

2015 한국교육학회 연차학술대회

광복 70년, 지속가능한 사회를 위한 교육의 재설계

주최



한국교육학회



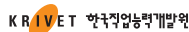
한국교육개발원



한국교육과정평가원



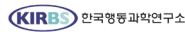
한국교육학술정보원



한국직업능력개발원



한국과학창의재단



한국행정과학연구소

주관



부산대학교

후원



올바른 교육, 훌륭한 선생님

한국교원단체총연합회 (주) 학지사



박영시 교육과학사

2015. 8. 28(금) ~ 29(토)
부산대학교



한국교육학회
KERA KOREAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION

2015 한국교육학회 연차학술대회

2015 연차학술대회 초대의 말씀

한국교육학회 회원 여러분, 안녕하십니까?

올해 연차학술대회는 본래 6월 26일 ~ 27일에 개최하려고 했으나 메르스 사태로 인해 부득이하게 연기할 수밖에 없었습니다. 학술대회 참가를 위해 준비하셨던 모든 회원 여러분들께 다시 한 번 송구한 마음을 전해드립니다.

올해는 광복 70주년이 되는 해입니다. 그동안 우리 교육은 눈부신 발전을 거듭해 왔으며, 한국교육학회는 교육학자들의 학문적 논의의 장으로서 학문과 교육 현장의 발전에 크게 기여해 왔습니다. 그런데 고희(古稀)를 맞은 우리 교육은 국내·외 환경의 급격한 변화로 새롭게 거듭나야 할 상황에 직면해 있습니다. 이에 이번 연차학술대회의 주제를 “광복 70년, 지속가능한 사회를 위한 교육의 재설계”로 정하여 해방 이후 한국 교육의 공과(功過)를 검토하고, 지속가능한 사회를 만들기 위한 우리 교육의 과제에 관해 논의하는 자리를 마련하였습니다.

1953년 40여명의 교육학자들이 모여 창립했던 한국교육학회는 현재 4,000여명의 회원과 24개의 분과학회로 구성된 대규모 학회로 발전했습니다. “사람과 기술, 문화로 융성하는 부산”에서 개최되는 이번 학술대회에 많은 회원님들이 참석하시어 우리 교육의 재설계 방향과 과제 탐색을 위한 풍성한 토론의 장을 펼쳐주시기 바랍니다.

이번 학술대회에서는 교육 분야 정부출연 연구기관과 대학 정책 중점연구소가 주요 교육정책에 대한 연구 결과를 발표하고, 부산광역시교육청을 비롯한 현장의 교원들이 생생한 목소리를 들려줄 예정입니다. 그리고 한국 대학에서 우리의 교육학을 공부하고 있는 외국인 대학원생들의 발표와 교육계 밖의 시선으로 교육을 보기 위한 대중예술가의 토크콘서트 등의 특별한 만남의 자리도 준비되어 있습니다.

이번 학술대회는 한국교육개발원과 한국교육과정평가원, 한국교육학술정보원, 한국직업능력개발원, 한국과학창의재단, 한국행동과학연구소와 공동으로 개최합니다. 그리고 한국교원단체총연합회와 한국장학재단, 부산광역시교육청은 학술대회 준비를 위해 물심양면으로 지원해주셨으며, (주)학지사과 교육과학사, 박영사 등도 후원을 아끼지 않으셨습니다. 진심으로 감사드립니다.

대학의 어려운 상황 속에서도 학술대회 개최를 위해 헌신적으로 지원해 주신 부산대학교와 학술대회 준비를 위해 혼신의 노력을 기울여 주신 부산대학교 교육학과 준비위원회에도 깊은 감사를 드립니다.

전국의 교육학자와 연구원, 외국인 유학생들을 포함한 학문 후속세대, 그리고 학교 현장의 교원과 행정가가 함께하는 풍성한 학술의 향연을 통해 모두의 지혜가 교류·결집되어 우리 교육의 재도약을 위한 계기가 마련되기를 기원합니다.

2015년 8월
한국교육학회장 **진 동 섭**

축 사

2015 한국교육학회 연차 학술대회 개최를 축하합니다.

『지속가능한 사회를 위한 교육의 재설계』를 주제로 교육학계 전문가 여러분과 교육 분야 정부출연 연구기관, 대학 정책 중점연구소, 교육청 관계자 분들이 모두 함께 할 수 있는 자리를 마련해 주신 한국교육학회 진동섭 회장님께 감사드립니다.

올해는 광복 70주년을 되새기며 미래 대한민국을 설계하는 논의가 사회 각 계에서 활발히 이루어지고 있습니다. 그동안 우리가 일궈낸 민주주의와 경제 발전, 그리고 공교육의 발전은 세계가 한 목소리로 인정할 만큼 위대한 것이었다고 자부합니다.

지난 5월 열린 ‘2015 세계교육포럼’에서 우리는 세계 교육자들과 함께 ‘모두를 위한 양질의 교육’이라는 새로운 교육비전을 채택하며 세계교육의 일원으로서 그 역할을 다했습니다. 유네스코 요청으로 ‘광복과 전쟁’이후의 70년 교육경험에 대해 세계와 공유하는 기회도 가졌습니다. 그 때 자리에 함께 했던 교육자들은 한국 정부의 과감한 교육투자와 헌신적인 교원, 그리고 국민 모두의 교육 열정이 만들어낸 대한민국의 교육 기적이라는 데 깊이 공감했습니다.

이제는 미래 한국을 위한 교육의 ‘새로운 도약’이 논의돼야 할 때입니다. 정책 추진의 속도와 양적 팽창보다는 ‘내실과 질적 성장’을 거두기 위한 비전과 철학을 논의해야 합니다. 미래 세대들이 도전의식과 진취적 기상을 가진 글로벌 창의 인재로 성장할 수 있도록 교육 혁신과 변화를 모색해야 합니다.

우리를 둘러싼 대내외적 환경 변화는 새로운 교육시스템으로의 전환을 요구하고 있습니다. 청년실업의 증가, 저출산 고령화와 같은 미래 성장 동력이 저하되면서 창조경제시대의 글로벌 경쟁에서 선도적인 리더를 양성하기 위해서 ‘따라잡기식 교육’, ‘넣어주기식 교육’에서 벗어나 ‘학생 한 명 한 명의 꿈과 끼를 이끌어내는 교육’, ‘질문하는 교육’으로의 대전환이 필요합니다.

박근혜 정부는 이를 위해 새로운 시대변화에 맞는 교육개혁을 강력히 추진하고 있습니다. 교육개혁 3대 목표를 ‘학생들의 꿈과 끼를 키우는 교육’, ‘학벌이 아닌 능력이 중심이 되는 교육’, ‘산업과 사회가 필요로 하는 인재를 기르는 교육’으로 정하고, 6대 핵심 개혁과제인 ‘자유학기제 확산’, ‘공교육 정상화 추진’, ‘선취업 후진학 활성화’, ‘일·학습병행제 도입 및 확산’, ‘사회수요 맞춤형 인력 양성’, ‘지방교육재정 개혁’을 세워 교육의 근본적인 변화와 개혁을 모색하고 있습니다.

교육개혁을 이루기 위해서는 교육 전문가 분들의 전문적이고 장기적인 안목이 반드시 필요합니다. 오늘 열린 학술대회가 '풍성한 지성의 향연'으로서 또 한번의 '위대한 70년'을 만들어 내는 소중한 밑거름이 되기를 소망합니다.

여러분의 행복을 기원합니다. 감사합니다.

2015. 08. 28. (금)

부총리 겸 교육부 장관 황 우 여

Day 1 : 2015년 8월 28일(금)

시 간	프로그램				장 소
10:00-13:00	• 연구방법론 workshop				
	양적연구 : 김준엽(홍익대) 다층모형 분석의 기초				정보전산원 교육관 301호
	질적연구 : 전영국(순천대) 심층면담 기반의 질적 연구 방법 탐구				국제언어교육원 2층 대강당
12:30-14:00	• 등록 및 오찬				상남국제회관
14:00-14:20	• 개회식 – 국민의례 – 개회사 및 학회장 인사 : 진동섭(본회 회장) – 인사말 : 백순근(한국교육개발원 원장), 조난심(한국교육과정평가원 부원장) – 축 사 : 김석준(부산시교육감), 광병선(한국장학재단 이사장) 안양옥(한국교원단체총연합회 회장) – 환영사 : 정인모(부산대학교 사범대학장) • 사회 : 정수현(본회 상임이사)				상남국제회관 2층 회원홀
14:20-14:50	• 기조강연 – 광복 70년, 지속가능한 사회를 위한 교육의 재설계 / 이종각(강원대 명예교수) • 사회 : 정수현(본회 상임이사)				
14:50-15:00	• 휴식				
15:00-16:30	• 기획주제발표1 : 이념 및 과제				상남국제회관 2층 회원홀
	• 사회 : 강기수(동아대)				
	주제영역	주제	발표자	토론자	
	1주제	지속가능한 사회를 위한 교육의 근본적 재설계	오인택(연세대)	김정호 (이화여대)	
	2주제	광복 70주년, 지속가능한 사회를 위한 교육의 재설계 – ‘시민교육의 일상화’를 제안한다 –	김민호(제주대)		
	• 기획주제발표2 : 내용 및 제도				상남국제회관 1층 문창홀
	• 사회 : 강현석(경북대)				
	주제영역	주제	발표자	토론자	
	3주제	광복 70년, 지속가능한 사회를 위한 한국교육정책 및 제도의 재설계	주철안(부산대)	김용주 (경상대)	
	4주제	광복 70년, 지속가능한 사회를 위한 교육과정(내용)의 재설계	허경철(전 KICE)		
	• 기획주제발표3 : 방법 및 실천				국제언어교육원 2층 대강당
	• 사회 : 손종현(대구가톨릭대)				
주제영역	주제	발표자	토론자		
5주제	지속가능한 사회를 위한 학습의 재설계 : 배움 공동체를 중심으로	김정섭(부산대)	조부경 (한국교원대)		
6주제	지속가능한 사회발전을 위한 대안적 교육방법 메타포 탐색	김희수(전남대)			
16:30-16:40	• 휴식				

16:40-18:00	• 기관 발표1 – 국책연구소				
	Session 1 (인문관 206)	Session 2 (인문관 208)	Session 3 (인문관 209)	Session 4 (인문관 217)	Session 5 (인문관 216)
	한국교육개발원1	한국교육과정평가원	한국교육학술정보원	한국과학창의재단1	한국과학창의재단2
	Session 6 (인문관 210)	Session 7 (인문관 211)	Session 8 (인문관 212)	Session 9 (인문관 213)	Session 10 (인문관 214)
	한국교육학술정보원 : 에듀데이터 활용1	한국교육학술정보원 : 에듀데이터 활용2	한국교육학술정보원 : 에듀데이터 활용3	한국교육학술정보원 : 에듀데이터 활용4	한국교육학술정보원 : 에듀데이터 활용5
	• 자유주제 발표1				
	Session 1 (인문관 307)	Session 2 (인문관 308)	Session 3 (인문관 309)	Session 4 (인문관 310)	
	교육심리1	교육과정1	교육과정2	교육행정1	
	Session 5 (인문관 311)	Session 6 (인문관 312)	Session 7 (인문관 313)	Session 8 (인문관 314)	
	교육행정2	교육행정3	교육사회1	교육사회2	
	Session 9 (인문관 317)	Session 10 (인문관 315)	Session 11 (인문관 316)	Session 12 (인문관 215)	
	교육공학1	초등교육1	교육재정경제	교육정치	
18:00	• 만찬				상남국제회관

Day 2 : 2015년 8월 29일(토)

시 간	프로그램	비고
09:00-09:30	• 등록	
09:30-10:50	• 토크콘서트1 _ 학자와의 대화(성학관 102) • 사회 : 최성욱(한국교원대) - 주제 : '교육관의 혼란과 교육학의 과제' - 강연자 : 장상호(서울대 명예교수)	학생 위 원 회 포 스 터 세 션
10:50-12:10	• 토크콘서트2 _ 예술가와의 대화(성학관 101) • 사회 : 김영철(충북대) - 주제 : '영화와 시대정신' - 강연자 : 김한민('명량' 영화감독)	
	• 기관 발표 2 – 국책연구소 및 대학중점연구소	
	Session 11 (인문관 209) 한국교육개발원2	
	Session 12 (인문관 210) 서울대학교 행복연구센터	
	Session 13 (인문관 211) 이화여자대학교 학교폭력예방연구소	
	12:10-13:30	
	• 점심시간(상남국제회관)	

13:30-14:50	• 기관 발표3 _ 교육청			
	Session 14(인문관 210)			
	부산광역시교육청			
	• 자유주제발표 2			
	Session 13 (인문관 215)	Session 14 (인문관 307)	Session 15 (인문관 308)	Session 16 (인문관 310)
	평생교육1	교육심리2	교육과정3	교육행정4
	Session 17 (인문관 311)	Session 18 (인문관 312)	Session 19 (인문관 211)	Session 20 (인문관 217)
	교육행정5	교육행정6	교육사 및 교육철학	비교교육1
	Session 21 (인문관 316)	Session 22 (인문관 317)	Session 23 (인문관 309)	Session 24 (인문관 313)
	교육평가	교육공학2	초등교육2	통일교육1
	Session 25 (인문관 314)	Session 26 (인문관 212)	Session 27 (인문관 315)	Session 28 (인문관 216)
교원교육1	열린교육	학부모학1	외국인1	
14:50-15:00	• 휴식			
15:00-16:20	• 자유주제발표 3			
	Session 29 (인문관 215)	Session 30 (인문관 308)	Session 31 (인문관 310)	Session 32 (인문관 311)
	평생교육2	교육과정4	교육행정7	교육행정8
	Session 33 (인문관 217)	Session 34 (인문관 317)	Session 35 (인문관 313)	Session 36 (인문관 307)
	비교교육2	교육공학3	통일교육2	통합교육
	Session 37 (인문관 314)	Session 38 (인문관 309)	Session 39 (인문관 315)	Session 40 (인문관 216)
	교원교육2	영재교육 및 인력개발	학부모학2	외국인2
16:20-17:00	• 총회(인문관 206) • 사회 : 정수현(본회 상임이사) – 운주논문상 시상 – 교육학박사학위논문상 시상 – 포스터발표상 시상 – 감사패(41대 임원진, 부산대) 수여 – 정기총회			
17:00	• 폐회			

학
생
위
원
회

포
스
터

세
션

기조강연

- 발표시간 : 8월 28일 14:20 - 14:50
- 장 소 : 상남국제회관 2층 효원홀
- 사 회 자 : 정수현(본회 상임이사)

발표제목	발표자
• 광복 70년, 지속가능한 사회를 위한 교육의 재설계 - 국가교육기능의 재설계가 필요하다: 2가지 디카플링의 해소를 중심으로 -	이종각 (강원대학교 명예교수)

기획주제 발표 1 : 이념 및 과제

- 발표시간 : 8월 28일 15:00 - 16:30
- 장 소 : 상남국제회관 2층 효원홀
- 사 회 자 : 강기수(동아대학교)

	발표제목	발표자	토론자
1주제	• 지속가능한 사회를 위한 교육의 근본적 재설계	오인택 (연세대학교)	김정호 (이화여자대학교)
2주제	• 광복 70주년, 지속가능한 사회를 위한 교육의 재설계 - ‘시민교육의 일상화’를 제안한다 -	김민호 (제주대학교)	

기획주제 발표 2 : 내용 및 제도

- 발표시간 : 8월 28일 15:00 - 16:30
- 장 소 : 상남국제회관 1층 문창홀
- 사 회 자 : 배을규(인하대학교)

	발표제목	발표자	토론자
3주제	• 광복 70년, 지속가능한 사회를 위한 한국교육정책 제도의 재설계	주철안 (부산대학교)	김용주 (경상대학교)
4주제	• 광복 70년, 지속가능한 사회를 위한 교육과정(내용)의 재설계	허경철 (전, 한국교육과정 평가원)	

기획주제 발표 3 : 방법 및 실천

● 발표시간 : 8월 28일 15:00 - 16:30

● 장 소 : 국제언어교육원 2층 대강당

● 사 회 자 : 손종현(대구가톨릭대학교)

발표제목		발표자	토론자
5주제	• 지속가능한 사회를 위한 학습의 재설계: 배움 공동체를 중심으로	김정섭 (부산대학교)	조부경 (한국교원대학교)
6주제	• 지속가능한 사회발전을 위한 대안적 교육방법 메타포 탐색	김희수 (전남대학교)	

목 차

기 조 강 연

- 광복 70년, 지속가능한 사회를 위한 교육의 재설계
이종각(강원대학교 명예교수) 3

기획주제 발표 1 : 이념 및 과제

- 지속가능한 사회를 위한 교육의 근본적 재설계
오인택(연세대학교) 41
- 광복 70주년, 지속가능한 사회를 위한 교육의 재설계
김민호(제주대학교) 65
- 토론 : 김정효(이화여자대학교) 89

기획주제 발표 2 : 내용 및 제도

- 광복 70년, 지속가능한 사회를 위한 한국교육정책 제도의 재설계
주철안(부산대학교) 97
- 광복 70년, 지속가능한 사회를 위한 교육과정(내용)의 재설계
허경철(전, 한국교육과정평가원) 121
- 토론 : 김용주(경상대학교) 141

기획주제 발표 3 : 방법 및 실천

- 지속가능한 사회를 위한 학습의 재설계: 배움 공동체를 중심으로
김정섭(부산대학교) 149
- 지속가능한 사회발전을 위한 대안적 교육방법 메타포 탐색
김희수(전남대학교) 169
- 토론 : 조부경(한국교원대학교) 201

2015

한국교육학회 연차학술대회

기 조 강 연

발표 |

- 광복 70년, 지속가능한 사회를 위한 교육의 재설계
.....이종각(강원대학교 명예교수)

광복 70년, 지속가능한 사회를 위한 교육의 재설계

- 국가교육기능의 재설계가 필요하다: 2가지 디카플링의 해소를 중심으로 -

이종각(강원대학교 명예교수)

0. 들어가며

안녕하세요? 강원대학교 명예교수 이종각입니다. 교육학회 년차대회에서 기조강연을 하게 된 것을 영광스럽게 생각하며, 이런 기회를 주신 여러분과 학회 임원님들께 감사말씀 먼저 드립니다.

이번 학술대회의 주제를 제게 할당된 30분이란 짧은 시간 범위 내에서 소화하기에 벅차기 때문에, 주어진 주제 중 앞부분인 ‘광복 70년, 지속가능한 사회를 위한’에 관한 논의¹⁾와 그간의 한국교육의 눈부신 발전상과 그 이면의 어두운 그림자에 대한 논의는 생략하고, 뒷부분인 지속가능사회를 위한 ‘교육의 재설계’에 대한 논의에 집중하겠습니다.

1) 지속가능성의 개념은 지속가능발전이란 말에서 경제성장과 환경보존이라는 상반된 활동을 조화시켜야 한다는 주장을 펼치는데 주로 사용돼왔다. 그 이후 ‘지속가능성의 개념 확대’현상이 여러 방면에서 일어났다. 교육분야에도 적용되어 지속가능교육은 지속가능발전을 위한 교육으로 환경교육의 확대된 개념으로 사용되었다. 이번 교육학회의 주제인 지속가능사회 역시 개념 확대의 하나이다. 유사한 확장으로 1997년 지속가능한 시민사회 세미나가 개최된 바 있다. 최근의 세계적 핵심 흐름 중의 하나가 지속가능성 논의이다. 지속가능한 발전론으로 촉발된 이 논의는 그 후 영향력이 확대되어 지속가능교육 논의를 전개하게 하였고, 지속가능사회논의가 주요 의제로 등장하게 하였다.

1. 새로운 읽기와 상황기반재설계

광복 70년 동안의 화려한 성과와 다양한 교육개혁 노력에도 불구하고, 교육에 대한 국민의 불만족도는 매우 높다²⁾. 문민정부 이후만 보더라도 5.31 교육개혁 사업을 비롯하여 수많은 교육개혁 사업을 꾸준히 강력하게 추진해 왔다. 그러나 여러 가지 개혁노력에도 불구하고 어떤 상태가 장기간 교착상태에 빠져있다면 그 상태를 기존의 관점으로 해석하고 그런 해석에 입각한 정책으로는 해결하기 어렵다는 한계성을 보여주는 것이다. 이런 상황이라면 현재의 지배적인 인식방식으로 광복 70년간의 성과는 잘 설명해줄 수 있겠지만, 남은 과제를 해결하기 어렵다는 판단이 가능하다.

그렇다면 한국교육의 실체에 대한 새로운 인식방식을 통한 새로운 읽기를 요구하는 상황으로 봐야 할 것이다. 나쁘게 생각되어도 존재하는 것들에는 이유가 있으며, 좋은 일이라고 생각되어도 그 일이 안 된다면 거기에는 이유가 있다. 교육현실로부터 개선의 한계성 신호가 주기적으로 발신되는 데도 불구하고 교육자들이 인식하지 못하고 지낸다면, 하인리히 법칙이³⁾ 예고하듯이 우리는 교육의 대형위기를 정말로 맞게 될지도 모른다. 교육학이 교육의 나침반 역할 혹은 교육진단학으로서의 역할을 제대로 하려면 교육상황이 보내고 있는 한계성 신호를 읽어내야만 한다.

이런 입장에서 본고는 미래형 교육재설계를 위해 일반교육이론이나 2015세계교육포럼이 보인 보편적인 관심보다는 ‘한국의 구체적 교육상황에 적합한 분석’을 이끌어 내는 데 초점을 둔 ‘교육상황기반 재설계’를 시도한다. 그 이유는 첫째, 세계적 의제의 재생산이나 재구성에 집중하다보면, 우리의 등잔 밑을 못 보거나 소홀히 할 가능성이 높다. 또한 우리의 일상적이고 직접적인 교육생활과의 연관성이 낮아 교사나 학부모의 관심과 참여율도 낮을 수밖에 없다. 둘째로 세계적 교육의제의 한국적 구현이 이루어지려면 한국교육상황의 개선과 발전 없이는 가능하지

2) 한국교육개발원 교육여론 조사 참조

3) 하인리히 법칙은 1:29:300으로 요약된다. 대형사고 1개가 발생하기 까지 중형사고 29개가 발생하고 작은 사고는 300개나 발생한다는 것이다. 역으로 작은 사고나 중형사고가 날 때 이 신호를 빨리 알아차리고 대비한다면 대형 사고를 막을 수 있다. 대한항공 조현아 부사장의 ‘땅콩회항사건’은 하인리히법칙으로 잘 설명될 수 있다.

(혹은 효율적이지) 않을 것이다. 이런 점에서 한국교육상황의 개선은 세계적 교육 의제 실현을 위한 선행요건이라 할 수 있다.

‘교육상황기반 재설계’에서 핵심요소인 ‘현실 교육의 한계성 신호’ 파악은 새로운 관점이나 질문을 통해 더 잘 감지할 수 있을 것이다. 관점과 질문의 진화가 없으면 생각의 진화나 분석의 진화 나아가 정책의 진화도 이끌어 내기 힘들다. 국민의 교육행복을 추구하는 미래교육의 재설계를 위한 새 읽기에는 새로운 상상력이 필요하다.

새로운 질문과 새로운 상상력을 표현하기 위해 새로운 용어 도입도 필요하다. 우리 교육은 미래세대에게 어떤 부담을 떠넘기고 있는가? 우리 교육은 미래세대의 앞길을 어떻게 막고 있는가? 이런 작업을 위해서는 새로운 읽기에 기초한 새로운 설계가 필요한 시점이다. 익숙한 ‘좋은 교육’의 관점이나 ‘공교육’의 관점이나 ‘전문직 교사’의 관점을 벗어나 ‘학부모’관점으로 보면 더 잘 혹은 다르게 보일 수 있다.

지속가능한 사회를 위한 교육의 재설계 작업을 하는 데에는 국가교육기능의 재설계가 필요하다. 왜냐하면 국가교육기능에 대한 관점은 그대로 둔 상태에서 논의되는 교육의 재설계는 제한된 논의 이상은 하지 못하게 하는 개념적 한계장치로 작용하기 때문이다. 정부의 교육정책은 공교육에 엄청난 기대를 하고 있으며, 공교육 중심의 교육정책을 줄곧 유지해 오고 있다. 본고는 공교육 중심 정부 정책의 한계점을 지적하고, 그에 따라 공교육의 개념을 재설계할 것을 제안하고, 국가의 교육기능이 무엇이어야 하느냐에 대한 재검토 작업을 한다. 무엇보다도 ‘공교육 새로 읽기’ 즉 ‘공교육재개념화’를 교육연구 의제로 제안한다. 즉 새로운 공교육 패러다임 설계 작업이 필요하다. 그러면 나머지 평생교육도 지역(사회)교육도 사교육도 입시위주교육도, 학부모와 교육열, 학생의 학습권도 새로 읽어야 할 대상으로 자연히 부각되게 될 것이다. 이 글의 일정 부분까지는 공교육이란 용어를 학교교육과 구분 없이 혼용하지만, 그 후부터는 공교육이란 용어를 자제하고, ‘교육의 공적가치와 기능’이란 용어를 쓴다⁴⁾. 이외에도 본고의 키워드인 교육상황기반 재설계,

4) 우리나라에서 공교육이란 용어가 학교교육과 동일하게 사용되고 있다. 공교육은 ‘교육의 공적 가치를 우선적으로 추구하는 교육’으로 규정하고, 이를 실현하기 위한 기관은 공교육기관이라고 할 수 있다. 그러나 여기에는 약간 혼란스런 부분도 있다. 일례로 학교교육이 늘 공적가치만을 추구하는 것은 아니다. 학생·학부모의 사적가치의 추구에도 기여해야 하며 바로 이 부분 역시 교육의 공적기능이다. 학원 등의 민간교육기관도 공적 가치와 무관한 것도 아니며 공적가치를 공유하고 공적 기능을 수행하기도 한다.

관점디자인, 미래기반 재설계, 국가총교육기능중심 재설계, 핵심자원기반 재설계, 교육생태계구축형 재설계 등도 대체로 새로운 용어이다. 이런 키워드를 사용하면 서 우리나라 (공)교육이 지난 70년간 놀라운 압축적 발전을 해 왔으면서도 직면하게 된 교착상태를 파악하고⁵⁾, 그에 대한 해법을 제시하고자 한다.

1.1. 교육상황기반 재설계(리디자인)의 기초로서 교육모순 다시 읽기의 필요성

- 공식담론과 교육실제 사이의 큰 차이에 숨겨진 모순 읽기-

우리 교육현실에 나타난 다양한 교육문제에 대한 읽기와 논의는 수없이 이루어져왔다. 그동안 가장 많이 해온 한국교육 읽기는 ‘국가발전에의 기여가능성 읽기’ ‘불평등교육 읽기’ ‘사교육문제 읽기’ ‘입시위주교육문제점 읽기’ ‘공교육의 위기와 정상화 과제 읽기’ 등이 포함된다. 우리는 이런 읽기에 익숙해 있고, 그에 따른 논의와 대책세우기에 익숙해 있으며 거기에만 주로 몰두해왔다. 필자가 제기하는 문제점은 대다수가 이런 읽기에 집중하는 사이 다른 읽기는 상대적으로 소홀하였다는 점이다. 토마스 쿤의 용어를 원용하면, 읽기의 ‘정상성’이 오랫동안 유지되는 사이, 그런 정상적 읽기로는 제대로 읽혀지지 않는 사각지대가 크게 형성되었다. 이 사각지대에 대해 새로운 시각에서 질문하지 않는다면 그 면모를 제대로 드러내지 않을 것이다⁶⁾. 기존의 고정관념을 잠시 접어두고 원점에서의 질문이 필요한 지점이다.

한국교육상황에 대해 기존의 주류적 읽기와 다르게 읽을 수 있는 가능성을 살펴보고, 재설계 방향을 논의해 보고자 한다. 한국의 교육상황에 대해 무엇을 어떻게 읽어야 재설계 작업에 쓸모가 있을지를 모색해 본다. 관점을 달리하면 대상을 다르게 인식할 수 있고 그러면 새로운 해결방법(즉 정책)을 모색할 수 있게 된다. 교육시스템의 재설계에는 새로운 읽기가 필요하다. 새로운 읽기는 새로운 질문, 새로

5) 이 글에서 이 교착상태를 때로는 ‘모순’으로 때로는 ‘수수께끼’로 표현하고 있다.

6) 모두가 기존 주류적 인식의 고정관념에 붙들려 교육현실을 보고 있는 모습은 안테르센 동화의 한 장면을 떠올리게 한다. 바로 임금의 행차를 보고 천진난만한 어린 아이만이 ‘임금님 발가벗었어요!’라고 외친다. ‘마법의 옷감’과 같은 교육정책과 명분을 만들어 시행하고 있지만, 그 마법의 정책과 명분은 교육현실의 진면목을 반영하지 못하고 있으나, 논쟁은 거의 일어나지 않고 한 편 쪽의 사고만이 더욱 강화되고 있는 상황이다.

운 관점이 있어야 가능하다.

한국의 교육현실 자체도 문제이지만, 주어진 현실 중에서 무엇을 문제로 인식하느냐는 또 다른 중요한 과제이다. 교육현실에 대해 무엇을 어떻게 인식하는가에 따라 재설계의 방향도 내용도 달라지게 된다. 이런 점에서 교육상황기반 재설계가 이루어지려면, 교육상황에 대한 인식의 재설계가 선행되어야 한다. 만약 교육현실 인식의 방향전환이 이루어진다면 곧 교육학의 방향에도 교육정책의 방향에도 막대한 영향을 끼치게 될 것이다. 새로운 읽기(파악)를 통하여 새로운 정책, 새로운 문제해결로 연결되는 그런 교육학이 되면 시대적 소명과 사회적 기대에 부응하는 ‘실사구시’의 교육학이라고 인정받을 수 있을 것이다.

