

# 학교변화, 교사변화에 대한 새로운 이론적 접근: 비판적 실재론에 기반한 관계적 교사행위자성(Relational Teacher Agency) 개념모형1)

이성희(한국교육개발원, 연구위원)

[amy44cam@gmail.com](mailto:amy44cam@gmail.com)

세대교류연구위원회 2022.11.19.

## 1. 서론

이 연구는 비판적 실재론에 기반하여, 학교 맥락에서의 교사들 사이의 관계재 창출을 ‘관계적 교사행위자성(Relational Teacher Agency)’을 중심으로 탐색하고, 이에 대한 개념모형을 개발하는 것을 목적으로 한다. 따라서 관계적 교사행위자성 개념모형은 본질적으로 개념모형 안에 ‘비판적 실재론’과 ‘관계재’의 개념을 내포하고 있다.

비판적 실재론에 기반한 관계사회학(Critical Realist Relational Sociology: 이하 CRRS)의 관점에서 관계재란 “공유된 방식으로 함께 생산하고 향유하는 것을, 성찰하며 지향하는 주체들로부터 발현되는 사회적 관계들로 구성된 비물질적인 실체들(무형의 재화들)로, 어떠한 다른 방식으로도 획득될 수 없는 재화”이다(Donati, 2019a: 250). 이는 교사 개인이나 특정한 집단이 소유할 수 없는 재화로, 오직 관계에 참여하는 교사들만이 누릴 수 있는 교사 간의 신뢰, 호혜, 협력, 동료애, 정(情), 배려, 관심, ‘우리-관계’ 등을 의미한다. 관계재는 인간의 원초적 욕구인 “사회성(관계성)과 관련된 것으로, 관계재 없이는 사람들은 자아를 성취할 수도 행복해 질 수도 없다”(Donati, 2019a: 249).

이에 따라 본 연구에서는 관계적 교사행위자성을 ‘비판적 실재론에 기반하여, 학교 맥락에서 관계재 창출을 지향하는 개인적, 사회적 주체로서의 교사행위자들 사이의 사회적 관계를 통해 발현되는 행위자성’으로 조작적으로 정의하였다. 행위자성(agency)은 외부의 구조적 환경과 타인과 상호작용을 하며 개인적, 집단적 주체로서의 행위자가 가지는 발현적 힘(emergent power)을 의미한다. 그 대표적인 예로는 성찰(reflexivity), 의도성(intentionality), 의식(consciousness) 등이 있다(Archer, 1995). 따라서 행위자성(agency)은 그 개념 자체에 (사회)구조와 행위자의 상호작용을 탑재하고 있는 관계적 개념이다(이성희,

---

1) 본 발표는 이성희 외(2021). 관계재(relational goods) 창출을 위한 교육의 기능 개념모형 탐색: 비판적 실재론에 기반한 ‘관계적 교사행위자성’을 중심으로. 진천: 한국교육개발원의 보고서를 요약 및 발췌한 것이다. 따라서 별도의 참고문헌을 표기하지 않았음을 미리 밝힌다.

\* 본 발표의 내용을 인용하고자 하시는 분은 위의 보고서 이성희 외(2021)의 원문을 인용해주시길 바랍니다(www.kedi.re.kr 홈페이지 ‘연구보고서’ 탭에서 무료로 다운로드 가능).

2021b).

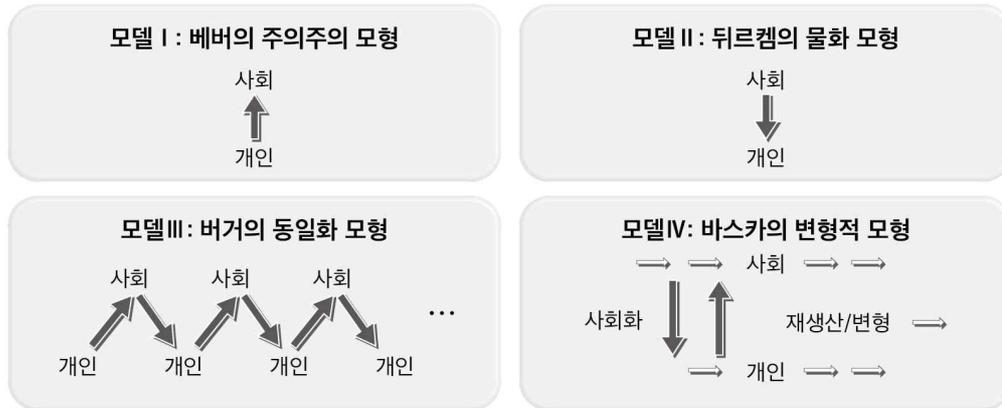
그러므로 행위자성 개념은 사회구조와 (교사)행위자 중 어느 한 쪽에 경도되지 않고 이 둘을 모두 균형 있게 바라볼 수 있는 이론적 틀을 제공한다. 이러한 행위자성 개념에 더하여, 본 연구에서는 ‘관계재 창출을 지향하는 개인적, 사회적 주체(관계적 주체)’로서의 교사행위자와, ‘사회적 관계’를 통해 발견되는 교사행위자성의 개념을 강조하기 위해서 교사행위자성 앞에 의도적으로 ‘관계적’이란 수식어를 붙여 ‘관계적 교사행위자성’을 위와 같이 조작적으로 정의하였다. 정리하면, 관계적 교사행위자성은 교사행위자성 발견의 메커니즘으로, ‘관계재’ 창출을 지향하는 ‘관계적 주체’로서의 교사(실체[substance])와 이들의 ‘사회적 관계’를 통해 발견되는(과정[process]으로서의) 행위자성을 강조한 개념이다.

본 연구에서 교사의 사회적 ‘관계’와 ‘관계재’ 창출의 장으로서 학교 교육의 기능에 주목하게 된 것은 한국 교육정책에 대한 현실 진단과 밀접한 관련이 있다. 현재 한국의 교육정책은 개인역량과 독립적 주체화 기능에 주된 초점을 두고 있는 것처럼 보인다. 그 대표적인 예로 현재 교육정책은 ‘자기주도성’, ‘자율성’, ‘학생 개별 성장’, ‘미래 역량’, ‘개별성, 다양성’, ‘학생 한 명 한 명을 위한 맞춤형교육’을 강조하고 있다(교육부, 2021.4.20.). 개인역량과 독립적 주체화 기능이 강조되는 한국교육 정책의 기저에는 한국사회의 역사적, 맥락적 특수성이 자리잡고 있다. 이 때 ‘한국 교육의 주요 기능별 중요성과 효과성’에 대한 교사, 학부모, 대학생의 인식을 조사한 양미경(2014)의 연구가 도움이 된다. 해당 연구의 설문조사 분석 결과, 한국 교육의 다양한 기능 중에 일반인들은 ‘독립적 주체화 기능’(해당 연구에서는 ‘교육의 기능’이라고 명명됨)이 가장 중요하다고 인식하지만, 정작 학교 현실에서는 독립적 주체화 기능의 효과성이 가장 낮다고 응답하였다. 독립적 주체화의 기능(교육의 기능)이란 “‘개인의 잠재력과 흥미의 구현’, ‘배움의 내재적 가치와 희열의 경험’, ‘경험의 계속적 성장을 통한 개별적 자아의 실현’”을 의미한다(양미경, 2014: 184). 이러한 일반인의 인식과 학교 현실의 간극 속에서, 한 학생의 개별성을 강조하는 역량교육 정책은 지식 생산의 측면에서 방법론적 개인주의라는 일정한 한계를 가진다. 이는 비판적 실재론의 관점으로 설명이 가능하다.

## 2. 비판적 실재론(과 연구방법론)

개인역량과 독립적 주체화의 기능은 사회과학이론에서 ‘방법론적 개인주의(methodological individualism)’를 토대로 생산되는 지식에 기반한다. 방법론적 개인주의는 Weber의 주의론(voluntarism)이라고 불리기도 하는데, 이는 복잡한 교육 현상을 단순한 행위의 요소로 환원하는 경향을 보인다(김선희, 2020: 6). 따라서 교육의 기능에 있어 개인의 행위는 있으나 사회적 조건이 간과되는 문제가 있다(김선희, 2020: 60)(아래 [그림 1]의

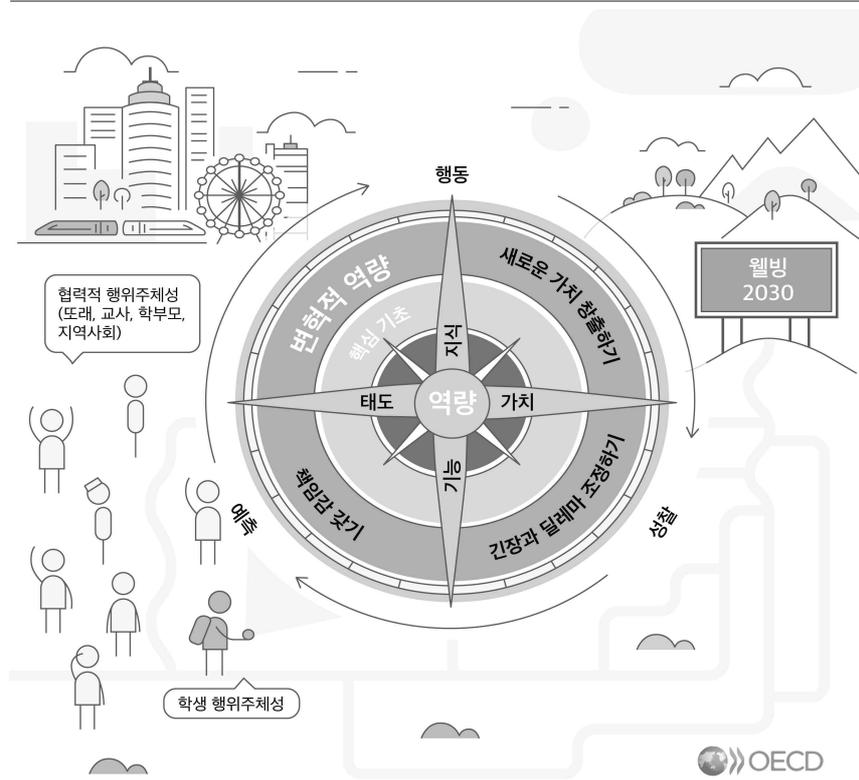
모델 I 참조).



[그림 1] 바스카의 사회와 개인을 연결하는 네 가지 모형  
(Bhaskar, 1989; 김선희, 2020: 61에서 재인용)

예를 들어 역량교육은 개별 학습자의 역량, 즉, 개인 학습자 한 명의 교육(정확히 말하면, 학습)에 중심을 둔 개념이다. 따라서, 그동안 일부 학자들은 역량교육이 개별 학생이 처한 사회경제적 배경(국가, 지역, 성별, 장애 여부, 소득계층 여부 등)을 고려하지 않고, 무균화된 사회적 상태에서 일반적이고, 유연하며, 창의적이고, 외로운 개별 학습자를 상정함으로써 어떠한 사회의 요구에도 훈련 받거나 재훈련 받을 수 있는, (현실에서는 존재할 수 없는) 허구의 이미지에 기초한 학습자를 상정하고 있다고 비판하였다(Ball, 2007; Mitescu, 2014: 88 에서 재인용). 이는 역량교육이 기대고 있는 ‘개인→사회’로 표현되는 방법론적 개인주의의 태생적 한계이다(학교 변화와 관련된 이론에서도 교사 자율성(autonomy), 교사 리더십을 강조하는 경향성이나 합리적 선택이론은 거칠게 표현하자면 방법론적 개인주의에 기반한다고 볼 수 있다).

이러한 비판에 대응하여 최근의 OECD 학습 프레임워크 2030에서는 개별 학습자의 핵심역량을 중심에 두고 학습자와 교사, 학교 관리자, 학부모 등과의 상호작용을 강조하는 co-agency의 개념을 강조하고 있다. 하지만 여전히 개인 학습자(자아)가 큰 원의 형태로 중심에 위치하고, 학습자와 관계를 맺고 있는 교사, 학생, 지역사회 인사들은 상대적으로 작게 주변부에 위치한다[그림 2] 참조).



[그림 2] OECD 학습 나침반 2030(OECD, 2019; 최수진 외, 2019: 42에서 재인용)

방법론적 개인주의에 기반한 개인역량, 독립적 주체화 기능과 달리, 사회화 기능은 방법론적 전체주의(methodological holism)에 기반 한다. 이는 Durkeim의 구조결정론(혹은 물화론[reification])이라고도 지칭되는데, 사회로 개인을 설명하기 때문에, 개인의 행위와 동떨어진 외적 실체로서의 구조적 조건은 있어도 인간의(자율적) 행위에 대한 설명은 부재하다(김선희, 2020: 60). 예를 들어 사회화 기능과 관련된 이론에서는 전통과 규범에 반하여 비판적인 성찰을 실천하는 개인들에 대한 구체적인 설명이 부족하다<sup>2)</sup>. 이를 학교 변화 이론에 적용한다면, 학교 변화에 있어서 사회구조(제도)와 문화의 역할을 지나치게 강조하거나(예를 들어 역사적 제도주의 이론), 교사 행위자들의 주체적 행위자성이 소거된 채 ‘조직’ 변화에 주목하는 이론들의 예를 들 수 있다. 위와 같은 방법론적 개인주의, 방법론적 전체주의의 한계를 극복하기 위해 등장한 사회과학이론이 바로 본 연구에서 채택한 비판적 실재론의 관점이다. [그림 1]의 모델Ⅳ가 바로 비판적 실재론에 근거한 사회적 활동의 변형모형(Transformational Model for Social Activity: TMSA)이다. 이는

2) [그림 1]의 모델Ⅲ은 동일화의 변증법적 모형이다. 이 모형은 사회와 개인 사이의 상호 관계 속에서 변증법 방식으로 사회와 개인이 산출되어간다는 이론적 전제로 인해 인간의 행위와 사회의 구조적 조건 간의 구분과 그 상호 관계가 명확히 드러나지 않는 순환론적 오류를 범한다는 비판을 받는다(김선희, 2020: 60).

비판적 실재론의 창시자인 Roy Bhaskar에 의해 개발된 모형이다. 비판적 실재론은 개인과 사회는 다른 층위에서 독자적인 실재(a *sui generis* reality)로 존재함을 철학적으로 가정한다.

비판적 실재론의 관점에서 사회(구조)는 가상적 존재가 아니라, 개인(행위자)들의 상호작용(혹은 관계)으로부터 발현되지만, 개인의 총합으로 환원될 수 없는 사회(구조)란 독자적인 현실(혹은 실재)로 존재한다. TMSA 모형은 사회의 상대적인 독립성, 자율성, 영속성이라는 존재론을 근거로 사회와 사람 간의 존재론적 간극이 있다고 가정한다(김선희, 2020: 60).

따라서 비판적 실재론에 기반한 TMSA 모형은 독자적 실재로 존재하는 개인과 구조를 상정한다. 이에서 더 나아가 CRRS(비판적 실재론에 기반한 관계사회학)의 관점에서는 개인과 사회를 연결하는 사회적 관계 역시, 개인 혹은 사회와 구분되는 독자적인 발현적 실재로 존재함을 이론적으로 상정한다(Donati, 2021a, 2021b).

요약하면, 관계적 교사행위자성 개념모형이 기반하고 있는 비판적 실재론은 실재론적, 관계적 관점을 취한다. 개인과 사회(구조)가 모두 독자적인 현실로 실재하면서, 이 둘 사이가 관계로 연결되는데, 이 관계 역시 독자적인 실재로 존재한다고 본다. 이러한 개인, 사회, 관계에 대한 존재론적 가정의 유용성은, 지금까지 교육학 분석의 단위에서 소홀히 여겨진 사회적 ‘관계’를 연구 주제의 중심에 두고, 개인과 사회(구조)가 상호 연결되어가는 인과적 메커니즘을 설명할 수 있게 해 준다는 데 있다.

