

I . 서 론

1. 연구의 목적 및 필요성
2. 연구의 내용
3. 연구방법
4. 연구의 기대효과 및 제한점

I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

“교육의 문제에 관해 제시되는 많은 관심, 많은 의견들은 각기 사람마다 교육에 대한 자신의 신념을 반영한다. 그 신념은 자신의 경험에 기초한 것일 수도 있고, 또는 자신의 지식이나 느낌에 기초한 것일 수도 있다. 때로는 막연한 가능성에 기초한 것일 수도 있으며, 때로는 자신만이 느끼는 어떠한 예언이나 계시에 따른 것일 수도 있다. 그러나 여기에 한가지 분명한 진리가 있다. 즉, 자신이 믿고 있는 신념이 반드시 옳을 수만은 없다는 사실이다. 신념이 참이 아니고 거짓된 신화일 수도 있다는 사실이다. 참이 아니고 거짓된 신화에 기초한 많은 주장과 의견은 현안의 교육문제를 더욱 악화시키고 또 다른 새로운 문제를 초래할 수 있다. 교육문제를 해결하기 위한, 그래서 보다 좋은 교육을 실현하기 위한 우리의 모든 노력은 교육에 대한 신념이 참된 기초 위에 올바르게 세워질 때 비로소 의미가 있고 가능한 것이다.”

- 「교육신화」(Combs, 1979) 서문에서

수업붕괴, 교실붕괴, 학급붕괴, 학교붕괴 그리고 심지어는 교육공동체와 학교해체라는 공교육의 일대 위기를 암시하는 사회적 담론이 일고 있다. 그 정의조차 확실치 않은, 그래서 과대 포장되었고 한편으론 너무 비화적 담론으로 몰아간다는 따가운 비판의 그늘도 있지만, 그러나 또 한편으론 공교육의 위기현상에 둔감해진 오늘, 이와 같은 담론들이 다시 한 번 교육장면으로 사회적 관심을 환기시키는 계기가 되고 있다는 긍정적 평가도 무시할 수는 없다. 문제는 이와 같은 현상이 실재하는가에 대한 논

의조차·충분하지 않음에 있으며, 나아가 실재한다면 이에 대한 대응방안을 우리사회는 튼튼히 마련하고 있는가란 점일 것이다.

과연 학교의 위기는 실재하는 참인가, 거짓인가? 실재한다면 어느 정도 광범위하고 긴박한가? 또 이런 현상을 어떻게 해석하고 이해해야 하는가? 또 학교의 실패라면 무엇이 실패하였음을 의미하는가? 교육의 총체적인 실패인가, 아니면 '학교교육'만의 위기인가? 그리고 어떤 가능한 대응 방안들이 있을 수 있는가? 이러한 의문들은 최근 여론과 매스미디어의 영향에 의해 힘을 받으며 확산되고 있고 학계(참고 : 한국청소년개발원, 1999 ; 충북교육학회, 1999 ; 한국교육인류학회, 2000, ; 이종각, 2000)의 반향도 얻고 있지만 그러나 여전히 해답의 마련에는 부족한 실정이다.

사실, 이러한 의문은 몇 가지 함의하는 바가 있는데 먼저, “과연 실패하기 이전의 우리 교육은 건강했는지, 누가 혹은 무엇이 학교교육을 실패하였는지, 그 대안은 실패 이전의 상태로 회복함을 의미하는 것인지 아니면, 새로운 질서의 재구축을 의미하는 것인지” 등에 대한 상상의 조합을 내포하고 있기 때문이다. 이러한 의문과 상상의 조합은 그 동안 우리의 교육사(史)에 비추어 보면, 현실과 신화의 경계에서 분명한 가늠을 하지 못하고 의문 그 자체로 남아 있을 공산이 크다.

본 연구는 우선, 최근 공교육의 위기현상을 지칭하는 여러 사회적 담론의 역사적 맥락을 검토하고 혼용되어지다시피 한 개념들을 정리하면서 이러한 의문들을 하나씩 풀어가고자 한다. 사실 아직까지 우리 사회는 학교실패 현상과 그 담론의 흐름에 대한 이론적 착근(鑿根)도 전무하다시피 했고, 그 개념의 정의도 다룬 바 없어 학교실패 현상과 그 정체성의 해석에 있어 혼돈마

저 불러왔다.

그리고 이러한 개념정의로부터 구체화되어지는 원인담론들을 분석한 후, 지금까지 교수자 중심, 정책중심의 학교실패 담론과는 달리 학습자 혹은 청소년의 문화적 지형의 틀을 통해 세대간의 갈등적 양상으로 학교실패 현상이 해석 가능한지에 대해 탐색하고자 한다. 이러한 탐색의 자세는 공간적 측면에서 논의한다면 지금까지 학교교육 중심의 교육편향적 패러다임 하에서 나타나는 굴절된 우리 교육의 자화상을 발견하게 할 수 있다. 아울러 이러한 접근과 탐색을 통해 기존의 교수자 중심, 정책 중심의 학교실패 담론에서 제기되는 대응방안과는 다른 방안들도 제시할 수 있다. 보다 구체적으로 기술한다면, 오늘날 급변하는 청소년들의 문화적·의식적 수준을 학교란 공교육 장면이 수용하지 못함으로써 빚어진 결과란 이론적 논의의 확장을 가능케 할 수 있다. 이러한 논의의 확장을 통해 우리는 교실붕괴, 학교붕괴와 같은 학교실패 현상이 단순히 신화와 현실의 경계에서 또 다른 신화로의 굳어짐을 경계할 수 있고, 학습자 중심의 시각을 견지해 기존의 교수자 중심의 입장과는 다른 다양한 대응방안에 대한 논의의 물꼬도 틀 수 있을 것이다.

끝으로 이러한 맥락에서 연구자는 공교육의 위기 현상에 대한 대응방안으로 학교 외 교육(out of school education) 장면을 중심으로 한 대안들을 모색·제언하고자 한다.

2. 연구의 내용

본 연구는 연구목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 사항을 연구내용과 범위로 설정한다.

가. 학교교육 실패 담론에 대한 역사적 맥락 읽기와 비교

최근 학교교육의 효용성 한계와 기능 정지 등 학교교육의 불능을 의미하는 학교실패 현상이 교육학 내에서 지속적으로 탐구되어 온 과제임을 밝히고, 그 역사적 맥락 및 이론적 논거들을 정리한다. 특히 학교교육 실패 현상은 교육사회학 이론 내에서 갈등이론을 중심으로 ‘학교교육 무용론’, ‘학교교육 사망론’ 등으로 논의되어 왔으며, 이러한 갈등이론적 입장에 기초한 ‘탈근대적 학교교육론’도 최근 제기되고 있는 실정이다. 한편, 현재의 교육개혁의 실패, 교권의 추락 등이 학교실패를 불러왔다는 교수자 중심의 관점과, 세대간의 물이해와 갈등이 학교교육 현장을 중심으로 압축·전개되고 있어 결국 공교육의 위기를 야기하였다는 학습자 중심의 관점도 아울러 비교하고자 한다.

나. 학교실패 현상에 대한 개념정의와 분석

수업붕괴, 교실붕괴, 학생생활지도 붕괴, 학교붕괴란 용어와 내용, 의미의 혼용에 따른 혼선을 명료화하고 학교실패 현상을 의미하는 용어와 현상에 대한 사실적 관계를 실제로 진단하기 위해 기존 담론들을 현상과 관련하여 분석, 이에 기초해 개념

들을 정의하고자 한다.

다. 세대간의 갈등구조 심화현상에 대한 문화론적 논의

학습자 중심의 학교실패 원인론은 세대간의 갈등구조를 그 근간과 배경으로 삼는다. 즉 급격한 사회변화의 소용돌이 과정에 새롭게 형성된 성장세대의 문화적 의식과 가치관의 변화가 학교 공간을 중심으로 기성세대의 그것과 상충함으로써 빚어진 현상을 학교실패 현상의 주요 배경으로 보고 있다. 따라서 본 연구에서는 세대간의 문화적 갈등구조를 야기시키는 문화의 변화(cultural change)와 그에 따른 가치관의 세대 차이를 학교실패 현상의 배경으로 삼고 이를 심화시킨 요인들에 대한 문화론적 접근을 전개하고자 한다.

라. 학교문화와 청소년문화의 갈등상황 진단

아울러 본 연구는 오늘날 청소년들의 학교에 대한 인식의 현실과 특성을 문화론적 관점에서 진단하고자 한다. 이를 규명하고자 학교교육·학교문화가 지금 청소년세대의 문화의식과 어떠한 갈등상황을 유지하고 있는지 그리고 무엇이 그런 갈등상황을 초래하고 있는지에 대해 살펴보고자 한다. 특히 대안학교나 탈학교 실천운동에 참여하고 있는 청소년들의 생각을 중심으로 학교교육에 대한 그들의 인식을 살펴보고 이를 통해 드러나는 학교문화와 청소년문화간의 갈등적 양상을 진단하고자 한다.

마. 학교실패현상 해결을 위한 대응방안 구안

학교교육 일변도의 교육편향에서 벗어나 학교교육 이외의 교육장면에서 구안될 수 있는 대안교육 방안을 모색해 보고, 향후 교육과 청소년지도의 장면에서 요구되는 정책방안을 제시하고자 한다.

3. 연구방법

국내외 학교실패에 대한 기존의 담론과 논의들은 선행연구문헌, 매스미디어의 기사와 보도물 등을 중심으로 수집하여 분석하였다. 외국의 경우, 기성세대와 성장세대간의 문화적 괴리와 갈등을 극복한 방안들은 선행연구문헌 및 관련자료들을 수집하여 활용하였다.

한편, 실제적으로 학교실패를 경험한 청소년집단의 학교관(觀), 학교에서의 실패경험, 누적된 문화적 갈등상황 등은 이들이 출간한 단행본들(이 한, 1998 ; 김현진, 1999a, 1999b, 탈학교모임 친구들, 1999 ; 또하나의 문화, 1997a, 1997b)과 정기간행물(민들레), 인터넷 사이트(민들레 : <http://user.chollian.net/~mindle98> ; 탈학교모임 : <http://my.dreamwiz.com/deschool/>)들을 참고하였다.

4. 연구의 기대효과 및 제한점

본 연구의 기대효과는 다음과 같다.

가. 기존 학교실패 현상에 대한 담론들과는 달리 성장세대 중심으로 학교실패 현상을 진단함으로써 이들의 학교교육에 대한 욕구와 갈등을 명료화할 수 있어 향후 공교육 장면에서의 구체적인 대응방안 수립에 도움을 줄 수 있다.

나. 성장세대 중심의 학교실패 원인론을 구체화함으로써 기존의 학교교육 중심의 교육편향 및 대응방안에서 벗어나, 이른바 학교 외 교육(out of school education) 장면에서의 새로운 대안 교육의 정책적 지향점과 방향성을 구체화할 수 있다.

다. 청소년문화의 이해와 현상진단을 통해 기성세대와의 세대간 갈등구조를 약화시킬 수 있으며, 이를 보다 적극적으로 구조화함으로써 사회의 문화적 통합과 연대를 위한 프로그램 개발에 도움을 줄 수 있다.

라. 아울러 청소년의 건강한 문화계발을 위한 다양한 사회적 지지망의 축조도 가능하다.

한편, 본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 자발적 학업중도 탈락자를 중심으로 학교실패 현상에

대한 문화적 접근을 취함으로써 청소년들의 학교실패 현상에 대한 일반화에 대해서는 신중한 해석이 요구된다. 이른바 '퇴학생'으로 불리우는 학업중도탈락자는 사실상 한국교육의 상황에서 그 의미가 명확하지 못하다. 퇴학의 경우는 자발적 학업중도탈락을 의미하는 '자퇴'와 그렇지 않은 반대의 경우인 '명퇴'로 분류되는 바, 지금까지 학교에서 용납할 수 없는 큰 사건을 저지르지 않는 한, 갱생의 기회와 폭이 넓은 자퇴생으로 분류되기 쉬웠다(연세대 사회발전연구소, 1996). 즉, 스스로 학업을 중도에 포기하지 않더라도 학교로부터 밀려나온 청소년들도 자퇴생의 꼬리표를 달은 것이다. 이들은 스스로 학교를 거부하지 않았다는 사실에서 일반 청소년의 범주에 속하며 따라서 이들이 겪은 학교의 실패경험은 타율적, 즉흥적 동인(動因)에 치우쳐 있다.

그러나 본 연구에서 활용된 청소년들에 관한 자료와 증언들은 자기 스스로 학교교육을 거부하고 대안적 교육체제의 축조를 희망하는 자발적 학업중도탈락자들의 자료들로 제한함으로써, 학교교육에 대한 그들의 경험과 입장들은 상대적으로 자율적 의지에 기반하고 있다. 그러므로 이들이 설명하는 학교의 갈등적 양상은 일반 청소년의 학교교육에 대한 갈등적 상황 모두를 포괄적으로 설명하기에 제한이 있다.

둘째, 본 연구에서 거론되어지는 자발적 학업중도 탈락 청소년, 혹은 탈학교실천운동에 참여하는 청소년들은 일부 특정 청소년들로 자발적 학업중도탈락자 모두의 견해를 대표할 수는 없다. 따라서 학교교육 실패에 대한 성장세대의 특징적 사례로 설명할 수는 있되, 자발적 학업중도탈락자 모두의 견해를 대표할 수 없는 사례연구(case study)라 할 수 있다.

Ⅱ. 학교실패 현상에 대한 이해

1. 학교실패 담론의 역사적 맥락 읽기
2. 학교실패 현상의 실제
3. 학교실패 현상에 대한 개념 이해

II 학교실패 현상에 대한 이해

1. 학교실패 담론의 역사적 맥락 읽기

사실 상 그 개념의 정확한 의미가 무엇이든 수업붕괴, 교실붕괴, 학교붕괴, 학교해체와 같은 학교교육의 실패를 의미하는 용어의 공통분모는 곧 공교육의 위기이다. 이러한 맥락에서 보자면 공교육 위기담론은 교육(학)계 내에서 생소한 개념은 아니다.

특히 공교육 위기에 대한 담론은 교육사회학(Sociology of Education)의 이론적 틀 안에서 전통적으로 갈등론적 시각에서 다루어졌음을 상기할 필요가 있다. 갈등이론(conflict theory)의 입장에서 보면 교육이란 인간의 다양한 이해관계·재질과 능력·문제 등을 공평하고 효과적으로 해결하는 수단이 되어야 함에도 불구하고, 현실의 학교교육은 오히려 인간의 다양성을 획일화하여 굴종과 복종심 등을 조직적으로 양성·훈련시키며 기존 문화의 가치체계에 적응하도록 강요하고 훈련하는 제도적 장치이다. 즉, 갈등론적 입장에서는 공교육에 대한 비판으로 학교교육의 기능과 역할에 초점을 맞추고 있는데, 구체적으로 “학교가 과연 전체 학습자에게 효용성 있는 학습가치를 제공하는가, 아니면 사회계층의 재생산을 위한 도구인가”라는 논의에 모아져 왔다(참고 : Illich, 1971, 1973 : Goodman, 1968, 1970 : Reimer, 1972 : Willis, 1981, 이오덕, 1980 ; 한준상, 1991).

최근에는 이러한 갈등론적 시각에 기초해 학교교육의 근대성을 중심으로 학교교육의 기능과 역할이 탈근대적 성향의 청소년

세대의 의식과 가치, 문화를 감지하지 못함으로써 학교실패 현상이 불거졌다는 관점도 나타나기 시작했다(조혜정, 1999 ; 김동춘, 1999, 조용환, 2000 ; 김 민, 2000 a). 즉, 사회의 급격한 변화에 유연하게 대처하지 못한 학교교육의 경직성·획일성·몰개성화에 기초한 학교교육 실패현상 논의가 그것이다. 이른바 '탈근대적 학교교육론'으로도 불리우는 이 논의에는 '근대성(modernity)'에서 탈근대성(post-modernity)'이란 사회문화적 변화의 흐름에서 공교육의 탄력적인 대응과 변화가 미흡했다는 사회학적인 이론에 기초한 거시적 맥락과, 이러한 근대성과 탈근대성이 맞닿아 충돌하는 지점을 학교와 교실현장으로 보고 그 문화적 갈등과 긴장을 살펴보고자 하는 미시적 맥락으로 다시 구분되기도 한다.

이렇게 학교실패 현상을 바라보는 두 가지 주요 흐름은, 그러나 공교육이 갖는 기능을 긍정적으로만 바라보지 않는 점에 있어선 공통적이다. 두 흐름 모두 최근에 이르기까지 공교육 중심의 편향된 교육개혁의 흐름이 소기의 성과를 거두기는커녕 사회변화에 적극적으로 부응하지 못하였음을 밝히고, 이에 따른 교육체제의 판료적 경직성과 비효율성을 극복하여, 변화하는 사회체제에 적응할 수 있는 인간을 양성하기 위한 학교체제의 재구조화, 혹은 교육체제의 혁신적 변화를 요청하고 있다.

1) 학교실패와 갈등이론

갈등론적 입장은 흔히 기능이론(functional theory)의 관점에서 바라보는 학교교육의 기능과 역할을 정반대의 측면에서 살펴 보면서 공교육의 위기를 설명하고 있다. 이를테면, 사회화와 기술훈련, 선발과 분배, 지식의 전수, 학교조직과 관리, 사회이동

촉진과 같은 전통적 학교기능은 갈등론적 관점에서 사회유지를 위한 이데올로기적 통제와 획일화, 특정 능력에 맞춘 편향적 평가, 계급불평등 구조의 심화 등으로 대체되고 있다. 즉 학교는 사회의 영속성과 발전을 위해 요구되는 필수적인 제도가 아니라 기존 사회체제를 재생산하고 강화하는 장치란 점에 주목하고 있다.

그래서 갈등론자들에게 있어 학교는 완전할 수 없는 인간 사회의 불평등구조를 심화시키고 그러한 심화과정을 교육과정에 내면화함으로써 비인격적 교육결과를 산출하는 구조로 보았다. 공교육의 역기능에 주목한 갈등론자들에게 있어 교육병리 현상은 결국 학교교육의 당연한 부산물인 셈이었다.

교육현장의 병리현상을 공교육제도의 한계로부터 찾고자 한 공교육비판론자들의 논의들 중 일리치(I. Illich, 1971, 1973)와 라이머(E. Reimer, 1972)를 중심으로 한 갈등론자들은 대중교육의 확산으로부터 힘의 근원을 둔 학교교육 중심의 교육신화와 이데올로기를 애초부터 부정하였다. 오히려 학교교육이 의도적 혹은 잠재적으로 교육의 수요자들에게 중산층(혹은 중간계급)으로의 사회이행을 가능케 하는 ‘민주적 기제’라는 신화와 이데올로기를 주입한다고 비판하였다. 그들에 따르면 현행 학교교육은 인간의 다양한 학습방법과 태도, 욕구들을 제도화·획일화시키고, 인간성 회복보다는 제도화된 굴종과 복종감을 길러주는 장치이다. 따라서 학교는 다양한 인간욕구를 충족시키기 위한 최적의 장소는 아니며 병폐를 합리화하는 기제로 기능한다.

일리치의 ‘학교교육 병폐론’은 라이머에 의해 ‘학교교육 사망론’으로 이어져 전개되었다. 이른바 ‘학교교육 무용론(無用論)’ 혹은 ‘학교 사망론’으로도 불리우는 이들의 연구는 경험론적인 접근

증을 하지 못한 한계는 있지만, 그러나 보울즈(S. Bowles), 긴티스(H. Gintis), 로젠바움(J. E. Rosenbaum), 카노이(M. Carnoy), 스프링(J. H. Spring) 등의 갈등론자들에게 적지 않은 영향을 미쳤다.

일리치와 라이머로부터 이론적 기반을 두고 있는 보울즈와 긴티스, 로젠바움 등도 학교교육은 사회에서의 직업계층에 상응하는 문화를 가르치고 있으며 상류층과 하류층의 구별처럼 영재와 범재를 양극화하여 불평등한 사회체제를 영속화시키려는 제도적 장치에 불과하다고 논의하였다. 그 예로 학교의 선발방법이나 절차가 바로 그런 수단이다. 그래서 학교교육이 능력본위의 정의사회 건설을 지향한다는 기능론자들의 주장은 허구이며 오히려 모순된 경쟁체제를 통해 낙오자를 양산한다고 보았다(한준상, 1983, pp 14~45).

잭슨(P. W. Jackson, 1968)도 교실생활을 통해 학교가 아동들에게 강자와 약자로서의 생활태도를 체화시키고 운명에 체념적으로 순응하도록 훈련한다고 보았다. 그에 의하면 학교는 일탈 학생과 불량아, 낙오자를 제도적으로 생산해내는 기관이며 이 기관 내에서 이루어지는 주요 학습의 효과는 표면적 교육과정보다는 잠재적 교육과정으로부터 연유한다. 즉, 학교에서 가르치는 형식적·표면적 교육내용보다도 그 표면 속에 잠재하면서 작용하고 있는 문화적·사회적 요인들의 작용이 더욱 중요한 영향력과 의미를 갖는다고 보고 그것을 ‘숨겨진 교육과정’(hidden curriculum)이라고 불렀다. 그래서 잭슨은 이른바 학생들의 학습결손은 숨겨진 교육과정에 의해 교사가 만들어낸 산출물로 보았다.

젠크스(C. Jencks)와 그의 동료들 역시 학교에서의 학생선발

방법, 우열반 편성제도 등은 교육의 평등화를 저지할 뿐, 학교교육과 사회계층의 이동 사이에는 아무런 상관이 없다고 보았다(J. Karabel & A. H. Halsey, 1977, pp 22~26). 그들에 의하면 사회적 출세에는 오히려 교육과는 무관한 재수나 행운이 변인으로 작용하며 학교교육은 그를 정당화시키는 기제일 뿐이다.

스프링, 카라벨(J. Karabel), 카노이 등에 이르는 갈등론자들의 견해도 비슷하다. 학교는 특정 소수 집단의 복지를 극대화하는 도구이고 피해받는 집단을 그 자리에 묶어두는 수단이라는 것이 카노이의 주장이다. 그에 따르면, 교육기회를 확대한다고 해서 평등화가 실현되는 것은 아니다. 왜냐하면 교육기회가 확대될수록 졸업장의 과잉공급현상이 나타나게 되어 결국에는 취업에 필요한 자격증의 수준만 높아질 것이고 따라서 취업의 문은 그만큼 좁아지기 때문이다. 그러므로 교육기회의 확대에 의한 학교교육의 배분기능과 선발기능은 사회계층의 이동이나 사회진출과는 무관하다. 스프링은 이런 주장을 실증적 연구결과의 근거위에서 전개한 바 있다(Spring, 1976).

