

학생 행위자성 개념의 수용에 대한 비판적 고찰

- 발현 ‘터’ 부족과 교사 역할 축소를 중심으로*

신창훈(경북 정평초등학교 교사)**

최 진(대구교육대학교 교수)***

요 약

이 글은 현재 우리 교육맥락에서 간과되고 있는 학생 행위자성 개념을 살펴보기 위해, 행위자성 개념이 오롯이 개인이 성취해야하는 역량이기보다 ‘사회구조와 문화와의 관계’에서 이해되어야 함에 주목하였다. 이어 OECD는 아마티아 센의 웰빙 개념을 근거로 이러한 행위자성의 의미를 교육적으로 재해석하여 개인과 공동 모두의 웰빙을 교육의 목표로 상정하고, 학생이 이 목표를 교육 장면과 그들의 삶을 통해 달성하기 위해서는 학생들이 주체적 존재로서 행위하려는 의지와 능력, 즉 학생 행위자성이 필요하다고 보았다. 그러나 우리 교육에서 행위자성 개념은 ‘주도성’의 개념과 동일하게 인식되고 있으며, 학생의 요구와 필요에 집중함으로써 ‘교육과정을 선택’하는 일로 이해되거나, ‘지금의 내’가 마주한 문제를 해결하기 위해서가 아닌 ‘성공한 미래의 나’를 위한 수단과 전략으로 활용되고 있었다. 그리하여 이 글에서는 우리나라 교육맥락에서 강조하고 있는 학생 주도성 개념이 모두의 웰빙과 세계와의 관계성, 공적 가치와는 거리가 있으며, ‘자기주도적학습’과 ‘학생 개인’의 범주에만 행위자성 개념을 한정시키는 결과를 가져왔음을 지적하고자 하였다. 특히 학생 행위자성이 우리 교육 현장 즉, ‘지금’, ‘여기’라는 발현의 ‘터’가 매우 부족하다는 것, 그리고 교사 역할에 대한 논의도 부재하다는 것에 주목하고자 하였다

주제어: 학생 행위자성, 아마티아 센의 웰빙, 발현터, 교사의 역할

I. 서론

불확실성을 키워드로 하는 시대의 급격한 변화는 가르치고 배우는 일, 즉 교육이 무엇인가에 대한 새로운 물음을 던지고 있다. 여기서 가장 큰 문제로 인식되고 있는 교육의 방식이

* 이 논문은 신창훈(2023)의 석사학위 논문을 수정 보완한 것임

** 주저자

*** 교신저자

바로 ‘교사 중심’, ‘교사 주도’의 수업이다. 어느새 우리의 사고 속에는 교사가 주도하는 수업에 대한 부정적인 인식이 자리잡혀있다. 획일적인 지식 전달, 암기를 강조함으로써 학생들이 스스로 생각하고 판단하여 문제를 해결하는 능력을 저하(박상준, 2022: 766)시킨 주된 이유로 여겨졌기 때문이다. 자연스럽게 교육의 중심에 ‘배움’과 ‘학생’을 두게 되었으며, 최근엔 학생 스스로 자신의 배움을 찾아가는 ‘학생 주도’의 개념이 새로운 화두로 떠올랐다.

이러한 흐름은 OECD 교육 2030 프로젝트로 인해 더욱 촉발되었다. OECD는 환경적, 사회적, 경제적 위기 상황 속에 처한 예측 불가능한 세상을 가정하여 변혁과 주체적인 삶의 모습을 강조(최석민, 2021: 69)하며 이를 달성하기 위한 핵심적인 개념으로 ‘student agency’를 제시했다(OECD, 2019: 2). 이는 OECD 2030 프로젝트의 변혁적 역량(transformative competencies)과 함께 우리나라 국가 교육과정 개정에 근간이 되었다. 실제로 2022 개정 교육과정에서는 기존 핵심역량을 강조하는 동시에 ‘student agency’ 개념을 학습자 주도성, 자기 주도적 등의 용어로 변주하여 반복적으로 제시(류영희, 2023: 28)하고 있다. 한편, 현재 우리나라의 미래 교육 담론 속 공통된 언어는 교사는 ‘학생을 돕고 지원하는’, 교사보다는 ‘학생이 주도하는’, 학생의 ‘필요와 요구’, 학생의 ‘선택권과 결정권’ 등으로 요약할 수 있다. 이에 따라 현재의 교사는 ‘조력자’, ‘촉진자’, ‘코치’ 등으로서 새로운 역할을 요구받고 있다. 요컨대, ‘교사’가 가지고 있던 교육의 주도권을 학생에게 옮겨줌으로써 현재에 당면한 문제를 해결하고자 하는 것이다.

그러나 이렇게 교육의 문제를 누구에게 더 많은 주도권을 부여하느냐의 관점에서 접근하는 것은 예기치 못한 또 다른 문제를 발생시킬 수 있다. 교사 ‘주도’의 교육을 마치 지식 전달과 주입의 전형적인 교육방식으로 배척하고 학생이 주도하는 교육을 전면에 내세우는 것은 교사의 교육적 의도, 즉 학생 스스로는 결코 찾기 어려운 무언가를 새롭게 제시하는 ‘가르침’의 가치를 격하시키기 때문이다. 즉, 교사와 학생을 상대적 존재로 인식하고 교사의 위치를 학생 뒤나 옆으로 이동시켜 서로의 관계를 대립적 구도로 인식하게 만들어버리는 것이다. 이러한 가르치는 자와 배우는 자의 대립 구도는 이미 우리 사회의 주요 문제로 대두되고 있다.

또한, 주체적으로 살아간다는 것이 주도적이라는 말의 의미와 완전히 일치한다고 보기 어렵다. 주체적 존재는 자신의 존재만 아니라 타인의 주체됨을 인정한다. 다시 말해 주체는 세계와의 관계 속에서 누구도 대체할 수 없는 ‘자기 자신’으로 살아간다. 그러나 ‘주도’라는 단어는 이러한 상호주관적 관계의 의미를 완전히 포섭하지 못한다. 또한 학생 ‘주도’의 개념은 결코 학생 ‘안’에서만 찾을 수 없는 학생 ‘밖’에 있는 가치로운 것, 세계성을 다루는 공적 가치의 개입 역시 어렵게 만든다. 한 존재의 ‘주도’는 공적영역에서 함께 살아가는 또 다른 존재를 배제할 가능성을 가지기 때문이다.

이 글은 위와 같이, 교육자라면 누구나 부정하지 못할 것 같은 ‘학생 주도’의 교육 흐름에 몇 가지 의문을 제기한다. ‘agency’의 개념이 과연 교육 주체 간 주도권 부여의 문제로 환원될 수 있는가? 우리 교육 현실에서 ‘student agency’가 과연 제대로 발현될 수 있는가? 교사가 학생의 필요와 요구를 전적으로 수용하여 자발적 배움에 이를 수 있도록 지원하는 일이 학생을 주체적 존재로 성장시키는 데 충분한가? 이 질문을 다루기 위하여 먼저 ‘agency’ 개념을 또 다른 각도에서 바라보고자 한다. 이어서 우리 교육맥락에서 ‘student agency’ 개념 이해 및 적용의 한계를 분석하고, ‘student agency’가 우리 교육 현실에서 발현되기 어려운 이유를 보다 구체적으로 탐색할 것이다. 특히 ‘student agency’ 발현에 중추적인 역할을 해야 함에도 불구하고, 대학 입시와 ‘학생 주도’라는 교육 담론 사이에 설 자리를 잃어가고 있는 교사의 상황을 제시하고자 한다.

II. 행위자성 개념에 대한 이해: 마가릿 아처와 아마티아 센을 중심으로

에이전시(Agency)는 사회학, 경제학, 철학, 윤리학 등 학문뿐 아니라 일상생활에서도 다양한 의미로 통용된다. 그래서 번역되어 이해되는 수준 또한 단어가 활용되는 맥락에 따라 차이가 있다. 먼저 사전적인 의미로 소속사, 기관, 대리점, 대행사 등 누군가의 특정한 일을 대리한다는 의미를 갖고 있다. 반면 다양한 학문의 특성에 따라 개인이 독립적으로 행위하고 자유롭게 선택하고 결정할 수 있는 능력, 주어진 환경에서 특정하게 행동하는 행위자의 능력¹⁾, 선택한 행동에 대해 도덕적으로 책임지는 개개인의 능력²⁾ 등 다양한 의미로 정의하고 있다. 사전적 의미와 학문적 의미가 다소 불일치하지만 ‘주변(외부)과의 관계 속 개인’을 전제하며, 자기 자신 혹은 타인에게 어떠한 선택과 행위를 요구한다는 점에서 유사함이 있어 보인다.

우리나라에서는 agency를 행위자성, 행위주체성, 행위성, 주도성 등으로 다양하게 번역하고 있다. 특히 교육부에서는 ‘student agency’를 ‘학생 주도성’, ‘학생 주체성’, ‘학생 행위 주체성’ 등으로 문서의 성격에 따라 혼용하여 사용(교육부, 2021: 12)하고 있었다. 그러나 얼마 전 교육부가 고시한 2022 개정 교육과정에서는 ‘학생 주도성’으로 통일하여 표현하고 있다. 이는

1) wikipedia, “agency”, (<https://en.wikipedia.org/wiki/agency>), 2023.12.03.

2) ethicsunwrapped, “moral agency”, (<https://ethicsunwrapped.utexas.edu/glossary/moral-agent/>), 2023.12.03.

