

부모로서의 정체성과 한국사회의 교육열:

A. Giddens의 하이모더니티(high-modernity)론을 중심으로

류황석(동경대학교 교육학연구과)[†]

< 요약 >

본 연구에서는 지금까지 이론적인 탐구가 부족하였던 한국사회의 교육열에 대해, A. Giddens의 하이모더니티론을 근거로 한 이론적인 접근을 시도하였다. 본 연구에서는 특히 부모가 가지는 교육열에 초점을 맞추고, Giddens가 제시한 근대사회의 '자아정체성(self-identity)'에 관한 논의에 입각하여, '부모로서의 정체성'과 '이차적 부모-자녀 관계'란 개념을 도출하였다. 이를 통해, 근대사회를 살아가는 부모에게 있어서는 자녀의 교육적 달성이 부모라는 자아의 정체성에 존재론적 안심을 부여하고 또한 그것을 규정짓는 측면이 있다는 점을 지적하였다. 또한, Giddens의 '중독(addiction)'의 개념을 차용하여, 자녀의 교육달성을 위한 부모의 교육지원행위는 부모로서의 정체성에 관한 존재론적 불안의 해소라는 의미에서 중독적 행위에 해당한다고 해석하였다. 한편, 위와 같은 현상이 한국사회에서 부각되는 이유에 대해, 한국의 급격한 근대화에 따른 특징적인 사회구조가 부모로서의 정체성과 밀접히 관련되고 동시에 교육지원행위에 중독적인 의미를 증대시킨다고 해석하였다.

본 논문에서 이루어진 논의는 현대의 한국사회에서 나타나는 부모의 교육열에 대한 이론적 논의의 가능성을 시사함과 동시에, 경험적 연구물이 대부분을 차지하는 한국교육사회학계의 풍토에 대해 이론적 연구의 시도를 통한 가설적 이론의 제시라는 의미를 가지고 있다.

주제어: 부모의 교육열, 하이모더니티(high-modernity), 부모로서의 정체성, 중독(addiction)

[†] 교신저자: 류황석(7-3-1 Hongo Bunkyo Tokyo Japan, hanshred@gmail.com)

I. 서론

한국사회에 있어서 교육이 가지는 사회적, 개인적 의미는 여타 선진국에 비해 상대적으로 크다고 할 수 있다¹⁾. 한국사회에서는, 자녀의 교육에 대한 부모들의 뜨거운 관심과 노력, 그리고 교육열을 둘러싼 각종 사회문제들이 여전히 발생하고 있으며, 이러한 부모들의 과열된 교육열²⁾을 비판하는 담론과 교육열의 해소를 위한 정책적 노력도 여전히 지속되고 있다³⁾. 한국사회의 이러한 교육에 대한 뜨거운 관심과 교육열이 가지는 고유성은 일반 대중뿐만이 아니라, 학계에서도 지속적으로 논의되고 있으며, 특히 사회학을 기반으로 한 교육사회학계에서는 교육열에 대한 연구의 축적이 이루어지고 있지만⁴⁾, 사회학이론을 활용한 교육열에 대한 이론적인 연구의 축적은 아직 미비한 상태이다⁵⁾.

본 연구에서는 먼저 교육열에 대한 선행연구를 검토하고, 한국의 연구자들이 교육열을 어떻게 정의 내렸으며, 그 실상은 어떠한 것인지, 또 그것을 어떻게 이론화시키려 했는지에 대해 검토한다. 다음으로 선행연구가 가지는 과제를 근거로 연구과제를 설정하고, 이에 대해 사회학이론의 원용 가능성을 검토한다. 이어지는 장에서 자세히 서술하겠지만, 여기서 말하는 사회학이론이란 A. Giddens가 제시한 하이모더니티(high-modernity)론을 말한다. 특히 본 논문에서는, Giddens가 제시한 모더니티의 ‘자아정체성(self-identity)’과 ‘중독(addiction)’의 개념에 착안하여, 교육열의 중요한 주체인 부모의 교육열을 해석하려 한다. 이러한 작업은 교육열이라는 현상에 대한 이론적 논의라는 의미와 동시에, 한국교육사회학계에서 아직 논거 되지 않은 이론의 원용 가능성을 제시한다는 의미도 가지고 있다.

-
- 1) 가장 널리 알려진 교육 관련 통계인 OECD의 “Education at glance”는 한국사회의 교육열을 다른 OECD 가입국과 비교할 수 있는 자료(GDP 대비 사교육비 비율 등)를 제공하고 있고, 그 밖에도 UN의 아동권리위원회는 수차례에 걸쳐 한국의 조기교육과 입시교육과 학생들의 인권을 우려하고 있다(보건복지부, 2011).
 - 2) 교육열에 대한 본 논문의 정의는, 제2장의 선행연구의 검토를 통해 서술하려 한다.
 - 3) 전후 수없이 바뀌어온 입시제도는 그 하나의 대표적인 예이며(강창동, 2007), 그 밖에도 사교육 관련 법안, 정책적으로 시행되는 부모교육도 한국사회에서 교육열이 얼마나 정책적 이슈가 되어왔는지를 보여주고 있다.
 - 4) 대표적인 연구물로서는 교육열에 관한 역사적 연구로서 오욱환(2000), 이론적 연구로서 이종각(2011), 경험적 연구로서 김영화(1994)의 연구가 있다.
 - 5) 오욱환(2001)에 따르면 이러한 이론적 연구의 부족과 편향이란 문제는, 교육열이라는 연구주제에 국한된 문제가 아니라, 한국교육사회학회 전체에서 나타난다.

II. 교육열에 대한 선행연구와 과제

이 장에서는 한국사회의 교육열에 관한 선행연구를 정리하고, 지금까지 축적되어온 논의를 바탕으로 본 연구의 연구 과제를 설정하고자 한다. 여기서는 한국사회의 교육열에 관한 연구를 크게 두 가지로 나누어 검토할 것이다. 첫째로 교육열에 관한 이론적인 연구, 둘째로 한국적인 교육열을 특정, 파악하려는 경험적인 연구이다. 이를 통해 기존의 연구들이 한국사회의 교육열에 대해 어떠한 정의와 탐색을 해왔으며, 어떠한 부분이 아직 검토되지 않았는지를 파악하고, 본 연구의 연구 과제를 설정하려 한다.

1. 이론적 연구

“교육열이란 무엇인가?” 라는 명제에 대해서, 그간 한국의 교육사회학자들은 다양한 정의를 내리고 있다. 교육열의 정의에 대해 활발히 논의해온 이종각(2011)은 교육열을 ‘동기<인식<행위<현상’으로 분류하여 파악하려 했다. 그는 교육열의 동기로서 ‘자녀성취욕구’를 지적하면서, 이는 한국사회에 국한되지 않은, 일종의 부모로서의 보편적 동기라고 설명하였다(현주, 2003). 하지만 이러한 동기가 교육적 달성에 대한 필요성과 의미부여를 기반으로 ‘인식’으로서의 교육열로 생성되고, 그것이 교육지원이라는 ‘행위’로서의 교육열로 이어진다고 주장하였다. 그리고 이러한 부모 개인의 동기, 인식, 행위로서의 교육열이 보편화 되면서 ‘현상’으로서의 교육열이 나타난다고 보았다. 이종각의 이러한 통찰은, 그간 교육열에 대한 수식적 정의에 그쳐왔던 기존의 선행연구(김영화, 1993, 1994; 오옥환, 2000)와는 대비되는 분석적 시점을 내포하고 있다. 특히, 개인적 차원의 교육열과 사회적 차원의 교육열을 분리하고, 개인적 교육열이 동기와 인식, 행위로서 구성되어 있다는 구분은 교육열에 대한 정의를 한층 입체화시켰다고 평가할 수 있다.

이종각의 이러한 관점은, 교육열을 부모가 가지는 현실인식에 기초한 행위 혹은 현상으로 바라보며, 부모의 교육열이 단순히 외적 요인(선발제도, 교육달성의 보수와 지위 배분 구조 등)에 의해 촉발되는 것이 아니라, 부모의 내적 요인(교육에 대한 개인적 경험, 사회와 교육에 대한 인식 혹은 의미부여 등)에 의해 형성되는 측면이 있음을 시사하고 있다고 말할 수 있다(김경근 2003; 김동석, 1990). 김희복(1992)도 자녀의 교육에 대한 부모의 주관적 인식에 주목하며, 교육열을 “한국의 사회문화적 맥락 속에서 교육에 관련한 사회현상에 대한 인식, 자녀의 교육에 대한 기대, 그리고 자녀의 교육에 대한 지원행위를 포함한 교육에 대한 인식”이라고 정의하고 있다.

다만, 교육열에 대한 정의는 학자마다 서로 다른 경향이 있는데, 본 연구에서는 교육열에 관한 한국 연구자들의 정의를 비교분석한 이종각(2003)의 정의를 따라, 교육열을 ‘자녀의 교육을 지원하려는 부모의 동기체제’와 ‘자녀가 사회적 경쟁에서 우위를 차지할 수 있도록, 더 나은 학력을 갖게 하려는 행위’로 정의하고자 한다.

