사회변동과 교육의 관계에 대한 이론의 구성

오육환 (이화여자대학교 교수)

I. 교육과 사회의 관계
II. 사회변동에 대한 이론의 유형
III. 사회변동과 교육의 역할
IV. 사회변동의 동인으로서 교육

I. 교육과 사회의 관계

교육과 사회의 관계는 사회학에서는 물론이며 교육학에서도 사회를 상위에 두고 교육을 하위에 두는 방식으로 설정되어 왔다. 이러한 구도는 교육이 사회의 내포 개념이기 때문에 어렵지 않지만 교육의 역할을 항상 종속적으로 규정하는 데 대해서는 의문을 제기할 필요가 있다. 사회의 존속을 철저히 보호하고 이를 위해 사회의 부분인 교육이 부여된 역할을 충실히 수행하도록 규범적으로 전제한 논리가 침착밀리 없다. 교육과 사회의 관계를 이렇게 도식화하는 이유는 교육학과 사회학의 학문적 역사와 깊이 관련되어 있다. 구조기능주의 사회학과 실용주의 교육학은 이러한 구도를 가능하게 한 표준적 학문 조류였다. 이러한 관계설정에 의하면, 교육을 통한 사회변화는 불가능하다. 그러나 교육을 적극적으로 개념화하면, 교육을 통한 사회변화의 가능성이 모색될 수 있다. 이 글에서, 그 가능성을 탐색하고자 한다.

사회변화와 교육의 관계설정에 따라 교육의 유형이 얼마나 달라질 수 있는지는 두 가지 사례를 가정해보면 쉽게 짐작할 수 있다. "변화하는 사회에서 여성에게 어떤 교
육이 필요하다”를 묘는 질문과 “여성에게 어떤 사회가 바람직하며 그 바람직한 사회를 건설하기 위해 여성은 어떻게 교육해야 하는가”를 묘는 질문은 동일한 것이 아니다.
“급변하는 경제구조에서 요구되는 노동자를 어떻게 양성할 것인가”에 답하려는 연구와, “노동자들은 어떤 사회를 원하며 그 사회를 건설하기 위해 어떤 인식, 지식, 기술을 갖추도록 해야 하는가”에 답하려는 연구는 동원되는 개념과 이론에서부터 도달되는 결론에 이르기까지 모든 과정에서 상당한 차이가 있을 수밖에 없다. 이 두 가지 사례에 비추어 보면, 교육은 통상적으로 변화하는 사회에 필요한 여성과 노동자를 효율적으로 양성하는 데 비중을 두어 왔다. 그러나 이 글은 사회를 변화시키는 데 인간이 담당할 수 있는 영역에 대해 관심을 두고 있다.

1. 사회와 사회변동

사회는 문화를 공유하고, 유형화된 상호교섭 체제 곧 사회구조를 가진, 일정 지역에 거주하는 사람들의 집단을 일컫는다. 이 정의에서 알 수 있듯이, 사회는 인간이 공동 생활을 시작할 때 이미 출현하였다. 그리고 이 정의에 함축된 것은 사회가 항상 변화 한다(Giddens, 1986, Calhoun, 1992)는 사실로서, 이는 인간, 문화, 사회구조 등이 각각 자유의지를 가지고 있고, 교섭으로 이루어지며, 조화와 갈등과 타협으로 형성된다는 점으로 증명된다.

사회변동은 일정한 시간 간격을 두고 일어난 개인간, 집단간, 사회간 관계의 변화(Kammeyer, Rutzer, and, Yetman 1994), 또는 가족, 투표유형, 종교적 태도, 경제활동 등 사회 조적이나 구조의 특성 측면에 일정 기간 동안 일어난 차이를 의미한다. 사회변 동은 사회학의 핵심 주제이어야 하는데, 그 깊이있어 사회 그 자체나 사회의 부분들 어느 것도 정체되어 있지 않기 때문이다. 사회학에서 언급되는 이론적 관점들과 연구방 법들은 엄격한 의미에서 모두 사회변동을 다룬 것이다(Jary and Jary, 1991 446) 현대에 들어서면서 사회변동에 대해 관심이 집중되는 이유는 전통이 무너지고 새로운 사회 철서를 추구하는 급격한 변동이 자주 일어나고 앞으로는 더욱 빈번해질 것이기 때문이다. 현대사회에서 발생하는 변동은 속도와 크기에서 예전 같지 않으며 예측하기가 매우 어렵다. 여기에 대하여 변동의 방향, 크기, 시기를 인위적으로 통제하려는 움직
임이 야기되면서, 사회변동이 현대 사회과학계의 주제로 부각되고 있다.

사회는 항상 변화하고 있으며, 변화의 발생 이유와 유형은 다양하다. 사회과학의 각 분야에서는 사회변동에 대해 관심을 기울이고 있지만, 교육학에서는 사회변동은 물론 이며 사회의 구조에 대해서도 별다른 호기심을 보이지 않았다. 사회변동의 핵심 개념으로 다룬 교육학 연구논문은 거의 없다. 교육학의 하위 영역들 가운데 사회에 대해 가장 많은 관심을 갖고 교육사회학자들은 사회변동을 중요한 개념으로 취급하지 않았다. 교육학에서 사회변동은 인급될 때에는 '적응 기능'을 강조하기 위한 경우가 대부분이다. 교육학에서 사회변동을 다루는 경우에는, '급변하는 사회에서 교육의 역할', '새로운 세기에 적합한 교과과정의 구성', '새 시대에서 요구되는 인간상' 등을 표제로 한다. 이러한 표제는 교육을 통한 사회구조의 변동, 사회개혁을 위한 교육, 교육과 의식화, 교육과 계급혁명 등과는 성격이 전혀 다르다.

사회물 중립적 시각에서 정의할 수 있다 하더라도, 정착 어린 사회나 사회조직을 연구 대상으로 할 때에는 중립적 시각이 견지될 수 없다. 사회와 하위사회의 관계-예를 들면, 사회와 교육의 관계, 사회와 예술의 관계 등-를 설명하는 작업은 보수적 시각과 급진적 시각을 양극으로 한 선상의 어느 지점에 위치한다. 예를 들면, 교육은 사회의 유지와 발전을 위해 기능 해야 한다고 전제하는 학자들은 보수적 입장에서 사회와 교육의 관계를 주목하게 된다. 그에게 있어서 현존 사회의 유지는 절대 명제로서 논의의 대상이 될 수 없다. 그는 사회를 '주어진 것'으로, 그리고 '구성원 모두를 합한 것보다 더 큰 생명체로 상정하고 있다. 이러한 시각을 정면으로 거부한다면, 사회는 인간에 의해서 형성된 '구성물'로 규정된다. 이 경우, 사회의 구조는 인간의 필요에 따라 변형될 수 있고 구성원 모두를 넘어서는 초적적 조작이나 사회는 있을 수 없다. 인간은 사회의 부속품이거나 망은 바 역할을 수행해야 하는 측두각시가 아니며 사회의 주인이 다.

사회에 대한 대립된 두 가지 시각은 모두 극단적이라고 평가되어야 하지만, 현실적으로 사회를 구성물로 보는 시각은 급진적이라고 평가되며 허위시되고 있다. 어느 사회에서나 현존 지배집단의 논리가 보편화당성을 가지며 그 외의 시각은 문제로 취급되어 규제된다. 교육은, 항상 지배집단의 논리에 의해 운영되므로써, 현존 사회의 유지와 발전을 위해 부여된 역할을 충실히 수행하도록 요구받아 왔다.
화가 아주 빈번하게 사용되는 이유는 여기에 있다. 사회화는 개인이 집단의 가치, 규
범, 사회적 역할, 행동양식 등을 습득함으로써 성인 구성원으로 '순응'해 가는 과정이다
(박용현, 1976 15, Jary and Jary, 1991 452-453) 사회화 이론은 인지의 발달(Jean
Piaget), 가족관계를 통한 도덕적 인격적 경제성의 습득(Sigmund Freud), 자아개념과 사
회의 경제성의 확립(Chomsky) 집단의 도덕적 기준과 가치의 내면화(Emile
Durkheim), 언어적 의사소통을 중심으로 한 사회적 교섭에 요구되는 기술의 발달(Basil
Bernstein) 등 다양하게 전개되었지만, 기본적으로 '적응'을 근간으로 하고 있다(Jary and
Jary, 1991) 교육이 계획적, 제도적 사회화로 이해되는 만큼, 교육학은 사람들을 사회
에 적응시키는 도구적 기능을 개발하는 데 관심을 집중한다. 같은 논리로, 학교는 사
회의를 담당하는 기관으로서 현장 체제를 유지하는 데 필수적 세도가 된다.

사회는 항상 변화하며 사회생활 가운데 어떤 부분도 정체되어 있지 않다(Moore,
은 이 변화하는 사회 속에서 생각하고 교섭하는 다시 말해서 항상 변화하는 유기적 인
간을 대상으로 하기 때문에, 교육학이 사회변동을 도외시하면 설명력이 떨어질 것은
당연하다. 더욱이 변동의 속도, 규모, 방향이 예측되기 어려운 현대사회에서 교육의
목적, 내용, 방법을 선정하는 작업은 사회변동과 교육의 관계에 주목하면서 수행되어야
한다. 인간으로 하여금 사회변동을 주도하게 하려면, 교육의 역할은 중전과 다르게 규
정되어야 한다. 현대사회에서 피지배집단은, 전통사회의 순종적 피억압집단과 달라,
자신들의 이익을 적극적으로 추구하며 구체적 목적과 체계적 전략을 마련하는 데도 소
홀하지 않다. 이들은 교육의 목소리를 분명히 갖고 있으며 사회에서 주도적 역할을
담당하려는 의사를 숨기지 않는다. 이러한 추세에서, 사회변동은 사회과학계에서는 몰
론이며 사회일반에서도 중요한 주제로 떠오르고 있다.

