

2024년 춘계학술발표회

춘계학술발표회

- 사회과 교사의 교육권과 수업 분석의 성찰 -

일 시 : 2024년 5월 25일(토) 14:00~16:30

장 소 : 서울교육대학교 인문관 306호

주 최 : 한국사회교과교육학회

서울교육대학교 초등사회과교육연구소



KASE 한국사회교과교육학회
The Korean Association for the Social Studies Education

2024년 춘계학술발표회

일시: 2024년 5월 25일 (토) 14:00~16:30

장소: 서울교육대학교 인문관 306호

1부 : 개회식 (14:00~14:10)

▣ 등록 (13:40~14:00)

▣ 개회 (14:00~14:10)

사회: 박상준(학술3국장, 한국교원대)

- 개회사 김영석 (학회장, 경상국립대)
- 상호인사

2부 : 주제 발표 (14:10~16:00)

사회: 홍미화(춘천교대)

<제1주제> 복잡계 이론에 기초한 경제 수업의 분석

- 발표 김응현(세종교육청)
- 토론 서용선(교육의 길 연구소)

<제2주제> 교원의 교육권에 관한 법 이론적 고찰

- 발표 이경진(중촌중학교)
- 토론 이수경(자양고등학교)

3부 : 종합 정리 및 폐회 (16:00~16:30)

▣ 종합 정리 및 폐회 (16:00~16:30)

2024년

춘 계 학 술 발 표 회

— 목 차 —

<주제발표>

복잡계 이론에 기초한 경제 수업의 분석

/ 김응현 (세종교육청) 1

교원의 교육권에 관한 법 이론적 고찰

/ 이경진 (종촌중) 1

<패널 토의>

서용선(교육의길연구소) / 이수경(자양교)



MEMO

<주제 발표1>

복잡계 이론에 기초한 경제 수업의 분석

김응현
세종교육청



목 차

- I. 연구 목적과 연구 문제
- II. 이론적 배경 : 복잡계 이론
- III. 연구 설계 및 연구 방법
- IV. 연구 결과
- V. 분석 및 논의
- VI. 결론

I. 연구 목적과 연구 문제

지금의 경제교육은 학생들과 교사 모두에게 어려운 과목으로 인식되며, 주로 이론적이고 실생활과의 연관성이 부족하다고 평가받는다. 대학 입시 중심의 교육 시스템에서 경제 과목은 선택과목으로 취급되어 수업 참여율이 낮고, 주로 시험 위주의 수업이 이루어진다. 경제교육은 경제학이라는 배경학문과 밀접한 관계를 가지고 있으나, 현재의 경제학은 너무 이론적이고 단순화된 접근 방식으로 인해 실제 경제의 복잡성을 제대로 반영하지 못하고 있다는 비판을 받는다. 이는 경제교육이 학생들에게 실질적인 도움이 되지 않는 문제를 야기한다. 연구자는 복잡계 이론을 교육에 도입하여 교육의 복잡성을 인정하고 이를 통해 교육과정, 수업, 평가, 기록의 일체화를 추구한다. 복잡계 이론은 학습 과정 자체가 하나의 복잡계로서 다양한 요소가 상호 작용하는 과정으로 보고, 이를 통해 보다 효과적인 학습 방식을 찾고자 한다. 중학교 자유학기제와 같은 혁신적인 교육 프로그램을 통해 학생 참여 중심의 수업과 과정 중심의 평가가 시도되고 있다. 이는 학습이 단순히 지식 전달이 아니라 학생들의 개별적인 성장과 관련된 과정임을 강조한다. 본 연구는 경제

교육의 현재 문제점을 진단하고, 복잡계 이론을 통한 새로운 교육 접근 방식을 제안하여 교육 현장에서 실제로 일어나는 수업 복잡성을 인정하고 이를 바탕으로 학생들의 실질적인 배움과 성장을 모색하고자 한다.

이에 연구자는 복잡계 이론의 교과교육학적 적용이라는 목표를 상정한다. 복잡계의 원리를 활용하여 학습 복잡계의 창발 원리를 모색하고 더 나아가 수업 복잡성의 실재를 드러내기 위함이다. 이를 위해 다음의 연구 문제를 제시한다. 첫째, **근대 과학의 단순성을 비판하며 등장한 복잡계 이론을 검토하고, 복잡계의 원리를 활용하여 학습 복잡계의 창발 원리를 모색한다.** 지금 우리가 살아가는 세계는 매우 복잡한 복잡계이고 기존의 이론으로는 복잡한 세계를 제대로 설명할 수 없다는 복잡계 이론이 등장하였다. 우리가 살고 있는 세계는 복잡하지만 그 복잡성 속에도 일정한 질서를 찾아낼 수 있다는 복잡계 이론이 왜 부각되고 있는지 그 이유를 제시하고, 새로운 이론으로써 복잡계 이론이 타당한지 확인한다. 복잡계로서의 학습, 학습 복잡계의 의미를 살펴본다. 학습자인 학생을 포함¹⁾해서 학습 과정 그 자체를 학습 복잡계로 상정한다. 학습 복잡계에서 공통으로 발견되는 특성인 학습섭동, 학습요동, 학습 초기 조건의 민감성, 학습혼돈, 학습혼돈의 가장자리, 자기조직적 학습, 학습의 공진화, 학습 창발 등을 수업에서 찾아보기 위해서이다.

둘째, **복잡계의 원리에 기초해 수업 복잡성이 나타나는 경제수업을 관찰하고 분석하여 학습 창발이 어떻게 일어나고 있는지 연구한다.** 복잡계의 원리에 의거해 수업 복잡성이 나타나는 것을 확인하기 위해 고등학교에서 여러 교사의 경제수업을 관찰하고 참여 교사와 학생을 심층 면접한 후, 그 결과를 근거이론에 따라 개방 코딩, 축 코딩, 선택 코딩으로 객관적으로 분석하고자 한다. 이런 수업 관찰 및 심층 면접 결과를 객관적으로 분석한 결과에 기초해 고등학교 경제수업의 복잡성을 밝혀내고 경제수업 과정에서 학습 창발이 일어나는 복잡한 구조와 과정을 탐색하고자 한다. 이러한 탐구를 통하여 경제수업이 학습 복잡계임을 드러내고, 학습 복잡계의 원리에 의거해 경제수업의 복잡성과 학습 창발의 과정을 밝혀내고자 한다.

II. 이론적 배경 : 복잡계 이론

복잡계 이론은 세상이 복잡하게 얽혀 있는 복잡계라고 말한다(윤영수·채승병, 2005, 19). 이는 “세상은 어떻게 구성되어 있는가?”, “세상은 어떻게 작동하는가?”라는 질문과

1) 인간은 복잡계이다. 인간의 신체는 수조 개의 세포와 다양한 생화학적 경로, 신경계, 내분비계 등으로 구성된 매우 복잡한 시스템이다. 이러한 부분들은 서로 연결되어 상호작용하고 이러한 상호작용은 인간의 생각과 행동 등에 영향을 미친다. 학생도 인간이기에 복잡계이다. 학생의 학습 과정은 단순히 정보의 수동적인 수집이 아니라 지식, 기술, 태도, 가치 등을 통합하는 복잡하고 상호작용하는 과정이다. 학습자의 뇌, 인지 구조는 매우 복잡하고 학습 과정에 감정과 동기가 큰 영향을 미친다. 또한 학습자는 교사, 동료 학습자와 같은 다른 사람들과의 상호작용을 통해 학습을 한다. 이러한 상호작용은 학습 경험에 중요한 영향을 미치고 다시 학습 과정을 풍부하게 한다.

연결된다. 세상에는 단순계, 복합계, 복잡계가 혼재되어 있는데, 이들을 제대로 바라보기 위해서는 복잡계 이론에서 말하는 단순성과 복잡성의 기본적인 구분이 필요하다. 단순성은 전체로부터 부분을 몇 가지 구성요소로 분리하여 생각할 수 있는 것이며, 이는 목적과 수단의 분명한 구분이 가능하다는 것을 의미한다. 반면, 복잡성은 전체에서 부분을 분리하고 분리된 부분이나 요소를 분석한 결과를 종합함으로써 전체가 쉽게 이해되지 않는 상태를 말한다.

단순계는 그 계를 구성하는 소수의 인자들이 변하지 않으면서 기계적이고 선형적인 인과 관계에 의해 작동한다. 복합계는 반복적으로 제시되어 겉으로 보기에는 복잡하게 보이지만 실제적으로는 복잡성을 띠지 않는다. 복잡계는 행위자들 간의 얽힌 상호작용 때문에 구성인자 하나에는 없는 성질들이 나타나는 시스템이다. 문제는 복잡계를 복잡계로 바라보지 않고 단순계나 복합계로 잘못 인식하는 데 있다. 복잡한 것을 단순하게 바라보고 접근했다고 복잡한 것이 단순해지는 것은 아니다. 복잡계는 열린계로서 그 경계가 명확하지 않은 시스템이다. 복잡계는 많은 구성요소들이 상호작용을 한다(Hall & Pagen, 1956; 변종현, 2000, 12; 고은아, 2019, 12-13 재인용).

복잡계는 몇 가지 특징을 지닌다. 첫째, 초기 조건에 민감한 복잡계는 외부에 의한 섭동이나 내부에 의한 요동에 의해 혼돈 상태로 발전한다. 초기 조건의 민감성은 복잡계의 중요한 특성 중 하나이다. 이는 복잡계가 외부로부터의 섭동이나 내부적인 변화에 매우 민감하게 반응하여 예측 불가능한 혼돈의 상태로 발전할 수 있다는 것을 의미한다. 즉 혼돈 상태로 발전하기 위해서는 복잡계가 창발하는 과정에서 초기 조건의 민감성이 매우 중요하다. 둘째, 복잡계는 혼돈의 가장자리에서 자기조직화가 이루어진다. 이상한 끌개에 따라 혼돈 운동을 하게 되는 시스템은 혼돈의 가장자리에 나아간다. 혼돈의 가장자리는 질서와 혼돈의 경계에서 나아가다 변화에 실패하기도 하고 급변기를 지나면서 새로운 안정성을 찾아 변화에 성공하기도 한다. 이처럼 복잡계는 평형과 균형의 개념에만 얽매어 많은 변수에 속수무책이었던 기존 사고에 근본적인 발상의 전환을 가져다 주었다. 셋째, 복잡계는 임계 현상을 보이며 자기조직화와 공진화한다. 복잡계는 양의 정도가 일정한 임계치를 넘어서면서 시스템의 질적 변화가 초래된다(민병원, 2005, 126). 임계치 또는 임계점은 새로운 질서를 창발해내거나 파국으로 치달을 수 있는 한계 지점이다. 복잡계의 임계 현상은 시스템이 새로운 상태로 임계점에 도달했을 때 관찰된다. 이때 미세한 변화가 극적인 변화를 유발할 수 있는 것이다. 넷째, 복잡계는 자기 유사성과 프랙탈 구조 속에서 일정한 패턴을 띠며 창발한다. 자기 유사성이란 부분을 확대하더라도 부분이 속해 있었던 전체의 모습과 본질적으로 닮은 성질을 의미한다(이갑두, 2014, 402). 복잡한 기하학적 형태를 띠는 프랙탈은 시스템에 속한 각 각의 구성원은 그 자체로 하나의 시스템이고 전체 시스템을 닮는다는 것이다. 이는 구성요소인 개체는 전체 시스템의 일부분으로 그치는 것이 아니라 끊임없이 전체와 영향을 주고받는다. 다섯째, 복잡계는 프랙탈 구조 속에서 창발하는 패턴을 보인다. 많은 구성요소의 상호작용을 통해서 나타나는

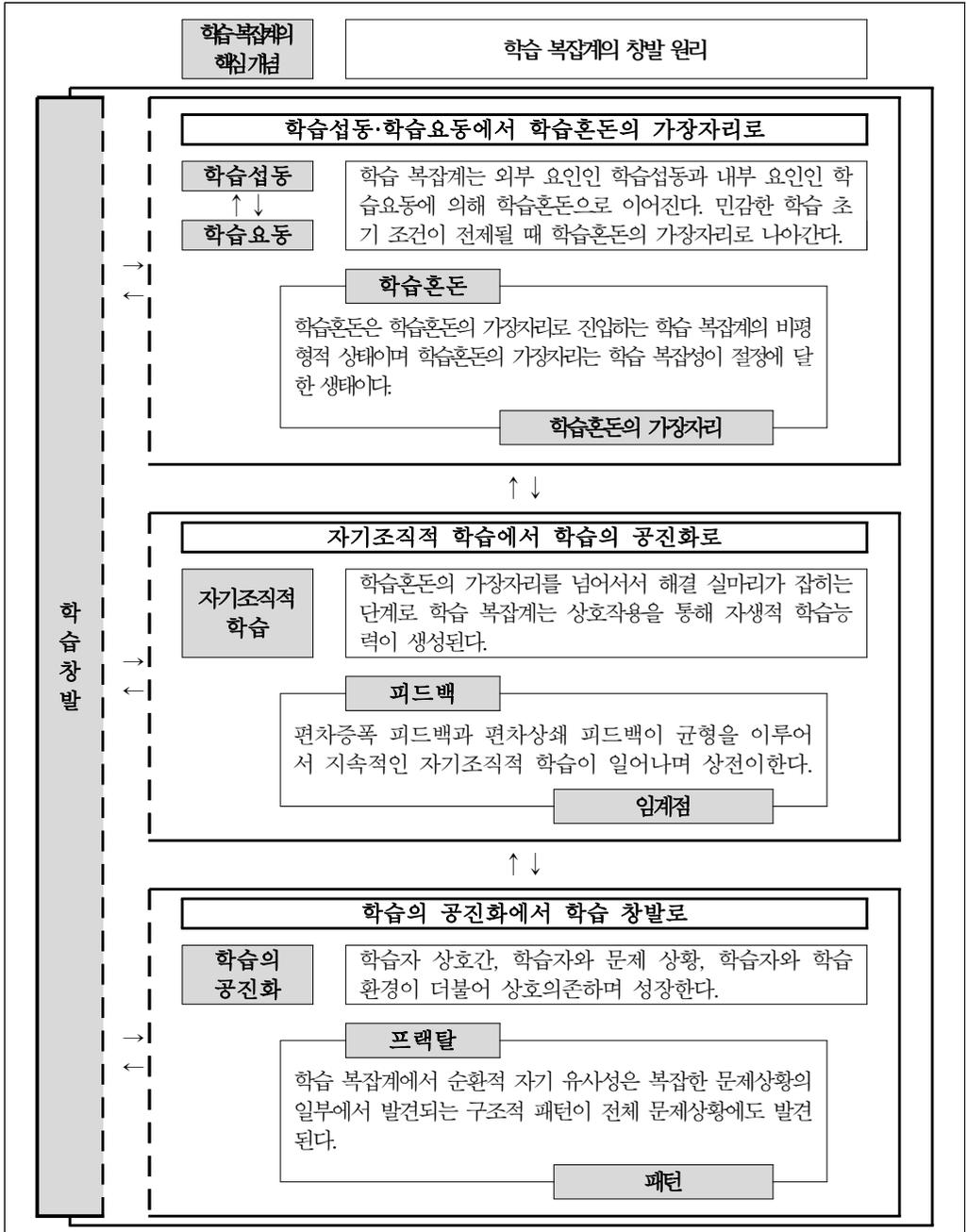
협동현상에 의해 시스템 전체의 집단 성질이 드러난다. 집단 성질은 구성요소 하나하나의 성질과는 무관하게 새롭게 생겨난 것이라는 점에서 창발이라고 부른다(강성남, 2017, 2). 복잡계가 자기조직화 과정에서 공진화하면서 창발성이 드러나면 이전의 변화에서 관찰된 속성으로는 예측하기 어려운 새로운 속성이 나타난다. 복잡계 창발의 핵심은 요소들 간의 복잡한 상호작용으로 작동한다는 것이다. 복잡계만이 창발할 수 있기 때문에 복잡계 이론은 이 창발에 주목한다. 복잡계가 어떻게 창발하는지 창발 원리를 찾고자 하는 것이다. 복잡계는 상호작용을 통해 자기조직화 과정에서 시너지 효과를 보인다. 이러한 시너지 효과를 창발로 바라볼 수는 없다. 국지적 상호작용을 통해 시너지 효과를 보이는 복잡계는 공진화 과정을 통해 임계치에 다다르고 질적 변화를 통해 거시적 창발로 나타난다. 이러한 복잡계의 창발은 창발 이전의 상태로 다시 돌아갈 수 없는 비가역성을 띠고 이러한 복잡계의 창발 과정은 복잡하지만 일정한 패턴을 띤다.

복잡계 이론은 “세상은 복잡하다. 그러나 그 복잡성 뒤에 내재된 일정한 질서의 모습을 찾아낼 수 있다.”라는 새로운 시각으로, 세상을 바라보고 복잡한 패턴을 단순하지 않게 찾아내려고 하는 것이다. 이 접근 방식은 다양한 현상들을 더 깊이 이해하고 설명할 수 있는 틀을 제공한다.

III. 연구 설계 및 연구 방법

연구자는 복잡계의 원리를 활용하여 학습 복잡계의 창발 원리로 제시한 유명만(2006)의 연구틀을 재구성하여 활용하였다. 유명만(2006)은 학습체계를 학습 복잡계로 상정하고 복잡계 이론의 개념과 핵심 구성 원리를 일상적 성인학습에 적용할 수 있는 가능성을 제시하면서 학습 복잡계의 창발 원리를 제시하였다(유명만, 2006b, 68). 학습섭동과 학습요동, 학습혼돈과 학습 초기 조건의 민감성, 학습혼돈의 가장자리, 자기조직적 학습, 학습의 공진화 등이 그것이다. 하지만 유명만은 학습 복잡계 이론을 ‘성인학습’에 적용했고 ‘학습 창발’의 측면에서 학습 복잡계가 작동하는 과정을 체계적으로 설명하지 못했다.

이러한 한계를 극복하고 학습 복잡계의 측면에서 고등학교 수업 과정에서 학습 창발이 이루어지는 구조와 과정을 체계적으로 분석하기 위하여 연구자는 새로운 연구틀로서 ‘학습 복잡계의 창발 원리’를 만들었다. 이 연구틀에 기초하여, 연구자는 학습 복잡계에서 공통으로 발견되는 특성이 실제 고등학생들의 수업에서도 다르지 않게 적용되는지 확인하고자 하였다. 복잡계의 원리를 활용하여 학습 복잡계의 창발 원리를 모색하고 수업 복잡성의 실재를 드러내고자 하였다. 연구자는 ‘학습자인 학생이 참여하는 학습 과정 그 자체’를 학습 복잡계로 상정하여 창발 가능성을 모색하였다. 즉 학습 과정 그 자체가 복잡계의 원리에 따라 구성되어 학습자인 학생에게 학습 창발이 일어날 수 있도록 하기 위함이다. 본 연구에 적용할 학습 복잡계의 창발 원리와 학습섭동부터 학습창발까지의 학습 복잡계의 핵심 개념과의 관계를 도식으로 만든 연구틀을 제시하면 다음과 같다.



[그림] 연구들 : 학습 복잡계의 창발 원리

연구자는 경제를 가르치는 교사가 기존 경제교육의 한계와 가능성으로 인해 직면한 학

교현장에서 수업을 어떻게 경험하고 있으며, 그 수업 경험을 어떻게 바라보고 이해하고 있는지 알아보기 위해 수업을 참여 관찰하고 심층 면접을 하였다. 2018년 파일럿 스터디(pilot study) 후 2023년까지 연구를 실시하였다. 연구 참여자(교사)는 5명으로 남자 2명, 여자 3명이고 경력 10년 미만 1명, 10년~15년 1명, 15년 이상 3명이다.

<표> 연구 참여자(교사)

연번	구분	성별	연령(세)	경력
1	교사A	여	38	12년
2	교사B	남	29	2년
3	교사C	남	48	22년
4	교사D	여	55	27년
5	교사E	여	49	24년

수업 참관 전 사전 설문지를 통해 연구 내용에 관한 전반적인 안내와 주요 연구 질문을 사전에 공유하여 수업 참여 관찰과 면접에 대한 이해를 높이고자 하였다. 수업은 수행평가를 집중적으로 실시하는 기간에 실시하였고 수업 참관 후 면접은 연구자와 참여자 간의 일대일 개인 면접 방식을 활용하였다. 특히 참여 관찰과 심층 면접 과정에서 수업 복잡성의 가능성을 드러낸 교사A의 경제수업을 집중 참여 관찰하였고 연구 참여자로 동의한 학생 7명을 대상으로 심층 면접을 하였다.

<표> 연구 참여자(학생)

연번	구분	성별	연령(세)	학년/경력
1	학생1	남	17	고2
2	학생2	남	17	고2
3	학생3	여	17	고2
4	학생4	남	17	고2
5	학생5	여	17	고2
6	학생6	여	17	고2
7	학생7	여	17	고2

연구 주제를 제대로 연구하기 위해서 어떤 연구 방법을 활용할 것인가는 매우 중요하다. 적절한 연구 방법이 연구 문제를 바라보고 접근하는데 필수적이기 때문이다. 수업 복잡성의 실제 이해는 상당히 주관의 많이 개입되기 때문에 상황의 맥락을 고려한 연구가 매우 중요하다. 연구자는 참여 관찰과 심층 면접을 사용하는 질적 연구와 자료의 분석 방법으로 근거이론의 개방 코딩, 축 코딩, 선택 코딩을 활용하였다.

본 연구는 고등학교 경제수업에서 나타나는 수업 복잡성의 양상을 탐색하고자 하였다. 이를 위해 근거이론을 연구방법론으로 활용하여 자료를 수집하고 분석을 하였다. 우선 경제수업 참

여 경험에 대한 범주화를 시도하였다. 그리고 패러다임 모형에 의한 구조 분석과 과정 분석을 통해 학습 창발이 일어나는 경제수업의 구조와 과정을 이론화하였다. 그 후 핵심 범주를 발견하고 유형 분석을 하였다. 마지막으로 상황 모형을 통해 고등학교 경제수업에서 수업 복잡성이 나타날 수 있는 학습 창발의 조건을 제시하였다. 즉 개방 코딩 결과는 현상 이해 분석으로 활용되었으며, 축 코딩 결과는 범주 관계성 분석으로, 선택 코딩 결과는 이론 통합 분석으로 활용되었다.

IV. 연구 결과

1. 개방 코딩(현상 이해 분석) : 경제수업 참여 경험에 대한 범주화

경제수업 참여 경험에 대한 범주화를 하기 위해 개방 코딩을 실시하였다. 개방 코딩은 특정 가설을 전제하지 않고 근거 자료에 근거해서 분석한 후 개념화하고 범주화한다. 연구자는 개념화 과정을 진행한 후 개념들 사이의 유사점과 차이점을 비교하여 비슷한 개념을 하위 범주로 묶었다. 하위 범주에 대해 비교하기와 질문하기를 계속하여 속성과 차이를 고려하면서 범주화하였다. 그 결과 88개의 개념, 27개의 하위 범주, 그리고 14개의 범주가 도출되었다. 이를 정리하면 다음과 같다.

<표> 개방 코딩 결과

개념	하위 범주	범주
수행평가가 매우 중요함	①남과 다른 차별화 전략을 수업에서 찾음	㉠수업의 중심 이동
결과만큼 과정이 중요해짐		
점수만큼 기록이 중요시됨		
내 희망 진로와 연결하기	②수업에서 진로 찾기를 열망함	
경제와 관련된 진로를 희망함		
빨리 진로를 정해야 한다는 부담감		
학생들의 진로 관심사에 초점을 둠	③경제수업을 좋아함	㉡경제수업에 관한 열의
경제수업이 재미있음		
다른 경제 과목을 수강함		
공부를 잘하는 학생에 대한 열망	④경제에 관한 관심	
경제 관련 독서를 많이 함		
경제 관련 영상(TV, 유튜브 등)을 자주 봄		
경제적 관점을 중요시함	⑤선택 경험이 늘어남	㉢교육혁신 정책의 시행
자율적으로 과목을 선택함 (선택 경험의 확대)		
과목 선택에 따른 책임을 느낌		
과목 선택에 대해 부담을 느낌	⑥학교 내·외 교육과정이 확대됨	
교과중점과정이 운영됨		
16+1 자율교육과정이 운영됨		
학기별 프로젝트 기반 수업을 함		
학년교육과정을 경험함		
공동교육과정이 운영됨		

고교학점제에 대해 알게 됨	⑦고교학점제 정책이 시행됨	
고교학점제에 대해 긍정적으로 생각함		
고교학점제에 대해 부정적으로 생각함		
교과활동으로 학종을 준비함	⑧학생부 종합전형이 강조됨	㉑입시제도의 변화
비교과활동으로 학종을 준비함		
학종 준비가 어려움		
수능 최저를 챙겨야 함	⑨정시 확대 경향을 파악함	
내신 등급도 중요함		
정시 확대 움직임을 알게 됨		
경제 동아리 활동을 함	⑩수업을 넘어서는 활동 경험	㉒남나들며 배우기
경제 캠프에 참여함		
경제 유관기관 활동에 참여함		
마을교육과정에 참여함	⑪마을교육과정 경험	
사회적 경제에 관심을 둠		
학교협동조합 활동을 해봄		
쟁점을 혼자 공부하기 너무 어려움	⑫혼란과 불안	㉓학습혼돈의 경험
쟁점에 대해 혼란스러운 생각에 사로잡힘		
불안하여 문제상황을 마주하기보다 피함		
교과서 속 쟁점의 한계를 알게 됨	⑬쟁점의 본질 인식	㉔경제적 쟁점의 복잡성 이해
경제의 대안적 관점이 있음을 알게 됨		
복잡한 쟁점의 구조 깨닫기		
쟁점 속 가치를 찾아냄	⑭쟁점의 고도화	
존엄과 같은 기본적 가치의 중요성을 알게 됨		
쟁점과 관련된 타 쟁점들을 연결함		
쟁점의 확장 연결 구조(프랙탈)를 알게 됨	⑮몰입 경험	㉕임계점 경험
문제를 피하지 않고 마주하기		
시간 가는 줄 모르게 몰입해서 탐색하기		
몰두하다 배움의 임계치 넘기	⑯깨달음	
우연히 얻어 걸린 순간을 체감함		
명확하다고 믿는 가정들까지도 기꺼이 검토		
SNS로 묻고 답하기	⑰SNS로 소통하기	㉖매체와 수업
카톡이 말보다 편한 세대		
상시 연결로 친해짐		
미디어를 이용해 관심 주제를 찾음	⑱휴대폰 활용하기	
마인드맵 앱을 활용함		
궁금하면 유튜브부터 찾아보기		
수업시간에 휴대폰을 제대로 사용함	⑲공부친구 만들기	㉗학습공동체로서의 교실 만들기
선의의 경쟁을 경험함		
더불어 함께 공부하는 동료 만들기		
진짜 멘토-멘티되기	⑳학습의 공동체성 인식하기	
멘토-멘티 역할 바꾸기		
공정한 역할 분담		
공동과제 수행을 위한 지식과 정보의 공유	㉙실질적인 상호작용	㉘상호작용의 고도화
거침없는 토론과 비판		
수업에 대한 책임감을 크게 느낌		
단절에서 벗어나기		

다른 사람의 얼굴을 바라봄			
교사의 지원을 신뢰함			
관계 지향 수업을 실천함			
온전한 관계 맺기			
모둠 내 토의로 상호의존 점프하기	㉒상호의존의 점프 현상		
모둠 간 토의로 상호의존 점프하기			
교실 전체가 하나의 쟁점으로 연결해냄			
학습내용의 포개진 구조를 알게 됨	㉓긍정적인 영향 주고 받기		
용기 있게 피드백에 대면하기			
자신에게 긍정적인 영향 주고 받기 주기	㉔부정적인 영향 주고 받기		
시행착오 직면해서 흔들림			
나만 못하는 것 같은 위축감			
다른 친구들과 비교되는 느낌			
상호작용을 통한 집단지성의 힘을 느낌	㉕집단지성의 경험	㉔집단지성을 통한 새로운 지식 공유	
교실을 함께 배우는 협력적 공간으로 인식			
집단지식의 형성 가능성	㉖새로운 지식을 알게됨		
대주제(통합) 경제적 쟁점 완성 경험			
쟁점과 관련된 일정한 패턴이 있음을 인식			
문제 발견의 중요성을 깨달음	㉗자기 성찰의 기회를 가짐	㉔자기 성찰	
문제해결을 위한 실천의 중요성을 알게 됨			
자신감, 내적 만족감 등 자존감 획득			
학습하는 방법을 깨달음			
나만의 학습방법 만들기			

2. 축 코딩(범주 관계성 분석) : 학습 창발이 가능한 경제수업의 구조와 과정

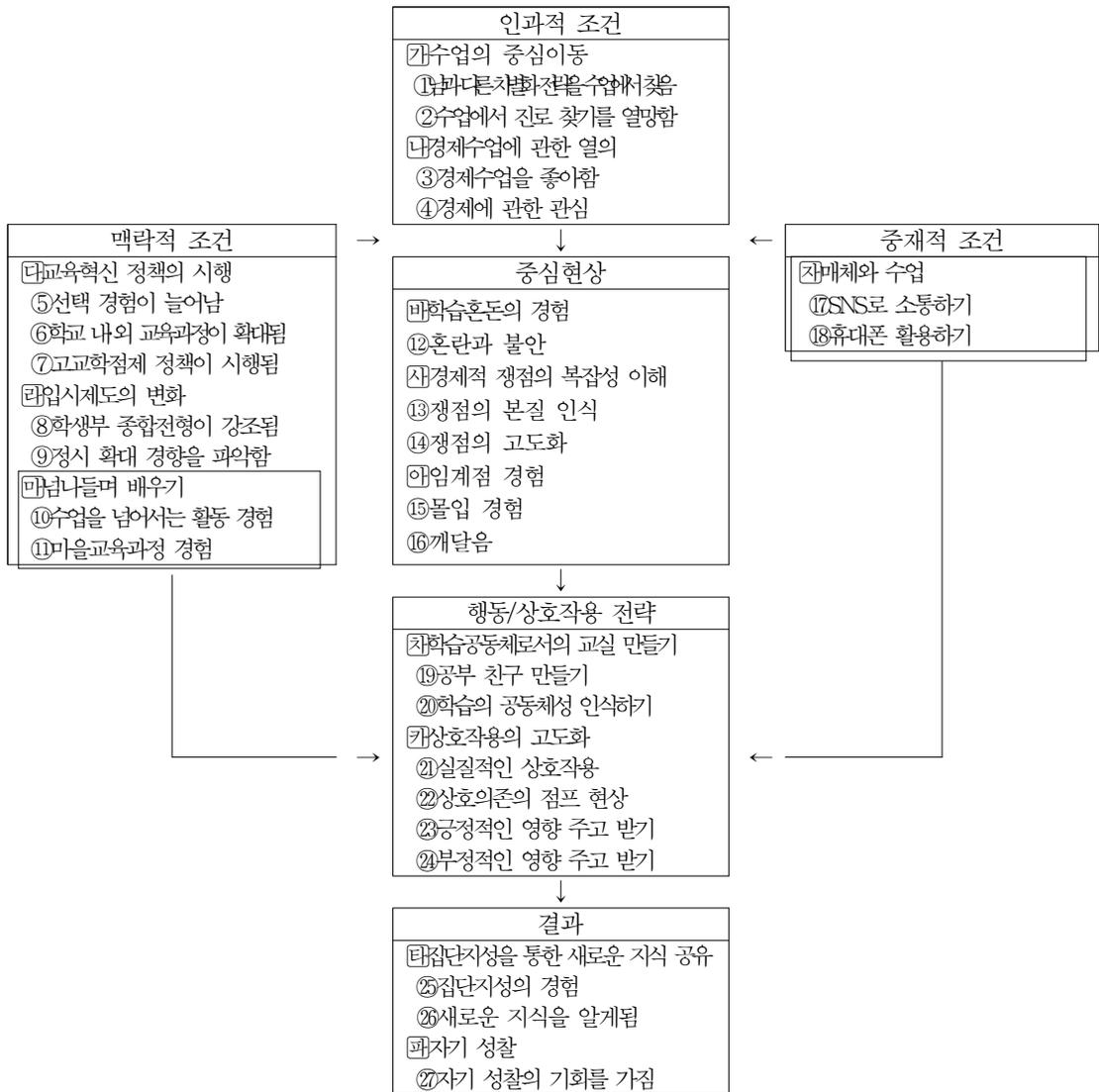
연구자는 경제수업 참여 경험에 대한 범주화에 관해서 더 깊은 이해를 위해 축 코딩을 실시하였다. 축 코딩은 개방 코딩에서 발견한 다양한 개념을 특정한 범주로 재조합한다. 범주를 속성과 차원 수준에서 연결하고 범주들 사이의 구조와 과정을 밝힌다. 연구자는 Strauss와 Corbin(1998)이 제시한 패러다임 모형(paradigm model)을 사용하여 범주 간 관계를 구조적으로 연결하고자 하였다. 그리고 과정 분석(coding for process)을 통해 시간의 흐름에 따라 발전하는 행동/상호작용 전략의 순차적인 변화를 제시하였다.

연구자는 복잡계 이론과 관련지어 근거이론 방법인 축 코딩을 통해 범주 관계성 분석을 실시하였다. 즉 복잡계 이론을 활용하여 학습복잡계의 창발 원리를 모색하는 것이다. 학습복잡계는 ‘학습자인 학생이 참여하는 학습 과정 그 자체’를 의미하기 때문에 학습자인 학생이 학습 창발로 나아갈 수 있는 구조와 과정에 초점을 맞춘다. 먼저, 패러다임 모형에 의한 구조 분석²⁾을 통해 학습복잡계로서 학습자인 학생이 어떠한 구조 속에서 창발이 일어나는지 고찰한다. 다음

2) 패러다임 모형에 의한 범주 분석은 개방 코딩에서 얻어진 범주들이 어떻게 서로 교차되고 연결되는지 보여준다. 패러다임 모형은 중심현상과 그것이 일어나는 원인, 결과 그리고 영향 요인을 맥락적, 중재적 조건, 인과적 조건 하에서 연구 참여자들이 취했던 행동/상호작용 전략으로 구성된다(김대훈, 2014, 66). 연구자는 범주들 간의 관계를 지속적으로 비교하고 질문을 던지면서 중심현상을 발견하고 이와 연관된 인과적, 맥락적, 중재적 조건 그리고 결과를 분석하였다.

으로, 과정 분석을 통해 학습과정이 어떠한 흐름으로 구성되어야 하는지 제시한다. 연구자의 의도는 학습복잡계라는 개념도 복잡계의 원리 중 하나인 프랙탈 구조 속에서 살펴보고자 하였다. 학습과정이라는 체계도 복잡계의 원리로 구성되고 학습자의 사고과정도 복잡계의 원리로 적용되어야 창발적 경제수업이 가능하다는 의미이다.

Strauss와 Corbin(1998)이 제시한 패러다임 모형에 근거해서 인과적 조건, 맥락적 조건, 중재적 조건, 중심현상, 행동/상호작용 전략, 결과는 다음과 같다.



[그림] 패러다임 모형에 의한 범주 분석 결과

이어서 시간의 흐름에 따라 창발로 이어지는 학습과정을 드러내기 위해 과정 분석을 실행했다. 과정 분석은 중심현상에 대한 반응, 대처, 조절에 관계하는 행동/상호작용 전략을 시간의 흐름과 상황이나 맥락에 따라 순차적으로 분석하는 것이다(Strauss & Corbin, 1998, 148). 과정 분석은 패러다임 모형에 의한 구조 분석 과정에서 시간의 흐름에 따라 일정한 단계로 도출되는데 ‘학습섭동·학습요동 단계’, ‘학습혼돈과 학습혼돈의 가장자리 단계’, ‘자기조직적 학습 단계’, ‘학습의 공진화 단계’로 나타났다.

