

고교평준화제도의 교육적 배경

김민남 · 손종현 (경북대)

1. 평준화를 질문제기하는 방식

우리는 평준화를 제도의 문제가 아닌 사상의 문제로서 바라보고자 한다. ‘학교에 교육 활동이 있도록 해야 한다’는 요청 앞에 서 있는 우리 모두에게, 평준화란 해야 되느냐 말아야 하느냐 라는 한가한 선택의 문제가 될 수 없기 때문이다. 이런 점에서 우리는 평준화를 작은 부분적인 교육 현안으로 생각할 것이 아니라, 오히려 이 지역의 평준화 논쟁을 통해서 우리 사회의 교육 모순을 캐들어 가는 계기로 삼고자 한다. 만약 평준화가 학교에 교육 활동이 있게 하는데 중요한 제도적 장치라면, 평준화야말로 교사가 소매를 걷어 부치고 나서야만이 해결될 수 있는 문제라고 할 수 있다. 교사는 교육 활동의 당사자이기 때문이다. 교사가 자임하고 나설 평준화 질문은 자녀 교육으로 빚어지는 사회적 고통을 어떻게 덜어 주느냐에 모아질 것이다. 평준화 질문은 사람을 성공과 실패로 가르는 교육으로 인해 빚어진 고통을 담아야 하고 그래서 그것은 과학일 수 있어야 한다. 다 함께 평준화를 깊이 그리고 넓게 들여다 볼 수밖에 없다.

어디서 어떻게 나왔는지, 학력 하향 평준화라는 말이 떠돌아 다닌다. 어떤 이는 평준화는 졸속 교육 정책의 본보기라고 제법 솔깃한 말을 하기도 한다. 게다가 교육 전문가라고 자처하는 분들이 ‘학적 권위’를 내세우려는 듯, 우리 식의 평준화는 세계 어디에도 없는 기형적인 교육 제도라고 거들고 나선다. 그런 주장을 펴는 사람들에게, 당신이 말하는 학력의 뜻이 무엇이고, 교육 제도의 뜻이 무엇인가라고 물어 보면, 그들은 필경 학력이란 공부 잘해서 높은 자리에 이룰수 있는 기회이고, 교육 제도는 가르치는 일을 효율적으로 하여 진짜 똑똑한 아이들을 똑똑하게 만들게 하는 규칙이며, 학교가 바로 그런 일을 하는 곳이라고 말할 것이다. 성공하는 사람들만이 잘 사는 세상은 정의로운 것이고, 잘하는 아이를 잘 하게 하고 잘하는 아이가 더 좋은 대학에 들어가 더 좋은 자리에 앉는 것은 자연적 이치이고, 거기에 적응하는 것이 바로 현명하게 사는 길이라는 주장이리라.

우리는 이런 주장을 펴는 어느 누구와도 광장에서 그들의 주장이 얼마나 천박

한 것인지에 대해 논전을 펼칠 용의가 있으며, 그들 주장의 심층에 깔린 반(反) 인간 윤리를 폭로할 자신이 있다. 그들이 들먹이는 현실이라는 것이 실은 자기 욕망의 다른 표현법이며, 뿌리뽑힌 삶의 다른 표현법이라는 것을, 교육 원리를 통해 그리고 삶의 엄중성을 통해 논박하고자 한다.

2. 인간의 가치를 보존하는 울타리가 교육이다.

기어들어 가는 목소리로나마, 언제 어디서나 ‘인간이고 싶다’고 되뇌이는 우리의 고백하는 정신 속에서 교육이 발생한다. 교육은 인간 가치를 큰 목소리로 외치려는 용의와 능력을 문제삼는 특별한 활동이며, 그 용의와 능력이 끝나는 지점에서 교육은 제 할 바를 완수하는 것이다. 인물이 되고 인제가 되는 것은 개인에게, 가정에게, 국가에게 맡겨야 한다. 이 지점이 명확하게 구분되어야 한다.

인간임을 지키고 살도록 가만히 놔 두지 않는 험한 세상일지라도 ‘인간인 것’이 있고, 그 ‘인간인 것’을 지키려는 의욕을 어떤 희생을 감수하고라도 유지하는 것이 그 사람의 품격이다. 오로지 품격 거기에 교육의 목적, 내용, 방법의 원리가 있다. 그러나 감내하는 것이 너무나 힘들어서 지레 겁내고 슬슬 남 눈치보는, 인간으로서 소망을 잃은 사람들이 너무 많다고 자인한다면, 차라리 우리에게 교육이 없다고 단언해야 한다. 이렇게 단언하는 것, 거기에 서 주변으로 밀려나는 아이들의 눈물을 볼 수 있다. 이처럼 난감한 아이들을 어루만져야 하기에 이 세상의 어른됨이 있다는 것 아닐까. “무거운 짐지고 수고하는 자들아, 다 내게로 오라. 내가 너희를 쉬게 하리라.”라고 바라 볼 수 있는 예수는 이 세상의 큰 어른됨이고, 그것이 하도 커서 하늘이 된 것이다.

