

서울 마포구 성미산로1길 30, 2층

전화 02-332-0712 010-4827-0712 팩스 0505-112-0712  
홈페이지 [communebut.com](http://communebut.com) 메일 [communebut@hanmail.net](mailto:communebut@hanmail.net)

2023 오늘의 교육 포럼

# ‘교권’은 진보적 교육운동의 의제가 될 수 있는가

2023년 5월 27일 낮 2시~4시 30분

서울생활문화센터 서교 강의실

---

[자료집 차례]

## 발제

- 교권은 없다 | 진녕(경남 지역 교사, 《오늘의 교육》 편집위원) 3
- 교권을 둘러싼 프레임은 어떻게 변화해 왔나? | 하영(서울 지역 교사, 연대하는교사잡것들) 10
- ‘교권 보호’ 조례는 무엇을 지향하는가? | 김홍규(강원 지역 교사) 18

## 토론

- ‘관계’의 새로운 이름을 구상하라 | 이현애(경기 지역 교사) 27
- 교권 담론으로 잃은 것들 | 김찬(청소년인권행동 아수나로 부산지부) 32

## 교권은 없다

진냥

교권 개념에 대한 합의는 사실 거의 존재하지 않는다. 심지어 교권이 '교육권'의 줄임말인지 '교사의 권리(권한)'의 줄임말인지에 대한 합의도 없이 혼용되고 있다. 무엇보다 이 점에서 '교권'이라는 개념이 아직 존재하지 않는다고도 말할 수 있다.

개념이 구체화되지 않았다고 권리가 주장되지 못할 이유는 없다. 모든 권리 투쟁은 권리를 호명하고 구체화하는 것으로 시작되고 끝난다. 교육운동에서도 역시 마찬가지다. 권리는 발굴되고 확장되는 것이니까 말이다. 하지만 이때 중요한 것은 권리를 '구체화'하는 것이고 그것이 운동의 핵심이라는 점이다. 어떤 장면에서 그 권리가 호명되고 어떤 장면에서 그 권리가 기능하게 되는지를 구체적으로 밝히는 것이 권리의 보장을 사회 전체에 설득해 내는 과정이기 때문이다. 또한 그 과정은 구체적 면면을 분석하고 설명하는 과정이 호명된 권리의 보장이 정당한지를 평가하고 성찰하는 내부 투쟁의 시간들이다. 권리의 호명과 필요성은 운동 초기에 마련되나 그 권리의 성격과 본질, 정당성은 운동의 과정에서 구성된다. 안팎의 운동 속에서 권리의 이름은 변화하기도 하고 통합되기도 하며 혹은 사라지거나 사회적으로 인정받게 된다. '교권' 역시 그러할 것이다. 이러한 배경에서 쓰인 이 글은 교권 담론이 절대적이지 않다는 지적이며, 고통받는 교사들의 호소로 정당성을 부여받을 수 없다는 문제 제기이다.

### 교권 담론은 폭력적이다

교사의 교육 행위에서 유발되는 갈등에 대해 유상덕(2018) 등의 연구는 교사의 주체성과 자율성 확대를 해결 방안으로 제시한다. 교사노동조합 등에서도 교권 보호를 주장하며, 시·도교육청별로 교권보호센터가 만들어지고 있어 교사의 자율성을 확대하거나 보호하는 것이 교권을 둘러싼 갈등을 해결하는 방안이라는 인식이 넓게 자리하고 있다. 조기성·정상우(2016)는 교권 침해를 교사의 권위가 훼손됨으로써 결과적으로 학생의 학습권이 침해되는 현상으로 정의하여, 교사의 권한을 더 구체적으로 보장하는 것을

---

제안하고 있다.

이런 맥락에서 교권에 대한 논의는 몇 십 년간 ‘교실 붕괴’ 혹은 ‘학교 붕괴’ 담론과 함께 이어져 왔다. 초기에는 교권을 ‘학생 지도권’, 구체적으로는 ‘학생 징계권’과 같은 개념으로 여기는 경향을 나타내었는데, ‘체벌을 못 해서 교권이 추락한다’, ‘학생인권만이 떠오른다’는 식이 이러한 접근이라 할 수 있다. 구체적으로 1999년 ‘교사 체벌권’의 법제화 추진과 2002년 6월 교육인적자원부의 학생 체벌 기준이 포함된 ‘학교생활규정 예시안’ 발표 등의 사건은 교사의 학생에 대한 합당한 ‘징계’로서 체벌을 인정한다. 그러나 2006년 대구의 고등학교 교사가 학생의 지각에 대해 200대를 때린 사건 등이 알려지며, 학생인권조례 제정과 체벌 금지 등의 학생인권 보장을 위한 움직임이 확산되었다. 현재는 학생인권 보장을 위한 「초·중등교육법」 개정안도 국회에 발의되어 있지만, ‘학생인권의 향상이 교권을 침해한다’는 주장은 여전히 강력하게 기능하고 있다.

이러한 역사적 과정을 돌아보면, 교권 강화 주장은 교사의 체벌권, 징계권, 지도권, 노동권 등이 혼재된 것으로 이해될 수밖에 없다. 학교와 교사에 대한 사회적 신뢰 역시 종종 위협받는다. 때문에 교권 강화를 주장하는 목소리가 사회적 정당성을 얻기 위해서는 과거(사실 2000년대는 그렇게 과거도 아니다)의 주장들과 단절하는 시도들이 전제되어야 한다. 폭력적 권한을 요구하고 받아들여졌던 과거가 문제적이었음을 인정하고 교사 집단이 조직적으로 체벌 및 폭력적 지도를 완전히 ‘포기’하는 선언과 가시적 노력이 필요하다. 과거와 달리 물리적 체벌이 현저하게 줄어들기는 했다(일부의 지적처럼 ‘사라지지 않았다’는 것도 사실이다). 하지만 이것은 교사 집단 내부의 움직임이라기보다는 법 개정과 체벌 교사에 대한 처벌 강화 등 외부적 압박에 의한 움직임이었다. 촛지거부운동과 달리 체벌 거부는 교사 집단에서 조직적으로 이루어진 적이 없다. 이러한 전제가 실현되지 않는다면, 교권 강화 주장은 여전히 폭력적이고 강압적인 것으로 이해될 것이다.

## 교사를 둘러싼 개인적/사회적 차원, 양쪽을 모두 고려해야 한다

근대 공교육 체제가 확립된 이래 교사들은 특정한 공간, 특정한 시대적 상황 속에서 확립되고 기능하는 교육 체제에 접속되고, 그 체제와 상호작용하면서 노동을 수행하고 있다(정기오, 2015: 185). 이 상호작용은 매우 강력하면서도 느슨한데, 교육 체제가 매우 구체적 장면에 이르기까지 교사의 역할을 규정하고자 하지만, 동시에 교사 개인이 스스로의 교사론을 가지고 있기를 기대하기 때문이다. 교육은 다양한 학습자를 대상으로 이루어지는 행위이고 공교육 체제는 매우 폭넓고 다양한 내용을 포괄하고 있기 때문에 그 모든 범위를 유연하게 다룰 수 있는 개별 교사들의 전문성을 요구한다. 이런 이유로 교사에게 교육적 권한, 즉 ‘교권’이 부여된다. 국가가 주도하는 공교육 체제 안이지만 자율적인 교육 행위를 요구받

---

기 때문에 그 개별적 행위의 안정성을 보장하기 위한 권리가 교사에게 부여되는 것이다. 이에 개별 교사는 나름의 준거에 따라 직무적 자율권으로서 교권을 행사하게 된다.

그러나 교권의 행사가 항상 허용되는 것은 아니다. 앞서 말했듯 교육 체제는 특정한 공간, 특정한 시대적 상황에서 확정되기에 교권 행사의 허용 범위 역시 상황에 따라 달라진다. 이 때문에 교권의 행사는 갈등적 요소를 포함할 수밖에 없으며, 교사는 교육 체제로부터 부여받은 책무를 수행하면서도 때로는 자신의 교사론에 근거하여 교육 체제와 경쟁하거나 협상한다. 요컨대 사회적인 관점에서 특정한 상황에 형성되어 있는 교사론에 따라 교권은 허용되거나 불허되며 그 과정에서 개별 교사들은 자신의 교사론에 따라 자신의 교권을 행사한다. 따라서 교권 개념을 검토하려면 교권에 영향을 끼치는 이 두 가지 차원, 구체적으로 사회에서 담론으로 기능하는 교사론과 개별 교사들의 교사론을 나누어 살펴볼 필요가 있다.

## 근대적 교사론이 가지는 한계

교육 체제 내에서 정립된 대표적인 교사론으로 언급되는 것은 주로 성직자관, 그리고 상대적으로 이후에 등장한 노동자관, 전문가관, 공직자관이다(이경범, 2021). 성직자관은 가장 전통적인 교사관으로 교사의 행위는 소명의식과 봉사심에 바탕을 두어야 한다는 관점이다. 그러나 공교육 체제가 확립되면서 교사 역시 임금 노동자이며, 노동자로서의 정체성을 가지고 노동3권을 보장받아야 한다는 주장에 기반한 노동자관이 등장하였다. 또한 한국은 대부분의 교사가 국가에 고용된 형태이기 때문에 교사는 공무원으로서의 특징이 강하며, 이에 청렴이나 공정 등의 가치가 중요하다는 관점에서 공직자관이 주장되었다. 근래 가장 지배적인 영향력을 행사하고 있는 교사론은 전문가관으로 보다 체계적이고 전문적인 지식이 교사에게 요구되고 있기 때문에 교육 전문가로서 능력과 사회적 지위를 가져야 한다는 요구를 담은 관점이다.

이러한 교사론들은 근대적 교육 체제 구축 시기에 형성되어, 특정한 가치와 행위 양식을 교사 집단에게 요구하려는 목적에 바탕을 두고 있다. 이에 대하여 유상덕(2018: 74)은 기존의 교사론들이 학교교육을 근대 국민 국가 형성의 한 부분으로 파악하고 있으며, 이에 가장 적합하게 교사 집단의 행위를 이끌어 내기 위한 것이라고 분석한다. 근대적 교사론은 실제적 맥락을 단순화하고 교육적 실천을 당위적인 행위 양식으로 계속 환원시켜 구체적인 장면, 즉 교사-교육 체제 간의 상호작용이나 교사-학생, 교사-보호자 간의 역동에서 교사론이 준거로 작동하기 어렵게 한다.

갈등 국면에서 교사의 권한 강화에 노력이 집중되자, 오히려 교권이 다른 인권들과 배치되는 구도가 만들어졌다. 이러한 대립 구도는 2018년 스킴미투 공론화 이후 페미니즘 백래시와 결합하는 양상을 보이

---

기도 했다. 스쿨미투가 교권을 침해하는 행위라는 지적(경향신문, 2020.1.5.)과, 스쿨미투가 교육적 지도를 방해한다는 주장은 그간의 교권 혹은 교사다움(교사론)이 얼마나 폭력과 관련되어 있는지를 보여 주는 것이라는 주장이 대립하고 있다(여성신문, 2020.4.2.). 남성 학생들 중심의 백래시 현상이 본격화(한겨레, 2021.05.17.)되면서 교사들의 성평등 교육 실천을 일부 학생들이 막고 있어 교권이 강화되어야 한다는 주장도 있다. 이러한 주장은 수용되어 현재는 지역별로 교권보호센터가 세워지고 교육청 및 교원단체들은 전담 부서와 담당자를 두고 교권 보호를 지원하고 있다. 개별 학교에는 교권보호위원회가 만들어지고 교권 보호 정책을 수립해 추진하고 있다.

그러나 교권에 대한 보호 노력이 제도화된 이후에도 교권 갈등이 줄어들지 않고 있다. 교사의 자율권이 확대되더라도 그 권한 행사의 준거가 되는 교사론이 현실에서 계속 미끄러진다면 교권 행사를 둘러싼 갈등은 확대되기 쉽다. 교사의 자율권 행사에서 갈등이 유발되는 이유는 권한의 크기가 아닌, 권한 행사에 대한 판단의 기준이 서로에게 용인될 수 없을 정도로 다르기 때문이다. 갈등은 힘의 크기가 커진다고 해결되지 않는다. 오히려 커진 힘은 위계를 심화하거나 갈등으로 인한 부작용을 키운다.

무엇보다 근대적 교사론은 교사의 취약성을 포함하지 않는다. 현재 주장되고 있는 교권 강화 주장은 전문적인 교사의 교육적 실천을 방해받지 않게 해 달라는 요구로 발현되고 있다. 하지만 어느 존재도 완전할 수 없다. 다른 직업군에 비해 종사 연한이 매우 긴 교직의 특성을 고려할 때 교직은 희노애락 생로병사를 모두 함께 보내게 된다. 뿐만 아니라 교사 역시 다양한 정체성을 가지고 있어 일시적으로도, 전 생애적으로도 취약성을 가지게 된다. 전문가적인 교사론, 교사의 전문적인 직무를 보호하는 교권 강화 주장은 그러한 취약성을 보호하고 있지 않다. 오직 교사와 학생이라는 단일 축을 기반으로 주장되고 있을 뿐이다.