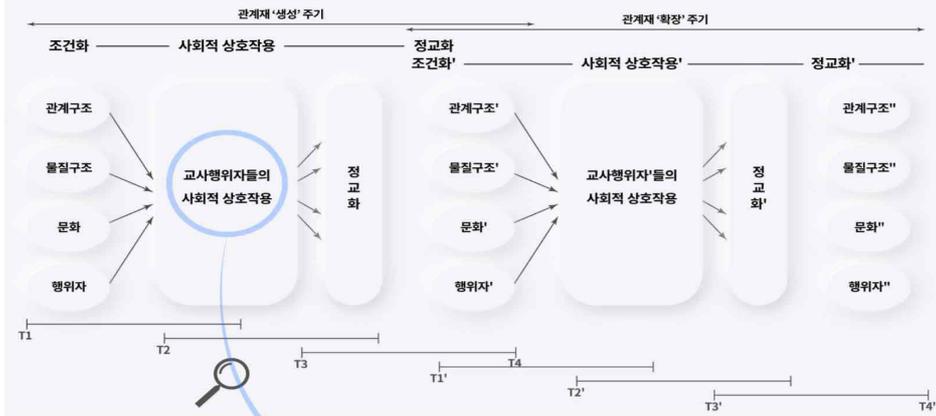
이제, 비판적 실재론에 기반한 관계적 교사행위자성 개념모형을 소개하고자 한다.

### 3. 관계적 교사행위자성 개념모형

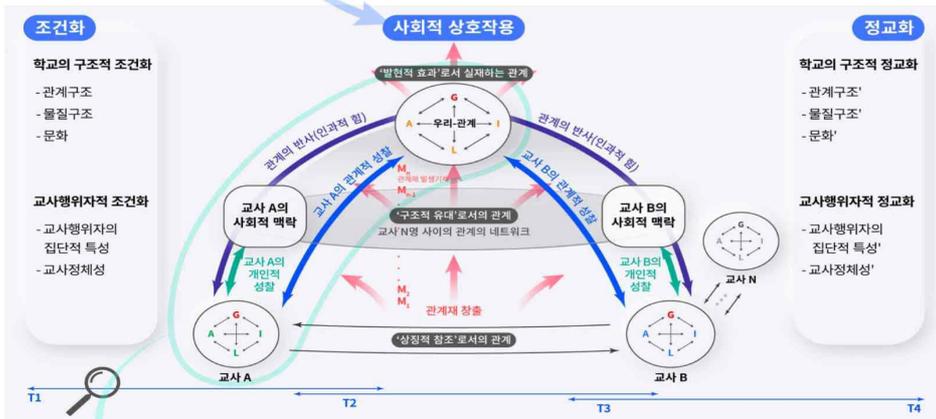
#### 3.1 관계적 교사행위자성 개념모형과 특징

본 연구에서 제안하는 관계적 교사행위자성 개념모형은 다음의 세 그림과 같다. 세 개념모형들은 이론 및 선행연구 분석을 통해 관계적 교사행위자성 개념모형(안)(추상적 연구), 설문조사 분석결과(양적/외연적 연구), 비판적 실재론에 기반한 질적 사례연구 조사결과(질적/내포적 연구)를 모두 종합한 결과물이다(자세한 연구방법에 대한 기술에 대해서는 이성희 외(2021)를 참조바람). 본 연구에서는 종합의 과정을 거쳐, 아래의 세 가지 개념모형들을 중심으로 ‘관계적 교사행위자성 개념모형 종합’과 ‘용어 정리’를 제시한다.

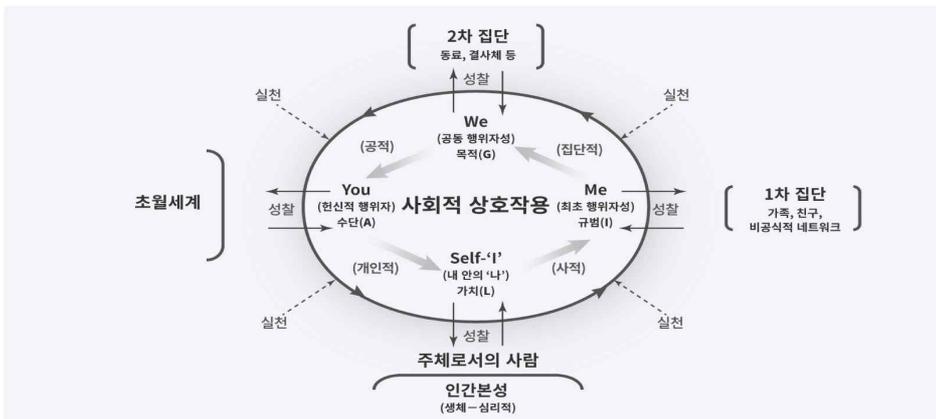
관계적 교사행위자성의 형태발생론적 주기 개념모형



단위학교 수준에서의 관계적 교사행위자성 개념모형



교사 수준에서의 관계적 교사행위자성 개념모형(Donati, 2017b: 55를 재구성함)



[그림 3] 관계적 교사행위자성 개념모형 종합

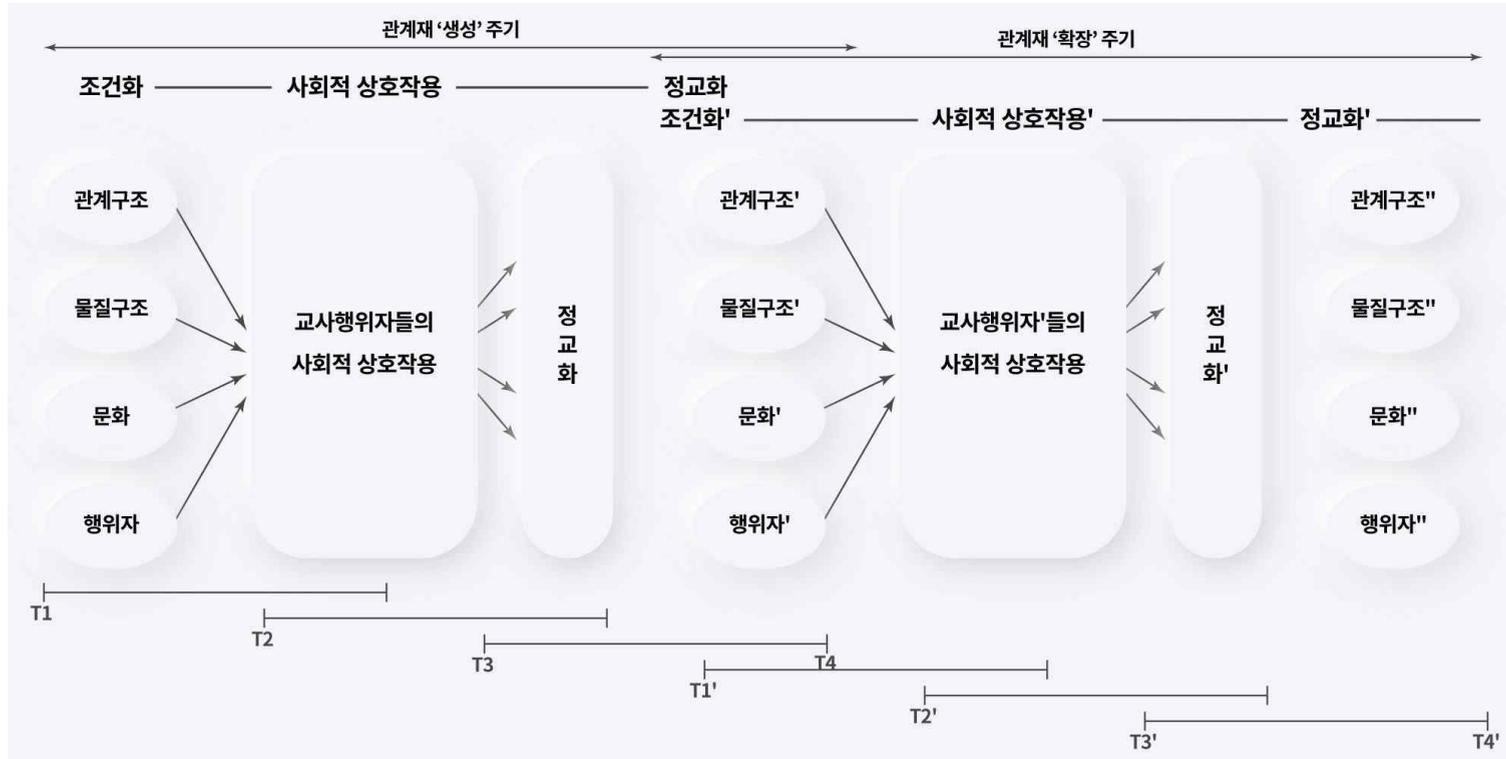
<표 1> 관계적 교사행위자성 개념모형 용어 정리

번호	용어	용어의 의미
1	형태발생론적 주기	‘(구조적) 조건화-사회적 상호작용-(구조적) 정교화’의 주기를 의미한다. 이는 구조와 행위자와의 관계 설정에 있어 선제하는 구조와 후행하는 행동을 분석적 차원에서 가정한 Archer(1995)의 분석적 이원론에 기반한 것이다(이성희, 2021b).
2	관계구조 (relational structure)	교사들이 맺고 있는 공식적, 비공식적 관계구조를 말한다(예: 동교과 협의회, 동학년 협의회, 업무분장, 전교사 워크숍, 전문적 학습공동체, 상조회, 교사 동아리 등), 관계구조에서 파생되는 교사의 지위, 역할, 권력 등이 이에 해당한다.
3	물질구조 (physical structure)	학교의 물리적 환경, 물질적 자원 등으로 국가, 지역, 교육청, 학교 (재정) 정책 등에 큰 영향을 받는다.
4	문화(culture)	교사가 인식하는 대상 세계의 논리적 명제로서 진실과 오류가 혼합된 아이디어의 뭉치를 말한다. 예컨대, 교사들의 생각, 발상, 가치, 규범, 신념, 언어, 담론, (교과) 지식 등이 이에 해당된다.
5	교사행위자의 집단적 특성	학교 안의 교사 집단의 특성(공동 행위자, 헌신적 행위자의 존재 여부 등)을 말한다.
6	교사정체성	교사의 (개인적, 사회적) 정체성을 말한다.
7	개인적 정체성	개인적 정체성은 한 인간으로서 교사가 자연적 세계(natural world), 사회적 세계(social world), 실천적 세계(practical world), 초월적 세계(transcendent world)와 관계를 맺으며 각각의 세계에서 갖게 되는 신체적 안녕, 수행적 역량, 자아의 가치(자존감), 삶의 의미와 목적에 대한 궁극적 관심사에 대해 ‘나는 나에게 누구인가’에 답하는 것을 말한다 (Archer, 2000: 318; Donati, 2019b).
8	사회적 정체성	사회적 정체성은 사람이 삶을 살아가면서 맞닥뜨리는 네 가지(자연적, 사회적, 실천적, 초월적) 세계 중에, 배타적으로 사회적 세계로부터만 발현되는 것으로 사회적 관계(다른 사람들과의 관계) 속에서의 자아의 가치(self-worth)에 궁극적 관심을 두며 ‘나는 타인에게 누구인가’에 답하는 것을 말한다(Archer, 2000). 따라서 개인적 정체성이 사회적 정체성에 비해 더 큰 개념이다.
9	정체성	나와 내가 아닌 것과의 성찰적 관계(reflexive relationality, 뒤의 공식에서 R로 표현됨)를 말한다. $A = R(A, \text{not } A)$ 로 공식화 된다(Donati, 2011: 71). 이러한 후기 근대의 관계적 정체성은 관계적 성찰을 통해 획득될 수 있다.
10	개인적 성찰 (personal reflexivity)	1인칭(나)의 시점에서 교사 자신과 사회적 맥락(구조, 문화 등)을 관련지어 고려하는 정신적 능력의 정기적 연습을 말한다.
11	관계적 성찰 (relational reflexivity)	다른 사람들(동료, 학생, 학부모 등)과의 관계가 자신에게 미치는 영향과 그 반대로 자신이 다른 사람들에게 미치는 영향을 고려하는 정신적 능력의 정기적 연습을 말한다. 관계적 성찰은 “내가 현실 혹은 타자에 의해 문제를 제기 당할 용의가 기꺼이 있는가?”를 질문하고 관계로 인해 자신의 생각, 성찰, 정체성, 관심사 등을 (기꺼이) 바꾸거나 수정하는 것을 의미한다.
12	관계의 반사 (reflectivity)	관계적 네트워크가 행위자에게 피드백을 주는 반사 기제(Donati, 2020: 195)를 말한다.
13	AGIL 도식	구체적인 관계가 존재하도록 하기 위해 필요한 요소들을 말한다. 즉 상황적 목적(G), 목적을 달성하기 위한 수단(A), 규범(I), 그리고 관찰되고

번호	용어	용어의 의미
		있는 구체적 관계의 잠재적 가치(L)가 어떠한 방식으로 종합되는가를 분석할 수 있게 해주는 관계적 관점(기능주의 관점이 아님)의 연구 방법론적 도구이다.
14	교사AGIL	개별 교사가 가지고 있는 수단(A), 목적(G), 규범(I), 가치(L)를 말한다.
15	우리AGIL	우리-관계가 가지고 있는 수단(A), 목적(G), 규범(I), 가치(L)를 말한다.
16	우리	교육의 목적을 공유(shared goals)하고, 이를 실현하기 위해 공동의 헌신(joint commitment)에 기초하여 공동의 업무(수업, 행정 업무, 사업 등)(common task)를 함께 수행(joint action)하는 교사들(Donati & Archer, 2015c: 189-190)을 의미한다.
17	우리-관계	우리란 관계적 질서의 실재(reality)를 말한다. 비판적 실재론의 관점에서, 눈에 보이지 않지만 우리-관계가 발휘하는 인과적 힘(신뢰, 동료성 등)으로 우리-관계가 실재함을 추론할 수 있다.
18	(사회적) 관계	비판적 실재론에서의 사회적 관계는 상징적 참조(refero), 구조적 유대(religo), 발현적 효과(emergent effect)의 세 가지 의미론을 가진다.
19	상징적 참조로서의 관계	상징적 참조로서의 관계란 타자에 대해 내가 주관적으로 이해하는 것을 의미한다(Donati & Archer, 2015a).
20	구조적 유대로서의 관계	구조적 유대로서의 관계란 두 주체 간에 형성된 구조적 연결 또는 유대와 같은 객관적인 현실(예를 들어 전문적 학습공동체)이 존재함을 의미한다(Donati, 2014a).
21	발현적 효과로서의 관계	발현적 효과로서의 관계란 나와 타자의 호혜적인 행동을 통해 발현되는 제3의 효과로 교사들 사이의 우리-관계, 동료성, 신뢰, 협력, 호혜 등이 있다.
22	관계적 주체	‘관계적으로 구성된’ 개인적, 사회적 주체를 의미한다. 관계적으로 구성되었다 함은 주체가 사회적 관계를 통해 어떤 특성과 힘을 획득했을 경우를 의미한다(Donati, 2016: 352). 예를 들어, 동료교사와의 관계를 통해 교직에 대한 새로운 관점과 교사정체성(어떤 특성과 힘)을 갖게 되었다면 나는 관계적 주체로 존재하는 것이다. 이와 같이 교사 개인이 관계적 주체인 경우는 ‘개인적 관계적 주체(personal relational subject)’로, 여러 사람이 모여 관계적 주체(예를 들어 ‘우리’)를 이루는 경우는 ‘사회적 관계적 주체(social relational subject)’로 명명한다(Donati, 2016: 355).
23	관계제	“공유된 방식으로 함께 생산하고 함께 향유하는 것을, 성찰하며 지향하는 주체들로부터 발현되는 사회적 관계들로 구성된 비물질적인 실체들(무형의 재화들)로, 어떠한 다른 방식으로도 획득될 수 없는 재화”이다(Donati, 2019a: 250). ‘단위학교 수준에서의 관계적 교사행위자성 개념 모형’에서 빨간색 화살표로 표시된다.
24	발생기제(Mn)	관계제 창출의 발생기제로, 물질구조, 관계구조, 문화, 행위자들이 작동하는 방식을 의미한다. 관계제 창출의 발생기제의 예로는 술선수법, 인정, 변화와 도전, 헌신, 상호 돌봄 등이 있다.
25	주체로서의 사람 (Person as a Subject)	비판적 실재론에서 주체로서의 사람은 자아, 행위자(최초 행위자, 공동 행위자), 헌신적 행위자란 증화된 존재로 계속해서 발현해 가는 존재이다. 자아와 헌신적 행위자는 개인(individual)으로 존재하지만, 행위자(최초 행위자, 공동 행위자)는 집단(collectivities)으로 존재한다(Archer, 2000).
26	자아(Self)	자의식을 가진 생체 심리적 존재이다. 주체의 모든 형태(I, Me, We,