한편, 학자들 사이에서는 한국사회의 교육열을 이해하기 위한 고유한 이론적 틀을 마련하려는 노력이 이루어져 왔다. 이러한 문제에 관해 가장 활발한 논의를 펼쳐온 오욱환(1999; 2002)은, 한국사회의 교육열을 이해하기 위한 고유이론과 담론의 축적이 부족하며, 특히 교육사회학적 안에서 이론적 기반에 의거한 논의가 현저히 부족한 점, 그리고 기존의 연구에서 활용되어온 이론적 틀이 매우 편중되어있는 문제를 제기하였다. 이러한 문제제기와 더불어, 그는 한국사회의 교육열에 대한 고유이론의 모색을 위해 교육열을 설명할 수 있는 기존의 교육사회학적 이론을 검토하고, ‘교육출세론’, ‘집단경쟁체제론’, ‘경험확대공유론’, ‘외국어자본론’의 네 가지 가설 수준의 이론을 제시하였다. 강창동(2007)도 한국사회의 교육열에 대한 이론화를 모색하면서, 한국사회의 교육열을 ‘편집증적 교육열’로 형용하고, 사회적 신분욕망과 편집증적인 교육열의 상관관계를 지적했다. 강창동은 편집증적 교육열을 ‘지위지향적 교육열’, ‘가족주의적 교육열’, ‘상징주의적 교육열’, ‘결과주의적 교육열’로 나누어 설명하고, 이 네 가지 성향의 교육열이 신분상승에 대한 욕구와 맞물려 나타나는데, 이는 한국사회의 역사적 맥락 속에서 일관되게 나타나고 있다고 지적하였다. 한편, 한정신(1991)은 심리학적 입장에서 한국여성의 교육열에 주목했다. 한정신에 따르면, 교육열 그 자체는 하나의 성장 동기이며, ‘자아실현과 과업수행에 대한 자신의 목표 수준에 도달하기 위한 교육을 받고자 하는 동기’로 간주할 수 있다. 이러한 가정에 따라 한국사회의 여성이 가지는 교육열은, 유교적인 가부장제에 의한 사회화 과정과 여성의 저조한 취학 및 취업률, 그리고 자녀의 교육을 통한 출세라는 신념이 맞물리며 생성되었다고 지적하였다.

위와 같이 연구자들은 한국사회의 교육열에 대해 고유한 이론적 모델을 구축하려 노력해오고 있다. 오욱환과 강창동, 한정신의 연구에서는 한국사회의 교육열에 대해 개개인의 심리적 요인에 주목하며 동시에 한국의 사회적 역사적 특성을 고려한 분석이 이루어졌다고 평가할 수 있다.

2. 경험적 연구

한국사회의 교육열을 어떻게 정의하고, 어떻게 설명할 것인가에 대한 문제보다 그 실상을 파악하려는 경험적 연구는 비교적 축적이 이루어져 있다. 대표적으로, 김영화(1993)의

연구에서는 교육열의 정의는 물론, 사회계층 간의 교육열을 양적인 조사방법을 통해 폭넓게 분석하였다. 이 연구에서는, 같은 수준의 학력성취를 기대하는 부모가 있다고 해도, 그 부모의 사회계층에 따라 기대의 질과 그에 따른 교육지원의 양식이 다르다는 점을 지적하고 있다. 다만, 김영화는 중산층의 부모에게서 경제적인 능력이 월등한 상류층보다 자녀의 교육에 대한 관심과 심리적 열의가 더욱 강하게 나타난다고 지적하고 있다. 더불어, 중산층의 부모들에게 자녀의 교육이란 그들의 삶을 평가하는 잣대로서 받아들여지고 있으며, 그로 인해 중산층의 부모들이 가지는 교육열을 ‘강박관념적’이라고 해석하였다. 현주(2003)의 연구에서도 전체적으로 자녀에 대한 교육기대는 부모의 계층에 따라 다르게 나타나는데, 중산층의 경우 자녀의 교육에 대한 불안과 사교육비의 지출액이 여타 계층에 비해 크게 나타난다고 언급되고 있으며, 중산층의 부모들이 가지는 자녀의 교육에 대한 의미부여와 불안심리가 지적되고 있다. 또한, 김송이(2008)는 서울시의 어머니들을 대상으로 그녀들의 주거지역과 교육수준, 수입 등의 차이에 따라 자녀의 교육에 대해 느끼는 사회적 압력과 교육열의 차이를 만들어 낸다고 설명하였다. 이와 같은 경향은 부산의 학부모를 대상으로 한 김희복(1990)의 연구에서도 나타나는데, 여기서도 부모의 사회경제적 지위가 높을수록 자녀의 교육에 대한 기대와 지원행위의 적극성은 높아진다고 지적되고 있다(노현경, 2006; 정영숙, 1996).

한편, 한국사회와 유사점을 비교적 많이 내포하고 있는 일본과의 비교사회학적 연구에서는 한국사회의 교육열이 가지는 상대적 특징이 잘 나타나 있다. 예를 들어, 나카무라(申村, 2005; 2008)는 한국과 일본의 부모가 가지는 교육열을 비교한 연구에서, 한국의 부모가 가지는 교육열은 그들의 연령과 성별, 학력과 직업 등의 면에서 일본에 비해 상대적으로 높게 나타난다고 지적하고 있다. 또한, 일본사회와의 비교사회학적 관점에서 한국의 사회계층과 교육의 관계를 심도 있게 분석한 아리타(有田, 2006)는, 한국사회에서는 대졸이라는 학력이 가지는 경제적 효과는 점차 감소하고 있음에도 불구하고, 학력이 가지는 직업규정효과는 아직도 높다고 설명하였다. 그는 한국사회의 교육열이 가지는 특징을 서열화된 직업의식, 그리고 교육기회의 급속한 확대를 통한 학력취득에 대한 낙관적 이미지가 맞물린 결과라고 결론지었다⁶⁾.

6) 有田·申村(2002) 牧野(2010) 등의 연구에서도 한국과 일본, 동아시아의 교육과 가족에 대한 비교사회학적 논의가 이루어져 있다.

Ⅲ. 연구과제

다만, 앞서 살펴본 일련의 선행연구에서는 다음과 같은 과제를 지니고 있다. 첫째로, 교육열의 주된 주체인 부모가 가지는 자녀교육에 대한 주관적 인식과 실질적인 교육지원행위에 대한 이론적인 논의의 부족이다. 교육열을 정의하려 했던 연구에서는 교육열의 중요한 주체로서 부모를 언급하면서도, 부모라는 특정한 신분 혹은 정체성에 관한 논의는 부족한 상태이다. 또한, 한국사회의 교육열을 이론적으로 설명하려 한 연구에서도, 자녀(학생)와 부모의 교육열에 대한 구분은 명확하지 않으며, 그로 인해 부모와 자녀(학생)의 교육성취 욕구 혹은 그를 위한 행위를 구별하지 않고 있다. 둘째로, 한국사회의 교육열의 실상을 파악하려 했던 경험적 연구에서도 부모가 연구의 대상이 되는 경우가 있다고 하더라도, 그들의 주관적 측면에 관한 연구의 축적은 충분하지 않으며, 기존의 이론과 가설을 검증하려는 시도는 활발히 이루어지고 있지만, 지금까지 시도되지 않았던 이론과 가설의 제시는 아직 미비한 상태라고 말할 수 있다. 본 논문에서는 선행연구가 가지는 위의 과제들에 근거하여, 다음과 같은 연구 과제를 설정하였다.

1. 부모가 가지는 교육열, 즉 자녀의 교육적 달성에 대한 열의와 교육지원 행위는 근대사회의 ‘자아정체성(self-identity)’의 관점에서 해석할 수 있는가?
2. 부모의 교육열을 근대사회의 ‘자아정체성(self-identity)’의 관점에서 해석할 경우, 한국사회의 근대성이 가지는 특징과 어떻게 관련지을 수 있는가?

이에 본 논문에서는 먼저 한국의 교육열의 중요한 주체로서 부모에 초점을 맞추고자 한다. 선행연구에서 반복적으로 논의되었던 것처럼, 사회적 현상으로서의 교육열은 교육열의 유력한 두 행위자(학생과 학부모)가 가지는 주관적인 의식과 밀접한 관계가 있다고 볼 수 있다. 특히, 학부모가 가지고 있는 자녀성취 욕구와 교육에 대한 인식은, 개인적인 행위로서의 교육지원과 사회적 현상으로서의 교육열을 특정 짓는 중요한 요소로 여길 수 있다. 이러한 관점에서 본 논문에서는 부모가 가지는 교육에 대한 주관적인 인식과, 그에 기반을 둔 실질적인 교육지원행위에 대해 다음과 같은 접근을 시도하려 한다.

