葛藤教育論의 視覺과 그 批判

李 淳 珩*

目 次

I. 緖 論
II. 葛藤教育論의 基底
1. 教育現象에 대한 解釋
A 構造機能論的 立場
B. 葛藤論的 立場
2. 教育課程의 이데올로기적 性格
III. 몇 가지 批判
IV. 結 論

I. 緖 論

학교교육은 사회적으로 어떠한 기능을 수행하는가? 이에 대한 교육학적 이해는 교육이 文化의 傳授와 改革의 기능을 통해 교육받은 個人들로 하여금 社會的 地位의 上昇移動을 도모하고, 아울러 교육받은 개인들이 많아질 때, 사회 또한 보다 平等한 社會實現에도 접근해 갈 수 있다고 믿는다. 그러므로, 국가사회는 보다 교육받은 시민을 많이 확보하고 교육의 機會均等을 신장시킴으로써 사회체제를 發展시켜나가려고 한다. 따라서, 사회적 필요에서 볼 때 학교교육의 중요한 책무는 社會秩序의 維持와 安定에 필요한 人力을 공급하고 나아가 사회를 革新·發展시켜 나갈 수 있도록 이에 의도적으로 기여하는 일이다.

그러나, 이와는 반대로 최근에 이르러 학교교육은 개인의 사회적 지위의 성취나 사회평등을 실현시킨다고 보기보다는, 오히려 보다 不利한 階層의 子女들을 社會的 成就에서 疏外시키고 社會의 不平等 構造를 더욱 深化시킴으로써, 교육받은 사람과 덜받은 사람간에 상호 葛藤을 자아내게 만들고 있다는 批判이 점증되고 있다. 學校教育의 効果의 문제를 이런 시각에서 논의하고자 할 때, 이에 대한 理論的 立場은 일반적으로 전자를 構造機能主義教育理論으로, 그리고 후자를 葛藤主義教育理論으로 대별하여 이해되고 있다.

학교교육이 현실적으로 평등사회를 실현하는 사회의 制度的 裝置임을 부인할 수 없다면, 그렇다면 무엇이 그들의 성취를 가능하게 하고 보다 평등한 사회에로 접근해가게 하는가? 이에 대한 해답은 여러가지로 가능하겠지만, 이는 다름아닌 個人의 能力과 業績에 의해서 결정된다고 믿는것이 민주사회에서 중요한 합의이다. 따라서 개인의 능력과 업적에 따른 상호간의 競爭이 민주사회에 있어서의 교육의 중요한 원리가 되지 않을 수 없다. 그러므로 민주사회의 교육은 이를 통해 국민 모두에게 교육의 기회를 균등히 배분하는 것이 개개인의 社會的 成就의 効率과 社會平等을 실현하는 중요한 방식이 된다.

말하자면, 민주 사회에서의 교육이 개인의 능력과 성취에 입각한 教育의 機會均等原理를 궁극의 국가 政策目標로 하여 운영해 나가야 된다는 이상을 받아들이는 것이 構造機能主義理論이

*師範大學

다. 이에 반해, 葛藤主義理論에서는 이러한 원리는 현실적으로 社會統制的 神話에 불과하다고 보고 이를 비판하거나 더 이상 정당시될 수 없다고 거부한다. 다시 말하면, 개인의 능력이나 성취의 정도에 의한 경쟁의 원리에 의거하여 교육기회의 배분 및 그 성과에 의한 사회적 성취가 보장되고 있다고 하지만, 학교는 특정계층(中流)이상의 문화를 교육의 內容이나 價値로 삼아 가르침으로써 한 사회의 정치·경제·사회·문화의 階層的 構造를 反映하고 있으며, 사회 또한 資本主義經濟體制에 적합한 屬性을 지닌 者만을 선호하여 선발함으로써, 개개인들의 職業的 成就를 통제하고 결과적으로 낮은 社會經濟的 背景을 지닌 학생들이 不利한 差別을 經驗하게 만들고 있다는 것이다. 그들은 현존의 민주산업 사회에서의 교육제도를 가진 자(the haves)들과 못가진 자(the have-nots)들간의 갈등관계로 파악한다.

물론, 학교교육의 誤謬나 失敗를 비판하거나 소외된 계층의 교육에 대한 對策들을 탐색하고자 하는 사람들은 후자의 입장에 서 있다. 따라서 이들은 기존의 학교교육 체제를 가지고서는 교육이 주어진 바 올바른 社會再建의 機能을 다할 수 없다고 말한다. 이들이 制度的 敎育을 비판하는 까닭이 여기에 있다. 이들은 학교내부에서의 교육목표—내용—방법—평가에 이르는 일련의 敎育的 過程에서 그 요소들이 새롭게 改革되어야 하고 학교가 제도로서의 그 벽을 헐어야 한다거나 하는 것뿐만 아니라, 극단적으로는 학교제도를 폐지한 새로운 교육체제가 마련되어야 한다고 주장한다.

이와 같은 비판적 교육론의 이론적 기저를 올바로 이해하기 위해서는 갈등교육이론의 시각과 學校解體論 및 意識化 敎育이론을 중심으로한 解放敎育論의 몇가지 점들이 보다 분명히 이해되어야 할 필요가 있으나, 본고에서는 갈등교육론의 견지에 국한해서 살펴보고자 한다.

II. 葛藤敎育論의 基底

지난 6~70년대에 있어 교육사회학의 주요한 관심사는 「교육기회의 평등」(1966)에 대한 Coleman의 연구[1]를 정점으로 하여, 계층간의 불평등에 초점을 맞추어 교육기회의 불평등문제에 집중돼 왔다. 이러한 연구들은 대체로 한 개인의 사회적 지위양상은 학교교육보다 가정배경에 의해 결정된다는 결론[2]에 도달하여 계층간에 교육이 불평등하게 이루어지고 있다고 지적하였다. 특히 1970년대에는 新敎育社會學(new sociology of education)이론이 대두되면서 학교에서 교육내용으로 다루고 있는 知識에서조차 이러한 계층적 요소들이 반영되어 그것들은 지배계층의 이데올로기와 가치를 주도하여 조직됨으로써 계층간의 불평등을 야기시킨다는 문제를 제기하였다.[3]

이러한 논의들을 둘러싸고 지금까지 학교교육에 대해 제기된 비판들은 크게 두가지 입장에서 정리될 수 있다. 그 하나는 학교교육을 중심으로 하는 교육현상에 대한 解釋的 視覺에서의 비판과 다른 하나는 학교교육의 현실적 모순을 극복하기 위한, 實踐的 代案으로서의 成人敎育運動의 혁신이다.

첫째, 비판적 해석의 입장은 교육현상을 어떻게 볼 것인가 하는 점에서 제기되었다. 즉 교육은 사회체제의 유지와 발전에 기여한다고만 볼 수 없다는 점에서 이들은 전통적 관점에서 벗어나, 학교교육이란 기존의 社會支配階層의 權益을 유지해주는 매개장치에 불과하여 그 안에 계

1) Coleman, J. S., et al., (1966) Equality of Educational Opportunity, New York: Arno Press (Reprint Ed. 1979)

2) Bowles, S. and Guintis, G., (1975) Schooling in Capitalist America, New York: Basic Books.

3) Karabel J. and A. H. Halsey, (1977) Power and Ideology in Education. New York: Oxford University Press.

