



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)



석사학위논문

민주주의 실행하기:  
감귤초등학교의 민주적 의사결정에 관한  
사례연구

Doing Democracy:  
A Case Study of Democratic Decision  
Making in Gamkyul Elementary School

제주대학교 교육대학원

초등사회과교육전공

이 주 연

2019년 2월

민주주의 실행하기 :  
감귤초등학교의 민주적 의사결정에 관한  
사례연구

Doing Democracy:  
A Case Study of Democratic Decision  
Making in Gamkyul Elementary School

지도교수 류 현 종

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원

초등사회과교육전공

이 주 연

2019년 2월

이 주 연의  
교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 김 은 석 인

심사위원 정 광 중 인

심사위원 류 현 중 인

제주대학교 교육대학원

2019년 2월

## 목 차

|  |    |
|--|----|
| 국문 초록 .....                              | v  |
| <b>I. 서론</b> .....                       | 1  |
| 1. 연구의 필요성과 목적 .....                     | 1  |
| 2. 연구 내용 및 방법 .....                      | 3  |
| 3. 선행 연구의 검토 .....                       | 12 |
| <b>II. 이론적 배경</b> .....                  | 14 |
| 1. 민주주의: 제도와 생활양식 .....                  | 14 |
| 2. 참여와 숙의 .....                          | 16 |
| <b>III. 감귤초등학교의 민주적 의사결정 양상 분석</b> ..... | 25 |
| 1. 공적 대화와 참여 .....                       | 25 |
| 2. 불통과 소통 .....                          | 34 |
| 3. 약자들의 목소리와 합의 .....                    | 62 |
| <b>IV. 민주주의 실행하기에 주는 시사점</b> .....       | 76 |
| 1. 민주주의의 가치 .....                        | 76 |
| 2. 참여와 숙의의 가능성과 한계 .....                 | 81 |
| 3. 민주주의 실천의 의미 .....                     | 85 |
| <b>V. 결론</b> .....                       | 89 |
| 참고 문헌 .....                              | 92 |

|                |    |
|----------------|----|
| ABSTRACT ..... | 95 |
| 부록 .....       | 97 |

## 표 목 차

|   |    |
|---|----|
| 〈표 I-1〉 연구 참여자(학생) 특성 .....               | 5  |
| 〈표 I-2〉 연구 참여자(교사) 특성 .....               | 7  |
| 〈표 I-3〉 연구 기간 중 이루어진 감귤초등학교 의사결정 과정 ..... | 8  |
| 〈표 I-4〉 자료 수집 및 분석·해석 과정 .....            | 11 |
| 〈표 III-1〉 다모임의 논의 주제 .....                | 25 |
| 〈표 III-2〉 10월 10일 다모임의 결과 .....           | 31 |
| 〈표 III-3〉 학생들이 정한 방과 후 학교 규칙 .....        | 48 |



## 그림 목 차

|   |    |
|---|----|
| [그림 Ⅲ-1] 큰 다모임 장면 .....                   | 41 |
| [그림 Ⅲ-2] 방과 후 학교 문제 해결을 위한 큰 다모임 장면 ..... | 49 |
| [그림 Ⅲ-3] 1학년의 학급 의견이 축소·변형되는 과정 .....     | 63 |
| [그림 Ⅳ-1] 다모임의 논의 과정 .....                 | 82 |

## 국 문 초 록

# 민주주의 실행하기: 감골초등학교의 민주적 의사결정에 관한 사례연구

이 주 연

제주대학교 교육대학원 초등사회과교육전공  
지도교수 류 현 중

본 연구는 생활 속에서 민주주의를 이해하고 실천한다는 의미를 밝히고자 민주주의 학습의 장인 학교 현장의 교사와 학생들의 의사결정 과정을 연구 하였다. 한 초등학교의 교사와 학생들의 의사결정 사례를 통해 연구 참여자들이 의사결정 과정에서 참여하고 숙의하는 양상을 분석하여 민주주의 실행하기에 관한 시사점을 도출하였다.

연구 참여자들의 의사결정 양상은 다음과 같이 드러났다. 첫째, 학생들의 참여는 의사결정의 종류에 따라 달랐다. 학생들은 학급 규모의 의사결정에는 적극적으로 참여하나 학교 규모의 의사결정에는 소극적으로 참여했다. 둘째, 교사와 학생들이 의사결정 과정에서 갈등을 다루는 양상은 달랐다. 교사들은 학생들에게 갈등을 다루는 방법을 가르치나 자신들의 문제에서는 적용하지 못했다. 셋째, 자기 표현이 어려워 의사결정 과정에 자기 의견을 투입시키지 못하는 학생들은 ‘대표하기’, ‘대변하기’, ‘합의하기’라는 독특한 방식으로 의사결정에 참여했다. 이것은 구성원

간의 독특한 관계에서 비롯되었다.

의사결정 양상이 민주주의 실행하기에 주는 시사점은 다음과 같다. 첫째, 민주주의 가치에 대한 구성원들의 이해와 실천 경험이 다르고 각자가 민주주의라는 이름으로 정당화 된다는 점이다. 둘째, 일상생활 속에서 참여 기회를 제공하는 것만으로 실질적인 참여가 확대되지 않는다는 점이다. 셋째, 전체 집단의 속의 과정에서 개개인마다 속의 정도가 다르다는 점이다. 넷째, 생활 속에서 민주적 의사결정에 참여하는 것이 사회 참여 및 실천으로 직접 연결되지 않는다는 점이다.

본 연구는 생활 속에서 민주주의를 실천하는 사례를 분석하여 민주주의를 이해하고 실천하는 과정에서 발생하는 성과와 시행착오를 보여주었다. 이러한 성과와 시행착오가 민주적 삶을 실천하기 위한 또 다른 고민의 출발점이 되기를 기대해 본다.

주요어 : 생활양식으로서의 민주주의, 민주주의 실천하기, 참여, 속의

# I. 서 론

## 1. 연구의 필요성과 목적

오늘날 민주주의는 좋은 것이라 받아들여지고 있다. 다양한 견해를 가진 정치 지도자들이 모두 민주주의자임을 자처하고 있으며, 여러 정치 체제들은 민주주의가 지닌 수사적인 힘에 기대어 정당성을 인정받고자 한다(Swift, 2011, p. 257). 일상생활에서도 민주적 문제 해결방식이라면 과정과 결과에 대한 평가 없이도 온당하게 받아들여진다. 따라서 민주주의는 정당한 방식으로 빈번히 남용되고 그 의미가 왜곡되기에 이르고 있다.

민주주의의 개념적 의미는 ‘인민에 의한 지배’이다. 의미의 왜곡은 ‘인민’과 ‘지배’를 해석하고 실천하는 과정에서 발생한다. 누가, 어떤 의도로 민주주의를 해석하느냐에 따라 왜곡의 형태는 다양하겠지만, 여기서는 인민의 지배가 단순히 다수의 지배로 환원되는 문제에 초점을 맞추고자 한다. ‘인민’이 누군가를 배제한 ‘다수’가 되고, 다수가 갖는 정당성을 무기로 ‘지배’가 ‘무절제’함에 이르게 되는 과정이다.

‘인민’은 비지배의 자유를 누리며 최고의 정치권력을 갖는 전체 인민을 말한다. 어느 누구도 배제되지 않고 평등하게 인민에 포함된다. 인민의 지배란 이러한 지위를 갖는 인민이 정치적 의사결정권을 행사하는 것이다. 그러나 인민의 지배를 현실 정치에 적용하는 과정<sup>1)</sup>에서 ‘다수의 지배’가 불가피하게 받아들여졌다. 현실 적용의 문제임에도, 실질적 의사결정권자인 다수가 전체 인민 위에 군림하는 왜곡된 구조는 정당화된다. 사회·경제적 약자들이 다수에서 배제되고, 다수에 의한 ‘지배’가 전체 인민을 위한 것이 아니어도 형식적 절차가 부여한 정당

---

1) 고대 그리스 아테네에서는 만장일치를 통해 공동의 이익에 부합하는 의사결정을 추구했다. 하지만 의견 차이와 사적 이익의 충돌 등의 해결하기 어려운 문제를 다수결 원칙에 따른 공식 표결에 회부했다(Held, 2010, p. 45). 이는 다원화된 현대 사회의 맥락에도 동일하게 적용된다. ‘누구에게도 지배 받지 않고 누구도 지배 하지 않는다’는 민주주의의 이상을 실현하기 위해서는 만장일치가 추구되어야 하지만 상이한 의견·이익·민음이 공존하는 사회에서 다수결은 불가피한 의사결정 방식으로 받아들여진다(김영한, 1994, p. 116).

성에 의해 받아들여지기 때문이다.

민주주의의 형식이 전체 인민의 실질적 참여를 보장하지 않는 것은 사회에 만연해 있는 포용의 부재 현상의 민낯을 보여주는 것이다. 포용의 부재는 절차적 민주주의와 함께 서로를 정당화하고 강화하며 민주주의를 최소 민주주의의 차원으로 수렴하게 한다(김영한, 1994, p. 135). 이런 바탕에서는 “민주주의의 내포적 심화<sup>2)</sup>(김영한, 1994, p. 135)”를 위해 나아가기 어렵다. 소외된 모든 계층의 정치적 평등과 실질적인 사회경제적 평등이 확보되고, 일상적인 삶의 영역에 민주주의의 실천을 확산하는 것이 내포적 심화의 과제이다. 그러나 포용의 부재와 절차적 민주주의 결탁은 쉽게 극복되기 어려워 보인다. 이런 현상은 민주주의 교육의 장인 학교 현장에도 나타난다.

교육 기관이자 사회화 기관으로서 학교는 학생들을 민주주의 사회의 구성원으로 기르는 것을 목표로 한다. 학교는 교과 교육활동과 비교과 교육활동을 통해 학생들이 민주주의 사회를 배우고 경험하여 민주 시민의 자질을 갖추어 줄 수 있도록 가르친다. 그러나 교과 교육과정은 민주시민이 갖추어야 할 지식, 기능, 태도 중 주로 지식에 초점을 두고 있다. 민주주의에 관한 지식도 정부 구조의 원리와 기능, 선거제도, 다수결의 원리에 국한되어 있다. 학생들의 일상에서 마주하는 삶의 문제를 해결하고 민주적인 삶을 조직하기 위한 기회를 충분히 제공하지 않는 것이다. 생활 속 문제를 민주적 의사결정 원리에 따라 해결하는 과정을 학습 내용으로 제시하는 경우에도, 학생들이 실천을 통해 민주적 가치와 태도, 생활양식을 내면화할 수 있는 과정 없이 다수결 원칙의 준수와 소수 의견의 존중이라는 당위성을 강조하는 수준에 머물러 있다(교육부, 2015, pp. 44-46).

교과 교육활동의 연장선에서 이루어지는 학급 및 학교 회의와 같은 비교과 교육 활동에서도 학생들이 민주주의를 경험하기에는 충분하지 않다. 학급 및 학교

2) 민주주의의 내포적 심화란 자유민주주의가 형식적 차원에서뿐만 아니라 실질적으로도 민주화되는 것, 곧 노동자, 여성, 소수집단(종교·인종·이념·문화 등의 면에서), 장애인, 노인 등 주변화 되고 소외된 모든 계층의 정치적 평등은 물론 실질적인 사회경제적 평등이 확보되고, 나아가 민주주의의 실천이 단순히 공식적인 정치영역에만 한정되지 않고, 직장·기업·학교·병원·가족 등 통상 사적 영역으로 간주되는 일상적인 삶의 영역으로 확산되는 것을 포함한다. 요컨대 내포적 심화는 (정치적 평등의 전제조건인) 사회경제적 평등을 어느 정도 확보하고 참여민주주의를 확산시킴으로써 현행 자유민주주의에서 평등과 참여의 요소가 강화 되는 것을 그 핵심으로 한다(김영한, 1994, p. 135-136).

회의는 학생들이 공동의 의사소통 경험을 쌓을 수 있는 좋은 학습의 장이다. 그러나 학교의 구성원들은 서로의 입장 차이를 다루는 방식에 대한 고민이 부족하며 단지 절차에 기대어 기계적으로 의사결정하기 일쑤이다. 민주주의의 틀 안에서는 자유, 평등, 정의, 사랑 등과 같은 가치들이 경합하기도 하지만 이를 조정하며 다양한 대안을 만들어 낼 수 있다(Held, 2010, pp. 492 - 493). 민주주의는 양자택일이 아니라 연결과 상호의존의 가치를 구현하기 때문이다(Palmer, 2012, pp. 131-135). 형식적 절차를 벗어나지 못하면 다수의 손을 들어주고 변방과의 연결고리를 차단하고 억압하는 문화를 만들게 된다.

학교의 교과 교육활동이 실제 삶의 문제에서 벗어나 개념만을 다룬다는 점, 그리고 비교과 교육활동이 절차적 민주주의의 적용으로 삶의 문제를 형식적으로 해결하는 방법을 학생들에게 전수한다는 점은 학교가 민주주의의 내포적 심화의 과제를 해결하지 못한다는 문제점을 드러낸다. 학생들은 실제 대화 속에서 실제의 책임감과 권위를 갖고 공동의 문제를 해결해 나가며 민주주의를 배울 수 있다. 학교는 학생들이 이런 방식으로 민주주의를 학습할 수 있는 교육 환경을 만들기 위해 고민해야 한다(Palmer, 2012, p. 211).

이에 본 연구에서는 민주주의 학습의 장이자 민주적 생활 공동체로서의 학교의 가능성을 탐색하기 위해 학교 구성원들의 의사결정 과정을 연구하였다. 한 초등학교의 교사 및 학생을 연구 참여자로 선정하여 첫째, 연구 참여자들이 공동의 문제를 해결해 나가는 과정을 참여와 숙의의 측면에서 기술하고 둘째, 연구 참여자들이 참여하고 숙의해나가는 실천을 분석하여 학교의 생활 경험을 통해 구성해 가는 민주주의의 의미를 정리해 보고자 하였다.

## 2. 연구 내용 및 방법

### 가. 연구 내용

본 연구의 목적을 위한 연구의 내용은 다음과 같다.

첫째, 삶의 문제를 다루기 위한 민주주의 이론으로서 ‘생활양식으로서의 민주주의’와 ‘참여’, ‘숙의’ 개념을 검토한다.

둘째, 학교 현장의 의사결정 과정에서 드러나는 참여와 숙의의 양상을 기술한다.

셋째, 연구 참여자들의 실천을 통해 구성해가는 민주주의의 의미를 밝힌다.

## 나. 연구 방법

### 1) 연구 참여자 선정

본 연구는 감귤초등학교(가명)의 교사와 학생 중에서 연구 참여자를 선정하여 학교의 의사결정에 참여하는 과정과 이들이 경험한 민주주의의 의미에 대해 살펴본 사례연구이다. 감귤초등학교는 제주특별자치도 읍면 지역에 위치한 전교생 60명 안팎의 작은 학교이다. 연구자는 감귤초등학교에 근무하는 교사로서 연구 수행을 위한 관찰자와 연구 참여자의 역할을 동시에 하였다.

연구 참여자들의 의사결정 과정은 학생들의 다모임과 교사들의 교육과정 평가회 및 워크숍을 통해 살펴보았다. 학생 다모임은 감귤초등학교 학생들의 의사결정 기구이다. 이 학교에는 전교 어린이회와 학급 임원 같이 나머지 학생을 대표하는 의사결정 기구가 없다. 대신 1학년부터 6학년까지 모든 학생들이 다모임에서 의사결정을 포함한 자치 활동을 한다.

다모임의 종류는 큰 다모임, 학급 다모임, 작은 다모임 세 가지이다. 큰 다모임에는 1학년부터 6학년까지 모든 학생들이 참여하고 작은 다모임에는 각 학년 월 대표 학생이 참여한다. 학급 다모임에는 담임교사와 모든 학급 학생들이 참여한다. 월 대표는 학급 다모임에서 사회자 역할을 하고 작은 다모임에서 학급 대표자 역할을 한다. 월 대표는 각 학급에서 정한 순서에 따라 모든 학생이 돌아가며 맡는다.

연구 참여자로서 학생을 선정한 기준은 두 가지이다. 첫째, 각 학년의 월 대표 학생을 선정했다. 월 대표를 선정한 까닭은 학생들이 작은 다모임에서 의사결정에 참여하는 양상을 보기 위함이었다. 본 연구가 집중적으로 의사결정 사례를 수집하는 2018년 8월부터 11월까지 3~6학년의 월 대표 학생 6명을 연구 참여자로 선정했다.

둘째, 다모임에서 참여 정도가 다른 학생들을 연구 참여자로 선정했다. 다양한

학생들의 참여 경험을 통해 감귤초등학교 민주주의의 의미를 살펴보기 위해서였다. 참여의 정도는 3단계(낮음-보통-높음)로 나누어 총 6명을 학년 구분 없이 선정했다. 의사결정에 참여 정도를 고려하여 학생들을 구분하는 과정은 연구자와 학년 담임교사의 관찰 내용을 토대로 이루어졌다. ‘저수준 참여도’는 학급, 작은, 큰 다모임에서 거의 발언하지 않는 학생이다. ‘중수준 참여도’는 각 다모임에서 참여의 기복이 있는 학생이다. ‘고수준 참여도’는 다모임의 논의에 집중하고 자기 의견을 거리낌 없이 표현하는 학생이다.

연구 참여자로 선정된 학생들의 특성을 정리하면 다음 <표 I -1>와 같다.

<표 I -1> 연구 참여자(학생) 특성

| 구분         | 이름(가명) | 학년 | 성별 | 특징   |
|------------|--------|----|----|--|
| 1. 월 대표 학생 | 김영심    | 3  | 여  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 어린 시절부터 감귤 마을(감귤초등학교가 속한 마을)에서 자랐음</li> <li>• 자기 의견에 확신을 갖지 못하고 타인과 비교하는 경우가 있음</li> </ul>  |
|            | 김경태    | 3  | 남  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1학년에 입학하면서 감귤 마을에서 생활하기 시작함</li> <li>• 자기 의견에 확신을 가지며 타인을 의식하지 않고 표현함</li> </ul>  |
|            | 김태우    | 4  | 남  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2018년 2학기에 대구에서 전학옴</li> <li>• 학급 친구들과보다 교사나 다른 학년 학생들과 교류가 많음</li> <li>• 월 대표의 역할을 수행하는 경우가 아니라면 다모임에서 자기 의견을 드러내는 경우가 없음</li> </ul> |
|            | 송규리    | 5  | 여  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 어린 시절부터 감귤 마을에서 자랐음</li> <li>• 자기 의견을 표현하는 경우가 드물고 친한 친구나 다수의 의견에 따르는 경우가 많음</li> </ul>   |
|            | 이연주    | 6  | 여  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 어린 시절부터 감귤 마을에서 자랐음</li> <li>• 자기 의견을 분명하게 표현할 줄 알지만 적극성은 부족함</li> </ul>  |
| 2. 저수준 참여도 | 이성주    | 4  | 남  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 어린 시절부터 감귤 마을에서 자랐음</li> <li>• 큰 다모임의 논의 과정에 경청하지 않고</li> </ul>   |



|    |            |                |   |   |  |
|----|------------|----------------|---|---|--|
| 학생 | 중수준<br>참여도 | 자기 의견을 표현하지 않음 |   |   |  |
|    |            | 김현수            | 6 | 남 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 어린 시절부터 감골 마을에서 자랐음</li> <li>• 학급 다모임에 의무적으로 발언해야 할 때만 자기 의견을 표현함. 큰 다모임에서 자기 의견을 표현하지 않음</li> </ul>                              |
|    |            | 송인범            | 6 | 남 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 감골 마을의 옆 마을에서 자랐으며 1학년 때부터 감골초등학교에 다녔음</li> <li>• 자기 의견을 분명하게 표현하고 설득력 있게 전달할 줄 앎</li> <li>• 학급 다모임에 비해 큰 다모임의 참여가 저조함</li> </ul> |
|    |            | 송준기            | 6 | 남 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 어린 시절부터 감골 마을에서 자랐음</li> <li>• 자기 의견을 분명하게 표현하고 논의를 이끌어가는 질문을 자주함</li> <li>• 학급 다모임에 비해 큰 다모임의 참여가 저조함</li> </ul>                 |
|    |            | 박나라            | 4 | 여 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2017년 대전에서 전학 옴</li> <li>• 학급, 큰 다모임에서 자기 의견을 잘 표현하며 다른 의견에 대해 질문을 자주함</li> </ul>   |
|    |            | 송승우            | 6 | 남 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 어린 시절부터 감골 마을에서 자랐음</li> <li>• 다른 의견에 경청하며 자기 의견을 표현하고 조정할 줄 앎</li> </ul>   |

다음은 교사 선정 기준이다. 교사 집단의 의사결정 과정을 살펴보기 위해 감골초등학교의 교직원 중 교사만을 연구 참여자로 선정했다. 학교에는 교사와 교육 공무원이 함께 근무하나 교육활동에 직접 관여하고 학생들과 교류하며 의사결정에 참여하는 교사들에 한정했다. 교육활동을 통한 학생들의 경험은 교사로부터 영향을 받는 것이 많다. 교사가 교육활동을 계획하고 운영하는 방식, 학생들과 상호작용하는 방식들이 학생들의 경험으로 남기 때문이다. 학생을 향한 영향력의 배경에는 교사의 경험, 지식, 신념, 태도 등의 개인적인 특성이 자리 잡고 있다.

감골초등학교의 모든 교사를 선정한 까닭은 두 가지 이유에서이다. 첫째, 감골초등학교의 작은 규모 때문이다. 감골초등학교에 근무하는 교사는 총 10명이다. 큰 규모의 학교에서는 교사들의 직위에 따라 참여하는 회의가 구분된다. 하지만

감골초등학교에서는 모든 교사들이 회의에 함께 참여한다. 둘째, 적은 수의 교사들이 회의에 참여하기 때문에 한 사람이 전체 의사결정에 미치는 영향력이 크다. 따라서 모든 교사들의 관계를 통해서만 교사들의 의사결정 과정을 이해할 수 있다. 감골초등학교 교사들의 특성은 <표 I -2>와 같다.

<표 I -2> 연구 참여자(교사) 특성

| 구분   | 특성 | 성별 | 교직경력<br>(1개월=0.1) | 본교재직 근무년수<br>(18.11 기준, 1개월=0.1) |
|------|----|----|-------------------|----------------------------------|
| 1학년  |    | 여  | 5.9               | 2.9                              |
| 2학년  |    | 여  | 12.9              | 0.4                              |
| 3학년  |    | 여  | 5.9               | 0.9                              |
| 4학년  |    | 남  | 7.9               | 2.9                              |
| 5학년  |    | 여  | 0.3               | 0.3                              |
| 6학년  |    | 여  | 17.9              | 2.9                              |
| 생활부장 |    | 남  | 12.9              | 1.9                              |
| 교무부장 |    | 남  | 17.9              | 0.9                              |
| 교감   |    | 남  | 26.9              | 0.3                              |
| 교장   |    | 여  | 34.9              | 2.3                              |

## 2) 연구 과정 및 절차

본 연구에서는 총 4회의 큰 다모임과 이와 관련된 작은 다모임, 학급 다모임, 교육과정 평가회, 교사 워크숍을 연구 대상으로 삼았다.

연구가 진행된 9월부터 11월까지는 10월에 있었던 감골초등학교 운동회를 준비·운영 및 평가하기 위한 회의들이 있었다. 감골초등학교의 학생들은 다모임에서 운동회의 학생 경기 종목과 방법을 직접 정한다. ‘학생 경기 종목 정하기’가 주제였던 다모임의 의사결정 과정을 사례로 수집하였다. 직접적으로 운동회와 관련되지는 않았지만 운동회를 준비하는 과정에서 구성원들의 필요에 의해 논의 주제가 발생한 경우도 사례에 포함시켰다.

다모임의 운영 방식은 명확하게 규정되지 않는다. 다만 큰 다모임, 작은 다모임, 학급 다모임이 유기적으로 연관되도록 운영한다. 큰 다모임에 모이기 전, 각 학년에서 논의 주제에 대한 학급의 의견을 정한다. 큰 다모임에서는 각 학년에서 나온 의견들을 전교생이 함께 검토하고 전체 논의 과정을 거친다. 큰 다모임에서 시간이 부족하거나 논의가 좁혀지지 않을 경우 각 학급으로 돌아가 학급 다모임을 진행하고 학급의 의견을 정리한다. 이후 다시 큰 다모임으로 모이거나 작은 다모임에서 논의하는 과정을 반복한다.

다모임을 중심으로 전개되었던 학생과 교사들의 의사결정 활동과 흐름은 <표 I-3>과 같다.

<표 I-3> 연구 기간 중 이루어진 감귤초등학교의 의사결정 과정

| 일자          | 형태     | 모임 활동   |
|-------------|--------|---|
| 2018.09.03. | 교사 회의  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 감귤초등학교 운동회의 세 가지 원칙 공유</li> <li>- 안전하고 즐거운 경기</li> <li>- 경쟁보다는 배려와 협동의 가치를 담은 경기</li> <li>- 1학년부터 6학년까지 공평하게 참여할 수 있는 경기</li> <li>※ 세 가지 원칙은 '자율' '더불어 성장' '행복'이라는 학교 철학에 따라 만들었던 2016년 운동회의 원칙에 따랐음</li> </ul>  |
| 2018.09.03. | 학급 다모임 | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 학급에서 세 가지 원칙 공유하기</li> <li>- 교사가 학생들에게 학생 경기를 제안하고 평가하는 기준으로 세 가지 원칙을 설명함</li> <li>▪ 운동회의 세 가지 원칙에 알맞은 학생 경기 종목 정하기</li> <li>- 동대문 놀이, <b>탁구공 옮기기</b>, 얼음땡, <b>보물찾기</b>, 골든벨, 책퀴즈, 장애물달리기, <b>피구놀이</b>, 전달게임, 킥쌓기, 숨바꼭질, 2인 3각 달리기 [<b>진한 글씨는 선정된 경기</b>]</li> </ul> |
| 2018.09.05. | 큰 다모임  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 세 가지 경기 방법 안내 및 장단점 평가하기</li> <li>- 탁구공 옮기기: (장점) 안전하며 모두가 공평하게 참여할 수 있음. 배려와 협력을 실천할 수 있음. 원칙에 가장 알맞음 (단점) 바람 때문에 공이 날아갈 수 있음</li> <li>- 보물찾기: (장점) 재미있음 (단점) 일부만 참여할 수 있음</li> <li>- 피구놀이: (장점) 재미있음 (단점) 위험함</li> </ul>   |

|             |           |   |
|-------------|-----------|---|
| 2018.09.10. | 학급<br>다모임 | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 큰 다모임의 논의를 바탕으로 학급의 의견 정하기</li> <li>- 1, 2, 3, 4학년: 탁구공 옮기기</li> <li>- 5학년: 피구형 놀이</li> <li>- 6학년: 콩주머니 옮기기</li> </ul>   |
| 2018.09.11. | 큰<br>다모임  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 학생 경기 최종 결정</li> <li>- <b>탁구공 옮기기</b></li> <li>▪ 최종 의견으로 결정된 ‘탁구공 옮기기’의 장단점을 평가하고 해결방법 찾기</li> <li>- (단점) 바람이 불면 탁구공이 날아감</li> <li>- (해결책) 옮기는 도구를 변경하거나 무게감 있는 물건을 옮기기</li> </ul> <p style="text-align: right;"><b>[진한 글씨는 채택된 의견]</b></p>  |
| 2018.09.14. | 학급<br>다모임 | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 탁구공 옮기기 경기의 구체적인 운영 방법 정하기</li> </ul>  |
| 2018.09.18. | 작은<br>다모임 | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 학급 의견 공유 및 경기 방법 결정하기</li> <li>- 1학년: 단계별로 물건을 옮기는 방법 달리하기</li> <li>- 2학년: 종이컵 뒷면을 이용하여 바둑알 옮기기</li> <li>- 3학년: <b>콩 주머니</b>를 옮긴 뒤 박터트리기</li> <li>- 4학년: 대나무 파이프를 이용하여 탁구공 옮기기</li> <li>- 5학년: 방석을 이용하여 티볼 공 옮기기</li> <li>- 6학년: 종이컵 뒷면을 이용하여 콩주머니 옮기기</li> <li>- <b>조끼를 이용하여 콩주머니 옮기기</b></li> </ul> <p style="text-align: right;"><b>[진한 글씨는 채택된 의견]</b></p> |
| 2018.09.19. | 학급<br>다모임 | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 콩 주머니 옮기기 이후 마무리 활동 정하기</li> <li>- 콩 주머니로 박을 터트리거나 <b>글자 만들기</b></li> </ul> <p style="text-align: right;"><b>[진한 글씨는 채택된 의견]</b></p>   |
| 2018.09.20. | 작은<br>다모임 | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 최종 경기 방법 정하기</li> <li>- 1학년: 콩주머니를 던져 박이 터지면 <b>글자가 나오기</b></li> <li>- 2학년: <b>글자 만들기</b></li> <li>- <b>3학년: 글자 만들기</b></li> <li>- <b>4학년: 글자 만들기</b></li> <li>- <b>5학년: 글자 만들기</b></li> </ul>   |

|             |           | - 6학년: 박 터트리기  | [진한 글씨는 채택된 의견] |
|-------------|-----------|--|-----------------|
| 2018.09.27. | 교사 워크숍    | <ul style="list-style-type: none"> <li>기존 교사와 전입 교사의 갈등</li> <li>감귤초의 교육활동에 대한 교사들의 의견 불일치가 갈등으로 드러남</li> </ul>  |                 |
| 2018.10.8.  | 교육 과정 평가회 | <ul style="list-style-type: none"> <li>운동회 평가회</li> </ul>  |                 |
| 2018.10.10. | 큰 다모임     | <ul style="list-style-type: none"> <li>운동회 소감 나누기</li> <li>학교생활의 문제 공유하고 해결하기</li> <li>‘2층에 음수대가 있으면 좋겠다’</li> <li>‘다모임 안전을 학생들이 제안했으면 좋겠다’</li> <li>‘교실 밖에서 비속어를 사용하는 학생들이 많다’</li> <li>‘학교 운동장에 동물의 배설물이 많아 사용이 불편하다’</li> </ul> |                 |
| 2018.10.30. | 교사 워크숍    | <ul style="list-style-type: none"> <li>교사 집단의 불화의 원인과 해결책 찾기</li> <li>전입 교사들은 교육활동의 운영방식에 동의하지 못함</li> <li>학교 철학을 이해하고 공유하며 교사들의 소통하기로 함</li> </ul>  |                 |
| 2018.11.1.  | 교육 과정 평가회 | <ul style="list-style-type: none"> <li>교육과정 평가회</li> <li>운동회 운영에 관한 학생 및 학부모 만족도 조사 결과 공유 및 반성</li> </ul>  |                 |
| 2018.11.13. | 교사 워크숍    | <ul style="list-style-type: none"> <li>감귤초등학교 철학 공유를 위한 독서 토론</li> <li>혁신 학교에 대한 의견 나누기</li> </ul>   |                 |
| 2018.11.14. | 큰 다모임     | <ul style="list-style-type: none"> <li>자율주제:</li> <li>‘선후배 간 예절이 지켜지지 않는다’</li> <li>‘방과 후 학교 선생님께 예의를 지키지 않는다’</li> </ul>  |                 |

### 3) 자료 수집 및 분석

교사 및 학생을 대상으로 한 연구이므로 제주대학교 생명윤리위원회의 심의(접수번호 2018-041)를 받은 뒤 연구를 수행했다. 자료를 수집, 기록, 조직화하는 과정은 Creswell(2015, p. 226)의 과정을 참고하여 이루어졌다. 자료는 참여·관찰하는 과정에서 녹음 자료, 관찰 노트 작성, 면담을 통해 수집했다. 먼

저, 감귤초등학교 교사와 학생들이 의사결정에서 발언하는 내용을 녹음하고 전사하여 자료로 정리했다. 녹음 자료를 통해서 답을 수 없는 의사결정의 분위기, 참여자의 태도 등의 맥락적 정보는 연구자가 참여·관찰 하는 도중에 관찰 노트에 기록했다. 또, 참여·관찰을 통한 자료 수집만으로 연구 참여자들의 발화 의도를 파악하기 어렵기 때문에 면담을 진행했다.