첫째로, 이종각(2011)이 지적한 교육열의 네 가지 구분에 따르면, 교육열은 ‘자녀성취 욕구(자녀애)’와 같은 동기를 기반으로 하며 이는 한국사회에 국한되지 않는 보편적인 현상이다. 이에 대해 본 논문에서는 현대사회를 후기근대(late-modern) 혹은 하이모더니티(high-modernity)라고 상정하며 근대사회의 개인이 가지는 자아정체성, 행위의 보편적 성향

을 설명하려는 A. Giddens(1991; 1992)의 이론에 근거하여 논의하고자 한다⁷⁾. 그 이유는, 근현대의 한국사회가 가지는 특징은 한국사회가 가지는 고유성만으로 이루어져 있지 않으며, 한국 이외의 사회가 가지는 보편적인 성향도 함께 공존하고 있기 때문이다. 이것은 교육열에 관한 연구에도 똑같이 적용시킬 수 있다. 따라서, 한국사회의 부모가 가지는 인식과 행위 차원의 교육열을 검토하기 전에, 현대사회의 부모가 가지는 보편적인 특징에 대해 논의할 필요성이 있다. 그러한 측면을 본 논문에서는 A. Giddens의 하이모더니티(high modernity)이론, 그중에서도 모더니티의 자아정체성(self-identity)과 중독(addiction)의 개념을 부모의 교육열(인식과 행위로서의 교육열)에 대입하여 해석하고자 한다.

둘째로, 오욱환(1999)이 이미 지적했듯이 만약 한국사회의 교육열이 다른 사회와 비교했을 경우 상대적으로 그 고유성을 띄고 있다고 상정한다면, 부모들이 가지는 주관적인 의미의 교육열 역시 한국사회의 역사적 구조적 고유성과 맞물려 설명되어야 한다. 본 논문에서는 한국사회의 구조적 특징, 특히 한국사회의 근대성이 가지는 특징에 주목하여 앞서 언급한 자아정체성과 중독이 한국의 근대성과 어떠한 관계가 있는지에 대해 검토하고자 한다.

IV. A. Giddens의 하이모더니티론적 접근

한 사회의 교육열을 이해하기 위해서는 사회구조적인 특징과 교육의 거시적 관계, 그리고 사회의 구조적 특징과 교육에 대한 행위자의 주관적인 의식과 행동이라는 두 가지 측면에서의 접근이 필요하다. 이러한 필요성을 근거로, 본 연구에서는 Giddens의 하이모더니티론에 주목하려 한다. 그 이유를 들자면 다음과 같다. 첫째로, 그의 이론은 현대사회의 구조적 특징에 대해 마르크스와 베버, 뒤르케임등의 고전적인 사회학이론을 정리, 비판하며 사회학적 이론의 계보를 잇는 논의를 토대로 구성되어 있기 때문에(Giddens, 1979), 단순히 현상을 서술, 재해석하는 현대사회론이 아닌, 사회학이론으로서의 계보와 성격을 내포하고 있다. 둘째로, 그의 후기근대이론의 기반에 있는 ‘구조화 이론(Giddens 1984)’은, 사회구조라는 거시적 시점뿐만이 아니라, 개인 간의 대인관계(친밀성), 주체적 행위, 자아정체성에 이르기까지 미시적인 시점도 함께 포함하면서 구조와 행위의 관계라는 사회학 혹은 교육사회학의 오랜 논쟁에 대한 절충적인 이론적 입장을 제공하고 있다고 할 수 있다(염동훈,

7) 후기근대, 하이모더니티에 관한 대표적인 논자는 A. Giddens 이외에도 U. Beck(1986)과 Z. Bauman(2000) 등이 있다.

1997).

하지만, Giddens의 이론은 마르크스와 베버, 뒤르케임의 이론들과 비교했을 때 교육에 관련된 직접적인 논의를 찾기는 어려우며, 교육사회학계에서 인용되는 예는 찾기 어렵다. 하지만, 그의 이론은 사회적 구조와 개인적 행위라는 두 가지 측면에서의 접근이 필요한 교육열에 대해서, 그리고 교육사회학계의 이론적 주제가 편향되어있다는 문제에 대해서도 원용 가능성을 검토해볼 가치가 있다고 보인다. 이 장에서는 기든스의 이론을 정리하고, 그의 이론적 틀이 교육열의 해석에 어떻게 원용될 수 있는가에 대해서 검토하고자 한다.

1. A. Giddens의 성찰성과 자아정체성

먼저, Giddens의 하이모더니티론의 핵심은 ‘성찰성(reflexivity)’의 개념에 있다. 성찰성은 단어적인 의미에서 ‘스스로를 뒤돌아보는’ 의미를 가지지만, 이후에 서술하듯, Giddens의 성찰성이란 개념은 모더니티의 구조적 성찰성과 개인의 자아정체성과 행위의 관계를 설명하는 성찰성으로 나눌 수 있다. 본 논문에서는 특히 후자에 더욱 중점을 두고, 교육열의 주요한 주체로서 부모의 정체성과 자녀에 대한 부모의 교육적 행위를 파악하려 한다.

Giddens는 근대사회를 탈 전통사회(post-traditional)로 규정하며, 현대사회는 전통사회와 구분되는 근대사회의 연장선에 있다고 설명한다(1991: 2), 이것이 그가 현대사회를 후기근대(late modern) 혹은 하이모더니티(high modernity)로 서술하고 있는 이유이다. 다시 말하면, 그의 논의는 “현대사회란 무엇인가?”라는 명제보다도, 오히려 “근대사회란 무엇인가?, 전통사회와는 어떠한 차이가 있는가?”라는 명제에 주목하는 것이 더욱 이해가 빠르다고 할 수 있다⁸⁾.

Giddens가 설명하는 전통사회와 근대사회가 가지는 차이는 모더니티의 성찰성(reflexivity)에 있다⁹⁾. Giddens가 말하는 ‘성찰성’은 두 가지 의미를 가진다. 첫 번째 성찰성은 새로운 정보와 지식에 의해 사회생활과 자연, 물질적 관계가 계속적으로 수정되어 가는 모더니티의 구조가 가지는 성찰성(‘제도적 성찰성’)이며, 두 번째 성찰성은 인간 행위가 그 자신에 의해 계속적으로 모니터링 되는 행위자가 가지는 성찰성(‘자아의 성찰성’)이다. 그는 이 두 가지 성찰성을 개념상 서로 구분해야 한다고 강조하고 있다(1991: 19). 이에 본

8) Giddens와 같이 후기근대론의 대표적인 논자인 Beck의 논의에서는, 초기의 근대사회와 현대사회에 대한 구분도 이루어져 있지만, 본 논문에서는 초기 그리고 후기의 차이에 대한 상세한 논의보다, 본문에서 언급한대로 전근대와 근대의 차이에 초점을 맞추고자 한다.

9) 여기서 말하는 ‘성찰성(reflexivity)’에 대해서는 중심적인 후기근대론자 세 명의 저서(Beck and Giddens and Lash, 1994)에서 자세히 논의되어 있으며, 한국에서도 이성희와 정바울(2015)이 Giddens의 성찰성의 개념을 비판적으로 논의하고 있다.

논문에서는 후자의 성찰성에 특히 주목하고자 한다.

Giddens의 ‘자아의 성찰성’에 대한 논의는 모더니티의 ‘자아정체성(self-identity)’과 ‘친밀성(intimacy)’에 관한 논의에서 가장 잘 나타난다. 먼저 Giddens는 개인의 자아정체성을 모더니티에 의해 개인에게 요구되는 ‘성찰적 프로젝트’라고 표현한다(1991: 32). 모더니티 안에서 자아정체성이란 개인의 삶 속에서 성찰적으로 끊임없이 재구성되며 이해되는 성찰적 모니터링이 요구된다(1991: 63). 다시 말해, 모더니티에서는 “나는 누구인가?”, “어떻게 살아갈 것인가?”, “어떻게 행동해야 하는가?”라는 문제가 개개인이 성찰적으로 해결해야 하는 과제로 남겨진 것이다. 이러한 문제를 Giddens는 ‘존재론적 안심(ontological security)’이라고 설명하는데(1991: 36), 이 존재론적 안심은 전근대사회에서는 종교와 관습 등에 의한 ‘관례(routine)’를 통해 확보되었던 것과는 달리, 근대사회에서는(근대화의 초기 단계에서 근대성과 전통의 ‘제휴’가 나타난다고 하더라도), 개개인이 성찰적으로 이해하며 찾아야 하는 상황이 되었다. 즉, 모더니티 안에서 자아정체성은 더 이상 전통적, 종교적인 규범과 각종 관례에 의해서 확보되지 않으며, 개개인이 자신의 삶 속에서 이해하고 구축해야 하는 과제가 된 것이다.

이러한 특징은 단지 개인의 정체성에 국한되지 않고, 개인과 개인 간의 관계, 다시 말해 친밀성(intimacy)에도 밀접히 관련되어 있다(Giddens, 1992). 모더니티의 친밀성에 관한 Giddens의 논의에서 가장 중요한 개념은 ‘순수한 관계(pure relationship)’이다(1992: 58). 모더니티에 있어서 친밀한 개인관계(연인관계, 혼인관계 등)는 종교와 전통, 관례 등의 ‘외적 요건’에 크게 연관됐던 전근대사회와 달리, 당사자 간의 정서적인 만족이라는 유일한 ‘내적 요건’으로 맺어지는 관계가 되었다. 이러한 친밀성의 변화는, 끊임없이 성찰적인 이해를 요구받는 근대사회의 자아정체성과 직접 연관되며, 대인관계를 통해 자아의 존재론적 안정이 획득되는 상황을 초래시킨다.