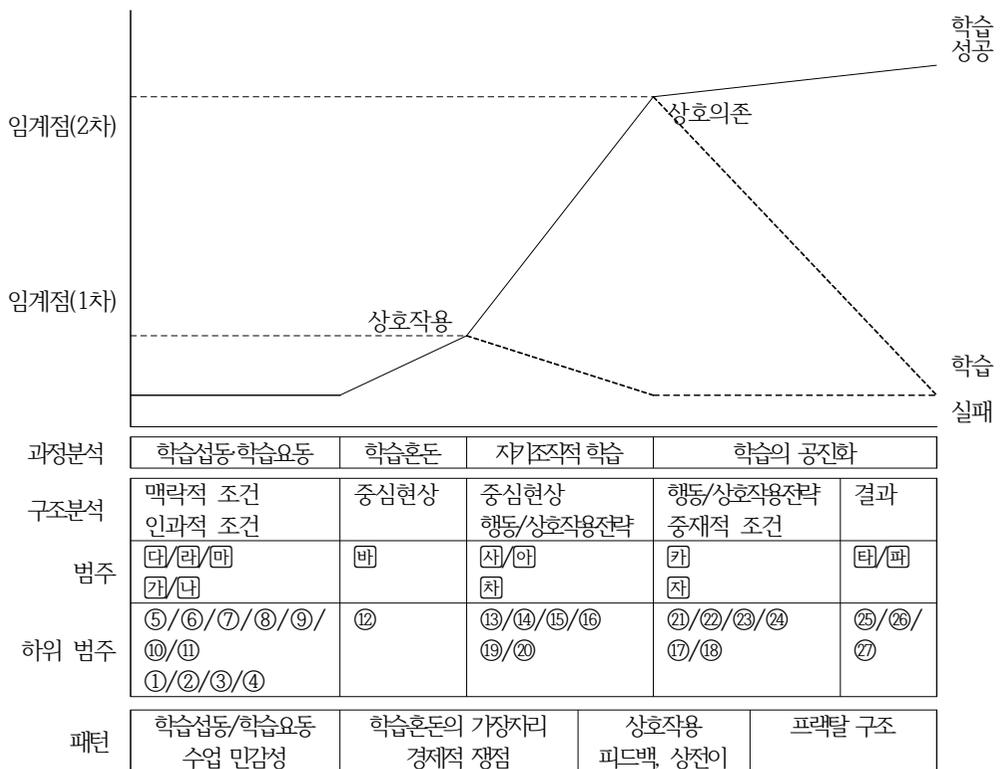
3. 선택 코딩(이론 통합 분석) : 고등학교 경제수업에 나타난 수업 복잡성 양상

경제수업 참여 경험을 통해 고등학교 경제수업에서 나타나는 수업 복잡성 양상을 알아보기 위해 선택 코딩을 실행하였다. 선택 코딩은 코딩의 마지막 단계로 범주를 통합하고 정렬시키는 과정으로 분석의 차원을 이론 모형으로까지 발전시키는 과정이다. 우선 핵심 범주를 설정하고 다른 범주들과의 관련성을 검토하였다. 그 후 핵심 범주와 관련된 연구 참여자들의 유형을 도출하기 위해 근거자료, 개방 및 축 코딩 결과와 지속적으로 비교하였다. 그 결과 각 범주 간에 반복적으로 나타나는 관계를 유형화할 수 있었다. 먼저, 핵심 범주는 근거이론 연구의 중심 주제를 나타내는 것으로 본 연구가 무엇에 관한 것인지를 핵심단어로 응축, 표현하는 것이다. 핵심 범주는 다른 범주들 간의 관계를 통합적으로 설명할 수 있는 포괄적이고 추상적인 범주이다. 본 연구에서 범주들 간의 관계를 통합적으로 설명할 수 있는 포괄적이고 추상적인 범주를 ‘임계점에 도달하기 위한 복잡한 피드백 양상’으로 설정하였다. 연구자는 패러다임 모형에 의한 범주 분석 결과 인과적 조건, 맥락적 조건, 중심현상, 중재적 조건, 행동/상호작용 전략, 결과 모두에서 ‘다양한 되먹임고리(피드백 루프) 양상’을 확인하였다. 경제수업 참여 경험을 통해 고등학교 경제수업에서 나타나는 수업 복잡성이 드러나는 양상들과 복잡계의 고유한 현상인 창발을 경제수업에서 확인할 수 있었다. 이는 수업 전반에서 기존 수업의 관행처럼 받아들여지는 안정적인 수업 패턴, 교사에 의한 주도되는 균형잡힌 수업 질서, 교과서 중심의 주어진 수업 내용, 교사와 학생 간의 언어적 상호작용 중심의 피드백 등을 깨고 초기 조건의 민감성부터 혼돈의 양상까지 평형 상태에 머무르지 않고 혼돈 상태로 나아가려고 연구 참여자들이 노력했기 때문에 가능했다. 그 과정에 연구 참여자들은 편차증폭 피드백과 편차상쇄 피드백이라는 ‘복잡한 되먹임고리(피드백 루프) 양상’을 경험하며 학습이 증폭되기도 하고 학습이 경직되기도 하였다.

연구자는 ‘임계점에 도달하기 위한 복잡한 피드백 양상’이라는 핵심 범주를 설정하고 복잡한 되먹임고리(피드백 루프) 양상을 ‘학생의 관심사와 자율적 과목 선택 vs 진로 부담과 강요된 선택’, ‘학생 맞춤형 교육과정의 실현 vs 입시 제도의 혼란’, ‘무늬만 쟁점 vs 쟁점의 고도화’, ‘넘나들며 배우기 vs 협소한 경험의 장’, ‘축소된 상호작용으로 인한 실천의 소홀화 vs 상호작용을 통한 집단지성의 경험’ 5가지로 확인할 수 있었다. 즉 연구 참여자들은 기존 수업의 관행 속에서도 경제적 쟁점의 복잡성과 상호작용의 고도화를 통해 학습 창발로 나아갔다. 진로 부담 속에서 강요된 선택, 입시 제도의 혼란, 교과 속 쟁점 같지 않은 쟁점, 협소한 경험의 장, 그리고 축소된 상호작용으로 인한 실천의 소홀화라는 어려움 속에서도 과목 선택에 대한 책임, 학생

진로 맞춤형 교육과정 실현, 쟁점의 고도화, 넘나들며 배우기, 상호작용을 통한 집단지성의 경험으로 나아간 것이다. 다음으로, 유형 분석은 각 범주 사이에 반복적으로 나타난 관계를 정형화하는 것으로 이론을 구축하기 위해 자료를 계속 비교하였다. 연구자는 경제적 쟁점의 구조, 즉 유형에 대해 살펴보고자 한다. 본 연구에서 드러난 경제적 쟁점은 포개진 구조를 띠고 있고 이러한 구조가 학습 창발로 이어진다. 복잡한 쟁점의 포개진 구조는 ‘개인의 관심 주제와 소모둠의 쟁점의 연결’, ‘쟁점의 가치와 타 쟁점의 연결’, ‘프랙탈화된 쟁점’으로 나타났다. 이 과정에서 이상한(기이한) 끌개로써 중심 역할을 한 것이 유형 분석에서 확인한 ‘경제적 쟁점의 복잡성’이다. 무늬만 쟁점이 아닌 학습혼돈의 경험으로 이어진 경제적 쟁점은 프랙탈화된 쟁점임을 확인할 수 있었다. 중층으로 포개진 구조를 지닌 쟁점이 진정한 의미의 쟁점이라 할 수 있다.

마지막으로, 상황 모형으로 번역되기도 하는 조건/결과 매트릭스는 중심현상과 행동/상호작용 전략에 영향을 미치는 조건들을 미시적 수준에서 거시적 수준까지 구별하고 연결함으로써 현상에 대한 좀더 완벽하고 설득력있는 설명을 제시한다(김대훈, 2014, 69). 본 연구에서는 중심현상과 관련된 조건들이 행동/상호작용 전략에 따라 ‘학습 창발’이라는 결과에 미치는 영향을 ‘학습 내용’, ‘학습 경험’, ‘학습 환경’이라는 3가지 수준(스케일)에 따라 구분한다.



[그림] 연구 결과

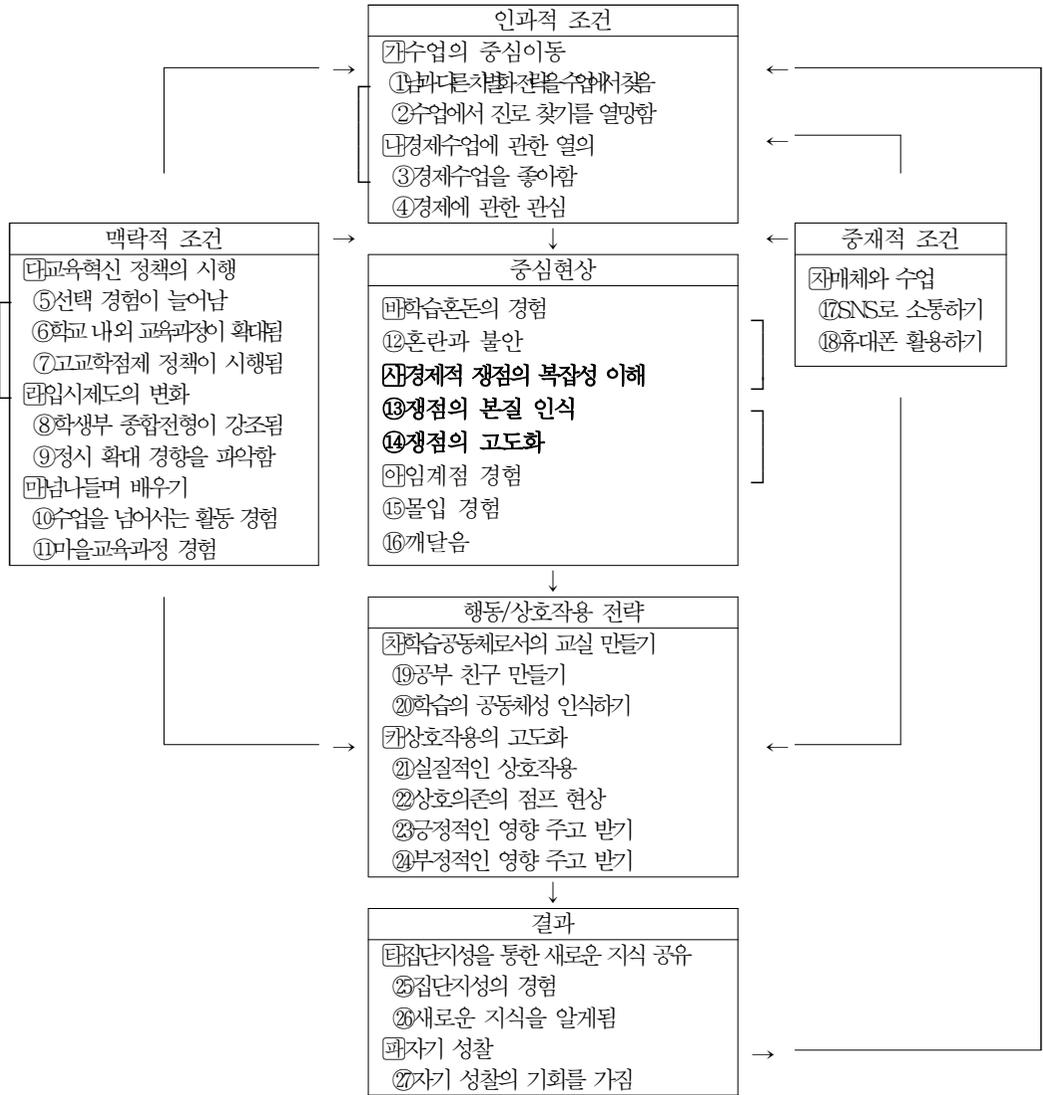
요약하면, 연구자는 경제수업 참여 경험에 대한 범주화를 하기 위해 개방 코딩을 실시하여 그 결과 88개의 개념, 27개의 하위 범주, 그리고 14개의 범주가 도출되었다. 이 결과들은 학습 습동, 학습요동, 학습혼돈의 가장자리, 자기조직적 학습, 학습의 공진화로 구분된다. 경제수업 참여 경험에 대한 범주화를 연구틀인 ‘학습 복잡계의 창발 원리’에 따라 관련 학습 복잡계 개념을 중심으로 위와 같이 도식화하였다.

V. 연구 분석 및 논의

1. 이상한 끌개인 경제적 쟁점의 복잡성

연구자는 경제수업 참여 경험에 대한 범주화에 관해서 더 깊이 있는 이해를 위해 Strauss와 Corbin(1998)이 제시한 패러다임 모형(paradigm model)을 활용하여 14개의 범주와 27개의 하위 범주 간 관계를 축 코딩을 통해 구조적으로 연결하였다. 이는 개방 코딩을 통해 얻어진 범주들이 어떻게 서로 교차하고 연결되는지를 보여주는 범주 관계성 분석으로, 학습복잡계 내에서 학습자인 학생이 어떠한 구조 속에서 창발이 일어나는지를 고찰하는 구조 분석이다. 연구는 먼저 핵심이 되는 중심현상을 찾아내고, 그 현상이 일어나는 영향과 원인 요인을 맥락적, 인과적, 중재적 조건으로 구분하여 밝힌다. 이어서 연구 참여자들이 취했던 행동/상호작용 전략을 확인하고 결과를 제시한다.

본 연구의 중심현상은 연구 참여자들이 경제적 쟁점의 복잡성을 이해하는 과정에서 학습혼돈과 임계점을 경험하는 것이다. 이 과정의 중심에는 경제적 쟁점의 복잡성이 자리 잡고 있으며, 이는 수업의 중심적 요소인 이상한 끌개로서 학습혼돈의 가장자리로 나아가게 하고, 결국 학습 창발로 이어지는 기반을 마련한다. 이러한 중심현상이 발생하는 원인과 영향은 외부요인과 관련된 맥락적 조건과 내부요인과 관련된 인과적 조건에 있다. 맥락적 조건은 시간과 장소에서 교차하여 사람들이 반응해야 하는 특수한 상황이나 문제들을 만들어내며, 이는 교육혁신 정책의 시행, 입시 제도의 변화, 넘나들며 배우기와 같은 학습습동을 포함한다. 인과적 조건은 사람들의 행동 양상이 중심현상처럼 나타나는 데에 원인을 제공하는 조건으로, 수업의 중심 이동, 경제수업에 관한 열의와 같은 학습요동을 포함한다. 중재적 조건은 중심현상에 직접적인 영향을 미쳐 조건들을 변화시키는 것으로, 매체와 수업을 포함한다. 이 조건은 맥락적 조건과 인과적 조건과 함께 학습 초기 조건의 민감성을 기반으로 하면서 학습의 공진화에 중요한 기제가 된다. 연구 참여자들은 이러한 조건 하에서 중심현상인 경제적 쟁점의 복잡성을 이해하고 학습혼돈을 확대하기 위해 교실 만들기와 상호작용의 고도화라는 행동/상호작용 전략을 사용한다. 그 결과로, 연구 참여자들은 집단지성을 통해 새로운 지식을 공유하고 자신을 성찰한다. 이를 범주 관계성 분석으로 제시하면 다음과 같다.



[그림] 범주 관계성 분석을 통한 구조 분석

가. 중심현상 : 학습혼돈의 경험, 경제적 쟁점의 복잡성 이해, 임계점 경험

중심현상³⁾은 ‘여기서 무엇이 진행되고 있는가?’를 나타내 주는 것으로 여러 조건으로 인해 발생하는 중심 생각이나 사건이며, 일련의 행동/상호작용 전략에 의해 다루어지고 조절

3) IV장에서 살펴본 ‘④학습혼돈의 경험’, ‘④경제적 쟁점의 복잡성 이해’, ‘④임계점 경험’ 3가지 범주는 개방 코딩 결과를 반영한 현상 이해 분석이다. 이를 패러다임 모형에 의한 범주 분석(범주 관계성 분석)을 하면 축 코딩으로 중심현상에 해당한다.

되는 즉 연구에서 전체 범주들이 관통하는 지속적인 장면을 말한다(Strauss & Corbin, 1998, 147). 본 연구에서는 ‘학습혼돈의 경험’, ‘경제적 쟁점의 복잡성 이해’, ‘임계점 경험’이 중심현상으로 나타났다. 연구 참여자들이 참여한 경제수업에서 경제적 쟁점의 복잡성을 이해하는 과정에서 학습혼돈의 경험으로 행동/상호작용 전략인 학습공동체로서의 교실을 만들고(㉠) 상호작용이 고도화(㉡)될 수 있다. 즉 핵심이라 할 수 있는 3가지 중심현상(㉢/㉣/㉤)이 있었기에 집단지성을 통한 창발(㉥)이라는 결론으로 이어질 수 있다. 첫째, 연구 참여자들은 쟁점의 본질을 인식하고 쟁점이 고도화되는 과정에서 경제적 쟁점의 복잡성을 이해할 수 있다. 쟁점은 교과서 있는 것만이 전부가 아니라는 것을 알고 교과서 속 쟁점의 한계를 알게 된다. 교과서에 친숙한 학생들이지만 관심 주제부터 교과서 외에서 찾기 시작하였고 쟁점을 구체화하는 과정에서 교과서의 범주를 넘어선다. 연구자는 이 지점에 주목한다. 더 나아가 경제에 대한 대안적 관점이 있음을 인식한다. 교과서에 제시된 내용의 해결 방안만이 아니라 대안적 관점을 찾아서 제시한다는 것은 매우 중요한 장면이다. 학습에 있어서 적지 않게 수동적인 입장에 있는 학생들이 적극적인 입장으로 바뀌는 지점이라 할 수 있다. 이는 경제적 쟁점이 지니고 있는 복잡한 구조를 깨닫는 과정이기도 하다.

연구 참여자들은 경제적 쟁점 속 가치를 찾아내고, 관련된 타 쟁점을 연결하는 과정에서 쟁점의 확장된 연결 구조를 파악하게 된다. 쟁점의 고도화 과정에서 보다 경제적 쟁점의 복잡성을 이해한다. ‘경제적 쟁점의 복잡성 이해’의 속성은 ‘정도’이고 차원은 ‘얕음’과, ‘깊음’이다. 연구 참여자마다 경제적 쟁점의 복잡성 이해 정도가 얕음과 깊음의 차이가 있다. 이해 정도가 얕은 연구참여자도 쟁점이 고도화되는 경험을 통해 깊어지고 있음을 확인할 수 있다. 이는 인과적 조건의 범주 ‘㉦수업의 중심 이동’과 맥락적 조건의 범주 ‘㉧넘나들며 배우기’, 중재적 조건의 범주 ‘㉨매체와 수업’가 중심현상인 범주 ‘㉩경제적 쟁점의 복잡성 이해’에 직접적인 영향을 미쳤다. 수업에서 남다른 차별화 전략을 찾고 수업을 넘어서는 활동 경험과 휴대폰과 같은 매체를 적극적으로 활용하여 경제적 쟁점의 복잡성을 이해하는데 기여한 것이다.

둘째, 연구 참여자들이 경제적 쟁점의 복잡성을 이해하는 과정에서 혼란과 불안, 몰입, 그리고 깨달음을 경험한다. 수업 초기에는 혼자 공부하기 어렵고 관심 주제부터 스스로 찾아야 하기에 막막해서 이런 상황을 마주하기보다 피하고 싶어하는 마음이 든다. 단순한 부담감을 넘어 혼란스럽고 불안정한 생각에 사로잡히는 경우도 있다. 혼자 공부할 수밖에 없는 수업 초기 상황에서는 일반적으로 경험할 수밖에 없고 상호작용이 활발해지고 학습공동체성이 드러나면서부터는 혼란과 불안은 점차 사라지고 수업에 몰입하며 경제적 쟁점에 몰두한다. 모든 학생이 몰입 경험을 한 것은 아니지만 문제를 피하지 않고 마주하면서 시간 가는 줄 모르게 몰두해서 경제적 쟁점을 탐색한다. 배움의 임계치를 넘어서는 지점이고 이러한 몰입 경험은 학생에게 매우 의미 있는 경험으로 남는다. 그리고 혼란과 불안으로 그칠 것인지, 아니면 몰입 경험으로 나아갈 것인지를 갈림길에 교사의 역할이 매우 중요함을 확인하였다. 몰입 경험은 우연히 얻어걸린 그 순간을 체감하는 것이고 단순

하게 받아들였던 생각이나 가정, 전제들까지도 다시 살펴보게 되는 계기가 된다. 무엇보다 존엄, 생명, 존중과 같은 기본적 가치의 중요성을 깨닫게 된다. 이를 복잡계 이론에서는 혼돈이라고 하며 연구자는 이를 학습혼돈이라 규정하고 학습혼돈의 경험으로 범주화하였다. ‘학습혼돈의 경험’의 속성은 ‘연속성’과 ‘정도’이고, ‘연속성’의 차원은 ‘일시적’과 ‘지속적’, ‘정도’의 차원은 ‘약함’과 ‘강함’이다. 연구 참여자마다 학습혼돈의 경험이 일시적이면서 약한 경우, 일시적이면서 강한 경우, 지속적이면서 약한 경우, 지속적이면서 강한 경우로 나타난다. 특히 인과적 조건의 ‘수업의 중심 이동’의 하위 범주인 남다른 차별화 전략과 수업에서 진로 찾기가 학습혼돈을 더 유발시켰다. 더 잘하고 싶은 학생들의 마음이 학습혼돈의 경험과 임계점 경험에 모두 나타난다.

나. 이상한 끝개인 프랙탈화된 쟁점

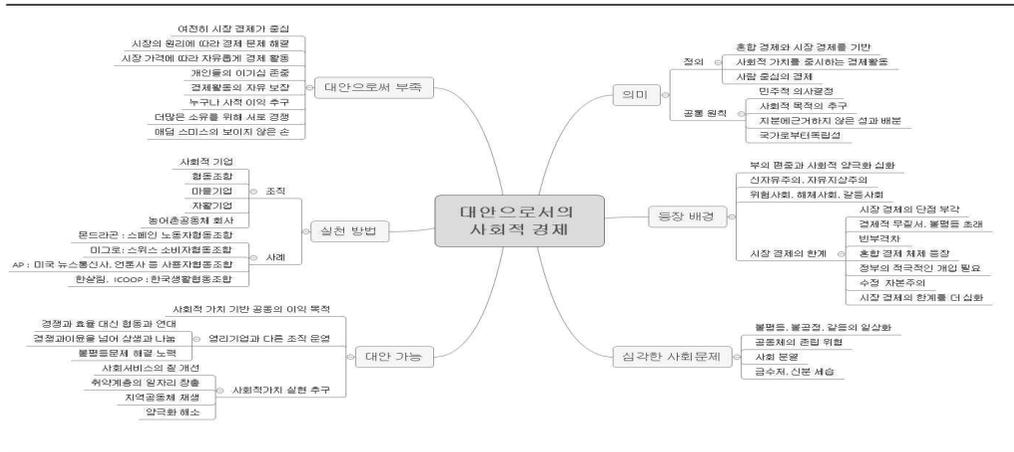
연구자는 학습혼돈의 경험으로 이어진 경제적 쟁점은 프랙탈화된 쟁점임을 확인할 수 있었다. 중층으로 포개진 구조를 지닌 쟁점이 진정한 의미의 쟁점이라 할 수 있다. 복잡계의 원리가 반영된 쟁점을 이분법적 접근이 아닌 계보학적 접근으로 더욱 명확해진다. 연구자는 경제적 쟁점이 포개진 구조를 띠고 있고 이러한 구조가 학습 창발로 이어진다는 점을 확인하였다. 복잡한 쟁점의 포개진 구조는 ‘개인의 관심 주제와 소모둠의 쟁점의 연결’과 ‘쟁점의 가치와 타 쟁점의 연결’로 ‘프랙탈화된 쟁점’이다. 이 과정에서 이상한(기이한) 끝개로서 중심 역할을 한 것이 ‘경제적 쟁점의 복잡성’이다. 경제수업에서 확인하였듯이 학생 저마다의 관심주제가 개인의 경제 쟁점이 되고 개인의 경제 쟁점이 1차 모듈로 묶여 의문형의 경제적 쟁점이 된다. 이는 다른 경제적 쟁점과 연결되고 관련된 가치와 통합되면서 모듈과 모듈 간의 경제적 쟁점이 합쳐진다. 마침내 경제적 불평등이라는 대주제 경제적 쟁점은 프랙탈화된 쟁점이 된다. 첫째, 프랙탈화된 쟁점은 개인의 관심 주제를 소모둠의 쟁점으로 연결하는 것으로 시작된다. 교사A는 경제적 쟁점을 일반적으로 제시하는 것이 아니라 연구참여자들의 관심 주제에서 경제적 쟁점을 찾아내도록 하였다. 학생들의 개인별 관심 주제와 2~3인 소모둠에서 선정한 경제적 쟁점은 다음과 같다.

<표> 경제적 쟁점 선정

연번	구분	관심 주제	경제적 쟁점 선정
1	학생1	사회적 경제	사회적 경제는 대안이 될 수 있는가?
	학생5	협동조합	
2	학생2	경제적 인간	실업은 왜 문제인가?
	학생3	제한적 합리성	
3	학생4	경제 민주화	시장 실패와 정부 실패를 어떻게 해야 하나?
	학생6	경제적 불평등	
	학생7	경제 체제	

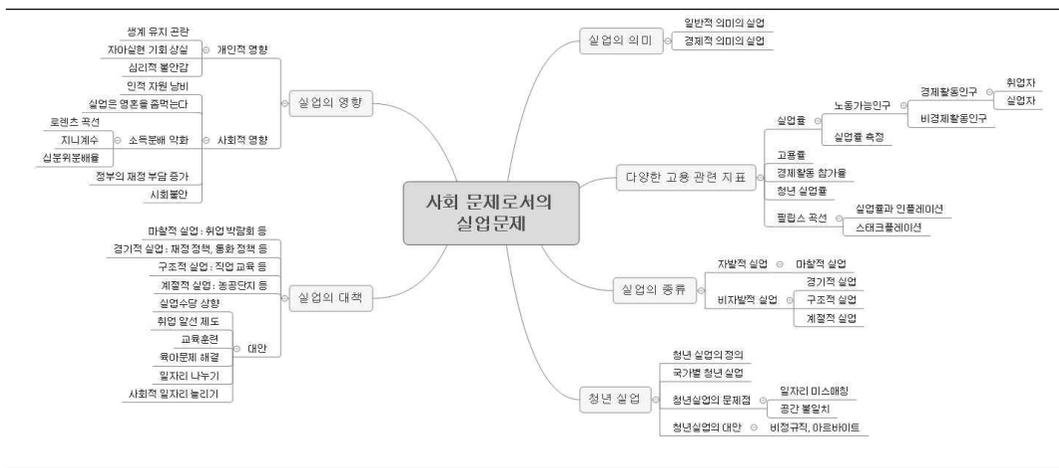
다음은 개인별 관심주제를 마인드맵으로 작성한 것이다.

2~3인 소모둠이 선정한 경제적 쟁점은 3개이다. 학생1과 학생5는 '사회적 경제는 대안이 될 수 있는가?'를 소모둠의 경제적 쟁점으로 정하였다. 특히 재산을 통한 신분 세습이라는 일명 금수저 논란과 연결지어 시장경제의 한계를 제시하며 그 대안으로 사회적 경제를 제시하였다. 하지만 여전히 시장경제 중심의 경제 구조 속에서는 한계가 있음을 인식하였다.



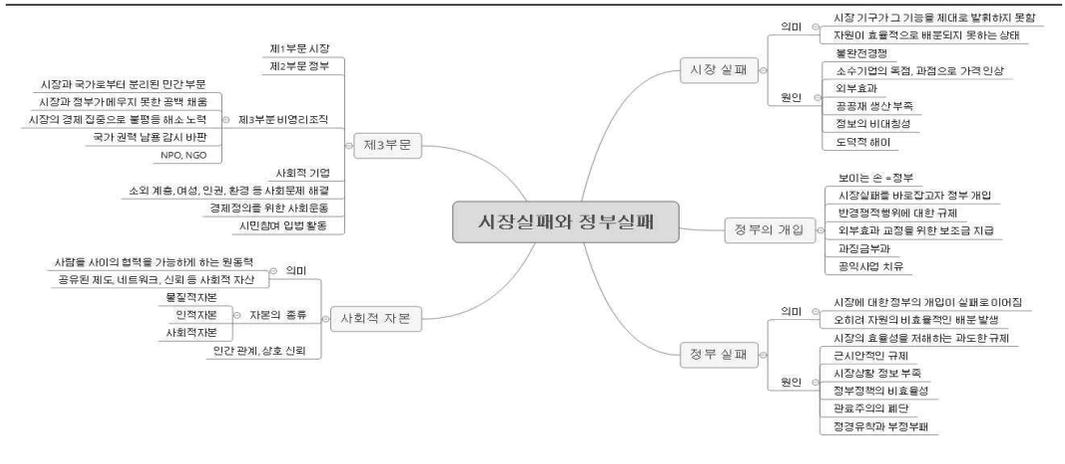
[그림] 학생1/5의 경제적 쟁점 : 사회적 경제는 대안이 될 수 있는가?

학생2와 학생3은 '실업은 왜 문제인가?'를 소모둠의 경제적 쟁점으로 정하였다. 청년실업을 심각한 사회문제로 인식하고 실업의 영향을 중심으로 의미, 관련 지표, 종류, 영향, 대책을 제시하였다. 일자리 나누기, 사회적 일자리 늘리기 등 실제적인 대안 모색을 중시하였다.



[그림] 학생2/3의 경제적 쟁점 : 실업은 왜 문제인가?

학생4, 학생6, 학생7은 ‘시장실패와 정부실패를 어떻게 해야 하나?’를 소모둠의 경제적 쟁점으로 정하였다. 시장실패의 대안으로 제시된 정부개입마저 정부실패 현상으로 이어질 경우 그 해결 방안이 무엇인지를 찾고자 하였다. 교과서에서는 시장실패와 정부실패에 관한 내용까지 제시된 것에 의문을 제기하고 의미, 원인, 대안에 초점을 맞추었다.

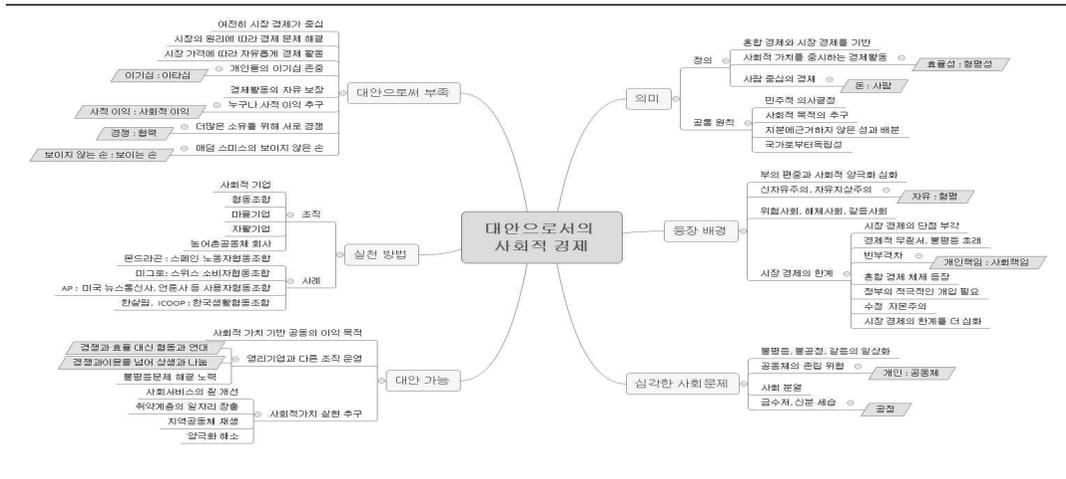


[그림] 학생4/6/7의 경제적 쟁점 : 시장실패와 정부실패를 어떻게 해야 하나?

연구 참여자들은 2인 또는 3인이 모둠별 쟁점을 선정하였다. 쟁점을 바라보는 연구 참여자(학생)들의 성향에 따라 쟁점 유형이 3가지로 드러난다. 첫 번째 유형은 교과서 지향 경제적 쟁점으로 학생2/3이 정한 ‘실업은 왜 문제인가?’ 쟁점이다. 해당 학생들은 관심주제를 찾는 시작점부터 모둠별 쟁점을 선정하는 과정에서 교과서에 제시된 쟁점을 찾고자 하였다. 두 번째 유형은 공공 쟁점 지향 경제적 쟁점으로 학생4/6/7이 정한 ‘시장실패와 정부실패를 어떻게 해야 하나?’ 쟁점이다. 해당 학생들은 교과서 속 쟁점을 넘어서는 주제를 찾고자 검색에 치중을 하였고 검색과정에서 경제 정책에 관심을 보인 학생들이다. 실제 경제 현상을 중시하는 실사구시형 입장이다. 세 번째 유형은 열린 쟁점 지향 경제적 쟁점으로 학생1/5가 정한 ‘사회적 경제는 대안이 될 수 있는가?’ 쟁점이다. 해당 학생들은 처음부터 열린 쟁점을 찾고자 하였으며 가능하다면 해결 방안, 대안을 찾는 것을 중시하였다.

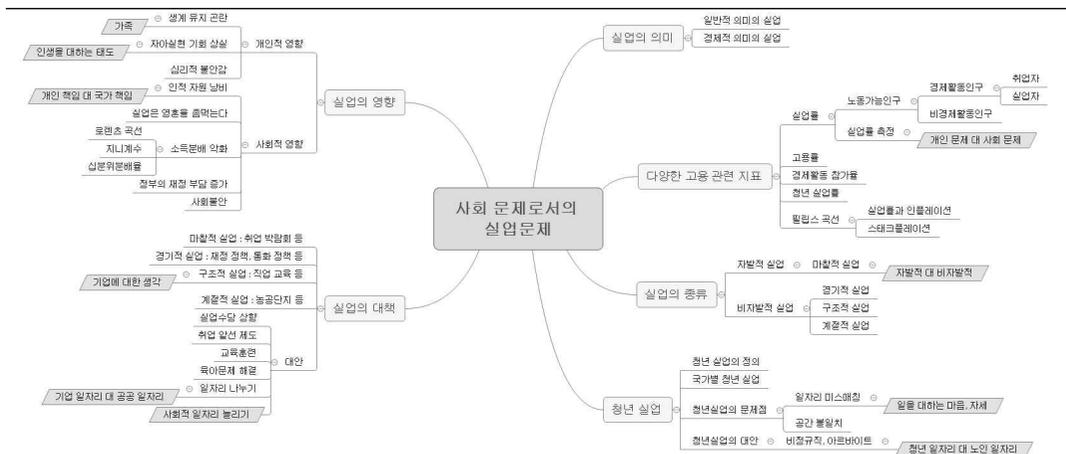
둘째, 프랙탈화된 쟁점이 되기 위해서는 개인의 관심 주제를 소모둠의 쟁점으로 연결하는 것만으로는 부족하다. 해당 쟁점의 가치를 찾아 내고 다른 쟁점과의 연결이 필요하다. 일반적인 쟁점 중심 수업에서는 모둠을 구성하고 모둠 토의를 통해 쟁점을 정하고 그 쟁점의 의미, 등장 배경, 원인, 특징, 장점, 단점, 영향, 대안, 대책 등을 찾아 정리하는 것으로 마무리한다. 하지만 연구자가 관찰한 경제수업에서는 소모둠별 경제적 쟁점을 2가지 측면에서 고도화되고 있었다. 하나는 해당 경제적 쟁점이 지닌 가치를 찾아 더하는 것이고 다른 하나는 관련된 타 쟁점과 연결하는 것이다.

각 소모둠은 모둠 내 토의를 통해 해당 경제적 쟁점이 지닌 가치를 찾아냈다. 학생1과 학생5는 효율성과 형평성, 개인과 공동체, 이기심과 이타심, 사적 이익과 사회적 이익, 경쟁과 협력, 이윤과 나눔 등의 가치를 제시하였다. 사회적 경제와 관련된 핵심 가치로 공정, 협동, 상생을 들었다.



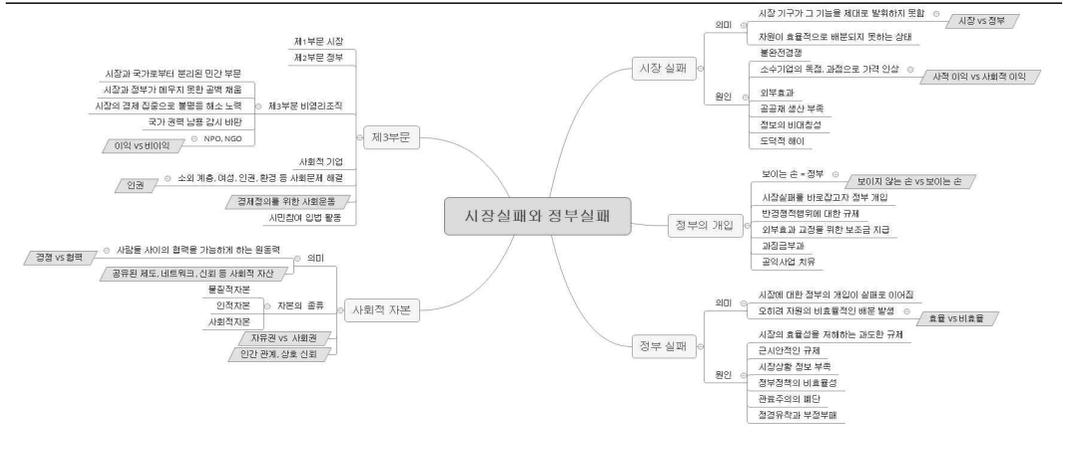
[그림] 학생1/5의 경제적 쟁점(가치 포함) : 사회적 경제는 대안이 될 수 있는가?

학생2와 학생3은 개인, 사회, 책임, 일을 대하는 마음, 기업에 대한 생각, 가족, 인생을 대하는 태도 등을 제시하였다. 실업과 관련된 핵심 가치로 책임, 가족을 들었다.



[그림] 학생2/3의 경제적 쟁점(가치 포함) : 실업은 왜 문제인가?

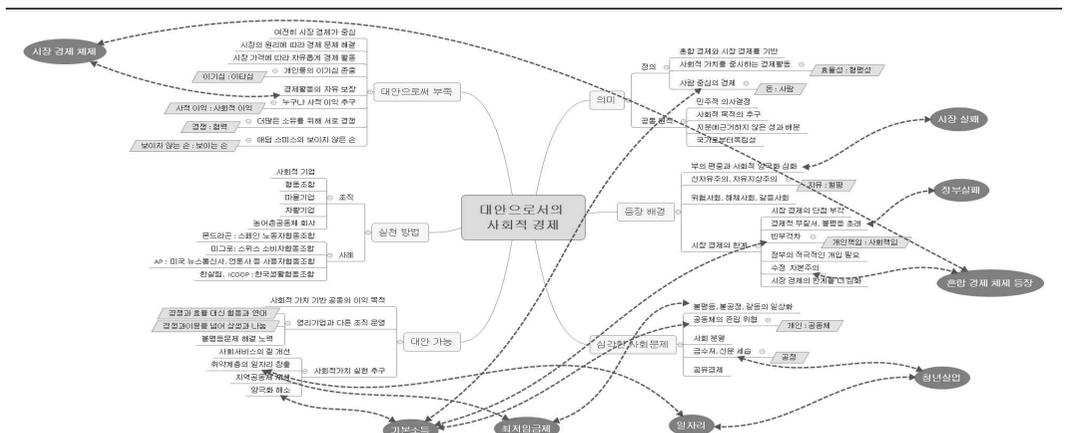
학생4, 학생6, 학생7는 사회적 이익, 효율, 경쟁, 협력, 신뢰, 자유권, 사회권, 인권, 경제정의 등을 제시하였다. 핵심 가치로 기본권, 경제정의를 들었다.



[그림] 학생4/6/7의 경제적 쟁점(가치 포함) : 시장실패와 정부실패를 어떻게 해야 하나?

각 소모둠이 모둠 내 토의를 통해 찾아낸 가치를 마인드맵에 포함시키고 발표를 통해 해당 내용을 공유하였다. 연구참여자들은 찾은 가치들이 분절되지 않고 서로 관련되어 있음을 확인하였다.