‘내 것’을 한사코 챙기는 사람들이 득실거리고 먹물깨나 든 자들이 나서서 이 건 이래야 되고 저건 저래야 된다고 해폰 말을 하고 다니는 거기에, 무거운 짐을 진 사람들, 분별받아 따돌리는 사람들이 있다. “나무는 독립적 존재가 아니다. 관계의 그물 속에 녹아들어가 버립니다. 잎사귀에 떨어지는 비와 나무를 흔드는 바람과 그것을 받쳐주는 땅이 모든 나무의 한 부분을 이룹니다. 생각해 보면 궁극적으로 우주속의 모든 것이 나무를 나무로 만들도록 돕고 있습니다. 그것은 고립될 수 없습니다. 그것의 본성은 순간순간 변함이다. 그건 한 순간도 똑같지 않습니다.”¹⁾ 삶을 깊이 생각하고 그 생각을 자신의 경험과 결합시켜 보는 사람이라

1) 노호베리-호지, 오래된 미래, 79.

면, 반드시 자기의 것이 따로 있다고 여기고 ‘그래야 돼’ 라고 낙인찍는 것이 얼마나 어리석고 부질없는 것인 줄 알게 되어 있다. 땅에 뿌리내리고 사는 모든 사람들은 소유와 욕망과 지배의 무망함을 안다. 그들은 불교를 모르고도 공(空)의 의미를 그대로 경험할 수 있다.

교육은 무엇인가. 교육은 성공에 이르는 수단인가. 손아귀에 쥐고 이리저리 필요할 때 씹고 버리는 소유물과 같은 것인가.

교육은 인간의 삶 속에 있고 삶의 문제를 제기하는 반성적 삶을 지향한다. 그래서 교육은 철학하는 정신에서 발현하고, 다시 철학하는 정신에 개입하여 그 사람의 철학하는 일을 돕는다.

“철학적 정신의 출발 지점은 고통이다. 인간 삶의 고통(고통1)은 육체적 질병, 욕구 불만, 분노, 좌절, 두려움 등에서 연유한다. 그러나 고통을 느꼈다고 철학적 정신이 싹트지는 않는다. 이러한 고통이 ‘못나고, 한심하고, 일그러진 자기 삶에 대한 자책’ (고통2)으로 화할 때 비로소 철학의 정신은 싹튼다. 대부분의 사람들은 고통을 외면하면서 산다. 많은 경우 고통의 외면은 돈·권력·명예를 향한 경쟁과 쟁취 그리고 지배의 양상을 띠거나, 게임 및 스포츠, 쾌락에 몰입하는 양상을 띤다. 아니면 특정 종교나 이념 체계에 의존하기도 하며, ‘삶이란 원래 그런 것’이라는 허무주의적 합리화의 양상을 띠기도 한다. 삶의 고통이 지배·몰입·의존·합리화의 양상으로 외면되는 것이 아니라, ‘일그러진 삶에 대한 자책’을 동반할 때 철학의 정신은 싹이 튼다. (중략) 고통1에서 고통2로 이행할 수 있도록 하는 것은 교육과 인연일 것이다.”²⁾

인간의 필연적 고통을 우회하지 않는, 그 고통을 정면으로 육박해 들어가도록 부추기는 일에, 교육의 기능이 있다는 것이다. 그렇다면 교육은 고통을 우회하는 인간의 비겁성과의 싸움이라고 해야 하겠다. 교육은 인간의 비겁성이 저절러져서 만들어 놓은 삶의 제 양상과 싸우는 것이며, 그 양상이 인간의 미성숙에 기인한 것인지 혹은 인간을 둘러싼 환경(사회)의 폭력에 기인한 것인지를 가리고 거기에 맞서 싸우는 것이다.

그러나 교육은 다시 문화적 싸움을 건다. 쉽게 나무라고 점수매기고 벌써우고 낙인찍는, 폭력의 싸움을 걸지 않는다. 폭력의 싸움에는 이미 사람을 개별화하여

2) 이병수(1998.7), 세상만들기, 24-25.