층간에 끊임없는 갈등이 내재하는 것으로 파악한다. 이들의 논의는 주로 교육의 機會均等 문제나 學校敎育의 效果에 있어서의 그 隔差의 문제를 중심으로 발전되어 왔다.

그러나, 교육의 불평등내지 교육격차의 誘發要因이 어디에서 기인되는가를 보는 시각에서 이들의 견해는 다시 두갈래로 나누어진다. 즉 그것이 「學校밖」의 社會的 支配構造에서 온다는 거시적 입장에서의 해석과, 이와는 달리 보다 초점을 좁혀 「學校안」의 學校學習過程에서 빚어지고 있다는 미시적 입장에서 교육불평등의 문제에 접근하고자 하였다. 학교밖의 보다 넓은 사회의 불평등한 구조가 교육격차를 유발한다는 입장은 그 불평등의 증거를 家庭背景과 주로 관련시켜 고찰하였으며, 한편으로 학교자체가 학업성취에 격차를 조장한다는 입장은 학교에서 가르쳐지고 있는 敎育內容과 교사와 학생간의 相互作用過程에서 敎授言語의 質 또는 교사의 학생에 대한 期待와 風土 그리고 評價등에 이르기까지 학교안으로 눈을 돌려 이를 실증적으로 밝히려고 하였다.[4]

둘째, 실천적 전략에서의 성인교육 혁신운동을 중요시하는 입장들을 보면, 이들은 기존의 制度로서의 學校나 지금까지의 교육실천의 慣行들이 지나치게 비인각적이어서 불평등교육이 초래되었다고 진단하고 학교를 개혁 또는 철폐해야 한다고 주장한다. 解放敎育論, 또는 意識化敎育論으로 불리우는 입장들이 이를 잘 대변해준다.

이들 兩者, 즉 비판적 해석의 입장이나 실천적 전략의 입장들은 모두 지금까지 敎育秩序를 설명해주고 있는 기존의 敎育理論體系로서는 그것이 정당화되기 어렵다고 보는 점에서 공통된 입장을 지닌다. 이 점에서 이들은 批判的 急進主義의 입장에 서게 되며 일군의 知識社會學者, 葛藤主義社會學者, 新마르크스주의자들 사이에서 그 합의의 영역을 찾고 있다는 점에서 그 공통성을 지닌다.

1. 敎育現象에 대한 解釋

갈등이론은 社會를 하나의 짜여진 體系 또는 統合되어있는 實體로 이해하는 構造機能이론과 상반되는, 사회학 이론의 기본가정의 하나이다. 이들은 사회란 언제나 불안정한 상태에서 不和와 葛藤이 끊임없이 일어나는 것으로 보고 그 勢力들간의 力學的 關係가 사회의 變化와 發展을 초래한다고 생각한다.

구조기능이론이 사회의 秩序維持와 統合에 초점을 맞추어 사회를 이해하고자 하는 社會觀이라고 한다면, 갈등이론은 사회는 언제나 변화를 겪고 있고 거기에는 끊임없이 불화와 갈등이 내재하는 것으로 받아들인다. 이러한 불화와 갈등은 각기 특정 사회성원의 다른 성원에 대한 强制를 제기하며 이를 겪는 모든 부문들은 각기 사회의 解體와 變動에 기여한다고 보게 된다.[5]

---

4) Bernstein, B., (1961) Social Class and Linguistic Development : A Theory of Social Learning, in Halsey and Anderson (eds.), Education, Economy and Society, N. Y : The Free Press, pp. 288-314.
Rosenthal, R., and L. Jacobson, (1968) Pygmalion in the Classroom. New York : Holt, Rinehart and Winston.
Brookover W. B. et al., (1973) Elementary School Enviornment and School Achievement, East lansing : Michigan State University.
Hurn, C. J., (1978) The Limits and Possibilities of Schoolling : An Introduction to the Sociology of Education, Boston : Allen and Bacon, Inc.
Percell, C. H., (1977) Education and Inequality, N. Y : The Free Press.

5) Darendorf, 鄭大然역, (1981) 產業社會에서의 階級과 階級葛藤, 弘盛社.

그러나, 갈등이라고 해서 그것은 언제나 대립과 불화를 초래하는 요인으로만 보고 있지는 않다. 이것들은 대립의 양상을 결과하게 하면서도 한편으로 상호이해관계의 갈등은 협력을 불러들이기도 하기 때문에 동시에 사회체계를 再統合시키는 요인으로도 작용한다고 본다. 그리하여 결국 사회체계의 불균형을 해소하여 사회질서를 회복시켜 준다고 보기도 한다.[6]

교육현상에 대한 설명에 있어서도 두 이론의 입장은 전혀 상반되어 있다. 어떤 사회체제든 그것이 존속유지되기 위해서는 기존의 생활방식인 총체적 문화유산을 자라나는 세대들에게 전수하는 社會化機能과 사회의 분화에 따른 각 분야의 역할을 담당할 이들 人力의 分配選拔이 불가피한데, 기능이론의 관점에서는 교육이 이 두가지 기능에 대한 긍정적 기능을 수행한다고 보는 데 대해, 갈등이론은 이러한 학교의 기능은 지금까지 지배집단의 문화체제를 주된 지향으로 삼아왔기 때문에 기존의 계층구조를 재생산하는 데 불과하여 교육의 사회개혁의 기능을 제대로 수행하지 못하고 있음을 비판한다.

몇가지 이론적 관점을 보면 교육에 관한 두 이론의 입장이 대조적으로 나타난다.[7]

A. 構造機能論的 立場

구조기능론적 입장에서 교육을 보는 대표적 견지는 Durkheim, Parsons, 그리고 Dreben 들에서 찾아볼 수 있다.

먼저 뒤르껨에 의하면, 인간은 社會化에 의해서만 사회적 존재로 되기 때문에 교육은 사회화를 위해 필요한 것으로 파악하였다. 개인은 사회화됨으로써 사회가 요구하는 사회적 역할을 적절히 수행해갈 수 있다. 그러므로 학교교육은 당연히 사회화를 위한 기능을 담당해야 하는 것이다. 사회화를 통해 한 사회의 共通的 感情과 信念을 사회 모든 성원들에게 내면화함으로써 구성원의 동질성을 확보하여 특정사회체제를 유지할 수 있다고 보았다.[8]

한편, 파슨즈는 학교교육의 사회화기능을 강조하면서도 그 내용이나 방법에 있어 학교와 가정은 사회화기능을 분담수행하며, 가정에서의 사회화에 비해 학교에서의 사회화는 집단체제를 위한 것으로 보았다. 그러므로 그에 있어 학교의 사회화는 사회체제 유지를 위한 개개성원의 社會性 개발이나 사회에서 필요한 職業技能을 훈련시켜주는 기관으로 보았다. 따라서 개인의 社會選拔에 필요한 기능들은 학교교육에 의해 이루어지는 것임을 강조함으로써 사회화와 사회적 선발기능이 학교교육의 기본기능으로 파악한 것이다.[9] 이 분배와 선발의 기능은 개인의 입장에서는 각자의 능력과 소질에 적합한 역할을 준비시켜 사회적 進出(移動)을 준비시켜주는 것이요, 사회의 입장에서는 직업세계가 필요로 하는 사람들을 추려내는 인위적 선발의 과정이기 때문에, 현실적으로 학교가 수행하게 되는 이러한 선발의 과정은 개인이나 사회의 입장에서 다 같이 중요한 것이 된다.