## 지금 주장되고 있는 교권 담론을 지지할 수 없는 이유

- 1) 피해자성으로 주장되는 교권 강화 : 피해자에게 필요한 것은 보호이지 권한의 강화가 아니다.
- 2) 교권은 공권력이 아니다 : 정당하더라도 권한의 한계는 명확해야 한다.
  - 교사가 휴대전화를 '압수'하는 것은 범죄이자 헌법에 위배되는 행위다.
  - 수업 시간에 학생이 자는 것을 교사의 '권리 침해'로 판단할 수 없다.
- 3) 교권 침해와 갑질은 왜 구분하는가? : 관리자의 침해는 갑질로, 정부와 교육청의 침해는 정책으로 호명하고, 학생과 양육자만 교권 침해의 행위자로 바라보는 구도
- 4) 사실을 조작하는 시도들 : 다음 글은 사실을 조작하고 피해자를 공격하는 또 다른 가해 행위다.

---

무지막지한 아동학대처벌법의 존재를 절감하게 된 것은 2017년 버스 용변 사건부터이다. 승진 계획도 없는 고경력 교사가 6학년 부장이라면 누가 봐도 희생한 것임을 교사들은 안다. 전교생 수학 여행 통솔 과정에서 한 실수로 해당 교사는 아동학대 범죄 가해자가 되어 해임되고 10년간 아동 관련 일을 할 수 없게 되었다. 전국적으로 구명운동이 일어나 간신히 교사직을 유지할 수 있었지만 교사들의 사기는 확실히 추락하기 시작했다. 그해에는 존경받던 다른 선생님이 성추행 혐의로 억울하게 자살하기도 하였다. 반대 잡으려고 초가삼간 다 태운다는 말처럼, 아동학대 혐의에 걸려들면 최소 몇 달에서 몇 년간 해임과 형사 처벌에 불안해하며 지내야 한다. 마녀사냥처럼 마녀이든 아니든 재판에 올라가면 상당한 고통을 받게 된다(교사노동조합연맹 외: 2023: 39).

## 인권과 권리에 대한 사회적 이해가 필요하다

한국 사회에서 인권교육은 제도화되었다고 평가할 수 있다. 그러나 제도화의 과정에서 인권교육은 왜곡되고 분절되어 산산이 파편화되었다. 장애인권교육, 성인권교육, 다문화인권교육 등의 분야별로 도입되어 제도화된 인권교육 실태는 인권을 문제 해결 방안으로 활용하고 오히려 보편적이고 전반적인 인권 자체를 이해하는 것에는 실패했다. 지금의 한국 사회에서 각기 각층의 집단들이 자신들의 권리를 주장하고, 위계관계와 가/피해 등 사회 구조와 상관없이 모든 권리 주장을 동등하게 이해하는 것에는 이러한 실패가 축적된 영향도 있을 것이다.

무엇보다 우리 사회에서 인권과 권리는 매우 자주 혼용된다. 그러나 인권과 권리는 엄연히 다른 개념이다. 인권은 모든 인간이 무조건적으로 가지는 보편 권리의 총체를 뜻한다. 다시 말해 어느 누구도 인권을 온전히 인식하고 있지 않으며, 모두 누리고 있지 못하고 있다. 그래서 인권은 인권 감수성을 통해 끊임없이 감각되고 우리가 인식할 수 있는 인권의 영역은 확장되어 가는 것이다. 반면 권리는 제도적으로 인정된 것을 의미한다. 이를테면, 자유롭게 이동할 권리는 인권이지만 이 이동권은 여러 사람들 사이에서 충돌하거나 종종 위협해지기도 한다. 그래서 횡단보도를 만들고 신호등을 세우는 등 사회 제도가 보장을 조정한다. 이때 권리가 생성된다. 파란불 신호등이 켜지면 보행자는 도로를 가로지를 수 있는 권리가 있는 것이다. 권리는 법이나 제도로 보장되거나 침해받을 수 있고 파란불 신호등이 시각장애인을 배제하는 것처럼 권리가 인권을 실제로 보장하지 못할 수도 있다. 이에 권리는 제도적으로 계속 수정되고 추가된다. 어떤 경우에는 권리가 인권에 반하는 경우도 있다. 재산권의 보장은 제도적으로 보장되는 권리로서 목마름에 고통스러워하는 사람 앞에서 음료수를 사서 한숨에 다 마시는 행위가 존중될 수 있고 그것이 곧 권리의 보장이라고 이해될 수 있다. 그러나 인권의 관점에서 봤을 때 목마름으로 고통받는 사람이 존재하는 것 자체가 반인권적 상황이며 동시에 연대적 인권의 관점에서 그 공간에 있는 모든 사람의 인권이 존중받지 못하는 상황인 것이다.

---

요컨대 인권은 총체적이다. 또한 모든 사람의 인권은 동등하며 보편적이다. 흔히 ‘○○의 인권만 중요하냐’라는 질문이 행해지는데, ○○의 인권이라는 것은 기본적으로 존재하지 않는다. 거듭 강조하지만 모든 사람의 인권은 보편적으로 함께 구성되고 동등하다. 그렇다면 장애인권, 아동인권, 성인권 등의 말들은 무엇을 의미하는가? 이것은 인권이 취약해질 수 있는 부분을 지적하는 것이다. 장애인이든 아동이든 다른 그 누구이든 보편적이고 동등한 인권을 가지나 장애가 가시화되는 상황에서 인권이 침해받기 쉽고, 아동에게 인권 보장이 취약해진다는 의미이다. 우리 사회에서 성과 관련되었을 때 인권 보장이 어려워지므로 더 다양하고 복합적인 측면을 고려하여 노력해야 한다는 의미이다. 누군가에게 특별한 인권이 추가되는 것이 아니다. 장애인 이동권은 장애인에게만 이동권이 존재하는 것이 아니라 장애라는 측면 때문에 이동권이 침해받기 쉬움을 나타내는 호명이며, 학생인권 역시 학생이라는 이유로 학교와 사회에서 권리 침해가 ‘손쉽게’ 일어나는 점을 지적하는 사회적 문제 제기이다.

마찬가지로 교사에게 특별한 인권이 있는 것이 아니다. 교사도 공무원도 학생도 모두가 가진 인권은 동일하고 동등하다. 직무상 권한은 직무상 권한으로 호명할 수 있고 여타의 직업들도 그렇다. 중요한 것은 교수 행위의 장면 장면에서 교사가 취약해지는 부분들을 발굴하여 대안을 요구하는 것이다. 노릇은 동이나 오죽권 보장처럼 권리 요구의 언어는 분화되고 구체화될 때 실제로 세상을 변화시킬 수 있다. 큰 덩어리로 합쳐질수록 기득권의 언어와 닮아 가고 실제와는 분리되어 프로파간다화되기 쉽다.

또한 공급자와 수혜자가 존재하는 행위에서 권리를 호명할 때 그것은 공급자의 권리일 수 없다. 진료권은 환자의 것이고 정보권은 정보를 제공받는 사람의 권리다. 이런 의미에서 교사에게 교권은 없다. 교권이 교육권의 준말이라면 그것은 학습자의 권리지 교수자의 권리가 아니다.

## 진보적 교육운동은 평등을 흘러야 한다

교권 강화를 주장하는 요구에 최근 ‘교육이 가능한 학교’가 되어야 한다는 말이 덧붙여지고 있다. 지금의 학교에서 교육이 불가능한 것이 정말 교사가 무력해서인가? 더 노골적으로, 지금의 학교에서 교육이 불가능한 것이 학생 때문인가? 지금의 학교 현장에서 교사의 업무를 방해하는 행위나 교사의 노동권이 침해받는 행위가 존재하지 않는다고 말하는 것은 아니다.

무엇보다 학교공동체에서 교사들만 특별한 위치를 점유하고자 하는 시도는 단호히 비판받아야 한다. 역사의 진보는 평등과 특권의 철폐라는 방향으로 이루어져 왔다. 학교의 구성원들이 좀 더 평등해지는 것에 교권 강화 요구는 기여하고 있는가? 혹은 저항하고 있는가.



---

‘운동이 삶의 방향성’이라는 오래된 명제는 운동이 내부 역시 변화시켜 나간다는 것을 보여 준다. 교권 강화가 진보적 교육운동이기 위해서는 그 방향이 사회적 해방을 지향해야 함과 동시에 내부의 변화와 성장이 이루어질 수 있어야 한다. 내부의 변화와 성장이 없다면 그것은 운동일 수 없다. 지금의 교권 강화 요구는 어느 쪽인가?

#### 참고 문헌

교사노동조합연맹 외(2023). 제42회 스승의날 기념 국회 정책토론회 “가르칠 수 있는 용기” 교실회복을 위한 토론회 - 정당한 교육활동이 인정받는 교육 생태계 조성을 위하여.

양은주(2010). 교사론 어떤 존재인가: 프레아리의 교사론 읽기를 통한 성찰. *중등우리교육*, 234, 89-97.

유상덕(2018). [생전 글] 21세기 교사론. *우리교육*, 2018.12, 74-77.

이경범(2021). *How To Pass 이경범 교육학*. 서울: 배움.

정기오(2015). 세계시민교육을 위한 교사론. *교원교육*, 31, 특별호, 183-205.

정훈(2012). 프레네의 교사론. *교육문제연구*, 42, 97-121.

조기성·정상우(2016). 교권의 개념과 침해 구제방안. *교육문화연구*, 22(6), 33-57.

지정민(2017). 술만의 교사론의 철학적 기초: 실제적 지혜를 중심으로. *교육철학*, 65, 119-143.

「경향신문」, 2020.01.05., “스쿨미투는 계속 돼야 한다... 그런데 무고한 교사들은?”.

<https://m.khan.co.kr/national/national-general/article/202001050909011#c2b>

「여성신문」, 2022.04.02., “스쿨미투 이후, 교실에서 우리가 듣는 말”.

<https://www.womennews.co.kr/news/articleView.html?idxno=197286>

「한겨레」, 2021.05.17., “‘쌤, 페미죠?’ 교실도 힙싸인 백래시”,

<https://www.hani.co.kr/arti/society/schooling/995438.html>

## 교권을 둘러싼 프레임은 어떻게 변화해 왔나?

히영

통상 교권은 교원의 정당한 교육 활동을 보호하기 위한 권리로 다루어지며, 교원의 지위를 향상시키기 위한 전제로 여겨진다. 그런데 교권이 침해받는다고 할 때, 교권을 침해하는 것은 무엇일까? 그리고 교권은 교육 노동자의 권리로 해석될 수 있는가? 이 글은 교권을 둘러싼 프레임을 돌아봄으로써 교권이 활용되고 있는 방향을 다룬다. 특히 그동안 추상적인 개념으로 이곳저곳에 활용되었던 교권 개념이 어떻게 여러 쟁점을 평면화해 왔는지를 살피고자 한다.

### 나의 '교권' 담론 내러티브

내가 처음 '교권'이 무엇인지 혼란스럽다고 생각했던 것은 학생 때였다. 학생의 학습권, 체벌을 통해 학생을 통제할 권리, 교사의 권리와 권위는 혼재되어 사용되었다. 일부 선생님들은 사회의 변화와 우리의 행동이 "교권 추락"의 위기를 초래한다고 이야기하곤 했다.

체벌이 금지되던 2010년대에 나는 중학생이었다. 모든 교과 선생님이 교실에 올 때마다 체벌이 사라지면 교권이 떨어지지 않겠냐, 결국은 너희에게 손해가 아니겠냐며 한탄했다. 체벌이 존재하는 건 너희의 성장을 위한 것인데, 오히려 체벌이 없어지면 학습권이 더 보장되지 않을 것이라고 했다. 이렇게 교사들은 더는 체벌로 우리를 다스릴 수 없는 것 자체를 '교권의 위기'로 인식했고, 이들에 따르면 교권의 위기는 곧 학습권의 위기였다.

체벌 자체가 금지되고, 학생인권조례가 도입되었던 고등학교 때에도 마찬가지였다. 명백한 체벌이 줄어들고(그럼에도 교사가 학생의 뺨을 때리거나 자로 때리는 일은 여전했다), 강제되던 야간 자율 학습이 자율적으로 바뀌는 등 변화도 있었지만, 그대로인 것도 있었다. 교복 대신 생활복을 입고 등교할 수 있었으나 교복 치마의 길이나 넥타이 착용 여부를 검사받아야 했다. 또, 즉각적인 벌 대신 들어온 상벌점제와 벌점을 심사한다는 소위 '학생자치법정'은 또 다른 처벌의 굴레가 되었다. 체벌이 없어지면 학습권

---

을 보장받지 못하고, 교권이 추락할 것이라던 위협과는 달리 일상은 크게 바뀌지 않았다. 언제든지 평가 받을 수 있는 상황에서 교사의 권력은 여전했고, 그렇다고 해서 나의 학습권이 덜 혹은 더 보장받는다는 느낌도 없었다. 그러나 학교에서는 중학교 때와 다르지 않은 말들을 들었다. 교사들은 교사의 권위가 추락하고 있으며, ‘요즘 애들은 예의가 없고 제멋대로라고 이야기했다.

