

비판과학 관점의 주체로서 가정과 교사 행위주체성에 관한 연구

양지선[†]

이화여자대학교 교육대학원 강사

A Philosophical Study on the Agency of the Home Economics Teachers as Agent from a Critical Science Perspective

Yang, Ji Sun[†]

Lecturer, Graduate School of Education, Ewha Womans University

Abstract

This study is to identify the concept of action from the critical science perspective and to explore the agency of home economics teachers for the purpose of teacher education. The context and various characteristics of home economics teacher' agency were identified in terms of philosophy and teacher education.

The results of the study indicates, first, the concept of action refers to an activity of individuals involving one's own intentions, and include the ability to reveal a unique identity that aims to reach a set purpose and decision, and this can be identified by mutual meaning in the public sphere. Second, teacher agency is influenced by a teacher's professional experiences and cultural and structural aspects, and it can create an environment which can promote self-directed and cooperative relationships among individuals and communities. Therefore, home economics teachers should be able to reasonably judge, contemplate, and act through reflections on the circumstances and consequences in which their agency is exercised. Third, home economics teachers can reflect and think critically about the values, roles, and sense of purpose of home economics education based on agency. Teachers should focus on the process of achieving their agency rather than on completing it, and they can continuously develop it through a perceived shared understanding among teachers. Therefore, the conceptualization of the agency of home economics teachers is to understand the practice revealed in a teacher's actions. This requires environmental support in school settings because it acts as a mechanism for strengthening the thinking and reflection of teachers through the creation of interactive environments in which professional knowledge and experiences can be shared.

Key words: 교사 행위주체성(teacher agency), 비판과학(critical science), 주체(agent), 행동(action), 행위주체성(agency)

[†] 교신저자: Yang, Ji Sun, 52, Ewhayodae-gil, Seodaemun-gu, Seoul 03760, Republic of Korea
Tel: +82-2-3277-2118, Fax: +82-2-3277-2841, E-mail: Yangjisun@ewha.ac.kr

이 논문은 2020년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2020S1A5B5A17089581)

I. 서론

‘주체성(agency)’이라는 의미의 발전은 ‘주체(agent)’와 관련하여 형성되어 왔으며, 주체의 의미는 ‘누구나 어떤 것에 대해 행위하는 사람 또는 사물, 힘을 행사하는 사람, 어떤 행동을 하는 사람(the doer of an action)’으로 정의된다(Schlosser, 2015). Aristotle는 주체를 잠재적 존재(potential being)로서 생각하는 존재의 가능성(potentiality)으로 보았으며(Capurso, 2012), 주체가 된다는 것은 어떤 변화의 원인이 되는 것이다(Cooper, 2004). 주체성은 순수한 선형적 사고로서 실천 주체를 바라보는 경우 ‘주관(subject)을 가진 개별적인 존재’로 볼 수 있다. 정체성을 포함하는 주관은 주체의 성립조건이 되지만 주관의 확립만으로 주체성을 규정한다면 행위, 실천과 같은 요건들을 실체화할 수 없으며 개인의 내적 작용으로 수렴되는 한계에 머무르게 된다. 주관은 주로 인식을 일으키는 의식을 의미하지만 주체의 경우 의식에 한정되지 않고 ‘실천하는 실체’를 의미하게 된다(Philosophical Dictionary Compilation Committee, 2012, p. 893). 주체성이라는 용어는 철학 및 다른 교육적 연구 분야에서 한 동안 거의 쓰이지 않았으나 최근 Organization for Economic Cooperation and Development([OECD], 2018)에서 제시한 교사 행위주체성(teacher agency), 학습자 행위주체성(student agency), 협력적 행위주체성(co-agency)을 비롯하여 교육과정 개혁과 역량 교육을 통해 행위주체성으로 다시 부각되고 있다.

행위주체성에 대한 관심의 시작은 구체적인 환경, 특히 생태적 조건과 상황에서 교사의 역할을 설명하고, 학교 교육과정의 개선과 리더십에서 전문 개발자로 재탄생시킨 Priestley, Biesta와 Robinson(2012, 2015)의 연구에서 출발하고 있다. 이것은 교사의 사고, 신념 및 실천을 바꾸려는 외부의 힘과 사건에는 형평성, 책무성, 성과 기반 교육, 학교 개혁과 같은 국가적인 움직임 또는 사회적, 경제적 변화가 존재한다는 것을 보여주는 것이다. Priestley 외(2012, 2015)가 제시한 교사주체성 모델에서는 전문성 개발과 학교 개혁의 맥락에서 현상의 복잡성을 완전히 파악하기 어려운 점이 있었으며, 주체성에 대한 관점은 사회적 행위가 아니라 Dewey(1922)와 Mead(1969)의 실용주의 철학에서 발전된 행동 이론에 뿌리를 두고 있다. 구체적으로 Dewey

(1916)에게서 주체의 성장은 경험에서 배우는 능력이며, 경험이 확대되고 풍성해지는 인간 능력의 증대는 세력장(forcefield)의 보존과 확장으로 이어진다고 본다. Mead(1969)는 행동 능력이 있는 주체의 내재화를 개인이 객관적인 의미 구조에서 반성적인 관계로 받아들이는 것이 아닌 외부 객체에서 다시 발견하게 되는 주관적인 인식의 모델을 따르고 있어 내재화된 의미의 소유는 반영(reflection)과 반대방향의 구조를 지니고 있다. 인간을 상징적 존재로 본 Mead(1969)에 의하면 자아가 발생하는 과정이 집단 속 개인들의 상호작용을 통해 이뤄지므로 행위주체성은 의도적인 행동, 구조의 측면에서 실현될 수 있다.

교사의 행위주체성에 대한 접근방식에 대해 Goller와 Harteis(2017)는 개별적인 인간의 특성, 즉 능력(capacity)과 행동(action)을 포함하여 두 가지로 나타내고 있다. 주체성을 ‘자신의 삶에 대한 본질과 질적인 측면에 대한 통찰력을 행사할 수 있는 능력’(Bandura, 2001, p. 1)으로 혹은 개인이나 집단이 실제로 하는 업무와 전문적 정체성에 영향을 주는 것과 직접적인 관련이 있다고 본다. 이것은 교사와 지역사회가 그들의 업무와 직업적 정체성에 영향을 미치고, 어떤 입장을 취하게 될 때 전문적 행위주체성이 수행된다고 보는 것이다(Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2013). 두 가지 의미 모두에서 행위주체성은 주어진 상황에서 결정을 내리고, 특정한 맥락 안에서 상호작용하는 개인이나 집단들에 관한 것임을 암시한다. 행위주체성은 주도권(initiatives)을 가지며, 의도적으로 혹은 능동적으로 특정한 목적에 도달하기 위해 기능하는 개인과 연관되기 때문에 교사 행위주체성은 변화의 주체로서 전문성 발달과 학교 개혁에 있어 교사의 주체적 역할을 촉구한다(Eteläpelto et al., 2013; Priestley et al., 2012). 그럼에도 불구하고 교사 전문성 개발과 학교 개혁에 관한 이론적 측면에서 교사 행위주체성의 상호작용적 개념은 두 가지 편견에 취약한 것을 발견할 수 있다. 한 가지 편견은 개별 접근방식에서 ‘자발적(voluntary)’인 경우 주체적인 행동(agentic action)의 기회가 과대평가된다는 것이다. 또 다른 편견은 ‘결정적(deterministic)’인 시스템 접근방식에 따라 이러한 기회가 무시되거나 제한되는 것으로 인식된다는 것이다(Priestley et al., 2012).

온전한 행위주체성에 대한 개념의 정립이 가능하기 위해서는 가장 기본적인 요건인 행동(action)¹⁾에 초점을 두어야

1) Arendt(1958)와 Habermas(1984, 1987)와 같은 철학서에서는 action을 행위라는 용어로 번역하고 있으나 가정교과철학 측면에서는 Brown과 Paolucci(1979),

한다. 행동의 실천에는 도덕적 책임의 주체로서 행위자 혹은 주체가 적어도 자신의 한 행동에 대해서 스스로 책임을 진다는 전제가 필요하다. Aristotle(2011)는 행동을 통해 실천적 지혜가 발휘될 수 있다고 보는데 이것은 실천 혹은 행위가 개별적인 것과 관련되기 때문이며, 개별 행위자의 가치에 관한 지각은 행동의 선택에서 주관적으로 사용된다. 교사가 내재하고 있는 사고와 사고과정은 자신의 행동과 신념을 비롯해 학생의 사고와 행동까지 영향을 미치게 되므로 Mezirow(1981, 1991)는 Habermas(1971)가 제시한 자신의 역할과 사회적 기대치로 자신을 표현하는 방식을 포함한 자기지식(self-knowledge) 혹은 자기성찰(self-reflection), 자기인식(self-awareness)과 같은 비판적 반영성(critical reflectivity)을 강조하고 있다.

비판이론(critical theory) 관점에서 행위주체성은 교사로서 자신이 선택한 교수 실천과 그 기저의 가치들이 인식하고 공적 영역과 제도적 환경에서 변화를 만들어가는 정체성의 과정으로 이해될 수 있다. 교사들의 행위주체성은 교실 속 지식과 권력을 변화시키기를 모색함으로써(Giroux, 1983), 불평등과 불공정의 이슈를 해결하는 변화의 주체(change agents)로서 역할이 강조되며 교사의 발달과 전문적 성장의 개별적인 과정까지 확장하여 이를 분석하고 평가할 수 있는 성찰적 능력을 포함하고 있다. 이처럼 철학적 개념과 교사 전문성 개발, 학교 개혁 사이의 분리된 전통에서 교사 행위주체성을 발전시켜 왔기에 학문적인 관점에서 이 두 분야를 연결하는 역할을 하기 위해서는 주체성의 개념을 정립하고, 교사 행위주체성의 관련 요소나 특성을 살펴볼 필요가 있다.

따라서 본 연구는 비판과학 관점을 통해 먼저 행위가 성립하는 의미와 개념을 이해하고 이를 통해 가정과 교사의 행위주체성을 탐색하는 것을 목적으로 한다. 주체성의 의식 안에는 실천과 행동, 교과 정체성을 포함하고 있고, 이 개념의 정립은 비판적 실천에 기초하고 있는 가정과 교육에서의 교사주체성에 대한 철학적 함의를 보여줄 수 있을 것이다.