그간 학생을 단지 교육의 대상으로 보고 그들이 주체로 살아갈 수 있는 기회를 억압하고 박탈해 온 근대 교육의 한계를 성찰하고 극복하려는 노력의 일환으로 보인다. 그러나 앞서 살펴본 바와 같이 교육 주체들이 가지게 되는 ‘주도성’의 무게 추를 한쪽으로 이동시킴으로써 당면한 교육의 문제를 해결하려 시도하는 것은 또 다른 문제를 일으킬 수 있다. 교육은 인간의 실제 삶, 조금 더 전문적인 시각에서 철학, 윤리, 사회학, 경제학, 과학 등 수많은 학문과 이어져 있기 때문이다. 따라서 여러 학문 영역에서 다양한 의미로 통용되는 agency의 개념을 살펴보는 일은 agency가 우리 교육맥락에서 어떤 의미로 이해되고 어떤 방식으로 적용되어야 하는지에 대한 새롭고 풍부한 관점을 제공해 줄 것이다. 먼저 마가릿 아처와 아마티아 센이 말한 agency의 개념을 살펴보고자 한다. 그들은 사회구조와의 관계 속에서 상호작용하는 개인, 능동적 참여자로서 사회·경제·정치적으로 행위하는 개인을 전제하며 ‘agency’ 개념을 논하는 데 이는 현재 우리 교육 현실에 많은 것을 시사하기 때문이다.

가. 형태발생론적 접근(morphogenetic approach)과 행위자성

‘사회구조’와 ‘인간의 행위’ 간의 관계를 규명하는 것은 사회학의 오래된 과제이다. 이 두 관계의 핵심은 ‘사회구조가 인간의 행위를 결정짓는가?’ 아니면 ‘인간 행위의 집합이 사회구조를 만드는가?’에 집중되어 있다(한영욱, 2022: 4). 이런 논의 가운데 동시대 사회학자 마가릿 아처(M. Archer)는 사회구조를 우선하여 개인을 수동적 존재로 여기는 입장을 ‘과도한 사회화’로, 인간의 행위를 우선하여 사회구조가 개인에게 미치는 영향에 회의적으로 보는 입장을 ‘과도한 개인화’로 비판했다. 아처는 ‘사회구조’와 ‘인간의 행위’ 사이에서 어느 한쪽에서 한 쪽으로의 일방적 영향을 끼친다는 양극단의 의견을 경계한다. 그 대안으로 형태발생론적 접근(morphogenetic approach)을 제시하며 둘 사이의 상호작용에 따른 사회구조 변화에 주목한다(한영욱, 2022: 4).

아처는 ‘구조적 조건화(structural conditioning), 사회적 상호작용(social interaction), 구조적 정교화(structural elaboration)’의 세 단계를 통해 사회구조의 변화를 설명한다. 먼저 첫 번째 단계인 구조적 조건화에서는 개인에 앞서 이미 존재하는 구조와 문화를 가정한다. 즉 개인이 세상에 태어나기 전 존재하던 구조와 문화는 개인이 삶을 살아가면서 어떤 특정한 행위를 하는 데 있어 일정한 영향을 끼치고 있다고 보는 것이다. 그러나 한 개인이 그가 속한 구조와 문화에 의해 특정 방식으로든 조건화되어 있다고 하더라도, 개인의 행위가 거기에 완전히 종속되어 통제받는 것은 아니다. 만약 각 개인이 동일한 환경에서 태어나고 자라난다고 할지라도 행위의 수준에 있어서 차이를 보일 수 있다는 사실에 비추어본다면 말이다. 다시 말해 앞서 존재하는 구조와 문화에 의해 각 개인은 분명 조건화되어 있지만, 그 구조와 문화

를 전적으로 수용하는 것이 아니라 개인이 처한 상황과 맥락 그리고 각자의 성향에 따라 다른 행위를 선택할 수 있는 가능성이 있다는 것이다.

두 번째 사회적 상호작용에서는 개인 혹은 집단이 서로 간의 상호작용을 통해 사회적 행위를 수행하는 단계를 의미한다. 아처는 행위자(agent)를 최초 행위자(primary agent)와 공동 행위자(corporate agent)로 구분한다. 아처는 행위자성(agency)을 ‘이미 앞서 존재한’ 사회의 구조와 문화에 의해 완전히 조건화된 상태로 개인적인 욕구와 욕망을 추구하는 ‘나(I): 최초 행위자’와 사회적 집단 속에서 만들어지는 개체로서의 ‘나(me): 공동 행위자’ 사이에서 이루어지는 내면의 대화 과정에서 형성되는 의식으로 보았다. 즉, 개인의 출생과 함께 타고나는 최초 행위자성은 한 사회의 자원 분배과정을 변화시키는 데 적극적인 역할을 수행하면서 공동 행위자성으로 변화해간다는 것이다(김정현, 2022: 43). 여기에서 공동 행위자는 자기만의 욕구와 욕망을 추구하는 상태를 넘어서 ‘우리’로 향해가는 경향성이 있다고 볼 수 있다.

이러한 상호작용 결과 기존 사회의 구조나 문화 질서가 유지되거나 혹은 새롭게 변화되는 구조적 정교화 단계로 이어진다. 이 과정에서 개인은 자신의 사회적 역할을 새롭게 정교화하고 수행한다. 아처가 말하는 형태발생이란 ‘시스템의 주어진 형태, 상태 또는 구조를 정교하게 만들거나 바꾸는 경향이 있는 과정’을 가리키는 것으로 사물의 형태나 보다 성숙한 행위자성 또는 구조, 문화의 변화(한영옥, 2022) 전체를 말한다. 이 마지막 구조적 정교화 단계는 재차 구조적 조건화로 이어지면서 사이클을 형성하게 된다. 이것이 아처의 형태발생론적 주기다.

형태발생론적 주기에서는 사회적 행위자가 반드시 개입된다. 아처에 의하면 행위자는 그에게 주어진 구조와 문화 속에 살아가는 존재임과 동시에 특정한 행위를 통해 세계(구조와 문화)와 자기 자신을 재창조해 나가는 존재이기 때문이다. 여기서 행위자는 적극성과 능동성을 지닌 자로 전제되며 특정한 상황에서 의도된 행동을 취하게 되는데, 그 행동의 지침을 안내하는 것이 바로 행위자성(agency)이다. 즉, 행위자성은 구조와 행위자 간 상호작용을 ‘매개’하며 이 과정에서 발현되는 힘을 의미한다. 따라서 행위자성 발현을 단순히 개인의 역량의 관점에서 바라보는 것이 아닌 현재 그가 속해 살아가고 있는 ‘세계와의 관계’ 속에서 이해되어야 하는 것이다.

이러한 아처의 논의는 현재 우리 교육 담론에 시사하는 점이 많다. 지금 우리 교육 담론에서 이해·적용되고 있는 행위자성 개념은 학생 외부의 구조와 문화, 즉 학생이 몸담고 있는 세계와의 관계성을 크게 고려하지 않은 채 단순히 개인적 변인으로 축소시키는 오류를 범하고 있지는 않는지, 앞서 존재하는 구조와 문화로서의 교사는 학생의 행위자성 발현을 위해 어떤 역할을 해야 하는지 등 행위자성 발현을 위한 논의의 장을 사회구조와 문화, 학생 외부

와의 관계성으로 확장 시켜주기 때문이다.

나. 잠재가능성 접근(capability approach)과 행위자성

현대 철학자이자 경제학자인 아마티아 센(Sen, A. 이하 센)은 경제 논리 중심의 ‘발전’ 개념에 ‘과연 그것이 발전이라 하기에 충분한가?’라는 근본적인 질문을 던졌다. 우리 모두가 알다시피 재화와 효용성에만 초점을 둔 발전관은 인간 사회 전 영역을 시장화, 도구화시키는 문제를 불러일으켰다. 이 문제를 인식한 센은 기존 발전 개념의 대안으로 경제의 영역(재화나 효용성, 소득)을 넘어선 인간의 실제 삶의 다양한 맥락, 즉 건강, 수명, 문화 수준 등 개인 삶의 질을 발전의 개념에 포함시킨 잠재가능성 접근(capability approach)을 제시했다.

여기엔 세 가지 핵심 개념이 있다. 기능(functioning), 잠재가능성(capability) 그리고 행위자성(agency)이다. 먼저 기능은 개인이 ‘가치 있게 여기는 행위나 존재의 다양한 것들’로 정의된다(Sen, 1999). 센은 기능에 대한 개념을 자전거 타기에 빗대어 설명한다. 자전거는 그저 물건이다. 자전거를 단지 소유하고 있거나 자전거 뒤에 앉아 자전거에 몸을 맡기는 행위는 ‘자전거를 탄다’고 하기 어렵다. 우리는 자전거의 핸들을 직접 잡고 페달을 밟아 자신이 원하는 방향으로 이동할 수 있을 때 비로소 자전거를 탄다고 한다. 자전거를 타게 되는 과정이나 결과 모두에서 그 자전거를 타는 사람의 ‘성취’인 것이다. 그는 자전거를 타는 행위 자체에서 즐거움을 느끼고 어떠한 내적 욕구를 만족시키며, 자전거를 타는 행위 자체가 아닌 그 밖에서 무언가를 얻을 수도 있다. 또한 기능의 개념에는 자전거 타기를 시작한 개인의 선택, 자전거를 탈 때 느끼는 감정 혹은 정신 상태도 포함한다. 인간의 의도적 행위뿐만 아니라 존재의 상태 또한 포함하는 것이다(Sen, 1985). 따라서 기능은 개인에게 주어진 다양한 것들 중 그가 가치롭게 여긴 것을 행위나 존재 측면에서 획득한 ‘개인의 성취물’인 것이다.