이어서 각 소모둠은 모둠 내 토의를 진전시키며 관련된 타 쟁점들을 연결하였다. 학생1과 학생5는 사회적 경제의 등장 배경과 관련해서 시장 실패, 정부 실패, 시장 경제체제, 혼합 경제체제의 등장을 관련 문제로 제시하였다. 그 외에도 청년실업, 일자리, 최저임금제, 기본소득 등 다른 문제와 관련지었고 사회적 경제와 실업, 경제체제의 복잡성을 연결하였다.



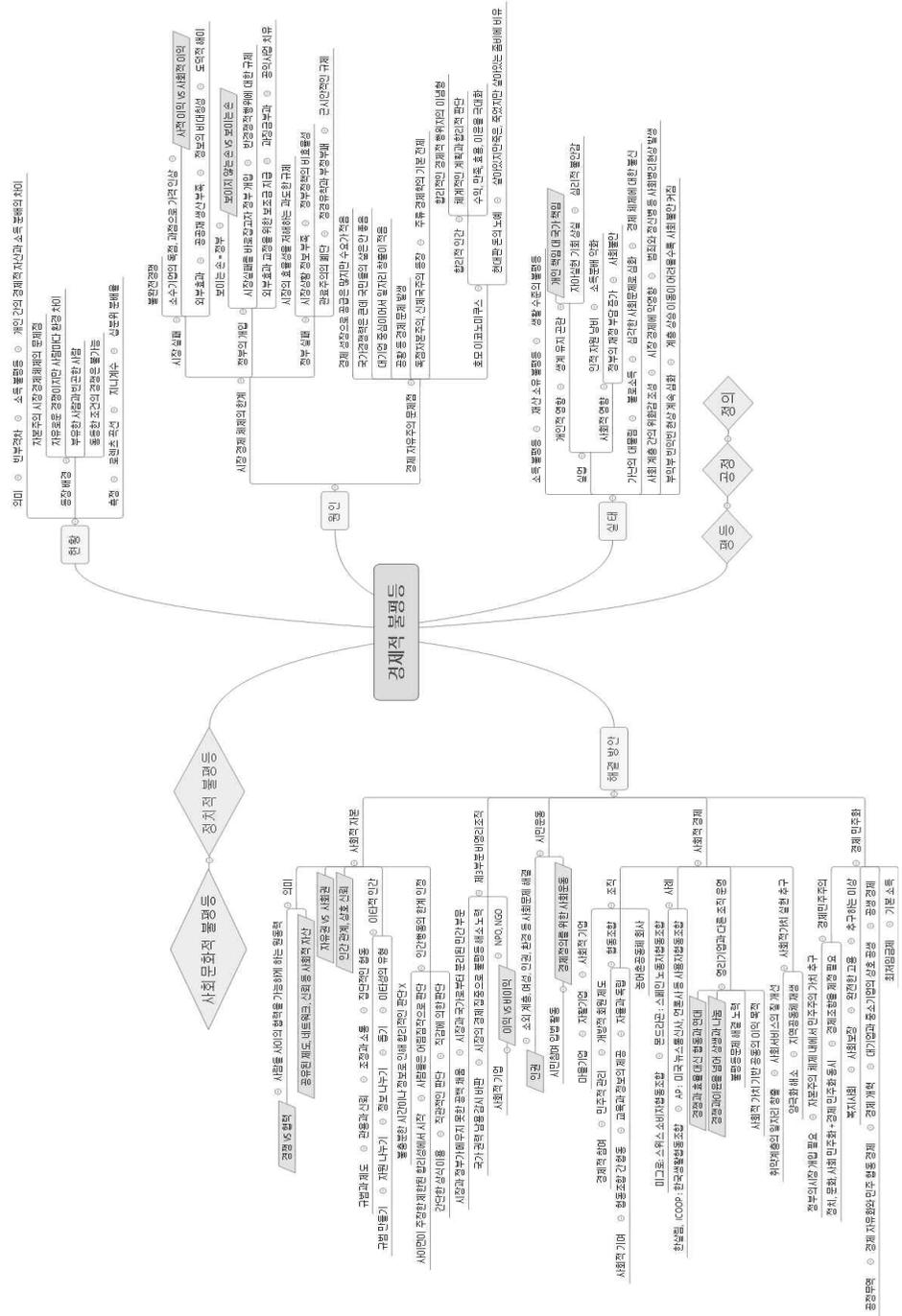
[그림] 학생1/5의 경제적 쟁점(타 쟁점 포함) : 사회적 경제는 대안이 될 수 있는가?

각 소모둠이 모둠 내 토의를 통해 관련 타 쟁점을 찾아 기존 마인드맵에 연결선으로 표현하였고 발표를 통해 해당 내용을 공유하였다. 마인드맵의 연결선에서 확인할 수 있듯이, 개인의 관심 주제, 소모둠별 경제적 쟁점의 세부 내용, 가치까지 관련된 타 쟁점들이 연결되면서 연구참여자들은 경제적 쟁점의 복잡성을 인식하였다. 모둠별 경제적 쟁점의 가치와 관련 타 쟁점을 정리하면 다음과 같다. 이는 각 모둠에서는 알 수 없는 가치와 쟁점이었으나 프랙탈화된 경제적 쟁점이라는 대주제 경제적 쟁점에서는 찾아내고 인식할 수 있었던 것이다.

<표> 각 경제적 쟁점의 가치와 관련 문제 비교

구분	가치 더하기	관련 타 쟁점 연결하기
사회적 경제는 대안이 될 수 있는가?	효율성/형평성, 돈/사람, 자유/평등, 개인 책임/사회 책임, 개인/공동체, 공정, 이기심/이타심, 사적 이익/사회적 이익, 경쟁/협력, 보이지 않은 손/보이는 손, 경쟁·효율/협동·연대, 경쟁·이윤/상생·나눔	시장실패, 정부실패, 시장경제체제, 혼합경제체제, 청년실업, 일자리, 최저임금제, 기본 소득
실업은 왜 문제인가?	개인 문제/사회 문제, 자발적/비자발적, 청년 일자리/노인 일자리, 개인 책임/국가 책임, 기업 일자리/공공 일자리, 사회적 일자리	고용없는 성장, 비자발적 독신, 저출산, 이주노동자, 빈부격차, 정부의 역할, 사회적 경제, 고령화 사회, 노인 취업, 기본 소득
시장실패와 정부실패를 어떻게 해야 하나?	시장/정부, 사적 이익/사회적 이익, 보이지 않는 손/보이는 손, 효율/비효율, 이익/비이익, 인권, 경제정의, 사회운동, 경쟁/협력, 사회적 자산, 자유권/사회권, 인간 관계, 상호 신뢰	시장경제체제, 혼합경제체제, 사회적 경제, 일자리, 시민운동, 빈부 격차, 정치
공통	사적이익/사회적 이익, 효율/형평, 경쟁/협력, 공정, 정의	사회적 경제, 빈부격차, 일자리, 기본 소득, 경제체제

셋째, 연구참여자들은 모둠별 경제적 쟁점의 가치를 찾아 내고 다른 쟁점과의 연결하는 것으로 그치지 않았다. 모둠별 경제적 쟁점을 하나로 제시할 수 있는 대주제 경제적 쟁점을 모색했고 연구참여자들은 경제적 불평등 문제를 제시하였다. 연구참여자들은 경제적 불평등의 현황, 원인, 실태, 해결 방안 등 네 부분으로 마인드맵 제시하였다. 현황과 원인 부분은 학생4/6/7의 쟁점이, 실태는 학생2/3의 쟁점이, 해결 방안은 학생1/5의 쟁점이 주요 내용으로 포함되었다. 소모둠별 경제적 쟁점 내용, 가치, 관련 타 쟁점 모두가 포함되었다. 또한 동일한 방법으로 경제적 불평등이라는 대주제 경제적 쟁점의 가치로 평등, 공정, 정의를 찾아냈고 관련 타 쟁점으로 정치적 불평등, 사회문화적 불평등을 제시하였다. 연구참여자들은 [그림]과 같이 소모둠 경제적 쟁점과 대주제 경제적 쟁점의 포개진 구조, 프랙탈화된 쟁점을 확인하였다. 상호작용의 고도화 과정에서 새로운 지식인 대주제 경제적 쟁점을 만들어 내는 집단지성을 경험하였다. 연구자는 학습의 공진화로 단계로 들어서는 임계점이라 생각한다.



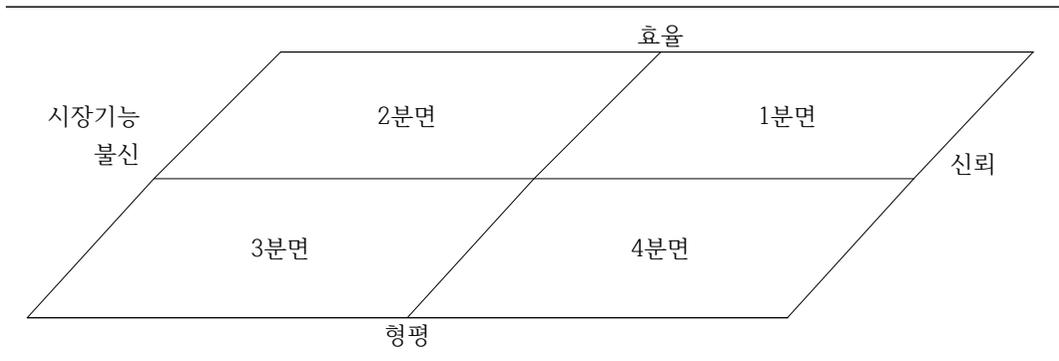
[그림] 대주제 경제적 쟁점 : 경제적 불평등

다. 논의 : 경제적 쟁점의 전면화

본 연구에서 경제적 쟁점의 복잡성은 단순성에 기반한 기존 경제수업에서 새로운 시각을 시사한다. 연구자는 기존 경제수업에서 다른 경제문제의 단순성을 세가지 측면에서 비판하고자 한다. 첫째, 기존 경제수업에서는 경제적 쟁점을 다루기보다 경제문제를 다루는데 심지어 논쟁적이지도 않다. 기존의 경제수업에는 논쟁적 경제문제의 본질을 이해하기보다 논쟁적 경제문제를 해결해가는 과정에서 비판적 사고력을 강조하였다. 물론 비판적 사고력은 경제학적 사고방식과 밀접하게 관련되어 있다. 가정의 타당성을 검토하고 논리적인 오류가 있는지 살펴보고 증거를 얼마나 신뢰할 수 있는지 판단하는 것은 비판적 사고력의 주요 특징이자 경제학적 사고방식의 기초가 된다(박형준, 2003, 6). 비판적 사고력 그 자체가 문제가 있는 것은 아니지만 비판적 사고력의 범주 안에서 다루어지는 경제문제는 그 자체의 확산된 사고가 아니라 수단적으로 활용된다는 점에서 한계가 있다.

둘째, 기존 경제교육의 경제적 쟁점은 그마저도 구조화된 문제로 제시되어 있다. 구조화된 문제는 보통 단순한 해결 방안을 요구하는 문제로 한정된 개념이나 원리를 적용해서 사전에 처방적 해결 대안을 제시한다. 학습자를 답으로 알고 이해하면 되는 것이다. 복잡한 경제문제를 단순화시키는 오류를 범하고 있는 것이다. 지금 시점에서 어떤 사고방식을 유일한 진리라는 형식으로 제시한다면 그것은 일종의 허구일 수밖에 없다. 오히려 학생들 사이에서 교과서에 기술된 내용에 의문이나 반론이 제기되고 그것을 통해 지식의 심화가 이루어지면 경제를 더욱 바르게 이해하게 될 것이다(宇澤弘文, 2013, 차경숙 역, 2014, 114). 경제적 쟁점은 학습 복잡계인 학생이 끊임없이 의문을 제시할 수 있는 쟁점이어야 하는데 쟁점 같지 않은 쟁점을 경제 문제로 단순히 나열하고 있다. 경제수업에서 지속적으로 다루어지고 있는 실업과 인플레이션 문제도 깊이 있게 다루어지지 못하고 다음과 같이 의미, 원인, 종류, 영향, 대책 등을 단순하게 나열하고 있을 뿐이다. 미국의 경제교육이 단순한 원론 내용의 전달에서 벗어나서 빈곤, 실업, 인플레이션, 국가 채무, 자본주의의 본질, 기업의 사회적 책임, 노동, 소비자, 환경 문제 등 경제적 논쟁문제를 제기하고 이에 대한 다양한 견해를 제시함으로써 학습자들이 스스로 사고할 수 있는 능력을 키워주는데 역점을 두고 있다는 점은 우리에게 시사하는 바가 크다(Luker, et. al 1988, Miller, 2003, Sharp et. al. 1994, Swartz et. al. 1998, 안현효, 2006a, 238 재인용).

셋째, 비구조화된 쟁점을 다룰 때에도 경제적 쟁점의 환원론적 구조에 대해 비판적 접근이 필요하다. 사회가 추구하는 경제적인 목표 또는 가치로 흔히 인정되는 효율과 형평, 완전 고용과 물가 안정, 성장과 안정 등 다양한 경제적 가치들 사이의 상충 및 연계성 등에 대한 분석을 통해 모든 경제적인 논쟁 문제에 임할 때 효율과 형평이라는 두 가치의 상충 문제로 여러 경제적 목표나 기준들을 환원시켜 파악한다(이운호, 2003, 88). 과연 이러한 논쟁문제, 경제적 쟁점을 기본적 쟁점구조로 환원시키는 것이 가능한가? 더 나아가 이러한 환원은 타당한가에 대한 의문이 제기된다.



[그림] 경제적 쟁점 해결의 이념적 입장 혹은 태도

출처 : 이윤호(2003), pp.87

효율성을 유도하는 유인으로서의 작용과 경제적·사회적 지위를 결정짓는 핵심적인 작용을 동시에 행하는 소득분배의 본래적인 이중적 성격 때문에 효율성과 형평성 간에는 근본적인 충돌 구조가 내재해 있다. 이 가치가 상호 충돌할 때 사람들은 각자의 성향에 따라 두 가치에 대한 자신의 주관적인 상대적 가중치를 부여하여 판단을 행하게 된다. 한편 시장 기능이 신뢰에 대해서 사람들이 갖는 태도가 경제문제의 바람직한 해결 방식에 대한 각자의 정향성 또는 이데올로기적 편향을 결정하는 핵심적인 요소가 된다. 따라서 이러한 경제문제는 각자가 모두 이성적으로 자신이 의사를 결정한다고 하더라도 그 의사결정은 효율성-형평성 간의 상대적 가치 부여 및 시장 기능의 신뢰성에 대한 그의 이데올로기적 태도라는 두가지 요소의 지배 아래 놓이게 된다. 이러한 경제문제에 대해 모든 사람들의 입장 또는 그들이 내리는 의사결정은 이 두가지 기준에 파악될 수 있으며 이런 의미에서 두가지 기준으로 환원될 수 있다(이윤호, 2003, 88). 이러한 환원론적 쟁점구조를 전제하는 한, 이 프레임에서 벗어나 사고할 수 없다. 이는 양자택일의 논리로 이어지기 때문에 자신의 이념적 입장에 따른 선택을 강요받게 된다.

수업시간에 다루는 경제적 쟁점조차 환원론적 구조에 의해 학습의 복잡성이 외면되어 혼돈의 가장자리로 나아가지 못한다. 경제적 쟁점을 전면화하지 못할 뿐만 아니라 오히려 쟁점을 회피하여 본질적인 문제에 대해 깊이 있게 생각하지 못하는 피상적 접근이라 할 수 있다. 연구자는 앞서 확인한 프랙탈화된 쟁점인 경제적 불평등과 같은 실질적인 의미의 경제적 쟁점을 경제수업에서 전면적으로 다루어야 한다고 생각한다.

2. 학습 초기 조건과 수업의 프랙탈 구조

외부 요인인 학습습동은 맥락적 조건(☐/☐/☐)이고 내부 요인인 학습요동은 인과적 조건(☐/☐/☐)이다. 그 요인 모두 학습 초기 조기의 민감성의 기반이 되었다. 이를 기반으로 학습혼돈은 중심현상(☐)이고 중심현상(☐/☐)를 통해 학습혼돈의 가장자리로 나아가

다. 이때 쟁점이 수업에서 이상한 끝개로서 역할을 하며 행동/상호작용 전략(㉔)을 중심으로 자기조직적 학습을 이끌었다. 학습의 공진화는 행동/상호작용 전략(㉔)인 상호작용의 고도화와 중재적 조건(㉕)인 확장된 상호작용으로 집단지성을 통한 새로운 지식 공유와 자기 성찰이라는 결과(㉖/㉗)로 이어졌다. 연구자는 인과적, 맥락적 조건, 중재적 조건에서 학습섭동과 학습요동이 어떻게 일어났고, 그런 조건과 학습섭동, 학습요동이 학생의 학습혼돈에 어떻게 영향을 미쳤는지, 그리고 더 나아가 경제수업에서 학습 창발과 어떻게 연결되는지 분석하였다.

가. 인과적 조건 : 수업의 중심 이동, 경제수업에 관한 열의

인과적 조건⁴⁾은 사람들의 행동 양상이 중심현상처럼 나타나는 데에 원인을 제공하는 조건을 의미한다. 즉 인과적 조건을 규정하는 것은 ‘왜’, ‘무엇 때문에’ 특정한 상호작용의 양상이 나타났는지를 파악하는 작업이다(유기웅, 2022, 130). 본 연구에서는 ‘수업의 중심 이동’, ‘경제수업에 관한 열의’라는 중심현상의 인과적 조건으로 드러났다. 연구 참여자들이 수업의 중심 이동을 인지하고 경제수업에 관한 열의를 가지고 있기 때문이다. 연구 참여자 중 교사도 수업과 진로의 중요성을 인식하고 수업에 참여하고 있다.

연구 참여자 중 학생들은 수업의 중심이 정량/결과/점수라는 양적 측면에서 정성/과정/기록이라는 질적 측면으로 이동되었음을 알고 남과 다른 차별화 전략을 고민하고 있다. 점수라는 결과로 나타나는 지필평가뿐만 아니라 과정을 기록하는 수행평가를 중시하는 것이다. 하위범주 ‘남과 다른 차별화 전략을 수업에서 찾음’에서 확인하였듯이 모든 연구 참여자들이 수행평가를 중요하게 생각하고 연구 참여자들의 실제 차별화 전략은 수행평가를 통해 나타난다. 수행평가 결과는 과목별 세부능력 및 특기사항에 구체적으로 기재되기 때문이다. 더 나아가 과목별 세부능력 및 특기사항에 기재되는 내용이 학생의 진로와 연결되어 기재되어야 입시에서 유리하기 때문에 연구 참여자들은 진로를 찾는 것을 멸망한다. 경제 과목을 수강 신청한 것부터 경제·경영 계열이나 사회과학 계열로 진학을 희망하는 학생들이 대부분이다. ‘수업의 중심 이동’의 속성은 ‘정도’이고 차원은 ‘얕음’과 ‘깊음’이다. 이 범주에 대한 연구 참여자들의 인식 정도는 차이가 있으나 그 정도가 대체로 깊다는 것을 확인할 수 있다.

연구 참여자 중 학생들은 경제수업을 좋아하고 경제에 관한 관심이 크다. 중학교 사회 중 경제에 호기심이 있었거나 고등학교 1학년 공통과목인 통합사회에서도 경제 부분에 관심이 있어서 이를 연계하고자 일반선택과목으로 경제를 수강하고 있고 공동교육과정에서 전문교과인 국제경제를 수강하기도 한다. 여기에 더해서 사회·문화, 한국지리 등 다른

4) IV장에서 살펴본 ‘㉔수업의 중심 이동’, ‘㉕경제수업에 관한 열의’ 2가지 범주는 개방 코딩 결과를 반영한 현상 이해 분석이다. 이를 패러다임 모형에 의한 범주 분석(범주 관계성 분석)을 하면 축 코딩으로 인과적 조건에 해당한다.

사회과목을 선택한 학생들보다 경제를 선택한 학생들은 공부를 잘하는 학생들이라고 여기고 있다. 게다가 자신이 여기에 속해 있음을 자랑하기도 한다. 이는 공부를 잘하는 학생이라는 평판을 듣고 상위권 학생에 대한 열망이 드러나기도 한다. 경제수업뿐 아니라 경제에 관한 관심도 커서 경제 관련 독서를 하고 유튜브에서 주식과 같은 금융 상품이나 시사 경제를 찾아보기도 한다. 무엇보다 사회현상을 경제적 관점에서 먼저 보기도 한다. 중재적 조건의 범주 ‘**☐매체와 수업**’에서 휴대폰 활용의 경험의 영향을 받아 보다 경제적 관심을 높이고 경제수업에 대한 열의를 증가시킨다. ‘경제수업에 관한 열의’의 속성은 ‘정도’이고 차원은 ‘작음’과 ‘큼’이다. 경제수업에 관한 열의 정도는 연구 참여자마다 크고 작음의 정도 차이가 있으나 다른 과목을 수강하는 학생들에 비해 그 정도가 크다. 특히 맥락적 조건인 범주 ‘**☐교육혁신 정책의 시행**’과 범주 ‘**☐입시제도의 변화**’의 영향을 받아 학생들은 학종 중시라는 입시제도의 변화에 민감하게 반응하였다. 학생들은 남과 다른 차별화 전략으로 수행평가를 적극적으로 활용한 것이다. 범주 ‘**☐교육혁신 정책의 시행**’의 하위 범주 ‘**⑤선택 경험이 늘어남**’과도 영향을 받아 과목 선택부터 수행평가까지 학생들이 수업 시간에 자신의 진로와 연결시키기 위해 노력한 결과이다.

연구 참여자 중 교사 요인은 인과적 조건에서 학생 요인만큼 중요하다. 앞서 제시한 학생 요인 범주인 ‘수업의 중심 이동’은 맥락적 조건인 교육정책과 입시 제도의 변화에 영향을 크게 받았다. 교육정책의 변화는 교사를 통해 학생에게 영향을 미치기 때문이다. 교사들은 이미 학생들의 진로라는 관심사에 초점을 두어 교육과정을 재구성해야 한다는 인식하고 실행하고 있다. 이를 현장에서는 학생 참여 중심 수업의 실천이라 한다. 학생들의 관심사를 중시하는 교육과정은 이어서 과정 중심 평가, 과목별 세부능력 및 특기사항 기재라는 평가방식의 변화로 이어진다.

2015 교육과정은 이전 교육과정과 달리 진로 맞춤형 교육과정을 지향하고 있다. 이미 학교 현장은 이는 2022 교육과정과 고교학점제 변화에 대비하고 있으며 학생과 교사 모두 수업과 진로에 대해 교집합 부분을 확대하고자 노력하고 있다. 학교 현장에서는 이러한 흐름을 교육과정-수업-평가-기록의 일체화라는 용어로 통용되고 있다. 연구 참여자인 교사를 포함해서 현장 교사들은 이를 소극적으로 받아들여 변화에 보수적이기도 하고 반대로 적극적으로 받아들여 구체적인 수업 실천으로 이어지기도 한다.

나. 맥락적 조건 : 교육혁신 정책의 시행, 입시 제도의 변화, 넘나들며 배우기

맥락적 조건⁵⁾은 시간과 장소에서 교차하여 사람들이 행동/상호작용 전략을 통해 반응해야 하는 상황이나 문제들을 만들어내는 특수한 조건이 집합이다⁶⁾. 이 맥락을 하나의

5) IV장에서 살펴본 ‘**☐교육혁신 정책의 시행**’, ‘**☐입시 제도의 변화**’, ‘**☐넘나들며 배우기**’ 3가지 범주는 개방 코딩 결과를 반영한 현상 이해 분석이다. 이를 패러다임 모형에 의한 범주 분석(범주 관계성 분석)을 하면 축 코딩으로 맥락적 조건에 해당한다.

6) 맥락적 조건은 중심현상이 나타나는 시간과 공간에서 교차하여 패러다임 모형의 모든 과정에 영향을 미치는 광범위한 배경 조건이자 특수한 조건의 집합이다(Strauss & Corbin, 1998, 김영천·이현

조건으로 보기보다는 조건에 영향을 미치는 힘으로 보았다. 즉 맥락은 현상이나 상호작용에 직접적인 영향을 미치는 것이기 보다는 간접적인 영향을 주는 것으로 간주되었다 (Strauss & Corbin, 1998, 88). 본 연구에서 맥락적 조건은 ‘교육혁신 정책의 시행’, ‘입시 제도의 변화’, ‘넘나들며 배우기’이다.

첫째, 3가지 맥락적 조건은 우리나라 교육 현실에 주어진 구조이다. 정부가 바뀔 때마다 새로운 교육정책이 실시되고 있다. 교육 현장에 가장 큰 영향을 미치는 요소 중 하나인 입시 제도도 자주 변화된다. 게다가 교육감 직선제가 실시된 후부터는 시·도마다 차별화된 교육 정책이 실시된다. 연구 참여자들의 입장에서 주어진 구조이기에 수용할 수밖에 없는 입장인 반면 매우 민감하면서 중요하게 받아들인다. 학생의 과목 선택권을 강조하는 2015 교육과정, 학교 교육과정을 보완하는 공동교육과정, 그리고 고교학점제 실시까지 교육혁신 정책이라는 이름으로 학교 현장에 큰 영향을 미친다.

2015 교육과정 이전에도 학생들이 일부 선택하는 과목이 있었지만 2015 교육과정에서는 그 어느 교육과정 시기보다 학생들의 과목 선택권을 강조한다. 연구 참여자들은 학생 과목 선택권의 경험이 확대됨에 따라 학생의 적성과 진로에 맞는 과목을 선택하기 위해 고민하게 되고 그만큼 책임과 부담이 커진다. 인과적 조건인 수업의 중심 이동에 큰 영향을 미친다. 자신의 진로에 맞는 과목을 선택하기 위해서는 먼저 자신의 진로와 진학 방향에 대한 성찰이 선행되어야 하기 때문이다. 고등학교 1학년 1학기에는 최소한 대학 전공 계열 방향까지는 정해야 한다. 이전처럼 대학수학능력시험 점수로 대학을 들어가는 정시 비중보다 수시 비중이 큰 만큼 교과 수업과 진로를 최대한 연결해야 하는 것이다. 끊임없는 진로 찾기 과정에서 과목 선택권이 놓여 있기 때문에 책임과 부담을 느낄 수밖에 없다. 과목 선택 경험은 더 나아가 지금 선택한 과목을 보완할 수 있는 교과중점과정에 참여하거나 공동교육과정을 수강하기도 한다. 소인수가 선택한 과목이어서 폐강되는 경우 학교 간 공동교육과정을 수강함으로써 학교에서 배우지 못하는 것을 보충할 수 있는 기회로 활용한다. 최근에는 학교생활기록부 기재 간소화 방향에 따라 학생부 기재 사항이 대폭 축소되면서 개인별 세부능력 및 특기사항 기재를 통해 입시 차별화 전략으로 활용하는 학교들이 있다. 학교 현장에서는 이를 수업량 유연화에 따른 자율교육과정 운영이라 하는데 과목별 세부능력 및 특기사항은 해당 교과 수업을 통해 기재되는 것이라면 개인별 세부능력 및 특기사항은 교과 간 융합 수업, 학년 간 통합 수업을 실시할 경우에만 기재할 수 있다. 크고 작은 교육혁신 정책 하나하나가 수업에 큰 영향을 미친다.

교육혁신 정책의 정점은 2025년 전면 적용되는 고교학점제이다. 이를 위해 2018년부터 고교학점제 연구학교를 시작으로 각종 선도학교를 운영하면서 이 제도를 준비하고 있다.

철, 2017, 215 재인용). 즉 맥락적 조건은 어떤 현상에 미치는 상황이나 문제가 발생하도록 만드는 특수한 구조적 조건을 말한다(유기웅, 2022, 130) 영향을 미치는 상황이라는 의미에서 맥락적 상황이라 하기도 한다.

2015 교육과정의 과목 선택권 확대, 공동교육과정 운영 등도 실제 고교학점제 정책의 준비 일환으로 추진되었기 때문에 고교학점제가 실시되지 않은 상황이지만 고교학점제의 영향은 매우 크다. ‘교육혁신 정책의 시행’의 속성은 ‘반응’과 ‘태도’이고 차원은 ‘반응’의 경우 ‘둔감’과 ‘민감’, ‘태도’의 경우 ‘소극적’, ‘적극적’이다. 교육혁신 정책의 시행에 대해 학교의 반응은 학교마다 차이가 있겠지만 매우 민감하다. 교과중점과정이나 공동교육과정을 대하는 태도는 연구 참여자들의 진로성숙도 차이에 따라 소극적이기도 또는 적극적이기도 하다. 진로성숙도가 높을수록참여하려는 태도는 적극적이다.

둘째, ‘입시 제도의 변화’라는 맥락적 조건은 가장 민감하게 반응하는 조건이다. 고등학생의 대학 진학률이 매우 높은 입시 현실이 반영되었기 때문이다. 현행 입시 제도는 대학 수학능력시험 점수를 중심으로 하는 정시 전형과 고등학교 교과와 비교과 활동을 중심으로 하는 수시 전형으로 나뉜다. 수시 전형은 다시 교과 성적을 중심으로 하는 학생부 교과전형과 교과/비교과/학생부를 중심으로 하는 학생부 종합전형으로 나뉜다. 이중 가장 비중이 큰 학생부 종합전형과 정시 전형의 비율이 가장 뜨거운 화두이다. 연구 참여자들도 교과활동과 다양한 비교과활동을 동시에 준비해야 하기 때문에 부담과 어려움을 겪는다. 교과활동의 핵심이 수행평가이고 인과적 조건에서 확인하였듯이 수행평가에서 남과 다른 차별화 전략으로 활용한다.

게다가 대입 공론화 과정 후 정시 40% 확대, 그리고 새정부의 정시 확대 의지 등으로 인해 찬반 여론이 분분하고 이해 당사자인 학생과 학부모도 의견이 다양하다. 이는 맥락적 조건을 전면적으로 흔드는 부정적 기제로 작용하는데 학교생활기록부 기재 사항이라는 작은 부분에서의 입시 제도 변화부터 정시 확대라는 큰 변화 모두가 매우 민감하다. ‘입시 제도의 변화’의 속성은 ‘반응’이고 차원은 ‘둔감’과 ‘민감’이다. 학교 현장에서 입시 제도의 변화에 대한 반응은 정도 차이가 있을 수 있으니 민감할 수밖에 없다.

셋째, 맥락적 조건 중 다른 하나인 ‘넌넌배우기’는 학생들의 참여 경험에 따라 촉진시키거나 방해되기도 한다. 연구 참여자들은 대부분 경제 동아리 활동을 하고 있었다. 학교 내 경제 캠프, 학교 외 경제 유관기관의 활동을 경험한 학생들은 ‘경제적 쟁점의 복잡성 이해’ 과정에서도 수업과 연계하여 몰입 경험으로 발전하는데 촉진 요인이다. 학기별 프로젝트 기반 수업이나 주제선택 프로그램을 통한 학년·학교 교육과정 운영과 마을학교, 사회적 경제, 학교협동조합 등 마을교육과정의 경우 보편적 경험이 아니기에 일부 학생들에게만 촉진 요인이지만 이는 학습환경과의 상호작용의 고도화로 연결되어 학습의 공진화에 영향을 준다. ‘넌넌배우기’의 속성은 ‘범위’이고 차원은 ‘좁은’과 ‘넓음’이다. 수업시간을 넘어서는 활동 경험, 마을교육과정 참여 등 연구 참여자들의 참여 범위는 매우 제한적으로 좁다. 학교 내 경제 동아리 활동조차 지나치게 일반적이고 형식적이라 비판하는 경우도 있을 만큼 수업시간을 넘나들며 배우는 것은 쉽지 않다.

다. 중재적 조건 : 매체와 수업

중재적 조건⁷⁾은 중심현상에 직접적인 영향을 미쳐 조건들을 변화시키는 것을 의미하며, 특정 상황에서 행동/상호작용 전략을 촉진시키거나 방해하는 역할을 한다(Strauss & Corbin, 1998, 김영천·이현철, 2017, 215 재인용). 본 연구에서 중심현상을 촉진시키거나 방해하는 중재적 조건은 ‘매체와 수업’로 나타났다.

중재적 조건인 ‘매체와 수업’은 ‘경제적 쟁점의 복잡성 이해’라는 중심현상을 촉진시키는 조건이다. 쟁점의 본질을 인식하고 쟁점을 고도화하는데 SNS와 휴대폰과 같은 물질이 풍성한 수업을 촉진시킨다. 수업 시간 뿐만 아니라 평상시에도 카톡 단체방을 통해 묻고 답하기가 가볍게 소통의 수단이 된다. 지금의 세대가 말보다는 카톡이 편한 세대라는 말처럼 SNS 상에서 활발한 소통이 수업에도 긍정적인 영향을 미친다. 휴대폰은 이미 연구 참여자들의 삶에서 떼려야 뗄 수 없는 물질이 되었고 관심 주제를 찾는 것부터 경제적 쟁점을 구체적으로 분석하는 과정에서도 유튜브와 같은 채널은 일상화되어 있다. 특히 마인드맵 앱을 활용해서 쟁점을 분석하는 과정에서 휴대폰의 저장 기능은 ‘외재적 뇌’와 같은 기능을 했음을 확인할 수 있었다. 수업 시간에 휴대폰 사용 금지라는 학교내 규칙도 수업 시간에 올바른 사용으로 바뀌고 있었고 특히 휴대폰을 몰래 사용하는 것이 아니라 수업 시간에 수업용으로 사용하는 경험은 학생들에게도 큰 의미로 다가왔다. 이는 인과적 조건인 경제에 관한 관심을 증가시키고 경제수업에 대한 열의를 높이는데 영향을 준다.

‘매체와 수업’의 속성은 ‘태도’와 ‘정도’이다. ‘태도’의 차원은 ‘소극적’, ‘적극적’이고, ‘정도’의 차원은 ‘작음’과 ‘큼’이다. SNS를 대하는 태도도 활용면에서 연구 참여자마다 차이가 있을 수 있으며 대체로 적극적이다. 반면 수업용 휴대폰 활용 정도는 연구 참여자마다 차이가 다소 크다.

라. 학습 초기 조건의 민감성

단순성에 기반한 기존 경제수업은 학습 초기 조건의 안정성을 추구했으나 본 연구를 통해 학습 초기 조건의 민감성이 오히려 더 중요하다는 것을 확인하였다. 인과적 조건, 맥락적 조건, 중재적 조건에서 확인할 수 있듯이 내외부의 다양한 요인에 의해 교사의 의도된 수업은 다양한 변수가 일어난다. 수업의 전형성은 존재하지 않는다. 수업의 어느 하나가 가장 중요한 요소라고 판단하지 말고 모든 요소가 중요할 수 있다는 시각의 전환이 필요하다.

첫째, 정형화된 수업과 비정형화된 수업 중 무엇이 더 수업다운 수업일까? 비정형화된 수업이 더 수업답다. 교사가 수업을 체계적으로 준비해서 정형화된 수업을 진행하더라도 실제 수업에서는 정형화된 수업이 깨지고 만다. 교사는 학급마다 다른 구성원들의 초기 조건이 다르기 때문에 수업 분위기가 다르고 실제 구현되는 수업의 모습도 많이 다르다는 것을 경험한다. 오히려 정형화된 앓을 깨고 혼돈의 가장자리로 몰아가야 학습 창발이

7) IV장에서 살펴본 ‘**매체와 수업**’ 1가지 범주는 개방 코딩 결과를 반영한 현상 이해 분석이다. 이를 패러다임 모형에 의한 범주 분석(범주 관계성 분석)을 하면 축 코딩으로 중재적 조건에 해당한다.

가능하다. 둘째, 확실한 수업과 불확실한 수업 중 무엇이 더 수업다운 수업일까? 불확실한 수업이 더 수업답다. 불확실성이 불확실한 것으로 그치는 것이 아니라 불확실성을 전제로 이를 줄이는 것이다. 분명 불확실성은 많이 될 수 없다. 그렇다고 확실한 것만 제시하거나 찾는 것도 아니다. 배움은 평형 상태에서부터 멀어지고 비선형적 상호작용을 통해 자기조직화가 이루어진다. 이때 불확실성을 높이는 중요한 기제는 쟁점이다. 불확실하고 혼돈한 쟁점을 명확하게 하는 과정에서 학습 창발이 일어난다. 셋째, 안정적인 수업과 불안정한 수업 중 무엇이 더 수업다운 수업일까? 안정적인 수업은 뉴턴의 기계론적 접근이 그대로 교육에 투영된 근대교육의 모습이다. 불안정한 사회보다는 안정한 사회를 지향하듯이 교사들도 불안정한 수업보다는 안정적인 수업을 바란다. 교사들에게 안정적인 수업은 교사가 계획한 수업대로 진행되는 것을 의미한다. 그러나 학생들에게 역동적인 수업은 불명확해서 궁금증이 유발되는 호기심이 충만한 수업일 것이다. 있던 것이 흩어져 사라지거나 새로운 것이 만들어지는 매커니즘의 전조 현상은 늘 불안정에서 시작한다. 바로 안정적인 수업 패턴에 대한 의문제기이다. 수업의 역동성, 창의적 전복성, 다양한 변주는 불안정한 수업에서 나온다. 넷째, 균형적인 수업과 불균형적인 수업 중 무엇이 더 수업다운 수업일까? 균형적인 수업은 평균적인 수업, 평형 상태의 수업이라 할 수 있는데 수업의 역동성은 평형으로부터 떨어진 상태에서 임계점을 넘어서서 질적인 변화가 일어날 때 가능하다. 수업에서 불균형, 비평형에 대한 새로운 조망은 수업의 우연성으로 드러난다. 수업에서도 때로는 우연히, 어쩌다보니 그러한 결과가 나타나기도 한다.

마. 논의 : 수업의 프랙탈 구조 만들기

복잡계를 연구한다는 것은 복잡계를 구성하는 행위자들이 어떻게 창발해 나가는지 조건, 요건, 상황을 연구하는 것이다. 학습 창발로 나아가기 위해서는 학습 복잡계가 창발할 수 있는 조건, 요건, 상황이 필요하다. 연구자는 본 연구 과정을 통해 중층으로 포개진 학습 패턴을 학습 내용, 학습 경험, 학습 환경의 3가지 수준에서 수업의 프랙탈 구조를 제시한다.