II. 행동의 이해

1. 행동의 의미

인간의 본성에서가 아니라 인간의 내면에서 나오는 행위를 행동이라고 하며, Hegel은 이를 ‘내적 의지규정의 행동적 표현’(Vieweg, 2012)으로 간주한다. 행동을 목적이나 목표가 있는 의미 있는 행동이라고 한다면, 행위(behavior)는 자각에 대한 단순한 반응을 의미하며 단순히 행동하는 것(act)과는 구분된다.

행동을 사고와 선택에 따라 자발적(voluntary) 행동과 비자발적(invuntary) 행동으로 구분한 Aristotle(2011)에 의하면 자발적 행동에는 시작이 주체에 있으며, 행동에 관련된 세부사항을 알고 있다는 것을 내포하고 있다. 반면, 비자발적 행동은 유기체의 의식적인 선택 없이 일어나는 것이며, 선택(culpability) 때문에 일어나는 자발적인 행동과는 반대이다(Aristotle, 2011; Warburton, 2006).

어떤 경우 특정한 목적이 실현되기 위해서는 어떤 행동이 요구되기 때문에 행동은 조건적 필연성을 가진다. Aristotle(2011)가 구분한 행동 조건의 필연성은 첫째, 행위자가 보편적 판단을 통해 선택한 목적에 의해 부여된다. 둘째, 선택한 목적의 성취를 위해 구체적으로 어떤 행동이 요구되는가에 관한 판단은 행위자의 숙고에 달려있다. 행위자의 숙고는 자신이 할 수 있는 구체적인 행동에 도달할 때까지 계속된다. 마지막으로 조건적 필연성은 행위자의 결정 여부에 따라 실현될 수 있고 되지 않을 수도 있다. 또한, 숙고한 대로 할 것인가 혹은 하지 않을 것인가의 판단 역시 행위자에게 달려있다. 이 행위는 의식적으로 결정에 도달하려는 행위자의 사고 및 의도의 정점으로서 행위를 수반하기 때문에 행위자에게 내재한 이성의 측면에서 의미를 포함한다.

Brown(1985)은 행동이 사물과 관련되기도 하지만 의미, 상징, 인간관계와도 관련이 있고 공통적인 이해와 관련되거나 이념의 수용 또는 거부와 관련되기도 하는 다른 의사소통 방식의 행동도 포함하고 있다고 본다. 실천 또는 행동에서 의미와 이념은 행위자의 마음속에 있을 뿐만 아니라 실천에도 존재하기 때문에 실천은 본질적으로 개인적, 사회적, 상호적 행

Brown(1985)의 세 행동체계(system of action)에 기초하여 행위보다 행동이라는 용어를 사용하였다.

동의 관계 형태라고 할 수 있다(Tyler, 1971). 그러므로 행동은 자극에 대한 반응이 아닌 변화하려는 사고로부터 자유롭게 나오는 것이기에 예측하기 힘든 측면을 가지고 있으며, 나아가 그 결과를 확신할 수 없는 위험에 대한 부담이 존재하기 때문에 숙고(deliberation)가 고려되어야 한다.

2. Arendt의 행동 개념

Heidegger에게 행동이란 ‘자기현시(self-disclosure)’를 의미하며(Carman, 2003), 마찬가지로 Arendt(1958)도 이를 인간의 자기현시로 규정하고 인간에게 유지되고 존속하는 것 이상으로 ‘보다 고차적이고 의미 있는 인간 활동’이라고 한다. 주체성에 내재된 행동은 행위자가 어떤 목적을 달성하기 위한 도구적인 활동이 아니라 ‘인간이 타인들과 구분되는 스스로를 드러내

는 것만을 위한 활동’(Arendt, 1958)을 의미한다. Arendt(1958)는 삶의 원리와 기준이 바로 사유와 연관되기 때문에 인간의 행동에 절대적인 영향을 미치는 강력한 요인 중 하나를 사유(thinking)라고 보았다.

Arendt(1958)에 의하면 사람들은 행동을 통해 삶의 의미를 찾게 되는데 이것은 인간 조건의 결과이자 창조자가 되는 것이다. 인간의 행동은 타인과의 상호작용을 통해 경험될 수 있으며 인간의 조건을 형성하는 세 가지 유형의 인간 활동의 결과는 <Table 1>과 같이 노동(labour), 일(work), 행동(action)으로 각각 구분하여 나타낼 수 있다. Arendt(1958)는 세 가지 유형의 활동을 계층구조에 배치하고 있으며 행동은 자유(freedom)와 밀접한 관계를 지니기 때문에 최우선의 가치를 지닌다. 노동은 가정 내 개인과 가족이 생활의 기본조건을 유지하고 물질적인 요구와 환경을 충족하기 위해 수행하는 반복적인 활동이며, 일은 행위의 전제조건으로 작용하는 제도, 법률, 장치, 다른

Table 1. Overview of Arendt's human condition construct

Theory of action			
Type of human activity	Labour <i>Animal laborans</i>	Work <i>Homo faber</i>	Action <i>Zoon politikon</i>
Three conditions	With labor, we ensure the condition of <i>living</i> (reproduce conditions for living)	With work, we ensure the condition of <i>worldliness</i> (humans can't work without institutions, equipment; they build these artifacts while using them)	With action, we ensure the condition of <i>plurality</i> of actors (each actor is equal but distinct)
Metaphor	Private sphere	Intermediary sphere	Public sphere
Greek etymology	<i>Techne</i> Knowledge and theory of how to do things	<i>Poiesis</i> Skilful manufacture, production or creation	<i>Praxis</i> Voluntary, goal directed action, done for its own sake
Space	Household and nature	Buildings, laws, institutions and artifacts	Public space for human togetherness
Values	Life Productivity Consumption Abundance	Permanence Stability Durability	Freedom to act Plurality of actors Disclosure Solidarity
Intent	<i>Behaviours</i> to meet material needs and sustain physical life(food, shelter, water, biological processes)	<i>Fabricate and build</i> stable and enabling institutions, laws and artifacts that serve as preconditions for creating public life	Common space where people encounter a community, a space where <i>actions</i> can be witnessed, assigned meaning and be remembered
Pursuits	Sustainable physical life in household and natural environment	Build and maintain a world fit for human use	Affirm human realities, disclose identity, and actualize capacity for freedom
Types of actions	Behave Preform roles Fulfil functions	Display talents Use abilities	Reveal personality Affirm unique identity Enact agency

Table 1. Continued

Theory of action			
Type of human activity	Labour <i>Animal laborans</i>	Work <i>Homo faber</i>	Action <i>Zoon politikon</i>
Nature of world	Natural world and the realm of material things	Artificial, fabricated world of sustainable structures and institutions	Realm of human affairs and new realities via web of relationships sustained through interactions (speech and action)
Who is acting	Individual <i>doers</i> creating world within which to living	Semi-connected <i>builders</i> creating a world within which to work and secure the goals of civilized living	<i>Community</i> of memory(hearers) that is operating in a potential space that materializes when humans act but disappears when the act stops. Therefore, it needs to be continually recreated by more speech, deeds, listening and remembering.
Nature of activity	Repetitive and never ending	Semi-permanent (bounded by time and circumstances, so can and should change)	Fleeting and perishable unless preserved and remembered through narratives and stories
Power	Economic power and power of exploitation via force, strength or violence	Institutionalized power sustained by bureaucracy	Power of promise, forgiveness and convictions; power is the potential that springs up when people act in concert
Freedom	To choose from a set of alternatives	To apply talents and abilities to fabricate artifacts and societal structures	People are free as long as they can act(see below)
To act	Mere behaviour (habituated, regulated, automated)	Behaviour in the form of processes conditioned by cause and effect	To start a story; a mode of human togetherness-to disclose oneself within the public space by setting something novel, unanticipated, unexpected and unconditioned in motion through words and needs Human acts are unpredictable and irreversible, so need to be able to forgive and promise(to deal with consequences)
Understanding the act	Subconscious, habitual, compulsive or necessary behaviour to meet needs	Determine cause and effect	Look for reasons for the deed(motives and intentions)

Source: McGregor(2010, pp. 16-18).

인공물들을 생성하며 사람이 사용하기에 적합한 세상을 만들고 유지하는 활동이다. 행동은 사람들이 일상적인 요구를 충족시키는 가정의 사적인 영역을 넘어 사회제도, 법률과 같이 집단적으로 일하고 기능하게 하는 세계를 통해 공적 행동의 영역에 이르게 하는 활동이다.

Arendt(1958)에 따르면 인간의 활동 양식에서 행위의 발생은 인간의 조건 안에서 사람들을 맺어주기도 하고 동시에 분리되기도 하는 세계 안에 있다. 그 결과를 예측할 수 없는 행동은 타인들의 현존(existence)과 인정 없이는 의미 있는 활동이 될 수 없고, 타인의 반응과 해석에 따라 지속되는 특성이 있다

(Taylor, 2012; Yang, 2013). 모든 행동의 시작에는 예측 불가능성이 내재하고 있으나 인간의 행동은 자신의 자아를 드러냄에 있어서 홀로 등장하는 것이 아니며 타자와 함께 하는 공간에서 타자와의 관계성을 통해 가능할 뿐 아니라 동시에 타자와의 관계성에 의해 촉발되는 것이다. 행동은 수행의 동시이며 행동이 수행적(performative)이라는 것은 반복을 통해 평등하지만 구별되는 고유한 정체성을 구성한다는 것으로 이해할 수 있다. 행동은 개인적 동기뿐만 아니라 반드시 공동체적 동기인 세계성(worldliness)을 지니고 있다. 다시 말해 행동의 조건은 다원성(plurality)을 지니며, 고립된 개인에게서는 발생할 수 없기에

행동이 가능하기 위해서는 반드시 평등한 사람들의 집단이 전제되어야 한다. 이와 같은 배경으로 Arendt(1958)의 행동 개념, 곧 자유 개념은 다원적인 인간들의 집단인 공동체를 상정할 때만이 제대로 이해될 수 있는 공적 차원을 갖고 있다. 생명을 유지하고 풍요로운 삶을 보장하기 위해 가정 내 취하는 노동의 행동은 예측가능한 결과로 습관적, 반복적, 불가피한 경향이 있다. 작업 활동에서 취하는 행위는 필연적인 행동의 결과 상황과 기대에 대한 선행에 따라 영향을 받는다. 공적 영역에서 행동은 상당히 다르게 전개되는데 사람들은 결과가 어떻게 될지 알지 못한 채 행동하거나 결정하고 이 행동이 돌이킬 수 없고, 예측 불가능하고, 한계가 없는 것을 인식한다(McGregor, 2010).