Giddens는 이 과정에서 대인관계에 대한 ‘중독(addiction)’이 발생한다고 설명한다. Giddens는 “중독은 충동 강박적으로 몰두하는 양식화 된 관습이며, 중단하였을 경우 심한 불안감을 일으키는 행동”으로 정의하고 있다(1992: 71). 여기서 중요한 점은 이러한 중독이 단순히 알코올과 여타 약물과 같은 물질적인 중독에 그치지 않고, 공의존(codependency)과 섹스중독과 같은 대인관계에서도 나타난다는 점이다¹⁰⁾. 이러한 중독은 개인의 자아정체성과 결부되는데, 중독은 “자아의 포기, 즉 자아정체성의 구축이라는 성찰적 프로젝트의 일시적 중단이며, 이 중단을 통해 존재론적 안정은 타인의 존재와 그 행동에 의거하게 된다”고 Giddens는 설명한다(1992: 72). 다시 말해 중독은, 자아정체성의 구축과 존재론적 안정

¹⁰⁾ A. Schaeff(1987)는 중독(addiction)을 물질중독(substance addiction), 과정중독(process addiction), 그리고 관계중독(relationship addiction)으로 분류하고 있다.

의 획득이라는 근대사회의 개인이 직면한 과제에 대한 부정적인 의미로서의 해결책 중 하나로 이해할 수 있으며, 이러한 의미에서 Giddens는 “중독은 전통이 불식되고, 그와 동시에 자아정체성의 구축이라는 과제가 중요한 의미를 가지는 사회, 라는 맥락에서 이해할 필요가 있다”고 주장 하고 있다(1992: 74).

2. 부모-자녀 관계와 부모로서의 정체성

위와 같이 살펴본 Giddens의 모더니티와 성찰적 자아정체성이란 관점은 본 논문의 연구 과제인 자녀에 대한 부모의 교육열에 어떻게 원용할 수 있을까? 여기서는 먼저 부모로서의 정체성과 부모-자녀 관계라는 명제에 대해 Giddens의 논의를 기반으로 논의하고자 한다.

부모-자녀 관계를 포함한 친족관계에 대해 Giddens는 “(전통사회에서)친족 관계는 신뢰감이 당연시되어왔으나, 오늘날의 사람들은 서로의 신뢰감을 결정, 취득해야 한다. 따라서 친족 관계에 있어서도 자아투입(commitment)의 양식이 성적인 관계와 동등하게 중요한 문제가 된다”고 설명하고 있다(1992: 96). 여기서 말하는 친족 관계에서의 신뢰감에는 부모-자녀 관계의 신뢰감도 물론 포함될 것이다. 다시 말하면, 전통사회에서 이제껏 당연시되어 왔던 부모와 자녀 사이의 신뢰 역시 근대사회에서는 성찰적으로 획득해야 할 하나의 대상이 되었다고 할 수 있다. 더불어 그는 근대사회에서의 부모 되기란 “생물학적 부모임과 동시에 자녀양육의 책무와 권리를 가지는 계부”가 되는 것이라고 언급하고 있다(1992: 97). 이는 근대사회에서의 ‘아이’의 관념이 만들어졌다고 주장하는 P. Aries(1960/2003)의 지적과 상통한다.

따라서, 근대사회에 있어서 아이의 부모가 된 개인이 가지는 “자신은 부모이다”라는 자각은, 단지 생물학적인 근거에 만으로는 충분히 얻어지지 않으며, 실질적인 양육과 더불어 정서적인 근거를 필요로 하게 되었다고 말할 수 있다. 물론 부모가 된다는 것은 굳이 Giddens의 논의를 인용하지 않고서도 한 개인의 생애에서도 상당히 큰 영향을 끼치는 라이프 이벤트이며 그로 인해 새로운 자각이 생겨난다고 볼 수 있는데, 여기서 중요한 점은 ‘부모’라는 새로운 자아는 Giddens가 말하는 근대사회의 자아가 그렇듯, 존재론적 안심을 필요로 하면서 성찰적으로 해석, 구축해 나가야 하는 과제를 내포하고 있다는 점이다. 즉 근대사회에서 부모가 된 개인은 “나는 어떠한 부모인가?”, “부모로서 무엇을 해야 하는가?”, “무엇을 근거로 부모의 책임과 의무를 평가하고 인식해야 하는가?”라는 존재론적인 의문에 성찰적으로 대답해야 하는 과제에 직면하고 있는 것이다.

자녀는 ‘부모’라는 정체성의 시작을 알리며 부모로서의 정체성을 좌우하는 유일한 존재라고 할 수 있다. 그렇기 때문에 자녀는 부모로서의 정체성과 그 존재론적 문제에 가장 밀

접한 관련이 있는 존재이다. Giddens는 부모-자녀 관계를 모더니티의 순수한 관계와는 구별되는 예외적인 관계로 상정하면서도, “근대사회에서는 아이가 자라나며 자립함에 따라, 한층 순수한 관계에 가까운 성격을 띠게 될 것이다.”(1991: 98)라고 예측하지만, 그 이상의 언급은 찾을 수 없다.

본 논문에서는 위와 같은 Giddens의 논의를 토대로 근대사회의 부모-자녀의 관계를 두 가지 단계로 나누어 파악하려 한다. 첫 번째 단계는 자녀가 태어난 후의 시기, 다시 말해 자녀가 부모의 물리적, 신체적 보호를 최우선으로 필요로 하며, 부모에게 있어서도 자녀의 발달과 물리적, 신체적 돌봄이 최상위의 사안이 되는 단계이다. 이에 반해 두 번째 단계는 자녀의 성장에 따라 자녀가 더는 부모의 물리적, 신체적 보호를 필요로 하지 않으며, 부모와 자녀의 사이에서 더욱 복잡하고 사회적 혹은 경제적인 문제가 대두되는 단계이다. 여기서 전자를 ‘일차적 부모-자녀 관계’, 후자를 ‘이차적 부모-자녀 관계’라고 부르려 한다.

그렇다면 이 두 단계의 부모-자녀 관계에 있어서 부모로서의 정체성이란 문제는 어떠한 관련이 있을까? 한 쌍의 부모-자녀를 상정하면 비교적 설명이 쉬워진다. 자녀의 출생은 한 개인에게 부모라는 새로운 자아의 시작을 알린다. 그와 동시에 갓 태어난 아이는 그 무력함 때문에 출생 후 수년간을 부모의 물리적, 신체적 보살핌을 필요로 한다. 부모의 입장에서 본다면, 이 단계에서는 “부모이다”라는 정체성은 비교적 단순한 형태로 구축할 수 있다. 다시 말하면, 일차적 부모-자녀 관계에 있어서 부모의 주된 역할인 육아라는 일상적이며 실천적인 행위는 ‘관례(routine)’적인 역할을 하면서 부모라는 자아정체성에 대한 존재론적 안심을 제공한다고 말할 수 있다.

하지만 아이는 점점 자라나며, 점차적으로 부모의 물리적, 신체적 보살핌을 필요로 하지 않게 되고, 그와 동시에 부모-자녀의 관계에서는 사회적 혹은 경제적인 요소가 점차 큰 비중을 차지하게 된다. 부모의 입장에서 본다면, 이러한 변화는 이제 “부모로서 무엇을 해야 하는가?”, “무엇을 기준으로 부모로서의 책임과 의무를 이행할 것인가?”라는 존재론적인 문제를 일차적인 단계와는 다른 방식으로 해결해야 한다는 것을 의미한다. 이러한 부모-자녀 관계의 두 측면은 일차적 부모-자녀 관계가 Giddens가 말하는 전근대적인 영역에 해당되며, 후자의 이차적 부모-자녀 관계는 근대적인 영역, 즉 순수한 관계와 성찰적 자아정체성의 문제가 대두하는 영역에 해당된다고 볼 수 있다. 나아가 Aries(1960/2003)의 논의를 참고하자면, 전근대사회에서는 ‘이차적 부모-자녀 관계’라는 단계 자체가 존재하지 않았다고도 할 수 있다. 따라서, 이차적인 부모-자녀 관계의 단계에서 부모로서의 자아정체성의 확립이 요구되는 현상은, 성찰적 모니터링을 요구받는 근대사회의 개인이 직면한 과제 중의 하나로서 해석할 수 있다.

3. 중독적 행위로서의 교육지원

이차적인 부모-자녀 관계의 단계에서 간과해서 안 될 점은, 이 단계에서 자녀가 학교교육이라는 사회적 제도 안에 포섭된다는 사실이다. 이는 즉, 부모에 의한 자녀의 양육이 더 이상 사적인 영역(가정)에 머물지 않으며, 공적인 영역(학교, 사회)에서 가시화되고 또한 공표된다는 것을 의미한다. 다시 말해, 자녀의 교육달성이란 문제는 사회적인 차원에서 부모로서의 자아정체성이 문제시되는 것을 의미한다. 게다가 학교교육제도는 근대사회의 능력주의(meritocracy)의 이념이 가장 명확하게 드러나는 사회제도로써, 적어도 표면상으로는 개개인의 능력(성적)을 통해 구성원의 사회경제적 지위배분이 이루어지는 사회구조의 근간을 이루고 있다(Young, 1958). 능력주의적 학교교육제도에서는 일차적으로 학생(자녀)의 능력이 주된 문제가 되며, 학생 자신의 능력(성적, 학력)에 대한 불안도 동시에 생성된다. 그리고 이러한 능력불안은 교육이 대중화됨에 따라 범사회적인 현상으로 나타난다(中村, 2011). 하지만 이러한 능력주의적 학교교육제도에 의한 불안은 학생(자녀) 본인의 능력불안에 국한되지 않으며, 자녀를 통해 부모로서의 자아정체성을 확립해야 하는 부모의 존재론적 불안(부모로서의 능력에 대한 불안)도 함께 불러일으킨다고 말할 수 있다.