어떤 현상을 파악하기 위해서는 준거가 될 수 있는 이론체계가 필요하다. 이 끝은
교육학에서 관심을 기울이지 않는 사회변동을 핵심 개념으로 부각하고 교육과 사회변
동의 관계를 탐구하는 데 있어 필수적인 관련 개념들과 이론들을 정리 제시함으로써
이 분야로 관심을 모아보고자 한다.
2. 교육과 사회의 관계

교육과 사회의 관계에 대한 연구들은 '교육'과 '사회'를 각각 어떻게 개념화하느냐에 따라 범위가 달라진다. 예를 들어, 교육은 개인적 속성의 변화로 규정하거나 교육현장은 학교로 한정하는 경우 그리고 사회를 초월적 실제로 인정할 때, 교육의 범위는 변화된 사회의 요구에 개인들을 적응시키는 과정으로 제한된다. 이와는 대조적으로, 교육은 개인, 집단, 계층, 계급의 변화로 규정하거나 교육현장을 학교를 포함한 사회전체로 보는 경우 그리고 사회를 인간들이 만든 구성물로 상정할 때, 교육의 범위는 구성원들로 하여금 사회의 변동을 주도하게 하는 과정까지 포괄한다.

사회에서 일어나는 다양한 형태의 갈등도 문제(problem)로 취급될 경우는 생생(issue)으로 부각될 경우와 다르며, 각각 해결과 선택의 주제로 접근되어 다른 과정으로 진행된다(Mills, 1959). 교육학계에서는 사회적 갈등도 문제로 인식되어 해결의 대상이 되었는데, 그 중에서도 '부적응'(maladjustment), '일탈'(deviance), '실조'(deprivation) 등 개인적 속성과 관련시키거나 병리적 현상을 알시하는 개념이 확산되어 있는 점을 들 수 있다. 관점을 달리하면, 부적응은 자신의 문화를 고수하기 위한 적극적 행위를 의미하는 '저항'(resistance)으로, 일탈은 지배집단이 내질주를 보호하기 위해 규제의 방식으로 사용하는 '명명'(labeling)과 '낙인'(stigmatization)으로, 그리고 실조는 문화의 고유성을 인정하는 '차이'(difference)로 대체될 수 있다. 어떤 현상을 부적응, 일탈, 실조 등으로 핵심 개념으로 하여 설명한 연구와 저항, 명명, 차이 등으로 활용한 연구들은 전혀 다른 결론에 이를 수밖에 없다.


교육사 분야에서 수정주의자들(revisionists)은 교육이 합의와 조화에 의해 전개되어
온 것으로 설명하는 전통적 패러다임을 거부하고 역사적 사실들을 실증적 증거로 제시하고 있다. 교과과정 영역에서는 재개념주의자들의(re-conceptualists)의 교과과정의 선정, 구성, 운영에서 지배집단의 이익이 편중 반영되고 있음을 비판하고 있다. 신교육사회학자들은 사회학적 배경을 갖고 있지만 재개념주의자들과 거의 유사한 주제를 다루고 있으며 사회변동에 대해 낙관적 견해를 표명한다. 그러나 이들은 사회구조의 전향함을 가볍게 볼 수 없음을 자인하고 있다.

교육사회학자들이 그곳에 마르크스주의를 구조론으로 활용하는 학자들은 자본주의 사회의 모습과 제생산 도구로 이용되는 학교교육의 현실을 신랄하게 비판한다. 이들은 현존 체제에서 제도교육이 지배집단에 의해 좌우되고 있음을 비판함으로써 사회변동의 필요성을 시사해 왔다. 그러나 이들의 글에서, 교육을 통한 사회변동의 가능성이나 전략이 탐색된 경우는 없을 뿐만 아니라, 불평등 구조의 견고성과 이 구조를 지탱하는 이데올로기의 치밀성이 과도하게 강조됨으로써 인간에 의한 사회변동이 불가능한 것으로 결론지어졌다. 이 점 때문에 이들은 패배적 기능주의에 빠진 마르크스주의자들로 비판되기도 한다(오요환, 1990).

II. 사회변동에 대한 이론의 유형

교육학은 사회변화에 효율적으로 적용할 수 있는 인력을 양성하는 데 초점으로 맞추어 온 만큼 사회변동의 동인보다는 그 역파에 관심을 기울였다. 한편, 사회변동은 사회구조와 함께 사회학의 양태 측이었지만 점차 관심에서 밖어났으며, 결과적으로 사회변동에 관한 이론은 사회학이론 가운데 가장 취약한 부분으로 남아 있다(Matundale, 1976 ix-x). 이러한 이유로, 교육학에서 사회변동을 핵심 개념으로 한 문헌을 찾아보기 어렵다. 그러나 사회변동에 관한 개념과 이론에 어느 정도 익숙해야만 ‘사회변동과 교육’의 관계를 논의할 수 있기 때문에, 간략하지만 관련 개념과 이론을 발췌하여 소개하고자 한다. 하위 항목을 사회변동에 관한 전통적 이론, 근원, 표적, 주제 등 네 가지로 나누었다.
1. 사회변동론 개관


순환론은, 고대 그리스, 로마, 중국의 사상에 담겨 있었는데, 사회의 변동을 반복-한차례 들어서 다시 먼저의 자리로 돌아와 이전의 모습을 갖게 되는 과정-의 연속이라 고 설명한다. 14세기 아랍인 학자 이븐 할둔(Khaldun, 1967)은 유목민(nomadic Bedouins)과 정주민(sedentary)의 충돌 과정으로 배두인족의 역사적 순환을 설명하였다. 그의 설명에 따르면, 사막에서 이동생활을 해야 하는 유목민은 도시의 안락한 생활을 동경하여 도시 정주민들로 ‘경복’하고 도시가 주는 안정을 얻지만 ‘정착’기간이 길어지면서 자신들에 의해 경복당했던 정주민들의 전철을 받게 되어 또 다른 유목민에 의해 ‘절망당한다’ 이처럼 배두인족의 역사는 경복,정착, 파괴,의 과정, 달리 표현하여 성장과 쇠퇴, 정복과 붕괴의 반복으로 점철될 뿐이다.

토인비(Toynbee, 1961)는 자연환경과 사회 내·외부의 도전에 대한 응전의 성패에 따라 사회가 생존·발전하거나 쇠퇴·소멸하는 순환과정으로 인류 역사를 설명하였다. 소로빈(Sorokin, 1941)은 사회문화적 체제(sociocultural systems)를 관념형(ideational), 감각형(sensate), 이상주의형(idealistc) 등 세 유형으로 나누고 역사들 이 유형들의 주기과정으로 설명하였다. 관념적 문화는 정신적 비물질적인 것으로, 감각적 문화는 물질적 페라적인 것을 강조하며 이상주의적 문화는 관념형과 감각형 사이에서 균형을 이루 상태이다. 그는 관념형과 감각형을 두 가지 상반된 주요 문화유형으로 규정하고 역사의 양극으로 나누어진 두 유형 사이의 전통으로 파악하였다. 문화의 생명체적 순환을 주장한 스팅글리(Oswald Spengler)와 이질적 엘리트들간의 자제 순환을 주장한 파레토(Vilfredo Pareto)도 여기에 속한다.

순환론과 대조를 이루는 발전론은 내부적으로 진화론과 변증법론으로 나누어지며, 진화적 발전론에는 콘트(Auguste Comte), 스팅글리(Herbert Spencer), 루이에마게(Emile
Durkheim)을 그리고 변증법적 발전론에는 마르크스(Karl Marx)와 엠겔스(Friedrich Engels)가 소속된다. 콜트(Comte, 1858)는 사회가 철학적(공상적) 단계, 형이상학적(추상적) 단계, 과학적(실증적) 단계로 진보한다고 주장하였다. 스펜서(Spencer, 1969)는 ‘무한하고 비정합적인 동질성’에서 ‘유한하고 정합적인 이질성’으로 진행한다는 진화의 원리를 주장하였다. 그는 사회가 강제적인 혼동에 기초하는 군사적 사회에서 자발적인 혼동으로 이루어지는 산업형 사회로 발전해 왔다고 설명하였다. 뒤르켐(Durkheim, 1933)은 사회가 기계적 연대에서 유기적 연대로 발전한다고 주장하였다. 기계적 연대는 개인이 직접적으로 사회에 결속되고, 공유된 신념과 감정이 중시되며, 개인의 인성 및 권리가 전체와 유사할 때 강도가 높아지는 것을 의미한다. 반면, 유기적 연대는 개인들간 상호의존이 중요하게 작용하고, 분화된 사회의 속성이 갖추어져 있으며, 독자적 인성과 개인적 권리가 중시되는 것을 의미한다. 토네스(Toennies, 1957)는 조화에 의한 가족생활, 습속과 관습으로 유대를 다지는 농촌생활, 종교에 의해 결속하는 소도시 생활로 이루어지는 ‘공동체’는 점차 해체되고 회합에 의한 도시생활, 범에 의한 국가생활, 여론에 의한 세계생활로 이루어지는 ‘사회’로의 발전 유형을 주장하였다.

