

# 삶과 연결되는 교육, 그리고 그 안의 교과서

## - 핀란드 교과서 탐색과 적용



### 1. 교과서를 다시 묻게 된 계기

경기도교육청 소속 고등학교 교사로 근무하던 시절의 일화로 이 글을 열어 본다. 학생들에게 가르쳐야 하는 교육과정의 경직성과 아무런 감동도 없이 시험을 위해 교과서 지문을 외우던 학생들을 마주하면서 ‘문자화된 껍데기’로서의 지식을 떠올렸다(이홍우, 1984; 홍은숙, 2005: 235에서 인용). 학생들의 배움이 그들에게 좀 더

‘인격적으로’ 다가가기를 소망했으나 교과서의 내용과 이를 대하는 학생들의 태도가 나의 소망과는 너무나 거리가 멀다는 느낌과 함께 교과서 지문의 내용을 단순히 시험을 위해서 기계적으로 암기하고 있던 학생들의 모습이 안쓰러워서, 어느 학기에는 결국 시험에 포함되는 교과서 지문의 범위를 최소화하고, 내가 읽었던 고전 에세이들 중 기억에 남거나 특히 좋아했던 문단들을 발췌해 직접 학생들에게 가



**홍미영**

한국교원대학교  
특임교수

르칠 지문을 고르고, 수업 시간마다 한 문단씩 공유했었던 일이 있다. 발췌한 글 중에는 Francis Bacon의 'Of Studies'의 한 문단이나, Martin Luther King의 'From the Birmingham Jail'의 한 문단, Pascal의 'Man is a thinking reed', 그리고 Lincoln 대통령의 연설문 등이 담겨 있었다.

당시 나는 문과와 이과로 구분된 고등학교 2학년 학생들의 영어 교과를 가르치고 있었는데, 특히 이과 학생들의 경우에는 이런 글들이 어렵고 자신들과는 무관한 인문 고전이라면서 처음엔 반대하기도 했다. 그러나 나는 Pascal이나 Bacon이 사실은 수학자나 과학자이기도 했다고 하며 문과나 이과의 구분 없이 '생각할 줄 아는 능력'이 배움의 토대가 되어야 한다고 설명하며 나의 결단을 실천에 옮겼다. 사실, 교육과정 및 교과서에 대한 교사 재량권이 다소 제한된 우리나라 맥락에서, 그것도 대학 입시를 앞둔 고등학교 2학년 학생들을 대상으로, 고전 지문 15개 문단을 교사가 선택해 가르치고 시험 범위에 포함한다는 말은 간단치가 않은 일이다. 먼저, 이는 다른 영어 교사들도 동일하게 해당 지문을 가르치고 시험

출제에 동의해야 가능한 일인데 당시 내가 근무하던 학교는 4명의 영어 교사가 총 16개 학급을 담당했으니 그 과정도 쉽지 않았을 뿐더러 근처 학원들에서 우리 학교 학생들을 대상으로는 내신 준비를 해줄 수 없다고 해서 파장이 있기도 했다. 결국 내가 수업 자료와 시험출제를 모두 맡겠다는 전제하에 실험적 경험을 했던 것이었다.

복잡한 과정과 달리 나의 바람은 간단했는데, 결국 학생들이 시험을 위한 피상적 수준의 이해와 암기에 시간을 할애하기보다는, 그들의 '생각의 발달'과 앞으로의 삶에 두고두고 기억해도 보탬이 될 만한 내용과 모종의 교훈을 함께 전달해 주고 싶었던 것이었다. (물론, 고전 에세이는 훌륭한 영어 문장 형식과 구조를 갖추고 있다.) 지금 생각해 보면, 당시 나의 교육 철학적 소견은 지금의 것보다 훨씬 얕은 것이었음에도 은연중에 '무인격적이고 고답적 얕'과 '인격적이고 헌신적 얕'을 구분하고 있었던 모양이다(홍은숙, 2005: 238). 나의 삶과 생각의 형성에 영향을 미친 글들을 가르치면서, 마침내 나도 학생들에게 '~임을 확신한다'라는 식의 교육을 할 수 있었다고 생각한다.)<sup>1)</sup>

1) 이는 '~라고 하더라'라는 수준의 얕과 대비되어 사용된 것임. '살아있는 지식'과 '생명이 없는 죽은 지식'으로 구분할 때, 소크라테스는 이를 '지혜의 실제'와 '지혜의 외양'으로 표현했으며, 이홍우(1984)는 '생명이나 진리가 있는' 지식과 '문자화된 겉데기 지식'으로, 브루너는 '지식의 구조'와 '중간 언어'로 표현한 바 있으며, 이를 '인격적이고 헌신적 얕'·'히브리적 얕'과 '무인격적이고 고답적 얕'·'희랍적 얕'으로도 구분하여 표현한 것을 볼 수 있음(홍은숙, 2005).

실제로, 그 학기가 끝났을 때 ‘왜 고전을 읽어야 하는지 깨달았다’거나, ‘모든 영어 시험이 이랬으면 좋겠다’거나, ‘시험 보다가 올 뻔했다. 시가 너무 좋아서’라는 등의 피드백을 받았던 것을 돌이켜보면 나의 목적은 어느 정도 달성되었다고도 볼 수 있을 것이다.