번호	용어	용어의 의미
		You)는 자아인 나(I)와 내적인 대화를 한다(Donati, 2017b: 54).
27	최초 행위자(성) (Primary Agency)	비슷한 사회적 위치를 공유한 집단(예를 들어, 같은 학교에 근무하는 교사들)로, 자신들의 공유된 목적을 표명하지 않고 조직화되지 않은 상태로 남아 있는 교사 집단을 말한다. 최초 행위자들의 조직적이지 않고 비전략적인 행위들은 형태유지(구조의 재생산)의 결과를 낳지만, 그들이 경험하는 환경을 재구성하거나 변화시키는 총합의 효과(aggregate effect)를 낳을 수 있다는 점에서 행위자성으로 고려될 수 있다(Larkins, 2019: 417).
28	공동 행위자(성) (Corporate Agency)	공유된 목적을 자신과 타인들에게 표명(articulate)하고, 이를 달성하기 위해 조직화(organisation)되고 연합된 행위(coordinated action)를 교사 집단을 말한다(Archer, 1995).
29	헌신적 행위자 (Actor)	헌신적 행위자란, 주어진 사회적 역할(교사란 역할)에 충분히 자신을 투자할 가치가 있다고 느끼고, 자신의 궁극적 관심사를 주어진 사회적 역할에 자발적으로 결부시켜 적극적으로 자신의 역할을 만들어내는(role-making, 단순한 role-taking이 아님) 행위자이다(Archer, 1995). 즉 교사로서의 사회적 정체성이 확립되어 그것이 개인적 정체성으로까지 통합된 성숙한 행위자를 의미한다.

첫 번째 개념모형은 '관계적 교사행위자성의 형태발생론적 주기' 개념모형이다.



[그림 4] 관계적 교사행위자성의 형태발생론적 주기 개념모형

위의 개념모형은 관계적 교사행위자성의 거시적 틀인 통시적 요소(시간의 축에 따른 형태발생론적 주기)와 공시적 요소(관계구조, 물질구조, 문화, 행위자)를 보여준다. 특히, 통시적 요소가 관계적 교사행위자성의 발현과정의 분석에 있어 중요한데, 첫 번째 개념모형은 관계적 교사행위자성 개념모형이 ‘조건화-사회적 상호작용-정교화’라는 Archer(1995)의 형태발생론적 주기에 기반하고 있음을 보여준다. 선제하는 구조적 조건과 후행하는 행위자들의 행동(예를 들어, 사회적 상호작용)을 분석적 차원에서 구분한 형태발생론적 주기는 구조와 행위자를 융합하지 않고, 이들 사이의 인과 관계를 시간의 흐름에 따라 설명할 수 있게 해주는 분석적 유용성을 지닌다(이성희·정바울, 2015). 첫 번째 개념모형은 두 주기의 형태발생론적 주기로 구분된다. 첫 번째 주기는 관계재 생성 주기를, 두 번째 주기는 관계재 확장 주기를 나타낸다(이미 언급한 대로, 관계적 교사행위자성 개념모형은 그 개념 자체에 관계재 개념을 탑재하고 있다). 본 개념모형에는 두 주기만 표시되어 있으나, 계속해서 형태발생론적 주기가 진행된다고 이해하는 것이 타당하다. 따라서 두 번째 주기의 마지막인 ‘정교화’ 단계는 그 다음 형태발생론적 주기의 조건화 단계가 된다. 본 연구에서는 특히 지금까지 베일에 쌓여 있던 ‘사회적 상호작용’ 시퀀스에서 교사행위자들의 사회적 상호작용에 주목하였다(이성희, 2021b). 사회적 상호작용을 확대하여 보다 정밀하게 이를 설명한 것이 두 번째 개념모형이다.



위의 개념모형은, 학교 맥락이란 구조적·교사행위자적 조건화 단계를 거쳐, 어떻게 관계적 주체로서의 개별 교사들이 사회적 상호작용, 보다 정확히 표현하면, 관계적 상호작용을 거쳐 ‘우리(-관계)’라는 독자적인 실재를 만들어내고, 우리의 형성이 어떻게 학교와 교사행위자들을 변화/유지(정교화)시키는 지를 보여주는 모형이다.

비판적 실재론에 기반한 사례(온빛고) 연구 분석 결과를 통해 발견한 것은 교사들 사이의 관계가 단순한 교사들 사이의 간주관적인 인식(내가 생각하는 동료 교사), 상호작용, 거래, 커뮤니케이션, 네트워크, 팀, 혹은 조직이라는 개념만으로는 설명이 부족하다는 것이었다. ‘관계’란 그 이상이었다. ‘우리’를 맞본(혹은 경험한) 교사들은 우리란 관계가 (눈에 보이지 않지만) 실재하고, 이 관계가 자신들의 행동에 지대한 영향을 미치고 있음을 인지하고 있었다:

선생님들이 생활하는 이 공간(학교)이 언제나 웃음과 행복만 있을 순 없거든요. 사이클이 마이너스였다가도 계속 공동체가 회복이 되면 되거든요. 마이너스에서 플러스로 올라가는 무언가의 매개체가 있어야 되잖아요. 그 매개체가 우선은 우리라는 이 공동체에 있고요. (갈등이) 회복된다는 것은 이 공동체가 우선시되지 않으면 회복이 되지 않아요. 내 감정이 이 공동체보다 앞서면 이 사람(옆 반 선생님)은 그냥 내 경쟁 상대이고, 동료가 아니라 그냥 옆에 있는 선생님일 뿐이지. 동료, 우리가 들어오진 않거든요(박균영 교사).

위의 인용문은 ‘우리’란 공동체의 관계가 교사들 사이의 갈등을 회복할 수 있는 중요한 매개체로서 박 교사에게 인과적 힘을 발휘함을 보여준다. 비판적 실재론에 따르면, 인과적 힘을 발휘하는 것은 눈에 보이지 않더라도, 실재하는 현실이다(Donati, 2018; 이성희, 2021b에서 재인용). 이를 쉽게 풀어 설명하면 ‘동료’란 옆 반의 A교사일 수도 있지만, 눈에 보이지 않지만 독자적으로 존재하는 실재로서 동료-‘관계’를 의미할 수도 있다는 것이 비판적 실재론에서 사회적 관계를 정의하는 방식이다.

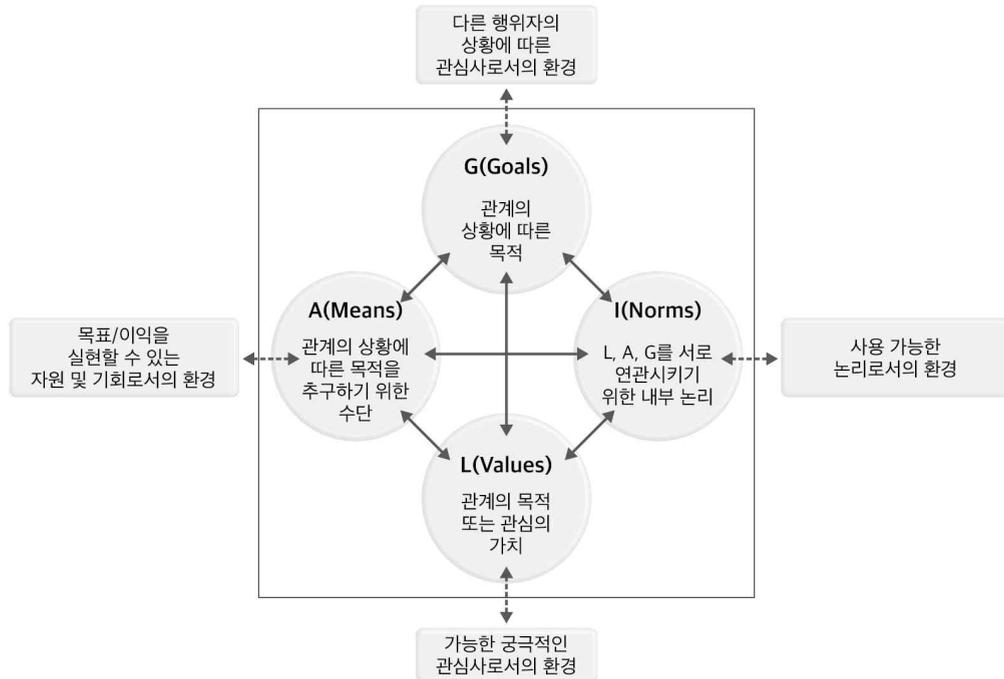
교사가 동료교사와 관계를 맺을 때 사실 눈에 보이는 것은 동료교사 뿐이다. 이 둘을 연결하는 관계는 눈에 보이지 않는다. 여기에 관계를 이론화하는 것의 어려움이 있다. 따라서 관계는 종종 잔여적인 것, 파생적인 것, 우연적인 것,

이해하기 힘든 것으로 이해된다(Donati, 2019b: 12). 하지만 증화된 존재론을 상징하는 비판적 실재론의 관점에서 관계는 단순히 나와 너 사이의 관계, 즉 사람들 사이의(interpersonal) 관계([그림 5] 하단의 ‘상징적 참조’로서의 관계)로 협소하게 개념화되지 않는다. 즉, 관계는 그 인과적 힘과 발현적 특성에 의해 그것 고유의 목적, 가치, 규범, 수단을 가진 독자적인 구조(AGIL)로 실재하는 현실이 되며(회색 음영으로 표시된 ‘구조적 유대’로서의 관계, 우리-관계), 이 구조는 인과적 힘을 가지고 신뢰, 동료성, 협력 등과 같은 발현적 효과를 발생시킨다([그림 5]의 빨강색 화살표 참조).

따라서, 관계적 교사행위자성 개념모형에서 사회적 관계는 CRRS에 따라 ‘상징적 참조’, ‘구조적 유대’, ‘발현적 효과’의 세 가지 의미론(semantics)으로 개념화된다. 상징적 참조란 타자(예를 들어, 동료교사)에 대해 내가 주관적으로 이해하는 것을 의미한다(Donati & Archer, 2015a). 구조적 유대란 두 주체 간에 형성된 구조적 연결 또는 유대와 같은 객관적인 현실(예를 들어 교사 학습공동체)이 존재함을 의미한다(Donati, 2014a). 발현적 효과란 나와 타자의 호혜적인 행동을 통해 발현되는 제3의 효과로 교사들 사이의 우리-관계, 동료성, 신뢰, 협력, 호혜 등이 있다.

개념모형에서 회색 음영으로 표시된 ‘구조적 유대’로서의 관계인, 교사 N명 사이의 관계의 네트워크는 아직 제도화된 명백한 시스템으로서의 관계구조가 되기에는 불충분한 유동적인 네트워크이다. 하지만, 여전히 교사들의 사회적 맥락인 관계구조, 물질구조, 문화에 영향을 미치고 또 영향을 받는다는 점에서 교사A, 교사B의 사회적 맥락과 겹치도록 표시하였다.

개념모형의 AGIL 도식은 기능주의 관점이 아닌 (비판적 실재론에 기반한) 관계적 관점을 따른다(Donati, 2011). 이미 언급한 대로, AGIL 도식은 구체적인 관계가 존재하도록 하기 위해 필요한 요소들, 즉 상황적 목적(G), 목적을 달성하기 위한 수단(A), 규범(I), 그리고 관찰되고 있는 구체적 관계의 잠재적 가치(L)가 어떠한 방식으로 종합되는가를 분석할 수 있게 해주는 연구 방법적 도구이다(아래 [그림 6] 참조).



[그림 6] 사회적 관계와 환경에 대한 AGIL모형(Donati, 2021a: 84)

개별 교사는 자신만의 AGIL 도식을 가지고 있고, 교사들 사이에 호혜적 행동으로 새롭게 발현되는 우리-관계 역시 개별교사의 AGIL 도식과 구분되는 우리-관계 교유의 AGIL 도식을 가진다. 즉, 개별 교사들은 우리를 형성하지만, 각 교사들의 개별성이 우리에게 의해 사라지거나 포섭되지 않는다. 교사 개인은 자신만의 AGIL 도식을 가진 독자적 실체로, 우리-관계 역시 그 관계를 특징짓는 독자적인 AGIL 도식을 가진 독자적인 실체로 존재한다(AGIL 도식은 차후에 자세히 설명함). ‘우리’를 형성하는 개인은 우리에게 수동적으로 이끌려 가는 개인이 아니다. 오히려 개인은 관계적 성찰을 적극적이고 주도적으로 발휘함으로써, 공동체의 목적(우리-관계의 G)과 개인의 목적(교사A의 G, 교사B의 G)을 맞추어 나가고 공유된 공통의 목적을 달성하기 위해 함께 협력하면서 ‘우리’를 통해 ‘관계적 주체’로 변모하게 된다. 따라서 우리-관계의 G와 관계적 주체로서의 개별교사 A, B의 G는 같은 빨간색으로 표시되어 있다.

따라서 AGIL 도식은 어떻게 개별 교사들이 만나 특정한 관계구조를 만들면서

새롭게 형성된 관계구조와 그 관계구조를 구성하는 교사들이 서로 구분되면서도 (나와 우리는 서로에게 포섭되지 않고 독자적 실체로 존재함), 상호영향을 주고받으며 유지·변화되는지를 각 구성요소(A, G, I, L) 사이의 관계의 역학을 통해 분석할 수 있게 해준다는 점에서 관계구조의 분석에 있어 매우 유용한 나침반의 역할을 한다.

본 연구에서 설문조사를 통해 도출한 학교 맥락에서의 관계재 창출을 위한 교사들 간의 ‘우리-관계’의 AGIL 도식은 다음과 같다.