다음으로 잠재가능성은 개인이 성취할 수 있는 기능들의 다양한 집합을 뜻한다(Sen, 1999, 정운경 2015: 139). 여기서 개인은 하나 혹은 둘 이상의 다른 기능들을 ‘선택할 자유’를 가지게 된다. 다시 말해 잠재가능성은 개인이 스스로 가치 있다고 생각하는 삶을 영위할 수 있는 실질적인 자유라고 할 수 있다(Sen, 1999). 그래서 센은 우리가 중요하게 여기는 것을 성취할 수 있는 실질적인 기회를 ‘자유’로 정의한다. 예컨대 A와 B가 a라는 기능을 성취했다고 하자. 그런데 A는 a, b, ... 등 선택할 수 있는 다양한 기능들의 집합에서 스스로 중요하고 가치롭다고 여긴 a를 선택했다. 그런데 B는 a 이외에 다른 것을 선택할 수 있는 기회를 가지지 못했다. 결과적으로 이 두 명은 같은 a라는 기능을 성취하게 되었지만, 그 과정은 분명 차이가 있다. 센의 잠재가능성의 접근에 따르면 A에게는 다양한 선택지가 주어졌고, 스스로 가치 있다고 여긴 것을 선택했다는 측면에서 A는 실질적으로 자유롭다. 반면 B는 A와 달리 선택의 기회를

갖지 못했다는 사실에서 실질적으로 자유를 누리지 못한 것이다. A와 같이 충분한 잠재가능성(a, b, c, d...)을 지닌 개인은 실질적 자유의 토대 위에서 개인의 가치 판단을 개입시킬 여지가 생성된다. 다양한 인생의 경로를 추구할 수 있게 되는 것이다. 이러한 관점에서 센은 기능보다 잠재가능성의 확대를 상대적으로 강조한다. 왜냐하면 개인이 주체적인 삶을 만들어 갈 수 있는 자유는 하고 싶은 것을 하며 자신이 원하는 모습의 사람이 될 수 있는 자유인 잠재가능성을 갖는 것과 다르지 않기 때문이다.

셋째, 행위자성(agency)은 스스로 가치 있게 여기거나, 특정 가치를 좇을 이유가 있는 목표를 추구하는 능력이다. 예를 들면 자전거를 전혀 타지 못했던 사람이 어떠한 목적을 가지고 자전거를 준비하고 자전거를 타는 방법을 배우고 익히는, 시간과 노력을 투자하는 전 과정을 이끌어가는 힘이라 볼 수 있다. 여기에서 행위자(agent)는 행동으로 변화를 가져오는 사람이며, 그의 성취를 외적 기준이 아닌 자신의 내적 가치와 목표에 따라 평가하는 사람이다(Sen, 1999). 그런데 여기서 행위자성은 개인의 사적인 만족을 넘어 사회적 약자에 대한 고려 등 한 공적인 영역, 공동체의 일원으로서 해야 할 일을 포함한다. 다시 말해 행위자성은 행위자 자신을 위해서만이 아니라 가족, 주변의 타인, 사회 및 환경 등과 관련된 ‘좋은 것’, ‘가치로운 것’을 지향하는 경향성을 띤다는 것이다. 타인에게 피해를 주거나 수치감과 모욕감을 주는 행위는 행위자성을 제대로 행사하는 것이 아니다. 예컨대, 자전거를 타고자 하는 목적이 도둑질 후 들리지 않기 위한 것이라면 여기엔 행위자성이라고 부를 만한 것이 없는 것이다. 행위자는 공공성을 지향하는 책임감 있는 개인 행위자로서 지속적인 성찰을 요구받게 된다.

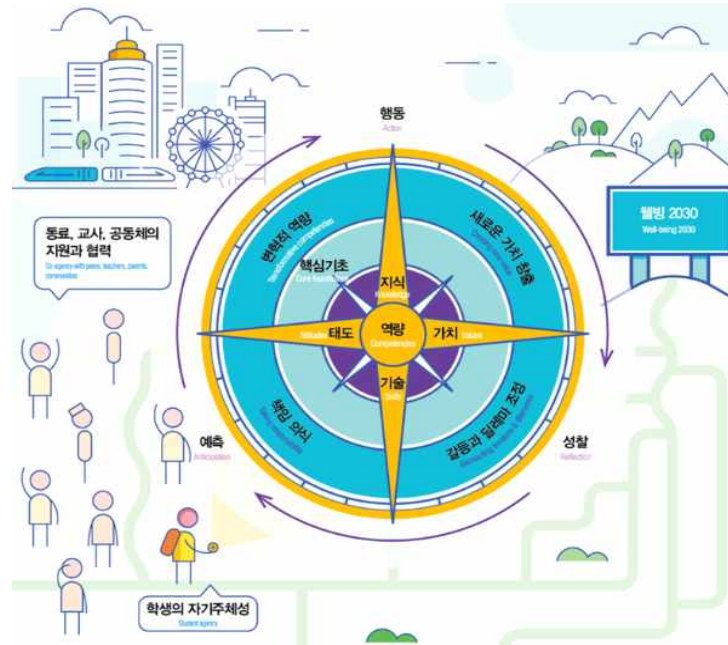
센은 자신의 논의는 능동적 행위의 참여자로서 개인 행위자성(agency)의 역할에 초점을 맞추고 있음을 강조한다. 이러한 잠재가능성 접근의 교육적 시사점은 행위자성을 가진 능동적 존재인 인간이 ‘교육’을 통해 자신의 잠재가능성과 자유를 확대해 나간다는 데 있다. 교육은 행위 능력을 지닌 개인이 각자의 지배적인 현실을 변혁해 갈 수 있는 과정인 것이다(정운경, 2015: 144). 요컨대, 센의 잠재가능성 접근 관점에서는 실질적 자유를 누리면서 적극적으로 행위하는 인간, 개인의 웰빙을 넘어 공동체나 사회 전체에 선한 영향력을 끼칠 수 있는 인간을 키워내는 것을 교육의 주된 역할로 보고 있다. 이에 따라 생성되는 교육적 과제는 다음과 같다. 우리는 학생들을 능동적 존재로 인정하고 있는가? 어떠한 방식으로 학생들의 능동적 행위를 이끌어내려 하고 있는가?, 우리 교육은 학생들이 어떤 것에 대한 가치를 스스로 판단하고 그것을 세계와의 관계성 속에서 추구할 수 있는 실질적 기회를 제공해 주고 있는가?

III. OECD 2030에서의 행위자성 개념에 대한 이해

로봇, 인공지능, 사물 인터넷, 생물학 등 가속화되고 있는 과학기술의 발달에 따라 세계는 하루가 다르게 변화하고 있다. 지식은 더 이상 고정되어 있거나 불변하는 것이 아니게 되었다. 어제와 다르게 변화되고 적용되는 지식은 우리 삶의 변화 주기를 앞당기고 있다. 이러한 사회의 급격한 변화 속에서 우리 미래가 어떤 모습일지 쉽사리 예측하기 어렵게 되었다.

이러한 변화의 흐름은 교육에 새로운 역할을 요구하고 있다. 지식을 전수하고 이를 그대로 기억해 내는 전통적인 교육 방식으로는 불확실한 미래사회에 행복한 삶을 준비하는 데는 부족해 보이기 때문이다. 무엇을 어떻게 교육해야 하는지에 대한 논의와 성찰이 일어나기 시작했다. 이러한 맥락에서 세계 곳곳에서 우리가 겪어보지 못한 세상을 살아갈 학생들에게 필요한 미래의 역량이 무엇인지, 그 역량을 갖추기 위해 무엇을 어떻게 가르쳐야 할지 등에 대해 심도 있는 논의를 펼쳤다. DeseCo와 OECD 2030 프로젝트(OECD Education 2030: The Future of Education and skills)가 대표적이다. 이들 프로젝트는 미래사회에 필요한 핵심역량을 제시하였다. DeseCo 프로젝트에서는 도구의 상호적 활용, 이질적 집단과 상호작용, 자기 목적적 활동이라는 범주에 9개의 핵심역량을 정의하고 선정하였으며, OECD 2030은 예측 불가능한 세상을 가정하여 변혁과 주체적인 삶의 모습을 강조한다(최석민, 2021: 69). 특히 OECD 2030에서는 본 연구의 주제인 학생 행위자성(student agency) 개념이 등장하는 데, 정확한 이해를 위해서 먼저 OECD 2030 프로젝트의 시작 맥락부터 구체적으로 살펴볼 필요가 있다.

OECD 2030에서는 급변하고 있는 현 시대에 적응하는 것 이상으로 ‘경제’, ‘환경’, ‘사회’의 위기를 주된 문제의식으로 삼는다(OECD, 2018: 3). 이것은 교육의 목적이 더 이상 개인의 ‘성공’이나 타인과의 ‘경쟁’에 머무르지 않고, 삶의 주변 사람과 환경, 사회, 정치 등을 고려한 ‘지속가능한 사회’를 지향해야 함을 의미한다. 이미 전 세계적으로 벌어지고 있는 전쟁과 테러리즘, 불평등과 기회의 불균형, 이상 기후로 인한 자연재해의 위협은 인류의 생존의 문제로 확대되고 있기 때문이다. 따라서 ‘OECD 교육 2030’은 기존의 경제, 개인 중심의 교육 편향에서 벗어나 사회·문화 전체의 범위에서 보다 긍정적인 변화를 추구하기 위해 교육의 목표를 ‘개인’과 ‘공동’의 건강과 행복으로 확대한다(ibid.: 3-4). OECD는 이러한 교육의 목표를 ‘웰빙(well-being)’으로 표현한다. 웰빙은 경제적인 자원 획득으로 인한 개인의 성장과 행복 수준을 넘어 교육, 환경, 건강 등 개인과 사회 모두의 삶의 질과 관련된 측면에 더 중점을 둔다.



