creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학석사 학위논문

초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험에 대한 질적 연구

- A 연구회 교사들을 중심으로 -

A Qualitative Study on the Experience of Collaborative Instructional Design and Development of Elementary Gender Equality Class

- Focused on Teachers of Research Group A -

2022년 2월

서울대학교 대학원

사회교육과 일반사회전공

유 소 현

초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험에 대한 질적 연구

- A 연구회 교사들을 중심으로 -

지도교수 조 영 달

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2021년 10월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
유 소 현

유소현의 석사 학위논문을 인준함
2021년 12월

위 원 장 (인)

부위원장 (인)

위 원 (인)

국문초록

지난 20여 년간 학교 성평등교육의 질을 제고하기 위해 많은 연구가 수행되었음에도 불구하고, 현장 교사들은 여전히 학교 성평등교육을 실천하는 과정에서 상당한 어려움을 경험하는 것으로 나타났다. 따라서 이제는 지금까지 제안된 학교 성평등교육 개선 방안의 실현 가능성에 초점을 맞추는 실천적 차원의 연구가 필요하다. 이러한 연구는 연구 현장의 맥락을 적극적으로 고려할 때 유의미하게 수행될 수 있다. 현재 학교 성평등교육은 구체적인 운영 지침을 제공하는 표준 교육과정의 부재, 성평등한 관점이 부족한 교과서, 교사들의 낮은 성평등 의식, 학교 안팎의 성평등교육에 대한 반발 등으로 인하여 제대로 실천되기가 쉽지 않다.

위의 논의에 기반하여 나는 지난 수년간 성평등교육을 위해 함께 수업자료를 만들고 공유해 온 A 연구회 교사들의 경험을 연구 주제로 삼았다. 이들의 활동을 살펴봄으로써 성평등교육 실천이 어려운 지금의 상황에서도 유의미한 성평등 수업이 어떻게 실행 가능한지 확인하고자 하였다. 이에 따라 내가 설정한 연구 문제는 '교사들이 구성하는 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험의 의미는 무엇인가?'이다. 이 문제를 해결하기 위한 연구 질문은 다음과 같다. '첫째, 교사들의 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동의 모습은 어떠한가?', '둘째, 교사들은 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 과정에서 무엇을 경험하는가?'

연구 문제에 대답하기 위한 이 연구의 방법론은 페미니스트 질적 연구이다. 페미니스트 질적 연구는 "사회적 타자들에게 권한을 부여하고 해방적 지식을 생산하여 전반적인 사회변화와 사회정의에 기여"하고자 하는 목적을 지닌다(Hesse-Biber & Leavy, 2007: 4). 나는 이 연구가 남성중심적 관점으로부터 타자화되어

온 학교 성평등교육을 주제로 다룬다는 점 그리고 이러한 타자화 과정의 변화 가능성을 탐색한다는 점에서 페미니스트 질적 연구 방법이 적절하다고 생각하였다. 연구를 수행하기 위한 주된 자료 수집 방법으로는 종속된(subjugated) 목소리에 접근할 때 유용하다고 알려진 심층면담을 사용하였고, 관찰과 현지 조사를 함께 수행하여 연구의 신빙성을 높이고자 하였다.

이 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동의 모습은 참여자들의 수업자료가 공동의 '수정'을 거쳐 '꼭 필요한' 자료가 되는 과정으로 나타났다. 참여자들은 수업자료의 단어부터 사진까지 하나하나 함께 검토하고 수정하여 모두가 합의할 수 있는 자료를 만들었다. 자료는 수업 내용의 사실 여부에 기반하여 수업 "포인트"가 잘 전달되는 방향으로 수정되었다. 이와 더불어 이 수업자료가 온라인에 공유되었을 때, 공동 수업 설계 및 개발 활동에 참여하지 못했을 사용자들에게 수업 의도가 왜곡되지 않도록 상세한 안내를 덧붙였다. 참여자들이 만든 성평등 수업자료는 성평등한 개인과 사회로의 변화를 일으키는 데에 목표를 두고, 이에 도달하기 위해 현실을 제대로 알려줄 수 있는 내용과 학생들이 성평등의 필요성과 중요성을 스스로 깨닫게 하는 방법을 활용하고 있었다.

둘째, 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 과정에서 참여자들은 성평등 수업 공동 설계 및 개발의 '어려움'을 '연대'를 통해 극복하여 '성장'하는 것으로 나타났다. 먼저 참여자들은 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동에 참여하면서 '어려움'을 경험하였다. 그 원인은 첫째 성평등(교육)에 대한 참여자들의 가치관 차이, 둘째 성평등교육을 뒷받침해줄 수 있는 공식적인 표준 교육과정의 부재, 셋째 성평등교육에 대한 반발로부터 보호받지 못하는 현실로 나타났다. 이 때문에 참여자들은 개인적인 경험과 역량에 의존하

여 수업을 설계·개발해야 했고, 그 결과에 대한 책임 또한 그들이 감내해야 한다는 어려움을 경험하고 있었다. 두 번째 주제인 '연대'는 참여자들이 위의 어려움을 극복하는 방법이었다. 참여자들은 안전한 공간에서 수업자료를 함께 수정하면서 개별 수업 설계 및 개발 활동에서 느꼈던 불안을 해소할 수 있었다. 또한, 공동 활동으로 인한 "자발적 강제성" 덕분에 체력적·정신적 어려움에도 불구하고 활동을 지속할 수 있었다. 세 번째 주제인 '성장'은 참여자들이 '연대'를 통해 '어려움'을 이겨낸 결과이다. 참여자들은 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동의 상호작용을 통해 서로의 지식과 경험을 공유하며 성평등 수업 관련 역량을 "풍부"하게 갖추어 나갔다. 그리고 성평등 수업을 준비하고 실행하는 방식으로 성평등한 사회로의 변화에 기여하고 있었다.

셋째, 앞의 내용을 종합하여 교사들이 구성하는 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험을 임파워먼트(empowerment)로 해석하고자 하였다. 참여자들의 역량 강화는 집단적인 움직임을 통해 사회변화로 나아가고 있었고, 이러한 경험 자체가 이들의 활동을 지속하게 하는 동력이 되고 있었기 때문이다. 나는 참여자들의 임파워먼트를 '전문성', '의식화', '세력화'의 개념을 중심으로 살펴보았다. 먼저, 참여자들은 수업 공동 설계 및 개발 활동이라는 실천을 통해서 수업 설계 및 개발 전략을 습득하고 성평등 수업에 대한 실천적 지식을 구성하여 전문성을 함양하였다. 다음으로, 참여자들은 자신의 무력한 위치가 권력 관계의 불균형으로 인한 사회구조적 문제임을 알게 되어, 이들의 실천이 개인적인 차원에서 사회적인 차원으로 나아가야 한다는 점을 깨닫는 의식화를 경험하였다. 그리고 의식화는 집단적인 행동을 통해 사회변화를 이끌고자 하는 세력화로 이어졌다. 참여자들은 성평등 수업을 설계 및 계발하여 기존 학교 교육에서 중요하게 다루어지지 않았던 '성평등 수

업'이라는 새로운 판을 짰다. 그리고 자신들이 만든 수업자료를 온라인에 공유하여 그 판을 키워나갔다. 이를 통해 참여자들은 성평등 수업이 타자화되어있던 기존 질서에 변화를 일으키고 있었다.

주요어: 성평등 수업, 수업 공동 설계 및 개발, 임파워먼트(전문성, 의식화, 세력화), 페미니스트 질적 연구
학 번: 2020-28323

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성과 목적 ····· 1
2. 연구 문제와 연구 질문 ····· 3
3. 연구의 의의 및 한계 ····· 4

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 6
1. 학교 성평등교육 ····· 6
가. 성평등교육과 양성평등교육 ····· 6
나. 학교에서 이루어지는 성평등교육 ····· 7
2. 수업 공동 설계 및 개발 ····· 10
가. 수업(Instruction)과 교수(Teaching) ····· 10
나. 수업설계와 수업개발 ····· 11
다. 수업 공동 설계 및 개발 ····· 12
3. 선행연구 검토 ····· 13
가. 학교 성평등교육에 대한 선행연구 ····· 13
나. 수업 공동 설계 및 개발에 대한 선행연구 ····· 15

Ⅲ. 연구방법 ····· 17
1. 페미니스트 질적 연구 ····· 17
가. 인식론적 전제 ····· 17
나. 페미니스트 질적 연구 ····· 19

2. 연구 절차 ····· 21
가. 연구 현장 ····· 21
1) 연구 참여자 ····· 21
2) 연구자의 위치 ····· 22
나. 자료 수집 및 분석 ····· 23
다. 연구의 신빙성 및 윤리성 제고 ····· 26
1) 연구의 신빙성 ····· 26
2) 연구의 윤리성 ····· 27

Ⅳ. 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험에 대한 분석 ····· 28
1. 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 모습 ····· 28
가. “수정”하기 ····· 30
1) “사실”로 까이기 싫어서 ····· 32
2) 수업 “포인트”가 달라질까봐 ····· 35
3) “납작하게” 공유되지 않도록 ····· 38
나. “꼭 필요한” 자료 되기 ····· 40
1) 목표: “변화”를 일으키기 ····· 41
2) 내용: 현실을 “제대로” 알려주기 ····· 44
3) 방법: “스스로” 깨닫게 하기 ····· 50
2. 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험 ····· 53
가. 어려움 ····· 53
1) 가치관이 달라서: 도달하지 못하는 “합의점” ····· 53
2) 표준이 없어서: “알맹이가 없는” 교육과정 ····· 55
3) 반발이 두려워서: “방어적으로” 하는 수업 ····· 59

나. 연대 ····· 64
1) “같이 하니까 너무 시원해” ····· 65
2) “자발적 강제성” ····· 68
다. 성장 ····· 69
1) “풍부”해지는 교사 ····· 69
2) “사회에 기여”하는 개인 ····· 72

Ⅴ. 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험에 대한 이해 ····· 76
1. 전문성: 실천하는 삶 ····· 77
2. 의식화: ‘출발’이 다른 사회 ····· 81
3. 세력화: 커져가는 새로운 판 ····· 84
4. 해석과 이해 ····· 86

Ⅵ. 결론 ····· 91
1. 요약 ····· 91
2. 시사점과 제언 ····· 93
가. 시사점 ····· 93
나. 제언 ····· 94

참고문헌 ····· 95
부록 ····· 103
Abstract ····· 107

표 목 차

[표 1] 학교 성평등교육의 종류 ····· 7
[표 2] 성희롱·성매매·성폭력·가정폭력 예방교육 비교 ····· 8
[표 3] 연구 참여자의 특징 ····· 22
[표 4] 심층면담 질문 예시 ····· 24
[표 5] 성평등 수업 공동 설계 및 개발 과정표 ····· 28
[표 6] 수업자료의 개관 ····· 30

그 림 목 차

[그림 1] 수업설계와 교육의 타 영역과의 관계 ····· 12
[그림 2] ‘수정하기’의 과정 ····· 31
[그림 3] 나래의 반에 게시된 포스터 ····· 75

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

학교에서의 성평등교육은 1998년 교육부 내 여성교육정책담당관실의 설치와 함께 도입되었다. 교육부는 ‘양성평등교육 이념의 확산’을 교육의 방향으로 제시하였고, 이에 따라 7차 교육과정부터 양성평등의 내용이 포함되기 시작하였다. 그 결과 성차별적인 교과목의 편제와 교과 내용이 수정되었고, 사회, 도덕, 국어 등 교과의 관련 단원에서 성평등의 의미와 가치가 다루어졌다(엄혜진·신그리나, 2019). 그리고 현재 2015 개정 교육과정에서 성평등교육은 범교과 학습주제인 인권교육에서 ‘양성평등’이라는 명칭으로 운영되고 있다.

이와 함께 학교 성평등교육에 관한 연구도 꾸준하게 수행되었다. 먼저 교사와 학생에 관한 연구들은 교사와 학생들의 성(性)과 관련된 인식을 조사하여 교원연수 또는 성평등교육의 중요성을 강조하였다(김유정·윤지현, 2005; 조한무·임승엽, 2012; 최윤정, 2018). 다음으로 교육과정과 교과서에 관한 연구들은 교육 내용에서 성불평등한 요소를 찾아 수정할 것을 요청하거나 성평등 관련 프로그램을 개발하고 그 효과를 확인하였다(구정화, 2011; 이은선·전미경, 2019; 정해숙·김연, 2002). 마지막으로 이론 및 정책에 관한 연구들은 성평등과 관련된 철학 및 제도를 기반으로 학교 성평등교육의 한계와 지향점을 밝혔다(김수자, 2019; 남미영·정제영, 2018; 배유경, 2018; 유정미, 2019). 이러한 연구들은 학교 교육이 어떻게 성불평등을 (재)생산하고 있는지 설명하고 각각에 대응하는 해결방안을 제안했다는 점에서 의의가 있다.

그러나 이러한 노력에도 불구하고 현장 교사들은 성평등교육을 실천하는 과정에서 여전히 상당한 어려움을 경험하는 것으로 보인다. 일단, 교육청 내 성평등교육 전담 부서를 비롯한 관리 및 지원 체계의 부족으로 학교 성평등교육은 학교의 자율권과 교사의 재량권에 상당히 의존하게 된다(엄혜진·신그리나, 2019). 다음으로, 성평등한 관점이 불충분한 교

육과정과(최윤정 외, 2019) 교사들의 낮은 양성평등의식으로 인해(정해숙 외, 2013), 학교 성평등교육은 오히려 성평등과 모순된 내용과 실천으로 구성될 가능성이 있다(엄혜진·신그리나, 2019). 이와 더불어 학교 성평등교육에 대한 사회의 반발과 이에 대한 교육계의 무책임한 태도는 교사들의 성평등교육 실천 의지마저 약화시키고 있는 실정이다(여성신문, 2017.08.28; EBS NEWS, 2017.08.09.).

이처럼 학교 성평등교육을 위한 교육 당국의 정책과 지원의 부족으로 실제 현장에서 성평등교육을 제대로 실천하기는 쉽지 않다. 따라서 이제는 연구 현장의 맥락을 적극적으로 고려하는 실천적 차원의 연구를 통해 학교 성평등교육 개선을 주장하는 기존 규범적 논의의 실현 가능성을 제고할 필요가 있다. 즉 '유의미한 학교 성평등교육은 구체적으로 어떻게 실천 가능한가?'에 대답할 수 있는 연구가 필요하다.

의미있는 실천적 차원의 연구는 연구 현장의 실제 모습에서 출발할 때 가능하다. 학교 성평등교육의 현장에는 전술한 어려움에도 불구하고 적극적인 실천을 위해 자발적으로 노력하는 교사들이 있다(엄혜진·신그리나, 2019; 이예슬, 2020, 최유리, 2018; 최윤정 외, 2019). 특히 성평등교육은 특정 교과를 가리지 않고 광범위하게 적용될 수 있는 범교과 학습주제로서 다뤄지다 보니, 교과 및 비교과 통합 수업 실행이 비교적 수월한 초등학교 교사들을 중심으로 많은 움직임이 있었다. 그중 몇몇은 일종의 학습공동체를 조직하여 수업 연구, 출판, 관련 행사 기획 및 진행 등 학교 안팎에서 활발한 활동을 하고 있다.

위의 논의에 기반하여, 나는 지난 수년간 학교 성평등교육을 실천해온 A 연구회 교사들의 공동 수업 설계 및 개발 활동에 주목하였다. 성평등 수업은 성평등교육 시간의 가장 많은 부분을 차지하고 있다는 점에서(최윤정 외, 2019)[1], 학교 성평등교육 실천의 핵심이라고 볼 수 있다. 그리고 성평등 수업에서의 교사의 역할이 강조되고 있는 바(김분남,

1) 성평등교육을 받은 시간은 창의적 체험·특별·재량활동 시간이 45.8%, 교과수업이 45.1%, 성평등 관련 행사가 33.4%, 동아리 활동이 3.5%의 순으로 나타났다. 특히 초등학교의 경우 교과수업에서 가장 많은(63.4%) 성평등교육이 이루어지고 있었다(최윤정 외, 2019).

2003; 최윤정 외, 2018; 허창수, 2006; 최윤정 외, 2019: 40에서 재인용, Thorne, 1999), 유의미한 성평등교육의 가능성을 제고하기 위해서는 성평등 수업과 관련된 교사의 경험에 대한 연구가 필요하다. 그런데 성평등 수업 관련 연구 중 수업 효과를 검증한 연구들에 비해 직접 수업을 설계, 개발, 적용, 배포하는 교사의 경험에 대한 연구는 그 수가 많지 않다.

이에 따라 이 연구는 교사들의 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험을 주제로 삼았다. 교사들이 실제 학교현장에서 기존 성평등 수업을 어떻게 개선하고 있는지, 이 과정에서 무엇을 경험하는지에 대한 생생한 현장의 목소리를 담고자 하였다.

이 연구는 다음과 같이 수행되었다. 먼저 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동의 모습을 살펴보면서 참여자들이 어떤 논의를 거쳐 성평등 수업자료를 만드는지, 그리고 그 결과 만들어진 성평등 수업자료는 어떤 목표, 내용, 방법으로 구성되는지 알아보았다. 다음으로 참여자들의 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험을 살펴보면서, 그들의 말과 행동을 앞에서 언급한 학교 성평등교육의 맥락과 함께 분석할 것이다. 마지막으로 위의 내용을 종합하여 교사들이 구성하는 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험의 의미를 이해하고자 한다.

정리하면 이 연구의 목적은 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험을 심층적으로 탐구하여 그 의미를 이해하는 것이다. 그리고 연구 결과를 통해 학교 성평등교육이 현장에서 보다 유의미하게 실현될 수 있도록 실질적인 도움을 제공하고자 한다.

2. 연구 문제와 연구 질문

가. 연구 문제

교사들이 구성하는 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험의 의미는 무엇인가?

나. 연구 질문

첫째, 교사들의 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동의 모습은 어떠한가?

둘째, 교사들은 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 과정에서 무엇을 경험하는가?

3. 연구의 의의 및 한계

이 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 성평등교육에 대한 교사의 경험을 다루어 학교 성평등교육 관련 연구 영역을 확장시킨다는 점에서 이론적인 의의가 있다. 김금내·이향근(2020)에 의하면 양성평등교육 관련 연구에서 교사 영역은 교사의 성 지식 및 성 태도와 교사에게 영향을 미치는 교직 환경으로 나뉜다. 그런데 개인의 성 지식 및 성 태도는 교사로서 지니는 성평등'교육'에 대한 지식과 태도와는 다를 수 있다. 따라서 성평등교육에 대한 교사의 경험에 주목하는 것은 교사의 성 지식과 성 태도와 함께 교사의 교육관을 고려하는 통합적인 접근을 가능하게 한다. 이를 통해 성평등교육 관련 연구의 교사 영역에 새로운 관점을 추가할 수 있다.

둘째, 학교 성평등교육의 한계와 대응방안에 대해 살아있는 단서를 제공한다는 점에서 실천적인 의의가 있다. 많은 선행연구에서는 성평등교육의 지향점을 강조하는 규범적 차원의 논의가 이루어졌다. 그러나 이 연구는 학교 성평등교육 현장에 직접 접근하여 탐색하는 실천적 차원의 연구이다. 이를 통해 교사들이 성평등 수업을 준비하면서 겪는 구체적인 어려움과 그 원인 및 해결전략에 대해 심층적으로 알아볼 수 있었다. 이러한 결과는 학교 성평등교육의 실천과 개선에 직접적인 도움을 줄 수 있을 것이다.

셋째, 성평등교육 관련 연구자가 연구 현장 속 자신의 위치에 기반하여 분석과 해석의 신빙성 제고를 위해 노력했다는 점에서 방법적인 의의가 있다. 성평등교육에 대한 왜곡과 반발은(이데일리, 2021. 06. 03.),

성평등교육 관련 연구에서 연구자의 위치가 적극적으로 고려되어야 한다는 점을 시사한다. 나는 연구 시작 전에 연구 현장인 A 연구회의 활동에 직접 참여하였고, 그 과정에서 참여자들과 유사한 맥락에 위치 지어졌다. 완전한 참여자였던 나의 위치는 연구가 시작되면서 완전한 관찰자로 변하였고, 이러한 변화는 연구가 수행되는 과정에서 참여자들의 생생한 목소리와 그들의 맥락에 대한 심층적 이해를 가능하게 하였다. 동시에 나는 이 연구를 통해 생성된 지식이 나와 참여자들의 위치에 기반한 부분성과 상황성을 내포하는 지식임을 인정하고, 이러한 한계를 성찰함으로써 분석과 해석의 신빙성을 높이고자 하였다.

그럼에도 불구하고 이 연구는 연구의 범위가 수업 설계 및 개발 경험에 한정된다는 한계가 있다. 먼저 교사의 경험을 충분히 이해하기 위해서는 설계하고 개발한 수업을 실행하는 단계까지 살펴보아야 한다는 비판이 가능하다. 그러나 연구의 범위가 넓을수록 질적 연구의 신빙성 제고를 위한 풍부하고 상세한 기술이 어려우므로[2] 연구의 목적에 맞게 범위를 한정하는 것 또한 중요하다.

나는 성평등 수업의 실행 모습보다 성평등 수업 준비 과정이 이 연구의 목적에 더욱 알맞은 현장이라고 생각하였다. 수업을 실행할 때에는 수업을 둘러싼 다양한 내·외부적인 원인 때문에 교사가 준비한 수업이 그대로 실행되지 않을 가능성이 있기 때문이다. 이에 따라 나는 수업설계 및 개발 단계에서 이루어지는 논의가 성평등 수업 개선에 대해 더욱 실질적인 도움을 제공할 수 있을 것으로 보았고, 연구의 범위를 수업설계 및 개발 경험으로 제한하여 연구 주제를 보다 심층적으로 이해하고자 하였다.

---

2) Ⅲ-2-다-1) 연구의 신빙성(26쪽) 참고

Ⅱ. 이론적 배경

1. 학교 성평등교육

가. 성평등교육과 양성평등교육

‘성평등’과 ‘양성평등’은 모두 ‘Gender Equality’의 번역이기 때문에, 젠더를 ‘성’과 ‘양성’ 중 무엇으로 번역할 것인가에 대한 대답은 젠더에 대한 해석에 따라 다를 수 있다. 다만, 정부 부처를 비롯한 공공기관에서는 법률명인 ‘양성평등’을 사용하는 경향이 지배적이다. ‘양성평등’은 19대 국회에서 ‘성평등’ 대신 법률명으로 결정되었는데, 당시 공청회에서는 첫째 성평등을 헌법에서 도출할 수 없고, 둘째 남성과 여성이 아닌 다양한 성과 성적 지향을 논의하는 것이 시기상조이며, 셋째 국가와 사회가 양성평등을 기초로 세워져 있다는 주장이 받아들여졌다(나영정, 2014). 이 때문에 학교에서도 양성평등기본법에 근거하여 ‘양성평등교육’이라는 명칭을 사용하고 있다.

그러나 그 후 젠더에 대한 담론이 전개되면서 ‘양성평등’이라는 번역에 비판이 제기되었다. 젠더를 양성으로 번역하여 법률명으로 사용하는 것은 결국 평등을 “오직 생물학적 성별로서의 남녀 사이에만 존재하는 것”으로 제한시킬 뿐만 아니라(배은경, 2016: 37), 성별 간의 비대칭적인 모습을 충분히 드러내지도 못한다는 것이다. 즉 ‘양성’이라는 용어는 성별의 이분법적 구도를 고착화하고, 여성과 남성의 기계적인 평등을 강조하도록 해석되어, 양성평등기본법의 취지에 어긋나는 해석을 생성할 위험이 있다(배은경, 2016; 여성신문, 2016. 06. 22.).

여성가족부 또한 “그동안 양성평등과 성평등을 혼용해 사용해왔으나 새 정부 기조에 맞춰 양성평등주간처럼 법명에 정해진 용어 외에는 대부분 성평등을 사용하고 있다”며(여성신문, 2017. 07. 11.), ‘성평등’의 사용을 늘리고 있다. 그러나 여전히 여성가족부의 제2차 양성평등정책 기본계획(2018~2022)에서도 ‘성평등’ 대신 ‘양성평등’이 사용되고 있으

며, 양성평등기본법의 명칭 또한 바뀌지 않았다.

다만, 양성평등기본법의 양성평등이란 “성별에 따른 차별, 편견, 비하 및 폭력 없이 인권을 동등하게 보장받고 모든 영역에 동등하게 참여하고 대우받는 것”이라는 점을 고려해보면(양성평등기본법 제3조), 양성평등기본법의 핵심은 성평등과 다르지 않다. 즉 양성평등교육의 ‘양성평등’은 ‘성평등’과 동일한 의미를 지니고 있다고 볼 수 있다. 이러한 논의를 바탕으로 이 연구에서는 성평등교육과 양성평등교육을 동일한 것으로 상정하고자 한다.

나. 학교에서 이루어지는 성평등교육[3]

양성평등기본법에 따르면 양성평등교육은 ‘양성평등에 관한 교육’과 ‘양성평등 의식을 높이는 교육’을 가리킨다(양성평등기본법 제36조). 이러한 정의에 근거했을 때 학교에서 이루어지고 있는 성교육, 폭력예방교육, 양성평등교육[4] 등을 비롯한 교육들은 학교 성평등교육에 포함된다고 볼 수 있다.

<표 1> 학교 성평등교육의 종류

성교육	폭력예방교육	양성평등교육
• 성교육	• 성희롱 예방교육 • 성매매 예방교육 • 성폭력 예방교육 • 가정폭력 예방교육	• 성인지교육 • 성인권교육 • …

먼저 성교육은 학교에서 성(性)을 대상으로 하는 교육의 시초로서 1950년대부터 순결교육의 일환으로 시작되었다. 그러나 2002년에 여성부가 신설되면서 성교육의 목표에 성평등이 공식적으로 추가되었고, 성

3) 이하 ‘학교 성평등교육’

4) 이때 양성평등교육은 위의 절에서 성평등교육과 동일하게 상정했던 개념과는 달리 학교에서 이루어지는 성평등교육의 일부 유형(예: 성인지교육, 성인권교육 등)을 가리킨다.

교육의 고유영역이라고 여겨지는 섹슈얼리티가 기본적인 성평등의식과 가치관에 기반을 두어 이해되어야 한다는 점에서(최윤정 외, 2019) 성교육은 성평등교육과 별개의 교육이라고 보기 어렵다.

<표 2> 성희롱·성매매·성폭력·가정폭력 예방교육 비교

구분		성희롱 예방교육	성매매 예방교육	성폭력 예방교육	가정폭력 예방교육
교육대상	필수	·국가기관 등에 소속된 사람	·해당 기관 또는 단체에 소속된 사람 ·중·고등학생	·해당 기관 또는 단체에 소속된 사람 ·초·중·고·대학생	·해당 기관 또는 단체에 소속된 사람 ·초·중·고·대학생
	선택	-	·학부모	·학부모	·학부모
교육횟수		연 1회, 1시간 이상			
교육목적		·성에 대한 건전한 가치관 함양과 성희롱 예방 ·타인을 배려하는 직장문화 조성	·성에 대한 건전한 가치관 함양과 성매매 예방 ·성에 대한 올바른 인식강화를 통해 성매매 근절문화 조성	·성에 대한 건전한 가치관 함양과 성폭력 예방	·가정 내 학대를 방지하고, 가정폭력에 대한 우리 사회 인식개선
도입시기		1999년	2004년	2010년	2006년
현행 근거법		·양성평등기본법	·성매매방지 및 피해자 보호 등에 관한 법률	·성폭력방지 및 피해자 보호 등에 관한 법률	·가정폭력방지 및 피해자 보호 등에 관한 법률

출처: 여성가족부(2021)

다음으로 성희롱·성매매·성폭력·가정폭력 예방교육 또한 성평등교육과

관련이 있다. 폭력예방교육은 성희롱·성매매·성폭력·가정폭력이 성차별적인 사회구조적 현상이라는 점을 인식하고 이를 제거하는 데에 목표가 있으므로, 성평등한 관점 및 태도를 기르는 것과 무관하지 않다. 마지막으로 양성평등교육은 성교육과 폭력예방교육에 해당하지 않은 성평등교육을 가리키며, 대표적으로는 성인지교육과 성인권교육 등이 있다(앞의 연구). 이처럼 학교 성평등교육은 성교육, 폭력예방교육, 양성평등교육으로 구분된다. 다만 실제 해당 교육이 성(性)의 어떤 측면을 강조하느냐에 따라 다르게 구분되거나 걸쳐있을 수 있다.

위의 논의에 기반하여 이 연구에서는 학교 성평등교육을 학교에서 이루어지는 성평등한 관점을 기르기 위한 교육으로, 초등 성평등 수업을 교사가 초등학생을 대상으로 수업 시간에 실천하는 성평등교육으로 정의하고자 한다.

학교 성평등교육의 운영실태는 다음과 같다. 먼저 성교육과 폭력예방교육은 의무시수가 정해져 있다. 성교육은 교육부 지침에 따라 최소 1개 학년, 연간 15차시 이상의 정규 교육과정으로 운영되어야 하고, 폭력예방교육은 각각의 법률적 근거에 기반을 두어 초등학교의 경우 성폭력, 가정폭력 예방교육이 각각 매년 1회 1시간 이상 운영되어야 한다. 반면 양성평등교육은 의무시수가 따로 정해져 있지 않고, 범교과 학습주제인 인권교육의 일부로서 “교과 교육과정의 내용을 재구성하여 교과 내에서 통합적으로 지도하는 것이 권장”되고 있다(교육부, 2016: 60).

이 연구는 학교 성평등교육 중 초등 성평등교육에 주목한다. 그 이유는 첫째, 초등학교는 성역할 정체감과 성평등 의식이 본격적으로 형성되는 시기이다(이광성, 2010). 그런데 성 고정관념이나 성차별적 태도는 어렸을 적부터 일상생활, 대중매체 등을 통해 사회적으로 형성되므로(구정화, 2009), 초등학생들 또한 자연스럽게 성불평등한 가치관을 습득하고 있을 가능성이 크다. 따라서 초등학교 시기에 적극적이고 체계적인 성평등교육을 통해 성 고정관념을 해소하고 성불평등한 사회의 문제점을 인식할 수 있는 기회를 제공하는 것이 특히 중요하다(김숙이·박윤경, 2019).

둘째, 초등학교 교사는 중등학교 교사보다 교육과정 재구성에 대한 부담이 적어 적극적인 성평등 수업 실행이 용이하다. 중등학교와 달리 초등학교에서는 담임 교사가 대부분의 교과를 담당한다. 따라서 초등학교 교사들은 여러 교과와 비교과를 통합하여 수업을 실행하는 것이 다소 수월한 편이다. 성평등교육은 범교과 학습주제로서 특정 교과를 가리지 않고 광범위하게 적용될 수 있으므로(최윤정 외, 2019), 이러한 초등학교 교사의 특징이 성평등 수업의 실행 도움이 된다.[5] 따라서 적극적인 성평등 수업 실행이 가능한 초등학교가 성평등 수업에 대한 교사의 경험을 주제로 하는 이 연구에 적절한 현장이라고 볼 수 있다.

2. 수업 공동 설계 및 개발

가. 수업(Instruction)과 교수(Teaching)

‘수업’과 ‘교수’는 교육학 전반에서 정확하게 구분되지 않고, 혼용되는 경향이 있다(변영계, 2005). 박인우(2015)는 이러한 혼용 현상이 학문의 엄밀함을 떨어뜨린다고 지적하며, instruction은 ‘수업’으로 teaching은 ‘교수’로 번역하는 것이 적절하다고 주장했다. 교수는 “교수자의 모든 교육적 활동을 지칭하는 일반적인 용어”이고 수업은 “정해진 목표, 장소, 시간, 학습자를 대상으로 이루어지는 교수 활동”이기 때문이다. 서울대학교 연구소(1995) 또한 수업은 “학습이 일어날 수 있도록 학습자의 내적(內的) 및 외적(外的) 조건을 체계적으로 조정하는 과정”으로, 교수는 “교사가 교육적 의도를 가지고 하는 일체의 활동”으로 정의하였다. 이 연구에서 참여자들이 설계 및 개발하는 대상은 전반적인 교육 활동이 아니라 학생들의 학습 목표 도달을 위해 수업 시간에 이루어지는 구체적으

5) 실제로 성평등교육이 운영되는 교육방식을 살펴보면 중학교와 고등학교의 경우 전교생을 대상으로 실시하는 경우가 각각 70.3%와 77.6%로 가장 많았지만, 초등학교의 경우 우리 학급(반)만을 대상으로 실시하는 경우가 42.9%로 가장 많았다(최윤정 외, 2019).