수집한 자료를 토대로 감귤초등학교 구성원들의 참여와 속의 양상을 ‘공적대화와 참여’, 불통과 소통’, ‘약자들의 목소리와 합의’로 분류했다. 각 분류 주제에 대한 해석은 논문, 간행물 등의 참고문헌을 토대로 이루어졌다.

또한, 연구의 타당성을 높이기 위해 연구 참여자들에게 원고를 읽게 하고 연구 참여자들의 의견을 참고하여 수정했다.

<표 I-4> 자료 수집 및 분석·해석 과정

| 연구 과정            | 세부 내용   |
|------------------|---|
| 자료 수집 및 정리       | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 다모임, 교육과정 평가회, 교사 워크숍에 참여·관찰</li> <li>· 관찰 노트 및 녹음 전사자료 정리</li> <li>· 면담 계획 수립 및 실행</li> </ul> |
| 연구 일지 작성         | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 연구 일지 작성: 연구자로서 연구 목적에 유의미한 장면을 선정하고, 의사결정 과정에 대한 생각을 덧붙임</li> </ul>                           |
| 자료를 주제와 코드로 분류하기 | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 연구 참여자들의 참여와 속의 양상을 ‘공적대화와 참여’, 불통과 소통’, ‘약자들의 목소리와 합의’로 분류</li> </ul>                         |
| 자료 해석            | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 논문, 간행물 등의 참고문헌을 바탕으로 분류한 주제를 해석</li> </ul>  |
| 자료 제시와 시각화       | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 해석하고 이해한 결과를 제시</li> </ul>   |

### 3. 선행 연구의 검토

본 논문이 주목하는 ‘학교 구성원들의 민주적 의사결정’과 관련된 선행 연구는 크게 세 가지로 구분할 수 있다. 첫째, 의사결정 학습 모형에 대한 성찰과 대안을 제시하는 연구이다. 의사결정학습 모형을 비판적으로 검토하고 대안을 탐색하는 연구(김정신, 2011), 의사결정 모형의 사회과 교육과정 적용 방안을 탐색하는 연구(문정식, 2016; 유종열·이영미, 2007), 참여자의 특성이 의사결정 과정에 미치는 영향과 한계점을 검토한 연구(주성욱, 2006)가 있다. 이 연구들은 사회갈등과 문제를 해결하기 위하여 학습자들의 합리적인 의사결정 능력을 기르는데 주안점을 두었다. 학생 개개인을 의사결정능력을 갖춘 시민으로 육성하기 위한 구체적인 방안을 제시했다는 점에서 의의가 있지만 구성원 간의 상호작용을 통해 집단 의사결정이 이루어지는 과정에는 관심을 두지 않았다.

둘째, 초등학생의 의사결정 과정을 분석하는 연구이다. 연구자가 주목한 논문은 논쟁중심 협동학습모형을 적용하여 학생들의 집단 의사결정 과정을 고찰한 연구(고훈석, 2010)이다. 학생들의 의사결정 능력을 신장시키기 위해 특정 모형을 개발 및 적용했다는 점에서 앞 선 연구들과 큰 차이점은 없다. 하지만 본 연구자가 관심을 갖는 ‘집단’과 ‘상호작용’의 문제의식을 담고 있었다. 고훈석(2010)에 따르면 논쟁중심 협동학습모형은 여러 교육적 효과를 낳는데 그 중 하나가 ‘타인 존중과 양보의 중요성 인식’이다. 학생들은 논쟁에 참여하는 동안 서로를 존중하지 않는 행동이 의사결정에 어려움을 야기하고 모두에게 피해를 준다는 사실을 깨닫는다. 이는 집단 의사결정을 위해서 개개인의 의견을 주장하는 과정과 집단의 의견을 조율하는 과정 모두가 필요하다는 것을 인식한 것인데, 이 두 가지는 의사결정 과정의 민주화를 위해 필요한 능력이다. 학생들이 의사결정 학습 경험을 통해 민주적 의사결정에 필요한 능력과 태도를 갖추게 되었다는 점에서 의의를 찾을 수 있다.

고훈석(2010)의 연구에서는 사회의 이슈를 논쟁의 주제로 다루었다. 이는 학습 내용 이해를 위해 교사가 제시한 주제다. 본 연구에서는 연구 참여자들의 생활속 주제를 다룬다. 논의의 주제가 생활과 가까워졌다는 사실은 자신의 이해관계가 보다 직접적으로 반영된다는 뜻이다. 이 경우에도 ‘타인 존중과 양보’라는 정

의적인 태도를 발견할 수 있을지 본 연구를 통해 확인하였다.

셋째, 단위학교에서 교육 주체 간의 의사결정에 관한 연구이다. 이 연구들의 출발은 그 동안 관리자 주도의 상향식 의사결정 체제가 교사나 학부모의 참여를 제한시키고 교육 활동에 무력감을 불러 일으켰다는 반성에서 시작되었다. 이에 교육 주체가 모두 참여할 수 있는 의사결정 모형을 개발하거나(이일용, 2000), 민주적 의사결정 참여가 교사의 협력과 효능감에 미치는 긍정적인 영향을 검토한 연구(박기수·박혜진, 2016)가 있다. 이러한 연구들은 학교 구성원들이 의사결정 과정에 민주적으로 참여하기 위한 학교의 제도를 정비하는데 기여했다는 점에서 의의가 있다. 또한 학교의 문제 해결이 관리자의 결정에 의해서가 아니라 보다 다양한 교육 주체들에 의하여 이루어져야 한다는 당위성을 마련했다고 할 수 있다. 본 연구에서는 학교 문제의 의사결정 참여자의 범위를 학생에까지 확장시켜 민주적 문제해결 과정을 탐구해 보고자 하였다.



## II. 이론적 배경

### 1. 민주주의: 제도와 생활양식

민주주의 제도를 갖추는 것만으로 민주주의는 완성되지 않는다. 민주주의 국가의 국민들은 헌정체제, 선거제도, 삼권분립, 활성화된 공론장과 같은 제도를 통해 주권자로서의 지위를 누리고 보호받는다. 그러나 가족, 학교, 직장, 지역 사회와 같이 국가보다 더 밀접한 자신의 삶의 공간에서는 주권자로서의 영향력을 발휘하기 어렵다. 민주주의 제도가 민주적 삶까지 책임지지 못하는 탓이다.

일상의 공간에 적용할 수 있는 또 다른 제도의 필요성을 말하려는 것이 아니다. 민주적 삶은 제도가 만들어낸 삶의 틀을 살아가는 것이 아니기 때문이다. 오히려 시민들이 민주적 삶에 대한 고민 없이 제도에 의존하면 민주주의 제도를 통해 비민주적인 결과를 만들어낼 수도 있다.

오늘날의 시장 제도는 개인의 정체성을 사적 이익만을 추구하는 소비자에 가둔다는 지적이 있다(Lappe, 2008, p. 28). 소비자로서의 정체성은 공적 영역에도 발휘되어 공동체의 삶에 중요한 영향을 주는 선택까지 사적 이해관계에 따르도록 한다. 민주주의 제도 안에서 시민들의 선택은 개인을 향하지 공동체를 향하지 않는 것이다. 이런 바탕에서 민주주의 제도와 민주적 삶이 조화되기 위해서는 도덕적-실천적 능력을 가진 민주적 삶의 양식을 발전시키는 것이 중요하다는 지적(장은주, 2014)이 제기된다.

민주주의는 인간의 공동생활 양식(Dewey, 2007, pp. 151-152)으로 삶의 방식과 관련이 깊다. 생활양식으로서의 민주주의란 공동체가 마주한 다양한 실천적 과제들을 서로 자유롭게 평등하게 모든 성원들이 함께 해결해 나가는 것이다(장은주, 2014, p. 109). 생활양식으로서의 민주주의의 개념은 몇 가지 논의를 통해 살펴보도록 하겠다.

장은주(2014)는 모든 인간의 존엄적 평등을 추구하는 민주주의의 이상이 제도 뿐만 아니라 삶의 양식으로도 실현되어야 한다고 보았다. 민주주의 제도와는 별개로 비인간적인 삶의 문법들이 사회에 존재하며 구성원들의 인간적인 문화와

도덕적 가치가 바탕이 된 민주적 삶의 양식을 통해서 민주주의가 정착되기 때문이다. 삶의 양식으로서 민주주의가 존재해야 할 1차적인 장소는 가정, 학교, 직장 등의 인간적 관계들이 존재하는 곳이며 여기서 맺는 관계들이 권위나 편견에서 벗어나 민주적이어야 한다고 주장한다. 이를 위해 교육을 통해 민주적 삶의 양식을 습성화해야 한다고 강조한다.

장은주가 도덕적-문화적 측면에서 생활양식으로서의 민주주의의 당위성을 논했다면 백완기(2002)는 구성원들의 생활 속 실천 경험을 강조했다. 그는 구성원들의 삶에 뿌리내리지 못한 민주주의 제도와 이데올로기가 역사적으로 실패한 사례<sup>3)</sup>를 들며 민주주의는 실천과 경험의 축적을 통해 성장한다고 설명한다. 민주주의는 이론과 원리가 아닌 생활 속 실천을 통해 정착화 되는데 공동의 문제를 해결하는 과정이 상식적이고 공통된 관점에 따라 이루어져야 한다고 말한다. 이 과정은 영향력이 있는 한 사람 혹은 소수의 독단적인 결정에 기대거나 현실과 맞지 않는 원칙의 알고리즘을 통해 의사결정을 하지 않는 것이다(백완기, 2002, p. 22).

일상의 문제를 구성원들과 해결해 나가는 과정은 더디고 성가신 과정이다. 실천은 시행착오를 동반하기 때문이다. 구성원들은 해결해야 할 문제를 중심에 두고 최선의 해결책을 찾지만 조율되기 어려운 갈등, 부족한 정보, 시간과 공간의 한계 등이 시행착오를 야기한다. 민주주의가 시행착오 속에서 자라다 보니 발전은 지지부진하고 험난할 수밖에 없지만 백완기(2002)는 “이 고통의 과정을 감내할 때 민주주의는 우리의 것이 된다”(p. 30)고 말한다.

Lappe(2008) 역시 삶의 양식으로서의 민주주의에서 실천을 강조하는데 이때의 실천은 사회적 참여까지 확장된 개념으로 나타난다. 민주주의란 인간적인 삶을 조율하는 시스템 가치로 이를테면 ‘상호존중’, ‘포용’, ‘상호 책임감’이다. Lappe는 이러한 가치를 바탕으로 공적 삶에 참여할 것을 강조한다. “삶의 양식으로서의 민주주의란 공공권력의 장에 시민들이 일상적으로 참여하는 것”(Lappe,

---

3) 프랑스 혁명 시기에 이데올로기로서 민주주의를 받아들인 프랑스는 혁명 이후 공포 정치로 회귀하고, 시민혁명을 겪지 못하고 형식적 제도로 민주주의를 받아들인 독일은 완성도 있는 바이마르 헌법을 만들었으나 얼마 못가 힘을 잃었다. 생활 체험 속에서 유형화한 모습으로 나타난 제도는 튼튼한 뿌리를 갖으나 생활 밖에서 형성된 제도는 작동력이 없다(백완기, 2002, p. 24).

2008, p. 47)을 말한다. 개인의 삶이 공적 삶과 연결되고 공적 삶에 참여하여 자기와 세계의 삶의 모습을 변화시키는데 까지 나아가야 한다고 보는 것이다.

이상의 논의에서 살펴보면 생활양식으로서의 민주주의는 구성원들의 생활 속 실천을 통해 형성되는 것으로 이해할 수 있다. 공동체 구성원들이 공동의 필요를 충족시키고 문제를 해결하기 위해 상호 존중과 포괄적인 의사결정을 내리는 과정에서 이루어지는 것이다. 여기서 공동의 의사결정 과정은 공동체 구성원들이 모여 서로의 의견을 조율하고 공동의 의견을 만들어가는 과정으로 이해할 수 있다. 생활 공간에서 공동선은 개개인의 독립적인 선호를 취합하여 형성되지 않는다. 구성원들이 모여 논의하고 개인의 선호가 변하는 과정에서 공동선이 만들어지는 것이다. 이 과정은 서로 다른 선호를 가진 구성원들이 참여하고 입장 차이를 조율하는 숙의를 통해 이루어진다. 의사결정 과정을 기술하고 분석하는 개념으로서 참여와 숙의를 살펴보자.

## 2. 참여(Participation)와 숙의(Deliberation)

일상에 형성된 공론의 장에서는 구성원들이 ‘어떻게 함께 살아갈 것인가?’를 고민하고 결정하게 된다. 구성원들의 서로 다른 선호를 공적 결정으로 전환시키는 과정은 민주주의의 질적 심화를 위한 ‘참여의 확대’와 ‘참여의 질 향상’이라는 과제에 직면하고 고민해야 하는 자리다. 이를테면 ‘숙의적 참여’를 추구해야 하는 것인데, 바람과는 달리 ‘참여’와 ‘숙의’의 개념은 충돌하고 실천의 과정에서도 서로 다른 정치 문화를 바탕으로 한다는 지적이 있다. 참여와 숙의를 둘러싼 논쟁은 참여를 옹호하며 숙의를 비판하는 주장, 숙의를 비판하면서 참여를 옹호하는 주장, 참여와 숙의가 서로를 결과할 수밖에 없다는 주장까지 다양하다. 이러한 논쟁은 ‘숙의적 참여’를 단지 이상적 대화에 머물게 하는 것이 아니라 실제로 구현하기 위해 고민해야 할 지점과 정보들을 제공해 준다는 면에서 의의가 있다. 그러면 ‘숙의 없는 참여’, ‘참여 없는 숙의’, ‘숙의 있는 참여’로 구분하여 살펴보겠다.

## 가. 속의 없는 참여

‘속의 없는 참여’에서는 먼저 참여의 개념을 검토하고 참여를 향한 속의 비판점을 살펴보겠다. 참여는 ‘인민에 의한 지배’를 뜻하는 민주주의의 필수 구성요소이다. 인민이 스스로를 지배하기 위해서는 어떤 형태로든 정치 과정에 ‘참여’해야 하기 때문이다. 이러한 참여의 의미와 형태는 어떤 민주주의를 기반으로 하는가에 따라 다르게 나타난다.

민주주의 모델은 크게 두 가지로 구분된다. 첫째, 정치 참여 자체를 근본적인 자기 실현 방식으로 이해하는 것이다. 인간의 자유는 자기 삶의 모습을 스스로 정할 수 있을 때 얻어지는데 이는 공적 삶에 참여함으로써 가능하다. 이 같은 관점에서는 시민들의 참여 자체를 본질적 가치로 추구하기 때문에 시민들이 직접 공론의 장에 참여하는 민주주의 모델이 발전했다. 아테네의 민주주의와 로마의 계발 공화주의, 최근의 참여 민주주의가 여기에 해당한다(Held, 2010, p. 439).

둘째, 정치 구조가 제 역할을 하도록 보증하는 수단으로 보는 관점이다. 이것은 민주주의를 통치자나 반대 집단으로부터 시민을 보호하는 수단, 또 기본적인 공적 의사 결정을 내릴 수 있는 유능하고 책임 있는 엘리트층을 창출하는 수단이다. 민주주의 역사는 선거와 투표를 중심으로 선출된 공직자를 지지하고 감시하기 위한 제도를 기반으로 한 모델들을 보여준다. 보호 공화주의와 법치 민주주의, 대의 민주주의가 이 유형에 해당한다(Held, 2010, p. 439). 여기서 참여는 대표를 선출하고 감시하는 투표중심행위로 이해할 수 있다.

두 유형의 민주주의의 모델들은 민주주의의 가치를 보는 관점이 다르며 이에 따라 시민 참여의 의미와 유형도 다르게 나타난다. 본 논문에서 주목하는 참여의 성격은 참여 민주주의에서 말하는 ‘참여’이다. 이 관점은 참여 자체를 통한 자아실현의 가치를 추구하기 때문에 대의 민주주의의 간접성과 대표의 실패가 불러오는 비민주성을 비판한다. 참여 민주주의는 정치적 의사결정 과정에서 시민들의 참여를 양적으로 확대할 것을 주장한다(임정아, 2015, p. 222). 또한 시민 참여의 성격을 자유 민주주의의 참여와도 구분 짓는다. 자유 민주주의의 주된 관심은 개인 이익 증진과 권리 보호이다. 반면 참여 민주주의에서 시민은 공동

세계의 활동가로서 공동선을 실현하고자 한다. 참여 민주주의자들은 시민들이 의사소통하면서 직접 정치 문제를 심의하고 결정하며 개인적으로는 자아 실현의 가치를 달성하고 공동체의 측면에서는 공공선을 실현할 것으로 보았다(김주성, 2008, p. 7).

그러나 시민들의 참여가 공공선을 향할 것이라는 참여 민주주의의 관점에 대한 비판적인 평가도 있다. ‘참여의 확대’와 ‘참여를 통한 공공선 실현’에 의구심을 갖는 것이다. 한쪽에서는 다양한 시민들의 참여가 상이한 관점들을 검토하게 하여 의사결정의 질을 높일 수 있다고 본다(Swift, 2011, p. 301). 반면, 다른 한쪽에서는 역사적 경험과 사회심리적 경험을 근거로 참여의 비합리성을 지적한다.

‘숙의 없는 참여’는 후자의 입장에 선다. 참여가 이성적 토론을 구현하지 못하며 합리적이지 않다고 주장하는 것이다. 역사적으로 아테네에서는 시민들이 공론장에 참여하여 이성적 토론을 한 것이 아니라 유명인의 연설이나 선동처럼 감정적인 기제에 반응하며 충동적으로 판단했다. 아테네에서는 주장이 지닌 내적 합리성 보다는 외적 요소인 설득력이 대중들의 판단과 공적 결정을 좌우했다는 것이다(김주성, 2008, pp. 7-10). 이 모습은 현대 사회의 참여의 한 단면과도 연결된다. 개인의 의견이 형성되는 과정에 언론이나 유명 인사들의 발언이 증대한 영향을 미치고 사적이익을 적나라하게 추구하거나 사려 깊지 않은 선호가 공적 의사결정으로 전환되는 경우가 있기 때문이다.

또한 참여의 정치문화가 배타적인 집단을 기초로 하기 때문에 공익을 실현하는데 악영향을 준다는 비판도 있다. 사람들은 타인과의 관계에서 소속감과 안정성을 추구하는 특성이 있기 때문에 비슷한 사람들끼리만 어울린다. 참여는 이러한 사회심리적인 경향성을 바탕으로 구성된 집단에 의해 주도되기 때문에 서로 다른 정치견해를 경청하고 대화하며 견해를 바꾸는 문화를 기반으로 하지 않는다(김주성, 2008, pp. 6-12). 연대의식으로 동질화된 참여집단 안에서 이루어지는 대화는 타인의 관점으로부터 떨어져 자기 주장만을 강화할 것이기 때문이다.

이에 더하여 최근 들어 활발해진 시민운동이나 시민공론장도 참여 민주주의가 아닌 심의 민주주의라고 판단하기도 한다<sup>4)</sup>(김주성, 2008, pp. 28-30). 시민 참여

---

4) 김주성(2008)은 대표적인 참여기제로 거론되는 인구 130만의 브라질 포르토 알레그레

가 실질적으로는 시민 전체가 아닌 시민 대표가 참여하기 때문에 대의 민주주의에 가깝고, 시민 대표에 의한 심의가 이루어진다는 이유에서이다. 대표의 존재를 대의 민주주의의 속성으로 보고 시민들의 참여에서 분리시키는 것이다.

참여에 대한 비판은 시민들의 참여가 공공선 실현으로 연결되지 않는다는 주장을 기초로 한다. 이 같은 주장은 정치 참여가 자아실현이라는 인간성을 발휘하고 공익을 지향한다는 참여 민주주의의 전제와 근본적으로 충돌한다. 이것은 시민의 참여가 공익으로 이어져야 한다는 기대와 그러지 못할 것이라는 불신 사이의 긴장으로 보인다. ‘숙의’는 개인의 선호가 공익으로 전환되는 과정에 직접 초점을 둔다. 숙의의 개념을 살펴보며 참여와의 관계를 다시 검토해 보자.

## 나. 참여 없는 숙의

숙의는 이성의 힘이 강조되는 논의를 통해 개인들의 선호를 합리적인 선호로 바꿀 수 있다고 본다. 숙의 민주주의는 숙의가 지향하는 바를 짐작하게 한다. 숙의 민주주의란 “자유롭고 평등한 시민들의 공적 숙의가 정당한 정치적 의사결정이나 자치의 핵심 요소라고 생각하는 일군의 견해”로 정의할 수 있다 (Bohman, 1998; Held, 2010, p. 450 에서 재인용).

숙의의 ‘자유롭고 평등한 시민의 참여’는 1인 1표와 같은 형식적인 평등과 구분된다. 공론의 장에 존재하는 권력은 시민들의 의사 표현을 제한하고, 합리적인 의사결정을 방해할 수 있다. 숙의는 이성의 힘만이 권한을 갖는 이상적 논의 구조를 통해서 시민들의 자유롭고 평등하며 합리적인 참여를 보장하고자 한다. 이성적인 근거 외에는 어떠한 조건도 힘을 가질 수 없는 논의 구조가 권력, 부와 같은 자원의 불평등이 합리적 의사결정을 방해하지 않는 환경을 만드는 것이다.

그렇다면 이상적인 논의 조건 아래에서 합리적 판단은 어떻게 이루어지는 것

---

의 시민참여예산제도를 검토한다. 여기서는 시정부와 지역주민대표가 공동으로 예산을 조정하면, 시예산위원회에서 구위원회의 결정을 집합해서 심의한다. 그는 시예산위원회를 시민의 참여기구가 아닌 또 다른 시민 대표의 심의기구로 본다. 또한 여기에는 시에 이해관계를 갖는 여러 집단의 대표가 참석해 심의를 하기 때문에 시민사회의 각종 이해관계가 거의 모두 대표되는 대의기구로 판단한다.

일까? 숙의의 합리적 판단은 사실을 중시하는 동시에 미래를 중시하는 동시에 타인을 중시하는 것이다(Offe and Preuss, 1991; Held, 2010, p. 441 에서 재인용). 무지하거나 교조적이지 않는 ‘사실’을 중시하고, 근시안적이지 않는 ‘미래’를 중시하며, 이기적인 것과 반대되는 ‘타인’을 중시한다는 의미이다. 이것은 의사결정과 관련된 모든 관점을 검토하고 다른 관점으로부터 타당성을 검증받는 작업이다. 이 같은 관점은 의사결정에 투입되는 개인의 고정된 선호를 그 자체로 인정하는 것이 아니라 세 가지 기준에 적합했을 때 정당한 것으로 간주한다.

사실, 미래, 타인의 관점에서 검증된 의견만이 의사결정의 정당성을 얻을 수 있다는 숙의의 관점은 개인의 고정된 선호를 취합하여 다수결의 원칙에 따랐던 기존 민주주의의 의사결정 방식과 차이를 달리한다. 다수결이 정당한 의사결정 절차로 기능했던 까닭은 두 가지이다. 하나는 다수결이 독재나 소수 권력 집단으로부터 다수의 시민을 보호할 수 있는 수단이 되어 준다는 점이다. 이는 앞서 살펴보았던 참여의 도구적 가치와 같은 맥락이다. 다른 하나는 동료 시민의 의견을 존중하는 의사결정 절차라는 점이다. 개별 시민들의 의사를 동등하게 존중하기 위해 한 표를 동등한 비중으로 반영하는 것이기 때문이다. 다수결은 정당한 결정을 내리는 방식으로 기능한다(Swift, 2011, pp. 281-285). 그것이 옳은 결정인지의 여부와는 상관없이 말이다.

반면 숙의는 옳은 결정을 추구한다. 옳은 결정은 타인의 관점을 고려하고 타인의 관점에서 자신의 관점을 검토하는 과정에서 형성된다. 이것은 상호성의 원리에 따라 사려 깊은 선호를 만들어가는 과정이다(Offe & Preuss, 1991; Held, 2010, p. 443에서 재인용). 숙의의 개념 안에서 공공선은 개인들의 일상에서 형성된 선호의 취합물이 아니고 상호성의 원리를 기반으로 한 사려 깊은 선호를 의미한다. 숙의를 통한 의사결정은 선호의 변화 과정 자체를 담고 있다. 고정된 선호와 상호성의 선호의 대비는 다음의 말에서 잘 드러난다.

사려 깊은 선호란 자신의 관점을 대립적 관점과 의식적으로 대면시킨 결과물, 또는 시민들이 성찰을 통해 자기 자신 안에서 발견할 수 있을 것 같은 다양한 관점들과 자신의 관점을 의식적으로 대면시킨 결과물인 그런 선호를 말한다. 누군가의 이야기가 경청되도록 만드는 좀 더 대화적인 방식을 통해 투표라는 필수적 참여 양식을 보완함으로써 기표소 안에서 독백처럼 투표하는 고립성을 극복할 수 있

는 제도적 장치가 마련된다면, 그런 사례 깊음은 촉진될 수 있을 것이다(Offe & Preuss, 1991; Held, 2010, pp. 443-444 에서 재인용).

숙의를 통해 사례 깊은 선호를 형성하는 과정은 합리적인 논증을 건디는 과정이다. 그러나 합리성만을 강조한다는 바로 그 지점에서 다양한 집단의 참여를 제한한다는 문제가 제기된다. 이 같은 비판의 요지는 숙의가 참여의 정치학을 부정한다는 것이다. 숙의는 이성적 논변을 강조한다. 보다 나은 이성의 힘만이 토론에서 힘을 얻는다. 이성적 논변에 의한 주장은 현실의 토의 과정에서 나타나는 발언자의 제한과 힘에 의한 위협, 대중매체에 의한 조작, 금전 매수 등의 왜곡 요소를 제거하고자 하는 의도를 지니고 있다. 그러나 이 조건은 이성적 논변을 전개할 능력이 없는 집단의 참여를 실질적으로 배제한다(정원규, 2005, p. 297). 또한 이성적 논변 자체가 특정 집단에 유리한 방식이라는 비판도 제기된다. 합리적인 근거를 제시하며 주장하는 논증 과정은 역사·문화적으로 특정 집단에 유리한 방식이고 그 외 다양한 문화 집단의 논증 방식을 저급한 것으로 치부한다는 것이다(Held, 2010, pp. 462-465). 이 관점은 숙의의 논의 구조가 논증하고 정당성을 증명하는 다양한 방식을 인정해야 한다고 주장한다.

다른 한편으로 이상적인 담화 상황을 실제 숙의 과정에서 구현하기 어렵다는 비판도 있다. 이상적 담화 상황이란 구성원 간 경청과 상호 존중이 가능하고 서로 다른 힘의 영향력을 배제한 순수한 담화 상황을 말한다. 하지만 이상적 담화 상황을 현실적으로 만들지 못한다면 숙의 민주주의의 논변 효과는 무의미하다(정원규, 2005, pp. 281-392). 오히려 이상적이지 못한 상황에서 이루어지는 숙의의 특징을 현실적으로 고려하고 모든 집단의 구성원들이 자기 의사를 표현할 수 있는 통로에 대한 고민이 필요하다. 숙의가 이 과정에 실패한다면 숙의 역시 힘을 가진 집단만이 실질적인 의사결정권을 쥐게 하는 구조로 귀결될 수 있다. 이러한 문제의식의 연장선에서 숙의를 거친 합의가 지닌 문제점도 발생한다. 숙의 과정에서 구성원 간의 영향력의 우열을 피할 수 없는데, 참여 주체들이 숙의 결과에 자발적으로 복종하게 된다는 것이다(정원규, 2005, p. 298).

이상에서 검토한 바와 같이 참여와 숙의는 서로를 내포할 수 없는 것처럼 보인다. 그렇다면 ‘숙의적 참여’는 단지 이상적인 이야기로 치부되어야 하는 것일까. 참여와 숙의를 둘러싼 마지막 논쟁으로 참여와 숙의가 서로를 결과한다는



주장을 살펴보고 ‘숙의적 참여’를 위한 새로운 관점과 정보를 검토해보자.

#### 다. 숙의 있는 참여

‘숙의 있는 참여’는 진정한 참여의 개념을 ‘숙의적 참여’로 규정하며 숙의 없는 참여와 참여 없는 숙의의 비판에 대응한다. 먼저 숙의적 참여의 가능성을 살펴보자. 숙의적 참여는 자유로운 개인이 토론을 통해 자신의 특정 이익을 넘어서 일반 이익을 추구하는 것을 말한다. 숙의적 참여의 조건은 ‘자유로운 개인’과 ‘토론’이다. 자유로운 개인은 민주주의의 주체로 계급에 속하지 않은 개인을 지칭한다. 만약 개인이 계급의 일원으로 참여한다면 자기 이익의 영역에 고착되어 계급 이익을 위해 투쟁할 것이다. 하지만 계급에서 벗어난 자유로운 개인<sup>5)</sup>은 공공 정신에 대한 감각을 지닐 수 있기 때문에 일반 이익을 지향할 수 있다(임정아, 2015, pp. 232 - 233).

토론은 자유롭고 다양한 개인이 주체가 되어 자유롭고 공개적으로 의사결정하는 장이다. 여기서 토론은 ‘협력’을 토대로 이루어져야 한다. 협력은 일반 이익을 추구하는 관점에서 이익을 이해하는 전제 조건이 되어주기 때문이다. 협력을 실현시키는 장으로서의 토론은 집단적 숙고 과정으로 공공 정신을 각성시키고, 사람들이 더욱 폭넓은 생각의 다양성에 익숙하게 하며 자신들의 계급 이익을 넘어 설 수 있는 교육의 장이 된다. 살펴본 바와 같이 진정한 참여는 이성을 사용한 숙의이며 참여와 숙의를 상호보완적으로 관계 짓는다(임정아, 2015, pp. 233 - 236).

참여와 숙의가 상호보완적인 관계에 있다는 관점은 숙의 있는 참여의 가능성을 말해 준다. 하지만 아직 숙의적 참여를 위한 대화와 의사소통 방식이 어떠해야 하는가에 대한 과제가 남아있다. ‘숙의 있는 참여’를 적용하는 과정에서 생기는 문제를 해결하기 위해 추가적인 고민이 필요한 것이다.

일상의 문제 해결이 보다 정제된 ‘참여’와 열린 ‘숙의’를 위한 과정이 되기 위해서는 사실, 미래, 타인을 고려하는 숙의가 있어야 한다. 또한 보다 열린 숙의를 위해서는 이성적 논변이라는 조건이 참여의 자격을 제한하는 문제에 대응해

---

5) 경제적 민주주의는 자유로운 개인의 전제조건이다(임정아, 2015, pp. 233-234).

야 한다. 이에 대하여 숙의적 참여는 ‘시민의 자격을 제한한 숙의’가 아니라 ‘모든 시민의 교육활동으로서의 숙의’라는 성격을 강조한다. 또한 숙의하기는 이러한 교육활동에 참여하여 의무적으로 형성해야 할 시민의 습관이라고 말한다(임정아, 2015, pp. 235-236). 그렇다면 숙의적 참여에서는 어떻게 숙의를 배우고 실천해야 할까.