소중한 지면을 위의 경험을 소개하는 데 할애한 이유는, 이때의 경험이 교사로서 가장 의미 있었던 경험 중 하나라고 생각되기 때문이다. 이는 결국 그러한 시도가 학생들에게 의미 있는 교육이 되었다고 보기 때문이다. 또한, 이는 ‘의미 있는 교육자료’가 결국 ‘의미 있는 교육’으로 이어질 수 있다는 것을 시사한다. 그렇다면 왜 어떤 지식은 껍데기가 되고, 어떤 지식은 삶을 흔드는가?

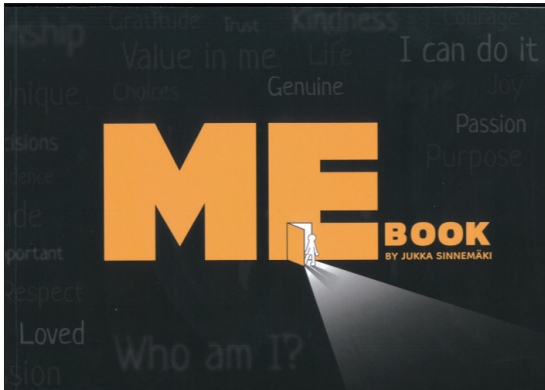
## 2. 의미 있는 교육의 요소

의미 있는 교육이 무엇인가 하는 질문에 대해서는 여러 다양한 논의와 나름대로의 답이 있을 수 있으나, 두 가지가 먼저 떠오른다.

첫째는, 발견(또는 새로운 무언가를 배우고 깨닫게 되었을 때)의 ‘희열’이다. 목록 중에 부력의 원리를 발견한 아르키메데스 처

럼 우리도 비슷한 경험을 할 때가 있다. 하루 종일 도서관에 앉아 공부할 때는 모르다가 돌아오는 버스 안에서 꼭 의미 있는 연결이나 함의가 떠오르거나 마침내 잠들기 직전 샤워하는 와중에 생각이 정리되는 경험이다. 무엇보다, 새로 떠오르는 생각과 발견은 희열감을 동반하곤 하는데, 이러한 희열감이 느껴지는 깨달음 혹은 학습의 과정에 대해 플라니는 ‘인격적 판단과 참여’라는 고상하고 훌륭한 말로 표현했다. 즉, 의미 있는 교육은 학습자의 인격 전체가 관여하는 참여적 행위이며, 이런 면에서 학습자에게 일정한 책임을 요구하는 앎이다(홍은숙, 2005). 이때 교과서는 단순히 지식을 담는 그릇이 아니라, 학습자가 세계와 관계를 맺는 방식을 조직하는 체계로서 의미를 갖게 된다(정광순, 2023).

두 번째로, 우리가 어떤 지식을 습득한다는 것은 사실상 표면으로 드러나는 형식적인 것을 넘어 ‘사고하는 능력, 지적인 덕, 또는 스타일을 습득하는 것’이라고 오우크쇼트는 말했다. 학생들에게 내가 특정 지문들을 소개하고 싶었던 까닭은 그 지문 안에 담겨 있는 문법의 규칙이나 어휘, 문장의 형식 외에도 ‘그것의 고유한 스타일, 개인적인 어투, 그리고 그 말이나 행위를 하게 만든 개인적인 사고방식’이 담겨있는 것이다. ‘생각



이 책은 핀란드에서 25년 이상 교직에 몸담으며 'Joyful School Project'를 이끌어온 교사 Jukka Sinnemäki가 집필한 SEL 기반 교육서이다. 『ME BOOK』은 자기이해와 정체성 탐색을 중심으로 감정 인식과 조절, 목표 설정, 자기관리, 관계 형성 등 사회정서학습(SEL)의 핵심 요소들을 통합적으로 다루며, 저자가 박사과정 연구와 교실 현장에서 축적한 실천적 경험과 통찰을 바탕으로 구성되었다.

하는 법'을 길러주고 싶다고 했을 때, 그 말의 정확한 의미를 당시에는 더 설명하기 어려웠으나 오우크쇼트의 말을 빌리면 '어떻게 정보를 판단하고 해석하고 사용하는가를 배우는 것 이상으로 지적인 덕을 깨닫고 향유하는 법을 배우는 것'인데, 이는 다시 플라니의 '인격적 앎'의 개념으로 연결된다(홍은숙, 2005). 이처럼 '배움' 또는 '앎'이라는 것을 '참여적 행위' 관점에서 접근하면 명시적 지식의 체계적 배열만으로 지식을 논하는 데에는 한계가 있음을 알 수 있다. 이때 교과서는 '학습자의 참여를 설계해야 하는' 중요한 역할을 담당하게 되는데, 이러한 교과서를 통한 학습의 결과로는 '안다'라는 말보다 '살아본다'라고 말하는 것이 더 타당해 보일 정도다.