로 계획된 활동이다. 이에 따라 이 연구에서는 '교수' 대신 '수업'이라는 용어를 사용하고자 한다.

나. 수업설계와 수업개발

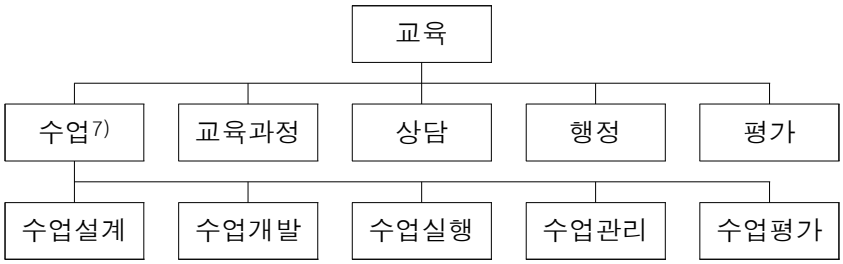
수업설계(Instructional Design, ID)를 바라보는 관점은 거시적 수준과 미시적 수준으로 구분된다(Richey, 1995; 정재삼, 1996: 195에서 재인용). 거시적 수준의 수업 설계는 '학습과 교수의 원리들을 효과적인 교육 훈련 프로그램을 계획하고 개발하는 데 사용하는 체계적이고 성찰적인 과정'으로 보는 것이고(Gustafson & Branch, 2007; Piscurich, 2006; Smith & Ragon, 2005; 강명희 외, 2017: 90에서 재인용), 미시적 수준의 수업설계는 Reigeluth(1983/1993)의 관점으로, 수업설계를 '구체적인 과목 내용과 학습자 집단에서 바람직한 지식, 기능, 태도를 변화시키는 최적의 교수 방법을 결정하는 과정'으로 보는 것이다. 즉 넓은 의미의 수업설계는 수업체제개발[6] 모형의 모든 단계를 포괄하는 것이지만(Dick, Carey&Carey, 2009; 강명희 외, 2017: 91에서 재인용), 구체적 의미의 수업설계는 수업체제개발의 주요 하위과정 중 하나인 설계를 가리킨다. 이 연구는 수업을 실행하기 전(前)의 설계 및 개발 경험을 주제로 다루고 있다. 따라서 Reigeluth(1983/1993)의 관점에 따라 수업설계와 수업개발을 살펴보고자 한다.

Reigeluth(1983/1993: 9)는 수업을 수업설계, 수업개발, 수업실행, 수업관리, 수업평가의 5가지 주요영역으로 구분하였다. 수업설계란 수업활동의 전개 과정을 최적의 조건으로 구성함으로써 수업 효과를 증진하려는 수업계획의 수립 활동이다(서울대학교 연구소, 1995). 학습자의 요

---

6) 수업체제개발(Instructional Systems Development, ISD)은 체제이론에 바탕을 둔 수업설계이다. 그러나 대부분의 수업설계 모형들이 체제이론에 바탕을 두고 있어, 넓은 의미의 수업설계는 수업체제개발의 의미로 호환하여 사용하기도 한다(Gustafson & Tillman, 1991; 강명희 외, 2017: 91-92에서 재인용). 수업체제개발의 대표적인 모형은 ADDIE 모형으로 분석, 설계, 개발, 실행, 평가의 단계를 제안하였다.

구와 수업 목표를 분석하고, 그러한 요구와 수업 목표가 효과적으로 성취될 수 있도록, 수업 관련 변인 및 요소들을 체계적으로 운영하는 적절한 수업 방법을 처방하는 것이다. 따라서 교사는 수업설계를 통해 효과적인 수업을 계획할 수 있고, 이는 '단원전개계획'이나 '수업지도안 작성'과 유사한 또는 그것을 포함하는 개념으로 볼 수 있다(박완희, 1994).



출처: Reigeluth(1983/1993: 9)

<그림 1> Reigeluth(1983/1993)의 수업설계와 타 영역과의 관계

수업설계가 '수업이란 어떤 것인가'에 대한 것으로 "설계자의 청사진"이라면, 수업개발(Instructional Development)은 '수업을 어떻게 만들 것인가'에 대한 것으로 설계자의 청사진으로부터 건물을 직접 짓는 것이다(Reigeluth, 1983/1993: 10). 즉 수업설계의 결과는 수업개발을 통해 실제 수업에서 활용될 수 있는 형태가 된다.

위의 논의를 바탕으로 이 연구는 수업설계를 효과적인 수업 목표 달성을 위하여 관련 요소들을 적절하게 처방하는 것으로, 수업개발은 이러한 처방에 맞춰 실제 수업에서 사용할 수 있는 자료들을 만드는 것으로 상정하고, 연구의 범위를 수업설계와 수업개발로 한정하고자 한다.

다. 수업 공동 설계 및 개발

수업 공동 설계 및 개발은 여러 교사가 함께 수업을 설계하고 개발하

7) Reigeluth(1983/1993: 9)는 '교수'라는 용어를 사용하였으나 이 연구에서는 앞의 논의에 기반하여 '교수' 대신 '수업'이라는 용어를 사용하였다.

는 것이다(김남수, 2013; 박세희 외, 2014). 그러나 수업 공동 설계 및 개발의 구체적인 모습은 각각의 상황에 따라 다르게 나타난다. 김남수·이혁규(2013)는 연수 프로그램을 통한 공동 수업 설계와 실행 사례를 분석하였다. 그들은 교사들에게 '공동 수업 설계와 실행 이야기'를 과제로 제시하되 상세한 프로토콜을 제시하지 않았는데, 그 결과 공동 수업 설계와 실행은 지도안의 수, 수업 교사의 수, 수업의 형태에 따라 각각 다른 모습으로 관찰되었다.

즉 '공동'의 의미는 교사들이 처한 맥락과 관점에 따라 다르게 해석된다(김남수·이혁규, 2013). 이 연구 또한 참여자들의 자발적인 활동을 주제로 선정한 만큼 연구자가 미리 '공동'의 의미를 정의하지 않고, 참여자들이 보여주는 모습 그대로를 '공동'의 개념으로 상정하였다.

따라서 이 연구에서는 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동을 다음과 같이 정리하고자 한다. 첫째, 여러 명의 교사가 함께 수업을 설계하고 개발한다. 이때 수업을 공동으로 설계하고 개발하는 방법 그 자체에 대한 논의 또한 이루어진다. 둘째, 교사들은 논의한 방법대로 단원전개계획을 수립하고 이에 기반하여 수업 자료를 제작한다.

3. 선행연구 검토

가. 학교 성평등 수업에 대한 선행연구

학교 성평등 수업에 관한 연구들은 대부분 수업을 개발하여 실행하고 그 효과를 검증하였다. 김숙이·박윤경(2019)은 초등학교 4학년을 대상으로 12차시의 사회과 양성평등교육 프로그램을 적용하였다. 그 결과 학생들이 일상에서 성차별을 인지하고 성평등한 개인과 사회를 지향하는 의지를 기를 수 있었다고 밝혔다. 김현욱·안세근(2012)은 초등학교 2학년 학생들을 대상으로 하여 동화를 활용한 양성평등교육 프로그램의 효과를 확인하였다. 이 프로그램은 학생들이 기존에 알고 있는 동화와 창작동화의 내용을 변화시켜 표현하고 토의하는 수업으로, 학생들의 불평

등한 성역할과 전통적 여성상의 문제점 이해에 많은 도움을 제공하였다. 이광성(2010)은 교과활동, 재량활동, 특별활동 교육과정을 재구성하여 양성평등교육을 운영하였다. 교과활동과 재량활동에서는 양성평등과 관련이 깊은 주제를 중심으로 연간 지도 계획과 교수·학습과정안을 작성하여 활용하였고, 특별활동에서는 학급 자치활동, 학급 내 양성평등지킴이 운영, 양성평등교육 관련 동아리를 운영하였다. 그 결과 기존 교육과정에 따른 수업을 들은 학생들에 비해 재구성된 수업을 들은 학생들의 성역할, 진로이해, 성관념 등을 포함하는 양성평등의식이 향상되었다는 점을 관찰하였다. 한상숙·국미경(2004)은 정보통신기술(ICT)을 활용한 성교육을 개발하였다. CD, Flash 및 PPT 자료, 웹사이트, 영상, 인터넷 검색을 활용하는 방식으로 수업을 실행하였고, 그 결과 학생들의 성 지식과 태도에 긍정적인 변화를 제공하였다. 이러한 연구들은 학생들의 성평등 의식 향상에 유의미한 효과를 기대할 수 있는 다양한 성평등 수업의 내용과 방법을 제안하였다는 점에서 의의가 있다.

한편 성평등 수업을 실행하는 행위자가 교사인 만큼, 수업을 통해 학생들의 성평등 의식이 향상되려면 교사가 제 역할을 다하는 것이 중요하다(김분남, 2003; 최윤정 외, 2018; 허창수, 2006; 최윤정 외, 2019: 40에서 재인용). 교사는 학생들에게 자신의 이분법적이고 보편적인 성 의식을 인식하고 해체하여 재구성할 기회를 제공할 수 있기 때문이다(Thorne, 1999). 따라서 유의미한 성평등교육의 가능성을 제고하기 위해서는 이와 관련된 교사의 경험에 대한 연구가 필요하다.

그런데 학교 성평등교육을 실천하는 교사의 경험에 대한 연구는 많지 않다. 이예슬(2020)은 초등학교 현장에서 이루어지는 전반적인 성평등교육 활동을 탐색하여 교사들이 구현하는 페미니스트 페다고지(feminist pedagogy)와 이 과정에서 그들이 경험하는 어려움 및 대응전략을 밝혔다. 그는 페미니스트 교사의 위치와 전략을 분석하여 이들을 지원할 수 정책적인 변화를 제안하였다. 최유리(2018)는 성평등교육을 실천하는 교사들이 다양한 갈등과 모순 상황으로부터 '페미니스트 교사'라는 혼종적 정체성을 구성하고 수행하는 과정을 탐구하였다. 그는 교사들이 페미

니스트 교사로서 실천하는 다양한 전략과 이에 영향을 끼치는 상황적 요인들에 대해 분석하여, 사회문화적 맥락에 기반한 교사 정체성 이해의 중요성을 강조하였다. 이러한 연구들은 성평등교육을 실천하는 교사들의 경험을 심층적으로 탐구하여 교사들이 처한 구조적 맥락에 대한 이해를 돕는다는 점에서 의의가 있다.

이 연구는 학교 성평등교육 관련 연구 중 교사의 경험을 다룬다는 점에서 위 연구들의 연장선상에 있다. 다만 이 연구는 교사의 다양한 실천 중 성평등 수업에 주목하여 보다 초점화된 경험을 탐구했다는 점에서 차별화된다. 성평등 수업은 성평등교육의 대부분을 차지하고 있으나(최윤정 외, 2019), 시수를 채우기 위해 형식적·보조적으로 실행되는 경우가 상당하다(조현아, 2016: 엄혜진·신그리나, 2019: 58에서 재인용). 따라서 학교 성평등교육 개선의 핵심은 유의미한 성평등 수업 실행에 있다고 볼 수 있다. 이 연구는 교사의 경험에서 구성되는 성평등 수업 공동 설계 및 개발의 의미를 이해하여 학교 성평등교육 개선에 실질적인 도움을 제공하고자 한다.

나. 수업 공동 설계 및 개발에 대한 선행연구

교사들의 수업 공동 설계 및 개발 경험을 다루는 연구는 대부분 교사 학습공동체(Teacher Learning Community, 이하 '학습공동체')를 대상으로 하였다(김경은, 2010; 김남수, 2013; 김병수, 2014; 박세희 외, 2014; 오택근, 2016). 그러나 모든 학습공동체가 수업 공동 설계 및 개발을 실행하는 것은 아니었고, 대부분의 연구에서는 수업 실행 이후의 단계를 함께 다루고 있었다. 이에 따라 교사들의 수업 공동 설계 및 개발 경험을 주제의 일부로서라도 다루고 있는 연구들을 대신 살펴보고자 한다.

먼저, 김경은(2010)은 한 초등학교 동학년 교사들과 대학의 교과전문가로 구성된 사회 수업 학습공동체의 활동을 연구하였다. 그는 참여자들이 서로 경험을 공유하면서 각자의 변화를 경험하였고, 이러한 경험이

새로운 수업 실천의 동력으로 작용하였다고 밝혔다. 그리고 이 과정에서 참여자들이 보여주었던 자발적이고 적극적인 태도의 중요성을 강조하였다. 다음으로, 김남수(2013)의 경우 한 초등학교 학습공동체 교사 4명의 수업 공동 설계와 실행을 연구하였다. 참여자들은 여러 차례의 모임을 거쳐 함께 3차시 분량의 수업 지도안을 만들고 실행하였다. 그는 수업 공동 설계와 실행이 동료의 수업 경험을 토대로 자신의 수업을 개선할 수 있는 기회를 제공했다고 보았다. 한편, 박세희 외(2014)의 연구에서는 초등학교 교사 4명이 에너지 기후 변화를 다루는 10차시의 수업 지도안을 함께 만들고, 교사 3명이 해당 수업을 자신의 교실에서 실행하였다. 참여자들은 이 과정에서 에너지 기후 변화에 더 많은 관심을 갖게 되었고, 정교한 수업의 필요성을 체감하였다. 이러한 선행 연구들은 교사가 해당 활동에서 무엇을 배우고 경험하는지 그리고 해당 활동이 교사의 수업 전문성에 어떤 의미를 지니는지 등 교사 경험에 대한 심층적인 이해를 도모한다는 점에서 의의가 있다.

그런데 이 연구는 성평등교육을 주제로 다루는 만큼 참여자들의 경험을 성평등교육의 맥락과 함께 통합적으로 분석할 필요가 있다. 앞에서 살펴보았듯이 학교 성평등교육은 표준 교육과정을 비롯한 체계적 구조의 부재와 사회의 반발 때문에 적극적인 실천이 어렵고, 이러한 맥락이 참여자들의 수업 공동 설계 및 개발 활동 전반에 걸쳐있기 때문이다. 정리하면 이 연구는 학교 성평등교육의 맥락에 의한 교사의 사회구조적 위치를 교사 경험 분석의 자원으로 삼았다는 점에서 차별화된다.

Ⅲ. 연구방법

1. 페미니스트 질적 연구

가. 인식론적 전제

질적 연구는 양적 연구와는 달리 연구의 절차가 아니라 연구의 논리와 자료의 진실성(trustworthiness)에 의해 연구의 타당도와 신뢰도가 확보된다(조영달, 2015a). 따라서 질적 연구에서는 연구방법과 연구자의 인식론[8]적 전제를 서로 연결 짓는 것이 중요하다. 연구자의 연구방법과 인식론적 전제가 일치할 때 '지적으로 정직하면서도 정상적인 연구 활동'이 가능하기 때문이다(위와 같음).

나의 인식론적 전제는 페미니스트 입장 인식론(Feminist Standpoint Epistemology, 이하 '페미니스트 입장론')이다. Harding(1991/2009)은 페미니스트 인식론을 3가지로 나누었는데 그중 페미니스트 입장론은 기존의 남성중심적인 지식체계와 이에 기반한 근대실증주의 과학의 객관성을 부정하고, '여성'의 입장과 경험에 기반한 지식의 객관성을 제안한다. 이러한 객관성을 Harding(1991/2009)은 '강한 객관성'이라는 개념으로 정리하였다. 그는 근대실증주의 과학의 객관성은 인식 주체의 위치를 은폐함으로써 가치중립성을 필요 이상으로 폭넓게 허용하는 약한 객관성이라고 주장하였다. 정리하면 지식은 지식이 형성되는 "강력한 배경"-인식 주체의 위치-을 분석 대상에 포함하여 그 관계를 설명할 때 더욱 객관적인, 즉 강한 객관성을 확보할 수 있다(박신영, 2017: 58).

페미니스트 입장론은 '여성'의 위치에서 구성해낸 고유한 지식에 기반한 연구가 남성중심적 관점의 전통적 인식론에 기반한 연구보다 "세상을 덜 왜곡되고 덜 편파적으로 설명해 나갈 수 있을 것으로 전망한다

8) 인식론이란 '내가 안다는 것을 어떻게 알 수 있는가'에 대한 철학으로 연구자가 연구 활동을 통해 현상에 대한 지식을 어떻게 생성되는가에 대한 대답이다(조영달, 2015a).

(Harding, 1991/2009; 박신영, 2017: 58에서 재인용).” 따라서 입장론의 객관성에 대한 주장은 ‘여성’의 위치는 무엇인가에 대한 논의로 이어지게 된다.

초기의 입장론은 어떤 고정된 조건들을 공유하는 동질적인 집단으로서의 통합된 정체성을 ‘여성’으로 설명하고자 하였지만, 이러한 설명은 여성의 현실을 성(性)적 측면에서만 다루는 한계를 벗어날 수 없었다. 이를 극복하기 위해 입장론은 ‘여성’을 특정한 맥락 안에서만 규명이 가능한 상대적인 개념으로 보기 시작했다(조주현, 2013: 11; Alcoff, 1997: 349; 이나영, 2017: 88에서 재인용). 즉, 여성은 그가 참여하고 있는 섹스, 젠더, 섹슈얼리티 뿐만 아니라 인종, 계급 등의 위계적 관계들이 서로 교차하면서 확정되어 단일하고 집합적인 정체성을 지니지 않는다. 따라서 페미니스트 입장론에서 지식의 객관성은 연구자가 이러한 여성의 “서로 모순되고 상충되는 삶의 위치들에서 연구를 시작할 때(조주현, 2013: 20)” 제고될 수 있다. 이를 위해 연구자와 참여자는 서로 대등한 관계를 맺음으로써 자기 성찰적 태도를 지향할 필요가 있고, Harding(1991/2009)은 이를 ‘강한 성찰성’ 개념으로 정리하였다. 강한 성찰성과 강한 객관성은 “페미니스트 입장론에 지식으로서의 독자적 지위를 부여”하는 핵심이다(박신영, 2017: 58).

정리하면, 연구자의 위치로부터 지식의 객관성을 담보 받는 페미니스트 입장론의 지식은 사회적·문화적·역사적 맥락에 따라 위치 지어지는(situated) 지식이다. 이를 Haraway(1988)는 ‘상황적 지식(situated knowledge)’이라는 개념으로 정의하였다. 상황적 지식은 위치로부터 오는 한계를 인식하기 때문에 언제나 어디서나 참이라고 주장하지 않는다. 오히려 이러한 지식의 부분성과 상황성을 성찰하여 지식의 객관성을 담보해야 한다고 주장한다. 따라서 연구자는 연구 활동을 통해 생성된 지식이 그것의 위치로부터 지닐 수밖에 없는 한계를 인식하고 성찰할 필요가 있다. 그 결과 연구 주제를 보다 정당하고 타당하게 이해할 수 있을 것이다.

나. 페미니스트 질적 연구

이 연구의 방법론은 페미니스트 질적 연구이다. 이나영(2017)은 페미니스트 질적 연구의 주요 원리를 다음과 같이 세 가지로 정리하였다. 첫째, 남성중심성에 도전한다. 페미니스트 질적 연구는 기존 학계의 젠더 편향성으로 인해 비가시화되어있거나 당연시되어왔던 문제들에 주목한다. 이를 통해 여성의 경험에 대해 여성이 말할 수 있도록 권한을 부여하며, 이들이 계속해서 여성으로 남아있는 사회구조의 변화를 지향한다. 둘째, 젠더질서의 변혁을 추구한다. 페미니스트 질적 연구가 여성에 대한, 여성에 의한 연구만을 의미하는 것은 아니다. 이나영(2016, 2017)에 의하면 페미니스트 연구는 "타자화 과정에 대한 연구(이나영, 2017: 90)"이며, 이를 통해 "여성을 구성하는-여성이 되는- 사회구조를 이해하고 이에 도전하는 것(이나영, 2016: 23)"이다. 즉, 특정 집단이 타자화되는 과정에서 어떤 억압과 차별이 교차하고, 이러한 경험 구조를 분석하여 변화의 가능성을 찾는 것이다. 셋째, 다층적 권력 관계와 위치성에 대한 성찰을 요청한다. 페미니스트 질적 연구는 연구자와 참여자와의 위계적 관계, 연구자의 위치성이 지니는 한계에 대해 인정한다. 그리고 연구자는 이러한 이해에 기반하여 연구를 수행하는 과정에서 스스로 성장하고 참여자와 새로운 연대감을 형성한다. 이에 따라 입장론의 연구자는 객체적 입장이 아니라 어딘가에 위치하는 주체로서 '연구자(the researcher)'라는 삼인칭 용어가 아닌 '나(I)'라는 용어를 사용한다. 이에 따라 이 연구에서도 '연구자' 대신 '나'를 사용하고 있다.

정리하면, 페미니스트 질적 연구의 궁극적인 목적은 "사회적 타자들에게 권한 부여와 해방적 지식을 생산하고, 전반적인 사회변화와 사회정의에 기여하는 것"이다(Hesse-Biber & Leavy, 2007: 4). 이를 위해 기존의 심층면담, 참여관찰, 근거이론 등의 방법을 페미니스트 관점의 질문과 대답이 가능하게 하는 방향으로 사용하는 것이 중요하다. 즉 어떤 방법을 사용했는지보다 중요한 것은 연구의 출발점은 어디인지, 연구 질문은 어떤 대안적인 시각을 지니는지, 연구자의 위치성은 고려되고 있는

지, 참여자의 입장에서 세계를 이해하고자 하는 노력이 있었는지에 대한 것이다(이재경·김경희, 2012).

나는 학교 성평등교육이 남성중심적 관점으로부터 타자화되어왔고, 이 연구가 이러한 타자화 과정의 변화 가능성을 찾는다는 점에서 페미니스트 질적 연구 방법이 적절하다고 생각하였다. 유현옥(1999: 85)은 타자화된 학교 성평등교육의 모습을 다음과 같이 정리하였다.

> *첫째는 교육적 논의에 있어 여성이 그 주된 관심 영역으로부터 소외되고 차별받고 있다는 점에 대한 인식이며, 둘째는 여성에 대한 논의가 이루어지는 경우에도 남성중심적 관점에 의해 여성을 왜곡되게 이해하고 있다는 점에 대한 인식이며, 셋째는 사회문화적으로 여성적인 것으로 여겨지고 있는 특성이나 가치에 대해 그 중요성이 제대로 인정되고 있지 않다는 점, 그리고 넷째는 인간관계의 저변에 놓여있는 남성중심의 가치관과 태도 및 신념이 강자 중심 혹은 지배-종속의 논리 및 산업사회의 성장 일변도의 원칙과 밀접하게 관련되어 있다는 점에 대한 인식이다.*

한혜정(2001)은 성평등교육을 위한 제도는 상당히 실현되었으나 교육 내용은 여전히 남성편향적인 내용으로 구성되어 있다는 점을 지적했다. 이러한 교육 내용의 구성은 여성적 삶을 유의미하게 수용하기 어렵게 할 뿐만 아니라 성평등한 관점을 길러주지도 못해 의미 있는 교육경험을 제공하기 어렵다. 박신영(2017)은 여성적 가치가 지금까지 학교 교육에서 지식의 한 유형으로 제대로 기능해오지 못했다고 주장했다. 남성과 여성의 착취-피착취 관계를 음양의 원리와 같은 자연의 법칙에 기반하여 설명하는 과정에서 여성적 가치가 재생산의 가치로 대표되어 상대적으로 평가 절하되어 왔다는 것이다.

이처럼 학교 성평등교육은 여전히 남성중심적 기존 이데올로기에 종속되어 섹슈얼리티/젠더 규범을 해체해야 한다는 성평등의 핵심 논의가 반영되지 못하고 있다(엄혜진, 2018). 이에 따라 나는 성평등 수업을 공동으로 설계하고 개발하는 참여자들의 경험을 통해 성평등교육이 타자화되는 맥락에 대해 살펴보고, 이러한 맥락에서 그들의 경험이 지니는 변화

의 가능성을 논의할 것이다.

2. 연구 절차

가. 연구 현장

1) 연구 참여자

A 연구회는 초등 성평등교육을 실천하고 있는 교사 집단으로 일종의 학습공동체라고 볼 수 있다. A 연구회는 같은 학교에서 근무하는 몇몇 교사들의 독서 모임으로 시작하였고, 지금은 온라인으로 회원들을 모집하여 운영하고 있다. 이들은 성평등한 관점을 담은 수업자료와 학급경영 자료를 제작하여 온라인에 공유하고, 성평등교육과 관련된 행사들을 기획하여 진행하거나 관련 서적을 출판하는 등 학교 안팎에서 활발하게 활동 중이다.

나는 의도적 표집방식(purposeful sampling)을 사용하여 A 연구회 교사들을 대상으로 참여자를 모집하였다. 의도적 표집방식이란 해당 표본이 아니면 얻을 수 없는 중요한 정보를 얻기 위하여 의도적으로 그에 맞는 참여자를 선정하는 것이다(조영달, 2015a). 나는 A 연구회의 활동 목적, 내용, 기간 등을 고려하였을 때, 이들이 초등 성평등교육 현장의 생생한 목소리를 들려줄 수 있다고 판단하였다. 다만 이 연구의 주제인 수업 설계 및 개발 활동은 실제 수업 경험에 기반할 때 특히 유의미하므로, 현재 학교에 근무하고 있는 교사를 대상으로 모집하였다. 구체적인 선정기준은 다음과 같으며, 선정된 참여자는 다음 쪽의 <표 3>과 같다.

첫째, A 연구회의 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동에 1회 이상 참여한 경험이 있는 교사

둘째, 현재 초등학교에서 근무하고 있는 교사

<표 3> 연구 참여자의 특징

유닛[9]	이름(가명)	연구회 활동 경력	교직 경력	심층면담 여부
가	김샘	1년 6개월	1년 6개월	×
	박샘	3년 4개월	13년 9개월	×
	여름	2년 6개월	2년 3개월	○
	이샘	0년 7개월	3년 8개월	×
	지호	2년 6개월	2년 6개월	○
	천재	4년	8년 3개월	○
나	나래	4년 8개월	9년 8개월	○
	다은	1년 7개월	5년 2개월	×
	산길	1년 2개월	13년 10개월	×
	타코	1년 7개월	2년 8개월	○
	해찬	1년 7개월	7년 8개월	○

참여자들은 온라인으로 성평등 수업을 함께 설계하고 개발하고 있었다. 이들이 활용하는 플랫폼은 두 가지인데, 하나는 모바일 메신저(이하 '카카오톡')이고 다른 하나는 온라인 회의실 제공 프로그램(이하 '줌')이다. 나는 참여자들이 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동을 위해 만든 카카오톡 단체대화방에 초대되었고, 여기에서 공유되는 줌 접속 링크를 통해 온라인 회의실에도 입장하였다.

2) 연구자의 위치

페미니스트 입장론에 근거한 연구는 상황적 지식의 타당성과 한계를 인식하고 성찰하는 것이 중요하다. 이에 따라 연구자인 나의 위치에 관

9) 유닛은 A 연구회가 2021년 활동을 시작하면서 학년을 기준으로 만든 모임이다. 같은 학년 또는 비슷한 학년을 맡은 교사들은 같은 유닛이 되었다. 예를 들면, 3~4학년 담임 교사들은 A 유닛, 5학년 담임 교사들은 B 유닛, 6학년 담임 교사들은 C 유닛이 된다.

해 서술하여 이 연구에서 생성되는 지식의 객관성을 제고하고자 한다.

나는 초등학교에서 근무하는 여교사이고, 지난 9년간 학교 내·외에서 겪었던 경험에 근거하여 페미니즘에 관심을 두게 되었다. 페미니즘에 대한 관심은 내가 교사인 만큼 학교 성평등교육으로 이어졌고, 이에 대해 깊게 공부하고 싶은 마음으로 대학원에 진학하였다. 진학 후 나는 연구자로서 성평등교육 관련 연구를 준비하는 한편, 교사로서 나의 성평등 수업 역량을 기르고자 노력하였다. 이 과정에서 A 연구회의 존재를 알게 되어 가입을 희망하였고 신청이 받아들여져 함께 활동할 수 있었다.

나는 A 연구회의 회원으로서 두 번의 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동에 참여하였다. 이 과정에서 나는 학교 성평등교육 실천의 내용과 방법에 대한 이해를 심화하였고, 이를 수업 설계 및 개발에 적용해보면서 스스로 변화하고 성장하였다고 느꼈다. 그리고 이러한 경험의 자원이 되었던 공동 활동에서의 논의가 학교 성평등교육 실천에 관해 살아있는 목소리를 드러낸다고 생각했다. 이 연구는 여기에서 출발한 것이다.

연구가 시작되면서 나의 위치는 변화하였다. 연구를 시작하기 전의 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동에서 나는 완전한 참여자였지만, 연구를 시작하고 나서는 완전한 관찰자가 되었다. 나는 참여자들이 최대한 자연스럽게 활동할 수 있도록 별도의 참여를 삼가며 관찰하였다. 이와 더불어 자료 수집이 끝난 지금도 나는 A 연구회에서 계속 활동하고 있음을 밝힌다.

나. 자료 수집 및 분석

이 연구의 주된 자료 수집 방법은 심층면담이다. 그리고 신빙성 있는 심층면담을 위하여 관찰과 현지 조사를 함께 수행하였다. 구체적인 자료 수집 절차는 다음과 같다. 먼저, 참여자들의 줌 회의 활동을 관찰 및 녹화하면서 필드노트를 작성하였다. 회의가 끝나면 카카오톡 대화 기록을 수집하였고, 최대 12시간 이내에 줌 회의 녹화 자료를 전사하였다. 다음으로 참여자들의 활동일지를 수집하였다. 참여자들은 활동이 끝날 때마

다 자신의 활동에 대한 일지를 작성하였다. 나는 활동일지 양식을 제공하였지만, 이 양식을 반드시 따를 필요 없이 자유롭게 기록해 달라고 요청하였다. 이 작업은 참여자들의 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동이 종료될 때까지 계속되었다. 활동이 종료되면, 지금까지 수집된 카카오톡 대화 기록, 회의 녹화 전사자료, 나의 필드노트, 참여자들의 활동일지를 토대로 심층면담의 예상질문을 작성하여 참여자들에게 미리 제공하였다. 심층면담은 반(半) 구조적으로 진행되었고, 심층면담을 녹음한 자료는 당일 전사되었다. 정리하면 이 연구가 수집하는 자료는 카카오톡 대화 기록, 줌 회의 녹화 전사자료, 나의 필드노트, 참여자의 활동일지 그리고 심층면담 녹음 전사자료이다.[10)]

<표 4> 심층면담 질문 예시

연구 질문	심층면담 질문 예시
성평등 수업 공동 설계 및 개발 모습	▸성평등 수업 공동 설계 및 개발의 과정은? ▸성평등 수업자료와 다른 수업자료의 차이점은? ▸수업자료를 만들 때 중요하게 고려/유의하는 것은? ▸개인적으로 생각하는 이상적인 성평등 수업의 내용과 방법은? ▸ 수업 공동 설계 및 개발과 수업 개별 설계 및 개발의 차이점은?
성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험	▸성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동에서 재미있었던/지쳤던 순간은? ▸성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동으로부터 도움을 받은 순간은? ▸성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동을 통해 스스로 변했다고 느꼈던 순간은?

심층면담은 참여자와 연구자가 함께 대화를 나누며 세상에 대한 관점을 명확히 하고 의미를 이해하는 연구방법이다(Kvale, 2007). 특히 감

10) 다만, 나 유닛의 경우 연구 현장의 변화로 인해 참여자들의 줌 회의 활동을 관찰하지 못하였다. 따라서 나 유닛에 대한 자료는 카카오톡 대화 기록, 참여자들의 활동일지 그리고 심층면담 녹음 전사자료이다.