<표 2> 학교 맥락에서 관계재 창출을 위한 교사들 간의 ‘우리-관계’의 AGIL

우리의 AGIL	
1	서로에게 선하고 유의미한 영향력을 주고받기 위해 노력한다
2	우리의 관계를 맺을 때 개인적인 이익과 기회보다는 우리의 유의미한 관계 형성 자체에 목적을 둔다
3	서로에게 선하고 유의미한 영향을 주고받는 소통과 만남을 위해 협의회, 티타임, 전화, 이메일, SNS, 메신저 등 다양한 방법을 활용한다
4	우리의 만남을 통해서 우리가 학교공동체를 위해 무엇을 해야 할지 더 생각한다
5	우리가 맺고 있는 관계가 다른 것으로 대체될 수 없는, 그 자체로 소중하다는 원칙(혹은 규범)을 지킨다
6	우리의 관계가 소중하다는 원칙(혹은 규범)에 따라 우리의 모습과 행동에 대해 더 성찰한다
7	우리의 관계에서 학생의 배움과 성장이라는 가치를 중시한다
8	우리의 관계에서 얻게 된 의미 있는 경험을 통해 우리의 관계가 좀 더 발전할 가치가 있다고 생각한다

이미 언급한 대로, 이 때 중요한 것은 서로 다른 AGIL 도식을 가진 개별 교사들이 관계재의 창출을 통해 그것 고유의 AGIL을 가진 우리-관계를 형성하기 위해서는 관계에 참여하는 개별 교사들과 우리-관계의 가치(L), 수단(A), 규범(I)이 각기 다르더라도, 상황에 따른 목적(G: Goals)을 개별 교사와 우리-관계가 공유해야만 한다는 점이다. 개념모형에서 교사들 사이의 ‘우리’란 교육의 목적을 공유(shared goals)하고, 이를 실현하기 위해 공동의 헌신(joint commitment)에 기초하여 공동의 업무(수업, 행정 업무, 사업 등)(common task)를 함께 수행(joint action)하는

교사들을 의미하기 때문이다. 이때의 공유된 교육의 목적은 교사들 자신의 이해관계를 반영하는 목적을 뛰어넘어, 학생과 학교공동체의 잘됨(well-becoming)을 지향하는 목적이 되어야 한다.

이러한 공동의 목적을 공유하기 위해서는 교사들 사이의 서로 다른 교육적 가치관과 신념을 두고 신랄한 논박의 과정과 자신의 정체성을 실명화 하는 과정을 거침을 사례연구를 통해 확인할 수 있었다. 온빛고 사례의 경우 열악한 지역과 학교란 상황적 조건 하에서 ‘소외된 아이들의 잘됨’이란 공동의 목표를 도출하는 과정에서, 교사들은 서로의 약점과 단점에 대해 잘 알게 되었고, ‘우리’가 함께 하는 것이 혼자 하는 것보다 더 큰 효과를 창출(관계재의 창출)한다는 것을 깨닫게 되었다. 즉, 교사들은 오로지 ‘함께’ 생산하고 ‘함께’ 향유할 때만 얻을 수 있는 재화, 관계재가 있다는 것을 깨닫게 된 것이다. 관계재는 경험해 본 자만이 알 수 있는 지식이다. 관계는 처음에 잘 이해되지 않더라도 받아들이다가 살다 보면 어느 날 경험되어지고 알게 되는 지식, ‘에피그노시스’의 성격을 띤다.

관계재 창출의 경험은 ‘어떻게 교사들 사이의 다름을 연합시키는 동시에, 이들의 다양성을 촉진시킬 수 있는가?’란 관계의 모순을 해결해준다. 관계의 모순의 핵심은 내가 너를 필요로 하지만, 너는 나와 다르다는 데 있다(Donati, 2019b). 하지만 ‘소외된 아이들의 잘됨’이란 교사들이 스스로 설정한 우리의 공유된 목적이 ‘나의 목적’이자 ‘내 관심사’가 되기 때문에, 학생들의 잘됨을 위해서 기꺼이 개별 교사들은 나의 개인적 가치, 신념들을 내려놓고, 자발적인 자기희생과 헌신을 할 수 있었다. 이러한 과정에서 상호 신뢰, 호혜, 협력 등과 같은 관계재 창출이 발생하였다.

한편 공동의 교육적 목적을 수립하기 위해서 겪어야 했던 교사들 사이의 치열한 논쟁의 과정과 정체성의 실명화 과정은 서로의 ‘다름’과 ‘다양성’에 대해 서로가 더 잘 알 수 있게 해주었다. 따라서 일단 목적이 공유되고 나면, 어떤 교사가 무엇을 잘하고 못 하는지, 무엇에 관심이 있는지 없는지를 서로가 잘 알게 되기 때문에, 각 교사의 다양한 능력과 관심사에 따라 업무를 효과적이고 효율적으로 배분할 수 있게 되었다. 요약하면, 관계재의 창출을 통해 이율배반적으로 보이는 교사들 사이의 ‘연합’과 ‘다양성’을 동시에 추구할 수 있게 된 것이다.

우리-관계의 개념적 정의에서 ‘공동의 헌신’이란 개념이 중요하다. 이는 교사간의 관계가 전문화된 기능(function)에 기반한 것이 아니라 관계성(relationship)에

기반함을 의미한다. 왜냐하면 헌신이란 외부의 명령이나 강요, 관료제에 기대어서는 절대 일어날 수 없기 때문이다. 관계적 교사행위자성 개념모형에서는 우리-관계를 관료제에 따른 효율적 역할의 분담, 업무의 분배와 같은 기계적이고 기능적인 측면에서 바라보지 않는다. 오히려 관계성에 의존하여 자발적인 공동의 헌신에 기초한 호혜적 행동을 통해, 함께 업무를 수행하는 관계가 우리-관계이다. 호혜성이란 내가 동료 교사에게 무엇인가를 하면, 동료 교사도 나에게 그(녀)가 할 수 있을 때 동일하게 할 것이라는 것을 알고, 내가 동료교사가 필요로 하는 것이나 기쁘게 할 수 있는 것을 하는 것을 뜻한다(Donati, 2019a: 248). 사례 연구 학교의 교사들이 상대방의 필요가 무엇인지를 살피고, 상대가 말하기 전에 먼저 그 필요를 채워주는 행동들이 바로 호혜성에 기초한 행동이다.

축구팀의 비유는 이러한 관계성의 개념을 이해하는 데 도움을 준다. 축구팀에는 각기 수비수, 공격수, 골키퍼 등의 역할이 부여된 선수들이 있다. 하지만 승리라는 공동의 목표를 달성하기 위해 헌신되고 팀워크가 뛰어난 선수 팀은, 수비수가 경우에 따라서는 공격수의 역할을 담당할 수도 있고, 만일 골키퍼가 부상을 입은 극단적 경우에는 공격수가 골키퍼의 역할을 대신 담당할 수도 있는 것이다. 사례 연구 학교에서도 정책사업 전담팀이 운영되고 있지만, 사업 계획서를 작성할 때 사업전담팀의 구성원이 아니더라도, 디자인을 잘하는 교사가 먼저 자발적으로 사업 계획서의 편집과 디자인을 돕겠다고 나서는 경우가 바로 전문화된 기능이 아닌 관계성에 기초하여 움직이는 교사들의 우리-관계를 잘 보여준다고 할 수 있다. 이러한 경험적 증거는 교사 간에 우리-관계를 형성하는 것이 추상적인 유토피아를 꿈꾸는 이야기가 아니라 구체적인 유토피아로 이미 학교 현장에서 일어나는 일임을 보여준다.

본 연구에서 설문조사 분석 결과와 비판적 실재론에 기반한 질적 사례 연구 결과를 통해 도출한, 학교 맥락에서 교사들 사이의 관계재 창출의 조건을 요약하여 정리하면 다음과 같다.

<표 5> 교사 간 관계재 창출의 조건

관계재 창출의 조건	
1	<b>공동학습을 통한 참여자들의 개인적, 사회적 정체성의 실명화:</b> 우리 학교 교사들과의 관계는 공동학습을 통해 익명성을 탈피하여 서로의 개인적 정체성과 사회적 정체성(교육관)을 드러내고 공유한다
2	<b>비도구적인 동기:</b> 우리 학교 교사들은 사적 이해관계나 사적 목표를 위해 관계를 맺지 않는다. 오히려 교사들이 동의한 학생과 학교를 위한 ‘좋은 교육’을 위해 관계를 맺는다
3	<b>호혜성의 규칙에 따른 행위:</b> 우리 학교 교사들은 다른 교사들과 관계를 맺으면서 본인뿐만 아니라 다른 교사들도 함께 배우고 성장하는 기쁨을 느낀다
4	<b>완전한 공유:</b> 우리 학교 교사들은 좋은 관계를 맺기 위해 함께 참여하고 그 과정을 함께 즐긴다
5	<b>시간의 흐름에 따른 정교화:</b> 우리 학교 교사들과의 관계는 시간이 지날수록 더 돈독해진다
6	<b>관계적 성찰:</b> 우리 학교 교사들은 상호 신뢰 형성 및 협력 강화를 위해서 동료 교사들과의 관계를 성찰 한다

다음으로 선행연구 분석을 통해 학자들 사이에 논란의 여지가 있었던 개인적 성찰과 관계적 성찰의 개념과 이 둘 사이의 관계에 대해 논의해 보자. 본 개념모형 개발에 있어 연구자는 이론 연구와 더불어 양적 연구와 질적 연구의 통합연구를 수행함으로써 개인적 성찰과 관계적 성찰의 개념과 관계를 보다 분명하게 개념모형에 드러낼 수 있었다.

사회적 상호작용 단계에서, 개별 교사(교사 A, 교사 B)는 각자 자신이 처한 사회적 맥락(물질구조, 관계구조, 문화)에 대해 개인적 성찰(personal reflexivity)을 수행한다. 이뿐만 아니라, 동료 교사와의 관계(우리-관계)에 대해서도 ‘관계에 대한 메타 성찰’인 관계적 성찰(relational reflexivity)을 실천한다. 관계적 성찰을 통해 발현된 ‘교사 N명 사이의 관계의 네트워크’와 ‘우리-관계’란 독자적인 실재(a *sui generis* reality)는 인과적 힘을 가지고, 다시 교사행위자, 교사행위자의 사회적 맥락, 교사의 관계적 네트워크에 피드백을 주는 반사(reflectivity) 기제로 작용한다. 이를 통해, (교사들 사이의 사회적 상호작용을 통해 독자적인 실재로 발현된) 관계는 교사행위자, 사회적 맥락, 교사의 관계적 네트워크 자체를 변화/유지(정교화)시키게 된다. 이러한 교사들 사이의 호혜적 행동을 통한 사회적 관계의 과정을 거치면서 다양한 발생기제들(Mn)을 통해 관계재가 생성되고 확장된다.

개인적 성찰은 교사 개인이 1인칭(나)의 관점에서 자신의 관심사와 사회적 맥락(관계 구조, 물질구조, 문화)을 고려하는 정신적 능력의 정기적 연습으로 정의된다(Archer, 2012). 예를 들어 개별 교사가 자신이 속한 학교의 교사들 사이의 관계가 위계적인지, 수평적인지를 고려하여 내가 어떻게 행동하고 처신할지를 생각하는 것이 개인적 성찰(personal reflexivity)이다. 개인적 성찰은 내적인 대화로, ‘개인적 성찰 = 사회적 맥락 (social context) + 개인적 관심사(personal concerns)’ 로 공식화될 수 있다(이성희·정바울, 2015: 198, 200).

Archer(2012)는 크게 4가지 유형의 개인적 성찰이 있다고 보았다. 이는 “행동으로 이끌기 전에 내적인 대화가 다른 사람에게 확인을 받고 완료”되어야 하는 의사소통적 성찰, “내적인 대화가 자립적이며, 즉각 행동으로 이끄는 자율적 성찰, “내적인 대화를 통해 기존의 내적인 대화를 비판적으로 평가하고, 사회에서의 효과적인 행동에 대해 비판적”인 메타 성찰, “내적인 대화가 의도적인 행동 방침으로 이끌어지지 못하고 개인적 고통과 방향 상실감을 더욱 강화하여 이것이 표출”되는 균열된 성찰이다(Archer, 2012; 이성희·정바울: 2015: 199에서 재인용).

물론 개인적 성찰의 네 가지 유형에 따라 교사들이 개인적 성찰을 실천하는 방식은 모두 다르다. 메타 성찰의 경우에는, 학교 구조, 문화와 자신이 추구하는 교육적 관심사를 비판적으로 바라보고 자신이 취할 효과적인 행동을 고려하는 개인적 성찰을 실천하는 경향을 보인다. 반면에 의사소통적 성찰의 경우에는 확립된 자신의 의견을 갖고 있기 보다는, 다른 교사들의 의견을 주로 따른다. 자율적 성찰은 자립적으로 자신이 옳다고 믿는 바를 즉시 실천에 옮기는 유형이다.

개인적 성찰과 달리, 관계적 성찰은 ‘관계에 대한 메타 성찰’을 의미한다. 즉, 의사소통적, 자율적, 균열된 성찰 유형들로는 관계적 성찰을 수행하기 힘들다. 관계적 성찰은 매우 왕성한 비판적 성찰 능력을 필요로 하기 때문이다. 관계적 성찰은 관계적 시선을 가진 관계적 주체가 수행할 수 있는 성찰이다. 관계적 시선이란 “1인칭, 2인칭, 3인칭의 관점을 모두 현명하게 사용할 줄 아는 시선이다. 관계적 시선은 내적인 대화인 개인적 성찰(personal reflexivity), 관계에 대한 메타 성찰인 관계적 성찰(relational reflexivity), 관계적 네트워크가 행위자에게 피드백을 주는 반사 기체로서의 시스템의 반사(reflexivity)를 구분할 수 있고, 각각의 역할을 알아볼 수 있는 것”을 의미한다 (Donati, 2020: 195). 즉, 관계적 시선은 눈에 보이지

않지만 (우리-)관계의 인과적 힘을 통해서 그것이 실재함을 알고, 관계를 지속하기 위해서(다시 말해, 관계약을 피하고 관계선을 창출하기 위해서) 기꺼이 나의 관심사와 생각을 바꿀 수 있는 관계적 주체들이 가질 수 있는 시선이다(관계약의 예로는 교사들 사이의 무관심, 시기, 질투, 우월감, 열등감, 교만 등이 있을 수 있다). 이러한 측면에서, 1인칭 시점에서 나의 개인적인 궁극적 관심사에 계속해서 머무는 개인적 성찰과 타인과 세계와의 관계맺음을 통해 2인칭, 3인칭의 시점도 함께 고려하며 자신의 관심사와 생각을 기꺼이 변화시킬 용의가 있는 관계적 성찰은 본질적으로 다른 유형의 성찰이다(Donati, 2020). 본 연구에서 경험적 보장을 통해 도출한 교사의 관계적 성찰이 발휘되는 조건은 다음과 같다(자세한 내용은 이성희 외(2021) 5장의 설문조사 분석 참조).

