

조직은유의 변화를 통해 본 조직의 변동과정¹⁾ 전국교직원노동조합을 중심으로

윤 건 수*

1. 은유로서의 조직관

만약 현실의 조직이 단선적인 논리에 의해 파악되거나 객관적으로 주어진 실체로 이해되는 것이 아니라면 그 조직은 복잡하다고 말할 수 있다. 그리고 조직 현상이 복잡하면 할수록 그것을 설명하기 위해 사용하는 모델이나 시각 역시 복잡해지는 경향이 있다. 조직 안에는 이질적이고 다양한 현실들이 상호작용하고 있는데, 그러한 상호작용을 정확하게 표출하려는 가운데 설명의 내용이 늘어나기 때문이다. 일반적으로 조직 현상의 복잡성을 설명하는 과정에서 증가되는 모델의 복잡화를 감소시키기 위해, 사람들은 수치나 기호 등과 같은 경성언어를 설명의 도구로 채택한다. 그리고 경성언어를 활용할

*수원대 강사

1) 이 논문은 필자의 박사학위 논문인 “상징체계를 통해 본 조직의 변화과정” (1992년 고려대학교)의 일부를 발췌하여 수정한 것이다.

수록 계량화가 촉진된다. 하지만 전문가를 제외한 일반 사람들은 경성언어에 익숙하지 않기 때문에, 그리고 경성언어라는 것은 현실의 일부분만을 추상화시킨 것에 불과하기 때문에, 경성언어를 통한 조직이해는 그만큼 제한적인 경우가 많다.

자연언어는 경성언어가 지닌 이와 같은 약점을 보완하면서 조직 현실을 이해할 때 활용되는 설명의 도구다. 실제로 자연언어를 활용하게 되면 단순한 수치의 조합보다 관찰의 대상에 대한 이미지를 더욱 선명하게 연상시킬 수 있기 때문에, 오히려 복잡한 현실을 이해하는 데 더 도움이 된다는 견해가 있다(Daft and Wiginton, 1979; Daft, 1980). 자연언어를 통해 조직을 이해한다는 것은, 조직을 이해하고자 하는 사람이 관찰자의 입장에 서건 혹은 관리자의 입장에 서건, 마치 책을 읽듯 조직을 읽어 나간다는 것을 의미한다. 그리고 이 때의 “읽는 능력”은 은유를 바탕으로 한다(Morgan, 1986). 사회과학을 정확히 이해하기 위해서는 사회과학자가 현상을 설명할 때 사용했던 은유(*metaphor*)를 이해할 필요가 있다는 견해(Fine, 1984)는, 자연언어의 기반이 되는 은유의 중요성을 단적으로 말해 주고 있다. 특히 조직에 대한 은유들간의 차이를 통해 조직을 다양한 방식으로 이해할 수 있다는 주장은 이미 많은 학자들이 지적한 바 있다.²⁾

예컨대 “A는 B다(A is B)”라는 문장형식이 있다고 가정하자. 이 문장은 A라는 원관념을 B라는 보조관념을 통해 표현한 것인데, 그것을 은유적 표현이라고 한다. 원관념이란 화자가 표현하고자 하는 의미이고, 보조관념이란 그 의미를 전달하고자 하는 매개물이

2) 예컨대 조직이 유형을 나눌 때 사용했던 기계와 유기체(Burns and Stalker, 1961)의 은유, 혹은 개방체계와 폐쇄체계(Thompson, 1967) 등의 고전적 은유로부터, 하나의 조직은 기계, 유기체, 두뇌, 문화현상, 정치체계, 심리적 감옥, 흐름과 변동, 지배의 도구 등 어느 것으로도 읽을 수 있다는 현대적 은유(Morgan, 1986)에 이르기까지 조직의 은유는 다양하다. 특히 조직의 의사결정 과정에 대해서 많은 은유들이 사용되고 있는데, 의사결정이란 규범이나 휴리스틱스가 아니라 결정과 관련된 요소들이 지니고 있는 독특한 통합체로서의 개별적 표상이나 이미지를 뜻하는 경우가 많기 때문이다(Mitchell et al., 1986 : 293~295). 예를 들어 조직의 의사전달 과정을 물이 흘러가는 도랑과 같이 단선적으로 파악할 수도 있고(Reddy, 1979 : Axley 1984), 여러 가지 요인들이 뒤죽박죽 얽혀 우연히 결과물이 쏟아져 나오는 쓰레기통으로 이해할 수도 있다(Cohen, March, Olsen, 1972). 이와 같이 대상에 대한 이미지를 형성시키는 역할체로서의 은유는, 대상이 지니고 있는 속성을 고정적으로 표현하게 해 줄 수 있을 뿐 아니라, 그것의 동적인 과정까지도 함께 표현해 줄 수 있다는 점이 중요하다. 민주조직이 만들어지는 과정의 중요성을 자궁 속의 태아가 형성되는 과정을 통해 은유화시킨 것은 대표적인 예이다(Cafferata, 1982).

다. 은유는 이와 같이 서로 이질적인 원관념과 보조관념의 관계를 유사성의 이미지를 토대로 하나의 관계로 표현해 내려는 시도라고 할 수 있다. 은유의 장점은 이와 같이 모호한 두 개념의 결합을 통해 통합적인 이미지를 만들어 내는 데 있다(참고: Beardsly, 1967; Clucksberg, 1990; Krefing과 Frost, 1985; Merton과 Schwartz, 1982; 오규원, 1990: 3장). 이러한 논의를 조직에 적용시킨다면 은유는 질적이고 유동적이며 다양한 조직의 실재(reality) 중 어느 하나의 실재를 두드러지게 부각시킴으로써, 조직생활에 안정감을 부여한다고 볼 수 있다(Mumby, 1989: 19). 다시 말해 조직성원들이 경험하는 수많은 현실 중 선별적인 하나의 현실에 대해 조직성원들의 지각이나 관심이 모이게 만들고, 그것을 농축된 상으로 요약하며 전달한다.

하지만 은유는 대상에 대한 이해를 촉진시키기 위해 언어를 단순히 수사학적으로 세련화시키는 소극적 의미로 받아들여지는 것이 아니라, 그 은유와 관련된 사람들의 실제적 경험을 만들어 내는 적극적 의미로도 이해되어야 한다.³⁾ 이것은 은유가 학자들의 조직관을 대변하는 이론적 개념이 될 뿐만 아니라, 실제의 조직 행위자들에게도 큰 영향을 끼치는 실천적 개념이 될 수 있다는 뜻이다. 특정 시점에서 조직에 대한 은유가 만들어진다는 것은 그 조직에 대한 통합적 이미지가 형성된다는 것을 뜻하는데, 이 때의 은유는 외부 관찰자나 조직 행위자들에게 조직에 대한 이해를 간단화시키며 행동의 동인을 제공한다.

2. 조직의 은유와 해석체계

앞서 조직을 이해하기 위해서는 마치 책을 읽듯 조직을 읽을 수 있어야 한다고 하였는데, 이 때의 '읽는 행위' 안에는 해석이 수반된다. 관심이 되는 조직 현상에 대해 행위자들이 부과하는 의식적이고 무의식적인 해석과정은 일반 독자가 책(text)을 읽어 나가

3) 은유가 실제적 경험의 창조와 밀접한 관계가 있다는 사실은 정책문제 정의 및 정책결정 과정을 통해 확인할 수 있다. 어떤 정책이 있을 경우 그것을 어떻게 정의하는가에 따라 결정 및 집행의 구체적 성격이 달라지는데, 이 때 정책문제에 대한 정의를 내리는 작업은 그 정책에 대한 은유를 만들어 내는 작업과 동일하다(참고: 이종범, 1992; Stone, 1988: 117~123)

는 과정과 동일하다. 예컨대 법원의 판례가 사법제도를 이해하는 중요한 단서가 되는 것과 마찬가지로, 조직에 떠다니는 다양한 이야기(*story*)들은 그 조직을 이해하는 열쇠가 될 수 있다(Boje, 1991).⁴⁾ 그것은 이야기 안에 표현된 은유의 힘 때문이다.⁵⁾ 그러므로 조직의 은유를 밝히기 위해서는 좀더 넓은 의미에서의 해석과정이 전제되어야 하며, 이때 해석의 대상은 text 구조를 반영한 조직현상이다. 해석의 대상이 text 구조라는 것은 해석과정이 단지 그 조직 안에서 사용되는 전설이나 무용담 혹은 의사전달 구조를 이해하는 것 이상을 의미한다. 오히려 조직의 이야기는 단순히 조직 안에서 떠돌아 다니는 에피소드로서일 뿐만 아니라 조직 그 자체이기도 하다. 이것은 이야기가 전개되는 보편적인 논리를 조직의 이해에 활용할 수 있다는 의미다. 그리고 조직의 이야기가 전개되는 논리를 이해하는 과정에서 크게 세 분야의 통찰력을 기대할 수 있다.⁶⁾

-
- 4) 하나의 이야기가 전달되고 있다는 것은 이야기가 행해지고 있는 맥락이 동시에 전달되고 있다는 뜻이며, 이때의 맥락은 조직과 관련을 맺고 있는 수많은 실제 중 하나를 구성하고 있다고 보인다. 그리고 이야기란 통일체로 구성되어 있는 것이 아니라 파편화되고 유동적인 형태로 존재하기 때문에, 하나의 이야기를 구성하는 과정에서 여러 이야기들을 포함시키게 되고 그만큼 맥락의 상호의존성을 확인할 수 있는 첩경이 된다(참고: Boje, 1991: 110~111).
 - 5) 실제로 이야기는 사람의 감정에 호소하고 다른 사람의 관심을 불러 일으키는데 있어서 다른 설득수단보다 더 큰 영향력을 가지고 있으며, 그만큼 행동에 대한 추진력도 강하다고 볼 수 있다. 이것은 이야기가 가지고 있는 은유적 성격 때문이다. 예컨대 이야기가 다양한 견해를 가진 집단의 결속을 조장하고 조직성원으로 하여금 조직의 업무에 더 많은 충성을 바치게 하는(Eisenberg, 1984) 이유를 여기서 찾아볼 수 있다. 또한 자료의 성격으로 보아도 이야기는 그것이 빚어 내는 통합적인 이미지 때문에 단순한 통계수치보다 사람의 인식에 큰 영향을 끼치는 변수가 될 수 있다(Martin, 1982; Martin and Powers, 1983). 예컨대 포도주를 판매하는 광고전략을 통계수치를 이용한 전략, 통계수치와 이야기를 섞어서 판매하는 전략, 그리고 이야기만을 광고문안에 넣어서 판매하는 전략 등 세 가지로 나눌 때, 가장 효과적인 전략은 이야기만을 넣어서 판매하는 전략이었다. 이야기가 사람의 관심을 집중시키면서 다른 해석 가능성은 감소시키는 효과가 있기 때문이다.
 - 6) 논의의 방향은 틀리지만 조직의 이야기의 기능과 내용은 3가지 측면에서 접근할 수도 있다(Martin, 1982). 첫째는 문화인류학적인 신화분석 방법으로 고립된 사회나 원시부족을 배경으로 하여 이야기 구조를 밝혀 내는 작업이다. 주로 공동체의 기원이나 결속의 문제 등에 관심을 가지고 있다. 둘째는 전설과 무용담(*sagas*) 등을 중심으로 '사실에 근거를 두고 조직의 과거를 긍정적으로 서술한 것'인데, 한 조직의 창업전설 혹은 제도개선의 중요한 전환점에 대한 이야기 등을 담고 있다. 셋째는 조직과 관리철학의 관계 속에서 이야기의 기능을 강조

