

教育的인 社會의 實現方案에 관한 研究*

— 學校, 家庭, 地域社會의 紐帶關係를 중심으로 —

李 淳 珩

目 次

- I. 緒 論
- II. 教育體制 發展의 趨勢
- III. 教育的인 社會의 概念
- IV. 教育的인 社會의 實現方案
- V. 家庭, 學校, 地域社會의 紐帶
 - 1. 家庭과 學校와의 紐帶
 - 2. 學校와 地域社會와의 紐帶
- VI. 要約 및 結論

I. 緒 論

인간의 자아실현을 위한 교육은 오늘날 더 이상 특권이 아니라 하나의 基本權으로 화하였다 (Fantini, 1975: 10-12). 그러나 교육에 대한 권리의 추구는 그 실제에 있어 많은 어려움이 가로놓여 있다. 개개인의 의식수준에서 뿐만 아니라 제도, 혹은 환경의 면에서 이를 가능하게 하고 조장하는 社會的 風土가 제대로 마련되어 있지 않기 때문이다.

개인의 教育的 必要는 평생에 걸쳐 있다. 그러나 교육적 필요의 충족은 새로운 理念의 개안이나 어떠한 機會가 허용된다는 것만으로서 불충분하다. 적어도 여기에는 교육이 인간의 실존과 관련된 소중한 것임을 일깨워 주고 또 그 실현에 관련된 教育環境 혹은 要因들을 규명하여 보다 구체적인 전략을 탐색하고 함께 노력해 나가는 體制的 實踐이 요청된다.

*) 본 연구는 1987년도 文教部 學術研究助成費 지원에 의해 이루어졌음.

教育的인 社會 (educative community, educational community)란 이와 같이 教育志向의 社會風土의 조성과 그 자유로운 실현을 위해 함께 제휴하여 노력하는 사회를 말하는 것이다 (McClusky, 1967). 지역사회 단위로 교육의 필요에 접근해 갈 때 다양한 개인의 교육의 필요는 학교만에 의해서 충족될 수 없다. 지역사회교육의 독자적 발달에서 시사되고 있는 것처럼, 지역사회의 다양한 교육적 자원들이 적극 활용되고 상호 紐帶되어 統合되어 들어 갈 때 비로소 가능한 것이다. 이와 같이 교육적 사회는 지역사회의 住民 전체와 모든 教育的 資源들이 自我 및 社會 그 自體의 실현을 위해 바람직한 教育體制를 지향하며 서로 유대되어 충분히 가동되는 사회를 지칭하는 것이기 때문에 여기에는 理想과 實際의 두 가지 면이 함축되어 있다 (Brookfield, 1984: 82). 따라서 이상적인 사회로서의 교육적인 사회의 실현에는 어떤 段階的 接近과 효율적인 戰略들이 모색되지 않을 수 없는 것이다.

일반적으로 교육체제는 學校, 家庭, 社會의 세 부문의 교육으로 나누어 이해된다. 이는 교육의 실체가 각기 다른 터전 위에서 이루어지는 것임과 동시에 학교교육만으로 교육이 완결될 수 없는 것임을 말해 준다. 教育 (education)과 學校教育 (schooling)은 다른 것이며 (Richmond, 1975: 10-24) 학교교육 이외의 여타 교육체제가 주변적인 것으로 이해되고 여전히 학교교육에 의해 지배되는 사회에서는 교육사회를 바로 볼 수 없다. 하나의 전체로서 지역사회의 입장에서 보는 교육의 統合的 概念이 없이는 교육자원에 대한 접근이 지체되어 교육자의 지위가 상대적으로 저하되며 교육에의 경제문제는 그대로 고착되어 버린다. (McClendon, 1987: 19-22).

이러한 교육의 관점을 극복하려는 것이 바로 地域社會教育 (community education)이다. 지역사회교육에서는 學校教育의 限界와 그 逆機能을 분명히 인식하고 가정, 학교, 사회교육영역들이 하나의 體制 (system)에서 상호 同伴者的 紐帶關係 (partnership)에 의해 교육의 문제에 접근해 가고자 한다 (Croft; 1979; Seeley, 1981; Ringers, 1976).

세 교육체제간의 유대관계를 강조하는 관점들은 다음 세 가지 면에서 더욱 강력하게 제기된다. 하나는 학교교육의 질을 더욱 제고시키기 위해서, 바꿔 말해서 效率的인 學校 (effective school)를 만들기 위해서 학교가 다른 교육체제의 협력을 필요로 한다는 점이며 (Coleman, 1966; Jencks, 1972) 다른 하나는 교육과 학교교육이 다른 것인 만큼 教育本質에의 回歸을 위해서 (Richmond, 1975) 마지막으로 教育體制 發展의 추세가 學校中心體制 (school system)에서 教育體制 (educational system)으로 전환되고 있는 만큼 더 이상 相補的 統合을 기하지 않을 수 없다는 것이다 (Fantini, 1983).

말할 것도 없이 교육은 그 대상, 시기, 장소 등의 면에서 각기 獨自性和 聯關性을 갖는다. 교육적인 사회에서는 학교위주 또는 학교 지배하의 교육에서 벗어나 지역사회 (전체)의 입장에서 교육을 보려고 하는 것이며 각 교육체제들이 統合的 共時作用 (synergism)을 중시한다 (Kerensky, 1975: 10). 각기 교육체제는 總體性을 통해서만 그 독자성이 더욱 강화되고 상호 관련 하에서 그 노력이 제휴될 때 교육 본래의 기능이 더욱 상승되는 것으로 믿기 때문이다. 이것이 지역사회교육의 철학이며 교육적 사회의 이상은 이러한 가정 위에

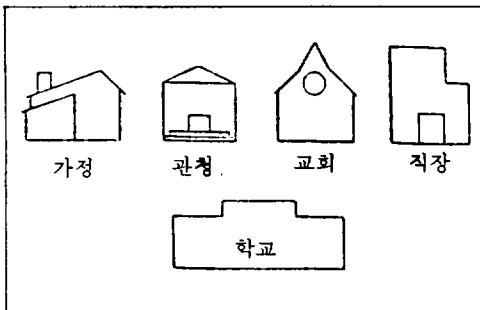
근거해 있다.

이 글에서는 지역사회교육의 관점에서 보는 교육체제발전의 전망에 비추어 상호 유대관계에 더한 교육적인 사회의 실현이 불가피한 새로운 교육의 과제임을 전제하고 그 概念 및 실현을 위한 하위 교육체제간의 유대관계(partnership)의 구체적 방안들을 살림으로써 교육발전을 위한 몇 가지 방안을 시사하고자 한다.

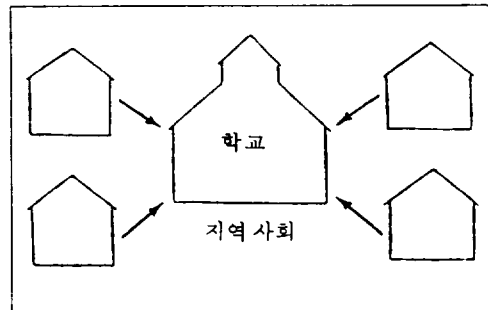
Ⅱ . 教育體制 發展의 趨勢

교육은 원래 인간의 삶과 더불어 시작되었다. 각기 자신들의 공동체를 존속·발전시키고자 가정, 혹은 전체 공동체 단위로 수행되어오던 교육은 그에 대한 인간의 필요를 보다 합리적으로 충족시키기 위해 제도화된 교육기관을 마련하게 되었으며, 그리하여 지역사회수준에서의 교육체제는 가정, 종교기관, 학교, 그외 직장 등 여러 사회화 담당기관에 의해 그 기능이 분담되면서 학교교육이 전문화됨에 따라 각기 그 노력을 학교에 위임하게 되었다고 볼 수 있다.

그러나 이러한 인간의 교육체제는 학교의 교육기관의 필요 또는 타기관들이 필요한 교육기능을 창출시켜 나감에 따라 점차 相互依存的인 關係를 지니지 않으면 안되게 되었고 또한 이들 기관의 전문화 추세에 따라 지역사회의 주된 교육기관인 학교는 청소년의 교육을 포함한 모든 주민의 교육적 필요를 위해 이들 기관과 그 노력을 調整 또는 助長하여 그 책무를 분담해 가지 않을 수 없게 되었다고 본다. Fantini (1983: 25-46)에 의하면 그는 지역사회에서의 교육체제의 형태를 네 가지 모형에 의해 그 발전의 추세를 파악한다. 즉 교육체제는 지금까지의 努力分擔模型, 努力委任模型에서, 점차 調整的 模型, 助長的 模型에로 발전해 갈 것임을 전망하고 가정, 학교, 지역사회 교육기관들 간에 그 책무를 再編成하여 학교중심 교육체제에서 새로운 교육체제에로 지향해 나가지 않아서는 안된다는 것이다.

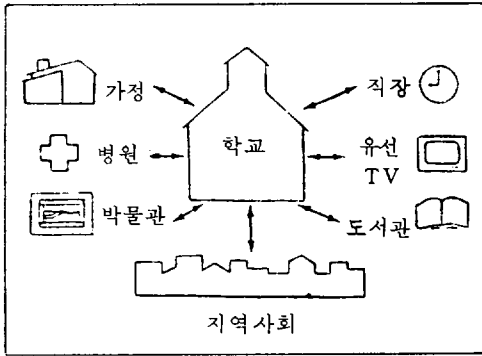


< 도 1 > 노력분담 모형



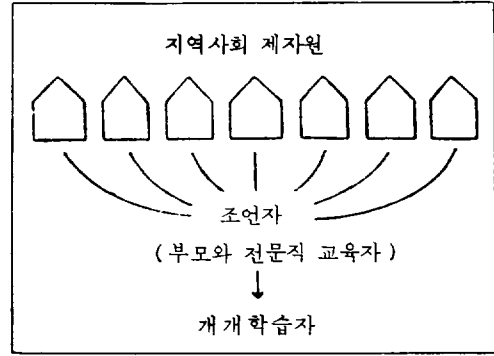
지역사회로부터 학교교육으로 책임위양이 증가됨.

< 도 2 > 노력위임 모형



학교와 타교육기관 및 지역사회 제기관과의 관계

< 도 3 > 조정적 모형



조언자와 함께 학습자가 이용할 수 있는 지역의 교육적 자원들

< 도 4 > 조장적 모형

교육의 努力分擔模型 (a division of labor model)이란 농업사회에서 가정, 종교기관 일터 등 청소년사회화와 교육에 대한 책임이 부모와 자기 책임있는 성인들에 의해 통제됨으로써 학교는 기본지식과 공통적 가치를 학습시키는 것으로 그 책무가 충분하였던 형태를 두고 말한다. 그러나 산업화와 도시화는 개인의 보다 전문적인 준비를 촉진시켜 타기관의 권한과 교육과업을 학교에 委讓, 모든 교육적 필요의 종합화 교육과정의 팽창, 학교교육의 大衆化, 교육방법의 劃一化, 교육성취의 標準化를 요청하여 학교교육의 전문화를 초래하였다. 그리하여 교육의 주된 책임을 학교에 거의 일임하는 努力委任模型 (a deligation of labor model)을 낳게 만들었다.

그러나, 후기 산업사회로 접어들면서 지식기술이 暴增, 情報流通體制의 多元化, 學校教育의 制度的 硬直性과 그 逆機能들은 더 이상 학교교육에만 기대할 수 없게 만들어 그에 못지 않은 學校外機關에서의 교육의 전문화 및 다양한 社會教育의 類型과 그 獨自性을 확립시켜 학교, 타교육기관 및 지역사회 제기관들은 상호 밀접히 작용하고 자기 필요한 교육기능을 재조정하여 수행하지 않으면 안되는 調整的 模型 (coordinative model)과 같은 국면에 처하지 않을 수 없게 되었다. 한편 기술공학의 고도화에 힘입은 情報社會의 도래와 학교외 기관들의 專門化는 종래의 學校中心, 教師中心, 集團中心의 학습에서 컴퓨터補助授業, 컴퓨터 中心 학습, 學校外教育機關에서의 自由學習, 家庭學習 등, 最適條件에서 個別學習의 형태로 지향되어 전문직교육자 및 부모들의 助言을 얻어 지역사회 제자원을 적극 活用하는 助長的 模型 (facilitative model)의 學習이 촉진된다. 이렇게 되면, 학습자 개인의 학습형태, 좋은 授業, 효율적 學校體制의 운영, 전체 教育體制의 운영은 진적으로 달라지게 된다. 즉 가정, 학교, 지역사회가 상호 유대되어 재구조화되는 교육체제를 건설해 가지 않을 수 없다는 점이다. 이러한 체제의 변화는 교육적인 노력의 약화나 단순한 책임분담의 변화가 아니라, 교육체제의 모든 관련된 하위요소들의 기능화 또는 강화되어 나가는 것을 의미한다. 교육적

인 사회의 이상은 바로 이러한 교육체제를 건설해 나가자는 것이다.

조정·조정적 모형에로의 교육체제의 변천은 새로운 교육적 과제들이 제기된다. 첫째, 학교교육의 한계 및 그 상대적 제약에서 학교교육에서 基礎學習(basic learning)과 學習方法의 學習(how to learn)이 그리고 각 교육기관간에 교육프로그램의 실천에 있어 긴밀한 協助體制가 요청된다.