마르크스와 엠겔스의 주장에 따르면, 인류 역사는 자유인 대 노예, 귀족 대 평민, 영주 대 농노, 공장주 대 직공 등 적대적 대상이 바뀌어가면서 일어난 역암자와 피역암자간의 계급투쟁사이다. 마르크스와 엠겔스의 변증법적 유물사 관은 연관된 일곱 가지 향목으로 정리될 수 있다(라우어, 1977 98-101) 첫째, 사회변동의 원인은 인간이 자신의 의지와 무관한 관계 곧 물질에 의해 구속받기 때문에, 관념 속에서보다는 생산양식 속에서 모색되어야 한다.둘째, 모든 사회는 하부구조(경제구조)와 상부구조(이데올로기, 법, 정치, 가족, 종교 등)로 나뉘다. 삼째, 변동은 생산력과 생산관계가 모순 상대일 때 발생한다. 넷째, 모순은 사회의 본질적 과정이다. 다섯째, 생산력과 생산관계 사이의 모순은 계급갈등으로 표출된다. 여섯째, 모순의 결과는 혁명으로 분출되며, 생산력과 생산관계 사이의 모순 그리고 계급간 투쟁은 혁명에 의해서 해소된다. 일곱째, 공산주의 혁명을 통해서 계급이 없는 사회가 도래한다. 이들은 원시 공산사회에서 고대 노예사회, 중세 봉건사회, 근세 자본주의사회를 거쳐 현대 공산주의사회에 이르는 사회구조의 변천 과정을 변증법적 발전으로 설명한다.
구조기능론은, 급격한 변동을 원천적으로 거부하기 때문에 사회변동을 설명하는 데 한계가 있지만, 사회학의 대표적 이론 가운데 하나이고 나름대로의 논리를 제시하고 있기 때문에 인급될 필요가 있다. 이 이론은 현존 체제의 유지와 발전을 전대적 명제로 고수하기 때문에, 변동은 외부 조건에 대한 점진적 적응 과정을 넘어서 수 없다. 
파슨즈(Parsons, 1964)는 사회가 균형을 유지하는 기제를 갖고 있다고 전제하였다. 그는 (1) 체제 내의 평형적 과정을 의미하는 균형유지, (2)체제의 근본적 변화를 의미하는 구조적 변동, (3)하위체제에서만 일어날 뿐 전체의 변동에 영향을 미치지 않는 구조적 변화, (4)장기간에 걸쳐 일어나는 사회의 발전(전화) 등 네 가지 과정으로 사회변동을 설명하였다. 그는 사회변동을 사회적 전화로 제한하기 때문에, 그의 이론에서는 ‘사회구조의 급진적 변화’가 설명될 수 있는 여지가 없다. 스멜러(Smelser, 1968)의 설명에 따르면, 사회변동은 ‘구조적 배경’, ‘변동에 대한 자극’, ‘변동을 위한 동원’, ‘사회체제 기제의 작용’ 등 네 가지 결정인자들이 개별적으로 또는 결합되어 유발된다. 그는 구조가능이론을 준거로 삼아 산업혁명에 따른 영국의 사회변동 과정을 설명하였다. 그의 설명 가운데에는, 산업혁명으로 성인의 경제적 역할이 가정에서 분리되면서 교육적 책임이 가족으로부터 멀어져 나갔다는 내용도 담겨 있다.

사회심리론이 앞서 논의한 사회변동론들과 다른 점은 변동의 동인으로 개인의 역할을 강조하는 데 있다. 헤이건(Hagen, 1962)은 ‘창조적 인성’(creative personality)이라는 개념을 활용하여 경제발전-기술적 진보로 발생하는 일인당 소득의 지속적 증가-을 설명하였다. 그는 대부분의 인간들이 갖추는 경제성장이 사회 구성원들의 의식 개혁 곧 창조적 인성에 의해서 촉발되고 주장하였다. 맥클랜드(McClelland, 1961)도 경제발전에 관심을 두고 인성을 변동의 주요 동인으로 부각시켰다. 그는 성취동기가 높은 사회에서 정적인 기업가들이 배출되며 이들이 경제발전을 추진한다고 설명하고, 경제성장을제 및 성취동기 수준을 국가간 비교함으로써 두 변인간에 밀접한 관계를 주장하였다. 카일(Kahl, 1968)의 연구 그리고 인켈스와 스미스의 공동 연구(Inkeles and Smuth, 1974)에서도, 사회변동의 주요 동인으로 근대적 인성을 가진 개인들이 필수적임을 밝혀졌다. 카일이 말하는 근대적 개인은 행동주의적, 도시지향적, 개인주의적이며, 친인척과 공동체에 대한 집착이 약하고, 메스모디어에 참여하며 느슨한 계층구조에서 생활한다. 인켈스와 스미스는 한 사회의 근대성이 교육, 메스모디어, 직업적 경험 등 세 가지
지 변인에 의해 90 퍼센트 정도 결정한다고 기술하였다

2. 사회변동의 근원

변동의 근원은 학자들에 따라 다르게 제시되어 왔다. 예를 들면, 소로킨은 변동을 사회체제 기능의 정상적 결과로 보았으며, 마르크스는 사회의 내재적 모순을 변동의 동인으로 제시하였다. 갈등론자들은 하나같이 계급 투쟁을 사회변동의 결정적 동인으로 지목하지만, 기능론자들은 체제의 간장과 같은 내적 원인이나 물리적 환경 변화, 전쟁 등 외적 원인에 의해 사회변동이 일어날 수 있다고 설명한다. 이처럼 변동의 다양한 근원을 과학기술, 이데올로기, 상호작용 기제로 나누어 살펴보고자 한다.

과학기술은 재원, 도구, 기계, 기술, 공정 등을 일컫는다. 베블렌(Veblen, 1904)은 기술적 발전을 변동 방향의 중대한 측면으로 보고 사회절서가 과학기술에 의해 결정된다고 주장하였다. 비슷한 맥락에서, 오그번(Ogburn, 1950)은 ‘문화지제’(cultural lag) 개념을 통해서 사회변동을 파악하였다. 그의 설명에 따르면, 과학기술은 급격히 발달하는데 규범, 역할, 가치 등이 이에 부합하지 못하면 부적응 상태로 사회발전이 야기되고, 사회가 안정을 회복할 때 인간의 정신문화가 물질의 발달 속도에 적응할 때까지 사회변동이 일어나게 된다.

이데올로기는 현실을 설명하고 행동의 방향을 제공하며 특정 집단의 이익을 표출하는 사고체제를 의미한다. 시각에 따라서, "이데올로기는 지배집단의 이해를 정당화하는 데 용사하는 공유된 사고나 믿음"(기든스, 1989 646)으로 정의되기도 하지만 ‘자배 이데올로기’라는 개념이 있고, 지배집단의 이해를 정당화하는 데 용사하는 공유된 사고나 믿음에 대한 것이다. 사회체제가 이해하고 통제하기 위해서 이데올로기를 소유할 수 있지만, 이데올로기도 인간을 좌우할 수 있다. 이데올로기는 사회변동을 방해, 역체, 추진할 수 있다.

만하임(Mannheim, 1936)은 이데올로기를 "현존 절서의 유지에 필요한 행동을 유발하는 관념 체계"라고 정의함으로써 사회변동의 장애물로 규정하였다. 그는 종교적인 이
데올로기가 중독의 공자사상이나 종체 기독교처럼 독단(dogma)으로서 변동을 방해하거나 규제하는 도구로 이용되었음을 지적하였다. 종교적 이데올로기는 과학의 발전을 가로막는 최대의 장애물이지만, 경우에는 따라서는 변동을 촉진하는 역할도 한다. 베버(Weber, 1958)는 『기독교 원리와 자본주의 력사』에서 기독교가 자본주의 발전에 기여하였음을 증명하였다. 그의 설명에 따르면, 금융적 기독교인들은 적응을 소명으로 받아 들였기 때문에 열심히 일하고 각각과 방중을 좌익식하였다. 기독교는 결과적으로 강도 높은 노동력에 의한 생산성의 향상, 금융적 생활에 의한 자본의 축적 등 자본주의가 발달하는 데 필수적인 조건을 충족시켰다. 현대사회의 정치적, 경제적 이데올로기의 기능에 대해서도 이러한 논조를 적용할 수 있다. 현대사회에는 민족주의, 사회주의, 공산주의, 자본주의 등 다양한 이데올로기들이 작용하고 있으며, 그 변형까지 고려하면 수많은 이데올로기들이 산재해 있다. 이 이데올로기들은 나름대로 인간들의 맹위와 사회의 유형에 영향을 미치고 있다.

상호작용의 유형은 조직, 경쟁, 갈등으로 나누어지며, 갈등이 심화되면 폭력과 전쟁으로 나타난다. 사회변동론에서 ‘조직’에 제외되는 이유는 사회변동의 동인이 되는 경우가 없기 때문이며, 경쟁보다 갈등을 더 중요한 개념으로 사용하는 이유는 변동을 더 직접적으로 유발하기 때문이다. 갈등은 고대 신화나 종교의 성전에서도 취급되었고 학자들이 오랫동안 주요한 주제로 다루었다는 사실로 미루어보아 인류 역사상 보편적 현상이었음을 분명하다. 현대 학자들 가운데 코저와 다렌도르프가 갈등을 사회변동과 관계지어 비중 있게 다루었다. 코저(Coser, 1956)는 갈등이 사회변동의 과정에서 기능적으로 작용할 수 있음을 강조하였다. 다렌도르프(Dahrendorf, 1959)는 개인·집단·사회의 혁신과 발전 과 변동이 집단간, 개인간의 갈등은 물론, 심지어 개인 내부 갈정 사이의 대립으로도 야기되며 계급갈등에 의해서 구조가 변화한다고 주장하였다.

3. 변동의 표적

의도적 변화를 모색할 경우에는 변화의 대상과 주도자가 주제로 더 오른다. 사회변동은 개인적 관점과 집단적 관점에서 조망될 수 있다. 집단적 관점에서는 변동의 결과가 집단구성원 모두에게 영향을 미치아 한다고 보며, 개인적 관점은 개인이 변동의
혜택을 받아야 한다고 주장한다. 변동의 표적에는 개인과 집단 외에도 사회구조가 있다. 무엇을 표적으로 정하느냐에 따라 전략은 크게 달라진다. 변동의 표적으로 개인들을 선택할 때에는 개인의 변화를 통해 집단이나 조직의 변화까지 기대할 수 있다는 전제가 가려 있기 마련이다. 개인들이 표적이 될 때에는 정신분석적, 사회심리적, 행동수정적, 교육적 전략들이 이용될 수 있다. 개인적 접근은 성공의 가능성이 비교적 높지만 확산 효과가 제한적이어서 매우 완만한 방법이 될 수밖에 없다.

집단은 변동의 매개체이면서 표적이 될 수 있다. 집단이나 사회구조를 표적으로 삼는 사회변동은 상황에 비춰진 개인들도 변한다는 확신 속에서 추진된다. 다시 말해서, 사회구조나 집단이 변화한다면 그 속에서 생활하는 구성원들의 가치, 태도, 행위도 직접히 변화한다는 확신이 있어야 집단이나 사회구조의 변동이 모색된다. 사회구조의 변동은 농업사회에서 산업사회로의 이행이나 계급, 계층, 인종, 종족 구조의 변화를 의미한다. 사회구조의 의도적 변화는 혁명이나 사회운동에 의해서 촉발된다.