Arendt(1958)가 말하는 의미의 세계인 공적 영역은 사적 영역, 사회적 영역과 구분되는 삶의 영역이며, ‘공적’(public)이라는 용어에는 다음과 같이 서로 밀접하게 관련된 두 가지 현상을 포함하고 있다. 첫째, 공개적으로 나타나는 모든 것은 다른 이들이 보고 들을 수 있기에 가장 광범위한 공개성(publicity)을 가진다. 현상들은 현실(reality)을 구성하는 것에 반해 마음의 욕구나 사고, 감각을 지닌 개인적인 생활은 ‘탈개체화’(deindividualization)되고 공개되지 않는다면 ‘공적인 것’이 되지 못한다. 공적 영역은 일차적으로 ‘출현의 공간’(the space of appearance)이라 할 수 있으며 공적 영역의 존재에 기초하여 우리는 ‘현실감각’을 가지게 된다(Arendt, 1958). 출현의 공간인 공적 영역에서의 발언과 행동을 통한 상호관계로부터 개인의 정체성과 참다운 현실감각이 형성되므로 공적 영역은 존재론적으로나 인식론적으로 대단히 중요하다.

둘째, 공적 영역은 사적으로 소유된 장소인 사적 영역과 구별된 영역으로, 만민에게 공동으로 속하는 세계 자체(Arendt, 1958, p. 52)를 의미한다. 세계는 자연과 대비되며 사람들이 세계에 함께 산다는 것은 그 세계를 공동으로 소유하고 있는 사람들 사이에 있다는 것을 의미하는 것이다. Arendt(1958, p. 55)에 따르면 공적 영역의 실재성은 전적으로 공동세계의 지속성에 달려있으며, 지속성은 공동세계가 우리가 현재 살고 있는 사람들은 물론 과거 세대와 함께 공유하는 공간이기 때문에 역사성이라 할 수 있다.

이와 같이 행위를 통한 인간의 기본적인 욕구와 인간사회 공동의 측면에 부응하는 공적 영역 사이에는 존재론적인 연관성이 있다. Brown과 Paolucci(1979)는 Arendt가 인간 활동과

역량의 결과로 제안한 인간의 조건을 받아들여 활동적인 삶을 살기 위해서 인간으로 존재하는 조건인 노동, 일 그리고 행동에 참여해야 한다고 보았다. 그러므로 공적인 삶의 실현에는 가장 인간적인 삶의 활동이라 부르는 행동을 포함하고 있으나 인간의 공생(togetherness)을 위한 장으로서 공적 차원은 쉽게 달성될 수 있는 것이 아니라고 할 수 있다.

3. Habermas의 행동 개념

Habermas(1984)는 사회적 상황에서 행동이 수행되는 것을 의사소통 행동으로 보고, Heidegger(1962)가 말한 이해와 현존의 관계를 받아들여 사회적 행위의 바탕에는 의사전달 능력을 지닌다고 하였다. 사회적 행위란 근본적으로 이해의 특성이 전제되어야 하며, 의도적인 행위의 영역에 들어가므로 행동은 상호의미에 의해 파악될 수 있다. Habermas(1971)는 행동들이 일어나는 조건에서 언어와 행동에 대한 연관성을 네 가지 측면에서 다루고 있다. 첫째, 사회적 행동들은 일상용어의 의사전달에서만 구성되며 그런 의미에서 언어적인 행동과 사회적인 행동은 그 사회에 타당한 규범들을 바탕으로 한 행동들이다. 둘째, 행동에 대한 기대를 표현하는 것도 의사전달적인 언어의 기술 없이는 고려될 수 없다. 셋째, 행동은 이를 조종하는 요소들과 함께 발생하는데 행동을 조종하는 요소란 언어에 의해서 반영된 사실의 구속력을 의미한다. 넷째, 어떤 행동이 행위라고 확정하는 것은 어떤 언어공동체의 해석연관 중 의미연관에서 일어난다. 한 사회에서 의사전달의 연관 속에서 비로소 행동은 사회적으로 파악되기에 공통된 규범 아래에 있는 행동 속에는 간주관성(inter-subjectivity)이 숨겨져 있다. 즉 행위자가 받아들일 것으로 생각되는 세계와 어떤 행동이 가질 수 있는 합리적인 측면은 서로 연관되어 있다.

근대성의 의미에서 보면 합리적 행위, 합리적 생활방식, 합리화된 세계상이라는 불가피한 근거에서 행위합리성을 다루고 있으나 합리성(rationality)은 인식의 소유보다는 언어 및 행동 능력을 가진 주체가 어떻게 지식을 습득하고 사용하는가와 관련이 있다(Habermas, 1984). 이는 지식 그 자체의 추상적인 속성이라기보다 그것을 담지하고 구현하는 행위가 가지는 속성이라고 할 수 있다.

합리성에 대한 분석은 명제적 지식의 사용방식에 따라 도구적 사용과 의사소통적 이해로 구분할 수 있으며, 합리적인 조건을 살펴보면 전자는 실재론적 측면이고 후자는 현상학적 측면을 나타낸다. 실재론적 측면에서는 사실들의 총합으로 보는 존재론적 전제를 바탕으로 합리적 행동의 조건을 나타내며, 현상학적 측면에서는 합리적 표현은 행위자가 객관적 세계 안에서 행하는 유의미하고 맥락적으로 이해될 수 있는 행동의 성격을 가진다. 이러한 추상적인 세계의 개념은 의사소통적으로 행위하는 주체들이 세계에서 일어나는 것이나 행해져야 하는 것에 대해 서로 이해할 수 있기 위해 필수적이다(Habermas, 1984). 행위자의 행동과정과 주위 환경과의 관계는 밀접하게 관련되어 있기에 Piaget(1952)의 인지적 발달에서는 복수의 주체가 객관적 세계에 개입하려는 자신의 행동을 의사소통적 행동을 통해 조정하게 된다. 사회적 협동에는 목적론적 행동을 매개로 하는 ‘주체와 객체 사이의 상호작용’과 의사소통적 행동을 통해 매개되는 ‘주체와 다른 주체와의 상호작용’이 결합하여 적응과 순응이라는 두 가지 방식으로 작용한다. 인지적·도구적 합리성이 높을수록 목표지향적인 행위자의 자기주장에 부여하는 제약으로부터의 독립성이 커지며, 의사소통적 합리성이 높을수록 공동체 안에서 행동의 비강압적 조정과 합의를 통한 행동갈등의 해소 여지가 커진다. 이와 같은 상호이해의 행동은 상호주관적으로 인정된 상황에 관한 규정을 목표로 하는 협동적 해석과정의 일부로서 파악될 수 있다.

Habermas(1984)는 행위자와 세계 사이의 연관을 맺는 지향성에 따라 행동의 개념을 ‘목적론적 행동(teleological action)’, ‘규범적으로 규제된 행동(normatively regulated action)’, ‘극적 행동(dramaturgical action)’, ‘의사소통적 행동(communicative action)’으로 구분하고 있다.

첫째, ‘목적론적 행동’은 Aristotle 이후 철학적 행동 이론의 중심에 있으며, 대안적 행동과정 중 가능한 행위 사이를 결정하는 것으로 상황 해석에 기반한 목적의 실현이 핵심이다. 행위자가 주어진 상황에서 성공할 것이라고 믿는 수단을 결정하고 적절한 방식으로 적용함으로써 어떤 목적을 달성하거나 원하는 상태의 발생을 가져오는 것이다. 주체의 성공 계산(calculation of success)에 들어갈 때 전략적 모델로 확장될 수 있으며, 행위자는 효용에 대한 기대를 극대화하는 관점에서 수단과 목적을 선택하게 된다(Habermas, 1984).

둘째, ‘규범적으로 규제된 행동’은 환경 속에서 다른 행위자들로부터 은둔하는 행위자의 행위(behavior)를 의미하지 않으며 공동의 가치에 따라 행동하는 사회집단의 구성원들과 관련이 있다. 개별 행위자(actor)는 주어진 상황에서 규범이 적용되는 조건이 존재할 때 규범을 준수하거나 위반한다. 규범은 사회집단에서 얻은 합의를 나타내며, 행위에 대한 일반화된 기대를 충족시키는 규범을 따르는 것이 핵심이다(Habermas, 1984). 즉, 사회적 집단의 행위자들은 ‘행동에 대한 일반화된 기대치를 채우는’ 집단의 공동된 가치나 규범을 추구한다. 기대는 권리(entitlement)의 의미로 가치와 규범과 같은 행위가 사회적 자본이라는 것을 암시하며(Bolton, 2005), 사회학에 널리 퍼져있는 역할이론의 기반이 된다.

셋째, ‘극적 행동’은 행위자가 자신의 주관성(subjectivity)을 어느 정도 노출함으로써 대중에게 자신에 관한 인상(impression)을 불러온다. 각 주체들은 자신의 의도, 생각, 태도, 소망, 감정 등의 영역에서 특권을 가지며, 공격 접근을 감시하거나 규제할 수 있다. 극적 행동에서 참여자는 이것을 사용하고 자신의 주관성에 대한 상호접근(mutual access)을 조절하여 그들의 상호작용(interaction)을 조정한다. 자기재현은 자발적인 표현 행동을 의미하는 것이 아니라 대중에 대한 관점으로 자신의 경험을 표현하는 것이 핵심이기에 행동의 극적 모델은 주로 현상학적으로 지향된 상호작용을 설명하는 데 사용된다.