둘째, 學習者 個人的 必要, 認知樣式, 學習課題의 性格, 所要時間, 적절한 學習集團編成 등에 기초하여 學校運營構造의 伸縮性을 도모해 나가는 일이다. 教師中心의 고정적 시간 운영, 교실안에 갇힌 수업, 大集團 學習形態에서 個別學習, 小集團學習, 學校外學習, 家庭學習, 個人差에 의한 學習 등이 보다 강화되어야 한다.

셋째, 學校外 教育프로그램의 意圖의 活用이다. 교육에 대한 책임의 일부가 부모 혹은 지역사회에 되돌려질 때, 家庭 또는 校外學習機關에서의 特技活動, 代案的·選擇的 學習을 허용하는 學校學習體制를 수립하고 관련되는 프로그램 또는 교육기관끼리 파트너십을 형성하여 이를 적극 활용할 수 있도록 조정, 조장해 주어야 하는 일이다.

네째, 學父母役割의 擴大이다. 이와 같은 발전적 교육체제에서는 교육의 필요를 學校外學習場面에서 충족시키는 기회가 많아지게 되므로 학교의 통제에 의해 이루어지는 것만이 아닌 부모들의 참여와 책임이 증대된다. 따라서 부모들은 자신들의 교육수준 향상에 비추어 교육기관의 지도를 받아 자신들의 教育力을 개발하고 그들의 학습을 돕는 일을 소중한 권리로 행사하게 된다. 이러한 교육체제하에는 학교, 교사만의 또는 표준화된 소수의 프로그램만에 의해서 質的 教育을 충족시키기 어렵게 된다. 때문에 다양한 대안적 프로그램을 어떻게 활용할 것인지 부모들은 專門職教育者의 조언을 받아야 하고 그러기 위해 父母는 학교의 교육체제에 적극 참여하여 적극 유대되어 활동해 나가야 된다.

이 때, 教師 등의 專門職教育者의 役割은 크게 달라진다. 教授時間이 減少되는 반면에 이들 프로그램을 어떻게 적절히 선택하여 최선의 경험을 하게 할 것인가의 企劃, 調整, 評價하고 이들 프로그램의 導水路가 되어주는 助言者(advisor), 助長者(facilitator)의 역할로 점차 변모된다. 그렇게 되면 학교는 교육의 주된 諮問機關으로서 個個學習者와 父母에 대한 교육의 意思決定者요 地域社會의 可用資源을 善用토록 도와주는 카운슬러로서의 역할이 보다 큰 비중을 차지하게 될 것이다. 이러한 일은 教師, 혹은 學校만으로서 가능하지 않다. 학부모와 다른 自願奉仕者(volunteer) 또는 관련 기관들의 협조적 노력이 필요하고 그들의 참여를 보장하여 意思決定과 책임을 분담해 나가는 組織體制의 수립과 이를 계속적으로 추진해 나가는 過程이 필요해진다. 그러한 組織의 하나가 地域社會教育協議會(community education council) 혹은 諮問委員會(advisory committee) 등이며 학교교육에의 父母參與(parent involvement), 家庭參與(family involvement), 또는 教育에의 住民參與(citizen involvement)는 모두 이와 관련된 활동들로서 모두 중요한 교육의 과정이 된다. 지역사회가 주체가 되어 이러한 교육의 과정을 발전시켜 나가는 것이 곧 地域社會教育(community education)이며 이러한 과정의 발전은 教育的인 社會를 지향해 나가는 데

서만 가능하다. 말하자면 앞으로 전망되는 조정, 조장적 모형에서의 교육체제는 學市的 構造 또는 汎市民的 支援體制에서 地域社會 자체가 하나의 教室이 되어 교육 문제에 共時的으로 總體的 努力을 기울이는 체제라 할 수 있다 (Miles, 1974; Irwin & Russell, 1971).

Ⅲ. 教育的인 社會의 概念

「교육적인 사회」란 영어의 educative community, educative society, 또는 educational community를 옮긴 말이다. 「教育社會」로 번역되어 쓰이기도 하나 교육사회라고 하면 이는 정치사회, 경제사회, 혹은 종교사회와 같이 전체 사회(entire society) 내에서의 특정한 社會機能을 중심으로 그 영역을 나눈 하나의 下位社會(sub-society)로 이해될 수 있어 교육의 기능이 온당하게 발휘되는 사회를 함의하는 개념으로서는 그 뜻이 분명히 들어나지 않는다. Fantini(1983: 25)는 非教育的인 社會(miseducative community)라는 말로 이에 대립되는 사회의 꼴을 지칭하고 있는데, 한 사회에 많은 인적, 물적 교육 자원들이 잠재되어 있으면서도 그것들이 제대로 활용되지 않는, 따라서 그 사회에서 필요로 하는 교육의 과정에 무관심하거나 이를 지원하는 데 인색하여 사장되어 있는 사회를 그렇게 이르고 있다.

學習社會(learning society)의 개념도 교육적인 사회의 개념에 밀접히 관련된다. Hutchins(1968)가 「학습사회」를 간행하면서 그 이념의 실현을 제창한 이후, 유네스코의 「Faure 보고서」, 미국 카네기고등교육심의회(Carnegie Commission on Higher Education) 보고서 등에 그 이념적 기저로 제공되어 점차 일반화되었으며 평생교육개념의 발전과 관련하여 그 중요한 전략으로 간주된다. Hutchins가 그 책에서 제안한 사회란 「인생의 모든 단계에서 다양한 시간의 기회가 제공될 뿐만 아니라 학습, 자아실현, 인간형성을 목적으로 하여 모든 제도를 이 목적의 달성에 지향되도록 가치전환을 이룬 사회」를 말한다(教育學大辭典, 1988: 1421-1422). 일반적으로 학습사회라고 하게 되면 그것은 대개 學習의 生活化가 이룩된 社會, 즉 모든 사람들이 성, 연령, 직업, 인종 등에 구별됨이 없이 필요에 따라 사회의 다양한 교육과 훈련을 받을 수 있는 기회가 제공되고 또 그 기회를 향유하고 있는 사회를 가리키고 있는 말로 사용되고 있다.

학습사회로 화하는 데는 학습의 주체인 모든 인간들이 學習에의 動機化가 이루어져 평생에 걸친 교육적 노력이 지속되어야 하며 가정, 학교, 사회에서의 모든 교육의 場이 활성화되어 학습의 自律性을 최대한도로 신장되도록 뒷받침해 주어야 한다. 학교 사회에서의 학습을 통한 學習感應의 단계, 모든 주민의 學習에의 參與 및 社會의 教室化로 단계적인 접근이 필요하다. 즉 학습감응단계로서의 學校社會, 학습참여단계로서의 學習社會, 社會의 教室化 단계로서의 教育社會의 단계적 접근을 통해 우리는 비로소 교육적인 사회를 실현할 수 있게 된다(韓駿相, 1987: 18-21). 학습사회란 공교육을 지역사회 전체의 기업으로 보는 방식이다.(Decker & Decker, 1988: xi). 따라서 학습사회에서는 모든 개인들이 배움에 대

한 意志와 目標에 초점을 두고 이에 지속적인 努力이 강조된다. 그러나 학습은 動機 등의 개인의 내적인 요건외에 教材와 教師 등을 포함한 教授作用의 외적 여건 또는 總체적 환경이 이에 뒷받침되지 않을 때 충족될 수 없다. 補完的인 共時作用이 이루어져야만 그것이 효과적임을 기대할 수 있다. 즉 학습에 관련된 모든 요소들이 體制化되어 統合的으로 作用하고 있을 때 효과적인 교육이 가능해지는 것이다. 전체적인 학습환경으로서 가정, 학교, 지역사회가 함께 참여 혹은 통합되어 일한다고 하는 것은 학생들을 위해서라기보다는 전체로서의 지역사회의 이익을 위해서인 것이다 (Decker and Decker, 1988 : v-vi). 교육적인 사회란 이를 두고 말하는 것으로서 地域社會教育의 개념이 일반화되면서 그 입장이 더욱 확연해지게 되었다.

지역사회교육논자들은 가정, 학교, 지역사회를 삼위일체로 파악하여 특히 地域社會를 거기에 살고 있는 모든 사람들의 教師로 생각한다 (Hiemstra, 1972 : 25). 따라서 지역의 모든 人間과 그가 지니고 있는 온갖 資源까지도 교육의 필요를 위해 모두 개발해야 할 企業으로 보게 된다 (Warden, 1979 : 59). 「교육적인 사회」를 저술한 Hiemstra는 주민 모두의 교육을 위해 전체 사회가 활성화되어야 할 것임을 강조하면서 다음과 같이 말하고 있다.

“…… 지역사회는 거기에 살고 있는 모든 사람들의 교사이다. 주민들의 태도, 재능, 행동에 영향을 미치는 환경이라는 점에서 주민들의 교사 또는 학교라 할 수 있다. 지역 사회가 좀더 나은 교사가 되도록 한다는 것은 교육체제, 특히 학교의 의무가 되어야 한다. 지역사회, 주민, 그리고 학교는 모든 주민의 향상을 위해 상호작용을 필요로 한다.

교육적인 사회에서는 주민 모두가 청소년들의 교육이 지역사회 모든 부문의 사람들에 대해 그들의 시간과 역량을 필요로 하는 과업이 된다는 것을 받아들인다. 교육은 학교 교육과 구별되어 달라지게 된다. 학교는 이러한 전제에 무관한 기관이 될 수 없고 모든 교육활동을 조정하는 데 중추적 역할을 해야 하며 실상 새로운 역할까지도 수행하지 않을 수 없게 된다. 더욱이 인간주의적인 교사라면 그들은 제약된 교실의 전통과 규칙에서 벗어나 교육계획을 시작할 수 있게 된다.

이와 같은 방식으로 교육 또는 학습에 접근하게 되면 지역의 모든 자원들을 잠재적인 학습 역량과 요인으로 보게 되며 또한 주민들의 관계도 수평적으로 강화되지 않아서는 안된다고 본다. 그리하여 학교도 그 자체의 자원과 시설들을 지역의 자원, 인사 주민들과 함께 연계되어 그 프로그램에 지역사회를 반영하고 지역을 통제함으로써 효과적으로 운영될 수 있는 것이다.” (p.25)

지역사회교육의 핵심은 바로 여기에 있다. 학교교육의 면에서가 아니라 교육이란 관점에서 그 교육이 효율적으로 영위될 수 있는 전략의 문제를 생각한다. Irwin과 Rusell(1971 : 26)은 「지역사회는 하나의 교실이다」라는 책에서 이를 다음과 같이 말하고 있다.

“교육은 지역사회의 많은 부분의 총화이다. 우리가 이용하고 있는 학교 프로그램 그것만이 아니라 가정, 종교기관, 또래집단, 지역사회에 이르기까지 모든 것들을 포함

한다. (…… 개개인은 여러가지 면에 걸쳐 그가 살고있는 지역사회와 연결되었으며…) 이러한 상태가 실현되려면 교육자는 지역의 모든 정보를 획득하고 이를 분석하는 것이 중요하다.”

Hiemstra (1972 : 26) 가 지적하고 있는 것처럼 실상 이러한 논의는 다소 이상적인 것처럼 생각될는지 모른다. 이에 대해 Brookfield (1984 : 82 - 83) 는,

“교육적인 사회는 이상과 실제의 두 가지 면이 있다. 이상적인 용어로서 그것은 개인의 충분한 잠재력을 개발하기 위해 지역사회 모든 자원의 활용을 겨냥한다. 또한 실제적인 용어로서의 개인은 사회학자들이 말하는 사회화의 면 이상의, 그가 속한 환경의 산물임을 의미한다. 지역사회는 개인에 대해 교육적인 영향력을 행사한다. Hiemstra는 이상적인 교육적 사회가 달성될 수 있는가에 주로 관심을 가졌다. 그러한 지역사회야 말로 그의 말 그대로, 살아있는, 그리고 학습하는 실험실이 될 수 있다.”

이 점에서 Hiemstra는 교육적인 사회를 지역사회가 그 전체로서(총체적인 면에서) 실험실이 되어 있는 사회로 정의한다. 지역사회 그 자체가 하나의 교실이 되기를 바라는 관점에서 그것은 이상적이라 할 수 있다. 지역사회 그 자체를 하나의 학교(Bremer, 1975) 또는 교실(Shuttleworth, 1988 : 12-15)로서 파악하고자 하는 입장들은 모두 이러한 관점에 의거해 있다. 이와 같이 교육적인 사회의 개념은 社會 그 자체가 教育的이라는 간단한 전제에 그 근거를 두고 있다 (McClusky, 1967).

한편, Kerensky (1975 : 43-47)의 가정은 교육적인 사회를 교육의 장으로서의 지역사회와 학교와의 관계가 부적절하다는 인식에서 출발하여 양자를 보다 밀접히 연관시키려는 접근방법의 하나로 파악한다. 그에 의하면 학교와 지역의 관계를 적절히 유지하려는 노력은 세 가지이다. 상대국에 주재대사를 두어 자국을 홍보하는 경우처럼, 학교가 지역사회에 대해 홍보하는 公共關係 (public relation)의 방법, 地域社會學校 (community school)의 방법, 그리고 教育的인 社會 (educative community)의 방법이 그것이다. 그는 교육적인 사회를 다음과 같이 말하고 있다.

