

Overcoming the Existential Crisis of Modern Teacher through Formation of Dialogical Relationship: Focusing on Martin Buber's Perspective of Sacred Vocation of Teachers

Kyunghwa Jung^{*}

Gyeongin National University of Education

Abstract

[Objective] The purpose of this study is to increase understanding of the crisis of teachers' authority in light of Buber's view of sacred profession of teachers.

[Contents] The crisis of teachers' authority is not just a problem in Korean society, but is a common phenomenon in modern world. In order to educate, it is necessary for students to recognize the teacher as a person who helps their growth and thus enter into educational relationship. However, in the modern context where the traditional social atmosphere that highly recognized the authority of teachers has disappeared, it is difficult to expect students to recognize the authority of teachers. According to Buber, the crisis of teachers' authority cannot be solved by reviving the authority of teachers in the past. We must accept that we have entered an era where teachers must shoulder the full responsibility for education, as we have moved away from the era when the community shared educational responsibility.

[Conclusions] In order to overcome the crisis of teachers' authority, it is necessary to keep in mind that teaching is not only a professional job but also a sacred vocation. In modern times, it is essential for teachers to existentially transform themselves, inviting students into a dialogue relationship through the act of inclusion.

[Keywords] The crisis of teacher's authority, Educational relationship, Buber's inclusion, The perspective of sacred vocation of teachers

^{*} **Corresponding to** Kyunghwa Jung (Lecturer, Department of Education, Gyeongin National University of Education)
E-mail : kjung0424@hanmail.net

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.
Copyrights ©Korean Association for Religious Education

대화적 관계 형성을 통한 현대교사의 실존적 위기 극복: 마틴 부버의 교사 성직관을 중심으로

정경화

경인교육대학교 교육학과 강사

요 약

[연구 목적] 본 연구의 목적은 부버의 교사 성직관에 비추어 최근 문제시되고 있는 교권 실추 문제에 대한 이해를 높이려는 데 있다.

[연구 내용] 교권 실추는 비단 우리 사회만의 문제가 아니라 현대사회에서 흔히 일어나는 일이다. 교육이 일어나기 위해서는 학생이 교사를 자신의 성장을 돕는 사람으로 인식하여 교육적 관계 안으로 들어서는 것이 전제되어야 한다. 하지만 교사의 권위를 높이 인정했던 전통적인 사회 분위기가 사라진 현대의 맥락에서는 기존의 방식을 고집하여 학생이 교사의 권위를 인정해주기를 기대하기 어렵다. 부버에 따르면 우리가 겪고 있는 교권 실추 문제는 과거의 교사의 권위를 되살려서 해결할 수 있는 것이 아니다. 사회 공동체가 교육적 책임을 함께 지던 시대에서 멀어졌기 때문에 교사가 교육의 책임을 온전히 짊어져야 하는 새로운 시대가 되었음을 받아들이는 것이 필요하다.

[결론] 교권 실추의 문제 해결을 위해서는 교직이 전문직일 뿐 아니라 본질적으로 성직의 차원이 있다는 점을 유념할 필요가 있다. 현대에는 교사가 포용이라는 행위를 통해 대화적 관계 안으로 학생을 초대하여 교육적 관계를 맺는 교사의 실존적 변신이 필수적이다.

[주제어] 교권 실추, 교사의 권위, 교육적 관계, 부버의 포용, 교사 성직관

I. 자괴감에 빠진 교사

이번 주까지가 태도 점수 마감이라 점수가 부족했던 몇 명 학생들이 목숨 걸고 점수 따기에 돌입했어요. 교탁 앞까지 나와 답을 외치며 점수 달라고 소리소리 지르고, 어차피 해도 점수 따기 그런 녀석들은 수업을 방해하기 시작했죠. 노래를 부르고 핸드폰을 꺼내 게임을 하고 바닥에 엎드려 자고 ……. 아비규환이 따로 없어요. 더 이상 수업을 진행할 수 없어서 입을 다물었어요. 그 순간 왈각 눈물이 솟더군요. 이게 뭔가, 내가 지금 여기서 뭘 하고 있지?(Eom, 2013: 47)

위의 교사가 겪었던 일은 정도의 차이는 있지만 지금 이 시대의 교사들이 공통적으로 겪고 있는 것이다. 교육반기를 거부하는 것을 넘어 수업에 훼방을 놓는 학생들을 통제할 수 없을 때, 교사는 큰 당혹감을 느끼게 된다. “이게 뭔가, 내가 지금 여기서 뭘 하고 있지?”라는 교사의 탄식에서 드러나듯이, 학생들로부터 자신의 존재를 철저히 거부당했을 때 교사는 자괴감까지 느끼게 된다. 교사들이 겪는 학생지도의 어려움은 우리 사회에서 최근 ‘교권 추락’ 또는 ‘교권 침해’로 지칭되고 있다. 처음 이 문제가 우리사회에 불거졌을 때인 1990년대에는 ‘학교 붕괴’ 또는 ‘교실 붕괴’로 알려졌다(Ryu, 2001; Lee, 2002; Seo, 2003). 이 현상이 사회문제로 부각된 이후 20년이 흘렀지만 우리 교육계는 뾰족한 수를 내놓지 못하고 있다. 오히려 날이 갈수록 학생들의 부적절한 행동의 정도가 심해지고 있는 추세이다. 최근에는 학생들이 단순히 수업시간에 떠든다든지 교사의 지시를 따르지 않는 정도를 넘어 교사를 희롱하거나 언어적, 물리적 폭력을 행사하는 일까지 벌어지고 있다.

학생들이 교사를 교사로 인식하지 못하는 문제는 우리나라만의 문제라기보다 현대사회의 공통된 문제이다. ‘학교 붕괴’는 다른 여러 나라에서도 나타나는 현상으로 우리나라에 앞서 일본 교사들도 학생 통제의 어려움을 겪었는데 그 문제를 지칭하는 ‘학교 붕괴’라는 일본말이 우리나라에 전해져 사용되었다. 영국의 경우 같은 현상을 ‘행동 붕괴(behavior meltdown)’로 지칭하고 있다(Hong, 2014: 33). 2008에 개봉한 프랑스 영화 ‘Entre les murs (The Class)’는 한 교사의 자전적 소설을 영화화한 것인데 프랑스 교실에서도 우리나라와 같은 일이 벌어지고 있음을 보여주고 있다(Begaudeau, 2009). 미국의 경우는 1960-70년대부터 같은 문제를 겪어왔고, 그 밖에도 많은 다른 사회에서도 교사들이 이미 오래 전부터 교실 통제의 어려움을 겪어 이 문제는 현대사회를 특징짓는 하나의 현상으로 볼 수 있다.

몇 나라의 사례를 간단히 언급했지만, 이 나라들이 특히 고도로 현대화된 국가라는 점은 염두에 둘만하다. 현대국가의 현대성이 무르익은 시점에서 교사들이 학생 통제의 어려움을 겪게 된다고 볼 수 있는 것이다. 우리나라의 경우 상당히 오래 전에 전근대사회에서 현대사회로 탈바꿈하였고 그와 함께 근대교육이 도입되어 지금까지 이어져오고 있지만, 사회문화적으로 보았을 때 규범이나 가치체계, 행동양식 등이 전근대적 전통과 급격히 떨어진 것은 비교적 최근에

라고 볼 수 있다. 문화적으로 현대화가 이미 오래 전에 이루어진 국가들에 나타난 현상들이 우리나라에서도 뒤늦게 나타나는 것이다.

본 논문은 현대의 교사들이 교육현장에서 느끼는 학생 지도의 어려움과 관련하여 현대라고 하는 시대성에 대해 살펴보고, 이를 바탕으로 교육을 가능하게 하는 기초인 교육적 관계 형성에 대해 논한다. 교육이 가능하기 위해서는 학생이 교사를 자신의 성장을 돕는 사람으로 인식하여 교육적 관계 안으로 들어서는 것이 먼저 이루어져야 한다. 하지만 전통적으로 교사의 권위를 높이 인정하던 사회적인 분위기가 사라진 현대의 맥락에서는 기존의 방식을 고집하여 교육적 관계를 형성하는 것은 불가능에 가깝다. 현대 사회에서는 사회적으로 주어진 교사의 권위에 기댄 교육적 관계 형성이 아닌 다른 방식이 필요한 것이다. 여러 가지 접근이 가능하겠지만, 부버(Buber)가 말하는 포용을 통한 교사와 학생 사이의 대화적 관계 형성의 중요성이 특히 강조될 필요가 있다. 부버는 현대라는 시대적 조건에 대한 분석을 바탕으로 교사의 학생에 대한 사랑이 더욱 중요해진다는 것을 밝히고 있다. 부버는 교사가 학생의 존재를 품는 포용이라는 본질적 행위를 통해 학생을 교육적 관계 안으로 들이는 것이 먼저 이루어져야 한다고 보았다. 교사의 전통적인 권위가 인정되지 않는다는 것이 교직 수행의 악조건으로 작용하는 것은 분명하지만, 오히려 그런 악조건 때문에 참된 교육이 오직 교사의 학생에 대한 사랑이라는 기초 위에서만 가능하다는 것이 더욱 명확하게 드러난다.