<표 3> 교사의 관계적 성찰의 발현 조건

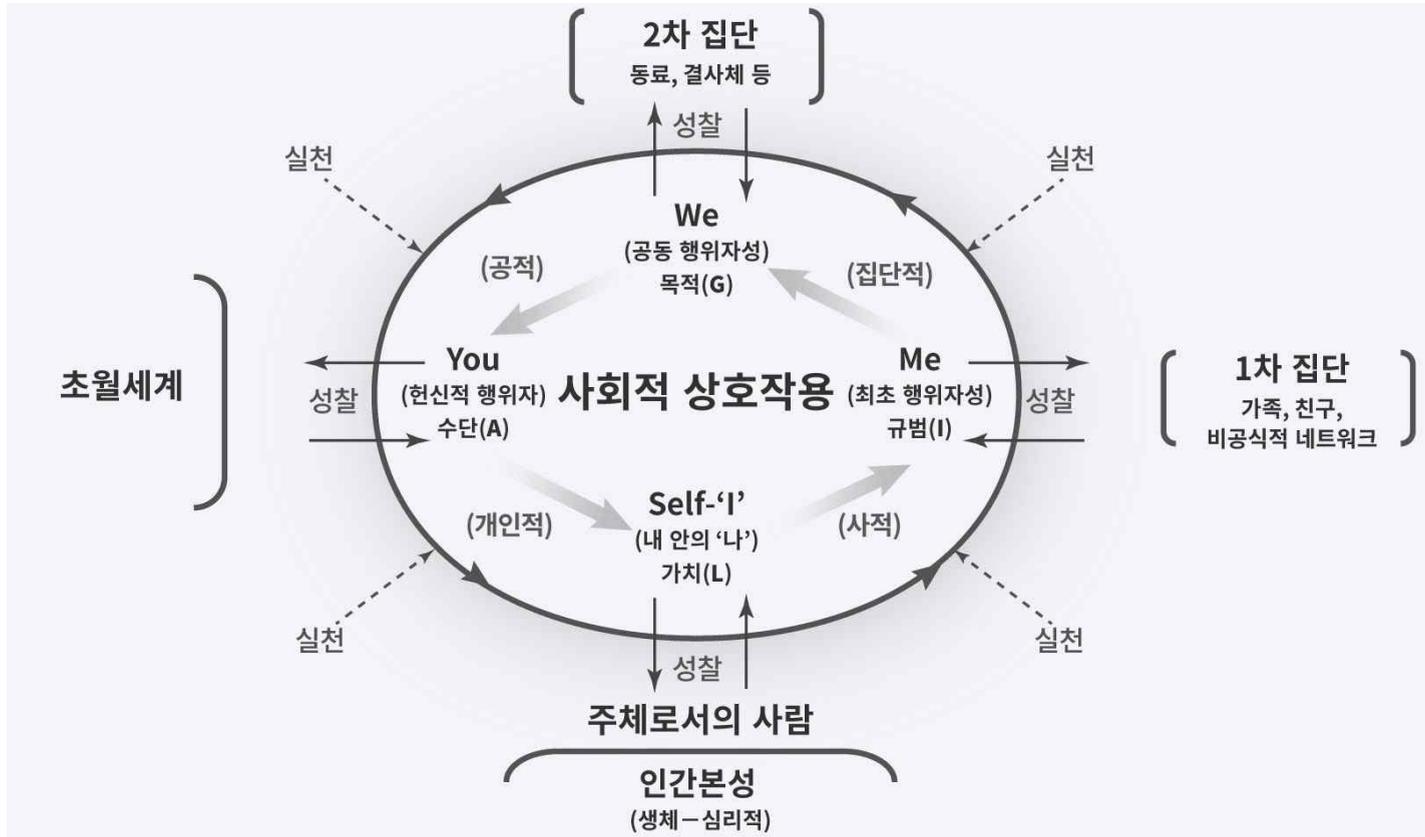
관계적 성찰의 발현 조건(나는.....)	
1	동료 교사들과 맺고 있는 관계가 바람직하고 신뢰할만하다고 믿어 왔다.
2	동료 교사들과의 관계가 신뢰 형성, 협력 등으로 이어지길 원해 왔다.
3	동료 교사들과의 관계를 통해 경험한 긍정적인 효과(삶의 즐거움, 교육적 성찰 등)가 나와 동료 교사들에게 모두 선한 영향력을 미칠 것이라 기대해 왔다.
4	동료 교사들과의 관계가 선하고 유의미한 변화를 가져다줄 때 그 관계가 지속되리라 생각해 왔다.

Archer의 주장대로, 단순한 정보만 교환되는 상호작용이 아닌 유의미한 ‘관계적’ 상호작용<sup>3)</sup>이 ‘최초로’ 발생할 때에는 개인적 ‘메타’ 성찰 유형들만이 관계적 성찰을 수행할 수 있다는 것을 사례 연구 결과를 통해 확인할 수 있었다(Donati & Archer, 2015a). 교사들의 잘못된 관행을 묵과하지 않고 이를 비판적으로 성찰하는 메타 성찰 유형의 소수의 교사들이 모여서 학생과 학교를 위한 이야기를 가감 없이 나누는 것이 관계적 생성의 시작이었다. 하지만, 시간이 흘러 관계적 성찰을

3) 관계적 상호작용은 상징만 교환되는 상징적 상호작용, 단순한 정보만 교환되는 단순한 의사소통적 상호작용, 금전과 상응되는 것이 교환되는 상업적 상호작용과 구분된다(Donati, 2017b: 50). 관계적 상호작용은 상징적, 경제적, 정보적 측면 등에서 관계를 맺는 사람과의 유대(감)(bond)를 고려한다 (Donati, 2017b: 50).

실천하는 교사들이 우리-관계를 구축하고 이것이 독자적 실재로 개별 교사들에게 다시 반사(reflectivity) ([그림 5]의 사회적 상호작용 시퀀스의 보라색 화살표)하는 인과적 힘을 발휘하는 경우에는, 그 효과가 개별 교사들의 사회적 맥락과 교사 자신들에게 영향을 미치게 된다. 즉, 우리-관계의 인과적 힘으로 인하여 교사 자신도, 교사가 처한 사회적 맥락도 바뀌게 (혹은 유지되게) 된다. 결국 시간이 지나면, 우리-관계의 인과적 힘으로 (변화된[혹은 유지된] 사회적 맥락과 나와의 관계를 성찰하는) 개인적 성찰과, (변화된[혹은 유지된] 교사 자신과 동료교사와의 관계를 성찰하는) 관계적 성찰은 서로 영향을 주고받게 된다(개념모형의 사회적 상호작용 시퀀스의 화살표들을 참조하기 바람). 이는 실제 현실에서 Archer가 말한 것처럼 꼭 개인적 성찰이 발생한 이후에야 관계적 성찰이 순차적으로 일어나는 것이 아님을 의미한다. 따라서 Donati(2020)의 주장처럼, 개인적 성찰과 관계적 성찰은 공시적, 통시적으로 상호 영향을 주고받는 다른 유형의 성찰로 개념화하는 것이 타당하다.

세 번째 개념모형이 바로 개별 교사가 어떻게 ‘우리’를 통해 관계적 교사행위자성을 발휘하며 성숙한 인간으로 성장해 가는지를 보다 면밀하게 보여주기 위한 ‘교사 수준에서의 관계적 교사행위자성’ 개념모형이다.



[그림 7] 교사 수준에서의 관계적 교사행위자성 개념모형(Donati, 2017b: 55를 재구성함)

한 인간으로서의 교사가 시작하는 지점은 주체로서의 사람(Person as subject)이다. I, Me, We, You는 한 사람(혹은 한 주체)의 다른 정체성의 유형들로, 나(I)는 나의 다른 유형인 Me, We, You와 맞닥뜨리면서 “진짜 나”가 누구인지, 정체성에 대한 질문을 생애에 걸쳐 던진다. Me(최초 행위자)는 가족과 비공식적 네트워크로부터 부여받은 정체성을 의미한다. We(공동 행위자)는 학교와 같은 조직, 결사체, 사회 운동에 속함으로써 갖게 되는 정체성이다. You(헌신적 행위자)는 사회적 역할에 개인의 자율성을 표현한 적극적인 정체성이다. 즉, 사회적 정체성과 개인적 정체성이 통합되어 주어진 사회적 역할에 인생의 의미를 부여하여 자신만의 교사 역할을 주도적으로 만들어가는 (role-making) 단계가 헌신적 행위자의 단계이다. 주어진 교사의 역할을 단순히 수행하는(role-taking) 최초 행위자인 Me의 단계에서 교사는 아직까지 교사로서의 사회적 정체성을 확립하지 못한 상태이다. 하지만, 공동 행위자로서 공동의 목표를 표명하고 이를 성취하기 위해 조직화된 ‘우리(We)’란 정체성을 경험한 이후에야 비로소, 개인적 정체성과 사회적 정체성이 통합된 헌신적 행위자의 단계로까지 나아갈 수 있다는 것이 세 번째 개념모형이 설명하고자 하는 바이다.

‘교사 수준’의 관계적 교사행위자성 개념모형은 개별 교사 차원에서 관계적 교사행위자성이 어떻게 발현되는 지에 대한 보다 체계적인 설명을 제공하고자 Donati(2017b: 55)의 ‘인간에 대한 개념화’ 모형을 차용하였다. Archer(2000)의 모형이 내향적인 개인적 성찰에 초점을 두고, 개념모형의 동그라미 안에만 집중하였다면, 관계적 교사행위자성 개념모형에서 제시하는 Donati(2017b)의 모형은 동그라미와 외부와의 상호작용(화살표로 표시됨)을 통해서 타인과 외부 세계(자연적, 실천적, 사회적, 초월적 세계)와의 내적/외적인 대화를 추가하였다. 즉, 해당 개념모형은 개인적 성찰과 관계적 성찰을 통합하여 한 인간이 교사가 일생에 걸쳐 나, 타인, 세상과의 관계맺음을 통해 어떻게 성장하고 성숙해 가는지의 과정을 보여준다. 특히 이 개념모형은 한 인간으로서의 어떻게 자연적 세계(인간 본성)와 초월적 세계(영적인, 종교적 세계)와의 사이에서 있으면서, 동그라미 위에 화살표로 표시된 일련의 경험(실천)과 사회적 상호작용을 거쳐 성장하는지를 보여준다(Donati, 2017b).

Donati(2017b)의 인간에 대한 개념화 모형은 Archer의 층화된 인간(자아-최초

행위자-공동 행위자-헌신적 행위자)에 대한 개념모형에 CRRS의 관점을 결합하여, 인간의 내적인 대화(나와의 대화) 뿐만 아니라, 인간이 외부의 타인, 세계와 관계를 맺는 외적인 대화를 통한 정체성의 발현 과정, 그리고 AGIL 도식을 통합한 모형이다. 즉, 이 개념모형에서 주목할 것은 계속해서 발현적으로 성장하는 한 주체로서의 교사를 ‘AGIL 도식’과 ‘정체성’의 개념과 연결하였다는 점이다. 먼저, AGIL 도식과의 연계를 살펴보자.

개인적·사적인 존재로서 자아(Self-‘I’)는 개인적으로 추구하거나 지향하는 가치(L: Values)를 가진다. 이 개별적 자아는 가족, 친구 등과의 관계를 통해 사적이지만 집단적인 차원에 놓이면서 사회적 경험을 통해 비슷한 사회경제적 위치를 점유한 최초 행위자(Primary Agents)가 된다. 최초 행위자로서 사회적 관계를 맺을 때는 사회 규범(I: Norms)의 영향을 받게 된다. 다음으로 공동 행위자가 되면서 우리의 공동의 목적(G: Goals)을 갖게 된다. 그리고 그 목적을 이루기 위한 수단(A: Means)을 획득할 때 마침내 헌신적 행위자로 발전한다. 이 개념모형에 따르면 교사란 사회적 역할(사회적 정체성)에 개인적인 삶의 궁극적 관심사(개인적 정체성)를 통합시킬 수 있을 때 헌신적 교사행위자로 성장하게 된다.

한 인간으로서의 교사가 시작하는 지점은 주체로서의 사람(Person as subject)이다. I, Me, We, You는 한 사람(혹은 한 주체)의 다른 정체성의 유형들로, I는 나의 다른 유형들인 Me, We, You와 내적인 대화를 나눈다. Me(최초 행위자)는 가족과 비공식적 네트워크로부터 부여받은 정체성을 의미한다. We(공동 행위자)는 학교와 같은 조직, 결사체, 사회 운동에 속함으로써 갖게 되는 정체성이다. You(헌신적 행위자)는 사회적 역할에 개인의 자율성을 표현한 적극적인 정체성이다. 나(I)는 나의 다른 유형인 Me, We, You와 맞닥뜨리면서 “진짜 나”가 누구인지, 정체성에 대한 질문을 생애에 걸쳐 던진다.

여기에서 Donati(2017b)의 후기 현대의 정체성 개념과 다른 현대(사회학 이론)의 정체성 개념이 차별된다. 이를 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 4> 실체 A의 정체성을 정의하는 세 가지 문화적 매트릭스 (Donati, 2011: 71).

전통의 일원론적 정체성	현대(modern)의 이원론적 정체성	후기현대(after-modern)의 관계적 정체성
A=A	A=not(not A)	A=R(A, not A) R: 성찰적 관계

현재 우리의 일상 담론은 현대의 이원론적 정체성이 주류를 이룬다. 현대사회(학)의 정체성에 대한 이원론적 정의는 진짜 나는 ‘내가 아닌 것(나와 다른 것)을 모두 부정하는 것’이다(A=not(not A))(Donati, 2011: 71). 예를 들어 Luhmann과 같은 현대 사회학자들은 사람이 “진짜 내”가 누구인지 물을 때 다시 자신에게로 되돌아간다고 주장한다. 현대 사회에서 자신의 역할이나 지위로부터 거리를 두면서 ‘그건 진짜 내가 아니야’라고 말하는 사람이 늘어나고 있는 것(열린연단, 2019)도 이러한 이원론적 정체성 개념의 영향을 받은 것이다. 예를 들어, 교직은 그저 사회적으로 주어진 지위와 역할일 뿐이고, 퇴근 후에 나만의 소소한 취미 생활을 즐길 때, 혹은 일상에서 벗어나 해외여행을 갔을 때 진정한 나를 발견하게 되었다는 것이 오늘날 교사들을 비롯한 현대사회를 살아가는 한국인들의 일상적 대화로 통용된다. 이러한 우리의 일상의 담론은 현대사회(학)의 이원론적 정체성에 기반한 것이다.

하지만 모든 것으로부터 자유로워져 진정한 너 자신이 되라는 이원론적 정체성 개념에 기반한 현대사회의 도덕적 훈계는 교사들을 비롯한 현대인을 이룰 수도 저릴 수도 없는 딜레마에 빠뜨린다(Donati, 2019b). 이는 실행 불가능한 가르침이다. 만약 우리가 완전한 자발성을 가지고 자유롭게 행동한다면, 우리는 사실 모든 것으로부터 자유로워지라는 이 훈계에 순종하는 것이다. 따라서 우리는 자유롭지 못하다. 이와 반대로, 만약 우리가 훈계를 따르지 않는다면(의무에 따라 행동한다면), 이 역시 우리를 자유롭게 하지 못한다. 이러한 이중 구속으로부터 우리는 어떻게 벗어날 수 있을까?

Donati(2019b: 14)는 이러한 현대성(modernity)의 문화적 명령 앞에 여유로운 미소를 지으며, 자유의 개념과 정체성의 개념을 재정의해야 한다고 말한다. 어떠한 의존성도 거부하는 자유 대신에, 누구를 의지할지 선택할 자유로 자유를 재정의

하라는 것이다. 심지어 자아의 성취조차도 항상 자아가 맺고 있는 관계에 놓여있다는 사실을 우리는 깨달을 필요가 있다.

Donati(2011: 71)는 정체성을 관계적 관점에서 나와 내가 아닌 것과의 성찰적 관계(R: reflexive relationality)로 정의 내린다. 이는 모든 속박으로부터 자유로워지라는 실현불가능한 명령을 주장하는 포스트모던사회를 넘어서서, 공유와 협력이 생존을 위해 필수적인 후기현대사회에서 추구되어야 할 정체성의 개념이다(Donati, 2017b). 이러한 관계적 정체성의 개념은 이미 사례학교의 교사들에게서 현실로 나타나고 있었다. ‘교사 수준’의 관계적 교사행위자성 개념모형은 사례 연구 분석을 통해 발견한 교사행위자(성)의 형태발생론적(변화) 과정과 매우 잘 조응하였다(결론 [그림 8] 참조). 이는 경험적 보강을 통해 교사 수준의 관계적 교사행위자성 개념모형의 타당성을 확보할 수 있었음을 의미한다.