넷째, ‘의사소통적 행동’은 언어 및 언어 외 수단으로 적어도 두 명의 주체(subjects)가 관계를 맺는 상호작용(interpersonal relations)을 의미한다. 행위자들은 동의(agreement)를 통해 행동을 조정하기 위해 행동 상황과 행동 계획에 대한 이해에 도달하려고 한다. 해석(interpretation)의 중심 개념은 합의(consensus)를 인정하는 상황의 정의를 협상하는 것을 의미한다. 포괄적 합리성에 기초하고 있는 Habermas(1984, p. 288)의 사회적 행동은 이해관계의 위치들을 통해 성공에 지향되어있는 경우 목적합리적 행동으로 부르는 한편 사회적 행동이 규범적 동의를 통해 상호이해에 도달하는 것에 지향되어있는 경우 의사소통적 행동으로 부른다. 앞서 규범적으로 규제된 행동의 개념은 Durkheim(1974)과 Parsons(1949)를 통한 사회과학 이론 형성, Goffman(1959)을 통한 극적 행동, Mead(1969)와 이후 Garfinkel(1967)을 통해 의사소통 개념에 대한 페러다임적 중요성을 얻을 수 있다.

이렇게 본다면 의도적인 활동으로 표현되는 행동의 목적론적 개념만이 행동의 합리성을 열어주는 것처럼 보인다. 목적합리적 행동은 도구적 행동과 전략적 행동을 포함하는 사회적 행위이기 때문에 Habermas(1984)는 사회적 행동을 오직 목적합리성(purposive rationality)의 관점 아래에서만 고려하는 것을 비판하고 있다. 다른 세 가지 모델은 처음부터 행동을 합리성(rationality)과 가능한 합리화(rationalization)의 관점에 두지 않는다. 목적합리적 실천 모델에서 주체들은 자신들의 이해관계 위치에서 어떻게 이해관계를 통해 목표를 성공시킬 것인지 혹은 어떻게 서로들의 이해관계들을 조정하여 자신의 목표를 성공에 이르게 할 것인지가 다른 실천 모델들과는 다를 수밖에 없다. 따라서 목적합리적 실천 모델에서 주체들은 이해관계 측면에서 의식적으로 조율한, 규범성 있는 주장을 정당화하기가 어렵게 된다. 반면 실천 모델이 소통 합리적 행동을 고려할 경우 말하고 행동하는 주체들은 규범적 동의를 매개로 하여 공통의 위치에 서서 상호이해에 도달할 수 있다. 의사소통적으로 행위하는 주체들은 생활세계의 지평에서 이해하게 되며, 해석을 수행할 때 객관세계와 사회세계, 상호주관적으로 공유된 세계를 개인 및 집단들의 주관세계와 구별하게 된다. 전략적으로 행위하는 행위자, 규범에 의해 규제되는 행위를 하는 행위자, 극적 행동을 하는 행위자들이 각각 객관세계, 사회세계, 혹은 주관세계와 맺는 관계들은 객관적인 평가가 가능하나 의사소통적 행동에서는 행위자의 주관적인 세계와 상호주관적으로 타당한 합의에 이를 수 있으나 여부가 중요하기 때문에 타당성 주장을 인정하는 상호이해의 과정에서 성찰적 방식을 수용하게 된다.

III 교사 행위주체성에 대한 이해

1. 교사 행위주체성의 의미

‘행위주체성(agency)’이라는 용어는 행동 이론, 규범 이론, 그리고 정치 제도에서 모호하게 사용되어 혼란을 가중시키는 사회사상의 원천이 되어 왔다. 현대 분석철학에서는 Anscombe

(1957)와 Davidson(1963)의 영향력에 기인하여 의도적인 행위 측면에서 설명되고 있으며, 마찬가지로 행동 철학에서도 이러한 개념을 중심으로 주로 전개되었다. Giddens(1984)는 ‘행동의 차이를 만들 수 있는’, ‘어떤 종류의 힘’을 행사할 수 있는 능력으로 행위주체성을 정의하고 있다. 이와 같은 경우 주체의 역량을 포괄적인 교육학적 접근에서 살펴볼 수 있으며, 원하는 결과를 얻기 위해 의도적으로 행동에 관여하고 필요한 행동에 따라 지식을 결정한다. Giddens(1984)는 주체의 능력을 그들이 움직이는 환경에서 실제 행동의 규칙과 전략의 ‘지식성(knowledgeability)’으로 기술하며, 자신의 경험으로부터 멀리 떨어진 상황에서 적용되는 것에 대한 지식을 포함할 수도 있고 포함하지 않을 수도 있다고 본다. Giddens(1984)는 개인과 사회적 맥락 사이의 상호의존성이 핵심이라고 보기 때문에 구조주의 관점에서 교사 행위주체성은 국가 및 학교 교육과정, 동료 및 경영진과의 전문적 및 권력 관계, 학교 내 지배적 문화 등 사회·문화적 제약 안에서 실현되는 동시에 학교 안의 환경 즉, 교실 장비, 교육 방법, ICT 기기 등 이용 가능한 자원에 의해 제약을 받을 수 있다.

교사 행위주체성은 이를 양성하거나 중단시킬 수 있는 주어진 구조와 문화 혹은 범위 안에서 자율성과 권력의 수준에 따라 결정된다(Archer, 2000). 사회·문화적인 관점에서 주체들은 전문적 맥락에 포함되어 있지만 이러한 맥락들을 변화시킬 수도 있다(Eteläpelto et al., 2013; Lasky 2005). Archer(2000)는 행위주체성을 항상 집단적인 것으로 보았으나 행위자들은 어떤 특정한 행위자가 원하는 방식이 아니라 상호작용의 결과로 구조와 문화를 형성하는 개인들이라고 할 수 있다. 교사 행위주체성의 효율성은 전적으로 행위자들이 맥락에서 가지는 의미와 변혁적인 실천을 위해 인식하는 기회에 달려있다. 그러므로 교사의 반영성(reflexivity)은 자신의 실천과 사회적 맥락을 모두 관리하여 반영하고, 대안을 창조적으로 전망하고, 다른 사람들과 협력하여 변혁을 가져올 수 있는 또 다른 필수적인 요소이다(Archer, 2000; Bandura, 2001; Giddens, 1984).

이론적으로 집단적 행위주체성은 집단과 개인의 특정한 능력, 기능, 성격을 행사하고, 자신들의 목적과 이익을 진전시키기 위해 상호작용하면서 시간이 지남에 따라 구조와 문화의 변혁에 기여할 수 있다. 반면 개인이나 집단행동이 원하는 변화를 가져오지 못하거나 현상유지를 도모하는 경우 기존의

구조와 문화를 재현하는 것에도 사용될 수 있다(Archer, 2000). 행위주체성이 이루어지는 구조는 행동 주체들이 참여함으로써 재생산되며, 이는 행동 주체가 기존의 구조에 맞는 절차(scheme)나 자원을 따르고 활용하는 것이다. 한편으로 주체적 자각 상태에서 정체성을 형성하면서 구조에 저항하거나 구조를 변화시키거나갈 수 있게 해준다는 점에서 변화적 측면이 강조되어왔다. 이러한 맥락에서 ‘행위주체성(agency)’과 ‘변화를 위한 행위주체성(agency for change)’ 사이에는 중요한 차이를 지니기 때문에 교사교육 설계자가 적절한 목적과 관련 준비를 구체화하는 데 도움이 될 수 있도록 본질을 명확히 표현할 수 있어야 한다. 그러나 교사교육의 변화를 위한 명세화(specification)는 교사들이 자신의 목적의식에 따라 차이를 만들 수 있도록 준비하고, 외부 의제의 수행에 대한 교사의 신념과 관행의 변화에 영향을 미치려고 시도하는 것 사이에 긴장을 초래할 수 있다. 여기에는 다른 맥락에서 주체로서 역할을 하는 교사들이 공식적인 정책을 추진하고 저항하는 것까지 모두 포함할 수 있다(Luttenberg, Imants, & Van Veen, 2013; Sachs, 2003).

2. 교사 행위주체성의 모델

교육과정 개혁에서 시작된 교사 행위주체성에 대한 관심은 경험 많은 교사들이 일상 업무 환경에서 주체성을 달성하는 방법과 범위, 새로운 교과과정의 도입 배경, 주체화 과정(subjectification)을 촉진하거나 억제하는 요소들에 초점을 맞추고 있다(Priestley et al., 2012). Biesta와 Tedder(2007)는 생태학적이고 맥락적 사태 내에서 특정 상황과 관련하여 자신의 신념, 가치 및 속성에 대한 주체의 행위주체성은 개인의 행동양상과 함께 개인의 적극적인 참여를 통해 소유되기보다는 성취되는 것으로 여겨진다. 행위주체성의 성취는 특히 개인의 노력, 가용 자원 및 기타 상황적 요소들이 결합할 때, 그리고 어떤 의미에서 항상 고유한 상황의 상호작용에서 비롯된다(Priestley, Edwards, Priestley, & Miller, 2012). 또한, 교사들의 상황적 실천에 기반한 연구들은 교사를 둘러싼 맥락과 요소들이 상호작용하는 형태를 보여준다. 그러나 개별 행위자들은 잠재적인 이익, 과거의 경험, 감정, 자신의 행복에 관한 관심을

고려하여 어떤 상황에서는 행위주체성을 행사할 수 있지만 다른 상황에서는 그렇지 않을 수 있다(Biesta & Tedder, 2007).

Pacherie(2010)는 교사 행위주체성을 둘러싼 문제들이 훨씬 더 복잡하다는 것을 다음과 같이 두 가지 측면에서 강조하고 있다. 첫째, 행위주체성의 감각 자체가 복잡하고 다면적인 현상으로 나타나 어떻게 다양한 측면들이 연관되어 있는지, 행위주체성의 내용과 구조가 무엇인지, 어느 정도까지 분리될 수 있는지, 다른 것들보다 더 기본적인 것인지에 대한 의문을 제기한다. 둘째, 주체 감각과 의식적인 정신 작용 사이의 인과관계는 어떤 형태로 작용하는 자각 상태의 구조를 취하느냐에 따라 다른 형태를 취한다는 것이다. 이에 따라 교사 행위주체성 모델의 형태는 달라질 수 있으며, 생태학적 측면을 반영한 교사 행위주체성 모델은 시간 차원의 상호작용, 즉 적용된 일상과 같이 과거로부터의 영향, 희망, 두려움, 욕망과 같이 미래 목적에 대한 방향, 현재 구조적 맥락에서 제공하는 한계와 기회에 관한 판단과 같이 현재와의 관계를 포괄하고 있다(Figure 1). 이러한 관점의 함축은 행위주체성이 문화 및 제도적 맥락의 복잡한 상호작용 내에 역사적으로 위치하는 것으로 간주하는 것이다(Lipponen & Kumpulainen, 2011).

