

2021년 추계학술발표회

## 추계학술발표회 및 이사회

- 메리토크라시와 민주시민교육 -

일 시 : 2021년 10월 30일(토) 13:00~17:00

장 소 : 온라인 학술대회

(<https://zoom.us/j/92935301231?pwd=TTI3dGI4L2ZndVNPQ25TbDlicXdndzO9>)

주 최 : 한국사회교과교육학회



**KASE** 한국사회교과교육학회  
The Korean Association for the Social Studies Education

## 2021년 추계학술발표회 및 이사회

일시: 2021년 10월 30일 (토) 13:00~17:00

온라인 주소: <https://zoom.us/j/92935301231?pwd=TTI3dGI4L2ZndWNPQ25TbDlicXdndz09>

(회의 ID: 929 3530 1231 암호: 1030)

### 개회식 (13:00~13:15)

▣ 입 장(12:50~13:00)

▣ 개회식(13:00~13:15)

사회: 허수미(학술3국장, 한국교원대)

- 개회사 ..... 박승규(학회장, 춘천교대)
- 상호인사

### 발표 및 토의 (13:15~16:30)

▣ 주제발표(13:15~14:45) 사회: 허수미(학술3국장, 한국교원대)

<주제 1> 능력주의의 도전과 민주시민교육

발표: 장은주(영산대)

<주제 2> 능력주의에 도전하기

발표: 김현우(창원봉림고)

<주제 3> 교사들의 능력주의 신념이 체제 정당화 신념과 사회정의 옹호  
교육에 미치는 영향: 90년대생 초등 교사를 중심으로

발표: 서한별(부산성서초)

▣ 휴식(14:45~15:00)

▣ 패널 토의(15:00~16:00)

《토론자》 김영석(경상국립대), 전윤경(북원여고), 홍미화(춘천교대)

▣ 질의 응답(16:00~16:30)

《토론자》 참석자 전원

### 2021 정기 이사회 (16:30~17:00)

사회: 남호엽(운영사무국장, 서울교대)

2021년

# 추 계 학 술 발 표 회

— 목 차 —

## <주제발표1>

능력주의의 도전과 민주시민교육

/ 장은주(영산대) ..... 1

## <주제발표2>

능력주의에 도전하기

/ 김현우(창원봉림고) ..... 14

## <주제발표3>

교사들의 능력주의 신념이 체제 정당화 신념과 사회정의 옹호  
교육에 미치는 영향: 90년대생 초등 교사를 중심으로

/ 서한별(부산성서초) ..... 29

## <패널 토의>

김영석(경상국립대) / 전윤경(북원여고) / 홍미화(춘천교대)



*MEMO*

---

## 능력주의의 도전과 민주시민교육의 과제

장은주

영산대학교

### 목 차

- I. 들어가는 말
- II. 능력주의의 도전과 민주주의의 위기
- III. 민주적 시민성
- IV. 민주시민교육의 과제

### I. 들어가는 말

지금 한국의 민주주의는 어떤 수준에 있을까? 1987년의 민주화 이후 이제 35년이 다 되어 가고, 세계를 놀라게 했던 2016-7년의 이른바 ‘촛불혁명’ 이후 벌써 5년이 지나간 지금, 우리 사회의 민주주의는 얼마나 제대로 작동하고 있을까? 영국의 Economist 지는 매년 세계 각국의 민주주의 수준을 평가하는 “민주주의 지수(Democracy Index)” 라는 걸 발표하는데, 그에 따르면 작년 우리나라는 최고 등급인 ‘완전한 민주주의(full democracy)’ 국가 그룹에 속한다. 비록 그 그룹에서는 마지막 순위(23위)에 올랐지만, 그리고 재작년까지만 해도 그 그룹에 속하지 못하고 ‘결함 있는 민주주의(flawed democracy)’ 그룹을 벗어나지 못했지만, 우리나라는 미국이나 일본 보다 더 나은 민주주의를 실천하고 있는 것으로 평가되었다. 작년에는 심지어 프랑스 보다 순위가 높다. 그래서 우리나라는 이제 완전한 민주주의를 실천하고 있는가?

아마 누구도 쉽게 저런 평가에 동의하지 못할 것이다. 현정부가 무슨 ‘연성 파시즘’을 추구하고 있다는 투의 주장이야 극단적인 반정부 선동이라고 쳐도, 우리 민주주의의 성취를 꽤 긍정적으로 평가하는 입장에서조차 우리 민주주의가 완전하다거나 충분하다는 주장에 아무런 거리낌 없이 맞장구를 치지는 못할 것이다. 우리 민주주의에서는 아직도 선거 등에서 절차적 공정성에 대한 시비조차 끊이지 않고 있을 뿐만 아니라, 5년 단임의 대통령제, 단원제, 약한 비례대표제와 소선거구제 중심의 불충분한 대의제도 등 개혁의 압박을 받고 있는 솔한 제도적 결함이 지적되고 있다. 나아가 민주적 정치 문화도 박약하다. 선거 때마다 확인되는 강한 지역주의도 난감한 문제지만, 이른바 ‘진보’와 ‘보수’ 두 진영 사이의 대결은 지나치게 격렬하기만 해서 많은 중요한 정치적 사안들이 대화와 토론보다는 적대적 진영 논리를 따라 어떤 ‘정치 공학’의 차원에서만 처리되기 일쑤다. 정당 정치가 충분히 잘 작동하고 있다고 보기도 힘들고, 시민들의 정치에 대한 불신과 혐오도 심하다. 검찰이나 고급 관료 같은 엘리트 그룹의 과도한 권력이 문제라는 지적도 많고, 언론 개혁의 절실함을 주장하는 이들도 많다.

그 동안 한국 사회의 민주주의가 지닌 한계와 미숙함에 대해서는 다양한 시각과 차원에서 많은 분석들이 제시되었다. 군부 독재 세력과 민주화 세력 사이의 어정쩡한 타협의 산물이라 할 수 있는 이른바 ‘87년 체제’ 그 자체가 지닌 불완전한 헌정 구조의 문제가 있을 수 있겠고, 그 동안 (좁은 의미의) 진보 진영이 줄곧 제기해 온 대로 ‘노동 없는 민주주의’의 근본적 한계 문제도 있을 것이며, 이른바 ‘분단 체제’가 구조적으로 설정해 놓은 제약이라는 문제도 클 것이다. 그 밖의 다른 분석과 진단도 많다.

그러나 나는 우리 민주주의의 문제를 진단하고 그 치유의 방향을 모색할 때 이런 거시적이고 제도적인 차원의 접근과 함께 좀 더 미시적이고 문화적인 차원의 문제에도 주목할 필요가 있다고 생각한다. 우리는 민주주의를 그저 특정한 지배의 형식이나 좁은 정치적 제도라는 차원에서만 이해하면 안 된다. 한계가 많다고 해도 그 동안 우리 사회는 그럭저럭 잘 돌아가고 있는 민주주의 체제를 유지해 왔다. 그러나 민주주의는 단순히 정부의 형식일 뿐만 아니라 무엇보다도 하나의 삶의 양식(form of life)이기도 하다. 민주주의는 단순히 정치적이거나 경제적인 차원하고만 관련되는 게 아니라, 개인들의 정체성이나 인성, 사람들 사이의 다양한 사회적 관계 방식이나 교통 형식, 심지어 사람들의 삶을 이끄는 문화적-도덕적 가치의 문제와도 연결되어 있다. 우리는 이런 차원의 문제들에도 주목하고, 우리의 모습에 대해 성찰하는 일을 게을리해서는 안 된다. 사실 Economist지의 민주주의 지수는 우리나라에 대해 ‘정치 참여’와 ‘정치 문화’ 영역에서 상대적으로 낮은 점수를 매겼는데, 수궁이 가는 측면이 많다.

이런 상황에서 우리 사회가 과연 민주주의를 지켜낼 뿐만 아니라 더 성숙시킬 수 있는지의 여부는 결국 민주주의의 주체인 시민들이 얼마나 제대로 된 시민적 역량 또는 ‘민주적 시민성(democratic citizenship)’을 갖추었느냐에 달려 있다. 한국의 시민들은 민주화와 민주주의의 성숙 과정에서 이 민주적 시민성의 측면에서 남다른 면모를 보여주었고 또 바로 그 점에서 한국 민주주의의 잠재력이 크다고 할 수 있다. 그러나 우리 시민들은 그 동안 이 지점에서 많은 약점 또한 드러낸 것도 사실이다. 그것은 무엇보다도 한국의 민주주의와 시민이 특히 유교 전통이 배태한 ‘능력주의(meritocracy)’의 문화적 자장(磁場) 속에서 발전해 왔다는 사실과 관련이 있다.

이 능력주의는 사회구성원들 사이의 불평등을 정당화하는 이데올로기로, 최근 들어 우리 사회에서 특히 청년 세대가 제기하는 ‘공정’ 시비와 더불어 많은 논란거리를 낳고 있다. 뿐만 아니라 그 부정적 영향이 이제 정치적 차원으로까지 확대되고 있다. 이 능력주의는 미국과 유럽의 많은 나라들에서는 민주주의의 위기를 초래한 극우 포퓰리즘이 발흥하게 된 배경으로 지목되고 있는데, 우리나라에서도 유사한 위험이 감지되고 있다. 이런 맥락에서 한국의 민주시민교육은 특별한 의미와 과제를 갖게 되었다. 시민들의 민주적 역량의 정도가 우리 민주주의가 제대로 작동할 수 있는지의 관건인 만큼 민주시민교육의 중요성은 너무도 절실하게 확인된다. 그러나 민주시민교육은 학교에서건 시민사회에서건 또한 능력주의라는 강력한 적과 마주해야 한다.

이 글에서 나는 우선 오늘날 능력주의가 우리 시대의 민주주의에 어떤 도전을 가하고 있는지를 살펴본 뒤(II), 이러한 도전을 극복하는 데 필요할 민주적 시민성의 내용과 지향을 검토해 보려 한다(III). 그런 다음 한국의 학교민주시민교육이 앞에 두고 있는 과제와 관련하여 특히 학교 민주주의의 중요성을 강조해 두고자 한다(IV).

## II. 능력주의의 도전과 민주주의의 위기

최근 들어 우리 사회에서는 청년들의 ‘공정’ 담론을 중심으로 아주 다양한 차원에서 능력주의 문제가 불거졌다. 평창올림픽 아이스하키 팀 단일화 시도에 대한 청년 세대의 반발, 비트코인 규제 방침이나 부동산 대출 규제에 대한 청년 세대의 비판, 학교 내 비정규직 철폐 시도에 대한 교총과 전교조의 일치된 거부, 학생부종합전형 방식에 대한 비판적 정서, 사시부활에 대한 지속된 요구, 이른바 ‘인국공 사태’, ‘전교1등’ 의사들의 반-공동체적 파업, 정글 식 경쟁을 공정하다고 외친 이준석 국민의 힘 대표 당선 등 무수히 많은 사건에서 특히 우리 청년 세대의 능력주의적 문제 인식이 드러나면서 많은 이들을 놀라게 했다. 이에 대한 비판적 논의도 많지만, 뭐가 문제냐는 투의 반응도 적지 않다.

쉽게 말해 능력주의는 능력이 뛰어난 사람이 사회에서 더 많은 부와 권력과 명예 등을 차지하는 게 바람직하다고 여기는 신념(이자 그에 따른 사회 체제) 정도로 이해할 수 있다. 그런 생각은 가령 좋은 직장엔 좋은 학벌을 가졌거나 시험 같은 데서 높은 성적을 보인 사람이 들어가야 마땅하고 특정한 자격증을 가진 사람은 그렇지 못한 사람들에 비해 월등히 높은 수입을 얻는 게 옳다는 믿음으로 나타난다. 물론 학벌이 별로거나 시험을 치르지 않거나 자격증 같은 게 없는 사람이 좋은 일자리를 차지하는 건 불공정하다고 여긴다. 우리 사회에서는 단지 청년 세대만이 아니라 대부분의 구성원들이 이런 능력주의적 신념을 내면화하고 있다.

이런 능력주의가 민주주의라는 맥락에서 특별히 문제가 되는 이유는 이것이 그 핵심에서 사람들 사이의 불평등을 정당화하는 이데올로기라는 데 있다. 기회가 균등하게 주어진 상태에서 진행된 사람들 사이의 경쟁에서 누군가가 승리의 대가로 큰 보상을 얻고 패자들에게는 별다른 보상이 주어지지 않더라도, 그런 일은 공정한 경쟁의 결과인 만큼 정당하다는 게 그 요점이다.

승자와 패자 사이에 주어지는 엄청난 보상의 격차도, 심지어 승자독식도, 그 자체로 아무런 문제가 될 수 없다는 것이다. 이러다보니 능력주의는 민주주의 사회가 요구하는 평등주의 문화를 근본에서 뒤흔들 수밖에 없다.

승자독식을 원리로 하는 능력주의적 경쟁에서 승자들은 자신들의 성공이 오로지 자신들의 능력과 노력 탓이라며 거들먹거리고, 패자들은 자신들의 실패가 결국 스스로의 부족함과 못남 때문에 일어났다고 믿도록 강요받는다. 이런 식으로 정당화된 불평등에 기초한 관계가 약자나 패자들에 대한 강자나 승자들의 부당하고 자의적인 ‘지배’의 관계로 나아가는 데는 한 걸음이면 충분하다. 그러다보니 우리 사회에서는 아주 자주 ‘사회적 귀족들’이 약자들에 대해 ‘갑질’을 퍼붓는다거나 비정규직을 심각하게 차별하는 따위의 일이 일상적으로 벌어지고 있다. 반면 사회적 약자들이 임금 인상이나 안정적인 삶을 위해 정규직화를 요구하기라도 하면, 많은 이들이 그건 결국 아무런 자격도 없이 자기 똥만 챙기려 하는 모종의 무임승차에 관한 주장일 뿐이라고 욕박지르곤 한다.

우리 사회의 이런 심각한 능력주의 문화에 대해서는 다양한 배경이 지적될 수 있다. 서구에서는 이 능력주의가 지난 80년대 이래 맹위를 떨쳤던 신자유주의와 깊은 관련이 있다는 분석이 많다. 그러나 우리 사회에서는 그런 배경과 함께, 능력주의적인 과거제를 운용했던 조선 시대 이래 우리 사회의 오래된 문화적 습속과 관련이 있을 거라는 지적이 설득력을 얻고 있다. 능력주의는 말하자면 한국인들의 ‘모유 이데올로기(mother-milk ideology)’ 같은 것이다.

그런데 중국, 한국, 베트남에서 실시되었던 이 과거제도도 ‘정치적 능력주의(political meritocracy)’와 관련이 있다. 앞서 말했던 비정규직의 정규직화 논란 같은 데서 문제되는 능력주의가 경제적 차원의 분배 원칙과 관련이 있다면, 이 정치적 능력주의는 ‘현명하고 능력이 있는’ 사람이 나라의 일을 관장하는 게 옳다는 유교의 가르침에 따라 고전 경전에 대한 지식과 문장 능력 등을 평가하여 뛰어난 성취를 보이는 사람을 선발하여 관료가 되도록 하는 제도로 표현되었다. 메이지 유신 이후 일본에서는 각종 ‘고시’를 통하여 그런 과거제도를 대체했으며, 이것은 우리나라에도 전해졌다. 서양의 많은 나라들은 19세기 후반 이후에야 중국의 과거제를 참조하여 공무원 선발제도를 도입했다.

이런 배경에서 볼 때, 우리 사회에서는 왜 신자유주의 시대 미국을 비롯한 많은 선진 자본주의 사회들에서도 나타나는 분배정의 원리로서의 능력주의뿐만 아니라 정치적 차원에서마저 능력주의가 더 강력하게 지배하고 있는지를 잘 이해할 수 있다. 고시를 합격한 법조인들은 조선 시대 과거 시험에 급제해서 출세했던 고급 관료와 같은 차원의 인물들로 이해되고, 심지어 국회의원을 비롯하여 많은 선출직 공무원들도 변호사든 뭐든 이런저런 어려운 시험에 합격하거나 다른 사회 영역에서라도 뛰어난 역량을 입증한 사람만이 할 수 있는 것처럼 받아들여진다. 그리고 정치란 너무도 중요하고 전문적인 일이어서 보통의 시민들은 관련된 일에 종사하거나 어떤 판단을 내리기에 적합하지 않기에, 언제나 좋은 학벌이나 무슨 전문성을 가진 이들에게 맡겨줘야 한다는 신념이 사회에 만연하다.

우리 사회의 많은 시민들, 특히 청년들은 능력주의가 공정성을 가장 잘 담보한다고 여긴다. 그래서 국민의 힘 이준석 대표는 모두에게 기회가 주어지는 정글 식 경쟁이야말로 가장 공정



하다는 식으로 이야기를 하곤 해서 젊은 세대의 환호를 받기도 했다. 그러나 앞서 지적한 대로 사실 능력주의는 그 핵심에서 불평등을 정당화하는 이데올로기다. 불평등한 분배라 해도, 만약 그것이 치열한 경쟁에서 이긴 사람이 많은 것을 가지고 그렇지 못한 사람이 적게 가지게 된 탓이라면, 그건 아주 공정한 일이니 문제 삼아서는 안 된다는 이야기다. 앞서 우리는 이런 신념이 곧잘 사회적 약자들에 대한 배제와 무시로 나타나곤 한다는 점을 지적했는데, 이런 식의 일은 이제 정치적 차원에서도 일어난다. 나라의 중요한 일과 권력을 독차지하고 있는 소수의 엘리트들은 수많은 보통의 시민들을 배제하면서 자신들의 관점과 이해관계를 공동선으로 포장하여 정치를 한다. 마이클 샌델은 이런 상황을 ‘능력(자들)의 횡포/전횡(the tyranny of the merit)’ 이라고 했는데, 참으로 적절하다.

우리의 경우 이런 현상은 더 심각한 것처럼 보인다. 바람직한 정치적 통치는 다름 아닌 ‘지혜롭고 능력 있는 자들’ 이 국정을 운영할 때만 가능하고 평범한 백성들은 정치의 수동적인 수혜 대상 정도로만 설정했던 유교 전통의 강한 영향이 남아 있어서일지도 모르겠다. 어쨌거나 이렇게 불평등을 정당화하는 능력주의, 특히 정치적 능력주의는 오늘날 민주주의에 정면으로 위배된다. 한 때 능력주의는 서구에서나 우리나라에서나 기회의 평등에 대한 신념을 고취시키면서 혈통에 따른 계급지배를 거부하는 등 민주주의의 중요한 초석으로 역할하기도 했다. 그러나 이제 능력주의는 사회구성원들 사이에 경제적 불평등을 심화, 고착시킬 뿐만 아니라, 정치적 평등마저 위협하거나 부정하면서 민주주의를 소수 고학력 전문가 엘리트들에 의한 ‘과두정’ 으로 만들어가고 있다.

한 마디로 이제 정치는 좋은 학력과 학벌을 가졌거나 이런저런 전문성을 가진 사람만의 몫이 되었는바, 민주주의가 정치적 능력주의체제로 변질 또는 타락하고 있다. 이 정치적 능력주의체제는 정치적 의사 결정 과정과 권력이 특정 분야의 전문성이나 학벌 또는 자격의 소유 등을 명분으로 내세우는 소수 엘리트 계층이 독점하는 과두정의 특별한 형식이라고 할 수 있다.

이 정치적 능력주의체제는 정치적 의사 결정 과정과 권력이 특정 분야의 전문성이나 학벌 또는 자격의 소유 등을 명분으로 내세우는 소수 엘리트 계층에 의해 독점되는 과두정의 특별한 형식이다. 현대 민주주의에서 엘리트 계층의 책임성을 묻고 민주적으로 견제할 가능성이 점점 더 좁아지면서 정치 자체가 능력주의적 엘리트 계층에 의해 독점되고 있다. 그러니까 오늘날의 민주주의에서도 엘리트의 능력에 대해 과도한 무게를 부여하는 능력주의적 문화 속에서 정치조차도 엘리트들이 독점하는 일이 이데올로기적으로 또 제도적으로 고착되고 있다는 것이다.

서구의 많은 선진국들에서 나타나는 극우 포퓰리즘의 발흥과 그에 따른 민주주의의 위기는 바로 이런 능력주의적 질서와 정치적 불평등이 낳은 위기의 징후라고 할 수 있다. 마이클 샌델은 미국의 민주주의를 위기에 빠트린 ‘트럼프즘’ 을 바로 그런 맥락에서 이해한다. 그에 따르면, 트럼프즘은 오바마 정부 시기까지 미국 민주당이 능력주의에 경도되어 신자유주의적 세계화로 인해 궁지에 내몰린 백인 육체노동자 계층의 기대와 존엄성을 무시하고 배반한 데 따른 반발의 결과다. 이런 현상은 단지 미국만의 문제가 아닌 것처럼 보인다. 독일에서도 프랑스에서도 영국에서도 유사한 현상들이 관찰된다.