허물을 들추고 꾸중하는 일이 들어 있으며, 그래서 폭력이 되는 것이다. 밖에서 수시로 일어나는 사건·사고에 시비걸며 주먹질하고 불평하고 아우성치는, 폭력의 싸움을 걸지 않는다. 그 싸움에는 사람을 지치게 하고 패를 가르는 위험성이 들어 있으며, 그래서 폭력이 되는 것이다. 교육은 인간의 삶을 과학적으로 이해한 것, 바로 그 이해한 것과 싸우며, 사회를 역사적으로 조망한 것, 그 조망한 것과 싸운다. 그 문화적 싸움에는 삶의 추구가 들어 있고 공동체 지향이 들어 있으며, 그래서 그 싸움은 문화이며 사상이다. 교육이 과학인 것은 이 문화와 사상을 끊임없이 비판하고 다시 써야 하기 때문이다.

과학은 삶의 체계에 대한 물음이며, 거기에는 사람들이 맺어가는 관계에 대한 속고가 들어 있다. 공부 못하여 소외되는 아이를 밤새껏 생각하는 것, 그 생각 때문에 내가 달라지고 그 아이가 달라지는 것, 그것이 과학의 데이터이다. 쏟아져 나오는 오늘의 실업(失業)을, 넓고 깊은 시·공간 속으로 가져가 이것저것 따져 묻는 진한 궁리, 그 궁리 때문에 내가 실업이 되고 실업을 내 삶으로 선택하는 실천이 되며, 그 실천에 과학의 논리가 들어 있다. 그것을 인연이라고 하는 것이 아닐까.

교육은 인연이며 ‘관계맺기’의 체제이며, 수업은 관계맺기의 직접적 경험의 시·공간이다. 수업에 인지적 긴장이 배여 있지 않다면 그것은 수업이 아니라 혼련이다. 인지적 긴장이 팽팽하고, 그래서 어떤 아이도 서슴없이 끼어들어 말하는 곳, 그것이 수업이다. 성적을 매기고 서열을 짓는 수업에서, 누구라도 말하지 못하며 눈치를 보게 되어 있다. 수업은 말하는 곳이며, 그 말의 여운이 잠을 설치게 만드는 것이다. 학생과 교사의 만남이 근본적으로 인지적 긴장을 깔고 있을 때만이 그런 것이 가능하다. 성공을 노리는 자들이 모인 수업에는 잘난 자들의 거들먹거림이 있을 뿐이다.³⁾

교육은 인지적으로 긴장하면서 묻고 답하는 그것에 국한되어야 된다. 마음껏 말해 보고 남의 말에 귀기우렸기에 세계의 실상이 어림없이 그려지고 그래서 그 이튿날 그것을 ‘다시 그려 보는 것’, 그것이 바로 세계에 대한 탐구와 조사의 행

3) 교실 수업의 형식과 내용을 녹취하여 분석한 이경숙의 연구에 의하면, 교실 수업의 실체가 내용이 없는 형식주의, 단답형 출제와 채점식 수업 언어, 정답찾기식 지식 조직, 교실 분할 위에 기능하는 수업 과정, 명령과 지시에 의한 통제 방식, 관성화된 수업이라는 메타로서 분석될 수 있음을 밝히고 있다. 이경숙(1996), 수업활동에서 나타나는 교육소의 분석, 경북대 교육학 석사논문.

등을 일으킨다. 그것이 교육의 구조이다. 그것이 교육의 명백한 울타리이다. 그 울타리 안에 교육이 있고, 그 밖의 것은 교육이 아니라고 말해야 한다. 교육이 아닌 것은 정치와 경제에 맡기자. 박세리를 만들고 빌게이츠를 만드는 것은 정치이며 경제이다. 그것은 필요하다. 그러나 교육은 ‘만들기’의 정치·경제 논리에서 명백히 떨어져 나와야 된다.

3. 부질없는 믿음 때문에 사람을 차별한다.

화려한 조명을 받는 영웅 인간에 대한 철없는 믿음을 가지고, 온갖 말을 만들어내고 심지어 식탁에서도 교실에서도 영웅 이야기가 넘나들게 되면서 또 다른 여고괴담이 우리들 사이를 헤집고 다니고 있다. ‘믿음’이라는 것이 무엇인가.

