

社會制度로서의 學校教育 批判思想 研究

— I. Illich, E. Reimer, J. Holt를 中心으로 —

김 성 수*

이 論文은 1985년도 文敎部 學術研究造成費에 의하여 研究되었음.

◇ 목 차 ◇

- I. 서 론
- II. 학교교육의 기원 및 사회제도로서의 학교교육에 대한 비판의 대두
- III. 에베르트 라이머의 학교교육 비판과 대안
 - 1) 라이머의 학교교육 비판
 - 2) 라이머의 대안
- IV. 존 홀트의 학교교육 비판과 대안
 - 1) 홀트의 학교교육 비판
 - 2) 홀트의 대안
- V. 이반 일리치의 학교교육 비판과 대안
 - 1) 일리치의 학교교육 비판
 - 2) 일리치의 대안
- VI. 사회제도로서의 학교교육 비판사상에 대한 평가와 수용문제에 대한 검토
- VII. 결 론
(참고문헌)

I. 서 론

1957년 소련의 스포트닉(sputnik)인공위성 발사 이후 미국의 초, 중등교육 또는 공교육(public school)에 대한 미국민의 비판소리는 실로 놀라운 것이었다. 이때 이후 서구사회는 학교교육의 실패에 대한 비판적인 글들이 홍수처럼 쏟아져 나왔다. 지난 25여년 동안의 현대교육이론 및 학교이론에 대한 많은 글들을 주의깊게 분석해 보면

*부교수, 교육철학

그간, 교육사상 및 실제, 특별히 학교교육에 굉장한 변화가 일어나고 있었음을 명백히 보여주고 있다.

더군다나, 지난 25여년 동안에 걸쳐서 학교교육에 대한 이론과 사상에 급격한 변화가 있었으며, 따라서 학교교육의 실제는 그동안 과거 어느 세기 보다도 더 큰 불만족과 비판에 쌓여져 왔음이 사실이다. 특별히 하나의 사회제도(social institution)로서의 학교에 대한 신랄한 비판들이 대두되어 오늘날에 와서는 학교의 "위기" 또는 폐기에 대한 이야기 마저도 논급되고 있다.

사회제도로써의 학교에 대한 이와같은 불만족의 원인을 찾아본다는 것은 그렇게 어려운 일이 아니다. 관련 문헌들을 분석해 보면 현대 학교교육이 심각한 위기에 처해 있다는 주장을 지지하고 있는 많은 연구들이 있다. 어떤 이들은 학교교육을 비판하면서 학교가 학생들의 지적인 발달과 고도의 학문적 성취를 촉진시키지 못하고 있고, 훈련(discipline)이 결여되어 있으며, 영재아의 교육을 소홀히 하고 있다고 비판하고 있고,¹⁾ 또 어떤 이들은 학교와 교실의 심리적 분위기에 관심을 두면서 말하기를 학교라는 장소는 아동을 다름에 있어서 너무나도 비인간적이기 때문에 많은 경우에 있어서 생래적으로 자유롭고 자율적인 아동이 있기에는 적합한 장소가 아니라고 비판하고 있다.²⁾ 학교라는 사회는 권위와 규율, 지배가 덕목으로 되어 있는 곳이기 때문에 자유로운 인간의 성장이 방해되거나 제한되고 있다는 것이다. 또, 헨(Hurn)과 같은 이들은 사회가 학교교육에 대해서 가지는 현대적 기대를 충족시켜 주지 못하고 있는 학교교육의 실패를 주장하고,³⁾ 나아가 보다 급진적인 학교비판론자들은 현대의 학교교육이 너무도 억압적(oppressive)이고 조작적(manipulative)이며, 독점적(monopolistic), 전체적(autocratic)이어서 제도로써의 학교를 근본적으로 폐기시켜야 한다고 주장하고 있다.⁴⁾ 말하자면, 공교육제도 및 학교라는 사회적 기구 그 자체가 실제로는 교육을 불가능하게 만드는 조건을 지니고 있다는 것이다.

놀랍게도, 학교제도를 근본적으로 부정하는 이들 급진주의자들의 사상은 세계 각국

- 1) A.E. Bestor, *Educational Wastelands: the retreat from learning in our public schools*. Urbana: The Univ. of Illinois Press, 1953.
R.M. Hutchins, *The conflict in education*, New York: Harper & Brothers, 1953.
- 2) A.S. Neill, *Summerhill: a radical approach to child rearing*. Harmondsworth: Penguin, 1982. W. Glasser, *Schools Without Failure*, New York: Harper & Row, 1975.
C.H. Patterson, *Humanistic Education*, New Jersey: Prentice Hall, 1973.
P. Goodman, *Compulsory miseducation*, Harmondsworth: Penguin, 1971.
J. Holt, *How Children Fail*. London: Sir I. Pitman and sons, 1968.
C. Silberman, *Crisis in the classroom*. New York: Random House, 1970.
- 3) C. J. Hurn, *The Limits and Possibilities of Schooling*. Boston: Allyn & Bacon, 1978.
- 4) E. Reimer, *School is Dead: an essay on alternatives in education*, Harmondsworth: Penguin, 1971.
I. Illich, *Deschooling society*, London: Calder & Boyars, 1974.
J. Holt, *Freedom and Beyond*, Harmondsworth: Penguin, 1976.
P. Goodman, *Ibid.*,
P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Seabury Press, 1973.

의 교육실제에 광범한 영향을 미쳐 왔으며 한국교육의 이론과 실제에도 지난 세기의 듀이(Dewey)교육사상 다음가는 영향을 미치고 있다고 평가되어 진다.⁵⁾ 그러나, 한국에서의 이들 학교 비판사상가들에 대한 연구는 아직 그 중요성에 비추어 볼때 극히 산발적인 수준에 머무르고 있을 뿐 체계적이지 못하다. 일리치(Ivan Illich)와 라이머(Everett Reimer)등의 원저들이 우리말로 몇권정도 번역이 되어 있고,⁶⁾ 몇편의 석사학위 논문들이 있으며 교육사회학 및 교육철학에 관한 몇몇 단행본들에서 산발적으로 이들 사상가들에 대해서 언급은 하고 있으나 체계적인 연구는 그렇게 많지 않은 실정이다. 더군다나, 이들의 학교비판사상을 원리적인 면에서나 현실적인 면에서 분석하고 비판하고 있는 연구는 이들 사상의 중요성과 그 영향력에 비추어 볼때 그렇게 많이 이루어져 있지 않은 것이 사실이다.

이와같은 배경에서 본 연구는 사회제도로써의 학교교육을 급진적(radical)으로 비판하는 사상가들의 대표자라고 볼수 있는 일리치(I. Illich), 라이머(E. Reimer), 홀트(J. Holt)의 학교비판사상과 그 대안을 체계적으로 분석하고 평가해 보고자 한다.

II. 학교교육제도의 기원 및 사회제도로써의 학교교육에 대한 비판의 대두

역사적으로 볼때 학교라는 제도는 기존 문화의 보존 및 전승이라는 보수적 기능과 전승된 기존문화의 개혁 또는 발전이라고 하는 특별한 요구를 충족시키기 위해서 인간들이 고안해 낸 하나의 역사적, 문화적 산물이다.

사회구조와 문화양상이 비교적 단순했던 원시 사회에 있어서는 자기보존이라는 본능적 요구와 필요성에 의해서 교육활동이 대체로 참여, 시범, 모방의 형태를 통해 수행되었다. 그러나, 문화가 발달하고 사회가 분화되면서 교육은 점차로 제도화되기 시작했으며, 이와같은 제도적 장치를 통한 문화보존 및 문화전승의 기능 수행 과정에서 교육은 또한 여러가지의 사회학적, 정치학적, 이념적인 의미를 갖게된 것이다.

교육사적인 측면에서 볼때 적어도 19세기말까지는 학교교육에 대한 비판이 주로 학교의 일차적인 기능, 다시말하면 문화전승이라고 하는 보수적 기능에 국한되어 왔다고 볼 수 있다. 따라서 이 시기까지는 대부분의 학교교육 개혁운동도 주로 학습내용을 어떻게 논리적으로 구성할 것인가의 문제, 학교교육기회의 균등한 보장 및 확장문제, 또는 교육의 개인적 요구와 사회적 요구의 조화문제 등에 관심이 집중되어 왔음이 사실

- 5) 한국교육의 이론과 실제에 있어서 이들 급진주의자들의 사상은 특별히 성인교육프로그램, 의식화교육, 사회교육 또는 비형식적 교육(non-formal education)등에 많은 영향을 미치고 있음이 사실이다.
- 6) 엘리아스 저, 김 성재역, 의식화와 탈학교, 사계절 출판사, 1984.
마틴카노이 저, 김재상역, 교육과 문화적 식민주의, 한길사, 1980.
프레이리, 일리치, 라이머등저, 김 재상역, 민중교육론, 한길사, 1979.
일리치 저, 김남석역, 교육사회에서의 탈출, 범조사, 1979.

이다. 뿐만 아니라, 20세기로 들어오면서도 학교와 교실의 심리적인 분위기에 관심이 집중되었지 제도로서의 학교교육 자체를 부정하지는 않았다.

예를 들어 포스만(Postman)과 와인가르트너(Weingartner)에 의한 학교비판은 교실에서 아동이 취하는 수동적인 역할 때문이었고,⁷⁾ 실버먼(Silberman)은 학교가 감성적이며 자율적으로 사고하는 참으로 인간다운 인간을 개발시키지 못한 잘못을 비판하고 있다.⁸⁾ 데니슨(Dennison)이나 니일(Neill)역시 밀접한 인간적인 관계가 이루어질 수 있는 학교환경을 특별히 강조하였다.⁹⁾ 요컨대, 이들이 주장하고 있는 바는 한마디로 권위와 통제가 지배하는 현대학교는 아동의 자유로운 성장과 자율적인 자기개발을 위한 생활처로서 존재하는 것이 아니라 오히려 자유로운 인간존재로서의 성장을 방해하거나 제한 또는 질식시켜 버린다는 것이다.

그럼에도 불구하고 이들 비판자들은 진보 및 발전에 대한 강한 신념을 갖고 있으며 현재의 학교제도의 제 문제들이 학교라는 제도안에서 창의적으로 변화될 수 있다는 가정을 받아 들이고 있다. 따라서 이들은 학교환경을 아동의 개성과 자유에 더 많은 강조점을 두어 개혁함으로써 보다 인간적인 환경으로 만들어 나가기를 원하고 있는 것이다.

그러나, 20세기 중반을 지나면서 부터는 일반적으로는 현대산업사회에 대한 강한 비판과 아울러 특별히 사회제도로서의 학교에 대한 보다 근원적이고 혁신적인 비판들이 대두되기 시작하였다. 이들은 현대사회속에 존재하고 있는 학교는 이미 개혁될 수 있는 희망이 없음은 물론이고, 아동들에게 심지어는 유해한 기관으로 존재하고 있다고 보기 시작하였다.

따라서, 이들은 교육기관 또는 사회제도로서의 학교자체의 존재를 의심하면서 현대학교가 부딪치고 있는 위기해결의 첫 단계로서 학교교육제도의 폐기를 원하고 있는 것이다. 이제는 학교교육비판의 관심 또는 대상이 더 이상 낡은 교육과정에 대한 것이거나 비효율적인 교수방법 등에 관한 것이 아니라 사회제도 자체로서의 학교의 본질과 근본이 바로 비판대상이 되었으며, 제도적 교육의 효율성의 본질적인 문제가 논의되기 시작한 것이다. 특별히 제국주의시대가 종결되면서 개방적 민주주의를 지향하게 된 20세기의 여러 선진국가들이 현대 평등사회의 이념에 기초한 평등교육의 원리를 공교육제도의 발전형태로 받아들임에 따라 학교교육은 대형화, 관료화, 보편화로 특징지워지게 되었고 획일성이 새로운 악덕으로 등장하게 되자 공교육제도에 의해서 운영되는 현대학교의 구조적 경직성과 편협성에 대하여 반기를 들고 교육의 혁신적 개혁을 주장하는 급진주의자들이 각국에서 나타나고 있다.

다시말하면, 현대학교가 지향하는 목표나 전달되는 내용이 기존의 문화체제를 주도

하는 중산계층의 문화에 의해서 획일화 되어있기 때문에 이러한 교육은 자연히 기존의 사회체제내의 문화체제의 보존과 유지를 기하는 일을 잠재적으로, 표면적으로 주도하고 있다는 것이다. 그러므로 학교는 창조성이나 자율성, 건전한 비판의식의 함양과는 거리가 먼, 진정한 의미의 교육에서 이탈된 장소로 되어 있다는 것이다.

현대학교 교육의 비판론자들 가운데서 이와같은 입장을 고수하는 사람들, 즉 학교는 인간의 다양성을 획일화하여 아동에게 선택보다는 복종, 다양성 보다는 획일성을 강요하고 인간성 회복 보다는 제도화된 굴종과 복종감을 조직적으로 양성, 훈련하여 기존 문화의 가치체제에 적응하도록 강요하고 훈련하는 제도적 장치라고 비판하는 사람들을 일반적으로 사회갈등이론을 주장하는 갈등론자들이라고 부르고 있는데, 일리치나 라이머, 홀트등은 우리에게 비교적 잘 알려져있는 대표적 인물이라고 말할 수 있을 것이다.

III. 에베르트 라이머(Everett Reimer)의 학교교육 비판과 대안

1) 라이머의 학교교육 비판

학교에 대한 라이머의 비판은 학교가 무엇을 하는가에 대한 그의 기능적 분석에 기초를 두고 있다. 라이머는 상이한 학교들이 다양한 일들을 수행하고 있지만 모든 학교들은 공통적으로 네가지의 독특한 사회적 기능을 수행하고 있음을 관찰하였다. 이들 네가지 주요 기능들은 보호적 기능(custodial function)과 사회적 역할의 선별기능(social-role selection function), 사회적 교화기능(social indoctrination), 그리고 교육적 기능(education/learning function)이다.¹⁰⁾ 라이머는 학교가 이들 네가지 기능들 가운데 보호적 기능과 사회적 역할선별기능, 사회적 교화기능을 중점적으로 수행하다 보니 교육적, 학습적 기능에 대한 어떠한 기대도 학교가 저버리고 있다고 주장하고 있다.

먼저, 오늘날 학교는 안전하고 건전한 환경을 아동들에게 제공하여 그들이 학교에 머물고 있는 동안 학교가 책임을 지도록 강요받고 있다는 것이다. 이와같은 보호적 기능에 대한 관심은 경제적인 측면 이외에도 아동기를 필요이상으로 연장시키기 때문에 학교의 기능으로서는 전적으로 부적당하다고 라이머는 주장한다. 라이머의 다음말을 주목해 보자.

“학교의 보호적 기능에 대한 댓가로서 치르는 돈은 그에 대한 총비용(금전적 비용만이

7) N. Postman & C. Weingartner, *Teaching as a subversive activity*. Harmondsworth: Penguin, 1975.

8) C. Silberman, *Ibid.*,

9) G. Dennison, *The Lives of Children: the story of the First Street School*. A. S. Neill, *Ibid.*,

10) Reimer, *Ibid.*, p.71.

cf. Reimer, *Schools for what? (In Social planning: collected papers 1957-1968, CIDOC CUADERNO. No. 22, Mexico: Cuernavaca, p.9/7*

아니라 교육에 소모되는 모든 회생)에 대해서 극히 적은 일부에 지나지 않는다. 학교가 다른 기능을 수행하면서 감당하는 보호적 기능의 한 중요한 결과는 아동기의 연장이다. 이러한 현상은 학교, 직장, 은퇴로 획일적으로 구분된 현대생활 양식의 한가지 부산물일 따름이다."¹¹⁾

라이머는 또한 학교의 이와같은 보호적 기능이 학교를 군대나 감옥, 정신이상자 수용소와 같은 소위 사회의 종합적 기구(total institution)의 하나로 만들고 있다고 믿고 있다.¹²⁾ 이 보호적 기능의 수단에 의해서 학교는 아주 강력하고 교활한 방법으로 학생들의 생활과 인간성에 영향을 미치며, 따라서 학교는 인간발달의 가장 중요한 형성기를 통해서 현대인의 생활전체에 지배적인 제도가 되어가고 있다는 것이 라이머의 주장이다.

학교제도의 또 다른 하나의 주요기능은 선발기능 또는 자격증부여의 기능이다. 학교는 고용과 기타 사회적 역할을 위해서 장래 지원자들을 선별하고 자격을 부여하는 기능을 감당한다. 라이머에 의하면 직업선택의 문제는 이제 더 이상 개인적 자유선택의 문제가 아니라 대부분의 경우 그가 학교제도에서 얼마나 오랫동안 머물러 있었던가에 따라 결정되는 문제가 되었다.¹³⁾ 학교제도에서 더 이상 머물러있지 못하고 탈락하는 연령이 육체노동을 할 것인가, 정신노동을 할 것인가를 결정하고 또한 그 사람의 봉급 수준을 결정한다. 한결음 더 나아가 이와같이 학교화된 사회에서는 그 사람이 앞으로 생활해갈 수 있는 영역과 교체할 수 있는 사람들의 범위 및 기타의 생활양식등 소위 모든 기회들이 학교의 성취수준에 의해서 대체로 결정되어진다는 것이다.

이와같이 젊은이들을 상이한 종류의 직업과 사회적 역할을 위해서 선별하는 학교의 기능을 라이머는 지극히 낭비적이며 그 결과에 있어서도 흔히 불행한 일이 많다고 보고 있다.¹⁴⁾ 더구나, 이와같은 선별기능 또는 사회적 역할선택의 기능때문에 현대학교는 비특권계층의 사람들로 하여금 학교에 대해서 가공된 희망을 갖게 하며 이것은 또한 그들의 좌절감을 더욱 조장해 나가는 결과를 초래하게 된다는 것이 라이머의 주장이다. 라이머의 다음과 같은 주장을 들어보자.

“학교의 선별기능에 의해 승자가 탄생하지만 그와 동시에 패자도 또 생겨나며 학교의 선별은 인생의 선별로 연장되어 인생의 패배자를 만들어 내게된다. 더구나 학교에서의 경쟁이란 마치 느린자일수록 반복되는 실패로 인해 더욱 무거워지는 짐을 지고 더 먼 거리를 달려야 하며, 반면에 빠른 사람일수록 자기의 성공에 의해서 계속적으로 빨리 달려 점차로 차이가 크게 벌어질 수 밖에 없는 묘한 장애물 경주와도 흡사하다. 그럼에도 불구하고 도착지점은 모든 사람에게 똑같이 정해져 있으며 거기에 제일 먼저 도착하는 사람에게 상이

수여되는 것이다.”¹⁵⁾

더구나, 학교는 기존사회가 그들에게 가르칠려고 노력하는 것을 학습하는데 실패했다는 이유로 아동을 징계하고 있다.

그러나, 라이머는 이상의 기능들은 학교가 수행하는 기능중 그래도 비교적 덜 사악한 기능들이라고 보면서 더 큰 해악을 지적하고 있다. 그것은 학교가 필연적으로 학생들을 선발해서 카스트제도와 같은 권력의 위계질서, 또는 사회계층의 틀속에 집어 넣는다는 점이다. 물론 라이머가 위계질서 그 자체나 특권 또는 권력의 위계질서 자체를 규정할 때 적어도 그것들이 분야별로 복수적이며, 비교적 상호독립적인 성격을 띄고 있는데도 무조건 나쁘다고 단정하는 것은 아니다. 모든 사람들이 자신들을 일치시켜야만 하는 지배적인 특권적 위계질서를 잘못된 것으로 단정하고 있다. 예를들어, 출생에 의해서 결정되는 카스트제도, 재산의 상속, 길드등은 근세초까지만 해도 그와같은 지배적인 위계질서가 영위될 수 있는 사회적 상속의 주요 메카니즘이 되어왔다. 그런데 현대의 기술문명 사회에서는 이러한 모든 수단들이 학교에 달려 있거나 학교에 의해서 대치되어지고 있다고 라이머는 보고 있다.¹⁶⁾ 그래서 라이머는 다음과 같은 주장을 한다.