능력주의는 기본적으로 개인이 지닌 능력에 대한 평가를 바탕으로 한다. 그리고 경쟁에 많은

무게를 두며 그 공정성을 강조한다. 이렇게 개인과 경쟁이 중요시되는 사회에서는 조직, 집단, 공동체 등은 주변적인 의미만을 갖게 될 것이고, 민주적 삶의 양식의 토대라 할 수 있는 공동체적 연대 의식과 사회적 약자에 대한 배려 등과 같은 가치도 뒤로 밀려난다. 또 승자의 이데올로기로서의 능력주의는 사회적 경쟁 체제의 패자들을 무시하고 배제한다. 이런 상황에서 사회적 경쟁체제에서 패자라고 느끼는 시민들이 기존 질서와 경쟁의 승자들 및 사회의 엘리트들에게 배반당했다고 느끼며 ‘르상티망’, 곧 원한감정을 갖게 되는 건 자연스러운 결과일 것이다. 그리하여 그들은 자신들의 이야기에 귀 기울여주는 듯하고 자신들을 정치적으로 구원해 주리라 유혹하는 트럼프 같은 이가 대변하는 우익 포퓰리즘에 경도되고 만다. 우리 사회는 얼마나 이런 경향으로부터 자유롭다고 할 수 있을까?

사실 한국 민주주의의 과도정화 경향은 서구의 여러 나라들보다 훨씬 더 심각하다고 해야 한다. 한국 민주주의의 이면에는 오랜 유교 전통의 영향 속에서 본질적이고 구조적인 정치적 능력주의가 또아리고 있다. 조금 강조해서 말하자면, 한국의 민주주의는 그동안 능력주의의 외피 속에 은폐되어 있던 과두 세력의 세습체제를 보호하고 심지어 강화하는 정치적 형식에서 벗어나지 못했다고 해야 할지도 모른다.

오랫동안 한국 사회를 지배하고 있는 특이한 법조지배체제(Juristocracy) 현상을 보라. 한국은 최근까지 일본 식민 지배의 영향으로 근대화된 형태의 과거 시험이라 할 수 있는 ‘고시’를 통해 고위공무원들과 법조인들을 선발해 왔다. 이 엘리트들의 사회정치적 지배는 종종 민주적 대표의 권능을 훨씬 뛰어넘는 지점에서 사회에 깊은 영향을 미치고 있다. 사법부는 아주 자주 민주적으로 선출된 행정부의 결정을 무력화시켰고, 행정부에 속하는 검찰은 최근까지 수사권 및 기소권 독점을 무기로 거의 무소불위의 권력을 누리며 때때로 민주적으로 선출된 정치권력을 압도했다. ‘신성가족’이라고 불리기도 하는 이 법조인 집단은 사회의 다른 특권 집단들(재벌, 언론 등)과 밀접하게 연결되어 있다. 그들은 심지어 대중들에 의해 가장 선호되는 선출직 정치가의 후보군이기도 하다.

이런 현상은 능력주의적 엘리트 일반으로 확대될 수 있다. 행정고시 같은 선발 절차를 통해 고위 관료가 된 이들이 기획재정부 같은 데서 별이는 전횡 또한 절대 만만치 않다. 꼭 법조인이 아니더라도 높은 학력과 학벌은 한국에서 정치인들이 가져야 할 가장 중요한 정치적 자산 중의 하나다. 지금도 한국의 민주주의에서는 공동선에 대한 지향이나 헌신을 보여 준 삶의 이력 같은 것이 아니라 그런 학력과 학벌에 따른 사회적 성공의 정도가 가장 중요한 정치지도자의 자격 중 하나다. 꼭 높은 학력과 학벌이 아니더라도, 하다못해 기업가로서의 성공같이 헌신적인 노력과 탁월한 능력을 발휘한 이력 같은 게 있어야 지도자 자격이 있다고 여겨진다.

이런 식의 정치적 능력주의 전통은 한국 민주주의에서 정당정치 미성숙으로도 이어진다. 한국에서는 서구에서와 같이 계층적, 계급적 이해관계나 정치 이념에 따른 ‘대중정당’의 발전이 아직 충분히 성공하지 못했다. 한국의 정당들은 기본적으로 ‘간부 정당’이며, 선거 때마다 명망가들이나 당선 가능성이 있는 지도자를 중심으로 이합집산을 반복해 왔다. 그리하여 한국의 민주주의에서는 정당과 선거가 이념, 정치적 강령, 노선, 정책이 아니라 정치가들의 사회적 명망과 학벌주의 같은 능력주의적 요소에 침윤된 대중적 선호에 의해 좌우되는 부분이 크다.

나아가 우리 사회에서는 샌델이 말하는 능력자들의 전횡이 중앙 정치차원에서만이 아니라 ‘풀뿌리 민주주의’의 차원에서도 나타나고 있다. 우리나라에서는 마을과 동네의 일상적 삶의 수준에서 주민들의 직접적인 참여를 통해 이루어져야 할 주민자치마저 중앙정부와 광역 및 기초 지자체의 관리 대상으로 취급되고 있다. 놀라운 것은 여기서도 모종의 능력주의가 관철되고 있는데, 공무원들의 개입을 넘어 전문성을 내세우는 일부 지역 엘리트들이 주민자치 영역을 장악하여 보통의 시민들을 배제한 채 그들이 주민자치의 주체임을 표방하는 일이 표준이 되어 가고 있단다. 전국 어디든 가는 곳마다 ‘주민자치센터’가 늘려 있는데, 안타깝게도 거기에는 ‘주민’이 없고, 따라서 ‘자치’는 이미 논리적으로 있을 수 없는 장면이 펼쳐지고 있는 것이다.

어쩌면 이런 일은 서구의 극우 포퓰리즘보다 더 심각한 문제다. 이 포퓰리즘은 너무 단순하게 평가하기를 하면서 이민자 등에 대한 적대를 표출해서 걱정이지만, 그래도 시민 대중이 ‘우리가 주권자다’라며 민주적 주체성을 드러내는 과정에서 발흥했다고 이해할 여지가 있다. 그러나 우리나라의 주민 없는 주민자치는 아예 민주주의의 흔적 자체를 찾을 수 없다. 이견 어쩌면 멀리 조선의 향약에까지 이어지는 전통에 맞닿아 있는지도 모르겠다. 조선 시대의 향약은 사실, 도덕적 마을공동체의 건설이라는 표방된 명분과는 달리, 과거제를 통해 지배의 정당성을 확보한 양반 계층이 백성들을 일상적 마을 살이 수준에서부터 지배하는 도구로 역할을 했다. 지금 우리의 주민자치가 이 수준에서 얼마나 벗어났는지 모르겠다.

### Ⅲ. 민주적 시민성

이런 도전에 맞서 우리 민주주의를 지켜내기 위해 지금 우리 사회에 가장 절실하게 필요한 것은 ‘민주주의의 주체’인 시민의 성숙한 민주적 역량이다. 우리는 시민의 그런 민주적 주체성의 문제를 시민성(citizenship) 개념을 통해 이해한다. 이것은 한 편으로는 정치공동체의 구성원으로서 다양한 권리를 누리는 시민의 법적 지위를 나타내기도 하고(이런 맥락에서는 흔히 ‘시민권’이라는 역어를 쓴다), 다른 한 편으로는 정치적 주체 또는 행위자로서 정치 과정에 적극적으로 참여하면서 발휘하는 ‘시민다운’이나 ‘시민 정신’을 나타내기도 한다. 이 개념은 서구의 다양한 정치 전통 배후에 있는 정치철학적 입장에 따라 그 개념적 초점이 다르게 이해되어 왔다.

고대 그리스 시절부터 서구의 정치적 사유 저변을 형성했던 공화주의에서는 시민성을 기본적으로 시민들의 자치 이념과 연결해 이해했다. 이 전통은 정치적 의사결정이나 속의 과정에 적극적으로 참여하는 데에 시민성의 핵심이 있다고 이해해 왔다. 곧 시민이란 정치공동체의 적극적인 구성 주체로서 공동선을 지향하는 ‘시민적 덕성’으로 무장하고서 일상적으로 정치 과정에 참여할 수 있어야 비로소 시민다운 존재가 될 수 있다고 보았다.

반면, 17세기 이래 발전하기 시작한 자유주의 전통에서는 시민성의 핵심이 정치에 대한 적

극적인 참여보다는 정치공동체 구성원으로서의 법적 지위를 보장받는 데 있다고 보았다. 물론 이 전통 역시 광범위한 영토를 확장하고 변경민들도 시민으로 포섭하여 정치적 안정을 구하고자 했던 로마 제국의 경험에 그 뿌리를 두고 있다. 여기서는 특정한 정치공동체의 시민으로서 우리는, 그러나 공적인 정치적 영역에서보다는 주로 사적 영역에서 행사되는 다양한 권리(시민권)가 중요하다.

오늘날 우리가 흔히 ‘자유 민주주의’ 라고 개념화하는 헌정적 민주주의에서는 이 자유주의적 시민성 개념이 압도적으로 지배적이다. 그래서 시민 ‘권’ 을 강조하며, 국가의 최우선적 역할이 이 시민권의 보호와 신장에 있다는 인식이 확산되어 있다. 사실 오늘날의 거대하고 복잡한 사회에서 고대 그리스의 민주정이나 로마의 공화정에서 강조되었던 시민들의 적극적인 정치적 참여에 대한 기대는 쉽지 않다. 그러나 그런데도 시민성을 단지 시민의 법적 지위와 그 권리 차원에 묶어두어서는 안 된다고 여기며 오늘날의 조건에서 가능하고 바람직한 방식으로 시민들의 주권성과 적극적 정치참여를 강조하는 공화주의적 시민성 개념을 새로이 부활시키려는 다양한 시도들이 이루어지고 있다.

한국의 시민은 서구 민주주의의 역사적 경험을 얼마간 참조하면서도 서구와는 다른 고유한 독자적인 역사적 전통 위에서 형성되었다. 한국의 시민은 멀리는 동학농민전쟁이나 민란에까지 이어지며, 3.1운동이나 독립운동 같은 역사적 경험의 바탕 위에서, 민주공화국이라는 조건 속에서도 만연했던 사회의 불의에 항거했던 강력한 시민정치의 전통 속에서 형성되었다. 때문에 한국의 현대사에서 형성되고 발전해 온 시민성을 특정한 서구적 전통의 관점에서 재단하거나 이해할 수는 없다.

한국에서는 시민성이 서구의 두 전통이 강조하던 특징을 모두 아우르면서 두 측면이 각각 서로가 서로를 강화하는 방향으로 발전해 왔다고 해야 한다. 한국에서도, 건국 초기부터 군부 독재 시기를 포함하여, 민주공화국을 표방한 헌법을 토대로 형식적이지만 한편이라도 보장되었던 여러 민주적 권리는 결정적인 출발점이었다. 그러나 한국의 시민들은 결코 자신이 누려야 할 권리의 향유만을 강조하지 않았다. 그런 권리 주장은 동시에 ‘우리가 주권자다’ 라는 각성과 함께 시민들의 민주적 참여를 강화하는 출발점 또는 토대가 되었다. 반대로 그 바탕 위에서 강화된 민주주의는 시민들의 권리를 더 깊고 더 튼튼하게 만들어 왔다. 한국의 시민들은 자신이 누리거나 마땅히 누려야 할 권리를 소홀히 하지 않으면서도, 일상적으로나 사회적 위기 상황에서 ‘공동선’ 을 위한 기본적인 시민적 책임과 의무를 다하겠다는 의지를 갖고 있는 존재들이라 할 수 있다.

그러나 오늘날 우리는 이런 전통적 시민성 개념이 심각한 한계에 봉착해 있음을 놓치면 안 된다. 사실 그러한 시민성 개념은 서구 전통에서도 이미, 노동운동과 페미니즘 운동의 대두와 함께, 결코 단일한 속성으로 환원될 수 없는 시민들의 다양한 차이와 복잡성을 담아낼 수 있어야 한다는 압박을 받아 왔다. 계급적 차이는 물론 젠더나 성적 정체성, 인종, 문화 등 시민성 개념이 담아내야 할 수많은 차원이 있다. 더구나 오늘날에는 제국주의, 세계 대전, 지구화된 시장 및 환경 위기 등의 문제들에 직면하여 시민성 개념은 국민국가적 차원에만 안주할 수 없게 되었다. 시민성 개념은 지구적 차원으로 확장되어야만 한다. 민주적 시민성

개념은 ‘지구적 시민성(global citizenship)’ 개념을 포괄할 수 있어야 한다.

이런 배경 위에서 우리는 오늘날과 같은 복합 위기 시대에 민주적 시민성 개념은 한 편으로는 적극적인 사회적, 정치적 참여라는 관점에서 ‘심화’ 되어야 하고, 다른 한 편으로는 시민적 관심과 지향과 관련하여 ‘확대’ 되어야 한다고 말할 수 있다. 민주 시민은 한 편으로 삶의 모든 국면에서 자신에게 주어진 권리를 행사하고 그것에 대한 침해가 일어나면 적극적으로 비판하고 저항할 수 있어야 한다. 나아가 개인의 권리를 넘어 공동선과 정의에 대한 감각을 가지고 자신이 살아가는 사회와 국가의 일에 참여하고 주어진 책무가 있다면 마다하지 않아야 한다. 그러나 민주 시민은 다른 한 편으로 스스로를 특정한 국민국가의 일원으로서만이 아니라 ‘세계 시민’의 한 사람으로서 인식하면서 인권과 평화는 물론, 지속가능 발전과 기후 위기의 해결 같은 지구적 과제에 대한 감각과 헌신의 태도 및 역량도 갖추어야 한다.

#### IV. 민주시민교육의 과제

서구 민주주의의 위기 현상을 단적으로 상징했던 미국의 트럼프 대통령 당선은 미국의 교육이 그동안 시민들이 민주적 가치와 지향을 배우고 내면화하도록 만드는 데서 소홀히 해왔다는 사실에 대한 통렬한 자기반성을 불러일으켰다. 사실 그러한 민주시민교육이야말로 미국의 발명품이라 할 수 있고, 미국은 제2차 세계대전 이후 독일을 포함한 전 세계에 그러한 교육을 전파하기까지 했다. 그러나 미국은 레이건 이후 신자유주의적 사조가 교육 영역마저 지배하면서 개인의 경쟁력과 경제적 성공만을 강조하며 바로 그 미국적 정체성의 핵심적 일부라 할 수 있는 민주주의에 대한 교육을 내팽개침으로써 트럼프를 불러들였다고 볼 수 있다. 그 신자유주의적 교육은 그 본질에서 바로 능력주의적 교육이다. 우리는 이런 미국의 경험을 반면교사 삼아 시민들이 민주적 주체로서 더 잘 성장하고 역할 할 수 있도록 준비시킴으로써 민주주의의 위기를 극복해야 한다.

민주주의가 정치적 능력주의 체제로 전락하지 않도록 하기 위해서도, 그런 정치적 능력주의의 전횡에 대한 반발 속에서 시민들이 극우 포퓰리즘에 포획당하는 걸 막기 위해서도, 또 민주주의가 오늘날과 같은 복합 위기 시대에 마주하는 수많은 사회 문제들에 대한 참된 해법을 찾아 제대로 실천하기 위해서도, 시민들의 민주적 역량 강화가 절실하다. 민주주의에서는 결국 시민들이 사회 문제를 어떻게 인식하고 어떤 문화적 토대 위에서 어떤 방식으로 문제에 접근하는지에 따라 정치의 양상과 결과가 달라질 수밖에 없다. 시민들이 각성하고, 상호 존중의 바탕 위에서 소통하며, 다양한 견해와 해법에 대해 합리적으로 숙고하여 판단을 내릴 수 있는 역량을 갖추었을 때만 민주주의는 제대로 작동할 수 있다. 민주시민교육은 시민들이 바로 그런 역량을 갖추게끔 도와주는 교육적 노력에 대한 총칭이다.

많은 이들은 민주시민교육을 좁은 의미의 ‘정치적 시민성’에 대한 교육으로서 무슨 ‘유권자교육’에 한정되는 듯이 이해하지만, 그런 이해는 완전히 잘못된 것이다. 물론 모든

시민은 선거에 제대로 참여할 수 있는 비판적 판단력과 소양을 갖추 수 있어야 한다. 사실 이것만 해도 민주시민교육이 할 일은 참 많다. 그러나 민주 시민은 선거를 통해서만 주권자가 되는 것은 아니다. 통용되는 역량(competency)이라는 교육학적 개념을 사용하자면, 민주시민 교육은 ‘민주공화국의 주권자인 시민이 갖추어야 할 기본적인 역량, 곧 지식과 이해(knowledge & understanding), 기술 또는 기능(skill), 태도 및 가치(attitudes & value)의 함양에 대한 교육’이라고 정의될 수 있다. 여기서 교육은 좁은 의미의 아카데미 식 교육만이 아니라, 정보, 토론 및 참여와 활동 기회의 제공 등을 포괄하는 개념이다.

여기서 시민들의 민주주의에 대한 <지식>은 민주주의의 기본 원리, 다양한 제도, 시민으로서의 권리와 의무 등에 대한 이해와 인식에 대한 교육을 통해 배양될 수 있을 것이다. 이 교육은 예를 들어 헌법, 기본권, 권력 구조, 정당, 선거, 시민사회와 압력 단체, 과세와 재정, 미디어의 작동방식과 기능 등에 대한 교육을 포괄한다.

시민이라면 우선 헌법을 비롯한 민주주의 여러 제도의 이념과 작동 원리는 물론 여러 사회 정치적 사안들을 나름의 시각으로 꿰뚫어 볼 줄도 알아야 할 것이다. 복잡한 인간사의 일들을 전부 세세하게는 아니더라도 최소한 어떤 민주적 의사결정과정을 통해 문제에 접근해야 하는지에 관해서는 판단할 수 있을 정도로는 알고 있어야 한다. 좀 더 일반적인 수준에서는 사회정의, 인권, 평화, 세계화 등에 대한 인문학적 및 사회과학적 소양의 함양도 필요할 것이다. 민주주의 국가의 주권자로서 행위하기 위하여 필요한 기본적인 지식과 식견을 갖추어야 한다는 이야기다. 나아가 이제는 한 사람의 ‘세계시민’으로서 필요한 소양을 갖추는 일도 소홀히 하지 말아야 한다. 특히 기후위기 문제의 심각성을 인지하고, 지속가능발전이나 세계적 수준의 정의 문제 등에도 깊은 관심을 가질 수 있도록 해야 한다.

민주주의를 위한 <기술(기능)>은 민주주의를 운용하고 실천하기 위해 필요한 능력, 특히 민주적 의사소통을 위한 능력에 대한 교육을 통해 함양될 수 있을 것이다. 이 교육은 예를 들어 정치적 견해를 형성하여 내세울 수 있는 능력, 효과적으로 이견을 제기하고 자신의 이해관계를 명료화할 수 있는 능력, 정치적 이견을 가진 사람들과 소통하고 정치적 사안에 대한 의견 차이를 평화적으로 타협하고 조율할 수 있는 능력 등에 대한 교육을 포괄한다.

여기서 가장 중요한 것은 ‘비판적 사고’ 교육이다. 민주주의는 궁극적으로 자기 삶의 주인이자 매사를 독립적이고 비판적인 고유의 시선으로 바라볼 수 있는 시민들만이 꾸려갈 수 있기 때문이다. 시민은 통념을 당연하게 여기지 않아야 하고 편견과 선입견에 쉽게 빠져 있지 말아야 한다. 타인의 이야기를 귀담아 들을 줄 알아야 하고 무턱대고 권위에 기대서도 안 된다. 언제나 자신이 틀릴 수도 있음을 열어 놓고 충분히 잘 검토되고 정당화된 믿음을 독단으로부터 잘 구분해 낼 수 있어야 한다. 사회적, 정치적 사안들의 복잡성과 불확실성을 다룰 수 있는 능력을 함양해야 한다. 이런 능력은 복합 위기 시대를 살아가는 시민들에게 더 더욱 절실하게 필요하다.

민주주의를 향한 <태도 및 가치>는 민주주의가 추구하는 근본적 도덕적 지향과 민주주의를 유지하고 발전시키기 위해 시민들이 공유해야 할 도덕적 원리의 내면화에 대한 교육을 통해 획득될 수 있을 것이다. 이 교육은 예를 들어 인권, 모든 시민의 평등한 존엄성의 인정, 상호 존중, 이질성에 대한 관용 및 포용, 정의감 또는 공정성 및 공동선에 대한 지향, 민주적 애국심

등에 대한 교육을 포괄한다. 당연히 문화적 다양성에 대한 깊은 이해를 바탕으로 인종주의에 반대하고 국제적인 연대와 협력의 가치를 이해하기 위한 교육도 필요하다.