우리 사회도 이러한 관점과 입장들을 잇는 논의가 있어 왔는데 최근엔 카노이, 스프링의 논의와 같은 맥락에서 보여지는 김동춘(1999)의 논의와, 학교교육의 불평등을 이론중심으로 살펴본 정환규(1992)의 논의를 그 예로 들 수 있다. 먼저 김동춘은 학교의 역할과 기능이 교육이념, 교육제도와 분리해 살펴볼 수 없는 문제이며, 특히 분단국가형성, 개발독재체제 등의 한국사회의 역사적 맥락에서 학교해체와 학급붕괴를 살펴보아야 한다고 주장하였다. 그에 따르면 이미 한국사회에서의 학교의 역할은 무엇을 배웠느냐 보다는 어떤 졸업장을 받았느냐가 중요하게 되었다. 사회학자임으로 거시적 맥락을 유지할 수밖에 없던 김동춘의 논의

와는 달리 정환규는 교육학내의 불평등논쟁을 이데올로기 중심으로 살펴보면서 학교교육의 불평등과 청소년비행이 연관함을 논거하고 있다. 그에 따르면 교육의 불평등은 학교내부의 제도적·이데올로기적 관심에 머무르지 않고 교육수혜자인 학생에게 까지 직접적인 부정적 영향을 미친다고 논의하고 있다.

또 갈등론자들은 학교기능에 있어 교사의 역할, 그리고 교사와 학생 사이의 긴장과 갈등에도 주목했다. 이들에 따르면 교육현장의 상충구조를 차지하고 있는 교사들은 교육을 가능케 하기 위해 학생들에게 획일적 통제와 규제를 사용한다고 보았다. 특히 시간이 지남에 따라 학교조직이 관료화되고 형식화됨으로써 학교의 역할은 통과 의례로서 기능하기 시작했고, 교사들이 학생들에게 요구하는 것은 마치 제품생산의 공정과정을 연상시키는 일련의 통과적 절차와 통제성으로 비유되었다. 교육현장에서는, 생산성을 최고의 가치로 여기는 공장에서 노동자들에게 요구하는 것들, 말하자면 시간엄수(punctuality), 규율엄수(regularity), 주의집중(attention), 침묵의 강요(silence) 등과 같은 통제성들이 강요되었다(Hechinger, 1992).

역시 학교교육을 ‘공장모형’으로 보면서 이를 산업화 사회의 전형적인 학교의 모습으로 규정하고 정보화사회로의 전이과정에서 학교교육의 재구조화가 요청된다는 논의도 있다. 즉, 산업사회에 부응하는 학교교육 체제가 이제 정보화사회로 전이되면서 교사와 학생의 역할을 변화시킬 것이며 다음으로 학교의 체제도 구체적으로 변화시킬 것이라는 논의가 그것이다. 이론적 지점에 있어 갈등론과는 일정한 거리를 두면서 공교육의 기능변화에 대한 당위성을 사회문화적 맥락에서 제기하는 이 논의는, 최근 산업화 사회에서 정보화사회로의 전이, 그리고 그에 따른 교육의

목적과 기능변화에 주목하고 있다(참고 : 한국교육개발원, 1996, pp 160~162 ; 진동섭, 1996, pp 56~57).

이 논의에 의한다면 사회변화에 따라 교사와 학생의 역할이 변화되고 또 이에 따른 학교교육 체제의 변화가 불가피하다. 지금까지의 산업사회에서의 학교교육은 전술한 바와 같이 전형적인 '공장모형'으로 비유되며, 교장과 교사는 공장의 관리인, 학생은 공장의 노동자, 수업은 조립라인, 교육과정은 공정과정인 것이고, 학습내용은 원재료가 되어 교육이 이루어지는 것으로 보고 있다. 그러나 산업사회 이후 정보화 사회에서는 새로운 변화에 능동적으로 적응할 수 있는 학교교육 체제를 갖추어야 하며 이를 위해서는 지금까지 이루어져 온 관료주의 체제에서 벗어나 개인이 사회의 요구에 적응하면서 생존할 수 있는 다양화를 기본목표로 하여야 한다고 주장한다.

2) 탈근대적 학교교육론

갈등론의 입장에 이론의 뿌리를 두면서 학교교육 위기의 원인을 급격한 시대변화에 부응하지 못하는 공교육의 유연하지 못한 자세로부터 찾는 시도가 탈근대적 학교교육론이다. 즉 이 입장에서는 급격한 사회변화에 학교가 능동적으로 대처하지 못함으로써 공교육의 위기현상을 초래했다고 본다.¹⁾ 여기에는 사회역

1) 흔히 시대변화에 부응하지 못한 학교의 경직성과 정체에 대해 그 물리적 정체보다 문화적·의식적 정체가 더 크게 지적된다. 하지만 변화에 대한 학교의 정체를 상징적으로 보여주기 위해 단적인 예로 「내마음속의 풍금」이란 영화에서 그리고 조영남의 「내고향 충청도」란 노래에서 '물리적 정체'를 생각해 보자. 한국사회의 근대화과정을 배경으로 한 이 영화에서도 나타나듯 - 그리고 조영남의 노래

사적 맥락에서 학교교육 체제가 전형적인 근대성을 담지하는 대표적인 사회제도이며, 특히 근대성을 강화하고 재생산하는데 있어서 학교는 매우 중요한 도구이자 기제로 사용되어 왔다는 입장이 주조를 이루고 있다.

김진균·정근식·강이수(1998)에 의하면 학교는 근대적 규율을 강화시키는 체제이다. 근대학교는 근대 산업자본주의 사회에 필요한 인간형을 ‘판을 찍듯이’ 만들어낸다. 구체적으로 학교는 학습자로 하여금 교육과정을 통해 근대적 지식을 교육받게 하고 동시에 각종 형태의 규율을 통해 근대적 태도마저 배양시킨다. 다시 말하자면 학교교육은 그 사회체제가 필요로 하는 인적자원의 생산과 지식적 권위를 거듭 만들어냄으로써 사회체제를 재생산하는 장에 지나지 않았다.

사실, 학교의 근대성에 대한 지적에 앞서 그 전조현상에 대한 논의와 지적 역시 있어 왔다. 즉, 학교는 인간이 만들어 놓은 사회제도 중에서 가장 효율성이 떨어지는 제도의 하나로써 평가받거나(Mullin, 1991), 학교는 학습자를 둘러싼 여러 사회적 환경과의 경쟁에서 뒤쳐진 기관으로 전락하였다는 비판(고영희, 1985)이 그것이다.

에서도 나오듯 - 60년대와 70년대의 근대 기에서 학교는 마을에서 가장 크고 가장 현대적인 건물이었으며, 화장실도 당대의 기준에서 보면, ‘우리 집’보다 좋은 현대식이었다. 더욱이 학교교육을 받는 그 자체 - ‘학생’이라는 용어가 갖는 그 상징의 폭을 생각하면 더 그렇다 - 가 청소년기 또래의 아이들에게 있어 ‘특혜’로 보여지기도 했다. 그러나 지금에 있어 학교건물과 시설은 변화가 아닌 정체의 상징물이며, 안락함과 편안함보다는 근대적 불편감을 주는 거북스런 구조물로 대체된다. 집보다도 불편한 구조와 시설을 갖고 있으며 심지어는 사교육시장의 그것보다 더욱 열악하다. 이러한 상징의 기호가 응축되어 나온 영화, 「여고괴담」에서 보여지듯 오늘날의 학교는 한편으론 을씨년스러움의 대표적 공간이다.

학교가 갖고 있는 경직된 관료적 구조, 그리고 그 경직성과 관료성을 오히려 더 강화시키는 내외부적 변인의 영향들, 변화에 대한 두려움을 포지(抱持)하고 있는 구성원들의 성향에 대한 지적과 논의들은 곧 학교교육이 애초에 상정하였던 교육의 목표를 얼마나 달성하였는가 라는 학교교육의 책무성(accountability)과도 자연스럽게 연결되었다. 그래서 기존의 경직된 교육행정구조나 계획이 더 이상의 교육적 성과를 얻어낼 수 없다는 인식 하에, 공식적 교육기관에서 학습자가 습득한 교육결과에 대한 책무성을 학교로부터 재확인 받아야 하는 상황에 이르렀다는 지적도 나오기 시작했다(Finn & Rebarber, 1992).

이렇게 변화에 둔감하고 사회변화에 조용하지 못하는 학교교육 체제를 지적한 논의들은 대체로 지금의 공교육위기 현상을 대표적인 근대성의 표상이라 할 수 있는 학교교육 체제가 탈근대성의 전위인 청소년을 포용하지 못함으로써 빚어지는 현상이라고 바라보고 있다.

사회변화에 탄력적으로 학교교육을 변주해야 한다는 탈근대적 학교교육론을 주장한 논의들은 그 간 사회학계(조혜정, 1996, 1999)와 교육학계(김경희, 1995 ; 김 민, 2000 b ; 이종각, 2000 ; 조용환, 2000 ; 후지다 히데노리, 1999)에서 주로 전개되어졌다. 그러나 사회학계에서 근대성(modernity)과 탈근대성(postmodernity)²⁾에 대한 다양한 논의가 여전히 진행되고 있고, 근대와 탈근대의 분기점, 그리고 그 분기점에 해당하는 기준과 내용에 대한 견해들이 종종적으로 논의되고 있는 중이어서(참고 : 김호기, 1999 ; 이진경, 1997 ; 조혜정, 1998 ; Robertson, 1992 ; Giddens, 1990), 현재 학교교육과

2) '탈근대성'(postmodernity)을 학자에 따라 '탈현대성'(김호기), '후기 근대성' 또는 '급진화된 근대성'(기든스) 등으로 사용하고 있다.

근대성·탈근대성을 가늠하고 구분짓는 작업 역시 기틀을 세우는 '정초(定礎)상황'이라고 볼 수밖에 없다. 그래서 근대적 학교상황을 언급하는 글들에는 식민지적 성향과 근대성 성향이 등치(等値)되기도 하고, 때로는 근대적 학교개혁이 탈식민지적 학교교육과 같은 맥락에서 사용되기도 한다. 특히 전근대성과 근대성, 그리고 탈근대성이 함께 혼재되어 있는 한국 사회상황의 경우에는 그 다층적인 성격과 구조로 인해 더욱 복잡한 성향을 띠고 있다.

그럼에도 근대성과 탈근대성에 관한 논의들은 오늘날 사회가 직면하고 있는 위기 - 공교육의 위기를 포함하는 - 의 본질이 어디에 있는가란 점에 있어 새로운 해석의 지평을 열어주고 있다. 예컨대 기든스는 현대의 위기가 근대 사회질서의 붕괴와 해체로부터 시작되는 것이 아니라, 보다 급진화되고 보편화된 변화 그 자체를 수용하지 못하는 지금의 근대성으로부터 연유한다고 지적하였다. 지금까지 무언으로 상징되어 왔던 전통은 이제 그 의미를 스스로 설명해야 하고, 자아 역시 스스로를 형성하고 조직해야 하는 '불확실성'의 사회가 되면서, 기존의 '단순한 근대화'가 아닌 이른바 '성찰적 근(현)대화'로의 변화가 요구되는 시기가 되었기 때문이다(Giddens, 1998, pp 241~259).

이러한 논의를 학교교육과 연결한다면, 전형적인 근대성 - 한국 학교교육은 전근대성과 근대성이 혼재되어 있지만 - 의 상징이라 할 수 있는 오늘날의 학교교육이 직면한 위기는 기존의 지배질서가 해체됨으로써 나타나는 위기가 아니라 그 본질은 근대성의 원칙이 더 이상 지배되지 못하는 학교사회 자체에 있다는 것이다. 보다 구체적으로 이야기한다면, 공교육의 위기와 같이 탈근대적 맥락에서 나타나는 위기현상들의 원인은 바로 일련의 변화 흐름을 수용하지 못하는 근대적인 학교교육과 그를 용

인하지 못하는 또 다른 변화흐름으로부터 연유한다. 이러한 논의는 이른바 탈근대적 사회 위기를 감지하는 세대간의 의식 차와도 부합하는데, 기성세대의 경우 기존 지배질서의 붕괴와 해체로부터 그 위기감을 느끼고 있다면, 성장세대의 경우는 근대성의 원칙만을 고집하는 경직된 사회구조 자체에서 위기감을 느낀다.

탈근대적 사회로의 전이과정에서 갖는 위기감이 세대에 따라 다르다는 것이 포괄적인 사례라 한다면 공교육 위기에 대한 위기감은 이를 입증하는 보다 구체적인 사례이다. 즉, 기성세대가 근대적인 학교체제를 유지해 온 교실과 학교상황의 지배질서가 무너지고 있음으로 인해 학교실패의 위기를 느끼는 것이라면, 성장세대는 그들 세대의 변화된 가치관과 의식을 탄력적으로 수용하지 못하는 학교의 경직성으로부터 위기감을 느낀다.

따라서 성장세대를 중심으로 살펴보는 위기감이란 기존 질서의 파괴 혹은 붕괴로부터 오기보다는 밀물같은 변화의 폭을 수용하지 못하는 우리 사회의 근대성이란 단단한 껍질로부터 연유한다. 그 껍질은 구체적으로 교사와 교실, 학교가 될 수 있고, 더 크게는 아직까지 근대성을 극복하지 못한 사회 전반이 될 수도 있다. 그래서 탈근대적 학교교육론에서 살펴보는 학교실패 현상은 기존 질서의 붕괴가 초점이 될 것이 아니라 변화 자체의 폭과 내용이 초점이 되어야 하며, 이렇게 생성된 변화를 받아들이지 못하는 근대적 사회의 틀이 결국 세대간의 갈등구조를 강화시키는 조건으로 다루어지고 있다. 더욱이 성장세대의 시각에서 바라보는 공교육 위기 현상은 기존의 전통적 질서의 해체가 아닌 성장세대의 문화와 가치 등이 학교문화에 충분히 고려되지 못하거나 반영되지 못하고 심지어 무시되기까지 하는 현실로 집약된다.

이러한 맥락에서 우리는 요즘의 성장세대가 어떻게 변화되고 있는지 그 추이를 면밀하게 살펴보고 진단해 볼 필요가 있다. 왜냐하면, 기존질서의 붕괴에 초점을 둔다는 것은 이전 질서로의 회복을 대안으로 삼는 것에 불과한데, 공교육 위기 현상과 관련하여 그 전의 상황으로 환류한다는 것은 적절한 해결방법이라고 보기 어렵기 때문이다. 기실, 그 전의 교육상황이라 하더라도 건장한 교육사태라고 판단할 수 없고, 오히려 지금의 성장세대가 갖고 있는 변화의 범주와 내용들을 살펴봄으로써 긴 호흡을 갖고 지금의 사태에서 찾을 수 있는 최선의 방안들을 구안하는 것이 차라리 낫기 때문이다.

결국 갈등론적 입장이 갖는 이론적 한계가 있음에도 불구하고, 그리고 오늘날 학교란 공간이 여전히 청소년들의 생활에서 절대적 비중을 차지하고 있음에도 불구하고, 지금의 학교는 불행히도 이들에게 더 이상 ‘발전의 장’으로 기능하지 않는다는 비판을 받을 충분한 이유가 있다. 실제로 핑크 플로이드의 ‘벽’(The Wall)이란 영화 하나만으로도 우린 현대사회에서 청소년들이 겪어야 하는 불행한 운명의 조건들을 단숨에 파악할 수 있다. 특히 탈근대적 학교교육론이 의미하듯이 사회변화에 조용하지 못하는 학교교육의 미래는 그다지 낙관적이지만은 않은 것이 사실이다.

2. 학교실패 현상의 실제

1) 학교실패 현상의 현실

학교실패에 관한 담론이 짧지 않은 역사적 맥락을 유지하고 있음에도 불구하고 대부분의 교사들은 학교실패 현상이 최근의 현상이라고 인식하고 있었다. 한국청소년개발원(1999)의 조사연구에 따르면, 교사들의 74.8%가 “최근 1~2년 사이에 갑자기 진행되었다”고 응답하였고, 다음으로 21.6%가 “1990년대 전반기부터”라고 응답하였다. 이러한 사실에는 그 동안 공교육의 장면에서 순응적인 학습자세를 견지해 온 학습자들이 갑자기 공격적이고 도발적인 교실 내 행태를 보임으로써, 이론적으로는 일찍이 알았지만 현실적으론 선뜻 수용키 어려운 교수자의 입장이 반영되어 있다. 물론 여기에는 최근 우리 사회에 정식으로 소개된 ‘학교붕괴’, ‘수업붕괴’, ‘교실붕괴’ 등의 용어들이 갖는 파괴적인 개념상의 느낌과도 밀접한 관련이 있는 것으로 보여진다.

특히, ‘1990년대 전반기’라는 시기의 설정과 관련해 주의깊게 살펴보아야 할 점은, 이 시기 이후의 성장세대들의 변화이다. 사실 이 시기는 한국사회에 있어 주목할만한 성장세대의 문화적 이질성이 나타나고 이로 인한 세대간의 갈등이 불거지기 시작하는 시기이다(김 민, 1997 a, pp 3~4). 1990년대는 우리 사회에 있어 문화적으로 다원화·다층화를 이루는 신시대적 양식과 담론이 출현하는 시기였다. 이른바 신세대담론이 우리 사회의 전면에 나타난 시기이며(참고 : 현실문화연구, 1993, 1994), ‘노래방’, ‘썩카페’, ‘소주방’, ‘비디오방’, ‘PC 방’ 등 젊은 세대가 향유하는 이질

적인 문화양식과 공간담론이 풍미하던 시기였다. 또 이 시기는 10대가 문화적 헤게모니를 장악하면서 대중문화의 주체세력으로 등장하였고, 그들만을 위한 상품이 출현하면서 성장세대를 주 대상으로 하는 상업 마케팅 전략도 노골적으로 전개되던 시기였다. 점차 이러한 이질적인 성장세대들의 가치와 의식이 세대간의 갈등으로, 또 이러한 세대갈등이 다시 성장세대들의 주된 삶의 현장인 학교로 연결되어졌음을 미루어 짐작할 수 있다. 따라서 교사들이 학교붕괴의 전조로 1990년대 전반기를 꼽은 것은 이러한 사회문화적 맥락과도 무관치 않다.

실제로, 수업붕괴, 교실붕괴, 학교붕괴 등 학교실패를 의미하는 개념이 우리사회에 소개된 것은 최근의 일이다. 그러나 학술적인 의미에서 이러한 개념이 소개되어진 바는 분명치 않은데, 이는 같은 현상을 보이고 있는 일본의 경우도 마찬가지이다. 다만, 이러한 현상이 우리 사회에 실재하는지에 대한 확인작업은 일찌감치 이루어졌고, 그 물꼬를 튼 이들은 교사집단이었다.

전국교직원노동조합 참교육실천위원회(1999, pp 5~6)에 따르면, 이 현상은 지난 1999년 1월 한국교육연구소의 겨울 세미나에서부터 소개되어졌다. 또 비슷한 시기에 한국교원단체총연합회에서도 '교육의 아노미현상'이라는 개념을 통해 문제를 제기했다. 그러나 이 때까지만 해도 공교육의 위기를 다루는 개념들이 아직 생소하였고, 교육의 아노미 현상 역시, 당시 국민의 정부에서 추진한 교육개혁에 따른 교권붕괴현상에 초점을 맞추었기에 사회적 공론화와 반향을 일으키는데는 성공적이지 못하였다.

한편, 비슷한 시기에 일본의 학급붕괴 혹은 학교붕괴라는 개념이 언론과 단행본(河上亮一, 1999 ; 아사히신문사 편, 1999)을 통해 전파되었지만, 이 역시 '일본의 문제'로만 치부되어 당시

공론화가 쉽게 되지 못하였다. 사실,가와카미 료이치(河上亮一)와 아사히신문사에서 펴낸 단행본의 내용을 살펴보면, 연령에 따른 붕괴의 주체와 그 심각성, 그리고 그 원인들에 있어 약간의 차는 있지만, 현상 그 자체는 교원단체와 언론이 확인한 우리 사회의 학교교육 붕괴현상과 거의 일치하고 있다. 어쨌든 학교실패 현상이 본격적으로 공론화 되기 시작한 것은 1999년 5월 전교조 참교육실천위원회에서 학교붕괴 현상의 실재 확인여부와 전교조 전국운영위원회에서 이러한 현상이 전국적인지에 대한 확인여부를 위해 개최한 내부토론에서부터임은 확실하다.³⁾

그러나 교실붕괴, 나아가 학교붕괴 등 학교실패 현상에 관한 담론들이 공교육의 위기란 관점에서 폭넓은 공론화가 시작된 것은 매스미디어의 주도에 의해 이루어졌다. 공교육 위기담론의 형성에 있어 매스미디어의 공과(功過)는 극단적인데, 전술한 바와 같이 학교교육 위기현상에 사회적 관심을 돌렸다는 것이 그 긍정적 평가라면, 사실을 지나치게 과장 보도하는 선정적 접근으로 교육과 교사에 대한 불신을 증폭시키고 학교실패 현상을 오히려 재촉하였다는 평가는 그 반대편에 자리잡고 있기 때문이다. 그럼에도 매스미디어가 학교실패 현상을 공론화 시키는 데에 있어 제한적으로나마 긍정적이었음은 인정해야 할 것 같다. 왜냐하면 그간 교사집단을 중심으로 부분적으로 진행되어왔던 학교실패 담론을 확산시킨 분명한 기제(mechanism)와 통로(channel)의 역할을 매스미디어가 하였기 때문이다.⁴⁾

3) 전교조는 이에 따라 1999년 9월 30일 학교붕괴현상에 대한 공론화와 초기 진단을 위한 종합토론을 가진 바 있다.

4) 물론 학교실패 현상을 바라보는 매스미디어들의 입장과 대응방안의 제시 등은 시간의 흐름에 따라, 그리고 바라보는 관점에 따라 각 각 다르다. 그러나 이 부분은 본 연구에서 다루고자 하는 주요 내용의

먼저, 조선일보는 1999년 8월23일부터 31일까지 기획시리즈, “무너지는 교실”을 통해 중·고등학교에서 일어나는 ‘교실 파괴’ 현상이 우려할 만한 수준을 넘어 파탄직전 상태라고 언급하였다.⁵⁾ 언론매체가 갖고 있는 속성 상 공교육 위기 실태에 대한 소개나 논의, 원인에 대한 접근과 대안들이 충분히 다루어지지 못했지만, 이른바 교실붕괴, 교실파괴, 학교붕괴 등을 시의 적절하게 보도함으로써 공교육위기 현상에 대한 사회적 공론화를 촉발시키는 주요 계기를 마련하였다.