“우리는 알아야 할 것(知)과 믿어야 할 것(信)을 혼동해서는 안된다. 앎(知)의 대상을 믿음(信)의 대상으로 오인해서도 안된다. 알아야 할 것과 믿어야 할 것은 분명히 다르다. 그 차이에 대한 밝힘은 매우 유용하리라 생각한다. (중략) 믿음은 얻고 싶다고 얻어지는 것이 아니다. 누가 줄 수 있는 것도 아니다. 믿음이 생기는 필요충분조건이 충족되었을 때 비로소 생겨나는 것이다. 믿음이 생기는 첫출발을 자기버림이라고 생각한다. 내 스스로 규정하여서 이미 규정된 나를 벗어나는 것이 먼저다. 나를 버리지 않고서는 누구를 믿을 수도 없다. 나를 움켜쥐고 있으면서 믿는다고 하는 것은 거래를 하자는 것이지 믿는 것은 아니다. 믿음은 나를 버리고 던져 넣는 것이다. 나를 던짐보다 더 숭고한 믿음은 없다. 나를 던진다고 해서 목숨을 던지라는 것이 아니다. 자칫 잘못하여 목숨을 던지면 순교와 같은 허망한 길을 택하게 될 것이다. 내 안에 있는 나를 버리라는 것이다. 거듭나기 위해서 가지고 있는 것을 버리는 것이다.”⁴⁾

다시 강조하거니와, 교육은 고통을 읽는 데서 시작하고 고통을 정면에서 뚫고 들어가는 그 지점에서 끝난다. ‘교육’이라는 이름으로, 사람들을 차별짓는 현실을 통째로 읽어보는 데서, 교육을 조망해야 한다. 차별짓기가 우리의 고통스런 사회 문화가 되어 있기 때문이다. 교육의 조망은 들며 사는 삶의 비겁성을 고백하는 일과 같다. 조급하고 방만하고 분주한 우리들의 기회주의적 심성이 아이들을 몰

4) 전상직(1998.7), 세상만들기, 41-43.

아부치는 학교를 만들었고 그 학교를 강화시켜 왔기에 그렇다. 우리는 참회하고 고백하는 종교적 자세를 가지고서 ‘분별받는 것’의 고통을 읽어야 한다.

4. 분별받는 사람들의 고통은 절망이다.

아래의 인용문에는 실업계 학생들의 절망이 묻어 있고 그 절망하는 학생들의 처지에 대해 냉담한 교사의 무기력이 배어 있다. 이 교사와 학생 관계는 필시 귀신 이야기를 만들어 낼 것이고, 그 이야기가 우리들의 귓전을 맴돌며 괴롭힐 지 모른다.

“잘 모르겠어요. 게들은 인문계니까 딱딱하게 된가 열심히 하는 거 같은데. 우리는 시간이 너무 많아서 좋기도 하지만 불안하기도 해요.”

“8시쯤 집에서 나서면 동네 사람들이 다 본단 말이에요. 저는 아직 농고에 다닌다는 걸 학교 후배들한테도 말 안했어요. 창피하잖아요.”

“김선생, 더 늦기 전에 A고로 가라고. 이런 학교에 오래 있으면 나중에 인문고에 가면 많이 힘 들지.”

“너무 많이 가르칠려고 하지 마요. 애들한테는 무리입니다. 그냥 보편적인 내용으로 해요. 생략할 건 생략하고. 어디 애들이 수능 칠 것도 아니고 그저 사회에 나가 불편할 정도가 아니게만 하면 된다고 봐요.”⁵⁾

실업계와 인문계 고교를 갈라놓음으로써 학력 저하의 결정적 요인이 되는 교육 실패자와 성공자를 골라내고, 학교교육에서 실패할 것이 뻔한 학생들을 농어촌에 남겨 둌으로써 다시 학력 저하 요인을 제거했다. 도시 안에 더 좋은 학교를 만들어 내어 학력 상승을 고무했다. 학반의 아이들을 매주 치르는 시험을 통해 부단하게 등급매겨 진학 가능한 아이만을 골라 오로지 그 아이들만을 위한 학교 체제⁶⁾를 가동시킴으로써 학력 상승의 결정적 동기를 부여했다. 그리고도 학력이 저하되었다니 도대체 알 수 없는 일이다. 더 사람을 골라내야만 학력 상승이 될 것 같은데, 현재의 평준화 제도로는 더 이상 골라내기 작업이 불가능하기에, 보다 확실하고 결정적인 골라내기 작업을 해야겠다는 것이 교육에 대한 국민 정서

5) 김은영(1998), 실업계 고등학교의 교육력, 경북대 교육학 석사논문.