민주주의는 우리의 정치공동체가 서로 평등한 사람들의 연합체라는 사실을 인정하는 데서 출발한다. 그래서 시민은 모두 1표의 권리만을 갖고 있다는 정도를 넘어 누구든 동등한 존엄성과 가치를 갖는다는 전제가 어떤 자명한 진리로서 인식되고 실천되지 않으면 민주주의는 제대로 유지되고 작동할 수 없다. 또 민주적 시민은 자신의 견해와 이해관계를 분명하게 표현하며 관철시키려 하면서도 타인의 권리를 인정하고 상대에 대한 공감이나 배려의 자세를 잊지 않는 소통에 대한 지향을 습관화할 수 있어야 한다. 그밖에 사회적 불의에 맞설 수 있는 용기, 사회적 약자에 대한 공감 능력, 평등한 동료 시민들에 대한 ‘시민적 예의’(civility), 자신의 삶의 성공을 최소화한 타인에 대한 지배와 연결시키지는 않는 가치관도 필요하다. 지속가능성의 가치를 이해하고 인간과 인권을 존중하며, 무한한 욕망의 추구에 대한 자기성찰 위에서 자연 및 비인간 존재자의 이해관계에 대한 존중과 배려의 태도도 절실하다.

여기서 우리는 더 이상 민주시민교육을 일국적 차원에서 시민의 민주적 자기-지배에 초점을 두고 이해해서는 안 된다는 점을 분명히 할 수 있어야 한다. 민주시민교육은 사회정의와 평등에 대한 헌신은 물론 환경과 지속가능한 발전에 대한 관심 같은 세계시민교육의 차원에 많은 배려를 아끼지 않아야 한다. 민주시민교육은 정치와 민주주의에 대한 교육이나 다양한 수준의 자치에 대한 교육뿐만 아니라 젠더교육, 평화교육, 인권교육, 환경교육, 다문화교육/문화다양성 교육 등을 포괄할 수 있어야 한다.

하지만 안타깝게도 우리나라에서는 학교에서든 시민사회에서든 민주시민교육이 제대로 뿌리 내리지 못하고 있다. 이른바 촛불혁명의 성취로 탄생했다는 문재인 정부에서도 민주시민교육은 기껏해야 첫걸음을 떼었다고 할 수 있을 뿐이다. 여전히 민주시민교육의 필요에 대한 사회적 합의가 부족하고, 어처구니없는 정치적 편향성에 대한 시비가 여전하다. 게다가 제법 긴 시간을 코로나 때문에 허비하기도 했다. 하루빨리 이런 상황을 극복할 수 있어야 한다.

물론 오늘날 한국 사회에서 초중고 과정에서 이런 민주시민교육이 제대로 되지 않는 가장 큰 이유는 대학입시다. 대학교육도 민주시민교육을 방기하는 마찬가지다. 오늘날 우리 사회에서 대학진학율이 거의 80%에 육박하게 된 건 우리 시민들을 사로잡고 있는 능력주의적 욕망 때문이라고 해야 한다. 그 덕분에 오늘날 우리 사회에서 대학은 전문적 학술 연구에 초점을 둔 고등 교육기관이라기보다는 취업 준비에 초점을 둔 대중적 성인교육기관이 되었다. 과거 도제 관계나 직업훈련소 같은 데서 이루어지던 일이 대학교육의 틀 안으로 들어오게 되었을 뿐인 것이다. 또 ‘모두가 양반되기’ 식 대학교육의 폭발이 사회의 참된 민주적 평등 관계의 확립으로 이어지지도 않고 있다. 쉽게 말해 대학 사이의 서열이 과거 학벌의 위계를 대체했을 뿐이다. 오늘날 우리 사회에서 대학은 바로 이런 토대 위에서 민주시민교육을 제대로 수행하기는커녕 오히려 반-민주, 반-시민 교육의 중심에 서게 되었다.

이런 상황을 하루아침에 바꾸어낼 수는 없겠지만, 대학 서열화 해소를 위한 노력과 함께 이제 대학교육의 위상부터 새롭게 설정하는 게 필요하다. 우리는 대학이 “도덕적인 인간이자 민주적인 시민으로서 공동선에 대해 숙고할 수 있는 사람”을 키워내야 한다(샌델)는 교육의 본래적

사명을 복원할 수 있도록 관심을 기울여야 한다. 그리고 그동안 대학입시에 종속되면서 왜곡되었던 초중등교육 또한 민주적 시민성의 함양이라는 당연한 공적 교육의 목적에 부합하게끔 근본적으로 개혁되어야 할 것이다.

여기서 내가 학교교육과 관련하여 특별히 강조해 두고 싶은 것은 민주시민교육을 특정한 ‘교과’ 차원에서만 이해하면 안 된다는 점이다. 민주시민교육은 교육 전체의 핵심과제로 이해되어야 하며, 하나의 문화이자 삶의 양식 그 자체가 되어야 한다. 물론 지식을 전수하고 민주주의의 근본 전제와 작동원리를 이해하기 위한 교육과정은 반드시 필요하다. 그래서 나는 어떤 형식이든 하루빨리 민주시민교육 교과가 필수화될 수 있기를 강력하게 주장한다. 그러나 여기에 그치면 안 된다. 학교교육 전체를 민주시민교육이라는 차원에서 재구조화하려는 노력이 이루어져야 한다.

물론 이런 당위에도 불구하고 우리 사회 전체의 능력주의 문화와 구조가 바뀌지 않은 상태에서 학교 교육만 변화하기는 힘들 것이긴 하다. 그렇지만 정반대의 방향에서도 생각할 수 있다. 다른 아니라 학교가 바로 사회 전체의 개혁을 위한 씨앗이 될 수도 있다. 시민의 사회화 과정이 이루어지는 가장 기본적이고 사회의 가장 근간적인 삶의 공간으로서의 학교가 가장 원초적인 민주적 삶의 양식을 실현하는 공간이 될 수도 있는 것이다. 다시 말해 우리가 하기에 따라서는 학교가 모든 구성원, 특히 ‘이미-시민’인 학생들의 평등한 민주적 참여가 일상적이고 항상적으로 이루어지고, ‘존엄의 평등’, 상호 인정, 관용, 포용, 배려, 연대 등과 같은 민주적 가치, 그리고 그에 따른 민주적인 태도와 관계 맺기가 자연스럽게 일상의 문화를 지배하는 실험적 공간이 될 수 있다.

학교라는 공간은, 이곳이 현실의 정치공동체가 아니기 때문에 더욱 더, 좀 더 이상적인 형태의 민주주의를 실천할 수 있는 가능성에 대해 더 많이 열려 있다고 해야 한다. 학생들은 원칙적으로 부모의 사회경제적 지위나 배경의 영향에서 자유로운 상태에서 평등한 관계를 맺을 수 있는 더 많은 가능성을 가지며, 학교에서는 학교 밖 사회에서 보다 더 용이하게 비폭력적이고 관용적이며 평화적인 상호 관계의 토대를 형성할 수 있다. 학교민주주의는 기본적으로 하나의 ‘실험’ 개념이다.

우리는 학교이기 때문에 많이 제약이 따른다는 관점에서가 아니라 오히려 학교이기 때문에 더 많은 가능성을 가질 수 있다는 관점에서 학교민주주의를 ‘감행’ 할 수 있어야 한다. 민주적 가치를 민주적 방식으로 형성하고 공유하면서 학교생활 전반에서 그런 가치가 실현되도록 해야 한다. 출신, 성, 종교, 성적, 외모 등과 무관하게 모든 학생과 다른 구성원에 대한 평등한 존중의 원칙 위에 모두의 인권을 보호하고 실현하며 학교의 다양한 교육 활동과 생활에서 모두에게 배제 없는 참여를 보장하는 문화와 절차와 제도를 구축해야 한다. 민주시민교육은 이런 토대 위에서만 꽃 필수 있다. 그리고 이런 토대 위에서 능력주의를 극복하기 위한 우리 사회 전체의 문화적 잠재력도 성장할 수 있을 것이다.

교신저자 : 장은주, 영산대학교 교수





*MEMO*

---

# 능력주의에 도전하기

김현우

창원 봉림고등학교

## 목 차

- I. 서론
- II. 사회과와 능력주의
- III. 수업 전략: “능력주의에 도전하기”
- IV. 나오며

## I. 서론

“기회는 평등할 것입니다. 과정은 공정할 것입니다. 결과는 정의로울 것입니다.”

2017년 5월 10일, 문재인 대통령이 자신의 취임식에서 했던 말이다.<sup>1)</sup> 촛불혁명으로 탄생한 대통령은 지난 시절의 부정과 부패에 대한 청산과 함께, 새롭게 다가올 시대에 ‘기회의 평등’, ‘과정의 공정’, ‘결과의 정의’를 약속했다. 대통령이 꿈꾸는 이상사회의 모습이 이 세 개의 문구 속에 녹아있을 터였다. 국민들 역시 대통령의 이상에 깊이 공감하면서 유례없을 정도의 큰 지지를 보냈다. 문재인 대통령을 지지하지 않았던 사람이라 할지라도 대통령이 내세웠던 이 세 가지 가치만큼은 부정하기가 쉽지 않았을 것이다. 그 만큼이나 ‘평등’, ‘공정’, ‘정의’는 대한민국 국민에게 당위적이고 보편적인 가치로 수용되고 있었다. 그러나

1) 취임식에서 처음 사용했던 것은 아니며 제18대 대통령 선거 운동에서도 캐치프레이즈로 활용하였다.

다른 한편으로 이러한 가치들은 언제나 능력주의로 흐를 위험을 내포하고 있는 것이었다.

작년 여름 우리 사회를 강타했던 ‘인국공 사태’는 ‘평등’과 ‘공정’을 어떻게 해석하느냐에 따라서 추구하는 ‘정의’의 모습이 얼마나 달라질 수 있는지 보여주는 단적인 사례이다. 공공 부문에서 비정규직을 없애겠다는 대통령의 공약에 따라 인천국제공항공사는 보안검색요원 등 2,143명을 정규직으로 직고용하겠다고 밝혔다. 그 즉시 반대 여론이 들끓기 시작했다. 시험이라는 ‘정당한 절차를 거치지 않고’, 정규직이 되기 위해 ‘충분히 노력하지도 않은 이들’에게 단지 해당 부문에서 비정규직으로 일하고 있다는 이유 하나만으로 정규직으로 전환시켜 준다는 것은 공정하지도, 평등하지도 않다는 것이다. 지금 이 순간에도 젊음을 반납하고 당장의 행복을 유예한 채 ‘시험’을 준비하는 취업 준비생들에게 인천국제공항공사의 결정은 부정의의 극치로 받아들여졌다. 이제 사람들은 대통령의 ‘평등’과 ‘공정’, ‘정의’를 의심하기 시작했다.

우리 사회에 유사 인국공 사태는 수도 없이 존재한다. 올해 초 경남교육청에서는 비정규직 방과후 학교 자원봉사자 348명을 시험 없이 정규직으로 전환해 주기로 했다가 반발에 부딪혔다. 교육청은 결국 이를 전면 재검토하기로 하였다.<sup>2)</sup> 지난 6월에는 국민건강보험공단에서 콜센터 직원 1,600명을 직고용하려 하자 정규직 일반 직원들이 역차별이라며 강력히 반발했다. 그들은 인터뷰에서 “나도 계약직이었던 은행 창구직 등으로 일하며 퇴근 후 공부해 어렵게 공단에 입사했다”면서 “단순히 처지가 어렵다는 이유로 공단 직원이 되게 해달라는 주장은 받아들이기 어렵다”고 했다. 또 어떤 이는 이렇게 쉽게 정규직으로 전환되는 것을 보니 자신의 “노력과 시간이 모조리 부정당하는 것 같다”고도 했다.<sup>3)</sup> 이렇듯 시험이라는 공정한 절차를 통해 능력을 인정받은 사람만이 정규직이 될 수 있다는 인식, 정규직과 비정규직 사이에는 당연히 차이가 있어야 한다는 생각은 능력주의가 우리 사회에 얼마나 만연해 있는지를 여실히 보여준다.

오늘날 한국에서 능력주의는 능력과 노력에 따른 응분의 보상체계라는 의미로 사용되며, 업적주의, 공적주의, 실력주의, 그리고 학력주의와도 사실상 동의어로 쓰인다(박권일, 2021, 24). 타고난 신분에 따라 자원이 분배되는 사회에서 개인의 능력과 노력에 따라 보상이 이루어지는 사회로의 발전은 분명 인류 역사의 큰 진보라 할 수 있다. 하지만 그렇다고 해서 능력주의가 바람직한 분배의 기준이라고 단정 지을 수는 없다. 우리가 ‘이상적으로 생각하는 능력주의’에서 활용되는 분배의 기준은 대개 재능과 노력, 기여와 같은 것들이다. 여기서 재능은 ‘운’에 따라 좌우되는 경우가 많기 때문에 온전히 개인이 성취한 것으로 보기 어렵고, ‘기여’의 경우에도 사회적 조건에 따라 그 중요성이 달리 측정될 여지가 있다. ‘노력’은 순수하게 개인에게 귀속되는 것으로 언뜻 재능과 기여 보다는 공정해 보이지만 정작 그것을 객관적으로 측정하는 것이 불가능하다는 한계가 있다(박권일, 2021, 222-232).

더욱이 현실 세계에서 능력주의는 우리가 생각하는 이상적인 형태로 작동하지 않는다. 능

2) “방과후 봉사자 공무직 전환, 전면 재검토(KNN뉴스, 2021. 1. 18.)”, <https://tv.naver.com/v/17986121>

3) “건보공단 콜센터 1600명 직고용 협의 시작… 정규직들 반발”(조선일보, 2021. 6. 18.), <https://www.chosun.com/national/jobs/2021/06/18/LGPVY7SFKBBBBGQ5SXBNASDUK4/>

능력주의는 부와 권력의 세습을 교묘한 방법으로 은폐함으로써 불평등을 재생산해내는 기제로 활용된다. 조국 전 장관의 자녀 입시에 활용된 여러 편법에서 보듯이 한국 사회에서 전형적인 능력으로 여겨지는 ‘학벌’ 조차도 실상은 공정하게 형성되지 않는다. 조국 사태를 통해 우리는 엘리트 계층이 어떠한 방식으로 기회를 비축하고 나아가 사회적 봉쇄를 실현하는지 그 단면을 여과없이 볼 수 있었다(박권일, 2021, 207-208). 이렇듯 능력주의가 사회적 특권 계급의 재생산 과정에 활용되는 모습과 관련하여 장은주(2011)는 능력주의에 대하여 “과두특권독점체제의 클렙토크라시적 실상을 은폐하기 위한 이데올로기적 가상일 뿐”이라며 비판하기도 했다.

능력주의는 불평등한 사회 구조를 은폐하고 나아가 그것을 재생산 해내기에 참된 민주주의를 실현하는 데에 걸림돌이 된다. 우리 사회가 불평등을 극복하고 이상사회를 실현하기 위해서는 능력주의의 문제점을 극복할 수 있는 대안을 찾아야 한다. 교육은 이를 위한 강력한 수단 중 하나이며, 사회과는 이러한 목적과 가장 직접적으로 맞닿아 있는 교과이다. 이 글에서는 능력주의의 극복에 기여할 수 있는 사회과 수업 전략을 모색해보고자 한다. 이를 위해 II장에서는 사회과 교육과정에서 능력주의를 가르칠 수 있는 근거를 찾아보고 이를 토대로 구체적인 교육의 방향을 설정한다. 이어지는 III장에서는 앞선 논의를 바탕으로 능력주의를 극복하기 위한 수업 전략을 제시하며 글을 마무리 한다.

## II. 사회과와 능력주의

앞서 살펴보았듯이 가장 이상적인 형태의 능력주의조차도 ‘능력’이라는 핵심적인 개념이 모호하기에 이를 분배적 정의의 기준으로 삼을 경우 여러 문제에 직면한다. 또한 능력주의는 불평등을 정당화하는 기제로 활용되기 때문에 평등을 지향하는 실질적 민주주의와도 상충한다. 심지어 현실 세계에서 능력주의는 부와 권력의 세습을 교묘한 방식으로 은폐함으로써 불평등을 재생산 해내기도 한다. 그럼에도 우리 사회 구성원 대다수는 능력에 따른 분배가 가장 공정하고 합리적인 것이라 믿고 있으며, 이러한 믿음은 학생들에게서도 별반 다르지 않게 나타난다(성열관, 2021, 73). 따라서 우리는 교육을 통해 학생들이 능력주의에 대해 가지고 있는 그릇된 인식을 바로 잡고, 올바른 분배 정의의 기준을 세울 수 있도록 지도할 필요가 있다.

### 1. 사회과 교육과정과 능력주의

능력주의에 대한 교육은 다양한 형태로 이루어질 수 있다. 가장 원시적인 형태는 언어를 통한 교화이다. 교사는 수업 시간과 등·하교 시간, 쉬는 시간 및 점심시간 등 생활지도 시간을

틈틈이 활용하여 교화할 수 있다. 그러나 주지하는 것처럼 이러한 언어적 교화주의는 사회과에서 지양하는 교육 방법 중 하나이다. 다음으로 계기교육이나 특별교육을 실시할 수도 있다. 예컨대 인국공 사태와 같이 특별한 이슈나 계기가 있을 때 마다 교사가 교육 자료를 구성하여 수업을 운영하는 것이다. 구체적인 수업의 운영 방식은 교사 주도의 강의가 될 수도 있고, 학생 주도의 탐구나 토론 수업이 될 수도 있다. 또 창의적 체험활동 시간을 활용하여 능력주의와 관련한 특별한 교육 활동을 실시하거나, 능력주의를 동아리 활동의 주제로 결정하여 장기 프로젝트를 이어나갈 수도 있을 것이다.

그러나 이토록 다양한 교육 방법이 있음에도 불구하고 능력주의에 대한 가장 이상적인 교육 방식은 사회과 교육과정의 안에서 근거를 찾는 것이다. 사회과는 “학생들이 사회생활에 필요한 지식과 기능을 익혀 이를 토대로 사회현상을 정확하게 인식하고, 민주 사회 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 지님으로써 민주 시민으로서의 자질을 갖추도록 하는 교과(교육부, 2015)”이다. 따라서 만일 학생들이 그릇된 사회인식을 가지고 있다면 그것을 바로 잡아주는 것 또한 사회과의 역할이라 할 수 있다. 앞서 언급했듯이 능력주의는 그것을 이루는 핵심 개념의 모호성으로 인해 실질적 분배 정의의 기준으로 활용하는 데에 한계가 있고, 그나마도 현실 세계에서는 교묘한 방식으로 계급 불평등을 재생산 해내는데 악용된다. 더 큰 문제는 그러면서도 능력주의가 능력에 따른 분배 및 불평등이 정당한 것이라는 그릇된 믿음을 생산해내고 있다는 데에 있다. 다시 말해 능력주의는 학생들이 사회현상을 정확하게 인식하지 못하도록 방해하는 장애물인 것이다. 따라서 사회과 수업을 통해 능력주의의 실체를 파헤치고, 나아가 대안적 분배 정의에 대해 고민해보도록 하는 교육이 필요하다. 만일 사회과 교육과정에서 능력주의를 가르칠 수 있을만한 근거를 찾지 못한다면 그것은 둘 중 하나를 의미한다. 하나는 능력주의가 앞서 우리가 논의한 것만큼 우리 사회에 부정적인 것이 아니거나, 그것이 아니라면 사회과 교육 혹은 사회과 교육과정이 제 역할을 충분히 다하지 못하고 있는 것이다. 전자에 대해서는 이미 많은 연구 결과가 존재하므로 우리의 눈길은 자연스럽게 후자를 향할 수밖에 없다.

다행히 2015 개정 교육과정의 통합사회 교육과정에서 능력주의를 교육하기 위한 실마리를 찾을 수 있다. 사회과가 사회인식을 통한 민주시민의 육성이라는 목표를 표방하고 있음에도 사회과를 구성하는 대부분의 과목이 사회과학적 지식을 단순화하여 조직했다는 한계가 있다. 이에 비하여 통합사회는 각 학문의 지식을 초월하여 사회 현상을 통합적인 관점에서 바라보고 이를 통해 미래 사회에 대비할 수 있는 역량을 길러주는 것을 목표로 한다(교육부, 2015). 특히 통합사회의 교과 역량으로 제시된 비판적 사고력과 창의력, 문제해결력과 의사결정 능력 등은 능력주의를 넘어서 새로운 분배 정의의 기준을 창안해 내는 데에도 꼭 필요한 역량이다.

통합사회 과목의 구체적인 학습 내용은 성취기준을 통해 제시된다. 통합사회의 성취기준 중에서 능력주의와 연계하여 가르칠 수 있는 것들을 정리해보면 표 1과 같다.

