwab, 2016). 교사교육 역시 이러한 시대적 흐름의 영향으로부터 자유롭지 않다. 교사교육 분야의 전문가인 Darling-Hammond 등(2017)은 현재의 기술공학적 지식이 11개월마다 두 배로 확장되면서 기존의 많은 직종이 빠르게 사라져가는 상황을 교사교육 개혁의 필요성과 관련지어 논의한 바 있다. 급변하는 시대상황과 환경적 불확실성에 직면하여 세계 각국은 사회구성원의 삶의 질 향상과 사회의 지속가능한 발전을 위해 공교육의 포괄적 개선 노력을 적극적으로 기울이고 있다. 더욱 우수한 교사를 확보하기 위한 주요국의 정책방안 모색은 이러한 교육개혁 노력 가운데서도 핵심적인 부분에 해당한다(Tatto, 2007; Zhu & Zeichner, 2013).

공교육 강화와 국가 발전을 위한 교사 전문성의 중요성은 그동안 국내외에서 수행된 여러 선행연구를 통해 실증적으로 뒷받침되어 왔다. 예컨대, 미국의 교육경제학자 Hanushek (2011)은 우수한 교사가 과급하는 경제적 가치를 발표한 바 있다. 그의 분석에 따르면, 교육효과성 면에서 평균적 교사보다 1표준편차 이상 우위(상위 16% 이내)에 있는 우수교사는 20명 학급규모 학생을 기준으로 이들의 미래 소득에 현재 가치로 연간 40만 불 이상의 추가 이익을 가져다줄 것으로 추정된다. OECD (2005)의 보고서 「Teachers Matter」도 학생의 개인 특성과 가정 배경을 통제하면 교사의 질이 학생의 학업성취도에 영향을 미치는 가장 중요한 변수라는 점을 분명히 하고 있다. 해당 보고서는 예비교사의 선발과 양성, 교사자격 부여와 임용, 현직교사 연수 등 교사교육의 전 과정이 유기적 연계성을 갖출 때 우수교사 확보의 토대가 마련될 수 있다고 강조한다.

본 연구는 교사의 질 제고를 위해 주요국이 제도화하고 있는 교사교육 체제 및 관련 정책의 특징을 확인하는 데 주된 목적이 있다. 우수교사에 대한 정의는 사회마다 다를 수 있지만, 세계 주요국은 나름의 이상적 교사상을 상정하고 이를 추구하기 위한 노력을 기울여 왔다. 대내외 환경 변화 속에서 미래사회에 대비하는 교육혁신의 요구가 증대되고 있는 현 한국의 상황에서, 공교육의 경쟁력 강화를 위한 교사교육 개선 방향 모색은 매우 중요한 작업이다. 이러한 맥락에서, 이 연구는 체계적인 교사교육 체제의 구축을 위해 노력해 온 대표적 국가로 알려진 호주, 캐나다, 핀란드, 싱가포르 사례를 면밀히 검토하고, 한국 교사교육의 개선 방향에 대한 건설적 제언을 도출하고자 한다.

## II. 우수교사 확보를 위한 제도적 접근들

복잡성과 불확실성으로 대변되는 미래사회에 능동적으로 대처할 수 있는 인재 양성은 세계 각국의 중요한 정책적 관심사이다. 이를 위한 공교육의 경쟁력 강화는 무엇보다 우수교사 확보에 그 성패가 달려있다고 해도 과언이 아니다. 급변하는 환경적 요구 속에서 개인은 다양한 문제상황을 집단적으로 해결할 수 있는 협업능력과 함께 지식을 능동적으로 생성하고 활용할 수 있는 창의성을 갖추어야 한다(Rychen, & Salganik, 2003; Zhao, 2012). 공교육을 최일선에서 책임지는 교사 역시 새롭게 변화하는 시대적 요구에 능동적으로 대응할 수 있는 자질을 갖추어야 한다(김병찬, 2000; 김왕준, 2019; 차윤경 외, 2019).

우수교사 확보를 위한 교사교육 개혁은 한국 공교육의 경쟁력 강화를 위해 반드시 필요한 당면과제이다. 한국의 교사교육에 대해서도 그간 다양한 비판이 제기되어 왔다. 특히, 교사교육의 기초 단계인 교사양성 과정에 그러한 비판이 집중되어 왔다. 먼저, 초등교사 양성은 대체로 체계화된 양성과정을 통해 이루어지고 있으나, 새로운 교육정책 및 개정 교육과정 등 제도환경 변화에의 둔감성, 교육과정 운영의 경직성, 학교현장과의 연계성 부족 등은 개선되어야 할 대표적 문제점으로 지적되어 왔다(박영숙 외, 2017; 조동섭, 2004). 중등교사 양성 역시 마찬가지이다. 1960-70년대 교육기회 확대 정책과 맞물려 중등교사 양성 기관이 양적으로 팽창한 반면, 그 질적 수준을 고도화하기 위한 노력은 부족했던 것이 사실이다(김이경, 고대혁, 김재춘, 박상완, 정수현, 2004; 윤석주, 2013).

이러한 비판은 이미 오래전부터 제기되어 왔다. 일례로, 황규호 외(1999)는 한국의 교사양성 체제의 문제점으로 지적되어온 사항들을 종합적으로 정리한 바 있다. 그 핵심내용은 <표 II-1>에 제시된 것과 같이 교사양성 프로그램의 질적 수준 미흡, 교사양성 및 임용 체제의 질 관리 미흡, 교사양성 기관 운영의 유연성 부족 등으로 요약된다. 이러한 문제는 중등교사 양성의 맥락에서 정리된 것이지만 초등교사 양성에 있어서도 대체로 유사하게 관찰되는 것이기도 하다. 해당 연구가 발표된 지 20년의 시간이 지났음에도 불구하고 한국의 교사양성 체제 전반에 걸쳐 거의 동일한 비판이 여전히 유효한 것이 현실이다.

우수교사 확보를 위해 세계 각국이 실행해 온 정책과 제도개혁 방안은 다양하다(Akiba, 2013; Schwille & Dembélé, 2007). 해외 사례를 참고하면, 이들 방안은 크게 세 가지 유형으로 요약된다. 전문화(professionalization), 탈규제화(deregulation), 임금구조 개혁(reform of the pay structure)이 그것이다(Strong, 2011). 첫 번째 접근인 전문화는 교사교육의 질적 수준 강화를 위해 교사양성 기관 인증제 도입이나 국가수준의 전문적 교수기준 마련 등을

통한 교사교육 전반의 질 관리를 강조한다. 두 번째 접근인 탈규제화는 다양한 직군의 교직 희망자에게 교직 입직의 다양한 경로를 제공해야 한다는 입장이다. 이러한 접근은 개방형 임용제 운영을 통해 우수한 인재를 교직으로 유인할 수 있다는 관점에 기초한다. 세 번째 접근인 임금구조 개혁은 우수인력의 교직 유입을 위해서는 교사의 임금구조 개선이 선행되어야 한다고 본다. 특히, 교사의 효과성을 향상시키기 위해 성과급제 등 적극적인 인센티브 제도가 필요하다고 주장한다.