1.2. 교육모순에 대해 새롭게 질문해보기

한국교육의 특징 혹은 문제점 혹은 모순⁷⁾에 대한 새로운 인식이 가능한가? 한국교육의 초상화는 몇 가지 중요한 모순 혹은 역설 혹은 수수께끼를 포함하고 있다.

모순1: (발전모델 대 문제투성이) 해외시각과 국내시각 사이의 모순이다. 해외에서는 한국교육이 경이로운 교육발전의 모델로 비쳐지는 경우가 많은 반면 국내에서는 문제투성이 교육으로 비쳐지고 있다. 문제투성이 교육이 어떻게 발전의 모델이 될 수 있으며, 발전의 모델이 어떻게 문제투성이 일 수 있는가? 무엇이 이런 모순을 지속되게 하는 것일까?

모순2: (평준화 대 비평준화) 평준화와 비평준화가 치열하게 공존하는 교육이다. 이는 학교교육과 사교육이 동급-동규모로 치열하게 공존하는 교육상황과 깊은 연관이 있다. 학교교육은 전국적으로 평준화하고, 학교 밖 사교육기관은 비평준화, 수준별 개별화, 맞춤형, 수월성 중심으로 운영된다. 이는 공식 제도상으로는 평준화이지만, 실제상으로는 (혹은 적어도 반은) 비평준화라는 말이다. 이것은 모순인가, 기능적 보완인가 혹은 조화인가?

모순3: (안주(安住)를 초래하는 지원정책 대 내공을 강화하는 규제정책) 정부가

7) 여기서 모순이라고 단어를 통하여 핵심적으로 말하고 싶은 것은 기존의 논리로 설명이 잘 안 되는 현상이나 측면이지만 중요하고 전반적인 현상을 지적하기 위함이다.

공교육정상화 정책이나 공교육 내실화 정책 등으로 지원을 강화하고 있는 공교육(학교교육)은 변화와 개선보다는 쉽게 개혁피로증을 느끼고 현실에 안주하는 취약성을 드러낸다. 반면에 정부가 규제하고 억압하는 사교육은 점점 더 내공을 갖추어가면서 학부모·학생들의 신뢰를 받아가고 있는 상황은 아마도 한국교육정책의 최대 모순으로 지적해야 할 것이다. 학원에서 배우고 학교 가서 시험보고 확인 받는 것도 모순이며 역전현상이다. 교사는 매우 우수한데, 학교교육은 우수하지 않은 것은 심각한 모순이다. 즉 한국교육은 우수한 교사를 확보하는 데는 성공한 시스템이지만, 그들의 능력을 충분히 발휘하지 못하게 하는 교육시스템이다. 즉 ‘우수 교사에 의한 우수하지 않은 교육’이라는 모순적 현실이다. 사교육 팽창, 변성, 과다한 사교육비 지출, 사교육을 통한 부의 대물림 등의 사교육문제를 모두가 지적하고 정부도 규제정책을 강화하고 있음에도 불구하고, 다른 한편 모두가 다 사교육 받고 있는 현상은 상호 모순이다⁸⁾.

모순4: (문제투성이로 얼룩진 높은 교육열) 한국은 교육열은 세계 최고로 높지만 세계 최고의 교육도 학교도 없고 도리어 학교가 붕괴되는 나라, 기러기 가족이 양산되는 나라. 교육열은 높지만, 결코 교육 기회의 나라가 아닌 나라이다. 이런 일들은 아주 이상한 일이라는 생각이 든다. 다른 말로 하면, 국민의 교육열이 열화같이 높음에도 불구하고 교육기회가 다양하게 열린 나라로 발전하지 못한 나라이다. 학부모 교육열의 나쁜 점만 보고 좋은 점을 보는 데 실패했기 때문이다. 이런 부분에 대해 새로운 질문이 필요하다. 다르게 질문해야 다르게 볼 수 있기 때문이다. 문제투성이이면서도 성과를 내는 한국교육 시스템의 비밀(잠재력)은 무엇일까? 혹은 성과를 내는 잠재력을 갖고 있는데, 이를 국가가 잘못 관리하여 문제투성이가 된 것은 아닌가? 이 비밀은 광복 70년 이후의 교육 재설계에 주요하게 고려될 수 있는 것인가?

도대체 이와 같은 모순들은 어떻게 생긴 것이고, 어떻게 풀 수 있을까? 이런 모순들이 계속 존재하는 데에는 어떤 동력이 작용하고 있는 것일까? 혹시 이 모순들

8) 이 상황을 어떻게 읽어내야 하는가? 한 가지 읽기는 이제는 사교육이 교육불평등과 부의 대물림 기제로 작용하고 있다는 것이다. 그러나 이런 읽기는 중요한 읽기이기는 하지만 부분적인 읽기이다. 이 모순은 매우 다양한 그리고 종합적인 읽기를 기다리고 있는 교육상황이다. 혹시 이 공존을 통해 전체적인 조화 혹은 균형을 갖추어가는 것으로 보이는가 아니면 또 다른 무엇인가?

에 작용하고 있는 동력은 또한 그 모순들을 풀어갈 동력이기도 한 것 아닐까? 이런 모순들은 미래 30년을 위한 교육재설계에 어떤 의미가 있을까?

2. 경직된 공교육 감옥(틀)에 갇힌 한국교육에 유연한 새 틀 만들어 주기

어떻게 인식하느냐가 어떤 설계를 수립하느냐를 사실상 결정한다. 이런 점에서 제도의 혁신에 앞서 ‘개념의 혁신’이 먼저 일어나야 한다. 지난 수십 년간 국가의 교육적 역할의 주 임무는 공교육정상화이었다. 우리 교육계에서는 공교육은 학교 교육을 의미하므로, 공교육정상화 정책은 곧 학교교육정상화가 교육정책의 주류를 이루어 왔다. 이런 점에서 기존의 교육설계는 공교육의 개념에 거의 절대적으로 의존해 왔다.

그럼 학교교육은 언제부터 공교육이라는 개념(인식도구)으로 인식되어 왔는가? 공교육이 대다수 사람들의 관심을 끌기 시작한 것은 1999년부터 알려져 있다(이종태, 2001). 1990년대 후반부터 ‘공교육 위기’ 또는 ‘공교육 붕괴’라는 용어가 등장하고, 더불어 과열된 사교육의 문제가 함께 다뤄지면서 사회적으로 주목받기 시작하였다(박인우, 2013:9)⁹⁾. 특히 공교육은 “학교가 붕괴되었다,” “교실이 무너지고 있다”는 등의 연이은 신문과 방송의 언론보도를 통해 학력저하와 사교육 과열, 조기유학과 이민급증, 교권실추 그리고 학교이탈 등의 문제가 겹쳐서 사회적인 쟁점이 되었다(박균열, 2006:170). 2000년이 되면서 공교육의 위기 또는 붕괴에 관한 논의는 학계로도 확산되어, 공교육의 위기에 대한 인식조사, 공교육 문제점, 위기의 원인, 공교육 자체의 개념 등이 논의되었고 ‘학교붕괴,’ ‘교실붕괴’ 등의 문제와도 연결시켜 논의하게 되었다. 또한 공교육과 함께 사교육의 문제가 늘 함께 논의되었다(박인우, 2013:10). 2001년에 들어서면서 공교육에 대한 논의는 언론의 주목을 받고, 정부 정책의 문제점을 지적하는 수단으로써 집중적으로 거론되면서 정치권까지 확산되어 정치적 쟁점으로 부각되게 된다(이종태, 2001; 박인우,

9) 한국교육개발원에서 수행된 1991년의 연구만하더라도 ‘사교육’이란 용어가 아닌 ‘과외수업’이란 용어로 연구되었다. 영문초록에서는 ‘private tutoring’이란 용어로 번역되었다. 강무섭(1991)의 연구 참조.

2013:10).

그리하여 언젠가부터 “공교육과 대립되는 개념은 사교육이다.”(박인우, 2013:15)라는 것이 정설처럼 되어 버렸다. 공교육과 사교육의 차이를 대비시켜 보는 전형은 김영철(2000)의 표에서 발견할 수 있다. 서양에서 공교육이란 말은 사립학교 교육을 제외한 공립학교 교육을 말한다. 그리고 학교 밖의 사교육도 존재하지만 공교육과 대립어는 아니다. 그런데 우리나라에서 공교육은 공립이든 사립이든 정부가 인가한 학교교육이라는 의미로 통용되고 있다(5.31교육개혁안의 공교육 개념 정의 참조). 김영철의 공교육과 사교육 비교표에 빠진 것도 여러 측면이 있다. 예를 들어, 공교육은 국가에 의한 지원과 함께 통제가 강한 교육이고, 사교육은 지원은 없으면서 통제는 많은 교육이다. 공교육이나 사교육이나 교육내용은 같다. 사실 교육의 공공성의 핵심은 교육내용에 있으므로 둘 다 공공성 가치의 핵심은 공유하고 있음에도 우리는 대립어로 인식을 하고 있다. 이런 정반대 인식의 중심에 사교육비에 대한 부담과 불만이 자리 잡고 있다. 나아가 사교육을 통한 가난의 대물림 현상까지 우려하고 있다.

그런데 과연 공교육과 사교육은 대립되는 개념인가? 공교육의 실재와 사교육의 실재는 대립되어야 하는가? 언뜻 들어 그럴듯한 공교육의 대립되는 말은 사교육이다라는 주장은 잘못된 것이다. 이 주장대로 하면 학교교육의 대립된 말이 학원교육이라는 뜻인데, 왜 그러한 것이 반대가 되어야 하는가? 공교육은 국가에 의한 교육이고, 사교육은 민간에 의한 교육이다. 이 둘이 서로 반대로 인식되어야 할 이유가 무엇인가? 학교교육은 공교육으로 포장되고, 학원교육 등은 사교육으로 포장되었기 때문에 생기는 착각, 즉 실체보다는 ‘언어에 의한 착각’이 일어나고 이것이 지속되면 착각의 내면화가 일어난다. 지금 우리는 이런 착각의 내면화 상태에 있다.

우리에게 사교육이란 단어는 그리 오래된 단어가 아니다. 80년대 과외 전면금지 조치를 내린 전두환 정부 때만 해도 사교육은 정부의 용어가 아니었다. 90년대 사교육과의 전쟁을 선포한¹⁰⁾ 김영삼 정부 이후, 각종 과외와 학원이 ‘사교육’이라는 공공의 적으로 더욱 명확하게 규정되었다. 이후 ‘사교육’은 공식용어가 되었고 공

10) 가장 최근 것은 2009년 5월 박승준 국가미래기획위원회 위원장 발표. 전국에 학원영업시간을 밤 10시후에는 금지하는 법안 제시.

교육의 대립어로 정립되었다. 정치사회적 환경에 따른 여론이 사교육과 공교육을 대립어로 몰아온 것이라고 볼 수 있다. 이런 점에서 우리나라에서 공교육-사교육의 개념은 사전적인 의미보다는 정치적인 의미가 매우 큰 용어로 사용되고 있다.

공교육정상화 정책은 계속 추진되어 왔고, 사교육 경감과 규제 정책도 계속 추진되어 왔다. 그러나 그 성과는 미미하고, 한준상(2005)이 지적하는 것처럼 ‘국가과의’를 하는 형국이 되어 버렸다. 달리 표현하면 국가에 의한 사교육이거나 공교육에 의한 사교육의 흡수시도가 여러 형태로 진행되어 왔다. 전두환 정부 때의 과외금지조치(1980)를 기점으로 삼는다면, 강력한 사교육 대책의 역사는 35년이나 된다. 그러나 그 성과는 미미하다.

광복 70년을 맞는 시점에서 ‘공교육 대 사교육’이라는 대립적 인식체계를 재검토하지 않고 같은 종전과 같은 인식체계 유지하면서 정책을 수립하고 제도를 운영한다면, 어떤 정책도 효과를 보기 어려울 것이다. 설혹 검토 후 원위치로 돌아온다고 할지라도 이 재검토 작업은 전략적 차원에서 다각도로¹¹⁾ 이루어져야 한다. 학술적 재검토뿐만 아니라 가칭 ‘국민교육대토론회’를 열어 가장 중요한 의제로 검토될 필요가 있다. 왜냐하면 학술적 논의뿐만 아니라 사회적 합의가 필요한 의제이기 때문이다. 이러한 검토 과정에 ‘공교육의 개념’의 진화, ‘국가의 공교육 역할(기능)’의 재조정, ‘학력의 개념과 학력부여권의 재설계’등이 필수적으로 검토될 수밖에 없을 것이다. 오늘 기조강연은 이 주제에 집중하고 있다.

3. 국가교육경영을 위한 핵심질문과 교육재설계의 우선 목표

- 국가총교육기능의 강화(증대) -

공교육 대 사교육에 대한 논의를 직접 다루기 전에 선행해야 할 핵심질문이 있다. 국가의 교육기능에 대한 질문이다. 공교육이란 결국 국가의 교육기능과 성과에 관한 문제이기 때문이다. 이 핵심질문을 통하여 한국교육의 재설계에 필요한 한국

11) 여기서 전략의 선택은 사교육-공교육의 대립적 관점 내에서의 논의이나 아니면 또 다른 선택의 가능성을 열어 놓은 상태의 논의이나의 문제이다. 전자를 선택한 범위 내에서의 논의는 전술의 차이일 뿐이며, 이런 전술적 차원의 정책은 그동안 수많은 사교육대책과 입시정책에 반영되었다.

교육의 상황과 모순에 대한 다시읽기 작업을 하는 데 명확성을 증가시킬 수 있다.

교육성과를 국가차원에서 생각해보면 다음과 같은 질문을 제기할 수 있다. 국가적 교육성과는 누구에 의해서 그리고 어떤 기관에 의해서 나타나는가? 정부에 의해서, 교원에 의해서, 혹은 학부모·학생에 의해서 나타나는가? 학교교육에 의해서, 가정교육에 의해서, 혹은 사교육에 의해서 나타나는가? 개별주체와 개별기관이 아니라 이 모든 교육주체와 교육유형이 국가의 교육성과에 이바지하거나 영향을 비교적 크게 미친다면, 국가의 학교교육 위주의 교육적 역할에 대해 다시 생각해볼게 만든다. 즉 국가의 교육적 기능은 모든 교육유형의 최적활용을 통한 최대효과 창출이 되어야 할 것이다.

다음은 정부가 국민행복교육을 지향한다면, 국가차원의 교육경영을 위해 지속적으로 질문해야 할 것들이다. 즉 국가적 차원에서 질문경영해야 할 교육의 과제들이며, 이 질문경영과제들은 교육재설계에 반영될 필요가 있다. 국가는 국가교육경영을 핵심가치 중심으로 명확히 제시하여야 하고 다음 3대 질문을 중심으로 할 필요가 있다¹²⁾. 이런 질문들은 그동안 소홀히 한 새로운 질문이며 이 새로운 질문을 통하여 한국교육을 새롭게 볼 수 있을 것이다.

- 1) (교육기능총량강화기능) (주질문) 국가는 교육의 모든 가용 자원과 다양한 유형을 효율적으로 활용하기 위해 최적화하고 있는가?

(하위질문)

- 방치 혹은 낭비하거나 비효율적으로 관리하고 있는 교육유형은 없는가? 각종 교육유형 조합의 최적화를 꾀하고 있는가? (학교교육만이 아니라, 가정교육, 학원교육, 평생교육, 해외교육까지도)
- 교육자원(재정, 물적자원, 심리적 자원, 인적자원)을 올바르게 효율적으로 최적화하고 있는가? 국민의 교육심리자원인 교육열 자원을 잘 활용하고 있는가? 아니면 비난하기 바쁜가?

12) 그동안 국가와 교육과의 관계에 관한 연구관심은 주로 교육에 대한 국가개입론과 교육시장론(혹은 교육자유론)을 중심으로 전개되어 왔다. 그리고 국가의 성격에 따른 교육의 유형 논의를 해 왔다. 그러나 막상 새로운 정부가 들어설 때마다 새 교육개혁안을 작성하고 집행하여 왔지만, 국가가 교육에 대해 어떤 역할을 해야 하는가와 관련하여서는 새로운 문제제기를 하지 않았다.

- 부분 기능 강화 혹은 전통 기능에 집착하여 총기능강화를 오히려 훼손, 저해, 방해하는 것은 아닌가?¹³⁾

2) (공동체적 필요와 개인적 필요의 융합조정기능) 국가는 교육이라는 기능을 활용하여 국가 자신을 발전시키는 동시에 국민의 교육만족도를 증진시켜야 한다. 따라서 국가교육체제가 국가적 필요(국력증진의 기반)와 국민의 필요(교육열의 충족과 교육행복의 증진)를 동시에 만족시키기 위해 최적화하고 있는가?

- 국가적 필요와 국민의 필요의 최적화(균형점 찾기) 시스템을 갖추고 있는가? 만약 최적화 했다면 국민은 각자 자신을 위해 열심히 공부하고 그 결과는 개인의 이익에 멈추지 아니하고 국가공동체의 이익으로 연결될 것이다. 여기는 최적화 노력은 게을리 하면서 출세주의 교육, 서열화 교육, 학벌주의교육 등으로 비난하고 있지는 않은지?
- 교육시장은 교육의 공공재(public goods)적 성격을 확보하기 위하여 안전을 갖추고 있는가?
- 우리사회에서 학습동기체제의 핵심을 차지하고 있는 국민(학부모학생)의 교육열¹⁴⁾이 제대로 (즉, 건전하고 효율적으로) 발휘될 수 있는 환경을 조성하고 있는가?

3) (교육민주화기능과 교육만족도증진기능) 국민의 교육행복도 증진도 교육민주화 기능의 증진이 뒷받침되어야 한다. 교육권재학부모(教育權在學父母), 즉 모든 교육권은 학부모로부터 나오고, 정부의 관료나 학교의 교사는 그것을 위임받은 교육권이다. 국민의 교육권을 존중하고 우선시하는 교육정책을 제시하고 있는가는 중시되어야 할 검토기준 이다.

- 교육자치제도는 ‘교육자 자치’가 아니다. 교육주권자에 의한 교육자치이어야 하고, 주민에 의한 교육자치이어야 하고, 학부모에 의한 교육자치이어야 한다.

13) 가정이(학부모가) 학교교육과 성적에 집착한다고 비판하지만, 정부 정책 역시 성적에 대한 집착을 버리지 못하고 있다. 이런 점에서 가정과 정부가 학교에 대한 집착도를 상호 강화하고 있는 실정이다.

14) 교육열은 자녀교육에 대한 투자동기체제이다.

- 교육민주화의 종착지는 학부모에 의한 교육민주화이다.(국민에 의한 민주화 실현과 같은 원리이다. 교육의 특수성 논리는 이런 곳에 적용되는 것이 아니다. 여기에는 교육의 일반성 논리가 적용되어야 한다)

요약해보자. 교육재설계는 국가교육경영의 핵심가치를 명확한 제시하고 국가의 교육적 역할의 방향성을 제시해 주어야 한다. 또 국가가 동원할 수 있는 교육자원을 최적으로 활용하여 국가의 총교육기능을 강화시킬 수 있는 재설계이어야 한다. 이러한 필요를 충족시키기 위해 교육재설계는 현재의 교육상황에 기반 한 설계가 되어야 함과 동시에 미래교육에도 대비하는 설계가 되어야 할 것이다¹⁵⁾. 즉 교육재설계의 방향 = 상황기반재설계+ 미래지향재설계가 되어야 할 것이다. 교육재설계의 핵심내용은 학습생태계의 재설계를 통하여 국민의 학습동기체제를 건전화함으로써¹⁶⁾ 국민의 교육열의 긍정적 효과를 극대화하여 국가와 국민의 교육욕구를 동시에 만족시킬 필요가 있다.

4. 두 유형의 디카플링상황과 국가교육재설계를 위한 핵심 과제

- 교육동력간의 상쇄효과관계를 시너지효과관계로 전환 -

기존 공교육제도중심으로 한 공교육기능 정상화 정책 방향을 전환하여, 모든 유형의 교육기관을 재구조화(restructuring)하여 국가총교육기능의 정상화, 최적화, 증대의 방향으로 전환하여 설정할 필요가 있다. 총교육기능중심 재설계가 필요하며 교육의 주요 동력 간의 시너지효과 유도과 다양한 교육유형의 최적 활용을 추구하는 재설계가 되어야 한다. 교육동력간, 교육유형간 배타적 관점이 아니라 시너지적 관점과 공생적 관점이 반영된 설계이어야 한다.

15) 교육목표나 비전을 제시할 때 흔히 상황성이나 구체성 보다는 보편성과 일반성을 강조하여 제시하는 경향이 높다. 그러나 이런 보편형 비전 제시방식은 교육문제가 존재하는 실제상황을 반영하는 데는 흔히 소홀한 약점을 보인다.

16) 학습동기체제를 건전화 하면 창의성교육, 인성교육, 문제해결력 교육, 논술-발표-토론 교육 등의 과제가 해결될 수 있다. 불건전한 학습동기체제를 갖게 하거나 유지하게 하는 학습생태계가 문제이다.

국가총교육기능 최적화의 핵심적인 장애요인을 국가(정부)와 가정(학부모·학생) 사이의 디카플링(decoupling)현상에서 찾을 수 있다. 디카플링현상은 관련 주체들이 서로 엇나가는 현상을 말한다. 국가(정부), 학교(교원) 그리고 가정(학부모·학생)은 3대 교육주체이자 곧 3대 교육동력(動力)으로 작용하고 있다. 이 3대 동력이 상호 시너지효과를 낼 때와 갈등과 마찰로 상쇄효과를 낼 때의 교육은 아주 다른 결과를 초래할 것이다. 현재 우리나라의 교육상황은 이 3대 동력의 시너지효과를 별로 보지 못하고 있다. 오히려 정책의 비효율, 정책효과 무력화 등으로 인한 상쇄효과가 초래되고 있다고 보아야 할 것이다. 3주체들은 서로가 서로 때문에 교육개혁이 이루어지지 않는다는 생각이 지배적이다. 다른 한편 국민(학부모·학생)은 국민들대로 자구책을 찾기 위해 안간힘을 쏟는 형국이다.

정부와 국민의 교육에 대한 요구와 관점의 유사성이 높아야 시너지효과도 높아질 것이다. 그렇지 않을 경우 정부와 국민들 사이의 디카플링은 심화될 것이다. 정부와 학교사이의 엇나가기 보다는, 정부와 국민(학부모·학생) 사이에 엇나가기가 훨씬 더 많이 나타나고 있다. 여기에 정부의 교육정책은 학부모와의 괴리현상, 혹은 국민대중과의 괴리 현상이 발생한다. 이 디카플링의 저변에 정부와 국민 사이에 두 가지 매우 다른 인식이 깔려 있다. 그것은 교육에 대한 인식 범위의 차이와 학부모에 대한 인식의 차이이다.

4.1. 디카플링1=교육범위 인식의 디카플링

- 정부의 공교육중심 교육관 대 학부모의 범(凡)교육적 교육관 -

정부의 교육정책은 거의 모든 에너지를 학교교육 정상화 정책과 그 반대급부인 사교육 규제와 경감정책으로 채우고 있는 상황이다. 교육자(교육학자 포함) 대부분은 이 생각을 의식적이든 무의식적이든 따르고 있고, 또 다른 상당수의 교육학자들은 이상적 교육개념에 집착하는 경향이 높다.¹⁷⁾ 반면에 국민(학부모·학생)은 학교교육이든 사교육이든 해외교육이든 내 자식에 도움이 되면 모두를 교육자원으로

17) 이것을 학문 그 자체를 위한 연구, 연구를 위한 연구라고 표현해도 될 것이다. 우리 교육학 연구가 너무 학문적 연구에만 집착해 있는 나머지, 많은 국민들의 교육적 관심사로부터 너무 멀리 벗어나 있지 않은지 반성해야할 여지는 있지 않은지?

활용한다. 정부의 공식적 교육관과 학자나 교사들의 전문적 교육관과는 유사성을 보이고 있으나, 국민일반의 교육관과는 차이가 있다. 정부는 학교본위 공교육관에 머물러 있으면서 공교육집중투자-사교육집중억제정책을 취하고 있다. 이러한 인식과 정책에는 정부와 일반 국민 사이에 교육 개념에 대한 엇박자가 크다. 그런데 그동안 이런 점을 엇박자라고 생각하지 아니하고, 흔히 학부모 혹은 국민일반의 교육에 대한 몰이해나 이기적 교육관이나 맹목적 교육관이나 기껏해야 통속적 교육관이라고 치부해온 경향이였다.

학교교육중심교육관은 인식의 터널효과를 일으켜 정부의 교육개혁 사업을 더욱 좁게 그리고 어렵게 하는 한 원인이기도 하다. 즉 오랫동안 매우 당연시 해온 학교교육중심교육관은 공(학교)교육위기론을 당연히 기존의 공(학교)교육체계 내에서 해결하려는 한계를 보이기 때문에 교육개혁의 범위를 한정시키기도 한다. 학교교육중심교육론은 교육을 학교교육에만 집착하게 하는 만큼 정보화시대-평생학습시대에 뒤떨어진 교육관이기도 하다. 약간 무리가 있을지 모르지만 비유를 하자면, 학부모·학생은 언제 어디서나 학습을 하려하는 반면에, 정부는 학교에서만 학습하라고 한다. 교육학자도 교육분야NGO도 정부에 동조하여 학교교육중심교육관이 강고한 모습이다¹⁸⁾. 정부가 공식적으로 그리고 전문가가 학술적으로 언급하는 공교육은 국민일반(학부모·학생)이 '실제 상황에서 활용하는 교육 중 일부만 교육이다'라고 생각하는 한계점을 가진 인식이라고 읽힐 수 있다. 이는 국민(학부모, 가계)의 자녀교육방향과 정부의 교육정책방향이 엇나가는 문제로 보인다. 전문가의 연구나 정부의 정책은 학교교육중심교육관에 바탕을 두고, 일반 대중과 학부모는 범교육적 교육관에 바탕을 두고 있다. 사실 지금 세계교육동향은 학교교육중심 교육에서 벗어나려는 움직임이고 기본적으로 범교육적 교육관에 가깝다. 이런 점에서는 오히려 학부모의 교육관이 더 개방적이고 유연하고 트인 교육관이라고 볼 수 있다. 공교육정답론은 비현실적이고 국지적이고 비효율적인 인식방식임을 알 수 있다¹⁹⁾. 중국 경제

18) 이는 (대부분의) 학부모입장에서 보면 교육의 일상성을 무시하는 교육정책이나 교육이론으로 비칠 수 있다.

19) 그런데도 이 인식모델이 수십년 동안 한국교육을 점령해온 데에는 국내 교육계의 정치학적인 측면과도 관련이 있을 것이다. 이런 인식이 지속되는 데에는 모종의 지식생태계가 형성되어 있기 때문이다. 교육디카플링의 정치학적 분석, 교육디카플링의 지식생태학적 분석을 하는 연구가 곧 나오길 기대한다. 어쨌든 이런 디카플링 상태에서 한국교육은 이 이상 더 발전하기 어려울 것이라는 점이다.

부흥을 일으킨 덩샤오핑의 말을 빌려 비유적으로 표현하면, 학부모학생은 ‘흑묘백묘론’을 도입하고 있는데, 정부나 교육자는 ‘오직 백묘론’ (혹은 백묘유일론)에 집착하고 있다²⁰⁾. 이런 엇나가는(decoupling) 상황에서는 문제해결이 매우 어렵다. 총 교육기능의 시너지 효과는 더더욱 기대할 수 없다²¹⁾.

이처럼 교육에 대한 인식의 엇박자가 정부 및 교육자와 국민(학부모학생) 사이의 디카플링(decoupling)의 핵심이다. 학교교육은 ‘공교육’이라는 더 멋진 언어로 포장되고, 학교 밖 교육의 일부는 ‘사교육’이라는 저주 받은 언어로 포장되어 담론이 전개되어 왔다. 언어로 인한 낙인효과가 엄청나게 작용하였고 적절한 분석과 논쟁은 실종되었으며 공교육에 대한 일방적 지원과 사교육에 대한 일방적 억압이라는 교육적이지 보다는 정치적인 과정이 진행되어왔다²²⁾.

나아가 이런 인식의 괴리는 ‘교육정책세계와 학부모세계의 괴리’혹은 국가의 교육정책과 국민의 교육의식 사이의 엇박자로까지 연장되기 일쑤이다. 이 디카플링으로 인해 정부의 정책방향이 국민의 자녀교육활동과 역행한다든지 등의 정책실패의 원인이기도 하다. 이로 인해 엄청난 국력의 낭비도 발생되고 있다. 이 디카플링은 교육정책의 비효율성의 근원에 자리 잡고 있기 때문에, 국민에게도 교육고통을, 정부에게도 교육정책의 난맥상을 겪게 하는 것이다. 따라서 교육재설계 작업은 이 인식의 디카플링(엇박자) 현상에 대한 새로운 이해방식과 해소방안을 담아야 할 것이다.

4.2. 디카플링II=학부모 인식의 디카플링

- 정부와 교사의 비교육적 학부모 인식 대 자연인 학부모 -

정부와 교육계가 ‘공교육이 답이다’라는 공교육정답론에 함몰되어 있는 상황에서

20) 오늘의 중국 발전을 이루게 한 것은 덩샤오핑의 흑묘백묘론 즉, 흰고양이든 검은고양이든 쥐만 잘 잡으면 된다는 전략이다. 이 흑묘백묘론은 한국교육의 위기를 극복하는 전략으로도 적합할 수 있다. 국가가 필요로 하는 인재를 잘 키우고, 학부모가 원하는 자녀교육을 잘 하고, 학생 본인이 받고 싶은 교육을 잘 받을 수 있다면 그게 검은 고양이든(학원교육 등) 흰 고양이든(학교교육) 가릴 필요가 없는 사회발전상황이 되었다고 봐야 할 것이다.