“교육적인 사회는 전체 지역사회에 걸쳐 주민들의 잠재력을 개발하는 가운데, 인적, 물적인 모든 자원들을 개발, 동원한다. 교육적인 사회를 뒷받침하고 있는 기본적인 가정은 모든 사람이 교사요 또한 학습자라는 사실이다. 진정한 교육적인 사회로 접근해 가면 갈수록 전문직 교육자는 학습의 능숙한 촉진자요 조정자로서 그 역할이 변모된다. 이러한 역할은 그들의 중요성을 감소시키기보다 오히려 강화시켜 준다.”

그는 교육문제의 해결에 있어 인간 성장에 다양하게 작용하고 있는 학교의 교육기관, 즉 가정, 지역사회가 갖는 책임이 간과되어 왔음을 지적하고 그러므로 학교체제만에 의해, 그리고 교사, 학생, 교재, 교육행정 등의 學校內的 力量을 가지교사는 그것이 불가능하다고 본다.

인간 성장발달에 있어 가정이나 지역사회의 중요성을 확인하지 못했다기보다 그것을 활용하려는 체제나 노력이 결핍되었음을 지적하는 것이다.

그는 교육적인 사회의 개념의 핵심을 다음 일곱 가지를 들어 설명한다.

- ① 교육적인 사회는 학습사회 건설이 주요 목표가 되어야 한다 (building a learning society).
- ② 지역사회 모든 자원은 어린이와 성인의 학습의 기회가 될 수 있도록 활성화되어야 한다 (mobilizing resources).
- ③ 지역사회의 성원들은 모두가 교육을 위한 자원들이다 (volunteer members as resources).
- ④ 지역사회의 주민들은 의미있는 상호작용과 관계를 통해 상호간에 인간소외를 면할 수 있다. (avoiding alienation).
- ⑤ 교육적인 사회는 인간주의적인 교육이 되어야 한다 (humanistic education).
- ⑥ 교육적인 사회는 교육을 위해 모두가 동시에 총력을 기울이는 사회가 되어야 한다 (synergistic education).
- ⑦ 교육적인 사회는 미래지향적이어야 한다 (futuristic education).

교육적인 사회를 규정하는 또 하나의 입장은 모두가 가르칠 수 있어야 한다는 관점에서 있다. 사회가 교실이다라는 명제는 그것이 학교교육을 補完 또는 矯正하는 그리하여 효율적인 학교교육에 필요한 相補的 機能을 수행하는 것만으로 이해되어서는 아니된다고 본다. 가정과 지역사회에서 이루어지는 學校外教育은 이러한 相補性 외에도 학교교육과는 다른 獨自性을 지니고 있다. 그 곳에는 학교에서 배울 수 없는 배움이 있다. 가정 혹은 사회만이 할 수 있는 교육을 가정 혹은 사회가 수행하고 있지 않을 때, 그러한 교육은 不完全한 것이 될 수밖에 없다. 「사회가 교실이다」라는 명제가 교육적인 사회의 핵심 개념이 되어야 하는 까닭은 이러한 측면에서 찾아져야 한다. 그러므로 교육적인 사회의 개념은 바로 이 독자적 기능까지 활성화되는 사회를 기대하는 데 토대를 두는 것이며 이를 체제화하려는 데 그 이상을 둔다. 여기에서 교육적인 사회는 교사만이 가르치는 것이 아니라 부모, 사회인사 또는 기관들까지 교육에 대한 책임을 지닌 모든 사람들이 가르쳐야 하고 가르칠 수 있어야 한다. 모두가 가르치되 각기 가르치게 하는 것보다는 同伴者精神 (partnership) 을 가지고 상호, 연계, 조정, 협조, 제휴하여 가르치자는 것이다. 그러므로 교육적인 사회의 개념에서는 전략적인 면에서의 파트너십 정신이 중요한 요소로 자리잡는다.

지금까지 보면, 가르치는 일은 제도적인 면에서 전문적 자격을 가진 사람들에 의해서만 가능한 것으로 여겨져 왔다. 그러나 교육적인 사회의 개념에서는 전문직 교육자만이 가르쳐야 한다는 신화를 배경한다. 교사가 아닐지라도 실제적으로 어떤 부문에서 그들 이상으로 유능하게 그 기능을 수행할 수 있는 잠재력을 가진 사람들이 있는 것이며 또한 가르침이 결핍되어 있는 곳에서는 필요한 사람들의 가르치는 일은 자연적인 것이다. 가능한 한 이들의 교육력을

충분히 활용, 또는 그에게 적절한 일을 자기 분담하여 가르치는 것이 더욱 효율적이라는 명제가 요청된다. 이 점에서 교육적인 사회는 “모두가 배우고 모두가 가르치는 사회 (a society where everyone teaches, everyone learns)” (Decker & Decker, 1988 : 27)로 정의할 수 있다. 모두가 가르친다는 데 대해 그것은 교육자들의 고유한 권한을 위협하거나 제한하는 것으로 보일 수 있다. 내켜 하지 않을 것이 아니라 (Kindred et al., 1976 : 123) 교사들의 역할을 도와 심화시켜 주는 것으로 이해하고 이를 통해 교직의 극대화를 도모해야 한다. 형식적, 비형식적, 무형식적 교육의 고유성을 인정하고 그 기능이 충분히 조장되는 사회를 만들자는 것이다. 그러므로 교육적인 사회는 누구나 (대상, 연령), 시간, 공간, 자격의 제약으로부터 벗어나 모두의 학습이 이뤄지도록 가능한 한 누구나 가르치자는 것이다.

그러나 이는 자칫 가르치는 면에서 인적, 물적, 제도적 자원 혹은 프로그램들이 사장, 빈약, 중복, 낭비 또는 상호간에 갈등을 일으키게 하는 것일 수도 있다. 이 점에서 교육적인 사회에서는 그것들이 상호, 연계, 조정, 협조, 제휴될 필요가 있는 것이다. 가르치되 자기 가르치게 하는 것보다 상호 同伴者精神 (partnership)을 지니고 지원하며 가르치자는 것이다. 따라서 교육적인 사회의 개념은 교육체제의 하위 요소들 간에 同伴者的인 紐帶關係의 실천을 그 전략의 근간으로 삼게 된다. 이러한 사회를 실현하고자 하는 새로운 교육철학이 곧 地域社會教育이다.

IV. 教育的인 社會의 實現 方案

청소년의 전체 교육에서 학교가 차지하는 비중은 우리가 생각하기보다 훨씬 적다 (Coleman, 1966 ; Jencks, 1972). 어린이들의 경험 가운데 85 - 90%는 학교와 관련된 것이 아니다 (Kerensky, 1972). 교육적인 사회에서 중요시하는 것은 그들이 있는 가정과 지역사회, 그리고 전체의 환경풍토가 빛나는 教育的 影響力이다. 학교 이외의 다른 교육적 환경이 지니는 중요성이 그것보다 훨씬 크다는 데 주목하고 이를 교육의 과정에서 실제화하고자 한다. 그리고 制度的 教育機會의 견지에서 「교육」의 문제를 보는 것이 아니라 교육을 필요로 하는 모든 사람들, 즉 그 주제인 주민의 教育權의 입장에서, 학교만이 아닌 지역사회 전체의 입장에서 교육을 보고자 한다. 즉 學敎教育 (schooling)에서 教育 (education)에로의 轉換이다 (Fantini, 1975, 1983). 「교육」의 문제를 “體制的으로 보려는 方式” 또는 總體的으로 접근하고자 하는 방식이라는 점에서 여기에는 전혀 새로운 教育的 概念, 또는 哲學이 요청된다.

최근에 와서 대두된 地域社會教育 (community education)은 이를 표방한다. 이들 지역사회교육의 연구의 제증거와 실천적 사례들을 통해서 보면 이들은 교육적인 사회의 실현을 위한 효과적인 실천의 방안들을 제시한다. 그러므로 地域社會教育의 實踐過程은 교육적인

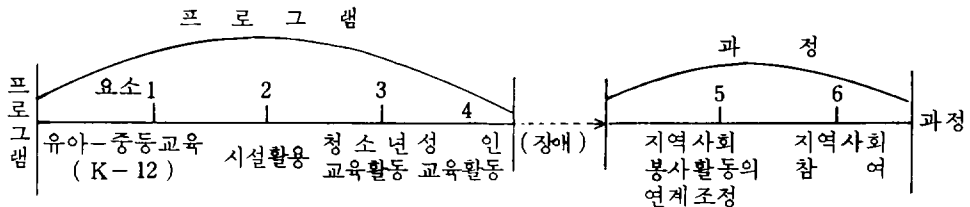
사회의 실현에 중요한 접근방안이 된다.

地域社會教育을 定義하는 관점들은 교육의 문제를 체제적으로 보는 방식 (Weaber, 1969 : 11)이라는 입장에서부터 주민전체를 교육하는 데 모든 제도적 역량을 활용하고 그것들 간에 균형을 이루어 나가도록 하는 방식 (Seay, 1974 : 11), 주민 각자 또는 지역사회자체의 실현을 위한 봉사과 모든 교육력의 활용 (Minzey & LeTarte, 1972) 그러한 교육의 과정에 주민이 모두 참여하는 (Kerensky, 1971 ; Melby, 1955 : 167), 따라서 종합적이며 역동적인 교육의 접근 (NCEA, 1975)이 된다. 따라서 地域社會教育은 다양한 理念을 갖는다.

① 교육의 기회균등을 실현하며, ② 지역사회에 대해 학교가 봉사하고, ③ 교육적인 사회를 건설하며, ④ 주민 참여에 의한 기층민주주의 (grass-root democracy)를 실천하고, ⑤ 개인의 자아만이 아닌 지역사회 그 자체를 실현하고자 한다. (李淳熙, 1988). 따라서 지역사회교육의 이념의 견지에서 교육적인 사회의 건설에는 이를 위한 住民參與가 중요하게 강조된다.

지역사회교육은 그 실천의 면에서 볼 때 교육기회에서 소외된 주민을 대상으로 하는 사회교육의 한 유형 또는 학교 등 교육기관들의 지역사회에 대한 봉사 등을 뜻하는 프로그램들로 나타나기도 한다. 그러나 “지역사회교육의 중요한 측면은 프로그램 (program)이 아니라 하나의 과정 (process)이다” (Hickey, et al., 1969 : 20 - 57 ; Minzey & LeTarte, 1972 : 37 - 50), 여기에서 강조되고 있는 것처럼 地域社會教育의 本質은 그것이 어떤 教育事業이나 단순한 프로그램이 아닌 체제적 過程이라는 점에 대부분 합의한다.

그러면 地域社會教育의 過程이란 무엇을 말하는가? Minzey 등은 이를 다음과 같은 모형으로 그려보인다.

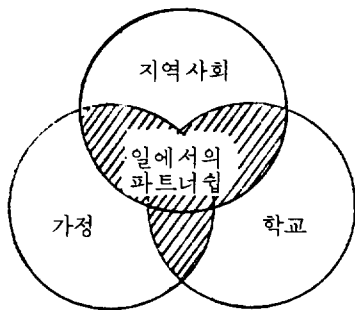


< 도 5 > 지역사회교육의 지향과정

지역사회교육의 과정에는 우선, 형태적인 면에 있어 지역사회에서 이루어지고 있는 모든 교육프로그램들이 그 요소로서 포함된다. 유치원 교육에서부터 중등교육에 이르는 모든 학교교육, 주민들의 학교시설을 활용하는 교육적 활동, 학교의 청소년교육, 성인교육 등 필요한 형태의 교육활동들이 이루어지게 되며 그것들은 자기 분리된 형태에서 보다 유기적으로 통합되어 체제적 관점에서 통제되어 나가는 것이 바람직하다. 이를 위해 지역사회에서 봉사되고 있는

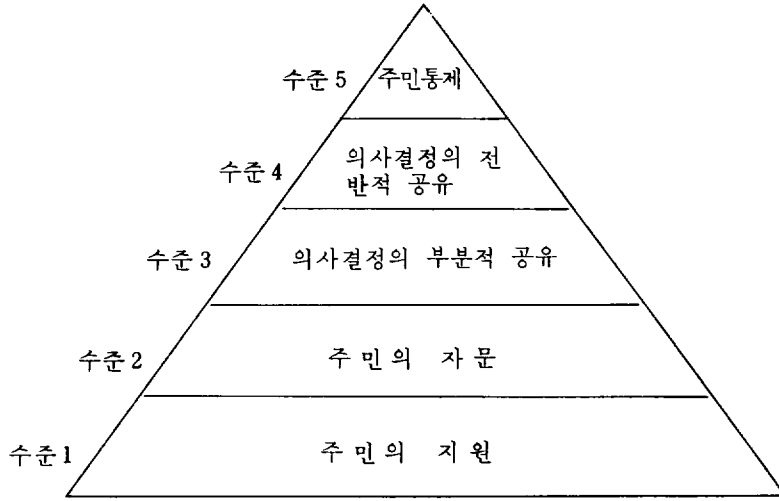
제반 교육체제 또는 活動들 간에 유대가 필요하고 주민 전체가 이에 關與 (commitment) 또는 參與 (involvement) 하는 過程이 발전되지 않을 수 없는 것이다. 즉 모든 교육 관련 기관들의 교육봉사활동의 調整 (coordination of service delivery with other agencies outside school) 과 이에 지역사회주민의 參與 (community involvement or citizen involvement) 를 불러들일 수 있을 때 지역사회교육은 비로소 존재하는 것으로 볼 수 있다. 지역의 교육문제 해결을 위해 학교 또는 制度圈教育에 의해서만이 아닌 지역전체가 學市的 構造 (citywide structure) 에서 巨視的 接近을 가능케 함으로써 個人, 集團, 機關, 制度, 物的인 모든 가능한 요소들을 묶어 共時的, 總體的 입장에서 支援해 나가는 統合的 教育體 制를 운영하자는 것이다. 이것이 바로 教育의 파트너십 (educational partnership) 실천이다. 파트너십이란 당사자간 어떤 일에 함께 參與 또는 提携하여 해결해 나가는 과정이다. 따라서 교육의 파트너십이란 교육의 당사자인 가정, 학교, 지역사회간 학생, 교사, 부모, 기관, 주민들이 同伴者精神을 가지고 교육의 과정에 참여하여 그 문제를 해결해 나가는 協同的 教育의 實踐이라 할 수 있다. Piotroski (Utah : 311-314) 는 효율적인 교육이 이루어 지려면 파트너십 개념이 그 공간을 이루어야 한다고 강조한다.