그렇게 중·고등학교 시기를 보내고 교대에 들어가니, 학교 안팎에서 ‘요즘 교사 하는 것 괜찮겠냐’는 걱정을 들었다. 사람들은 ‘요즘 애들이’ 그렇게 기가 세고 막무가내라고 하는데, 교사의 권위가 떨어져서 교사로서의 일이 더는 쉽지 않겠다고 말했다. 누군가는 ‘요새 애들이 안 맞아서’ 이렇게 되었다고 설명하며, 본인이 어릴 때 체벌이 얼마나 자신의 버릇을 고쳐 놓았는지 구구절절 설명했다. 또 누군가는 교사 월급은 박봉인데, 실추된 권위를 버틸 수 없을 것이라며 다른 직업을 찾아 나서기도 했다. 함께 학교에 다니던 친구들은 종종 “우리 이러다가 교실 붕괴 경험하는 것 아니야?”와 같은 농담 반 진담 반 이야기를 나누곤 했다.

10대에서 소위 예비 교사로 위치가 급격하게 전환되며 나는 ‘교권’이 무엇인지 제대로 갈피를 잡지 못했다. 왜냐하면, 내가 그동안 들어오고 접해 왔던 교권은 교사의 권력과 다름없었기 때문이다. 교권 추락이 위기라는 이야기를 들었지만, 정작 교사의 권력은 제자리였다. ‘교권’을 교사의 교육을 위한 권리 또는 권한이라고 해석한다고 해도 마찬가지다. 그렇다면 체벌하고, 복장을 규제하는 것은 교사의 권리인가? 그러니까 억압적인 학교 체제를 유지하는 것이 교사의 권리인가? 교사가 수업할 권리와 학생들을 지도할 권한이 학생들에 대한 인권 침해로 바탕으로 한다면, 학교의 그 어떤 문제도 해결되거나 보완될 수 없을 것이다.

또한, 나는 학교라는 공간에서 어떤 위치에 있든, 그 권리에 대해 진지하게 고민하고, 보장받는다고 느끼고, 싸워 봤던 경험이 없었다. 학생의 신분으로 학생인권에 대해 진정성 있게 고민해 봤던 적이 있었던가? 학생인권이 어때야 한다, 청소년 혹은 어린이 인권이 어때야 한다는 이야기보다 더 많이 들었던 것은 “교권이 추락한다”는 말뿐이었다. 그렇게 나는 10대에도, ‘예비 교사’로 취급받는 대학이라는 공간에서도, 추락하는 교권, 붕괴하는 교실, 그리고 발랑 까진 요즘 애들에 대한 논의를 학생인권보다는 훨씬 더 친숙하게 느꼈다.

그에 더해 학교 구조 자체에 대한 성찰의 부재는 교사가 되면 ‘교실 붕괴’를 경험할지도 모르겠다는 개인적인 두려움의 원인 중 하나가 되었다. 학생의 권리가 보장받지 못해서이기도 했지만, 학교라는 공간 속에서 제기되는 문제들은 은폐되거나 개인의 어려움으로 환원되기 일쑤였기 때문이다. 이 과정에서 나의 어려움은 늘 참고 견뎌야 하는 어떤 것이 되었고, 나는 이 상황이 교사가 되더라도 크게 변하지 않으리라고 예상했다. 학교라는 공간은 문제를 해결하는 과정에 함께 있기보다는 당사자들이 덩그러니 놓

---

인 장소에 가깝게 느껴졌다. 그래서인지 대학생 때에도, 교사가 되던 그 시점에도 나는 학교 차원의 변화에 함께하기보다는 나 개인이 학급에서 어떤 변화를 만들 수 있을 것인가에 초점을 둘 수밖에 없었다. 이 과정은 고립된 개인 간 갈등만 남고 구조는 변화하지 않는다는 무력감으로 다가왔다.

## 그래서 침해되었던 ‘교권’?

대학교 2학년 참관 실습 때, 나는 5학년 한 학급에서 2주를 보냈다. 지도 교사와도 잘 맞았고, 함께하는 동료 교생들과도 서로 배울 수 있었다. 그 실습에서는 내가 갔던 모든 실습 중에 가장 마음을 다해 시간을 보낼 수 있었다. 그런데 그때 일어났던 성추행에 대해 짚고 넘어가려 한다.

실습 마지막 날, 학급에서 전체 사진을 찍을 때 나는 누군가가 엉덩이를 쥐는 느낌이 들었다. 누군가의 실수로 친 것이라고 하기에는 엉덩이를 쥐는 감각이었고, 옆에 있던 동료 교생도 같은 느낌을 느꼈다. 정신없이 하루를 보내고 지도 교사에게 이 사실을 조심스럽게 이야기했다. 이에 그는 ‘어린 애라 호기심으로 그럴 수 있다’라고 이야기하면서 대수롭지 않게 넘겼다. 그리고 지도 교사 자신 또한 20대일 때 짓궂은 고학년 어린이들에게 그런 행동들을 겪었다고 하며 가벼운 위로를 던졌다. 그렇게 그 실습은 끝났고, 엉덩이를 쥔 그 학생과는 다시 이야기할 수 없었으며, 나 또한 그 경험을 스스로 잘 해석해 낼 수 없었다.

학교의 구성원이 아니라 2주간 방문하는 격으로 학교로 출퇴근했던 교생으로서 나에게 어떤 권리가 있었을까? 교생으로서의 위치성, 그리고 지도 교사와 학생 사이의 관계 등 복잡한 맥락에서 이 경험은 쉽게 해석되지 않았다. 게다가 학교라는 공간에는 젠더 권력이 명백하게 작동하고 있었다. 실제로 당시에 나에게 남은 선택지는 지도 교사와 상의하는 것밖에 없었다. 그러나 그 교사의 권위를 빌리는 것이 제대로 이루어지지 않았을 때, 나는 내 안에서 내 경험을 해석할 힘을 잃어버렸다. 나는 이러한 피해가 교권의 부재 때문이 아니라 젠더 권력이 학교에서 작동하고 있음에도 이것이 적극적으로 논의되거나, 권력관계 속에서 보호받을 수 있는 환경이 조성되지 않았기 때문이라고 생각한다.

사실상 이러한 경험은 ‘교권’ 담론에 포섭될 수 없다. 오히려 ‘교권’을 중심으로 교사가 경험하는 모든 일을 논의하는 것은 젠더 관계, 노동의 위계와 학교의 구조적인 문제를 가린다. 이러한 담론은 다른 불평등과 차별에 대한 인식 속에서 사건을 다루기보다는 교사의 권위가 추락했는지 여부를 더 중요하게 여긴다. 심지어 내가 정규직 교사가 아닌 실습생으로서 겪은 일이기에는, 이는 ‘교권 보호’ 대상에 해당하기에도 어렵다.

---

그런데 그때 내가, 혹은 지도 교사가 업해서 그 지위에 따른 위계가 강하게 작동했다 가정해 보자. 나는 그렇다고 하더라도 해결이 어려웠으리라 생각한다. 왜냐하면, 그 관계 속에서 나나 지도 교사는 여성으로서가 아니라 교사로서 이야기하는 것만이 가능하기 때문이다. 내가 학교의 한 구성원으로 가져야 하는 기본적인 권리를 이야기하기 어렵기도 하다. 특히 학생에게 나의 피해를 설명하고, 무엇이 왜 잘못되었는지 짚어 내야 하는 교사-학생 간 관계일 경우에는 더더욱 그렇다. 이런 문제들은 그동안 여성 교사들이 학교라는 공간을 구성하는 구성원이면서도, 젠더 권력의 작동 속에 있어 왔기 때문이다.

## 교권 담론의 흐름

그렇다면 ‘교권’은 무엇인지에 대해 근본적으로 질문해야 한다. 무엇이길래 학생 혹은 학부모에 의해 침해될 수 있는 것일까? ‘교육’을 위한 권위일까? 학생을 누르는 힘이나 통제하기 위한 것일까? 교권 담론의 변화 속에서 ‘교권’이 어떻게 정의되고 있으며, 이러한 교권 개념 정의에서 간과하는 점이 무엇인지를 논의하고자 한다.

이를 위해 주요하게 전교조에서 발행하는 신문 <교육희망>에서 한 코너를 차지하는 ‘땡땡! 교권’을 살펴 보았다. 첫째, 교사의 보수와 노동 조건, 즉 노동권에 관한 내용이다. 교사가 휴직하거나 휴가를 쓸 수 있는 권리, 혹은 교사의 보수와 호봉에 대한 문제 제기가 대부분이다. 둘째, 학교 안전사고를 교사가 온전히 책임져야 하는지에 대한 문제다. 이는 특히 2000년부터 2010년 사이에 많은 논란이 되었는데, 2000년대 후반부터는 학교안전공제회 제도가 수정, 개선되어 정착하면서 논의가 축소된 경향이 있다. 그러나 여전히 학교 안전사고의 절차와 상황 수습이 담당 교사의 몫으로 되어 있을 때, 교육청과 학교가 협력적으로 해결하기보다는 개인에게 책임이 전가된다는 문제가 꾸준히 제기된다. 셋째, 교사의 정치 기본권에 관한 내용이다. 정치적 중립이라는 명분으로 교원이 정치적인 사안이나 논쟁적 주제를 다루기 어렵고, 정당 가입과 정치 활동이 제한된 현실에 대한 비판에 기반한다. 넷째, 교사와 학생의 관계에서 일어나는 일에 관한 내용이다. 아동학대 신고를 받았거나 학교 폭력 사안 처리 과정에서 교사의 책임 소지가 불거지는 등의 문제가 다루어진다. 특히 이 영역은 체벌 허용과 금지의 역사(징계권), ‘교실 붕괴’ 및 ‘학교 붕괴’ 담론과 궤를 함께하며 교권을 학생인권과 대립적인 향으로 여겨 왔다. 2010년대 중반 이후 스쿨미투 운동과 최근 초등학교에서의 아동학대 신고 증가는 교권의 실추를 증명하는 중요한 사건처럼 다루어졌다. 이러한 경향에 따라 최근의 논의는 첫 번째와 네 번째 쟁점을 중심으로 하며, 교권을 교사로서의 권익 혹은 학생인권의 대립향으로 다룬다.

먼저 체벌의 역사를 간단히 짚어 보자. 1999년 ‘교사 체벌권’의 법제화를 추진한 사건, 그리고 2002년, 교육인적자원부가 학생 체벌 기준이 포함된 ‘학교생활규정 예시안’을 발표한 사건 등은 정부와 사회가

---

---

교사의 학생에 대한 합당한 '징계'로서 체벌을 인정해 왔음을 보여 준다. 그러나 2006년 대구의 고등학교 교사에서 '200대 체벌'을 한 사건이 알려지고 2010년 서울 동작구 초등학교 교사가 학생의 뺨을 때리고 바닥에 넘어뜨려 발로 차는 영상이 공개되면서, 학생인권조례 제정과 체벌 금지 등의 학생인권 보장을 위한 움직임이 확산되었고, 2010년에는 서울시교육청의 체벌 전면 금지 지침이 발표되었다. 2000년대 청소년인권운동과 전교조 등의 체벌에 반대하는 움직임이 가져온 하나의 성과였다. 그러나 교총에서 2009년 발의한 '교원의 교육 활동 보호법'이나 2011년 '40만 교원 입법 청원 서명'은 체벌 금지가 오히려 교사의 생활 지도에 방해물이 되기에 '적절한 수준의 신체적 고통이 수반되는 벌'이 필요하다는 주장을 골자로 했다. 특히 2010년대 지역별로 학생인권조례가 추진되면서 학생인권의 보장은 생활지도 권한의 축소 혹은 교권 보장의 반대항으로 다루어지며, 대립 구도가 더 명확해졌다.

이렇게 학생인권과 체벌 금지 등이 논의된 2000년대 후반을 거쳐 2010년대 초에는 "학생이 교사를 폭행"한다는 기사들이 대거 등장했다. 한편 비슷한 시기인 2009년도에 불거진 다른 사건은 고등학교에서 남학생이 여교사를 성희롱하며 "누나, 사귀자"라는 방식으로 이야기한 동영상이 유포된 것이었다. 이 사건 이후 언론에서는 여교사에 대한 성희롱, 성폭력 문제를 계속해서 언급했으며, '교권 실추'의 대표적인 예시가 되었다. 여전히 체벌이 벌어지는 학교들이 많았음에도 체벌을 할 수 없어 '무력해진' 교사와 교사를 때릴 수 있는 학생이라는 프레임은 '교권'이 침해되는 현실을 계속해서 부각했다. 즉 '학교가 붕괴'되고 '교실이 붕괴'되고 있음에도, 교사의 수업권과 생활지도권이 보장되지 않는다는 것이다. '교권'이 체벌할 권리, 두발 규제나 복장 규제를 할 권리와 동일시되는 맥락에서 교육 체제의 억압성은 유지되어야 할 것으로 주장되었다. 그러나 이러한 구도는 역설적으로 '교실 붕괴'의 책임을 교사 개인에게 전가했다. 학생이 학교생활에 어려움을 겪을 때 제공할 수 있는 지원 시스템이나 교사의 수업권이 보장될 여건을 조성하는 것보다는 개인 교사가 통제할 권한을 우선했기 때문이다.