21) 공교육집중투자-사교육집중억제정책을 오히려 상보적-시너지 관계가 가능한 것을 상쇄적-차감적 관계로 만드는 정책이 아닌가?라는 시각에서 분석해 볼 수도 있을 것이다.

22) 전두환 정권의 국보위 시절에도 과외금지였지, 사교육이라는 용어는 아직 공식 용어가 아니었고 별로 사용되지도 않았다.

디카플링1에 대한 책임의 귀인은 자연히 ‘학부모’로 돌아온다. 즉 ‘학부모의 잘못된 교육관이나 교육열에 있다’라고 읽어 온 것이 교육계의 전형적 읽기이다.

이런 전형적인 읽기는 공익광고로까지 등장하게 된다. 이명박 정부 때의 상당한 인기를 끈 공익광고 ‘부모-학부모’는 학부모의 앞만 본다든지, 성적에만 집착한다든지 등의 문제점을 지적하면서 이런 디카플링 문제발생의 제일 원인을 학부모의 이기주의적 교육열이라는 것을 내비치고 있다. 그러나 이 광고는 정부나 교육계의 책임은 덮고 약자인 국민(학부모학생)에게 책임을 떠넘기는 치명적인 문제점을 안고 있는 광고이다.²³⁾

그런데 과연 정부나 교육계는 합리적인데, 학부모는 그렇게 비합리적이고 비교육적일까? 교육계에서는 대체로 ‘비교육적인 학부모’ 이미지가 매우 강하다. 그런데 바로 이런 지배적인 인식이 교육을 변화시키지 못하는 한 원인일 수도 있다. 교육에 대한 학부모의 불만 혹은 낮은 만족도는 어제 오늘 확인된 것이 아니며, 점점 낮아지고 있다는 확인이 되었음에도 학부모에 초점을 둔 교육개혁은 이루어지지 않고 있다. 학부모에 대한 불신이 여전히 크기 때문이다. 학부모에 대한 불신이 여전히 큰 것은 학부모에 대한 과도한 기대를 마치 당연하거나 자연스런 수준으로 착각하는 것과 관련이 깊다.

그렇지만 좀 다르게 생각해 볼 여지도 많다. 국민의 구성원이자 주권의 원천이며 교육권의 원천인 학부모를 비교육적이거나 비합리적이라거나 맹목적이라고 당당하게 비판하는 영역은 아마도 교육계 밖에 없을 것이다. 21세기 한국 사회의 어느 부분 영역에서도 국민이 이렇게 공공연하게 낮게 평가받는 영역은 찾아보기 어렵다.

이제 정치가와 교육자가 학부모를 보는 눈을 바꾸어야 할 차례이다. 정부나 교육 전문가(교육자)는 옳고 학부모는 틀리거나 문제가 많다는 생각을 근본적으로 검토해야 한다. 학부모(국민)가 옳고 그르고에 관계없이 어떤 경우이든 존중되어야 한다는 원칙이 우선되어야 한다. 학부모가 옳은 경우는 정부나 교육자들이 들어주어야 할 것이고, 학부모가 그른 경우는 그들이 옳은 방향으로 갈 수 있도록 정부와 교육계가 해야 (계몽 이상의) 할 일을 모색해야 할 것이다. 이런 활동을 하라고 그들이 높은 지위와 전문성을 인정받는 것이다. 그런 그들이 학부모가 문제가 많기

23) 이에 대해서는 이종각(2014) 참조요.

때문에 우리가 일을 할 수 없다는 식으로 말한다면 그 자체가 심각한 문제이다.

이상 살펴본 디카플링의 결과로 국민과 정부의 엇나가기가 수십 년 지속되고 있다. 말하자면 정부 따로, 교사 따로, 학부모 따로 인 상황이 이어지거나 심화되고 있다. ‘정부-교사-학부모가 제각각인 엇박자’현상이 심각하다. 이런 디카플링으로 인해 3주체들의 교육적 노력들의 효과가 상쇄되어 총교육기능이 극대화되지 못하고 있다. 따라서 이 디카플링적 메커니즘을 시너지적 메커니즘으로 전환시키는 것이 교육재설계의 핵심적인 과제로 채택되어야 한다. 즉 디카플링의 해소로 교육동력간의 상쇄효과관계로부터 시너지효과관계로의 전환과제가 의제로 선정될 필요가 있다. 어떻게 하면 디카플링적 상쇄효과상황을 카플링적 시너지(synergy)효과상황으로 만들 수 있을까? 각 유형별 디카플링의 해소방안을 모색해 본다.

5. 디카플링1의 해소를 위한 인식의 혁명: 공교육 개념의 재설계

5.1. ‘공교육=학교교육’ 등개념적 인식 즉 학교교육본위 공교육론의 문제점

지금의 학교모델과 공교육개념은 산업사회 초기의 시대적 배경에서 발달되기 시작하여 제2의 물결인 산업사회시대에 그 기능을 적절하게 발휘하였다. 그런데 학습현상이 보편화되고 있는 제3의 물결 정보화사회에서는 학교교육의 실제적 기능은 매우 약화되어 있다. 그럼에도 불구하고 학교교육의 법적, 제도적 위치나 이념적 위치(교육이론상의 위치?)는 공교육으로 인정받으면서 종전과 같은 위치를 유지하고 있다. 이는 낡은 비동시적인 것이 여전히 동시적으로 존재하고 있는 부조화 상황이며 이에 따른 혼란과 낭비의 발생이 바로 교착상태의 핵심이다.

국가는 디카플링 상태를 해결하고 모든 유형의 교육을 효과적으로 활용하며 국력을 강화하고 국민행복을 추구해야 한다. 이 일을 오직 학교교육만이 해야 할 이유는 아무데서도 찾을 수 없다. 이런 디카플링 상태를 우선적으로 해결해야 할 당사자는 학부모가 아니라 정부이며 지식인이며 학자이어야 한다. 이러한 작업을 원활하게하기 위해서는 우리의 인식체계의 변화가 필요하며, 이 인식체계 변화의 중

심에 ‘공교육’이라는 인식도구(개념)가 자리잡고 있다.

따라서 공교육에 대한 위상조정과 함께 재개념화 작업이 필요하다. 공교육개념이 재구조화되면, 교육제도와 기능에 대한 재설계는 한결 쉽게 해결될 수 있다. 지금 우리는 공교육=학교교육이라는 개념적 등식이 성립되는 인식체계를 갖고 있다²⁴⁾. 그래서 공교육강화란 말은 학교교육강화란 말이 되어 버린다.

교육학은 여전히 친학교적, 친교직적인 교육학이 완전 주류를 이루고 있지만, 그동안 비판이 없었던 것은 아니다. ‘학교태’를 교육으로 착각하는 오류를 범하고 있다는 교육본위론적 입장에서의 비판(장상호), 교육학이 교직교육학으로 남아있거나 넘지 못하고 있다는 비판(이돈희), ‘학교본위교육학’의 비판(김신일, 2005:69), 산업사회형 형식교육인 학교교육학에 집중하다보니 정보사회형 학습사회시대의 교육학을 제대로 담지 못한다는 비판(김신일, 2005) 등이 있다. 그러나 학부모시각과 행동을 반영한 문제제기가 있었던 적은 없다²⁵⁾.

기존의 공교육=학교교육이라는 등개념적 인식과 용법은 부수적으로 여러 문제점을 발생시켜 왔다. 첫째 공교육중심교육이란 결국 정부가 교육을 다 책임진다, 관리한다, 통제한다는 말로 통한다. 이것은 관중심교육을 은연중에 당연시하게 되고, 교육에 관한 한 강한 정부를 지향하는 논리를 자연스레 뒷받침하기도 한다. 공교육이 관중심교육이나 관에 의한 교육으로 비쳐지기도 한다.

둘째, 관중심교육은 불가피하게 관료주의적 성격을 띠며 이는 곧 획일적 교육을 벗어나기 어렵게 하는 구조이다. (영국수상 Cameron은 이 시대를 후기관료주의(post beaurocratic society) 시대라고 규정한다). 여러 주요 교육문건에서 학습중심으로 패러다임을 전환시켜가야 한다고 선언하면서도 ‘학교교육 본위’공교육관을 유지하고 있는 것은 모순이다. 모순임에도 모순임을 깨닫지 못하거나, 공교육에 대한 과도한 믿음 때문에 생긴 인식의 게으름이거나, 인식전환의 용기부족의 결과일

24) “공교육은 국가나 지방자치단체가 공익을 목적으로 공적 재정에 의해 미래의 시민에게 차별없이 제공하는 교육이다. 공교육은 외국의 경우에는 공립의 초·중·등 교육을 의미하지만 우리의 경우에는 공·사립을 말론하고 초·중·등의 학교교육을 의미한다.”(황원철, 김성열, 고창규 외 편저, 2004: 머리말) 또한 교육개혁위원회(1995)는 공교육을 “광의적으로 공적인 성격을 띤 것으로 여겨지는 학교, 즉 국가, 지방공공단체 및 학교법인이 설치하는 학교에서의 교육”으로 규정하였다.

25) 여기서 학부모 시각은 그런 조사를 별도로 한 것은 아니다. 행동에는 인식이 반영되어 있다는 일반론에 근거하여, 대다수의 학부모가 하고 있는 행동을 기준으로 논의를 전개한다. 여기서는 결국 앞의 디카플링 논의에서 언급한 시각을 말한다.

것이다. 학습중심으로 인식이 바뀐다면 교육의 공급처가 학교이냐 아니냐가 중요한 판단 기준이 아니라 학습의 수준과 질이 우선적인 판단 기준이 되어야 한다. 국가교육과정도 학교에서 가르칠 과목과 수업시수 등을 중심으로 하기 보다는 학습자의 성취내용과 수준 기준으로 작성되어야 할 것이다. 이런 점에서 공교육의 재개념화 작업은 당연히 교육과정 재개념화 작업을 요구할 것이다.

셋째 기존의 공교육 개념이 정부의 교육적 기능에 대한 시각을 학교에만 집중하게 만드는 것도 문제이다. 또 시간측면에서는 평생교육을 제외시키고 ‘일정기간교육’ 혹은 ‘적령기교육’에만 공교육을 한정시켜 생각하게 한다. 정부의 교육적 기능을 넓히고 강화하기 위해서라도 ‘공교육의 개념’은 재정립이 필요하다. 예를 들어, 정부가 가정교육정책을 세운다면 그것도 공교육에 포함되어야 한다. 가정교육도 교육의 공공적 가치 실현에 공헌하기 때문이다. 가정의 인재는 곧 나라의 인재이며, 가정의 문제야는 학교의 문제야이고 사회의 문제야가 될 확률이 높아 사회적 비용의 부담을 요구하게 된다. 행복하고 좋은 가정의 숫자가 늘어나는 것이 국가존립의 이유이기도 하다.

넷째, 교육의 위기를 논할 때에도 공교육=학교교육의 등가념적 인식은 혼란을 초래한다. 학교교육의 위기, 공교육의 위기, 교육의 위기는 다 다른 말이며 다른 대상이나 현상을 지칭할 수 있어야 한다. 학교교육의 위기는 학교의 교육위기일뿐이고 공교육의 부분적인 위기일 뿐이다. 학교교육의 위기가 바로 공교육의 위기인 것은 아니다. 공교육을 학교교육에 한정했을 경우에만 그러하다. 그러나 왜 교육의 공공성을 보장하는 공교육이 학교교육에만 한정되어야 하는가라는 질문을 하는 순간부터 학교교육의 위기가 바로 공교육의 위기는 아니다. 국가는 좀 더 다양한 교육형식에 교육의 공공성을 보장하려 할 수 있다. 즉 다양한 형태의 교육기관이 공공성을 떨 수 있고, 공공의 지원(법적 재정적 지원) 여부를 결정할 수 있다.

다섯째, 공교육에의 집중은 오히려 공교육의 자생력을 떨어뜨려 더욱 심각한 문제를 낳게 될 수도 있다. 즉 공교육 강화나 정상화 정책이 공교육(과잉)보호를 초래하여 공교육의 ‘온상화’ 혹은 ‘체질약화’라는 결과를 낳게 해서는 안 된다. 공교육=학교교육 개념체계에서의 학교교육은 배제형적 성격(다른 유형의 교육 배제), 정답 및 표준, 경직적 성격, 정부지원과 명령 의존형적이다. 공교육=학교교육은 학

교가 스스로 변화에 적응하고 역량을 강화해 가는 데에도 적합하지 않다. 공교육 개념을 학교교육으로부터 해방시키고 국가의 공교육역할을 보다 광범하게 수행할 수 있도록 해야 할 필요가 있다. 학교는 공교육역할을 하는 중요한 기관이지만 한 가지 유형의 기관으로 위상이 정립되어야 할 것이다.

여섯째, 학교본위공교육관에의 집착은 공교육과 사교육을 정상화와 경감(혹은 지원과 규제)이라는 대립적 관점에서 정책을 세우는 한계가 있다(박인우, 2013: 11쪽 참조). 앞서서도 언급했듯이, 사교육효과와 공교육효과는 결국 학생 개개인과 미래의 국가인재나 국민들에게 같이 나타난다. 따라서 국가가 국민의 교육을 경영하는 차원에서 보면, 국가는 모든 종류의 교육을 효과적으로 경영하는 목표와 관점을 가질 필요가 있다.

5.2. 공교육제도의 변화방향 - 개방형 공교육제도로

국가가 추구하는 공교육의 가치를 오직 학교만이 추구하거나 실현할 수 있는 것은 아니다. 학교 이외의 교육기관도 공교육의 가치를 추구할 수 있는 가능성을 원천적으로 배제할 이유는 없다. 거꾸로 과연 학교는 공교육의 가치를 얼마나 잘 추구하고 있는가?라는 질문을 던질 때 우리는 어떤 답을 얻을 수 있는가? 현재 학교는 공교육의 가치를 기대만큼 실현하지 못하고 있다. 사실 1990년대 말 공교육 위기론은 학교교육의 문제점, 위기상황에서 출발한 것이다. 그런 공교육위기론이 사교육 논쟁과 결부되면서 많은 화살이 사교육으로 집중하게 되는 역사성을 가진 논쟁이 되었다.

지속가능한 정보화사회형의 교육제도로 재설계하는 일에도 공교육 제도의 재설계가 필요하다. 현재의 학교중심교육제도는 학습중심생태계 구축으로 교육과 학습의 보편화제도로 전환되어야 한다. 이 전환 작업에는 학력인정제도의 대개편을 필수로 수반한다. 현행 공교육의 가장 강력한 힘은 무상성이나 공공성에 있다가 보다는 학력부여권의 독점에 있기 때문이다. 학부모·학생이 선택할 수 있는 다양한 학습 기관 중에 오직 학교만 학력부여권을 독점하는 것은 문제이다(이종각, 2014; 이종태, 2004; 김신일, 2004).

왜 학교만 특별한 학력부여권을 독점해야 하는가? 이에 대한 답은 ‘공교육이니까’라는 궁색한 답 이외에는 별로 다른 답이 없다²⁶⁾. 평생교육에서는 말 할 것도 없고 유치원이나 고등교육에서도 도입하고 있는 여러 좋은 제도들이 유독 초·중등교육에서는 배제되어 있다. 설명이 안 되는 영역이다. 무엇이 초·중등교육을 그렇게 특별하게 만드는가? 어떤 교육기관에 대한 학력부여 권한은 학부모·학생으로부터 나오는 것이다. 학교가 학력을 부여할만한 기능과 공헌을 게을리 할 때는 그 권한을 박탈당할 수도 있으며, 학부모학생은 그 권한을 행사할 수 있어야 한다. 학교 밖에서도 배우고 싶은 것을 마음대로 선택해서 배울 수 있도록 허용하는 새로운 공교육제도를 평생교육체제형으로 유연화 시켜 가야 할 것이다.

학교 외의 다른 교육기관에서도 공교육기능을 다양한 방식으로 수행할 수 있다. 다양한 교육기관이 공공성을 가지게 하는 개편 모델은 평생학습제도나 NGO모델에서 찾을 수 있다. 우선 평생학습제도에서 학점은행제, 독학사제도 등을 선별적으로 도입하여 기존의 전통적 학교에서 독점하던 학력인정의 권한을 분산·확대시켜서 여러 유형의 교육기관들이 좀 더 적극적으로 국가인재양성과 국민교육행복 증진에 기여할 수 있게 해야 한다. 학교와 학교 밖 교육 사이의 심각한 중복학습이나 선행학습 논란도 해결할 수 있을 것이다. 평생학습계좌제가 있는 것처럼, 중고대학의 학교교육과정의 학습도 학습계좌제 도입이 가능하다. 학습자의 권한 확보의 차원, 교육기관의 태만과 불성실 방지 차원, 국가교육총기능의 강화 차원 등 여러 차원에서 필요성이 있는 일이다. 다음 모델로 여러 종류의 NGO는 민간운동이면서 공공성 확보 운동으로 인정받는다. 그렇다면 비영리학원과 같은 교육기관은 교육의 공공성을 확보할 수 있는 것으로 인정받을 수 있는 것 아닌가? 또 유아교육 제도에서는 사설 유아원, 어린이집 등에서도 공공유아교육 기능을 인정하고 있다. 교원도 사설기관에서 제공하는 교육프로그램을 이수해도 연수실적으로 인정해주고 있다. 이렇게 보면 오직 초·중·고등학생만 사설 프로그램 이수의 혜택을 못

26) 혹시 공교육은 사무실 전화기 같은 것 아닐까? 사교육이나 가정교육은 휴대전화 같은 것이 될 수도 있지 않을까? 한국이 공교육에만 집착하는 것은 미국 AT&T회사가 탁상전화에 집착하다가 휴대용전화의 가능성을 못 본 실책과 유사한 것 아닐까? AT&T의 휴대전화 기술을 인수한 모토로라는 새로운 도약의 계기를 맞았다. 또 국민의 대다수가 하고 있는 사교육을 정부(혹은 교육계)가 규제하는 것은 아이는 좋아서 하고 있는 놀이를 나쁜 것이라고 규정하고 혼내고 못하게 하는 부모와 같은 차원의 행동(정책) 아닐까?

받는 것 아닌가?

사교육의 규제나 방치(무활용) 외의 방법은 없는가? (박멸정책 대 공생정책)

학교밖(사)교육도 국가의 교육목표에 엄연히 영향을 주고 있는 것이 현실이며, 일부 긍정적인 역할도 있을 것이다. 그럼에도 불구하고 정부나 학계에서는 공식적으로 이를 굳이 부정하려 한다. 사교육은 규제나 경감이나 해소의 대상이지 활용의 대상은 아니다. 그러나 모든 사교육을 부정적인 것으로 예단하여 적결 대상으로 보거나, 사교육이 오로지 입시경쟁만을 위해 동원되도록 방치하면 사교육의 긍정적인 기능을 사장시키거나 왜곡시키는 결과 초래할 수 있다. 국가총교육기능의 강화 차원에서는 사교육이 공교육의 건강한 파트너로서 기능할 수 있는 교육환경을 마련하는 한편, 사교육이 학교(공)교육과 적대적 관계가 아니라 상생의 협력적 관계를 구축하도록 할 방안을 모색할 필요가 있다²⁷⁾. 이 방안이 사교육 경감대책보다 더 현실적이고 실용적일 수 있다.

국가의 ‘교육총기능중심’(즉 공교육기능중심에만 한정된 것이 아닌)으로 국가교육기능의 재편을 통해 모든 교육기관의 유기적 시너지 효과창출을 모색해야 한다. 미래교육의 재설계를 위해 그런 법적 제도적 공간을 마련할 방안을 연구할 필요가 있다. 아마도 반(半)학교반(半)사교육의 결합형과 같은 제3유형 교육기관이 한국형 신교육기관모델로 등장하지 말란 법도 없다. 가족의 유형이 다양하게 진화해가고 있듯이, 교육의 유형도 다양하게 진화해 갈 수 있다. 규제와 공-사교육 갈라놓기가 그러한 진화를 어렵게 하고 있는지도 모른다.

5.3. 공교육의 재개념화의 방향: 닫힌 공교육개념을 열린 공교육개념으로

논의한 바처럼 기존의 학교본위 공교육 개념에 문제점이 많다면, 두 가지 선택길이 있다. 하나는 공교육이란 개념을 이 이상 더 사용하지 않는 방안이다. 그런데 공교육이란 개념이 워낙 널리 각인되어 있는 동시에 좋은 개념으로 인식되어 사회

27) 공교육과 사교육은 연계되어 있다. 사교육정책은 결코 사교육정책으로 끝나지 않는다. 공교육에 더 많은 영향을 미치기도 한다. 사교육대책인 쉬운 수능정책이나 논술고사 폐지 등은 학원 못지않게 학교에 영향을 미쳤다. 이런 점에서 사교육정책은 곧 공교육정책으로 작용하고 있다. 규제는 규제를 낳아, 사교육정책이 이제는 선행교육금지정책으로까지 발전?해 왔다. 이 또한 동서고금 세계 유례없는 전무후무한 일일 것이다.

적 합의가 이루어진 것으로 보이는 상황에서 공교육이란 개념을 포기하는 것은 쉽지 않을 것 같다. 교육에 대한 정부의 주요 정책에서도 교육에 대한 사회적 담론에서도 ‘공교육’이란 개념은 아주 핵심적 위치를 차지하고 있기 때문이다. 그렇다면 여러 문제점을 극복하면서 국가의 교육적 역할 수행의 나침반 역할을 할 수 있도록 공교육을 ‘재개념화’하여 사용하는 두 번째 방안이 좋을 것이다.

우선 공교육을 사교육과 대립된 개념으로 사용하지 않는 것이 좋을 것 같다. 언어에 의한 착각현상과 프레임현상이 심각하기 때문이다. 먼저 공과 사는 대립적 개념이지만, 공교육과 사교육은 대립적 개념이 아니다. 그럼에도 불구하고 그렇게 읽히기가 쉬운 대립적 표현이며, 실제로 그런 오류가 많이 발생하고 있다. 사교육이라고 규정하는 순간부터 공교육과 대치되는 규정이 되며 사람들은 이 이상 더 묻지 않게 된다. 이런 언어의 함정과 터널을 벗어나야 더 넓은 공교육가치의 실현과 총교육기능의 증진을 꾀할 수 있다.

첫째로 공교육과 사교육이라는 단어를 버리면 많은 상황을 새롭게 생각하고 접근하기 쉬워질 가능성이 있다. 예컨대 ‘공교육과 사교육을 조화롭게 만들어가자’라고 하면, 현재 상태로는 거의 모두가 어안이 병병해 질지도 모른다. 그런데 이렇게 표현을 바꾸어 말해보자. 공교육은 정부영역교육이라고 부르자. 사교육은 민간영역교육이라고 부르자. 학교교육은 그대로 학교교육으로 부르자. 민간영역교육이 공교육적 가치를 훼손하거나 공교육적 가치를 수행할 수 없다고 규정하는 것은 잘못이다. 민간영역교육도 국가의 공교육가치 실현에 기여할 수 있다. ‘정부영역교육-민간영역교육의 공진화 전략으로 국가의 총교육기능을 재편하자’라고 자연스럽게 들을 것 같다. 국가의 ‘공교육가치’ 실현에 기여하고 총교육기능에 이바지 한다면 정부영역교육, 민간영역교육 가릴 필요가 없다. 나아가 미래사회전망에서 보나 한국교육현실 전망에서 보나 기존의 학교본위의 폐쇄적 공교육제도는 허물고, 공교육가치의 추구를 개방·다양화·강화하는 열린 공교육제도로 재설계하는 데에도 도움이 되는 언어적 변신이 될 수 있다.

둘째로 공교육이란 용어를 ‘공교육가치’와 ‘공교육기관’으로 분할하면 좀 더 유연한 논의를 할 수 있다. 기존의 공교육=학교교육의 등개념적 인식은 가치개념과 기관개념을 일치시킴으로써 공교육가치의 확보가 특정 기관(즉 정부가 인가한 학

교)에서만 실현가능한 것으로 만드는 한계를 보인다. 즉 기존의 공교육개념은 제도기반 공교육개념이면서 ‘단힌 공교육제도’를 정당화하고 있다.

이와는 달리 ‘공교육가치’와 ‘공교육기관’을 분할하여 생각하면 학교 외에도 여러 종류의 교육기관에서도 공교육가치를 실현시킬 수 있다. 국가는 ‘공교육가치의 확보’를 위해 노력해야 한다. 학교는 공교육가치를 실현하기 위해 국가가 선택한 공교육기관의 하나이다. 국가는 학교 이외에도 공교육가치를 실현할 수 있는 기관을 여럿 지정할 수 있으며, 그럴 때 그 기관 역시 공교육기관이다. 따라서 학교 외에도 다양한 교육-학습기관이 공교육가치를 확보하는 역할을 할 수 있도록 정부 정책의 폭을 넓혀야 한다.

이렇게 되면 자연스레 ‘열린 공교육제도’로 전환할 수 있으며, ‘학교교육(정부영역교육)과 민간영역교육 모두를 공교육가치 실현에 기여할 수 있는 정책과 제도와 담론을 만들어가자’라고 자연스럽게 논의할 수 있을 것이다. 융합의 시대, 경계허물기의 시대, 경계재편성의 시대에 이미 진입해 있음에도 불구하고 학교교육=공교육이라는 인식의 벽이 너무나 공고하게 남아있다. 사실은 학교가 공교육이 아니라, 국가가 공교육의 대리기관으로 학교를 선택한 것이다. 즉, 국가가 공교육의 가치를 실현하기 위하여 그 수행의 기관으로 지정한 것이 학교이다. 종전의 공교육정책이 학교교육에만 한정하는 ‘단힌 공교육정책’을 벗어나서 모든 유형의 교육-학습기관으로 교육의 공적기능을 확대시키는 ‘열린 공교육정책’으로 전환해야 한다. 그래야 총교육기능의 강화와 지속가능한 사회로의 진전에 기여할 것이다.

6. 디카플링 II의 해소: 교육발전모형의 교체와 학부모관의 전환

6.1. ‘국가주도적 교육발전모형’의 대안은 ‘민주적 교육발전모형’의 구축

- 3대 교육주체간의 건전한 긴장관계와 상호의존적 생태계 조성 -

한국교육은 국가주도적 교육정책으로 발전해왔다. 특히 저비용교육정책임에도 불구하고 유례없는 교육발전에 성공했다(이종재, 2010). 여기에는 양질의 교사와

그들의 헌신적 노력이 뒷받침하였다. 또 다른 한 축으로는 학부모·학생의 교육에 대한 높은 기대와 욕망 즉 교육열이다. 결국 국가주도적인 상황에서 교육계와 학부모·학생의 노력과 열정이 3박자가 되어 오늘의 교육발전을 이루어 냈다.

국가주도적 교육발전 정책은 나름의 공헌에도 불구하고 교육의 도구화와 시녀화라는 심각한 부작용을 축적했다. 이것이 심화되어 80년대의 교육민주화운동의 바탕이 되었고 그 성과로 90년대 이후부터 교원집단이 국가교육정책에 적극 개입하는 단계가 전개된다. 그리고 많은 교육개혁이 뒤따랐다. 그런데 각 정부의 다양한 교육개혁의 노력에도 불구하고 교육현장의 실질적 변화는 미미하다. ‘교육개혁의 정체상황’국면이라고 평가할 수 있다. 김영삼정부, 김대중정부, 노무현정부, 이명박정부 그리고 현 박근혜정부에 이르기까지 셀 수도 없을 만큼 많은 교육개혁사업이 전개되었다. 그러나 교육현장의 변화는 기대에 못 미치고, 오히려 개혁피로증이나 개혁불감증이 증가하고 있다. 지속적인 교육개혁노력에도 불구하고 학교교육의 변화는 다른 영역의 변화에 비하며 미미하며, 국민의 학교교육 신뢰도는 하락일로에 있다. 학부모의 학교교육에 대한 만족도는 떨어져 가고 있다²⁸⁾.

이러한 상황은 국가주도적 교육발전 전략이 한계에 봉착했다는 신호이기도 하다. 개혁의 자체동력은 없고 국가권력에 의한 하향식정책으로 가능한 개혁의 한계점에 도달했기 때문이다. 그럼에도 불구하고 국가주도적, 관주도적 교육정책의 관성을 아직 벗어나지 못하고 있다²⁹⁾.

국가주도적 정책에 의한 하향식개혁시스템의 한계점도 극복하는 재설계이어야 한다. 또한 교원의 교육적사명감에 대한 호소와 의존의 한계점도 보완할 수 있는 재설계이어야 한다. 사회변화와 문제점에 탄력적으로 대응할 수 있는 능력을 갖춘 ‘탄력적’교육시스템 설계가 중요하다. 교육시스템이 시대적 요구와 수요자요구에

28) 한국교육개발원이 전국의 만 19세 이상 ~75세 미만의 성인 남녀 2천명을 대상으로 실시한 ‘교육여론조사 2013’의 결과는 학교교육에 대한 범국민적 의식이 어떤지를 알려주고 있다. ‘우리나라 초.중.고등학교를 전반적으로 평가한다면 어떤 성적을 주겠느냐’는 물음에 응답자들은 5점 만점에 평균 2.49점을 주었다. 학교 교육에 대한 전반적인 평가는 2012년 2.90에서 지난해 0.41점이나 떨어진 것으로 보고되고 있다. 특히 학교교육에 대한 평가는 첫 조사인 2006년 2.94점을 기록한 뒤 2008년 3.05점, 2010년 3.09점으로 올랐다가 2011년(2.82점) 이후 하향 추세여서 학교교육에 대한 범국민적인 불만이 높아지고 있음을 보여주고 있다(연합뉴스, 2014.02.09.).