따라서 자녀의 교육은 부모에게 있어서 부모로서의 자아정체성과 그에 대한 존재론적 문제에 밀접히 관련된 문제라고 말할 수 있다. 자녀의 교육이라는 문제는 “부모로서 무엇을 해야 하는가?”, “무엇을 기준으로 부모로서의 책임과 의무를 이행할 것인가?”라는 존재론적 문제와 불가분의 관계에 있는 논제이며, 더욱이 자녀가 학교교육을 받기 시작하는 이차적인 부모-자녀 관계의 단계에서는 자녀의 교육달성이 부모의 자아정체성에 관한 가장 중요한 논제가 된다. 그러므로, 자녀의 교육달성을 위한 각종 교육지원행위, 예를 들어 교육적 관여나 사교육의 실천은 Giddens가 말하는 중독(addiction)적인 측면, 즉 부모의 자아정체성 확립, 내지는 존재론적 불안의 해소를 위한 중독적 행위에 해당한다고 말할 수 있다(김영화, 1992).

중독적 행위로서의 교육지원은 두 가지 차원에서 해석할 수 있다. 하나는, 자녀의 교육을 위한 교육적 지원을 통해 부모가 자신의 자아정체성을 구축하려 하는 적극적인 차원이며, 다른 하나는 자녀의 성적과 학력을 타인의 그것과 비교하면서 생기는 존재론적 불안을 해소하려는 소극적인 차원이다. 특히 후자의 경우에는 앞서 말한 이차적 부모-자녀 관계의 단계가 진행될수록 더욱 강조된다고 말할 수 있다. 그 이유는, 자녀의 교육달성에 의해 생성되는 부모의 존재론적 불안은 타인과의 비교를 통해서 증대되기 때문이며, 자녀의 연령과 학년이 증가할수록 타인과(혹은 타인의 자녀와) 비교는 쉬워지기 때문이다¹¹⁾. 이러한 불안은 앞서 말한 바와 같이 능력주의적 교육제도가 보편화되고, 개개인의 교육달성이

객관화 혹은 가시화될수록 더욱 증가할 것이라고 보인다.

그러므로, 부모가 가지는 행위로서의 교육열은 기존의 연구에서 중점적으로 다루어진 바와 같이 자녀의 교육적 달성이 이후의 사회경제적 지위의 획득 혹은 유지에 이어진다는 ‘장래적’인 혹은 사회경제적인 의미와는 독립된, 부모라는 자아정체성의 확립과 존재론적 불안의 해소라는 ‘즉시적’이며 개인적인 의미를 가진다고 해석할 수 있다.

위와 같이, Giddens의 이론을 통해 근대사회의 부모에게 있어서 자녀의 교육적 달성은 부모로서의 자아정체성, 더불어 그 존재론적 안심을 크게 좌우한다는 점, 그리고 자녀의 교육달성을 위한 부모의 교육지원행위는 부모로서의 자아정체성에 존재론적인 안심(적어도 일시적으로는) 가져다주며 또한 존재론적 불안을 해소하는 중독적인 행위로서의 측면을 가지고 있다고 말할 수 있다.

다만, 특정한 사회에서 이러한 성향이 두드러지게 또한 일반적으로 나타나는 데에는 각각의 사회가 가지는 고유한 사회구조적 특성을 이해할 필요가 있다(이종각, 2002; 오욱환 1999). 자녀의 교육달성이 부모의 자아정체성에 직결되는 문제이며, 또한 부모의 교육지원행위가 중독적 성향을 가진다고 가정 한다면, 그것이 한국사회에서 높은 교육열이라는 현상으로 또렷이 나타나는 이유는 무엇일까? 다음 장에서는 한국사회의 근대성이 가지는 특징과 자녀의 교육달성과 부모로서의 자아정체성, 그리고 중독적 행위로서의 교육지원의 관계에 대해 논의하고자 한다.

V. 한국적인 근대성과 부모로서의 정체성

이미 널리 알려진 바와 같이 과거 반세기에 걸쳐 한국사회는 급격한 경제적, 정치적 근대화라는 사회변화를 경험하였다¹²⁾. ‘압축성장’, ‘한강의 기적’ 등으로 표현되는 한국의 급격한 경제성장과 사회구조의 변화는 연구자들 사이에서도 ‘압축적 근대화(장경섭, 2009; Chang, 2010)’, ‘돌진적 근대화(Han, 1998)’와 같은 개념화가 이루어져 있다. 이는, 수 세기에 걸쳐 근대화가 이루어진 서양의 근대화와는 구별되는 한국사회의 구조적 특징이 그 ‘급격함’에 있다는 점을 시사하고 있다.

11) 예컨대, 초등학교 저학년의 자녀 사이와 고등학교 3학년의 자녀 사이의 상호 비교 가능성을 떠올려보면 이해하기 쉽다.

12) 한국의 근대화를 근대적 사회제도가 도입되기 시작한 일제강점기 이후부터라고 상정할 수 있지만, 본 논문에서는 경제발전과 교육의 양적 확대가 진행된 한국전쟁 이후를 본격적인 근대화가 시작된 지점이라고 상정하고 있다.

이 장에서는 한국사회의 근대성, 특히 급격한 근대화로 인한 사회구조의 변화라는 특징에 주목하여, 앞서 논의한 ‘부모로서의 정체성’과 ‘중독적 행위로서의 교육지원’으로 설명할 수 있는 교육열의 미시적 측면이 한국사회의 거시적 특성과 어떻게 연계되는지에 대해 논의하고자 한다.

1. 근대화와 교육열의 거시적 측면

한국사회의 급격한 근대화, 특히 전후의 폭발적인 인구증가, 60년대부터 진행된 산업화와 그에 따른 고도경제성장 등을 통해, 남북전쟁 직후 세계 최빈곤 국가였던 한국은 약 40년 후인 1996년에 OECD의 가입국이 되는 등, 세계에서 유례가 없을 만큼 급격한 변화와 성장을 경험하였다. 한국사회의 이 같은 근대화는 시간적으로도 공간적(지역적)으로도 매우 압축적인 근대화로서 인식되고 있으며(장경섭, 2009), 이 과정에서 산업구조의 변화와 사회구성원의 계층, 지역적 이동도 매우 급진적이었다. 교육 또한, 위와 같은 사회구조의 변화 속에서 시간적으로도 공간적(지역적)으로도 압축적이고 편향적인 양적 확대를 이루며 한국사회의 경제성장과 매우 밀접히 연관되어 왔다(김영봉, 1984; 김영화, 1997; 오육환, 2000).

이러한 근대화와 본 연구의 대상인 교육열에 관한 대표적인 연구로는 R. Dore(1976)의 연구를 꼽을 수 있다. 그는, ‘후발효과(late development effect)’ 이론을 통해 국가주도의 급격한 경제성장과 교육기회의 확대, 그로 인한 ‘학력병’을 비교사회학적 관점에서 분석하였다. Dore의 설명에 따르면, 근대화의 시작이 늦은 사회일수록 국가주도의 교육확대가 이루어지고, 그 결과 W. Lewis(1954)가 말하는 전통부문(traditional sector)에서 근대부문(modern sector)으로의 사회구성원의 이동에 있어서 졸업장(학력)의 영향력이 증가하며, 그로 인해 학력획득을 위한 경쟁이 심화된다고 설명하고 있다. 그는 영국과 일본, 스리랑카와 케냐, 탄자니아, 중국을 비교사회학적으로 분석하며 근대화와 학력경쟁의 관계에 대한 이론을 구축하였다.

Dore의 위와 같은 주장은 급격한 근대화(산업화)와 교육적 달성을 위한 개인의 열의(aspiration)를 직접적으로 연관 짓고 있으며, 이는 한국사회의 급격한 근대화에 따른 구조적 변화와 교육열을 설명함에 있어서 충분한 설득력이 있다고 평가할 수 있다. 예컨대, 국가주도의 교육확대와 이를 통한 사회 전체의 고학력화, 그리고 학력을 통한 지위 배분과 학력획득을 향한 사회의 높은 열의는, 지금까지 한국사회에서 나타나는 구조적 변화와 교육열의 관계에도 충분히 적용시킬 수 있다. 따라서, Dore의 이론과 같은 관점에서 한국사회의 구조적 변화와 교육열의 상관관계는 부분적으로 설명될 수 있으며¹³⁾, 그 안에서 교

육이 사회경제적 지위획득을 위한 중대한 자격(Collins, 1979; Bell, 1972)으로서의 역할을 크게 수행하고 있다는 점도 간과할 수 없는 부분이다. 하지만, 한국사회의 교육열을 보다 입체적으로 이해하기 위해서는 이러한 객관적인 차원의 논의뿐만이 아니라, 한국사회의 구조적 변화와 그 특징이 의식과 행위 차원의 교육열에 어떠한 영향을 끼쳤는지에 대한 주관적인 차원에서의 논의가 필요하다.