그러면, 무엇이 아동의 사회적 진출을 결정하는가? 그것은 각자의 능력에 의해 선발, 분류, 평가되며 경쟁에 기초한 성취에 의해 결정될 수 밖에 없다고 본다. 왜냐하면 미국사회는 능력에 기초한 業績主義社會이기 때문이다. 이 점에서 학교교육에서 가장 강조되는 것은 아동각자

6) Coser, 朴在煥역, (1980) 葛藤의 社會的 機能, 한길사.

7) Collins, Randall, (1977) "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification", (1971) in Karabel and Halsey, Power and Ideology in Education, New York: Oxford Univ. Press. pp. 118-36. 이는 두 이론에 관한 논쟁의 교육학적 시도의 하나이다.

8) Durkheim, Emill, 李鍾珏역 (1978) 교육과 사회학, 배영사.

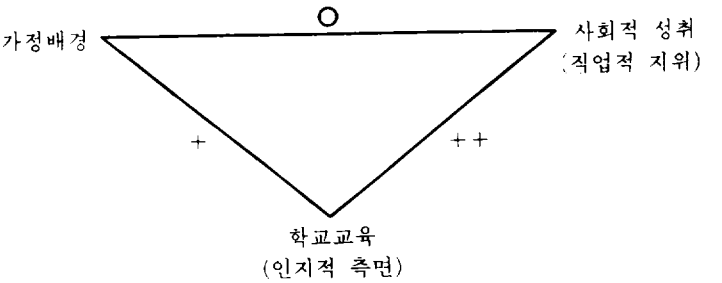
9) Parsons, Talcott, (1959) "The School Class as a Social Sytstem: Some of It's Function in American Society", Harvard Educational Review, vol. 29, Fall, pp. 297-318.

의 능력에 의한 성취이며 그 표징으로서의 성적에 의해 그들을 선발, 분류, 배치해 나간다. 이와 같이, 학교와 사회는 成就志向의 價値를 공유하고 있기 때문에 각자의 성취정도에 따라 教育機會에의 接近에 차이가 주어지게 되며, 學歷水準에 따라 社會的 地位의 성취가 달라진다는 것은 公正하다는 것이다.

드리벤 역시, 학교가 수행하는 역할은 개개성원들로 하여금 한 사회에서 강조되는 특정한 社會規範—예컨대, 成就性(achievement), 獨立性(independence), 普遍性(universialism), 合理性(specificity) 등을 익혀 社會人을 길러주는 것으로 보았다.[10]

결국, 구조기능 주의자들의 주장은 어떤 사회체제이든 그것은 社會의 構造와 그 維持에 필요한 機能이 수행되어야하며 그러기 위해 安定과 統合과 合意가 기본적 요소임을 밝히면서 그것은 교육의 社會化와 選拔에 의해서 유지될 수 있음을 강조한 것이다.

이와 관련하여 학교교육이 社會的 選拔에서 갖는 중요성은 Blau 와 Ducan 에 의해 경험적으로 입증되었다.[11]



〈그림 1〉 Blau 와 Ducan 의 학교교육 효과 모형

이들에 의하면, ① 한 개인의 사회적 성취는 학교교육의 정도에 의해 결정적으로 작용한다. ② 이에 대해 가정배경은 학교교육에 어느 정도 영향을 줄 수는 있다. ③ 그러나, 가정배경은 사회적 성취에 별다른 영향을 주고 있지는 않다는 것이다. 결국 이들은 학교교육이 사회진출에 결정적 도구임을 내세워 현대산업 사회에 있었서의 人力割當(manpower allocation)의 기능을 강조했다.

이와 같이 파슨즈가 강조한 학교의 인력배분 기능은 이미 Rostow, Harbison 과 Myers, 그리고 Schultz 등에 의해 강조된, 경제적 투자로서의 한 국가사회의 효율적 人力管理論에 힘입어 더욱 강한 설득력을 지니게 되었다.

이러한 견해들은, 각 나라마다 교육에 대한 투자를 늘리고 교육의 기회균등을 이룩함으로써 학교교육을 통해 개인의 사회적 성취 및 계층이동을 상승시켜 나아가 평등사회를 실현할 수 있다는 데 대한 학교교육 효과에 대한 가정을 더욱 확고하게 해주었다고 볼 수 있다.

B. 葛藤論的 立場

그러나, 앞에서 지적한 것처럼 선발이 공정하게 이루어지고 있는가에 대한 교육의 기회균등에 관한 실증적 연구들이 점차 누적됨에 따라, 갈등이론의 관점들은 학교교육 효과에 대한 회의들을 제기하기 시작하였다. 이들은 Marx 나 Weber 등에 그 지적 뿌리를 두고 교육의 문제를 해석해 들어갔다. 이 점에서 갈등이론은 마르크스주의의 유산으로 이해되고 있다. 갈등이론

10) Dreeben, Robert.(1968) On What is Learned in School, Reading, Pa : Addioson-Wesley.

11) Blau P. M. and Duncan, D. C.,(1967) The American Occupational Structure. New York : Willey.

이 마르크스주의와 전적으로 동일시될 수는 없다 하더라도 그 큰 줄기는 이에 연결되는 있다고 보는것이 사실이다.[12] 갈등주의 교육이론과 해방교육론은 각기 교육현상에 대한 이해방식이나 그 대응의 면에서 각기 그 성격을 달리하고 있지만 주로 마르크스 이론가들을 매개로 하여 학교교육에 대한 비판을 전개한다고 보는 것이 일반적이다.[13]

갈등주의적 시각에서 교육현상을 분석하기 시작한 사람들은 Illich, Reimer, Silberman 등이다.[14] 갈등이론가들은 한마디로 현대의 학교제도는 특정계층의 생활방식을 주로하여 가르침으로써, 학생의 성취와 선발이 공정하게 이루어지고 있지 않으며 학교가 社會的 不平等을 再生産하고 있다는 데 의견을 같이한다. 따라서 학교의 주요한 기능인 社會化와 人力配置機能에 대해서로 상반된 비판을 가하고 있다. Illich 나 Reimer 등은 학교교육은 Parsons 등이 주장하는 사회화와 훈련기능을 담당하는 곳이라고 보지 않는다. 왜냐하면 학교는 인간성을 회복시켜 주기보다는 각기 다양한 욕구와 특성을 지니고 있는 학습자들을 획일회시켜 기존의 사회제도에 동조하는 인간을 길러낸다고 보기 때문이다.

교육현상을 이와같이 이해해 들어감에 따라, 教育의 機會均等 문제에 대한 반응들이 이런 시각에서 예민하게 분석되기 시작하였다.[15] 여러 연구 결과들은, 그 동안 교육기회의 확대를 비롯한 교육기회의 불균등 해소를 위해 이를 교육정책의 주요지표로 삼아 막대한 노력을 기울여 왔음에도 불구하고, 이들은 교육기회의 불균등이 아직도 제대로 해소되고 있지 않다는 회의적인 결론들을 내어 놓았다. 교육의 기회균등 이념에 의하면, 교육은 이제까지 개인의 能力主義에 터해 학생들을 선발, 교육함으로써 각자의 성취에 의해 社會的 地位移動을 도모하고 나아가 社會的 平等을 실현시킬 수 있다고 믿어왔다.