“교육제도 자체만으로는 그러한 역할을 완전하게 수행하지는 못한다 할지라도 오늘날 확고하게 짜여진 교육체제에 의하지 않고서는 다른 어떤 수단으로도 특권적 위계질서를 유지해 나갈 수 없게되어 있는것이 오늘날 기술 문명사회의 특징이기도 하다.”¹⁷⁾

이와같은 방식으로 학교제도는 기존의 사회구조를 유지존속시키는 주요 장치가 되어왔으며, 교육을 독점하기 시작했다고 라이머는 말하고 있다.¹⁸⁾

라이머가 비판하고 있는 학교의 세번째 기능은 사회적 교화(social indoctrination)의 기능이다. 모든 학교는 아동기의 가치를 가르치며 또한 학교에서 주는 상을 타기 위해서 경쟁하는 가치 및 무엇이 옳고 선한가를 학습하는 학습의 가치를 가르치고 있다고 한다. 요컨대 라이머에게 있어서 모든 학교는 아동을 아주 효과적인 방법으로 교화시키고 조작하고 있다는 것이다.¹⁹⁾ 이와같은 학교의 교화적 기능을 라이머는 다음과 같이 설명하고 있다.

“아동들은 학교에 들어가기까지 자기들의 신체를 사용하는 방법, 언어를 사용하며 그들

11) Reimer, *School is Dead*, p.24

12) *Ibid.*, p.25

13) *Ibid.*, P.26

14) *Ibid.*, p.25

15) *Ibid.*, p.28

16) *Ibid.*, p.29

17) *Ibid.*,

18) *Ibid.*, pp.26-27

19) *Ibid.*, p.30

의 감정을 통제하는 방법을 배운다. 스스로 자립하는 법도 배우고 배움의 과정에서 그들이 보여주는 창의성 때문에 보상을 받기도 한다. 그러나 일단 학교에 들어가고 나서 부터는 이러한 가치들이 모두 역전되어 버리고 만다. 무엇을, 언제, 그리고 어떻게 학습할 것인가 하는 문제는 미리 다른 사람에 의하여 결정되어 버리고, 아동들은 자신들의 학습을 타인에게 전적으로 의존하는 것이야말로 가장 좋은 것이라고 배우게 된다. 배울 가치가 있는 것은 학교에서 가르치는 것 밖에 없으며, 무엇인가 중요한 것이 있다면 그것도 누군가가 학교에서 틀림없이 자기들에게 가르쳐 주어야만 한다고 학습하게 된다.”²⁰⁾

학교의 교화적 기능은 잠재적 교육과정과 밀접하게 관련되어 있다. 왜냐하면, “교화”(indoctrination)라는 말은 넓은 의미에 있어서 아동의 태도나 신념을 암암리에 아주 무의식적이고 교활한 방법으로 형성하는 것을 의미하고 있기 때문이다.²¹⁾ 이와같은 의미에서 볼때 라이머에게 있어서 교화는 학교가 행사하는 사회적 통제 또는 조작이며, 학교의 잠재적 교육과정이 상당한 정도로 아동에 대한 교화적 기능을 행사하고 있는 것으로 보아지게 되는 것이다.

잠재적 교육과정은 학교의 교육방법과 교육조직에 아주 함축적으로 작용하며 사회적 신화를 전파한다. 라이머에게 있어서, 학교교육은 사회적 신화나 이데올로기와 사회적 현실(실제)사이의 간격을 연결시켜 주는 사회적 의식과 동일시되고 있다. 예를들면 사회적 신화 또는 이데올로기에 의하면 순전히 개인 자신의 자질에 따라 모든 사람의 진보가 이루어질 수 있는 평등의 기회가 분명 존재하고 있다. 그러나 현실에 있어서는 이러한 평등의 기회가 존재하고 있다고 라이머는 결코 믿지않고 있다. 여기서 학교제도는 실제에 있어서는 불평등을 평등이라고 명명하고 그것을 제도화 함으로서 불평등의 실재를 영속화 시키거나 타당화 시키고 있다는 것이 라이머의 주장이다.²²⁾ 이와 마찬가지로 그는 자유의 실재도 하나의 사회적 신화로 보고 있다. 학교와 사회에 있어서 민주적 과정이라는 의식이 사람들로 하여금 자유라는 가정(신화)과 지배와 억압이라는 현실사이의 모순을 그대로 받아들이도록 기만하고 있다고 한다. 진보와 능률이라는 것도 역시 마찬가지로 잠재적 교육과정 또는 학교의 교화적 기능에 의해서 영속되고, 있는 사회적 이데올로기 또는 사회적 신화라는 것이다.²³⁾ 나아가 학교의 이와같은 기능은 수동적 습관과 사회에 대한 맹목적인 일치행동, 무비판적인 소비경향, 그리고 인간의 본질적 개인성과 인간성의 질식을 창출해 낸다고 라이머는 주장하고 있다.

라이머는 또한 학교의 교육적, 교수적 기능에 대해서도 비판을 가한다. 왜냐하면 현

대학교가 아동의 학습을 마치 교사의 교수활동의 산물인것처럼 착각하고 있기 때문이라는 것이다.²⁴⁾ 라이머가 볼때 비록 현대학교가 인지적 학습을 그들의 주요 목적인 것처럼 선언하고 있지만 그와같은 목적추구를 위한 활동은 단지 지금까지 언급한바 있는 보호적 기능과 사회적 역할선택기능, 그리고 가치주입의 교화적 기능을 수행하고 난후 남는 자원이 있을 때에만 수행하더라는 것이다.

그래서 라이머는 교육비의 상승과 증가해가는 인구를 고려하면서 결국 현재의 학교제도로서는 어느나라건 간에 국민이 원하는 참다운 교육적 교수의 필요를 절대로 충족시켜주지 못할 것이라고 결론짓고 있다. 더구나 학습은 아동의 다른 활동이나 아동생활의 다른 영역과 결코 분리되어서는 안된다고 확신하고 있는 라이머에게 있어서 오늘날의 학교는 아동이 참으로 알아야 할바를 학습하는 일로 부터는 전적으로 억제시키나가고 있는 것처럼 보여지고 있다. 그래서 그는 현대학교를 비판하기를 학교에서 아동은 읽기를 학습하지만 읽지 못하고, 숫자를 학습하지만 수학을 미워하고 교실에서 자신들을 폐쇄시켜 결국은 휴게실이나 악한들의 소굴, 거리등에서 학습을 하고 있다고 말하고 있다.²⁵⁾

학생들이 출석하는 학교의 질보다는 부모의 교육정도를 포함한 가정적 배경이 아동의 학업성취에 있어서의 차이를 보다 더 잘 설명해주고 있다는 콜만(Coleman)의 견해를 받아들이면서 라이머는 아동의 언어나 수학적 기술, 그리고 학교가 강조하는 과학과 예술까지도 실제로는 학교바깥에서 훨씬 더 효과적으로 학습될 수 있다는 견해를 갖고 있다.²⁶⁾ 그래서 그는 “심지어는 학교화된 사회에 있어서 까지도 말을 유창하게 할 수 있는 학생은 많지만(이것은 학교밖에서 학습한 기술이다) 읽기를 유창하게 학습하는 아동은 드물다.”²⁷⁾고 말하면서 학교교육을 비판하고 있다.

2) 라이머의 대안 : 민주적인 제도 (democratic institution)

현대학교제도에 대한 대안을 추구함에 있어서, 라이머는 학교교육의 함정을 피하기 위해서 그 대안적 전략을 위한 몇가지 전제 또는 가정을 먼저 제안한다.²⁸⁾ 첫째로는, 현행학교제도에 대한 대안은 현행 학교제도 보다도 더 효과적일 뿐더러 더욱 더 경제적이어서 모든 사람이 그것을 공유할 수 있어야 한다는 것이다. 둘째로는, 현행 학교제도에 대한 대안은 반드시 복수적이어야 하며, 그래서 독점을 피할 수 있는 것이어야 한다. 셋째로는, 현행 학교제도에 대한 대안은 아동 개인을 조작하지 않아야 하며 아

20) *Ibid.*,

21) R. Barrow, *Radical education: a critique of freeschooling and deschooling*. London: Martin Robertson. 1978, p.131

22) 이점에서 라이머는 학교와 교회의 유사성을 지적하고 있다. 학교는 기술 문명사회에서 보편적인 종교와 같은 위치를 차지하고서, 학교가 갖고 있는 이데올로기를 전파하고 구체화하며, 사람들로 하여금 이 이데올로기를 받아들이게 유도하고, 받아들이는 정도에 따라 사회적 지위를 부여하고 있다고 라이머는 설명하고 있다. (cf. Reimer, *Ibid.*, p.19)

23) Reimer, *Ibid.*, pp. 45-53

24) *Ibid.*, p.37

25) *Ibid.*, p.92

26) Reimer, *Schools for what?* p.9/12

27) Reimer, *op. cit.*, p.32

28) *Ibid.*, p.89

cf. Reimer, *Education for freedom (In. An essay on alternatives in education. CIDOC CUADERN-O. No. 1005. Mexico: Cuernavaca), 1970, p.8/3*

동 개인으로 하여금 제도를 지도하고 재창조할 수 있도록 준비시키는 것이어야 한다. 넷째로는, 현행 학교제도에 대한 대안은 학습을 인생의 다른 활동으로 부터 분리시키지 않아야 하며 학습을 그 자체 하나의 인생 활동으로서 추구하는 것이어야 한다. 다섯째로, 현행 학교제도에 대한 대안은 모든 사람들로 하여금 자기 자신의 이익을 따라 지성적으로 행동하기 위해 알아야 할 필요가 있는것을 학습할 수 있는 기회를 허용해 줄 수 있어야 한다.

이와같은 전제들 위에서 라이머는 민주적인 제도, 즉 국가자원센터제도 (National System of Resource Centers)의 확립을 위한 전략을 제안한다. 그런데 “제도”라는 용어는 일반적으로 위계질서, 통제, 지배, 특권, 그리고 배척등과 동일시 되기 때문에 이 민주적인 제도(democratic institution)라는 용어를 사용하는 것이 좀 이상한것 같이 보일 수 있다는 것을 라이머는 인정한다. 그러나, 민주적인 제도는 사회복지기관과 같은 제도가 하는바와 같이 다른 사람들에게 어떤 혜택을 제공한다거나 의존감을 갖게 하지 않으면서 서비스를 제공하고 필요를 충족시켜 준다.²⁹⁾ 예를들어서, 공익사업(public utilities)은 그것이 참으로 공익을 위하고 어떤 유용한 것을 제공해 주기 때문에 민주적인 제도인 것이다. 그것은 규모가 더욱 커지고 더 많은 사람들에게 봉사하게 되면 될수록 그만큼 그것은 모든 사람들에게 더욱 더 유익한 기구가 될 수 있기 때문에 아주 경제적이고 효과적이다. 이러한 공익사업에의 접근 곧, 그것을 이용하고 안하고는 어디까지나 사용자의 자유선택이며 사용자가 주도권을 가지고 원하지 않으면 서비스의 혜택을 그만 받을수도 있다. 그것의 사용이 강제적인 것이 아니기 때문에 이러한 민주적인 제도는 결코 조작적이지 아니하다.

라이머에 의하면, 이러한 민주적인 제도는 학교제도와는 대조적으로 생산체계보다는 네트워크(networks)의 형태를 취한다. 여기서 라이머는 두가지 종류의 네트워크를 생각한다.³⁰⁾ 하나는 사물의 네트워크(network of things)이며, 다른 하나는 인력의 네트워크(network of people)이다. 사물의 네트워크는 교육적 가치를 갖는 사물의 집합(collections), 특별히 책이나 녹음테이프, 디스크, 필름, 펀치카드, 컴퓨터 메모리와 같은 기록 및 파일장치를 말하는 것인데, 이것들은 누구든지 언제라도 새로운 정보를 아주 쉽게 찾을 수 있도록 해준다. 지금은 어느정도까지는 책을 대신해 가고 있는 컴퓨터가 지식을 얻는 관문처럼 간주되기도 한다. 이들 네트워크에의 접근은 조금만 노력을 하면 누구에게든지 직접적으로 유용한 것이어야 한다. 여기서 교육의 질은 오직 사람들이 이용할 수 있는 기록의 질과 완벽성의 수준에 달려 있다. 인력의 네트워크(network of people)는 기술교환(skill-exchangers), 동료의 선택(peer-matching)과 교육자에의 접근(access to educators)을 위한 알선을 포함하고 있다. 기술교환은 기

29) Reimer, *op. cit.*, p.83.
30) *Ibid.*, pp.107-124

술모델(skill-models), 다시말하면 특정기술에 유능한 개인들에게의 접근을 제공해 주는 센터이다. 동료는 그들의 관계로 부터 상호이익을 얻을 수 있는 사람들이다. 이들은 다소간 상호간의 목적에 동등하게 공헌한다. 동료관계는 자유로이 선택되며 또한 자유로이 유지된다.

만약 학교가 교육적 자원과 기술모델 및 동료의 네트워크로 대치되어지면 교육자들에 대한 요구가 증대하게 될 것이라고 라이머는 주장한다.³¹⁾ 그러나 이들 교육자들은 현재 학교에서 수행하는 것과는 훨씬 다른 기능을 수행한다. 이들 교육자들의 역할은 보다 본질적인 학습자원의 이용을 용이하게 해주는 것이다.

라이머의 탈학교의 사회전략 배후에는 인간의 개성(individuality)과 인간자유(the ideal of human freedom)에 지고한 가치를 부여하는 라이머 자신의 강한 신념 또는 철학이 깔려 있다. 라이머는 모든 개인은 인간적 제약으로 부터 최대한의 자유를 누릴 수 있는 권리를 갖고 있으며, 따라서 다른 사람에게 진리나 덕을 부과할 수 있는 어떤 사람의 권리도 거부될 수 있다는 신념을 진지하게 받아 들이고 있다. 따라서 자유로울 뿐 아니라 개인으로서나 자의적인 집단으로서 자유롭게 선택할 수 있는 인간들은 자신들이 선택할 수 있는 대안들을 가능한한 많이 소유하고 있을때 자신들을 위해서 가장 좋은 결정을 내릴 수 있다고 라이머는 생각하고 있다.³²⁾ 선택의 자유는 라이머에게 있어서 이상적이고 행복한 사회의 특징이다.

이와같은 자유의 철학이 갖고있는 함축적 의미는 라이머에게 있어서 다른 사람들이 필요로 하는 어떤 것을 독점하는 권리에 대한 부인을 포함하고 있다. 왜냐하면 그와같은 독점은 그들의 자유를 침해하는데 항상 사용되어 왔으며 또한 사용되고 있기 때문이다. 예컨대 학교제도에서 가장 명백하게 찾아볼 수 있는 제도의 독점은 인간의 진요한 선택에 필요한 자유에 방해물이다. 학교제도에 대한 대안을 라이머가 제시하는 주된 이유는 이와같은 독점으로 부터 인간성이 도피할 수 있는 문을 학교가 닫아버리는 것으로 생각하고 있기 때문이다. 그러므로, 라이머는 사람들의 참된 교육적 요구를 만족시켜 줄 수 있는 해답은 현재와 같은 학교제도의 독점을 파괴해 버리는 것을 포함한다고 확신하고 있다. 그는 현존하는 학교제도내에서 어떤 교육적인 개혁의 사상을 개진하는 테두리에서는 하등의 희망도 보지않고 있다.³³⁾ 오히려, 그는 이와같은 생각은 특권층이나 비특권층 모두에게 해로운 것으로 간주하고 있다. 라이머의 강한 반대는 심지어 니일(A. S. Neill)의 섬머힐(Summerhill)과, 이 학교의 모델을 따라 일어난 학교들도 여전히 아동들로 하여금 학교제도에 의존하도록 가르치고 있다는 것이다.³⁴⁾

31) *Ibid.*, p.121.

32) *Ibid.*, p.39.

33) Reimer, Good education for all (*In, Social Planning: collected papers 1957-1968, CIDOC CU-ADERNO. No.22, Mexico: Cuernavaca*) 1968, P. 5/12
cf. Reimer, Schools for what? *op. cit.*, p.9/10, 11

34) I. Lister, *The challenge of deschooling. (In Lister, I. ed. Deschooling: a reader. London: Cambridge Univ. Press.)* 1974, p. 3.

라이머는, 일반적으로 사람들이 그들의 습관, 특별히 그들의 제도적인 습관에 대해서는 잘 의식을 하지 못하고 있다고 생각하기 때문에 사람들 사이에서 어떤 평화적인 혁신운동이 일어날 필요성을 옹호하고 있다.³⁵⁾ 이 목적을 위해서 그는 학교제도를 법률로서 폐기해 버리고 민주적인 제도를 확립할 것을 주장한다. 제도화된 학교에 대한 이와같은 법률적인 제제와 함께 라이머는 또한 차별금지법안(anti-discrimination laws)을 학교교육에까지 확대할 필요가 있다고 제안한다. 나아가, 라이머는 또 현재의 특권에 반비례되도록 교육자원을 배분함으로써 교육기회가 평등하게 되어야 한다고 주장하고 있다.³⁶⁾

라이머는 이와같은 세가지 법률이 교육독점물로서의 현행 학교제도를 효과적으로 폐지할 수 있을 것으로 보고 있다. 비록 라이머 자신이 이와같은 민주적인 제도라는 대안을 학교교육의 모든 문제를 해결하는 해결책으로 보고 있지는 않지만 현행학교의 문제들의 해결을 위한 하나의 필요불가결한 단계로 보고 있다.

III. 존 홀트(John Holt)의 학교교육 비판과 대안

1) 홀트의 학교교육 비판

학교에 대한 홀트의 비판은 학교교사로서 학교 및 아동에 대한 그의 계속적인 관찰과 학교에 대한 그의 기능적인 분석에 기초를 두고 있다.

무엇보다도 먼저, 홀트는 학교 및 아동에 대한 그의 주의깊은 관찰을 통해서 현대학교는 실패와 불인정의 공포가 아동에게 영향을 미치는 가장 영향력있는 동기요인이 되는 환경을 창출해 내고 있다고 믿게 된다. 홀트는 학교교육의 실패상(*How children Fail*)의 서문에서 주장하기를, 학교에서 대부분의 아동들은 그들이 태어나면서 부터 갖고있는 엄청난 학습능력과 이해력, 그리고 창조력의 아주 경미한 부분도 발전시키지 못하고 있는데, 이러한 능력들은 아동들이 자기들의 초기 2~3년의 기간을 통해서 충분히 이용한 능력들이라고 주장하고 있다.³⁷⁾ 홀트에 의하면, 아동들이 학교에서 실패하는 이유는 두려워하고, 권태를 느끼며 혼동하고 있기 때문이라고 한다.³⁸⁾ 그들은 실패를 두려워하며, 자기들을 향해 끝없는 희망과 기대를 걸고있는 자기들을 둘러싼 수많은 걱정스런 성인들을 실망시키지 않을까 두려워하고 있다는 것이다.

이와같은 실패와 불인정의 두려움은 홀트에게 있어서 일치 또는 순응(conformity)과 직접적으로 연결된다. 홀트는 학생들을 “생산자”(producers)와 “사고자”(thinkers)

의 두 집단으로 분류하고 있다.³⁹⁾ 생산자들은 올바른 대답을 얻는데만 관심을 갖고 있으며, 행동을 잘하는 학생들, 다시 말하면 학교의 제 기대에 일치하게 행동하는 학생들이며, 사고자들은 자기들이 행하고 있는바의 의미와 실재에 대해서 생각해 볼려고 노력하는 학생들이다. 홀트의 견해는 현대학교가 이들 생산자들에 대해서는 보상을 하고, 성공자라고 판단하는 반면, 사고자들에 대해서는 인정을 해주지도 않고 실패자로 판단해 버리고 있다는 것이다. 학교에서 시행되고 있는 모든 수준의 시험과 평가활동들은 올바른 대답을 생산하는것이 성공의 확실한 표식이라는 실제적인 증거를 제공해주고 있다. 실패는 개인적이던 교육적이던 그 어떠한 의미에서든지 간에 학교에서는 용납될 수도 없고 인정되지도 아니한다. 따라서 아동에게서 실패와 불인정의 공포를 창출하는 것은 학교에서 아동들의 행동을 통제하고 질서를 지키도록 잡아두는 한 수단이라고 홀트는 보고 있다.