첫째는, 문예학(주로 소설 이론)에서 얻을 수 있는 통찰력이다. 소설의 내용을 이루고 있는 주제, 구성(인물과 배경 그리고 사건), 문체 등의 개념은 조직 현상의 이해과정에 그대로 적용시킬 수 있다. 예를 들어 소설의 주제는 조직의 목표, 소설의 구성은 조직이 처한 상황과 활동과정, 그리고 소설의 문체는 그 조직의 가장 지배적인 언어 등으로 등치시킬 수 있다. 소설양식을 활용할 때 생기는 장점은 소설 속에는 상황을 규정하는 인간에 대한 가정이 비교적 명확히 드러나 있기 때문이다. 또한 소설 속에는 화자나 청자의 의도, 사건의 전개과정 등에 대한 가정이 다양하게 나타나 있다. 그러므로 문예학적 방법을 채택하면 씌어진 작품을 대상으로 하여 해석을 해나가듯, 조직에서 발간된 주된 문서를 분석대상으로 하여 조직운영의 숨겨진 차원들을 분석해 낼 수 있다. 또한 소설의 숨겨진 가정이 아니라 수사학적 서술방식을 통해서 조직의 활동을 이해할 수도 있다. 그것은 타인을 설득시키는 방법으로서의 수사학적 힘을 토대로 한다.⁷⁾ 예컨대 소설을 구성할 때 주된 요소로 작용하는 문단의 배열, 사용되는 문체(주어와 동사의 사용 방법), 논증(주된 개념의 뜻풀이), 주제(자주 되풀이되는 용어) 등의 4가지 변수가 시간에 따라 변모하는 양상을 통해 조직의 전략이 어떻게 변화되어 왔는가 하는 점을 밝힐 수 있다 (Huff, 1983).⁸⁾

둘째는, 인지심리학 이론을 토대로 개발된 도식(Scheme)의 개념을 동원해 이야기의 개념을 세련화시킬 수 있다. 이야기가 다른 설득수단보다 더 기억과 회상을 촉진시키고 대상에 대한 믿음을 강화시킨다(Wilkins, 1983)는 점에서, 이야기는 무의식적으로 형성

한 것으로 이야기가 조직성원의 지지를 이끌어 내고 헌신을 가져올 수 있는 가능성을 논하고 있다. 이상 세 가지 접근법 중 첫째 것은 이야기 구조의 이해와 깊은 관계가 있고, 둘째와 셋째 것은 이야기의 기능과 효과를 이해하는 데 도움이 된다.

7) 또한 사회적으로 의미있는 정책을 분석할 때도 소설적 기법을 활용할 수 있는데 그것은 대체로 정책 언명이 관련 고객에게 가져다 주는 정책효과에 초점을 두고 있으며, 체계적인 분류법에 토대를 둔 엄격한 의미에서의 유형이나 구조는 아니다. 예컨대 정책 상황에서 정부의 의견을 정당화시키기 위해 쓰이는 대부분의 이야기는 '쇠퇴의 이야기'와 '통제와 무력감의 이야기'로 구성되어 있다(Stone, 1988 : 108~126). 쇠퇴의 이야기는 현 상황의 불안과 절망을 가중시키는 반면 통제나 무력감의 이야기는 미래에 대한 희망을 담고 있는 것이 보통이다.

8) 비록 소설적 방법을 동원하고 있다는 말을 하지는 않지만 대통령의 담화문이나 연설문을 분석하는 방법의 일종으로 쓰이는 내용 분석은 넓은 의미에서 소설적 방법이라고 할 수 있다.

된 도식이 인간의 행동에 영향을 끼치는 과정과 동일하다. 그리고 이야기는 각각의 단위행동들이 연결되어 통합된 이미지를 만들어 내는 것을 핵심으로 하기 때문에,⁹⁾ 이것은 인지심리학에서 말하는 상황(행동) 도식(*script*)과 아주 흡사하다(Martin, 1982). 행동 도식은 인간의 머리 속에 저장된 여러 가지 형태의 지식 중 행동의 순서에 대한 목록과 관계 깊은데, 단위사건과 그것들간의 연결에 대한 지식이 머리 속에 저장된 것을 의미한다(Gioia & Poole 1984 : 450). 이 때 머리 속에 저장된 지식구조는 연극에서의 연극대본과 동일한 역할을 한다. 연극대본 속에는 소품과 무대장치 그리고 일련의 행동을 묶어 주는 연결법칙이 내재해 있고, 대본을 중심으로 무대구조의 성격 및 연극의 내용이 결정된다. 마찬가지로 행동도식 안에는 구체적 상황 속에서 어떤 행동을 할 것인가에 대한 시나리오가 저장되어 있다.

셋째는, 위에서 설명한 연극(*drama*)의 개념을 확장하여 조직의 이야기를 설명하는 방법이며, 이는 앞의 두 가지보다 적용의 폭과 설명범위가 넓다. 단순히 문예학이나 인지심리학 발상을 취하는 것은 구체적 맥락하에서 조직의 ‘행동’을 부각시키기에 미흡하다. 그것만으로는 이야기가 가지는 가치함축과 감정표현의 측면을 설명해 주기 힘들기 때문이다. 여기에서는 인간의 행동을 상황을 이해하려는 인지적 측면과 상황 속에서 활동하려는 행동적 측면의 두 가지로 나누어, 앞의 것은 문법적 측면과 연결시키고 뒤의 것은 수사학적 측면과 연결시킨다. 인간행동의 문법적 특성은 어떤 집단이 처한 상황(혹은 사건)을 이해하기 위해서는 그들이 사용하는 어휘나 용어의 집합을 이해해야 하는 것

9) Jacobson은 우리가 일상적으로 수행하는 의사전달 혹은 대사에도 다음 6가지 기능이 포함되어 있다고 본다. 첫째 단순히 정보를 전달하는 지시적 기능, 둘째 화자의 감정을 전달하는 표현적 기능, 셋째, 위협·애원·설득·약속 등을 통해 청자에게 어떤 반응을 불러일으키는 사역적 기능, 넷째 단위 대사가 전체 text에서 갖는 고유한 내적 힘으로서의 시적 기능, 다섯째 청자의 주의를 지속시키려는 친교적 기능, 여섯째 동일한 어휘와 문법 혹은 약호의 사용들을 통해 엿볼 수 있는 메타언어적 기능 등이 바로 그것이다. 또한 Austine은 일상적인 발화(*utterance*)에도 다음 3가지 기능이 동시에 작용하고 있다고 본다. 첫째 ‘이제는 그만 두겠다’ 등과 같이 상황과 무관하게 화자의 의도에 초점을 둔 언표적(*locutionary*) 기능, 둘째 상대방의 감정에 어떤 영향을 끼치는 언표결과적(*perlocutionary*) 기능, 셋째 타자가 자기의 말에 동의하는가의 여부와 관계된 언표내적(*illocutionary*) 기능 등이다. 그러므로 어떤 이야기가 행해진 맥락의 분석을 통해 화자의 의도와 청자에 대한 태도 혹은 상황에 대한 화자의 정의 등을 이해할 수 있다(참고 : 신현숙, 1990 : 79~83).

과 밀접한 관계가 있다(Burke, 1969; Gusfield, 1989 : 179~234). 인간에게는 행위, 장면, 행위자, 행위수단, 행위목적 등의 기본적 사고틀이 존재하는데 이런 것들의 배합이 의미를 다양하게 구성하기 때문이다.¹⁰⁾ 반면에 인간의 상호작용이 행위자와 청중으로 구성된다는 점을 전제로 하기 때문에 모든 행위에는 남과 자신을 설득시키려는 노력이 담겨 있다는 것은 수사학적 특성이다. 그렇기 때문에 모든 언어는 설득의 한 형태에 불과하다는 주장이 가능하며, 그것은 과학언어의 경우에도 해당된다(McClosky, 1985; Gusfield, 1976). 이 때 문제를 어떤 시각에서 보는가,¹¹⁾ 혹은 어떻게 규정하는가에 따라 설득의 형태가 달라질 수 있다.