<표 II-1> 한국 교사양성 체제에 대한 전통적 비판

구분	항목	내용
교사양성 프로그램의 질적 수준 미흡	예비교사의 교직적성 부족	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 교육적 사명감과 윤리의식 부족</li> <li>▪ 교직 실무능력 계발 노력 부족</li> <li>▪ 적극적 자기계발 동기 부족</li> </ul>
	프로그램의 차별성 미흡	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 교육과정과 교육방법의 전문적 차별성 미흡</li> <li>▪ 학교 현장과의 연계성을 결여한 교육과정</li> <li>▪ 교과내용학, 교과교육학, 일반교육학 간의 연계성 부족</li> <li>▪ 교육실습 기회의 부족 및 실습 내용의 비체계성</li> </ul>
교사양성·임용 체제의 질 관리 미흡	프로그램의 질 관리 체제 미흡	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 교사양성 기관에 대한 평가 및 환류 체제 미흡</li> <li>▪ 교사양성 교육과정에 대한 국가수준의 기준 미흡</li> </ul>
	자격·임용 체제의 질 관리 미흡	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 교원자격 관리의 엄격성 미흡</li> <li>▪ 교원임용시험 내용 및 방법의 부적절성</li> </ul>
교사양성 기관 운영의 유연성 부족	교원자격증 소지자 과잉배출	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 교원자격증 소지자 과잉 배출</li> <li>▪ 교원후보자 확대 선발에 따른 교사의 질 저하 우려</li> </ul>
	폐쇄적 교원자격 제도	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 자격증 표시과목의 지나친 세분화와 과목 간 구획화</li> <li>▪ 복수전공·부전공 확대 방안 미비</li> <li>▪ 초·중등 교원자격의 연계성 미비</li> <li>▪ 고급인력의 교직 유인을 위한 탄력적 자격제도 미비</li> </ul>
	기관 운영의 효율성 부족	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 교사양성 기관 간의 연계성 미흡</li> <li>▪ 일반대학과의 연계성 미흡</li> </ul>

주: 황규호 외(1999)가 정리한 내용을 요약함.

세계 주요국은 이 가운데 특히 첫 번째 접근에 기초하여 교사교육 개혁을 추진해 왔으며, 이를 보완하는 확장된 개혁 노력으로 두 번째나 세 번째 접근을 선택적으로 활용해 왔다. 한국의 교사교육 체제 제도개혁 방향 역시 대체로 첫 번째 접근에 우선적인 초점을 두고 있다. 교사양성 기관의 평가(1998년부터 현재까지 실시), 교원임용시험의 개선(수업시연과 교실상황 문제해결 평가 강화), 교원능력개발평가 제도 운영의 법적 근거 확립(2011년

대통령령으로 규정) 등이 대표적인 예이다. 그러나 이러한 노력에도 불구하고 한국의 경우 해외 주요국과 달리 ‘교사가 반드시 갖추어야 할 자질과 역량’에 대한 국가적 수준의 종합적이고 구체적인 기준(standards)이 마련되어 있지 못한 상황이다. 교사의 직무수행 영역 및 관련 전문성에 대한 기준이 미흡하다는 점은 교사의 직무범위, 업무분담, 직무수행 등에 대해 학교현장의 혼란을 야기하는 중요한 원인이 된다. 특히, 교사에게 부과되는 다양한 잡무가 교육활동의 내실화 저해를 초래하고 있는 현실을 고려하면(박선형, 이상규, 2012), 교사가 교육전문가로서 ‘가르치는 일’에 전념할 수 있도록 핵심업무를 규정하는 국가수준 직무수행 기준의 필요성이 상당한 설득력을 지닌다.

<표 II-2> 우수교사 확보를 위한 교사교육 단계별 기준들

단계 1 : 교사양성 교육 (pre-service preparation)	단계 2 : 입직연수 (induction)	단계 3 : 지속적 전문성 개발 (continuing professional development)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ 선발 기준(selection standards): 교사양성 기관 신입생 기준</li> <li>▫ 자격부여 기준(qualification standards): 교사양성 기관 졸업생 기준</li> <li>▫ 기관인증 기준(accreditation standards): 교사양성 기관 인증기준</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ 자격등록 기준(licensing standards): 교직에 정식으로 입직하기 위한 기준</li> <li>▫ 종신전환 기준(tenure standards): 종신교사가 되기 위한 기준(종신제가 있는 학교인 경우만 해당)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ 책무성 기준(accountability standards): 수행능력 확인을 위한 평가기준</li> <li>▫ 등록 기준(registration standards): 정기적 등록갱신 기준</li> <li>▫ 전문성개발 기준(appraisal standards for professional development): 전문성 개발을 위한 반성적 성찰 기준</li> <li>▫ 상위자격 기준(advanced certification standards): 고수준 교사 자격 기준</li> <li>▫ 승진 기준(promotion standards): 경력개발을 위한 기준</li> </ul>

주: Ingvanson (2002, p. 6)의 표를 요약함.

교사교육 체제의 건설적 개선을 통해 교사의 질 제고를 도모하는 것은 예비교사 선발과 양성, 교사자격 부여와 임용, 현직교사 연수 등이 체계적 연계성을 갖추고 있을 때 실효성을 갖는다(김혜숙, 2003; 박선형, 정영수, 2005; Darling-Hammond et al., 2017; Ingvanson, 2002). 교사교육의 질적 제고를 위해서는 관련 제도의 특성과 한계를 구체적으로 분석하여 이를 개선할 수 있는 종합적인 방안을 구안할 필요가 있다. 교사의 자질과 능력 함양을 위

한 기초단계인 교사양성 교육(pre-service teacher preparation), 초임(수습)교사의 성공적인 적응 지원을 위한 충분한 입직연수(beginning teacher induction), 현직교사의 지속적 전문성 개발 기회(continuing professional development) 등이 교사교육의 종합적 틀 속에서 상호 유기적으로 연결되어 설계·운영되어야 하는 것이다. <표 II-2>는 이러한 유기적 연계성 속에서 다양한 종류의 구체적 기준을 마련하여 활용할 수 있음을 보여준다.

### Ⅲ. 연구방법

본 연구는 해외의 교사교육 개혁 동향과 교사교육 운영 현황을 종합적으로 파악하고자 수행된 탐색적 연구이다. 이 연구의 일차적 목적은 해외 교사교육 운영 사례에 대한 최신의 정확한 정보를 제공하는 데 있다. 이를 통해 향후 국내 교사교육 관련 정책적 논의 확장 및 체계적인 후속 연구의 촉발에 기여할 수 있기를 기대한다. 연구 목적의 달성을 위해, 호주, 캐나다, 핀란드, 싱가포르 4개국 교사교육 관련 국내외 문헌(각국의 교사양성 기관 및 관계 기관의 웹사이트 자료 포함) 검토, 현지 관련 기관 관계자 면담, 연구진 협의회 진행 등 다각도의 방법을 활용하였다. 이들 국가는 교사교육 개혁을 성공적으로 추진해 온 대표적인 국가들로서 국제적으로 크게 주목받아 왔지만, 국내에서는 미국의 사례에 비해 상대적으로 덜 주목받아 온 것이 사실이다.

먼저, 문헌 검토를 위해, 4개국의 교사교육 및 관련 정책에 대한 서적, 논문, 보고서 등을 다각도로 수집·검토하였다. 방대한 자료 가운데 특히 Darling-Hammond와 동료들이 수행한 일련의 국제비교 연구가 4개국의 교사교육 제도 맥락을 파악하는 데 큰 도움을 제공하였다(Darling-Hammond, 2017; Darling-Hammond et al., 2017; Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Darling-Hammond & Rothman, 2015). 또한 4개국의 교육부, 교사양성 기관, 교사연수 기구, 교사교육 질 관리 기구 등의 공식 출판물과 자료를 통해 각국의 교사교육 비전과 운영 현황을 비교적 상세히 파악할 수 있었다. 이러한 공식 출판물과 자료는 일차적으로 관계 기관 웹사이트를 통해 수집되었지만, 각국의 관련 기관 관계자 면담 과정을 통해서도 최신 자료가 추가로 수집되었다.