교육의 과정에 있어서의 파트너십의 필요는 다음 모형에서 쉽게 공감된다. 모형에서 보면 가정, 학교, 지역사회는 각기 수행하는 교육의 기능이 共有關係에 있음을 보여준다.



< 도 6 > 교육의 파트너십모형

이 모형에서 보듯이 상호 동반자적 입장에서 일에서의 협력 체제가 불가결한 반면 동시에 그 유대관계의 이면에 상호 견제의 기능이 함축되어 있음을 말해 주고 있다. 세 기관 상호간에 協助 또는 關與되지 않을 수 없는 밀접 불가분한 관계가 된다. 그러므로 교육을 위한 住民 혹은 地域 社會參與는 協助 또는 提携的 關係이면서 심오한 뜻에서 그것은 關與 (commitment) 혹은 統制가 된다. 그것이 건설적인 住民統制의 水準에까지 도달되고 있을 때 교육의 주민 참여가 제대로 실현되는 것으로 이해될 수 있다. Kaplan과 Tune (1978 : 14-16) 에 의하면 教育에 있어서의 住民參與는 다섯 수준에 의해 점차적으로 진전되어야 할 것임을 시사한다. 주민들의 支援 (citizen support), 諮問 (citizen advisement), 部分的, 全般的 意思決定의 共有 (citizen sharing in certain decisions or all decisions), 그리고 住民統制 (citizen control) 이다. 주민참여가 필요한 까닭은 학습자들은 미성년자이고 사회적으로 보호육성되어야 할 처지에 있어 보다 많은 당사자들이 의도적으로 혜택을 주려 할수록 教育의 質은 보다 강화되기 때문이다. 이 점에서 교육의 파트너십은 각 기관의 교육프로그램에 긍정적 영향을 미치고 참여당사자 모두에게 互惠的이 되는 提携的 關係 (collaborative



〈 도 7 〉 교육에 있어서의 주민참여수준

relationship) 으로 정의될 수 있다 (Leuder & Hantel, 1986 : 6-8).

教育的 파트너십의 개념은 우선 학교 교육에 대해 주요한 課題를 시사한다. 첫째, 학습자의 성취를 위해 우선 學父母와의 지속적인 情報의 交換과 상호 連繫關係가 이루어지도록 교육문제를 해결해 나가는 協同的 體制를 수립·유지해야 한다는 점이며, 둘째, 지역사회에서 필요한 모든 資源人士, 集團, 機關, 制度와의 連繫體制를 수립하여 지속적인 紐帶關係를 유지해 나가야 한다는 점이다. 파트너십의 실천은 학업성취를 증진시켜줄 뿐만 아니라 동시에 모두에게 다음과 같은 惠澤을 준다 (Ottobourg, 1986).

첫째, 학생에게 대해,

- ① 그들의 학습에 대한 地平이 확대된다. 과학, 기술, 예술, 일의 세계와 같은, 특히 학교에서의 활동과 직업세계와의 관계에 대한 인식이 넓어짐은 물론,
- ② 성인들의 보살핌을 배워 알게 되고 자신감을 증대시키며 공부하도록 어른들로부터 격려를 받아 진학 혹은 취업을 위해 계속해서 노력하게 된다.

둘째, 학교에 대해,

- ① 학교외 주민 혹은 조직들이 학교를 많이 돕고 있음을 알게 되고 교육과 민간부문간의 의사소통과 신뢰가 증대된다.
- ② 이제까지 잘 몰랐던 민간부문, 즉 지역사회조직의 활용가능한 자원들에 접근하는 기회가 생긴다.

세째, 부모에 대해,

- ① 학교에 대한 긍정적인 태도가 증가된다.
- ② 교육에 대한 상호 관심사와 지원을 통해 부모, 학생, 기업체, 시민들 상호간에 의사소통의 간격이 좁혀진다.
- ③ 학교 프로그램에 참석함으로써 직접 혜택을 받을 수 있다.

네째, 기업체에 대해,

- ① 교육기관을 도움으로써 각광을 받게 되며 그러한 公共性은 지역사회와의 관계, 특히 지역사회에의 봉사에서 법인적 조직적 노력을 강화시킨다.
- ② 학교를 도움으로써 그들의 강·약점으로 하여 많은 감사를 받게 되고 교육문제에 대한 인식이 증가된다. 때로 학교와 결합되어 문제를 성공적으로 해결하는 만족감을 경험하게 된다.
- ③ 회사경영의 면에서 직원의 사기가 진작된다.
- ④ 취업준비자들에 대한 직전훈련의 기회가 주어지고 노동력이 개발된다.

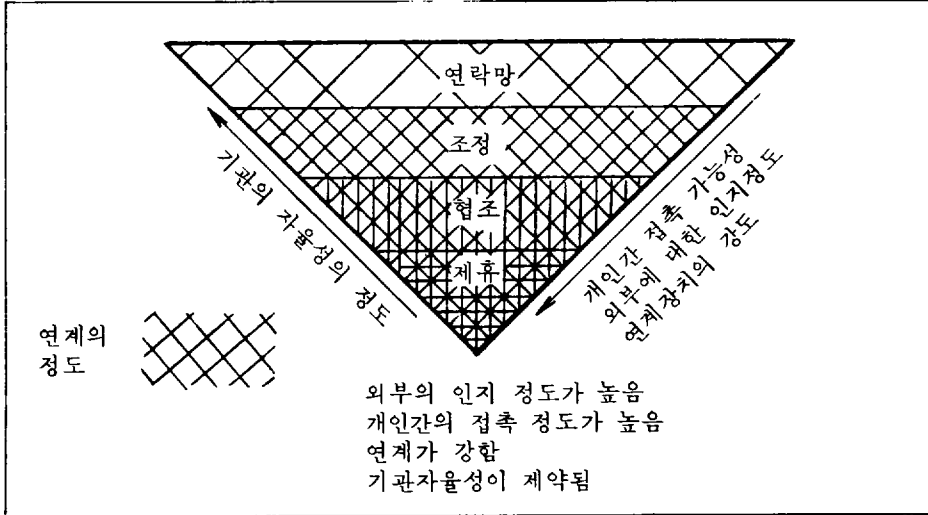
다섯째, 지역사회에 대해,

- ① 지역사회성원의 교육에 대한 인식이 증대된다. 특히 학교의 필요, 그리고 학교를 돕는 데 필요한 또는 활동가능한 지역사회의 자원과 그 지원 등에 관한 인식이 증대된다.
- ② 학교와 무관 또는 고립되어 있다고 느꼈던 시민들에게 협조와 참여의 정신이 발달하게 된다.

그럼에도 불구하고 학교장이나 교사에게는 파트너십의 실천은 별로 달가와 하지 않는 경향이 있다. 그들의 참여가 학교업무에 대한 간섭을 불러들일 것을 우려한 나머지 그들을 신뢰하려 들지 않기 때문이라는 것이다 (Kindred, 1976:24). 그리하여 학교는 이들의 教育力에 별로 관심을 기울이지 않으며 교육체제의 효율적 운영을 위해 이들의 참여가 긍정적 영향력을 행사하도록 하는 기회를 별로 마련해 주지 못하고 있다. 그러나 그들도 전문직 교육자 못지않게 특정 분야에 대한 專門的 能力과 教育目的과 成果에 대한 전전한 견해를 갖고 있음을 인정한다면 교육계획을 위한 의사결정, 지도활동 등에 가치있는 자원으로 봉사할 수 있도록 해 주어야 한다. 특히 학부모야말로 학교가 가장 손쉽게 협력을 얻을 수 있는 지역의 지도력임을 간과하지 말아야 된다.

여기에서 시사되는 것처럼 파트너십을 구축하는 데는 많은 어려움이 예상된다. 세 영역이 지닌 자원을 결합해야 하고 이를 위해 필요한 삼자간의 효율적 人間關係와 意思疎通을 원활히 할 수 있어야 한다 (Seeley, 1981:115-131). 이러한 문제는 학교에 있어 삼자간에 새로운 組織構造를 발전시켜야 할 필요에 직면한다. 그런데, 학교가 이들 기관과의 紐帶關係를 수립하려면 그 목적을 분명히 하고 그에 적합한 技術的 方途를 고려할 수 있어야 한다. Loughran (1982:28-30)은 이를 連絡網의 形成(networking), 調整(coordina-

tion), 協調 (cooperation), 그리고 提携 (collaboration) 의 네 가지임을 제시하고 요구되는 파트너십의 성격에 따라 각기 적절히 활용돼야 할 것임을 강조하였다.



〈 도 8 〉 학교와 지역사회의 유대관계

위의 모형에서 볼 수 있는 것처럼 이들 유대관계는 각기 다른 개념을 갖는 방식으로서 연속선상에 놓여 있다. 각 機關이 자기 自律性和 連繫의 程度 그리고 각 기관에서 갖는 個人的 接觸의 可能性이 어떠한가에 따라 유대관계의 密度가 좌우되고 그것이 보다 밀접해지면서 교육효과는 더욱 증진된다.

첫째, 連絡網의 形成이란 기관간 情報의 交換을 목적으로 의사소통을 촉진하기 위한 필요에서 이루어지는 형태이다. 가령, 청소년 교육프로그램이 운영된다고 할 때 관련된 각 기관들이 연계되지 않을 수 없는 것이며 이때 필요에 의해 각 기관끼리 갖는 전화연락, 뉴스레터 간행, 연례회의 등이 그 형태가 된다. 연계의 정도가 미약하지만 자기 최소한의 참여에 머물러 그 자율성에 아무런 영향을 받지 않게 된다.

둘째, 調整은 기관간의 봉사프로그램, 또는 그 대상이 중복되고 있는 경우 자기 그 프로그램을 강화 또는 봉사의 경계를 협의 조정해야 할 필요가 있을 때 생겨난다. 필요한 정보를 상호 교환하고 각자 적절한 역할을 합의해 나간다. 그러므로 기관자율성이 어느 정도 제약된다.

셋째, 協調란 기관간 프로그램 또는 특별 프로젝트를 공동으로 수행하게 될 경우 이를 통합할 필요 때문에 생겨나는 유형이다. 때로 文書上의 同意가 필요하고 호혜적인 이점 때문에 자율성의 일부가 상호 구속된다.

넷째, 提携는 기관간 공통된 목적을 지녀 함께 일하려고 할 때 나타나는 유형이다. 기관

간 합의와 노력분담의 과정이 수반되고 활동이 장기화될수록 접촉이 빈번해지면서 유대가 강화된다. 강화되는 만큼 봉사활동이 대외에 현저하게 알려지게 된다. 반면에 참여기관간 갈등의 소지가 많아지고 자율성은 더욱 제약될 수 있다. 다른 방식보다 기관의 봉사의 양과 질을 확충해 주고 상호 경비를 절약해 주며 외부에 더욱 돋보이는 특색이 있어 어떤 유형보다 적극 활용될 필요가 있다 (Eyster, 1978 : 31 - 34).

V. 家庭, 學校, 地域社會의 紐帶

학교교육이 안고 있는 허다한 문제들은 직접적으로 학교교육에 관련되어 있는 모든 사람들, 즉 학생, 교사, 부모, 지역주민들에 의해서 야기된다. 이러한 문제들이 해결되려면 전통적으로 수행되어 왔던 방식 이상의 다른 教育哲學과 그에 기초한 새로운 戰略들이 요청된다. 그것은 이들 상호간의 信賴와 人間主義的 接近에 바탕한, 교육을 위한 가정, 학교, 지역사회간의 노력의 提携이다 (London et al., 1984 : 455-463). 다시 말해서, 학생과 교사, 부모와 학교, 교사와 행정가, 그리고 학교와 지역사회간의 教育構造를 改善하는, 가정-학교-지역사회간에 연계되어 이루어지는 總體的 接近(holistic approach) 없이는 근본적으로 어렵다고 볼 수 있다.