뒤 이어 시사저널도 1999년 9월 23일자 “학생도 교사도 학교가기 싫다”란 제하에서 학교붕괴를 커버스토리로 다루었다.⁶⁾

범주를 뛰어넘기 때문에 논외로 생략하였다.

- 5) 지난 20일 오전 7시30분 서울 모 여고 3학년 보충수업 교실. 1교시 시작종이 울렸는데도 이 반 학생 45명중 3분의 1 정도의 자리가 비어있다. 영어교사가 들어서자 여기저기 엎드려 자던 학생들이 깨어났다. 수업시작 후 30분쯤 5~6명의 학생들이 교실 뒷문을 열고 슬그머니 들어섰다. 교사의 강외에 귀를 기울이는 학생은 앞자리의 몇 명뿐. 10여명의 학생들은 잠을 자거나 만화책을 보고 있다. 일부 학생은 2~3교시가 지나자 슬그머니 가방을 꾸러 교실을 나갔다. 교사들은 못 본 체 했다. 낮 12시 30분쯤. 5교시가 끝나는 종소리와 함께 학생들은 활기를 되찾았다. 저마다 책가방을 싸 학원으로 발길을 옮겼다. …(중략)…일선 교사들은 “교실에서 수업이 불가능해진지는 이미 오래다”며 “교실 붕괴가 문제아로 낙인찍힌 아이들만의 문제가 아니다”고 말했다(조선일보. 1999. 8월 23일자).
- 6) 서울 B여고 1학년 교실. 수업 종이 울리고 교사가 교실에 들어섰는데도 교과서를 펴놓은 학생이 거의 없다. 교사가 교탁 앞에 서면 학생들은 비로소 교실 뒤에 있는 사물함으로 어기적 어기적 걸어가 교과서며 공책을 꺼내온다. 아직까지 책상에 엎드려 자는 아이가 5명. 교사가 짝을 시켜 이들을 깨운다. 부스스 일어나는 아이들. 미안해하는 기색은 손톱만큼도 없다…(중략)…교사들은 수업하기가 힘들다고 아우성이다. 서울 노원구 C고등학교 교사 7씨(34)는 수업 분위기를 이렇게 전한다. “집중하는 아이 3명, 내쳐 자는 아이 5명, 잠담하고 노는 아이 10명, 딴 생각하는 아이 30명.” 그뿐인가. 수업 도중 예닐곱은 “화장실에 간다”며 흐름을 끊기 일쑤이다. 개중에는 휴

한국일보는 1999년 10월 6일자 “열린교육 1세대 - 고 1교실은 난장판”이란 기사에서 수행평가 등의 설부른 열린교육 정책의 도입이 학교붕괴 등 학교실패를 조장하였다는 취지의 현장취재 기사를 보도하였다.⁷⁾ 이어 10월 11일자에서는 “고교생 학력(學力)저하 우연 아니다”란 사설을 통해 중앙교육진흥연구소가 평가한 고교생 학력이 지난 10 여 년 전보다 저하된 결과를 두고 “2002년부터 시행될 대학입시 무시험제도, 고입 학력고사 제도 폐지 등과 관련이 있으며 이러한 무시험 대입제도와 고입 선발고사 폐지 등이 학업의 중요성을 떨어뜨려 ‘교실붕괴’라는 반교육적 현상을 초래하였다”는 지적을 하였다⁸⁾. 주간한국 역시

연육구를 이기지 못해 수업 시간마다 화장실에 가 “한 대 꼬슬리고 와야 직성이 풀리는” 아이도 있다(시사저널, 1999. 9월 23일자).

- 7) 지난 6일 관악구 인문계 A고등학교 3교시 1학년 교실. 정원 49명중 20여명은 수업에 아랑곳 않고 ‘보란듯이’ 엎드려 자고 있다. 수업이 15분 정도 진행되자 한 남학생이 벌떡 일어나 아무 말 없이 교실을 빠져나갔다. 교사는 무기력하게 바라볼 뿐이다. 깨어있는 20여명도 자기들끼리 속닥거리는 데 정신이 팔려있다. 올해부터 고등학교 1학년생을 대상으로 시행되고 있는 ‘수행평가’가 앞뒤 사정을 재지 않고 시행돼 이처럼 교육현장을 삭막하게 만들고 있다. 학습과제를 다양화시켜 개개 학생의 자질을 절대평가로 계량화하고 창의적인 인재로 키워 보자는 ‘열린교육’이 전혀 취지를 못 살리고 있는 것이다. 문제는 교육부와 학교가 열린교육과 수행평가를 실현할 만한 프로그램 개발도 없이 이전과 다름없는 수업방법을 고집하고 있다는 점이다 또 주입식교육에 익숙해진 고등학생들이 열린교육으로 인한 갑작스런 자율을 방종으로 표출하고 있다. 더구나 대부분 학교는 여전히 규정 과목성적을 우선시 하며 동시에 학생들을 절대 평가하다 보니 전체 평균 올리기에 급급, 시험을 쉽게만 출제하고 있다. 시험이 쉬워지자 학생들은 수업을 우습게 여기고 심지어 교사와 학교까지 무시하는 일도 벌어진다(한국일보, 1999. 10월 6일자).
- 8) 심각한 학력저하 현상을 공교육의 위기로 연결하는 이러한 지적은 비단 우리 사회만이 아니라 일본도 주요한 원인으로 지적한 바 있다(馬越 徹, 2000, pp. 6~8). 나고야(名古屋) 대학의 우마꼬시 도루(馬越 徹) 교수는 일본 공립학교 위기의 주요 원인으로 문부성의 교

1999년 10월 14일자에서 “방황하는 청소년, 무너지는 교실, 그들만의 미래는 있다”는 기사를 실었다.

그러나 교실붕괴, 학교붕괴란 주제의 공교육 위기현상에 대한 사회적 공론화에 ‘폭발적인 힘’이 실리게 된 것은 TV영상매체를 통해서부터이다. 왜냐하면, 영상매체란 워낙 상상할 수 없을 정도의 놀라운 복제력과 파급력을 지니고 있으며, 문자와는 달리 영상매체의 전파력은 일반 대중의 행태와 사고를 거의 결정적으로 좌우할 수 있는 영향력을 갖고 있기 때문이다. 실제로 KBS의 ‘추적60분’(99. 10. 21. 방영), MBC의 ‘정운영의 100분토론’(99. 11. 12. 방영) 등의 시사토론 프로그램에서 보여준 학교실패 현상에 대한 여과없는 영상보고는 일반인들에게 적지 않은 충격과 영향을 준 것으로 파악된다. 이러한 프로그램 방영 이후에 관련 학계를 중심으로 한 진지한 모색과 논의의 장이 이어졌다는 사실이 이를 반증한다(참고 : 충북교육학회, 1999 ; 한국청소년개발원, 1999 ; 한국교육과정평가원, 2000 ; 한국교육인류학회, 2000).

한편, 매스미디어의 파급영향과는 별도로 학교 구성원들의

육개혁 정책의 실패에서 연유함을 지적하고, 그 중 하나가 심각한 학습의욕의 상실, 학력의 저하를 초래한 문부성 교육정책의 실패를 꼽고 있다. 그에 따르면 일본은 최근 십 수년간 ‘학습내용의 정선(精選)’이라는 이름 아래 문부성이 주도한 학습내용의 삭감, 그리고 동시에 ‘여유 있는 교육’, ‘자기 교육력’, ‘살아가는 능력’, ‘마음의 교육’ 등 본래 학력과는 무관한 애매한 슬로건을 ‘신학력관(新學力觀)’이라 칭하며 제창해왔다고 보았다. 즉, 문부성 자신이 학습지도요령(한국의 교육과정)의 수준을 낮추는 원인을 제공하였다는 것이다. 그러나 고교입시나 대학입시의 수준은 별로 낮추지 않았기 때문에 입시를 위한 준비(학력경쟁)는 학교 외의 입시학원이나 보습학원(한국의 과외에 해당)에서 행하게 되는 이상사태를 낳게 되었고 이에 따라 교실붕괴에 같은 공립학교의 위기를 초래하였다고 보고 있다.

학교실패 현상에 대한 인식은 대체로 광범위하게 전개되고 있었다. 물론 지역에 따른 격차, 실업계와 인문계, 초등과 중등에 따른 각 급 학교의 상황에 따라 어느 정도 편차는 있지만 교육현장에서 감지되는 학교붕괴의 실태는 결코 적지 않다. 먼저 전국 교원과 학생 등 총 1,150명을 대상으로 설문조사를 한 전종호(1999, pp 243~286)의 "학교붕괴현상에 대한 교육 주체의 의식 조사 연구"에 나타난 결과는 학교교육에 대한 교육구성원들의 위기감이 얼마나 광범위하게 학교 현장에 전개되고 있는 지를 보여준다.⁹⁾ 또 한국청소년개발원(1999)의 연구에서도 거의 대부분의 교사(87%)와 학생들(71%)이 자신의 학교에 학교붕괴 현상이 있다고 인식하고 있었다.

그런데 이와 같은 매스미디어의 보도를 바라보는 교사들의 입장은 탐탁스럽지만은 않았다. 특히 교사들은 매스미디어가 일방적으로 보도하는 학교붕괴론이 학교교육 포기론으로 발전하거나 학교와 교사에 대한 전반적 불신으로 비화되는 것은 해결책을 찾는데 결코 도움이 되지 못한다고 보았다(전교조신문 1999. 11. 17). 그것은 학교붕괴의 원인으로 "교사에 대한 매스컴의 부정적 보도"(25%)를 꼽은 것으로도 명징하게 나타난다(한국청소년

9) 전종호의 연구에 따르면, 50%(실업계는 64.4%)의 교사들이 교사의 권위가 존중받지 못한다고 생각하고 있으며, 학생들은 수업을 이해하지 못한다고 생각하는 교사가 절반(54.3%)이 넘는다고 인식하고 있었다. 한편 교사들은 30% 이하의 학생들만이 수업에 참여한다고 응답하였다(55.5%). 절반이 넘는 학생들이 수업준비 없이 학교에 간다고 답했고 숙제를 해간다는 학생은 30% 정도였다. 학교에서 배우는 교과가 자신의 삶에 필요하다고 인식하는 학생들은 8.8%에 불과했으며, 71.6%의 학생들이 대체로 필요 없다고 인식하고 있었다. 학교현장에서 이뤄지고 있는 급격한 변화를 교육의 위기, 혹은 붕괴로 보는 견해에는 80%에 가까운 교사들이 동의한다는 입장을 취해 현장의 위기감을 반영하였다.

년개발원, 1999).

2) 학교실패 현상에 대한 교수자와 학습자의 입장

학교실패의 원인을 바라보는데 있어 지금까지의 논의들은 대체로 교육정책의 실패로 인해 나타난 현상으로 보는 경향이 강하다. 특히 최근에 이르기까지 우리 사회는 학교체벌금지, 춘지실태 고발, 교원정년단축 강행 등 정부가 취한 일련의 교원 사기저하와 관련된 교육정책에 대한 비판과 맞물리면서, 수업붕괴, 교실붕괴, 학교붕괴 등 학교교육의 실패 현상이 총체적인 교육정책의 실패로 인해 초래하였다고 보고 있다(윤정일, 1999, pp 6~12).

이러한 경향은 일본의 경우도 마찬가지인데, 우마코시 도루(馬越 徹, 2000, pp 4~6)는 일본의 '교실붕괴' 원인으로 학교 내 요인과 학교 외 요인으로 나누어 살펴보았다. 그에 따르면 전자의 요인으로는 ① 유치원에서의 '자유보육', ② 교사의 지도력 부족, ③ 1인 학급 담임제, ④ 학급 내 학력의 다양화(정상분포의 붕괴) 등이, 후자의 요인으로는 ① 가정의 교육력 저하, ② 어린이의 가치관 변화, ③ 교육행정의 빈곤(40인 학급), ④ 지역사회 질서의 붕괴 등이 지적된다고 하였다. 그러나 그는 그 중에서도 가장 중요한 원인으로 2차 세계대전 이후 50년 동안의 일본의 공교육 행정의 모순에 있다고 보았다. 즉, 교육이념으로서 개성과 자유를 내걸고 있으면서도 실제적인 학급운영은 획일과 균일을 고수해온 모순이 최근 그 한계에 달하여 한꺼번에 나타난 것이라고 보았다. 따라서 그는 일본 정부가 취해 온 공교육 행정 자체가 검토되어야만 한다고 주장하였다.

그런데 여기서 유의해 살펴볼 점은 학교실패 현상에 대한 교

수자 중심의 입장과 학습자들의 그것과 확연히 다르다는 점이다. 즉, 학교실패 현상의 원인에 대한 교수자 중심의 입장과 학습자 중심의 입장이 서로 명확하게 구분되어 있는데, 이와 관련한 실제적 사례가 한국청소년개발원의 연구(1999)에서 발견되어진다.

학교붕괴의 원인에 대한 조사(복수응답)에서 대체로 교사들은 “교육부의 부적절한 교육정책”(58.3%)과 “가정교육부재 및 사회가치관의 붕괴”(56%)가 학교붕괴를 초래한다고 보는데 반해, 학생들은 “학생들의 생각이 어른들과 다르기 때문”(52%), “학교가 너무 융통성 없고 학교활동이 다양하지 않기 때문”(46%)이라고 보았다(한국청소년개발원, 1999, p 47, p 65). 먼저 교사집단의 경우는 학교교육의 외적 변인, 이를테면 교육정책이나 가정교육·사회가치관의 급변과 붕괴가 학교교육을 실패하게 한 주된 원인이라고 꼽았다. 즉, 학교교육 자체는 큰 문제가 없는데 오히려 학교의 외적 측면에서 공교육의 위기를 초래하였다고 보는 인상이 주조를 이루고 있다. 특히 교사집단을 중심으로 학교실패 현상에 대한 접근은 교사집단의 ‘위축된’ 교권(敎權), 혹은 교수(敎授)의 질적 측면을 충분히 지원하지 못하는 교육정책의 부실에서 파생되는 거의 ‘일방적인’ 현상으로 파악하고 있는 것이 대체적인 경향임을 확인할 수 있다.

반면에, 학생집단은 학교교육의 내적 변인, 즉, 획일화된 학교교육과정과 제도화된 경직성, 혹은 세대간의 물이해를 학교실패의 원인으로 파악하고 있어 대조를 이루고 있다. 같은 현상이라도 교사와 학생, 두 집단이 갖는 입장에 따른 이질적인 차가 심각하다는 사실을 알 수 있다.

한편, 교사들과 학생들이 꼽은 대책도 서로 달랐다. 교사들은 정책대안으로 “교사의 교권확립”(67%)을 가장 강조했고 다음으

로 “현장중심 교육개혁”(31%), “학교의 다양화”(24%), “학생지도의 인간화”(22%), “특기적성교육과 체험학습의 활성화”(17%)를 지적했다. 그리고 교사로서 당장 할 수 있는 해결책으로는 “학생들의 변화에 관용적인 태도를 취해야 한다”에 51%, “학생들에 대한 좀 더 엄한 규제를 해야 한다”에 46%가 응답했다.

반면 학생들은 “특기적성교육을 강화하고 체험학습을 더 해야 한다”(40%)를 가장 많이 꼽았고 “학교규칙을 제정하는데 학생이 참가하는 등 학교가 민주화돼야 한다”(36%), “똑같은 학교가 아닌 학생들의 필요에 맞는 여러 종류의 학교가 필요하다”(35%)는 의견을 다음으로 꼽았다. 당장 할 수 있는 해결책으로는 “학생들이 단결하여 현재의 교칙을 현실적으로 고치고 선생님들이 우리의 새로운 요구를 수용하도록 촉구한다”(82%)는 답변이 압도적이었으며, “현재의 교칙을 잘 지키고 선생님 지도를 잘 따르겠다고 결의하고 실천한다”는 의견은 17%에 불과했다.

이렇게 학교실패 현상에 대한 교수자와 학습자간의 인식의 차는 앞서 탈근대적 학교교육론에서 살펴보았듯이 위기감과 그 위기를 풀어가는 해법에 대한 세대간의 시각과 입장의 차를 명징하게 보여준다. 특히 공교육의 위기가 교권의 붕괴, 혹은 교육여건의 미흡과도 관련이 있지만, 한편 성장세대의 눈으로 바라보면 학습자의 변화된 문화와 의식, 가치관을 수용하지 못하는 학교교육의 경직성에서도 살펴볼 수 있는 문제라는 것을 일깨워주는 단서이기도 하다. 이른바 교실붕괴, 학교붕괴와 같은 학교실패 현상은 단순히 교육정책의 실패나 가정과 사회의 급변과 가치관의 붕괴 등에서 그 원인을 찾을 수도 있지만, 세대간의 심화된 문화적 격차를 공교육 현장에서 수용하지 못한, 그래서 결국 학습자와의 교호작용에서 실패할 수밖에 없는 상대적인 현상으

로 해석할 수 있는 여지를 주기 때문이다.

이러한 맥락에서 그 동안 갈등론과 탈근대적 학교교육론이 지속적으로 제기해 온 학교교육의 위기적인 갈등상황에 대한 학습자들의 누적된 상황인식을 고려해 볼 필요가 있다. 즉, 탈근대성의 전형적인 자세라 할 수 있는 ‘지배적 질서 담론으로부터 자유로운’ 성장세대의 변화된 가치관과, 아직 ‘근대성으로부터 자유롭지 못한’ 학교교육간의 상충이 빚어낸 긴장과 갈등이 이제 그 임계점을 맞이했고 이를 학습자 스스로가 인식하기 시작한 것이다. 이에 따라 절대적이었던 학교의 권위와 기능을 인정하지 않고, 그래서 학교는 더 이상 절대적인 교육공간이 아니며 오히려 ‘부조리한 사회제충화기구’이자 ‘억압적인 통제기구로서의 학교’라는 인식마저 주고 있다(이 한, 1998)¹⁰⁾. 물론 주관적이고 과장된 부분이 없지 않지만, 학력마저 중시하지 않는 청소년들의 출현은 공교육만을 교육의 모토로 삼은 기성세대에게는 당황하기 그지없는 사실이다. 더욱이 교육은 곧 학교교육이란 관념이 깨지고, 지금까지의 공교육이 학습자들의 욕구에 기반하지 않았을 뿐만 아니라 그 요구도 존중하지 않은 독과점적 체제로 운영·유지되어왔다는 비판은 앞서 교수자를 중심으로 한 기성세대의 학교교육 실패현상담론과는 엄청난 괴리감을 갖고 있었다.

10) 특히 탈학교실천연대에서는 그 간 교육에 있어 학교교육의 권위와 기능을 묵시적으로 인정하고 유지시킨 주 요인을 ‘학력(學歷)’이라 보고 이를 근원적으로 철폐시키기 위해 「학력폐지와 자격검사에 관한 특별법」을 제정해야 한다고 주장까지 한다. 이는 곧 누구든 학교에 다니는 것이 실제로 도움이 되지 않는 한 학교에 가는 일은 없도록 하며, ‘교육서비스와 능력평가’가 함께 묶여서 제공되지 않도록 하고, 또 학력에 의한 불합리한 사회적 위계화와 서열화를 방지하기 위함이라고 밝히고 있다(참고 : <http://members.tripod.lycos.co.kr/mindle98>).



그래 물이 먹고 싶다
그거야? 봐, 내가 큰 풀주
전자에 물을 떠왔단 말쑤
이야.



너희들이 물을 먹느
나 마느냐는 나한테 달려
있다구! 내가 너희들의 운
명을 결정한단 말이야.



내가 없으면 니들
은 죽은 목숨이야! 또 내
가 없으면 너네들은 말
이지...



.....

“학교만 물을 줄 수 있는 것은 아닙니다”¹¹⁾

우리는 이제 더 이상 학교에 기대를 걸지 않을 것입니다. 학교에
힘을 실어주지 않기. 그것이 또한 학교를 바꿀 수 있는 길이라고 믿습
니다. ‘교육 곧 학교교육’이라는 관념에서 벗어나야 할 때라고 봅니다.
학교가 바뀌기를 진정으로 바라는 만큼 우리는 학교를 대신할 수 있는

11) 민들레 홈페이지에 실린 삽화(<http://my.dreamwiz.com/deschool/>)

새로운 교육환경을 만들어가고자 합니다. 학교의 교육독점을 막고 우리 자신들의 교육의 권리를 되찾고자 합니다. 그럼으로써 학교도 그에 맞는 제자리를 찾을 수 있다고 믿습니다(현병호, 1999).

지금까지 학교는 경쟁자가 따로 없는 현실에 만족하며 독과점을 해 온 것이 사실이다. 경쟁상대가 없었기에 올바른 복지와 수준 높은 교육서비스를 제공하지 않고, 특히 학생이라는 수요자 층의 욕구는 전혀 고려하지 않고서도 독주를 해 올 수 있었던 것이다. 지금까지의 교육으로 한국 학교가 해낸 것은 입시지옥과 돈봉투가 날아다니는 추한 현실과 학생들의 점점 강해지는 문화적 빈곤감을 양산한 것이다. 대한민국의 학교는 실패를 인정해야 한다. 이제 더 이상 독주할 수 없다. 점차 사회제반 인식이 넓어짐에 따라 지금까지 해왔던 방식으로는 도태될 수밖에 없는 현실이 곧 다가올 것이다. 오랜 기간 쌓여온 비능률적이고 학생들의 요구가 전혀 존중받지 못하는 학습환경에 대한 학생들의 불만은 근본적인 변화가 일어나지 않는 한 고조될 것이다(김현진, 1998, pp 101~102).

따라서 일방적으로 학교실패 현상에 대한 담론을 교수자 중심으로 바라보고, 그 간의 교육개혁을 거부·부정하는 논거로 학교실패 현상담론을 이용하여 교권붕괴와 등치시키고자 하는 의도는 자칫 공교육의 위기에 대한 원인 중 한 단면만을 바라보고, 결국 그 본질을 회색할 우려마저 있다. 그래서 학교실패 현상이란 근대이래 학교교육 체제를 도입한 후 그 동안 누적되어온 문제들의 폭발 임계수준에 대한 심각한 경고사인이란 분위기가 압도함으로써 점차 논의의 핵심은 교권붕괴에서 학교교육의 기능향상에 대한 담론으로 옮겨지게 되었다.

