

교육의 반(反)교육적 역설과 그 상호작용에 관한 고찰 : 로크의 『교육에 관한 고찰』을 중심으로

채 희 태
(국립 공주대학교 박사)

<요 약>

본 연구의 목적은 1693년에 출간된 존 로크(John Locke)의 『교육에 관한 고찰(Some Thoughts Concerning Education)』을 에너지 보존 법칙으로 알려진 열역학 제1법칙을 적용해 살펴봄으로써 근대교육의 반교육적 역설과 그 상호작용을 고찰하는 것이다. 물리학 법칙과 교육학의 접목이라는 학제간 접근은 자연과학의 보편적 법칙과 사회 현상의 맥락적 특수성 간의 간극으로 인한 인식론적 한계를 지닐 수 있다. 그럼에도 불구하고 이러한 접근은 교육의 작동 원리를 에너지의 보존과 변환이라는 관점에서 조망함으로써 교육 시스템의 특성과 한계를 체계적으로 분석할 수 있는 이론적 기반을 제공한다. 물리학 관점의 에너지 법칙에 따르면 에너지는 창조할 수 없으며, 인간이 할 수 있는 일은 에너지를 어떤 상태에서 다른 상태로 변화시키는 것뿐이다. 열역학 제1법칙을 교육에 적용하면 교육이 사회에 어떤 영향을 미칠 때 동시에 같은 크기의 반교육 에너지가 발생한다고 할 수 있다. 로크의 『교육에 관한 고찰』은 타고난 본성이 아닌 후천적 양육의 필요성을 부각시키며 근대교육의 중요한 계기를 제공했다. 하지만 로크의 교육론 역시 중세와 르네상스 시대에 형성된 교육 에너지의 반교육적 역설에서 비롯되었다고 할 수 있다. 학교를 중심으로 제도화된 근대교육은 시민 계급의 기대 실현을 위해 자본주의에 필요한 지식 전달 체계를 구축해 왔다. 그리고 그 과정에서 신교육운동, 탈학교 논의, 홈스쿨링, 언스쿨링 등으로 이어지는 반교육 유형들이 등장하게 되었다. 그러나 교육이 가지고 있는 계몽적 속성과 교육을 통한 계층 상승에 대한 기대, 그리고 반교육에 대한 물이해는 교육과 반교육의 상호작용을 가로막아 왔다. 본 연구는 교육과 반교육의 관계를 단순한 대립이 아닌 변증법적 상호작용으로 재개념화하며, 이들 간의 생산적 긴장과 상호작용이 교육의 사회적 쓸모를 발견하기 위한 중요한 동력임을 제시하였다.

주제어 : 존 로크, 열역학 제1법칙, 근대교육, 반(反)교육, 교육과 반교육의 상호작용

I. 서론

본 연구의 목적은 근대교육의 기반을 마련한 로크(John Locke)의 『교육에 관한 고찰(Some Thoughts Concerning Education)』을 에너지 보존 법칙으로 알려진 열역학 제1

법칙 관점으로 재해석함으로써 교육이 어떻게 반교육적 결과로 역설되는가를 고찰하는 것이다. 제4차 산업혁명과 인공지능 시대에 접어들면서 교육의 본질과 역할에 대한 근본적 재고가 요구되고 있다. 이와 함께 인공지능의 능력이 0과 1의 복잡한 조합에서 비롯하는 것처럼, 인간의 정신계 또한 세포의 복잡한 결합이 만들어 낸 물리적 현상일 뿐이라는 의문이 한편에서 제기되고 있다. 일찍이 인공지능의 모티브를 제공했던 ‘사이버네틱스(Cybernetics)’는 컴퓨터와 인공지능이 등장하기도 전에 이미 마음을 기계라고 선언했으며, 어떤 신비한 실체에 의존하지 않고 물리법칙만으로 온전히 설명할 수 있다고 믿었다(Dupuy, 2023: 5).

물리학 법칙을 교육이라는 사회체계에 적용하는 것은 인식론적 한계가 있을 수 있다. 자연과학의 보편적 법칙과 사회 현상의 맥락적 특수성 간의 간극이 엄연히 존재하기 때문이다. 그러나 본 연구에서 시도하는 열역학 법칙의 교육학적 적용은 단순한 ‘기계적 유비(mechanical analogy)’를 넘어, 에너지 보존과 변환이라는 개념적 틀을 통해 교육 시스템의 작동 원리를 이해하려는 해석학적 접근이라고 할 수 있다. 쿤(Kuhn, 2013: 128/342¹⁾)이 지적했듯이, 패러다임 전환은 종종 다른 학문 영역의 통찰을 차용할 때 발생하기도 한다.

학제 간 상호교차적 접근의 유용성은 인류 지식 발전의 역사에서 여러 차례 입증되었다. 마르크스(Karl Marx)의 유물론은 헤겔(G. W. F. Hegel)의 변증법과 결합하여 새로운 사상적 흐름을 만들어냈으며(임승수, 2017: 253/268), 물리학의 가장 난해한 영역으로 손꼽히는 양자역학의 비약적 발전 또한, 전자의 궤도 찾기를 포기한 보어(Niels Henrik David Bohr)가 사회학 분야에서 사용해 왔던 확률을 물리학에 적용했기에 가능했다. 이러한 시도에 아인슈타인(Albert Einstein)은 “신은 주사위 놀이를 하지 않는다”며 반발하기도 했다(이종필, 2018: 84/219). 양자역학의 예외는 정반대로 사회학 분야에 물리학 이론을 도입하는 경우도 있다. 대표적으로 리프킨(Rifkin, 2020: 49)은 새로운 역사관의 틀로 열역학 제2법칙인 ‘엔트로피’를 제안했다.

물리학의 에너지 보존 법칙에 따르면 에너지는 창조될 수 없으며, 인간이 할 수 있는 일은 에너지를 한 상태에서 다른 상태로 변화시키는 것뿐이다(Ibid.: 56-57). 즉, 자연계에서 어떤 일이 일어난다는 것은 일정량의 에너지가 무용한 에너지로 전환된다는 뜻이며, 열역학 제1법칙을 교육에 적용하면 교육이 사회에 어떤 영향을 미칠 때 같은 크기의 반교육 에너지가 발생한다고 할 수 있다. 다만 우리가 수백 광년 떨어져 있는 별이 보내는 빛을 같은 시간에 관측할 수 없는 것처럼, 반교육의 영향력이 교육 에너지와 동시적이지 않을 뿐이다.

로크의 교육론과 열역학 제1법칙 사이에 유의미한 해석틀을 구축하기 위해서는 먼저 핵

1) 전자책은 설정에 따라 페이지 번호가 변동되므로 전체 페이지 수를 병기함.

심 개념들을 상호 연관성 있게 재구성할 필요가 있다. 먼저 ‘교육 에너지’란 제도화된 교육이 사회 내에서 발휘하는 변화의 힘을 의미한다. 이는 단순히 학교라는 물리적 공간에서 발생하는 교수-학습 활동에 국한되지 않으며, 사회화, 문화 재생산, 선발과 배치 등 교육이 수행하는 다양한 기능들이 사회에 미치는 총체적 영향력을 포함한다.

다음으로 ‘반교육 에너지’란 교육 에너지가 작용할 때 필연적으로 발생하는 대응력으로, 제도화된 교육에 대한 저항, 대안 모색, 교육이 추구하는 가치나 목표가 실행 과정에서 의도치 않게 나타나는 반대 결과, 그리고 교육적 성공이 역설적으로 야기하는 다양한 문제들을 포괄한다. 이러한 반교육 에너지는 교육이 가진 모순과 한계에 대한 사회적 반응으로 교육 제도 안팎에서 발생하며, 교육 시스템과 지속적인 긴장관계를 형성한다.

마지막으로 ‘교육과 반교육의 상호작용’은 교육 에너지와 반교육 에너지가 서로에게 영향을 미치며 변화를 일으키는 과정을 의미한다. ‘교육과 반교육의 상호작용’은 헤겔이 제시한 역사의 변증법적 발전 과정(정-반-합)과 유사하지만, 현실에서는 교육의 계몽적 속성, 선발 기능이 제공하는 계층 상승 기대, 그리고 반교육에 대한 몰이해 등이 교육과 반교육의 온전한 상호작용을 방해한다. 프레이리(Freire, 2018: 90)가 ‘은행 저금식(banking concept of education)’이라고 비판했듯이 교육은 교수자와 학습자 사이에 위계적 경계를 만들어 교육 에너지를 한 방향으로만 흐르게 하며, 이 과정에서 발생하는 반교육 에너지는 경쟁 시스템 안에서 무시되거나 선발이라는 기대효과에 가려지는 경우가 대부분이기 때문이다.

로크의 『교육에 관한 고찰』 또한 멀게는 중세, 가깝게는 르네상스가 만들어낸 교육에 대한 반교육적 역설의 결과라고 할 수 있다. 이는 단순한 역사적 사실을 넘어 현재 교육이 직면한 근본적 문제와도 연결된다. 교육과 반교육의 관계에 관한 고찰은 제도권 교육의 목표와 실제 결과 사이에 발생하는 괴리, 교육 개혁의 의도와 실행 사이에 존재하는 간극을 객관적으로 조명하는 데 유용한 분석틀을 제공할 수 있기 때문이다. 따라서 본 연구는 근대 교육을 교육과 반교육의 상호작용 관계로 이해함으로써, 당면해 있는 교육 문제를 진단하기 위한 이론적 토대를 제공하고자 한다.

본 연구는 물리학 법칙을 교육학에 적용하는 학제 간 접근법의 한계를 인정하면서도, 이러한 관점이 교육 현상에 대한 새로운 이해와 통찰을 제공할 수 있다는 가능성에 주목한다. 18세기 부르주아혁명과 계몽주의 사상의 토대 위에 구축된 근대교육은 21세기의 기술적 변화와 가치체계의 다원화, 그리고 인공지능으로 대표되는 새로운 지식 생산 패러다임 속에서 근본적인 도전에 직면하고 있다. 이러한 환경 변화 속에서 교육의 현재적 쓸모를 발견하기 위해 교육과 반교육, 그리고 두 체제 간의 상호작용이라는 새로운 인식틀을 제시하였다.

II. 로크의 『교육에 관한 고찰』

1. 저술 배경

『교육에 관한 고찰』은 로크가 1683년부터 1689년까지 네덜란드에 망명해 있던 중 에드워드 클락(Edward Clarke) 경에게 그의 아들을 위한 교육 지침으로 써 보낸 서신들을 기초로 저술한 책이다. 그래서 책의 서문에도 이 책은 귀하(에드워드 클락)에게 속한 것이라고 밝히고 있다(Locke, 2020: 12). 로크는 이미 1689년 『인간오성론(An Essay Concerning Human Understanding)』과 1690년 『통치론(Two Treatises of Government)』 출간을 통해 자유주의를 대표하는 근대사상가로 유럽 전역에서 인기를 얻고 있었고, 덕분에 1693년에 출간된 『교육에 관한 고찰』은 출간과 동시에 네덜란드와 프랑스어 잡지에 영어 초판이 그대로 실렸을 뿐만 아니라, 프랑스어(1695), 네덜란드어(1697) 판이 나오는 것을 시작으로 18세기에 독일어판이, 19세기에는 이탈리아어판이 각각 출간되었다(Brown, 1952; 김성훈, 2015: 295에서 재인용²⁾).