II. 학교교육의 형식적 교육관계와 교사 권위의 문제

1. 공교육의 시작과 함께 형성된 형식적 교육관계

앞서 언급했듯이 학교에서 학생통제가 어려운 상황이 우리나라에서 처음 사회적 문제로 부각되었을 때는 ‘교실 붕괴’ 또는 ‘학교 붕괴’로 지칭되었지만 최근에는 주로 ‘교권 침해’로 명명되고 있다. ‘교실 붕괴’라는 말 속에서는 현상만 묘사될 뿐이지만, ‘교권 침해’는 가해자와 피해자가 있음을 암시함으로써 다른 이에게 피해를 주는 누군가에게 책임을 돌리는 의미를 담게 된 것이다. 예전과는 다르게 교권을 침해하는 인물로 학부모가 지목되기도 하지만 여전히 교권을 침해하는 자는 주로 학생이다. 학생들에 의해 교사의 권위와 권리, 즉 교사로서 책임지고 교육이 일어나도록 하는 힘과 권리가 침해당하는 사건으로 보는 것이다.¹⁾ 한편 ‘교권 침해’라

1) 서울시교육청의 교권지위법 대한 다음의 설명에서도 학생을 가해자, 교사를 피해자로 보고 있음이 잘 드러난다(유세진, 2020). “2019년 교원지위법 개정 목적은 …… 교육활동을 침해한 학생에 대해서는 학교교권보호위원회의 심의를 거쳐 조치를 할 수 있도록 하는 등 2016년의 교원지위법을 보완하여 교육활동 침해로부터 선생님들을 보호하고 선생님들이 교육활동에 전념할 수 있도록 하는 것입니다.”

는 용어가 사용될 때마다 짝을 이루어 사용되는 용어가 바로 ‘학생 인권’이다. ‘교권 침해’가 학생 인권 신장과 관련되어 있다고 보는 것인데, 경기도 교육청 등 여러 교육청에서 제정한 학생인권조례가 교권 침해의 계기가 되었다는 주장이다(Lee & Sung, 2012).²⁾ 이런 담론의 영향으로 학생인권조례가 폐지되고 교권조례가 제정되는 사례들이 생겨났고, ‘교원지위향상을 위한 특별법’도 2013년 입법, 시행되고 있다(Lee, 2014; Hong, 2014).

교사에 의한 학생 통제가 어려워지는 문제를 학생 인권과 교권의 충돌로 보는 것에 대해서는 많은 이들이 비판을 제기해 왔다(Koo, 2014; Kim, 2013; Kim, 2014; Kim, 2012; Lee & Sung, 2012; Cho & Chong, 2016). 이들에 따르면 인권과 교권은 모두 보호되어야 하는 것이다. 학생인권과 교권은 양립 불가능한 것이 아니고 둘 사이에 균형을 맞춰야 하는 일은 더더욱 아니라는 것이다. 특히 구정화(Koo, 2014)의 연구, ‘학생의 인권보장 정도와 교권 존중과의 관련성’은 학생들 중 학생의 인권보장이 높은 집단과 인권교육을 많이 받은 집단이 그렇지 않은 집단에 비해 교사 권위와 권리를 더 존중하는 경향을 가짐을 보여주고 있다. 이와 같이 학생 통제가 어려운 현실에 대해 문제 학생들을 제압할 수 있도록 교사에게 힘을 실어주는 식으로 접근하는 것은 분명 교육의 본질과 현상에 대한 심각한 오해의 발로이다.

현대 학교교육의 기본 조건에 대해 이해한다면 최근 교사들이 직면하고 있는 어려움은 교사의 학생에 대한 통제력을 강제로 키워서 해결될 수 있는 문제가 아님이 명확해진다. 사실 현대의 학교교육은 기본적으로 교육이 쉽게 이루어지기 어려운 구조이다. 다시 말해, 학생들이 통제되지 않는 현상은 현대 학교교육에 내재해 있는 구조적 문제에서 비롯된 것이다. 이 문제를 다루기 위해 우선 교육이 어떤 조건 속에서 일어나는지 알아보자. 가르치는 일은 배우는 일과 짝을 이루는 것이다. 교사가 교사로서 존재하려면 학생이 있어야 한다. 더 정확히 말하면 가르칠 수 있으려면 배우려는 마음을 가진 상대가 있어야 하는 것이다. 악수를 하기 위해 손을 내밀었을 때 반대로 손을 내어주는 상대가 있어야 하듯이, 교사는 그 대상인 학생과 함께 교육적 관계 안으로 들어서야 비로소 교육이라는 행위가 일어날 토대가 마련되는 것이다. 더 자연스러운 것은 반대로 학생이 교사에게 가르침을 먼저 요청하는 경우이다. 무엇인가를 배우고 싶은 사람이 가르쳐줄 권위자를 찾는 전통사회의 도제식 교육이 이와 같은 형태인데, 권위자가 배우려는 자의 소질과 열망을 확인하고 받아들이기만 하면 교육적 관계는 즉각적으로 맺어지게 된다.

2) 이러한 담론 생산에 언론이 기여한 바가 지대하다. 그 예로서 조선일보 2012년 1월 9일자 사설 ‘서울 시의회, 학부모의 마음으로 학생인권조례 다시 보라.’의 일부는 다음과 같다. “학생들에게 한 인격체로서 권리를 알려주는 것도 필요한 일이다. 그러나 생각이 덜 여문 아이들에게 더 중요한 것은 미래에 사회구성원으로서 자유와 권리를 올바르게 행사할 수 있도록 능력과 품성을 길러주는 일이다. 하지만 전교조와 전교조 지지로 당선된 교육감들은 인권이라는 이름으로 자제력 없는 어린 학생들에게 무슨 짓을 해도 좋다는 잘못된 신호를 줬다. 그 결과 우리 학교는 잔인한 왕따·폭력과 교사에 대한 협박·폭행이 횡행하는 정글이 돼버렸다(Lee & Sung, 2012: 182).”

하지만 현대사회에서 공교육제도가 보편화되면서 다소 부자연스러운 학교의 구조가 만들어진다. 공교육제도 아래에서는 교육내용 등이 미리 마련되어 있고, 그것을 가르칠 사람과 배울 사람을 임의로 맺어주는 만남의 구조이다. 교사는 교사대로 전통사회의 권위자에 비해 독보적인 권위를 갖추지 못한 채 공교육의 대리자로서 교실에 서게 되고, 학생은 학생대로 동기 없이 교육이 의무이기 때문에 교실에 앉아 있는 것이다. 이런 상태에서는 교사와 학생이 학교라는 공간에 모여 있을 뿐 진정한 교육적 관계가 형성되었다고 할 수 없다. 형식적으로는 교사와 학생으로서 교실이라는 공간에 함께 있게 되지만 교사와 학생이 둘 다 실제로 존재한다고 볼 수 없다. 특히 교사는 당연히 가르치는 것을 직업으로 삼았기 때문에 우선 가르치려 들지만, 학생은 배우겠다는 마음을 품지도, 그 교사를 자신의 교사로 선택하지도 않았다는 문제가 있다. 처음에 언급되었던 교사의 자괴감 이야기로 돌아가 보면, 교사가 통제되지 않는 교실에서 느끼게 되는 자괴감은 그 개인이 교직을 수행하기에 심각한 결함이 있어서도 아니고, 다루기 어려운 학생들이 속한 반을 맡게 된 불운 때문도 아니다. 공교육의 체계 아래에서는 모든 학생들이 배우고 싶어 학교에서 온 것은 아니기 때문에 언제나 교사의 존재를 매우 성가시게 생각하는 학생이 교실에 포함될 수밖에 없다. 교사 또한 그런 학생을 학교 밖으로 내쫓을 수 없는 것은 공교육의 대리자로서 그런 학생도 가르쳐야만 하는 제도 속에 있기 때문이다.