최근 주목받고 있는 주체 지향적 사회·문화적 접근은 Vahasantanen(2015)에 의하면 개인의 능동성을 배제하기보다 이들이 사고하고 행동하는 것이 역사적, 사회·문화적 실천을 통해 형성되고, 사회적 도구를 통해 발현된다고 보는 것이다. Eteläpelto 외(2013)는 과목 중심의 사회·문화적 관점에서 교사 행위주체성을 개념화하여 개별 행위자들과 사회적 맥락을 분석적으로 살펴본 결과 상호의존성이 매우 높은 것으로 간주하였다. 이와 같은 결과들은 교사의 행위주체성은 교사가 내적 역량을 자발적으로 이끌어내는 것이기보다 교사 개인의 과거, 현재, 미래로 이어지는 시간성과 구조적, 문화적, 물질적 요인들이 상호작용하는 가운데 성취되는 것으로 이해할 수 있다(Kim, 2019; Priestley et al., 2015).

사회적 인지 이론 측면에서 Bandura(2001)는 행위주체성을 개인(personal), 주체(proxy), 집단적 행위주체성(collective agency)으로 구분하며, 상호 인과관계(triadic reciprocal causation) 모델을 통해 내적(internal) 혹은 외적(external) 요소로 행위가 결정되는 상호연관된 개인, 행동 및 환경 요인을 나타내고 있다(Figure 2). 개인적인 요소는 지식을 포함한 인지적 요소, 목표

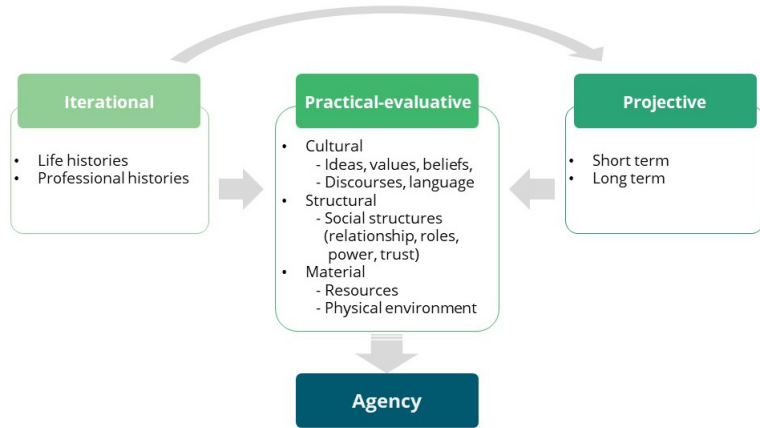


Figure 1. Teacher agency model

Source: Priestley et al.(2012, p. 30).

와 불안을 포함한 정신적, 감정적인 요소, 자기효능감을 포함하며, 행동적 요소는 기능, 실천, 자기효능감, 환경적 요소는 사회적 규범, 물리적 환경, 다른 사람에게 미치는 영향을 포함한다. 각 결정요소는 지속적인 교육과정의 변화과정에서 다른 결정요소에 의해 영향을 받으며, 결정을 통제하게 하는 것과 연결될 수 있으며 세 가지 결정요인 간의 상호관계는 부분적으로 상황적 요인을 나타내고 있다. 각 개인이 지나는 자기 결정적인 (self-determined) 판단과 행위의 원천은 개인의 내면에 있기 때문에 개인에게 영향을 미치는 환경의 변화를 촉발하는 행위나 자기효능감, 통제감과 같은 내적 특성들은 개인에게 귀속되어 심리학적 관점에서 개인의 역량이라고 할 수 있다(Kim, 2019). 여기서 한 단계 나아가 Pantic(2015)은 행위주체성의 규범

적 측면을 교사들의 업무에 적용하여 사회적 정의를 위한 교사 행위주체성 모형을 개발하고 다음과 같이 나타내고 있다 (Table 2). 첫째, 목적의식(sense of purpose)은 주체로서 역할과 사회적 정의 이해에 대한 교사의 신념에 해당하며, 둘째, 역량(competence)은 일부 학생의 배제와 미달에 대처하는 교사의 실천에 해당한다. 셋째, 자율성(autonomy)은 환경에 대한 교사의 인식과 다른 사람들과의 상황에 따른 상호작용에 해당하며, 넷째, 반영성(reflexivity)은 교사들이 자신의 실천과 제도적 환경을 분석하고 평가할 수 있는 능력에 해당한다. 각 요소들을 바탕으로 교사들은 다른 주체들과 서로 교류하고 상호작용함으로써 그들의 전문적 자율성의 범위 내에서 교사 혹은 공동체에 의해 사회적 정의를 위한 집단적 행위주체성을 행사

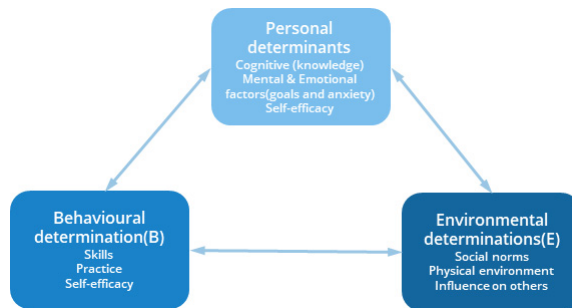


Figure 2. Schematization of triadic reciprocal causation

Source: Bandura(2001, p. 266).

할 수 있다. 이러한 관점을 강조하는 경우 이론화된 교육학과 같이 교육 방법이나 교육 전략으로 교사들이 왜 그렇게 하느냐가 아니라 교사들이 무엇을 하느냐와 관련이 있다(Alexander, 2017; Lusted, 1986). Fu와 Clarke(2017)는 교사들이 자기연구(self-study)나 질문, 반성, 행동의 순환적 구조로 이루어지는 반성적 실천에 참여함으로써 실천적 변화를 야기할 수 있다고 본다.

교사 행위주체성과 더불어 Leadbeater(2017)는 학생 행위주체성에서 강조되는 요소들을 ‘목적지향성’, ‘성찰’, ‘투자’, ‘책임감’ 등 네 가지로 제시하고 있다. ‘목적지향성’에서 목적은 구체적인 단위 목표를 제공하고 의미를 부여하는 방향감을 갖는다는 측면에서 학습을 의미 있게 만들고 동기를 부여한다. ‘성찰’에서 학생들이 실천하며 배우는 과정을 통해 무엇이 필요하고 적합한지 성찰할 수 있으며, 성찰적 사고는 학습자가 결정하고 선택하고 실행하는 것에 비판적인 자세를 취하는 메타 인지적 사고와 관련되어 있으므로 행위주체성의 중요한 요소라고 볼 수 있다. ‘투자’에서 행위주체성은 어떤 맥락 속에서 학습자에게 스스로 무엇인가를 계획하고 실천하는 행동의 실현에 대한 시간과 노력, 실행에 발생하는 차질과 장애물에 대처하는 끈질긴 지속성을 요구한다. 마지막으로 ‘책임감’을 가진다는 것은 자신의 행동에 책임을 지고 합의를 지키는 것뿐만이 아니라 실수를 인식하고 윤리적인 신뢰를 지킨다

는 것을 의미한다. 자신의 역할을 이해하고, 자신의 행동이 불러오는 결과가 좋은 결과 혹은 나쁜 결과일 수도 있다는 것을 아는 것까지 인식하는 것이야말로 행위주체성이 윤리적으로 발휘될 수 있는 조건이 된다(Leadbeater, 2017).

Pantic의 교사 행위주체성과 Leadbeater의 학생 행위주체성의 구성요소를 살펴보면 목적의식과 목적지향성, 반영성과 성찰, 자율성과 책임, 역량과 투자는 상호 연결되는 측면을 지니고 있다. 이는 행동의 의도를 고려할 뿐만 아니라 행위주체성의 규범적 측면에서 태도와 가치를 포함하는 행동의 본질을 지향하고 있다.

IV. 가정과 교사의 행위주체성에 대한 탐색

1. 가정과 교사의 행위주체성

비판과학 관점에서 행동을 구분해 보면 Habermas(1971)의 세 가지 인지적 관심 중 첫 번째 영역인 ‘일(work)’은 Arednt의 관점에서 사적 영역인 노동에 해당한다. 이것은 환경을 제어

Table 2. Aspects of teacher agency and inclusive pedagogical practices

Aspects of teacher agency	Inclusive practice
Purpose (commitment, motivation)	<ul style="list-style-type: none"> Teachers' perceptions of their moral roles, sense of identity and motivation as agents of social justice Teachers' own understanding of social justice
Competence (inclusive pedagogy as 'core' expertise)	<ul style="list-style-type: none"> Teachers' understanding of broader social forces that influence schooling and (micro-)political competence Teachers' practice of inclusive pedagogy, including: <ul style="list-style-type: none"> Replacing deterministic views of ability with a concept of 'transformability' Demonstrating how the difficulties students experience in learning can be considered dilemmas for teaching rather than problems within students Modelling new creative ways of working with and through others
Autonomy (individual and collective efficacy and agency, relationships and contextual factors)	<ul style="list-style-type: none"> Teachers' beliefs about individual and collective efficacy Levels of confidence, control and resilience Collaboration and collective agency for social justice Levels of power and trust in teachers' relationships Perceptions of school cultures and the principal's leadership Perceptions of teachers' roles as school and system developers and participation in decision-making Broader education policy and socio-cultural contexts
Reflexivity (reflexive monitoring of own action and social contexts)	<ul style="list-style-type: none"> Teachers' capacity to articulate practical professional knowledge and justify actions Teachers' meaning-making of the structures and cultures in their schools as sites for social transformation Critical and open reflection on their assumptions, practices and exploration of alternatives

하고 조작하는 방법을 폭넓게 가리키며 경험적 지식에 기초하고 기술적 규칙에 의해 지배되는 도구적 행동을 포함한다. 두 번째 영역인 ‘상호작용(interaction)’은 Arednt의 관점에서 환경을 가능하게 하는 일에 해당하며, 사적 영역과 공적 영역을 연결해주는 역할을 한다. 이것은 행동에 대한 상호기대를 정의하며, 구속력 있는 합의 규범에 의해 지배되고 의사소통적 행동을 포함한다. 사회적 규범의 타당성은 오직 의도에 대한 상호이해의 주관성에 기초하고 의무의 일반적인 인식에 의해 확보되며 의미는 일상적인 언어 소통에서 객관화된다. 세번째 영역인 ‘힘(power)’은 Arednt의 관점에서 공론의 장인 행동에 해당하며, 다원성(plurality), 정체성(identify), 연대(solidarity)의 의미를 지닌다. 이것은 자기지식에 관한 관심, 즉 자신의 방식과 역할, 자기성찰에 관한 관심을 포함한 ‘해방적’ 행동을 포함한다. 해방적 행동은 비판, 해방, 임파워먼트와 같은 요소를 가지며 이것은 사회적 변화와 행위주체성을 지향한다. 비판적인 자기인식을 통한 해방적 행동은 교사의 경험을 좀 더 포괄적이고 차별적으로 통합할 수 있도록 행위주체성을 비판적으로 인식하게 되는 과정이며, 이 과정은 문제에 대한 정확한 이유를 인식할 수 있다는 점에서 Freire (1970)가 말하는 소위 ‘문제 제기(problem posing)’를 포함한다.