이렇게 수집된 방대한 문헌을 국가 간 일관된 관점에서 비교검토하기 위해, 예비교사 교육부터 현직교사 전문성 개발에 이르는 교사교육의 단계별 과정을 분석의 기본 틀로 사용하였다. 이러한 틀은 4개국의 교사교육 질 관리 기제와 우수교사 확보를 위한 제도적 특징

을 확인하기 위해 구안되었다. 구체적으로, 먼저 예비교사를 위한 교사양성(pre-service preparation) 단계에서 교사자격 취득 기준과 요건 등을 살펴보고, 다음으로 초임교사를 위한 입직연수(induction) 단계에서 초임교사 임용 경로와 입직연수 운영 방식 등을 확인하였으며, 마지막으로 현직교사를 위한 지속적 전문성 개발(professional development) 단계에서 교사의 전문성 신장 지원 및 유도 기제 등을 파악하였다. 또한 교사교육 운영 전반을 종합적으로 안내하는 국가수준 혹은 지역 단위의 교사 전문성 기준이 있는지, 만약 그러한 기준이 있다면 그것이 교사교육의 질 관리와 관련하여 어떠한 기능을 하는지, 그러한 기준은 어떠한 기구에 의해 어떻게 조율되고 시행되는지 등을 살펴보았다. 이러한 문헌 검토를 통해, 한국 교사교육의 질적 강화와 운영 방식의 타당성 제고를 위한 적실성 있는 제도개선 방향을 논의하는 데 기여하고자 하였다.

<표 III-1> 현지방문 면담 참여자 정보

호주	캐나다	핀란드	싱가포르
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 호주 교사교육 질 관리 총괄 기구인 The Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) 관계자 2인</li> <li>▪ 빅토리아주 교사 1인</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 온타리오주 교사교육 질 관리 총괄 기구인 Ontario College of Teachers (OCT) 관계자 5인</li> <li>▪ 토론토대학교 Curriculum, Teaching and Learning 학과 교수 1인</li> <li>▪ 맥길대학교 Integrated Studies in Education 학과 교수 2인</li> <li>▪ 온타리오주 교육부 관계자 3인, 학교장 2인, 교감 2인, 교사 7인</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 헬싱키대학교 Teacher Education 학과 교수 1인</li> <li>▪ 헬싱키대학교 Teacher Education 학과 재학생 1인</li> <li>▪ 헬싱키대학교 Teacher Education 학과 협력(부속)학교 교감 1인</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 싱가포르 유일의 교사양성 기관인 난양공과대학교 National Institute of Education (NIE)의 Curriculum, Teaching and Learning 학과 교수 2인(이 중 1인은 전직 교사)</li> <li>▪ NIE의 Policy and Leadership Studies 학과 교수 1인</li> </ul>

또한 문헌 검토 내용의 재확인 및 추가적인 내용의 파악을 위해 4개국의 교사교육 관계자를 대상으로 면담 질의를 진행하였다. 면담 참여자 유형은 각국의 교사교육 맥락에 따라

상이했지만, 교사교육 질 관리 총괄기구가 존재하는 국가일 경우 해당 기구 관계자 면담이 우선적으로 이루어졌다. 면담은 현지방문을 통해 이루어졌으며, 필요에 따라 사전□추가 질의가 이메일 등 온라인을 통해 이루어졌다. 면담 내용은 문헌 검토를 통해 파악된 4개국 교사교육 체제 운영 현황의 적실성을 재확인하기 위한 참조 자료로 활용되었다. 현지방문 면담은 모두 2018년 11월과 12월 사이에 이루어졌다. 면담 참여자 정보는 <표 III-1>에 제시된 바와 같다. 이밖에도, 2018년 9월부터 2019년 2월까지 총 8차에 걸친 연구진 협의회를 통해 연구의 진행상황 공유와 상호검토 기회를 가졌다.

#### IV. 우수교사 확보를 위한 주요국의 접근

호주, 캐나다, 핀란드, 싱가포르 4개국은 국가 간 사회문화적 배경의 차이에도 불구하고 교사교육 질 관리의 체계성 측면에서 상당한 공통성을 보인다. 특히, 교사교육의 전 과정(예비교사의 교육부터 현직교사의 지속적인 전문성 개발까지를 아우르는)이 유기적으로 조직화되어 하나의 시스템으로서 작동하고 있다는 점은 주목할 만하다. 이들 국가는 이러한 시스템 속에서 교사교육을 운영하고 있으며, 종합적이고 구체적인 교사 전문성 기준을 마련하여, 이를 토대로 예비교사의 선발과 교육, 교사자격 부여, 지속적인 전문성 개발 등을 체계적으로 개선해 왔다. 이는 교직에 대한 전문성주의 시각을 반영하는 것이다. 교직사회가 자생적이고 지속가능한 방식으로 전문성과 직무역량을 신장할 수 있도록 지원하는 데 정책 방향의 초점을 두고 있는 것이다. 또한 교직은 다른 전문직과 마찬가지로 고도의 복잡성과 섬세함을 요구한다. 따라서 교사양성 단계부터 이론과 실제 간의 긴밀한 연계 속에서 예비교사의 학습이 체계적으로 이루어질 수 있도록 하는 것이 중요하다. 특히, 주요국의 교사교육 체제 운영 모델은 장기간에 걸친 체계적인 임상(실습) 경험을 필수 요소로 포함한다. 본 장의 이하에서는 이러한 특징들에 대해 상세히 설명한다.

##### 1. 전문성 기준의 확립

세계 주요국의 교원정책은 높은 수준의 교사 전문성주의를 반영하는 방식으로 제도화되어 왔다. 특히, 교수활동의 질을 어떻게 높일 것인가에 대한 논의가 각국에서 지속적으로 진행되어 온 가운데, 최근 주요국의 교사교육 개혁 전략은 교사 전문성 기준의 확립 및 정

교화를 포함하는 추세이다(Call, 2018; Darling-Hammond, 2017; Darling-Hammond et al., 2017). 교사의 전문성 기준은 교사가 무엇을 알아야 하며, 무엇을 할 수 있고, 어떤 태도를 갖추어야 하는지 등을 구체적으로 항목화하여 명시한 것이다. 이러한 기준은 교사양성 기관 인증 및 교사자격 부여를 위한 가이드라인으로 기능할 뿐만 아니라, (예비)교사의 학습에 일정한 방향성을 부여하고, 교사의 자기성찰이나 정례적 교원평가를 위한 참조기준으로도 활용된다.

미국은 이러한 면에서 가장 선도적인 국가이다. 미국에서는 이미 1987년에 경력(수석)교사를 위한 전문성 기준인 NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards) 기준을 구안하였다. 이 기준은 교사의 전문성을 최초로 역량 기반 틀에 기초하여 정의하고 명세화한 것이다. 또한 1990년대 초에는 국가수준 기구인 InTASC (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium)에 의해 초임교사를 위한 전문성 기준도 마련되었다. NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education)는 이들 기준을 교사양성 기관 인증 과정에 반영했으며, 이는 오늘날의 CAEP (Council for the Accreditation of Educator Preparation) 인증 기준으로 발전하였다.

이와 같이 전문성 기준을 마련하여 활용하는 전략은 미국을 넘어 세계적으로 확산되어 왔다(Darling-Hammond et al., 2017). <표 IV-1>은 호주, 캐나다, 핀란드, 싱가포르의 교사 전문성 기준 운영을 요약해서 보여준다. 먼저, 미국과 이웃하고 있는 캐나다에서도 1990년대부터 교사 전문성 기준이 마련됐다. 캐나다는 주별로 교사 전문성 기준을 갖추고 있는데, 앨버타주의 경우 1997년에 주정부 교육부가 교사 전문성 기준을 마련했다. 이 기준에 따르면 교사는 자신의 직무와 관련한 법적·윤리적 기준을 이해하고 있어야 하며, 다양한 교수학적 방법을 적절히 사용할 수 있어야 하고, 심도 있는 내용학 지식을 토대로 교육과정을 운영할 수 있어야 할 뿐만 아니라, 학부모와 지역사회 및 동료와 효과적으로 소통할 수 있는 평생학습자가 되어야 한다.