표 1. 능력주의와 관련된 통합사회 교육과정

| 단원                 | 성취기준   | 학습 요소        |
|--------------------|--|--------------|
| (1) 인간, 사회, 환경과 행복 | [10통사01-03] <b>행복한 삶을 실현하기 위한 조건</b> 으로 질 높은 정주 환경의 조성, 경제적 안정, 민주주의 발전 및 도덕적 실천이 필요함을 설명한다.                       | 행복의 조건       |
| (4) 인권 보장과 헌법      | [10통사04-01] 근대 시민 혁명 등을 통해 확립되어 온 인권의 의미와 변화 양상을 이해하고, 현대 사회에서 주거, 안전, 환경 등 다양한 영역으로 <b>인권이 확장</b> 되고 있는 사례를 조사한다. | 인권 보장, 인권 문제 |
| (6) 사회정의와 불평등      | [10통사06-01] 정의가 요청되는 이유를 파악하고, <b>정의의 의미와 실질적 기준</b> 을 탐구한다.   | 정의의 의미       |

통합사회 교육과정 그 어디에서도 ‘능력주의’ 라는 개념을 직접 언급하고 있지는 않다. 그러나 능력주의는 분배 정의를 실현하기 위한 기준으로 활용되며, 균등하지 못한 분배에 따른 불평등 문제는 우리 삶의 조건과 행복에 직접 영향을 미친다. 이러한 점을 고려하여 시야를 확장시키면 어렵지 않게 관련 있는 성취기준을 찾아낼 수 있다. 우선 성취기준 [10통사01-03]은 행복한 삶을 실현하기 위한 조건에 대해 언급하고 있다. 행복한 삶을 위해서는 경제적 안정이 필수적인데, 능력주의가 만들어내는 불평등과 이에 대한 정당화 기제는 행복한 삶을 가로막은 방해 요인이 될 수 있다. 한편 [10통사04-01]은 인권 보장의 문제에 관해 다루고 있다. 소극적 자유로 시작했던 인권 개념은 이제 국가에 의해 보장될 수 있는 진정한 자유 즉, 사회권 개념으로 발전했다. 이는 분배에 따른 불평등 문제를 국가가 적절히 개입하여 보정하여야 한다는 것으로, 능력주의로 말미암아 발생하는 불평등을 해결하는 방법을 주제로 수업을 구성할 수 있을 것이다. 그러나 성취기준 [10통사01-03]과 [10통사04-01]은 수업의 과정에서 능력주의와의 관련성을 간접적으로 드러낼 수 있을 뿐, 능력주의를 정면으로 다루는 것은 다소 무리가 있다.

반면 성취기준 [10통사06-01]은 정의의 의미와 실질적 기준에 대해 직접 언급하고 있다. 이때 ‘정의’ 는 ‘각자에게 각자의 몫을 주는 것’ 으로, 결국 분배의 문제를 의미한다. 따라서 해당 성취 기준은 자원을 분배하는데 활용할 수 있는 여러 기준들 가운데 어떤 것이 가장 바람직한지에 대해 학생들이 스스로 탐구해보도록 요청한다. 실제로 해당 성취 기준의 해설을 살펴보면 “정의의 실질적 기준으로서 업적, 능력, 필요 등을 사회의 다양한 영역이나 분야에 적용함으로써 그 장단점을 다루도록 한다” 고 명시하고 있다. 또 교수·학습 방법 및 유의 사항에서는 “정의의 실질적 기준에 대한 모듈별 토의 학습을 통해 업적, 능력, 필요의 장단점을 파악할 수 있도록 하라” 고 구체적인 지침을 제공하기도 한다. 종합하자면 [10통사06-01]은 학생들로 하여금 바람직한 분배의 기준에 대해 탐구해보도록 하고, 이에 대한 나름의 해답을 찾도록 하는 데에 목적이 있다고 볼 수 있다.

## 2. ‘능력주의’의 ‘무엇’을 가르칠 것인가?

사회과에서 다루는 모든 내용은 궁극적으로 학생들이 민주 시민으로 성장하는 데에 기여할 수 있는 것이어야 한다. 이는 1916년 사회과가 처음 탄생한 이래로 변하지 않고 이어져 내려온 사회과의 정체성이다.<sup>4)</sup> 그러나 우리는 종종 사회과의 정체성을 망각한 채 사회과학의 지식 그 자체를 전수하고자 하는 오류를 범하곤 한다. 수능 시험에서 어렵기로 악명이 높은 사회문화의 ‘계층 이동 표 계산’ 문제나 경제의 ‘비교 우위 계산 문제’는 사회과학적 지식이 사회과의 정체성으로부터 탈맥락화되어 이루어진 평가의 대표적인 사례이다.<sup>5)</sup> 이러한 사례들이 일반화될수록 사회과는 시민 교육으로부터 멀어져 간다. 그러므로 사회과 교사는 항상 자신이 가르치는 내용이 시민 교육의 맥락에 부합하는 것인지 비판적으로 성찰해보아야 한다.

그렇다면 시민 교육의 맥락 안에서 능력주의를 가르친다고 할 때, 우리는 능력주의의 무엇을 가르쳐야 하는가? 이와 관련하여서는 교사의 수업 의도에 따라 무수히 많은 답이 존재할 수 있다. 개념학습을 통해 능력주의의 결정적 속성을 분석해보도록 할 수도 있고, 능력주의의 철학적 배경과 역사적 전개에 대해 설명할 수도 있다. 또한 여러 사실적 자료를 수집하여 각 국가나 집단이 얼마나 ‘능력주의적인 사회인지’ 평가해볼 수도 있다. 나아가 토론을 수업을 통해 능력주의의 정당성에 대해 토론해볼 수도 있을 것이다. 이처럼 능력주의는 사회과에서 교사의 의도에 따라 다양한 방식으로 다루어질 수 있으며, 그것이 수업으로 어떻게 구체화되는지는 오롯이 교사의 의도와 역량에 달려있다. 다만 중요한 것은 교사 스스로가 자신이 선정한 수업 내용을 민주 시민 교육의 맥락 속에서 정당화할 수 있는지 여부가 될 것이다.

이렇듯 같은 소재로 수업을 구성한다고 하여도 교사의 의도에 따라 수업의 구체적인 모습은 완전히 달라진다. 교사가 능력주의를 다루는 의도에 따라 능력주의의 ‘무엇’을 가르칠지 즉, 수업의 내용이 달라진다. 따라서 수업의 구체적인 내용을 선정하기에 앞서 교사 스스로 어떤 목적을 가지고 해당 수업을 구성하려 하는지 성찰해볼 필요가 있다. 나의 경우 능력주의와 관련하여 한 가지 분명한 문제의식을 가지고 있다. 그것은 바로 능력주의가 우리 사회의 분배 기준으로서 합리적이고 이성적인 검토의 과정 없이 ‘당연한 것’, ‘절대적인 것’으로 수용되고 있다는 것이다. 우리는 너무나도 쉽게 능력주의를 맹신하고 있다. 이에 따라 발생하는 문제는 자명하다. 능력주의를 보편적인 진리로 받아들이고 있기 때문에 이로 인해 발생하는 각종 폐해들을 명확히 인식하지 못하게 된다. 설령 이를 인식한다 하더라도 그것은 ‘불가

4) 시기에 따라 사회과에서 강조하는 내용과 목표가 달라지기는 하였으나, 그것은 시민의 자질에 대한 해석이 달라진 것일 뿐, ‘시민 교육을 위한 사회과’라는 인식이 달라진 것은 아니었다.

5) ‘계층 이동’이라는 개념은 기본적으로 해당 사회가 얼마나 개방적인 사회인지를 설명하기 위해 필요한 개념이다. 계층 이동이 활발히 일어나는 사회일수록 개방적인 사회일 가능성이 높다. 그리고 개방적인 사회와 폐쇄적인 사회 중 어떤 사회가 더 민주적인 사회라고 볼 수 있을지 판단해보아야 한다. 또한 비교 우위 역시 국제 무역이 발생하는 이유를 설명하기 위한 이론이다. 이를 통해 학생들은 자원과 기술 모두 절대 열위에 있는 국가라 할지라도 생산에 따른 기회비용이 상대적으로 적은 상품을 특화하여 무역에 참여할 수 있음을 이해한다. 이렇듯 사회과학적 개념을 습득함으로써 사회 현상을 보다 정확하게 바라볼 수 있는 능력을 키우고, 이러한 능력은 궁극적으로 학생들이 민주 시민으로 성장하는 데에 보탬이 될 것이다. 그러나 본문에서 사례로 제시된 문제의 유형은 민주 시민의 자질과는 전혀 관련이 없는 숫자 놀음에 불과하다. 이렇듯 민주 시민 교육의 맥락에서 벗어나 이루어지는 교육 내용 및 현상을 사회과의 정체성으로부터 ‘탈맥락화 되었다’고 표현했다.

피한 것'으로 여겨진다. 또는 분배 정의로서 능력주의 외에는 다른 합리적인 대안이 없기 때문에 능력주의로 인해 발생하는 '소소한 폐해'들은 '참고 인내하여야만' 하는 것이 된다.

따라서 나는 능력주의를 소재로 한 사회과 수업을 통해 학생들의 무의식 속에 새겨져 있는 능력주의에 대한 무조건적인 믿음에 균열을 만들어 내고자 한다. 학생들에게 능력주의 외에도 여러 다양한 분배의 기준이 있음을 소개하고, 이와 동시에 그들이 굳게 믿고 있던 능력주의의 모순과 한계를 드러내도록 한다. 이를 통해 학생들 스스로 능력주의에 대한 맹신을 허물고 그것을 뛰어넘어 새로운 대안을 모색할 수 있도록 하는 기회를 제공할 것이다.

### Ⅲ. 수업 전략: “능력주의에 도전하기”

#### 1. 수업의 개요

통합사회 과목의 성취기준 [10통사06-01]<sup>6)</sup>을 바탕으로 수업을 구성하였다. 이 성취기준의 해설<sup>7)</sup>에 따르면 '정의'란 사회의 다양한 자원을 분배하는 문제와 관련이 있으며, 실제 분배를 위해 '업적', '능력', '필요'와 같은 다양한 기준이 활용될 수 있다.<sup>8)</sup> 교육과정은 학생들이 이들 각 기준이 가지는 장점과 단점을 비교해보는 수업을 구성하도록 독려한다. 이러한 수업 활동은 언뜻 보기에 분배의 기준으로서 '업적', '능력', '필요'를 단순히 비교하는 심심한 수업으로 비춰질 수도 있다. 그러나 오늘날 우리 사회에서 능력주의가 작동하는 방식<sup>9)</sup>을 생각해볼 때, 학생들로 하여금 '능력' 이외에 다른 요소가 분배의 기준으로 활용될 수 있음을 깨닫게 하는 것만으로도 큰 의미가 있다. 즉 능력주의에 매몰되어 분배의 기준으로서 능력 이외에 다른 가능성을 감히 상상해볼 생각도 못하는 학생들<sup>10)</sup>에게 또 다른 가능성이 있음을 인식시켜 주는 것이다.

분배의 기준으로서 '능력' 이외에 다른 가능성을 제시해주는 교육과정 성취기준의 내용을 바탕으로 이를 심화·발전시켜 학생들이 우리 사회에서 아주 강력한 이데올로기로 자리 잡은 능력주의의 정당성에 대하여 도전하고, 능력주의의 대안에 대해 탐구해 볼 수 있는 수업을 구성하고자 하였다.

6) “[10통사06-01] 정의가 요청되는 이유를 파악하고, 정의의 의미와 실질적 기준을 탐구한다.”(교육부, 2015)

7) “[10통사06-01]에서는 정의의 실질적 기준으로서 업적, 능력, 필요 등을 사회의 다양한 영역이나 분야에 적용함으로써 그 장단점을 다루도록 한다.”(교육부, 2015)

8) 통합사회 교육과정에서는 '업적'과 '능력'을 구분하고 있으나 박권일(2021)은 이에 대한 엄격한 구분을 시도하지 않는다. 오히려 '학력주의', '실력주의', '업적주의' 등을 모두 능력주의의 동의어로서 간주하고 있다. 또한 '세습이나 상속과 같은 외부효과가 배제된 상태에서 개인의 재능, 노력, 기여의 기준에 의해 사회적 자원이 비례적·차등적으로 분배되는 것'을 이상적 능력주의로 규정하고 있는데, 여기서도 '업적'은 '능력'의 동의어 또는 하위 항목으로 보고 있음을 알 수 있다.

9) 능력주의는 부와 권력의 세습을 은폐하여 불평등을 재생산하면서도, 능력에 따른 자원의 분배가 가장 공정한 것이며 이에 따라 발생하는 불평등은 정당한 것이라는 신화를 만들어내고 있다.

10) 성열관(2021)은 고등학생들의 분배정의 추론 방식에 대해 연구하였는데, 그 결과 분배정의 추론에서 나타난 정당화 근거로 전문성, 노력, 기여도 등과 같이 능력주의에 기초한 준거가 가장 두드러지게 나타났다.



## 2. 수업의 전개

‘능력주의에 도전하기’ 수업의 목적은 학생들이 평소에 당연하다고 생각하는 ‘능력에 따른 분배’ 라는 아이디어를 비판적으로 성찰해보도록 하고, 나아가 능력주의를 대체하거나 보완할 수 있는 새로운 분배의 기준을 창안해보도록 하는 데에 있다. 이러한 목적을 달성하기 위해 표 2에서 제시된 것과 같이 수업을 크게 세 단계로 나누어 구상하였다. 각 단계는 교수·학습의 내용과 성격에 따라 구분한 것으로 이 자체가 한 차시의 수업을 의미하지는 않는다. 실제 이 과정에 따라 수업을 운영할 때에는 개별 교실 환경의 특성을 고려하여 탄력적으로 운영할 수 있을 것으로 생각된다.

표 2. ‘능력주의에 도전하기’ 수업의 세 단계

| 단 계 |      | 내 용  |
|-----|------|--|
| 1단계 | 인식하기 | 능력주의 역시 다른 여러 분배의 기준들 중 하나일 뿐이라는 사실을 인식하기  |
| 2단계 | 의심하기 | 능력주의를 지지하는 가치 원리나 논리적 근거에 대해 의심해보기(비판적 검토) |
| 3단계 | 뛰어넘기 | 능력주의의 대안이 될 수 있는 다양한 분배 기준을 창안해 보기         |

### 가. 1단계: 능력주의 “인식하기”

“인식하기” 단계의 주요 목표는 학생들이 능력주의를 객관적인 입장에서 이해할 수 있도록 하는 것이다. 태어나면서부터 경쟁하도록 강요받고, 경쟁에서 승리한 자가 더 많은 자원을 분배받는 것이 당연한 사회에서 살아온 우리들이 능력주의에 대해 별다른 문제의식을 느끼지 못하는 것은 어쩌면 지극히 자연스러운 일이다. 따라서 우리가 능력주의를 비판적으로 검토하고 새로운 대안을 찾아 나서기 위해서는, 능력주의 역시 분배적 정의를 실현하는 다양한 기준들 중 하나일 뿐이라는 사실을 명확히 인식하는 것이 선행되어야 한다. 이를 위해 이 단계에서는 능력주의 외에 다양한 분배의 기준이 활용되는 사례들을 살펴보고 정리해 보도록 한다.

그림 1은 이 단계에서 활용할 수 있는 학생 활동지의 사례이다.<sup>11)</sup> 세로축에는 각기 다른 기준에 따라 분배가 이루어지는 사회의 모습을 제시하였다. 예컨대 신분을 중시하는 신라 골품제도, 능력을 중시하는 조선 과거제도, 유전자에 따라 인생이 결정되는 영화 ‘가타카’ 속의 사회, 신분제의 동요로 실력이 중요해져가는 조선 후기 사회, 공동생산·공동분배가 이루어지는 이스라엘의 농업 공동체 키부츠와 같은 것들이다. 가로축에는 분배 문제와 관련하여 학생들이 각 사회의 특징에 대해 고민해볼 수 있도록 하는 질문을 배치하였다. 각 사회에서 자원이 균등하게 분배되고 있다고 생각이 되는지, 각 사회에서 부를 분배하는 기준이 무엇인지, 각 분배 방식의 장점과 단점은 무엇인지, 또 그러한 분배 방식이 정의롭다고 생각되는지 등이다. 학생들은 표 안의 내용을 다 채우고 나면 이를 종합하여 우리나라는 언급된 사례들 중에서 어느 것에 가깝다고 생각하는지, 또 그 사례들 중에서 어떤 것이 분배의 기준으로 가장 바람직하다고 생각하는지에 대한 질문에 답을 할 수 있도록 한다.

11) Bruce E. Larson(2017, 184)이 개념형성 학습 전략에서 활용한 학생활동지를 차용하였다.

| 사 례   | 각 사회에서 자원(부)은 관동하게 분배되고 있는가? 왜 그렇게 생각하는가? | 각 사회에서 자원(부)은 어떤 기준에 따라 분배되고 있는가? | 이러한 분배 방식의 장점은 무엇일까? 또 단점은 무엇일까? | 이러한 분배 방식이 정의롭다고 생각하는가? 왜 그렇게 생각하는가? |
|---|---|-----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|
| <p>신라 시대에는 골품제라는 독특한 신분 제도가 있었다. 성품과 진품의 두 개의 '골'과 두품부터 6두품까지 여섯 개의 '품'으로 나누어지는 이 제도는 개인의 혈통에 놓고 낯음에 따라 결정된다. 신라 시대는 이 골품에 따라 정치적인 출세는 물론, 혼인, 가옥의 규모, 의복의 색깔, 우마차의 장식에 이르기까지 사회생활 전반에 걸쳐 여러 가지 특권과 제약이 가해졌다.</p> <p>조선 시대에 관포가 되는 방법은 과거와 응시 두 가지가 있었다. 응시는 가문의 배경으로 관직에 나가는 것을 의미하는데, 응시로 관직을 얻은 사람은 고위 관료가 되기 어려웠다. 반면 과거는 출신과 관계없이 자신의 능력 여하에 따라 시험의 당락이 결정되었다. 과거 시험에 합격하기는 어려웠지만, 일단 합격하면 6품 이상의 당하관까지 무난히 올라갈 수 있었다. 또한 국가 정책을 결정하는 주요 관직에까지 나아갈 수 있었다.</p> <p>머나먼 미래의 한 세계 이곳에서는 유전자에 인간의 운명을 결정한다. 모든 사람들은 태어날과 동시에 유전자 검사를 받는다. 이 유전자 검사 결과에 따라 개인의 능력과 자질을 분류하고, 이에 따라 미래의 직업까지도 모두 결정되어 버린다. 사람들은 모두 이 유전자 검사 결과를 맹신하며, 나쁜 유전자를 가진 사람은 모두가 기피하는 직업을 가져야하며, 뚜렷한 이유 없이 사람들이로부터 멸시를 받게 된다.</p> <p>조선 후기에 접어들면서 신분 제도가 동요하기 시작했다. 양반들 중에서도 몰락하는 이가 등장하기 시작했고, 일반 농민들, 심지어는 외계 노비들 중에서도 노력을 통해 막대한 부를 축적한 이가 등장하게 되었다. 이들은 막대한 부를 바탕으로 위세를 키워나갔고, 양반이라는 신분까지 돈으로 사기에 이른다. 이들에 대해서는 생령 양반이라도 정정 함부로 할 수 없게 되었다.</p> <p>키부츠는 이스라엘의 집단 농업 공동체를 의미한다. 키부츠 공동체의 구성원이 되기 위해서는 몇 가지 조건이 필요하다. 그 중 하나는 바로 사유재산을 소유할 수 없다는 것이다. 키부츠에서는 공동생산, 공동분배가 기본이기 때문에 농장에서의 생산활동과 생활 양식들은 모두 공동 소유이다.</p> |   |                                   |                                  |                                      |

1) 오늘날 우리나라는 위에 제시된 사례들 중에서 어느 것에 가장 가까운 이유를 판단한 이유는?

2) 어떤 기준이 자원을 분배하는 기준으로서 가장 바람직하다고 생각하는가? 그렇게 생각하는 이유는?

그런 1. 이 판주의 “인식하기” 단계에서 활용할 수 있는 학생 활동지의 예시

## 나. 2단계: 능력주의 “의심하기”

“의심하기” 단계의 주요 목표는 학생들의 마음 깊은 곳에 자리 잡은 능력주의의 당위성과 절대성에 대한 믿음에 균열을 만드는 것이다. 이와 관련하여 오랜 시간 능력주의에 대해 연구해온 박권일은 다음과 같이 주장한다.