여기서 숙의 방식에 문화적이고 역사적인 여러 지식의 형태와 다양한 논증의 관행<sup>6)</sup>을 포함해야 한다는 주장을 떠올릴 필요가 있다. 이것은 보편적이고 유일하게 합리적이라 받아들여지는 이성적 논변이 지배 집단의 관습적 논증 방식이고 문화적·사회적·언어적 관습과 정체성에 의해 형성되었다는 주장이다. 지배 집단의 관습이 규정한 대로 ‘좀 더 나은 논쟁의 힘’을 발휘하지 못하면, 그 집단의 의견은 비합리적인 적인 것으로 무시되어 침묵당하기 쉽다(Held, 2010, pp. 462-463). 따라서 다양한 문화적·역사적 지식의 형태와 논쟁의 장르, 관습적인 상호 관계 방식 등의 숙의 관행을 인정해야 한다. 논증하고 정당성을 증명하는 다양한 의사소통 방식을 숙의의 관행으로 받아들이는 것이다(Held, 2010, p. 463).

다양한 숙의 관행을 의사소통 방식으로 용인하는 것은 구성원 개인이 보다 자유롭게 논의 과정에 참여하고 자신의 의견을 대표할 수 있는 여건을 마련할 수 있다. 다양한 의사 표현 방식이 논의 과정에서 허용된다면 상이한 배경을 가진 사람들이 자신에게 알맞은 방법으로 숙의하고 참여할 수 있기 때문이다.

개인의 다양한 정체성을 포용할 수 있는 숙의 구조를 만드는 것에 더하여 개별 구성원들은 숙의적 참여를 위한 실천 능력을 갖추어야 한다. Lappe(2008)는 민주주의를 실천하는데 도움이 되는 민주주의 기술(Practical arts of democracy)을 제시한다. 그녀가 제시한 민주주의 기술은 경청(Active listening), 갈등을 창조적으로 대하기(Creative conflict), 중재(Mediation), 협상(Negotiation), 정치적 상

---

6) Tully가 소개하는 여러 논증의 관행은 다음과 같다(Tully, 2002, p. 233). 질문을 제기하고, 다른 사람 이야기를 경청하고, 고려해야 할 이유·설명·보기·비유·제스처·우화를 제시하고, 말하기보다는 보여 주고, 의견을 표현하고, 따르거나 아니면 이의를 제기하고, 취지를 이해하고, 다른 사람에게 알려주고, 충고하고 충고를 받고, 남을 대변하고 남에 의해 대변되고, 방해하고, 누장부리고 숙이고, 침묵으로 이의를 말하고, 이야기를 중지하고, 타협하려 노력하고, 조건부나 무조건으로 합의하고 등등 숙의하는 언어 게임을 구성하는 셀 수 없이 많은 다른 논증적 활동과 비논증적 활동.

상력(Political imagination), 공적 대화(Public dialogue), 공적 판단(Public judgment), 축하(Celebration and appreciation), 평가와 성찰(Evaluation and reflection), 지도하기(Mentoring)이다(SmallInstitute, n.d.). 숙의의 정치 문화가 서로 다른 정치 견해를 경청하고 대화를 통해 자신의 견해를 바꾸는 것을 기초로 한다면 민주주의 기술은 숙의 문화를 만들어내는 시민들의 실천 능력을 길러준다. 이것은 집단에 참여하는 개인의 소통 기술이며 개인과 개인을 연결하는 소통의 기술이기 때문이다. 이를 통해 개인과 집단이 ‘숙의적 참여’를 가능하게 하는 실질적인 여건을 마련할 수 있다.

### Ⅲ. 감귤초등학교의 민주적 의사결정 양상 분석

#### 1. 공적 대화와 참여

##### 가. 대화 주제의 선택과 참여

민주적 의사결정은 절차적 합리성만을 강조하는 지점에서 멈추면 안 된다. 보다 근본적으로 공동체 구성원들의 참여와 숙의를 통해 공동의 관점을 찾는 과정이어야 한다. 이는 공동체의 일원으로서 공공의 문제를 해결하기 위한 대화이고, 자신과 타인의 대립하는 시각 사이에서 접점을 찾아가는 대화이다(Lappe, 2008, pp. 32-33). 이것은 공적 대화다.

Benjamin Barber는 공적 대화란 공동체에 대한 잡담이 아니라 공동체의 변화를 만들어 내기 위한 대화라고 설명한다(SmallPlanet Institute, n.d., p. 32). 구성원들이 공동체에 문제의식을 갖고 공동체의 변화를 만들어내기 위한 비판적이고 창조적인 과정인 것이다. 변화의 시작은 문제의식에서 비롯되며 이는 공적 대화의 주제가 된다. 감귤초등학교 학생들도 다모임의 주제를 통해 공동체의 변화를 위한 대화에 참여한다. 그러면, 학생들이 공적 대화에 어떻게 참여하였는지 6학년 송승우, 김현수 학생과 4학년 이성주 학생의 사례를 통해 살펴보자.

연구 기간 동안 다모임의 주제는 ‘학생 경기 정하기’와 ‘자율 주제’ 두 가지였다. 학생들의 자발적 선택이라는 측면에서 두 주제는 차이가 있다. ‘학생 경기 정하기’는 교육과정에 계획된 운동회 운영을 위해 필요한 주제였다. 감귤초등학교 학생들은 2016년부터 운동회의 학생 경기를 직접 결정해왔다. 이 변화는 학생들의 직접적인 요구가 아니라 교사들의 고민과 노력에서 시작 되었다. 교사들은 운동회 프로그램을 교사가 계획했던 관례에서 벗어나 학생들이 참여하기를 바랐다. 학생들은 교사들이 바꾼 틀에 따라 학생 경기를 스스로 결정하기 시작했다. 이러한 변화는 감귤 초등학교의 운동회의 전통이 되었다. 학생들에게 ‘학생 경기 정하기’는 교사들로부터 주어진 것, 타율적인 것이었다.

반면 자율 주제는 학생들이 학교생활과 관련하여 논의하고 싶은 내용을 스스로 정한 것이다. ‘2층에 음수대가 설치되었으면 좋겠다’, ‘학교 운동장에 동물의

배설물이 많아 사용이 불편하다'와 같이 학교생활의 편의를 위한 문제에서부터 '교실 밖에서 비속어를 사용하는 사람이 많다', '선후배 간 언어 예절이 지켜지지 않는다' 등과 같은 예절의 문제, '다모임 안건을 학생들이 제안하고 싶다'와 같은 다모임 운영방식에 대한 문제까지 다양하다. 연구 기간 동안 다모임에서 논의된 주제는 <표 III-1> 과 같다.

<표 III-1> 다모임의 논의 주제

| 일자                     | 주제   |
|------------------------|--|
| 2018.09.03.~<br>09.20. | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 학생 경기 종목 정하기</li> </ul>   |
| 2018.10.10.            | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 운동회 평가</li> <li>▪ 자율 주제               <ul style="list-style-type: none"> <li>- '2층에 음수대가 설치되었으면 좋겠다'</li> <li>- '학교 운동장에 동물의 배설물이 많아 사용이 불편하다'</li> <li>- '교실 밖에서 비속어를 사용하는 학생들이 많다'</li> <li>- '운동장의 축구 골대 위치를 바꾸었으면 좋겠다'</li> <li>- '다모임 안건을 학생들이 제안하고 싶다'</li> </ul> </li> </ul> |
| 2018.11.15.            | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 자율 주제               <ul style="list-style-type: none"> <li>- '학교 운동장에 쓰레기가 많다'</li> <li>- '선후배 간 언어 예절이 지켜지지 않는다'</li> <li>- '학생들이 방과 후 학교 선생님께 예의 없이 행동한다'</li> </ul> </li> </ul>  |

주제의 타율적, 자율적 성격으로 미루어 보아 주제를 대하는 학생들의 태도가 다르지는 않을까. '학생 경기 정하기' 주제는 학교 교육활동에 학생들의 참여를 확장 시킬 수 있는 주제이다. 학생 경기를 결정하고 실행하는 과정에서 학교 교육활동에 학생들이 직접 참여할 수 있기 때문이다. 하지만 학생들이 주제를 만나는 과정에 자율성은 없었다. 공동체의 변화를 위한 문제 제기의 과정이 학생들이 아닌 교사들에 의해 주도되었기 때문이다. 그렇다면 학생들은 다모임에서 학생 경기를 다루는 것에 대해 어떻게 생각할까.

연구자: 다모임에서 학생 경기를 결정하는 것에 대해 어떻게 생각해?

송승우: 다양한 의견이 나와서 좋다고 생각해요.

연구자: 너희들이 결정하는 장점이 있어?

송승우: **하고 싶은 걸 하다 보니 좋아요.**

연구자: 지루하기도 하잖아. 누가 정해주었으면 좋겠다는 생각은 없어?

송승우: 회의가 길어질 때는 빨리 정하고 싶은 마음이 들기도 해요. 다양하고 많은 의견이 나올 때 이 의견들을 빨리 정돈해서 빨리 진행하면 좋겠어요.

[2018.10.10. 학생 면담]

승우는 다모임의 고수준 참여도에 해당하는 학생이다. 승우는 다모임에 만족감을 드러냈다. 다모임이라는 공적 대화를 통해 자신이 원하는 운동회를 만들어갈 수 있고 다른 학생들과 의견을 주고받는 과정이 다양한 의견을 알아가는 즐거움을 느끼게 한다는 것이다. 공적 대화에서 드러나는 구성원들의 다양한 이해관계는 잠재적 갈등을 암시하기도 하지만 새로운 관점과 아이디어를 경험할 수 있는 가능성도 제시한다. 또한 대화 속에서 서로 다른 이해관계가 잘 연결되면 창조적인 대안이 만들어질 수 있다(Lappe, 2008, pp. 33 - 36). 승우는 다모임의 대화를 통해 혼자만의 이해와 판단과정에서는 가능하지 않았을 다양성을 경험하고, 이를 토대로 자율적이고 합리적인 의사결정 과정을 만들어갈 수 있었다.

학생들은 다모임에서 학생 경기를 결정하고 싶다고 요구하지 않았다. 하지만 학교생활에 학생들의 참여를 확장시키기 위해 계획된 주제는 승우가 참여에 만족하게 했다. 그렇다고 모든 학생이 ‘학생 경기 정하기’를 위한 다모임을 긍정적으로 생각한 것은 아니었다. 다모임의 논의 과정에서 자기 의견이 성공적으로 반영된 경험이 있는 학생과 그렇지 않은 학생의 다모임 참여 수준이 다르게 나타났다. 이는 참여의 심리적인 동기가 되는 정치적 효능감의 차이로 이해할 수 있다.

## 나. 대화 참여의 수준과 양식

### 1) 참여의 수준

6학년 현수는 저수준 참여도에 해당하는 학생이다. 현수는 학급 다모임에서 발언을 하는 경우가 종종 있지만 큰 다모임에서는 전혀 발언하지 않는다. 6학년 현수와의 면담을 통해 큰 다모임에서 발언하지 않는 이유를 살펴보자.

연구자: 큰 다모임에서 이야기 많이 하니?  
 김현수: 별로 안 해요.  
 연구자: 왜인 것 같아?  
 김현수: 사람이 많아서요. 사람이 많다보니까 쑥스럽기도 하고, 잘 입에서 안 떨어  
 지요.  
 연구자: 그렇구나. 학생 경기를 다모임에서 결정하잖아. 현수는 다모임에서 결정하  
 는 것에 관심이 있어?  
 김현수: 관심 없어요. 그냥 아무거나 해도 좋아요.  
 연구자: 그럼 선생님들이나 월 대표들이 학생 경기를 결정해 주어도 괜찮아?  
 김현수: 상관없어요.  
 연구자: 다른 사람이 결정해도 즐겁게 할 수 있을 것 같아?  
 김현수: 네.  
 연구자: 다모임이 조금 싫구나.  
 김현수: 네. 가만히 앉아 있으니까 힘들어요. [2018.10.10. 학생 면담]

현수는 다모임에서 학생 경기를 결정하는 것에 관심이 없다. 누가 학생 경기를  
 정하든지 어떤 경기로 결정 나든지 상관없다고 말했다. 현수에게 다모임은 참여  
 의 의미를 찾을 수 없는 무기력한 공간이었다. 현수에게 다모임은 왜 무기력할  
 까.

현수는 전 학년이 모인 다모임에서 자기 의견을 말하는 것이 쑥스럽다고 했다.  
 자신의 의견을 표현할 수 없기 때문에 현수는 가만히 앉아 있었다. 자신과 다른  
 학생의 요구를 실현시킬 수 있는 기회의 공간은 현수에게 ‘할 게 없는 공간’이  
 었다. 현수는 참여 자체에 대한 관심이 적은 것일까.

연구자: 그럼 학급 다모임은?  
 김현수: 말하기 쉽고 뭐라도 할 게 있으니까 좋아요.  
 연구자: 6학년에서 졸업 여행을 너희들이 정하는 것으로 알고 있는데 스스로 정하  
 는 것이 좋아 아니면 현장학습처럼 선생님들이 정해 주었으면 좋겠어?  
**김현수: 우리가 하면 좋겠어요.**  
 연구자: 그건 왜 그래?  
 김현수: 가기 싫은 곳도 있고, 가고 싶은 곳도 있고. [2018.10.10. 학생 면담]

현수는 큰 다모임과 학급 다모임에서 자신의 참여 태도를 다르게 설명한다. 자  
 신은 “큰 다모임에서 가만히 앉아 있지만 작은 다모임에서는 무언가 하는 것이

좋다”고 말한다. 현수는 그 이유를 말하기 쉬운 공간과 말하기 쉽지 않은 공간의 차이라고 지적한다. 소극적으로 토론 학습에 참여하는 학생들은 정보 처리에 어려움을 느끼거나 자기 효능감이 부족하여 발언에 어려움을 느낀다(오연주, 2010, pp. 49-50). 큰 다모임과 학급 다모임은 논의 주제가 같고 의사결정 과정에서 다루는 정보의 수준이 비슷하다. 따라서 현수가 큰 다모임의 참여에 어려움을 느끼는 요인은 자기 효능감 때문이다. 토론 학습의 자기 효능감을 다모임에 적용하면 내적 정치적 효능감으로 이해할 수 있다.

먼저 내적 정치적 효능감의 상위 개념인 정치적 효능감을 살펴보자. 정치적 효능감은 정치 영역에서 “자신들의 노력이 원하는 결과를 가져올 것이라는 믿음”(정소민, 2015, p. 255)으로 정치 영역에서 발휘되는 자아 효능감이다(이종혁·최윤정·조성겸, 2015, p. 11). 자아 효능감이 개인이 행동하기 위한 강력한 동기가 되는 것처럼 정치적 효능감은 정치 참여를 가능하게 하는 심리적 요인으로 참여 민주주의 실현을 위한 필수요인이다(이종혁 외, 2015, p. 12). 정치적 효능감은 외적 정치적 효능감과 내적 정치적 효능감으로 구분할 수 있다. 이 중 내적 정치적 효능감이란 “시민들 자신이 정치결정을 이해하고 효과적으로 기여할 수 있는 능력이 있다는 믿음”(강준만, 2017, pp. 682-687)을 말한다.

큰 다모임에서 현수는 말하는 것이 쑥스럽고 입에서 잘 떨어지지 않는다며 말하기가 자신 없다고 했다. 반면 작은 다모임에서는 자신이 어떤 말이라도 할 수 있다고 생각했다. 현수가 ‘말하기 쉬운 공간’이라고 표현하는 학급 다모임은 현수가 대화 참여에 자신감을 갖는 공간이다. 학급 다모임은 현수가 내적 정치적 효능감을 느낄 수 있는 공간인 반면 큰 다모임은 현수가 효능감을 느낄 수 없는 공간이다.

그렇다면, 학급 다모임과 큰 다모임의 어떤 차이로 인해 현수가 내적 정치적 효능감을 다르게 형성하였을까. 자기 효능감은 작은 성공의 경험들이 쌓일 때 형성될 수 있다(강준만, 2017, p. 686). 다모임에서의 성공의 경험이란 대화에 참여하여 자기 의견을 개진하고, 경청 받고, 성공적으로 의견을 조율하는 과정을 통해 얻어질 수 있다. 참여를 통한 성공 경험이 효능감으로 이어지고, 효능감은 다시 참여를 독려하는 순환 구조로 이어진다(이종혁 외, 2015, p. 11). 학급 다모임이 현수의 성공 경험을 가능하게 하는 요소는 공간의 크기, 친밀한 분위기,



의사소통 문화이다.

첫째, 학급 다모임의 크기는 친밀하고 사적인 공간으로 비언어적 수단을 포함한 의사 소통이 가능하다. 공간의 크기는 인간의 심리적 구역과 관련된다. 공간의 크기가 비언어적 수단으로서 대화의 성격에 영향을 주는 것이다. 인간의 개인적-사회적 공간거리는 친밀 공간, 사적 공간, 공적 공간, 대중 공간으로 구분할 수 있다(추계자, 2001, p. 4). 11명이 모여 있는 현수의 학급은 친밀 공간과 사적 공간에 가깝고, 약 65명이 모여 있는 큰 다모임은 공적 공간과 대중 공간에 가깝다. 친밀, 사적 공간에서는 친분 있는 사람과의 상호 행위가 가능하며 가까운 거리라는 특성은 언어 표현 외에도 표정, 움직임 등의 비언어적 수단을 통한 의사소통을 가능하게 한다. 반면, 공적, 대중 공간은 규모가 커질수록 공식적 성격을 띄며 집중하지 않으면 메시지 포착이 어렵다. 또 얼굴 표정이나 움직임 등의 비언어적 수단을 통한 의사 표현이 어렵기 때문에 오직 논리적인 언어 표현만으로 의사소통해야 한다는 부담이 있다(추계자, 2001, pp. 91-93).

둘째, 현수가 속한 6학년 학급은 현수에게는 익숙한 공간이다. 6학년 학급은 11명 학생들이 함께 공부하고 있다. 단일 학급이기 때문에 전학이 아니라면 1학년 때부터 같은 친구들과 생활해 온 셈이다. 학급 다모임은 공식적인 대화 상황이지만 현수에게 익숙한 관계를 기반으로 하여 이루어진다. 낯선 관계에 대한 부담이 덜한 상황은 현수가 쉽게 발언하는 것을 도왔다.

셋째, 6학년 학급의 의사결정 문화이다. 6학년 교사와의 면담에서 6학년 학급의 의사결정 문화를 짐작할 수 있었다.

연구자: 학급 다모임에서 학생들에게 강조하는 참여 태도가 있으신가요?

6교사: 두 가지예요. 하나는 **반드시 자기 의견을 낼 것. 다른 하나는 상대방의 의견을 비판 없이 듣는 것**이에요.

연구자: 선생님께서 두 가지를 강조하시는 이유를 자세히 설명해 주실 수 있으신가요?

6교사: 자기 의견을 무조건 내게 하는 이유는 앞 친구가 이야기 한 내용과 같은 다른 자기 언어로 표현할 수 있어야하기 때문이에요. 국어과 학습과 연계하여 지도하고 있는 부분이고, 다른 하나는 아이들의 침묵은 동의에 대한 표현이 아니기 때문이에요. 침묵하지 않고 의사표현을 하고 자기 의견에 책임지는 태도를 강조하고 있어요.

연구자: 비판 없이 듣기를 강조하시는 까닭은요?

6교사: 아이들은 비판과 비난을 구분하는 것을 어려워해요. 또 어떤 이유로든 발언하는 중에 다른 사람이 끼어들면 주춤하게 되요. 그런 경험이 쌓이면 발언하는 것이 두려운 것이 되겠죠.

[2018.10.25 교사면담]

6학년 교사는 학급 다모임에서 학생들이 자기 의견 내기와 비판 없이 듣기를 강조했다. 소통의 질이 정치 참여에 영향을 준다는 연구 결과에 따르면, 참여가 부족한 집단은 듣기와 같은 소극적 소통보다 자기 주장을 하는 적극적 소통 경험을 통해 성장할 수 있다(이종혁 외, 2015, p. 16-17). 6학년 교사가 강조하는 자기 의견 내기는 현수가 적극적 소통을 경험할 수 있는 환경이 되었다. 비판 없이 듣기는 비판과 비난을 구분하지 못하는 학생들의 소통 예의와 관련된 것이다. 예의에 어긋나는 공격적인 표현은 발언자를 위축되게 하고 소극적인 참여 태도를 형성하게 한다(이종혁 외, 2015, p. 16-17). 학급 다모임은 의견을 표현했을 때 비난 받지 않는 안전한 분위기를 조성하여 현수의 참여를 도왔다.

친밀함을 느끼는 공간 규모, 익숙한 분위기, 6학년 학급의 의사결정 문화는 현수가 내적 정치적 효능감을 느끼고 학급 다모임에 참여하게 하는 요인이었다. 현수가 큰 다모임에 참여하기 위해서는 학급 다모임의 성공 요소들을 큰 다모임 환경에 적용하기 위한 고민이 필요할 것이다. 그런데 현수와는 달리 큰 다모임에 자발적으로 참여했지만 그 결과 현수와 비슷하게 큰 다모임에 무관심해진 학생도 있었다.

## 2) 참여의 양식

4학년 이성주 학생은 저수준 참여도에 해당하는 학생으로 평소 큰 다모임에서 자신의 의견을 드러내지 않는다. 운동을 좋아하고 활발하여 다모임의 긴 시간을 집중하기 어려워한다. 다모임의 논의 과정에 진지하게 참여하는 경우도 드물다. 그런데 성주는 10월 10일 다모임에 안전을 제안했다. 성주가 제안한 안전은 '학교 운동장에 동물의 배설물이 많아 사용이 불편하다'였다. 운동장에 반려견의 배설물이 많아져서 축구를 하다가 밟는 경우가 있고 피하는 도중에 넘어지기도 한다는 것이다. 성주에게 안전하고 깨끗한 운동장은 자신이 원하는 학교생활을 위한 필수 조건이었다.

성주가 안전을 제안한 10월 10일 다모임에서는 운동회 평가회와 자율 주제 두 가지를 다루었다. 자율 주제로는 성주의 안전 말고도 다른 세 가지의 안전이 더 다루어졌다. 평소 다모임의 사회는 6학년 월 대표가 맡는다. 하지만 제한된 시간에 논의할 주제가 많았고 학생들이 제안할 주제에 대한 사전 정보가 없었기 때문에 월 대표가 진행하는데 어려움이 예상 되었다. 따라서 다모임 업무 담당자인 6학년 교사가 자율 주제를 논의하기 위해 사회를 맡았다.

다모임은 ‘논의할 문제 제안하기-전체 학생들과 논의할 문제 공유하기-해결책 찾기’의 흐름으로 진행되었다. 학생들과 논의할 문제를 공유하는 과정은 학생들이 제안한 문제 중 비슷한 문제를 범주화 시키고 전체 논의 대상이 아닌 것을 걸러 내는 과정을 거쳤다. 논의의 대상이 아닌 것은 학생들이 문제 해결을 위해 노력해야 할 문제라기보다는 학교에서 해결해 주어야 할 문제이거나 학생들에게 설명을 제공하여 의문점을 해소할 수 있는 문제였다. <표 III-2> 는 10월 10일 다모임의 결과이다.

<표 III-2> 10월 10일 다모임의 결과

| 안전  | 다모임 결과  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>2층에 음수대가 있었으면 좋겠다.</li> </ul>            | → 겨울방학에 설치 할 예정이다.  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>다모임 안전을 학생들이 모을 수 있었으면 좋겠다.</li> </ul>   | → 기존에 사용하던 다모임 안전함을 빠른 시일 내에 찾아서 비치하겠다.                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>교실 밖에서 비속어를 사용하는 학생들이 많다.</li> </ul>     | → 나와 남을 위해서 존중하는 언어 습관을 실천해야 한다.                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>학교 운동장에 동물의 배설물이 많아 사용이 불편하다.</li> </ul> | → 개를 산책시킬 때, 배변봉투를 항시 소지하는 것은 법에 규정된 것이므로 개의 주인들이 법을 준수해야 한다. |

학생들이 제시한 안전은 논의 과정을 거치지 않고 처리 되었다. ‘2층에 음수대가 있었으면 좋겠다’는 의견은 오래 전 부터 학생들이 요구한 내용이었다. 학교에서는 이미 학생들의 의견을 반영하여 음수대를 설치하기 위해 공사를 계획한 상태였다. 6학년 교사는 학생들에게 공사 계획을 설명해 주었다. ‘다모임 안전을

학생들이 모을 수 있었으면 한다’는 의견도 논의 거리가 아닌 학생들의 요구 사항이었다. 이 역시 기존에 사용하던 다모임 안전함을 비치하겠다는 설명으로 마무리 되었다. ‘교실 밖에서 비속어를 사용하는 학생이 많다’는 의견은 ‘나와 남을 존중하는 언어를 사용하자’는 교사의 지도로 마무리 되었다.

다음은 성주가 제안한 안건이었다. 성주가 운동장에 있는 동물 배설물의 문제를 제기하자 많은 학생들이 비슷한 경험을 이야기했다. 이에 사회자인 교사는 학생들이 겪는 어려움에 공감하면서 문제와 관련된 법을 이야기해주었다. 공공장소에서 반려견의 배설물은 주인이 치워야 하며 그러지 않을 경우, 벌금을 물어야한다는 내용이었다. 운동장에 있는 동물의 배설물 문제를 해결하기 위해서는 감귤초등학교 학생이 아닌 반려견 주인들의 노력이 필요하다는 취지에서이다. 성주의 문제는 그렇게 해결되었다.

연구자는 10월 10일 다모임의 논의 과정과 결과에 대한 성주의 생각이 궁금했다. ‘성주가 아닌 다른 사람들이 법을 지키면 성주가 겪는 문제가 해결된다’는 결론을 성주는 어떻게 받아들였을까. 그 결론을 통해 성주는 자신이 겪는 문제가 해결되었다고 생각했을까.

연구자: 성주는 다모임 결론에 만족해?

이성주: 몰라요.

연구자: 결론이 어떻게 났는지는 모른다고?

이성주: 네. 근데 불만 없어요.

연구자: 내가 의견을 이야기했는데 그게 다 같이 이야기가 안 된 거잖아. 그치?

이성주: 네

연구자: 그것에 대한 불만도 없어. 글 열심히 썼는데?

이성주: 네

연구자: 진짜? 결론은 어떻게 났냐면 학교 운동장은 모든 사람들이 쓰는 공공장소래. 개를 데리고 다니는 사람이 변을 치워야 하는 것을 법으로 정해 놓았대. 그래서 사람들이 법을 잘 지켜야 운동장에 있는 개의 변이 없어질 수 있을 거 같대. 우리가 해결책을 마련해서 노력할 문제는 아니라는 것이었어. 결론을 들으니 문제가 좀 해결된 것 같니?

이성주: 몰라요

연구자: 그게 어떤 뜻이야?

이성주: 상관 없어요.

연구자: 그러면 나중에 학교 생활 하다가 문제가 생길 수 있잖아. 그 때 다모임을 통해서 해결해 볼 생각이 있어?

이성주: 아니요.  
연구자: 왜?  
이성주: 그냥요.

[2018.10.22. 학생 면담]

성주는 자신이 갖고 있는 문제가 다모임에서 어떻게 결론 났는지 기억하지 못했다. 다모임에서는 성주가 제안한 문제를 해결하기 위한 논의 과정을 진행하지 않았다. 동물의 배설물 문제를 해결하기 위한 실질적인 방안을 마련하지 못했지만 성주는 불만을 갖지 않았다. 뒤이어 자신의 문제를 다모임을 통해 해결할 의향이 있는지를 묻는 연구자의 질문에 성주는 아니라고 대답했다. 성주는 다모임을 통해 공적 대화에 참여하고자 했지만 다모임은 성주의 참여를 허락하지 않았고 이는 성주가 다모임에 실망감과 무력감을 느끼게 했다.

외적 정치적 효능감이 낮으면 시민들은 정치에 참여하려고 하지 않는다. 외적 정치적 효능감이란 “시민들이 생각하기에 정부 당국이 시민들의 요구에 잘 반응하며, 시민들이 참여하면 뭔가를 성취할 수 있다는 믿음(강준만, 2017, p. 686)”을 말한다. 내적 정치적 효능감이 높더라도 외적 정치적 효능감이 낮으면 정치 과정에 냉소적인 태도를 형성하고 공적인 정치 과정을 통해 참여하지 않는다.

성주가 다모임에서 경험한 공적 대화는 성주가 다모임을 신뢰하고 기대하는 태도를 만들지 못하게 했다. 공적 대화를 통해 개인은 공동체와 만날 수 있고 자신이 원하는 방향으로 공동체를 만들고 변화시키는 경험을 할 수 있다 (SmallInstitute, n.d., p. 32). 그러나 논의 과정 대신 주어진 교사의 친절한 설명은 성주의 자발적 참여를 막았다. 성주는 자신의 문제를 공동체와 함께 해결해 나가는 경험을 하지 못했고 성주에게 남은 것은 다모임에 대한 무관심한 태도였다.

## 2. 불통과 소통

공적 대화의 목적은 공동체의 구성원들이 공동의 관점을 모아 문제를 해결하는 것이다. 구성원들은 공적 대화의 목적의식을 공유하지만 대화의 과정이 항상 순탄하지만은 않다. 서로 다른 이해관계, 가치관 등이 갈등을 빚어내기 때문이

다. 갈등은 대화를 중단시키기도 하지만 갈등을 견뎌낸 대화는 문제를 해결할 수 있는 새로운 아이디어를 만들어내기도 한다. 공동체가 갈등을 어떻게 다루는가에 따라 대화의 양상은 다르게 나타난다.

감골초등학교의 의사결정 과정에서도 갈등을 다루는 다른 모습들을 발견할 수 있었다. 어떤 과정은 불통이었고 어떤 과정은 소통을 통해 이루어졌다. 의사결정 과정에서 발생한 갈등이 대화를 멈추지 않게 하기 위해 갈등을 다루기 위한 의식적이고 교육적인 노력이 필요했다. 감골초등학교 교사들은 학생들이 갈등을 다룰 수 있도록 노력을 기울였다. 학생들이 갈등을 대면하고 소통하는 문화를 만들기 위한 교사들의 노력을 ‘경청’과 ‘창조적 논쟁’의 측면에서 분석하고 교사 집단에서 갈등을 다루는 모습을 살펴보겠다.

#### 가. 경청의 힘: ‘너’의 세계에 귀 기울이기

경청이란 적극적 듣기의 한 형태로 상대의 발언에 귀 기울이며 상대가 말하는 의도와 관점을 이해하고 공감하는 듣기를 말한다(Lappe, 2008, pp. 135 - 136). 경청은 논의과정에서 ‘상대를 지지하고 신뢰하기’라는 목적을 갖는다. 의견이 다른 상대와 마주했을 때, 상대를 비판하거나 설득하기 위한 목적으로 상대의 의견이 적절한지,正当한지, 자신의 의견과 비교하여 가치 있는지를 판단하는 것과는 다르다. 경청은 상대의 의견에서 좋은 점을 찾아 발전시켜 공통의 의견을 만들고 이 과정에서 유대감을 형성하는 소통의 기술이다(SmallPlanet Institute, n.d., pp. 7-9). 구성원들의 논의를 통해 서로의 관점을 이해하고 선호의 변화를 이끌어 내는 숙의 과정은 상호 이해(mutual understanding)의 과정이다. 경청은 상호 이해를 위한 전제에 해당한다(이종혁 외, 2015, p. 12-13).

Lappe(2008)는 이러한 의미를 담은 경청을 “가장 완성된 형태의 귀 기울임”이라고 평가한다.

가장 완성된 형태의 적극적인 귀 기울임은 누군가가 세계를 다른 누군가의 위치에서 바라보면서(심지어 흘러가고 있는 단 한 순간까지도 말이다) 그 누군가의 입장에서 생각해 보는 것을 말한다. 그렇게 하여 우리는 우리 자신의 관심사와 연결되는 점을 인식할 수 있고, 이렇게 한 뒤에는 우리와 남들 사이의 공통 행동

을 가능하게 한다(p. 135).