[그림1] OECD 2030 Education의 학습나침반

OECD 교육 2030은 웰빙(well-being)의 목표 달성을 위해 학습 나침반(learning compass)을 제시한다. 이 학습 나침반은 앞으로 마주할 삶과 세계의 위기를 극복하기 위해 학생들에게 필요한 역량, 학생과 교사, 부모, 지역사회의 역할, 교육의 지향점 등을 직관적으로 제시한다. 학습 나침반의 오른쪽 상단에는 교육의 비전이자 지향점인 ‘웰빙(well-being)’이 드러나 있다. 다시 한번 강조하자면 여기서 말하는 웰빙은 개인의 성취 개념 이상으로 우리 주변과 사회 전체를 고려한 ‘웰빙’이다. OECD는 이를 달성하기 위해 학생들이 갖추어야 할 것으로 ‘변혁적 역량(transformative Competencies)’과 ‘학생 행위자성(student agency)’을 제시한다. 먼저 변혁적 역량은 학생들이 혁신적이고 책임감 있는 개입있는 주체로 살아가는 데 필요한 지식, 기능, 태도 및 가치의 유형으로 새로운 가치 창출하기, 긴장과 딜레마 조정하기, 책임감 갖기, 세 가지로 범주화된다(OECD, 2019: 3). 이 세 가지 역량은 서로 밀접하게 얽혀 작동된다.

다음으로 학습 나침반의 핵심인 학생 행위자성이다. 왼쪽 하단에 나침반을 들고 있는 학생과 이어진 길을 살펴보면 웰빙이라는 목표를 향해 가는 방법은 매우 다양하다. 외부에서 주어진 특정한 길만 충실히 따라가면 되었던 과거와는 달리 이제 학생들은 다양한 갈래의 길을 스스로 만들어나갈 수 있어야 한다. 이때 학생들에게 가장 필요한 힘은 자신의 삶을 스스로 계획하고 실행하며 성찰해 나갈 수 있는 의지와 능력이다. 이 의지와 능력이 바로 학생

행위자성이다. OECD는 ‘학생 행위자성’을 학생들이 스스로 목표를 설정하고, 변화를 일으키기 위해 책임감 있게 행동하는 역량으로 정의한다(OECD, 2019: 5). 이것은 다른 사람에 의해 만들어지는 것이 아니라 스스로 만들어 나가는 것이며, 외부에서 결정된 것을 그대로 받아들이는 것이 아니라 스스로 책임감 있게 선택하고 결정하는 것이다(OECD, 2019: 2). 행위자성을 발휘하는 학생은 과거 무기력하며 수동적인 존재에서 벗어나 교육의 주체, 적극적이며 능동적인 행위자로 교육의 중심에 서게 된다.

OECD 2030 프로젝트에 참여한 찰스 리드비터(Leadbeater, C., 2017)에 따르면 학생 행위자성은 네 가지 요소를 포함한다. 첫째, 목적의식이다. 학습에 있어 목적의식은 스스로 중요하게 여기는 것을 명확히 인식하고 그것을 성취하기 위해 지속적인 관심을 가지는 것이다. 예컨대, 수업 중 배운 내용을 자신의 삶과 관련하여 성공적으로 연결지어 적용한 경험을 한 학생은 관련 학습에 대한 분명한 목적의식을 수반하게 된다. 이때 학생의 목적의식은 교육의 전 과정을 의미 있게 이끌어가는 강력한 동기로 작동하게 되는 것이다. 둘째, 학습에 대한 성찰이다. 학생들이 학습 과정에서 자신의 목표를 명확히 알고 이를 달성하는 데 필요한 기능과 능력, 태도를 가지고 있는지 스스로 검토하는 것이다. 성찰은 학생들의 성취 수준을 한 단계 더 높여준다. 학습 결과가 단순히 지식 습득 수준에 그치지 않고 그들의 실제 삶에 적용될 가능성으로 이어지기 때문이다. 셋째, 목표 달성을 위한 투자다. 행위자성은 주어진 여러 선택지 중 그저 하나를 선택하는 것이 아니라 목표 달성을 위해 끈기를 가지고 육체적, 지적인 능력을 활용하여 노력하는 과정 자체다. 만약 원하는 것이 있고 그것을 달성하길 기대한다면 기꺼이 자신의 에너지와 시간을 투자해야하는 것이다. 넷째, 자신의 행위에 대한 책임감이다. 책임감은 학생이 현재 자신의 위치와 역할을 인식하고 자신의 선택과 행위가 자신과 주변에 어떤 영향을 끼칠 수 있음을 이해하는 것이다. 이러한 책임감을 갖기 위해서는 자기 자신에 대한 깊은 이해가 요구되며, 타인에게 공감하며 스스로를 조절하고 통제할 수 있는 능력이 필요하다.

요컨대, 학생 행위자성은 교육에 있어 학생들이 능동적이며 책임감 있는 역할을 수행할 때 ‘지금’, ‘여기’에서 드러나는 역량이다. 교육을 통해 주체적인 인간으로 살아갈 힘을 갖추는 것의 의미는 학생들이 교육의 과정에 직접 참여하고 자신이 선택하여 결정한 행위가 가깝게는 나와 주변, 넓게는 사회 전체에 어떤 영향을 미치게 되는지 성찰하며 책임감을 느끼는 과정 자체다. 따라서 학생 행위자성은 교육의 목표인 동시에 교육과 삶의 과정에서 ‘겪어봄’으로써 체득할 수 있는, 평생에 걸쳐 이어지는 ‘실천적 개념’으로 볼 수 있다. 그러나 OECD는 학생을 교육의 주체로 상정하고 보다 적극적이며 능동적인 역할을 부여한다는 것에 대한 의미를 자칫 잘못 이해하여 적용할 수 있는 상황을 경계한다.

학생 행위자성은 때론 ‘학생 목소리’, ‘학생 자율성’, ‘학생의 선택’과 같은 단어와 동의어로 잘못 사용되고 있다. 행위자성은 이보다 더 많은 것을 의미한다. 자율적으로 행위한다는 것은 사회적으로 고립된 상태로 자기 이익만 추구하는 것을 의미하는 것이 아니다. 또한, 학생 행위자성은 학생들이 무엇이든 요구할 수 있거나 그들이 원하는 과목이라면 무엇이든 선택할 수 있다는 것을 의미하는 것도 아니다(OECD, 2019: 4).

OECD는 학생 행위자성을 학생 개인의 필요와 요구에 초점을 맞춘 자율성의 개념을 넘어서야 함을 명확히 하고 있다. 학생 행위자성은 학생 자신과 주변, 즉 사회와의 관계성을 고려한 책임감으로 볼 수 있는 것이다. 또한 교육 장면에서 이루어지는 학생의 선택과 결정 또한 무제한적 자유가 아닌 세계와의 관계성을 전제해야 함을 분명히 확인시켜준다. 따라서 학생 행위자성은 오롯이 학생 내부의 힘이 아니라 주변과의 상호작용을 통해서 발현되고 길러지는 능력으로 볼 수 있다.

한편, 한 인간의 성장이 그가 속한 환경에 매우 큰 영향을 받는다는 것은 이미 널리 알려진 사실이다. 특정 상황에서 드러나는 인간의 성향은 현재 그가 살아가고 있는 시대와 장소, 문화 그리고 주변인들의 특성과 깊은 관련을 맺는다. 특별한 과학적 이론이나 사회적 연구 결과를 탐색하지 않더라도 우리는 일상의 삶에서 이 사실을 충분히 목격하고 경험하고 있다. 특히 급격히 성장하고 발달하는 어린 시절에 주어진 환경은 한 인간의 행동 성향 형성에 결정적인 역할을 한다. 이와 유사한 맥락에서 OECD는 협력적 행위자성(co-agency) 개념을 제시한다.

‘협력적 행위자성’은 사회 구성원들의 행위자성과 특정 학생의 행위자성이 서로에게 영향을 미치는 것을 말한다. 여기서 사회 구성원이란 학생 주변의 부모, 친구, 교사, 지역사회 모두다. 즉, 협력적 행위자성은 부모, 친구, 교사 및 지역사회와의 관계를 의미한다(OECD: 2019: 7).

이 관계를 보다 구체적으로 살펴보자. 먼저, 부모는 인간이 세상에 태어나 최초로 관계를 맺는 대상이다. 부모는 한 인간의 생애에 있어 가장 강력한 역할 모델이다. 부모가 가진 삶에 대한 가치관과 거기에서 드러나는 일상의 언행은 학생의 성장 과정 전체에 절대적인 영향력을 행사하기 때문이다. 만약 부모가 지나치게 억압적이고 권위적인 양육 방식을 가진 가정에서 자란 학생은 무언가 스스로 판단하고 결정하여 주체적으로 행동해 볼 기회를 거의 갖지

못할 것이다. 이와 반대로 능동적이며 주체적인 삶의 태도로 살아가는 부모 밑에서 커가는 학생은 주체적인 인간으로 성장해 나갈 수 있는 가능성이 매우 높을 것이다. 본 연구의 논의와 관련 짓는다면 이 부모는 주체적 행위자로서 그 삶의 방식을 몸소 보여줌으로써 협력적 행위자의 역할을 하고 있다고 볼 수 있다.

한편 친구는 동료 학습자로 각자의 행위자성에 서로 영향을 끼친다(OECD: 2019: 8). 학교에서 함께 생활하는 때 순간 이루어지는 학생 간 언어적, 비언어적 상호작용은 각자의 행동 성향을 자극하고 유지, 변화하는 데 영향을 끼친다. 예컨대 학생들이 모둠활동에 참여하여 자유롭게 대화하며 서로의 의견을 듣고 표현하는, 즉 과제 해결을 위해 소통하고 협력하는 과정에서 협력적 행위자성은 자연스럽게 발휘되며 보다 성숙해질 수 있게 되는 것이다. 그런데 여기에는 중요한 전제 조건이 필요하다. 그것은 교육활동 과정에서 학생들에게 주체로 존재할 수 있는 여건, 즉 무언가를 스스로 계획하고 실행하며 성찰해 볼 수 있는 환경이 마련되어 있어야 한다는 것이다. 이때 학생 개인의 행위자성과 학생-학생 간 협력적 행위자성은 극대화되어 발현된다.