이와 같이 학교에서 징계권이 인정되어야 하는가, 즉 체벌이 유지되어야 하는가의 논의 방식은 '교권'을 교사 대 학생, 교사 대 학부모의 일대일 관계로 놓아 왔다. 그렇기에 누군가의 권리가 보장되면, 다른 누군가의 권리가 침해된다는 의미의 힘겨루기로 인식되었다. 그런데 이러한 구도의 반복에서 '교권'은 학생인권의 대립항 그 자체에 불과하다. 특히 이는 '교권'이 포함하는 것처럼 보였던 교사로서 존엄한 조건에서 '노동'할 권리를 충분히 다루지 못한다는 한계를 지닌다. '교권 침해' 담론이 결국 교사의 통제 권력과 권리의 경계를 흐리기 때문이다. 예컨대 교사가 자유롭게 교육과정을 재구성할 수 있는 권한이 관리자나 학교에 의해 제재되는 것은 교사의 수업권 침해임에도, 이는 '교권 침해'로 쉽게 분류되지 않는다. 왜냐하면, 교권을 침해하는 주요 주체는 학생이나 학부모로 여겨지기 때문이다. 이처럼 학교의 불평등하고 위계적인 구조가 교사의 노동권에도 영향을 미치고 있음에도, 이러한 논의 속에 교권은 '학생(혹은 학부모)에 의해 침해되는 어떤 것'으로 여겨지며 교권 개념은 오히려 협소해지는 결과를 낳았다.

---

이러한 프레임이 간과하는 다른 영역들도 들여다보자. 예컨대 학내 비정규직 교사를 포함하여 학교의 고용 형태가 다양해지면서 이에 따른 차별이 더 촘촘해진 데 반해, 이들의 학교에서의 차별 경험은 오래 정규직 교사의 권리라고 여겨지는 ‘교권’ 프레임에서는 해석될 수 없다. 한편, 남학생의 여교사 성희롱 사건을 ‘교권 실추’로 바라보는 프레임도 마찬가지다. 이러한 담론에서는 학교 내 강력하게 작동하는 젠더 권력을 간과하며, 동시에 해당 여교사가 학생을 ‘통제’하지 못하는 ‘무능’한 존재라는 낙인으로 이어지게 한다. 그러나 이처럼 ‘교권 침해’ 프레임에서 교사와 학생 사이의 관계를 힘겨루기로 볼 때, “교권은 가부장의 얼굴에 지나지 않는다”(조영선, 2018.05.29.). 실상 여교사가 경험하는 성희롱과 성폭력은 ‘교권’의 이름으로는 보호되기 어렵다. 왜냐하면, 성희롱과 성폭력 피해를 경험한 여교사는 학생들을 쉽게 통제할 수 있는 ‘남성성’과 대조되어 권위가 없는 존재로서 위치하게 되기 때문이다. 즉 이러한 프레임은 다른 차별이나 억압을 촘촘히 다루지 못할뿐더러, 교권은 학생인권의 대립항에 머문다.

## 지금의 교권 담론

그렇다면, 최근 ‘교권’에 대한 논의는 어떻게 변화했을까? 특히 2018년 이후로 대두되었던 학내 스쿨미투 운동과 2022년 전후로 본격화된 초등학교 아동학대 신고 문제는 학생의 권리를 경유하지 않는 방식의 ‘교권’, 교사의 권익과 피해-가해의 구도를 형성했다.

먼저, 스쿨미투 운동을 떠올려 보자. 스쿨미투 운동 이후 엄벌주의를 바탕으로 한 학교와 교육청의 빠른 대처는 스쿨미투 운동을 학교 구조의 위계, 폭력에 대한 폭로에서 가해자-피해자 간의 관계로 축소했다. 이렇게 축소된 프레임에서 피해자들은 ‘그렇게까지 해야겠냐’는 비난부터 학교의 명예를 실추했다는 낙인, ‘꽃뱀’ 혹은 ‘영악한 청소년’이라는 백래시를 감당해야 했다. 반대로 가해 교사들은 공론화된 자신들의 문제 있는 행동이 ‘교육을 목적으로 한 합당한 행위’였다고 항변했다. 또한, 피해와 가해의 선명한 구분 속에 ‘순수한 미투’만이 피해로서 인정받을 수 있었다. 즉 명명백백한 성폭력적 행동과 무고한 학생 피해자 외에는 인정될 수 없는 ‘순수한 미투’ 프레임이 만들어졌다.

뚜렷한 가해자-피해자 구도에서 불거져 나왔던 이야기 중 하나가 ‘교권 침해’였다. 영악한 학생들이 교사를 가해자로 몰아가고 있으며(그림 1] 참고) ‘거짓 미투’가 횡행한다는 것이 그 주장이었다. 교사나 학교의 성폭력적 구조에 대한 정당한 문제 제기는 학교의 변화를 위한 것이 아니라 교사의 권위에 도전하는 것으로 여겨졌다. 또한, 가해자-피해자 구도는 스쿨미투가 제기한 문제를 학교 문화를 돌아봐야 할 이유가 아닌, 악한 교사 개인의 문제로 치환시켰다.



[그림 1] 네이버 웹툰 <참교육> 1화

스쿨미투 고발은 ‘친밀함’ 혹은 ‘교육’이라는 이름으로 가려졌던 위력적 폭력, 성폭력적 문화에 대한 폭로이자 공론화였다. 그리고 피해 경험과 일상적인 문제 제기를 발화할 수 없는 학교의 변화를 요구하는 외침이기도 했다. 따라서 학생들이 일상적으로 불편함을 이야기하고 논의할 수 있는 공론장이 부재한 현실에서 스쿨미투는 ‘교권’의 대척점이 될 수 없었다. 오히려 스쿨미투 운동에 대응한 교권 침해 프레임은 학교의 불평등한 권력 구조와 성폭력적 문화를 다루지 못했다. 그러다 보니 운동 이후 학교의 변화도 요원했다. 권력의 불균형한 상황은 계속되었고, 문제 해결을 위한 평등하고 안전한 공론장 자체가 형성되는 데까지 갈 수 없었다.

더불어 최근 초등학교에서의 아동학대 신고는 모든 교원 노조가 다루고 있을 정도로 활발히 논의되는 주제다. 주로 아동학대 신고 건수가 늘어나며 ‘교육적 행위’가 악덕 학부모 혹은 ‘몬스터 부모’에 의해 아동학대로 정의된다는 분노와 두려움에 기반하고 있다. 아동학대 신고의 문제는, 사안 처리 시스템이 사법화된 문제 처리 방식으로 기능하며 구체적인 상황적인 맥락이 소거된다는 데 있다. 특히 사건이 수사 기관으로 넘어가는 등 매뉴얼에 따른 처리 과정은 교사 개인을 고립되게 하고, 학교의 공동체적인 해결을 어렵게 한다는 한계를 지니고 있다.

그러나 아동학대 신고 자체를 교권 논의로 해석하는 것은, 이러한 구조적인 문제를 보기보다는 악덕 학



---

부모와 교사 개인의 문제만을 보는 것이다. 더욱 문제적인 것은, 아동학대 신고를 ‘악의적인 민원’으로 치환하는 방식이 교육 현장에서 발생할 수 있는 일상적이고 세세한 폭력과 교육의 경계를 훑아보기 어렵게 한다는 점이다(하영, 2023). 실제로 수사 기관으로 이관되는 순간 명백하지 않은 폭력은 무죄 판결로 결론지어지며, 교사 또한 무죄 입증에 초점을 둘 수밖에 없게 된다. 즉 학교 구조와 시스템의 문제를 충분히 포괄할 수 없는 것이다. 아동학대 신고의 문제를 단순히 교사의 교육 활동 위축으로 보는 순간, 학교의 구조적인 문제와 한계보다는 교사 개인의 문제로만 여겨지게 된다.

## 교권은 진보적 운동의 의제가 될 수 있는가?

최근 교원 노동조합들이 앞다투어 ‘교권 보장’을 주요 의제로 다루고 있는 것은 분명하다. 그러나 교육 체제의 변화와 학교 구조에 대한 성찰 없이 교사 개인이 보장받아야 하는 권익을 중심으로 한 ‘교권’ 담론은 진보적 운동의 의제로 살아남을 수 없다.

‘교권’ 개념은 책임 소재가 모호하며, 그 범위와 의미가 명확하지 않은 혼재된 개념이다. ‘교권’은 현재 ‘학생인권’과 대립항으로 쓰이며 오염되어 있을 뿐 아니라, 학내 여러 가지 불평등과 차별을 포괄할 수 없다. 더 중요한 것은 학교의 구조적인 문제와 한계에 주목하기보다는 교사와 보호자, 교사와 학생 간의 일대일 관계에만 중점을 둔다.

그러나 진보적 교육운동이 초점을 두는 것은 결국 학교의 구조적 변화와 교육에 대한 성찰 아닌가? 학생들의 목소리 내기를 막는 추상적이고 실제 없는 권한이 아닌, 학교 구조와 교육의 방향을 중심으로 볼 때야만 권리는 노동 형태, 젠더, 계급, 학교 권력 구조 등 다양한 측면을 포섭하고 확장하는 방향에서 논의될 수 있다. 지금이야말로, 누군가의 권리를 짓밟지 않는 형태, 그러니까 학교라는 세계를 구성하는 일원이자 변화할 수 있는 주체로서 교원의 위치와 권리에 주목해보자.

### 참고 문헌

조영선 (2018.05.29.). 교권 침해를 걱정하신다고요?. 시사인.

<https://www.sisain.co.kr/news/articleView.html?idxno=31898>

하영 (2023). [특집] ‘아동학대’라는 언어가 교육에 대한 성찰이 되려면- 아동학대 신고 시스템의한계와 가능성. 오늘의 교육 72호. 교육공동체 벗. <https://communebut.com/Article/?idx=14481830&bmode=view>

## ‘교권 보호’ 조례는 무엇을 지향하는가?<sup>1)</sup>

- 교사와 학생의 지위 불평등을 확인하려는 상징적 시도

김흥규

### ‘교권 보호’ 조례의 보수적 지향

‘교권 보호’ 조례의 최종 목적지는 ‘교육 활동 보호’를 이유로 한 학생들에 대한 통제 강화이다. 이때 ‘통제’는 들뢰즈가 〈통제 사회에 대하여〉<sup>2)</sup>에서 말한 통제 사회를 고려한 말이다. 학교라는 사회는 신체 구속, 감시와 처벌을 기반으로 규율 통치<sup>3)</sup>와 끝나지 않는 지속적 통제가 다양한 변형을 이루며 학생을 옥죄는 ‘통치 사회’의 모습이 공존하는 곳이다.

들뢰즈는 특히 《천 개의 고원》<sup>4)</sup>에서 사회를 ‘배치(assemblage)’ 개념으로 설명했다. 배치는 ‘기계적 배치’와 ‘언표적 배치’로 구분할 수 있다. 기계적 배치는 사물과 사람의 물리적 배치를 의미한다. 좁은 복도, 넓은 교장실, 책상과 자리 배치가 여기에 해당한다. 언표적 배치에 속하는 것은 교육과정, 시간 계획, 생활규정 등 교실과 학교를 움직이는 다양한 공식적·비공식적 규칙과 관습들이다.

예를 들면, 축구 경기에서 축구 선수와 심판, 관중, 선수, 공, 골대, 경기장이 기계적 배치를 이룬다. 공격수와 수비수의 핸들링 반칙, 오프사이드 등 축구 경기의 독특한 각종 규칙이 언표적 배치에 해당한다. 학교 건물 안 학생 휴게 공간 여부나 안락한 정도와 학교생활규정의 강도에 따라 학생들의 생활 모습이 달라지듯 배치는 구성원들의 삶에 큰 영향을 준다.

‘교권 보호’ 조례는 제도라는 언표적 배치 변화를 통해 학교 안 배치를 바꾸려는 시도라는 점에서 학교와 학생을 어떻게 바라보는지를 알 수 있는 하나의 중요한 기준이 될 수 있다. 달리 말하면 ‘교권 보호’ 조례는 학교와 교육에 대한 담론과 질서의 변화를 피하려는 시도라는 점에서 ‘진보 교육’ 진영이 관심을

1) 부끄럽게도 이 글 대부분에 해당하는 3~5는 〈깃발을 올리지 않는 것이 나았다〉, 《오늘의 교육》, Vol 73(2023년 3+4월호), 136~143, 교육공동체 벗에 실린 내용을 그대로 옮겨온 것이다.

2) 들뢰즈, 1990, 김종호 옮김, 〈통제 사회에 대하여〉, 《대담 1972~1990》, 198~205쪽, 솔.

3) ‘규율 통치’, ‘규율 사회’는 푸코의 말이다.

4) 들뢰즈와 가타리, 1980, 김재인 옮김, 2001, 《천 개의 고원》, 새물결.

---

기울여야 하는 문제이다.

‘교권 보호’ 조례는 한마디로 교사의 지위를 재확인하고 상기시키려는 시도이다. ‘나는 교사고, 너는 학생’이라는 교사-학생 사이의 지위와 권력 불평등을 공식화하려는 것이다. ‘체벌 부활’ 시도의 세련된 귀환일 뿐이다. ‘체벌 부활’ 주장은 감시와 처벌을 토대로 해 규율을 강화하려는 시도였다. ‘교육 활동 보호’를 내걸며 ‘교권 보호’ 조례를 추진하고 만드는 것은 지속적이고 끝나지 않는 학생에 대한 통제를 강화하려는 가면만 바꾼 또 다른 접근이다.