29) 때로는 국가나 관주도를 벗어나자는 교육거버넌스에 관한 논의나 추진조차도 관주도적으로 진행되기도 한다.

탄력적으로 반응할 수 있는 시스템으로 작동할 수 있으면 정부에 의한 관료제적 개혁은 대폭 줄어들 수 있다. 이처럼 관료제적 통제와 개혁을 자율통제와 자발적 개혁으로 전환시켜나가기 위해서는 교육시스템의 설계에 사회환경과 고객에 대한 탄력성 강화설계를 포함하는 민주적 교육생태계를 구축하는 설계이어야 한다.

새로운 생태계구축을 통하여 건전한 학교경영, 효율적 학교경영, 시대요구와 수요자요구에 대한 탄력적 학교경영의 지속가능성을 확보해야 한다. 새로운 생태계 구축의 핵심은 상호건전한 긴장관계와 상호이익확보체계의 구축이다. 상호의존성의 증가, 필요와 공헌도의 분점, 공생성 등이 증가하면 할수록 생태계는 건전해질 것이다. 생태계구축을 통한 게임은 제로섬 게임이 아니라 공존공생의 게임이 될 것이다. 생태계 없는 교육공동체는 허상이다. 김대중 정부시절 새교육공동체 구축 정책의 실패도 생태계구축이 없었던 점이 가장 큰 요인일 것이다. 지속가능한 학습곡선(적응원 자료 참조)의 유지, 학습자가 탈진하지 않는 학습, 자원이 고갈되거나 왜곡되지 않는 학습생태계 구축 등이 중요하다.

‘민주적 교육발전모형’은 민주적 교육생태계의 조성 과 병행되어야 한다. 민주적 교육생태계의 조성을 위해서는 학부모의 교육적 위상에 대한 새로운 설계가 전체되어야 한다. 학부모의 교육적 위상이 변하고 있으며 미래교육에 있어서 신발전동력으로 부상될 필요가 있기 때문이다. 향후 교육발전의 신성장동력을 가동시킬 수 있는 핵심자원중심디자인을 채택하는 재설계가 필요하다. 이 필요는 두 측면에서 확인 가능하다. 첫째로 그동안 교육발전에 대한 공헌도이고, 다른 하나는 교육참여 동기의 강도와 지속성이다.

첫째로 영향력이 커야 신성장동력이 될 수 있다. 그동안 누가 국가교육과 인재개발에 가장 강력한 영향을 미쳐 왔는가? 국가(관료와 정책), 학교(교사와 교육실천), 가정(학부모와 자녀교육)의 세 기관을 들 수 있다. 이 세 기관(동력) 모두 중요한 역할을 하였지만, 학부모가 핵심자원이다. 다만 그동안 학부모의 공헌도를 공인하는 데 인색하였을 뿐이다.

둘째로 참여동기의 강도와 지속성이 높아야 신성장동력이 될 수 있다. 교육관료나 교사집단에 주인정신이나 사명감을 심기는 쉽지 않다. 이들은 모두 직업적 참여자이다. 관료적 자세의 교육관료, 직업적 자세의 교사, 본성적 자세의 학부모 중

에서 어느 심리적 자원의 경영에 더 많은 관심을 가져야 할까? 당연히 학부모이다.

셋째 측면을 좀 더 부연 설명해보자. 교육에 임하는 심리적 특성에서 학부모는 다른 교육주체와 아주 다르다. 학부모는 자녀(결국은 국민)에게 최초의 담임이자 평생의 담임과 같은 평생책임을 맡은 사람이다. 이런 점에서는 학부모는 일시적으로 교육에 임하며 일시적 책임만 지는 교육자나 교육관료와 다르다.

학부모는 어느 교육관료, 어느 교사보다 더 열성적으로 자녀교육에 임할 것이고 때로는 그것이 여러 가지 형태로 오해를 받기도 하고 부작용을 초래하는 경우도 있다. 학부모의 본성적 관여는 교육열이라는 모습으로 표현된다. 학부모의 교육열이 잘못될 것에 대해 미리 걱정할 필요는 없다. 교육열을 비롯하여 학부모의 교육에 대한 부정적 영향력에 대해서는 그를 비난하기보다는 어떻게 하면 질적으로 향상시키고 생산적 방향으로 작용할 수 있도록 할 수 있는가에 대한 국가 차원의 관심과 정책이 필요하다. 행동경제학적 관점에서 배워야 할 것이 있다. 경제적 합리성으로 전제된 인간이 아니라, 사람들의 실제 경제행동을 연구하는 것이다. 교육학이 여기에서 배워야 할 점은 교육(학)적으로 합리적인 학부모상을 전제하고 학부모를 비난하거나 무시하거나 왜곡되었다고 평가하는 것은 적절하지 못하다는 점이다. 학부모의 자연스런 행동에 대해서 비판보다는 이해가, 규제보다는 넋지가 필요하다.

학부모의 마르지 않는 교육열은 과거 교육발전을 이끌어 온 정부주도성과 교원 주도성에 이어 앞으로의 교육발전의 신성장동력과 같은 역할을 할 수 있다³⁰⁾. 교육자나 교육관료의 동기와는 차원이 다른 동기이며, 가장 진정성이 높은 동기이다.

30) 교육열을 신성장동력으로 활용해야 하는 이유를 제시해보자.

첫째로 지식기반사회의 심화와 창조경제시대의 도래는 세계 최고 수준의 교육열을 활용할 좋은 대환경이다. 저명한 경제학자가 지적했듯이 “지식사회는 교육열이 세계 최고인 한국인의 시대가 될 수 있다.” (송병락, 2009:313). 미국의 오바마 행정부 역시 한국의 교육열을 주목했다.

둘째로 학부모의 교육열은 마르지 않는다. 또 교육열에는 마침표가 없다. 어떤 상황에서도 우리 국민들은 자신의 교육열을 발휘한다. 교육열은 무한한 에너지이자, 억압하거나 비난한다고 하여 줄어들거나 변경되지 않는 에너지이다. 그러나 국민들이 자신의 교육열을 지금처럼 사용하게 해서는 안 된다. 즉 암기, 연습효과에 의한 공부하기, 반복학습, 정답맞추기, 노동집약적 교수-학습에 교육열 에너지를 쏟게 해서는 안 된다. 새 설계는 교육열이 긍정적으로 사용하도록 유도하는 핵심적인 넋지가 되어야 한다.

셋째로 정부주도, 교원주도는 모두 추진해본 동력이지만 학부모주도는 아직 실천해 보지 못한 새 영역이다.

상대적으로 낮은 열정을 관료나 교사로부터 만들어내고 끌어내려고 하지 말고, 학부모의 높은 자녀교육열정을 바람직한 방향으로 유도해갈 수 있는(넛지) 교육비전의 재설계에 집중해야 할 것이다. 미래교육의 재설계는 곧 비전의 재설계이다. <열정을 이끄는 힘이 비전>이다. 정부와 학계는 학부모의 열정을 이끌어 갈 수 있는 비전을 설계하여 제시해야 할 것이다. 한국 교육의 저력이자 괴력인 국민의 교육열을 국가와 세계적 자산으로 육성할 비전이 설계되어야 할 것이다. 교육학자의 연구과제이다. 유대인이 그 막강한 교육열을 긍정적으로 잘 활용하고 창조경제의 기본 동력으로 활용하는 데는 유대인식 교육방법에만 있는 것이 아니라, 교육관련 시스템의 효과도 있을 것이다.

6.2. 학부모관점의 재설계

- 교육민주화와 민주적교육생태계 구축의 전제 -
- 학부모관의 대전환 -
 - 1. 결림돌인식에서 가능성인식으로 -
 - 2. 계몽대상에서 넛지대상으로³¹⁾

국가차원의 교육재설계에는 지난 70년간 유지되어 온 지배적인 학부모관점의 재설계도 필수적으로 포함되어야 한다. 앞서 본 디카폴링II의 해소에 학부모 요인이 가장 중요하다. 교육제도가 존재해야 하는 이유도 국민의 교육을 위하는 일이고, 교육제도가 봉사해야 할 대상도 국민의 교육이다. 그 국민은 학생이고 학부모이다. 그럼에도 불구하고 교육계에서 그동안 학부모는 그 중요성을 제대로 인정받지 못했다.

학부모에 대해 그동안 국가차원의 관심이 계속 있어 오긴 했었다. 그러나 주요 관심이 학교조력자적 관심(재정적 기여와 노동력 봉사형 참여)이 주류를 이루어 왔다. 학부모의 민주적 참여 절차를 위해 획기적으로 마련된 학교운영위원회는 기대만큼 민주적으로 운영되지 못하고 있다. 또 다른 학부모관은 계몽적 학부모관이

31) 필자는 재설계 작업에서 종래의 관점을 탈피하고 넛지적 관점으로 바꾸어야 할 3대 대상을 학부모(절타에서 넛지로), 사교육(규제 혹은 경감에서 넛지로), 입시위주교육(비판에서 넛지로)으로 파악한다.

다. 이 관점은 학부모가 문제도 많고 모르는 것도 많고 학교와 교사를 더 잘 이해해야 한다는 관점에서 학부모를 계몽하고 교육하고 연수하는 학부모교육을 하려 한다.

그동안 한국사회와 교육계에는 학부모에 대한 부정적 관점이 대세였다. 학부모가 비교육적 행동을 많이 한다는 비교육적학부모관, 무지몽매하니 계몽시켜야 한다는 계몽적 학부모관, 학부모의 교육적 역할을 중시하지 않는 소극적 학부모관 등이 교차되는 관점이 많았다고 볼 수 있다. 이런 관점이 지배적인 상황에서 학부모정책도 학부모역할을 학교조력자 정도로 취급하는 소극적 학부모정책, 계몽적 학부모정책 위주였다. 또한 학부모 의견수렴에 대해 소극적 입장이었고, 학부모의 주체적 역할에 대한 주저와 막연한 두려움이 있었다. 또 교사에 의한 교육민주화는 주장해도 학부모에 의한 교육민주화는 감히 생각조차하기 어려운 상황이 전개되어 왔다. 각 시·도교육청에 의한 학부모정책의 기획과 집행은 있어도 학부모에 의한 학부모 정책의 기획과 집행은 거의 안 일어난다. 이런 종류의 질문을 할 생각조차 하지 않을 만큼 학부모는 관심 사항 밖에 있다.

그런데 학부모를 보는 눈(관점)을 바꾸면 교육정책과 운영에서 많은 새로운 것을 받아들일 수 있고, 학부모를 새로운 교육동력으로 가동시킬 수 있는 정책을 수립할 수 있다. 학부모관의 변화는 적어도 두 측면에서 일어나야 한다(이종각, 2014 참조). 하나는 행동경제학으로부터 학부모의 행동을 보는 관점을 배울 필요가 있다. 다른 하나는 학부모의 교육적 위상과 역할의 중요성에 대한 재인식이 필요하다. 2013년 창립된 학부모학회는 학부모의 수준과 질이 교육의 질을 좌우한다는 정신과 모든 교육권은 학부모로부터 나온다는 교육권재학부모(教育權在學父母)의 인식을 반영하고 있다.

국가정책개발에서도 국민이 보이는 일상적 행동들을 어떻게 이해하는가에 따라 정책의 방향이 달라진다. 예를 들어, 시민정신이 부족해서 물이나 전기를 아껴쓰지 않는다고 이해하면, 시민교육을 강화하려 할 것이다. 교육정책과 학부모정책 개발에서도 학부모관에 따라 정책의 방향이 달라질 수 있다. 여기서의 학부모관은 더 정확히 말해서 학부모의 행동관을 말한다. 학부모들이 일상적으로 하고 있는 자녀 교육행동을 어떻게 이해하는가에 따라 정책도 달라질 수 있다. 그동안 학부모의

행동과 관련하여 ‘맹목적 교육열’ ‘이기주의적 자녀교육행동’ ‘광기의 교육열’ 등과 같이 저급한 수준의 통속적 교육행동으로 보는 경향이 높았다. 그리고 이런 인식들은 알게 모르게 교육정책 방향에 영향을 미쳤을 것임에 틀림없다. 예를 들면, 큰 영향을 미친 ‘부모·학부모’공익광고는 학부모를 계몽대상으로 보는 전형적인 사례이다. 이 광고는 학부모의 문제점을 교육적, 규범적 관점에서 간단명료하게 감동적으로 잘 지적해주고 있다.

그런데 학부모란 원래 가족주의적이고 자기 자식을 우선으로 생각하는 사람이라고 이해하면 다른 정책설계가 나올 수 있다. 학부모의 이런 행동은 아주 도덕적이지도 교육적이지도 않지만 자연스러운 것이다. 학부모와 자녀의 관계 및 학부모는 원래 그런 것이다³²⁾. 그러나 이런 자연스러움을 교육학자들이나 교사들은 받아들이기 힘들어 한다. 안 그런 사람이 없는데, 그리고 본인도 사실은 그런 사람인데 유독 교사나 교육학자들이 학부모의 그런 모습을 힘주어 비판하고 계몽하고 고치려 한다.³³⁾ 그러나 다시 생각해 보면 학부모의 자녀교육 애착처럼 고쳐지기 힘든 것이 또 어디 있겠는가?

학부모에 대한 질문을 살펴보자. 지금까지 ‘학부모는 어떤 문제점을 가지고 있는가?’ ‘학부모는 무엇이 부족한가?’ ‘학부모의 잘못 때문에 교육계가 어떻게 오염되고 있는가?’ 등의 질문에 대한 답을 많이 해왔다. 그런데 보는 눈을 바꾸고 질문도 바꾸어 보자. ‘국가는 혹은 우리 교육시스템은 학부모를 잘 사용하고 있는가?’라는 질문을 진지하게 해 볼 필요가 있다. 행동경제학적 관점을 도입하면 학부모 문제 상황에 대해서 이러한 질문을 뒷받침해 주는 이론이 보인다. 즉 국가가 교육정책을 비롯한 여러 정책들을 통해 학부모를 잘못 사용하고 있기 때문에 그 많은 문제점이 야기되는 것이 아닌가를 물을 수 있다. 학부모의 자녀교육 사랑과 같은 고쳐지지 않을 것을 고치려 애쓰는 것은 아마도 그 자체가 애초부터 과학적 접근이 아닐 것이다. 교육학적 접근도 아닐 것이다. 고쳐지지 않을 것 같으면서도 없어지지도 않을 것 같으면 그것을 어떻게 이롭게 쓸 것인가를 탐구하는 것이 더 실사구시

32) 김종필이 2015년 부인장례기간에 언급한 정치허업론에도 국민에 대한 생각에도 정치가들이 잘한 일은 금방 다 잊어버리고 조금만 못하면 정치가를 맹비난하는 상황에 대해 ‘국민은 원래 그런 겁니다’라고 말한 바 있는데, 흥미로운 견해이다.

33) 혹시 이것은 또한 교육직의 직업병이 아닐까 의심이 들기도 한다.

적이고 과학적 태도일 것이다. 국가의 교육적 목적을 위해, 혹은 교육의 본질적 목적을 위해 국가나 우리 교육계는 학부모를 잘 사용하고 있는가라고 질문해 볼 수 있다. 이렇게 질문하는 순간부터 국가나 교육계는 학부모에 대해 좀 더 겸손해질 수 있다.

그렇다면 학부모의 행동을 고치려는 생각보다는 있는 그대로 인정하는 생각이 더 필요하다. 행동경제학의 인간관을 채택하면 학부모의 행동을 자연스런 행동으로 인정하기가 용이해질 것이다. 나아가 새로운 학부모관에 입각한 학부모정책과 교육정책을 모색하는 데에도 보다 확신을 가질 수 있을 것이다. 이미 영국수상 Cameron은 국가정책개발에서 국민의 행동을 이해하는 새로운 관점으로 ‘행동경제학적 인간관’을 채택한 바 있다.

Cameron은 정보화사회의 한 특성을 후기관료사회(post-bureaucracy)로 규정하고 더 많은 권력과 정보를 국민(즉 학부모)에게 나누어 주어야 한다고 주장한다. Cameron은³⁴⁾ 지시적이거나 계몽적이거나 명령적인 정부 정책은 국민들의 지지와 동참을 이끌어 내기 힘들다는 것을 지적하고 정부는 국민행동을 이해하는 관점을 바꾸어야하며 새로운 관점에서 정부정책을 모색해야 한다고 주장한다. 바로 행동경제학적 인간관에서의 정책모색이다. Cameron의 정책철학은 한국의 학부모 및 교육열관련 정책에 많은 시사점을 주고 있다.

교육열은 대한민국의 가장 소중한 교육자원일 수 있다. 그리고 마르지 않는 교육자원이다. 그럼에도 불구하고 선뜻 정부가 ‘교육열자원화’를 정책의제로 삼기를 두려워하는 것은 교육열의 부작용이 크다는 인식이 광범하게 퍼져있기 때문일 것이다. 많이 지적된 교육열의 문제점이나 부작용은 어찌할 것인가가 걸림돌이 되지 않을 수 없다. 2015년 인천세계교육포럼에서도 한국교육발전의 3대 동력 중의 하나로 교육열을 꼽았으며, 동시에 토론과정에서 교육열의 부작용에 대한 문제제기도 많았다.

그렇다면 문제는 이렇게 정리될 수 있다. 교육열의 장점은 계속 이어가면서 부작용을 어떻게 최소화해 갈 것인가? 첫째로 교육열에 대한 관습적 사고습관을 바

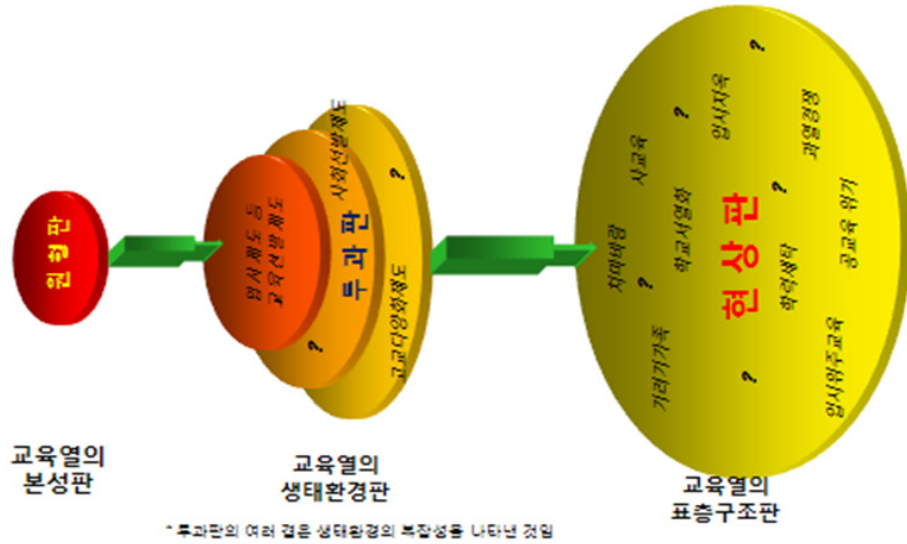
34) 또한 그는 관료제를 기준으로 시대구분을 하면 전관료제사회(농업사회), 관료제사회(산업사회), 후기관료제사회(정보화사회)로 구분하면서 정부와 관료의 역할이 변해야 함을 설명하고 있다.

꾸어야 한다. 우리는 교육열을 활용할 의지가 담긴 생산적 사고보다 비판하고 문제제시하고 교육만병의 근원인 것처럼 귀인시키는 부정적이고 비생산적인 사고에 익숙해져 있다. 생산적 사고습관을 갖도록 할 필요가 있다.

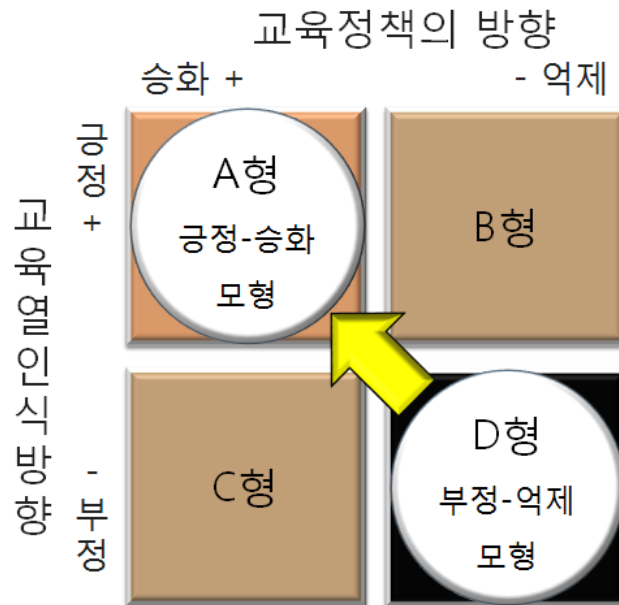
둘째로 교육열의 성질을 활용할 방안을 찾아야 한다. 교육열은 마르지 않는 열정이지만, 교육환경의 여하에 민감하게 영향을 받는 성질이 있다. 말하자면 환경탄력성이 매우 높은 속성을 가진 것이 바로 교육열이다. 이 속성은 종종 교육열의 약점처럼 보인다. 교육열의 과잉이 문제이고 왜곡이 문제라고들 한다. 그러나 바로 환경탄력성이 높기 때문에 좋은 교육환경을 만들어 준다면 교육열은 이 이상 더 약점이 아니라 강점으로 살아날 수 있기도 하다. 예를 들어, 교육열이 핵폭탄처럼 발산되게 하는 상황을 조정하여 핵발전소 같이 발산되게 하는 상황을 만들어 내는 것이 필요하다. 이와 같은 방식으로 국민교육열을 21세기형으로 발휘하게 할 유도장치를 수립하는 노력을 기울여야 할 것이다.

셋째로, 국민의 교육열을 일면 수용-활용-세계화하고³⁵⁾, 다른 일면 교육열의 품격을 높이기 위한 국가적 노력이 필요하다. 학부모의 교육열은 비난하기보다 경영하는 것이 바람직한 대응방식이다. 교육열의 각종 부작용은 환경과의 부조화 문제이지 교육열 자체(본질)에 문제가 있어서 그런 것은 아니기 때문에 바른 경영이 필요한 대상이다(그림1 참조). 그것은 농업사회나 산업사회에 적합했을 법한 낮은 단계의 자녀교육관을 글로벌정보화시대에 적합한 자녀교육열로 교육열의 품격을 높이는 일이 될 것이다(그림2 참조). 금년으로 발표 30주년이 된 5.31개혁안의 총론에서도 ‘교육열의 물꼬를 틀 것’을 강조한 바 있다. 우리의 고민은 어떻게 하면 ‘낮은 단계의 소모적 교육열을 높은 단계의 생산적 교육열로 진화(승화)’시켜 나갈 것인가에 집중되어야 한다.

35) 다수 교육학자들의 부정적 인식과는 달리 교육열을 한국 사회 전반의 커다란 동력으로 보는 시각도 많다. 경향신문편집진은 <우리도 몰랐던 한국의 힘>으로 ‘교육열’을 꼽고 있으며, 경영컨설턴트 한근태, 경제학자 송병락 등 많은 사람이 교육열을 한국발전의 동력으로 꼽고 있다. 특히 세계일보의 미래 한국의 10대 동력의 하나로 교육열을 선정한 바 있다.



[그림 1] 교육열의 3층구조모형
출처: 이종각(2013:141)



[그림 2] 교육열에 관한 인식과 교육열의 적극적 관리 방안 모형
출처: 이종각(2013:145)

7. 요약, 결론, 제언

발표자의 입장을 요약한다. 지속가능교육체제의 재설계의 핵심은 모든 교육유형의 조정을 통한 국가교육기능의 최적화, 탁월화, 정상화에 있다. 이런 재편 작업을 하기 위해서는 아직도 우리 교육계에 법으로 이론으로 관습적 사고로 공고하게 버티고 있는 학교교육본위공교육 패러다임을 넘어서야 한다. 공교육은 활성화되고 그 개념은 바뀌어야 한다. 공교육서비스를 학교가 독점하는 닫힌공교육시스템으로부터 어느 공간, 어느 조직에서도 공교육가치서비스를 제공할 수 있는 열린공교육시스템으로 재설계가 이루어져야 한다. 학부모학생들에게 학교 밖 수업을 자유로 듣고 인정받을 수 있는 기회를 주는 것은 원칙적으로 옳은 일인 동시에 후기관료제사회에 적합한 교육모형이다. 학교만이 아니라 모든 유형의 교육기관이 국가교육기능(즉 공교육기능)의 수행에 참여할 수 있도록 법적 제도적 재정비가 필요하다. 또한 이 방법이 오히려 학교교육의 자생력을 키워 공교육서비스의 질을 높여 학교교육을 살리는 길이기도 하다. 왜냐하면 학교는 드디어 ‘온상 환경’을 벗어나 스스로 살아가기 위한 노력을 할 ‘참된 환경’에 직면하게 될 것이기 때문이다.

-국가교육정책목표: 모든 교육동력과 교육자원과 교육유형의 최적화를
통한 교육기능과 성과의 총량을 최대화한다.

=교육동력간의 시너지효과 창출 체계 구축

=교육유형간의 시너지효과 창출 체계 구축

=교육자원(인적, 물적, 심리적)의 최적활용 체계 구축

-정책과제: 국가주도교육발전모형을 민주적교육발전모형으로 전환
디카플링적 교육생태계를 시너지적 교육생태계로 전환

-학술논의과제: 공교육의 재개념화 연구운동

학부모의 교육적 위상과 역할 재발견 연구운동

- 21세기버전 새교육새교육학논쟁 기대:

~ 때문에 교육학 --> ~ 그럼에도 교육학

- 제언: 교원연수(직전+현직) 학부모 관련 내용 필수 포함

이를 위해 국가는 ‘학교교육효과’에 한정하지 말고 ‘총교육효과’의 증진에 힘써야 한다. 정부가 학교교육에만 모든 논의와 정책과 투자를 집중하게 하는 공교육=학교교육 개념에 입각한 ‘공교육정상화론’은 우선적으로 재설계가 필요하다. 그것은 ‘총교육기능정상화론’으로 나아가 ‘총학습기능정상화론’으로 패러다임의 전환이 필요하다. 정보화사회의 심화, 평생학습사회로의 전이, 융합형 창조사회의 구축과도 더 잘 어울리는 전환방향이다.

국가주도적교육발전모형도 자생성이 강한 교육생태계 조성 정책을 통한 지속가능체제로의 전환이 필요하다. 자생성 강한 교육생태계는 교육민주화를 통해 교육주체(혹은 동력)간의 긴장, 균형, 상호 적응 메카니즘을 요구한다. 여기에 학부모가 새로운 교육동력으로 작동할 수 있는 시스템이 마련되어야 한다. 교육자치는 교육자치가 아니고, 교육민주화는 교사에 의한 민주화가 아니다. 그를 포함하되 궁극적으로 주민에 의한 교육자치이고, 학부모가 적극 참여하는 교육민주화가 되어야 한다.

이러한 개념적 전환과 발전모형의 전환이 이루어지기 위해서는 여러 방면에서의 변화가 필요하다. 학술논문, 교육학 서적, 교원연수자료, 교육부 문서, 교육관련법 등에 이르기까지 변화되어야 할 곳이 매우 많다. 이런 변화가 실현되게 하는 데에 교육학연구가 할 일이 많다.

광복 70년 맞이 교육의 재설계에는 교육학의 재설계가 뒷받침될 필요가 있다. ‘공교육재개념화’연구운동 혹은 연구투쟁이 일어날 필요가 있다. 국가의 공교육서비스는 학교 이외에도 다양한 전달통로를 통하여 실현될 수 있으며, 공교육정책 여하에 따라 다른 모습을 취할 수 있다. 학부모를 새로운 교육동력으로 세우고 활용할 이론도 모색할 필요가 있다. 여러 유형의 교육특수성론이 현실 교육에 대한 비판적 기능을 잃고 기존 교육체제 유지 옹호론으로 둔갑하는 것을 경계할 필요가 있다. 공교육위기론이 학교교육옹호론으로 둔갑하는 것도 예의 주시해야 한다. ‘때문에 ~안된다’는 인식에 바탕을 둔 규제형의 재설계보다, ‘그럼에도 불구하고 ~될 수 있다’는 활용가능성의 인식에 바탕을 둔 ‘넋지형’의 재설계를 추구해야 할 것이다. 학부모 때문에, 입시위주교육 때문에, 학벌주의 때문에 등등 보다, 그것들을 어떻게 넋지하여 교육을 발전시킬 것인가를 재설계해야 할 것이다.³⁶⁾ 연구는

36) ‘때문에 교육학’은 ‘그럼에도(불구하고) 교육학’으로 (배제적 교육학에서 공생적 교육학으로) 보완되어

풍요하되 논쟁은 메마른 학풍에서는 변화를 이끌어 내기 어렵다. 1970-80년대의 교육학논쟁 이상의 21세기버전 새교육학논쟁이 전개되기를 기대한다.

마지막으로 제언 한 가지 추가한다. 교사교육과정에 학부모에 관한 연구결과를 반영할 필요가 있다. 학부모를 기쁘게 해야 제 자식만 챙기는 욕심장이로 아는 사람이라면, 교단에 설 자격이 있을까요? 직전·현직 교사양성 및 연수에서 학부모 관련 내용이 필수로 가르쳐져야 한다. 교사의 사명감, 교사의 전문적 능력도 중요하지만, 학부모학생에 대한 서비스정신은 더욱 중요한 요소이다.