첫째, 학습 내용 수준에서 학습 내용은 중층으로 포개진 프랙탈 구조를 지녀야 한다. 이는 학습 창발을 위한 학습 내용의 패턴이며, 학습 복잡계가 학습혼돈의 가장자리로 나아가는 것을 매우 중시한다. 그 시작은 학습 초기 조건을 민감하게 만드는 것이다. 이는 창발이 가능한 학습 내용으로 구성되어야 한다는 것과 관계된다. 학습 내용을 가능한 한 단순화하여 쉽게 제시하는 것이 아니라, 학습 내용을 둘러싼 상황, 주제, 문제, 특징 등을 가감 없이 드러나게 하고 다른 학습 내용과의 관련성까지 그 복잡성을 드러내야만 학습 창발로 나아갈 수 있다. 학습에서 창발이 발생하기 위해서는 구성요소인 학습자가 도전적인 과제와 문제 등과 씨름하면서 그 집단 내외에서 발생하는 다양한 학습요동을 경험해야 한다. 이러한 경험들이 반복되고 누적되면서 학습 여정이 혼돈의 가장자리 지점을 넘어서게 되면 창발적인 자기 조직화 과정이 발생하는 것이다. 더욱 중요한 것은 학습자의

창발은 외부적인 섭동의 영향도 중요하지만 내면적인 요동의 영향이 어떠한지에 따라 달라질 수 있다는 점이다(김혜경·김차종, 2010, 1525). 학습 내용 수준에 대한 고찰은 기존 경제교육의 내용이 학습요동을 일으켜 학습혼돈의 가장자리로 나아갈 수 있는지 살펴본다. 앞서 확인했듯이, 주류 경제학에 포섭된 기존 경제교육과정과 쟁점의 부재는 학습혼돈의 가장자리로 나아가지 못하는 원인이다. 우리나라의 경제교육에서 경제적 쟁점을 전면적으로 다루지 못하는 이유는 근본적으로 주류 경제학의 강력한 영향 때문이다. 주류 경제학의 대전제인 경제적 합리성, 경제적 인간관부터 재고찰하고 다양한 경제학 지평의 확대를 모색해야 한다.

학습 내용의 다양성이 보장되기 위해서는 경제학의 계보학적 접근, 경제학의 여러 지평의 확대, 경제적 쟁점의 환원론적 구조를 극복하는 것이 포함되어야 한다. 이미 학교는 교육정책과 입시제도의 변화에 따라 교과서만 학습 내용으로 다루는 시대는 지났다. 기록의 중요성이 강조되면서 수행평가와 과목세특은 학생과 함께 만들어 가는 수업의 기초적 역할을 하게 되었다. 수행평가를 중심으로 한 활동은 해당 과목의 수업과 창의적 체험활동, 학년/학교 교육과정과 맞물려 통합되고 있다. 여기에 더해 수업량 유연화에 따른 자율 교육과정은 개인세특 기록으로 확대되고 있으며, STEAM 캠프 등과 같은 다양한 활동과 연계된다. 이러한 과정에서 경제 교과서의 내용은 학생들의 관심사를 충분히 넘어선다. 따라서 경제 교과서가 지향하는 주류 경제학의 내용은 학생들의 활동에서 부분이 되고 주류가 되지 못한다. 2022 교육과정에서 경제는 일반선택과도 아닌 진로선택으로 수능과목이 아닌 이상 더 이상 수능 문제풀이, 주류 경제학 중심의 교과서 중심 강의 수업은 축소될 수밖에 없는 상황에서 학습내용이 보다 중층으로 포개진 프랙탈 구조를 지향할 수밖에 없다. 이는 기록이 가져온 수업의 나비효과라 할 수 있다.

학습 복잡계는 학습 내용의 복잡성 정도와 수준에 따라 학습혼돈의 가장자리에 놓이기 때문에 학습 내용이 중층으로 포개진 구조를 띠어야 한다. 하나의 학습체계는 더 큰 차원의 또 다른 학습체계에 깊숙이 내장되어 있는 식이다(Davis & Sumara & Luce-Kapler, 2007, 한승희·양은아 역, 2017, 144). 학습 내용이 풍부한 맥락 속에서 아이디어들이 서로 작용할 수 있는 방식으로 구조화된다면, 이러한 구조에서 다양한 수준의 질문들이 창발할 수 있다. 이를 위해서는 학습 내용의 다양성이 보장되어야 한다.

둘째, 학습 경험 수준에서는 다차원적 학습 경험을 해야 한다. 학습 창발을 위한 학습 경험의 조건이다. 누구든지 균형 상태에서는 학습할 수 없다. 따라서 학습에서 인지적 불협화음이 유지되어야 한다. 인지적 불협화음은 학습혼돈의 가장자리에 학습자와 학습 집단을 위치시키기에 매우 중요하다. 창발이 가능한 학습 내용을 통해 학생들은 인지적 불협화음이라는 학습 경험으로 나아가야 한다. 인지적 불협화음은 학습혼돈의 가장자리에서 편차증폭 피드백에 의해 더욱 무질서의 비평형상태로 질주하면서 학습의 증폭화 현상이 발생하는 임계점이 발생한다. 편차상쇄 피드백에 의해 평형상태를 회복하지만 더 이상 학

습 복잡계로 진화하지 못하고 현 상태로 머물러 학습의 경직화가 발생하는 강하점도 발생한다(유영만, 2006b, 81). 임계점과 강하점 사이에 많은 분기점이 존재하고 편차증폭 피드백과 편차상쇄 피드백이 균형을 이루어서 학습 창발이 본격적으로 발생한다. 이는 인지적 불협화음이 전제되어야 가능한 일이다.

복잡성이 그대로 드러난 학습 내용인 경제적 쟁점은 인지적 불협화음이라는 학습 경험으로 이어진다. 주제나 문제의 복잡성이 드러나고 윤리적 판단을 포함한 가치 판단의 어려움이 드러날수록 인지적 불협화음은 유지된다. 혼자서 해결하기 어려운 문제는 집단적 상호작용을 통한 학습 경험을 요구하게 된다. 기존 경제교육이 혼돈의 가장자리로 나아가지 못하는 환원론적 경제교육임을 비판한 지점과 연결된다. 제시된 경제적 쟁점의 경우 이미 구조화되어 제시되거나 일방적 시각에 매몰된 쟁점같지 않은 쟁점을 제시하면 인지적 불협화음을 유지하는 것은 불가능하다. 쟁점의 모색을 중시하면서 결과적으로 가치 판단의 문제를 외면하거나 환원론적 쟁점 구조로 일반화되어 이어지면 이 역시 사고의 확장으로 연결되지 못하기 때문에 인지적 불협화음으로 연결되지 않는다.

자기조직적 학습과정은 학습자가 학습자 간 또는 교사 간에 함께 부단히 적응해 나가는 창발적인 과정이다. 동료 학습자와의 상호작용, 집단지성의 공유가 이뤄질 때 자기조직적 학습이 이루어진다. 자기조직적 학습은 학습의 공진화로 연결되며, 학습의 공진화로 나아가도록 수업은 집단지성의 상호작용을 동반해야 한다. 따라서 학습 경험의 창발을 위해서는 교실 내 상호작용이 기반이 되어야 한다. 복잡성 교육에서 자기조직적 학습이 학습의 공진화로 이어지는 과정을 매우 중시하는데, 학습의 공진화는 학습 과정에 관여되는 구성요소들이 서로 도움을 주고받으면서 함께 성장하는 학습이다. 개인과 집단의 지속적인 공동 창조의 과정 속에서 지식이 연동되어 있다. 학습은 집단지성의 발현이다. 도전적인 학습 과제에 대한 학습자 또는 학습 집단의 개인적인 성찰과 집단적 성찰의 과정이 중요하다.

학습이 창발되기 위해서는 근접 상호작용뿐만 아니라 상호작용의 충분한 밀도가 필요하다(Davis&Simmt, 2003, 심임섭, 2015, 29 재인용). 하지만 핵심범주 설정에서 축소된 상호작용으로 실천이 소홀화되어 있음을 확인하였듯이 기존의 경제교육은 상호작용에 관해 크게 중시하지 않았다. 학습 창발이 되기 위해서는 교사와 학생 간의 상호작용, 학생과 학생 간의 상호작용, 학생과 학습 환경과의 상호작용 모두를 중시한다. 기본적으로 자기조직적 학습은 개인 차원의 학습뿐 아니라 집단, 팀, 조직, 그리고 더 나아가 사회 차원의 학습에도 역점을 둔다. 이러한 상호작용을 통해 집단지성을 경험할 수 있는 다차원적 학습경험이 보장되어야 한다.

셋째, 학습 환경 수준에서는 넘나들기가 가능한 학습 환경이어야 한다. 학습 창발을 위한 학습 환경의 조건이다. 집단지성의 창발을 통한 지식의 창조가 가능하다. 이때 창발은 집단의 어떤 구성원도 이전에 소유한 적이 없는 집단 전체에 의한 새로운 지식의 획득이다. 학습의 공진화 과정에서 창발된 지식은 무엇을 안다는 것이 아니라 아는 사이가 되는

것이다. 이는 교실 안의 상호작용을 넘어서는 것이다. 공진화 과정에 참여하는 모든 학습자들의 상호작용을 통해 서로 아는 사이로 발전하게 되는 것이다. 이 관계는 교실을 넘어 학교에서, 그리고 사회에서의 관계로 발전되어야 한다.

자기조직적 학습과정은 학습자가 교실을 넘어선 학습 환경에 부단히 적응해 나가는 창발적인 과정이다. 보다 복잡한 어떤 것이 얽힌 구조가 형성되는 공간에서 창발되어 나온다(Davis & Sumara & Luce-Kapler, 2007, 한승희·양은아 역, 2017, 121). 학습자를 둘러싸고 있는 환경과의 역동적인 상호작용이 요청된다. 이 상호작용의 장은 이미 교실의 범위를 넘어서는 것이다.

중층으로 포개진 학습 환경은 체화된 경험으로 확장된다. 이는 앞서 제시한 학습 경험의 측면에서 체화된 인지의 확장이라 할 수 있다. 외적으로는 세계와 상호의존적 발생을 가능하게 하고 내적으로 자기변화를 가능하게 하는 체화적 경험이다. 이 경험은 단순한 정보의 습득이 아니라 학습을 통해 깨달음과 자기변형으로 가는 전체적인 과정이다(Varela & Thompson, 1992, 석봉래 역, 2013, 422). 학습이 되었다는 것은 내용을 알았다는 것으로 끝나는 것이 아니라 끊임없이 변화하는 환경에 적응하여 학습자 내부의 인식 구조가 변화되고 실제 실천할 수 있다는 것을 의미한다. 이것이 가능하기 위해서는 교실을 넘어서야 한다. 교실을 넘어 학교에서의 확장된 경험, 그리고 학교를 넘어선 마을과의 학습 경험이 제공되는 학습 환경이 필요하다.

즉, 실천이 소홀화되지 않도록 학교 내 실천 경험의 장이 확대되어야 한다. 학교협동조합에 대해 지식으로 알고 있는 학생과 학교협동조합에 참여한 경험이 있는 학생은 다르다. 내용의 고민과 실천의 대안이 풍부하다. 경제 교육과정과 마을교육과정의 연결은 자연스럽다. 이는 다시 실천 경험의 장이 되고 정적 시민성에서 동적 시민성으로 변화의 계기가 된다. 학습 내용, 학습 경험, 학습 환경이 중층으로 포개진 구조에서 일어나는 학습 창발은 학습 복잡계를 구성하는 다양한 구성요소들이 상호작용하면서 발현되는 현상이다. 학습내용은 ‘무엇을 학습할 것인가’에 해당되고, 학습경험은 ‘어떻게 학습할 것인가’를 묻는 것이며, 학습 환경은 ‘삶과 학습이 연결되는 공간은 어떠한가’에 대한 질문을 포함한다.

3. 집단적 상호작용과 되먹임고리

‘**㉠**학습공동체로서의 교실 만들기’부터 범주 ‘**㉡**자기 성찰’까지 분석한 결과를 종합하여 학습혼돈을 극복하기 위해서 교사와 학생이 자기조직적 학습과 학습의 공진화 과정에서 피드백이 어떻게 일어나는지, 즉 복잡한 되먹임고리(피드백 루프) 양상이 어떻게 나타나는지, 이런 복잡한 과정을 거쳐 결과적으로 경제수업에서 학습 창발이 어떻게 이루어졌는지를 분석하였다.

가. 행동/상호작용 전략 : 학습공동체로서의 교실 만들기, 상호작용의 고도화

행동/상호작용 전략⁸⁾의 요소에는 구체적인 행동이 나타나는 과정뿐만 아니라 그러한 행동에 대한 연구참여자들의 인식과 그 인식의 교류과정을 통한 타협과 조정의 과정도 포함한다(Strauss & Corbin, 1998, 116). 즉 행동/상호작용 전략은 직면한 문제를 풀기 위해 취해지는 의도적이고 고의적인 행위에 해당한다(유기웅, 2022, 130). 앞서 중심현상(배/차)과 관련된 특정한 조건을 인과적 조건(개/내/대), 맥락적 조건(원/배), 중재적 조건(어/차)으로 나누어 제시하였다. 연구 참여자들은 이러한 조건 하에서 중심현상인 경제적 쟁점의 복잡성을 이해하고 학습혼돈의 경험을 확대하기 위해 ‘학습공동체로서의 교실 만들기’, ‘상호작용의 고도화’라는 행동/상호작용 전략을 사용한다.

첫째, 연구 참여자들은 공부 친구를 만들고 학습의 공동체성을 인식하면서 ‘학습공동체로서의 교실 만들기’를 행동/상호작용 전략으로 사용하는 것은 매우 효과적인 방법이라 판단했기 때문이다. 만약 단순한 경제적 쟁점이라면 혼자 공부하기라는 행동/상호작용 전략을 사용하는 것이 현명한 방법이다. 지금까지 연구 참여자들이 경험하는 일반적인 수업의 모습이기도 하다. 반면 복잡한 경제적 쟁점은 혼자 공부해서 이를 해결하는 것은 어려울 수밖에 없기 때문에 함께 공부하는 동료들 만드는 것이 현명한 전략이라 판단한다. 그 과정에서 선의 경쟁 경험, 멘토-멘티 되기, 멘토-멘티 역할 바꾸기 등 공정한 역할 분담을 통해 협력적 학습을 한다. 이는 학습, 즉 배움이 기존의 개인에 중심을 둔 학습만이 아니라 공동체성에 기반한 학습이 가능하다는 것을 인식하게 된다. 자기조직적 학습은 학생과 학생 간의 반복적인 피드백의 과정이자 결과이다. 즉 공동의 과제를 수행하기 위해 지식과 정보를 공유하고 서로를 위해 거침없는 토론과 비판의 과정이 중요하다는 것을 알게 된다. 이를 연구 참여자들은 수업에 대한 책임감이라 표현을 했고 특히 이러한 상태를 교실 전체가 하나의 지식으로 모아졌다고 표현을 했다.

‘학습공동체로서의 교실 만들기’의 속성은 ‘태도’이고 차원은 ‘소극적’과 ‘적극적’이다. 연구 참여자들이 경험한 기존의 수업 대부분이 개인 학습에 중심을 두고 있고 모둠학습과 같은 협력적 수업 경험을 하더라도 소극적 참여인 반면 관찰한 경제수업에서는 학습의 공동체성에 중심을 두었기에 연구 참여자마다 다소 차이가 있을 수 있지만 보다 적극적인 태도를 보인다.

둘째, 다른 행동/상호작용 전략인 ‘상호작용의 고도화’도 복잡한 경제적 쟁점을 이해하고 학습혼돈의 경험 중 혼란과 불안을 해소하기 위해서는 의사소통과 협력의 강화하는 실질적인 상호작용 전략이 필요하다고 연구 참여자들은 판단한다. 다른 사람의 의견에 경청하고 모둠 내, 모둠 간 토의과정을 확대하는 등 상호작용이 고도화되어야 상호의존의 점프 현상을 경험하게 된다. 연구자는 상호작용이 활발한 연구참여자의 경우 경제적 쟁점

8) IV장에서 살펴본 ‘배학습공동체로서의 교실 만들기’, ‘차상호작용의 고도화’ 2가지 범주는 개방 코딩 결과를 반영한 현상 이해 분석이다. 이를 패러다임 모형에 의한 범주 분석(범주 관계성 분석)을 하면 축 코딩으로 행동/상호작용 전략에 해당한다.

의 포개진 구조를 깨닫는 과정에 주목한다. 특히 맥락적 조건의 범주 ‘**㉠**넘나들며 배우기’의 하위 범주 ‘**㉡**수업을 넘어서는 활동 경험’과 ‘**㉢**마을교육과정 경험’은 상호작용을 고도화하는데 새로운 안목을 제공하였다. 학습 환경과의 상호작용을 촉진시킨 것이다. 이는 중재적 조건의 범주 ‘**㉣**매체와 수업’의 하위 범주 ‘**㉤**SNS로 소통하기’와 ‘**㉥**휴대폰 활용하기’는 지역을 넘어선 범위까지 확정되어 상호의존의 점프 현상에 기여했다.

경제적 쟁점은 얽히고설켜서 복잡해진 것이 아니라 포개진 구조로 인해 복잡성이 드러난다. 포개진 구조에 익숙하지 않은 연구 참여자들은 혼란을 겪을 수밖에 없다. 이러한 어려움을 극복하는 연구 참여자들의 행동/상호작용 전략이 상호작용의 고도화이다. 상호작용의 실제 모습은 피드백 양상으로 드러났고 이러한 과정을 거쳐야 상호의존의 점프 현상으로 이어진다. 기존 경제수업에서도 상호작용이 없었던 것은 아니다. 하지만 교사와 학생 간의 상호작용에 초점을 두거나 그중에서도 언어적 상호작용을 중심에 두는 등 한계가 있었다. 연구 참여자들도 초반에는 기존 수업의 습관으로 인해 다른 친구들과 비교되는 느낌으로 위축감을 느껴 상호작용이 원활하지 않았지만 학습의 공동체성을 느끼면서 용기 있게 공부 친구들과 용기 있게 피드백을 대면하기 시작한다. 상호작용을 통해 학습공동체로서의 교실을 만들고 그 과정이 중심현상을 이해하는 임계점에 이른다.

‘상호작용의 고도화’의 속성은 ‘태도’와 ‘연속성’이다. ‘태도’의 차원은 ‘수동적’, ‘적극적’이고, ‘연속성’의 차원은 ‘일시적’, ‘지속적’이다. 연구 참여자들의 상호 간의 피드백을 대하는 태도는 편차상쇄 피드백의 경우 수동적이고 부정적이나 편차증폭 피드백은 적극적이고 긍정적이다. 실질적 상호작용을 통해 상호의존의 점프 현상은 연속성의 차원에서 지속적일 경우 나타난다.

나. 결과 : 집단지성을 통한 새로운 지식 공유, 자기 성찰

결과⁹⁾는 행동/상호작용 전략의 결과물로서 행동/상호작용으로 결국 ‘무엇이 일어났는가’에 관한 것을 통칭한다(Strauss & Corbin, 1998, 116). 본 연구에서는 ‘학습공동체로서의 교실 만들기’와 ‘상호작용의 고도화’라는 행동/상호작용 전략에 따라 나타난 결과는 ‘집단지성을 통한 창발’과 ‘자기 성찰’이다. 연구 참여자의 입장에서 경제수업의 참여 경험의 핵심은 창발이다. 복잡계의 고유한 현상인 창발은 복잡계를 구성하는 부분들의 단순한 활동이 전혀 예상치 못한 결과를 체계 전체에 일으키는 것이다. 하위 구성요소에는 없는 특성이 상위 구조 또는 전체 구조에서 돌연히 출현하는 현상이다.

첫째, 연구 참여자는 대주제(통합) 경제적 쟁점의 완성이라는 집단지성을 경험하고 하위 구성요소인 개별 학생의 경험에서는 알지 못했지만 상위 구성요소인 교실 집단 전체는 새로운 지식을 얻는 창발이 나타났다. 진정한 쟁점은 일정한 패턴으로써 포개진 구조

9) IV장에서 살펴본 ‘**㉠**집단지성을 통한 새로운 지식 공유’, ‘**㉡**자기 성찰’ 2가지 범주는 개방 코딩 결과를 반영한 현상 이해 분석이다. 이를 패러다임 모형에 의한 범주 분석(범주 관계성 분석)을 하면 축 코딩으로 결과에 해당한다.

를 띠고 있다는 사실과 이를 이해하기 위해서는 고도화된 상호작용을 통해 연구참여자들이 집단지성을 경험할 때 가능하다. ‘집단지성을 통한 창발’의 속성은 ‘정도’와 ‘범위’이다. ‘정도’의 차원은 ‘작음’과 ‘큼’이고 ‘범위’의 차원은 ‘개인적’과 ‘집단적’이다. 집단지성을 통한 창발의 연구 참여자마다 차이가 있을 수 있으나 창발 정도가 크고 범위가 집단적일수록 두드러지게 나타난다.

둘째, 연구 참여자들은 창발 경험뿐만 아니라 자기 성찰의 기회를 갖고, 경제수업을 통해 본인의 진로 목표가 명확해진다. 자기 성찰은 자신감, 만족감 등 학습 성공을 통해 자존감을 획득하는 과정이기도 다른 과목에도 적용할 수 있을 만큼의 나만의 학습방법을 체득하기도 하였다. 학습방법의 체득을 통해 나만의 차별화 전략을 극대화하는 것은 인과적 조건 중 ‘수업의 중심 이동(遷)’과 관련되는 것으로 타 과목으로 확장 가능성을 보여준다. 또한 연구참여자들은 창발적 경제수업을 통해 더욱 자신의 진로 목표가 명확해지고 진로성숙도가 높아진다. 이를 통해 입시 스펙으로서의 수업이 아니라 자신의 스토리로서의 수업으로 다가선다. ‘자기 성찰’의 속성은 ‘정도’와 ‘수준’이다. ‘정도’의 차원은 ‘얕음’과 ‘깊음’이고, ‘수준’은 ‘낮음’과 ‘높음’이다. 연구 참여자마다 정도의 차이가 있으나 깊은 자기 성찰의 기회를 가졌고 진로 목표의 수준은 높아졌다.

다. 복잡한 되먹임고리(피드백 루프) 양상

연구자는 수업을 단순화의 미덕보다는 복잡성의 현실에 충실하는 것이 더 중요하다고 생각한다. 실제 경제수업에서 확인한 되먹임고리(피드백 루프)의 복잡한 양상도 수업의 단순성이 아닌 복잡성을 드러낸다. 수업 전반에서 기존 수업의 관행처럼 받아들여지는 안정적인 수업 패턴, 교사에 의한 주도되는 균형잡힌 수업 질서, 교과서 중심의 주어진 수업 내용, 교사와 학생 간의 언어적 상호작용 중심의 피드백 등을 깨고 초기 조건의 민감성부터 혼돈의 양상까지 평형 상태에 머무르지 않고 혼돈 상태로 나아가려고 연구 참여자들이 노력했기 때문에 학습 창발이 가능했다. 그 과정에 연구 참여자들은 편차증폭 피드백과 편차상쇄 피드백이라는 ‘복잡한 되먹임고리(피드백 루프) 양상’을 경험하였다. 이 되먹임고리는 범주 내의 피드백, 범주 간의 피드백을 넘어서서 학습 과정 전체 안에서 편차증폭 피드백과 편차상쇄 피드백이 작동되었다.

첫째, ‘학생의 관심사와 자율적 과목 선택’이라는 편차증폭 피드백으로 학습이 증폭되기도 하고 ‘진로 부담과 강요된 선택’이라는 편차상쇄 피드백으로 학습이 경직되기도 하였다. 2015 교육과정이 중시하는 학생 과목 선택권 확대는 범주 ‘경제수업에 관한 열의’의 하위 범주 ‘③경제수업을 좋아함’과 ‘④경제에 관한 관심’과 같이 연구 참여자들이 이전 학년도에 수강신청을 통해 자신의 관심사에 부합하는 과목을 자율적으로 선택하였다. 이는 기존의 주어진 교육과정에 참여하는 것이 아니라 학생 스스로 과목을 선택한 것이기 때문에 자율 선택에 따른 책임이라는 매우 중요한 편차증폭 피드백의 기제이다. 학습 초기 조건의 민감성을 중시하는 학습복잡계의 창발 원리에도 부합된다. 경제수업을 좋

아하거나 경제에 관심이 있는 학생은 경제·경영 계열(상경계열) 진로를 희망하는 학생들이 대다수이기 때문에 범주 '㉠수업의 중심 이동'의 하위 범주인 '①남과 다른 차별화 전략을 수업에서 찾음'과 '②수업에서 진로 찾기를 열망함'과 같이 학생의 진로-진학 고도화와 연결된다. 하지만 범주 '㉢교육혁신 정책의 시행'의 하위 범주 '⑤선택 경험이 늘어남'과 같이 학생의 입장에서 과목 선택에 대한 부담으로 다가오고 이는 과목 선택이 진로와 연계되기 때문에 진로를 빨리 정해야 한다는 부담감은 편차상쇄 피드백의 기제가 된다. 이는 교사가 느끼는 교육과정-수업-평가-기록의 일체화에 대한 부담감과 그대로 연결된다. 학생의 관심사에 따른 진로 찾기는 '진로 부담'으로, 자율적 과목 선택은 아직 진로가 명확하지 않은 학생들에게 '강요된 선택'으로 느껴지게 된다. 이는 진로 맞춤형 교육과정에 대한 불만으로 드러나고 새로운 변화에 거부, 즉 어떤 체제의 변화에 반대 방향으로 되먹임이 작용하는 것이다.

둘째, '학생 맞춤형 교육과정의 실현'이라는 편차증폭 피드백으로 학습이 증폭되기도 하고 '입시 제도의 혼란'이라는 편차상쇄 피드백으로 학습이 경직되기도 하였다. 2015 교육과정부터 고교학점제까지 범주 '㉢교육혁신 정책의 시행'과 같이 연구 참여자들은 교과목 수강뿐만 아니라 교과중점과정, 학교 간 공동교육과정, 자율교육과정, 학년 교육과정에 참여한다. 많은 고등학교에서 특정 분야에 소질과 적성이 있는 고등학생이 특성화된 교육을 받을 수 있도록 교과중점과정을 운영하고 있다. 인문사회중점, 사회국제화중점, 과학정보중점, 국제화·IT중점 등을 운영하는데 교과 3개년 간 26단위 이상을 진로전공 관련 전문교과로 편성하고 20시간 이상 중점 관련 창의적 체험활동을 운영해야 한다. 특정 분야의 진로-진학을 꿈꾸는 학생이 해당 중점과정을 운영하는 학교에 가면 보다 전문적인 과목을 공부할 수 있고 관련 대회와 행사 등 다양한 진로맞춤형 교육활동에 참여할 수 있다. 학생들의 입장에서는 교과중점과정에 참여하는 자체가 과목 선택권이 확대되는 것이고 교과를 중심으로 다양한 비교과 활동에 참여해서 수시전형 중 학생부 종합전형을 준비할 수 있는 기회가 보장된다. 학교의 입장에서도 학교마다 차별화된 교육과정을 운영해서 중학교 때부터 진로성숙도가 높고 학업 의지가 큰 학생들이 들어오는 효과도 있기 때문에 운영을 한다. 학교 간 공동교육과정의 경우에도 학교에서 수강신청 결과 13명 이하의 경우 과목 개설을 하지 못하고 폐강을 하게 되는데 이러한 학생들의 과목 선택권을 보장하기 위해 인근학교와 연합해서 학교 간 공동교육과정을 개설한다. 학교 간 공동교육과정으로 학생의 과목 선택권을 보장하는 것이다. 자율 교육과정은 17주 수업 중 16주는 교과 수업을 진행하고 나머지 1주는 타 교과와 융합수업을 통해 교육과정 자율화를 유도한다. 경제수업의 경우 보통 3단위 수업으로 진행되는데 기말고사 이후 마지막 17주 3시간을 2개의 타 교과 수업 3시간과 연계해서 진행하면 총 9시간을 집중적으로 융합수업을 진행하게 된다. 이는 교과의 범위를 넘어서서 교육과정 재구성을 유도하는 정책이고 개인 세부능력 및 특기사항에 기재할 수 있어서 수시전형 중 학생부 종합전형을 준비하는데 도움이 된다. 교육과정 재구성을 통해 융합 교육과정을 운영하기에 학교 내 교육과정 확대

효과가 있다. 범주 '㉔교육혁신 정책의 시행'의 하위 범주 '㉖학교 내·외 교육과정이 확대됨'과 같이 연구 참여자들의 여러 교육과정에 적극적으로 참여하는 편차증폭 피드백으로 작동한다. 학생 맞춤형 교육과정의 실현이라는 교육혁신 정책의 목표는 고교학점제에서 정점을 이루고 있다. 범주 '㉔교육혁신 정책의 시행'의 하위 범주 '㉗고교학점제 정책이 시행됨'과 같이 이미 고교학점제는 고등학교 운영의 중심으로 자리하고 있다. 고교학점제가 편차증폭 피드백으로만 작동하는 것은 아니다. 고교학점제는 학생의 과목 선택권을 확대하는 것부터 교사의 수업 역량 강화, 공간 혁신, 학교 문화 혁신 등 보다 총체적인 교육혁신 정책이기 때문에 이에 대한 부담을 교사가 가장 크게 느끼고 있고, 학생들의 입장에서는 학생부 종합전형 이외 학생부 교과전형이나 정시전형이라는 또다른 입시제도와 연동하기 때문에 부정적인 시각으로 편차상쇄 피드백으로 작동된다.

범주 '㉔교육혁신 정책의 시행'과 범주 '㉘입시제도의 변화'의 상충이 편차상쇄 피드백으로 크게 작동된다. 각종 교육혁신 정책은 입시제도 중 수시전형, 그중에서도 학생부 종합전형과 깊이 관련되어 있다. 학생부 종합전형이 교과와 비교과 활동을 통해 학생을 선발하는 입시제도인 만큼 학생들은 여러 교육과정에 참여해야 하고 다양한 비교과 활동을 챙겨야 하기 때문에 부담으로 느낀다. 문제는 입시제도가 학생부 종합전형만이 아니라 학교 내신 성적을 중심으로 선발하는 학생부 교과전형과 대학수학능력시험을 중심으로 선발하는 정시 전형도 함께 준비해야 하기 때문에 매우 큰 부담으로 작용하는 것이다. 여기에 더해 범주 '㉘입시제도의 변화'의 하위 범주 '㉙정시 확대 경향을 파악함'과 같이 정시 확대 움직임은 범주 '㉔교육혁신 정책의 시행'의 편차상쇄 피드백으로 작동한다.

셋째, '쟁점의 고도화'라는 편차증폭 피드백으로 학습이 증폭되기도 하고 '무늬만 쟁점'이라는 편차상쇄 피드백으로 학습이 경직되기도 하였다. 쟁점 중심 사회과교육이 활발하게 연구되는 것과는 다르게 경제교육이 사회과교육의 한 영역임에도 불구하고 경제적 쟁점을 경제수업에서 전면적으로 다루고 있지 못하다. 범주 '㉚학습혼돈의 경험'의 하위범주 '㉛혼란과 불안'과 같이 연구 참여자들은 쟁점에 대해 깊이 있게 공부한 경험이 없다. 기존 경제교육 역시 안정적이고 균형을 강조하는 학습 체계성 속에서 평형 상태로 수업이 진행되거나 평형에서 떨어진 상태에 나아갔더라도 편차상쇄 피드백에 의해 임계점에 이르지 못했다. 즉 기존 경제수업에서 학습혼돈의 가장자리로 나아가지 못한 이유는 경제교육과정의 한계 때문이다.

경제 교육과정에서는 경제적 쟁점이 부각되어 있지 않다. 제시된 문제도 쟁점이라기보다는 경제학적 관점에서 바라보는 문제라 할 수 있다. 기존 경제교육은 획일적 시각과 정해진 답 속에서 내용을 파악하는 이론 경제교육의 전형을 보여준다. 경제교육과정에서는 오히려 경제적 쟁점의 부재하고 심지어 외면하고 있다. '쟁점 같지 않은 쟁점'을 경제문제로 단순히 나열하고 있다. 경제문제의 복잡성을 드러내기 보다 단순화한 것이 근본적인 한계이다. 경제교육에서 지속적으로 다루어지고 있는 실업과 인플레이션 문제도 깊이 있게 다루어지지 못하고 의미, 원인, 종류, 영향, 대책 등을 단순하게 나열하고 있을 뿐이

다. 기존 경제 교육과정에서 쟁점은 ‘무늬만 쟁점’이다. 즉 우리나라의 경제교육에서 경제적 쟁점을 전면적으로 다루지 못하는 이유는 근본적으로는 주류 경제학의 영향이다. 주류 경제학은 이론 중심의 내용 구성을 지향하기 때문에 경제 문제, 경제적 쟁점을 중시하지 않는다. 도전적 과제나 딜레마적 문제를 통해 복잡계는 불안정성, 무질서, 불균형, 비평형 상태에서 기존 체계를 요동치게 만드는 편차증폭 피드백을 통해 혼돈의 가장자리에 놓이게 된다. 그런데 ‘쟁점 같지 않은 쟁점’, ‘무늬만 쟁점’과 같이 특정 이론이나 관점, 획일적 시각, 흉내만 내는 접근으로는 편차상쇄 피드백이 작동하기 때문에 혼돈의 가장자리에 나아가는 것은 어렵다.

범주 ‘㉑경제적 쟁점의 복잡성 이해’의 하위 범주 ‘㉒쟁점의 본질 인식’과 같이 교육과정의 경계를 넘어서는 경제적 쟁점을 확인할 수 있다. 연구 참여자들도 교과서에 있는 것만이 전부가 아니라는 사실을 관심 주제를 찾는 과정에서부터 알게 된다. 교과서 속 쟁점의 한계를 알고 인터넷 검색만으로도 주류 경제학의 문제점과 교과서에 제시된 경제 문제의 한계에 대해 인식하였다.

교사의 입장에서도 교육과정 성취 기준 내에서 수업을 진행하고 평가를 해야 하기에 제한적일 수밖에 없다. 학생들도 교과서를 통해서 새로운 관심 주제를 찾기 어렵고 주어진 교육과정, 정해진 교과서 속에서는 다양성을 찾기 어렵다는 사실을 경험한다. 학습 초기부터 학생들은 다양한 주제들을 언급하고 이는 주류 경제학을 넘어서는 뿐만 아니라 각자의 주제가 서로 연결되어 있음을 인식하고 관련해서 토의를 진행한다는 것을 확인할 수 있다. 범주 ‘㉑경제적 쟁점의 복잡성 이해’의 하위 범주 ‘㉒쟁점의 고도화’와 같이 경제적 쟁점은 기이한 끝개로서 편차증폭 피드백의 핵심 역할을 한다. 쟁점에 대해 깊이 있게 공부해 본 경험이 없는 일부 학생들은 어려운 주제에 대해 회피하려는 모습을 보이기도 했다. 편차상쇄 피드백이 작동되어 다시 평형 상태로 경직화되는 강하점에서도 상호작용을 통해 즉 경제적 쟁점이 내포하는 가치를 찾는 과정, 타 경제적 쟁점과의 연결과정에서 복잡성이 심화되면서 다시 편차증폭 피드백이 작동되는 것을 확인할 수 있다. ‘무늬만 쟁점’으로 그칠 수 있는 경제수업이 ‘쟁점의 고도화’를 통해 연구 참여자들이 경제적 쟁점의 복잡성을 이해하고 쟁점의 확장 구조, 포개진 프랙탈 구조를 대주제 통합 쟁점인 ‘경제적 불평등’에서 학습 창발의 임계점에 이른다.

넷째, ‘넘나들며 배우기’라는 편차증폭 피드백으로 학습이 증폭되기도 하고 ‘협소한 경험의 장’이라는 편차상쇄 피드백으로 학습이 경직되기도 하였다. Doyle(1997)에 따르면 교실이란 다차원성, 동시성, 예측불가능성을 지닌 복잡한 공간이며 교사가 이에 성공적으로 적응할 수 있는 몇 가지 전략을 제시하였다. 후속연구에서는 다차원성, 동시성, 예측불가능성 이외에 즉시성, 공개성, 역사성이라는 세 가지를 더 추가하여 교실환경의 특성을 정의하였다(Doyle, 1997, 김혜숙, 2006, 34 재인용). 교실이라는 미시적 환경의 복잡성 뿐만 아니라 거시적인 관점에서 더 큰 맥락들이 학생의 학습과 수업에 영향을 미친다. 먼저, 범주 ‘㉑매체와 수업’의 하위 범주 ‘㉒SNS로 소통하기’와 하위 범주 ‘㉓휴대폰 활용

하기'와 같이 연구 참여자들이 경험하는 수업 공간은 미시적 교실을 이미 넘어섰다. 연구 참여자들은 소셜 네트워크 서비스(SNS) 세대이고 휴대폰은 외재적 뇌라고 할 정도로 정보 검색의 기능을 넘어선다. 수업 공간의 의미도 확대되고 있고 이를 통한 세상과 '넘나들며 배우기'는 편차증폭 피드백으로 더욱 강화되고 있다.

교사와 학생 간의 상호작용, 학생과 학생 간의 상호작용은 교실에서의 미시적 환경이라면 교실을 넘어선 학교, 그리고 학교를 넘어선 지역사회는 학생의 학습과 수업에 영향을 미치는 더 큰 맥락이다. 범주 '넘나들며 배우기'의 하위 범주 '@마을교육과정 경험'과 같이 지역사회와 넘나들며 배우는 것을 확인할 수 있다. 중학교 자유학기제의 주제 선택 프로그램에 참여한 연구 참여자들은 중학생때부터 이미 자신의 학습 경험에 비추어 교실을 넘어서서 지역사회와 넘나들며 배우고 있다. KDI와 같은 국책연구기관과의 협력이 확대되는 등 지역사회와 소통하며 배움이 확장되고 있다. 지역사회 단체와의 협력뿐만 아니라 마을과의 협력도 두드러진다. 마을학교, 청소년자치배움터 등과 같은 마을교육공동체가 시도교육청별로 확산되면서 이러한 협력의 모습이 경제수업에까지 확장되고 있다. 특히 학교협동조합 관련 경험을 한 연구 참여자의 경우 넘나들며 배우기에 큰 관심을 보이고 이미 넘나들며 협력하는 학생들은 학교에서 구체적인 실천을 통해 편차증폭 피드백으로 작동한다.