진보는 평등을 지향한다. 불평등을 없애려고 노력한다. ‘교권 보호’ 조례는 학교 구성원에게 각자의 역할이 있으며, 이들 사이의 ‘지위는 불평등하다’라고 전제한다. 평등이 아닌 불평등을 강화하려고 한다는 점에서 ‘교권 보호’ 조례를 앞세운 ‘교육 활동 보호’ 시도는 보수적이다.

## ‘구조적 순진함’

개인들은 알지 못한 채로 행할 뿐입니다.<sup>5)</sup>

마르크스는 상품과 화폐에 대한 사람들의 생각과 태도가 ‘사회적 행동’이라는 것을 보여 주기 위해 이 말을 사용했다. 그런데, 지젝은 이데올로기가 “구조적인 순진함을 함축한다”라고 정의하면서, 위 문장이 이데올로기에 대한 “가장 기본적인 정의”라고 주장했다.<sup>6)</sup>

만일 믿음의 이러한 객관적인 상태를 고려하지 않는다면 우리는 유명한 농담에 나오는 자신을 옥수수라고 생각했던 사람이 되고 말 것이다. 병원에서 얼마 동안 머문 다음 자신을 옥수수라고 믿었던 사람은 이제 자신이 옥수수가 아니라는 것을 알게 되었기 때문에 밖으로 나올 수 있었다. 그런데 얼마 있다가 다시 돌아와서 이렇게 말하는 것이었다. “닭 한 마리를 만났는데, 그게 날 쪼아먹을까 봐 무서웠습니다.” 의사는 그를 진정시키려고 했다. “하지만 뭐가 무섭다는 거지요? 이제 당신은 당신이 옥수수가 아니라 사람이라는 것을 알고 있잖아요.” 이에 대해 그는 이렇게 대답했다. “물론 그렇지요. 나는 그것을 알고 있어요. 하지만 닭도 내가 더는 옥수수가 아니라는 사실을 알고 있을까요?”<sup>7)</sup>

지젝이 옮긴 인권과 동물권 침해 요소가 가득한 이 이야기는 구조와 흐름을 외면할 때, 사회적 관계를 무시할 때, 자신(들)만의 환영에 갇힌 이데올로기가 얼마나 위험한지를 잘 보여 준다. 사소한 장면으로 지

---

5) 고병권, 2022, 《고병권의 자본 강의》, 169쪽, 천년의상상

6) 지젝, 1989. 이수련 옮김. 2001. 《이데올로기라는 송고한 대상》, 60쪽. 인간사랑.

7) 앞의 책, 72-73쪽.

---

나칠 수도 있지만, 나는 전교조의 ‘임금 인상 주장’ 과정에서 이러한 ‘구조적 순진함’, ‘환영에 갇힌 이데올로기’를 보았다. ‘구조’와 ‘관계’를 외면한 엘리트 교사 집단이 주장하는 ‘오픈’ 모습이라고나 할까!

30일 윤석열 정부는 국무회의를 열고 5급 이하 공무원 보수를 1.7% 인상하는 2023년 정부 예산안을 확정했다. 이는 물가상승률보다도 현저히 낮아 사실상 공무원 임금을 삭감하는 안이다. 이대로라면 내년 9호봉 교원의 기본급은 2,152,379원으로 최저임금과 별로 차이가 없다.<sup>8)</sup>

전교조는 지난 2022년 9월 22일, ‘실질적 임금 삭감, 1.7% 인상안 거부! 윤석열 정부 규탄’ 기자회견을 했다. 위 인용문은 “실질적 임금 삭감 강요하는 윤석열 정부 규탄한다!”라는 제목의 기자회견문 첫 문단이다. 기자회견 자료에는 “초임 교사들은 대부분 (……) 생애 처음 가 보는 지역에 발령이 나 월급의 대부분을 월세, 생활비에 써야 하는 것이 현실”이라는 ‘청년 교사’의 발언도 소개되어 있었다.

노동조합에서 임금 인상을 요구하는 것은 어쩌면 당연한 일이다. 기자회견문에도 나와 있는 말처럼 “경제 위기를 빌미로 재벌 기업이 내야 할 세금을 깎아 주면서 도리어 노동자의 임금을 삭감하는 것은 경제 위기의 타격을 노동자에게 전가하는 부당한 처사”라는 지적도 일리 있는 주장이다.

그런데도 나는 이 기자회견 자료를 보고 마음이 불편했다. 이어서 기간제 교사를 일정 비율 정규직화하는 주장을 정규직 교사들과 ‘교사 지망생들’이 반대하고 ‘비정규직 철폐’를 외치던 전교조도 슬그머니 그들에 동조했던 장면이 떠올랐다.

2022년 정부가 정한 1인 가구 기준 중위 소득<sup>9)</sup>은 월 194만 4,812원이다. 2023년에는 13만 3,080원이 오른 월 207만 7,892원이다. “최저임금과 별로 차이가 없”는 신규 교사의 수당을 제외한 기본급보다 낮다. 이른바 ‘수급권자’인 생계 급여 대상자는 소득이 중위 소득의 30%에 해당하는 사람이다. 2022년에는 기준 금액이 월 58만 3,444원이었으며, 올해는 62만 3,368원이다. 정부 지원금도 정확히 이 액수와 일치한다. 2023년 생계 급여 대상 4인 가족 기준 정부 지원금은 162만 289원이다.<sup>10)</sup>

통계청이 2023년 2월 28일에 발표한 자료<sup>11)</sup>에 따르면, 2021년 20대 노동자 전체 월 평균 임금은 240만 원이며, 1년 미만 근무 노동자 평균 임금은 월 191만 원이다. 같은 자료에서 전체 여성 노동자 월 평균 임금도 247만 원에 불과했다.

---

8) 전교조. 2022년 9월 22일 보도자료. “실질적 임금 삭감 강요하는 윤석열 정부 규탄한다!”. 전교조 홈페이지.

9) ‘중위 소득’은 전 국민의 소득의 중간값이다. 가령 모든 국민을 100명이라고 가정할 때 소득 규모 순으로 50번째에 해당하는 사람의 소득이다. 통계청에서 표본 조사를 통해 발표한다.

10) 보건복지부, 2022년 7월 29일 보도자료, <중앙생활보장위원회, 2023년도 기준 중위소득 5.47% 인상(4인 기준)>, 보건복지부 홈페이지.

11) 2023년 2월 28일 통계청 보도자료, <2021년 임금근로일자리 소득(보수) 결과>, 통계청 홈페이지.

---

전교조가 공무원노조와 함께 ‘사실상 임금 인하’ 규탄 기자회견을 열지 않고, 청년들과 함께 기본소득 보장을 요구하거나 낮아도 너무 낮은 생계 급여비, 교육 급여비 대폭 인상을 요구했어야 한다고 생각한다. 매일 교실과 학교에서 만나는 사람 중에 전교조 조합원보다 훨씬 더 낮은 소득으로 생활하는 이들이 많다. 이 사실을 조금이라도 민감하게 인식했으면 그런 식의 기자회견을 하지는 않았을 것이다.

불평등이 만인의 언어가 되고 겹겹의 불안이 다수의 ‘피해자’ 선언을 부추기는 시대이지만, 그럼에도 어떤 생명은 다른 생명보다 훨씬 더 취약하다. 폭우가 도시를 삼켰을 때 어떤 운전자는 물에 잠긴 자동차 때문에 골치가 아프지만, 어떤 인간은 반지하에서 속수무책으로 주검이 되고 만다.<sup>12)</sup>

### “깃발 하나 온몸으로 펴려인 뜻은”

학생인권조례, 나아가 학생인권은 전교조<sup>13)</sup>에 어떤 의미일까? 1989년 ‘참교육’ 깃발을 들었던 청년들은 어떤 마음이었을까? “가자 온몸이 깃발 되어, 눈부신 아침이 되어”라는 제목이 붙은 다음 시에서 그 마음을 읽는다.

우리가 깃발 하나 온몸으로 펴려인 뜻은  
이 세상을 밝게 밝게  
무우청 같은 아이들 웃음으로 물들이고 싶었느니  
...  
지금은  
온몸으로 짐승 같은 시간을 건너야 할 때  
...  
푸른 파도 소리로 깨어  
가자, 잠든 교단을 뒤흔드는  
온몸이 깃발 되어, 눈부신 아침이 되어<sup>14)</sup>

이언빈이 전교조 강원지부 창립 1주년을 기념해 쓴 시 일부다. 그는 1992년 제4대 강원지부장을 지냈다. 시에는 전교조가 ‘짐승 같은 시간’마저 견디겠다는 마음을 품고 왜 무엇 때문에 깃발을 들었는지 분

---

12) 조문영. 2022. 《빈곤 과정》, 353쪽. 글항아리.

13) 전교조가 학생과 학생인권조례에 어떤 태도를 보이는지를 살펴보는 이유는 1989년 창립 때부터 상당 기간 전교조가 ‘진보 교육’의 상징처럼 여겨졌고, 지금도 그렇게 생각하는 이들이 많기 때문이다. 3~5부분은 강원 지역 사례를 통해 이른바 진보 교육 진영이 어떻게 교사-학생 관계를 어떻게 자리매김하는지를 간접적으로 들여다보려는 의도가 담겨 있다.

14) 이언빈, 1990. 〈가자 온몸이 깃발 되어, 눈부신 아침이 되어〉, 전국교직원노동조합강원지부 강원교육노동운동사편찬특별위원회(2008), 《강원교육노동운동사 1985~2007 당당한 교육노동》, 162쪽.

---

명하게 표현돼 있다. 바로 ‘어린 사람들’을 위해서다.

교사들이 자신을 깃발로 만들어 온몸으로 바람을 맞으며 펄럭인 이유는 어린 사람들, 학생들을 위해서다. 학교와 사회에서 사람으로서 당연히 누려야 할 권리를 빼앗기고 억압 속에 경쟁에 내몰린 그들이 다른 교실, 다른 세상에서 웃을 수 있기를 바랐기 때문이다. 전교조가 출발한 이유는 교사가 아닌 학생들이다. 전교조의 존재 이유가 여기에 있다.

학생인권조례 제정은 2010년 민병희 교육감 후보의 핵심 공약 가운데 하나였다. ‘진보’ 교육감 당선 이후 얼마 지나지 않아 학생 인권을 대신해 ‘학교 인권’이라는 모호한 주체를 호명하는 단어가 등장했다. 그마저도 2014년 선거부터는 핵심 공약에서 학생 인권은 ‘공부’, ‘진로’, ‘학력’에 밀려 사라졌다.

“제가 살고 있는 강원도에서도 학교운영위원회의 학생 참여 보장 등 학생들의 입장을 대변할 수 있는 학생인권조례가 마련되면 좋겠습니다. (……) 저는 교사가 교복 단속을 하고 학생들의 의견과 동의 없이 교복 규정을 제정하는 것이 권위주의적인 학교 구조와 문화에서 비롯된다고 생각합니다. (……) 학생인권조례를 제정함으로써 우리는 권위적인 학교와 그 속에서 살아가고 있는 학생들의 삶을 변화시킬 수 있을 것입니다.”<sup>15)</sup>

학생들이 인권조례의 불씨를 다시 살려냈다. 위 인용 글은 2020년 한 토론회에서 당시 강릉 지역 고등학생이 학생인권조례 제정 필요성을 강조하며 한 말이다. 교사, 교육청, 보호자의 암묵적 공모와 무관심 속에 좀비처럼 죽지 않고 돌아다니는 ‘권위주의적 학교 구조와 문화’를 바꾸기 위해 피해자들이 직접 나섰다.

## 차라리, 깃발을 올리지 않는 것이 나았다!

세계 속의 구멍들이 선들 자체의 탈주를 허용하는 대신에, 탈주의 선들이 서로 휘감겨서 블랙홀 속으로 빨려 들어가기 시작한다.<sup>16)</sup>

학생들이 직접 목소리를 낸 덕에 ‘강원 학생인권조례’ 제정 논의가 다시 수면 위로 올라올 수 있었다. 하지만 항상 기존 체계는 새로운 탈주, 변화를 위한 흐름을 차단하고 포획하려는 ‘재영토화’를 시도한다. ‘강원 학생인권조례’도 도의원, 교육 관료라는 전통적 방해물에 더해 전교조라는 예상치 못한 장애

---

15) 김하영, 2020년 11월 21일, <권위주의적 학교문화의 꽃, 학생선도 - 아직도 학교선도 해?>, 《오늘을 사는 시민, 청소년 학생인권조례를 말하다》 토론회 자료집, 26쪽, 참여하는 청소년들의 모임 & 전교조 강릉지회.

16) 들뢰즈와 가타리, 1980, 김재인 옮김, 2001, 《천 개의 고원》, 539쪽, 새물결.

---

물까지 만나게 됐다.