정이나 생각, 의도처럼 연구자가 직접 관찰할 수 없는 참여자의 주관적인 영역을 이해하기 위해서는, 자기 지식에 대해 특권적으로 접근할 수 있는 '본인'에게 물어보는 것이 가장 타당하다(Patton, 1990). 또한, 심층면담은 "종속된(subjugated) 목소리에 접근할 때와 종속된 지식을 얻을 때 매우 유용한 것"으로 알려져 있다(Hesse-Biber & Leavy, 2011: 123). 심층면담에서 연구자는 연구자의 말이 아닌 참여자들의 말로 그들의 생각, 의견 그리고 기억에 접근할 수 있기 때문이다.

이 연구의 주제인 성평등교육은 여성의 경험과 사고에 기반한 지식을 그 내용으로 하는데, 이러한 지식은 성불평등한 관점을 지녀온 전통적인 교육과정과 학교문화에 의해 중요하게 다루어지지 못했다(유현옥, 1999; 박신영, 2017; 한혜정, 2001). 이와 더불어 최근 성평등교육에 대한 사회의 반발로 인해 성평등교육의 필요성과 중요성을 강조하는 목소리를 내는 것 또한 쉽지 않다. 이처럼 학교 성평등교육이 지배적 이데올로기에 의해 위치지어지고 종속되어 있다는 점에서 심층면담은 적절한 연구방법이라고 볼 수 있다.

이 연구의 자료는 다음과 같은 단계를 걸쳐 분석되었다. 먼저, 수집된 자료를 조망할 수 있도록 범주화 작업을 진행하였다. 나는 수집된 자료를 여러 번 읽으며 실질적 범주화와 이론적 범주화를 시도하였다. 이 과정을 통해 자료는 비로소 연구의 의미있는 결론을 뒷받침할 수 있게 된다(조영달, 2015a). 나는 실질적 범주화 과정에서는 참여자들의 묘사를 중심으로, 이론적 범주화 과정에는 개념과 이론을 중심으로 자료를 분류하고 의미를 파악하고자 노력하였다. 그리고 이 분류가 적절한 분류인지 확인하고, 다시 분류하였다. 이러한 반성과 수정의 과정은 포화 상태에 다다를 때까지 계속되었고, 그 결과 적절한 구성 범주를 찾을 수 있었다.

다음으로, 구성 범주들의 관련성을 찾기 위해 자료에 담긴 의미와 논리를 파악하여 범주 간의 위계를 설정하였다. 이 과정에서 몇 가지 구성 범주는 사라지기도 하고, 해체와 결합의 과정을 다시 거치기도 하였다. 그 결과 연구 문제와 질문의 핵심을 잘 설명할 수 있는 중범주와 소범주

를 찾을 수 있었고, 이 범주들의 관련성에 기반하여 현상에 대한 의미를 파악하였다.

다. 연구의 신빙성 및 윤리성 제고

1) 연구의 신빙성

질적 연구는 연구의 신빙성을 높이고 질을 보장하기 위해 실증주의적 연구의 신뢰도와 타당도 대신 “이해도” 또는 “진실성”을 준거로 삼는다. “이해도”는 질적 연구의 방법론적 개별주의, 현장에 대한 풍부한 자료 수집 및 심층 분석, 이해 등과 같은 특성에 기반하여 제안된 개념이다(조영달, 2015a). 나는 다음과 같은 노력을 통해 이 연구의 이해도를 높이고자 하였다.

첫째, ‘낮은 추정의 서술(low-inference description)’을 할 수 있도록 풍부한 자료를 수집하여 구체적으로 서술하였다(Seale, 1999). 참여자들의 활동을 녹음 및 녹화하여 당시의 생생한 기록을 담았고, 참여자들에게 직접 활동일지를 작성해달라고 요청하였다. 이를 통해 참여자들의 활동을 그대로 서술하여 나의 추정을 최소화하고 참여자들의 표현과 생각을 정확하게 전달하고자 하였다.

둘째, 자료 분석의 과정에서 참여자의 반응을 검토(respondent validation)하였다. 나는 자료 수집 및 분석을 통해 발견하고 이해한 것을 참여자들에게 공유하여 반응을 살피고 의견을 구하였다. 이를 통해 나의 편견과 오해를 스스로 바로잡고 연구 주제에 대한 부적절한 의미 부여를 막음으로써 분석 결과의 질을 보장하고자 하였다(조영달, 2015a).

셋째, 방법 간 삼각구도화(within method triangulation)를 활용하였다. 방법 간 삼각구도화는 하나의 자료 수집 방법이 보여주는 부분적인 관점을 극복하기 위해 여러 방법을 사용하여 연구의 신빙성을 제고하고자 하는 방법이다(Denzin, 1970). 나는 참여자들의 카카오톡 대화 기록,

줌 회의 녹화 전사자료, 심층면담 녹음 전사자료, 나의 필드노트, 참여자들의 활동일지를 수집하였고 각각의 의미를 서로 연결 지어 이해함으로써 특정 자료에 의존하지 않는 통합적인 분석을 시도하였다.

2) 연구의 윤리성

질적 연구는 참여자로부터 수집한 자료를 연구자가 해석한다는 점에서 참여자와 연구자가 함께 의미를 구성해나가는 작업이라고 볼 수 있다. 따라서 연구자는 연구의 윤리성을 최대한 보장하여 참여자와 진실한 관계를 맺을 필요가 있다. 나는 다음과 같은 노력을 통해 이 연구의 윤리성을 확보고자 하였다.

첫째, 참여자들에게 연구의 목적을 해치지 않는 선에서 연구에 대한 정보를 충분히 제공하였다. 이 정보에는 연구의 필요성, 연구의 절차, 자료 확인, 수정, 삭제 요청과 녹음 및 녹화에 대한 동의, 비밀 유지 등에 대한 논의가 포함되었다. 둘째, 나는 연구를 시작하기 전에 서울대학교 연구윤리위원회의 심의를 거쳐 연구에 대한 승인을 받았다(IRB No. 2106/002-015). 승인받은 연구설명문과 동의서를 통해 참여자들이 연구와 관련된 자신의 권리에 대해 충분히 숙지할 수 있도록 안내하였다. 셋째, 최대한 참여자들이 원하는 방식으로 연구를 수행하였다. 심층면담의 경우 참여자들이 원하는 날짜, 장소, 방식(비대면/대면)으로 진행하였고, 활동일지의 경우 참여자들에게 활동일지 양식을 제공하되 자유롭게 작성할 수 있도록 안내하였다. 넷째, 참여자들이 연구에 관한 의견을 자유롭고 편안하게 표현하고, 자신을 연구 '대상'으로 느끼지 않도록 충분한 라포를 형성하고자 노력하였다.

Ⅵ. 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발에 대한 분석

1. 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 모습

초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발(이하 '공동 활동')은 참여자들이 함께 성평등 수업을 위한 계획을 수립하여 하나의 수업자료를 제작하는 활동이다. 이들의 활동을 정리한 과정표는 다음의 <표 5>와 같다.

<표 5> 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 과정표

단계	활동내용	현장
도입	• 줌 회의실 입장 링크를 카카오톡 대화방에 공유	카카오톡
	• 근황 나누기 • 오늘 회의에서 할 일 공유	줌
⇩		
전개	• 줌의 화면공유 기능을 활용하여 수업자료를 공유 • 수업자료를 처음부터 끝까지 함께 검토 ◦ 수정하기 ◦ 그대로 두기: 공감하기, 칭찬하기, 경험 나누기 등	줌
⇩		
정리	• 다음 회의 안내 ◦ 날짜 ◦ 할 일 (1) 수정: 누가, 어디를, 언제까지 (2) 추후 수정을 위한 필요한 작업	줌
	• 카카오톡 단체대화방에 다음 회의 안내를 게시글로 작성하여 공지	카카오톡
⇩		
환류	• 다음 회의 전까지 카카오톡 단체대화방에서 논의 ◦ 수업자료 수정을 위해 필요한 정보 제공 ◦ 해당 자료로 수업한 후기 공유	카카오톡

참여자들의 공동 활동은 줌과 카카오톡에서 이루어졌고, 그 결과 수업자료는 발표자료(ppt)와 활동지(hwp)로 개발되었다. 참여자들은 카카오톡에 공유된 줌 입장 링크에 접속하여 온라인으로 만났다. 이들은 줌 회의에서 실시간으로 수업자료를 공유하여 함께 검토하고 수정해나갔다. 회의가 끝나면 다음 회의 날짜와 할 일을 카카오톡 게시판에 공지했다. 그리고 다음 회의 전까지 카카오톡에서는 지난 회의 때 마무리하지 못했던 부분들에 대해 추가로 수집된 정보가 제공되어 의견을 나누기도 하고, 해당 자료로 수업한 후 좋았던 점과 개선할 점을 공유하기도 했다.

먼저, 첫 번째 회의에서는 학년과 교과를 고려하여 이번 수업 주제(이하 '대주제')와 그것을 다루는 데 필요한 세부 수업 주제(보통 1차시 분량, 이하 '소주제')들의 내용과 순서를 정하였다. 그 후 각자 어떤 소주제들을 맡아 어느 수준까지 수업자료를 만들어 올지 정해지면 첫 번째 회의는 종료되었다. 이 활동은 단원 전개계획을 수립하는 것과 유사한 것으로, 수업 공동 설계에 해당한다.

다음으로, 참여자들은 두 번째 회의 전까지 각자가 맡은 소주제 수업자료의 초고를 만들었다.[11] 그 후 두 번째 회의에서 만나 각자의 초고를 공유하여 함께 검토하고 수정하였다. 이러한 활동이 수업 공동 개발에 해당한다. 수업 공동 개발은 각자의 소주제 수업자료에 대하여 참여자들 모두가 더 이상 수정할 필요 없다고 판단할 때까지 반복되었다.

이러한 활동의 결과로 가 유닛의 경우 6차시, 나 유닛의 경우 7차시의 수업자료를 만들었다. 그리고 완성된 수업자료는 다른 교사들도 활용할 수 있도록 온라인에 공유되었다.[12] 이를 위해 약 70일 동안 가 유닛은 5회, 나 유닛은 6회의 줌 회의를 거쳤다.[13] 정리하면 참여자들의 공동 활동 모습은 여러 명의 교사가 함께 한 차시의 수업자료를 개발하는 과정으로 나타났다.

---

11) 초고에는 활동의 제목과 개요가 포함되지만, 대부분 아직 구체적인 자료나 발문 등은 포함되지 않는다.

12) 나 유닛의 경우 2021년 12월 기준 공유되지 않은 상태이다.

13) 줌 회의는 1회에 평균 136분 소요되었다.

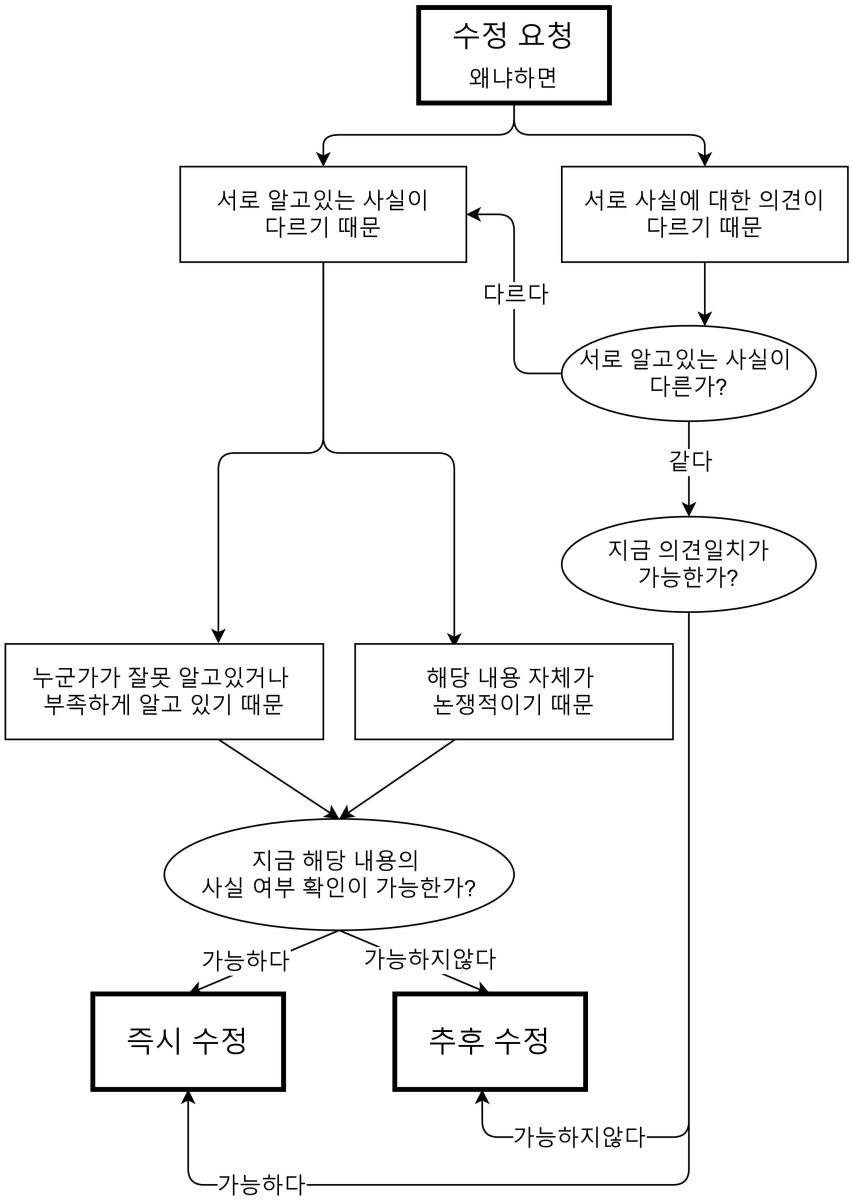
<표 6> 수업자료의 개관

유닛	가	나[14]
대주제	고학년 몸교육	온작품읽기를 활용한 관계교육
소주제	1차시: 사춘기 마음 열기 2차시: 생식기 구조와 명칭 3차시: 임신과 출산 4차시: 월경 5차시: 경계존중 6차시: 즐거움과 폭력	1차시: 읽기 전 2차시: 작품의 1장~2장 3차시: 작품의 3장~4장 4차시: 작품의 5장~6장 5차시: 작품의 7장~8장 6차시: 작품의 9장~10장 7차시: 읽은 후

가. “수정”하기

참여자들의 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동에서 가장 많이 관찰되었던 모습은 수업자료를 수정하는 활동이었다. 참여자들은 함께 수업자료를 검토하다가 수정이 필요하다고 생각되면 검토를 잠시 중단하고 수정을 요청하였다, 이러한 수업자료의 수정은 참여자들 모두가 더 이상의 수정이 필요 없다는 합의에 이를 때까지 계속되었다.

14) 온작품읽기를 활용하는 경우 작품을 읽어가며 수업이 진행되기 때문에 작품 자체가 차시별 소주제가 된다. 참여자들은 작품을 읽은 후 초점을 맞출 필요가 있는 장면을 함께 선정하여 수업자료로 개발하였다. 다음은 나 유닛의 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동에 대한 타코의 설명이다. “일단 저희가 이걸 개발할 때 1장부터 10장까지 그러니까 처음부터 다 같이 읽고 얘기를 천천히 장마다 나눠요. 거기서 우리가 뽑아야 할 대사는 무엇인가, 이 장에서 제일 우리가 다뤄줘야 하는 것이 무엇인가를 전체적으로 계속 회의를 했고. 그리고 1~2장, 3~4장 이렇게 해서 나눠서 그 부분마다 아이디어를 다 같이 내서 열 개 정도? 그러니까 내용이 들어가는 디테일한 부분은 다 제가 하는 거지만, ‘이런 대사가 다뤄졌으면 좋겠다’, ‘이런 활동이 동기유발에 들어가면 좋겠다’라든지 그런 아이디어는 같이 낸거라. (중략) 성평등적인 요소가 있으면 무조건 넣었죠.”



<그림 2> ‘수정하기’의 과정

수정이 필요한 경우는 두 가지로 정리할 수 있다. 일단, 참여자들이 알고 있는 사실이 서로 다른 경우가 있다. 그 이유는 다시 첫째, 참여자

들 중 누군가가 해당 내용을 잘못 알고 있거나 부족하게 알고 있기 때문이다. 이때는 그 누군가에게 적절한 정보를 제공해주면 대부분 그 자리에서 바로 수정되었다. 둘째, 수업에서 다루고 있는 내용 자체가 논쟁적이기 때문이다. 이때의 참여자들은 해당 내용의 사실 여부를 확인하고자 하였고, 사실 여부 확인이 어려운 경우에는 내용의 서술 수준 또는 범위를 조절하였다. 다음으로, 참여자들 모두가 수업 내용을 사실로 알고 있지만 이에 대한 의견이 서로 다른 경우가 있다. 참여자들은 이 경우에 가장 활발하게 의견을 교환하였고, 이를 통해 해당 내용을 바라보는 이들의 다양한 관점을 확인할 수 있었다.

1) "사실"로 까이기 싫어서

참여자들은 수업 내용의 사실 여부를 "하나씩" 확인하는 모습을 보여주었다. 가 유닛은 수업자료를 개발하면서 '2등 정자가 임신한다'라는 수정(受精)에 관한 내용이 사실인지 아닌지 확실하게 "검증"하고자 하였다. 지호는 수업 내용이 사실이 아닌 경우 해당 수업뿐만이 아니라 자신들의 수업 자체에 대한 공격으로 이어질 수 있으므로 사실 여부 확인을 중요하게 생각하고 있었다.

> 천재: '2등 정자가 임신한다' 이것도 지호샘이 뭐가 맞는지 얘기해주면 좋겠다. 이것도 아니라는 말이 있더라고요.
> 지호: 안 그래도 찾고 있어요. 안녕하세요? 저는 여기서 **검증**을 맡고 있어요. (웃음)
> (중략)
> 지호: 저런 거 보면 진짜(로) 가짜 같잖아요. 그래서 저는 **검사** 다 하나씩 해보거든요. 나는 **사실로 까이기 싫어**. 그런데 막 '거짓, 잘못된 정보 퍼뜨린다. 너네도 모르는 거 아니냐.' 이런 말 듣기 싫단 말이에요.
> 천재: 지호샘이 든든하네요. 우리가 거짓말을 할
> 여름: (천재의 말이 끝나는 시점에 딱 맞춰서) 염려가 없어~
>
> [가-첫 번째 회의]

지호는 이러한 “검증”과 대처가 특히 성평등 수업자료를 만들 때 중요하다고 보았다. 성평등교육은 이미 “공격받기 쉬운” 교육이므로 괜한 “꼬투리”를 제공하는 경우, 성평등 수업뿐만이 아니라 교사의 수업 전문성에 대한 신뢰에 문제가 생길 수 있기 때문이다. 지호는 이러한 위험을 줄이기 위하여 수업자료의 사실 여부를 “깐깐하게” 검증하고자 하였으며, 그것이 불가능하다면 해당 정보는 제공하지 않는 편이 더 낫다고 생각했다.

> **확실하지 않은 정보면 안 실었으면 좋겠다**는 생각이 좀 있어가지고. ‘어? 너네 이거 사실 아니네? 너네가 하는 말 다 못 믿어’ 이런 말 안 듣고 싶죠. 그래서 우리는 **조금 더 깐깐하게** 말을 해야 될 필요가 있고. 괜히 **꼬투리 안 주고 싶은 거죠.** (중략) **특히나 저희가 이렇게 공격받기 쉬운,** 그리고 지금도 이렇게 저한테 하는 것처럼 보호자들이 이런 걸 바라봤을 때 ‘너네 선생님 하는 말 그거 거짓말이야, 이건 사실 이런 거야’라고 하면 **제 다른 말들도 전부 신뢰성에 문제가 생길 수 있잖아요. 그런 위험을 좀 줄이고 싶죠.**
>
> [지호와의 면담]

그런데 이러한 검증이 어려운 때도 있었다. 가 유닛의 참여자들은 월경을 다루는 수업자료를 통해서 월경에 대한 정보를 충분하게 제공하고자 하였다. 그러다보니 월경과 임신의 관계에 대해서도 논의가 이루어졌는데, 이와 관련된 “팩트체크”가 어려워 곤란함을 경험하고 있었다. 이들은 월경의 목적이 배란이라면, 즉 오직 임신만을 위한 것이라면, 여성의 신체가 임신을 위한 도구로만 이해될까봐 우려하였다. 이러한 내용보다는 자신의 건강을 위해 월경을 한다는 내용이 학생들에게 자신의 몸에 대한 결정권을 강조할 수 있는 맥락일 것이다. 그러나 이와 관련된 여러 자료를 살펴보았는데도 각각 다른 정보를 제공하고 있어 참여자들의 “해석”이 요구되고 있었다.

> 여름: 그래서 (생리가) 약간 덩어리지. 끈적끈적한 거니까? 약간... 이 슬라이드는 없어도 될 것 같고. ‘**이거를 임신이 되지 않으**

면 필요가 없겠죠?' 그냥 이 정도로만 설명하면 될 거 같아요. 한 달에 한 번. 배란이랑 건강 문제 이런 부분은 생략해도 괜찮지 않을까.

지호: 어! 이거... 왜 이렇게 얘기했었냐면, 안 그러면 생리의 목적 자체가 우리가 배란을 하고 그러면 **월경을 하는 그 자체가 오직 임신만을 위한 것? 임신 아니면은 쓸모없는 거, 이런 식으로 전달이 안 됐으면 좋겠다는 맥락**이었던 것 같아요. 제 기억에. 아마.

천재: 음 그러니까 여성의 건강을 위해서 생리를...

여름: 실제로 태아가 있다고 착각해서 건강에 문제가 생겨서 탈락이 되는 거예요?

천재: **팩트체크!**

지호: 이거는 그런데 **진짜로 해석**...일 거 같은데?

[가-두 번째 회의]

참여자들은 사춘기의 발달에 대해 다룰 때도 유사한 경우를 경험하였다. 이들은 회의에서 사춘기의 뇌 발달에 관하여 이야기한 후, 카카오톡에서 추가 자료를 수집하고 논의하였지만, 여전히 관련 내용을 정확하게 판단할 수 있는 근거를 찾기가 어려웠다. 인터넷 검색을 활용하여도 게시글이 작성된 시점과 작성자의 관점에 따라 다른 정보를 제공하고 있었기 때문이다. 이때 천재는 해당 정보 제공의 목표가 학생들이 사춘기를 맞이할 수 있도록 "다독여주는 것"이라는 점을 상기시키며, 관련 내용을 덜 구체적으로 서술하여 수정하자는 여름의 제안에 동의하였다.

여름: 1차시 사춘기 손보고 있는데요. 전두엽이 사춘기 때 계속해서 발달된다는 내용은 실어도 괜찮은 건가 물어봅니다!

여름: 지호샘이 잘못됐다고 한 부분이 뇌가 뇌간>변연계>전두엽으로 발달한다고 하면 안 된다는 건지, 각 부분이 파충류, 포유류, 인간의 뇌에 해당한다고 말할 수 없다는 건지, 인간의 뇌가 사춘기에도 계속 발달한다는 점이 잘못됐다는 건지 헷갈려서요.

여름: **여러 군데 검색해봤는데 예전 자료만 많구... 이야기도 조금씩**

달라서 헷갈리네요.

여름: 여러분들도 어려우시면... '사춘기는 전두엽이 아직 발달 중인데 전두엽이 감정을 조절하고 상황을 예측·판단하는 역할을 하기 때문에 사춘기에 감정 조절이 어렵고 충동적인 행동을 하기도 한다' **정도의 설명이면 괜찮은지...**

여름: 이거라도 의견 주세요!

천재: 네!! **중요한 건 과학적 사실(도 물론 중요하지만 가변적이니까)보다 아이들 마음 다독거려주는 거니까요!!**

천재: 주말에도 자료 조사하시느라 고생 많습니다!!

여름: 후후... 아닙니다!

[가-카카오톡]

2) 수업 "포인트"가 달라질까봐

다음으로 수업자료의 내용에 대한 참여자들의 의견이 서로 다른 경우에도 수정이 이루어졌다. 가 유닛은 '월경에티켓'의 내용에 대해 논의하며 월경이 읽히는 맥락에 대한 의견 차이를 보여주었다. 여름은 월경을 하는 학생을 배려하는 의도여도 월경혈을 가려주거나 월경 용품을 몰래 전달해주라는 내용은 결국 월경은 부끄러운 것이라고 가르치게 된다고 생각하였다. 이 경우 생물학적 여성 대부분이 경험하는 자연스러운, 그야말로 '생리' 현상인 월경이[15] 여전히 공적인 영역에서 금기시되고 있는 문화를(Costos et al., 2002) 재생산하게 된다. 한편 천재는 부끄러워서 "비밀로 해주는 것"이 아니라 성(性)을 금기시하는 문화를 고려하여 비밀로 해주는 것의 차이에 대해 이야기하며, 오히려 이러한 차이가 생기는 "포인트"를 수업에서 다루자고 말하였다. 지호 또한 부끄러운 것이 아니라고 해서 "놀림의 대상"이 되어서는 안 된다고 말하며 천재의 의견에 동의하였다.

15) 월경을 에둘러 표현하는 '생리'라는 용어는 생리 현상이라는 의미를 지니고 있다. 그러나 이 명칭 자체가 자궁점막, 난자, 혈액이 질을 통해 배출되는 현상을 제대로 표현하지 못한다는 점을 고려해본다면, '생리'라는 명칭 또한 월경을 금기시하는 문화에 기인한다는 추측이 가능하다.

천재: 친구 생리가 모든 친구에게 보였어요, 뭐뭐 하지 말아요, 몰래 조용히 가서 얘기해 주고 생리대가 있으면 뭐 건네줘요. 그냥 이렇게 하나씩 에티켓을 그냥 제시할 수밖에 없지 않을까요? 시간이 되면 만들면 좋겠지만?

여름: 근데 애들한테 그냥 상황을 주고 얘기해보라고 하는 건 (어때)요? 우리가 다 정해서 주긴 또 애매한 것 같아요... 왜냐하면 애들이 일단 헷갈릴 것도 같거든요. 피, 생리, 창피한 거 아니라고 하면서 가려주고 몰래 얘기해 주고 막. 어떤 애들에 따라서는 진짜 상관, 신경 안 쓰는 애가 있을 수도 있잖아요. 난 안 부끄러운데? 있을지 모르지만? 그럴 경우 **우리가 부끄러움을 가르치는 거니까...**

천재: 그런데 저는 그런 **포인트도 알려주면 좋을 것 같아요.** 이게 예를 들어 우리가 사실 다... 존중해주고 하는 건데 **부끄러운 건 아니지만, 아무튼 사회적으로 아직 이게 힘들기 때문에 아웃팅하면 안 되고 그런 게 있잖아요.** 그것처럼 이게 부끄러워하지 않는 거랑 그래서 뭔가 그거를 비밀로 해주자는 또 다른 얘기 같아서. 그런데 여름샘처럼 애들이 그렇게 느낄 수 있으니까. 말로 설명하니까 어려운데... 뭔 말인지 알겠죠?

지호: 맞아요. **이게 부끄러운 것도 아닌데 동시에 놀림의 대상이 돼서도 안 되잖아요.**

[가-첫 번째 회의]

참여자들은 성폭력의 개념을 설명하기 위해 활용할 사례에 대해서도 다소 다른 의견을 표현하였다. 이들은 성폭력의 어떤 내용이 수업에서 다루어져야 하는지에 대해서는 별도의 의견 차이를 보이지 않았지만, 성폭력을 설명하기 위한 가상 사례의 인물들을 학생으로 할지, 성인으로 할지에 대해서는 여러 번 논의하였다. 참여자들은 사례에 성인들만 등장할 경우 학생들이 성폭력은 자신들에게 “안 일어나는 일처럼” 느껴 충분한 경고를 받지 못할까봐 걱정하면서도, 학생들이 성폭력의 가해자와 피해자로 등장하는 경우 성폭력만 아니면 성관계를 맺어도 된다는 암시를

받을까봐 걱정하기도 하였다. 결국, 여름은 사례의 인물들이 학생인지, 성인인지 명시하지 않는 방식으로 수정할 것을 제안하였다.

> 여름: 애들 사례처럼? 강간을 알려주는 건 맞다고 생각해요! **학생들도 가해자/피해자 될 수 있으니까 알아야 하지 않을까요?**
>
> (중략)
>
> 여름: 다시 보니까 4개 다 수위가 센 거 같아서 수정해봤어요. 어린이인지 성인인지 명시하지 않았어요. 이렇게 볼 때도 학생으로 읽히나요? **또 너무 어른의 사례로 넣으니까 어린이에게는 안 일어나는 일처럼 보일 거 같기도 해서요.** 친구/직장 동료 다 괜찮은 것 같아요. 대신 전부 다 어른 사례는 아니었으면 좋겠단 생각이에요!
>
> [가-카카오톡]

한편 여름은 외모, 다이어트 등 개인의 "선택"과 관련된 주제들 또한 수업자료로 개발하기 어렵다고 말했다. 외모를 가꾸는 활동이 주체의 자유로운 선택인지 사회에 의해 강요된 선택인지에 대한 논쟁은 페미니즘 내부에서도 있었던 만큼[16], 판단하기 까다로운 난제 중 하나이다. 이를 초등학생의 수준에 맞추어 다루어야 하다 보니 "자칫 잘못하면" 참여자들의 수업 "포인트"와 다르게 전달될 수 있기 때문이다. 참여자들은 성평등 수업을 함께 설계하고 개발하면서 이러한 지점을 감지하고 적절하게 수정해나갔다.

> 외모나 다이어트같은 것도 저희가 원하는 만큼 다루지를 못 했는데, 이런 것도 **자칫 잘못하면**은 뭐랄까요. '본인이 원해서 한다는데 뭐가 문제냐'라는 것과 이제 그런 얘기를 하려고 외모 가꾸는 이야기

16) 시몬 드 보부아르(Simone de Beauvoir)를 비롯한 2세대 페미니스트들은 여성의 외모 가꾸기 활동에 대해 적대적인 태도를 취하였다. 이들에게 아름다움의 추구는 여성을 억압하고 종속시키는 활동이었다. 그러나 3세대 페미니스트들은 여성을 수동적 피해자가 아니라 능동적 행위자로 보아야 한다고 주장하였다. 이들은 아름다움을 여성의 힘이자 권력으로 보았다(김종갑, 2020).

를 하려고 하면 '그게 진짜 본인의 선택인지를 확인해 봐야 한다'라는 이야기가 들어갈 수밖에 없잖아요. 그런데 그럼 또 여기에 꼬리를 물고 나오는 게 '이 세상에서 그렇게 따지면 자기 선택인 게 어디 있냐' 이런 이야기가 되다 보니까. 이런 것도 다루기가 좀 어렵고요.

[여름과의 면담]

3) "납작하게" 공유되지 않도록

앞의 수정 활동을 거쳐 완성된 수업자료는 온라인에 공유되었다. 참여자들은 이 수업자료를 내려받아(download) 사용할 교사(이하 '사용자') 들에게 수업 목표를 명확하고 자세하게 전달하기 위해서 발표자료(ppt)에 <선생님들께>라는 슬라이드를 추가하였다. 이 슬라이드에는 해당 수업의 기획 의도를 비롯하여 수업 목표, 차시별 목표 그리고 해당 차시에 대한 상세한 안내가 적혀있다. 이 외에도 참여자들은 필요한 때마다 활동의 유의점, 수업했을 때 예상되는 상황과 대응방법 등을 슬라이드 노트에 추가하였다.

이러한 수정이 요청되는 첫 번째 이유는 사용자들이 참여자들과의 공동 활동에 함께 하지 못했기 때문에, 수업자료를 충분히 이해하기가 어렵기 때문이다. 구체적으로 천재는 사용자들이 수업 흐름을 충분히 이해하지 못할까봐 걱정하였다. 참여자들은 성평등 수업의 맥락과 흐름에 익숙하기 때문에 그리고 본인들이 설계하고 개발하였기 때문에 수업의 활동들이 자연스럽게 연결된다. 그러나 사용자들 그리고 사용자들의 학생들은 그렇지 않을 가능성이 크다. 이 경우 사용자들은 수업의 특정 활동 목표와 필요성에 대해서 충분히 이해하지 못한 채로 수업자료를 활용하게 될 수 있다. 이때 학생들이 질문하게 되면 사용자는 당황하게 되는 것이다. 즉 수업자료의 성공적인 활용은 사용자들이 수업자료를 충분히 이해했을 때 가능하다. 참여자들은 이를 위해 수업자료에 정보를 "진짜" 많이 담고자 노력했다.