2. 교사 권위의 원천인 사회

근대 공교육제도가 가지는 강제적 구조의 한계 때문에 교사와 학생이 형식적인 교육적 관계를 맺을 뿐 진정한 교육적 관계를 맺는 것이 아니라면, 교실이 통제되지 않는 문제가 왜 공교육의 시작과 함께 불거지지 않았는가에 대해서는 해명이 필요하다. 우리나라의 의무교육은 1950년에 시작되었고 1959년에 취학률이 96%에 이르면서 완성되었다고 볼 수 있다(Nam, n.d.). 의무교육의 역사가 다른 서구국가에 비해 짧지만, 그 시작 시점부터 1990년대 ‘학교 붕괴’ 현상이 나타나기 전까지만 해도 교사들이 학생들과 함께 일상적인 교육활동을 해나가는데 큰 어려움이 없었다. 그동안에도 학생들은 교육이 의무이기 때문에 학교에 갔고 교사와 학생의 관계도 형식적으로 시작되었다. 하지만 학생들이 형식적 관계 속에서도 교사를 교사로 인정하고 그의 지도를 따랐다는 점에서 지금의 학교와 전혀 다른 모습을 가지게 된다. 즉, 공교육체계 속에서도 학생들이 교사의 권위를 곧바로 받아들였던 것이다.

이 부분에 대한 해명을 위해서는 우선 교사의 권위 개념에 대한 이해가 필요하다. 앞에서 언급되었던 교권은 교사의 권위(authority), 권리(right), 권력(power) 등 다양한 의미로 해석될 수 있는 모호한 개념이다.³⁾ 교사가 학생과 직접적으로 교육적 관계를 형성하는 문제에 한정하여

3) ‘교권’이라는 개념에 대한 많은 연구들이 있지만, 특히 김정래는 ‘교사의 권위’, ‘교사의 권리’, ‘교사의 권력’이 각각 어떤 의미를 가지는지에 대한 분석적 연구를 제공하고 있다(Kim, 2014).

말한다면 교권은 무엇보다도 교사의 권위로 보아야 한다. 권위란 타인의 복종을 이끌어 내거나 영향력을 미치는 힘으로 강제성이 없다는 것이 핵심적인 특징이다(Shin, 1997: 59; Peters, 1980: 256). 말하자면 교사의 권위란 학생들이 자발적으로 지시를 따르게 하는 힘을 말한다. 학생이 학교에 와야 하는 이유를, 수업시간에 조용히 교사의 강의를 들어야 하는 이유를, 구구단이나 화학주기율표를 외워야 하는 이유를 잘 알 수는 없지만 교사가 시키기 때문에 하게 만드는 힘 그것이 바로 교사의 권위인 것이다. 교사의 권위가 살아 있는 시절에는 학생들이 교사와 형식적 관계에만 머무는 것이 아니라 곧바로 교육적 관계 속으로 들어와 교사를 교사로서 인정하게 되고 교육 활동에 참여하게 되었던 것이다. 물론 당시에든 항상 모든 학생들이 기꺼이 교사를 따랐던 것은 아니다. 실제적인 교육적 관계 형성에 실패하는 경우가 드물지 않았다. 하지만 대부분의 학생들이 적어도 따르는 척이라도 했기 때문에 교사가 전체 학생을 지도하는데 지금과 같은 어려움을 겪지 않았던 것이고 그런 면에서 교사의 권위가 학생들한테 받아들여지고 있었음은 분명하다.⁴⁾

그렇다면 그러한 교사 권위의 힘의 원천은 무엇인가에 대해 생각해보자. 일반적으로 권위는 그 힘의 원천이나 특성에 따라 여러 가지 형태로 구별되는데 가장 많이 참고되고 있는 것이 피터스(Peters)와 베버(Weber)의 분석이다. 피터스는 권위를 분야에 따라서 경찰과 같이 제도적, 합리적 절차에 의해 어떤 직위에 오른 사람이 가지는 권위인 ‘직위상의 권위’와 의사와 같이 전문적 지식이 요구되는 분야의 사람들이 가지는 ‘전문 지식의 권위’로 나누는데 교사의 경우가 이 두 가지 권위를 모두 가진 직종이다(Peters, 1980: 375-387). 베버의 경우 권위의 정당성이라는 기준 하에 권위를 ‘전통적 권위’, ‘합법적 권위’, ‘카리스마적 권위’로 나눈다(Weber, 1991: 159). ‘전통적 권위’란 오랫동안 그 권위가 인정되어 오던 관습과 신념에 그 정당성이 근거한 것이고, ‘합법적 권위’는 법이나 그 밖의 정해진 규칙에 근거한 것으로 피터스의 ‘직위상의 권위’에 해당된다고 볼 수 있다. ‘카리스마적 권위’는 개인의 타고난 지도력에 근거한 것이다. 우리나라 교육학자들도 위의 두 학자의 권위 분류를 기초로 하여 교사 권위를 개념적으로 분석하였는데 종합해보면, 일부 ‘형식적 권위’(Kim, 2014: 4)나 권위에 영향을 미치는 인격이나 인성적 요소(Choi, 2008: 404; Lee & Song, 2015: 734-747)를 권위 개념에 포함시키는 경우도 있지만, 대부분은 피터스의 ‘직위상의 권위’와 ‘전문 지식의 권위’를 교사 권위로 보고 있다(Kim, 2013; Kim, 2014).⁵⁾

피터스가 말하는 ‘직위상의 권위’는 직위 획득의 합리성이 권위 정당성 확보에 핵심이 되는 요소이다. 교사의 ‘직위상의 권위’에 대해 말해보면, 교사는 교육대학, 사범대학 등 특정한 형태

4) 학생들이 교사를 따르는 척하는 것에 대해서는 III장에서 다루어진다.

5) 김운중은 국내외 학자들의 교사 권위에 대한 개념적 설명을 폭넓게 조사하였다. 그 결과를 종합하여 교사 권위 정당성이 ‘합리성’과 ‘전문성’에 근거하는 것으로 보고 있는데, 이는 피터스의 ‘직위상의 권위’와 ‘전문 지식의 권위’에 그대로 대응되는 것이라고 볼 수 있다(Kim, 2013: 123-124).

의 교육과 자격시험 등을 통해 교사 자격을 획득한 이들로 임용도 합리적 절차에 따라 이루어진다. 교사의 직위에 오르는 것은 동시에 권위를 가지게 됨을 의미하는 것으로 우리 사회에서 모든 교사는 ‘직위상의 권위’가 잘 획득되어 있는 상태인 것이다. 따라서 많은 교육학자들이 특별히 강조하는 것은 전문성이다(Kim, 2014; Kim, 2013; Jung, 2011). 전문성을 중요한 교사의 권위 요소로 보는 이들의 의견을 종합해보면 전문성은 크게 두 가지로 구성되는데, 담당 교과의 전문지식을 충분히 가지는가와 그 지식을 가르치는데 필요한 교수법이나 학급운영 등과 관련된 지식을 갖추고 있는가이다. 현행 교사교육이 이 두 가지를 포괄하고 있다는 면에서 초임 교사라 하더라도 어느 정도 전문성을 확보한 것이라고 볼 수 있다. 직위상의 권위가 전문성을 어느 정도 보장하는 측면이 있는 것이다. 하지만 직위가 보장하는 전문성만으로는 부족하다는 것이 일반적인 의견으로 전문성 신장을 위해 교사의 지속적인 자기교육이 필요하다는 것이다.

그렇다면 ‘학교 붕괴’ 이전과 이후에 교사의 권위가 학생들에게 받아들여지고 안 받아들여졌던 것은 교사 권위의 두 가지 핵심요소의 구비 여부 때문인가에 대해 질문해 볼 필요가 있다. 학생들이 교사의 권위를 인정하지 않는 문제는 ‘직위상의 권위’의 문제가 아닌 것은 분명하다. 교사가 정규 교사교육을 받고 합리적 절차에 의해 임용되는지에 대한 여부는 학생에게 별로 중요하지 않을 것이다. 특히 나이가 어린 학생일수록 그런 사안에 관심을 가지기 힘들고, 관심을 가지더라도 지금과 같이 제도적, 법적 절차를 거쳐 교사가 임용되는 상황에서 ‘직위상의 권위’를 문제시하는 것은 불가능하다. ‘직위상의 권위’는 학생보다는 학부모에게 중요할 텐데, 마찬가지로 현재의 교사교육이나 임용의 절차를 보았을 때 학부모가 교사의 ‘직위상의 권위’를 인정하지 않을 수는 없을 것이다. 따라서 가장 의심해보아야 할 것은 교사들의 전문성이다.