<경청에 감사합니다. 끝>

참고문헌

- 강수돌(2014). 나부터 세상을 바꿀 순 없을까? 이상복스.
 강무섭(1991). 과외수업 실태분석연구. 한국교육개발원.
 경향신문 특별취재팀(2006). 우리도 몰랐던 한국의 힘. 한스미디어.
 김신일, 박부권 편저(2005). 학습사회의 교육학. 학지사.
 김종욱(편). 욕망: 삶의 동력인가, 괴로움의 뿌리인가. 운주사.
 박인우(2013). “제1장 공교육의 위기와 정상화” 박인우 외 공저(2013). 한국의 교육문제 -분석과 해결방안-. 9-65.
 이종각(2013) 한국 학부모 교육열의 정책적 시사점과 새 연구 방향의 탐색. 한국교육 40(4). 121-153.
 이종각(2014). 부모, 학부모, 교육열에 대한 새로운 생각, 새로운 정책. 원미사.
 이종재, 김성열, 돈 애덤스 편저(2010). 한국교육 60년. 서울대출판부.
 정범모(2000). 한국의 교육세력. 나남출판.
 한준상(2005). 국가과외. 학지사.
 황원철, 김성열, 고창규 편저(2004). 공교육. 원미사.

야 할 필요가 있다. 입시위주 때문에 안되고, 서열화 때문에 안되고, 학벌주의 때문에 안되고, 사교육 때문에 안되고 공교육이 제대로 안된다라는 담론이 지배적이다. 한편으로는 비판적이고 살아있는 교육학 같으면서도 또 다른 한편으로는 다른 것을 탓만 하는 교육학 같기도 하다. 공교육이 무엇이길래 이렇게 왕 대접을 받아야 하는가? 그런데 우리가 지적하고 있는 그런 류의 ~ 때문에 요인이 없던 시대는 없었고 앞으로도 역시 이러한 모습은 남아 있을 가능성이 매우 높다. 다른 나라에도 정도의 차이나 발현 방식의 차이가 있을 뿐이지 그런 점 없는 나라는 없다. 그러한 환경에도 불구하고 교육이 잘 될 수 있고, 그 잘된 교육과 함께 전반적인 사회변화를 추구하는 그런 교육학이 ‘사회적 책임성 높은 교육학답다’고 할 것이다.

2015

한국교육학회 연차학술대회

기획주제 발표 1 : 이념 및 과제

발표 |

- 1주제 : 지속가능한 사회를 위한 교육의 근본적 재설계
.....오인탁(연세대학교)
- 2주제 : 광복 70주년, 지속가능한 사회를 위한 교육의 재설계
.....김민호(제주대학교)

토론 |

- 『지속가능한 사회를 위한 교육의 재설계 : 이념과 과제』 발표에 대한 토론
.....김정효(이화여자대학교)
-

지속가능한 사회를 위한 교육의 근본적 재설계

오인탁 (연세대학교 명예교수)

1. 들어가는 말

학회로부터 기획주제 발제를 해달라는 전화를 받았을 때에 깜작 놀랐다. 우선 “지속가능한 사회를 위한 교육의 재설계”라는 주제에 놀랐다. ‘교육의 재설계’란 표현이 나를 강하게 끌어당겼다. 그리곤 나에게 이를 부탁한 사실에 놀랐다. 전혀 상상도 하지 못한 일이었다. 나는 전공이 교육철학이라 ‘설계’와 거리가 멀다. 또 교육철학도들 가운데서도 변방에 속하는, 교육학회로부터 잊혀진지 오래된 사람이라 여겼기 때문이다.

마치 Rousseau가 현상논문의 주제에 접했을 때에 머릿속에서 온갖 생각이 융솟솟치면서 눈물이 흘러 옷웃이 축축이 젖는 것도 모르고 거의 반시간 동안이나 그 자리에 서있었던 것처럼, 온갖 생각이 샘솟았다. 그래서 말았다. 그러나 며칠을 생각에 잠기면서 말은 것을 후회하였다. 재설계라. 어떻게? 마치 낡은 건물을 개조(remodeling)하듯이 우리의 교육을 현재의 기본 골격과 뼈대 위에서 새로 고친다? 아무리 생각해봐도 그건 아니었다. 우리는 교육을 보다 더 잘해보겠다고 지금까지 교육의 집을 무수히 개조해왔다. 그리하여 교육의 집은 누더기가 되어버렸다. 지금도 계속 개조하면서 누더기를 만들어 가고 있다.

하나의 예를 들어보자. 국회는 지난 1월 20일에 ‘인성교육진흥법’이란 법을 제정했다. 이 법은 7월 20일부터 발효되었다. 인성교육은 중요하다. 중요한 정도가 아니라, 교육의 본질에 속하기 때문에 어떤 교육보다 먼저 와야 하며 모든 교육이 인성교육의 바탕 위에서 이루어져야 할뿐만 아니라, 교육 자체가 넓은 의미에서

인성교육이다. 그러나, 아니 그렇기 때문에 인성교육을 진흥법으로 제정하여 일정한 법적 제도적 틀 안에서 하도록 해선 안 된다. 이는 마치 신선한 공기를 마시겠다고 창문은 꼭꼭 걸어잠궈 놓고 공기청정기를 가동시키는 것과 같다. 그러니 창문을 활짝 열어놓아라! 이것이 우리 교육의 현주소다.

지속가능한 사회를 위한 교육에서 어떤 사회를 목표로 삼고 있는가? 현재의 우리 사회인가? 그건 아니다. 왜 아닌가를 아래서 따져보겠지만, 학회가 광복 70년을 맞이해서 ‘지속가능한 사회를 위한 교육의 재설계’를 기획주제로 정한 것은 현재의 우리 사회를 지속가능하지 않다고 보았기 때문이라고 본다. 우리 사회를 지속가능한 사회로 새롭게 설계하고 실현하려면 교육의 구조를 근본적으로 재설계하여야 한다. 근본적이란 우리 교육을 새로운 바탕과 척도 위에서 새롭게 세우자는 의미이다. 다시 말하면 교육의 판을 바꾸자, 개혁이 아니라, 혁명을 하자는 말이다. 그렇지 않고는 지속가능한 사회를 실현가능하게 하는 교육은 불가능하기 때문이다.

2. 지속가능한 사회

1) 20세기는 과학과 기술의 세기였다. 산업사회를 구가하고 정보사회의 시작을 알렸다. 인류는 엄청난 발전을 누렸다. 그러나 그 결과로 인간성의 파괴가 진행되었으며 인류의 미래에 대한 깊은 위기감이 형성되었다. 그리하여 21세기는 인간성 회복의 세기가 되지 않으면 안 되겠다는 생각이 도처에서 모아졌다. 기술과 과학의 발전에 따른 인류의 위기에 대한 염려는 이미 20세기 후반에 시작되었다. 1970년대 초에 학자들은 인류의 미래에 대한 위기의식을 가지고 ‘성장의 한계’¹⁾와 ‘전환점에 선 인류’²⁾를 논하였다. 학자들은 세계적 위기를 야기하는 5대 문제로 산업화, 인구증가, 식량부족, 자원고갈, 환경파괴를 들었다. 그 중에서 특히 자

1) Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Aus dem Amerikanischen von Hans-Dieter Heck. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1972.

2) Menschheit am Wendepunkt. Zweiter Bericht an den Club of Rome zur Weltlage. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1974.

원의 고갈과 환경의 오염을 성장의 한계를 선취하는 두 큰 원인으로 강조하였다. 그래서 UN은 1980년에 ‘세계자연보호전략’[Welt-Naturschutz-Strategie, World Conservation Strategy] 보고서에서 지속가능성(sustainability, Nachhaltigkeit)을 인류의 위기에 대한 해결개념으로 제시하였다. 1987년에 UN 환경 및 발전 세계 위원회는 'Brundtland 보고서'에서 지속가능한 발전을 미래의 세대가 그들 자신의 고유한 필요를 충족시킬 수 있는 가능성을 파괴하지 않으면서 현재의 필요를 충족시킬 수 있는 발전으로 정의하였다³⁾. 그 후에 오늘에 이르기까지 이 개념은 정치, 경제, 학문, 사회의 거의 모든 분야에서 다음 세대의 삶의 평화를 위한 논의가 이루어지고 있는 곳에서 중심언어로 작용하고 있다.

2) 광복 70년, 참 감격스럽다. 1인당 GNP가 60달러였던 그 황폐한 산과 들에서 이제 3만달러를 바라보는 풍요한 강산을 누리게 되었다. 참으로 숨가쁘게 달려왔다. 그래서 더욱 감개가 무량하다. 60년대, 70년대까지만 해도 소위 하쿠라이(舶來品)에 시민의식이 체포되어 우리 “엽전들”은 그 같은 물건을 영원히 만들지 못할 것이라 자조하곤 하였다⁴⁾. 그런데 산업사회의 범용기술(General Purpose Technology)인 18C의 증기기관, 19C의 철도, 20C의 전기, 자동차, 그리고 조선 기술을 20세기 후반에 한꺼번에 이루어내어 세계의 주목을 받더니, 20C 말에 정보사회의 범용기술인 컴퓨터, 인터넷, 생명공학으로 세계를 놀라게 하고, 21C로 접어들어 SW중심사회 또는 지식창조사회의 범용기술로 강조되고 있는 나노공학, 컴퓨팅 파워, 초고속 인터넷, 그리고 SW기술에서 세계의 선진국들과 어깨를 겨루며 지식창조사회를 만들어가겠다고 하고있다. 이제 세계는 대한민국을 탐구하고 있다. 그 단적인 예가 지난 5월에 인천 송도에서 열린 ‘2015 세계교육포럼’이다.

2015 세계교육포럼은 교육선진국 대한민국을 세계에 알리고 인정받는 자리였다. 대한민국처럼 어떤 나라든 “양질의 교육과 학습성과 개선”⁵⁾으로 삶을 변화시킬 수 있다. 그러므로 세계는 대한민국을 본받아 “모두를 위한 포용적이고 평등한 양질의

3) Volker Hauff (Hrsg.): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Eggenkamp Verlag, Greven 1987.

4) 성의경, “엽전정치”. 『New Media』 29-5(2015,5), 15쪽.

5) 2015 세계교육포럼 인천선언, 제9항.

교육과 평생학습”⁶⁾을 통하여 삶의 변화를 꾀하자. 이를 위하여 필요한 막대한 재정을 “모두를 위한 교육”과 “교육받을 권리”의 이념 아래서⁷⁾ UNESCO 회원국은 4-6%의 GDP를 교육재정으로 확보하며 선진국은 GNP의 0.7%를 개발도상국의 공적개발원조에 투입하는데 협력하자. UNESCO는 글로벌 조정 메커니즘을 개발하여 인천선언의 글로벌 교육정책이 2030년까지 구체적으로 실현되도록 노력한다.

나는 인천선언을 읽으며 두 가지 생각을 떠올린다. 첫째로 UNESCO가 글로벌 시대의 새로운 지구교육부의 기능을 이미 수행하고 있다는 사실이다. 다시 말하면 UNESCO가 교육 과학 문화의 보존과 증진을 위한 다양한 국제적 협력을 통하여 세계의 평화와 안전에 기여하는 본래의 기능에서 한 걸음 더 나아가 세계 교육의 적극적 관리를 통하여 지속가능한 정의 평화 안전의 지구를 실현하는 기능을 보여주기 시작하였다. 둘째로 강제력은 없으나 구속력 있는 기관으로 기능하기 위하여 UNESCO는 이미 인천선언에서 몇가지 정책적 제안 내지 선언을 하고 있다. 위에서 언급한 내용 외에도 석박사 학위증이나 국가공인자격증 외에도 전문적 지식, 기술, 능력을 인정받을 수 있는 다양한 초형식적 국제적 교육과정을 개발, 제공하여 SW중심사회에서 모두를 위한 평생교육의 가능지평을 활짝 펼쳐 놓겠다고 한다. 이는 테크노디지털미디어 시대에 양질의 글로벌 고등교육, 직업교육, 평생교육을 실질적으로 가능하게 하는 일이다. 이를 위하여 UNESCO는 교육의 결과를 측정하고 평가하는 메커니즘을 강화하겠다고 한다.

3) 지속가능한 사회를 위한 교육의 문제제시를 우리는 이미 40년 전에 오천석 박사의 글에서 만나게 된다. “우리 교육은 과연 미래를 의식하고 다음 세대가 살 시대와 사회에 관심을 가지면서, 그들이 직면할 문제들에 대한 현명한 판단을 내릴 수 있는 능력을 얼마나 기르고 있는가?”⁸⁾ 이 물음에는 우리가 교육을 잘하여 오늘의 경제, 생태, 사회가 지속적으로 발전한 결과가 우리의 다음 세대들이 살아갈 경제, 생태, 사회의 지속적 발전으로 확인되어야 함이 강조되어있다.

그런데 우리의 교육은 어떠한가? 오천석 박사의 염려 이후에 40년이 지났다.

6) 같은 글, 제목.

7) 같은 글, 제2항.

8) 오천석, 『민주교육의 본질』, 초판 1975, 교육과학사 2001, 374쪽.

대한민국은 엄청난 국가가 되었다. 이것은 교육의 힘이라고 세계가 경이로운 눈으로 주시하고 있다. 그런데 오천석 박사는 미래를 준비하는 교육의 전제조건으로 “호적(好適)한 풍토”와 “자유와 분위기”를 들었다. 그러한 교육환경에서 “넓은 시야에서 문제의식을” 갖고 “세계적인 관심을 가지고 인류공동의 문제를 해결하려는 협력의 마음씨와 일체감”⁹⁾이 배양될 수 있기 때문이다.

그런데 우리의 학교교육현실은 어떠한가? 우리 학부모들과 기성세대는 자녀들과 성장세대를 그렇게나 혼신을 다하여 교육하고 있다. 그런데 많은 학생들이 시험에선 좋은 성적을 내고 있으면서도 공부를 지긋지긋하게 재미없어하고 있다¹⁰⁾. 여전히 청소년의 일탈과 자살은 줄어들지 않고 있다. 공교육은 사교육의 알리바이가 되어주고 있다. 얼마든지 길게 만들 수 있는 목록을 짧게 줄이면, 왜 우리는 학교교육을 통하여 우리의 자녀들이 ‘행복한 삶’을 가꾸어가고 살아가게 하는 일에 실패하고 있는가? 그 이유는 패리되어 버린 학교교육의 구조 때문이며, 패리되어 버린 시민의 일반적 교육이해 때문이며, 정치가 되어버린 우리 교육의 현실 때문이다. 그러므로 교육의 본질에 돌아가자. 교육의 본질을 회복하는 길을 오직 인간의 교육을 위하여 아무런 유보없이 용기있게 걸어가자. 이 길 위에서 지속가능한 사회를 위한 교육은 근본에 있어서 철저하게 설계될 수 있다. 교육의 전반적 재검토와 재설계는 교육의 패러다임의 전반적 전환이 요청되는 작업이다.

3. 교육의 근본적 재설계를 위한 전제조건들¹¹⁾

집을 건축하려면 집의 기능에 적절한 설계가 필요하다. 설계가 잘못되면 아무

9) 같은 책, 같은 쪽.

10) 초등학교 4학년 여학생의 동시 “학원가기 싫은 날”은 이에 대한 단적인 범례일 것이다: “학원에 가고 싶지 않을 땐/이렇게//엄마를 씹어 먹어/삶아 먹고 구워 먹어/눈깔을 파먹어/이빨을 다 뽑아 버려/머리채를 쥐어뜯어/살코기로 만들어 떠먹어/눈물을 흘리면 활아먹어/심장은 맨 마지막에 먹어//가장 고통스럽게”. 2015.5.5. internet news.

11) 3장의 2와 4는 필자가 이미 발표한 다음의 글들을 기초로 재구성했다. “교육의 패러다임 전환을 통한 한국교육의 개혁”. 「민주교육」 20호(2010), 33-46쪽; “교육의 집을 재건축하자”. 「한국교육철학학회 50년, 시간과 공간을 넘어」 창립 50주년 기념 학술대회 기조강연, 2014. 11. 15. 9-21쪽.

리 치밀하게 집을 건축한다고 해도 본래의 기능을 수행할 수 없다. 현재 우리가 펼치고 있는 교육의 패러다임을 전체적으로 전환하지 않고는 지속가능한 사회를 위한 교육을 펼칠 수 없다. 그래서 광복 70년을 맞이하여 강국(強國)의 길을 가열차게 달려온 교육에서 이제는 강국(康國)의 길을 활짝 열어갈 교육으로 교육을 근본적으로 새롭게 설계하기 위하여 필수조건으로 요청되는 전제 다섯 가지를 아래와 같이 숙고(熟考)하였다.

1) 재설계의 기본전제 하나: 인간의 교육 위에서 국가의 발전을 꾀한다.

교육은 인간과 국가의 두 중심을 그리는 큰 타원의 현상이다. 교육의 역사를 돌아보면 어떤 민족이나 국가를 막론하고 항상 인간과 국가의 두 중심 가운데서 한쪽으로 기울어진 타원을 그려왔다. 기하학적으로 완벽한 타원을 그리는 교육은 불가능하다. 교육학적으로 완벽한 타원은 인간중심의 철저한 교육 위에서 국가의 보존과 발전이 가능하게 하는, 다른 말로 표현하면, 인간 개개인에 대한 철저하게 정의로운 교육이 자연스럽게 국가와 민족의 보존과 발전으로 이어지는 타원이다. 그러한 타원의 교육모형은 오늘날 여러 교육선진국에서 볼 수 있다. 뿐만 아니라 이미 고대 그리스에서 Platon에 의하여 정의로운 국가를 실현하고 지속적으로 보존하기 위한 교육의 모형으로 제시된 바 있다¹²⁾. Platon이 경이로운 것은 그가 인간에 대한 가치가 오직 국가로부터만 부여되어지던 시대에, 인간도 개인으로가 아니라 유형으로 이해되어지던 시대에 정의로운 국가의 구조와 실현, 보존, 발전의 설계를 인간의 교육에서 찾았다는 것이다. 그는 교육의 관점 아래서 인간의 잠재 능력과 그 수월의 경지에 이르는 실현과정을 합리적으로 설계하였으며, 이로써 오늘에 이르기까지 우리에게 인간과 국가의 교육적 관계에 대하여 깊은 인식을 끊임 없이 제공하는 원천이 되었다.

오늘날 우리는 교육이 곧 국력인 시대를 살고 있다. 그래서 국가의 교육에 대한 정치적 관심과 경제적 지원이 크다. 우리가 인류의 역사를 돌아보면 서구에서

12) Platon, ΠΟΛΙΤΕΙΑ Der Staat. Bearbeitet von Dietrich Kurz. Darmstadt 1971; 오인택, 『파이데이아』 학지사 2001 참조.

는 중세와 근세 초기까지 교회 같은 제도화된 종교가 교육의 기관(機關 Instanz)이었다. 오늘날 국가가 교육의 기관이다. 다른 말로 표현하면 공립과 사립을 막론하고 정부에 의하여 인허, 관리, 감독되고 있다는 의미에서 모든 교육은 국가교육이다. 이를 부인할 사람은 없다. 문제는 국가의 보존과 발전에 대한 관심이 인간의 성장과 발달에 대한 관심을 우선하는 현상에 있다. 대한민국은 후진국에서 선진국으로 숨 가쁘게 달려오는 동안에 국가중심의 학교교육을 때로는 과도하게 때로는 온건하게 관리하여왔다. 이렇게 국가의 보존과 발전을 위하여 인력을 개발하는 바탕 위에서 인간의 전인적 성장발달을 꾀하는 걸음은 교육과학의 종합적 힘을 보여준다. 이는 우리나라의 교육으로 잘 검증되었다 하겠다. 그러나 그러한 교육은 국가를 짧은 기간에 바로세우는 효과는 있으나 구조적 한계로 인하여 지속가능한 사회를 위한 교육으로 기능할 수는 없다.

국가교육은 전체를 위하여 인간을 부분으로 만드는 구조적 한계 안에 놓여있다. 그리하여 인간을 전체적 인격으로 교육하지 않고 특수한 소질, 기술, 재능, 이념 등으로 파편화한다¹³⁾. 뿐만 아니라 무상급식, 반값등록금, 학생인권조례 등등에서 보듯이, 교육이 필연적으로 정치적 관심에 휘둘리게 된다. 다시 말하면 교육이 정치가 되고 만다. 뿐만 아니라 조직이나 기계는 전체와 부분의 관계가 처음부터 확정되어있어서 각 부분이 전체 안에서 갖는 기능이 정확하게 수행되도록 치밀하게 설계되어있다. 그러나 인간의 경우에 인간은 가족, 단체, 사회, 민족, 그리고 국가라는 전체를 이루는 부분으로 존재하지만, 그 부분의 역할과 기능을 개성 있고 상이하게 수행하는 생명으로, 일회적이며 대체불가능하다. 따라서 인간 개개인이 그가 그로부터 이루어낼 수 있는 삶을 최대한으로 이루어낼 수 있도록 교육의 마당이 펼쳐질 때에, 그렇게 수월의 경지에까지 자아를 상이하게 실현한 인간이 형성해내는 전체로서의 국가가, Platon의 표현을 빌리면, 이 세상에서 가장 이상적인 국가가 된다.

인간교육의 바탕 위에서 국가교육을 설계한다. 이 때에 인간교육이 절대가 되

13) 이를 설러는 고대 그리스의 인간상과 현대 서구의 인간상으로 대비시켰다. 고대엔 인간을 모든 것을 통합하는 자연(alles vereinende Natur)으로, 현대엔 모든 것을 분리하는 이성(alles trennende Verstand)으로 교육한다. Friedrich Schiller, Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. Hrsg. von Albert Reble. Bad Heilbrunn 1960, S.15.

고 국가교육이 상대가 되어선 안 될 것이다. 이 둘은 상호 보완과 조화의 관계를 이루어야 할 것이다, 예를 들면 개인의 행복은 국가 전체의 공익을 저해하지 않는 범위 안에서 추구되어야 한다. 이를 18세기 독일에서 전개된 박애주의 학교교육에서는 유용성(有用性 *Brauchbarkeit*)과 지복성(至福性 *Glückseligkeit*)의 조화로운 실현으로, 박애주의자들의 표현으로 유용성을 희생시키지 않는 한계 내에서 지복성의 실현으로 강조하였다¹⁴⁾. 오늘날 일반적으로 선진국의 중등교육 이념과 목적에 기본적으로 전체적인 인간교육의 완성이 들어있음을 확인할 수 있다. 특히 일반교육과 직업교육의 조화, 일반적 인간도야, 보편성과 특수성의 조화 등이 중등교육의 이념, 목적, 목표, 과정에 녹아들어 있다. 이 바탕 위에서 고등교육이 이루어질 때에 고등교육은 인간교육과 국가교육의 조화를 이룬 교육기관이 되어 학문, 예술, 정치, 경제, 종교, 사회의 각분야에서 고도로 전문화 다양화된 인력을 풍부하게 배출할 수 있을 것이다.

2) 재설계의 기본전제 둘: 교육은 절대적 경쟁이다.

우리의 학교교육은 초중등교육은 물론 고등교육까지 시험을 중심으로 이루어지고 있다. 시험이 “이 나라 교육병폐의 ‘원흉’이다”¹⁵⁾. 시험은 근본적으로 잘못된 것, 파괴적으로 작용하는 것, 그 바탕 위에서 이루어지는 모든 것을 변질시키고 패리시키는 것이다. 그래서 개선의 대상이 아니라 제거하지 않으면 안되는 것이다. 제거가 어려우면 학교교육구조의 본질적 쇄신을 거쳐서 시험의 기능 자체를 생산적으로 만들어야 한다. 이미 1900년도에 Key는 이러한 시험치는 학교교육의 병폐를 “영혼 살인”¹⁶⁾으로 표현한 바가 있다. 그 후에 세계의 학교교육은 다양하고 풍부한 성숙의 길을 걸었다. 그런데 우리의 학교교육은 여전히 입시중심으로 이루어져있으면서 온갖 병폐의 온상 역할을 하고 있다. 도구일 뿐인 시험이 주인이 되어 교육을 지배하고 있다. 대한민국의 학교교육에서 시험은 근본악이다. 그래서 제거하든지, 현재 시행되고 있는 객관적, 계량적, 상대적 시험의 구조를 주관적, 서술

14) 오인택, 박애주의 교육사상. 학지사 2015 참조.

15) 정범모, 『한국의 교육세력』. 나남출판 2000, 134쪽.

16) Ellen Key, 정혜영 역, 『어린이의 세기』 지식을 만드는 지식 2009, 91쪽.

적, 절대적 시험의 구조로 바꾸고 그 위에서 순기능을 수행하도록 하여야 한다. 그러면 교육은 달라질 것이며, 어린이와 청소년은 전인적 창의인재로 성장할 수 있을 것이다.

인간은 웅알거리는 갓난쟁이로부터 삶을 마무리하는 늙은이에 이르기까지, 부와 권력의 정점에 있는 사람으로부터 초근목피로 연명하는 빈자에 이르기까지 인간이라면 모두 각자의 고유하고 독특한 일회적 삶을 살아가고 있는 존재이다. 따라서 존재의 일회성은, 마치 지문(指紋)처럼, 서로 다르기 때문에, 아무리 측정도구를 잘 개발한다고 해도 충분히 완전하게 파악할 수 없을 뿐만 아니라 측정도구의 개발 자체가 파악가능한 현상을 일정하게 제약하고 있다. 더구나 성장발달의 과정에 있는 존재의 경우에, 그의 존재가 아직 미완성이고 지금 완성되어가는 과정에 있으므로, 삶의 체험이 그의 영혼을 어디로 끌고 갈지 전혀 예측할 수 없기 때문에, 그를 강제로 이리 저리 끌고 다녀선 안된다. 그런데도 불구하고 과학의 이름으로 끊임없이 시험하고 측정하고 분석하고 평가함으로써 자아실현의 환경을 일정하게 규격화해서 교육의 과정을 통제하고 있다. 여기에 우리 교육이 이치에 어긋나게 실천되고 있는 현주소가 있다.

현재의 시험제도는 우리 교육을 패리로 몰아가고 있다. Herbart가 교육의 주업(主業)으로 강조한 ‘세계에 대한 미적 표현능력’(die aesthetische Darstellung der Welt) 자체가 주관적 창의적 인식능력이기 때문에 객관적으로 평가불가능한 영역들이어서 교육에서 소외되어졌다. 학생의 전인적 교육뿐만 아니라 밀도있는 사립과 만남이 교육마당에서 사라졌다. 빙산의 일각처럼 가시적인 것을 가지고 평가하여 진로를 지도하고 선발을 결정하기 때문에 성장하는 어린이들 각자가 그로부터 되고 싶고 이루어내고 싶은 자아를 실현하도록 도와주어야 하는 교육이 오히려 진로를 차단하고 억제하며 오도하는 엄청난 오류를 범하고 있다.

학교에서 배운 것을 다 잊어버린 다음에도 유일하게 남아있는 것, 이것이 교육이다. 세월과 더불어 잊어버리는 것들은 지식과 기술이다. 반면에 남아있는 것들은 가치와 신념이다. 머리에 담겨진 것들은 잊어버리게 되나, 가슴에 담겨진 것들은 여전히 남아있어서, 일상생활을 지배하며 우리의 삶을 만들어간다. 체험이 되어버린 것들, 격려와 위로, 충고와 각성, 감격과 회심, 만남의 경험 같은 것들이 나를

깨어나게 하고 바로 서게 하였을 뿐만 아니라, 지금도 여전히 나를 오늘의 나로 살아가게 한다. 이러한 교육이 나의 인격, 성격, 인생관과 세계관, 종교적 심성과 철학이 되어서 나의 삶을 평생 지배하게 된다. 학교는 이러한 교육의 바탕 위에서 세월과 더불어 잊어버릴 수 있고 잊어버리게 되는 지식과 기술을 함께 가르쳐야 한다. 그럴 때에 학교에서 배운 지식과 기술을 사회에 나가서 더불어 사는 이웃과 사회를 위하여 유용하게 사용하게 될 뿐만 아니라 지식과 기술의 힘을 깊이 깨달아 더욱 정진하는 생활을 하게 할 수 있다. 우리의 학교에서 이러한 교육이 가능하게 되어야 한다.

시험없는 교육의 사례들은 많다. 미국의 대학생선발제도에 시험은 없다. 하버드 대학이나 미국 육군사관학교는 모든 평가를 절대적으로 하지, 상대적으로 하지 않는다. 따라서 석차의 개념도 없다. 유대인의 교육에도 시험은 없다. 현재 전 세계에 약 1400만명이 있다고 추산되는 유대인은 어떤 민족이나 국가보다 더 많은 노벨상 수상자를 배출하였다. 뿐만 아니라 경제, 학문, 종교, 예술, 건축 등 각 분야에서 세계최고로 부각되는 인물들을 꾸준히 배출하고 있다. 이는 그들이 우리보다 더 우수하기 때문이 아니라 우리와는 근본적으로 다르게 성장세대를 교육하고 있기 때문이다. 모세 시대부터 현재까지 유대인의 교육에서 중심을 차지하고 있는 방법에 하브루타(Havruta)라는 방법이 있다. 하브루타는 우정 또는 교제라는 뜻의 히브리어로, 어린이가 5살이 되면 토라를 공부하기 시작하는데, 어른이 되어 직장 생활을 할 때까지 유대인들은 교실에서 둘씩 짝을 이루어 서로 큰 소리로 질문하고 토론하며 논쟁을 즐기는 하브루타 교육을 한다. 이러한 방법으로 둘은 잠재능력을 최대한으로 발휘하고 상상력과 창의력, 자기표현능력과 관찰력을 도야하며 함께 인성과 인격을 키워간다. 교실의 책상과 결상도 학생들이 둘씩 마주보고 앉도록 배치되어있다. 그래서 유대인의 교실은 항상 시끄럽다. 유대인들은 직장에서도 하브루타 방법을 최대한 활용하고 있다. 중요한 일일수록 혼자 결정하지 않는다. 경청하고 주장하며 수렴한다.