2. 근대화와 교육열의 미시적 측면

교육열에 관한 역사적 연구(강창동, 1996; 김경신 외, 1994; 박혜인, 1994; 정순우, 1998, 최봉영, 2000)에서 이미 빈번하게 지적되어온 것처럼, 한국사회의 개인이 가지는 교육관과 교육열은 전근대 사회의 문화적 특징에서 그 유래를 찾을 수 있다. 물론, 전근대적 문화와 규범이 현대사회에 그대로 이어져 왔다고 보기는 어려우나, 한국의 전근대 사회에서 나타나는 교육열(예컨대, 효의 사상에 의거한 교육열, 과거제도로 대변되는 능력주의적 선발제도에 대한 교육열 등)은 현대의 그것과 상당한 유사점을 가지고 있다. 따라서, 근현대사회의 한국에서 나타나는 교육열을 설명하려 할 경우, 위와 같은 역사적 혹은 문화적 특성은 간과할 수 없는 부분이다. 다만, 이미 오욱환(1999)과 이종각(2003)이 지적하고 있듯, 현대의 한국사회에서 보여지는 교육열 현상을 유교문화로 대변되는 전통성의 연장 선상에서 해석하기에는 교육열의 사회적 보편성, 심도, 표출방식 등의 면에서 전통사회와 근현대사회의 교육열은 판이하게 다른 특징을 가지고 있다.

여기서는 급격한 근대화라는 한국사회의 거시적 특성과 미시적 측면의 교육열이 어떻게 연관되는지에 대해 논의하고자 한다. 특히, 한국의 근대화 과정에서 나타난 산업구조의 변화와 교육기회의 확대가 개개인의 교육달성에 대한 의미부여에 어떻게 결부되는지(인식 차원의 교육열), 또한 그것이 부모로서의 정체성과 어떻게 연관되어 부모의 교육지원행위에 결부되는지(행위 차원의 교육열)에 대해 논의하고자 한다.

가. 교육달성에 대한 의미부여

당연한 이야기이지만, 부모는 부모이기 이전에 한 개인으로서 이해되어야 한다. 따라서, 부모의 교육열을 이해하려 할 때는 그들이 부모가 되기 이전에 교육에 대해 어떠한 경험을

13) 예를 들면, 국가주도의 경제계획과 교육기회의 급속한 확대, 주요 교육기관과 그에 대한 평가의 지역적 편향, 교육적 투자에 대한 사적 부담의 높은 비율과도 같은 측면은, 한국의 학자들(오욱환, 2000; 장경섭, 2009)에 의해 수차례 언급되어 왔다.

하였고, 또 그를 통해 교육에 대한 인식이 어떻게 형성되어 있는가를 검토할 필요가 있다.

과거 수십 년간 한국사회가 경험한 근대화에서 나타나는 특징은 산업과 계층구조의 급격한 변화이다. 더불어 이 과정에서 교육기회의 폭발적인 확대가 이루어지면서, 한국의 근대화를 경험한 개인은 산업화와 교육적 달성, 그리고 경제적 성장과 계층의 상승이동을 동시에 경험했다고 말할 수 있다(김경근, 1996; 오욱환, 2000). 특히, 한국과 같이 급속한 근대화가 이루어진 사회에서는 근대화되어가는 영역과 그러지 못하는 영역이 명확하게 구분되며, 교육, 특히 개인의 교육달성은 그 두 영역을 구분 지음과 동시에 그 두 영역을 오가는 중요한 '교두보'로서의 역할을 가지게 된다(Dore, 1976).

나아가, 근대화가 급격히 이루어진 사회에서는, 개인이 교육적 달성을 통해 사회경제적 지위를 획득하며 신분상승을 경험하는 사례가 직접적으로도, 간접적으로도 상대적으로 경험하기 쉬운 일이 되었다¹⁴⁾. 다시 말해, 서양사회와 같이 근대화가 수세기에 걸쳐 이루어진 사회에서는 계층 간의 동질성과 재생산의 가능성이 커지며, 이와 맞물려 사회이동의 가능성과 개개인의 포부도 낮아지게 된다(Willis, 1977). 하지만 한국사회가 경험한 바와 같은 급진적인 근대화의 과정에서는, 계층 간의 동질성과 재생산의 가능성이 증가되기 이전에 산업화와 교육확대가 급진적으로 이루어졌기 때문에, 설령 같은 출신배경을 가진다 하더라도 교육달성을 통해 계층의 상승이동을 경험하는 사례가 상대적으로 빈번히 일어나고, 교육을 통한 상승이동의 경험은 본인의 교육달성의 성패를 떠나 간접적으로도 체득되기 쉬워진다.

위와 같은 경험은, 개인들로 하여금 교육을 기반으로 한 능력주의적 사회관을 형성하게 된다고 볼 수 있다. 물론, 능력주의를 기본적 이념으로 하는 근대사회에서 교육적 달성은 개개인의 사회경제적 지위의 배분이라는 문제에 대한 '객관적 해답'으로서의 역할을 하고 있으며, 그에 따라 사회구성원의 '능력주의적 사고'는 당연시될 수 있다. 하지만 이에 대한 비판론에서 볼 수 있듯, 완전한 능력주의적 사회는 있을 수 없으며, 능력주의는 근대사회가 필요로 하는 '신화'에 그치지 않는다고 할 수 있다(Goldthope, 1996). 그러나, 한국사회에서 나타난 바와 같이 급격한 사회경제적 구조의 변화와 교육기회의 확대, 그리고 교육을 통한 계층이동의 직·간접적 경험은, 현재까지도 지속되고있는 출신배경과 교육에 의한 불평등과 사회적 격차의 재생산(박병영, 2010)에 대한 비판적 의식을 감소시키는 반면, 매우 능력주의적인 사회관, 혹은 능력주의적인 교육관을 형성하게 된다.

이 때문에 교육달성은 급격한 사회구조의 변화 속에서 개개인의 사회경제적 지위를 결

¹⁴⁾ 이는 오욱환(1999)이 주장한 '교육출세론'과 '경험확대공유론', 그리고 김경근(2003)이 주장한 '근린동조성'과도 같은 의미이다. 다만, 이 같은 개념들이 해당 연구에서 어떠한 특정의 이론적 근거를 바탕으로 하고 있지 않다는 점은 지적하지 않을 수 없다.

정하고 또 개인이 스스로 자신의 ‘위치’를 확인하고 성찰적으로 인식하는 중요한(혹은 유일한) 기준이 되었다고 해석할 수 있다. 즉 한국사회와 같이 급격한 근대화를 경험한 사회에서 개인의 교육적 달성은 “나는 누구이며, 왜 ‘여기’에 있는가?”라는 성찰적 질문에 대한 해답으로서의 의미를 더욱 크게 가진다고 볼 수 있다. 다시 말해, 교육적 달성(으로 상정되는 능력주의)은 근현대사회로서의 한국사회를 살아온 개인(부모)이 자신의 삶을 뒤 돌아보고 현재의 사회경제적 위치를 해석하는 ‘삶의 성찰적 해석 기제’로서의 의미를 가지고 있다고 할 수 있다. 더불어, 교육달성에 대한 위와 같은 의미부여는, 교육을 통한 상승이동을 직 간접적으로 경험한 중산층 이하의 사회계층에서 더욱 뚜렷하게 나타난다고 볼 수 있다.

급격한 근대화를 이룬 근현대의 한국사회를 살아온 한국인은, 부모가 되기 이전에 이미 교육달성의 사회경제적 효과를 경험하고, 그 경험에 의해 교육달성과 그를 위한 노력에 의미를 부여하고 있다고 할 수 있다. 다만, 이처럼 한국의 근대성에 의해 교육적 달성이 삶의 성찰적 해석기제로서의 의미를 가진다고 해도, 그것이 곧 한 개인이 부모가 된 이후에 행하는 자녀에 대한 교육지원 행위로 이어진다고 설명할 수는 없다. 다시 말해, 교육을 통한 삶의 성찰적 해석은, 이종각(2011)의 표현을 빌리자면 인식 차원으로서의 교육열로는 설명될 수 있으나, 행위로서의 교육열을 설명하기엔 불충분하다. 그렇다면 한국사회에서 나타나는 행위로서의 교육열(자녀에 대한 교육지원)은 한국적 근대성과 어떠한 관련이 있을까? 이 명제에 대해 다음은 앞서 살펴본 ‘부모로서의 정체성’, 특히 그 존재론적 안심과 불안이란 개념에 입각하여 논의하고자 한다.

나. 한국의 근대화와 부모로서의 정체성

한국사회가 가지는 구조적 특성은 앞서 언급한 인식 차원의 교육열에 그치지 않고, 행위 차원의 교육열과도 밀접한 관계를 갖고 있다. 특히, 한국사회의 급격한 근대화는 지금까지 본 논문에서 논의해온 부모로서의 정체성과 깊은 관련이 있다고 보인다. 즉, 한국사회에 있어서, 부모로서의 정체성은 급격한 근대화라는 한국사회의 구조적 특성에 의해 성찰적인 모니터링이 강하게 요구되는 상황에 직면해 있다고 할 수 있는데, 이는 한국사회의 두 가지 구조적 특징과 관련되어 있다.