앞서 언급되었듯이 많은 이들이 강조하는 것은 교사가 교직 생활을 하면서 전문성을 향상시켜야 한다는 것이다. 당연한 말이지만 이것도 학생들의 교사 권위 인정과 관련해서 보았을 때, 그다지 중요하지 않은 것이 되어 버린다. 학생이 교육적 관계 안에 들어오지 않았을 때, 즉 학생이 배우는 일에 관심이 없을 때는 교사의 전문성은 교사의 권위에 영향을 미치지 못한다. 교사의 전문성이 발휘되기 위해서는 학생이 우선은 교사의 교육적 행위를 받아들이는 최소한의 권위 인정이 있어야 하는데, 이 최소한의 권위도 인정하지 못하는 학생들에게는 교사의 전문성은 그다지 관심거리가 되지 못한다. 물론 이미 교육적 관계에 들어와 자신의 성장에 대한 욕구를 가진 학생에게는 전문성이 높은 교사의 권위가 더욱 확고해진다. 교사의 설명이 귀에 쏙쏙 들어온다거나 교사가 합리적으로 학급을 운영한다면 그 교사의 권위는 학생에게 더욱 높이 인정될 것이다. 하지만 현재 교사들이 겪고 있는 권위 실추의 문제는 아무리 높은 전문성을 갖춘 교사라도 피할 수 없는 것으로 교육적 동기를 가지지 않는 학생들, 즉 교육적 관계 안으로 들어서지 않은 학생들에게는 교사가 자신의 전문적 역량을 발휘할 기회조차 갖지 못하기 때문이다. 실제로 이 시대의 교사들이 과거 권위를 인정받던 교사들보다 전문성이 부족하다고 말할 수 있는 근거가 없다는 면에서도 전문성 부족을 권위 실추의 원인으로 보기는 어렵다.

학생들이 교사의 권위를 인정하지 않는 것이 교사의 개인적 권위 요소 때문이 아니라면 권위의 원천을 다른 곳에 찾아야 한다는 결론에 이른다. 과거 교사에게는 주어졌지만 현재 교사에게는 주어지지 않고 있는 권위는 다른 아닌 사회가 교사에게 부여한 권위, 베버의 ‘전통적 권위’에 해당된다. 교사의 권위가 높이 인정되는 전통의 영향 아래에서 자란 학생들은 교사를 만났을 때 곧바로 그 권위를 인정하게 된다. 베르그송(Bergson)에 따르면 부모나 교사가 가지게 되는 권위의 힘이 개인 또는 개인이 맺는 관계에서 나오는 것이 아니라 그 배경이 되는 사회로부터 나오는 것이다. 어린이들이 어슴푸레하게나마 부모나 교사의 명령 배후에 있는 사회를 느끼기 때문에 그 명령을 따르게 된다는 것이다(Bergson, 1977: 9). 부모나 교사의 권위가 가지는 사회적 성격에 대해서는 듀이(Dewey)도 설명한 바 있다. 부모와 교사가 가지는 권위는 개인이 가지는 힘에 의한 것이 아니라 가정, 학교, 지역사회의 대표자이며 그 사회의 대리자로서 가지게 되는 것이다(Dewey, 1987, 443).⁶⁾ 특히 구성원들에게 특정한 가치나 신념, 행동양식을 강하게 요구하는 사회일수록 교사의 권위는 높아지게 된다. 예를 들어, 사회적 규범과 가치체제가 강하게 작동했던 과거 동양사회의 ‘군사부일체’라는 말이 상징하는 것을 통해서도 알 수 있듯이, 당시 사부와 가부장이 개인적 권위 요소를 잘 갖추었기 때문에 그 권위가 군주의 권위에 비견되었던 것이 아니다. 그 만큼 당시 사회가 구성원의 삶을 규제하는 힘이 강했기 때문에 사부와 가부장의 권위 또한 높게 인정되었던 것이다.

최근 교사의 권위가 학생으로부터 인정되지 못하는 가장 큰 원인은 바로 현대사회가 가지고 있는 사회적 성격의 약화라고 할 수 있다. 사실 현대사회가 더 고도화될수록 사회적 규제는 더 많아진다. 법률과 제도가 끝없이 만들어지면서 현대인의 삶이 더 정교하게 통제되고 있는 것이다. 하지만 수많은 사회 규약들이 비인격화된 형태, 즉 제도나 법률이라는 면에서 현대사회의 사회적 성격은 오히려 약화되었다. 우리는 모두 행동방식을 아주 세세하게 통제 받고 있지만 그것이 인간과 인간 사이의 직접적인 상호작용에 의한 것이 아니기 때문에 구체적 인간의 모임으로서의 실체는 오히려 보이지 않는 것이다. 도시화 또한 현대사회의 역설을 보여주는 것으로 도시에 더 많은 사람들이 모여들면서 사람 사이의 공간적 밀접성은 높아졌지만 사회적 상호작용이 필요 없는 생활방식이 가능해지면서 급격히 개인화가 진행되고 사람 사이의 심리적 거리는 더 멀어졌다. 이와 같이 현대성이 짙어질수록 사회는 그 실체가 가시적으로 드러나지 않게 되고 이는 교육적인 면에서 심각한 악조건으로 작용한다. 예전에는 아동들이 어렴풋하게나마 느낄 수 있었던 사회의 존재가 철저히 감춰지면서 부모와 교사의 권위 또한 실추되는 결과로 이어진다.

지금까지의 분석에 따르면 과거의 학교에서 학생들이 형식적 교육관계 속에 놓임에도 불구하고

6) 사회가 교사와 학생관계에 미치는 영향에 대해 보다 세밀한 설명을 제공하는 사회학자들도 있다. 사회-환경적 접근 이론에 따르면 미시체계, 중간체계, 외부체계, 거시체계, 연대체계가 복합적으로 교사와 학생 관계에 영향을 미친다고 한다. 자세한 내용은 홍신기(Hong, 2014: 42) 참조.

하고 교사의 권위를 인정할 수 있었던 것은 현대사회의 현대성이 충분히 무르익지 않은 시기였기 때문으로 볼 수 있다. 전통사회의 규범과 가치체계의 영향이 남아 사회적 힘으로 작동하고 있었던 것이다. 사회적으로 학생에게 기대하는 행동방식이 있다는 것 그리고 교사가 사회의 대리인이라는 것을 어렴풋이나마 느낄 수 있었던 학생들은 교사 개인이 어떤 사람인가와 상관없이 그가 단지 교사이기 때문에 그 권위를 그대로 인정하고 따르게 되었던 것이다. 하지만 현대사회가 고도화되면서 가시적 사회성은 점점 희미해져서, 모든 사람들이 공통된 방식으로 행동한다는 것, 즉 각 공적 공간마다 기대되는 행동방식이 있다는 것을 인식하지 못하는 학생들이 많아지고 있다. 이들은 학교라는 공간에서 학생으로 존재한다는 것은 교사의 지시를 따르는 것을 수반한다는 것을 인식하지 못한 채 학교에서 자신이 하고 싶은 대로 핸드폰을 보거나 떠돌고 심지어는 폭력적 행동까지 서슴지 않는다.

교사의 권위의 힘이 사실은 그 뒤를 받치고 있는 사회에서 나오는 것이라면 지금의 학교의 상황을 절망적으로 볼 수밖에 없다. 극도로 개인주의화 되어가는 현대사회의 거대한 흐름은 거스를 수 없는 것으로 보인다. 설사 이전으로 돌아갈 수 있다고 하더라도 과거의 획일적이고 권위주의적 문화 또한 바람직하지는 않다. 상황이 이렇다면 과거의 교사들이 사회에 기대 권위를 누렸던 것에 비해 지금의 교사는 어느 것에도 기대할 수 없게 된 것이다. 이렇게 교사의 권위 상실을 기정사실화 하면 교사는 그저 한 명의 인간으로서 다른 한 명의 인간인 학생을 마주하게 된다. 이 때 교육은 포기되기 쉽다. 즉 교육의 기본 조건인 교육적 관계를 형성하는 힘인 교사의 권위가 상실되었기에 교육은 불가능한 것으로 급하게 결론지을 수 있다.