아동들은 이와같은 기대에 여러가지 방법으로 적응함으로써 이러한 학교제도에 반응한다. 얼마동안의 경험을 한 후에는 대부분의 아동들이 스스로를 위해서 올바른 대답을 찾으려고 노력을 할줄 알고, 제문제들에 대해서 독립적이거나 새로운 해결책을 모색해 보는 모험을 가능한한 주의깊게 회피할 줄 알게 된다. 이러한 이유때문에 홀트는 “대부분의 아동들에게 있어서 학교교육은 아동들의 호기심, 자신감, 신뢰감을 파괴하며, 따라서 그들의 지능을 파괴하고 있다.”⁴⁰⁾고 말하고 있다.

홀트에 의하면 어떤 아동들은 엄청나게 교묘한 전략을 개발하고 있다.⁴¹⁾ 이 전략은 자기한정(self-limiting)과 자기패배(self-defeating)인데 곤란이나 곤혹, 당황, 체벌, 불인정, 또는 지위상실을 회피하는 것을 목적으로 하고있다. 아동들은 그들의 가장 지성적이며 창의적인 능력들을 학교장면으로 부터 철회하며 때로는 학교가 그들에게 가하는 제 압력에 견디기 위해서 의도적으로 “바보”가 되기도 한다. “학교는 상당한 정도로 아동들이 바보가 되는 것을 학습하는 장소이다”⁴²⁾라고 홀트는 말하고 있다. 홀트에게 있어서는 이러한 사실이 바로 학교에서 일어나고 있는 진정한 실패상이다.

이와같은 이유들로 인해서 홀트는 학교의 임무는 아동들로 하여금 사고하도록 가르치는 것이라고 생각하는 학교관을 전적으로 낯선스라고 주장하고 있다. 그래서 홀트는 다음과 같이 말한다.

“우리는 어린이들의 사고능력을 기르기 위해서 그들을 학교에 보내고 있다고 말하고 싶다. 그러나 우리는 그들의 사고능력을 해친 경우가 오히려 더 많았으며, 그들에게나 우리들에게나 유용도 필요도 하지 않은것들 때문에, 위대한 선천적 사고방법을 포기하도록 가르치고 있다.”⁴³⁾

35) Reimer, *School is dead*. p.10.

36) *Ibid.*, pp.144-145.

37) J. Holt, *How Children Fail*, London: Sir Issac Pitman and Sons. 1969, p.xv.

38) *Ibid.*,

39) *Ibid.*, p. 3

40) J. Holt, *What do I do Monday?* New York: Dell. 1972, p.53.
cf. Holt, *op.cit.*, p.167.

41) *Ibid.*, pp.48-49.

42) *Ibid.*, p.157.

43) J. Holt, *How Children Learn*, London: Sir Issac Pitman and Sons, 1968, p. vii.

취학이전 유아들과 아동들의 학습을 광범위하게 관찰한 그의 경험을 통해서 홀트는 인간이 선천적으로 학습하는 동물(learning animal)이라는 신념을 갖게 된다. 그래서 그는 “새는 날고, 고기는 헤엄치며, 인간은 사고하고 학습한다⁴⁴⁾”고 말하고 있다. 이와같은 신념위에서 홀트는, 학교가 감언이설이나 뇌물, 위협등을 통해서 아동으로 하여금 학습하도록 동기지를 필요가 없다고 주장하고 있다. 학교가 해야할 필요가 있는 모든 것은 가능한한 많은 세계를 학교와 교실장면에 들여와서 아동들에게 그들이 필요로 하고 요구하는 만큼 많은 자유와 도움을 베풀어주는 일 뿐이다.

그러나, 홀트는 대부분의 학교들이 참된 학습에는 소용이 없고 비난받아야 마땅한 방법들, 예컨대 강제나 억압과 같은 수단에 의지하고 있음을 보고 있다. 홀트에 의하면 학교는 이와같은 방법으로 아동에게서 정체감, 존재감, 존엄성, 능률, 가치등을 파괴시켜 가고 있다는 것이다. 이러한 이유로 인해서 그는 학교를 감옥이나 군대에다 비교하고 있다. “오늘날 공립학교 교육에 있어서 가장 충격적이고 두려운것은 거의 모든 학교에서 아동들이 대부분의 시간을 통해서 마치 감옥의 죄수들처럼 취급되고 있다는 사실이다⁴⁵⁾”라고 홀트는 말한다. 또 다른 경우에 있어서 홀트는 고등학교에 신입생을 유치하기 위한 환영 팜플렛과 지원자를 선발하는 군대의 팜플렛을 비교한다. 그리고는 “두 종류의 팜플렛에서 군대가 XYZ Junior High School보다도 백배나 더 친절하고 우호적이며 유쾌스러운 것같이 보인다⁴⁶⁾”고 말한다. 군대가 학교보다도 심리적으로 아마 훨씬 덜 파괴적일 것이라고 홀트는 주장하고 있다. 홀트의 학교관은 이와같이 사뭇 비타협적이다.

“학교는 나에게 있어서 현대사회의 제 제도(기구) 가운데서 가장 반민주적이고, 가장 권위주의적이며 가장 파괴적이고, 가장 위험한 제도인것 같이 보인다. 다른 어떠한 제도도 학교라는 제도보다 더 많은 사람들에게, 보다 많은 해악과 보다 더 지속적인 해악을 끼치는 제도는 없으며 인간의 호기심, 독립심, 가치심, 존엄성, 정체감과 가치감을 파괴시키는 제도도 없다⁴⁷⁾”

홀트는 또한 학교가 무엇을 행하는가에 대한 자기의 기능적 분석에 기초하여 학교를 비판하고 있다. 라이머와 마찬가지로 홀트도 학교가 여러가지의 다양한 사회적 기능을 수행하고 있음을 관찰하고 있다.⁴⁸⁾ 그것은 보호적 또는 감옥소적 기능(홀트의 말을 빌리면 울타리적 기능)과 사회적 역할의 선별기능(또는 등급기능), 교화적 기능, 그리고 교육적 기능이다.

44) *Ibid.*, p.189.

45) J. Holt, *The Underachieving School*. New York: Pitman. 1969. p.134.

46) *Ibid.*, p.137.

47) J. Holt, *Escape from Childhood: the needs and rights of children* Harmondsworth: Penguin Books. 1975, p.188.

48) Holt, *Freedom and Beyond*. 1976. pp.242-255.

사회가 학교에 대해서 요구하는 것은 학교라는 장소가 수 많은 시간과 수 많은 날동안 아동들이나 청소년들을 그곳에 가두어서 다른 모든 사람들에게 방해가 되지 않도록 해달라는 것이라고 홀트는 주장한다.⁴⁹⁾ 이와같은 소위 보호적 또는 감옥소적 기능은 홀트에 의하면 성인들이 일반적으로 아동들이나 청소년들을 싫어하거나 불신하는 표시이다. 홀트는 생각하기를, 어떠한 경우에라도 많은 학생들이 느끼는 것은 자기들이 학교에 머물러 있는 것이 그들 스스로 원해서가 아니라 단지 그들보다 더 위대한 어떤 세력으로 부터 학교에 머물러 있도록 강요받기 때문이라는 사실이며, 따라서 이들은 무엇을 학습하려는 의욕을 갖지 않는다고 생각하고 있다. 이와같이 의무적인 학교출석의 결과는 교사나 학습자 모두에게 학습에의 인간적 관여를 불가능하게 만드는 것이며, 따라서 교사나 학교는 아동을 위해서 어떠한 학습경험을 선택하고 지속시켜 나가야 할 것인가를 결정하는데 필요한 하등의 피이드백도 얻을 수 없다고 홀트는 지적하고 있다.⁵⁰⁾ 이와같은 의미에서 홀트는 학교의 이러한 보호적 또는 감옥소적 기능이 아동의 성장을 격려하고 조장해 주는 참된교육의 인간적 기능과 아주 명백하게 마찰하고 있다고 주장한다.

사회적 역할선별 또는 채널(channelling)기능은 학교라는 제도가 행하는 또 다른 하나의 사회적 기능 또는 사회적 과업이다. 등급(grading and labelling)기능이라고도 기술될 수 있는 이 기능은 홀트에 의하면, 사람들을 상품화 시키는 사업이며 우리사회의 어느곳에 누구를 보내며, 사회에서 누가 어떤 종류의 직업과 역할을 가질 것인가를 결정하는 과업이다.⁵¹⁾ 모든 사회는 다 직업적, 사회적 역할의 선택을 행할 수 있는 어떤 방법적 장치를 갖고 있음을 홀트는 인정하고 있다. 그러나 이것이 학교에서 이루어진다는 사실에 대해서 홀트는 강력한 반발을 보이고 있다. 이와같은 채널기능은 학교가 행하거나 잘 수행할 수 있는 과업이 아니라는 것이 홀트의 주장이다. “그 어떠한 경험도 아동이 학교에서 수행한 것을 보아서 학교밖에서 그가 무엇을 할 수 있을 것이라는 일반적 주장을 지지해 주고 있지는 않다⁵²⁾”고 홀트는 주장한다. 한걸음 더 나아가, 만약 학교가 이와같은 종류의 “크림분리”(cream separator)기능을 수행한다면 우리는 승자보다는 더 많은 패자를 얻게 되어진다. 아동을 승자와 패자로 분리하는 것은 홀트에 의하면, 승자와 패자 모두에게 똑 같이 헤아릴 수 없는 해악을 낳게 된다고 한다. 그러므로 그는 학교가 참으로 교육적인 기능과 등급매기는 기능을 동시에 수행할 수는 없다고 주장하고 있다.⁵³⁾ 학교의 또 다른 하나의 주요기능은 아동들로 하여금 성인들이나 또는 적어도 정치적으로 영향력이 있는 성인들의 생각하는 것, 또는 이들이

49) *Ibid.*, p.242.

50) *Ibid.*, p.244.

51) *Ibid.*, p.247.

52) *Ibid.*,

53) *Ibid.*, p.250.

아동들로 하여금 생각하도록 원하고 있는 것들을 생각하도록 만들어 나가는 교화적 기능이다. 모든 사회는 아니라 할지라도 대부분의 사회에 있어서 학교는 아동과 청소년들을 애국심과 같은 인습적 사상으로 교화시키는 기능을 명시적으로 수행하는데 이것은 필연적으로 공통적인 이익감정이나 소위 우월감과 같은 것을 전달해주고 있다고 홀트는 말한다.⁵⁴⁾ 이와같은 종류의 교화는 그래도 소비자적 태도(consumer attitudes)를 훈련하는것 보다는 비교적 단순하고도 직접적인 것으로 좀 나은편이다. 그러나 소비자적 태도를 교화시키는 것은 그 영향력이 아주 강력하며, 더욱 더 파괴적인데 그 이유는 여기에 연루되어지는 모든 사람들이 그러한 태도가 가져오는 장기적인 결과에 대한 하등의 의식이나 분석이 없이 이 소비자적 태도를 받아들이기 때문이라는 것이다. 학교는 또한 소수의 승자와 다수의 패자가 나오게 되는것은 당연하다는 식으로 사람들을 교화시킨다. 학교는 아동을 분리시키며 등급지운다. 그리고 분리되고 등급지워진 이들 학생들은 승자는 항상 소수이고 패자는 다수라는 사실을 확신해야 하며, 그외 다른 어떤 인간적인 방도는 존재할 수 없고, 따라서 승자들 패자들 자기들에게 돌아오는 것을 감수해야 한다는 사실을 스스로 확신해야 한다.⁵⁵⁾

이상에서 언급한 바 학교의 모든 사회적 기능들은, 홀트에 의하면 학교의 일차적인 기능이거나 합법적인 기능은 아니다.⁵⁶⁾ 현대학교는 이와같은 사회적 기능들을 주의깊게 계획하지는 않았다 할지라도 수십년의 세월을 통해서 서서히 획득하게 되었다. 학교의 일차적이며, 합법적, 그리고 인간적인 기능은 교육적기능 곧 아동의 성장을 조장하는 것이라고 홀트는 주장한다. 따라서 홀트가 현대학교를 비판하는 것은 학교가 이 교육적인 기능을 충분하고도 적절하게 수행하고 있지 못하다는 사실에 있다. 그에 의하면 학교는 다음과 같은 천부적인 인간의 잠재력, 곧 “자아인식과 책임성, 호기심, 용기, 자신감, 상상력, 풍부한 기지, 인내심, 관용성, 동정심, 기술, 효능성, 및 이해력, 그리고 광범한 선택의 범위를 보는 능력과 그 가운데서 현명한 선택을 할 수 있는 능력, 현명하지 못한 것으로 판명되는 선택을 인식하고 바꿀 수 있는 능력, 자기 자신의 자유와 존엄성, 가치, 그리고 다른 사람들이 지니고있는 이와 동일한 덕목들에 대한 강한 인식력”⁵⁷⁾과 같은 인간의 잠재능력들을 충분히 발전시키는 일에 실패하고 있다.

2) 홀트의 대안 : 학습의 네트워크(learning networks)

홀트의 초기 사상은 의심할여지 없이 학교교육을 그 제도안에서 개혁하려는 것이었다. 학교교육의 실패상(*How Children Fail*) (1964)과 아동의 학습상(*How Children Learn*) (1967)을 저술했던 당시의 홀트의 주된 관심은 보다 나은 교수(teaching)와 보

다 개선된 학교환경에 있었다. 홀트는 성인들이 아동들로 하여금 자기들이 원하는 것을 행하지 않는데 대해서, 그리고 실패를 하는데 대해서, 다른 사람을 유쾌하게 만들지 못하는데 대해서, 잘못을 범하는 일등에 대해서 두려워 하도록 만들므로써 아동의 지력과 창의력을 파괴하고 있는 사실을 관찰하고 확신했기 때문에, 아동자신들의 학습경험에서 완전한 자유를 부여해 주는 일이 가장 중요한 일이라고 홀트는 주장하였다. 이리하여, 그는 학교와 교육개혁의 문제를 어디까지나 학교장면속에 보다 많은 자유를 확보하는 문제로 규정하였던 것이다. 이와같이 보다 많은 자유를 확보할 수 있는 방법을 우리가 발견할 수 있다면 우리는 모든 아동들을 위해서 좋은 교육, 좋은 학교를 소유할 수 있게될 것이라고 홀트는 믿었다.⁵⁸⁾ 그러므로, 그는 개인자유(individual freedom)의 이상에 많은 강조점을 두었다.

그러나, 미성취의 학교(*The Underachieving School*)를 출판한 1969년에 와서, 홀트는 학교라는 개념에서 부터 자기의 생각을 옮겨가기 시작한다. 여기서 그는 학교의 실패상(*How Children Fail*)과 아동의 학습상(*How Children Learn*)에서 보다도 훨씬 더 비판적이고 분노하며, 일반적으로 독단적인 특색을 드러내 보여주고 있다. 그리고 자유와 자유를 넘어서(*Freedom and Beyond*) (1972)라는 책에서 홀트는 학교제도를 거절하고 라이머(Reimer)와 굤맨(Goodman), 프레이리(Freire) 및 일리치(Illich)와 같은 탈학교론자들의 사상을 받아들인다.⁵⁹⁾ 이 책에서 홀트는 자기가 이들 탈학교론자들로 부터 얼마나 깊은 영향을 받았는가를 잘 보여주고 있다.

전통적으로 알려져 있고 또 인정되어온 학교개념으로 부터 탈학교의 사상으로 홀트의 사상이 옮겨가게 되는것은 홀트 자신이 학교와 사회의 상호작용을 재발견 함에서 기인하고 있다. 학교제도와 학교의 제문제에 대한 그의 계속적인 분석을 통해서 홀트는 학교의 가장 심각한 문제 또는 잘못은 실제로 학교가 한 부분을 차지하고 있는 보다 큰 사회에 내재해 있다는 사실을 인식하게 되었다. 그래서 1971년에 기고한 “자유 학교 뉴스-레터”(free school news-letter)에서 홀트는 다음과 같이 말하고 있다.

“나는 아동의 제문제와 요구에만 절대적인, 또는 심지어는 일차적인 관심을 두는 교육개혁의 어떤 운동도 그렇게 많은 진보를 보일수 있다고 믿지 아니한다... 우리가 한 사회에서의 교육의 질과 일반적인 인생의 질을 분리하여 취급할 수 있다고 나는 생각하지 아니한다... 나는 잘못된 사회에서의 참으로 좋은 교육(truly good education in a bad society)은 모순된 용어라고 말하고 있다.”⁶⁰⁾

홀트는 학교가 좋은 직장의 공정한 배분을 위해서 할수 있는 일은 아무것도 없다고

54) *Ibid.*,
55) *Ibid.*, pp.250-254.
56) *Ibid.*, p.242.
57) *Ibid.*,

58) Holt, *The Underachieving School*. 1969, p.138.
cf. Holt, *How Children Learn*, 1968, p.viii.
59) cf. J. Holt, Reformulations: a letter written after two weeks in Cuernavaca. (*In Lister I. ed, Deschooling: a reader* London: Cambridge Univ. Press. p.43-46.) 1974, p.42.
60) R.S. Hootman, *The romantic critics of the sixties: JohnHolt and company*. (Dissertation(Ph.D.) The Univ. of Iowa) (Photocopy—Univ. Microfilms International.). 1976, p.21.

주장한다.⁶¹⁾ 학교는 직업의 피라미드(job pyramid)모양을 결정하지도 않으며 바꿀 수도 없다는 것이다. 여기서 홀트는 학교교육이 가난한 자들에게 유익을 줄 수 있다는 주장은 거짓이며 현혹하는 것이라고 논박하는데 그 이유는 문제 자체가 가난한자들편의 신임장의 결여에 있는 것이 아니라 사회의 경제적 조건이기 때문이라는 것이다.

홀트는 자기가 생각할때에 가난한 사람들의 요구라고 생각되는 것에 관해서 언급을 한다.⁶²⁾ 이 가난한자들은 학습을 위해 보다 좋고, 경제적이며 보다 광범위하게 유용하며 효과적인 배열과 자원을 필요로 하고 있다는 것이다. 이러한 학습은 읽기와 쓰기로 부터 실용적인 의학, 경제학 및 법률등에 이르기까지 그들이 알기를 원하고 또 알아야 할 필요가 있는 모든것을 지칭하고 있다. 이들은 우리 사회에 존재하고 있는 제반 학습기회에 보다 더 자유롭고, 덜 제한적이며, 경제적인 접근을 필요로 하고 있다. 이들은 또한 보다 많은 기회가 존재하는 사회를 필요로 하고 있다. 이것은 빈곤을 일소하고, 그 사회의 구성원이 능동적이며, 흥미있고 유용한 생활을 영위해갈 수 있도록 전심하는 사회를 의미한다. 이러한 일들은 어디까지나 정치적인 필요와 목적이며 그 어 느 것도 학교제도와 학교교육이 제공할 수 있는 일은 아니라는 것이다.

이와같이 학교의 제 문제들을 보다 큰 사회의 제 문제와 많은 관련성을 갖고 보게될 때에는 학교교육의 개혁노력은 점차적으로 무용한 일인 것처럼 보여지기 시작한다. 그러므로 자유와 자유를 넘어서(Freedom and Beyond)라는 책에서 홀트는 학교의 역할에 대해서, 그리고 결국은 사회제도로서의 학교의 전제에 대해서 의문을 제기하게 되는 것이다. 홀트는 우리가 생각할 수 있는 그 어떠한 학교개혁의 노력이나 그 노력의 충화도 모든 사람에게, 심지어는 모든 아동들에게조차 좋은 교육을 제공해 주기에 충분할 것이라고는 더 이상 생각하지 아니한다.⁶³⁾ 그의 요점은 사람들, 심지어는 아동들도 학교에서 일어나는 일에 의해서 보다는 그들을 둘러싸고 있는 전체 사회와 그 사회 속의 삶의 질에 의해서 보다는 더 잘 교육되어 진다는 것이다.