첫째로, 급격한 근대화에 따른 전통성의 잔존과 세대 간의 단절을 꼽을 수 있다. 매우 짧은 기간에 집중적으로 진행된 근대화 과정에서는 전통성과 근대성이 동시대적으로 혼재하게 되는데(장경섭, 2009), 이 안에서 부모로서의 정체성은 전통성과 근대성 사이에서 상당한 갈등을 겪으며 성찰성을 요구받는다. 다시 말해, 전통적(유교적)인 규범이 잔존하는

한국사회에서, 부모는 자녀와의 관계에서 여전히 권위적이며 지배적인 위치에 있으며, 부모와 자녀의 관계는 여전히 종속적이라고 할 수 있다. 하지만, 근현대의 한국사회를 살아가는 부모들은 전통사회와 같이 단지 부모라는 사실만으로 권위적이며 지배적인 위치에서의 존재론적인 안심을 획득하기는 어렵다. 그뿐만 아니라, 근현대의 한국사회를 살아가는 부모들은 급격한 사회구조의 변화 속에서 자신들의(이전 세대의) 부모들을 그대로 답습할 수 없는 상황에 직면하게 되었다. 산업구조, 경제구조, 교육제도 등의 전반적인 사회구조가 급격히 변화하는 상황에서, 자녀를 가진 부모들이 그들의 부모들이 자신에게 행해 왔던 사회화, 교육지원행위를 그대로 답습하기란 매우 어렵다.

그러므로, 급변하는 사회구조 안에서 한국사회의 부모들은 자신이 부모로서 어떻게 존재해야 하며, 또 어떻게 행동해야 하는지, 또 무엇을 기준으로 부모로서의 책무를 다해야 하는지에 관해서 심한 혼란을 겪고 있다고 말할 수 있다. 이 같은 문제는, 한국사회에서 부모로서의 정체성과 그 존재론적 안심의 획득이 매우 어려워졌으며, 이에 관한 성찰성 또한 강하게 요구받고 있다는 것을 뜻한다. 이러한 상황 속에서, 자녀의 교육달성은 한국사회의 전통성에 근거한 권위적이고 지배적인 부모의 위계, 동시에 근대성에 근거한 부모로서의 존재론적 안심을 획득할 수 있는 중요한(혹은 유일한) 기제로서 자리매김하게 되었으며, 그로 인해 자녀의 교육달성을 위한 지원행위는 주관적인 의미에서 타당성을 부여받게 된다고 말할 수 있다.

둘째로, 급격한 근대화에 따른 교육의 양적 팽창과 대입중심적 선발제도를 꼽을 수 있다. 주지하는 바와 같이, 한국의 산업화와 경제발전은 전후의 인구증가와 그들의 교육수준의 상향과 밀접한 관계가 있다. 앞서 다룬 Dore의 설명처럼, 한국사회에서도 국가주도의 경제발전과 교육기회의 급격한 확대가 진행되었고, 그 결과 세계 최고수준의 학력인플레이션이 나타났다. 이와 같은 교육의 양적 확대 속에서 한국의 교육제도는 중등교육기관의 교육적 선발기능이 대폭 감소하였고, 이는 대학입시가 교육적 선발의 주된 역할을 담당하는 교육제도로 이어졌다.

이러한 한국의 교육적 선발제도 안에서 나타나는 특징은 다음과 같다. 즉, 대학입시의 단계에 이르기까지 이렇다 할 교육적 선발이 이루어지지 않음으로 인해, 자녀에 대한 부모의 교육적 열의는 각 단계별 선발에 의해 ‘냉각(Clark, 1960)’될 가능성이 적어지며, 이에 반해 대학입시라는 일원적인 기준에 의해 개인 간(자녀 간)의 비교가 수월해지고 개인 간의 경쟁심리는 더욱 증대된다. 이러한 구조적 특징 속에서 자녀의 교육달성에 의거한 부모의 정체성은 경쟁과 불안심리에 의한 성찰성 요구받는다. 따라서 자녀의 교육달성을 향한 부모의 열성적인 교육지원, 다시 말해 한국사회의 부모들이 가지는 행위 차원의 교육 열은 위와 같은 한국사회의 구조적 특성에 의해 부모의 존재론적 불안을 해소하려는 중독

적인 측면이 부각된다고 말할 수 있다¹⁵⁾. 더불어, 위와 같은 자녀의 교육달성을 매개로 한 부모 정체성의 성찰적 모니터링은, 급진적인 산업화, 계층이동, 도시화(이촌 향도), 개인화 등 한국사회의 구조적 변화와 그 특성의 영향을 가장 많이 받은 중산층에서 더욱 선명하게 나타난다고 볼 수 있다.

VI. 결론

본 논문에서는 Giddens와 하이모더니티론의 관점에서 한국사회의 교육열의 미시적인 측면을 검토하였다. 특히 한국사회의 교육열의 중요한 주체로서 부모에게 초점을 맞추고, “1. 부모가 가지는 교육열, 즉 자녀의 교육적 달성에 대한 열의와 교육지원 행위는 근대사회의 ‘자아정체성(self-identity)’의 관점에서 해석할 수 있는가?”, 그리고 “2. 부모의 교육열을 근대사회의 ‘자아정체성(self-identity)’의 관점에서 해석할 경우, 한국사회의 근대성이 가지는 특징과 어떻게 관련지을 수 있는가?”라는 두 가지 연구과제를 설정하였다. 이러한 과제에 대해 본 논문에서 얻어진 결과를 요약하자면 다음과 같다.

첫 번째 연구과제에 대해서는 Giddens의 모더니티와 정체성에 관한 이론을 바탕으로 하여 ‘부모로서의 정체성’과 ‘이차적 부모-자녀 관계’란 개념을 도출하였다. 이를 통해, 근대사회를 살아가는 부모에게 있어서는 자녀의 교육적 달성이 부모라는 자아의 정체성에 존재론적 안심을 확보하고 또한 그것을 규정짓는 특성이 있다고 지적하였다. 그리고 자녀의 교육적 달성을 위한 교육지원행위는 부모의 존재론적 불안을 해소하기 위한 ‘중독’적 행위로 해석할 수 있으며, 이것은 한국사회를 포함한 근대사회 및 후기근대사회(late modernity)의 보편적인 성향이라 말할 수 있다.

두 번째 연구과제에 대해서는 한국사회의 급격한 근대화과 그로 인한 구조적 특징에 주목하여 교육열의 미시적 측면과의 연계를 시도하였다. 본 논문에서는 한국사회에서 교육달성이 사회구성원의 사회경제적인 지위를 규정하는 역할을 여타 서양사회에 비해 매우 크게 수행하였으며, 이 과정에서 교육적 달성이 ‘삶의 성찰적 해석기제’로서의 의미를 가진다고 분석하였다. 그뿐만 아니라, 한국사회가 가지는 특징, 특히 전통과 근대성의 혼재와 능력주의적 교육제도의 급격한 확대라는 특징은, 부모로서의 존재론적 안심이 획득되기 어려우며, 동시에 타인과의 비교를 통한 존재론적 불안이 증대되는 상황을 초래했고,

¹⁵⁾ 예컨대, 경쟁과 불안 심리에 촉발된 조기의 사교육(조기 영어교육, 영재교육 등)과 선행학습을 주된 내용으로 하는 사교육은 부모로서의 존재론적 불안을 억제하는 중독적 행위의 전형이라고 볼 수 있다.

그로 인해 부모의 교육지원이 가지는 중독적인 의미가 커졌다고 지적할 수 있다. 나아가 이러한 자녀의 교육적 달성을 매개로 한 부모 정체성에 대한 성찰성의 요구는, 급격한 사회구조의 변화를 가장 많이 받은 계층에서 더욱 뚜렷하게 나타난다고 해석할 수 있다.

위와 같이 한국사회의 교육열이 부모들이 가지는 부모로서의 정체성과 불가분한 관계에 있다고 상정할 경우, 이는 작금의 단편적인 정책적 노력으로 한국사회의 교육열이 완화될 수 없음을 뜻한다. 오히려 입시경쟁과 사교육이 더욱 심화된 시대적 상황을 경험한 이들이 부모가 되고, 또한 지금과 같은 출생률이 지속되어 자녀의 수가 적어질 경우, 한국사회의 부모들이 가지는 교육열, 다시 말해 자녀의 교육달성을 위한 주관적 의미부여와 지원행위는 더욱 가열될 가능성이 있다.

다만, 본 논문에서 얻어진 이와 같은 결론과 전망은 어디까지나 하나의 가설적 논의라는 점은 간과할 수 없는 부분이다. 그러므로, 예를 들어 자녀를 가진 한 개인이 자신을 부모로서 어떻게 이해하고, 자녀의 교육적 달성이 부모로서의 자각에 대해 끼치는 영향, 혹은 자녀의 교육에 대한 부모의 의미부여 등에 관한 실증적 연구를 통해 검증 혹은 재검토가 이루어질 필요가 있다.