Decker 등 (1988 : 3)에 의하면 가정-학교-지역사회간의 紐帶活動은 크게 두 가지 형태에서 이해된다. 自願奉仕(volunteerism)와 파트너십(partnership)이 그것이다. 전자가 교사 혹은 학생들과 일대일로 일하는 個人들을 지칭하는 것이라면, 후자는 集團으로 참여하여 일하는 공·사기관 회사, 기업체, 또는 組織들에 의해 이루어지는 활동을 말한다. 이 점에서 양자는 차이가 있다.

自願指導(volunteerism)란 특정인이 교사와 함께 학생 개개인의 학습의 계획과 지도, 필요의 진단, 평가, 또는 생활지도 등을 돕는 활동이다. 學校自願指導者(school volunteer)란 학교에 어떤 비용을 부담시키지 않고 시간을 내어 자진해서 일하는 사람으로서 다음과 같이 그 役割이 규정될 수 있다 (Decker & Decker, 1988 : 11).

- ① 학교행정에 대해 조언한다.
- ② 컴퓨터 등을 활용하여 여러가지 교육일정을 세밀히 마련하는 등 학교장과 협력해서 일한다.
- ③ 학교의 자문위원회(advisory council)을 돕는다.
- ④ 개개 학생들을 맡아 가르친다.
- ⑤ 수재 아동을 맡아 일대 일로 가르친다.
- ⑥ 학부모가정의 재건, 시장 짜주기, 재정, 과학, 수학기법 등과 같은 특별한 업무에 조력한다.
- ⑦ 건강·성·마약교육 프로그램들을 돕는다.

⑧ 휴일프로그램, 집회프로그램, 현장학습 등의 프로그램을 계획, 지도한다.

이들을 조직하는 일이 우선 필요하다. 教授資源으로 훈련하는 일이 필요하고 소요자금을 조달하거나 주어진 프로그램들을 적절히 수행하도록 委員會 등을 조직해야 한다. 이들을 운영하는 데는 이 모임에 간사(director) 혹은 조정자(coordinator)를 두고 봉사활동에 참여하는 사람들간에 의사소통을 도모하고 훈련하는 일 등을 맡게 한다. 따라서 역할의 명백한 규정, 구체적 임무, 일할 시간, 자원봉사자의 훈련, 충원, 세밀한 전략들을 밝혀주고 기여도를 인정해서 계속하여 평가를 해나가는 절차들이 요구된다. 이들을 운영하는 데는 다음과 같은 준칙에 유의할 필요가 있다 (Decker & Decker, 1988:8-9).

해야할 일로,

- ① 자원지도자를 학교에 초청하라.
- ② 교직원과 그들이 해야할 역할의 차이를 분명하게 규정하라.
- ③ 어떤 과제를 수행할 것인가를 결정하도록 교사가 조장해 주어야 한다.
- ④ 교직원이 제시한 활동을 보충하는 여러가지 과제를 부여하라.
- ⑤ 교사 한 사람에게 자원봉사활동프로그램을 관리 운영하는 책임을 맡겨라.
- ⑥ 학교가 수행하는 기능, 목적, 방법, 그리고 그들이 수행할 과업의 성격 등을 안내하는 프로그램을 실시하라.
- ⑦ 정구적, 계속적으로 그들을 훈련하는 프로그램을 실시하라.
- ⑧ 도움을 받아야할 시간, 자원 등을 그들에게 명확히 요청하라.
- ⑨ 그들의 지식, 기능, 흥미, 활용가능성, 그리고 자원 등에 기초하여 업무를 할당하라.
- ⑩ 감사를 표시하라. 그들은 인정감을 필요로 한다.

한편, 해서는 안되는 일로

- ① 자기를 돕는 부속물로 생각해서는 안된다.
- ② 맡은 영역에서 책임, 역할이 불분명해서는 안된다.
- ③ 구체적인 과업이 어떤 것인지 그들 스스로가 알아서 밝히도록 위임하라.
- ④ 교사들이 직접 해야할 일을 대리하도록 해서는 안된다.
- ⑤ 맡겨진 과제를 어떻게 수행할 것인지 알지 못한 채 일을 맡기거나 시행착오를 하도록 해서는 안된다.
- ⑥ 시간, 자원의 면에서 그들에 기대하는 것이 막연해서는 아니된다.
- ⑦ 교직원과 다른 봉사자들에게서 고립되거나 혼자서만 그 기능을 수행하도록 해서는 아니된다.
- ⑧ 그들을 잘못, 또는 지나치게 혹사하거나 또는 활용하지 않고 내버려두어서는 아니된다.
- ⑨ 그들을 격려 또는 감사해야 할 필요를 간과해서는 아니된다.

한편, 교육적 파트너십은 학교와 기관 혹은 조직간에 이루어지는 유대활동으로서 여기

여기에는 ① 학교와 기업체간의 파트너십 (school/business partnership), ② 재단과의 파트너십, ③ 대학과의 파트너십 등 몇 가지 형태를 찾아볼 수 있다.

첫째, 企業體와의 파트너십은 민간이 지니고 있는 자원을 공유함으로써 학교의 교육활동에 기업체가 참여하여 여러가지 봉사과 자원을 제공하는 것이다. 기업이 수재아를 육성하기 위한 프로그램을 제공한다든지, 독서활동, 체육활동 등에 유인체제를 제공하여 돕는 활동이다. Lewis (1986 : 72) 에 의하면 학교와 기업체간의 성공적인 파트너십에서는 다음과 같은 공통적 요소를 찾아볼 수 있음을 지적한다.

① 그것은 독서산의 기본기능, 취업에 필요한 기능, 태도, 인간관계 등 학생들의 기초기능의 향상에 중점을 두고 있다.

② 파트너십은 사업의 규모가 크고 작건간에 문제되지 않는다. 소규모, 그리고 비교적 간단한 프로젝트에서 성공하기 쉽다.

③ 예신문제를 간파해서는 아니된다. 학교를 돕는 예산이 규모면에서 각기 다르지만 계속해서 수입원을 마련하는 것이 중요하다.

④ 모든 사람의 참여없이 어떠한 프로젝트도 성공할 수 없지만 핵심적 역할을 하는 사람은 각기 다를 수 있고 특히 최고 책임자의 참여가 중요하다.

Lewis (1986 : 73) 는 또한 기업체와의 파트너십 형성에 있어 다음과 같은 보다 신중하고 다양한 전략들을 제시한다.

- ① 훌륭한 기업지도자 (mentor) 를 찾는다.
- ② 파트너를 삼고자 하는 사람과 접촉하기 전에 미리 그에 대한 이해를 갖는다.
- ③ 기업책임자를 직접 찾아가다.
- ④ 학교가 우수한 학생들을 길러내기 위해 노력하고 있음을 역설한다.
- ⑤ 기업체와 학교가 상호 이해관계를 갖고 있음을 강조한다.
- ⑥ 기업체의 의구심을 없애도록 한다.
- ⑦ 돈에 대해 미리 걱정하는 생각을 갖지 않도록 한다.
- ⑧ 다른 성공적인 사례를 제시한다.
- ⑨ 직접 참여를 요청한다.
- ⑩ 결과가 어떤 영향을 미칠지를 제시한다.

파트너십은 학교의 입장에서만 필요한 것이 아니다. 기업체의 입장에서도 이를 필요로 하며 때로는 그들이 주도해 나갈 수도 있다.¹⁾ 이는 학교가 기업체에 도움을 줄 수 있을 때 더욱 촉진될 것이다.

① 즉, 결연기업체의 특별행사 또는 종업원 등의 생일에 학예행사 등 특별한 기회를 제공하거나 학생작품들을 전시한다.

1) 미국 상공회의소에 의하면 이러한 입장에서 지방의 상공회의소가 어떻게 교육기관과의 파트너십을 시도할 수 있는지를 여러가지 방안과 사례들을 제시하고 있다 (Lewis, 1986 : 74 - 75).

- ② 기업체의 대외활동을 지원한다.
- ③ 기업을 선전하거나 혹은 문헌 등을 통해 생산품의 판매를 촉진해 준다.
- ④ 학교가 기업체에 필요한 자원봉사활동을 학부모 등으로 하여금 지원한다.
- ⑤ 결연기업체를 기리는 여러가지 행사를 한다.

둘째 財團과의 파트너십 모색이다. 재단의 대부분은 공익사업을 위한 목적을 지니고 있는데 교육활동에 대한 財政支援은 그들의 중요한 사업이 된다. 따라서 학교는 여러가지 교육 프로그램을 개발하여 그들을 활용할 수 있도록 적극적으로 접할 필요가 있으며 개인의 篤志로 설립된 재단들도 이에 못지 않게 장학금을 지급하거나 하는 등 학교의 英才教育을 위해 활용할 수 있다.

셋째, 學校와 大學間的의 파트너십 모색이다.

대학은 지역사회에서 전문적 중추적 교육기관이기 때문에 가장 큰 잠재적 교육자원이다. 대학에는 학교와 관련된 교육훈련 프로그램이다. 지역사회개발(봉사) 프로그램들을 제공하는 기회들이 많다. 각종의 開放教育, 교사들의 전문적 발전을 위한 기회, 리더쉽 習得 하기 훈련 등 외에 그들의 연구진, 전문적 능력들을 적극 활용하도록 제휴 프로그램이 요청된다.

1) 家庭과 學校와의 紐帶

학교와 가정과 두뇌의 좌우 半球에 비교되는 독자적이며 상호 보완적인 관계에 있다 (Rich, 1985:13-19). 學生成就에 있어 家庭背景은 學校의 質 이상으로 보다 강력한 영향을 미친다 (Coleman, 1966; Jencks, 1972). 이러한 사실은 학교만이 아닌 家庭을 교육의 보다 중요한 전략적 요소로 다루지 않으면 안된다는 것을 의미하며, 또는 그들을 적극 참여시켜야 할 필요를 시사한다.

교육에 있어서의 家庭參與²⁾ (family involvement, parent involvement)는 크게 두 가지 면으로 나누어 이해된다. 하나는 家庭生活 그 자체의 教育的 過程의 측면, 흔히 家庭教育으로 불리는 부모와 자녀간의 相互作用過程 (family process)이요,³⁾ 다른 하나는 학교에서 이루어지는 교육의 과정에 학부모들이 여러가지 방도로 참여하는, 家庭과 學校와의 關係 (relationship between family and school)이다.⁴⁾ 따라서 가정참여란 일반적으로 자녀들의 학교교육에 부모를 참여시켜 학습자의 발달을 촉진시키는 과정으로 이해되고 있다. 그것은 서로의 관계를 지원, 강화시키기도 하고 갈등·손상을 입힐 수도 있지만 가정과 학교간

2) family involvement 와 parent involvement 는 같은 뜻으로 서로 섞여 쓰이고 있다.

3) 가정의 교육적 과정은 대개, 자녀에 대한 부모의 기대, 신념, 태도, 의사소통과 같은 요소들이 중요한 변인으로 지적된다.

4) 흔히 가정-학교간의 相互作用研究 family-school interaction research로 불리는 이 접근법은 가정-학교 상호작용이 어린이 학습에 어떠한 영향을 미치는가를 밝혀보고자 한다.

의 노력이 連繫되었을 때 (이를 흔히 가정참여로 부르고 있다) 學父母의 參與는 效果的인 學校 (effective school) 에 필수적 요소로 지적된다 (Gauthier, 1983 ; Zerckkykov, 1985).

학교교육에의 家庭參與는 여러 면에서 이점을 준다.

첫째, 가정의 학습활동에서 학부모를 활용하는 일, 즉 學習指導者 (parent-as-tutor) 로서의 역할은 어린이의 知能向上과 부모들의 교수행동에 긍정적인 변화를 초래하고 (Gordon & Hess, 1975) 그러한 역할을 수행하지 못하는 부모에 비해 학생들의 학업성취를 높여준다 (Epstein, 1984 ; Brontenbrenner, 1974). 학교가 가정학습에서 학부모를 활용토록한 한 연구결과를 보면 표준화된 읽기검사에서 통제집단보다 높은 성적을 나타내었으며 (Rich, 1976) 특정 프로젝트를 통해 학습활동을 시킨 결과 낮은 점수를 기록했던 학생들이 상위집단과 동등한 결과를 보여주었다 (Burks, 1978). 학업성취에는 가정의 능동적 참여가 결정적임을 시사한다. Gordon 등 (1978) 은 역시 부모참여의 형태가 어떤 것이든 그 모든 프로그램들은 학교와 자녀들에게 도움을 주며 참여가 잘 계획되고 종합적일수록, 보다 효과적이라는 것이다.

둘째, 學生行動의 면에서도 改善을 가져온다. 가정-학교간의 파트너십 프로그램을 조사한 Collins 등 (1982) 에 의하면 학업성취뿐만 아니라 결석률을 줄이고 학생행동의 개선을 보였으며 社會的 發達을 보여주었다. 또한 교사들이 수업활동의 일부로 부모 참여를 활용했을 때 학업성취, 태도, 행동의 면에서 긍정적인 결과를 보여주었다 (Epstein, 1980).

세째, 부모들에게도 가정에서 늘상 어린이를 돕지 않아서는 안되겠다는 것을 깨닫게 하고 자녀들이 학교에서 무엇을 배우고 있는지 이해하게 되며 자신들의 삶에도 변화를 일으키는 등의 혜택을 주게 된다.

네째, 보다 많은 학부모들이 학교에 나오게 됨으로써 그들과 어린이지도의 분담, 또는 상담을 할 수 있고 부모로부터 높은 평가를 받게 하여 교사들에게도 많은 혜택을 준다.