사회변동의 유형도 구성원들의 조직과 동참에 의해서 초래되는 경우부터 폭력과 혁명의 결과로 야기되는 경우까지 다양하다. 소르프(Thorpe, 1985)는 오스트레일리아의 맥락에서 사회변동을 연구하고 그 유형을 합의주의형(consensus), 다원주의형(pluralist), 구조주의형(structuralist) 등 세 가지로 나누었다. 합의주의형은 사회 구성원들의 협조와 동참으로 이루어지고, 다원주의형은 개인간 또는 집단간의 불평등을 어느 정도 인정하면서 교섭, 협상, 타협을 통해서 사회계획(social planning)을 수립하는 경우를 일컬으며, 구조주의형은 의식화와 직접 행동을 통해서 이루어지는 사회변동으로 여전주의, 사회주의, 마르크스주의, 무정부주의 등의 구호 아래 추진된다.

4. 변동의 주체

의도적 변동인 경우에는, 누가 변화를 추진하느냐에 따라 상당히 다른 양상을 전개된다. 이 주체는, 사회변동론에서 중심주체로 취급되지 않지만, 교육과 사회변동의 관계를 규정하는 데 관심을 두면 핵심적 주체로 부각된다. 조직체가 지도자와 구성원으로 나뉘듯, 사회는 엘리트와 대중으로 구분된다. 여기서 몇 가지 유형의 사회변동을 상정해 볼 수 있다. 첫째, 엘리트와 대중 모두 변동을 원하는 경우에는 엘리트가 주체
가 되어 변화를 이끌어갈 것이다. 둘째, 엘리트는 변동을 원하지만 대중이 응하지 않음 경우에도, 성공여부와 효율성이 문제가 되겠지만, 엘리트가 주체적 역할을 수행하게 된다. 셋째, 엘리트는 현실유지를 원하지만 대중이 변동을 강력하게 요구할 경우에는 현실적으로 두 가지 경로를 생각해 볼 수 있다. 그 하나는 엘리트 가운데 소수의 일탈자들---예컨대, 협명 엘리트들---이 변동을 추진하는 경우이며, 또 하나는 보수적 엘리트와 변동을 갈구하는 대중으로 양분되는 경우이다. 앞의 경우에는 소수의 협명 엘리트들이 변경의 주체가 되고 대중은 추종자들이 된다. 뒤의 경우에는 대중들이 변동의 주체가 될 수밖에 없다.

누가 사회변동을 주도하느냐에 따라 변동을 위한 교육의 역할은 점차적으로 달라지게 된다. 사회변동이 인간의 통제능력을 넘어서는 데서 발생하다면, 교육은 개인들을 변화에 적응할 수 있도록 사회화하는 임무를 수행할 수밖에 없다. 인간의 능력에 따라 사회변동이 가능하다라도 엘리트에게만 그러한 능력이 있다고 제한하면, 교육은 분절된 두 가지 상이한 역할을 수행하게 된다. 엘리트는 사회를 이끌어 가는 데 필요한 능력인 창의력, 통찰력, 지도력 등을 연마하게 되며, 대중은 순응적 인성, 단순한 기술 등을 습득하도록 훈련받아야 한다. 그러나 대중도 사회변동을 주도할 수 있다고 인정되면, 교육은 엘리트와 대중의 구별 없이 역사적 사회적 자아를 간파하게 하고, 사회변동을 주도하는 데 필요한 신념 곧 자아효능감을 갖게 하며, 변화를 가져올 수 있는 능력을 배양시키는 것을 목적으로 삼는다.

III. 사회변동과 교육의 역할

사회변동과 교육의 관계는 통상적으로 변화에 적응할 수 있도록 개인적 속성-지식, 태도, 가치관 등---을 바꾸는 데 집중되었다. 적응 기능을 강조하는 한, 교육은 항상 소극적, 수동적 역할에만 제한될 뿐이며 사회변동을 주도하는 활동은 상상될 수도 없다. 그러나 사회구조의 부속품으로만 취급되었던 개인들의 의지와 지식을 인정할 수 있다면, 교육을 통한 사회변화의 가능성을 충분히. 교육의 주도에 의한 사회변동의 가능성은 탐색할 수 없었던 이유는 전통적 인식 체제 때문이지 불변의 진리에서 도출된 필
연 유의하다

교육의 사회변화 기능을 거부하는 전통적 인식의 범위를 넘지 못하면, 사회의 실제가 절대적이고 인간은 사회가 요구한 역할을 수행해야만 하는 부속품으로 간주된다.
전통적 인식체제에서, 사회구조는 항상 개인보다 절대적 우위에 있으며 사회의 존속과 유지는 불가침 명제로서 어떠한 의문도 허용되지 않는다. 그러나 이 명제는 지배집단의 현상을 유지함으로써 기득권을 후손에게 전수하려는 이데올로기적 속성을 포함하고 있다. 명백한 점은 사회의 최소 단위는 개인이고 개인이 없이 사회가 있을 수 없다는 사실이다. 개인은 의지를 가지고 있으며 이를 현실 사회에서 설명할 수 있다. 이런 의미를 강조하기 위해, '개인'(individual)이 의지와 목적을 가진 행위자로 의미하는 '주체자'(agent)로 대체되고 있다. 주체자들은 경험을 공유하고 의견을 교류함으로써 집단을 결속할 수 있으며, 공감과 동일체 의식으로 결집한 집단--조합, 당, 계급 등--은 정치력을 행사할 수 있다. 지식은 사회적, 역사적 통찰을 갖는 데 도움을 주며, 현대사회에서 주체자들은 교육으로 획득한 지식과 통찰력으로 사회구조의 전변을 간과할 수 있다. 엘리트의 주도와 대중의 복종으로 구도화된 인식체제는 지배집단의 논리를 반영한 것이다. 반면에 사회주의의 전략이 아니다. 도식의 전환은 교육을 재개념화하는 데서 시작된다.

1 사회변동에서 구조와 주체자

교육의 사회변동 주도론--교육이 사회에 대한 종속적, 도구적 기능에서 벗어나 지배적, 본질적으로 사회변동을 주도할 수 있음을 논증하는 이론--을 구성하려는 작업은 구조의 개인에 대한 기존 이론들을 분석하고 재해석하는 데서 시작될 수밖에 없다. 재개념화 작업은 구조결정론에서 '인간주도론'으로 선언하는 방향으로 진행되었지만, 경제와 산업의 혁명이 산업론으로 치우치는 것이다. 개인력, 개별 인간들이 모든 것을 결정할 수 있다고 주장하는 무모함은 경제되어야 한다.

교육을 통한 사회변동 가능성은 구조결정론의 절대성이 부정될 때에 모색될 수 있다. 사회현상을 설명하는 데 동원되는 이론들은 크게 기능론과 갈등론으로 나뉜다. 기능론은 사회제도를 그 제도가 수행하는 기능의 전치에서 설명하는 사회학의 이론체
계를 말한다. 기능론자들은 사회를 상호작용하며 자체 규제능력을 가진 부분들의 통합된 전제 혹은 체계로 전제한다. 기능론에서는 사회가 생명체에 비유됨으로써 현존 사회의 존속이 절대적 명제로 제시되며, 그 존속을 위해 하위 부분들은 사회로부터 부여된 역할을 충실히 수행한다고 명시된다. 기능론은 인간을 과잉사회화(oversocialized)된 존재로만 취급할 뿐이며 개별적으로 사회 활동을 할 수 있는 자유의지를 가진 독립적 주체로 인정하지 않는다. 여기서, 역할은 규범과 정체적 기대로 처방된 것이다 뿐이며 다른 사람들과의 상호교섭을 통해 능동적으로 습득하거나 창조한 활동이 아니다. 기능론에 의존하는 한, 사회변동을 추진할 수 있는 능동적 주체자들을 만들 수 없다.

기능론자들은 사회의 변화를 제한된 범위에서만 인정한다. 이들에게 있어서 사회는 개인들의 의사와 무관한 실체로서 내부의 변화에 적절하게 대처하면서 균형을 유지하는 생명체와 같다. 이들이 주장하는 균형은 물리에 떠 있는 벌을 연상시킨다. 벌은 과도에 출렁거리지만 균형을 유지함으로써 침묵하지 않는다. 이들의 사회변동론이 매우 제한적이며 규범적인 이유는 사회를 생명체에 비유함으로써 논리를 전개하기 때문이다. 즉 생명체나 침묵한 벌을 인정할 수 없듯이, 이들은 일정수준을 넘어서서, 곧 죽음이나 침묵으로 몰고 갈 수 있는 사회변동을 인정하지 않는다. 그러나 사회를 생명체에 비유하고 전개시키는 이들의 명제가 왜곡받으며 전가는 아니다.


구조론적 마르크스주의자들은 자본주의 경제구조가 모든 사회적 모순의 근원이며 자본의 이익을 유지하고 확대시키기 위하여 이를 체제를 존속 발전시킨다고 주장한다.
이들의 주장에 따르면 자본주의 생산양식이 생산되고 또한 재생산되어야만 자본주의 경제가 지속될 수 있기 때문에, 지배계급은 생산과 재생산에 필요한 모든 장치—국가(권력), 교육, 심지어 가족제도까지—를 장악하려고 한다. 이러한 상황 설정에서는 사회를 변화시키는 응원한 갈을 자본주의 경제구조를 타파하는 것이지만, 인간이 자유의지 를 가지고 활동할 수 있는 영역은 전혀 없다. 결과적으로 이들은, 자본주의 사회를 신뢰하게 비판하고 있었으면서도 변화를 추진할 수 있는 계기와 추체를 부정함으로써, 사회변동의 전략은 물론이며 이를 마련하고 추진해야 할 인간들의 존재를 실제적으로 부인하였다.


