

# 제6회 이스라엘 전문가 초청 국제 심포지엄

The 6th International Symposium on Israeli Education

주 제 : 이스라엘의 청소년 교육과 차세대 교육

이스라엘문화원

Israel Culture Center

기조 강연

## 21세기 청소년 교육

강사 : 김성이 박사

- 학력
  - 서울대학교 사회사업학과 문학사
  - 서울대학교 사회사업학과 문학석사
  - 유타 주립대학교(미국) 사회학 박사
  
- 경력
  - 국무총리 청소년보호위원회 위원장 역임
  - 現 이화여자대학교 사회복지학과 교수



## 21세기 청소년 교육

김성이 교수(이화여자대학교)

### I. 청소년의 문제 변화

#### 1. 현대 청소년의 특성

21세기의 지식기반사회를 살아가는 청소년들은 디지털 문화 속에 살고 있다. 인쇄문자에 의존해 있는 아날로그의 기성세대와는 달리 요즘 청소년들은 컴퓨터와 텔레비전, 그리고 비디오 세대(CTV: computer, television, video)를 넘어서 MP3와 DVD, 인터넷 화상채팅, 그리고 멀티미디어(multimedia)에 익숙한 디지털 문화 속에서 하루가 다르게 새로운 문화를 영위 할 수 있는 특권을 갖고 있다. 또한 급속한 세계화와 국경 없는 문화적 교류를 통해 국내와 세계를 생활 무대로 삼고 있다. 이러한 가운데 청소년들은 정보기술과 생명공학 기술의 발달, 그리고 이전보다 풍요로운 생활환경 속에서 삶을 살아가고 있다. 특히 청소년들은 이전의 우리나라의 전통적인 사고방식이나 가치관에서 탈피하여 보다 개인주의적인 관점에서 자신의 삶을 질적으로 향상시키는 것에 더 많은 관심을 갖는다고 할 수 있다. 따라서 이들은 타인과 구별되는 자신만의 독특성과 개성을 개발, 유지하려고 노력하며, 보다 평등주의적인 사고방식과 행동방식을 갖고 있다. 그리고 21세기를 살아가는 청소년들에게는 개방, 솔직, 개인주의, 현실적, 적극적, 도전적, 개성 등과 같은 수식어로 표현되고 있어 이들이 기성세대와는 다름을 보여주고 있다. 반면에 현재의 청소년은 자기중심적인 성향으로 인해 극단적인 개인주의와 물질만능주의, 쾌락적 감성주의, 그리고 인내심과 절제력의 부족 등의 부정적인 성향을 드러내기도 한다.

청소년의 삶의 질에 부정적인 영향을 미칠 수 있는 요인들이 증가하고 있다. 즉 청소년 개인의 신체적, 심리적, 사회적 기능을 위협하는 위험요인들과 함께 가족, 또래 및 학교, 그리고 사회 환경의 위험요인들이 각 처에 만연되어 있어 다양한 청소년문제들을 유발하고 있다. 이들 위

험요인들 가운데는 청소년의 개인 내적 요인들(예, 낮은 자아존중감이나 자기효능감, 사회성기술 및 문제해결 기술의 결핍 등)과 생물학적 요인들(예, 혈액 속의 화학물질 불균형 등)로 인한 문제, 이혼 및 경제위기로 인한 가족해체와 가족기능의 약화, 지나친 입시경쟁과 교육의 붕괴, 사회의 냉대 및 무관심 등은 청소년을 다양한 문제에 취약하게 만들고 있다. 한마디로 표현하면, 현대의 청소년들은 갖가지 위험요인에 노출되어 있어 많은 청소년들이 청소년문제에 취약해진 상태에 놓여 있으며, 그 취약성은 점차 증가하는 추세이다.

## 2. 청소년의 교육방향

각종 문제에 취약성(vulnerability)이 있다는 것은 곧 이를 이겨낼 수 있는 비취약성(invulnerability) 혹은 적응유연성(resilience)을 필요로 한다. 청소년의 기능을 위협하는 스트레스나 위험요인들이 청소년의 취약성에 미치는 영향을 줄여야한다. 이에 따른 개입전략으로서 청소년을 대상으로 일을 하는 정책가나 지도자들은, 청소년을 각종 위험으로부터 보호할 수 있는 보호막 혹은 보호요인이 무엇인지를 파악하고 이를 강화시켜줌으로써 청소년의 삶의 질을 향상시켜줄 필요가 있다. 또한 청소년의 문제를 부정적인 시각에서 보는 관점에서 탈피하여 문제를 기회로 삼을 수 있는 긍정적인 관점이 필요하다.

그러므로 이전에는 인간행동의 문제를 병리적인 관점과 단순원인론적인 측면에서 조망하였지만, 최근에는 더욱 인간의 발달에 영향을 주는 환경적 요인을 고려하게 되었다. 개인의 내적 요인과 외적 환경, 그리고 개인을 둘러싸고 있는 다양한 체계(가족, 친구, 사회적지지 등)를 동시에 고려하는 생태체계적 관점이 중요시 되었다. 그래서 개인이 어려운 상황(예, 빈곤이나 아동학대 등)을 극복하고 성공적인 삶을 영위하는 적응유연성(resilience 혹은 탄력성이론)에 대해 관심을 갖고, 건전한 발달을 촉진하거나 위험에서 청소년을 보호하는 보호요인과 발달을 저해하는 위험요인들을 밝혀내는 것이 중요하다.

적응유연성이란 '심리적으로 전혀 취약하지 않는 것(Anthony,1987)' 이라 할 수 있다. 적응유연성의 개념은 세 가지로 구분될 수 있는데, 첫째는 불리한 조건을 극복하는 것으로 고위험 상황에도 불구하고 긍정적인 결과를 얻는 것을 의미하며, 둘째는 스트레스 상황에서도 능력을 유지하는 것으로 스트레스 상황에서도 이를 적절히 대처하는 것, 그리고 셋째는 외상으로부터의 회복을 의미하는 것으로 아동학대나 길거리에서의 폭력상황과 같은 심각한 사건 속에서도 이를 극복하는 것이라 할 수 있다(Masten et al.,1990).

청소년들의 적응유연성에는 보호요인과 위험요인들이 중요한 영향을 준다.

Fraser(1997)는 보호요인을 '아동이 위협에 대해 대항하거나 위협을 감소시키는데 도움을 주는 내·외적 힘'으로 정의하였다. 보호요인은 '위험의 근원이 되는 요인과 상호작용을 하여 고 위험상황하에서 적응유연성을 높혀 준다. 예를 들면, 부모 중 한쪽 부모와 긍정적인 관계를 맺고 있는 것이 평범한 상황에서는 자녀들의 발달과정에 미치는 영향이 크게 드러나지 않는다. 하지만 부부관계가 갈등에 있을 때는 이러한 한쪽 부모와의 긍정적 관계는 자녀의 발달에 미치는 부정적인 영향을 조절해 줄 수 있는 중요한 보호요인으로 작용하게 된다.

생태체계적 관점에서 보호요인과 위험요인을 개인특성, 가족 및 인접환경특성, 그리고 환경특성으로 구분하여 <표 1>과 같이 정리하였다(Kirby & Fraser,1997).

<표 1> 문제행동의 일반적인 위험요인 및 보호요인: 생태체계적 관점

체계수준	위험요인	보호요인
환경특성	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교육 및 고용기회의 부족</li> <li>· 인종차별 및 불평등</li> <li>· 빈곤 및 낮은 사회적 지위</li> <li>· 아동학대</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교육과 고용의 기회 및 자기</li> </ul>
성장을 위한 기회가 풍족 가족, 학교, 이웃의 특성	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 대인간의 폭력</li> <li>· 부모의 정신병리</li> <li>· 미숙한 부모역할</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 사회지지</li> <li>· 지지적인 성인</li> <li>· 긍정적인 부모-자녀관계</li> <li>· 효과적인 부모역할</li> </ul>
개인의 심리· 사회적, 생물학적 특성	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 성별</li> <li>· 의료문제</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 유순한 영아</li> <li>· 자긍심 및 자기효능감</li> <li>· 일상적인 역할 수행이 능숙</li> <li>· 높은 지능</li> </ul>

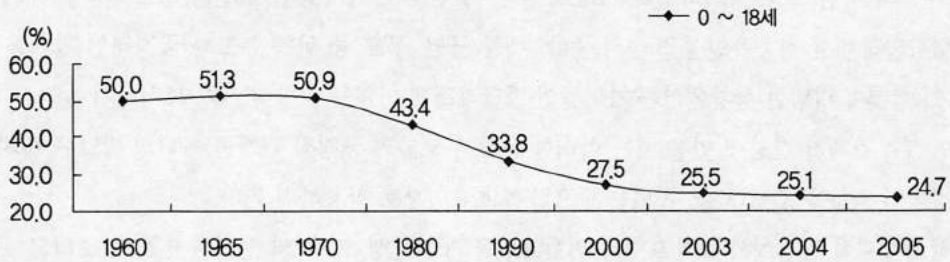
출처) Kirby, L. D., & Fraser, M. W. (1997). "Chapter 2: Risk and resilience in childhood", in M. Fraser (Ed.), Risk and Resilience in Childhood : An Ecological Perspective (pp.10-33). Washington, DC: NASW Press. p. 22.

### 3. 청소년문제의 실태

청소년정책 전환의 필요성은 사회 인구학적 변동에서 찾아볼 수 있다. 청소년(0-18세)의 인구구성비는 1960년대에는 50% 수준이었으나 점차 줄어들어 최근에는 25% 수준이 되었다.

이는 청소년을 둘러싼 성인 인구층이 1:1의 관계에서 1:3의 관계로 변한 것으로 3배 더 성인 환경으로부터 영향을 받게 되었음을 반영한다. 이런 시대적 변화에 따라 청소년문제와 육구가 달리 표출될 수 있음을 의미하고, 이에 따른 청소년복지의 정책과 서비스도 유연하게 대응해야 함을 뜻한다.

〈그림 1〉 청소년 인구 구성비



〈표 2〉 청소년 인구 및 구성비

(단위 : 천명, %, %p)

	총인구	0~18세	9~24세	구성비(%)	
				0~18세	9~24세
1960	25,012	12,508	7,957	50.0	31.8
1965	28,705	14,720	9,121	51.3	31.8
1970	32,241	16,419	11,330	50.9	35.1
1980	38,124	16,545	14,015	43.4	36.8
1990	42,869	14,489	13,553	33.8	31.6
2000	47,008	12,904	11,501	27.5	24.5
2004	48,199	12,099	11,242	25.1	23.3
2005	48,461	11,984	11,101	24.7	22.9
(증감(률))	(0.5)	(-1.0)	(-1.3)	(-0.4)	(-0.4)

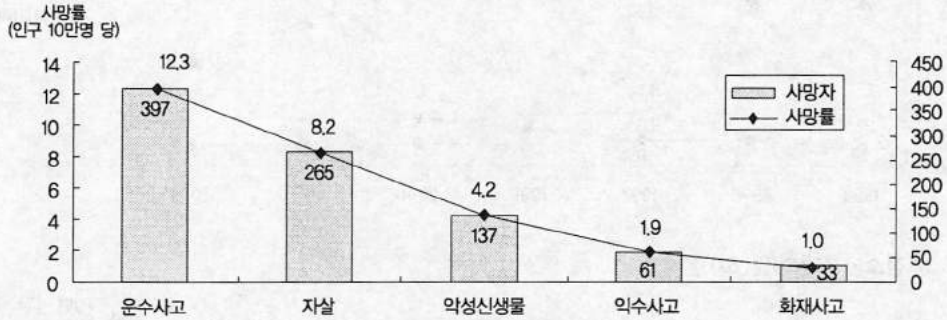
자료 : 통계청, 「2001년 장래인구추계」

여기에서는 최근에 나타나고 있는 청소년문제와 육구의 변화를 청소년문제와 육구의 다양성과 복잡성, 심각성을 접근방법 변화의 필요성 측면에서 살펴보고자 한다.

이전의 청소년문제는 청소년비행, 공격적 행동, 우울증과 자살, 입시스트레스 등과 같은 문제가 주류를 이루었지만, 최근의 청소년문제는 그 범위가 다양해지고 있다. 청소년의 문제는 비행, 공격행동, 우울증과 자살, 비만 및 섭식장애(eating disorder), 음주 및 흡연의 보편화, 인터넷 중독 및 사이버폭력, 성매매문제(혹은 원조교제)와 성폭력행동, 성적체감의 혼란, 학교 부적응의 증가, 특수육구 청소년의 급증 등 이전 보다 더욱 사회적 대응을 요구하는 문제가 증가되고 있다.

## 1) 사망률과 사망원인

〈그림 2〉 15~19세 사망원인



〈표 3〉 청소년 사망원인(2003)

(단위 : 인구 10만명당, 명)

	1위	2위	3위	4위	5위
15~19세 사망률	운수사고 12.3	자살 8.2	약성신생물 4.2	익수사고 1.9	화재사고 1.0
사망자 수	397	265	137	61	33

자료 : 통계청, 「2003년 사망원인통계연보」

우리나라의 산업화와 삶의 질이 청소년들에게 미친 영향을 극명하게 보여주는 것이 청소년의 사망원인이다. 15-19대 청소년의 사망원인이 1위는 운수사고이고 2위가 자살이라는 사실은 산업화의 결과가 삶의 질에 영향을 주고 있음을 보여준다.

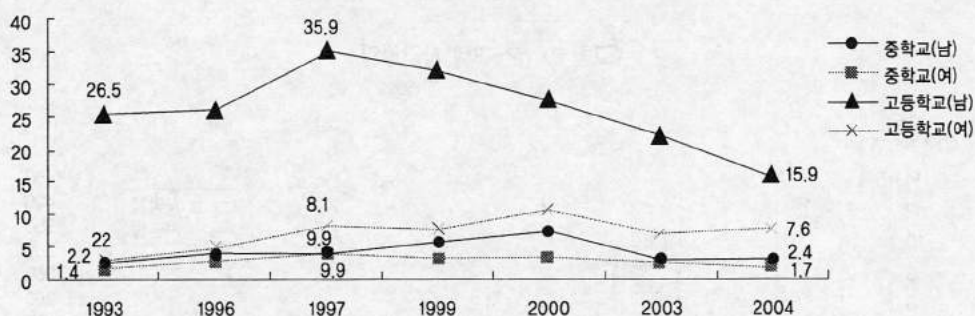
## 2) 흡연율과 음주율

이와 함께 청소년의 흡연율과 음주율은 제도적 조치(예, 미성년자 대상의 술, 담배 판매 금지)가 있음에도 불구하고 점차 증가하는 추세이다. 특히 여학생의 음주와 흡연의 확산과 저연령화 현상이 더욱 심해지고 있는 실정에 있다.

청소년의 음주율은 약 60%, 흡연율은 약 30%를 차지하고, 그 비율이 고학년으로 올라갈수록 높아진다는 사실(청소년보호위원회, 2004) 또한 이 문제의 심각성을 나타내고 있다.



〈그림 3〉 중고등학생의 흡연율 변화



〈표 3〉 청소년 사망원인(2003)

(단위 : 인구 10만명당, 명)

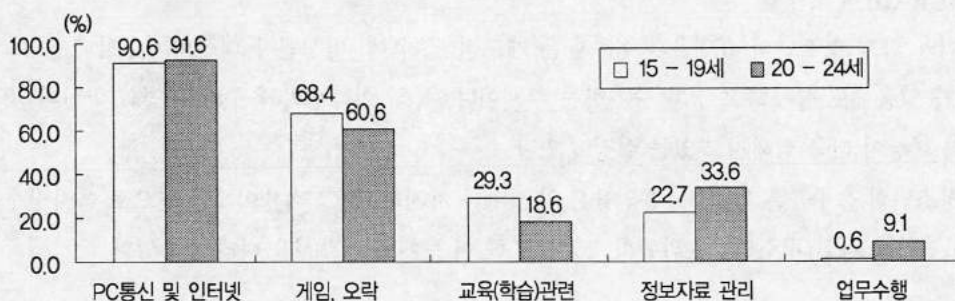
	1위	2위	3위	4위	5위
15~19세	운수사고	자살	악성신생물	익수사고	화재사고
사망률	12.3	8.2	4.2	1.9	1.0
사망자	397	265	137	61	33

자료 : 통계청, 「2003년 사망원인통계연보」

### 3) 인터넷 보급

나아가 인터넷의 보급률이 세계적으로 손꼽히는 우리나라는 청소년들을 사이버상의 유해매체로부터 보호할 장치가 미약하여 청소년을 보호하기에는 한계를 가지고 있다. 특히 인터넷 보급과 사용률이 높은 점에서 청소년들의 대인관계가 점차 사이버공간에서의 상호작용으로 한정되어가며, 이에 따른 부작용으로 인터넷 중독과 사이버상의 언어적, 성적 폭력이 신체적 폭력으로 이어지고 있는 실정이다.

〈그림 4〉 컴퓨터 사용부문(2004, 복수응답)



자료 : 한국인터넷정보센터 「정보화실태보고서」, 2004

〈표 4〉 청소년 음주율

(단위 : %, 횟수)

	평생음주율	음복을 제외한 평생음주율	연간 음주율 <sup>1)</sup>	월간 음주율 <sup>2)</sup>
전 체	74.4	57.8	47.2	31.0
남 자	75.5	58.8	48.3	32.8
여 자	72.9	56.4	45.7	28.6
초등학교	60.3	33.0	15.3	9.4
중학교	63.9	39.4	30.0	15.9
인문고	86.2	77.9	69.1	41.0
실업고	85.9	79.2	71.3	55.4
기타	98.6	95.7	88.6	74.3

자료 : 청소년보호위원회, 「2004 청소년 음주실태 특성조사」

주 : 1) 지난 1년간 음복이나 종교행사 등을 제외하고 술을 마신 적이 있는 비율

2) 지난 1달간 음주한 경험비율

〈표 5〉 청소년 음주문제

(단위 : %)

	신체적, 심리적 경험					가족생활 및 관계			대인관계	
	필름 단절	의식 잃음	금단 증상	나를 싫어한다 불쌍 생각	자살 시도	외박	가출	가족과 싸움 말다툼	타인 황당 무안하게 함	말다툼, 싸움
전 체	24.2	13.7	2.6	17.3	1.3	36.1	2.6	6.5	26.8	16.9
남 자	23.6	11.4	2.9	13.6	1.4	41.7	3.5	6.6	25.4	22.2
여 자	25.0	16.8	2.1	22.1	1.2	28.8	1.5	6.3	28.5	9.9
중학교	11.2	10.3	0.9	14.6	0.3	12.0	0.6	2.0	18.1	7.2
인문계고	24.1	15.1	2.7	15.2	0.9	36.0	1.4	6.4	26.1	13.5
실업계고	31.6	13.8	3.6	20.4	2.2	49.3	4.5	9.4	32.6	24.7
기타	34.3	19.4	3.0	23.9	3.0	56.7	9.0	7.5	31.3	34.3

	학교생활					비행					
	숙제시험 공부불가	취해서 등교	지각	결석	처벌	오토바이 타거나 음주운전	물건 부숨	타인 돈 훔치거나 빼앗음	돈, 물건 뺏김	신분증 빌리거나 위조	성관계
전 체	20.9	13.5	14.9	6.9	5.9	9.5	14.1	1.7	1.0	12.6	6.1
남 자	22.2	15.9	17.1	9.0	5.7	13.7	19.9	2.4	1.3	15.5	9.6
여 자	19.2	10.2	12.2	4.1	6.1	4.0	6.6	0.6	0.6	8.8	1.5
중학교	13.5	2.0	3.2	1.1	1.4	2.6	7.4	1.1	0.6	0.9	0.9
인문계고	21.3	14.4	13.3	4.1	8.7	11.9	11.7	1.4	1.6	11.2	6.0
실업계고	25.0	18.9	22.7	12.5	3.2	11.0	19.3	2.4	0.7	18.7	8.8
기타	23.9	22.4	28.4	14.9	26.9	13.4	28.4	-	-	37.3	11.9

자료 : 청소년보호위원회, 「2004 청소년 음주실태 특성조사」

〈표 6〉 사이버 범죄 중 청소년 비율

(단위 : 건)

구분	계	10대	20대	30대	40대	50대	기타
2000	2,190	675(30.8%)	665	404	135	49	262
2001	5,052	2,193(43.5%)	1,661	777	242	87	92
2002.7	9,480	3,964(41.8%)	3,080	1,676	733	207	180

자료 : 경찰청(2002), 「경찰백서」.

출처 : 청소년보호위원회, 「가족문화개선 청소년보호교육 프로그램 개발」 2002. 12.(p.32)

\* 연령별 통계는 구속, 불구속 사건만 작성함.

그리고 1990년대 후반부터 급속하게 증가한 청소년의 성매매 행동과 성폭력행동은 청소년기의 단순한 성적 호기심을 넘어 상업화, 조직화되기에 이르렀으며, 이로 인한 피해청소년이 증가하고 있는 추세에 있다. 즉, 성매매 행동이 물질만능주의 속에서 자란 청소년들에게 용돈조달의 수단이 될 뿐만 아니라 소득수단으로까지 이용되는 등 보다 상업화되고 조직화되고 있다. 이로 인해 미혼모 문제가 증가할 뿐만 아니라 성병과 에이즈(AIDS) 감염의 확산, 낙태의 증가 등과 같은 문제가 발생하고 있다. 또한 대중매체의 동성애에 대한 보도로 인해 동성애에 대한 관심이 증가하고 있는 추세이며, 동성애와 관련한 인터넷 동호회가 유행처럼 번져가는 현상은 청소년들의 성역할 및 성윤리 가치관이 변화해 가고 있음을 보여주고 있다.

#### 4) 범죄

청소년들은 특히 대인관계에서 많은 어려움을 겪는다. 자신을 둘러싸고 있는 체계인 부모, 친구, 교사 등과의 갈등으로 인해 이들은 소외감과 고독감, 버려졌다는 느낌, 무기력감과 같은 어려움을 겪는다. 청소년기는 감정의 변화가 심하고 자기중심적인 관점이 강하기 때문에 타인에 대한 배려와 이해가 부족해진다. 따라서 청소년이 자신의 의견이나 감정을 표현하는데 있어

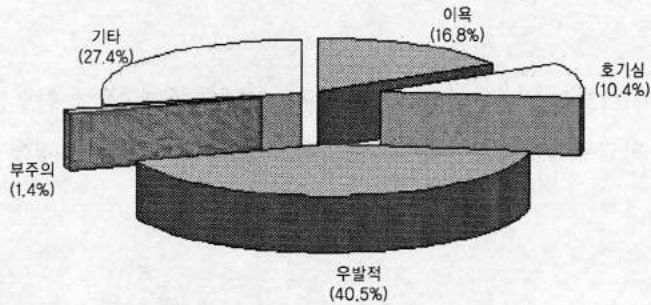
〈표 7〉 학생 범죄자 범행동기(2003)

(단위 : %)

	계	이유	이유				호기심	우발적	부주의	기타
			생활비 마련	유흥비 마련	허영 사치심	기타				
2003	100.0	11.1	0.8	2.5	0.3	7.3	7.6	26.5	17.4	33.7
형법범	100.0	15.8	1.1	4.0	0.5	9.8	10.4	40.5	1.4	27.4
특별법범 <sup>1)</sup>	100.0	4.1	0.5	0.1	0.1	3.4	3.6	5.4	41.4	43.1

자료 : 대검찰청, 「범죄분석」 2004주 : 1) 특별법은 특정의 사람, 사물, 행위 또는 지역에 국한하여 적용되는 법으로, 병역법, 도로교통법, 음반·비디오물 및 게임에 관한 법률, 마약류관리에 관한 법률 등이 포함됨

〈그림 5〉 학생범죄자 범행동기(2003. 형법법)

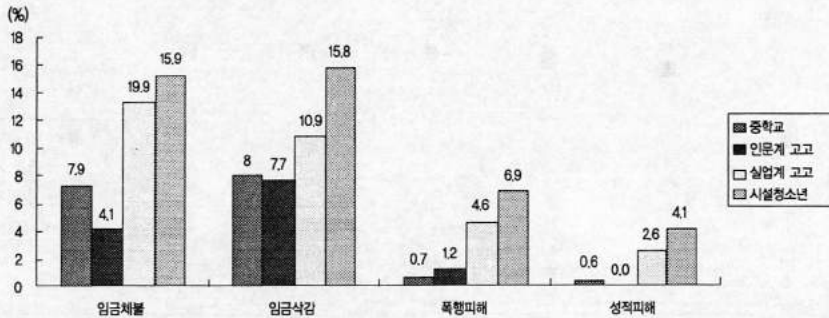


부적절한 방법(예, 폭력)이나 위험한 행동을 통해 표출하게 되는 경우가 많다.

### 5) 인권

청소년들에게는 자신들의 권익향상을 위한 목소리를 낼 수 있는 장치가 마련되어 있지 않다. 특히 청소년들이 미성년자라는 지위로 인해 사회문화, 정치적 과정에 참여할 수 있는 권리를 인식하지 못할 수 있으며 이런 상황을 전혀 통제할 수 없다고 여긴다.

〈그림 6〉 아르바이트 관련 인권침해현황



예를 들어, 가출청소년이 임금착취를 당하여 궁극적으로 고용주가 잘못을 하였다 하여도 고용주의 잘못을 해결하기 위한 제도적 절차를 밟아 문제를 해결하기에는 너무나 많은 장벽(예, 경찰의 무관심, 고용주의 반발과 문제부인 등)으로 인해 이들의 권리를 옹호하지 못할 경우가 많다.

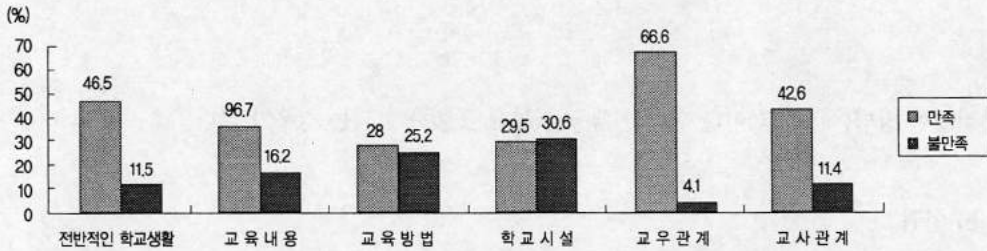
이상의 사회적 영향은 청소년들을 학교와 가정으로부터 떠나가게 하고 있다.

#### 4. 학교와 가정으로부터 이탈

##### 1) 학교이탈

청소년들은 점차 학교를 떠나가고 있다. 연간 수 만 명이 학교교육에 혐오감을 갖고 해외유학을 선택하거나, 학교부적응으로 인해 학교중퇴를 하는 학생 수가 6-7만 명에 이르고 있다.

〈그림 7〉 학생의 학교생활 만족도

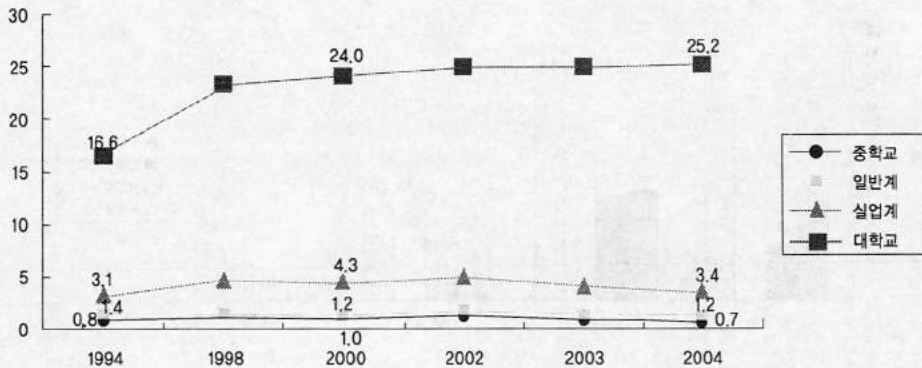


자료 : 통계청, 「2004 사회통계조사보고서」

주 : 1) 중·고등학생은 제외함

2) '보통' 이라고 응답한 것은 제외하였음

〈그림 8〉 휴학, 중퇴 및 제적



그 결과 교육인적자원부 인정 대안학교가 1998년부터 설립되기 시작하여 점차 증가추세에 있다. 학교설립의 유형에 따라 학력인가형-비인가형(실험형), 프로그램형태의 대안학교(혹은 도시형 대안학교), 계절형, 재택형 등 다양하게 분류된다(교육인적자원부, 2003). 따라서 학교이탈학생이 증가함에 따라 이들을 위한 대안교육 및 대안학교가 마련되어야 할 필요성이 증가하고 있으며, 대안학교에서의 학교사회복지가 요구되고 있다.

〈표 8〉 휴학, 중퇴 및 제적

(단위 : %)

	중학교	중학교		대학교	휴학생
		일반계	실업계		
1994	0.8	1.4	3.1	16.6	14.9
1998	1.0	1.4	4.7	23.2	20.0
2000	1.0	1.2	4.3	24.0	20.0
2002	1.1	1.7	4.9	24.9	20.1
2003	0.9	1.4	4.0	24.8	20.1
2004	0.7	1.2	3.4	25.2	20.1

자료 : 교육인적자원부 「교육통계연보」각년도

〈표 9〉 대안학교 현황

(단위 : 년, 명, 개)

구분	시·도	학교명	지정년도	모집인원 (설립별)	학급수	학생수	교원수
고등학교 (18개교)	계				84	1,513	225
	부산	지구촌고	2002	30(사립)	3	39	5
	대구	달구벌고	2003	40(사립)	2	40	9
	인천	신마을고	2000	20(사립)	4	51	12
	광주	동명고	1999	40(사립)	6	115	18
	경기	두레자연고	1999	40(사립)	6	118	16
		경기대명고	2002	60(공립)	5	64	16
		이우고	2003	80(사립)	7	138	18
	충북	양업고	1998	40(사립)	6	91	14
	충남	한마음고	2003	40(사립)	3	60	6
		공동체비전고	2003	15(사립)	2	30	4
	전북	세인고	1999	40(사립)	6	117	15
		푸른꿈고	1999	25(사립)	3	70	10
	전남	영산성지고	1998	40(사립)	6	100	15
		한빛고	1998	100(사립)	6	167	21
	경북	경주화랑고	1998	40(사립)	6	118	14
	경남	간디학교	1998	40(사립)	4	81	11
		원경고	1998	40(사립)	6	92	17
지리산고		2004	20(사립)	1	18	4	
중학교 (6개교)	계				19	342	55
	경기	헌산중	2003	20(사립)	3	42	10
		두레자연중	2003	20(사립)	1	20	4
		이우중	2003	60(사립)	6	122	11
	전북	지평선중	2003	20(사립)	3	45	10
	전남	성지송학중	2002	20(사립)	3	52	10
홍정중		2003	24(사립)	3	61	10	

자료 : 교육인적자원부(2004), 대안교육 특성화 중·고등학교 현황

## 2) 가정 이탈

가출청소년들의 숫자가 꾸준히 증가하고 있다.

가출청소년의 문제를 해결하기 위해 이전에는 청소년을 상담하여 집으로 돌려보내는 방법이 효과적이었지만 이제는 가출청소년의 문제 원인이 가정폭력과 아동학대, 부모의 알코올남용, 부모의 부재 및 연락두절, 학업문제, 개인적인 문제(예, 정신지체) 등 다양한 문제가 복합적으로 연결되어 있다.

〈표 10〉 가출충동을 느끼는 상황

(단위 : %)

	계	부모와의 갈등	부모의 무관심	부모님의 지나친 기대	부모로부터의 폭행
전 체	100.0	34.3	2.5	7.7	1.8
남 자	100.0	33.4	2.4	8.2	1.6
여 자	100.0	35.2	2.6	7.2	2.0
중학교	100.0	31.7	2.5	9.1	1.9
인문고	100.0	35.5	1.8	6.7	1.1
실업고	100.0	40.2	3.9	5.2	3.1

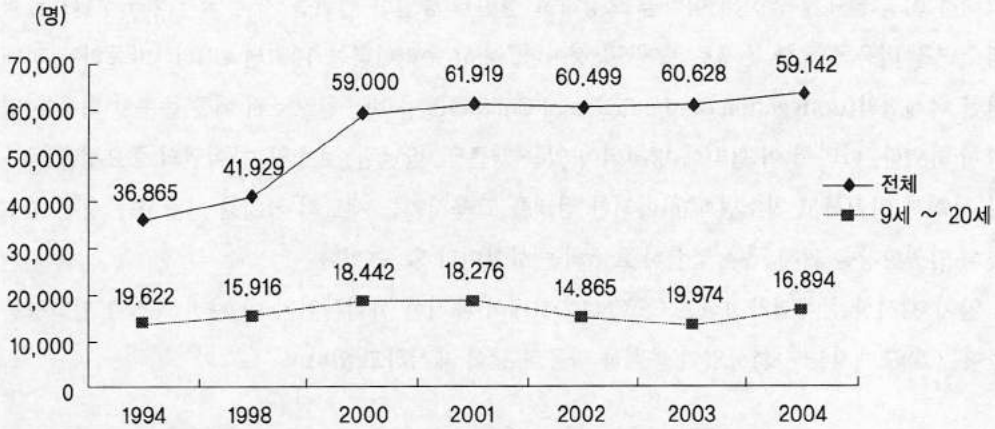
	공부에 대한 부담감	학교생활이 싫어서	친구와 선후배의 영향을 받아서	특별한 이유없이 일상에서 벗어나고 싶어서	가출 충동을 느껴본 적이 없다
전 체	13.4	3.7	0.8	15.0	20.8
남 자	15.1	3.8	0.8	11.6	23.1
여 자	11.6	3.7	0.8	18.3	18.6
중학교	16.1	2.8	0.8	10.5	24.6
인문고	13.8	3.7	0.6	19.0	17.7
실업고	4.5	6.6	1.1	19.9	15.5

자료 : 청소년보호위원회, 「2002년도 유해환경정착 종합실태조사」

따라서 가출청소년들을 보호하기 위해서는 다양한 욕구를 충족시켜줄 인프라 구축과 복합적인 서비스가 필요하다.

마지막으로 청소년복지의 필요성은 특수 욕구를 가진 청소년이 지속적으로 증가하고 있는데, 근로청소년, 탈북청소년, 외국인노동자의 자녀, 십대 미혼모와 그 자녀, 동성애 청소년, 이혼가정의 청소년, 교통사고로 부모를 잃은 청소년, 만성적인 신체 질병이나 정신질환을 앓는 청소년(예, 소아암환자, 당뇨 환자, 근육이완증 환자, 자폐아, 뇌성마비 등), 소년소녀가정 청소년,

〈그림 9〉 가출 청소년 현황



자료 : 경찰청 (www.police.go.kr)

근로청소년, 장기 해외체류 후 국내 적응을 요하는 청소년 등이 이에 해당한다.

이들 청소년들은 수치상으로는 적은 소집단에 해당하지만, 이들의 욕구는 일반 문제행동을 가진 청소년과는 별도의 다체계적인 특수한 개입을 요하는 청소년들이다.

이처럼 이전의 청소년문제는 단순한 형태였다. 즉 청소년문제의 원인이 비교적 단순하고 해결방안이나 접근방법이 다체계적인 접근보다는 개별적인 접근을 요구하였다. 하지만 사회변동과 함께 청소년을 둘러싸고 있는 다양한 체계(예, 대중매체, 사회경제적 변화 등)의 영향이 복잡해짐에 따라 청소년의 문제는 다양한 문제가 서로 얽혀있어 해결의 실마리를 찾기 어려운 형태로 나타난다

## II. 임파워먼트와 권익옹호에 기초한 청소년 교육

### 1. 청소년 권리와 임파워먼트

최근 청소년을 사회적 주체로서 인식하고 그들의 인권과 권리를 존중하고 삶의 질을 향상하는 차원으로 방향이 전환되고 있다. 특히 인권과 권리를 강조하는 사회적 분위기가 확산됨에 따라 청소년들도 자신들의 권리를 스스로 지키고 향유해 나가야 한다는 권리의식이 확산되고 있다. 이와 함께 청소년에 대한 국가의 기본 이념도 단순한 보호의 차원에서 점차 권리의 인정과 수용 및 보장의 방향으로 변화되고 있을 뿐만 아니라, 국가의 정책방향도 보호 청소년 중심



정책에서 모든 청소년을 대상으로 전환하고 있다. 따라서 다양한 상황 하에 놓인 모든 청소년을 고려하고, 그들에게 최선의 이익을 보장하고 성인과 동일한 인권을 지닌 국가의 구성원으로써 청소년을 더욱 중요한 존재로 보게 될 것이다. 특히 우리나라는 1991년 UN의 「아동의 권리에 관한 국제협약(Convention on the Rights of Children)」을 비준함으로써 이를 준수할 의무를 명확히 하였다. 따라서 이 협약에 명시되어 있는 생존권, 발달권, 보호권, 참여권의 중요성을 국가와 사회가 인식하고 청소년에게 이러한 권리를 교육시키는 제도적 장치를 마련하는 것은 청소년의 인권향상을 위해 매우 절실히 요구되는 사항이라 할 수 있다.

앞서 제시한 국제협약정신은 CSWE(1994)에서 제시한 사회사업의 네 가지 목적과 일맥상통한다. CSWE에서는 사회사업의 목적을 다음과 같이 제시하고 있다.