이상과 같이 문예학과 인지심리학 혹은 연극학에서 다루어지는 방법론은 조직의 실재를 파악하는 데 도움이 된다. 특히 구체적 시점에서의 조직의 실재와 한 시점에서 다른 시점으로 변형되어 가는 실재의 변형과정을 설명하기 용이하다. 그것은 텍스트가 담고 있는 복합적인 구조가 사회현실의 복잡성을 그만큼 많이 반영할 수 있기 때문에 가능하다. 예컨대 조직의 실재를 소설로 파악하게 되면 조직 행위자, 고객, 상황, 사건 등에 대한 정의와 그것들의 연결고리에 대한 정의(*definition*)가 가능하다.¹²⁾ 그리고 소설을 서

-
- 10) 예컨대 음주로 인한 자동차 사고시 ‘음주운전’과 ‘음주운전자’가 가지는 뉘앙스는 완전히 다른데, 그에 따라 사고책임의 귀인도 달라지게 된다. 전자는 주로 장면(배경)이나 사건 자동차 도로 등과 같이 외적인 맥락에 사고의 원인을 찾고, 후자는 행위자에게서 사고의 원인을 찾게 된다(Gusfield, 1981).
- 11) 예컨대 경찰관은 총을 휴대하고 범죄자와 맞서 싸우는 자이며, 경찰서는 시민들에게 사고율과 범죄율을 발표하는 기관 등으로 묘사되는데, 이 모든 것들은 경찰이 범죄와 맞서 싸우는 일을 하고 있음을 부각시킨다. 하지만 그들은 범죄와 싸운다기보다는 일반 조직관리 업무에 더 많은 신경을 쓰며 실제로 범죄자를 검거하는 경우는 드물다(Manning, 1977). 경찰 업무는 극적인(*dramatic*) 성격이 부각되기 때문에 국민들은 경찰을 직업인으로서가 아니라 국민의 충복이라 보며, 사회적인 범죄조차 환경의 문제가 아니라 개인의 문제로 보기 쉽다.
- 12) 이야기를 구성하는 각각의 항목들이 시간의 흐름에 따라 인과관계의 구조만 가진다면, 이야기 구조는 기존의 실증주의에서 주로 강조하는 변수들간의 인과관계 구조와 큰 차이점이 없다. 오히려 이야기 구조가 가질 수 있는 장점은 구체적인 시점별로 이야기를 구성하는 항목들간의 관계망들이(상태 묘사) 어떻게 변화되어 가는가를(과정 서술) 알 수 있다는 점에서 찾을 수 있다. 그렇다고 해서 이야기 구조가 단순히 구조주의에서 분석하는 신화의 구조와 동일한 것은 아니다. 구조주의에서는 신화소로 작용하는 작은 항목들의 연결이 무의식적으로 그리고 본질적으로 어떻게 작용하는가에 관심을 둔다면, 이 논문은 이야기의 요소로 작용하는 작은 항목들이 구체적 맥락하에서 어떻게 변화되어 왔는가 하는 점에 관심을 둔다.

술하는 과정에서 드러나는 주요 항목에 대한 묘사들이 은유적으로 혹은 수사학적으로 전개되며, 각각의 항목들을 연결시켜 통합적 이미지를 구축해 낼 수 있다. 한편 조직의 실재를 행동도식으로 파악하게 되면 구체적 상황 속에서 단위 사건들이 어떻게 연결되는가에 대한 지식을 가능하게 해 준다. 마지막으로 조직의 실재를 연극의 개념을 통해 이해한다면, 인간에게 존재하는 기본적 사고틀로서의 행위, 장면, 행위자, 행위수단, 행위목적 등의 배합이 어떤 식의 설득력을 가지고 사람들에게 작용하는가 하는 점을 알 수 있다. 이야기 구조를 위의 세 가지 중 어떤 식으로 받아들이든 간에 중요한 점은 이야기를 구성하는 기본항목들이 존재하고, 그 항목들이 은유적으로 서술되며, 그렇게 서술된 것들의 배합이나 연결을 통해 일정 시점에서의 통합적인 이미지가 만들어진다는 점이다. 이 때의 통합적인 이미지나 농축된 상을 그 시점에서의 지배적 은유라고도 설명할 수 있다. 이 논문에서 말하는 조직의 변동이 바로 지배적 은유의 변화를 의미하며, 지배적 은유의 변화는 이야기를 구성하는 기본 항목들간의 배합(배열)이 빚어내는 통합적 이미지의 변화를 의미한다.

3. 이야기의 구조와 이 글의 분석방향

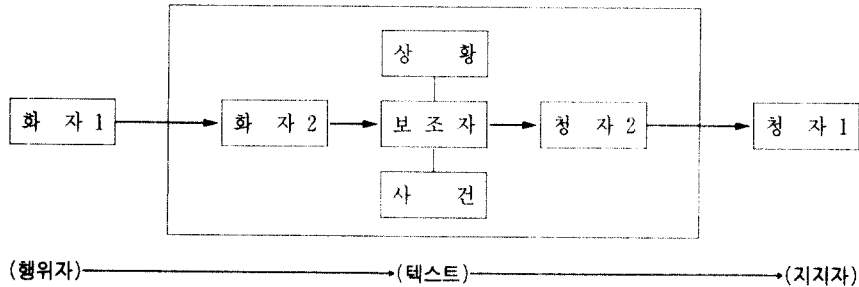
이 논문은 지배적 은유의 변화를 설명하기 위해 제도화가 진행되고 있는 자발적 사회 조직을 사례로 선정하였다. 비교적 안정된 조직보다는 조직화가 진행되고 있는 조직이 더 많은 변화를 경험하게 되고, 그런 조직일수록 은유의 변화를 설명하기 용이하기 때문이다. 구체적으로는 1980년대 후반 대한민국에서 전개되었던 교육운동을 주도했던 전국교직원노동조합(이하 전교조)을 중심으로 이 논문의 주제를 엮어나가기로 한다.

전교조는 1970년대 노동야학 운동과 민중교육 운동으로부터 비롯된 비제도권의 교육 활동과, 1980년대 비공개적으로 전개된 교사들의 각종 소모임 활동 등을 뿌리로 한다. 이념성을 띠고 있다고 해서 정부의 강력한 탄압 대상이 되기도 하였지만, 1987년의 민주화 운동이 기폭제가 되어 나타난 전국단위의 교직원 노동조합은 교육 분야의 민주화를 위해 많은 것을 이루어 냈다. 특히 다른 재야운동 단체와는 달리 공무원이라는 제한된 신분의 구성원이 포함되는데도 불구하고 1980년대의 가장 성공적인 조직 중 하나로 꼽힌다. 일반적으로 전교조의 형성 및 변화 과정은 4개의 시기로 구분하여 설명할 수 있는

데, 그러한 시대구분이 자의적인 것은 아니며 사회적 상황의 변화와 밀접한 관계가 있다. 1기는(1985~1987년 전반기) 〈문제제기〉 단계로서 당시의 사회적 상황은 제 5 공화국 말기의 권력누수 현상을 적극적으로 방지하려는 군사권력의 통제가 극심했던 시절이다. 민족·민주·민중 등의 3민 개념을 둘러싸고 정부와 재야세력 간의 갈등이 첨예하게 전개되었던 상황이었으며, 수많은 민주인사들이 투옥과 고문을 당했던 시절이다. 2기는(1987년 후반기~1988년 후반기) 〈조직확대〉 단계로서 당시의 사회적 상황은 1987년 전두환의 4·13 호헌조치와 그에 대한 반발로 6월 민주화 운동이 전개되며 사회 각 부분에서 자기몫 찾기 운동이 힘차게 전개되고 있던 상황이다. 특히 노동자의 권리를 둘러싸고 이제까지 억눌렸던 각종 세력이 결집되어 기업과 정부에 정당한 요구를 하던 시대다. 3기(1988년 후반기~1989년 후반기) 〈조직참여〉 단계인데 당시의 사회적 상황은 6공화국 초기에 다양한 분야에서 일어나고 있었던 사회운동에 대한 합법성 여부가 정부의 의지와 충들을 거친 후 점차 안으로 갈무리되어 가며, 다시 정부의 탄압과 힘이 강력해지기 시작하는 상황이다. 특히 합법적 공간에서의 운동이라는 대전제하에 1988년 11월에 결집되었던 각종 민주약법 개폐 운동이 1989년 2월 대통령의 거부권 행사로 부결되고, 그 과정에서 노동자와 농민의 권리가 사회적으로 큰 이슈로 등장하였던 시기다. 4기는(1989년 후반기~1992년 현재) 〈조직유지〉 단계로 국내의 사회적 상황은 국제적 상황 변화와 밀접한 관계가 있다. 소련과 동구의 몰락이 가져온 Marx 사상의 한계점들이 재야와 운동권 내에서 활발히 토론되고, 국제 변화에 따른 한반도의 긴장완화와 군축논의가 국내의 중요한 사안으로 등장한 시기다. 특히 이 시기는 국제화와 개방화에 따른 통일논의가 거의 모든 분야에서 활발히 전개되는 상황이었다. 3기까지의 사회적 상황이 국내 문제에 주된 초점을 두었다면 4기에는 국제 문제가 모든 세력들의 현안으로 등장하던 시기였다고 볼 수 있다. 또한 이 시기에는 교육 분야의 운동과 농민운동 그리고 기존에 활발히 전개되어 왔던 노동운동 등이 특히 주요한 사회운동 세력으로 남아 있었던 시기라고 볼 수 있다.

이 논문에서는 이와 같이 전교조의 변화단계를 넷으로 나누고, 각 단계별로 가장 지배적인 은유가 무엇이었는가를 분석함으로써 전교조의 변화과정을 이해하고자 한다. 그리고 전교조가 결성되고 활동을 해나가게 된 초기부터 현재까지 전교조에서 공포한 “공식 선언문”을 분석의 텍스트로 선정한다.¹³⁾ 기본적인 구조는 〈그림 1〉과 같이 교육운동 세력을 구성하는 핵심 성원을 이야기를 전달하는 〈화자 1〉로 설정하고, 선언문은 화자

(그림 1) 이야기의 구조



의 의도가 작용하는 해석체계로서의 <텍스트>로 받아들이며, 교육운동에 지지와 공헌을 할 수 있는 잠재성원들을 화자의 이야기를 받아들이는 <청자 1>로 설정한다. 그리고 <텍스트>는 이야기의 주체로서의 <화자 2>, 이야기의 대상으로서의 <청자 2>, 이야기 전개 의 맥락으로 작용하는 <상황>, <보조자>, <사건> 등으로 구성되어 있다고 본다. 이야기를 구성하는 각각의 요소를 살펴보면 (그림 1)과 같다.

첫째는, 화자와 청자의 분석이다. <화자>는 교육운동을 주도적으로 이끄는 사람으로서의 실제의 조직 행위자를 의미하며, <청자>는 화자의 견해를 제시받는 혹은 설득의 대상이 되는 대상고객으로서의 잠재적 지지자나 후원자를 의미한다. 화자와 청자의 관계를 통해 의미 있는 상황 규정의 주체와 대상과의 관계를 엿볼 수 있다. 화자는 교육운동의 주체가 자신들을 어떻게 규정했는가의 문제와 연결되고, 청자는 교육운동에 지지와 동참을 호소하는 사람들을 어떤 범주에 포함시켰는가의 문제와 관계 있다.¹³⁾ 이런 의미

13) 조직의 주도적 실재를 확인하는 자료로서의 선언문은 여러 가지가 있을 수 있지만, 조직이 결성되고 대내외적으로 그 결성을 알리는 선언문이 그 조직의 정당성을 가장 잘 대변해 준다고 생각했기 때문에 이 논문은 조직의 결성과 관계된 선언문을 주된 분석의 대상으로 한다. 따라서 1기에는 1986년 5월의 '민주교육실천협의회(민교협) 선언문'과 '5·10 교육민주화선언문', 2기에는 1987년 9월의 '전국교사협의회(전교협) 선언문', 3기에는 1986년 5월의 '전국교직원노동조합(전교조)의 선언문'을 각각 자료로 택한다. 하지만 4기에는 이미 전교조가 만들어진 상태이므로 조직의 입장을 대변한다고 생각되는 선언문을 찾을 수 없다. 그래서 전교조가 전열을 다시 정비하고 중요한 전략의 변화를 가져온다고 생각되는 1990년 2월의 '제2차 정기대의원대회 결의문'을 자료로 활용하였다.