저희는 논의 과정에서 이 수업자료가 이런 맥락에서 나왔고, 이런 흐름으로 나왔는데 이걸 받으시는 분들은 이걸 모르니까. **우리가 꼭 필요한 연결고리를 우리 생각에는 당연한 것 같아서 빠졌는데** 그분들은 이제 잘못하거나 아니면 잘 모르시거나 당황하시거나 하는 게 없을까 이런 게 걱정이 되고, 또 **성교육 같은 경우에 더더욱 그렇잖아요.** 저희는 이만큼 얘기를 많이 해서 사실 a b c d e f 가 있으면 a e 이렇게 (흘러가도) 착 (이해가) 되는데 **이거 모르는 분들은 왜 그러지? 여기 사이에 b c d 에서 애들이 질문하면 뭐라고 해야 하지? 이거를 우리가 생각했을 땐 당연한 건데 모르신단 말이에요. 그래서 그런 것도 너무 걱정이 돼요.** 그러다 보니까 제 자료가 자꾸 말이 많아지는 것도 걱정이 돼서 (중략) 또 옆 반 선생님이 제가 드린 자료로 성교육했는데 전날에 막 그 슬라이드랑 노트를 달달 막 외웠대요. 이게 어떻게 하든 걱정되니까. **그 얘기를 들으니까 '아~ 진짜 우리가 여기에 정보를 많이 담아야지 선생님들이 사용할 때 편리하겠구나.'라는 생각이 들더라고요. 저희가 빠뜨리면 그냥 그 부분은 없는 거예요. 질문이 나왔을 때 당황하시는 거예요.**

[천재와의 면담]

사용자들은 참여자들과의 공동 활동에 함께하지 못했기 때문에 수업자료가 어떻게 사회의 성불평등한 구조를 드러내어 성평등한 관점을 기르도록 돕고 있는지, 수업을 실행하면서 어떻게 학생들을 도와야 하는지에 대해 고민할 기회가 없었다. 예를 들면 가 유닛의 경우 경계존중을 5차시에, 성폭력을 6차시에 다루고 있다. 성폭력을 경계존중의 연장선상에서 다룸으로써, 학생들이 성폭력을 단순하게 신체적인 피해를 입히는 행위가 아니라 '경계'라는 권리가 침해당한 인권 차원의 문제로 바라볼 수 있도록 돕고자 함이다. 그러므로 5차시 수업자료는 사용하지 않고 6차시 수업자료만 활용하는 경우 성폭력을 왜 알아야 하고, 성폭력이 어떤 점에서 문제이고, 이를 어떻게 예방할 수 있는지에 대한 내용이 단편적으로 전달될 가능성이 크다. 즉 자료가 제시하는 내용 자체만 "납작하게" 공유되는 것이다.

> 그런데 이렇게 고민 고민해서 적는 과정은 이제 자료만 봐서는 모르니까. **더 단편적이고 납작하게 이해돼서 비난받을 수 있으니까.**
>
> [여름과의 면담]

두 번째 이유는 맥락에 따라 수업자료가 왜곡되어 활용될 가능성이 있기 때문이다. 성평등 수업자료가 다루는 섹스, 젠더, 섹슈얼리티의 개념은 고정된 지식이 아니라 "다양한 신념, 실천, 행동, 정체성으로 나타나는 사회적 구성물"이다(Weeks, 2011; 엄혜진·신그리나, 2019: 60-61에서 재인용). 이 때문에 사용자를 둘러싼 사회, 문화, 법, 제도의 인식과 규범에 따라, 즉 "맥락"에 따라 수업자료는 오히려 성평등과 모순된 내용으로 활용될 수도 있는 것이다. 특히 성평등교육에 대한 사회의 반발은 이러한 우려를 더욱 부추긴다. 나래는 자신들의 자료가 얼마든지 가능한 "조그마한 편집"을 거쳐 의도적으로 "왜곡"되어 사용되는 경우를 걱정하고 있었다.

> 쉽게 (수업할 수 있도록) 자료를 개발해서 공유하자는 게 목적이었는데 (중략) 이게 우리의 자료를 좀 왜곡해서 사용될 수도, **우리의 어떤 의도와 관점과 상관없이 다르게 왜곡돼서 사용될 수도 있는 걱정도 있는 거죠. 다른 맥락에서 쓸 수도 있으니까.** 조그마한 편집은 얼마든지 할 수 있으니까. 그랬을 때 오히려 우리 관점이 왜곡될 수도 있다. 이런 걱정도 있고.
>
> [나래와의 면담]

나. "꼭 필요한" 자료 되기

참여자들은 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동의 결과인 수업자료의 필요성을 여러 번 언급하였다. 나래는 성평등 수업을 하고 싶은 교사, 강사, 활동가들이 수업자료를 요청하는 댓글들을 보며, 성평등 수업자료가 "진짜 아무 데도" 없기 때문에 참여자들의 수업자료는 필요한 것이라고 생각했다. 천재 또한 학교에서 성평등 수업을 "너무 잘해줬다"며 사설 성교육기관의 방문을 취소하려는 보호자의 말을 듣고, 성평등 수업이

학생들에게도 꼭 필요했던 것이라고 느꼈다. 참여자들의 수업자료는 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동의 “수정”을 거쳐 “꼭 필요한” 자료가 되어가고 있었다.

> 또 댓글에 되게 다양한 선생님들이, 여기에서 일하는 강사인데 여기에서 일하는 교사인데 여기서 일하는 활동가인데 하면서 되게 **요청이 많이 오거든요.** (중략) 이 사람들이 여기까지 와가지고 이 댓글을 달았다는 거는 진짜 아무 데도, **필요한 자료가 진짜 없어서 여기까지 돌고 돌아왔을 텐데**
>
> [나래와의 면담]

> 그 친구가 수업 시간에 저희 엄마가 이제 거기(사설 성교육기관) 안 가도 되겠다고. 학교에서 너무 잘해줬다고, 이런 식으로. **진짜 애들한테 꼭 필요한 거였는데 그거를 필요한 수업을 잘 했구나.**
>
> [천재와의 면담]

1) 목표: “변화”를 일으키기

참여자들이 만든 성평등 수업자료의 목표는 학생들의 삶에 변화를 일으키려는 데에 있었다. 구체적으로는 성불평등한 사회와 문화에 기반한 일상생활의 모습을 인식하고 이에서 벗어날 수 있도록 돕고 있었다.

여름은 성별에 따른 선택에 제한이 없다는 점을 알게 되었을 때 삶의 변화가 있다고 이야기했다. 성별 고정관념과 성별 이분법으로부터 해방된 생각은 “내가 어떤 사람인지” 알게 하고, 자신을 “좀 더 편안하게 받아들이게” 하여, 건강한 마음가짐과 진로 선택의 기반이 될 수 있기 때문이다. 정순미(2006: 283) 또한 학교 성평등교육은 성별에 상관없이 각자의 “개성과 능력을 충분히 발휘하게 하여 개인의 자아를 실현하도록” 도울 수 있다고 주장하였다. 여름은 자신의 과거 경험을 돌이켜보며 성별 때문에 제한되어 있었던 “선택지”를 깨닫게 되면서 “인생이 되게 달라졌고”, 자신의 성평등 수업을 통해서 학생들에게도 이러한 변화를 제공하고자 하였다.

일단 학생들이 미래를 살아가는 데 있어서 지금도 당연히 본인의 역량 부족이라고 생각하는 것들이 많잖아요. 능력주의가 워낙 만연해 있기도 하고? 그런데 **사실 성별로 인해서 시도조차 안 해보는 일들이 꽤 많이 있는데, 그런 걸 모르고, 되게 애초의 선택지가 많이 제한되어 있다고 생각이 들어서.** 그래서 저는 제가 다 자라고 나서야 내가 어떤 사람이 이제야 조금씩 알아가는 것 같거든요. **이걸 미리 알았으면 내 인생이 되게 달랐겠다는 생각이 많이 들어요.** 그래서 학생들도 성별 이분법에서 좀 벗어나면 **자기를 좀 더 편안하게 받아들일 수 있고.** 저는 제가 여자다운 남자다운 모습이 되지 못해서 되게 괴로웠거든요. 학생 때 '나는 저 모습이 될 수 없는데 그렇게 돼야만 한다'고 생각해서 외모든 성격이든 그래서 그게 되게 괴로웠고. 그런 데 있어서 **학생들은 좀 자유로웠으면 좋겠고 마음도 그렇고, 진로 선택도 그렇고, 그런 생각이 많이 들어요.**

[여름과의 면담]

천재는 자신의 수업을 통해 한 학생의 변화를 관찰할 수 있었던 경험을 들려주었다. 그의 수업은 탐폰을 비롯한 월경 용품에 대해 다루었던 것으로 보인다. 이를 통해 탐폰이 있다는 것을 모르고 있었거나, 알더라도 사용하지 않았던 학생은 월경 생활의 변화를 경험할 수 있었다. 교과서에서는 다양한 월경 용품을 소개하고 있지 않고, 소개하더라도 월경 용품의 종류를 언급하는 수준에 그치고 있다. 그러나 학생들이 실제로 월경 용품을 선택하기 위해서는 월경 용품의 구체적인 사용법과 장·단점에 대한 정보가 필요하다. 참여자들은 수업자료를 통해 이처럼 그동안 접근하기 어려웠던 정보를 제공하고 있었다. 이를 통해 학생들의 선택권이 넓어지면 그들의 인식과 행동 또한 변화할 수 있을 것으로 기대하였다.

'저 그때 이후로 탐폰 쓰게 되었어요. 선생님.' 자꾸 이러면서 **삶에 변화가 일어나더라고요.**

[천재와의 면담]

해찬은 성평등 수업자료의 목표는 인식의 변화라고 생각하였다. 그러나 인식의 변화라는 목표는 단기간에 달성되지 않고 직접 관찰할 수도 없어서 변화 여부를 확인하는 것이 무척 어렵다. 이 때문에 성평등 수업은 목표 도달에 오랜 시간이 소요될 뿐만 아니라 그 시간 동안 지속적으로 수업 효과를 확인하고 점검하는 노력이 필요하다고 말했다.

> 그러니까 기존의 교과 교육과정에서는 뭔가 성취 기준이 있고 성취 기준을 달성하는 것을 목표로 한다면 **지금 여기(성평등 수업)에서는 뭔가 학생들의 어떤 인식을 바꾸는 거**라고 생각을 하거든요. 그러니까 다른 교과가 조금 더 학생들에게 지식적 차원에서의 접근이라면, 예를 들면 수학이라든지 과학이라는 것이 그런 부분이라면, 저희가 하는 성인지 감수성, 성교육, 성평등교육에서는 **학생들에게 자리 잡고 있었던 어떤 인식의 변화(를 목표로 하니까). 그런데 그게 사실은 바로 확인이 어렵고 또 한 번에 되는 건 또 아니잖아요. 그러니까는 진짜 꾸준히 계속, 계속, 계속, 계속해서, 계속 변하게 하는 거가 목표라는 거. 그거에 대한 차이가 있는 것 같아요.**
>
> [해찬과의 면담]

이에 더 나아가 참여자들이 추구하는 삶의 “변화”라는 목표는 개인적 차원에서 머무르는 것이 아니라 사회적 차원으로 확장되었다. 엄혜진·신그리나(2019: 75)에 의하면 “개인 의식과 행동의 변화는 성불평등이 역사적 구성물임을 이해하고, 사회, 문화, 법, 제도가 개인의 삶에 미치는 영향을 인식할 때 가능하다.” 따라서 성평등 수업의 핵심은 개인적 차원에서 성불평등을 인식하는 데에 그치지 않고 그것이 사회구조적 차별과 밀접하게 연결되어 있다는 점을 깨닫는 데에 있다. 즉 개인 인식의 변화는 사회변화를 가능하게 하는 기반이라는 점에서 중요한 것이다. 지호는 학생들의 변화가 사회의 변화로 이어질 수 있도록 성평등 수업자료를 만들 때 “항상 가능한 긍정적인 사례(사회변화의 가능성을 보여주는 사례)로 마무리”하려고 노력했다. 이를 통해 학생들에게 개인의 변화가 사회의 변화를 이끌 수 있다는 점에 대해 강조하고자 하였다.

또 마지막에 저는 주의하는 것이 있다면은 **항상 가능한 긍정적인 사례로 마무리하려고 노력을 하고. 변화가 있는 사례** 같은 거를 넣으려고 착즙을 하죠, 어떻게든. **'너희가 변화시킬 수 있어', '변하고 있어' 그런 내용**들을 조금 넣으려고 많이 하고 있죠.

[지호와의 면담]

한편 참여자들이 생각하는 성평등한 사회의 모습은 조금씩 달랐고, 이에 따라 필요한 학생들의 자질 또한 조금씩 달랐다. 여름은 "안전한 사회"를 위해 "지금 자라는 어린이들이 서로를 인간으로 바라보고 존중할 수" 있기를, 해찬은 학생들이 "압박 없이 자유로운" 사회에서 "차별을 재생산하지 않는 사람"이 되기를, 타코는 지금처럼 "이득 챙기기 바쁘고 각자 물어뜯기 바쁜 사회와는 다른 사회"를 위해 학생들이 "내가 가진 것을 조금 포기하더라도 같이 더 좋은 방향으로 함께 나아가는 태도"를 갖추기 원했다. 이는 이들의 활동 목표인 '성평등'이 누구에게나 같은 의미를 지니는 개념이 아니라는 점을 보여준다. 성(性)은 "다양한 신념, 실천, 행동, 정체성으로 나타나는 사회적 구성물(Weeks, 2011; 엄혜진·신그리나, 2019: 60-61에서 재인용)"이므로 개인마다 다른 방식으로 수행된다. 평등 또한 가변적이고 주관적인 가치이다 보니 참여자들 모두 '성평등'이라는 지향점을 공유하고 있어도 그 구체적인 모습에 대해서는 다른 생각을 하고 있었던 것이다.

정리하면 성평등 수업자료의 일차적 목표는 학생들의 일상생활이 변하는 것이고, 궁극적 목표는 이러한 변화로 인해 미래 사회가 보다 성평등하게 변하는 것이다. 다만 참여자들이 생각하는 '성평등'한 사회의 모습은 조금씩 달랐고 이에 따라 학생들이 갖추어야 하는 역량도 조금씩 다른 것으로 나타났다.

2) 내용: 현실을 "제대로" 알려주기

가 유닛의 수업 대주제는 '몸교육', 나 유닛의 수업 대주제는 '관계'로[17], 학생들이 일상에서 충분히 경험할 수 있는 내용을 다루고 있다.

Hooks(1994/2008)에 의하면 학생들의 경험을 자원으로 하는 수업은 학생들이 자신의 지식기반을 주장하기 위해 의견을 직접 표현하게 한다. 그 결과 이 수업에서 학생들의 경험은 지식으로 인정받는다. 참여자들 또한 학생들의 경험을 토대로 성평등과 관련된 현실에 대해 “제대로” 알려주는 ‘지식’을 구성하고자 하였다.

먼저, 참여자들은 학생들이 성폭력의 위험으로부터 안전하지 않다는 점을 알기 바랐다. 이를 위해 이들은 학생들이 쉽게 경험할 수 있는 성폭력 상황과 판단하기 “애매한” 성폭력 상황을 사례로 제시하였다. 예를 들면, 맥락에 따라 보살핌이 될 수도 있고 성추행이나 성희롱이 될 수도 있는 상황을 제시하거나, 직접적인 접촉이 없어서 성적 자기결정권이 침해받았다고 생각하기 어려운 상황, 마치 칭찬처럼 들리는 성희롱 상황을 사례로 제시하였다. 이를 통해 학생들이 생각하는 것보다 쉽게 성폭력의 상황에 처해질 수 있다는 점을 알고, 스스로 성폭력의 상황을 알아챌 수 있도록 돕고자 하였다. 김현경(2015) 또한 성폭력 예방교육은 구체적인 성적 상황을 통해 자신의 경험을 성찰하고, 성적 상황에 대한 준거를 세울 수 있어야 한다고 주장했다. 그는 이를 통해 섹슈얼리티와 젠더가 교차하는 성폭력의 본질에 대해 논의할 수 있다고 보았다.

> 목과 배를 만진다는 거는 아이들에 대한 **보살핌이 될 수도 있는 동시에 아이가, 본인 당사자가 기분이 나쁘면 성추행이나 성희롱으로 느껴질 수 있는 거**고, 그게 나에 대한 보살핌이나 상호 간의 동의가 있으면 그냥 나를 케어해주는 손길로 느껴질 수 있는 거고요. 그다음에 그냥 소변 보는 모습을 몰래 보면 이런 것도 이제 **아이들이 장난으로 많이 하는 거예요.** 본다는 것 자체가 내 신체를 가해를 하는 건 아니기 때문에 **그런 애매한 지점, 놓칠 수 있는 지점들을 지적하기 위해서 넣었던 거구요.** 나의 모습을 시각적으로 침해당했을 때 경계를 침해당했을 때 성추행이 될 수 있다는 내용들. 그다음에 이런 거는 그냥 누가 봐도 성희롱인데, 그냥 칭찬으로도 느껴질 수 있는 거잖아요. **그런데 이런 게 성희롱이 될 수 있다.**
>
> [지호와의 면담]

17) <표 6> 수업자료의 개관(30쪽) 참고

둘째, 참여자들은 학생들이 성에 대해 “직접적으로” 이야기할 수 있기를 바랐다. 가 유닛은 임신과 출산이 신성시되어 이와 관련된 고통, 불편함 등의 부정적인 측면을 이야기하지 못하는 상황에 대해 논의하였다. 천재는 성차별적인 문화가 여성의 재생산 경험에 대해 직접적으로 이야기하지 못하게 한다고 말했다. 이로 인해 개인의 경우 제대로 대비하지 못해 스트레스를 받고, 사회의 경우 더 좋은 관련 상품 개발 기회를 고려하지 않는다. 따라서 그는 여성의 경험에 대해 “직접적으로 이야기”할 수 있는 분위기가 조성되어야 “더 좋은 삶”으로 나아갈 수 있다고 생각했다.

> 임신이 이런 건지 몰랐다가 하고 나면 뭔가 사기당한 기분이 들기도 하고. 대비가 안 되어서 더 충격받기도 하고. 더 심리적으로 스트레스를 받기도 하고 해서 **저는 부정적인 거 그대로 드러내는 게 맞다고 생각을 합니다.** (중략) **사람들이 부정적인 걸 드러내면 안 된다고 하는 것도 사실 성차별적이고 터부시하는 거**라고 생각을 하거든요. ‘어디 뭐 그런 얘기를 해? 그냥 그런 거 다 참고 인내해야지, 그런 걸 여기서 얘기를 해?’ 그런 일환으로 생리대도 막 ‘그거 있어?’ 이렇게 (공개적으로 말하지 않는 방향으로) 파생된 것이기 때문에, 이걸 **다 직접적으로 얘기하고 하는 분위기가 되어야지 진짜 그런 성평등이 이루어지고, 또 더 좋은 삶을 위해 다 같이 꺼내놓고 얘기해야** 더 좋은 게(월경 용품) 개발이 되잖아요. 얘기를 못 하면 어떻게 (개발을) 해요.
>
> [천재와의 면담]

가 유닛은 ‘성교육’ 대신 ‘몸교육’이라는 명칭을 사용하여 학생들에게 생식기, 사춘기 등의 수업 내용을 직접적으로 드러내었다. 이를 통해 몸교육은 학생들에게 해당 수업이 자신의 신체 자체에 주목하고 있다는 점을 강조한다. 몸교육에서는 생식기 구조와 명칭, 임신과 출산, 월경 등 섹슈얼리티와 관련된 건강 및 재생산 건강을 다루고 있는데 이는 성교육의 고유한 내용과 유사하다(정해숙 외, 2013).[18] 그런데 ‘성(性)’이라는 단어가 여전히 사회에서는 금기시된 것, 물어볼 수 없는 것, 음란한 것,

터부시된 것으로 여겨져 학생들은 성과 관련된 표현에 일종의 불편함을 느끼기 쉽다. 따라서 참여자들은 '몸교육'이라는 명칭을 사용하여 학생들이 수업에 쉽게 접근할 수 있도록 도왔다.

> 그리고 만약에 성기라든가 그런 **내 몸의 변화에 대해서 내가 제일 잘 알고, 그런 것들이 문제가 생겼을 때 문제를 인식하고 도움 요청을 하고, 이제 병원에 가든지 아니면 경험담을 물어볼 수 있어야 되는데,** 그걸 자꾸 터부시하다 보면 아이들이 그런 걸 물어보거나 도움을 요청할 수 있는 기회가 사라지고, 그렇게 자신을 관리하는 데 어려움이 생기게 된다는 거죠. '손을 어떻게 씻어?' 했을 때 6단계 30초를 설명할 수 있지만, **'성기는 어떻게 관리해?'라고 했을 때 자신의 몸임에도 불구하고 내가 말을 못 하는 이유는 몰라서도 있지만, 그것을 표현하는 것 자체가 터부시되는 사회 분위기이기 때문에** (중략) **그냥 내 몸을 관리하는 방법을 이해하고 내 몸의 변화를 이해하는 거라고 생각을 하면 접근하는 것이 쉬울 것이라는 접근? 관점이 조금 달라진다는 거죠.**
>
> [지호와의 면담]

셋째, 참여자들은 학생들이 사회에 여전히 존재하는 성차별에 대해 알기를 바랐다. 여름에 의하면 요즘 사람들은 성불평등한 언행이 차별이고 편견인 줄 알기 때문에, '여자가~', '남자가~'와 같이 노골적인 표현은 많이 사용하지 않는다. 그러나 "완전 생각이 달라진 건 아니어서" 학생들이 쉽게 알아차리지 못할 정도의 "교묘한" 성차별적 언행이 지속되고 있다고 보았다. 예를 들면, '여자니까 다리를 오므리고 앉아야지'라고 말하지는 않지만, 여학생에게만 '다리를 오므리고 앉아야지'라고 말하는 것이다. 학생들은 '여자'라는 단어가 없으므로 해당 표현이 성별 고정관념에 기인한 것인지 판단하기 어렵다. 여름은 유사한 상황을 동료 교사들로부터도 관찰하였다. 비교적 젊은 교사들은 그렇지 않은 교사들에 비해

---

18) 이 외에도 성교육 고유의 내용에는 "성적 욕망과 쾌락, 성적 정체성이 사회적으로 구성되는 것, 자신의 성적 권리와 책임, 결정의 행사"가 있다(정해숙 외, 2013: 21).

적나라하고 노골적인 표현을 사용하지 않았을 뿐, 편견이 드러나는 말을 하곤 했다. 여름은 이러한 장면을 통해 사회의 성불평등한 관점이 여전히 건재하다고 생각했다.

> 학생들이 생각보다 '여자가~', '남자가~' 이런 말을 많이는 안 듣더라고요. **사람들의 무의식 속에 들어 있는 '요즘에는 그런 말을 하면 그건 차별이고 편견이야'라는 인식이 어느 정도 갖춰져 있는 상태다 보니까 그걸 좀 걸러서 말하는 것 같은데, 그렇다고 완전 생각이 달라진 건 아니어서.** 일상생활에서 '여자애니까 다리 좀 오므리고 앉아라' 라고는 말을 안 하지만 여아와 남아를 기를 때 남아에게는 하지 않는 말을 여아에게 하고 여아에게 하지 않는 말을 남아에게는 하는 거 아닌가? 하고 저 혼자 이렇게 생각을 하거든요. 그냥 '땡땡아, 다리 좀 오므리고 앉아 봐.' 이런 식으로 말하는 거 아닐까? 라고 생각하는 거예요. **그럼 앞에 여자애가 떨어졌으니까 내가 여자라서 듣는다는 생각은 잘 못하잖아요. 그냥 다들 그렇게 듣는가보다라고 생각할 테고 그런 차이가 아닐까 싶어요.** (중략) 요즘에도 막 그냥 선생님들끼리 대화를 나눌 때도 엄청 되게 연세가 많으신 분들은 '걔는 여자 같아요', '남자 같아요', '여자애가 너무 기가 세요' 이런 말씀을 하시는 분들도 있거든요. 그런데 젊은 선생님들은 그렇게까지는 말씀을 안 하시는데 그래도 좀 약간... 워딩이 정확히 기억이 안 나네요. 그렇게까지는 말하지 않지만 그래도 편견이 있는 말들을 하시는데. **얼마만큼 적나라하게 노골적으로 이야기하느냐의 차이인 것 같고 생각 자체가 엄청 크게 바뀌지는 않은 것 같아요.**
>
> [여름과의 면담]

그러나 동시에, 참여자들은 현실을 있는 그대로 교실로 가져오는 것에 대해 경계하는 태도 또한 보여주었다. 지호는 실제 사례를 수업자료로 사용하는 것에 대한 걱정을 표현하였는데, 실제 사례의 경우 사례의 피해자가 수업자료로 소비되는 "2차 가해"가 될 수도 있고, 해당 사례가 너무 자극적이면 오히려 학생들에게 폭력적인 경험을 제공하게 될 수도 있기 때문이다.

실제 사례여서 피해자에 대한 2차 가해가 될 수도 있고, 그다음에 너무나 **이제 자극적인 상황인 경우가 많아 가지고** 그래서. 실제 사례를 주는 것은 좀 좋지 않은 것 같은 경우(가 있죠).

[지호와의 면담]

특히, 폭력을 주제로 하는 수업에서는 혹시 수업에서 사용하는 자료가 필요 이상으로 자극적이지는 않은지, 피해자다움을 그려내고 있지는 않은지, 피해자에게 책임을 전가하고 있지는 않은지 검토해야 한다. 참여자들의 성폭력에 대한 수업자료에는 성폭력에 관한 판단 준거와 함께 성폭력으로부터 안전할 수 있는 예방 방법이 포함되었다. 여름은 성폭력에 대한 피해 예방 또는 대처에 관한 내용을 다루는 것이 "결국에는 피해자에게 일정 정도의 책임이 있다는 식"으로 흘러갈까봐 경계하고 있었다. 특히 교실에 성폭력의 피해자가 있을 때, 마치 피해자에게 예방 방법을 제대로 알지 못했고, 실행하지 못했기 때문에 성폭력이 벌어졌다는 암시를 주게 될까봐 걱정하였다. 그럼에도 불구하고 참여자들은 교사로서 학생들이 안전한 생활을 영위할 수 있도록, 실제로 성폭력을 마주했을 때 실행할 수 있는 방법을 다룰 필요가 있다는 점을 공유하고 있었다. 여름은 이와 같은 현실을 알려주는 것이 "공교육의 책임"이라고 느끼고 있었다.

그래서 **자칫 '피해를 예방할 수 있다', '모든 피해는 예방 가능하다' 이렇게 흘러갈까봐 걱정**이 되고. 또 '이런 이런 수법으로 범죄가 발생한다'라고 알려주는 것도 결국에는 (교사가) 알려주면 피할 수 있다고 생각하니까 알려주는 건데, 그러면 이것도 어쨌든 **결국에는 피해자에게 일정 정도의 책임이 있다는 식으로 흘러가지 않을까. 그런데 그렇다고 이미 이렇게 많이 벌어지고 있는 일들을 말을 안 해주는 것도 책임을 방기하는 거다. 공교육이 책임을 다하지 못하는 거.** (중략) 실제 피해자가 존재하는 일이다 보니까. **또 교실 안에도 피해자가 당연히 있을 수 있잖아요.** 그래서 **자칫 우리가 한 말이 2차 가해가 되지 않게.** 그런데 그 기준을 100% 모르겠으니까. 늘 어려워요. 마음이 아프면서도, 그렇지만 있다고 가정하고 (수업)하는 게

맞는 것 같거든요.

[여름과의 면담]

이와 더불어, 지호는 학생들의 변화 의지를 약화시키는 현실의 무력한 모습을 다루고 싶어 하지 않았다. 참여자들이 개발하는 성평등 수업자료의 목표가 '변화'라는 점을 생각해본다면 이는 자연스러운 선택이라고 볼 수 있다. 지호는 텔레그램 성착취 사건[19]에 대한 수업자료를 개발했던 경험을 들려주었다. 그는 당시 텔레그램 성착취 사건의 심각성과 가해자에 대한 엄벌의 필요성에 대해 학생들과 이야기를 나누었지만, 실제로는 솜방망이 처벌에 그치는 현실(중앙일보, 2020. 03. 25.)을 보며 "무력감"을 느꼈다. 지호는 학생들 또한 무력감을 느껴 변화를 포기할까 봐 당시 현실을 있는 그대로 보여주고 싶지 않았다고 말했다.

> 그리고 사실 그때 말은 안 했지만 어떤 심정도 있었냐면은, N번방[20] 같은 거 할 때 (중략) (처벌이) 아무것도 없는 거예요. 그런데 이런 **실제 사례를 보여줬을 때 제가 그 느꼈던 무력감?** 그 가해자는 오늘 또 심지어 감면받았더라고요. 그런 걸 보면서 실제로는 '우리가 이렇게 강력하게 처벌할 것이다', '뭐 할 것이다'라고 (수업자료에서 이야기)했는데 실제 사건을 까봤을 때 그렇게 된 게 없었잖아요. **그런 것들을 별로 보여주고 싶지 않은 마음**도 좀 있었어요.
>
> [지호와의 면담]

3) 방법: "스스로" 깨닫게 하기

참여자들은 학생들이 "스스로" 변화의 필요성을 깨달을 때, 변화가 가능하다고 생각했다. 따라서 강의식 수업은 성평등 수업에 적절하지 않은 방법으로 언급되었다. 천재는 강의식 수업에서는 학생들의 집중력이 떨어지고, 적극적인 상호작용의 부족으로 학생들이 수업을 얼마나 이해했

---

19) 모바일 메신저 텔레그램의 비밀 대화방에서 일어난 성착취물 제작 및 유포 사건 (경향신문, 2020. 12. 30.)

20) 텔레그램 성착취 사건이 발생한 여러 대화방 중 1번방부터 8번방을 일컫는 말

는지 파악하기 어렵다고 말했다. 나래 또한 교사가 “그냥 전달하고” 학생이 “그걸 듣는” 과정에서 변화가 일어날 것으로 생각하지 않았다. 여름은 특히 성평등교육을 “말로 설명하기 시작하면” 오히려 “설전”이 되어 학생들의 “반감”을 사는 경우가 많다고 말했다. 이는 성평등교육에 대한 반발이 이미 존재하고 있는 맥락과 무관하지 않은 것으로 보인다. 참여자들은 강의식 수업이 아니라 “스스로” 문제의 원인과 해결방안을 탐색해나갈 수 있도록 “토의하고 토론”하는 수업을 바람직한 성평등수업이라고 생각하고 있었다.