이와 관련해서 빙햄(Bingham, 2006)은 권위 실추에 대해 걱정하는 것을 그만두어야 한다는 흥미로운 주장을 한다. 권위에 대한 집착은 교육자로 하여금 더 중요한 문제인 학생을 지지하고 격려하는 것을 그만두게 하기 때문이라는 것이다. 하지만 권위 실추에 대한 우리의 걱정이 사라지게 하기 위해서는 다른 가능성, 즉 권위에 의지하지 않고 교육적 실천이 가능함을 보여주는 것이 필요하다. 그 다른 가능성을 보여주려 했던 많은 교육학자가 있지만 3장에서는 부버가 제시하는 가능성에 대해 알아보겠다.⁷⁾

7) 교사의 권위에 기초하는 전통적 관계의 대안으로 가장 유명한 것은 프레이리(Freire, 1970)의 교사-학생, 학생-교사의 관계이다. 프레이리는 교사와 학생의 주체와 대상으로서의 대립을 해소하여 동등한 주체로서 교육에 참여하도록 해야 한다고 주장한다. 교사는 교사-학생으로서, 학생은 학생-교사로서 가르치고 배우는 공동 작업에 참여해야 한다는 것이다. 프레이리에 대해서는 여러 비판이 제기되었는데, 레비나스(Levinas)의 타자성에 비추어 보았을 때 교사-학생 사이의 존재적 대립을 해소하는 것은 불가능하다는 비판(Margons, 2007), 프레이리의 모형 속에서도 실질적으로는 교사의 가치판단과 평가가 학생의 활동을 철저하게 통제한다는 점에서 또 다른 권위주의모형일 뿐이라는 비판이 대표적이다. 연구자가 보기에는 프레이리의 모형의 가장 큰 난점은 교사와 학생의 주체화 과정에 대해 설명하지 않고 있다는 점이다. 협력하는 동등한 주체로 활동하기 위해서는 교사와 학생 모두 일종의 실존적 변신을 통하여 협력의 관계를 맺는 것이 선결되어야 하는데 이 부분에 대한 구체적인 설명을 찾을 수 없다. 이

Ⅲ. 현대 학교교육의 위기와 부버

1. 부버의 현대 학교교육의 위기 분석

부버는 현대에 학교교육이 처한 위기를 일찍이 꿰뚫어 본 사람 중의 하나이다. 부버는 「교육적인 것에 대하여」에서 전통적 권위가 그 힘을 발휘하지 못하는 현상이 학교교육에 어떤 영향을 미치는 지에 대한 분석을 내놓고 있다(Buber, 1925). 부버는 오랫동안 권세를 유지하던 공동체적 전통이 무너지면서 자유주의가 퍼져가는 현상에 동반되는 문제를 지적한다. 오랜 시간동안 유지되었던 집단적 가치체계와 행동양식이 거부되면서 현대인들은 연결된 존재가 아니라 개인으로 남게 된다. 그 과정에서 목적과 수단이 전도된다던지 경제성이나 효율성이 최상의 가치로 여겨지는 등의 문제들이 나타나고 있다는 것이다. 하지만 부버는 자유주의적 경향을 거부할 수는 없다고 본다. 전통적 공동체의 해체와 개인주의화는 거스를 수 없는 운명과 같은 흐름인 것이다. 부버의 견해에서 특히 주목해야 하는 것은 그러한 경향으로 인해 생기는 책임이라는 영역에서의 변화이다. 전통사회에서는 공동체 전체가 짊어졌던 책임이 현대에는 원자화된 개인에게로 옮겨가게 된다(Buber, 1925: 23-24). 이러한 변화에 가장 크게 영향을 받는 것 중의 하나가 바로 교육이다.

부버는 ‘옛 교육’의 원리가 ‘권력의지’라고 말한다(Buber, 1925: 26).⁸⁾ 여기서 유의해야 할 점은 ‘권력의지’가 교사 개인의 권력의지가 아니라는 것이다. 전통사회에서 이루어졌던 과거의 교육은 그 권위가 역사로부터 나오는 것이기 때문에 교사는 단지 ‘역사의 전령’ 역할만을 맡았다고 말한다(Buber, 1925: 26). 앞에서 베르그송이 교사의 권위에 대해 말했던 것을 다시 떠올려 보면 교사의 권위의 힘은 ‘사회’로부터 나오는 것이다. 반면 부버는 교육적 권위가 ‘역사’로부터 나온다고 보는 것이다. 하지만 부버가 말하는 ‘역사’는 공동체라는 사회 속에서 가치체계와 생활양식이 반복되는 역사이고 베르그송의 ‘사회’도 반복되는 행위의 시간이 축적된 사회라는 면에서, 부버의 ‘역사’와 베르그송의 ‘사회’는 같은 것을 지칭하는 것으로 볼 수 있다. 교사는 개인적 권력의지의 작동 없이, 역사가 가지고 있는 힘만으로 교육이 가능하였다는 것이다. 다시 말해 교사는 개인으로서 권위를 가지는 것이 아니고 역사를 간직한 사회의 권위를 위임받은

에 비해 부버는 교사와 학생 사이의 교육적 관계가 어떻게 형성되는지를 비교적 상세히 설명을 하고 있다.

- 8) 여기서 ‘권력의지(der Wille zur Macht)’는 니체(Nietzsche)의 개념으로 인간의 가장 기본적인 충동이다. 최근에는 ‘힘에의 의지’로 주로 번역된다. 니체에 따르면 우리는 힘을 행사하려 하는 충동을 기본적으로 가지고 있는데, 이 충동은 생명 그 자체의 발현이다. 부버가 니체의 개념을 가지고와서 전통적인 교사의 권위를 특정화하고 있지만 이 때 권력의지가 니체가 말하는 권력의지 그대로라고 보기는 어렵고, 권위주의적인 전통의 영향이 큰 특징을 강조하기 위한 표현이라고 보아야 한다.

것이다.

부버는 옛 교육의 위험에 대해서도 지적한다. 교사는 역사의 권위를 위임받은 자이지 ‘권력의지의 인간’이 아니어야 한다(Buber, 1925: 26). 하지만 위임된 권위가 ‘개인의 권력의지에 의해 이용되거나 오용되기’ 쉽다는 것이다(Buber, 1925: 27). 과거 교사들이 학생에게 체벌 등의 폭력을 행사했던 것은 역사적 권위의 대리자가 아닌 역사적 권위를 이용한 권력의지의 인간으로서 행동했기 때문이다. 게다가 역사의 힘이 붕괴되기 시작하면, 즉 ‘전승물의 신비하고 폭력적인 힘이 사라지면서’, 이 개인의 권력의지는 ‘사나워지기 시작한다(Buber, 1925: 27).’ 역사의 힘이 잘 작동할 때는 교사가 개인적인 힘을 발휘하지 않아도 학생들이 교사를 따르기 마련이지만, 역사의 힘이 약해지면 교사의 권력의지가 강해지면서 강압적인 방식으로 학생을 통제하게 되는 것이다.

학교 붕괴라는 현상이 있기 직전의 학교를 떠올려보면 사나워진 권력의지를 가진 교사들이 어떻게 행동하는가를 알 수 있다. 학교에서는 복장 단속, 체벌, 폭언 등 온갖 폭력적 통제 수단이 사용되었는데 이는 교사의 권위를 뒷받침하던 역사 또는 사회의 힘이 약화되면서 교사의 권력의지가 반작용으로 극에 달하여 나타나는 현상으로 볼 수 있다. 이 때 교사와 학생은 교육적 관계를 맺는 것이 아니라 오직 통제의 주체와 객체가 된다. 교사들은 폭력적 방법으로라도 교실을 통제해야 교육이 가능하다고 생각하지만, 통제된 교실에서 학생들은 단지 자신의 욕구를 억누르고 수업을 듣는 척, 배우는 척할 뿐 교육에 실제로 참여하지는 않게 된다. 이 때 교실은 겉보기에는 교육이 잘 일어나고 있는 것처럼 보이지만 실제로 학생은 배우는 자로 존재하지 못하고 교사도 가르치는 자로 존재하지 못하게 된다.

지금까지 본 것과 같이 교육이 현대사회를 배경으로 하는 한, 즉 역사의 힘이 급격히 퇴락하는 조건 속에서는 권력의지에 기반한 옛 교육의 방식으로는 진정한 교육적 관계를 형성하는 것이 어려워진다. 교사가 학생을 자신 쪽으로 강제로 끌어당길수록 학생의 반발은 강해진다. 학교 붕괴 이전의 눈에 보이지 않는 반발인가, 즉 학생이 교사의 지시를 따르는 척하는가, 그 이후의 눈에 보이는 반발인가의 차이가 있을 뿐 교사가 교육적 관계를 강요할수록 학생은 교사로부터 멀어지게 되는 것이다. 이때 교사의 행위는 텅 빈 관객석을 향한 독백 같은 것이 되고, 교사는 비로소 권위의 상실을, ‘소용돌이치는 학생을 마주해 정지된 원자’인 자신을 발견하기에 이른다(Buber, 1925: 27). 이때 권력의지에서 에로스(Eros)로 충동의 방향이 정반대로 바뀐 ‘새 교육’이 나타난다(Buber, 1925: 28). 학생을 강제로 끌어당기던 힘이 학생들한테로 끌리는 힘으로 바뀌는 것이다.