6) 교사의 동기와 언행, 자율 보충 학습, 교과 진도 등이 이것에 해당된다.

라고 한다. 과연 그런가?

이 지역 포항은 평준화를 처음부터 실시하지 않아서 이런 문제를 생각할 필요가 없게 되었는가? 포항 아이들의 학력은 얼마나 어떻게 극대화되었을까?

우리의 상심을 풀어주기 위해, 그들은 학력이 낮아졌다는 것이 실제로 무엇을 의미하는지를 밝혀 주어야 한다. 아울러 평준화의 이름 밑에 사람 골라내기의 피해자들인 실패자 낙인이 찍힌 아이들의 학력 박탈이 어느 정도인가를 숨김없이 나타내 주어야 한다. 그렇지 않은 한, ‘학력 저하에 대응한다’는 명분을 내건 평준화 논쟁은 노동자, 농민, 노점상의 아이들의 학력 박탈에 대해서는 조금도 관심이 없는, 오로지 성공하는 자를 싸고도는 것 이외에 아무것도 아니라고 단정할 수 있다. 교육은 사회 통합의 장치이지 않은가.

포항은 금지높은 지역민이 사는 곳, 명문고가 있어서 그런가.

5. 평준화는 뿌리깊은 ‘사람 차별’의 역사와 현실 문화에 대한 저항이다.

조선조 신분 사회는 구조적으로 양반과 서민으로 차별하여 구성된 계급 사회였다. 양반에게만 교육의 기회가 부여되었고, 그들만이 인간으로, 관료가 되어 위신을 누릴 수 있었다. 교육은 차별되어 선택된 사람에게 베푸는 기회였고, 그 결과로서 사람 차별을 고착화해 갔다. 근대 이래의 교육도 재능있는 사람들로 하여금 인재로 키운다는 기본 관념을 유지하였다. 사람 차별이라는 기본 틀 안에서 ‘교육은 실력을 배양하는 국가적 도구’라는 독특한 교육 원리를 확립하여 왔고 지금도 이 원리를 신봉하고 있다. 개화기 계몽주의자들도 자신들이 엘리트로서 주인되는 나라를 건설하기 위해 우민(愚民)을 논리적으로 전제하였고, 민중을 교화한다는 관념을 가지고 있었다. 일제 식민주의자에게도 교육은 부름을 달가워하는 자에게 부러먹기 좋은 실무에 밝은 식민지 꼬나풀(agent)로 키우는 인재 양성이었다. 일제는 민족 분할 정책의 일환으로 선택된 자로 하여금 민족을 대리 지배하도록 만들었고, 민족을 적극적으로 분할하였다.

해방 이후 우리 사회의 권력은 인재·인물 양성론과 교육만능론을 펼쳤고, 그럴수록 교육에 관한 한 엘리트를 양성하는 국가주의 교육 체제를 굳혀 왔다. 인재가 나라를 보기 좋게 이끈다는 인물 타령을 일삼으며, 마치 연금술과 같이 잘만 하면 무엇이든 황금으로 변화시키는 마술이나 되듯이 인간자본론을 역설했다. 개화기 실력양성론의 자발적인 계승인 인간자본론은 근대화 과정에서 산업 인력을

키우는 이론적 근거였고, 그것은 학력(學歷)을 한없이 인플레이션시켜 사회통합을 위태롭게 하는 정도의 학력사회를 형성하였다. 이제 ‘사람 차별’의 학력주의가 강고한 이데올로기가 되어 우리 사회를 구성하는 원리가 되고, 나아가서는 객관적 토대가 되어 버렸다.

이러한 역사성을 띠는 ‘사람 차별’ 의식은 우리 사회의 체제, 제도, 관념, 실천을 강제하는 확고한 현실 문화로 자리잡고 있다. 이를테면 ‘사람 차별’이 우리의 세계관이 된 것이다. 여기서 사람 차별을 정당화하는 문화를, 우리의 신문이 어떻게 거들고 부추키는지를 살펴 보자. 아래 인용문은 ‘대학 입시’ 문제를 둘러싸고 신문이 선점해서 생산해 내는 담론을 요약한 것이다. 이 분석 사례는 지성적인 사회적 발언을 해야 할 신문 보도에서조차도 사람 차별이 얼마나 굳건한 뿌리를 가지고 기능하고 있는가를 보여주는 한 좋은 예가 될 것이다.