사례 학교의 교사들은 약 20여 년 전, 교사로서 인정받기를 원했지만 학교 안팎에서 아무런 존경과 인정을 받지 못하는 상황에서, 교사로서의 정체성을 확립하지 못하고 현실에 안주하며 살았다. 하지만 온빛고의 소수 교사들은 메타적 개인적, 관계적 성찰을 실천하여 동료들과 ‘우리’의 정체성을 만들어가며 공동 행위자성을 발휘하였다. ‘우리’의 공동의 목적이 함께 설정되었고, 이를 달성하기 위해 이들은 자발적 헌신과 희생을 바탕으로 술선수범을 통해 학생들의 변화, 주변 교사들로부터의 인정과 같은 소소한 성취를 맛보았다.

공동 행위자가 된 교사들은 조직화되어 다른 최초 행위자의 위치에 있는 교사들과 사회적 관계를 맺으며 학교의 물질구조, 관계구조, 문화를 변화시켜나가는 동시에, 이러한 구조와 문화의 변화 과정 속에서 교사 자신들도 공동 행위자에서 헌신적 행위자, 최초 행위자는 공동 행위자로 변모하여 나갔다.

즉, 주어진 교사의 역할을 단순히 수행하는(role-taking) 최초 행위자의 위치에서 이들은 교사로서의 사회적 정체성을 확립하지 못하였다. 하지만, 공동 행위자로서의 작은 성취들을 통해 우리란 정체성을 경험한 이후, 교사란 사회적 정체성이 자기 정체성(개인적 정체성)의 일부가 된 후에는 주도적으로 나만의 교사의 역할을 만들어내는(role-making) 헌신적 행위자로 시간이 지남에 따라 변화하였다. 다른 교사들과 학생들과의 관계에서 자존감(self-worth)을 찾으면서 교사란 사회적 정체성은 헌신적 행위자들의 개인적 정체성에까지 긍지와 자부심을 불어

넣어주었다.

사회적 관계 이외에도, 헌신적 행위자로 발전하는 데에는 초월적 세계와의 교류도 경우에 따라 중요한 역할을 담당하였다. 예를 들어 은빛고 교사 중 한 명은 헌신적 교사행위자로서의 면모를 보였는데 그는 그의 종교적 신념이 자신이 교사로서 ‘행복하고 충만한 삶’을 사는 데 결정적인 영향을 미친다고 답하였다. 그는 ‘편함보다는 옳음을 선택할 수 있도록 은혜를 받은 자로, 그 은혜를 학생들에게 아무런 대가 없이 돌려줄 수 있는 자(교사)’가 되게 해달라고 기도(초월적 세계와의 교류)한다고 말하였다. 이러한 Me(최초 행위자)에서 We(공동 행위자)로, We(공동 행위자)에서 You(헌신적 행위자)로의 정체성의 변화를 Archer(2000)는 행위자의 삼중의 형태발생(triple morphogenesis)이라 칭한다.

이처럼 관계적 교사행위자성 개념모형에서는 개인적 정체성과 사회적 정체성을 시간의 흐름에 따라 발전하는 상호 정교화의 과정으로 바라본다(Donati, 2017b: 58-59). 헌신적 행위자는 단순히 역할을 수행(animate a role)하는 것이 아니라 한 인간으로서 자신의 개인적 특성을 붙여넣어 단일한 방식으로 사회적 역할을 자신의 것으로 만든다(personify a role)(Donati, 2017b: 59). 개인적 정체성과 사회적 정체성이 서로를 발전시키고 정교화 시키는 것이다. 이러한 개인적 정체성과 사회적 정체성의 상호 정교화 과정은 기존의 대부분의 사회학이론이 개인적 정체성과 사회적 정체성을 대립 관계로 설정한 것과 차별된다(Donati, 2017b: 58). 이미 언급한 대로, 기존의 현대의 정체성 개념은 나와 다른 모든 것을 거부하는 것에서 나를 찾을 것, 모든 사회적 정체성을 거부하고 진정한 개인적 정체성을 찾을 것을 제안한다. 하지만 이는 ‘자아를 치켜세우다가(exult) 관계란 실재를 개념화 과정에서 삭제해버린 인식론적 오류를 범하는 자기기만적, 나르시시즘적 주장이다(Donati, 2019c).

트릴링은 다른 사람과 다른 목소리들에 전혀 구애받지 않고 진정성을 찾는다는 것은 자기기만일 뿐이라고 보았다...그것은 사람들의 관심을 내면으로 돌려 달성 불가능한 과제를 추구하게 만든다. 자신을 입증하기 위한 강박적 투쟁에 타인은 낄 자리가 없다. 타인은 기껏해야 도구, 수단으로 사용된다(Sennet, 2012/2013: 313).

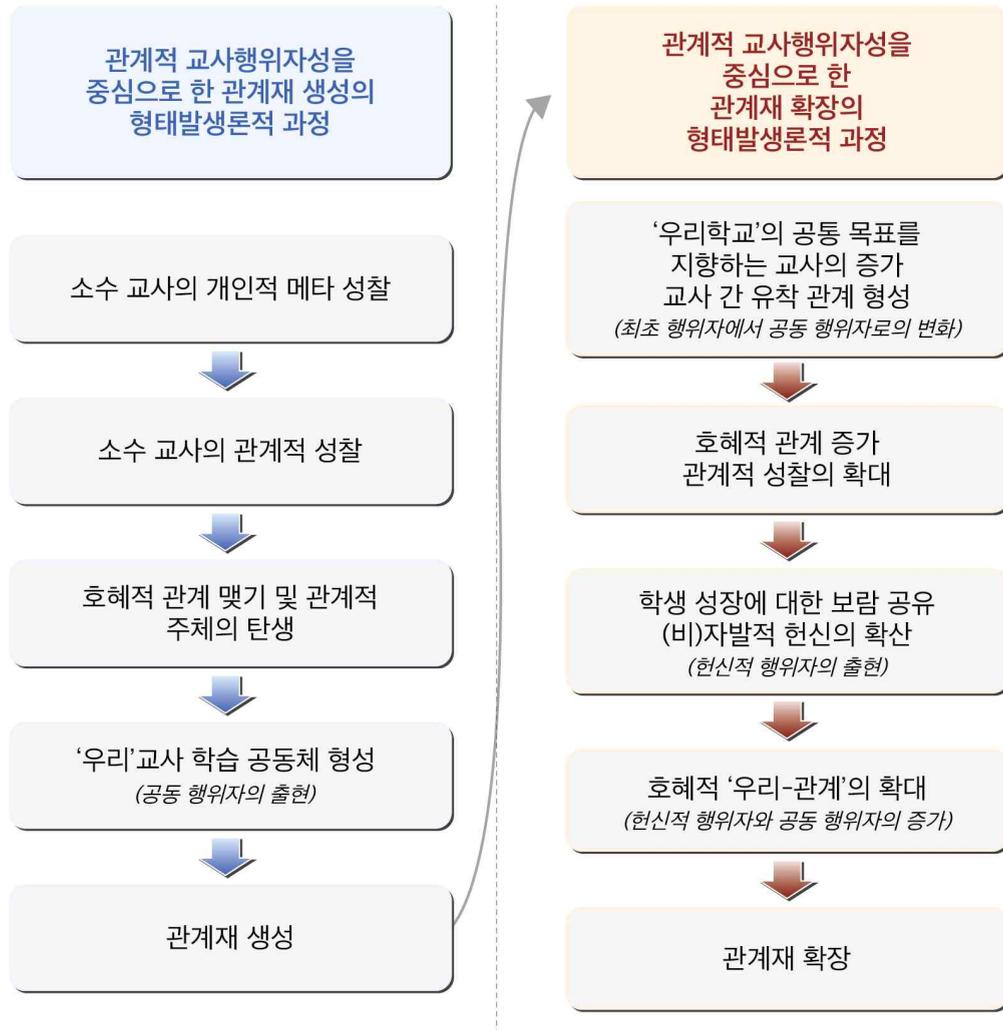
이원론적 정체성은 모든 ‘속박으로부터의 자유’란 소극적 자유를 내포하며,

‘자아(Self)’를 초월하지 못한다(Donati, 2017b: 57). 하지만 관계적 정체성은 유의미한 삶의 궁극적 관심사를 따라 ‘선한 것(예를 들어 좋은 교육)을 위한 자유’, 적극적 자유를 추구할 수 있다(Donati, 2017b: 57). 이에 더하여 관계적 성찰의 실천을 통해 ‘내가 아닌 것(notA)’이 나의 정체성에 들어옴으로써 ‘자아’를 초월한 성숙한 인간이 될 수 있다.

여기에서 주목할 것은 교사로서의 역할인 사회적 정체성을 개인적 정체성에 통합시킨 헌신적 행위자가 되기 위해서는 먼저 ‘우리’의 정체성을 경험하여야 한다는 점이다. 우리의 정체성을 경험하기 위해 필요한 것이 바로 관계적 성찰이다. 자아(Self)로부터 떨어져서(detachment), 관계선을 함께 창출하고자 하는 동료와의 우리-관계로 인해, 동료 교사가 나에 대해 이야기하는 말을 귀담아듣고 기꺼이 나 자신의 생각, 신념, 관심사를 바꾸거나 수정할 수 있는 관계적 성찰의 능력은 나의 개인적, 사회적 정체성을 변화시키게 된다. 나와 내가 아닌 것의 성찰적 관계가 바로 ‘나’가 되는 것이다. 이는 온빛교의 ‘우리-관계’를 형성한 교사들에게 나타난 공통된 특성이었다. 이러한 경험적 보강은 인간의 삶이 자기중심적일 때(나와 다른 모든 것을 부정하는 것이 진정한 ‘나’란 이원론적 정체성에 기반할 때) 계속에서 나(Self) 주위만을 맴돌며, 헌신적 행위자로 온전히 성숙해질 수 없다는 교사 수준의 관계적 교사행위자성 개념모형의 타당성을 입증한다.

#### 4. 결론

위의 개념모형에 대한 논의를 토대로 관계적 교사행위자성 발현의 인과적 과정(causal process)을 그림으로 나타내면 다음과 같다. 아래 그림은 독자의 이해를 도모하기 위해 순차적으로 표시되어 있으나, 학교 현실에서는 나선형의 순환구조를 보이며 형태발생론적 과정이란 시간의 흐름에 따라 관계적 교사행위자성과 관계제가 변화/유지되는 것으로 이해하는 것이 타당하다.



[그림 8] 관계적 교사행위자성을 중심으로 한 관계재 창출(생성, 확장)의 형태발생론적 과정

비판적 실재론의 관점에 기반한 '관계적 교사행위자성' 개념모형의 학술적 기여는 다음과 같다.

첫째, 비판적 실재론의 존재론적 가정에 기반하여 '관계적 교사행위자성' 개념모형에서는 구조(관계구조, 물질구조, 문화), (교사)행위자, 사회적 관계(예를 들어 발현되는 '우리-관계')를 각각의 독립된 실재, 이에 따른 독립된 분석의 단위로 설정할 수 있었다. 따라서 방법론적 개인주의, 방법론적 전체주의, 동일화 모형의 오류를 극복하고, 구조, 행위자, 사회적 관계를 독립적인 분석의 단위로 설정하여 이들

사이의 상호작용을 심도 있게 탐색할 수 있었다.

둘째, [그림 1]의 모델Ⅲ과 같이 개인과 사회의 상호작용을 융합하지 않고 분석하기 위해, 비판적 실재론에 기반한 (교육)사회학이론인 형태발생론적 접근 이론의 분석적 이원론을 차용하였다(Archer, 1995). '(구조적) 조건화-사회적 상호작용-(구조적) 정교화'에 따른 시퀀스의 분석은 선제하는 구조, 후행하는 행위를 분석적 차원에서 상정함으로써 개인과 구조를 변증법적 방식으로 융합하는 오류를 피하는 데 기여하였다(이성희, 2021b).

셋째, 본 연구에서 개발한 '관계적 교사행위자성' 개념모형은 국내 교육학계에서 비판적 실재론, 특히 CRRS를 교육 현상과 접목시켜 개발한 최초의 연구로 어떻게 교사행위자들이 사회적 관계를 매개로 하여 학교구조와 문화, 심지어 교사 자신들까지 변화/유지시킬 수 있는 지의 발생기제를 설명해주는 강력한 지식을 제공하는 데 기여하였다.

이와 달리, 대부분의 기존의 교육학 연구는 교육 현상을 유능한 '개인' 아니면 단단한 '체계(시스템)'와 같은 이분법적 시각으로 바라보는 경향이 강하다. 정작, 개인과 체계를 연결 짓는 인간과 인간 사이의 '사회적 관계'에 대해서는 적절한 이론적 토대를 구축하지 못한 것이 교육학계의 현실이다. 일례로 불확실한 미래 사회에서 집단 지성의 중요성을 강조하며, 공유와 협력이 미래 교육에서 중요하다는 규범적 주장은 많다. 하지만, 정작 어떻게 체계가 개인의 행위를 조건 짓고, 그러한 조건 하에 어떻게 개인이 한 팀으로, 한 공동체로, 더 나아가 견고한 시스템으로 체계화되어 나가는지, 다시 말해 공유와 협력의 관계를 발생시키는 인과적 메커니즘에 대한 설명은 지금까지 적절히 제공되지 못하여 왔다. 이와 차별되게, 비판적 실재론에 기반한 사회적 관계에 대한 견고한 이론적 토대를 바탕으로, 관계적 교사행위자성 개념모형은 개인과 사회(구조)를 매개하는 발생기제로서 사회적 관계를 체계적으로 설명하는데 기여하였다.

넷째, 관계적 교사행위자성 개념모형에서 제시하고 있는 관계구조를 분석하기 위한 나침반으로서의 AGIL 도식은 지금까지 교원 간 관계 측정도구 연구에서 도외시되었던 관계의 질적 속성(관계의 목적, 가치, 규범 등)을 파악하는 데 매우 유용한 이론적, 방법적 틀을 제공하는 데 기여하였다. 예를 들어 교원 간 관계를 측정한 선행연구는 주로 '개인적' 관점에서 내가 다른 교사에게 준 영향, 혹은 다른

교사가 나에게 준 영향을 분석하는 데 초점을 맞추는 한계를 보인다(cf. 권순형·김도기, 2013).

하지만, 관계적 교사행위자성 개념모형은 비판적 실재론이란 견실한 이론적 토대를 바탕으로 다차원적이고 복잡한 특성을 보이는 사회적 관계를 상징적 참조, 구조적 유대, 발현적 효과로 나누어 개념화하였다. 이후에 이 세 가지 의미론을 개념모형에 반영하여, ‘개인적 관점’뿐만 아니라, ‘관계적 관점’에서 ‘상호작용(관계)의 효과(관계가 관계에 참여한 교사들과 다른 학교 구성원들에게 가져오는 효과)’까지를 분석할 수 있도록 하는 데 기여하였다. 이는 ‘우리-관계’의 분석틀로 AGIL 도식을 도입하여, ‘관계’를 독립적인 분석의 단위로 설정함으로써 가능한 것이었다.

다섯째, 관계적 교사행위자성 개념모형은 지금까지 주로 논의된 기능인, 전문인으로서의 교사가 아닌, 교사를 현대를 살아가는 보편적인 ‘인간’으로서 총체적으로 바라볼 수 있는 개념모형을 제공하는 데 기여하였다. 특히, 단위학교 수준의 개념모형 뿐만 아니라, (개인적, 관계적) 성찰 및 교사정체성의 개념, 한 인간으로서 타자와 외부 세계와의 관계맺음을 통해 성장하고 성숙해나가는 교사를 개념화한 교사 수준의 관계적 교사개념모형을 제공하였다.