에서 화자와 청자는 조직을 둘러싸고 있는 가장 중요한 행위자가 된다. 하지만 사회적 행위를 이야기에 연결시킬 때는 그림과 같이 이중의 화자와 이중의 청자가 드러나는 점을 이해해야 한다. 이중의 화자 중 한 사람은 교육운동의 주도적 활동가로서의 실제의 교육 운동가이고(〈화자 1〉),¹⁵⁾ 다른 사람은 선언문에 나타난 화자로서 필자가 생각하는 우리 편의 범주를 나타낸다(〈화자 2〉). 그리고 이중의 청자 중 한 사람은 전교조의 선언문에 관심을 가지는 일반대중을 의미하며 (〈청자 1〉), 다른 사람은 화자가 자기의 의사를 전달시키고자 하는 실제의 대상인을 의미한다(〈청자 2〉). 이와 같이 이중의 화자와 청자를 등장시킨 이유는 화자와 청자 간의 분열과 그로 인해 발생하는 긴장을 살피기 위해서이다. 이 때의 분열은 두 가지 측면에서 이해될 수 있는데 만약 화자가 분열되어 있다면 그것은 교육운동 주체세력의 아이덴티티가 확립되고 있지 못한 것을 뜻하고, 만약 청자가 분열되었다면 교육운동을 지지하는 세력의 결집이 확보되지 않은 상태라고 할 수 있기 때문이다.¹⁶⁾

14) 선언문은 문제를 어떻게 규정하는가의 문제와도 연결된다. 흔히 정책문제를 정의하는 것은 이야기를 서술하는 것과 유사하다. 즉, 서론과 본론과 결론의 구조를 가질 수 있다. 영웅과 악당이 있으며 억울한 피해자가 등장한다(Stone, 1988). 영웅과 악당 그리고 억울한 피해자는 이야기 구조 속에 나오는 인물이지만 이 논문의 화자와 청자가 반드시 그런 인물과 일치하는 것은 아니다. 하지만 보조적으로 그런 인물들을 취급할 수는 있다. 예컨대 정부, 학부모, 일반교사, 학생 등을 보조적 인물로 다루고 그 인물들이 화자 혹은 청자와 일치하는가의 여부를 언급할 수는 있다.

15) 선언문을 분석하는 과정에서 과연 화자가 그때의 실재를 대변할 만큼의 대표성을 가질 수 있는가 하는 문제가 생길 수 있다. 하지만 선언문은 한 사람이 지배적으로 만드는 것이 아니라 회의에 참여한 조직성원들의 견해를 모아 몇 사람이 공동으로 만든다는 점에서 조직의 견해를 대표하고 있다고 말해도 무관하다. 이것은 지방에서 발표된 각종 선언문이 만들어지는 과정을 보면 더욱 분명히 알 수 있다. 지방단위의 조직에서 발표하는 선언문을 만드는 방법은 일반적으로 세 가지가 있는데, 첫째는 중앙조직에서 만들어져 내려온 것을 그 지역의 실정에 맞게 자꾸만 수정하는 경우, 둘째는 그 조직의 기관지(예, 전교협신문이나 전교조신문)에 나온 선언문을 참조하는 경우, 셋째는 해당지역의 교사들이 회의를 거치는 경우 등이다(제주도 K 교사와의 인터뷰, 1990.8). 즉, 어느 선언문의 경우든 소수가 주도적으로 만드는 경우는 드물고, 다수의 견해를 그 사람들이 종합하여 정리할 뿐이다.

16) 이 논문에서는 만약 선언문에 ‘우리는……,’ ‘우리 교사는……,’ ‘우리 전교협(전교조)는……,’ 등의 언급이 있으면 그것을 〈화자〉에 대한 언급이라고 보았다. 그리고 ‘……여,’ ‘……호소한다.’ 등의 언급이 있으면 화자가 대상으로 삼는 〈청자〉에 대한 언급이 있다고 보았다.

둘째는, 이야기가 전개되는 <상황>, 즉 화자가 자신의 이야기를 전개하게 되는 맥락을 살펴본다. 맥락으로서의 상황은 흔히 세 가지로 구분되는데 첫째는 <교육현실>로서의 상황, 둘째는 <사회현실>로서의 상황, 그리고 셋째는 교육운동을 방해하는 <상대방>으로서의 상황 등이다. 이와 같이 상황을 세 가지로 구분한 이유는 각각의 상황이 교육운동의 행위자와 지지자의 범주를 어떻게 규정하는가와 밀접한 관계가 있기 때문이다. 그것은 조직과 관련된 행위자들을 중심으로 누가 배경(*ground*)의 역할을 하며, 누가 전경(*figure*)의 역할을 하는지를 알 수 있게 해준다. 예컨대 교육현실로서의 상황은 교사라는 범주와 관련되고, 사회현실로서의 상황은 교사를 포함하는 일반국민의 범주와 관계되며, 상대방으로서의 상황은 교육운동에 실질적인 영향력을 행사하는 조직화된 세력의 범주와 관계되기 때문이다.¹⁷⁾

셋째는, 화자와 청자 그리고 상황을 이해하는 데 중요한 역할을 하는 보조 행위자로서의 <보조자>를 살펴본다. 이미 교육운동이라는 맥락이 주어졌으므로 보조자는 교육관련 행위와 밀접한 관계가 되는 보조 행위자들이 된다. 하지만 보조자는 화자와 동일한 행위자가 될 수도 있고, 청자와 동일한 행위자가 될 수도 있으며, 상황으로서의 상대방과도 밀접한 관계가 있다. 보조자의 개념이 중요한 이유는 조직이라는 것이 소설과는 달리 한 행위자를 중심으로 움직여지는 것이 아니라 다양한 행위자들의 상호작용에 의해 움직이며, 따라서 보조자는 언제든지 화자나 청자 그리고 상대방의 입장으로 전환될 수 있는 잠재력을 가지고 있기 때문이다. 예컨대 보조자는 때로는 청자의 시각에서 때로는 화자의 시각에서 이야기의 줄거리에 대한 흐름을 변화시킬 잠재력을 가지고 있다.¹⁸⁾

넷째는, 이야기가 전개되는 과정에서 이야기의 흐름에 영향을 주는 주된 사건들을 언급한다. <사건>은 이야기의 배열을 연결시켜 주는 역할을 하며, 이야기가 언급될 수밖에

17) 이상의 세 가지 상황은 선언문에서 은유적으로 주어지는 것이 보통이다. 이 논문에서는 선언문상에 나타난 문장이 ‘사회는……,’ ‘민족의……,’ ‘역사적……,’ 등으로 주어지면 <사회현실>로서의 상황에 대한 언급으로 파악하였다. 그리고 ‘교육은……,’ ‘교육현장은……,’ 등의 언급이 있으면 <교육현실>에 대한 언급으로 파악하였다. 그리고 ‘독재정권은……,’ ‘교육모리배……,’ ‘교육관료……,’ 등의 언급이 있으면 <상대방>에 대한 언급이 있는 문장이라고 이해하였다.

에 없는 구체적인 모티브의 기능도 한다. 그래서 사건은 앞에서 언급한 상황과 더불어 교육운동을 하게 되는 이유 혹은 조직이 만들어질 수밖에 없는 이유와 깊은 관계가 있다. 일반적으로 교육운동의 발생 원인이 되는 거시적인 사건을 찾게 되면 누적된 모순이나 사회적 모순 등과 같이 <상황>을 언급하는 경우가 많고, 미시적인 원인을 찾게 되면 화자와 청자 혹은 상대방과 같이 구체적 행위자와 관련시켜 그 당시 발생한 단위(사건)을 강조하는 경향이 있다. 하지만 이야기 전개는 모티브로서의 사건을 구체적으로 이해하기는 힘들며, 심한 경우는 인물이나 배경 등의 맥락을 통해 단위사건을 유추해야 하는 경우도 많다.¹⁹⁾

이상과 같이 <화자>, <청자>, <상황>, <보조자>, <사건> 등의 5가지 항목들은 각각 은유적으로 표현된다. 그리고 각 항목들이 모여 만들어 내는 통합적 이미지가 바로 해당 시기의 주도적 이미지(혹은 지배적 은유)라고 할 수 있다. 각 단계의 지배적 은유들이 서로 연결된 형태로서의 통합적인 이미지를 밝혀냄으로써 각 단계의 특성을 알 수 있고 조직이 어떤 변화 과정을 거쳤는가 하는 점을 알 수 있다.

18) 이 논문에서는 크게 교사, 학부모, 학생 등을 화자와 청자와 관련된 중요한 보조자로 파악한다. 각각의 보조자에 대한 파악은 ‘교사……,’ ‘전교협(전교조),’ ‘교육동지……,’ 등의 언급이 있으면 보조자로서의 <교사>, ‘참교육 학부모……,’ ‘아들딸을 가진 부모……,’ 등의 언급이 있으면 보조자로서의 <학부모>, ‘학생……,’ ‘아들딸……,’ 등의 언급이 있으면 보조자로서의 <학생> 등으로 각각 이해한다. 또한 ‘교육주체 …’란 개념이 들어가면 보조자로서의 교사와 학부모, 그리고 학생을 모두 언급한 것으로 받아들인다.

19) 이 논문에서는 ‘…… 지지한다,’ ‘…… 선언한다,’ ‘…… 할 것이다,’ ‘…… 다짐한다.’ ‘…… 할 수밖에 없다’ 등의 언급이 있거나, 각종 구호와 관계된 것을 사건이라고 파악한다. 이와 같이 당위적 언명을 사건으로 이해하는 이유는 화자가 어떤 행위를 하고자 하는 의도가 있었기 때문에 선언문을 작성했고, 텍스트상에서 화자의 구체적인 의도를 살펴볼 수 있는 문장은 당위를 포함하는 경우가 많기 때문이다.