하지만 '넘나들며 배우기'의 경험은 일부 연구 참여자에 한해서 나타날 뿐 대부분의 연구 참여자의 경우 학습 경험이 교실과 학교를 넘어서지 못하고 있는 것이 현실이다. 경제교육과정에서 강조하고 있는 학습 경험은 학습자 외부의 학습 경험을 지향하고 있다. 특히 학습자를 둘러싼 생활 경험을 강조하고 있는데 이는 학생들도 실제 경제생활을 하면서 경험한 사례를 경제교육 내용과 접목시키고자 하는 의도이다. 그러다 보니 체험과 참여 정도에 그친다. 외부의 학습 경험이 학습자를 둘러싼 넓은 의미의 학습 환경을 의미하는 것은 아니고 생활 주변에서 경험하는 사례 정도의 좁은 의미의 학습 경험을 의미한다.

범주 '@넘나들며 배우기'의 하위 범주 '@수업을 넘어서는 활동 경험'과 같이 현실적으로 기존의 경제교육은 과목 안에서 교실 안 수업으로 그친다. 수업을 넘어 학교 교육과정 안에서의 실천은 일부 경제·경영 관련 정규 동아리, 자율 동아리 활동과 연계되는 경우가 대부분이다. 경제수업이 이루어지는 교실을 넘어 학교에서의 경제 교육 프로그램을 운영하는 것도 현실적으로 어렵다. 이미 고등학교의 경우에는 경제 과목 자체가 개설되기 쉽지 않을 뿐 아니라 개설되었다고 하더라도 학습 내용에 치우친 강의식 수업에 의존하는 경우가 많아서 별도의 경제 교육 프로그램과 연계하는 것이 쉽지 않다. 일부 학교에서는 학교 경제 교육 프로그램을 운영하고 있는데 학교 자체 프로그램을 만들기도 하고 경제유관기관 프로그램과 연계하는 경우도 있다. 학교 안 경제교육 프로그램의 실질적인 모습은 경제 동아리에서 찾아볼 수 있다. 경제, 경영, 금융에 관심이 있는 학생들이 모여서 진행되기 때문에 유용성도 크고 교육에 도움이 되지만 일부 학생들에게만 적용된다는 한계가 있다.

교실 안에서만 이루어진 경제수업의 현실은 교실을 넘어선 수업의 너무 작은 실천들의 나열에 불과하다. 그나마 실천도 수준에 맞지 않는 사례로 그친다. 수업은 수업 시간 안에서, 그리고 교실 안에서만 머물러야 하는가 하는 의문이 제기된다. 현재 경제교육 관련해서 학교 밖 프로그램은 경제 유관 기관이 제공하는 프로그램 수준을 넘지 못한다. 실제 마을이나 지역사회와의 연계는 거의 없으며, 학교를 넘는 경우는 창의체험 활동 정도이다. 창발적 공간으로서 학습 환경의 간과는 경제교육이 학생들의 맥락적 삶을 풍성히 하고 있지 못하다. 즉 협소한 경험의 장에 불과한 기존 경제수업은 편차상쇄 피드백으로 작동된다.

다섯째, ‘상호작용을 통한 집단지성의 경험’이라는 편차증폭 피드백으로 학습이 증폭되기도 하고 ‘축소된 상호작용으로 인한 실천의 소홀화’라는 편차상쇄 피드백으로 학습이 경직되기도 하였다. 수업은 교실이라는 공간에서 집단으로 이루어지지만 학습은 학생 개별로 이루어진다는 고정관념을 지니고 있다. 근대교육에 뿌리내리고 있는 학습의 개별성이다. 학습은 학생 개인에게 초점을 맞추는 것이 일반적인 경향이고 상호작용의 기회도 실제 많이 주어지지 않는다. 교사가 제시한 학습 내용에 대해 학생이 학습을 하는 것은 학생과 학습내용의 상호작용을 전제로 한다. 실제 교사와 학생 간의 상호작용을 강조한 것도 오래된 일이 아니다. 여기서 학습자 내부의 상호과정만으로 진정한 학습이 가능한가라는 의문을 제기하게 된다. 개인에 기반한 학습은 당연하나 개인으로 그치는 학습의 의미가 진정한 학습인가 반문이기도 하다. 이 문제는 근대교육의 학력관과도 관련이 깊다. 개인학습의 논리에는 엄밀히 말하면 개인이 아닌 개인의 점수, 성적, 경쟁 구조가 문제이다. 협력과 공동체성이 철저히 외면된다. 범주 ‘**㉑상호작용의 고도화**’의 하위 범주 ‘**㉒부정적인 영향 주고 받기**’와 같이 통상의 수업은 상호작용의 기회가 적다. 경제 교육과정에서는 “경제 현상에 이해와 경제 문제 해결 과정에서 학습자 스스로 지식을 구성하고 자기 주도적, 창의적 학습 능력을 향상시킬 수 있도록 교수·학습을 전개한다.”고 제시하였듯이, 상호작용보다는 학습자 개인에 초점을 맞추고 있다. 근본적인 원인으로 개인 기반 학습의 한계를 지적한다. 개별학습도 중요하다. 하지만 파편화된 개인으로 그쳐서는 안된다. 학습자 개인에 초점을 맞추되 집단지성의 기회를 동시에 고려되어야 한다.

보다 상호작용이 강조되더라도 교사와 학생 간의 상호작용 중에서도 언어적 상호작용에 초점을 두고 있다. 기존 교실수업연구를 보면 교실 내에서 이루어지는 언어적 상호작용에 주목하며 언어의 미시적 분석을 통해 밝혀낼 수 있는 참여구조, 의사소통 연구, 상호작용 연구를 비롯, 수업조직과 교사의 지식 등 몇 가지 주제를 집중적으로 선택하는 경향이 있었다(김혜숙, 2006, 26). 교실수업에 영향을 미치는 다른 요인들과의 상호작용은 중시하지 않았다. 교실에서 상호작용을 교사와 학생의 언어적 상호작용에 국한되어 강조될 수밖에 없는 이유가 무엇인지 살펴볼 필요가 있다. 기존 경제학 내용 중심의 경제수업은 내용을 가르치는 교사의 강의식 수업에 의존할 수밖에 없다. 강의식 수업은 설명식 수업에 기반하게 되고 설명식 수업은 교사와 학생의 대화, 언어적 상호작용에 초점을 둘 수

밖에 없다.

하지만 범주 ‘**㉠**학습공동체로서의 교실 만들기’의 하위 범주 ‘**㉡**학습의 공동체성 인식하기’와 같이 공동과제 수행을 위해 지식과 정보를 공유하는 협력학습은 하위 범주 ‘**㉢**공부친구 만들기’와 같이 더불어 함께 공부하는 동료로 만들어 낸다. 이는 학습의 공동체성이 발현되는 것이다. 더불어 범주 ‘**㉣**상호작용의 고도화’의 하위 범주 ‘**㉤**실질적인 상호작용’과 같이 온전한 관계 맺기는 편차증폭 피드백을 작동시켜 하위 범주 ‘**㉥**상호의존의 점프 현상’과 같이 실질적인 상호작용으로 나아가 임계점에 이른다. 학습자는 또래 학습자와의 협력학습¹⁰⁾을 통해 비계를 제공받고, 이를 통해 보다 효과적으로 문제를 해결할 수 있기 때문에 이 과정에 대한 탐색이 필요하다. 이는 학습자의 개인적 사고의 과정뿐만 아니라 협력적 사고의 과정에 대한 탐구가 중요함을 의미한다(홍서영·양병일, 2020, 3). 학생과 학생 간의 상호작용을 통해 개인의 사고과정이 동료 학생들과 의사소통이라는 관계적 관점으로 전환되는 지점이다.

교사가 모둠을 어떻게 구성하고 어떤 상호작용 환경을 제공하는가가 얼마나 중요한지 알 수 있다. 상호작용을 통해 협력의 중요성을 학생들이 인식하고 이를 수업에서 구체화하는 과정에서 서로에게 시너지 효과를 발휘하는 모습, 교사가 수업 시간에 구현하고자 하는 모둠학습, 협동학습의 모습이다. 이를 학습복잡계의 관점에서 보면 학생과 학생 간의 상호작용은 자기 조직적 학습의 기반이 된다. 앞서 경제적 쟁점의 복잡성을 확인하는 과정에서 상호작용을 통해 구체화되어 가는 것을 확인하였다. 각 모둠별 경제적 쟁점에 포함된 가치를 찾는 과정과 쟁점과 관련된 타 쟁점들을 연결하는 과정에서 쟁점의 본질을 인식하고 쟁점의 고도화가 이루어진 것은 실질적인 상호작용의 결과이다. 쟁점의 확장 연결 구조, 프랙탈 구조를 인식한 연구 참여자들은 경제적 불평등이라는 보다 큰 주제로 지금까지 상호작용한 부분을 제시함으로써 지금까지 경험하지 못했던 새로운 집단지성을 경험하였다. 이와 같이 자기조직적 학습은 집단지성의 상호작용을 동반하는 것이다. 학습과정에서 서로 도움을 주고 받으며 함께 더불어 성장하는 과정이 학습의 공진화이고 이 과정에서 집단의 어떤 구성원도 이전에 소유한 적이 없는 집단 전체에 의한 새로운 지식의 획득한 것이다. 이러한 집단지성의 경험은 사고의 경험에 그치는 것이 아니라 실천이라는 경험으로 확장되어야 한다. 앞서 제시한 편차증폭 피드백으로서의 ‘넘나들며 배우기’도 있지만 편차상쇄 피드백으로서 ‘협소한 경험의 장’이라는 한계가 있다.

경제 교육과정에서 학습 환경과 관련된 내용을 살펴보면 다음과 같이 사회참여를 강조

10) 諏訪哲郎(2018)는 4차 산업혁명 사회로의 사회적 변화로 인해 학교교육의 패러다임이 변하고 있는데 학교교육이 기존의 교사 중심의 강의식 학습에서 벗어나 공동체 안에서 개인의 역량을 중시하는 프로젝트 학습으로 변화하고 있다고 주장하였다. 이와 같은 사회적 변화 및 학교교육의 변화는 학습자에게 지식 위주의 역량보다는 정답이 없는 문제를 해결할 수 있는 문제해결력과 공동체 안에서의 의사결정력 등을 요구한다. 이를 위해서는 교육현장에서는 학생들이 팀을 구성하고 협력적으로 문제를 해결할 수 있는 협력학습의 환경을 조성하고 있는 추세이다(홍서영·양병일, 2020, 4).

하면서도 현장 견학이나 답사 정도의 체험 공간으로서 학습 환경만을 고려하고 있다. 물론 경제 유관 기관에서 제공하는 학교 밖 경제 프로그램에 대해서는 이견이 존재한다. 학교 밖 경제 프로그램이 의미 있는 내용과 실제적인 경험으로 이어지기 때문에 필요하다는 의견과 형식적 참여와 의미 있는 활동으로 이어지기 어렵다는 의견이 그것이다. 실제 경제 유관 기관에서 제공하는 학교 밖 경제 프로그램이 교육과정과 연계되지 못하면 파편화된 경험에 불과하기 때문에 한계는 분명히 존재한다.

경제교육과정 안에서 보아도 사회적 실천을 강조하면서도 자연 보호, 캠페인 정도의 반약한 실천에 그친다. 실천으로서의 수업 확장 가능성이 없는 상태이기에 이를 '실천의 소졸화(小卒化)'라 할만하다. 기존 경제교육이 지나치게 이론적이다 보니 개념, 법칙, 일반화 등에 치중한 결과 마을이나 지역사회와의 학습 환경까지 확장되지 못하고 있으며 이렇게 축소된 학습 환경은 일상적인 경제적 삶의 모습을 담아내지 못한다. 삶의 일상성과 경제의 일상성을 담고 있지 않은 경제교육은 위기를 맞을 수밖에 없다.

정리하면, 연구자는 '임계점에 도달하기 위한 복잡한 피드백 양상'이라는 핵심 범주를 확인했다. 복잡한 되먹임고리(피드백 루프) 양상은 '학생의 관심사와 자율적 과목 선택 vs 진로 부담과 강요된 선택', '학생 맞춤형 교육과정의 실현 vs 입시 제도의 혼란', '무늬만 쟁점 vs 쟁점의 고도화', '넘나들며 배우기 vs 협소한 경험의 장', '축소된 상호작용으로 인한 실천의 소졸화 vs 상호작용을 통한 집단지성의 경험' 다섯 가지로 정리되었다. 연구 참여자들은 기존 수업의 관행 속에서도 경제적 쟁점의 복잡성과 상호작용의 고도화를 통해 학습 창발로 나아갔다. 진로 부담 속에서 강요된 선택, 입시 제도의 혼란, 교과 속 쟁점 같지 않은 쟁점, 협소한 경험의 장, 그리고 축소된 상호작용으로 인한 실천의 소졸화라는 어려움 속에서도 과목 선택에 대한 책임, 학생 진로 맞춤형 교육과정 실현, 쟁점의 고도화, 넘나들며 배우기, 상호작용을 통한 집단지성의 경험으로 나아갔다.

라. 논의 : 수업의 집단성

연구자는 자기조직적 학습과 학습의 공진화에서 수업의 집단성에 주목했다. 학습자 간의 상호작용, 학습자와 문제 상황 간의 연결, 그리고 학습 환경과의 교류는 모두 수업의 집단성이 성장과 변화의 기반이 된다. 이런 집단성에 기반한 수업은 자기조직적 학습을 이루며 학습의 공진화로 나아갔다.

개인성과 집단성은 상호보완적인 관계이다. 특히 사회과 교육에서는 모둠 학습과 협동 학습을 강조함으로써 집단성을 중시한다. 이는 삶의 배움으로서 시민성과 연결된다. 훼손된 수업의 집단성을 회복하는 것이 중요하며, 결국 수업은 단순히 무언가를 배우는 것을 넘어 세상과의 관계를 맺고 사람과 관계를 맺는 것이다. 수업 복잡성의 실체는 관계 맺기이며, 인간의 성장으로서의 삶이 아니라 연결됨, 관계 맺음이 삶 그 자체이다. 이를 수업에서 경험으로 배우는 것이 새로운 지식이며 학습 창발이다.

연구자가 생각하는 학습의 공진화는 세상(삶)과 연결된 학습을 의미한다. 앞의 참과 거

짓을 판단하는 객관적인 세계를 전제로 하지 않고, 오히려 앎의 과정 속에서 세계와 관찰자가 어떻게 생기는지를 설명해야 한다. 아는 것이 아니라 아는 사이가 되는 것이 중요하다. 아는 사이가 되기 위해서는 무엇과 무엇을 동시에 알고 그 사이의 관계성을 아는 것이다.

앎과 삶이 일치하는 앎에 대한 다른 접근을 의미한다. 수업 복잡성의 관점에서 볼 때 학습 체계 자체가 하나의 인지 단위이다. 학습, 배움은 어떤 내용을 내면화하는 것이 아니라 계획되고 구조화된 방식이 아닌 기존 학습의 시각과 전제를 부정할 때 창발이 가능하다는 것을 의미한다. 이런 측면에서 볼 때 앎은 와해와 해체이다. 앎 자체는 기존의 의미나 인식 체계를 와해시키고 새로운 의미와 인식을 생성하는 것이다. 삶 속에서 세상과의 조우를 통해 지식을 조직하고 또래와 세상과 비구조적인 방식으로 관계를 맺는다. 인지적 갈등과 혼란, 인지적 불협화음, 인지적 불균형, 딜레마를 경험하면서 교과서에 있는 것이 전부가 아니라는 것을 알고 가장 명확하다고 믿는 가정들까지도 기꺼이 검토하는 것이다. 기존의 학습은 내면화 차원에서 해석될 수 있지만 탈내면화 차원에서 연결과 운영 과정으로 해석될 필요가 있다. 내면화는 오히려 환원적 편견의 기제가 되기도 한다. 탈내면화의 관점이 필요하며, 내면화하고 기억하라는 것이 아니라 상황마다 지식을 운영하여 새롭게 연결하고 구성하라는 것이다.

학습이론으로 행동주의의 대안이었던 인지주의는 연결주의로, 구성주의는 관계주의로 변화가 엿보인다. 연결주의와 관계주의는 깊은 관련이 있다. 연결주의는 일련의 연결의 과정이 학습이라고 본다. 지식의 지속성이 아닌 지식의 상호 연결과 변화에 관심을 둔다. 데이터, 정보, 지식, 환경은 학생과 연결되고 상호작용하면서 끊임없이 지식과 의미를 창출하고 공유한다. 내면화 또는 지식의 지속성이 아닌 맥락적 연결이 더 중요하다. 학습은 개인의 내적 과정이 아니라 개인과 타자들의 연결과 융합의 과정인 것이다. 관계주의는 개인과 사회가 서로 상호작용적 관계성 속에서 얽혀 있다는 사실, 즉 관계적 물질주의를 지향한다. 학습자, 학습, 그리고 학습 매체의 상호존성을 강조한다. 맥락성에 구속되지 않는 탈맥락적 경험과 모든 존재들과의 관계적 의미를 형성하는 것을 중시한다. 최근에는 물질과 관련하여 지능화, 가상화 등 디지털 기술과 초연결로 더 나아간다.

연구자는 학습 복잡계를 이전의 학습 복잡계와는 구조적으로 다른 새로운 학습 복잡계로 탈바꿈하는 것을 학습 창발로 제시하였다. 학습 창발이 가능하기 위해서는 다중적 수업 상황이 드러나고 중층으로 포개진 학습 패턴으로 연결되어야 한다. 먼저 수업이 공간, 시간, 관계, 물질, 정책환경 등과 다중적으로 연결되어 있을 때 학습 창발로 이어진다. 수업과 공간은 교실이라는 물리적 공간에 국한되지 않는다. 이미 교실을 넘어 학교로, 학교를 넘어 마을로 넘나들며 배운다. 수업과 시간은 50분이라는 수업시간의 몰입 경험뿐만 아니라 역동적인 탈시간의 개념을 포함한다.

수업과 관계는 교실에서의 존재와의 만남이다. 타 존재를 통해 모르는 것을 채우는 것이 아니라 존재와 존재의 조우, 존재와 존재의 만남 자체를 앎으로 본다. 타 존재가 가지

고 있는 지식과 내 지식의 상호작용을 통해 만나 새로운 지식을 만드는 과정이 수업이다. 학습 내용도 학습경험도 같은 맥락이다. 복잡계의 원리인 공진화 과정에 참여하는 학습자들이 서로 아는 사이로 발전하게 되는 것이다. 수업에서도 물질을 살펴본다는 것은 교육 현상의 유일한 주체로 여겨졌던 인간 행위자도 물질 중 하나의 구성원으로 간주할 필요가 있다는 것이다. 교사와 학생이라는 인간만의 상호작용이 아니라 교과서, 책걸상, 컴퓨터 등 기술, 물질도 영향을 주고 받는 내부적 상호작용의 관계 자체를 수업에서도 포착한다는 것이다. 즉 수업과 물질은 교과서와 책상 자리배치, 모둠 구성 등의 환경과 관련되며 관계하는 모든 사람만 행위자가 아니라 비인간, 공간 등 환경도 행위자이자 물질이기도 하다. 일련의 상호작용 과정 속에서 학습과 직접적으로 상관이 없는 물질이나 행위가 상호작용에 직간접적으로 영향을 미칠 수 있음을 확인하였다. 휴대폰은 단순한 소통의 수단이나 기억의 저장소를 넘어 자신의 신체 일부로 인식하고 있고 외재적 뇌로 활용될 수 있다. 카카오톡과 같은 SNS, 마인드맵과 같은 앱도 물질로서 수업에 중요한 역할을 한다. 이는 SNS로 연결되어 있는 수업, 태블릿PC와 마인드맵을 활용해서 계속 업그레이드하는 과정, 컴퓨터 기반 수업의 현장 모습과도 그대로 연결된다. 인간 학습자가 수많은 다양한 비인간적 존재들과의 만남과 동등한 상호작용을 통해서 진정한 교육적 수행이 일어난다. 이는 기존의 의식에 대한 과잉 강조에서 벗어나 체험에 물질적 기술을 통합시키려는 노력의 일환이기도 하다.

수업과 정책환경도 물질적 요소 중 하나이다. 2015 교육과정뿐만 아니라 2022 교육과정도 학생의 과목 선택권을 확대하고 있다. 연구결과에서 확인하였듯이 고교학점제와 입시제도와 같은 정책환경이 수업에 직접적으로 연결되어 있다. 지역 교육과정, 마을교육과정, 교수평가 일체화, 진로진학 고도화, 자율교육과정, 공동교육과정 등등 모두 정책 환경과 수업의 관련된 것들이다. 기록 중심의 평가 체제로 인해 수업 방법도 변화되고 배움의 양식도 변화되고 있음을 확인하였다. 더 나아가 에듀테크, AI 등 스마트교육이 확산되면서 미래교육 담론과 맞물려 정책 환경이 크게 변화될 것으로 예상되기 때문에 이 또한 수업의 복잡성에 큰 영향을 미칠 것이다.

VI. 결론

본 연구는 복잡계의 원리를 활용하여 학습 복잡계의 창발 원리를 탐구하고 수업 복잡성의 실재를 밝히고자 하였다. 첫째, 근대 과학의 단순성을 비판하며 등장한 복잡계 이론을 검토하였다. 이는 자연과학에서 출발하여 사회과학에 이르기까지 확대되는 과정을 살펴보고, 교육 현상을 복잡계 이론의 관점에서 이해하고 적용하는 방식을 고찰하였다. 복잡계 과학을 중심으로 한 이론 검토를 통해, 사회, 경영, 행정, 정치, 경제 등의 사회과학 분야에서 복잡계 이론이 어떻게 사회현상을 설명하고 적용되는지를 확인하였다. 특히 교육 현상에 대한 분석을 통해 수업 복잡성의 이론적 토대를 마련하였다. 둘째, 복잡계의

원리를 활용하여 학습 복잡계의 창발 원리를 모색하였다. 본 연구는 복잡계 원리를 기초로 하여 수업 복잡성이 나타나는 경제수업을 분석하고, 경제수업에서 학습 창발이 일어나는 과정을 연구하였다. 학습 복잡계로서의 학습 과정과 학생들을 포함하여 복잡계의 핵심 특징인 창발이 수업에서도 적용되는 것을 확인하였다. 학습습동, 학습요동, 학습혼돈과 학습 초기 조건의 민감성, 학습혼돈의 가장자리, 자기조직적 학습, 학습의 공진화 등 학습 복잡계에서 발견되는 특성들을 제시하였다. 셋째, 복잡계의 원리에 기초해 수업 복잡성이 나타나는 경제수업을 관찰하고 분석하였다. 학생과 교사가 복잡하게 상호작용하는 경제수업 현상을 참여 관찰 및 심층 면접을 통해 분석하였으며, 근거이론의 개방 코딩, 축 코딩, 선택 코딩을 활용하여 자료를 분석하였다. 연구 참여자들과의 심층 면접 결과를 토대로 경제수업 참여 경험을 범주화하고, 88개의 개념, 27개의 하위 범주, 14개의 범주를 도출하였다. 수업 관찰 및 심층 면접 결과를 기초로 고등학교 경제수업의 복잡성을 밝히고, 학습 창발이 일어나는 복잡한 구조와 과정을 탐색하였다. 경제수업이 학습 복잡계임을 드러내었으며, 복잡계의 원리를 바탕으로 학습 창발의 과정을 밝혀냈다. 경제수업 참여 경험의 범주화 결과를 토대로 학습 창발이 가능한 경제수업의 구조와 과정을 종합적으로 제시하였다. 연구참여자들은 경제적 쟁점의 복잡성 이해 과정에서 학습혼돈의 경험과 임계점을 겪었으며, 이는 경제수업에서 경제적 쟁점의 전면화를 요구하였다. 또한, 인과적 조건, 맥락적 조건, 중재적 조건이 학습 초기 조건으로서 학습혼돈에 민감하게 영향을 미쳐 학습 창발로 나아갈 수 있는 구조를 형성하였다. 이를 통해 수업의 프랙탈 구조를 만드는 것이 중요하다는 것을 확인하였다. 교사와 학생은 편차증폭 피드백과 편차상쇄 피드백을 통해 자기조직적 학습과 학습의 공진화로 나아갔다. 이 과정을 통해 수업의 집단성을 기반으로 한 복잡한 되먹임고리가 학습공동체로서의 교실을 만들고, 상호작용을 고도화하면서 집단지성을 통해 기존에 없던 새로운 지식을 창출하였다. 결국, 학습 복잡계의 구성 요소들은 매우 복잡하게 상호 연결되어 있으며, 상호작용과 상호의존하며 작동한다. 학습습동, 학습요동, 학습혼돈, 학습혼돈의 가장자리, 자기조직적 학습, 학습의 공진화는 복잡한 수업과 학습 과정에서 서로 상호작용하며 많은 영향을 주고받는다. 실제 수업에서 각 구성 요소들은 상호의존하고 상호작용하면서 복잡한 수업 과정을 형성하고 학습 창발이 이루어지는 과정에 영향을 미친다. 이 연구는 경제수업이 복잡한 상호작용의 장이며, 학습 복잡계 원리를 통해 이해되어야 함을 강조한다. 수업 내에서 이뤄지는 복잡한 되먹임고리와 상호의존적인 구조가 학습공동체의 형성을 돕고, 새로운 지식의 창출을 가능하게 한다는 점을 확인했다. 이는 교육 현장에서 복잡계 이론의 적용이 학습 창발을 촉진하고, 더욱 풍부하고 동적인 학습 환경을 조성할 수 있다는 중요한 시사점을 제공한다.

「복잡계 이론에 기초한 경제 수업의 분석」에 대한 토론문

서 용 선 (교육의길연구소)

교육을 복잡계로 보지 않고, 단순하고 일시적이고 선형적으로 보는 시선이 주류가 된 시점에 이 연구는 ‘한여름 소나기’ 같은 논문이었다. 연구의 내용과 과정 또한 방대해서 짧은 토론문에 담기 어려운 것들도 너무 많아, 빗물이 땅속에 스며들어 앞으로 학문 혹은 교육생태계에 어떤 영향을 줄지 기대감이 큰 연구였다. 흔히 ‘경제는 심리’라고 말하는데, 거대한 사회체계로서 경제 변화와 그 역동 안의 사람들의 교육 부분은 훨씬 더 복잡한 영역임에 틀림없다. 이 연구는 기존의 경제교육의 문제를 근본적으로 진단하면서 동시에 경제수업에 초점을 맞춰 새로운 경제교육 접근 방식 제안하는 의미 있는 연구이다. 다시 강조하자면, 이 연구는 경제교육 혹은 경제수업과 관련해 복잡계 이론이 도입된 최초 연구에 해당한다. 특히, 내용을 보면 알겠지만, 경제수업과 관련해 질적 도약을 이룰 수 있는 이론과 방법적 틀, 실제 수업의 양상이 교육현장성은 물론 경제교육논리를 구축해냈다.

2011년, “Complexity and Education: Inquiries into Learning, Teaching and Research”(2007, Dennis Sumara & Brendt Daivis)이 번역되어 우리나라에 복잡계 이론이 교육 영역에 소개되었지만, 처음에 현장과 직결된 성과로 이어지진 않았었다. 물론 이후 몇 권이 책이 번역되었고, 관심이 증폭되었지만, 우리나라에 걸맞는 연구로 이어지지 못한 게 현실이다. 그 가운데 관심을 끄는 번역서가 교육학 박사논문으로 발간된 “Emergent Learning”(2010, John Sullivan)이 2013년에 번역되었다. 이 책이 이 연구와 흡사한 형태를 띠었다. Sullivan은 수학반, 영어반, 재즈반 3학급의 ‘창조적 집단지성 학습’이라는 관점에서 창발을 3각 검증(관찰, 면접, 기록물 검토)으로 연구했었다. 오늘 제시된 연구는 이보다 더 훨씬 경제수업에 집중하면서도 어렵고 복잡한 연구방법론의 줄기를 잡아 진행되었다는 점에서 고무적이다.

하지만 몇 가지 논의할 부분이 있다. 첫째, 이 연구의 본래 문제의식은 무엇인지이다. 연구내용의 방대함 속에 문제의식이 다 들어있다. 하지만 너무 많고 횡으로 걸쳐 있다. 토론자의 시선으로도 ‘경제교육에 새로운 이론의 도입’, ‘경제수업의 실질적 도약’은 물론 ‘지체된 교과교육학에 대한 사회과교육학의 패러다임 전환’, ‘수업 기반의 학교 현장과 교육학의 변화’까지 내포되어 있는 것으로 보인다. ‘학습’에 방점이 찍혀 있지만 사실상 이 모든 것이 연결되어 있다. 반대로 보면, 연구자가 말한 대로, 경제교육에 대한 경제학 이론 중심의 비판, 경제교육에 대한 단순한 접근, 교육현장에 실질적인 지지와 도움 부족 등이 깊게 깔려 있다. 이런 나열적인 문제의식에 대해 공감

하면서도 궁극적인 혹은 심층적인 문제의식은 무엇인지 연구자의 목소리로 듣고 싶다. 또한 이런 문제의식이 왜 고등학교여야 하는지 그 연구대상에 대한 고민도 들어 있다. 고등학교 경제수업이 학문 기반형의 선형적인 측면이 강한 것인지, 그 근거 무엇인지 설명된다면 더 좋을 것이다. 같은 선상에서 수행평가 기간의 수업을 본 이유와 교사A로 선정되는 과정에 대한 논의도 요구된다.

둘째, 연구방법론에 관한 논의로 너무 많은 방법론이 다양하게 제시된다. 단순히 보면, 수업관찰, 심층 면접, 코딩으로 나뉘볼 수 있지만, 코딩만 보더라도 개방코딩, 축코딩, 선택코딩이 중요하게 제시되었다. 매우 탁월한 연구방법으로 보인다. 이뿐이 아니라 방법론으로 근거이론, 패러다임 모형(구조분석, 과정분석), 상황모형(학습창발 조건) 등 여러 방법론이 제시되어 있다. 요청되는 점은 이에 대한 각각의 정합한 설명과 연계된 논리가 제시되었으면 하는 것이다. 예를 들면, 현상을 이해하는 개방코딩, 관계를 범주화하는 축코딩, 이론을 통합하는 선택코딩의 기축이 유기적 논리성이 더 가시성 있게 제시되었으면 한다. 개방코딩은 학습혼돈의 경험, 축코딩은 중심현상, 선택코딩은 학습혼돈으로 본다면, 각각의 범주화와 실제적인 연계가 쉽게 이해되었으며 한다.

방법론 관련해서 특히, ‘학습자인 학생이 참여하는 학습 과정 그 자체’를 학습 복잡계로 상징하여 창발 가능성을 모색하였는데, 이런 결정이 방법론의 결정 과정과 어떻게 맞닿아 있는지 설명된다면 탁월성 확보하게 될 것으로 보인다. 코딩 결과를 IV장의 연구결과로 한 것과 V장의 분석 및 논의를 한 것이 어떻게 다른지, 연구방법과 연구내용과 연구결과에 대한 전략적 배치에 대해서도 고민되었으면 한다. 사실 실제 내용을 들여다보면, 왜 이 방법론이 취했는지 충분히 이해된다. 하지만, 이에 대한 논리적 설명이 부족해 보인다고 이해되었으면 한다. 안 그러면 자칫 과잉 방법론으로 읽히거나 방법론 지상주의로 읽힐 수도 있다. 오늘 발표자료 이면의 연구성과에는 충분할 수 있지만 갑자기 방법론들이 불쑥불쑥 등장하고 있다는 인상을 줄 수 있다. 다시 말해 연구방법론에 대한 체계적인 설명 논리가 연구를 살리는 중요한 기축이 될 수 있다고 보는데, 이에 대한 입장도 알고 싶다.

셋째, 방대함 속에서 드러나는 문제인데, 오늘 발표된 연구도 최소 2-3개로 쪼개서 시리즈 형태로 소논문발표를 하면 어떨까 싶다. 문제의식을 좁혀 거기에 맞게 방법과 내용을 정리해가도 좋을 것으로 보인다. 그렇다면 II장의 이론적 배경도 이 문제의식에 맞게 재정리 될 수 있을 것으로 보인다. 현재 상태는 너무 포괄적이고 일반적이다. 연구틀과 내용에서 ‘학습혼돈’과 ‘자기조직적 학습’ 사이의 진행과정에 대한 설명은 사실상 연구내용을 결정짓는 중요한 국면이다. V장의 1, 2, 3의 분석 및 논의에서도 논문의 형식들을 일관성 있게 가져가는 것도 고민해 보았으면 한다. 예를 들면, 1. 현상, 2. 조건, 3. 쟁점, 4. 소결 등이 그것이다. 물론 내용에 따라 같은 형태를 띠기 어렵겠지만, 현재는 연구성과에 비해 왜 이런 분석의 틀로 이런 내용을 여기에

담았는지 선명해 보이지 않는다. 또한 중심현상으로 세 가지를 드는데, 혼돈의 경험, 쟁점의 복잡성, 임계점 경험이 일반화될 수 있는 것인지도 궁금한 지점이다. 프랙탈화된 쟁점이 어떻게 이상한 끝개가 되는지에 대한 설명도 듣고 싶다.

사실 여기까지 진행된 연구과정과 성과에 박수를 보내지 않을 수 없다. 이론과 실제, 현상과 이면, 광위와 초점 등에서 기존의 관행을 벗어나 장기간 방대한 연구에 경의를 표하지 않을 수 없다. 이 연구를 후속해서 줄기를 잡고 소논문이나 보다 쉽게 접근할 수 있는 책으로 발간되기를 동료이면서 독자의 한 명으로 기원해본다.

교원의 교육권에 관한 이론적 고찰¹¹⁾

이경진
종촌중학교

목 차

- I. 서론
- II. 초·중등학교 교원의 교육권에 대한 헌법 이론적 검토
- III. 교육영역 당사자와의 법적 관계
- IV. 교원의 교육권을 둘러싼 갈등과 해결
- V. 결론

I. 서론

교육이란 인간의 발달과정을 도와 그 인격과 능력을 바람직한 방향으로 현실화시켜 주는 작용인 동시에 사회 개조를 위한 수단으로 가정·학교·사회에서 이루어지는 인간 가치의 제고를 위한 모든 활동이다(권영성, 2016: 264). 원래 부모들이 각 자녀에 대한 친권자로서 사적 시설에서 양육 및 보호·감독의 일환으로 행하는 사(私)교육이 근대사회의 정치·경제·사회·문화의 급진적인 발달과 다원화에 따른 교육수요에 부응할 수 없게 되자 공공의 교육 전문시설에서 교육전문가에 의하여 조직적이며 계획적으로 시행되어야 할 필요성이 생겨났는데, 학교라는 것은 그러한 배경 아래 생겨난 공교육기관이다(헌법재판소 89헌마88, 1992. 11. 12.). 미래사회를 이끌어 갈 학생들에게 필요한 지식과 기술을 습득시키고 성장

11) 본 발제문은 학위 논문을 위한 연구 과정에 있는 미완의 발제문이므로 인용을 삼가주시기 바랍니다.

과정에 상응하는 능력을 개발하고 발달시킬 수 있는 교육제도가 오늘날의 공교육제도이며 이를 실현하는 교육전문가가 바로 교원이다(노기호, 2019: 22). 교육자로서의 교원은 공교육제도의 주관자로서 주도적 지위를 담당하도록 주권자인 국민으로부터 위임받은 사람들이다(권영성, 2016: 269). 일반적으로 교원이란 교육현장에서 학생을 교육하고 지도하는 자로서 유치원 및 초·중등학교의 교사, 대학의 교수 등을 포함하는 의미로 사용되며(정필운, 2022: 16, 「초·중등교육법」제20조 제4항, 「고등교육법」제15조 제2장 참고) 학생을 교육할 권한과 책임 및 의무를 지고(노기호, 2019: 22) 교육활동을 통해 학생들이 인격을 도야하고, 자주적인 생활 능력과 민주시민으로서 필요한 자질을 갖추어 인간다운 삶을 영위하고, 민주 국가의 발전과 인류 공영의 이상을 실현할 수 있도록 노력한다(초·중등학교 교육과정 총론, 2022). 우리 사회의 불확실성이 더욱 증대되고 교육 여건과 환경을 둘러싼 불확실성 또한 증가하는 상황에서(김병찬, 2024: 2; Sloan, 2015) 미래사회를 살아갈 학생들을 준비시키고 가르쳐야 하는 교사의 권한과 책임이 무겁다. 최근 학교 현장에서 학생·학부모 등에 의한 교원의 교육활동 침해 사례가 지속해서 증가하면서 교원의 교육활동 위축, 학생 생활지도 기피, 학생에 관한 관심의 저하 등으로 이어지고 있다(이세정, 2023: 24). 우리 사회가 자유화, 개방화되어 갈수록 교사의 수업권과 교사 이외의 교육 주체의 교육권이 충돌될 가능성이 더욱 커지기 때문이다(전제철, 2004: 239). 빈번하게 발생하는 교육공동체 내 교육당사자 간의 극심한 갈등으로 인한 교육활동의 질 저하를 우려하며 교원의 교육권 보호와 학생의 교육기본권 보장을 위한 사회적 논의와 개정법률안 시행이 진행되었다(교육부 보도자료, 2024). 불확실하고 다원화된 상황에서 오로지 교사가 학교 현장에서 스스로 감당해야 할 영역은 더욱 확대되고 있으며 학생들을 더욱 잘 이해하고 적합한 교육내용과 교육방법을 구성하여 끊임없이 성장하고 개선해 나갈 수 있는 다양한 역량을 갖추기를 기대한다(김병찬, 2024: 2; Jakku-Sihvonen & Niemi, 2006; Hargreaves & Fullan, 2012). 중학교의 자유학기제, 고등학교 고교학점제, 2022 교육과정의 학교자율시간 등의 정책은 학교의 교육과정 결정 권한이 점차적으로 커지고 있다는 사실을 보여준다(김대현, 2024: 72). 2024년 3월부터 초등학교 1~2학년에게 적용되는 2022 개정 교육과정은 국가 교육과정의 큰 틀 안에서 학교교육과정의 자율성과 교육과정·수업·평가의 연계성을 강조하며(이일찬, 2023: 161) 교원의 자율성과 전문성에 더욱 주목하고 있다. 2022개정 교육과정에서 학교자율시간이 도입되고 교과(군)뿐만 아니라 창의적 체험활동의 시수를 증감할 수 있는 기준이 마련되는 등 학교 교육과정 자율성의 범위가 더욱 확대되었기 때문에 학교 교육과정을 편성할 때 교원의 전문적 판단과 학교공동체의 민주적 협의 과정이 더욱 필요하다(2022개정 교육과정 총론 해설, 교육부: 83).