이와 같은 부모참여는 또한 지역사회에 잠재되어 있는 인적자원을 활용한다는 면에서도 더욱 의의를 지닌다. 요구되는 교육비를 감소시키고 부모들의 자신감, 사기를 높인다는 면에서 학부모 참여는 학생들의 학업성취와 학교에 대한 긍정적 태도를 갖게 하는 데 중요한 수단이 된다는 것이다 (Rich, 1985).

가정과 학교간의 효율적인 파트너십을 이룩하기 위해서는 유의해야 할 몇 가지 기본적인 원칙이 있다 (Henderson et al., 1988 : 26 - 32).

첫째, 모든 면에서 개방적, 협조적, 우호적 학교의 풍토를 유지한다.

둘째, 부모들과 보다 빈번히, 명확히, 그리고 이원적인 의사소통이 되도록 한다. 가정-학교와의 의사소통은 대개 일방적이며 부분적인 정보만 부모에게 알리고 학생에게 문제가 있거나 하는 경우 법적, 물인정적, 부정적인 면에서 이루어지는 것이 많다. 교사들은 학부모와 의사소통이 중요한지를 잘 알면서도 의사소통 기술의 부족, 학부모와의 긴장, 학생의 필요와 발달에 대한 부모와의 관점의 차이 때문에 어려움에 처하는 일이 많다.

세째, 교육의 과정에서 부모를 제휴자 (collaborator) 로 여기고 이들을 활용한다.

네째, 학부모들이 공식적, 비공식적으로 학교정책에 대해 논쟁하고 의사결정을 공유할 수 있도록 그들을 조장한다.

다섯째, 학교는 모든 가족과 파트너십을 계획할 책임을 지니고 있음을 인식한다.

여섯째, 학교행정가들은 파트너십철학을 피력하고 모든 가족과 더불어 이를 촉진시킨다.

일곱째, 학교는 가정과 지역사회로부터 자원지도자의 참여를 조장한다.

그러면, 학부모를 학교교육에 어떻게 참여시킬 것인가? Rich (1985: 18)에 의하면 그는 학교교육에의 가정참여 基本模型으로 ① 가정에서의 자녀의 학습지도자 (family-as-educator), ② 학교에 대한 情報受領者 (receivers of information), ③ 自願奉仕者 (volunteer), ④ 학교에서의 政策樹立者 (policymakers at school)로서의 학부모를 네 가지 들고 있으며, 한편 Lyons 등 (1982)은 ① 학교와 가정과의 意思疎通, ② 支援者, ③ 教師 ④ 學習者, ⑤ 諮問 및 意思決定者로서의 學父母로 그들의 역할을 규정하고 이 면에서 각기 적절한 참여프로그램들이 개발될 필요가 있음을 주장한다. 이들의 견해를 묶어 다음 다섯 가지 면에서 보다 구체적인 전략들이 고려될 수 있다.

첫째, 學習指導者로서 學父母 참여이다. 부모는 최초의 그리고 평생의 교사이다. 교사로서의 그의 역할은 ① 인생의 교사로서의 부모, ② 가정 학습활동의 지도자, ③ 교실 (학교)의 자원봉사자의 3가지이다. 학교학습과 관련지어 볼 때 가정 학습 지도자로서의 그의 역할은 학습내용의 보충 또는 심화에 매우 중요하다. 학부모 참여는 학생들의 학습시간을 증대 시킴과 동시에 그들의 학업성적에 중요한 영향을 미친다 (Walberg et al., 1985: 76-80). 학교로서는 학습과제정책의 수립, 과제의 도달 목표, 수행절차, 시간, 지도방법, 학교의 과제평가 등에 대해 부모들을 훈련, 활용할 필요가 크다.

학교교육에 대한 학부모 참여는 전통적으로 중요한 教育力으로 인식하면서도 학교는 이들 학교 프로그램의 이해나 후원을 얻기 위한 수단으로만 여김으로써 (Wolf & Low, 1986: 12-13) 교수-학습체제와 같은 학교의 핵심기능에는 이들을 연결시키지 못하였다.

이와 아울러 둘째 自願奉仕者로서의 참여이다. 學父母를 활용키 위해서는 自願教師銀行 (talent bank), 또는 自願指導者協議會 등 그들을 조직화하고 교생실습 (internship) 등의 훈련기회를 제공하며 학습시간 중, 방과 후, 주말 등 필요한 시간에 학습지도 보조, 특기 지도, 오락활동 지도, 독서 지도, 상담, 생활지도 등에 활용하여 (Croft, 1979: 24-25, Kindred et al., 1976: 131) 教師補助者 (teacher aids: TA)로 학생들을 돕도록 한다.

세째, 意思疎通者로서의 그들의 참여이다. 학교의 일에 협력해야할 입장에서 보면 학부모는 학교에 관한 정보의 수령자가 된다. 가정 참여로서의 의사소통은 학생들의 학교 또는 가정학습에서 그들을 돕는 데 필요한 정보의 교환이다.

효과적인 학교에 대한 연구들을 통해서 보면 부모들과의 의사소통은 기본적 요소가 된다. 이에 포함되어야 할 사항들은 ① 학교의 사명, ② 학년수준에서 도달해야할 구체적인 지식, 기술 등을 명시한 학습목표, ③ 학교생활에서 준수해야할 행동, 부모 역할 등을 밝힌 학생생활지도 방침, ④ 과제의 목적, 횟수, 시간, 수행방법, 이수수준을 명시한 가정학습방

침, ⑤ 학생의 진보, 성패 등을 명시한 진보사항, ⑥ 기타, 교직원의 조직과 업무분담, 직원과의 연락방법, 학생의 보건, 교재 선정, 평가절차, 학부모 조직의 기구와 운영방향에 대한 안내이다. 학교편람, 학년별 학습편람, 학교, 학년, 학급, 단위의 뉴스레터(가정통신) 발간, 주별 과제 배당표, 학교학습물 종합철(binder / holder), 전화, 가정방문, 질문지 조사, 회의, 수업공개, 학교 연례보고서, 학교 특별행사 운영 등이 보다 구체적 전략이 된다.

네째, 학교의 支援者로서의 학부모 참여이다.

학부모와의 의사소통이 잘 이루어지면 그들로부터 많은 지원을 기대할 수 있다. PTA 등의 학부모 모임, 수업공개, 학생의 성적향상, 그의 많은 학교행사 등이 이를 유인하는 중요한 통로가 될 수 있으므로 학교로서는 학부모들을 학교에 자주 출석할 수 있도록 프로그램을 개발하고 그들을 시상해야 한다. PTA를 가진 학교가 그렇지 아니한 학교에 비해 학생들이 높은 성취를 보인다는 것은 Jencks(1972) 연구에서 잘 알려진 바다. 이런 지원 활동을 계획하는 데는 그것이 학교목표, 학부모-교사 상호작용, 또는 많은 학생, 학부모에게 어떤 영향을 미치는가를 고려해야 한다.

다섯째, 學習者로서의 학부모 참여이다. 학부모 참여를 통해 그들은 많은 것을 배우게 된다. 자녀들로부터, 학교방문, 부모교육워크샵 등의 성인교육 프로그램, 타 부모와의 대화, 교사와의 의사소통 등은 부모로서의 역할만이 아니라 평생 학습자로서 배울 수 있는 좋은 기회이므로 그 기회를 누릴 수 있도록 학교는 이들 부모학습 프로그램을 적극 개발하고 참여를 증대시켜야 한다. 학교가 일방적으로 도움만을 받으려 하기보다는 그들도 학교에 참여하여 봉사하고 동시에 배울 수 있을 때 학부모 참여는 더욱 촉진된다.

Chrepsells(1987:10-17)는 이를 위해 다음과 같은 전략을 제시한다. ① 부모교육 훈련, ② 학급 단위워크샵, ③ 학교 뉴스레터 등의 유인물 간행활동, ④ 가정교육, 학생발달에 유용한 자료 제시, ⑤ 수업관찰, ⑥ 현장 견학, ⑦ 비디오·TV 프로그램의 활용, ⑧ 교사와 학부모회의, ⑨ 단체의 부모교육 프로그램 초청 실시 등이다.

여섯째, 諮問, 政策決定者로서의 참여이다. 학교의 효율성을 증진시키는 장치의 하나는 사치회(PTA, PTO) 자문위원회(advisory committee, advisory council)과 같은 학부모지원 집단을 갖는 일이다. 학교장은 이들을 통제하는 이상으로 적절한 역할을 수행할 수 있도록 필요한 자원과 훈련의 기회를 제공해야 한다. 자문 및 의사결정자로서의 역할을 효율적으로 수행토록 하기 위해서는 다음과 같은 사항들에 유의해야 한다(Stanton et al., 1979:9-37).

- ① 조직의 목적을 분명히 할 것.
- ② 중요한 문제에 참여케 하여 소속감을 갖도록 할 것.
- ③ 능동적 참여를 위한 유인가 제공 및 인정감을 부여할 것.
- ④ 각자의 역할, 책임 등을 명백히 할 것.
- ⑤ 각계각층에서 대표자가 선정되도록 할 것.
- ⑥ 문제해결 및 집단역동을 위한 훈련기회를 제공할 것.

- ⑦ 운영일정, 집회, 행사 등을 세밀히 할 것.
- ⑧ 목표달성을 위해 주요인사들을 활용할 것 등이다.

2) 學校와 地域社會와의 紐帶

都市는 教師라는 말이 있다. 교사로서의 도시, 즉 지역사회는 많은 자극적인 경험과 환경들로 이루어져 있다. 그것이 사람들을 가르치는 것이다. 교수와 학습의 기능이 그 안에서 이루어지고 있다는 함의이다. 흔히 이러한 교육은 無意圖的 偶發的인 것이라는 점에 그 특징이 있다.

그러나, 적절한 의미에서 볼 때 지역사회는 그러한 것들만으로 교사의 역할을 다한다고 말할 수 없다. 신문, 방송, 영화, 혹은 어떠한 행사를 보고 듣는 모든 것이 그들을 교육하는 것이 아닐 수도 있다. 그러한 자극들은 때로 인간에 해악을 주거나 오도하기도 한다. 교사가 교육하고자 할 때 비교육적인 요소를 제거하여 긍정적인 작용이 이루어지도록 의도적인 환경으로 만들듯이 이 모든 것들이 교육한다고 할 때 그것은 體係的이며 選擇的이며 純全한 것으로 바꾸어져야 한다. 즉, 교실과 같은 學習社會의 조건, 즉 意圖的이며 純整된 學習社會가 되도록 해야 한다. 기업체 등의 現職訓練, 各種 開放講座, 매스미디어, 도서관 등의 학습표현과 자기 개발의 기회를 제공하고 있는 이 모든 프로그램들의 교육의 과정에 학교를 비롯한 모든 市民이 해야 할 역할이 있다. 학교와 지역사회와의 유대는 이를 뜻하는 것이다.

우선 교사로서의 도시가 되려면 모든 제도(기관)들까지 그 안에 살고 있는 사람들에 대해 個個人的 自我實現을 돕고 良質의 삶을 위한 면으로 해석되어 이에 기여할 수 있도록 牽仕를 확대할 것이 요구된다. 이것은 그 기관들이 도움을 필요로 하는 사회 각 부분의 사람들에게 자신들을 연계시켜 선한 시민으로서의 삶을 지향해 가도록 이들을 돕는 일이다. 그 일이 비록 자신들의 고유한 기능이나 규정된 역할이 아니라 할지라도 관련된 제도와 조직들이 함께 제휴되어 그들을 필요로 하는 사람들에게 능동적으로 손길을 뻗는 일이다. 그러므로 학습사회에서는 지적, 신체적, 정서적, 사회적, 심미적, 정신적 영역에서 기본적인 삶의 조건들을 충족시키고자 하는 모든 시민이 원하는 배움을 배울 수 있도록 모든 組織들은 각기 자신의 계획을 지녀야 하며 이를 조장해 주어야 한다 (Forshay, 1985: 12-15).

Kindred 등(1976: 9)은 이를 학교와 지역사회와의 建設的 關係라고 규정하고 이러한 관계는 각종 교육기관과 시설외에 각 분야 전문가 및 관공서, 종교기관, 도서관, 박물관, 사업체, 대중매체 등 모든 인적, 물적, 제도적 자원들이 함께 통합되어 지역사회 각 부문이 교육체계의 일부로서 총체적으로 노력하게 될 때 가능하다고 말한다. 이를 학교 중심으로 생각하면 그것은 즉, ① 주민들의 학교에 대한 관심과 자녀들의 교육에 대한 포부를 결정하고자 하는 계획적, 지속적인 일련의 활동과, ② 사회변화에 따르는 학교 프로그램들 개선 또는 적응을 목적으로 주민들이 이에 참여할 수 있을 때 가능하다.

지역사회교육의 이념적 견지에서 본다면 교육에의 주민 참여를 위한 紐帶의 노력은 다양한 모습으로 나타날 수 있다. Leuder와 Hantel (1986: 6-8)은 당사자간의 動機여하에 따라 유대관계의 설정이 각기 다를 수 있음을 지적하고 그 관계의 類型 및 구체적 戰略들을 다음과 같이 제시했다.