[진한 글자는 연구자 강조]

Lappe(2008)의 평가에는 ‘누군가의 입장에서 생각하기’ ‘자신의 관심사와 연결되는 점 인식하기’라는 경청의 특징이 드러난다. 누군가의 입장에서 생각하는 것은 역지사지의 마음을 말한다. 그러나 단순히 타인을 이해해야 하는 것은 아니다. 무비판적인 수용은 상대의 의견에서 수정해야 할 점을 놓칠 수 있기 때문이다. 경청이 의도하는 역지사지는 타인과 자신의 관심사 사이의 연결고리를 찾는 것이다. 이러한 듣기는 무비판적인 수용과는 다르다.

경청이 제대로 이루어지기 위해서는 나와 타인을 적이 아닌 동료의 관계로 상상할 수 있어야 한다. 사람들은 상대의 의견을 듣기보다는 반박하기 쉽다. 자신의 관심사를 보호하기 위해서이다(SmallPlanet Institute, n.d., p. 9-12). 여기에는 세상에 믿을 사람은 결국 자신 뿐이라는 두려움이 바탕에 깔려 있다. 그러나 민주주의는 경계 너머에 있는 낮은 자들을 마주하여 공격하거나 도망치지 않고 타인으로부터 배울 때 성장할 수 있다(Palmer, 2012, p. 158-163). 경청은 “경계를 넘어 들어가는 것”(Palmer, 2012, p. 88)을 위한 듣기이다. 논의 과정에서 반대 의견이 존재하는 것을 당연한 것으로 여기고 반대 의견을 가진 사람을 동등한 구성원으로 인정하고 존중하는 것이다. 감귤초등학교 학생들의 경청의 모습과 이것이 의사결정 과정에서 어떤 영향을 주는지 살펴보자.

#### 1) 판단하며 듣지 않기

6학년 교실에서는 큰 다모임을 준비하기 전 학급 다모임을 열었다. 논의할 주제는 지난 다모임에서 결정된 세 가지 학생 경기의 장단점을 평가하고 어떤 경기를 운영할지 학급의 의견을 정하는 것이었다. 세 가지 학생 경기는 보물찾기, 탁구공 옮기기, 피구형 놀이였다. 연구자가 6학년 교실에 들어갔을 때는 11명의 학생들이 논의를 진행하고 있었다. 사회는 월 대표 학생이 맡았다. 담임교사는 교사용 컴퓨터에 앉아 회의록을 작성하고 교실 앞의 TV를 통해 정리된 의견을 학생들에게 보여주었다.

고요함에 가까운 차분한 분위기 속에서 발언하는 학생들의 말이 들려왔다. 6학년 교실의 고요함에는 학생들의 집중력과 열의가 만들어낸 긴장감은 없었다. 대신, 느슨하지만 어느 하나 무임승차하지 않는다는 책임감이 학생들의 눈빛에서

드러났다.

6학년 학급 다모임의 논의는 ‘제안하기-상대방의 의견에서 궁금한 점 묻고 답하기-의견의 장·단점 평가하기-보완하기-결론짓기’의 흐름이었다. 학생들은 각 단계의 성격에 맞는 발언을 했다. 곁에서 볼 때 6학년의 논의 과정은 특별하게 보이지 않았다. 하지만 각 단계에서 학생들이 사용하는 듣기의 방법이 달랐다. 제안하기 단계에서는 경청이 강조되었다. 6학년 담임교사는 학생들에게 친구가 제안한 의견을 성급하게 판단하지 않고 일단은 들어줄 것을 강조했다.

6학년학생 1: 물건 옮기기는 협동심을 발휘할 수 있습니다.

6학년학생 2: 물건 옮기기는 바람이 불어서 공이 떨어지지 않나?

6교사: 다른 의견을 제시했을 때 판단하지 마시고 들어주시기 바랍니다. 판단은 모든 학생들의 제안이 끝나면 하겠습니다.

[2018.09.03. 학급 다모임]

학생 2는 학생 경기가 운동장에서 진행될 것을 생각하여 학생 1이 제안한 의견의 단점을 이야기했다. 특히 학생 2의 발언은 이전 경험에 기초한 일리 있는 의견이었다. 지난 3월 감귤초등학교에서는 전교생 공동체 놀이로 종이컵을 이용한 탁구공 옮기기 놀이를 했었다. 학생 2는 이전 경험에 비추어 가볍고 잘 튀어 오르는 탁구공을 바람 부는 운동장에서 옮긴다면 경기 운영이 어려울 것이라 판단했다. 합리적으로 납득할 수 있는 의견이었지만, 6학년 교사는 판단을 뒤로 미루자고 했다.

6학년 교사의 지도는 비판적 듣기 습관에서 벗어나 상대의 의견에 대한 판단을 잠시 멈추는 경청의 특징과 관련 있다. 논의를 막 시작하는 단계에서 이루어지는 비판은 의견이 가진 가능성들을 드러나지 못하게 한다. 경청이 기초가 되는 논의 과정은 모든 의견이 가진 장점을 발전시킬 수 있는 가능성을 열어 두었다. 이날 6학년 학급 다모임에서 결정된 학급 의견은 ‘종이컵을 이용한 콩주머니 옮기기’였다. 중간 논의 과정을 거쳐 아이디어가 변형 되었지만 결과를 통해 논의 과정에서 물건 옮기기가 가진 장점이 인정받았을 것이라 추측할 수 있다.

제안하기 단계를 뒤이어, 궁금한 점을 묻고 답하고 장·단점을 평가하는 단계



에서는 학생들 사이에 질문이 오갔다. 다음 대화에서 6학년 학생들과 송준기, 송승우 학생의 발언들을 살펴보자.

6학년학생 1: 보물찾기 게임은 의미 있는 경기를 만들기 쉽다는 것입니다.

**송준기: 보물찾기의 의미가 무엇이죠?**

6학년학생 1: 학생 글씨를 숨겨서 조합하면 뜻이 담긴 문구를 만들기 쉽다는 것입니다. (생략)

6학년학생 2: 보물찾기 놀이를 하다가 넘어질 수 있다.

6학년학생 3: 물건 옮기기 놀이는 협동할 수 있는 놀이입니다.

**송승우: 보물찾기 놀이는 보물을 몇 개 숨겨 놓는 것인가요?** 많이 숨겨 놓지 않으면 소외 받는 사람이 생길 수 있습니다.

[2018.09.03. 학급 다모임]

학생 1은 보물찾기 경기의 의미를 찾아 이야기했다. 운동회에서 보물찾기 경기가 의미를 가질 수 있다는 발언은 다소 이해하기 어려웠다. 준기는 학생 1에게 보물찾기의 의미에 대해 물었다. 준기의 질문 덕분에 학생 1은 ‘글자가 보물이고 이 글자를 찾아 조합하면 의미 있는 문구를 만들 수 있다’는 아이디어를 이야기하였다. ‘의미 있는 경기를 만들 수 있을 것이다’는 발언만으로는 알 수 없는 ‘의미 있는 이야기’였다. 준기가 친구의 발언에 주목하여 의미를 되묻는 질문을 한 덕분에 좋은 아이디어는 학급 친구들에게 공유되었다.

승우도 준기와 같이 친구에게 질문했다. 학생 수 만큼 보물을 숨겨 놓지 않으면 소외 되는 사람이 생길 수 있다는 의도가 담긴 질문이었다. 승우에 앞서 다른 친구들이 각 경기들의 장점과 단점을 단정적으로 이야기 한 것과 대조적으로 승우는 단점을 생각했음에도 질문의 형태를 빌어 발언했다. 질문에 뒤이어 자신이 생각한 단점을 이야기 했지만, 의미를 묻는 질문을 통해 깨달음을 주려는 교사들의 모습과 닮아보였다.

‘탐색하는 질문하기(Asking Probing Question)’(SmallPlanet Institute, n.d, p. 10)란 대화의 상대방이 자신의 의견과 감정을 탐색할 수 있는 질문을 하는 것이다. 이런 질문을 받은 사람은 자신의 생각을 점검할 수 있는 기회를 얻는다. 질문하는 사람에게 당신이 의미하는 바가 무엇인지를 묻는 간단한 질문은 사람들의 깊이 있는 사고를 촉진할 수 있기 때문이다.

준기와 승우의 질문은 자기 자신을 비롯한 친구들의 생각을 더욱 명료하게 만들었다. 보물찾기의 의미를 묻는 준기의 질문은 제안했던 친구가 다시 자신의 언어로 아이디어를 정리하고 학급 친구들과 공유하는 기회를 제공했기 때문이다. 승우는 보물찾기의 단점을 지적하지 않고 질문했다. 자신뿐만 아니라 질문을 받는 상대방이 함께 생각할 수 있는 기회를 준 것이다.

6학년의 다모임에서는 준기와 승우처럼 묻고 답하는 형태의 대화가 종종 포착되었다. 학생들은 의문점을 정리하는 과정에서도 장·단점을 평가하는 과정에서도 질문을 사용했다. 자신과 다른 의견에 대해 언쟁을 벌이는 일은 거의 없었다. 학생들은 서로에게 묻고 답하면서 차이를 명료하게 한 뒤 공통의 의견을 만들어 갔다.

경청을 기초로 한 6학년의 상호작용은 ‘제안하기 - 상대방의 의견에서 궁금한 점 묻고 답하기 - 의견의 장·단점 평가하기 - 보완하기 - 결론짓기’라는 일반적인 논의 과정을 긍정적인 의사결정 경험의 장으로 만들었다. 6학년 승우가 학급 다모임을 통해 의사결정 과정을 어떻게 경험했는지 살펴보자.

연구자: 승우는 학급 다모임에 참여하는 모습과 큰 다모임에 참여하는 모습이 어때?

송승우: 비슷한 거 같아요. 일단은 아이들의 의견을 듣고 좋은 의견이 있으면 지지를 하기도 하고 문제점이 있으면 문제점을 말하고.

연구자: 그럼 승우 생각은? 듣기 이전에 승우 생각이 있을 수 있잖아. 먼저 드러내기 보다는 듣고 생각하는 거야?

송승우: 네. (중간 생략)

연구자: 그럼 다모임을 하면서 승우의 생각과 다른 친구들의 생각이 충돌한 적은 없어?

송승우: 별로 없는 것 같아요.

연구자: 6학년 다모임에서 충돌이 없어?

송승우: 별로 그러지 않아요.

연구자: 그건 왜 그럴까? 다양한 생각이 안 나오나?

송승우: 어 저희가 하는게요. 일단 후보가 2개가 나오면 자기 의견이든 아니든 그것의 장단점을 다 밝혀요. 거기서 친구들을 설득하는 쪽으로 반에서 다모임을 하고 있어요.

연구자: 보통 설득이라는 과정이 내 이야기만 주장하게 되고 상대의 주장을 무조건 비판하기도 하는 것을 보았는데... 6학년에서는 설득의 과정이 그러지 않나보네?

송승우: 저는 비판을 일단은 받아들이고요. 다른 대안을 생각한다든지 아니면  
제 주장을 이야기 하는 것 같아요. [2018.10.10. 면담]

승우는 다모임에 대한 자신의 태도를 ‘일단은 듣기’로 표현한다. 승우는 듣기 이후에 학급 친구들의 좋은 의견을 지지하고 문제점은 지적한다고 설명했다. 장·단점을 판단하며 듣기는 앞서 살펴본 경청의 특징과 거리가 있다. 이는 비판적 듣기에 가깝다. 연구자가 관찰하기에 승우는 ‘판단’에 앞서 ‘이해’를 중시하는 학생이었다. 그런데 승우는 자신이 다모임에 참여하는 모습을 묘사하며 ‘판단’을 중요하게 언급했다. 비판적 듣기는 대비되는 관점이나 증거를 토대로 상대의 의견에서 결점을 찾아내는 듣기이다. 비판적 듣기는 토론 과정에서 진실성, 정당성, 가치의 우위 등을 판단하여 공동체가 옳은 결정을 내리는데 도움이 된다(유경진, 2013, p. 18). 상대를 이해하는 경청이 강조되더라도 경청만으로 옳은 의사결정을 내리기엔 쉽지 않은 것이 사실이다.

그러나 비판적 듣기는 일차적으로 상대방을 설득하기 위한 의사소통의 기초이다. 논의 과정에서 비판적 듣기만이 강조된다면 대립하는 두 의견의 접점을 찾아내거나 새로운 대안을 만들어내는 과정이 어려울 수 있다. 좋은 의견을 찾아내더라도 논의가 끝난 이후, 논의에 참여한 사람들이 서로에 공감하거나 유대감을 느끼는 것은 쉽지 않을 것이다. 승우 역시 논의 과정에서 비판적 듣기를 했지만 이것이 전부는 아니었다.

승우는 6학년 다모임에서 의견의 충돌이 적다고 설명했다. 다양한 의견이 나오지 않아서 그런 것인지를 묻는 연구자의 질문에 승우는 학급에서 다양한 의견을 조율하는 과정을 설명했다. 모든 의견의 장·단점을 평가하고 설득하는 과정이다. 이것은 비판적 듣기의 과정이다. 자신의 의견이 비판을 받더라도 승우는 불쾌해 하지 않는다. 비판을 수용할 수 있기 때문이다. 연구자가 보기에 그 이유는 비판과 판단 이전에 서로의 의견을 존중하고 신뢰하는 학급의 경청 문화 덕분으로 보인다.

경청은 나와 상대의 의견의 공통점을 찾고자 할 때 가능한 듣기이다. 만약 승우가 자신의 주장에 대한 친구들의 비판을 경쟁을 위한 도구라고 생각했다면 어땠을까. 자신과 상대가 경쟁하여 좋은 의견만이 채택되는 논의였다면 상대의 비판을 받아들이고 존중하는 태도를 쉽게 형성할 수 없다. 그러나 자신과 상대

의 의견이 인정받을 수 있는 문화 그리고 단점이 드러나더라도 의견이 가진 가능성을 발휘할 수 있는 문화에서는 비판을 공격으로 받아들이지 않을 것이다.

이러한 경청의 문화가 뒷받침 되었을 때, 공동의 의사소통 경험은 나와 타인을 ‘우리’라는 이름으로 의미 있게 연결 지을 수 있다. 자신의 의견이 온전히 공동의 의견으로 채택되지 않았더라도 논의의 과정에서 나와 상대의 의견이 만나 변형되고 좋은 의견으로 다듬어지는 과정을 경험했기 때문이다. 설득력이 부족한 의견이나 일반적이지 않은 의견도 함께 ‘우리’의 결정에 반영될 수 있다. 경청은 공동체가 작은 목소리들에 귀를 기울이게 하여 결국 창조적인 결정을 내리게 하는 밑바탕이 된다. 경청의 창조성에 대해서는 다음 항에서 자세히 살펴 보겠다.

하지만 6학년 학급에서 살펴본 경청의 모습과 경청이 지닌 가능성은 전교생이 모인 큰 다모임에까지 이어지지는 않았다.

6교사: (엄숙하고 굵은 목소리로) 감귤초, 다른 학생들이 말하는 내용에 집중해 주세요. 경기의 뜻을 모르거나 방법을 모르겠으면 질문하라고 했죠.

3학년 학생: 2인 3각이 무엇입니까?

6학년 학생: 2명이 같이 달리는 놀이입니다.

6교사: 일어나서 알아들을 수 있게 설명하십시오. 그렇게 말하면 어떡합니까. 제안한 사람이 자세히 설명해야지. (생략)

1학년 학생: 골든벨이 뭐예요?

3학년 학생: OX퀴즈를 해서 마지막 사람을 남기는 거예요. 1학년부터 6학년까지 팀을 만들어서 의논한 다음 OX퀴즈를 푸는 거예요.

박나라: 퀴즈 종류에도 여러 가지가 있잖아요. 어떤 퀴즈를 푸는 것인지 모르겠어요.

(아무도 답하지 않음)

[2018.09.05. 큰 다모임]

큰 다모임에는 1학년부터 6학년까지 약 65명의 학생이 모인다. 학급 다모임에 비해 사람 수가 많고 수준이 다른 학생들이 모이다 보니 듣기 집중력이 흐려지는 경우가 많다. 학생들의 집중력을 흐리게 하는 환경적인 요인은 대화의 맥락과 관계없는 질문, 작은 목소리, 검토해야 할 의견의 수이다. 또 학생들의 심리적인 이유도 있다.

연구자: 인범이는 학급 다모임이랑 큰 다모임에 참여하는 모습이 같은 것 같아?

송인범: 달라요.

연구자: 어떻게 달라?

송인범: 큰 다모임에서는 손들어 말한다는 것은 거의 없고 학급 다모임은 제가 거의 다 이야기해요.

연구자: 다른 이유는?

송인범: 발표하는 것을 좋아하는 편은 아닌데 학급 다모임은 수가 적어서 뭔가 좀... 해야 할 것 같고 큰 다모임 때는 하고 싶은 말이 생겨도 말을 잘 안 하다 보니까.

[2018.10.10. 학생 면담]

인범이는 학급 다모임에 책임감을 갖고 있었다. 하지만 큰 다모임에는 자신이 아니어도 참여하는 학생들이 있기 때문에 책임감을 덜 느끼고 참여하지 않는다. 이는 일종의 방관자 효과이다. 방관 행동은 다수가 존재하는 사회적 상황이 행위자가 도움 인식과 책임 인식을 못하게 할 때 발생한다. 문제 상황에 함께 있는 많은 사람은 서로 힘을 합하는 작용을 하는 것이 아니라 서로에게 책임을 떠미는 환경을 마련하는 것이다(이상희, 2015, pp. 23-25). 이러한 심리적 요인이 학생들이 다모임의 논의에 경청하지 못하는 원인으로 작용했다.



[그림 III-1] 큰 다모임 장면

## 2) 경청의 창조성

경청을 통해 상대의 관점을 이해한다는 것은 상대 의견에 대한 불신을 잠시 멈추는 것을 말한다(Lappe, 2008, pp. 136-137). Peter Elbow는 자신이 가르치는 학생들이 경청을 익힐 수 있도록 수업 중 ‘믿음 게임(The Believing Game)’<sup>7)</sup>을 활용한다. 이 게임은 상대의 의견을 최고로 좋은 생각이라 믿는 것이다. 비판적 듣기는 옳은 의견을 찾기 위한 직접적이고 효율적인 방법이지만 상대방의 의견에서 문제점부터 찾아내려는 듣기 습성을 형성했다(Lappe, 2008, pp. 137). 믿음 게임은 이러한 습성에서 벗어나기 위한 의식적인 노력이다.

피터는 이러한 위험을 피하기 위해서 일단 어떤 생각을 최고의 생각이라고 먼저 가정해 보자고 한다. 그 다음에 우리가 무엇을 보게 되는지 확인해 보자는 것이다. 피터는 이런 의식적이고 규율적인 노력을 해 볼 필요가 있다고 주장한다(Mertz and Lieber, 2001; Lappe, 2008, p. 136 에서 재인용).

연구자가 학급의 담임으로 다모임을 진행하다보면 학생들이 서로 다른 의견을 통합하여 새로운 아이디어를 제시하는 경우를 볼 수 있다. 다른 학생들의 의견이 좋은 아이디어를 담고 있다는 ‘믿음’을 바탕으로 의견 조율 과정을 거치기 때문이다. 학생들은 ‘누구의 아이디어와 누구의 아이디어를 합해보았다’는 표현을 쓴다. 연구자는 현재 1학년 학급의 담임이다. Peter Elbow의 믿음 게임 규칙을 엄격히 적용하지는 않았지만 학생들이 서로의 의견에서 좋은 점을 찾아낼 수 있도록 지도해왔다. 학생들은 여러 의견의 가진 좋은 점을 모아 새로운 의견을 만들어내는 대화의 경험을 쌓았다.

큰 다모임에 앞서 1학년 학급에서도 학생 경기를 정하는 활동을 했다. 학생들에게 반드시 학급의 의견을 하나로 모아야 한다고는 말하지 않았다. 하지만 그동안 다모임의 경험으로 미루어 학생들은 다양한 의견의 공통점을 찾아 한·두

---

7) 믿음 게임은 구성원이 제안한 의견을 깊이 탐구하기도 전에 비판이 이루어질 때 사용할 수 있다. 믿음 게임의 규칙은 다음과 같다. 첫째, 모든 사람이 제안한 내용을 가능한 믿자. 다른 사람의 의견을 판단하며 듣지 않는다면 그 의견의 장점을 탐구할 수 있기 때문이다. 둘째, 다른 사람이 제안한 의견을 긍정적으로 강화하는 방법을 고심한다. 셋째, 다른 사람들의 의견에서 장점을 강화시킬 수 있을 때까지는 그 의견을 평가하지 않는다(SmallPlanet Institute, n.d., p. 8).

가지 의견으로 좁혀 나갔다.

- 1학년학생 1: 저는 보물찾기를 하고 싶어요.  
1학년학생 2: 저는 장애물 달리기를 하고 싶어요. 달리면 재미있어요...  
1학년학생 3: 저는 보물찾기랑 장애물 달리기를 합쳐 봤어요. 장애물 달리기인데  
요. 장애물이 있는 곳 마다 보물을 놓는 거예요. 보물은 퀴즈예요.  
퀴즈를 풀면 장애물을 넘어 갈 수 있어요.  
1학년학생 4: 아! 그러면 한 다음에 장애물을 다 넘으면 술래를 터치해서 도망치  
는 거예요.

[2018.09.03. 학급 다모임]

학생들은 서로의 의견에서 단점을 찾아 자신의 의견의 장점을 드러내기보다는 보물찾기와 장애물 달리기를 합한 새로운 경기를 만들어 냈다. 연금술사가 새로운 물질을 만들어내는 것과 같은 이 과정은 학생들이 의사결정 과정을 즐거운 놀이로 인식하게 하였다. 1학년 학생들은 생각을 결합하여 새로운 것을 만들어 내는 사고 활동을 좋아했다.

그러나 경청의 창조성은 큰 다모임에서 포착되지 않았다. 앞서 살펴본 바와 같이 큰 다모임에서는 경청 자체가 이루어지지 않았기 때문에 당연한 결과였다. 아래는 연구자가 보기에 서로 다른 의견을 조합할 수 있었던 장면이다.

4학년 대표: 4학년에서 제한할 게임은 컵 쌓기입니다. 모든 학생 또는 몇 팀을 나누어서 컵을 쌓는 것입니다. 또 스피드 게임, 도미노, 책 퀴즈가 있습니다. ... 책 퀴즈는 책의 내용만 보고 어떤 책인지 맞추는 게임입니다.

1학년 학생: 골든벨이 뭐예요?

김영심: OX퀴즈를 해서 마지막 사람을 남기는 거예요. 1학년부터 6학년까지 팀을 만들어서 의논한 다음 OX퀴즈를 푸는 거예요.

박나라: 퀴즈 종류에도 여러 가지가 있잖아요. 어떤 퀴즈를 푸는 것인지 모르겠어요.

(아무도 답하지 않음)

[2018.09.05. 큰 다모임]

골든벨이 무엇인지를 묻는 1학년 학생의 질문에 골든벨을 제안했던 3학년의 월 대표 학생인 영심이가 대답했다. 영심이가 설명한 골든벨은 일반적으로 알고

있는 경기 형태가 아닌 전 학년이 함께 참여할 수 있게 변형된 골든벨 게임이었다. 이를 유심히 듣고 있던 4학년 나라는 골든벨에서 어떤 퀴즈를 푸는 것인지 물어보았다. 4학년에서는 학급 의견으로 책 퀴즈를 제안한 터라 퀴즈의 다양한 형태에 대한 아이디어를 가지고 있었다. 혹 나라의 질문을 듣고 3학년 학생들이 답을 했다면 새로운 아이디어가 만들어질 수도 있는 순간이었다. 하지만 기본적인 듣기도 어려웠던 큰 다모임의 어수선한 분위기는 새로운 아이디어를 만들어낼 수 있는 환경을 제공하지 못했다. 큰 다모임에서는 경청을 바탕으로 한 의견 조율과 형성 과정이 어려웠다. 그러나 큰 다모임에서 다루어지는 모든 논의가 무의미한 것은 아니었다. 소통은 갈등을 중심에 두고 서로 다른 의견을 조율 할 수 있을 때 이루어진다. 큰 다모임의 소통은 갈등을 통한 배움이라는 창조적 논쟁의 성격을 갖는다. 이는 상호 이해를 추구하는 경청과 맥을 같이 한다.

#### 나. 창조적 논쟁: 갈등을 통한 배움과 변화

논쟁은 “서로 다른 의견을 가진 사람들이 각각 자기의 주장을 말이나 글로 논하여 다툼”(국립국어원 표준국어대사전, n.d.)이라는 뜻을 갖는다. 논쟁의 기본적인 의미에는 갈등하는 당사자들이 대립하고 경쟁한다는 뜻이 담겨 있다. 갈등은 대개 부정적으로 인식된다. 그러나 창조적 논쟁은 갈등을 새로운 관점에서 해석한다. 갈등은 서로 다른 요구, 관점, 이해 관계가 부딪힐 때 발생하는 것이다. 갈등의 이면에는 구성원들의 다양성에 대한 요구가 숨어있는 것이다. 구성원들의 다양한 요구는 갈등을 통해 드러난다. 갈등은 변화를 위해 필요하다(Lappe, 2008, pp. 136-137).

창조적 논쟁은 갈등을 변화를 위한 과정이자 배움의 대상으로 인식한다. 갈등이 자신과 다른 관점을 파악하고 새로운 아이디어를 얻는 통로인 것이다. 갈등이 문제 해결을 위한 새로운 국면을 제공한다는 측면에서 논쟁은 창조성을 띤다. 창조적 논쟁을 가능하게 하는 조건은 다음과 같다(Palmer, 2012, pp. 129-135).

첫째, 다양한 의견을 수용할 수 있는 논의 환경을 조성한다. 반대 의견을 무시



하거나 비난하는 대화 방식은 반론 제기에 대한 공포감을 형성한다. 공포는 다양한 의견이 표현될 가능성을 막는다. 또 자신과 다른 의견을 가진 사람을 적이라 여기는 태도 역시 바람직하지 않다. 적이라 여기는 상대방부터 자신의 입장을 보호하기 위해 자기 의견의 정당성만을 탐구하게 되기 때문이다. 그렇게 되면 타인의 입장에서부터 배우지도 못하고 자신을 성찰할 기회도 잃는다.

둘째, 서로 다른 의견에서 공통된 관점을 탐구한다. 창조적 논쟁은 대립하는 의견들을 결국 돌아서게 하기 위한 과정이 아니다. 차이점이 야기하는 긴장을 끌어안아 공동의 관점을 만들어가는 배움의 과정이어야 한다. 서로 다른 가치들이 충돌하지 않고 화해하는 모습은 다음의 인용문을 통해 확인할 수 있다.

우리는 삶 속에서 논리적으로 화해될 수 없는 대립들을 화해시켜야 하는 상황에 종종 놓이게 된다. 삶의 전형적인 문제들은 평범한 존재의 수준에서는 풀리지 않는다. 교육에서 자유와 규율의 문제를 어떻게 화해시킬 수 있는가? 사실 수많은 어머니와 교사들이 그 일을 해내고 있지만 누구도 그 해법을 글로 적지 못한다. 그들은 그 대립들을 초월한 높은 수준의 힘을 끌어들이으로써 화해시키는 것이다. 그것은 바로 사랑의 힘이다(Schumacher, 1973, pp. 97-98; Palmer, 2012, p. 129에서 재인용).

양립할 수 없을 것 같은 자유와 규율은 각자가 지향하는 사랑이라는 상위의 가치를 통해 화해의 통로를 찾았다. 서로 다른 관점에서 공통점을 찾는다는 것은 서로가 동일한 입장을 갖는 지점을 찾고 그 곳을 각 의견을 조율하는 출발점으로 삼는 것이다. 갈등을 대하는 태도는 충돌하여 강한 쪽은 살아남고 약한 쪽은 부서지는 에너지 법칙을 따라서는 안 된다. 갈등을 통해 상호 이해와 조정을 추구하고 양립할 수 있어야 한다. 그러면 감귤초등학교 학생들이 생활 속에서 발생하는 문제와 갈등을 다루는 과정을 ‘문제 제기’와 ‘약속하기’를 통해 살펴보자.

#### 1) 변화를 위한 문제 제기

다모임의 자율 주제를 다룰 때 학생들은 학교생활에서 겪는 문제점을 토로했다. 앞서 제시한 <표 III-1>의 다모임의 논의 주제에는 ‘교실 밖에서 비속어를 사용하는 학생들이 많다’, ‘선후배 간 언어 예절이 지켜지지 않는다’, ‘학생들이

방과 후 학교 선생님께 예의 없이 행동한다' 등 학생들의 문제의식이 담겨있다. 공통적으로 학생 집단 내의 예절의 문제이다. 큰 다모임에서 학생들이 문제를 제기하는 모습을 살펴보자.

6교사: 다모임 의견함을 보니 '선후배 간 언어 예절이 지켜지지 않는다'는 의견이 있었습니다. 이 의견이 어떤 모습을 문제 삼는 것인지 구체적으로 공유했으면 좋겠는데요. 몇 친구의 의견을 들어보도록 하겠습니다. **지금 이 자리는 특정 몇몇을 비난하기 위한 자리가 아닙니다. 우리가 겪고 있는 문제를 인정하고 해결하기 위한 자리입니다. 발언할 때는 '누가 이랬어요'라고 말하지 않고 우리에게 '이런 문제가 있습니다'의 형태로 발언해주시기 바랍니다.**

김경태: 저는 자율동아리에서 대표 형 이야기를 안 들었어요.

박나라: 자율동아리에서 선배는 후배들한테 "이렇게 해"라고 명령하는 식으로 이야기하고 후배는 선배들에게 대들어요.

[2018.11.15. 큰 다모임]

경태는 자율동아리에서 대표 형 말을 잘 듣지 않는 자신의 문제를 반성했다. 자율 동아리의 대표를 맡고 있는 나라는 선배와 후배 모두의 잘못을 지적했다. 경태와 나라는 자율동아리에서 선후배간 언어 사용의 문제를 드러낸 것이다. 자율동아리는 교사의 개입 없이 학생들 스스로 운영하는 동아리 활동이다. 이 공간의 문제는 학생들 스스로 지적하기 전에는 잘 드러나지 않는다. 학생들이 동아리 안에서 벌어지는 자신들의 문제를 지적한 것은 잘못을 묵인하고 편안함을 추구하고자 한 것이 아니라, 오히려 갈등을 만들고 변화하기를 선택한 것이다.

두 학생의 문제 제기는 다른 학생들이 불편함에 직면해야 하는 갈등 상황을 만들어냈다. 학교에서 존중하는 언어를 사용하고 싶은 학생의 바람은 혼자 노력만으로 이루어지지 않는다. 공동체 구성원들에게 존중하는 언어를 함께 사용할 것을 요구하고 함께 실천에 옮겨야 한다. 공동체의 문제를 지적하고 갈등을 만들어내는 모습은 개인의 삶과 공동체의 변화를 바라는 행위로서 의의가 있다.

반면, 나라와 경태가 공개적인 장소에서 자신의 문제를 솔직하게 드러낼 수 있었던 이유는 문제를 드러내는 것이 두렵지 않기 때문이다. 그 이유는 앞서 창조적 논쟁의 조건으로 제시한 '수용적인 대화 환경'에서 찾을 수 있다. 6학년 교사는 "지금 이 자리는 특정 몇몇을 비난하기 위한 자리"가 아니고 "우리의 문제

를 인정하고 해결하기 위한 자리”라고 말한다. 만일 누군가를 비난하는 발언이 오고갔다면 이날 다모임은 서로의 잘못을 탓하는 선배와 후배의 대립 현장이 되었을 것이다. 하지만 공동체를 향한 문제 제기를 비난이 아닌 해결해야 할 과제로 여기게 되면 학생들은 문제 해결을 위해 협력한다. 6학년 교사의 진행은 학생들이 갈등을 두려워하지 않고 해결할 수 있도록 이끌었다.