캐나다 온타리오주 역시 이와 유사한 틀을 갖추고 있다. 1999년 온타리오주에서는 별도의 주정부 기구(Ontario College of Teachers: OCT)를 통해 교사 전문성 기준이 마련되었다. 이 기준이 교사양성 교육 프로그램의 인증과 교사의 자격부여를 안내한다. 앞서 소개된 앨버타주의 사례와 마찬가지로, 이 기준은 교직을 전문직으로 바라보면서 교사에 대한 높은 수준의 기대를 담고 있다. 이 기준에는 총 3개 영역(윤리, 직무수행, 전문적 학습)에 대한 세부 기준이 포함되어 있다. 이들 3개 영역은 상호 연결되어 있다. 윤리적 기준은 교사 전문성의 기본 토대가 되는 기준이며, 이것이 교사의 직무수행 기준으로 확장된다. 전문적 학습 기준은 교사가 윤리적 기준과 직무수행 기준에 부합하기 위해서는 지속적인 학

습과 노력이 필요함을 강조한다.

캐나다와 마찬가지로 공교육 시스템이 주별로 분권화되어 있는 호주에서는 뉴사우스웨일즈주와 빅토리아주가 2000년대 초에 교사 전문성 기준을 먼저 마련하였다. 이후 공교육의 질적 제고와 교육형평성 개선을 위한 교육개혁 노력과 연계하여 국가수준의 교사 전문성 기준이 마련되었고, 그 운영을 총괄하는 전담기구(Australian Institute for Teaching and School Leadership: AITSL)도 설립되었다. 이 기구는 연방정부의 재정적 지원을 받는 정부대행기관으로서 각 주정부와 소통하며 교사의 전문성 강화를 지원하는 역할을 한다. 국가수준의 전문성 기준은 교사가 무엇을 알아야 하고 무엇을 할 수 있어야 하는지를 전문적 지식, 전문적 실행, 전문적 참여의 3개 영역에 걸쳐 제시하고 있다(AITSL, 2011). 이 기준은 교사양성 기관의 인증과 교사의 자격부여(등록)를 안내할 뿐만 아니라, 교사의 경력단계별 자기 성찰과 전문성 개발을 돕는 공통의 언어이자 참조규준으로서 기능한다.

싱가포르도 미국의 InTASC 기준을 본떠 교사가 기본적으로 지향해야 할 가치와 반드시 갖추어야 할 기술과 지식에 대한 모델을 만들고, 이를 교사교육 운영의 기본 틀로 활용하고 있다(NIE, 2009). 특히, 이 모델에 기초하여 모든 예비교사가 교사양성 기관 졸업 시점까지 갖추어야 할 최소한의 역량을 3개 영역(전문적 실행, 리더십과 경영, 개인적 효과성)에 걸쳐 명세화하고 있다. 싱가포르는 세계적으로 탁월한 교육경쟁력을 갖춘 국가로 널리 인식되어 왔음에도 불구하고 교사의 질을 더 높이기 위해 지속적으로 다양한 노력을 기울여 왔다. 싱가포르는 단순히 학업성취도를 높이는 효과적인 교사에 대한 지향을 넘어, 건전한 시민성과 교육자로서의 자질을 두루 갖춘 헌신적이며 창의적인 교사를 지향한다(NIE, 2018). 교사 전문성 기준 마련 역시 이러한 노력의 연장선상에 있다. 싱가포르에서는 2005년에 교원평가를 안내하기 위한 목적으로 처음 전문성 기준이 마련되었고, 이어서 2009년에 교사교육의 질 제고를 위한 전문성 기준이 마련되었다.

핀란드의 경우, 명시적인 교사 전문성 기준은 존재하지 않는다. 하지만 교사양성 기관의 교육과정을 방향 짓는 큰 틀의 기준이 법규 등의 형태로 국가수준에서 명문화되어 존재한다. 대표적인 예로는 1979년 제정된 교사교육개혁법을 들 수 있다. 이 법은 교사자격을 위한 최소 교육수준을 석사학위로 정하고, 교사가 충분한 교육학 지식을 기초로 연구기반 학습을 통해 다양하고 효과적인 교수활동을 수행할 수 있어야 함을 강조한다. 이후 여러 국가 위원회 등을 통해, 교사양성 과정의 필수교과 축소, 교육실습 확대, 학·석사 통합형 모델 정교화 등이 진행되어 왔다. 이러한 일련의 제도개선 노력은 (예비)교사가 유능한 실천가이면서 동시에 연구 수행자이자 연구 사용자로서 성장하도록 하는 것을 일관된 목표로 설정하고 있다. 교사의 현장기반 연구역량을 강조하는 핀란드의 사례는 특히 눈여겨볼 만하다(Westbury,

Hansen, Kansanen, & Björkvist, 2005). 교사는 성찰적 연구자로서, 아동의 요구를 면밀히 파악하고, 아동의 발달과 학습을 깊이 이해하며, 필요에 따라 다양한 교수학적 전략을 사용하면서, 아동별로 맞춤형 도움을 제공할 수 있어야 한다는 것이다.

<표 IV-1> 호주, 캐나다, 핀란드, 싱가포르 교사 전문성 기준 운영

구분	호주	캐나다	핀란드	싱가포르
국가(지역)수준 교사 전문성 기준	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 있음(국가수준; 주정부가 이를 활용)</li> <li>· 영역:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 전문적 지식</li> <li>- 전문적 실행</li> <li>- 전문적 참여</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 있음(주정부 단위)</li> <li>· 영역:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 윤리</li> <li>- 직무수행</li> <li>- 전문적 학습</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 부분적으로 있음(국가수준; 큰 틀의 기준만 존재)</li> <li>· 영역:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 실행□연구</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 있음(국가수준);</li> <li>· 영역:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 가치□기술□지식</li> <li>- 전문적 실행</li> <li>- 리더십과 경영</li> <li>- 개인적 효과성</li> </ul> </li> </ul>
전문성 수준 연동 급여 차등화	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 있음(전문성 성취 수준별 교사집단 구분)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 있음(상위자격 취득 제도 운영)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 부분적으로 있음(전문성 수준의 체계적 단계화는 없음)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 있음(전문성 준거 기반 성과관리제 가동)</li> </ul>
전문성 기준 기반 교사교육 질 관리 총괄기구	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 있음(국가수준)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 있음(주정부 단위)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 부분적으로 있음(고등교육 기관 평가□인증 과정의 일환으로 교사양성도 점검)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 불필요(국가 단일 교사양성 기관 운영)</li> </ul>
교사자격 인증 총괄기구	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 있음(주정부 단위)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 있음(주정부 단위)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 불필요(석사학위 취득 요건이 국가수준에서 일괄 적용됨)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 불필요(국가 단일 교사양성 기관 운영)</li> </ul>

교사 전문성 기준 마련을 향한 국제적인 움직임과 관련하여 제기되는 대표적인 비판적 질문은 이 기준이 어떻게 사용되느냐 하는 것이다. 마련된 기준이 얼마나 널리 실제로 활용되는지, 얼마나 본래의 취지대로 유의미하게 교사의 학습기회를 보장하는지, 얼마나 공통의 지식□기술□태도를 교직사회 전체가 공유하도록 돕는지 등은 매우 중요한 질문이다. 좋은 기준이 마련되었다고 하더라도 그것이 제대로 활용될 여건이 조성되지 못한 경우 충분한 정책 효과를 기대하기 어렵다. 자칫 전문성 기준이라는 이름을 앞세워 실제로는 교직

사회나 교사양성 기관을 관료주의적으로 통제하는 수단으로 활용될 여지는 없는지에 대해서도 면밀히 점검되어야 한다(Evans, 2011; Sachs, 2010).