부버는 ‘에로스’라는 충동에 의해 학생과 관계를 맺는 새로운 방식도 옛 방식과 마찬가지로 진정한 교육적 관계 형성에 적합하지 않다는 것을 지적한다. 무엇보다도 “에로스는 ‘사랑’이 아니라는 점”, “즉 인간을 즐기려함”이라는 점에서 문제가 있다(Buber, 1925: 28). 특히 에로스는 ‘기호에서 비롯되는 선택’이기 때문에 현대의 학교교육 체제에 적합하지 않다(Buber, 1925: 30).

임의적으로 구성된 교실에서, 즉 학생이 교사에 의해 선택된 것이 아니라 주어진 속에서 교사가 에로스적 태도로 학생에게 다가간다면 분명 소외되는 학생들이 생기는 문제가 있다. 게다가 교사가 특정한 학생들에게 에로스적 태도로 다가가 관계를 성공적으로 형성한 경우일지라도 교사가 학생을 즐기려는 목적에서 형성된 관계이기 때문에 교육적이지 않다는 근본적인 문제를 가진다.

지금까지 본 것과 같이 전통사회의 해체로 인한 교사의 원자화가 현대교육에 큰 변화를 불러오게 된다. 학생들은 더 이상 교사를 권위자로 바라보지 않는다. 권력의지와 에로스는 고립된 개인인 교사가 어떻게 해서든지 주어진 학생과 교육적 관계를 맺어야 한다는 압박 속에서 가지게 되는 두 가지 상반된 방향의 충돌이다. 교사는 각각의 충돌을 통해 학생과 특정한 관계를 맺게 되지만 개인적 권력의지에 의한 교사-학생의 지배관계도, 에로스에 의한 교사-학생의 기호관계도 교육적이지 않다는 가장 본질적 문제에 직면한다. 교사가 학생을 지배하거나 즐기려 하는 것은 모든 학생의 성장을 도와야 하는 교육자로서의 책임 있는 태도는 아닌 것이다.

2. 포용을 통한 대화적 관계 형성

앞서 본 것과 같이 ‘많은 사람들에게 공유되었던 책임의 자리에 이제 개인적 책임이 등장’하는 현대에는 교사들이 학교라는 공간에서 그저 한 명의 인간으로서 각각 한 명의 인간인 학생들을 마주하게 된다(Buber, 1925: 23-24). 사실 이렇게 교사가 그저 하나의 인간으로서 학생 앞에 서는 것은 교사가 교육의 책임을 온전히 개인적으로 짊어질 것을 요구받는 환경에 놓여 있음을 뜻한다. 교사 혼자서 주어진 다양한 학생들에 대해 책임을 지는 위치에 놓여있음에 대해 부버는 교사들에게서 진정한 신의 대리자를 본다고 말한다(Buber, 1925: 27). 이는 과거에 성직으로 여기던 교직을 현대에 와서는 전문직으로 여기는 견해와 상반되는 것으로 부버에 따르면 오히려 과거에 ‘역사의 전령’ 역할만 하던 교사가 현대에 와서 ‘신의 대리자’ 역할을 요구받게 되는 것이다. II장에서 권위에 대한 논의 과정 중에 언급되었듯이 교사가 전문성, 즉 교과지식이나 교수법과 관련된 역량을 갖추는 것만으로는 교육적 관계를 형성하여 진정한 교육이 일어나게 하는 데 충분하지 않다. 교직을 전적으로 전문직으로만 보는 것은 교직의 핵심적인 요소를 간과하게 되는 것이다. 현대사회의 위기, 즉 교사가 사회의 뒷받침 없이 개인으로서 교육에 대한 책임을 져야 하는 약조건은 오히려 교직의 본질적인 특성, 즉 성직으로서의 특성을 부각시키고 있는 것이다. 역사적, 사회적 힘이 사라진 속에서 남는 것은 인간과 인간 사이에 교육을 일으키는 순수한 힘이고, 이는 부버에 따르면 신적인 힘이다.

교육을 일으키는 순수한 힘이 작용하도록 하는 것이 현대 교사의 역할인데 부버에 따르면 ‘자연적, 정신적 인간의 본질적인 행위’를 통해 그 역할 수행이 가능하다(Buber, 1925: 30-31). 부버가 말하는 인간의 본질행위는 ‘나말함과 너말함’으로 인간이 다른 존재와 연결되는 기본적

존재방식이다(Buber, 1925: 15-16). 부버는 인간이 세계에 존재하는 두 가지 기본적인 방식이 있다고 말하는데 하나는 ‘나-너(I-You)’이고 다른 하나는 ‘나-그것(I-It)’이다(Buber, 1923: 53-55). 먼저 ‘나-그것’은 내가 다른 존재들을 대상화하여 ‘그것(It)’을 말함으로써 나라는 주체가 존재하는 방식으로, 나는 어떤 것을 지각하고, 느끼고, 상상하고, 의욕하고, 감각하고, 생각한다(Buber, 1923: 54). ‘나-그것’은 우리가 세계를 대상화하여 경험하는 존재방식인 것이다. 반면 ‘나-너’는 내가 ‘너(You)’를 말함으로써 다른 존재에 대한 대상화 없이 그저 ‘관계 속에 서 있는’ 것이다(Buber, 1923: 54). ‘나-너’는 ‘나’와 ‘너’가 모두 주체로서 함께 있음을 통해 세계가 드러내는 존재방식이다.

‘나-너’와 ‘나-그것’의 가장 특징적인 차이 중의 하나는 내가 말하는 존재 전체에 관여하는가 아니면 어떤 목적에 맞게 감환(reduction)된 존재의 일부분에 관여하는가이다. 아래의 인용문을 보자.

음악의 선율은 음조의 모임이 아니고, 시도 단어의 모임이 아니고, 조각상도 선의 모임이 아니다 — 내가 너라고 말하는 인간에 있어서도 마찬가지다. 나는 그로부터 머리카락의 색, 말투의 색, 품위의 색을 추출해 수 있다; 난 이것을 반복해야 한다; 그러나 그 즉시 그는 더 이상 너가 아니다(Buber, 1923: 59).

‘너’가 사람인가 아니면 사물인가와 상관없이 다른 존재 전체와 연결되어 함께 존재하는 행위가 ‘나-너’이다. 이때 나와 너 사이의 연결성은 ‘대화’로 특징지어진다. 대화의 ‘최소한의 구조’는 ‘내면의 행위의 상호성’이다(Buber, 1929: 9). 대화 속에서 두 사람 또는 두 존재는 서로에게로 향하게 되어야 하고, 그러므로 그 향함이 어떤 활동의 기준을 따르는가 또는 의식적 활동인가 아닌가와 상관없이 서로를 마주하게 된다(Buber, 1929: 9). 이러한 대화 속에서 나는 나에게 ‘말 걸어오는 것’에 ‘응답한다.’(Buber, 1929: 12) 부버는 이러한 대담을 통해 하나의 새롭게 창조된 구체적인 현실이 우리의 품에 안기게 된다고 말하면서 대화적 관계의 구체적인 예를 다음과 같이 제시한다. “한 마리의 개가 당신을 보았고, 당신은 그 흘끗 보는 시선에 응답한다, 한 아이가 당신의 손을 움켜잡았고, 당신은 그 손길에 응답한다, 수많은 사람들이 당신의 주변에서 움직이고 있고, 당신은 그들의 요구에 응답한다(Buber, 1929: 20).”

부버는 진정한 교사와 학생 사이의 관계를 ‘나-너’의 전형으로 본다. 권력의지의 교사와 에로스의 교사가 학생과 교육적 관계로 들어가는 것에 실패하는 것은 둘 다 나-너의 관계를 형성하지 못했기 때문이다. 부버에게 있어서 교육의 원형은 도제교육이다(Buber, 1925: 20). 즉 교육이란 ‘사람을 통한 사람의 교육’으로 학생이 한 인간인 교사를 만나 그의 존재로부터 영향을 받아 어떤 인간이 되어가는 것이라는 점에서 나-너의 대화적 관계 형성이 필수적인 것이다(Buber, 1925: 43). 권력의지를 움켜쥐고 있는 교사는 학생을 통제라는 목적적인 활동의 객체로

감환할 뿐 학생의 존재 전체로 자신의 존재 전체를 향하지 못하는 것이다. 기호에 의해 학생에게 다가가는 교사의 경우 학생들로 향한 듯 보이지만 학생들을 단지 즐거움의 대상으로 축소시킬 뿐, 존재와 존재가 마주하는 대화 속으로 들어가지는 못한 것이다. 권력의지의 교사도, 에로스의 교사도 학생의 존재에 응답하지 못한 것이다.