또 다모임의 환경은 학생들이 자유롭게 갈등을 드러낼 수 있도록 도왔다. 다모임은 공개적인 장소이지만 서로의 잘못을 드러냈을 때 비난 받는 공간이 아니었다. 제기된 문제를 해결하고 변화할 수 있는 공간이었다. 다모임의 자율 주제는 학생들이 경험한 문제를 스스로 드러낼 수 있는 통로가 되었다. 다모임은 감귤초등학교의 정규 교육과정 중 하나이다. 보통의 교육과정에는 학생들이 경험하기 전에 구체적인 내용과 방법이 정해져 있다. ‘학생 경기 정하기’ 주제를 정한 다모임도 마찬가지이다. 그러나 다모임은 자율 주제를 두어 학생들 스스로 다모임에서 배울 내용을 정할 수 있게 한다. 방과 후 학교의 문제가 교사가 아닌 학생들에 의해 제기될 수 있었던 이유도 자율 주제 덕분이다. 자율 주제를 통해 학생들은 자신들의 생활 문제를 해결하고 변화를 위한 참여를 할 수 있었다.

## 2) 신뢰를 담은 약속

이날 학생들이 제안한 또 다른 문제는 ‘학생들이 방과 후 학교 선생님께 예의 없이 행동한다’는 문제였다. 방과 후 학교는 정규 수업시간이 끝나고 이루어진다. 학급은 구성원 간 합의한 규칙, 약속, 예의가 지켜지는 공간인 반면, 방과 후 학교는 이를 합의하는 과정이 부족한 공간이다. 또 방과 후 학교는 담임교사의 지도가 미치지 않는 공간이기도 하다. 학생들은 교실 안의 생활보다 방과 후 학교에서 자유롭게 행동하는 경향이 있고 이 모습을 담임 선생님과 학교의 다른 선생님들께 들리고 싶어 하지 않는다.

그런데 학생들은 다모임을 통해 방과 후 학교에서 보이는 태도의 문제를 거론했다. 그들 안에서 발생하는 문제를 숨기고 학생 집단의 관행이라 여기기보단 드러내고 변화하길 선택한 것이다. 다모임에서 학생들이 방과 후 학교의 예절 문제를 해결하는 과정을 자세히 살펴보자.

- 6교사: 방과 후 학교에서는 어떤 문제점들이 있나요?  
 박나라: 방과 후 학교에서 선생님한테 버릇없이 말하는 학생들이 있어요. 선생님이 바르게 앉으라고 해도 책상 위에 놓는 학생들도 봤어요.  
 1학년 학생: 바이올린 활로 칼싸움을 하거나 선생님한테 너무 많이 말하는 사람들이 있어서 위험해 보이고 시끄러워요.  
 6학년 학생: 컴퓨터 시간에 선생님한테 반말 투로 예의 없이 말하는 사람들도 있어요.  
 6교사: 생각했던 것보다 심각한 문제가 있었군요. 일단 자신의 모습을 반성해보는 시간을 갖고 이 문제를 어떻게 해결할지 생각해 봅시다.  
 (침묵의 시간이 흐른다.)  
 6교사: 같은 수업을 듣는 학생끼리 모여서 각 수업의 문제를 해결하기 위해 고민하는 것은 어떨까요?  
 학생들: 좋아요. (생략)

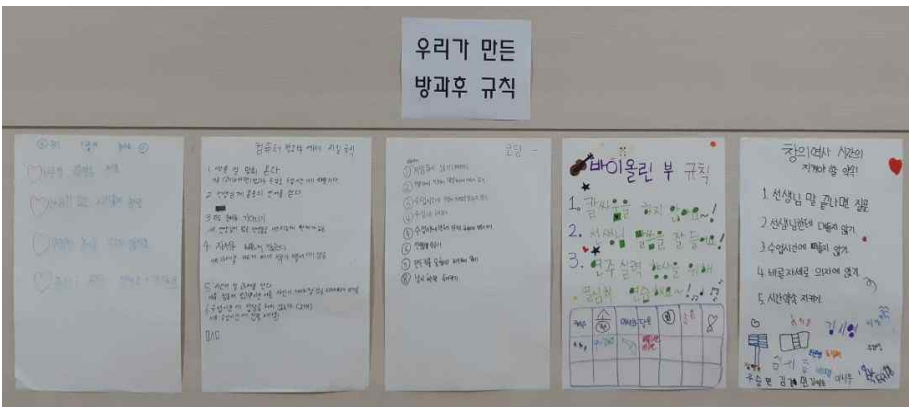
[2018.11.15. 큰 다모임]

교사들의 시야 밖에서 학생들이 만들어낸 문제들과 마주하면서도 6학년 교사는 학생들의 잘못을 따지거나 비난하지 않았다. 학생들의 발언을 듣고 있던 교사들도 다모임 자리에서 학생들을 비난하거나 훈계하지 않았다. 대신, 학생들이 스스로 문제를 해결할 수 있는 기회를 주었다. 방과 후 학교에서 같은 수업을 받는 학생끼리 모여 수업에서 발생하는 문제점을 반성하고 수업의 규칙을 정했다. 다음은 학생들이 정한 규칙이다.

<표 III-3> 학생들이 정한 방과 후 학교 규칙

| 방과후 학교 반                    | 정한 규칙  |
|-----------------------------|--|
| 놀이 문화<br>(방과후학교 미<br>참여 학생) | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 바른말, 고운말을 써요</li> <li>● 싸우지 않고 사이좋게 놀아요</li> <li>● 위험한 놀이를 하지 않아요</li> <li>● 놀이의 규칙을 정해요 + 지켜요</li> </ul>   |
| 컴퓨터                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 수업 시간을 지킨다</li> <li>● 선생님께 존중의 언어를 사용한다</li> <li>● 선생님의 지도 순서를 기다린다</li> <li>● 자세를 바르게 한다</li> <li>● 자신이 해야 할 과제를 한다</li> <li>● 잡담하지 않는다</li> </ul> |
| 코딩                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 게임하지 않기</li> </ul>  |

|       |  |
|-------|--|
|       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 수업시간에 관계 없는 것 하지 않기</li> <li>• 선생님 말씀을 잘 듣기</li> <li>• 만든 작품 못했다고 비난하지 않기</li> <li>• 남이 한 말 들어주기</li> </ul>           |
| 바이올린  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 칼싸움을 하지 않아요</li> <li>• 선생님 말씀을 잘 들어요</li> <li>• 연주 실력 향상을 위해 열심히 연습해요</li> </ul>                                      |
| 창의 역사 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 선생님 말 끝나면 질문</li> <li>• 선생님한테 대들지 않기</li> <li>• 수업시간에 떠들지 않기</li> <li>• 바른 자세로 의자에 앉기</li> <li>• 시간 약속 지키기</li> </ul> |



[그림 III-2] 방과 후 학교 문제 해결을 위한 큰 다모임 장면

연구자가 직접 촬영(2018. 11. 14.)

학생들은 방과 후 학교에서 해야 할 행동과 하지 않아야 할 행동을 규정했다. 학생들은 통제를 위해 엄격한 규칙을 만들어내지 않았다. 규칙을 지키지 않았을 때 주어지는 벌칙을 담아내지도 않았다. 방과 후 학교의 행동 기준이자 지켜야 할 약속을 만들었다.

만일 감귤초등학교 학생들이 통제와 벌칙을 이용해 갈등을 해결하려고 했다면 학생들이 약속을 지키는 과정에서 서로를 감시하고 벌하려 했을 수 있다. 약속은 인간이 미래를 예측하고 미래를 규정하는 방법이다(Arendt, 2016, pp. 136-137). 공동체 구성원과 하는 약속은 미래의 공동체 생활을 통제한다. 만일 감귤초등학교 학생들이 엄격한 기준과 처벌하는 내용으로 규칙을 정했다면 학생들은 서로를 감시하는 행동 패턴을 만들어냈을 것이다. 엄격한 규칙 대신 올바른 행동을 규정하고 이를 지키기 위한 약속을 만드는 과정은 학생들이 서로의 변화를 다짐하고 서로에게 신뢰를 보내는 기회가 되었다.

이를 통해 감귤초등학교에서 갈등을 다루는 문화를 엿볼 수 있다. 감귤초등학교 학생에게 갈등은 새로운 시작을 의미했다. 학생들의 문제 행동을 없애기 위한 방안으로 규제와 통제를 중심에 두었다면 문제 행동이 없어지는 것 이상의 성과를 거둘 수 없었을 것이다. 그러나 문제를 드러내고 새로운 행동 규율을 만듦으로써 학생들은 옳은 행동을 만드는 데까지 관심을 쏟을 수 있었다.

학교에서 학생들은 교사와 관계 맺고, 다른 학생들과 관계 맺으며 공동체 생활의 행동 양식을 습득해나간다. 교사가 학생들의 문제를 다룰 때 엄격한 규칙으로 통제하려 하고 규칙을 지키지 않았을 때 처벌하면 학생들은 다른 문제를 대할 때도 엄격한 규칙과 통제, 처벌의 방식을 적용한다. 감귤초등학교 학생들이 방과 후 학교에서 벌어진 심각한 문제들을 대하면서도 스스로를 통제하지 않았던 배경에는 학생들 스스로 문제를 해결할 수 있도록 신뢰하는 교사들과 문제 해결을 위한 실질적인 공간인 다모임 덕분이다.

#### 다. 전통과 원칙: ‘그놈의 철학’

감귤초등학교 교사들은 학생들이 건강한 갈등을 배울 수 있는 교육 환경을 만들었다. 그러나 정작 교사들은 소통의 단절을 경험했다. 기존 교사들과 전입 교

사들 간의 단절이었다. 감귤초등학교 교사들은 운동회의 원칙에 따라 운동회를 운영했다. 그러나 원칙은 기존 교사와 전입 교사가 함께 만든 것이 아니었다. 이 원칙은 감귤초등학교 운동회의 기존 방식, 즉 전통에 근거한 것이었다. 기존 교사는 전통이 옳기 때문에 받아들였다. 하지만 전입 교사는 기존 교사와는 다른 이유로 전통을 받아들이고 있었다.

먼저, 감귤초등학교에서 운동회의 ‘전통’이 형성된 배경을 살펴보겠다. 감귤초등학교에서는 ‘경쟁’보다 ‘배려와 협력’의 가치를 반영한 운동회를 운영하여 왔다. 감귤초등학교의 특색 있는 운동회를 이해하기 위해서는 감귤초등학교가 2016년 혁신학교로 지정되어 학교의 가치를 세우고 이에 따라 교육 활동을 바꾸어 온 역사를 알아야 한다. 혁신학교로 지정되면서 감귤초등학교 교사들이 가장 먼저 한 것은 학교 의사결정의 문화를 바꾸는 것이었다. 기존의 학교 의사결정은 관리자 중심의 하향식 의사결정이었다. 교사들은 관리자가 최종의 결정 권한을 갖는 독선적인 문화를 극복하고 모든 교사들이 학교의 주인으로 참여할 수 있는 의사결정 문화를 만들기 위해 노력했다.

교사들은 ‘자율’ ‘더불어 삶’ ‘행복한 삶’이라는 세 가지 가치를 학교의 비전으로 정하고 교육 활동을 재조직했다. 필요 없는 교육 활동은 덜어냈으며 필요한 교육 활동은 추가했다. 변형이 필요하다면 변형시켰다. 경쟁의 요소를 담은 이벤트에 가까웠던 운동회도 배려와 협력의 가치에 따라 다시 만들어졌다.

운동회를 바꾸기 위하여 교사들은 운동회 종목에서 경쟁의 요소를 덜어내는 것에 집중했다. 이렇게 2016년, 2017년의 운동회를 운영했다. 그런데 이 과정을 함께 겪은 교사들의 구성이 변했다. 2018년 감귤초등학교의 구성을 살펴보면 기존 교사는 3명, 전입한 교사는 7명이었다. 교사 집단의 구성이 변하면서 경쟁보다 협력을 중시하는 운동회에 대한 다른 시각들이 생겨났다.

전입한 교사들은 감귤초등학교의 가치를 정하는 과정에 참여하지 못했다. 전입한 교사를 위해 감귤초등학교에서 지향하는 가치와 교육활동을 소개하는 시간이 있었을 뿐이다. 모든 교사의 공통된 이해를 기반으로 하지 않은 교육활동들은 갈등의 씨앗이 되었다. 그 동안 전입 교사들은 학교가 지향하는 가치를 온전히 받아들이지 못한 채 주어진 교육 활동들을 운영해왔다. 그러나 운동회를 준비하는 과정에서 전입 교사들은 기존 교육 활동에 다른 시각을 제시했다.

6교사(기존): 학급에서 다모임을 진행하셔야 하는데요. 일단 학생 경기의 기본 원칙은 세 가지입니다. 첫째는 경쟁보다는 배려와 협력하는 경기, 둘째는 안전하게 참여 할 수 있는 경기, 셋째는 모두가 공평하게 참여할 수 있는 경기입니다. 학급 아이들이 다모임에서 이런 저런 경기를 제안할 텐데 그전에 기본 원칙을 알려주시면서 가이드라인을 세워 주셔야 할 것 같습니다.

2교사(전입): 그런데 선생님. 왜... 운동회에 경쟁하는 경기가 있으면 안 되나요? 경쟁이 왜 항상 나쁜 것인가요? 경쟁하면서 그 동안 쌓아왔던 운동 신경을 뽐낼 수 있고, 운동을 잘 못하는 학생들도 운동회를 통해서 동기를 부여받을 수 있는 것 아닌가요?

6교사(기존): 우리 학교의 철학은 배려와 협력입니다. 이를 반영한 운동회를 그동안 운영하고 있었습니다.

4교사(기존): 아이들이 그동안 연습한 운동을 운동회에서 뽐낸다면 경쟁의 요소를 넣어도 괜찮겠지요. 연습의 과정을 드러낼 수 있는 장이니까요. 하지만 운동회의 경기들은 운동회 당일 날 처음으로 하는 경기입니다. 이 경우에는 운동 신경이 뛰어난 학생들만 1등을 하지 나머지 학생들은 항상 뒤쳐집니다.

2교사(전입): (수긍하는 듯) 아...네...

[2018.09.03. 교사 회의]

운동회 원칙은 기존 교사와 전입 교사와의 합의 과정 없이 제시되었다. 2학년 담임교사는 자신이 생각하는 운동회와 다른, 감골초등학교 운동회의 형식에 반론을 제기했다. 운동 경기에서 경쟁의 가치를 드러내도 된다고 하면서 말이다. 그러나 기존 교사들은 학교의 원칙을 근거로 또는 경쟁의 단점을 이유로 들며 2학년 교사의 의견에 동의하지 않았다. 2학년 교사 역시 더 이상 논의를 이어가지 않았다. 교사들은 서로가 옳다고 생각하는 관점을 이야기했을 뿐이었다. 2학년 교사는 짧게 수긍하고 침묵했다. 2학년 교사의 침묵이 의미하는 바는 무엇일까.

연구자: 운동회의 세 가지 원칙을 들으시고 별다른 말씀을 안 하셨는데 세 가지 원칙에 동의한다는 뜻이셨나요?

2교사: 선생님들이랑 융화되기 위해서 꼬리를 내린 거지 동의한 것은 아니에요. 기존에 만들어진 틀을 깨면서 조화를 망치기 싫어서 수긍한거예요.

연구자: 그럼 여전히 선생님께서 원하시는 운동회의 형태는 따로 있는 것이네요?



2교사: 경쟁의 요소가 있어야 아이들이 열정을 가질 수 있고, 또 운동회라는 것이 스포츠 정신을 배우는 것인데 경쟁의 요소를 빼는 것만이 정답은 아니라고 생각해요. 경쟁과 협력 반반이 필요하지 않을까 싶어요.

연구자: 많이 답답하셨겠어요.

2교사: 기존에 만들어 놓은 틀이 굳어져서 선생님들이 더 이상 새로운 생각을 하지 않으시는 구나라고 느꼈어요.

[2018.11.12. 교사 면담]

2학년 교사는 자신의 생각이 끼어들 틈이 없는 기존 원칙의 완고함을 느꼈다. 공동체에 융화되기 위하여 원칙에 도전하기 보단 침묵을 선택했다. 겉으로 보기에 2학년 교사는 공동체에 속한 것처럼 보였지만 2학년 교사의 마음까지 온전히 공동체에 융화되지 못했다.

어떤 결정에 따르는 유형에는 여러 가지가 있다. 항상 해왔던 대로 따르거나, 무관심하거나, 전통을 좋아하지 않더라도 다른 대안을 상상할 수 없다거나, 전통에 불만을 갖고 있지만 현실의 이익을 추구하기 위해 묵인하거나 혹은 그것이 옳다고 생각하기 때문에 따르는 것이다. 이 유형들은 사람들이 자신이 옳다고 생각하지 않음에도 수긍하는 다양한 요인들을 보여준다. 의사결정 상황에서 자신의 기대를 낮추어 만든 유형의 선호를 ‘타협적 선호’라고 한다(Held, 2010, p. 300). 2학년 교사는 기존 교사와의 관계를 망치기 싫어 타협적 선호를 선택했다.

숙의는 모든 관점에서 타당성을 검토하는 과정이다. 숙의 과정에서 타협적 선호의 한계도 드러날 수 있다. 타협적 선호는 자기의 합리적인 기준에서 조차 타당한 결정이 아니기 때문이다. 그러나 기존 교사와 전입 교사는 숙의 하지 않았다. 서로의 관점에서 학교 운동회의 전통을 검토하지 않았기 때문이다. 기존 교사들은 전통을 원형 그대로 지키고자 전입 교사의 생각을 숙고하지 않았다. 전입 교사도 침묵했을 뿐 더 이상 논의를 이어가지 않았다. 자신의 관점에서 타당성을 주장하는 것은 숙의가 아니다. 숙의는 기본적으로 다른 관점과 자신의 관점을 동등하게 비평하고 판단하는 과정을 통해 이루어질 수 있다.

교사들이 숙의하지 못한 까닭은 전통의 권위 때문이다. 학교의 전통은 숙의가 시작하기 이전에 옳은 의견과 옳지 않은 의견을 구분했다. 교사들은 전통과 다르게 표출된 의견이 어떤 관점을 갖는지, 어떤 가능성과 장점이 있는지 다루지

못했다. 전통이 제시하는 기준은 교사들이 가진 의견의 차이를 동등하게 저울질하지 못했다. 숙의를 거치지 못한 학교의 전통은 편협한 전통이 되어버렸다.

연구자는 감귤초등학교가 혁신학교를 시작할 때부터 함께한 기존 교사에 속한다. 기존 교사들의 입장에서 학교의 비전과 원칙은 관리자 중심의 하향식 의사결정 구조를 해집으며 만들어낸 교사들의 성과였다. 민주적인 교사 문화를 만들기 위해 기존의 학교 문화에 만연한 고집과 아집을 도려내고자 노력하면서 만들어 온 성과였다. 연구자는 이 과정을 거치면서 학교의 철학을 당연한 것으로 생각했고 학교의 철학에 따라 운영되는 교육활동들이 옳다고 생각했고 자랑스러워했다.

그러나 전입 교사에게 기존 교사들의 합의의 결과물은 비판적 평가 없이 무조건 따라야 할 원칙일 뿐이었다. 연구자는 감귤초등학교의 교사이자 민주주의를 실천하는 연구자로서 우리의 합의가 편협하게 비춰지는데 비통함을 느꼈다. 비통함의 첫 번째 이유는 그 동안 자랑스럽게 여겼던 합의된 가치가 비난받는다고 느꼈기 때문이다. 비난 받는 행위 자체를 거부하고 싶었다. 갈등을 두려움이 아닌 변화의 가능성으로 보아야 한다고 생각했지만 정작 자신의 문제에는 적용하지 못했다.

두 번째 이유는 변화의 필요성을 느끼면서도 인정하지 않았기 때문이다. 변화에 대한 잠재적인 거부감 때문이다. 연구자는 큰 다모임에서 모든 학생들이 참여하고 숙의하는데 어려움이 있다는 생각을 해왔다. 그러나 전입 교사가 다모임의 논의 방식에 대해 같은 문제 제기를 했을 때 인정하지 않았다.

3교사(전입): 다모임에서 무엇을 하는지 잘 모르겠어요. 다모임을 진행하는 6학년 학생들도 미숙하고 힘들어하는 것처럼 보이고요... 이야기가 길어져서 지루해지는데 저학년 아이들은 특히나 집중력이 짧아 지루해 해요.

1교사(연구자): 다모임은 효율성을 추구하지 않아요. 지루하고 답답하더라도 아이들이 자신들의 원하는 의견을 공식적으로 만들어가는 과정을 경험하는 게 중요하다고 생각해요. 제가 보기에 다모임을 대하는 아이들의 태도는 재작년에 비해 작년이 나아졌고, 작년에 비해 올해가 또 나아지고 있어요. 저학년 아이들은 선배들이 다모임을 하는 것을 보며 배우는 것이 보이고요. 그렇게 성장하는 것 같아요.

[2018.09.05. 면담]

연구자는 변화의 요구에 대면하기보다 변명하고 있었다. 3학년 교사가 제기한 다모임의 효율성 문제에 직접 답하지 않았다. 단지 다모임은 효율성을 추구하지 않는다는 단정적인 설명만으로 3학년 교사의 새로운 시각을 묵살했다. 새롭게 제기되는 문제를 진지하게 고민해 보지도 않고 기존의 원칙만을 강조하는 연구자 자신도 숙의하지 못했고 불통이었던 것이다. 불통은 교사 집단을 갈라 놓았다.

연구자(기존): 그동안 학교철학을 이해하지 못해 답답하셨겠어요.

3교사(전입): 솔직히, ‘**그놈의 철학**’이라는 생각이 들었어요.

연구자(기존): 그놈의 철학이라면...

3교사(전입): 어떤 문제가 생길 때마다 ‘우리 학교 철학은 이것이다’, ‘우리 학교 철학에 맞지 않다’는 말씀을 하셨는데. 그것이 누구의 철학이지? 라는 생각이 들었어요. 저는 한 번도 철학을 공유하는 과정을 함께 하지 못했어요. 한 편으로는 기존 선생님들이 편협하게 느껴지기도 했어요.

[2018.10.25. 교사 면담]

3학년 교사는 자신의 관점이 반영되지 않은 학교 철학을 두고 ‘그놈의 철학’이라고 표현했다. 학교의 철학이 옳은지 옳은 것이 아닌지는 중요한 문제가 아니었다. 철학을 만들어가는 과정에 자신도 함께 했는지가 중요했다. 학교의 의사결정에 지속적으로 소외 되면서 3학년 교사는 외적 정치적 효능감을 형성하지 못했다. 3학년 교사는 기존 교사들을 편협하게 느꼈고 제대로 된 소통을 하지 못했다. 불통은 전입 교사와 기존 교사 모두에게 불편한 것이었다.

연구자(기존): 전입 선생님들께서 기존의 학교 교육활동에 대해 답답함을 느끼시는 것을 보고 어떤 생각이 드셨나요?

4교사(기존): 선생님들께서 교육활동을 운영하다보면 현재의 방식이 납득이 될 거라고 생각했어요. 그런데... 부족함은 느끼죠. **일단 왜, 이런 방식으로 변해왔는지에 대한 이야기가 부족했고... 예를 들어 우리가 사용하고 있는 교육과정 재구성 틀도 2016년부터 지금까지 거의 다섯 번의 수정 단계를 거쳐 나온 것인데... 이런 변천사를 자세하게 안내해야 전입 선생님들께서 학교 교육활동을 동의하시는데 밑바탕이 될 것 같아요.**

6교사(기존): 솔직히 처음에는 속상했어요. 전입 선생님들께서 혁신 학교를 희망하

여 온 것이라면 혁신 학교의 철학이나 가치에 대한 기본적인 이해를 해야 하지 않나하는 생각이 들었어요. 전입 하신 선생님께서 경쟁의 필요성을 이야기 했을 때 많이 답답했어요. 혁신 학교에 대한 이해가 많이 부족하다고 느껴졌어요. **뒤늦게 생각해보니 전입 선생님들에 대한 안내가 부족했다는 것도 인정하게 되었어요. 다시 안내하는 과정은 반드시 필요해요.**

[2018.10.8. 교사 면담]

기존 교사인 4학년 교사와 6학년 교사는 학교의 철학을 이해하지 못하는 전입 교사들을 답답해했다. 기존 교사들에게 학교의 철학으로 대표되는 전통은 여전히 옳은 것이다. 그러나 기존 교사들은 전통의 옳음을 인지하면서 동시에 전통의 새로운 속성을 발견했다. 4학년 교사는 ‘감귤초의 교육활동이 꾸준히 변해왔고, 전입 교사들에게 이에 대한 안내가 필요하다’고 말했다. 전통이 과거에 박제된 유물이 아니라 꾸준히 변해온 결과물이라는 점을 인식한 것이다.

4학년 교사의 발언에서 ‘구성성’이란 전통의 속성을 발견할 수 있다. 전통은 시대나 상황의 변화에 따라 끊임없이 변경, 조정, 재창조 될 수 있는 가변적인 속성을 갖는다. 이 속성을 통해 수용자의 입장에서 전통을 이해하고 불변의 전통을 극복할 수 있는 관점을 얻을 수 있다(류현중, 1999, p. 10). 4학년 교사는 전통의 구성성을 망각했다가 자신의 경험을 되돌아보며 이를 다시 회복했다. 그리고 전입 교사에게 고정된 전통이 아니라 특정 맥락 속에서 꾸준히 다듬어진 흐름으로서 전통의 모습을 전달할 필요성을 느꼈다.

구성원들이 전통과 원칙을 바꿀 수 없는 것이라고 인식하면 전통과 원칙은 변할 수 없다. 그리고 전통과 원칙은 문제 해결 과정에서 권위 있는 해결책이자 기준이 되어 버린다. 전통에 준하여 사고하고 정당화하기 때문에 속의의 과정은 이루어지지 않는다. 동시에 구성원들은 다른 방식으로 전통과 원칙을 이해할 기회를 빼앗긴다. 그러나 전통의 속성을 새롭게 인식하면 구성원들은 자신이 전통을 만들어 갈 수 있다는 자신감을 토대로 대화를 시작할 수 있다.

#### **라. 갈등 끌어안기: 소통의 끈 놓지 않기**

운동회를 준비하며 일어난 작은 갈등의 씨앗은 사소한 문제에서 터져 나왔다.

감골초등학교 교사 연구 동아리의 일정을 정하는 도중이었다.

- 3교사(전입): 우리가 화요일 오후에 함께 연구를 하는데요. 한 달에 한 번쯤은 문화 체험활동을 하는 것은 어떨까요? 선생님들 의견을 주세요.
- 2교사(전입): 저는 너무 좋아요. 제가 1학기 말에 복직하면서 선생님들이랑 친해질 기회가 없었는데 한 달에 한 번씩만이라도 선생님들이랑 문화체험 활동을 하면 친해질 수 있을 것 같아요.
- 6교사(기존): 저는 연구 활동이랑 문화체험 활동을 분리했으면 좋겠어요. 그동안 우리가 연구 동아리를 해봐서 경험적으로 알 수 있듯이 서로 다른 활동이 들어오면 연구 활동이 어영부영 제대로 운영되지 않습니다.
- 2교사(전입): **저는 근데... 항상 거부당하는 느낌이 들어요.** (눈물이 터진다) 제가 무슨 말만하면 그것은 아니다. 이것은 이래서 안 된다. 이렇게 말씀 하셔서 저는 거부만 당하는 것 같아요.
- 6교사(기존): **음... 제가 주장을 하는데 말투 때문에 그렇게 느끼실 수도 있을 것 같아요.** 선생님 의견만을 쳐내기 위함이 아니라는 점을 말씀드리고 싶어요.

[2018.09.11. 교사 회의]

문화 체험 활동 일정을 정하던 사소한 논의 과정에서 2학년 교사는 서운한 감정을 드러냈다. 2학년 교사는 서운한 감정을 거부당하는 느낌으로 표현했다. 학교의 사정을 더 잘 알고 있는 기존 교사가 하는 주장을 자신을 거부하는 행동으로 느꼈기 때문이다. 6학년 교사는 자신의 단호한 말투가 2학년 교사의 오해를 가져왔을 수 있다고 설명했다. 그러나 연구자가 보기에 원인은 전입 교사를 향한 의도적인 거부나 단호한 말투가 아니었다. 원인은 소통의 부재에 있었다. 기존 교사의 주장이 일방적으로 옳다고 여겨지고 전입 교사의 주장을 진지하게 논의하지 못하는 불통의 구조가 서로를 돌아서게 만드는 원인이었다.

감골초등학교 교사들은 2학년 교사가 표면으로 드러낸 갈등을 통해 잠재적이었던 불일치의 문제를 다루게 되었다. 전입 교사가 학교 교육 활동에 완전히 동의하지 못하고 있다는 사실과 기존 교사와 전입 교사가 어긋난 채 불편한 관계를 맺고 있다는 사실에 직면했다. 교사들은 불편함을 다루기 위한 대화를 시작했다.

교장: 어쨌든 초창기 멤버는 3명 밖에 없어요. 저도 초창기 멤버가 아니에요. (생

략) 왜 혁신인가에 대한 이해가 부족하면 주체적으로 끌고 가는 능력이 부족할 것 같아요. 제 생각에는 늦은 감이 있다고 생각하지는 않습니다. 개인적으로는 책을 같이 읽고서, 혁신학교에 대한 생각을 나누었으면 좋겠어요.

3교사, 2교사(전입): 저는 좋다고 생각합니다.

6교사: 재구성이나 온작품 읽기 같이 특색 있는 교육 활동을 운영하는 것은 기능적인 면이라서 당장은 답답하기는 한데, 내가 철학적인 면에서 걸리면 또 답답하거든요. 그래서 저도 일단 철학을 공유하는 것이 우선인 것 같고 책을 읽고 발제를 해오는 형태도 좋을 것 같아요.

(생략)

4교사: 새로 온 선생님들이 정확히 어떤 부분에서 답답해 하는건지..

교장: 그냥 흘러가는 것에 답답해 하는거지.

3교사: 제가 답답한 것은 왜 그렇게 해야 하는가. 예를 들어 다모임을 하면 제가 보기에는 지루하고 답답하고 여기서 어떤 배움이 일어날까하는 고민, 효율성도 떨어지고... 선생님들이 조금만 아이디어를 주면 좋을 것 같은데... 그래서 물어봤어요. '다모임은 효율성을 추구하는 것이 아니다 우리는 아이들이 배워나가는 과정을 중요하게 여기는 거다' 말씀하셨는데 그게 제가 보기에는 답답하게 느껴지더라고요. **있던 다모임을 꺾은 사람이고 나눈 적이 없잖아요. 있던 걸 그냥 하는 것이지. 이것을 왜, 어떤 의도로 어떤 가치로 하는 것인지 알고 싶어요.**

교장: 그러니까 그걸 위해서 철학을 같이 나누어야 한다는 거지.

[2018.10.27. 교사 회의]

전입 교사인 3학년 교사의 발언을 살펴보면 전입 교사들이 느낀 답답함의 원인을 알 수 있다. 3학년 교사는 어떤 목표와 가치를 가지고 감귤초등학교의 교육활동을 운영해야 하는지 궁금해 했고 궁금함을 해소하지 못해 답답함을 느꼈다. 3학년 교사는 감귤초등학교의 교육 활동을 자신이 원하는 방향에 따라 바꾸고 싶었던 것이 아니라 이해하고 공유하고 싶었다.

감귤초등학교 교사들은 교사 간의 불편함에 직면하여 학교 철학을 다시 고민하기로 했다. 교사들이 학교 철학을 고민하는 이유는 기존 교사와 전입 교사를 포함하여 학교 교육 활동에 대한 공동의 행동 기반을 만들기 위함이다. 학교 철학이란 교육을 보는 관점과 학생을 보는 관점을 담아낸 교육 활동의 기준이다. 서로 다른 교육관을 지닌 교사들이 학교 철학을 공유하기 위해서는 치열하게 고민하고 대립하면서도 소통의 끈을 놓지 않아야 한다. 감귤초등학교 교사들은 다시 이 과정을 시작하기로 했다.