그리고 보면, 교실붕괴, 학교붕괴와 같은 공교육의 위기는 신화가 아닌, 현실의 실재상황인 셈이다. 영상과 인쇄매체를 통한 교육현장의 취재, 현장 교사의 증언, 관련 학계의 학문적 접근,

외국의 거의 동일한 현상보고(일본의 學級崩壊, 미국의 학교실패 school failure)¹²⁾등이 이를 뒷받침하고 있다. 한편, 이러한 실제에 기초해 학교실패 자체에 대한 신화적 의문을 취하는 태도와 교수자 중심의 원인분석 및 대안모색에서 벗어나, 학습자 중심의 관점에서 학교실패 현상에 대해 천착(穿鑿)하는 것은 균형있는 대안의 모색에도 도움을 줄 것이다.

3. 학교실패 현상에 대한 개념 이해

1) 학교실패 현상에 대한 개념정의

때로 개념에 대한 탐색과 분석은 현상의 본질을 추구하는데 귀중한 시사점을 주며, 무원칙적인 개념의 적용은 막연한 경험과 가능성, 예언과 같은 비 과학성으로부터 초래되는 거짓된 신념을 유인한다. 이러한 맥락에서 여론 및 학계에서 사용되어 왔던 학교실패 현상을 의미하는 여러 개념들에 대한 정의는 필요하다.

- 12) 엄밀히 말하자면, 일본의 學級崩壊와 미국의 학교실패 개념은 현저히 다르다. 사제지간이란 전통적 동양문화권의 종적 교육개념을 중심으로 형성된 일본과 한국의 학교붕괴 혹은 학급붕괴 개념은 다원화된 사회의 가치관 변화에 의해 변조되는 교육현장의 '질서'에 초점을 맞추고 있다. 즉, 학급붕괴란 교수자 - 학습자간의 총체적 인간관계 파괴현상이란 점에서 수직적인 기존의 질서가 말 그대로 '붕괴'되고 있음을 의미한다. 반면에 상대적으로 수평적인 교수자 - 학습자간의 교육관계가 형성되는 서구문명권의 교육상황에서는 학교교육의 기능이 사회변동구조를 '따라잡는가'라는 관점에서 실패 혹은 해체되고 있음을 의미하는데 이러한 개념적 도식이야말로 두 개념의 명징한 차라 할 수 있다. 한편, 본 연구에서 사용되어지는 학교실패는 서구적 개념의 학교실패만을 의미하지 않고 공교육의 위기현상을 전체적으로 포괄하는 용어로 사용되어졌다.

지금까지 학교실패 현상을 지칭하는 용어와 개념으로는 수업붕괴, 교실붕괴(혹은 학급붕괴), 학생생활지도붕괴, 학교붕괴란 용어들이 사용되어졌으며, 이러한 용어들은 사실상 의미하는 내용과 다루는 범주가 일치하지 않다는 데에 개념규정의 필요성은 더욱 커진다.

먼저, ‘수업붕괴’란 교실 내에서의 교수자와 학습자의 상호작용, 구체적으로 교수 - 학습과정이 어렵거나 가능하지 않은 상태를 가리킨다. 정의하자면, “수업 상에 나타나는 교수자와 학습자 상호간의 행위가 용이하지 않거나 이루어지지 못하는 교실교육의 사태”를 의미한다(참고 : 김혜련, 1999, pp 69~96 ; 구자옥, 1999). 여기서 수업을 “교육과정의 목적을 성취하기 위해 교사와 학생들이 함께 만들어 가는 사회적으로 구성된 교실사건”(Dolye, 1992)이라 한다면, 수업붕괴란 ‘교육과정 목적’에 대한 구성원들의 합의가 전제되지 않거나, 전제되었어도 ‘함께 만들기’가 어려운 교육사태를 의미한다.

다시 말하자면, 수업붕괴란 전통적으로 수업장면에서 사용되어진 수업의 효율성을 위한 통제와 지시, 순응과 경청, 수업참여 등이 원활히 이루어지지 못하고, 교수자에게 있어선 지시불능과 통제포기, 학습자에게겐 저항과 무관심, 수업불참이란 구체적인 행위로의 전이로 나타나 결국 수업자체가 불능의 상태로 나타남을 말한다. 그래서 수업붕괴란, 수업이 갖고 있는 권위와 기능성이 교수자와 학습자간의 상호이해와 상호작용의 실패에 의해 붕괴되어짐을 의미한다. 따라서 수업불능의 장면은 교수자에게 있어 교권이 붕괴되는 첫 체험의 장면이자¹³⁾, 학습자에게는 단지 따분

13) 흔히 학교실패 현상과 관련된 담론에 있어 교수자(교사) 집단이 교권의 위기와 붕괴로 등치시키려는 의식의 발단은 수업의 불능사태

하고 지루한 일상의 부분으로 대체된다.

‘학급붕괴’라는 개념으로도 혼용되어지는 ‘교실붕괴’는 “교수 - 학습과정을 포함한 교실장면에서의 교수자와 학습자간의 상호 존중과 이해가 무너진 교육사태”를 의미한다(참고 : 전한해원, 1999, pp 66~70 ; 조영은, 1999, pp 73~77). 즉, 수업붕괴가 교수 - 학습과정을 중심으로 한 협의의 개념이라면, 교실붕괴는 교실의 공동주체인 교수자와 학습자간의 권위와 인격에 대한 상호 부정 및 몰이해를 중심으로 한, 수업붕괴보다 상대적으로 포괄적인 개념이다. 이를테면 ‘교사는 존중하고 순응해야 하는 대상’이란 등식과, ‘학생은 지도와 무한한 사랑으로 이끌어야 하는 대상’이란 소위 전통적인 교육주체에 대한 등식들이 오늘날 교육상황에서 해체되어 감을 의미한다. 그래서 교실붕괴는 “교실상황에서 맺어지는 교수자와 학습자간의 인간관계의 총체적인 파괴현상”으로도 파악할 수 있다.

교실붕괴를 경험하는 학생들 중에는 교사를 바라보는 시각과 입장 자체에 짙은 반감을 갖고 있는 경우가 많다. 이들은 교사를 학생들의 인격성장을 도와주는 존재 혹은 교육을 하는 존재로 받아들이기보다는 부정적인 교사의 이미지를 담지하고 있다. 심지어는 사회계층화 작업을 하는데 필요한 학교 통제행정의 직접적인 대행자, 혹은 분류와 선별작업을 하는 기계인으로까지 인식한다(이 한, 1998, pp 55~77). 이들의 교사에 대한 인식에는 교사의 전통적 권위가 상실된 셈이다.

와 직접적인 관련이 있다. 그래서 학교실패의 원인으로 교수자들은 교권추락을 불러온 학교체벌 금지, 훈지수수에 대한 비화적 공론화, 교원집단의 의지에 반하는 정년단축, 학습자 중심의 열린교육 정책 등 정부주도 일변의 교육개혁 실패로 지적하게 된다.

그러한 비판의 대상은 사실 교사에 대한 것이라기보다는 교사를 그렇게 만드는 불합리한 학교체제를 향하고 있지만(참고 : 또 하나의 문화, 1997 a pp 229~242), 이러한 가치의 전도는 교수자에게 교직과 교육에 대한 무력감과 자아상실감을 주고 있음엔 틀림이 없다. 반면에, 학습자에게는 교실상황에서 교사를 중심으로 전개되는 구속과 폭력, 권위주의에 대해서는 불쾌감과 저항감¹⁴⁾을 갖게 함으로써(김현진, 1999, pp 32~43 ; 탈학교모임

- 14) 교실상황에서 교수자들의 구속과 권위주의에 대한 학습자들의 불쾌감과 저항감에 대해 그 상징적인 사례들로 다음과 같은 대중가요의 가사를 살펴 볼 필요가 있다(H.O.T의 '열맞춰', '전사의 후예', 한스밴드의 '쏟아진세'). 특히 패닉의 '벌레'는 그 중에서도 압권이다.

<패닉의 벌레 가사 전문(全文)>

당신이 우릴 잘 다루는 솜씨가 마치 세게 때려놓고 살짝 쪼개는
당신은 미친 걸레 / 마치 지는 깨끗한 척 거짓투성이 눈빛 / 끝내
뿔 같은 너의 생각 오히려 치먹으라지 / 일단 때리기만 하는 또
잘못을 모르는 당신은 더럽고 둔한 짐승 / 더 때릴 이유도 없는데
지 맘껏 때리고선 슬픈 표정으로 “나도 마음이 아파” / 이런 뻔뻔
히 보이는 거짓말 한 대 확 쳐버리고 싶지 / 저런 냄새나는 것들
을 우린 “존경하는 님”이라 부르고 무릎꿇어야지 / 날 싫어해 나가
하는 행동마다 눈에 가지 / 이유 없이 다가 와서 내 속을 뒤집어
엎고 사라지지 난 봤지 미친 눈빛 증오긴 미소 / 때리지는 않지
그냥 툭툭 건드리며 말 한마디로 내 모든 것 밟아 버리고선 /그냥
슬쩍 가버리지 딱 한 번 봐도 노려봐야 시원하지 / 너도 그런 내
가 싫지 / 당신이 우릴 잘 다루는 솜씨가 마치 세게 때려놓고 살짝
쪼개는 당신은 미친 걸레 / 마치 지는 깨끗한 척 거짓투성이
눈빛 / 끝내 뿔 같은 너의 생각 오히려 치먹으라지 / 온갖 욕설을
다 퍼붓고 남의 자존심 건드려 놓고 내 모든 걸 박살 내버리곤 /
한 마디 하는 것이 “사랑해” / 웃기지만 그런 거짓말하지도 마 그
말 한마디면 하 속아줄 것 같니 싫다고 해 / 네 앞에서 노는 꼴이
역겨워서 날 밟았다고 말해 / 돈 돈 돈, 놔, 썩은 놈과 돈은 떨어질
수 없는 사이 이 것 하나면 / 원하는 대로 바꿀 수 있지 그들은
왜 받을 수밖에 없는 거지 / 겉으론 아닌 척 이런 내가 보기에
도 님이 정말 불쌍한 것들 / 돈만 주면 이제 편안한 생활 모두 나를
부러워하지 어휴 이런 중학교 고등학교 6년 어디가나 나타나는 미
친 것들 / 이젠 일어나야 해 무릎을 꿇고 맑은 눈을 곱게 뜨고 /

구들, 1999, pp 133~134) 학교교육의 총체적 난맥상을 주도한다.

한편 교수자의 권위 불인정이란 측면에서 교실붕괴와 유사한 ‘학생생활지도 붕괴’라는 개념(한국청소년개발원, 1999 ; 한국교원단체총연합회, 1999)은, 수업장면을 포함한 포괄적인 생활지도장면에서의 교육효능감 저하와 관련이 있다. 즉 공간적으로 학교만이 아닌 학교이외의 장면에 이르기까지 교수자의 권위가 학습자로부터 인정받지 못하는 포괄적인 교육위기사태를 말한다. 구체적으로는 “교수자의 학습자에 대한 생활지도 장면에서 교수자와 학습자간의 상호 존중과 이해가 무너진 교육사태”를 의미한다. 교수 - 학습과정 중심의 수업붕괴보다는 상대적으로 포괄적인 개념이며, 교사의 권위 불인정이란 측면에서 부분적으로 교실붕괴와 유사한 개념이다.

반면에 학교붕괴는 “학교교육의 기능적 효용성의 한계와 이러한 한계로부터 빚어지는 공교육에 대한 불신”을 의미한다. 학교교육 기능의 총체적 상실과 위기상황을 일컫는 학교붕괴는 지금까지 교수자와 학습자에게 맞춰진 수업붕괴·교실붕괴·학생생활지도붕괴란 개념과는 달리 학교교육 환경을 구성하고 있는 공교육주체들(교사·학부모·학생·교육관료 등) 그리고 기타 사회구성원들까지 확산된 공교육 전반의 위기감에 근거하는 개념이다. 이러한 위기감으로부터 파생되는 원인론은 대체로 사회의 구조적 측면과 관련이 깊으며 따라서 그 대안 역시 학교교육 자

존경의 눈빛으로 끄덕끄덕하지만 대들어야 해 / 맞아도 눈을 똑바로 들을 수없이 / 이유 없이 당해왔어 우린 하지만 지금 바뀌야겠어 / 당신이 우릴 잘 다루는 솜씨가 마치 세게 때려놓고 살짝 쪼개는 당신은 미친 걸레 / 마치 지는 깨끗한 척 거짓투성이 눈빛 / 끝내 뒹 같은 너의 생각 엮이나 처먹으라지

체보다는 사회적 조망에 근거한 거시적 대안의 축조에 관심이 있다.

이를테면 엄기형(1999)은 지식의 생명주기가 짧고 정보의 순환주기가 급하며 상품의 소비주기가 단축되고 있는 정보시대, 소비주의 사회에서 학교교육의 한계효용성이 급격히 체감되면서 공교육의 위기가 임계점에 다다라 학교의 기능적 효용성이 현실에 맞지 않는다고 보았다. 따라서 학교의 구조적 개편을 이제는 진지하게 모색해야 할 때라고 제안하였다. 조혜정(1999)은 근대화과 탈근대화란 개념 하에서 현대사회는 탈근대화의 과정을 겪고 있으며, 학교붕괴란 이러한 탈근대화 과정에서 근대적 상징물이라 할 수 있는 제도교육현장의 불가피한 현상이라고 해석한다. 따라서 제도교육현장의 내적 변신도 서둘러야 하지만 외적 대안교육체제의 축조도 시급하다고 제안하고 있다. 김동춘(1999)도 학교해체 혹은 학급붕괴로 그 개념을 혼용하고 있지만, 이러한 현상들은 학생들이 학교수업을 노골적으로 거부하는 일종의 태업(sabotage)으로 학생들이 학교의 규율체제, 학교 교육과정, 학교의 도덕적 권위, 학교를 통해 얻을 수 있는 사회적으로 교환가능한 자격증 획득의 거부로 정의한다. 그에게 있어 이러한 현상의 원인은 개인과 가족의 탓이 아닌 굴절된 한국 교육체제와 이념, 50년을 유지해온 국가통제와 개발독재시절의 교육모델의 준용이 더 이상 유효하지 않다는 데에 있다. 따라서 한국의 교육과 나아가 사회체제 전반이 변화되지 않고서 학급붕괴는 치유할 수 없는 문제라고 논의하고 있다.

이러한 연구자들과 같은 맥락에서 이 한(1998), 김현진(1999a), 탈학교모임 친구들(1999), 민들레, 하자센터 등 일부 청소년집단 및 대안교육 운동단체에서도 이제는 단순히 교실장면에서의

저항과 학교교육의 변신 촉구에서 벗어나 공교육으로부터 지배된 사회를 거부하고 스스로의 대안교육 축조라는 보다 적극적인 움직임으로 확산되고 있는 실정이다. 이러한 움직임은 그 전부터 제기되어 왔던 대안교육의 논의를 보다 활성화시키는 주 동인(動因)이 되었으며, 최근에는 탈학교(de-schooling)¹⁵⁾ 실천운동, 자발적 학업중퇴(voluntary drop-out), 홈스쿨링(home schooling), 자율교육시스템 등으로 우리 사회에 명징한 흔적을 남기기 시작했다.

탈학교는 학교의 교육구조와 교육방식에 대한 철저하고 근본적인 반성으로부터 시작된다. 학교가 지식을 다루는 방식, 교실, 교과서, 시험제도, 교사 - 학생 관계, 수업제도, 선발방식, 학력제도에 이르기까지 모든 것이 의심의 대상이 된다. 인간의 자유와 호기심, 지적 충동과 창조력을 파괴하는 혐의가 짙은 모든 것들은 비판의 대상이 된다. 그리고 '탈학교화'를 실천하는 사람들의 공간은 대안적인 원칙들에 의해 구성되어야 한다. 지식은 딱지(성적, 졸업장)를 따기 위해 잠시 동안 암기하는 파편화된 정보조각이 아니라 삶의 문제를 해결하기 위해 활용되는 살아있는 것으로 다루어지며, 만인이 공통으로 보아야 할 교과서는 없어지는 대신 참조문헌들이 모두에게 공개되고 논평된다. 교사는 학생의 조력자이자 선배이며, 교사 자격증을 가진 사람이 아니라 이 사회 누구

15) 여기서 탈학교는 단순히 학교를 뛰쳐나오는 것이 아니라 '학교화'를 극복하는 것으로 의미지워 진다. 이.한(1999)에 따르면 학교화란 이 사회의 모순과 무리없이 관계맺기를 가르치는 체제 전체를 뜻한다. 반면에 탈학교화는 사회의 모순들과 무리없는 관계맺기를 거부하고 그릇된 관계의 고리를 해체시키는 것을 의미한다. 따라서 탈학교실천운동에 참여하는 청소년들의 탈학교실천운동은 단지 학교를 거부하는 것이 아닌 학교중심의 지배질서로부터 잠식되어진 사회체제의 변화를 요구하고 있는 것으로 보여진다. 구체적으로는, 지금까지 독점권을 행사해온 학교교육 중심의 교육체제에서 벗어나 새로운 대안교육의 축조를 희망하고 있으며 이를 스스로 실천하는 교육운동이라 할 수 있다.

나 가르치는 사람이 될 수 있다. 강제적인 출석이나 딱딱한 교실의 정렬방식 대신 자유로운 참가와 토론형 분위기가 추구되며, 자율적이며 풍부한 협동적 학습이 이루어진다. 대안적 교육공간은 대안학교일수도 있고, 청소년들의 모임일 수도 있으며, 지역의 학회나 동호회일 수도, 지역통화나 교육통화 시스템일 수도 있다. 이러한 대안교육공간은 활발한 활동을 통해 탈학교화된 배움의 경험을 보다 많은 사람들에게 확산시키고, 이렇게 해서 바뀌어진 사람들의 생각 - 즉, 학교만이 가르쳐줄 수 있는 것이 아니며 오히려 더 나은 대안이 있다 - 을 기반으로 이 사회의 제도적인 변화까지 이끌어낼 수 있다. 한국사회의 탈학교 운동은 대안교육공간의 구축과 확산, 학력제도의 폐지, 가난한 사람들을 위한 교육재정분배의 실현이라는 고유한 세 가지 목표를 가지고 있지만, 학교 민주화 실현이나 관료적 의사결정 구조 타파와 같은 의제에 대해서는 학교개혁세력과 함께 연대할 것이다.¹⁶⁾

앞으로 몇 년, 어쩌면 십 몇 년은 더 학교를 거부하고 탈출하려는 시도가 이어지며 학교가 우리를 억압해온 만큼, 그래서 받은 그 상처의 깊이만큼 더욱 더 학교를 반대하고 탈출하고 공격하는 사람들이 늘어날 것 같다. 그 과정에는 분풀이 같은 비난도 있겠고, 치밀한 논리로 제도학교의 허구를 밝혀내는 일도 있을 것이다. 좀, 지나치다 싶은 소리도 터져 나오고, 조직적이고 다양한 탈학교운동도 마른 들판의 불길처럼 번지고, 지금의 대안학교보다 더 새로운 방식의 학교나 아예 학교 형태를 띄지 않는 실험도 다양하게 이뤄지리라 믿는다. 나, 역시 이 과정에 신나게 참여할 작정으로 학교를 그만두고 뛰어들었다(김희동, 1999).

한편, 이러한 학교교육의 부정과 거부, 스스로의 대안교육 체제의 축조 등은 교수자에겐 학교교육의 효능성 부정과 교육무용론으로, 학습자에겐 위에 기술된 사례문처럼 학교교육 이외의 대

16) 탈학교모임 홈페이지(<http://my.dreamwiz.com/deschool/>)에서 이 한이 쓴 글.

안교육과 자율적 학습네트워크의 축조 요구로 이어졌다.

2) 개념규정의 시사점

이와 같은 개념정의는 다음과 같은 의미들을 갖는다.

첫째, 우리 사회에서 나타나고 있는 공교육의 위기현상과 관련하여 각 개념들을 비교함으로써 현재 사태를 정확하게 설명할 수 있는 개념이 무엇인지에 대해 구체적으로 보여줄 수 있다. 둘째, 지금까지의 분분했던 학교붕괴 현상에 대한 논의들, 이를테면 그 원인과 관련하여 정치되지 못한 논의들을 일정한 개념적 통일성이 견지된 틀 내에서 정리할 수 있다. 셋째, 이와 같은 원인진단에 기초해 보다 설득적이고 현실 가능한 대안들을 모색할 수 있다.

즉, 개념을 명확하게 정의하는 작업은, 현재의 공교육 위기가 수업상황에서의 불능사태인지, 교실상황에서의 인간관계 파괴를 의미하는 교실사태인지, 아니면 학교교육의 총체적인 기능정지를 의미하는 학교붕괴인지를 가늠케 하는 준거를 제공해 준다. 또 이러한 진단에 기초한 대책 구안에 있어 수업붕괴와 교실붕괴, 그리고 학교붕괴에 따라 각 각 다른 차원에서의 방안수립도 가능하다. 예컨대, 수업불능을 해결하기 위해 지난 해 1월 일본 오카야마 현에서 열린 일본 교직원 조합의 교육연구집회에서는 일종의 복수담임제(Team Teaching)로 위기를 극복하였다는 초등학교의 예가 보고되기도 했고, 학교와 학급을 공개함으로써 붕괴현상을 최소화 할 수 있다는 의견이 공론화되기도 하였다(아사히신문사 편, 1999). 이는 학교교육의 효용성을 일단 인정하였다는 점에서 수업붕괴 혹은 교실붕괴현상 자체에 대한 대안은 가능하

지만, 학교붕괴 현상에 대한 현실적 대안이라고 보기는 어렵다. 학교붕괴와 같은 이른바 학교교육의 효용성을 거부하는 현장의 사태에서는 보다 본질적이고 거시적인 맥락에서 많은 변인들을 감안하여 그 대안을 모색해야 하기 때문이다. 마지막으로 기존의 논의 가운데 현상에 대한 정의 여부가 서로 어긋나고 있음을 확인하고 이에 따라 개념적 통일과 이론적 틀도 제시할 수 있다. 예컨대, 지현주(1999)는 일본의 학급붕괴를 소개하는 그의 글에서 학급붕괴를 “수업 중에 자리에서 일어나서 돌아다니거나 잡담을 하는 등 자기 중심적인 행동을 하고, 교사에게 물건을 집어 던지고, 폭언을 하는 아이들로 인해 수업이 성립되지 못하는 현상”으로 파악하는데 이는 위의 개념정의에 따르면 학급붕괴가 아닌 수업붕괴에 가깝다.