“대학 입시는 어떠한 가치 판단도 필요치 않는, 실력을 평가하는 합리적 절차이다. 교육적 가치에 대한 판단은 교육 당국만이 할 수 있는 것이다. 당국이 교육 가치를 창출한다는 명제를 은연중에 표상한다. 가치 판단이 유보되는 곳에서 기법과 요령에 대한 효율적 적용이 중요한 것이다. 수험은 요령이며 개개인은 적응하기 위해 정신을 차려야 한다. 대학 입시는 고급 인력을 선발하는 사회정치적 행사이므로, 누구나 그것에 순응해야 한다.

인간 정신은 오로지 실력으로 표상되며, 개인에게 속하는 실체적 능력이다. 교육은 실력을 양성하는 것이며, 실력은 개인이 쌓는 것이며, 개인은 그것을 자기의 자산으로 소유하는 것이며, 개인이 정신차려 공부해야 살아 남는다. 수능 점수는 실력의 온전한 반영이며, 실력쌓기가 최고 가치이다. 성공을 얻는 댓가로 치루는 물질적 사회문화적 고통은 불가피하며, 그것을 얻는 개인이 지불하는 것이 마땅하다. 학교교육의 성패의 책임은 개인과 학교가 져야 하는 것이다. 서울대 학력은 엘리트로서 나라를 빛내기 때문에, 다른 가치를 희생해도 좋다. 중상위권 학생 만이 신문의 혜택을 볼 수 있고, 서울대학교는 명실상부한 명문 대학이다.

학교는 수능에 적응하도록 체제화되고, 학생의 ‘성적 더 올리기’ 환경을 만들어야 한다. 실력에 대한 질적 통제는 사설 학원에 기대는 것이 더 유효하며, 수능과 논술에 관한 한 사설 학원이 학교보다 더 신뢰롭다. 논술은 실력 있는 자를 가려뽑는 것을 보증하는 또 하나의 장치이다. 논술은 형식 논리에 충실하고 한

편의 상품화된 글(작품)이 되기 위한 포맷에 충실한 것이 더 좋다. 논술 교육만큼은 신문이 적극 관여할 수 있다. 신문은 논술 교육의 담당자로 자임함으로써 수요자에게 자기 신문을 홍보한다. 논술이 글쓰기 기법의 범위를 넘어서는 것은 위험한 것이므로, 형식 논리와 글쓰기 기법에 치중하고 입시 전략으로서 실질적인 대비 요령과 답안 작성 요령을 친절하게 알려 준다.

실력있는 자가 좋은 대학에 갈 수 있게 하는 것은 미덕이다. 대학은 실력대로 모이는 곳이고, 성적으로 줄세울 수 있고, 성적은 공개하는 것이 좋다. 중앙과 명문 대학은 인재 양성의 산실이며, 서울대는 누구도 넘볼 수 없는 엘리트 양성 기관이다. 자연스럽게 신문은 중앙과 주변을 가른다. 중앙과 지방의 격차는 당연히 있게 마련이다. 대학은 중앙과 중앙의 중앙일수록 더 좋다. 인재가 나올 리 없는 '지방 대학'과 전문대학의 고통을 외면하는 것이 고급지다운 면모이다.”⁷⁾

교육 사상사는 진정 '모두를 위한 교육'을 정당화하는 지성사였다면, 지금처럼 시험 성적에 따라 사람과 학교를 순서지우고 자신의 삶 터를 떠나게 만드는 우리의 교육 제도와 문화는 반역사적이고 반교육적이며 반사회적이라고 할 만하다. 교육이 사회를 통합하는 것이 아니라, 오히려 적극적으로 우등생과 열등생, 엘리트와 민중, 중심과 주변으로 갈라 놓는 사회 분열의 메카니즘으로 기능하고 있다.

오늘 이 평준화 논쟁은 이런 우리의 역사와 문화에 대한 문제 제기이며, 그것에 대한 사상적 저항이다.

6. '사람 분별'은 학력사회를 더욱 기형화하고 사회적 고통을 증폭시킨다.

우리 사회는 학력사회(學歷社會)다.⁸⁾ 학력이 사회를 구성하는 핵심적인 원리로 기능하는 학력사회는 우선적으로 '사람 분별'을 근거로 해서 성립한다. 우리는 학

7) 연구자들은 교육철학과 교육사회학을 공부하는 다수의 대학원 학생들과 함께 우리 나라 신문들이 어떤 교육론을 가지고 있는가, 그 대중교육론이 교육 사회를 어떻게 황폐화시키고 있는가 등에 대해 분석하고자 시도하고 있다. 이 인용문은 가까운 장래에 출판될 예정인 가칭 '신문의 교육론'이라는 서명의 제1장, '신문의 교육 담론 비판'이라는 글에서 나오는 내용이다.