- ① 개인, 가족, 집단, 조직 그리고 지역사회가 삶의 과업을 성취하고, 이들의 고통을 예방 또는 감소시키며, 자원을 활용할 수 있도록 도움으로써 이들의 사회적 기능을 촉진, 회복, 유지 또는 향상시키는 것이다.
- ② 인간의 기본적인 욕구를 충족시키고 인적능력 및 가능성의 개발을 돕기 위해 사회정책, 서비스, 자원 및 프로그램을 계획, 개발, 수행하는 것이다.
- ③ 사회적 혹은 정치적 행동(위험에 처한 집단의 권익을 강화시켜 주는 것 포함) 및 조직의 옹호나 행정적 옹호를 통해 위의 정책이나 서비스, 자원, 프로그램을 추구하는 것이다.
- ④ 이러한 목적과 관련한 전문지식과 기술을 개발하고 시험하는 것이다.

이상의 처음 세 가지 목적은 앞서 제시한 청소년지도 정신과 많은 부분을 공유하고 있다. 즉 청소년문제를 예방하거나 감소하는 것 이외에도 이들이 자원 활용을 통해 사회기능을 촉진, 회복, 유지, 향상시키는 것을 목적으로 하며, 청소년들의 기본욕구 충족과 함께 능력 및 가능성을 개발하기 위한 청소년 정책, 서비스, 자원 및 프로그램을 계획, 개발, 수행하는 것을 요구하고 있다.

청소년지도를 논함에 있어 특히 관심을 갖는 부분은 청소년들의 권익향상을 위한 옹호활동이다. 임파워먼트 지도원칙에 따라 청소년들은 자신들의 내·외적 변화를 경험하여 자신감을 갖고 자신의 능력을 최대한 발휘할 뿐만 아니라, 자신이 속한 지역사회에 대해 소속감을 갖고 관심을 가지며, 정의사회를 구축하기 위한 여러 정책결정 과정에 참여하는 것이다. 이 때 청소년지도자들은 권익옹호를 통해 청소년들은 자신들의 이익을 주장하거나 대변하고 권리를 행사하며, 청소년들에게 필요한 혜택을 수혜할 수 있도록 다양한 활동을 전개할 수 있다.

## 2. 임파워먼트와 청소년 교육

### 1) 임파워먼트의 필요성

임파워먼트 접근방법에 입각한 청소년지도에 관심을 갖게 된 것은 그리 오래되지 않는다. 일찍이 임파워먼트 접근방법은 임파워먼트가 청소년 교육의 효과성을 논하기 시작한 것은 강점관점, 권익옹호 등이 사회과학의 문헌에 급속도로 나타나기 시작한 1980년 후반부터이다. 1980년부터 생태학적 관점에 입각한 실천원칙이 광범위하게 수용되면서 병리적, 단순 직선론적 관점에서 벗어나 다체계적인 개입과 변화를 모색하게 된 것이다. 나아가 이제까지 서비스의 수혜자로만 여겨졌던 청소년을 문제해결과정의 동반자(partner)와 전문가(expert)로 여기게 되면서 청소년의 강점을 파악하고 문제해결에 있어서 공동의 노력이 필요하게 됨을 더욱 절실하게 여기게 되었고, 역경 속에서도 어려움을 극복하고 순기능을 하고 있는 청소년의 적응유연성(resilience)에 관심을 갖게 된 것이다.

### 2) 임파워먼트의 정의

임파워먼트는 개인적이며 임상적인 측면과 정치적이며 지역사회적인 측면을 가지고 있다. 개인적이며 임상적이라 함은 개인의 독특한 성격과 욕구에 맞춰 서비스가 제공되는 것이며, 빈곤한 자나 부유한 자 모두 서비스가 필요할 경우에는 동등한 입장에서 양질의 서비스를 제공받을 수 있음을 의미한다. 정치적이며 지역사회적이라 함은 살아 역동적으로 활동하는 인간이 지역사회를 긍정적으로 바꾸어 나가는 과정을 의미한다. 즉 지역사회에 대한 애착과 관심을 증가시켜 사회적 목표를 성취할 수 있도록 개인의 성장을 추구하는 것을 의미하는 것이다.

그러므로 임파워먼트는 청소년실천에 있어 개인의 내외적 변화뿐만 아니라 집단 경험을 통한 지역사회의 소속감 및 관심 증대, 정의롭고 균등한 사회를 구축하기 위한 지역사회의 변화 및 정책변화, 균등분배와 정책결정에의 참여 등을 포괄하는 개념이다. 특히 임파워먼트는 불평등하고 형평성이 결여된 사회와 억압받고 짓눌린 개인의 변화를 도모하기 위해 박탈당하거나 상실한 권리, 기회, 자원, 서비스를 되찾고 자신과 환경에 대한 통제력을 회복하는 것이라고 할 수 있다. 결과적으로 임파워먼트란 서비스의 주체가 되는 청소년들의 삶의 질이나 능력을 향상시키는데 있어 억압요소나 방해요소를 제거하기 위한 과정이며, 청소년의 잠재적 능력과 권한을 강화시켜주는 과정이라고 할 수 있다.

### 3) 임파워먼트의 특성

위에 제시된 임파워먼트의 다양한 개념정의를 고려해 볼 때, 몇 가지 중요한 특성을 발견할 수 있다.

첫째는 임파워먼트 개념은 이중초점을 갖고 있다(Lee, 2001). 이는 임파워먼트가 개인-환경 간의 상호작용 속에서 발생하는 문제(예, 자원분배의 문제, 억압문제, 권리박탈 등)에 대한 이해와 이에 따른 개입을 필요로 하기 때문이다. 이론적으로 생태학적 관점과 강점관점에 근거를 두고 있다. 생태학적 관점과 강점관점에 입각한 임파워먼트의 개입은 다체계적인 수준에서 이루어진다. 개인의 심리적 적응과 회복을 비롯하여, 청소년 개인과 가족, 학교, 지역사회, 권한 획득 및 삶에 대한 통제와 균등한 자원분배를 위한 정책적 개입 등 다체계적인 수준의 개입이 요구된다.

둘째는 임파워먼트 개념의 이중성이다. 즉 임파워먼트는 과정의 개념인 동시에 결과의 개념이다. 임파워먼트를 개입방법으로 설정하고자 할 때 임파워먼트는 청소년이 자신의 권한과 능력을 발견, 획득해 나가는 과정으로 이해할 수 있다. 이는 청소년지도에 있어 개입의 시작단계에서부터 종결에 이르기까지 전체적인 과정 속에서 임파워먼트를 활용하는 것을 의미하기도 하지만, 임파워먼트 접근방법이 궁극적으로 추구하는 청소년의 능력과 권한향상은 목적을 성취하는 결과물이기도 하다는 뜻이다.

### 4) 임파워먼트 접근방법의 실천원칙

임파워먼트 접근방법을 기초로 청소년에게 서비스를 제공하는 청소년지도자는 기존이론에서 제시하는 실천방법과는 다른 실천원칙을 갖게 된다. 특히 기존의 실천 이론 가운데 의료모델에 근거해서 청소년이 갖고 있는 결함이나 문제에 초점을 두었던 방법과는 달리 임파워먼트 접근방법은 청소년지도자가 청소년의 잠재력과 자원을 인정하고, 청소년이 자신의 삶의 전문가임을 인정하여 청소년이 문제해결 능력이 있어 이들을 원조과정에서 한 전문가로 인정해야한다.

청소년의 임파워먼트를 4단계로 논의 할 수 있다(Rees, 1998). 이 단계를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째 단계는 청소년이 자신의 무기력함을 이해하고 이것이 자신의 생활에 미치는 영향을 이해할 수 있어야 한다. 청소년지도자는 청소년에게 임파워먼트를 제공해주기 위해 청소년이 느끼는 무기력함과 이것의 영향으로 인해 발생하는 역동성을 충분히 이해할 수 있어야 전문적인 서비스를 제공할 수 있다. 이는 역으로 청소년지도자가 청소년이 무기력함을 이해했다고 해서 즉각적으로 청소년에게 임파워먼트를 제공해 줄 수 있는 것은 아니다. 청소년이 자신의 무기력

함을 깨닫고 이를 변화시키려는 의지가 생길 때까지 숙고해야 한다는 것이다. 예를 들어, 가출 청소년이 자신의 생활에 대한 무기력감을 이해하고 변화시키려 할 때, 자신에게 실망을 안겨주었던 부모, 교사, 친구들에 대한 신뢰관계를 회복하며, 청소년이 이들과 다시 신뢰관계를 형성하기 위해서는 청소년과 이들과의 관계에 영향을 미쳤던 여러 요인들을 검토하고 어떤 점이 변화되어야 할지 판단할 수 있어야 한다.

둘째 단계는 자신들의 상황에 대한 인식과 상호 교육적인 과정이 필요한 단계이다. 이 단계에서는 청소년들이 자신들의 삶에서 일정하게 나타나는 일반적인 주제(예, 무기력함; 불신; 저버림 등)를 파악해보고 향후에 이를 어떻게 변화시킬지를 청소년지도자와 논의하는 것이다. 일반적인 주제를 파악하는 것은 청소년지도자와 청소년이 삶을 재구성할 수 있는 기회를 제공해준다. 즉, 청소년이 자신이 현재 처한 상황을 구체적으로 묘사하고 표현하는 동안 청소년은 자신의 삶을 되돌아 볼 수 있는 기회를 갖게 되고 청소년지도자는 청소년의 삶을 변화시키기 위한 구체적인 전략을 청소년과 함께 고려할 수 있는 기회를 갖게 된다. 이 단계에서는 특히 사회정의의 성취하기 위해 필요한 자원을 확보할 수 있어야 하기 때문에 생각하는 것만큼 자원 확보가 쉽지 않고 시간이 오래 걸릴 수도 있다.

셋째 단계는 대화와 유대감을 형성하는 단계이다. 임파워먼트를 성취하기 위해서는 대인관계나 세력집단의 관계에서 활용하는 언어를 이해할 필요가 있는데, 이는 타인의 주장을 들어줄 수 있는 능력과 함께 자신의 의견을 정확하게 전달할 수 있어야 한다. 이를 위해서는 대인관계나 세력집단의 관계에서 활용되는 정치적 이해관계를 파악하고 활용할 수 있는 기술이 필요하다. 정치적 이해관계를 파악하기 위해서는 타인과 유대감을 형성하는 것이 중요하다. 유대관계를 통해 심리적으로는 문제해결을 하려는 용기를 가질 수 있으며, 전략적인 기술을 획득할 수 있다.

이 과정에서 청소년지도자는 촉진자의 역할을 수행할 수 있다. 예를 들어, 청소년지도자는 청소년 관련단체(예, 청소년연합회, 가출청소년 쉼터협의회, 그룹홈협의회 등)간의 모임을 소집하여 청소년의 권익과 복지권을 향상하기 위한 모임을 주선할 수 있다. 이 모임에서 청소년들에게 필요한 주택과 의료, 직업훈련, 고용문제 등을 논의하여 청소년들의 권익을 향상시키는 구체적인 전략이 논의될 수 있다. 이를 위해 청소년지도자는 거시적인 사회정의를 성취하기 위한 용기와 자원을 확보할 필요가 있다.

넷째 단계는 구체적 행동과 정치적 정체감을 형성하는 단계이다. 이 단계에서 청소년은 자아인식 뿐만 아니라 정치적 인식도 함께 성취하게 된다. 즉 청소년은 자신을 보다 잘 이해하고 자신의 권익을 위해 목소리를 높이며, 자신의 문제를 변화시키는 힘을 갖게 된다. 또한 타인 및 자

신의 삶을 통제하는 개인이나 집단과의 관계에서 자신의 위치를 확인하되, 이러한 위치가 이전 처럼 타인이나 문제에 의해 자신의 삶이 통제되는 것이 아니라, 자신이 주체가 되어 삶을 긍정적으로 통제해 나갈 수 있음을 의미한다. 특히 이 단계에서는 자신의 삶에 부정적인 영향을 주거나 문제를 만들어내는 외부적 요인에 대처하기 위해 집단적인 노력을 함께 해나갈 수 있다. 다시 말해서 비슷한 처지에 놓여있는 청소년들과 함께 자신들의 권익을 확보, 확장하기 위한 노력을 해나갈 수 있으며, 이러한 과정에서 자신들에게 도움을 줄 수 있는 단체나 기관을 파악하고 도움을 요청할 수 있어야 하며, 청소년지도자는 이 과정에서 이들을 도울 단체나 기관의 적극적 협조를 유도해 낼 수 있어야 한다.

임파워먼트의 과정은 단순히 한 측면에 적용되는 것이 아니라 개인이나 집단, 가족, 그리고 환경을 둘러싸고 있는 다양한 측면에 적용되고 개입되는 것을 의미하며, 직선적인 과정에 머무는 것이 아니라 피드백을 통한 순환적인 과정을 반복하게 된다. 이 과정에서 청소년지도자와 청소년에게 가장 필요한 것은 협상의 기술이다. 즉 다양한 집단이나 단체와의 이해관계가 복잡하게 얽혀있게 되므로 이러한 이해관계를 해결할 수 있는 협상기술이 필수적이다.

### 3. 권익옹호와 청소년 교육

#### 1) 권익옹호의 특성

임파워먼트 접근방법과 함께 실천에 있어 중요한 맥을 이루고 있는 것은 권익옹호(advocacy)이다. 권익옹호는 다측면적인 개념의 특성을 가지고 있다. 권익옹호는 때로 사회행동(social action), 시민권(civil rights), 소비자 교육(consumer education), 의뢰와 중재(brokerage) 등과 같은 개념을 포함하고 있다.

#### 2) 권익옹호 활동

청소년은 법률지위상 미성년자에 해당하기 때문에 대체로 이들을 보호하고 있는 부모와 교사를 통해서 자신들의 권익을 보호하거나 향상하는 노력을 하게 된다. 즉 독단적인 의사결정이나 어떠한 행동을 취하는 것이 불가능하고 항상 보호자의 동의와 협조, 지지에 의해 자신들의 권익을 위한 의견을 표현할 수 있는 것이다. 한편 사회는 이들의 법률적 지위로 인해 의사정책 결정과정에 있어 이들의 참여를 장려하기보다는 이들을 무시하거나 최소한의 참여로 국한시키면서 외형적으로나마 형식적인 참여를 강조하는 자세를 유지하였다.

청소년의 권익옹호는 아동기에서 성인기로 옮겨가고 있는 청소년들을 대상으로 일을 하는

청소년지도자와 관련 전문가들에게는 매우 중요한 사회복지의 실천적 함의를 가지고 있다. 특히 청소년들에게 가해지고 있는 갖가지 인권 침해적 해악은 여러 곳에서 발견할 수 있으며, 이러한 현상은 일반학생이나 고위험군 학생, 문제청소년 등의 다양한 청소년 하위집단에서도 발견할 수 있다.

청소년을 대상으로 일을 하는 청소년지도자는 앞서 기술한 권익옹호의 주요 측면을 숙지하고 활용함으로써 청소년들의 욕구에 무반응적이거나 복지부동적인 정부기관, 사법기관, 정당, 이익단체, 각급 위원회, 기관장, 기관의 이사 등이 보다 적극적으로 문제에 개입하고 정책결정 과정에서 이들의 권익을 옹호할 수 있도록 힘써야 한다. 즉, 가출청소년이나 근로청소년의 근로기준과 관련법 규정을 보다 명확히 설정할 목적을 가지고 공개토론회나 공청회에서 청소년들을 대표하여 의사를 표현할 수 있으며, 관계기관에 서신이나 이메일, 전화 등을 통한 청원 등을 제시할 수 있다. 또한 이들을 보호하고 있는 관련기관에서는 기관장 회의나 이사회에서 청소년들의 권익을 위해 기관연합회에서 할 수 있는 행동이나 전략을 논의하고 구체화하여 실현할 수 있도록 하되, 기관자체에서 이러한 활동을 할 수 있는 권익옹호 전문 인력을 고용하거나 활용하는 방안도 추진할 수 있다. 학교에서 청소년들의 권익향상을 위해서는 학생들의 의사결정 참여를 향상시킨다든지, 학생-교사의 관계를 향상시킬 수 있는 프로그램을 통해 긍정적 대인관계 형성을 돕는다든지, 학생들의 자율성을 향상시키는 활동을 고안한다든지 하는 일련의 조치들이 만들어 질 수 있도록 노력하는 것이 필요하다.

다음은 청소년을 위해 청소년지도자가 고려해 볼 수 있는 권익옹호 활동의 일부분이다.

- 가출청소년의 노동착취, 임금착취 문제에 대한 대응을 위해 고용주, 사법기관, 관련정부기관에 청소년을 대신하여 의견을 표명
- 성매매에 연루된 청소년의 성착취로 인한 인권침해를 고발하고 이들을 보호하는 서비스나 자원 배당을 증가시키도록 청원함
- 아동학대의 피해청소년이 의사표현을 할 수 있도록 도움. 즉 부모의 친권행사 및 양육비의 결정 과정에서 피해청소년이 부모 가운데 누구와 함께 살고싶는지 혹은 피해청소년에게 적합한 최적의 서비스 계획이 무엇인지를 가정법원에 출두하여 증언을 함
- 학교부적응 학생의 전-입학 및 처벌관련 의사결정과정에 참여하여 이들 학생의 의견이 반영될 수 있도록 함
- 청소년 관련 정부기관과 정당, 국회의 소위원회 등에 서신이나, 이메일, 전화, 방문 등을 통해 청

소년 관련 정책이나 서비스, 재정 관련 문제 등에 대해 의견을 제시하고 영향력을 행사함

- 소년법원의 판결과정을 전후하여 청소년의 상황을 판사나 검사 그리고 관련인에게 설명함으로써 이들이 청소년을 보다 잘 이해할 수 있도록 하고 협조를 요청함
- 기타 청소년관련 정책이나 제도의 불합리하고 불공평한 절차를 완화하거나 해소함

사회복지와 청소년복지의 실천에 있어 권익옹호 활동은 타 업무의 일부로 인식되어 중요시 취급되지 않았다. 특히 인력이나 재정이 부족한 우리 국내의 현실을 볼 때, 청소년관련 정책의 개발과 계획, 수립, 발전 및 집행과정에 청소년지도자가 참여할 기회가 매우 부족하였을 뿐만 아니라 청소년인 청소년을 대변할 마땅한 제도적 장치도 없었던 것이 사실이며 그만한 시간적, 재정적 여력도 없었다. 하지만 사회정의와 평등을 추구하는 사회복지의 가치와 윤리를 바탕으로 청소년의 권익옹호는 더 이상 방치되어서는 안 되는 중요한 실천영역의 일부이며, 이를 보다 체계적이고 조직적으로 활용할 수 있도록 노력해야 할 것이다.

### III. 결론

임파워먼트 접근방법(empowerment approach)은 청소년 자신이 갖고 있는 내재적 능력과 권한을 파악하고 적극 활용할 수 있도록 도우며, 외적 자원과 기회를 활용할 수 있는 비판적 능력과 기술을 향상할 수 있도록 돕는 방향에 초점을 두고 있다. 이는 기존의 접근방법과는 달리 청소년을 문제해결능력을 갖춘 협력자로 여김과 동시에 지금까지 도움의 수혜자로서의 수동적인 입장을 탈피하여 서비스의 유형, 내용, 그리고 예상 성취목표를 결정할 수 있을 참여자로서 뿐만 아니라 문제해결의 능동적 주체자로 인정하는 것이다. 또한 청소년의 참여와 권익을 보장하고 이들의 성장과 발달을 저해하거나 억압하는 내·외적 요인들을 파악하고 해결할 수 있는 능력을 갖추도록 돕는데 초점을 두고 있기 때문에 청소년기에 필요로 하는 다양한 정책과 서비스, 프로그램을 보다 탄력적이고 유연하게 계획, 실행할 수 있는 근거를 마련해 준다.

이상의 임파워먼트와 권익옹호를 기본정신으로 하여 청소년 교육은 다음과 같은 방향으로 전개되어야 한다.

우선 물질적 서비스와 함께 심리·정서적 고통과 상처를 어루만지는 서비스가 제공되어야 한다. 예를 들어, 가출청소년에게 잠을 자고 씻을 수 있으며 식사를 제공하는 쉼터의 제공도 필요하지만, 가출원인이 되는 부모의 학대 혹은 부모와 자녀갈등을 다루는 개인 혹은 가족 심리상담도 함께 제공되어 이들이 원가정으로 복귀할 수 있도록 돕는 것을 의미한다. 둘째로 청소년

개인에 한정된 접근보다는 청소년과 가족, 그리고 지역사회 전체에 대한 체계적인 접근을 의미한다. 셋째로 지역사회 거점기관을 중심으로 청소년 친화적인(customer friendly), 즉 필요로 하는 대상을 찾아가는 지도를 의미한다. 넷째로 청소년지도의 전문성 향상을 의미하고, 마지막으로 기계론적 접근방법에서 청소년의 자율성과 창의성, 권리와 참여를 강조하는 교육제도로의 전환을 뜻한다.

이와 더불어① 세계화와 지역특성화, 그리고 ② 정부-민간기관의 조화성을 강조하고자 한다. 21세기가 펼쳐진 지금 우리의 청소년은 세계화(globalization) 물결에 따라 국경 없는 지구촌 시대에 살고 있으며, 앞으로 이러한 시대적 조류에 발맞추어 살아야 한다. 세계 각국의 정치, 경제, 사회, 문화 등 전 분야에 걸쳐 세계적 교류가 활발히 일어나고 있으며, 컴퓨터의 보급과 인터넷의 발달은 이러한 교류를 가속화시키고 있다. 따라서 앞으로의 청소년복지는 세계화에 발맞추어 나갈 수 있는 청소년을 육성하기 위한 제도로 전환되어야 할 것이다.

## ■참고 문헌■

### 〈국내문헌〉

1. 교육인적자원부(2003), 「대안교육도 정규학력으로 인정키로」, www.moe.go.kr.
2. 박현선(1999), “고위험 빈곤청소년의 심리사회적 적응”, 「한국사회복지학」, 한국사회복지학회37(1999. 4) pp.195~216.
3. 유성경, 송수민, 임소영(2000), 「비행에서 탈비행으로」, 한국청소년상담원.
4. 청소년보호위원회(2001), 「청소년폭력실태조사」, www.youth.go.kr.
5. 한국청소년지도자협회, www.welfare.net
6. 통계청(2004), 청소년 실태조사

### 〈국외문헌〉

1. Anthony, E. J.(1987), “Risk, vulnerability, and resilience: An Overview”. In E. J.
2. Kirby, L. D., & Fraser, M. W.(1997), “Chapter 2: Risk and resilience in childhood”, in Fraser, M.(Ed.). Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Perspective(pp.10~33). Washington, DC: NASW Press.
3. Masten, A., Best, K. M., & Garmezy, N.(1990), “Resilience and Development



:Contributions from the study of children who overcome adversity". *Development and Psychopathology*, 2, pp.425~444.

## 부적응 청소년을 위한 대안교육

강사 : 갈리아 켈만슨 레비

- 학력
  - 히브리대학교(이스라엘) 자연과학 학사
  - 리즈대학교(이스라엘) 교육학 석사
- 경력
  - 現 이스라엘 나타니아 센터장
  - 이스라엘 교육부 비행청소년교육 담당부장 역임

• 통역 : 김영우 교수

• 토론 1 : 양희창 선생  
· 現 간디청소년학교 교장

• 토론 2 : 고병헌 박사  
· 現 성공회대학교 교수



## **Alternative education for detached youth**

**Galia Zalmanson Levi**

**Director of the Natanya Center**

Every year, on September first, all the daily Hebrew papers in Israel run a common headline: 'A million and a half students back to school today'. The radio runs careful driving ads now that children are filling the streets and TV journalists report from school yards, airing interviews with an excited first-grader and her parents.

For many dozens of youths in Israel, however, this day is neither exciting nor special in any way. They don't walk to school, they don't crowd the crosswalks, they experience no particular anticipation. These are young people who have been dropped by the school system, youngsters who have dropped out of this system. In Israel they are termed 'detached' youth, and considered youth at risk.

Ever since the foundation of the formal school system in Israel and even before that, there has been a persistent phenomenon of disconnection from it. This phenomenon, which also exists elsewhere in the world, is related to many different characteristics of the society in which it occurs, including: the existence of—and the relations between—elites and marginalized groups, the age of adulthood and its implications, the roles schools play in certification, the existence of violence in society and schools, competitiveness and orientation towards achievement, the existence of—and relations between—centers and peripheries in the country at large and in each city and town, relations between rich and poor, between men and women, between various minority groups. Leaving the educational system is in some cases voluntary but more often it occurs involuntarily and with the

'assistance' of the system itself—a process known as: —a process that amounts to the student's intentional dropping or rejection by the system.

The latest Ministry of Education publications place the dimensions of students' dropping or rejection by the system at 22,000 girls and boys from the ninth through twelfth grade, representing 7.7% of the entire student population of these age groups. Non-government sources, however, estimate that over 30,000 young people of this age group have been dropped by the educational system.

The Ministry of Education has developed services and programs for detached youth, under the auspices of a branch of the ministry known as Society and Youth Administration—Youth Advancement. These programs are designed to reduce the inequality and the gaps manifested in the system's practice of dropping young people.

For four years I served as Director of the Education Branch at the Ministry of Education Youth Advancement section, in which capacity I was responsible for educational programs for detached youth. During this period I both led, and participated in, many changes in existing programs. Along with my colleagues at the Ministry of Education, I attempted to improve the programs and adapt them to the achievement of social change and the reduction of inequality. The state's engagement with detached youth in Israel is very extensive. It is allocated large budgets; professional services are developed especially for this purpose; professional training programs in various colleges are especially designed to meet its needs. Services for detached youth are provided by the government through the municipal authorities of over 100 communities. The programs include counselors in each community who provide personal treatment, facilitate social groups, counsel teachers and provide professional training as required by the young people's fields of interest.

The service as a whole deals with young people at risk, including those who still attend school but are in danger of dropping out, and those who have dropped out of school completely. Funding for the educational programs is based on the number of youths who have already been completely dropped or rejected by the formal educational system.

I have chosen to present the Ministry of Education Youth Advancement programs in terms of the mechanisms through which they lead to social change and to a reduction of inequality, and in terms of the mechanisms through which they work to preserve the existing social structure and the current distribution of resources.

Over the last two decades, the Ministry of Education, through its Youth Advancement section, has constructed a therapeutic-social network for detached youth that operates outside the school, within the youths' communities and in some cases in the streets.

The "Hila" program, founded as part of this network, was aimed at completing adolescents' elementary schooling outside of school. At present, over 4,000 boys and girls throughout the country are taking part in the program. The Youth Advancement units currently provide individual treatment for over 8,000 adolescents who are not attending the educational programs.

The Youth Advancement services operate a multi-disciplinary and multi-dimensional network of intervention, including individual and group treatment, value-based social activities, training in professional skills and general education. The network operates on consecutively broadening levels: the personal level, the group level, the family level and the community level.

The program comprises a broad variety of study routes: completing 12, 10, 9, 8 years of schooling through taking exams, taking part in school through an individual or group program, optional matriculation exams, development of a field of interest or initiating a professional orientation, functional studies in keeping with the youth's needs. It is operated mainly in the afternoon hours in various community spaces, in the form of individual and group tutoring.

The program has existed for over twenty years, while the policies forming and guiding it undergo change every few years.

A commission appointed to examine educational and treatment alternatives for adolescents detached from educational and training frameworks formulated, and led to, the integrative approach oriented towards restoring detached young people to their natural affinity group—young people of their own age. The central objective of activity within the Youth Advancement section became the

reintegration of youth. The basic assumption underlying this policy is that the marginalization of these detached young people should, and can, be counteracted.

The fundamental principles of this policy:

- a. Once the state of Israel has resolved to provide secondary education free of charge, it is the state's duty to apply this right to all adolescents towards their acquisition of a meaningful education or profession.
- b. It is possible to achieve the advancement of all youth through educational means, provided that appropriate methods are incorporated.

The committee set out to apply the principle of responsibility to the educational system. This meant that even when an adolescent girl or boy is detached from the system, the state nevertheless remains responsible for their education and professional training.

The report submitted by this committee formed the basis for the policy decision to extend state services for detached youth. This process brought about the development of the unique network of services currently providing for detached youth. At the moment, the government of Israel is reviewing the report of yet another commission that planned a reform for the entire educational system, including the population served by the Youth Advancement section of the Ministry of Education. The present report reinforces the perception of state responsibility for detached youth and takes steps towards explicit legislation on this subject. This last report, however, has yet to be implemented and is presently the subject of hot public controversy in Israel.

The system of education for detached youth is highly successful, extremely professional and very complex. Its main goal is enhancing social equality while reducing social gaps.

I have chosen to present a critical examination of this system and to ask the following central questions: Do these programs indeed advance the goals that they intend to, the goals they present themselves as advancing? Are the programs' explicit messages the only ones they convey or do they imply additional, hidden messages which exert no less, and perhaps more, influence on their outcome?

For purposes of examining Youth Advancement programs I have defined the

concepts of social change and social preservation within three spaces. The first, the state space, involves the positioning of the educational program within the formal educational system and within the structure of the Ministry of Education. The second, the organizational space, involves the program's structure and the methods of its implementation. The third, the pedagogical space, involves the connection between teachers and young adolescents engaged in these programs.

### **The state space:**

**Positioning**—Youth Advancement and its educational programs are placed within the Youth and Society Administration of the Ministry of Education. This section of the ministry is responsible for informal activities and for the social and value-based content of the educational system. Youth Advancement is positioned within this administration mainly due to its affinity with informal education, as it deals, for the most part, with those young people who no longer attend the formal educational system, and its activities are conducted outside of schools.

These characteristics led, historically and structurally, to the positioning of an extensive program, dealing with education and formal certification, in a remote section of the Ministry of Education, far from those parts of the ministry administering the formal educational system. The program's placement was also caused by the fact that most of the officials administering the formal system are far from eager to engage with the very individuals rejected by the system for which they are responsible.

This marginalization has allowed the development of a system that is only remotely related to the establishment and which is less subject to the influence and supervision of the ministry's central administration. Youth Advancement consequently enjoys an exceptional degree of autonomy relative to the systems in educational institutions.

The supervision exercised over Youth Advancement programs covers content, the construction of individual educational programs, the practical implementation of policy, the introduction and development of new ideas. It is not part of the overall system of supervision operated by the Ministry of Education and is almost



totally free of restrictions imposed from outside of the program itself, though the use of external examinations (such as matriculation exams) does, to some extent, expose the program to external influences. Policy decisions regarding the program are made by the Youth Advancement staff.

The marginal placement of the Youth Advancement program has created a complex reality revealing several parallel processes of marginalization. The program's positioning within the ministry further marginalizes the youth engaged in the program, marginalizes the counselors and supervisors operating the program, and marginalizes the program itself within the overall system of state education. This aspect of the program is particularly prominent in nation-wide planning for the reduction of social gaps, which repeatedly fails to take Youth Advancement into account as part of the target population, either in terms of the professional manpower involved in the program or in terms of the population of youth addressed by it. This is the case despite the fact that the Youth Advancement population should clearly be part of any process of gap reduction, simply by virtue of its position at the far end of the social continuum.

There have been a few periods when senior Ministry of Education officials who were more sensitized to the existence of detached youths, did include the Youth Advancement staff in ministry discussions regarding reduction of social gaps. In such cases, occasionally, doors have been opened allowing the integration of Youth Advancement into major ministry programs. However, this process has almost no budgetary manifestations yet and it is not well established in the ministry. It remains dependent upon particular officials, their individual positions and the extent to which they happen to 'remember' the existence of these youths. The ministry's main effort is directed towards preventing youths from dropping out of the system—in other words towards the population situated one step before disconnection.

On the other hand, one can discern the 'benefits' allowed the program by its positioning at the margins of the ministerial institution. It has maintained degrees of flexibility and of planning and implementation capacity that are non-existent within the formal system. In the last few years it has undergone far-reaching

change, emanating from the holistic perception of detached youths through a variety of interconnected dimensions (social, educational, professional, personal), in a process which has firmly anchored this view in appropriate organizational and budget structures. The program can accordingly be seen as a mechanism potentially advancing social change, though operated directly by a government ministry—the very same ministry that causes the students in question to drop out of the system through the vehicle of its schools. The program's positioning allows the creation of mechanisms for change through meaningful work. However, its marginality, paralleling the marginality of the youth themselves, reproduces and preserves their position in the margins of society. The mechanism is consequently paradoxical. The less marginal the program becomes, the more constricted its organizational and pedagogical capacities will be in their work towards generating significant social change. Yet the program's marginalization within the Ministry of Education overrides the freedom allowed by this marginality, a fact which makes the program's positioning, first and foremost, a mechanism for social preservation perpetuating inequality.

**Budget**—The budgetary resources of the educational programs in Youth Advancement are allocated out of the high school tuition budget. This is a relatively large budget, implemented through municipalities. Budget units are provided against the individual name of a detached adolescent and his or her Identity Card number. Entitlement to educational services through Youth Advancement is conditional upon the school's report that it has dropped the adolescent in question. This process is computerized and administered in an orderly fashion.

The requirement of personal identification for purposes of budgeting leads to a situation where some adolescents are unable to obtain services through Youth Advancement. While their numbers are relatively small, these are youths who have run away from home and who live in the streets, as well as orthodox religious youths who have left their religion and their religious families and become non-believers. The young people in question are cut off not only from educational frameworks, but also from their families and from the community in which they

grew up or lived. At least in part, their disconnection involves their need not to be identified by institutions. Therefore, these adolescents represent the margins of the margins, and are left without answers, pushed beyond the limits of the system's responsibility.

In addition, high schools in Israel receive budgets from the Ministry of Education in accordance with the reported number of pupils enrolled at the school at the beginning of each school year, all of whom are listed by name and Identity Card number. Based on the total number of students at a given school in combination with various ministry standards, the ministry then defines the number of authorized teaching hours and the budget to which the school is entitled. Many students who have stopped attending school are nevertheless still enrolled as regular pupils. This phenomenon is known as 'hidden rejection/dropping'. Such adolescents, who often haven't visited school for many months, are barred from receiving services outside the school.

The overall budgetary investment in detached youth is another aspect of the systemic or national space that determines the sub-text of the Youth Advancement programs. The cost of providing service to a single detached adolescent is roughly comparable to the cost of providing formal education to an average, individual high school student. However, in addition to the investment in ministry-approved teaching hours, schools offer a wide range of supplementary budgets and peripheral services. In the Youth Advancement section, these supplements are covered by the basic budget allocated the individual adolescent, creating a very large discrepancy in the level of investment per individual.

A comprehensive examination of all these budgetary components demonstrates that on the one hand, Youth Advancement programs enjoy a substantial budget, while on the other hand they clearly represent a mechanism for preserving the current social stratification, as the budgets allocated to detached youths are insufficient relative to the scope of the problem.

**Matriculation Exams**—Matriculation exams currently serve in Israel as entry requirements for colleges and universities and for many jobs in the public sector. Many detached adolescents take these exams.

There are two types of matriculation exams in the Israeli educational system, known respectively as 'internal exams' and 'external exams'. Internal exams are meant for students attending high schools subject to official Ministry of Education supervision. External exams are meant for all the others, including students who have completed high school without taking the final exams. The internal exams allow high schools a say in the final grading, based on 'protective' grades that are given by the school, and they offer a broad variety of subjects in which students can take exams of different levels. In addition, they allow the breakdown of major subjects, such as mathematics and English, into exam modules, as well as the writing of research papers instead of exams. External matriculation exams allow none of these options.

The result is a privileged status for internal high schools designed in order to prevent students from dropping school impulsively and preferring the 'easy way out' of leaving high school and simply taking the external exams. The adolescents studying within the Youth Advancement framework, who are not enrolled in high schools, are placed at a disadvantage by the consequent obligation to take external exams. The limited number of subjects and the relative rigidity in the accreditation rules restrict these youths' options for studying their specific fields of interest and relating to content that they find relevant and appealing.

It should be noted that while the detached adolescents handled by Youth Advancement are not attending schools, they are nevertheless studying within an officially recognized and accredited Ministry of Education program, financed by the ministry. The number of detached youths taking Matriculation Exams is continually on the rise and if their conditions were equal to those enjoyed at schools, an even larger number of young people would clearly be joining Matriculation programs. Accordingly, while the process of taking these crucial exams is facilitated for detached youths, the conditions under which this is carried out are less-than-optimal for ensuring their success. These circumstances effectively establish a self-contradictory mechanism working simultaneously for both social change and social preservation.

To sum up, the national or systemic space operates at one and the same time both

to create social change and to preserve the present social stratification.

**The organizational or structural space:**

**Populations**—The youth participating in Youth Advancement programs take part in studies and activities on a strictly voluntary basis. The overall size of the population engaged in activities usually depends on the manpower resources at the disposal of the Youth Advancement units, which resources are unfailingly too small to meet existing needs. The population of young people handled by Youth Advancement includes two special groups: Arab adolescents and recently immigrated adolescents.

The work of Youth Advancement has uncovered one of the nascent problems in Israeli society—that of newly emigrated Jewish youths who, on top of experiencing the crisis of emigration, are also subject to manifestations of racism and alienated indifference on the part of society into which they have moved. This double crisis can lead to violence, to substance abuse and delinquency. The Youth Advancement headquarters has allocated earmarked and especially trained manpower to address this issue. The work of Youth Advancement in this field has become a vanguard in bringing the problems to light. Evidence of this can be found, among other things, in the extensive media coverage of these topics and their resulting presence in public discourse. In this sense, Youth Advancement work with emigrant adolescents and its efforts to bring the pertinent problems into public view, serve as mechanisms for social change.