이데올로기론적 마르크스주의자들은 경제구조가 여타의 모든 구조를 결정한다는 명제를 받아들이지 않는다. 하부구조결정론에 대한 거부는 상부구조의 자율성을 확보하기는 노력으로 이어진다. 상부구조의 상대적 자율성을 주장하는 학자들은 이를 발판으로 하여 사회변화의 가능성을 타진한다. 이들은 마르크스의 계급론이 분류준거로 이용되고 있음을 비판하고, 계급은 자본주의 사회에서 집단간에 실재하는 갈등을 부각하는 데 활용되어야 한다는 개념임을 강조한다. 이들의 주장에 따르면, 계급론은 누가 어떤 계급에 속하는지를 알아보는 데 적용되는 분류체계로서보다는 계급간의 갈등을
부각하고 투쟁 전략을 마련하는 데 활용되어야 한다. 이들 가운데 일부는 현실적 상황을 고려하여 정치 권력을 장악하기 위한 집단간, 계급간 갈등이 변화의 계기로 작용하고 있음을 주목하여 전통적 마르크스이론과 다소 구별되는 이론 경신 마르크스이론을 제안하기도 한다. 최근 마르크스주의자들 가운데 이런 맥락에서 국가를 주제로 다루는 학자들이 늘어나고 있다. 국가론에서 신마르크스주의자들은 국가가 지배계급의 절대적 장악 아래 있지 않기 때문에 계급 투쟁의 중간 요인이 된다고 주장한다. 이들은 국가를 전쟁터의 고지에 비유하고 전략요충지를 확보한 쪽이 전투를 승리로 이끌듯이 국가권력을 가진 계급이 사회를 지배할 수 있다고 설명한다.

최근 교육사회학의 중요 논제인 저항이론에서는, 하부구조(Infrastructure)에 대한 상부 구조(Superstructure) 그리고 구조에 대한 부문구조(Substructure)의 상대적 자율성을 기반으로 하여, 지배계급도 고유의 이데올로기를 갖는다고 주장한다. 저항이론의 기대대로 된다면, 지배계급도 지배계급과 마찬가지로 자신들의 이데올로기를 그 사회의 대표 이데올로기로 공시함으로써, 달리 표현하면 학계모니터 장악함으로써 갈망하는 사회를 만들 수 있다. 반일 이러한 논조가 순전히 보인다면, 그 이유는 보수주의 입장에서 있음으로써 실험가능성을 기대할 수 없다고 보거나 그러한 방향으로 사회변동이 일어나는 것을 받아들일 수 없기 때문이다.

마르크스주의자들의 주장에 대해 거부감을 강하게 느꼈더라도 상정적 상호작용론자나 현상학자들의 이론까지 전면 부인하기는 쉽지 않을 것이다. 이들의 주장에 따르면, 사회가 유지되는 이유는 관련된 사람들이 타협과 협상을 통해 합의에 이르렀기 때문이 다. 이들은, 비교적 작은 규모의 집단이나 조직을 대상으로 하여 논리를 전개하지만 매우 설득력 있는 논조와 공감할 수 있는 주장들을 볼고 있다. 이들의 설명에 따르면, 한 조직의 질서는 구성원들--지도자와 추종자들--의 합의에 의한 결과이며, 한 사회의 현실(reality)은 사회적 구성물(social construct)이다(O’Brien and Kollock, 1997) 상정적 상호작용론이나 현상학에 입각하면, 질서와 현실은 교섭의 산물일 뿐이다. 교섭의 양상에 따라 결과가 도출되므로, 교섭의 단위인 개인, 집단, 조직, 계급 등의 위치에 따라 사회변동의 형태가 달라질 수 있다.

이전의 사회와 비교할 때, 현대사회에서는 구조적 맥락에서 야기되는 의도적 사회변동이 반복하게 발생할 것이다. 사회구성원들의 의식이 각성되어 왔고 다양한 이익집

- 91 -

2. 지식과 지식인

교육을 통한 사회변동의 가능성을 탐색하는 작업에서 지식과 지식인은 핵심적 개념일 수밖에 없는데, 그 이유는 이 개념들을 어떻게 규정하느냐에 따라 인간관계관계와집단이 사회변동의 주체가 될 수 있는지 그리고 어떤 활동이 가능하고가ッ트가 가름되기 때문이다. 절대적인 정리와 달리, 지식은 시대와 사회의 영향을 받기 때문에 상대적인 수밖에 없다. 시대와 사회의 영향을 받는다는 사실은 지식 속에 이데올로기가 담겨 있음을 확신할 수 있는 근거가 된다(슈타크, 1958). 지식 속의 이데올로기가 어떤 집단의 문화를 근거로 하였느냐에 따라, 그 지식으로 운영되는 사회에서 어떤 집단이 이익을 채취하는지가 판가름된다. 한 사회의 공적 이데올로기는 그 사회의 현실에 대한 설명 준거가 되며 구성원들의 행동규칙이 된다. 지배집단은 자신들의 문화에 근거하여 이데올로기를 구성하고 이를 그 사회의 유일하고 절대적인 공적 이데올로기로 표방함으로써 이익을 확보하고 재생산한다. 지배집단은 자신들의 이데올로기를 지지하는 지식만을 공인함으로써 지식의 창조와 전수 과정까지 통제한다. 이 때문에, 지배집단의 상식은 지식으로 전환되고 지배집단에서만 지식의 엠리가 양성된다.

한 사회의 공적 이데올로기는 지배집단의 이익을 반영하는 사고체제로 작용하지만, 지배집단도 비록 제한된 범위에서만 작용할지라도 자신들의 이데올로기를 갖고 있다. 지배집단이 고유의 이데올로기를 갖고 있다면, 같은 이유로 고유의 지식도 가질 수 있다. 다만, 이 지식 역시 이데올로기와 마찬가지로 사회적 공인을 받지 못한다. 지배집단이 고유의 이데올로기와 지식을 가질 수 있음을 인정해야만 이들에 의한 사회변동이 가능할 수 있으며, 이 수준에 이르러야만 사회구조의 변화를 기대할 수 있다. 새로운 이데올로기와 지식으로 못받침되지 않으면, 사회변동의 가능성은 극히 제한되
며 설혹 가능하더라도 구조의 변화까지 기대할 수는 없다. 기존의 지식체계와 이데올로기가 바뀌지 않고 일어난 사회변동은 규모와 지속성에서 제한될 수밖에 없다.

인본주의 지식은 중세의 종교적 구속에서 인간을 자유롭게 하는(lliberate) 데 결정적인 역할을 하였다(Lamm, 1997). 인본주의는 르네상스 이전 종교에 의해 조건지어진 ‘지식의 한계’를 거부함으로써 시작되었다. 이 때문에 인본주의 교육이 인간의 무한한 자유의지를 전제로 하는 자유주의 교육(liberal education)과 혼용되고 있다. 종교적 구속에서 인간을 석방하는 지식이 있었듯이, 자본주의 발명동 구조에서 역압받는 피지배 계급을 해방하는(emancipate) 데 유용한 지식도 생산될 수 있다. 그 지식은 자본주의 사회의 현실을 간파하고 비인간적인 모순을 타개하는 데 적극적으로 활용될 수 있을 것이다.

인텔리겐치아의 의미는 더욱 다양하여 (1)지식인들로 구성된 사회적 계층, (2)특정한 의식을 가진, 교육받았으나 부유하지는 않는 개인들의 집합 등으로 정의되고 있다. 인텔리겐치아에 대한 의미는 시대와 사회적 맥락을 고려하여 이해해야 한다. 첫 번째의 정의는 폴란드와 러시아의 경우에 적합하다. 19세기 폴란드가 프리시아, 러시아, 오스트리아에 의해 분할 정령되었을 때, 학교출범을 소유하고 폴란드의 문화와 역사를 이해하는 소수의 폴란드인들이 민족 문화의 수호자로 자처하였다. 이들은 많은 저항 운동을 지도하였으며, 가난한 귀족과 신사계급의 아들들로서 신사 문화를 보전하고 부르주아 문화를 경멸하였다. 이들은 1918년 폴란드가 독립하면서 정부의 중요한 지위를 차지하였지만 제2차 세계대전으로 몰리났다. 1945년에서 1989년까지 공산당이 폴란드의 모든 권력을 장악할 동안, 폴란드에는 적대적이지 않은 두 계급--노동자 농민과 인텔리겐치아--이 있었다. 이 때의 인텔리겐치아들은 고등교육 학력 소지자들로 대부분 과학자와 공학자들을 전공하였다. 이로서 창조적 혹은 문화적(creative or cultural) 인텔리겐치아와 희련 많은 수의 기술적(technical) 인텔리겐치아로 구분되었다. 고등교육의 급격한 확대로, 인텔리겐치아의 세 구성원들은 노동자와 농민의 자손들이었다. 1955년 이후의 개혁운동(reformist movement)과 1968년 저항운동(oppositional movement)을 통해 인텔리겐치아들은 창조적 문화적 역할을 되찾았으나, 1980년 '자유노조운동'(Solidarity)이 시작하면서 노동조합이 사회의 방향을 주도하였다. 한편, 러시아의 인텔리겐치아는 다른 위치에 있었다. 1917년 공산주의 혁명이후, 창조적 인텔리겐치아들의 활약이 두드러졌으나 스탈린이 집권하면서 이들의 독자성을 박탈하였다.