지역사회 역시 학생의 학습 환경의 한 부분이다(OECD: 2019: 8). 예전과 달리 학교는 사회나 시대가 요구하는 인재를 길러내기 위해 필요한 모든 것을 교육으로 제공하기 어려운 처지에 있다. 급변하는 사회와는 크게 상관없이 학교의 교육 구조는 그 거대함과 딱딱함으로 인해 변화에 상대적으로 둔감하기 때문이다. 이러한 현실은 학교 교육과 학생들의 실제 삶을 더욱 분리시키는 결과를 가져왔다. 이 간극을 채워줄 수 있는 것이 바로 지역사회다. 지역사회가 교육에 참여하는 형태는 다양하다. 지역사회가 직접 운영하는 교육 프로그램에 학생이 참여할 수도 있고, 지역사회의 인적·물적 교육 자원이 학교 안에서 활용되기도 하며, 학생들이 지역사회의 장에서 어떤 특정한 활동을 펼칠 수 있는 기회를 제공할 수도 있다. 그런데 지역사회와 연계한 교육활동이 보다 가치있는 것은 지역사회를 통한 학습으로 참여적이며 책임감 있는 시민으로서의 경험을 하게 된다는 점이다. 이는 학생 행위자성이 발현될 수 있는 범위를 공적 공간으로 넓힌다는 측면에서 ‘개인과 사회 모두의 웰빙’을 추구하는데 중추적인 역할을 한다. 이것은 OECD 교육 2030에서 말하는 집단적 행위자성(collective agency) 수준으로 협력적 행위자성과 비교하여 더욱 큰 규모에서 실행되는 공동의 책임감, 소속감, 정체성, 목적과 성취를 포함한다(OECD, 2019: 9). 즉, 여기서 개인은 자신이 속한 공동체, 사회, 더 넓게는 세계의 전체 목표와 인류의 공공선 달성을 위해 노력하는 행위자이며, 이때 개인의 행위자성은 집단 행위자성의 모습을 띠게 되는 것이다.

마지막으로 학생 행위자성을 교육의 맥락에서 이해할 때 교사는 매우 중요한 위치를 차지한다. 교사는 학생 행위자성을 이끌어내는 교육 환경을 설계하는 역할을 하기 때문이다(OECD,

2019: 8). 교사는 학생이 다양한 수준(개인적, 협력적, 집단적)의 행위자성을 발휘할 수 있는 교육적 조건과 환경을 ‘구성할 수 있는’ 능력과 권한을 가진 존재다. 그런데 여기서 ‘구성할 수 있다’라는 말은 ‘가능성’을 의미한다. 만약 교사가 교육의 범위를 지식 전달 수준에만 한계 짓고 있다면 그 교실에서 교육받는 학생의 행위자성은 ‘지식 획득’과 ‘개인’의 수준에 그치게 된다. 알다시피 이를 따라가지 못하고 뒤처지는 학생은 억압받고 배제된다. 학교와 교실에서 학생이 주체적 존재로 행위할 가능성의 범위와 수준은 일차적으로 교사의 교육관과 학생관에 의해 결정된다. 물론 개별 학생의 성향과 특질에 따라 차이가 있겠지만 학생 행위자성 발현을 위해 학생을 주체적 존재로 인정하고 신뢰하는 교사 개인의 관점이 중요하다는 것은 부인하기 어려운 사실이다. 따라서 우리가 교육의 주요한 목표로 행위자성 발현으로 상정한다면, 우리는 교사의 이 ‘가능성’에 눈길을 둘 필요가 있다. 이것은 본 연구 주제와 밀접히 관련된 것으로 교사의 교육적 의무이자 역할, 즉 전문성을 의미한다. 그렇다면 우리나라 교육 맥락에서 행위자성은 어떻게 이해되고 있으며 이에 따른 정책은 어떻게 펼쳐지고 있는지, 또 여기에서 교사는 어떤 역할을 요구받고 있는지 살펴볼 필요가 있다.

IV. 우리 교육에서 학생 행위자성 이해와 발현의 한계

1. 학생 행위자성 발현 ‘터’ 부재

현재 지역별로 다양하게 실시되고 있는 학생 생성 교육과정, 학교자율과정, 자율탐구과정, 학교교과목 등의 교육 정책은 주어진 교육과정의 틀을 벗어나 학생의 결정권 및 선택권을 보장하고 학생 주도성(student agency)을 신장시킬 수 있는 기회를 제공하고자 한다(경상북도 교육청, 2022: 6). 교육부는 2022 개정 교육과정을 고시하며 미래사회에 필요한 핵심역량을 기른다는 기존 교육의 목적을 유지하는 동시에 OECD 2030에 제시된 ‘학생 주도성(student agency)’을 강조하고 있다. 이는 인간상과 교육의 목표에서 ‘자주적인 사람’을 ‘자기주도적인 사람’으로 수정한 것에서 두드러진다. 교육부는 학생이 스스로의 삶과 학습을 주도적으로 설계하고 구성하는 능력을 학생 주도성으로 정의하면서 학생이 미래사회 변화의 주체가 될 수 있도록 하는 데 반드시 필요한 것으로 판단하고 있다(교육부, 2021: 10). 학생 주도성은 2022 개정 교육과정 총론에서 다음과 같이 세부적으로 진술되고 있다.(교육부, 2022: 4-19)

- (추구하는 인간상) 자신의 진로와 삶을 스스로 개척하는 자기 주도적인 사람
- (교육과정 구성 중점) 미래 사회의 불확실성에 능동적으로 대응할 수 있는 능력과 자신의 삶과 학습을 스스로 이끌어가는 주도성을 함양
- (학교 교육과정 설계와 운영) 스스로 탐구하고 학습할 수 있는 자기주도 학습 능력을 함양할 수 있도록 한다.
- (교육과정 편성·운영 기준) 학교자유시간은 지역과 학교의 여건 및 학생의 필요에 따라 학교가 결정하되, 다양한 과목과 활동으로 개설하여 운영한다.

특히 2022 개정교육과정에서 ‘학생 주도성’은 ‘진로연계학기’와 ‘고교학점제’, 그리고 ‘학교자유시간’이라는 세 가지 교육정책과 연계되어 구현될 것으로 보인다. 진로연계학기는 초·중, 중·고 학교급이 전환되는 시기에 필요한 맞춤형 교육을 제공함으로써 학생의 삶과 진로라는 넓은 관점에서 학교교육을 연계하는 동시에 학생의 주체적인 역할을 강조하는 교육과정상의 변화라고 할 수 있다(김종훈, 2022: 188). 또, 고교학점제는 “학생이 기초소양과 기본 학력을 바탕으로 진로·적성에 따라 과목을 선택하고 이수 기준에 도달한 과목에 대해 학점을 취득·누적하여 졸업하는 제도”이다. 또한 학교자유시간을 확보하여 학교 여건과 학생의 필요에 따라 학교 특색 및 지역과 연계한 선택과목 및 활동을 개발·운영할 수 있는 근거를 마련하였다(교육부, 2021: 20). 이러한 세 가지 변화의 핵심은 학생들에게 적극성과 그에 따르는 책임감을 요구하고 있다는 점이다. 요컨대, 2022 개정 교육과정에서 학생 행위자성은 자신의 진로 및 적성을 고려하여 “교육과정을 선택하는 일”과 관련이 있다고 볼 수 있다(김종훈, 2022: 189).

현재 우리 교육의 주된 담론은 학생 주도성 발현이라고 할 수 있다. 학생들의 개별성과 자율성을 억압한 근대 교육의 폐해가 우리나라를 휩쓸고 지나갔음을 고려해 볼 때 학생이 교육의 주체로 교육의 중심에 자리할 수 있도록 하는 것은 교육적으로 매우 타당해 보인다. 그러나 앞서 OECD 2030에서 경계했던 것처럼 학생 행위자성을 학생의 자기 주도성, 필요와 요구, 선택과 결정으로 수용하여 적용하고 있는 우리 교육 현실에서 과연 학생 행위자성 발현이라는 목표가 제대로 달성될지에 대한 의문을 가지게 된다. 왜냐하면, 학생 개별성의 지나친 강조는 공적 언어로서 교육과정의 공통성과 보편성을 훼손할 수 있고(이상은, 2022: 95), 학생의 선택권 확대가 반드시 행위자성을 함양을 담보한다고 할 수 없으며(김종훈, 2022: 197), 여전히 외부, 타자와의 관계는 배제하며 자아, 자유, 능동성만을 등을 강조하는 개인·합리적 자율성에 근거한 과거 계몽주의적 사고로의 복귀가 아닌가(이상은, 2022: 93-94) 하는 우려들 때문이다.

‘student agency’ 표현을 학생 행위자성, 학생 행위 주체성이 아닌 학생 주도성으로 번역

했다는 점에서 위의 우려는 일부분 타당성을 가지는 것으로 보인다. 왜냐하면, ‘주도’라는 언어는 내가 내 삶의 주인이 되기 위해서는 타인에게 휘둘리지 않고 자신의 뜻을 굳게 세우고 내가 의도한 대로 상황을 이끌어 갈 힘이 필요하다는 의미를 직관적으로 드러내주지만 상대적으로 타자 및 외부와의 관계를 전제한 ‘상호주관적 행위’의 의미는 약화시키기 때문이다. 이는 ‘agency’ 발현의 전제 조건, “인간은 그가 속한 세계와의 관계 속에서만 행위자로서 살아갈 수 있음”을 간과하게 되는 것이다. 요컨대 ‘agency’를 ‘주도성’이라고 규정하는 것은 한 인간이 속한 사회문화 및 구조와의 ‘관계적 행위’를 통해 드러나는 성질을 지닌 ‘agency’의 의미 전부를 포괄하기 어렵다는 것이다.