로크는 망명지인 네덜란드에 도착한지 얼마 지나지 않아 그의 서머셋 친구인 클락과 서신 교환을 시작했다. 로크의 주된 관심은 재산 문제였다. 그래서 망명 생활 동안 서머셋의 영지를 클락이 대신 관리해 주기를 바랐다. 한편 클락 부부는 주로 가정 문제, 그중에서도 자녀 양육 문제에 관해 로크의 충고를 구했다(Ibid.: 297). 로크가 클락에게 보낸 일련의 편지들은 사실 개인적인 성격이 짙었다. 로크는 처음부터 대중들보다는 클락의 아들만을 염두에 둔 채 그에게 적합한 교육에 대해 말했다. 그러나 1690년경에 클락을 비롯한 친구들이 로크에게 교육에 관해 쓴 편지들을 책으로 출간할 것을 권유했다. 이에 로크는 클락 부부와 주고받았던 많은 양의 편지들 중에 아이의 건강과 교육을 주제로 하는 내용들을 간추려, 1693년 『교육에 관한 고찰』을 세상에 내놓았다(Ibid.: 297-298). 당시엔 출판 검열법이 매우 까다로웠기 때문에 로크는 『교육에 관한 고찰』을 익명으로 출판했고, 1695년 3판을 발행할 때부터 로크의 이름이 책과 함께 실렸다. 1695년, 의회에서 출판 검열법 폐지안을 통과시키는데 로크가 주동이 된 데는 이런 이유가 있었다(안인희, 1997: 196).

저술의 배경을 로크 주변의 삶에서 당대로 확장해 보면, 로크가 사상 활동을 전개했던 17세기 말은 르네상스와 종교개혁을 통해 부르주아지가 역사의 전면에 등장하기 시작한 시기였다. 로크의 『교육에 관한 고찰』은 이러한 시대적 배경 속에서 근대교육의 핵심 원리인 ‘혈통지위’에서 ‘성취지위’로의 전환을 철학적으로 뒷받침했다. 그의 교육론은 타고난 신분이 아닌 개인의 노력과 능력을 중시하는 선발 시스템의 이론적 기반을 제공함으로써

2) Brown, F.(1952). *On Education: John Locke, Christian Wolff and the "Moral Weeklies"*. University of California Publications in Modern Philology 36, 149-170.

근대교육의 형성에 결정적으로 기여했다.

흥미로운 점은 이러한 근대적 선발 시스템이 서구에서 본격화되기 약 300년 전인 15세기 조선에서 이미 과거제도를 통해 실현되고 있었다는 사실이다. 고려 말 신진 사대부가 이성계를 중심으로 권문세족을 몰아내고 조선을 건국한 과정은 부르주아지의 등장과 유사한 사회적 전환점이었으며, 조선 건국과 함께 체계화된 과거제도는 학문적 능력을 통한 관료 선발이라는 근대적 원리를 구현했다. 서구에서는 18세기 프랑스 혁명기에 이르러서야 콩도르세(Nicolas de Condorcet)가 “시민들 간의 실질적인 평등은 오직 공교육을 통해서만 가능하다(Boto 외, 2021: 4)”고 주장하며 비로소 능력 중심의 교육 패러다임이 확립되었다.

당시 유럽은 혈통지위를 지키기 위해 왕정을 지지했던 귀족과 성취지위를 주장하며 의회를 지지했던 부르주아지의 갈등과 투쟁을 통해 근대라는 새로운 빛이 암흑의 터널, 중세의 출구를 비추고 있었다. 청교도혁명(1642-1651) 당시 올리버 크롬웰(Oliver Cromwell) 밑에서 싸운 의회파 군대의 기병대장이었던 아버지와 명예혁명(1688년)의 영향을 받은 로크의 사상은 볼테르(Voltaire)와 루소(Jean-Jacques Rousseau)에게 영향을 주었으며, 미국 혁명뿐만 아니라 여러 스코틀랜드 계몽주의 사상가들에게도 영향을 미쳤다(류성창, 2016: 39; 임태평, 2002: 154).

2. 『교육에 관한 고찰』이 근대교육에 미친 영향

로크의 『교육에 관한 고찰』은 단순히 근대교육의 방향을 제시했을 뿐만 아니라, 당시 지배적이었던 교육 패러다임에 대한 ‘반교육적 에너지’의 결과물이라는 점에서 주목할 필요가 있다. 17세기 후반까지 유럽의 교육은 주로 스콜라주의적 전통에 따라 라틴어와 그리스어 중심의 고전 학습, 형식적 논리학, 수사학에 치중했으며, 이는 권위에 의존한 지식 전수와 기계적 암기를 강조했다. 로크는 이러한 교육 방식이 실생활에 도움이 되지 않으며 아동의 본성과 맞지 않는다고 비판했다(김성훈, 2015: 304). 이러한 비판은 기존 교육 에너지에 대응하는 반교육 에너지의 발현으로 이해할 수 있다.

가. 반교육적 접근의 시작

흔히 교육을 통해 갖춰야 할 목표로 지덕체(智德體)를 이야기한다. 조선시대 계급을 이르는 사농공상(士農工商)처럼 각각의 순서에는 강조하고자 하는 중요성과 그 지위가 숨어 있다. 로크는 『교육에 관한 고찰』에서 일찌감치 그 순서를 ‘체덕지’로 뒤집었다. 이는 의도했든, 의도하지 않았든 지식 위주의 교육을 우선시했던 중세와 르네상스 교육에 대한 반교

육적 대응이었다고 할 수 있다.

로크가 교육에 있어서 건강을 중요시 여긴 이유는 병약했던 자신의 경험과 박사학위를 받을 정도로 탁월했던 의학적 지식에 기인한다. 로크의 의학적 관심은 다방면에 걸친 지적 관심사 중에서도 가장 오래 지속되었고, 1666년부터는 애설리 경의 주치의로 활동하기도 했다(Ibid.: 299-300).

로크가 강조했던 “건강한 몸에 건강한 마음(A sound Mind in Sound Body)”은 원래 고대 로마의 시인 유베날리스(Juvenalis)가 그의 풍자시(The Satires)에서 사용했던 말이다(Ibid.: 298). 건강한 몸이 교육의 필요조건이라면 건강한 마음은 교육의 충분조건이라고 할 수 있다. 로크는 건강한 몸과 더불어 “이성적 동물인 인간으로서 존엄과 덕성에 어울리지 않는 행위를 하지 않도록 아이에게 올바른 정신을 심어주어야 한다(Locke, 2020: 56)”며, 덕(Virtue), 지혜(Wisdom), 예절(Breeding), 학습(Learning)을 강조했다(Ibid.: 223).

로크는 “건강한 몸에 건강한 마음”이 선천적인 특질인지, 아니면 후천적인 양육, 즉 교육의 결과인지를 고려했는데, ‘본성 대 양육(nature VS. nurture)’이라는 오래된 교육 논쟁에서 로크는 당연하게도 후자를 지지했다(김성훈, 2015: 298-299). 양육에 대한 로크의 지지는 중세의 계급질서였던 혈통지위에 맞서 후천적 노력을 통해 지위가 결정되어야 한다는 부르주아지들의 주장을 교육적으로 뒷받침했을 뿐만 아니라, 동시에 중세 교육에 대한 반교육의 시작점이 되었으며, 근대교육의 패러다임을 형성하는 데 결정적 영향을 미쳤다.

나. 소유권과 교육의 관계

스미스(Adam Smith), 밀(John Stuart Mill)과 함께 고전적 자유주의를 삼분했던 로크는 사실 교육보다는 정치와 경제 분야에 더 큰 영향을 미쳤다(Ibid.: 305). 로크의 가장 큰 업적은 당시까지만 해도 당연하게 받아들여졌던 중세의 계급 질서를 무력하게 만들었을 뿐만 아니라, 장차 자본주의를 지탱하는 데 가장 중요한 개념이 되는 소유권(Property)을 ‘발명’해 낸 것이라고 할 수 있다.

로크에게 시민사회를 자연 상태에서부터 구별하는 기준은 “공동의 재판관(common judge)”이 있느냐 없느냐이다. 자연 상태에서는 가끔 분쟁이 일어날 때 호소할 수 있는 공동의 재판관이 없는데, 시민사회로 이행하면 자연법이 성문화되고 이를 통해 판결을 내리는 지도자가 있게 된다. 로크가 자연 상태를 벗어나고자 하는 이유는 전쟁에 대한 우려보다는 빈곤과 곤경으로부터 벗어나기 위함이다. 이를 위해 반드시 필요한 권리가 공동의 재판관이 있는 시민사회에서만 확실히 보장받을 수 있는 권리가 ‘소유권(property)’이다(정성훈, 2016: 46/190).

로크의 소유권 개념은 시민계급, 즉 부르주아지가 교육을 대하는 태도에 영향을 주었는데, 교육을 통해 획득한 능력이 개인의 사회적 지위와 권리를 정당화하는 근거라고 여기게 된 것이다. 이러한 관점은 중세의 혈통 중심 계급 체계에 대한 도전이면서도, 동시에 새로운 형태의 계급 구분을 정당화하는 논리적 기반이 되었다. 로크의 사상은 근대교육의 성취주의적 성격에 영향을 주었으며, 교육이 사회적 지위 획득의 합법적 수단으로 자리매김하는 데에도 기여했다.

로크의 교육론은 단순한 학습 방법론이 아니라 정치철학의 연장선에서 이해할 필요가 있다. 『통치론』에서 발전시킨 소유권 개념이 『교육에 관한 고찰』에서는 개인의 자기계발과 자율성 획득의 형태로 나타난다. 로크에게 교육은 단순히 지식 전달의 과정이 아니라, 합리적 판단능력을 갖춘 시민을 형성하는 정치적 과정이었다. 특히 주목할 점은 로크가 제시한 ‘노동을 통한 소유권 획득’의 논리가 교육에도 적용된다는 것이다. 자연 상태의 공유물에 자신의 노동을 투입함으로써 소유권을 획득하듯, 개인은 학습에 자신의 노력과 시간을 투자함으로써 지식과 능력에 대한 ‘소유권’을 얻게 된다. 이러한 관점은 교육의 개인화와 사유화 경향을 정당화하는 이론적 근거가 되었다.