두 번째 정의에 해당하는 인텔리겐치아는 만학한의 굴에서 잘 드러난다. 그의 주장에 의하여, 인텔리겐치아는 모든 사회에 존재하고, 자신들이 소속된 사회를 위해 '세계'를 해석해주며, 다양한 적대적 계급들과 자발적으로 유대를 도모하거나 전체 사회의 지적 이익에 헌신하는 예정된 창도자로서의 사명을 다하기 위해 노력한다(Mannheim, 1936). 콘راد와 스페러니(Konrad and Szelenyi, 1979)은 산업이 위협받는 농업사회였던 동부 유럽에서 인텔리겐치아가 정부관료 지배적층을 구성하고, 봉건주의체제를 봉괴시키는 데 한계를 보인 허약한 부르주아들을 대신하여 근대화를 이끌었다고 주장하였다. 골드너(Gouldner, 1979)는 인간주의적 지식인들과 기술적 인텔리겐치아를 기업가들과 정당 지도자들의 독점적 경제통제권을 제어하기 위해 투쟁하는 새로운 계급으로 규정
하였다
지금까지의 좁은 논의만 가지고도 지식인에 대한 해석이 복합적임을 충분히 알 수 있다. 지식인의 범위와 역할을 어떻게 규정하느냐에 따라 교육의 역량은 크게 달라지는데, 그 이유는 교육이 지식의 전수와 창조를 가장 중요한 목표로 삼고 있기 때문이 다. 사회변동을 두려워하지 않는 역동적 사회에서는 지식과 지식인을 넓게 정의할 것이며, 보수적 사회는 지식을 좁고 기능적 의미로 제한하고 지식인의 수, 자격, 역할을 엄격하게 통제할 것이다.

3. 사회변동을 위한 교육


교육이 제한적으로 규정되는 또 다른 이유는 제도교육 곧 학교교육(schooling)이 교육의 전제로 인식되기 때문이다. 교육학자들이 가족의 상당수는 제도 속에서 의도적으로 가르치고 배우는 행위만을 교육이라고 생각한다. 제도교육이 현재 권력을 가진 집단--지배계급, 중상류계층, 남성, 다수민족 등--의 통제를 받고 이들의 이익을 반영하기 때문에, 전통적 제도교육 체제 아래에서 사회변동의 계기를 마련하거나 변동을 추진할 수 있는 지식인들 혹은 인텔리겐티아가 출현하기는 쉽지 않다. 그런데도 불구하고, 이러한 체제에서 비록 소수이지만 의식적 지식인들이나 인텔리겐티아가 출현할 수 있는 것은 이들이 때로는 기득권까지 포기하면서 자신들의 자유의지를 발휘하기 때문이다.

교육을 다른 각도에서 재해석하고 의미를 확대하면 사회변동의 동인을 찾을 수 있다. 그 가능성이 전통적 교육학의 범위를 넘어서거나 판점을 달리하여 교육현상들을
조망하고 상상력을 퍼 놓은 학자들과 비평가들에 의해 제시되어 왔다. 이들의 표적은 다양하게 표현되지만 ‘인간적인 삶을 억압하는 체제’라는 공통점이 있으며, 지향하는 사회는 인본주의의 사회, 평등사회, 사회주의 사회, 여권주의 사회 등 인간적인 삶이 보편적으로 영위되는 사회이다.

가 학교교육 비판

현대사회의 교육과 학교교육에 대한 비판은 다양한 배경을 가진 사회비평가들과 학자들에 의해 전개되었다. 이들의 논조는 물질주의 사회, 자본주의 사회, 제국주의 사회에서의 인간성 상실에 대한 비판과 인본주의적 사회에 대한 희구로 구성되어 있다. 이들은 배경과 논조에 근거하여 인본주의 교육비평가, 의식화론자와 탈학교론자, 재생산이론가 등 세 부류로 나뉘고 있다.


힐친 넘어서서, 이리치(Illich, 1971)는 제도적 모습을 갖는 학교교육이 한 국가 내에서의 지배-복종을 정당화할 뿐만 아니라 강대국의 약소국에 대한 지배도 함락화하며 국제 자본주의 체제의 정당성을 지지하고 있다고 주장한다. 프레리와 일리치는 학교 교육을 통해서 나타난 교육격차가 개인적, 합리적 결과로 인식되고 그에 따라 사회적 불평등이 정당화되는 현상을 신랄하게 비판한다.

프레리와 일리치에 의하면, 역암-복종의 관계로 실험되는 사회적 불평등은 개인적 재능과 노력의 격차에 의한 불가피한 결과가 아니라 자본주의와 제국주의 체제를 유지하기 위해 지배계급과 강대국이 조성한 사회구조적 모순의 필연적 산물이다. 다시 말하면, 제도교육은 불평등 구조와 역암적 지배를 정당화하고 영속시키는 도구적 장치이다. 따라서 이들은, 제도에 의해 운영되는 학교교육이 민중의 역암 상태를 유지 강화하기 때문에, 민중의 구조적 모순에 대한 간과 혹은 의식화로서 선별에만 집착해 온 '학교교육'을 대체해야 한다고 주장한다. 이들은 의식화를 전진한 의미에서 '교육'으로, 그리고 탈학교운동을 인간을 해방하고 공동체 사회를 건설하는 지름길로 확신한다.


자본주의 사회의 제도교육에 대한 비판은 마르크스주의 경제학자들인 보울즈와 칸티스에 의해서 더욱 체계적이고 강력하게 제기되었다(Bowles and Gintis, 1976, Cole,
그러나 이들의 비판은 높은 강도에도 불구하고 사회변동의 실마리조차 제시하지 못하였는데, 그 이유는 자본주의 경제구조가 봉쇄되어야만 사회가 변화하고 그 결과로서 교육의 변화를 기대하고 있기 때문이다(오목환, 1990, 1991) 이들의 논조에 따르면, 자본주의 경제구조의 봉쇄는 인간의 능력을 초월하는 것이고 교육의 변화는 사회변동의 결과로서 일어나기 때문에, 인간은 사회변동을 주도할 수 없으며 교육 역시 아무런 역할도 할 수 없다. 이들의 설명과 주장은 기존 문헌에서 충분히 다뤄졌으 며 사회변동에 대한 아이디어를 제공하지 못하는 한계 때문에 여기서는 더 이상 언급하지 않는다.

나. 저항과 저항이론

저항은 맞서서 버리는 행위이며 자신의 의사를 적극적으로 표출하는 행위이다(오목환, 1998 2271) 윌리스(Willis, 1977)는 영국 중부 산업도시권의 위성도시(가칭 해머타운)에 있는 중등학교에서 재학하는 12명의 노동자계급 출신 남학생들(‘사나이들’ lads)을 사례로 연구하면서 저항이라는 개념을 사용하였다. 그의 설명에 따르면, 이 남학생들은 자신들의 지역사회문화인 격차 욕체노동자 문화를 고수하기 위해 학교에서 요구하지는 문화를 나약한 것으로 매도하고 거부한다 윌리스는 이들의 행위에 의지가 담겨 있음을 강조하고 그 행위를 부정, 일탈 등과 구별하기 위해 ‘저항’으로 묘사하였다. 그러나 그는 ‘사나이들’의 저항이 아버지들의 직업인 노동직동을 담습하는 것으로 귀결되기 때문에 계급불평등이 재생산된다고 결론지었다. 이러한 결론에도 불구하고 교육을 통한 사회변동 가능성에 집착하는 학자들이 윌리스의 논제에 비판한 관심을 보인 이유는, 학생들의 저항 속에서 피지배계급의 의지와 대항문화를 엿보았고 계급간 이데올로기 대립을 해체모니 투쟁의 가능성을 엿보았기 때문이다. 이러한 개기를 통해서 교육의 상대적 자율성과 교육을 통한 사회변화의 가능성이 탐색되기 시작하였다.

교육이 사회변동의 동인이 된다는 많은 인간들이 기존 사회구조의 분석, 새 설계도의 작성, 공사 진행을 담당한다는 뜻이다. 교육을 통한 사회변화를 추진하려면, 무엇보다 먼저 ‘사회구조 속에 매몰된 인간’을 끌어내려야 한다. 불평등이 구조화된 자본주의 사회를 변화시키려면 아무리 선발할지라도 비판만으로는 충분하지 않으며 변화를 추진할 수 있는 주체가 필요하다. 구조의 모순이 극복되려면 이 모순을 간파하고 전
학을 마련해야 할 인간들이 필수적이다. 그러나 구조의 부속물로서 부여된 역할만을 수행하는 인간들이 변화의 추진력을 갖출 리 없다. 사회변동이 추진되려면, 구조 속에 있지만 구조의 요구를 거부할 수 있는 농동적 적극적 주체적 인간들이 철저히 요구된다. 농동적 주체적 인간들을 발굴하는 작업은 전통적 패러다임에서 벗어나 새로운 각도로 교육현상을 주시하는 데서 시작된다.


윌리스의 연구에서 ‘사나이들은’의 저항은 학교 안에서는 대학 문화운동으로 인정될 수 있지만 넓은 사회적 측면에서 보면 자본주의의 경제구조의 재생산 과정일 뿐이다. 교육은 통한 사회변동을 모색하는 학자들은 사나이들의 저항행위에서 피지배계급의 대항은 물론, 구조에 대한 인간들의 자율성과 주제성의 일면을 보았다. 학자들이 저항 개념을 가지고 저항이론을 만들었을 때, 저항이론은 학교 장면에서 일어나는 현상을 기술하고 설명하는 수준을 이미 넘어섰다. 저항이론을 지지하고 적응 범위를 확대하는 학자들은 저항에서 문화운동, 사회운동 나아가 사회변동의 가능성을 모색하였다. 저항이론은 저항이론을 제안하는 학자들은 상대적 자율성, 주의주의(voluntarism), 헤게모니 등의 개념들을 추가함으로써 자본주의의 사회의 불평등 구조를 타파하기 위한 전략을 마련하고자 한다 (오욱환, 1998 2271-2277)

저항이론가들은 자본주의 사회의 경제구조로부터 자유로운 개인과 교육기관을 상정하고, 인간의 주체적 결단과 추진력을 강조하며, 피지배계급의 대항 이데올로기의 형성과 확산을 확신한다. 이들은 자본주의 사회 현실에 대한 치밀한 분석과 신랄한 비판
보다 평등사회의 실현을 더 중요하게 생각한다. 이러한 논조에서 보면, 저항은 협상과
해체모니 정탈 과정이며(McLaren, 1989) 사회변동의 계기가 된다.