Another group that is granted special treatment by the Youth Advancement programs is that of Arab adolescents. Israel's population is currently about 7 million, including about half a million Arabs. The so-called 'Arab sector' is an independent section of Youth Advancement. Arab youths represent 5% of the adolescents handled by Youth Advancement programs. Statistics on youths' rejection throughout the educational system show that 24% percent of those dropped by the system are Arabs. Accordingly, there is a large discrepancy between the services provided for Arab adolescents and those offered to Jewish adolescents, relative to the respective needs of these two groups. In principle, as

the budgets for educational programs are allocated against individual names and Identity Card numbers, this should not be the case. However, activating the Youth Advancement budget requires the existence of an infrastructure put in place by the Ministry of Education and by the local municipality. As there are large gaps between the budgets allocated to Jewish and Arab municipalities, gaps form between the budgets activated for detached Jewish and Arab youth, regardless of their actual numbers within each group. Studies of the quantity and quality of educational curricula in Arabic, and the extent to which they express the culture and history of Arabs in Israel also show clear inequalities relative to programs for the Jewish population. These conditions fully reproduce the inequality between the Arabic and Hebrew (Jewish) educational systems within the Ministry of Education and constitute a mechanism for preserving social inequality.

Over the past few years, due to an awareness of the preservative mechanism, a program has been initiated for the development of new educational curricula in Arabic. A curriculum in history has already been completed, as well as a reading comprehension curriculum for youth. Other curricula are currently being developed. All of the new curricula are designed to incorporate cultural aspects, and Arab teachers are involved in their development. This effort represents a slight change in the overall social orientation of the educational mechanism, shifting it somewhat towards social change, but it is still very far from equality in terms of resource allocation. A petition to Israel's High Court of Justice has been filed against the Ministry of Education, by Adallah, an NGO working for equal rights for Israel's Arab citizens. The petition demands an increase in budgets for the infrastructure of Arab educational institutions. Even a positive ruling on this, however, would not mean equal resource allocation.

As regards the issue of diverse populations, the Youth Advancement mechanism is oriented, to some extent, in the direction of social change, but still has a very long way to go.

**Course options**—The course options offered by the Youth Advancement programs are geared towards acquiring certificates of 8, 9 and 10 years of study. These certificates are issued based on the student's successful completion of

nation-wide examinations, compiled by the Youth Advancement staff and related to the educational programs. Completion of 10 years of study is defined as the minimum level to which the state of Israel is committed (under the law of compulsory education). When a youth enlists in the army without 10 years of study, the army is obliged to provide him or her with a framework for completing 10 years of study. Several years ago, cooperation between the Youth Advancement section and the Adult Education section of the Ministry of Education created an additional course option titled 'High school completion certificate' and geared towards acquiring a certificate testifying to the youth's completion of 12 years of study. Finally, as stated above, another course option has been initiated, allowing study towards Matriculation Exams. Relative to its crucial importance, the last option is attended by a small number of youths.

What all this implies is that the Youth Advancement programs allow adolescents educational achievements that are comparable to those they would have reached had they survived in the educational system, but none beyond that, for every youth who attends an officially supervised school till the end of 12th grade is automatically entitled to a High School Graduation Certificate. This certification system thus creates a mechanism for social preservation and reproduction. Enhancement of the Matriculation program for detached youth, the development of programs based on students' individual interests and training in prestigious and well-paid professions would open up significant gateways towards creating a mechanism for true social change. This process is currently under way and gaining impetus within the Youth Advancement section.

**Flexibility**—Every individual adolescent's decision to join the programs is voluntary and can take place at any time. After a youth has joined, an individual educational program is designed separately for each boy or girl by a local committee of professionals who are in contact with her/him. The individual program is designed in keeping with the wishes, the motivation and the situation of each adolescent. It is open to change every month when the committee meets. Changes can be made in the end goals (the type of certification aimed at), in the social activities involved, in the time investment required. This creates a

framework of potentially maximum flexibility, through which the individual youth can be best accommodated.

It is often suggested that formal schooling might be radically improved through the introduction of voluntary study. Voluntary study however is a basic necessity in the case of these adolescents who have lost faith in the educational system after long years of failure and disappointment. In such cases, voluntary study embodies a potential for trust and solidarity.

Educational programs in the Youth Advancement section incorporate flexibility in both time and place. While they are operated concurrently with the school year, they offer options for study throughout the entire year. A youth can enter and leave the program at any point in time and do so an unlimited number of times. The doors are always open for her or him and will consistently remain so.

Study times are set jointly by the pupil and teacher. The rate of learning, the lessons and the amount of learning are set jointly by the pupil and teacher. As a result, working youths can set their study periods accordingly and study can and does take place over the entire day.

In the study process itself the teacher is committed to a high level of flexibility in learning rates, resulting not only from the particular student's learning rates but also from the constrictions of one's living conditions as a detached youth, for example: having to work, encountering family problems, having run-ins with authorities due to delinquency, etc.

With the exception of Matriculation certificates, which are issued by the Ministry of Education at set intervals, examinations in the Youth Advancement programs are conducted on dates that are agreed between the teacher and student. This flexibility allows each adolescent to take an exam only when he or she feels prepared. Another flexible element is place or space. Study takes place in a Youth Advancement educational center within the community, but it can also be conducted at many other sites, for instance: in the youth's home, at a neighborhood school during afternoon hours, at a community center, or at any community space that may be relevant to the study. The process of study takes place in a variety of different spaces and within a changing learning environment, adapted to specific



needs and possibilities. Flexibility is thus discernible in the program components of time, place and the decision to join. All of these are truly potential mechanisms for social change. They are what distinguish the Youth Advancement programs from the formal educational system, which is characterized, among other things, by the structural unity of time and place and by mandatory studies.

To sum up the examination of the organizational or structural space of Youth Advancement work, it exhibits a great deal of potential for social change.

### **The pedagogical space:**

My examination of the pedagogical space will be based on the principles of critical pedagogy. The leading formulator of this pedagogy was Paulo Friere, a Brazilian educator. Critical pedagogy proposes educational methods that lead to social change, towards democratizing society and reducing social inequalities. The incorporation of teachers' outlooks and their readings of reality is a necessary condition for their work towards social change. A critical reading of reality identifies the social structures and the structures of power within a given society even when these are hidden. An apt example is the current situation in Israel which the educational system declares teachers to be of major importance, their profession to be highly respected and their work to be complex and difficult, while in practice they are both underpaid and disdained by the public at large. Another example is the declaration of equality for all school children, alongside a system of selection that tends to channel students to low-level schools based at least in part on their low socio-economic background. Teachers with a critical reading of reality will not place the entire responsibility for dropping out upon the adolescents themselves. They will be able to discern the responsibility of the formal system within this process. Such a viewpoint will affect the way they work, turning it into a mechanism for social change.

The critical reading of reality expressed by Sarah, a teacher at the Youth Advancement program, is expressed mainly through the comparisons she draws between her own work and that of her colleagues in formal schools, where she worked in past for 15 years prior to joining Youth Advancement.

She explains many of the difficulties faced by students in formal schools as a function of the large number of students in each class, which she calls mass classes (up to 40 students in a class). According to Sarah, mass classes don't allow the development of personal contacts and personal monitoring, both of which are central aspects of her work today. At the school she worked in, mediocre students were considered students who 'weren't worth investment'. Teachers at regular schools, she says, invest their time in nurturing the outstanding students, the elites. "When supervisors visit, it's the work of the strong students that's displayed and that enrages me..." The school isn't proud of the achievements of its weak students and when this is compounded by disciplinary problems, such students are seen as a disruptive factor.

Like Sarah, the other teachers I've spoken with in the Youth Advancement program are also aware of the system's slant towards strengthening strong students, yet they fail to offer a reading of this reality in its overall social context. Attributing the slant to the number of students in classes is an example of this failure. While highly significant, the number of students in a class does nothing to explain the system's focus on the strong students.

Another aspect of teachers' critical reading of reality is manifested in their sense that the formal system exhibits a dismissive attitude towards children whose parents' jobs aren't socially prestigious. "...if the father is a lawyer, the teacher will invest more in the child than she will in the son or daughter of a market vendor... there are weaker students from middle class families and the teachers invest more in them. They update their parents regularly, meet with them in the afternoons..." These teachers have identified the social mechanisms employed by a strong group in dealing with a weaker group.

The critical awareness of Youth Advancement teachers regarding the formal educational system is crucial and directly relevant to their work as it explains the process through which the students have reached a point of dropping out of, or of being dropped by, this system. Their perception of the process of dropping is highly pertinent to the way in which they treat their students and to their expectations from these youths.

In their work at Youth Advancement, the teachers relate to the system in which they are working as an alternative to the educational system that has dropped these students. The crux of the alternative, from their point of view, lies in the fact that within the formal system the student was unwanted, that he or she was dropped by it, while the Youth Advancement teacher sees this student as highly wanted, an individual whom she does her utmost to teach. Teachers expose their students to the central role played by education in the stratified structure of Israeli society. In recent years the training programs have begun to include content regarding critical readings of the educational system and of Israeli society at large. This content has resonated powerfully with the teachers' assessments of their students' capabilities, based on their close personal relations with the students, and on their recognition that the educational system serves as a mechanism for selection and mainstreaming. The shift in teachers' consciousness is expressed through their conversations but additionally, even more than that, through their work. Over the past few years the number of students within the program successfully achieving certificates of 8, 9, and 10 years of study has doubled, and the number of students achieving matriculation certificates has risen by several dozen percent. There is no doubt that these data testify to the teachers' recognition of both their students' and their own abilities to achieve these goals. This is a distinct mechanism for achieving social change, which has a direct impact upon success levels among the youth engaged in the program.

**Dialogue**—Dialogue creates a democratic model of social relations and constitutes an authority basis for teachers which is not grounded on formal authority. It creates relations of reciprocity in which the teacher believes that he or she has no less important things to learn from the students than they have to learn from her, thus engendering mutual respect. In the process of dialogue teachers re-learn every subject anew for they learn it along with their students. Cultural acquaintance constitutes part of the process of dialogue. Israeli society, as a society of emigrants, comprises many different cultures based on country of origin, descent, age, current geographical placement, social and economic class, etc. Cultural acquaintance, the recognition of diversity and the legitimization of each

different culture, are necessary conditions for relations of dialogue to hold between individuals and groups.

The concept of hope, as a component of dialogue, when translated into terms of educational action, includes several elements: teachers' expectations from pupils, the hope for a more egalitarian and just society, the belief that praxis—the development of consciousness combined with action—is capable of achieving change.

An examination of the dialogue taking place between teachers and students in the Youth Advancement programs reveals a complex situation. There are clearly relations of mutual respect between teachers and students. The teachers reveal their work methods to the students and reach joint agreements with students regarding the learning process. Learning goals and the assignment of meaning to the process of learning as a whole are performed along with the students, rather than done on their behalf by an external party. It is important to keep in mind that the young people attend these programs of their own accord and it is reasonable to assume that they would 'vote with their feet' against a system that did not respect them. The teachers respect their abilities, their difficulties, and their aspirations. In the course of the joint process the teachers indicate the goals and the hopes for change.

As stated above, expectations form a central and highly significant component of dialogue. It is not only the teacher who harbors expectations. All the participants in the dialogue including students, teachers, parents, and counselors are aware of what is expected. The adolescents' expectations from themselves, in the fields of their advancement, in employment and education, are high relative to their current positioning. About 60% of the detached youth expect to finish learning with a certificate of some kind. About one third aspire to become professionals and an additional third expect to do skilled industrial work. These aspirations, existing within a reality of students' leaving school, can form a basis for much higher expectations which can be achieved as part of the process of building motivation for study. In conditions where expectations are known to be self-fulfilling, for the most part, in educational action, the adolescents' expectations from themselves are highly significant, vis a vis the teachers' expectations of them.

It is clear to the teachers that problematic daily functionality (failure to get up in the mornings, dysfunctional home conditions, etc.), and not these youths' potential for learning, constitute the problem impairing their progress at study. This perception of the student as possessing high capabilities and of his or her living conditions as preventing appropriate achievements is one which contains a great deal of potential. However, it is also important to ask what the teachers and counselors actually do with the youths in order to develop their consciousness and their own ability to grasp the connections between their living conditions and their academic achievements; how they assist them in building an understanding of their own life-courses and their rejection by and of school within the relevant social context, rather than seeing it as a personal collision course. This type of dialogue has begun to take place in recent years between teachers and youths engaged in the Youth Advancement program and it is exerting considerable influence on the adolescents' self-images.

Expectations from the students are high relative to the expectations they experienced within the formal system.

An additional element is love. Given that the framework of study is either individual or conducted in small groups of up to 5 students, personal and emotional relations are formed. The teachers truly love the children and care about them in a personal sense. It is not uncommon for teachers to phone young people at home to find out how they are, to work overtime in order to maximize a student's chances of success at an exam, or just to spend time talking with the youths about personal problems which are not necessarily related to their studies.

Dialogue among the teachers and students within the program creates a mechanism for social change. The dialogue process has been introduced into training courses for the program in the past few years and has resulted in a dramatic change in success rates, and in the numbers of students currently studying towards higher certificates. Dialogue in all its aspects is a powerful mechanism for social change that operates within the Youth Advancement programs in the right direction, though of course there is still considerably more to be done in this field.

**Curricula**—Curricula in schools do not comprise just the textbooks and

workbooks but also include every single activity taking place within the school, both formally and informally: the relations between students and teachers, the learning environment, the organization of knowledge, the control of time, the design of textbooks and the meanings assigned them, the school regulations and rules, the social relations within each class, etc.

According to critical pedagogy, meaningful learning is possible when the curriculum is formulated within the school, drawing on skeletal curricula, on advisors, and based on the actual circumstances of the learners. A pre-packaged curriculum may not suit many of the students or teachers.

The pre-set curricula of the educational program are merely frameworks. Every subject required towards achieving a given certificate includes a list of headings, contents and skills that the student needs to cover in order to achieve this certificate. Beyond that, responsibility for constructing the teaching processes, for selecting the texts and the core contents lies exclusively with the teacher. The curriculum is designed in a process of dialogue between the teacher and the student, which clarifies both the final objective of the learning process and the manner in which the process will take place. As most of the learning processes in the program are individual or involve small groups, with no external party determining content or pace, decisions are reached jointly. The teaching process as described by teachers within the Youth Advancement programs begins with the adolescent describing what he or she is interested in. That is the starting point. At times the teachers simplify texts for the students, adapting them to their individual reading levels. This enables the study of high-level content even when reading levels are relatively low. Teachers consistently attempt to make connections between the students' daily lives and the contents of study. Such connections run through current events, routine tasks (shopping, securing discounts at given percentages), through media items concerning youth. The texts are selected by the teachers based on their close acquaintance with the student. Some teachers transform students' spoken texts into written ones, turning them into literature. The teachers' responsibility is absolute. She is the one who discerns and determines the student's levels of knowledge and ability. She is the one who rewrites texts

accordingly, though there is also the possibility of studying an original text that the youth has selected. Connections to everyday reality are made, for the most part, by the teacher, and the reading assignments are chosen by her, based on her concept of what will interest her pupils.

In the trade-off between content and process the teachers clearly opt in favor of process. Sarah, a teacher in the program, says for example that one of her students is interested in the field of computers, an area about which she knows nothing. She tells him, "You'll teach me," and she does reading comprehension work with him through texts about computers, meanwhile acquiring a new field of knowledge from the youth. In addition, she integrates play into the lessons. The games she includes don't necessarily teach content but rather significant skills and modes of behavior such as: reading instructions, following rules, taking turns, accepting failure.

For the most part, the Youth Advancement educational program curricula reconstruct the standard content of the formal educational system. They do so on the assumption that in future the young participants will need to become part of this system.

Quite prominent in most of the curricula developed in past was a fundamental assumption of low-level study and simple texts. In recent years new curricula have been developed to include innovative approaches to the teaching of math and language, tests were designed to include understanding and thinking rather than accumulated knowledge alone. A unique Arabic curriculum in history has been developed, integrating an examination of the complex history of the Arabs in Israel within Israeli society. These curricula are all based on a joint teacher-and-pupil process of knowledge creation, on relevance to the students' daily lives, and on a high level of expectations.

None of the curricula circumvent the teacher. On the contrary, they grant teachers an extremely broad scope of responsibility and initiative.

As stated, the curriculum comprises more than just content and learning methods. It also includes the physical place where learning happens and the atmosphere in which it takes place.

In many communities that operate Youth Advancement programs learning takes place in old buildings that, in some cases, are badly in need of repair, as well as bomb shelters and temporary buildings such as trailers. Some communities, however, have allocated special buildings that are appropriate for learning. When learning happens in a neglected physical site this signifies both low-level status and low expectations, and above all it signifies the marginality of these adolescents and their study relative to other investments made by the state and the local municipalities.

To a very large extent, most components of the curricula represent mechanisms for social change. The element of the learning environment, however, constitutes a mechanism for social preservation, as it reconstructs the youths' sense of marginality relative to those who study at the large, formal schools.

To sum up the pedagogical space, it would seem that most of the mechanisms within this space operate towards social change, with major options for enhancing this orientation even further.

### **Summary**

Only examination of the entire context, the relations between the various spaces within which the Youth Advancement programs operate, can provide an accurate view of the full meaning of the mechanisms for social change and preservation at work in these programs.

The systemic or national space, oriented in the main towards social preservation, is connected to surrounding, inclusive social processes. The organizational, structural space is characterized by contradictory mechanisms operating in both directions simultaneously, towards social change and towards social preservation. Discernibly, however, the more powerful of the two is the effort towards social change. The pedagogical space is characterized throughout by mechanisms operating towards social change. The orientation of these mechanisms is clear and unequivocal.

The larger the number of mechanisms operating to achieve social change, within the educational program, the greater the degree of change will be and the more



inequality will be reduced. It is clear today that a majority of mechanisms within the program are already oriented towards change, and especially those related to the program's structure and the pedagogy practiced within it.

## 부적응 청소년을 위한 대안교육

갈리아 켈만슨 레비(이스라엘 나타니아 센터 소장)

매년 9월 1일이 되면 히브리어 일간 신문들을 모두 한결같이 다음과 같은 기사 제목을 뽑는다: '150만 학생들, 오늘 다시 학교로' 라디오 방송들은 학생들이 거리를 메우고 있으니 조심해서 운전을 해야 한다고 알려주고 TV방송 기자들은 학교 운동장에서 개학 소식을 보도하며, 신이나 있는 초등학교 신입생 어린이와 부모를 인터뷰하는 것을 방송으로 내보낸다.

그러나 이스라엘에는 개학 하는 날을 즐거운 날이나 특별한 날로 여기지 않는 청소년들도 적지 않다. 그들은 등교도 하지 않고 거리로 떼지어 나오지도 않는다. 그들에게는 특별한 기대감이라는 것이 없다. 이들은 학교 체제에서 낙오했거나 스스로 이 체제에서 뛰쳐나온 청소년들이다. 이스라엘에서 이들 청소년들은 '부적응' (detached) 청소년들이라 불리며 위험한 아이들로 간주된다.

이스라엘에서 정규 학교 체제가 확립된 이래로, 아니 그 이전부터, 교육 제도에서 학생들이 탈락하는 현상은 늘 존재해왔다. 세계의 어느 나라에도 이런 문제는 있지만, 이 현상은 이 문제가 발생하는 현상이 되는 사회의 여러 가지 다른 특성과 관련되어 있다. 그 특성들의 예로는 엘리트와 주변 집단의 존재 및 두 집단의 상호 관계, 성인으로 인정 받는 연령 대와 그것에 내포된 의미, 자격을 수여함에 있어서 학교가 수행하는 역할들, 사회와 학교 내의 폭력의 문제, 치열한 경쟁과 성취 지향적 방향설정, 나라 전체와 각 도시 및 마을에 중심부와 주변부가 존재하는 현실, 부유층과 빈곤층의 관계, 남성과 여성의 관계, 다양한 소수 집단들의 상호관계 등을 들 수 있다. 그런데 학생들이 자발적으로 교육 체제를 이탈하는 경우도 있지만, 기존 교육체제 자체가 학생의 탈락을 '조장' 하는 상황에서 학생이 본의 아니게 학교를 떠나게 되는 경우가 더 많다. 이런 일이 이루어지는 과정을 두고 학생이 자퇴했다고 표현하거나 교육 제도가 학생을 거부했다고 표현하기도 한다.

최근의 교육부 간행물에 따르면 자퇴한 학생이나 교육 제도에 의해 거부된 학생들은 9학년에서 12학년 사이의 남녀 학생들의 경우 이 연령 대의 전체 학생의 7.7%에 달하는 22,000명에 이

르는 것으로 나타났다. 그러나 민간 분야에서 나온 자료들에 따르면 이 연령대에서 30,000명이 넘는 학생들이 학교 교육 체제에서 탈락한 것으로 추산된다.

교육부는 그 산하 조직인 사회 청소년국 청소년 교육진흥과의 후원으로 부적응 청소년들을 위한 서비스와 프로그램들을 개발해왔다. 이 프로그램들은 학교 체제가 학생들을 실제로 탈락시키는 과정에서 노정된 불공정성과 문제점을 줄이기 위해 설계되었다.

필자는 교육부의 청소년 교육진흥과에서 4년간 교육 책임자로 봉직했다. 이 직책에 있으면서 나는 학교 부적응 청소년을 위한 교육 프로그램을 책임지고 있었다. 이 기간동안 나는 기존 프로그램들에 많은 변화를 주는 일을 주도하기도 했고 이에 참여하기도 했다. 교육부의 동료들과 함께 나는 프로그램들을 개선하고 사회의 변화 추세에 맞게 수정하며 불공정한 부분들을 줄이고자 애썼다. 이스라엘에서는 제도권 교육 현장을 떠난 청소년들을 위해 국가가 폭 넓은 배려를 하고 있다. 이를 위해 거액의 예산이 배정된다. 오직 이 일만을 담당하는 전문적인 행정 기관이 있다. 오직 이 일만을 위해 설계된 전문 훈련 프로그램들이 여러 대학에 개설되어 있다. 부적응 청소년들을 위한 행정 지원은 중앙 정부가 시 당국을 통해 100개가 넘는 지역 사회에서 시행하고 있다. 이 프로그램에는 각 지역 사회의 상담 인력들이 참여한다. 이들은 개인적 치료를 시행하고 사회적 그룹의 형성을 도와주며 교사들을 상담하고 해당 청소년들의 관심 영역별로 요구되는 전문적인 훈련을 제공한다.

이 서비스는 대개 위기에 처한 청소년들을 주 대상으로 한다. 그 대상들 중에는 학교에 다니고는 있지만 탈락할 위험성이 있는 학생들도 있고 완전히 학교를 떠나버린 청소년들도 있다. 교육 프로그램을 위한 재정 확보는 이미 퇴학 절차가 마무리 된, 즉 공교육 체제에 의해 거부된 청소년들의 숫자에 근거하여 이루어진다.

필자는 교육부의 청소년 교육진흥 프로그램이 사회의 변화와 불평등의 감소를 위한 수단이며, 동시에 기존의 사회 구조와 자원 분배를 유지하게 하는 방법임을 밝히고자 한다.

지난 20년 동안 교육부는 청소년 교육진흥과를 통해 학교 밖에 있는 부적응 청소년을 위해 지역 청소년들의 공동체에서, 때로는 거리에서 치유를 위한 사회적 네트워크(그물망)를 만들어 왔다.

이 네트워크의 한 부분으로 만들어진 “힐라” 프로그램은 청소년이 초등학교 수준의 교육을 마치도록 돕는 것을 목표로 한다. 현재 전국적으로 4천명의 소년 소녀들이 이 프로그램에 참여하고 있다. 청소년 교육진흥 업무를 맡은 부서들은 현재 학교에 다니고 있지 않은 청소년들 8천명을 위한 개별적 치료를 시행하고 있다.

청소년 교육진흥 업무들은 다양한 전문 분야의 인력이 다면적으로 참여하는 네트워크를 운영하고 있다. 그 업무 내용은 개인 및 그룹 치유, 가치관을 기반으로 한 사회 활동, 전문 기술의 훈련, 그리고 일반 교육 등을 포함한다. 이 네트워크는 개인적 수준, 그룹 수준, 가정 차원, 지역 사회 차원 등으로 그 범위를 넓혀가고 있다.

그 프로그램에는 매우 다양한 학습 루트가 있다: 시험을 통해 12학년, 10학년, 9학년, 8학년을 마친 것을 인정하는 프로그램이 있고, 개인적 프로그램이나 그룹 프로그램을 통하여 학교 교육에 참여하게도 하며, 본인이 원한다면 대학 입학 시험도 치를 수 있게 한다. 그리고 관심 분야를 개발하게 하거나 직업 진로 교육을 받게 하며, 청소년의 필요에 따라 필요한 공부를 하게 한다. 이 프로그램은 주로 오후 시간을 이용하여 지역사회에서 여러 장소에서 개인지도나 그룹지도의 형태로 운영된다.

이 프로그램을 만들고 관리하는 정책이 몇 년 마다 한번씩 바뀌었지만, 프로그램 자체는 20년 이상 계속되고 있다.

학교 교육과 훈련 과정에서 탈락한 청소년들을 위한 훈련 및 치료 과정을 검토하기 위해 구성된 위원회는 부적응 청소년들을 자신의 자연적 친화 그룹들, 즉 또래들에게로 다시 이끌기 위한 포괄적 접근 방법을 만들고 시행했다. 청소년 교육진흥과 내에서 이루어지는 활동의 중심적 목표는 청소년들을 사회의 중심으로 복귀시키는 것이다. 이 정책의 바탕에 있는 생각은 이런 부적응 청소년들이 사회의 주변으로 밀려나는 것을 막아야 하며, 그렇게 할 수 있다는 것이다.

이 정책의 기본적 원칙은 다음과 같다:

- a. 일단 이스라엘 정부가 중등교육을 무상으로 시행하기로 결정했다면, 이를 모든 청소년들에게 적용시켜서 그들로 하여금 의미 있는 교육이나 직업훈련을 받게 하는 것이 국가의 의무이다.
- b. 적절한 방법이 사용된다면 교육적 수단을 통해 모든 청소년들의 진보를 이루어내는 것이 가능하다.

위원회는 이 책임의 원리를 교육 체제에 적용하기 시작했다. 이것은 사춘기의 남녀 청소년들이 교육제도에서 탈락한 경우에도 국가는 여전히 그들을 교육하고 직업훈련을 시켜 주어야 할 책임이 있다는 것을 의미했다.

이 위원회가 제출한 보고서는 교육제도에서 이탈한 청소년들에게 국가가 행정적 배려를 하기로 정책적으로 결정하는 근거가 되었다. 이 과정을 통해 현재 이탈 청소년들에게 제공되고 있

는 독특한 서비스의 네트워크가 개발되었다. 현재 이스라엘 정부는 전체 교육 체제의 개혁을 계획한 또 다른 위원회의 보고서를 검토하고 있는 중이다. 이 보고서에는 교육부의 청소년 교육진흥과의 업무 대상에 대한 개혁안도 포함되어 있다. 이 보고서에서는 부적용 청소년들에 대한 국가의 책임을 더 강화하여 이를 법적으로 명문화 시켜야 한다는 내용을 담고 있다. 그런데 이 보고서의 내용이 아직 실행되지 않고 있는 상황에서 이 문제는 이스라엘에서 열띤 논쟁의 주제가 되고 있다.

부적용 청소년을 위한 교육제도는 상당히 성공적이며 대단히 전문적이고 매우 복잡하다. 이 제도의 주 목표는 사회의 격차를 줄이면서 사회적 평등을 더 잘 실현하는 것이다.

필자는 이 체제에 대한 비판적 검토와 함께 다음과 같은 중심적인 질문을 하고자 한다: 이 프로그램들이 정말로 원래 의도한 목표, 즉 그 진흥 시키고자 하는 목표들을 이루어내고 있는가? 이 프로그램들의 명시적 메시지가 과연 그 전달하고자 의도하는 것의 전부인가, 아니면 이 프로그램의 그 결과에 그보다 적지 않은, 심지어 더 클 수도 있는 영향을 끼치는 또 다른 숨겨진 메시지는 없는가?

청소년 교육진흥 프로그램을 검토하기 위하여 필자는 세 가지 공간에서의 사회적 변화와 사회적 보존의 개념을 정의해 보았다. 첫째는 국가라는 공간이다. 이 곳은 공교육의 체제와 교육부의 구조 내에서 교육 프로그램이 진행되는 곳이다. 두 번째는 조직적 공간이다. 이곳은 프로그램의 구조와 실행 방법을 가진 공간이다. 세 번째는 교육적 공간이다. 이곳은 프로그램에 참여하는 교사들과 청소년 학생들의 관계가 형성되는 공간이다.

### 국가적 공간

위상 - 청소년 교육진흥 업무와 교육 프로그램들은 교육부의 청소년 사회국 내에서 이루어진다. 교육부의 이 부서는 비정규 활동을 책임지고 교육 제도의 사회적인 가치 기반적 콘텐츠를 책임진다. 청소년 교육진흥 부서가 청소년 사회국에 들어가 있는 이유는 이 부서가 정규 학교에 더 이상 다니지 않는 청소년들을 주 대상으로 하고 있어서 비정규 교육에 익숙하기 때문이며, 또한 그 활동이 주로 학교 바깥에서 이루어지기 때문이다.

이런 포괄적 프로그램이 교육과 정규 자격증을 다루면서도 정규 교육 부서와는 거리가 먼 비핵심 부서의 위상을 갖게 된 것은 역사적으로나 구조적으로 이 같은 특성들을 가지고 있었기 때문이었다. 또한 정규 교육 분야를 다루는 대부분의 공무원들이 자신들이 책임지고 있는 교육 체제에서 거부된 청소년들과 연관을 맺기를 별로 원하지 않는다는 사실이 이 프로그램의 위상에

영향을 주었다고 볼 수도 있다.

주변부 문제를 다루는 업무가 이루어지면서, 기존의 공고한 체제와는 거리가 멀고 교육부의 중심 부서들의 영향과 감독을 덜 받는 체제가 만들어질 수 있었다. 그 결과로 청소년 진흥 업무는 일반 교육 기관들과 비교하면 훨씬 높은 수준의 자율성을 보장 받을 수 있게 되었다.

청소년 교육진흥 업무에 대한 감독은 교육내용, 개인별 교육 프로그램의 구성, 정책의 실제적 실행, 새로운 아이디어의 도입과 개발 등의 부문에서 이루어지고 있다. 그러나 이런 감독은 교육부가 시행하는 전반적인 업무 감독의 일환으로 이루어지는 것이 아니기 때문에 프로그램 외부에서 부과되는 규제는 거의 없다. 그러나 외적인 시험을 시행해야 하는 경우(이른바 대학 입시)에는 이 프로그램이 어느 정도 외부의 영향을 받게 된다. 프로그램에 관한 정책 결정은 청소년 진흥 업무 담당 직원에 의해 이루어진다.

청소년 교육진흥 업무가 주변부 업무의 위상을 갖게 되면서 동시에 몇 가지가 주변부로 밀려나는 과정을 겪는 복잡한 현상이 나타나기도 했다. 교육부에서의 이 업무의 위상 때문에 이 프로그램에 참여하는 아이들이 주변부로 더 밀려나게 되었고, 이 프로그램을 운영하는 상담자들과 감독관들도 주변으로 밀려나고, 교육부 전체 체제 안에서 이 프로그램 자체도 주변으로 밀려났다. 사회적 격차의 해소를 위한 국가적 계획이 이루어질 때 이 프로그램의 이러한 측면이 특히 두드러지게 나타난다. 이런 계획들이 세워질 때 청소년 교육진흥 부서가 고려 대상에서 빠지는 경우가 다반사이다. 즉 프로그램의 진행에 필요한 전문 인력에서도 빠지고, 진행 대상이 되는 청소년들의 범주에서도 빠지는 것이다. 청소년 교육진흥 업무야말로 사회의 주변부에 위치한 사람들을 다루기 때문에 사회적 격차 해소 과정에서 한 부분을 맡아야 함이 명백함에도 불구하고 이런 현상이 나타난다.

부적응 청소년들의 문제에 민감한 몇몇 교육부 고위 관리들이 청소년 교육진흥 부서 직원들을 사회적 격차를 줄이기 위한 업무 토론에 참여시킨 때가 몇 번 있었다. 그런 경우에 청소년 교육진흥을 교육부의 주 업무에 편입시키고자 문을 열어놓는 경우가 가끔은 있었다. 그러나 이런 과정의 이행을 가능케 할 예산이 아직 배정되어 있지 않아서 교육부 안에서 이 일이 제대로 이루어질 수가 없다. 그래서 특정한 관리가 개인적으로 이 청소년들을 어찌든 '기억' 해 주느냐 마느냐가 이 문제를 좌우한다. 교육부의 주된 노력은 청소년들이 교육 제도에서 탈락하는 것을 방지하는데 집중된다. 즉 정규 과정에서 떨어져나가기 직전의 학생들까지만 그 관심의 대상이 되는 것이다.

다른 한편, 우리는 이 프로그램이 행정기관의 주변부에 위치한다는 사실이 주는 '이점'도 찾을 수 있다. 그것은 정규 시스템에서는 존재할 수 없는 유연성과 계획 및 실행 능력을 유지해왔

다는 점이다. 지난 몇 년간 이 프로그램은 큰 변화를 겪었다. 그것은 부적용 청소년들을 다양한 상호 연관적 차원(사회적, 교육적, 직업적, 개인적)에서 전인적으로 인식한 데서 비롯되었다. 바로 이 과정을 통해 이 관점이 적절한 기구와 예산의 구조 속에 자리를 잡게 되었다. 그래서 이 프로그램이 학교라는 도구를 통해 문제 학생을 정규 교육제도 바깥으로 몰아내는 바로 그 기관에 의해 직접 운영되기는 하지만, 그래도 그것이 사회의 변화를 선도할 잠재력이 있는 수단으로 인식될 수 있게 되었다. 이 프로그램의 위상은 의미 있는 일을 통해 변화의 수단을 창조해낼 수 있게 해준다. 그러나 이 업무의 대상이 되는 청소년들이 주변부로 밀려난 사람들인 것처럼 이 프로그램도 주변부에 위치하고 있기 때문에 주변부 사회에서 자기 위치를 재생산해내고 유지하는 결과를 가져오기도 한다. 이 메커니즘은 결국 역설적 성격을 갖는다. 프로그램이 덜 주변적일수록, 그 조직적 기능과 교육적 기능은 의미 있는 사회적 변화를 생성해 내지 못하고 더 많은 제한 속에 갇혀 버린다. 그러나 교육부 안에서의 이 프로그램의 주변부화의 심화는 원래의 주변부적 특성으로 말미암아 얻은 자유를 무기력하게 할 만큼 심각하다. 그래서 이 프로그램의 위상이 결국 사회에서의 불평등 상황을 영속적으로 유지시켜 주는 역할을 하고 마는 것이다.

**예산** — 청소년 진흥 부서의 교육 프로그램의 예산 자원은 고등학교의 수업료 예산에서 배정된다. 이것은 시 당국을 통해 배정되며, 그 액수는 상대적으로 큰 편이다. 예산은 부적용 청소년 개인의 이름과 그 신분카드 번호에 따라 배정된다. 청소년 교육진흥 부서를 통해 교육 서비스를 받을 자격을 얻으려면 먼저 이전에 재학 했던 학교가 그 문제 학생을 퇴학 시켰다고 통보를 한 것이 확인되어야 한다. 이 절차는 전산화되어 체계적으로 진행된다.

예산 배정을 받기 위해 개인 신분 확인이 필요하기 때문에 어떤 경우에는 교육 대상 청소년이 청소년 교육진흥과의 서비스를 받지 못할 수도 있다. 그 수가 상대적으로 적기는 하지만, 가출을 하여 거리에서 생활하고 있는 청소년들이 존재하고 있고, 자기의 종교를 떠나고 종교적인 가정을 떠나 비신자가 되어버린 정통유대인 가정 출신의 청소년들이 있음을 알아야 한다. 문제가 되는 이들 청소년들은 교육 제도에서 이탈할 뿐 아니라 그들이 자라나고 생활했던 가정과 지역사회로부터도 단절된다. 이런 단절이 적어도 부분적으로는 사회 제도에 의해 자기 신분을 확인 받아야 할 필요가 없는 그들의 상황과 부합된다. 그래서 이런 청소년들은 주변부 중의 주변부로 밀려나게 응대해주는 이 없이 홀로 남겨지며 사회제도의 책임의 범위에서 벗어나게 되는 것이다.