학습자의 참여와 판단을 전제하는 교육 또는 인격적 앎을 전제하는 교육을 간단히 '의미 있는 교육'이라고 정리하고 나면, 교육의 과정을 학생의 현재 경험에서 출발해

조직화된 경험의 체계를 향해 나아가는 '계속적인 재구성'으로 보았던 듀이에 이른다. 듀이는 위의 논의를 보다 엄밀하게 만들어 주는데, 인류가 축적해 온 경험의 산물을 교과라고 한다면 교과서는 결국 그 경험을 학생의 수준과 흥미를 고려해 조직해 놓은 것이며(정정철, 2020), 이때 '경험의 연속성을 설계하는 구조'야말로 교과서의 본질이 된다. 이런 면에서 듀이는 학생들의 지적·도덕적 성장을 목표로 환경을 의도적으로 통제하는 것을 학교교육의 의미로 간주하기도 하였는데, 이때 교과서는 삶을 미리 살아보게 하는 구조적 장치로서 기능하게 되는 것이다. 관련해서, 정광순(2023)은 '존재론적 관점'에서 교과서의 의미를 조망하면서, 지식과 삶이 분리되기 어렵고, 지식이 고정적이면서도 변하며, 삶 속에서 의미를 획득한다는 점을 강조하였다. 이때 교과서는 삶과 분리된 지식을 전달하는 매체가 아니라, 지식이 삶 속에서 작동하도록 매개하

는 존재 방식인 것이다.

지금까지의 논의를 정리해 보면, 결국 지식은 가치와 연결될 때 의미를 획득하고, 경험 속에서 내면화될 때 살아 있는 지식이 된다는 것이다. 이는 학습자가 자신의 삶을 해석하고, 선택하고, 책임지는 과정에 지식이 실제로 개입한다는 뜻이기도 하다. 이때 교과서는 지식이 학습자의 삶으로 들어오는 입구이자, 지식(K)-가치(V)-경험(E)<sup>2)</sup>을 조직하여 학습자의 삶을 매개하는 존재론적 구조로 볼 수 있다. (다만, 이 세 요소가 분리된다면 우리는 다시 문자화된 껍데기를 마주하게 될 수도 있는 것이다!)

### 3. 교과서의 역할 재규정

위의 논의를 확장하여, 그리고 뒤에 이어질 교과서 실재를 논하기 전에 본 장에서는 ‘교과서’의 의미와 역할에 대해 보다 명료하게 정리해보고자 한다. 앞 장의 말미에 교과서가 단지 내용의 목록이 아니라 지식-가치-경험을 엮어 학습자의 삶으로 들어오는 존재론적 매개 구조가 될 수 있다는 가능성을 제시해 보았는데, 이에 기초해서 어떤 교과서가 과연 삶과 삶을 잇는가 하는 물

음에 대한 답 혹은 교과서를 읽어낼 렌즈를 보다 정교화해 볼 필요가 있다는 생각에서이다.

첫째로, 교과서는 경험이 일어나도록 하는 장치 또는 환경이다. 전술했듯 듀이의 관점에서 학교교육은 ‘자연스럽게 일어나는 배움’이라기보다 ‘배움이 일어나도록 환경을 의도적으로 통제하는 일’로 설명된다. 이러한 가정하에서 교과서는 그 환경을 구성하는 가장 핵심적인 장치가 되는 것이다. 교과서를 ‘텍스트’로만 이해하면, 정보와 지식을 담은 종이 묶음으로 의미가 축소될 수 있지만, ‘환경’으로 이해하면 교과서는 학습자가 무엇을 보고 무엇을 놓치며, 어떤 순서로 의미를 구성하고, 어떤 방식으로 세계와 관계를 맺는지를 결정하는 경험의 구조가 된다. 본 글의 서두에 제시한 나의 경험에서처럼, 듀이는 교과가 학습자의 현재 삶과 무관한 추상적 지식으로 ‘주어질’ 때에는 암기의 대상이 되거나 ‘의미 없이 재생해야 할 것’이 될 수 있다고 일찍이 경고하면서, 행함을 통한 배움이 초기 교육에서부터 시작할 필요가 있음을 강조하였다(정정철, 2020: 163). 이에 따르면, 교과서는 ‘읽기’만 하는 것이 아니라 ‘살게’ 해야 하며, 이

2) 이는 홍미영 외(2025)가 수행한 「융합교육 모형 기반 교과서 분석틀의 개발 및 사례 적용 연구」에서 제시한 6차원 모형(가치-사고-경험-지식-방법-정책)의 일부 요소에 초점을 둔 것임. 6차원 모형은 고정되었다기보다 요인들간 상호작용과 순환적 작용을 전제하고 있으며, 개별 요인 또는 일부 요인에 대한 확장된 논의와 다양한 수준의 적용이 가능함.

‘삶’은 거대한 삶 전체가 아니라, 교실의 ‘지금-여기’에서 구체적으로 조직되는 작은 경험들의 연쇄이다.