## 2. 시스템으로서의 교사교육

호주, 캐나다, 핀란드, 싱가포르의 교사교육 체제는 질 관리 측면에서 중요한 공통성을 보인다. 그 핵심은 교사교육의 전 과정이 하나의 유기적 시스템으로서 설계·운영된다는 점이다(Darling-Hammond, 2017; Darling-Hammond et al., 2017; Darling-Hammond & Rothman, 2015). 교사교육이 시스템으로 운영된다는 것은 예비교사의 선발부터 현직교사의 전문성 개발에 이르기까지 교사 경력의 전 과정에 걸쳐 교사교육의 다양하고 상호의존적인 구성요소들이 조화롭게 연결되어 있음을 의미한다. 모든 학교가 우수교사로 채워지기 위해서는 분절적인 노력을 넘어서는 종합적인 시스템 개선이 필요하다는 것이다.

호주, 캐나다, 핀란드, 싱가포르는 이러한 시스템을 비교적 모범적으로 갖추고 있는 사례에 해당한다. <표 IV-2>는 호주, 캐나다, 핀란드, 싱가포르의 교사교육 시스템 현황을 요약해서 보여준다. 싱가포르나 핀란드와 같이 규모가 작은 국가의 경우에는 국가수준에서 이러한 시스템이 운영되고 있으며, 호주나 캐나다와 같이 큰 규모의 국가에서는 주별로 이러한 시스템이 운영된다는 차이가 있을 뿐, 교사교육이 시스템으로서 이해되고 운영된다는 점에 있어서는 국가 간 차이가 없다. 호주, 캐나다, 핀란드, 싱가포르는 예비교사의 선발과 교육, 초임교사에 대한 지원, 교사의 지속적인 전문성 개발, 교원평가와 경력개발, 우수교사의 장기적 고용유지 등을 위한 종합적인 정책을 두루 갖추고 있으며, 이에 기초하여 교사교육이 체계적으로 운영된다.

호주, 캐나다, 핀란드, 싱가포르의 교사교육 시스템은 대내외적 환경 변화와 교육현장의 필요 등을 반영하여 여전히 꾸준히 진화하고 있다. 예컨대, 핀란드 교육부는 국가적 차원에서 교사 전문성 개발과 역량 강화에 대한 시대적 필요성을 절감하여 최근 초임교사의 전문성 개발 기회를 확대해 나아가고 있다. 캐나다 온타리오주는 최근 학급경영과 특수교육 등의 영역에서 교사 전문성이 더욱 강화될 필요가 있음을 확인하고 예비교사와 초임교사 단계에서 이에 대한 보완책을 마련하고 있다. 싱가포르에서는 교사가 학습자의 창의적 문제해결력과 비판적 사고력 향상을 효과적으로 도울 수 있도록 하는 방향으로 교사교육을 설계·운영하기 위해 각별히 노력하고 있다.

<표 IV-2> 호주, 캐나다, 핀란드, 싱가포르 교사교육 시스템 현황

구분	호주	캐나다	핀란드	싱가포르
교사자격 취득 경로	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 학부 수준 교사양성 과정 이수</li> <li>▪ 또는 학부 수준 원 전공 + 학부나 대학원 수준 교직학 학위 취득</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 학부 수준 원 전공 + 학부나 대학원 수준 교사양성 과정 추가·병렬 이수</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 학·석사 통합형 교사양성 과정 이수</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 학부 수준 교사양성 과정 이수</li> <li>▪ 또는 학부 수준 원 전공 + 대학원 수준 교사양성 과정 이수</li> </ul>
초임교사 임용 경로	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 개별 학교에 지원하여 초임교사로 계약</li> <li>▪ 이후 평가 거쳐 정식 숙련교사로 전환</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 개별 학교에 지원하여 장기 기간제 초임교사로 근무</li> <li>▪ 이후 평가 거쳐 정규직 교사로 전환</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 개별 학교 요청에 따라 지자체 교육위원회에서 교사 채용</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 교사양성 과정 졸업 후 전원 초임교사로 임용·배정</li> <li>▪ 이후 입직연수 후 정식교사로 전환</li> </ul>
초임교사 입직연수 방식	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 고숙련 교사(고성취교사 혹은 선도교사)의 멘토링 진행</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 외부기관 연수 진행</li> <li>▪ 이와 동시에 숙련된 교사의 멘토링 진행</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 숙련된 교사의 멘토링 진행(학교별 자율 진행; 필수 아님)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 외부기관 연수 진행</li> <li>▪ 이와 동시에 숙련된 교사의 멘토링 진행</li> </ul>
현직교사 전문성 개발 방식	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 모든 교사는 자신의 현 전문성 수준 정기 갱신을 위해 일정량의 전문성 개발 필요</li> <li>▪ 희망자를 위해 고숙련 교사(고성취교사 및 선도교사) 인증 통로 있음</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 다양한 전문적 학습 활동에 자율적으로 참여</li> <li>▪ 희망자를 위해 다양한 상위자격 취득 통로 있음</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 단위학교 자체 연수 프로그램 또는 외부기관 연수 프로그램에 자율적으로 참여(보상·제재와 연계하지 않음)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 모든 교사는 교육부 재정 지원으로 매년 일정량의 전문성 개발 활동에 참여</li> <li>▪ 희망자를 위해 다양한 리더십 포지션 통로 있음</li> </ul>

이들 국가는 교사교육을 시스템으로서 운영하고 있다는 공통성을 보이면서도 동시에 각기 다른 차별적 특색도 드러낸다. 이러한 특색들은 각국이 처한 사회문화적 맥락 속에서 교사교육이 전개되어 왔다는 점에 일부 기인한다. 하지만 교사교육에서 나타나는 국가별 특색은 이들 국가가 교사교육에 대해 이질적인 관점을 지니고 있음을 의미하는 것은 아니다. 오히려 각국이 비슷한 관점에 기초하여 교사교육을 개선하기 위해 노력하고 있음을 보여준다. 이들 국가는 교사교육을 시스템으로서 운영하고자 한다는 지향점을 공유하는 가운

데, 그 시스템 내의 어떤 요소의 개선에 우선순위를 두느냐에 다소 차이가 있는 것이다.

먼저, 핀란드는 교사교육 가운데 특히 교사양성 교육에 최우선 순위를 두는 경우에 해당한다. 핀란드는 1970년대 후반부터 오늘날에 이르기까지 양질의 엄격한 교사양성 교육 제공을 위해 각별한 노력을 기울여 왔다. 학과석사 통합형 교사양성 과정을 통해 전문적인 교육실천가이자 교육연구자로서의 교사상을 구현하고자 하는 핀란드의 사례는 그간 국제적으로도 많은 관심을 받았다. 또한 이러한 엄격한 과정을 통해 배출된 교사에게는 높은 수준의 전문적 자율성과 그에 걸맞은 권한을 부여해 왔다. 캐나다 앨버타주도 이와 비슷하게 교사양성 단계에 주안점을 두고 교사교육을 운영하고 있는 사례 중 하나이다.