> (강의식 수업은) 애들의 집중력도 확실히 좀 떨어지는 것 같고. (중략) 또 애들이 그런 반응을 보일 때마다 **지금은 애들이 여기서 이해가 잘 됐구나 안 됐구나 순간순간 계속 파악**할 수 있는데. 제가 계속 얘기할 때는 그냥 강의처럼 되니까.
>
> [천재와의 면담]

> 아까 얘기했지만 뭔가 **내가 그냥 전달하고 그걸 듣는 그 과정에서 변화가 일어날 거라고 생각하지 않아요.** 이게 도대체 **뭐가 문제인지 왜 문제인지 이런 문제가 왜 일어나는지에 대해서 스스로** 좀 관찰하고 얘기하고 서로가 **토론하고 토의해가면서 찾아갔으면 좋겠다**라는 생각이 있어서. 그런 모습이 이상적인 모습이라고 생각을 하고.
>
> [나래와의 면담]

> **특히 성평등교육을 말로 설명하기 시작하면 일장 연설이 되고 학생들이 되레 반감을 많이 가진다고 느껴져서. 본인이 깨닫는 게 가장 중요하고.** 그래서 만약에 수업을 진행을 했는데 제가 생각한 것만큼 학생들이 이해하지 못했어도 더 이상 잘 설명을 안 하거든요 저는. 너희가 그만큼 이해했으면 그래 오늘은 거기까지 이해하자. 그냥 이렇게 하는 편이에요. **더 말을 하려고 많이 해봤는데. 그러면 오히려 뭔가 설전이 되는 경우가 있더라고요.** (중략) **괜히 반감만 커지는 것 같다** 이렇게 하고 저는 그냥 멈추거든요.
>
> [여름과의 면담]

따라서 참여자들은 학생들이 “최대한 스스로” 깨달을 수 있도록 돕는 수업자료를 개발하기 위해 나름의 방법을 활용하고 있었다. 여름은 첫째 페미니즘의 개념과 이론을 초등학생들이 이해할 수 있는 “수준”으로 낮추고, 둘째 최대한 “직관적”이면서 “간단”한 활동을 구상하고자 노력했다. 지호는 학생들의 경험에서 출발하는 “빌드업” 방식을 활용하였다. 이 방식은 학생들의 경험을 수업의 자원으로 삼아 학생들이 수업에 쉽게 참여하게 하고, 이러한 개인들의 경험을 “확대”시켜 사회 현상으로 바라볼 수 있게 하는 것이다. 이 과정에서 학생들은 주변의 차별과 편견을 감지하고 문제시할 수 있다.

> 첫 번째는 수준을 낮추는 작업을 하고 두 번째는 그 목표에서 벗어나지 않는 활동을 넣는 데 집중을 해요. 최대한 뭔가 직관적이면서 쉬운? 학생들이 제가 뭔가 말로 막 많이 설명해주기보다는 **본인들이 깨달아서 말할 수 있는,** 누구나 다들 그러시겠지만, **거기에 최대한 방점을 많이 두고, 그래서 최대한 스스로 깨달을 수 있게 하는 게 포인트인 것 같고요.** (중략) 그래서 어려운 점이 그거 같아요. **이런 개념, 페미니즘의 이론들을 어떻게 학생들이 이해할 수 있는 수준으로 끌어내리는 거. 그리고 엄청 간단한 활동으로 만들어야 되니까 그런 게 고민이고요.**
>
> [여름과의 면담]

> 딱히 제가 선호하는 건 없는데. 저는 이게 워낙에 좀 설득력이 중요하고 아이들한테 다가가는 게 중요하잖아요. 그래서 평상시에 수업을 구성할 때 어떻게 하냐면은, **이게 왜 중요한지, 이런 게 왜 필요한지를, 빌드업을 좀 열심히 하려고 하는 편이거든요.** 예를 들어서 제가 예전에 짰던 혐오 표현에 대한 수업 같은 경우에, 제가 어떤 아이디어 같은 거 냈었냐면은, ‘너희가 만약에 누가 이렇게 말을 했을 때, 너희를 공격하는 말 혹은 너희에게 이제 계속 눈치 주는 시선을 줬을 때, 그때 공포를 느낀 거나 **위축되는 경험을 한 적이 있어?**’, 그러면 다 그런 경험을 해봤을 것이고. ‘그런데 그런 게 계속 된다면 어떻게 될까? **그게 그냥 나라는 이유만으로 그런 게 계속 그런 시선을 받게 된다면 어떻게 될까?** 내가 평상시에 어떻게 기분

을 느낄까? 보통 어떤 말을 듣게 될까? 그리고 **나의 행동이 어떻게 변할까?** 그리고 이런 것들이 나타나는 게 혐오 표현이야.' 이런 식으로 좀 빌드업해가는 걸 좋아하거든요. 그래서 예전에 제가 노키즈존 수업 같은 거 짤 때도 '이렇게 너네가 가지 못했던 곳 있어? 그러면 그때 어떤 비슷한 경험들이 있었어?'(물어보면) 얘들이 '이런 것들은 불편하다', '내가 불편하다' 이렇게 내 **경험에서 나오면 그걸 좀 제가 확대해서 하는 것도 좋아하고**

[지호와의 면담]

2. 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험

가. 어려움

1) 가치관이 달라서: 도달하지 못하는 "합의점"

참여자들은 수업 공동 설계 및 개발 활동에 참여하면서 함께 자료를 검토하고 수정해나갔다. 이 과정에서 이들은 수업자료의 활동, 사진, 영상뿐만이 아니라 문장과 단어 하나하나까지 살펴보는 모습을 보여주었다. 그러다 보니 참여자들 모두가 수업자료에 대한 "합의점"에 도달하기 위해서는 많은 시간이 소요될 뿐 아니라, 이런 과정을 거치고도 결국 "합의점"에 도달하지 못하기도 하였다.

'피해 예방'이라고 써도 되는지 이런 거를 얘기하기 시작하면 막 2시간, 3시간 토론을 하거든요. (중략) 의견이 다 달라요, 저희도. 그래서 이게 다 다르니까 **합의점에 도달하지 못하는 거예요.**

[여름과의 면담]

이렇게 합의가 어려운 이유로 지호는 이에 대해 성평등의 여러 요소 중 참여자들이 각자 중요하게 여기는 부분에 따라, 이에 "접근하는 방법"도, "바라보는 시선"도 다르기 때문이라고 말했다. 그는 공동 활동의

결과로 한 개의 수업자료를 만들어야 하므로, 합의가 이루어지지 않는 경우 자신의 관점을 양보해야 하는 상황을 경험하기도 하였다.

타코는 “성평등교육이 가치관에 대한” 교육이기 때문이라고 말했다. 성평등 수업의 목표인 ‘성평등’은 보편적이고 객관적인 지식이 아니라, 시대와 장소에 따라 다르게 해석되는 가치로서 주관성과 특수성을 지닌다. 더불어 성평등 ‘수업’ 또한 교사 개인의 지식, 경험, 태도 등에 기반하는 그의 교육관에 따라 다를 수밖에 없다. 즉 참여자들이 성평등이라는 목표를 공유하고 있을지라도, 각자가 생각하는 이상적인 성평등 수업의 구체적인 모습을 동일하지 않을 수 있다. 타코는 이를 참여자들의 성평등에 대한 “가지”가 조금씩 다르다고 표현했다. 그는 가끔 다른 참여자의 의견에 설득이 되어 “그런가?” 싶다가도, 때로는 그렇지 않아서 “아닌 것 같은데”라고 생각하기도 하였다. 이처럼 참여자들은 공동 활동의 상호작용을 통해 자기 생각을 확인하고 반성하며 합의점을 찾기 위해 노력했다. 그러나 진정한 합의가 이루어지지 못하는 경우도 종종 있었던 것으로 보인다.

> 제가 보기에는 이게 별로 안 중요해 보이는데 누가 보기에는 이게 중요해 보이고. 제가 보기에 저게 너무 중요해 보이는데 상대가 그렇지 않은 경우들이 분명히 있잖아요. 그런데 **이런 게 어느 정도 접근하는 방법의 차이이기도 하고 바라보는 시선이나 이런 것들의 차이**이기도 한데. 이거를 내가 혼자 하면 넣었을 것 같은데 **이런 부분을 나는 넣고 싶은데 다른 사람들이 보기에는 이게 굳이 필요하지 않네, 그러면 이런 걸 제외해야 하니까.**
>
> [지호와의 면담]

> 이게 **성평등교육이 가치관에 대한 의미잖아요. 어떻게 보면. 그렇다 보니까 다 비슷한 경로로 가고 있기는 하지만 다들 가지가 조금씩 다르다**고 생각을 하는데 그 부분에서 뭔가 안 맞을 때는 저도 고민을 많이 했어요. ‘그런가?’ 하면서도 ‘아 그런데 저건 아닌 것 같은데’라는 생각이 들기도 하고.
>
> [타코와의 면담]

타코는 합의가 이루어지지 않았을 때 경험했던 “혼란”과 “의심”을 언급하였다. 그는 이러한 상황을 다른 교과 수업자료 개발과 비교하여 설명하였다. 다른 교과 수업의 경우 수업의 내용과 방법에 대해 “사회적으로 의견 일치”가 되어있어 교사는 수업의 “흐름” 정도만 결정하여 수업을 준비할 수 있다. 그러나 성평등 수업자료는 수업의 목표부터 내용, 방법까지 참여자들이 판단하여 개발해야 하므로, 자신의 판단이 옳은지에 대해 “계속 의문”이 생겨 무엇이 맞다고 “딱 말하기가 어려운” 것이다. 즉 타코는 성평등 수업에 대한 사회적 합의 부재가 참여자들 사이의 합의 부재로 이어진다는 점을 지적했다.

> ‘우리 모두 다 아름다워요’ 이렇게 가야 하는가, 아니면 ‘아름답다는 말을 왜 하냐, 그냥 우리는 우리야’ 약간 이렇게 해야 된다거나. 그러니까 그게 의견이 그렇게 갈리니까. 뭔가 ‘아름답다는 말에 그렇게 문제가 있어?’ 이렇게 되고, 그 부분에서 **제가 되게 혼란을 많이 겪었거든요.** (중략) **다른 교과 수업을 하는 건 사회적으로 의견 일치가 되는 부분에 대해서 가르치는 거기 때문에 명확하죠.** 내가 이 학습 목표를 가지고 여기에 도달하게 하기 위해서 활동을 짜는 것들이 정말 활동만 구상하면 된다? **흐름만 신경** 쓰면 돼가지고. 이렇게 생각하는데. 제가 말씀드렸다시피 계속 바꾼 걸 생각하면 **‘내가 지금 이걸 이 말을 쓰는 게 맞아?’ 계속 의문이 생기는 거예요. ‘어? 이거를 그런데 내가 이렇게 얘기해도 되나?’** (중략) 이게 뭐가 뭐라고 교사가 **딱 말하기가 어려운 거**예요. **‘내가 이걸 말해도 돼? 계속 그런 생각을 하는 거예요.** 그래서 이제 선생님들이랑 하다 보면은 사실 그 시간이 되게 오래 걸리게 되고.
>
> [타코와의 면담]

2) 표준이 없어서: “알맹이가 없는” 교육과정

성평등교육의 경우 양성평등기본법과 교육기본법이라는 법적 근거에 의해 운영되고 있으나, 실질적인 운영을 위한 표준 교육과정이 없다. 다만 2015 개정 교육과정에서 성평등교육은 범교과 학습주제 중 하나인

인권교육 안에 포함되었다. 그리고 범교과 학습주제는 학교 교육 활동 전반에 걸쳐 통합적으로, 특히 교과 교육과정을 재구성하여 교과 내에서 다루어지도록 권장되고 있다(교육부, 2016).

그러나 실제로 학교에서 성평등교육을 제대로 운영하는 것은 어렵다. 국가 교육과정이 범교과 학습주제의 시행 근거를 명확하게 제시하지 못할 뿐만 아니라(왕관은·박창언, 2015), 범교과 학습주제를 다룰 수 있는 수업 시간을 확보하는 것부터 물리적으로 불가능한 수준이다(한국일보, 2021. 01. 29.). 최윤정 외(2019)는 이를 개선하기 위해 학교 성평등교육의 목표와 성취기준이 명시된 교육과정이 필요하다고 강하게 주장하였으나, 아직 마련되지 못했다.[21)]

성평등교육 표준 교육과정의 부재는 참여자들이 수업을 준비하면서 경험하는 어려움의 대표적인 원인으로 드러났다. 나래는 성평등교육에 대한 총론, 각론, 지도서, 해설서가 없어서 "정말 아무것도 없는 상태"에서 시작하는 두려움에 대해 언급했다. 그는 이러한 표준의 부재로 자신의 활동이 "맞는지"에 대해 의심하게 되는 어려움을 경험하였다.

> 다른 교육은 이미 총론, 각론, 교육과정 얼마나 많은 설명들이 있어. 지도서, 해설서, 얼마나 세세하게... 요즘에는 뒤에 필요한 자료들까지 추천 자료까지 다 쓰여 있잖아요. 그런데 우리는 **정말 아무것도 없는 상태에서 시작해야 한다**는 거에 대한 두려움도 있고 **'내가 이렇게 하는 게 맞나, 이런 얘기를 하는 게 맞나'라는 두려움도 있고 어려움도 있고.**
>
> [나래와의 면담]

여름은 자신들의 수업을 "뒷받침"해줄 수 있는 성취기준이 없어서 "어느 수준"으로 가르쳐야 할지에 대한 고민이 깊다고 말했다. 성취기준은

---

21) 교육부가 2015년에 개발하여 배포한 '학교 성교육 표준안'은 시대착오적이고 편향적이라는 비판과 함께 "개정이나 수정이 불가능할 정도로 관점이 잘못되어 있어 폐기"를 요청받았고, 현재는 누리집에서 삭제되어있다(여성신문, 2019. 01. 19.).

교사들이 교육과정을 재구성하거나 수업을 설계하고 개발할 때 토대로 삼는 것으로, 학습자의 발달단계에 따라 어느 수준까지 다루어야 하는지에 대한 내용을 담고 있다. 그런데 참여자들의 경우 성평등교육에 대한 “공식적인” 자료가 없으므로 “순전히” 개인의 감각과 경험에 의존하여 수업자료를 만들어야 했다. 엄혜진·신그리나(2019) 또한 교육과정과 교과서의 부재로 성평등 수업자료의 질이 교사 개인의 역량에 크게 의존할 수밖에 없다고 밝혔다. 여름은 성취기준으로부터 안내받아야 할 정보까지 스스로 탐색하고 판단하는 단계에서부터 많은 시간과 에너지를 쓰게 된다고도 말했다. 그는 이러한 제약으로 인해 수업 설계 및 개발 활동에 더 많은 시간과 에너지를 활용하지 못한다는 아쉬움을 드러내었다.

> 그래서 교육과정에 아예 (성취기준이) 있으면 ‘저는 이걸 했습니다’라고 말할 수 있겠는데. 교육과정의 성취기준을 가져와서 제대로 성평등하게 요소를 바꾸고 이런 걸 하는 거니까. **학생들한테 어느 수준으로 가르쳐주는 게 맞지? 이런 고민을 많이 하는데. 그래도 교육과정에 학년별로 성취기준이 짜여 있으면 좀 참고할 만하잖아요. 그 과정을 좀 더 짧게 생략할 수 있잖아요. 그러면 그 이후에 수업을 짜는 데 더 에너지를 많이 쓸 수 있을 것 같은데. 이런 생각이 들죠**. (중략) 뭔가 제대로 된 연구가 있고 그다음에 이게 나와야 되는 거 아닌가. 수학은 학생들의 발달단계에 따라서 어디까지 이해할 수 있으니까 학년별로 여기까지 가르쳐라 이런 게 합의가 되어있는 거잖아요. **그런데 성교육은 그런 게 없으니까 완전 순전히 저의 감과 경험에 의존하고 그래서 ‘이 정도는 이해하겠지?’ 그렇게 수업을 하는 거니까.**
>
> [여름과의 면담]

참여자들은 비교적 공식적인 자료라고 할 수 있는 교과서 또한 성평등 수업자료로 사용하기에는 부족하다고 말했다. 천재는 특히 월경에 대해 다루고 있는 실과 교과서에 대해 구체적으로 언급하였다. 월경에 관한 충분한 정보가 긍정적으로 전달되는 것은 월경에 대한 두려움과 불안을 줄일 수 있다는 점에서 중요하다(김정은, 1995). 그런데 해당 교과서는

월경, 몽정 등에 대해 다루면서 생식기와 월경 용품에 대한 설명은 거의 없고, '생리대를 잘 싸서 버립니다', '옷은 여유 있고 편하게 입습니다', '월경이나 몽정을 하게 되면 위생과 청결이 무엇보다 중요하므로 매일 씻고 속옷을 갈아입도록 합니다'와 같은 행위적 정보만을 주로 제공하고 있었다. 이처럼 "월경의 신체적 의미나 행위적 정보를 제공하는 것"만으로는 긍정적인 월경 태도[22]를 형성하기가 어렵다(전정희·이해정, 2007: 94). 즉 현재 실과 교과서는 월경과 몽정이 왜 일어나는지, 왜 신경 써야 하는지에 대한 설명이 "하나도" 없고, 학생들에게 자신이 선택할 수 있는 것이 무엇인지, 각각을 선택했을 때 어떤 결과를 예상할 수 있는지에 대해 충분하게 다루고 있지 않다. 천재는 학생들의 변화를 실질적으로 돕지 못하는 이 실과 교과서는 아무 "알맹이"가 없는 교과서라고 말했다.

> 예를 들어 애들이 다 이제 월경을 배워야 되잖아요. 그러면 월경이 뭔지, 생리대나 월경 용품 설명이 하나도 없고. **그냥 생리대를 잘 싸서 버린다. 이게 끝이에요. 생리에 관련된 내용이 그거밖에 없고.** 그다음에 당연히 **생식기나 이런 것도 알려주는 것도 없고** 정말 이건 약간 읽으나 마나 한? (중략) 뭐 '생식기 관리를 잘합니다. 잘 씻습니다.' 그다음에 '내 자기 관리'(에서) '몽정을 한 후의 관리법을 잘 알고 있습니다', '옷은 여유 있고 편하게 입습니다' **이걸 체크리스트 하면서 몽정이 뭔지도 설명 하나도 안 해줘.** (교과서를 보여주며) '사정' **대체 이걸 보고 뭘 배우라는 거지?** 진짜 이렇게 돼 있어요. '월경이나 몽정을 하게 되면 위생과 청결이 무엇보다 중요하므로 매일 씻고 속옷을 갈아입도록 합니다.' 이게 끝이야. 월경이 뭔지 생리대 어떻게 써야 되는지 **진짜 필요한 게 하나도 없어요.** 그런데 심지어 (지도서를 보여주면서) 여기 이게 지도서인데 지도서에도 없어요. 그냥 월경 전 증후군 설명이고. **애들이 월경이 뭔데요. 왜 깨끗하게 씻어야 되는데요. (라고 물어볼 수밖에 없는 거죠.)** 실과 교과서는 진짜 없어요. 진짜 너무 별로. **실과 교과서에는 정말 아무**

22) 월경에 대한 태도는 "사회적인 여러 요인들에 의하여 형성되는 것으로서 월경에 대한 여성의 전반적인 인식"을 말한다(김정은, 1993: 225).

알맹이가 없어요.

[천재와의 면담]

또한, 교과서는 사회의 성불평등을 과거의 모습으로 묘사하면서 마치 "이미 차별은 사라져 있는 것처럼" 서술하기도 하였다. 오늘날 많은 제도적 차별이 사라져 과거와는 달리 성별에 상관없이 공부할 수 있게 되었다는 내용은 언급하지만, 그 이상의 논의를 통해 여전히 남아있는 사회구조적 차별에 대해서는 충분히 다루지 않는 것이다. 이러한 교과서는 학생들에게 차별은 이미 사라졌다는 암시를 줄 수 있을 뿐만 아니라 성차별의 본질, 즉 성차별이 "억울"한 개인적 차원의 문제가 아니라 "사회적 차별"에 기인하는 구조적 차원의 문제라는 논의를 생략한다는 점에서 문제가 있다.

> **지금 교과서에 서술된 수준으로만 보면** 제가 어릴 때 생각 했던 것처럼 **이미 차별은 사라져 있는 것처럼 보이다 보니까** 학생들을 마주할 때도 거의 대부분 차별은 사라졌다고 많이 생각하더라고요. 제도적인 차별이 없다 보니까 학생들은 '야 너 그렇게 하면 차별이야, 편견이야' 이렇게는 말하지만 그게 **진짜 사회적인 차별까지 이어진다고는 잘 몰라요.** 그래서 그냥 내가 '부당하다'라고 느끼는 뭐랄까요? '억울하다'라는 표현인 거지. 차별이 내가 속상하다는 거고 **진짜 사회적인 차별에 대해서 인지하고 이야기하는 경우가 많이 없어서.** 그래서 부족하다고 생각하고 있어요.
>
> [여름과의 면담]

3) 반발이 두려워서: "방어적으로" 하는 수업

성평등교육에 대한 반발은 페미니즘에 대한 반발에 기반한다. 한국의 페미니즘에 대한 논의는 2016년 강남역 살인사건 이후 본격적으로 시작되었다고 볼 수 있다. 페미니즘은 하나의 사상으로 그 스펙트럼은 넓지만 공통적으로 성평등을 지향한다. 그러나 페미니즘 운동이 갈수록 잦아

지면서 이에 대한 숱한 분쟁들이 뒤따랐고, 현재 페미니즘과 성평등을 별개로 인식하는 현상이 기사화될 정도로(일다, 2020. 11. 30.; 중앙일보, 2021. 11. 26.), 페미니즘에 대한 왜곡은 심각한 수준이다.

참여자들은 학교 안팎에서 이러한 반발을 경험하고 있었다. 여름은 성평등을 보편적인 인권의 관점에서 보지 않고 "교사 개인의 신념" 또는 "사상"을 강요하거나 주입한다고 생각하는 사람들과 인터넷의 영향으로 페미니즘에 반감을 가지는 학생들을 통해 페미니즘에 대한 왜곡을 느낄 수 있었다고 말했다. 해찬과 타코는 성평등교육 자체에 관심이 없거나 더 나아가 성평등교육의 가치에 공감하지 못하는 동료 교사들을 마주한 경험이 있었다. 이들 중 40대 이상으로 추측되는 몇몇 교사들에게 페미니즘은 "껄끄러운" "논란"의 대상이었다.

> 뭔가 아직까지는 이게 막 사상주입이라고 하는 사람들이 많으니까. 성평등을. 그런데 자본주의에 대해 가르치면서 사상주입이라고 하지 않는데, **성평등은 사상주입이라고 하잖아요.** 그런 점에 있어서 되게 **논쟁적인 사안**이라고 생각하고. 꼭 필요한 인권 개념의 수업이 아니라 **교사 개인의 신념을 학생들에게 강요한다고 생각을 많이 하시고.** 학생들도 고학년쯤 되면 **이미 인터넷에서 그런 걸 많이 접했기 때문에 그런 거에 반감을 가지는 학생**들이 있다 보니 (중략)
>
> [여름과의 면담]

> 젊은 교사, **비교적 20~30대 젊은 교사와 40~50대, 60대의 나이 많은 교사**들이 있잖아요. 그들이 가지고 있는 성(性), 그러니까 학교라는 공간이 너무 연령대가 다양하다 보니까 **그 안에서도 합의에 대한, 어떤 가치에 대한 그게 없는 거예요.**
>
> [해찬과의 면담]

> 왜냐면 저는 학교에서도, 교직도 그래요. **좀 더 저보다 나이가 있으신 세대**들은 **페미니즘만 들어도, 피읖만 들어도 기함을 하시고** 약간 "그 왜 **논란이 많이 되는 걸** 하냐" 이렇게 얘기하시고 (중략) "아 근데 우리가 페미니즘 하면 좀 **껄끄럽잖아**? 그러니까 우리 다른 거

하자” 이렇게 하고... 그런 거 좀 답답해요.

[타코와의 면담]

이러한 사회의 반발 때문에 천재는 자신의 활동을 “떳떳하게” 말하지 못하게 되어 불쾌했던 경험을, 나래는 참여자들의 수업에 대해 제대로 알아보지도 않고 “비난만” 하는 사람들로 인해 지쳤던 경험을 떠올렸다. 앞에서 살펴보았던 표준의 부재로 인한 어려움은 참여자들에게 공동 활동의 필요성을 제공하여 오히려 그들의 활동을 독려하는 일부 긍정적인 결과를 낳았다면, 성평등교육에 대한 반발은 참여자들의 활동 가치를 깎아내리고 실천 의지를 약화시킨다는 점에서 더욱 근본적인 어려움을 제공한다고 볼 수 있다.

그래서 사회에서 이걸 내가 떳떳하게 얘기를 못 하게 되는 분위기가 되는 게 너무 싫은 거예요. 나는 굉장히 이 활동을 자랑스럽게 여기고 솔직히 저는 사회에 우리가 기여하고 있다고 생각을 하거든요. 좀 더 좋은 사회 만들기 위해서, 그리고 사실 저희가 대가 없이 그냥 거의 봉사하잖아요. **그렇게 열심히 좋은 활동을 하는데 다른 사람들한테 얘기도 못 할 그런 게 되니까.**

[천재와의 면담]

우리를 비난만 하는 그런 세력들이 존재하고 우리의 이야기를 실제로 들으려고 하지도 않고 계속해서 반대할 때. 그게 우리 주변에는 있지 않잖아요. 그리고 보호자분들도 오히려 수업을 보고 나서는 굉장히 좋다고 지지해 주시고 응원해 주시는 분들이 훨씬 많은데. **오히려 우리 수업을 들여다보지 않은 사람들이 그런 비난의 말들을 할 때 그럴 때 좀 지치죠.**

[나래와의 면담]

참여자들의 활동에서 성평등교육에 대한 반발은 주로 민원의 모습으로 나타났다. 여름은 민원을 직접 받아본 적이 없음에도 불구하고, 무책임한 태도를 보여줬던 과거 사례들을 통해 자신도 민원으로부터 보호받지

못할 것이라고 예상하였다. 그는 이 때문에 민원이 “늘” 걱정되며, “방어적으로 수업”을 하게 되기도 한다고 말했다.

> **민원도 사실 늘 걱정이 돼요.** 민원을 직접적으로 받아본 적이 한 번도 없는데 아직까지. 그런데도 그런 사례를 막 봤잖아요. 막 무섭더라고요. 그 상황에서 학교가 제대로 선생님을 보호해 주지 못하는 걸 많이 봤으니까? **나도 언제든지 그런 상황에 처할 수 있다는 생각이 들고 그래서 되게 방어적으로 수업을 하거든요.**
>
> [여름과의 면담]

참여자들은 민원을 피하기 위한 방어적인 방법의 하나로 기계적 평등을 맞추는 방법을 언급하였다. 예를 들어 여성과 남성이 경험하는 성불평등으로 인한 피해는 위험성도 다르고 대표성도 달라 “똑같이 부당한 것”이 아닌데도, 이 둘을 마치 비슷한 상황으로 다루는 것이다. 그렇지 않으면 여성만을, 여학생만을 위한 역차별교육이라는 민원을 받게 될 수도 있기 때문이다. 특히 해찬은 이러한 민원이 “어쨌든 여성인” 교사의 위치에서 기인한다고 보았다. 참여자들은 이러한 민원을 피하고자 “눈치”를 보며 현실을 제대로 알려주지 못하는 어려움을 경험하고 있었다.

> 예를 들면, 사실은 지금 현재는 완전 여성이 어떻게 보면은 약자잖아요. 남성, 여성만 놓고 봤을 때는. 그런데 제가 이제 성평등교육을 하면서 **남성도 이런 이런 부분에서 차별을 받는다는 거를 꼭 언급했어야 돼요. 안 그러면 큰일 나.** 그러니까는 절대적으로 여성이 더 많은 피해를 입고 있음에도 불구하고 예를 들면 9:1이라 쳤을 때, 남성의 한계와 여성의 한계를 똑같이 이야기를 해야 되는 거예요. 그런데 사실은 여자들한테 가해지는 게 훨씬 더 많잖아요. 그런데 이제 그거를 **내가 어쨌든 여성인 교사니까 이거를 이야기했을 때 한쪽 편만 든다**고 할 수 있어요. 보호자들이. 그러니까 이 사례를 들 때 남성 사례 하나 여성 사례 하나 해야 되는 거죠. **그런데 이게 사실 너무 억울한 게 남자들은 1중에 1인 거고 여자들은 9중에 1인 거잖아요. 얼마나 억울해. 그럼 사실 이거 대표성 자체가 다**

르단 말이에요. 대표성 자체가 다르고 이거가 가지고 있는 그런 위험성 자체도 달라요.

[해찬과의 면담]

좀 더 있는 현실을 그대로 얘기해 주고 싶은데 약간 그걸 **눈치를 봐서** 기계적으로 맞춰야 되고. 사실 삶이 그렇게 **기계적으로 맞출 만큼 똑같이 부당한 게 아닌데. 엄청 기울어져 있는데.** 그런 게 좀 힘든 것 같아요. 그래서 **어느 정도까지를 현실적으로 사실대로 얘기를 해줘야 되고, 그런데 그러면서도 민원이나 주변에 그런 걸 받지 않게?** 조금 **맞춰 보이게** 해야 되고?

[천재와의 면담]

한편 타코는 어째서 여자들의 사진과 이야기가 많이 다루어져야 하는지에 대해서 직접 언급하는 방법도 함께 사용하였다. 그는 "민원의 소지"가 될 수 있는 내용에 대해 미리 대답하는 방식으로 수업을 준비하였다. 즉 여성과 남성이 경험하는 성불평등은 양적으로도 질적으로도 같지 않다는 점을 확실하게 다루는 것이다. 이를 위해 별도의 "슬라이드까지" 추가하여 관련 통계 자료를 제시했고, 성불평등의 피해가 성별에 따라 다르게 나타난다는 점을 명확하게 전달하고자 하였다. 이처럼 참여자들은 성평등교육의 정당성을 담보할 수 있는 수업자료를 개발하기 위한 수고로움을 추가로 감수하고 있었다.

몸에 대한 성적 대상화나 외모에 대한 칼 같은 기준이나 이런 건 대부분 여성한테 가해진단 말이죠? 그래서 저희가 남성에 관한 것도 조금 넣긴 넣었었지만 대부분이 자료가 다 여성인 거예요. 그런데 그렇다 보니까 이제 연수를 하거나 그걸 강의 자료를 배포하려고 보니, 선생님들께서 이런 얘기를 한 거죠. "너무 여성의 자료라서 (중략) 그런 부분에 대해서 막 남자들이 여자들만 피해받는다고 생각한다" 이렇게 생각할 수도 있고. 그런 것 때문에 (남자들의 이야기를) 많이 넣기도 하고 심지어 나중에 이런 슬라이드까지 넣었어요. **'지금까지 선생님이 준비해 온 자료를 보니, 심화·보충에서 다**

여자들의 이야기였다. 여자들 사진이 많았고, 왜 그럴까요?' 이렇게 하면서 저희가 **민원의 소지가 있는 거를 다~ (미리) 넣어놓는 거죠, 일부러.** 그래서 막 "왜 그럴까요?" 하면서 **다 찾아오는 거죠.** 남성과 여성의 비율, 자기 외모 때문에 너무너무 스트레스라는 비율. '외모가 너무 고민이다' 이런 비율을 봤는데 여성이 훨씬 많다. 그러니까 어떻게 보면 '**여성한테 좀 더 가해진 외모의 잣대가 좀 더 강하고 크게 작용한다'** 이런 거를 **자료로 찾아와서 넣고.**

[타코와의 면담]

나. 연대

교사가 수업 연구를 얼마나 성실하게 해야 하는지에 대해서 정해진 답은 없다. 그러나 교직 또한 하나의 직업이기 때문에 퇴근 후에, 주말에 수업을 준비한다는 것은 특별한 애정과 열정 없이는 무척 어려운 일이다. 특히 성평등교육은 독립적인 교과 교육도 아니고, 의무수업시수가 정해져있지도 않으며, 앞에서 살펴보았듯이 적극적인 실천이 어려운 맥락에 놓여있다.

그럼에도 불구하고 참여자들은 성평등 수업을 설계하고 개발하기 위해 상당한 시간과 노력을 쏟았다. 실시간 줌 회의에 모두 참여할 수 있도록 개인적인 일정을 조율하거나 포기하기도 하였고, 늦게 퇴근한 날에는 저녁 식사를 마치지 못해 간단한 먹거리와 함께하기도 하였다. 뿐만 아니라 줌 회의를 하지 않을 때는 카카오톡을 활용하여 평일과 주말을 가리지 않고 거의 매일 수업자료를 발전시켜나갔다. 천재는 너무 바빠서 고되지만 "같이 으쌰으쌰" 하기 때문에 힘이 난다며, 이와 같은 연대 덕분에 활동을 계속할 수 있다고 말했다.

지금도 너무 바빠서 고되다. 두통에 입도 헐고 무리를 좀 하는 것 같다. 하지만 **같이 으쌰으쌰** 하니까 힘이 나고

[천재의 활동일지]

지호의 활동일지는 이러한 '연대'의 의미를 잘 정리하였다. 그는 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동이 다른 참여자들과의 차이로 인해 "예상하지 못했던 난관을 마주치는" 경험이라 설득과 양보를 수반한다는 점에서 힘이 되기도 하고 지치기도 하였다고 말했다. 그러나 "연구 공동체로서" 함께 했기 때문에 여러 차시의 수업을 만드는 활동이 가능했다고 분명히 밝히며 연대의 필요성을 강조하였다.