홀트는 학교개혁의 문제를 넘어서 학교제도와 학교교육 자체의 보다 큰 문제를 보고 있다. 그래서 다음과 같은 물음을 제기하는 것이다.⁶⁴⁾ “학교가 과연 우리가 원하는 모든일을 할 수 있는가?” “학교가 그 일을 하는데 있어서 최선의 수단인가?” “학교보다 다른 더 좋은 방법은 없을 것인가?”와 같은 물음이다. 학교에 관계되는 이와같은 물음들에 대해서 홀트의 대답은 결국 현행의 학교제도로서는 이러한 요구들을 수행해 낼 수 없다는 것이다. 학교의 일차적이며, 합법적이고 인간적인 사명 또는 기능, 곧 학교의 교육적 기능은 학교가 관계하게 되어진 다른 여타의 기능들과 갈등상태에 있다. 여기서 학교가 다른 여타의 사회적 기능을 수행하는 일에 절대적으로 관여하게 되

61) Holt, *Freedom and Beyond*, pp.152-153.

62) *Ibid.*, p.216.

63) *Ibid.*, p.14.

64) *Ibid.*,

어진 결과 때문에 홀트는 불가불 현행의 학교제도는 개혁될 수조차 없는 것이라고 결론을 내리게 되는 것이다. 따라서 우리에게 필요한 것은, 특별히 가난한 자들과 소수 집단을 위해서 필요한 것은 탈학교화된 사회(deschooled society)라는 것이다.

홀트의 급진적인 진술은 다음과 같이 전개되고 있다.

“그리고 심지어는 지금 여기의 현실점에서조차도 참으로 교육적인 사회 또는 아동을 양육하는 계몽된 방법에 대한 우리의 모든 희망을 학교개혁이라는 바구니에다 담는 것은 나에게 있어서는 어리석은 일인것처럼 보인다. 학교가 수행하는 현재의 기능을 인정하면서, 그리고 교육에 대한 현재 우리들의 이해를 교수하면서 학교로 하여금 혁신적이고 또 대체로 일관성있게 상상적인 곳이 되도록 요구하고 기대하는 것은 결국에 가서는 불가능한 일을 요구하고 있는 것처럼 나에게서는 보여진다.”⁶⁵⁾

교육을 대신하여(*Instead of Education*)라는 그의 최근 저서에서 홀트는 또 다음과 같이 덧붙이고 있다.

“사람들은 아직도 내가 수년동안 그렇게 했던 것처럼 “교육”을 어떻게 보다 더 효과적이며 효율적인 것으로 만들수 있을 것인가, 또는 교육을 어떻게 수행하며 보다 많은 사람들에게 교육의 혜택을 베풀 수 있을까, 또는 교육을 어떻게 개혁하고 인간적인 교육으로 만들수 있을 것인가에 관해서 말하고 있다. 그러나 교육을 보다 더 효과적이며 효율적으로 만드는 것은 단지 교육을 현상태 보다 더 악화시킬 뿐이며 지금보다 더 해악을 끼치도록 조장하는 것일 뿐이다. 현재의 교육은 그 목적이 현명하지도 않고 인간적이지도 못하기 때문에 개혁될 수도 없고 또 현명하거나 인간적인 방향으로 수행되어 나갈수도 없다.”⁶⁶⁾

학교교육에 대한 급진적 비판가로서 홀트가 제안하는 현행 학교제도에 대한 대안적 전략은 라이머나 쿤맨, 프레이리, 일리치와 같은 탈학교론자들의 제안과 거의 유사하다. 무엇보다도 먼저 홀트는 의무제의 학교출석제도를 종식시킬 것을 요청한다⁶⁷⁾. 그리고 시험제도와 점수제, 등급제, 현행의 등급별 교육과정(홀트의 표현으로는 일종의 학습사다리), 능력별 그룹편성, 신용장 요구, 그리고 실제생활로 부터 학습을 분리시키는 여타의 모든 것은 완전히 폐기되어야 한다는 것이다. 대신에, 도제제도(apprenticeships)의 개념이 상당히 많은 분야에까지 확대되어야만 한다고 보고있다. 도제제도의 증가에 대한 옹호는 아동들이 앞으로 그 속에서 생활하게 되고 그곳으로부터 학습하게 될 실제세계속에서 더 많은 시간을 보내야 한다는 홀트의 생각과 일치

65) *Ibid.*, p.236.

66) J. Holt, *Instead of education: ways to help people do things better.* New York: A Delta Book. 1976, pp.3-4.

67) Holt, *The Underachieving School*, pp.28, 53-70. cf. Holt, *Freedom and Beyond*, pp.244-245.

되고 있다.

이와같은 학습조건은 홀트에게 있어서 필연적으로 탈학교의 사회로 이끌어 가게 마련이다. 탈학교의 사회를 이야기할 때에 홀트는 학습을 위한 어떠한 배열이나 자원도 없는 사회를 의미하고 있지는 않다. 심지어는 어떠한 종류의 학교형태도 존재하지 아니하는 사회를 의미하고 있지도 않다. 홀트가 말하는 탈학교의 사회는 모든 사람이 학교에서건, 또는 완전히 다른 방법으로서건 간에 자기가 배우기 원하는 것은 무엇이든지 학습할 수 있도록 가장 광범위하고 가장 자유로운 선택을 가능하게 해줄 수 있는 사회를 의미한다.⁶⁸⁾

자기가 의미하는 바의 한 예로서 홀트는 학교교육을 받지 않고 읽기를 학습하는 한 방법을 제안하고 있다⁶⁹⁾. 전통적인 읽기 학습에 대한 자기의 대안은 그 적절성에 따라 아마도 학습자가 사용할 수도 있고 사용하지 않을 수도 있는 하나의 선택적인 것으로 제시될 것으로 가정한다. 이 목적을 위해서 그는 교육자원을 지금보다도 더 유용하게 만들 수 있는 방법들을 찾으려고 노력한다. 홀트는 자발적 봉사자들이 단어의 의미와 철자법에 관한 질문을 대답할 수 있는 “읽기지도 스위치 보드”(reading guide switchboard)와 간단한 조작장치를 구비한 다양한 읽기머신(reading-machines) 및 시청각 기구, 거리의 모든 사인들, 책방, 이동도서들을 읽기학습의 교육적 자원으로서 제시하는데 이 모든것들은 공공서비스의 국면에 속하는 것이지 학교의 한 부분이 아니라는 것이다.

이와같은 방법에서 볼때, 홀트가 제안한 대안적 전략은 라이머가 제시한 민주적인 제도(democratic institutions), 그리고 굤맨(Paul Goodman)이 제시한 다양화된 교육적 기구(a diversified educational framework)와 거의 유사하다. 이 모든 대안들은 다 본질적으로 교육적 또는 학습의 네트워크에 대해서 이야기하고 있는 것이다.

V. 이반 일리치(Ivan Illich)⁷⁰⁾의 학교교육 비판과 대안

1) 일리치의 학교교육 비판

(1) 현대사회를 보는 일리치의 시각

68) *Ibid.*, pp.190.

69) *Ibid.*, pp.217-235.

70) 사회체도로서의 학교를 급진적으로 비판하고 있는 사람들은 많이 있지만 일리치 만큼 과격하고 또 정력적으로 다방면에 걸쳐 저작을 발표하고 그 반향이 컸던 사람도 없다. 그래서 일리치에 대한 호칭도 다양하다. 예를 들면 “the guru of the deschooling movement”(Barrow, 1978 : 127), “a modern-day Jeremiah”(Pratte, 1973:108), “a latter day Samson”(Clake, 1983:16), “a man of the year in education”(Piveteau, 1974 : 393), “The Prophet”(Vogel, 1980 : 135 ; Havighurst, 1972 : 404). 그리고 심지어는 “a madman, a mystic, and a male-factor”(Piveteau, 1974 : 394)라고 부르기도 한다. 이러한 이유로 일리치에 대해서는 Reimer와 Holt보다 좀 더 상세히 취급하기로 한다.

일리치는 현대학교의 제 문제와 위기를 현대 산업사회가 깊이 빠져있는 보다 깊은 위기의 징후로 보고 있기 때문에⁷¹⁾, 그의 학교교육에 대한 비판과 또 현행 학교제도에 대해서 그가 제시하는 탈학교의 사회(deschooling society)라는 대안은 현대사회에 대한 자신의 비판과 나아가 이 사회가 어떻게 변화되어야 할 것인가에 대한 자신의 사상과 밀접한 관련을 맺고 있다. 그러므로 우리는 현행 학교제도에 대한 일리치의 비판과 그의 대안적 제안을 논의하기에 앞서서 현대 사회 자체를 일리치 자신이 어떻게 비판하고 있는가를 먼저 간략하게 살펴 보아야 한다.

자각에의 찬양(*Celebration of Awareness*) (1980)과 탈학교의 사회(*Deschooling Society*) (1974)에서 일리치는 특별히 현대 산업사회에 대해서 일관되고도 철저한 공격을 가하고 있다. 그는 인간에 의해서, 그리고 인간에게 지속적으로 가해지고 있는 현대 기술공학의 무절제성을 개탄해 하고 있다. 이와같이 고도로 전문화된 사회에서는 모든것이 전문화되고 심지어는 비물질적인 요구가 물질적인 것에서의 수요로 변질되고 있다고 일리치는 현대산업사회를 신랄하게 비판하고 있다⁷²⁾. 일리치에게 있어서 현대 기술공학이라고 하는 것은 불필요한 생산품과 상품에 대한 소비성을 지속적으로 유발시키며, 따라서 고도로 물질적인 사회를 창출해 내는 것이다. 이와같이 현대의 소비지향적인 사회는 그 다음 인간의 모든 행동에 대해서 전문가의 충고와 봉사에 의존하게 되는 성격형태를 요구하게 되고, 이러한 방법으로 인간은 과정과 실체를 혼동하게 되고, 가치대신에 제도에 의한 봉사를 당연한 것으로 인식하게 된다는 것이다. 일리치의 다음말을 보자. :

“의사한테서 치료를 받기만 하면 건강에 대해서 주의를 하고 있는 것처럼 오해하게 되고, 사회복지사업이 사회생활의 개선을 의미하는 것처럼 생각하고, 경찰의 보호가 안전을 의미하고, 무력의 균형이 국가의 안전이라고 생각하고, 열심히 일하고 있는 그 자체가 생산활동인 것처럼 오해하게 된다. 건강, 학습, 존엄, 독립, 창조 등과 같은 가치는, 이러한 가치의 실현에 봉사하고 있는 것이라고 주장하고 있는 제도의 작용과 거의 같은 것으로 오해되고 마는 것이다. 그리고, 건강, 학습 등이 증진되는 것인가 아닌가는, 병원, 학교 및 기타의 시설의 운영에 더 많은 자금과 인원이 할당되고 있는가 없는가에 달려 있다고 오해되고 마는 것이다.”⁷³⁾

현대기술사회에 대한 일리치의 비판은 현대사회를 특징지우는 것으로 일컬어지고 있는 네가지의 제도화된 가치의 신화, 즉 끝없는 소비의 신화(the Myth of Unending Consumption), 가치측정의 신화(the Myth of Value Measurement), 가치를 포장하

71) I. Illich, *The Breakdown of Schools: a Problem or a Symptom?* (In Hipple, T. ed. *The Future of Education: 1975-2000*. California:Goodyear Pub. Co.) 1974, p.142.

72) I. Illich, *Deschooling Society*. London: Calder & Boyars, 1974, p. 1.

73) *Ibid.*,

는 신화(the Myth of Packaging Values), 그리고 영속적 진보의 신화(the Myth of Self-perpetuating Progress)를 논하는 자리에서 더욱 더 발전되고 정교하게 다듬어지고 있다⁷⁴⁾.

현대사회에 대한 일리치의 비판이 인간과, 인간의 자아실현에 대한 일리치 자신의 긍정적인 관념위에 전제를 두고 있음은 의심할 여지가 없는 일이다. 실제로, 일리치는 인간의 잠재적 가능성과, 완전가능성, 자율성, 그리고 인간의 자유 및 존엄성에 굉장한 강조점을 두고 있다⁷⁵⁾. 그러나 일리치에게 있어서 고도로 전문적이며 소비지향적인 사회는 비인간화를 초래하는 힘을 갖고 있는 사회이다. 이러한 사회는 인간의 행위능력을 파괴하는 일종의 소외형태를 창출해 낸다. 뿐만 아니라 이러한 사회는 또한 인간의 완전가능성을 부인하며, 개인의 자율적인 행위를 제한시키는 부정적 효과를 갖고 있다. 따라서, 이러한 사회는 필연적으로 물질적인 환경오염, 사회의 분극화, 그리고 사람들의 심리적 불능화를 가져오게 된다는 것이다. 이것이 바로 일리치가 전체사회의 총체적인 에토스(ethos)조차도 “탈학교화”하기를 제안하는 주된 이유이다. 인간의 기본적 본성을 훼손하거나 부인하는 모든것을 일리치는 잘못된 악(evil)으로 비난하고 있다.

그러나, 일리치 자신이 전적으로 반 기술과학적이거나 반 물질적인 것은 아니다. 다음의 인용을 주목해 보자.

“상호친화적 사회(convivial society)에 근본적인 것은 조작적 기구나 중독을 일으키는 재화나 서비스가 전혀 없는것이 아니라... 특정한 공급을 발생시키는 도구와 자아실현을 조장하는 보완적 도구사이의 균형을 이루하는 일이다.”⁷⁶⁾

이상의 인용에서 분명히 알 수 있는것은 인간의 개성(personality)과 자유의 이상(freedom ideal)을 희생시키지 아니하고 인류가 어떻게 기술과학을 통제할 수 있는가 하는 문제에 일리치의 관심이 놓여 있다는 사실이다. 위의 인용은 또한 일리치 자신이 자유의 이상(ideal)과 과학의 이상이라는 현대의 인본주의적 종교적 동인의 두 축사이의 긴장에 얼마나 깊이 빠져들어가 있는가 하는 사실을 분명하게 들어내 보여주고 있다.

일리치는 “탈학교의 사회”를 실현하는 수단을 통해서 현대의 인본주의적 종교적 동인의 이 두 축사이에 균형을 유지하려고 노력하고 있다. 나아가, 일리치는 학교의 주된 기능이 사회의 구성원들에게 기존사회체제에 적응하게 하는 사고와 행동패턴을 주

74) *Ibid.*, pp.38-43.

75) cf, I, Illich, *Celebration of Awareness: A Call for Institutional Revolution*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd., 1980, pp.17-19.

76) I. Illich, *Tools for Conviviality*, Glasgow: Willam Collins Sons & Co. Ltd., 1975, p.37.

입시켜 사회화시키는 일인 한에 있어서는, 학교교육은 현대사회의 사회—경제적이며, 생산—소비구조를 형성하는 아주 중요한 부분이라고 믿고 있다⁷⁷⁾. 그러므로 학교교육의 과정을 변화시킨다는 것은 일리치에게 있어서 바로 총체적인 사회재구성의 활동에 종사하는 것이 된다고 볼 수 있다. 이와같은 이유때문에, 일리치는 현대사회를 분석하는 하나의 이론모델(paradigm)로서 학교를 취하고 있다. 따라서 학교와 학교제도에 대한 일리치의 분석은 현대사회의 다른 서비스 및 생산제도에도 동일하게 적용되고 있다고 분명히 말할 수 있다.

2) 학교에 대한 “현상학적” 기술(description)

일리치는 학교에 대한 자신의 비판을 학교의 현상학적 기술에 근거하고 있는데 이러한 자신의 기술은 라틴 아메리카에 있는 학교거나 미국에 있는 학교거나 간에 학교가 갖고 있는 일반적인 특색을 드러내 보여 준다고 생각하고 있다. 뿐만 아니라 학교가 무엇인가를 먼저 규정하거나 기술하는 일은 교육에 있어서 학교에 대치될 수 있는 대안을 찾기 위해서도 일리치에게 있어서는 대단히 중요한 일이다.

일리치는 학교를 “특정의 연령층을 대상으로 해서, 의무적으로 부과된 교육과정에 풀타임의 출석을 요구하는, 교사와 관련된 과정”⁷⁸⁾이라고 정의하고 있다. 여기서 그가 의미하고 있는 것은, 학교라는 곳은 사람들을 연령에 따라서 집단으로 분류하는 곳이며; 또, 분류된 사람들을 오직 교사와의 관계에서만 의미있다는 생각에서 학생(아동)으로 재 규정하는 곳이며; 나아가 참가자의 시간과 에너지에 대해서 거의 전면적인 헌신을 요구하는 곳이며; 마지막으로, 아동들이 표면상으로 존중할 만한 형식적 교육과정과 잠재적 교육과정(hidden curriculum)모두에 적나라하게 노출되도록 만드는 곳이다.

학교가 사람들을 연령에 따라서 집단으로 분류하는 일은 일리치에 의하면 지금까지는 당연시 되어온 세가지의 전제, 곧 아동들은 학교에 소속하고 있고, 학교에서 학습하고, 학교에서만 배움을 받을 수 있다고 하는 전제에 기초하고 있다고 한다⁷⁹⁾. 이 결과는 일리치의 견해로는 역사상 거의 모든 시대를 통해서 알려져 있지 않은 “아이들 시대”(childhood) 또는 “학교교육의 시기”(Age of Schooling)의 대량생산이다. 그리고 이 아이들 시대라는 환경에 대한 요구는 자격이 있는 교사들을 위한 시장을 무한하게 만들어 내게 된다. 그러나, 일리치는 대부분의 학습은 실제로 우연적으로 일어나고 있으며 학생들이 학습한 것의 대부분은 결코 교사들에게서 부터 얻은 것이 아니라고 주장하고 있다⁸⁰⁾. “우리들이 알고있는 대부분은 우리들이 학교밖에서 학습한 것이다.

77) I. L. Götz, On Man and His Schooling, *Educational Theory*, (24(1) : 85-98, Winter), 1974, p. 93.

78) Illich, *Deschooling Society*, pp.25-26.

79) *Ibid.*, p. 26.

80) *Ibid.*, p.29.

아동들은 그들의 대부분의 학습을 교사가 없이, 아니 오히려 때때로 교사가 있음에도 불구하고 자력으로 행하는 것이다.”⁸¹⁾ 라고 일리치는 말하고 있다. 그럼에도 불구하고 학교는 아동들에게 풀타임의 출석을 요구하며, 그들이 무엇을, 어떻게, 그리고 언제 학습해야 할 것인가를 결정하고 있다. 그러나 이 보다도 일리치가 학교를 못마땅하게 여기는 아주 더 중요한 이유가운데 하나는 학교가 필연적으로 잠재적 교육과정을 갖고 있는데 아동들은 여기에 적나라하게 노출되어 있다는 사실이다.

일리치는 학교에 대한 자기의 비판이 이와같이 현상학적으로 기술한 학교교육 또는 학교제도에 국한되어 있다고 전제한다. 따라서, 일리치를 학교에 대한 적(enemy)이 아니라 학교제도에 대한 적⁸²⁾이라고들 말하기도 한다.

3) 학교제도와 잠재적 교육과정의 “사악성”

일리치가 학교에 대해서 벌이고 있는 논쟁의 정점은 학교교육이 그 구성원들인 아동들에게 학교의 종류나 장소에 관계없이 어디에서나 동일한 잠재적 교육과정을 가르치고 있다는 자신의 신념에 놓여 있다. 이 잠재적 교육과정이 학교교육제도의 불변하는 틀(framework)를 구성하고 있는데, 교육과정에서 이루어지는 모든 변화는 다 실제로는 이 잠재적 교육과정의 테두리 속에서 이루어지고 있다. 더군다나, 이 잠재적 교육과정은 학교에서 형식적 교육과정보다 훨씬 더 효과적으로 아동들에게 가르쳐지고 있다고 일리치는 믿고 있다.

그러면, 이 잠재적 교육과정의 내용은 도대체 무엇이며, 이것이 아동들에게 “사악”하고 해롭다고 일리치가 생각하고 있는 이유는 무엇인가? 일리치는 학교교육 자체를 통해서 전달되고 있는 잠재적 교육과정의 여러가지 세부적인 항목들을 제시하고 있다. 그러나, 그 가장 중요한 몇가지만 살펴보는 것으로도 일리치의 견해를 충분히 읽어낼 수 있다.