호주에서는 최근 교사교육과 관련하여 여러 중요한 혁신들이 일어났다. 이 중 특히 주목할 부분은 교사의 전문성 개발을 위해 정책적으로 많은 노력을 기울여 왔다는 점이다. 일례로, 2012년부터 국가수준 교사 전문성 기준이 법제화됨에 따라, 모든 교사는 자신의 전문성 수준 정기 갱신이나 상위 전문성 수준으로의 이동을 위해 다양한 전문성 개발 활동에 참여해야 한다(AITSL, 2011). 이러한 노력에 힘입어 오늘날 호주 교사들은 매우 높은 수준으로 전문성 개발 활동에 참여하고 있다. 캐나다 온타리오주에서도 체계적인 수습교사제 운영과 함께 집중적인 전문성 개발 지원이 이루어진다. 호주와 캐나다 모두 교사로 하여금 지속적인 전문성 개발을 통해 공식적인 상위 전문성 단계로 이동할 수 있도록 기회를 제공한다. 교사의 전문성 개발 활동이 교사의 경력개발과 긴밀히 연계될 수 있는 것이다.

싱가포르의 양질의 교사양성 교육 단계와 이후의 경력개발 단계가 잘 결합된 사례를 보여준다. 싱가포르의 정교하게 다듬어진 성과관리 체제를 구축하고 있으며, 이 체제는 교사가 갖추어야 할 일련의 지식, 기술, 태도가 교사의 각 경력 단계마다 어느 수준에 도달해야 하는지를 명료화하고 있다. 또한 교직이 직업으로서 더 높은 수준의 매력을 갖추도록 복수의 경력개발 트랙이 제도적으로 마련되어 있다. 각 교사는 자신의 강점을 살리는 방식으로 전문성을 꾸준히 개발하며 자신에게 잘 맞는 트랙을 선택하여 경력 사다리를 오를 수 있다.

### 3. 임상경험의 강조

이 연구에서 분석된 주요국은 공통적으로 교직을 전문직으로 간주한다. 엄격한 윤리적 기준과 결합된 견고한 지식기반을 갖추고 있는지 여부는 전문직을 규정하는 대표적 특징이다(Campbell, 2000; Darling-Hammond & Lieberman, 2012). 교직에 대한 전문성 기준이

마련되고, 이것이 교사양성 기관의 인증, 교사의 임용과 등록, 전문성 개발, 경력개발 등을 효과적으로 안내하는 기능을 할 때, 이러한 기준은 교사의 직무수행을 지원하는 보다 일관성 있는 시스템 구축에 기여할 수 있다. 이러한 시스템 속에서, 교사는 전문적 자율성과 공적 책무성을 더욱 높은 수준에서 지닐 수 있을 뿐만 아니라, 반성적 실천가로서의 정체성을 더욱 확고히 할 수 있다.

특히, 주요국의 교사 전문성 기준은 교사양성 교육 단계에서 임상(실습) 경험을 매우 강조한다는 점에 주목할 필요가 있다. <표 IV-3>은 호주, 캐나다, 핀란드, 싱가포르의 예비교사 교육실습 운영에 대해 개괄적으로 보여준다. '임상경험'이라는 표현 자체가 나타내듯이, 이는 본래 의학교육 맥락에서 온 것으로, 이론에 기초한 교육과 더불어 충분한 현장 수련을 통해 의사를 배출하는 모델에 착안한 것이다. 예비교사는 단순히 교과내용학과 교육학에 대한 이론적 지식만을 갖추고 있어서는 안 되며, 숙련된 교사의 안내와 도움을 받아가며 실제의 학교현장 속에서 충분한 관찰과 실습 경험을 쌓아야 한다는 것이다.

이는 두 가지 국제교육담론과 연계되어 있다. 먼저, 세계 여러 나라는 1990년대부터 학습자의 21세기 역량 등을 강조하면서, 학습자의 고등 사고력, 복잡한 문제에 대한 창의적 해결력, 능동적 수행력 등을 교육과정 및 평가 체제에 반영하고자 노력해 왔다. 이는 교수활동을 지식의 일방적 전달과 같은 단조로운 과정으로 보는 것이 아니라 학습자와의 긴밀한 상호작용을 동반하는 역동적인 과정으로 보는 것이다(Elmore, 1995; Saavedra & Opfer, 2012). 교수활동이 이처럼 복잡한 활동으로 개념화될 때, 교육현장에 기초한 폭넓은 임상경험의 중요성은 더욱 커진다.

이와 더불어, 각국은 특수한 요구를 지닌 학생이나 이주배경 학생과 같이 다양한 학습자가 어떻게 더욱 효과적으로 학습할 수 있도록 할 것인지에 대해 점차 높은 관심을 가져왔다. 이는 교사양성 과정에 있어서도 새로운 강조점으로 포함되고 있다(Florian & Linklater, 2010; Paine, Aydarova, & Syahril, 2017). 교수활동이 다양한 학습자에 대한 충분한 고려를 포함해야 하는 것으로 개념화된다는 점은 교수활동이 고도의 섬세함을 필요로 하는 맥락 특수적 활동이라는 것을 의미한다(Floden & Buchmann, 1993; Ham, Kim, & Kim, 2019). 교수활동이 이렇게 높은 복잡성을 동반하는 직무로 이해될 때, 교사의 전문성은 이론적 지식만으로는 충분히 갖추어질 수 없게 된다. 이 역시 각국이 교사교육 맥락에서 장기간의 임상경험을 강조하는 이유이다.

핀란드는 이러한 면에서 대표적인 사례이다. 핀란드의 예비교사는 석사과정을 마칠 때까지 강도 높은 교육을 받으면서 많은 시간의 임상경험을 가진다. 또한 호주에서는 멜번 대학의 교사양성 프로그램이 이와 유사한 모델을 도입한 대표적인 사례이다. 이 대학에서

는 충분한 임상경험과 코스웍을 결합한 교직학 석사학위 과정을 운영한다. 싱가포르에서도 이론과 실제의 연계가 교사양성 교육 전 과정에 걸쳐 강조될 뿐만 아니라, 졸업 이후 2년간 진행되는 체계적인 초임교사 입직연수도 사실상 확장된 실습(임상) 과정으로 간주된다.

<표 IV-3> 호주, 캐나다, 핀란드, 싱가포르 예비교사 교육실습 운영

구분	호주	캐나다	핀란드	싱가포르
교육실습 기간	▪ 뉴사우스웨일즈주 기준 80일 이상(대학원 과정인 경우 60일 이상)	▪ 온타리오주 기준 80일 이상	▪ 세부 트랙에 따라 7-8주 단위로 2-3회 이상	▪ 20주 이상(대학원 과정인 경우 10주 이상)
교육실습생 지도·평가자	▪ 교사양성 기관 교강사 + 실습학교 교사	▪ 교사양성 기관 교강사 + 실습학교 교사	▪ 교사양성 기관 교강사 + 실습학교 교사	▪ 교사양성 기관 교강사 + 실습학교 교사
교육실습 지원·주관 기구	▪ 주 단위 교사자격 인증 기구 + 교사양성 기관	▪ 주 단위 교사양성 질 관리 기구 + 교사양성 기관	▪ 교사양성 기관	▪ 교육부 + 교사양성 기관
협력학교 파트너십	▪ 교사양성 기관과 실습학교 간 파트너십 관련 국가수준 기준 있음 ▪ 주정부가 상세기준·절차 제시	▪ 교사양성 기관이 실습학교와 협약 ▪ 교사양성 기관과 학교구 공동 재원 활용	▪ 교사양성 기관별 연구(연수)학교 자체운영 ▪ 중앙정부(교육문화부)와 지자체가 재정 지원	▪ 중앙정부(교육부)가 교사양성 기관과 실습학교 간 파트너십 조율·지원

현장기반 전문성 강조의 배경에는 교사가 학교현장 속에서 심도 있게 탐구하고 연구할 수 있어야 한다는 전문성주의 관점이 자리하고 있다. 각 교사 및 교사 공동체는 끊임없는 연구(탐구)에 기반을 둔 교수활동을 해야 한다는 것이다. 이는 교직을 관료주의적 규정과 세칙을 통해 일괄적으로 관리하고 통제하는 접근과는 정면으로 대비되는 것이다. 교사 전문성주의에 기초한 정책적 지원은 각 교사가 자신의 구체적 실천 맥락 속에서 다양한 학습자의 요구에 보다 효과적이고 유연하게 대응할 수 있도록 돕는 데 초점을 둔다. 전문성의 신장과 전문성의 활용이 전문성 기준을 토대로 하여 교직사회 차원에서 보다 원활히 이루어질 수 있도록 정책적으로 지원되는 것이다.