이 뿐 아니라 이스라엘의 고등학교는 매 학년초에 등록 학생 숫자를 교육부에 보고하여 그 수에 근거하여 예산을 타낸다. 이때 모든 학생들은 그 이름과 신분증 번호가 기록된다. 각 학교의 학생 숫자를 바탕으로 교육부 자체의 다양한 기준들을 추가로 적용하여, 교육부에서는 공식

수업 시간 수를 결정하고 예산을 배정한다. 그런데 학교를 그만둔 학생들도 서류상 여전히 정규 학생으로 등록되어 있다. 이런 경우를 가리켜 '숨어 있는 퇴학생' 이라고 부른다. 이렇게 이미 여러 달 동안 학교에 가지 않은 청소년들이 학교 밖에서 교육을 받는 길이 봉쇄당하는 것이다

부적응 청소년들에 대한 예산상의 투자는 청소년 교육진흥 프로그램의 의의를 결정해주는 체계적인 국가적 공간의 또 다른 측면이다. 한 명의 퇴학생을 위한 행정 지원 비용은 평균적인 한 명의 고등학교 재학생에게 들어가는 비용과 엇비슷하다. 그러나 교육부가 승인한 수업 시간을 투자하는 것 이외에도 학교들은 다양한 범위에서 보충 예산을 집행하고 부가적인 행정 지원을 해 준다. 청소년 교육진흥 부서에서는 이 보충 예산으로 집행해야 할 것들도 각각의 청소년 개인에게 배정된 기본 예산으로 집행한다. 결국 개인 당 투자 액수는 정규 학생들과 매우 큰 차이가 나게 되는 것이다

이 모든 예산 요소들을 포괄적으로 검토해 보면, 청소년 교육진흥 프로그램이 상당한 예산을 배정 받기는 하지만, 부적응 청소년들에게 배정된 예산이 문제의 범위와 대비해 보면 불충분하기 때문에 결국 현재의 사회적 계층화를 고착화 시키는 수단이 되기도 함을 알 수 있다

**대학 입학 전형** - 이스라엘의 대학 입학 시험은 각 대학을 들어가는데 필수적인 전형 자료일 뿐 아니라 공공 분야에 취업을 하고자 할 때에도 이 점수가 필요한 경우가 많다. 학교를 그만둔 청소년들 중에서도 이 시험을 치르는 사람들이 많다.

이스라엘 교육 제도에서는 두 가지 유형의 입학 시험이 있다. 첫째는 '내부 시험' 이며, 둘째는 '외부 시험' 이다. 내부 시험은 교육부의 관리를 받는 정규학교에 다니는 학생들에게 해당된다. 외부 시험은 그 외의 모든 학생들에게 해당된다. 여기에는 최종 졸업시험을 치르지 않고 고등학교를 마친 학생들도 포함된다. 내부 시험은 고등학교들이 최종적인 점수를 줄 수 있게 한 시험이다. 학교에서는 보통 학생들을 '보호하는' 입장에서 점수를 준다. 학교들은 또 학생들이 수준에 따라 치를 수 있는 다양한 과목의 시험을 시행한다. 이 외에도 학교들은 수학이나 영어와 같은 주요 과목들을 여러 분야로 나누어서 선택적으로 시험을 치르게 할 수도 있다. 또 시험 대신 연구 논문을 제출하게 할 수도 있다. 그러나 외부 시험에서는 이런 선택이 전혀 허용되지 않는다.

시험 결과를 보면 고등학교들이 내부 시험자들에게 특혜를 베풀어 좋은 점수를 주는 것으로 나타난다. 이는 학생들이 '쉬운 길을 선택' 한다는 명목으로 충동적으로 자퇴하여 외부시험을 보는 쪽을 선택하는 것을 막기 위함이다. 고등학교에 다니지 않고 청소년 교육진흥 프로그램에서 공부하는 청소년들은 결국 마지막으로 의무적인 외부 시험을 치러야 할 경우 불리한 처지에 놓이게 된다. 되는 것이다. 외부시험은 과목 수도 적고 상대적으로 어려워서 점수도 잘 나오지



않는다. 그리고 청소년들이 특정한 자기 관심 분야를 선택하여 공부하고 자기에 의미 있고 흥미 있는 내용들을 시험에서 표현할 수 있는 길도 제한된다.

청소년 교육진흥 프로그램에서 돌보는 청소년들은 학교에 출석하지는 않지만 교육부가 재정을 지원하며 공식적으로 성적도 인정 받을 수 있게 해주는 교육부 프로그램에 참여하고 있음을 유의해야 할 것이다. 대입 시험을 치르는 부적응 청소년들의 숫자는 계속 증가하는 추세이다. 만일 그들의 여건이 일반 학교를 다니면서 누릴 수 있는 것과 동일하다면, 그들 중 더 많은 숫자의 청소년들이 대입 시험을 치르게 될 것이다. 이와 같이 학교를 떠난 청소년들도 이런 중요한 시험을 치르는 것이 용이해졌지만, 그 시험을 치르는 조건이 성공을 도와줄 만 한 최적의 조건은 아니다. 이런 환경들은 사회적 변화를 가져올 수도 있고 사회적 계층의 고착화를 초래할 수도 있는 원천적으로 모순된 메커니즘을 효과적으로 강화하고 있다

요약하면, 국가적 체제적 공간은 사회의 변화를 창조할 수도 있고 동시에 기존의 사회 계층을 고착화시킬 수도 있는 방식으로 운영된다.

#### 조직적 구조적 공간:

인원 — 청소년 교육진흥 프로그램에 참여하는 청소년은 철저히 자발적인 방식으로 공부와 활동에 참여한다. 이 활동에 참여하는 이들의 숫자는 청소년 교육진흥 부서에서 동원할 수 있는 인력의 수에 좌우된다. 그런데 이 인력은 현재 이루어내야 할 일들을 수행하기에는 턱 없이 적다. 청소년 교육진흥 부서에서 관리하는 청소년들 중 특별한 그룹이 둘 있다: 아랍인 청소년들과 최근에 이민해 온 청소년들이다.

청소년 교육진흥 부서의 일은 이스라엘 사회에서 새로이 발생하기 시작한 문제들 중의 하나를 노정시켰다. 그것은 이민 온지 얼마 되지 않은 유대인 청소년들의 문제이다. 그들은 이민에 따른 위기를 경험하는 것은 물론, 그들이 이주해 들어 온 사회에서 경험하는 인종차별과 소외와 무관심 때문에 어려움을 겪는다. 이런 이중의 위기는 폭력을 유발할 수 있고 약물남용과 탈선에 빠지게 할 수도 있다. 청소년 교육진흥 본부에서는 이런 문제를 다루기 위해 특별히 지정하여 훈련시킨 인력을 배치했다. 이 분야에서의 청소년 진흥 부서의 업무는 그 문제를 밝혀내는데 선구적인 역할을 했다. 이런 문제들을 언론에서도 많이 다루고 공식적으로 논의가 이루어지고 있는 것이 그 증거이다. 이런 의미에서, 청소년 교육진흥 부서에서 이민자 가정의 청소년들을 위해 일하며 그 관련된 문제들을 공론화 시킨 것은 사회변화를 위한 기구로서의 역할을 수행한 예가 될 것이다.

청소년 교육진흥 부서에서 특별히 다루는 다른 그룹은 아랍 청소년들이다. 현재 이스라엘의

7백만 인구 중에 약 50만 명의 아랍인들이 포함되어 있다. 소위 '아랍 분야'는 청소년 교육진흥과의 독립 부서이다. 청소년 교육진흥 부서에서 돌보는 청소년들 중 5%가 아랍계 청소년들이다. 청소년들이 정규 교육제도에서 이탈하는 사례를 통계적으로 정리하면, 이탈자들 중 24%가 아랍계 청소년들이다. 즉 아랍 청소년들을 위해 제공되는 서비스와 유대인 청소년들에게 제공되는 서비스는 양쪽 그룹이 필요로 하는 것들에 비춰보면 큰 차이가 있는 것이다. 원칙적으로는 교육 프로그램을 위한 예산이 개인의 이름과 신분증 번호에 따라 공정하게 배정되므로 이런 차이가 나타나서는 안 되는 것이다. 그러나 청소년 교육진흥 예산을 쓰려면 교육부와 지역 시당국이 제공한 시설이 있어야 한다. 유대계 도시와 아랍계 도시에 배정된 예산에 차이가 많기 때문에 학교에서 탈락한 아랍 청소년들과 유대인 청소년들에게 집행되는 예산상의 차이도 나타난다. 이는 각 그룹의 구성원 숫자와는 상관이 없다. 아랍어교육 프로그램의 양과 질을 살펴보고 그들이 이스라엘에서 아랍어로 아랍의 문화와 역사를 어느 정도로 표현하는지를 살펴보면, 유대인들을 위한 프로그램과 비교할 때 불평등한 점이 뚜렷하다는 것을 알 수 있다. 이 조건들은 교육부 안에서의 아랍어 교육 체제와 히브리어 교육 체제 사이의 불평등을 그대로 재생산해 내며 사회의 불평등을 유지하는 메커니즘을 구성한다.

지난 몇 년 간, 이 유지의 메커니즘에 대한 인식 때문에 아랍어 커리큘럼을 새롭게 개발하기 위한 프로그램이 시작되었다. 청소년을 위한 읽기 커리큘럼과 역사 분야 커리큘럼은 이미 완성되었다. 다른 커리큘럼들도 현재 개발되고 있는 중이다. 모든 새 커리큘럼은 문화적인 측면들을 수용해 넣도록 설계되었고, 아랍인 교사들이 개발 작업에 참여하였다. 이런 노력은 사회 전체의 교육 메커니즘에 약간의 변화가 생겼음을 보여준다. 즉 사회 변화의 방향으로 조금 방향 전환을 한 것이다. 그러나 자원 배분에 관한한 평등의 실현은 아직 요원하다. 이스라엘의 아랍인 시민권자들의 동등한 권리를 위해 세워진 비정부 기구에서 일하는 아달라(Adllah)는 교육부를 상대로 한 행정소원을 고등법원에 제출했다. 이 행정소원의 내용은 아랍 교육기관들의 기반 시설을 위한 예산을 늘려달라는 것이다. 여기서 긍정적인 판결이 내려진다고 해도 자원분배의 완전한 평등이 성취되지는 않을 것이다.

교육 대상자들의 민족적 다양성의 문제에 관한 한, 청소년 진흥과의 메커니즘은 어느 정도까지는 사회적 변화를 지향하고 있다. 그러나 아직도 갈 길은 멀다.

**과목 선택** - 청소년 교육진흥 프로그램이 제시하는 과목 선택은 8학년, 9학년, 그리고 10학년에 배우는 과정들을 이수했다는 자격 증서를 취득하게 해 주는 것을 지향하고 있다. 이 증서들은 교육 프로그램과 관련하여 청소년 진흥 담당자가 출제한 전국 단위의 시험을 성공적으로 치렀을 때 주어진다. 10학년은 이스라엘 정부가 의무교육 법률에 근거하여 국민들에게 시행

하는 최소한의 의무교육 연한이다. 청소년이 10학년 과정을 마치지 못한 채로 군에 입대하게 되면, 군대가 그 신병에게 10학년 과정까지 공부를 시켜주어야 한다. 몇 년 전에 청소년 교육진흥과와 성인 교육과가 협력하여 '고등학교 교육 수료증'이라는 제목의 선택 과목을 새로 만들어서 12학년 과정까지 수료했음을 증명하는 증서를 받도록 학생들을 이끌어주었다. 위에서 언급한 방식으로, 마침내는 대학 입학시험을 준비하게 해 주는 새로운 선택과목도 개설되었다. 그 과목의 중요성에 비추어 볼 때 아직은 너무 적은 수의 학생들이 이 과목을 수강하고 있다.

이 모든 것이 함축하는 바는 청소년 교육진흥 프로그램들을 통해 청소년들이 학교를 그만두지 않고 다녔을 경우와 비견될 만한 학업 성취를 이루어내고 있다는 것이다. 그러나 학교를 다니며 성취해냈을 수준을 능가하는 성취의 예는 아직 없다. 왜냐하면 정부에서 공식적으로 감독하는 정규학교를 12학년을 마치기 까지 다닌 사람은 누구나 자동적으로 고등학교 졸업 증서를 받게 되기 때문이다. 이 증서 시스템은 이런 방식으로 사회적 유지와 재생산의 메커니즘을 만들고 있는 것이다. 학교를 그만둔 청소년들을 위한 대학 입시 심화과정, 즉 학생의 개인적 관심사를 반영하여 높은 수준의 전문직종에 진출할 수 있게 도와주는 과정이 개발되면, 진정한 사회 변화를 이루어내기 위한 의미 있는 문이 열리게 될 것이다. 이 과정의 개발 작업은 현재 청소년 교육진흥과 안에서 강력하게 추진되고 있는 중이다.

**유연성** - 청소년들이 이 프로그램에 참여하기를 결정하는 여부는 전적으로 본인의 자발적 의지에 달려있다. 그리고 어느 때에라도 이에 참여할 수 있게 되어있다. 청소년이 이에 참여한 후에는 그 청소년과 접촉할 수 있는 지역사회의 전문가들로 구성된 위원회가 그를 위해 개인적 교육 프로그램을 설계해 준다. 개인별 프로그램은 본인의 소원과 동기와 각자가 처해 있는 상황을 고려하여 설계된다. 또한 그 위원회가 해당 청소년을 매달 만나면서 그 내용을 수정할 수 있다. 단계별 목표(원하는 자격증, 관련된 사회 활동, 필수적으로 요구되는 시간 수 등도 변경이 가능하다. 이런 방법으로 이 프로그램은 최대한의 유연성을 갖게 된다. 이를 통해 각각의 청소년은 가장 적합한 교육을 받을 수 있게 된다.

자발적인 학습의 도입이 이루어지면 정규 학교 과정도 크게 향상될 것이라는 의견이 제시될 때가 가끔 있다. 그러나 자발적 학습은 여러 해 동안 실패와 실망을 경험하고 정규 교육 체제에 대한 신뢰를 상실한 이들 청소년들에게 기본적으로 필요한 것을 채워주기 위한 것이다. 이런 경우, 자발적 학습은 신뢰와 연대감 형성의 가능성을 현실화 시킨다.

청소년 교육진흥과의 교육 프로그램은 시간과 장소에 있어서도 유연성의 개념을 도입한다. 교육 프로그램이 정규 학교의 학기와 동시에 시작되기는 하지만 한 해의 어느 시기에라도 원하는 때에 공부하기를 선택할 수 있게 하는 것이다. 청소년은 언제든지 원하는 때에 프로그램을

시작하고 마칠 수 있으며, 시작과 중단의 횟수도 무제한으로 허용된다. 그에게 문은 항상 열려 있으며 앞으로도 언제나 그럴 것이다.

공부 시간은 학생과 교사가 함께 정한다. 진도와 학습할 단원과 학습량도 학생과 교사가 협의하여 정한다. 그 결과 취업 청소년들도 직장 사정에 따라 학습 기간을 정할 수 있고 하루 중 어느 시간이든 수업 시간으로 사용될 수 있다.

학습이 진행되는 과정에서 교사는 청소년의 학습 속도를 고려할 뿐 아니라 학교를 떠난 처지의 청소년의 삶의 상황, 예를 들면 일을 해야 한다든지, 가정 문제를 처리해야 한다든지, 비행을 저질러 징역을 살고 있다든지 하는 상황도 고려하여 탄력성 있게 진도를 결정한다.

정해진 시기에 교육부가 발급하는 대학 입학 자격증의 경우만 제외하고, 청소년 교육진흥 프로그램에서의 시험은 교사와 학생이 합의한 날에 치르게 된다. 이 유연성은 각각의 청소년으로 하여금 자기가 준비되었다고 느껴질 때에만 시험을 치를 수 있게 해준다. 다른 유연성의 요소는 장소, 즉 공간이다. 학습은 지역사회에 있는 청소년 진흥 교육 센터에서 이루어진다. 그러나 그 외의 다른 장소에서도 수업이 가능하다. 즉 청소년의 집에서 할 수도 있고 오후 시간을 이용하여 인근의 학교를 이용할 수도 있으며 지역사회 회관도 쓸 수 있고 그 외에 공부와 연관된 지역 사회의 다른 장소들도 쓸 수 있다. 학습의 진행은 다양한 여러 장소에서 이루어질 수 있으며 특정한 필요와 가능성에 맞추어 학습 환경을 바꾸어 갈 수도 있다. 이와 같이 시간과 장소와 참여 여부의 결정들의 요소들에서 프로그램의 유연성이 발견될 수 있다. 이 모든 것은 사회 변화를 가능케 할 진정한 잠재력이 있는 메커니즘이다. 바로 이것들이 구조적으로 통일된 시간과 장소와 의무적인 학습을 요구하는 일반 정규 교육과 청소년 진흥 교육을 구분 짓는 요소들이다.

청소년 교육진흥 프로그램이 운영되는 조직적 구조적 공간에 대한 논의를 요약하면, 이것이 사회 변화를 위한 엄청난 잠재력을 가지고 있다는 것이다.

#### 교육적 공간:

교육적 공간에 대한 필자의 검토는 비판적 교육학의 원리에 기초하여 이루어질 것이다. 이 교육학을 형성시킨 선구자는 브라질의 교육학자 파울로 프레이리다. 비판적 교육학은 사회적 변혁과 사회의 민주화와 사회적 불평등의 해소를 지향한다. 교사가 자기의 관점을 가지고 교육을 하며 교사가 현실을 읽는 것은 사회 변화를 위한 작업의 필요 조건이다. 현실을 비판적으로 읽을 때 사회의 구조가 파악되고 기존 사회의 숨겨진 권력구조가 밝혀진다. 적합한 예는 현재의 이스라엘의 상황에서 찾을 수 있다. 이스라엘의 교육 시스템은 교사가 매우 중요하며 교직은 존경 받아야 하고 교사의 일은 복잡하고도 어려운 것이라고 선언한다. 그러나 실제로는 교사들이

급여도 적게 받고 일반인들로부터 낮은 평가를 받기도 한다. 다른 예는 학교의 모든 어린이들이 평등하다고 선포하는 것이다. 그러나 선택의 시스템이 여기에 작용하여 사회 경제적으로 낮은 수준의 생활을 하는 가정의 아이들은 낮은 수준의 학교로 가게 되는 경향이 있다. 현실을 비판적으로 읽는 선생님들은 학생이 학교를 그만둘 때 그 책임을 학생에게만 돌리지는 않게 된다. 그들은 이 과정에서 정규 교육 체제가 어떤 책임이 있는지를 분별할 수 있게 될 것이다. 이러한 관점은 그들이 일하는 방식에 영향을 줄 것이며 그것을 사회의 변화를 위한 메커니즘으로 전환시킬 수 있을 것이다

청소년 교육진흥 프로그램의 교사인 사라(Sarah)는 현실에 대한 비판적 인식을 현재 그녀가 하고 있는 일과 정규학교에 있는 그녀의 동료들을 비교하면서 표현한다. 그녀도 청소년 교육진흥 프로그램에 참여하기 전에 15년간 정규 학교에서 교사로 재직할 경험이다.

그녀는 정규학교의 학생들이 직면하는 어려움들 중 많은 것들이 각 학급에 학생들이 너무 많다는 데서 연유한다고 설명한다. 그녀는 이것을 대단위 학급이라 부른다(한 반에 40명까지 공부하는 경우도 있다). 사라에 따르면 현재 그녀가 하는 일의 중심적인 내용이 인격적 접촉과 모니터링인데 대단위 학급은 그것을 허용하지 않는다. 그녀가 일했던 학교에서 평범한 학생들은 '투자할 가치가 없는' 학생들로 간주되었다. 그녀의 말에 따르면 정규 학교의 교사들은 뛰어난 엘리트 학생들을 키우는 일에 시간을 투자한다. "장학사들이 오면, 강한 학생들이 역할을 해주어야 하고 그렇게 되지 않으면 내가 분노하기도 했다..." 학교는 연약한 학생들의 성취를 자랑스러워 하지 않는다. 훈육의 문제가 관련될 때 그런 학생들은 문제아로 취급된다

사라와 같이, 필자가 청소년 진흥 프로그램에서 대화를 해 보았던 다른 교사들도 학교 시스템이 강한 학생들을 더 강화하는 쪽으로 기울어진다는 것을 인식하고 있었다. 그러나 그들은 사회 전체의 맥락에서 이 현실을 제대로 읽지는 못하고 있었다. 이런 경향에 대해 학급의 학생수가 많다는 데서 그 원인을 찾는 것이 대표적인 실패의 사례가 된다. 학생수가 매우 중요하기는 하지만 체제의 초점이 강한 학생에게 집중되는 현상을 그것만으로는 설명하지는 못한다.

교사들이 현실을 비판적으로 읽는 또 다른 모습은 정규 교육 체제가 사회적으로 인정 받을 만한 직업을 가진 부모의 자녀가 아닌 학생들에 대해서는 거부 태도를 보이는 것을 감지하는 데서 표현된다. "...만일 아버지가 변호사이면, 교사는 그 학생에게 시장 상인의 자녀에게 투자하는 것 보다 더 많은 것을 투자하게 된다... 중산층 부모의 자녀가 약한 모습을 보이면 교사는 그들에게 더 많은 것을 투자한다. 교사들은 부모에게 정기적으로 아이의 상황을 알려주게 되고 오후에 그들과 만난다..." 이 교사들은 강한 그룹이 활용하는 사회적 메커니즘을 약한 그룹을 대할 때 사용했다.

청소년 교육진흥 프로그램 교사들이 가진 정규 교육에 대한 비판적인 의식은 매우 중요한 것이며 그들이 하는 일과 직접적으로 연관된다. 왜냐하면 학생들이 학교에서 자퇴하거나 퇴학을 당하게 되기까지 경험하는 일들이 그런 비판적 의식을 통해 설명이 되기 때문이다. 학교 교육에서 이탈하는 과정에 대한 그들의 인식은 그들이 자기 학생들을 대하는 방식 및 그 청소년들에 대해 가지는 기대와 밀접하게 연관되어 있다.

청소년 교육진흥 프로그램에서 일을 하는 교사들은 자신들이 소속되어 일하고 있는 시스템이 이 학생들을 탈락시킨 기존의 교육 시스템에 대한 대안이 된다고 말한다. 그들의 관점에서 이것이 대안이 되는 핵심은, 자기 학생들이 정규 교육 시스템 안에 있을 때에는 남들이 원치 않는 학생들이어서 탈락하고 말았지만 지금 청소년 진흥 프로그램 안에서 보니 이 학생들이 정말 필요한 학생이며 자신들이 최선을 다해 가르치는 학생들이 되었다는 데 있다. 교사들은 계층화된 이스라엘 사회에서 교육이 수행하는 중심적 역할에 학생들을 노출시킨다. 최근에는 교육 프로그램 속에 교육 체제와 이스라엘 사회 전반에 대한 비판적인 독서가 그 내용으로 들어가기 시작했다. 이 공부는 학생들의 능력에 대한 교사들의 평가에 큰 영향을 주게 되었다. 즉 교사는 학생들과의 친밀한 인격적 관계에 근거하여 그들을 보게 되었고, 기존 교육 체제가 학생들 도태시키거나 주류에 편입시키는 메커니즘이 되고 있다는 인식을 갖게 된 것이다. 교사의 의식의 변화는 그들의 대화를 통해 표현되지만, 그보다 그들의 일을 통해 더 많이 표현된다. 지난 몇 년간 이 프로그램에서 8, 9, 10학년 과정을 성공적으로 마치는 학생들의 숫자가 두 배로 늘었다. 그리고 대학 입학 허가는 받은 학생들의 숫자도 몇 십 퍼센트 늘었다. 이런 데이터는 학생들에게 이 목표를 성취하는 능력이 있음을 교사들이 인식하게 되고, 교사들 자신도 이런 목표를 이루어 낼 능력이 있다는 것을 인식하게 되었음을 확실히 입증하는 것이다. 이것은 사회의 변화를 이루어 낼 수 있는 확실한 메커니즘이며, 이 프로그램에 참여하는 청소년들의 성공의 수준을 올리는 데도 직접적인 효과를 발휘했다.

**대화** - 대화는 사회적 관계의 민주적 모델을 창조해내며 제도적 권위에 근거하지 않은 교사의 권위의 기반이 된다. 이는 상호성의 관계를 창조해낸다. 이 관계 안에서 교사는 학생들이 자기로부터 중요한 것을 배워야 하는 것은 사실이지만, 교사 자신이 학생들로부터 배워야 할 중요한 것이 더 많다고 믿는다. 이런 방식으로 상호간의 존중이 생겨나는 것이다. 대화의 과정에서 교사들은 학생들과 함께 배워가면서 모든 주제들을 새롭게 재학습 하게 된다. 문화적인 친숙함은 대화의 과정의 한 부분을 구성한다. 이스라엘 사회는 이민자들로 이루어진 사회로서 출신 국가와 계보와 연령과 현 거주지와 사회적 경제적 계층에 따라 서로 다른 많은 문화들을 포괄하고 있다. 문화적으로 친숙해지고, 다양성을 인식하게 되고, 각각의 다른 문화가 모두 정당한 것임

을 인정해주는 것은 개인들과 그룹들 사이의 대화의 관계를 위한 필요 조건들이다

대화의 한 구성 요소인 희망의 개념은 교육적 행동의 용어로 번역되었을 때는 다음의 몇 가지 요소들을 포함하게 된다: 교사가 학생들에게 거는 기대, 더욱 평등하고 정의로운 사회에 대한 소망, 프락시스(praxis)—행동과 연관된 의식의 개발—변화를 성취해낼 수 있다는 믿음.

청소년 교육진흥 프로그램에서 이루어지는 교사와 학생의 대화를 분석해보면 복잡한 상황들이 드러난다. 교사들과 학생들 사이에는 분명한 상호 존중의 관계가 존재한다. 교사들은 학생들에게 자신들 일을 하는 방법을 공개하고 학습과정에 관하여 학생들과 의논하여 합의에 도달한다. 목표들을 학습하고 전체적인 학습의 과정에 의미를 부여하는 것도 외부의 누군가가 그들을 대신하여 해주는 것이 아니라 교사들이 학생들과 함께 해나간다. 청소년들이 이런 프로그램에 자발적으로 참여한다는 사실을 염두에 두는 것이 중요하다. 그리고 그들이 자신들을 존중하지 않는 시스템에 대해서는 '발로 투표'를 할 것이라고 생각하는 것이 합리적이다. 교사들은 그들의 능력과 어려움과 열망을 존중한다. 함께 하는 이 과정을 통해 교사들은 목표들을 보여주고 변화에 대한 희망을 제시한다.

위에서 언급된 바와 같이 기대는 대화에서 중심적이며 매우 중요한 요소를 구성한다. 기대를 갖는 것은 교사만이 아니다. 학생, 교사, 학부모, 상담자 등 대화에 참여하는 모든 사람들은 자신들이 기대하는 것이 무엇인지를 안다. 자신들의 진급과 취업과 교육의 영역에서 청소년들이 자신에게 갖는 기대는 현재의 그들의 위치와 비교하면 매우 높은 수준이다. 학교 부적응 청소년들 중 60%가 어떤 종류의 증서를 받고 교육 과정을 마무리하기를 기대한다. 그 중 3분의 1은 전문직으로 진출하기 원하며 나머지 3분의 1은 숙련 기술직에 진출하게 될 것을 기대한다. 학교를 떠난 학생들에게 내재된 이런 열망들은 더 높은 기대 수준을 형성시키는 기반이 될 수 있고, 이 높은 기대도 공부에 대한 동기를 부여하는 과정에서 성취될 수 있다. 기대하는 바가 있으면 그것을 교육적인 행동을 통해 스스로 이루어내는 경우가 많은 상황에서, 청소년들이 자신에게 거는 기대는 교사들이 그들에게 거는 기대와 함께 매우 큰 중요성을 갖는다.

교사들이 보기에는 이 청소년들의 학업의 진보를 막는 것은 학습 잠재력의 부족이 아니라 그들의 일상적 삶에서의 문제들(아침에 일찍 일어나지 못하는 문제, 역기능적인 가정형편 등)임이 명백하다. 학생들이 높은 수준의 능력을 가지고 있다는 것과 자신의 삶의 상황이 적절한 성취를 가로막고 있다는 것을 인식하게 된다면, 그것만으로도 대단한 잠재력이 된다. 그러나 그들의 의식을 개발해주고 일상 생활의 상황과 학업의 진보 사이의 관계를 바로 파악할 수 있는 능력을 개발시키기 위해 교사들과 상담자들이 실제로 무엇을 청소년들에게 해주고 하고 있는가를

질문 하는 것 또한 중요하다. 즉 청소년들이 자기 삶의 진로에 대한 이해를 쌓아가는 것을 그들이 돕고, 청소년들 자신이 학교 체제에서 쫓겨나가거나 뛰쳐나오게 된 연유를 개인적으로 좌충우돌한 사건으로만 보지 않고 그것을 적절한 사회적 맥락에서 이해하도록 도와주는 것이 중요한 것이다. 이런 유형의 대화가 최근 몇 년 사이에 청소년 교육진흥 프로그램에 참여하는 교사들과 학생들 간에 이루어지기 시작했다. 그리고 이 대화는 청소년들의 자아상에 엄청난 영향을 끼치고 있다.

청소년들이 자신에 대해 갖는 기대는 정규학교에 있을 때 경험했던 것보다도 더 높은 수준이다.

또 다른 요소는 사랑이다. 공부가 개인적으로 이루어지거나 5명 이하의 소수 그룹 단위로 이루어지는 과정에서 개인적이고 정서적인 관계들이 형성되었다. 교사들은 학생들을 진심으로 사랑하고 개인적으로 관심을 준다. 교사들은 흔히 학생들의 집에 전화를 해서 그들이 어떻게 지내는지 물어보고 학생으로서 시험을 잘 치기 위해 최대한 열심히 공부를 하는지를 알아보기도 하며, 그냥 공부와 별로 관련이 없는 개인적인 문제들에 대한 대화를 그들과 나누기도 한다.

이 프로그램 안에서의 교사들과 학생들의 대화는 일종의 사회적 변화의 메커니즘을 만든다. 그 대화 과정은 지난 몇 년간 프로그램을 위한 훈련 코스에 도입되었다. 그 결과 성공률에 있어 극적인 변화가 있었고 그로 말미암아 더 높은 증명서를 취득하기 위해 공부하는 청소년들의 숫자도 크게 늘었다. 대화는 모든 면에서 청소년 교육진흥 프로그램 안에서 올바른 방향으로 작용하는 사회적 변화를 위한 강력한 메커니즘이다. 물론 이 분야에서 더 개선되어야 할 점도 아직은 많이 있다

**커리큘럼** — 학교의 커리큘럼은 교과서와 워크북 만이 아니라, 학교 안에서 일어나고 있는 공식적이고 비공식적인 모든 활동들을 다 포괄한다: 학생과 교사의 관계, 학습 환경, 지식의 조직화, 시간 관리, 교과서의 디자인과 그에 부여된 의미, 학교의 교칙과 규정들, 각 학급 내에서의 사회적 관계 등.

비판 교육학에 따르면 뼈대가 되는 교과 과정을 바탕으로, 고문 역할을 할 사람들의 도움을 받으며, 학습자의 실제 환경에 근거하여 학교 내부에서 커리큘럼이 만들어질 때 비로소 의미 있는 배움이 가능해진다. 사전에 다 완성되어 전달된 커리큘럼은 많은 학생들에게나 교사들에게 적절하지 않다.

교육 프로그램에서 사전에 짜여진 것은 뼈대일 뿐이다. 자격증을 따기 위해 배우는 모든 학과에는 이 자격증을 취득하기 위해 학생이 공부해야 할 제목과 목차와 내용과 기술의 목록이 있다. 이 외에, 교수 과정을 만들어가고 교과서와 핵심 내용을 선택하는 책임은 오직 교사에게 있다.



다. 커리큘럼은 교사와 학생의 대화 과정에서 설계된다. 이를 통해 학습 과정의 최종 목표가 명시되고 그 과정을 진행하는 방법이 정해진다. 프로그램 내의 대부분의 학습 과정들이 각 개인에게 해당하는 것이거나 소수의 학생들에게 관련되는 것이기 때문에 외부의 누군가가 학습 내용과 진도를 결정하는 일이 없으며 모든 결정은 합의에 의해 내려진다. 청소년 교육진흥 프로그램 내에서 교사들이 교수 과정을 설명할 때 첫 순서는 청소년들이 자신이 원하는 것이 무엇인지를 설명하는 시간이다. 이것이 시작점이다. 때로는 교사들이 학생들을 위해 그들 각자의 독해 수준에 맞추어 교과서의 내용을 쉽게 만들어 전달하기도 한다. 이렇게 하면 읽기 능력이 다소 부족한 경우에도 높은 수준의 내용을 학습할 수 있게 된다. 교사들은 학생들의 일상 생활과 학습 내용을 계속 연관시키고자 시도한다. 그러한 연결을 위해 시사적인 사건들, 일상적인 일들(쇼핑, 할인율이 정확한지를 확인하기), 청소년들에 대한 언론의 보도 내용 등도 활용한다. 교과서는 학생들에게 익숙한 내용을 담고 있는 것을 교사가 골라서 정한다. 어떤 교사들은 학생들이 말로 한 것을 기록하여 책으로 만들어 교과서로 쓰기도 한다. 교사들의 책임이 대단히 크다. 교사는 학생의 지식 수준과 능력을 정확하게 판단하고 결정하는 사람이다. 교사는 이에 따라 교과서를 다시 쓰기도 한다. 물론 학생들이 선택한 교과서를 그대로 사용할 가능성도 있다. 교과를 일상적인 일들과 연관시키는 일은 주로 교사가 한다. 교사는 또한 학생들이 무엇에 흥미를 느낄지를 판단하여 그에 따라 준비한 독서 과제를 내준다.

내용과 과정 사이에서 타협을 해야 할 때에는 교사들은 분명히 과정을 선택한다. 이 프로그램에 참여하고 있는 교사인 사라는 자기는 전혀 컴퓨터를 모르지만 학생들 중의 한 명이 컴퓨터에 관심을 가지고 있는 경우를 예로 들어 말한다. 이럴 때 그녀는 "네가 나를 가르쳐다오!" 하고 말하며 컴퓨터에 대한 책을 교재로 삼아 그 학생과 함께 독해 공부를 한다. 그러는 동안 그녀는 그 학생을 통해 새로운 분야의 지식을 습득하게 된다. 이 외에도 그녀는 놀이를 수업에 도입하기도 한다. 그녀가 게임을 도입한 것을 그 내용을 꼭 배우기 위한 것은 아니다. 그보다는 지시사항 읽기, 규칙을 따르기, 돌아가면서 하기, 실패를 받아들이기 등의 의미 있는 기술과 행동 양식들을 배우는 것이다

청소년 교육진흥 프로그램의 커리큘럼은 정규 교육 시스템의 표준적 학과 내용을 재구성한 것이 대부분이다. 그들은 청소년들이 장차 그 정규 시스템의 일원이 될 것이라고 당연히 생각하며 이런 방식으로 가르친다.

과거에 개발된 대부분의 커리큘럼들을 보면 이와 같이 낮은 수준에 맞추어 쉬운 교과서를 사용하는 경향이 뚜렷하다. 최근에 개발된 새로운 커리큘럼에서는 수학과 언어 과목에서 혁신적인 접근 방법이 도입되었다. 지식만을 축적하는 대신, 이해를 돕고 생각을 유도하기 위해 문제

가 들어가기도 했다. 역사 분야의 독특한 아랍어 커리큘럼도 개발되었다. 이것은 이스라엘 사회 내에서 함께 사는 이스라엘 속의 아랍인들의 복잡한 역사를 하는 공부하는 교과 과정이다. 이 커리큘럼들은 모두 교사와 학생이 함께 하는 지식 창조의 과정을 기반으로 해서, 학생들의 일상생활과 관련시키면서, 높은 성취 수준을 기대하며 진행된다.

이 커리큘럼들 중에서 교사들의 몫을 면해주는 것은 하나도 없다. 그와 반대로, 한결같이 교사들에게 대단히 넓은 범위의 책임과 주도권을 준다.

이미 말한 바와 같이, 이 커리큘럼에는 교과내용과 학습 방법만이 아니라, 학습이 이루어지고 있는 물리적 환경과 그 분위기도 포함되어 있다.

청소년 교육진흥 프로그램을 시행하는 많은 지역사회에서 학습이 진행되는 장소로 방공호나 트레일러 같은 임시 거처가 사용되기도 했고, 때로는 반드시 수리를 해야 할 낡은 건물 안에서 학습이 이루어지기도 했다. 그러나 어떤 지역사회에서는 공부하기에 적합한 특별한 건물을 배정해주기도 했다. 소홀히 취급되는 장소에서 학습이 이루어질 때, 이것은 낮은 지위와 낮은 기대 수준을 말해주는 것이 된다. 그리고 국가나 지역의 시 당국 이 다른 일에는 많은 투자를 하지만 이 청소년들 자신과 그들의 공부는 하찮은 것으로 여기는 것으로 보일 수도 있다

이 커리큘럼들의 대부분의 요소들은 상당한 정도까지 사회의 변화를 위한 메커니즘을 표현해 준다. 그러나 부족한 청소년들이 큰 규모의 정규학교에 다니며 공부하는 학생들과 비교하여 자신들이 주변부로 밀려난 존재임을 느끼게 하는 교육 환경은 사회의 유지를 위한 메커니즘을 구성하고 있다.

교육적 공간에 대한 논의를 요약하면, 이 공간 안의 대부분의 메커니즘은 사회의 변화를 지향하고 있고, 이 방향성을 더욱 촉진할 수 있는 중요한 선택을 하고 있다.