이러한 개념정의에 대한 일단의 논의에 따르면 현재 한국상황에서 전개되고 있는 학교교육 실패담론은 수업과 교실상황에서의 붕괴와 실패현상만을 일컫는 것은 아닌 것 같다. 이는 지금의 사태가 단지 새로운 수업전략의 모색, 교수 - 학습방법과 학교환경의 개선, 교권의 회복 등으로 극복될 수 있는 상황이 아니라는 점이다. 현재 학교에서 전개되고 있는 공교육의 위기는 단지 교수자와 학습자 사이의 관계를 회복함으로써 봉합할 수 있는 ‘단순한 위기’는 아니기 때문이다. 수업붕괴와 교실붕괴 같은 학교실패 현상은 교수자와 행정관료, 학부모의 개인적·상호 연대적 측면에서 현실가능한 정책과 대안들을 수립함으로써 해결 가능할 수 있지만, 학교붕괴현상은 보다 본질적이고 더욱 사회적인 학교실패 현상이다. 물론, 이러한 사태진단은 실질적 접근에 있어 너무 포괄적이란 비판도 있다. 무엇보다 교단의 분위기는 거시적 수준의 담론을 미시적 차원에서 해결하고자 하는 요구와

바람이 크기 때문이다. 실제로 수업시간에 예전과는 다른 학생들을 마주해야 하는 교사로서는 붕괴현상이야 말로 ‘무너지는 학교, 흔들리는 교단’(이인규, 1999)이란 절박함으로 다가온다.

그러나 수업붕괴와 교실붕괴가 갖고 있는 문제와 학교붕괴가 함의하는 문제의식은 일정한 의미상의 차이가 존재하며, 따라서 그 해법의 모색도 양 차원에서의 다중적인 접근들이 이루어져야 한다. 즉, 수업붕괴와 교실붕괴를 막기 위한 교실장면에서의 대응방안들이 모색되어지고 실천되어지면서, 한편으론 학교교육의 효용성 한계와 기능에 대한 불신을 최소화하거나(참고 : 김현진, 1999 b), 혹은 대안적 교육방안을 모색하는 다중적인 접근들이 함께 시도되어야 한다.

더욱이 우리가 다루어야 할 학교실패 담론의 요체는 다른 아닌 학교교육의 효용성 한계와 기능에 대한 불신이란 측면에서 보다 원형적인 학교실패 현상으로써 학교붕괴를 그 대상으로 삼아야 한다. 따라서 그 원인에 대한 대응방안도 학교교육의 기능 효용성 정지 및 한계에 대한 논의들을 중심으로 해법을 찾아야 함을 시사하고 있다.

Ⅲ. 학교실패 현상에 대한 문화론적 분석

1. 학교붕괴 원인론에 대한 탐구
2. 학교문화와 청소년 문화

III. 학교실패 현상에 대한 문화론적 분석

학교실패 현상이 수면위로 부상하면서 그 동안 그 원인에 대한 다양한 진단들이 있어 왔다. 전술한 바와 같이, 학교교육이 갖고 있는 본래적 한계로부터 연유한다는 갈등론적 시각에서부터 공교육의 위기를 근대성과 탈근대성이라는 사회역사적 맥락으로부터 그 근원을 찾는 접근에 이르기까지 다양한 연구관심이 있어 왔다.

이 장에서는 학교실패 현상에 대한 문화론적 접근을 취하기 위해 먼저 학교실패 현상 중 학교붕괴 현상을 주요 대상으로 삼아 살펴보았다. 그것은 지금까지 살펴본 학교실패 현상에 대한 포괄적인 이론적 논의에서 벗어나, 구체적으로 학교교육의 효용성 한계와 기능에 대한 불신을 중심으로 공교육의 위기를 살펴보기 위해서이다. 특히 학교붕괴 원인담론 중 세대간의 갈등구조를 중심으로 살펴보기 위해 그에 앞서 문화의 변화가 야기하는 문화의 위기와 세대간의 갈등구조에 대한 요인들을 살펴보았다. 즉 세대간의 갈등구조를 심화시킨 문화변화의 요인들이 무엇인지에 대해 구체적으로 탐색하였다. 마지막으로 세대간의 갈등구조가 첨예하게 상충하는 문화지형으로 학교라는 공간을 상징하고 다시 이를 학교문화와 청소년문화의 갈등장면 중심으로 살펴보기로 한다.

1. 학교붕괴 원인론에 대한 탐구

먼저, 지금까지 논의되어 왔던 원인담론들 중 특히 ‘학교붕괴’ 현상과 관련하여 선행문헌들(참고 : 김인회, 1999 ; 아사히신문사 편, 1999 ; 이인규, 1999 ; 전교조 참교육실천위원회 편, 1999, pp 10-14 ; 조용환, 2000 ; 조혜정, 1999 ; 한국청소년개발원, 1999, pp 217-238 ; 후지다 히데노리, 1999 ; 河上亮一, 1999)을 중심으로 정리하자면, 다음과 같다.

- (1) 일제식민지 시대 이후 한국사회에서의 교육이념의 부재
- (2) 세대간의 문화적 격차의 심화와 의사소통의 단절
- (3) 탈 근대화 이후 사회변화에 조용하지 못하는 교육체제
- (4) 학교현장과 유리된 정부주도의 교육개혁 실패
- (5) 권위주의적 학업체제
- (6) 가정교육의 부재와 전통적인 사회가치관의 몰락
- (7) 사교육시장과의 경쟁력 상실
- (8) 대안적 교육의 미흡

이러한 원인담론들은 부분적으로 수업붕괴, 교실붕괴와도 연결되지만, 본질적으로 공교육의 효용성 한계와 학교교육에 대한 불신을 불러온 변인들이라는 점에서 공통적이라 할 수 있다. 특히 김인회(1999, pp 50~51)는 학교교육 불신이 갖는 역사적 뿌리를 교육의 이념적 부재에서 찾으면서, 지금까지 한국의 학교교육은 이념적 성찰과정을 거치지 않은 반 자연주의적이고 기능중심적이었음을 지적하였다. 따라서 비 인본주의적 교육경쟁만이 비정상적 교육열의 형태로 상승·확대되어 결국 오늘의 교육은 굴절된 기형아로 성장해 왔다고 보았다.

이러한 교육이념의 부재논의는 사실 상 학교붕괴를 불러온 원형적인 요인라 할 수 있다. 왜냐하면 교육이 애초부터 갖는 전통과 변화의 딜레마에서 자신의 존재기반을 유지할 수 있는 기본적인 자산으로써 지녀야 할 원칙을 스스로 저버리므로써 오늘날의 학교붕괴를 자초하였다고 볼 수 있기 때문이다. 사실 지금까지 한국사회에서 교육의 성격이 식민지교육의 성향을 완전히 탈색시키지 못하였다는 지적은 비단 김인회만이 아니었다. 그러한 논의의 정점에는 제 3세계의 탈식민지 교육을 부르짖은 파울로 프레이리(Paulo Freire)가 있어 왔고 우리 사회에서도 많은 학자들이 이러한 논의의 연장선에서 있었다. 그럼에도 불구하고 학교실패 현상에 있어 교육이념의 부재가 여전히 그 근원적 배경으로 지적되고 있음은 아직까지 교육이란 화두(話頭)가 우리 사회에서 깊이 있는 성찰의 과정을 거쳐 스스로의 원칙을 내오는데 성공적이지 못한 반증사례라 할 수 있다.

한편 앞서 탈근대적 학교교육론에서 살펴보았듯이, 오늘날 공교육이 직면한 위기는, 기존의 질서가 붕괴되고 해체됨으로써 야기되는 것이 아니라 탈근대성을 수용하지 못하는 근대적 학교체제에서 비롯된 위기임을 상기할 필요가 있다. 구체적으로 경직된 학교체제라는 근대성과 지금의 성장세대들이 갖고 있는 신세대적 문화감수성이란 탈근대성이 학교란 공간에서 맞부딪침으로써 학교교육의 갈등적 상황을 이해할 수 있기 때문이다. 특히 교수자·교육정책 중심에서 바라보는 공교육의 위기가 아닌, 학습자 중심의 입장에서 살펴보면, 오늘날의 공교육 위기상황은 이러한 관점에서 더욱 큰 해명력을 갖는다. 실제로 최근 들어 학교실패 현상을 집약적으로 나타내는 학교붕괴의 원인을 오늘날 급변하는 청소년문화와 의식에서 찾고자 하는 시도가 나타나기 시작

했다(참고 : 조혜정, 1996 ; 조용환, 2000 ; 김 민 2000 b). 또한 이를 뒷받침하는 실태로는 요즘 들어 부쩍 성장세대들을 이해할 수 없다는 기성세대들의 시각에서도 확인할 수 있다.

결국 근대성과 탈근대성이라는 맥락 하에 학습자 중심의 관점에서 살펴보는 공교육의 위기는 기성세대와 성장세대간에 형성될 수밖에 없는 세대간의 간극이 첨예화되어지면서, 양 세대간의 문화적 갈등구조로 대두되었고 이러한 갈등구조가 학교장면으로 연장되면서 학교붕괴 등의 학교실패 현상으로 나타났다고 볼 수 있다. 이러한 문화적 갈등구조와 관련한 대표적인 원인담론으로는 상술한 “세대간의 문화적 격차의 심화와 의사소통의 단절”(2)과 “탈 근대화 이후 사회변화에 조용하지 못하는 교육체제”(3)이다. 그런데 (2)와 (3)은 학교붕괴에 대한 상호 독립적인 변인이라기보다는, 하나는 붕괴를 초래하는 외적 변인으로써(3), 또 하나는 그 내용을 구성하는 내적 존재로(2) 상호 연관되어 있다.

또 상충된 세대간의 문화적 갈등이 교실장면에서 구체적으로 나타나는 것이 바로 “권위주의적 학업체제”(5)이며, 이를 받아들이지 못하는 아이들에겐 해방구마저 없는 암울한 현실(8)로 다가오기도 한다(대안적 교육의 미흡). 그리고 학습자와는 다른 현상인식을 갖고 있는 교수자의 입장에서는 학교실패가 결국 “학교현장과 유리된 정부주도의 교육개혁 실패”(4)와 “가정교육의 부재와 전통적인 사회가치관의 몰락”(6)으로 보여지고, 한편으로는 교육여건의 부실과 열악함이 함께 맞물리면서 교원의 사기마저 저하되어 “사교육시장과 비교해 경쟁력이 상실된 학교”(7)의 모습으로 투영된다.

이를 다시 학습자 중심의 관점에서 정리하자면, 사회변화에

조용하지 못하는 학교라는 틀과 그 내부에서 여전히 완고하게 자리잡은 기성세대의 변하지 않는 의식수준, 그리고 성장세대의 급변하는 문화의식이 학교를 중심으로 갈등적인 구조를 형성하고, 한편으로는 교수자들이 갖는 학교실패 원인담론과 상충·조합되면서 지금의 학교실패를 불러오는 것으로 볼 수 있다. 이런 관점에서 보자면 학습자들에게 있어 교육정책의 실패나 가정교육과 전통적 사회가치관의 몰락 등은 주변요인일 뿐이다. 더욱이 교사, 교육과정, 교실상황, 학교의 규칙 등 탈근대성을 수용하지 못하는 근대성의 대표적인 기제들에 따라 그 충돌이 불러오는 역기능의 여파는 확장되어진다. 즉, 기성세대의 경직된 의식과 성장세대의 그것과의 충돌은, 적게는 수업붕괴·교실붕괴를 초래하는 원인으로 다가오지만, 학교란 외부적 틀과의 충돌은 그전의 수업붕괴·교실붕괴로부터 학교붕괴란 전형으로 확대되고 있다는 해석이 가능해진다.

그런 의미에서 학교붕괴 등의 학교실패란 단지 학교교육의 위기로서만이 아니라 사회전반의 탈근대성을 받아들이지 못하는 경직된 구조의 측면으로 바라보아야 한다. 그래서 이러한 실패현상의 해소는 사회라는 큰 틀의 변화가 전제되는 가운데 학교 자체의 틀을 새롭게 짜야 한다는 하나의 대안과, 학교 이외의 장면에서 이루어지는 대안적 교육체제의 구축이란 또 하나의 방안을 통해 가능하다.

2. 학교문화와 청소년문화

1) 문화의 변화(Cultural Change) : 문화의 위기와 세대간의 갈등

세대간의 갈등구조가 형성하는 공교육의 위기는 포괄적으로 탈근대적 사회화 과정에서 직면하는 문화의 위기 중 하나로 봐도 무방하다. 이러한 맥락에서 이종각(2000)도 학교붕괴와 같은 공교육의 위기를 사회의 불충분한 준비 및 문화의 위기로 파악하고 있다. 이때 문화의 위기란, 문화가 갖고 있는 변화의 유동성, 즉 변화의 폭과 흐름, 방향 등이 그 사회의 현재 상황, 그리고 새로운 문화를 수용할 수 있는 준비상황과의 비교에서 발생하는 편차로부터 비롯된다. 즉 각 각의 문화지점이 갖는 차이가 클수록 문화의 위기감도 클 수밖에 없으며 그 지점의 차이가 적을수록 새로운 문화에 대한 충격도 적다 할 수 있다. 한 마디로, 문화의 위기와 세대간의 갈등은 문화의 변화와 그 변화를 수용할 수 있는 그 사회의 현재적 상황으로부터 연유한다.

그렇다면 문화는 어떠한 요인들을 통해 변화하는가? 이러한 의문에 근대화(modernization) 과정의 ‘문화와 가치의 변화’를 주요 주제로 다룬 로널드 잉글하트(Ronald Inglehart)와 웨인 베이커(Wayne E. Baker)의 연구(2000)는 시사하는 바가 크다. 비록 탈근대화가 아닌 근대화에 초점을 맞추었지만 그들은 근대화 과정에서 필연적으로 빚어지는 문화의 변화와 또 그 변화로부터 지속성을 유지하려는 전통적 가치관의 갈등상황을 중심으로 문화의 위기를 살펴보았다. 그들의 연구는 전 세계 65개 국가를 상

대로 세계가치조사(world values survey)를 통해 세 차례에 걸쳐 전개되어졌는데, 그 연구에 따르면 지금까지의 문화변화(cultural change)에 대한 연구는 크게 두 가지 흐름으로 나누어진다.

먼저 칼 마르크스(Karl Marx)부터 다니엘 벨(Daniel Bell)에 이르는 근대화 이론가들은 경제발전과 정치적인 변화가 문화의 변화를 초래한다고 주장한다. 그들은 경제적·정치적 영향에 의한 근대화의 결과로 문화의 변화가 초래하고, 그 변화는 곧 전통적 가치들이 하나의 가치로 수렴될 것이라고 강조한다. 이들 근대화 이론가들에 따르면 문화의 가치는 변인에 대한 예측성을 갖고, 따라서 전통적인 가치들은 퇴조하고 근대적인 가치들이 이를 대체할 것이라고 예언한다.

다른 한편에서는 막스 베버(Marx Weber)로부터 사무엘 헌팅턴(Samuel Huntington)에 이르는 학자들을 중심으로 문화의 가치들은 한 사회 안에서 지속적이고 독립적인(autonomous) 영향을 미친다고 보았다. 이들은 경제적·정치적인 영향과 변화에도 불구하고 전통적 가치는 지속된다고 보았다. 이들에게 있어 가치들은 경제적·정치적 조건에 대해 상대적으로 독립적이며 따라서 결과적으로 어떠한 근대적인 가치로의 수렴이 일어날 가능성은 거의 없고 전통적인 가치들은 문화적인 변화에도 불구하고 지속적이고 독립적인 영향력을 발휘한다고 보았다.

한편, 이러한 선행연구들을 전제로 수행된 잉글하트와 베이커의 실증연구에 따르면, 현재 일어나는 문화의 변화에는 두 학파의 주장, 곧 수렴성(convergence)과 지속성(persistence) 모두가 실재하고 있음을 보여주고 있다. 즉, 경제발전·정치적 영향력 등 외부적 변인들은 광범위한 문화적 변화를 초래하는 경향이 있지만, 한편으로는 그 사회가 갖고 있는 문화적 유산을 통해

그 사회의 발전에 지속적인 영향력도 함께 미치는 것으로 파악되어졌다. 다시 말하자면, 문화의 변화는 ‘상황 의존적’(path dependent)이며, 따라서 어느 사회이던 간에 문화의 일률적인 변화도식(근대화)은 확률적인 것일 뿐, 결정론적인 것은 아니라는 것이다.

문화변화에 대한 위의 연구결과들을 통해 나타나는 문화의 속성은 다음과 같다. 즉, 문화는 가변적이고 유동적이며, 문화를 향유하는 사람들과 사회의 변화에 민감하고, 이러한 변화에 대한 민감성은 전통적 문화유산을 지속하려는 경향과 생득적이다시피한 갈등구조를 갖고 있다. 따라서 시대와 사회의 변화에 따라 세대에 따른 문화의식과 가치관의 차는 당연한 결과이다.

그런데 여기서 유의미하게 살펴볼 점은 문화적 갈등구조의 폭과 깊이는 근대화란 사회변화를 초래하는 데에 투입된 시간의 흐름과 반비례적인 관계를 갖고 있다는 점이다. 그들의 연구결과에서는 분명한 언급이 없지만, 그 연구결과로부터 충분히 유추 가능한 사실은, 압축적이고 급하게 근대화를 이룬 사회일수록 세대간의 갈등구조는 심화되고 확장되어진다는 점이다. 특히 이러한 논의에서 우리 나라의 상황을 비유하자면 해방이후 급격한 사회변화와 서구문화의 빠른 유입, 그리고 단기간에 이루어낸 고도압축 경제성장 등에 의해 세대간의 격차와 갈등구조는 다른 선진국에 비해 더욱 심화되는 양상을 보일 수밖에 없을 것이라는 예측이 가능하다.

이를 실증하는 사례가 로널드 잉글하트의 다른 연구결과에서 보여진다. 그는 미국, 유럽, 아시아 등 세계 각국의 문화변동을 계량적 방법으로 추적하여 전체 43개국 국민들의 출생연도별 가치관 차이를 연구한 결과, 우리 나라가 세대간 격차가 가장 극심

한 나라로 나타났다고 지적하였다(조선일보, 1995. 6. 11.). 즉 한국의 경우 개인의 자유, 풍요, 남녀의 역할평등과 같은 탈물질주의 지표에 대해 1920년대에 태어난 기성세대들은 -40의 반응을 보이는 데 반해 70년대 생들은 +30의 반응을 보여 세대간 격차가 70여 포인트에 이르고 있다. 이러한 격차는 유럽이나 미국, 일본의 약 20포인트 내외의 세대간 격차가 나타나는 것과 매우 대조적이다. 젊은 세대들의 경우 개인적 자유나 평등, 삶의 질 같은 무형지표들을 높이 평가하는 반면 기성세대들은 그 반대로 나타났다.

로널드 잉글하트는 이 같은 결과를 한국사회가 경제적 성장을 통해 일구어진 부가 행복을 가져다주는 시점에서 막 벗어나 그 동안 유보해 두었던 개인적인 가치관을 되찾고 싶어하는 시기에 도달함으로써 빚어진 결과라고 해석하였다. 특히 젊은 세대들일수록 이 같은 탈 물질주의 지표들에 대해 상대적으로 높은 반응을 보이고 있으며 개인적인 자유와 삶의 질에서 행복을 추구하려는 욕구가 강하다고 보았다. 그는 또 우리사회가 현재 커다란 전환점에 와 있으며 극심한 세대간의 가치관 차이가 앞으로의 사회발전을 가로막는 장애가 될 수 있다고 지적하였다.

한편, 문화의 가파른 변화에 따른 세대간의 적응과 수용의 격차는 오늘날 급격한 과학기술과 정보네트웍의 발달, 그리고 그에 따른 사회적 변동으로 더욱 강화되고 가속화되어졌다. 과학기술과 정보네트웍의 발달은 산업화 사회에서 정보화사회로의 편입을 가능케 하였는데 이 과정에서 세대간의 격차는 더욱 심화되어지는 경향을 띠게 된다.

이와 관련하여 김 민(1997 a)은 정보화사회로의 편입과정에서 세대간의 틈새를 더욱 벌어지게 하는 세대 차 요인을 지적한

바 있다. 그에 따르면, 정보화사회로의 편입은 기성세대와 성장세대간의 세대격차를 심화시키는데 있어 두 가지의 기능을 발휘한다. 하나는, 기성세대와 성장세대간의 가치관의 상이함을 강화시킨다는 점이고, 다음으로로는 급격한 사회변화에 의해 요구되는 적응수행력에 따른 능력의 격차를 발생·심화시킨다는 점이다.

먼저, 기성세대는 집단의 이익과 이해관계를 중심으로 생각하는 집단중심의 가치관인데 반해, 오늘날의 청소년들은 집단의 이해보다 개인의 이해에 더 비중을 두는 개인주의적 가치관을 내면화하고 있다. 이때 정보화사회로의 편입은 그 과정과 내용에 있어 개인주의적 가치관을 확산시키고 개체중심·탈중심화 경향의 사고전환을 보다 공고히 한다. 두 번째로는 정보화사회를 가속화시킨 과학기술의 발달과 관련이 있다. 지식의 취득과 정보의 이용이 과학기술의 발달에 따라 보편화, 일상화되면서 변화된 사회에 적응력이 있는 자와 없는 자간에 능력의 유무가 결정되기 시작했다. 대체로 기성세대는 과학기술의 발달에 의한 사회변화와 그 결과물들, 이를테면 하이퍼텍스트, 뉴 테크놀로지, 웹 기반 가상공간과 테크노문화의 출현, 디지털화 등에 대해 성장세대보다 상대적으로 적응력이 뒤떨어진다. 또한 생활의 변화로부터 파생되어지는 가치관과 의식의 적응속도 역시 성장세대보다 뒤처진다. 인간의 정신문명이 과학기술문명의 변화발전속도를 따라잡지 못하면서 세대간의 틈새가 더욱 심화되어지는 경향을 보이고 있는 것이다. 이러한 변화는 최근 새롭게 구축된 정보망을 중심으로 활동하는 젊은이들이 ‘네티즌’이란 신조어를 붙이면서 원기왕성한 기세를 보이는 반면에 기성세대는 ‘컴맹’, ‘넷맹’, 혹은 ‘폰맹’이라는 새로운 문맹 꼬리표가 붙게 된 현실에서 쉽게 확인할 수 있다. 즉 정보화사회로의 진입이 가져온 사회적 변동과 변화

는 급격히 세대간의 격차를 심화시키는 주요 요인으로 작용하며 아울러 세대간의 경계를 강화시키는 문화적 조건으로 기능한다.