> 공통의 목표를 가지고 있음에도 불구하고 성향과 취향이 다른 교사들이 함께 모여 수업을 구성한다는 것은 **여러 부분에서 예상하지 못했던 난관을 마주치는 일이었다.** 그 과정에서 상대를 설득하기도 하고, 양보하기도 하며 **여러 차시의 수업을 직조하는 것은 힘이 되기도 하고 지치기도 했다. 그러나 분명한 것은 혼자였으면** 이러한 수업의 필요성을 크게 느끼고 있을지라도 **수업을 만들 엄두조차 내지 못했으리라는 것이다. 연구 공동체로서 교사 모임의 중요성**을 매번 깨닫게 된다.
>
> [지호의 활동일지]

1) "같이 하니까 너무 시원해"

참여자들은 자신들의 공동 활동을 통해 앞에서 살펴보았던 어려움이 제거되는 경험을 언급하였다. 천재는 "혼자" 개발했던 자료에 대한 고민이 해결되어 불안감을 해소할 수 있었다. 그는 공동 활동에서 자기 생각이 발전하고 받아들여지는 "즐거움" 뿐만이 아니라 더 좋은 수업자료가 완성되어 보다 양질의 수업을 할 수 있게 되는 "기쁨"과 "소중함"을 경험하였다.

> 천재: 기분이 너무 좋아요. **원래 혼자 고치고 되게 불안했거든요. 같이 하니까 너무 시원해.**
>
> [가-첫 번째 회의]

> 그게 그냥 이 자체(수업자료)를 만들면서도 좀 느끼는 게, 자료 회

의하면서 **제 아이디어가 생각이 나고 서로 좀 받아들여지고 그냥 그런 순간순간에 느끼는 즐거움**도 있거든요. 그런 것과 또 다른 사람이 이런 거 얘기해서 **이 자료가 확 좋아지고 또 좋은 아이디어가 생기고. 그래서 나도 좋은 수업을 할 수 있게 되고, 더 좋은 게 나오면, 그때그때 순간순간에 느끼는 기쁨들과 소중함**이 있는 것 같습니다.

[천재와의 면담]

참여자들 중 일부는 개발한 수업자료로 수업을 실행 한 후 "수업 후기"를 공유하기도 하였다. 이들은 수업에 대한 전반적인 감상뿐만이 아니라 수업의 단계별로 어떤 점이 효과적이었는지, 어떤 점은 보완이 필요한지에 대해 상세하게 논의하여 수업자료의 발전을 도모하였다. 이를 통해 수업자료의 실행 가능성을 확인할 수 있었고, 다시 한번 발전시킬 수 있었다. 또한, 이들은 수업후기에서 자신의 수업 맥락에 맞추어 수업자료를 다소 변형하여 사용한 내용과 이유까지 밝히고 있었다. 덕분에 다른 참여자들은 또는 해당 수업이 예정된 참여자들은 실제 자신의 수업에서 공동 수업자료를 어떻게 변형해야 할지에 대한 도움을 얻을 수 있었을 것이다.

여름: **수업 후기**요 !!

여름: 오늘 5차시 했어요. 동기유발로 학생 한 명이랑 저랑 한 발짝씩 다가가기 했는데 좋았어요. 한 팔 정도 거리에서 학생이 '멈춰!' 외쳤어요. 잘 됨!! 수업 끝나구 활동지는 활동1쪽이 보이도록 가림판에 붙여놨어요. 당분간 확인하면서 서로 경계 존중하라구요!

여름: 활동3은 어떻게 했냐면 **저희 반이 총 4줄이라** 1, 2, 3, 4중에 1-2, 3-4 짝지어서 활동했는데 2, 4줄 친구들이 자리를 한 칸씩 이동하면서 했어요. 이해가 되셨나요...?? **그리고 질문만 하고 실제로 동작은 생략했어요.** 허락/거절해보는 걸로도 충분하겠더라구요!

여름: (5차시 활동1의 활동지 사진)

여름: 이런 식으로 걸어뒀어요.

여름: 샘들 덕분에 아주 알차게 수업 했습니다!!!

천재: 오 좋아요 저는 그거 교실 뒤에 걸어두려구요!

천재: (5차시 심화 활동의 결과물 사진)

천재: 제 후기

천재: 저도 샘들 덕분에 너무 알차게 했고 모든 활동 다 했는데 1.5~2교시 정도 시간 걸렸어요. 발표도 듣는다고 더 걸렸던 것 같아요.

동기유발: 애들끼리 두 팀(총 4명) 했는데 너무 완벽히 좋았어요! 사전에 사람에 대한 거부가 아님을 충분히 주지시킴, 천천히 가라고 함 → 두 팀이 다르게 '멈춰!'를 (말)해서 사람마다 차이가 있다는 걸 보여줘서 너무너무 좋았어요!

활동1: 활동지 사람 모양이 등인지 배인지 헷갈려했어요. 원하는 신체부분이 없으면 X표시하라고 **안내문구 필요할 것 같아요.** (가족은 왜 없냐는 말 있었는데 마지막 집에서 하는 활동 있으니 추가 안 해도 될 것 같습니다.)

활동3: 친구들끼리 시늉으로 동의 구하는 거 그냥 교실에 풀어 놓고 했는데 너무 재밌어하면서 잘했어요. 다만 '거절' 몇 번인지 세면서 집착하길래 안내해줬어요. **안내문구 추가하면 좋을 것 같아요. 활동지 수정이 필요할 것 같은데 '내 경계' 부분을 없애도 활동이 충분히 이뤄지는 것 같아서요. 굳이 있으려면 안내가 자세히 필요할 것 같아요.**

천재: 편지 쓰는 활동: △△에게 쓰는 거 할 때 "△△언니라고 해요?" 이런 질문 많이 나와서 이에 대한 **안내문구 있으면 좋을 것 같아요.** 아래 편지 활동에서는 본인이나 경계를 넘은 사람한테 쓰는 편지도 친구와 본인에게 한계짓지 않아도 될 것 같습니다. 조금 수정하거나 노트 추가하면 될 것 같은데

천재: **원래 제가 수정했던 거니 그냥 제가 제 피드백대로 수정해서 보내볼게요.** 활동지도, 피피티도요.

천재: **여름샘은 특별히 고치거나 수정해야할 것 없던거죠?**

[가-카카오톡]

2) “자발적 강제성”

참여자들은 “자발적 강제성” 또는 “합의된 강제성” 덕분에 보다 ‘퀄리티’가 높은 자료를 만들 수 있었다고 말했다. 개별로 수업을 준비하는 경우, 각종 어려움으로 인해 아예 수업자료를 만들지 않을 수도 있고 만들더라도 본인의 수업에서 “그냥 한 번” 사용하기에 적당한 수준으로 마무리될 수 있기 때문이다.

> 그리고 **혼자서 만들면 안 만들게 되는 것도 있는, 약간 그냥 일회성만 만들고. (같이하면) 더 퀄리티 있는 자료를** 만들게 되지 않나. **자발적인 강제성이 있어야 더 합의된 강제성이 있어야** 좀 그런 것 같아요.
>
> [천재와의 면담]

> 만들어서 써야 하는데 **혼자는 너무 힘들죠.** 그리고 근데 오히려 **그냥 나 혼자 쓰고 말 거면, 우리 반에서 그냥 한 번 하고 끝낼 거였으면 이렇게 안 만들었지.**
>
> [나래와의 면담]

참여자들이 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동에 ‘자발적’으로 참여했음에도 불구하고 연대로부터 오는 일종의 “강제성”이 필요하다고 생각한 것은 다소 모순적인 상황으로 보인다. 이를 이해하기 위해서는 실제 학교 현장을 살펴볼 필요가 있다. 참여자들은 성평등교육 실천에 대한 의지가 있더라도 실제 학교에서 근무하다 보면 여러 가지 이유로 수업을 설계하고 개발하는 등의 활동을 하기가 사실 무척 어렵다고 말했다. 타코는 “발령받은 지 얼마 안 됐으니까 적응하기도 바빴고”, 여름은 “학교 업무를 해야 하기 때문에 오후 시간이라고 해서 수업 개발에 온전히 쏟을 수가 없는 상황”이라고 이야기했다. 특히 수업 연구는 “누가 알아주지”도 아니고 “월급”을 더 주지도 않아서 교사의 내재적인 보상에만 의존해야 하는 활동이므로 오랫동안 지속되기 어려운 것이 사실이다. 따

라서 참여자들에게는 자신들이 성평등 수업을 설계, 개발, 실행을 지속할 수 있도록 최소한의 장치가 필요했던 것으로 보인다.

> **사실 저는 발령받은 지 얼마 안 됐으니까 적응하기도 바쁘단 말이에요.** (중략) **(이렇게 함께) 하지 않았더라면** 내가 이거를 여기서 꼭 해야지. 우리 반에서 꼭 해야지. 아니면 내가 이런 자료를 꼭 만들어봐야지 **이런 마음이 평소에 있어도. 그거를 실천하기 어려운 것 같아요.** 어쨌든 이번에는 '우리가 이 유닛으로 주제 정해서 한번 만들어봅시다' 하면 **강제적으로 그게 되니까**
>
> [타코와의 면담]

> 그래서 학교에서는 또 학교 업무를 해야 하기 때문에 **오후 시간이라고 해서 수업개발에 온전히 쏟을 수가 없는 상황**인데. 그럼 학교에서는 거의 제 업무를 처리하거나 아니면 자잘한 게 엄청 많잖아요. 일기 검사해야 되고. 막 숙제 낸 거 채점해야 되고. 이러면 저는 오후 시간 다 가거든요. 국어랑 수학 이런 거 나가기도 바빠 죽겠는데. 그거 겨우겨우 보고 나면 **'이제 성평등교육을 어떻게 해볼까, 좀 재구성을 해보자'라고 마음을 먹을 때면 이미 퇴근 시간**인 거예요. 그러면 이제 **퇴근해서부터 집에 막 교과서 들고 와서 다시 수업을 짜는데. 이렇게 한들 누가 알아주지 이런 생각이 들 때랑 이거한다고 월급 더 주는 것도 아닌데. 그럴 때 진이 빠진다고 해야 할까요.**
>
> [여름과의 면담]

다. 성장

1) "풍부"해지는 교사

해찬은 공동 활동을 통해서 스스로가 "풍부"해진다고 느꼈다. 그는 교사가 '1부터 5까지'를 가르치기 위해서는 '1부터 100까지' 알고 있는 "풍부"한 상태가 되어야 한다고 말했다. 그리고 이렇게 풍부해진 교사들이

공동 활동에서 만나 각자의 '1부터 100까지'에 대한 지식과 경험을 공유한다. 이 과정에서 참여자들은 성평등 수업에 대해 새롭고 발전된 지식을 구성하게 되는 것이다. 이러한 협력적 상호작용의 과정을 통해서 해찬은 교사가 "풍부"해질 수 있다고 말했다.

> 나도 내가 혼자 만든 거 말고 같이 만든 거를 쓸 때는 **여러 선생님들하고 하면서 되게 스스로 풍부해지는 게 있어요.** 그 개념에 대해서, 예를 들어서, 내가 아이들한테 연애에 대해서 가르친다고 했을 때 내가 아이들한테 오늘 이번에 할 얘기는 1 2 3 4 5 밖에 없지만 사실은 그 1 2 3 4 5 를 하기 위해서 1부터 100까지를 생각을 했고 그걸 통해서 일단 저라는 교사 개인은 **1부터 100으로 풍부해져 있는 상태**예요, (중략) 그 **풍부한 교사가 가르치는 개념과 딱 그 개념만 알고 있는 교사가 가르치는 개념은 조금 아이들한테도 다르게 적용될 것 같다고 생각을 해요.** 결국에는 교사는 자기가 모르는 건 절대 못 가르치잖아요. 그러니까 교사가 알아야지만 가르칠 수 있고 **그럼 교사가 어떤 과정을 거쳐서 풍부해질 수 있느냐 그럼 이제 같이 수업을 만드는, 협력해서 수업을 만드는 과정에서 교사가 풍부해질 수 있다고 저는 생각을 하거든요.**
>
> [해찬과의 면담]

나래는 이와 관련하여 "새로운" 전공과 "접목"된 성평등에 대해 이야기하였다. 예를 들어 PDC(학급긍정훈육법)에 대해 전문적인 역량을 갖춘 참여자와 함께 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동에 참여하다 보면 자연스럽게 PDC와 성평등이 공존하는 수업이 준비되는 것이다. 이처럼 다양한 참여자들의 "풍부"함은 참여자들에게 "새로운" 성평등 수업을 상상하고, 배우고, 적용할 수 있는 기회를 제공하는 자원이 되었다.

> 선생님들마다 또 조금의 **새로운 전공 분야**가 다 있는 거예요. 예를 들어서 누구는 PDC(학급긍정훈육법) 연수를 막 열 몇 시간을 세종까지 가서 맨날 받고 왔어. **그러면은 성평등과 PDC를 접목시킬 기회가 생긴 거지.** 그래서 PDC의 어떤 이런 학급 경영 방법을 성평등

한 관점에서는 어떻게 적용할 수 있을 것인가. **내가 더 배우게 되기도 하고 그거를 적용할 수 있는 기회가 생기고.** 누구는 막 그림책에 엄청 관심 있어. 그림책에서 어떻게 성평등하고 할 수 있는지. **약간 이런 것들이 함께 만들면서. 좀 내가 얻게 된 그런 좋은 점 아닐까라는 생각.**

[나래와의 면담]

참여자들의 풍부함은 구체적으로 다음의 두 가지 장점으로 실현되었다. 하나는 보다 양질의 수업자료를 만들 수 있다는 것이다. 천재의 수업자료는 참여자들과 함께 "더 좋은" 발문과 활동으로 수정되었다. 혼자 자료를 만들 때 미처 생각하지 못했던 부분이나 시간이 부족하여 다루지 못했던 부분이 보완되는 것이다. 다른 하나는 참여자들의 논의로부터 실제 수업할 때 필요한 지식을 습득하게 된다는 것이다. 협력적 의사소통의 결과로 풍부해진 교사는 수업의 "가변적"이고 즉흥적인 상황에서 맥락에 맞는 설명을 통해 즉각적인 대응이 가능하다. 타코는 수업을 위해 필요한 정보들이 자신의 "머릿속에 다 있"기 때문에, 수업의 방향, 효과 등을 점검할 수 있다고 말했다. 그는 수업하는 동안 학생들의 반응이 예상되었고, 수업 목표가 달성될 수 있도록 어떤 "방향"으로 "이끌어야" 하는지에 대해 판단할 수 있었다. 이처럼 참여자들은 각자의 지식과 경험을 나누는 과정을 통해서 더 양질의 수업자료를 만들 수 있을 뿐만 아니라 실제 이 자료를 활용하여 수업할 때 겪을 수 있는 여러 상황에 적절하게 대처할 수 있는 전략을 습득할 수 있었다.

아무래도 당연히 이제 같이 만들면 이 파트는 이렇게 자료 조사하고 뭐 한다거나 이렇게 **시간적으로도**? 그렇고**(절약이 되고) 또 확실히 다 같이 만들었을 때 제가 생각하지 못한 거나 더 좋은 발문이나 더 좋은 활동 이걸 하면서 좀 보완**해 가는 것 같아요. 저는 좀 약간 혼자 만들면 투머치 스타일 되고 양도 많아지고 그런 것 같아서. **피드백 받으면 좀 깔끔**해진 것 같거든요. 그런 식으로? (중략) **확실히 그런 논의가 없을 때는 그냥 수업에 딱 들어갔을 때 애들 돌발 상황이나 좀 그때그때 가변적으로 맞추지 못하고 질문도 좀**

그런 것 같아요.

[천재와의 면담]

예를 들어서 **매 순간 매 순간마다** 내가 원하는 학생들의 반응을 저는 그걸 다 짰기 때문에. **제 머릿속에 다 있다**는 거? **뭔가 학생들의 반응이 예상되고. 내가 이런 쪽으로 지금 이끌어야 돼. 그게 계속 수업 시간 중에 계속 저한테 일어난다거나.** 지금부터 잘 흘러가고 있구나 체크가 된다는 것.

[타코와의 면담]

2) "사회에 기여"하는 개인

참여자들이 풍부해지면서 경험하게 되는 '성장'은 개인의 차원에 머무르지 않고 사회의 차원으로 확장되고 있었다. 먼저, 참여자들의 공동 활동은 학생들이 성평등한 사회 구성원으로 자랄 수 있도록 돕는 방식으로 사회 변화에 기여한다. 나래는 유의미한 성평등 수업을 위해 노력하지 않으면 지금까지 그래왔던 것처럼 학생들이 "제대로 된" 성평등 이야기를 듣지 못할 것으로 생각했다. 그는 자신의 수업을 통해 학생들의 '변화'를 "진짜" 느낄 수 있었기 때문에 안 할 수가 없다는 책임감을 표현하였다. 나래는 그의 수업을 거쳐 간 학생들이 성인이 된다면 지금처럼 심한 양극화 현상이 줄어들고, 페미니즘에 대한 극단적인 반발도 덜한 사회로 변화하기를 기대하였다.

학생들의 변화가 진짜 느껴지니까 안 할 수가 없는 거. 안 하면 없을 거니까. 내가 지금 안 하면 한 번 제대로 된 성평등 관련한 이야기를 듣지 못하고 12년 교육과정을 지낼 수도 있을 거라 생각하니 안 할 수가 없어. (중략) 그게 내가 말한다고 문제라고 느끼지 못하면 그건 어쩔 수 없는 거지만 이제 의식을 느낀다면, 지금 한 번이라도 느낀다면, 중고등학교 가고 대학생이 되더라도 지금의 **막 이런 성별 갈등이라고까지 여겨지는 이런 양극화 현상은... 좀 그런 극단적인 뭐라고 해야 될까... 극단적인 어떤 반발심까지는 좀 덜하지**

않을까

[나래와의 면담]

다음으로 참여자들은 자신의 주변을 직접 성평등하게 변화시킴으로써 사회에 기여한다. 참여자들은 성평등 수업자료를 만들면서 권력, 위계, 평등에 대한 감각을 기르고 동시에 자신들의 주변을 반성하고 개선하였다. 불평등한 사회구조가 변해야 한다는 참여자들의 생각은 주로 학급 내 교사의 권력을 성찰하여 평등하고 안전한 학급 문화 만들기로 나타났다.

해찬은 인권교육, 성교육을 실천하면서 교사의 권력에 대해 깊게 성찰할 수 있었다고 말했다. 그는 '학생들은 당연히 교사를 환영해야 한다'라는 자기 생각을 반성하고, 교사가 "교실에서 유일하게 화를 낼 수 있는 존재"라는 점을 깨닫게 되었다. 이러한 그의 성찰은 학급규칙 세우기 활동에도 반영되었다. 그는 규칙을 지키지 않아도 되는 교사가 아니라 규칙을 함께 지키는 교사가 되고자 노력하였으며, 학생들이 진정한 규칙 세우기 활동을 경험할 수 있도록 학생들의 권리에 관해 이야기할 기회를 제공하였다. 이처럼 대화를 활용하는 그의 활동은 "교사·학자·비판적 사상가로서 인종, 젠더, 계급, 직업적 지위, 그 밖의 차이를 일으키는 기준에 맞춰 세워졌을지도 모를 경계 넘기 시작할 수 있는 가장 단순한 방법(Hooks, 2008 : 159)"이라고 할 수 있다. 이를 통해 그의 교실은 교실 내 다양한 구성원들 모두에게 더욱 평등한 환경을 조성할 수 있었을 것이다.

> 그러니까는 **당연하게** 나는 내가 좋아하니까 애들한테 스킨십하고 그런데 **애들이 그게 좋은지 아닌지는 제가 알려고 하지 않았었던 거죠.** 그리고 그걸 애들이 불편해하면 '아니 내가 너네 예뻐하는 건데 너네 왜 그걸 불편해해 감히 지금 선생님한테?' 이런 느낌으로 제가 생각을 하고 있었던 거예요. **그러면서 이제 교실 속에 인권교육 성교육을 하다가 스스로 인지를 하게 됐고 그때부터 좀 뭔가 저도 바뀌려고 하지 않았나.** (중략) **교실에서 사실 유일하게 화를 낼**

수 있는 존재가 교사잖아요. 사실 그것부터 권력이긴 하거든요. 그러니까 애들은 화를 내면 사과를 해야 돼요. 그... 교사는 사실 화를 내도 사과하지 않아도 괜찮아요. 그게 권력이거든요. (중략) 그러면 애들하고 규칙을 세운다는 과정에서 규칙을 세우려면 무엇이 필요하냐면, **저는 학생 인권 조례를 같이 봐요. 그리고 유엔 아동 권리 협약을 같이 보거든요.** 저는 규칙이라는 건 권리를 기반한 것이어야 된다고 생각하거든요. 그런데 아동들이 본인들의 권리를 하나도 몰라요. **그러니까 애들한테도 그런 규칙들을 이야기해야 돼요. 그럼 그 교실에서는 그 규칙은 아이들만 지키는 규칙이 아니라 그 교실의 구성원인 선생님도 같이 지키는 규칙이 돼야 되는 거죠.**

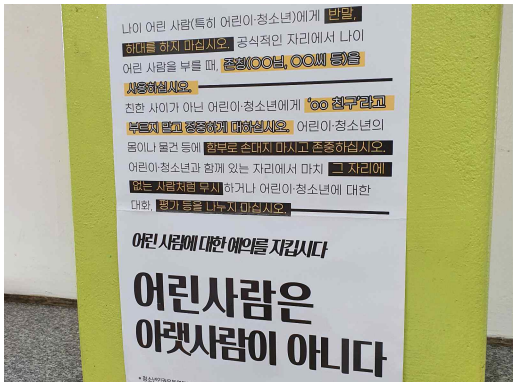
[해찬과의 면담]

나래 또한 성평등교육을 실천하게 되면서부터 자신의 교실이 “안전한” 공간인지에 대해 반성하게 되었다고 말했다. 그는 학생들을 하나의 집단으로 바라보는 것이 아니라 누군가는 한부모 가정의 아이, 누군가는 다문화 가정의 아이처럼 학생 한 명 한 명을 각자 다른 사람으로서 존중할 필요가 있다는 점을 깨달았다. 교실에는 자신과 학생 사이의 “위계”가 있을 수밖에 없다는 점을 인정하면서도, “심적으로 편안하고, 차별받지 않고, 아무도 서로를 혐오하지 않고, 혐오 당하지 않는”, 안전한 공간이 되어야 한다고 생각했다. 그는 이러한 반성의 결과를 수업과 학급규칙에 반영하고자 노력하였으며, 자신의 노력이 다른 교실과 교직문화에까지 닿을 수 있기를 바랐다. 이러한 참여자들의 모습은 성평등교육에서 학생들이 이분법적이고 보편적인 성의식을 갖지 않도록 도와줄 수 있는 교사의 해방적 실행을 강조한 Thorne(1999)의 주장과 연결된다.[23]

23) 허창수(2006)는 Thorne(1999)의 주장을 바탕으로 교사의 해방적 실행을 위한 구체적인 방법을 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 학생들을 나누어야 할 필요가 있을 때 하나의 남성과 보편적 분류를 짓지 않도록 한다. 둘째, 보편적 사회의 분류 체계와 상관없이 아이들 간의 협력을 적극적으로 강조한다. 셋째, 가능하면 학생들을 소규모의 양성 모두 협력할 수 있는 모임으로 유도할 필요가 있다. 넷째, 학교의 도구를 모든 학생이 공평하고 평등하게 사용할 수 있도록 주의할 필요가 있다. 다섯째, 아이들이 사회구조적 영향으로 현존하는 보편성과 권력의 관계에 대해 적극적으로 도전할 수 있는 태도를 유도할 필요가 있다. 여섯째, 교사

‘한부모 가정이 있을 경우에는 어떨까?’, ‘이런 상황이 있으면 학생이 이런 얘기를 들었을 때 불편해할 수도 있다’ 이런 얘기를 계속하니까. **그전까지 이런 생각 안 했지.** 성평등교육 하면서 이 교실이 **안전한 공간인가를 계속해서 질문**해 나갔던 것 같고. **그전에는 아예 그런 생각을 해보지 않았거든요. 내가 학생과 어떤 위계와 권력의 어떤 관계에 있고, ‘내가 이 위계에서 굉장히 학생들을 이렇게 다스리고 있구나’**라는 것조차 인식하지 못했던 것 같아요. **그런데 결국 성평등을 인식하고 성평등으로 시작해서 결국 이런 사회구조적인 문제를 인식하게 된 것 같아서.** 그런데 안전하다라는 게 그냥 **범죄의 위협에서 벗어난 것뿐만 아니라 내가 심적으로 편안하고, 차별받지 않고, 아무도 서로를 혐오하지 않고, 혐오 당하지 않는 그런 공간**인가라고 했을 때는 **나부터 반성하게 되는 거죠. 이런 것들이 수업에서는 어떻게 적용되어야 하고, 학급규칙으로 어떻게 적용되어야 하는지 그런 것들을 계속 고민**하고 (중략) 안전한 교실이 필요하다고 생각을 하면서 ‘내가 학생들을 어린 사람인 것처럼 막 대하고 있었다’라는 반성이 들었고, 그러다가 이제 우연한 기회에 포스터를 받았는데 이걸 어디에 붙여놓을까 하다가 일단 ‘나나 잘하자’, 일단 ‘**내가 교실에서 잘하면은 이게 교육, 다른 선생님들과 교직 문화에도 전달이 되겠지’라는 생각**으로 교실에 붙이고 항상 보고 있습니다.

[나래와의 면담]



<그림 3> 나래의 반에 게시된 포스터

의 자주적인 의식 형성을 통한 해방적 교사로의 해체와 재구성이 위와 같은 실행에 선행되어야 할 것이다.

Ⅵ. 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험에 대한 이해

지금까지 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동 모습과 경험을 분석한 결과, 나는 참여자들의 수업자료가 학생들과 사회의 “변화”를 목표로 하고, 이를 위해 현실을 “제대로” 보여주어 성평등의 가치를 “스스로” 깨닫게 한다는 점을 알게 되었다. 참여자들은 이 과정에서 성평등에 대한 가치관 차이, 표준 교육과정의 부재, 성평등교육에 대한 반발로 인한 “어려움”을 경험하였지만, 공동 활동이 제공하는 “연대”를 통해 이를 극복할 수 있었다. 그 결과 자신의 성평등 수업 역량을 기르고, 자신과 교실 그리고 사회의 성평등한 변화를 위해 행동하는 개인으로 “성장”할 수 있었다. 정리하면, 이들이 구성하는 성평등 수업은 학교 안에서 수행되는 교육이지만, “학교를 변화시키는 교육이며, 동시에 사회를 변화시키는 교육”이었다(Brinskin & Coulter, 1992; 엄혜진·신그리나, 2019: 84에서 재인용).

위의 결과를 바탕으로, 나는 참여자들이 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동에 참여하면서 자신의 개인적 역량을 강화할 뿐만이 아니라 집단적으로 사회변화를 이끌고 있다는 점을 발견하였다. 이에 기반하여 이들의 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험을 임파워먼트(empowerment)로 해석해보고자 한다.

임파워먼트는 권한 부여, 힘 갖추기, 역량 강화 등 다양하게 번역되어 정치, 환경, 사회, 교육을 비롯한 여러 영역에서 사용되고 있다. 비록 분야별로 서로 조금씩 다른 의미를 지니나, 공통적으로 인간이 가지고 있는 내부의 힘을 찾아 “힘이 박탈된 사람의 능력을 이해하여 자신들의 삶에 영향을 주는 문제에 활발하게 참여하도록 하는 것”을 의미한다(박원우, 1997). 이러한 임파워먼트가 여성주의 시각에서 논의된 것은 1995년 세계여성회의에서 북경행동강령(Beijing Platform for Action)을 채택하면서부터이다. 이 강령은 정치, 경제, 사회의 모든 분야에서 여성에게 힘과 역할을 부여해야 한다는 점을 명시했다.

장필화·김효성·마정윤(2015)에 의하면 여성주의 임파워먼트는 개인적, 집단적, 구조적 임파워먼트의 통합적 접근을 강조한다. 기존의 임파워먼트 담론은 신자유주의적 경쟁체제와 맞물려 개인의 역량만을 강조하는 경향이 있다. 예를 들면, 여성의 교육과 고용 기회가 꾸준히 증가하고 있는 현실로부터 여성의 임파워먼트가 성취된 것처럼 말하는 것이다. 그러나 개인의 행위성만을 강조하는 해석은 임파워먼트를 충분하게 주장할 수 없다. 고학력 여성의 경력이 단절되고 이들이 다시 새로운 성별 고정관념에 갇히는 현상을 이해하기 위해서는 성별화된 사회구조를 고려하는 다층적이고 통합적인 관점이 필요하다(장필화·김효성·마정윤, 2015). 이 연구 또한 교사 개인의 경험뿐만이 아니라 그가 위치 지어져 있는 사회구조적 맥락을 함께 분석하였기 때문에, 여성주의 임파워먼트의 통합적 접근에 기반하여 참여자들의 경험을 해석하고자 한다.

여성주의 임파워먼트는 억압되는 대상으로서의 여성이 아니라 힘을 갖추어 권력을 행사할 수 있는 주체로서의 여성을 사유할 수 있게 한다. 그리고 주체로서의 여성이 역량을 강화하는 개인적 임파워먼트는 이를 가로막지 않는 사회구조의 변화를 요청한다. 이에 기반하여 나는 참여자들이 구성하는 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험의 의미를 교사 개인의 역량을 강화하는 전문성, 구조적 변화를 추구하는 의식화, 집단적 행동을 취하는 세력화로 구분하여 해석을 시도하였다. 다만 이 구분은 편의를 위한 것일 뿐 임파워먼트는 이 세 가지 측면이 상호연관되어 작동하는 과정이라는 점을 밝힌다(장필화·김효성·마정윤, 2015).

1. 전문성: 실천하는 삶

Carr(2003)에 의하면 임파워먼트는 무력한 위치에서 출발한다. 참여자들의 무력함은 성평등 수업을 위해 필요한 체계적인 지원의 부재에서 비롯하였다. 참여자들은 성평등 수업을 뒷받침해줄 수 있는 표준 교육과정의 부재로 인해 개인적인 경험과 감각에 의존하여 수업을 준비해야하는 어려움을 경험하고 있었다. 타코는 현재 교육과정이 양성평등교육을

포함하는 범교과 학습주제 운영에 대해 구체적인 의무조항 없이 지침만을 제공하고 있고, 여전히 '양성평등'이라는 용어를 사용한다는 점을 근거로, 교육과정이 성평등을 "중요"하게 생각하지 않는다고 말했다.

> 그 **범교과라는 말이 되게 애매**한 것 같고. **그럼 언제 어떻게 하라는 건지.** 양성평등교육을 하라면서, **일단 양성평등이라는 말도 사실 마음에 들지 않고,** 그거에 대한 모든 교사에 대한 지도를 해야지, 교육이 돼야 되지 않아요? 그걸(성평등을) 그렇게 **중요하다고 생각 안 하는 것 같아요.**
>
> [타코와의 면담]

참여자들은 교과서 또한 "진짜 필요한" 내용을 다루지 않고 있다고 언급했다. 여름은 마치 성차별이 더는 존재하지 않는 것처럼 서술하는 교과서를, 천재는 학생들의 성과 관련된 일상생활(월경, 몽정 등)에 대해 신체적·행위적 정보만을 전달하는 교과서를 문제 삼았다. 이는 성불평등을 사회구조적 차원에서 논의할 기회를 제한하고, 성평등에 대한 인식 변화로 나아가지 못한다는 점에서 문제가 있다.

이에 더하여 학교 안팎의 성평등교육에 대한 반발은 참여자들에게 다른 차원의 무력함을 느끼게 했다. 천재는 페미니즘에 대한 공격이 페미니즘 교육에 대한 공격으로 이어져서, 수업 시간에 '페미니즘'이라는 용어를 직접 사용하는 것에 대해 일종의 두려움이 있다고 말했다. 참여자들 또한 특정 내용이 학생들의 "거부감", 보호자들의 "민원" 또는 온라인상의 "악플"을 낳을까봐 걱정하였다.