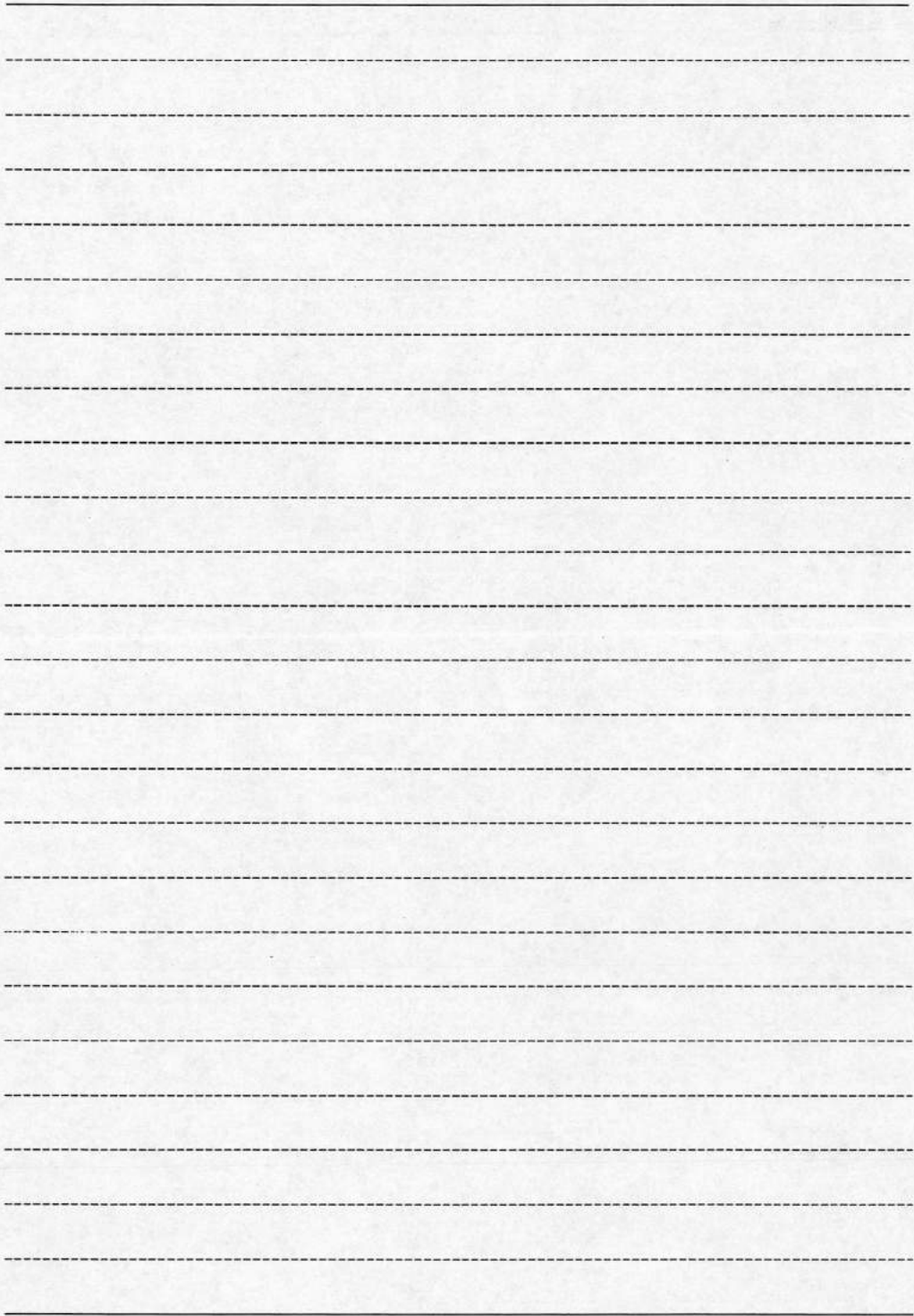
## 요약

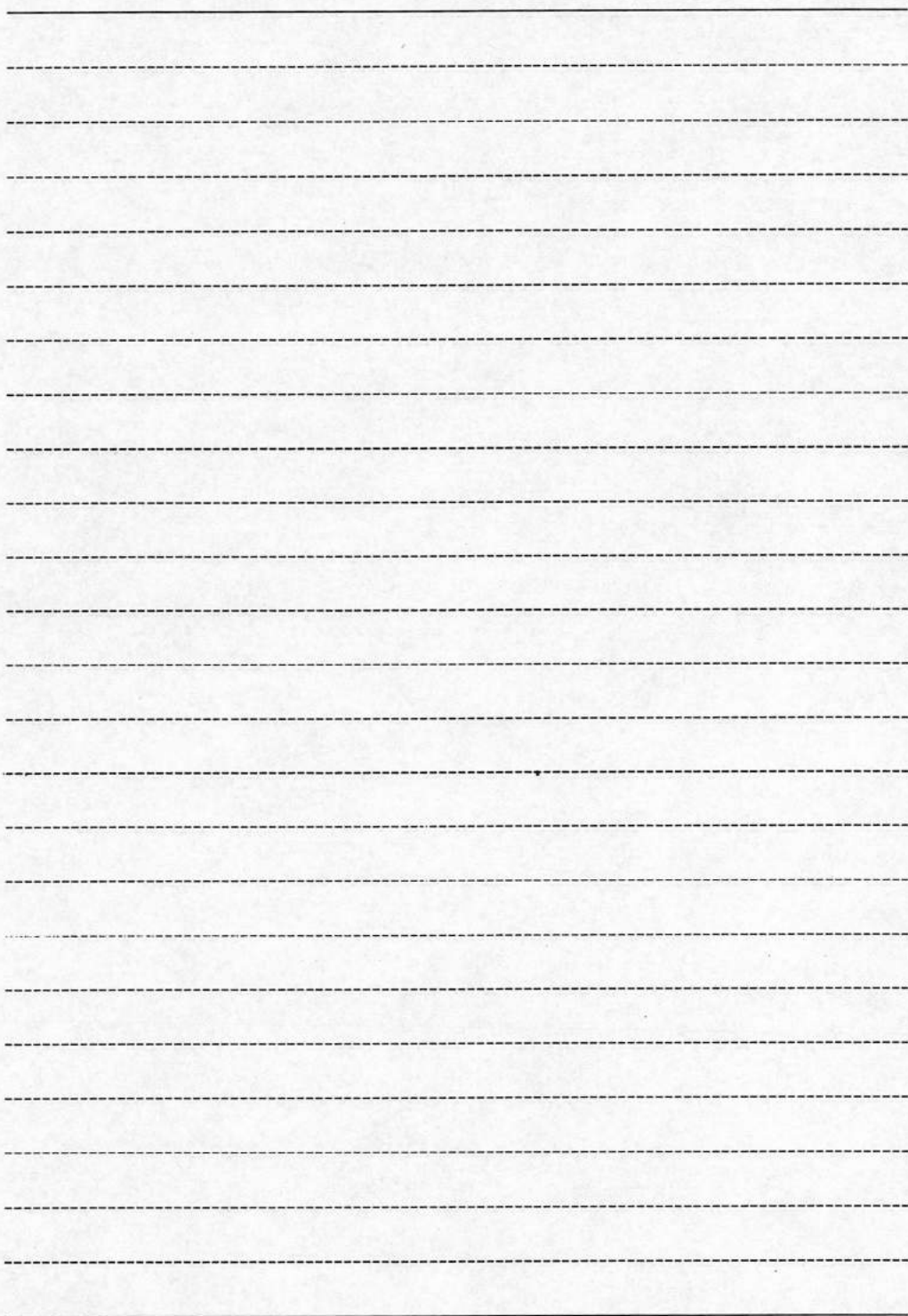
전체의 맥락과 함께, 청소년 교육진흥 프로그램이 운영되는 다양한 공간들 사이의 관계들을 검토할 때, 우리는 이 프로그램들 안에서 나타나는 사회 변화를 위한 메커니즘과 사회의 유지를 위한 메커니즘의 온전한 의미를 정확히 알 수 있게 된다.

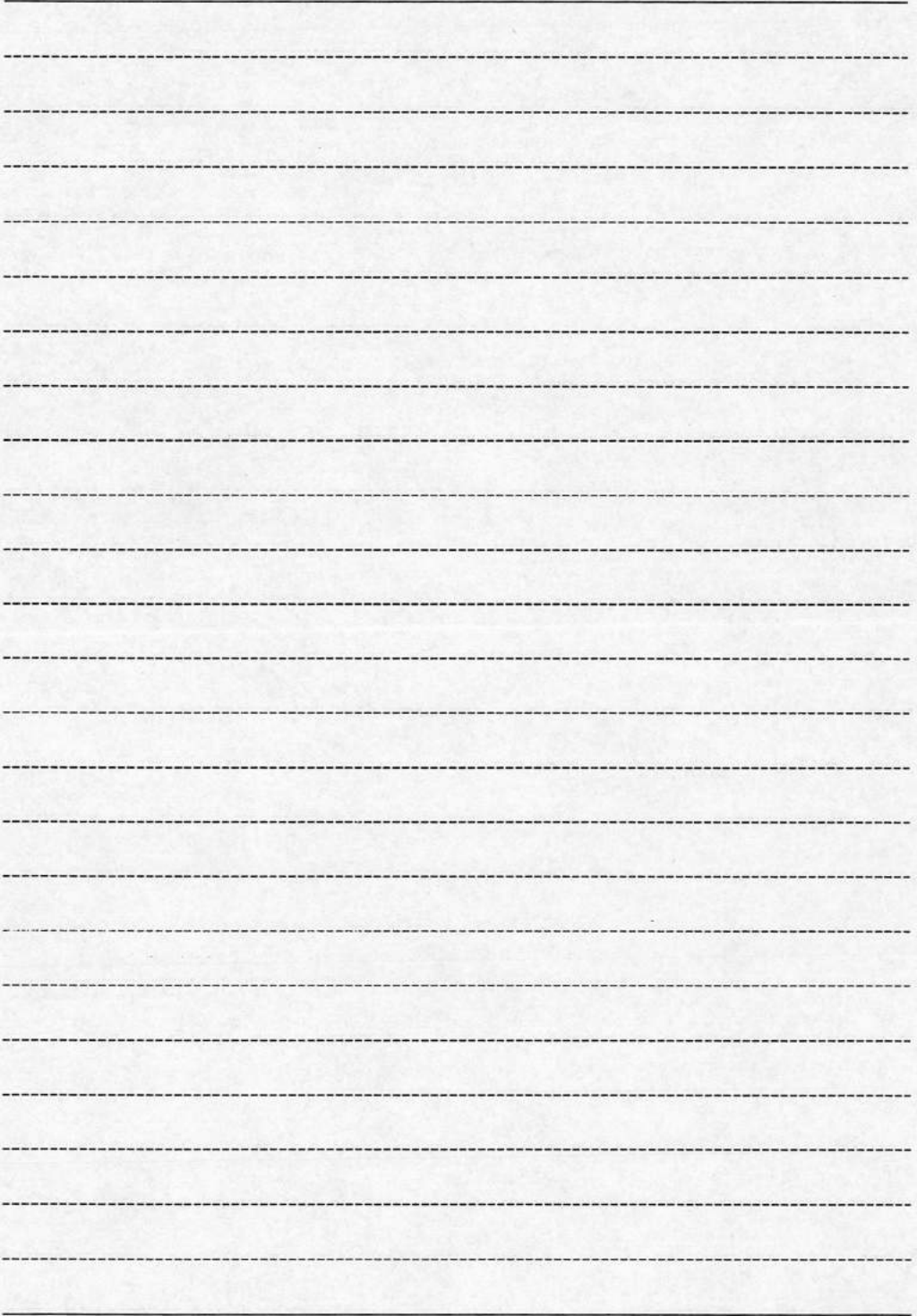
주로 사회의 유지를 지향하는 체제적 국가적 공간은 주변의 포괄적인 사회적 과정들과 연계되어 있다. 조직적 구조적 공간은 그 양쪽 방향, 즉 사회의 변화와 사회의 유지의 두 방향으로 동시에 움직이는 모순된 메커니즘을 그 특징으로 하고 있다. 그러나 그 둘 중에서 더 강한 것은 사회 변화를 위한 노력임을 우리는 볼 수 있어야 한다. 교육적 공간은 일관되게 사회적 변화의 방향으로 움직이는 메커니즘을 그 특징으로 한다. 이 메커니즘들의 지향은 뚜렷하고 명료하다.

교육 프로그램 안에서 사회적 변화를 이루기 위하여 움직이는 메커니즘들의 숫자가 많을수록 변화의 정도는 더 커질 것이며 불평등은 더욱 줄어들 것이다. 오늘날 그 프로그램 안에 있는 대부분의 메커니즘들이 이미 변화를 지향하고 있는 것은 명백하다. 그리고 그 프로그램의 구조와 연관되고 그 안에서의 비판적 교육학의 실현과 연관된 것들은 특히 변화를 강하게 지향한다.









## 제 2 주제

# 이스라엘의 가정교육

강사 : 최명덕 박사

- 학력

- 달라스 신학교(미국) 성서강해 석사
- 달라스 신학교(미국) 구약학 박사

- 경력

- 現 이스라엘 문화원 이사
- 現 건국대학교 문과대학 히브리-중동학과 교수





## 이스라엘의 가정교육

최명덕 교수(전국대학교)

부존자원이 빈약하고 국토의 상당 부분이 사막인 이스라엘은 중동 지역에 있으면서도 기름 한 방울 나지 않고 물까지 귀한 나라다. 이스라엘이 가지고 있는 유일한 자원이 있다면 사람이다. 이스라엘은 엄청난 양의 예산을 교육에 투자한다. 전 국토가 적국에 둘러 싸여 있으며 1945년 건국 이래 오늘날까지 네 차례의 큰 전쟁을 치렀으나 국방비보다도 더 많은 교육 예산을 갖고 있다. 오늘날 이스라엘의 교육비는 국민 총생산의 10%에 달한다. 어느 나라보다도 높은 예산이다. 최근에 한국도 교육 예산을 크게 늘렸으나 국민 총 생산 대비 4%에 불과하다.

이스라엘의 교육은 두 살부터 시작된다. 어린이들의 사회성을 발달시키고 잠재 능력을 개발하고 창의적 사고력 증진을 위한 이스라엘의 조기 교육 프로그램은 정부 특별 지원금으로 운영되므로 학부모의 부담이 매우 적다. 3세 어린이의 76%, 4~6세 어린이의 94~98%가 조기 교육을 받고 있다. 나의 큰 딸 고은이도 세 살부터 이스라엘의 교육을 받았다. 하루는 집에 오더니, “아빠, 이거 먹어보세요, 내가 만든 거예요” 하며 과자를 내밀었다. 유대인의 명절 유월절에 먹는 무교병이었다. “아빠, 이스라엘 사람들이 이집트에서 도망 나올 때 너무 급해서 이스트를 넣지 못했대요. 그래서 맛이 없대요.” 세 살 밖에 안 된 아이가 이스라엘의 역사를 음식을 통하여 체험하고 있었다. 무교병이야 말로 그 아이가 태어나서 최초로 만든 음식이었다. 자기가 만든 음식을 자랑스러워하며 초롱초롱했던 눈망울이 지금도 눈에 선하다. 세 살 밖에 안 된 어린 것이 놀랍게도 유대인의 고통과 기쁨을 음식을 통하여 설명하고 있었다. 이스라엘의 조기 교육은 누구에게나 가능하다. 사회적으로 교육인프라가 잘 조성되어 누구나 쉽게 조기 교육을 받을 수 있다. 조기교육의 가장 큰 수혜자는 어린이이다. 그러나 그 못지않은 수혜자가 어머니들이다. 어린이들이 학교에 가 있는 동안 어머니들의 활동이 가능하기 때문이다. 이 제도는 이스라엘의 여성 인력을 극대화시키는 효과를 가져왔다.

이스라엘 교육 중 눈 여겨 볼만한 것 중의 하나는 영재 교육이다. 이스라엘 문화교육부는 1973년부터 영재 교육 계획을 수립하여 전국 초·중·고교의 영재들을 위한 특별 교육 프로그램을 실시하고 있다. 대상자는 상위 1~3%에 속하는 영재들이다. 영재 교육 후보자 선발 과정은 매우 엄격하다. 초등학교 2~4학년 학생 중 1차 시험을 통과하면 6개월 동안 정부의 검사를 받고 그 후에 선발된다. 보통은 IQ 140이상을 영재로 규정하나 IQ 140이 못되더라도 창의력과 집중력이 뛰어난 학생의 경우 선발된다. 이들은 오후 특별 교육, 주중 일일 교육, 혹은 특별 학급에서 교육을 받게 되며 학교 교과목과는 별개의 내용을 교육받게 된다. 학교 수업에서 흥미를 잃지 않게 하기 위함이다. 영재 교육 담당 교사들은 일반 학교에서 선발되어 특수 교육을 받는다. 이스라엘 정부는 국내외의 영재 전문가들을 중심으로 지속적으로 영재 교육 방법을 개발하고 있다. 오늘날 이스라엘이 이룩한 눈부신 발전은 사람에 대한 철저한 투자 즉 교육의 결과이다. 이스라엘이 영재 교육에 대하여는 2004년 이스라엘 전문가 초청 국제 심포지엄에서 소개한 바 있다. 그러나 모든 이스라엘 교육의 근저에는 아브라함 이후 수천 년을 이어온 가정교육이 자리 잡고 있다. 이스라엘의 가정교육은 성경과 탈무드에 바탕을 둔 종교교육과 밀접한 관계를 갖고 있다. 유대 역사는 아브라함, 이삭, 야곱의 가정에서 시작하며 유대인의 교육은 이들 선조들의 가정으로부터 시작된다. 부모를 공경하며 자녀를 올바르게 돌보는 것이야말로 유대 교육의 초석이 되어왔으며 이는 탈무드 교육에서 그대로 지속된다. 부모가 자녀를 어떻게 가르치느냐가 유대인 교육의 튼튼한 기초를 이루어 온 것이다. 탈무드에 보면 부모가 자녀를 어떻게 가르칠 것인가에 관한 많은 지침이 들어있다.

- 자녀에게 겁을 주지 마라, 벌을 주든지 용서하든지 하라(Semahot 2:6)
- 어머니들은 모름지기 그의 자녀들에게 토라를 가르쳐야 한다(Exodus Rabbah 28:2)
- 누구든지 자녀에게 기술이나 직업을 가르쳐 주지 않는 자는 자녀에게 도둑질을 가르치는 자이다 (Talmud Kiddushin 29a)
- 집안에 화(Anger)가 있는 것은 과일 안에 부패가 있는 것과 똑같다 (Talmud Sotah3)
- 자녀를 편애하여서는 절대로 안 된다 (Talmud Shabbat 10b)
- 아이를 때려야 한다면 구두끈으로 때려라 (Talmud BaBa Batra 21a)
- 자녀에게 주지 못할 것을 약속하지 말아라, 거짓말을 가르치게 될 것이다 (Talmud Sukkah 46b)

몇 가지 예를 들어 보았지만 탈무드는 자녀 교육에 대한 보고이며 부모가 자녀를 어떻게 가르칠 것인가에 대한 훌륭한 지침이 되어왔다. 모두 가정에 그 바탕을 두고 부모를 가르치는데

역점을 두고 있다. 부모가 변하지 않고는 자녀의 변화가 불가능하기 때문이다.

이스라엘 사람들은 모두 천재인가? 아니다. 이스라엘의 힘은 천재를 천재답게 키우는 것에만 있는 것이 아니고 둔재는 둔재대로 사회에서 인정받는 당연한 인간으로 키우는데 있다고 생각된다. 이스라엘 유학 중에 겪은 일이다. 하루는 친구 다윗에게서 전화가 왔다. 자기 아들의 성인식에 와서 사진을 찍어달라는 것이었다. 모든 친척과 친지들이 통곡의 벽에 모였고 성대한 잔치가 벌어졌다. 13세의 나훔이 어른이 된 것이다. 잔치가 끝난 후 다윗은 아들 나훔에게 말하였다. “네가 어른이 된 것이 자랑스럽다. 어른이 된 것을 기념하여 너에게 선물을 마련했다. 유럽 왕복 비행기 표다. 좋은 여행이 되기 바란다.” 놀랄 일이었다. 그의 아들은 늘 반에서 꼴찌였다. 중학교 진학은 해야 할 터인데 지독히도 공부를 못하여 예루살렘에서는 보낼 학교가 없어 지방의 조그만 도시로 유학을 보낸 터였다. 공부도 못하는 바보에게 저렇게 큰 선물을 하다니, 믿어지지 않았다. 더구나 다윗의 직업은 버스 운전사였다. 경제적 여유가 없었다. 그러나 열등생 나훔은 아버지와 친지들의 축복 속에 멋있게 성인 세계에 데뷔하였다. 유럽 여행을 다녀온 열등생 다윗은 당당하였다. 그는 인정받는 어른이 된 것이다. 우등생뿐 아니라 열등생이 인정받는 그 나라가 부러웠다.

그렇다면 평균적인 교육밖에 받지 못한 버스기사 다윗이 그렇게 훌륭한 아버지가 될 수 있었을까? 그들이 갖고 있는 성경과 탈무드에 바탕을 둔 가정교육의 유산 때문이다. 유대인은 하나님의 형상으로 만들어진 모든 인간은 누구나 동일하게 중요하다는 성경의 가르침을 개인의 삶뿐 아니라 종교적 축제나 사회적 제도 안에 구체화시켰다. 유대인이 태어난 후 제일 먼저 경험하는 것은 하나님과 그들 사이에 계약이 있다는 사실을 몸에 표시하는 일이다. 이 예식을 가리켜 할례, 히브리어로 ‘브리트 밀라’라고 한다. ‘브리트’라는 말은 히브리어로 계약을 뜻하고 ‘밀라’라는 단어는 남자 성기의 귀두 위에 덮여있는 표피를 제거하는 행위를 가리킨다. 할례는 귀두의 표피를 제거하는 일을 통한 하나님과 인간사이의 계약 행위이다. 할례를 통하여 유대인은 그들이 하나님의 백성이라는 영원히 지울 수 없는 흔적을 몸에 갖게 된다. 예식은 최소 열 명 이상의 유대인 성인이 모여서 한다. 할례는 종교법적 구속력을 지니는 공동체적 행사이기 때문이다. 갓 태어난 아기는 앞을 제대로 보지도 못하는 나이에 그의 삶에 대한 강력한 후원단체를 갖게 된다. 할례에 참석한 친지들은 할례예식을 통하여 각자 자기가 하나님 앞에 갖고 있는 계약관계를 상기할 뿐 아니라 서로 계약 공동체로서의 연대의식을 갖게 된다. 할례를 통하여 유대인은 평생 그가 하나님과 계약이 있다는 흔적을 자신의 몸에 갖고 살게 된다. 유대인은 하나님

의 흔적을 몸에 지닌 할례공동체이다. 유대인들은 이 흔적을 자랑한다. 그것이 하나님의 백성이라는 외적인 표이기 때문이다.

일반적으로 사람이 그의 인생관을 정립하는 시기는 청소년기이다. 청소년기가 시작되는 만 13세에 유대인은 성인식을 행한다. 유대 법에 의하면 하나님과 계약을 맺고 그 계약을 수행할 수 있는 사람이라야 성인이다. 유대인들은 사람이 만 13세가 되면 하나님과 계약을 맺을 수 있는 능력이 있으며 하나님과의 계약을 수행할 능력이 있다고 믿는다. 다른 나라에 비교하여 유대인은 비교적 일찍 어른이 되는데 어른의 기준이 하나님과의 계약을 지킬 수 있느냐 없느냐에 초점이 맞추어져 있다. 할례가 하나님과 사람 사이에 계약이 있다는 사실을 계약 당사자의 몸에 객관적으로 표시하는 행위이라면, 성인식은 그 사실을 주관적으로 받아들이고 그렇게 살겠다는 의지의 표현하는 의식이다. 성인식을 '바르 미쯔바' 라고 하는데 '바르'는 아들을 의미하고, '미쯔바'는 계약을 의미한다. 그러므로 '바르 미쯔바'는 '계약의 아들'이란 의미를 가지고 있다. 유대인은 성인식을 통하여 '계약의 아들'이 된다. 혹 미쯔바를 '가르침'이라고 해석한다면 '가르침의 아들'이라고도 말할 수 있다. 유대인 전통에 의하면 스스로 하나님의 계명을 지킬 줄 알며? 율법의 가르침에 책임을 질 줄 아는 사람이 성인이다. 성인식을 마친 유대인 소년, 소녀는 하나님과의 모든 계명을 지킬 의무를 갖게 된다. 이제까지는 계명을 지키지 않아도 일차적인 책임이 그가 아닌 그의 아버지에게 있었으나 이제 부터는 모든 책임이 그 스스로에게 돌아온다. 또 이때까진 자기 아버지의 신앙 정도가 그 자신의 삶에 복도 되고 저주도 되었으나, 이제부터 아버지의 신앙 정도와는 관계없이 자기 자신의 신앙에 책임을 지는 영적 독립인의 자리에서 서게 된다. 이때까지는 그의 종교적 삶이 부모님과 하나님과의 계약관계에 매여 있었으나, 이제 하나님과 직접 계약을 맺게 됨으로 더 이상 부모에게 매일 필요가 없게 되었기 때문이다. 부모로서 이 날이 자녀에 대한 일차적인 종교적 책임을 면하게 되는 날이다. 이제부터는 그의 자녀가 신실하건 그렇지 못하건 그 일차적 책임이 자녀 자신에게 있기 때문이다. 하나님께서 직접 계약 당사자를 문책하실 것이기 때문이다.

사춘기가 시작되는 만 13세에 자신의 삶에 대해 스스로 책임지게 하는 바르 미쯔바는 유대인 청소년들을 보다 더 성숙하고 신중하게 만드는데 크게 기여하여 왔다. 자의식이 가장 강한 시기에 하나님과 계약을 맺으므로 하나님이 자신의 삶에 개입해 있다는 사실을 인식하고 하나님과의 계약을 준수할 것을 다짐한다. 유대인 청소년은 성인식을 행함으로써 유대인 공동체의 회원 자격을 갖게 된다. 그에게는 공식적으로 모든 유대인 종교 행사에 참여할 수 있는 자격이 주어진다. 이때까지는 아버지에게 딸린 자식으로서 종교 행사에 참여하였으나 이제부터는 어떤 행사

이건 독립적으로 참여할 수 있는 자격이 주어진다. 모든 회원들을 대표하여 성경을 봉독할 수도 있으며 대표 기도도 회중을 대표하여 할 수 있는 자격이 주어진다. 유대의 전통에 따르면 최소한 열 명의 유대인 성인 남자가 있어야 회당설립이 가능하다. 성인식을 마친 소년은 이 회당을 구성할 때 필요한 최소한 열 명의 유대인 성인의 수에도 가담할 수 있게 된다.

일반적으로 부모는 성인식을 맞은 자녀에게 성인식을 베풀어줄 뿐 아니라 개인적인 선물을 준비한다. 그 중 부모들이 즐겨하는 선물은 여행이다. 유대인들은 여행을 통하여 많은 것을 배울 수 있다고 믿는다. 이러한 배경에서 다윗도 자기의 아들 나훔의 성인식을 마친 후 유럽 여행을 그의 아들 나훔에게 선물한 것이다. 나훔으로서는? 그가 이때까지 받아 본 선물 중에 최고의 선물이었다. 비록 학교 성적은 꼴찌, 중학교도 자기 도시에서 못 가는 형편없는 소년이었지만, 그가 그 여행에서 배운 삶의 교훈은 학교 교실에선 배우지 못하는 값진 것이 되었을 것이다. 평균적 교육을 받은 평범한 운전기사 다윗, 그는 멋진 아버지였다. 교육의 중심에 우뚝 서있는 아버지의 모습이었다.

종교적인 유대인의 경우 성인식을 맞을 유대인 소년은 일 년 전부터 성인식을 준비한다. 부모는 술(찌쯔트)이 없는 기도보(탈릿)를 선물하여 일 년 간 임시로 사용토록 하며 탈릿을 넣는 가방도 마련하여 준다. 이때 가방은 사서는 안 되며 반드시 친지 가운데 한 분이 손수 만들어 선물한다. 십일 개월 동안 기도 생활에 익숙하도록 하며 성인식 30일 전, 찌쯔트가 달린 완전한 탈릿을 가지고 아침 예배에 참석토록 한다. 이날 부모는 간소한 음식을 준비하여 이를 기념한다. 성인식 7일전 보통은 샤밧 오후 예배 시간에 토라를 생애 처음으로 읽을 기회를 주어 일주일 후에 있을 바르 미쯔바를 준비하게 한다. 성인식 5일전 보통은 월요일 아침 예배에 다시 한 번 토라를 읽을 기회를 허락한다. 성인식 이틀 전 보통은 목요일에 세 번째로 토라를 읽을 기회를 허락한다. 성인식 하루 전 금요일 예배를 인도하도록 한다. 이러한 준비를 거친 소년은 편안하고 안정된 마음으로 성인식을 준비하며 당일 설교까지도 할 수 있도록 준비된다. 성인식 후 일 년도 매우 중요하다. 성인식이 끝난 후 일 년간 소년은 '벤 미쯔바 (계약의 아들)' 라고 불리며 성인이 되는 훈련 기간을 갖는다. 이 일 년 동안 그는 매주 금요일 저녁과 토요일 아침 예배에 참석해야 하는 의무가 있다. 그는 이제부터 예배 끝을 마감하는 찬양을 인도할 수 있으며 회당에서 토라를 묶거나 법궤 안에 소장할 수도 있다. 월요일과 목요일에 허락되면 토라를 읽을 수도 있다. 헌금위원으로 봉사할 수도 있다. 이러한 훈련을 통하여 일 년이 지나면 자유롭게 예배를 도울 수 있는 예배의 조력자가 된다.

사회를 위해 봉사하는 훈련도 요구된다. 병원을 방문하여 병약자나 노인들을 위로해야 한다. 무료로 어린이들에게 히브리어나 혹은 다른 언어 (사는 지역에 따라 영어 혹은 독일어 등의 현대어)를 가르칠 것이 권장된다. 교도소 방문이나, 양로원 방문 등도 권장된다. 사회봉사 단체에서 자원 봉사자로 섬겨야 된다. 도서관장서 정리 등도 권장되는 봉사 가운데 하나이다. 이러한 봉사를 통하여 그들은 사회를 배울 뿐 아니라 사회를 섬기는 법도 배운다. 미국의 경우 이 기간 동안 많은 유대인 소년, 소녀들은 현대 히브리어를 집중적으로 공부한다. 또한 유대 문학 작품을 많이 읽도록 권장된다. 안나 프랑크의 '안나의 일기', 이갈 야단의 '마싸다 이야기', ?하임 포톡의 '선택된 자' 등은 이 기간의 필독 서적이다.

가정 특히 아버지 중심의 교육은 유대인의 유월절 예식에도 잘 드러난다. 다음은 필자가 아라지 교수와 대담했던 내용의 일부이다.

**아라지 교수;** 맞아요, 거기에 보면 유월절에 관한 규례가 들어있는데, 아들이 아버지에게 물어보면 이렇게, 이렇게, 대답하라는 이야기가 있잖아요? 사실은 그게 다 교육입니다. 조금 있으면 유대인 최대의 명절인 유월절이 다가옵니다. 아마 이 잡지가 나갈 때쯤이면 그 명절이 이미 끝나 있겠지요. 이스라엘의 어린이들은 성경의 명령에 따라서 그 날 밤 유월절 식사를 나누며, 왜 이 밤은 다른 밤과 다릅니까? 왜 이 밤에 우리는 무교병을 먹습니까? 왜 이 밤에 우리는 쓴 나물을 먹습니까? 등등의 질문을 아버지에게 하도록 되어있습니다. 아버지는 그 질문에 대답하면서 하나님께서 어떻게 이스라엘을 이집트로부터 구원하셨는지 모든 과정을 설명합니다. 무교병을 먹으며 당시 얼마나 상황이 긴급했으면 빵에 효모를 넣지 못할 정도였는가를 설명하며, 구원의 화급성을, 쓴 나물을 소금물에 적어 먹으며, 우리의 선조가 얼마나 쓰디쓴 노예의 삶을 살았으며, 얼마나 괴로운 소금물 같은 눈물을 흘렸는지 설명합니다. 이러한 과정을 통하여 유대인들은 어릴 때부터 하나님을 배우고, 조국을 배우고, 신앙을 배우고, 자기 자신이 누구인가를 배웁니다. 단순히 역사만 배우는 것이 아니지요. 이 이상의 성경 공부가 어디 있겠습니까? 이것이야말로 시청각적 교육의 전형이라고 말할 수 있습니다. 하나님의 말씀을 눈으로 확인하고, 혀로 맛보고, 머리로 기억하고 깨달으며, 마음으로 느끼는 것이지요.

**최명덕 교수;** 하나님의 말씀을 보고, 먹고, 기억하고, 느끼고... 와, 유대인들은 성경공부에 관한 한 요즈음 흔히 말하는 '멀티 시청각 체험'을 옛날부터 하여왔다고 해도 과언이 아니겠군요. 그럼, 유대인들이 어떻게 자녀에게 성경을 가르쳐 왔는지 말씀해주시겠어요?

**아라지 교수;** 성경을 가르치는 방법은 가족마다 다르고, 종파마다 다르지요, 정통파 유대인의 경우

는 다른 유대인들보다 성경 교육을 더 많이 한다고 할 수 있지요. 그러나 더 많은 시간을 성경에 투자한다고 해서 꼭 더 성서적이라고는 말할 순 없지 않을까 생각합니다. 현대 유대인들의 경우, 물론 정통과 유대인처럼 많은 시간 성경을 가르치진 않지만, 성경은 여전히 가장 중요한 책이지요. 유대인들은 만 세 살이 되면 성경을 가르치기 시작합니다. 세 살이 되면 성경 읽기를 가르치지요. 재미있는 것은 처음 성경을 배울 때 아이들에게 꿀을 먹이는 풍습이 있습니다.

**최명덕 교수;** 세 살이면 상당히 어린 나이인데요. 그 나이에 성경을 읽는 것이 실제로 가능한가요? 아직 너무 어려서 성경을 읽는 것이 불가능할 것 같이 생각되는데요.

**아라지 교수;** 그래요, 보통 아이들은 5, 6살이 되어야 성경을 읽을 수 있지요. 그렇지만 3살에도 가능해요. 물론 아주 초보지요. 또 아이들에 따라 학습 능력에 차이가 있어서 실제로 못 읽는 다해도 문제가 안 되어요. 듣기만 해도 되니까요. 읽는 것을 듣는 것만도 큰 교육이 됩니다. 자꾸 읽어주면 듣게 되고, 자꾸 듣다 보면 읽게 되지요.?

아라지 교수의 이와 같은 대답 내용도 이스라엘 교육의 중심에 부모, 즉 가정이 있다는 것을 반증한다. 유대인 아버지는 자녀들에게 이스라엘의 선조들이 어떻게 노예 생활을 하였으며, 어떻게 출애굽하였으며 하나님께서 어떻게 도우셨는가를 유월절 식사를 통하여 자녀에게 가르치도록 성경을 통하여 명령받고 있다. 자녀들은 아버지의 이야기를 들으며, 출애굽과 관련된 음식을 맛보며? 이스라엘의 역사와 정신, 신앙을 전수 받는다. 이처럼 효과적인 교육이 어디 있겠는가? 유대인이 생명처럼 귀히 여기며 유대인 교육의 지침이라 할 수 있는 쉘마 신명기 6장 4절 이하의 말씀은 결국은 어떻게 가정교육을 시키라는 가정교육 지침서라 할 수 있다. 유대인의 교육은 가정교육을 떠나서 생각할 수 없다.

유대인의 교육은 세계 0.3%의 인구만으로 30%의 노벨상을 수상하게 하였고, 스피노자, 멘델스존, 프로이드, 아인슈타인, 키신저, 올브라이트, 조지 소로스, 라캉, 데리다 같은 인물들을 배출하였다. 금광보다, 다이아몬드 광산보다, 원유보다 더 귀한 자산은 사람이다. 사람과 교육이 만날 때 기적이 일어나기 때문이다. 유대인은 그 일을 해 냈고 가정교육이 그 기초에 자리하고 있다.





## 이스라엘의 청소년 리더십 교육

강사 : 댄 페슬러

• 학력

- 하이파 대학교(이스라엘) 정치과학 학사
- 하이파 대학교(이스라엘) 정치과학 석사
- 레스터대학교(영국) 인적자원관리 석사

• 경력

- 現 하이파시 교육·문화·복지국장
- 하이파 레오백 교육센터장, 하이파 대학교 경영대학 처장 역임

• 통역 : 김영우 교수

• 토론 1 : 한준 박사

- 現 연세대학교 사회학과 교수

• 토론 2 : 오해섭 박사

- 現 한국청소년 개발원 연구위원



# **YOUTH LEADERSHIP EDUCATION IN ISRAEL**

## **– PUTTING THEORY INTO PRACTICE**

**Dan Fesler**

**Head of the Education, Culture and Welfare Administration, Haifa Municipality**

### **A. INTRODUCTION**

We are living in a post-modernist era, an era of information and change. In a global world characterized by a capitalist economy and privatization, social polarization, increasing uncertainty, Internet and communications, frequent turnovers in jobs and workplaces, and more, there is a very serious danger of mounting social alienation.

An individual's affinity to any type of collective is gradually declining as a result of these changes. We are marching towards a society in which each man is for himself. Many examples of this are found in Israel; the country's social leadership is devoting considerable attention to emphasizing the need to unify the nation and promote solidarity. In Japan, the responsibility of a factory to its workers, who had up until now been embraced by the factory in a traditional familial manner, is gradually decreasing. In European countries, with the strengthening of the European Community, we are witnessing a significant weakening of an individual's affinity to his place of residence. This phenomenon is apparently unavoidable. Some believe that this is the price of an individual's autonomy in an open democratic society (Salomon, 2000).