교사들이 선택한 문제 해결의 방식은 민주주의 실천의 문제에서 두 가지 시사점을 준다. 하나는 긴장을 놓지 않고 오히려 긴장을 이용하여 토론하기로 한 점이다. 토론은 서로의 차이점을 중심에 두고 대화할 수 있는 틀을 마련한다. 서로의 차이를 어설피게 혹은 강제로 해결하는 것이 아니라면 끝나지 않는 토론의 틀은 서로 다름을 넘어 구성원들의 의미를 공유할 수 있는 장이 될 수 있다 (Palmer, 2012, p. 136).

다른 하나는 기존 교사와 전입 교사가 학교 철학을 새롭게 공유하기로 한 점이다. 감골초등학교가 지향하는 가치를 이해하고 싶다는 3학년 교사의 바람에서 알 수 있듯이 공동체에 참여하기 위해서는 자신의 관심사를 공동체와 함께 공유할 수 있어야 한다. 공동체의 구성원들이 구분되고 일부 구성원의 관심사가 전체의 것으로 대변된다면 민주적인 집단이라 하기 어렵다(Dewey, 2007, pp. 152-153). 교사들의 논의는 새로운 구성원을 포함한 민주적인 집단을 만들기 위한 노력의 과정으로 이해할 수 있다.

교사들이 학교 철학을 다시 고민하려는 시도는 기존 교육 활동에 대한 성찰로도 이어졌다.

연구부장: 이 기회에 기존의 교육 활동을 하나하나 점검했으면 좋겠어요. 저도 작년에 와서 기존에 해왔던 것을 받아들이는 입장이었어요. 치열하게 함께 고민하지 않았던 거지. 그러다 보니 어느 순간 다모임이 이래서 이렇게 하는구나 정도로 느끼게 된 것인지 내가 주도적으로 참여하여 다모임을 어떻게 진행해야 할지 나눈 것은 아니잖아요.

3교사: 그러면 궁금한 게 새로운 선생님들이 오실 때마다

교장: 원래는 매년 해야 되겠어.

4교사: 매년 하긴 해야 하는데 예를 들어 2학기 때 새로운 선생님이 오신다고 해서 두 달의 시간을 투자하면...

교장: 그런데 2학기에 새로운 선생님이 오셔서 하는 것은 아니고, 이런 문제가 제기가 되니까 하는 거지. (생략) 우리 학교를 되짚어보자는 의미로 책을 권하는 거지. 말 나왔을 때 딱 해보고. 시도는 한 번 해보자는 거지.

4교사: 이해는 되는데.. 제 이야기는 이제 올해는 하더라도 내년부터는 이런 과정이 2월에 있는 게 좋다는 이야기죠

연구부장: 저는 생각이 다르게 2월은 경험을 안 해 보았잖아요. 경험하기 전에는 사실 잘 와닿지 않아요. 지금 터져 나오는 이유는 경험하는 와중에 답답함을 느끼는 거잖아요. 내 고민이 되지 않아요. 학기 중에 이런 자리를 마련 해야 좋은 것 같아요.

(생략)

6교사: 그리고 우리가 하고 있는 게 관행처럼 되는 것에 대한 경계도 필요해요. 혁신학교를 처음 시작할 때처럼 다시 덜어내고 버리는 과정이 필요할 것 같아요. 그리고 새로운 선생님들이랑 이 과정을 겪는 것이 중요한 게 철학을 던져 줄 수 있지만 이유에 대한 공유를 하지는 않았어요. 처음부터 같이 하는 작업이 정말 의미 있을 것이라 생각합니다.

[2018.10.30. 교사 회의]

교사들은 그 동안의 학교 교육활동이 하나의 관행으로 굳어지는 것을 경계하고 다시 학교 교육활동을 성찰하기로 했다. 교사들은 갈등을 증폭시키고 갈등을 대면하기로 선택한 것이다. 기존 교사의 입장에서 학교 철학을 다시 세우고 기존 교육 활동을 다시 점검하는 과정은 지치고 피하고 싶은 과정일 수 있다. 그러나 전입 교사를 동등한 학교 구성원으로 존중하기 위한 당연한 과정이자 기존의 관행을 객관적으로 평가하고 성찰할 필요성에서 교사들은 갈등을 받아들였다.

①

연구자: 요즘 독서 토론을 하고 있는데 학교 철학을 공유하는 과정이 되고 있다는 생각이 드시나요?

3교사: 아직 깊이 있게 학교 철학을 공유하지는 못했지만 혁신학교에 대한 생각을 나눌 수 있어서 꽤 의미 있었다고 생각해요. 앞으로가 중요하겠죠.

연구자: 문제 해결 과정에서 기존 선생님들이 편협하다고 생각하셨는데 여전히 같은 생각이신가요?

3교사: 어쨌든 다시 대화를 시작하신 것만으로도 우리 학교는 변화 가능성이 있다고 생각해요. 기존의 교육활동들을 성찰하고 점검한다는 시도가 참 좋은 것 같아요.

[2018.10.30. 교사 면담]

②

연구자: 요즘 독서 토론을 하고 있는데 기존에 느끼셨던 답답함이 해소되는 것 같으세요?

2교사: 서로의 가치관이나 철학을 알 수 있는 시간인 것 같아요. 답답함이 좀 누그러졌어요.

연구자: 독서 토론을 하는 것 자체가 답답함을 해소하는데 영향을 준 것이라 이해해도 될까요?

2교사: 그것도 있지만, 6학년 선생님께서 지난 번에 우리에게 익숙한 것을 점검해



야 할 것 같다는 이야기를 하셨어요. 거기서 지금 이 상황이 변할 수 있을  
것이란 생각이 들었어요.

[2018.11.12. 교사 면담]

전입 교사인 3학년 교사(①)와 2학년 교사(②)는 공동의 논의 과정을 통해 변  
화에 대한 희망을 이야기 한다. 변화는 갈등과 불안함을 통해서 이루어진다. 그  
래도 전입 교사들은 답답한 안정감보다 변화를 원했다. Pamler는 “긴장은 삶의  
징표이고 긴장의 종식은 죽음의 징표라는 것이다. 최종적 해결이란 독일인들이  
우리가 홀로코스트라고 알고 있는 죽음의 통치에 붙인 이름이다”(Palmer, 2012,  
pp. 137-138)고 말한다. 만일 기존의 학교 철학과 전통만이 학교 의사결정의 유  
일한 기준이 되었다면 교사들은 독단적인 문화에서 벗어나지 못했을 것이다. 교  
사 자신은 갖지 못한 민주적인 문화를 학생들에게 꾸며내어 가르치는 것이다.  
그러나 교사들은 갈등이 불러일으키는 긴장을 직면하고 변화의 요구를 받아들  
이고자 시도 했다. 교사들은 비로소 학생들에게 자신의 삶을 통해 민주주의를  
가르칠 경험을 쌓을 수 있는 것이다.

### 3. 약자들의 목소리와 합의

다모임은 감귤초등학교의 모든 학생들에게 열려있는 공론의 장이다. 누구나 다  
모임에 안전을 제안할 수 있고 발언할 수 있다. 그러나 다모임의 속의 과정에서  
는 자기 의견을 제대로 표현하지 못하는 학생들이 있다. 생각하고 말하는 능력  
이 부족한 학생들과 타인의 시선에 민감하게 반응하고 위축되는 학생들이다. 자  
기 의견 표현의 어려움은 곧 의사결정에서 투입의 어려움을 야기한다. 열린 공  
론의 장에서 약자가 만들어지는 것이다. 이 학생들은 의견을 표현하고 조정하고  
합의에 이르는 의사결정 과정에서 조금은 다른 방식으로 참여했다. 학생들의 속  
의 유형을 ‘대표하기’ ‘대변하기’ ‘동의하기’로 구분하여 살펴보자.

#### 가. 대표하기: 동료의 실수 바로잡기

학생들은 자신이 속한 학급의 의견을 다모임에 전달하는 때가 있다. 하나는 월

대표로서 학급 다모임의 결과를 큰 다모임이나 작은 다모임에서 전달하는 경우이다. 다른 하나는 월 대표는 아니지만 다른 학년 학생들에게 학급의 의견을 설명하는 경우이다. 개인적인 의견이 아니라 학급 친구들의 공통된 의견을 전달한다는 측면에서 이러한 의사소통은 대표하기의 성격을 갖는다. 대표하기의 역할은 감귤초등학교 학생이라면 누구나 할 수 있었다.

그러나 종종 대표하기의 과정에서 학급의 의견이 축소되고 왜곡되는 경우가 있었다. 작은 다모임과 큰 다모임에서 대표하기의 오류가 발생한 것이다. 구체적인 사례를 통해 오류의 장면을 살펴보고 감귤초등학교 구성원들이 오류에 어떻게 대처했는지를 확인해보자.

첫 번째 사례는 작은 다모임에서 1학년 월 대표가 보였던 오류이다. 이번 작은 다모임은 학생 경기를 정하는 최종의 의사결정 단계였다. 그 동안 큰 다모임과 학급 다모임 그리고 작은 다모임을 거치며 학생들은 ‘조끼를 이용하여 콩 주머니를 옮기는 경기’ 형태를 만들었다. 마지막 작은 다모임에서 결정할 사안은 콩 주머니를 옮기고 난 뒤 마무리 활동을 결정하는 것이었다. 작은 다모임을 하기 전 각 학급에서는 ‘글자 만들기’와 ‘박 터뜨리기’ 중 어떤 활동이 알맞을지 결정했다. 월 대표들은 학급의 의견을 정리하여 작은 다모임에 모였다.

6교사: 1학년에서는 글자 만들기가 많았어요. 박 터뜨리기가 많았어요?

1학년 학생: 글자 만들기는 재미없을 것 같다고 박 터뜨리기를 했습니다.

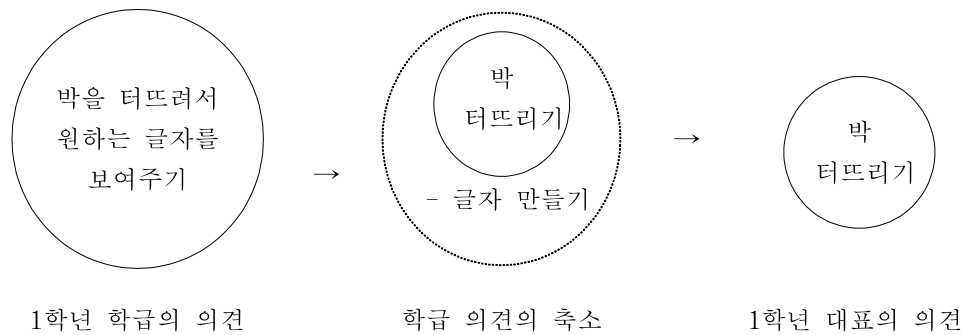
1교사(연구자): (1학년 학생의 의견을 수정하며) 죄송합니다. 저희 학년은 두 개를 조합하여 결정했어요. 박 터뜨리기를 하면 글자가 나와요. 그러면 우리가 만들고 싶었던 글자가 나오는 거예요. 예를 들어 어떤 글자 나면, “감귤초 사랑해, 감귤초 가족 사랑해, 감귤초 한마당”입니다.

[2018.09.20. 작은 다모임]

1학년 월 대표 학생은 ‘박 터뜨리기’를 학급 의견으로 전달했다. 친구들이 글자 만들기는 재미가 없다며 박 터뜨리기로 결정했다는 것이다. 1학년 월 대표가 전달한 의견과 근거는 1학년 월 대표의 개인적인 생각이었다. 학급의 대표 의견은 ‘박 터뜨리기를 해서 원하는 글자가 나오게 하기’였다. 박 터뜨리기와 글자 만들기를 조합한 의견이었다. 1학년 학생은 학급의 의견을 전달해야 한다는 것을 인지하지 못하고 자신의 의사를 표현 했다. 작은 다모임에서 월 대표의 역할과 학

급 다모임에서 개인적인 의사결정 참여자로서의 역할을 구분하지 못한 것이다.

1학년 담임교사인 연구자는 1학년 월 대표의 발언을 정정해 주었다. 교사의 개입이 없었더라면 1학년 학생들의 요구와 아이디어는 의사결정 과정에 투입되지 못했을 것이다. 월 대표 학생은 의미의 축소, 왜곡, 변형 과정 없이 학급의 의견을 전달해야 한다. 그렇지 않으면 작은 다모임을 통한 의사결정은 신뢰성을 잃는다. 우리 모두의 의견으로 포장된 어떤 이의 의견을 생산하고 강요하게 되는 것이다. 1학년 월 대표 학생은 담임교사의 도움으로 ‘대표하기’의 기능을 수행할 수 있었다.



[그림 III-3] 1학년의 학급 의견이 축소·변형되는 과정

다음 사례는 큰 다모임에서 발생한 대표하기의 오류이다. 각 학급에서 제안한 경기에 대해 궁금한 점을 묻고 답하는 장면이다.

3학년 학생: 2인 3각이 무엇입니까?

6학년 학생: 2명이 같이 달리는 놀이입니다.

송준기: 원래 끈을 발목에 묶어야 하는데, 위험하니까 손목에 묶어서 물건을 옮기는 놀이입니다.

(생략)

1학년: 학생 스피드게임이 뭐예요?

이연주: 4학년에서 대답해주세요.

김태우: 팀을 나누어 문제를 내고 빨리 문제를 맞추는 경기입니다.

박나라: 스피드 게임은 팀을 나누어서 다른 문제를 내고 몸동작으로 단어를 맞추는 경기입니다.

[2018.09.05. 큰 다모임]

6학년 학생과 4학년 월 대표인 태우는 2인 3각과 스피드게임의 형태를 묻는 질문에 일반적인 경기 방법을 설명했다. 이 학생들의 설명에는 학급 다모임의 논의 과정이 담기지 않았다. 1학년 월 대표의 경우와 비슷하게 학급의 의견이 축소되고 왜곡된 것이다.

학급 다모임의 논의 과정을 담아내지 못한 ‘대표하기’는 학급의 다른 친구들에 의해 보충되었다. 준기는 6학년의 학급의 의견이 ‘2인 3각을 하고 싶다’가 아님을 설명했다. 6학년에서는 안전 문제를 해결하기 위해 발목이 아닌 손목에 끈을 묶어서 진행하는 2인 3각을 제안한 것이다. 6학년 학생들이 2인 3각의 안전문제를 해결하기 위해 논의했다는 것을 파악할 수 있는 대목이었다. 4학년의 학급 의견도 단순한 스피드 게임이 아니라 ‘몸동작을 이용한 스피드 게임’이었다. 준기와 나라의 도움이 없었다면 학급의 의견은 의사결정 과정에 충분히 투입되지 못했을 것이다.

학급의 의견이 축소되고 왜곡된다는 것은 학급 아이들의 요구와 아이디어가 묵살되는 것이다. 때문에 대표하기는 무거운 책임감이 필요한 역할이자 의사소통 기술이다. 감골초등학교에서 대표하기 오류를 바로 잡을 수 있었던 것은 같은 공동체에 있던 구성원들의 도움 덕분이었다. 1학년 월 대표는 교사가, 4학년과 6학년 학생은 같은 반 친구가 도움을 주었다. 효율적인 의사결정을 위해 소수의 학생만 참여했다라면 왜곡을 바로잡을 수 있는 기회는 없었을 것이다. 감골초등학교의 경우에는 다수가 참여한 의사결정의 장이 오류를 정정하고 의사결정의 질을 높일 수 있는 환경을 만들었다.

#### 나. 대변하기: 배려하는 아이들, 배려 받는 아이들

자신의 의견을 조리 있고 설득력 있게 표현할 수 있을 때 의사결정 과정에 효과적으로 참여할 수 있다. 그러나 자신의 의견을 표현하는 것을 어려워하는 학생들도 있다. 이런 학생들은 의사결정 과정에서 목소리가 거의 안 들리거나 목소리가 없다. 작고 힘 없는 목소리에 담기지 못한 요구와 아이디어들은 의사결

정 과정에 투입되지 못한다. 공동의 의사결정이라는 것은 여러 의견들을 모아 하나의 결정으로 수렴해야 하는 과정이다. 어쩌면 자기 의견에 가까운 의사결정을 만들기 위한 경쟁의 과정일 수 있다. 작고 힘 없는 목소리들은 경쟁하지 못하고 더욱 숨 죽인다.

감골초등학교의 의사결정 과정에서도 힘 없는 목소리를 지닌 학생들을 발견할 수 있었다. 그러나 이 학생들의 의견이 마냥 묻혀있던 것만은 아니었다. 학생들의 의견이 의사결정 과정에 투입되는 것을 돕는 또 다른 학생들이 있었다. 친구들의 의견을 대변 해주는 학생들이었다.

Tully(2002)는 숙의가 논쟁적인 논증 방식으로만 이루어질 경우 다양한 집단의 의견이 표출되지 못한다고 지적했다. 논쟁적인 논증 방식은 특정 집단에게 익숙하고 유리한 의사소통 방식이기 때문에 다른 의사소통을 저급한 것으로 치부한다는 것이다. 다양한 집단이 동등하게 논의 과정에 참여할 수 있으려면 다양한 문화적 배경을 지닌 의사소통 관행을 인정해야 한다고 주장했다. 대변하기도 문화적 배경을 가진 의사소통 관행이자 논증 방식이다(Tully, 2002; Held, 2010에서 재인용, pp. 462-463). 감골초등학교 학생들이 대변하기를 통해 의사결정 과정에 참여하는 유형을 ‘개인 대 개인’과 ‘개인 대 집단’의 관계에서 살펴보고 하겠다.

6학년 학생들은 학급 다모임에서 운동회 학생 경기로 알맞은 경기를 제안하고 있었다. 모두 다 발언한다는 규칙에 따라 모든 학생들이 하나 이상의 의견을 제안하고 있었다. 6학년 현수는 수업 상황뿐만 아니라 일상생활에서도 말이 적은 편이다. 학급 다모임이 진행되는 동안 본인의 의지로 발언을 하는 경우는 거의 없었고 의무적으로 발언해야 하는 상황에서 말을 꺼냈다.

김현수: 물 컵 옮기기...

이연주: 물 컵 옮기기? 어떤 경기인지 자세히 말해주시기 바랍니다.

김현수: 어... 컵에 물을 담고 옮기는 거예요.

(자세한 경기 방법을 이야기하지 못하고 시간이 흐른다)

송인범: (옆 자리에 앉은 현수와 귓속말을 한다) 물 컵 옮기기는 팀을 나누고 팀원들이 컵에 든 물을 옮겨서 양동이를 먼저 채우면 이기는 경기예요.

[2018.09.03. 학급 다모임]

현수와 인범이는 옆 자리에 앉아 있었다. 현수가 ‘물 컵 옮기기’의 방법을 제대로 설명하지 못하자 인범이는 현수를 대신하여 발표해 주었다. 인범이의 도움으로 현수가 생각한 구체적인 경기 방법이 학급 친구들에게 공유되었다. 인범이는 어떤 의도로 현수를 도왔을까? 다모임을 빨리 진행하고 싶었던 것일까, 아니면 친구를 돕고 싶은 마음이었을까? 아니면 또 다른 이유가 있었을까?

연구자: 현수가 물컵 옮기기를 설명하다가 끝맺음을 하지 못해서 인범이가 대신 설명해줬거든? 왜 도와 준거야?

송인범: 친구가 어떤 말을 하려는지 확실하게 알겠는데 잘 말을 못해가지고... 좀 안타까웠어요.

[2018.10.10. 학생 면담]

인범이는 현수를 향한 안타까운 마음에서 현수의 의견을 대변했다. 인범이의 발언 속에서 현수를 향한 연민의 감정을 포착할 수 있다. 또 친구의 의견을 논의 과정에 포함 시키고자 하는 포용과 배려의 마음도 확인 할 수 있다. 개인과 개인의 관계에서 대변하기는 특정 상황과 맥락 속에서 발생하는 감정에서 비롯되었다.

인범이의 마음이 빚어낸 대변하기는 6학년 학급 다모임을 포용적인 논의 구조로 만들었다. 포용적인 논의 구조는 개개인의 의견이 분리되어 경쟁하는 논쟁적 논증 구조와는 다르다. 자기 의견의 옳음을 주장하며 경쟁하는 논쟁 중심의 논증 구조와 달리 모든 구성원들의 의견이 의사결정 과정에 투입되도록 만드는 구조이다.

숙의의 관점에서 포용적인 논의 구조는 두 가지 의미를 갖는다. 첫째, 의사결정 과정에서 평등의 가치를 실현할 수 있다. 구성원들은 공동의 의견을 형성하는데 동등한 발언권을 갖고 참여해야 평등의 가치를 실현할 수 있다. 만일, 개인의 능력 차이가 의사 표현의 차이로 이어진다면 이 역시 보완되어야 한다. 포용적인 논의 구조는 작은 목소리의 발언을 살아나게 하여 구성원들의 동등한 발언권을 보장한다.

둘째, 모든 관점을 검토하여 의사결정의 질을 높일 수 있다(Swift, 2011, p. 301). 숙의는 모든 관점과 정보를 검토하여 옳은 결정을 내리는 과정이다. 작은 목소리가 살아나는 것은 그 안에 담긴 정보와 아이디어가 공론의 장에 드러나

는 것이다. 더 많은 정보와 관점을 검토하면서 문제에 다각도로 접근할 수 있고 새로운 차원을 통해 해석할 수 있다. 많은 사람들의 동등한 참여가 의사결정의 질을 높여 주는 것이다.

개인과 집단의 관계에서도 대변하는 모습을 발견할 수 있었다. 개인과 개인의 면대면 상황에서 맥락을 공유하고 감정을 발생시키는 것과는 다르다. 대면하지 않는 상황에서 나 아닌 특정 집단의 학생들을 입장을 헤아리며 의사결정 과정에서 의견을 표현하는 상황이었다.

송승우: 보물찾기 놀이는 보물을 몇 개 숨겨 놓는 것인가요?

이연주: 그 이야기는 나중에.

송승우: 그런데 그렇게 하다가 인원수에 맞지 않으면 소외 되는 사람이 생길 수 있습니다.

(생략)

송준기: 탁구공 옮기기를 할 때, 1학년과 6학년의 체격 차이가 있어서 경기 운영이 쉽지 않습니다. 어린 아이들이 다칠 수도 있습니다.

6학년 학생: 체격이 다르면 6, 5, 4, 3, 2, 1학년 순서 또는 키 순서로 배열하여 경기하면 됩니다.

[2018.09.03. 학급 다모임]

6학년 학급 다모임 중 학생들이 학생 경기를 제안하는 장면이다. 6학년 학생들은 제안하기 단계에서 각 경기들의 장단점을 평가하지 않는다. 학생들의 아이디어를 인정해주고 충분히 검토를 마친 후 판단하는 것으로 약속했기 때문이다. 그럼에도 승우는 사회자인 연주의 제지를 무시하고 보물찾기의 문제점에 대해 언급했다. 전교생이 함께 하는 놀이인데 보물이 충분하지 않으면 소외되는 사람이 발생하기 때문이다. 승우는 미래에 발생할 결과를 예상하고 소외되는 사람의 입장에서 의견을 표현했다.

준기도 저학년 학생들의 안전을 고려하여 탁구공 옮기기의 문제점을 지적했다. 자신이 속한 집단의 문제가 아님에도 저학년 학생들의 관점에서 탁구공 옮기기의 문제를 고민한 것이다. 준기는 저학년을 배려하고 약자를 대변했다. 학생들의 배려 행위는 무엇으로부터 비롯되었을까.

연구자: 주로 다른 사람들을 배려하는 발언을 많이 하는 것 같은데 개인적인 이유

가 있어?

송승우: 원칙이 배려와 협력을 이야기하기 때문에 고려했던 것 같아요.

연구자: 보물찾기를 할 때 소외되는 사람이 생길 수 있다고 이야기했는데 이 마음은 배려하는 마음이야? 아니면 당연히 그렇게 해야 한다고 생각하는거야?

송승우: 당연히 그래야 한다고 생각해요.

[2018.10.10. 학생 면담]

승우는 자신의 배려 행위가 운동회 원칙을 지킨 것이라 설명했다. 승우가 언급한 운동회의 원칙은 ‘경쟁보다는 배려하고 협력할 수 있는 경기’이다. 그리고 승우는 자신의 판단이 원칙을 지키는 당연한 행동이라고 생각했다. 승우는 원칙을 준수하기 위해 원칙을 기준으로 생각하고 판단한 것일까. 아니면 원칙을 옳다고 받아들이고 자기의 사고 과정의 일부로 내면화했을까. 승우가 운동회 원칙을 어떻게 생각하는지 살펴보자.

연구자: 운동회 세 가지 원칙은 어떻게 공유되었어?

송승우: 선생님이 알려주셨던 것 같아요.

연구자: 그럼 원칙에 대해 이야기 하는 과정은 있었어?

송승우: 학생 경기를 정하는 과정에서 재미를 추구하다보니 경쟁의 요소를 넣어야 하는 것 아닌가 하는 의견이 있었어요. 그래서 경쟁을 아예 없앨 것인지, 조금 넣을 것인지 이야기를 나누었어요. 그런데 그때 경쟁을 주장하는 아이들도 있었지만 서로 의견을 나누면서 경쟁을 빼기로 했어요.

연구자: 세 가지 원칙에 대한 승우의 생각을 물어볼게. 원칙에 한 해서 경기 종목을 정하는 것에 대해 어떻게 생각해?

송승우: 일단은 저는 6학년이다 보니까 1학년 애들이랑 체격 차이가 나잖아요. 그래서 경쟁이 들어오면 안전이 위험해질 수 있고 이렇게 다 영향을 주니까 원칙을 지키는 게 맞다고 생각해요.

연구자: 그럼 재미를 추구하는 게 줄어들잖아. 괜찮아?

송승우: 네.

[2018.10.10. 학생 면담]

승우를 비롯한 6학년 학생들은 운동회 원칙을 교사로부터 전달 받았다. 6학년 교사가 제시한 운동회 원칙은 ‘협력과 배려’를 강조하는 혁신학교의 철학을 담아 교사들이 만들었다. 운동회의 원칙은 2016년부터 지금까지 이어져왔다. 교사가 운동회 원칙을 제시하기는 했지만 학생들은 운동회 원칙에 대해 논의했다. 학생들이 추구하는 ‘재미’가 ‘경쟁’과 연관되고 ‘협력’과 충돌하기에 어떤 가치를



우선으로 할지 선택이 필요했기 때문이다. 승우와의 면담을 통해서 6학년 학생들이 논의 과정에서 어떤 이야기를 나누었는지 구체적으로 알 수는 없다. 하지만 6학년 학생들이 경쟁보다는 협력의 가치를 우선하자는데 동의했다는 점 그리고 승우가 나름의 타당한 근거를 토대로 원칙을 이해하고 받아들였다는 점을 확인할 수 있다.

승우는 운동회가 모든 학생들이 주인공인 행사이기 때문에 모두가 동등한 여건에서 참여할 수 있는 경기를 만들어야 한다고 생각했다. 모두에게 유리한 경기 환경이란 경쟁의 요소를 제거한 상태라고 판단했다. 승우에게 운동회 원칙은 더 이상 외부에서 주어진 기준이 아니라 스스로 타당하다고 생각하는 내적인 기준으로 작용했다. 그리고 승우가 내적인 원칙을 준수하며 타인의 입장에서 생각하고 의견을 표현하는 행위는 이유를 갖춘 배려 행위가 되었다.

다른 사람의 입장을 헤아리고 대변하는 행위가 속의에는 어떤 의미가 있을까. 속의는 옳은 결정을 내리는 것을 목표로 한다. 옳은 결정은 합리적인 판단이어야 하는데 사실과 미래와 타인을 중시하는 것이다(Held, 2010, p. 441). 의사결정 과정에서 타인을 중시한다는 것은 다른 사람의 관점에서 주어진 문제를 생각하고 검토하고 타당성을 따지는 것이다. 타인의 관점을 고려하는 것이 필요한 이유는 옳은 결정을 내리기 위한 판단의 문제와 연결되기 때문이다.

판단의 힘은 다른 사람과의 잠재적 합의에 달려 있다. 그리고 무언가를 판단할 때 작동하는 사고 과정은... 나와 나 자신 간의 대화가 아니라, 내가 결국 그 사람과 어떤 합의에 도달해야만 한다는 것을 알고 있는 그 타인과의 예상되는 대화 속에서, 항상 그리고 주로 판단 그 자체를 찾아가는 것이다. 정말 혼자서 내 마음을 결정할지라도 말이다... 그리고 이런 확장된 사고 방법은... 완전한 고립이나 고독 속에서는 작동이 불가능하다. 그것은, '그의 입장에서' 생각해야만 하고 그의 관점을 고려해야만 하는 타인의 존재를 필요로 한다. 그런 타인이 없다면, 그것은 작동할 기회를 결코 갖지 못할 것이다(Arendt, 1992; Held, 2010에서 재인용, pp.457-458).

옳은 판단은 자기의 세계에서만 설득력 있고 타당한 것이면 안 된다. 판단하는 사고 과정 자체가 타인과의 '잠재적 합의'의 과정이기 때문에 옳은 판단은 타인의 관점을 고려한 것이어야 한다. 6학년 학생들의 대변하기는 예상되는 약자를 위해 마음과 관심을 주는 행위에 그치지 않는다. 합리적인 판단을 위한 잠재적 합의의 과정이다. 6학년 학생들의 배려를 해석하는 또 다른 차원은 함께 살아가

는 삶의 모습을 결정하는데 타인의 발언권을 인식하고 존중하는 차원이다.

#### 다. 합의하기: 숙의를 통한 자발적 복종

어떤 결정을 받아들이는 유형은 세 가지가 있다. 합의(Consensus)와 동의(Agreement), 협정(Bargaining)이다(Drazek, 2009, p. 48). 합의는 결정된 내용과 근거 모두를 수용하는 것이고 동의는 의사결정 방식을 존중하기에 결과를 받아들이는 것이다. 반면, 협정은 의사결정 과정에서 어떠한 압력에 의해 자신의 의견에 반하는 결과에 수긍하는 것이다. 개인이 결정을 수용하는 양상을 구분하기 위해서는 개인의 주관적인 의견이 무엇인지 알아야 한다. 주관적인 의견과 결정된 의견을 비교하여 어떤 지점에서 일치하고 어긋나는지를 파악해야 수용의 수준을 판단할 수 있기 때문이다.

그런데 어떤 학생들은 논의 과정에서 자기 의견을 솔직하게 드러내지 않는다. 소속감과 안정감을 쫓아 자기 의견보다 친한 친구의 의견과 다수의 의견에 따라 자기의 의견을 바꾸기 때문이다. 동조는 “어떤 특정인이나 집단으로부터 실제적이거나 가상적 압력을 받아서 자기 자신의 행동이나 의견을 바꾸는 것”을 말한다. 사람들은 남과 다르다는 것에 두려움을 느끼고 다수와 비슷하게 행동하면서 안정감과 소속감을 느낀다(강준만, 2017, pp. 518-519).

5학년 송규리 학생은 학급 생활에서 본인의 목소리를 거의 드러내지 않는 학생이다. 일상생활에서 자신의 욕구대로 친구들과 관계 맺지 못하고 친구들이 하자하는 대로 따라가는 것에 익숙하다. 학급 다모임 시간에도 비슷하다. 다모임은 모든 학생들의 발언권을 동등하게 존중한다. 공식적으로 형식적으로는 그렇다. 하지만 규리는 다모임에서도 거의 이야기 하지 않거나 이야기를 하더라도 마무리하지 못하고 ‘조금 더 생각하겠다’며 회피하기 일쑤이다. 반드시 자기 의견을 표현 해야 하는 경우에 억지로 목소리를 낸다. 이 경우에도 자기와 친한 친구의 의견을 똑같이 이야기 하거나 ‘저도 ○○랑 똑같아요’라고 끝끝내 자기 목소리를 숨긴다.