정리하면, 참여자들은 성평등 수업을 하기 위해 활용할 수 있는 자원이 부족한 상태에서 지원은커녕 반발까지 무릅쓰고 수업을 해야 하는 무력한 위치에 있었다. 그러나 이들은 이러한 자신의 위치에 종속되는 것이 아니라 수업 공동 설계 및 개발 활동에 참여하면서 벗어나고 있었다. 여름은 이러한 성평등 수업 공동 설계 및 개발에 참여"하다 보니까" 자신의 활동이 일종의 "실천"이라는 점을 알게 되었다.

> 그런데 그냥 수업할 때 필요한 것 같아서 **하다 보니까 이게... 큰 실천이네? 나 실천하고 있네?** 교사가 아니었으면 그냥 계속 아무것도 못 한다고 생각했을 수도 있을 것 같아요.
>
> [여름과의 면담]

참여자들은 성평등 수업 공동 설계 및 개발이라는 실천을 통해서 자신들의 지식과 경험을 공유하였다. 이를 통해 참여자들은 "교사로서의 성장이나 자신의 문제를 해결할 수 있는 전문성(Short, 1994)"을 기를 수 있었다. 먼저, 참여자들은 더욱 양질의 수업자료를 만들 수 있었다. 천재는 공동으로 만든 수업자료가 혼자 만든 수업자료보다 더 낫다고 말했다. 참여자들과의 공동 활동을 거쳐 자신의 수업자료가 더 좋은 발문과 활동으로 구성될 수 있었기 때문이다. 타코는 참여자들과의 검토를 통해 예상되는 "태클"들을 미리 제거할 수 있다고 말했다. 이를 통해 성평등 교육에 대한 반발 때문에 경험하는 어려움을 다소 해결할 수 있을 것으로 기대하였다.

> **같이 만드는 게 나은 거예요.** 왜냐하면, 선생님들께서 해 주는 그 모든 그런 어떻게 보면 태클?들이 **결국에 내가 이걸 만들어서 했을 때 누군가가 가질 태클들**이기 때문에. 그러니까 그런 생각들이기 때문에 **그걸 먼저 받는다, 안전한 곳에서 먼저 받는다고 생각을 하면 이게 더 맞겠구나**라는 생각이 들더라고요.
>
> [타코와의 면담]

이처럼 참여자들은 "안전한" 상호작용을 통해 각자의 의견을 충분히 표현할 수 있는 자율을 경험하고, 자신의 의견이 수업자료에 반영되는 효능감을 실감할 수 있었다. 이러한 효능감은 자신의 권한과 자율성 활용에 동기를 부여함으로써, 교사의 지속적 성장을 가능하게 하는 임파워먼트의 대표적 요인이다(Lightfoot, 1986; Thomas & Velthoues, 1990; 박동환·조현희, 2019: 777에서 재인용).

다음으로 참여자들은 성평등 수업에 대한 실천적 지식[24]을 습득할 수

있었다. 이를 통해 공동 활동에 참여하지 않았을 때보다 훨씬 안전하고 효과적인 성평등 수업 실행을 기대할 수 있다. 천재는 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동에서 논의했던 것들이 “모두” 성평등 수업 준비라고 느꼈다. 그는 이에 관해 다음과 같이 구체적으로 설명하였다. 하나는 낯뜨겁게 생각할 수 있는 단어들을 “그대로 내뱉을 수” 있게 된 것이고, 다른 하나는 “너무 많은 경우의 수와 내용을 고민”한 덕분에 실제 성평등 수업에서 예상하지 못했던 상황을 마주칠 일이 적다는 것이다.

> 몸교육 자료를 **한 슬라이드, 한 단어, 내용 하나하나 보면서** 이야기 나누는 게 **모두 성교육 수업 준비라는 것을 깨달았어요. 회의할 땐 몰랐는데 수업하면서 느꼈거든요.** 다른 선생님들은 (제 기준) 엄청 꼼꼼하게 슬라이드 노트와 피피티 전후로 안내를 자세히 해드려도 이 자체가 부담스럽고 수업 시간에 당혹스러운 질문에 진땀 흘리시더라고요. 저는 수업 시간 전도 중도 후도 정말 즐겁기만 했어요. 애들이 몰입해서 수업에 너무 잘 참여해서 진짜 행복했어요. 시간이 모자란 게 아쉬울 뿐. **학생들의 반응이나 질문이 그리 어렵지 않았어요. 생각해봤더니 이렇게 몸교육 자료를 제작하면서 고민하던 것들, 선생님들과 자료 하나하나 따지면서 뭐가 더 나을지 얘기했던 것들이 수업 준비에 굉장히 많은 도움이 된 것 같아요.**
>
> 하나는 낯뜨겁게 생각할 수 있는 단어들을 회의하면서 계속 아무렇지 않게 얘기하고 그게 또 몇 년 동안 쌓이니까 **아이들한테 얘기할 때도 정말 학습 내용 그대로 내뱉을 수 있게 되더라고요.**
>
> 둘째는 **너무 많은 경우의 수와 내용을 고민했던 것이라서 아이들이 질문하는 것도 대부분 그 범위 안에 들어오던 것이지요.** 전혀 예상하지 못한 질문도 있었지만 결국 내용은 늘 고민하고 생각했던 것이라서 **수업 전에 두려운 마음도, 수업 중 당황한 적도 크게 없었던 것 같아요.**
>
> [천재의 활동일지]

---

24) “교사 자신이 가지고 있는 지식을 상황에 맞게, 자신의 가치관이나 신념을 바탕으로 종합하고 재구성한 지식”(Elbaz, 1981; 김자영·김정효, 2003: 78에서 재인용)

정리하면, 참여자들은 성평등 수업 공동 설계 및 개발이라는 실천을 통해 첫째, 보다 양질의 수업을 설계하고 개발할 수 있는 능력과 둘째, 성평등 수업에 대한 실천적 지식을 습득함으로써 교사로서의 전문성을 키울 수 있었다. 전문성의 함양은 참여자들이 경험하였듯이 다양한 경력과 능력을 갖춘 사람들이 서로의 전문성을 자유롭게 교류, 공유할 때 가능하다(서경혜, 2015). 참여자들의 전문성은 그들을 무력한 위치에서 벗어날 수 있도록 하는, 즉 임파워먼트를 가능하게 하는 중요한 동력이었다(김경희, 2004). 이처럼 잠재된 힘에 의한 개인의 변화는 정치 및 사회적인 측면까지 변화시킬 수 있는 힘을 지니게 된다는 점에서 중요하다(Zimmerman, 1995; Bolton & Brooking, 1996; Parsons, 1999; 서민지, 2014: 5에서 재인용)

2. 의식화: '출발'이 다른 사회

장필화·김효정·마정윤(2015)에 의하면 임파워먼트가 구조의 개선 없이 개인의 역량 강화만을 강조하는 경우, 개인의 역량 증진이 임파워먼트로 이어지는 것이 아니라 오히려 임파워먼트를 저해할 수 있다. 마찬가지로 성평등교육의 실천이 성차별적인 구조의 개선으로 이어지지 않으면, 오히려 참여자들의 성평등교육 실천을 저해할 수 있다. 해찬 또한 법적인 제도가 뒷받침되지 않으면 "당당하게" 성평등 수업을 하기 어려울 것이라고 예상하였다.

> 어떻게 우리가 이런 것들을 나중에는 당당하게 이야기할 수 있을지. 그러니까 진짜 말 그대로 어떤 **법적인 제도가 뒷받침되지 않으면 교사들은 이걸 못 가르치는 거죠.**
>
> [해찬과의 면담]

나래는 특히 교육과정의 개선을 강조하였다. 그는 성평등 수업을 준비하는 과정에서 "턱없이" 부족한 시수 때문에 "항상" 교육과정 재구성을 해야 한다고 말했다. 그러나 매번 미리 많은 시간과 노력을 들여 교육과

정을 재구성하거나 수업자료를 개발하는 것은 상당히 버거운 일이다. 신세인·이준기(2017) 또한 학교현장에서 교사들이 통합 교육을 시행하지 못하는 이유로 교육과정의 운영과 재구성에 대한 문제, 수업 준비를 위해 과중한 노력이 필요하다는 점 등을 밝혔다. 따라서 성평등교육을 비롯하여 교과통합형과 융합형 수업으로 재구성되어야 하는 범교과 학습주제를 교육 현장에서 적극적으로 실천하기 위해서는 교육과정 차원에서의 개선이 필요한 것으로 보인다.

> 시수에 대한 것도 좀 항상 고민이 되는 것 같아요. 성평등교육을 내가 얼마큼이나 어느 정도로 해야 하는가. 해야 할 건 너무 많은 것 같은데 시수는 부족하고, **내가 성평등으로 뭔가 잡을 수 있는 시수는 되게 턱없이 부족하고.** 그러면 **재구성을 하거나 진짜 시간을 더 많이 들여가지고 수업자료를 개발**해 놓지 않은 이상은 '항상 이거 했으면 좋았을 텐데'(라고 생각은) 하지만 넘어가게 되는 때도 많죠.
> [나래와의 면담]

이처럼 참여자들은 자신들의 전문성이 강화되더라도 이러한 변화가 실제 수업으로 이어지기 위해서는 구조의 변화가 필요하다는 점을 경험하였다. 이러한 인식은 Freire(1970/2018)의 의식화로 설명할 수 있다. 그는 의식화를 통해 현실의 사회구조적 모순과 차별을 인식하고 이로 인한 억압을 재성찰할 수 있다고 보았다. 그리고 그 결과 억압으로부터 벗어날 수 있어야 한다고 주장했다. 정리하면, 의식화는 개인적인 경험을 정치적인 경험으로 해석하고, 이를 통해 자신이 사회적 과정의 대상이 아니라 주체로서 "사회 질서를 변화시키기 위해 노력할 수 있는 능력(Gutierrez, 1995: 23)"이 있다는 점을 깨닫게 한다.

참여자들 또한 성평등 수업을 준비하면서 자신의 무력한 위치가 불평등한 권력 구조에 의해 재생산된다는 것을 알게 되었고, 이에 따라 자신들의 '실천'이 구조 질서의 변화로 이어지도록 노력하였다. 즉 이들은 수업을 통해 학생들이 성불평등한 사회를 인식하고 변화시킬 수 있는 "질문하는 사람", "세상에 균열을 내는 사람", "사회구조적인 문제에 관심을

갖는 사람", "차별을 재생산하지 않는 사람"으로 성장하길 바랐다. 타코는 이러한 활동이 학생들의 "출발점"이 다르게 하고, 출발점이 다른 학생들이 만들어 나갈 사회는 성평등 수업을 경험한 적이 없는 타코의 세대와는 "다른 차원"에서의 평등을 보여줄 것으로 기대하였다.

> **질문하는 사람이 되고 세상에 균열을 내는 사람**이 됐으면 좋겠어요. 그냥 있는 그대로 따라가고 순응하지 않고 이건 왜 그렇게 해야 하는지 지금 **이 사회의 규칙에는 문제가 없는지 자꾸 질문하는 사람**이 되었으면 좋겠다. (중략) 그래서 이게 어떤 성별의 문제만이 아니더라고 진짜 크게 보면 자본주의 그 자체라든지, 아 맞아요. **이런 사회구조적인 문제라든지 그런 것들에 좀 관심을 갖는 사람이 되었으면 좋겠고**
>
> [나래와의 면담]

> 그런 걸로 **차별받지 않는 사회에서 살게 될 때 본인이 차별하지 않는, 그 차별을 재생산하지 않는 학생들이 됐으면 좋겠어요.** 그러니까 그러려면 자기가 차별에 대해서 맞서고 이게 차별이라는 인식을 사실은 아이들이 해야 되잖아요. 그런 것들을 할 수 있는 아이들로 성장했으면 좋겠어요.
>
> [해찬과의 면담]

> 저희랑은 **다른 차원의 생각에서의 평등**을 생각했으면 좋겠다는 생각을 하는데. 그걸 뭐라고 설명해야 될지 모르겠네요... 저희는 그런 걸(성평등교육을) 전혀 받지 못하고 자랐지만, 성인이 돼서 서로 혼자 공부하고 혼자 뭔가 생각하고 하면서 바뀌었다면, **얘네는 애초부터 태어났을 때부터 계속 이런 교육을 받고 있으니까. 그 정도를 바라는 것 같아요.** 그러니까 제가 안 할 수가 없는 거죠. **그런 의미에서의 목표인 것 같아요. 출발을 다르게 해주는 거?** 그러니까 저는 교사로서 그걸 가르치는 역할이 중요하다고 생각해요. **그 출발점을 다르게 해줘야 사회가 바뀐다고 생각을 하고.**
>
> [타코와의 면담]

3. 세력화: 커져가는 새로운 판

구조 개선의 필요성을 인식하는 의식화는 집단적인 행동을 요구한다(Carr, 2003). 이를 통해 기존 질서를 바꾸고 대안을 만들어나가는 '새로운 판'을 짜는 것이다. 참여자들은 함께 성평등 수업을 공동으로 설계하고 개발하는 행동을 통해 교육과정과 학교현장에서 성평등 수업이라는 '판'을 짜고 있었다. 참여자들의 공동 활동은 지금까지는 제대로 이루어지지 않았던, 즉 여성에 대해 "정확하게 타겟팅"을 하는 활동이라는 점에서 '새로운' 판이라고 할 수 있다. 이처럼 성평등교육이 비가시화/타자화되어있는 바로 그 현장에서 성평등 수업을 준비하는 것은 타자화 과정 자체의 변화를 도모하는 일이라고 볼 수 있다.

> 제가 성평등에 진짜 관심이 없었을 때도 되게 민주시민 교육에는 관심이 많이 있었어요, 인권교육이나. **그런데 민주시민 교육을 많이 할 때도 제가 성평등, 성에 대한 얘기는 한 번도 안 했던 거예요. 아예 몰랐어요.** 성차별이 있는 줄 몰랐던 거지, 나조차도. **이게 되게 중요한 문제라고 다루지 않았던 거지. 촛불 시위, 촛불 혁명, 이런 얘기 다 해놓고서도 성에 대한 얘기는 한 번도 안 했어. 눈에 안 보이는 것처럼요. 전혀.**
>
> [나래와의 면담]

> **'왜 여성은 그 인권 속 사람으로 대우받지 못했는가'라는 문제를 인권교육이라는 말로는 절대 알 수 없잖아요.** 그럼 문제를 해결하기 위해서는 여성이 시민으로서 대우받지 못했던 이유 그리고 **그런 현상들을 정확하게 타겟팅을 해야 되고** 그래서 그 문제점을 정확하게 짚어서 우리가 교육을 해야 되는 건데.
>
> [지호와의 면담]

이에 더 나아가 참여자들은 공동 활동의 결과물인 수업자료를 온라인에 공유하여 성평등 수업이라는 새로운 판을 키우고 있었다. 참여자들은 수업자료의 사용자들이 각자의 수업 맥락에 맞춰 성평등 수업을 실행할

수 있도록 그들의 자료를 편집 가능한 양식으로 공유하였다. 이와 같은 자료 공유는 참여자들과 새로운 교사들을 연결시켜 성평등 수업의 판을 확장시킨다.[25] 배미란(2002)은 서울 시내 초등학교 교사 418명을 대상으로 설문하였는데, 그 결과 성교육 실천의 가장 큰 문제는 교육을 위한 자료 부족으로 드러났다. 따라서 참여자들의 수업자료 공유 활동은 현장에서 성평등교육을 실천하려는 교사들에게 많은 도움을 제공할 수 있을 것이다. 이를 통해 성평등 수업이라는 판은 더욱 커질 수 있다.

온라인 공유 활동은 참여자들에게도 긍정적인 영향을 끼쳤다. 수업자료의 사용자들은 참여자들에게 댓글이나 쪽지를 통해 고마움과 응원을 표현하였다. 나래는 이러한 반응으로부터 학교를 넘어 사회 또한 변하고 있다는 점을 실감하였다. 이와 더불어 성평등 수업자료처럼 "주변화"되어있는 범교과 학습주제에 대해 함께 고민하는 것 자체가 "동지를 얻는" 기분이 되어 활동을 계속하는 "큰 힘"이 되었다고 말했다. 이처럼 참여자들은 개인의 합리적인 선택과 인센티브가 아닌 공동 활동을 통해 경험하는 기쁨과 책임감을 임파워먼트의 주요한 자원으로 삼았다(김경희, 2004).

> 기뻤을 때는 쪽지를 받을 때, 댓글이 달리고 그럴 때. 정말 그 수업으로 잘 썼고 그 수업 선생님들이 올리시는 수업들을 잘 보고 있다라는 **어떤 응원의 그런 쪽지를 받았을 때 진짜 힘이 많이 나고.** 강사님들도 막 쓰시고 같이 좋다고 또 얘기해 주시고 강의 요청도 많이 해주시고 하니까. 이게 그냥 학교에서만의 변화가 아니라 **사회 전체적으로 같이 좀 변화가 천천히 일어나고 있구나라는 생각** (중략) 일단 저도 그렇고 다른 선생님도 그렇고 **동지를 얻는 기분**이, 자료의 어떤 퀄리티와 상관없이 **그냥 어떤 교사의 소속감을 좀 심어주는 거에 되게 중요한 요소인 것 같아요. 성평등이라는 자료를 함께 고민할 사람들이 없는데 여기서 같이 모여서 함께 고민하는 자리가 있다는 것만으로도 각 개인 교사들에게 되게 큰 힘**이 되는

25) 실제로 타코는 온라인에 공유된 성평등 수업자료를 사용하게 되면서 A 연구회의 존재를 알 수 있었다고 말했다.

것 같고 저에게도 그렇고.

[나래와의 면담]

4. 해석과 이해

나는 참여자들의 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험을 “학교 성평등 수업 실행이 어려운 무력한 위치에서 벗어날 수 있도록 힘을 부여하는 임파워먼트(empowerment)”의 의미로 해석하고자 하였다. 이를 위해 개인적·구조적·집단적 임파워먼트의 개념인 ‘전문성’, ‘의식화’, ‘세력화’를 중심으로 참여자들의 활동과 경험을 파악하였다. 참여자들은 성평등 수업을 공동으로 설계하고 개발하는 과정에서 ‘전문성’을 함양하는 개인적 역량 강화를 경험하였고, 이는 사회적 차원의 변화를 요구하는 ‘의식화’와 집단적인 행동을 도모하는 ‘세력화’로 이어졌다. 이를 통해 학교 성평등교육이 그간 남성중심적인 이데올로기로부터 어떻게 타자화되어있었는지를 밝히고, 이 타자화 과정에서 기존 질서의 변화 가능성을 탐색하였다. 그 결과 학교 성평등교육 개선을 가능하게 하는 수업 설계 및 개발 활동에 관한 실질적인 도움을 제공하는 것이 이 연구의 핵심이다.

위의 관점에 따라 페미니스트 질적 연구는 이 연구의 적절한 방법인 것으로 보인다. 페미니스트 질적 연구는 “사회적 타자들에게 권한 부여와 해방적 지식을 생산하고, 전반적인 사회변화와 사회정의에 기여하는 것”을 목표로 하기 때문이다(Hesse-Biber & Leavy, 2007: 4). 이와 함께 나는 페미니스트 입장론에서 주장하는 ‘상황적 지식(situated knowledge)’의 강한 성찰성과 강한 객관성에 기반하여 연구 주제에 대해 보다 정당하고 타당한 이해를 도모하였다. 즉 나는 이 연구에서 생성한 지식이 연구자(나)와 참여자의 위치에 기반한다는 한계를 인식하고 이로 인한 부분성과 상황성을 성찰하는 방식으로 분석을 수행하였다. 그리고 표준 교육과정의 부재와 사회의 반발로 인한 성평등교육의 상황에 위치 지어진(situated) 참여자들의 맥락을 적극적으로 고려하여 이들이

구성하는 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험의 의미를 해석하였다.

나는 연구 목적에 도달하기 위해 심층면담을 연구의 주된 방법으로 활용하되 관찰과 현지 조사를 함께 수행하여 연구의 신빙성을 제고하고자 하였다. 심층면담은 참여자와 연구자가 함께 대화를 나누며 세상에 대한 관점을 명확히 하고 의미를 이해하는 연구방법으로(Kvale, 2007), 특히 성평등교육과 같이 종속된(subjugated) 주제에 접근할 때 매우 유용한 것으로 알려져 있다(Hesse-Biber & Leavy, 2011).

자료를 분석할 때에는 수집된 자료를 조망할 수 있는 구성 범주를 찾기 위해 자료를 여러 번 읽으면서 분류하고 확인하는 작업을 수행했다. 그 결과 5개의 중범주와 13개의 소범주를 발견하였고[26], 이 범주들의 관련성을 바탕으로 자료의 의미를 파악하였다. 그리고 이러한 귀납적 과정과 함께 자료의 의미에 대한 근거를 찾아 이론과 사례로 보강하는 연역적 과정을 동시에 수행하였다(조영달, 2015b).

연구의 구체적인 수행은 다음과 같이 이루어졌다. 먼저 연구 현장인 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동에 대한 풍부한 자료를 수집하여 최대한 생생하게 기술하였다. 그 결과 참여자들의 수업자료가 공동의 '수정'을 거쳐 '꼭 필요한' 자료가 된다는 것을 발견하였다. 이 과정에서 참여자들은 수업 내용의 사실 여부를 검증하고, 수업 의도와 관점이 왜곡되지 않도록 다양한 방법으로 자료를 수정하고 있었다.

다음으로 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 과정에서 참여자들이 경험하는 것을 학교 성평등교육의 맥락과 함께 고려하여 분석하였다. 학교 성평등교육 표준 교육과정의 부재와 사회의 반발로 인해 참여자들은 자신들의 활동에 대해 확신을 지니기 힘들다는 '어려움'을 경험하고 있었다. 이들은 그 어려움을 공동 활동이 제공하는 '연대'를 통해 극복하였

26) 5개 중범주는 수정하기, 꼭 필요한 자료 되기, 어려움, 연대, 성장이다. 13개의 소범주는 다음과 같다: 사실로 까이기 싫어서, 수업 포인트가 달라질까봐, 납작하게 공유되지 않도록, 변화를 일으키기, 현실을 제대로 알려주기, 스스로 깨닫게 하기, 도달하지 못하는 합의점, 알맹이가 없는 교육과정, 방어적으로 하는 수업, 같이 하니까 너무 시원해, 자발적 강제성, 풍부해지는 교사, 사회에 기여하는 개인.

고, 그 결과 전문성을 신장시키는 교사로, 사회에 기여하는 개인으로 '성장'할 수 있었다.

마지막으로 위의 기술과 분석을 바탕으로 참여자들이 구성하는 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험을 다음과 같이 이해하고자 하였다: 참여자들이 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동에 지속적으로 참여할 수 있도록 힘을 부여하는 임파워먼트. 개인의 성장을 통해 사회에 기여한다는 성취감과 만족감, 공동 활동에 의한 책임감과 소속감 등은 수집된 자료에서 참여자들에게 힘을 부여하는 요소로 두드러지게 드러나는 것들이다.

> 동력이라는 거는 **내가 뭔가를 완성해내고 또 사회에 기여한다는 어떤 그런 성취감에서 오는 것** 같아요. (중략) 제가 이 활동을 계속 지속적으로 하는 이유 중에 하나는 일단 제가 성장을 하고 있다는 생각을 하고 있고 그다음에 **저의 성장이 아이들한테도 그게 바로 반영이 되고 있다는 믿음도 있고. 또 이제 그런 기여를 한다**는 어떤 성취감이 있죠.
>
> [해찬과의 면담]

> 동지를 얻는 기분이, 자료의 어떤 퀄리티와 상관없이 그냥 어떤 교사의 **소속감을 좀 심어주는 거**에 되게 중요한 요소인 것 같아요. 성평등이라는 자료를 함께 고민할 사람들이 없는데 여기서 같이 모여서 **함께 고민하는 자리가 있다는 것만으로도 각 개인 교사들에게 되게 큰 힘**이 되는 것 같고 저에게도 그렇고.
>
> [나래와의 면담]

기존의 실증주의적인 연구를 통해 학교 성평등 수업의 효과는 꾸준히 입증되었다. 이러한 연구에서는 동화, 교육과정 재구성, 체험 위주 월경 교육, 정보통신기술(ICT) 등 다양한 시도를 통하여 학생들의 성평등 의식 함양에 유의미한 효과를 거두었다(김현욱·안세근, 2012; 이광성, 2010; 전정희·이혜정, 2007; 한상숙·국미경, 2004). 그러나 위의 연구들은 이러한 수업이 어떻게 가능했는지, 즉 어떻게 설계되고 개발되었는지에

대한 상세한 설명을 제공하고 있지 못한다는 한계가 있다.

이에 따라 이 연구는 유의미한 성평등 수업이 어떻게 가능한지를 살펴보기 위해 직접 그 현장에 접근하였다. 성평등 수업의 맥락과 이 맥락에서 수업을 준비하는 교사의 위치를 파악하고, 그 위치에 기반하여 이들의 경험에 어떤 의미가 구성되는지 탐구하고자 하였다. 이와 같은 질적 연구를 통하여 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동의 모습과 경험의 의미를 심층적으로 이해할 수 있었다. “교사들은 적극적인 실천이 어려운 성평등교육의 맥락에서 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동을 통해 전문성을 함양하고, 사회변화의 필요성을 의식하며, 성평등한 사회로의 변화를 위해 집단적인 행동을 도모할 수 있는 임파워먼트를 경험한다”라는 이 연구의 이해는 기존의 선행 연구에서는 찾아볼 수 없는 것이다.

이러한 결과를 바탕으로, 이 연구는 교사의 전문성과 성평등 의식이 성평등 수업의 질 제고에 중요한 요소라는 선행 연구의 결과를 지지할 수 있다. 그리고 교사들의 자발적인 실천과 공동 활동을 강조하는 임파워먼트를 통해 학교 성평등교육이 타자화되는 과정의 변화가능성을 확인하였다. 이러한 결과는 무엇보다 직접 성평등 수업을 준비하는 교사들의 위치로부터 생성된 상황적 지식(situated knowledge)이라는 점에서 객관적이고 타당한 지식이라고 말할 수 있다.

연구 목적을 달성하기 위해서는 학교 성평등교육을 위해 자발적이고 적극적으로 노력하고 있는 현장에 접근하여야 했다. 이에 따라 나는 이미 수년간 학교 안팎에서 초등 성평등교육을 실천하고 있는 A 연구회의 교사들을 중심으로 참여자를 모집하였다. 나 또한 초등 성평등교육에 관심이 있는 교사로서 A 연구회의 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동에 참여했었다. 나는 이때 완전한 참여자로서 참여자들과 유사한 맥락에 위치 지어졌다가 연구를 시작한 후에는 완전한 관찰자가 되었다. 나는 이러한 나의 변화가 연구 과정에서 연구자와 참여자와의 위계적 관계를 해체하고 새로운 연대감을 형성할 수 있도록 연구 과정 전반에 걸쳐 노력하였다. 그럼에도 불구하고 연구자로서의 나는 참여자들의 말과 행동을

분석하는 위치에 있었다는 점은 부인할 수 없다. 이러한 나의 위치가 연구 방법과 결과에 미치는 영향에 대해 더 깊이 성찰하지 못했다는 점을 함께 밝힌다.

마지막으로 이 연구는 기본적으로 학계의 연구자를 독자로 상정하고 있어 전통적인 논문 쓰기 양식으로 작성되었다. 다만 연구 주제가 학교 성평등교육인 만큼 학교 교사, 성평등교육 담당 정책가들도 있을 것으로 예상하였고 이러한 점을 고려하여 글쓰기를 수행하였다.

Ⅶ. 결론

1. 요약

이 연구는 유의미한 학교 성평등교육의 실현 가능성을 확인하기 위해 학교 성평등교육 현장을 직접 탐색하는 실천적 차원의 연구가 필요하다는 생각에서 출발하였다. 이를 위해 표준 교육과정의 부재와 성평등교육에 대한 반발로 성평등교육 실천이 어려운 상황에서도, 적극적이고 자발적으로 학교 성평등교육을 실천해온 A 연구회의 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동을 연구 주제로 선정하였다. 연구 문제는 “교사가 구성하는 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험의 의미는 무엇인가?”이고, 이에 대답하기 위한 구체적인 연구 질문은 다음과 같다. “교사들의 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동의 모습은 어떠한가?”, “교사들은 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 과정에서 무엇을 경험하는가?”

이 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동의 모습은 참여자들의 수업자료가 공동의 ‘수정’을 거쳐 ‘꼭 필요한’ 자료가 되는 과정으로 나타났다. 참여자들은 수업자료의 단어부터 사진까지 하나하나 함께 검토하고 수정하여 모두가 합의할 수 있는 자료를 만들었다. 자료는 수업 내용의 사실 여부에 기반하여 수업 “포인트”가 잘 전달되는 방향으로 수정되었다. 이와 더불어 이 수업자료가 온라인에 공유되었을 때, 공동 수업 설계 및 개발 활동에 참여하지 못했을 사용자들에게 수업 의도가 왜곡되지 않도록 상세한 안내를 덧붙였다. 참여자들이 만든 성평등 수업자료는 성평등한 개인과 사회로의 변화를 일으키는 데에 목표를 두고, 이에 도달하기 위해 현실을 제대로 알려줄 수 있는 내용과 학생들이 성평등의 필요성과 중요성을 스스로 깨닫게 하는 방법을 활용하고 있었다.

둘째, 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 과정에서 참여자들은 성평등 수업 공동 설계 및 개발의 ‘어려움’을 ‘연대’를 통해 극복하여 ‘성장’하는 것으로 나타났다. 먼저 참여자들은 성평등 수업 공동 설계 및 개발

활동에 참여하면서 ‘어려움’을 경험하였다. 그 원인은 첫째 성평등(교육)에 대한 참여자들의 가치관 차이, 둘째 성평등교육을 뒷받침해줄 수 있는 공식적인 표준 교육과정의 부재, 셋째 성평등교육에 대한 반발로부터 보호받지 못하는 현실로 나타났다. 이 때문에 참여자들은 개인적인 경험과 역량에 의존하여 수업을 설계·개발해야 했고, 그 결과에 대한 책임 또한 그들이 감내해야 한다는 어려움을 경험하고 있었다. 두 번째 주제인 ‘연대’는 참여자들이 위의 어려움을 극복하는 방법이었다. 참여자들은 안전한 공간에서 수업자료를 함께 수정하면서 개별 수업 설계 및 개발 활동에서 느꼈던 불안을 해소할 수 있었다. 또한, 공동 활동으로 인한 “자발적 강제성” 덕분에 체력적·정신적 어려움에도 불구하고 활동을 지속할 수 있었다. 세 번째 주제인 ‘성장’은 참여자들이 ‘연대’를 통해 ‘어려움’을 이겨낸 결과이다. 참여자들은 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동의 상호작용을 통해 서로의 지식과 경험을 공유하며 성평등 수업 관련 역량을 “풍부”하게 갖추어 나갔다. 그리고 성평등 수업을 준비하고 실행하는 방식으로 성평등한 사회로의 변화에 기여하고 있었다.

셋째, 앞의 내용을 종합하여 교사들이 구성하는 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험을 임파워먼트(empowerment)로 해석하고자 하였다. 참여자들의 역량 강화는 집단적인 움직임을 통해 사회변화로 나아가고 있었고, 이러한 경험 자체가 이들의 활동을 지속하게 하는 동력이 되고 있었기 때문이다. 나는 참여자들의 임파워먼트를 ‘전문성’, ‘의식화’, ‘세력화’의 개념을 중심으로 살펴보았다. 먼저, 참여자들은 수업 공동 설계 및 개발 활동이라는 실천을 통해서 수업 설계 및 개발 전략을 습득하고 성평등 수업에 대한 실천적 지식을 구성하여 전문성을 함양하였다. 다음으로, 참여자들은 자신의 무력한 위치가 권력 관계의 불균형으로 인한 사회구조적 문제임을 알게 되어, 이들의 실천이 개인적인 차원에서 사회적인 차원으로 나아가야 한다는 점을 깨닫는 의식화를 경험하였다. 그리고 의식화는 집단적인 행동을 통해 사회변화를 이끌고자 하는 세력화로 이어졌다. 참여자들은 성평등 수업을 설계 및 계발하여 기존 학교교육에서 중요하게 다루어지지 않았던 ‘성평등 수업’이라는 새로운 판을

짰다. 그리고 자신들이 만든 수업자료를 온라인에 공유하여 그 판을 키워나갔다. 이를 통해 참여자들은 성평등 수업이 타자화되어있던 기존 질서에 변화를 일으키고 있었다.