전교조강원지부는 2022년 10월 24일부터 학부모, 학생, 교사와 함께 오랫동안 논의와 토론을 거듭하여 강원교육계의 숙원이었던 「강원도학생인권조례」와 「강원도 교권과 교육활동보호 등에 관한 조례」 제정에 나섭니다.<sup>17)</sup>

전교조 강원지부가 작년 10월 24일 발표한 보도자료 첫 문단이다. 오랫동안 논의와 토론을 거듭했던 강원교육계의 숙원인 '강원 학생인권조례' 제정 추진을 선언하면서 그 옆에 나란히 '교권 보호 조례'를 붙여 놓았다. 전교조 내부 토론방에서 제안하거나 공개 토론회 한번 없이 '교권'과 '교육 활동 보호'는 강원교육 진영의 오랜 바람으로 둔갑했다.

나는 전교조 강원지부가 학생인권조례 추진을 사실상 방해했다고 생각한다. 교권 조례와 동반 추진한 것은 전교조의 '학생인권' 감수성이 어떤지를 처참하게 드러냈다. 2023년 4월 23일, 학생인권조례 청구 사이트 서명은 마감됐다. 전교조를 포함한 지역 운동 조직의 무관심 덕에 서명 인원은 277명으로 필요 인원 6,667명의 4.2%에 그쳤다. 그나마 마지막까지 포기하지 않고 노력한 사람들이 있어서 그 정도라도 참여할 수 있었다. 해방 공간에서 활동했던 임화의 시 "깃발을 내리자"<sup>18)</sup>를 떠올리지 않을 수 없다.

차라리, 깃발을 올리지 않는 것이 나았다. 우리가 새로운 교육 제도를 필요로 하는 이유는 기존 주권 권력과는 다른 방식의 의사결정, 다른 교육, 다른 세상을 원하기 때문이다. 전교조는 '교권 보호', '교육 활동 보호', '학습권 보장'이라는 그럴듯한 포장으로 학생들을 몰아세우는 잘못에 함께 했다.

보수 언론은 물론이고 전교조 보도자료와 <교육희망> 신문 속에서도, 학생들이 문제투성이인 한국 교육을 망치는 원흉으로 지목되어 '마녀사냥'을 당했다. 학생들을 희생양으로 삼아 교사와 학생이 대결하는 듯한 그림은 '미친' 교육 시스템을 바꾸지 못한 어른들의 잘못을 감춘다. 교육 문제에 가장 큰 책임이 있는 정부와 교육 관료들이 가장 바라는 모습이기도 하다.

## 낡은 것은 남아 있고 새것은 없는<sup>19)</sup>

푸코는 한 강연에서 '비판'을 "이런 식으로 통치받지 않으려는 기술"이라고 정의했다.<sup>20)</sup> 권력자들이 원

---

17) 전교조 강원지부 보도자료, 2022년 10월 22일, <전교조강원지부, 학생과 교사의 권리보장을 위한 조례 제정 시작- 인간에 대한 존엄과 직무에 대한 존중, 결국 하나의 길 ->.

18) 임화, 1946/2018, <깃발을 내리자>, 《임화시집》 e-book, 63쪽, 토지.

19) '낡은 것'과 '새것'의 비교는 프레이저 책 제목을 바꾼 것이다. 프레이저, 2019, 김성준 옮김, 2021, 《낡은 것은 가고 새것은 아직 아직 오지 않은》, 책세상.

---

하는 목표와 방식을 따르지 않으려고 고민하고 행동하는 지속적인 문제 제기라는 것이다. 그는 ‘그들이 원하는 대로 지배받지 않겠다는 태도와 사고’라고도 불렀다. 마르크스는 비판의 본질을 “탄핵”<sup>21)</sup>이라고 했다.

‘그들’이 지배하는 어두운 세상을 끝까지 파헤쳐 새로운 ‘아침’을 만나는 것이 비판이다. 나는 교육과 세상을 바꾸겠다는 이들이 그들과 다른 가장 큰 이유는 ‘민주주의’에 있다고 믿는다. 민주주의가 이루어지기 위해서는 ‘평등한 자유’가 중요하다. 누구에게나 말할 기회를 주고 모두의 말이 똑같은 무게를 갖게 해야 한다. 사람을 숫자로 여기거나 ‘인구’라는 하나의 묶음으로 취급하는 ‘신자유주의 통치 기술’과는 다르다.

민주주의는 사회 경제적 지위에 따라 스피커의 음량이 달라지는 권력과 타협할 수 없는 분명한 차이가 있다. 들리지 않는 목소리를 찾아 들으려고 하고, 보이지 않는 존재를 유령을 취급하지 않는, 한 사람 한 사람의 존엄성과 차이를 존중하는 것이다. 마이크와 스피커가 없는 사람에게 그것들을 만들어 주고, 작게 들리는 스피커의 음량을 키워 주어야 민주주의가 성장할 수 있는 최소한의 공간이 생긴다.

전교조 강원지부는 학생인권조례 제정 과정에서 ‘살아남으려면 함께할 수밖에 없는 존재인 프롤레타리아’라는 자기 정체성을 외면했다. 무엇보다 전교조의 존재 이유인 학생들의 손을 뿌리치며 세상에 아물지 않는 커다란 상처를 남겼다. 민주주의와 인간 존엄성 존중이라는 가치를 버렸다. 역사에 지워지지 않을 부끄러운 흔적을 남겼다. 내가 보기에, 전교조는 이제 ‘교사 이익 보호 단체’로 변했다. 절차와 형식만 남고 민주주의라는 가치는 버렸다.

노동자, 프롤레타리아는 기존 사회에서 ‘뭉이 없는 사람들’이다.<sup>22)</sup> 그 뭉을 찾아가는 활동이 민주주의를 만들어가는 과정이기도 하다. 나름 강력한 스피커를 가진 탄탄한 조직과 든든한 재정을 지닌 정규직 노동조합 전교조는 ‘뭉’을 이미 찾았다고 생각할 수도 있다.

하지만 모든 개인과 사회를 ‘기업’과 ‘인적 자본’으로 만들기 위해 온갖 통치 전략을 구사하는 신자유주의 사회에 예외는 없다. 스스로 자신 있게 ‘노동자’라고 부르는 이들이건, ‘프레카리아트(precariat)’라고 불리는 사람들이건 신자유주의 ‘통치 전략’이 지배하는 자본주의 사회에서 누구나 경계 밖으로 밀려날 수 있다.<sup>23)</sup> 바람을 가뉘 둘 ‘안전한 유리병’은 없다.<sup>24)</sup>

---

20) 푸코가 1978년 5월 27일 소르본에서 있었던 〈비판이란 무엇인가?〉라는 강연에서 한 말이다. 푸코, *오토르망-심세광-전혜리 옮김*, 2016, 《비판이란 무엇인가? / 자기 수양》, 44-45쪽, 동녘.

21) 마르크스, 1843, 최인호 옮김, 2005, 《헤겔 법철학의 비판을 위하여》, 《칼 맑스 프리드리히 엥겔스 저작 선집 제1권》, 4쪽, 박종철 출판사.

22) 랑시에르가 한 표현이다. 랑시에르, 1998, 양창렬 옮김, 2008, 《정치적인 것의 가장자리에서》, 140-141쪽, 242-249쪽, 도서출판 길.

23) 나는 노동자(프롤레타리아)를 공장 노동자로 좁게 해석하는 데 반대한다. 랑시에르는 “프롤레타리아는 아무나 이름, 내쫓긴 자들의 이



---

새로운 교육, 다른 세상을 위해 낡은 것을 버리고 새것을 만들어야 한다. 그런데, ‘학생인권조례’ 제정 과정을 통해 본 전교조는 낡은 것은 그대로 가지고 있고 새것은 없는 상태로 보인다. 오래되었지만 매우 새로운 것이 ‘평등을 전제하는 가치’라고 나는 생각한다.

## 다시 들어가며

이상하고 뒤늦은 질문이지만, ‘교권 보호’ 조례의 목적은 무엇일까? 표현은 아주 조금씩 다르나 광주, 경기, 경남, 울산, 전남, 전북, 제주의 ‘교권 보호’ 조례에서 공통으로 밝히는 목적은 다음 인용 글과 같다. 전교조가 주민 발의로 추진했던 강원 조례도 다르지 않았다.

제1조(목적) 이 조례는 교권침해를 예방하고 (……) 교원의 정당한 교육 활동을 보호하고 전념할 수 있도록 (……) 도모하는 것을 목적으로 한다.<sup>25)</sup>

교육 활동 보호는 어떤 의미를 지니고 있을까? 주된 침해 주체는 누구를 생각했을까? 조례에 교육 활동 침해 사안을 구체적으로 밝힌 곳은 경남과 울산이다. ‘반복된 훈계에도 학생이 수업을 방해하는 행위’, ‘수업 방해’, ‘반복적 수업 거부’, ‘교육적 지도에 대한 방해’, ‘불법 촬영 등 인권 침해’ 등을 규정했다. 주요 대상이 학생임을 알 수 있다. 대부분 학교의 생활규정 징계 대상이거나 형법으로 처리가 가능한 사안들이다.

조례에 교육 활동 침해 내용을 규정하지 않은 경기, 광주, 전남, 전북, 제주 ‘교원의 지위 향상 및 교육 활동 보호를 위한 특별법’ 제15조 제1항을 근거로 한다고 밝히고 있다. 이 법은 다시 교육부의 ‘교육 활동 침해행위 및 조치 기준에 관한 고시’ 제2조에 의해 ‘교원의 교육 활동 침해행위’를 규정했다.

구체적 내용은 ‘형법상 공무 방해, 업무 방해’, ‘성적 굴욕감과 혐오감을 느끼게 하는 행위’, ‘반복적인 부당한 간섭 행위’, ‘교원의 정당한 지도에 불응하여 반복적으로 교육 활동을 방해하는 행위’, ‘불법 촬영, 녹화, 녹음, 합성과 배포 행위’ 등이다. 경남과 울산 조례에서 밝힌 내용과 크게 다르지 않다.

교육부 고시에도 나와 있듯이 형법으로 처리할 수 있는 사안이 포함되어 있다. 무엇보다 ‘반복적인’, ‘정당한’, ‘부당한’, ‘교육적 지도’, ‘방해’ 등 매우 모호한 용어 사용으로 인해 구체적이고 분명해야 하는

---

름으로서, 노동자들에게 어울리는 고유한 이름”이라고 했다(앞에서 옮긴 책, 140-141쪽). 프롤레타리아는 자신의 위치 규정과 무관하게 ‘셈 바깥에 있는 자’, ‘들을 할만한 말을 갖지 못한 자’, ‘뭉 없는 자들’이다(같은 책, 242쪽, 247-249쪽).

24) 윤하의 노래 〈사건의 지평선〉에서 따왔다. 윤하, 2022, 〈사건의 지평선〉, 《END THEORY》, J&M Entertainment.

25) 각 지역은 약간씩 다른 이름을 사용한다. 경기, 광주, 전남, 제주처럼 교권을 조례 이름에 붙이지 않은 곳도 있고, 경남, 울산, 전북처럼 교권을 넣은 곳들도 있다. 공통으로 ‘교육 활동 보호’를 이름에 넣었다. 강원은 경우 ‘교권’을 넣어서 추진했다.

---

법령의 기본 요건을 갖추지 못했다. 학교 현장에 많은 다툼을 불러일으킬 수 있다.

그런데도 왜 '교원 지위 향상 및 교육 활동 보호를 위한 특별법'의 내용을 반복하는 조례를 만들자고 주장했고, 만들었을까? 특별법 이름에 들어 있는 '교원 지위'가 잘 보여준다고 생각한다. 교원 또는 교사의 지위는 학생들의 그것과 다르다는 전제다. 교육이 아닌 '폭력', '지도', '훈육'이 통하지 않는 학교에서 다시 '교사의 지위'를 확인받으려는 것이다.

학생은 길들여야 할 '말'이 아니다. '교육 활동'을 하는 교사는 고삐를 쥐고 정해진 코스를 반복해서 움직이게 하는 '조련사'가 아니다. 말에게 이렇게 하는 것도 동물학대라고 할 수 있다. 하물며 사람이 사람에게 교육이라는 이름으로 통제를 할 수는 없다. 교사는 우월적 지위에서 "나처럼 해 봐"라고 지시하는 사람이 아니다. 이런 사람에게서 배울 것은 아무 것도 없다.<sup>26)</sup>

반복하지만, 교사와 학생은 평등하지 않다는 전제가 '교권 보호' 조례의 최종 목적이다. 이 목적지에 '진보'나 '교육'은 없다. 교육공동체에 필요한 것은 "자유로운 개인들의 연합"<sup>27)</sup>이지 규율과 통제가 아니다.

'교육 전문직'만이 교육 전문가가 아니듯 교사만이 교육 전문가도 아니다. 학생들도 엄연한 교육 전문가이다. 학생은 짧게는 몇 달에서 길게는 10년 넘게 학교생활을 경험한 베테랑이다. 돈과 권력을 동원하며 학교와 교육을 시장화하기 위해 다양하고 강력한 통치 기술이 작동하는 시대이다. 거대한 뱀의 통제에 맞서 교사와 학생이 연대할 때이다.

학생들은 시험, 학교생활기록부 기록, 교사와 보호자의 시선 속에서 시시각각 조여오는 '뱀의 파리'<sup>28)</sup>에 갇힌 것처럼 이미 충분히 지속적 통제 속에 놓여 있다.

---

26) 들뢰즈, 1968, 김상환 옮김, 2004, 《차이와 반복》, 72쪽, 민음사.