능력주의의 대안을 제시하려면 능력주의의 개념적 한계를 다양한 측면에서 분석해야 한다. 특히 능력주의가 당연시하는 전제들, 이미 상식이 되어 불변의 자연적 조각처럼 보이는 사실들을 모두 의심해야 한다. 그 상식이 더 이상 당연하지 않을 때, 비로소 대안은 현실에서 싹을 틔우기 시작한다 (박권일, 2021, 251).

Hunt & Metcalf(1968)의 표현을 빌리자면 우리 사회에서 능력주의는 일종의 ‘닫힌 영역(closed area)’으로 취급되었다. 즉 능력주의는 오랜 세월동안 사회구성원들의 이성적이고 논리적인 가치 판단의 대상에서 제외되었다. 능력주의의 정당성과 그 속에 내포된 위험성에 대해 제대로 공론화하여 토론해볼 기회조차 얻지 못한 것이다. 능력주의가 무서운 것은 바로 이때문이다. 이러한 상황에서 능력주의를 뛰어넘어 보다 평등한 분배 체계를 만들겠다는 생각은 결코 싹틀 수 없다. 그렇기에 능력주의를 한시바삐 이성적 판단의 영역으로 끌어내야만 한다. “의심하기” 단계에서 이루어지는 활동은 바로 그러한 목적을 염두에 둔 것이다.

“의심하기” 단계에서는 ‘가치분석’의 방법을 활용하여 수업 활동을 구성하였다. 가치분석 모형은 가치 교육 방법의 하나로서 인간의 존엄, 자유, 평등, 정의와 같은 ‘기본적 가치’ 또는 ‘가치 원리’를 수용하여 합리적인 가치 판단을 내리도록 하는 수업 방법이다(박상준, 2019). 이는 Coombs & Meux(1971)에 의해 구체화되었는데, 합리적인 가치 결정을 내리기 위해서는 사실적 근거와 함께 해당 결정을 정당화할 수 있는 일반적인 가치 원리를 제시하는 것이 중요하다. 이때 가치 원리, 사실적 근거, 이에 따른 가치판단 사이의 관계를 삼단논법의 형식을 빌려 표현할 수 있다.

표 3. 가치 원리, 사실적 근거, 이에 따른 가치판단 사이의 관계  
(박상준, 2019, 268에서 제시된 내용을 재구성)

| 구 분    | 평가 대상                                |
|--------|--------------------------------------|
| 가치 판단  | -복지 사업은 도덕적으로 옳지 않다.                 |
| 사실적 근거 | -복지 사업은 일하지 않는 사람들에게 돈을 공짜로 준다.      |
| 가치 원리  | -일하지 않는 사람들에게 돈을 주는 사업은 도덕적으로 옳지 않다. |

예컨대 표 3은 복지 사업에 대한 가치 판단을 내리기 위해 작성된 것이다. 여기서 ‘가치 원리’는 가치 판단을 내리는데 활용되는 대원칙을 의미하고, 사실적 근거는 가치 판단을 내리는 데에 도움을 줄 수 있는 자료이다. 위의 예에서 ‘복지 사업은 일하지 않는 사람들에게 돈을 공짜로 준다’는 사실적 근거를 ‘일하지 않는 사람들에게 돈을 주는 사업은 도덕적으로

옳지 않다' 라는 가치 원리에 입각하여 '복지 사업은 도덕적으로 옳지 않다' 는 가치 판단을 내린 것을 알 수 있다.

가치 분석 모형에서는 표 3의 과정에 따라 잠정적인 가치 판단을 내리고 난 후에 해당 가치 판단의 근거가 되는 가치 원리가 타당한 것인지를 검증하는 단계가 있다. 이 검증의 단계를 무사히 통과해야 해당 가치 판단은 최종적으로 확정되며, 만일 통과하지 못한다면 가치 판단은 새로운 가치원리에 따라 다시금 이루어져야 한다. 가치 판단에 활용된 가치 원리가 타당함을 검증하는 방법으로는 일반적으로 표 4에 제시된 네 가지 방법이 활용된다.

표 4. 가치 원리 검사의 방법(박상준, 2019, 268-269의 내용을 재구성)

| 방 법       | 의 미  |
|-----------|--|
| 새로운 사례 검사 | 가치 원리를 명료하게 공식화한 다음 논리적으로 연관된 다른 사례에 그 가치 원리를 적용하여 얻은 가치 판단을 받아들일 수 있는지 고민해 보는 것                             |
| 포섭 검사     | 가치 원리를 명료하게 공식화한 다음 그 가치 원리가 자신이 받아들일 수 있는 보다 일반적인 가치 원리의 사례가 된다는 것을 보여주는 사실을 제시하는 것                         |
| 역할 교환 검사  | 가치 판단에 함축된 가치 원리를 적용했을 때 영향을 받는 다른 사람들과 역할을 교환한 다음, 그 역할을 하는 사람들에게 적용했을 때에도 그 가치 원리를 계속 받아들일 수 있는지를 생각해 보는 것 |
| 보편적 결과 검사 | 유사한 상황에 있는 모든 사람들이 자신이 판단한 행위를 한다면 어떤 결과가 발생할 것인가를 상상한 다음, 그 결과를 받아들일 수 있을지를 생각해 보는 것                        |

가치 분석 모형을 능력주의 수업에 활용할 수 있는 방법은 다음과 같다. 먼저 능력주의를 가치 원리로 하는 가치 판단이 포함된 주장을 학생들에게 제시한다. 학생들은 해당 주장을 분석하여 표 3에 제시된 것과 같이 '가치 판단', '사실적 근거', '가치 원리' 로 나누어 본다. 그 후에 가치 판단에 활용된 사실적 근거와 가치 원리가 타당한 것인지 각각 검증한다. 특히 표 4에 제시된 가치 원리 검사 방법을 적극적으로 활용하여 능력주의를 옹호하는 입장에서 활용되는 가치 원리들이 타당한지에 대해 면밀히 검토해보도록 독려한다.

예컨대 I 장에서 잠시 언급했던 사례를 떠올려보자. 국민건강보험공단에서 콜센터 직원을 정규직으로 전환하려고 하자 기존의 정규직이었던 A씨는 공단의 결정에 반대하며 다음과 같이 이야기 했다.

나도 계약직이었던 은행 창구직 등으로 일하며 퇴근 후 공부해 어렵게 공단에 입사했다. 단순히 처지가 어렵다는 이유로 공단 직원이 되게 해달라는 주장은 받아들이기 어렵다. (시험을 치르지 않은 사람이) 이렇게 쉽게 정규직으로 전환되는 것을 보니 (나의) 노력과 시간이 모조리 부정당하는 것 같다.<sup>12)</sup>

위의 인터뷰 내용을 표 5와 같이 가치 판단, 사실적 근거, 가치 원리로 나누어 정리할 수 있다. 이러한 과정을 통해 다소 복잡하고 모호해 보이는 주장이라 하더라도 그 속에 숨어 있는 가치 원리를 비교적 정확히 찾아낼 수 있다.

12) "건보공단 콜센터 1600명 직고용 협의 시작... 정규직들 반발"(조선일보, 2021. 6. 18.), <https://www.chosun.com/national/jobs/2021/06/18/LGPVY7SFKBBBGQ5SXBNASDUK4/>

표 5. 가치 판단, 사실적 근거, 가치 원리 분석 예시

| 구 분    | 평가 대상   |
|--------|---|
| 가치 판단  | -계약직을 공단의 정규직으로 전환하는 것은 옳지 않다.                |
| 사실적 근거 | -공단에서 시험을 치르지 않고 계약직을 정규직으로 전환하려 한다.          |
| 가치 원리  | - <u>시험을 치르지 않고 계약직을 정규직으로 전환하는 것은 옳지 않다.</u> |

다음은 가치 원리를 검증할 차례이다. 학생들이 찾아낸 가치 원리에 대하여 표 4에서 제시된 검사 방법을 활용해 타당성을 검증해본다. 만약 자신이 찾아낸 가치 원리가 검증을 통과하지 못한다면 학생들은 자신이 믿었던 가치 원리가 부정당하는 것에 대하여 인지부조화를 느끼게 될 것이다. 바로 이 인지부조화가 능력주의의 당위성과 절대성에 균열을 일으키는 시발점이 될 수 있다.

#### 다. 3단계: 능력주의 “뛰어넘기”

능력주의 또한 여러 분배 기준들 중 하나일 뿐이라는 사실을 ‘인식’ 하고 능력주의를 지지하는 가치 원리의 타당성에 대해 ‘의심’ 을 하기 시작했다면, 다음 단계는 자연스럽게 능력주의를 대체할 수 있는 새로운 가능성을 모색하는 활동으로 이어진다. 이 단계에서는 다양한 수업 전략들이 활용될 수 있다. 간단하게는 브레인스토밍 기법을 활용할 수도 있고, 보다 체계적인 접근을 원한다면 의사결정수업 모형을 활용하여 수업을 구성할 수도 있다. 어느 쪽이든 능력주의를 대체할 수 있는 다양한 대안을 제시하고 각 대안에 대한 결과를 예측해보는 과정은 반드시 필요하다. 여러 대안들의 결과를 상세히 예상해보므로써 실제 현실에서 활용할 수 있는 다양한 분배 기준에 대한 보다 깊이 있는 이해가 가능해질 것이기 때문이다.

다만 이 단계의 목적이 능력주의를 대신할만한 새로운 분배의 기준을 창안해 내는 데에 있지 않다는 점을 명심해야 한다. 앞선 단계에서 분배의 기준으로 활용할 수 있는 다양한 사례에 대해서 학습하기는 하였지만, 그러한 사례들을 기계적으로 적용하기에 우리 사회는 생각보다 훨씬 더 복잡하다. 따라서 학생들이 창안해 내는 결과 그 자체에 주목하기 보다는 다양한 대안을 탐색하고 이들을 면밀히 검토하여 의사결정에 이르게 되기까지의 과정에 무게를 두고 지도하는 것이 타당하다.

#### 라. 에세이 쓰기를 통한 평가 활동

이 수업의 목적은 학생들이 능력주의의 틀에서 벗어나 다양한 분배의 기준이 있음을 깨닫게 하고, 능력주의를 대신할 수 있는 여러 대안에 대해 고민해보도록 하는 데에 있다. 따라서 평가 활동 역시 그러한 목적을 잘 달성하였는지 직접 확인할 수 있도록 구성하는 것이 좋다. 학생들에게 수업 내용과 관련하여 짧은 에세이를 쓰게 하는 활동은 이러한 목적을 달성하기에 적합하

다. 다만 글을 쓰는 활동 자체가 학생들에게 몹시 부담스럽게 느껴질 수도 있고, 또 구체적으로 어떤 내용을 써야할지 막막해 할 수 있다. 이 경우 글의 내용과 분량을 어느 정도 한정시켜 주는 것이 학습자도 부담을 덜고 교사 또한 평가하고자 했던 항목을 정확하게 평가할 수 있어 유리하다. 이 글에서 제시된 수업에 대해서는 글쓰기 조건을 아래와 같이 제시할 수 있다.<sup>13)</sup>

**<조건>**

- [1문단] - ‘능력’에 따른 분배란 정확히 무엇을 의미하는지 설명할 것
- [2문단] - ‘능력’에 따라 분배하는 것이 어떤 문제를 야기할 수 있는지 설명할 것
- [3문단] - ‘능력’에 따른 분배를 대체할 수 있는 대안에는 어떤 것들이 있는지 설명할 것
- [4문단] - 여러 대안들 중에서 무엇을 선택하였는지, 또 그러한 선택을 한 이유는 무엇인지 설명할 것

## IV. 나오며

우리가 능력주의를 넘어설 수 있을까? 박권일(2021)은 그의 저서 《한국의 능력주의》의 마지막 장에서 “길을 찾을 것이다, 늘 그랬듯”이라며 나름 희망적인 메시지를 내놓으며 글을 마무리 한다. 물론 언젠가 우리가 능력주의를 극복하고 그에 대한 합리적인 대안을 찾아낼 것이라 믿어 의심치 않는다. 그러나 현실의 조건을 두고 보았을 때, 그 과정이 결코 순탄하지 않은 않을 것이다.

현실적으로 능력주의를 온전히 대체할만한 분배의 기준을 제시하기는 어렵다. 더욱이 어린 시절부터 경쟁과 승자독식체제에 길들여진 학생들에게 다른 방식의 분배 기준을 제시한다고 한들 쉽게 수긍하지 못할 것이다. 본문에서 살펴보았듯이 능력주의는 단지 자원을 분배하는 기준으로서만 작동하는 것이 아니라, 그 자체로 불평등을 재생산해내면서 차별을 정당화하는 기제로 활용된다. 가장 나쁜 것은 그 모든 역기능에도 불구하고 스스로를 정당한 것으로 위장하고 있다는 점이다. 따라서 우리는 능력주의에 대하여 끊임없이 도전하여야 한다. 그리고 언젠가 그것을 뛰어넘어 새로운 대안을 제시할 수 있도록 노력해야 할 것이다.

능력주의가 우리 사회에서 차지하고 있는 위상과 사람들에게 미치고 있는 영향력을 고려해 볼 때, 고작 한 두 차시의 수업을 통해 학생들의 인식을 바꾸어 놓는 것은 불가능하다. 그러나 그렇다고 해서 마냥 손 놓고 지켜만 볼 수도 없는 노릇이다. 낙숫물이 언젠가 바위를 뚫게 되듯이, 학생들이 능력주의에 대해 가지고 있는 맹목적인 믿음이 무너질 수 있도록 반복해서 노력해야 한다. 이 글에서 소개한 ‘인식하기’, ‘의심하기’, ‘뛰어넘기’로 이어지는 일련의 수업 과정은 능력주의에 대한 믿음에 균열을 가하기 위한 소소한 노력이라 할 수 있겠다.

13) Bruce E. Larson(2017, 253)이 소개한 ‘Taking a Stand’ 토론 전략에 대한 평가 방법을 차용하였다.

## 참고문헌

- 박권일(2021), 한국의 능력주의 인식과 특징, **시민과세계**, 38(상반기), 1-39.
- 박권일(2021), **한국의 능력주의 한국인이 기꺼이 참거나 죽어도 못 참는 것에 대하여**, 서울: 이데아.
- 박상준(2019), **사회과 교재연구 및 교수법**, 경기 파주: 교육과학사.
- 성열관(2021), 고등학생들의 분배정의 추론 방식: 인정과 재분배, **교육학연구**, 59(4), 63-92.
- 장은주(2011), 한국 사회에서 '메리토크라시의 발흥'과 교육 문제: '민주주의적 정의'를 모색하며, **사회와 철학**, 21, 71-106.
- 장은주(2016), 메리토크라시와 존엄의 정치 -시민적 주체의 형성 문제와 관련하여, **사회와 철학**, 32, 47-78.
- Bruce E. Larson(2017), *Instructional Strategies for Middle and High School Social Studies - Methods, Assessment, and Classroom Management*, NEW YORK: Routledge.

교신저자 : 김현우, 창원봉림고등학교 교사



*MEMO*

---



<주제 발표3>

# 교사들의 능력주의 신념이 체제 정당화 신념과 사회정의 옹호 교육에 미치는 영향 : 90년대생 초등 교사를 중심으로

서한별

부산 성서초등학교

## 목 차

- I. 서론
- II. 이론적 배경
  - 1. 학교 능력주의 신념
  - 2. 체제 정당화 이론
  - 3. 체제 정당화 기제로서 학교 능력주의 신념
- III. 연구방법
- IV. 연구결과
- V. 결론

## I. 서론

최근 몇 년간 교육에서의 공정성을 요구하는 목소리가 높아졌다. 이는 고위 공직자 및 엘리트 계층의 입시 비리, 평가 부정 등의 사건들이 연달아 보도되면서 국민들의 공분을 샀기 때문이다. 분노한 대중, 특히 입시 경쟁의 최전선에 섰던 대학생들은 교육 불공정성을 규탄하며 시위에 나섰다. 정부는 이를 시정하겠다고 입시제도 개편안 중심의 공정성 강화 방안을 발표하였고(한국일보, 2020. 5. 28.) 그 결과 표준화된 점수로 철저히 서열이 매겨지는 수능 중심의 입시 전형을 확대하여 공정성 시비를 원천 차단하였다. 결과적으로 공정한 교육의 원리는 합당한 지위를 분배하는 경쟁의 원칙, 즉 탁월한 개인의 업적을 가려내 차별적으로 보상하는 능력주의 원리로 치환되었다.

“모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다.” 헌법 제 31조 1항은 교육의 기회가 균등해야 함을 나타내고 있지만 동시에 능력을 근거로 차별적으로 주어질 수 있음을 천명한다. 이는 학교교육이 능력주의 원칙에 따라 균등하게 기회를 제공함으로써 위대한 평등기구로 역할할 것이며, 그 결과 보다 뛰어난 이들이 높은 사회적 지위를 분배받게 됨으로써 공정의 개념을 충족함을 의미했다. 이 때 학교는 공정한 경쟁의 규칙이 작동되는 장소로 전제되며 이에 따라 개인은 전적으로 자신의 능력과 노력에 따라 학업적 성취가 결정된다는 믿음을 형성한다. 이러한 믿음을 본 연구에서는 학교 능력주의 신념(Belief in School Meritocracy)으로 정의한다.

학교 능력주의 신념은 능력주의가 보다 정의로운 교육의 원칙처럼 여겨지게 하지만, 많은 사회학자들은 능력주의가 개인주의적인 경쟁체제를 부추기고, 교육 격차를 야기하는 구조적 불평등을 외면하게 한다고 비판했다(김윤태, 2018; 손준중, 2004; Young, 2020). 실제로 입시 경쟁을 통한 지위 상승의 열망은 만연한 가운데 사회의 양극화가 심화됨에 따라 교육을 통해 지위 상승이 가능하다는 의식은 점차 낮아졌다(이왕원, 김문조, 최윤, 2016). 특히 교육 불공정성을 규탄하는 시위의 주축이 되었던 청년 세대들은 다른 연령대에 비해 ‘능력(지능)에 따른 대우는 공정하다’는 응답이 가장 높은 한편, ‘한국 사회가 노력에 따른 대우를 공정하게 하지 않는다’는 인식을 가장 높게 가지고 있었다(문화체육관광부, 2019). 이는 현재의 청년 세대가 5.31교육개혁 이후 수월성이 강조된 경쟁적 교육 관행을 거쳐 고학력화 되었으면서도 IMF와 금융위기 이후 불안정한 고용 구조, 임금 양극화 등을 경험하고 있기 때문으로 볼 수 있다(김영미, 2016).

생애기회 전반에 걸쳐 누진적이고 복합적인 양상의 불평등을 직접 겪어온 청년 세대들이 부정의한 사회 제도에 분노하면서도 능력에 따른 불평등을 구조적으로 생산하는 기존 제도를 옹호하는 이유는 무엇일까? 이에 대해 체제 정당화 이론은 체제에 유리한 집단 뿐 아니라 불리한 위치에 놓인 사람들도 현 체제를 정당화하려는 심리적 동기를 가진다고 설명한다. 따라서 능력주의를 정당한 경쟁의 원리로 적극적으로 옹호하는 이유는 정의의 가치에 부합하기 때문이 아니라 현재 사회·경제·정치 체제의 지배적 작동 원리이기 때문으로 볼 수 있다. 한편 Ball 외(2000: 4)는 현재 청년 세대들은 경쟁적 교육 체제를 통해 스스로를 능력주의 사회

의 개별적 주체로 인식하게 됨에 따라 계급, 성, 인종 등에 기반한 사회 구조적 불평등을 보지 못하게 되었을 가능성을 제기한다. 그렇다면 입시경쟁을 비롯해 교육적 장면에 작용하는 구조적 모순을 직접 목격하고 있는 교사들은 학교에 반영된 능력주의적 가정에 대해 어떻게 인식하고 있을까? 교사들은 사회적 불평등이 학교교육에 미치는 영향을 비판적으로 인식하고 이를 바탕으로 이에 대항하는 교육실천을 수행하고 있을까?

위와 같은 문제의식을 가지고 본 연구에서는 교사들이 가지고 있는 능력주의에 대한 신념과 사회에 대한 인식을 체제 정당화 이론을 바탕으로 연구하고자 한다. 나아가 연구자는 교육의 주요 행위자로서 교육 문제를 바라보는 동시에, 청년 세대로서 불평등한 사회 구조에 대한 문제의식을 공유하는 90년대생 교사들에 주목한다. 경쟁적 교육 문화를 경험한 90년대생 교사들은 그들 스스로 경쟁적 교육 체제의 주체로서 기존 질서를 옹호하는 인식을 가지고 있을까? 아니면 그들의 경험을 바탕으로 교육에 투영된 능력주의적 환상을 간파하고 있을까? 그리고 교사의 교육과 사회에 대한 인식이 그들의 교육 실천 행위에 어떤 영향을 미치는지를 실증적으로 확인하고자 한다.