다. 자유주의와 계급주의의 이중성

로크는 그리스어와 라틴어가 주는 맹목적 권위에서 벗어나 아이의 사회적 삶을 돕는 학습 내용에 주목하며 지식 교육의 절대성에 맞섰지만, 그 대상은 어디까지나 17세기 영국 부르주아 계급의 이해관계를 반영하는 것이었다(김성훈, 2015: 306). 기존 교육에 대한 비판과 대안 제시라는 긍정적 에너지와 함께, 특정 계급의 이해관계를 반영한다는 부정적 에너지가 공존하는 것이다.

그렇기 때문에 로크는 『교육에 관한 고찰』에서 자유주의와 계급주의라는 서로 다른 색깔의 이념이 절반씩 결합된 야누스적인 얼굴을 보여주었다(Ibid.: 309). 이는 로크가 살았던 시대의 자화상이기도 하다. 두 번의 혁명을 거치면서 자유의 정신이 실현된 것처럼 보였지만, 당시의 자유는 모든 사람들을 위한 것이라기보다는 주로 지방에 영지를 소유한 중산층 신사 계급을 위한 것이었다(Benne, 1965; 김성훈, 2015: 310에서 재인용³⁾).

이러한 교육은 이미 튜더 잉글랜드 시대에 엘리엇(Elyot)이 『통치자론(The Book named The Governour, 1531)』을 통해 시도한 바 있는데, 엘리엇의 목적은 “투박하고 교양 없는 지방의 젠트리 집단을 덕, 학식, 예절, 용맹을 두루 갖춘 통치자 계급으로 교육시키는 데 있었고,

3) Benne, K. (1965). The Gentleman: Locke. In P. Nash(Ed.), *The Educated Man: Studies in the History of Educational Thought* (pp.191-223). New York: John Wiley & Sons.

그의 이러한 통치자 교육의 이상은 근대 영국의 신사 교육 담론에 초석을 제공했다. 그러나 이로부터 한 세기 반의 시간이 지나고 나서야 엘리엇의 이상에 버금가는 신사 교육에 대한 논고가 나왔는데, 바로 로크의 『교육에 관한 고찰』이었다(Ibid.: 313).

로크의 교육론을 바탕으로 중세와 르네상스 교육의 반교육적 역설에서 출발한 근대교육은 표면적으로는 자유주의적 명분을 내세웠으나, 그 이면에는 이미 부르주아지의 계급적 이해관계가 내재되어 있었다. 로크가 혈통에 기반한 중세의 지위 체계를 거부하고 후천적 노력과 교육을 통한 성취를 강조한 것은 당시로서는 진보적 의미를 가졌으나, 결국 이는 새로운 형태의 계급 질서를 정당화하는 이론적 토대가 되었다. 이러한 계급주의적 속성은 이후 근대교육이 직면하게 될 부의 양극화와 교육 기회의 불평등이라는 반교육적 상황의 씨앗을 이미 내포하고 있었다고 할 수 있다.

라. 근대교육의 역설에서 비롯된 반교육

로크의 교육론이 지닌 역설은 표면적으로는 인간의 자유와 평등을 지향하면서도, 실질적으로는 새로운 형태의 불평등을 정당화하는 논리를 제공했다는 점이다. 교육받은 자와 그렇지 못한 자 사이의 차이를 자연적 질서가 아닌 개인의 노력과 선택의 결과로 치환함으로써, 사회적 불평등에 대한 책임을 개인에게 전가하는 논리적 기반을 마련한 것이다.

이러한 측면에서 로크의 교육론은 근대교육의 반교육적 요소를 내포하고 있다. 모든 인간의 평등한 기회와 자유를 표방하는 근대교육은 역설적으로 새로운 형태의 차별화와 배제의 메커니즘을 만들어냈으며, 이는 로크의 소유권 개념과 교육론의 결합에서 그 이론적 근거를 찾을 수 있다. 이처럼 로크의 교육사상은 그의 정치철학과 밀접하게 연결되어 있으며, 근대교육의 기본 틀을 형성하는 동시에 그 내부에 반교육적 요소의 씨앗을 심었다.

로크의 교육 사상은 중세 교육뿐만 아니라, 교육이라는 이름 하에 죽은 언어를 기계적으로 암기하는 일(Ibid.: 312)이 되어 버린 르네상스 교육에 대한 반교육적 역설의 결과이다. 이는 열역학 제1법칙에서 에너지가 한 형태에서 다른 형태로 전환되는 것과 마찬가지로, 교육 에너지가 역사적 흐름 속에서 반교육 에너지로 전환되고, 다시 새로운 교육 에너지를 생성하는 과정으로 이해할 수 있다.

한편 정성훈(2016: 45/190)은 자본주의를 괴물에 비유한 『괴물과 함께 살기』에서 스미스와 더불어 로크를 “인간의 자유를 지켜주는 괴물과 그 자유가 만들어 낸 괴물” 편에 소개했다. 인간의 자유를 위해 펼쳤던 로크와 스미스의 사상이 결과적으로 자본주의라는 괴물의 탄생에 기여했다고 본 것이다. 이는 로크의 교육 사상이 가진 이중적 성격을 잘 보여주는 비유로, 교육 에너지가 예기치 않은 반교육 에너지를 생성하는 작동원리라고 할 수 있다.

로크는 인간의 자율성과 이성에 기반한 교육을 통해 개인의 해방과 자유를 추구했지만, 그의 교육론이 제도화되는 과정에서 오히려 새로운 형태의 규율과 통제 시스템으로 변질되었다. 특히 로크가 강조한 유용성과 실용주의적 교육관은 이후 산업사회에서 노동력 재생산을 위한 교육 시스템의 이데올로기적 토대로 활용되었다는 점에서, 해방을 위한 교육이 새로운 형태의 구속으로 전환되는 역설적 결과, 즉 반교육으로 이어졌다.

III. 교육과 반교육의 열역학적 개념 정의

『교육에 관한 고찰』의 저술 배경과 근대교육에 미친 영향에 이어 교육을 열역학 제1법칙을 적용해 고찰하기 위해 그 정의를 살펴보면 다음과 같다.

열역학 제1법칙은 에너지 보존의 법칙으로서 에너지는 결코 창조될 수 없으며 한 가지 형태에서 다른 형태로 변화할 뿐이다(Rifkin, 2020: 56).

리프킨(Ibid.: 55)은 열역학 제1법칙과 더불어 제2법칙을 “세상에 공짜는 없다”, “엎질러진 물이다”, “자연의 법칙을 어길 수는 없다”라는 세 문장으로 알기 쉽게 풀어 주었다. 일상생활에서 이러한 이야기가 거듭 증명되는 것을 본 사람은 이미 열역학 법칙을 알고 있다는 것이다. “세상에 공짜는 없다”라는 문장은 열역학 제1법칙인 에너지의 등가교환을, “엎질러진 물이다”라는 문장은 엔트로피의 증가가 비가역적이라는 열역학 제2법칙을 설명한다. 그리고 마지막으로 “자연의 법칙을 어길 수는 없다”라는 문장을 통해 열역학 법칙들이 우리가 살고 있는 모든 세계에 적용되고 있음을 인정해야 한다고 마침표를 찍는다.

서론에서도 언급했듯이 물리학 법칙으로 교육과 반교육을 설명하는 데는 인식론적 한계가 있을 수 있다. 특히 본 연구에서 교육과 반교육을 보다 직관적인 뉴턴 역학의 제3법칙인 작용-반작용이 아닌 열역학 제1법칙을 적용한 이유는, 에너지의 보존과 질적 변환이라는 복합적인 관점이 교육 현상을 이해하는 데 보다 적합하다고 판단했기 때문이다. 뉴턴 제3법칙은 교육과 반교육의 즉각적 대응 관계를 설명하는 데 유용할 수 있으나, 교육 에너지가 시간과 공간을 초월하여 다양한 형태로 변환되고 보존되는 역사적 과정과 사회적 맥락을 포착하기에는 한계가 있다. 반면 열역학 제1법칙의 등가교환 원리는 교육 에너지가 반교육 에너지로 전환되는 과정뿐만 아니라, 그 반교육 에너지가 다시 새로운 교육 패러다임을 형성하는 데 기여하는 순환적이고 변증법적인 발전 과정을 설명하는 데 보다 풍부한 이론적 자원을 제공한다. 즉, 본 연구는 교육과 반교육을 단순한 대립 관계가 아닌, 에너지

의 보존과 질적 변환을 통해 서로를 형성하고 발전시키는 역동적인 상호작용으로 이해하고자 한다는 점에서 열역학 제1법칙을 적용해 교육의 반교육적 역설을 설명하였다. 이에 교육이 발생시키고 있는 사회적 영향력을 열역학 제1법칙을 적용해 고찰하기 위해 다음과 같이 교육을 일종의 물리적 에너지로 정의하고자 한다.

첫째, 교육은 ‘인간계’⁴⁾ 안에 존재하는 일종의 에너지로, 지식과 가치의 전달, 사회화, 문화 재생산 과정에서 변환되고 보존되는 사회적 힘을 의미한다.

둘째, 반교육은 교육 에너지가 작용하는 과정에서 필연적으로 발생하는 에너지로 제도화된 교육이 의도한 효과를 추구하는 과정에서 생성되는 반대 방향의 힘이다.

셋째, 교육 에너지와 반교육 에너지의 상호작용은 비동시적으로 발생한다. 즉 반교육 에너지는 종종 교육 시스템 내에서 억압되거나 무시되다가, 시간이 경과한 후 교육체계 밖에서 표출되어 교육 패러다임의 변화를 촉발하는 원동력으로 작용한다.

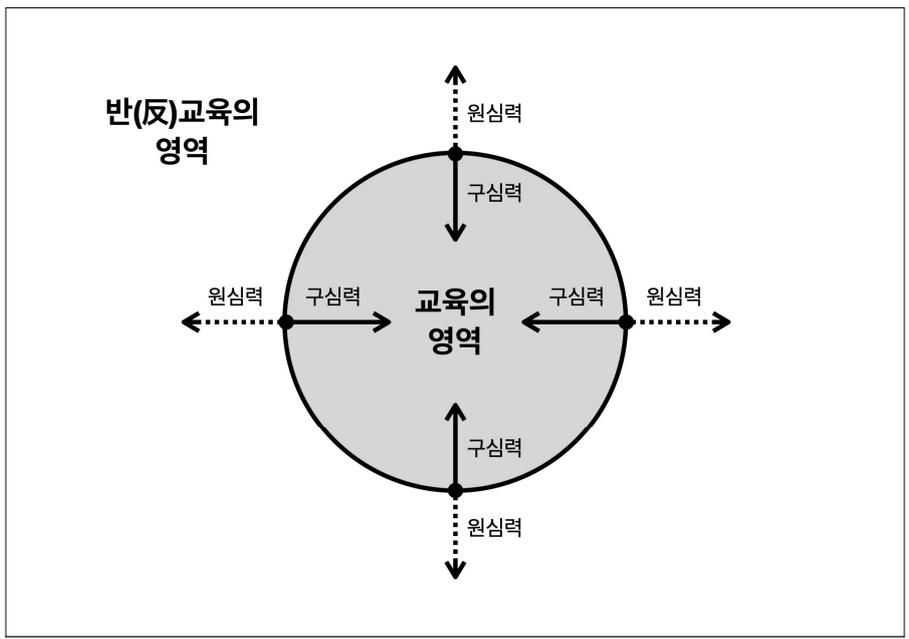
이러한 세 가지 정의는 열역학 제1법칙의 핵심인 ‘에너지는 생성되거나 소멸되지 않고 다만 형태가 변할 뿐’이라는 원리를 교육 현상에 적용함으로써, 교육 에너지와 반교육 에너지 사이의 변환과 보존 관계를 설명하는 이론적 기반을 제공한다. 또한 이러한 접근은 교육학 연구에 새로운 분석 틀을 제시하며, 교육의 효과와 한계를 보다 체계적으로 이해하는 데 기여할 수 있을 것이다.