27) 마르크스, 1890, 강신준 옮김, 2008, 《자본 1-1》, 142쪽, 도서출판길.

28) 들뢰즈는 '통제 사회'를 뱀에 비유했다. 들뢰즈, 1990, 김중호 옮김, 〈통제 사회에 대하여〉, 《대담 1972~1990》, 202, 205쪽, 숲.

## ‘관계’의 새로운 이름을 구상하라

- “‘교권’은 진보적 교육운동의 의제가 될 수 있는가라”는 질문에 대한 질문이 필요하다

이현애

### 교육운동

모든 운동은 역사적 맥락성과 사회적 관계성 속에서 파악될 필요가 있다. 현실 속에서 우리는 수동적이고 고정적인 존재를 강제받으면서 동시에 주체적, 운동적 존재로 호명되기도 한다. 호명된 저항적 행위를 수행하며 의미를 만들어 가기도 하고, 호명된 역할과는 빛나간 혹은 미끄러진 스스로의 운동 공간과 영역을 창조해 내며 새로운 지평을 만들어 가기도 한다.

그 운동적 주체는 하나의 정체성이나 역관계 속에서 존재하지 않으며, 복합적이고 중층적 옷을 입고 있다. 학교라는 공간, 교육이라는 이름 속에서도 각 주체들은 권력의 교차로 위에서 모순된 역할과 지위, 권력 구조 속에 존재하고, 변화해 간다.

교육운동 또한 모순적이고 복합적이며 교차적인 구조, 관계, 역할 속에서 끊임없이 진동하고 있다. 교실에 물리적 폭력과 체벌, 촌지와 교장의 교실 난입이 횡행하던 시절의 진보적 교육운동의 내용과 방식은 그 맥락성과 역사성에서 평가되어야 하나, 현실 속에서 재평가되어야 한다. 수업에서 자는 학생을 ‘포기’하지 않고 깨워 가며 지식을 전달하는 것을 사명으로 알고 실천하던 교육운동의 의미는 잠을 자는 인간의 기본 권리가 박탈된 학생과 노동자의 현실을 상호인정하며 제도적 학교 공간에서 어떻게 서로 존재할 것인가를 고민해야 하는 현재 지형에서 다시 고민되어야 한다. 교사의 절대권력이 구성원의 다른 정체성을 압도하던 시절의 교육운동의 상황은 변화되었기에 학교의 권력 지도는 더욱 세심해져야 하고, 교실에서의 몸짓, 언어, 관계는 현재 속에서 새롭게 모색되어야 한다. 교육운동은 현재 속에서 재구성되는 것이고, 현재 속에서 파괴되고 그 파괴 속에서 재창조되는 것이어야 한다. 여기서 인권이라는 용어는 주요한 운동의 출발점이 될 수 있다.

교사가 수업할 권리와 학생들을 지도할 권한이 학생들에 대한 인권 침해로 바탕으로 한다면, 학교

---

의 그 어떤 문제도 해결되거나 보완될 수 없을 것이다(자료집 11쪽)

교육운동은 교사로 한정되지 않는 주체들로 구성되(어)고 있고, 교사의 교육운동도 단일하지 않은 교사들의 운동으로 확장되고 재정의되고 있는 중이다. 젠더, 성정체성, 장애, 직무, 나이 등은 그 운동의 결절점으로 존재하고 있으며, 이 주체의 재구성은 운동의 내용, 방향과 연결된 것이기도 하다. 인권 또한 단일하지 않고, 인권은 수여되거나 대리적 보장으로 가능한 것도 아니다.

교사의 교육운동은 학생들을 위한 것에서 학생들과 함께하는 것으로 변화해 왔고, 학교의 다양한 구성원들과 함께하는 것으로 변화해야 하는 것이다. 이 과정에는 학생, 교사, 학부모 외의 구성원들의 목소리가 더해져야 한다.<sup>29)</sup> 그 과정은 모두가 자신의 자리에서 구성하고 확장해 가고 있는 인권의 개념들이 만날 수 있는 논의 지점들을 만들어 내고자 하는 인식, 노력, 과정들이 가능한 조건들을 만들어 내는 것이어야 한다.

## 교권

‘교권’이라는 언어는 실체가 불분명하다는 점에서 문제적이다. ‘교사의 교권’이라는 언어는, 그나마 주체를 교사로 구체화해서 설정하고 있어서 일단은 실체에 좀 더 접근할 수 있게 해 준다. 교권이 교육의 권리인지, 교사의 권리인지 모호하다는 문제 제기가 있었기에 그나마 만들어지고 있는 언어이다. ‘교사의 교권’이라는 말은 교권이 교사의 권리라는 해석에서 교사의 교육할 권리라는 해석으로 변화했음을 보여 주지만 이 또한 문제적이다. 교육은 제도이자, 관계이기에 권리는 대상을 필요로 하며, 구체적 현상을 전제한 것이어야 한다. 그런데 교권은 그 문제에 있어서 모호하다. 모호성은 힘이 없거나, 힘을 가지기 위해 무차별적이고 폭력적이게 된다.

교권 강화 주장은 교사의 체벌권, 징계권, 지도권, 노동권 등이 혼재되어 이해될 수밖에 없다(자료집 4쪽).

학교라는 공간 속에서 제기되는 문제는 은폐되거나 개인의 어려움으로 환원되기 일쑤였기 때문이다(자료집 11쪽).

교육희망 ‘평등! 교권’을 살펴보았다. (...) 노동권, 안전사고 책임, 정치 기본권, 교사와 학생의 관계에서 일어나는 일에 대한 내용을 다루고 있다(자료집 13쪽 요약).

교권 논리는 사회적 존재로서의 교사의 정치적 발언권, 노동권을 말하는 것인지, 구체적 현장에서 학생

---

29) 토론자는 학교의 목표와 구성원의 현재를 돌봄 관점에서 분석하고 행위자의 목소리를 통한 대안 모색의 필요성을 <중등학교 지식/돌봄 위계의 젠더적 분석: 돌봄 차별의 학교 현실과 ‘돌봄적 학교’의 대안 모색>(성공회대학교 실천여성학전공 석사학위 청구논문, 2023. 2.)에서 제시하였다. 이 토론문은 논문의 기본 관점과 쟁점들을 중심으로 재구성하고자 하였다.

---

을 대상으로 한 차별권, 징계권을 말하는 것인지 스스로 해명해 내지 못하고 있다. 이는 무기력하거나 폭력적일 수 있는 교권 논리의 자기 정체성을 잘 보여 준다. 학교의 구성원 중 교사는 상대적 권력 위치에 있으면서 동시에 사회적으로 억압받는 지점들이 있는 복합적 존재이다. 그러나 교권 논리는 제도의 억압과 한계를 지우고, 자신의 모순적 존재성으로 인한 문제들을 상대적 권력 우위의 확장으로 해결하려는 시도에 다름 아니다.

## 진보적

학생인권운동의 정당성은 교사와의 관계성 속에서 제도와 권력 속에서 피억압적 위치에 놓인 학생이라는 주체를 형성하며 개인을 경유해 드러나는 불평등의 문제에 저항하고 있다는 지점에서 부여된다. 개인과 제도를 가로지르는 문제, 구체적 행위성에서 구조의 문제로 나아가고 있기 때문이며, 개인의 독자성과 개별성의 존중을 전제하고 있기 때문이다. 이를 ‘인권’이란 인류 보편의 가치와 연결하고 학교라는 제도적 공간이 가진 한계를 헤쳐 나갈 언어와 주체를 획득하고 형성하고 있다.

교권 논의의 문제성은 제도와 권력으로 인한 노동권과 인권 침해의 문제를 개인 간의 대결의 문제로 주저앉히고 자본주의적 필요에 따라 선별된 지식을 중심으로 전달-수용으로 규정된 교사와 학생을 위계적 관계성을 당연시하고, 그 속으로만 축소하고 있기 때문이다. 이는 근대적 권력 관계성의 고수이고 특정 시점의 지식, 권위적 관계를 고정적으로 보며 한 개인의 특성과 권력 지형적 위치를 협소화한다.

근대적 교사론은 교사의 취약성을 포함하지 않는다(자료집 6쪽).

인권과 권리는 매우 자주 혼용된다(자료집 7쪽).

학교의 불평등하고 위계적인 구조가 교사의 노동권에도 영향을 미치고 있음에도, 교권은 학생(혹은 학부모)에 의해 침해되는 어떤 것으로 여겨지며 그 개념이 오히려 협소하게 다루어지는 결과를 가져왔다(자료집 14쪽).

교육운동이 진보적 자기 정체성을 확보하고, 운동으로서의 자기 논리를 확장해 가기 위해서는 기존의 학생을 위한 대리자로서의 자기 운동 논리, 상대적 우위의 권력자로서의 자기 정체성에 대한 명확한 비판과 이를 대체할 새로운 방향성을 모색해야 한다.

---

## 의제

교육운동의 새로운 의제는 현재적인 새로운 관계의 이름을 만들어 내는 것이어야 한다. 아동과 어른, 양육자와 피양육자, 학생과 교사에서 각자의 권리 혹은 권한만으로 문제는 해결되지 않는다. 두 주체는 관계성 속에서 만들어진 이름이므로 관계의 새로운 정의, 방향, 수행성의 지표가 요구된다. 이는 교육과 학교의 새로운 이름이며, 인간관계 방식의 새로운 규정이며, 공동체가 권력 위계로 유지될 수 있는 것이 아님을 증명하는 시도이다. 아동의 탄생, 학생의 탄생은 어른의 권력, 제도적 폭력의 정당화와 연결되었던 역사성을 지니고 있다. 새롭게 추구하는 역할과 관계는 평등과 자기돌봄, 상호돌봄의 새로운 가치를 전제할 것이어야 한다.

“우리에게 인권침해에 당당히 맞설 수 있는 힘이 필요하다. 억울함을 혼자 참지 않아도 되는 학교가 필요하다. 내가 내 모습 그대로, 나답게 살아갈 수 있는 학교를 원한다. 어떤 이유로도 학생에 대한 차별과 폭력이 정당화되지 않는 학교에서 살고 싶다. 오늘 이 자리에 선 우리와 이 자리에 함께하지 못한 수많은 경남 학생들의 이름으로 간절히 외쳐 본다. 학생들이 원한다. 학생인권조례 제정하라!”

- 2018년 11월 4일, 학생의 날 맞이 경남학생인권조례 제정 촉구 기자 회견문

‘내가 내 모습 그대로, 나답게 살아가’는 것은 나 혼자의 힘으로 해결될 없다는 것이 돌봄 개념이 진보적 사회 의제로 등장할 수 있는 출발이다. 이를 학교에 적용해 보면, 학생인권운동의 절박한 외침에서 가장 확연하게 확인할 수 있지만, 학생 이외의 학교 구성원들에게도 적용된다. 더 권력을 가진 존재들이 상호관계성을 억압과 권력의 확장으로 해결하려고 한다면, 더 권력이 적은 존재들은 의존과 돌봄의 민주성과 평등성을 통해서 해결한다는 차이가 존재한다.

학교라는 근대적 조직이 언제라도 폭력과 위계를 정당화할 수 있는 위험에 처할 수 있는 것은 지식의 전달을 수단 삼아 자본주의적 인력 양성소와 관리소라는 자기 목표를 확고히 하는 하나의 전략이다. 이를 변화하기 원한다면 돌봄이라는 새로운 관계의 구축, 돌봄이라는 가치의 재평가를 통해 학교의 공식적 목표를 흔드는 운동이 필요하다. 그 출발은 여전히 관계적 약자인 학생들의 현재적 요구와 운동에서 시작될 수 있다. 그렇지 않다면 그 돌봄은 도덕성이거나 젠더적 역할 구분이거나 폭력이거나 수동성으로 내려앉을 것이기 때문이다.

존재의 기반으로서의 상호의존성은 서로의 약자성을 이해하고 존중하는 것이 없이는 불가능하다. 상호의존성이 존재의 속성이라면 존재들은 서로를 돌보며 살아갈 수 있어야 하며 평등한 관계, 조직, 사회의 모색이 동반되어야 한다. 교육과 학교는 그 속에서 새로운 관계들을 호명할 새로운 이름들을 찾아나가야 한다. 학교는 사건이 발생하는 곳이 아니라 일상을 살아가는 곳이 되어야 한다. 사건은 해결되어야

---

하지만, 일상은 살아나가야 하는 것이다. 새로운 관계를 호명할 언어가 우리에게 있는가라는 고민이 필요하다.<sup>30)</sup>

---

30) \*돌봄과 자유를 위해 모든 사람이 평등한 가능성을 갖는 돌봄 제도를 통해 인간이 상호 의존성을 가장 잘 조직할 수 있는 방법을 고민하는 것은 광범위하고 다양한 합의와 이견의 민주적 과정을 필요로 한다. 오직 이러한 과정이 민주사회와 민주주의의 이상-모든 사람을 위한 평등과 자유-을 일상에서 실현하는 데 더 가깝게 다가가게 하는 길이다(조안 C. 트론도, 돌봄민주주의, p.109).