먼저, 일리치에 의하면 학교의 잠재적 교육과정은 아동들에게 과정과 목적을 혼동하도록 가르침으로서 교수(teaching)를 받는 일과 학습하는 일(learning)을 혼동하게 만들고, 진급하는 일(grade advancement)자체가 그만큼 교육(education)을 더 받은 것으로, 면허장(diploma)을 받으면 그만큼 능력(competence)이 있는 것으로, 말을 잘 하는 것을 새로운 어떤것을 말할 수 있는 능력으로 혼동하게 만든다는 것이다⁸³⁾. 그러나 일리치는 학습이라는 것은 타인에 의한 조작을 가장 필요로 하지 않는 인간활동이라고 보고 있다. 일리치에 의하면, 대부분의 학습은 교수활동(instruction)의 결과가

81) *Ibid.*, p.28.

82) D. J. Piveteau, *Illich: Enemy of Schools or School Systems?* *School Review*, (82 : 393-411, May, 1974,) p.402.

83) Illich, *Deschooling Society*, p.1.

Illich, *The False Ideology of Schooling*, *Saturday Review*, (Oct. : 19:56-58, 68, 1970,) p.56.
cf. R. A. Manners, Ivan Illich: *Schooling and Society*. *Teachers College Record*, 76(4) : 639-664, May, 1975, p.639.

아니라 오히려 의미있는 학습장면에 자유로이 참여함으로써 일어나는, 어떤 의미에서는 우연적으로 일어나는 것이다⁸⁴⁾.

둘째로, 학습은 이와같이 타인에 의한 조작이 가장 필요치 않는 활동인데도 아동들은 학교의 잠재적 교육과정으로 말미암아 조건지워지기를 자기들의 인격이나 인식능력은 학교에서 세밀한 조작이나 계획을 받은 결과 향상하는 것이라고 믿도록 만들어지고 있으며, 따라서 학교교육은 반드시 필요하다고 하는 환상을 사람들이 받아들여지게 된다고 일리치는 주장한다⁸⁵⁾. 일리치에 의하면, 잠재적 교육과정은 오직 학교교육을 통해서만 아동은 그들이 앞으로 살아갈 성인생활에 자신을 준비시킬 수 있으며, 학교에서 배우지 아니하는 지식은 가치가 없고, 학교밖에서 배운것은 알만한 가치가 없는 지식이라는 메시지를 아동들에게 아주 교묘한 방법으로 전달해 주고 있다는 것이다. 요컨대, 아동들은 “*extra scholam nulla salus*”의 환상, 곧 “학교밖에는 구원이 없다”⁸⁶⁾고 하는 환상을 무비판적으로 받아들여지게 된다는 것이다.

이와같은 방법으로 아동들이 일단 학교의 필요성을 배우게 되어지면, 그들의 모든 활동은 다른 전문기관들에 대해서도 역시 환자(client)의 관계를 형성하는 경향으로 나타나게 된다. 따라서 기존의 사회제도들의 필요성을 의심하기를 일반적으로 주저하게 되며 자기 의존적 개인이 되기보다는 제도적 서비스와 생산의 탐욕스런 소비자가 되어진다. 이점에 대해서 일리치는 다음과 같이 말하고 있다. ;

“한번 학교의 필요성을 받아들여지게 되면, 사람들은 학교이외의 제도에 쉽게 먹이가 되어 버린다. 젊은 사람이 한번 그들 스스로의 상상력을 커리큘럼적 교수활동에 의해서 형성하는데 허용하게 되면, 그들은 모든 종류의 제도적 계획도 받아 들이는 상태가 된다... 이와 같이 책임을 자기에서부터 제도로 전가해 버리게 되면 사회는 틀림없이 퇴보해 갈 것이다. 그렇게 하는것을 의무로서 받아들여지게 된다면 특히 그렇게 될 것이다.”⁸⁷⁾

셋째로, 잠재적 교육과정은 학교교육이라는 것이 사회계층이동의 가장 효과적인 수단이라는 메시지를 아동들에게 전달해 주고 있다고 한다. 대중들, 특별히 가난한 대중들은 학교의 이 잠재적 교육과정에 의해서, 학교교육이야말로 “세속적인 구원”(secular salvation)을 성취하기 위한 황금열쇠라고 믿도록 현혹되어진다는 것이다. 다시말해서, 학교의 잠재적 교육과정은 그 구성원들에게 학교교육이라는 것은 사회에 진입하기 위한 하나의 의무적인 보험의 형태 또는 그것을 위한 주요조건이라고 가르치고 있다는 것이다. 그래서 교육의 기회를 균등하게 하기 위해서 의무교육제도가 고안되었다는 것

84) Illich, *Deschooling Society*, p.39.

85) I. Illich, *The Alternative to Schooling*, *Saturday Review*, (June, 19 : 44-48, 59, 1971) p.45.

86) I. Illich, *A Consumer Commodity and a Pseudo-Religion*. (*The Christian Century*, Vol.88, Dec. 15 : 1464-1468, 1971) p.1465.

87) Illich, *Deschooling Society*, p.39.

이다⁸⁸⁾.

그러나, 일리치에 의하면 사실상에 있어서 학교교육제도는 균등하게 하는 역할을 하는 대신에 오히려 불균등을 합법화하고 있다. 학교의 표준은 가난한 사회—경제적 배경을 지닌 가난한 환경출신의 아동들이 학교에서 성공을 얻는 일이 불가능하게 되어있고, 따라서 이러한 아동은 “낙오자”(drop-out)가 되게 되어진다. 일리치는 다음과 같이 말한다. :

“수세대를 통해서 우리는 더 많은 학교교육을 제공함으로써 세계를 보다 나은 곳으로 개선하려고 노력해 왔다. 지금까지 이러한 노력은 실패하였다. 대신에, 우리는 모든 아동들로 하여금 끝이 없는 사다다리를 올라가도록 강요하는 일은 평등을 조장할 수 없으며 남보다 더 일찍 출발하고 남보다 더 건강하거나 더 잘 준비된 아동들을 결국은 더 유리하게 해 준다는 사실을 발견하였다.”⁸⁹⁾

그러므로, 일리치는 학교를 차별조장자(discriminator)라고 믿고 있다. 기회의 균등을 보장해주는 대신에, 학교는 이와같이 평등한 기회의 배분을 독점하는 그들의 체계 모니를 조장할 뿐이었다는 것이다. 따라서 일리치는 학교교육이라는 것은 사실상 소위 학교교육의 전문적인 서비스를 받은 사람들만이 사회에서 특권과 높은 수입, 그리고 보다 강력한 생산수단에의 접근을 향유하게 되는 새로운 계급구조 또는 카스트 시스템(cast system)을 창출해 내게 된다고 생각하고 있다. 보울즈(Bowles)와 진티스(Gintis) 역시 학교교육이 능력위주의 정의사회 건설을 지향한다는 주장은 허위적인 구호일 뿐이고 실제에 있어서는 오히려 불평등한 사회체제를 영속화시키려는 제도적 장치에 불과하다고 보고 있다. 잔크스(Jancks), 스프링(Spring), 카노이(Canoy)등도 역시 이와같은 견해를 취하고 있는데 사회계층이동에 필요한 것은 교육이 아니라 오히려 교육과는 무관한 “재수”나 “행운”이 그 변인일 것이라고 주장하고 있다.

잠재적 교육과정의 네번째 국면은 맑스적인 의미의 소외(alienation)를 만들어 낸다는 점이다⁹⁰⁾. 전통적인 도식에서의 소외는 노동이 임금노동이 된 사실의 직접적인 결과로서 나타난 것이다. 그런데, 이 임금노동은 사람들에서 부터 생산을 하면서 동시에 자기 자신도 재생산 할 수 있는 기회를 박탈하고 만 것이다. 여기서 일리치는 현대 젊은 이들이 학교에 의해서 처음부터 소외되어지고 있다고 보고 있다.

일리치에게 있어서 현대사회속에 존재하고 있는 학교는 교사가 지식이라는 상품 즉,

다른 상품과 마찬가지로 동일한 과정과 생산구조를 따라 만들어진 상품 꾸러미와 똑같은 커리큘럼이라는 상품의 지식꾸러미를 파는 시장과 같은 기능을 발휘하고 있다. 소비자인 아동들(consumer-pupils)은 그들의 욕구를 시장가치에 일치시키도록 배우게 된다. 따라서 그들이 어느 종류의 직업에 취업하는 것을 기대하게 되게끔 지도받아 왔음에도 불구하고 그것을 위해서 필요한 학년에 까지 도달하지 않았다는가, 그것에 필요한 자격증을 얻을 수 없었다는가 해서 소비자 연구(consumer research)의 예측대로 행동하지 않았을 경우에는 그들은 무엇인가 나쁜짓을 했다는 죄책감을 느끼도록 만들어지고 있다.

이와같은 학교교육의 과정에 있어서는 침묵이나 복종, 일치(conformity) 및 제도에 대한 조건화된 의뢰심과 같은 “덕목”들이 높이 평가된다. 따라서 아동들은 제도적인 치료에 과다하게 의존하게 되어지며 학교와 같은 제도와 독립적으로 성취되는 그 어떠한 것에 대해서도 마음에 의구심을 갖게 되어진다. 이렇게 되면, 학교교육은 주로 사소한 행정적인 일, 출석점검, 필수과목, 계열별 교육과정의 개발, 지역사회에 대한 회유, 진급과 등급기준의 설정 및 자격증 등과 같은 일들에 주된 관심을 갖게 되어진다.

이러한 사회에서는 한 개인이 그 사회에서 점유하게 될 종국적인 위치가 학교교육의 아주 초기단계부터 미리 정해지게 되며, 자기 자신에게는 전혀 적절성이 없을지도 모르는 과업에 대해서 그가 갖고있는 적성과 유능성을 다른 사람이 어떻게 평가하는가에 따라 좌우되게 된다. 이것은 곧 아동들이 교사나 사업, 산업등 타를 위한 존재로 만들어지게 된다는 사실을 의미하고 있다. 이와같은 방식으로 학교라는 제도가 소외를 인생의 준비로서 필요한 것으로 만들므로써 교육에서부터 현실성을 박탈하고 일에서부터는 창의성을 박탈하고 있다고 일리치는 주장하고 있다. 이러한 학교교육을 통해서 는 아동들이 미리부터 그들의 자기실현의 과정과 그들의 현실세계로 부터 소외되어지게 된다.

잠재적 교육과정에 대한 이상과 같은 일리치의 주장은 어디까지나 일리치 자신의 경험적인 주장(empirical claims)이다. 일리치는 학교라는 제도는 언제나 이와같은 잠재적 교육과정과 결부되어져 있다고 주장하고 있다. 학교가 이것을 의도하던 의도하지 않던간에, 학교가 존재하는 한에 있어서는 그 벽안에 이와같은 잠재적 교육과정이 반드시 존재하기 마련이며, 교사가 그것을 가르치던 가르치지 않던지간에 학생들은 이 잠재적 교육과정을 배우게 된다고 한다. “어떠한 훌륭한 교사라도 이 잠재적 교육과정으로 부터 아동을 전적으로 보호할 수는 없다”⁹¹⁾고 일리치는 말하고 있다.

(4) 조작적 기구(manipulative institution)로서의 학교

이상에서 언급한 잠재적 교육과정의 이유에 덧붙여 일리치는 또한 학교가 행사하고 있는 조작적 성격때문에 학교를 비판하고 있다. 그는 조작적(manipulative)인 제도와

88) Illich, *Imprisoned in the Global Classroom*. London: Billing & Sons Ltd., 1976, p.48.
 Illich, *After Deschooling, What?* (In Gartner, A. ed., *After Deschooling, What?*, New York: Happer & Row, Pub., 1973) p.9.
 89) Illich, *A Consumer Commodity and a Pseudo-Religion*. (*The Christian Century*, Vol.88, Dec.15 : 1464-1468, 1971) p.1465.
 90) Illich, *Deschooling Society*, p.46.
 Illich, *After Deschooling, What?* *op.cit.*, p.11.

91) Illich, *Deschooling Society*, p.32.

상호친화적(convivial)인 제도 또는 라이머의 용어를 빌린다고 하면 민주적인 제도간에 구별을 하고 있다⁹²⁾. 이 제도들을 일직선상으로 생각해 본다고 하면, 조작적 제도가 극우단에, 상호친화적 제도는 극좌단에 속한다. 일직선상의 위치는 그 제도가 갖고 있는 조작적, 또는 상호친화적 특성에 따라 달리 위치지워진다.

일리치에 의하면, 조작적 제도는 생산(production)과 소비(consumption)로서 특징지워지는 문화와 생활방식을 지지한다⁹³⁾. 이 조작적 제도들은 그들의 “생산물”에 대한 필요성을 불러 일으키고 이들 생산물들이 사용되는 방법을 이모양 저모양으로 통제함으로써 사람들로 하여금 그 제도에 의존하게끔 만든다. 이 조작적 제도들은 소비자들로 하여금 그들이 제도에 의해서 제공되는 생산이나 치료가 없이는 살아갈 수 없다는 사실을 확신시키는 일에 관심을 갖고 있다. 이와같은 제도의 범주속에 일리치는 정신병원, 요양원, 고아원, 감옥, 그리고 학교를 포함시키고 있는데 그 이유는 이 모든 제도들이 다 강제적인 참가(forced commitment)나 선택적 서비스(selective service)에 의해서 강제적이며 강압적인 성격을 갖고 있기 때문이다.

한편, 상호친화적 제도는 의존심을 창출해 내지 않고 개인의 필요와 요구를 만족시켜 준다. 이 제도들은 계속적으로 증가해 가는 필요성을 창출해 내지 않고 창의성을 허용하며 동시에 모든 개인을 봉사하는 제도이다. 이 제도들은 개인적 목적의 다양성을 봉사해줄 수 있으며, 따라서 사람들에게 유용한 선택이나 기회를 통제하기 보다는 풍부하게 해주는 일을 한다. 따라서, 상호친화적 제도는 개개 시민들을 어떻게 조작하느냐 하는 것 보다는 그들의 요구를 어떻게 잘 봉사해줄 수 있느냐 하는 일로서 특징지워지는 제도이다

따라서, 하수도나 상수도시설, 전화교환소, 지하철망, 우편사업, 공영시장, 그리고 거래소등은 본질상 상호친화적이다. 이 제도들은 고객에게 그것을 사용하도록 권유하기 위한 선전이 전혀 필요없다. 이 제도들은 고객의 “이니시에티브”로서 행해지는 커뮤니케이션(client-initiated communication)이나 협력을 용이하게 하는 네트워크(network)가 되는 경향이 있다⁹⁴⁾.

한걸음 더 나아가서, 일리치는 어떤 구실(변명)과 조작적 술책에 의존함으로써 결국에 가서는 사람들이 거기에 사회적으로나 심리적으로 중독이 되게되는 제도라고 주장한다⁹⁵⁾. 사회적 중독이라고 하는 의미는 소비자가 그 제도의 상품을 더욱 더 요구하게 되어진다는 것이고, 심리적 중독이란 소비자가 생산과정이나 생산물들을 점점 더 많이 필요로 하게된 일의 결과로서 나타나는 습관화를 의미한다. 조작적 제도는 일반적으로 의무적인 반복적 이용을 요청하며 유사한 결과를 성취할 수 있는 대안적인 방법들을

좌절시킨다. 한편으로 왼쪽에 있는 제도들은 자기한정적이며, 그것을 반복해서 사용하는 일 이상의 목적에 도움이 되는 제도들이다.

이와같은 제도의 “스펙트럼”에서 일리치는 위선적인 공익사업(false public utilities)와 진정한 공익사업에 대해서 논하고 있다. 전화제도와 우편제도, 그리고 모든 목적에 알맞는 공공도로는 위선적인 공익사업이 아니다. 사람들이 이것을 이용하던지 하지않던지 자유이다. 그러나 고속도로망(highway system)은 자동차 소유자들, 특별히 고속차량 소유자들에게 행해지는 공공의 서비스이다.

따라서, 제도 “스펙트럼”의 우단에 있는 다른 여러 제도들과 마찬가지로 고속도로는 생산된 것을 위해서 존재하고 있으며, 위선의 공익사업이다. 학교도 역시 이와같은 범주에 속한다. “모든 위선적인 공익사업중에서 학교는 가장 교활하다”⁹⁶⁾고 일리치는 말하고 있다. 그리고 또 다음과 같이 덧붙이고 있다.

“학교는 제도 ‘스펙트럼’상에서 고속도로나 자가용차보다 우측에 있는 것 뿐만 아니라, 학교는 제도 “스펙트럼”상의 우단에 있는 전면적 보호수용소 가까이 있는 것이다. 학교는 사람들에게 스스로의 힘으로 성장하는 것에 대한 책임을 포기시킴으로서, 많은 사람들을 일종의 정신적 자살로 이끌어 간다.”⁹⁷⁾

요컨대, 일리치의 논증은 다음과 같다. 즉, 만약 아동들이 그들 자신의 성장과 학습을 통제할 수 없게 되고 또 그렇게 하는 행동을 위축당하게 되면, 그들은 학교교육에 의해서 한 사회의 지배소수계층이 갖고 있는 가치를 너무도 쉽게 받아드리도록 조작되어진다는 것이다. 일리치에 의하면, 학교는 실제로 아동을 아주 효과적으로 교화시켜서 그 사회의 정치적 체제에 순응시키고 있다.⁹⁸⁾ 다시말하면, 현대사회에 있어서 학교교육은 비록 정치적인 중립성을 공언한다고 할찌라도 실제에 있어서는 기존사회의 위계질서를 유지, 보존하는 주요 도구로서 기능을 발휘하며, 현대사회의 부패성을 유지하는 한 중요한 “메커니즘”이라고 일리치는 보고 있다.

(5) 독점기구(monopolistic instrument)로서의 학교

이상에서 논의한 바 학교가 갖고 있는 조작적(교화적)인 힘은 교육과 학습을 학교가 근본적인 독점(radical monopoly)을 하고있기 때문에 더 과다하게 증대되고 있다. 여기서 일리치가 말하는 근본적인 독점이라고 하는것은 하나의 상표(brand)에 대한 독점이라기 보다는 하나의 생산형태에 대한 독점을 의미한다.⁹⁹⁾ 예를들어, 이것은 하나의 산업생산과정이 어떤 긴급한 요구를 만족시켜주는 일을 절대적으로 통제하고 다른

92) *Ibid.*, p.53.

93) *Ibid.*, p.54.

94) *Ibid.*, pp.54-55.

95) *Ibid.*, pp.55-56.

96) *Ibid.*, p.60.

97) *Ibid.*,

98) I. Illich, The Futility of Schooling in Latin America, *Saturday Review*. (Apr.20 : 57-59, 74-75, 1968) p.75.

99) Illich, *Tools for Conviviality*, p.66.

산업체의 활동은 경쟁에서 부터 제외시켜 버리는 것을 의미하는 것이다.

이와같은 사상을 학교에다 적용하여 일리치는 학교를 학습-학습을 교육이라고 재규정함으로써-에 대한 근본적 독점을 확대해 갈려고 노력하는 독점적 기구로 보고 있다. 앞서서도 이미 언급한 바와 같이 일리치는 학교에 출석하고 있는 아동들은 잠재적 교육과정에 의하여 교화된 결과로 인해서 어떠한 기술도 형식적인 학교교육의 결과인 한에 있어서 가치롭고 신뢰할 수 있는 것이라고 믿고 있다고 주장하고 있다. 일단 사람들이 이와같은 사상에 한번 익숙하게 되어지면 학교제도 바깥의 교육은 무언가 사이비하고 불법적이며 확실하게 믿을 수 없는 것이라는 인상을 갖게 된다¹⁰⁰⁾. 더군다나, 학교의 학습은 구매하고 소비해야 하는 상품으로서 변형되고 있다. 결과적으로 학교는 한 사회의 교육과 학습의 제 기회에 대한 접근(통로)을 급진적으로 독점하고 있고 학교가 생산하는 상품이 어떻게 포장되고 어떤 단위와 계열로서 포장될 것인가에 대해서도 통제하고 있다.