What role does the educational system play in an era in which social alienation is growing and the individual is becoming increasingly more internalized? Education

must take responsibility for fostering an adult's commitment to the society in which he lives as a whole: the neighborhood, the school, the community, the city and the country. Commitment in this respect means taking responsibility for this collective and its members. This may be achieved through the active involvement by pupils in the community and having them take responsibility for relating to and fostering socially-oriented subjects. In this article, we will expand on this in more detail.

In examining the main goals of the educational system in the modern world, most were found to adopt the following objectives:

- a. To prepare youth for life in modern society.
- b. To impart learning and knowledge skills that will enable youth to acquire a quality education—the key to integration into the job market.
- c. To have youth support the socialization process in the society in which they live, placing special emphasis on an ethical, cultural, and in some societies, also religious, education.

Is it the intention of the educational system, of whatever type, to foster leadership skills and train the country's future leaders? Are educators of the young generation expected to invest efforts in developing and training young leaders who will represent the social leaders of the future? Does society as a whole expect that its schools will also be leadership training schools? What place does youth leadership training have in schools in terms of coping with changes faced by modern society?

In this article, we will describe the role of the Israeli educational system in training young leaders in a modern democratic society. In addition, we will describe how the Israeli educational system deals with this subject in practice. We will give an overview of the actual programs intended to help schools in Israel to fulfill the role expected of them to train the country's future leaders.

## **B. OBJECTIVES OF THE ISRAELI EDUCATIONAL SYSTEM AND THE DESIRED IMAGE OF THE GRADUATE**

In the years 2000 and 2003, the State Education Law in Israel was amended. The Knesset, the Israeli parliament, reformulated the objectives of State education in Israel. Eleven objectives of the educational system were formulated, and one of them (No. 9) determined that the goal of the educational system in Israel is:

**“To foster involvement in Israeli society, a willingness to accept tasks and fulfill them with devotion and responsibility, a desire for mutual assistance, making a contribution to the community, volunteer work, and striving towards social justice in the State of Israel.”**

The educational objectives as defined in the Law represent a policy paper guiding the activities of the Ministry of Education and of the schools. Objective No. 9 clearly talks about the role of the educational system in training young leaders in schools.

A successful graduate of the Israeli educational system is a pupil who is eligible at the end of his studies to receive a matriculation certificate, which testifies that he has successfully completed the tasks he has been presented with.

The matriculation certificate represents the primary goal of high schools, and perhaps of the entire educational system. However, in its current format, it does not reflect the image of the graduate, as described in the objectives of education, and it has become an over-powerful tool.

Scholastic achievements are measured in the existing matriculation certificate almost exclusively by exams, which only test basic knowledge and understanding. No ethical or social objective is conveyed in the certificate nor is any reference made to a pupil's learning abilities. The school grades are also based primarily on matriculation exams, therefore learning is aimed solely at the results of external exams.

The existing matriculation certificate does not give full expression to a pupil's achievements in non-cognitive fields or his conduct in school, and it is granted to

only about half of the system's graduates.

The new, recently designed reform of the Israeli educational system recommends changing the existing situation and devising a new matriculation certificate. The Israeli government adopted the Reform Committee's recommendations, and the Ministry of Education is currently working on defining new rules.

The new matriculation certificate will give expression to a new perception of learning that combines an alternate, diverse and multidimensional assessment of the school, and it will rely on a multiplicity of tools and information sources. It will also require a change to me in the perception of the teaching profession and the teacher's professionalism, as well as the school culture.

The new matriculation certificate will reflect the fact that the certificate holder completed his high school studies and is ready for adult life in the 21st century: he is knowledgeable, has the ability to learn, possesses values, has a social and civil responsibility, has the capability of playing a role in a complex society, and is able to use existing and developing technological means intelligently.

The new matriculation certificate will reflect the heart of the courses, the curriculum and the standards obligating every graduate of the educational system.

Every graduate of the educational system will be granted a matriculation certificate that will comprise components relating to his role in the school, including **an assessment of his contribution to society and to the community**, as well as his grades, which summate the courses for which he successfully completed final exams.

The certificate will also include an assessment of non-cognitive components such as: **diligence, fulfilling objectives, teamwork ability, taking responsibility, self-criticism—as expressed in his studies and other school activities**. The matriculation certificate will serve its holder during his continued personal and professional development—in the army, in the workplace, in public service and later on in a variety of educational institutes and vocational training programs. The objectives of State education, as determined in the State Education Law, and the matriculation certificate reform are intended to strengthen the educational system to invest focused, structured and clear efforts in youth leadership education and

foster social responsibility among high school pupils.

The City of Haifa introduced a complementary process into the government policy that dealt with the question of what is the desired image of the city's educational system graduate in light of the education objectives determined in the State Education Law.

We proposed that a graduate of our city's educational system would:

1. Be an ethical person, aware of the needs of the community and committed to active social involvement.
2. Be able to think independently and possess intelligent decision-making skills.
3. Be a skilled life-long learner.
4. Have the ability to cope with complex changes taking place in the world.
5. Be skilled in accessing information, fostering integration and generating knowledge from the information available.

Once the country and the local authorities understand that the subject of youth leadership education is an important objective, serious attention will be paid to the schools' goals and work plans. However, together with this, the school's principals and teachers will expect help from the country and the local authorities in developing professional tools and making skilled human resources available for educating towards youth leadership and fostering active social responsibility.

## **C. LEADERS AND LEADERSHIP**

“Anyone can be a leader—anyone who has the desire and the courage to stand on his two feet, accept the change and start helping others to stand erect. These are the basic requirements of active and influential leadership. Active and influential leadership is not required to serve the role of the ‘Divine Providence.’ It focuses on the inherent potential that God has granted every person. Proven leadership involves finding the inherent potential hidden within a person and releasing it. The challenge of modern leadership involves tapping this potential and making



constructive use of it. Anyone can aspire to it and everyone must try to do it”(Meyer and Slechta, 2002).

Fertman and Van Linden(1999) reinforce this approach by Meyer and Slechta. They determined that **all junior and senior high school pupils, teenagers aged between 13 and 18 years, possess leadership potential.**

Educators can help youth to develop leadership and simultaneously shape their character.

Just like character formation, leadership development is also intended for all pupils; it is essential that every pupil recognizes and believes this in order for the process to develop. When dealing with leadership development, we must emphasize that dormant leadership qualities existing in **every** youngster can be revealed once we learn how to expose and nurture them.

Leadership is a complex quality, the concept is not simple. Understanding and appreciating the complexity of the concept is a pre-condition for supporting youth and challenging them to be the best leaders they can be.

Leaders are individuals(adults and adolescents alike) who think independently, convey their thoughts and feelings to others, and help others to understand and act according to their beliefs. They have a social influence on others. Many people describe leadership as a physical feeling: the need to share ideas, energies and creativity, and not letting personal insecurity become an obstacle. To be a leader means to trusting one’s instincts while carrying out leadership tasks and acting as a leader.

This definition of leadership enables adolescents and adults alike to perceive leadership in a new light. The basic assumption of this definition is that leadership is a **set of skills and attitudes that can be learned and practiced**, something that all young people can do. The definition is broad enough to include pupils who are not accepted as leaders in their school, communities or homes, as well as those who have already proven their leadership skills and attitudes more clearly. The definition encourages all teenagers to seek their personal leadership potential, and calls on schools, communities and homes to create an atmosphere that fosters leadership and enables teenagers to realize and implement their leadership skills in

a safe environment.

Schools are called upon to help youth realize their leadership skills and arouse the inherent leadership potential existing within every pupil as part of the educator's role and the school's tool.

### **Three Stages of Leadership Development**

Fertman and Van Linden(1999) describe three stages of leadership development: awareness, interaction and mastery. The stages are on different levels but the borders between them are vague. An individual can move from one stage to another, only to return to the previous stage the moment he is forced to cope with a new situation.

#### **Awareness**

The first stage focuses on preliminary awareness of one's leadership potential and abilities. When an individual arrives at this stage in his life, it is assumed that he has stored enough information about how people become leaders and what type of people arrive at this position. Teenagers are generally less sure of their own leadership potential and abilities. In this stage, they generally don't perceive themselves as leaders and need help in order to commence the process of identifying and shaping their leadership potential.

#### **Interaction**

In this stage, teenagers expand and reinforce their leadership potential and skills; leadership skills are developed and confidence is strengthened through interaction. Teenagers are involved in activities that help them cultivate their leadership skills.

There are cases in which the involvement is too great and causes frustration, especially if a teenager has defined leadership in the conservative terms of formal membership in an organization or activity. They perceive leadership only in conservative positions such as the captain of a sports team or a class committee chairperson. In this stage, teenagers start to distinguish better the personal sides of

their leadership abilities when focusing on the qualities related to interacting with others, as well as self and mutual respect.

### **Mastery**

The third stage deals with the mastery of leadership skills in special areas of life. Teenagers try to influence others by applying their skills or setting an example.

In each of the leadership development stages, teenagers acquire information and attitudes about leadership and develop a diversity of interpersonal skills (communication, decision-making, leadership under pressure).

When working with teenagers, it is vital to assess the uniqueness, creativity and energy of each individual. It is also especially important to help them understand that they possess the talent to be a leader. We must make the concept of leadership more tangible to them to enable them to perceive it, embrace it and adapt it to their lives. Youth leadership is expressed in ways other than through speaking in public, planning an event or chairing a meeting. Youth leadership can also be interpreted to be energy, talent and ability, which help teenagers prove themselves in different ways. We must recognize these ways, encourage and reward them.

Teenagers act as leaders on a daily basis in their families, in school, in their jobs, in youth movements and in the community. Leadership development could be so complex that the teenagers themselves are unable to discern their hidden leadership qualities, and they perceive leadership as being something distant and unattainable. For others, however, the process is ongoing and satisfactory.

Fertman and Van Linden (1999) claim that youth leadership may be discerned on two levels: transformational leadership and transactional leadership. Transformational leadership focuses on the leadership process and the significance of being a leader. It determines how people use their skills in order to influence others. Transactional leadership focuses on the skills and tasks that are normally affiliated with leadership, such as public speaking, delegation of authority, chairing of meetings, and decision-making. These are things that people do as leaders.

## **Transformational Leadership Qualities**

Transformational leadership focuses on personal leadership qualities expressed by setting an example. When a teenager is asked if he is a leader, his answer is normally negative. However, if we ask him what he did last week and how he made the decisions behind his actions, we will generally draw him into a conversation about the role he plays in making decisions among his friends. Transformational leadership properties focus on a teenager's assessment of his role as a behavioral model, his ability to choose, and his positive influence on others. By placing emphasis on transformational leadership properties, we will help teenagers:

1. **Value the contribution and participation of others**—teenagers understand that they need others, they appreciate the efforts of others, and they turn to friends and family for help, support and guidance.
2. **To take into account all points of view before making decisions**—decision-making is an open process; decisions are not made alone, rather after taking into account all possible results, including those of others. Teenagers know that their decisions will affect their actions and the directions that their lives, and those of others, will take.
3. **To relate to others within the context and situation they are in**—learning to be a leader not only by exhibiting tolerance but also by understanding and appreciating the points of view of others, as well as by accepting their cultures and needs. Empathy and caring are a form of considering the opinions of others.
4. **To use people in order to examine decisions**—decision-making focuses energy and efforts. The point at which a choice is made is a good opportunity for accepting constructive feedback and additional information. Trust and fairness are acquired when teenagers feel comfortable and clearly define the decisions they make and how they work in order to realize their objectives.
5. **To develop first in order to contribute to the group**—it is easy to blame others for our drawbacks. Focusing on self-development and improvement is a

powerful leadership tool. This is also true for those who are led and those who lead.

6. **To learn from the experiences of others and apply them in reality**—to be able to see the whole picture and apply what is learned in real life means learning at a higher level. This perspective adds objectivity and motivates towards learning also during difficult times.
7. **To recognize the importance of the process**—understanding that there is a need for interaction, learning and sharing with others is part of the leadership learning process. Focusing on the process will enable every individual to be appreciated and provide expression to his qualities.
8. **To share the responsibility of leadership(group empowerment)**—to learn when to concede and when to stand up for decisions is part of character formation, as is learning to depend on others. A trusty and supportive environment will help others realize their inherent potential—these situations strengthen the group members' feelings of security, they will do things in a more daring fashion and are willing to take risks.

### **Transactional Leadership Qualities**

Transactional leadership focuses on leadership skills and tasks such as: public speaking, delegation of authority, chairing meetings and decision-making. These are the things that people do as leaders. Transactional leadership not only focuses on completing a mission but the process of fulfilling the mission. It is important to emphasize the following transactional leadership properties in order to help teenagers:

1. **To identify problems and propose solutions**—in order to perform tasks and fulfill objectives, one must first identify what must be done. In order to learn how to start dealing with a problem and seek possible solutions, there is a need for openness, willingness to request help, and share opinions and feelings with others.
2. **To make decisions**—even if you haven't heard all the opinions—in order to

start making progress—one must often take action in order to deal with a problem. Priority must be given in taking measures towards fulfilling an objective. A leader learns to understand that some decisions aren't unanimous, but the decisions will help the project meet its objective.

3. **To use standards and principles as decision-making guides**—not all of the group members must agree with the decision made, but everyone must agree with how it is arrived at. It is essential that every individual understands the process he has undergone until arriving at his choice—to be able to identify the standards and principles that guided this choice.
4. **To be better decision-makers for the group**—leadership development begins by building trust and support equally among group members and family members. This is an ongoing process that involves listening to others, observing results, coping with conflicts and anxieties, and receiving feedback. The process continuously copes with pressures and making healthy, ethical choices.
5. **To execute**—the bottom line is crucial. It is important for a teenager to appear as someone who can be trusted. Teenagers like to raise and meet expectations, and they are willing to work hard to this end.
6. **To recognize the importance of the product**—results are important. A young leader must be able to explain the direction of the project, the activity or the task. If group members are not active and aren't faced with a challenge, they will not really take part in the activity. They must feel that they are receiving something of value, which they can use immediately.
7. **To take command (personal empowerment)**—volunteer work requires confiding in personal abilities. Teenagers must know that they can perform a certain task or participate in a certain activity. They must identify the opportunities and challenges existing every time they choose to take on additional responsibilities.

All teenagers possess leadership potential. They have already proved this in their families, schools or communities. The teenagers of today will undoubtedly be the

leaders of tomorrow. They will lead in their workplaces, their families and their communities. **The teenage years are critical for developing future leaders who will reflect, through their decisions and actions, universal human values.** The future of society depends upon these decisions. If schools will combine these concepts, all of the pupils will be provided with the opportunity to learn more about the advantages of making good choices and creating a world rich in opportunities.

We believe that school principals play a central role in creating a culture which believes that every pupil possesses inherent leadership potential and that the teaching staff must take responsibility for helping them to tap this potential. The Pygmalion effect in management reinforces this approach. Eden(1990) mentions that the psychologist Dov Rosental initiated an original research study in the 1960s on the subject of Pygmalion in the classrooms. He showed that by raising the teachers' **level of expectations** of their pupils, it is possible to increase pupils' intellectual development and scholastic achievements significantly.

Schools principals should adopt a Pygmalion management style towards their pupils. "The intention is to provide expression to high expectations. The main characteristic unique to the Pygmalion approach is conveying high expectations, expressed consistently in all of his actions and relationships to his pupils. The result is the internalization of high self-expectations by the pupils. In the simplest and most direct case, the principal says to his pupil: 'I know that you are capable of doing this well.' This message is conveyed in infinite ways. Effective leadership is measured by the principal's ability to convey this message in a convincing manner and to arouse a feeling of a great accomplishment among his pupils. Pygmalion really expects more. The principal conveys this to his pupils and consequently leads them to excellence"(Eden, 1990).

In my position as a high school principal, it is my duty to take every opportunity to tell each of my pupils that they were born to be leaders and that we, in the school, are doing everything we can to help each one of them realize this ability in every way possible. This message is well-understood both by the teaching staff and the pupils.

## **D. THE ISRAELI EXPERIENCE IN DEVELOPING AND PROMOTING YOUTH LEADERSHIP**

In the State of Israel, within the framework of the Ministry of Education, the responsibility for implementing the education policy in the area of youth leadership development was delegated to the Youth and Society Administration, headed by a senior officer in the position of Deputy Director General. The fact that a senior organizational unit is responsible for the subject testifies to the importance the country affords it.

“The Ministry of Education’s Youth and Society Administration aspires to foster youth leadership: to provide tools, to teach skills and to impart leadership styles. Whether leadership is an inborn or acquired trait, with the tools we have we can implement it. It is our obligation to help teenagers find their inherent leadership potential and educate them towards ethical leadership”(Cohen, 2001).

The development of transformational and transactional leadership will focus on fostering the trust of teenagers in developing skills and imparting tools on the one hand, and gaining practical and personal experience in different areas on the other. The school plays a central role in locating areas the pupils could relate to and use in order to make an influence. Leadership may be revealed in many areas: sports, arts, studies, mutual assistance and volunteer work in the community, teaching children and peers, nature and the environment, leading the community and its institutes, public activity, etc. In Israel, many programs were developed that were intended to help schools promote youth leadership development.

We will present the main programs, divided into two groups: programs aimed at strengthening transactional leadership properties and programs aimed at strengthening transformational leadership properties.



<b>Programs to Strengthen Transactional Leadership</b>	<b>Programs to Strengthen Transformational Leadership</b>
“Personal Commitment” and Volunteer Work in the Community	Active Citizenship
National Service Year	Preparation for the Israel Defense Forces (IDF) and the “Gadna (Youth Battalions)”
Israel Youth Award	Community School
Youth Movements	
School and Youth Councils – School, Municipal and National Levels	Training and Instruction Programs, Accompanying Youth Councils
Young Instructors	Regional and National Training Course
“Shelach” (Field, Nation, Society) Youth Instructors for outdoor activities.	Regional and National Training Course
Competitive Sports Teams	Social-Ethical Education Programs for All High School Pupils: Decision-Making, Coping with Situations of Stress, Teamwork, etc.
Youth Groups: Song, Dance, Music and Theater	Young Business Entrepreneurs

We will now briefly describe most of these programs. For each program, we will present the principles of its objectives and methods of operation.

### **1. “Personal Commitment” and Volunteer Work in the Community**

High school pupils, usually in Grade 10, must do volunteer community work (two hours weekly for about 60 hours during the school year). The program’s objectives are as follows:

- a. To strengthen a pupil’s feeling of belonging to his community.
- b. To familiarize a pupil with the needs of society.
- c. To foster a pupil’s commitment to the needs of society.
- d. To help a pupil stand up for his inclinations, abilities and limitations.
- e. To strengthen a pupil during difficult and disappointing situations, and make

him realize that these situations are a legitimate part of his initial experience that will help to guide him in planning the next stage.

f. To improve a pupil's interpersonal communications with others who are different from him.

We believe that volunteer work in the community plays a vital role in shaping an adolescent's character and personality. Elementary school can initiate activities in the classroom and in cooperation with the pupils' parents. Volunteer work and giving to others must become part of the school's culture and educational goals. Starting in elementary school, we recommend that volunteer programs in the community be structured and developed on a circular level:

In Grade 7, the class and the entire grade level represent the community. The pupils, the teaching staff and the parents are the target audience. The pupils must examine the needs of their community and initiate activities.

In Grade 8, the school community is the target audience. The pupils initiate activities around subjects such as mutual assistance, helping the needy, private tutoring, etc.

In Grade 9, the neighborhood where the school is located is the target audience. The entire grade level does volunteer work in the neighborhood in places such as kindergartens, elementary schools, senior citizen homes, public gardens, etc.

In Grade 10, the target audience is the city's community. Each pupil invests about two hours weekly (for a total of about 60 hours) doing personal volunteer work in hospitals, kindergartens, private tutoring, helping out in institutes and populations having special needs, helping the elderly, preserving the environment, etc.

In Grade 11, the pupils do their National Service duty. The school and the pupils will determine a specific need on a national level, such as helping out on agricultural settlements located in the school's vicinity during harvest season, helping the army to prepare fortifications (filling sand bags, for example), etc.

In Grade 12, the pupils undergo preparation for their military service and attend a one-week training program within the "Gadna" framework.

In this work model, the pupils are exposed to and gain experience in doing volunteer work in different and expanding circles of influence. The pupil learns while gaining experience how to recognize his abilities and influence others and the community in which he is living.

## **2. National Service Year**

In Israel, a high school graduate, after completing 12 years of study, is normally recruited immediately to the Israel Defense Forces. The Ministry of Education and the schools encourage high school graduates to postpone their military service for one year and participate in a one-year community service program. Within the program's framework, teenagers move into a community requiring social intervention, which supports formal and informal educational frameworks. The volunteers live together in a type of communal dormitory and devote most of their time to providing a response to the community's needs. The program graduates carry out a survey to determine the community's needs, contact existing social organizations, map the needs with the organizations, prepare intervention programs and implement the programs in the community.

## **3. Israel Youth Award**

The Israel Youth Award is part of an existing international program sponsored by the Duchess of Edenborough. At the basis of the program's educational perspective lies the job of educating towards community involvement, fostering personal motivation, providing suitable expression to an individual's needs, nurturing creativity, encouraging sports activities, fostering orientation and knowledge of the land, developing social connections—cooperation, encouraging an individual-community relationship, and forming a group of quality leaders.

### **Program Objectives**

- To promote recreational activity of challenging value for the individual.

- To provide a personal challenge, a balanced, non-competitive program, a volunteer activity that helps to reveal personal development, self-confidence, perseverance, and responsibility by the individual to serve in his community.

### **Award Criteria**

- Personal improvement as a result of perseverance and achievement, taking into account an individual's abilities within a competitive environment.
- The pupils must set a personal objective and achieve it according to the program's recommendations.

### **Principles of Operation**

- The concept of failure does not exist in the framework of the Israel Youth Award, since a pupil's involvement familiarizes him with new friends, he gains new knowledge, and he is ensured satisfaction through the experience of adventure.
- In Israel, the Award is intended for youth aged 14-18 years; throughout the world, it is intended for youth aged 14-25 years.

### **Award Levels**

1. Bronze: from age 14-14.5 years.
2. Silver: from age 15-16.5 years.
3. Gold: from age 16.5-18 years.

The minimal period for participating in order to receive an award is six months for the bronze, 12.5 months for the silver, and 18 months for the gold. A participant successfully completing all three stages will be trained in a 5-day camp for instructing the bronze and silver groups and will help coordinate the Municipal Youth Award.

### **Areas of the Award**

#### *a. Community Service*

Learning to foster community involvement, meeting with special groups in the

community, and learning that giving to others means giving to yourself.

*b. Excursions*

Encouraging youth to embark on adventures, trips and excursions, particularly in Israel but also throughout the rest of the world, learning about the land, increasing a pupil's affinity to the land.

*c. Hobbies*

Nurturing personal areas of interest, applying existing skills and talents in practice.

*d. Physical Fitness Activities*

Encouraging participation in physical fitness activities on a regular basis and improving athletic achievements, in this way fostering self-confidence, ambitiousness and satisfaction.

#### **4. Youth Movements**

Youth movements are powerful organizations that educate towards social and political involvement. They provide a broad platform for youth to help them gain varied practical experience and bring the movement's ideology in contact with both the community in which they operate and the movement's members. In Israel, there are about 19 different youth movements that are recognized by the Ministry of Education and in which about 250,000 children and youth participate (about 17% of the overall school population).

#### **5. Student and Youth Councils**

In Israel, a Student Council is chosen during democratic elections held in every school starting from the elementary school level. In addition, the Student Council engages in representative and democratic activities by participating on Municipal and National Councils. "In the State of Israel, about 25,000 pupils (approximately 2%) are currently members on their Student Councils. Of this number, about 2,500 serve as Council Chairpersons and represent 1,500,000 pupils studying within the

educational system. This is a large population that is influencing the schools today, and will influence Israeli society and its various institutes tomorrow... In a survey carried out among public figures in Israel by the National Institute for Educating for Democracy, it was found that over 70% of all government ministers, parliament members, city mayors, and heads of university Student Associations were active on their school's Student Council"(Tzidkiyaho, 1996). It is reasonable to assume that pupils chosen through democratic elections to represent their friends on Student, Municipal or National Councils will learn how to appear in public, in front of the Council, give a short speech, carry out negotiations and stand up under pressure.

## **6. Young Instructors and "Shelach" Instructors**

### **a. Young Instructors**

Young instructors are youth who have received a Youth Instructor's Certificate from the Ministry of Education. They deal with instructing groups and fulfilling social and community tasks.

#### *How does it work?*

Grade 9—Training Year: During this year, the Grade 9 pupils participate in many diverse activities including excursions, seminars, camping, etc.: they are taught the basic tools that make a pupil into an instructor. At the end of the training year, the pupils participate in a summing seminar, which upon completion they receive an Instructor's Certificate.

Grade 10—Instruction Year: During this year, the Grade 10 pupils instruct groups of Grades 3 to 7 pupils. Together with running activities for the younger group, the Grade 10 pupils also initiate volunteer activities, parties, sports days, etc. for the entire community. At the end of the instruction year, the instructors participate in a camp specializing in instruction.

Grade 11—Advanced Instruction: The Grade 11 pupils continue to instruct, and in addition, participate in the team that runs activities for children and youth within

the framework of their responsibility for a specialized instruction area, excursion or event.

#### **b. “Shelach” Instructors**

The main objective of Shelach activities (Shelach is the Hebrew acronym for “Field, Nation, Society”) is to become familiar with the land, foster love for the homeland, and impart knowledge of the land to youth. Love of the homeland propels youth towards achievement.

Shelach instructors represent one of the mediating pillars of activity. The Shelach framework is intended to develop a quality layer that influences and leads youth. The Shelach instructors (pupils from junior and senior high schools) are active in various social activities in schools as well as in outdoor activities within the framework of the Shelach program.

### **7. Active Citizenship**

This program is intended for Grade 11 pupils and involves their participation in group activities throughout the school year, under the supervision of a professional instructor, in an area that has been chosen for the activity. The areas of active citizenship that pupils can choose from to do their work include a wide variety of political, social and cultural topics.

The basic idea behind most of the areas of activity lies in combining two processes: offering workshops for pupils aimed at enriching their familiarity with an area of knowledge on the activity topic, and performing a practical task reflecting the annual activity. The program participants also go on excursions, attend lectures, run activities and primarily cope with one of the main subjects of our being citizens of Israel.

#### **Project Objectives**

- a. To help establish and enrich knowledge in the areas of citizenship.
- b. To help formulate a social-political awareness among pupils.

- c. To arouse interest and awareness among pupils regarding what is going on in Israeli society.
- d. To enable pupils to get familiar and cope directly with the phenomena and processes of political and social institutes.
- e. To enable pupils to participate in multicultural encounters.

Some areas that the program deals with include: human rights and citizen's rights on various topics, socio-economic gaps in Israeli society, Jewish-Arab relations, minority rights, running a school newspaper, a bridging workshop, combining new immigrant and veteran pupils, the status of foreign workers, empowering young female leadership, study of the Holocaust and its universal implications, relating to handicapped children, relating to the elderly, governing authority, and others.

## **8. Preparation for the Israel Defense Forces and the "Gadna"**

### **Preparation for Military Service**

The program's objective is to develop awareness and willingness among youth currently within the civilian system, a system that has its own recognized rules and codes, prior to their enlistment in the military system, whose rules are different. Strengthening their preparedness and willingness for military service is very important and beneficial, each individual according to his own beliefs and preferences, while placing emphasis on the importance of serving in the combat units.

#### *Program Structure*

The program provides extensive, relevant and up-to-date information about the IDF and the experience of serving in the army. It highlights values at the roots of our national experiences, our heritage and our culture, such as solidarity, volunteer work, equality, pluralism, citizenship, the homeland, mutual security, and examines the dilemmas arising from confrontations between civilian and military systems.

The two-year program commences in Grade 11 when the pupils are exposed to



the recruitment process and undergo preparation, prior to being called up to get familiar with the IDF and learn about the classification process. In Grade 12, the pupils are provided with extensive information about the different army units, and participate in courses and workshops that deal with moral dilemmas, decision-making processes, and instruction in preparation for getting into proper physical shape.

### **“Gadna” Youth Battalions**

Gadna is a Hebrew acronym for Youth Battalions, which is the organization for pre-military education. The Gadna is administered by the Youth Department of the Ministry of Defense, in cooperation with IDF Headquarters and the Ministry of Education. It is aimed at youth aged between 14 and 18 years. Its objective is to train youth for military service or for National Service.

Within this framework, teenagers study the land’s geography, engage in physical exercises, train in shooting practice, go on excursions, attend training sessions, and foster friendship ties between one another.

The following units are operated within the Gadna framework: the “Air Force Gadna,” which trains youth in building model aircraft, gliders and other activities in preparation for service in the Air Force, and the “Naval Gadna” whose members are trained in activities such as swimming, sailing, underwater fishing, etc.

All Grade 11 pupils in this program participate in a week of intensive training on a military base specially modified for this purpose.

## **9. Community School**

A school defining itself as a community school is based on the concept that educational processes exist not only within the school’s walls but also in the home and in the community. A community school is founded on mutual relations and cooperation between different groups, such as parents, pupils, teachers and community representatives. How is the partnership between groups expressed?

### **The partnership is expressed in the following areas:**

- Locating the needs of the community.
- Planning and implementing activities for the benefit of the participating groups.
- Clarifying fields of responsibility and involvement by each group.
- Mutually taking advantage of available resources, both of the school and of the community, in implementing the activities.

### **Objectives**

- To develop joint dialog and decision-making patterns between the community school and the members of the community.
- To create a framework for taking advantage of free time with the objective of fostering quality recreational time.
- To increase the internalization of social and cultural values, to have youth gain experience in social involvement.
- To represent a focal point of cultural activity for all ages, giving expression to the different traditions within the community.
- To foster community leadership and education towards involvement in and obligation to the community.
- To communicate community commitment to alienated youth.
- To take maximum advantage of school and community resources for fostering activities to everyone's benefit.

### **Methods of Operation**

The methods of operation for running a community school are not technical, rather fundamental for the educational concept. They encourage open dialog in groups of all ages and involvement in making and implementing decisions while being recruited to solve community problems.

A community school is run by community committees. The composition of the committees is determined by the needs of the school and of the community. Their activity is based on establishing an equal relationship between representatives of

the groups who are involved in what is going on in the community.

Most schools in Israel define themselves as community schools and adopt the equality approach to decision-making processes. These processes are important and central for teenagers: on the one hand, they empower their ability, and on the other hand they help them learn a great deal about management and leadership processes and from the experience of others.

It is not possible to include and describe all of the programs here. It is important to point out that in order to promote youth leadership and instruct and train pupils, a school could adopt a diversity of programs proposed to it and even develop unique programs and projects of its own.

## **E. THE ORGANIZATIONAL STRUCTURE REQUIRED IN THE SCHOOL TO IMPLEMENT THESE OBJECTIVES**

A school adopts a clear objective to invest in youth leadership development, and a school principal truly believes that each of his pupils possess leadership potential. A school must invest in building an organizational structure that will help it implement this objective.

The pedagogic organizational structure, the most common one, of schools in Israel will include the following functions:

- School principal
- Deputy school principal
- Social-ethical education coordinator
- Educational advisor
- Homeroom teachers
- Specialized teachers
- Teacher accompanying the Student Council

Running the programs that were outlined in Section 4 of this article is carried out on a daily basis in schools by the social-ethical education coordinator, the team of educational advisors, the homeroom teachers and the teacher accompanying the

Student Council. Many work hours are devoted to teaching, guiding, empowering and getting pupils involved in leadership-directed processes.

Along with extensive extra-curricular activity, Israeli schools provide 1-2 hours of weekly instruction in ethical education to all homeroom classes. Many hours are devoted to workshops, courses, cultural exposure, instruction, etc.

## **F. CONCLUSION**

Vision, commitment and complete faith in the fact that all pupils possess leadership potential and a willingness to invest clear and focused efforts in developing this potential are the key to youth leadership development.

A clear and supportive government policy is essential in order to enable educational leadership in schools to fulfill this important social task. When the country and its institutes, which operate in both the central authority and the local authority, invest resources in developing youth leadership programs on the one hand, and define expectations for managing schools in the other hand, future quality leaders may be expected to mature from the schoolyards and take on key positions in society.

In this article, we presented our approach regarding youth leadership development in schools and a variety of programs that help youth cultivate their inherent leadership potential.

The common denominator of the programs presented is that they enable youth to gain experience by participating in activities that expose them to their abilities and strengths, train them in the processes of decision-making, social involvement, making an influence and being a leader on various practical levels. Once the school understands its position as an institute enabling youth to take on leadership roles, we can expect that the number of pupils taking part in activities and programs of this type will be considerable.

## G. REFERENCES

1. Cohen, O.(2001), *Youth Leadership*, Ministry of Education.
2. Eden D.(1990), "Pygmalion Leadership Style," *Human Resource Management Review*, June.
3. Fertman C.I., Van Linden J.A.(1999), *Youth Leadership: A Guide to Understanding Leadership Development in Adolescents*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
4. Meyer P.J., Slechta R.(2002), *The 5 Pillars of Leadership*, Insight Publishing Group, Tulsa.
5. Salomon, G.(2000), *Technology and Education in the Age of Information*, Zemora-Bitan, Tel Aviv.
6. Tzidkiyaho, S.(1996), *Students Leadership*, Lewinsky College, Tel Aviv.

## 이스라엘의 청소년 리더십 교육

댄 페슬러(하이파市 교육·문화·복지국장)

### A. 서론

우리는 정보와 변화의 시대인 포스트모던 시대에 살고 있다. 이 세계화 시대를 특징짓는 현상으로 자본주의 경제와 사유화, 사회의 양극화, 불확실성의 증가, 인터넷과 통신, 잦은 이직과 직장 이동 등을 들 수 있다. 이 현상들은 사회적 소외를 더욱 심화 시키는 심각한 위험성을 내포하고 있다.

이와 같은 변화는 우리 사회에서 모든 공동체에 대한 개인의 친화성을 약화시키는 결과를 낳고 있다. 우리는 각자가 자기의 문제를 알아서 처리해야 하는 사회를 향하여 나아가고 있는 것이다. 이스라엘에서도 이러한 문제들의 사례가 많이 발견된다. 그래서 이스라엘 사회의 지도층은 국민적 통합과 연대의식 함양을 강조할 필요성을 절감하고 있다. 일본에서는 이전 시대까지는 회사가 노동자들을 가족과 같이 대우했으나, 이제는 회사가 피고용인에 대하여 책임을 지려고 하지 않는다. 유럽 각국에서는 유럽 연합의 체제가 강화됨에 따라 개인이 자기의 거주지에 대해 느끼는 친밀감이 뚜렷이 감소하고 있는 양상이 관찰되고 있다. 이 현상은 일견 불가피해 보인다. 어떤 이들은 이것이 열린 민주주의 사회에서 개인의 자율성이 증진되면서 치러야 할 대가라고 믿는다(솔로몬, 2000).

이와 같이 사회적 소외가 심화되고 개인이 점차 고립되어 가는 시대에 교육 제도는 어떤 역할을 하고 있는가? 교육은 한 성인이 자신이 살고 있는 사회 전체, 즉 자기 마을과 학교와 지역 사회와 도시와 국가에 헌신 하도록 북돋우는 일에 책임을 져야 한다. 이런 면에서 헌신이란 이 공동체와 그 구성원들에 대한 책임을 이행하는 것을 의미한다. 이 헌신을 이끌어내는 일은 지역 사회의 학생들로 하여금 지역 사회에 적극 참여하게 하고 그들이 사회와 연관을 맺고 사회 의식을 가진 주체로 살 수 있도록 책임감을 부여하는 것을 통하여 가능해질 것이다. 이 논문에서 필자는 이 주제를 더욱 확대하여 자세히 다루고자 한다.

현대 세계의 교육 목표들을 검토해본 결과 대부분은 다음과 같은 목표들을 가지고 있는 것으로 나타났다.

- a. 젊은이들이 현대 사회에서 살아갈 수 있는 준비를 갖추게 함
- b. 젊은이들이 질 높은 교육을 받는 것을 가능케 해 주는 배움과 지식의 기술을 전수함 - 이것은 직업 시장에 편입될 수 있게 하는 열쇠이다.
- c. 젊은이들이 그들이 살고 있는 사회에서의 사회화 과정을 따르도록 함. 이 경우 특히 윤리적, 문화적 교육에 중점을 둔다. 어떤 사회에서는 종교 교육을 강조하기도 한다.

리더십 기술을 함양하고 국가의 미래 지도자들을 훈련하는 것은 어떤 유형의 교육 체제들이라도 다 가지고 있는 의도인가? 젊은 세대를 교육하는 사람들이라면 당연히 미래 사회의 지도자가 될 젊은 지도자들을 개발하고 훈련시키는 일에 많은 노력을 투자해야 하는가? 사회 전체는 그 사회의 학교들이 리더십 훈련 학교의 역할도 해야 한다고 기대하는가? 현대 사회가 직면하고 있는 변화들에 대응하는 문제와 관련하여, 청소년 리더십 훈련은 학교에서 어떤 위치를 점하고 있는가?