세계적으로 유명한 독일의 발도르프 학교(Waldorfschule)에도 시험은 없다¹⁷⁾.

17) Fritz Bohnsack/ Ernst-Michael Kranich(Hrsg), Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Weinheim und Basel 1990.

시험이 없으니 성적표도 없다. 12학년제인 발도르프 학교는 1학년부터 8학년까지만 선생이 같은 학생들의 담임이 되어 교육한다. 매 학년이 끝나면 선생은 학생들에게 성적표 대신 소감과 칭찬과 기대를 담은 편지를 나누어준다. 이것이 성적표다. 독일의 초중등학제는 모두 13학년이다. 대학에 입학하려는 학생은 아비투어(Abitur)라는 졸업시험을 치른다. 절대평가로 이루어지고 일회적인 이 시험으로 대학입학자격을 획득하며 각자의 성적에 따라 대학에 진학한다. 그러나 성적이 낮아서 가고자하는 대학에 가지 못하는 학생들은 전문대학, 직업학교 또는 취직을 하여 열심히 생활하면 일년 후엔 가산점이 붙고 그래도 성적이 못미쳐 원하는 학과에 입학할 수 없으면 다시 일년을 열심히 생활하면 그 위에 가산점이 더 붙어, 대체로 졸업후 3년이면 거의 모든 학생들이 원하는 대학에 입학할 수 있다. 그래서 독일엔 석차나 재수라는 개념이 없다. 그리고 아비투어에 합격하기가 어렵기 때문에 매년 마다 지역신문에 각 학교의 합격생 명단이 발표된다. 그런데 발도르프 학생들은 졸업 후에 일년 동안 자체적으로 아비투어 준비를 하고 학교는 공부의 편의만 제공해줄 뿐인데, 해마다 가장 많은 합격생을 배출하고 있다.

교육은 깊은 관심과 돌봄, 밀도있는 대화와 접촉, 희로애락을 함께 하는 농도깊은 감성적 지적 영적 교제가 있는 활동이지, 시험치고 등수를 매기며 우등상을 주는 모든 활동이 아니다. 좋은 교육은 학생의 성취를, 다른 말로 표현하면, 내면적 잠재가능성을 갖고 닦아 많은 열매를 맺은 것을 칭찬하고 또 많은 열매를 맺도록 할뿐, 학생들을 상대적으로 경쟁하게 하고 성취한 바를 상대적으로 평가하진 않는다. 그러므로 학교는 학생들 각자가 거룩한 경쟁을 하도록 해야 한다. 거룩한 경쟁이란 등수를 다투는 것이 아니라 각자가 자기자신과 경쟁하며, 함께 갖고 닦은 것을 나누고 자랑하고 칭찬하며 상이성을 즐기는 경쟁을 하는 것이다. 이것이 좋은 교육이다.

혹자는 말할 것이다. 무슨 소리냐? 한국은 질 좋은 교육의 힘으로 선진국이 된 나라이다. 1975년까지만 해도 한국의 통신능력은 세계에서 꼴지에서 2, 3등 수준이었다. 그런데 1980년대부터 획기적으로 개선되기 시작하였으며, 오늘날 전세계 유선, 무선, 인터넷, 초고속망 등을 포함한 모든 통신과 IT 산업에서 최고선진국이 되었다. 이것이 교육의 힘이다. 그렇다. PISA 2012의 결과만 보자. 한국은 65개국

에서 최상위권이며 OECD 회원국에선 1등국이다. OECD 회원국 34개국 중에서 한국은 수학 1위, 읽기 1-2위, 과학 2-4위를, 65개국 전체에서 수학 3-5위, 읽기 3-5위, 과학 5-8위를 차지하였다. 수학만 보면 2003년 첫 PISA에서 3위, 2006년에 1-4위, 2009년에 3-6위, 그리고 2012년에 3-5위를 차지하였다.

이에 비하여 독일의 성적은 ‘부끄럽다’. 독일은 2012년 평가에서 OECD 회원국 안에서 수학 6-10위, 읽기 9-15위, 과학 5-10위에 머물렀다. 독일은 과학 영역에서만 평가대상국 전체 중에서 순위 15개국내에 포함되었다. PISA는 교육의 질, 교육기회의 균등(Chancengerechtigkeit), 효과(Effizienz) 등이 국가의 정치, 경제 등의 종합적 질을 평가하는 척도로 작용하기 때문에, 국가들의 관심대상이 되었다. 다시 말하면 국제적 비교의 중요성이 강조되었다. 교육제도와 성취결과의 평가비교는 그대로 국가간의 정치경제적 성장지표로 인식되고 있다. 이렇게 중요함에도 불구하고, 독일은 "호주의 한 회사가 PISA로 돈벌이 하는데에 독일이 '일반적 인간도야'(allgemeine Menschenbildung)라는 전통적 중등교육의 목표를 포기하면서까지 휘둘릴 필요가 없다"며 중간 정도의 성적에 만족(?)해하고 있다¹⁸⁾. 그런데 우리나라는 노벨상 수상자가 1명밖에 없다. 독일은 1901년에서 2014년까지 평화 6명, 문학 10명, 화학 32명, 물리학 28명, 생리의학 24명, 경제학 1명, 도합 101명의 수상자를 배출하였다. 그것도 절대다수인 84명이 자연과학 분야이다¹⁹⁾. 긴 이야기를 짧게 줄이면, 우리의 학교교육문화가 상대경쟁과 상대평가를 버리고 “점수 맹신”²⁰⁾에서 벗어나서 절대경쟁과 절대평가의 기초 위에서 재설계되어야 한다. 그러면 우리 민족의 우수한 DNA가 모든 분야에서 세계를 놀라게 하는 지속가능한 사회를 위한 교육을 펼쳐보일 것이며 우리 사회의 많은 교육병폐도 저절로 치유될 것이다.

3) 재설계의 기본전제 셋: 교육은 정치로부터 자유로워야 한다.

교육은 모든 시민의 기본권이요 관심사이다. 그래서 국가의 교육행정과 시민의 교육관심 사이에는 늘 마찰이 일어나곤 한다. 이 마찰은 정치화되면서 교육행정에

18) 2010년 7월에 이루어진 필자와 Tuebingen 대학교 Ulrich Herrmann 교수와의 대담 중에서.

19) Liste der deutschen Nobelpreisträger, Wikipedia.

20) 정범모, 같은 책, 146쪽.

생명과 활력을 불어넣기도 한다. 그러나 국가가 국가의 보존과 발전을 위하여 시민을 일정한 가치와 이념, 지식과 기술의 소유자로 교육해서도 안되고 정당이 정치적 관심을 실현하기 위하여 일정한 교육정책과 제도로 학교를 구속해서도 안된다. 학교에서 자유롭게 이루어지는 시민 개개인의 고유하고 특수한 자아실현이 일반적인 인성교육, 교양교육, 전문교육의 성공적인 실현으로 이어져서 국가의 안정과 번영을 최적으로 보장하는 결과로 나타나야 한다. 공교육이 그러한 교육이 되려면 교육의 자유와 자율이 정치로부터 보장되어야 한다. 이를 Humboldt는 “국가가 학제의 구체적 문제들에 관여하지 않는 것이 국가학(Staatswissenschaft)의 결론”²¹⁾이라는 표현으로 강조하였다. 이러한 행정철학에 기초하여 독일은 초등학교에서 대학교에 이르기까지 모든 공교육의 재정을 국가가 보장하고 있다. 국가의 교육재정보장은 공립학교와 사립학교의 교육자율권 보장과 교육재정 보장의 두 중심으로 이루어져 있다²²⁾. 이는 국가의 교육재정부담이 학교의 교육자유와 교사와 학부모의 교육협력을 저해하거나 일정한 영향력을 행사하는 것으로 드러나서는 안 되기 때문이다. 독일의 연방정부와 주정부는 오늘에 이르기까지 교육재정은 국가가 보장하나 교육의 내용과 방법에는 일체 간섭하지 않는다는 Homboldt의 교육행정철학을 고수하고 있다.

그런데 우리 사회는 교육의 정치화로 몸살을 앓고 있다. 청소년을 소유하는 자가 미래를 쟁취한다. 그래서 정당은 교육에 관심을 쏟는다. 교육은 시민 개개인의 고유한 자아실현을 도와주는 활동이요 국가와 민족의 문제임에도 불구하고, 우리 사회에서 이는 정당의 정치관심으로 박제되어버리고 만지 오래다.

지난 5월 29일에 5·31 교육개혁 20주년을 기념하여 당시 교육개혁을 주도한 안병영, 이명현, 박세일 교수가 기념학술세미나를 열었다. 이 세미나에서 참석자들은 우리 사회의 지속적 발전을 위하여 교육의 틀을 새롭게 모색하여야 한다는 생각을 함께 하였다. 그 중에서 특히 두 분의 생각이 주목을 받았다. 이명현은 미래의 장기적 교육 설계를 담당할 국가교육설계 기구를 국회 산하에 설치하자고 제안

21) Wilhelm von Humboldt Werke, Bd.IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Darmstadt 1969, S.42-48, 인용은 S.47.

22) H. Becker, Qualität und Quantität. Grundfragen der Bildungspolitik. Freiburg i.B. 1968, S.118.

했다. 그리고 안병영은 정권의 수명을 뛰어넘어 장기적 관점에서 교육정책을 추진할 초당적 협의기구인 ‘미래한국교육위원회’의 구성을 제안했다. 그는 구체적으로 미래한국교육위원회에 사회 지도자, 교육계, 언론계, 시민사회, 학부모 등이 두루 참여하고 위원회 위원을 3년마다 1/3씩 교체하는 방안을 제시했다. 두분은 교육부장관을 역임한 경험으로부터 숙고되어져나온 대단히 의미있는 제안을 하였다. 교육은 시민의 기본권이다. 따라서 모두의 관심이다. 그렇기 때문에 교육이 바로 서면 성장세대가 최적으로 자아를 실현할 수 있고 나라도 잘되게 되어있다. 그러므로 이념과 당파적 관심에 휘둘리지 않고 장기적으로 교육정책을 수립하고 추진하기 위하여 초당적 기구를 둘 필요가 있다. 그 취지는 공감한다. 그러나 여기서 근본적 반성을 하지 않을 수 없다. 보다 더 잘 교육하기 위하여 국회 안에 기구를 두거나 초당적 위원회를 구성한다는 구상은 여전히 교육이 정치의 연장선상에 있는 구조이다. 그러므로 근본적 반성은 슈라이어르막허의 표현대로, 구조적으로 교육이 정치와 동열선상에 있도록 되어야 한다²³⁾. 다시 말하면 교육이 정치로부터 자유로워야 한다. 그럴 때에 교육이 교육내재적 원리와 법칙에 따라서 실현될 수 있기 때문이며 정치가 교육을 도울 수 있기 때문이다. 다만 정치뿐 아니라, 경제, 종교, 사회와 같은 교육외적인 교육관심세력들로부터 상대적 자율성을 교육이 보장받을 때에 그러한 교육은 교육내재적 원리에 따라서 바르게 정책을 수립하고 다음세대의 지속적 사회를 위한 교육으로 성공적으로 이어질 수 있기 때문이다.

4) 재설계의 기본전제 넷: 교육은 존재의 예술이다

교육은 존재의 예술이지 소유의 기술이 아니다. 존재의 전제조건은 자유이고 자율이다. 인간의 영혼은 자유의 공기를 마시며 생동한다. 자유는 독자성, 비의존성, 자발성이다. 자기자신의 비판적 이성을 사용할 수 있는 능력이고 사용하는 활동이다. 칸트가 계몽을 스스로 초래한 미성숙성으로부터의 출구(Ausgang)라고 하면서 그가 강조한 것은 자기자신의 이성을 사용하고 남의 이성애 종노릇하지 않을

23) F. E. D. Schleiermacher, *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Besorgt von Ernst Lichtenstein. Paderborn 1959, S.42.

수 있는 주관적 성숙성이었다.

자율이란 자족성이다. 자기자신의 척도를 갖고 있어서 남이 제시한 어떤 객관적 척도로 자신을 평가하지 않는 능력이다. 주관적 척도로 자신을 평가할 수 있는 능력을 도야하는 교육을 할 때에 우리는 학생을 스스로 채신하며 성장하기, 사랑하기, 관심을 갖고 귀를 기울이기, 춤추고 노래하기, 말하고 껴안기, 갖고 있는 것을 나누며 즐기, 낯선 세계를 모험하기, 자기자신의 고유한 세계를 창출하기 등의 세계 속에서 학창시절의 학문과 낭만을 만끽하도록 안내할 수 있으며, 이를 통하여 학생들은 평생 그들의 삶을 질적 행복으로 가득찬 삶으로 만들어가는 인성을 형성하게 된다. 상대적 빈곤감, 박탈감, 소외감에 사로잡혀서 삶을 낭비하지 않게 된다. 오히려 나물먹고 물마시는 호연지기(浩然之氣)에 젖어 가진자를 배려하고 위로하게 된다.

교육은 처음부터 소유와 존재 둘 가운데 어떤 것을 중심으로 삼느냐의 갈등을 빚어왔다. 교육이 지식을 학습하고 기술을 연마하여 출세하는 기능과 과정으로, 다시 말하면 교육의 실용적 가치로 이해되고 수용되어지는 곳에서 교육은 소유중심의 길을 걸었다. 이와 반대로 교육이 잠자는 영혼을 깨우고 성장세대를 전인적으로 양육하여 그가 그로부터 될 수 있는 최적의 자아를 실현하도록 도와주는 활동으로 이해되고 수용되어지는 곳에서 교육은 존재중심의 길을 걸었다. 이를 우리는 고대 그리스의 소피스트들과 소크라테스의 차이에서 보며, 공자의 경사(經師)와 인사(人師)의 구별에서 본다. 그래서 교육은 처음엔 지혜 위에 지식을 쌓는 구조를 갖고 있었다. 그러나 교육이 직업이 되고 제도화와 과학화의 길을 걸으면서 교육에서 지혜는 점점 더 변두리로 구축되어갔다. 오늘날 과학의 옷을 입은 교육학은 철학적 기초마저 쫓아내고 있다. 그리하여 철학의 기초가 결여된 교육과학은 정치의 시녀가 되어 멀리 보지 못하고 짧게 보며, 전체를 염려하지 않고 자신과 가족만 염려하며, 교육받은 결과의 경제적 가치만 따지는, 전혀 성숙하지 않은 교육관으로 무장한 시민들의 천박한 교육관심에 끌려다니고 있다.

소유는 사물과 관련이 있다. 우리는 사물을 소유한다. 사물은 구체적이어서 서술가능하다. 측정가능하고 계량가능하며 비교가능하고 평가가능하다. 어떤 척도를 만들어 표준화할 수 있다. 보다 더 좋은 제품과 그렇지 않은 제품으로 상대화할

수 있다. 사람도 객관의 도구로 처리가능하게 만들면 이미 소유의 대상이 되어 사물화된다.

존재는 그러나 체험과 관련이 있다. 우리는 체험하고 이에 의미를 부여하며 표현한다. 체험은 주관적이어서 객관적으로 서술불가능하다. 계량화할 수 없다. 절대적이기 때문에 하나의 척도로 상대화할 수 없고 평가할 수 없다. 우리는 체험의 의미를 이해하고 이를 통하여 영혼이 눈뜨고 잠재가능성을 계발하는 학생을 보며 경탄하고 칭찬하며 격려할 수 있다. 이는 학생과 교사 모두에게 주관적이기 때문에 객관적으로 평가불가능하다. 다만 간주관적으로 이해하고 공감할 수 있을 뿐이다.

존재는 측정 평가할 수 없다. 소유는 그러나 그 본질에 있어서 측정 평가의 대상으로 있다. 인간은 존재인데, 따라서 학교는 존재의 교육을 하여야 마땅한데, 인간이 소유화되고 학교는 기성세대의 소유관심이 지배하는, 그래서 성장세대에게겐 낯설고 죽을 만큼 괴로운 생활공간이 되어버렸다. 이렇게 소유화되어버린, 철학이 없고 지혜가 구축되어버린 우리의 학교교육은 다만 기성세대가 펼쳐놓은 입시준비, 취업준비, 국가의 보존과 발전에 필요한 인간자원개발 등을 위한 교육으로서 의미있을 뿐, 학생에게 의미없다. 그래서 우리의 교육현실에서는 성장세대가 자아 실현에의 주체적 관심을 포기하고 자신을 전적으로 기성세대가 만들어놓은 성장의 과정과 형식에 내던져서 자신을 외화(外化)시켜야 비로소 학교교육이 의미로 다가선다. 자신을 외화시킨 인간은 자기자신의 인격을 포기하고 그 자리를 언제나 이미 소유화되어버린 사회적 가치로 채워서 그러한 가치들이 인격이 되어버린 인간이다. 외화된 학생은 주체적 자아의 자리를 성적, 학력(學歷), 직업 따위로 포장한다. 그리하여 삶을 주관적 행복으로 가득 채울 수 있는 능력을 아예 포기하고 만다. 이렇게 인간을 외화시키는 교육은 교육의 개념 자체를 새롭게 정립하기 전에는 자체적 개선과 개혁의 노력을 아무리 기울여도 점점 더 패리되어갈 수 밖에 없다.

교육은 소유의 대상이 아니다. 우리는 교육을 소유하려하지 말고 다만 관리하려해야한다. 교육 안에 우리들 기성세대와 성장세대가 함께 들어와 있다. 교육이 전체이고 우리는 교육현상을 함께 만들어가는 부분들로 있다. 우리가 교육을 성취

해내고 있는 것이 아니라 교육이 우리 앞에서 펼쳐지고 있는 것이 되어야 한다. 교육이 성취의 대상으로 기능하게 해서는 안된다. 교육은 도야와 배양이며, 학습과 훈련이며, 성장과 발달이요 모든 것을 종합한 체험이요 생활이다. 지금의 교육을 보는 시각과 의식을 바꾸지 않는 한 교육은 앞으로도 지속적으로 축소, 변형, 패리 되어갈 것이다. 우리는 교육에 대한 소유중심적 시각을 전체적으로 존재중심적 시각으로 바뀌어야 한다.

5) 재설계의 기본전제 다섯: 인간의 교육은 전인교육이다.

‘거꾸로 교실’은 신선하다. 가르치고 배움이 즐거운 활동일 수 있다는 경험, 홀로 달리기에서 함께 달리기가 훨씬 더 재미있고 또 빨리 달리도록 만든다는 사실, 선생님이 가르치고 학생은 배우는 형식을 인터넷을 통하여 독학하고 교실에서 독학한 내용을 선생과 함께 한바탕 풀이 마당을 만들어도 좋다는 아니, 만들수록 더욱 좋다는 경험은 교육의 새로운 차원이다. 이 차원이 빛나는 것은 거기에 전인적 배움의 경험이 펼쳐지고 있기 때문이다. 교육은 본질적으로 자기교육이다²⁴⁾. 상대적 경쟁, 이에 따른 평가와 석차가 있는 교실에서 ‘거꾸로’의 자기교육경험이 오래 갈 수 없다.

거꾸로 교실에서 드러나는 현상적 특징은 개방, 공유, 참여, 협력, 그리고 자율이다. 이러한 특징은 다만 교실을 생동하게 만들지만 않는다. 학교를 생동하게 만들고 한 국가의 교육사회 전체를 생동하게 만든다. 다만 교육현상만 생동하게 만들지 않는다. 문화와 산업을, 특히 21세기의 지식창조사회를 생동하게 만든다. 우리나라의 모순된 현상, SW 강국으로 알려져 있으나, SW 분야의 활용도와 노동생산성은 세계에서 하위국가에 속하는 이 모순된 현상을 극복하게 만든다.

그러면 왜 그런 요인들이 교실을 생동하게 만드는가? 우리가 전인교육이라고 할 때에 전인은 글자 그대로 인간 전체를 자유롭게 교육함을, 온 몸으로 가르치고 배움을 의미한다. 그래서 Pestalozzi는 머리(Haupt), 가슴(Herz), 손(Hand)이 전체적으로 하나가 되어 이루어지는 3H 교육을 강조하였다. 인간은 영적, 이성적, 의

24) Hans Georg Gadamer, 손승남 역, 『교육은 자기 교육이다』 동문선 2004.

지적, 감성적, 육체적 존재이다. 18세기에 Locke는 건강한 신체에 건강한 정신이 깃든다고 했지만, BC 5세기에 Platon은 “아름다운 신체가 신체의 아름다움으로 영혼을 선하게 만드는 것이 아니라, 선한 영혼이 영혼의 선함으로 신체를 비로소 아름답게 만든다”²⁵⁾고 했다. 체육은 비록 강제로 가르쳐도 몸에 해롭지 않으나, 노예의 상태로 강제로 주입되는 지식은 결코 정신적 지주로 기능할 수 없다²⁶⁾. 그래서 그는 Homer 시대의 교육과정인 음악과 체육을 인간 교육의 기본적 기초적 교육과정으로 강조하면서 먼저 음악을 가르치고 그 다음에 체육을 가르치라고 했다. Sophist들이 백년 동안이나 유용한 지식을 가르치며 아테네를 지배한 후에 등장한 Sokrates는 잠자는 영혼을 아프게 자극하여 각성시키는 것을 교육으로 생각했다. 그러한 의미에서 그는 그 자신의 고백처럼 아무 것도 모르며 지식을 가르친 적이 한번도 없으나, 인간에 대한 교육적 사랑(eros)에 사로잡혀 끊임없이 질문하는 자가 됨으로써 인류의 위대한 스승이 되었다.

오늘날 과학은 이미 단지 과학이 아니다. 20세기까지만 해도 과학은 이해, 발견, 설명, 관찰, 분석, 인식이었다. 그러나 오늘날 과학은 현실의 변화를 의미하게 되었다. 그리하여 결정의 필연성은 항상 인식의 가능성보다 더 앞서가고 있다. 인간은 점점 더 많이 그리고 모르는 상태에서 결정하며 살고 있다. 그리하여 삶과 삶의 간격은 점점 더 깊고 넓어지고 있으며 결정의 결과는 점점 더 위기로 다가오고 있다. 이 간격을 인류의 지성들은 이미 70년대 말에 ‘인류의 딜렘마’²⁷⁾로 표현하였다. 과학은 급속하게 발전하는데, 인류의 학습속도는 이를 따라가지 못한다. 그리하여 학습한 것과 과학이 펼쳐놓은 것 사이의 간격은 점점 더 벌어지고 있다. 이를 극복하기 위하여 인류는 새로운 학습방법을 학습하지 않으면 안된다. 한 마디로 선취적이고 참여적인 학습이라 칭할 수 있는 이 학습방법은 모든 형태의 상대적 경쟁과 비자발적 학습과는 아무런 관계가 없다. 새로운 학습은 전인교육의 마당에서만 효율적으로 이루어질 수 있다.

전인교육으로 이름난 국가와 교육기관은 많다. 이스라엘의 권위있는 교육기관

25) Platon, Politeia 403d. Platon의 문장을 현대적 의미로 풀어 썼다.

26) Platon, Politeia 536e.

27) Aurelio Peiccei(Hrsg), Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Club of Rome. Wien 1979.

인 ‘이스라엘 예술 과학 아카데미’(Israel Arts and Science Academy)는 독특한 ‘영재교육’으로 유명하다²⁸⁾. IASA는 학생을 다음과 같은 3단계로 선발한다: 1단계 - 관심분야와 여가활동내용, 2단계 - 지적 호기심과 그 집중정도 면접, 3단계 - 3일간의 기숙사 생활을 통한 사회성 평가. 학생선발과정에 학업성취도의 측정평가는 없다. 고난이도 문제풀이와 선행학습에 매달리는 우리의 영재학교 입시완 전혀 다르다. 리더십, 사회적 책임감, 민주적 사고, 그리고 재능을 발휘할 수 있는 끼 등이 선취적 성취를 예견해주는 높은 변별력으로 작용한다. 따라서 선발은 간주관적으로 이루어질 수밖에 없으며 평가는 절대적일 수밖에 없다. 이미 선발의 형식에서부터 전인교육이 펼쳐지고 있다.

세계에서 행복지수가 가장 높은 국가인 덴마크의 에프터스콜레(efterskole), 모든 중등교육의 목적을 ‘일반적 인간도야’(Allgemeine Menschenbildung), 다른 말로 표현하면, 보편적 인성교육에 두고 있는 국가인 독일의 발도르프학교(Waldorfschule)나 오펜발트슐레(Odenwaldschule), 그리고 프랑스의 새로운 학교(Ecole nouvelle)는 모두 전인교육을 베푸는 학교들이다. 독일의 게라 시에 있는 자벨 김나지움(Zabel Gymnasium)이 125주년을 맞아 학생들에게 Zabel Gymnasium 하면 떠오르는 단어가 무엇이나? 물었다. 그 대답은 마음껏 달리기, 마음으로부터 우리나라는 가르침, 공동체적, 역사적, 창의적, 음악적, 미래지향적이라는 말들, 자연과학, 유대, 희망, 스포츠, 최고, 관용, 전통, 책임, 협력작업, 교육의 엘리트 등, 다양했다.

여기서 우리 교육의 현주소를 생각하게 된다. 우주 인식의 오래된 유형 중에 만물이 7원리로 현존하고 있다는 7 헤르메스의 원리가 있다²⁹⁾. 7원리는 다음과 같다: 우주만물은 정신이라는 정신의 원리, 우주와 개인은 구조적으로 하나로기적 관계라는 하나로기의 원리, 만물은 움직인다는 운동의 원리, 만물은 모두 양극으로 이루어져있다는 양극성의 원리, 만물은 나오고 들어가며 올라가고 내려가며 좌우 대칭으로 흐른다는 리듬의 원리, 만물은 운동의 법칙 아래서 현존하기 때문에 원인과 결과의 관계에 있다는 인과성의 원리, 그리고 만물은 양성으로 구성되어있다

28) <http://www.excellence.org.il/eng/Index.asp?CategoryID=154>.

29) Robert B. Osten(Hrsg), Kybalion - Die 7 hermetischen Gesetze. Hamburg 2007.

는 성의 원리. 우리는 이 원리를 학생에게 잘 주입하여 시험칠 수 있다. 그러면 학생은 책에 있는 것만을 바른 가르침(orthodoxie)으로 학습하고 그 외의 다른 생각은 바르지 못한 가르침으로 전제하고 아예 학습할 생각조차 안한다. 그러나 양극성의 원리에는 모든 진리는 다만 절반의 진리일뿐이며, 모든 역설은 합일에 도달할 수 있고 모든 극단은 서로 만날 수 있다는 인식을 담고 있기 때문에 7원리 자체가 그러한 학습방법과 인식내용을 거부하고 있다. 또한 학생은 열린 학습을 통하여 이미 제시되어 있는 내용보다 더 깊이 볼 수 있고 더 다르게 나갈 수 있다. 그리고 그러한 교실에서 창조의 정신이 빛난다.

여성가족부 김희정 장관에 의하면 해마다 약 6만명의 ‘청소년이 학교 밖 청소년’이 되고 있다. 그 중에서 약 8만명이 대안시설에 다니고 있는 것으로 확인되고 있으며 약 28만명은 학교 밖에서 무엇을 하고 있는지 그 행태가 전혀 확인되지 않고 있다³⁰⁾. 비록 학교 밖 청소년은 아직 되지 않았으나, 학교 안에서 언제나 이미 영혼을 잃어버린 청소년들은 몇 명이나 될까? 왜 그들은 그렇게 현존하고 있는가? 이는 한 마디로, 전인교육이 이루어지지 않기 때문이다. 인간은 영적 존재여서 영적 체험에 동반되어진 이성의 준동은 그대로 지금까지 걸어온 길을 바꾸고 자신의 존재의 집을 새롭게 짓는 의지와 감성으로 표현된다. 그러므로 교실에서 농도 짙은 전인교육이 항상 가능하게 해야 한다.

4. 맺는 말

우리는 지금까지 지속가능한 사회를 위한 교육을 재설계하기 위한 근본적 전제들로 인간중심의 국가교육, 절대경쟁의 교육, 교육의 상대적 자율성 보장, 존재의 교육, 그리고 전인교육을 살펴보았다. 근본적 전제들의 목록을 더 생각해 볼 수도 있다. 그러나 이 다섯 전제들 위에서 우리 교육의 집을 다시 설계한다면, 현재 안고 있으며 우리의 다음세대에게도 위기로 작용하고 있는 사회적 교육질병들을 근본적으로 치료하고 현재의 세대에게뿐만 아니라 다음세대에게도 건강하고 행복한

30) KBS 1 라디오 ‘안녕하십니까 홍지명입니다’, 2015.5.13.

국가를 계속하여 물려줄 수 있는, 지속가능한 사회를 위한 충분히 좋은 교육을 펼쳐갈 수 있을 것이다.

여기서 말을 맺기 전에 나는 어떻게 펼쳐갈 것인가를 생각해본다. 우리는 필연적으로 보다 더 잘 교육하기 위하여 근본적 전제들을 비롯하여 여러 가지 교육의 제도들, 형식들, 틀들을 만들고 이를 실천에 옮길 것이다. 그 과정에서 우리는 이것 저것을 섞게 된다. 인간중심의 국가교육과 절대경쟁의 교육을 섞고, 존재의 교육과 전인교육을 섞게 된다. 그리고 이것들을 모두 교육의 상대적 자율성 보장의 행정 원칙 아래서 펼칠 수 있다. 그러면 교육은 엄청나게 빛날 것이다. 그런데 종래의 저 문제 많은 교육은 도대체 어떤 모양으로 섞어져 왔기에 빛나긴 커녕 더욱 복잡하고 심하게 썩어졌는지, 다른 말로 표현하면, 패리되어졌는지 묻게 된다. 두 가지 가능한 경우를 생각하게 된다.