다만 경험만으로는 충분치 않다. 삶과 연결된 경험이 있으려면, 그 경험은 결국 지식의 구조로 수렴해야 할 것이다. 따라서 둘째로, 교과서는 중간언어를 넘어 지식의 구조를 드러내야 한다. 브루너를 인용하면서 정광순(2023)은 학교에서 교육내용으로 삼는 교과서의 개념·원리·방법이 사실 지식 그 자체라기보다 중간언어일 수 있음을 지적하였는데, 다시 말해 우리가 교과서에서 개념을 배우고 ‘정의’를 외운다고 해서 곧바로 지식에 도달하는 것으로 볼 수 없으며, 오히려 지식으로 가는 길목의 언어를 주워담은 상태에 머물 수 있다는 것이다(p. 6). 이를 다시 해석하면, 교과서는 정답을 전달하는 책이 아니라, 결국 학습자가 자기 삶의 장면에서 지식을 변용하고 재창조해 보도록 안내하는 구조로서 의미를 지닌다는 것인데, 이는 ‘삶이 목적이고, 지식이 수단’이라는 관점, 혹은 전달-습득-전수가 아니라 ‘전달-창조-전수’라는 관점, 또는 알기-하기가 아니라 ‘하기-알기’의 관점을 강조하는 것이다(정광순, 2023: 3). 이를 보면

교과서가 해야 할 일이 상당히 어려워 보인다. 지식의 완결된 결과를 보여주는 동시에, 그 지식이 삶 속에서 어떻게 요청되고, 어떻게 생성되며, 어떻게 변용되는지에 대한 가능성을 보여주어야 하기 때문이다.<sup>3)</sup>

따라서 교과서는 완성된 지식의 전달을 위해서라기보다 경험과 지식이 만나는 발달의 경로를 설계하기 위한 데 그 목적이 있으며, 이런 면에서 재구성을 촉발하는 도구로 볼 수 있다. 이런 가정하에서 교사는 교과서의 단순 사용자가 아니라 공동 저자의 역할을 담당하며 자신의 환경과 학생에 맞게 성취기준을 세우고 수업 활동을 통해 구현한다. 앞서 제시한 지식(K)-가치(V)-경험(E)에 이러한 능동적 요인을 추가하면, 행위주체성(A) 요인을 교과서 분석-평가를 위한 프레임워크에 포함해 볼 수 있다. 이때 ‘지식’ 차원은 고정된 지식을 다루되, 삶 속에서 변용 및 재창조될 수 있는 여지가 있음을 전제한다. ‘가치’ 차원은 결국 교과서가 ‘어떤 교육목표를 성취하도록 계획되어 있는가’하는 질문을 중심에 두고(홍후조 외, 2013: 256), 교과서가 암묵적으로 전제하는 인간상은 무엇인지, 지식의 학습이 결국 어떤 삶의 방향과 연결되는지, 그리하여 궁

3) 이러한 관점은 교과서에 대한 존재론적 관점으로 정리되는데, 이에 대해 정광순(2023: 13)은 교과서가 지식을 고정시키고 삶에서 분리하는 ‘대화를 막는 매체’가 아니라, ‘대화를 일으키는 매체’로서 학습자의 삶 속에서 지식이 스스로 드러내는 사건의 장이 되어야 한다고도 설명함. 이때, 교과서는 ‘해석을 촉발하는 장치’로, 학습자 내부에 존재하는 경험과 기억, 정서와 가치가 만나면서 ‘지식’이 ‘의미’로 변환되는 것임.

극적으로 우리는 어떤 사람을 길러내고 싶은지에 대해 고려할 수 있다. 경험 차원은 단순히 다양한 활동<sup>4)</sup>의 수가 아니라 어떤 종류의 경험이 어떤 순서로 축적되는가에 관심이 있다. 마지막으로 행위주체성은 교사가 교과서를 그대로 집행하는지 혹은 재구성하는지, 학생은 지식을 삶의 장면에서 변용하고 자기 언어로 다시 쓰는지에 대해 다룬다.

#### 4. 핀란드 교과서의 실재

위에 제시한 K-V-E-A의 네 가지 관점에서 본 장에서는 핀란드 교과서의 실재를 들여다보고자 한다. ‘교사 자율성’이나 ‘학생 중심’과 같은 키워드로 흔히 설명되는 핀란드 교육의 주요 특성은 교과서의 경우에 제목과 구성, 서술 방식 및 과업 설계 등에 반영된 것으로 보이는데, 이와 더불어 본 장에서는 핀란드 교과서가 어떤 방식으로 지식(K)을 가치(V)와 경험(E)으로 연결하며, 그 과정에서 교사와 학습자의 행위주체성(A)을 전제하고 있는가에 대해 탐색해 보고자 한다.