나와 다른 모든 것을 부정하라는 이원론적 정체성의 개념이 주류를 이루는 한국의 지적(知的), 사회적 분위기 속에서, 교사정체성을 찾지 못하고 방황하는 현대 사회를 사는 교사들에게(송경오, 2015), 나는 ‘나와 나와 다른 것의 성찰적 관계’라는 관계적 정체성의 개념을 도입한 것은 교사들이 어떻게 개인적 정체성과 개인적 정체성을 통합하여 헌신적 교사행위자로 성숙할 수 있는 지에 대해 현실적인 도움을 줄 수 있다.

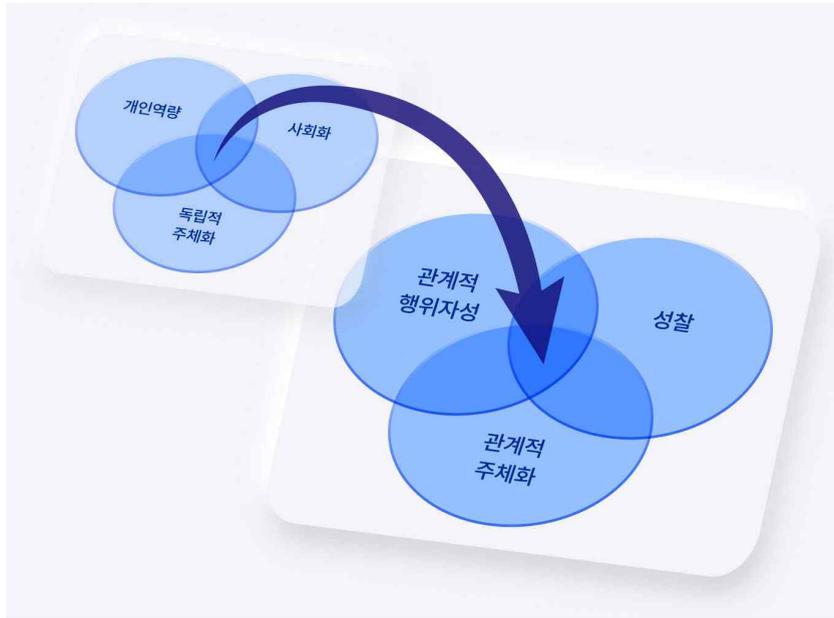
여섯째, 기존의 생태학적 교사행위자성 개념모형(Priestley et al., 2015)은 주로 교사 정책의 시연이란 의제를 중심으로 교육의 몰가치적인 협소한 기능(예를 들어 교사의 정책의 수행성)을 주로 다루었다. 이와 달리 비판적 실재론에 기반한 관계적 교사행위자성 개념모형은 ‘좋은’ 교육의 일환으로 교사행위자들이 관계재, 특히 관계선, 을 지향하는 것을 목표로 삼았다. 이는 타동적 영역에서의 지식의 생산은 필연적으로 가치를 의식한(value aware) 지식일 수밖에 없다는 비판적 실재론의 이론적 토대를 기반으로 ‘가치’의 문제를 교육·과학의 ‘사실’로 다룰 수 있기에

가능한 것이었다.

‘효과적인’ 교육보다는 ‘좋은’ 교육을 우선적으로 고려한 관계적 교사행위자성 개념모형은 교사란 직업적 특성상, 가치 지향적이고 의미를 창출할 때 힘이 나는 존재인 교사들에게 더 유의미한 반향을 불러일으킬 가능성이 높다. 하지만 본 개념모형이 효과적인 교육을 등한시 하는 것은 결코 아니다. 본 연구에서는 관계재 측정 설문조사를 통해, 관계재의 창출, 즉 좋은 교육을 지향하는 것이 효과적인 교육(학생의 학업성취도 향상, 교사 업무구조 개선 등)이란 발현적 효과를 수반함을 실증적으로 검증하였다.

설문 분석 결과, 교사들은 학교 안의 ‘우리’의 형성으로 인해(관계재의 창출을 통해) 학생들의 학업 성적, 자기 주도성이 향상되고 문제행동이 줄어들었다고 보고하였다. 또한 우리의 형성으로 인해 교사와 학생들이 더 돈독하고 친밀한 관계를 가지게 되었다고 응답하였다. 이 뿐만 아니라 학교 의사결정에 구성원이 적극적으로 참여할 수 있도록 규정(경로)이 마련되고, 업무분장이 더욱 공정하게 이루어지게 되었으며, 지역사회와의 협력도 강화되었다고 보고하였다. 이는 관계재 창출이 그 발현적 효과로 인해 자연스럽게 ‘효과적인’ 교육으로 이어짐을 교사들이 인식하고 있음을 보여주는 경험적 증거라 할 수 있다. 이러한 교사들의 주관적 경험에 기반한 데이터 이외에도, 온빛고의 교사의 관계재 창출로 인한 학생들의 입학 정원 충원을 증가, 취업률 및 대학 입시 성적의 제고란 객관적인 수치도 교사 사이의 관계재 창출이 학생 및 학교 전체에 미치는 긍정적인 시너지 효과를 잘 보여준다. 이는 학교와 학생들을 위해서, 교사 간 관계 자체를 발전시키고 풍부하게 하려는 목적에서의 관계맺음, 즉 관계재 창출을 지향하는 교사들 사이의 사회적 관계가 관계의 당사자인 교사들뿐만 아니라 다른 참여자들(지역사회, 학생 등)에게 긍정적인 파급 효과를 불러일으킨다는 관계재의 이론과도 상응하는 실증적 결과이다(Donati, 2019a, 2021a; Donati & Archer, 2015a).

한편 한국 교육정책과 관련하여, 관계적 교사행위자성 개념모형은 현재의 개인주의적 시선에 기반한 교육의 기능을 넘어서서 관계적 시선으로의 대전환이 일어나야함을 시사한다. 이는 1) 개인역량을 넘어서 ‘관계적 행위자성’으로, 2) 수동적, 일방향적 사회화에서 적극적, 관계적 개념의 ‘성찰’로, 3) 독립적 주체화에서 ‘관계적 주체화’란 새로운 교육의 기능을 상상해 볼 것을 제안하는 것이다<sup>4)</sup>.



[그림 9] 관계재 창출을 위한 교육의 기능: '개인주의적 시선'에서 '관계적 시선'으로

현재 한국교육의 정책은 관계적 시선이 아닌, 개인주의적 시선에 머물고 있다. 서론에 상술했듯이, 개인주의적 시선이란 자아(Self)를 중심으로 한 개별적 주체(individual subject)에 집중한 사고방식(인식)을 의미한다. 이러한 개인주의적 시선은 자아를 중심에 둔 개별적 주체에 집중한 나머지, 존재론적으로 (공동체적 질서 안에서) 관계에 의해, 관계를 통해, 관계와 함께 성장하고 성숙하는 인'간', 즉 인간이 관계적 주체(relational subject)란 인식을 가로막는 사고방식이다. 직설적으로 표현하면, 개인주의적 시선은 관계적 존재인 인간에 대한 인식적 착오이다.

학생 한 명 한 명이 특별하고 소중한 것은 맞다. 하지만 '너는 특별하다'라는 자아(Self)중심적인 시각을 계속해서 주입하는 교육은 어느 순간에 “나는 세상의 중심이야”, 심해지면 '내게 중심을 향하지 않는 건 모두 나빠'라는 극단적인 자기중심적 사고를 낳는 예기치 않은 피해를 가져올 가능성이 높다(박동미,

4) [그림 9]을 발전시키는 데 조언을 주신 박선형(동국대학교)교수님, 윤현희(한국교육개발원)박사님께 감사의 말씀을 전한다.

2021.10.12.).

우리는 코로나19를 계기로 “인간은 아무리 자신의 삶이라고 해도 미래는 타인과의 관계와 더불어 만들어진다는 점을 인정해야” 함을 깨닫게 되었다(방진하, 2017: 91). 심지어 자아의 성취 혹은 자아의 실현조차도 항상 자아가 맺고 있는 관계에 놓여있다는 사실을 우리는 의식할 필요가 있다. 심리학자인 로버트 본스타인도 “20년 이상의 임상 연구에서 자기를 실현하는 가장 좋은 방법은 상호의존을 거스르지 않고 받아들이는 것이라는 결론”을 내렸다(Andre & Shankland, 2020/2021: 15). 많은 과학적 증거들이 “결국 인간관계가 삶의 의미를 느끼게 하는 가장 중요한 요소임”을 밝히고 있다(Baumeister & Leary, 1995; Andre & Shankland, 2020/2021: 16에서 재인용).

이와 같이 인간은 본질적으로 사회적 존재, 관계적 ‘존재’임에도 불구하고, 현재 한국의 교육정책은 여전히 개인주의적 사고방식을 양산하는 데 기여하고 있다. 이미 언급한 ‘자기주도성’, ‘자율성’, ‘학생 개별 성장’, ‘미래 역량’, ‘개별성, 다양성’, ‘학생 한 명 한 명을 위한 맞춤형교육’이 강조되고 있는 것은 모두 자아(Self)를 중심에 둔 독립적, 개별적 주체를 강조하는 개인주의적 시선을 반영한 한국 교육정책의 방향이다(교육부, 2021.4.20.). 이러한 한국 교육정책의 현실적인 최종 목표는 ‘자아실현’이다.



[그림 10] 마슬로우의 욕구의 위계(Shirley & Hargreaves, 2021: 51)

본 연구는 한국교육의 목표를 자아실현에서 한 단계 더 끌어올려 자기초월까지 가야 함을 제안한다. 마슬로우의 욕구 위계설은 통상적으로 자아실현의 욕구를 정점으로 하는 그림이 가장 잘 알려져 있다. 하지만 마슬로우는 그의 경력 말기에, 영적인 혹은 사회적 측면에서 자기를 초월하는 위대한 어떤 것에 대한 헌신과 기여라는 최종 단계, 자기초월의 욕구를 추가하였다(Shirley & Hargreaves, 2021: 51).

관계적 교사행위자성 개념모형에서 살펴보았듯이, 인간이 성장하고 성숙하기 위해서는 자기 잠재력의 실현으로는 부족하다. 여기에서 한 걸음 더 나아가, 인생의 의미와 목적, 사회적 맥락을 성찰하고, 개인적인 삶의 궁극적 관심사를 자신의 사회적 정체성(예를 들어 교사정체성)과 통합시켜나가는 과정이 필요하다. 여기에는 반드시 '우리됨'의 경험이 필요하고, 우리란 공동 행위자(Corporate Agent)들은 종국에 자신의 역할을 수행하기 위해 기꺼이 자발적인 자기희생과 헌신을 할 수 있는 헌신적 행위자(Actor)의 단계로까지 성장하게 된다.

개인의 잠재성을 실현하는데 초점을 두는 '자아실현'으로서의 교육적 기능은 나(the Self)에 주목하는 '개인주의적 시선'을 반영한다고 할 수 있다. 하지만 인간은 필연적으로 나(Me, We, You의 형태로서의 나), 타인 그리고 세상과 상호작용하는 관계적 존재이다. '자아 초월'을 지향하는 교육은 나와 나, 나와 타자, 나와 세상과의 관계로까지 공교육 참여자들의 인식의 지평을 확장시켜주는 '관계적 시선'을 담을 수 있도록 하는데 도움을 줄 수 있다.

사람들에게 개인주의적 시선에서 벗어나 관계적 시선을 심어주는 것, 즉 인식의 전환을 꾀하는 것은 교육이 할 수 있는 중요한 기능이다. 교육은 본질적으로 가치와 규범, 의미의 문제를 다루기 때문이다. 우리는 교육과 사회의 관계에서 교육이 할 수 있는 일과 교육이 할 수 없는 일을 구분하고, 교육이 할 수 있는 일, 즉 나와 관계에 대한 새로운 인식을 상상하도록 돕는 일, 에 집중할 필요가 있다.

본 연구에서 관계적 시선에서 새로운 교육의 기능으로 제안한 관계적 행위자성의 기능, 성찰의 기능, 관계적 주체화의 기능을 차례대로 살펴보도록 하자.

첫째, 교육의 기능으로서 '관계적 행위자성'의 함양 기능은 개인역량의 기능이 결국 공교육을 통해 개인이 소유한 '어떤 것', 예를 들어 개인역량의 습득, 자격의 습득과 같은 사적재(private good)의 축적으로 귀결된다는 문제의식에서 제안된

것이다. 이와 달리, 관계적 행위자성은 그 개념 자체에 ‘관계재’의 개념을 내포하고 있다.

관계적 행위자성(relational agency)이란 비판적 실재론에 기반한 개념으로 ‘관계재 창출을 지향하는 개인적, 사회적 주체로서의 행위자들 사이의 사회적 관계를 통해 발현되는 행위자성’이다. 행위자성이란 ‘외부의 구조적 환경과 상호작용을 하며 행위자가 가지는 발현적 힘(emergent power), 예를 들어 성찰, 의도성, 의식’을 의미한다. 행위자성(agency)은 그 개념 자체에 (사회)구조와 행위자의 상호작용을 탑재하고 있는 관계적 개념이다(이성희, 2021b).

따라서 구조와 행위자의 관계 개념을 내포한 ‘행위자성’ 개념은 개인역량 담론의 태생적 한계인 개인주의적 방법론의 한계를 극복할 수 있다. 즉, 사회구조와 행위자(학습자, 교사 등) 중 어느 한 쪽에 경도되지 않고 이 둘을 모두 균형 있게 바라볼 수 있는 이론적 틀을 제공한다.

이러한 행위자성 개념에 더하여, 본 연구에서는 ‘관계재 창출을 지향하는 사회적 주체’와, ‘사회적 관계를 통해 발현되는 행위자성’의 개념을 강조하기 위해서 행위자성 앞에 의도적으로 ‘관계적’이란 수식어를 붙여 ‘관계적 행위자성’을 위와 같이 조작적으로 정의하였다. 정리하면, 관계적 행위자성은 CRRS의 관점에서 독자적인 실재로 존재하는 사회적 관계, 구조, 행위자, 그리고 관계재의 개념을 내포하고 있다.

본 연구에서 논의하였듯이, “관계재는 ‘물건(things)’이 아니라, 그것 고유의 실재를 가진 사회적 관계로 구성”된다(Donati & Archer, 2015d: 200). 또한 관계에 참여하는 사람들에 의해 ‘함께’ 생산되고 ‘함께’ 향유된다. 관계재는 “발현적 효과를 수반하는데, 관계에 참여하는 사람들에게 그 혜택이 되돌아오고, 외부의 사람들에게도 긍정적인 파급효과를 가져온다는 점에서, 관계재는 어떠한 개인도 그것을 자신만을 위해 혼자 전유할 수 없는 속성”을 가진다(Donati & Archer, 2015d: 200).

이러한 관계재의 속성은 만약 교육에서 가치와 태도를 습득<sup>5)</sup>하는 일이

5) OECD의 역량은 지식, 기능, 가치, 태도로 구분된다. 관계적 행위자성 개념은 인간과 인간 사이의 사회적 관계에 관한 교육의 기능을 주로 다루므로, 인간 사이에서 습득되는 가치 및 태도와 관련된 역량을 주로 논한다. ‘사람-사람 관계’가 아닌 ‘사람-객체(object)(지식, 기능) 관계’와 관련된 교육의 기능은 본 연구의 범위를 벗어나는 것으로 차후 연구과제로 남겨둔다.