학교가 이와같은 근본적인 독점을 행사할 수 있는 한가지 이유는, 일리치에 의하면 학교가 교육을 위해서 이용할 수 있는 자금, 인력, 그리고 선의(goodwill)를 전유하고 있을뿐 아니라 학교이외의 다른 사회제도에 대해서는 교육적 과업을 떠 맡지 못하도록 좌절시키고 있다는 것이다.¹⁰¹⁾ 이와같은 방법으로, 노동, 여가활동, 정치활동, 도시생활, 그리고 심지어는 가정 생활까지도 모두 교육수단으로서 존재하는 것을 단념하고, 대신에 그것에 필요한 습관이나 지식을 가르쳐 주는일을 학교에 의존하고 만다.

일리치는 학교가 교육과 학습을 독점하고 있는데 대해서 강력한 반대를 제기하고 있다. 그는 교육과 학습을 규정된 내용과 방법, 그리고 "실라부스"(syllabuses)를 갖고 있는 학교와 같은 단일기관에 제도화 한다는 것은 극히 위험하고 해로운 일이라고 믿고 있다. 그래서 학교가 교육과 학습을 독점할 수 없다고 주장하고 있다. 일리치의 판단에 의하면 사회의 여타 다른 개인이나 기관도 자유경쟁의 원칙에 의해서 교육의 기회에 참여하여야 하는것이 정당하다고 보고 있다.

지금까지 일리치가 이야기 하고 있는 학교의 잠재적 교육과정과 교육적 기회의 독점에 대해서 논의하였다. 그런데 학교가 필연적으로 갖고 있는 잠재적 교육과정이 "사악"하다는 일리치 자신의 주장과, 또 교육적 기회에 대한 독점을 일리치 자신이 강하게 반대하고 있는 이유는 모두 인간의 본성에 대한 일리치의 철학적 전제에 입각해 있다. 이와같은 이유로 이제 일리치의 인간관에 어떠한 것인지를 좀 더 구체적으로 살펴보고자 한다.

(6) 인간본성에 대한 일리치의 철학적 전제

일리치는 인간을 합리성(rationality)과 가능성(capabilities)을 최대한으로 부여받은 자

유롭고 자율적인(autonomous) 존재로 보고 있다.¹⁰²⁾ 일리치는 인간의 생래적인 자유와 호기심, 창조력, 완전가능성에 대한 극도의 낙관주의적인 신념을 갖고 있다. 때문에 그는 학습자의 절대적인 주권을 인정하고 있으며, 개인의 자유, 존엄성, 자율성, 자아 실현과 완전가능성등과 같은 가치를 인간의 가장 기본적인 가치로서 강조하고 있다. 이와같은 바탕위에서 일리치는 학습이란 외부적인 억압이나 조작이 없이 우연적, 자발적으로 가장 잘 일어나는 개인적이고 인격적인 활동이라고 주장하고 있다. 다시말하면, 학습자 이외의 타인은 학습자의 학습을 고양시킬 수 있을지는 모르나 학습자 개인이 무엇을, 언제, 그리고 어떻게 학습해야 하느냐를 결정할 수 있는 권리는 갖고 있지 않다는 것이다.¹⁰³⁾ 이와같은 인간의 기본적인 가치에 모순되거나 이것을 제한 또는 방해하는 모든것을 일리치는 "악"또는 "나쁜것"이라고 규정하고 있다.

학교는 필연적으로 잠재적 교육과정을 갖고 있다는 일리치 자신의 경험적인 진술(empirical statement)에서 부터 이 잠재적 교육과정이 "나쁘다"고 하는 가치론적 판단(valuational judgement)에로의 이행은 일리치 자신의 인간관을 경유해서 나타나고 있다. 깃츠(Götz)는 이점을 변증법적 용어로 다음과 같이 표현하고 있다.¹⁰⁴⁾ 즉 학교교육은 반위적(antithetical)이다. 그리고 다음의 합(syntheses)에서 자기존재의 모든 명제적 잠재가능성(thetical potentialities)을 실현시키기를 부단히 추구하고 있는 존재로서의 인간관때문에 반위적인 학교교육은 반드시 초월(부인)되어야만 한다는 것이다. 요컨대, 일리치의 논리는 다음과 같이 전개되고 있다고 보여진다. 즉, 현대학교의 잠재적 교육과정은 그것이 인간본질의 완전성 실현이라는 가치에 모순되거나 이를 제한 또는 방해하기 때문에 나쁜것이다. 그러나, 이 잠재적 교육과정의 전달작용이 없이 학교가 존재하기란 전적으로 불가능한 것이기 때문에 학교는 필연적으로 사회로부터 사형선고를 받아야 한다는 주장이다

마찬가지로, 조작적이며 독점적인 기구로서의 학교에 대한 일리치의 강한 반대도 역시 이와같은 인간관 위에 기초하고 있다. 즉, 학교라는 제도가 조작적이고 독점적인 성격을 갖게 됨으로서 결국은 자유롭고 자율적인 인간존재가 갖고 있는 잠재적 가능성과 완전성의 실현가능성이 거부당해지고 만다는 것이다.

일리치에 의하면, 인간은 학습을 하고, 병을 치료하고, 위로하며, 이주하고, 자기집을 짓고, 죽은 이들을 장사지낼 수 있는 선천적인 능력을 지니고 있다.¹⁰⁵⁾ 이 능력은 각각 하나의 요구를 만나게된다. 이들 요구를 만족시키는 수단은 사람들이 상품에는 단지 조금만 의존하고 그들 스스로 할 수 있는 것에 주로 의존하는 한에 있어서는 풍부하다. 그러나 조작적이며 독점적인 기구로서의 학교는 인간의 선천적인 자유와 자연

100) Illich, *Celebration of Awareness: A Call for Institutional Revolution*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd., 1980. p.95.
101) Illich, *Deschooling Society*, p.8.

102) cf. Illich, *Celebration of Awareness*, pp.17-19.
103) Illich, *Deschooling Society*, p.56.
104) Götz, *On Man and His Schooling*, *op.cit.*, p.96.
105) Illich, *Tools for Conviviality*, p.68.

적 능력을 배제해 버리고 있다. 학교는 단지 의무적인 소비를 강요하고 그럼으로서 개인적인 자유와 자율성을 제한시키고 있을 따름이다.

이와같은 견해에 대해서 프롬(Erich Fromm)은 일리치의 소책자인 의식의 축제(Celebration of Awareness)의 서문에서 일리치를 인본주의적 급진주의자(humanistic radical)라고 부르고 있는데,¹⁰⁶⁾ 인본주의적 급진주의자란 모든 제도를 그것이 인간의 성장과 완전한 개발능력을 도와주느냐 방해하는가 하는 관점에서 의문을 제기하는 사람들이라고 설명하고 있다. 탈학교의 사회에 대한 일리치의 논의는 실제로 이와같은 인본주의적 급진주의에 근거하고 있다. 따라서 일리치에게 있어서 현대학교교육의 위기는 인본주의적 위기라고 볼수 있다.

이제, 여기서 명백히 해야할 것은 인간의 완전가능성의 실현이라는 이상 또는 인간의 자아실현의 과정은 일리치에게 있어서 그 개인안에 보다 충분히 실현되어질 수 있는 가능성이 아직도 존재하고 있는한에 있어서는 결코 완결된 것으로 생각하지 말아야 한다는 사실이다. 개인적으로나 사회적으로 인간존재는 끊임없는 자아실현의 과정에 종사하고 있다. 이것은 자아실현의 과정이라는 것은 인간의 모든 잠재적 가능성이 실현되어질 수 있도록 모든단계, 모든성취의 초월을 요구한다는 사실을 의미하고 있다. 이 자아실현의 과정은 항상 다음 단계의 보다 높은 성취를 목적으로 하고있기 때문에 인간은 항상 이전단계의 모든 성취를 거부 또는 초월해야 만 한다.¹⁰⁷⁾

인간의 완전성에 대한 이와같은 관념은 제도나 성취, 직업, 사랑등 모든것을 임시적이고 방편적인 성격을 갖게끔 요구한다. 그러나 현대학교의 잠재적 교육과정은 일리치에 의하면 너무도 효과적으로 학생들에게 사회제도로서의 학교는 감히 그 누구도 침범할 수 없는, 따라서 초월될 수 없는 “신성한 황소”(holy cow)와 같은 것이라고 가르치고 있다는 것이다. 이것이 바로 제도로서의 학교가 사회로부터 폐기되어야 만 한다고 주장하는 일리치의 근본이유이다. 요컨대 학교는 비록 인간의 어떤 성취를 대표해 주긴 하지만 이와같은 성취는 다음에 이룩될 완전성으로의 길을 구체적으로 열어줌으로서 인간의 완전한 자아실현이 계속적으로 더 가까와질 수 있게 되어야 하기 때문에 학교는 반드시 폐기되어야 한다는 것이다.¹⁰⁸⁾ 따라서 일리치가 현행학교제도를 대치할 수 있다고 확신하며 제시하는 혁신적인 대안이라는 것도 어떻게 하면 인간의 완전성이라는 이상을 보다 충분히 실현시킬 수 있는가 하는점에 초점을 맞추고 있다.

2) 일리치의 대안

(1)탈학교의 사회(Deschooling society)

지금까지의 논의는 주로 하나의 사회제도로서의 학교에 대해 일리치가 근본적으로

106) Illich, *Celebration of Awareness*, p.10.

107) Götz, *op. cit.*, pp.96-97.

108) *Ibid.*, p.97.

못마땅하게 여기고 있는것이 무엇인가를 중심으로 행해졌다. 그는 학교가 아동들에게 잠재적 교육과정을 가르침으로 아동들로 하여금 교수와 학습을 혼동하게끔 만들고 학교에 대한 필요성을 당연한 것으로 받아들이게 하며, 또 사회계층이동을 위한 학교의 기능을 믿게하고 포장된 지식의 상품을 소비하도록 만든다고 주장하고 있다. 나아가, 학교라는 제도는 일리치에게 있어서 자아실현이라고 하는 인간의 기본적인 특성을 폐파하는 극도로 조작적이며 독점적인 제도로 보여지고 있다. 그리고 학교가 존재하는 한에 있어서는 학교교육은 필연적으로 잠재적 교육과정을 전달하며, 조작적이고 독점적인 사회기구로서의 기능을 발휘한다고 한다.

그러므로, 일리치는 학교를 개혁(reform)하려고 하는 어떠한 사상이나 노력도 거절한다. 일리치의 견해에 의하면 학교를 개혁한다는 것은 어디까지나 고속도로에 차선을 하나 더 만들어 주는 것과 같을 뿐이라는 것이다. 이것은 얼마가지 않아 곧 또다른 교통체증을 불러 일으킬 뿐이라는 것이다.¹⁰⁹⁾ 심지어는 자유학교운동(free school movement)조차도 “틀에 박은것 같은 것을 싫어하는 교육자의 기본을 유혹하기는 하지만, 중국에 가서는 학교교육의 전통적인 ‘이데올로기’를 지지하고 있다”¹¹⁰⁾고 일리치는 지적하고 있다. 그는 이점에 대해서 다음과 같이 말하고 있다:

“대부분의 변화는 어느정도 좋은 효과를 갖고 있다... 그러나 이 모든 대안들은 예측할 수 있는 한계내에서 작용한다. 그 이유는 학교의 잠재적 구조를 손대지 않은채로 버려두고 있기 때문이다. 출석이라고 하는 아직 끊기지 않은 쇠사슬이 있는 또 다른 자유학교로 인도해 가는 자유학교운동은 자유의 신기루를 생산해 낸다. 유혹의 결과로서 나타나는 출석은 무단결석자를 다루는 교사의 강제에 의해서 억지로 출석하는것 보다도 더 설득력있게 전문화된 치료의 필요성을 함양시켜 준다.”¹¹¹⁾

따라서, 일리치는 학교라는 제도는 반드시 사회로부터 폐기되어야만 한다고 결론을 내리게 된다. 제도로서의 학교를 제거하는 것은 일리치에게 있어서 탈제도화된 사회질서(de-institutionalized social order)를 창출하는 첫 단계이다. 리스트(Lister)는 이 “탈학교”(deschooling)라는 용어의 기원을 잘 설명하고 있는데,¹¹²⁾ 그것은 일리치가 연설도중 청중들에게 “학교가 무엇을 한다고 생각하느냐”고 질문했을때 청중가운데 한 사람의 대답을 잘못 들어서 생겨난 용어라고 하고 있다. 그 사람은 일리치에게 “학교는 아동들을 나사를 조으듯이 조은다”(Schools screw you)라고대답했는데 일리치는 “학교는 아동들을 교육시킨다”(Schools school you)라고 들었고 이것이 계기가 되어서 나중 “탈학교”(deschooling)에 대해서 언급하기 시작했다고 한다. 이 이야기가 함

109) J. Spring, *Deschooling as a Form of Social Revolution*(In Karier, C. J. et al., *Roots of Crisis: American Education in the Twentieth Century*, Chicago:Rand McNally, 1973) p.144.

110) Illich, *Deschooling Society*, p.65.

111) Illich, *The Breakdown of Schools: a Problem or a Symptom?* *op.cit.*, pp.148-149.

112) Lister, *The Challenge of Deschooling*, *op.cit.*, p. 3.

축하고 있는것은 탈학교의 사상은 현행 학교교육의 모든 관습과 병폐를 일소한다는 것이다. 탈학교의 사회는 실제로 공교육제도의 폐기와 의무교육제도의 폐기를 의미하고 있으며 이러한 작업은 결국 탈제도화된 사회 곧 일리치가 일컫는 바 상호친화적 사회(convivial society)로 이끌어갈 것이라고 일리치는 믿고 있다.

일리치가 말하는 상호친화성 또는 공생성(conviviality)이라는 용어는 산업생산성(industrial productivity)의 반대말을 의미한다.¹¹³⁾ 그것은 다른 사람들과 인간이 만든 환경에 의해서 부과되어지는 요구에 인간이 조건적으로 반응하는 것과는 대조적으로 사람들 사이의 자율적이며 창의적인 교제를 의미하며 사람과 환경과의 그러한 교제를 의미한다. 상호친화성은 개인적 상호의존속에서 실현하게 되는 개인적 자유이며, 그 자체로서 하나의 본질적인 윤리적 가치이다. 상호친화적 사회는 새로운 생활양식의 발전을 허용해 주며, 모든 사람들 가운데 거의 균등하게 분배된 수단 즉, 개인적 조절에 의한 개인적 에너지의 보호와 보장, 최대한의 이용 및 향유에 우선권을 부여하는 정치제도의 발전을 허용해 준다.

따라서 일리치에게 있어서 탈학교라는 것은 일면 부정적인 제안(negative proposal) 즉 탈제도화(dis-establishment)와 다른 한편으로는 사람들에게 상호친화적 도구를 부여해 주는 적극적인 계획(positive plan)을 동시에 포함하고 있는 것이다. 이와같은 목적을 달성하기 위해서 일리치는 네가지의 구체적인 학습 네트워크(learning networks) 또는 기회망(opportunity webs)을 구상하고 있다.

(2) 학습을 네트워크, 망 또는 기회.

일리치에게 있어서 학교화된 사회(schooled society)를 근본적으로 대치할 수 있는 것은 단순히 기능을 정식으로 습득하기 위한 정식의 새 기구를 구하고, 또 기능의 교육적 사용을 요구하는 것만이 아니다. 탈학교화된 사회는 우발적인 교육 또는 비형식적인 교육에의 새로운 접근이다. 일리치에 의하면 좋은 교육제도는 적어도 세가지 사실을 필요로 한다.¹¹⁴⁾ 첫째는, 인생의 어느 시기에 있어서도 학습하려고 원하는 사람은 누구에게나 유용한 자원을 공급해 주어야 하며, 둘째는, 자기가 알고 있는 것을 다른 사람에게 가르치기를 원하는 사람들과 그것을 배우기를 원하는 사람들의 접촉과 관계맺음을 가능하게 해 주어야 하며, 셋째로는, 공중에 대해서 그들의 사상을 제시하고자 하는 사람들에 대해서 그것을 위한 공개적 기회를 부여해 주어야 한다는 것 등이다.

이와같은 세 요구를 충족시켜주는 수단으로서 일리치는 네가지의 상호친화적 학습망 또는 네트워크를 제안하고 있다.¹¹⁵⁾

첫번째 네트워크는 교육적 사물들을 위한 참고업무(reference service to education-

al objects)이다 이 네트워크의 목적은 개인에게 학습에 필요한 교육적 대상이나 사물을 제공해 주는 것이다. 일리치는 이 교육적 사물을 도서관, 도구점, 프린트 상점, 예술 갤러리 등 실제로 그 자체 학습 가능성을 갖고 있는 모든 종류의 사물이나 도구의 집합을 의미할 만큼 광의적으로 규정하고 있다. 사람들은 이와같은 자원들을 원할때는 언제든지 이용할 수가 있다. 학교에서 그것을 이용하기에 “적절한”학년이 될때까지 기다린단지, 또는 학교의 교육과정에서 이들 자원들을 위해 별도로 마련해 둔 시간까지 기다려야 할 필요가 없는 것이다. 학습자들은 자기들의 목적에 필요하고 적절한 것으로 고려되는 활동들을 그들의 환경에서 선택할 수 있는 권리를 부여받고 있다.

두번째 네트워크는 기능을 마스터하기를 원하는 사람(학습자)이 자기를 위해서 그 기능을 시범보여 줄 수 있는 모델과 접촉할 수 있는 기능교환(skill exchange)의 네트워크이다. 외국어를 말하는 것에서 부터 외과수술을 시행하는 일에 이르기까지의 광범위한 기술들도 단순히 이미 그 기술을 소유하고 있는 사람들을 관찰함으로써, 그리고 그들로 부터 어떤 가르침을 받음으로서 배울 수 있다고 일리치는 믿고 있다. 결과적으로, 그는 자기가 갖고 있는 기능을 가르치기를 원하고 있는 사람들과 그 기능을 배우기를 원하는 사람들이 상호접촉할 수 있도록 하는 네트워크를 확립할 것을 제안하고 있다. 다양한 기능센터와 기능은행을 현재의 학교건물에 설치할 수 있을 것이다. 사람들은 그들에게 원하는 바 기능을 가르쳐주는 사업체와 산업체에 지불하는 증서를 받을 수도 있다. 일리치는 특정의 사람들을 교사로 자격증을 주는 제도를 반대한다. 자격증 제도는 단지 교사와 기능을 소유하고 있는 실천가들 모두의 인위적 부족현상을 불러일으킬 뿐이다.

세번째 네트워크는 동료의 선택서비스(peer matching service)이다. 이 네트워크는 비슷한 기능과 흥미를 소유하고 있는 다른 사람들을 만남으로서 그들이 소유하고 있는 기능과 흥미를 상호공유할 수 있게 하는 일에 관심을 갖고 있는 사람들을 포함한다. 일리치는 학교는 우리가 접촉할 수 있는 사람들을 인위적으로 제한시킴으로서 사실상 자유로 회집할 수 있는 인간의 권리를 침해하고 있다고 주장하고 있다. 일리치는 사람들을 대규모 컴퓨터은행에 등록하여 동료들이 원할때는 상호결합시켜줄 수 있도록 할 것을 제안하고 있다.

일리치의 네번째이자 마지막 네트워크는 전문적 교육자에 대한 참고 서비스(a reference service to professional educators)이다. 이 네트워크는 행정가와 교육학자, 그리고 교육적 선도자 또는 마스터(master)같은 전문적 능력을 소유하고 있는 사람들을 포함한다. 행정가들은 교육 교환소나 네트워크를 만들고 운영하는 일을 하며 교육학자는 네트워크를 이용하는데 도움을 제공하는 일에 학생들과 부모들의 조력자로서 봉사한다. 예를들어 이들은 특정기술을 학습하기를 원하는 학생에게 가장 도움이 될 수 있는 서적을 제안할 수도 있고 기능교환 네트워크를 어떻게 이용할 수 있는지에 대해서도 이야기해 줄 수 있을 것이다. 교육적 선도자나 마스터(master)는 좀 더 진보

113) Illich, *Tools for Conviviality*, p.24.
 114) Illich, *Deschooling Society*, pp.75-76.
 115) *Ibid.*, pp.77-104.

된 학습과 통찰에의 길을 지시해 주는 지도자로서 행동한다.