실제로 교육에 있어 학생들의 요구나 그들의 필요를 우선적으로 고려하여 그 활동에 자발성과 주도성 갖게 하는 교육방식은 본래 행위자성 개념과는 거리가 있다. 계속해서 강조하였듯이 행위자성은 개인과 그가 살아가고 있는 사회구조, 문화와의 사이의 관계에서 발휘되는 힘이기 때문이다. 학생에 이미 앞서 있는 세계성과 타자와의 관계가 배제된 ‘학생 개인 중심’의 행위자성은 그 사회 전체의 공적 가치를 고려하기 힘들게 하는 배타적 성질을 갖게 될 가능성이 있다. 따라서 ‘학생 주도성’이 곧 ‘학생 행위자성’이라는 등식은 잘못된 것이라는 결론에 이르게 된다.

다른 관점에서 우리는 또 하나의 궁금증을 갖게 된다. 행위자성 발현이라는 주요 과제를 달성하기 위해 학생에게 교육정책으로 부여한 자율성과 선택권이 그들이 실질적 자유를 누리는 데 핵심 역할을 하고 있는가? 더 자세히 말하자면 진로연계학기, 고교학점제, 학교 자율시간 운영 등의 정책이 과연 학생이 주체적인 존재로 살아갈 수 있는 실제적 능력을 갖추는 데 도움이 되느냐의 문제다. 이 물음에 설βολ리 대답하기는 어렵지만, 현재 상황을 토대로 하여 예측해 본다면 결코 ‘도움이 된다’라고 결론 내리기 힘들다. 왜냐하면 현재 학생들의 요구와 필요, 그에 따른 선택과 결정은 결국 시장 경제의 논리에 종속된 ‘입시’로 좁혀지고 있기 때문이다. 여기서 행위자성은 ‘자기주도적 학습’의 영역에서만 그 가치를 인정받게 된다. 즉 행위자성은 ‘현재 내가 마주한 실제적 문제’를 제대로 해결하기 위한 실질적 역량이 아닌, ‘미래에 성공한 나’를 위한 지식 쌓기의 수단으로만 이용된다.

또한, 현재 학생들이 행사하고 있는 선택권과 결정권 역시 자신의 실질적 자유에 의한 것이라고 보기 어렵다. 누군가가 이미 만들어놓은, 시장 경제의 논리를 충실히 반영한 선택지 중 하나를 고를 수 있을 뿐이다. 이것은 스스로 중요하게 여기는 무언가를 성취하기 위한 실질적인 기회가 아니라 오직 미래의 성공을 위해 철저히 계산하여 계획한 투자일 뿐이다. 이러한 투자는 늘 그렇듯 ‘지금의 나’의 희생을 요구한다. 지금의 나는 성공한 미래의 나를 상상하며 아무리 힘들어도 당장은 참고 견뎌야 한다. 더불어 그 길을 먼저 걸어갔던 자의 말과

행동을 맹신하게 됨으로써 무언가에 기대고 의지하려는 경향성을 갖게 된다. 이때 ‘나’는 내가 원하는 것이 진정 무엇인지 탐구하고, 자신과 타인 그리고 사회의 공공선을 위해 행위할 수 있는 가능성은 점차 상실된다. 요컨대, 학생 행위자성은 ‘지금’, ‘여기’의 삶에서 발휘되지 못한 채 아직 오지 않은, 오지 않을 수도 있는 ‘미래’에 저당 잡혀있는 것이다. 이것은 학생을 ‘학습’과 ‘자기 자신’이라는 좁은 의미의 주체 개념 속에 가두게 되는 매우 오래된 방식이다. 역설적으로 미래의 삶을 위해 현재의 삶을 스스로 억누르는 이 방식은 우리가 그토록 극복하길 바라고 있는 근대 교육의 ‘제작’과 ‘주형’ 모델의 대표적 특성이다.

물론 이러한 논의가 너무 극단적으로 여겨질지도 모른다. 비록 대학 입시라 하더라도 학생이 분명한 목표를 갖고 자신의 시간과 노력을 기꺼이 투자하면서 전략적으로 학습하는 것이 주체로서의 행위가 아닌가? 우리는 이미 학생들이 자율적으로 행위할 수 있는 충분한 선택권과 결정권을 주었다. 이에 대한 책임은 결국 학생 자신에게 있는 것이다. 그런데 이러한 논리는 지식 중심의 ‘서열화’ 교육의 주요 논리인 ‘선택에 따른 본인 책임’과 매우 유사하다. 차이점은 ‘더 많은’ 선택지를 주었다는 것인데 예전엔 입시를 위해 공부를 하느냐 아니면 포기하느냐, 두 개의 선택지였다면 지금은 어느 시기에 어떤 과목을 배울지 스스로 결정하게 된 것이다. 그러나 학생이 주체적인 인간으로 자랄 수 있는 조건이 다양한 선택권이 주어진 순간 완성되었다고 판단한다면 행위자성과 관련된 문제를 너무 가볍게 여기는 것이다. 이러한 선택의 종착지는 결국 최종 입시에서의 성공 여부를 지향하고 있음을 우리 교육을 몸소 겪어 본 사람이라면 누구나 인지하고 있기 때문이다. 즉 우리는 교육 전면에 ‘학생 행위자성’을 표방하고 있지만 그 이면엔 ‘학문 중심의 서열화 교육’의 그림자에서 여전히 벗어나지 못하고 있는 것이다.

이러한 현상의 원인은 최석민(2019)의 연구에서 찾을 수 있다. 그는 우리나라에 새롭게 등장해왔던 교육 키워드(창의, 융합, 역량교육)는 그 생성 배경과 목적에 발맞추어 교육의 접근과 운영 방식을 전면적으로 개편할 필요가 있음에도 불구하고 한국 교육의 일관된 관점은 교과 중심, 학문 중심 접근에 머물러 있다(최석민, 2019: 81)고 주장한다. 즉, 교육의 어떤 새로운 키워드가 등장할 때, 우리는 매번 그 키워드의 ‘생성 맥락을 고려하지 않는다’는 것이다. 이렇게 새로운 키워드의 생성 맥락을 배제하고 핵심 용어만 빌려와 우리 입맛대로 해석하여 적용하는 방식은 교육 현장에 많은 혼란을 야기한다. 더욱이 그 키워드가 주는 새로운 교육적 의미는 찾아보기 어렵게 될 수밖에 없다. 새로운 키워드인 ‘학생 행위자성’ 또한 이러한 전철을 답습할 가능성이 짙어 보인다. 현재 우리 교육에서 정책적으로 추진하는 학생 행위자성 발현은 그 본래 의도에서 벗어나, 다시 말해 행위자성 개념의 핵심 특성을 실제 교육 장면에 구현할 수 있는 과정과 경로에 초점을 맞추기보다 학문 중심의 서열화 교육의 또 다른

수단으로 활용되고 있기 때문이다.

이상의 논의를 정리하면 다음과 같다. 우리 교육에서 수용되어 적용되고 있는 학생 행위자성 개념은 학생의 주도성, 즉 학생 ‘개인(내부)’의 필요와 요구, 선택과 결정에 무게를 두고 있다. 학생 행위자성의 의미를 이렇게 좁게 해석함으로써 학생 행위자성이 실제로 발현될 수 있는 필수적 조건인 학생 외부에 존재하는 타자, 사회구조 및 문화와의 관계성을 상대적으로 중요하게 여기지 않고 있는 것이다. 또한 우리 교육 현실에서 학생 행위자성은 입시에서 성공을 위한 수단으로 활용되고 있다. 그 결과 학생 행위자성 발현 영역을 ‘자기주도학습’과 ‘개인의 성공’이라는 범주로 한정시키게 되며, 미래 성공의 삶을 위해 ‘지금’, ‘여기’에서의 주체적 삶을 포기하게 만든다. 우리나라의 견고한 입시제도에 의해 학생들이 누려야 하는 실질적 자유는 미래에 저당 잡히고 결국 시장 경제의 논리 안에서 무한 경쟁을 펼치게 되는 이 안타까운 현실은 누구나 납득할만하다. 결론적으로 우리 교육에서는 학생 행위자성이 제대로 발현될 수 있는 ‘터’가 매우 부실하고 볼 수 있다.

2. 교사 역할의 논의 부재

최근 십 수년간 이어진 우리 교육의 화두는 ‘학생(student)’과 ‘배움(learning)’이다. 배움은 학생을 교육의 중심에 둔다. 학생 개인의 흥미와 자발성에 기대어 그들 내면에서부터 일어나는 필요와 요구에 집중한다. 또한, 학생이 자기 내부의 힘을 동력으로 삼아 자발적으로 지식을 구성하는 과정을 중시하며 학생 스스로 성장하고 발전해 나가길 기대한다. 이는 그간 기존 사회가 이미 정해놓은 틀 속에 갇혀 교과 지식을 주입식으로 전달받던 수동적 존재였던 학생이 능동적인 학습의 주체로서 인정받게 됐다는 점에서 매우 고무적인 일이다.