4. 전교조의 변화 과정

1) 행위자들 : 화자(행위자), 청자(지지자), 보조자

시기별로 볼 때 선언문상에 드러난 화자의 변모과정은 익명성을 띤 화자들이 점차 소속을 밝히면서 조직의 이름으로 정비되고, 그것이 다시 조직 내부의 특정 인물들로 귀착되어 가는 성격을 띤다. 즉, 실제의 행위자와 선언문상의 행위자들이 초기에는 느슨하게 연결되어 있다가 운동이 전개되면서 정체가 드러나는 과정이다. 정체가 드러나는 것은 이중의 화자가 초기에는 분리되어 있다가 하나의 화자로 합쳐지는 과정으로 설명할 수 있다. 예를 들어 1기나 2기에는 단순히 (우리)교사 및 교육에 관심 있는 모든 사람들로 <화자 2>의 성격이 모호한 채로 있다가, 4기에 들어와서는 우리 대의원이나 중앙위원 혹은 전교조 회장단 등과 같이 구체화된다. 이것은 교육운동을 주도하는 소수 활동가인 <화자 1>들의 우리편에 대한 범주가 초기에는 익명성을 띤 채 범위가 막연하였지만 후기에 올수록 구체성을 띠며 그 범위가 축소되어 가고 있다는 것을 의미한다.

전교조에 대한 주요 고객으로서의 청자(지지자)의 변모과정도 화자와 흡사하다. <청자 1>의 경우에는 변화가 없지만 <청자 2>의 경우에는 그 범주가 점차 축소되면서 지지세력도 구체화되는 경향이 있다. 예컨대 초기에는 교사와 전국민을 지지자로 호소했다가, 교육에 관심을 가진 동료로 그 폭이 좁아졌고, 마지막에는 정부의 탄압을 억제하는 데 동참할 수 있는 동지의 개념으로 폭이 좁아졌다. 이 과정에서 교육에 종사하는 여타의 사람들은 점차 잊혀져 가고, 전교조 활동에 지지를 보내는 불특정 재야 성원들로 청자가 변모된다. <화자 2>가 익명성을 점차 없애고 교육 운동가로서의 자신의 아이덴티티를 밝혀가는 데 비해, <청자 2>는 점차 <교육>이라는 아이덴티티를 상실하고 단순히 지지세력이라는 이름으로 점차 익명성을 띠어가는 것이 시기별 운동전개 과정의 특징이다. <청자 2>가 교사로서의 신분을 상실하고 익명성을 띠어가는 것을 2중의 청자의 분열과정으로 설명할 수 있다. 즉, 화자의 의도가 전달되는 대상으로서의 일반국민이란 범주 속에서 초기에는 주로 교육관련 종사자의 성격이 부각되었지만, 전교조가 결성된 이후에는 교사로서의 성격과는 무관하게 화자의 활동에 지지를 표하는 사람들의 성격(용감한 동지)만이 부각되었다.

보조자는 넓은 의미에서의 화자와 청자를 도와 주는 사람들을 의미하며 그런 의미에서 한편으로는 화자의 범위에 다른 한편으로는 청자의 범위에 포함될 수 있다. 보조적인 행위자는 크게 교육운동을 방해하는 사람과 그로 인한 희생자로 나누어질 수 있다. 이것은 이야기의 구성 요소에 영웅과 불한당이 나오는 것과 같다(Stone, 1988). 하지만 이 논문에서는 보조자를 단순히 교사에 대한 입장, 학부모에 대한 입장, 학생에 대한 입장 등으로 나누어 설명한다. 구체적인 방해자(물)는 다음의 <상황>에 대한 항목에서 다룬다. 우선 시기적으로 교사와 학생에 대한 평가는 별로 달라지지 않는다. 그것은 교육이라는 것이 본질적으로 학생과 교사의 대화를 중심으로 전개된다는 것, 그리고 교육의 주인은 교사와 학생이라는 것에 대한 반증일 수가 있다. 다만 교사의 경우에는 시간이 진척될수록 탄압에 저항하는 의지의 주체로 변화되어 간다.²⁰⁾ 그리고 학부모에 대한 견해는 지지와 호소의 대상에서 원망의 대상 그리고 후원했던 사람 등으로 점차 달라지는데 이것은 본질적으로 학부모가 전교조의 세력확대에 도움을 줄 수 있는 세력임을 뜻한다. 또 하나의 이유는 참교육을 위한 학부모회가 전국적으로 결성되고 그것이 기존의 육성회 학부모와 대립을 겪으면서 학부모 자체가 이원화되었기 때문이기도 하다. 즉, 학부모라는 환경에 대해 점차 우리 편과 상대방이라는 구별이 생긴다.

2) 상황의 변화과정

교육운동에 대한 배경으로서의 상황은 크게 교육현실에 대한 상황 정의와 사회현실에 대한 상황 정의, 그리고 교육운동을 방해하는 세력에 대한 상황 정의로 나누어진다. 일반적으로 사회현실은 교육현실과 함께 언급되는 것이 보통이므로 이 논문에서는 교육현실에 대한 평가를 주로 언급하기로 한다.

1기에서 4기까지의 교육현실에 대한 평가는 교육을 구성하는 요인들간의 관계를 어떻게 설정하는가에 따라 서로 다르게 전개되어 왔다. 1기에는 학생과 교사의 관계를 중심으로 교육현실이 묘사된다. 즉 학생들이 입시지옥과 수험생의 굴레에서 헤어날 수

20) 이것은 교사에 대한 정의가 판매원, 관료, 꼭두각시, 기술자 등과 같이 문제가 주어지면 그것에 대한 대가로 임금을 받는 노동자의 입장에서 주인의 입장으로 변모되어 가는 것을 보면 알 수 있다.

고 있음에도 불구하고 교사는 좋은 점수를 올리기 위해 그 학생들을 탈선하지 못하도록 감시해야 한다는 반성이 교육환경에 대한 주된 묘사다. 2기에서 점차 권력관계가 나타나는데, 교육이라는 것이 단지 권력을 유지하기 위한 확대재생산의 도구에 지나지 않고, 그것을 부채질한 것이 굴종과 순응을 조장한 학교교육이었다고 한다. 이 과정에서 교사와 학부모, 교사와 주임급 이상의 교사들 간의 관계가 나타나는데 이것은 직업인으로서의 교사들의 권리를 강조한 항목이다. 교사는 노동자라는 논의는 갑자기 나온 것이 아니라 이미 열악하고 불건전한 교육현장 개선요구를 시작한 전교협 시절부터 본격화되었다고 보는 이유를 여기서 찾을 수 있다. 3기에서는 이미 권력과의 대립선에서 교육이 자리잡고 있다고 보아야 한다. 권력과의 대치선에서 교육현장이 묘사된다는 것은 기존의 교육은 어용교육에 불과하며 참교육이 아니다라는 도식이 정립되었기 때문이다. 4기에서는 이상의 모든 항목이 서로 얽혀 나타난다. 이미 탄압에 의해 수많은 교사들이 해직되었고, 요구조건을 쟁취는 대권력투쟁을 전제로 해야 된다는 사실 인식하에서 아무 것도 성취한 것이 없다는 사실이 강조된다.

상황으로서의 세번째인 상대방(즉 방해자)에 대한 묘사의 변화는 특히 전교조와 정부와의 역학관계 변동을 설명해 주는 데 큰 시사점을 제공한다. 초기에는 단지 문교부 위주의 교육행정과 관료가 상대방이었고, 부패한 정권이란 용어는 가끔씩만 등장한다. 하지만 후기에 들어오면서 점차 상대방에 대한 정확한 신분이 드러나고, 제 4기에 들어와서는 전교조의 상대방으로서 현재의 지배세력 모두를 포함하고 있다. 이러한 인식은 정부가 전교조를 단순히 교육환경에 대한 이해관계를 주장하는 세력으로 받아들인 것이 아니라 체제전복을 기도한다는 전제하에 가혹하게 처리했기 때문이라고 보는 것이 타당하다. 한 예로 정부에서 전교조 문제를 처리하기 위해 모인 관계기관은 거의 모든 정부 부처를 포함하고 있다(《한국교육운동백서》, 1990 : 504).²¹⁾ 이들 각 단체는 각종의 여론화 작업과 홍보활동, 그리고 행정력을 동원한 집회금지 활동을 통해 전교조의 확산을 최대한 억제하려고 하였으며, 전교조의 입장으로 볼 때 이러한 일들은 거대한 공권력의 통솔력 없이는 불가능한 일들이었다.

21) 예를 들어 청와대의 수석비서관회의 및 고위 당정회의, 문교부·문공부·노동부·내무부·안기부·검찰 등의 관계기관대책회의, 문교부 소속의 교원노조대책반, 각 시도 교육위원회와 교육청, 각급학교의 육성회 임원과 새마을 어머니회 등을 들 수 있다.

3) 사건 : 활동의 동기

여기서 말하는 사건이란 각 조직이 만들어지고 대내·외에 정당성을 선포하게 된 동기로서의 사건을 의미한다.²²⁾

제 1 기에는 활동의 동기가 선명히 부각되지 않고 단순히 거시적 차원에서의 누적된 모순과 사회적 모순의 확대재생산이다(1986년 5월, 〈민교협 창립선언문〉), 즉 넓은 의미에서의 사회적 모순을 깨달은 사람들이 민주화의 열기를 담고(1986년 5월, 〈교육민주화선언문〉), 교육환경 개선을 위해 뭉쳤다고 볼 수 있다. 그러기 때문에 교육에 대한 개선요구도 단지 모호한 의미에서의 위기란 표현을 쓰고 있다. 또한 그것은 학부모와 교사, 학생 등 교육주체간의 자리매김을 전제로 한다.