일전에 핀란드 고교교육과정과 교과목

명에서 자주 등장하는 키워드가 ‘나, 삶, 세계, 정체성’, 그리고 ‘행복’임을 보면서(서공주, 박찬호, 2019: 33-35), 단순히 과목명을 제시하는 것이 아니라, 해당 교과목이 어떻게 학생들의 삶과 관련이 될 수 있는지를 강조하는 것처럼 보인다고 언급한 바 있다(홍미영, 2021: 153-155). 예컨대, ‘스웨덴어’라는 교과목의 경우에만도 ‘스웨덴어로 나의 세계’, ‘스웨덴어로 공부하고 일하기’, ‘나의 다양한 삶의 환경’, ‘삶의 중요한 것들’, ‘노르딕 국가 여행하기’ 등 다양한 선택 교과목을 제시한다. 과학 교과목의 경우에도 ‘변화하는 세계’, ‘주변의 화학’, ‘공통된 세계’라는 세부 교과목을 지니며, 필수과정에 속한 ‘인간, 정체성, 행복’이라든지, ‘적극적 삶의 스타일’, ‘음악과 나’, ‘정신 활동과 배움’, ‘학생인 나’, ‘세계관과 비판적 사고’라는 교과목에서도 자연스럽게 학습의 주체는 ‘나’이며, 배움은 결국 ‘나’의 정체성 형성이나 행복, 그리고 삶과 맞닿아 있음을 유추하게 하는 것이다.

초등 국어 교과서 Kirjakuja는 ‘책의 길’이라는 의미인데 이 책에서 각 단원은 고립된 단위가 아니라 서로 연결되는 이야기의 경로로 구성된다. 실제로 단원 표지에는

4) 홍후조 외(2013)는 수업의 길잡이, 상호작용-협동학습 촉진, 탐구-발견-의문-문제해결 절차, 흥미·호기심·동기·창의성 유발과 관련한 활동이 확장된 교과서의 본문이 갖추어야 할 특성으로 봄(p. 271).

가상의 시나리오 작가인 ‘빌레 발파스(Ville Valpas)’가 등장해 학생들을 학습으로 초대하고, ‘울하끄스끼’라는 공간과 주요 인물들이 단원 전반을 관통하며 교과서 전체 단원이 같은 공간과 주인공을 공유하도록 설계되어 있다(정혜승·서수현, 2016: 76-77). 이러한 방식은 단원의 주제가 바뀌어도 ‘학습의 세계’가 끊기지 않게 하고, 학생들이 ‘마을’이라는 배경 속에서 다양한 주제의 문제를 해결해 나가며 학습의 실제성과 응집성을 경험하도록 한다. 또 한 가지 흥미로운 점은, 핀란드 교과서가 ‘한 권’으로 끝나지 않는다는 사실인데, 같은 출판사의 국어 교과서가 독본(국어와 문학), 워크북 형태의 연습장, 인터넷용 과제를 실은 교재, 손글씨로 배우는 철자법 교재 등 일련의 패키지로 구성되어 있다(정혜승·서수현, 2016: 67). 이는 교과서 한 권의 완결성보다 학습 경험의 구조적 완결성을 더 중시한다는 인상을 주는 것이다.

지식 차원에서, 위의 국어 교과서가 성취 기준을 단원별로 ‘분절’시키기보다 주제 중심 단원 구성 속에서 지식과 기능을 균형 있게 통합 학습하도록 구성되었다고 하면, 수학 교과서는 ‘정답에 대한 설명’에 초점을 두기보다 ‘개념의 명료한 제시’, ‘다양한 예시와 적용’, 그리고 ‘다시 설명/표상’으로의

왕복 구조를 채택하여 ‘적은 요소로 깊게’ 학습하도록 설계되는 경향을 보여준다. 예컨대, 임영빈·홍진곤(2018)은 수학교육에서 ‘구체에서 추상으로’ 나아가는 것이 일반적으로 받아들여진 것과 달리, 핀란드 수학 교과서는 추상적 개념을 직접적으로 제시하는 수업 방식이 매우 높은 비중을 차지한다고 언급한다. 이때 ‘추상’은 도입의 시작점이지 학습의 종착점이 아니며, 추상 이후의 예시·표상·문제화 과정을 통해 다시 경험으로 번역된다.

경험 차원에서, 위에 언급한 국어 교과서에서처럼 교과서가 교실을 ‘달린 공간’으로 두지 않는다는 데 중요한 특성이 있다. 예컨대, 교과서는 학교 밖에서 학생들이 즐겨 읽는 텍스트를 교실로 끌어들이고, 도서관 활동 및 온·오프라인 연계를 통해 학교 안과 밖의 문식 경험을 연결한다. 또한, 복합양식 텍스트의 비판적 이해 및 창의적 생산을 강조함으로써, 학습 경험이 ‘활동지’로 소비되기보다 ‘텍스트 경험의 확장(도서관, 온라인 매체, 다양한 장르)과 ‘생산 활동(창의적 구성, 비판적 해석)’ 차원으로 조직되는 것을 볼 수 있다(정혜승·서수현, 2016). 과학 교과에서도 개념 중심 연계보다 ‘이야기적 서술’에 기반하면서, ‘내용에 대한 깊이 있는 이해’와 ‘과학적 설명’에 중점을 두

어 서술과 맥락, 시각자료의 기능적 사용, 설명과 탐구의 균형을 특징으로 하는 ‘이해의 경험’이 강조된 것을 볼 수 있다(조덕주·이경희, 2013).