본 연구의 연구문제를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 교사의 성장 배경을 비롯한 다양한 특성들은 학교 능력주의 신념에 어떤 영향을 미치는가? 둘째, 교사의 학교 능력주의 신념은 체제 정당화 신념과 어떤 관계를 가지는가? 셋째, 학교 능력주의 신념과 체제 정당화 신념이 교사의 사회정의 옹호에 어떤 영향을 미치는가? 이러한 연구를 토대로 공정한 교육논리로 여겨지는 능력주의를 비판적으로 성찰하고, 불평등한 지배 체계에 대항논리를 제시할 교육적 정의의 원리를 고민할 수 있기를 기대한다. 또한 각각의 연구문제는 교사 전체 집단과 90년대생 교사들의 분석 결과를 비교하여 제시하고자 한다. 이로써 교사에 대한 연구적 관심이 교사 개인의 차원을 넘어 세대, 계층, 정치, 경제 등 더 큰 맥락과 맺는 관계로 확장됨으로써 그들의 교육 실천이 가지는 사회 변혁적 가능성을 탐색하고자 한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 학교 능력주의 신념

개인의 자질과 노력을 고려하여 능력을 최대한 계발할 수 있게 돕는 것은 교육의 중요한 목적 중 하나이다. 학교교육은 이러한 교육적 목적에 부응하여 기회 균등의 원칙에 따라 누구에게나 양질의 교육을 받을 기회를 제공하고 학생들의 학업적 성취를 공정하게 평가하는 역할을 수행했다. 이에 전제된 가정은 학교가 공정한 경쟁의 규칙이 작동되는 장소이며 개인의 능력과 노력에 따라 학업적 성취가 결정된다는 것이다. 이러한 신념을 본 연구에서는 학교 능력주의 신념(Belief in School Meritocracy)로 정의한다. 학교에 부여된 능력주의 신념을 따라, 학업적 성취에 서열을 매기고, 성적을 기준으로 차등적으로 분류된 학생들을 적재적소의 사회적

지위에 할당하는 것이 학교의 중요한 기능이 되었다. 평등 사회에서 대생적 조건과 관계없이 ‘누구나’ 동등한 사회적 상향 이동의 기회를 가질 수 있도록 학교에 기대된 ‘위대한 평등기구’로의 역할은, 학교의 선별장치(screening device)로의 기능과 동치 되어 ‘능력 있는’ 사람만 높은 사회적 위치를 가질 수 있는 원칙을 암묵적으로 천명하였다. 이에 Jost & Hunyady(2005)는 능력주의가 우리 사회의 현 체제를 정당화하는 이데올로기로 작용하고 있다고 설명하였다. 즉 학교 능력주의 신념은 교육이 이루어지는 과정과 결과를 정당하게 판단하는 원칙으로 받아들여지고 있으나 사실은 사회의 한정된 자원을 차등적으로 배분하기 위한 규칙으로서 작용하는 것이다. 이에 학교에 적용된 능력주의 신념이 교육적 실천에 어떤 영향을 미치는가를 파악하기 위해 학교 능력주의 신념을 체제 정당화 이론을 통해 분석하고자 한다.

## 2. 체제 정당화 이론

왜 우리는 삶의 기회가 불균형하고 노력의 과정이 불공정하며 분배의 결과가 불의한 사회 체제에 저항하지 않고 불평등한 현실을 감수하는 것일까. 계층에 따른 교육 결과의 불평등이 초래한 사회적 불이익에도 불구하고 불평등을 해소하지 못하는 기존의 교육제도는 왜 쉽사리 개혁되지 않는가. 또한 능력주의는 학교에서 노동시장으로 이행하는 과정에서 성적의 차이로 지위 배분에서의 유불리를 가르치는 것을 어떻게 정당화하고 소득 불평등에 대한 저항을 공정의 이름으로 방어하는가. 이러한 질문들에 관해 Jost & Banaji(1994)는 Learner의 ‘정의로운 세상에 대한 믿음(Belief in a Just World)’을 발전시켜 현재의 사회, 정치, 경제 체제, 제도, 장치들을 포함하는 현 상태를 방어하고 정당화하여 지지하도록 동기화되는 심리로서 체제 정당화 관점(System Justification Perspective)을 제시한다. 이는 후기 마르크스주의 이론가들이 계급 지배 체제가 안정적으로 유지되는 원인을 지배 이데올로기, 문화적 헤게모니, 허위의식 등으로 설명한 사회학적 이론에 토대를 두고 있다. 하지만 단순히 이데올로기적 활동의 결과로 설명하는 데서 그치지 않고 사람들이 체제를 정당화하는 과정에서 작동하는 심리학적 기제를 포착하고자 하였다(Jost & van der Toorn, 2012).

체제 정당화 이론은 거의 모든 사람이 자신의 지위가 체제 내에서 유리한지와 관계없이 어느 수준 이상 체제 정당화 동기를 가진다고 주장한다(Jost, 2011). Learner(1980)는 이러한 동기화 경향을 개인이 예측 가능하고 통제 가능한 사회, 즉 공정하고 정의로운 사회에 살고 있다는 믿음을 유지하기 위해 옹분의 몫과 정의의 개념을 왜곡함으로써 발생하는 심리적 기만으로 설명한다. 즉, 체제 정당화는 불확실성, 위협, 사회적 불화를 줄이기 위한 인간의 기본적인 필요를 다루므로 인간 행동에 잠재적으로 부여된 강력한 동기로 인해 무의식적으로, 즉 의도 없이 이루어진다(Jost, 2017). 따라서 사람들은 자신의 이해관계와 상관없이 체제 우호적으로 편향된 정보 절차에 관여하게 되며 반대로 체제에 대한 비판과 위협에 노출될 때 체제 정당화 경향이 강화된다(Jost, Blount, et al., 2003). 이러한 동기는 체제가 능력주의적으로 작동한다는 믿음과 함께 불평등이 정당하다는 것을 증명하려는 능력을 고무하려는 노력으로 귀

결되기도 한다(Ledgerwood, Madisodza, Jost, & Pohl, 2011).

사회적 수준에서 체제정당화는, 체제의 부당함에서 비롯된 부정적 감정을 완화하는 기능을 통해 윤리적으로 논쟁이 될 수 있는 문제들의 심각성을 최소화시키고 사회 변화에 대한 지지를 철저히 한다. 그리고 특권 집단에 편향적인 집단 선호를 가짐으로써 특정 집단에 대한 부정적 고정관념과 집단 간의 위계구조를 강화하게 한다(Jost & Hunyady, 2002). 이러한 기제를 통해, 현재 상태를 옹호하고, 강화하고 정당화하려는 심리학적 경향에 현 체제와 이해관계를 공유하는 집단뿐 아니라 현 체제의 피해를 입은 집단 스스로도 참여하게 된다. 즉, 체제 정당화는 사회적 수준에서 현재의 상태를 실제보다 더 공정하고 바람직한 것으로 보도록 만듦으로써 불평등을 정당화하고, 사회적 격차들을 영속화하는 이데올로기적 역할을 하게 된다(Jost, Glaser, Kruglanski, & Sulloway, 2003; Costa-Lopes, 2013).

### 3. 체제 정당화 기제로서 학교 능력주의 신념

학교에 부여된 능력주의적 신념이 체제 정당화 신념과 어떤 관계를 맺는가와 관련하여 선행된 연구들을 살펴보면 다음과 같다. Wiederkehr 외(2015)는 체제 취약 집단에 있어 자신의 자아 이미지가 현실과 갈등을 일으키는 것에 대한 좌절감, 무력감 등을 줄이기 위한 임시방편적 정서 전략으로 체제 정당화에 가담하게 된다는 기존 연구(Kay et al., 2005)에 근거하여 교육과 노동시장 이행에서 불리한 위치에 놓인 낮은 지위의 학생들이 학교 능력주의 신념을 지지하는 경향을 보일 것이라고 예상하였다. 그 결과, 체제 내에서 불리한 위치에 놓인 학생들의 학교 능력주의 신념이 체제 정당화 신념과 긍정적인 관계를 나타냈고, 따라서 능력주의 신념이 체제 내에서 불리한 지위의 학생들에게 그들 자신의 불리한 입장을 승인하게 하는 이데올로기적 도구로 역할 한다는 것을 시사했다. Darnon 외(2018)는 학교 맥락에서 업적을 강조하는 점화(priming merit) 조건에서 학생의 사회경제적 지위에 따른 학업성취 격차가 현저하게 나타날 것으로 가정하고 연구를 진행했다. 그 결과 학교 능력주의 신념이 사회경제적 지위가 낮은 학생에게는 ‘자기 약화(self-debilitating)’ 신념이 되어 학업성취에 부정적 영향을 줌으로써 학생의 사회경제적 지위에 따른 학업성취 격차를 현저하게 하는 것으로 나타났다(Darnon et al., 2018). 이러한 연구들은 학교 능력주의 신념이 체제 정당화 기제로 작동하여 교육 불평등의 결과를 옹호하는 한편, 학업에 있어서 불평등한 성취 격차를 더욱 강화한다는 것을 알 수 있다. 그렇다면 학생이 아닌 다른 교육 주체들의 학교 능력주의 신념 역시 체제 정당화 기제와 관련을 맺고 있는지, 그리고 그로 인해 그들의 교육적 실천에 특정한 영향을 미치는지 확인할 필요가 있다. Darnon, Smeding & Redersdorff(2018)은 대학원생과 학부모를 대상으로 학교 능력주의 신념과 주관적 SES, 평등적 교육에의 관심 정도, 시행 참여 의향, 그리고 불평등 격차를 줄이지 않고 전체적인 교육성과를 높이는 형평적 교육에의 관심 및 참여 의향 간의 관계를 분석하였다. 평등한 결과를 지향하는 평등적 교육 방식에의 관심과 각각의 교육 방식에 참여 의향을 확인했다. 그 결과 학교 능력주의 신념은 평등적 교육을 도입하려는

참여에 일관적인 부적 관계를 가지는 것으로 드러났다. 따라서 능력주의는 사회적 불평등을 근절하는 방법으로 제시되는 경우가 많지만, 오히려 근본적 의미에서 평등을 근절하는 역할을 하고 있음을 시사한다. 이러한 선행연구들을 토대로 본 연구에서는 체제 정당화로서 학교 능력주의 신념을 강화시키는 선행요인들을 탐색하고자한다. 그리고 학생으로서 성공적인 사회이동을 경험한 90년대생 교사들이 가진 능력주의 신념의 특성과 그것이 체제 정당화 신념 기제로 작동했을 때 사회정의를 옹호하는 교육 실천에 어떠한 영향을 미치는지를 실증적 근거와 이론적 근거들을 토대로 분석하고자 한다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구 대상

본 연구의 주요 대상은 90년대생 초등학교 교사이다. 90년대생 교사에 주목한 이유는 그들이 5.31교육개혁이 교육과정에 도입된 2000년 대 이후 학령기를 보내며 능력주의와 체제 정당화에 대한 신념을 형성하는 데 있어 자율과 경쟁을 강조해온 교육 경험이 영향을 미칠 것이라고 가정하기 때문이다. 교사의 특성이 이질적으로 포집되는 것이 중요하므로 구성원의 다양성과 집단의 규모를 고려하여 표본을 추출하는 할당표집을 사용하였다(성태제, 시기자, 2018). 전국 10개 시·도(서울, 경기, 강원, 충북, 충남, 전북, 전남, 경남, 부산, 제주)의 90년대생 초등 교사에게 온라인으로 설문을 배부하였으며 총 226부 응답을 분석 자료로 활용하였다. 또한 능력주의와 체제 정당화, 그리고 교육 실천 사이의 관계에서 일종의 세대효과가 있는지를 비교 분석하기 위해 90년 이전에 출생한 교사들의 응답을 추가 모집하였다. 추가 모집은 본 연구 방식과 동일하게 온라인을 통해 이루어졌으며 총 181명의 응답을 수집하였다. 그 중 정보가 누락된 응답 1부를 제외하여 180부의 응답을 분석 자료로 활용하였다. 최종적으로 90년대생을 비롯한 초등교사 406명의 응답이 분석 대상으로 포함되었다. 응답자 전체의 인구 사회적 특성을 표 1에 제시하였다.

표 1. 응답자 인구 사회적 특성

| 변 인                       |            | 교사 전체(n=406) |           | 90년대생(n=226) |              |           |           |
|---------------------------|------------|--------------|-----------|--------------|--------------|-----------|-----------|
|                           |            | 빈도(%)        |           | 빈도(%)        |              |           |           |
| 성별                        | 여 성        | 272(67)      |           | 173(76.5)    |              |           |           |
|                           | 남 성        | 134(33)      |           | 53(23.5)     |              |           |           |
| 근무 지역                     | 특별시<br>광역시 | 194(47.8)    |           | 98(43.4)     |              |           |           |
|                           | 그 외<br>도시  | 164(40.4)    |           | 105(46.5)    |              |           |           |
|                           | 읍면<br>지역   | 48(11.8)     |           | 23(10.2)     |              |           |           |
| 정치적 성향                    | 보수         | 48(11.8)     |           | 23(10.2)     |              |           |           |
|                           | 중도         | 269(66.3)    |           | 161(71.2)    |              |           |           |
|                           | 진보         | 89(21.9)     |           | 42(18.6)     |              |           |           |
| 교원단체<br>가입 여부             | 가 입        | 161(39.8)    |           | 76(33.8)     |              |           |           |
|                           | 미가입        | 244(60.2)    |           | 149(66.2)    |              |           |           |
| 변 인                       |            | <i>M(SD)</i> | 최소값       | 최대값          | <i>M(SD)</i> | 최소값       | 최대값       |
| 나이                        |            | 31.7(6.41)   | 22        | 60           | 27.5(2.13)   | 22        | 30        |
| 교육경력                      |            | -            | 1개월<br>미만 | 39년<br>1개월   | 4.14(2.41)   | 1개월<br>미만 | 9년<br>7개월 |
| 학교 SES (1-6)              |            | 3.55(1.14)   | 1         | 6            | 3.61(1.18)   | 1         | 6         |
| 학교 학업성취도                  |            | 3.63(1.04)   | 1         | 6            | 3.69(1.06)   | 1         | 6         |
| 정치적 성향 (R)<br>(1:보수-6:진보) |            | 3.76(0.98)   | 2         | 6            | 3.70(.926)   | 2         | 6         |
| 정치 관심도 (R)<br>(1:낮음-5:높음) |            | 3.38(0.89)   | 1         | 5            | 3.25(.859)   | 1         | 5         |
| SES (1-10)                |            | 5.95(1.14)   | 2         | 10           | 5.90(1.09)   | 3         | 10        |
| 청소년기 SES<br>(1-10)        |            | 5.01(1.68)   | 1         | 10           | 5.16(1.58)   | 2         | 9         |

## 2. 변수 설명

응답자의 학교 능력주의 신념을 측정하기 위해 Wiederkehr 외(2015)가 개발한 척도를 한국어로 번안 및 수정하여 사용하였다. 이 척도는 학업 성취의 동등한 기회로의 노력과 학업 성취의 원인으로서의 노력을 설명하는 8개의 문항(1개의 역문항)으로 구성되었다( $\alpha = .77$ ). Likert 7점 척도를 적용하였고, 점수가 높을수록 현재의 학교 교육이 능력주의 원리에 따라 이뤄지고 있다고 믿는 정도가 강함을 의미한다.

체제 정당화 신념의 척도에는 Jost & Thompson(2000)의 경제 체제 정당화 척도와 Kay & Jost(2003)의 일반적 체제 정당화 척도가 개발되어 있다. 체제 정당화 척도를 사용한 16개의 연

구에서 각각 어떤 척도를 사용하고 있는지 비교해 본 결과, 경제 체제 정당화 척도를 사용한 연구는 5개로 주로 경제적 불평등과 관련된 연구에서 사용됐고, 일반 체제 정당화 척도를 사용한 연구는 7개로 체제정당화의 감정적 완충기능과 편견과 같이 심리적 기제를 중점적으로 다룬 연구에서 사용되는 경향이 있었다. 두 가지 척도를 같이 쓴 연구는 4개였는데 다양한 기제를 탐색하거나 복합적인 양상을 확인할 때 활용됐다(Hennes et al., 2012; Jost et al., 2012; Jost et al., 2019; van der Toorn et al., 2015). 본 연구는 교육적 환경에서 능력주의가 작용하는 복합적 양상을 확인하기 위해 두 가지 척도를 모두 사용하였다. 각각의 척도는 번안 이후 타당도와 신뢰도를 분석하였고, 요인적재량이 낮은 문항을 제외하여 경제 체제 정당화 15문항( $\alpha=.82$ )과 일반적 체제 정당화 8문항( $\alpha=.80$ )이 설문에 사용하였고, Likert 7점 척도로 측정하였다.

마지막으로 본 연구에서는 교사의 사회정의의 지향하는 교육적 태도 및 실천을 확인하기 위하여 Barazanji(2012)가 개발한 교사 사회정의 옹호 척도(The Teacher Social Justice Advocacy Scale, 이하 TSJAS)를 번안하여 사용하였다. 이 척도는 교사들의 사회정의 옹호에 대한 실천과 태도를 측정하기 위해 총 22 문항에 관해 5점 척도로 개발되었다. 교사의 사회정의 옹호 척도(TSJAS)는 ‘학생 권한부여 세부척도’ (Student Empowerment Subscale, SE)를 측정하는 5문항, ‘교사 옹호 지향성’ (Teacher Advocacy Orientation, TAO) 정도를 측정하는 12문항, ‘사회정의 의식’ (Social Justice Awareness, SJA) 정도를 측정하는 5문항으로 구성되어 있다. 교사 옹호 지향성 12문항은 한국의 교육맥락에 맞지 않고 신규 교사가 아직 경험하지 않았을 수 있는 교육상황을 전제한 문항이 많다고 판단하여 본 조사에는 포함하지 않았다. 따라서 본 조사에서는 교사의 사회정의 옹호 교육을 측정하기 위해 하부 요인으로 학생 권한부여 척도 5문항과 사회정의 의식을 묻는 5문항, 총 10문항( $\alpha=.84$ )으로 구성된 교사의 사회정의 옹호 문항을 Likert 5점 척도로 설문하였다.

### 3. 분석 방법

앞서 설정한 연구문제를 해결하기 위해 다음과 같이 분석하였다. 먼저 교사의 개인 및 조직 특성이 학교 능력주의 신념과 체제 정당화 신념에 미치는 영향을 알아보기 위해 교사의 개인 특성이 학교 능력주의 신념과 체제 정당화 신념에 미치는 영향을 확인하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 다음으로 교사의 학교 능력주의 신념이 체제 정당화 신념에 미치는 영향을 확인하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 마지막으로 교사의 학교 능력주의 신념과 체제 정당화 신념이 사회정의 옹호 교육 실천에 미치는 영향을 확인하기 위해 다중매개효과 분석을 이용하여 학교 능력주의 신념과 체제 정당화가 교사의 공정한 교육실천과 사회정의 옹호 교육 실천에 미치는 영향을 파악하였다. 추가적으로, 90년대생 교사에게서 나타난 학교 능력주의 신념과 체제 정당화가 교사의 교육 실천에 미치는 영향이 다른 연령대의 교사와 비교했을 때 다른 양상을 보이는지 확인하기 위하여 위와 같은 분석을 전체 교사 집단을 대상과 90년대생 교사를 대상으로 두 번씩 반복하여 결과를 비교하였다.



## IV. 연구결과

### 1. 교사 특성이 학교 능력주의 신념에 미치는 영향

교사의 인구학적 특성이 학교 능력주의 신념과 체제 정당화 신념에 미치는 영향에 대한 위계적 회귀분석에 앞서, 교사 전체의 경향을 확인할 수 있는 측정변인들의 기술 통계를 표 2에 제시한다. 전체적으로 학교 능력주의 신념(BSM)은 높은 응답에 치우쳐 있어 학교에서 학생 개인의 노력과 재능에 따라 학업적 성공을 성취할 수 있다고 생각하는 응답자가 많음을 알 수 있다. 일반적 체제 정당화(GSJ)와 경제 체제 정당화(ESJ)에 따르면 대체로 사회 경제 체제를 정당화하는 정도가 높지 않으나 경제 체제보다 정치를 비롯한 사회 체제 전반에 대한 인식이 더 부정적으로 치우쳐 있음을 알 수 있다. 교사의 사회정의 옹호(TSJAS)의 평균은 최대값에 가까운 4.01로 응답자 대부분이 교육에서의 사회적 부정(injustice)을 인식하여 취약 계층 학생들의 교육적 권한을 복돋기 위한 교육 실천을 하고 있었다.