2기는 1987년 6월 민주화 항쟁 이후 번져 나간 사회 각부문의 자신감이 반영되어 있는 시기다. 이 시기에는 조직에 대한 열망이 1기보다 더 강력하게 나타나 있다. 거기에는 지난날의 부끄러움을 떨쳐버리고 새로운 날을 꿈꾸는 희망이 담겨 있다. 그리고 1기가 교육주체의 성격을 강조하고 조직건설의 필요성을 강조한 반면, 이 시기에는 조직의 자주성과 만들어진 조직이 어떤 일을 할 수 있는가에 대해 대내·외적으로 호소한다. 1987년 9월의 전국교사협의회를 예로 들 수 있다. 조직의 자주성이 강조된다는 것은 이미 조직에게 요구되는 일들이 무엇인가에 대해 어느 정도 합의가 이루어졌기 때문이라고 볼 수 있다. 비록 교육 이념으로서의 참교육 개념이 정립되지는 않았지만 이미 전교조 내부에서 일종의 이념적 구심체로 자리를 굳혀나가고 있다.

3기에는 구체적으로 조직이 힘을 달성해 나가면서 공동으로 모인 경험을 갖고 있는 상태다. 이 때의 사건은 거의가 정부의 탄압에 어떻게 대처할 것인가의 문제를 다룬다. 즉, 강력한 조직의 이미지가 최우선이 된다.

22) 한 조직이 만들어지는 배경에는 반드시 그 조직에게 의미있는 사건과 행위가 있게 마련이다. 그 사건을 구조적인 모순에서 찾을 수도 있고 단순히 우발적인 행위에서 찾을 수도 있다. 지금까지의 행위자나 교육 현실에 대한 비유가 “교사는……,” “교육현장은……,” 등으로 전개되어 왔다면 사건에 대한 비유는 “……때문에,” “……를 하기 위해서,” 등으로 묘사될 수 있다. 거시적인 의미에서의 활동의 동기는 2)에서 지적한 교육 현실로 설명될 수도 있고 현재의 사회에 대한 견해도 설명될 수 있다.

…그러나 보라! 민족사의 대의에 서서 진리와 양심에 따라 강철같이 단결한 40만 교직원
의 대열은 저 간악한 무리들의 기도를 무위로 돌려놓을 것이다. 우리가 두려워 하는 것은 저
들의 협박과 탄압이 아니라 우리를 따르는 학생들의 해맑은 웃음과 초롱초롱한 눈빛 바로 그
것이기 때문이다…교육 민주화와 사회 민주화 그리고 통일의 그 날까지, 동지여, 전교조의
깃발 아래 함께 손잡고 나가자(1989년 5월 28일, 〈전교조 창립선언문〉)

제 4 기에는 전교조가 전개했던 투쟁이 조용히 안으로 갈무리되면서 그 조직을 어떻게
하면 유지시키는가 하는 점이 최우선적인 과제가 된다. 밖으로 표출되었던 힘이 안으로
모아지면서 동시에 외부와의 연대를 모색하며 전교조의 정당성을 다시 회복하려는 단계
다. 전교조가 결성된 이후 명동성당 단식농성을 거쳐 출근투쟁, 그리고 전국민 전교조
지지대회와 참교육을 위한 걷기 대회, 해직교사들을 위한 각종 모임과 성명서 등이 만
들어진다. 그 과정에서 해직교사들 위주의 전교조 전략에 대한 반성과 더불어 조직을
강화하고 다시 일반교사(교사대중)의 힘을 결집시켜야 한다는 견해가 표출된다. 그것은
지도부의 자아비판과 앞으로의 노선에서 조직이 중요하다는 것을 상대적으로 강조하는
것을 구체적인 내용으로 한다. 1990년 2월의 정기 대의원 대회는 그러한 고민을 표출시
켜 주고 있다.

4) 지배적 은유의 변화과정

이상과 같이 전교조가 각 시기별로 전개되어 온 과정에서 각 단계별로 주도적인 이미
지, 즉 지배적 은유를 발견해 낼 수 있다. 그것은 지금까지 논의한 모든 것들의 종합으
로서 각 시기를 주도하는 실재를 은유적으로 밝혀 내는 것을 목적으로 한다. 전교조의
지배적 은유를 밝히기에 앞서 선언문상에서 지금까지 나타난 항목들에 대한 빈도를 살
펴보면 〈표 1〉과 같다.²³⁾

1기에는 사회현실이나 교육현실 등과 같이 상황에 대한 언급이 전체 빈도의 약 반을
(53.1%와 46.2%) 차지하며, 학생, 학부모, 교사 등의 보조자에 대한 언급이 그 다음으로

23) 〈1기-1〉은 해직교사 위주의 〈민교협 선언문〉이고 〈1기-2〉는 YMCA 중등교사협의회를 중심으
로 한 〈교육민주화선언〉이다. 두 개의 선언문은 앞에서 지적했듯이 1기의 교육운동을 주도하
는 2개의 세력을 의미하며 이 두 개의 세력은 2기에 하나로 수렴된다.

(28.1%와 29.2%) 많다. 그러므로 이 때의 지배적 은유는 상황과 보조자를 중심으로 형성된다고 볼 수 있다. 한편 2기에는 학생과 교사 그리고 학부모 등과 같이 보조 행위자에 대한 언급이 전체 빈도의 반을(50%) 차지하며, 사건에 대한 언급이 그 다음으로 많다(23.2%). 그러므로 이 때는 보조행위자와 사건을 중심으로 지배적 은유가 만들어진다고 할 수 있다. 그리고 3기와 4기에 들어오면서 사건과 화자의 언급빈도가 높아지는데 3기에는 상황을 중심으로(32.8%), 사건과(27.9%) 보조자가(24.6%) 엇비슷한 비율로 강조되는 경향이 있다. 특히 상황 중에서 정권으로서의 상대방에 대한 언급이 많다(16.4%). 이것은 정권과의 대치 상황에서 보조자의 지원을 호소하면서 화자가 자신의 의지를 천명하는 단계라고 할 수 있다. 한편 4기에는 보조자나 화자 등과 같이 행위자에

〈표 1〉 선언문의 각 항목별 빈도분석

	1기-1	1기-2	2 기	3 기	4 기
화 자	2<6.2>	6<9.2>	4<7.1>	7<11.5>	15<21.4>
청 자	1<3.1>	0< 0>	1<1.8>	2< 3.3>	0< 0>
상 황	17<53.1>	30<46.2>	10<17.9>	20<32.8>	14<20.0>
(교육 현실)	(9)	(17)	(4)	(7)	(8)
(상 대 방)	(2)	(3)	(5)	(10)	(4)
(사 회 현실)	(6)	(10)	(1)	(3)	(2)
보 조 자	9<28.1>	19<29.2>	28<50.0>	15<24.6>	23<32.9>
(학 생)	(5)	(8)	(9)	(7)	(1)
(학 부 모)	(1)	(4)	(8)	(2)	(4) ²⁾
(교 사)	(3)	(7)	(11) ¹⁾	(6)	(18) ³⁾
사 건	3< 9.4>	10<15.4>	13<23.2>	17<27.9>	18<25.1>
(구 호, 선 언)	(1)	(6)	(5)	(10)	(7)
(다 짐, 당 위)	(1)	(4)	(6)	(2)	(10)
(호 소)	(1)	(0)	(2)	(5)	(1)
빈 도	32<100>	65<100>	56<100>	61<100>	70<100>

주 1 : 선언문을 구성하고 있는 각 문장에서 언급한 명사의 전체 숫자를 총빈도로 계산하였음

주 2 : 〈 〉안의 수치는 백분율을 의미함

1) 교사에 대한 10개의 항목중 한 개는 〈전교협〉을 지칭함

2) 학부모는 국민으로 대변됨

3) 교사에 대한 18개의 항목 중 12개는 〈전교조〉, 5개는 〈교육동지〉, 1개는 일반〈교사〉를 각각 지칭함

대한 언급이 약 반 이상을 차지한다(54.3%). 상황이나 사건보다 행위자에 대한 언급이 많다는 것은 외부 지향적인 은유가 아니라 내부 지향적인 은유가 형성될 수 있다는 의미와 통한다. 이상의 분석을 바탕으로 지배적 은유의 변화에 대한 자세한 내용을 언급하면 다음과 같다.

(1) 收容所 : 민교협 결성과 교육 민주화 선언을 전후한 시기 (1985~1987년 전반기)

1기에는 사회현실이나 교육현실 등과 같이 상황에 대한 언급이 전체 빈도의 약 반을 (53.1%와 46.2%) 차지하며, 학생, 학부모, 교사 등의 보조자에 대한 언급이 그 다음으로 (28.1%와 29.2%) 많다. 특히 상황 중에서 교육현실과 사회현실에 대한 언급이 많고 보조자 중에서 교사와 학생에 대한 언급이 많은데, 이러한 언급이 의미하는 구체적인 내용은 주로 수용소 안에서 이루어지는 간수와 죄수의 상호작용에 대한 비유를 통해 확장시킬 수 있다. 예컨대 학교는 어쩔 수 없이 권력의 확대재생산을 가능케 하는 노동력의 공급처로 묘사되며, 학생들은 시험과 점수의 노예에서 벗어나지 못하고 목숨까지 끊어 인간의 존엄성이 유린되는 비인간화의 제물이라고 설명된다. 교육은 출세와 영달을 위해서라면 지식과 양심은 물론 민족까지도 파는 지극히 이기적인 인간을 길러 왔던 공간에 불과했다. 그리고 교사는 병어리 간수가 되고 학생은 고통스럽게 방황하다 억울하게 죽어가는 죄수로 묘사된다. 전반적으로 볼 때 교육은 노동력의 공급처이며 학생은 점수의 노예가 되어 자유롭게 창의로운 활동에 족쇄가 채워져 있다. 그러기 때문에 교사와 학생들 간의 관계는 '감시의 차가운 수용소로 변질되었다'고 설명하고 있다. 따라서 초기 민중교육 사건부터 교육민주화에 대한 선언이 공포되고 민교협이 만들어지기까지의 교육운동에 대한 지배적 은유는 <수용소>라는 이미지로 표현할 수 있다.

제 1기를 대변하는 수용소의 이미지는 크게 두 가지 의미를 내포하는데, 첫째는 탈출해야 한다는 것이며 둘째는 탈출을 위해서는 지지자의 동참이 필요하다는 것이다. 즉 수용소의 이미지를 받아들이는 모든 사람들이 함께 하여 교육민주화를 위해 노력할 것을 기대하고 있다. 그것은 4절에서 설명했듯이 두 집단의 청중에 호소하고 있다. 이미 교육운동을 하고 있던 사람들에게 앞으로의 전열을 가다듬어야 한다는 것과, 그것을 바라보는 교육공무원들에게 현상태가 위기임을 강조하는 것이다. <표 1>에서 보듯 상황에 대한 언급이 전체 언급의 반 정도를 차지하고(53% 및 46%) 특히 교육현실과 사회현실에 대한 언급이 많다는 것은, 화자나 청자 혹은 보조행위자들이 하나의 세력으로 결집될

수밖에 없는 상황을 역설적으로 강조하고 있다고 보여진다.