가치 차원에서, 각 교과가 강조하는 가치에 대한 논의도 가능하겠지만 먼저 공통의 가치가 교육정책 전반과 교과서 운영의 전제로도 작용하면서, 그 안에 기술이 수단으로 활용되는 양상을 확인할 수 있다. 예컨대, 디지털 교과서와 관련해서, ‘가치’는 교과서 내용에만 있는 것이 아니라, 교과서 체제를 운영하는 방식과 디지털 전환을 대하는 ‘태도’에서도 드러나는 것을 볼 수 있다(김영환·이승민, 2025). 2025년을 기점으로 핀란드는 디지털 교과서를 전면 중단하고 종이책 기반 수업 체계로 복귀하였는데, 이러한 전환의 철학적 전제로 ‘집중력·몰입·상호작용 증시’, ‘수면·신체활동·정서 건강 중심’, ‘기술의 역할을 목표가 아닌 수단으로 명료화’, ‘공공성(데이터 주권과 교사 자율성)’ 등이 제시된다. 이는 무엇보다 교육의 목적(삶, 건강, 공공성, 자율성)을 먼저 세우고 나머지는 그 목적 아래에 재배치하는 가치 판단의 결과이다.

한편, 교과서의 완전 자유발행제도를 택하고 있는 핀란드에서는 학교장 승인 하에 교사가 자유롭게 교과서를 선택할 수 있는

권리가 보장되어 교사의 수업에 대한 책임과 자율성, 또는 교사의 의사 결정적 전문성이 높은 편이다(정혜승·서수현, 2016; 홍미영·김나영, 2020; 김나영·홍미영, 2020). 또한, 국가 핵심 교육과정에서 지역 교육과정, 그리고 학교 실행으로 이어지는 과정에서 지역과 교사에게 자율성이 확보되는 구조이다(김인옥·박지희, 2017; 홍미영·한유경, 2021). 핀란드 교육시스템의 원동력으로 종종 동등한 기회 제공, 교사를 존경받는 전문가로 보는 인식, 개별화 지도, 경쟁으로서의 시험이 아니라 ‘진단과 평가의 강조’ 등이 제시되곤 하는데(김인옥·박지희, 2017), 이는 교과서 선택과 수업 재구성 권한으로 발현되는 교사의 행위주체성이 좋은 교사의 덕목 차원이 아니라, 제도적으로 보장된 토대 위에서 행사되고 있다는 점이다. 즉, 교사가 재구성할 것을 전제로 하는 교과서는 교사의 판단과 학생의 삶이 개입될 여백을 품을 수 있게 된다.

## 5. 삶과 연결되는 교육을 위한 교과서 시스템의 제안

본 글에서는 교과서가 단지 수업 시간에 펼쳐지는 인쇄물 또는 한 권의 책이 아니라, 학습자가 무엇을 배우고(지식), 무엇을

소중히 여기며(가치), 어떤 방식으로 살아 보게 되는지(경험), 그리고 그 과정에서 자기 삶의 주체로 서게 되는지(행위주체성)에 영향을 미치는 구조로서 작동한다고 보았다.<sup>5)</sup> 즉, 교과서는 달리 말하면 교육이 작동하는 하나의 시스템이며, 이때 교과서의 구성 방식에 대한 질문은 교과서 시스템이 삶을 어떤 방식으로 조직하고 있는가 하는 질문으로 확장된다. 지금까지의 탐색을 통해 도출할 수 있는 몇 가지 시사점을 정리하면 아래와 같다.

먼저, 교과서는 오래도록 교과서다움 또는 ‘교과서는 교과서적이어야 한다’라는 고정된 상에 붙들려 왔을 수도 있다. 낮은 형식과 개방적 구성을 문제로 간주했었을 수도 있다. 그러나 교과서의 본질은 형태 이전에 ‘기능’에 있다는 점이다. 교과서의 대안적 모습을 모색하면서 김세영(2017)은 교과서를 교육과정으로서의 책, 교육과정을 위한 책, 교육과정 패키지로 재구분하고 각각의 기능에 충실한 교과서 구현 가능성을 제시한 바 있는데, 궁극적으로 교과서의 혁신이란, 더 많은 자료를 넣는 것이 아니라, 학습자가 삶을 살아보게 하는 데 필요

한 기능들을 어떤 조합으로 설계할 것인가 하는 문제와 맞닿아 있을 것이다.


둘째로, 본 글의 서두에서 왜 어떤 지식은 살아 있는 지식 또는 삶에 영향을 주는 지식이 되고 어떤 지식은 그렇지 않은가에 대한 질문을 던졌었다. 이에 대해 결과적으로는 삶이 삶을 돕지 못할 때 교육은 무력해진다는 한 가지 답을 제시하고자 하였다. 오늘 한국 학교의 현실은 학생들의 삶 측면에서 특히 정서·관계·웰빙이 구조적으로 취약하다는 평을 받기도 하는데(도승이, 2015), 이는 삶을 살아가는데 필요한 지식이 무엇이며 추구해야 하는 가치가 무엇인지 그리고 이를 위해 학교가 제공해야 하는 교육적 경험은 어떠한가에 대해 반복적으로 되묻게 한다. 매우 높은 수준의 학업 스트레스가 학생들의 정신건강과 행복감을 위협한다는 지적이 오래전부터 지속되어 왔고, 의미 있는 교육에 대한 중요성도 강조됐음에도 교과 교육과 더불어 자기 마음을 다루는 언어와 기술, 관계를 살아가는 힘, 삶을 선택하고 책임지는 감각을 체계적으로 배울 수 있는 교과서 시스템은 여전히 충분치 않아 보인다.