일리치가 이 학습의 네트워크라는 대안을 자기의 혁신적인 인본주의적 인간관위에 근거해서 제시하고 있다는 사실은 두말할 필요가 없다. 그는 이미 언급한 바와 같이 인간을 자유롭고 자율적이며, 주권적인 존재로 믿고 있기 때문에 자기의 입장에서 볼 때에 개인을 제도적 과정에 종속시키며, 자유와 자율성, 개개아동의 주권과 같은 생애적 가치에는 하등의 여유도 남겨주지 않고 있는 현행의 교육제도에 대해서 강하게 반대하고 있다. 일리치는 오직 아동들이 제도의 감옥으로부터 자유로울 수 있을 때에만 자연적 가치들이 완전한 정도에까지 발전되고 나타날 수 있을 것이라는 생각을 하고 있다. 일리치는 참된 교육과 인간성은 학교나 교사와 같은 카테고리과 관계없이도 실현될 수 있다고 믿고 있다. 그는 사회전체가 교육을 위한 장이 될 수 있고 또 되어야 한다고 주장하고 있으며 사회의 모든 구성원들이 잠재적 교사가 될 것을 희망하고 있다.

이와같은 견지에서 일리치는 현대 학교교육의 위기는 오직 현행의 학교제도가 도서 관이나 동료선택 서비스와 같은 학습의 네트워크로 대체될 수 있을 때 해결될 수 있으며, 이 학습의 네트워크는 학습자에게 자기 자신의 선택에 따라 학습할 필요성이 있는 동료와 도구와의 접근방법을 찾을 수 있는 능력을 부여해 준다고 확신하고 있다¹¹⁶⁾.

(3) 에피메테우스적 인간의 회복

학교제도를 폐기시키는 것은 이제 필연적인 일이며, 학교제도를 유지하려고 하는 그 어떠한 노력도 쓸모없는 일이라고 일리치는 주장한다¹¹⁷⁾. 이제 학교제도에 대항해서 싸우는 것은 문제가 아니라 이미 학교제도는 그 내부로부터 허물어져 가고 있다는 것이다. 이미 학교제도는 흔들리고 있으며 젊은 세대가 조금만 밀어도 쓰러져 버릴 것인데 이일이 지금 진행되어져 가고 있다고 일리치는 주장한다. 일리치의 다음 말을 보자.

“우리는 학교교육시대의 종말을 목격하고 있다. 학교는 금세기 전반을 통해서 지배했던 위력적인 힘 곧, 학교교육의 참가자들에게 학교가 수사학적으로 봉사하는 평등의 신화와 학교가 수여한 자격증이 생산해 내는 계층화된 사회의 합리화 사이의 격차에 대해 참가자들의 눈을 멀게하는 위력적인 힘을 상실해 버렸다.”¹¹⁸⁾

그러나, 이와같은 학교교육의 탈제도화는 일리치에 의하면 전혀 대립하는 두개의 방향으로 일어날 수 있다. 탈학교의 사회가 취할 방향이 우리가 현재 소위 학교화된 사

116) Illich, *Imprisoned in the Global Classroom*, p.35.

117) Illich, *Deschooling Society*, p.102.

Illich, *The Alternative to Schooling*, *op.cit.*, p.44.

118) Illich, *The Breakdown of Schools*, *op.cit.*, p.142.

회에서 갖고 있는 것 보다 더 많은 위협이나 문제들을 수반하게 되지 않을까 하는 염려도 있는 것이다. 따라서, 일리치에 의하면 남아있는 과제는 이 탈학교의 사회를 소위 희망에 찬 방향으로 돌리는 노력을 하는 일이다.

여기서, 일리치는 자기의 논의를 프로메테우스(Prometheus)와 에피메테우스(Epimetheus)의 그리스 신화로서 진행시켜가고 있다¹¹⁹⁾. 그리스 신화에 따르면, 프로메테우스가 판도라(Pandora)¹²⁰⁾의 악의 선물이 빚어낸 결과를 줄이기 위해 천상신의 권력을 도적질하여 세상을 통제하려고 한다. 그리고 프로메테우스의 아우인 에피메테우스는 판도라와 결혼하였는데 판도라가 인간에게 바람직한 선물, 그 중에서도 가장 중요한 것은 희망(hope)이라는 선물을 갖고 왔음을 발견한다.

일리치에게 있어서 프로메테우스는 인간의 어리석음을 상징하고 있다. 현대인의 역사는 판도라의 신화의 타락에서 시작해서 스스로 뚜껑을 닫는 조그만 상자에서 끝나는 데 이것은 곧 창궐하고 있는 여러악의 하나 하나를 가두어 놓고자 해서 그것을 위한 제도 만들기에 노력하는 프로메테우스적 인간의 역사이며, 희망이 쇠퇴하고 기대가 증가해 가는 역사라는 것이다¹²¹⁾. 현대인은 판도라가 달아나게해 버린 여러 악을 가두기 위해서 만든 상자속에 갇혀 버렸다. 다시 말하면, 현대인은 조작적 제도의 쇠사슬에 억매여 있다.

이제, 우리는 이 프로메테우스적인 에토스(ethos)를 버리고 지구의 유한성에 대한 새로운 의미를 받아 들이며, 지구와 판도라를 결혼시키게 한 프로메테우스의 아우 에피메테우스의 선택에 인간의 눈을 뜰 수 있는 새로운 향수(nostalgia)를 선택하여야 한다고 일리치는 제안한다. 그는 오직 이 에피메테우스적인 인간만이 사회를 재구성할 수 있고, 또 그렇게 함으로서 지구 및 인간상호간에 통제와 억압보다는 상호협조와 협동이 있고 좋은 선물에 대해서 감사할 줄 아는 사회를 이룩할 수 있다고 믿고 있다. 따라서 일리치의 실제적인 요점은 프로메테우스적인 에토스를 버리고 희망이 증가하는 에피메테우스적인 사회를 건설해야 하는데 이 사회를 선택할 수 있고 또 선택해야 하는 주체는 바로 자유롭고 자율적인 인간존재라는 것이다. 일리치는 다음과 같이 탄원하고 있다.

“우리 모두는 일부는 육체적으로, 일부는 정신적으로, 그리고 일부는 정서적으로 불구가 되어 있다. 그러므로 우리는 새로운 세계를 창조하기 위하여 협력해서 노력하여야 한다. 파피와 증오, 분노에 바칠 시간이 없다. 우리는 희망과 기쁨, 그리고 축제속에서 새로운 세계를 건설하여야 만 한다. 우리 모두 자신이 스스로 선택한 직업과 자신의 양심의 소리

119) Illich, *Deschooling Society*, p.105-116.

120) 그리스 신화에 의하면 판도라는 제우스(Zeus)가 그녀에게 준 상자(amphora)를 열었는데 이때 모든 악이 도망가게 되었다. 그러나 그녀는 희망이 도망가기 전에 뚜껑을 닫았다는 이야기가 있다.

121) *Ibid.*, p.105.

를 따를 수 있는 자유가 보장되어 있는 풍요로운 새 시대를 향해서 나아가자. 일단 의식주가 충족되면 인간에게는 시와 유희, 그리고 자아실현을 위한 노력이 근본적임을 인식하자. 그리하여 우리 자신의 발전에 공헌할 수 있고 우리의 사회에도 의의깊은 것이 될 수 있는 그러한 영역을 우리의 활동의 영역으로 선택하자.”¹²²⁾

Ⅵ. 사회제도로서의 학교교육 비판사상에 대한 평가와 수용문제에 대한 검토

지금까지 사회제도로서의 학교교육 비판사상을 일리치(Illich), 라이머(Reimer), 홀트(Holt)를 중심으로 살펴보았는데, 이제 이들 사상을 몇가지 측면에서 평가해 보고 동시에 현대사회에의 수용문제를 간략하게 검토해 보고자 한다.

첫째로, 이들 비판론자들은 학교를 단순히 하나의 역사적인 현상으로서 규정하고 있기 때문에 학교의 존재론적인 법칙(ontological law)을 간과하고 있다. 학교를 학교되게 하는 학교의 존재론적 법칙은 창조주 하나님께서 부여하신 창조법칙으로서 인간에 의해서 바뀌어 지거나 무시 또는 폐기되어질 수 없는 것이다. 그러나 이 존재론적인 법칙을 인간의 역사, 문화적인 장속에서 구체화시켜 나가는 것은 인간의 과제이며 소명이다.

사회제도로서의 학교가 인간의 문화적, 역사적 발전과정 속에서 생겨난 것은 틀림이 없는 사실이다. 그러나 이것은 학교가 인간적인 기원을 갖고 있다는 사실을 말하는 것은 결코 아니다. 땅에 있는 것이나 하늘에 있는 것이나 보이는 것이나 보이지 않는 것이나 존재하는 모든것은 본질상 말씀에 의한 하나님의 창조사역이 없이는 불가능한 것이다¹²³⁾. 따라서 학교 역시 그 전적인 존재를 하나님께 의존하고 있다. 학교 역시 하나님의 주권적 손길이 미치며 그분의 주권이 선포되는 하나님의 창조물이다.

그러나, 학교제도는 결혼제도와 같이 창조시에 직접적으로 제정된 것이 아니라 학교를 학교되게 하는 기본적 원리(the principle)¹²⁴⁾, 존재론적 구조(the ontic structure)¹²⁵⁾, 또는 구조적 규범(the structural norm)¹²⁶⁾의 형태로 주어졌다. 이 법칙을 발견하고 그것을 인간의 구체적인 역사적, 문화적 상황에서 조직화하고 구체화하고 발전시키는 것은 바로 인간의 과학적 활동에 위임되어 있는 것이다.

중요한 것은 이 구체화 작업이 종교적 존재로서의 인간에 의해서 이루어지기 때문에 그 방향이 하나님의 법과 뜻에 맞게 하나님을 지향하는 방향으로 조직되고 구체화될

수도 있고, 그렇지 못하고 하나님을 떠난 인간중심주의의 방향으로 조직, 구체화될 수도 있다는 점이다. 그러나 그 어떤 경우에 있어서도, 또 그 어떠한 사회에도 학교의 존재론적인 법칙 그 자체를 폐기시켜 버릴 수는 없는 것이다.

둘째로, 창조된 피조물로서의 인간존재는 현대학교 비판론자들이 강하게 주장하는 바와 같이 전적으로 자유롭거나 자율적인(주권적인)존재가 아니다. 종교적 존재로서의 인간존재의 진정한 자유와 의미는 창조주 하나님과의 관계속에서만 찾아질 수 있는 것이다. 그러나 모든 인간은 각자의 고유한 능력과 개성을 갖고 있으며 따라서 그 어느 누구도 단순히 교육적인 주조(moulding) 또는 교화의 대상이 되어서는 안된다는 비판론자들의 비판은 현대교육의 실제에서 충분히 인정되어야 하며 아동의 창의력이나 독창력, 건전한 비판력 함양에 여지를 남겨두지 않는 현대학교 교육에 일대 경종이 되어야 한다.

그러나 인간의 마음은 본질상 하나님을 외면하는 것이기에 아동의 자연적 욕구가 학교교육의 과정에서 지도적인 원리 또는 규범이 될 수는 없는 것이며 아동의 전적인 자유나 자율성, 학습자의 주권에 절대적인 가치를 부여할 수도 없다. 뿐만 아니라 이들 학교비판론자들이 인간존재를 전적으로 자유롭고, 자율적이며 학습에 있어서 주권적인 존재로 보면서, 다시 말해서 어떤 의미에서는 아동을 학교가 학교교육에 의해서 그렇게 쉽사리 조작할 수 없는 존재로 사실상 보면서 학교가 결과적으로 아동을 조작했다고 주장하면 이것은 논리적 모순이라고 볼 수 있다. 따라서 일리치등 학교 비판론자들은 자기들의 인간관을 수정하든지, 아니면 학교가 아동을 조작하려고 하는 의도가 나쁘다고 하든지 해야 할 것이다. 그렇지 않고 학교가 아동을 조작하고 있으니 나쁘다고 하는 것은 그들의 인간관에 모순되고 있다.

셋째로, 현대학교의 비판론자들은 학교의 일차적인 기능을 인본주의적인 측면에서 의미지우는 교육적 기능으로 간주하면서 제도로서의 학교교육의 효율성 문제를 논의하고 있다. 다시 말하면 학교가 아동에게 지식을 가르친다고 하는 일차적인 기능 자체가 그들이 의미하는 바 진정한 자아실현에 이바지하지 못하고 교묘하게 인위적으로 조작할 수 있는 하나의 통치도구로서 이용되어지고 있으니 이를 폐기시켜 버려야 한다는 것이다.

교육사적으로 볼 때 지식의 전달이라고 하는 학교의 일차적인 기능은 상당한 정도로 계급간의 차이를 오히려 경직화 시키는데 이용되어져 온것이 사실이다. 심지어는 회람시대 이전의 동방의 고대 학교들 마저도 아동을 사회화시켜 기존 사회체제에 적응케 하였으며 회람인들이 제시한 파이드이아(paideia)의 이상도 시대가 흐름에 따라 엘리트(elite)교육을 위한 이상이 된것이 사실이었다. 역사적으로 볼 때 대부분의 경우 제도로서의 학교교육은 정치적이고 이념적인 목적을 탈피하지 못하고 강자의 이익을 위해서 봉사해 왔다는 사실을 부정하기는 어렵다. 그렇다고 해서 언제나 강자가 의도했던대로만 교육의 기능이 발휘되었느냐 하는 점에서도 논쟁의 여지가 없지 않는 것도

122) Illich, *Celebration of Awareness*, p.17.

123) 창 1 : 1 ; 요 1 : 3 ; 롬 11 : 36 ; 골 1 : 16,

124) H. J. S. Stone, *Struktur en motief van die onderwysstelsel*, Bloemfontein:Academica, 1974, p.89.

125) P. G. Schoeman, *An Introduction to a Philosophy of Education*, Durban: Butterworths, 1980, p. 39.

126) De Graaff, *The educational ministry of the Church*, New Jersey: The Craig Press, 1968, p.114. G. Spykman, *Society, State, & Schools: a case for structural and confessional pluralism*. Grand Rapids, Michigan: William B. Eerdmans, 1981, pp.158-159.

사실이다.

따라서, 문제가 되는 것은 이와같은 학교의 기능을 어떻게 진정으로 교육적인 교수(educational teaching)가 되게 하느냐는 것이다.

넷째로, 현대의 학교비판론자들은 대부분의 경우에 있어서 자유(freedom)의 참된 의미를 왜곡시키고 있다. 교육의 장에 있어서 모든 형태의 외적인 권위를 다 거부해 버린다는 것은 교육학적 실체의 법칙적인 측면을 사실적인 측면으로 옹호시키는 비결정론적 해결의 결과이다. 뿐만 아니라 이들 비판론자들은 훈련이나 징계와 같은 개념들을 자유의 개념과 항상 대치되어지는 반대개념으로 보아 버릴려고 하는 경향이 있다.

그러나 이들 제 개념들은 상호독립적으로 획득되거나 행사되어질 수 있는 것이 결코 아니다. 참되고 진정한 자유는 하나님의 율법에 우리 자신을 복종시킴으로서만 획득될 수 있다는 점을 생각할 때 학교교육의 장에 있어서도 훈련과 온화한 징계는 참된 사랑과 친절의 테두리 안에서 반드시 행사되어야만 하는 것으로 평가할 수 있다.

다섯째로, 현대 학교비판론자들에게 있어서 학습은 결국 아동을 단순히 의미있는 학습장면에다 노출시켜서 최소한의 구조와 지배, 감독으로서 임의적인 교육과정을 학습할 수 있게 하는 것을 의미하고 있다. 따라서 일리치나 라이머, 홀트등이 제안하고 있는 대안은 모두 학습자의 자발적인 학습(self-motivated learning)에 의존하고 있다. 그러나, 여기서 지적될 수 있는 오류는 이들 현대 학교교육 비판론자들이 다음과 같은 가정을 전제로 하고 있다는 점이다. 즉, 모든 학습자들은 그들에게 최소한의 규정으로서 스스로 자율적으로 행동할 수 있는 기회를 부여 받기만 하면 자발적으로 학습하기를 열망할 것이라는 가정이다. 이와같은 가정은 극도로 낙관적이며 불합리 하고 보장될 수 없는 가정이다. 특별히, 현대사회의 관점에서 볼 때 많은 사람들은 그들에게 유용하게끔 되어있는 여러가지의 학습자료들을 일리치나 라이머, 홀트가 이야기하고 있는 바와 같이 그렇게 단순히 자발적으로 이용할 만큼 되어있지 않은 것 같이 보인다.

한결음 더 나아가, 어떤 학습기능들은 인생의 초기 또는 어떤 질서적인 계열에 의해서만 가장 잘 학습될 수 있는 것들이 많이 있음이 사실이다. 특별히 훈련(discipline)과 공부의 습관 및 어떤 예술적인 기능들은 인생후기의 성공에 결정적인 역할을 할 수도 있는데, 사람들은 대부분 성인기가 될 때 까지는 일반적으로 이것을 잘 평가하지 못하고 있는데 성인기가 되면 이미 이와같은 습관이나 기능을 습득한다는 것은 어렵거나 심지어는 불가능할 수도 있다. 실제로 일리치의 탈학교의 사회사상에 대한 많은 비판론자들은 의무적인 학교교육을 학습자의 주권, 준비성, 자발적인 동기(self-motivation)로서 대치시킴으로서 제기되는 결함과 잠재적인 모험 등에 그들의 비판의 초점을 맞추고 있다.

여섯째로, 현대 학교교육 비판론자들의 견해에 따르면, 아동이 가치있는 어떤것을 학습하는가 하지않는가 하는 것은 순수하게 "우연"의 문제(matter of chance)이다.

실제로 아동들은 상당한 지식들을 학교 바깥에서 그들 스스로 학습하고 있다. 그러나 이러한 사실이 곧 바로 학교교육이 불필요 하다는 주장을 뒷받침 해 주는 것은 아니다. 학습은 완전한 진공상태에서는 결코 일어날 수 없는 것이며, 보다 경험이 있고 전문적인 사람들의 개입이 필요할 때가 있다. 경험을 갖는다는 사실 그 자체가(ipso facto)곧 바로 교육적인 것은 아니다. 사실상 학교교육은 우리가 경험하고 있는것을 교육적으로 유의미하게 만들어 주는 분별자의 역할을 하고 있다¹²⁷⁾. 특별히 일차적으로 부모에게 위임되어있는 아동에 대한 부모의 교육적 책임은 우연에 맡겨지기에는 너무나 중대한 사명이라고 여겨진다. 아동이 부여받은 재능을 따라 그들의 생의 모든 영역에서 소명적인 존재로 준비시키는데 필요한 지식과 기능은 계획적인 교육적 프로그램이 없이 우연적으로 획득될 수 있는 것은 결코 아니다.

일곱째로, 일리치나 라이머, 홀트등이 제안하는 학습의 네트워크 사상은 사실상 교수(teaching/instruction)와 학습(learning)을 이원론적으로 구분하고 있다. 이들에게 있어서 교수는 소비자에게 어떤 상품을 받아들이도록 강요하는 활동이며, 반면 학습은 소비자 즉 학습자가 언제, 어디서, 얼마만큼 그것을 구매할 것인지를 결정적으로 선택하는 상황으로 보여지고 있다. 교수(teaching)는 나쁘고 학습(learning)은 좋다는 식으로 교수와 학습간의 근본적인 부조화가 일리치등에게는 항상 존재하고 있는 것이다. 때문에 교수의 개념은 학습의 네트워크에서는 일반적으로 제외되고 있다. 그러나 교수와 학습은 이원론적 요소로 이해될 수 없는 하나의 동전의 양면과 같은 것이다. 이들이 교수-학습에 대해서 갖고 있는 이와같은 이원론적 생각은 그들의 잘못된 인간관의 결과이다. 인간을 전적으로 자유롭고 자율적인 존재로 보기 때문에 이들은 모든 형태의 억압, 그래서 심지어는 교수활동까지도 거절하고 있는 것으로 평가할 수 있다.