자본주의사회에서는 職業位階의 分化와 教育의 制度的 分化過程이 상호 밀접하게 對應的으로 관련되어 있어 거기에는 한 사회에서 영향력을 갖는 지배집단의 政治·經濟的 要因이 암암리에 작용함으로써 階級論的 이데올로기의 지향이 그대로 반영된다고 보기 때문에[16], 이러한 기대는 사실상 사회의 支配集團의 기존의 權益과 그 支配構造를 더욱 강화시켜줄 뿐이라고 비판한다.

이 점에서 한 사회의 경제·정치적 구조와 관련하여 교육현상을 분석하려는 안목은 갈등주의 교육이론의 핵심이라 볼 수 있다.

특히 Bowels 와 Guintis 의 「자본주의 미국사회의 학교교육」에 대한 비판은 이러한 견해의 대표적 입장이 되어있다. 이들은 미국의 학교는 파슨즈와 드리벤이 주장하는 것처럼 보편적인 가치 등을 가르치는 것도, 인재를 공정하게 선발하여 배치하는 것도 아니라는 것이다. 학교교육은 특수계층에 의해 강조되는 규범들을 주요한 사회화의 내용으로 삼음으로써 현행교육제도는

12) 金信一, (1980)"教育研究를 위한 모형으로서의 機能理論과 葛藤理論", 教育學研究, 18권 1호 韓國教育學會, 6, pp. 100-10.

13) 정환규, (1983)"民衆教育論의 理念과 性格", 한완상외, 한국민중교육론-그 이념과 실천전략, 학민사, p. 154.

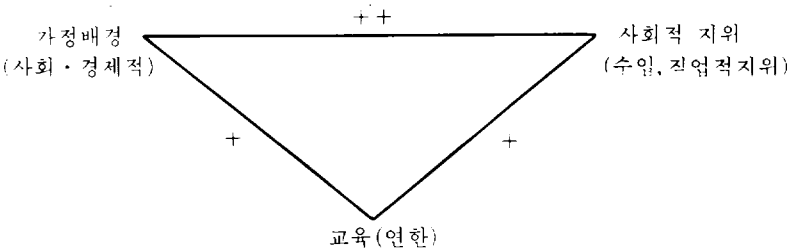
14) Illich, Ivan, (1971) Deschooling Society, New York : Harper and Row.
Reimer, Everett, (1971) School is Dead, New York : Doubleday.
Silbeman, Charles, (1970) Crisis in the Classroom, New York : Randomn House.

15) 미국의 경우, 소외계층의 교육의 기회균등 문제에 초점을 두어 정부 차원에서 본격적으로 조사 연구된 Coleman Report (1966), 영국에서의 Plowden Report (1967), 프랑스의 Boudon Report (1973), 그리고 Husén (1975)등의 일련의 보고가 그것이다.

16) Bowles, S., and Guintis H. op. cit.,

기본적으로 많이 가진 자와 적게 가진 자간의 불평등을 영속화 시켜주는 機制에 불과하다고 비판한다. 이들에 의하면, 학교는 자본주의 사회의 維持에 필요한 價値觀과 性格的 特性을 주입시킨다고 본다. 다시 말하면 보다 下位職群의 근로자로 일할 사람들에게는 上司의 지시에 충실히 잘 따르는 순종적이고 능률적인 사람들로 기르고 있는가 하면 보다 지도적인 위치에서 관리자나 경영자로 일할 사람들에게는 독립적인 사고력이나 진취적인 사람들로 기르고 있다는 것이다. 그리하여 각자는 그 성취정도에 의해 각기 그 계열을 달리하게 되는 學校水準의 差異를 지니게 되고 거기에서 각기 다른 종류의 교육을 수혜 받게 됨으로써, 결국 이들이 학교교육에 접근할 수 있는 기회가 어떻게 허용되느냐에 따라 결과적으로 학교제도는 계층불평등을 존속시키는 기능을 하게 되고 아울러 자본주의 질서체제를 정당화시켜준다고 보는 것이다. 학교에서의 班가르기(tracking) 또한 그렇게 본다. 예컨대, 複線型의 學校接近기회에의 제약, 人文系와 實業系, 進學班과 就業班, 能力班 編成등의 일련의 教育選拔은 학교가 학생의 능력을 위주로한 선발인 것처럼 내세우고 있으나 이것은 실상 개개인의 능력에 의한 결과라기 보다는 그들의 가정배경과 더욱 밀접히 관련되어 그것이 은폐되어 나타나는 결과라고 해석한다.

앞에서 이미 지적했듯이, 이들은 학교교육이(개인의 배경에 관계없이 그 각자의 능력에 의한) 사회적 성취에 결정적 역할을 수행한다는 견해에 대해 이를 부인한다. Bowels 와 Guintis 가 家庭背景과 教育, 그리고 社會的 地位 획득의 관계를 파악한 것을 보면 다음 〈그림 2〉와 같다.[17]



〈그림 2〉 Bowels와 Guintis의 學校教育 効果 模型

여기에서 보면, ① 개인의 社會的 地位의 様相은 학교교육에 의해서 보다 가정배경에 의해 더욱 결정적으로 작용하고 있다. ② 사회적 지위에 대한 가정배경의 영향은 학교교육에 일정한 영향력을 행사한다. ③ 그렇지만, 학교교육은 아동의 사회적 진출에 어느 정도 작용하고 있다. 그러므로, 학교교육이란 사회적 불평등이 반영되어 이를 再生産하는 체제인 것이다.

이러한 견해들은 이미 일찌기 제기되었다. 교육기회의 확대가 실제로 사회적 불평등의 간격을 좁혀주고 있는가에 대해 최초의 문제를 제기한 Anderson 의 연구결과에 의하면, 教育과 社會的 地位移動과의 상관이 매우 낮다는 결론을 보여주었다.[18] 그는 美·英·스웨덴의 3 개국을 대상으로 자녀들이 교육을 받았을 때, 그들의 교육받은 효과가 부친의 지위에 상관없이 어느 정도 사회적 지위이동이 이루어지는가를 분석하였다. 그 결과, 자녀들의 받은 교육과 자신의 사회적 지위와의 상관은 부의 사회적 지위와의 상관보다 낮다는 것을 밝혀 상대적으로 자녀의 교육수준을 높임으로 해서 더 나은 사회적 지위에 도달할 수 있는 기회를 증진시켰다는 어떤 증거도 찾아보기 어렵다는 결론을 제시하였다.

17) Bowles and Guintis op. cit., p. 113에서 일부 수정하여 옮김.

18) Anderson, A. C., "A Skeptical Note on Education and Mobility", in Halsey and Anderson(ed.), Education, Economy, and Society, New York: The Free Press, 1961, pp. 164-179.

개인의 사회적 지위이동 및 사회적 평등실현을 위한 교육의 역할에 대해 회의적인 실증은 Boudon, Thurow 등, 그 외에도 여러 사람들에 의해 제기되었다. Boudon이 조사한 바로는 교육과 사회적 지위이동과의 상관은 낮은 것으로 밝혀짐으로써 교육기회의 불평등이 감소되어도 사회적 불평등의 감소를 실제로 초래하지 못했다는 결과를 보고 하였다.[19] 특히 Jencks 등은 보다 變因들을 정선하여 Coleman에 대한 再分析的인 연구를 시도하였는데, 학생들의 보이는 認知能力에 대한 격차를 일으키는 가장 중요한 요인은 각자의 家庭背景이었으며 이들 인지요인과 개인의 수입간에는 별로 상관이 없다는 결과를 제시하였다.[20]

따라서, 학교교육이란 이들 가정배경의 차가 갖는 社會的 不平等이 반영되어 이를 再生産하는 체제라고 말할 수 있게 된다.