90년대생 교사들의 측정변인들을 전체 응답자와 비교하여 살펴보면 학교 능력주의 신념과 경제 체제를 정당화하는 정도, 그리고 교사의 사회정의 옹호도는 응답자 전체와 비슷한 수준으로 나타났다. 하지만 일반적 체제 정당화는 전체에 비해서 90년대생 교사가 상대적으로 낮은 평균을 보였다(표 3).

표 2. 응답자 전체 측정변인들의 기술통계

| (N=406) |      |      |      |      |       |       |
|---------|------|------|------|------|-------|-------|
| 변인      | M    | SD   | 최소값  | 최대값  | 왜도    | 첨도    |
| BSM     | 4.69 | .923 | 1.13 | 7    | -.136 | .567  |
| GSJ     | 3.60 | .926 | 1.50 | 7    | .206  | .191  |
| ESJ     | 3.83 | .810 | 1.40 | 6.20 | -.326 | .367  |
| TSJAS   | 4.01 | .554 | 2.20 | 5    | -.312 | -.084 |
| SE      | 3.93 | .659 | 2    | 5    | -.345 | -.273 |
| SJA     | 4.08 | .645 | 2    | 5    | -.589 | .247  |

표 3. 90년대생 교사 측정변인들의 기술통계

| (N=226) |      |      |      |      |       |       |
|---------|------|------|------|------|-------|-------|
| 변인      | M    | SD   | 최소값  | 최대값  | 왜도    | 첨도    |
| BSM     | 4.68 | .848 | 2.63 | 7    | .199  | -.088 |
| GSJ     | 3.51 | .873 | 1.50 | 6.25 | .212  | -.005 |
| ESJ     | 3.85 | .736 | 2.00 | 6.20 | .053  | .574  |
| TSJAS   | 3.98 | .551 | 2.20 | 5    | -.372 | .042  |
| SE      | 3.92 | .660 | 2    | 5    | -.396 | -.154 |
| SJA     | 4.05 | .644 | 2    | 5    | -.575 | .316  |

교사의 학교 능력주의 신념에 영향을 미치는 개인 특성 요인을 확인하기 위해 다중회귀분석을 실시하여 그 결과를 표 4와 표 5에 제시하였다.

먼저 교사 전체를 대상으로 분석한 결과에 따르면, 교사들은 정치적으로 보수적인 성향이 높을수록 학교 능력주의 신념이 증가하였다. 한편, 90년대생 교사의 학교 능력주의 신념은 교사의 개인 특성을 설명하지 못했다. 즉, 일반적으로 정치적 성향이 보수적일수록 학교가 능력주의 원리에 따라 작동한다는 믿음이 강한데, 90년대생 교사는 정치적 성향이나 개인 특성에 상관없이 학교에 대한 능력주의적 신념을 형성하는 것으로 볼 수 있다.

이러한 특징은 90년대생 교사의 학교 능력주의 신념이 다른 교사들의 학교 능력주의 신념과 다른 특성을 가진다고 예상할 수 있다. Son Hing 외(2011)는 능력주의에 대한 신념을 규범적 신념(능력주의가 ‘지켜져야 한다’는 믿음)과 기술적 신념(능력주의가 ‘지켜지고 있다’는 믿음)으로 구분하고, 후자와 달리 전자는 정치적 보수주의와 관련이 없음을 밝힌 바 있다. 이러한 선행연구에 따라 정치적 성향과 관련 없이 나타난 90년대생 교사의 학교 능력주의 신념은 학교에서 능력주의적 원칙이 ‘지켜지고 있다’는 믿음보다는 ‘지켜져야 한다’는 규범적 특성이 반영된 것일 수 있다.

표 4. 교사 전체 응답자의 개인 특성이 학교 능력주의 신념에 미치는 영향

| Predictor   | 비표준화계수                  |       | $\beta$ | t      | p      |
|-------------|-------------------------|-------|---------|--------|--------|
|             | B                       | SE    |         |        |        |
| 상수          | 4.783 ***               | 0.431 |         | 11.087 | < .001 |
| 성별 -남성      | 0.085                   | 0.101 | 0.092   | 0.846  | 0.398  |
| 연령          | 0.007                   | 0.007 | 0.049   | 0.957  | 0.339  |
| 현재 SES      | 0.056                   | 0.045 | 0.069   | 1.245  | 0.214  |
| 청소년기 SES    | 0.025                   | 0.031 | 0.045   | 0.818  | 0.414  |
| 정치적 성향 -진보  | -0.139 **               | 0.049 | -0.147  | -2.844 | 0.005  |
| 정치적 관심도     | -0.066                  | 0.054 | -0.064  | -1.236 | 0.217  |
| 교사 단체 가입 여부 | 0.048                   | 0.097 | 0.052   | 0.501  | 0.616  |
| 근무지역 -대도시   | 0.106                   | 0.093 | 0.115   | 1.140  | 0.255  |
| 학교 사회경제적 배경 | -0.035                  | 0.041 | -0.044  | -0.864 | 0.388  |
|             | R <sup>2</sup>          |       |         | .0458  |        |
|             | Adjusted R <sup>2</sup> |       |         | .0241  |        |
| Model Fit   | F(9, 395)               |       |         | 2.11   |        |
|             | p                       |       |         | .028   |        |

D-W = 2.01

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

표 5. 90년대생 교사의 개인 특성이 학교 능력주의 신념에 미치는 영향

| Predictor   | 비표준화계수                  |       | $\beta$ | t      | p      |
|-------------|-------------------------|-------|---------|--------|--------|
|             | B                       | SE    |         |        |        |
| 상수          | 3.833 ***               | 0.873 |         | 4.391  | < .001 |
| 성별 -남성      | 0.106                   | 0.139 | 0.124   | 0.761  | 0.447  |
| 연령          | 0.039                   | 0.028 | 0.098   | 1.407  | 0.161  |
| 현재 SES      | 0.066                   | 0.060 | 0.084   | 1.095  | 0.275  |
| 청소년기 SES    | -0.034                  | 0.042 | -0.063  | -0.802 | 0.423  |
| 정치적 성향 -진보  | -0.071                  | 0.064 | -0.078  | -1.120 | 0.264  |
| 정치적 관심도     | -0.027                  | 0.070 | -0.027  | -0.385 | 0.700  |
| 교사 단체 가입 여부 | 0.067                   | 0.124 | 0.079   | 0.539  | 0.591  |
| 근무지역 -대도시   | -0.013                  | 0.120 | -0.016  | -0.110 | 0.912  |
| 학교 사회경제적 배경 | -0.036                  | 0.051 | -0.050  | -0.713 | 0.477  |
|             | R <sup>2</sup>          |       |         | .0304  |        |
|             | Adjusted R <sup>2</sup> |       |         | -.0101 |        |
| Model Fit   | F(9, 215)               |       |         | .750   |        |
|             | p                       |       |         | .663   |        |

D-W = 2.03

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

## 2. 교사의 개인특성과 학교 능력주의 신념이 체제 정당화 신념에 미치는 영향

다음으로 교사 전체 집단의 학교 능력주의 신념이 체제 정당화 신념과 어떤 관계를 가지는지 확인하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 모형 I에는 독립변수로 개인 특성변인들만 투입하여 교사의 체제 정당화 신념에 영향을 미치는 변인을 확인하였다. 그리고 모형 II는 모형 I에 독립변수에 학교 능력주의 신념 변인을 추가 투입하여 각 모델의 설명력을 비교함으로써 다른 변수를 통제했을 때도 학교 능력주의 신념이 체제 정당화 신념을 유의미하게 설명하는지를 확인하였다.

표 6은 교사 전체에서의 개인특성과 학교 능력주의 신념이 체제 정당화 신념에 미치는 영향을 분석한 결과이다. 표 6에 제시된 모형 I에 따르면, 전체 교사 집단의 일반적 체제 정당화는 남성일 때, 정치적 관심이 낮을수록, 사회경제적 지위가 높을수록 증가하였다. 교사의 경제 체제 정당화는 정치적 성향이 진보이거나 중도일 때, 그리고 교사 단체에 소속된 경우에 감소하였다. 또한, 학교 능력주의 신념을 추가한 모형 II에 따라 학교 능력주의 신념은 일반적 체제 정당화와 경제 체제 정당화 모두 증가시키는 효과가 나타났으며 모형의 설명력도 유의하게 증가하였다. 따라서 다른 개인 특성 변인을 통제한 후에도 학교 능력주의 신념이 체제 정당화 신념에 미치는 고유한 효과가 있음을 확인할 수 있다.

표 6. 교사 전체 응답자의 체제 정당화에 대한 교사의 개인 특성과 학교 능력주의 신념의 위계적 회귀분석 결과

(N=406)

| 유의미한<br>영향을 주는 요인 | 일반적 체제 정당화              |                  | 경제 체제 정당화        |                  |         |
|-------------------|-------------------------|------------------|------------------|------------------|---------|
|                   | 모형 I                    | 모형 II            | 모형 I             | 모형 II            |         |
| 성별(남성)            | <b>0.541***</b>         | <b>0.521***</b>  | 0.178            | 0.155            |         |
| 연령                | <b>0.101*</b>           | 0.090            | -0.054           | -0.066           |         |
| 현재 SES            | <b>0.136*</b>           | <b>0.121*</b>    | -0.010           | -0.027           |         |
| 청소년기 SES          | 0.024                   | 0.014            | 0.051            | 0.040            |         |
| 정치적 성향 (진보)       | 0.019                   | 0.051            | <b>-0.422***</b> | <b>-0.385***</b> |         |
| 정치적 관심도           | <b>-0.189***</b>        | <b>-0.175***</b> | -0.012           | 0.003            |         |
| 교사 단체 소속          | -0.087                  | -0.098           | <b>-0.216*</b>   | <b>-0.229*</b>   |         |
| 근무 지역 (대도시)       | -0.158                  | -0.183           | 0.148            | 0.120            |         |
| 근무 학교 SES         | 0.076                   | 0.086            | 0.014            | 0.025            |         |
| 학교 능력주의 신념        |                         | <b>0.218***</b>  |                  | <b>0.246***</b>  |         |
| 모형<br>적합도         | R <sup>2</sup>          | .120             | .165             | .231             | .289    |
|                   | Adjusted R <sup>2</sup> | .100             | .144             | .214             | .271    |
|                   | F                       | 5.99***          | 7.80***          | 13.2***          | 16.0*** |
| 모형 비교             | ΔR <sup>2</sup>         |                  | .045             |                  | .058    |
|                   | F                       |                  | 21.3***          |                  | 32.1*** |

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

표 7은 90년대생 교사의 학교 능력주의 신념이 체제 정당화 신념에 미치는 영향을 확인한 위계적 회귀분석 결과이다. 90년대생 교사의 체제 정당화 신념에 영향을 미치는 개인 특성 변인을 살펴보면, 일반적 체제 정당화는 교사 전체와 마찬가지로 남성일 때와 정치적 관심이 낮을수록 높았으나, 사회경제적 지위의 영향은 없었다. 경제 체제 정당화는 교사 전체와 마찬가지로 정치적 성향이 진보적일수록 감소하였고, 교사 단체 가입 여부는 영향을 주지 않는 한편, 남성일 때 증가하는 것으로 나타났다. 모형 II를 보았을 때, 90년대생 교사의 경우에도 학교 능력주의 신념이 일반적 체제 정당화와 경제 체제 정당화를 모두 증가시키는 효과가 동일하게 나타났다. 이에 교사의 학교 능력주의 신념이 높을수록 체제 정당화 신념도 높아진다고 볼 수 있다.

표 7. 90년대생 교사의 체제 정당화에 대한 교사의 개인 특성과 학교 능력주의 신념의 위계적 회귀분석 결과

(N=226)

| 유의미한 영향을 주는 요인 |                         | 일반적 체제 정당화       |                  | 경제 체제 정당화        |                  |
|----------------|-------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
|                |                         | 모형 I             | 모형 II            | 모형 I             | 모형 II            |
| 성별(남성)         |                         | <b>0.521***</b>  | <b>0.491**</b>   | <b>0.325*</b>    | <b>0.301*</b>    |
| 연령             |                         | 0.070            | 0.046            | 0.086            | 0.067            |
| 현재 SES         |                         | <b>0.144*</b>    | 0.123            | -0.070           | -0.086           |
| 청소년기 SES       |                         | -0.038           | -0.023           | 0.042            | 0.054            |
| 정치적 성향 (진보)    |                         | -0.011           | 0.008            | <b>-0.402***</b> | <b>-0.387***</b> |
| 정치적 관심도        |                         | <b>-0.290***</b> | <b>-0.283***</b> | -0.082           | -0.077           |
| 교사 단체 소속       |                         | -0.018           | -0.037           | -0.118           | -0.133           |
| 근무 지역 (대도시)    |                         | -0.194           | -0.191           | 0.113            | 0.116            |
| 근무 학교 SES      |                         | 0.042            | 0.054            | 0.053            | 0.062            |
| 학교 능력주의 신념     |                         |                  | <b>0.242***</b>  |                  | <b>0.193**</b>   |
| 모형 적합도         | R <sup>2</sup>          | .154             | .211             | .208             | .244             |
|                | Adjusted R <sup>2</sup> | .119             | .174             | .175             | .209             |
|                | F                       | 4.35***          | 5.72***          | 6.27***          | 6.91***          |
| 모형 비교          | ΔR <sup>2</sup>         |                  | .057             |                  | .036             |
|                | F                       |                  | 15.4***          |                  | 10.2**           |

\* p <.05, \*\* p <.01, \*\*\* p <.001

체제 정당화 신념이 정치적 보수성과 관련 있다는 결과는, 기본적으로 보수주의가 현상유지를 추구하는 이념이며 사회 질서 유지를 위해 사회경제적 불평등을 불가피한 것으로 감안하는 경향을 가지기 때문으로 설명된다(Jost, 2006; Jost, 2018; Jost et al., 2004). 선행연구에서는 일반적 체제 정당화와 경제 체제 정당화 모두 정치적 보수성과 관련 있는 것으로 나타나는 것과 달리, 본 연구에서 일반적 체제 정당화는 정치적 성향이 아닌 정치적 관심으로 설명되었다. 이는 현 정권이 진보적 가치를 표방함에 따라 현재 사회·정치 체제를 옹호하는 인식과 정치적 보수주의의 관련성이 낮아졌기 때문으로 볼 수 있다(Jost, 2018). 오히려 정치에 대한 관심이 높을수록 사회체제를 비판적으로 인식함에 있어 진보주의자들은 경제적 불평등이 증가하는 현상과 체제에 대한 부당함을 강하게 인식하는 한편, 보수주의자들은 오히려 불평등을 해결하기 위한 정책이나 제도변화들이 기존 사회 질서에 반하는 점을 부당하게 여김으로

써, 둘 모두 일반적 체제 정당화의 감소로 반영되었을 것이라 예상할 수 있다(Bartels, 2008). 따라서 한국 사회의 불평등을 심화시키는 이데올로기적 정당화는 일반적 체제 정당화보다 경제 체제 정당화로 더 잘 설명된다고 이해할 수 있다.

개인 특성 가운데 성별, 사회경제적 지위(SES)가 일반 체제 정당화와 관련 있는 것은 사회적으로 지배적 집단에 소속될 때 집단 기반의 계층적 구조를 지지하고 이를 옹호하기 위한 믿음을 지향한다는 선행 연구와 같은 결과를 나타냈다(Azevedo et al., 2017; Pratto et al., 1994; Wiederkehr et al., 2015). 반면, 교사단체 소속 여부가 경제 체제 정당화의 선행 요인으로 조사된 연구는 없지만 체제 정당화 신념이 높을수록 집단 활동에 참여하려는 의향이 감소한다는 연구들에 근거할 수 있다(Becker & Wright, 2011; Jost et al., 2017). 이에 집단 활동에 참여하는 것이 체제 정당화 신념에 영향을 줄 뿐 아니라, 집단 활동을 통해 제도적 문제를 해결할 가능성을 인지적으로 경험함으로써 체제를 정당화하는 신념을 감소시킬 수 있다는 상호보완적 설명이 가능하다(Abrams & Grant, 2012; Johnson & Fujita, 2012).

교사 세대 집단과 관계없이 모든 체제 정당화 신념에 대해 학교 능력주의 신념이 일관된 효과를 가지는 것은, 능력주의에 대한 강한 믿음이 기존의 사회적 위계를 정당화하는 이데올로기적 효과를 가진다는 선행 연구와 맥락을 같이 한다. 즉, 학교 능력주의 신념을 강하게 가진 사람은 학교교육이 개인의 능력에 따라 공정한 상향 사회이동 기회를 부여하고 결과적으로 사회적 불평등을 해소할 것이라 기대하지만, 역설적으로 학교에서의 성공을 개인의 공적에 귀인을 둬으로써 학생의 가정 배경이나 성별 등에 따른 불평등한 차이마저 응분의 몫으로 설명하고 결과적으로 사회 질서와 계층 간의 불평등을 합리화하는 기제로 이어지는 것이다(Costa-Lopes et al., 2013; Jost & Hunyady, 2005). 한편, Son Hing 외(2011)는 실증적 연구를 통해 능력주의에 대한 규범적 신념이 아닌 기술적 신념에 한해 체제 정당화 신념과 관련이 있다고 밝힌 바 있다. 본 연구에서는 선행 연구와 달리, 규범적 신념에 해당될 것이라 예상됐던 90년대생 교사들의 학교 능력주의 신념이 체제 정당화 신념과 일관된 인과관계를 보였다. 따라서 90년대생 교사의 학교 능력주의 신념이 규범적 성격 뿐 아니라 기술적 성격이 혼재되어 있을 가능성이 제기된다.

### 3. 학교 능력주의 신념과 체제 정당화 신념이 교사의 사회정의 옹호에 미치는 영향

체제 정당화 신념과 강한 정적 인과관계를 가지는 것으로 나타난 학교 능력주의 신념이 교사의 사회정의 옹호에 관한 교육실천에 어떤 영향을 미치는지를 확인하기 위해 다중매개분석을 실시하였다. 그림 1로 제시한 교사 전체 집단의 다중매개분석 결과에 따르면, 교사의 학교 능력주의 신념은 경제 체제 정당화를 매개로 교사의 사회정의 옹호를 감소시키는 간접효과가 나타났다. 하지만 그림 2로 제시한 90년대생 교사 집단의 다중매개분석 결과에 따르면, 90년대생 교사의 학교 능력주의 신념은 체제 정당화 신념을 통하지 않고 직접적으로 교사의 사회정의 옹호를 증가시키는 효과를 보였다.

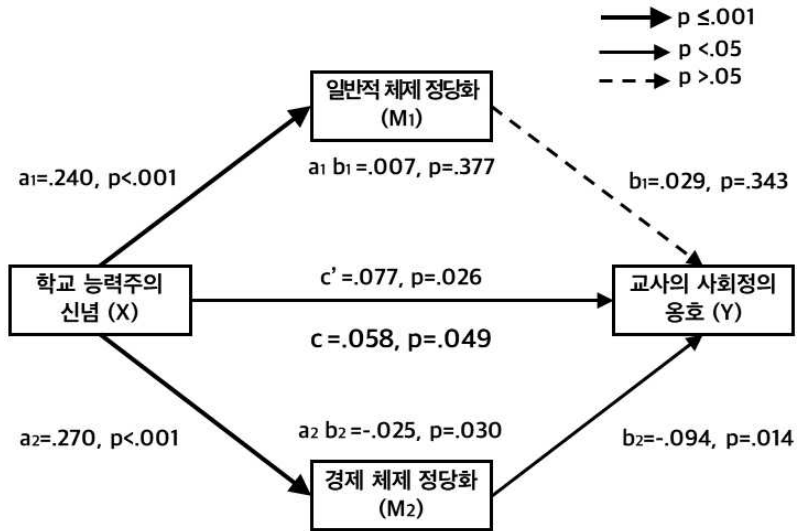


그림 1. 교사 전체 응답자의 학교 능력주의 신념이 체제 정당화를 통하여 교사의 사회정의 옹호에 미치는 효과

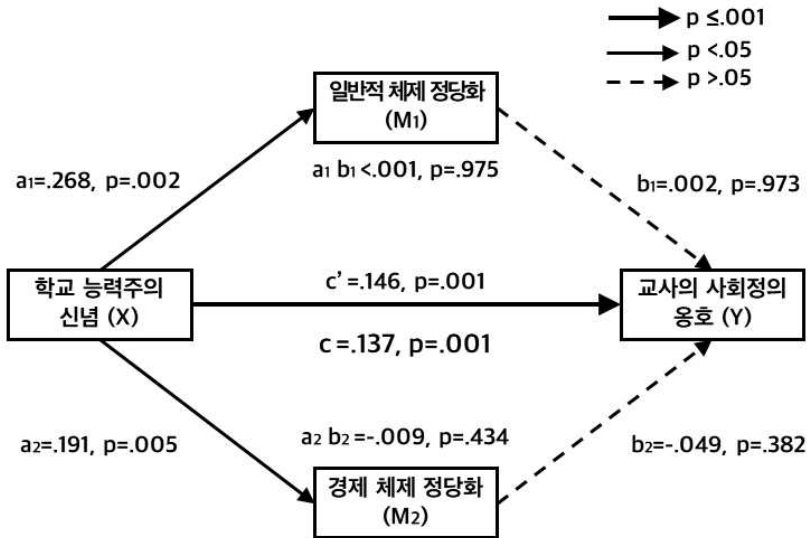


그림 2. 90년대생 교사의 학교 능력주의 신념이 체제 정당화를 통하여 교사의 사회정의 옹호에 미치는 효과

교사의 불평등한 교육 체제에 대한 대항적인 인식과 실천으로서 사회정의 옹호는 분석 전반에 있어서 학교 능력주의 신념과 정적인 관계를 나타냈다. 즉 학교교육이 학생의 능력과 노력을 정당하게 반영한다는 믿음이 강할수록, 교사들이 취약집단의 학생들이 겪는 교육적 불평등을 비판적으로 인식하고, 학생들 스스로 사회적 불의에 저항할 수 있도록 교육하는 정도가 높아짐을 의미한다. 이는 학교 능력주의 신념이 높을수록 불평등을 해소하기 위한 교육 시행에 대한 참여를 낮춘다는 Darnon 외(2018)의 연구와 다른 맥락을 보인다.