(2) 廣野 : 전교협의 결성을 전후한 시기 (1987년 후반기~1988년 후반기)

2기에는 학생과 교사 그리고 학부모 등과 같이 보조행위자에 대한 언급이 전체 빈도의 반을(50%) 차지하며, 사건에 대한 언급이 그 다음으로 많다(23.2%). 제 2기는 수용소에 갇혀 있던 교사와 학생들이 제 권리를 찾기 위해 밖으로 뛰쳐나오는 시점이며, 방황하는 이들을 함께 묶어 교육운동 세력으로 전환시키는 시점이다. 그간 교육운동을 해왔던 핵심교사들은 양떼를 돌보는 목자의 입장이 되어 교육현장의 개선에 뜻을 가진 다른 교사들이나 수용소에서 시달리는 학생들을 앞에서 선도할 책임을 느끼게 된다. 비록 수용소를 탈출하지 못하게 문교부가 적극적으로 관여하지만 전교협 창립선언문에 나타났듯이 그것은 '소소한 책동'에 불과하다고 본다. 그런 점에서 2기에는 다른 어떤 시기보다 양치는 목자와 같은 교사의 입장이 강조되고 있다. 제 1기에서는 단순히 교사가 처해 있는 상황을 강조하면서 객관적 서술이 이루어 지는 반면, 제 2기에는 교사의 내면고백이 주로 강조된다는 점을 보면 알 수 있다. 그것은 낱종과 체념에 길들여져 왔고 무기력하게 주저앉을 수밖에 없었던 좌절의 경험들을 겹쳐서 반성하는 데서 시작된다. 또한 이제까지 흩어져 있었던 교사·학생·학부모 등의 교육주체가 함께 보조를 취할 것을 강조하고 있는데, 이것은 잠재적인 힘이 될 수 있는 세력들이 현재 광야에 흩어져 개별적으로 방황하고 있다는 반증이 된다. 물론 조직화에 대한 책임은 목자로서의 교사에게 주어진다.

이런 점에서 제 2기의 특징은 <광야>라는 은유로 표현할 수 있는데, 광야의 은유는 수용소를 탈출하여 각 지역으로 흩어져 있는 세력들을 규합해야 한다는 의미를 내포하고 있다. <표 1>에서 보듯 1기와는 달리 보조자에 대한 언급이 전체 언급 빈도의 50%를 차지하고 있는데, 그것은 교육 민주화 선언을 통해 각 지역으로 확산된 교육환경 개선의 열기와 1987년 6월 민주화 운동으로 인해 증폭되었던, 교육관련 세력을 결집시켜야 한다는 교육운동가의 의지와 밀접한 관계가 있다.

(3) 戰場 : 전교조 결성을 전후한 시기 (1988년 후반기~1989년 후반기)

광야에서 떠돌던 세력들이 하나의 조직을 형성하고 최초로 모인 것은 1988년 11월 20일의 여의도에서 개최되었던 교육악법 폐폐운동이다. 결성 초기에는 소수의 선진적 교

사들만이 주도하는 조직이었지만 여의도 집회를 통해 광범위한 교사들의 자발적 운동과 결합되면서 점차 대중조직의 확산 가능성을 늘려 왔다. 하지만 교육법 개정투쟁 운동이 실패로 끝나자 거기에 대해 강력한 조직이 없었기 때문이라고 하면서 노동조합 건설에 대한 논의가 전개된다.²⁴⁾ 이상의 논의는 크게 두 가지로 요약할 수 있는데 첫째는 광야에 흩어져 있던 사람들이 뭉쳤던 경험이 있었다는 것이고, 둘째는 요구조건을 얻어내기 위해서는 ‘법’이라는 무기가 있어야 한다는 점이다. 실제로 전교조는 1989년 1~2월에 걸쳐 노동조합의 결성 및 합법성에 대한 논의를 활발히 전개하고 노동조합의 결성을 결의한다. 하지만 정부당국은 교사들에 대한 각종 탄압과 회유를 시작하고 노조결성을 적극 방해하기 시작하며, 전교조 역시 이에 대응하기 시작한다. 대오를 정비하여 조직적으로 전쟁을 수행하듯 전교조의 대응이 조직적으로 이루어지는데, 교사와 국민은 〈동지〉의 이름으로 정리되고 〈적〉은 정권·대한교련·문교부 등으로 세분된다. 그리고 행동을 수행해 나가는 과정에서 감정도 훨씬 격해져 수많은 감탄부호와 단문 위주의 호소력 짙은 문구들이 등장한다.

…그 동안 독재정권과 문교부, 대한교련 등 교육 모리배들은 우리의 참뜻과 순결한 의지를 폭압적으로 왜곡하고 짓밟아 왔다. 역사의 진로를 막으려는 광란의 작태가 춤을 추고 있다. 그러나 보라! 민족사의 대의에 서서 진리와 양심에 따라 강철같이 단결한 40만 교직원들의 대열은 저 간악한 무리들의 기도를 무위로 돌려놓을 것이다 … 동지여! 함께 떨쳐 일어서 동지여! … 민족교육 만세! 민주교육 만세! 인간화 교육 만세! (〈전교조 결성선언문〉)

예컨대 전사자의(해직교사) 영혼은 전투만이 유일한 길이라며 다음과 같이 호소하기도 한다(정해숙, 1988 : 110).

24) 노조건설의 정당성은 크게 4가지로 요약할 수 있다(심성보, 1990 : 181~82). 첫째 교사의 노동자로서의 자각이다. 노동운동의 발전과 사무전문직 노동조합의 결성 등으로 인하여 교사 스스로 한 사람의 ‘정신 노동자’로 자기 인식을 하였다. 둘째, 전교협 활동을 통해 부딪힌 임의단체의 한계성이다. 헌법상 문교부와 대등한 위치에서 대화를 할 수 없었다. 셋째, 대한교련과 같이 민법상의 적용은 받는 단체는 자주적이지 못하고 실정법상 단결권, 단체교섭권, 단체행동권이 보장되는 합법적인 자주적 단체는 노동조합뿐이다. 넷째, 교육운동의 역량이 노조결성을 통한 전교조 합법성 쟁취투쟁을 힘있게 전개해 나갈 만큼 성장하였다.

이제 교단은 우리에게 무엇인가! 바로 싸움터이다.
그럼 이제 교사는 무엇이어야 하는가! 바로 투사이다.

위의 표에서 보듯 상황이나 보조자, 사건 등의 빈도가 비슷하게 발견되고 특히 상황에서 상대방에 대한 언급이 주목할 정도로 늘어난 것은 상대방에 대한 공격과 방어로써의 전교조의 실재를 대변해 주고 있다고 말할 수 있다. 또한 사건 중에서 구호와 선언이 늘어난 것은 그만큼 감정이 격한 상태에서의 행위자의 입장을 강조한 것이라고 볼 수 있다. 따라서 이 시기를 특징지우는 지배적인 은유는 정부라는 거대한 적과의 <전쟁>이라고 할 수 있다.

(4) 廣場: 전교조 2차 임시대의원대회 이후 (1989년 후반기~1992년 현재)

전투가 승리로 장식되든 패배로 장식되든 전투 이후에 반드시 해야 할 일이 있다. 사상자와 부상자의 처리문제나 전쟁의 승리에 대한 대가 및 패배에 대한 공개적 비난 및 앞으로의 과제 등이 그것이다. 승리한 경우는 전리품을 나누어 갖는 문제가 심각하게 대두되나 패배한 경우는 이런 일들을 위해 공개적 토론이 필요하다. 그것은 사람들이 광장에 모여 허심탄회하게 자유로운 토론을 벌이는 상황을 생각하게 한다. 4기에는 보조자나 화자 등과 같이 행위자에 대한 언급이 약 반 이상을 차지하는데(54.3%), 그것은 조직 활동의 전체 영역 중에서 행위자들의 비중이 상대적으로 커지고 있다는 반증이 된다. 특히 전교조가 각종의 투쟁을 전개한 후 어느 정도 전문이 가라앉았을 때 가졌던 1989년 12월 임시대의원대회 이후는 그런 토론들이 보편적으로 전개되었다. 그것은 이제까지의 전쟁에 대한 공개적 평가이며 앞으로의 투쟁에 대한 전략적 협상과 관계있다. 예컨대 2차 대의원대회를 마친 후 나온 결의문에서는 “전교조의 위대한 승리를 선언한다,” “상처를 딛고 제 2의 승리로 전진할 것이다,” “전교조의 조직은 재건되었음을 천명한다,” “90년 가열찬 투쟁을 결의한다” 등 4가지 항목이 강조되어 있다. 특히 “상처를 딛고 제 2의 승리로 전진할 것이다”의 항목에서는 지금까지의 해직교사 중심 혹은 핵심교사 위주의 운동을 이제는 일반교사들 중심의 운동으로 확대시킬 것을 부각시키는데, 이것은 전교조의 현재까지의 활동에 대한 자기비판이라고 할 수 있다. 특히 1990년 2월의 3차 중앙위원회와 2차 정기대의원대회에서는 전교조의 기존 노선이 비판받으며 크게 두 개의 상반된 대안이 나타났다. 하나의 대안은 일반교사들의 지지를 확보해 나가면서 조직의 힘을 비축시켜 나가는 것이고, 다른 대안은 해직교사들의 원대복직을 보장함으

로써 조직의 원동력을 확보해 나가는 것이다. 그 당시 제시되었던 두 대안의 비판점 및 개선점은 이후의 전교조 노선에서 두 개의 줄기를 형성하고 있다고 보인다.

특히 <전장> 이후의 전교조 활동은 적극적인 투쟁과는 달리 조직을 복원하는 데 최선을 경주하고 있으며 각종 교육비리 사례 고발과 참교육 운동, 교과서를 중심으로 한 각종의 교육내용 개편 등 교사 일반의 동의를 다시 확보하는 데 노력하고 있다. 이것은 지금까지의 전략이 어느 정도 실패했다는 것을 인정하고 새로운 출발을 하겠다는 화자의 의지 표현이며, 지금과는 달리 핵심 교사가 아니라 일반 교사들을 조직의 운영에 끌어들이겠다는 의사표시이기도 하다. 이런 점에서 비판과 토론이 활발히 전개되지만 어느 하나의 전략이 전교조를 지배하지 않는다는 점에서 제 4기를 대변하는 지배적 은유를 <광장>이라고 할 수 있다. <표 1>에서 보듯 화자에 대한 언급이 갑자기 증가하고, 사건 중에서 화자의 의지에 대한 언급 빈도가 늘어난 것은 이에 대한 예가 될 수 있다.