섞으면 빛난다. 그러면 더욱 빛나기 위하여 더 섞는다. 그리고 더욱 빛난다. 섞으면 썩는다. 한번 썩으면 더욱 썩게 되고 계속하여 썩는다. 그리하여 썩어가는 과정을 벗어날 수 있는 능력 자체를 상실하게 된다.

오늘날 우리는 혼용, 융합, 융해의 시대를 살고 있다. 융합은 다만 스마트폰 같은 첨단기기에서 빛을 발할 뿐 아니라, 자연과학과 인문학의 섞임 같은 창조적 전문인재양성의 고등교육에서도 빛을 발하기 때문에 현대를 융합의 시대라고 하면서, 학제에 융합을 도입하고 연구와 교육에서도 이를 활짝 열어놓는다. 디자인에 철학을 붙여놓고 눈으로 듣고 귀로 보며 공간의 트임과 막힘을 열어놓고 섞어놓아 생명이 숨쉬게 한다.

다시 교육으로 돌아가서 섞어서 빛나는 경우와 섞어서 썩는 경우를 살펴보자. 위에서 거론한 교육을 근본적으로 재설계하기 위한 전제들은 섞으면 섞을수록 더욱 더 빛나게 되어있다. 인간중심의 교육을 절대적 경쟁과 평가의 형식과 섞으면 빛나게 되어있다. 그러나 인간중심의 교육을 한다고 하면서 이를 상대적 경쟁과 평가의 잣대로 섞으면 썩는다. 썩는다는 것은 교육이 패리되어지고 본래의 목적으로부터 멀어져버린다는 말이다. 인성교육을 진흥하겠다면서 법제화한 것도 잘못 섞어서 썩도록 하는 경우이다. 인성교육이 썩으면 그 바탕 위에서 이루어지는 모든 교육이 잘 이루어질 수 없게 될 것임으로 법의 발효를 최소화하고 학교를 인성

교육이 가능한 마당으로 쇄신하는 것이 국가에 절대적으로 이롭다.

그러면 어떤 경우에 섞으면 빛나고 어떤 경우에 섞으면 썩는가? 동질적인 것들을 섞으면 빛나나 이질적인 것들을 섞으면 썩는다. 본래 교육에 속하는 것들, 본질적으로 교육에 처음부터 들어있는 것들을 섞으면 빛난다. 그러나 교육외적인 것들, 교육 비본래적인 것들을 교육본래적인 것들과 섞으면 썩는다. 우리는 이렇게 말할 수 있다. 교육현상에서 보다 더 잘 교육하겠다고 하면서 섞었을 때에 썩으면 이는 잘못 섞었음을 알려주는 징표이니, 즉시 섞기를 멈추어야 한다. 그리고 잘못 섞은 교육 비본래적인 것들을 본래적인 것들로부터 가려내어 제거하고 본래적인 것들로만 다시 섞어야 한다. 그러면 빛날 것이다. 교육의 역사를 돌아보면, 다양한 새로운 교육의 시도들이 빛나는 곳에서 우리는 이러한 사례를 풍부하게 확인하게 된다. 교육내재적이고 교육본래적인 것들을 잘 섞어서 교육을 빛나게 하는 행정은 지속가능한 사회를 위한 교육의 근본적 재설계의 또 하나의 필수불가결한 전제조건이라 하겠다.

<국문초록>

지속가능한 사회를 위한 교육의 근본적 재설계

현재의 우리 사회는 지속가능한 사회가 아니다. 새로운 지속가능한 사회를 실현하려면 교육의 구조를 근본적으로 바꿔야 한다. 근본적이란 우리 교육을 새로운 바탕과 척도 위에서 새롭게 세우자, 개혁이 아니라 혁명을 하자는 말이다. 그렇지 않고는 지속가능한 사회를 실현가능하게 하는 교육은 불가능하기 때문이다.

이 글에서 필자는 지속가능한 사회를 위한 교육을 재설계하기 위한 근본적 전제들로 인간중심의 국가교육, 절대경쟁의 교육, 교육의 상대적 자율성 보장, 존재의 교육, 그리고 전인교육을 살펴보았다. 근본적 전제들의 목록을 더 생각해 볼 수도 있다. 그러나 이 다섯 전제들 위에서 우리 교육의 집을 다시 설계한다면, 현재 안고 있으며 우리의 다음세대에게도 위기로 작용하고 있는 사회적 교육질병들을 근본적으로 치료하고 지속가능한 사회를 위한 충분히 건강하고 좋은 교육을 펼칠 수 있을 것이다.

광복 70주년, 지속가능한 사회를 위한 교육의 재설계

- ‘시민교육의 일상화’를 제안한다 -*

김민호(제주대학교)

I. 서론

이 섹션은 광복 70주년을 맞아 우리의 교육이념에 대한 반성과 함께 앞으로 우리가 추구해야 할 교육이념을 탐색하는 자리이다. 특히 우리가 지속가능한 미래 사회를 추구한다면 이제껏 소홀히 다뤄왔던 교육이념은 무엇인지, 어떤 교육이념을 보다 강화해야 할지를 논의해야 할 것으로 생각한다.

눈치 챌겠지만 광복 70년이란 지난 과거에 대한 평가, 지속가능한 사회라는 미래사회에 대한 전망은 사실 오늘날 우리의 삶의 모습을 어떤 눈으로 보느냐와 무관하지 않다. 오늘의 교육에 대한 문제의식 여하에 따라 과거에 대한 성찰과 미래에 대한 전망이 달라질 수 있다(이홍우, 1990). 오늘 이 자리에 누가 서 있든, 그가 하는 얘기는 결국 그 사람의 오늘날 우리 교육이념에 대한 문제의식을 드러낼 것이다. 그만큼 화자에 따라 다양한 논의가 가능한 매우 폭 넓은 주제이다. 필자가 한국 교육학회의 주제 강연 요청을 즐겁게 수락한 이유도 이러한 자유로운 논의 구조 때문이라 할 수 있다.

하지만, 오늘 이 자리에서의 논의는 지난 70년에 대한 평가와 향후 미래사회에

* 2015년 6월 10일 수원시 평생학습관에서 개최 예정이었던 시민교육 심포지움의 기조 발제문(김민호, 시민교육의 일상화: 의미, 조건 및 과제)에서 부분 발췌, 수정하였음.

대한 전망을 수미일관한 논리로 전개할 것을 요구한다. 과거에 대한 평가와 미래에 대한 전망이 따로 논다면 청중은 이내 실망하고 말 것이다. 어떤 화자든 이번 교육학회 연차 학술대회의 주제인 ‘지속가능한 사회’라는 틀 안에서 우리 ‘교육이념’의 과거를 회고하고, 현재를 진단하며, 미래를 전망해야 할 상황이다. 그만큼 화자의 논의는 지속가능한 사회 담론 안에 갇혀들고 만다. 오늘의 논의가 기대만큼 자유롭지 않은 상황이다. 주제 강연을 수락하고 원고를 준비하며 든 생각이다.

더구나 ‘교육이념’에 대한 논의는 어찌 보면 교육철학을 공부하는 학자들의 고유한 탐구영역인데, 교육철학회 회원도 아닌 사람이 겁도 없이 덜커덕 주제 강연을 수락하고 말았다. 분과학회장들에게 오늘의 학술대회 주제와 관련해 하나씩 의뢰하는 상황이라는 사무국의 요청에 현재 한국평생교육학회장이라는 책임감 때문에 받아들였던 것이다. 결국 오늘 교육이념에 대한 필자의 논의는 필자의 교육적, 학문적 경험의 한계 안에서 다뤄질 수밖에 없다. 교육철학자의 전문적 논의라기보다 1966년 초등학교에 입학해서 지금까지 50년간 ‘학교’ 울타리 안에서 대부분의 시간을 보냈고, 또 대학과 대학원 시절 학교교육의 한계에 대한 문제의식 때문에 ‘학교 밖 교육’에 상대적으로 보다 많은 실천적, 학문적 관심을 기울이기 시작해 이제껏 ‘평생교육학자’로서의 정체성을 유지해온 한 사람의 논의에 그친다. 오늘 필자의 교육 이념에 대한 논의는 이돈희(1996)의 구분에 따르면 ‘한 나라의 교육이 언젠가는 궁극적으로 달성해야 하는 먼 목표’로서의 교육이념이나, ‘현실적으로 진행되는 모든 수준의 활동이나 실천적 원리에 대한 교육적 판단의 가치기준’으로서의 교육이념이기보다 ‘현실적 교육의 이면에서 작용하는 의식구조를 뜻하는 이데올로기’로서의 교육이념에 가깝다.

필자는 이 강연을 통해 ‘지속가능한 발전’이라는 옷이 세계적으로는 유행하지만 아직은 우리 사회 구성원들이 선택하지 않고, 우리 몸에도 맞지 않아 그대로 입을 경우 상당히 불편할 것임을 지적하고 우리 몸에 맞게 고쳐 입을 것을 제안하고자 한다. 특히 우리의 몸, 곧 우리의 삶과 교육현실을 되돌아 볼 때 무엇보다 ‘경쟁적 개인주의’ ‘집단 이기주의’가 우리의 교육활동을 지배해 왔기에, 진정 ‘지속가능한 사회’로 나아가려면 대안적 교육이념으로 ‘시민성’을 내세워 이를 일상 속에서 작게나마 실천하는 게 중요함을 강조하고자 했다.

II. 지속가능한 발전, 세계시민에 대한 성찰

언제부터인지 몰라도 우리나라에서도 ‘지속가능한 발전,’ ‘지속가능한 발전을 위한 교육’이란 표현을 사용해 오고 있다. 그리고 이번 연차학술대회 준비위원회에서도 ‘지속가능한 사회’를 한국교육학회 학술대회의 중심 주제어로 선정했다. 이번 학술대회의 주제 선정은 지난 5월 인천에서 열린 세계교육포럼(WEF) 2015와 무관하지 않다고 본다. WEF 2015는 유네스코 중심의 ‘모든 이를 위한 교육(EFA)’ 운동의 성과를 확인하고 향후 15년간 국제사회가 교육의 양적, 질적 발전을 위해 노력해야 할 의제와 행동강령을 정하는 자리였다. 구체적인 행동강령은 향후 유엔에서 다시 논의하기로 하고 그 결정을 미뤘다. 하지만 WEF 2015 전체회의의 5개 대주제 가운데 하나가 ‘2015년 세계교육포럼 이후 교육이 지속가능한 발전에 어떻게 기여할 것인가?’라는 점, 유네스코가 ‘모두를 위한 교육’의 7대 의제의 하나로 ‘세계시민교육과 지속가능한 발전을 위한 교육’을 제안 한 점(유성상, 2015) 등에 비추어 볼 때, 한국교육학회는 물론이고 향후 한국교육학회 산하 여러 분과 학회들에서도 ‘지속가능한 발전을 위한 교육’ ‘세계시민교육’ 등을 학술적 의제로 놓고 본격적인 탐구에 돌입할 것으로 여겨진다.

사실 지속가능한 발전은 1980년대 후반 이래로 국제사회의 중요한 화두였다. 1980년대 후반 ‘환경과 발전에 관한 세계위원회’(The World Commission on Environment and Development)가 발전을 도모하면서 동시에 환경을 보호하겠다는 뜻에서 제안한 개념이다. 1992년 남미 리오데자네이로에서 열린 세계정상들의 ‘리오선언과 의제 21’(the Rio Declaration and Agenda 21)은 빈곤퇴치도 중요하나 지속가능한 발전을 위해 자연환경 보호의 중요성을 우선적 과제로 제시했다. 지구 생태계를 보전하기 위한 지구적 차원의 협력을 강조했다. 이후 2002년 아프리카 요하네스버그에서 열린 세계정상회의는 지속가능한 발전을 새로운 패러다임에서 접근했다. 환경보호를 최우선 가치로 여기던 리오 패러다임을 벗어나려 했다. 지속가능한 발전을 위해서는 지역사회, 국가, 국가 연합, 그리고 지구적 차원에서 환경보호와 함께 경제발전과 사회발전을 동시에 이뤄가야 함을 선언했다. 빈곤의 완화, 인권, 평화와 안전, 문화 다양성, 생물다양성, 안전한 음식, 깨끗한 물과 공

중위생, 재생 가능한 에너지, 환경 보전과 자연자원의 지속가능한 사용 등을 연계하였다. 현재 그리고 미래의 모든 사람들의 보다 나은 삶의 질을 추구했다. 요컨대 인간의 자연에 대한 정복적 가치관, 인간과 인간 사이의 무한 경쟁, 경제적 양극화 등의 문제를 넘어 인간과 자연의 조화와 균형, 인간 사회에서 정의의 실천, 경제적 생존 가능성 등을 함께 추구한 것이다. 나아가 지속가능한 사회를 세계 질서 속에서 모색했다. 환경을 지구적 차원에서 인식하고 세계적 불평등에 대한 개인적, 집단적 책임을 자각하려 했다.

지속가능한 발전을 위한 교육(ESD) 역시 유엔의 적극적 노력(the UN Decade of Education for Sustainable Development, 2005-2014)으로 이미 전 세계에 퍼져 나갔다. 그 이전에도 유엔은 ‘지속가능한 발전을 위한 교육’(ESD)을 실천하기 위해 새천년 발전 목표(MDGs)에서 초등 수준의 보편교육을 강조했고, '세계교육포럼 다커 선언'(the Dakar Framework for Action, 2000)에서는 ‘모두를 위한 교육’(EFA, education for all)의 실천을 강조했다. 이제껏 교육에서 소외되었던 이들을 위해 모든 수준에서 모든 형태의 교육을 전달할 수 있는 이른바 평생학습체제 구축을 요구했다. 뿐만 아니라 지속가능한 발전을 위한 교육에서는 지속가능한 미래를 위해 요구되는 가치관, 행동 및 생활양식 등을 함양하고자 했다. 장기적 관점에서 현재와 미래의 경제, 자연환경 그리고 모든 공동체의 보다 나은 삶 간에 균형과 통합을 결정하는 방법을 배우도록 했다. 유엔(the UN Decade of Education for Sustainable Development, 2005-2014)은 다음 네 가지 영역에서 지속가능한 발전을 위한 교육을 추구했다. 첫째, 기초교육의 촉진 및 향상이다. 단지 글을 읽고 쓰고 셈하는 기초 문해 만이 아니라 지속가능한 삶의 방식을 추구하는 지식, 기술, 가치관 및 관점을 공유하고, 지역사회에 공적으로 참여하고 의사결정을 하는 역량을 키움으로써 지역사회 스스로 지속가능한 발전을 성취하도록 돕고자 했다. 둘째, 지속가능한 발전을 위해 기존의 모든 수준의 공식 교육에서 교육의 방향을 재설정하고자 했다. 지속가능성(sustainability)에 내포된 사회적·환경적·경제적 지식, 기술, 관점 및 가치들을 국가의 모든 교육정책, 프로그램 및 실천 속에서 구현하려 했다. 셋째, 모든 사람들이 사회적, 환경적, 경제적 이슈를 지구적 차원에서 이해하고 삶터와 일터에서 지속가능한 삶을 살아가도록 하려면 공식적인

교육만이 아니라 지역사회 교육과 미디어의 역할이 중요함을 강조했다. 넷째, 사회의 모든 분야에서 노동자들이 지속가능한 방식으로 일하는 데 필요한 기술을 갖추도록 특별한 훈련 프로그램을 제공하고자 했다

(<http://www.unesco.org/education/tlsf/extras/img/DESDbriefWhatisSD.pdf>)

한편 지난 5월 인천에서 열린 세계교육포럼은 ‘세계시민교육’을 전 세계가 향후 15년간 추진해야 할 교육 의제로 선정했다. 그러나 이 때 권력과 권위를 어떻게 분배하는 게 바람직한지 문제가 생긴다. 세계시민과 국가시민, 지역시민 중 무엇을 우선할 것인지 권력과 권위를 두고 세계 사회, 국가, 지역사회, 가정 혹은 학교 간 적대적 경쟁을 하기 때문이다(Heater, 2004: 329). 사실 ‘전체는 부분보다 더 크다. 또한 전체는 그 부분들의 단순한 합보다도 더 크다’(프란치스코 교황, 2014: 181). 따라서 학습자는 자신의 정체성을 숨기지 않고 자신의 독특한 개성을 보존한 채, 공동체에 진심으로 통합되어야 한다. 세계시민이 되는 게 마땅하다. 다만 공동체 모형을 모든 부분들이 중심에서 똑같은 거리에 있는 구체(球體)로 상정해서는 곤란하다. 이 경우 각 부분들 간에는 어떠한 차이도 없게 되고, 지역시민으로서의 고유한 정체성이 사라지기 때문이다. 오히려 각 부분의 고유성은 존중되어야 한다. 지역시민의 정체성이 살아나야 한다. 그 결과 공동체는 다면체(多面體) 형상을 띠어야 한다. 서울에 거주하는 시민과 제주에 거주하는 시민이 대한민국 국민이자 세계시민이긴 하더라도 각각 서울 시민, 제주 시민으로서의 고유한 정체성과 지역 사회 여건에 따른 시민적 권리와 책무를 감당해야 한다. 이 점에 비추어 각 지역의 전통 문화 속에 남아 있는 공동체성(예컨대, 제주 어느 마을에서는 매월 첫 일요일 마을 주민 모두가 함께 모여 밥을 먹고, 매년 어버이날에는 자손들이 고향을 방문해 고향 어르신께 음식을 대접하는 전통을 이어가고 있다), 자연친화적 지혜를 발견하고 유지 발전시키는 일에 관심을 기울일 필요가 있다.

그러나 유엔 주도의 지속가능한 발전을 위한 교육, 세계시민교육은 전 세계의 교육을 하나의 틀 안에 가둘 위험(global architecture of education)이 존재한다(Breidlid, 2013). 이른바 ‘지속가능한 발전을 위한 교육’이 지향하는 ‘세계시민’이 마치 오늘날 인류가 추구해야 할 보편적 인간인 것처럼 오해할 가능성이 있다. 물론 세계시민교육이 지닌 세계 사회의 통합이라는 긍정적 측면을 간과할 수 없다.

하지만 세계시민이 다분히 서구사회의 인식론에 바탕을 두고 있음을 부인하기 어렵다. 합리적 개인들이 계약으로 맺은 사회의 형태를 개인보다는 집단의 가치를 앞세우는 전통을 지닌 남반부 사회에 적용하기엔 한계가 있다. 자연에 대한 과학주의적 태도보다는 영적 인식을 키워온 집단에게 ‘기술에 대한 낙관주의’를 바탕으로 소비를 정당화하고, 교육을 지구적 차원에서 하나로 구조화하는 일은 온당치 않다(Helena, 2007). 지구촌 내 각 지역은 지역 나름의 독특한 사상을 바탕으로 다양한 현안과 조건을 지니고 있기 때문이다.

사실 지금까지 소개된 ‘지속가능한 발전을 위한 교육’은 우리나라 사람들의 현실에 적합했다기보다는 환경보호에 민감했던 선진국 사람들의 생활 조건을 반영한 측면이 강했다. 그만큼 우리나라 교육자들은 지속가능한 발전을 위한 교육 이론에 대한 이해 부족을 내세워 지속가능한 발전을 위한 교육의 실천을 망설이거나, 전문가주의의 함정에 빠지는 일이 적지 않았다. 교육자들이 지역사회에서 활발하게 전개하고 있는 다양한 평생학습 또는 평생학습 지원 활동의 실재를 거부하고 뭔가 별도로 이상적인 평생학습 모형을 구안해야 옳은 것으로 착각하게 만든 것이다. 하지만 지금 우리에게 요구되는 일은 정교한 교육이론을 만들거나 이를 적용하기보다는 지역의 평생학습 현실에 대한 당당함과 자신감을 갖는 일이다. 지역 안에서 학습을 살아가는 학습자들의 실재를 존중하는 것이다. ‘지속가능한 발전’을 보편적 교육이념으로 삼아 우리들의 교육활동을 우리의 삶의 현장으로부터 떼어 놓아서는 곤란하다. ‘지속가능한 발전을 위한 교육’이 추상적 개념이 아닌 구체적 현실로 다가와야 한다. 이를 위해 지속가능한 발전을 위한 교육의 구체적 사례들을 발굴 및 확산하는 일은 지속가능한 발전을 위한 교육의 이념 보급보다 우선되어야 할 것이다. 물론 지속가능한 발전을 위한 교육에 관한 이론적 작업이 불필요한 것은 아니다. 복잡하고 다양한 사례들을 단순 명료하게 정리하고, 정리된 개념이나 이론을 가지고 훨씬 더 많은 사람들의 변화를 유도할 수 있다. 하지만 이론이 실제와 동떨어져 지속적인 대화를 하지 않을 경우, 이론은 말만 내세우는 궤변의 세계에 떨어질 수 있다. 따라서 ‘실재가 생각보다 중요하다’(프란치스코 교황, 2014: 179)는 원칙 아래 가정, 마을, 직장, 단체 등 여러 실천 현장에서 국가나 자본에 휘둘리지 않고 주민 스스로 지속가능한 발전을 위한 교육에 참여하고 있는 다양한

사례들을 찾아내, 누구나 쉽게 이해할 수 있도록 기록 정리하고, 이를 다양한 매체를 통해 널리 알림으로써 많은 초심자들이 지속가능한 발전을 위한 교육의 사례를 본받아 따라오게 하는 것이 필요하다.

지속가능한 발전을 위한 교육의 구체적 사례를 찾는 일 못지않게, 우리 사회의 지속가능한 발전을 무엇으로 인식할 것인지, 지속가능한 발전을 가로막는 요인은 무엇인지에 대한 사회구성원 간 공감대 형성이 필요하다. 다시 말해 지속가능한 발전을 우리의 현실적 조건에 알맞게 주체적으로 재해석하는 일이 필요하다. 국가 차원에서 본다면, 남북의 분단과 휴전, 경제적 양극화와 빈곤의 대물림, 저출산·고령화와 가족의 재생산 기능 약화, 세대 및 계층 간 갈등과 소통의 단절, 경쟁적 사회구조와 사회적 공공성의 약화, 소비적 개인주의와 공동체 문화의 붕괴 등이 우리 사회가 넘어가야 할 과제라 할 수 있다. 지역사회 차원에서 지속가능성을 가로막는 요인들로는 각종 난개발과 환경 파괴, 혈연·지연·학연 등의 연고 패권주의, 관 지원 사업의 지나친 확대에 의한 민간 영역의 자생력 약화, 서구화 바람에 의한 지역 전통문화의 약화 등을 들 수 있다. 동북아시아 지역의 긴장과 경쟁, 다국적 자본의 세계화와 경제적 종속, 저개발 혹은 개발도상국가에 대한 경제적 침략, 아시아 이민의 확대 및 인종적·문화적 차별, 과학·기술의 발달과 문화적 다양성 약화 등은 지속가능한 국제사회로 나아가기 위해 국제사회에서 풀어야 할 과제들이라 할 수 있다.

필자는 오늘날 우리 사회가 직면한 지역사회, 국가 및 국제사회 차원의 여러 과제들을 해결하고 지속가능한 사회로 나아가는 데 무엇보다 시민성 교육(citizenship education)이 가장 중요하다고 본다. 지역사회 시민이든, 국가나 세계사회의 시민이든 올바른 시민성을 형성함으로써 해당 공동체가 당면한 문제들을 현명하게 풀어갈 수 있다고 보기 때문이다. 특히 교육의 사회정치적 목적 세 가지에 비추어 볼 때(Labaree, 1997), 우리 사회는 이제껏 교육을 사회의 경제기반을 효율적으로 강화·확대하거나, 사회 구성원 개개인에게 사회적 계층이동의 개방된 통로를 마련하는 데 주력하였을 따름이지, 민주사회를 지속적으로 유지·발전시키는 데는 상대적으로 크게 소홀했다. 지난 세월호 사건의 발생 및 수습과정이나 이번 메르스 전염병의 대처 과정, 그리고 최근의 학력 위조사건 등에서 알 수 있듯

이, 우리 사회 구성원들은 경쟁적 사회구조 속에서 자신의 학력 수준을 향상시켜 좋은 대학에 진학하거나 경제사회가 요구하는 직업 역량 개발에 집중할 뿐, 사회 구성원의 한 사람으로서 공적 책임을 자각하고 실천하는 데는 상대적으로 매우 미흡했다. 학교교육이든 학교 밖 교육이든 우리 사회는 인적 자본의 개발에는 주력하였고 사회적 자본의 개발에는 무관심했다.

Ⅲ. 이 시대가 요구하는 좋은 시민

오늘날 우리 사회는 1980년대 후반 권위주의 체제로부터 정치적 민주화를 형식적으로 확보한 뒤, 정치만이 아니라 경제·사회·문화 영역 등에서 실질적 민주화를 위해 몸부림치고 있다(최장집, 2010). 특히 지역의 시민단체들은 국가와 시장중심의 헤게모니를 견제하고, 시민사회의 지평을 지역으로까지 확대하는 데 주력하였다. 그 결과 지역에서는 기초자치단체 혹은 아파트단지를 단위로 풀뿌리 민주주의를 실현하기 위한 ‘주민자치운동,’ 마을만들기, 협동조합의 조직화 등 공동체적 삶을 가꾸어가는 ‘지역공동체운동,’ 국가와 자본 주도의 지역개발 과정에서 지역 주민의 생존권, 건강권, 환경권, 인권 등을 지키기 위한 ‘지역개발 반대운동’ 등이 곳곳에서 전개되었다. 한편 우리 나라의 기초자치단체들은 2001년부터 ‘평생학습도시’ 사업을 추진하면서 학습동아리, ‘누구나 학교,’ ‘학습 등대,’ 교육봉사 등 ‘학습공동체운동’을 전개하였다. 이처럼 우리 사회의 지역 주민들은 시민단체 활동에 참여하거나 지역사회의 다양한 학습 프로그램에 참여하면서 나뉠대로 시민성을 학습해 왔다. 사적 이해관계를 넘어 공존과 공익, 타인에 대한 배려 등을 학습하고 있다. 특히 지난해 세월호 참사나 올해 ‘메르스’ 사태를 겪으면서 우리 사회 구성원들의 시민적 책임감은 한층 높아졌다.

하지만 좀 더 깊이 파고들어가 보면 우리 사회는 ‘아직도 국민시대’다. 국가가 앞장서서 각성하던 시민을 ‘국가개조’라는 수직적 그물망을 통해 다시 ‘국민’으로 귀속시키려 한다. 세월호 사태 해결의 책임과 권리를 국가에 양도하고 시민은 그냥 관객으로 머물라 한다(송호근, 2015: 336-340). 주민자치운동, 지역공동체운

동, 학습공동체운동, 심지어 지역개발반대운동 등 시민사회 영역 안에서 주민들이 자발적이고 적극적으로 쌓아 온 삶의 토대가 부지불식간에 국가와 거대 자본의 재정 지원과 보상 등을 통해 결국 국가나 자본에 의존해야만 하는 허약한 구조로 변질될 우려가 있다. 송호근(2015: 340)의 표현대로 자칫 “시민성 배양의 기반이 토막날” 위기에 있다. 정신 똑바로 차리고 시민으로서 우리가 서 있는 자리, 우리가 가고 있는 길을 냉정하게 성찰하지 않는다면, 민주사회, 시민사회, 공동체사회 등의 가치를 실현시키기란 어려운 일이 될 수 있다.

오늘날 우리사회가 기대하는 좋은 시민(good citizen)이란 ‘지역사회 시민’이다. 사실 1990년대 이후 지방자치의 정착 과정에서 지역의 생활과 관련한 현안에 대한 관심이 높아지며 지역의 시민운동 차원에서 지역사회 시민에 관한 관심이 커졌다. 특히 신자유주의적 세계화의 흐름 속에서 지역 경제의 자생성과 문화적 정체성이 급격히 약화되고, 국가 권력이 지자체와 협력하며 이른바 국책사업을 거의 일방적으로 밀어붙이는 상황(한국일보 2014.10.24)에서 강정 해군기지 건설반대 투쟁이나 밀양 송전탑 설립 반대운동 사례처럼 지역사회 곳곳에서 시민적 저항이 나타났다. 또는 서울의 열린사회시민연합은 지역사회의 풀뿌리 시민운동, 지역사회 활동, 자원봉사, 주민자치, 시민교육 등에 눈을 돌렸다. 다양한 문화단체, 청년들이 신자유주의에 맞서는 새로운 삶의 형식을 지역을 기반으로 구체적 일상 안에서 실험하고 있다. 예컨대, ‘00은대학’(2009년-2014년)과 광주의 ‘창의예술학교’(2013년-2015년 현재)(정경운, 2015), 광주남구 ‘알토리운동’(2012년-현재)(민문식·임형택, 2015)과 같은 학습공동체들이 조직되었다. 그 밖에도 카톡과 밴드, 학습동아리 등을 통한 느슨한 연대 형식의 새로운 공동체가 형성되었고 시민참여 활동 역시 증가하고 있다. 작년 세월호 사고를 계기로 사회에 대한 비판을 넘어 시민으로서의 책임감을 자각하기 시작했다. 이제 ‘좋은 시민’이란 부당한 국가권력에 대항하여 시민의 권리와 의무를 옹호하는 사람이기도 하지만, ‘지역사회를 자신의 삶의 터전으로 여기고 지역사회 안에서 지역주민들과 소통하는 가운데 지역사회 발전의 비전을 지니고 지역의 문제를 스스로 찾아 해결할 역량을 지닌 시민’이다.