한편, 교사 전체 집단에서 학교 능력주의 신념은 경제 체제 정당화를 매개했을 때 교사의 사회정의 옹호에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 학교에 대한 능력주의적 믿음이 고취됨에 따라 개인의 능력이 따라 지위가 분배되고 지위에 따라 자원이 불평등하게 배분되는 것이 정당하다는 인식을 가짐으로써, 사회적으로 소외된 학생들의 실패에 대해 외면하게 되고, 결과적으로 최소 수혜자에 대한 교육적 권리를 옹호하기 위한 교사의 인식과 노력이 저하되는 것으로 볼 수 있다. 이는 체제 정당화가 강할수록 정의롭지 못한 현상을 합리화하여 문제를 최소화하거나 무시하게 되고, 그 결과 사회 정의를 증진하려는 노력을 저해하게 된다는 선행 연구들과 같은 맥락에서 이해할 수 있다(Hennes et al., 2012; Jost, 2017; Jost et al., 2012).

하지만 90년대생 교사의 학교 능력주의 신념은 경제 체제 정당화를 통하여 교사의 사회정의 옹호에 영향을 미치지 않았다. 즉, 90년대생 교사들이 사회·경제 체제에 대해 가지는 비판적이거나 옹호적인 인식은 그들의 교육 실천에서 사회정의를 옹호하는 태도에 영향을 주지 않았다. 이는 90년대생 교사들이 학교에 대한 능력주의적 신념에 입각하여 학업적 능력을 발휘하기 어려운 소외계층 학생들의 구조적 제약을 인식하고 누구나 부당한 일들에 맞서 스스로의 권리를 주장할 수 있도록 교육하고 있음을 의미한다. 이러한 결과는 능력주의에 대한 규범적 신념이 강할수록 사회적 취약 집단에게 혜택을 주는가와 관계없이 오직 능력 원칙을 위반하는가에 따라 정책을 지지한다는 Son Hing(2011)의 연구 결과와 맞닿는다.<sup>14)</sup> 즉, 90년대생 교사들은 능력 원칙이 위반되는 상황을 부당하다고 여김으로써 최소 수혜자를 배려하는 평등의 원칙보다 능력에 기반한 공정의 원칙이 교육에서 지켜져야 할 사회정의의 우선된 원칙으로 수용하고 있다고 해석할 수 있다.

14) Son Hing 외(2011)의 연구에 따르면, 적극적 우대정책(Affirmative Action, AA)에 대하여 규범적 능력주의 신념이 강한 사람들은 경쟁에 불리한 집단에게 기준 점수를 차등으로 부여하는 등, 개인의 능력을 복구(merit-restoring)하는 조치라 여기면 긍정적으로 반응하고, 반대로 능력을 위반하는 조치라 여기면 부정적으로 반응한다.



## V. 결론

본 연구는 노력이 정당하게 보상받지 못하는 불평등한 사회를 살아가면서도 경쟁적 교육을 긍정하고 나아가 적극적으로 수호하는 모순적 실천에 대한 의문에서 시작됐다. 교육에 대한 능력주의적 믿음은, 성공에 대한 환상으로 욕망을 부추기고 교육적 일상을 추동시키며 결국은 그 주체들을 소진시킨다는 점에서 잔혹한 낙관주의(cruel optimism)라 볼 수 있다(Berlant, 2007). 능력주의는 열심히 공부하면 마땅한 보상이 돌아오리라는 교육적 약속을 부여하지만 현실은 아무리 노력해도 따라잡을 수 없는 격차로 경험된다. 그럼에도 여전히 놓아버릴 수 없는 허상적 열망은 경쟁에 대한 신화와 공정에 대한 강박을 거듭 재생산한다. 현실과 괴리된 낙관이 위험한 까닭은 희망에 교착된 관점이 문제 현상을 축소·왜곡시켜 현 상황을 유지하고 사회 변화의 잠재력을 감소시키는 방향으로 기여하기 때문이다. 교육을 지배하고 있는 능력본위의 경쟁 원칙이 공정, 즉 정의의 가치를 표방하므로 젊은 세대들의 분노는 기존 질서를 공고히 할 뿐, 변화의 단초를 갖지 못한다. 그렇다면 실제 교육은, 교육자들의 의식과 실천은, 불평등한 사회를 변혁할 정의의 가치를 담지하고 있는가?

연구를 통해 만난 90년대생 교사들은 정치적 이념과 성별, 계층 등의 자기 이해를 토대로 사회에 대한 태도를 비판적으로 정립하는 한편, 이러한 자기 이해와 무관하게 교육에 대한 능력주의 신념을 형성하고 있었다. 위계구조를 강화하는 능력주의 원리가 능력의 축적이 용이한 계층에 유리한 논리임에도 불구하고(Costa-Lopes, 2013) 개인 배경과 상관없이 능력주의가 형성된다는 점은, 90년대생 세대 전반에 능력주의적 이데올로기가 지배적 헤게모니로 작용함을 의미한다. 그리고 이러한 이데올로기가 90년대생들이 공유하고 있는 교육적 경험을 통해 내면화되었을 가능성을 가진다. 한편, 90년대생 교사들이 전체 교사들에 비해 정치·사회 분야를 더 비판적으로 인식한다는 것은 청년들이 겪는 구조적이고 복합적 양상의 불평등을 공감하고 있음을 함의한다. 하지만 사회에 대한 비판적 인식에도 불구하고 학교에 대한 능력주의적 신념은 이념적 지향이나 이해관계를 가린 채 형성된다는 점에서 맹목적인 성격을 띠었다.

교사들의 학교 능력주의 신념은 보수적이든 진보적이든 관계없이 체제를 정당화하는 경향으로 이어졌다. 체제를 정당화하고 사회의 불평등을 용인하는 인식은 교사가 교육실천을 통해 정의를 옹호하려는 노력을 제약할 것으로 예상되었으나, 90년대생 교사의 학교 능력주의 신념은 체제 정당화 인식과도 관계없이 사회정의를 옹호하는 교육을 증진시켰다. 이는 능력주의에 대한 이상과 실재가 혼재된 믿음이 환원론적 논리로 해당 신념을 강화하고, 그 결과 90년대생 교사들에게 능력 본위의 공정성 개념이 사회정의에 대한 실천양식으로 자리했기 때문으로 볼 수 있다. 즉, 교육실천에 있어 차등의 원리로서 최소 수혜자를 보상하는 방식으로 사회정의의 원칙이 적용되기보다, 그들의 견고한 학교 능력주의 신념에 입각해 능력에 따른 비례의 원리가 적용될 가능성을 가진다. 하지만 모든 이들의 평등한 권리를 추구하기 위해 사회적 배경과 개인의 재능까지도 무지의 베일에 가려야 한다고 주장한 Rawles의 정의 개념에 비추어 봤을 때(Swift, 2011), 개인의 능력에 입각한 ‘응분의 몫’으로서 공정성이 정의로운 교육의 가치로 충분한지는 깊게 고려되지 못한다.

90년대생 교사의 교육에 대한 태도 및 실천이 그들의 사회를 보는 관점과 철저히 분리되어 나타난다는 점도 주목할 지점이다. 이는 정치적으로 중립적 태도로 교직에 임해야 한다는 공식 윤리나 객관적 태도를 견지하는 전문가로서의 교직관에 투철하게 교사 정체성을 구성하기 때문으로 볼 수 있다(김재원, 정바울, 2018; 송기창, 2014; 이찬승, 2017). 하지만 좋은 교사와 교사의 의무에 대한 담론에서 교사의 교육실천에 미치는 사회구조의 영향을 절하하고 단지 교사의 역량에 기대는 것은, 교육에 대한 책임을 오로지 개인에게 전가한다는 점에서 위험하다(Moore, 2004). 정치·사회·경제적으로 다방면의 기회 구조가 한 쪽으로 기울어져 있음에도 단지 형식적인 교육 기회를 확대함으로써 개인의 노력이 공정하게 반영되는 기회 구조가 갖춰졌다고 보는 것은 비현실적이다. 또한, 사회에 대한 인식과 별개의 실천이 이루어진다는 점에서 학교는 헤테로토피아<sup>15)</sup>로 구성된다. 사회와 단절된 공간으로서 능력주의의 이상이 실현가능할 것처럼 여겨지는 학교는 지배 이데올로기의 완충지대가 되어 교육 주체들을 불평등한 체제 앞에 무방비하게 한다. 하지만 반대로 학교는 중간지대가 되어 학생들을 규정짓고 부담 지우는 과거와, 미리 운명 짓고 압박하는 미래로부터 한시적으로 단절시켜 자유로운(scholastic) 교육<sup>16)</sup>을 누리게도 한다(Masschelein & Siomons, 2012). 자유와 가능성의 공간으로서, 혹은 억압과 기만성의 공간으로서 학교는 이데올로기로부터의 유예와 이데올로기적 공모를 모두 가능하게 한다. 그렇다면 교육이 능력주의의 가치를 따르길 바라는 신념은 우리를 어떠한 교육적 장면으로 인도하는가?

능력주의에 대한 견고한 신념은, 경쟁을 요구하는 위계적 사회에서 개인의 능력이 합당하게 평가되길 바라는 희망을 반영하며, 이를 달성하기 위해 균등한 출발선을 제공하는 것을 학교의 최우선 과제로 부여한다. 하지만 지위의 사다리 위에서 업적과 서열을 가르치는 외부적 목표를 참조하였을 때 교육은 결코 도구성의 문제를 벗어날 수 없으며 교육 자체로 목적이 될 수 없게 된다. 무엇보다 교육에서의 성취는 결코 계층적 배경, 사회적 권력 등과 무관하게 개인의 순수한 업적만을 반영할 수 없으며, 소외되고 취약한 계층의 학생들은 능력과 노력을 발휘하기에 불리한 조건에 놓일 수밖에 없다. 구조적 부조리를 외면한 채 교육에 투사한 능력주의적 환상은 교육 불평등의 문제를 개인의 능력 문제로 축소시키고, 집단 기반의 억압과 사회적 불평등에 대해 도덕적, 지적 정당성을 부여한다(Bourdieu, 2000; Costa-Lopes, 2013; Wiederkehr et al., 2015). 따라서 자유와 가능성의 교육, 보다 정의로운 교육을 찾아가기 위한 노력은 교육 전반에 자연스럽게 투영되어 있는 능력주의적 전제에 질문을 던지는 것으로부터 시작할 수 있다. 무엇보다 이러한 노력은 교육을 둘러싼 사회적이고 구조적인 맥락을 비판적으로 성찰하고 그 가운데 교육 본연의 가치를 고민하는 교사들에 의해 실현될 것이다.

15) Foucault(2014)가 제시한 개념으로서, 현실에 존재하는 유토피아를 의미한다. '정상성'을 벗어난 공간배치가 실제 존재하는 경우를 의미하며, 지금의 구성된 현실에 조화롭지 않은 특징을 가진다. 헤테로토피아에는 '위기의 헤테로토피아'와 '일탈의 헤테로토피아'의 두 유형을 가지는데, 본 연구에서 바라보는 학교 공간은 능력주의의 이상이 실현될 것이라고 기대되는 특권화되고 신성화된 장소로서, '위기의 헤테로토피아'에 해당한다고 볼 수 있다.

16) 여기서의 scholastic은 자유시간이라는 뜻의 스킨(σχολή, scholè)를 어원으로 가짐으로써 학교를 통해 능력주의적인 논리에 따라 유능하고 선량한 시민을 길러내려 했던 생산성의 논리로부터 자유로워지는 것을 의미한다. 즉, 학교를 길들였던 정치적 과업이나 사회화에 대한 요구로부터 벗어나, 모두에게 평등하게 주어지는 공부하고 연습하는 교육적 시간 자체로서 학교를 학교답게 하는 것을 의미한다(Masschelein & Simons, 2012).

## 참고문헌

- 김윤태(2018). 불평등과 이데올로기: 능력, 경쟁, 확산의 담론에 대한 비판, *한국학연구*, 67, 33-72.
- 손준중(2004). 교육논리로써 “능력주의” 재고, *한국교육학연구*, 10(2), 135-153.
- 이왕원 · 김문조 · 최율(2016). 한국인의 상향이동에 대한 의식, *한국사회학회 사회학대회 논문집*, 2016(6), 103-124.
- 문화체육관광부(2019). **2019년 한국인의 의식·가치관 조사 결과보고서**. 서울: 문화체육관광부.
- 김영미(2016). 계층화된 젊음: 일, 가족형성에서 나타나는 청년기 기회불평등, *사회과학논집*, 47(2), 27-52.
- Abrams, D., Grant, P. R.(2012). A social identity-relative deprivation (SIRD) model of social change: The rise of Scottish nationalism. *British Journal of Social Psychology*, 51, 674-689.
- Azevedo, F., Jost, J. T., & Rothmund, T.(2017). “Making America great again” : System justification in the 2016 U.S. presidential election. *Translational Issues in Psychological Science*, 3, 231-240.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Macrae, S.(2000). *Choice, pathways, and transitions post-16: New youth, new economies in the global city*. London: RoutledgeFalmer.
- Barazanji, D.(2012). *Teacher social justice advocacy for children: a scale development and preliminary validity*. Ph.D. University of Missouri-Kansas City.
- Bartels, L.(2008). *Unequal democracy: The political economy of the gilded age*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Becker, J. C., & Wright, S. C.(2011). Yet another dark side of chivalry: Benevolent sexism undermines and hostile sexism motivates collective action for social change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 62-77.
- Berlant, L.(2007). *Cruel Optimism: On Marx, Loss and the Senses*. New Formations, 63, 33-51.
- Bourdieu, P.(1970). 이상호 역(2000). **재생산**. 서울: 동문선.
- Costa-Lopes, R., Dovidio, J. F., Pereira, C. R., & Jost, J. T.(2013). Social psychological perspectives on the legitimation of social inequality: Past, present and future. *European Journal of Social Psychology*, 43(4), 229-237.
- Darnon, C., Wiederkehr, V., Dompnier, B., & Martinot, D.(2018). -Where there is a will, there is a way-: Belief in school meritocracy and the social-class achievement gap, *The British journal of social psychology*, 57(1), 250-262.
- Darnon, C., Smeding, A. & Redersdorff, S.(2018). Belief in school meritocracy as an ideological barrier to the promotion of equality, *European Journal of Social Psychology*, 48, 523-534
- Foucault, M.(1984). 이상길 역(2014). **헤테로토피아**. 서울: 문학과 지성사.

- Hennes, E. P., Nam, H. H., Stern, C., & Jost, J. T.(2012). Not All Ideologies Are Created Equal: Epistemic, Existential, and Relational Needs Predict System-Justifying Attitudes, *Social cognition*, 30(6), 669-688.
- Johnson, I. R., & Fujita, K. (2012). Change we can believe in: Using perceptions of changeability to promote system-change motives over system-justification motives in information search. *Psychological Science*,
- Jost, J. T.(2006). The end of the end of ideology. *American Psychologist*, 61(7), 651-670.
- Jost, J. T.(2011). System justification theory as compliment, complement, and corrective to theories of social identification and social dominance. In D. Dunning (Ed.), *Social motivation (223-263)*. New York, NY: Psychology Press.
- Jost, J. T.(2018). A Quarter Century of System Justification Theory: Questions, answers, criticisms, and societal applications. *The British Journal of Social Psychology*, 58(2), 263-314.
- Jost, J. T., & Banaji, M. R.(1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness, *The British journal of social psychology*, 33(1), 1.
- Jost, J. T., Blount, S., Pfeffer, J., & Hunyady, G. (2003). Fair market ideology: Its cognitive-motivational underpinnings, *Research in Organizational Behavior*, 25, 53-91.
- Jost, J. T., Glaser, J., Kruglanski, A. W., & Sulloway, F.(2003) Political conservatism as motivated social cognition. *Psychological Bulletin*, 129, 339-375.
- Jost, J. T., & Hunyady, O.(2002). The psychology of system justification and the palliative function of ideology, *European review of social psychology*, 13(1), 111-154.
- Jost, J. T., & Hunyady, O.(2005). Antecedents and Consequences of System-Justifying Ideologies, *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 260-265.
- Jost, J. T., & Thompson, E. P.(2000). Group-Based Dominance and Opposition to Equality as Independent Predictors of Self-Esteem, Ethnocentrism, and Social Policy Attitudes among African Americans and European Americans. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36, 209-232
- Jost, J. T., & van der Toorn, J. (2012). System justification theory. In P. A. M. van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology*, London, UK: Sage, 2, 313-343.
- Jost, J. T., Chaikalis-Petrtsis, V., Abrams, D., Sidanius, J., van der Toorn, J., & Bratt, C. (2012). Why men (and women) do and don' t rebel: Effects of system justification on willingness to protest. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38, 197-208.
- Jost, J. T., Fitzsimons, G., & Kay, A. C.(2004). The ideological animal: A system justification view. In J. Greenberg, S. L. Koole, & T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of experimental existential psychology*, New York, NY: Guilford Press, 263-283.

- Jost, J. T., Becker, J., Osborne, D., & Badaan, V. (2017). Missing in (collective) action: Ideology, system justification, and the motivational antecedents of protest behavior. *Current Directions in Psychological Science*.
- Jost, J. T., Avezedo, F., Rothmund, T., & Sterling, J.(2019). Neoliberal Ideology and the Justification of Inequality. *Journal of Social Issues*, 75(1), 49-88.
- Kay, A. C., & Jost, J. T.(2003). Complementary justice: Effects of “poor but happy” and “poor but honest” stereotype exemplars on system justification and implicit activation of the justice motive. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 823-837.
- Kay, A. C., Jost, J. T., & Young, S.(2005). Victim derogation and victim enhancement as alternate routes to system justification. *Psychological Science*, 16, 240-246.
- Ledgerwood, A., Mandisodza, A. N., Jost, J. T., & Pohl, M. J.(2011). Working for the system: Motivated defense of meritocratic beliefs. *Social Cognition*, 29, 322-340.
- Lerner, M. J.(1980). *The belief in a just world*. New York: Plenum Press.
- Masschelein, J. and Simons, M.(2012). *In defense of the school : A public issue*. Leuven: E-education, Culture & Society Publishers.
- Moore, A.(2004). *The good teacher*. England: RoutledgeFalmer.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., & Malle, B. F.(1994). *Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(4), 741-763.
- Rawls, J.(1999). 황경식 역(2003). **정의론**. 서울: 이학사.
- Son Hing, L. S., Bobocel, D. R., Zanna, M. P., Garcia, D. M., Gee, S. S., & Oraziotti, K.(2011). The merit of meritocracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3), 433-450.
- Swift, A.(2006). 김비환 역(2011). **정치적 생각**. 서울: 개마고원.
- van der Toorn, J., Feinberg, M., Jost, J. T., Kay, A. C., Tyler, T. R., Willer, R., & Wilmoth, C..(2015). A Sense of Powerlessness Fosters System Justification: Implications for the Legitimation of Authority, Hierarchy, and Government, *Political Psychology*, 36(1), 93-110.
- Wiederkehr, V., Bonnot, V., Krauth-Gruber, S., & Darnon, C.(2015). Belief in school meritocracy as a system-justifying tool for low status students. *Frontiers in Psychology*, 6(1053), 1-10.
- Young, M.(1958). 유강은 역(2020). **능력주의**. 서울: 이매진.
- 한국일보(2012). “교육부, 대입 선발에 정시 비중 늘린 75개 대학에 약 10억씩 지원” , 2020년 5월 28일.