이 글에서 필자는 현대 민주주의 사회에서 젊은 리더들을 훈련하는 일에 있어 이스라엘 교육 시스템이 어떤 역할을 수행하고 있는지를 논하고자 한다. 또한 이스라엘 교육 시스템이 실제로 이 주제를 어떻게 다루고 있는지를 설명할 것이다. 필자는 또 장래의 국가 지도자들을 훈련시킬 책무를 부여 받은 이스라엘 학교들이 그 역할을 잘 수행하도록 돕기 위해 만들어진 실제 프로그램들을 살펴볼 것이다.

## B. 이스라엘 교육 시스템의 목표와 이상적인 졸업생 상

2000년도와 2003년도에 이스라엘의 교육법이 개정되었다. 이스라엘의 의회인 크네셋은 국가 차원에서의 이스라엘의 교육 목표를 재정립했다. 모두 11개의 교육 목표가 설정되었다. 그 중의 하나(9번째 항목)에서 이스라엘의 교육 시스템의 목표를 명시하고 있다

“이스라엘 사회에서 참여를 장려하고, 과제들을 자발적으로 받아들이고 헌신과 책임감으로 그것들을 완수해 내게 하며, 서로 돕고자 하는 마음을 불러일으키고, 지역사회에 기여하게 하며, 자원봉사를 독려하고, 이스라엘에 사회적 정의를 세우기 위해 노력하게 한다”

이 법률에 규정된 교육 목표들은 교육부와 각급 학교들의 업무의 지침이 되는 정책적 기준을 보여준다. 9번째 목표는 젊은 지도자들을 양성해내는 일을 위해 교육 시스템이 맡아야 할 역할들에 대해 분명하게 말해주고 있다.

이스라엘의 교육 시스템을 성공적으로 졸업하는 사람은 고등학교를 끝낼 무렵에 대학교 입학 전형에서 입학 자격증서를 받을 수 있는 학생이다. 이 자격은 그가 자신에게 주어진 과제들을 성공적으로 완수해냈다는 것을 증명해준다.

대학 입학 자격증은 고등학교들, 아니 어쩌면 모든 교육 제도의 으뜸되는 목표가 무엇인지를 상징해준다. 그러나 현재의 제도에서 이 자격증이 교육 목표에서 제시되고 있는 졸업자의 이상적인 모습을 반영하고 있지는 못하면서도 너무나 강력한 도구가 되어버렸다.

현재의 대입 자격증에서 학생의 학업 성취도는 오직 시험성적에 의해서만 측정되고 있다. 그러나 시험이란 기초적인 지식과 이해를 테스트할 뿐이다. 합격증만으로는 학생의 윤리적이거나 사회적인 목표의 성취도는 알 수가 없을 뿐 아니라 학생의 학습 능력에 대해서도 알 수가 없다. 학교 성적도 주로 대입 자격 시험에 의해 매겨진다. 그래서 학습의 목표도 주로 외적인 시험 성적을 잘 받아내는 것에 둔다.

기존의 대입 자격증은 비인지적 영역에서의 학생의 성취도나 학교에서의 품행을 충분히 나타내지 못하고 있다. 그리고 이 학교 체제를 졸업한 학생들 중 절반 정도만 이 자격증을 받게 된다.

근래에 새로이 추진되고 있는 이스라엘 교육 제도의 개혁은 기존의 상황에 변화를 주어 새로운 입학 자격증을 만들 것을 권고하고 있다. 이스라엘 정부는 교육개혁 위원회의 권고를 받아들였고 교육부는 현재 새로운 규정들을 확정하는 작업을 하고 있다.

새로운 입학 자격증에는 학교의 대안적이고 다양하며 다면적인 평가를 결합하는 새로운 학습 개념이 표현될 것이다. 이것은 다양한 평가 도구와 평가 근거들을 활용하여 이루어질 것이다. 그것은 또한 필자에게도 학교의 문화와 교직원 교사의 전문성에 대한 기존의 인식의 변화를 요구할 것이다.

새로운 입학 자격증은 이 자격증의 소유자가 고등학교에서의 공부를 마쳤을 뿐 아니라 21세기에 성인으로서 생활할 수 있는 준비가 되어있음을 나타내게 될 것이다. 즉 이 자격증은 그가 지식이 있으며, 학습 능력이 있고, 가치관을 가지고 있으며, 사회의 구성원으로서의 책임의식이 있고, 복잡한 사회 속에서도 자기 역할을 할 수 있는 능력이 있으며, 기존의 도구나 현재 개발이 진행중인 기술적 도구들을 잘 알고 사용할 수 있는 능력이 있음을 나타내게 될 것이다.

새로운 입학 자격증은 현 교육 체제에서 졸업을 하는 모든 학생들에게 부과되는 과목들과 커



리컬럼과 성취 기준들을 반영하게 될 것이다.

학교를 졸업하는 모든 학생들은 그가 학교에서 했던 역할과 관련된 평가 요소들을 포괄하는 대입 자격증을 받게 될 것이다. 여기에는 그가 학교에서 이수하고 마지막 고사에서 합격 점수를 받은 과목들의 성적이 표기될 뿐 아니라 그가 사회와 지역에 어떤 기여를 했는지를 평가한 내용도 포함될 것이다.

이 자격증에는 또한 근면성, 목표를 성취하는 능력, 팀워크를 이루어가는 능력, 책임성, 학업과 기타 교내 활동에서 표현된 자기 비판 능력 등 비인지적 요소들에 대한 평가도 표기될 것이다. 이 자격증은 졸업자가 차후에 군대와 직장과 공직에서, 또 그 이후의 다양한 교육 기관이나 직업 훈련 기관에서 자기를 계발하고 경력을 쌓아가는 과정에서 지속적인 도움을 줄 것이다. 국가의 교육법에서 이 같은 목표들을 제시하고 대입 제도를 개혁하는 것은 교육 시스템의 강화를 통하여 더 분명한 초점을 가진 짜임새 있고 명료한 노력을 청소년 리더십 교육에 기울이기 위함이며 이를 통해 고등학생들에게 사회적 책임의식을 키워주기 위함이다.

하이파 시는 국가의 정책을 보완하는 자체 교육과정을 추가하여, 국가의 교육법에서 규정하는 교육 목표에 비추어 보았을 때 하이파 시의 교육 시스템을 마친 학생들은 어떤 모습을 갖추고 있어야 할 것인지를 다음과 같이 제시하고 있다.

우리는 우리 시의 교육 시스템을 졸업한 학생은 다음과 같은 사람이 되어있어야 한다고 제안하는 바이다:

1. 지역사회가 무엇을 필요로 하는지를 잘 알고 실제의 사회적 활동에 헌신적으로 참여하는 윤리적인 사람이 된다
2. 독립적으로 사고할 줄 알고 지적인 의사결정 기술을 가지고 있는 사람이 된다
3. 평생 동안 배움을 지속하는 유능한 사람이 된다
4. 세계에 일어나고 있는 복잡한 변화에 잘 대처하는 능력이 있다
5. 정보를 얻고 종합하는 일에 능하며, 취득한 정보를 가지고 지식을 생산해내는 능력이 있는 사람이 된다

일단 국가와 지방 정부가 청소년 교육이라는 주제가 중요한 목표임을 이해하게 되면, 각급 학교의 운영 목표와 시행 계획에 대해서도 진지하게 주의를 기울이게 될 것이다. 그러나 이와 함께 학교의 교장 선생님들과 교사들도 청소년의 리더십을 훈련하고 적극적인 사회적 책임의식

을 함양하기 위한 전문적 도구들을 개발하고 전문 인력을 확충하는 일에 국가와 지방 정부로부터의 도움을 기대하게 될 것이다.

### C. 리더와 리더십

“누구든지 지도자가 될 수 있다—자기의 두 발로 굳게 서고자 하는 소원과 용기를 가지고 있으며 변화를 수용하고 다른 사람들도 굳게 설수 있도록 돕기를 시작할 수 있는 사람이라면. 이와 같은 자질들은 적극적이고 영향력 있는 지도력의 기본 요건들이다. 적극적이고 영향력 있는 리더십은 ‘신의 섭리’의 역할을 해내야 하는 것은 아니다. 이 리더십은 신이 모든 사람에게 부여한 천부적인 잠재력에 초점을 맞춘다. 검증된 리더십은 어떤 사람 안에 숨겨진 타고난 가능성을 발견하고 그것을 발휘하게 해 주는 것과 관련된다. 현대 리더십의 과제는 이 가능성을 끌어내고 그것을 건설적으로 사용하게 해 주는 것을 포함한다. 누구나 이런 리더십을 갖기를 열망할 수 있고, 모든 사람은 그렇게 할 수 있도록 시도해보아야 한다” (Meyer and Slechta, 2002).

퍼트만과 반 린든(Fertman and Van Linden, 1999)은 메이어와 슬렉타(Meyer and Slechta)는 통해 이 접근 방법을 강화한다. 그들은 13세부터 18세까지의 모든 중학생 및 고등학생들은 누구나 잠재된 리더십을 가지고 있다고 단언한다.

교육자들은 청소년들이 지도력을 개발할 수 있도록 도울 수 있고 동시에 그들의 인격을 형성 시켜 줄 수 있다.

인격 형성과 마찬가지로, 리더십 개발도 모든 학생을 대상으로 한 것이다. 이 과정이 잘 개발 되기 위해서는 모든 학생이 이것을 인정하고 믿는 것이 필수적이다. 리더십 개발의 문제를 다룰 때 우리는 지도사들이 학생의 리더십을 제대로 찾아내고 키워주기만 하면 모든 청소년들 안에 있는 휴면 상태의 리더십의 자질들이 드러날 수 있다는 것을 강조해야 한다.

리더십은 복잡한 자질이며, 그 개념은 단순하지는 않다. 이 개념의 복잡함을 이해하고 인식 하는 것은 청소년들을 지지해 주고 그들이 각자의 능력을 최대로 발휘하는 최선의 지도자가 되도록 이끌어주기 위한 선결 조건이다.

리더는 독립적으로 사고하고 자신의 생각과 느낌을 다른 사람들에게 전달할 수 있는 사람이며, 다른 사람들에게 자기의 신념을 이해 시키고 그 신념에 따라 행동할 수 있도록 도와 줄 수 있는 사람(성인과 청소년 모두에게 해당함)이다. 그들은 다른 사람들에게 사회적인 영향력을 행사한다. 많은 사람들은 리더십을 물리적인 느낌으로 묘사한다. 즉 자기의 사상과 에너지와

창의성을 남에게 알려주어야 할 필요성을 갖는 것과, 개인적인 불안정함이 장애물가 되는 것을 허용하지 않는 것으로 묘사한다. 지도자가 된다는 것은 지도자로서의 과업을 수행하고 지도자로서 행동을 해 나가면서 자신의 본능적 직관을 신뢰하는 것을 의미한다.

이 정의는 성인들이나 청소년들로 하여금 리더십을 새로운 관점에서 이해할 수 있게 해 준다. 이 정의에서 기본적으로 가정하고 있는 바는 리더십이란 배우고 훈련될 수 있는 일군(일군)의 기술들과 태도들, 즉 모든 청소년들이 할 수 있는 일이라는 것이다. 이 정의는 이미 지도자로서의 기술과 태도를 더욱 명백하게 검증 받은 학생들 뿐 아니라 학교나 지역사회나 가정에서 지도자로 인정을 받지 못하고 있는 학생들도 다 포괄할 수 있을 만큼 폭이 넓은 정의이다. 이 정의는 모든 십대 청소년들에게 자신들의 잠재된 리더십을 찾아내도록 격려해주며, 학교와 지역사회와 가정들에게 리더십을 배양해주는 풍토를 만들어 내고 십대 청소년들로 하여금 안전한 환경에서 각자의 리더십을 나타내고 실행해내는 것을 가능하게 해 줄 것을 요청한다.

학교는 청소년들 각자에게 리더십을 있음을 깨닫도록 도와주어야 하며, 교육자의 역할 발휘와 학교의 도구들의 적절한 사용을 통해 모든 학생 안에 이미 존재하고 있는 선천적인 리더십의 잠재력을 불러일으키도록 도와야 할 것이다.

## 리더십 개발의 세 단계

퍼트만과 반 린든(1999)은 리더십 개발의 세 단계를 설명한다. 그것은 인식, 상호작용, 그리고 숙달이다. 이 단계들은 각각 다른 수준에 있지만 그 단계들 간의 경계는 모호하다. 개인은 한 단계에서 다른 단계로 나아갈 수 있다. 그리고 새로운 상황에 대처해야 할 순간에만 이전 단계로 돌아올 수 있다.

### 인식

첫번째 단계는 자신의 잠재적인 리더십과 능력을 미리 인식하는 것에 초점을 둔다. 개인이 그 삶에서 이 단계에 이를 때, 그는 사람들이 어떻게 해서 지도자가 되며 어떤 유형의 사람들이 이 위치에 도달하는지에 대해 이미 충분한 정보를 축적해 놓았을 것이라고 간주된다. 십대 청소년들은 일반적으로 자신의 잠재적 리더십과 능력에 대해 충분한 확신을 갖지 못하고 있다. 이 단계에서 그들은 보통 자신들을 지도자로 인식하지 않는다. 그래서 그들은 자신의 잠재적 지도력을 발견하고 형성시켜 나가는 일에 도움이 필요하다.

## 상호작용

이 단계에서 청소년들은 자신의 리더십의 잠재력과 기술을 확장 시키고 강화한다. 즉 상호작용을 통해 리더십 기술이 개발되고 자신감이 강화된다. 십대들은 그들의 리더십 기술을 배양하는데 도움이 되는 활동들에 참여한다.

참여의 분량이 지나쳐서 지쳐버리는 경우들도 있다. 특히 십대 청소년이 리더십을 보수적인 의미로 이해하여 조직 기구나 활동에 정규 회원으로 참여하는 것으로 정의하게 될 때 그런 경우가 더 많아진다. 그들은 스포츠 팀의 주장이나 학급회장 등의 정례적 직위를 갖는 것을 리더십으로 이해한다. 이 단계에서 십대 청소년들은 자기 존중이나 상호간의 존중 뿐만 아니라 다른 사람들과의 상호작용과 관련된 자질들에도 집중하게 될 때 지도력의 개인적 측면을 비로소 더 잘 구별하기 시작하게 된다.

## 숙달

세 번째 단계는 삶의 특별한 영역들에서 리더십 기술을 익히게 되는 단계이다. 십대 청소년들은 자신의 기술을 적용하거나 본을 보임으로써 다른 사람들에게 영향을 주고자 시도 한다.

각각의 리더십 개발 단계에서 십대 청소년들은 리더십에 관한 정보를 얻고 태도를 익히게 되며 다양한 상호작용 기술들(의사소통, 의사결정, 압력을 받으면서도 리더십을 발휘하기)을 개발하게 된다.

십대 청소년들과 함께 일할 때는 각 개인의 독특성과 창의성과 에너지를 바르게 평가하는 것이 매우 중요하다. 또한 그들이 지도자가 될 수 있는 재능을 가지고 있다는 사실을 이해하도록 돕는 것이 특별히 중요하다. 우리는 그들에게 리더십의 개념을 생생하게 알게 해 줌으로써 그들이 자기의 리더십을 인식하고 받아들이며 자신의 삶에 적용하는 것을 가능하게 해 주어야 한다. 청소년의 리더십은 대중 앞에서 연설을 하거나 이벤트를 계획하거나 회의를 주재하는 것과는 다른 방식으로 표현된다. 청소년의 리더십은 각자가 다른 방식으로 자신들을 증명해내는 것을 도와 주는 에너지, 재능, 능력으로 해석될 수도 있다. 우리는 이런 방식들을 인정하고 그들을 격려하며 보상을 해주어야 한다.

십대 청소년들은 그들의 가정과 학교와 일터와 청소년 활동과 지역사회에서 매일 지도자로서 행동한다. 리더십의 개발은 무척 복잡한 것이어서 청소년들 자신도 자기의 숨겨진 지도자적 자질들을 알아내지 못하는 수가 있다. 그들은 리더십이란 자기와는 거리가 멀어서 성취해내지 못할 어떤 것이라고 인식하기도 한다. 그러나 어떤 청소년들에게는 리더십 개발의 과정은 진행

중인 것이며 만족스러운 일이다.

퍼트만과 반 린든(1999)은 청소년 리더십은 두 가지 수준에서 구별될 수 있을 것이라고 주장한다. 첫째는 변화의 리더십이며, 둘째는 업무적 리더십이다. 변화의 리더십은 리더십의 절차와 지도자가 되는 것의 의미를 강조한다. 이는 다른 사람에게 영향을 주기 위해서 사람들이 자기의 기술을 어떻게 사용하는가를 규명한다. 업무적 리더십은 연설, 권한 위임, 회의 주제, 의사결정과 같이 일반적으로 리더십과 관련되는 기술과 과제들에 집중한다. 이것들은 사람들이 지도자로서 행하는 업무들이다.

### 변화의 리더십의 자질들

변화의 리더십은 본을 보임으로써 표현되는 인격적인 리더십의 자질에 초점을 둔다. 십대 청소년에게 '너는 지도자니?' 하고 물으면, 보통은 '아니오!' 라고 대답한다. 그러나 그가 지난 주에 무엇을 했는지를 묻고 그가 자기 행동 배후의 의사결정을 어떻게 했느냐고 물으면 우리는 대개 친구들 사이에서 그가 하는 역할에 관한 대화로 그를 이끌어 들일 수 있다. 변화의 리더십의 특징은 행동 모델로서의 자신의 역할, 선택할 수 있는 능력, 그리고 다른 사람들에 대한 긍정적 영향력 등에 대한 청소년 자신의 평가에 초점을 두는 것이다. 변화의 리더십이라는 자질에 초점을 둠으로써 우리는 십대 청소년들이 다음과 같이 되도록 도울 수 있다.

1. 다른 사람들의 기여와 참여를 존중한다—청소년들은 자기들에게 다른 사람들이 필요함을 이해한다. 그들은 다른 사람들의 노력을 인정하고 친구들과 가족들에게 도움과 지원과 안내를 요청한다.
2. 결정을 내리기 전에 모든 관점들을 다 고려한다—의사결정은 개방된 과정이다. 결정은 혼자 내리는 것이 아니라 다른 사람들의 견해와 모든 가능한 결과들을 고려한 다음에 내리는 것이다. 십대 청소년들은 그들의 결정이 자신의 행동에 영향을 주고 자기의 삶과 다른 사람의 삶의 방향에 줄 것임을 안다.
3. 그들이 처한 맥락과 상황 안에서 다른 사람들과 연관을 맺는다—다른 사람에 대한 관용을 보이는 것 뿐 아니라 다른 사람들의 관점들을 이해하고 인정함으로써, 그리고 그들의 문화와 요구들을 받아들임으로써 지도자가 되는 법을 배운다. 감정이입과 관심은 다른 사람들의 의견을 고려하는 형태 중의 하나이다.
4. 결정들을 검토하기 위하여 사람들을 활용한다—의사결정은 에너지와 노력을 어떤 것에 집

중시키는 것이다. 결정을 내리는 순간은 건설적인 피드백과 추가 정보를 받아들이는 좋은 기회가 된다. 청소년들이 편안함을 느끼고 자신들이 내린 결정이 어떤 것인지를 알며 그 목표를 이루기 위해 어떻게 해야 할 것인지를 명확히 규정할 수 있게 될 때 신뢰와 공정성이 확보된다.

5. **집단에 기여하기 위하여 먼저 자신이 발전해야 함을 이해한다**—우리 자신에게 문제점이 있음에도 불구하고 남들을 비난하기가 쉬운 것이 현실이다. 자기 개발과 향상에 초점을 두는 것은 강력한 리더십 도구가 된다. 이것은 따르는 사람이나 지도하는 사람 모두에게 다 해당된다.
6. **다른 사람의 경험에서 배우고 그것들을 실제에 적용한다**—전체를 보고 그 배운 바를 실제 삶에서 적용하는 것은 더 높은 수준의 학습이 된다. 이런 관점을 가지는 것은 객관성을 높여주고 어려운 시기에도 계속 배워나갈 수 있는 동기를 부여한다.
7. **과정의 중요성을 인식한다**—상호작용과 배움과 다른 사람들과의 나눔이 필요하다는 사실을 이해하는 것은 리더십 학습 과정의 한 부분이다. 과정에 초점을 두는 것은 모든 개인이 다 인정을 받게 하고 자신의 자질을 표현할 수 있게 해준다.
8. **리더십의 책임을 분담한다(공동체적 능력부여)**—언제 양보하고 언제 결단력 있게 밀고 나갈 것인지를 배우는 것은 인격을 형성해 나가는 과정의 한 부분이다. 다른 사람을 의지하는 것을 배우는 것도 마찬가지이다. 신뢰할 만하고 지지해 주는 환경은 사람들로 하여금 그들의 타고난 잠재력을 실현할 수 있도록 도움을 준다. 이런 상황은 그룹 구성원들의 안정감을 강화해 준다. 이를 통해 그들은 더욱 대담하게 여러 가지 일들을 할 수 있게 되며 기꺼이 위험을 무릅쓰고 일을 하게 될 것이다.

## 업무적 리더십의 자질들

업무적 리더십은 공중 연설, 권한 위임, 회의 주재, 의사 결정과 같은 리더십 기술과 과업에 초점을 둔다. 이것들은 사람들이 지도자로서 행하는 업무들이다. 업무적 리더십은 과업을 완수하는 것에 중점을 둘 뿐 아니라 그 과업을 수행하는 과정도 중요하게 본다. 십대 청소년들을 돕기 위해 다음의 업무적 리더십의 특징들을 강조하는 것이 중요하다.

1. **문제를 찾아내고 해결책을 제안한다**—업무를 수행하고 목표를 달성하기 위하여 우리는 무슨 일을 이루어내야 하는지를 알아야 한다. 문제를 다루기 시작하고 가능한 해결책을 찾는 방법을 배우기 위해서는 자진하여 다른 사람의 도움을 청하고 그들과 자기 생각과 느낌을

나눌 수 있는 개방성과 자발성이 필요하다.

2. **일을 진전시키기 위해—아직 모든 의견을 다 듣지는 못했더라도—결정을 내린다**—문제를 다루기 위해서는 일단 행동을 취해야 한다. 목표를 달성하기 위한 조치를 취할 때는 우선 순위가 배정되어야 한다. 지도자는 어떤 일은 만장일치로 결정되지는 않지만 일단 결정을 내리는 것이 그 과업의 목표를 달성하는 데 도움이 된다는 것을 이해하기를 배운다.
3. **의사결정의 지침으로서 기준들과 원칙들을 사용한다**—의사 결정이 이루어질 때 모든 그룹 회원들이 다 동의해야 하는 것은 아니다. 그러나 그 의사결정이 이루어지는 방식에 대해서는 모두가 다 동의해야 한다. 각 개인이 자신이 선택을 하기 까지 어떤 과정을 거쳤는지는 이해하고 있어야 하는 것이 필수적이다. 즉 이 선택의 지침이 된 기준들과 원칙들이 무엇 인지는 알고 있어야 한다.
4. **그룹을 위해 더 나은 의사결정자가 된다**—리더십 개발은 그룹 회원들과 가족들 가운데 똑 같이 신뢰와 지원을 쌓아감으로써 시작된다. 이것은 다른 사람의 말을 경청하고, 결과를 관찰하며, 갈등과 염려의 문제에 대처하고, 피드백을 받아들이는 것을 포함하는 지속적 과정이다. 그 과정에서 압력과 지속적으로 맞서면서 건강하고 윤리적인 선택을 해 나가야 한다.
5. **실행한다**—결국 이것이 결정적인 부분이다. 십대 청소년들이 믿을만한 사람이라는 인정을 받는 것은 매우 중요하다. 그들은 기대 수준을 높이고 이 수준을 충족시키는 것을 좋아한다. 그들은 이것을 위해 자발적으로 노력한다.
6. **결과의 중요성을 인식한다**—결과가 중요하다. 젊은 리더는 프로젝트나 활동 또는 과제의 달성 방안을 설명할 수 있어야 한다. 그룹 구성원들이 적극적이지 않으며 그들이 이루어야 할 과제를 제시 받지 않았다면 그들은 이 활동에 참여하고 있는 것이 아니다. 그들은 자신들이 즉시 활용할 수 있는 어떤 가치 있는 일을 받아들이고 있다는 느낌을 가질 수 있어야 한다.
7. **해낸다(개인적 능력부여)**—자원봉사는 개인의 능력에 대한 신뢰를 필요로 한다. 십대 청소년들은 자신들에게 어떤 과제를 수행하거나 어떤 활동에 참여할 수 있는 능력이 있다는 것을 알아야 한다. 그들은 추가로 책임을 맡기를 선택할 때 마다 그에 따르는 기회는 무엇이며 어려운 문제들은 무엇인지 알고 있어야 한다.

모든 십대 청소년들은 잠재적인 리더십을 가지고 있다. 그들은 가정과 학교와 지역사회에서 이미 이것을 입증했다. 오늘날의 청소년들은 의심의 여지 없이 내일의 지도자가 될 사람들이

다. 그들은 직장과 가정과 사회에서 지도력을 발휘할 것이다. 청소년기는 그 결정과 행동을 통해 보편적인 인류의 가치관을 함양해 갈 미래의 지도자들을 키워내는 결정적인 시기이다. 사회의 미래는 이 같은 결정들에 달려있다. 학교들이 이 개념들을 받아들인다면 모든 학생들은 좋은 결정들을 내리며 기회가 풍성한 세계를 창조해나가는 일의 유익에 대해 더 많이 배울 수 있는 기회를 부여 받게 될 것이다.

우리는 모든 학생이 천부적인 리더십의 잠재력을 가지고 있으며 교사들은 학생들에게 있는 가능성을 끌어내 줄 책임이 있다고 믿는 문화를 만들어내는데 교장 선생님들이 중심적인 역할을 한다고 믿는다. 학교 운영진의 피그말리온 효과는 이 접근법을 강화해준다. 이든(1990)은 심리학자 도브 로젠탈(Dov Rosental)이 1960년대에 교실에서의 피그말리온 효과에 대해 최초의 연구를 시작했음을 언급한다. 그는 학생들에 대한 교사들의 기대수준을 높임으로써 학생들의 지적 발달과 학업 성취에 현저한 효과가 나타날 수 있음을 입증했다.

교장 선생님들은 피그말리온 경영 스타일을 받아들여야 한다. “높은 기대 수준을 표현하게 하는 것이 그 의도이다. 피그말리온식 접근 방법에서 독특한 점은 그의 모든 행동과 학생과의 관계에서 일관성 있게 높은 기대를 전달하는 것이다. 그 결과는 학생이 높은 자기 기대를 내면화 하는 것으로 나타난다. 가장 단순하고 직접적인 사례를 들어보면, 교장 선생님이 학생에게 이렇게 말할 수 있다: ‘나는 자네가 이 일을 잘 할 수 있다는 것을 알고 있네. 이 메시지는 헤아릴 수 없이 많은 방법으로 전달된다. 교장 선생님이 효율적인 리더십을 가지고 있는지를 알아 보려면 그가 이 메시지를 설득력 있는 방법으로 전달하여 학생들에게 큰 성취감을 불러 일으키는 능력이 어느 정도인가를 평가하면 된다. 피그말리온은 더 많은 것을 진심으로 기대한다. 교장 선생님은 이것을 학생들에게 전달하고 마침내 그들이 탁월한 학생이 되도록 이끌어준다’(이든, 1990).

고등학교 교장으로서의 내 직위에서 나에게 주어진 의무는 기회가 되는대로 학생들 한명 한명에게 그들이 지도자가 될 재능을 타고났다고 말해주며, 학생들이 가능한 모든 방법으로 이 가능성을 실현할 수 있도록 교사들은 할 수 있는 모든 일을 다 하고 있다고 말해주는 것이다. 교직원들과 학생들 양쪽이 다 이 메시지를 잘 이해하고 있다.

#### **D. 이스라엘의 청소년 리더십 개발 및 진흥 사례**

이스라엘에서는 교육부의 업무상 청소년 리더십 개발 영역의 교육 정책을 실행하는 책임은



청소년 사회국에 위임되어 있다. 그 책임자의 자리는 선임 국장급의 인사가 맡는다. 지위가 높은 기관에서 이 과제를 맡는다는 사실은 나라에서 이 문제를 중요하게 다루고 있음을 증명해준다.

“교육부의 청소년 사회국은 청소년의 리더십을 키우는 일에 진력하고 있다. 이 부서에서는 도구들을 제공하고 기술을 가르치며 리더십 스타일을 전수해 주고 있다. 리더십이 타고나는 것이든 학습되는 특성이든 우리가 가진 도구를 사용하여 우리는 이 일을 이루어낼 수 있다. 십대 청소년들이 자신의 타고난 리더십의 잠재력을 발견하도록 도와주고 그들이 윤리적인 지도력을 갖게 되도록 교육하는 일이 우리의 의무이다” (코헨, 2001).

변화의 리더십과 업무적 리더십의 개발은 십대 청소년들이 한편으로는 기술을 개발하고 도구를 갖추며, 다른 한편으로는 다른 영역에서 실제적이고 개인적인 경험을 쌓아가며 자신감을 갖게 해 주는 데 초점을 둘 것이다. 학교는 학생들이 영향력을 발휘하기 위하여 연관을 맺고 활용할 수 있는 영역들을 찾아내는 일에 중심적인 역할을 하게 된다. 리더십은 스포츠, 예술, 공부, 서로 돕기, 지역사회에서의 자원봉사, 어린이들이나 또래들을 가르치는 일, 자연과 환경, 지역 사회와 기관들을 이끄는 일, 공익 활동 등 여러 영역에서 드러날 수 있을 것이다. 이스라엘에서는 학교가 청소년 리더십 개발을 장려하는 것을 돕기 위하여 많은 프로그램들이 개발되었다.

우리는 두 가지로 분류된 주요 프로그램들을 제시하고자 한다. 한쪽은 업무적 리더십의 자질을 개발하는데 목표를 둔 프로그램들이며, 다른 한 쪽은 변화의 리더십의 자질을 강화하는데 목표를 둔 프로그램들이다.

우리는 이제 이 프로그램들 중 대부분을 간략하게 설명하고자 한다. 각 프로그램 마다 우리는 그 목표의 원칙들과 운영의 방법을 제시할 것이다.

## 1. 지역사회에서의 “개인적인 약정” 과 자원봉사

고등학생들은 보통 10학년이 되면 지역사회 봉사활동을 해야 한다(주 2시간 단위로 연간 60 시간). 그 프로그램의 목표는 다음과 같다:

- a. 학생의 지역사회 소속감을 강화한다.
- b. 사회가 필요로 하는 것이 무엇인지를 잘 알게 한다.

업무적 리더십을 강화하기 위한 프로그램	변화의 리더십을 강화하기 위한 프로그램
지역사회에서의 “개인적인 약정” 과 자원봉사	적극적인 시민의식
국가 봉사의 해	이스라엘 군대(IDF) 및 가드나(청소년 부대) 입대 준비
이스라엘 청소년 상	지역사회 학교
청소년 운동	
학생회 및 청소년 의회-학교, 시, 국가 단위	청소년 의회 활동과 함께하는 진행되는 훈련 및 교육 프로그램
청소년 강사단	지역 및 전국 단위 훈련 코스
야의 활동을 위한 “셀라흐” (야외, 국가, 사회) 청소년 강사단	지역 및 전국 단위 훈련코스
경쟁이 있는 스포츠 경기	모든 고등학생들을 위한 사회 윤리 교육 프로그램: 의사결정, 스트레스 상황 대처법, 팀워크 등
청소년 그룹: 노래, 춤, 음악, 극장	청소년 사업가들

- c. 사회의 필요한 부분을 채우는 일에 학생이 약정하고 참여케 한다.
- d. 자신의 성향과 능력과 한계를 잘 알고 자신을 변호하게 한다.
- e. 어렵고 실망스러운 상황에서도 강해지도록 학생을 도와 주고, 이 상황들이 그 다음 단계를 계획하는데 안내자가 되어 줄 최초의 경험의 정당한 한 부분임을 깨닫게 한다.
- f. 자기와는 다른 타인들과 인격으로서의 의사소통을 할 수 있는 능력을 향상시킨다.

우리는 지역사회에서의 자원봉사가 청소년의 성격과 인성을 형성하는데 매우 중요한 역할을 한다고 믿는다. 초등학교는 이런 활동을 교실에서 시작하거나 학부모들의 협력을 얻어서 시작할 수 있다. 자원봉사와 남에게 베푸는 삶은 학교의 문화 및 교육 목표들의 한 부분이 되어야 한다. 우리는 지역사회 자원봉사 활동이 초등학교에서 일단 시작되어서 동심원적 구조로 짜여져 발전되는 것이 바람직하다고 본다.

7학년에서는 학급과 학년 전체가 지역사회가 된다. 학생들과 교직원들과 부모들이 봉사 대상

이 된다. 학생들은 지역사회에의 필요를 조사하여 활동을 시작해야 한다.

8학년에서는 학교 공동체가 봉사 대상이 된다. 학생들은 서로 돕기, 어려운 사람 돕기, 개인 학습지도 등 과제 중심으로 활동을 시작한다.

9학년에서는 학교가 위치해 있는 지역사회가 봉사 대상이 된다. 전체 학년이 유치원, 초등학교, 양로원, 공원 등에서 봉사활동을 할 수 있다.

10학년에서는 도시가 봉사 대상이 된다. 각 학생은 매주 2시간(합계 60시간 가량)을 병원이거나 유치원에서 개인적으로 봉사하기, 개인 학습지도, 특별한 도움이 필요한 사람들에게나 기관들로 가서 봉사하기, 노인 돕기, 환경 보전 활동 하기 등에 투자한다.

11학년에서는 학생들은 국가를 위한 공공봉사를 한다. 학교와 학생들은 추수기에 학교 인근의 농촌 정착촌에 가서 일을 돕거나 군대의 진지 구축 작업(이를 테면 모래 주머니 채우기 등)을 돕는 일 등 국가적 차원의 구체적인 봉사활동을 하기로 결정할 수 있다.

12학년에서는 학생들은 자신의 군 복무를 준비하면서 “가드나”에서 진행되는 일주일간의 훈련 프로그램에 참여할 수 있다.

이러한 봉사활동 방식을 통해 학생들은 점점 넓은 영역에서의 봉사에 참여하며 경험을 쌓아갈 수 있다. 학생은 자기의 능력을 인식하는 방법을 배우게 되며, 다른 사람과 자신의 거주 지역에 영향을 끼치는 경험을 축적해 가면서 배우게 된다.

## 2. 국가 봉사의 해

이스라엘에서는 12학년을 마친 고등학교 졸업생들은 즉시 이스라엘 군에 입대하는 것이 정상이다. 교육부와 학교는 고등학교 졸업자들이 1년간 군 입대를 연기하고 1년 단위의 지역사회 봉사 프로그램에 참여할 것을 권하기도 한다. 이 프로그램에서 청소년들은 사회의 특별한 도움이 필요한 곳으로 들어가게 된다. 이 일은 정규과정과 비정규 과정을 포괄한 모든 교육 체계를 지원하는 일이다. 자원봉사자는 지역 기숙사 같은 곳에서 공동생활을 하게 된다. 그리고 대부분의 시간을 그 지역에서 요청하는 일을 하면서 보낸다. 이 프로그램을 수료한 자는 그 지역사회의 필요가 무엇인지를 조사하여 확정된 다음 기존의 사회 기관과 연락하여 그 기관과 함께 그 지역이 필요로 하는 것을 정리하는 작업을 하고, 이어서 사회적 관여 프로그램을 준비하고 그것을 현장에서 실행한다.

### 3. 이스라엘 청소년 상

이스라엘 청소년 상은 에던버러 공작부인이 후원하는 기존의 국제적 프로그램의 한 부분이다. 이 프로그램의 교육적 관점은 다음의 과제들을 중시한다: 지역사회에의 참여를 지향하는 교육, 개인적 동기부여, 개인의 필요를 적절하게 표현하기, 창의성 키우기, 스포츠 활동을 권장하기, 배양하기, 땅에 대한 관심과 지식 복돋우기, 사회에서의 인간 관계를 발전시키기? 협력, 개인과 공동체의 연합 장려하기, 수준 높은 지도자의 그룹을 형성하기 등.

#### 프로그램의 목표

- 개인이 도전해 볼 만한 가치가 있는 레크리에이션 활동을 활성화한다.
- 사회를 위해 봉사할 개인이 자기 발전과 자기 확신과 인내심과 책임감을 갖게 하는데 도움을 주는 개인적인 도전 과제와 균형 있고 비경쟁적인 프로그램 및 자원봉사 활동을 제공한다.

#### 시상 기준

- 인내와 성취의 결과로 이룬 개인적 향상—경쟁이 이루어지는 환경에서 발휘된 개인의 능력을 고려하여 결정함
- 프로그램이 추천하는 바에 따라 학생들이 개인적인 목표를 설정하고 그것을 성취해야 함

#### 운영의 원칙

- 이스라엘 청소년 상 프로그램에서는 실패라는 개념이 존재하지 않는다. 학생이 어떤 일에 참여하게 되면 그는 새로운 친구를 사귀게 되고 새로운 지식을 얻게 되며 모험을 해보는 경험을 통해 반드시 만족하게 될 것이기 때문이다.
- 이스라엘에서는 상은 14-18세의 청소년들에게 주어진다. 다른 나라에서는 14-25세가 시상 대상이다.