2. 시사점과 제언

가. 시사점

이 연구의 시사점은 다음과 같다. 첫째, 학교 성평등교육 관련 연구의 영역을 확장시킬 수 있다는 점에서 이론적 의의를 제공할 수 있다. 기존의 양성평등교육 관련 연구에서 교사 영역은 교사의 성 지식 및 성 태도와 교사에게 영향을 미치는 교직 환경으로 나뉜다. 그러나 이러한 구분은 교사의 특성을 독립적인 요소로 이해한다는 한계가 있다. 이 연구는 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동을 중심으로 성평등 '교육'에 대한 교사의 경험에 통합적으로 접근하였다. 즉 기존 연구에서 다루고 있는 교사의 성 지식, 성 태도와 함께 교사의 교육관이 고려되고 어우러지는 결과로서 교사의 경험을 이해하였다. 이를 통해 학교 성평등교육 연구 영역의 외연 확장을 위한 새로운 관점을 제공하고자 하였다.

둘째, 학교 성평등교육의 적극적인 실천을 위해 교사들의 임파워먼트를 하나의 방안으로 제안하여 학교 성평등교육 개선에 기여할 수 있다. 이 연구는 초등 성평등 수업 공동 설계 및 개발 활동에 참여하는 경험을 임파워먼트로 해석하였고, 그 과정에서 학교 성평등교육 실천을 위해 필요한 개인의 역량과 이를 지원할 수 있는 구조의 모습을 발견할 수 있었다. 이처럼 임파워먼트가 전개되는 방식을 식별하고 이해하는 것은 임파워먼트를 지속시킬 수 있는 운영을 가능하게 한다는 점에서 중요하다(Carr, 2003). 즉 학교 성평등교육의 보다 효과적인 개선을 위해서는 현장 교사들의 임파워먼트를 가능하게 하는 제도와 장치가 마련되어야 할 필요가 있다.

셋째, 성평등교육 관련 연구자가 연구 현장 속 자신의 위치에 기반하

여 분석과 해석의 신빙성 제고를 위해 노력했다는 점에서 방법적인 의의가 있다. 나는 연구 시작 전에 연구 현장인 A 연구회의 활동에 직접 참여하였고, 그 과정에서 참여자들과 유사하게 페미니스트이자 교사로서 위치 지어졌다. 당시 완전한 참여자였던 나의 위치는 연구가 시작되면서 완전한 관찰자로 변화하였고, 이러한 변화는 참여자들의 생생한 목소리와 그들의 맥락에 대한 심층적 이해를 가능하게 하였다. 이와 동시에 나와 참여자들의 위치에 기반하여 생성된 분석과 해석의 한계를 성찰함으로써 연구의 신빙성을 높이고자 하였다.

나. 제언

나는 연구의 범위를 수업 실행 전(前)의 수업 설계 및 개발 경험으로 한정하였지만, 참여자들의 성평등 수업 실행 경험 또한 흥미로운 연구 주제가 될 수 있다. 참여자들의 임파워먼트가 수업을 통해 어떻게 강화/약화되는지 살펴보면 성평등 수업을 둘러싼 새로운 맥락을 발견할 수 있을 것이다. 그리고 이는 교사들의 임파워먼트를 지원할 수 있는 개인적·사회적 변화에 대해 보다 깊은 논의를 가능하게 한다. 이러한 후속연구는 참여자들이 구성했던 성평등 수업 공동 설계 및 개발 경험의 의미를 더욱 풍부하게 해석할 수 있는 기반이 될 것이다.

이와 더불어 참여자들의 성평등 수업에 참여하는 학생들의 경험을 탐색하는 것도 추가로 연구될 수 있다. 참여자들이 만든 성평등 수업자료의 효과는 학생들의 목소리를 통해 확인 가능하다. 학생들이 성별에 따른 제약에서 벗어나 보다 자유로운 선택이 가능하다는 점을 알게 되었는지, 교육을 통해 자신들이 속한 세계의 성차별적 구조를 인식하고 이러한 현실 인식의 자각과 함께 비판적 대처 능력을 갖추게 되었는지 살펴보는 것이다(Freire, 1970/2018). 이를 통해 학교 성평등 수업의 실효성 제고에 실질적인 도움을 제공하는 시사점을 도출할 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

강명희·정재삼·조일현·이정민·임규연·소효정 (2017). 교수설계모형. 강명희, 정재삼, 조일현, 이정민, 임규연, 소효정 편, **[제3판] 교육방법 및 교육공학**(89-117). 교육과학사. 제4장 교수설계모형.

교육부 (2016). 2015 개정 교육과정 총론 해설: 초등학교. 교육부.

구정화 (2009). 초등학생의 성역할 고정관념에 대한 학년 및 성별 차이 연구. **사회과교육**, 48(3), pp. 35-46.

구정화 (2011). 초등 사회 교과서의 성평등 내용 단원과 다른 단원 간 성평등 관점의 일관성 문제. **시민교육연구**, 43(1), pp. 1-21.

김경은 (2010). 수업전문성 신장을 위한 사회 수업 학습공동체 활동 사례 연구. **열린교육연구**, 18(4), pp. 31-35.

김경희 (2004). 일상의 정치(politics of everyday life)를 통한 여성의 임파워먼트. **한국심리학회지: 여성**, 9(1), pp. 163-179.

김금내·이향근 (2020). 초등학교 양성평등교육 연구 동향 분석과 시사점. **한국초등교육**, 31(3), pp. 197-216.

김남수 (2013). 초등학교 전문학습공동체의 환경 수업 공동 설계와 실행 사례 연구. **환경교육**, 26(3), pp. 315-335.

김남수·이혁규 (2013). 연수 프로그램을 통한 공동 수업 설계와 실행 사례 분석. **교육문화연구**, 19(1), pp. 29-56.

김병수 (2014). 수업전문성 신장을 위한 학습공동체 사례 연구. **청람어문교육**, 50, pp. 7-35.

김수자 (2019). 학교현장에서의 페미니즘 교육실천 현황과 과제-성평등한 공간, 성평등한 주체를 위하여. **교육비평**, 43, pp. 94-125.

김숙이·박윤경 (2019). 초등 사회과 양성평등 프로젝트 학습 참여 경험 분석: 초등학생들의 젠더 인식의 변화를 중심으로. **시민교육연구**, 51(2), pp. 1-33.

김유정·윤지현 (2005). 초등 예비교사의 성역할 정체감과 양성평등의식에 대한 연구. **인문사회교육연구**, 8, pp. 95-109.

김자영·김정효 (2003). 교사의 실천적 지식에 대한 이론적 탐색. **한국교원교육연구, 20**(2), pp.77-96.

김정은 (1993). 여성의 월경에 대한 태도에 영향을 미치는 요인에 관한 구조모형구축. Journal of Korean Academy of Nursing, 23(2), pp. 224-244.

김정은 (1995). 성인의 초경경험 분석에 따른 국민학생을 위한 초경교육의 필요성 제기. **여성건강간호학회지, 1**(1), pp. 35-53.

김종갑 (2020). 한국 사회의 타자화된 몸 문화와 주체적 몸 윤리 - 외모 가꾸기를 중심으로. **아시아문화연구, 52**, pp. 5-37.

김현경 (2015). 여성주의 성폭력예방교육의 모색. **한국여성학, 31**(2), pp. 55-89.

김현욱·안세근 (2012). 동화를 활용한 양성평등교육 프로그램 개발. **동화와 번역, 24**, pp. 143-163.

나영정 (2014). "양성평등 시대, opposite-sex dysphoria". **공감, 12**, pp. 29-34.

남미영·정제영 (2018). 다차원 정책분석 모형을 활용한 교육 분야 양성평등정책 분석 : 제1차 양성평등 기본 계획을 중심으로. **교육정치학연구, 25**(3), pp. 53-75.

박동환·조현희 (2019). 교사전문성 관련 요인의 구조적 관계: 교사학습공동체, 임파워먼트, 적응유연성, 교사헌신을 중심으로. **학습자중심교과교육연구, 19**(9), pp. 759-785.

박세희·한조은·정보람·이지혜·이선경 (2014). 교사학습공동체를 통한 에너지기후변화 교육프로그램 수업 공동 설계와 실행에 관한 연구. **에너지기후변화교육, 4**(2), pp. 113-131.

박신영 (2017). 페미니스트 인식론의 학교지식으로서의 가치. **교육과학연구, 48**(1), pp. 53-73.

박완희 (1994). **수업총론: 교육방법 및 교육공학**. 경성대학교 출판부.

박원우 (1997). 임파워먼트: 개념정립 및 실천방법 모색. **경영학연구, 26**(1), pp. 115-138.

박인우 (2015). 교수와 수업, 수업이론, 수업설계이론에 대한 개념적 분석. **교육공학연구, 31**(3), pp. 633-653.

배미란 (2002). **초등학교 성교육 운영 실태 조사 연구(서울시내 초등학교 교사를 중심으로).** 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문.

배유경 (2018). 여성학/주의 교육을 위한 페미니스트 페다고지 전략 탐구. **페미니즘 연구, 18**(1), pp. 345-376.

배은경 (2016). 젠더 관점과 여성정책 패러다임. **한국여성학, 32**(1), pp. 1-45.

변영계 (2005). **교수-학습이론의 이해**. 학지사.

서경혜 (2015). **교사학습공동체**. 학지사.

서민지 (2014). **청소년의 임파워먼트 형성에 초점을 둔'청소년의 자기이해'단원의 교육내용 선정 및 구성**. 서울대학교 교육학 석사학위 논문.

서울대학교 교육연구소 (1995). **교육학 용어사전**. 하우동설.

신세인·이준기 (2017). 사회네트워크 분석법을 활용한 중등교사들의 융합 및 융합교육에 대한 인식 탐색. **융합교육연구, 3**(1), pp. 35-52.

엄혜진 (2018). 페미니즘 교육은 (불)가능한가?. **한국여성학, 34**(3), pp. 1-37.

엄혜진·신그리나 (2019). 학교 성평등교육의 현실과 효과. **페미니즘 연구, 19**(1), pp. 51-90.

여성가족부 (2021). **성희롱·성매매·성폭력·가정폭력 예방 및 방지를위한 2021년 폭력 예방교육 운영안내**. 여성가족부.

오택근 (2016). 수학 수업의 성찰적 실천을 위하여. **학교수학, 18**(1), pp. 105-126.

왕관은·박창언 (2015). 범 교과 학습주제의 한계 논의. **통합교육과정연구, 9**(2), pp. 53-70.

유정미 (2019). 반격의 "양성평등"에서 "(양)성평등"의 재정립으로. **한국여성학, 35**(2), pp. 1-35.

유현옥 (1999). 개인연구/여성학적 교육이론의 가능성과 그 의미. **교육철학, 22**, pp. 81-94.

이광성 (2010). 양성평등의식 함양을 위한 교육과정 구성 및 효과 연구. **법교육연구, 5**(2), pp. 53-73.

이나영 (2016). 여성혐오와 젠더차별, 페미니즘. **문화와 사회, 22**, pp. 147-186.

이나영 (2017). 페미니스트 질적 연구의 원리. **미디어, 젠더 & 문화, 32**(4), pp. 71-9.

이예슬 (2020). **페미니즘 실천으로서의 성평등교육-초등 교사들의 경험과 협상.** 서울대학교 문학 석사학위논문.

이은선·전미경 (2019). 양성평등 관점에서 본 중학교「기술・가정」교과서의 남녀 삽화 연구. **한국가정과교육학회지, 31**(2), pp. 137-153.

이재경·김경희 (2012). 여성주의 정책 패러다임 모색과 '성평등'. **한국여성학, 28**(3). pp. 1-33.

장필화·김효성·마정윤 (2011) 여성주의 임파워먼트를 위한 시론. **여성학논집, 32**(1), pp. 189-230.

정순미 (2006). 양성평등한 학교문화 정착 방안 연구. **윤리연구, 61**, pp. 277-305.

정재삼 (1996). 교수설계(ID)와 교수체제개발(ISD)의 최근 경향과 논쟁-21세기를 대비하는 교수공학의 지식기반 구축을 위하여-. **교육공학연구, 12**(1), pp. 195-225.

정해숙·마경희·최윤정 (2013). **초·중등학교 양성평등교육 활성화 방안**(연구보고서(수시과제)-4). 한국여성정책연구원.

정해숙·김연 (2002). **초·중등 교육과정의 성인지적 개편을 위한 양성평등교육내용 개발**(연구보고서 220-11). 한국여성개발원.

정현숙 (1995). 사춘기 여성들의 월경경험. **대한간호학회지, 26**(2), pp. 257-270.

조영달 (2015a). **질적 연구 방법론: 학교와 수업연구의 새 지평[이론**

편]. 드림피그.
조영달 (2015b). **질적 연구 방법론: 학교와 수업연구의 새 지평[실제 편]**. 드림피그.
조주현 (2013). 실천이론에서 본 페미니스트 인식론-여성학적 지식생산의 재검토. **여성학연구, 23**(2) pp. 7-42.
조한무·임승엽 (2012). 초등학교 체육수업 내 성 고정관념의 전이 및 재생산, 그리고 교사의 딜레마. **한국초등체육학회지, 18**(2), pp. 1-14.
최유리 (2018). **교사의 혼종적 정체성(hybrid identity)에 관한 연구-'페미니스트 교사'의 사례를 중심으로-**. 서울대학교 교육학석사 학위논문.
최윤정 (2018). 초중등 성평등교육의 현황과 과제, **젠더리뷰, 가을**, pp. 21-31.
최윤정·박성정·장희영·김효경·최윤정 (2019). **초·중등 성평등교육의 요구 현실과 활성화 방안**(연구보고서 2019-24). 한국여성정책연구원.
한상숙·국미경 (2004). ICT를 활용한 성교육이 초등학교 5학년 아동의 성지식과 태도에 미치는 효과. **보건교육건강증진학회지, 21**(3), pp. 87-100.
한혜정 (2001). 허스트(P. H. Hirst)의 '사회적 실제'의 개념이 교육과정 연구에 주는 시사. **한국교육, 28**(2), pp. 163-181.
허창수 (2006). 성인지(gender-sensitive) 관점의 양성평등교육과정 운영과 교사양성제도에 대한 제언. **교육과정연구, 24**(4), pp. 55-81.
Carr, E. S. (2003) Rethinking Empowerment Theory Using a Feminist Lens: The Importance of Process. *Affilia: Feminist Inquiry in Soci*al Work, 18(1), 8-20.
Costos, D., Ackerman, R., & Paradis, L. (2002). Recollections of Menarche: Communication Between Mothers and Daughters Reg

arding Menstruation. *Sex Roles, 46*, pp. 49-59.

Denzin, N. K. (1970). *Research act in sociologh*. Butterworth.

Freire, P. (1970). 남경태·허진 역(2018). 페다고지. 그린비.

Gutierrez, L. (1995). Understanding the empowerment process: Does consciousness make a difference?. *Social Work Research, 19*, 229-237.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledge: The Science Question in Feminism and Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies, 14*(3), 575-599.

Harding, S. (1991). 조주현 역(2009). 누구의 과학이며, 누구의 지식인가. 나남.

Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. L. (2007). *Feminist Research Practice.* SAGE.

Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. L. (2011). *The Practice of Qualitative Research.* SAGE.

Hooks, B. (1994). 윤은진 역(2008). 벨 훅스, 경계 넘기를 가르치기. 모티브북.

Kvale, S. (2007). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing.* SAGE.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation Methods(2nd ed)*. Sage.

Reigeluth. C. M. (1983). 박성익, 임정훈 역(1993). 최근의 연구동향에 따른 교수설계의 이론과 모형. 교육과학사.

Richey, R., Klein, J., & Tracy, M. (2010). 정재삼·임규연·김영수·이현수 역(2012). 교수설계 지식기반. 학지사.

Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. Sage.

Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education, 114*(4), pp. 488-191.

Thorne, B. (1999). *Gender play: Girls and boys in school*. Rutgers University Press.

경향신문 (2020. 12. 30.). 올해 ‘n번방·박사방’, 텔레그램 성착취 관련 3600여명 검거. https://www.khan.co.kr/national/national-general/article/202012301356001#csidx50a9214dfaebc79b06141e7e4c506e1 (검색일: 2022. 01. 18.)

국가법령정보센터, 양성평등기본법. http://www.law.go.kr/법령/양성평등기본법(2019.10.30.)

여성신문 (2016. 06. 22.). [양성평등기본법 1년] “남자 더 뽑으라” 강요가 양성평등인가. https://www.womennews.co.kr/news/articleView.html?idxno=95111 (검색일: 2022. 01. 18.)

여성신문 (2017. 07. 11.). 정부, ‘양성평등’ 대신 ‘성평등’ 쓴다. https://www.womennews.co.kr/news/articleView.html?idxno=115608 (검색일: 2022. 01. 18.)

여성신문 (2017. 08. 28.). 초등 성평등교육에 혐오 민원 봇물…교육청은 “그게 시민 정서” 방관. http://www.womennews.co.kr/news/articleView.html?idxno=116727 (검색일: 2022. 01. 18.)

여성신문 (2019. 01. 19.). 교육부 ‘성교육 표준안', '뻔뻔한 성차별주의' 국제적 망신. https://www.womennews.co.kr/news/articleView.html?idxno=184225 (검색일: 2022. 01. 18.)

이데일리 (2021. 06. 03.). "페미니즘 강제교육 그만"…'성차별 폐지' 시민단체 출범. https://www.edaily.co.kr/news/read?newsId=03243926629078112&mediaCodeNo=257 (검색일: 2022. 01. 18.)

일다 (2020. 11. 30.). 성평등은 찬성하는데 페미니즘은 반대한다?. https://www.ildaro.com/8907 (검색일: 2022. 01. 18.)

중앙일보 (2020. 03. 25.) n번방 핵심, 줄줄이 솜방망이 처벌 https://www.chosun.com/site/data/html_dir/2020/03/25/2020032500221.html (검색일: 2022. 01. 26.)

중앙일보 (2021. 11. 26.). 정쟁에 얼룩진 페미니즘, 성평등과 공존의 의미 사라져. https://www.joongang.co.kr/article/25027108#ho

me (검색일: 2022. 01. 18.)
한국일보 (2021. 01. 29.). 과잉 규제가 된 범교과 교육. https://www.hankookilbo.com/News/Read/A2021012810070003359 (검색일: 2022. 01. 18.)
EBS NEWS (2017. 08. 09.). ‘성평등교육'에 쏟아진 '민원폭탄'·서울교육청은 '뒷짐'. 8월 9일. http://news.ebs.co.kr/ebsnews/allView/10734762/N (검색일: 2022. 01. 18.)

부 록

1. 심층면담 녹음 전사자료 예시

연구자: 맞아요. 그게 선생님이 해주셨던 얘기 중에서 활동일지에도 이렇게 '가상의 동화로 성교육 수업하기가 그렇게 효과적인 것 같지 않다' 이렇게 말씀을 하셨잖아요. 그거를 좀 더 자세하게 설명을 부탁드려요.

참여자: 이게 성교육이나 성평등교육 모두 되게 우리 주변에서 너무나도 많이 시시각각 일어나고 있는 일들인데, 이게 가상의 이야기 다뤄지다 보니까 그냥... 그리고 또래잖아요. 그러니까 그냥 '아우 막~' 이러면서. 그러니까 가상 인물들의 이야기, 나랑 먼 이야기로 받아들이고 있는 것 같다는 생각을 좀 했어요. 조금? 그래서 막 제가 경계존중 교육을 했을 때도, 뭔가 이 온책읽기를 통해서 경계존중 교육을 했을 때도, 아 뭔가 공감이 많이 된 답변은 아니었던 것 같고.

연구자: 애들의 답변이 어땠어요?

참여자: 그러니까 여기서도 나쁜 얘기가 나온 건 아니었어요. 그러니까 여기서는 좋은 예시가 나왔죠. 이 여자 아이가 남자 아이랑 사귀는데 '나 너의 머리를 쓰다듬어도 돼?' 하니까 남자 아이가 끄덕끄덕하고 그제서야 만지는 장면이 나와요. 그래서 그 부분을 통해서 이제 저희가 만들었던 경계존중 수업이 있잖아요. 그거를 했는데 그냥 답변이 막... 그러니까 '동의하는 답변은 무엇일까요? 동의하지 않는 답변은 무엇일까요?' 이런 식으로 했을 때 '이응이응' 하거나 아니면 뭐 하거나 아니면 '나한테 만지면 신고할 거임' 이런 식으로 반응한다거나 그러니까 뭔가 가상의 이야기를 하다 보니까 '어? 나라면 어떡하지?' 이런 게 잘...

연구자: ...안 와닿는 거죠? 상황을 충분히 자기 상황인 것처럼 느끼는 데 한계가 있는 거 같아서.

참여자: 그래서 만약에 실제 사례로 했다면 실제 진짜 가까이 하고 있는 혹은 한국에서도 어떤 아이가 겪은 일을 얘기를 했더라면. 근데 이게 좋은 일이라서 그런 것도 있는 것 같고.

(후략)

2. 활동 관찰 전사자료 예시

참여자 C: 음 그리고 진짜 접촉한다고 가정하고 있을 때 수업에서 할 수 있게 대안을 생각해야 될 거는 같아요. 코로나 끝난 이후에 실제로 할 수도 있는 수업이니까.

참여자 A: 그런데 사실 그 남자애가 그렇게 모든 게 다 부끄럽고 그렇다면 걔는 그만큼 경계가 많은 애인 거잖아요.

참여자 B: 맞아요.

참여자 A: 안 되는 게 많은 애니까. 걔는 그냥 그 걔대로. 만약에 그냥 가만히 자리에 있다고 해도 그냥... 뭐라 해야 되지? 걔가 하기 싫어서 이렇게 막 약간 그런 게 아니라... 그냥 태도로 이렇게 하는 게 아니라, 그냥 정말 '나는 웬만한 건 다 싫은데' 그러면 그냥 그대로 놔둬도 될 거 같다는 생각이 들어요.

참여자 D: 네. 오히려 자기가 하고 싶은 거에 동그라미 친 다음에 가서 하는 거예요.

참여자 B: 네. 제가 체험해볼게요.

참여자 A: 네네네.

참여자 D: 근데 내가 이걸 이 동의가 하고 싶냐 안 하고 싶냐가 사람들이 하이파이브하고 싶다고 동그라미 쳤는데, 얘를 만났는데 아까 내 얘랑 하이파이브를 하기 싫다는 가정에서는 (A가 손을 든다.) 네. 말씀하세요.

참여자 A: 그래서 애들한테 그것도 안내하면 좋지 않을까. 내가 이거 누구랑 만날지 모르니까,

참여자 C: 동그라미 쳐라? 만약에 마음에 걸리는 친구는 그렇게 안내하면 되지 않을까요? 그걸? 아니면 더 좋은 방법이 있을까요?

참여자 A: 아니 저는... 친구가 거절하는 그 칸 앞에 내가 이 친구랑 하고 싶은 일을 먼저 체크하면요? 하고 싶으면 물어보고 아니면 안 물어본 거고

참여자 B: 그 친구가 물어보겠죠. 다른 (친구가)

참여자 A: 너무 복잡할 것 같아. 왜냐하면 지금도 애들이 헷갈렸거든요.

(후략)

3. 참여자들의 활동일지 예시

활동회차	3	작성자(가명)	참여자
본문			
활동내용	1. 몸교육 2차시 생식기 피드백 - 요도에서 소변과 정액이 나온다구요? 가 갑자기 나와서 설명 추가 2. 몸교육 4차시 월경 피드백 - 활동 전환될 때 알려주는 슬라이드 - 세세한 표현 바꾸기 - 월경 예절 테스트 등 많은 수정이 있었는데 모두 호평! 3. 몸교육 5차시 경계존중 피드백 - 멈춰! 하는 활동을 동기유발로 - 저학년 수준의 것들 덜어내기 - 활동3 코로나 상황 맞춰서 간단하게 - 성적 자기결정권을 6차시에서 5차시로 4. 몸교육 6차시 성폭력 피드백 - 디지털 성폭력과 그루밍은 따로 떼서 7차시로 - 흐름 정하기 1) 성폭력과 즐거움 → 성폭력 의미, 성추행 강간 등 유형 2) 성폭력 대처방안 (+ 예방 없다, 대처일 뿐 등 오개념 잡기) 3) 성폭력 일어난다면? 사례 중심으로 피해자, 목격자, 가해자, 피해자의 지인일 때 나누어 깊이 생각해서 학습지(편지) 작성 5. 온책읽기 선정		
인상 깊었던 장면, 다양한 의견들이 오갔던 장면	경계존중 차시와 성폭력 차시를 너무 열심히 오래 고민했다. 저학년과 크게 다르지 않을 거라 생각했는데 꽤 달라지는 점이 있다. 1. 경계존중 차시 - 멈춰 활동을 코로나로 할 수 있냐, 빼자 못한다 → 한		

	두 명 나와서 하면 된다, 선생님과 한 명이 하면 된다. + 스킨십의 거부가 상대에 대한 거부가 아니다라는 것과 사람마다 경계가 다르다는 것을 직관적으로 보여주는 활동이라고 자세히 설명하자 여론 바뀜 → 좋다 넣자 → 동기유발로 넣자 - 동기유발을 무엇으로 할거냐 (원래)그림 → 실제 사례 → 멈춰! 활동 2. 성폭력 차시 - 성폭력 유형 넣어야: 학생들이 무엇이 강간인지 알아야 대처를 할 수 있음. 피해 회복을 더 잘할 수 있음. 실제로 피해자들이 학교에서 성교육으로 배운 뒤 본인이 겪은 일이 강간이었다고 뒤늦게 알아차린 사례가 많음. 지금처럼 성추행~성희롱으로 모두 다 퉁쳐서 성폭력이라고 넣으면 경계존중 수업 이상을 배울 수 없음. - 활동3에서 실제로 일어났을 때를 대비한 대처방안 고민: 가장 오래 이야기했던 것 같음. 한 사례, 한 사례를 깊이 알아보고 피해자, 목격자, 가해자, 피해자의 지인일 때 나누어 깊이 생각해서 학습지(편지) 작성. 두 사례 정도로 나누어 하나는 약한 것 하나는 심한 것으로 층위를 다르게 설정하면 반응도 달라질 것. 예를 들어, 뽀뽀하려는 어른을 막으며 "뽀뽀하기 전에 물어봐야지요!" (간섭해주기), 강간 피해자의 사연을 듣고 나서는 "네 탓이 아니야. 자책하지마." (피해자를 위로하기)처럼.
나의 생각 또는 예상과 달랐던 장면	월경 예절 테스트에서 일부러 어렵게 고민하도록 낸 것인데 아예 확실하게 답을 알려주는 쪽으로 기울여져 예상하지 못했다.
소감	다음 주까지 다듬어질 것 같지 않아 빨리 다시 재검토하기로 했다. 함께 좋은 아이디어를 계속 내서 좋은 수업이 나올 것 같아 기대된다.

Abstract

A Qualitative Study on the Experience of Collaborative Instructional Design and Development of Elementary Gender Equality Class

– Focused on Teachers of Research Group A –

YU, SO-HYEON
Department of Social Studies Education
The Graduate School
Seoul National University
Major Advisor : Cho, Young-Dal, Ph. D.

Even though many studies have been conducted to improve the quality of gender equality education in schools over the past 20 years, it was found that teachers still experience considerable difficulties in the process of implementing gender equality education in schools. Therefore, it is now necessary to conduct a practical study to explore how the proposed improvement plan for school

gender equality education based on prior research can be realized in the field. To do this, we should start by examining the context of school gender equality education, which is a research site. It is not easy to actively practice gender equality education in schools due to the absence of a standard curriculum that provides specific operating guidelines, textbooks lacking a gender equality perspective, teachers' low levels of awareness of gender equality, and backlash to gender equality education from inside and outside schools.

Based on the above discussion, I took the experience of the teachers of research group A, who have been making and sharing class materials for gender equality class for the past several years, as a research topic. By examining their activities, I tried to confirm how meaningful gender equality class can be implemented even in the current situation where it is difficult to practice gender equality education. Accordingly, the research problem in this study is: 'What is the meaning of the experience of collaborative instructional design and development of elementary gender equality class that teachers organize?' The research questions to solve this problem begin with: 'First, what are teachers' activities for collaborative instructional design and development of elementary gender equality class?'

The methodology of this study is a feminist qualitative study. Feminist qualitative research aims to "foster empowerment and emancipation for women and other marginalized groups" and "promote social change and social justice for women(Hesse-Biber & Leavy, 2007: 4)." I thought that the feminist qualitative research method was appropriate in that this study deals with school gender equality education, which has been otherized by the androcentric perspective, and explores the possibility of change in this process of otherization. In-depth interviews, which are known to be very

useful when approaching subjugated voices, was used as the main data collection method for conducting the study.

The results of this study are summarized as follows. First, in the collaborative instructional design and development of gender equality class in elementary schools, the participants' class materials went through collaborative 'revision' and became 'essential' data. Participants examined all elements of the materials, from words to pictures, to create a new material that every participant could agree on. The material revision was made to verify the truth of its content and to deliver the lesson “points” well. Taking into consideration the users who would not have been able to participate in the collaborative instructional design and development activity, participants added detailed guidance so that the intention of the instruction was not distorted. Next, the results of examining the materials created by the participants in terms of goals, contents, and methods are as follows. The materials were developed with the goal of bringing about change to gender-equal individuals and society, and in order to achieve this, participants choose the content that can properly show the reality and the way that students realize the necessity and importance of gender equality on their own.

Second, the experience of collaborative instructional design and development of elementary gender equality class showcased the participants’ “growth” by overcoming the ‘difficulty’ of collaborative instructional design and development of elementary gender equality class through ‘solidarity’. First, the participants experienced 'difficulty' while participating in the collaborative instructional design and development of elementary gender equality class. The first reason was the difference in the participants' values on gender equality (education). The second was the absence of an official

standard curriculum that can support gender equality education, and the third was the reality of not being protected from backlash to gender equality education. Because of this, the participants had to design and develop the materials based on their personal experiences and capabilities, and they were experiencing difficulties in taking responsibility for the results as well. The second theme, 'solidarity', was about how the participants overcame the above difficulties. Participants were able to relieve the anxiety they felt during instructional design and development alone by revising the materials together in a safe space, sharing reflective journals. In addition, thanks to the "voluntary coercion" of collaborative activities, they were able to continue their activities despite physical and mental difficulties. The third theme, 'growth', is the result of the participants overcoming 'difficulties' through 'solidarity'. The participants were equipped with "abundance" to fully prepare for gender equality class by sharing their knowledge and experiences through the interaction of collaborative design and development activities. And through the improvement of gender equality class based on the strengthened individual competence, the change to a gender-equal society was pursued.

By synthesizing the above, I attempted to interpret the experience of collaborative instructional design and development of elementary gender equality class constructed by teachers as 'empowerment'. This is because the strengthened competence of the participants was leading to social change through a collective movement, and this experience itself became the driving force to sustain their activities. I explored the empowerment of the participants based on the concepts of 'expertise', 'consciousness', and 'power'. First, the participants acquired instructional design and development strategies

through a kind of practice of collaborative instructional design and development activities and cultivated professionalism by constructing practical knowledge about gender equality class. Next, the participants realized that their powerless position was a social structural problem due to the imbalance of power relations and experienced a consciousness that their practice should move from the individual level to the social level. And consciousness led to power to lead social change through collective action. Participants create a new board about 'gender equality class' by their collaborative instructional design and development of gender equality class which was not properly treated in the existing school education system. And by sharing the instructional materials they had created online, they were growing the board. Through this, the participants were making a change in the existing order in which gender equality class had been otherized.

Key words: gender equality class, collaborative instructional design and development, empowerment(expertise, consciousness, power), feminist qualitative research

Student Number: 2020-28323