5) 이를 좀 더 구체적으로 다음과 같이 표현할 수도 있음: 1) 지식은 무엇이며, 어떤 경로로 다뤄지는가 (지식의 성질, 지식의 경로, 중간언어의 위험 등), 2) 어떤 사람을 길러내려 하는가 (교과서가 암묵적으로 전제하는 인간상/학습자상, 지식의 학습이 결국 어떤 삶의 방향과 연결되는가), 3) 어떤 경험이 설계되는가 (하기-일기, 대화, 탐구 등), 4) 누가(교사-학생) 무엇을 ‘만들 수’ 있는가 (교사가 교과서를 집행하는가 재구성하는가, 학생은 지식을 받아들이는가 혹은 삶의 장면에서 변용하고 자기 언어로 다시 쓰는가)

앞선 장들에서 지식-가치-경험의 결합을 교과서의 존재론적 구조로 제안하면서, 이에 한 걸음 더 나아가 그 결합이 실제로 삶을 움직이기 위해 필요한 요소로 본 글에서는 행위주체성을 논의에 추가하였다. 왜냐하면 지식이 가치와 경험 속에서 내면화되더라도, 학생이 그것을 '내 삶의 선택'으로 끌어오지 못하면, 결국 앓은 다시 타인의 문장이 될 것이기 때문이다. 이때 중요한 준거가 바로 인성 혹은 인간됨을 바라보는 관점의 전환이다. 즉, 학생을 단순한 계발 대상으로서 아니라 인간됨의 발현 주체이자 인격의 소유자로 간주하는 전제가 요구되는데 이는 교과서 시스템의 윤리일 수 있다. 즉, 교과서가 학생을 어떤 존재로 상정하는가가 교과서의 성격에 영향을 미친다는 것을 유추할 수 있다.

짧은 글을 마무리하며, 얼마 전 핀란드를 방문했을 때 접한 학생 웰빙 교재 'ME BOOK'을 언급하고 싶다. 핀란드의 행복한 학교(Joyful School) 프로젝트를 이끌어 온 교사가 집필한 이 책은 학생의 삶을 '지도'하기보다 학생 스스로의 삶이 기록되고 해석될 수 있도록 돕는 SEL 기반 웰빙 교재로 이해할 수 있다. 무엇보다 ME BOOK의 장점은, 웰빙을 어떤 '가치'로 선언하는 데서 멈추지 않고, 학생이 자기 삶의 현재와 변화를 문장으로 남기고, 그 문장을 다시 읽으며 감

정과 행동을 조절하고, 타인의 감정과 관점을 이해하도록 이끄는 구체적 실천의 틀을 제공한다는 점에 있다. 학생들은 이 과정을 통해 공동체 속에서 책임 있는 결정을 내릴 수 있는 역량을 기르며, 궁극적으로는 자기 삶의 문제를 스스로 정의하고 목표를 설정하고 조절하며 성찰하는 흐름 속에서 행위주체성을 회복하게 된다.

그간 국내 연구자들도 SEL이 학교 차원의 통합적·조정된 과정이어야 한다고 주장해 온 만큼(김유리 외, 2016; 도승이, 2015), 교과서 전반의 방향성 정립과 더불어 학생들의 삶의 서사와 참여를 실제로 담아낼 수 있는 SEL 교재(또는 교과서 시스템)에 대한 탐색이 이제는 보다 구체적으로 필요하다. 이는 SEL 교재가 교과교육의 '바깥'에 놓인 부수 프로그램이라기보다, 교과가 교과로서 작동하기 위한 전제 조건(예: 집중, 자기조절, 관계 역량, 책임 있는 의사결정)을 교실 안에 구조화하는 장치이기 때문이다. 설명과 논증(국어·사회·과학), 실패와 재시도를 전제하는 문제해결(수학·과학), 협동과 갈등 조정을 요구하는 프로젝트 학습(전 교과) 등 교과 학습의 핵심 과정은 정서·사회적 조건 위에서 전제된다. 따라서 교과서 시스템 안에서 SEL 교재는 핵심 매개로 위치할 필요가 있다. 

참고 문헌

김세영(2017). 교과서의 대안적 모습 탐색. 통합교육과정연구, 11(1), 115-142.

김나영, 홍미영(2020). 다층 잠재프로파일분석을 활용한 교사의 의사결정자본 유형: 교사 및 학교 수준 영향요인 및 교사 사기 열의와 교직만족도 분석. 한국교육, 47(1), 33-62.

김영환, 이승민(2025). 디지털 교과서 연구동향 분석 (2009-2025): 핀란드·덴마크 정책 전환과 비교를 중심으로. 교과과 교과서연구, 5(1), 139-157.

김유리, 김현철, 박진옥, 권선향, 김누리(2016). 인성교육의 새로운 패러다임. 한국교육문제연구, 34(4), 1-20.

김인옥, 박지희(2017). 면담과 교과서 분석을 바탕으로 한 핀란드 영어교육의 시사점. 언어학 연구, (42), 289-310.