그러나 거트 비에스타(G. Biesta)는 이런 방식으로 ‘교육의 언어’가 ‘학습의 언어’로 점차 대체되고 있는 현실을 우려한다(G. Biesta/ 박은주 역, 2022: 46). 그는 이와 같은 현상을 학습화(learnification)로 이름 짓고(G. Biesta, 2013: 451), 이제 교육은 학습 기회나 경험을 제공하는 것으로 기술되며, 교수(teaching)는 학습을 지원하거나 촉진하는 것으로 재정의되었다(G. Biesta/ 박은주 역, 2022: 48)고 말한다. 이것이 문제가 되는 이유는 무엇인가? 학생이 교육의 주체가 되어 배우고자 하는 것을 직접 선택하고 배움의 과정 전체에 능동적으로 참여하는 것은 교육의 가장 이상적인 모델이 아닌가? 하지만 만약 우리가 학습과 교육을 같은 것으로 여긴다면 교사의 ‘가르치는 모든 행위’는 그 의미를 잃게 된다. 가르치는 행위를 부정하고 교사를 단순한 학습의 촉진자로 여기는 것이 위험한 이유는 교육 그 자체의 개념, 즉 “새로운 무언가를 들여오는 것”을 포기하는 것이기 때문이다(G. Biesta, 2013: 450).

그렇다면 학생의 구성주의적 학습이 권장되는 오늘날, 여기서 말하는 가르치는 행위, 즉 새로운 무언가를 들여오는 것은 여전히 왜 중요한가? 결론적으로 말하자면 그 새로운 무언가가 학생의 행위자성이 어느 방향을 향해 정교화되어야 하는지를 안내하는 공적인 가치와 관련되기 때문이다. 앞서 논의한 바, 최근 교육적 담론에서 행위자성이 등장한 이유는 개인의 웰빙과 사회적 차원의 웰빙, 그리고 지구적 차원의 웰빙을 함께 고려할 줄 아는 학생의 역량을 제시하기 위함이었다. 아처가 말하는 행위자성 역시 사회구조에 의해 영향을 받을 뿐만 아니라 구조에 변화를 줄 수 있는 개인이 되기 위해서는 개인의 성숙을 전제로 하였다. 이러한 성숙은 아처에 의하면 ‘성찰(reflexivity)’에 의해 가능한데, 이때 성찰은 개인적 차원의 성찰을 넘어 개인과 사회구조와의 관계를 사고하는 것을 수반한다. 그런데 아이들의 세계 내에서 이처럼 전체와 부분간의 관계를 스스로 보기란 어렵다. 어떤 범주가 전체이고, 어떤 범주가 부분인지 그리고 그 관계는 어떻게 설정되어야 하는지는 아이들의 세계보다 더 큰 전체를 볼 수 있는 더 성숙한 자의 안내가 필요하기 때문이다(최진 외, 2023: 57-58).

이러한 지향점과 가치를 안내하는 자의 역할을 단순히 ‘촉진자’, ‘조력자’, ‘코치’로 제시하는 것은 어쩔지 부족한 감이 있다. 왜냐하면, 촉진자나 조력자는 학생 ‘내부’에 있는 것을 잘 보존하고 키워가도록 하는 보조하는 역할로 여겨지기 때문이다. 그러나, 학생이 자신의 세계 안에 살 때에는 알 수 없었던 새로운 가치의 세계로 나아가는 것은 학생 ‘외부’의 어떤 것을 마주해야 함을 의미한다. 이러한 논의는 지금 우리 교육에서 수용되어 적용되고 있는 학생 행위자성 개념이 학생과 배움을 중심에 둔 기존의 교육 이론과 과연 어떤 점에서 차이를 가지는지를 설명한다. 기존의 학생 주도의 교육 담론에서 강조하는 학생의 ‘필요’, ‘요구’, ‘선택’, ‘결정’, ‘자발성’, ‘능동성’ 등은 학생과 배움 중심의 교육 이론의 핵심 언어들과 비교해 볼 때, 그 차이점을 명확히 설명하기 어렵기 때문이다. 이는 ‘세계와의 관계성’, ‘공적 가치’ 등 행위자성의 핵심 개념에 크게 주목하지 않고 ‘학생 개인’과 ‘학습’이라는 행위자성의 일부 측면만 부각한 결과로 판단된다. 따라서, 우리 교육 현장에서 시행되고 있는 학생 행위자성 발현을 위한 다양한 정책적 노력이 배움’과 ‘학생’ 중심의 교육 담론에서 벗어나 행위자성 개념을 실현하는 방향으로 나아가기 위해서는, 세계와의 관계성과 공적 가치를 안내할 교사 역할에 대한 논의가 필수적으로 선행되어야 할 것이다.

이처럼 교사의 역할에 대한 논의가 부재한 채, 학생의 배움만을 중시하는 현상이 가속화될 때 우려되는 또 하나의 문제는 교육의 과정을 ‘경제적 교환관계’의 관점에서 바라보게 한다는 것이다(G. Biesta/ 박은주 역, 2022: 48). 경제적 교환관계의 측면에서 교육을 바라보면 학습자는 특정 욕구를 지닌 소비자, 교사나 교육자는 그들의 욕구를 충족시켜주어야 할 공급자로, 교육 자체는 소비 상품이 된다(ibid.: 54). 자본주의의 논리를 따라 교육이 상품화되면

이윤이라는 목표를 추구하게 되고, 결국 교육 본래의 목적과 가치, 내용 등이 시장의 요구에 의해 결정되는 사태가 벌어지게 된다. 이것은 예전부터 우리 교육이 극복해야 할 오래된 문제로 공교육 정상화, 선행학습 예방 등의 교육 정책을 통해 해결하고자 하고 있지만 이런 노력이 무색하게도 우리 교육은 자본의 힘에 더욱 종속되어가는 것처럼 보인다. 일류대학, 선호학과 입시에 성공한 학생의 수를 경쟁적으로 홍보하는 공립학교의 현실을 목격한다면 말이다.

비에스타는 이러한 현상이 지속되면 교육의 전문성을 위협할 뿐 아니라 교육의 목적과 내용에 대한 민주적이고 열린 논의를 잠식시킨다고 경고한다(ibid.: 59). 즉, 교육이 자본의 논리에 종속되어 시장이 원치 않아 배제되는 교육의 영역이 점점 더 넓어짐에 따라 교육의 본질과 지향점에 대한 숙고를 어렵게 만든다는 것이다. 바로 이 지점에서 ‘가르치는 자’라는 교사의 핵심 역할의 가치와 의미는 희미해진다. 실제로 교육의 방향성을 상실한 채 학생 행위자성 개념을 마주한 교사는 극단적인 교육 처방을 내리기도 한다. 입시제도 틀 안에서 학생 행위자성 개념을 학문과 지식의 범위, 자기주도적학습 능력에만 한정시켜 학생의 책임을 더욱 강조하는 서열화, 주지주의적 교육방식을 고수하거나, 반대로 ‘학생 내부의 힘’을 맹신하며 그들을 순수하게 ‘돕는’ 자로서 모든 것을 학생에게 맡기는 자유방임의 교육방식을 취하기도 하는 것이다. 이미 우리 교실은 이렇게 흔들리고 있다.

이러한 변화는 현재 교육 현장에서 벌어지고 있는 교권 추락 사태와 결부되어 더 큰 문제로 확대되어 가고 있다. 교권 보호를 위해 다양한 정책이 새롭게 추진되고 있지만 그 내용을 자세히 들여다보면, 여전히 교사에게는 학생의 수업 방해 행동에 보다 더 적극적으로 대응하기 어려운 소극적 권한만 주어져 있다. ‘교육에 열정을 쏟는 만큼 고소당할 확률은 올라간다.’라는 말이 더 이상 우스갯소리로만 들리지 않는 이유이다. 교사는 두렵다. 가르침의 가치와 의미가 희미해짐에 따라 학생(소비자)이 만족하는지, 혹은 무엇에 불만이 있는지 신경을 곤두세우고 계속해서 살펴야 한다. 소비자의 교육 만족도가 곧 교육의 질이기 때문이다. 이제 ‘교사의 가르침’은 학생이 하고 싶을 때, 그들이 ‘원하는 것’이 제공되는, ‘필요와 요구에 의한 교육’으로 그 의미와 가치가 변해가고 있다. 학생을 어렵고 힘들게 하는 교육적 행위는 더 이상 교육으로서 가치를 갖지 못하게 되었다. 가치 있는 것을 가르치는 자라는 교사의 정체성과 교직에 대한 사명감에 커다란 구멍이 생겨버린 것이다. 요컨대 우리 교육에 있어 교사는 주체적 존재로 충분히 인정받지 못하고 있다. 주체적으로 살아가는 자가 주체적 존재를 길러낼 수 있다. 이러한 의미에서 학생 행위자성 교육 담론에 ‘돕는 자’ 이상으로 ‘가르치는 자’로서의 교사의 역할이 경제적 교환관계나 조력자 이상을 넘어, 더 넓은 세계를 지향할 수 있는 학생의 성숙을 위해 필수적일 수 있다는 논의는 우리 교육실천의 요구와도 절박하게 맞물린다.