반교육에 관해서는 이미 1975년 에케하르트 폰 브라운뮐(Ekkehard von Braunmühl)의 저서 『반교육학: 교육 폐지에 대한 연구(Antipädagogik: Studien zur Abschaffung der Erziehung)』가 출판된 이후 1970년대 후반부터 1980년대까지 독일 교육학 내에서 이른바 ‘반(反)교육학(Antipädagogik)’에 대한 연구가 매우 활발하게 이루어졌다(이주호 외, 2023: 77-78). 그러나 본 연구에서 사용하는 ‘반교육’ 개념은 이러한 독일의 반교육학과는 본질적 차이를 가지고 있다. 독일의 반교육학이 “기존의 모든 교육을 거부하고 교육 자체를 부정(조상식, 2012: 106)”하는 급진적 입장이었다면, 본 연구에서 제시하는 ‘반교육’은 교육 에너지가 작용할 때 필연적으로 발생하는 역설적 에너지로서, 교육과 변증법적으로 상호작용하는 중립적 개념이다. 본 연구는 교육의 폐지나 부정이 아닌, 교육과 반교육 사이의 역동적 상호작용을 통해 교육의 사회적 쓸모를 발견하고 교육 패러다임의 발전을 설명하는 데 초점을 둔다.

교육과 반교육에 대한 개념 정의를 내리고 나니 교육과 반교육이 작동하고 있는 세계에 대한 개념 정의 또한 필요해 보인다. 교육을 비롯한 모든 사회체계들이 세계에 크고 작은

4) 연구자는 물리학과 교육학의 학제간 연구를 위해 열역학 제1법칙이 적용되는 물리계처럼 교육 에너지가 보존되고 변환되는 인간 사회를 닫힌 계로 설정하였다.

영향을 미치기는 하지만 세계를 뛰어넘어 독립적으로 존재할 수는 없다. 그렇기 때문에 세계를 바라보는 관점, 즉 세계관에 대한 합의가 전제되지 않으면 그 어떤 논의도 실질적으로 진전시킬 수 없다. 불행하게도 우리는 빠른 시대변화로 인해 전(前)근대와 근대, 그리고 탈(脫)근대가 복잡하게 공존하는 시대에 살고 있으며, 각각이 가지고 있는 세계관의 근본적인 차이로 인해 그 어느 때보다 심각한 세대 간 갈등과 인식론적 충돌을 겪고 있다. 진보와 보수를 대변한다고 주장하는 정치인들이 정치라는 공통된 플랫폼을 공유하면서도 생산적인 대화보다는 싸움만 반복하는 이유는 바로 서로의 세계관에 본질적인 접점이 없기 때문이다(채희태, 2022a). 사회학자인 리프킨이 열역학 제2법칙인 엔트로피에 특별히 주목한 이유도 이전의 세계와는 근본적으로 다르게 빠르게 변화하고 있는 현대 사회를 이해할 수 있는 새로운 세계관이 절실히 필요했기 때문이다. [그림 1]은 연구자의 박사학위논문에서 제시한 ‘학교와 마을’, ‘지식과 정보’의 경계 개념을 재구성하여 교육과 반교육의 세계관을 시각적 도식으로 표현한 것이다.⁵⁾



[그림 1] 교육의 영역과 반(反)교육의 영역

5) 채희태(2025). 지방교육자치제도의 근거로서 교육의 자주성 개념에 관한 재해석. 박사학위논문. 국립 공주대학교. 112쪽.

우리가 살고 있는 세계의 경계는 보통 현재의 상태를 유지하려고 하는 구심력과 현재의 상태를 벗어나려고 하는 원심력이 역동적인 균형을 이루는 지점에 형성된다. 그리고 교육의 영역은 이러한 구심력과 원심력의 힘이 만나 그리는 원 안의 세계라고 할 수 있다. 반면에 원 밖은 교육의 영향이 미치지 않는 반교육의 세계로 볼 수 있다. 반교육의 세계는 아직 교육이 경험하지 않은 미지의 영역이며, 새로운 가능성이 내재된 공간이다. 코젤렉의 개념적 정의를 빌려 표현하자면, 교육의 영역은 인류가 축적해온 '경험공간'의 세계이고, 반교육의 영역은 아직 실현되지 않은 가능성으로서의 '기대지평'의 세계라고도 할 수 있다.

시간은 공간적 은유로만 표현된다. 이때 '경험공간'과 '기대지평'에 관해 말하는 것이 '경험지평'과 '기대공간'에 관해 말하는 것보다 훨씬 분명하다. <중략> 과거에서 유래하는 경험이 공간적이라는 것은 의미 있는 말이다. 경험은 전체성으로 포괄되고, 그 속에서 이전 시대의 많은 층위들이 '이전'과 '이후' 없이 동시에 현전하기 때문이다. <중략> 또 '기대공간'보다는 '기대지평'이라는 은유를 사용하는 것이 더 정확하다. 지평은 아직은 보이지 않는 새로운 경험공간을 나중에 열어주는 선을 뜻한다(Koselleck, 2007: 395-396).

농경을 바탕으로 한 중세엔 경험공간과 기대지평의 간극이 크지 않았다. '농경의 질서는 과거의 경험'이 '미래에도 도움이 될 것이라는 기대'가 있었기에 유지할 수 있었다. 하지만 근대로 접어들며 가속화된 기술의 발전은 빠른 시대 변화로 이어졌고, 더 이상 지평선 너머에 있는 미래를 과거의 경험으로 예측할 수 없게 되었다. 지평선 너머에 있는 미래에 무슨 일이 벌어질지는 누구도 알 수 없으며, 만약 지평선 너머에 다다른다고 하더라도 그 현실에서의 미래는 다시 지평선 너머로 숨어버리기 때문이다(채희태, 2021).

조혜정(2020: 87-88)은 농경사회처럼 변화가 크지 않은 시대에는 기성세대가 부당하고 불합리하다고 느끼는 청년들이 있더라도 개별적인 불만에 그치지만, 변화가 크고 혼란한 시대일수록 세대 갈등이 높아진다고 주장했다. 교육과 교육의 역설로 등장한 반교육과의 갈등도 세대 갈등의 구조와 크게 다르지 않다. 지식과 정보를 전달해야 하는 교수자가 기성세대라면, 교수자가 전달하는 지식, 정보를 수용해야 하는 것은 학습자는 청년세대라고 할 수 있다. 그리고 지식과 정보의 팽창은 지식과 정보를 전달해야 하는 교수자를 교육의 위치에, 교수자가 전달하는 지식과 정보를 수용해야 하는 학습자를 반교육의 위치에 포진시킨다. 시대가 필요로 하는 지식과 정보의 양의 변화가 크지 않을 땐 교수자가 부당하고 불합리하다고 느끼는 학습자가 있더라도 개별적인 불만에 그치겠지만, 정보가 빅뱅 수준으로 팽창하는 시대에는 지식과 정보의 가치와 지위를 둘러싼 교수자와 학습자 사이의 갈등이 발생할 수밖에 없다.

교육 에너지와 반교육 에너지는 추상적 개념이지만, 교육 현장에서 관찰 가능한 현상으

로 나타난다. 교육 에너지는 학습자의 지식 획득, 기술 발달, 태도 변화와 같은 의도된 교육 성과로 볼 수 있으며, 이는 기존의 교육평가 방법론을 통해 관찰 가능하다. 반면, 반교육 에너지는 학습 의욕 저하, 교육 소외감, 학습된 무기력, 창의성 감소, 비판적 사고력 약화 등의 부정적 현상이라고 할 수 있다. 교육과 반교육 에너지의 균형과 상호작용은 장기적 관점에서 교육 시스템의 지속가능성과 효과성에 대한 종합적 평가를 통해 분석할 수 있다. 예를 들어, 학업 성취도와 학습 동기의 상관관계, 교육 만족도와 중도탈락률의 관계, 졸업 후 진로 적응력과 학교 교육 경험의 연관성 등이 이러한 상호작용을 보여주는 지표가 될 수 있다.

교육 에너지의 효과는 상대적으로 단기간에 가시적 결과(예: 시험 성적, 학습 성취)로 나타나는 반면, 반교육 에너지의 영향은 장기적이고 누적적인 형태(예: 학습 동기 감소, 자기 주도성 약화, 교육 불평등 심화)로 나타나는 경향이 있다. 이러한 시간적 비대칭성은 교육 정책과 실천에서 반교육적 효과를 간과하게 만드는 주요 원인이 된다. 예를 들어 입시 중심 교육은 단기적으로 학업 성취도 향상이라는 교육 에너지의 효과를 보여주지만, 창의성 감소와 내재적 학습 동기 약화라는 반교육 에너지의 영향은 수년 후에야 사회적으로 인식된다. 이처럼 교육과 반교육 사이의 시간적 간극은 교육 시스템이 자체적으로 문제를 인식하고 교정하는 능력을 제한하며, 결과적으로 교육의 역설적 상황이 지속되는 구조적 요인으로 작용한다. 그렇기 때문에 교육과 반교육 에너지를 파악하기 위해서는 단일 시점이 아닌 종단적 관찰이 필요하다.

본 연구에서 제시하는 물리학 관점의 교육 분석 틀은 기존의 교육 비판 이론들과 중요한 차별점을 가진다. 프레이리의 '은행 저금식 교육' 비판은 교육의 일방향적 지식 전달 과정이 학습자의 주체성을 제한한다고 보았으나, 본 연구는 이러한 문제가 교육의 본질적 속성에서 비롯되는 필연적 현상임을 강조한다. 또한 일리치가 '탈학교'를 주장하며 제도권 교육의 완전한 해체를 통해 대안을 모색했다면, 본 연구는 교육과 반교육을 상호보완적 관계로 인식함으로써 교육 시스템 내에서의 균형과 조화를 추구한다. 부르디외의 문화재생산 이론이 교육의 사회적 불평등 재생산 기능에 주목했다면, 본 연구는 이러한 현상을 반교육 에너지의 누적과 재분배 과정으로 설명함으로써 교육의 문제를 보다 객관적으로 바라볼 수 있는 틀을 제공한다. 기존 이론들이 주로 교육의 부정적 측면이나 한계에 초점을 맞추었다면, 본 연구는 교육과 반교육의 상호작용이 교육 발전의 원동력이 될 수 있음을 시사한다는 점에서 보다 변증법적이고 통합적인 시각을 제시한다고 할 수 있다.