규리의 성향은 이전 학년에서부터 지속되었다. 다음은 2017년 4학년 학급의 다모임 장면 중 일부를 발췌한 것이다. 학급에서 숙제를 자꾸 빼먹는 학생들이 많

아 연구자였던 담임교사와 학생들이 숙제와 관련된 규칙을 정하고 있었다. 의견은 두 가지로 나뉘었다. 하나는 숙제를 안 해오면 하루의 시간만 더 주자는 의견, 다른 하나는 학교에서 숙제를 하고 가는 것이었다. 학생들은 나름의 의견을 제시하며 논의 과정에 참여했다.

4학년 학생1: 저는 바꾸자고 생각합니다.

4학년 학생2: 저는 더 노력했으면 좋겠다고 생각합니다. 이유는 숙제가 밀리다 보면 습관이 돼서 더 높은 학년이 되었을 때 힘들 것 같습니다.

4학년 학생3: 저는 노력했으면 좋겠다. 숙제가 밀리면 더 힘들다.

4학년 학생4: 저는 노력했으면 좋겠습니다. 나중에 커서 인생의 고달픔을 느끼게 됩니다.

송규리: 바꾸었으면 좋겠습니다.

연구자: 이유를 자세히 말해줄 수 있나요?

송규리: 학교...? 모르...? (잠깐의 정적이 흐른다)

연구자: 시간이 좀 필요한가요? 더 생각해보겠다고 이야기해주세요.

[2017.04.20. 학급 다모임]

규리는 대부분의 친구들의 의견에 자신의 의견을 일치시켰고 이유는 설명하지 못했다. 규리가 머뭇거리는 동안 모두가 규리를 바라 보았지만 정적을 깨는 것은 도움의 손길이 아니라 규리의 회피를 도와주는 듯한 연구자인 담임교사의 진행 발언이었다. 규리를 누구도 도와주지 않거나 대변하지 않은 이유는 규리가 타인의 의견을 모방하는 모습을 학급 친구들이 알고 있었기 때문이다. 그리고 종종 규리의 모방하는 행동은 표결 과정에서 친구들의 불만을 사기도 했다. 다음은 같은 해 있었던 4학년 학급 다모임의 모습이다. 4학년 학생들은 학생 캠프의 취침 시간을 정하고 있었다.

사회자: 의견이 바뀐 친구들도 있어서 다시 물어보겠습니다. 10시 의견 있습니까?  
(아무도 손을 들지 않았음) 그럼 11시 의견 있습니까? (여학생들이 손을 들자 규리도 같이 손을 든다)

송규리: (11시에 손을 듦)

4학년 남학생: 여자 애들은 한 명이 하니까 다 따라 해요.

[2017.04.20. 학급 다모임]

규리는 다른 여자 친구들이 취침 시간을 11시로 정하는 것을 보고 따라서 손

을 들었다. 12시 이후에 취침을 원했던 남자 학생들이 규리의 행동을 간파하고 불만을 표현했다. 4학년 학생의 불만에 대해 규리는 자신의 행동을 설명하지 못했다. 규리의 소극적인 성향은 5학년이 되어서도 지속 되었다. 여전히 자기 의견을 숨기고 다수에 편승하는 판단을 내렸다.

5학년이 된 규리는 월 대표로서 작은 다모임에 참여했다. 작은 다모임에서는 물건 옮기기의 구체적인 방법을 의논하고 있었다. 각 학급에서 논의한 내용을 가지고 월 대표들은 작은 다모임에서 모였다.

송규리: 저희 학년에서는 방식으로 티볼 공을 옮기자는 의견이 나왔습니다.

6교사: (각 학년에서 제안한 경기의 장단점을 평가한다) 다음은 방식으로 올리자. 티볼 공이 아니면 방석일 필요는 없을 것 같아요. 방석의 문제점은 무엇일까요?

이연주: 방석이 학교에 있어요?

6교사: 학교에 없으면 구입을 해야겠지요.

1교사: 무슨 방석인지 물어봐야 할 것 같아요.

송규리: 다모임 때 쓰는 매트.

이연주: 굴러 갈텐데...

6교사: 학급에서 해봤더니 어때요?

송규리: 조금 어려웠어요.

[2018.09.18. 작은 다모임]

연구자는 규리의 작년 학급 담임 교사로 규리의 성향을 잘 알고 있었다. 5학년에서 말한 방석은 학교에서 흔히 쓰는 방석이였다. 그런데 규리가 방석의 정체를 제대로 밝히지 못하자 6학년 담임교사와 연주는 방석을 새로 구입해야 한다는 단점이 있음을 지적했다. 연구자는 규리가 말한 방석이 학교에서 사용하는 방석일지 모른다는 생각에 규리에게 어떤 방석인지 물어보았다. 규리는 다모임 때 쓰는 매트라고 대답을 했다. 규리는 연구자의 질문을 통해서야 자기의 의견을 표현할 수 있었다. 연구자의 질문이 없었더라면 5학년에서 제안한 방석은 왜곡된 단점으로 평가 되었을 것이다.

그렇다면 5학년에서 제안한 방석을 이용한 경기가 어려웠다는 규리의 최종적인 대답은 어떻게 해석해야 할까. 각 학년에서 제안한 경기의 장단점을 평가하는 과정에서 6학년 교사는 방식으로 경기를 했을 때의 문제점을 다루었다. 6학

년 학생인 연주는 ‘쿨러 갈텐데’라고 이야기 했다. 그리고 6학년 교사가 규리에게 방식으로 경기를 해보니 어땠냐고 물어보았을 때 규리는 ‘조금 어려웠어요’라고 대답했다. 다른 사람의 질문에 자기 의견을 정확히 대답하기보다는 논의 과정을 빨리 끝내는 듯한 답변이었다. 규리의 의견이 무엇인지 알아보고자 규리와 면담을 진행했다.

송규리: 방식이 평평하니까 티볼공은 굴러가고 쉬우면 재미 없어서 재미를 고려한 게임이에요.

연구자: 재미를 위해서 약간 어렵게 만들었구나? 선생님은 5학년 의견이 그냥 어렵겠다고만 생각했어. 왜 재미 이야기는 하지 않았어?

송규리: 다른 사람들이 또 물어보면 긴장되어서 말하지 않았어요. 재미있다는 말은... 그때는 잘 생각이 나지 않았어요.

연구자: 그럼 티볼 공이 아닌 콩주머니로 결정되었을 때 어땠어?

송규리: 콩주머니로 결정되었을 때 좋기도 했고 안 좋기도 했어요. 1학년한테는 우리의 경기가 어려울 수 있어서 티볼공이 탈락되도 괜찮은데 우리가 어렵게 회의한 것인데 떨어져서 아쉬워요.

[2018.10.10. 학생 면담]

5학년 학생들은 경기의 재미를 위해 어려움의 요소를 추가했다. 작은 다모임에서 규리에게 던져진 ‘어렵지 않았어요?’ 라는 질문은 5학년에서 정한 경기의 단점을 드러내는 질문이 아니었다. 오히려 5학년의 의도를 드러낼 수 있는 질문이었다. 그럼에도 규리는 방식을 이용한 경기의 의도를 충분히 설명하지 못했다. 자신의 의견을 둘러싼 몇 가지 질문에 꼬리를 내리고 만 것이다. 규리는 질문을 받는다는 것 자체를 두려워하고 타인이 의도하는 답을 내어 놓았다.

규리는 작은 다모임에서 결정된 콩주머니 경기를 어떻게 받아들였을까. 규리는 5학년에서 제안한 경기가 1학년에게 어려울 수 있다는 나름의 타당한 근거로 작은 다모임의 의사결정을 존중했다. 조금의 아쉬움을 느꼈지만 규리는 결정된 내용과 이유 모두에 자신의 의견을 일치시켰다. Drazek(2009)의 개념에 준하여 보자면 규리는 작은 다모임의 의사결정에 합의한 것이다. 규리는 결과적으로 합의했지만 규리가 합의에 이르는 과정에서 아쉬움이 남는다.

숙의를 통한 의사결정 과정은 공동의 선호를 만들어가는 과정이다. 숙의는 개인의 선호를 고정된 것으로 보지 않는다. 개인의 선호는 다양한 관점을 검토하

는 숙의라는 학습 과정에서 형성되는 것이다. 그런데 규리는 숙의 과정에서 자기의 관점을 드러내지 않았다. 자기를 제외한 다른 사람들의 관점과 판단에 의존하여 합의에 필요한 근거들을 모았다. 자신을 제외한 숙의는 자신뿐 만 아니라 공동체의 숙의에도 좋은 여건이 아니다. 다른 구성원들도 규리의 관점을 제대로 이해하고 판단하는 과정에서 더 옳은 선호를 형성해 갈 수 있기 때문이다. 공동의 의사결정에서 ‘공동’의 의미에 주목하여 타인뿐만 아니라 자신에 대한 애착과 책임감을 토대로 숙의 과정에 참여해야 한다.

규리가 참여한 작은 다모임은 형식적으로 모든 참여자들의 의견을 동등하게 존중한다. 그러나 규리는 작은 다모임이 제공하는 공정한 논의의 틀을 제대로 활용하지 못했다. 규리와 같은 성향의 학생들이 논의의 장에 유연하게 들어올 수 있게 돕기 위해서는 형식적인 틀 이외에 환경 조성 및 실천적 기술이 필요하다. 우선 규리가 의사결정 과정에서 성공의 경험을 쌓을 수 있는 다모임 환경을 조성해야 한다. 또 앞서 살펴본 바와 같이 학생들이 대변하기와 같은 의사소통 기술을 사용하며 포용적인 논의 구조와 문화를 생산하도록 학습 시키는 것도 한 방안이 될 수 있겠다.

## IV. 민주주의 실행하기에 주는 시사점

### 1. 민주주의의 가치

민주주의는 상이한 가치를 토대로 정당화 된다. 민주주의의 가치는 민주적 절차에 내재된 본유적 가치와 민주적 절차를 통한 수단적 가치로 구분할 수 있다. 개인이나 집단이 민주주의에 어떤 가치를 두는가에 따라 이 가치가 정당화하는 형태의 민주주의를 선호하게 된다(Swift, 2011, p. 290). 민주주의의 가치는 민주주의를 바라보는 관점이고 기대이며 평가의 잣대가 되는 것이다.

민주주의의 두 가지 정당화 방식의 근거가 되는 본유적 가치와 수단적 가치를 살펴보자. 먼저 본유적 가치에 의한 정당화는 민주적 의사결정 절차가 자율성, 자아실현, 평등의 가치를 실현한다는 측면에서 이루어진다. 민주적 절차가 자치의 기회를 허용함으로써 자율성을 실현하고(Swift, 2011, pp. 290-291), 집단적 의사결정과정에 참여하며 정치적 존재로서의 자아실현을 하게하며(Swift, 2011, pp. 295-296), 시민들에게 평등한 발언권을 주어 동등한 지위를 존중한다(Swift, 2011, pp. 297-298)는 것이다. 이것은 결과의 측면에서 가치 있는지 판단하는 것과는 무관한 정당화 방식이다.

다음은 수단적 가치이다. 민주주의의 수단적 가치란 민주주의가 특정 목적을 성취하기 위한 도구로서 갖는 가치를 말한다. 민주주의라는 절차를 통해 얻을 수 있는 가치들이 있으며, 그렇기 때문에 민주주의가 가치 있다고 여긴다. 구체적인 수단적 가치의 내용은 민주주의는 좋고 옳은 결정을 도출하는 경향이 있고(Swift, 2011, pp. 303-309), 시민들의 지성과 도덕성을 계발하며(Swift, 2011, p. 310), 시민들이 민주적 의사결정을 정당한 것으로 인식하게 한다(Swift, 2011, pp. 312-313)는 것이다.

감골초등학교의 구성원들은 어떤 민주주의의 가치를 갖고 있을까. 이 물음은 감골초등학교의 공식적인 의사결정 원칙<sup>8)</sup>과는 별개로 구성원들이 감골초등학교

8) 감골초등학교의 의사결정 원칙은 명시적으로 파악되지 않는다. 단, 공식적인 의사결정 기구인 다모임의 의사결정 원칙을 통해 간접적으로 파악된다. 다모임의 의사결정 원리는 ‘모든 학생이 스스로 그리고 함께 공동의 문제를 해결한다’이다. ‘모든 학생,

의 민주적 의사결정을 해석하는 관점을 살펴보고, 이 관점이 의사결정에 어떤 양상으로 드러나는가를 살펴보기 위해 제기된다. 다모임과 교사 회의를 바라보는 관점과 기대와 평가가 감귤초등학교의 민주적 의사결정 과정을 어떤 방식으로 이끌어 왔으며 여기서 누가 만족했고 좌절했을까. 구성원들이 갖는 상이한 민주주의의 가치를 교사, 학생, 학생에 대한 교사들의 관점으로 구분하여 살펴보자.

교사들은 모두 자율성, 자아실현, 평등을 민주주의의 가치로 보았다. 교사들의 민주주의란 학교 교육활동에 자신들의 목소리를 내는 것이다. 4학년 교사는 “저에게 민주주의가 ‘자유’와 ‘평등’을 실현시킬 수 있기 때문에 가치가 있습니다. 교사로서 이야기하자면, 교사가 학교의 다양한 일들에 대해 관심을 갖고 의견을 제시할 수 있으며, 그 의견이 존중되는 그 과정들이, 민주주의가 실현되는 것이 아닐까 생각합니다. 안타깝게도 몇몇 학교에서는 민주주의가 잘 실현되고 있지는 않은 것 같습니다”라고 말했다. 자신과 동료 교원들의 민주적 의사결정을 통해 학교 철학과 교육 활동을 만들고 운영하며 공동체의 질서를 만드는데 참여하기를 원했던 다른 교사들의 입장도 이와 동일하다.

3학년 교사도 자율성, 자아실현, 평등의 가치를 원했다. 하지만 3학년 교사에게 이 가치들은 결여된 채로 나타났다. 전임 교사인 3학년 교사는 자신의 의견을 배제한 채 교육 활동의 큰 틀을 규정하는 학교 철학을 향해 ‘누구의 철학인가?’며 반문했다. 여기에는 자신도 동료 교사들과 동등한 주체로서 학교 철학을 만들고 공유하기를 원하는 바람이 담겨 있고, 이 바람이 실현되지 않은 것에 대한 분노가 담겼다. 3학년 교사가 경험한 좌절은 3학년 교사를 무기력하게 만들었다.

연구자: 우리 학교는 민주적 의사결정을 실천한다고 느껴지시나요?

3교사: 쉽게 바꿀 수 없다고 생각해요. 워크숍을 하면서 교육활동에 대해 공유해야 하는데 ‘기존의 것을 이해해라’라고만 느껴져요. 기존 교사가 바뀌면 뭔가

---

함께’는 평등의 가치를, ‘스스로, 해결한다’는 자유의 가치를, ‘공동의 문제를 해결한다’는 공동체에 참여하여 정치적 존재로서의 인간의 이상을 실현하기, 즉 자아실현의 가치를 담아낸다. 또한 모든 구성원의 집단 사고를 거친 의사결정을 통해 옳은 결정을 도출하게 하고 결정된 사안에 대해 구성원들이 정당한 것으로 인식하게 하는 수단적 가치도 갖는다.



바뀌지 않을까요.

[2018.12.04. 교사 면담]

교사들은 의사결정 과정에서 성공과 실패의 경험을 다르게 가졌다. 경험의 차이는 민주주의에 대한 주관적 이해를 다르게 형성하게 했다. 학교의 민주주의에 대한 교사들의 평가와 요구가 엇갈리는 것이다. 3학년 교사의 ‘누구의 철학인가?’가 담고 있는 메시지에는 민주주의가 형식적으로 자율성, 자아실현, 평등의 기회를 제공하는 것을 넘어 이것이 실질적이어야 한다는 요구가 담긴다. 실질적인 정치적 평등에 대한 요구는 의사결정 과정에 참여가 배제된 교사에게서 발견되었다. ‘자신’도 다른 교사들과 동등한 지위를 갖기를 원하는 평등에 대한 요구는 배제된 자의 희망에서 출발한 것이다. 여기서 자신이 아닌 타인의 평등의 문제를 고민하고 이것을 민주주의의 가치로 삼는 것이 얼마나 어려운 문제인지를 짐작할 수 있다. 자신이 처한 상황이 아니라면 평등의 문제에 민감하게 반응하지 못하기 때문이다. 이것은 소외된 사람들의 정치적 평등을 과제로 하는 민주주의의 내포적 심화가 생활 공간에서도 쉽지 않음을 짐작하게 한다.

한편, 학생들은 다모임을 통한 의사결정이 자율성과 자아실현으로서 가치 있다고 생각했다. 6학년 김현수 학생은 “(졸업 여행을)우리가 정했으면 좋겠어요”, 6학년 송승우 학생은 “다모임에서 다양한 의견이 나와서 좋고 하고 싶은 걸 하다 보니 좋아요”라 말했다. 현수는 자율성으로서의 가치를 느낀다. 승우의 대답에서는 자아실현의 가치가 의미하는 바가 더욱 드러난다. 자아실현은 “함께 모여서 자신들의 집단적 삶을 어떻게 조직할 것인가를 결정할 수 있는 능력”(Swift, 2011, p. 296)과 “함께 성찰하고 토론하며 집단적으로 상호 간의 행위를 규제할 수 있는 규칙을 결정할 수 있는 능력”(Swift, 2011, p. 296)을 자신이 속한 정치공동체에 발휘하며 이루어질 수 있다. 이것은 단순한 투표 행위로 가능하지 않다. ‘심의’<sup>9)</sup>를 통한 참여를 통해 가능하다(Swift, 2011, p. 296). 다양한 의견을 조율해 가는 과정에서 만족감을 느낀다는 승우의 대답은 승우가 다모임의 숙의를 통해 자아실현의 가치를 느낀다는 의미로 받아들일 수 있다.

또한 5학년 송규리 학생은 “(다모임의 의사결정 과정에서)제가 조금은 이야기

---

9) 심의 민주주의(Deliberative democracy)는 숙의 민주주의와 동일한 개념이다.

해서 좋아요”라고 말했다. 규리는 다모임의 의사결정 과정에 자신이 발언했다는 것에 만족감을 느낀다. 이 만족감은 자율성과 자아실현의 가치를 의미한다. 그러나 의사결정 과정에서 규리의 참여, 숙의 태도를 상기해보자.<sup>10)</sup> 규리는 의사결정 과정에서 자기 의견을 표현하지 못하고 다른 사람의 의견에 쉽게 순응했다. 그렇지만 다모임이 허용하는 자율성으로서의 가치를 느끼고 있었다. 민주주의의 본질적 정당화 방식에 따르면 규리는 다모임이 허용하는 ‘스스로 선택할 수 있는 기회’를 누리기 때문에 자유를 누린다고 할 수 있다. 하지만 규리가 실제로 이러한 자유를 느끼고 만족해하는 것은 의사결정의 결과를 정당한 것으로 인식하게 하는 민주주의의 수단적 정당화의 관점에 의해 가능한 것은 아닐까. 민주적 의사결정이라면 정당하다고 보는 관점은 자기 의견과 다르게 형성된 공적 결정이라도 언제나 받아들이게 하고 다른 목소리를 내지 못하게 억압할 수 있다. 규리가 이런 방식의 정당화에 머물기만 한다면 공동체의 삶에 자신의 목소리를 내고, 자신의 바람이 실현되는 경험을 해볼 수 있을지 의문이다. 규리에게 다모임은 ‘실질적인 의미’에서 스스로 선택할 수 있는 기회의 장이라는 의미가 함께 강조되어야 한다.

교사들이 학생들의 민주주의에 갖는 기대는 교사들마다 조금씩 달랐다. 자유를 중시하기도 했고, 평등을 중시하기도 했다. 4학년 교사는 “다모임을 통해 자유의 가치를 실현한다고 생각합니다. 다모임에서는 학생들이 스스로 선택할 수 있습니다. 그리고 그 선택이 다른 사람의 자유를 침범하지 않는 것이라야만 진정한 ‘자유’의 가치가 있다는 것을 배우고 있다고 생각합니다”라며 자율성으로서의 가치를 중시했다. 민주주의에 대한 교사의 경험이 학생들의 지도에 영향을 주는 것은 3학년 교사의 경우에도 마찬가지였다. 3학년 교사는 “다모임에서 학생들에게 강조하는 것은 모두의 의견이 존중되어야 하고 누군가에 의해 좌지우지 되면 안 된다는 것이에요”라고 말했다. 3학년 교사는 학생들에게 ‘평등’의 가치를 강조하고 있었다. 3학년 교사에게 평등은 자신을 위해 중요한 문제였지만 학생들의 평등도 중요시하게 된 것이다.

반면, 다모임에 대한 본유적 가치와 수단적 가치가 충돌하기도 했다. 3학년 교

10) 송규리 학생의 참여와 숙의의 특징은 III장의 ‘다. 합의하기: 숙의를 통한 자발적 복종’에서 서술했다.

사는 다모임을 통해 학생들이 효율적이고 옳은 결정을 내리기를 바랐고 다모임을 통해 학생들이 배우기를 원했다. 연구자는 다모임의 결과와는 상관없이 학생들이 공동의 의사결정을 해 나가는 과정 자체가 의미 있다고 답했다. 3학년 교사는 다모임을 도구적 가치로 연구자는 본유적인 가치로 평가했다.

다모임을 도구적 가치로 보는 관점은 다모임을 통해 가시적인 성과와 효율성을 확인하고자 하는 욕구와 연결된다. 여기서 다모임의 효과적인 성과물에 해당하지 않는 학생들은 성장하지 않은 것으로 간주된다. 그러다보면 교사가 발견하지 못한 학생들의 작은 성장의 가능성은 묻힐 수 있다. 만약 외적 성과를 위하여 학생 다모임을 교사의 견해를 반영하거나 명석한 학생들을 중심으로 한 소규모의 심의 기구로 축소시키면 어떻게 될까. 지금 보다 효과적인 의사결정을 내릴 수 있으나 모든 학생들을 포함하는 학생 자치는 길을 잃게 될 것이다.

하지만 이것이 다모임을 본유적 가치로 평가해야 한다는 결론으로 이어지는 것은 아니다. 다모임의 절차가 학생들의 자유롭고 평등한 참여를 허용하지만 실질적으로 모든 학생이 자유롭고 평등하게 참여한 것은 아니기 때문이다. 또한 5학년 송규리 학생처럼 단지 자유의 기회를 가졌다는 것만으로 만족하는 학생이 있다는 것을 기억해야 한다. 결과에 대한 고민 없이 다모임을 본유적 가치만으로 평가하는 것은 다모임의 절차 속에서 소외되는 학생들의 요구를 외면하는 것일 수 있다.

교사들의 민주주의에 대한 경험의 차이는 민주주의에 대한 이해와 해석의 차이로 연결되었다. 모두 민주주의를 원하지만 그 의미는 달랐다. 학생들도 민주주의의 가치를 말하지만 자신의 경험에서 어떤 가치가 실현되고 있는지에 대한 성찰이 부족했다. 교사들이 학생들의 민주주의에 원했던 가치도 충돌했다. 개인의 내면에서도 개인과 개인 사이에서도 민주주의의 가치는 충돌했다. 하지만 모두 민주주의를 말하고 있기 때문에 저마다 옳은 것이라 인정받고 있었다.

그렇다면 민주주의의 가치는 교육과정에서 어떻게 제시되고 있을까. 2015개정 사회과 교육과정은 민주주의의 가치가 무엇인지에 명확한 설명을 제공하고 있지 않다. 다만 성취기준과 성취기준 해설을 통해 추측할 뿐이다. “[6사05-04 민주적 의사결정 원리(다수결, 대화와 타협, 소수 의견 존중 등)의 의미와 필요성을 이해하고, 이를 실제 생활 속에서 실천하는 자세를 지닌다”(교육부, 2015, p.

34)의 성취기준 해설에서는 “다수결, 대화와 타협, 소수 의견 존중 등 민주적 가치나 원리를 내면화하고, 이를 일상생활에 적용하여 실천하는 자세를 함양하도록 한다”(2015, 교육부, p. 46)고 설명한다. 교육과정은 ‘다수결의 원리’, ‘대화 와 타협’, ‘소수 의견 존중’을 민주적 가치로 제시하지만 이것은 가치라 아니라 민주적 의사결정의 원리 정도로 볼 수 있다. 이 원리를 통해 민주주의의 가치를 추측해 보자. 다수결의 원리는 민주주의의 두 가지 가치와 연결된다. 하나는 구성원들의 평등한 의사표현을 허용한다는 점에서 평등의 가치이다(Swift, 2011, pp. 297-299). 다른 하나는 다수의 판단이 옳은 결정을 도출할 수 있다는 수단적 가치이다(Swift, 2011, pp. 303-304). 대화와 타협, 소수 의견 존중을 다수결 의 한계를 보완하기 위한 장치로 이해한다면 교육과정에서 추측할 수 있는 민주주의의 가치는 두 가지로 보인다.

민주주의는 다양한 해석들로 둘러싸여 있다. 그러나 교육과정에서도 민주주의 가치를 이해할 단서가 제시되지 않는다. 현실에서는 민주주의 가치에 대한 이해가 부족한 채로 민주주의에 대한 이해와 실천이 이루어지는 것이다. 그저 민주주의를 정당한 의사결정 방식이라 여기고 각자의 이상을 실현하기 위한 방식으로 소모하는 셈이다. 여기서 어떤 이의 민주주의는 성공의 습관을 갖지만 어떤 이의 민주주의는 포기과 만족의 습관을 갖게 된다.

## 2. 참여와 숙의의 가능성과 한계

감귤초등학교 학생들은 다모임을 통해 학교생활을 바꾸어 내는 경험을 했다. 민주주의는 실제 대화 속에서 실제의 책임감과 권위를 갖고 공동의 문제를 해결해 나가며 배울 수 있다. 다모임은 학생들이 이런 방식으로 민주주의를 학습할 수 있는 교육 환경(Palmer, 2012, p. 211)이 되었다. 학생들에게 다모임은 구성원들이 공유하는 관심사를 중심으로 참여하고 숙의하며 시민적 역량을 표출할 수 있는 광장의 역할을 한 것이다(이충한, 2017, p. 96).

다모임이 형식적인 자치 활동으로 이어지지 않고 실질적인 대화의 공간이 된 것은 교사와 학생의 신뢰의 문화가 밑바탕에 있었기 때문이다. 먼저 학생들이 교사를 신뢰했다. 다모임에서 학생들이 결정한 내용이 즉각적으로 학교 교육에

반영되는 경험을 통해서이다. 또 교사가 학생을 신뢰했다. 다모임의 의사결정 공간에는 교사들과 학생들이 함께 했다. 하지만 교사들은 거의 발언하지 않았으며 학생들의 의견을 존중했다. 다모임의 주제가 폭력적인 언어 사용, 방과 후 학교 교사를 대하는 예의의 문제와 같이 생활 지도에 중요한 문제였을 때도 교사들은 개입하지 않고 학생들의 문제 해결 과정을 신뢰했다. 다모임에 참여하면 바뀔 수 있다는 믿음이 학생들의 참여 동기가 되었다.

그러나 학생들의 참여에 한계도 있었다. 감골초등학교 학생들이 다모임에 참여하는 양상은 다모임의 종류에 따라 다르게 나타났다. 고수준 참여도를 보이는 학생이 아니라면 대부분의 학생들은 학급 다모임에 비해 큰 다모임에 소극적으로 참여했다. 학생들이 소극적으로 참여한 이유는 각기 달랐다. 현수는 큰 다모임에서 발언하는 것에 자신감이 없었기 때문에 참여를 겁냈다. 현수의 참여는 앞서 내적 정치적 효능감의 결여라는 측면에서 살펴보았다. 반면 인범이는 현수와는 다른 심리적 요인으로 큰 다모임에 참여하지 않았다. 인범이는 “학급 다모임은 책임감 때문에 말을 많이 하지만 큰 다모임에서는 할 말이 있어도 안해요”라며 자기의 태도를 평가했다. 인범이는 큰 다모임에서 방관자인 것이다.

인범이는 학급 다모임에 책임감을 갖고 있다. 10명 남짓의 적은 학생 수 때문에 자기라도 참여해야 한다는 의무를 느끼는 것이다. 그러나 큰 다모임에서 인범이는 하고 싶은 말이 있어도 참여 하지 않는다. 인범이가 학급 다모임에 참여하는 동기를 통해 큰 다모임의 참여 태도를 해석해 보자. 큰 다모임에는 약 65명의 학생들이 참여한다. 학급 다모임에 비해 많은 학생 수는 인범이가 책임감을 분산 시키기에 충분하다. 큰 다모임의 환경이 인범이의 참여를 독려하지 않는 것이다. 인범이는 방관자로 큰 다모임에 참여하며 다른 학생들에게 의사결정에 관한 책임을 전가했다.

아이러니하게도 큰 다모임에는 인범이와 같이 방관자로 남아있는 학생, 현수처럼 내적 효능감을 느끼지 못한 학생들이 많았다. 3학년 교사는 학생들의 학급 다모임과 큰 다모임의 참여 태도를 다음과 같이 비교했다. “아이들은 학급 다모임에서 적극적으로 참여해요. 자기가 원하는 것을 고집피우면서 성질을 부리기도 해요. 하지만 큰 다모임에서는 아이들이 듣고 있는지도 모르겠고... 굉장히 부끄러워해요. 소극적으로 변해요.” 학급 다모임이 자신과 가까운 공동체라면

큰 다모임은 자신과 떨어져 있는 공동체이다. 학급 다모임과 큰 다모임에서 같은 주제를 논의함에도 학생들이 큰 다모임에 참여하지 않는 현상을 어떻게 이해해야 할까.

학생들은 자신과 공간적, 심리적 거리가 먼 공동체에 참여하는 것을 어려워했다. 큰 다모임이 학교에서 만나는 사회라면, 학생들의 적극적인 참여를 모아내는 공간으로 기능하기 위해서 학생들의 심리적인 요인에 주목하여 참여의 동기와 환경을 고민해야 할 필요가 있다.

이것은 참여하는 시민을 육성하고자 하는 사회과 교육과정에도 시사하는 바가 있다. 참여 기회의 확장만으로 실질적인 참여가 확대되는 것은 아니기 때문이다. 교육과정에서 참여는 ‘주민 참여’와 ‘시민 참여’로 다루어진다. 각각 “[4사03-06] 주민 참여를 통해 지역 문제를 해결하는 방안을 살펴보고, 지역 문제의 해결에 참여하는 태도를 기른다”(교육부, 2015, p. 26)와 “[6사05-02] 광복 이후 시민의 정치 참여 활동이 확대되는 과정을 중심으로 오늘날 우리 사회의 발전 과정을 살펴본다”(교육부, 2015, p. 44)이다. 주민으로서 지역의 문제를 해결하는 경험을 통해 참여하는 ‘태도’를 기르고, 시민의 정치 참여 활동의 확대 과정을 살펴봄으로써 사회를 발전시키기 위해 노력하는 ‘태도’를 함양하는 것을 목표로 한다. 학생들이 학습 경험을 통해 참여하는 ‘태도’를 형성하기 위해서는 다모임처럼 실제의 대화 속에서 권위를 갖고 문제를 해결하는 경험이 주어져야 한다. 또한 다모임에서 해결하지 못했던 과제였던 참여의 심리적 동기도 고려해야 한다. 이런 바탕 위에서 참여하는 시민을 길러낼 수 있을 것이다.

한편, 참여의 경우와 마찬가지로 다모임의 숙의도 가능성과 한계를 모두 갖고 있었다. [그림 IV-1]과 같이 학급 다모임, 큰 다모임, 작은 다모임은 문제 해결을 위해 유기적으로 조직되었다. 학급 다모임은 큰 다모임과 작은 다모임을 준비하는 단계였고 큰 다모임과 작은 다모임은 논의를 바탕으로 새로운 질문을 생성하거나 의사 결정하는 단계였다. 각 다모임은 문제 해결을 위한 정보와 질문, 해결책을 생성하며 숙의의 틀로서 작용했다.