또 성장세대의 개인주의적 가치관을 확산시키고 나아가 개체 중심·탈중심화 경향의 사고전환을 가속화 시킨 다른 주요요인으로는 80년대 말, 90년대 이후 한국사회의 문화적 지형을 전복시킨 포스트모더니즘(탈근대성)의 영향을 꼽지 않을 수 없다. 포스트모더니즘은 전통적 질서와 형식에 대한 순응과 동화를 거부하고 해체적 접근과 재구성을 통한 해석을 목표정점으로 하는 후기 자본주의의 새로운 문화 패러다임이다. 집단과 전체의 권력 집중과 통일성을 개체에 선행하는 모더니즘적 사유와는 달리 포스트모더니즘은 개체의 합리적 판단과 선택을 중시한다. 또 서사적이며 논리적 인식을 중시하는 모더니즘에 반하여 포스트모더니즘은 이미지와 감수성으로 연결되는 감각적 커뮤니케이션 체제를 선호한다. 실제로 포스트모더니즘을 통하여 90년대 이후 사회의 이질적·다사파 한 문화적 텍스트와 문화실천 행위들을 새롭게 그리고 설득력 있게 조명할 수 있다(참고 : 강명구, 1993 ; Powel, 1998).

그러나 포스트모더니즘이 얼마나 현대사회를 해명할 수 있는가에 대한 논의를 차치한다 하더라도, 분명한 것은 포스트모던한 양식과 청소년세대의 문화적 감수성과는 서로 깊은 연관성을 유지하고 있으며, 포스트모더니즘은 성장세대의 문화적 코드에 강력한 영향력을 미치고 있다는 사실이다. 기실, 기존의 지배질서와 서사적 양식을 거부하는 포스트모더니즘의 속성이 성장세대의 변화지향적 문화코드와 결합함으로써, 그 전세대의 청소년문화와 얼마나 이질적으로 변모하였는가는 쉽게 발견할 수 있다.

예컨대 한국사회에서 70년대 산(産) 이후의 청소년들은 포스

트모더니즘에 기반한 문화속성을 양육과정에서 학습하고, 자본주의적 소비문화양식을 탈근대적 사회발달과정에서 자연스럽게 체화한 세대이다. 그들은 노동시장에 본격적으로 진입하지 않은, 그리고 성인에게 기대되는 역할에 대해 일정시간의 유예기간(moratorium)을 보내야 하는 '사회적 유한층'이다. 마르크스적 관점을 빌려온다면, 그들은 생산과정의 억압적 체제 안에 포섭되어 있지 않기 때문에 하부토대의 규정에서 그만큼 자유로움을 만끽하는 세대이다(백옥인·하종원, 1998, p. 447). 즉 생산과 경제보다는 소비와 문화를 중심축으로 성장초기부터 풍부한 대중문화의 토양 속에서 자신들의 문화적 단초들을 형성하고 단련해 온 세대이다.

다시 말하자면, 오늘날의 성장세대들은 포스트모더니즘에 기초한 문화양식을 자연스럽게 터득하고, 자본주의적 소비문화양식과 정보문화가 내재하고 있는 과학문명의 합리적 사고를 탈근대적 사회발달과정에서 체화함으로써 기성세대와의 격차를 한층 벌려 놓았다. 포스트모더니즘으로부터 사상적 세례를 받고 소비문화와 정보문화로의 편입과정에서 자신만의 문화지대를 구축한 청소년들은 그 동안 기성세대들이 고이 지켜왔고 절대적인 진리체제라 믿어왔던 지배질서에 정면으로 도전하며, 기존의 고유한 진리만을 추종하는 경직된 사유방식을 쉬이 거부한다. 푸코가 자신의 이론의 무질서하고 파편적이며 분절적인 아이덴티티에 만족하며, 위계질서를 지니고 이론의 특권을 인정하는 총체화된 담론체제를 거부하는 것처럼, 오늘날의 청소년들 역시 자신의 개성을 굳이 전체의 성격에 맞추려는 '소모적인 고민'을 더할 필요가 없다고 생각하고 있다(김민, 1997b). 즉, 이들은 이전의 청소년들과는 달리 자신의 삶에 대한 주체적인 설계와 뚜렷한 주관적 요

소들도 갖고 있으며, '자유로움'과 '해방의식'으로 무장하고 있는 세대이다. 그래서 포스트모더니즘은 오늘날의 성장세대의 문화적 기반이자 토대이며 그로 인한 세대간의 격차를 심화시킨 주요 요인이라 할 수 있다(김 민, 1998).

2) 학교문화와 청소년문화의 갈등

반면에, 이렇게 급박한 문화적 변동상황에도 불구하고 기성세대 혹은 기존질서의 문화적·의식적 고착은 현 단계의 상황을 단순히 지금까지 그러했던 '세대 차의 상황'으로 단정짓고 만다. 나아가 이러한 변화를 지배적이고 전통적인 질서의 분위기에서 변화지향적으로 수용하기보다는 기존의 담론과 틀 안에서 규정 짓고 그로 인해 세대간의 대치상황을 불러와 결국 갈등과 충돌의 양태로 몰아가는 경우도 적지 않다. 변화에 둔감하기 때문에 기성세대는 곧잘 이들의 문화를 읽는데 있어 오역하기 쉬운데 이모티콘(emoticon)을 문법의 파괴현상으로 매도하는 것은 그 중 대표적인 사례이다.¹⁷⁾

- 17) 이모티콘(Emoticon)은 감정(emotion)과 아이콘(icon)의 합성어이자 신조어로, 채팅 중에 일종의 회화적 감성을 붙여넣기 위해 키보드의 기호, 숫자, 알파벳 등을 배합해 만든 사인(sign)이다. 이모티콘의 활용초기에 기성세대는 '익명이 보장되는 가상공간이라 할지라도 정확하게 우리말을 문법에 맞춰 사용할 것을 권고해 왔는데, 그러나 이 것은 성장세대의 문화를 이해하지 못함으로써 나타나는 하나의 사례이다. 이모티콘은 흔히 텔레비전 아이들(TV age)이라고 일컬을 정도로 영상이미지에 어릴 때부터 민감하게 단련되어진 이들이 문자매체를 기초로 한 채팅을 하다보니 자연스럽게 이미지화 된 결과에 지나지 않는다. 그래서 이들에게 기호를 사용한 감정의 표현과 전달은 자연스러운 현상이다. 그럼에도 불구하고 이러한 문화적 독특성을 무시하고 단순히 '문법의 파괴'라는 측면에서 비판

여기서는 세대간의 갈등과 충돌이 학교를 중심으로 야기되는 주요 요인으로 세 가지를 꼽았다. 첫째는 ‘청소년으로서의 학생’이 아닌 ‘학생으로서의 청소년’으로 오늘날의 성장세대를 바라보는 기성세대의 고정관념이고, 둘째는 그러한 고정관념과 시각이 고스란히 녹아있는 학교교육의 교육과정이 최근 들어 성장세대들로부터 그 유용성을 의심받게 되면서, 그들로부터 학교교육이 불신과 거부를 받기 시작하였다는 점이다. 마지막으로 학교교육만을 교육의 전형으로 보는 고착된 기성세대와 근대적 사회의 편견을 들고 그러한 편견이 탈학교 경험을 갖는 청소년들에게 어떠한 의미를 주는지에 대해 논의하고자 한다.

먼저 기존질서를 고수하려 함으로써 야기되는 갈등의 양상은 학교란 공간에서 심화되는데, 그것은 성장세대를 바라보고 인정하는 기성세대의 시각으로부터 연유한다. 이를테면, 흔히 기성세대들은 ‘청소년’을 ‘학생’으로 ‘청소년문화’를 ‘학생문화’로 규정하려 한다는 점이다. 사실 청소년들이 취학연령이 된 이후 학교라는 현장에 편입되면서 갖는 이른바 ‘학생’이란 사회적 지위를 벗겨놓고 보면, 학생은 청소년의 또 다른 이름이기도 하다. 그럼에도 불구하고 청소년을 학생으로만 인정하려는 기성세대의 경향은, 청소년시기란 ‘배워야 하는 학습시기’라는 곧 그 시기가 갖는 발달과업에 치중하고 있다. 이러한 의식의 배면에는 청소년시기의 생활양식을 학교라는 공간과 학생이란 사회적 지위에 제한하려는 사회적 규범이 강력하게 개입되어 있다¹⁸⁾(김 민, 2000 b).

을 한다면 적절한 문화해석이라 보기 어렵다. 오히려 문법에 대한 지적보다는 정보화사회에서의 보편적 문화윤리에 대한 마련이 더 시급하다.

- 18) 학생이 아닌 청소년으로 오늘날의 성장세대를 이해해야 한다는 주장과 논의가 최근 일고 있다. 서로 영향을 받은 것인지 아니면 우

조혜정(1999, pp. 28~33)도 한국사회의 경우 국가주도의 근대화과정에서 ‘학생과 근로청소년’, ‘학생과 불량청소년’ 식의 범주화가 근대 전반부의 청소년들의 삶을 지배한 주류 이분법이었으며, 후기 근대화로 들어와 소비자본주의 체제로 바뀌면서 ‘학생과 청소년’, ‘학생과 소비자’라는 또 다른 이분법적 논리가 등장하였다고 논의하였다. 특히 그는 청소년들을 학생의 신분에서 풀어내어 청소년이라는 보다 전인적인 존재로 부각하려는 의도에서 시작한 그 간의 정부의 개혁적 움직임은 ‘학생’이라는 이름만으로 규정될 수 없는 ‘청소년’의 이미지를 사회에 심어놓는데는 일단 성공했지만 실질적으로 학교에 묶여 있는 10대들의 삶은 바꾸지 못했다고 지적하였다. 더욱이 과행적 근대화과정에서 강화된 어른중심주의는 여전히 완고하게 세대간의 의사소통을 차단시켜버려 상황은 더욱 악화되었다고 보았다. 따라서 그는 지금까지 학생이란 정체성에 묶여진 청소년을 풀어주고, 청소년 스스로의 변신노력과 자생력을 이제는 존중해야 한다고 제안하였다.

학교교육 제도와 학교문화를 중심으로 청소년문화와의 갈등과 긴장을 주목한 조용환(2000)도, 공교육 위기의 원인은 바로 현재의 학교제도와 학교문화가 청소년들을 ‘학생’으로 만들고 ‘학생’신분에 어울리는 문화를 ‘위로부터’ 부여하고 있음으로써 비롯된 것이라고 지적하고 있다. 그는 지금의 우리 사회는 학교를 중심으로 청소년들의 삶을 구성하고 그들로 하여금 모범적인 ‘학

연히 동일 시대에 같은 문제에 직면해 비슷한 입장을 취하고 있는 지에 대해서는 정확한 판단을 내릴 수는 없지만 조용환, 조혜정, 김민의 시각은 매우 유사하다. 한편 김동춘(1999)도 그의 글 말미에서 공부하는 학생으로서의 청소년상을 더 이상 견지하지 말자는 말로써 같은 논의의 입장에 서 있다.

생'이 되도록 기대하지만, 청소년들의 총체적 생활세계는 그러한 기대에 부응하기 어렵게 구성되어 있다고 보았다. 즉, 학교(혹은 학교교육은)는 학생들이 원초적인 청소년의 입장으로 돌아가 '홀로서기'를 모색하는 것을 권장하기보다는, 불안한 눈초리로 통제하고 유보함으로써 결국 '교실붕괴'는 이 같은 학교문화와 청소년문화의 갈등에서 비롯된 것이라고 지적하였다.

고착되어진 기성세대의 의식과 산물은 학교에서 가르치는 교육과정(curriculum)에서 보다 분명하게 나타난다. 일찍이 신교육 사회학자나 구조주의적 교육사회학자들이 제기했던 것처럼 교육과정은 산업화사회에서 학교를 움직이게 하는 가장 효과적인 이념적 도구이며 학습자를 대상으로 하는 사회통제적 기제이자 계획이다. 따라서 산업화 사회에서 교육과정의 결정과정과 전수(傳受)과정에는 독점적이고 배타적인 행위가 가능하였고, 학습자는 물론 심지어는 교수자의 발언권과 개입조차 용납하지 않기도 하였다. 그러나 탈산업화 사회로 넘어가면서 교육과정의 배타성과 독점성은 위기를 맞게 되었고 더욱 심각한 위기는 학교에서 가르치는 지식과 기술들이 점차 일상적인 생활에서 그 의미와 유용성을 상실하고 있다는 점이다.

프랑스와 뒤베(F. Dubet, 1997)는 이런 상황을 학교에서 얻게 되는 학력자본과 일상생활을 통해 얻게 되는 문화자본과의 불일치로 파악하였다. 즉, 학습자가 일상적으로 경험하고 축적하는 문화자본에 비해 학교에서 접하는 학력자본이 빈약하거나 무의미화 되면서 학습자들은 학교교육을 불신하거나 거부할 수 있다는 것이다. 학력자본의 유용성을 문화자본과의 등치관계에서만 바라보았다는 점에서 반론의 여지는 있지만, 그러나 오늘날 학교에서 이루어지는 교육과정의 정체성과 경직성, 유용성을 학교의

위기라는 측면에서 정면으로 다루었다는 점에서는 시사하는 바가 크다.

한편, 출세가 아니라 하더라도 반드시 학교교육의 통로를 통해야만 한다는 고집스런 근대적 상식과 통념도 같은 맥락에서 지적되고 있다. 이른바 학교교육이 곧 교육이란 등식을 합리화하는 이런 근대적 교육의 상식과 통념은 최근 학교교육에 대한 자발적 거부를 의미하는 자발적 학업중도탈락자(voluntary drop-out)들의 점증추세가 나타나면서(연세대사회발전연구소, 1996), 학교교육만이 교육이 아니라는 생각을 갖는 청소년들을 중심으로 그 위상마저 흔들리게 되었다.

이들 중에는 “학교는 폭력의 피해자가 아니라 사회통제와 사회계층화를 다하기 위해 폭력을 생산해내는 가해자”라고 지적하면서, “학교교육은 무늬만 공교육일 뿐 실상은 불평등하고 억압적인 교육”이라고까지 주장한다(이 한, 1998). 탈학교실천운동을 통해 공교육의 한계를 실체화하고, 자율적 학습네트웍의 축조를 통해 공교육중심의 사회체제를 다시 반격하는 이들의 심정은, ‘기를 죽여야 한다’는 명분으로 이어진 체벌의 굴레와 편협된 오해로부터 저항하다 결국 자의 반, 타의 반으로 학교 울타리를 벗어나야 했던 10대 소녀(김현진, 1999 a)와 “학교는 언제든지 포기할 수 있는 선택”이라는 중퇴생의 고백에서 여실히 드러난다(천한해원, 1999). 더욱이 이들이 지향하는 삶의 목표와 삶의 내용이 크게 이질적이지 않음에도 불구하고 이들을 수용할 만한 공간이 없다는 것은 오늘날의 교육이 갖고 있는 학교교육 중심의 경직된 모습이기도 하다.

이와 같이 학교라는 문화공간은 두 세대간의 문화적 양식이 혼재되어 있되, 두 집단 사이의 마주보기가 긴장과 갈등의 상태

로 대치되거나 혹은 한 집단의 보편적 주류화의 흐름에 의해 다른 한 집단에 대한 문화적 존중이 상실된다는 점에서 위기의 사태를 맞고 있다. 특히 이 곳은 아직까지 의식과 문화의 헤게모니가 성인집단을 중심으로 형성되어 있고, 청소년들의 삶의 형식과 내용에 이율적인 규범이 통용되는 공간이다. 그래서 오늘날의 학교는 청소년들의 문화적 의식에 비추어 보면, 재미없고 따분하며, 지루한 삶의 편린들이 조합된 곳이다.

그래서 학교문화를 중심으로 청소년의 삶의 제약에 관심을 둔 조용환(1994, pp 117~149)은 이러한 아이들의 학교생활 또는 자신의 삶 전반에 대한 불만족이 주체적 설계와 영위의 가능성이 제거됨으로써 나타나는 현상이라고 지적한 바 있다. 또 김민(2000 b)도 지금의 학교문화는 오늘날 자유로움과 해방의식으로 표현되는 청소년들의 문화적 감수성을 인정하지 않음으로써 이른바 학교문화의 갈등적 요소를 구조적으로 갖고 있음을 논의하였다. 즉, 학교문화의 갈등은 학교 내부 조차에서도 청소년의 개인적 삶의 주체성과 자율성을 인정하지 않을 뿐만 아니라 오늘날 청소년세대가 갖고 있는 독특한 문화적 감수성마저 제한하는 학교의 갈등구조에 있다. 이러한 갈등구조는 성장세대의 눈에서는 재미없는 학교, 더 늦기 전에 바뀌어야 살아남는 학교로 비추어지며(김현진, 1999 b), 심지어 학교 밖 장면에 아이를 두어야만 하는 학부모에게 있어 학교는, 처음부터 사람과 사람을 떼어놓는 것을 목표로 만들어진 일종의 '격리시설'로 투영되어진다(김창복, 1999).

지금까지 우리 사회가 직면하고 있는 학교실패 현상의 원인을 세대간의 문화적 갈등구조를 중심으로 살펴보았다. 여기에는

문화의 위기를 야기해 온 ‘정보화 사회로의 편입과정’, 그리고 세대간의 격차를 심화시킨, ‘고도로 압축성장해 온 한국의 근대화과정’과 ‘포스트모더니즘의 영향’ 등이 다중적으로 작용하고 있음을 살펴보았다. 이러한 세 요인들은 서로 합쳐지면서 시너지 효과를 발휘하여 세대간의 경계를 강화하고, 세대간의 갈등구조를 심화시키는 문화적 조건으로 기능해 왔다.

그러나 위계적 질서와 획일성으로 포장되어 있는 학교는 성장세대의 변화와 변화된 모습을 수용하기 어려운, 아직까지 근대성의 표본이라 할 수 있는 공간이다. 교육환경은 물론이며, 아직까지 기성세대의 해계모니로 일대 장악되는 이 곳은 청소년을 청소년으로 보기보다는 학생이란 범주와 위치에서 오늘의 성장세대를 재단하고자 하는 공간이다. 이러한 학교의 잠재적 표상으로부터 처음에는 일탈을 꿈꾸고 그리고 나중엔 거부와 부정의 몸짓을 하는 성장세대들은¹⁹⁾ 자신의 몸을 낮추기보다는 학교가 자신에 맞추기를 기대하고 있고, 나아가 학교란 형식과 틀이 새롭게 축조되어질 것을 요구하고 있다. 그래서 오늘날 학교란 공간은 세대간의 첨예한 경계선에 서있다.

19) 학교로부터의 일탈을 꿈꾸고, 나아가 학교를 거부하는 청소년들의 심리상황에 대한 단서는 이들이 즐겨 듣는 대중음악으로부터 찾아볼 수 있다. 예컨대 다음의 대중음악 가사를 참조해 볼 것. <서태지와 아이들 「교실이데아」, 잭스키스 「학원별곡」, H.O.T 「열맞춰」, 「전사의 후예」, 한스밴드 「꿀찌만세」, 강산에 「공부해서 남 주자」, 패닉 「벌레」>.

IV. 학교실패 현상 해결을 위한 대응방안

1. 청소년에 대한 관점의 전환
2. 탈근대적 학교개혁
3. 다원화된 청소년활동
지지망의 구축

IV. 학교실패 현상 해결을 위한 대응방안

학교교육의 실패현상은 단지 학교교육의 위기만이 아닌 우리 사회 전반의 위기에서 연유된다. 따라서 그 현상의 해소는 사회의 변화가 선행되어야 하며, 이를 전제로 첫째, 학교 자체의 틀을 새롭게 짜야 하는 대안과, 둘째, 학교교육 중심에서 벗어나 다원화된 교육을 축조함으로써 해결할 수 있다.

여기서는 먼저 사회 전반의 변화를 위해 오늘날의 성장세대를 청소년이란 인격적 주체로 받아들이는 인식의 전환이 필요함을 우선 논의하였으며, 이는 곧 기성세대와 성장세대간의 실천가능한 화해와 연대방안인 점을 강조하였다. 또 학교교육 본래의 기능회복도 필요하다는 점도 논의하였다. 그러나 학교교육 본래의 기능회복을 위한 교육개혁의 노력은 그 공과(功過)가 무엇이던 간에 학교교육만을 중심으로 전개되어졌다는 측면에서 학교와 교육장면과의 형평성과 균형, 그리고 학교실패 현상과 같은 공교육 위기에 대한 다원적인 대응방안의 마련에는 실패한 개혁이라고 볼 수 있다. 따라서 이 장에서는 학교중심의 한국 교육체제에서 다원화된 교육지지의 구축을 통한 대안의 마련에 보다 비중을 두었다. 특히 이를 위해서는 지금까지의 교육개혁이 견지해온 학교교육 중심의 교육개혁이 아닌, 평생학습체제 중심의 교육개혁으로의 변화가 요구된다고 제안하였다.

1. 청소년에 대한 관점의 전환

미래의 주역이란 명분 하에 오늘의 삶을 유보시켜야 했던 청소년의 삶살이, 그 중에서도 질적 측면에 우리사회가 주목하게 된 것은 최근의 일이다. 그 동안 유보되고 제한되었던 청소년의 기본 권리와 인권을 보장하고 청소년의 자율과 참여의 기회를 높이고자 하는 노력이 우리 사회에서는 근래 들어야 나타나게 되었다. 이러한 시대적 변화에 부응하면서 사회의 중요한 구성원이자 독립된 인격체로서의 청소년의 위상과 문화를 인정하고 이해하려는 시민의식의 성숙도 이루어지고 있다. ‘청소년의 참여’를 기본방향으로 수립된 제 2차 청소년육성 5개년 계획(1998. 7), 새로운 청소년현장의 제정(1998. 10) 등은 이러한 일련의 변화로부터 나타난 정책의 산물이다. 이제 청소년들에게 불리하게 작용하는 삶의 요소들을 제거하고 이 시기에 건강한 성장과 발달을 완성할 수 있도록 우리 사회의 청소년 관(觀)의 획기적 전환은 결코 미룰 수 없는 시대적 요구이며 동시에 실천적 과제이다.