이처럼 이론과 실제의 연계를 강조하는 접근은 교사의 직무가 표준화된 처방에 입각하여 통제될 수 있다는 시각과는 상반된다. 교사 전문성 기준의 설정과 관련 제도의 운영은

자칫 교사에 대한 표준화된 통제로 오해되거나 성과기반 책무성 달성을 위한 통제기제로 오용될 가능성도 있다. 교사의 전문성을 구성하는 지식기반과 행동규범 등은 고정되어 있지 않고 꾸준히 진화할 뿐만 아니라, 구체적인 실천 맥락에 따라 그 적용 방식도 다양할 수 있다는 점이 간과되어서는 안 된다. 교직사회 내부의 집단적 지성이 자생적으로 꾸준히 진화할 수 있도록 교사교육 전반이 적절한 조건을 갖추는 것이 중요하다.

## V. 논의 및 제언

본 연구가 수집하여 분석한 다양한 형태의 최신 자료에 따르면, 호주, 캐나다, 핀란드, 싱가포르의 교사교육 운영은 한국의 교사교육 개선의 방향성과 관련하여 유용한 정책적 함의를 제공한다. 특히, 다음과 같은 몇 가지 주요한 특징에 주목할 필요가 있다.

첫째, 세계 주요국은 국가수준 또는 주정부 단위로 교사 전문성 기준을 마련하여 교사교육 체제의 질 관리 기제로 활용하고 있다. 교사 전문성 기준은 사회가 추구하는 교사상과 (예비)교사가 갖추어야 할 자질을 종합적으로 안내하는 규범적이며 동시에 실천적인 준거로 기능할 수 있다. 이러한 전문성 기준은 그 영역이 다차원적일 뿐만 아니라 영역별 세부 내용이 일련의 항목에 따라 명세화되어 있다. 이는 모든 (예비)교사와 교사교육 관계자에게 공통의 언어와 참조기준을 제공함으로써 전문성주의에 기초한 교사의 질 제고와 교사교육의 개선을 촉진하는 데 기여한다.

한국 역시 어떤 교사가 어떠한 전문성을 얼마만큼 갖출 필요가 있는지에 대해 정교한 기준을 마련하고 이를 꾸준히 다듬어 나가는 방안에 대해 고려할 필요가 있다. 한국형 교사 전문성 기준을 마련하기 위해서는 무엇보다 교사교육의 핵심 지향가치와 우수교사의 필수자질 및 역량에 대한 전문가 집단의 합의안을 도출하고, 다양한 의견수렴 과정을 통해 이를 정교하게 수정·보완해 나가는 작업이 필요하다. 하지만 이러한 기준이 교사양성 기관에 대한 획일적 평가를 위한 또 다른 계량지표 형태로 오용될 가능성에 대해서도 유념해야 한다. 교사 전문성 기준은 각 교사양성 기관이 나름의 방식으로 시도하는 다양한 개선 노력에 대해 일련의 방향성과 의미를 부여하는 방식으로 활용되는 것이 바람직하다.

둘째, 학교현장과 연계한 이론-실제 융합형 교육실습 모델을 확립하는 것이 필요하다. 세계 주요국의 교사교육 체제는 공통적으로 장기간의 충분한 임상경험을 강조한다. 교원양성 단계에서 이루어지는 교육실습은 교사양성 기관과 실습학교 간의 긴밀한 협력 속에서 진

행되며, 교육실습생은 교사양성 기관 교강사와 실습학교 교사로부터 쌍방의 체계적인 지도를 받는다. 또한 모든 교사에게 석사학위를 요구하는 핀란드를 제외하고, 호주, 캐나다, 싱가포르는 공통적으로 초임교사에게 사실상의 확장된 실습기간을 요구한다. 이들 국가에서 초임교사는 정규교사가 되기까지 일정 기간 수습(임시계약)교사로서 근무하며 일련의 추가적인 입직연수를 성공적으로 이수해야 한다.

이는 한국의 교사양성 교육에 중요한 시사점을 제공한다. 장기적으로는 현재의 교육실습기간을 해외 주요국 수준으로 확대하고 교육실습의 운영 방식을 획기적으로 개선할 필요가 있다. 이와 함께 수습교사제를 도입하여 초임교사가 최소한의 실제적 전문성과 자질을 갖추고 있는지 확인하는 기간을 갖는 방안 마련에 대해서도 고려가 필요하다. 이러한 장기적 과제와 더불어 단기적으로는 예비교사 중 희망자에 한하여 추가적인 교육실습을 심화선택과목 등의 형태로 이수할 수 있도록 각 교원양성 기관이 교육과정 운영을 개선하는 것이 고려될 수 있다. 이러한 추가적인 교육실습은 교사양성 기관과 실습학교 양측이 긴밀하게 협력할 수 있을 때에 비로소 체계화된 형식과 내용을 갖출 수 있다. 이를 위해서는 교사양성 기관과 실습학교가 유기적인 협업구조를 가질 수 있도록 교육부와 시·도교육청의 다각적인 지원이 뒷받침되어야 한다.

셋째, 보다 근본적으로는 교사의 현장기반 연구역량의 강화가 필요하다. 대표적으로 핀란드에서는 교사 전문성의 핵심을 현장연구 역량으로 정의한다. 핀란드에서 교사는 교과내용학과 교수법에 대한 전문성뿐만 아니라 교육학 이론을 기반으로 복잡하고 역동적인 교실의 상황맥락을 이해·해석하며 상황별 대응 방안을 맞춤형으로 설계할 수 있는 고도의 현장연구 역량을 갖추도록 기대된다. 이를 위해 교사양성 과정에서 연구설계 및 연구방법론을 강조하고 있을 뿐만 아니라 연구논문 과목을 반드시 이수해야 한다. 교사들은 실천가이자 동시에 연구자로서의 역량을 기반으로 스스로의 교육활동을 능동적으로 설계하고 비판적으로 점검·개선한다.

한국의 교사교육도 교사의 현장연구 역량 함양을 도모할 수 있도록 적절한 방안이 모색될 필요가 있다. 한국의 경우 교원자격 취득을 위한 기본이수 과목 가운데 이와 관련한 과목은 매우 부족한 실정이다. 교직 기본이수 과목으로 새로운 과목을 포함하는 방법이나 또는 기존의 다양한 과목에 현장기반 연구역량 관련 요소가 적절히 반영될 수 있도록 유도하는 방법 등이 고려될 필요가 있다. 교사의 지속적인 전문성 개발 측면에 있어서도 교사가 스스로의 교수활동에 대해 지속적으로 연구하고 깊이 성찰할 수 있도록 하는 제도적 여건과 유인책이 강화되어야 한다.