하지만 부버는 권력의지와 에로스를 완전히 제거되어야 할 장애물로 보지는 않는다(Buber, 1925: 32). 교육이란 분명 의지적 활동으로 권력의지의 일종인 교육의지라는 충동을 기본으로 한다. 마찬가지로 교육은 학생을 대상으로 한다는 면에서 학생에게 다가가는 에로스의 충동 또한 필요한 것이다. 문제는 각각의 개별적 충동의 ‘방향 전환’의 과정이 없이는 앞서 본 것과 같이 진정한 의미의 교육이 되지 못한다(Buber, 1925: 32). 교사로 하여금 이러한 충동의 방향 전환이 가능하게 하는 것이 바로 ‘포용’, 즉 ‘상대편의 경험’이다(Buber, 1925: 33-34). 포용이란, 행위자가 ‘자기 자신의 행위가 약화되지 않으면서도, 동시에 저 쪽에, 즉 타자의 영혼이 있는 그 곳에, 그의 행위를 받게 되는 타자의 영혼의 자리에 있는’ 것이다(Buber, 1925: 40-41). 교사는 포용이라는 행위를 통해 학생의 느낌과 필요에 대해 이해하게 되고, 이때 권력의지의 강력함은 부드러운 ‘이끌’으로, 에로스는 ‘사랑’으로 전환되는 것이다(Buber, 1925: 34).

포용이라는 한 번의 뚜렷한 경험을 통해 교사와 학생은 대화의 원리가 지속되는 관계 속으로 들어가게 되는데 이를 부버는 일종의 ‘옮겨듬’으로 표현한다((Buber, 1925: 34-35). 대화 관계가 한번 형성된 이상 심지어는 공간적으로 분리되어 있더라도 대화의 논리는 지속된다(Buber, 1925: 35). ‘한사람을 위한 다른 한 사람의 항상적·잠재적 현재성’이 성립되는 것이다(Buber, 1925: 35). 부버는 어린이와 엄마의 관계를 전형적인 대화적 관계의 예로 든다. 잠들기 직전 엄마의 목소리나 손길, 자장가 같은 것으로 불안감을 해소하는 아이를 상상해보자. 어린이는 반쯤 눈을 감고 엄마가 말 걸어 주기를 기다리는데, 실제로는 많은 경우 정말 기다릴 필요가 없게 된다(Buber, 1925: 36). 엄마가 바로 곁에 있지 않더라도 어린이가 불안해하지 않게 되는 것은 ‘항상 말 걸어지고 있다는 것을 알게 되기 때문’, 즉 ‘신뢰라는 은빛 갑옷을 입고 누운지라, 보호받고 상처 입지 않은 것을 알기 때문’이다(Buber, 1925: 36). 특히 이러한 어린이의 엄마에 대한 신뢰는 곧 세계에 대한 신뢰로 이어지는데, ‘세계에 향한 신뢰’를 갖는 것은 ‘바로 그 사람, 즉 엄마가 있기 때문’이다(Buber, 1925: 36-37). 교사가 학생을 포용하는 것은 이와 같이 인간이 기본적으로 가지는 그리고 어린이에게서 더 강하게 나타나는 ‘연결됨의 충동’, 즉 ‘말 걸어주기를 간절히 기다리는’ 존재에 응답하는 것으로(Buber, 1925: 16), 그 뚜렷한 한 번의 경험을 통해 교사는 ‘책임’의 영역으로 들어간다(Buber, 1925: 36). 교사가 학생에 대한 책임을 진다는 것은 학생과 본질적 관계, 나-너 관계, 대화적 관계로 들어가 둘 사이에 ‘끊임없이 잠재적인 상호성이 촉진되고 지속’되게 하는 것이다. 교사가 이렇게 책임지는 사람으로서 학생 앞에 설 때, 학생은 ‘이 사람이[교사가] 정말로 거기 있음’을 느끼게 되고(Buber, 1925: 37), 신뢰에 기반한 교육적 관계 속으로 들어가 교사의 지도력을 인정하고 따르는 학생으로 존재하게

되는 것이다.

IV. 교사의 실존적 위기 극복

이 글의 처음에 묘사된 교실 상황에서도 나타나듯이 지금 한국사회에서 활용되고 있는 것이 상·벌점제이다. 수행평가 방식 도입과 체벌 금지가 겹쳐지면서 학생들의 태도를 통제할 수단으로 교사들에 의해 적극 활용되고 있다. 사회로부터 뒷받침되던 권위의 힘을 잃은 원자화된 교사들이 학생들이 학생답게 행동하도록 강제하는 거의 유일한 수단이 된 것이다. 하지만 교사들이 상·벌점제를 사용하면서도 꺼림칙해한다는 것은 다음의 교사 인터뷰에도 나타난다. “성적이라는 걸로 애들을 짊 오로지 애들이 매이는 건, 학교에서 연연해하는 건 성적뿐이야. 벌점 아니면 말 안 들어. 점수화 이게 켈 무서운 거 아니야? 치사하다고 느끼면서도 그게 아니면 애들 통제할 게 없는 거야, 이제(Ryu, 2001: 65).” ‘치사하다’라는 표현에서 나타나듯이 학생에게 벌점을 주는 행위가 어떤 의미를 가지는지 교사들은 잘 알고 있다. 벌점은 학생들의 태도를 변화시키는 교육적 힘을 가지지 못하는 것은 물론이고 교사가 그다지 정당하지 않은 방법으로 학생을 좌지우지한다는 인식을 학생들에게 심어줄 위험이 높다. 부버의 언어로 표현하면 벌점은 학생에게 교사가 ‘학생을 사랑하는 사람’, ‘학생에게 신뢰를 주는 사람’, ‘학생에 대한 책임을 지는 사람’, ‘정말로 거기에 있는 사람’으로 인식되는 것을 방해한다.

물론 교사들이 당장 상·벌점제에 의지할 수밖에 없는 것이 현실이다. 하지만 이는 사회가 뒷받침하던 전통적인 권위를 상실한 교사들의 손에 쥐여 주는 허술한 방편, 교육책일 뿐 근본적인 해결책이 아니다. 다른 방책을 찾을 수도 있겠지만 또 다른 교육책이 되지 않게 하기 위해서는 다른 방향의 질문을 던지는 것이 필요하다. 우리가 그동안 교권이 침해되고 있다, 학생들을 통제할 보다 강력한 수단이 교사에게 주어져야 한다고 말하면서 학생에게서만 문제점을 찾고 즉각적인 대처법 찾기에만 급급했던 것은 아닌지, 우리가 보다 본질적인 것은 놓치고 있었던 것은 아닌지 생각해 보아야 할 때인 것이다.

그런 면에서 지금 현대 교사가 직면한 위기는 오히려 우리가 교육의 본질적인 측면을 보다 선명하게 볼 수 있게 하는 기회가 될 수 있다. 교사들이 그동안 사회와 역사가 둘러준 전통적 권위라는 휘장을 내려놓아야 할 때, 즉 교사라는 직분을 맡는 것 그 자체만으로 손쉽게 학생들에게 교사로 인정받는 것이 어렵게 되었을 때, 어떻게 학생 앞에 교사로 자리매김할 수 있는가라는 그동안 제대로 묻지 않았던 근본적인 질문을 해볼 필요가 있는 것이다. 지금까지 본 것과 같이 이 질문에 대해 부버는 포용이라는 행위를 통해 학생을 대화적 관계 안으로 초대하면서 교사도 동시에 진정한 교육자가 되는 실존적 변신이 필요하다는 답변을 내놓고 있다. 교사는 수많은 개성적 존재들인 학생을 깊이 이해하고 사랑할 수 있어야 하며, 그렇게 해서 만들어진

신뢰를 바탕으로 자연스럽게 그들을 지도할 수 있을 때 진정한 교육이 시작된다는 주장이다.

부버도 교사들에게서 신의 대리자를 본다고 직접 언급했듯이, 교직 수행에 학생에 대한 사랑이 필요하다는 점을 강조하는 것은 성직관을 내세우는 것으로, 교직을 공교육을 수행하는 전문직으로 보는 현대적 관점에서 보았을 때 시대에 맞지 않는 고루한 이야기로 들리기 쉽다. 현직 교사들에게 학생들을 사랑하라고 말하면 극히 부담스러워 하는 교사들이 많을 것이다. 게다가 부버의 주장을 무조건 긍정할 수도 없는 것이 신성한 교육의 책임을 교사 개인이 지는 것의 역설, 즉 부버 스스로도 인정한 교육이 ‘임의적으로 변질될 위험’에 대해 문제제기 할 수 있을 것이다(Buber, 1925: 37).⁹⁾ 또한 교사의 전통적 권위 원천인 공동체의 해체를 그대로 받아들여야 하는가, 즉 교사의 권위를 뒷받침해줄 새로운 공동체는 상상할 수 없는가에 대해서도 생각해 볼 문제이다. 그럼에도 불구하고 우리가 지금 부버의 말에 귀를 기울일 필요가 있는 것은 그동안 우리가 교육이 일어나게 하기 위한 가장 기본적인 단계인 교육적 관계 형성에 대해 소홀히 해왔기 때문이다.