여덟째로, 일리치와 라이머, 홀트등이 제안하고 있는 학습을 위한 네트워크의 대안은 사회학적인 측면에서 볼 때 지나치게 "단순"(naive)하다고 볼 수 있다. 예를 들어서, 무엇을 알고 있는 모든 사람들이, 심지어는 그것을 아주 잘 알고 있다고 할찌라도 그것을 효과적으로 잘 가르칠 수 있느냐는 문제는 차치하고라도 그것을 가르칠 수 있는가 하는 것은 결코 주장될 수 있는 문제가 아니다. 그리고 가르칠 수 있는 사람도 가르치고자 하는 의도가 있으며, 또 그렇게 할 수 있는 위치에 있는지도 주장될 수 없는 문제이다¹²⁸⁾. 이들이 학습의 네트워크에 대해서 갖고있는 신임은 전문적 교사들에 대한 그들의 비난과 마찬가지로 사실상 정당화 되기 어려운 면을 보여주고 있다.

아홉째로, 일리치와 라이머, 홀트등은 그들의 잘못된 인간관에 근거해서 의무적인 학교교육제도의 부정적인 측면만을 보고 이를 폐기할려고 하고 있다. 그러나 의무적인 학교교육제도는 지금까지 아동을 학교에 출석하도록 권장하기 보다는 아동의 잠재적

127) S. Hook, Illich's de-schooled Utopia (In Troost, C. J. ed. Radical School Reform. Boston: Little, Brown) 1973, p.72.

128) Ibid., p.71.

노동력을 착취하고자하는 일부 부모나 성인들의 무분별한 변덕으로 부터 아동을 보호할 수 있는 방안을 제공해 주고 있다. 의무교육제도는 모든 아동에 대한, 특별히 아동에 대한 부모의 교육적 책임이 소홀히 이행되고 있는 경우에 아동을 교육적으로 보호해 주는 사회의 책임을 보여주고 있다.

열째로, 학습의 네트워크가 사회구성원들의 사회-경제적인 위치에 관계없이 모든 사람들에게 유용한 교육자원을 제공해 줄 것이라는 일리치와 라이머, 홀트등의 주장과는 반대로 오히려 학습의 네트워크가 “가지지 못한자”(the have-nots)에 대해 “가진자”(the haves)에게 유리한 결과를 나타낼 수 있다는 사실도 생각될 수 있다¹²⁹⁾. 현행 학교교육제도에 대한 급진적 비판론자들의 가장 심각한 반대가운데 하나는 이미 논급한 바와 같이 현행 학교교육제도하에서는 풍요한 환경을 갖고 있는 부요한 계층의 아동들이 항상 승리하고 빈곤한 계층의 아동들은 항상 “배반”당한다는 것이다. 그러므로 이들 비판론자들은 학습의 네트워크라고 하는 “혁신적인”대안을 제시하고 있다. 그러나 이들은 학습의 네트워크 역시도 위대한 자원을 이미 소유하고 있는 집단에게 그들의 아동을 위해 “인적인 교육자원”을 고용하여 가정에서 비형식적으로 가르치게 할 수 있는 기회를 현실적으로 부여해 줄 수 있는 경향이 있다는 사실을 간과하고 있다. 요컨대, 빈곤한 계층의 아동들은 이 학습의 네트워크로 부터도 일리치 등이 낙관하고 있는 바와 같은 이득을 그렇게 쉽게 얻을 수 있을 것 같이 보이지 않는다.

열한째로, 일리치등의 탈학교 이론이 극도로 유토피아적이며 가설적인 반면에 현행 학교제도는 적어도 아동에게 필요한 지식을 가르친다고 하는 그 기본적인 기능을 수행함에 있어서는 상당한 정도로 기능적이며 높이 평가받고 있음도 사실이다¹³⁰⁾. 여기에 덧붙여 학교는 아동이 동료와 상호접촉을 할 수 있고 교우관계를 형성하며 개성을 표현하고 창의성, 능력, 재능등을 다양한 교육적 활동을 통해서 나타내 보일 수 있는 기능적 환경을 제공해 주고 있기도 하다. 현재로서는 대부분의 아동들이 접근할 수 있고, 또 교육적, 창의적, 사회적인 관련을 맺을 수 있는 기회를 부여해 주는 그러한 기구나 제도들이 학교 이외에는 현대사회에 존재하고 있지 않다는 사실도 탈학교의 사회이론을 평가함에 있어서 우리가 마땅히 고려해 보아야 할 현실적 문제점들이다. 그것은 일리치등이 제시하는 바 현행 학교제도에 대한 대안들이 현실성이 극도로 희박하다는 점 때문에 더욱 고려되지 않으면 안되는 것이다.

열두째로, 탈학교의 사상은 일리치 자신이 실제로는 멕시코의 쿠에르나바카(Cuernavaca)에 있는 자기의 학교를 전통적인 방식으로 운영했다는 사실로 말미암아 그 신뢰성이 더욱 경감되었음도 지적할 만한 사실이다. 이 쿠에르나바카의 학교에서는

129) cf. R. J. Havighurst, Educational leadership for the seventies, *Phi delta kappan*(53(7) : 403-406, 1972) p.405.

130) J. L. Van der Walt, Kritiekteen die skool: Modegier of dringendheid? *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*(2(3) : 103-110, 1982) p.108.

미국 교외의 주거지역에 거주하고 있는 풍요한 사회계층의 자녀들에게 여러가지의 다양한 과목들을 전통적인 교육방식과 교실구조를 이용하여 가르치고 있었다¹³¹⁾. 쿠에르나바카에 있는 일리치의 국제문화자료센터(Center for Intercultural Documentation)(CIDOC)를 방문한 바 있는 필드스(Fields)와 오즈먼(Ozmon) 역시 일리치의 탈학교에 대한 철학적 개념과 일리치의 스페인어학교(Spanish Language School)가 전통적이며 인습적인 방식으로 조직되고 시행되어지고 있다는 사실간의 대조적인 격차로 말미암아 크게 충격을 받았다고 말하고 있다. 필드스는 이것을 프러시아화된 스페인어 프로그램(Prussianized Spanish Programme)이라고 표현하였다¹³²⁾. 오즈먼의 표현은 다음과 같다 :

“예를들어, 언어교육프로그램은 학생들이 정해진 반에 출석하고, 반복훈련 및 ‘다이얼로그’를 암송하고, 벨이 울림과 동시에 교사가 교체되는 등 지극히 구조적이었다... 비단 언어교육과정에서 뿐만 아니라 일반적으로 전체 학교를 통털어서 거기에는 엄격과 통제와 분위기가 있었다.”¹³³⁾

마지막으로 중요하게 지적되어야 할 것은 종교적 동인(religious motif)의 문제이다. 역사적으로 볼때 학교교육은 항상 어떤 (주로 인본주의적인)종교적 동인에 의해서 지배 되어져 온것이 사실이다. 듀이(Dewey)적인 교육 또는 진보주의적인 학교비판이론은 자연(nature)과 자유(freedom)라는 현대의 인본주의적인 종교적 동인에 의해서 결정되고 지배되어 졌으며, 따라서 결과적으로는 본의는 아니었다 할지라도 아동의 자유라는 극에 극도의 강조점을 두게 되어졌다.

그후 스푸트닉 충격으로 대두된 개인의 탁월성 추구라는 교육형태는 다시금 자연(교재 중심)이라는 극단에 강조점을 두게 되었고 이것은 결과적으로 반문화운동이라는 과격주의로 반동하게 되었고 이 운동은 다시금 1980년대의 “근본학교”(fundamental school)의 설립운동으로 반작용을 주게 되어졌다.

이와같은 현대학교교육사조는 결국 학교개혁의 시계추가 현대 인본주의적인 종교적 동인의 과학(science) 또는 자연이라고 하는 극단과 인간의 자유 또는 개성(personality)이라는 다른 하나의 극단을 계속적으로 진동하고 있음을 보여주고 있다.

현대 서구에 있어서 학교교육은 인간의 자유와 개성이라고 하는 이상에 의해서 지배

131) R. Berman. *A Critical Analysis of Deschooling as a Solution to the Crisis in American Education*. (Dissertation(Ph.D.)—Univ of Oklahoma) (Fotokopie-Univ. Microfilms Internationl.) 1975, p. 87.

cf. J. Fields, Sour Apples in Eden:Ivan Illich at Work. *Teachers College Record*. 73(1) : 108-114, 1971, p.108.

132) Fields, *Ibid.*, p.108.

133) H. Ozmon, The Schooling of Deschooling, *Phi delta kappan*, LV(3) : 178-179, Nov, 1973, p. 178.

되어 있다. 포스만(Postman), 와인가르터너(Weingartner), 실버만(Silberman), 데니슨(Dennison), 니일(Neill)과 같은 비교적 “온건적”인 학교비판론자들과 라이머(Reimer), 굤맨(Goodman), 홀트(Holt), 프레이리(Freire), 일리치(Illich), 보울즈(Bowles), 진티스(Gintis)와 같은 급진적인 학교교육비판론자들 모두가 학습자 개인의 자유로운, 자율적인, 그리고 자충족적인 성장과 발달에 지대한 관심을 기울이고 있다. 때문에 이들은 한결같이 현대학교를 자유롭고 자율적인 인간 존재로서의 아동이 학습하고 성장하는 능력을 손상하고 억압하고 질식시키고 있다고 비판하고 있는 것이다. 기독교적인 관점에서 볼때에 학교교육은 교육의원리, 목적, 내용, 방법, 행정 및 잠재적교육과정 등 그 모든 분야에서 근본적으로 창조, 타락, 예수그리스도를 통한 구속이라고 하는 성경적—종교적 동인의 지배를 받아야 한다.

VII. 결 론

일리치와 라이머, 홀트등이 갖고 있는 사회제도로서의 학교교육 비판사상은 극도로 인본주의적인 사상이다. 따라서 이들이 제시하는 탈학교의 사회이론이 현대사회의 학교교육이 안고있는 문제들을 해결해 줄 수 있는 대안이 되기에는 현실적으로 요원한 감이 없지 않다. 현행 학교제도에 대한 일리치와 라이머, 그리고 홀트등의 급진적이며 “아나키스틱”(anarchistic)한 접근은 상당한 정도로 낭만적이고 유토피아적이며 동시에 비현실적이며 가설적이기도 하다. 이와같은 접근은 무엇보다도 이들이 갖고 있는 고도의 낙관주의적인 인간관에 근거하고 있다. 여기에 덧붙여 현행 학교제도에 엄청난 경제적, 문화적인 투자가 되어있다. 따라서 이들의 제안은 현대사회의 사회—경제적 현실과 양립할 수 없는 것처럼 보인다. 한결음 더 나아가 탈학교의 사회가 현존하는 학교제도보다 문제가 없고 덜 위계질일 것이라고 보장할 수 있는 것도 아니다.

이와같은 제 사실을 고려해볼 때 탈학교의 사회이론이 현대사회에서 합리적이며 실행가능한 방법으로 이행되기에는 현실적으로 요원한 감이 없지 않다. 현대학교의 위기에 대한 가능한 해결책으로서 탈학교의 개념을 비판적으로 분석한 바 있는 버만(Berman)도 탈학교의 개념이라는 것은 이론적이던 실제적이던 적어도 그 적절성에 관한 한에 있어서는 일리치등의 낙관주의에도 불구하고 가까운 또는 좀 먼 장래에 있어서 마저도 하나의 사회적 실재가 되지는 못할 것이라고 결론을 내리고 있다.

그럼에도 불구하고 일리치등의 탈학교의 사회이론은 현행 학교제도의 모순성과, 경직성, 결함, 과도한 관료주의적 경향성에 대한 우리의 주의를 환기시키고 있다. 사회제도로서의 학교교육 비판사상이 갖고 있는 장점은 일반적으로 현대사회의 모든 사회제도들이 갖고 있는 약점들, 특히 사회제도로서의 학교가 지니고 있는 약점과 결함들

을 예리하게 분석, 비판하고 있고, 나아가 이 제도들을 보다 더 올바른 방향으로 개혁하고자 하는 제 운동에 대해 현대인들이 갖고 있는 저항감을 잘 드러내 보여주고 있다는 사실이다.

우리의 과제는 일리치등과 똑같은 행동을 할려고 경쟁하는 일이 아니다. 반드시 일리치등과 동일한 시각을 갖고 모든 교육현실을 볼 수만도 없는 것이 사실이다. 그렇다고 또 이들의 사상을 반드시 수정해야 하거나 무조건 배척해야만 하는 것도 아니다. 오히려 이들이 도전하는 바를 오히려 지각하고 우리의 교육이론과 실재를 보다 더 바람직한 방향으로 계속해서 개혁해 나가는 일에 우리의 관심을 집중시켜야 한다. 인간의 사회적, 문화적 산물로서의 학교제도는 학교가 갖고 있는 존재론적인 법칙의 테두리내에서 계속적으로 개혁되어야만 한다. 학교제도의 위기와 폐지에 대한 소리가 높으니 이것들이 바로 학교교육을 개혁해 나가는데 총력을 기울여야 하는 바로 그 싹점을 인식하여야 한다.

참 고 문 헌

- BARROW, R. *Radical Education: A Critique of Freeschooling and Deschooling*. London: Martin Robertson, 1978.
- BERMAN, R. *A Critical Analysis of Deschooling as a Solution to the Crisis in American Education*. (Dissertation (Ph.D.)-Univ. of Oklahoma.) (Fotokopie-Univ. Microfilms International.). 1975.
- BESTOR, A.E. *Educational Wastelands: the retreat from learning in our public schools*. Urbana: The University of Illinois Press, 1953.
- CLARKE, A. Who is Ivan Illich and Why he is so important to Southern Africa? *Matlhasedi Education Bulletin*. 2 (1) : 16, April/May. 1983
- DE GRAAFF, A. *The educational ministry of the church*. New Jersey: The Craig Press. 1968.
- DENNISON, G. *The Lives of Children: the story of the First Street School*. New York: Random House.
- FIELDS, J. Sour Apples in Eden: Ivan Illich at Work. *Teachers College Record*. 73(1) : 108-114. 1971.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*, New York: The Seabury Press, 1973.
- GLASSER, W. *Schools Without Failure*, New York: Harper & Row, 1975.
- GOODMAN, P. *Compulsory miseducation*, Harmondsworth: Penguin Books, 1971.
- GÖTZ, I. L. On Man and His Schooling. *Educational Theory* (24(1) : 85-98. Winter. 1974.
- HAVIGHURST, R.J. Educational Leadership for the Seventies. *Phi Delta Kappan*. 53(7) : 403-406. 1972.
- HOLT, J. *How children learn*. London: Sir Issac Pitman and Sons. 1968.
- HOLT, J. *How children fail*. London: Sir Issac Pitman and Sons. 1969.
- HOLT, J. *The underachieving school*. New York: Pitman. 1969.
- HOLT, J. *What do I do Monday?* New York: Dell. 1972.
- HOLT, J. Reformulations: a letter written after two weeks in cuernavaca. (In Lister, I. ed. *Deschooling: a reader*. London: Cambridge Univ. Press. P. 43-46.). 1974.
- HOLT, J. *Escape from childhood: the needs and rights of children*. Harmondsworth: Penguin Books. 1975.
- HOLT, J. *Instead of education: ways to help people do things better*. New York: A Delta Books. 1976.

- HOLT, J. *Freedom and Beyond*. Harmondsworth: Penguin Books. 1976.
- HOOTMAN, R.S. *The romantic critics of the sixties: John Holt and company*. (Dissertation (Ph.D.)-The Univ. of Iowa.) (photocopy-Univ. Microfilms International.) 1976.
- HURN, C.J. *The limits and possibilities of schooling*. Boston: Allyn & Bacon. 1978.
- HUTCHINS, R.M. *The conflict in education: in a democratic society*. New York: Harper & Brothers. 1953.
- ILLICH, I. The Futility of Schooling in Latin America. *Saturday Review*. Apr. 20 : 57-59, 74-75. 1968.
- ILLICH, I. The False Ideology of Schooling. *Saturday Review*. Oct. 19 : 56-58, 68. 1970.
- ILLICH, I. *The Alternative to Schooling*. *Saturday Review*. June, 19 : 44-48, 59. 1971.
- ILLICH, I. A Consumer Commodity and a Pseudo-Religion. *The Christian Century*. Vol. 88, Dec. 15 : 1464-1468. 1971.
- ILLICH, I. After Deschooling, What? (In Gartner, A. ed. *After Deschooling, What?* New York: Harper & Row, Pub.). 1973.
- ILLICH, I. *Deschooling Society*. London: Calder & Boyars. 1974.
- ILLICH, I. The Breakdown of Schools: a Problem or a Symptom? (In Hipple, T. ed. *The Future of Education: 1975-2000*. California: Goodyear Pub. Co.). 1974.
- ILLICH, I. *Tools for Conviviality*. Glasgow: William Collins Sons & Co. Ltd. 1975.
- ILLICH, I. *Imprisoned in the Global Classroom*. London: Billing & Sons Ltd. 1976.
- ILLICH, I. *Celebration of Awareness: A Call for Institutional Revolution*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd. 1980.
- LISTER, I. The Challenge of Deschooling (In Lister, I. ed. *Deschooling: A Reader*. London: Cambridge Univ. Press.) 1974.
- MANNERS, R.A. Ivan Illich: Schooling and Society. *Teachers College Record*. 76(4) : 639-664. May. 1975.
- NEILL, A.S. *Summerhill: a radical approach to child rearing*. Harmondsworth: Penguin Books, 1982.
- OZMON, H. The School of Deschooling. *Phi Delta Kappan*. LV(3) : 178-179. Nov. 1973.
- PATTERSON, C.H. *Humanistic education*, New Jersey: Prentice-Hall, 1973.
- PIVETEAU, D.J. Illich: Enemy of Schools or School Systems? *School Review*. 82 : 393-411, May. 1974.

POSTMAN, N. & WEINGARTNER, C. *Teaching as a subversive activity*. Harmondsworth: Penguin Books. 1975.

REIMER, E. Good education for all (*In Social planning: collected papers 1957-1968. CIDOC CUADERNO. NO.22. Mexico:Cuarnavaca.*) 1968.

REIMER, E. Education for freedom (*In An essay on alternatives in education. CIDOC CUADERNO. NO.1005. Mexico:Cuernavaca.*) 1970.

REIMER, E. *School is Dead: An Essay on Alternatives in Education*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd. 1971.

SCHOEMAN, P.G. *An Introduction to a Philosophy of Education*, Durban: Butterworths, 1980.

SILBERMAN, C. *Crisis in the classroom: the remaking of American education*. New York: Random House. 1970.

SPYKMAN, G. *Society, State, & Schools: a case for structural and confessional pluralism*. Grand Rapids, Michigan: William B. Eerdmans, 1981.

STONE, H. J. S. *Struktur en motief van die onderwysstelsel*. Bloemfontein: Academic. 1981.

VAN DER WALT, J. L. Kritiek teen die skool: Modegier of dringendheid? *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde* 2 (3) : 103-110. 1982.

VAN DER WALT, J.L. *Oor Opvoeding in 'n Neutedop*. Bailliepark: Mediapublikasies. 1983.

VOGEL, A. T. *The Owl Critics*. The university of Alabama Press. 1980

칼빈과 急進主義的 再洗禮派와의 관계에 대한 研究

이 상 규*

이 논문은 1985年度 文敎部 學術研究造成費 支給에 의하여 研究되었음

◇ 목 차 ◇

- I. 서 론
 - 1. 문제점 제기
 - 2. 연구의 목적과 필요성
- II. 재침례파의 기원과 역사적 전개
 - 1. 프리히에서의 '스위스 형제단'의 형성
 - 2. 초기 지도자들
 - 3. 남부독일등지에서 재침례파 운동
 - 4. 모라비아에서의 재침례파 운동(훗터 공동체)
 - 5. 화란에서의 재침례파 운동(메노나이트)
- III. 재침례파의 개혁이념과 교의
 - 1. 근본적인 문제 - 교회의 타락과 복귀
 - 2. 교회관
 - 3. 세례관
 - 4. 국가관
- IV. 칼빈과 재침례파와의 관계
 - 1. 칼빈과 재침례파의 초기 접촉
 - 2. 기독교강요에 나타난 재침례파에 대한 칼빈의 견해
 - 3. 칼빈의 개혁활동과정에서의 재침례파와의 관계
- V. 요약과 결론

참고도서

I. 서 론

1. 문제점 제기

1517년 10월 31일 비텐베르크 대학의 젊은 교수였던 마틴 루터(M. Luther, 1483

* 조교수, 역사신학