학교교육의 효과에 대해 회의를 갖는 사람들은 교육을 많이 받을수록 반드시 개인의 사회 경제적 지위가 높아진다든가 또는 잘 살 수 있다고 생각하지 않는다.

그런데, 왜 점차로 고도의 학교교육이 요구되는가? 다시 말해서, 사회에서 人力을 선발할 때, 왜 굳이 學校卒業證이나 資格證이 요구되는가 하는 이유는 生産性이 높아진다든가 하는 經濟的인 데만있다고 생각하지 않는다. 다시 말해서 학교교육이 고도의 기술을 요하는 산업사회에 알맞는 能力이나 職業技術을 습득시켜 주고 있기 때문에만 학교졸업증이 요구된다고 보지 않는다. 고용주들은 교육을 많이 받은 사람일수록 소양이 높다든가 순종을 잘하기 때문에 그들을 다루기가 쉽다는 생각에서 생산성과는 무관한 채, 보다 높은 수준의 학교졸업자를 요구하게 된다는 것이다.

그리하여, 고용주들은 응시자의 지식수준보다는 문화적 소양이나 삶의 태도 등을 보다 중시하며 학교졸업증은 이를 잘 증명해주기 때문에 졸업증을 가진 자들은 우선하게 된다는 것이다.[21] 이들 地位集團이 덜 교육받은 사람을 제외시키고 교육적 자격을 보다 많이 소유한 사람을 받아들이는 까닭은 사회적 불평등의 책임을 個人의 能力不足에 귀인시킴으로써 학교교육의 불평등한 결과를 합리화시켜 그들의 권익이나 사회적 지위를 유지하는데 유리하기 때문이라고 본다.[22] 따라서 사회가 보다 높은 교육수준을 요구하는 까닭은 경제적인 이유에서라기보다는 非經濟的인 理由에 있다고 주장하게 되는 것이다.

이와 같이, 학교교육이 현존하는 사회의 不平等構造를 정당화시켜주고 있다는 주장들은[23] 학교교육을 政治的 支配, 經濟的 利害, 社會的 地位確保를 위한 집단간의 갈등을 대변하는 현상으로 이해한다.[24]

한마디로, 교육 불균등의 문제에 접근하는 이들의 관점은 교육의 社會的 脈絡을 고려하는 과

19) Boudon, R., (1973) Education, Opportunity, and Social Inequality, John Willey and Sons.
———, (1973) "Education and Social Mobility: A Structual Model", in Karabel and Halsey, Power and Ideology in Education, pp. 186-96.

20) Jencks, D., et al., (1972) Inequality, New York: Harper & Row Publishers.

21) Collins, R., op. cit.,

22) Jencks, et al., op. cit.,

23) Clark, B. R., (1962) Educating the Expert Society, S. F: Chandler.
Mills, C. W., (1963) Power, Polilics and People, New York: Galaxy Books.
Collins, op. cit.,
Hurn, op. cit.,

24) 金炳聲, (1982) 學校教育과 社會的 成就, 韓國教育開發院, p. 22.

정에서, 교육도 全體社會의 한 부분으로서 학교 바깥 사회의 정치 경제등의 다른 사회체제와 어떤 인과관계로 관련되거나 의존적인 것으로 보는 社會的 支配構造 模型으로 파악한다.

말하자면, 사회내에서의 支配構造가 教育의 理念과 그 構造에 관련을 맺고 통제된다는 것이다. 그렇다면, 이러한 통제는 어떻게 그 성원들에 의해 유효한 것으로 받아들여질 수 있는가? 이를 위해서는 모든 사회성원들은 그 信念體系를 공유하도록 해야하며 그 통제를 행사하는 權力集團은 통제의 수단이 정당화될 수 있어야만 한다. 그래야만 사회성원을 훨씬 더 잘 통제할 수 있게 된다. 문제는 권력집단이 기존의 지배구조를 정당화하고 이를 연장하기 위해서는 그들 성원을 사회화하는 교육체제를 통제할 필요가 있다는 점이다. 이 때, 이들 지배집단은 어떻게 교육을 통제하는가 하는 점에서 이들은 지배집단의 理念(ideology)이란 개념을 설정하여 그들 사회성원들의 사회화를 통제한다고 보는 것이다. 이념이란 모든 사람들이 추구하는 社會的 目的의 공통된 信念이다. 그러기 때문에 신념은 모든 사람들에게 최선을 보장해주는 당연한 강제로 받아들일 수 있게 된다. 예컨대, 경제적 지배체제에 대해 자본주의 이념은 지배집단의 지위를 정당화 시켜 준다고 보는 것과 같다.

갈등주의 교육이론의 기본적 가정은 아래와 같이 요약할 수 있다.

첫째, 학교는 支配層의 文化를 규범적 가치관으로 삼아 교육한다.

둘째, 資本主義經濟체제에서는 이를 유지하는 데 필요한 문화적 소양을 갖춘 자를 선호하여 선발하기 때문에 학교는 이런 속성을 중요시해서 가르친다.

세째, 학교의 教育體制가 여러 과정으로 구분되고 또한 그 水準이 位階化되어 있는 것은 社會階層의 構造를 반영하고 있기 때문이다.

네째, 지배계층을 통해 職業水準을 통제함으로써 기존의 계층구조를 유지하고 있다.

학교교육의 이러한 기능은 자본주의 사회이념이 정당화되는 한, 계속해서 재생산 되리라고 보는 것이 Bowles 나 Guinntis 등의 주장이다. 따라서 이러한 機制를 수행하는 학교는 자본주의 사회체제가 필요로 하는 人力을 공급한다는 입장에서 볼 때, 기본적인 면에서 갈등관계를 반영하지 않을 수 없다고 본다. 그것은 學校教育과 자본주의사회의 경제적 생산구조를 대응시켜 教育體系가 職業의 分化體系에 따라 간다고 보는 생각이다. 그리하여 자본주의 생산체제에 따른 職業構造가 일정한 유형으로 學校體制에 反映되어, 그 결과 직업구조의 위계에 따라 學生의 職業的 成就도 階層化된다는 것이다. 따라서, 학교교육 덜 받으면 또 받을수록 그만큼 그 수준에 상응한 직업구조에 배분되지 않을 수 없는 결과를 가져와, 낮은 수준의 학교교육을 받은 사람들은 결국 소외될 수 밖에 없다는 것이다.

2. 教育課程의 이데올로기적 性格

이미, 마르크스는 교육과정이 지니고 있는 이데올로기적 성격을 지적한 바 있다.[25] 학교에서 가르치는 교과목의 價値中立性에 관한 주장을 배격한 그의 관념은 갈등론적 교육이론에 그 근거를 제공하였다고 볼 수 있다. 앞에서 이미 언급하였듯이, 갈등론적 견지에서 교육현상을 해석하는 사람들은 자본주의 사회에서의 교육은 자본주의적 이데올로기를 주입하고 있다고 비판한다.