논의 과정이 다양한 형태의 다모임을 통해 이루어지면서 개인의 부족한 숙의도 보완될 수 있었다. 큰 다모임은 서로의 의견을 경청할 수 있는 환경이 아니었다. 환경적인 문제에 더하여 큰 다모임을 대하는 학생들의 심리적인 요인과

태도도 큰 다모임에서의 참여와 숙의를 어렵게 하는 요건이었다. 하지만 논의 과정이 학급 다모임과 작은 다모임에서 함께 진행되면서 학생들이 참여하고 숙의할 수 있는 기회를 마련했다.

|                         |               |                       |  |
|-------------------------|---------------|-----------------------|--|
| 탁구공 옮기기<br>피구놀이<br>보물찾기 | 탁구공 옮기기       | 조끼를 이용하여<br>콩 주머니 옮기기 | 조끼를 이용하여<br>콩 주머니를 옮긴<br>뒤 콩 주머니로<br>학교 마크 그리기 |
| 큰 다모임                   | 큰 다모임         | 작은 다모임                | 작은 다모임   |
| ↑ ↘                     | ↑ ↘           | ↑ ↘                   | ↑  |
| 학급 다모임                  | 학급 다모임        | 학급 다모임                | 학급 다모임   |
| 학생 경기<br>제안하기           | 경기의 장단점<br>평가 | 단점 보완하기               | 마무리 방법<br>정하기                                  |

[그림 IV-1] 다모임의 논의 과정

다모임을 통한 의견의 변화 과정은 전체적인 논의 과정이 숙의의 과정이었음을 보여준다. 감귤초등학교 구성원들을 집단으로 인식하면 집단의 숙의는 이루어졌다는 뜻이다. 그러면 집단 숙의 개개인들의 숙의 양상은 어떠할까. 숙의는 자기 의견을 드러내고 다른 의견과 조정하는 과정을 거친다. 감귤초등학교 구성원들은 독특한 문화적 토양 위에서 숙의의 과정을 거쳤다. 감귤초등학교의 독특한 숙의의 양상은 ‘대변하기’와 ‘타협적 선호’를 통해 설명할 수 있다.

감귤초등학교는 전교생 65명 남짓의 소규모 학교이다. 한 학급에 10명 내외의 학생들이 함께 생활한다. 읍면 지역에 위치하며 마을 안에 학교가 있다. 학생들은 대부분 한 마을에 살며 학교생활과 일상생활의 경험을 공유한다. 같은 학년 학생들은 물론이고 다른 학년 학생들과도 교류가 많은 편이다. 소규모 학교이다 보니 전교생이 어울릴 수 있는 기회가 많은데 이를 통해 학년 차를 뛰어넘어 생활을 공유할 수 있다.

작은 규모의 학생 집단에서 형성된 친밀한 관계는 배려와 돌봄의 대상으로 서로를 인식하게 하는 바탕이 되었다. 학생들의 관계는 숙의 과정에서 ‘대변하기’라는 행동으로 드러났다. 친구의 의견이 논의 과정에서 잘 표현되도록 애쓰는

학생과 저학년 학생들이 안전하고 즐겁게 참여할 수 있는 학생 경기를 고려하는 학생들의 모습은 대변하기가 배려하는 관계를 기반으로 한다는 점을 알려준다.

그러나 소규모 집단에서의 친밀한 관계가 숙의 과정에서 항상 득으로 작용한 것은 아니었다. 친밀한 관계를 깨는 것이 두려워 ‘타협적 선호’를 형성하는 구성원들이 있었기 때문이다. 교사 집단에서는 전입 교사가 기존 교사와의 화합을 위해 자신의 마음을 속이면서 거저된 수공을 했다. 학생들 중에서도 소속감과 안정감을 쫓아 친한 친구들의 의견이나 다수의 의견에 따르는 경우가 있었다.

숙의는 합의를 통한 의사결정을 지향한다. 감골초등학교에서도 의견을 주고받으며 합의를 위한 대화를 해 나갔다. 어떤 의견이 타당하고 옳은지는 구성원들의 대화 속에서 발견될 수 있었다. 그런데 친밀한 관계를 유지하기 위해 구성원들은 서로 다른 지위를 갖게 되었다. 관계의 중심에 위치한 사람과 관계 속으로 들어가고자 하는 사람의 차이이다. 감골초등학교의 숙의 과정에서는 관계에서 비롯된 구성원 간의 영향력의 차이가 공정한 숙의에 방해 요소가 되었다. 숙의가 지향하는 이상적 상황에서의 논의를 할 수 없었다.

### 3. 민주주의 실천의 의미

감골초등학교의 다모임은 민주주의 실천에 다음과 같은 의미를 갖는다. 첫째, 학생들이 경험하는 생활 문제를 중심으로 민주주의를 배우고 실천할 수 있는 장을 제공했다. 자신의 삶과 관련된 문제를 민주적으로 해결해가는 과정은 민주주의의 이상과 가치를 경험하게 한다. 문제와 관련된 모든 사람들의 의견을 자유롭고 평등하게 반영하는 의사결정 방식을 통해 모든 구성원이 존중받는 경험을 하게 했기 때문이다.

둘째, 감골초등학교 구성원의 실천은 다모임의 의사결정 문화를 만들었다. 감골초등학교 구성원들은 의사결정 과정에서 독특한 행동 패턴을 만들었다. 비판적 듣기 대신 경청하기, 갈등을 솔직하게 드러내고 현 상태를 긍정적으로 바꾸어 낼 약속으로 담아내기, 약자들을 위한 대변하기 등이다. Lappe(2008)는 “문화는 일정한 기대치의 모음이며 민주주의 문화란 아무도 말하지 않지만 동료



시민과 공동체에 기대할 수 있는 신뢰의 문화를 쌓는 것”이라 했다. 감귤초등학교 구성원들의 패턴화된 행동은 구성원들이 서로의 행동을 예상하고 기대할 수 있게 하는 기제였다. 이것은 감귤초등학교의 의사결정 문화가 되었다.

다모임을 통한 민주주의 실천은 학교 생활의 문제를 구성원들의 민주적 의사결정 과정을 통해 해결한다는 점, 이 과정이 의사결정 문화를 형성했다는 점에서 의의를 갖는다. 그러나 다모임의 실천이 민주적 삶의 양식이라는 과제를 해결하는 것은 아니다. 다모임을 통한 생활 속 민주주의 실천이 곧 민주적 삶의 양식을 구현하는 것은 아니라는 뜻이다.

3교사: 다모임에서 학생들이 성장하고 있는 것일까요.

6교사: 가정에서나 학교의 일상에서 친구들과 관계 맺는 방식이 온전히 민주적이라 할 수 없어요. 다모임 안에서는 경청하고 서로의 의견을 존중하지만 다모임에서만 한정 돼요. 그러다 보니 학생들의 성장이 더딘 것 같아요.

[2018.11.20. 교사 회의]

6학년 교사는 학생들의 삶과 다모임의 의사소통 양식이 일치하지 않음을 지적한다. 학생들이 일상생활과는 다르게 다모임이라는 공개된 논의의 장에서만 상대를 존중한다는 것이다. 민주주의를 실천하는 것은 민주적 삶의 양식을 토대로 할 때 온전한 형태를 갖출 수 있다. 하지만 일반적으로 민주주의 실천하기는 전체적인 삶에 대한 고려 없이 제한적으로 다루어진다. 이런 경향은 교육과정에서도 확인할 수 있다. 2015개정 사회과 교육과정에서 생활 속 민주주의를 어떻게 서술하는지 살펴보자.

일상생활과 민주주의는 두 가지 성취기준을 통해 제시된다. 먼저 ‘[6사05-03] 일상생활에서 경험하는 민주주의 실천 사례를 탐구하여 민주주의의 의미와 중요성을 파악하고, 생활 속에서 민주주의를 실천하는 태도를 기른다’이다. 성취기준 해설은 “학급 임원 선거나 학급 회의와 같이 학생들이 쉽게 접할 수 있는 생활 속 민주주의의 실천 사례를 중심으로 민주주의의 의미와 중요성을 파악하고, 의사결정 과정에 참여해 봄으로써 민주주의를 생활 속에서 실천하는 능력 및 태도를 함양하도록 한다(교육부, 2015, p. 45)”고 서술하고 있다. 학생들의 일상에 친숙한 학습 소재로서 제시된 선거가 학생들의 생활에 어떤 경험을 제공

한다는 것일까. 자신을 대표할 누군가에게 공동체의 삶을 맡기는 경험이 학생들의 생활 속 민주주의에 중요한 경험일까. 자신과 주변 친구들이 함께 공동체의 삶의 모습을 결정하고 변화시키는 경험 이전에 자신의 의견이 누군가에 의해 대표되는 경험이 학생들의 민주적 삶에 어떤 의미를 던져줄 수 있을지 고민해 보아야 한다.

선거와 함께 제시된 학급 회의는 두 번째 성취기준인 '[6사05-05] 민주적 의사결정 원리(다수결, 대화와 타협, 소수 의견 존중 등)의 의미와 필요성을 이해하고, 이를 실제 생활 속에서 실천하는 자세를 지닌다'와 함께 살펴보겠다. 성취기준 해설에서는 “다수결, 대화와 타협, 소수 의견 존중 등 민주적 가치나 원리를 내면화하고, 이를 일상생활에 적용하여 실천하는 자세를 함양하도록 한다”고 서술한다. 또한 “민주 사회에서 합의 도출 방식으로 일반적으로 사용되는 ‘다수결 원칙’은 일정한 한계를 갖고 있으므로, 의사 결정 과정이 민주적으로 실현되기 위해서는 대화와 타협, 소수 의견 존중이 전제되어야 한다는 점을 강조한다(교육부, 2015, pp. 45-46).” 대화와 타협, 소수의 의견 존중을 전제하여 다수결 원칙을 보완하고자 하나 이것은 절차적 원리이지 민주적 삶을 조직하기 위한 가치와 원리가 되는 것은 아니다.

교육과정에서 제시하는 생활 속 민주주의는 선거나 학급 회의에서 민주적 의사결정을 실천한다는 의미에 갇혀있다. 이 관점에서 보면 다모임을 통한 민주주의 실천도 민주적 의사결정에 국한된다. 학급 회의의 규모가 학교 공동체로 확대되고 다수결의 원칙보다 참여와 숙의가 강조되더라도 의사결정의 테두리 안에서 이루어졌기 때문이다. 여기서 민주주의의 실천은 민주주의 형식에 내재된 가치를 실현시키는 것이지 민주적 삶의 양식을 계발하고 변화시키는 것과 직접 연관되지 않는다.

민주적 삶의 양식은 민주적 의사결정 절차의 실행으로 끝나는 것이 아니다. 문제제기, 민주적 의사결정, 실천이라는 일련의 과정을 다모임의 틀을 벗어나 학생들이 행동 양식으로 구현하는 것이다. 더 나아가 일상생활에서의 정치적 삶에서 멈추는 것이 아니다. 일상생활을 규정짓는 시스템 가치로서 포용, 정의, 상호책임 같은 살아있는 민주주의 가치들을 통해 정치, 경제, 문화적 삶을 변화시키는 것이다(Lappe, 2008, p. 49). 여기서 민주주의 ‘실천’은 실천하는 주체의 사적

삶과 공적 삶을 관통하며 이 둘을 연결한다. 이 때 민주주의의 실천과 삶의 양식이 일치한다. 이러한 실천의 아이디어를 “머리-가슴-발의 여행(신영복, 2015, p. 19)”을 통해 살펴보자.

머리-가슴-발의 여행은 얹이 자기 성찰과 삶의 변화를 이끄는 과정이다. 머리에서 가슴으로의 여행은 대상을 평가하고 분석하는 편협하고 낡은 인식을 깨고 공감과 애정을 통해 대상과 직접 관계 맺는 것이다. 이 과정은 자기 성찰로부터 시작하여 대상에 애정을 갖는 것으로 마무리된다. 다음으로 가슴에서 발로 가는 여행은 자기 삶과 세계의 변화를 만들어내는 실천의 과정이다(신영복, 2015, pp. 19-22). 변화는 자기 개조와 인간관계의 변화로 이어질 때 완성된다(신영복, 2015, pp. 235-236). 이러한 관점에서 민주주의 실천이란 자기의 삶과 공동체 삶의 변화를 만들어내며 완성된다. 이 지점에서 민주적 삶의 양식과 민주주의 실천이 일치한다.

민주적 삶의 양식으로서의 민주주의 실천은 자신과 사회의 변화를 이끄는 참여까지 확장되어야 한다. 가족, 학교, 직장 등 일상의 모든 공간과 학생, 교사, 소비자, 시민 등 개인이 지닌 모든 정체성을 통해 민주적 가치를 실현시키는 의미인 것이다. 공공 권력의 장에 일상적으로 참여하여 자신과 공동체를 더 나은 곳으로 변화시키는 것이 곧 민주주의 실천의 의미이다.

## V. 결론

한 인간으로서 민주주의를 만나는 경험은 제도가 아니라 삶의 실천을 통해 이루어진다. 그러나 학교의 민주주의 교육은 학생들이 문제를 해결하고 민주적인 삶을 조직하기 위한 기회를 충분히 제공하지 못하고 있다. 학교 현장에서 학생들에게 민주적 삶을 가르치는 교사로서 연구자는 민주주의가 삶의 문제를 뒤로 하고 제도와 절차로 다루어지는 것에 안타까움을 느꼈다. 이에 연구자는 감골초등학교의 민주적 의사결정 사례를 통해 학교가 민주주의 학습과 실천의 장으로서의 가능성이 있는지 탐색해보고자 했다.

먼저, 삶의 양식으로서의 민주주의와 참여, 숙의 개념을 검토했다. 삶의 양식으로서의 민주주의는 문화론적 관점에서 민주주의를 해석하며 구성원들의 생활속 실천을 통해 민주주의 문화가 형성되는 것으로 본다. 제도나 원리가 아닌 상호 존중을 바탕으로 한 구성원 간의 끊임없는 대화와 의견 수렴을 통해 생활양식으로서 민주주의가 실현된다는 것이다. 이 관점은 감골초등학교의 의사결정 과정을 생활양식으로 탐색하게 하는 이론적 토대가 되었다. 삶의 양식으로서의 민주주의는 구성원들이 공동의 문제를 해결해가는 과정에서 드러나는데 개별 구성원의 의견이 모여 공동의 의견으로 형성되는 과정은 참여와 숙의 개념을 통해 살펴볼 수 있었다. 서로 다른 선호를 가진 구성원들이 논의의 장에 참여하고 입장 차이를 조율하며 숙의하는 과정에서 의사결정 양상이 드러났기 때문이다.

감골초등학교 교사와 학생들의 의사결정 양상은 다음과 같이 드러났다.

첫째, 학생들의 참여는 다모임의 종류에 따라 다른 수준을 보였다. 학생들은 자신이 속한 학급 다모임에는 적극적으로 참여했지만 큰 다모임에서는 자신감을 잃거나 무관심한 태도를 보였다. 몇몇 학생들은 정치 참여의 심리적 동기가 되는 정치적 효능감이 부족했고 다모임의 환경은 방관자 효과를 만들었기 때문이다.

둘째, 교사와 학생들이 의사결정 과정에서 갈등을 다루는 양상은 달랐다. 학생 집단은 자기와 다른 의견을 대하는데 적대적인 태도로 받아들이지 않고 문제 해결적 태도로 숙의 과정에 참여했다. 교사들이 학생들에게 경청과 창조적 논쟁

을 통해 갈등을 다루는 경험을 하도록 했기 때문이다. 반면, 교사 집단은 학생들을 가르쳤던 바로 그 방식으로 갈등을 다루지 못하고 불통과 소통 사이를 오갔다. 교사들은 자신들도 어려워하는 갈등 조율 방식을 학생들에게 지도해왔던 셈이다.

셋째, 자기 표현이 어려워 의사결정 과정에 자기 의견을 투입시키지 못하는 약자들의 참여와 숙의는 ‘대표하기’ ‘대변하기’ ‘합의하기’의 양상으로 드러났다. 연구자는 자기 의견 표현이 어려운 학생을 약자로 규정했다. 의사결정 과정에 자기 의견을 투입시키지 못하기 때문이다. ‘대표하기’와 ‘대변하기’는 다른 구성원들의 도움으로 약자들의 참여와 숙의가 가능한 경우였고, ‘합의하기’를 통해 약자들은 숙의하지 못하고 다른 구성원들의 의견에 따르는 모습으로 드러났다.

감골초등학교 교사와 학생의 의사결정 양상은 민주주의 실행에 있어 다음과 같은 시사점을 준다.

첫째, 민주주의 가치에 대한 구성원들의 이해가 다르고 서로 충돌한다는 점이다. 민주주의는 다양한 해석들로 둘러싸여 있다. 민주주의에 대한 이해가 부족한 채 현실에서는 민주주의를 정당한 의사결정 방식이라 여기고 각자의 이상을 실현하기 위한 방식으로 소모하기도 한다. 여기서 구성원들의 민주주의에 대한 경험은 다르게 형성되고 각각은 정당화 된다.

둘째, 다모임과 같은 제도를 통해 일상생활 속에서 참여 기회를 제공하는 것만으로 실질적인 참여가 확대되지 않는다는 점이다. 학생들은 학급 다모임에 비해 큰 다모임의 논의과정에 참여가 저조했다. 낮은 정치적 효능감과 방관자 효과와 같은 사회심리적인 요인이 학생들의 낮은 참여에 영향을 주었다.

셋째, 전체 집단의 숙의 과정에서 개개인마다 숙의 정도가 다르다는 점이다. 자기 의견 표현을 어려워하는 학생은 숙의 과정에 참여하지 못했다. 다른 학생이 의견을 대신 말해주는 경우도 있었지만 그러지 않을 경우 자기 의견을 숨기고 다수 의견에 따르는 경향을 보였다. 공개적인 숙의의 과정에서도 배제되는 학생이 있음을 보여주었다.

넷째, 민주주의의 의사결정과 사회 참여 및 실천이 바로 연결되지 않는다는 점이다. 다모임은 학교생활의 문제를 다루는 공식적으로 조직된 의사결정기구이다. 다모임 안에서 학생들은 민주적 생활양식을 익히고 실천했지만 다모임을 벗

어난 일상과 사회에까지 이어지지 못했다.

본 연구는 생활 속에서 민주주의를 실천하는 사례를 분석하여 민주주의를 이해하고 실천하는 과정에서 발생하는 성과와 시행착오를 보여주었다. 이러한 성과와 시행착오가 민주적 삶을 실천하기 위한 또 다른 고민의 출발점이 되기를 기대해 본다.

## 참 고 문 헌

- 장준만. (2017). **소통의 무기**. 고양: 개마고원.
- 고훈석. (2010). 논쟁중심 협동학습모형 적용을 통한 학생들의 집단 의사결정과정 고찰. **사회과교육연구**, 17(4), 19-34.
- 교육부. (2015). **사회과 교육과정**. 교육부 고시 2015-74호.
- 국립국어원 표준국어대사전. (n.d.). '논쟁'. [[http://stdweb2.korean.go.kr/search/List\\_dic.jsp](http://stdweb2.korean.go.kr/search/List_dic.jsp)] (2018.11.18.)
- 김영한. (1994). 서양의 지적 운동 I. 파주: 지식산업사.
- 김정신. (2011). 공공 문제 해결을 위한 사회과 의사결정 모형 개발 연구. **한국외국어대학교 석사학위 논문**.
- 김주성. (2008). 심의민주주의인가, 참여민주주의인가? **한국정치학회보**, 42(4), 5 - 32.
- 류현중. (1999). 초등학교 사회과에서의 전통문화 학습: 역동적 전통관에 따른 교재 구성을 중심으로. **한국교원대학교 대학원 석사학위논문**.
- 문정식. (2016). 2009 개정 사회과 교육과정에서의 의사결정학습 설계 및 적용. **광주교육대학교 대학원 석사학위논문**.
- 박기수·박혜진. (2016). 단위학교에서의 민주적 의사결정참여가 교사 협력, 수업 개선 활동 및 교사 효능감에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, 16(6), 951-972.
- 백완기. (2002). **민주주의 문화론: 생활양식으로서의 민주주의**. 파주: 나남출판.
- 신영복. (2015). **담론**. 파주: 돌베개.
- 오연주. (2010). 공공쟁점 중심 사회과 토론수업에서 학생들은 왜 말하지 않는가? **사회과교육** 49(2), 121- 136.
- 유경진. (2013). 토론 능력 신장을 위한 비판적 듣기 지도 방안. **한국교원대학교 대학원 석사학위 논문**.
- 유종열·이영미. (2007). 집단적 의사결정 모형 수업의 실천과 한계에 대한 연구. **한국사회과교육학회**, 46, 5-39

- 이상희. (2015). 방관자의 도덕적 지위와 도덕적 책임에 관한 연구. **한국교원대학교 석사학위 논문.**
- 이일용. (2000). 단위학교에서의 의사결정에 관한 사례연구. **교육정치학연구**, 7(1), 134-161.
- 이종혁, 최윤정, 조성겸. (2015). 정치 효능감과 관용을 기준으로 한 바람직한 소통모형: 참여민주주의와 숙의민주주의를 위한 제언, **한국언론학회**, 59(2), 7-36.
- 이충한. (2017). 공간과 민주주의, **환경철학**, 24, 95-113.
- 이태상. (2008). 초등 교원의 단위학교 의사결정 참여와 조직몰입 관계 분석. **교육실천연구**, 7(2), 79-96.
- 임정아. (2015). 심의민주주의의 이론적 보완 가능성에 대한 검토: 밀의 민주주의론을 중심으로. **철학논총**, 79(1), 221-238.
- 장은주. (2014). 민주주의라는 삶의 양식과 그 인간적 이상: 한국 민주주의의 민주화라는 과제와 관련하여. **사회와철학**, 27, 109-138.
- 정소민. (2015). 시민교육 패러다임 변화를 위한 프락시스 개념 탐구. **시민교육연구**, 47(4), 241-271.
- 정원규. (2005). 민주주의의 두 얼굴: 참여 민주주의와 숙의 민주주의. **사회와철학**, 10, 281-329.
- 주성욱. (2006). 합리적 의사결정 과정에서 편견과 집단주의 문제: 사회 심리학을 중심으로. **한국교원대학교 대학원 석사학위논문.**
- 추계자. (2001). 비언어적 의사소통 수단으로서 공간, 시간, 침묵. **코기토**, 57, 89-107.
- Arendt, H. (1963). **혁명론**(홍원표 역). 파주: 한길사. (원저 1963 출판)
- Arendt, H. (2016a). **공화국의 위기**(김선욱 역). 파주: 한길사. (원저 1972 출판)
- Bohman, J. (1996). *Public Deliberation: Pluralism, Complexity, and Democracy, Studies in Contemporary German Social Thought*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Creswell, J. W. (2015). **질적 연구방법론: 다섯 가지 접근**(조홍식 역). 서울: 학지사. (원저 2013 출판)



- Dewey, J. (2007). **민주주의와 교육**(이홍우 역). 파주: 교육과학사. (원저 1916 출판)
- Drazek, J. S. (2009). *Deliberative Democracy and Beyond: Liberals, Critics, Contestations*. New York: Oxford University Press Inc.
- Held, D. (2010). **민주주의의 모델들**(박찬표 역). 파주: 후마니타스. (원저 2006 출판)
- Lappe, F. M. (2008). **살아있는 민주주의**(우석영 역). 고양: 이후. (원저 2007 출판)
- Offe, C. and Preuss, U. (1991). “*Democratic institutions and moral resources.*” In D. Held(ed.). *Political Theory Today*. Cambridge: Polity.
- Palmer, P. J. (2012). **비통한 자들을 위한 정치학**(김찬호 역). 파주: 글항아리. (원저 2011 출판)
- SmallPlanet Institute. (n.d.). *Doing Democracy: 10 Practical Arts*, [www.smallplanetinstitute.org] (2018. 09. 17.)
- Swift, A. (2011). **정치의 생각**(김비환 역). 고양: 개마고원. (원저 2006 출판)
- Tully. J. (2002). *The unfreedom of the moderns in comparison to their ideals of constitutional democracy*. *Modern Law Review*, 65(2).

# A B S T R A C T \*

## Doing Democracy: A Case Study of Democratic Decision Making in Gamkyul Elementary School

Lee, Ju Yeon

Major in Elementary Social Studies Education  
Graduate School of Education  
Jeju National University

Supervised by Professor Ryu, Hyun Jong

This study studied the decision-making process of teachers and students at the school site, which is the master of democratic learning, in order to show the meaning of understanding and practicing democracy in daily life. The decision-making case of teachers and students in an elementary school were used to analyze the aspects of decision making among the participants to derive suggestions on how to do democracy.

The decision-making patterns of study participants were shown to be. First, the participation of students depends on the type of decision. Students are actively involved in class-scale decision making, but are passive in

---

\* A thesis submitted to the committee of Graduate School of Education, Jeju National University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education conferred in February, 2019

school-scale decision making. Second, teachers and students were different in dealing with conflict in the decision-making process. Teachers teach students how to deal with conflict, but do not apply to their problems. Third, students who could not put their opinions into the decision process due to their poor self-expression took part in the decision making in a unique way, 'representative', 'alternative', and 'agreement'. This stems from a unique relationship between members.

The implications of the decision-making pattern for implementing democracy are as follows. First, members' understanding of democratic values and experiences of practice are different and each is justified under the name of democracy. Second, providing opportunities for participation in everyday life does not increase practical participation. Third, the individual's level of wellness varies in the course of the whole group's purview. Fourth, participation in democratic decision making in life is not directly linked to social participation and practice.

The study analyzed examples of democracy practice in daily life and showed achievements and trial and error in understanding and practicing democracy. I hope these achievements and trial and error will serve as another starting point for the pursuit of a democratic life.

## 부 록

[부록 1] IRB 승인서

[부록 1]

## IRB 승인서

### 결과통지서

2018년 08월 07일에 접수된 연구계획서(신규)에 대하여 생명윤리위원회에서 심사하여 다음과 같이 결정하였음을 통지합니다.

|       |   |
|-------|---|
| 접수번호  | 2018-041                                |
| 연구과제명 | 학교 현장의 의사결정과 민주성                        |
| 책임연구자 | 성명 : 이주연<br>소속 : 제주대학교 교육대학원<br>직위 : 교사 |

|        |  |      |       |
|--------|--|------|-------|
| 심사대상   | <input checked="" type="radio"/> 연구계획서(신규) <input type="radio"/> 연구계획서(시정/보완) <input type="radio"/> 연구계획변경<br><input type="radio"/> 지속심사/중간보고 <input type="radio"/> 중대한 이상반응 <input type="radio"/> 위반/이탈사례<br><input type="radio"/> 연구(조기)종료/결과보고 <input type="radio"/> 기타:  |      |       |
| 심사일자   |  | 심사장소 | 제주대학교 |
| 심사종류   | 정규심사   |      |       |
| 심사결과   | <input type="radio"/> 승인 <input checked="" type="radio"/> 조건부 승인 <input type="radio"/> 보완 후 재심의 <input type="radio"/> 부결   |      |       |
| 심사의견   | 1. 심의결과 : 조건부승인<br><br>2. 심의 의견<br>- 대상자 중 초등학생(3~6년)을 연구자 재직학교에서 피험자 모집한다고 되어 있는데, 연구자가 담당하는 학생인지 여부를 '피험자 모집부분'에 추가적으로 기술바람<br>- 15명의 학생은 미성년자라 부모의 동의가 반드시 필요하다. 초등학생 현장에서 학기초에 교실 및 학교에서의 학생 활동과 관련하여 학기초에 일괄 학부모의 동의를 받는데, 이 부분에 대한 확인이 필요하며 적절한 조치가 필요함<br>- 미성년자 보호자의 동의 받으실때 초등학생 눈높이에서 맞는 동의서 문장으로 작성하여 학생들에게도 보여주시고 같이 동의 필요 |      |       |
| 심사된 서류 | - 연구계획서 요약<br>- 연구계획서( IRB 심의용 )<br>- 피험자 설명서 및 동의서 혹은 동의서 면제 사유서<br>- 증례기록서/설문지 등<br>- 이해상충공개서<br>- 생명윤리준수 서약서<br>- 연구책임자 경력사항<br>- 지도교수 서약서(연구책임자가 학생인 경우)   |      |       |

※ 모든 연구자들은 아래의 사항을 준수하여야 합니다.

- 1) 승인된 계획서에 따라 연구를 수행하여야 합니다.
- 2) 위원회의 승인을 받은 동의서를 사용하여야 합니다.
- 3) 모국어가 한국어가 아닌 연구대상자들에게는 승인된 동의서를 연구대상자의 모국어로 인증된 번역본을 사용할 것이며 이러한 동의서 번역본은 반드시 위원회의 승인을 받아야 합니다.
- 4) 연구진행에 있어 연구대상자를 보호하기 위해 불가피한 경우를 제외하고 연구의 어떠한 변경이든 위원회의 사전 승인을 받고 수행하여야 하며 연구대상자들의 보호를 위해 취해진 어떠한 응급상황에서의 변경도 즉각 위원회에 보고하여야 합니다.
- 5) 위원회에서 승인된 계획서에 따라 등록된 어떠한 연구대상자라도 사망, 입원, 심각한 질병에 대하여는 위원회에 서면으로 보고하여야 합니다.
- 6) 연구 또는 연구대상자의 안전에 대해 유해한 영향을 미칠 수 있는 어떠한 새로운 정보도 즉각적으로 위원회에 보고하여야 합니다.
- 7) 위원회의 요구가 있을 때에는 연구의 진행과 관련된 보고를 위원회에 제출하여야 합니다.



- 8) 위원회가 심사한 과제에 대해 조사 및 감독 차원에서 현장점검을 실시할 시 원활한 점검절차 진행을 위해 연구자는 연구진행과 관련된 서류를 준비하고 협조하여야 합니다.
- 9) 연구대상자 모집광고를 사용할 시에는 사용 전에 위원회의 승인을 받아야 합니다.
- 10) 동의는 강제 혹은 부당한 영향이 없는 상태에서 충분한 설명에 근거하여 수행되어야 하며, 잠재적인 연구대상자에게 연구에 참여여부를 고려할 수 있도록 충분히 기회를 제공하여야 합니다.
- 11) 연구자와 그밖에 이해당사자는 연구계획서 승인을 광고나 홍보, 상업적 목적으로 사용할 수 없습니다.
- 12) 공용위원회의 심사결과 시정요구에 대해 모두 이행 및 충족될 경우에만 연구를 진행할 수 있습니다.
- 13) 공용위원회가 시정 및 보완을 요구한 경우 시정·보완 계획을 1개월 이내에 본 위원회에 제출하여야 합니다. 심사일로부터 1년 이내에 시정·보완 계획을 제출하지 않은 경우 심사가 무효화될 수 있습니다.
- 14) 시정계획은 신속심사로 진행되고 보완계획은 정규심사로 진행되며, 승인일과 승인 유효기간은 심사 결과에 따라 결정됩니다.
- 15) 승인기간 이후에도 연구를 지속하기 위해서는 적어도 승인 만료 2개월 전까지 연구의 진행상황에 대하여 중간보고를 하여야 합니다.
- 16) 연구 종료 후 3개월 이내에 종료보고를 하여야 합니다.
- 17) 연구와 관련된 기록은 연구가 종료된 시점을 기준으로 최소 3년간 보관하여야 합니다.

제주대학교 생명윤리위원장



본 통지서에 기재된 사항은 제주대학교 생명윤리위원회에 기록된 내용과 일치함을 증명합니다.  
 본 생명윤리위원회는 생명윤리 및 안전에 관한 법률과 관련 법규를 준수합니다.  
 본 연구와 이해상충(Conflict of Interest)이 있는 위원이 있을 경우 연구의 심사에서 배제합니다.  
 본 통지서의 사본은 생명윤리위원회에서 보관합니다.