전문분야로서 가정과 교육은 다양하고 포용적인 방법으로 가족의 안녕을 위한 책임을 교육적 영향력 안에서 고려해왔다. 현재 사회적 도전에 맞서 가정교사로서 행위주체성은 우리가 어떤 상황에 직면할 때 어떻게 행동해야 하는지 규정해야 하는 문제가 아닌 공유해야 하는 인식에 대한 문제이다. Vaines (1995, 1999, 2004)는 우리의 일상생활이 어떻게 가족과 상호작용하고 다른 생활 체계와 상호 연결되는지를 설명하면서 교육적 실천에 참여해야 한다고 강조하였으며, Shulman(2007)은 교사가 좋은(good) 판단에 의지하여 가르치고 도덕적 능력과 지적 능력을 연마하고 최선을 다하는 중심에 ‘실천적 지혜(practical wisdom)’를 두었다. 이러한 관점은 교사의 지식을 포함해 가치, 헌신, 특정한 경험과 같은 정서적인 측면과 동기, 도덕적 판단, 실천적 추론과 같은 비인지적 속성까지 중요하게 고려하는 것이다. 비인지적 속성들은 공적 영역에서 다룰 수 있는 배려(caring), 임파워먼트(empowerment), 자유(freedom), 정의(justice), 윤리(ethics), 도덕(morality)과 연결되어 가정과 교육의 가치 활동에 긍정적인 영향을 끼칠 수 있다. Polanyi

(1958)는 인격적 지식(personal knowledge)의 주장에서 인간의 가능성은 객관적 정보에 의해 개인이 가지고 있는 이해체계의 융합에서 만들어진다고 본다. 그렇다면 가정과 교사가 행위주체성을 갖추게 되는 것도 ‘획득된 결과’보다 ‘구성하는 과정’에 초점을 두어야 하며 그 과정적 지식은 구분되거나 분질성을 지니기보다 종합적이고 맥락적이라고 할 수 있다.

따라서 비판과학 관점에서 행위주체성은 개인의 선택과 자기결정에 초점을 둘 뿐만 아니라 “결과를 만들어내고, 영향력을 갖게 되고, 변화를 가져올 수 있는 힘”(Buckingham, 2017, p. 7)을 키우는 것이며 뿐만 아니라 변화를 만들어내기 위해 이성적으로 생각하고, 반성하고, 행동하는 능력(Frost, 2006)과 연관 지을 수 있다. 가정과 교사는 행동 주체인 동시에 사회적 책임을 지닌 판단자로서 분별력 있고 합목적적으로 행동하며, 실천적으로 신뢰롭고 열려 있는 주체적인 합리성을 가지고 있는 것에 그치지 않고 주관성에 대하여 성찰적 태도를 취한다. 이러한 태도는 도덕적, 실천적인 힘을 가지며 자기성찰의 과정에서 근거가 되는 역할을 한다. 행위주체성을 가진 가정과 교사는 현재 행동의 문제를 미래의 가능한 결과와 관련지어 해결할 수 있는 지적 능력을 통해 문제가 되는 주장을 주체화하고, 행동 및 가설의 압박으로부터 주장이 정당하지 그렇지 않은지 근거를 바탕으로 검토할 수 있어야 한다.

2. 교육과정의 실행가로서 교사 행위주체성

행위주체성의 출현은 기존 구조의 변화를 야기하는 측면에서 행위주체성을 포착하는 경우(Hays, 1994), 혹은 다른 측면에서는 “사회적 관계 내에서, 그리고 특정 관계를 사이에서 어떤 지식과 정체성이 영향을 미치는 의도적인 시도”(Giroux & Simon, 1989, p. 239)로 볼 수 있다. 전자의 경우 교육과정의 개발과 실행에서 교사의 교육과정 결정 권한을 증대시키거나 교사가 도덕적, 사회적 목적과 가치를 가르치는데 참여할 기회와 책임을 증가시킴으로써 더 큰 자율성과 자기결정권을 향해 긍정적으로 움직일 수 있다. 후자의 경우 교사 개인의 자율적인 선택은 자신이 선택한 행동 실천과 그 기저의 가치들이 사회적 권력 관계와 지배적인 담론과 자유로울 수 없게 된다. 교육과정과 같은 새로운 기준의 변화는 교사의 의무를 관리하는 조건

을 포함하므로 행위자의 행동이 구조화되지 않거나 변화에 대하여 서로 다른 구조 관계를 구성할 수 있다.

교사로서 행동의 변화가 의무적으로 일어난다면, Jenkins (2014)의 연구에서처럼 가정과 교사 행위주체성은 변화에 대한 동기부여(motivation)와 교사 반응(reaction)에 따라 구별되는 반응형(reactive) 또는 수동형(passive)의 두 가지 형태를 보일 수 있다. 또한, 어떤 교사들은 수동적인 행위주체성을 보여 주거나 핵심 속성을 전혀 보여주지 않으므로써 의무적인 변화에 대응할 수 있다. 마찬가지로 Priestley 외(2012)도 시간이 지남에 따라 긍정적이든 부정적이든 교사 행위주체성의 발전을 요구하며, 이것이 항상 긍정적인 방법으로 이용되는 것은 아니라고 하였다. 어떤 교사들은 자신의 교육적 가르침을 더 쉽게 만들기 위해 교과과정을 재구성하거나 혹은 교과과정의 변화에 저항하려고 할 것이다. 교사를 교육과정 요소의 지속적인 유입을 위한 기제로 작용하게 한다면 습관적으로 과거 대응 행동의 형태를 재생산하거나 일부 교사들은 학생들의 흥미나 이득보다는 자신의 개인적인 관심사나 목표를 다루는 등 행위주체성 자체의 의미를 모호하게 할 수 있다.

Bandura(2001)는 교사가 변화하는 교육과정 속에서 스스로 운영해나갈 수 있는 행위주체성의 핵심으로 의도성(intentionality), 사려성(forethought), 반응성(reactiveness), 성찰성(reflectiveness)을 제시하고 있다. 의도성은 교사가 학교와 교실 수준에서 교육과정의 변화에 대한 의도를 형성하고 계획을 실현할 때 입증된다. 사려성은 교사들이 성공적이고, 바람직한 미래를 보는 교사로서 교육과정의 예상 결과와 교육과정 변화를 위한 계획을 구체화할 때 입증된다. 반응성은 자기관리(self-regulation)가 수반되는데, 교사들이 계획한 목표를 체계적으로 달성하기 위해 필요에 따라 계획과 행동을 시작하고 지속적으로 생각하며 대응하는 과정이다(Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). 자기관리는 모니터링, 현재의 수행을 비교하는 자기판단(self-judgement) 및 자기반응(self-reaction)과 같은 자기관찰에서 명백하게 작용한다(Bandura, 1986; Schunk et al., 2008). 성찰은 교사들이 점차적으로 자신의 행동을 스스로 반성하고 성공이나 실패에 대해 성찰하는 것이다. 교육과정이 바뀌는 동안 교사들은 그들의 직장 생활을 조절하고 영향을 미치는 방법으로 행위주체성을 행사한다. 교육과정 개정 중 교사 행위주체성은 교사가 교육과정의 변경이나 지시를 채택하거나 거부하는 등 의식적 혹

은 의도적으로 행동을 계획하고, 잠재적 결과를 시각화하며, 계획된 행동을 구현하고 필요에 따라 의도적으로 행동하며, 이후 발생한 일을 성찰하는 과정에서 발생할 수 있다(Bandura, 1997, 2002; Lasky, 2005; Marsh, Craven, & McInerney, 2008). 성찰성(reflectiveness)은 반응성(reactiveness)과 매우 밀접하게 연관되어 있으며 인간 행위주체성의 최종 핵심 자산이라고 할 수 있다. 성찰성과 반응성을 정확하게 구분하는 것은 어렵지만 성찰성은 자신의 기능을 점진적인 자기검토(self-examining)를 통해 효과, 생각(thought)과 행동의 건전성(soundness), 그리고 교사들이 자신이 했던 것들을 성찰하는 내용을 포함하고 있다.

어떤 경우 교사가 목적설정과 목표지향적 행동의 능력, 행동 계획의 실행에 관심을 갖게 된다면 앞서 Habermas(1984)가 논의한 목적론적 행동구조를 바탕으로 하고 있다. 교사들은 목표지향적 행동에 대한 조절을 설정하게 되며 자기중심적인 이해관계, 가치와 규범에 의해 이루어지는 통합적 동의 혹은 협동적 해석과정을 통한 상호이해의 측면에서 행동조절을 거치느냐에 따라 교육의 목표도 달라지게 된다. 상호이해의 과정은 교육·문화적으로 정착된 선이해를 배경으로 하며, 상황적 정의를 통해 객관적 세계와 사회적 세계, 주관적 세계를 상대화하게 된다. 객관적 세계에서 목표지향적 행동은 객관적으로 합리적 행동이라고 할 수 있으며, 교사의 자의성을 배제하고 구성할 수 있다. 사회적 세계에서 규범에 의해 규제되는 행동은 타당한 규범을 따름으로써 사람들 상호 간의 관계에 관여하고, 이를 통해 사회적 존립 및 구속력과 관계할 수 있다. 교사들이 행하는 것을 특징 짓는 것, 즉 그들의 의도와 이유를 특징짓는 것은 세 가지 세계를 반영하고 있는 생활세계에서 상호주관성을 가능하게 하며 의도의 전달이 실현되기 때문에 상호이해가 요구되는 것이다. 이해를 바탕으로 주체로서 가정과 교사는 해석대상의 의미를 파악하고 암묵적으로 판단된 사실 내용을 재구성해내고 성찰적으로 행위주체성을 실현해 나갈 수 있게 된다. 따라서 교사 개인의 행위주체성을 성장시켜 나가는 동시에 변화의 폭과 수준의 차이가 다르기 때문에 학교 수준에서 체계적인 전문성 지원과 학교 발전프로그램을 통해 지속적인 변화를 일으킬 수 있는 환경적인 부분도 필요하게 된다.