IV. 결론: 교사의 행위자성에 대한 주목을 기대하며

이 글은 우리 교육맥락의 주요 키워드인 학생 행위자성 개념이 행위자성의 본래 개념을 제대로 구현하고 있는지 살펴보는 데 주된 목적을 두고 있다. 먼저 행위자성은 오롯이 개인 스스로의 성취해야하는 역량이라기보다 ‘사회구조와 문화와의 관계’의 틀 안에서 이해되어야 함을 확인했다. 행위자는 자신뿐만 아니라 그가 속한 주변 세계 또한 새롭게 창조해나가는 사람이며 이 과정을 이끌어나가는 힘이 바로 행위자성이기 때문이다. 그런데 행위자성이 인간의 삶에서 실제로 발현되기 위해서는 ‘실질적 자유’가 요구된다. 실질적 자유는 개인이 가치롭게 여기는 것을 선택하여 이를 성취하기 위해 온 마음을 쏟을 수 있는 일종의 ‘자유 공간’이다. 그런데 여기서 말하는 자유는 자기 자신만을 위해 누리는 무제한적인 자유가 아니다. 개인은 자신뿐만 아니라 주변 모두의 웰빙 또한 함께 추구해야 하는, 다시 말해 책임감 있는 행위자로서 역할을 해야하는 것이다. OECD는 2030 프로젝트를 통해 이러한 행위자성의 의미를 교육의 관점에서 재해석했다. OECD는 쉐의 웰빙 개념을 토대로 개인과 공동 모두의 웰빙을 교육의 목표로 상정하고, 이 목표를 교육 장면과 그들의 삶을 통해 달성하기 위해서는 학생들이 주체적 존재로서 행위하려는 의지와 능력, 즉 학생 행위자성이 필요하다고 보았다. OECD는 학생 행위자성을 학생 자신이 목표를 설정하고 변화를 일으키기 위해 책임감 있게 행동하는 역량으로 정의한다(OECD, 2019: 5). 그러나 학생은 결코 자기 혼자만의 힘으로 주체적인 인간으로 성장할 수 없다. 사회 구성원(부모, 친구, 교사, 지역사회 등) 모두의 관심과 지원이 필요하다. 즉, 학생 행위자성은 항상 협력적 행위자성의 형식을 띠게 되는 것이다. 무엇보다 교사의 역할이 매우 중요하다. 교육 장면에서 학생이 주체적으로 존재할 수 있는 범위와 수준은 교사의 교육관에 많은 부분 의존하고 있기 때문이다. 따라서 교사가 학생을 어떤 존재로 바라보고 있으며 학생 행위자성을 어떻게 이해하고 수용하는지는 매우 중요한 문제가 된다.

그러나 우리 교육에서 행위자성은 ‘주도성’ 개념과 동일하게 인식되고 있으며, 학생 개인의 요구와 필요에 집중함으로써 ‘교육과정을 선택’하는 일(김종훈, 2022: 189), 외부 및 타자와의 관계성은 배제한 개인과 합리적 자율성(이상은 2022: 93-94)에 기울어져 있음을 확인하였다. 또한, 행위자성은 ‘지금의 내’가 현재 마주한 문제를 해결하기 위해서가 아닌 ‘성공한 미래의 나’를 위한 수단과 전략으로 활용되고 있었다. 이는 앞서 살펴본 행위자성의 핵심 개념, 즉 모두의 웰빙과 세계와의 관계성, 그리고 공적 가치와는 거리가 있으며, ‘자기주도적학습’과 ‘학생 개인’의 범주에만 행위자성 개념을 적용시키는 결과를 가져온 것이다. 결국 우리 교육에서 학생 행위자성은 ‘지금’, ‘여기’에서 실제로 발현될 수 있는 ‘터’가 빈약하다는 것을 확인

할 수 있었다. 또한, 교사 역할에 대한 논의도 부족했다. 교육의 새로운 키워드로서 학생 행위자성 개념이 우리 교육에 수용되었음에도 불구하고, 이 목표를 달성하기 위한 교사 역할에 대한 논의는 학생과 배움 중심 교육 이론에서 강조하는 ‘촉진자’, ‘코치’, ‘조력자’ 역할의 수준에서 머물고 있었다. 이렇게 학생 행위자성 개념과 마주한 교사는 시장 경제에 잠식된 교육 현실과 학생을 돕는 자로서의 역할 사이에서 극단적 교육방식을 취하기도 한다.

이러한 상황에서 필자는 교사의 행위자성이 학생 행위자성 담론에 새롭게 자리매김해야 한다고 생각한다. 물론 교사는 학생의 필요와 요구에 귀를 기울이며 그들의 선택과 결정을 존중하고 적극적으로 지원해야 한다. 교사는 학생 내부의 힘을 믿고, 그들의 개별 성장을 기꺼이 ‘돕는’ 자가 되어야 할 것이다. 그러나 교육에 있어 교사의 가르침, 즉 학생의 개별 흥미나 바라는 것 등 그들 내면의 목소리 중 어떤 것은 존중받을 만하고, 어떤 것은 그렇지 않은지 구별할 수 있는 안목을 가르쳐주는 교사의 외적 개입을 마치 학생이 주체적으로 살아가는 것을 가로막는 장애물로 여기는 경향을 좌시해서는 안 된다. 교사는 학생에게 앞서 존재하는 사회구조이자 문화 자체로 학생에게 전달할 필요가 있는 그 세계의 공적 가치를 내면화하고 있기 때문이다. 동시에 교사는 시장 경제의 논리로 점철된 교육 현실에서 자신의 역할에 대한 뚜렷한 신념을 생성해야 한다. 우리나라 대학 입시에 필요한 지식을 얼마나 효율적으로, 정확하게 전달하느냐는 학생 인생의 경로를 결정짓는 교사의 가장 중요한 책무 중 하나로 인식되지만, 이러한 인식에 완전히 매몰되어서는 안 된다. 교사 스스로 가르치는 자로서의 신념을 생성해 나가면서 개인적 차원과 사회적 차원을 끊임없이 오가며 성찰하는 것, 다시 말해 교육에 있어서 교사 행위자성을 발휘하는 것은 학생 행위자성 발현이라는 교육 목표 달성을 위해서 필요한 전제 조건이다.

그러므로 학생 주도 담론 및 학생 행위자성에 대한 탐구는 교육에 누가 주도권을 가지고 결정해야 하는지를 넘어, 학생의 삶에 대한 존재론적 고민과 더불어 ‘돕는 자’ 이상으로 가르침이라는 교육의 방식을 통해 ‘안내’할 수 있는 교사의 존재론에 대한 고민으로서의 교사의 행위자성에 대한 연구가 선행되어야 할 것이다.

참고문헌

- 경상북도교육청(2022). **학생이 배움의 주인이 되는 학생 생성 교육과정**. 경상북도교육청.
- 교육부(2022). **초등학교 교육과정**. 교육부 고시, 제2022-33호 별책 2.
- 김정현(2022). 동료학습환경에서의 학습자 행위자성 연구: '42서울' 교육생을 중심으로. 교육학 석사 학위논문. 서울대학교.
- 김종훈(2022). 미래교육 담론에 나타난 학생 행위주체성 개념 탐색: OECD Education 2030 프로젝트에 대한 (재)해석. **교육과정연구**, 40(2), 181-202.
- 남미자, 김영미, 김지원, 박은주, 박진아, 이혜정(2019). **학습자 주도성의 교육적 함의와 공교육에서의 실현가능성 탐색**. 경기도교육연구원.
- 류영휘(2023). 선택권을 넘어 학생 행위주체성을 생각하기: 아이들의 행위주체성에 대한 관계적 접근이 초등 교육과정에 주는 시사점. **초등교육연구**, 36(1), 25-44.
- 박상준(2020). 학생 주도성(student agency)에 기초한 교육의 혁신 방안: 교육 패러다임의 전환. **학습자중심교과교육연구**, 20(12), 765-787.
- 이상은(2022). 학생 주체성 담론의 이론적 지평 및 쟁점 탐색. **교육과정연구**, 40(1), 79-103.
- 정윤경(2015). 아마티아 센(Amartya Sen)의 잠재가능성접근(capability approach)과 교육. **교육사상연구**, 29(3), 129-155.
- 최석민(2021). 빅 피쳐로서 창의, 융합, 그리고 역량 교육: 한계와 그 대안. **교육철학**, 79, 65-102.
- 최진, 이진호(2023). '에이전시'와 '학생 주도성' 사이: 학생 주도성 담론의 존재론적 진화에 관하여. **교육학연구**, 61(5), 33-62.
- 한영욱(2022). 혁신자치학교 정책 실행 과정에 관한 질적 사례 연구: 형태발생론적 접근을 중심으로. 교육학박사 학위논문. 한국교원대학교.
- Biesta, G. (2013). Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by.' *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 449-461.
- Biesta, G. (2006). **학습을 넘어**. 박은주(2022) 역. 교육과학사.
- Leadbeater, C.(2017), "Student Agency" section of Education 2030. Conceptual learning.
- OECD(2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. Position paper.
- OECD(2019). OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. Position paper.
- 신창훈: 경북 정평초등학교 교사. 관심분야는 인권, 민주시민교육 등. samsara5968@naver.com
- 최진: 대구교육대학교 교수. 관심분야는 예술교육철학, 미적 교육 등. jinchoi@dnue.ac.kr

Abstract

A Critical Reflection on the Acceptance of the Concept of Student Agency

- Focusing on the lack of manifestation ground and the diminished role of the teacher

Shin Chang Hun(Deagu University of Education)

Choi Jin(Deagu University of Education)

This article examines the concept of student agency, which is often overlooked in our educational context, noting that agency should be understood in relation to social structures and culture. The OECD goes on to interpret this meaning of agency in educational terms, drawing on Amartya Sen's concept of well-being to reconceptualize student agency as the willingness and ability to plan and implement one's own life, with the goal of education being both individual and collective well-being. However, educational context in Korea, the concept of agency is equated with the concept of initiative and is understood as choosing a curriculum by focusing on students' needs and demands, or it is utilized as a means and strategy for an entrance examination system for the *future me* rather than for solving the problems of the *present me*. Therefore, this article points out that the concept of student agency is understood to be far from the emphasis on everyone's well-being, relationship with the world, and public values. In particular, this article notes that the concept of student agency lacks a *ground* where it can be expressed in the 'now' and 'here' in our educational field, and there is a lack of discussion on the role of the teacher.

* Key words: student agency, Amartya Sen's well-being, lack of grounds, the role of teacher