참고문헌

- 강창동(1996). “한국 교육열의 사회학 특성에 관한 연구.” 고려대교육문제연구소, 교육문제 연구, 8, 209-227.
- 강창동(2007). “한국의 편집증적 교육열과 신분 욕망에 대한 사회사적 고찰.” 한국교육인류 학회·안암교육학회, 2007년 추계학술대회, 26-53.
- 강창동(2007). “한국 대학입시제도의 사회사적 변천과 특징에 관한 연구.” 교육문제연구, 28, 83-113.
- 김경근(1996). “한국사회의 인구학적 변동과 그 배경: 경제발전과 교육열의 영향을 중심으로.” 교육사회학연구, 6(1), 33-50.
- 김경근(2003). “한국사회의 교육열과 청년실업.” 교육학연구, 41(4), 87-105.
- 김경신 외(1994). “한국가족의 교육열과 대학입시: 가족적 대책 수립을 위한 실천방 안 연구.” 대한가정학회지, 32(2), 161-178.
- 김송이(2008). “한국 어머니의 자녀교육열: 가정의 사회인구학적 특성과 어머니의 심리적 특성을 중심으로.” 대한가정학회지, 46(2), 13-23.
- 김영봉(1984). 한국의 교육과 경제발전: 1945~1975. 서울: 한국교육개발연구원.
- 김영화(1992). “학부모의 교육열: 사회계층간의 비교를 중심으로.” 교육학연구, 30(4), 173-197.
- 김영화.이인효.박현정(1993). 한국인의 교육열 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 김영화.이인효.박현정(1994). 한국인의 교육의식 조사 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 김영화(1997). 한국의 교육과 국가발전: 1945~1995. 서울: 한국교육개발원.
- 김희복(1990). “한국인의 교육열 탐색: 부산지역 학부모를 중심으로.” 명성대학교논문집, 11(3), 289-331.
- 김희복(1992). “학부모문화 연구: 부산지역 중산층의 교육열.” 박사학위논문. 서울대학교.
- 나카무라(2005). “일본의 교육시스템과 교육열: 한국과의 비교분석.” 한국의 교육열 세계의 교육열: 해부와 대책. 이종각(편). 401-426.
- 박병영(2010). 교육과 사회계층이동 조사연구(III): 교육계층화와 사회이동 추이 분석. 서울: 한국교육개발원.
- 박혜인(1994). “한국가족의 교육열에 대한 역사적 고찰: 과거시험이 가족, 사회에 미친 영향을 중심으로.” 한국가정관리학회지, 12(1) 83-92. 아동권리모니터링센터(2011). “유

- 엔아동권리협약 제3·4차 국가보고서 및 권고사항 자료집.” 보건복지부.
- 오욱환(1999). “한국사회의 교육열에 대한 고유 이론모형의 탐색.” *교육학연구*, 37(4), 1-28
- 오욱환(2001). “한국 교육사회학의 토대 강화를 위한 이론과 주제의 확대.” *교육사회학연구*, 11(3), 79-103.
- 오욱환(2002). *“한국사회의 교육열: 기원과 심화.”* 서울: 교육과학사.
- 이성희·정바울(2015). “아치의 형태발생론적 접근(Morphogenetic Approach)에 대한 탐색적 연구: ‘성찰’의 재개념화를 중심으로.” *교육사회학연구*, 25(1), 189-210.
- 이종각(2002). “교육열의 운동법칙과 결합법칙.” *교육사회학연구*, 12(1), 173-192.
- 이종각(2003). “‘교육열’개념의 비교와 재정의.” *교육학연구*, 41(3), 191-214.
- 이종각(2011). “교육열을 알아야 한국교육이 보인다.” 이담북스.
- 장경섭(2009). “가족·생애·정치·경제: 압축적 근대성의 미시적 기초.” 경기: 창비.
- 정순우(1998). “한국사회 교육열에 관한 역사·문화적 접근.” *교육사회학 연구*, 9(1), 1-16.
- 최봉영(2000). “교육열의 역사적 전개와 성격.” *교육열의 사회문화적 구조*. 오만석 외(편), 55-108.
- 한정신(1998). “한국여성의 교육열 탐구.” *아세아여성연구*, 37, 67-95. 숙명여대아세아여성문제연구소.
- 현주·이재분·이혜영.2003. *한국학부모의 교육열 분석 연구*. 서울: 한국교육개발원.
- 有田伸. 2006. *韓國の教育と社会階層: ‘學歷社会’への実証的アプローチ*. 東京大学出版会
- 有田伸·中村高康·藤田武志.2002. *學歷・選抜・学校の比較社会学: 教育からみる日本と韓国*. 東洋館出版社.
- 牧野カツコ・渡辺秀樹・船橋恵子・中野洋恵編.2010. *国際比較にみる世界の家族と子育て*. ミネルヴァ書房.
- 中村高康. 2008. 教育熱と社会階層の日韓比較: 年齢系列データによる基礎的分析. 東アジアの階層ダイナミクス(2005年 SSM 調査シリーズ 13). 有田伸(編), 75-88.
- 中村高康. 2011. *大衆化とメリトクラシー: 教育選抜をめぐる試験と推薦のパラドックス*. 東京大学出版会.
- 落合恵美子. 2014. 近代世界の転換と家族変動の倫理: アジアとヨーロッパ. *社会学評論*, 64(4), 533-552.
- Aries, P.(2003). *아동의 탄생[L'enfant et la vie familiale sous l'ancien regime, Paris]*. (문지영 역). 서울: 새물결. (원전은 1960에 출판)
- Beck, U.(1992). *Risk society: towards a new modernity*. New Delhi: SAGE.
- Beck, U. and Elisabeth, B.E.(1991). *The normal chaos of love*. Cambridge: Polity Press.

- Beck, U. and Grand, E.(2010). Varieties of Second Modernity: The Cosmopolitan Turn in Social and Political Theory and Research. *The British Journal of Sociology*, 61(3), 409-443.
- Beck, U. and A. Giddens and L. Scott.(1994) Reflexive modernization. Cambridge: Polity Press.
- Bell, D.(1972). On Meritocracy and Equality. *The Public Interest*, 29, 29-68.
- Bauman, Z.(2000). Liquid modernity. Cambridge: Polity Press.
- Chang, K.S. (2010). *South korea under compressed modernity: familial, political, economy of transition*. New York: Routledge.
- Collins, R.(1979). *The credential society: an historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Dore, R.:(1976). *The diploma disease: education, qualification and development*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A.(1979). *Central problems in social theory*. Berkeley: University of California.
- Giddens, A.(1984). *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A.(1991). *Modernity and self-identity*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Giddens, A.(1992). *The transformation of intimacy*. California.: Stanford University Press.
- Goldthorpe, J.(1996). The Problems of Meritocracy, Erikson, R. and Jonsson, J.O(eds.), *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Colorado: Westview Press.
- Han, S.J.(1998). The Korean Path to Modernization and Risk Society. *Korea Journal*, 38(1), 5-27.
- Lewis, W.(1954). Economic Development With Unlimited Supplies of Labour. *The Manchester School*, 22, 139-191.
- Schaefer, A.(1987). *When society becomes an addict*. San Francisco: Harper One.
- Willis, P.(1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Young, M.(1958). *The rise of the meritocracy, 1870-2033: an essay on education and equality*. London: Thames and Hudson.

- 논문접수 2016년 3월 11일 / 수정본 접수 3월 23일 / 게재 승인 3월 28일
- 류황석: 동경대학교 교육학연구과에서 석사학위를 취득후, 동 연구과의 박사과정에 재학 중임. 주요 관심분야는 부모의 교육열, 가족이념, 후기근대론 등임.

ABSTRACT

Educational Aspiration in Korean Society through Self-identity as a Parent: The Theoretical Perspective of High-modernity

Ryu, Hwang-seok(Graduate School of Education, The University of Tokyo)

The purpose of this article is to theoretically consider parents' educational aspirations within Korean society. As it is well known, parents' educational aspirations within Korean society is perceived as extreme in comparison to other developed countries. However, there is a lack of consideration in regards to this characteristic social phenomena of Korean society from the perspective of sociological theory. In addition, there are only a few arguments about the subjective recognition of parents' educational expectations and educational support behavior for their children's educational achievement.

This article focuses on a sociological theory which is High-modernity by A. Giddens to explain parents' educational aspirations within Korean society. From this theoretical perspectives, two explanations are suggested as follows: First, parents' educational aspirations for their children can be viewed as a significant element of Self-identity as a parent, and this has particular influence on the Secondary parent-child relationship. In addition, from the perspective of Self-identity as a parent, parents' educational support can be viewed as a Addictive behavior. Second, the experience of the rapid modernization of Korean society increased the subjective meaning of educational achievement for the individual, it can be understood as the Reflective interpretation framework of life. Furthermore, Self-identity as a parent and its anxiety related with children's education could be increased in the rapid modernization.

This implies that even though the educational aspirations- especially educational expectation or educational support behavior in Korean society-has been viewed as a type of assumed condition, it can be understood from viewpoint of sociological theory.

***Key words: parents' educational aspiration, High-modernity, Self-identity as a parent, Addiction.**