지금까지 살펴본 교육 에너지와 반교육 에너지의 개념적 틀은 로크의 『교육에 관한 고찰』에 담긴 교육적 가치와 그 한계를 새롭게 해석할 수 있는 이론적 토대를 제공한다. 다음 장에서는 이러한 개념적 틀을 바탕으로, 로크의 교육론에 나타난 교육의 반교육적 역설

과 그 상호작용을 구체적으로 분석함으로써, 근대교육이 가지고 있는 딜레마를 열역학 제1법칙을 적용해 고찰하였다.

IV. 교육의 반교육적 역설과 상호작용

1. 근대교육의 반교육적 역설

로크의 『교육에 관한 고찰』이 근대교육의 패러다임을 형성하는 데 기여했지만, 이 과정에서 발생한 반교육적 역설을 더 깊이 고찰할 필요가 있다.

첫째, 로크가 강조한 ‘개인의 자율성과 이성’은 역설적으로 표준화된 교육과정과 일률적인 교육방법을 통해 구현되었다. 개인의 고유한 경험과 관심을 중시한다는 로크의 이상은 19세기 이후 대중교육이 제도화되면서 오히려 획일적인 지식 전달 체계로 변질되었다. 이러한 변화는 호르크하이머(Max Horkheimer)와 아도르노(Theodor W. Adorno)가 지적한 계몽의 변증법적 모순(강정민, 2017: 6-7)과 유사한 구조를 보인다.

둘째, 로크가 주장한 ‘실용적 지식과 실생활에 유용한 교육’이라는 이상은 자본주의 사회에서 노동시장의 요구에 종속된 도구적 교육관으로 변형되었다. 교육이 인간 형성의 과정이라는 본래적 의미는 약화되고, 경제적 효용성을 위한 수단으로 축소된 것이다. 이는 교육 에너지가 작용할 때 그에 상응하는 반교육 에너지가 어떻게 생성되는지를 보여주는 대표적인 사례라고 할 수 있다.

셋째, 로크가 강조한 ‘개인의 덕성과 인격 형성’이라는 교육 목표는 근대 사회에서 ‘능력주의(meritocracy)’라는 이름 하에 오히려 새로운 형태의 사회적 불평등을 정당화하는 이데올로기로 전환되었다. 로크의 교육론에 내재된 계급적 편향은 근대교육이 표방하는 기회의 평등이라는 이상과 충돌하며, 교육을 통한 사회 이동성의 제한된 실현이라는 역설적 결과를 낳았다.

인류의 영원한 숙제가 자유와 평등이 균형을 이루는 것이라면 교육이 당면한 숙제는 성장과 선발이 균형을 지향하는 것이다. 완벽한 자유를 위해서는 평등을 포기해야 하고, 완벽한 평등을 위해서는 자유를 억압할 수밖에 없다. 교육 또한, 선발의 잣대를 들이대면서 모든 인간의 내적 성장을 기대할 수는 없다. 반대로 교육이 개별적으로 존재하는 인간의 내적 성장을 지원해야 한다는 지극히 당연한 명제는 늘 다양한 맥락으로 변화하는 사회적 요구의 벽에 부딪혀 왔다(채희태, 2022b).

1957년 소련의 인공위성 발사로 촉발되었던 소위 ‘스푸트니크 쇼크(sputnik crisis)’가

미국의 교육정책에 영향을 미친 것처럼, 1983년 미국의 <국가교육우수위원회>가 발간한 『A Nation at Risk』는 미국 신자유주의 교육 개혁의 방아쇠가 되었다. 스푸트니크 쇼크받 교육개혁이 당시 공부의 재미를 만끽하고 있던 학생들을 향했다면, 『A Nation at Risk』로 촉발된 교육개혁은 정확히 교사들을 겨냥했다(Dworkin, 2001: 76). 매번 바뀌는 시대의 장단에 맞춰 춤을 출 수도, 그렇다고 귀를 막고 그 장단을 무시할 수도 없는 것 또한 교육이 안고 가야 할 태생적 딜레마라고 할 수 있다.

이러한 교육의 딜레마는 근대의 산물이라고 할 수 있다. 중세 이전까지 교육은 꽤 오랫동안 계급적 질서 안에서 계급별 사회화(성장)의 기능을 담당해 왔다. 하지만 중세의 계급 질서 밖에서 주로 상업을 통해 부를 축적해 왔던 부르주아지들은 시민혁명에 성공한 후 교육의 새로운 기능에 주목하기 시작했다. 시민계급은 아이들이 특정한 사회적 환경 - 귀족, 상인 혹은 수공업자의 자식으로서 - 에서 태어나더라도 그가 나중에 무엇이 될 것인지는 원칙적으로 출생에 의해 미리 결정되어서는 안 된다고 생각하였으며, 그 이유는 출생의 원칙 대신에 개인의 업적이라는 원칙이 관철되어야 귀족계급의 특권을 깨뜨릴 수 있고 자신들의 신분상승도 가능했기 때문이다(Giesecke, 2002: 28-29).

정민승(2021: 70)은 교사 한 명이 칠판 앞에 서서 무언가를 말하고 다수의 학생이 앉아서 받아 적는 전형적인 수업 장면은 근대의 발명품이라고 보았다. 현재 우리에게 가장 익숙한 교육 공간인 학교는 사실 중세에서 근대로 이행하는 과정에서 특별한 목적을 위해 일 반화된 것이다. 그 특별한 목적이란 성취지위의 획득이라는 시민 계급의 기대 실현(Giesecke, 2002: 29)과, 산업 자본주의의 새로운 생산관계를 받아들이기 위한 효과적인 지식 전달 체계(양병찬, 2014: 100)를 구축하는 것이었다.

하지만 애초의 기대와는 달리 교육을 통한 신분 상승의 신화는 깨지고, 근대교육은 오히려 빈곤의 대물림을 고착화(김지선 외, 2019: 57-58)하는 능력주의(meritocracy)로 이어졌다. 영(Young, 2020: 278-279)은 오늘의 상층 집단이 내일의 상층 집단을 길러낼 가능성은 과거 어느 때보다도 더욱 높아졌다고 지적하며, 엘리트 집단은 이제 세습화되는 중이며, 세습의 원리와 능력의 원리가 결합되고 있다고 능력주의를 비판했다. 일리치(Ivan Illich)에서 프레이리(Paulo Freire), 지루(Henry A. Giroux)와 에드워드(Richard Edward)에 이르는 소위 비판적 교육이론가들 또한 교육이 가지고 있는 기존의 설명 패러다임을 비판하면서 이런 패러다임이야말로 지배를 공고화하고 민주주의를 부식시키는 근본적 원인이라고 주장했다(정민승, 2021: 70).

근대에 들어 교육은 학교라는 건물, 의무 교육을 보장하는 제도, 그리고 선발을 통한 성공 신화를 앞세워 단단한 ‘아비투스(habitus)’를 구축해 왔다. 일찍이 볼탕스키(Luc Boltanski), 시아펠로(Eve Chiapello), 그리고 베버(Max Weber)는 자본주의 정신의 기원을

종교에서 찾았다(이경진, 2014: 436). 종교의 힘이 중세에 비해 떨어지자 그 기능을 자본주의가 담당하고 있다는 것이다. 한발 더 나아가 벤야민(Benjamin, 2008: 124)은 미완성 유고 “종교로서의 자본주의”에서 ‘종교개혁기에 기독교는 자본주의의 흥기에 유리한 여건을 마련했다기보다, 기독교 자체가 자본주의로 변형되었다’고 주장했다. 자본주의가 종교 그 자체라면 근대교육은 자본주의 정신을 끊임없이 확대·재생산하는 ‘교리’로서 작동해 왔다고 할 수 있다. 학교를 물리적 거점으로 성장해온 근대교육이 중세의 봉건질서를 자본주의 정신으로 대체하는데 기여했다는 것은 주지의 사실이다.

2. 반교육의 세 가지 유형

가. 신교육운동

근대교육의 역설에서 비롯한 첫 번째 반교육 유형으로 영국에서 시작해 20세기 초에 꽃을 피운 ‘신교육운동’을 들 수 있다. 신교육운동은 영국의 교육적 토양에서 비롯되었으나, 그 영향력은 단순히 영국이라는 지리적 경계를 넘어 독일, 프랑스, 스웨덴, 미국 등 서구 주요 국가들 전반에 걸쳐 진행된 광범위하고 체계적인 교육개혁운동으로 확장되었다(박용석, 2011: 37). 이는 단순한 지역적 현상이 아닌, 전통적 교육방식의 한계에 대한 서구 사회 전체의 공통된 문제의식과 대응이었다고 볼 수 있다.

아동의 무한한 가능성에 대한 깊은 믿음과 교육의 근본적 변화에 대한 열의를 바탕으로 확산된 신교육운동은 제1차 세계대전이라는 인류 역사의 비극적 사건 이후에 더욱 강화되었다. 전쟁의 참상을 목격한 교육자들은 기존의 권위주의적 교육방식이 인간성의 파괴와 무분별한 복종을 조장했다는 비판적 인식을 바탕으로, 학생들에게 보다 많은 자율성과 그에 기초한 창의성을 발달시키는 것을 교육의 핵심 가치로 재정립하였다. 이 과정에서 신교육운동은 단순한 교육방법론의 변화를 넘어 인간과 사회에 대한 근본적인 철학적 성찰을 수반하는 포괄적인 사회운동으로 발전해 나갔다.

이러한 혁신적 교육운동의 시작에 결정적인 기여를 한 인물은 영국 교육감독관이었던 에드먼드 홈즈(Edmond Holmes)였다. 홈즈는 저서 『무엇이 잘못되었는가(What Is and What Might Be)』를 통해 기존 교육의 문제점을 날카롭게 지적하고, 아동 중심 교육의 필요성을 역설하였다. 그의 사상은 당시 교육계에 신선한 충격을 주었으며, 많은 교육자들에게 영감을 제공하였다(Idid.: 42). 홈즈의 혁신적 교육사상은 그의 제자이자 추종자였던 호머 레인(Homer Lane)에게 이어졌으며, 레인은 이를 실천적 차원으로 확장시켰다.