그들의 삶에 절대적인 위치로 자리잡고 있는 학교와 학교교육은 그래서 비껴갈 수 없는 그리고 끊임없는 변화와 개혁의 대상이다. 사실 그 동안 고도경제성장으로 웅변되어 오던 한국상황의 모던 프로젝트 안에서 질곡의 역사를 감내해야 했던 청소년의 삶이 입시교육이란 굴레에서 모진 질곡을 경험하기란 예견키 용이한 일이었다. 특히 학교란 기관은 청소년에 대한 개별존재 및 연령집단에 대한 근대적 인식을 기반으로 하여 기능하는 근대적 장치로서의 성격을 분명히 해왔음을 숨길 수 없다(후지다 히데노리, 1999). 학교뿐만 아니라 학교교육 일변도의 교육현장만

을 승인해 온 사회의 근대성 역시 그 책임을 면할 수 없다.

이제, 청소년들의 적극적이고 자생적인 삶의 자세와 독립된 인격체로서의 존재를 인정함으로써 이들도 역시 우리사회의 동반자라는 인식(partnership)을 확립해야 한다. 건강한 민주시민으로서의 양성이란 일차적 교육관심과는 별개로 그들의 삶의 토대를 기반부터 인정해야 한다는 사회적 변화가 촉진되어야 한다.

청소년을 삶의 동반자로 인정한다면, 결국 청소년과의 협력적인 관계를 구축하고 사회의 제반 환경을 함께 구축해가야 한다. 특히 학교문화를 같이 창조해야 한다. 그러기 위해서는 먼저 학생으로서의 청소년, 학생문화로서의 청소년문화라는 기존의 인식으로부터 벗어나 청소년으로서의 학생, 청소년문화로서의 학생문화를 이해하고 인정하는 인식의 전환이 요구된다. 그들을 학교현장에서의 학생으로 가두어 두기보다는 삶의 일원으로, 함께 문화를 일구어내는 문화공동체의 일원으로 인정하고 협력하는 인식의 정립이 필요하다. 어쩌면 이것이야말로 진정한 학습자 중심의 교육정책, 그 본질일 수 있다. 학교붕괴와 관련하여 공격의 예봉을 피할 수 없었던 그간의 학습자 중심의 열린 교육정책은 '학생중심의 반(半) 열린 교육정책'이었지, 완전한 학습자로서의 '청소년중심의 교육정책'은 아니었다는 점을 기억할 필요가 있다.

2. 탈근대적 학교개혁

이러한 인식의 전환이 선행된 후에 학교는 원래의 기능을 회복하기 위한 부단한 노력을 경주해야 한다. 끊임없이 변화하는

청소년의 심리·의식·문화에 대한 지속적인 탐색과 이해, 이에 근거한 교수 - 학습방법 및 교육환경의 개선·탄력적인 교육과정의 운영·교육정책의 수립, 그리고 교권회복 등의 일련의 대안들은 이러한 인식의 대전환과 맞물려 전개되어야 한다. 특히 시간의 흐름에 따라 변화해 가는 청소년세대를 지속적으로 진단하고 그에 근거하는 교사훈련 프로그램들이 필요하다. 교사가 되기 전 혹은 교사가 된 후에도 청소년의 문화적·심리적 변화를 이해하고 따라잡을 수 있는 이른바 ‘청소년문화 읽기’ 프로그램들이 교사훈련 및 연수 프로그램에 적극 반영되어야 한다.

한편, 지금까지의 지식전수 기능 중심의 학교교육 체제에서 변신하려는 학교단위의 개별적 의지는 매우 중요하다. 교육정책이 단위 학교 내에서 무시되거나 혹은 거부되는 경향이 없지 않을 뿐만 아니라, 학습자로서의 청소년 삶을 실질적으로 주무하는 학교풍토는 바로 개별학교 단위별로 ‘천차만별’이기 때문이다. 학교장 중심의 일인 정점 구조가 많이 약화되었지만 아직까지 학교장의 마인드가 해당 학교의 문화를 좌우하므로 학교장을 대상으로 하는 학교현장 중심의 개혁 프로그램이 필요하다. 아울러 이러한 변화를 지지하기 위한 교사집단과 학부모들의 지원도 중요하다.²⁰⁾

그러나 무엇보다 중시되어야 할 점은 오늘날 속도와 변화에

20) 올해로 4년째 접어든 한가람 고등학교가 그 성공적인 사례로 들 수 있다. 진학반과 취업반이 같이 있는 통합형 학교로 출발한 한가람 고등학교는 학교장을 중심으로 교육과정과 교육방식의 혁신적인 변화를 성공적으로 이끌어 왔다. 또 이러한 변화를 가능케 하기 위해 적극적으로 학부모를 설득하는 자리를 마련하고, 또 개혁적인 학교운영방식을 효율적으로 수행하기 위해 전체 교사들을 대상으로 선진 학교사례(호주의 통합형 학교)를 직접 견학하기도 하였다 <참고 : 미즈엔, No. 4., pp 24~26>.

민감하며, 탈중심화·개인중심주의의 경향에 경도되기 쉬운 성장 세대들에게 교사와 학교는 '지식과 방법'이 아닌, '지혜와 감동'을 전달하는데 힘을 모아야 할 것이다. 사실 포스트모더니즘에 의해 문화적 체화가 이루어진 청소년들에게 필요한 교육은 기존의 교육과는 다른 관점에 서 있는, 이른바 탈근대적 사회에 적합한 학교개혁을 의미한다. 그것은 근대적 사회체제에서 그 한계를 보여 온 기존의 교육을 탈근대적 사회체제에 부응하는 새로운 교육패러다임으로 전환하면서, 동시에 그에 상응하는 교육내용과 방식의 전환도 요청되는 학교개혁을 의미한다. 이때 상응하는 교육내용과 방식의 변화란 탈근대성만을 쫓는 것이 아니라 탈근대성으로부터 배태되기 쉬운 역기능을 적극적으로 풀어가는 학교교육기능과 체제의 대전환을 말한다.

김경희(1995, p. 100)는 이와 관련해 탈근대성이 현 사회에 미치는 가장 큰 악영향은 퇴폐론적 상대주의의 팽배이며 이 같은 팽배는 사람들에게 희망의 상실(hopelessness)과 의지 및 동기의 상실을 급속도로 확산해 가도록 조성한다고 지적하였다. 이러한 변화는 주체의지의 해체, 도덕성의 해체, 합리성의 해체를 불러오고 인간이 의지하고 따라야 할 원리나 계획은 별 의미가 없게 느끼도록 한다고 보았다. 결국 삶의 가치관과 삶의 의미의 추구 자체를 상실케 할 우려가 있다는 것이다. 그럼에도 교육은 생존경쟁 중심의 교육정책을 수행하기 위해 교육기관이 비즈니스적인 이해(효율적인 생산과 생산품의 판매)를 동반하고 비즈니스 위주의 기술전수와 정보전달에 치중함으로써 중국에는 교육의 자멸을 초래할 수 있음을 경고하고 있다.

따라서 지금의 청소년들을 위한 교육의 장면에는 지금까지 중시되다시피 한 지적 훈련과 기술의 습득에서 벗어난 새로운

학교개혁의 방향성 정립이 요청된다. 그렇지 않고 단순히 경제논리에 기반한 교육기능의 효율성만을 고려하는 교육개혁은, 학교 교육 현장을 변화시키지 못할 뿐만 아니라 탈근대적 문화논리의 배면에 숨어있는 부정적 측면만을 증폭시킬 우려가 있다. 이런 의미에서, 삶에서 중요한 것은 편리한 것만 좇는 ‘피’가 아니라 “우리의 마음을 흔드는 맑은 바람이 되어 깊은 생각의 골짜기로 우리를 이끄는 것”(김동훈, 1999)임을 학교현장에서부터 인식시켜 줄 필요가 있다.

이런 관점에서 탈근대 시대를 맞아 근본적인 교육의 패러다임 전환이 필요하다고 주장하는 일본의 홀리스틱 교육운동을 주목할 필요가 있다. 홀리스틱(holistic)이란, ‘홀리즘(holism ; 전일론 혹은 전체론)적인’이라는 뜻으로 그리스어의 홀로스(holos ; 전체)를 어원으로 하고 있으며, 전체(whole), 건강(health), 낫게 하다(heal), 신성한(holy) 등의 어원이기도 하다. 홀리스틱 교육(holistic education)은 인간과 인간과의 관계, 인간과 생태계와의 관계 등 ‘관계성’을 중시하는 교육으로 그 속에서의 균형과 포괄을 추구하고 있으며 이것들이 홀리스틱 교육이론의 근간이 되고 있다(일본홀리스틱교육연구회, 1999, pp 23~34). 홀리스틱 교육은 최근 들어 사회의 제반 영역에서 이루어지는 근원적인 대전환과 관련해 교육의 변혁도 마땅히 요구되는 변화이며, 이때 홀리스틱한 견해와 사고방식을 갖고 인간으로서 깊이 있게 살아갈 수 있는 교육, 자신에 대해 긍정적인 견해를 갖도록 하는 교육이 필요하다고 주장한다. 그러한 교육이 가능하기 위해서는 사회변화에 조용하면서 기존의 기계론적인 세계관과 인간관으로부터 벗어나, 인간과 인간, 인간과 생태계간의 관계성과 전체성을 중시하는 교육으로의 변화가 요청된다는 것이 홀리스틱 교육운동

의 요지이다.

이 논의의 한켠에는 획기적인 학교 패러다임의 전환이 필요하다는 다카하시 가츠(高橋勝)가 있다(일본홀리스틱교육연구회, 1999).

“산업의 근대화가 국민적 과제였던 시대에는, 사회는 생산성의 향상과 노동을 중심으로 조직되어 왔다. 거기에는 모든 집단이 생산성을 기대하여 합목적으로 재편성되어 시스템화된다. 학습도 당연히 최단거리를 쉬지 않고 달린다. ‘목표달성형’의 배움이 최우선이 된다. 게다가 그것은 끊임없이 학교라는 폐쇄적 시스템 사회 속에서 행해져 왔다. 그러나 근대화·산업화의 원리 그 자체가 재인식되고 있는 현재, 배움의 학교가 갖는 의미도 크게 변화되고 있다.”

다카하시가 말하는 최단거리를 쉼새없이 달리는 ‘목표달성형의 배움’은 지금까지 교육이 수행한 진학과 취직 준비를 위한 지식이나 기술의 습득을 가리킨다. 그러나 사회는 생산성과 노동 중심의 사회에서 ‘의미있는 삶’ 중심의 사회로 전환되어지고 집단과 전체보다는 개인과 개체중심, 탈중심화의 방향으로 전환되고 있다. 배움의 의미와 학교의 기능도 이에 따른 전환이 요청되는데, 여기서 ‘의미있는 삶’이란 자기실현 욕구의 충족이나 타인과의 다름, 차이를 강조하는 생활방식이 제시되어 있다. 이러한 생활방식은 개체중심, 탈중심화 되어지는 사회변화에 적극 조응하는 생활양식이기도 하다. 또 배움도 기존의 최단거리를 쉼새없이 달리는 ‘목표달성형의 배움’에서 각 개인의 의미충실과 연관성을 갖는 ‘목표탐구형의 배움’으로 전환되기를 요구한다. 그 배움은 주어진 목표에 도달하기 위한 배움이 아닌, ‘자신 찾기’이며 인생목표 그 자체를 자신이 찾아내는 과정으로서의 배움이다. 학

교 역시 지금까지의 학교교육의 거의 전부가 부정되어 학습자가 다양한 타인과의 관계 속에서 의미있는 삶을 획득하고 자기를 실현해 가기 위한 배움을 조성하는 학교로 전환해야 함을 다카하시는 주장한다. 특히 그의 학교 패러다임 전환의 중핵은 목표 탐구형의 배움으로 전환함을 상징하는 것으로 자신찾기의 여행으로서의 자기학습이다. 그것은 산업사회가 요구하는 실용지(實用知)나 교양이 아닌 '내가 나이기 위해서'의 배움이다. 그것은 경쟁원리나 고립무원의 상황에서 영위하는 것이 아니라 누구나 생활자로서 다양한 타인이나 물질과의 관계 속에서만 영위되는 것으로 그 관계를 맺는 것은 어른의 의도적인 작용에 의한 아동의 발달조성과는 전혀 다른 것에 주목한다. 그래서 다카하시는 "서로 관계맺기를 위해서는 아이들과 어른 들 사이의 깊은 골을 만들고 아이들을 교육의 세계에 밀어넣어 온 근대적 교육관의 속박에서 우리들 자신이 먼저 해방되어야 한다"고 주장하였다(참고: 표).

<표> 다카하시 가츠(高橋勝)의 학교의 패러다임 전환(1992)²¹⁾

	근대화의 시대	탈근대화의 시대
사회	'생산성과 노동' 중심의 사회 행동원리로서의 결손육구 기능화된 시스템 사회 평등·획일화 지향	'의미있는 삶' 중심의 사회 행동원리로서의 자기실현 육구 의미충실적인 공생적 세계 차이·개성화 지향
배움	목표달성형 배움 '지식소유'로서의 배움 도구적 지(知) 폐쇄적인 학교제도 중심	목표탐구형 배움 '코드* 재편성'으로서의 배움 콘서머토리**적인 지(知) 라이좀*** 상의 네트워크 중심
학교	'노동'의 기준으로서의 교육 '내용'의 학습 축정결과로서의 '학력' 일원적인 정보전달의 장	의미있는 삶을 살아가기 위한 교육 '방법'의 학습 살아있는 과정으로서의 '학력' 다원적인 의사소통의 장

* 코드(code) : 기호 해석의 체계, 구조.

** 콘서머토리(consummatory) : '완전한' 또는 '완성하는' 이라는 의미로 다른 어떤 무엇의 수단이 아니라 그 자체가 무상의 기쁨과 같은 것 같은.

*** 라이좀(rhizome) 근경(根莖) : 뿌리줄기인 지하경이 일종으로 땅속에서 옆으로 기며 보통 아래쪽으로 뿌리를 뻗으며, 위로 싹이 돋는다. 은유적으로 일원적, 구심적인 사고형태에 대립하는 확산적인 '다수다양체'를 형성하는 것.

최근 일본이 경제발전이나 물질문명의 발달을 최우선의 목적으로 하여 인간성의 향상과 유대감, 생명에 대한 외경의 상실을

21) 이토 류우지(伊藤隆二)의 “홀리스틱 교육론의 현재”에서 재인용<참고 : 일본홀리스틱교육연구회(1999), 홀리스틱 교육의 이해. 서울 : 책사랑. pp. 67~91>.

경험하고 교육에서도 비인간적 경쟁과 폭압적인 교육체제, 청소년폭력, 비행, 등교거부 등이 만연함으로써 홀리스틱 교육운동을 전개하게 되었다. 역시 우리 사회도 이와 다를 바 없는 동일한 사회적 경험을 겪고 있는 중이다. 특히 교육장면과 관련해 탈근대적 성향의 청소년들의 문화와 의식에 기반한 새로운 교육철학과 실천적인 전략을 이제는 구체적으로 세워야 할 때가 온 것이다.

이와 관련해 정부는 학교교육에 대한 장기적인 마스터플랜을 입안하여 국민에게 공개할 의무와 책임이 있다. 탈근대적 사회체제에 적극 부응하는 학교교육의 대전환을 의미하는 장기적인 계획을 세워야 한다. 아울러 지금까지 공교육의 부실을 사교육으로부터 보전해 왔던 일종의 무임승차(free ride)를 지양하고 교육에 대한 장기적인 방향설정과 국가재원의 투자계획을 수립해 학교가 국민으로부터 신뢰를 회복할 수 있도록 해야 한다. 그래서 공교육이 신뢰를 회복한다는 것은 정부에 대한 국민의 신임회복에 다름 아니다.

3. 다원화 된 청소년활동 지지망의 구축 : 학교 외 장면을 중심으로

지금까지의 교육개혁은 학교교육을 근간으로 하는 제도교육 중심의 교육개혁이었다. 사실, 학교교육에 경도된 우리의 교육인식은 과도한 교육열, 출세지향의 통로로 기능하는 입시제도, 서열화된 학교 등의 부작용을 배태하기 쉽았었고, 이러한 현상의

배면에는 다수의 소외와 열등감을 희생양으로 삼아야 했다. 더욱이 학교교육의 효능이 성장세대에게 점차 약화되고 있는 요즘, 더 이상 그들에게 학교교육 중심으로 교육의 통로를 제한한다는 것은 비인간적이기까지 하다.

한편, 교육의 효능에 있어 경쟁력을 부풀려온 사교육시장은 외부적으로 학교교육을 위축시키게 하는 변인으로 작용하여 또 다른 차원에서의 학교붕괴를 야기시키기도 한다. 더군다나 주 5일제 수업이 정착된다면 그것의 원래 취지가 무엇이던 간에 이제는 사교육과 학교 외 교육장면과의 전면적 힘겨루기가 시작될 판이다. 아직까지 우리 교육의 상황이 위계적 서열화를 버리지 못한 상태에서 과거보다 많아진 여가의 시간은 학부모를 중심으로 청소년들을 사교육시장으로 내몰 우려가 크기 때문이다.

따라서 학교중심의 교육개혁에서 벗어나고 사교육시장의 기형적인 성장을 억제하기 위해서는 학교 외 장면의 다원화된 청소년활동의 지지망 구축이 필요하다. 그러기 위해서는 지금까지의 교육개혁이 견지해온 학교교육 중심의 교육개혁이 아닌, 평생학습체제 중심의 교육개혁으로의 변화가 요구된다(이종각, 2000). 이러한 관점에서 상대적으로 학교교육(In Schooling)과 비교하여 지금까지 홀대되어 온 학교 외 장면에서 청소년들의 삶에 건강함을 줄 수 있는, 학교 외 교육체제(Out of School Education System)를 확충하고 학교교육과의 유기적인 청소년활동 지지망의 구축이 시급하다.

사실 청소년에 대한 학교 외 교육의 필요성은 UN에서도 일찍이 그 필요성을 역설하였다(유네스코한국위원회, 1998). 1964년 프랑스 그레노블에서 개최한 '청소년에 관한 전문가 회의'에서는

학교와 대학이 청소년들로 하여금 급변하는 세계에 충분히 대처할 수 있도록 준비시키는 교육은 미흡하다고 보고 그 보완책으로 모든 회원국에서 학교 외 교육의 실시를 권고한 바 있다. 여기에는 학업청소년뿐만 아니라 비학업청소년, 예컨대 중도탈락자, 졸업생, 비진학 청소년, 추수교육이 필요한 청소년 모두를 대상으로 이들의 욕구에 근거하는 다양한 교육과정이 학교 외 장면에 배치되어 학교교육을 보완하고 지원하는 형태의 교육체제를 제안하고 있다.

이러한 인식의 연장선에서 우리 사회가 갖고 있는 단선형적인 청소년지원망을 다원화된 시스템으로 축조할 필요가 있다. 지식전수를 학교교육의 중핵적 기능으로 삼고 기타 활동을 부수적인 교육활동으로 삼은 그 간의 학교실상은 최근 청소년동아리활동, 청소년자원봉사활동, 청소년수련활동, 특별활동 등의 활성화가 이제는 필요하다는 사회적 요구를 제기하게 한 원인이었다. 한편으로는 청소년기본법에 근거해 청소년수련시설을 각 지역마다 건립하게 한 최근의 현상도 다름 아닌 이에 근거한 대책이었다. 그러나 동아리활동 등의 엑스트라 커리큘럼(extra curriculum)은 원래의 취지대로 운영되지 못하는 경우가 많고 설사 운영된다 하더라도 그에 상응하는 전문인력의 확보나 양성, 프로그램 등의 소프트웨어 개발에 미흡한 점이 많아 아직까지 많은 과제를 안고 있다. 더욱이 지역사회의 풍부한 인적·물적 자원과의 네트워크 형성은 아직 요원하기만 해 여전히 풀어가야 할 과제로 대두되고 있는 실정이다.²²⁾

22) 그래서 '지역사회 중심의 청소년 학습체제의 축조'는 최근 주목받는 주제 중의 하나이다. 청소년이란 인구집단 자체가 비정형화되어 있고 탄력적인 변화수용세력이란 점을 감안한다면, 그리고 지역사회

일본도 이와 같은 변화의 움직임이 모색하였는데(다바타가 야, 1997), 1995년 일본 기업경영자 단체인 경제동우회가 발표한 '학교(學校)로부터 합교(合校)로'라는 교육개혁안이 그 중 하나이다. 일본어로 학교와 같이 '갓고오'로 발음되는 합교(合校)로 표기한 의미는 현재 학교를 "비중을 줄이고 교육에 다양한 사람이 참여할 수 있게 하며, 아이들이 다양한 집단 속에서 성장할 수 있는 합교를 지향하는 것"에 있다. 구체적으로는 가정이나 지역사회가 아이들의 교육을 학교에 너무 의존해 버린 것을 시정해 학교에서는 기초적인 교육을 전문교사가 하고, 음악, 그림, 연극, 기타 체험학습 등은 지역사회에서 자유교실로 운영한다는 것이다. 물론 학교의 기능을 기초교육으로만 제한하였다는 점에서 반론의 여지는 있지만, 학교장면과 지역사회를 적극 연계해 공교육이 갖는 한계성을 극복하고 다양한 교육프로그램을 개발할 수 있다는 점은 지금의 학교교육 중심의 교육현실에서 시사하는 바가 크다.

한편, 학교라는 물리적 공간에서 부적응 경험을 겪는 청소년들을 위한 다양한 대안교육의 체제도 구축되어야 한다. 일찍이

중심의 문화적 특성을 심분 활용하는 프로그램 중심의 학습체제가 효과적이라 한다면, 효율적이고 효과적인 청소년활동을 지원하기 위해 중앙집중식 청소년학습체제를 지양하고 지역사회 중심의 학습체제를 견지해야 할 필요가 있다. 특히 지역사회는 학교와는 달리 풍부한 인적·물적 자원을 확보하고 있으며, 이러한 자원들의 효과적인 운용을 통해 청소년을 대상으로 하는 프로그램에 용해시킬 수 있다. 예컨대 청소년의 자발적 참여가 전제되면서 동시에 경험학습의 장으로서 의미를 완수해야 하는 소규모 단위의 청소년활동 기관이나 단체가 청소년의 요구에 터해 자발적으로 조직되어야 할 필요가 있다. 이러한 학교 외 장면의 학습체제는 학교라는 공간으로부터 벗어나는 자유로움을 반드시 학교를 벗어나 만끽하게 하기보다는 학교와 연대함으로써 공교육의 한계성을 극복할 수 있다.