도승이(2015). 사회정서학습 측면에서 인성교육과 인성의 측정. 교육심리연구, 29(4), 719-735.

서공주, 박찬호(2019). 핀란드 고등학교 선택형 교육과정 운영 특징 분석. 비교교육연구, 29(6), 27-54.

이홍우(1984). 교육의 목적. 서울: 교육과학사.

임영빈, 홍진곤(2018). 우리나라와 핀란드 초등학교 수학교과서를 통해 본 구체물과 추상적 개념의 도입 방식. 학습자중심교과교육연구, 18(13), 387-408.

정광순(2023). 2022 개정 통합교과 교과서의 존재론적 의미. 통합교육과정연구, 17(3), 3-24.

정정철(2020). '교사의 교과서 만들기', 그 의미와 한계: 존 듀이 교육론에 근거한 고찰. 교육철학연구, 42(3), 155-177.

정혜승, 서수현(2016). 핀란드 국어 교육과 초등학교 국어 교과서의 특징 분석. 독서연구, (38), 65-96.

조덕주, 이경희(2013). 한국과 핀란드의 중학교 과학 교과서 비교 분석-생물 영역 단원 체제와 내용을 중심으로. 비교교육연구, 23(3), 177-206.

홍미영, 이슬아, 박성은(2025). 융합교육 모형 기반 교과서 분석틀의 개발 및 사례 적용 연구. 한국교과서연구재단.

홍미영(2021). 미국과 핀란드의 고교학점제 정책 국제비교. 이화여자대학교 박사학위 청구논문.

홍미영, 한유경(2021). 고교학점제를 통한 고교 정책 하위체제 간 연계 방향 탐색: 한국, 미국, 핀란드 사례를 중심으로. 교육정치학연구, 28(4), 192-226.

홍미영, 김나영(2020). 한국과 핀란드의 교사정책 비교: 전문적 자본 이론에 기초하여. 비교교육연구, 30(4), 71-102.

홍은숙(2005). 지식과 교육. 서울: 교육과학사.

홍후조, 백혜조, 임혜진(2013). 학습자 중심의 '참고서가 필요 없는', '확장된' 교과서의 의미와 구현 방안 탐색. 학습자중심교과교육연구, 13(2), 255-283.

필자 소개

한국교원대학교 미래전략부 시에듀테크센터 특임교수이자 성평등가족부 소관 비영리(사) 행복가정상담아카데미 부설의 K-에듀웰니스연구소 소장이다. 주요 연구 분야는 교육 행정, 교육정책, 교사교육, 학교혁신, 학교폭력, 학생생활 지도, 고등교육, 교과서 연구, 융합교육, 미래교실, 학생 정신건강과 웰빙 등이다.

# 비상은 믿습니다

당연한 것을 낯설게 바라보는 시선이  
교육을 움직이게 한다는 것을.

현장에서 출발한 고민이  
다음 교육의 해답이 될 수 있다는 것을.

배움의 즐거움이  
교육의 가장 강력한 연료라는 것을.

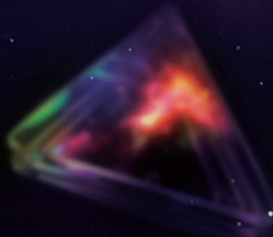
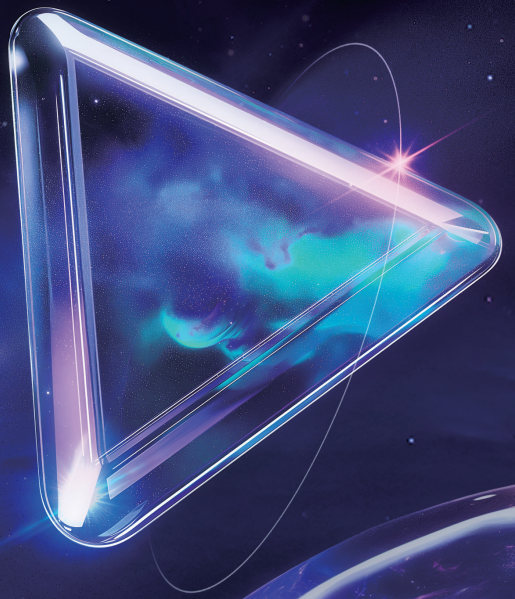
다름을 존중하는 태도가  
교육의 가치를 더 깊게 만든다는 것을.

그리고,  
우리가 선택한 이 가치들이  
곧, 우리 교육의 방향이 된다고 믿습니다.

이 믿음 하나하나가 모여,  
새로운 콘텐츠와 플랫폼이 되어  
교육의 새로운 전형을 만들어갑니다.

상상 그 이상 -

visang



선생님의 올바른 가치와  
참된 가르침처럼  
78년 간 교과서를 만들어  
온 사명으로 선생님과  
함께합니다

교과서 발행부수 1위 기업, (주)미래엔

\*2025년 교과서 발행 부수 기준

MiraeN



미래엔 교수지원플랫폼 엔티치  
[www.m-teacher.co.kr](http://www.m-teacher.co.kr)