레인의 교육철학과 실천적 경험을 계승한 니일(A. S. Neill)은 신교육운동의 전성기라 할 수 있는 1920년대 초 영국 서포크 지방의 레이스턴(Leiston)에 당시로서는 가장 급진적이

고 혁신적인 비권위주의 교육기관인 서머힐 학교(Summerhill School)를 설립하였다 (Idid.: 43). 서머힐 학교는 학생들의 자유와 자치를 최대한 보장하는 교육 환경을 조성하고, 모든 학생들이 자신의 내적 동기에 따라 학습할 수 있는 권리를 존중하는 것을 기본 원칙으로 삼았다. 이러한 서머힐의 교육철학은 “자유가 아이들을 행복하게 만든다”는 니일의 확고한 신념에 기반하고 있었으며, 이는 기존 근대교육의 권위주의적 접근방식에 대한 근본적인 도전이었다.

서머힐로 대표되는 반교육의 첫 번째 유형은 1990년대 한국 사회에 불어닥친 대안교육 운동에도 상당한 영향을 미쳤다. 특히 교실 민주주의와 학생 자치의 원리, 그리고 아동 중심 교육과정의 구성 등의 측면에서 한국의 대안학교들은 서머힐의 교육철학을 부분적으로 수용하고 재해석하였다. 그러나 이러한 신교육운동의 영향을 받은 교육 실험들은 근대교육의 핵심적 제도인 학교라는 물리적·제도적 틀 내에서 운영되었기에 근본적인 한계를 지녔다. 교육 내용과 방법론의 혁신을 추구했으나 교육이 이루어지는 기본적인 틀과 사회적 기능에 대해서는 크게 도전하지 못했으므로 ‘반쪽짜리 반교육 유형’이라고 평가할 수 있다. 신교육운동은 근대교육의 완전한 대안이 되기보다는 그 내부에서의 개혁과 변화를 모색했다는 한계가 있지만, 반교육의 첫 단계라는 역사적 의미를 가지고 있다.

나. 탈학교 논의

반교육의 두 번째 유형은 일리치와 라이머(Everett Reimer)의 탈학교 논의에서 찾을 수 있다. 1971년 일리치와 라이머는 보다 극단적인 유형의 반교육을 제안했다. 일리치는 학교 없는 사회(Deschooling Society)를 주장했으며, 라이머는 아예 학교에 사망선고(School is dead)를 내렸다. 일리치는 프레이리, 라이머, 에드워드, 지루 등과 함께 비판적 교육이론가로 분류되지만, 첫 번째 저작의 주제가 학교였을 뿐 일리치를 교육이론가로 분류하는 것은 무리가 있다. 일리치가 주장한 탈학교(deschooling)는 학교에 대한 비판이라기보다는 제도화된 교육에 대한 문제 제기였으며, 학교를 제도로 ‘보호’하고 있는 사회에 던지는 경종의 메시지였다고 할 수 있다.

이 책(Deschooling Society)에서 나는 ‘가치의 제도화’가 필연적으로 물리적 오염, 사회적 양극화, 심리적 무능력을 초래한다는 사실을 보여주려 한다. 전 지구적인 퇴행과 현대화된 가난이 생겨난 과정에는 이런 세 가지 차원이 있다. 나는 이 퇴행의 과정이 어떻게 가속화되고 있는지 설명하고자 한다. <중략> 나는 인간 본성을 들어 현대 제도의 본성을 정의하고, 또 우리의 세계관과 언어를 특징짓고 있는 현대 제도의 본성을 들어 인간 본성을 정의하는 그런 방식의 순환적 정의에 대해 폭넓은 의문을 제기하고자 한다. 이 과제를 위해서 나는 ‘학교’를 내 연구의 패러다임으로 선택했다(Illich, 2023: 18-19).

라이머가 학교에 사망선고를 내린 이유도 국가에 의해 독점된 학교가 중세의 국가처럼 작동하며 모든 가치와 규범을 규정하는 사회의 재판소가 되었기 때문이다(Reimer, 1996: 8-9). 일리치(2023: 12)와 라이머(1996: 7)는 푸에르토리코 인력자원위원회, <진보를 향한 동맹>, <국제문화자료센터> 등에서 함께 일하면서 15년이라는 장구한 기간에 걸친 토론과 대화를 통해 각각 『학교 없는 사회(Deschooling Society)』와 『학교는 죽었다(School is dead)』를 저술했다. 라이머는 학교를 ‘일정한 연령의 집단이, 단계적인 교육과정을 공부하기 위해 교사가 감독하는 교실에 출석할 것이 요구되는 제도’라고 정의하며(Reimer, 1996: 53), 오늘날 학교교육은 기술문명사회에서 보편적인 종교와 같은 위치를 차지하고서, 그 사상을 전파하고 구체화하며 사람들로 하여금 그 사상을 받아들이게 유도하고, 받아들이는 정도에 따라 사회적 지위(Social status)를 부여하고 있다고 주장했다(Ibid.: 26-27).

이렇게 일리치와 라이머는 교육만의 문제를 따로 떼어서 보는 것이 아니라 전체 사회와 관련지어 교육제도, 특히 학교교육제도를 예리하게 비판했다(Ibid.: 7). 교육의 문제를 고민하는 사람들이 라이머를 통해 기능주의에 빠져버린 교육을 성찰하거나, 일리치를 통해 보다 넓은 사회 문제6)에 관심을 갖게 되었다면 학교와 교육은 지금과는 사뭇 다른 모습으로 존재했을 것이다. 하지만 일리치와 라이머의 ‘탈학교’ 논의뿐만 아니라 이후 독일에서 전개된 ‘반교육학(Antipädagogik)’ 논의는 그 급진성으로 인해 교육 제도의 근본적인 변화를 이끌어내는 데 한계가 있었다. 탈학교와 반교육학 논의는 제도화된 근대교육에 대한 반교육적 역설이라고 할 수 있다. 하지만 서문에서도 언급했듯이, 현실에서는 다양한 요인들이 교육과 반교육의 상호작용을 가로막아 교육제도의 근본적인 변화로 이어지지 못했다.

다. 홈스쿨링과 언스쿨링

대안적인 학교를 통해 교육을 바로잡고자 했던 20세기 초반 신교육운동과 기능주의에 빠진 교육의 쓸모를 사회 전체의 관점에서 보고자했던 일리치와 라이머의 사상이 실효를 거두지 못하자, 개인차원의 반교육 유형이 등장하게 되었다. 이른바 홈스쿨링(home-schooling)과 언스쿨링(un-schooling)은 학교도, 학교를 제도적으로 보호하고 있는 사회도 신뢰하지 않는 개인들로부터 시작된 세 번째 반교육 유형이라고 할 수 있다. 초기 홈스쿨링은 종교적인 이유에서 시작한 부모들이 주류를 이루었으나, 공교육에 대한 비판이 고조되는 가운데 학교교육을 불신하거나 반대하는 다양한 배경의 부모들이 참여하기 시작했다(Mayberry, 1997: 1). 웨스트오버(Tara Westover)는 『배움의 발견』에서 종교적

6) 건강(『병원이 병을 만든다』), 환경(『행복은 자전거를 타고 온다』), 발전(『성장을 멈춰라』, 『반자본발전사전』), 노동(『그림자 노동』) 등 제도화된 전문성(『전문가들의 사회』)의 문제를 다룬 일리치의 저작 참조.

이유로 학교를 다니지 못했던 자신의 경험을 다음과 같이 묘사했다.

아버지는 정부가 강제로 우리를 학교에 가도록 만들지 않을까 걱정하지만, 그럴 일은 없었다. 왜냐하면 정부는 우리가 존재한다는 사실조차 알지 못하기 때문이다. 부모님의 일곱 자녀 중 네 명은 출생증명서가 없다. 가정 분만으로 태어나서, 한 번도 의사나 간호사에게 가본 적이 없기 때문에 의료 기록도 전혀 없다. 교실이라는 곳에는 한 번도 발을 들여 놓은 적이 없기 때문에 학적부도 있을 수가 없다. 아홉 살이 되는 해에 사후 출생증명서를 받게 되긴 하지만, 아이다호 주정부와 연방 정부에게 일곱 살의 나는 존재하지 않는 아이였다(Westover, 2020: 18/460).

이와는 대조적으로 자녀들에게 새로운 시대(New Age) 혹은 반문화적 신념과 생활양식을 강조하는 교육 환경과 교육 내용을 마련해 주려는 부모들, 그리고 자녀의 지적 성취 수준을 높인다는 명백한 목표 아래 홈스쿨링을 시작하는 부모들이 등장하게 되었다(Mayberry, 1997: 16). 다양한 우려에도 불구하고 홈스쿨링은 제도화된 교육에 대한 비판을 바탕으로 교육의 대안을 모색하는 운동적 성격을 띠며 하나의 교육현상으로 자리를 잡아가고 있다.

2021년 서울의 초등학교 취학 대상자 가운데, 9.3%가 학교에 입학하지 않았다. 초등학생이 됐어야 할 서울의 어린이 71,138명 중 6,600여명이 입학할 포기하거나 유예한 것이다. 초등학교 입학 대상자는 질병이나 유학 등의 사유가 있을 경우 취학을 미룰 수 있다. 이민 등으로 입학이 불가능한 경우에는 입학이 면제된다. 취학면제·유예 비율은 2018년 7.1%에서 2019년 7.2%로 소폭 늘었으나 코로나19로 개학이 늦어진 지난해에는 10.9%로 경충 뛰어올랐다(정필재, 2021).

제도화된 학교교육의 맞은 편에 위치한 반교육 유형은 홈스쿨링에서 한발 더 나아간 '언스쿨링'이라고 할 수 있다. <한국 언스쿨링 연구소>는 언스쿨링의 개념을 "먼 인류 역사에서 최근까지 수천 년간 아이들이 종일 자기 열정과 관심을 추구하며 자유롭게 놀면서 배운 원초적인 교육 방식의 최신 버전이며, 우리 조상들은 외부에서 주어지는 가르침이 없이 모두 자기교육(self-education)을 통해 배웠고, 인간과 포유류들이 태초부터 진화의 과정을 거쳐 이런 방식으로 배운 점에서 가장 오래된 교육의 원형"이라고 정의했다.⁷⁾ 개인적인 차원에서 이루어지는 홈스쿨링과 언스쿨링은 학교와 제도화된 교육에 대한 불신에서 비롯되었다는 공통점이 있을 뿐, 개인의 특성에 따라 다양한 맥락으로 존재하므로 그 구체적인 유형이나 내용을 정의하기는 어렵다.

7) '한국 언스쿨링 연구소' 누리집(<https://unschooling.kr>)에서 참조.