이토록 복잡하고 어려운 학교 교육 환경과 교원의 역할 변화에 대한 시대적 요구 속에서 교원의 교육권의 본질이 무엇인지 명확히 규명하고 교육영역 당사자 상호 간의 관계와 갈등 및 해결에 대해 재조명할 필요가 있다. 교육당사자들의 교육권 개념 및 권한 관계 정립은 근본적이고 기초적인 논제이며 시급한 현실적 요청의 문제이다(노기호, 2019: 22). 교원의 교육

권에 대한 법리를 정확하게 이해함으로써 교원이 학생에게 교육할 수 있는 근거와 범위를 제시하고 책무성을 확보할 수 있다(손희권, 2007: 48). 실제 학교 현장의 규범 현실에서 발생하는 여러 가지 갈등을 해결하기 위한 적절한 헌법이론적 논의 구조를 갖추어 타당한 결론을 도출할 수 있는 기반을 마련하고(정필운, 2022: 3), 교원들이 스스로 권한과 책임을 제대로 이해하여 자신을 지키며 교육활동 보호에 적절하게 대응하도록 지원해야 한다(이덕난, 2023: 27). 1990년대 이후 헌법학계와 교육법학계에서는 교육영역에서의 당사자를 확정하고 당해 당사자 간의 법률관계를 상당한 수준으로 구체화해 왔으나 질적인 성장을 위한 헌법 이론적 검토가 필요하다(정필운, 2022: 2-3). 필자는 교원의 교육권을 둘러싼 헌법학계와 교육법학계의 연구 내용과 헌법재판소 판례를 읽는 과정에서 교원의 교육권의 법적 성격과 내용을 명확하게 규명하고 교육영역 당사자들의 법률관계의 성격을 법 이론적으로 고찰하여 현행법상 교원의 교육권 보장을 위한 주요 쟁점과 해결을 위한 견해를 밝히고 싶다는 바람을 갖게 되었다.

이에 본 연구의 목적은 초·중등학교에서 교육활동을 하는 교원의 교육권의 본질이 무엇인지에 대해 헌법 이론적 관점에서 명확히 규명하고(Ⅱ), 이를 기반으로 교원을 둘러싼 교육영역 당사자 간의 권리, 의무, 권한의 법적 성격을 분석하여 교육당사자 상호 간의 갈등 해결을 위한 헌법 이론적 논의 구조를 도출함으로써(Ⅲ), 현행법상 교원의 교육권을 둘러싸고 발생하는 교육영역 당사자 간의 주요 쟁점을 이상의 논의를 바탕으로 해결하고자 하는 것이다(Ⅳ).

Ⅱ. 초·중등학교 교원의 교육권에 대한 헌법 이론적 검토

1. 교원의 현행 헌법상의 지위와 의무

헌법 제31조 제6항에서 말하는 교원의 지위라는 것은 교원의 직무의 중요성, 교원의 직무수행능력에 대한 인식의 정도에 따라 부여되는 사회적 대우 또는 존경, 교원의 근무조건·보수 및 그 밖의 물적 급부 등을 포괄적으로 의미하는 것으로 보아야 한다(권영성, 2016: 269, 헌재 1991. 7. 22. 89 헌가 106). 그간 헌법학계와 교육법학계에서는 교원의 법적 지위를 논하면서 헌법상 지위를 본격적으로 검토한 적이 없으나, 헌법은 교육을 담당하는 교원의 지위에 관한 윤곽을 제시하고 있으며 헌법소송의 국면에서 위헌심판의 기준이 된다는 측면에서 교원의 헌법적 지위에 대한 본격적인 논의가 필요하다(정필운, 2022: 370-371). 교원은 국민의 지위를 기본으로 삼아 교육자로서 지위와 근로자로서 지위를 함께 가지고 있다(조석훈, 397). 헌법재판소는 국가공무원법 제63조 등 위헌소원과 선거관리위원회공무원규칙 제233조 제3항 등 위헌확인에 대한 판단을 하면서 다음과 같이 말하고 있다.

“공무원은 공직자인 동시에 국민의 한 사람이기도 하므로, 공무원은 공인으로서의 지위와

사인으로서의 지위, 국민전체에 대한 봉사자로서의 지위와 기본권을 향유하는 기본권주체로서의 지위라는 이중적 지위를 가진다. 따라서 공무원이라고 하여 기본권이 무시되거나 경시되어서는 안 되지만, 공무원의 신분과 지위의 특수성상 공무원에 대해서는 일반 국민에 비해 보다 넓고 강한 기본권 제한이 가능하게 된다”(헌법재판소 2016. 2. 25. 선고 2013헌바435 결정; 헌법재판소 2012. 3. 29. 선고 2010헌마97 전원재판부).

이에 교원의 현행 헌법상 지위와 의무에 관한 논의에 관해 교육공무원인 공인으로서 갖는 ‘교육권의 주체로서 교원’과 국민의 한 사람으로서 갖는 ‘기본권의 주체로서 교원’으로 각각 구분하여 살펴보고자 한다.

가. 교육권의 주체로서 교원

1) 교원의 지위에 관한 기본적인 사항 법률주의

우리 헌법 제31조 제6항은 교원에 관한 유일하고 명시적 내용으로 “학교 교육 및 평생교육을 포함한 교육제도와 그 운영, 교육재정 및 교원의 지위에 관한 기본적인 사항은 법률로 정한다”며 교육제도 및 교원 지위의 법정주의를 규정하고 있다. 이는 우리 헌법이 전문과 제1장 총강에서 밝힌 자유롭고 문화적인 민주복지국가를 이룩하여 항구적인 세계평화와 인류공영에 이바지하고자 하는 헌법 이념을 교육으로 실현하고자 하는 것으로, 교육의 물질 기반이 되는 교육제도와 교육의 인적기반으로서 가장 중요한 교원의 지위에 관한 기본적인 사항을 국민의 대표기관인 입법부에서 제정하는 법률로 정하도록 한 것이다(헌법재판소 1997. 12. 24. 선고 95헌바29, 97헌바6(병합)). 교육제도와 교원의 지위에 관한 기본적인 사항을 법률로 정함에 있어 국가가 공교육을 담당하는 학교에 대하여 어느 정도 감독하고 학교 교원의 지위를 어떤 수준으로 보장할 것인지의 문제는 교육의 본질을 침해하지 아니하는 한 궁극적으로는 입법권자의 입법형성의 자유에 속하는 것이라고 할 것이다(헌재 1991. 7. 22. 89헌가106). 여기서 교원의 지위란 교원의 직무의 중요성 및 그 직무수행능력에 대한 인식의 정도에 따라 주어지는 교원의 근무조건·보수 및 그 밖의 물질 급부 등을 포함하며(헌재 1992.7.22.89헌가 106; 2003.12.18.2002헌바14,32(병합)), 기본적인 사항이란 교원의 신분보장과 같은 것이다(헌재 2003.2.27.2000헌바26.). 헌법 제31조 제6항에 대한 두 가지 측면의 헌법해석론적 주장이 있는데, 하나는 하위법인 법률 이하의 법적 형식과의 관계를 고려했을 때 교육제도와 그 운영과 교육재정 및 교원의 지위에 관한 기본적인 사항은 법률에서 정하고 그 밖에 기본적인 사항이 없는 사항은 명령 등 법률 이하의 법적 형식으로 정할 수 있다고 해석되며, 이 조항의 취지가 교육내용의 형성과 변경은 시대의 공동체의 이념과 조화되며 특정한 정치세력이나 행정기관에 의한 교육에 대한 부당한 간섭을 배제하기 위해 교육의 제도적인 사항을 국민의 대표기관인 국회가 법률의 형식으로 정하도록 규정한 것으로 헌법 제75조, 제95조 등을 종합적으로 고려할 때 타당하며 제6항의 취지를 달성하기 위한 한도 내에서 입법형성권이 미친다고 판단할 수 있다(정필운, 2022: 372). 다른 하나는 상위법인 헌법과의 관계에서 볼 때 교육제도와 그 운영

과 교육재정 및 교원의 지위에 관한 기본적인 사항 중 헌법에서 정하지 않은 것은 법률로 정한다고 해석하며, 헌법은 사회의 근본규범으로 국가공동체의 장기적인 가치 기준과 근본원리를 실현하기 위한 필수적인 내용과 원리 그리고 중요절차를 규정하고, 법률은 헌법 안에서 그 사회가 당면한 문제를 해결하기 위하여 상대적으로 단기적이며 구체적인 것을 국민의 대표기관인 국회가 채우게 되어 있으므로 정당하다(정필운, 2022: 373, 전광석, 2016: 34-38). 따라서 교육제도와 그 운영과 교육재정 및 **교원의 지위에 관하여 헌법에 정한 것이 있으면** 헌법 제31조 제6항에 의해서 입법자가 규율하는 것이 아니라 **헌법에 정한 것에 따라야 한다**(정필운, 2022: 373). 한편 교육제도 법정주의는 단순히 교육의 중요한 사항을 법률의 형식으로 정하라는 의미만이 아니라, **실체법적으로 입법자가 교육의 기본원칙을 존중하는 기초 위에 교육제도와 교육재정, 교원의 지위 등을 효율적으로 보장하여야 한다는 것이다**(전광석, 2016, 442). 교육에 관한 기본방침의 결정은 원칙적으로 입법기관의 형성권에 속한다는 점을 분명히 밝힌 것이지만, 어디까지나 교육을 받을 권리의 실효적 보장을 위한 것으로 결코 자기 목적적이거나 주객의 전도가 있어서는 아니 된다(이종근, 2007: 165). 교육제도에 관한 기본법으로는 교육기본법, 초·중등교육법, 고등교육법, 사립교육법, 평생교육법, 교육공무원법 등이 있다(권영성, 2016: 268).

2) 교육의 자주성·전문성·정치적 중립성 보장

우리 헌법 제31조 제4항 “교육의 자주성·전문성·정치적 중립성 및 대학의 자율성은 법률이 정하는 바에 의하여 보장된다”라는 규정은 근대 교육의 본질을 충분히 인식하고 **교육이 국가 및 정치영역 등 다른 영역의 영향을 받고 예속적으로 기능이 수행되는 것을 방지하기 위해 특별히 규정한 교육영역에서의 중요한 기본 원칙이다**(정필운, 2022: 147-148). 헌법재판소는 교과용도서에 관한 규정 제5조가 청구인의 헌법상 보장된 기본권을 침해하여 위헌인지 여부에 대한 판단을 하면서 다음과 같이 말하고 있다.

“교육의 자주성·전문성·정치적 중립성을 헌법이 보장하고 있는 이유는 교육이 국가의 백년 대계의 기초인 만큼 국가의 안정적인 성장 발전을 도모하기 위해서는 **교육이 외부세력의 부당한 간섭에 영향받지 않도록 교육자 내지 교육전문가에 의하여 주도되고 관할되어야 할 필요**가 있다는 데서 비롯된 것이라고 할 것이다. 그러기 위해서는 **교육에 관한 제반 정책의 수립 및 시행이 교육자에 의하여 전담되거나 적어도 그의 적극적인 참여하에 이루어져야 함은 물론 교육방법이나 교육내용이 종교적 종파성과 당파적 편향성에 의하여 부당하게 침해 또는 간섭당하지 않고 가치중립적인 진리교육이 보장되어야 할 것이다**”(전원재판부 89헌마88, 1992. 11. 12., 기각.).

헌법 제31조 제4항 교육의 기본원칙은 문화적 독점 혹은 문화적 종속이 나타나는 등 국가권력이 남용되지 않도록 이러한 가능성을 통제하는 국가론적·조직법적 및 절차법적인 제도장치로

볼 수 있다(전광석, 2016: 441). 법 제31조 제4항은 교원의 자주성·전문성을 보장하기 위해서 교육전문가로서의 교원의 의사표현을 적극적으로 존중하면서 역으로 자주성·전문성을 해칠 수 있는 교원의 표현행위는 제한하며, 교원이 정치적 요구로부터 보호되도록 함으로써 교원의 정치적 의사표현을 보장하는 근거가 되지만 중립성에 반하는 의사표현 행위를 제한하는 근거도 되는 양면성을 가진다(헌법재판소 1991. 7. 22. 선고 89헌가106 전원재판부). 교육의 자주성·전문성 및 정치 중립성의 요청은 교사의 교육전문가로서의 기능을 충분히 배려하여야 하지만, 이에 대한 국가의 최종적인 감독 권한을 부인하는 것은 아니다(전광석, 2016: 442).

교육의 자주성이란 교육에 대한 외부의 부당한 간섭을 배제하고 교사와 학교가 학생의 수준이나 흥미, 적성에 맞추어 자유로운 교육을 하기 위해서 인정되는 것으로, 교육에 대한 교육관청의 관료주의적 간섭을 배제하여 획일적 교육을 극복하고 학교마다 다양성과 창의성을 보장하기 위한 것이라고 볼 수 있다(이기우, 2013: 24). 제4항의 규정이 명시적이지는 않지만 학교 교육의 헌법 현실을 고려할 때, 제4항에서 천명한 교육의 기본원리를 구체화하는 과정에서 학교교육 영역에서의 교원이 국가에 견제기능을 수행할 것으로 기대되는 지위가 포착된다(정필운, 2008: 17). 교육내용과 교육기구가 교육자에 의하여 자주적으로 결정되고 행정권력에 의한 통제가 배제되어야 함을 의미하며 교사의 교육시설 설치자·교육감독권자로부터의 자유, 교육내용에 대한 교육행정기관의 권력적 개입 배제 및 교육관리기구(교육위원회, 교육감, 교육장)의 공선제 등을 포함한다(노기호, 2008: 19, 이종근 2007: 165-166). 교육에 대한 국가의 부당한 개입의 배제가 핵심으로 그 결과 교육자는 교육내용, 교육기구, 교육조직·운영·실시 등 교육통치의 주체이며 이때 교육의 본질을 구현하기 위한 국가의 정당한 개입은 허용된다고 해석한다(정필운, 2022: 374). 제31조 제4항의 교육의 자주성이 교육자치의 헌법적 근거로 해석에 될 수 있느냐에 관하여 논쟁이 있다(정필운, 2022: 135). 교육은 일반 행정과 다른 특수성이 있으므로 헌법 제31조 제4항의 교육의 자주성에 근거하여 좁게는 학교 단위에서의 교육의 자치 내지 교사의 교육의 자유라는 내용을 담고 넓게 보면 교육행정 차원에서의 교육자치도 내포된 개념으로 별도의 교육 자치제도를 확립하고 있다고 이해하는 견해가 있다(표시열, 2008: 300-301). 그러나 반대로 헌법 제31조 제4항의 교육의 자주성은 교원 및 학교 교육의 자유 내지 자율성을 확보하자는 의미이지 교육의 자치를 의미하지는 않으므로 교육의 자주성을 교육행정기관의 자주성으로 곡해하면 안 되며 이것은 입법 정책상의 문제로 헌법적 요청은 아니라는 주장도 있다(이기우, 2013: 24). 이와 다른 차원에서 교육자치의 인정 여부와 상관없이 교육에서의 자주성은 인정되어야 하므로 헌법 제31조 제4항의 교육의 자주성은 교육자치의 근거가 아니며 입법자는 교육자치를 정할 수도 있고 국가가 교육을 책임지게 할 수도 있으며 교육자치를 정하는 경우 교육자치의 단위, 범위, 수준, 형태 등에 대하여 광범위한 입법 형성권을 가진다는 견해도 있다(정종섭, 2008: 859). 이에 교육자치를 교육영역이 국가 및 정치영역과 종교영역 등 다른 영역의 영향을 받고 예속적으로 기능이 수행되는 것을 방지하기 위하여 인정되는 기능자치의 일종으로 이해하면 헌법 제31조 제4항 자주성 규정이 헌법적 근거라고 하는 주장은 타당하며, 교육자치와 지역자치가 결합한 지방교육자치는 헌법 제31조 제4항뿐 아니라

지방자치제도를 규정하고 있는 헌법 제117조와 제118조에 근거하여 인정된다고 이해할 수 있다(정필운, 2022: 135-148).

교육의 전문성이란 교과교육, 생활지도, 교육내용에 대한 학문적 소양뿐 아니라 교수·학습방법 등 교육활동의 모든 측면에서 요구되는 교원의 전문적 능력이며(허종렬, 1999, 178), 교육의 특수성에 비추어 교육 정책의 수립과 집행은 교육에 관한 전문가가 담당하거나 적극적으로 참여하여 결정하여야 한다는 것이다(권영성, 2007, 266: 374, 정종섭, 2012: 778, 정필운, 2022: 374). 교육이 특수한 자격과 교양을 가진 전문가의 손으로 운영되고 그것을 뒷받침할 교육정책의 수립과 집행도 교육전문가의 참여하에 이루어지도록 하려는 것이 헌법이 교육의 전문성을 보장하는 일차적 의미이다(허종렬, 1999: 178). 교육의 전문성에 대한 해석은 교육 패러다임의 변화 속에서 떠오르는 것으로 지식·정보의 독점적 소유를 전제로 한 전수 능력으로부터 학습자에게 산재해 있는 지식·정보를 효과적으로 연결해 주는 결합 능력을 중심으로 재규정되어야 한다(조석훈, 1998: 449). **교원직무의 전문적** 특성은 첫째, 교원의 수업 활동과 학생지도에 필요한 기술과 능력은 해당 분야에 대한 최신의 연구결과에 대한 식견과 정보뿐 아니라 인간의 성장과 발달, 행동심리, 정신건강과 위생, 학생의 욕구에 관한 고도의 지식이 필요한 정신적 활동이므로 **교원 자신이 장기간에 걸친 교육과 훈련을 받지 않고서는 그 직업이 요구하는 소양과 지식을 갖추 수 없는 점**이며 둘째, 교원은 다른 전문직인 의사·변호사 또는 성직자와 같이 **고도의 자율성과 사회적 책임성을 아울러 가져야 한다는 사회적·윤리적** 특성이 있다는 점이다(헌법재판소 1991.7.22.89헌가 106, 판례집 3, 415). 즉 교원의 직무는 그 수행에 있어 전문적인 지식과 경험 그리고 교원 자신의 전문적인 판단을 요구한다는 점에서 직무의 전문직으로서의 성격이 강조되며 교육의 전문성은 교직의 전문성 보장으로 연계된다(노기호, 2008, 21).

교육의 중립성은 교육을 받을 권리의 실질적 내용으로 특정 정당에만 유리한 또는 불리한 교육을 해서는 안 되며, **법률의 규정과 교육자의 전문가로서의 양심에 따라 공정한 교육을 하며 객관적인 진리를 추구해야** 한다는 의미이다(표시열, 2008: 135). 이에 교육이 국가나 특정 정치세력으로부터 부당하게 간섭을 받지 않아야 하며 교육도 정치에 부당하게 영향력을 행사해서는 안 된다는 것으로(정종섭, 2008: 778) 학생에 대한 교육이 정당정치와 정치 활동에 의하여 지배되어서는 안 된다는 것을 의미한다(노기호, 2008: 25). 따라서 **교원의 정치적 자유는 교육의 정치적 중립성을 지키기 위한 자유로서 인정되어야** 하며, **학생들이 민주시민으로 성장하는 데 필요한 정치교육은 반드시 보장되어야** 한다(신현직, 1990: 166). 교육은 민주시민을 양성하기 위한 목적을 가지며 정치와 밀접한 연관이 있으므로 **교육의 정치적 중립성을 정치에 대한 무관심과 거리유지로 오해하는 우를 범해서는 안 되며 당파성의 배제로 정확히 이해하여 교육과정에서 필요한 정치적 쟁점을 다루되 이에 대한 여러 견해를 균형 있게 제시하라**는 해석이 타당하다(정필운, 2022: 374). 논쟁학습 실천 지향성이 적극적 교사 집단 일수록 논쟁학습 실행에 대한 제도적인 제한에 대한 압박을 뚜렷하게 인식하고 있어서 외적 장애에 대한 민감성이 나타나므로 논쟁학습의 실행에 대한 제도적·행정적 지원과 홍보, 교

사 신변에 대한 보호와 장려책을 일관성 있게 확대할 필요가 있다(오연주·정필운·양지훈·이경진, 2020: 160). 강제 금지 원칙, 논쟁 재현 원칙, 학생의 정치 상황과 이익에 기반한 분석 원칙을 그 세부 내용으로 하는 독일에서의 보이텔스바흐 합의가 우리 헌법과 교육기본법에 의하여 정당화될 수 있으므로 이를 적극적으로 수용하여야 한다(안성경, 2017: 36)

나아가 우리 현행 헌법 제31조 제1항 “모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다.”라는 규정을 주관적 공권성의 성격을 넘어 헌법의 일정한 가치를 지향하는 객관적 가치 질서를 인정하는 성격으로 이해하면(전광석, 2016: 436) 당해 기본권을 실현하기 위하여 다른 개인의 협력 의무를 끌어낼 수 있고(정필운, 2022: 22; 전광석, 2007: 197-198) 제1항에서 상정하는 당사자가 학생과 국가만이 아니라, 부모, 교원으로 확대되어 교원의 지위가 드러난다(정필운, 2022: 17.). 이 때 포착된 교원이 교육영역에서 가지는 권리와 이익을 헌법상 권리인 기본권으로 보호하여 줄 것인지가 문제 되는데(정필운, 2022: 23.) 이에 관하여 교육영역 당사자와의 법적 관계에 관한 논의를 통해 풀어내고자 한다.

3) 직업공무원으로서 교원

우리 현행 헌법 제7조는 제1항“공무원은 국민 전체에 대한 봉사자이며 국민에 대하여 책임을 진다”, 제2항은“공무원의 신분과 정치적 중립성은 법률이 정하는 바에 의하여 보장된다”는 규정에 대해 공무원과 국민의 관계 및 직업공무원제도로 이해함으로써(정필운 2022: 375-376; 전광석 2016: 577-578, 정종섭 942-954) **공립학교 초·중등교원은 이 규정 및 이에 근거하여 제정한 각종 법령의 적용을 받는 공무원**으로 해석된다(정필운, 2022: 372). 공무원은 헌법상 국민 전체에 대한 봉사자로서 지위를 부여받아 국민 전체의 이익을 위하여 업무를 수행하며 법령을 준수하고 국가 및 헌법에 충실한 의무가 있으며 국민에 대한 정치적·법적 책임을 부담한다(전광석, 2016: 580-582, 정종섭, 2012, 942-943). 직업공무원은 전문적인 능력에 기반을 두고 정책의 방향이 실현되도록 구체화하며 업무 수행 방법은 공무원의 종류에 따라 내용에 차이가 있는데(전광석 517-518) 공립학교 초·중등교원은 **직업공무원으로서 교육정책을 실현하고 학생에 대한 교육활동을 통해 국민 전체에 대해 봉사한다**(정필운, 2022: 376). 우리 법은 교육의 자주성과 특수성을 확보하기 위하여 학교 교원은 국가공무원법과 지방공무원법의 적용을 받는 한편 별도로 제정된 교육공무원법에서 그 자격·임용·보수·연수 및 신분보장에 관하여 일반 공무원과 다른 특례를 규정하여 **일반 근로자 및 공무원에 비하여 그 지위를 두텁게 보장하며, 사립학교 교원에 대하여도 사립학교법에서 자격요건, 복무, 신분보장 및 사회보장 등에 있어서 일반 근로자와 달리 국·공립학교 교원과 동일하게 처우하고 있다**(헌법재판소 1997. 12. 24. 선고 95헌바29,97헌바6(병합)). 공무원이 국민 전체에 대한 봉사로서 의무를 위반하였을 때 구체적으로 어떤 책임을 지는지는 공무원의 종류와 당해 위반행위의 성질에 따라 차이가 있으며, **초·중등학교 교원은 정치적 책임은 지지 않고 일반적인 형사·민사 책임과 행정법상 징계 책임을 진다.** 공무는 당파적 이해에 영향을 받지 않고 독립적으로 수행되어야 하므로 특정 국가기관이나 정치세력으로부터 부당하게 간섭받지 않아야

하며 공무원도 정치에 부당하게 영향력을 행사해서는 안된다(정필운, 2022, 377; 정종섭, 2012, 947). 이런 의미에서 **헌법 제7조 제2항의 정치적 중립성은 헌법 제31조 제4항의 정치적 중립성과 궤를 같이한다**(정필운, 2022: 377). 정치적 중립성을 유지하며 직무를 수행하기 위해 국가공무원법, 지방공무원법, 교육공무원법」 등을 제정하여 신분을 보장하며 공립학교 초·중등학교 교원도 이에 따라 신분을 보장받는다(정필운, 2022: 377).

나. 기본권의 주체로서 교원

교원도 한 사람의 국민으로서 헌법 제10조부터 제37조 제1항까지에서 규정하고 있는 여러 기본권의 주체가 되며 제38조와 제39조에서 규정하는 여러 의무를 부담하지만, 신분이나 직무상 특성으로 인하여 일정한 기본권을 향유하는 것에는 일반 시민과 다른 제한이 따르는 경우가 있다(정필운, 2022, 380). 이에 교원의 노동3권과 정치적 기본권, 그리고 언론출판과 집회결사의 자유에 관한 제한이 헌법이론적으로 타당한지 살펴보고자 한다.

1) 교원의 노동3권의 제한과 헌법적 논쟁

우리 헌법 제33조는 제1항은 “근로자는 근로조건의 향상을 위하여 단결권·단체교섭권 및 단체행동권을 가진다”고 규정하여 모든 근로자의 노동3권, 단결권·단체교섭권 및 단체행동권을 보장하며 근로자의 근로조건을 향상하는 규범적 목적과 근로자의 자주적인 권리로서의 성격을 명시하고 있다(전광석, 2016, 457). 이때 **근로자는 종속노동에 생활이 의존되어 있다는 추상적인 속성이 중요한 기준이며**, 현재 근로를 제공하지 않은 자 역시 노동3권의 주체가 될 수 있다(대판 1971.3.30., 719 참조). 노동조합 및 노동관계조정법 제2조 제1호에 따르면 직업의 종류를 불문하고 임금·급료 기타 이에 준하는 수입에 의하여 생활하는 자를 말하므로 **초·중등학교의 교원이 노동3권의 주체가 되는 것은 당연하다**(헌재결 1991.7.22.선고, 89헌가106). 그러나 교원이 근로기준법에 정하고 있는 근로자로서의 지위를 가지는가에 관해서는 견해가 갈리고 있다(권영성, 2016, 270). 교원의 노동조합설립 및 운영 등에 관한 법률(이하 교원노조법)은 제4조 제1항“제2조제1호·제2호에 따른 교원은 특별시·광역시·특별자치시·도·특별자치도(이하 “시·도”라 한다) 단위 또는 전국 단위로만 노동조합을 설립할 수 있다.”, 제6조 제1항 “노동조합의 대표자는 그 노동조합 또는 조합원의 임금, 근무 조건, 후생복지 등 경제적·사회적 지위 향상에 관하여 다음 각 호의 구분에 따른 자와 교섭하고 단체협약을 체결할 권한을 가진다.”라는 규정에서 교원들에게도 노동조합을 결성할 수 있고 단체 교섭과 단체협약을 체결할 수 있음을 규정하고 있으나 교원의 경우 제3조 “교원의 노동조합(이하 “노동조합”이라 한다)은 어떠한 정치활동도 하여서는 아니 된다.”, 제8조 “노동조합과 그 조합원은 파업, 태업 또는 그 밖에 업무의 정상적인 운영을 방해하는 어떠한 쟁의행위(爭議行爲)도 하여서는 아니 된다.”고 규정함으로써 교원의 정치활동은 금지되고 파업과 태업 등 쟁의행위는 할 수 없도록 하고 있다. 근로자라 하더라도 그들의 신분이나 수행하는 업무의 공공적 성격에 따라 달리 규율될 수 있으며 특히 이들이 쟁의행위를 하는 경우에 다른 기

본권 주체의 기본권을 침해하거나 중요한 헌법적 이익과 갈등을 일으킬 소지가 많은 교원·공무원은 신분적인 측면에서 노동3권의 규율면에서 차별적 취급이 정당화될 수 있다(김진곤, 2007, 173). 헌법 제31조 제6항의 조항을 근거로 제정되는 법률에는 국민의 교육받을 권리를 저해할 우려가 있는 행위의 금지 등 교원의 의무에 대한 사항도 당연히 규정할 수 있는 것이다(권영성, 2016: 270). 교원의 근로는 헌법규정에서 달리 규율할 근거를 직접적으로 명시하지는 않았지만, 헌법 제31조 제1항 및 제6항과의 연관성을 감안하여 교원법정주의를 존중하면서 신분상 일정한 제한을 가할 여지도 있기 때문에 근로자성을 인정하더라도 특히 단체교섭대상의 일정 범위의 제한과 단체행동권의 부정은 정당화될 수 있다(김진곤, 2007: 174). 헌법재판소는 사립학교법 제55조 등에 관한 위헌심판에 대한 판단을 하면서 다음과 같이 말하고 있다.

“교원에게 근로기본권을 제한 없이 허용하여 쟁의행위까지 인정하는 경우 그 성질상 시장경제의 원리에 따른 자동조절장치가 결여되어 교원의 쟁의행위는 일방적으로 강력한 압력으로 나타날 수 있기 때문에 오히려 근로조건 결정절차를 왜곡되게 할 수 있고, 교원의 쟁의과정에서 적절한 교육을 받을 권리를 가진 학생들이 직접적이고 무고한 희생자가 되어 결국은 국민 전체를 위하여 영구적으로 유지·발전되어야 할 교육제도가 훼손될 염려가 있다. 이에 교원의 근로관계를 법적으로 규율함에 있어서는 전통적인 일반 근로관계법을 그대로 적용하기에는 적합하지 아니하므로 교육제도의 독특한 구조를 배려하여 변형·수용될 수밖에 없다.”(헌법재판소 1991. 7. 22. 선고 89헌가106)

현행 법령이 교원노조를 명시적으로 인정하고 있는 것은 입법자의 반성에 의한 개선 입법 노력에 의해서가 아니라 전국교직원노동조합이 투쟁에 의한 산물로서 현실적 타협에 따라 제정된 법률인 교원노조법에 대한 헌법이론적 관점에서의 제기되는 다양한 문제가 있다(정필운, 2022: 382).

첫째, 제4조 제1항의 노동조합 설립단위를 이하 시·도 단위 또는 전국 단위로만 제한한 것은 노동3권 중 단결권을 과도하게 제한한 위헌성이 있으므로 삭제하는 것이 타당하다(정필운, 2022, 383, 김진곤, 2007, 100-102). 근로조건을 개선하기 위하여 어떠한 단위로 노조를 설립하여 교섭에 임하는 것이 가장 효율적일지는 근로자 스스로 정할 문제이며, 학교장의 학교운영에서 발생하는 문제, 학교운영 참여, 근무조건 등 개별학교 단위로 교섭하여야 하는 사항이 있기 마련이기 때문이다(정필운, 2022: 382).

둘째, 교원노조법 제6조 제1항 “노동조합의 대표자는 그 노동조합 또는 조합원의 임금, 근무 조건, 후생복지 등 경제적·사회적 지위 향상에 관하여 교섭하고 단체협약을 체결할 권한을 가진다.”, 제7조 제1항 “제6조 제1항에 따라 체결된 단체협약의 내용 중 법령·조례 및 예산에 의하여 규정되는 내용과 법령 또는 조례에 의하여 위임을 받아 규정되는 내용은 단체협약으로서의 효력을 가지지 아니한다.”고 규정하여 단체교섭의 대상

이 모호한 헌법이론적 문제를 야기하므로(김진곤, 2007, 101) 단체교섭의 대상과 효력을 연계하여 좀 더 명확하게 규정하는 것이 타당하다. 단체협약의 현장에서 교원노조는 그 대상을 매우 폭넓게 해석하여 요구하나 교육과학기술부 장관 등은 그 대상을 제한적으로 해석하는 경향을 보여 대립과 파행이 만연해 있기 때문이다(정필운, 2022: 384).

셋째, **쟁의행위의 전면적 금지에 대한 위헌성**이다(정필운, 2022: 384). 헌법 제33조 제2항은 “공무원인 근로자는 법률이 정하는 자에 한하여 단결권·단체교섭권 및 단체행동권을 가진다.”고 규정되어 있고 공무원인 교원의 단체행동권을 제한하는 것은 가능하다는 주장도 있으나(김진곤, 2007: 168-172), 헌법적 정당성이 약하며 과잉금지의 원칙 등 헌법정신에 반한다는 주장이 있다(김유환 외, 2005: 79).

2) 정치적 기본권의 제한과 헌법적 논쟁

국가기능에 참여하는 기능을 수행하는 전형적인 기본권은 헌법 제24조 및 제25조의 선거권과 공무담임권이다(전광석, 2016: 423). 우리 헌법은 제24조에서 “모든 국민은 법률이 정하는 바에 의하여 선거권을 가진다”, 제25조에서 “모든 국민은 법률이 정하는 바에 의하여 공무담임권을 가진다”라고 규정하여 개인에게 선거에 의하여 공직자를 선출할 권리뿐만 아니라 개인이 직접 공직을 담당할 권리를 보장한다(전광석, 2016: 430). 이때 공무담임권은 모든 국민에게 현실적으로 국가 혹은 공공단체에 직무를 담당할 권리를 부여하는 것은 아니며 공직에 평등하게 접근할 수 있는 기회를 보장하는 것으로 평등권의 특별한 형태이다(헌재결 1999.12.23., 98헌바33,11-2,775). 또한 제21조 제1항에서 “모든 국민은 언론·출판의 자유와 집회·결사의 자유를 가진다”고 규정하여 **표현의 자유**를 보장하고 있다.

공립학교 초·중등교원도 이러한 정치적 기본권의 주체인 것은 의심할 여지가 없으나 그 신분과 직무의 특성상 일반 시민보다 강한 제한을 받을 수 있다(정필운, 2022: 384-385). 근거로서 우리 헌법 제31조 제4항 “교육의 자주성·전문성·정치적 중립성 및 대학의 자율성은 법률이 정하는 바에 의하여 보장된다”의 규정과 제7조 제2항에서 “공무원의 신분과 정치적 중립성은 법률이 정하는 바에 의하여 보장된다”는 규정을 들 수 있다(정필운, 2022, 385).

우리 현행법상 초·중등학교 교원의 일반적인 정치적 표현을 직접적으로 제한하는 법령은 없으며, 다만 교육기본법 제6조 제1항에서 “교육은 교육 본래의 목적에 따라 그 기능을 다하도록 운영되어야 하며, 정치적·파당적 또는 개인적 편견을 전파하기 위한 방편으로 이용되어서는 안된다”고 규정하여 교원의 일반적인 정치적 표현의 내용과 한계를 설정할 수 있는 기준을 제시한다(정필운, 2022: 388). 공무원으로서 일반적인 정치적 표현을 제한하는 법령의 제한은 국가공무원 복무규정 제3조 제2항 “공무원(「국가공무원법 제3조제3항의 공무원의 범위에 관한 규정」에 따른 공무원은 제외한다)은 집단·연명(連名)으로 또는 단체의 명의를 사용하여 국가의 정책을 반대하거나 국가정책의 수립·집행을 방해해서는 아니 된다.”, 제8조 제2항 “공무원은 직무를 수행할 때 제3조에 따른 근무 기강을 해치는 정치적 주장

을 표시하거나 상징하는 복장 또는 관련 물품을 착용해서는 아니 된다.” 등에 따른다. 이들 조항은 정치적 의사표현이나 집단적 의사 표현의 근거나 한계를 설정하며 **국가공무원법의 복무규정은 근로자로서 의사표현의 자유를 제약하는 중요한 근거를 제공한다**(조석훈, 2020: 398).

대법원의 국가공무원법위반·집회및시위에관한법률위반에 대한 판단을 하면서 다음과 같이 말하고 있다(2012. 4. 19. 선고 2010도6388 전원합의체 판결)

“공무원인 교원의 경우에도 정치적 표현의 자유가 보장되어야 하지만, 공무원의 정치적 중립성 및 교육의 정치적 중립성을 선언한 헌법정신과 관련 법령의 취지에 비추어 정치적 표현의 자유는 일정한 범위 내에서 제한될 수밖에 없고, 이는 헌법에 의하여 신분이 보장되는 공무원인 교원이 감수하여야 하는 한계이다. 더구나 **공무원인 교원의 정치적 표현행위가 교원의 지위를 전면에 드러낸 채 대규모로 집단적으로 이루어지는 경우에는 그것이 교육 현장 및 사회에 미치는 파급력을 고려한 평가가 요구된다.** 따라서 공무원인 교원이 집단적으로 행한 의사표현행위가 국가공무원법이나 공직선거법 등 개별 법률에서 공무원에 대하여 금지하는 특정의 정치적 활동에 해당하는 경우나, 특정 정당이나 정치세력에 대한 지지 또는 반대의사를 직접적으로 표현하는 등 정치적 편향성 또는 당파성을 명백히 드러내는 행위 등과 같이 공무원인 교원의 정치적 중립성을 침해할 만한 직접적인 위험을 초래할 정도에 이르렀다고 볼 수 있는 경우에, 그 행위는 **공무원인 교원의 본분을 벗어나 공익에 반하는 행위**로서 공무원의 직무에 관한 기강을 저해하거나 공무의 본질을 해치는 것이어서 직무전념의무를 해태한 것이라 할 것이므로, 국가공무원법 제66조 제1항에서 금지하는 ‘**공무 외의 일을 위한 집단행위**’에 해당한다고 보아야 한다.”