5. 연구의 의의 및 한계

조직의 은유가 갖는 장점은 은유를 설명하는 과정에서 조직의 내부현상뿐 아니라 그 은유가 행해지고 있는 맥락을 동시에 설명할 수 있다는 데 있다. 예컨대 <수용소>라는 은유는 모든 것이 폐쇄되어 있다는 조직 내부의 현상과 그것을 억누르는 외적 힘이 존재한다는 환경적 여건을 동시에 대변해 준다. 그리고 <광야>라는 은유는 조직의 내부가 이 합집산을 경험하고 있고, 상황이 억누르는 힘은 어느 정도 완화되어 있는 상태를 동시에 설명해 준다. 마찬가지로 <전장>이라는 은유는 조직을 없애려는 강력한 외적 압력과 거기에 대응하려는 조직 내부의 단결력을 표현하고 있다. 마지막으로 <광장>이라는 은유는 조직의 중심점이 없어지며, 그것을 탄압하는 외부의 압력도 누그러졌다는 상황을 시사하고 있다. 이와 같이 조직의 은유는 조직의 내부 현상뿐 아니라 조직의 환경이나 맥락을 동시에 파악할 수 있게 해준다. 그것은 이야기를 구성하는 각 요인들이 은유적인 힘을 발휘하여 우리의 지각을 통합적으로 형성하기 때문이다. 그러므로 전교조의 분석에서 밝혀진 지배적 은유의 변화는 여타의 자생조직 혹은 운동권 조직에까지 일반화시킬 수 있을 것이다. 예컨대 분석에서 보듯이 전교조가 형성·변화되어 가는 각 단계의 주도적인 이미지는 수용소에서 광야로, 광야에서 전장으로, 전장에서 광장으로 각각

바뀌어 왔다. 收容所는 <교육> 상황이 억눌리고 교육주체들의 자율성이 폐쇄되어 있으니 그것을 탈피해야 한다고 자신들의 아이덴티티를 대내외적으로 천명하는 단계이다. 廣野는 목자가 양떼들을 모으듯 사방에서 길을 잃고 헤매는 교육주체들을 전교협이란 조직의 이름으로 결집하여 아이덴티티를 공유해 나가는 단계이다. 그리고 戰場은 강력한 외집단이 존재하니 아이덴티티를 공유하는 사람들끼리 내부결속을 통해 투쟁을 해야 한다는 이미지를 대변한다. 마지막으로 廣場은 지금까지의 교육운동에 대한 전개과정에서 조직을 이탈했던 사람들이나 조직의 활동에 대해 비판을 가하던 사람들이 자유롭게 의견을 개진하여, 이후의 전교조 활동의 정당성에 대한 비판과 개선을 위한 토론의 단계다. 이상과 같이 <수용소>에서 비롯되어 <광장>에 이르기까지의 제단계는 권위주의 사회 속에서의 자발적인 조직들, 혹은 운동권 조직의 변화과정으로까지 그 유추를 확장해 볼 수 있을 것이다.

하지만 이 논문은 사례분석으로 택한 전교조의 역학관계를 취급하는 과정에서, 주로 전교조의 내부에서 만들어 낸 은유만 다루었다는 한계를 갖는다. 동일한 활동이라고 할 지라도 그것을 누가 바라보느냐에 따라 은유의 성격은 달라질 수 있다. 그러므로 은유를 둘러싼 행위자들의 경쟁적 상호작용을 분석할 필요가 있으며, 그것은 앞으로의 연구 과제임을 일러 둔다.

[참 고 문 헌]

1. 간행물 및 한국문헌

- <말>. 1987.10~1991.5.
 <신동아>. 1989.1~1989.12.
 신현숙. 1990. <희곡의 구조>. 서울:문학과 지성사.
 심성보. 1990. "한국교육운동약사," 한국교육연구소(편), <한국교육의 성격과 교직원 노조운동>: 160~196. 서울: 푸른나무.
 오규원. 1990. <현대시작법>. 서울:문학과 지성사.
 <우리 교육>. 1990.8~1991.9. 서울:우리교육.
 이종범. 1992. "은유와 정책:대학의 과학기술연구에 관한 정책을 중심으로," 고려대학교 행정문제연구소, Discussion Paper, No.92~01.
 <주간조선>. 1989.1~1990.12.

- 전교협. 1988. 《회원용토론자료집》.
- 전교협. 1989. 《전국교직원노동조합 준비위원회(혹은 특별위원회) 자료집》.
- 전교조. 1990, 1991. 《1, 2, 3차 대의원대회 자료집》.
- 전국교직원노동조합. 1990. 《한국교육운동백서 : 1978~1990》. 서울 : 풀빛.
- 《한겨레신문》. 1989. 1~1989. 12.

2. 외국문헌(번역서 포함)

- Axley, Stephen. 1984. "Managerial and Organizational Communication in Terms of Conduit Mataphor," *Academy of Management Review* 9-3 : 428~437.
- Beardsley, Monroe C. 1967. "Metaphor," in *Encyclopedia of Philosophy* 5 : 284~288. New York : Macmillan and the Free Press.
- Berg, Per-Olof. 1985. "Organization Change as A Symbolic Transformation Process," in Peter J. Frost, et al., *Organizational Culture* : 281~299. Beverly Hills : Sage Publishers.
- Boje, David M. 1991. "The Storytelling Organization : A Study of Story Performance in an Office-Supply Firm," *Administrative Science Quarterly* 36 : 106~126.
- Burke, K. A. 1969. *A rhetoric of Motives*. Berkley, L. A. : U. C. Press
- Burns, Tom and G. M. Stalker. 1961. "Mechanistic and Organic Organization," in J. M. Shafritz and J. Steven Ott, eds. 1987. *Classics of Organization Theory* : 172~176. Chicago : The Dorsey Press.
- Cafferata, Gail Lee. 1982. "The Building of Democratic Organizations : An Embryological Metaphor," *Administrative Science Quarterly* 27 : 280~303.
- Cohen, Michael D., March, James D., Olsen, Johan P. 1972. "A Garbage Can Model of Organizational Choice," *Administrative Science Quarterly* 17 : 1~25.
- Clucksberg, Sam and Boaz Keysan. 1990. "Understanding Metaphorical Comparisons : Beyond Similarity," *Psychological Review* 97-1 : 3~18.
- Daft, Richard L. 1980. "The Evolution of Organization Analysis in ASQ, 1959~1979," *Administrative Science Quarterly* 25 : 626~636.
- Daft, Richard L. and John C. Wiginton. 1979. "Language and Organization," *Academy of Management Review* 4-2 : 179~191.
- Fine, Gary Alan. 1984. "Negotiated Orders and Organizational Cultures," *Annual Review of Sociology* 10 : 239~262.
- Gusfield, J. R. 1976. "The Literary Rhetoric of Science : Comedy and Pathos in Drinking Driver Research," *American Sociological Review* 41 : 16~34.
- . 1981. *The Culture of Public Problems : Drinking-Driving and the Symbolic Order*. Chicago : The University of Chicago Press.
- . 1989. ed. *Kenneth Burke : On Symbols and Society* Chicago : The Univ. of Chicago

- Press.
- Huff, Anne Sigsmund, 1983. "A Rhetorical Examination of Strategic Change," in Pondy, Louis R., Peter J. Frost, Gareth Morgan, Thomas C. Dandridge, eds. *Organizational Symbolism* : 167~183. Greenwich: JAI Press Inc.
- Krefting, Linda A. and Peter J. Frost, 1985. "Untangling Webs, Surfing Waves, and Wildcatting," in Peter J. Frost, et al., *Organizational Culture* : 155~168. Beverly Hills: Sage Publishers.
- Manning, Peter K. 1977. *Police Work* Cambridge: The MIT Press.
- Martin, Joanne. 1982. "Stories and Scripts in Organizational Settings," in Albert H. Hastorf and A. Isen, eds. *Cognitive Social Psychology* : 255~355. New York: Elsevier North Holland.
- Martin, Joanne and Melanie E. Powers, 1983. "Truth or Corporate Propaganda: The Value of a Good War Story," in Pondy, Louis R., Peter J. Frost, Gareth Morgan, Thomas C. Dandridge eds. *Organizational Symbolism* : 93~107. Greenwich: JAI Press Inc.
- Merten, Don and Gary Schwartz, 1982. "Metaphor and Self: Symbolic Process in Everyday Self," *American Anthropologist* 84 : 796~809.
- Mitchell, Terence R., Kenneth J. Rediker, and Lee Roy Beach, 1986. "Image theory and Organizational Decision Making," in Henry P. Sims, Jr. et al. *The Thinking Organization* : 293~316. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Morgan, Gareth, 1980. "Paradigms, Metaphors, and Puzzle Solving in Organization Theory," *Administrative Science Quarterly* 25 : 605~622.
- . 1986. *Images of Organization* Beverly Hills: Sage Publishers. 오세철·박상언 옮김.
1989. *〈조직사회학〉*. 서울: 현상과 인식
- Mumby, Dennis K. 1989. *Communication and Power in Organizations : Discourse, Ideology and Domination*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corp.
- Pondy, Louis R., Peter J. Frost, Gareth Morgan, Thomas C. Dandridge, eds. 1983. *Organizational Symbolism* : 3~35. Greenwich: JAI Press Inc.
- Pondy, L. R. 1983. "The Role of Metaphors And Myths in Organization and in the Facilitation of Change," in Pondy, Louis R., Peter J. Frost, Gareth Morgan, Thomas C. Dandridge, eds. *Organizational Symbolism* : 157~166. Greenwich: JAI Press Inc.
- Riley, Patricia. 1983. "A Structuralist Account of Political Cultures," *Administrative Science Quarterly* 28~3 : 414~437.
- Stone, Deborah A. 1988. *Policy Paradox and Political Reason*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Wilkins, Alan L. 1983. Organizational Stories as Symbols Which Control the Organization, in Pondy et al. *Organizational Symbolism* : 82~90. London: JAI Press Inc.