한 사회가 표방하는 이데올로기와 權力集團의 影響力을 분석하려는 안목들은 제정된 교육과

25) 金信一, (1984) 教育社會學, 教育科學社, p. 52. 교육에 관한 마르크스의 논거들을 글로서 접하기는 어렵지만, Price 등이 이에 대한 언급을 중심으로 산발적으로 논의되고 있음을 밝히고 있다.

정에 있어서의 教育內容이 지니는 性格이나 그 內容組織의 形態 등에 주목하고, 학교의 教育課程과 教授活動에 관한 學校內部의 教育現象을 한 社會構造와의 脈絡 속에서 기술·설명하려는 입장들로 나타났다. 이른바, 教育課程의 社會學(sociology of curriculum)이라 불리우는 입장들이 그것이다. 교육과정의 사회학은 학교안에서 가르치고 있는 교육과정의 문제를 갈등이론의 견지에서 새롭게 조명함으로써 지금까지 학교밖 사회구조와 관련시켜 해석해 온 갈등이론의 논의를 학교 안으로 끌여들었다고 볼 수 있다.

Bernstein 은 종래까지 교육의 사회학적 연구에서 學校의 內部現象에 대한 探究가 소홀리 되었음을 비판하면서 학교가 가르치고 있는 것이 무엇인가에 대한 연구에 주력하지 않으면 안될 필요를 강조하였다. 그는 학급의 教授事態에서 교사와 학생간의 意思疏通過程을 社會言語學的으로 분석하여 大衆的인 口語樣式에 의존하고 있는 노동계층자녀들이 학업성취에 있어 격차를 경험할 수 밖에 없음을 밝힌 바 있다.[26]

특히 Young 은 教育不平等에 대한 접근이 사회계층과 교육기회의 분배 문제에만 집착한 나머지, 學校內部의 社會的 現象에 별로 관심을 기울이지 않았음을 비판하면서 학교에서 가르쳐지고 있는 知識의 社會性에 눈을 돌릴 것을 강조하였다.[27] 그리하여, 이들은 학교내부의 두가지 문제, 즉 학교에서 가르쳐지는 지식은 어떻게 선정되어 학생과 교사를 조직하여 가르치고 있는가와 교실상황에서 이루어지고 있는 社會的 相互作用에 안목을 두기 시작하였다. 바꿔 말하면, 학교에서 教育內容으로서 가르쳐지고 있는 知識이 어떤 性格을 갖고 있는 것인가와, 그것을 매개하는 教師와 學生間의 相互作用에 관한 연구가 중요하다는 점에 착안하여 전개되었다.

그는 특히 지식의 位階現象에 주목하였다. 지식은 그것이 점차 팽창·분화되면서 그 傳授過程에서 각 집단의 지식의 所有程度에 어떤 差異가 생긴다는 것이다. 즉, 높은 地位를 차지하고 있는 集團은 높은 地位로 인정받는 지식을 소유하게 되고, 낮은 지식을 소유하게 사람은 그에 따라 낮은 社會的 地位가 주어짐으로써 상대적으로 그들의 지위가 正當化된다고 보았다. 그리하여 그는 知識이 어떻게 位階化되는가의 現象을 분석함으로써 不平等한 社會構造를 유지시키는 데 학교의 教育內容이 어떻게 機能하게 되는가의 측면을 열어보이고자 시도했다.

Bourdieue 는 文化的 兩生產理論의 관점에서 학교교육이 어떻게 社會的 再生產機能을 수행하고 있는가를 설명한다.[28]

그에 의하면, 어떤 사회도 그 사회를 끌고 나가는 政治·經濟·社會的 勢力이 존재하며, 이들의 영향력이 知的인 영역에도 작용하여 그것이 文化的 規範이나 教育理念으로 드러나게 된다는 것이다. 누가 그 힘을 소유하고 있느냐에 따라 그 權力이 自身의 權力과 事物 또는 그들이 產出되는 成果에 대해 보다 많은 의미를 부여하고 정당화시키며, 다른 사람들이 창조하는 文化的 活動이나 成果까지도 그들의 價値水準에 따라 評價한다는 것이다. 학교교육을 통해 사회적 지위가 높은 계층은 높은 수준의 學力水準을 제공 받게 되며 교육받은 계층은 그들의 부모가 향유한 바 있는 社會的 地位를 계승 받게 된다. 그리하여 교육은 사회적 지위에 文化資本을 첨가시켜 주고 계층간의 文化資本의 분배구조를 더욱 완벽하게 再生產하게 된다고 본다. 이러한 문화적 재생산 과정은 교육활동을 통해 사회적 재생산의 기제가 정당화됨으로써 階層間의 不平

26) Bernstein, B., "Social Class and Linguistic Development : A Theory of Social Learning", in Halsey and Anderson (eds.), op. cit.,pp. 288-314.

27) Young, M. F. D., (1971) Knowledge and Control, London : Collier MacMillan.

28) Bourdieue, "Cultual Reproduction and Social Repeoduction", in Karabel & Halsey, op. cit., pp. 487-510.

等構造가 은폐되는 결과를 초래한다는 것이다.

Giroux 는 학교의 教育內容을 文化의 樣式으로 파악하여, 교육내용이 갖는 사회적 성격을 분석하고자 하였다. 그에 의하면, 지금까지 교육내용에 대한 검토가 계급이나 권력, 또는 갈등의 개념과 분리되어 논의되었다고 본다. 따라서 교육내용이 지니는 社會的 性格이 간과되었음을 지적하고, 그 결과 교육내용은 사회적 상황을 초월하여 구성되는 것으로 간주하게 되었음을 비판한다.[29]

이러한 견해는 교육과정에 반영되는 知識의 內在的 正當化論議가 매우 중요한 것임을 우리에게 시사한다. 예컨대, Anyon 은 미국의 중·고등학교 역사교과서의 내용을 분석하는 가운데 미국 경제의 발전과정을 역사교과서의 내용이 어떻게 기술하고 있는가를 검토하였다.[30] 여기에서 노동운동을 기술한 부분을 보면, 그것이 왜곡 또는 제외되었거나, 경제발전에 주체가 되어 온 勞組가 불법단체인 것처럼 기술되어 勞動爭議가 타당한 행위가 아닌 것처럼 여겨지도록 묘사되어 있다고 한다. 이러한 관점들은 教育內容의 選擇的 傳統이 실제로 어떻게 편파적으로 나타나고 있는지를 검토할 필요를 보여준다. 이는 한 사회의 지배적 이데올로기가 어떻게 보이지 않는 가운데 교육내용의 선정에 관련되고 있느가를 검토할 필요를 시사한다. 따라서 학교교육에서 다루어 지고 있는 어떤 지식은 우리가 생각하고 있듯 객관적이고 사실적인 내용만이 아닐 수도 있음이 암시된다. 요컨대, 이러한 입장들은 교육내용의 선정이나 전달이 어떻게 한 社會의 條件과 관련되어 있는가를 밝히려는 시도로 볼 수 있을 것이다.

그러면, 왜 이들 支配的 傳統 밖에 있는 소중한 삶의 경험들이 학교에서 제대로 다루어지지 않고 있는가가 문제된다. 바꿔 말하면, 왜 사회적 힘을 행사할 수 있는 特定集團이 본 현실만이 普遍的인 現實認識으로 간주되어 가르쳐지는가 하는 점에 그 문제를 제기하는 것이다.