이에 대한 소수의 반대의견은 다음과 같다.

“국가공무원법 제66조 제1항에 위반되는 행위가 되려면 우선 그것이 ‘공익에 반하는 목적을 위한 행위’여야 한다. 여기서 ‘공익에 반한다’는 것은, 그 의미가 포괄적·추상적·상대적이어서 법 집행기관의 통상적 해석을 통하여 그 내용을 객관적으로 확정하기가 어려우므로, 그러한 측면에서 죄형법정주의의 명확성 원칙에 어긋나지 않고 헌법상 보장된 표현의 자유와 조화를 이루기 위해서는 **제한적으로 해석**하여야 하고, 이때 국가공무원법 제66조 제1항을 둔 취지도 이러한 제한해석의 기준이 될 수 있다. 결국 ‘공익에 반하는 목적’의 존재는, 당해 **집단행위가 국민전체와 공무원 집단 사이에 서로 이익이 충돌하는 경우 공무원 집단의 이익을 대변함으로써 국민전체의 이익추구에 장애를 초래하는 등 공무수행에 대한 국민의 신뢰를 현저히 훼손하거나 민주적·직업적 공무원제도의 본질을 침해하는 경우에 한정하여 인정**하여야 한다.”

학계에서는 현행 법령과 이를 집행하는 집행부, 사법부의 태도가 교원의 일반적인 정치적 표현의 자유를 지나치게 제한하고 있다고 보는 것이 조금 더 우세하나(오동석, 2013: 9-10) 구체적으로 어떻게 법령을 개정하고 이를 집행하는 것이 타당할지에 관한 정치한 이론이 제시되지 못하고 있으므로 미국의 판례 등 주요국가에서 정립된 이론 등을 동원하여 좀 더 정치한 이론을 제시할 필요가 있다(정필운, 2022: 391). 미국 연방대법원은 Pickering 판결을 통해 시민으로서 공적 사안에 대해 의견을 제시할 수 있는 교사의 권리와 학교를 효율적으로 운영할 교육청의 권리를 조화롭게 존중해야 한다는 원칙을 전제로 심리를 하여 교사의 표현의 자유를 인정하고 교원의 권리를 신장시킨 대표적인 판결로 평가되고 있다(조석훈, 2020: 414; Seog Hun Jo, 2022: 413-429).

2. 교원의 교육권의 의미와 근거, 법적 성격

헌법학자들은 교육권을 학습자의 학습할 권리인 학습권의 대응하는 개념으로 보아 교원의 교육할 권리로 정의하고 교육법을 전공하는 다수는 교육권을 더 폭넓은 개념으로 정의 내리며 교육에 관한 권리·권한의 총칭으로 보는 관점을 종합하면 교원의 교육권은 공교육체제 그리고 공교육법에 의해 부여된 실질적인 교육활동의 주체로서 교원이 직접적으로 학생들을 대상으로 교육할 권리·권한을 칭한다고 할 것이다(황준성, 2014: 60). 교원의 교육권은 학교교육내용과 교육방법에 관한 교사의 자주적인 선택결정권을 의미하는 법적 개념으로 그 근거에 대하여는 학자마다 주장하는 학설이 다양하여 학문의 자유, 교육을 받을 권리, 헌법적 자유, 교육조리 내지 본질 등에서 구하고 있으며(노기호, 2008: 112), 대부분 이중적이고 복합적인 근거를 갖고 있다(신현직, 1972: 116, 노기호, 2008: 113).

교원의 교육권의 근거에 대하여 많은 교육법학자들이 부모의 교육권의 신탁을 제시한다(손희권, 2007: 48). 교육학계의 전통적인 견해는 미국의 인 로코 파렌티스 원칙(In Loco Parentis Doctrine)을 우리 해석론으로 수용하여 부모의 위임에 따라 교원이 교육권을 가지는 것으로 이해해 왔다(정필운, 2022: 377). 교원의 교육권은 학생의 학습권을 실현하고 보장하기 위하여 부모의 교육권을 신탁받아 행사되는 것이며, 그러한 범위에서 교육기본권의 내용을 구성하는 것이다(노기호, 2008: 112). 이러한 신탁의 근거에 대하여 아동·학생과의 법적인 관계를 제시하거나(김범주, 2001: 23), 가정이 문화적 또는 교육적 환경으로부터 부적절한 경우 부모가 친권의 일부로서 교육권을 공동화하여 학교를 설치하고 교육전문가인 교원에게 그 일부를 신탁하여 교원 교육권이 발생한다고 주장한다(안규철, 1999: 111). 이처럼 교원의 교육권이 부모로부터 신탁된 것으로 간주할 경우 부모가 없는 아동·학생의 경우 교원의 교육권이 성립될 수 있는 근거가 불분명하며, 아동·학생과의 법적인 관계는 이 관계를 부모가 원하지 않는 경우 교원의 교육권이 성립할 수 없고, 가정이 문화적 또는 교육적으로 적절한 환경일 경우 교원의 교육권이 어떻게 성립할 수 있는지 설명할 수 없다는 한계가 있다(손희권, 2007: 52). 따라서 우리 헌법 구조에서 교원은 국가와 근로관계를 맺고 각종 법령에 근거하여 교육 권한의 집행자로서의 교육권을 가진다고 이해하는 것이 좀 더 정치하

며 국가와 공법상 계약을 한 부모는 교원과의 직접적인 계약이 존재하지 않는다(정필운, 2022: 378).

교원의 교육권의 성격과 관련하여 헌법상 기본권에 해당하는지, 하위법률상의 권리에 해당하는지, 교원이라는 직위에서 비롯된 권한에 해당하는지에 대한 다툼이 있다(황준성, 2014, 60). 교원의 수업의 자유의 근거를 우리 헌법상 ‘학문의 자유(헌법 제22조)’에 있다고 보느냐 아니면 학문의 자유와 무관한 ‘교육을 받을 권리(헌법 제31조)’조항에서 찾느냐 또는 헌법상의 기본권 조항과 무관한 ‘실정법상의 직무권한’에 해당하느냐에 대한 논의가 필요하다는 것이다(전제철, 2004: 220). 다수설은 교원의 교육권을 교원이라고 하는 지위에서 비롯된 직무상의 권한으로 본다(강인수, 1998: 35, 김범주, 2001: 256, 이종근, 2012: 52). 공교육의 설립·운영 주체인 국가와 지방자치단체가 법상 요구한 자격조건을 충족시키고 국가 등에 의해 교원이라는 직위를 부여받음에 따라 그 직위를 온전히 수행하기에 필요한 권한으로 교원의 교육권이 학생·학부모와의 직접적 계약이 아닌 공교육제도 내에서의 공교육의 수행자 또는 교육기관이라는 지위에서 비롯된 것으로 볼 때 타당하다(황준성, 2014: 61). 국가는 교육영역에서 구체적인 질서를 형성하고 학생의 교육기본권을 보장할 헌법상 권한과 의무에 근거하여 법령에 따라 각종 학교를 설치하고 교원과 근로관계를 맺는데, 이러한 근로계약과 각종 법령에 근거하여 교원은 국가의 교육권한의 집행자로서 교육권을 가진다(정필운, 2022: 378). 우리 헌법재판소(다수설)는 교육법 제157조에 관한 헌법소원 결정에서 다음과 같이 판시하며 교원이 교육권을 직무상 권한으로 본다.

“학교교육에 있어서 교사의 가르치는 권리를 수업권이라고 한다면 그것은 자연법적으로는 학부모에게 속하는 자녀에 대한 교육권을 신탁받은 것이고, 실정법상으로는 공교육의 책임이 있는 국가의 위임에 의한 것이다. 교사의 지위에서 생기는 학생에 대한 일차적인 교육상의 직무권한이지만 학생의 수학권의 실현을 위하여 인정되는 것으로 양자는 상호협력 관계에 있다”(헌법재판소 1992. 11. 12. 89헌마88 결정).

단, 초·중등학교 교원이 갖는 위와 같은 교육권은 학생의 교육기본권 보장을 위해 국가의 교육 권한과 상호협력 관계에 있으나 때로는 갈등을 빚을 수 있는데, 이러한 국면에서 교원이 국가에 주장할 수 있는 교육권은 권리의 성격을 갖게 된다(정필운, 2022: 378). 이때 교원이 가지는 권리에 기본권성을 부여할 수 있는가의 문제가 발생하며 이에 대하여 우리 헌법학계와 교육법학계의 상당한 논란이 있다(정필운, 2022: 379). 일반적으로 대학의 교원인 교수의 교육권은 헌법 제22조 학문의 자유에 근거한 헌법상 기본권이라고 인정하는 반면에, 초·중등학교 교원의 교육권은 기본권이 아니라는 입장과 전면적으로 기본권성을 인정하는 입장이 혼재되어 있다(정필운, 2022: 18). 또한, 교원의 교육권의 기본권성과 관련하여 교육의 자유만을 중심으로 헌법상의 학문의 자유, 교육을 받을 권리, 행복추구권 등으로부터 인정하거나 부정할 뿐 그 성질에 대해서는 분명히 밝히고 있지 않다(노기호, 2008:

124). 교사의 교육의 자유의 범위나 기본권성의 인정에 대하여 학회의 논설(통설 및 다수설, 소수설 등)이 정리될 필요가 있다(고전, 2022: 40).

이에 **교원의 교육권이 법률상 권리인가 헌법상 권리인가에 대한 법적 논리 구조를 면밀하게 분석하여 교원의 교육권의 기본권성 여부를 판단하여 보고자 한다.** 교원의 교육권의 기본권성 여부에 대한 본격적인 논의는 매우 중요한 의미가 있다. 왜냐하면 교원의 교육권이 국가의 교육권한과의 갈등 국면에서 **교원의 권리가 법률상의 권리라면 원칙적으로 입법형성권의 문제로 인정되는 반면, 교원의 권리가 기본권이라면 당해 권리를 제한하는 법률이 헌법 제37조 제2항의 요건을 갖추었는지에 관하여 심사하여야 하기 때문이다**(정필운, 2022: 378).

구분	의미	구별 이유	침해 시
권한	<ul style="list-style-type: none"> 타인의 이익을 위하여 일정한 법률행위 등을 할 수 있는 법적 지위나 자격 (예) 대리인의 대리권, 법인 이사의 대표권 등 	<ul style="list-style-type: none"> 남용하지 않도록 제한을 많이 둠 (예) 사면권, 교원의 체벌 금지 	권한쟁의 심판
권리	<ul style="list-style-type: none"> 자신의 이익을 관철할 수 있는 법적인 힘 (예) 소유권, 친권 등 	<ul style="list-style-type: none"> 의무(자신의 의사와 무관하게 법에 의하여 강요되는 구속)에 대응한 개념 	
권리	기본권	<ul style="list-style-type: none"> 국가에 이의 제기 가능 헌법 개정권을 갖고 있어야 없앨 수 있는 훨씬 더 강력한 권리로, 더 중요한 권리 보장은 기본권으로 해야 함 	헌법소원 청구
	법률상 권리	<ul style="list-style-type: none"> 국가에 이의 제기 불가능 	법원에 청구

기본권이란 법제화를 전제로 한다는 점에서 넓은 의미의 인권과 구별되며 헌법상의 권리라는 점에서 헌법 및 법률상의 권리를 포괄하는 인권개념과 다르다(전광석, 2016: 210). 헌법이 보장하는 국민의 기본적 권리를 의미하며(권영성, 2008: 285) **실정 헌법에 의하여 인정받은 권리**로 정의할 수 있다(정필운, 2022: 19; 장영수, 헌법학, 2009: 821). 기본권이 되기 위해서는 실정 헌법에 보장된 ‘권리’로서의 권리성, ‘실정’헌법에 보장된 실정성, 실정‘헌법’의 수준에서 보장되는 헌법성의 구성 요건에 해당하여야 한다(정종섭, 2007: 24). 이를 적용하여 교원의 교육권의 기본성 여부를 판단하면 권리성은 있으나 **실정성에 관하여는 어느 규정에서도 교원이 교육권을 가지고 있다고 명시적으로 인정하고 있지 않으므로 헌법의 해석을 통한 도출이 가능한지 탐색해야 한다**(정필운, 2022: 20-21).

이에 교원의 교육권의 기본권성 여부에 대한 기존의 논의를 ‘교원의 교육권을 법률상의 권리로 보는 입장’ 과 ‘교원의 교육권을 헌법상의 권리로 보는 입장’으로 구분하여 각각의 내용과 한계를 검토한다. 이후 새로운 헌법학적 해석으로서 ‘교원의 교육권을 원칙적으로 법률상의 권리이나 국가를 상대로 교육을 할 권리를 주장할 수 있는 기본권을 인정하는 입장’의 타당성을 살피고 그 의미를 강조하고자 한다.

가. 교원의 교육권을 법률상의 권리로 보는 입장

우리나라의 헌법학자들은 대체로 초중등학교 교원에게는 학문의 자유가 인정되지 않는다는 입장을 가지는데 그 근거로서 초중등교육에서는 아동과 학생이 비판능력을 가지고 있지 못하며 교육의 기회 균등을 도모할 필요에서 전국적으로 일정한 국가 수준의 교육내용을 확보할 필요가 있다는 점을 든다(최인화, 2011: 451). 교사의 수업은 단순한 지식의 전달을 내용으로 하는 교육활동에 관한 것이어서 학문의 자유의 한 내용이 될 수 없고 교육에 관한 기본권의 보호 영역에 속한다고 보아야 한다는 것이다(허영, 2001: 398, 김철수, 2003: 640, 권영성 2002: 472). 헌법재판소는 교육법 제157조에 관한 헌법소원에서 다음과 같이 판시하였다.

“교사의 수업권은 교사의 지위에서 생겨나는 직권인데, 그것이 헌법상 보장되는 기본권이라고 할 수 있느냐에 대하여서는 이를 부정적으로 보는 견해가 많으며, 설사 헌법상 보장되고 있는 학문의 자유 또는 교육을 받을 권리의 규정에서 교사의 수업권이 파생되는 것으로 해석하여 기본권에 준하는 것으로 간주하더라도 수업권을 내세워 수학생권을 침해할 수는 없으며 국민의 수학생권의 보장을 위하여 교사의 수업권은 일정 범위 내에서 제약을 받을 수밖에 없다(헌법재판소 89헌마88, 1992. 11. 12.).”

교사의 수업의 자유는 두텁게 보호되어야 합당하지만 대학에서의 교수의 자유와 완전히 동일할 수는 없을 것이며 대학에서는 교수의 자유가 더욱 보장되어야 하는 반면, 초중고교에서의 수업의 자유는 제약이 있을 수 있다고 보는 것이다(헌법재판소 1992. 11. 12. 89헌마88.). 국가는 아직 교육단계에 머무르며 일방적이고 교조적 주입교육에 대하여 독자적인 판단을 할 수 없는 피교육자가 균형 있는 인격을 형성할 수 있도록 보호하여야 하므로, 교사의 지위는 학문의 자유에 헌법적 근거를 두고 있는 대학에서의 교수의 지위와 구별된다(전광석, 2016: 441). 교사의 교육의 자유는 교사들에 의해 수행되는 국정과제로서 효과적인 학교 교육운영제도를 유지해야 한다는 헌법 제31조에서 근거를 찾기도 한다(이시우, 1995: 59).

교원의 교육권을 기본권으로 보호하고 있다고 해석하는 것이 언제나 학생의 교육기본권의 효력을 강화하는 효과를 가져오는 것은 아니다(정필운, 2022: 23). 교원이 법률에 따라 학생의 교육기본권을 제한하는 기능의 과정에서 이를 남용하여 적법하지 않은 제한의 역기능을

수행할 수 있는 잠재적 위험이 있으며, 교원의 교육권을 기본권으로 인정할 경우 학생과 교원의 이해관계가 기본권의 상충 문제로 포착되어 교원의 교육권이 사실상 우위의 결과를 가져오는 것이 필연적이기 때문이다(정필운, 2022: 23). 교원의 교육권은 근본적으로 학생의 교육기본권을 실현하기 위하여 인정되는 것이기 때문에(전광석, 2007, 198) 우리 헌법상 교원의 교육권은 원칙적으로 헌법에서 보장하는 권리인 기본권이 아니라, 헌법 제31조 각 조항에 따라 국회에서 제정하는 법률에 근거하여 보장되는 권리인 법률상의 권리이다(정필운, 2022, 24).

나. 교원의 교육권을 헌법상의 권리로 보는 입장

교원의 교육권의 근거에 대해 헌법학자들은 구체적으로 직접적인 언급을 하고 있지 않고 교육권의 핵심적인 내용인 교육의 자유의 헌법적 근거를 논하고 있어 간접적으로 교원 교육권의 근거를 유추할 수 있는데, 어린이의 인간적인 제 능력의 개화와 인격적인 성장발달의 추구라는 교육의 본질에 입각할 때는 교육에 관한 조리에서, 교육을 받을 권리 실현을 위한 목적론적 입장에서는 헌법 제31조 제1항의 교육을 받을 권리에서, 현실적인 교원의 교육활동 보장의 측면에서는 제22조 학문의 자유와 제31조 제4항의 교육의 자주성 규정에서 찾을 수 있다(노기호, 2008: 123). 신현직 교수는 “교원이 가지는 교육의 자유 자체가 헌법상의 기본적 인권이라 할 수 없고 국민의 교육의 자유를 보장하기 위해 교사에게 인정되는 좁은 의미의 교육권이라 보아 구별하여야 한다. 그러나 헌법상의 인권과 교육법상 권리의 구별은 상대적인 것에 불과하며 교육기본권의 보장을 위하여 **교원의 교육의 자유가 중요성을 가지게 됨에 따라 인권성을 가질 수 있다**”며 교육인권성을 주장한다. 우리 헌법재판소의 교과용도서에 관한 규정이 기본권을 침해하여 위헌인지 여부에 대한 판결 중 재판관 변경수의 반대의견(소수)은 “교육의 자유가 보장되는 경우에만 교육의 자주성·전문성·정치적 중립성이 보장되고 국민의 교육기본권이 보장될 수 있다. 따라서 **교사 등의 교육의 자유권은 헌법 제31조 제1항 및 동 조 제4항에서 필연적으로 도출되는 그리고 동 규정에 의해 보장되는 국민의 교육기본권의 전제가 되는 헌법상의 기본권이라 아니 할 수 없다.**”(헌법재판소 1992. 11. 12. 선고 89헌마88)라고 말하며 교사의 교육권을 헌법상의 기본권으로 본다. 이에 대하여 헌법학자들 중 교사의 수업의 자유를 학문의 자유의 내용으로 인정하는 유일한 견해로서 “교육이란 어떤 단편적인 지식의 전달로 그 목적을 다 할 수 없으므로 대학에서의 교수에 상응하는 초·중등학교에서의 교육의 자유 없이는 그 실효성이 확보될 수 없다는 사실을 인식해야 하며 대학에서의 교수와 학교에서의 수업 간에 어떤 절대적인 차이가 있는 것도 아니므로 교사들의 교육의 자유를 포괄하는 개념으로 학문의 자유를 이해하는 것이 헌법의 의사에 충분한 해석이다”는 주장이 있다(이계수, 1996: 768-770; 전제철, 2004, 221). 최인화는 **교원에게도 학습 내용 및 교육방법에 대하여 끊임없는 연구와 연수를 하는 전문직적 특성이 있으며 교육의 자유가 헌법이나 도덕률에 위반되지 않는 한 교원은 기본적 인권이 향유 주체로서 국민의 자유권의 하나인 학문의 자유를 절대적 자유로 누려야 한다고 본다(최**

인화, 2011: 445). 전제철은 교사의 수업의 자유가 대학에서의 교수의 자유와 동일한 정도의 자유가 보장되는 것은 아니나, 교사의 수업의 자유를 학문의 자유의 보호 영역으로 볼 수 있는 구체적인 이유로서 첫째, 초·중등학교 교실 또한 지식의 전달 이상의 논리적, 비판적, 창의적 사고력을 기르며 교사와 학생의 상호작용을 통해 학문과 지식을 탐구하는 장이며, 둘째, 초·중등학생들의 발달 단계를 고려할 때 중·고등학교 고학년으로 갈수록 지식의 전달 이외에 진리 탐구의 비중이 점차 높아져야 하는 것은 당연하고, 셋째, 전문직으로서의 교사는 학생의 심신발달 단계에 따라 담당 교과에 대한 효과적인 교수법에 대해 지속적으로 연구하며 실제 수업에 구현하는 것(수업의 형식적 측면) 자체가 교과 교육에 대한 학문적 실천이라는 점을 들어 상당한 제한이 있음에도 불구하고 교사의 수업의 자유가 학문의 자유의 한 영역으로 보호되는 기본권으로 보는 것이 타당하고 주장한다(전제철, 2004: 224-228). 노기호 교수는 수업 실시권을 주 내용으로 하는 교사의 교육권의 기본권성을 두 가지 측면에서 고찰하여 첫째, 학생과 교사와의 관계에서 교사의 교육권은 재학 관계의 계약에 의거하여 교육권을 가지므로 법률규정(초중등교육법 제20조 제3항)에 따라 직무권한으로서의 성질을 가지며 상당한 정도의 자유 내지 독립이 인정된다고 보며 둘째, 교사와 국가권력과의 관계에서는 교사는 교육기관의 지위에 있기 때문에 직무권한으로서의 측면을 가지는데 이때 한정된 범위에서 학문의 자유의 주체로서 교육의 자유를 갖는 인권으로의 측면을 동시에 갖는다고 본다(노기호, 2008: 129-131).

다. 교원의 교육권을 원칙적으로 법률상의 권리이나 국가를 상대로 교육을 할 권리를 주장할 수 있는 기본권을 인정하는 입장

국가와 실제 교육을 담당하는 교사와의 관계에서 각각의 기능을 구분할 수 있는데 국가의 교육 권한은 교육의 이념과 가치와 같은 일반적인 결정에서 우선하며 구체적인 교육방법 및 교육의 이념을 상황에 적합하게 실현하는 방법에 대한 결정은 교육전문가인 교사에 일임되어야 한다(전광석, 2016: 442). 이때, 국가가 교원에게 구체적인 교육방법 및 교육의 이념을 상황에 적합하게 실현하는 방법에 관한 지시권을 행사하여 결과적으로 학생의 교육기본권 실현을 저해하는 경우가 발생한다면, 교사는 이와 같은 사항에 대하여 국가를 상대로 헌법 제 31조 제1항과 제4항에 근거하여 교육을 할 권리를 주장할 수 있다(정필운, 2022: 24). 교원의 교육권을 인정하는 것이 헌법 제31조 제1항에서 보호하고 있는 학생의 교육기본권을 실현하고 그 효과를 강화하는 경우에는 교사의 교육권 도출을 부인할 이유가 없기 때문이다(정필운, 2022: 24).

국가의 교육 권한이 우선하는 영역	교원의 교육권이 우선하는 영역
<ul style="list-style-type: none"> ○ 교육의 이념과 가치와 같은 일반적인 결정 ○ 국가는 교원에게 해당 영역에 관련된 지시권 행사할 수 있음 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 교육의 이념과 가치를 현실에 맞게 실현하는 방법과 같은 구체적인 결정 ○ 국가는 교원에게 이 영역과 관련된 지시권을 행사할 수 없다. 만약 이에 대하여 국가가 지시권을 행사하면 교원은 거부할 수 있는 헌법상 권리가 있음

헌법적인 질서 속에서 자유와 권리를 뜻하는 기본권은 국민 한 사람 한 사람의 주관적 권리로서의 성격과 정치적 일원체의 객관적 질서로서의 성격을 다 함께 가지고 이 두 가지 성격이 서로 기능적으로 보완관계에 있는 양면성을 가진다(허영, 2015: 241). 기본권을 양면적으로 이해하는 근본적인 목적은 헌법에서 보호하는 기본권의 효력을 강화하기 위한 것이다.

3. 교원의 교육권의 내용

교원의 교육권은 일반적으로 교육과정 편성에 참여권, 교육과정 재구성권, 교과서 선택권, 학습지도자료의 작성과 선택권, 교육방법의 선택권, 평가방법의 선택권 등이 포함되는 것으로 이해된다(정필운, 2022: 17; 현재결 1992.11.12.선고.89헌마88; 1966년 유네스코의 교사의 지위에 관한 권고 제61번, 제62번, 제65번). 구체적으로 교과교육에 관한 수업내용 편성권, 교재선택권, 성적 평가권, 생활지도권, 학생징계권 등으로 나열하기도 한다(표시열, 2018: 206쪽). 교원의 교육권의 중심에는 주어진 수업시간을 전문적 지위에 의한 자율성을 가지고 교수·학습활동을 전개할 수 있는 수업권과 수업권 외에 징계권을 중심으로 하는 생활지도권으로 구분할 수 있으며 그 범위를 넓혀 신분보장권 및 사회·경제적 지위권을 중심으로 하는 교원의 권리 전반으로서의 교권에 대해 살피기도 한다(황준성, 2019: 62-65쪽). 학교 교육 기관에서 교사의 가장 중요한 활동은 수업, 생활지도, 학급경영, 교육평가로 구분하는 주장도 있다(김대현, 2024: 19).

이에 교육권의 내용과 관련하여 먼저 **수업권과 생활지도권으로 구분하여 하위 권한의 세부적인 형태와 구체적인 성격을 파악**하고, 이에 덧붙여 2022개정 교육과정 고시를 통해 더욱 강화된 자율화·분권화를 위한 **학교 운영 및 교육정책 참여권에 대해 논의**하고자 한다.

가. 수업권

교육과정 편성·운영권, 교재의 작성과 선택, 교육내용과 방법의 선택·결정권, 학생평가권, 학교생활기록부 작성·관리권 등이 수업권에 해당한다. 오늘날 교육과 관계된 문제의 핵심은 교육과정을 둘러싼 문제로 하나는 교육과정에 관한 국가의 기준, 범위와 정도의 적절성과 법적 성격의 문제이며, 다른 하나는 교육과정편성권의 소재, 누가 교육과정을 편성할 권한을 갖는가의 문제이다(노기호, 2019: 29). 이 때 교육과정편성권이란 각 학교에서의

교육활동의 내용 결정권 내지 교육계획의 작성 권한을 의미하며(노기호, 2019: 29) 교육과정
에 관한 어느 정도의 국가의 기준이 적절하며, 교과과정 편성권을 누가 갖는가, 또 교사가
수업상의 교재를 작성하고 선택할 수 있는 권리가 보장되고 있는가의 쟁점이 된다(표시열,
2018: 207). 이에 대한 면밀한 검토가 필요하다.

국가 교육과정은 **현행 초·중등교육법 제23조에 근거하여 개발되며** 내용은 다음과 같다
(2022개정 교육과정 총론 해설, 교육부: 4).

조항	구체적인 내용
제23조 (교육 과정 등)	<p>① 학교는 교육과정을 운영하여야 한다.</p> <p>② 국가교육위원회는 제1항에 따른 교육과정의 기준과 내용에 관한 기본적인 사항을 정하며, 교육감은 국가교육위원회가 정한 교육과정의 범위에서 지역의 실정에 맞는 기준과 내용을 정할 수 있다.<개정 2013. 3. 23., 2021. 7. 20.></p> <p>③ 교육부장관은 제1항의 교육과정이 안정적으로 운영될 수 있도록 대통령령으로 정하는 바에 따라 후속지원 계획을 수립·시행한다.<신설 2021. 7. 20.></p> <p>④ 학교의 교과(敎科)는 대통령령으로 정한다.<개정 2021. 7. 20.></p>

국가 교육위원회 설치 및 운영에 관한 법률(이하 약칭 국가교육위원회법)을 보면 대학을 제외한 각 학교의 교과는 대통령이 정하고, **교육과정의 기준과 내용에 관한 기본적인 사항은 국가교육위원회가 정하며, 교육감은 국가교육위원회가 정한 교육과정의 범위에서 지역의 실정에 맞는 기준과 내용을 정할 수 있도록 하고 있다.** 교육과정에 대한 기본적인 결정권은 국가교육위원회에 맡겨져 있다고 볼 수 있다.

조항	구체적인 내용
제1조 (목적)	이 법은 국가교육위원회를 설치하여 교육정책이 사회적 합의에 기반하여 안정적이고 일관되게 추진되도록 함으로써 교육의 자주성·전문성 및 정치적 중립성을 확보하고 교육발전에 이바지함을 목적으로 한다.
제2조 (국가교육 위원회의 설치)	<p>① 사회적 합의에 기반한 교육비전, 중장기 정책 방향 및 교육제도 개선 등에 관한 국가교육발전계획 수립, 교육정책에 대한 국민의견 수렴·조정 등에 관한 업무를 수행하기 위하여 대통령 소속으로 국가교육위원회(이하 “위원회”라 한다)를 둔다.</p> <p>② 위원회는 그 소관에 속하는 업무를 독립하여 수행한다.</p>
제3조 (위원회의 구성)	<p>① 위원회는 상임위원 3명(위원장 1명을 포함한다)을 포함하여 21명의 위원으로 구성한다.</p> <p>② 위원은 교육에 관하여 전문지식과 경험이 풍부하고 소관 업무를 공정하고 독립적으로 수행할 수 있다고 인정되는 사람으로서 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 요건을 갖추어야 하며, 위원의 구체적인 자격요건 및 기준 등과 관련하여 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.</p> <p>1. 학교(「유아교육법」 제2조제2호에 따른 유치원 및 「초·중등교육법」 제2조에 따른 학교를 말한다) 교원으로서 10년 이상 있거나 있었던 사람</p>

	<p>2. 교육 또는 그 밖의 관련 분야를 전공한 사람으로서 대학에서 부교수 이상의 직에 있거나 있었던 사람 또는 이에 상당하는 직에 10년 이상 있거나 있었던 사람</p> <p>3. 교육 또는 교육 관련 분야에 관한 경험이 있는 3급 이상 공무원(이에 상당하는 교육공무원을 포함한다)의 직에 있거나 있었던 사람</p> <p>4. 교육·문화·언론·고용·산업·복지·과학기술 또는 그 밖의 관련 분야 단체나 기관(연구기관을 포함한다)의 대표자 또는 임직원의 직에 10년 이상 있거나 있었던 사람</p> <p>5. 학생, 청년, 학부모, 지역 주민 등으로서 교육발전과 관련하여 해당 사회계층을 대변할 수 있는 사람</p> <p>6. 그 밖에 국가교육발전을 위한 전문성과 지식을 가졌다고 인정되는 사람</p>
제10조 (위원회의 소관 사무)	<p>① 위원회의 소관 사무는 다음 각 호와 같다.</p> <p>1. 제11조에 따른 교육비전, 중장기 정책 방향, 학제·교원정책·대학입학정책·학급당 적정 학생 수 등 중장기 교육 제도 및 여건 개선 등에 관한 국가교육발전계획 수립에 관한 사항</p> <p>2. 제12조에 따른 국가교육과정의 기준과 내용의 고시 등에 관한 사항</p> <p>3. 제13조에 따른 교육정책에 대한 국민의견 수렴·조정 등에 관한 사항</p> <p>4. 그 밖에 다른 법률에 따라 위원회의 소관으로 정한 사항</p> <p>② 제1항에 따른 위원회의 소관 사무에 관한 세부적인 사항은 대통령령으로 정한다.</p>
제12조 (국가교육과정 기준 및 내용의 고시 등)	<p>① 위원회는 국가교육과정(「유아교육법」 제2조제2호에 따른 유치원 및 「초·중등교육법」 제2조에 따른 학교에서 운영하는 교육과정을 말한다. 이하 같다)의 기준과 내용에 관한 기본적인 사항을 정하여 고시하여야 한다.</p> <p>② 위원회는 제1항에 따라 고시한 국가교육과정에 대하여 조사·분석 및 점검을 할 수 있고, 그 결과를 국가교육과정에 반영하도록 노력하여야 한다.</p> <p>③ 그 밖에 국가교육과정의 기준과 내용에 관한 기본적인 사항을 정하는 데 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.</p>

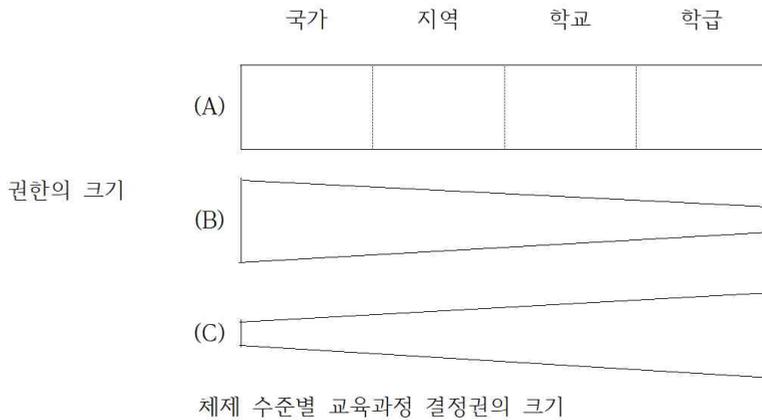
교육과정 개발은 여러 수준에서 이루어지는데 한 국가의 교육과정 체제가 어떠한가에 따라 국가, 지역 및 학교 수준의 교육과정이 갖는 기능 및 역할에 차이가 있으며, 중앙집권적인 교육과정 체제와 지방분권적 교육과정 체제의 차이점은 다음과 같다(김대현, 2014: 67-68).

	중앙집권적인 교육과정 체제	지방분권적인 교육과정 체제
장점	<ul style="list-style-type: none"> ○ 전국적으로 통일된 교육과정 확보 ○ 학교급, 학교 간 교육과정의 연계성 충족 ○ 풍부한 전문 인력 활용과 물적 자원 투입을 통한 질 높은 수준의 교육과정 개발 ○ 국가와 사회의 대변혁 시기, 총체적 대응 가능 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 지역과 학교의 특수한 상황에 부응하는 교육과정 개발 ○ 교사들이 교육과정에 대한 주인의식을 가지고 개발·운영 ○ 주변 상황의 급속한 변화에 대응하여 교육과정을 신속하고 유연하게 수정 운영

		<p>가능</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 교육과정의 맥락적 특성으로 인하여 학습자들의 자발적 학습 기회 촉진
단점	<ul style="list-style-type: none"> ○ 교육과정 운영의 획일화·경직화 ○ 권위주의적 교육풍토 조성 가능 ○ 제정된 교육과정의 즉각적인 수정 어려움 ○ 교사가 교육과정 문제로부터 소외 ○ 지역, 학교, 학습자의 특수성에 부합되는 다양한 교육과정 운영 어려움 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 전문가, 예산, 시간, 인식의 부족으로 수준 높은 교육과정의 개발이 어려움 ○ 학교급, 학교 간 교육과정의 연계가 힘들 ○ 지역·학교·교사 중심에 치우쳐 교육개혁의 전파가 어려움

교육과정은 주도하는 주체에 따라 국가 교육과정, 지역 교육과정, 학교 교육과정으로 구분한다. 우리나라의 경우, 제5차 교육과정까지 교육부 주도의 중앙집권적 교육과정 결정 방식을 채택하여 교육과정의 내용을 중앙에서 결정하고 학교는 이를 시행하는 역할로 한정되었으나 제6차 교육과정부터 지역의 특수성과 학교의 실정을 반영하여 교육과정의 기준과 내용을 정할 수 있도록 변화되었다(2022개정 교육과정 총론 해설, 교육부: 4). 1995년부터 적용된 제6차 교육과정과 2000년부터 적용된 제7차 교육과정에서 절충형태의 교육과정을 채택하고, 2009개정 교육과정, 2015개정 교육과정, 2022 교육과정에서 지역과 학교의 자율적 운영 권한을 더욱 강화했다. 즉 중앙집권적인 교육과정 체제의 기본 틀 위에서 교육의 분권화와 학교의 자율적 운영을 더욱 확대하여 지역의 독특한 사회·문화적 특성과 학교의 교육적 요구를 반영하고 교육과정 개발의 적합성을 높여 국가 수준 교육과정을 보다 효율적으로 운영하려는 두 가지 목적이 있다(김대현, 2014: 68-69).

이상주(1974, 의사결정의 관점에서 본 교육과정, 교육과정 연구의 과제, 59-74)는 교육과정 체제를 국가·지역·학교·학급 수준으로 구분하고 수준에 따른 교육과정 체제의 권한과 책임, 구조와 과정, 기능과 역할의 차이를 분리 분석하여 도식화하였다(김대현, 220). (B)는 중앙집권적 교육체제로서 교육과정 결정권이 국가 수준의 체제에 집중되어 있는 반면, 하위 체제는 교육과정 결정 권한이 작고, (C)는 지방분권적 교육체제로 교육과정 결정권이 상위 체제에서 작고 하위 체제에서 크다. 우리나라 교육과정 체제는 사회의 민주화, 교육의 적합성, 교육과정 운영의 효율성을 지향하는 학교중심 교육과정 연구와 실천으로 인해 (B)에서 (A)의 형태로 이동하고 있다.