8) 김부태(1995), 한국 학력사회론, 내일을 여는 책.

력사회를 다음과 같이 개념 정의하고 있다.

- 1) 인재인가 아닌가, 이를테면 그가 어떤 학력을 가지고 있는가에 따라 임금 수준, 입직과 승진, 직업 위계 등의 사회경제적 지위가 결정되는 사회⁹⁾
- 2) 우등과 열등의 이분법이 세계관이 되어 있어, 인간관계가 학력(學歷)을 매개로 해서 형성되고 따라서 정실과 패거리 문화가 기승을 부리는 구획화된 사회
- 3) 인재·인물 양성론이 학교교육의 원리가 되어 학교체제를 절대적으로 규정하고 이외의 어떤 교육사상도 배척하는 사회
- 4) 학교교육 때문에, 학력 획득 때문에, 품격있는 사회문화적 가치가 항상적으로 파손되는 값비싼 댓가를 치루는 사회
- 5) 사회 진보를 위한 일반적인 역사 법칙이 성립하지 않는 기형적인 사회

이렇게 정의되는 학력사회는 한국인에게 어떤 고통을 구조적으로 발생시키고 있는가. 예컨대 2)의 정의 방식과 관련하여 발생하는 사회적 고통은 ①학력이 없거나 낮은 자는 인격적 자존심을 파손당하고 인간적 품위를 유지하기 어렵다는 것, ②교제, 유착, 밀실화의 반민주성이 일상화된다는 것, ③힘의 논리가 지배하며 연줄과 패거리 형태가 사회 구성의 정상적 구조가 된다는 것, ④사회적 공분이 누적되지 못하고 시민사회로의 이행을 가로막는다는 것 등이다.

3)의 정의 방식과 관련하여, 학력사회가 특히 학생들에게 가하는 고통(인지부조화)을 열거해 보면 ①기질과 개성의 표현이 차단된다는 것, ②배움의 자발성을 파손한다는 것, ③‘우등과 열등’, ‘모범과 불량’이라는 이분법 자체가 인지부조화를 낳는다는 것¹⁰⁾, ④자기 정체성을 상실하게 만든다는 것, ⑤교사-학생, 학생-학생

9) 우리 나라의 학력사회론자 대부분은 이 정의 범위 내에서 ‘학력사회’를 개념화하고 있다. 우리는 이 정의 방식을 넘어서고자 ‘학력사회 세미나’를 열어 함께 공부하고 있다.

10) ‘성적’ 가치를 유일 가치로 삼는 학력사회와 그 속에 매몰된 학교 체제는 학생들의 인지부조화를 만들어낸다. 인간을 만드는 것이 아니고 인물 혹은 인재 양성을 하는 체제 속에서, 필연적으로 많은 학생들은 인재의 대열에서 탈락할 수 밖에 없다. 인재 양성을 위해 학교가 사람을 선별하고 차별하고 처리하는 방식으로 기능하는 한, 학교는 열등생을 체계적으로 양산하도록 되어 있다. 그 대열에 끼지 못하는 학생은 구조적으로 좌절할 수 밖에 없다. 이런 점에서 학생의 ‘좌절’은 학력사회의 구조적 모순과 연관되어 나타나는, 개별 학생의 인간 가치에 대한 인식의 부조화이다. 이 경우 학생의 좌절은 심리적인 이유에서 나오는 것이 아니

간의 관계를 파손한다는 것, ⑥좌절의 책임이 학생 개인에게만 돌아간다는 것, ⑦불안 심리가 공부의 절대화, 정신의 해체를 유발한다는 것 등이다.

학력사회에서 교사가 겪는 고통은 다음과 같이 정리될 수 있다. 학력사회의 문화적 심각성은 교사의 교육 실천을 전면적으로 탈가치화시킨다. 학력주의 이데올로기에 매몰되어 있는 대부분의 교사는 교육을 지위 경쟁의 수단으로 인정하여 수단이치화하고 있다. 교사는 '사회적 존재'로서의 이상과 학력사회라는 현실 사이에서 인식의 불일치를 경험하고 있으며, 상당 정도 교육 원칙을 소외시키고 있다. 거기에 교사의 존재성의 상실과 이에 의한 사회적 고통이 수반된다. 통계적으로 설명을 하기에는 불충분하지만, 교육 자주성과 직업 전문성을 침해하는 메카니즘은 학력사회와 그 비교육적 목표(지위 획득과 그것을 위한 학력 열망)이다.¹¹⁾

4)의 정의 방식과 관련하여 확인할 수 있는 사회적 고통은 ①인간의 관계적 존재성이 차단되는 것, ②가정의 교육력이 상실되는 것, ③삶의 근거인 지역사회가 해체되어 가는 것, ④인간 존재 자체의 가치가 상실되는 것, ⑤교육을 받을수록 자신의 합리적 정신이 파손되어 가는 것(목표-수단-과정-결과) 등으로 열거할 수 있다.