마지막으로, 교사 전문성 개발을 제도적으로 지원하는 발전적 방안으로서, 교사가 교직

사회 내에서 상위 자격을 취득하거나 상위 전문성을 인증받는 등 상위 단계로 이동할 수 있도록 경력개발 기회를 제공하는 것을 고려해야 한다. 호주의 경우 희망자를 위해 고숙련 교사(고성취교사 및 선도교사) 인증 통로가 있으며, 캐나다의 경우에도 이와 유사하게 다양한 상위자격 취득 통로가 마련되어 있다. 싱가포르도 다양한 상위 포지션 트랙을 갖추고 있다. 국가 간 차이에도 불구하고, 이들 통로는 공통적으로 교사로 하여금 지속적으로 전문성을 향상시키도록 유도하는 기제라는 점에서 유사하다. 이들 통로를 통해 교사가 상위 단계로 이동하는 것은 상징적 인정과 더불어 급여의 인상을 수반한다.

한국의 경우 초임교사 입직연수 제도가 매우 빈약한 상황일 뿐만 아니라, 교사로서의 상위 자격도 2급 정교사에서 1급 정교사로 전환되는 한 번의 과정만 있을 뿐이다. 이는 교사가 지속적으로 전문성 개발에 참여하더라도 이것이 구체적인 경력개발로 이어지는 기회는 매우 제한적인 상황임을 단적으로 보여준다. 주요국의 교사교육 체제는 다양한 상위 전문성 단계를 체계화하고 있을 뿐만 아니라, 상위 단계로의 이동을 조장하며, 그 과정에서 교사가 전문성 제고 노력을 기울이도록 유도한다. 한국에서도 이러한 접근은 전문성주의에 기초하여 교직사회의 활력을 보장하는 방안이 될 수 있다.

## ▣ 참고문헌 ▣

- 김병찬(2000). 교사교육의 패러다임 변화. 한국교원교육연구, 17(3), 113-141.
- 김왕준(2019). 제4차 산업혁명과 교원양성 교육과정의 방향. 교육정치학연구, 26(1), 211-229.
- 김이경, 고대혁, 김재춘, 박상완, 정수현(2004). 교원자격·양성제도 개편 방안 연구. 한국교육개발원.
- 김혜숙(2003). 교원 '전문성'과 '질'의 개념 및 개선전략 탐색. 교육학연구, 41(2), 93-114.
- 박선형, 이상규(2012). 교원 행정업무 부담에 대한 질적 사례 연구. 한국교원교육연구, 29(1), 371-396.
- 박선형, 정영수(2005). 중등교원 전문성 개발을 위한 교원자격기준의 체계화 연구. 한국교원교육연구, 22(2), 307-333.
- 박영숙, 양승실, 황은희, 허은정, 김갑성, 김이경, 전제상, 정바울, 황지원(2017). 교직원환경 변화에 따른 교원 정책 혁신 과제(Ⅰ): 교원 양성 및 채용 정책의 혁신 과제. 한국교육개발원.
- 윤석주(2013). 사범대에서 가르치는 교육학 이론의 현장 유용성 부족에 대한 고찰. 한국교원교육연구, 30(2), 77-97.
- 조동섭(2004). 현행 교원양성체제의 발전적 유지. 한국교원교육학회 제41차 춘계학술대회 발표 원고.
- 차윤경, 구자원, 김선아, 김시정, 문종은, 민희자, 박미영, 박영석, 송효준, 심수진, 안성호, 유금복, 유리, 이선경, 이성우, 장민정, 정재원, 주미경, 함승환, 황세영(2019). 교사를 위한 융복합교육론: 학교개혁을 이끄는 교사 되기. 서울: 학지사.
- 황규호, 김아영, 박남기, 박은혜, 한민주, 김광조, 김철, 박성민, 서영숙, 오영미, 최희용(1999). 교원양성연수교육 체제 개선 방안. 교육부 교원양성연수체제개선연구위원회.
- Akiba, M. (Ed.). (2013). *Teacher reforms around the world: Implementations and outcomes*. Bingley, UK: Emerald.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL] (2011). *National professional standards for teachers*. Melbourne, Australia: AITSL.
- Call, K. (2018). Professional teaching standards: A comparative analysis of their history, implementation and efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 93-108.
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: Towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 203-221.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A., Hammerness, K., Low, E., McIntyre, A. Sato, M., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (Eds.). (2012). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. London, UK: Routledge.
- Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (2015). *Teaching in the flat world: Learning from high-performing systems*. New York, NY: Teachers College Press.

- Elmore, R. F. (1995). Teaching, learning, and school organization: Principles of practice and the regularities of schooling. *Educational Administration Quarterly*, 31(3), 355-374.
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.
- Floden, R. E., & Buchmann, M. (1993). Between routines and anarchy: Preparing teachers for uncertainty. *Oxford Review of Education*, 19(3), 373-382.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 369-386.
- Friedman, T. L. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Ham, S.-H., Kim, B. C., & Kim, W. J. (2019). Leadership for instructional uncertainty management: Revisiting school leadership in South Korea's context of educational reform. In S. Hairon & J. Goh (Eds.), *Perspectives on school leadership in Asia Pacific contexts* (pp. 133-148). Singapore: Springer.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466-479.
- Ingvarson, L. (2002). Development of a national standards framework for the teaching profession. *ACER Policy Briefs*, 1, 1-32.
- National Institute of Education [NIE] (2009). *A teacher education model for the 21st century: A Report by the National Institute of Education*, Singapore: NIE.
- National Institute of Education [NIE] (2018). *Learning & teaching @ NIE: Principles for educating teachers for the 21st century*. Singapore: NIE.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: OECD.
- Paine, L., Aydarova, E., & Syahril, I. (2017). Globalization and teacher education. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 1133-1148). London, UK: Sage.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Paris, France: OECD.
- Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.
- Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching?. *Teachers and Teaching*, 9(2), 175-186.
- Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution*. Geneva, Switzerland: World Economic Forum.

- Schwille, J., & Dembélé, M. (2007). *Global perspectives on teacher learning: Improving policy and practice*. Paris, France: UNESCO.
- Strong, M. (2011). *The highly qualified teacher: What is teacher quality and how do we measure it?*. New York, NY: Teachers College Press.
- Tatto, M. T. (Ed.). (2007). *Reforming teaching globally*. Oxford, UK: Symposium Books.
- Westbury, I., Hansen, S., Kansanen, P., & Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475-485.
- Zhao, Y. (2012). *World class learners: Educating creative and entrepreneurial students*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Zhu, X., & Zeichner, K. (Eds.). (2013). *Preparing teachers for the 21st century*. Berlin, Germany: Springer.

## ABSTRACT

### **Teacher Education Reform in Australia, Canada, Finland, and Singapore: Key Features and Implications**

Park, Sun Hyung(Dongguk University)

Kim, Hye-Sook(Yonsei University)

Kwon, Dohee(Yeonsung University)

Ham, Seung-Hwan(Hanyang University)

This paper identifies the key features of teacher education reform in Australia, Canada, Finland, and Singapore, where internationally-emulated models of teacher education have been established. We have obtained up-to-date information through reviews of research, analyses of policy documents, and interviews of stakeholders. The findings indicate that these four countries have commonly developed a holistic system of teacher education in which teacher development is supported seamlessly in the full spectrum of teacher education from pre-service preparation to in-service professional growth. This system is undergirded by comprehensive and clearly-articulated professional standards that serve as normative expectations and practical guidelines for teachers. This paper concludes with some useful implications for constructively transforming teacher education in South Korea.

Key words : teacher preparation, professional development, professional standards, teacher education system