지금까지 언급한 세 가지 유형 이외에도 다양한 반교육 유형들이 있을 수 있다. 어떤 반교육 유형은 교육과 전혀 무관한 형태로 존재할 수도 있고, 또 어떤 반교육 유형은 교육과 매우 유사한 구조를 갖고 있어서 교육인지 반교육인지 구분하기 어려울 수도 있다. 최근 과도한 입시 경쟁으로 인해 공교육의 대체재로 각광받고 있는 사교육은 왜곡된 교육 유형으로도, 반교육의 기형적 유형으로도 볼 수 있지만, 오히려 후천적 능력을 중심으로 구조화된 근대교육의 전형일 수도 있다. 또한 근대교육의 압도적인 영향력 속에서 표면적으로 드러나지 않은 채 수면 아래에서 조용히 에너지를 축적하고 있는 반교육 유형도 없지 않을 것이다.

3. 교육과 반교육의 상호작용

반교육은 끊임없이 교육과의 상호작용을 시도해 왔지만, 반교육은 교육이 가지고 있는 계몽적 속성과, 근대 자본주의 사회에서 교육이 누리고 있는 확고한 지위, 그리고 반교육에 대한 몰이해로 인해 교육체계를 더욱 공고하게 만들기 위해서만 소비되면서 교육과 반교육의 상호작용을 가로막아 왔다.

교육과 반교육의 상호작용을 가로 막는 첫 번째 요인은 바로 교육이 가지고 있는 계몽적 속성이다. 비판이론 1세대인 호르크하이머(Max Horkheimer)와 아도르노(Theodor W. Adorno)는 그들의 저서 『계몽의 변증법』을 통해 계몽정신의 동일성 사고에 의해 총체화된 사회를 비판했다(강정민, 2017: 6-7). 제도와 결합한 교육은 학교를 통해 학력이라는 하나의 기준을 생성한다는 점에서 동일성 사고에 기반하는 계몽주의와 유사한 구조를 가진다. 근대의 역사관은 정과 반의 상호작용을 통해 진보된 합으로 나아간다는 선형적 역사관이다. 그러나 계몽주의와 교육은 - 근대 이전의 신화나 종교처럼 - 그 반대의 에너지가 거꾸로 유입되는 것을 원천적으로 차단함으로써 변증법을 무력화시킨다. 즉 정(正)인 계몽과 교육은 반(反)을 인정하지 않음으로써 합(合)으로 나아가는 것을 방해한다.

교육과 반교육의 상호작용을 가로 막는 두 번째 요인은 교육을 통해 가능해진 계층 상승에 대한 기대이다. 예컨대, 교육에 대한 한국사회의 유별난 기대는 소위 ‘개천에서 용 난다’는 속담으로 귀결된다. 교육을 통하면 누구나 선발될 수 있다는 기대는 해방 이후 대한민국의 압축적 경제 성장의 핵심 동력이 되기도 했다(채희태, 2019: 4-5). 선발은 근대교육의 가장 큰 특징 중 하나이다. 그리고 선발에 대한 유별난 기대는 교육을 그 누구도 의심할 수 없는 확고한 지위에 올려놓았다. 교육의 확고한 지위로 인해 교육과 반교육 사이에는 거스를 수 없는 위계가 형성되었다. 교육과 반교육 사이에 형성된 위계는 교육과 반교육 사이의 효율적인 상호작용을 방해한다.

마지막으로 반교육에 대한 물이해는 교육과 반교육의 상호작용을 가로막는 가장 강력한 요인이라고 할 수 있다. 모든 상호작용은 상호작용할 대상을 존재로서 인정할 때 가능해진다. 하지만 교육은 교육 에너지의 역설로 발생하는 반교육 에너지를 인식하지 못할 뿐만 아니라, 존재 자체를 인정하지 않는다.

교육체계의 자기서술, 즉 교육의 성찰이론인 교육학에게 교육은 ‘모든’ 것이다. 교육은 오로지 교육의 관점에서 다른 체계들을 살핀다. “예컨대 정치 체계가 민주시민의 소양을 충분히 양성하지 못했다.”고 비판하거나, 경제 체계가 “기업의 요구하는 자격을 갖추지 못한 졸업생을 양산했다.”고 비난할 때 교육의 반응은 쉽게 예측할 수 있다. 교육체계는 각 체계가 나름의 필요와 수요에 따라 다른 체계의 성과, 이 경우 교육적 성과를 수용하는 특성을 인정하기보다, 비교육적 기준으로 교육을 재단하는 시도들이라 비난한다(전상진·김무경, 2010: 242-243 요약).

그렇다고 교육과 반교육의 상호작용이 아예 없었다거나, 전혀 불가능하다는 것은 아니다. 운동의 형태로 진행되었던 <대안학교>와 <혁신학교>는 반교육과 교육이 의도적으로 상호작용을 꾀한 사례였다고 할 수 있다. 상호작용이 가능하려면 경계와 위계를 허무는 노력이 필요하다. 학교라는 체제를 받아들인 했지만 제도를 중심으로 분명한 경계가 존재하는 <대안학교>나, 마을과의 상호작용을 시도하긴 했으나 교육의 주도권을 학교의 경계 안에 묶어 두었던 <혁신학교>는 교육과 반교육의 경계와 위계가 여전히 존재할 수밖에 없었던 제한적인 상호작용이었다.

반면 학령기라는 교육의 시간적 경계를 허물고 있는 <평생교육>의 시도나, 마을과 학교라는 공간적 경계를 넘어 펼쳐지고 있는 <마을교육공동체> 운동은 교육과 반교육이 온전한 상호작용을 ‘지향’하는 사례라고 할 수 있다. 평생교육이 지식과 정보를 둘러싼 세대 간 위계를 극복하고, 마을교육공동체가 왜곡된 신념이 만든 가치를 걷어낼 수 있다면 지금까지 실현되지 못했던 교육과 반교육의 생산적 상호작용을 기대해 볼 수 있을 것이다. 이는 단순히 기존 체제의 문제점을 개선하는 차원을 넘어, 교육과 반교육 모두를 선악의 이분법에서 벗어나 상호보완적 에너지로 바라보는 패러다임의 전환을 요구한다. 교육과 반교육의 진정한 상호작용은 어느 한쪽에 도덕적 우위를 부여하는 관점을 극복하고, 양자의 공존이 가져오는 역동적 균형 속에서 실현될 수 있기 때문이다.

V. 결 론

지금까지 ‘에너지 보존법칙’으로 알려진 열역학 제1법칙을 교육에 적용해 살펴보았다. 1693년에 출간된 로크의 『교육에 관한 고찰』은 타고난 본성이 아닌 후천적 양육의 필요성을 부각시키며 근대교육의 중요한 계기를 제공했다. 로크는 당시의 스콜라주의적 교육관행에 대한 비판자로서, 그의 교육론은 중세와 르네상스 시대 형성된 교육 패러다임에 대한 반교육적 대응이었다. 그러나 로크의 교육사상은 자유주의에 숨겨진 계급적 본질로 인해 또다른 반교육적 에너지를 내재하고 있었다. 그가 주장한 개인의 자율성과 이성, 실용적 지식, 덕성과 인격 형성이라는 교육 이상은 근대교육 제도 속에서 변질되어 획일성, 기능주의, 능력주의라는 모순적 결과로 이어졌다.

학교를 중심으로 제도화된 근대교육은 시민 계급의 기대 실현을 위해 자본주의에 필요한 지식 전달 체계를 구축해 왔지만, 그 과정에서 신교육운동, 탈학교 논의, 홈스쿨링, 언스쿨링으로 이어지는 반교육 유형들이 등장하게 되었다. 교육이 가지고 있는 계몽적 속성과, 교육을 통해 가능해진 계층 상승에 대한 기대, 그리고 반교육에 대한 몰이해는 교육과 반교육의 상호작용을 가로막아 왔지만, 학령기라는 교육의 시간적 경계를 흔들고 있는 평생교육의 시도나, 마을과 학교의 경계를 넘어 펼쳐지고 있는 마을교육공동체 운동을 통해 교육과 반교육의 상호작용은 새로운 국면을 맞이하고 있다.

세계관이라는 대전제는 상식의 근거이자 토대가 된다. 우리가 스마트폰을 사용해 정보를 소비하고, 또 생산할 수 있는 것은 눈에 보이지 않는 무선 인터넷 망이라는 인프라가 전제되어 있기 때문이다. 원시사회에서는 생존과 자연과의 조화를 중심으로 하는 사회적 전제가 존재한다. 계급사회에서는 계급이라고 하는 당연하지 않은 지배의 질서가 사회의 대전제가 된다. 그리고 신화는 그 당연하지 않은 질서를 은폐하는 장치였다.

현대 사회에서 교육 역시 이러한 신화적 기능을 수행한다. 특히 교육을 통한 계층 상승의 신화는 사회적 불평등을 개인의 능력과 노력의 문제로 환원함으로써 구조적 모순을 가린다. 교육이 제공하는 ‘공정한 경쟁’과 ‘능력주의’라는 대전제는 불평등한 출발선과 교육 기회의 차별적 분배라는 현실을 은폐한다. 이처럼 교육 신화는 사회적 재생산 구조를 정당화하면서도, 동시에 개인에게 상승의 가능성이라는 희망을 제공함으로써 그 구조에 대한 근본적 질문을 무력화한다.

로크가 살던 17세기와 현재의 사회적 전제가 다르지 않다면 교육에 관한 로크의 고찰은 여전히 유효할 것이다. 하지만 미지에 대한 공포를 뿌리칠 수 없는 인간은 변화된 사회의 전제를 따르기 보다는 익숙한 고전에서 현실의 해법을 찾기 위해 노력한다. 마치 바츨라빅(Paul Watzlawick)의 우화(전상진, 2018: 16)처럼 엉뚱한 곳에서 잃어버린 열쇠를 밝은 가

로등 밑에서 찾는 꼴이다.

로크가 『교육에 관한 고찰』의 결론에서 언급한 “아이들의 개성은 너무나 다양하기 때문에 세상에는 완전히 동일하게 가르쳐도 되는 아이가 둘 있을 수는 없을 것”이라는 제언은, 교육과 반교육의 변증법적 상호작용이 필요한 이유를 함축하고 있다. 교육이 자신의 내적 모순과 한계를 인정하고 반교육의 존재와 역할을 수용할 때, 교육은 보다 창조적인 진화를 이룰 수 있을 것이다.

계급사회가 지배와 피지배라는 변증법적 갈등 관계를 통해 존재하는 것처럼, 교육은 선발과 성장, 교수자와 학습자, 그리고 교육과 반교육이 변증법적 상호작용을 하며 존재하는 사회체계라고 할 수 있다. 교육과 반교육에 근대의 어설픈 당파성을 적용해 선과 악, 옳고 그름의 가치로 인식하지만 않는다면 교육과 반교육의 상호작용은 사회로부터 멀어져 가고 있는 교육의 쓸모를 되찾는 데 도움이 될 것이다.

본 연구 결과를 바탕으로 제안할 실천적 함의는 다음과 같다.