3. 전문적 학습에서 교사 행위주체성

전문적 학습(professional learning)이라는 용어는 학습이 주로 학습하는 이들의 경험이라는 것을 강조하며 교사를 성장의 주체로 인식하는 것이 담겨 있다. 이러한 맥락에서 교사 행위주체성은 그들의 전문적 성장으로 향할 수 있도록 하고, 다른 동료들의 성장에 기여할 수 있도록 목적으로(purposefully), 건설적으로(constructively) 행동할 수 있는 능력이다. 전문적 성장을 통해 행위주체성을 지닌 교사들은 자신의 역할을 인식하고 목표를 달성하기 위해 학습의 기회를 위한 적극적인 선택을 할 수 있다. Calvert(2016)는 교육자와 정책 입안자들이 해왔던 교사를 위한 지속적인 교육을 ‘받는(receive)’ 전문성 개발(professional development) 교육이라고 언급하고 있다.

전문적 학습에서 교사의 행동 수준은 학습에 참여하려는 동기와 같은 내적 특성(internal traits)과 학습자들이 무엇을 어떻게 배우는지에 대한 의사결정에 관여하는 정도를 포함해 학교의 구조적 조건 등 여러 요소에 따라 달라질 수 있다. 또한, 교사와 제도가 교사의 기량(craft)을 지속적으로 발전시키고 학생들이 잘 배울 수 있도록 개선하기 위해 무엇을 할 수 있는지에도 달려있다. Calvert(2016)는 효과적인 전문적 학습을 위해 교사 행위주체성을 발전시키는 방법에 대하여 ‘교사의 리더십을 활용하기’, ‘교사 참여를 지원하기’, ‘느슨하고 엄격한 통제와 지원의 균형을 맞추기’, ‘작게 시작해서 깊게 가기’를 제시하고 있다. 최근 전반적인 교수·학습의 경향은 학습에 대한 책임을 강조하며 교사가 가르치는 것(teaching)보다 학습자가 배우는 것(learning)에 중점을 두고 있다. 이것은 교사 행위주체성의 개발이 단지 개별 교사들의 실천뿐만 아니라 집단적인 발전과 학습자를 위해 필요로 한다는 것을 보여준다.

Biesta 외(2015)에 의하면 교사 행위주체성은 행동의 맥락에 대한 행위자들의 참여의 질과 행위자들이 다양한 맥락들을 사용하는 방법의 질을 포함한다. 학교 내 수준에서 교사들이 적극적인 실행에 참여하거나 동료들과 공유하도록 하고 학교 간 수준에서 운영되는 교사 네트워크를 강조하고 있지만 네트워크의 목적은 참여하는 교사들의 전문적 성장과 결합하여 교육과정과 교육적 개선을 해나가는 것이다(Hanraets, Hulsebosch, & De Laat, 2011; Vescio, Ross, & Adams, 2008; Voogt et al., 2015). 교사 네트워크와 관련된 잠재적인 문제는 네트워크의 산물이

참여자들의 전문적인 학습을 제한한다는 것이며 가정과 교사들의 적극적인 참여를 활성화하기 위해서는 참여교사들의 관심사와 요구를 반영해야 한다.

또한, 교사들은 자신이 한 행동이 초래한 지각적 효과에 대한 행위주체성의 직접 경험을 이미 지니고 있거나 다른 교사의 참여 행동에 의해 실제로 일어난 행위주체성의 간접 경험을 지니고 있을 수 있다. Sloan(2006)은 교사들이 경험이나 개인사를 바탕으로 교육과정과 관련한 정책을 자신의 방식으로 이해하고 반응한다는 점을 통해 책무성에 대한 저항 능력으로 교사 행위주체성을 이해해서는 안 된다는 점을 강조하였다. 행위는 본질적으로 소통을 포함하므로 교육과정의 변화나 교사의 행위주체성이 전개되는 맥락은 다른 지향성을 가질 수 있다. Jenkins(2014)도 가정과 교사들의 행위주체성에 영향을 미치는 결정적인 요소들은 영향력이 낮거나 혹은 높은 편이든 교사가 능동적이거나 수동적이든 간에 함께 일하는 공간에서 여러 가지 요소들의 작용이라고 보았다.

교사 행위주체성의 상호주관적 타당성은 교과 공통의 가치, 관심 및 목적과 깊이 관련되어 있으며, 교사가 대응하는 다양한 상황적 맥락과 숙고적 판단에 따라 주제적 성향은 달라질 수 있다. 따라서 교사가 행동하지 않는다면 스스로 주제 의식을 가질 수는 없으므로 전문적 학습에서 발생할 수 있는 영향력 있는 사건과 경험을 일치시키고 전문적 지식과 실행의 역할로 인식할 때 지속적인 성장을 해나갈 수 있을 것이다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 비판과학 관점에서 이론적인 탐색을 통해 행동과 행위주체성의 의미를 탐색하고, 가정과 교사 행위주체성이 의미하는 바를 검토하여 다음과 같은 결론에 도달하였다.

첫째, 행동의 개념에는 주체에 의해 설정된 목적과 결정에 도달하려는 행위자의 사고를 반영하며, 맥락에서 이해될 수 있는 성격을 지닌다. 행동은 인간이 자신을 드러내는 활동으로 새로운 것을 시작할 수 있는 자유로운 능력이다. 이를 통해 선택, 숙고, 판단과 같은 고유한 정체성을 드러낼 수 있으며,

공적 영역에서의 상호관계를 통해 현실감각을 가질 수 있다. Habermas(1984)에 따르면 의도적인 행동은 의사전달 능력을 지니므로 상호의미에 의해 파악될 수 있다. 교사의 성장에 있어 행동 의도에 대한 지각과 행동이 발현되는 공적 영역에 행위로 확대할 수 있는 능력을 갖춘 사람은 행동에 대한 유능한 사고와 판단능력을 지니는 존재이다.

둘째, 교사 행위주체성의 발현은 개인과 공동체의 자기주도적이고 협력적 탐구를 촉진할 수 있는 관계를 형성해 나가는 과정이다. 교사 행위주체성은 교사 개인들이 가지고 있는 과거의 경험이나 전문적인 경력, 교사 신념과 가치 지향에 영향을 받고 있을 뿐만 아니라 더 넓은 문화적·구조적 측면도 영향을 미치고 있다. 교사는 교육 실천에서 자신의 수행적 행동을 돌아보고 사회적, 문화적 맥락을 파악하여 이성에 기초해 판단하고 반영해나갈 수 있다. 그러나 같은 행위주체성이라고 할지라도 해당 교사의 행위주체성이 어떤 상황적 맥락에서 발휘되는지에 따라 그 의미가 다르게 이해되고 적용될 수 있다. 이에 가정과 교사의 행위주체성이 발현되는 상황에 대한 평가를 통해 가정과 교육의 목적에 부합하는 대안적 전략 및 각각의 가능성 있는 결과를 고려할 뿐 아니라 최선의 방법을 결정하고 교과를 둘러싼 지속적인 교육적 요구들을 숙고해나가야 할 것이다.

셋째, 교사는 축적된 해석적 성과들을 통해 심사숙고하고, 판단하고, 궁극적인 행동의 결정을 통해 변혁의 주체로서 주도적 역할을 할 수 있다. 교사의 행위주체성 자체는 완성되는 것이라기보다는 이루려고 하는 과정이 중요하며, 비판적 성찰을 통해 교사는 현재 자신의 행위주체성을 인식할 수 있다. 이와 같은 행위주체성은 협력적 상황에서 교사 서로 간의 지각된 상호이해를 통해 지속성을 갖고 발전해나갈 수 있다. 이 과정들을 통해 가정과 교사는 방법적 측면에 머무르는 것이 아니라 교육의 타당성과 목적을 바탕으로 교육경험을 선정하고 조직할 수 있는 전문성의 지평까지 확장하는 것이다. 이에 가정과 교사 행위주체성의 개념화는 개별적이고 주체적인 성장의 경험을 풍부하고 교육을 바람직한 방향으로 변화시키는 교사역량과 성찰을 강화하는 기제로 작용할 수 있을 것이다.

본 연구의 결론을 통해 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 행위주체성 관점은 교사의 행동에서 나타나는 실천을 이해하려는 것이며, 교사의 주체적인 성취에 영향을 줄

수 있다. 자기발전과 자아형성 과정에서 교사의 전문적인 성장을 위한 유용한 개념으로 작용할 수 있으며, 교사 행위주체성에 대한 관심과 논의를 포함하여 다양한 수준에서 중추적인 조건들을 파악할 필요가 있다.

둘째, 가정과 교사들에게 교육 실행의 의무와 교육과정 개정에 대한 준수를 강조하는 역할을 강조한다면 현장의 다양한 변화와 참여를 기대하기 어렵게 된다. 교사의 변화를 위해 전문적 지식과 경험을 공유하는 상호주체적 환경을 조성해야 하며, 학교 현장에 토대를 둔 환경적 지원에 대한 방안이나 생애주기별 지원의 필요성이 요구된다.

셋째, 본 연구는 행동의 개념에서 시작하여 교사 행위주체성을 규정할 수 있는 요소들을 살펴보았으며, 가정과 교사의 행위주체성에 대한 방향을 검토함에 있어 내재화된 교사역할의 가정에 대한 비판적 평가, 서로 간의 문제를 공유하고 사적 문제가 아닌 공적 문제라는 것을 인식하는 것, 행동 방식에 대한 탐색, 목표 및 계획을 실행하기 위한 지식과 기능 습득, 새로운 역할을 시도하고 피드백을 평가하는 등 다양한 시도가 필요하다.