개인역량을 함양하는 방식이 아니라, 관계재 창출을 지향하는 방식으로 이루어진다면, 더욱 효과적이고 긍정적인 교육적 효과를 발생시킬 것이라 기대를 해 볼 수 있게 한다. 협력을 예로 들어보자. 역량 교육의 틀에서는 협력을 발생시키기 위해 학생 혹은 교사 한 명 한 명의 개별적인 역량, 예를 들어 “긴장과 딜레마를 수용하고 조화시키기, 책임지기”, “교육공동체 참여 역량” 등의 개인역량에 초점을 둔다(교육부 교원양성연수과, 2020; 이상은 외, 2018; 최수진 외, 2019). 하지만 개별 학생들 혹은 개별 교사들의 역량을 단순히 합한다고 그 총합의 효과로 협력이 발생하게 되는 것일까? 여기에서 교사들은 개인주의적 방법론에 기반한 역량교육 개념들의 필연적 딜레마에 빠지게 된다.

이와 달리, 관계재의 개념은 발현적 효과(총합의 효과가 아닌 제3의 시너지 효과)로서의 사회적 관계로 협력을 개념화하였다. 이뿐만 아니라, 관계재가 창출될 수 있는 조건, 관계재의 속성과 특성이 체계적으로 이론화되어 있다. 실제, 본 연구의 분석결과로부터 도출된 관계재의 발생기제는 ‘개인’이 소유한 혹은 습득한 역량의 개념으로는 설명될 수 없는 두 주체 이상을 포함해야 하는 관계적 개념들이 대부분이었다. 예를 들어, 본 연구에서 확인한 관계재의 발생기제는 솔선수범, 측은지심, 협력, 정(情), 공동학습, 인정, 헌신, 상호 돌봄, 공통의 목표, 보람 등이었다(이성희 외(2021) 보고서 5장 참조). 따라서 관계성(사회성)과 관련된 가치, 태도, 규범 등의 습득을 위한 교육의 기능과 관련해서는 개인역량을 넘어서서 관계적 행위자성의 함양으로 교육의 기능을 재정향하는 것이, 방법론적 개인주의를 넘어서는 견고한 이론체계를 바탕으로 현장에 훨씬 더 효과적이고, 실질적인 도움을 줄 수 있는 방향이라 할 수 있다.

일례로 본 연구에서 탐색적으로 개발한 관계재 측정도구에서는 개인역량(교사의 관계적 성찰 능력)을 넘어서서 관계의 질을 측정할 수 있는 ‘우리-관계의 AGIL 도식’ 문항, 관계재의 ‘발현적 효과’ 문항 등이 포함되어 있다. 이러한 문항들은 관계에 대한 개인적 관점을 넘어 관계적 관점을 내포한다. 즉, 개별역량의 총합만으로 설명할 수 없는 관계의 발현적 효과와 관계의 질적 속성을 학교 현장의 교사들이 가시적인 수치로 측정하는 데 관계재 측정도구가 도움이 될 수 있다(cf.

---

다.

이성희, 이호준, 2022a, 2022b).

둘째, ‘성찰’의 기능은 “세계화와 함께 급속도로 변화하고 있는 복잡한 후기 근대(현대) 사회에서는 안정적이고 지속적으로 삶을 인도해줄 수 있는 사회규범이나 사회화의 과정이 예전만큼의 효력을 상실하게 되었다”는 현실 진단으로부터 나온 개념이다(이성희·정바울, 2015: 199). 더 이상 부모가 자녀에게, 선배 교사가 후배 교사에게, 자신이 살아왔던 삶의 궤적을 따라오면 된다고 확신을 가지고 말할 수 없을 만큼 우리는 급변하고 복잡한 (후기) 현대사회에 살고 있다.

따라서 전통적인 사회 규범을 내재화하는 수동적 관점의 사회화의 개념은 보다 적극적인 행위자(성)의 개념을 반영한 ‘성찰(reflexivity)’의 개념으로 대체될 필요가 있다. 왜냐하면 더 이상 수동적인 사회화의 과정만으로는 급변하는 사회와 세계화의 흐름을 개인이 따라갈 수 없기 때문이다. 더 이상 사회화의 과정이 인생의 나침반으로 작동하지 못하는 현 상황에서, Archer(2012)는 “인생의 나침반으로서 주된 역할을 하는 것은 ‘개인의 관심사(concerns)’, 즉 우리가 마음을 쓰는 것”이 되었다고 주장한다(이성희·정바울, 2015: 199에서 재인용). 상술한대로 성찰은 ‘사회적 맥락 + 개인적 관심사 = (개인적) 성찰’로 정의된다(Archer, 2012). 이러한 성찰(reflexivity)의 정의는 “적극적으로 자신이 처한 사회적 맥락과 개인적 관심사들을 심사숙고할 수 있는 정신적 능력을 가지고 자신의 삶을 통치할 수 있는 적극적인 행위자성을 강조”한 것이다(Archer, 2007; 이성희·정바울, 2015: 198에서 재인용).

영어로 reflexivity라고 표현되는 성찰은 반성이라고 번역되는 reflection과 차별된다. 반성이 주로 사회적 맥락을 내적인 대화에 단순히 ‘반영’하는 것이라면, 성찰(reflexivity)은 교사가 고려한 사회적 맥락에 대해 일정한 의도성을 가지고 행위로까지 나아가는 매개적 기제로서 보다 적극적인 의미를 가진다(이성희·정바울, 2015).

성찰은 개인적 성찰과 관계적 성찰로 나뉜다. 개인적 성찰(personal reflexivity)은 1인칭 시점에서 ‘나’ 자신과 ‘사회적 맥락(구조, 문화 등)’을 관련지어 고려하는 정신적 능력의 정기적 연습이다(Archer, 2012). 개인적 성찰에는 크게 의사소통적, 자율적, 메타, 균열된 성찰 유형이 있다(Archer, 2012: 13).

자기주도성과 개별성을 강조하는 현재의 한국교육정책은 “내적인 대화

자립적이며, 이를 즉각 행동으로” 이끄는(이성희·정바울, 2015: 199) 자율적 성찰을 장려하는 듯 보인다. 코로나19를 통해 우리가 경험한 것처럼, 협력과 상호배려가 인류의 생존을 위해 필수불가결해진 예측 불가능한 미래 사회에서는, 비판적 메타 성찰 유형의 사람을 키우는 교육이 필요하다. 메타 성찰은 “내적인 대화를 통해 기존의 대화를 비판적으로 평가하고, 사회에서의 효과적인 행동에 대해 비판적”인 성찰을 의미한다(이성희·정바울, 2015: 199). 비록 자신이 개인적인 손해를 보더라도, 비판적 성찰을 거친 후에 자신이 옳다고 생각하는 가치를 추구하고 유의미한 개인적, 사회적 변화를 추구하는 것이 메타 성찰의 특징이다. 이러한 비판적인 개인적 성찰을 어떻게 키울 수 있을까? 관계적 성찰이 함께 수행될 때 가능하다.

관계적 성찰은 ‘관계에 대한 메타 성찰’을 의미한다. 관계적 성찰(relational reflexivity)은 “다른 사람들(동료, 학생, 학부모 등)과의 관계가 자신에게 미치는 영향과 그 반대로 자신이 다른 사람들에게 미치는 영향을 고려하는 정신적 능력의 정기적 연습”으로 정의된다(Donati, 2011; Donati, 2016: 355에서 재인용). 특히 관계적 성찰은 “내가 현실 혹은 타자에 의해 문제를 제기 당할 용의가 기꺼이 있는가?”를 질문하고 관계로 인해 자신의 생각, 성찰, 정체성, 관심사 등을 (기꺼이) 바꾸거나 수정하는 성찰”을 의미한다. 즉, 관계에 대한 메타 성찰인 관계적 성찰을 실천함으로써, 사람은 자아(Self-I)로부터 한 걸음 떨어져서, 나와 다른 것(타인, 타인과의 관계)이 나의 생각, 신념, 정체성에 영향을 미칠 수 있게 한다. 이러한 의미에서 관계적 성찰은 자아(Self)를 초월하게 해준다.

관계적 성찰은 관계의 선함, 즉 관계선(애정, 신뢰, 호혜, 협력 등)을 직접 경험하고, 특정한 조건 하에서(<표 3> 관계적 성찰의 발현 조건 참조) 관계선이 나와 상대방에게 모두 ‘좋다’는 것을 인지하고 의식적으로 이를 추구할 때만이 길러질 수 있다. 눈에 보이지 않지만 관계의 인과적 힘(사랑, 배려, 관심, 존중하는 태도 등)을 통해서 그것이 실재함을 알고, 관계약을 피하고 관계가 가져오는 선(relational good)을 유지하고 창출하기 위해서 기꺼이 나의 관심사, 생각, 신념, 가치를 바꿀 수 있는 것이 관계적 성찰이다. 관계적 성찰은 진정한 ‘우리’를 경험하는 과정에서 발현되는, 인간이 가진 고유의 발현적 힘이다. 그렇다면 ‘우리’를 어디에서 경험할 수 있는가?

현재 한국 사회는 관계적 성찰의 결여로 인해 가족의 해체, 젠더 갈등, 계층 갈등, 세대 갈등 등의 다양한 사회적 문제와 함께 '우리'를 경험할 수 있는 사회적 장들이 점차 축소되고 있다. 여러 사회갈등의 주요 원인 중 하나인 사회경제적 불평등을 교육이 해결할 수는 없다. 하지만 교육이 '우리됨'의 경험을 제공함으로써, 관계적 성찰의 가치와 중요성을 가르칠 수는 있다. 관계적 성찰의 함양은 교육의 장에서 할 수 있고, 교육이 담당해야만 하는 중요한 기능이다.

셋째, '관계적 주체화'의 기능이다. 관계적 주체는 단순히 사람들이 관계로 연결되어 있다는 의미가 아니다. "관계적 주체란 '관계적으로 구성된' 개인적, 사회적 주체를 의미하는데, 관계적으로 구성되었다 함은 그 주체들이 사회적 관계를 통해 어떤 특성과 힘을 획득했을 경우"를 의미한다(Donati, 2016: 355). 예를 들어 타자와의 관계를 통해 나의 정체성(특정한 특성과 힘)을 재정의하게 되었다면 그(녀)는 관계적 주체로 존재함을 뜻한다. 상술한대로 관계적 주체가 되기 위해서는 1인칭, 2인칭, 3인칭의 관점을 포괄한 관계적 시선을 현명하게 사용할 줄 알아야 한다.

관계적 시선은 "1인칭 시점의 내적인 대화인 개인적 성찰(personal reflexivity), 2인칭 시점인 관계에 대한 메타 성찰인 관계적 성찰(relational reflexivity), 3인칭 시점인 관계적 네트워크가 행위자에게 피드백을 주는 반사 기제로서의 시스템의 반사(reflectivity)를 구분할 수 있고, 각각의 역할을 알아볼 수 있는 것"을 의미한다(Donati, 2020: 195). 한국교육은 독아적 자아에 머물러 있는 독립적 주체가 아닌, 메타유형의 개인적, 관계적 성찰을 발휘할 수 있는 관계적 주체를 길러내는 교육정책으로 그 거시적 방향을 전환해야 한다.

자기중심보다, 긍정적 상호의존에 기반한 관계중심의 삶을 가치 있게 여기는 시선을 길러주는 것. 그리고 이것이 진정한 나를 발견하는 지름길이고, 충만한 삶에 이르는 길임을 알려주는 것. 이것은 교육이 할 수 있는 일이다. 우리는 관계적 교사행위자성 개념모형을 통해 인간이 자아에 갇히지 않고, 나를 넘어 타자, 세상과의 온전한 관계맺음을 통해 성장하고 성숙함을 논의하였다. 이 때 중요한 것은 관계적 성찰이 고도의 정신적 능력이며, 이를 실천하는 관계적 주체는 결코 우연에 의해 길러지지 않는다는 점이다. 타인에게 먼저 관심을 먼저 보이는 작은 몸짓과 눈빛, 나와 견해가 다른 사람과 대화하고 경청 하는 법, (사회적) 관계란

눈에 보이지 않는 실재를 인식할 수 있는 시선을 갖는 것, 우리-관계를 유지하기 위해서 나의 생각을 내려놓고 관계적 성찰을 발휘하는 법 등은 관계선을 직접 경험할 수 있도록 돕는 “체계적인” 교육을 필요로 한다.

현재 학생의 개별성과 자율성을 강조하는 한국의 교육정책은 ‘독주가’를 기르는 정책에 몰두하고 있는 듯 보인다. 하지만, 학습자 한 명의 개별화된 배움, 개인 역량의 함양을 미래 교육 담론으로 내세우는 한국의 독특한 문화적, 역사적 맥락을 간과해서는 안 될 것이다. 사실 한국은 ‘우리’라는 개념이 마치 개인의 개별적인 관심사와 독특함을 희생하는 것과 동일하게 받아들여지는 역사적, 문화적 배경을 갖고 있다.

마치 ‘우리’는 강강술래의 이미지처럼 모두가 ‘동일’한(혹은 동일해야만 하는) 개인이 손을 잡는(관계를 맺는) 모습으로 형상화된다. 이러한 이미지에 의하면, 공동체를 위하는 것은 개인을 타인과 동일하게 맞추어야 하므로, 공동체의 이해와 개인의 이해가 상충할 수밖에 없다. 따라서 마치 ‘우리’를 강조하는 교육은 남에게 나를 (어쩔 수 없이) 맞추어야 하는 ‘반주가’의 이미지로 전반적으로 각인된 듯하다.

하지만, 공동체와 개인은 결코 상호대립적인 관계가 아니다. 관계적 교사행위자성 개념모형에서 살펴보았듯이, 우리는 ‘내’가 사라지는 것이 결코 아니다. 교사 개인은 자신만의 AGIL 도식을 가진 독자적 실체로, 우리-관계 역시 그 관계를 특징짓는 독자적인 AGIL 도식을 가진 독자적인 실체로 존재한다. ‘우리’를 형성하는 개인은 우리에게 수동적으로 이끌려 가는 개인이 아니다. 오히려 개인은 관계적 성찰을 적극적이고 주도적으로 발휘함으로써, 공동체의 목적과 개인의 목적을 맞추어 나가고 공유된 공통의 목적을 달성하기 위해 함께 협력하면서 ‘우리’를 통해 진정한 나를 찾게 된다. 즉, 우리를 통해 사회적 정체성과 개인적 정체성이 통합되는 헌신적 행위자의 단계로까지 나아간다는 것이 관계적 교사행위자성 개념모형이 ‘우리’를 터부시하는 대다수의 현대인들에게 시사하는 바이다.

실제로 연구에 참여한 교사들에게 학교의 ‘우리’를 이미지로 그려달라고 부탁했을 때 이들은 ‘비빔밥’, ‘뿌리 깊은 나무’로 ‘우리’를 형상화하였다. 비빔밥에 들어가는 각 재료들의 독특한 맛이 살아있고 이것들이 하나의 큰 그릇인 ‘우리 학교’에 어우러져 있는 것, 술선수범하는 선배 교사들의 자발적인 헌신이 뿌리를 깊이 내리고 후배와 동료 교사들과 줄기를 키우고 새로운 잎이 나며 학생들이 열매를

맺는 것. 이것이 본 연구에서 제시하는 살아있는 공동체의 이미지이다. 즉, 개개인의 독특성이 살아있으면서 함께 우리를 세워가는 것이 본 연구에서 지향하는 공동체의 모습이다.

본 연구에서 의미하는 ‘우리’의 관계는 ‘독주가’와 ‘반주가’를 넘어서서, ‘합주가’를 키우는 교육의 기능을 강조한다. 자신의 악기 소리를 내되, 공동체적 조화 속에서 나의 소리를 조정하고 조율해 나갈 줄 아는 합주가, 즉 자기주도적 인재(人才)가 아니라, ‘관계성찰적 인간(人間)’으로 성숙하게 하는 것이 공교육의 주된 기능이 되어야 한다(이성희, 2021c).