다 에게모니론

교육을 사회변동의 동인으로 확신하고 실제로 사회 현장에 적응한 사회사상가로서
레닌과 그렇지만 주목할 필요가 있다. 레닌은 유럽에서 가장 낙후하여 자본주의 단계에
이르지도 못한 러시아에서 소수의 혁명엘리트들과 함께 1917년 공산주의 혁명을 성
공시켰다. 그는 혁명을 성공적으로 완성하기 위해 교육정책을 적극 활용하였기 때문
에, 그의 엘리트론과 교육정책에 관심을 기울일 필요가 있다. 한편, 그들은 피에르토,
모스카(Gaetano Mosca), 레닌 등 엘리트론자들과는 대조적으로 피지배계급을 사회변동
의 주도자로 부각시켰다. 그의 ‘유기적 지식인들(organic intellectuals)에 대한 이론’은
지식과 지식인에 대한 지평을 널리 계기가 되었다.

레닌은 사회주의 사회가 반드시 자본주의에서 기나긴 과정을 거쳐 자연스럽게 도래
하는 것이 아니며 의식적, 조직적 투쟁으로 생겨난다고 주장하였다. 그는 계획적 혁명
에 의한 사회주의 국가 건설을 정당화하고 혁명을 선도할 엘리트들의 역할을 강조하였
다. 레닌과 함께 러시아 혁명을 주도한 엘리트들은 철저한 근대적 지식인들
이었고 혁명을 직업으로 하는 불세비카와 공산주의자들이었다. 이들은 혁명에 의한
공산주의 국가 건설의 역사적 필요로 확신하고 자신들이 그 시기를 앞당겨야 한다고
생각하였다. 레닌의 엘리트론은 두 가지 점에서 교육과 관련된다. 첫째, 사회변동의
주체로서 인간이 부각되었다. 마르크스는 공산주의 사회의 도래를 역사발전의 필요하
라고 주장하였지만 실제 사회에 구체적으로 적용될 수 있는 전략과 인간들의 역할을
명시하지는 않았다. 그러나 레닌은 현실 사회에서 소수의 혁명엘리트들을 동원하여
공산주의 혁명을 성공적으로 인간에 의한 사회구조의 변화를 실종하였다. 둘째, 혁
명엘리트들은 중간계급 출신이었기 때문에, 레닌은 엘리트와 대중의 관계를 선도 대
중층의 도직으로 엘리트론을 전개하였으며 결과적으로 사회변동에서 대중의 역할을 무
시하였다.

러시아 혁명의 성공이 곧바로 마르크스가 기대한 공산주의 이상사회의 구현을 보장
할 수는 없었다. 당시 러시아의 국가 경제는 제1차 세계대전과 러시아 내전(1918-1921)
에 의해 극도로 악화되어 있었다. 레닌은 공산주의 혁명의 정착, 소비에트 독재체제의 확립, 낙후된 경제의 조속한 회복 등 과할 수 없는 세 가지 이질적인 과제를 동시에 수행해야만 하였다. 혁명이 성공하자, 새로운 사회에 대한 노동자와 농민의 기대가 급 상승하였기 때문에, 레닌은 혁명보다 더 어떠한 공산주의 사회의 건설에 매진해야만 하였다. 레닌은 이 과제를 수행하는 데 교육이 무엇보다 중요하다고 생각하였다. 레닌은 1918년 제1차 교사대회에서 “혁명의 역사는 학교에 의하여 공고해지며 미래 세대들의 혼란은 혁명을 통해서 얻은 모든 것을 고착시킨다.”고 강변하였다 (Lapudus, 1982 252). 혁명의 교육화가 사회주의 의식화와 생산능력의 향상이라는 두 과업을 동시에 수행함으로써 이루어질 수 있는 것이었지만, 이 두 과제는 정책에 혼선을 빚게 하였으며 교육현장에서는 상반된 인간을 양성하게 하였다.

레닌은 학교교육과 사회교육을 통해서 대중들을 계급 투쟁의 역사적 대열에 동참하게 하였다. 그러나 러시아의 경제적 현실은 너무나 참담하여 쉽게 개선될 수 없었다. 혁명 직후부터 레닌은 경제개발에 몰두하였으며, 파게무게를 두고 교육정책을 결정하였다. 그는 1918년부터 미국의 테일러 체제 (Taylor system) 과학적 관리기법을 연구하도록 지시하고 실용주의 교육철학에 관심을 기울였다. 그는 1921년에 열린 ‘당 선전동맹과 정치교육자 대회’에서 “정치교육의 효과는 오직 경제적 향상에 의해서만 측정된다.”고 말하였다 (Lilge, 1977 570). 이로써, 사회주의 국가가 자본주의 사회에서 ‘아용되는’ 노동력 착취 방법인 과학적 관리기법과 자본주의 인간 양성방법인 실용주의를 빌려오는 모순이 일어났다.

그럼시는 사회변동을 이끌 주인공으로 의식화된 대중들을 지목하였는데, 이 점은 중 간계급 엘리트로 구성된 적립혁명가들은 내세운 레닌과 명백히 대조된다. 그는 당간의 의식 전환에 따라 사회가 변동될 수 있음을 확신하였고, 노동계급의 의식을 깨우치는 것이 무엇보다 중요하다고 생각하였으며, 노동계급의 각성을 정치적 혁명의 선행조건으로 보았다. 그는, 정치적 혁명이 성공하기 위해서는 건설한 대향문화가 필요하다고 보았기 때문에, 노동자들이 전통적 의미보다 씩센 ‘님은 의미’의 교육을 제공받아야 한다고 주장하였다. 냉은 의미의 교육은 정치적 속성을 갖는 의식화 과정이며, 그 목적은 지적 과정을 통한 비판적 각성이보다 (Entwistle, 1979) 그는 교육을 통해 비판적 의식을 가진 노동계급의 자생적 지식인들 (유기적 지식인들)이 혁명을 주도하여 새로운 사
회를 건설해야 한다고 주장하였다

유기적 지식인들은 노동계급의 토착적 지식인들로서 마르크스의 포리 부르주아나 레닌의 중간계급 지식인들과 구별된다. 이들은 메시아처럼 노동계급에게 등장하지 않으며 노동계급에서 토착적으로 성장하거나 비노동계급 출신이지만 노동계급과 정치경험을 공유함으로써 이들과 결합한 사람들이(포리스터, 1981 142) 그람시의 시각에서 교육과 사회변동의 관계를 정리하면, 대중들에게 제공되는 교육은 학교교육의 범위를 넘어서는 의식화 과정이며, 이 과정을 통해 양성된 유기적 지식인이 사회주의 사회를 건설하는 데 주도적 역할을 담당한다. 그에게 있어서, 지식인은 기술적, 정치적 능력을 갖춘 대중조직책이다(포리스터, 1981 166).

그람시가 염두에 두 사회는 지배계급에 의해 장악되지 않으며, 계급간 이데올로기 주도권 경쟁--해게모니 경합--이 치열하게 일어나는 장소이다. 또한 피지배계급도 고유의 이데올로기를 갖고 있으며, 각 계급의 토착 지식인들이 해게모니를 위한 투쟁에서 핵심적 역할을 수행한다. 교육, 지식인, 해게모니 등의 개념들을 논리적으로 연결하면 해게모니는 필연적으로 교육과 관련된다. 다시 말해서, 지배 이데올로기는 교육을 통해서 정통성을 갖게 된다. 그는 마르크스주의 사회현상의 설명에 이용되는 파학으로 보다는 의식적 실천의 동인과 사회변동의 전략에 활용하였으며(오목환, 1990), 이를 '의식적 실천의 철학'이라고 표현하고 이 철학을 다름 인간에 관심을 기울였다.

그람시는 피지배계급이 해게모니 위기, 정치적, 지식인 등 세 가지 전략을 통해서 권력을 장악할 수 있다고 설명하였다. 그는 부르주아 해게모니가 전통적 교과와 교사-학생 상호교섭으로 유지되는 점을 상기시키며 프롤레타리아 해게모니를 구성하기 위해서 사회주의의 문화, 규범, 가치를 반영하는 교육현장과 교사가 필요함을 역설하였다(오목환, 1995). 그는 학교와 정당을 모두 교육제도로 간주하고, 피지배계급의 개별화된 개인들이 총체를 이루어 사회에서 지도적 역할을 수행할 수 있도록 고무하는 새로운 모습의 학교를 구상하였다.

그람시에 의하면, 해게모니를 위한 투쟁은 직접적인 행동이나 협소한 경제적 조직주의적 행동들이 아니며 정당, 대중매체, 자원봉사조직, 종교조직, 압력단체, 노동조합, 교육 체제에서 도덕적 철학적 논의들로 시작된다(보록, 1986 124-126). 그리고 논의를 통해 구축된 해게모니 지도력은 강압에 의한 지배와 달라 민중들의 적극적인 동의를
확보한다(볼락, 1986 117) 그에게 있어 민중은 학교와 정당에 의해 자신의 역사적 계급적 위치를 간과한 의식 있는 지식인들이다 그는 지식인 대 대중, 조직적 지도성 대 자발성, 이론 대 일상생활로 표현되어 온 양분논리를 극복하고자 하였다(Boggs, 1976 74)

IV. 사회변동의 동인으로서 교육

교육학은 생장을 기여하는 경향이 있다. 교육학이 이러한 성향을 갖게 된 이유는 교육과정(educational process)을 조화와 화합으로 이루어보려는 희망에 기인한 듯하다. 그러나 개인간 및 집단간 조화와 화합에 대한 기대와 교육현장에서 일상적으로 일어나는 현상을 정확히 파악하는 작업(교육학)은 분리되어야 한다. 조화와 화합을 이루어 위해서라도 현실사회에 퍼져 있는 다양한 유형의 대립과 갈등을 정확히 정시하고 그 원인을 규명할 필요가 있다. 교육학의 하위 영역 가운데 교육사회학이 정점을 가장 많이 다루고 있다. 교육사회학에서 다루어지는 생점을 여러 가지 모양을 따고 있지만, 대체로 양면된 개념들로 구체화되고 있다. 가장 많이 언급되는 생점을 둔 개념들은 개인 대 사회, 구조 대 의식(하부구조 대 상부구조), 집단 대 급진, 개량 대 혁명, 결정론 대 주의론 등이다.