이에 대한 해답들은 종래의 교육사회학 이론에서는 (갈등이론의 관점의 등장 이전에) 만족할 만하게 주어지지 않았다. 이에 대한 시도들은 Bowles 와 Guintis 같은 정치경제학자들에 의해 처음으로 시도되었다. 이들은 經濟生活과 學校教育과의 構造的 關係를 분석함으로써 이것이 해명될 수 있다고 보고 일련의 분석들이 뒤따르게 되었다고 볼 수 있다.

Apple 에 의하면, 이러한 분석적 비판들을 크게 經濟的 再生產理論과 文化的 再生產理論으로 구별하여 설명하고 있다.[31]

經濟的 再生產理論의 핵심은 지금까지 언급한 바, 학교는 한 사회의 지배적 생산관계를 반복적으로 재생산하는 기능을 하고 있다는 것이다. 이들의 기본 가정은 다음의 세 가지이다. 첫째, 경제적 성취에는 非認知的 性格特性이, 예컨데 態度와 價値觀 등이 보다 더 중요하다고 본다. 둘째, 학교에서 가치있다고 가르치거나 중요하게 평가하는 社會規範이나 行動性向, 또는 意識 등은 실제로 고용주가 경제활동 장면에서 가치있다고 보는 것과 일치한다. 세째, 사회관계의 재생산 과정에서는 학교교육의 내용보다 교육경험을 규제하는 형식이 보다 중요한 국면을 이루게 된다. 요컨데, 학교교육과 학생의 경제적 성취에의 관련에 있어 학교교육은 기업체의 생산활동 즉, 돈버는 일에 필요내지 중요시하는 특정한 性格特性을 사회화시키고 있다고 보고, 그러므로 학교는 사회의 기존의 경제구조가 확대 재생산 될 수 있도록 기여하는 기능을 하고 있다는 것이다.

---

29) Giroux, H. A., (1981) Ideology, Culture and the Process of Schooling, Philadepia : Temple University Press.

30) Anyon, J., (1979) "Ideology and United States History Textbooks", in Havard Educational Review, 49 pp. 361-86.

31) Apple, M. W., 박부권·이혜영역, (1985) 교육과 이데올로기(Ideology and Curriculum), 한길사.

文化的 再生產理論의 초점은 勞動階層 아동들의 失敗의 심층적 원인을 분석하는데 두고 있다. 이들에 의하면, 학교에서의 학업의 成敗를 결정하는 기준은 절대적인 普遍妥當性을 지닐 수 없다고 본다. 왜냐하면 학교 문화는 中流階層이 기준이 되는 中層文化이며 학교에서 가르치는 교육내용이란 中流社會의 文化를 반영하여 가르치고 있다고 보기 때문이다. 근로계층의 자녀들은 中流階層과 다른 文化風土 속에서 생활하고 있기 때문에 학교의 교육내용이나 그 성취기준은 그들의 일상으로 접하는 文化內容과 다를 수 밖에 없다는 것이고, 그렇게 되면 그들의 學業成就에는 어떤 한계가 주어질 수 밖에 없다고 본다.

이 점에서 누구에 의해서 學校知識이 선정·조직되는가? 교사들이 규정하는 학생의 成敗 의미나 좋은 학생과 나쁜 학생을 구분하는 기준은 무엇인가? 학생들은 현재의 계층체제를 영속화하는 데 기여하는 태도·가치관등을 어떤 경로를 통해 형성하게 되는가? 그리고 학교지식이 어떤 성격을 갖느냐 등의 문제들은 중요한 탐구의 과제가 될 수 있다.

III. 몇 가지 批判

이제까지 학교의 社會化, 分配와 選拔 機能, 그리고 教育課程社會學에서 제기되고 있는 견해들을 중심으로 갈등주의자들이 교육에 관한 관점들을 살펴보았다.

갈등이론가들의 교육현상에 대한 해석은 한마디로 決定論에 빠져 있다. 교육은 정치·경제적 구조의 종속물로 인식하고 있다는 점이다. 이들은 교육은 外的 機能에만 치중하여 교육 본질이 갖는 가치를 등한시함으로써 교육을 단지 종속변수로서만 다루고 있다. 우리는 再生產理論家들처럼 학교교육이 학교밖 사회의 經濟·文化的 영향력에 의해 일방적으로 결정된다고 볼 수는 없다. 왜냐하면 이들 정치·경제·문화체제들도 교육체제처럼 사회의 한 下位體制이며, 그러므로 교육체제는 다른 사회체제에 대해 상대적으로 寄與와 牽制의 균형을 유지하려는 중핵적 기능을 갖는다고 보기 때문이다.[32]

물론 학교교육은 기존의 정치·경제구조와 밀접하게 관련되어 있으므로 교육과정 또한 사회이념적 요청을 받아들여 그 價値構造를 반영하지 않을 수 없다. 예컨데 정치와 교육과의 관련을 볼 때, 교육은 한 국가의 정치적 이데올로기에 의해 그 이념의 지배를 받는다. 그것이 교육의 이념과 목적의 구조를 결정하여 그러한 가치와 신념은 중요한 것으로 가르쳐 주기도 하지만 이에 못지않게 부단히 새로운 가치를 개발하거나 신념을 가르침으로써 기존의 文化를 革新하여 정치체제를 수정해 나가는 기능도 못지 않게 중요시하여 추구하게 된다. 민주사회에서의 교육은 예컨데, 主權在民이나 합리적인 市民意識을 올바로 개발함으로써 정치발전이나 민주사회건설에 기여해 왔다. 학교교육은 전통사회의 귀속주의적 지위의 세습을 약화시키고 업적주의적 상승이동을 가능하게 해왔다. 이들은 학교교육이 이에 대한 공헌을 전면적으로 부정하고 있다. 이 점에서 학교교육은 교육의 과정을 통해 기존의 문화가치를 전수함으로써 사회체제의 유지에 기여하고 있는가 하면, 동시에 사회의 모순에 대한 혁신을 수행함으로써 견제의 기능도 분명히 하고 있다. 학교의 교육과정 속에는 분명히 이러한 獨自的인 기능이 있다.

Apple 은 이를 相對的 自律性(relative autonomy)의 개념을 가지고 반박한다.[33] 생산양식과 사회의 계급구조가 그 밖의 모든 것을 결정한다고 보는 經濟決定論은 쉽게 받아들여질 수 없

32) Brameld, T., (1965) Education as Power, New York : Fawcett Publications, Inc.

33) Apple, M. W., (1981) "On Analyzing Hegemong", in Giroux, H. A., Penna, A. N., Pinar, W. F., (eds.), Curriculum and Instruction, California : McCutchan Publishing, pp. 109-123.