첫째, 역사가 정-반-합으로 이행한다는 헤겔의 변증법에서 정과 반, 그리고 합은 가치 판단을 내포하지 않는다는 점에 주목해야 한다. 합은 다시 새로운 정이 되고, 이에 대한 새로운 반이 형성되는 끊임없는 과정이다. 마찬가지로 교육과 반교육이 원활하게 상호작용하려면 양자에 대한 도덕적 가치 판단을 유보할 필요가 있다. 특정 가치에 바탕을 둔 이데올로기적 접근은 호르크하이머와 아도르노가 계몽주의에 관해 지적했듯이, 오히려 교육과 반교육 간의 생산적 긴장과 상호작용을 방해하는 장벽으로 작동할 수 있다.

둘째, 교육과 반교육은 각각의 역사적·사회적 맥락 속에서 발생하며, 그 자체로 시대적 필요성을 반영한다. 지위가 혈통에 의해 결정되던 시기에 부르주아지가 추구했던 성취지위 체계는 당시로서는 진보적인 반교육적 움직임이었다. 오늘날 대안교육, 홈스쿨링 등의 움직임 역시 획일화된 공교육 시스템에 대한 시대적 반응으로 볼 수 있다. 따라서 반교육을 단순히 교육에 대한 저항이나 부정으로 볼 것이 아니라, 교육 시스템의 진화를 위한 필수적 요소로 인식할 필요가 있다.

셋째, 교육 에너지와 반교육 에너지 사이의 상호작용을 활성화하기 위해서는 양자 간의 수직적 위계를 해체하고 수평적 역할 관계로 인식할 필요가 있다. 이를 위해 교육 현장에서는 다양한 교육적 실험과 혁신이 허용되고 장려되어야 하며, 교육정책 수립 과정에서도 기존 교육 체제에 대한 비판적 성찰과, 대안적 접근법을 통합적으로 고려하는 열린 자세가 요구된다. 특히 인공지능과 디지털 기술의 발전으로 교육의 형태와 내용이 급변하는 현 시점에서는, 고정된 교육 패러다임에 집착하기보다 교육과 반교육의 역동적 상호작용을 통해 새로운 교육적 가능성을 모색해야 할 것이다.

본 연구의 의의는 열역학 제1법칙을 교육 현상에 적용함으로써 교육의 반교육적 역설을 고찰하고, 교육과 반교육의 관계를 대립이 아닌 상호보완의 관점에서 새롭게 조명했다는 점이다. 연구자 또한 열역학 법칙이 교육 현상의 복잡성을 모두 설명하기에는 제한적이라는 점을 인정한다. 특히 교육 현장의 미시적 상호작용과 제도적 맥락의 다양성을 충분히 포괄하지 못했다는 한계가 존재한다. 따라서 향후에는 시스템 이론, 복잡계 이론 등 다양한 이론적 관점에서 교육과 반교육의 관계를 탐구할 필요가 있다. 더불어 실증적 사례 연구를 통한 이론의 검증과 확장, 그리고 디지털 전환 시대 교육 패러다임의 변화 속에서 교육과 반교육의 경계가 어떻게 재구성되는지에 대한 탐구가 의미 있는 후속 과제가 될 것이다.

참 고 문 헌

- 강정민(2017). 계몽정신의 동일성 사고 비판: 호르크하이머와 아도르노의 『계몽의 변증법』을 중심으로. **용봉인문논총**, 50, 5-28.
- 김성훈(2015). 교육에 관한 고찰에 나타난 로크의 교육목적론 연구. **순천향 인문과학논총**, 34(2), 293-317.
- 김지선·양병찬(2019). 노원교육복지네트워크의 거버넌스 실천: ‘기대지 않는’ 주체의 형성. **평생교육학연구**, 25(4), 57-87.
- 류성창(2016) 교육정책의 논리로서 정치발전에 대한 비판적 검토: 플라톤과 로크의 사상을 중심으로. **교육정치학연구**, 23(3), 31-48.
- 박용석(2011). 영국 신교육운동이 우리 대안교육에 주는 시사점. **교육학연구**, 49(3), 33-53.
- 안인희(1997). **서양 교육 고전의 이해**. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- 양병찬(2014). 혁신학교와 지역사회의 협동: 지역사회에 뿌리 내리는 혁신교육의 가능성 탐색. **교육비평**, (33), 98-120.
- 이경진(2014). 종교로서의 자본주의. **문학과사회**, 27(3), 462-480.
- 이종필(2018). **물리학 클래식**. 서울: 사이언스북스(전자책).
- 이주호·조상식(2023). 기쎡케(H. Giesecke)의 교육 개념에 나타난 반교육학(反教育學)의 교육적 의미 재구성. **교육철학연구**, 45(1), 77-98.
- 임승수(2017). **새로 쓴 원숭이도 이해하는 자본론**. 서울: 시대의창(전자책).
- 임태평(2002). 존 로크의 경험론에 있어서 오성의 능력과 교육. **교육철학**, 21, 153-172.
- 전상진·김무경(2010). 사회학의 위기에 대처하는 두 가지 방법. **사회와이론**, 2(17), 229-255.
- 전상진(2018). **세대 게임 - ‘세대 프레임’을 넘어서**. 경기 파주: 문학과지성사.
- 정민승(2021). **평생학습, 또 하나의 오래된 미래**. 서울: 에피스테메.
- 정성훈(2016). **괴물과 함께 살기**. 서울: 미지북스(전자책).
- 정필재(2021). 서울 초등 취학 대상 10%가 입학 안 했다. **세계일보**, (등록일: 2021. 7. 11).
<https://www.segye.com/newsView/20210711508373>
- 조상식(2012). 가르치기 어려운 시대의 교육: 대륙 교육철학적 관점에서. **교육철학**, 46, 99-121.
- 조혜정(2010). 후기 근대 세대 간 갈등과 공생의 전망: 1990- 2000년대 한국 사례의 교훈. **인문과학**, 92, 87-117.

- 채희태(2019). 교육 거버넌스를 둘러싼 갈등 사례 연구: 서울형혁신교육지구를 중심으로, **교육연구**, 34(1), 1-42.
- 채희태(2021). 코로나19가 가져온 관계 방식의 변화, '대면'과 '비대면', **ZDNET코리아**. (등록일: 2021. 5. 4.) <https://zdnet.co.kr/view/?no=20210504105159>
- 채희태(2022a). 안남 어머니학교가 문해교육에 주는 시사, **평생학습e음**. (등록일: 2022. 11. 28.) <https://e-eum.net/focus/?idx=13553488&bmode=view>
- 채희태(2022b). 평생교육, 어디까지 상상해 봤니?, **평생학습e음**. (등록일:2022. 12. 27.) <https://e-eum.net/focus/?idx=13767038&bmode=view>
- 채희태(2025). 지방교육자치제도의 근거로서 교육의 자주성 개념에 관한 재해석. 박사학위 논문. 국립 공주대학교.
- Benjamin, W. (1921). *Über den Begriff der Geschichte / Zur Kritik der Gewalt / Der Surrealismus*. 최성만 역(2008). **역사의 개념에 대하여 / 폭력비판을 위하여 / 초현실주의 외**. 서울: 길.
- Boto, C., & Souza, L. M. (2021). *Public education in Condorcet's work and its vicissitude*. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260052. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260052>
- Dupuy, J. P. (1994). *Aux origines des sciences cognitives*. 배문정 역(2023). **마음은 어떻게 기계가 되었다**. 서울: 지식공작소.
- Dworkin, Anthony Gary(2001). Perspectives on Teacher Burnout and School Reform. *International Education Journal*, 2(2),
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the oppressed: 50th anniversary edition*. 남경태·허진 역(2018). **페다고지: 50주년 기념판**. 서울: 그린비.
- Giesecke, H. (1949). *Das Ende der Erziehung: Neue Chance für Familie und Schule*. 조상식 역(2002). **근대교육의 종말**. 인천: 내일을 여는 책.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. 안희곤 역(2023). **학교 없는 사회**. 경기: 사월의책.
- Koselleck, R. (1979). *Vergangene zukunft zur semantik geschichtlichen zeiten*. 한철 역(2007). **지나간 미래**. 경기: 문학동네.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago. 김명자 역(2013). **과학혁명의 구조**. 서울: 까치글방(전자책).
- Locke, John(1693). *Some thoughts concerning education*. 박혜원 역(2020). **교육론: 귀한 자식은 이렇게 가르쳐라**. 서울: 비봉출판사.
- Mayberry, M. (1995). *Home Schooling*. 이해영 역(1997). **홈스쿨링**. 서울: 배우미출판사.

교육의 반(反)교육적 역설과 그 상호작용에 관한 고찰 : 로크의 『교육에 관한 고찰』을 중심으로

Reimer, E. (1971). (1971). *School is Dead: Alternatives in Education*. 김석원 역(1996).

학교는 죽었다. 서울: 한마당.

Rifkin, J. (1980). *Entropy: A New World View*. 이창희 역(2020). **엔트로피**. 서울: 세종연구원.

Westover, T. (2018). *Educated*. 김희정 역(2020). **배움의 발견**. 경기 파주: 열린책들(전자책).

Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy*. 유강은 역(2020). **능력주의**. 서울: 세종연구원.

한국 언스쿨링 연구소 누리집(<https://unschooling.kr>).

□ 원고접수: 2025년 4월 3일/ 수정완료: 2025년 5월 7일/ 게재승인: 2025년 5월 16일

□ 채희태: 국립 공주대학교 교육학 박사. 연구 관심 분야는 거버넌스, 마을교육공동체, 평생교육의 관점으로 사회학과 교육학의 경계 연구. heetae88@gmail.com

<ABSTRACT>

A Study on the Anti-Educational Paradox of Education and Its Interplay: Focusing on Locke's "Some Thoughts Concerning Education"

Chae, Hee-Tae

This study examines the anti-educational paradox of modern education by applying the First Law of Thermodynamics to John Locke's "Some Thoughts Concerning Education" (1693). This interdisciplinary approach connecting physics and education has epistemological limitations owing to the gap between universal scientific laws and social phenomena; nonetheless, it provides a framework for analyzing educational systems through the principle of energy conservation. In physics, energy cannot be created, only transformed; applied to education, this suggests that educational influences generate an equal amount of anti-educational energy, although this may not be immediately apparent. Locke laid the foundation of modern education by emphasizing nurture over nature, but his theory emerged from the paradoxes of medieval and Renaissance education. Modern institutionalized education created knowledge systems aligned with capitalism, which later prompted responses such as progressive education, deschooling, homeschooling, and unschooling. Education's promise of enlightenment and social mobility, along with common misunderstandings of anti-education, hinder recognition of their interplay. This study reconceptualizes their relationship as dialectical rather than oppositional, arguing that their tension drives the discovery of education's social utility in contemporary society.

Key Words : John Locke, first law of thermodynamics, modern education, anti-education, dialectical interaction between education and anti-education