교육부는(2008: 중학교 교육과정 해설1, 16-17; 강대현, 2024: 222) **학교수준의 교육과정을 필요성을 제시하며 학교 교육과정의 편성·운영은 교원의 교유한 전문 영역이자 업무**로 학생들의 능력과 요구, 지역적인 특수성을 가장 잘 알고 이해하는 교사들이 학교 교육과정 편성·운영 과정에 능동적으로 참여하여 자율성과 전문성을 신장할 기회를 갖도록 하고자 한다. 그러나 우리나라의 학교 수준 교육과정은 학교가 교육과정의 형태나 내용을 결정하는 실질적인 권한은 적고, 중앙정부에서 개발한 교육과정을 채택, 변용, 재구성, 조화하는 쪽에 무게 중심이 높은 편으로, 학교 수준 교육과정이 원래 의도한 목적을 달성하기 위해서는 교육과정 관련 권한을 대폭 이양하고, 교장 및 교사가 교육과정 개발에 대한 관심과 지식, 능력을 지니며 이를 발휘할 수 있는 여건을 마련할 필요가 있다(김대현, 2024: 71). 2022개정 교육과정에서 학교자율시간이 도입되고 교과(군)뿐만 아니라 창의적 체험활동의 시수를 증감할 수 있는 기준이 마련되는 등 **학교 교육과정 자율성의 범위가 더욱 확대되었기 때문에 학교 교육과정을 편성할 때 교원의 전문적 판단과 학교공동체의 민주적 협의의 과정이 더욱 필요하다**(2022개정 교육과정 총론 해설, 교육부: 83). 중학교의 자유학기제, 고등학교 고교학점제, 2022 교육과정의 학교자율시간 등의 정책은 학교의 교육과정 결정 권한이 점차적으로 커지고 있다는 사실을 보여준다(김대현, 2024: 72). **교육과정에 대한 지역 및 학교의 자율성이 확대되면서 교사의 역할이 종래와 같이 교육과정 실행자 및 사용자, 교수자에 한정되지 않고 교육과정에 대한 의사결정자로도 확대되었고, 교육과정의 최종 실천자인 교사가 교육과정의 개발자·설계자로 자리매김했다.** 2022개정 교육과정에서는 학교 교육과정의 ‘설계’라는 개념을 도입하고 있는데, 이는 학교 교육과정 개발의 의미를 교과목의 편성을 넘어서서 학생들에게 적합한 학습 경험을 계획하고 실천하는 것으로 확장한 것이며 학생의 학습을 종합적으로 설계하는 궁극적인 주체가 학교라는 점을 강조하는 것이다(2022개정 교육과정 총론 해설, 교육부: 6). 2022개정 교육과정에서 제시하고 있는 학교-지역 연계 교육과정 개발·운영은 새로운 교과(활동)이나 단원을 개발하는 것으로 국가수준

교육과정에서 제시한 빈 공간을 개발을 통하여 새로이 채워야 하는데, 이를 위한 구체적인 권한의 설정과 내부 역량의 개발에 이르지 못하고 있다(김선영, 소경희, 2014: 55-79).

교육과정은 교육 기관이 결정한 교육목적을 달성하기 위한 전반적인 교육(교과)의 목표와 내용에 대한 계획으로 수업의 방향·내용·전략과 평가의 방향·목적·준거·방법 등의 선택에 영향을 미치는데, 학습자에게 직접 영향을 미친다기보다는 수업과 평가와 같은 복합적인 활동을 통하여 영향력을 행사한다(김대현, 2024: 18-19). 전반적인 교재의 작성·선택의 자유는 교사가 자유로이 수업상의 교재를 작성하고 선택할 수 있는 권리가 보장되고 있는가의 논란이다(표시열, 2018: 207). 국가중심 교육과정으로 교과서 정·검·인정제 채택 운영하여 대학의 교원에 비해 유·초·중등 교원의 수업권이 상당 부분 제한되며 자율성의 폭이 작으며 입법정책적 차원의 문제이다(고전,).

나. 생활지도권

생활지도란 학생의 일상생활의 문제를 학생 스스로가 해결할 수 있도록 돕는 교사의 전문적 활동이며, 학급경영은 학급의 교육목적을 효과적으로 달성하기 위하여 학급 내 인적·물적 요소를 계획, 조직, 지도, 통제하는 활동이다(김대현, 2024: 19).

2023년 9월 27일에 개정된 초·중등교육법 제20조의2 제1항에서 “학교의 장과 교원은 학생의 인권을 보호하고 교원의 교육활동을 위하여 필요한 경우에는 법령과 학칙으로 정하는 바에 따라 학생을 지도할 수 있다.”는 규정과 제2항 “제1항에 따른 교원의 정당한 학생생활지도에 대해서는 「아동복지법」 제17조제3호, 제5호 및 제6호의 금지행위 위반으로 보지 아니한다.”는 규정에 따라 행사할 수 있는 권한이다.

다. 학교 운영 및 교육정책 참여권

이를 종합하면,

유형	구체적인 내용	법적 근거
수업권	교육과정 편성·운영권, 교재의 작성과 선택, 교육내용과 방법의 선택·결정권, 학생평가권, 학교생활기록부 작성·관리권 등	
생활지도권	상담·징계·체벌, 학교규칙제정권, 학급편성권	
학교 운영 참여권	조건정비요구권, 교육정책 참여, 행정 업무	

4. 교원의 교육권의 한계와 책임

우리 헌법재판소는 교원의 교육권에 관해 교육법 제157조에 관한 헌법소원 결정에서 다음과 같이 판시하며 교원의 교육권을 직무상 권한으로 보며 본질적으로 학생의 수락권의 실현을 위해 인정되는 것이므로 교원의 교육권 자체가 학생 교육권의 보장과 실현에 반해서는 안된

다는 내재적 한계를 밝히고 있다.

“교사의 지위에서 생기는 학생에 대한 일차적인 교육상의 직무권한이지만 학생의 수학기권의 실현을 위하여 인정되는 것으로 양자는 상호협력관계에 있다고 하겠으나, 수학기권은 헌법상 보장된 기본권의 하나로서 보다 존중되어야 하며, 그것이 왜곡되지 않고 올바르게 행사될 수 있게 하기 위한 범위 내에서는 수업권도 어느 정도의 범위 내에서 제약을 받지 않으면 안 될 것이다”(헌법재판소 1992. 11. 12. 89헌마88 결정).

교원의 교육권은 공교육제도의 확립으로 국가가 학제·교재·교육시설 등 제반사항을 적극적으로 계획하고 시행함으로써 그 범위에서 제안을 받으며 학생의 교육을 받을 권리를 보장하기 위해 존재하므로 학부모의 교육권에 의한 제한도 가능하다(표시열, 2008: 208). 부모는 학생 교육권의 대행자로서 학교 및 교육제도 학교 및 교육내용 선택권, 학교 교육활동 및 공교육 운영에 대한 의견 진술권 등을 갖기 때문이다(황준성, 2014: 61). 아울러 공교육제도의 조직·운영권과 관리·감독권으로 대변될 수 있는 국가의 교육권에 의해서도 교원의 교육권은 일정부분 제한을 받을 수 밖에 없으며, 초·중등교육법 제20조 제4항은 “교사는 법령에서 정하는 바에 따라 학생을 교육한다.”고 규정함으로써 이러한 한계를 ‘법령이 정하는 바에 따라’로 명시하고 있다(황준성, 2014: 61).

5. 소결론

이상으로 교원의 현행 헌법상 지위와 의무를 고찰한 결과, 첫째, 교육권의 주체로서 교원은 헌법 제31조 제6항 교원의 지위에 관한 기본적인 사항 법률주의, 제31조 제4항 교육의 자주성·전문성·정치적 중립성 보장, 제31조 제1항 규정에 대한 객관적 가치 질서에 대한 인정의 해석, 제7조 제1항과 제2항 직업 공무원제도 내 지위와 의무 그리고 책임을 이해하였다. 기본권 주체로서의 교원은 신분과 직무상 특성상 정치적 기본권에 관해 강한 제한을 받고 있는데, 특히 쟁위행위의 전면적 금지에 대한 위헌성과 현행 법령상 정치적 의사 표현의 자유를 지나치게 제한하고 있는 문제에 대하여 추가적인 논의와 검토가 필요하다고 생각한다.

둘째, 초중등학교 교원은 초중등학교 교육활동의 주체로서의 교원이 학생들을 대상으로 교육내용과 방법을 자주적으로 선택하여 결정하고 교육하는 직무상 권한으로의 교육권을 갖고 학생의 교육기본권 보장을 위해 국가의 교육 권한과 상호협력 한다. 단, 때로는 갈등을 빚는 국면에서 교원이 국가에 주장할 수 있는 권리가 있으며, 이에 대한 기본권성을 인정함으로써 학생의 교육기본권을 실현하고 그 효과를 강화할 수 있는 새로운 헌법학적 해석의 도출을 강조하였다. 이를 통해 국가의 교육권한과 교원의 교육권의 갈등을 분석할 수 있는 타당한 기준이 될 것이다.

셋째, 교육권의 내용과 관련하여 수업권, 생활지도권, 학교 운영 및 교육정책 참여권에 관한

정밀한 연구가 계속 필요하다.

Ⅲ. 교육영역 당사자와의 법적 관계

교육주체 사이의 혼란과 갈등을 조정할 수 있는 헌법 이론적 근거를 마련하는 것은 중요하며 근본적이고 기초적인 논제로 현실에서 시급히 요청되는 문제하다(노기호, 2019: 22). 왜냐하면 교육 주체 사이의 교육 관련 문제를 해결할 수 있는 하나의 기준을 제시하고 나아가 제도적으로 해결할 수 있는 방법 내지 정책을 고안할 수 있는 기초를 제공하기 때문이다(노기호, 2019: 22). 헌법상의 교육의 원칙은 국가가 교육참여인의 기능을 조정하는 근거가 되며 교사와의 관계가 대표적이다(전광석, 2018: 441). 당사자들의 법률관계의 성격을 분명히 밝힘으로써 규범 현실에서의 갈등 문제를 해결하기 위한 적절한 헌법 이론적 논의 구조를 갖추어 타당한 결론을 도출할 수 있는 기반을 마련하게 될 것이다(정필운, 2022: 3).

1. 학생의 교육기본권과 교원의 교육권

학생의 교육권은 헌법 제31조 제1항에 근거하여 교육기본권으로 인정된다. 학생과 교원의 관계에서 교원의 교육권은 직무상 권한이며 국가에 대하여 제한적으로만 인정되는 기본권이다. 이와 관련하여 헌법재판소는 다음과 같이 판시하고 있다.

“교원의 직무는 피교육자인 학생들의 기본적 권리인 ‘교육을 받을 권리’와 서로 앞뒤를 이루고 있다는 특징이 있다. 따라서 교원의 직무에는 교육제도의 구조적 특성과 교육의 자주성 등에 내재하는 두 가지 한계가 있는바, 하나는 교원직무의 자주성이 교육을 받을 기본권을 가진 피교육자인 학생들의 권익과 복리증진에 저해가 되어서는 아니된다는 것이고, 다른 하나는 국가와 사회공동체의 이념과 윤리의 테두리안에서 직무의 자주성은 제약을 받게 된다는 것이다. 즉, 교원의 자주성은 그 자체가 책임을 수반하는 것으로서 그것이 피교육자인 학생의 권익과 복리증진에 공헌할 것인가와 국가와 사회공동체의 공동 이념 및 윤리와 조화될 수 있는가라는 상대적 관계에서 그 범위가 정해지는 것이다.(헌법재판소 1991. 7. 22. 선고, 89헌가106 결정 참조)”

이에 기존의 학생의 교육권과 교원의 교육권의 상충이라는 표현은 적합하지 않으며 학생의 교육권의 제한의 문제로 이해되어야 한다. 즉, 교원의 교육권한을 통하여 보호되어야 할 이익 또는 가치는 헌법 제37조 제2항의 국가안전 보장, 질서유지, 공공복리의 개념으로 포섭되어 학생의 교육권을 제한할 수 있느냐의 문제이다(정필운, 2022: 25).

2. 부모의 교육권과 교원의 교육권

교육을 받을 권리는 국민에게 보장되는 실정법상의 권리로 수락권의 주체는 개개인이고, 교육기회제공청구권의 주체는 학령아동의 부모이다(권영성, 2008: 663). 헌법 제31조 제2항은“모든 국민은 그 보호하는 자녀에게 적어도 초등교육과 법률이 정하는 교육을 받게 할 의무를 진다”라고 하여 교육을 받게 할 의무를 규정하고 있는데 모든 국민으로 하여금 생존에 필요한 최소한이 교양과 능력을 함양하게 하는 인간다운 생활권보장의 성격과 문화국가의 이념을 실현하기 위한 제2세 교육의 성격을 동시에 가진다(권영성, 2008: 716). 교육은 헌법이 기능하기 위한 다른 기본권의 실질적 실현을 위하여 필요한 전제조건인 공공재로서 특히 학교 교육에의 접근은 자녀를 양육하는 부모의 협력이 필요하므로 부모에게 교육의 권리 실현을 위한 헌법적 의무를 부과하고 있다(전광석, 2016, 435). 원래 부모들이 각 자녀에 대한 친권자로서 사적 시설에서 양육 및 보호·감독의 일환으로 행하는 사(私)교육은 근대사회의 정치·경제·사회·문화의 급진적인 발달과 다원화에 따른 교육수요에 부응할 수 없게 되어 공공의 교육전문시설에서 교육전문가에 의하여 조직적, 계획적으로 시행되어야 할 필요성이 생겨나게 되었는데, 학교라는 것은 그러한 배경하에서 생겨난 공교육기관이라 할 것이다(헌법재판소 1992. 11. 12. 선고 89헌마88). 학교 교육을 중심으로 이루어지는 오늘날 교육 현실에서 부모는 자녀가 능력에 관계없이 교육의 기회를 보장받을 수 있도록 국가에 요구할 수 있는 권리가 있으며 자녀가 초등교육과 법률이 정하는 교육을 받도록 배려할 의무를 진다(전광석, 2016: 439). 자녀에 대한 양육권과 양육의무를 갖고 있으며 학교 밖 가정에서의 자녀교육은 부모의 독점영역이지만 교육의 주된 장소인 학교교육에서는 국가의 교육과제와 부모의 교육권이 협력관계에 있으며 학교운영위원회 등의 형태로 학교운영에 대한 참여가 실현될 수 있다(전광석, 2016: 439). 이러한 국가와 부모의 협력관계는 현실에 있어서 긴장관계에 있을 수 있으나 어느 하나가 우월한 것은 아니기 때문에 부모의 교육권에 대한 제한은 헌법적 심사가 필요하다(전광석, 2016: 439).

부모의 교육권은 헌법 제31조 제1항에 근거한 기본권으로 인정되며, 교사의 교육권은 국가에 대하여 제한적으로만 인정되는 기본권으로 부모의 교육권 제한의 문제로 이해되어야 한다(정필운, 2022, 25). 교원의 교육권이 부모의 교육권에 의해 제한 되는 예로 학교 선택의 자유, 교육 내용 선택의 자유에서 학습권을 침하지 않는 한도에서 특정의 수업이나 행사에 자녀를 참가시키지 않을 권리 등이 있다(표시열, 2008, 208). 그러나 학급편성과 담임 선택의 자유는 모든 학생의 학습권을 보장하기 위하여 학교가 교육 전문적 입장에서 결정할 문제이므로 교육내용 선택권으로 인정하지 않는다(표시열, 2008: 208; 겸자인, 교육법, 208-210; 노기호 논문, 239 재인용).

3. 교원의 교육권과 국가의 교육권한

국가나 공공단체는 교원·학제·교제·교육시설환경 등 제반 사항에 대하여 적극적으로 계획을 수립하고 이를 시행하는 의무와 책임을 지는 것이며 그 특성은 초·중·고교 등 보통교육의 분야에서 두드러지게 나타나는데, 민주국가에서 수락권의 보장을 통한 국민의 능

력과 자질의 향상은 바로 그 나라의 번영과 발전의 토대요 원동력이므로 현대의 모든 민주 국가는 교육의 진흥과 창달을 행정의 주요한 지표로 수립하고 있으며 헌법도 제31조 제1항에서 이를 명시하고 있다(헌법재판소 89헌마88, 1992. 11. 12.). 국가가 헌법상 의무를 실현하기 위하여 권한을 행사하면서 교원의 교육권을 법률상 얼마나 인정할 것인지를 결정하는 문제, 원칙적으로 입법형성권의 문제이다. 헌법이론적 관점에서 볼 때 교사의 교육권의 제한의 문제로서 국가의 교육권한을 통하여 보호되어야 할 이익 또는 가치는 헌법 제37조 제2항의 국가안전보장, 질서유지, 공공복리의 개념에 포섭되어 교사의 교육권을 제한할 수 있느냐의 문제로 다루어져야 한다(정필운, 2022: 37). **교육의 이념과 가치와 같은 일반적인 결정은 국가의 우선적 과제가 인정되며 국가는 이 영역에서 교원에게 이와 관련된 지시권을 행사할 수 있으나 이러한 교육의 이념과 가치를 현실에 맞게 실현하는 방법과 같은 구체적인 결정은 교원의 교육권이 우선하는 영역으로 분류할 수 있다**(전광석, 2016: 442).

교원의 교육권은 헌법 제31조 제1항의 국민의 교육기본권을 보장하기 위하여 국가의 위임에 따라 인정되는 직무권한로서의 국가의 교육 권한과 상호협력관계에 있으나, 때로는 교육법 제157조에 관한 헌법소원과 같은 갈등을 빚을 수 있다(정필운, 378; 헌재결 1992.11.12.기각 선고, 89헌마88). 이러한 측면에서 교원이 국가에 대하여 헌법상 권리의 성격을 가지는 교육권을 주장하며, 당해 권리를 제한하는 법률이 헌법 제37조 제2항의 요건을 갖추었는지를 심사해야 한다(정필운, 2022: 379).

4. 소결론

교육영역 당사자 간의 권리, 의무, 권한에 대한 분석을 통해 교원과 학생, 교원고 학부모, 교원과 국가의 법적 관계에 대한 성격을 살폈다. 각각의 법적 관계를 보다 명확히 하기 위한 추가적인 논의가 필요한데 첫째, 교원의 교육 권한과 학생의 교육기본권의 관계에서 학생의 교육권을 제한하는 사례와 적절성에 대한 고찰을 통해 학생의 교육기본권을 보장하고 교원의 교육권을 보호하여 교육활동 시 불필요한 갈등을 줄일 수 있다. 둘째, 교원의 교육 권한과 부모의 교육권이 관계에서 모든 학생의 학습권을 보장하기 위하여 학교가 교육 전문적 입장에서 결정할 문제로서 학급편성과 담임선택의 자유와 같이 학부모의 교육내용 선택권으로 인정하지 않는 구체적인 사례와 범위에 대한 논의가 필요하다. 이를 통해 당사자 간 교육권의 의미와 한계를 정확히 알고 적절한 범위 안에서 상호 협력하는 균형 있는 교육공동체로 나아갈 수 있다. 셋째, 교사의 교육권이 우선하는 교육의 이념과 가치를 현실에 맞게 실현하는 방법과 같은 구체적인 결정 영역에서 국가와 갈등 시 주장할 수 있는 교원의 헌법상 권리로서의 교육권의 사례와 유형에 대해 깊이 논의해야 한다. 이를 통해 학생의 교육기본권을 더욱 두텁게 보장할 수 있기 때문이다.

※ 법률상 교육당사자의 권리와 의무 규정

조항		구체적인 내용
교육	제12조	① 학생을 포함한 학습자의 기본적 인권은 학교교육 또는 평생교육

기본법	(학습자)	의 과정에서 존중되고 보호된다. ③ 학생은 학습자로서의 윤리의식을 확립하고, 학교의 규칙을 지켜야 하며, 교원의 교육·연구활동을 방해하거나 학내의 질서를 문란하게 하여서는 아니 된다. <개정 2023. 9. 27.>
	제 13조 (보호자)	① 부모 등 보호자는 보호하는 자녀 또는 아동이 바른 인성을 가지고 건강하게 성장하도록 교육할 권리와 책임을 가진다. ② 부모 등 보호자는 보호하는 자녀 또는 아동의 교육에 관하여 학교에 의견을 제시할 수 있으며, 학교는 그 의견을 존중하여야 한다. ③ 부모 등 보호자는 교원과 학교가 전문적인 판단으로 학생을 교육·지도할 수 있도록 협조하고 존중하여야 한다. <신설 2023. 9. 27.>
	제 14조 (교원)	① 학교교육에서 교원(敎員)의 전문성은 존중되며, 교원의 경제적·사회적 지위는 우대되고 그 신분은 보장된다. ② 교원은 교육자로서 갖추어야 할 품성과 자질을 향상시키기 위하여 노력하여야 한다. ③ 교원은 교육자로서 지녀야 할 윤리의식을 확립하고, 이를 바탕으로 학생에게 학습윤리를 지도하고 지식을 습득하게 하며, 학생 개개인의 적성을 계발할 수 있도록 노력하여야 한다.
	제 16조 (학교 등의 설립자·경영 자)	① 학교와 평생교육시설의 설립자·경영자는 법령으로 정하는 바에 따라 교육을 위한 시설·설비·재정 및 교원 등을 확보하고 운용·관리한다. ② 학교의 장 및 평생교육시설의 설립자·경영자는 법령으로 정하는 바에 따라 학습자를 선정하여 교육하고 학습자의 학습성과 등 교육의 과정을 기록하여 관리한다. ③ 학교와 평생교육시설의 교육내용은 학습자에게 미리 공개되어야 한다.
	제 17조 (국가 및 지방자치단체)	국가와 지방자치단체는 학교와 평생교육시설을 지도·감독한다.
	초·중등 교육법	제 18조의4 (학생의 인권보장 등)
제 18조의5 (보호자의 의무 등)		① 보호자는 교직원 또는 다른 학생의 인권을 침해하는 행위를 하여서는 아니 된다. ② 보호자는 제20조의2제1항에 따른 교원의 학생생활지도를 존중하고 지원하여야 한다. ③ 보호자는 교육활동의 범위에서 교원과 학교의 전문적인 판단을 존중하고 교육활동이 원활히 이루어질 수 있도록 적극 협력하여야 한다.[본조신설 2023. 9. 27.]
제 20조 (교직원의 임무)		① 교장은 교무를 총괄하고, 민원처리를 책임지며, 소속 교직원을 지도·감독하고, 학생을 교육한다. <개정 2023. 9. 27.> ② 교감은 교장을 보좌하여 교무를 관리하고 학생을 교육하며, 교장

		<p>이 부득이한 사유로 직무를 수행할 수 없을 때에는 교장의 직무를 대행한다. 다만, 교감이 없는 학교에서는 교장이 미리 지명한 교사(수석교사를 포함한다)가 교장의 직무를 대행한다.</p> <p>③ 수석교사는 교사의 교수·연구 활동을 지원하며, 학생을 교육한다.</p> <p>④ 교사는 법령에서 정하는 바에 따라 학생을 교육한다.</p> <p>⑤ 행정직원 등 직원은 법령에서 정하는 바에 따라 학교의 행정사무와 그 밖의 사무를 담당한다.</p>
	제20조의2 (학교의 장 및 교원의 학생생활지도)	<p>① 학교의 장과 교원은 학생의 인권을 보호하고 교원의 교육활동을 위하여 필요한 경우에는 법령과 학칙으로 정하는 바에 따라 학생을 지도할 수 있다. <개정 2023. 9. 27.></p> <p>② 제1항에 따른 교원의 정당한 학생생활지도에 대해서는 「아동복지법」 제17조제3호, 제5호 및 제6호의 금지행위 위반으로 보지 아니한다. <신설 2023. 9. 27.></p>
	제20조의3 (교원 개인정보의 보호)	<p>학교와 학교의 장은 교원의 전화번호, 주민등록번호 등 개인정보가 「개인정보 보호법」 및 「공공기관의 정보공개에 관한 법률」 등 관계 법률에 따라 보호될 수 있도록 필요한 조치를 하여야 한다.[본조신설 2023. 9. 27.]</p>
교원의 지위 향상 및 교육활동 보호를 위한 특별법 (약칭:교 원 지위법)	제14조 (교원의 교육활동 보호에 관한 종합계획의 수립·시행 등)	<p>① 국가, 지방자치단체, 그 밖의 공공단체는 교원이 교육활동을 원활하게 수행할 수 있도록 적극 협조하여야 한다.</p> <p>② 교육부장관은 교원의 교육활동 보호 정책을 효율적으로 추진하기 위하여 관계 중앙행정기관의 장과의 협의를 거쳐 5년마다 교원의 교육활동 보호에 관한 종합계획(이하 “종합계획”이라 한다)을 수립·시행하여야 한다. <신설 2023. 9. 27.></p> <p>③ 종합계획에는 다음 각 호의 내용이 포함되어야 한다. <개정 2023. 9. 27.></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 교원의 교육활동 보호 정책의 추진 목표 및 전략 2. 교육활동 침해행위와 관련된 조사·관리 및 교원의 보호조치에 관한 사항 3. 교육활동 보호와 관련된 유아 및 학생 생활지도에 관한 사항 4. 교육활동과 관련된 분쟁의 조정, 교원에 대한 법률 상담 및 변호사 선임 등 소송 지원에 관한 사항 5. 교원에 대한 민원 등의 조사 및 관리에 관한 사항 6. 그 밖에 교원의 교육활동 보호를 위하여 필요하다고 인정되는 사항 <p>④ 교육부장관은 교원의 교육활동 여건의 변화 등으로 종합계획을 변경할 필요가 있는 경우에는 관계 중앙행정기관의 장과의 협의를 거쳐 종합계획을 변경할 수 있다. 다만, 대통령령으로 정하는 경미한 사항을 변경하는 경우에는 그러하지 아니하다. <신설 2023. 9. 27.></p> <p>⑤ 교육부장관은 제2항 및 제4항에 따라 종합계획을 수립하거나 변경하였을 때에는 지체 없이 이를 관계 중앙행정기관의 장 및 교육감에게 통보하여야 한다. <신설 2023. 9. 27.></p>

	<p>⑥ 교육부장관은 종합계획을 수립·시행하기 위하여 필요한 경우 관계 중앙행정기관의 장, 교육감, 관계 기관 또는 단체의 장에게 협조를 요청할 수 있다. 이 경우 요청을 받은 중앙행정기관의 장, 교육감, 관계 기관 또는 단체의 장은 정당한 사유가 없으면 이에 협조하여야 한다. <신설 2023. 9. 27.></p> <p>⑦ 교육부장관은 매년 제2항에 따른 종합계획의 추진현황 및 실적 등에 관한 보고서를 국회에 제출하여야 한다. <신설 2023. 9. 27.></p> <p>⑧ 그 밖에 종합계획의 수립·시행 및 보고서 제출 등에 필요한 사항은 대통령령으로 정한다. <개정 2023. 9. 27.></p>
<p>제 15조 (시행계획의 수립·시행)</p>	<p>① 교육감은 제14조제2항의 종합계획에 따라 관할 구역 내 교원의 교육활동 보호에 관한 시행계획(이하 “시행계획”이라 한다)을 매년 수립·시행하여야 한다</p> <p>② 교육감은 제1항에 따라 시행계획을 수립하였을 때에는 이를 지체 없이 교육부장관에게 제출하여야 한다.</p> <p>③ 그 밖에 시행계획의 수립·시행 등에 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.[본조신설 2023. 9. 27.]</p>
<p>제 16조 (실태조사)</p>	<p>① 교육부장관 및 교육감은 교원의 교육활동에 대한 보호를 강화하기 위하여 제19조에 따른 교육활동 침해행위, 제20조제1항에 따른 피해교원 보호조치, 제25조 및 제26조에 따른 교육활동 침해행위를 한 학생 및 그 보호자 등에 대한 조치 등에 대하여 실태조사를 할 수 있다. <개정 2023. 9. 27.></p> <p>② 교육부장관 및 교육감은 제1항에 따른 실태조사를 실시하기 위하여 필요한 경우 해당 학교의 장, 관계 기관 또는 단체의 장 등에게 관련 자료의 제출을 요청할 수 있다. 이 경우 요청을 받은 학교의 장, 관계 기관 또는 단체의 장 등은 특별한 사유가 없으면 이에 따라야 한다. <개정 2023. 9. 27.></p> <p>③ 제1항에 따른 실태조사의 구체적인 내용, 범위 및 절차 등에 필요한 사항은 대통령령으로 정한다. <개정 2023. 9. 27.></p>
<p>제 17조 (아동학대 사안에 대한 교육감의 의견 제출)</p>	<p>① 교육감은 「유아교육법」 제21조의3제1항에 따른 교원의 정당한 유아생활지도 및 「초·중등교육법」 제20조의2제1항에 따른 교원의 정당한 학생생활지도 행위가 「아동학대범죄의 처벌 등에 관한 특례법」 제2조제4호에 따른 아동학대범죄로 신고되어 소속 교원에 대한 조사 또는 수사가 진행되는 경우에는 해당 시·도, 시·군·구(자치구를 말한다) 또는 수사기관에 해당 사안에 대한 의견을 신속히 제출하여야 한다.</p> <p>② 제1항에 따른 의견 제출의 기한, 방법, 절차 등에 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.[본조신설 2023. 9. 27.]</p>
<p>제 18조 (교원보호위원회의)</p>	<p>① 「유아교육법」에 따른 유치원 및 「초·중등교육법」에 따른 학교(이하 “고등학교 이하 각급학교”라 한다) 교원의 교육활동 보호에 관한</p>

<p>설치·운영)</p>	<p>다음 각 호의 사항을 심의하기 위하여 시·도 교육청에 교권보호위원회(이하 “시·도교권보호위원회”라 한다)를 둔다. <개정 2023. 9. 27.></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 제15조에 따른 시행계획의 수 2. 제2항에 따른 지역교권보호위원회에서 조정되지 아니한 분쟁의 조정 3. 그 밖에 교육감이 교원의 교육활동 보호를 위하여 시·도교권보호위원회의 심의가 필요하다고 인정하는 사항 <p>② 고등학교 이하 각급학교 교원의 교육활동 보호에 관한 다음 각 호의 사항을 심의하기 위하여 「지방교육자치에 관한 법률」 제34조 및 「제주특별자치도 설치 및 국제자유도시 조성을 위한 특별법」 제80조에 따른 교육지원청(교육지원청이 없는 경우 해당 시·도의 조례로 정하는 기관으로 한다. 이하 같다)에 지역교권보호위원회(이하 “지역교권보호위원회”라 한다)를 둔다. <개정 2023. 9. 27.></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 교육활동 침해 기준 마련 및 예방 대책 수립 2. 제25조제2항 각 호에 따른 교육활동 침해 학생에 대한 조치 3. 제26조제2항 각 호에 따른 교육활동 침해 보호자 등에 대한 조치 4. 교원의 교육활동과 관련된 분쟁의 조정 5. 그 밖에 교육장이 교원의 교육활동 보호를 위하여 지역교권보호위원회의 심의가 필요하다고 인정하는 사항 <p>③ 그 밖에 시·도교권보호위원회와 지역교권보호위원회의 설치·운영 등에 필요한 사항은 대통령령으로 정한다. <개정 2023. 9. 27.></p>
<p>제19조 (교육활동 침해행위)</p>	<p>이 법에서 “교육활동 침해행위”란 고등학교 이하 각급학교에 소속된 학생 또는 그 보호자(친권자, 후견인 및 그 밖에 법률에 따라 학생을 부양할 의무가 있는 자를 말한다. 이하 같다) 등이 교육활동 중인 교원에 대하여 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 행위를 하는 것을 말한다.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 다음 각 목의 어느 하나에 해당하는 범죄 행위 <ul style="list-style-type: none"> 가. 「형법」 제2편제8장(공무방해에 관한 죄), 제11장(무고의 죄), 제25장(상해와 폭행의 죄), 제30장(협박의 죄), 제33장(명예에 관한 죄), 제314조(업무방해) 또는 제42장(손괴의 죄)에 해당하는 범죄 행위 나. 「성폭력범죄의 처벌 등에 관한 특례법」 제2조제1항에 따른 성폭력범죄 행위 다. 「정보통신망 이용촉진 및 정보보호 등에 관한 법률」 제44조의7 제1항에 따른 불법정보 유통 행위 라. 그 밖에 다른 법률에서 형사처벌 대상으로 규정한 범죄 행위로서 교원의 교육활동을 침해하는 행위 2. 교원의 교육활동을 부당하게 간섭하거나 제한하는 행위로서 다음 각 목의 어느 하나에 해당하는 행위 <ul style="list-style-type: none"> 가. 목적이 정당하지 아니한 민원을 반복적으로 제기하는 행위 나. 교원의 법적 의무가 아닌 일을 지속적으로 강요하는 행위 다. 그 밖에 교육부장관이 정하여 고시하는 행위

		[본조신설 2023. 9. 27.]
제22조 (교원보호공제 사업)		<p>① 교육감은 교육활동과 관련된 각종 분쟁이나 소송 등으로부터 교원을 보호하기 위하여 공제사업(이하 “교원보호공제사업”이라 한다)을 운영·관리할 수 있다.</p> <p>② 교원보호공제사업의 범위에는 다음 각 호의 사항이 포함된다.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 교원의 교육활동으로 발생한 손해배상금의 지원 및 구상권 행사 지원(교원의 고의 또는 중과실이 있는 경우는 제외한다) 2. 교육활동 침해행위로 발생한 상해·상담·심리치료 비용 지원 및 교원이 위협을 받는 경우 보호 서비스 지원 3. 교원의 정당한 교육활동과 관련하여 발생한 법률적 분쟁에 대한 민사상 또는 형사상 소송비용의 지원 <p>③ 교육감은 「학교안전사고 예방 및 보상에 관한 법률」 제15조에 따른 학교안전공제회 등에 교원보호공제사업의 운영을 위탁하여 수행할 수 있다. 이 경우 교육감은 소속 교원의 의견을 충분히 수렴하여야 한다.</p> <p>④ 그 밖에 교원보호공제사업의 관리 및 운영에 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.</p>
제23조 (특별휴가)		피해교원은 교육부장관이 정하는 바에 따라 특별휴가를 사용할 수 있다. <개정 2023. 9. 27.>

IV. 교원의 교육권을 둘러싼 갈등과 해결

1. 학생의 교육기본권과 학부모의 교육권 제한

- 가. 모든 학생의 교육활동 보호를 위해 교육활동을 침해하는 학생의 교육기본권을 어느 정도 제한할 수 있는가?
- 나. 모든 학생의 교육활동 보호를 위해 학부모의 학교 참여 및 평가권을 어느 정도 제한할 수 있는가?
- 수업 내용과 평가에 대한 민원 사례 검토
 - 교원능력개발평가(교원 등의 연수에 관한 규정 제18조~24조)의 의의와 한계

2. 헌법상 권리로 인정되는 교원의 교육권 보호와 책임

- 가. 교육과정
- 나. 생활지도
- 다. 학교 및 교육정책 참여권
- 라. 쟁의행위의 전면적 금지 및 정치적 표현에 대한 위헌성 검토

<토론2>

「교원의 교육권에 관한 이론적 고찰」에 대한 토론문

이 수 경 (구현고)

먼저 교원의 교육권과 관련하여 다양한 쟁점으로 교육 당사자 간 갈등이 부각되고 있는 이 시점에서 법 이론은 갈등 해결의 핵심 기준으로 작용할 수 있다고 생각합니다. 이런 의미에서 ‘교원의 교육권에 관한 이론적 고찰’이라는 의미 있는 논문을 읽고 함께 공부할 수 있는 기회를 주셔서 감사합니다. 궁금한 점 위주로 몇 가지 제언을 드리고자 합니다.

1. 교원의 개념 정의

논문 제목에는 교원의 교육권으로 되어 있고, 연구 목적에도 ‘교육영역 당사자’ 간 주요 쟁점을 논의하겠다고 되어 있으나 실제 본문에는 교육영역의 당사자로서 교원을 초·중등학교 교사로만 한정지어 작성한 것으로 보입니다. 「초·중등교육법」 제 19조에 의하면 학교의 교원으로 교장, 교감, 수석교사, 교사를 둔다고 되어 있습니다. 교육영역의 쟁점에는 교사뿐 아니라 교장, 교감 등도 당사자에 해당하므로 각 쟁점별로 교육영역의 당사자인 교원이 구체적으로 누구를 의미하는지 명확하게 제시할 필요가 있습니다.

2. 교육권의 정의

본 연구에서 핵심은 교원의 교육권입니다. 연구자가 생각하시는 교육권 정의가 명확히 제시되어 있어야 교육권의 범위와 내용을 제시할 수 있다고 생각합니다. 논문을 보면 교육권의 내용으로 수업권, 생활지도권, 교육정책 참여권으로 구분하여 설명하고 있습니다만 교원이 가지는 기본권으로 노동 3권과 정치적 기본권도 언급하고 있습니다. 교육정책 참여권이 정치적 기본권과 연결하여 관련 쟁점으로 논의할 수 있다고 판단되므로, 연구자께서 생각하시는 교육권의 정의를 명확히 제시하신 후 수업권, 생활지도권, 교육정책 참여권, 노동 3권, 정치적 기본권 중 중점적으로 논의할 교육권의 범위와 내용도 함께 제시할 필요가 있습니다.

3. 이론적 고찰

교육영역의 쟁점이 광범위하고 다양합니다. 생활지도권, 교권, 교원의 기본권의 법적 성격, 정치적 기본권, 교원의 노동 3권에 대해 각각 선행연구에서 법적인 논의가 기본적으로 이루어진 상태입니다. 그럼에도 불구하고 연구자께서 ‘교원의 교육권에 관

한 이론적 고찰'을 연구 주제로 삼은 이유가 있을 것이라고 생각합니다. 먼저 교육영역에서의 쟁점별로 교육권에 대해 이론적으로 어떻게 논의하고 있는지에 대해 선행 연구로 정리하여 제시하신 후, 보완이 필요하거나 추가로 논의할 이론적 부분에 대해 2장에서 구체적으로 제시할 필요가 있습니다. 그리고 2장에서 논의한 이론이 준거로 작용하여 3장에서 연구자께서 생각하시는 교육영역의 쟁점을 해결하는 구체적인 기준을 도출하시고, 4장에서 연구자께서 다루고자 하는 교육 쟁점에 해당 기준을 적용하여 문제를 해결하셔야 한다고 생각합니다.

제가 지금까지 공부한 바로는 교육 영역의 쟁점에 대해 헌법의 기본원리나 법의 이념(정의, 합목적성, 법적 안정성)에 대해 이론적으로 제시한 연구는 보았으나 헌법관(슈미트(C.Schmitt)의 제도 준별론, 스멘트(R.Smend)의 통합론)을 기준으로 교육영역의 쟁점을 해결하는 선행연구는 아직까지 보지 못했습니다. 관련 연구를 참고하셔서 교육 영역에서의 다양한 쟁점을 총체적으로 해결할 수 있는 핵심 이론을 잘 도출하시길 바랍니다.



MEMO