5)의 정의 방식과 관련해서는, 무기력하게 길들여진 삶(침묵문화)을 살며 탈정

라, 사회적인 이유에서 나오는 것이다. 학력사회는 학생을 '우등과 열등', '모범과 불량'이라는 이분법적 잣대로 바라보고 평가한다. 학생은 활동하는 정신(mind)을 가지고 품위있게 발달하는 인격적 존재가 아니다. 학생을 언제나 '허물을 뒤집어 쓰고 있는' 잠재적 일탈자로 보고서, 상벌 체제를 제도화한다. 학교는 성격 혹은 특성을 훈련하는 것을 학교교육 개념으로 새긴다. 그 학교에 교육력이 있을 리 없고, 그 속에 지도(directiveness)나 가이드언스가 있을 리 없다.

“가출했다가 돌아 온 아이들을 다루는 패턴이 있어요. 먼저 직싸게 패고, 그 짓을 누구와 어떻게 저질렀는지의 자술서를 쓰게 하고, 꿰어 얹혀 반성문을 쓰게 하고, 입장 훈계를 하고, 그리고 자퇴서를 쓰게 해서 손도장을 받아 놓습니다.”

학교에는 아이들의 반항 행동을 성장의 징후라고 느긋이 바라보는 여유가 없다. 공연한 잣대로 아이들의 품행을 구획하여 모범생이니 불량생이니 하여 학생을 분별하는데 익숙하다. 그 아이들의 불량성을 그의 생명력으로 이해하는 지성은 없으며, 인간의 문제에 신통력 있는 어떤 처방이란 아예 없다고 믿는 탄력성도 없다.

11) 김민남·손종현(1997), 교사의 인식체계와 사회적 고통, 경북대 중등교육연구소.

치화되는 민중, 자신들의 패거리 사회를 만들며 점점 자기 이해관계의 충족에 빠져들며 반사회성을 획득해 가는 엘리트, 민주주의와 민족문화의 운용 경험이라는 교육력을 파손하며 죽어라고 가치와 자원을 퍼부으면서 지배층에 편입하기를 엿보는 중산층, 기능주의 효율성과 인재인물론을 정당화하며 자기 분열을 겪는 지식인 집단 등, 이들 사회 세력들이 상호작용하면서 한국인의 온전한 사회화를 방해하고 개인의 사회적 실천을 약화시키며, 사회 진보의 역동성을 상쇄시킨다. 그렇다면 이런 사회는 필경 사회 진보를 무가치하다고 부정하고 수구성을 지향하는, 역사 진보가 없는 정체된 사회일 것이다.

7. 어느 편이 내일의 세계에 희망이 될까.

세상은 달라져야 한다. 그것은 제도를 바꾸는 것 뿐만 아니라, 우선적으로 사람이 달라지고 사람의 인식이 전환되는 것을 요구한다. 명백히, 평준화는 제도와 효율의 문제가 아니다. 그것은 사상과 과학의 문제이다. 자연(自然)을 인위(人爲)로 갈라놓음으로써 누구에게나 다 고통을 안겨다 주는 것이어서는 안될 것이다. 과연 어느 편이 내일의 세계에 희망이 될까를 숙고해야 할 것이다. 그 숙고는 교사의 몫으로 남겨져 있다.

열등생과 우등생이 별도로 없는 학교, 자유로운 영혼을 가진 인간을 가꾸는 교육, 패배자가 없으며 다양한 직업 세계에서 인격적 자존심을 지키며 살아가는 시민, 인물고르기가 아닌 사람가꾸기를 근거지우는 교육 사상의 형성은 논리적으로 뿐만 아니라 실천적으로 성립하는 것이다.

인간 가치와 사회에 대한 애정의 결핍, 인식의 불투명성과 사상적 게으름, 판단의 불합리성에 대한 자기 성찰이 진정 요구되는 때라고 할 수 있을 것이다.