다. 對應理論에서처럼 교육체제를 사회의 경제체제와 대응시켜 교육이 경제구조에 의해 일방적으로만 결정된다는 것은 하부(경제)구조가 상부(의식)구조를 결정한다고 보는 결정론적 사고로서 이는 지나치게 기계적인 해석방식이며 문화와 경제간의 변증법적인 관계를 간과한 데서 비롯되는 것이라 볼 수 있다. Apple에 의하면 학교교육은 나름대로의 文化的 主導性(cultural hegemony)를 행사한다고 본다. 학교는 文化價値를 管理하는 기관으로서 교육은 그가 지니고 있는 文化改革의 기능을 통해 文化의 統制過程에서 주어진 바, 그 自律性을 행사할 수 있게 되는 것이다. 이것은 한 사회가 추구해 나가야할 意味와 價値와 행위의 規範들 가운데 어떤 것이 보다 우월하고 정당한가를 비판하고 이를 자라나는 세대들에게 내면화 해나가는 교육활동이라 할 수 있다. 이와 같이 학교를 한 사회의 文化資源를 배분하고 통제해 나가는 중요한 사회제도라고 이해할 때, 학교는 사회를 통제하는 내재적 기능은 교육과정을 통해 형성하게 된다. 이것은 교육내용 가운데 학교가 社會를 자율적으로 統制하는 기능이 분명히 잠재되어 있음을 말해준다. 그러므로 教育內容은 사회구조의 재생산기능을 담당하는 이상으로 바람직한 사회구조를 창출해내는 기능을 잠재적으로 가지고 있다고 보아야 한다. 학교는 그 자체가 지니고 있는 내적 논리에 의해 교육의 고유한 목적을 추구할 수 있다. 그러나 이것은 독립적으로 행사될 수 있는 기능만은 아니고 한 사회 전체 구조내에서 관련을 가지고 전개될 수 있다는 논리로 받아들여야 함은 물론이다.

학교교육이 경제구조와 같은 하부구조에 대해 상대적 자율성을 갖는다는 명제는 경제결정론을 극복하게 해주는 중요한 관점이 된다. 이것은 학교가 기존의 불평등한 경제구조를 반복재생산하고 있다는 예속의식을 극복할 수 있게 해줄 뿐만 아니라, 학교교육 현상이 학교밖 사회의 현상과 서로 어떻게 보다 의미있게 연결되어야 하는가를 새롭게 제기해주고 있기 때문이다. 재생산이론의 입장은 교육에 대한 다른 부문들을 독립변수로 다른 나머지 한쪽은 제대로 보지 못하는 데서 오류를 범하고 있다. 이 점은 이미 교육의 문화적 측면을 강조한 Bernstein이나 Bourdieue 등도 갈등이론가들이 마르크스의 하부—상부구조 모형을 그대로 받아들인 나머지 경제적 힘이 학교교육의 모든 면을 결정지운다고 보는 오류를 범하고 있음을 지적하였다.[34] 이 점에서 볼 때 재생산이론은 그것이 기초하고 있는 理論的 假定에 원천적으로 문제가 있음을 지적할 수 있다.

무엇보다도 이들은 사회집단을 二元論的으로만 파악하고 있다는 점에서 마르크스의 계급론적 관점을 교육의 내부과정에 불러들이는 위험을 보여주고 있다. 이들은 사회를 지배자와 피지배자, 가진자와 안가진 자 등으로 二分하여 양자간의 갈등으로 교육현상을 설명하고 있으며 아울러 교육은 체제유지나 지배자에만 봉사하는 것으로만 단정하여 사실을 왜곡하거나 과장하고 있다.[35] 또한 이들은 증거의 제시에 의한 과학성보다 主張을 자주 대신함으로써 탐구방법과 증거의 성격 문제에서 소홀리되고 있다는 비판을 면치 못하고 있다.[36]

---

34) Bernstein, B., (1977) Class, Code and Control, vol. 3. London: Routledge and Kegan Paul. Bourdieu, P. and J. Passeron, (1977) Reproduction in Education., Society, and Culture, London: Sage Publications.

35) 金信一, (1985) 教育社會學, 教育科學社, p. 55.

36) 朴富權, (1983) "新教育社會學의 批判的 考察", 韓國教育問題研究, 제 1 집, 한국교육문제연구회, pp. 89-111.

IV. 結　　論

지금까지 학교교육의 격차 내지는 불평등현상을 중심으로 한 논의를 갈등교육론의 견지에서 살펴보았다. 기능주의이론이 社會의 統合과 合意를 통해 사회체제를 존속·발전시키고자 함에 따라 학교교육의 기능을 개인의 사회적 지위의 상승이동과 이에 따른 사회의 불평등을 완화시키는 긍정적 기능을 하고 있는 것으로 받아들이고 있음에 비추어, 갈등주의교육이론은 이러한 기본가정을 부인하고 현대의 학교제도는 社會不平等을 재생산하고 있다는데 그 논의의 촛점을 모으고 있다. 그것들은 주로 학생의 학업성취의 격차, 사회적 성취의 不利, 학교자체내의 교육적 과정에서의 교육내용과 교사—학생간의 상호작용에서의 차별의 면에 집중되어 논의되었음을 연구의 제 증거는 보여주고 있다.

이러한 결과들은 학교교육에 있어서의 그 효과에 대한 새로운 검토를 심각하게 제기하는 것으로 받아들일 수 있다. 갈등주의 교육이론은 학교교육의 격차나 불평등현상의 문제를 보다 폭넓게 사회構造와 관련시켜 이해할 안목을 제공해 주었으며 학교자체의 교육적 과정에서 또한 人間性 회복의 문제를 새롭게 강조한 것으로 받아들일 수 있다.

그러나, 이들은 교육을 지나치게 사회의 지배구조모형과 밀착시켜 權力에 의한 强壓이나 支配文化의 再生産의 관점에서만 파악하고 있으므로 교육이 지니고 있는 社會統制나 改革의 機能을 잘못 간과하였다. 현실적으로 교육불평등에 대한 별다른 대안을 제시하지 못하고 있음도 이들의 주장에 어떤 한계성을 부여한다. 이들은 교육의 사회적 기능이 사회의 强制的 屬性과 支配—被支配의 갈등적 관계에서만 파악하도록 하므로써 분열적 사고를 조장할 위험을 낳고있다. 교육을 받은 결과가 누가 혜택을 입고 손해를 많이 보는가 하는, 다시 말해서 個人이나 階層의 측면에서만 지나치게 초점을 좁히게 되면 불평등교육의 논의는 오히려 그 자체에 예민하게 만들므로써 자칫하면 社會解體를 유발할 수도 있는 것이다.

교육은 분명히 지적인 성장을 통해 인간답게 살아가는 안목를 제공해주며 個人의 社會的 地位上昇을 도와주고 이를 통해 한 社會成員들간의 계층적 격차를 보다 좁힘으로써 평등사회의 실현에 공헌한다. 그러므로 결코 교육의 불평등현상이 정당화 되어서도 안되지만 불평등의 존재를 지나치게 계층적인 갈등의 시각으로만 확대하는 것도 사회통합에 역기능적 요소로 작용할 수 있다.

그리하여 교육의 본래적 가치나 긍정적 기능을 도외시해 버리고 知的으로 그것을 정당화시키는 주장으로 전락될 근거만을 제공하게 되는 것이다. 확실히 교육의 不平等, 교육적 과정에서의 인간소외 등의 문제는 현대교육에 있어 중요한 당면과제이다. 갈등교육론의 시각이 이러한 문제해결에 주는 시사는 교육문제에 대한 認識의 論理를 보다 확대해 주었다는 데 있다.

이 점에서 교육문제를 올바르게 이해하기 위해서는 갈등이론이 주는 視角을 보다 相補的 見地에서 받아들일 필요가 있으며 그것이 주는 理解의 地平을 보다 정확히 定置시켜 교육의 본래적 기능의 충실과 학교교육의 잠재력을 드높이는 데 더욱 유의한 知的 滋養으로 삼아야 할 것이다.