---

## 교권 담론으로 잃은 것들

김찬

### 교권 담론으로 잃은 것들

① 학교 안 노동 위계, 젠더 위계 등 평등하지 못한 공동체에 대한 논의(하영님의 발제)

② 학생인권 문제의 구조적 해결

학생인권 침해가 다름에 있어 학생-교사 간의 권력 차에 대한 고려 없이 얼마나 엄격하게 규제하느냐(교권)와 느슨하게 규제를 풀어 주느냐(학생인권)의 대립항으로 설정하고, 사안을 처리하는 문제 - 시·도 교육청이 학생인권 침해를 다루는 방식

③ 교사운동이 청소년인권운동과 적극적으로 연대할 수 있는 가능성

2022년 부산 학생인권조례가 발의되었을 때, 전교조 부산지부는 당시 의제로 내걸고 있던 '교권보호조례'의 제정을 촉구하면서 부산학생인권조례의 발의를 환영한다는 성명을 냈다. 그리고 부산시교육청을 대상으로 점거 등을 통해 학생인권 정책 수립을 요구할 때(2021년)에도, 교육운동 주체 중에서 전교조 부산지부는 소극적으로 참여했다. 이는 곧 학생인권조례 제정 국면 속에서 전교조가 핵심 동력원인 부산지역 교육 연대체에 소극적 결합하는 것으로 이어지기도 했다.

### 잠자는 교실은 왜 만들어지는가?

학교에서 수업 시간에 교실을 둘러보면 절반 이상이 잠을 자고 있다. 또 일부는 태블릿PC로 수업을 듣지 않고 다른 일을 하기도 한다. 얼마나 학생을 엄격하게 지도하느냐와 무관하게 잠을 자는 학생들은 잠을 잔다. '딴짓'을 하는 학생은 '딴짓'을 계속한다. 왜 그런 걸까? 어쩌서 학교라는 공간은 교육 활동이 어려운 공간이 되었을까?

나는 무관심과 패배감이라는 단어가 떠오른다. 고등학교 3학년이 된 지금, 학교의 모든 관심이 입시에



---

몰려 있음이 느껴진다. 학교에서 입시 외의 모든 것은 관심사 밖의 일이 된다. 그런 상황에서 잠을 자는 학생들은 모두 학교의 관심사에서 배제되어 있다. 패배감이 학생들 사이에 팽배한 것 같다. 어차피 고등학교 2년 동안 내신은 말아먹었고 좋은 대학에 가기 글렀는데 왜 공부를 하냐는 무력감이 잠자는 학생들에게서 느껴지는 듯했다. 그리고 학생 대다수가 가지고 있는 생각이기도 한 것 같다.

이제는 SKY에 입학해야 한다는 말이 의료 계열(의대, 치대, 약대, 한의대) 학과에 입학해야 한다는 말로 바뀌고 수능 응시생 절반 이상이 재수생일 정도로, 서울의 좋은 대학이나 의료 계열 대학에 입학하기란 하늘의 별따기처럼 느껴진다. 반면에 지방대들은 전보다 가기는 훨씬 쉬워졌으나 폐교 위기나 지방대에 갔을 때의 차별들로 인해 가는 것의 메리트가 없다고 느껴진다.

실제로 지역 거점 국립대 중 경쟁이 치열했던 부산대학교의 입시 결과는 점점 낮아지고 있는 상황이기도 하다. 또한 사회적으로 불안정성이 커지고 있음이 학교 안 학생들에게도 무겁게 다가오고 있다. SKY를 가도 삶이 보장이 안 되고, 결국 의사가 되어야 하는 세상. 일하고 투자해도 부자 못 되는 시대.

코로나19 이후로 지방대 위기와 맞물려 이와 같은 불안정한 상황은 더욱더 가속화되었고, 고등학교 교육에서 요구하는 대학 입학은 점점 무의미한 것이 되어 가고 있다. 이런 상황에서 경쟁에서 살아남기 어렵다고 느껴지는, 혹은 오랜 학교생활에서 자신의 성적이 낮음을 통해 경쟁에서의 승리가 불가능함을 인식한 학생들은 포기하게 된다. 아무리 노력해도 지금의 상황을 바꿀 수 없다는 자각을 한다. 내가 왜 대학을 가야 하나, 왜 열심히 공부해야 하나에 대한 의문으로 어정쩡하게 공부를 열심히 하는 학생도 있고 아예 공부를 놓아 버리는 학생도 생긴다.

## 포기한 학생이 수업에 참여하게 하는 방식

학생들이 공유하고 있는 정서가 이러하다 보니, 학교 수업 또한 여기에 맞춰서 이뤄진다. 학생들이 수업에 집중하지 않는 교실에서 교사들이 살아남기 위해 만들어 낸 방법이랄까? 학생들이 느끼는 무력감과 패배감에 대해 교사들도 충분히 알고 있는 듯하다. 이런 상황에 맞춰서 교사로서 살아남기 위한 생존 스킬들을 학교에서 많이 목격했던 것 같다. 두 가지 유형이 있다.

### ① 권위를 내세우는 유형

권위를 내세워 학생들에게 소리를 지르고 일어나라고 직접 요구한다. 일어나지 않으면 직접 찾아가서 흔들며 깨운다. 하지만 학생들은 일어나지 않는다. 수업에 참여할 매력과 이유를 느끼지 못하는 상황은 여전하기 때문에 깨우고 나면 다시 잔다. 그리고 교육 활동에 참여하지 않는 것에 대해 한마디를 하고, 수업은 계속된다. 수업이 끝나면 더 이상의 대화나 언급은 없다. 모든 과정이 수업에서 끝이다. 그러다 보니 이 유형의 교사가 친밀한 관계를 맺는 학생은 공부 잘하는 학생들뿐이다.

---

## ② 관계를 맺는 유형

그냥 현실을 받아들인다. 저 학생은 내가 깨울 수 없음이 명백하니 더 이상 건드리지 않는다. 다만 자는 학생들도 참여할 여지가 있도록 1대 다수로 교사가 혼자 떠드는 수업이 아닌 참여형 방식 수업(모둠 토론 등)을 준비하기도 한다. 그러다 학생이 일어나거나 수업에 집중하면 격려한다. 공부를 아예 안 하는 학생이었던더라도 의지나 노력하는 모습을 보이면 달라붙어서 지원하기 위해 애쓴다. 그리고 수업이 끝나고 나면 관계 맺음이 시작된다. 즉 수업이 끝난 후에 오히려 교사와 학생이 서로 대화하고 관계를 맺는다. 공부를 잘하는 학생들과 구분 없이 공부를 안 하는/못하는 학생들과도 이야기를 나눈다. 수업 시간에 자는 이유에 대해 묻거나, 학교생활에 대해 이야기 나누는 등 친밀하게 지낸다.

결론적으로는 두 가지 유형 모두 수업 시간에 자는 학생을 깨우지는 못한다. 참여형 수업에도 불구하고, 교사의 강한 권위와 엄격한 지도 행위에도 불구하고 학생들은 다시 잠들고 결코 일어나지 않는다.

그런데 관계 맺는 유형(②)에 해당하는 교사의 수업 시간에서 조금씩 친구들이 달라지는 모습을 봤던 것 같다. 교사와 관계를 맺고, 교사의 관심(돌봄)을 받을수록 학교 수업에 참여하는 모습을 봤던 것 같다. 그래서 교사들도 경험적으로 단순히 권위를 내세우는 것만으로는 학생들을 변화시킬 수 없다는 인식을 가지고 있는 것은 아닐까 하는 생각을 하곤 한다.

설령 우리 학교가 학생들을 덜 박세게 지도하는 자유로운 인문계고라서 교사들이 그러는 것일 수도 있겠지만, 교사들도 학생들이 무력감을 느끼고 수업에 적극적으로 참여하지 않는 환경에 적응하고 나름의 생존 방식을 찾아가는 것 같았다.

이런 상황에서 교사들에게 교권이 필요할까? 오히려 이들에게 필요한 것은 수업 시간에 학생들을 자게 만드는, 학생들을 무력감과 패배감에 빠지게 만드는 구조적 원인을 없애 주는 것 아닐까? 어찌되었든 단순히 ‘잠자는 교실’이라는 문제를 교사의 권한과 권위 문제로 해결하고자 하면 문제 해결을 더 어렵게 할 것이 분명하다.

## 진짜 원인은 입시 경쟁과 자본주의 체제에 있다

한국 교육은 입시 경쟁 중심의 교육이다. 대학 입시를 바라보고 가는 경쟁 속에서 낙오되거나, 지식 위주의 배움 속에서 싫증을 느끼면 수업 참여가 무의미하게 느껴진다. 입시는 서울권 대학으로 몰리고 있고, 지역의 대학은 폐교 위기에 처해 있는 상황 속에서 이미 경쟁에서 탈락했다고 느껴지는 학생들은 학교 수업 자체를 포기한다. 더군다나 코로나19 시기 비대면 중심의 교육을 거쳐 가며 수업을 따라가는 것 자체가 어려운 느린 학습자 - ‘기초학력 미달’로 판명난 - 학생들이 늘어나고 있다.

그러다 보니 수업에 의미를 못 느끼는 학생들이 점점 증가하고 있다. 하지만 이런 낙오한 학생들, 수업

---

에 의미를 못 느끼는 학생들에 대한 국가 차원의 지원과 돌봄은 부족하다. 경쟁에서 탈락한 학생들은 학교 안에서 학생이라면 해야 할 역할을 제대로 수행하지 못한 학생으로 낙인찍히며, 학교라는 공동체에서 존중받아야 할 '대상'에서 배제된다. 학교공동체에서 분리된다. 학교 안에서 자신의 존재가 존중받지 못한다는 감각을 익히게 된다. 배제당한 공동체에서 자기 존재를 확인받고, 생존하기 위해 타인과의 관계 맺음에 서툴거나 계속해서 일탈하는 존재로 낙인찍혀 온 학생들은 '대들게 된다'. 일탈하는 학생으로 낙인찍힌 학생들은 돌봄의 대상에서조차 배제된다. 결국 학교가 돌봄하고, 교육하는 대상에서 소외된 이들이 이른바 '교권 침해'를 한다.

이 과정에서 교사와 학생 사이의 다툼, 타 학생 학습권 침해로 이어지는 불만 표출 등 교권 침해 문제가 발생한다. 그리고 사회가 책임져야 할 모든 것들이 오롯이 교사에게 전가되고 있는 상황이 반복된다. 교사들은 학생들을 돌보고, 구조적인 문제로 발생한 학생들의 '일탈'과 '수업 참여 포기'에 대해 오롯이 책임질 것을 요구받는데 마땅히 본인의 힘으로 해결할 수 없는 상황에서 무력감을 느낀다. 이 무력감은 곧 교권이 침해당했다는 감각으로 이어진다. 교사들은 근본적인 문제 해결을 요구하기보다는 과거 체벌이 금지되기 전의 시절의 '권위'를 되살려 달라는 요구를 하고 있다. 본질은 입시 경쟁 위주의 교육에 대한 방치와 교실 안 문제 상황 해결에 대한 책임이 모두 교사에게 전가하는 구조에 있는데, 학생인권 이 문제의 원흉인 것처럼 주장하게 된다. 이것이 교권과 학생인권을 둘러싼 대립의 핵심 아닐까?

## 교권 담론이 옳으나, 그르냐의 논쟁에서 벗어나야

어찌 되었든 교권 담론은 그 자체로 문제가 있고, 수직적이고 위계적인 학교 구조를 바꾸지 못한다는 점에서 교권 담론을 바탕으로 생활지도권을 강화하자는 등의 주장에 반대해야 하는 것은 맞다. 하지만 실제 학교 현장을 바꾸기 위해서는, 그리고 오늘 이 논의가 탁상공론식의 논의가 되지 않으려면 단순히 교권 담론을 배격하는 것 이상의 다른 방식의 논의와 고민이 필요하다.

교권 담론이 잘못되었다는 인식 자체는 너무 당연한 이야기다. 이걸 가지고 아직도 토론해야 한다는 사실이 슬플 정도로. 하지만 그런데도 불구하고 왜 교사운동이 계속해서 교권을 제기하는가에 대해 고민해 봐야 하지 않을까? 왜 2023년 이 시점에서 교사들 모두가 어려움을 토로하는 의제가 되었나에 대한 고민은 없이, 그냥 교권이라는 담론은 문제라고 해 버리면 진정한 문제 해결은 어려워진다고 생각한다.

우리는 충분히 교권 담론이 잘못되었다는 것을 말해 왔고 토론해 왔다. 그럼에도 불구하고 바뀌지 않는 것은 단순히 교사운동이 청소년운동에 무관심하기 때문만은 아니라고 생각한다. 실제 학교 현장에서의 어려움이 있기 때문이고, 학생들과 관계를 맺고, 교사로서 생활함에 있어 어려움을 겪는 교사들이 있기 때문이지 않을까?

그 원인에 대해 학생인권 때문이 아니다, 교권 보장을 통해 해결할 수 있는 것이 아니더라고 말하는 것

---

---

도 의미가 있지만 그래서 그 원인을 해결하기 위해 무엇을 할 것인가를 교육운동이 '운동'이라면 대안을 제시할 수 있어야 한다. 지금처럼 계속해서 근본적인 원인에 대한 문제 제기와 함께, 체제를 전환하기 위한 시도가 이뤄지지 않는다면 교권 담론은 끊임없이 대두될 것이다.