과학은 기술, 설명, 예언, 통제 등 네 가지 작업으로 이루어진다. 이 가운데 기술과 설명은 필수조건으로서, 이 과정이 없는 과학은 생각할 수 없다. 사회과학에서 개념은 독자적으로는 현상을 기술하는 데 사용되며, 한 개념과 다른 개념이 논리적으로 연결되면 설명의 단계로 넘어간다. 따라서 개념들의 선택과 개념들간의 관계 구조는 각각 기술과 설명의 유형을 결정할 만큼 중요하다. 설명의 유형은 예언과 통제의 방향을 좌우하며, 통제는 대안으로 표현되기도 한다. 과학의 네 가지 작업은 기술에서 시작하여 통제로 종료되는 일련의 단계화 관계로 상정되고 있지만, 기술의 작업 이전에 모호한 통제의 과정이 펼쳐진다. 전체, 가정, 명제 등은 사실은 함축된 통제를 의미하며, 관점, 패러다임, 시각 등에 의해서 결정된다(오육찬, 1989)

현존 사회를 조망하는 준거가 되는 관점과 패러다임은 이 사회에 대한 사전 평가에
근거하기 때문에 연구의 마지막 단계인 통제나 대안은 연구의 출발 이전에 상당한 정
도로 결정되었기 때문에 가능하다. 고유한 사회변동이 어떻게 설명되고 교육이 사회변동
에서 어떤 기능을 하느냐는 관련 개념들의 선정과 규정 그리고 개념들간의 관계 설정
에 따라 달라지게 된다. 개인과 사회, 구조와 의식, 하부구조와 상부구조, 점진과 급
진, 결정론과 주의론, 결정성과 자유성, 기단과 혁명, 경제와 정치 등 작용 이론 두 개
념 가운데 어디에 비중을 두느냐에 따라, 교육은 '사회변동에의 적응'과 '사회변동의 주
도'를 양극단에 둔 선상의 어느 위치에 놓이게 될 것이다.

이러한 개념들 외에도 교육사회학에서 자주 언급되는 용어들을 대비시켜 정리해보면
의미 있는 시사를 얻을 수 있다. 학교교육은 제도(institution)와 장치(apparatus)로 규정
되고 있다. 제도는 사회에 필수적임을 압시한다면, 장치는 이용되는 도구의 의미가 강
하다. 사회화(socialization)와 재생산(reproduction)은 같은 기능을 두고 기능론자와 갈등
론자들이 상반되게 규정할 때 사용되는 대표적 개념들이다. 아노미(anomie)와 소외
(alienation)는 각각 위르케임과 마르크스의 핵심적 개념이다. 아노미가 사회에의 부적
응을 언급한다면, 소외는 사회구조에 의한 인간성 상실을 의미한다. 사회적 행동도 역
할수행으로 규정하고 있지만, 의식적 실천으로 부각될 수 있다. 개인(individual)과 주
체자로 규정할 경우, 인간의 자유의지에 의한 사회변동의 가능성이 열린다. 가르치고
배우는 과정이 학교교육만 국한되는 점을 비판하는 학자들은 '넓은 의미의 교육'이라
는 새로운 용어를 만들어 의식화 과정을 포함시킨다.

교육은 전통적으로 사회변화에 적응하는 사회적 제도로 인식되어 왔다. 이러한 인
식체제에서는 교육을 통해 사회변동이 모색될 수 없다. 그러나 관점을 바꾸면, 교육을
통한 사회변동의 가능성이 탐색될 수 있다. 인류역사가 대체로 예측 가능한 모습으로
전개되어 왔다면, 현재 이후의 사회에서는 예측 자체가 불가능해질 것이다. 최근 관심
주제로 등장한 포스트모던주의는 예측하기 어려운 미래사회를 주제로 삼고 있다. 변
화를 미리 예측하고 필요한 속성을 길러내는 방식의 교육은 더 이상 유효하지 않을 것
이다. 어떤 방향으로 사회변동을 유도해야 하는 경우라면, 인간이 변동을 주도해야 한
다.

사실, 전통적 교육에서도 변화주도형 인간을 양성하는 일을 도외시하지 않았다. 다
만, 매우 제한된 사람들, 곧 사회경제적 배경, 학력과 학벌, 재능 등이 탁월한 극소수의
사람들에게만 창의성과 지도력을 발휘할 수 있는 기회를 허용했을 뿐이다. 그러나 현대사회에서는 엘리트와 대중을 가르는 분절적 역할 분담이 더 이상 통용되지 않는다. 고대 노예사회에서 귀족과 노예, 중세 봉건사회에서 영주와 농노, 근세 자본주의사회에서 자본가와 노동자 등 역할의 위치적 분담을 통해 사회가 유지되어 왔다면, 미래사회에서는 더 이상 이러한 구도의 인간관계가 용이하지 않을 것이다. 이미 현대사회에서 어느 누구도 중속적 위치를 숙명으로 받아들이지 않기 때문에, 미래사회에서는 지위와 역할이 부여되기보다는 선택되어질 가능성이 높다.

급변하는 미래 사회의 교육은 전통적 개념의 틀을 벗어나 적극적으로 규정되어야 한다. 교육이 지적 기술의 습득으로 제한되고 출세를 향한 개인들간 경쟁의 도구로 인식되는 현상은 교육의 본질이 아닌 만큼 당연하지도 자연스럽지도 않다. 교육이 이러한 모습으로만 규정되고 시행되는 가담은 누군가의 의도가 내포되어 있기 때문이다. 계급, 계층, 인종, 성, 지역, 세대 등 갖가지 유형의 불평등이 해소되고 정의가 실현되는 사회를 건설하는 데 적극적인 교육은 변화하는 사회에 효용적으로 적응할 수 있는 인간을 양성하는 교육과 별개로 구별된다. 교육을 통한 사회변동의 가능성을 탐색하는 작업은 사회를 상위, 선행 개념으로 설정하고 교육을 그에 종속시켜 도구적, 기능적 역할로 규정하는 논리를 거부하는 대로 시작된다. 그리고 엘리트, 창조적 소수 등의 표현을 사용하면서 지배집단 구성원만이 사회변동을 추진할 수 있는 것처럼 전개하는 이론도 거부되어야 하지만, 사회구조적 변화는 피지배계급의 협명으로만 가능하다는 주장도 또 다른 이데올로기적 전통에 경계되어야 한다. 교육은 사회변동을 추진할 수 있는 의식적 지식인들을 양성함으로써 사회변동을 주도하게 된다.

앞으로, 인간들은 사회구조에 매몰되고 부속품으로 이용되는 데 대해 더 많이 저항하며 사회의 주체로 행동하려 할 것이다. 이 글은 적절한 ‘인력 매치를 위한 교육’에서 ‘더 나은 사회를 위한 교육’으로 전환 가능성을 모색하였다. 그 전환은 변동의 주체적 역할이 엘리트에서 대중들에게로 확산될 때 가능할 것이다. 교육의 힘은 교육의 영역이 제한되지 않고 소극적, 수동적, 적응적 기능에서 벗어날 때 강화된다. 사회에 적합한 인간을 양성하는 데 충족하는 교육과 ‘인간에게 적합한 사회의 건설’을 목표로 하는 교육은 절적으로 다르다. 변화를 주도하는 인간을 양성해야 하는 현 시점에서 교육은 적극적으로 재개념화하는 작업이 절실히 요구된다.
창 고 문 헌

박용현 (1976) 『사회적 행동과 학습』 서울 교육출판사
서울대학교 교육연구소 (편)(1998) 『교육학 대백과사전』, 1, 2, 3 서울 하우동실
오억환 (1989) 교육사회학에서 사회적 불평등을 의미하는 변인의 선택과 설명체계
『한국교육』, 16(1), pp 81-105 / 『학교교육과 불평등』, 오억환 (편저)(1996) 서울 교육과학사, pp 241-280
오억환 (1998) 저항이론 서울대학교 교육연구소 (편), 『교육학 대백과사전』, 3 서울 하우동실, pp 2271-2277
기든스, A (1989) 『현대 사회학』 김미숙·외 6인(공역) 서울 율무문화사 1992
라우어, R H (1977) 『사회변동의 이론과 전망』 정근식·김해식(역) 서울 한울 아카
메미 1985
보록, R (1986) 『그람시 혜게모니의 사회이론』, 이향순(역) 서울 학문과 사상사, 1992
슈타크, W (1958) 『직관사회학』 김영일(역) 서울 한길사 1983
프레리어, P 외 (1979) 『민중교육론』 김해상 외(편역) 서울 한길사
프리스터, K (1981) 『이탈리아 랑스주의와 국가이론』, 윤수중(역) 서울 세길, 1993
헤리슨, D (1988) 『사회변동론』 양준(역) 서울 나남출판 1994

Berkeley University of California Press

- 106 -


Anyon, J (1980) Social class and the hidden curriculum of work In *The Hidden Curriculum and Moral Education Deception or Discovery?* edited by H Giroux and D Purpel Berkeley, CA McCutchan


Clark, B (1962) *Educating the Expert Society* San Francisco Chandler


Comte, A (1858) *The Positive Philosophy* translated by H Martineau New York Calvin Blanchard


Dahrendorf, R (1959) *Class and Class Conflict in Industrial Society* Stanford, CA Stanford University Press

Durkheim, E (1933) *The Division of Labor in Society* translated by G Simpson New
York The Free Press


Giroux, H and A Penna (1979) Social education in the classroom The dynamics of the hidden curriculum Theory and Research in Social Education, 7(1)


Hermont, J (1971) How to Survive in Your Land New York Simon and Schuster
Holt, J (1964) *How Children Fail* New York Delta


Konrad, G and I Szelenyi (1979) *The Intellectuals on the Road to Class Power* Brighton, England Harvester


Lauer, R H (1973) *Perspectives on Social Change* Boston, Allyn and Bacon


Shilling, C (1992) Reconceptualising structure and agency in the sociology of education