첫째 유형은 교육을 조직의 목적의 일부로 삼고 있는 조직들과 구축할 수 있는 관계이다. 예컨대 청소년 단체 등은 청소년의 교육을 주요 목적으로 한다는 점에서 청소년을 대상으로 하는 학교 교육의 목적과 공유된다. 그외 적십자라든지 보건소, 의·약사회 등의 보건조직들은 청소년의 학습과 교양, 오락, 의약, 안전교육, 순결교육 등의 면에 유대관계를 형성하고 필요한 교육목적의 달성을 위해 분담, 협력할 수 있다.

둘째 유형은 교육이 그 주된 목적이 아닌 一般組織이라 할지라도 그들 혹은 학교가 유대 활동을 필요로 할 때 생겨난다. 기업체 등의 경우, 그들은 광고, 대외홍보, 기업이미지 선양 등의 목적 때문에 교육기관 또는 청소년들에 관한 관심이 공유될 수 있다. 유대관계를 수립하게 되면 이들은 산학협동 또는 자매결연 등을 통해 기업목적의 달성을 나가게 되고 학교는 전문적, 재정적 또는 시설면 등에서 도움을 주고 받게 된다. 그러므로 학교는 이들 잠재 자원이 무한함을 주목하고 유인책을 마련하여 의도적으로 이들에게 접근해 가는 노력이 필요하다.

셋째 유형은 사회봉사를 주목적으로 하여 형성 활동하고 있는 自願團體 또는 클럽들과의 관계이다. 이들은 利他的인 施與 또는 社會改善을 목표로 활동하기 때문에 그 대상의 봉사 활동과 관련된 모든 조직들과 유대관계를 매우 중요시한다. 봉사대상에 대한 目標이 합치될 때 학교는 이들과 지속적인 유대를 강화해 나갈 수 있다.

네째 유형은 전문적인 기능 혹은 독특한 취미를 갖고 있는 個人들과의 관계이다. 이들에 대한 관심의 충족, 흥미 봉사욕구, 소속감, 영향력의 기여 등을 촉발하고 인정감을 부여할 수 있게 되면 학교는 이들을 유능한 教授資源 또는 資源人士로 활용할 수 있다.

학교교육에 보다 효율적인 地域社會參與가 이루어지려면 學校中心의 參與體制를 발전시킬 필요가 있다. 지역사회와의 파트너십을 창출하는 데 있어 학교가 그 자율성을 행사하여 이를 주도해 나가는 활동을 말한다. 여기에는 몇 가지 方案 또는 制度的 裝置들이 제안될 수 있다.

이와 관련하여 Decker 등 (1988: 63-90)은 ① 지역사회교육협의회 (advisory council), ② 後援者 클럽 (booster club), ③ 학부모회 (PTA / PTO), ④ 學父母參與資源團體 (parent resource group), ⑤ 地域의 公私機關 및 組織 (municipal agencies)들과의 연계, ⑥ 교사의 地域社會參與 등의 방안들을 제시한다.

(1) 地域社會教育協議會 — 이는 학교가 주민참여를 확보하기 위한 장치로 학부모 및 타 기관과 연계하여 지역사회교육을 수행해 나가는 기구로서 學校 또는 學區單位로 協議會 또는 委員會 (advisory council, advisory committee, task force 등)를 구성하여 指導者

(director) 또는 調整官 (coordinator) 등으로 불리는 책임자를 두고 이들로 하여금 지역사회교육을 운영해 나가는 것이다. 교육감의 지도하에서 그 기능을 수행하는 유형, 독립된 위원회가 있어 직원을 두어 그 기능을 수행토록 하는 유형, 독자적인 건물에서 그 기능을 수행하는 유형 등이 있다. 이는 학교중심의 地域社會教育의 組織으로 매우 보편화되어 있다. 책임자는 선임, 임명 또는 자원지도자가 봉사하기도 한다.

이들 위원들은 학부모뿐만 아니라 비학부모, 지역사회의 기업인, 일반시민 등 지역사회 각 분야를 대표한 사람들로 구성되며 일정수의 집행위원을 두어 지역사회 자원 활용을 학교에 끌어들이는 것과 기업체 등과 파트너십 형성을 촉진하여 정보 및 교육활동을 제휴해 나가거나 지역의 유선방송을 보다 효율적으로 활용토록 조정하는 일 학부모교육 등을 실시한다. 代表者, 職務關係, 役割, 集團過程技術, 關心事의 지속적 발전 등의 과제들이 수반된다 (Robbins, 1977 : 16-17).

(2) 後援者 클럽 — 이는 학생들의 學問的 秀越性을 촉진시키기 위해 활동하는 단체들로서 獎學團體, 각종 文化財團들이 이에 포함된다. 이들 단체들은 대개 학생들의 학문적 성취를 높이기 위한 사업, 교육자들의 업적을 보상하는 사업, 학문의 진흥을 위한 사업들을 그 중요한 목적으로 삼고 있다. 장학금, 감사장, 메달, 상금 등의 방법이 많이 활용되는데 학교는 이들과 연계될 수 있도록 적극 노력할 필요가 있다.

(3) 學父母參與 資源團體 — 이는 학부모들이 개인적으로 참여하여 활동하고 있는 각종 단체들로 그들이 중재하여 학교활동에 활용하는 방안이다. 학부모들은 자기의 개인적인 취미, 관심영역들에 따라 사회단체에 다양하게 참여하고 있으므로 그들 단체의 목적과 사업의 일부를 학교교육과 연계되도록 할 수가 있다. 학부모들의 관심과 중재적인 노력을 어떻게 자극할 것인가가 문제된다.

(4) 教師의 地域社會活動 參與 — 학교와 지역사회와의 유대는 학교에 이들을 끌어들이는 노력만으로써 미흡하다. 교사들도 각종의 사회 단체, 지역사회개발활동들에 참여하여 그들이 활동하고 있을 때 그 가교역할을 기대할 수 있다.

이 밖에 Wolfe 등 (1986 : 12-13)이 제안하는 後援會 (patron advisory councils : P-ACs) 모형, Ringers (1976 : 15) 등이 제안하는 共同事業模型 (joint venture model)도 검토될 수 있다. 종래 PTA의 학부모만에 국한되는 것을 벗어나 학교운영에 필요하다고 생각되는 학부모가 아닌 지역사회 有力人士들을 학교에 적극 참여시켜 활용하는 방안들로서 後援會는 종교기관, 사회단체 간부, 클럽, 회사, 소규모 사업자 등 가릴 것 없이 사회봉사에 대한 의지를 가진 사람들을 찾아내어 그들을 조직하여 활용하는 방법이다. 학교장의 指導力, 또는 이들을 설득하여 참여시키는 과정이 문제인데, 상호 신뢰관계의 형성이 그 관건이 된다.

共同事業模型은 상호간에 추진할 共同事業을 합의하여 기관간에 奉仕約定을 체결하여 운

영하는 것이다. 예컨대 학교가 컴퓨터교육 프로그램 등을 발전시키고자 할 때 회사 등으로 하여금 그 시설, 교육 등에 대한 지원을 하도록 하고 학교는 회사에 필요한 도움을 주는 것 등을 생각할 수 있다. 공동사업에서는 비용, 권리와 책임, 운영절차 등이 문제가 되므로 이에 대한 同意를 成文化시키는 일이 요구된다.

나아가서 機關間 協力프로그램 (interagency partnership program)의 면에서 보면 學校와 地方行政當局과의 協力模型 (local government / public school partnership), 娛樂機關과의 協力模型 (recreation / school community education model), 協同的인 社會教育模型 (cooperative extension service community education model), 人間資源奉仕센터모형 (community human resource center model) 등도 이와 관련된다 (李淳珩, 1988).

學校와 行政當局과의 協力模型은 지방관청이 지역사회의 住民教育에 대한 책임을 느끼고 이를 학교와 협력하여 실천하는 사례를 두고 말하는 것으로서 1979年 미국의 市長會議가 지역사회교육을 지역의 공식적인 年間 主要事業으로 채택한 데서 보편화되었다. 그것은 시 당국이 지역의 주민교육사업이 시민들의 生活質 向上이나 地域問題 解決에 중요한 관건이 된다는 인식을 가졌기 때문이다. 이들 프로그램은 주로 市民教育事業의 형태로 전개되며 文化娛樂活動, 住宅, 治安活動들과 관련된 것들이 많다. 프로그램에 필요한 豫算, 혹은 人員을 시 당국이 지원하고 학교가 이를 운영하는 것이다.

學校와 娛樂機關과의 協力模型은 상호간의 필요에 의해 오락기관은 학교의 시설을 활용하는 한편, 학교는 이들의 프로그램을 유치함으로써 학교 여가활동을 풍부하게 해주고 비용 등을 상호 절약함으로써 필요한 조력을 얻게 된다.

協同的인 社會教育模型은 농촌 등 후진 지역에서 대학 등 관련 기관들이 그 지역의 學校를 중심으로 지역사회개발활동을 전개함으로써 지역의 문제에 집중적으로 접근해 들어가는 것이다. 大學의 地域社會教育센터나 社會教育奉仕機關 (cooperation extension service) 과 일정지역의 地域社會學校, 그리고 관련된 각 專門家와 地域의 行政當局이 공동으로 협력하여 사업을 전개해 나간다는 데 그 특징이 있다. 지역의 문제해결을 추진하기 위해 地域社會教育論에 대한 概念의 理解, 技法의 개발을 주안으로 훈련을 시키고 일을 추진토록 하는 것이 주된 과제가 될 수 있다.

人間資源奉仕센터 模型은 각 기관에서 제공되는 프로그램들이 점차 확대되고 그 성격이 다양해질 때 서로 정보를 교환하고 협력해야 할 필요성이 증대될 때 생겨난다. 슈퍼마켓에서 필요한 용품을 한꺼번에 구매할 수 있게 하듯이 주민의 교육과 관련된 유아보호, 체육, 오락, 건강위생, 독서, 가정교육, 법률구조 등에서 제공되는 각종의 사회봉사프로그램을 학교의 유휴시설 등을 활용하여 한 곳에서 제공하는 것이다. 교육체제와 관련된 각종 住民便宜에 대한 綜合的인 奉仕체제라는 점에서 매우 특이하다.

이는 학교가 전통적 교육체제에서 벗어나 24시간 개방하고 成人들의 教育的 必要에 관련된 온갖 奉仕를 갖추어 제공하는 學校로 Parson (1979: 28)은 이를 第四代學校 (the fourth generation school)이라고 명명했다. 이는 지역사회교육 철학이 학교교육프로그램

을 개방, 확대하는 데 그치지 않고 人間, 制度, 組織, 事業 등 가능한 모든 資源들을 결합하여 종합적으로 봉사하는 데까지 발전될 수 있음을 말해준다.

VI. 要約 및 結論

오늘날 학교교육이 들어내고 있는 한계와 여러가지 역기능은 이에 대한 해결을 긴박한 과제로 제기하고 있으며 脫學校社會 (deschooling society) 를 내다보게 한다. 배우는 일이 이제는 모든 사람들의 基本的 必要 (basic needs) 가 되었고 평생에 걸쳐 이를 지속하지 않으면 안되게 되었기 때문이다. 따라서 그것은 학교만에 의해 가능하지 않게 된다. 學校外 教育 (out-of-school education) 의 독자성을 살리면서 학교교육은 이들 家庭教育, 社會 教育을 강화하고 이들과의 紐帶關係를 발전시켜야 할 필요를 더하고 있다.

원래 教育과 學校教育은 다른 것이며 교육의 문제는 비록 그것이 학교교육이라 할지라도 家庭 혹은 지역사회와 직접적으로 관련되어 있다. 「萬人을 위한 教育」 또는 평생 교육의 전장에서 모든 住民의 必要를 충족시키고자 하는 관점들은 교육의 문제를 靑少年 또는 學校에만 국한시키지 않는다. 그들의 기본권인 교육의 필요를 충족시키려고 하면 學校教育의 支配 또는 그 主導를 넘어 주민 자신 또는 지역사회가 교육의 主體가 되어 모두가 이에 참여하여 지역사회단위로 그 과정을 발전시켜 나가야만 그것이 가능하다고 믿는다. 따라서 교육을 담당하고 있는 기관들은 자기 교육에 관련된 요소들이 무엇인가를 확인하고 이에 體制的으로 接近해 나가려는 태세가 필요하다.

教育的인 社會란, 이와 같이 교육의 문제를 체계적으로 보아 이에 관련된 모든 요소들을 共時的으로 함께 統合하여 해결해 나가는 사회를 의미한다. 모두가 배우고 모두가 가르치는 사회이다. 따라서 이러한 사회에의 접근은 자기 독자적인 해결의 방식보다는 함께 提携하여 노력하는 同伴者的 協力關係의 실천이 바람직하다. 교육적인 사회의 접근에는 교육을 생각하는 社會的 風土의 구성과 그 실현을 위한 여러 段階와 전략적 方案들이 필요하다. 학습의 지배적인 學校社會 (schooling society) 의 단계에서 학습의 주체자인 각자가 動機化되어 학습을 지속해 나가는 學習 社會 (learning society) 에로, 그리고 주민 모두의, 어느 곳에서의 학습도 가능할 수 있도록 모든 사람, 기관제도가 이를 지원하고 조장하는 教育的인 社會 (educative community) 에로의 지향이다.