우리보다 앞서 학교붕괴, 학교실패의 경험을 하였던 미국과 일본은 학교부적응 아동 및 청소년을 대상으로 한 대안학교를 통해 소기의 성과를 거두었다. 먼저, 지난 70년대부터 학교실패와 그에 따라 쏟아져 나오는 문제아들에 대한 해결책 마련에 부심하였던 미국은 소규모 프로그램 중심의 대안학교를 통해 효과적으로 학교실패 장면에 대처하였다(한겨레신문, 1999. 9. 27). 캘리포니아의 작은 도시 샌타크루즈 카운티는 기존의 학교들이 문제아 또는 부적응 청소년들의 문제를 독자적으로 해결하는 것이 무리하다는 사실을 인정하고, 지방정부가 나서 이들이 요구하는 프로그램을 중심으로 대안학교를 건설해 학교붕괴를 해결하였다. 현재 전체 중·고교생 1500명 중 25%가 넘는 380여명이 16개의 대안학교에 재학 중이다.²³⁾

부적응 청소년 발생 및 처리장면과 관련한 탄력적인 시스템 운용도 시사하는 바가 큰 데, 일단 부적응 청소년이 발생하면, 먼저 교사와 검사·경찰·청소년전문가들이 모인 ‘학교등교상황위원회’가 바로 열려 부적응 청소년이 처한 문제나 상황을 고려해 적절한 대안학교를 선정하고 협력할 수 있는 교사와 외부 전문기관을 연결해 준다. 즉 부적응 청소년 발생 자체를 지역사회 문제로 보고 지역사회의 유기적인 협력체제를 중심으로 조기에 대처하고 있는 셈이다. 또 대안학교 운영에 대한 지방정부의

23) 이 들 학교에는 술이나 마약 등의 약물중독 학생들이 모인 학교, 폭력 등의 문제를 일으킨 학생들이 모인 학교, 노숙자 가정 자녀들을 위한 학교, 제도권 학교에는 가기 싫어하는 학생들을 위한 ‘혼자 학습’ 학교, 공부에 관심이 없고 빨리 취직하고 싶은 아이들이 모이는 학교, 이성관계에서 성 문제로 충격을 받은 여학생을 위한 학교, 10대 미혼모를 위해 아이를 봐주며 예비부모 교육을 시키는 학교 등 매우 다양하다.

간섭은 없으며, 대안학교 학생들의 진로는 다양하다.

1999년 기준으로 통교를 거부한 초·중등학생이 12만 8천명을 넘어선 일본은 전체 초등학교 중 22.5%가 학교붕괴를 경험하였다. 일본의 경우는 초기 심리적으로 학교 부적응에 시달리는 아동 및 청소년들을 위한 민간차원의 대안교육운동이 시작되어졌는데 지금은 ‘프리스쿨’(free school), ‘프리 스페이스’(free space), 그리고 공공기관인 ‘적응 지도교실’과 ‘서포트(support)校’ 등의 다양한 대안공간들로 확대되어졌다(다바타 가야, 1997).

이 중 학부모와 아이들이 만든 ‘도쿄슈레’와 같은 프리스쿨은 학교 부적응 아동 및 청소년과 학교붕괴 문제에 효과적으로 대처하고 있었다. 특히 도쿄슈레는 1999년 4월부터 새로운 시도를 시작하였는데 지금까지 취직의 수단이자 학위시장으로 전락한 대학의 현실을 뛰어넘기 위해 슈레대학을 창설한 것이다. 기존 대학의 이미지를 가지고 본다면 이게 무슨 대학이냐고 할 수 있을 정도로 아직은 열악한 교육환경과 시설을 갖고 있지만 오타다카시 도쿄대 명예교수의 말처럼 ‘해볼만한 가치가 있는 실험’으로 대안교육의 공간을 고등교육의 범주까지 확대한 실험적 시도이다.

이 곳은 스태프와 학생들이 사회의 각계 전문가들을 상담자로 위촉해 강의 및 지도를 받게 된다. 위촉작업에도 학생들은 주체적으로 참여하는데 현재 전문 스태프는 한 명이고 상담자는 미즈구치 교수 외에 모리 쓰요시(교토대학 명예교수·수학), 하니 미오(멀티미디어 프로듀서), 우에노 지즈코(도쿄대 대학원 인문사회계 연구과 교수) 등 40여명이다. 상담자와는 직접 만남, 이메일, 우편, 전화 등으로 소통한다. 개인으로서는 힘든 이런 만남들

이 슈레 대학생이라는 신분을 매개로 활발히 이뤄진다. 이것이 '대학'으로서의 슈레를 담보하는 주요 장치의 하나지만 이마저 아무도 강요하지 않는다. 도쿄슈레가 학교에 대한 우리의 고정관념을 산산조각 내버렸다면 슈레대학은 '대학'에 대한 우리의 고정관념을 해체해버린 사례이다(참고 : 패러다임 팀, 2000).

한편, 일본 역시 대안교육 장면에서 소규모, 자율적인 프로그램을 전개하고 있으며 아울러 학교 밖의 다양한 인적·물적·자원을 구조화함으로써 학교교육을 보완하고 상호 기능을 승화시키는 시너지효과를 기대하고 있었다. 고마자 하라바, 플레이파크, 사쿠라바시 커뮤니티센터, 도쿄슈레 등은 이와 같은 원칙에 입각해 학교교육이란 정형화된 틀에서 벗어나고자 하는 오늘날의 신종 청소년 욕구를 지혜롭게 풀어내는 연결고리이다.

우리 나라의 경우는 매년 중고등학교를 중퇴하는 청소년의 수가 1980년 이래 매년 6만명 내지 7만명에 이르고 있고, 재학생 수에 대한 중퇴자 비율은 거의 일정하게 1.5%에서 2%에 달하고 있다(연세대 사회발전연구소, 1996). 그러나 이 들 중 자신의 문제를 적극 해결하고자 하는 청소년세대도 많지 않을 뿐만 아니라 그럴만한 곳도 없는 것이 우리의 실정이다. 심지어 자발적 학업중도탈락자들은 적절한 대안교육의 현장에서 제 2의 출발을 시도하기보다는 오히려 공교육에 대한 전선(戰線)에 나섬으로써 공교육과 이들간의 상호 갈등과 대립은 심화될 뿐이다. 사실, 학교를 나온 아이들은 자신을 증명할만한 증명서조차 없는 경우가 허다하며(김현진, 1999 a, p. 198), 학교교육 자체를 거부할 뿐 학습의 의지가 여전히 살아있는 아이들의 경우에는 마땅히 학습할 만한 데도 혼치 않는 것이 우리의 실정이다. 상술한 미국과 일본

의 경우처럼, 처지와 문제경험이 유사한 학생들과 이들의 문제를 잘 아는 전문인력이 함께 모일 수 있는 다양한 학교 외 대안교육의 공간, 대안문화의 실험장들을 통한 효과적인 중재와 해결이 요청된다 하겠다.

V. 나가는 글

V. 나가는 글

향후 사회에서 요구되는 가치는 각 개체의 다양성과 차이에 대한 이해와 존중이다. 학습체제 역시 이러한 가치조건에 부합하는 변신의 노력이 필요하다. 그러한 노력의 끝에 나타나는 다양한 학습장면에서 오늘날의 청소년들은 진정한 삶의 주체자로서 스스로의 삶을 책임지고 경영해야 할 권리가 있다.

수업붕괴, 교실붕괴, 학교붕괴와 같은 공교육의 위기현상들은 어쩌면 이러한 노력의 대가를 지불하지 않음으로써 빚어진 필연적인 현상일 수 있다. 즉, 획일적인 교육관, 경쟁일변도의 교육가치관이 바로 학교교육에 대한 불신을 조장하였으며, 여기에 더해 학교교육 일변도의 편향된 교육구조와 그간의 학교교육에 편중된 교육개혁이 이러한 불신을 심화시켜 왔다.

한편, 사회의 급격한 변화와 움직임은 지금의 성장세대에게 적지 않은 문화적 변인으로 작용하였고, 이러한 문화적 변조상태를 학교는 일찍이 예측하거나 수용하지 못하는 경직된 구조로 방임해 왔다. 그러므로 공교육의 위기를 일컫는 학교실패 현상이란 우리 사회의 가치전환을 전제로 해결할 수 있는 문제이며 따라서 그 책임은 교사와 학생, 학부모란 어느 하나의 집단에 지울 수 없는 우리 사회 모두의 책임이자, 그 실타래를 풀어야 하는 의무도 모두에게 있다.

이러한 맥락에서 오늘날의 학교교육은 보다 다양성을 확보하는 체제로의 변신을 서둘러야 한다. 한편, 학교 외 장면에서의 다양한 교육체제를 구축하는 것도 시급한 과제라 할 수 있다. 특히 요즘의 성장세대가 갖고 있는 이질적이고 다양한 문화적 특

성들을 지속적으로 진단해 가는 작업도 게을리 해서는 안될 것이다. 그들의 문화적 욕구와 특성을 끊임없이 수렴하고 진단하는 작업의 중요성이 여기에 있다.

하나 더 부연하고 싶은 것은 학교붕괴 현상을 교육의 위기로 삼기보다는 또 다른 교육의 기회로 삼는 것이 더 나을 듯 하다. 붕괴현상의 해소를 위한 학교자체의 변신도 제기되지만, 전술한 바와 같이 또 다른 제 2의 학습체제를 축조해야 하는 필요성도 잇따르기 때문이다.

참 고 문 헌

- 강명구(1993). 소비대중문화와 포스트모더니즘. 서울 : 민음사.
- 고영희(1985). 학생들은 학교에서 어떻게 실패하는가. 서울 : 배영사.
- 구자옥(1999). 학교교육 위기분석과 진단. 학교를 어떻게 살릴 것인가 - 학교붕괴의 원인과 진단. 서울 : 전국교직원노동조합(1999. 9. 30. 참교육토론회 자료집).
- 김경희(1995). 교육의 현대성과 탈현대성의 비교적 고찰. 한국교육연구, 2. 서울 : 한국교육연구소.
- 김동춘(1999). 학교해체 현상을 통해본 한국의 국가, 계급, 그리고 청소년. 왜 지금 우리는 청소년을 이야기하는가 : 청소년과 근대성. 서울 : 연세대청년문화센터(1999. 10. 30. 국제학술심포지움 자료집).
- 김동훈(1999). 길을 묻는 아이들에게. 인천 : 내일을 여는 책.
- 김민(1997 a). 정보화사회에서의 신세대문화이해. 주성대학 논문집, 6. 청주 : 주성대학.
- _____(1997 b). 신세대문화 읽기 : 대중음악과 청소년. 오늘의 청소년(11월호). 서울 : 한국청소년단체협의회.
- _____(1998). 90년대의 대중문화에서 바라본 청소년정보문화의 이해 : 포스트모더니즘을 중심으로. 서울 : 한국청소년학회(1998. 12. 16. 한국청소년학회 학술세미나 발표논문).
- _____(2000 a). 학교붕괴, 신화인가 현실인가. 교육인류학연구, 3(2). 서울 : 한국교육인류학회.
- _____(2000 b). 청소년복지실현을 위한 학교문화의 과제. 충북교

육학연구, 3. 청주 : 충북교육학회.

김인회(1999). 21세기 한국교육과 흥익인간 교육이념. 정신문화연구, 22(1). 서울 : 한국정신문화연구원. 50-51.

김진균·정근식·강이수(1998). 일제하 보통학교와 규율. 김진균·정근식 편(1998). 근대주체와 식민지 규율권력. 서울 : 문화과학사.

김창복(1999). 대책없으면 못사나. 민들레, 5. 서울 : 민들레.

김현진(1999 a). 네 멋대로 해라. 서울 : 한겨레신문사.

_____ (1999 b). 재미없는 학교는 이제 그만. 창작과 비평, 106. 서울 : 창작과 비평사.

김혜련(1999). 막가파 학생과 확실히 교사. 전국교직원 노동조합 참교육실천위원회 편. 학교붕괴. 서울 : 푸른나무. 69-96.

김호기(1999). 한국의 현대성과 사회변동. 서울 : 나남출판사. 47-59.

김희동(1999). 즐거운 상상으로 교육문제 넘어서기. 민들레, 4. 서울 : 민들레.

다바타가야(1997). 일본의 대안학교가 만들어진 역사. 새로 쓰는 청소년 이야기 1. 서울 : 또 하나의 문화.

또 하나의 문화(1997 a). 새로 쓰는 청소년 이야기 1. 서울 : 또 하나의 문화.

_____ (1997 b). 새로 쓰는 청소년 이야기 2. 서울 : 또 하나의 문화.

미즈엔(2000. 11. 29~12. 6, No. 4). 미즈엔이 만난 사람 / 한가람고 이옥식 교장.

백옥인, 하종원.(1998). 컴퓨터와 청소년문화. 한국언론학회·한국사회학회 편. 정보화시대의 미디어와 문화. 서울 : 세계사.

- 시사저널(1999. 9. 23). 학생도 교사도 학교 가기 싫다.
- 아사히신문사 편(1999). 학급붕괴. 홍영의 역. 서울 : 초록배매직스.
- 엄기형(1999). 학교붕괴현상의 비판적 이해 - 학교의 붕괴이지
교육의 붕괴는 아니다. 학교를 어떻게 살릴 것인가 - 학교
붕괴의 원인과 진단. 서울 : 전국교직원노동조합(1999. 9.
30. 참교육토론회 자료집).
- 연세대사회발전연구소(1996). 학업중퇴자 연구 : 실태와 대책. 서
울 : 연세대사회발전연구소.
- 연세대청년문화센터(1999). 왜 지금 우리는 청소년을 이야기하는
가 : 청소년과 근대성. 서울 : 연세대청년문화센터(1999.
10. 30. 국제학술심포지움 자료집).
- 유네스코한국위원회(1998). 세계청소년의 권리와 책임에 관한 결의
들. 서울:유네스코 한국위원회(청소년연구자료집 1998-6).
- 윤정일(1999). 학교교육 붕괴의 종합진단과 대책. 학교교육붕괴,
이대로 방치할 것인가. 서울: 한국교원단체총연합회(1999.
10. 12. 제 33회 교육정책토론회 자료집). 6-12.
- 이오덕(1980). 삶과 믿음의 교실. 서울 : 한길사.
- 이인규(1999). 무너지는 학교, 흔들리는 교단. 창작과 비평, 105.
서울 : 창작과 비평사.
- 이종각(2000). 21세기와 학교와 교실, 어떻게 달라져야 하는가?
21세기 학교교육 발전방향. 서울 : 한국교육과정평가원
(1999. 2. 11. 한국교육과정평가원 창립 2주년 기념세미나
자료집).
- 이진경(1997). 근대적 시공간의 탄생. 서울 : 푸른숲.
- 이 한(1998). 학교를 넘어서. 서울 : 민들레. 55-77.
- 일본홀리스틱교육연구회(1999). 홀리스틱 교육의 이해. 송민영 ·

- 김현재 역(1999). 서울 : 책사랑. 67-91.
- 전교조신문(1999. 11. 17).
- 전교조참교육실천위원회 편(1999). 학교붕괴. 서울 : 푸른나무.
- 전종호(1999). 학교붕괴현상에 대한 교육주체의 의식조사 연구.
- 전국교직원 노동조합 참교육실천위원회 편. 학교붕괴. 서울 : 푸른나무. 243-286.
- 전한해원(1999). 자퇴일기(2). 민들레, 3. 서울 : 민들레. 66-70.
- 정환규(1992). 학교교육과 불평등문제. 청소년의 권리와 사회적 불평등. 서울 : 한국청소년연구원.
- 조선일보(1999. 8. 23-31). 기획시리즈 “무너지는 교실”.
- _____ (1995. 6. 11). 16면.
- 조용은(1999). 거짓과 위선을 가르치는 학교를 뒤로하고, 자퇴일기. 서울 : 만들레.
- 조용환(1994). 고등학교 학생문화의 종합적 이해와 비판. 정신문화연구, 17(4). 서울 : 한국정신문화연구원.
- _____ (2000). 교실붕괴의 교육인류학적 분석 : 학교문화와 청소년문화의 갈등을 중심으로. 교육인류학연구, 3(2). 서울 : 한국교육인류학회.
- 조혜정(1996). 학교를 거부하는 아이, 아이를 거부하는 사회. 서울 : 또 하나의 문화.
- _____ (1998). 성찰적 근대성과 페미니즘. 서울 : 또 하나의 문화.
- _____ (1999). 청소년문제에서 청소년존재에 대한 질문으로 : 한국의 근대화와 청소년의 주체형성, 왜 지금 우리는 청소년을 이야기하는가 : 청소년과 근대성. 서울 : 연세대청년문화센터(1999. 10. 30. 국제학술심포지움 자료집).
- 주간한국(1999. 10. 14). 방황하는 청소년, 무너지는 교실, 그들만

의 미래는 있다.

지현주(1999). 사회적 위기, 일본의 학급붕괴. 학교를 어떻게 살릴 것인가 - 학교붕괴의 원인과 진단. 서울 : 전국교직원노동조합(1999. 9. 30 참교육토론회 자료집).

진동섭(1996). 정보화 사회에서의 교육체제의 재구조화. 교육학연구, 34(4). 서울 : 한국교육학회. 56-57.

충북교육학회(1999). 교실붕괴 어떻게 대처할 것인가? 서원대학교 교육연구소 편. 교육발전, 18(3). 청주 : 충북교육학회 (1999. 12. 8. 충북교육학회 학술대회 교육현장 개선을 위한 세미나 자료집).

탈학교모임 친구들(1999). 자퇴일기. 서울 : 민들레.

패러다임 팀(2000). 일본 청소년운동의 새로운 시도를 찾아서. 서울 : 청년세계탐구단(글로벌벤처마킹 2000 청년세계탐구단 제 1기 일본탐방 보고서, 2000. 2. 23~3. 1).

한겨레신문(1999. 9. 27). 미국 소도시 샌타크루즈 대안학교.

한국교원단체총연합회(1999). 교원의 학생생활지도실태 및 개선방안. 서울 : 한국교원단체총연합회.

한국교육개발원(1996). 한국교육비전 2020 : 세기의 대전환. 서울 : 한국교육개발원(연구보고, RR96-4). 160-162.

한국교육과정평가원(2000). 21세기 학교교육 발전방향. 서울 : 한국교육과정평가원(1999. 2. 11. 창립 2주년 기념세미나 자료집).

한국일보(1999. 10. 6). 열린교육 1세대 - 교 1교실은 난장판.

한국일보(1999. 10. 11). 교교생 학력저하 우연 아니다.

한국교육인류학회(2000). 교육인류학연구, 3(2). 서울 : 한국교육인류학회(2000년도 한국교육인류학회 춘계학술대회).

- 한국청소년개발원(1999). 학교붕괴실태 및 대책 연구. 서울 : 한국청소년개발원.
- 한준상(1983). 새로운 교육학. 서울 : 한길사.
- _____(1991). 학교교육과 청소년문제. 서울 : 연세대출판부.
- 현병호(1999). 길이 됩시다. 민들레, 1. 서울 : 민들레.
- 현실문화연구 편(1993). 신세대 : 네 멋대로 해라. 서울 : 현실문화연구.
- _____(1994). 신세대론 : 혼돈과 질서. 서울 : 현실문화연구.
- 후지다 히데노리(1999). 기로에 선 학교 - 학교상의 재검토. 처음처럼, 16. 서울 : 내일을 여는 책.
- Combs, A. W.(1979). *Myths in Education*. Boston : Allyn and Bacon. Inc., 이성호 역(1995). 교육신화. 서울 : 서원.
- Dolye, W.(1992). Curriculum and Pedagogy. In P. W. Jackson(Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York : Macmillan Publishing Company.
- Dubet, F.(1997). 프랑스 청소년의 삶 : 학교생활과 자기다운 삶 사이의 고민. 스스로 만들어가는 청소년문화. 서울 : 크리스찬 아카데미(한·불 포럼 발표논문, 1997. 9. 27~28).
- Finn, C. E. Jr. and Rebarber, T.(1992). The Changing Politics of Education Reform. Finn, C. E. Jr. and Rebarber, T.(eds.). *Education Reform in the '90s*. New York. : Maxwell Macmillian. 175-193.
- Giddens, A.(1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge : Polity. 이윤희·이현희 역. 포스트모더니티. 서울 : 민영사.
- _____(1998). *The Third Way*. 한상진·박찬욱 역. 제3의

- 길. 서울 : 생각의 나무. 241-259.
- Goodman, P.(1968). *Freedom and Learning : The need for Choices*. Saturday Review. May. 73-75
- _____ (1970). *New Reformation : Notes of a Neolithic Conservative*. New York : Random House.
- Hechinger, F.(1992). *Fateful choice : Healthy youth for the 21st century*. New York : Hills and Wang.
- Illich, I.(1971). *Deschooling Society*. New York : Harper.
- _____ (1973). *Tools for Conviviality*. New York : Perennial Library.
- Inglehart, R. and Baker, W. E.(2000). Modernization, Cultural Change, and the Persistence of Traditional Values. *American Sociological Review*, Vol. 65.
- Jackson, P.(1968). *Life in Classrooms*. New York : Holt, Rinehart, and Winston.
- Karabel, J. & Halsey A. H. ed.,(1977). *Power and Ideology*. New York : Oxford University Press. pp 22-26
- Mullin, M. H.(1991). *Education for the 21st Century*. New York : Madison Books.
- Powel, J.(1998). *Postmodernism*. New York : Writers and Readers Publishing.
- Reimer, E.(1972). *School Is Dead*. New York : Anchor Books.
- Robertson, R.(1992). Globality, modernity and the issue of postmodernity. Globalization. Sage Publication. 윤민재 역 (2000). 근대성, 탈근대성 그리고 세계화. 서울 : 사회문화 연구소.

Spring, J. H(1976). *The Sorting Machine*. New York : David Mckay.

Willis, P.(1981). *Learning to Labour ; How working Class Kids Get Working Class Jobs*. 김찬호, 김영훈 역(1990). 교육현장과 계급재생산. 서울 : 민맥.

馬越 徹(2000). 일본의 교육개혁 : 한일비교의 관점에서. 서울 : 재단법인 한일문화교류기금(한일문화강좌 No. 56).

河上亮一(1999). 學敎崩壞. 東京 : 草思社. 이충일 역(1999). 변해 버린 아이들, 무너지는 학교. 서울 : 조선일보사.

<인터넷 사이트>

민들레 <http://user.chollian.net/~mindle98>

탈학교모임 <http://my.dreamwiz.com/deschool/>