#### 상의 등위

1. 동상: 14~14.5 세
2. 은상: 15~16.5 세
3. 금상: 16.5~18 세

동상을 받기 위해서는 최소한 6개월 이상 이 프로그램에 참여해야 한다. 은상은 12.5개월, 금상은 18개월 이상의 기간이 요구된다. 세 단계를 모두 성공적으로 마치는 참여자는 동상 및 은상 수상 대상자들을 지도할 수 있도록 5일간의 캠프에서 훈련을 받는다. 그리고 이들은 시 청소년 상을 시상하는 일을 돕게 된다.

## 시상의 분야

### a. 지역사회 봉사

지역사회에 적극 참여하기를 배운다. 지역사회의 특수한 사람들을 만난다. 그리고 다른 사람들에게 베푸는 것은 곧 자기 자신에게 베푸는 것과 같다는 사실을 배운다.

### b. 수학여행

청소년들에게 모험을 하고 여행을 떠나며 수학여행에 참여하도록 권장한다. 이스라엘의 땅에 대해 배우고 땅에 대한 친밀감을 증진시키기 위해 이스라엘 국내 여행을 특히 권장 하지만 세계 다른 지역도 좋다

### c. 취미

개인적인 관심 영역을 더 키워내고 이미 가지고 있는 기술과 재능을 실제로 적용하게 한다

### d. 체육 활동

정기적으로 체육활동에 참여하도록 권장하여 운동 능력을 향상시킴으로써 자신감과 야망과 만족감을 증진시킨다.

## 4. 청소년 운동

청소년 운동은 사회적 정치적 참여를 지향하며 교육하는 강력한 조직들이다. 이 운동에서는 청소년들이 다채로운 실제적 경험을 축적할 수 있도록 돕고 이 운동의 이념을 자신이 사는 지역사회에서 실현하고 운동에 참여하는 동료들과의 관계에서도 실현하도록 돕는다. 이스라엘에는 교육부가 인정하는 19개의 각각 다른 청소년 운동들이 있다. 여기에 참여하는 어린이와 청소년들의 숫자는 25만 명에 달한다(전체 학생들의 약 17%).

## 5. 학생회 및 청소년 의회

이스라엘에서는 학생회 임원은 초등학교 때부터 매년 각 학교에서 시행하는 민주적인 선거

로 선출한다. 각급 학교 학생회들은 또한 시 단위 및 전국 단위의 학생회 모임에 대표를 보내어 민주적인 활동에 참여한다. “이스라엘에는 현재 2만5천명의 학생들(전체의 2% 가량)이 학생회 임원으로 활동하고 있다. 이들 중 2천 5백명은 학생회 회장단으로서 1백50만명의 전체 재학생들을 대표한다. 이렇게 적지 않은 수의 학생들이 오늘날 각급 학교에 영향을 끼치고 있으며 장차는 이스라엘 사회와 다양한 기관들에 영향을 끼치게 될 것이다. ‘민주주의를 위한 국가 기관’이 주요 인사들을 대상으로 조사한 바에 따르면 정부 각료와 국회의원들과 시장들과 대학교 학생회장단 간부들 중 70% 이상이 청소년기에 학생회 활동에 적극적으로 참여했던 것으로 나타났다”(Tzidkiyaho, 1996). 민주적 선거를 통해 선출되어 친구들을 대표하여 시 단위 및 전국 단위의 학생회 활동을 하는 학생들이 훗날 대중 앞이나 각종 의회 석상에서 짧은 연설을 하고 협상을 진행하며 압력을 이겨내며 뜻을 관철하는 방법을 배우게 된 것은 당연한 일이다.

## 6. 청소년 강사단과 “셀라흐” 강사단

### a. 청소년 강사단

청소년 강사단은 교육부로부터 청소년 강사 자격증을 취득한 청소년들이다. 그들은 사회적 지역적인 과업들을 수행해내도록 그룹들을 지도하는 일을 한다.

#### 어떻게 운영하는가?

9학년—훈련의 해: 이 해에는 9학년 학생들이 수학여행, 세미나, 캠핑 등 많은 다양한 활동들에 참여한다. 그들은 학생을 강사로 만드는 기본적 도구들을 익힌다. 훈련의 해가 끝나면 학생들은 결산 세미나에 참여하며, 이 과정을 수료하면 강사 자격증을 받는다.

10학년—강의의 해: 이 해에 10학년 학생들은 3학년에서 7학년 사이의 학생들을 가르치게 된다. 어린 학생들을 위한 활동들을 운영하면서 동시에 이들 10학년 학생들은 지역사회 전체를 위한 자원봉사활동, 파티, 스포츠의 날 행사 등에 참여하기를 시작한다. 강의의 해가 끝날 무렵에는 강사들은 강사훈련을 위한 특별 캠프에 참여한다.

11학년—발전된 강의의 해: 11학년 학생들은 강의를 계속하는 한편, 자신이 맡고 있는 특화된 강의의 영역이나 수학여행 또는 이벤트와 연관된 어린이 및 청소년 활동을 운영하는 팀에 참여하게 된다.

## b. “셀라흐” 강사단

셀라흐(셀라흐는 히브리어로 필드, 국가, 사회를 뜻하는 단어들의 머릿 글자를 따서 만든 용어이다) 활동의 주 목적은 이스라엘 땅에 친숙해지며 조국에 대한 사랑을 키우고 땅에 대한 지식을 다른 청소년들에게도 전해주는 데 있다. 조국의 땅에 대한 사랑은 청소년들에게 성취의 동기를 강하게 부여해준다.

셀라흐 강사단은 활동의 주축들 중의 하나다. 셀라흐는 청소년들에게 영향을 끼치고 그들을 선도할 수 있는 리더 계층을 형성하는데 그 목적을 두고 있다. 셀라흐 강사단(중 고등학교 학생들)은 셀라흐 프로그램에 따른 야외 활동에 참여할 뿐 아니라 학교에서도 다양한 사회적 활동에 적극 참여하고 있다.

## 7. 적극적인 시민의식

이 프로그램은 11학년 학생들을 위한 것으로서, 특정한 활동 영역을 정한 후 전문적인 강사의 지도에 따라 한 학년 동안 그룹 활동에 참여하는 방식으로 이루어진다. 적극적인 시민의식 프로그램에서 학생이 선택할 수 있는 영역은 폭 넓고 다양한 정치적, 사회적, 문화적 주제들을 포함한다.

대부분의 활동 영역들의 바탕에는 두 가지의 과정을 하나로 통합하고자 하는 생각이 깔려있다. 그 두 가지 과정이란 학생들이 활동 주제에 대해 더 친숙해지고 더 심화된 지식을 갖게 하기 위한 워크숍과 연례 활동을 반영하는 실제적인 과제를 수행하는 것을 말한다. 프로그램 참여자들은 수학여행을 떠나고 강의에 참석하며 활동을 진행한다. 특히 그들은 이스라엘 국민으로서의 삶과 연관된 주제들 중의 하나를 집중적으로 다루어야 한다.

### 프로젝트의 목표

- a. 시민의식의 영역에 대한 지식을 확립하고 심화하도록 돕는다.
- b. 학생들의 사회적 정치적 의식을 형성한다.
- c. 학생들이 이스라엘 사회에서 일어나고 있는 일들에 대해 관심을 갖게 하고 바른 인식을 갖도록 이끌어준다.
- d. 학생들이 정치적 사회적 제도들의 현상과 운영 절차에 대해 잘 알고 그에 대처하게 한다.
- e. 학생들이 다문화적 만남에 참여하는 것을 가능하게 해준다.

이 프로그램에서 다루는 영역들은 다음과 같다: 다양한 사례를 통해서 본 인권과 시민의 권리, 이스라엘 사회의 사회적 경제적 격차, 유대인과 아랍인의 관계, 소수자의 권리, 학교신문 운영하기, 가교 놓기 워크숍, 새 이민자와 군 제대자 학생의 하나됨, 외국인 노동자의 지위, 젊은 여성 리더십의 양성, 유대인 대학살이 세계에 끼친 영향, 장애 아동과 사귀기, 노인들과 사귀기, 지배 권력, 기타

## 8. 이스라엘 군대 및 “가드나” 입대 준비

### 군 복무 준비

이 프로그램의 목표는 현재 민간의 법률과 규정에 따른 체제 안에 살고 있는 청소년들이 민간과는 다른 법규에 의해 움직이는 군에 입대하기 앞서 군에 대한 바른 인식과 자발성을 갖도록 이끌어주는 데 있다. 이같이 군 복무를 위한 준비와 자발성을 강화시켜주는 일은 매우 중요하고도 유익한 것이다. 각각의 입영 대상자들에게 나름의 신념과 선호하는 바가 있지만 이 교육에서는 전투 부대에서 복무하는 것이 얼마나 중요한지를 강조해준다.

### 프로그램의 구조

이 프로그램은 이스라엘 군(IDF)에 대한 포괄적이고 시의적절한 최신 정보를 제공하며 군 복무를 미리 경험해 볼 수 있게 해준다. 이 프로그램에서 우리의 민족적 경험과 유산과 문화의 바탕에 있는 가치관들, 즉 연대, 자원봉사, 평등, 다원주의, 시민의식, 국토, 서로를 지켜주기 등에 대해 강조하며 민간 체제와 군 체제의 충돌이 야기하는 갈등들에 대해 살펴보는 기회를 갖는다.

이 프로그램은 11학년에서 시작되는 2년 과정이다. 11학년 때 학생들은 징병 절차와 입대준비 과정을 경험하기 시작한다. 그런 후 이스라엘 군에 대한 친밀감을 갖도록 교육을 받고 군 병과의 분류에 대해 더 많은 것을 배우게 된다. 12학년 때 학생들은 여러 종류의 군 부대들에 대한 포괄적인 정보를 제공받고 도덕적인 갈등 문제, 의사결정 과정, 그리고 건강한 신체를 단련하기 위한 지침들을 다루는 강의와 워크숍에 참여한다.

### “가드나” 청소년 부대

가드나는 청소년 부대를 히브리어로 표현할 때의 각 단어의 첫 문자를 모아서 만든 말로서, 예비 군사훈련 조직의 이름이다. 가드나는 이스라엘 군 본부와 교육부의 협력을 받아 국방성의 청소년국에서 운영한다. 교육 대상은 14세부터 18세까지의 청소년이다. 이 조직의 목표는 청소년



년들이 장차 군 복무를 통해 국가에 봉사할 수 있도록 훈련시키는데 있다.

이 조직에서 청소년들은 이스라엘의 지리를 배우고 체육 활동에 참여하며 사격 훈련을 받고 수학여행을 하며 일반 군사훈련을 받고 서로간의 우정을 돈독히 한다.

가드나 안에도 여러 부대들이 있다: “공군 가드나”에서는 청소년들에게 모형 비행기와 글라이더 만들기를 훈련시키고 장차 공군에 입대하기 위한 준비에 도움이 되는 각종 활동에 참여케 한다. “해군 가드나”의 구성원들은 수영, 항해, 수중 낚시 등의 활동을 통해 훈련을 받는다.

가드나에 참여하는 11학년 학생들은 그들을 위해 특별히 마련된 일주일간의 집중적인 군부대 입소 훈련을 받는다.

## 9. 지역사회 학교

‘지역사회 학교’라는 말에서 쓰인 학교의 개념은 교육이 일반학교의 담장 안에서만 이루어지는 것이 아니라 가정과 지역사회에서도 이루어진다는 것을 전제로 하고 있다. 지역사회 학교는 학부모, 학생, 교사, 그리고 지역사회를 대표하는 인사 등 여러 그룹의 상호관계와 협력을 바탕으로 세워진다. 이 그룹들의 협력은 어떤 방식으로 표현되는가?

**이들의 협력은 다음과 같은 영역에서 표현된다:**

- 지역사회가 필요로 하는 것이 무엇인지를 찾아내기
- 참여하는 그룹들의 유익을 위해 활동들을 계획하고 실행하기
- 각 그룹이 책임지거나 관여해야 할 영역을 분명하게 확정하기
- 학교와 지역사회 쌍방이 이 활동을 실행하는데 필요한 가용 자원들을 서로 활용함

### 목표

- 지역사회 학교와 지역사회 구성원들이 함께 대화하며 공동으로 의사결정을 내리는 패턴을 만든다.
- 질적으로 수준 높은 레크리에이션 시간을 가지는 것을 목표로 하는 여가시간 활용 방식을 만들어낸다.
- 사회적 문화적 가치관의 내면화를 증진하고 청소년들로 하여금 사회 참여의 경험을 갖게 한다.
- 모든 연령대를 위한 문화적 활동의 중심이 되게 하고, 지역사회 내에 있는 각각 다른 문화

적 전통들을 표현할 수 있게 한다.

- 지역사회의 리더십과 교육이 그 지역의 문제에 참여하고 그 의무를 수행하는 것을 장려하는 쪽으로 활용되게 한다.
- 지역사회가 소외된 청소년들을 돌보는데 힘쓰게 한다.
- 모든 사람에게 유익을 주는 활동들을 증진하기 위해 학교와 지역사회의 자원들을 최대한 활용하게 한다.

### 운영 방법

지역사회 학교를 운영하는 방법은 기술적인 것이 아니라 교육의 기본 개념에 충실하는 것이다. 즉 모든 연령 집단에서의 열린 대화를 장려하며, 지역사회의 문제를 해결해야 할 때 이에 관한 의사결정을 내리고 그것을 실행하는 일에 참여케 하는 것이다.

지역사회 학교는 지역 위원회에 의해 운영된다. 위원회의 구성은 학교와 지역사회에 필요한 것이 무엇인지에 따라 결정된다. 그들의 활동은 지역사회에서 진행되고 있는 일에 참여하는 그룹들의 대표자들간에 평등한 관계가 설정된 것을 기반으로 하여 이루어진다.

이스라엘의 학교들은 대부분이 스스로를 지역사회 학교라고 규정하고 있으며 의사결정 과정에 있어 평등의 접근방식을 채택하고 있다. 이 과정들은 십대 청소년들에게는 중요하며 중심적인 것이다: 한편으로는 이 과정들이 청소년들의 능력을 강화시켜 주며, 다른 한편으로는 그들이 다른 사람들의 경험을 통해 경영 관리와 리더십 발휘 절차에 대해 많은 것을 배우는데 이 과정들이 도움이 된다.

모든 프로그램들을 여기에 포함시켜서 설명하는 것은 불가능할 것이다. 그러나 청소년의 리더십을 증진하고 학생들을 교육하며 훈련시키기 위해 학교가 지금까지 제안된 많은 다양한 방법들을 받아들여 활용하고, 경우에 따라서는 자체의 독특한 프로그램과 프로젝트를 개발할 수도 있을 것이라는 것을 지적해 두는 것은 중요하리라고 본다.

## E. 이 목표들을 실행하기 위해 학교에서 필요로 하는 조직 구조

학교는 청소년 리더십 개발에 투자해야 한다는 명료한 목표를 받아들이며, 교장 선생님은 학생들 한 명 한 명이 리더십의 잠재력을 가지고 있다는 것을 진심으로 믿는가? 그렇다면 학교는 이 목표를 실행하는 것을 도울 조직 구조를 세워나가는데 투자를 해야 한다.

이스라엘의 학교에서 가장 흔하게 볼 수 있는 교육적 조직 구조는 다음의 기능들을 포함한다

- 교장
- 교감
- 사회 윤리 교육 담당자
- 교육 자문역
- 담임 교사
- 전문화된 교사
- 학생회 지도교사

이 글의 제 4장에서 요약되어 제시된 프로그램들은 사회 윤리 교육 담당자와 교육 자문역과 담임 교사와 학생회 지도교사가 한 팀이 되어 학교에서 매일 함께 의논하며 운영하고 있다. 이들은 학생들을 교육하고 안내하고 격려하면서 리더십 함양 과정에 참여하도록 이끌어주는 일과 일과 중 많은 시간을 사용하고 있다.

많은 과외 활동 이외에도 이스라엘의 학교들은 담임 선생님들이 일주일에 1-2시간의 윤리 교육을 학생들에게 시행하도록 하고 있다. 많은 교육 시간이 워크숍과 학과와 문화 체험과 교육 등에 할애되고 있다.

## F. 결론

비전과 헌신, 그리고 모든 학생들에게 잠재적인 리더십이 있다는 확실한 믿음, 그리고 이 잠재력을 개발하는데 분명하고 집중적인 노력을 투자하겠다는 자발적 의향이 청소년 리더십 개발의 관건이다.

명백하고 지지적인 정부 정책은 학교의 교육 지도자들이 이 중요한 사회적 책무를 성취하는 것을 가능케 하는데 필수적이다. 나라와 중앙 정부 및 지방 정부의 기관들이 한편으로는 청소년 리더십 개발에 자원들을 투자하고 다른 한편으로는 학교 운영에 대한 정부의 기대를 명확히 알려줄 때, 우리는 미래의 수준 높은 지도자들이 학교 교정에서 자라나서 장차 사회에서 중추적인 역할을 할 것을 기대할 수 있을 것이다.

이 글에서 필자는 학교에서의 청소년 리더십 개발에 관련된 필자의 접근방식을 제시했고 청소년들이 타고난 잠재적 리더십을 키우는데 도움이 되는 다양한 프로그램들을 제시했다.

여기서 제시된 프로그램들의 공통분모는 그것들을 통해 청소년들이 자신의 능력과 강점을

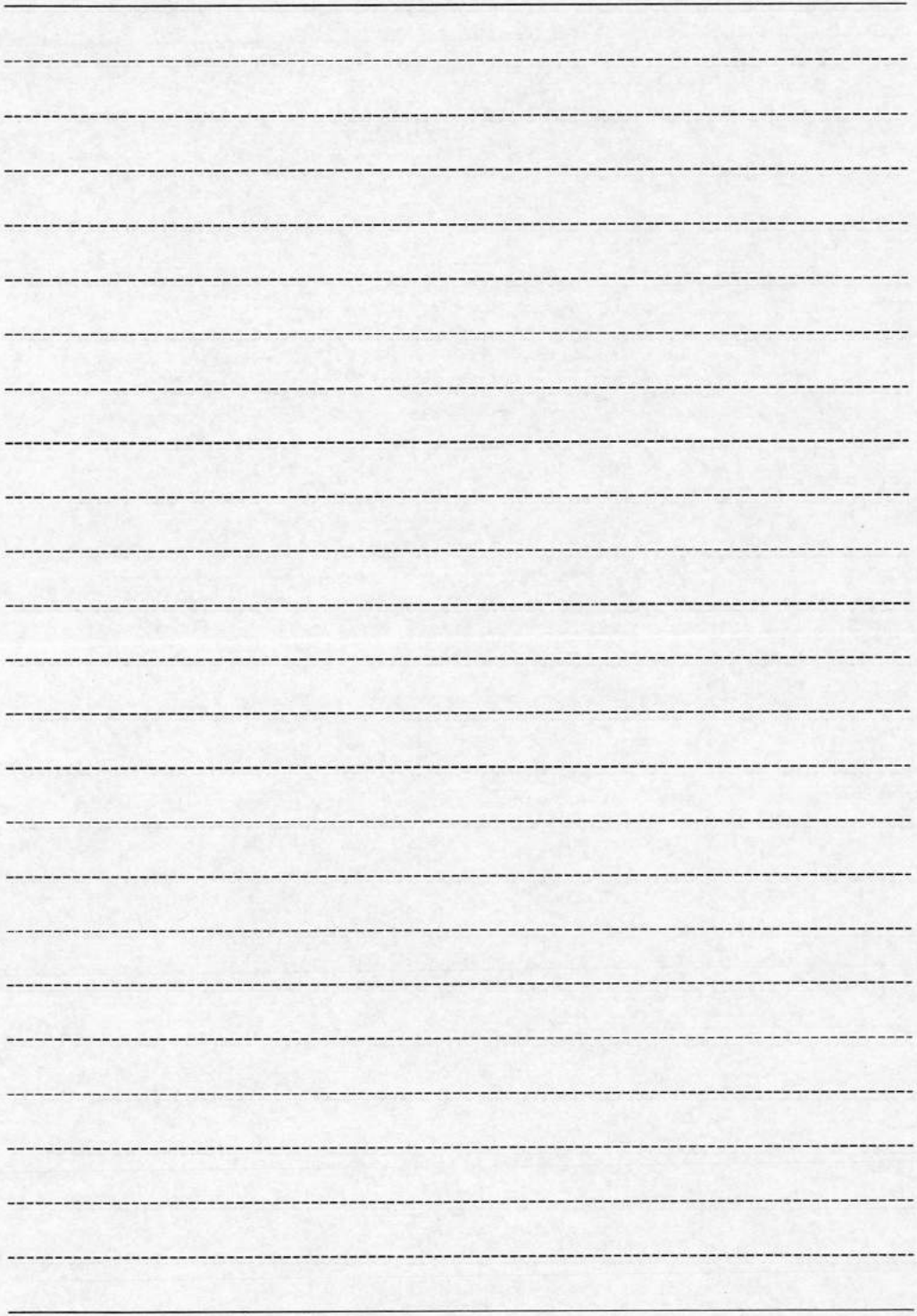
나타낼 수 있고 의사결정과 사회적 참여의 훈련을 받을 수 있는 활동들에 참여하며 경험을 쌓게 해 주고 다양한 수준에서 영향력 행사하는 지도자가 될 수 있게 해 준다는 것이었다. 일단 학교가 청소년들이 지도자의 역할을 수행하는 것을 가능하게 해 주는 기관으로서의 자기 위치를 이해하게 된다면, 이런 유형의 활동과 프로그램에 참여하는 학생들의 수요가 앞으로 더 많아질 것을 우리는 기대할 수 있을 것이다.

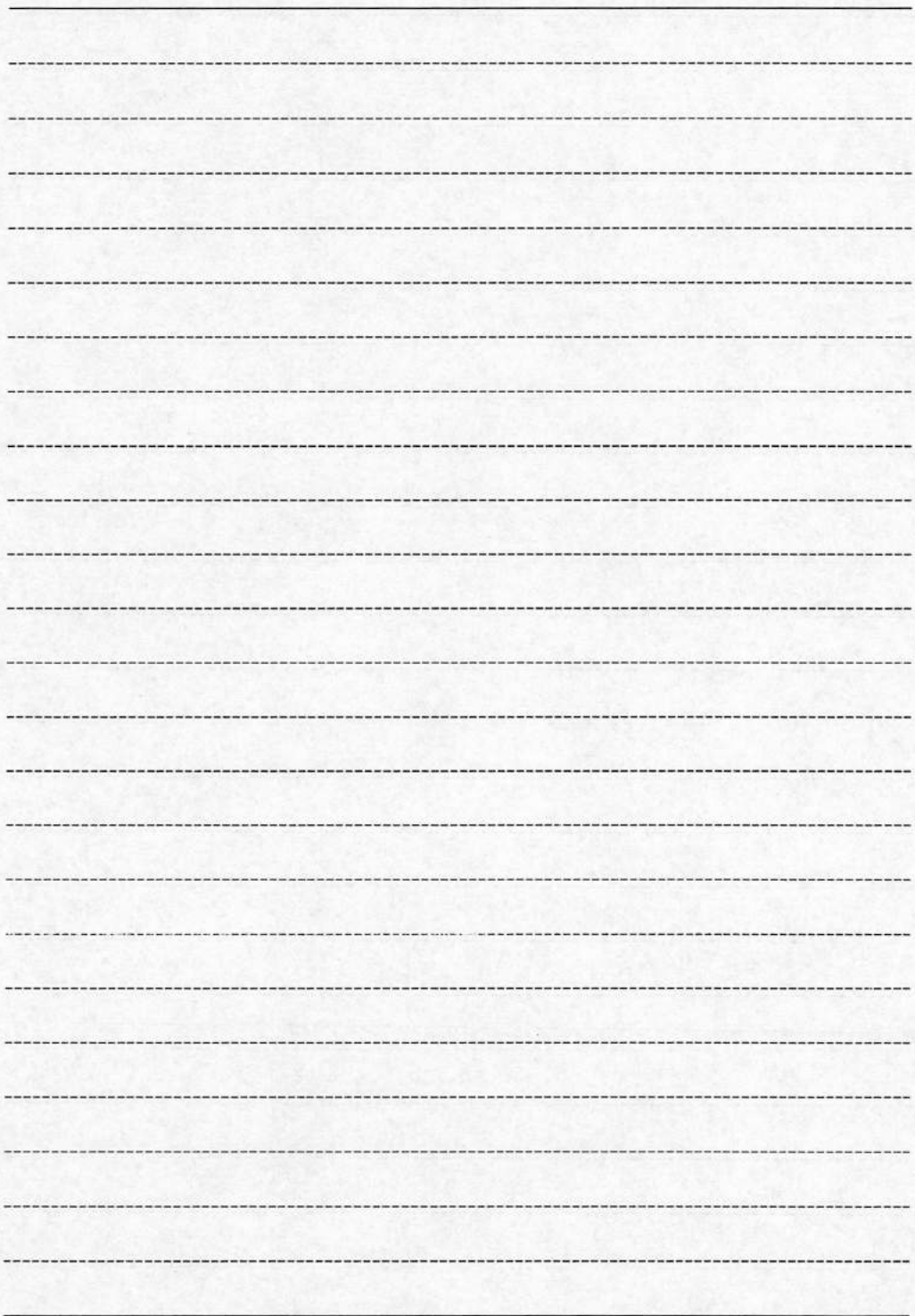
## G. 참고도서

1. Cohen, O. (2001), *Youth Leadership*, Ministry of Education.
2. Eden D. (1990), "Pygmalion Leadership Style," *Human Resource Management Review*, June.
3. Fertman C.I., Van Linden J.A. (1999), *Youth Leadership: A Guide to Understanding Leadership Development in Adolescents*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
4. Meyer P.J., Slechta R. (2002), *The 5 Pillars of Leadership*, Insight Publishing Group, Tulsa.
5. Salomon, G. (2000), *Technology and Education in the Age of Information*, Zemora-Bitan, Tel Aviv.
6. Tzidkiyaho, S. (1996), *Students Leadership*, Lewinsky College, Tel Aviv.

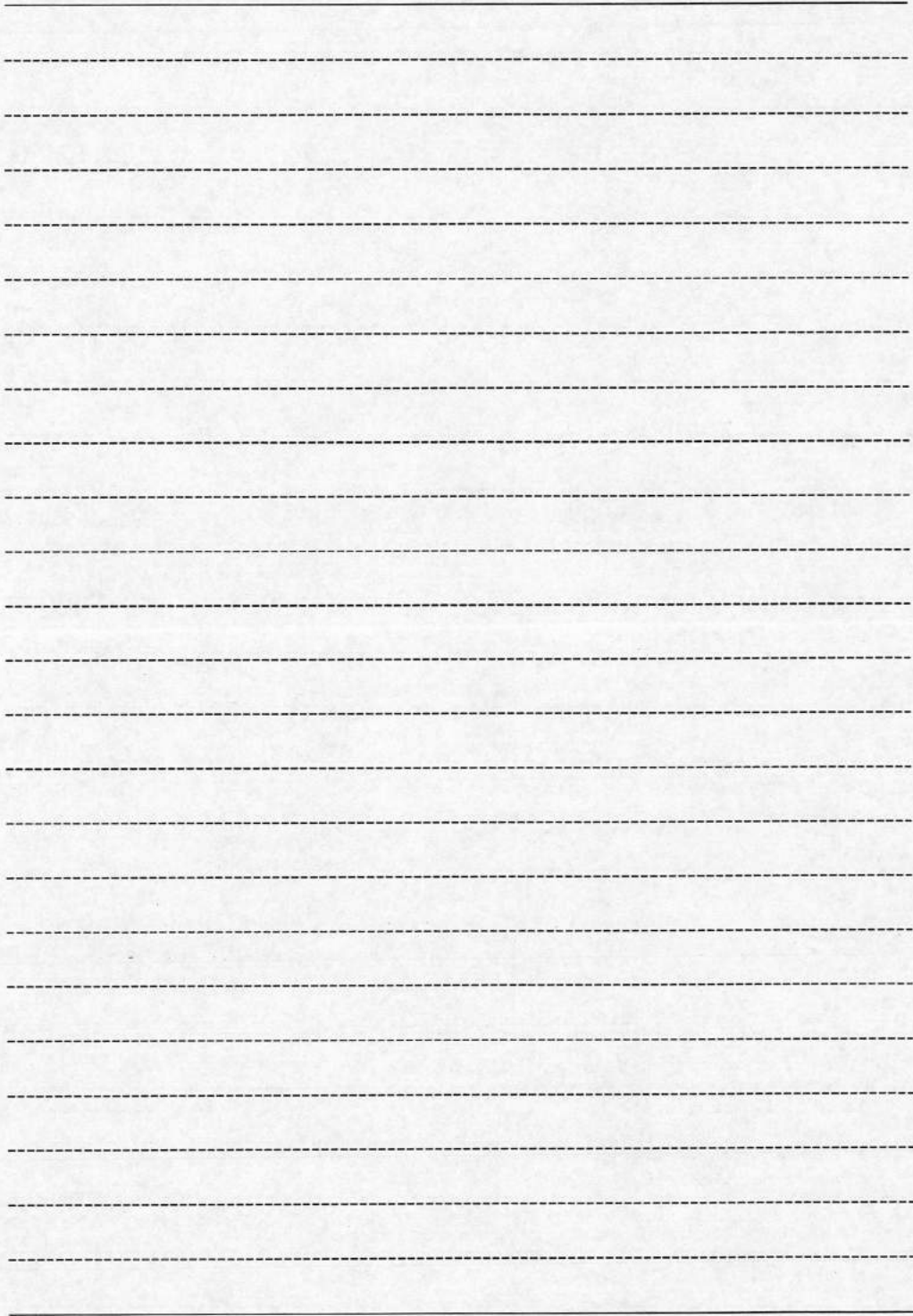












# 히브리 노래 모음

## Y'DID NEFESH

Liturgy  
Sara and Ehud Zweig

Lyrally

The musical score is written in G major, 4/4 time. It consists of eight staves of music. The lyrics are written below the notes, with guitar chords indicated above or below. The lyrics are: Y' did nefesh av ha-ra-cha-man y' did ne fesh av ha-ra-cha-man m' shoch av d' cha el r' tzo-ne cha cha el r' tzo-ne cha m' shoch av d' cha la la la la la el r' tzo-ne cha ya rutz av d' cha k' mo a yal yish-ta-cha-ve la la la la la la el mul ha-da-re-cha

(c) Osnat Pub. Ltd. Israel

*Y'did nefesh av ha-ra-cha-man*  
*M'shoch av-d'cha el r'tzo-ne-cha*  
*Yarutz av-d'cha k'mo ayal*  
*Yish-ta-cha-ve el mul ha-da-re-cha*  
*Ye-e-rav lo y'di-do-re-cha*  
*Mi-no-fet tzuf v'chol ta-am*

ידיד נפש אב הרחמן  
משוך עבדך אל רצונך  
ירוצ עבדך כמו אני  
ישתחוה אל מול הדרג  
יערב לו ידיותיק  
מנפת צוף וקל טעם.

Beloved of the soul, Merciful Father, draw Thy servant unto Thy will, that swift as a hart he may run to prostrate himself before You.

# KOLANIYOT

Nathan Alterman, Moshe Wilensky

Moderato

Ha - e - rev ba shki - a ba - har yo - ke - det a - ni cho -  
 le - met v' - ro - ot ë - nai ha - gai - a na - a - ra kta - na yo -  
 re - det uv - ësh ka - la - ni - yot lo - het ha - gai et  
 ha - pra - chim litz - ror hi t' - la - kët la u vash - vi - lim ha - mit - ka - sim ba  
 tal el i - ma hi nech - pe - zet v' - ko - ret la ha -  
 bi - ti ma hë - vë - ti lach ba - sal ka - la - ni - yot ka - la - ni -  
 yot ka - la - ni - yot a - dam - da - mot ad - mo - ni - yot ka - la - ni -  
 yot ka - la - ni - yot ka - la - ni - yot m' - tu - la - lot chi - na - ni -

The musical score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). It consists of five staves of music. The lyrics are written below the notes. Chord symbols are placed above or below the notes to indicate the harmonic structure. The lyrics are in Hebrew and transliterated.

Chord symbols: G, Cm7, F9, Bb, Eb6, F7, Bb, Gm, Gm6, D7, Gm7, Cm6, Am7, D7, Am7, D7, G7, G6, Am7, D9, G, Fine.

Lyrics (Hebrew):  
 yot shki - ot ba-har tiv-ar-na v'-tid-ach-na a -  
 val ta-mid ka-la-ni-yot tif-rach-na su-fot la-rov tē-hom-na v'-tis -  
 ar-na ach mē-cha-dash ka-la-ni-yot tiv -  
 ar-na ka-la-ni-yot ka-la-ni-yot ka-la-ni -  
 yot a-dam-da-mot ad-mo-ni-yot ha-e-rev

*Ha-e-rev ba, shki-a ba-har yo-ke-det.*

*A-ni cho-le-met v'ro-ot ē-nai:*

*Ha-gai-a na-a-ra k'ta-na yo-re-det*

*Uv-ēshl ka-la-ni-ot lo-hēt ha-gai.*

*Et ha-pra-chim litz-ror hi t'la-kēt la,*

*U-vash-vi-lim ha-mit-ka-sim ba-tai*

*El i-ma hi nech-pe-zet v'ko-rēt la:*

*'Ha-bi-ti ma hē-vē-ti lach ba-sal!'*

*Ka-la-ni-ot, ka-la-ni-ot, ka-la-ni-ot*

*A-dam-da-mot ad-mo-ni-yot*

*Ka-la-ni-ot, ka-la-ni-ot, ka-la-ni-ot*

*M'tu-la-lot chi-na-ni-yot*

*Shki-ot ba-har tiv-ar-na v'tid-ach-na,*

*A-val ta-mid ka-la-ni-ot tif-rach-na.*

*Su-fot la-rov tē-hom-na v'tis-ar-na,*

*Ach mē-cha-dash ka-la-ni-ot tiv-ar-na.*

*Ka-la-ni-ot, ka-la-ni-ot, ka-la-ni-ot*

*A-dam-da-mot ad-mo-ni-yot.*

(C) by the Authors

הערב בא, שקיעה בהר יוקדת.

אני חולמת ורואות עיני:

הגיא והערה קטנה יורדת,

ובאש כלניות ליהט הגיא.

את הפרחים לצרור היא תלקט לה,

ובשבילים המתכסמים בטל,

אל אמא היא נחפזת וקוראת לה:

'הביטי מה הבאתי לך בסל!'

כלניות, כלניות, כלניות, כלניות אדמדמות אדמוניות.

כלניות, כלניות, כלניות מטללות חנניות.

שקיעות בהר תבערנה ותדעכנה,

אכל תמיד כלניות תפרחנה.

סופות לרב תהמנה ותסערנה,

אך מחדש כלניות תבערנה.

כלניות, כלניות, כלניות אדמדמות אדמוניות.

Evening comes, sunset burns in the mountain. I am dreaming and my eyes see:  
 A small girl descending to the valley, and in a flame of Anemones the valley  
 glows. She gathers the flowers into a boquet. And in the paths covered with dew  
 she hurries to mother and calls out, Look at the basket I've brought you.

# Y'RUSHALAYIM SHEL ZAHAV

With conviction

N. Shemer



1. A - vir ha - rim tsa - lul ka - ya - yin v' - ré - ach o - ra -  
 -tar - dé - mat i - lan va - e - ven sh'vu - ya ba - cha - lô -  
 2. Ha - zar - nu El Bo - rot Ha - ma - im La Shuk V' - La - khi -  
 Ba - mea - rot A - sher Ba - sel - la Al - pei - sh' ma - shot Zor -



- nim ni - sa b' - ru - ach ha - ar - ba - yim im kōl pa - a - mō -  
 - ma ha - ir a - sher ba - dad yō - she - vet u - v' - li - ba chō -  
 - khar Sho - far Ko - re K' - har Ha - Ba - it Ba - ir Ha - A - tik -  
 - chot V' - shub Ger - ed El Yam Ha - Mel - lah Be - de - rech Ye - ri -



- nim uv' - mā Y' - ru - sha - la - yim shel za - hav v' - shel n' - chō - shet v' - shel  
 - ka U - cho



ōr ha - lô l' - chōl shi - ra - yich a - ni ki - nōr Y' - ru sha -



- nōr ra - yich a - ni ki - nōr ki - nōr

Jersusalem of Gold, of copper and of light I shall accompany all the songs dedicated to you.

- |   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| 1. 포도주처럼 맑은 공기<br>은은한 종소리<br>서늘한 저녁 바람 타고 오는<br>술잎 내음<br>줄고 있는 나무와 돌들<br>꿈꾸듯 한가해<br>적막한 옛 도성<br>그 안에 벽 하나 | 2. 샘들은 다 말라버렸고<br>장터도 텅 비고<br>예루살렘 옛 성전터 찾는 이도<br>없구나<br>바위에 뚫린 굴을 지나<br>바람은 오가는데<br>사해길 행인 없고<br>여리고길 적막하다. | 3. 나 너를 노래하리라.<br>관쇠위 꾸미리라.<br>나 비록 보잘것 없는<br>시인이어도.<br>너를 노래하는 내 입술<br>천사의 입맞춤<br>어찌 널 잊겠느냐<br>황금빛 찬란한 성아! | (후렴) 황금빛 예루살렘아<br>구리빛 찬란한 성아<br>나는 너를 노래하는 수금이다 |
|---|--|---|---|