이러한 사회로의 지향은 새로운 教育哲學의 지평과 이를 실천하는 전략적 方案들의 뒷받침 없이 가능하지 않다. 최근 대두되고 있는 地域社會教育 (community education) 의 개념은 이를 함축한 哲學的 理念과 효율적 실천을 가능케 하는 여러가지 理論과 經驗的 證據들을 제시하고 있다. 한편 教育體制 發展의 推移를 전망해 볼 때 교육실천에 있어서의 調整的, 助長的 模型에로의 접근은 교육적인 사회의 실현은 속히 앞당겨야 할 불가피한 과제로 만 들고 있다.

이 글에서는 이와 같은 지역사회교육의 관점에 의거하여, 먼저 교육체제 발전의 추세와 교

육적인 사회의 개념을 고찰하고 그 접근방안으로서 교육에 있어서의 住民參與와 파트너십을 논의하였다. 모든 住民의 教育, 더욱이 學校教育이 효율적이기 위해서는 지역사회 전체의 인적, 물질, 제도(기관)적인 자원들이 이에 참여하여 교육의 과정을 발전시키는 일이 시급하다. 교육에 있어서의 이와 같은 住民參與(citizen involvement in education)는 관련 모든 자원들간의 自願奉仕(volunteerism)과 同伴者的 協力關係(partnership)의 실천을 통해서 증진될 수 있다. 학교를 중심으로 해서 볼 때 그것은 家庭 혹은 地域社會 公私諸機關들 간에 連繫(networking), 調整(coordination), 協力(cooperation), 提携(callaboration)에 의해 가능한 組織과 사업프로그램들을 개발해 나가는 일이다. 이를 보다 구체적으로 어떻게 실천해갈 것인가의 戰略的 方案들이 이 글에서 마지막으로 논의되었다. 전체는 부분의 총화 이상이라는 데서 이들 단위조직들의 발전과 공동노력의 과정에서만 교육적인 사회의 실현이 기대될 수 있다.

〈 參 考 文 獻 〉

- 南億佑外 (1988), 最新教育學大辭典, 서울:教育科學社.
- 韓駿相 (1987), 社會教育論, 청아출판사.
- 李淳珩 (1988), 學校中心 地域社會教育의 組織模型에 관한 研究, 世宗大 大學院 教育學科 博士學位請求論文.
- Hutchins, R.M., 崔赫洵역 (1981) “學習하는 社會,” 教育革命, 第一部, 汎潮社.
- Brookfield, Stephen, Adult Learners, Adult Education, and the Community, New York: Teachers College Press, 1984.
- Bremer, John, (1975), “Community as School”, in the Ecology of Education: Community, The National Elementary Principal, Vol.54, No.3, National Association of Elementary School Principal.
- Bronfenbrenner, U. (1974), Is Early Intervention Effective? A Report on Longitudinal Evaluation of Preschool Programs, Vol. II, Washington, D. C. : Department of Health, Education and Welfare.
- Burks, G. E. (1978), “An Analysis of the Cost-Effectiveness of Tittle I Pull-Out Instruction in the Benton Harbor Area Schools”, Benton Harbor, Mi. Schools.
- Boshier, R. (1980), Toward a Learning Society: New Zealand Adult Education in Transition, Vancouver: Learning Press Ltd..
- Chrispeels, J. A. (1987), Parent Involvement and Student Achievement: The Family as an Educational Resource, Community Education Journal, Vol. XIV, No.3, April.
- Croft, D. J. (1979), Parent and Teachers: A Resource Book for Home, School, and Community Relations, Belmont, California: Wardworth Publishing Co., Inc.
- Coleman, James, and Others (1966). Equality of Educational Opportunity, Washington, D. C. : U. S. Government Printing Office.
- Collins, C. H., Moles, O. C., and Cross, M. (1982), The Home-School Connection: Selected Partnership Programs in Large Cities, Boston: Institute of Responsive Education.
- Decker, L. E. and Decker, V. A. (1988), Home / School / Community Involvement,

- Arlington, Virginia: American Association of School Administrators.
- Epstein, J. (1984), "Improving American Education : Roles for Parents." Testimony for the Select Committee on Children, Youth, and Families. Washington, D. C. : U. S. House of Representatives.
- Eyster, George W., "Interagency Collaborations The Key Stone to Community Education," in Michael H. Kaplan and John W. Warden (1978), *Community Education Perspectives : Selections From the Community Education Journal*, Midland, Michigan : Pendell Publishing Co.
- Fantini, Mario D. (1975)(a), "From School System to Educational System," *Phi Delta Kappan*, Vol.57, No.1. (1975)
- _____, (1983)(b), "Changing Concepts of Education : From School System to Educational System," in Donna Hager Schoeny and Larry E. Decker (eds.), *Community, Educational, and Social Impact Perspectives*, Mid-Atlantic Center Center for Community Education, University of Virginia.
- Forshay, A. W. (1985), *Building a Learning Society : The City as Teacher*, *Community Education Journal*, Vol. XIII, No.3, April.
- Gauthier, W. (1983), *Instructionally Effective Schools : A Model and a Process*, Monograph No.1, Hatford, CT : Department of Education, State of Connecticut.
- Goodson, B. and Hess, R. (1975), *Parent as Teachers of Young Children: An Evaluative Review of Some Contemporary Concepts and Programs*, Palo Alto, Ca. : Stanford University.
- Gordon, I., Olmsted, P., Rubin, R., and True, J., (1978), "Continuity Between Home and School : Aspects of Parent Involvement in Follow Through," Chapel Hill, N. C. : University of North Carolina.
- Henderson, A. T., Marburger, C. L., and Ooms, T. (1988), *Beyond the Bake Sale : An Educator's Guide To Working with Parents*. Columbia, Maryland : National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. T. (ed.)(1987), *The Evidence Continues to Grow : Parent Involvement Improves Student Achievement*. Columbia, Maryland : National Committee for Citizens in Education.
- Hiemstra, Roger (1972), *The Educative Community : Linking the Community, School, and Family*, Lincoln, Nebraska : Professional Educations Publications, Inc.
- Hickey, H. W., Voorhees, C. V. and Associates (eds.)(1969), *The Role of the School in Community Education*, Midland, Michigan : Pendell Publishing.

- Irwin, M., and Russell, W. (1971), *Community is the Classroom : Learning is not Confined the Classroom*. Midland, Michigan : Pendell Publishing Co.
- Jencks, Christopher (1972), "The Coleman Report and Conventional Wisdom," in *On Equality of Educational Opportunity*, F. Mosteller and D. Moynihan, editors. New York : Vintage Books.
- Kaplan, M. H. and Tune, R. D. (1978), "Citizens in Public Education : Five Levels of Participation," *Community Education Journal*, Vol. VI, No.3.
- Kerensky, V. M. (1975), "The Educative Community," in the *Ecology of Education : Community, The Principal*, Vol.54, No.3, National Association of Elementary School Principal.
- Kerensky, V. M. and Melby, E.O. (1974), *Education II : A Social Imperative*, Midland, Michigan : Pendell Publishing Co.
- Kerensky, V. M. (1971), "The Definition Issue," *NCSEA NEWS*, National Community School Education Association
- Kindred, L. W., Bagin, D., and Gallagher, D. R. (1976), *The School and Community Relations*, Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall Publishing Co.
- Leuder, D. C. and Hantel, E. G. (1986), "School-Community Partnership : What Motivates the Partners?" *Community Education Journal*, Vol. XIII, No.3.
- Lewis, A. C. (1986), *Partnerships Connecting School and Community*, Arlington, Virginia : American Association of School Administrators.
- London, Clement B. G. Moltosi, P. M., and Palmer. A. (1984), "Collaboration of Family, Community and School in Reconstructive Approach to Teaching and Learning." *The Journal of Negro Education*, Vol.53, No.3.
- Loughran, E. L. (1982), "Different Skills for Different Purpose : Networking, Coordination, Cooperation, and Collaboration," *Community Education Journal*, Vol. IX, No.4.
- Lyons, P., Robinsons, A., and Smith, A. (1982), *Improving Parents : A Handbook for Participation in Schools*, Santa Monica, CA : Systems Development Corporation.
- McClusky, Howard, "The Educative Community," *The Community School and It's Administration*, Vol. II, No.9., (Mar, 1967), Flint, Michigan : Board of Education Building.
- McClelland, A. (1987), "The Educational Community : A Network Perspective," *Community Education Journal*, Vol. XIV, No.2, Jan.1987, 19 : 22,
- Melby, Ernest, V. (1955), *Administering Community Education*, Prentice-Hall.

- Miles, L. B. (1974), "Can Community Development and Community Education be Collaborative?" *Journal of Community Development Society*, Vol.3, No.2, Fall.
- Minzey, J. D. and LeTarte, C. E. (1979), *Community Education : From Program to Process to Practice*, Midland, Michigan : Pendell Publishing Co.
- National Community Education Association (NCEA), *Membership Directory*, Flint, Michigan : The Association.
- Ottoburg, S. D. (1986), *School Partnership Handbook : How to Set Up and Administer Programs with Business, Government and Your Community*, Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall Inc..
- Piotrowski, Lou J. "The Third Century Educational Process," in *Manual of the Utah Community Education Section of the Utah State Office of Education, Education That Work : Home-Community-School Partnership at Work, A Resourced Guide of Successful Education Partnership, A Community Education Product*.
- Richmond, W. K. (1975), *Education and Schooling*, London : Methuen Co., Ltd..
- Ringers, Joseph Jr., (1976), *Community / Schools and Interagency Programs Guide*, Midland, Michigan : Pendell Publishing Co.
- Rich, Dorothy (1985), *The Forgotten Factor in School Success : The Family*, Washington, D. C., The Home and School Institute.
- Robbins, W. (1977). "Utilization of Community Advisory Councils, Educational Considerations, College of Education, Kansas State University, Vol. IV, No.3, Spring.
- Santon, J. and Zerchykov, R. (1979), *Overcoming Barries to School Effectiveness*. Boston : Institute for Responsive Education.
- Seay, M. F. (1974), *Community Education : A Developing Concept*. Midland, Michigan : Pendell Publishing Co.
- Seeley, Davis (1981), *Education Through Partnership : Mediating Structures and Education*, Cambridge, Massachusetts : A Subsidiary of Harper & Row Publishers Inc.
- Shuttleworth, (1988), "The Community as Classroom," *Community Education Journal*, Vol. XV, No.4.
- Walberg, H. J., Paschal, R. A., and Weinstein, T. (1985), "Homework's Powerful Effects on Learning," *Educational Leadership*, April.

- Warden, John W. (1979), *Process Perspective : Community Education as Process*,
Charlottesville : Mid-Atlantic Community Education Consortium.
- Weaber, D. C. (1969). "Community Education - A Cultural Perspective," *The Community School and Its Administration*, Midland, Michigan : Pendel Publishing Co.
- Wolfe, M. P. and Lohr, C. (1986), "Principals and Parents : A Model for School Partnership," *Community Education Journal*, Vol. XIII, No. 3.
- Zerckov, R. (1984), *A Citizen's Notebook for Effective Schools*. Boston, MA :
Institute for Responsive Education.

< Summary >

A Study of the Alternatives to Realize the Educative Community

— With special reference to the connection of school,
family and community —

by *Lee, Soon-Hyeong*

The limitations and disfunctions of schooling today are immediate problems to solve with respect to deschooling society. Learning is now a basic need and a life-long task for all people. Learning can not be conducted only by schools. Thus, it is necessary to strengthen family education and adult and youth education, as well as to develop a stronger connection between them, making the most of out-of-school educational institutions.

Education is basically different from schooling. The problems of education, even those with regard to schooling, are closely related to family or community. Education for all or a viewpoint fulfilling the educational needs of all citizens, from the life-long education perspective, does not limit educational problems to youth or school. In order to satisfy their basic rights, educational needs, we believe, the citizen himself or the community should participate in their own education, being its main body, out of concern for control of initiative toward schooling, and should adapt its developmental process to the unit of community. Therefore, educational institutions must recognize what elements are related to its educational process and systematically approach them.

The educative community means a society by which we systematically solve educational problems by a synergistic integration of their related elements. That is, it is a society in which everyone learns and everyone teaches. Hence, for making an approach to this society, it is more desirable to form a collaborative

partnership than take an independent attitude toward its solution. It is also necessary to foster a social atmosphere, in which all are always thinking about education and to make strategic plans and take steps to realize the educative community. What is more important is that we go on our way towards becoming a learning society, which means that everyone being motivated, goes on learning in some subject at least at the level of dominant schooling today, and progresses to an educational society, which implies that all the people, institutions and systems can help foster one another's learning, no matter where they live.

It is difficult to proceed towards an educative community without a new educational philosophy and some plans to realize such a community. The current notion, that community education supports the various theories and empirical evidence which enable us to build up philosophical ideas ~~are~~ effective practices. When we prospect the developmental trends of educational systems, the educative community is an evident task to be immediately realized, with the development of a coordinative or facilitative model in educational practice.

This paper discusses the developmental trends of educational systems and the concept of educative community, and deals with partnership in education as an approach to these. To educate all citizens and to conduct effective schooling, it is indispensable that all human, material and institutional resources of the community should be involved in education and in developing the educational process. This citizen involvement in education can be promoted through the practice of voluntaryism and partnership in all resources. When we attach importance to school, it means that we carry on a practicable project, through the networking, coordination, cooperation and collaboration of family, public and private organizations of the community.