참고문헌

- Alexander, R. (2017). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Thirsk: Dialogos.
- Anscombe, G. E. M. (1957). *Intention*. Oxford: Blackwell.
- Archer, M. S. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Aristotle. (2011). *니코마코스 윤리학 [Nicomachean Ethics]*. (S. J. Kang, J. H. Kim, & W. C. Lee, Trans.). Seoul: Gil.
- Bandura, A. (1986). From thought to action: Mechanisms of personal agency. *New Zealand Journal of Psychology*, 15(1), 1-17.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. doi:10.1146/a

- nnurev.psych.52.1.1
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624-640.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Bolton, R. E. (2005, February 25). *Habermas's theory of communicative action and the theory of social capital*. San Diego, California: Paper presented at meeting of Western Regional Science Association.
- Brown, M. M. (1985). *Philosophical studies of home economics in the United States: Our practical intellectual heritage I*. Michigan State University. East Lansing, MI: Michigan State University for Vocational Education.
- Brown, M. M., & Paolucci, B. (1979). *Home economics: A definition*. Alexandria, VA: American Home Economics Association.
- Buckingham, D. (2017). Media theory 101: Agency. *Journal of Media Literacy*, 64(1&2), 12-16.
- Calvert, L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Oxford, OH: Learning Forward and NCTAF.
- Capurro, R. (2012). Erratum to: Toward a comparative theory of agents. *AI & Society*, 27(4), 479-488. doi:10.1007/s00146-012-0423-1
- Carman, T. (2003). *Heidegger's analytic: Interpretation, discourse, and authenticity in being and time*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Coope, U. (2004). *Colloquium 5: Aristotle's account of agency in physics III 3. Proceeding of the Boston Area Colloquium in Ancient Philosophy, XX* (pp. 201-227). Boston: Brill. doi:10.1163/22134417-90000063
- Davidson, D. (1963). Actions, reasons, and causes. *Journal of Philosophy*, 60(23), 685-700. doi:10.2307/2023177
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct*. New York: Henry Holt & Co.
- Durkheim, E. (1974). *Sociology and philosophy*. New York: The Free Press.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10(1), 45-65. doi:10.1016/j.edurev.2013.05.001
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of oppresses*. New York, NY: Continuum.
- Frost, D. (2006). The concept of 'agency' in leadership for learning. *Leading and Managing*, 12(2), 19-28.
- Fu, G., & Clarke, A. (2017). Teacher agency in the Canadian context: Linking the how and the what. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 581-593.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Los Angeles, CA: University of California Press.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*. South Hadley, Mass: Bergin & Garvey.
- Giroux, H., & Simon, R. (1989). Popular culture and critical pedagogy: Everyday life as a basis for curriculum knowledge. In H. Giroux & P. McLaren (Eds.), *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle* (pp. 236-292). Albany, NY: SUNY Press.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, New York: Doubleday.
- Goller, M., & Harteis, C. (2017). Human agency at work: Towards a clarification and operationalisation of the concept. In M. Goller & S. Paloniemi (Eds.), *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development* (pp. 85-103). Cham: Springer.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. (J. Shapiro, Trans.). Boston, MA: Beacon Press. (Original work published 1968).
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Reason and rationalization of society* (Vol I). (T. A. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon Press. (Original work published 1981).
- Hanraets, I., Hulsebosch, J., & De Laat, M. (2011). Experiences of pioneers facilitating teacher networks for professional development. *Educational Media International*, 48(2), 85-99. doi:10.1080/09523987.2011.576513
- Hays, S. (1994). Structure and agency and the sticky problem of

- culture. *Sociological Theory*, 12(1), 57-72.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. New York: Harper and Row.
- Jenkins, G. Y. (2014). *A contextual analysis of secondary home economic teachers' agency in a time of mandatory curriculum change*. Unpublished doctoral dissertation, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.
- Kim, J. Y. (2019). The systematic literature review of teacher agency and the support plan for teacher agency. *Journal of Education & Culture*, 25(5), 105-128. doi:10.24159/joec.2019.25.5.105
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. doi:10.1016/j.tate.2005.06.003
- Leadbeater, C. (2017). *Student agency: Learning to make a difference (Seminar series)*. 269, East Melbourne, VIC: Centre for Strategic Education.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812-819. doi:10.1016/j.tate.2011.01.001
- Lusted, D. (1986). Why pedagogy? *Screen*, 27(5), 2-16. doi:10.1093/screen/27.5.2
- Luttenberg, J., Imants, J., & Van Veen, K. (2013). Educational reform as a dynamic system of problems and solutions: Towards an analytic instrument. *Teachers and Teaching*, 19(3), doi:10.1080/13540602.2012.754161
- Marsh, H., Craven, R., & McInemey, D. (2008). *Self-processes, learning, and enabling human potential dynamic new approaches*. Charlotte: Information Age Publishing, INC.
- McGregor, S. L. T. (2010). *Well-being, wellness and basic human needs in home economics (McGregor Monograph Series No. 201003)*. Seabright: McGregor Consulting Group.
- Mead, G. H. (1969). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32(1), 3-24
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Pacherie, E. (2010). Self-agency. In S. Gallagher (Ed.), *The Oxford handbook of the self* (pp. 440-462). Oxford: Oxford University Press.
- Pantic, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 759-778. doi:10.1080/13540602.2015.1044332
- Parsons, T. (1949). *The structure of social action*. New York: McGraw-Hill.
- Philosophical Dictionary Compilation Committee. (2012). *철학사전 [Encyclopedia of philosophy]*. Seoul: Jungwon munhwa.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. (M. Cook, Trans.). New York, NY: W.W. Norton & Co. (Original work published 1936).
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. London: Routledge.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2012). *Teachers as agents of change: An exploration of the concept of teacher agency*. Working paper no. 1, Teacher Agency and Curriculum Change.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214. doi:10.2307/23253807
- Renwick, K., & Powell, L. J. (2019). Focusing on the literacy in food literacy: practice, community, and food sovereignty. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 111(1), 24-31.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Schlosser, M. (2015). Agency. In E. N. Zalta (Ed.), *The stanford encyclopedia of philosophy*. Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information, Stanford University.
- Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2008). *Motivation in education theory, research, and application* (3rd ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Shulman, L. S. (2007). Practical wisdom in the service of professional practice. *Educational Researcher*, 36(9), 560-563. doi:10.3102/0013189X07313150
- Sloan, K. (2006). Teacher identity and agency in school worlds:

- Beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 119-152.
- Taylor, A. (2012). *Examined life: Excursions with contemporary thinkers*. (S. S. Han, Trans.). Seoul: Ewhobook. (Original work published 2009).
- Tyler, C. (1971). Interpretation and the sciences of man. *The Review of Metaphysics*, 25(1), 3-51.
- Vahasantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12. doi: 10.1016/j.tate.2014.11.006
- Vaines, E. (1995). Family science and home economics: Companion communities in search of meaning. *Family Science Review*, 8(1&2), 1-16.
- Vaines, E. (1999). The sacred nature of food: A family perspective. In C. J. Strugnell & G. A. Armstrong (Eds.), *Conference Proceedings for the XIXth International Consumer Studies and Home Economics Research Conference* (pp. 13-25). Belfast, Ireland: Ulster University.
- Vaines, E. (2004). Wholeness, transformative practices and everyday life. In M. G. Smith, L. Peterat, & M. DeZwart (Eds.), *Home economics now: Transformative practice, ecology and everyday life: A tribute to the scholarship of Eleanore Vaines* (pp. 133-136). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. doi:10.1016/j.tate.2007.01.004
- Vieweg, K. (2012). *Das denken der freiheit: Hegels grundlinien der philosophie des rechts [The thinking of freedom: Hegel's outlines of philosophy of right]*. (D. S. Jung, Trans.). Paderborn, Deutschland: Wilhelm Fink.
- Voogt, J., Laferrière, T., Breuleux, A., Itew, R., Hickey, D., & McKenney, S. (2015). Collaborative design as a form of professional development. *Instructional Science*, 43(2), 259-282. doi:10.1007/s11251-014-9340-7
- Warburton, N. (2006). *Philosophy: The classics* (3rd ed). London; New York: Routledge.
- Yang, C. A. (2013). Hannah Arendt's concept of action: Focusing on metaphors of mask and performance. *Cogito*, 74, 127-157.

<국문요약>

본 연구는 비판과학 관점에서 행동의 개념을 분석하고, 교사교육 측면에서 가정과 교사 행위주체성을 탐색하고자 하였으며, 다음과 같은 내용을 함축하고 있다.

첫째, 행동의 개념은 인간이 자신의 의도를 포함하는 활동이며, 설정된 목적과 결정에 도달하려는 고유한 정체성을 드러낼 수 있는 능력으로 공적 영역에서 상호의미에 의해 파악될 수 있다. 둘째, 교사 행위주체성은 교사가 가진 전문적인 경험과 문화적·구조적 측면에서 영향을 받고 있으며, 개인과 공동체의 자기주도적이고 협력적 관계를 촉진할 수 있는 환경을 만들어 나갈 수 있다. 가정과 교사는 행위주체성이 발휘되는 상황과 결과에 대한 성찰을 통해 이성적으로 판단하여 숙고하고 행동할 수 있어야 할 것이다. 셋째, 가정과 교사는 행위주체성을 바탕으로 가정과 교육의 가치와 역할, 목적의식에 대해 비판적으로 성찰하고 사유할 수 있다. 교사의 행위주체성 자체는 완성되는 것이라기보다는 이루려고 하는 과정이 중요하며, 교사 서로 간의 지각된 상호이해를 통해 지속성을 갖고 발전해나갈 수 있다. 따라서 가정과 교사 행위주체성의 개념화는 교사의 행동에서 드러나는 실천을 이해하려는 것이며, 이는 전문적 지식과 경험을 공유하는 상호주체적 환경조성을 통해 교사의 사고와 성찰을 강화하는 기제로 작용할 수 있기에 학교 현장의 환경적 지원이 요구된다.

■논문접수일자: 2021년 3월 3일, 논문심사일자: 2021년 3월 11일, 게재확정일자: 2021년 4월 6일