나는 교사이고 너는 학생이라는 형식적 관계는 학교에 발을 들여놓는 순간 저절로 형성되지만 그것만으로는 충분하지 않다. 교육이 정말 일어나기 위해서는 실존적인 차원에서의 교육적 관계 형성이 이루어져야 한다. 실제로 교육현장에서 많은 교사들이 한 명의 인간으로서 학생들에게 다가가는 노력을 한다. 학생들과 인간적 관계를 형성하기 위해 ‘청소 시간에 말이라도 한마디 거는’ 교사들이 있는 것이다(Ryu, 2001: 68). 물론 그 모든 말 걸음이 부버가 말하는 학생들의 연결됨의 충동에 응답하는 포용의 행위라는 보장을 할 수는 없다. 하지만, 인간적인 관계 형성이 학생들로 하여금 교사의 지시를 따르게 하는 실질적인 효과가 있다는 보고가 많은 것만 보더라도 교사가 한 명의 인간으로서 학생에게 다가가는 것이 긍정적으로 작용한다는 것을 알 수 있다(Kim, H. J., 2015; Yang & Kim, 2017; Lee, 2015). 교사가 전문가이기 이전에 한 명의 인간으로서 자신의 존재를 열어 학생을 포용할 때, 학생이 지금 어떤 상태인지, 어떤 방향으로 학생을 이끌어야 할지가 보이고, 그 때에야 교사의 전문적 능력도 발휘될 토대가 만들어지는 것이다.

교육적 관계로 학생들을 초대하는 일은 매뉴얼화하거나 상·벌점제와 같은 단순한 장치로 해결될 수 있는 간단한 일이 아니다. 교사는 많은 개성적 존재들을 한꺼번에 만나고 가르친다. 교실은 기본적으로 학생 수만큼 다양한 인격체가 모여 있는 곳이고 또 그들 사이의 역동적 상호작용이 넘치는 공간이다. 이들이 교사를 바라보도록 하는 것, 교사를 신뢰하도록 하는 것, 교사의 지시를 기꺼이 따르도록 하는 것은 교사 각자가 각자의 방식으로 존재적 역량을 발휘해야 가능한 일인 것이다. 우리가 이러한 교직의 실존적 차원을 명확히 인식하고 있을 때 실효성 있으면서도 교육의 본질을 훼손하지 않는 제도도 고안될 수 있을 것이다.

9) 부버 교육의 역설과 관련해서는 우정길(Woo, 2007) 참고.

References

- Begaudeau, F. (2009). *The Class*. New York: Seven Story.
- Bergson, H. (1977). *The Two Sours of Morality and Religion*. IN: University of Norte Dame Press.
- Bingham. C. (2006), Authority Is Never Genuine, but Neither Is Giving Up: Toward a Derridean Theory of Un-Enlightened Empowerment. *Philosophy of Education*, 453-461.
- Buber. M. (1923). *I and Thou*. New York: Touchstone.
- Buber. M. (1925). *Reden uber Erziehung*. 우정길 옮김 (2014). 교육강연집. 서울: 지만지.
- Buber. M. (1929). *Dialogue in Between Man and Man*. New York: Routledge.
- Choi, B. T. (2008). Teacher's Authority: Teacher's an Authority and Teacher's in Authority. *The Journal of Humanities Studies*, 35(2), 385-410.
- Cho, K. S. & Chong, S. W. (2016). A Study on the Concept and Infringement Remedy of Teachers' Rights. *Journal of Educational Culture*, 22(6), 33-57.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. 이홍우 옮김 (1987). 민주주의와 교육. 서울: 교육과학사
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Hong, S. K. (2014). A Case Study of Preventing Violence against Teachers in Major Countries. *Korean Association For Learner-Centered Curriculum And Instruction*, 14(11), 21-48.
- Jung, S. W. (2011). Protection of Students' Human Rights and Respect for Teachers' Authority. *Education Review*, 28, 10-25.
- Kim, C. (2012). Eine Studie über das Recht des Schülers und die Autorität des Lehrers in der Schulerziehung: Im Hinblick auf die Theorie des pädagogischen Bezugs bei H. Nohl. *The Journal of Korean Educational Idea*, 26(2), 1-19.
- Kim, C. (2015). Eine vergleichende Studie über das erziehrische Verhältnis: Im Hinblick auf Pestalozzis Menschenbild in Erziehung. *Theory and Practice of Education*, 20(3), 47-67.
- Kim, H. J. (2015). A Study on the Teacher Student Relationship, Student's Ego Resilience and Adjustment to School-Life of Students. *The Journal of Elementary Education Studies*, 22(1), 49-71.
- Kim, J. N. (2014). An Analysis of Teachers' Rights and Authority. *The Korean Journal of Philosophy of Education*, 52, 1-27.
- Kim, U. J. (2013). A Review of the Educational Authority through the Ordinance of Teachers Right. *The Journal of Korean Teacher Education*, 30(4), 117-138.

- Koo, J. D. (2014). The Students' Recognition on the Human Rights in School and their Teacher. *Journal of Human Rights & Law-related Education*, 7(3), 1-19.
- Lee, D. S. & Song, D. S. (2015). Elements which Inform Teacher's Authority. *Teacher Education Research*, 54(4), 726-739.
- Lee, I. K. (2002). Direction of School Innovation in Light of School Collapse Discourse. *Korean Educational Review*, 8(1), 137-186.
- Lee, K. I. & Sung, Y. K. (2012). Are Students' Human Rights against Teachers' Rights?: A Critical Discourse Analysis on the Framing of Students' Rights vs. Teachers' Rights. *Korean Journal of Sociology of Education*, 22(4), 171-197.
- Lee, Y. H. (2015). Subject-Other Relationships in Freirian and Bakhtinian Theories of Dialogue. *The Journal of Curriculum Studies*, 33(4), 41-64.
- Margons F. (2007). A Relational Ethic of Solidarity?. *Journal of Philosophy of Education*, 41(1), 62-70.
- Nam, A. R. (n.d.). Compulsory education. *The Republic of Korea as Seen in the Records, the National Archives of Korea, Ministry of Public Administration and Security*. Retrieved 2024.8.1. from <https://theme.archives.go.kr/next/koreaOfRecord/compulsoryEdu.do>
- Peters, R. *Ethics and Education*. 이홍우 옮김 (1980). 윤리학과 교육. 서울: 교육과학사.
- Ryu, B. R. (2001). School Education Crisis and Teachers Authority. *Sociology of Education*, 11(3), 57-78.
- Ryu, S. J. (2020). Introducing the Education Rights Protection Committee. *Seoul Education*, 238. Retrieved 2024.8.1. from <https://webzine-serii.re.kr/%EA%B5%90%EA%B6%8C%EB%B3%B4%ED%98%B8%EC%9C%84%EC%9B%90%ED%9A%8C%EB%A5%BC-%EC%86%8C%EA%B0%9C%ED%95%A9%EB%8B%88%EB%8B%A4/>
- Seo, D. H. (2003). A Critical Discourse Analysis on the "Classroom Collapse" Reports: Focusing on the Chosun Ilbo's. *The Journal of Anthropology of Education*, 6(2), 55-89.
- Weber, M. *Max Weber Selected Works*. 임영일 외 옮김 (1991). 막스 베버 선집. 서울: 까치.
- Woo, J. G. (2007). Zwischen Dialogphilosophie und Dialogpädagogik Martin Bubers. *The Korean Journal of Philosophy of Education*, 40, 139-161.
- Yang, S. Y. & Kim, J. Y. (2017). An Analysis of Effects of Innovation Middle Schools on Teacher-Student Relationships: Applications of Mahalanobis Distance Matching. *Korean Education Inquiry*, 35(3), 1-21.
- 신득렬 (1997). 권위, 자율 그리고 교육. 대구: 계명대학교 출판부. (Translated in English) Shin,

- D. R. (1997). *Authority, Autonomy, and Education*. Daegu: Kyemyung University Press.
- 엄기호 (2013). 교사도 학교가 두렵다. 서울: 따비. (Translated in English) Eom, K. H. (2013). *Teachers are also afraid of school*. Seoul: Tabi.