지역사회 시민에게 기대하는 시민성을 보다 구체적으로 나타내면 다음과 같다. 첫째, “누구나 똑같은 시민이다”라는 인식을 바탕으로 정치, 경제, 사회 및 문화

등 사회 제 영역에서 배제되어 온 개인이나 집단이 (국가) 권력, 제도, 관행, 문화 등의 ‘차별과 폭력에 저항할 수 있는 주체적 자세’를 갖추는 것이다. 지금껏 억압 받아 왔던 계급, 성, 세대, 인종, 지역, 문화 등의 소수자들이 자기 목소리를 내고 억압했던 집단에 대해 시민으로서의 권리를 찾으려는 태도이다. 경제적 차이, 성이나 연령의 차이, 지역이나 인종적 차이, 문화적 차이에 관계없이 누구나 시민으로서 자유권, 참정권, 사회권을 지니고 있음을 학습하는 것이다. 경제적, 사회적 배제(social exclusion)를 넘어서서 사회적 통합(social cohesion)의 가치를 내면화하는 일(Johnston, 2006)이라고 말할 수 있다.

둘째, “우리는 서로 다르다”는 인식을 바탕으로 ‘서로의 차이를 인정하며 연대하고 공존하는 자세’가 요구된다. 보편적 인권을 존중할 뿐만 아니라 이질성, 파편화, 탈 중심화 등에 대해 타협과 변화가능성을 열어 놓는 것이다. 공통의 이해관계와 공통의 문화를 차이와 정체성의 정치와 연계한다. 문화 간 대화를 강조하며, ‘다양성 속의 연대’를 발전시킨다(Johnston, 2006). 주류 집단은 소수자에 대한 무관심을 넘어 연대하고, 지금껏 억압받아 왔던 계급, 성, 세대, 인종, 지역, 문화 등의 소수자는 억압했던 집단과 갈등을 넘어 공존의 방법을 찾는 것이다.

셋째, “우리 사회는 복잡하고, 불확정적이며, 다양하다”는 인식 아래 사회 구성원들이 ‘권리만이 아니라 책임을 다하려는 성찰적 자세’가 요구된다(Johnston, 2006). 예컨대 고용 없는 성장이 가속화하는 상황에서 시민성의 범주를 임금노동자에 한정하지 않고 무임금 노동을 하는 사람들로 확대하는 것이다. 시장 중심의 가치가 아니라 삶 중심의 가치를 바탕으로 무임금으로 가사노동, 돌봄노동에 종사하는 이들, 대표적으로 여성 덕분에 임금노동이 가능하다는 사실을 자각하고 무임금 노동자에 대한 임금 노동자의 책임을 성찰하는 것이다. 무임금 노동자가 지닌 ‘돌봄의 시민성’(caring citizenship)을 인정하고 존중하며 임금 노동자로서 역할을 다하는 것이다(English & Mayo, 2012). 또 학생이 자신의 인권을 배타적으로 주장하지 않고 교사와의 관계 안에서 자신의 책임을 성찰하는 자세이다. 성소수자로서 인권만이 아니라 자신에게 부여된 책임감도 함께 생각하는 것이다.

넷째, “실천하지 않고서는 변화할 수 없다”는 인식 아래, 국가나 경제의 직접적 통제로부터 어느 정도 떨어진 시민사회 공간 안에서 대안적 형태의 정치적 표현과

관여의 전망을 구체적 행동으로 나타내는 것이다. 앞의 세 가지 시민성을 행동으로 통합한 ‘행동하는 시민성’이다(Johnston, 2006). 행동하는 시민성은 개별적이고, 경제지향적이며, 통제된 학습에 대한 하나의 중요한 대안이다. 행동적 시민성은 교실보다는 학습 동아리, 자발적 조직, 사회운동 등 지역사회 내 다양한 유형의 집단 활동을 통해 학습할 수 있다.

IV. 시민교육의 일상화 : 의미, 실현조건 및 과제

필자는 평생교육을 공부하는 한 사람으로서 시민교육을 ‘일상화’할 것을 제안한다. 특정 프로그램을 운영하거나 시민들이 다양한 시민 활동에 참여하도록 독려하는 것만으로 시민교육의 의무를 다했다고 보기 어렵다는 판단 때문이다. 우리의 일상 전부를 시민-되기의 시각에서 냉철하게 반성하고, 시민교육을 시민성을 함양하는 하나의 삶의 형식(form)으로 받아들이려는 것이다(조용환 외, 2010).

1. 시민교육 일상화의 의미와 필요성

‘시민교육의 일상화’는 시민교육이 일상 안에 존재하고, 동시에 일상이 시민교육 안에 존재함을 의미한다. “시민교육이 일상 안에 존재 한다”는 것은 시민교육이 ‘학교태’만이 아니라 일상의 다양한 공간과 시간 속에 편재함을 가리킨다. 우리의 일상인 가정, 학교, 마을, 직장, 자원단체, 종교기관 등 다양한 실천공동체 안에서 초심자가 ‘합법적 주변 참여’를 통해 점차적으로 시민성, 시민으로서의 정체성을 습득해 가는 모습(Lave & Wenger, 2010)을 상상할 수 있다. 한편 “일상이 시민교육 안에 존재 한다”는 것은 일상을 시민교육의 내용으로 삼는다는 뜻이다. 이때 학습자는 자신의 구체적 일상 경험에 대한 반성을 통해 또 환경과의 상호작용을 통해 이른바 ‘경험학습’을 하거나(김경애, 2006; 이경아, 2014), 혹은 ‘인문학 학습’을 통해 책에서 구조적으로 주어지는 보편적 문제를 생애 전반에서 자신의 시민으로서의 삶의 일부로 경험하고 이를 현실적 물음¹⁾으로 전환시키는 것이다

(양은아, 2010).

구체적 경험이든 추상적 지식이든 일상과 시민교육을 연계한다는 점에서, ‘시민교육의 일상화’는 모든 교육은 가능한 한 일상으로부터 떨어져야 한다는 ‘교과 중심의 교육론’(이홍우, 1991)과 다르다. 또 시민교육의 일상화 담론은 교육내용 안에 학문을 포함하기에 객관적 지식보다 경험, 문화, 상황 등을 중시하는 ‘경험학습, 문화학습, 상황학습’과도 구별된다. 한편 시민교육의 일상화는 학교만이 아니라 다양한 공간에서 전개되는 교육 및 학습활동에 주목한다는 점에서 ‘시민교육의 제도화’와 유사하나, 학습 공간을 단지 교육제도에 한정하지 않고 일상세계로 확장한다는 점에서, 또한 일상 안에서의 시민성 학습을 국가나 자본과 같은 외적 힘에 의존하지 않고 일상을 살아가는 학습자 스스로 만들어 간다는 점에서 시민교육의 제도화와 구별된다. 또 시민교육의 일상화는 학습과 일상의 연계를 모색한다는 점에서 ‘시민교육의 생활화’와 유사하나, 시민교육과 일상의 연계를 실용주의적 관점이 아닌 존재론적 관점에서 접근한다는 점에서 시민교육의 생활화와 구별된다.

요컨대, 시민교육의 일상화란 시민교육의 핵심인 시민성을 제도화된 교육기관에서 단기적이든 장기적이든 특정한 프로그램을 통해 가르치려 하기보다, “가정이든 학교든 직장이나 마을이나 교회나 공공기관이나 군대나 그 어디든 일상생활 안에서 학습자가 자신이 직면한 구체적인 일상의 삶을 소재로 동료들과 함께 비판적 성찰과 실천적 참여를 통해 시민성을 학습할 수 있도록 하는 것”이다.

오늘날 우리 사회에서 시민교육의 일상화가 요청되는 까닭은 다음과 같다. 첫째, 적지 않은 시민교육의 기획에도 불구하고 시민성 관련 체계적 지식을 담은 프로그램(예, 시민창조리더십 아카데미 등)만으로는 시민들을 교육 프로그램 안으로 끌어들이는 데 한계가 있다. 아무리 좋은 내용과 강사진을 준비하더라도 학습자가 찾아 주지 않으면 헛수고에 그치고 만다. 학습자의 자발적 참여를 유도하려면 학습자의 눈높이에 맞추어 시민교육 프로그램을 편성하지 않을 수 없다. 둘째, 학습자가 단기적이든 정기적이든 어떤 시민교육 프로그램에 자발적으로 참여해 새로운

1) 문탁네트워크의 2013년 인문학축제 자료집에는 자신의 삶의 문제를 인문학 학습을 통해 직면하고 해결해 나간 수많은 사례들이 소개돼 있다. 예컨대 1990년대 대학을 다녔고 학생운동에 대한 경험도 전혀 없던 사람이 맹자를 읽으면서 자신과 자신을 둘러싼 이웃(가깝게는 문탁 회원, 멀게는 밀양 송전탑 반대운동 참여 할머니들)과의 관계 안에서 자신의 존재성을 성찰하였다. (문탁네트워크, 2013 참조).

지식을 습득했다 하더라도, 프로그램 수료 후 학습한 내용을 삶의 현장에서 실천하지 않는다면, 시민교육이 성공적이었다고 말하기 곤란하다. 예컨대 학습자가 노동, 인권, 평화, 여성, 다문화주의, 신자유주의 등을 새롭게 인식했다 하더라도 자신의 일상의 삶에서 학습한 내용을 실천하지 않는다면 진정으로 배웠다고, 달라졌다고 말할 수 없다. 시민교육은 학습자의 생각만이 아니라 삶의 변화를 가져와야 한다. 셋째, 시민교육을 통한 학습자의 삶의 변화는 누구에게나 똑같은 모습으로 나타날 수 없다. 같은 내용을 공부한다 하더라도 학습자의 출발점이 다르기 때문이다. 예컨대 어떤 학습자는 농촌에서 태어나 어린 시절 농사를 경험했던 사람인 반면에 어떤 학습자는 농사 경험이 전혀 없는 도시 출신이다. 어떤 학습자는 은퇴를 앞 둔 화이트 칼라인 반면에 어떤 학습자는 전업 주부이다. 어떤 이는 아파트 밀집지역에 거주하지만 어떤 이는 이웃간 소통이 빈번한 작은 마을의 단독 주택에 산다. 교육 기획자는 학습자 개개인이 자신의 고유하고도 구체적인 삶의 경험을 바탕으로 강사 및 동료 학습자들과 자유롭게 소통하는 가운데 ‘시민’으로서 자신의 삶을 새롭게 인식하고 확장해 나가도록 도와야 한다. 넷째, 시민교육 장면에서 학습자의 맥락은 개별적이기도 하지만, 공통점도 지닌다. 학습자가 속한 집단에 따라, 학습자들은 그 소속 집단을 중심으로 생활세계를 공유한다. 예컨대 엄마든, 농부든, 비정규직 노동자든, 자영업자든 이들 모두가 한 지역의 주민으로서 혹은 국민이나 세계시민으로 공유하는 생활세계가 존재한다. 시민교육은 학습자들이 공유한 생활세계의 다양성과 중층성을 고려하지 않을 수 없다.

2. 시민교육 일상화의 장애요인과 실현 조건

시민교육의 일상화를 실현하지 못한 데는, 크게 두 가지 이유가 있다. 첫째, 지금까지 우리의 ‘체계’가 우리의 일상 곧 ‘생활세계를 식민화’했기 때문이다. 무엇보다 ‘장소의 정치’가 우리의 삶을 마을·지역을 중심으로 전개되는 일상에서 소외시켰다. 서울 중심의 삶이 지방에서의 삶을, 심지어 서울에서조차 ‘강남에 산다’는 것이 ‘강북에 사는 것’을 지배했다. 일상 안에서 어떻게 사느냐가 아니라 어디에 사느냐가 우리의 삶의 우선적 가치로 부각했던 것이다. 또한 일상 안에서 혈연, 학

연, 지연 등을 통한 ‘포섭과 배제의 정치’가 일상 안에서 시민성 함양의 기회를 차단했다. 우리가 속한 조직 안에서 우리 앞에 놓인 현안을 두고 합리적 토론과 이성적 판단을 내려야 할 시점에 집단이기주의의 망령이 우리의 눈과 귀를 가리고 손과 발을 묶어 두었다. 뿐만 아니라 국가발전, 능력주의, 경쟁주의, 소비주의 혹은 사회변혁이나 인권 등 ‘거대담론의 명분’이 소소한 일상 안에서의 시민적 실천의 기회를 삼켜버렸다. 둘째, ‘프로그램 중심의 제도화된 교육관’이 시민교육을 특정 칸막이 안에 가두어 두었기 때문이다. 앞서 언급했듯이 교육은 의도적이고 체계적인 프로그램만이 아니라 의도는 있으나 체계성이 덜한 사회적 실천을 통해서도 이뤄진다. 다양한 시민참여 활동 기회를 제공함으로써 시민성을 충분히 함양할 수 있다.

시민교육의 일상화를 실현시키기 위한 교육 내적 조건을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 시민교육의 기획자는 학습주체의 보편성과 상호의존성을 인식해야 한다. ‘시민교육의 일상화’는 일상을 살아가는 누구나 시민성 학습이 가능하다고 전제한다. 성별, 연령, 직업, 문화적 배경, 장애 여부 등에 관계없이 누구나 시민성을 학습할 수 있으므로, 이들의 시민성 학습을 위한 외적 조건을 마련해야 한다. 특히 시민성 학습을 무의식적으로 기피하는 사회적 약자들의 시민성 학습에 의도적이고도 각별한 노력이 요구된다. 하지만 시민성을 학습하려면 “자기의 삶 ‘전체’를 걸고” “치열하게 함께 공부할 수 있는 동학과 도반”이 필요하다. 시민교육의 일상화 과정에서 ‘나 홀로’ 학습이란 있을 수 없다. 학습자 상호간 문제의식을 깊이 이해하고 서로의 경험을 공유하며, 책 읽기와 세상 읽기 혹은 글쓰기 등에 관여할 때 각자의 학습이 발전할 수 있다. ‘문탁네트워크’에서는 함께 공부하기 위해 ‘세미나 시간 칼같이 지키기, 천재지변에 준하는 게 아니라면 결석하면 안 된다. 이해 안 되면 이해될 때까지 읽어라. 세미나 시간에는 텍스트에 집중해야 한다. 반드시 후기와 에세이를 써야 한다’는 규칙을 강조하였다. 서로의 글을 읽고 고치는 가운데 ‘공부가 늘었다’ ‘함께 공부한다’는 짜릿함을 머리가 아니라 몸으로 느끼고 있었다(이희경, 2013: 8-9).

둘째, 시민교육의 일상화를 실현하려면 교육의 과정의 지속성과 자율성을 확보해야 한다. ‘시민교육의 일상화’는 교육의 지속성을 중시한다. 한 번 가르치고 중

단하는 ‘일회적 교육’을 경계한다. 학습자가 한 번 배운 데서 한 수준 높은 것을 수직적으로 학습하거나 관련한 학습 내용을 수평적으로 찾아 나서도록 돕는다. 그 결과 이전 학습과 현 학습의 연계망(learning pathway)이 구축된다(McGivney, 1999). 간혹 일시적으로 배움을 중단한다 하더라도 배운 것을 일상 안에서 익히는 과정을 지속시킨다. 기존의 학습 내용을 벗어 던지는 탈학습(unlearning)을 하게 할지언정 무학습(non-learning)을 허용하지 않는다. 문탁네트워킹을 이끌고 있는 이희경(2013)은 이렇게 표현한다.

“공부가 --- 부담스럽다는 태도는 ‘능력이 없어요,’ ‘시간이 없어요,’ ‘돈이 없어요’ 등 여러 가지 방식으로 표현된다. 그러나 기실 이것은 내가 살아왔던 방식 (돈벌이 혹은 가족 챙기기) 어느 것 하나도 포기하지 않겠다는 무의식(습속)의 저항이다. --- 난 ‘불능(不能)’을 자랑한 ‘불위(不僞)’의 이 태도야말로 우리 공부의 가장 큰 적이라고 생각한다.”(p.10)

한편 ‘시민교육의 일상화’는 만사 제쳐두고 학습 활동을 지속하려는 학습자의 자율적 열망을 전제로 한다. 어느 누구도 선전이나 선동, 교화나 통제에 의해 강요된 학습을 하지 않는다. 학습자는 조직의 목적 달성을 위한 ‘기능적 관계’에 놓여 있지 않다. 나아가 동료 학습자와도 인격적, 긍정적 교류 경험을 지닌다.

셋째, 시민교육의 결과로서 시민성 형성이 이뤄져야 한다. ‘시민교육의 일상화’는 교육의 결과를 돈이나 명성, 자격이나 권력 등에서 찾지 않고, 일상 안에서 자신이 존재의 의미를 발견하고, 다른 사람들과 자유롭게 소통하며, 자신들의 삶의 문제를 공론화할 수 있고, 나아가 소외된 이웃들과 연대할 수 있는 이른바 ‘탈상품화’된 시민성 형성에 주목한다. 교육의 가치를 성적, 학력, 자격 등의 사회경제적 가치로 환원하지 않는다. 이른바 ‘체계’의 가치보다 ‘생활세계’의 가치를 지향한다(Habermas, 1990). 전통적인 교과학습 중심 교육론이 학문이나 예술 분야에서 수월성 추구를 중시하는 데 비해, 시민교육의 일상화 담론은 소소한 일상 속에서 심지어 기계적이라고 여겨졌던 단순 노동이나 저급한 문화예술 활동 안에서조차 시민성 형성의 가능성을 발견한다. 또 경험중심 교육론이 실용주의 철학을 바탕으로 학습자의 문제해결 능력의 고양을 중시하는 반면에, 시민교육의 일상화 담론은 때론 실용주의적 관점에서 출발하기도 하나, 때론 일상에 대한 존재론적, 비판적 성찰을 강조한다(English & Mayo, 2012).

3. 시민교육 일상화의 과제

우리 사회에서 시민교육의 일상화를 구체화하고자 할 때 향후 남겨진 과제를 제시하면 다음과 같다. 첫째, 우리 사회가 필요로 하는 시민성이 과연 무엇인지 끊임없이 검토해야 한다. 강정해군기지 건설 반대 운동이나 밀양 송전탑 건설 반대 운동과 같은 최근 우리나라 지역개발 반대운동 과정에서 지역 주민들이 학습한 시민성에는 근대 시민계급이 절대 왕정의 봉건 질서에 대항해 보여주었던 자유민주주의적 시민성과는 다른 특수성이 녹아 있다(김민호, 2014). 국책 사업의 추진을 위해 국가가 공권력을 합법적으로 행사한다 할지라도 국민의 생존권과 인권을 무시할 경우 이에 저항할 권리, 근대 합리적 개인주의만으로는 설명하기 곤란한 마을 주민들이 오랜 세월을 걸쳐 계승해 온 끈끈한 공동체 정신, 마을 혹은 국가의 경계를 넘어 어려운 처지의 사람들에 대한 연민과 연대, 가부장적 질서를 넘어서 여성들의 주체적 참여 등을 발견할 수 있다. 한편 우리의 가정에서 부부·부모-자녀·형제 관계와 가족 구성원의 권리와 의무 등을 성찰할 때 우리 가족 구성원의 시민성은 서구의 가정과는 달리 우리의 가족문화를 바탕으로 새롭게 만들어 나가야 할 필요성을 느낀다.

아울러 시민성과 인권을 상호보완적 관점에서 접근할 필요가 있다. 인권 교육과 시민성 교육의 균형을 유지하는 것이다. 예컨대 교사와 학생 간 교육적 관계를 고려하지 않은 채 학생의 인권만을 강조하는 교육을 실시하거나, 비정규직 노동자나 세월호 희생자(유족)의 인권을 간과한 채 공공질서 지키기 캠페인을 실시하는 것은 시민교육의 일상화에서 모두 경계해야 할 것이다.

둘째, 시민교육의 공간 마련에 집착하기보다 장기적인 전망을 갖고 시민교육 진전의 과정에 주목해야 한다. 우리가 ‘시민교육의 일상화’를 실현하려면 즉각적인 결과에 집착하기보다 장기적인 전망을 갖고 천천히 확실하게 다져나가야 한다. 우리는 국가권력이나 자본으로부터 자유로운 시민교육센터와 같은 교육공간을 우선 확보한 뒤 그 안에서 자율적인 힘을 발휘하면 되겠다는 생각을 갖기 쉽다. 그러나 이처럼 교육공간을 우선시 하는 것은 ‘자신을 내세우는 권력의 공간들을 독점하고 모든 것을 현재에 가두어 두려고 하는 무모한 시도’가 될 수 있다. 그 결과 ‘시민

교육의 일상화' 구현의 과정을 고착시켜 그것의 진전을 가로막게 된다. 오히려 '공간은 공간보다 위대하다'(프란치스코 교황, 2014: 174)는 원칙 아래 공간들의 장악보다 '시민교육의 일상화'를 한 단계 한 단계 진전시켜 나가는 것이 더 중요하다. 진정 필요한 것은 시민교육의 일상화를 실천하려는 새로운 진전의 과정들을 만들어 내고, 그 과정들이 열매를 맺도록 다른 교육자들이나 단체들과 함께 하는 활동하는 것이다. '누구나 가르칠 수 있으며, 어디나 강의실이 된다'는 슬로건을 내세운 '00은대학'은 2009년 서울 마포에서 시작했다. 그런데 '00은대학'이 마을과 관계를 맺는 방식이 특이했다. 공동체를 지향하지 않고 '공동되기'를 추구했다. 공동체라는 목적을 갖게 되는 순간 공동체는 폐쇄성과 배타성을 갖기 때문이라 생각했다. 대신 '00은대학'은 사람들이 만났다 헤어지고 또 다른 계기로 만나는 느슨한 네트워크를 지향한다(정경운, 2015). 시민교육의 공간 만들기보다 시민성 향상이 더 중요하다.

셋째, 시민교육의 일상화를 실천하려면 시민교육과 다른 교육활동의 통합 방안을 모색해야 한다. 시민성 학습이 개인주의적 성향의 교양교육이나 문화예술 또는 직업능력개발과 같등한다고 생각하기 쉽다. 그러나 '일치가 같등을 이긴다'는 원칙 아래 '같등을 기꺼이 받아들여 해결하고, 이를 새로운 전진의 연결고리로 만드는 것'이 필요하다(프란치스코 교황, 2014: 176-177). 시민교육과 교양교육, 문화예술교육, 직업능력개발 등의 친교를 증진시키는 것이다. 예컨대 우리는 성인 인문학 학습공동체에서 시민교육의 일상성을 발견할 수 있다. 문탁네트워크 회원 중에는 다섯 가지 일 - 중학생들과 책을 읽는 프로그램 이끄미, 문탁 웹진 '툼' 편집진, 월든²⁾ 더치커피 운영자, 자누리 화장품 일꾼, 파지사유³⁾ 화요일 부매니저 -을 하면서 월 50만원에서 60만원을 벌며 공부하는 미혼 여성이 있다. 그녀는 현재 자신의 마이너스 경제를 고민하면서 소비를 더 줄이거나 장차 공부해서 자립하는 길

2) 문탁네트워크의 목공작업장 공동체의 이름이 월든이다. 50평 정도의 규모로 인문학 공간 문탁 아래층(1층)에 자리하고 있다.

3) 문탁네트워크가 용인시 수지구 동천동 874-6번지에 번지수를 발음하여 마련한 공간이름(破之思惟, 破之私有, 破之事由)으로서 카페, 주방, 세미나실, 갤러리 툼, 작업실 등을 갖추고 있는 50평 규모의 공간이다. 파지사유는 "익숙한 습속과 사유를 깨뜨리고, 모든 것에 울타리를 돌려 사사로운 것을 만들어내는 구조와 관념을 깨뜨리고, 우리가 '그렇다'고 믿는 사물의 근거를 다시 한 번 질문한다는 뜻"이다(문탁네트워크 리플렛 중에서).

을 꿈꾸고 있다(문탁네트워크, 2013). 또 어떤 회원은 1990년대 대학을 다녔고 학생운동에 대한 경험도 전혀 없었는데, 『맹자(孟子)』를 읽으면서 자신과 자신을 둘러싼 이웃(가깝게는 문탁 회원, 멀게는 밀양 송전탑 반대운동 참여 할머니들)과의 관계 안에서 자신의 존재성을 성찰하였다. 또 다른 회원들은 2012년 9월 ‘민주주의란 무엇인가’라는 강좌를 계기로 밀양의 송전탑 반대운동 주민, 강정 해군기지 반대운동 주민, 쌍용자동차 해고 노동자, 재능교육 노동자 등을 찾아 나선 적이 있다. 그 중 밀양과의 인연은 특이했다. 밀양 송전탑 반대 대책위원회 사무국장이 보낸 이메일 한 개, 밀양 할머니들의 손 글씨 편지와 작은 선물이 회원들의 마음을 움직였다. 문탁 회원들은 이후 밀양 사태와 관련해 의견을 조율하고 ‘공통적인 것’을 조직화하는 민주적 과정에서 자신의 특이성을 잃지 않으면서 ‘공통적인 것’을 구성하는 다중의 능력을 키워 나갔다. 자신들이 살고 있는 용인시 인근 전철 역에서 밀양 송전탑 반대운동에 동참하는 일인 시위를 이어갔다. 사실 문탁의 모든 회원들이 모든 정치적 사회적 이슈에 관심을 기울인 것은 아니었다. 다양한 사건과의 마주침 속에서 ‘공감과 민감함’을 불러일으키는 지점을 찾아냈던 것이 관건이었다(콩세알, 2014). 이처럼 문탁 회원들은 밀양 주민과의 교류를 통해 ‘외적 연대와 내적 성장의 더 큰 순환구조’(무담, 2014)를 만들었다.

넷째, 시민교육의 일상화를 실천하고자 한다면, 무엇보다 학교 교사와 평생교육 실무자들의 시민교육의 일상화에 대한 의식과 역량, 영성을 길러야 한다. 학교 교사와 평생교육 실무자들이 업무 범위 내에서 시민교육의 여건을 점검하고, 그 가능성을 탐색하며, 실천하기 위한 힘을 기르는 일이다. 무엇보다 시민교육을 프로그램에 한정하지 않고 자신이 관장하는 모든 사업으로 확장해서 접근하겠다는 목적의식이 요구된다. 한마디로 시민교육에 대한 교육적 의도성을 갖는 것이다. 학교 교실이나 학습관에서 진행되는 모든 교육 프로그램에서 학습자에게 일회용 컵의 사용을 자제하고 학습자 용 컵을 지참할 것을 요구한다든지, 교육시설의 전기와 수도 사용 등에 대한 환경 보전 차원의 안내를 한다든지, 학교나 학습관에서 제공하는 음식물을 친환경적 관점에서 준비하는 것 등을 생각해 볼 수 있다. 더 나아가 우리의 의식주 생활 전반을 시민교육, 시민성 학습의 맥락에서 성찰하도록 하면서 신자유주의적 경제 질서 속에서 착한 소비를 권장할 수 있다. 그렇다고 해서

학습자를 계몽의 대상으로 ‘대상화’해서는 곤란하다. 일방적인 교화나 주입이어서는 안 되고, 학습자의 자율적이고 비판적인 질문과 해답 찾기 과정을 도와야 할 것이다. 여기서 교사와 평생교육 실무자로서 전문적 역량이 요구된다. 특별히 시민성에 대한 이해와 시민성을 함양하는 방법에 대한 기술을 익혀야 할 것이다. 시민성 함양과 연관된 토론학습, 협동학습, 참여연구 방법 등을 익혀두는 게 좋겠다.

나아가 학교 교사 및 평생교육 실무자의 영성(spirituality)⁴⁾ 개발에도 주의를 기울일 필요가 있다(Kim, 2015). 시민교육의 일상화는 앞서서도 언급했듯이 인간에 대한 존중과 연대성을 바탕으로 기존 사회질서를 비판적으로 인식하고 새로운 사회를 지향하는 실천적 과정이다. 그만큼 해당 사회의 지배적 헤게모니로부터 도전받기 쉽다. 학교 교사 및 평생교육 실무자로서 사회에 대한 사회적 영성, 학습자에 대한 ‘청지기 영성’(stewardship) 없이는 자신의 일을 지속해 내기 어렵다. 적지 않은 일들에 치여 스스로의 영혼을 소진하고 만다. 학교 교사 및 평생교육 실무자로서 자신의 사회적 영성과 청지기 영성을 끊임없이 개발해 나갈 때 시민교육의 일상화는 훨씬 더 쉽게 다가올 수 있다.

V. 결론

광복 이후 70년간 우리는 세계가 놀랄 정도로 엄청난 경제적 성장을 하였다. 원

4) 영성은 성인교육에서 세 가지 서로 다른 의미로 사용할 수 있다. 첫째, 종교적 의미이다. 여기서는 영성을 어떤 보다 큰 힘, 우주 내의 신적 존재와의 관계로 정의할 수 있다. 대부분의 영성 개념이 여기에 속한다. 종교집단은 어떤 영성을 지지하고 기르는 특정 의식과 전통의 보유자들이다. 그러나 종교집단은 인간의 정신과 육체와 영혼의 식민자이기도 하다. 이런 점에서 오늘날 서구사회는 제도화된 종교와 영성을 분명하게 구분한다. 둘째, 인간적 의미이다. 영성을 우리의 삶에서 의미나 목적을 찾는 것, 곧 인격적 성장의 수단으로 정의할 수 있다. 영성에 대한 인간주의적이고 개인 발달 중심의 접근이다. 1970년 노울즈의 안드라고지에 나타난 인간주의와 연결된다. 인간주의 교육, 총체적 교육, 전인 교육 등과 연결된다. 셋째, 사회적 의미이다. 여기서 영성이란 세상을 변화시키고 돌보는 교육으로 뻗어 나아가는 지속적인 시도로 정의할 수 있다. 지역사회개발, 환경교육, 조직학습 등에 관심을 갖는 성인교육자들에게서 나타나는 영성이다. 이 영성은 성인교육자를 사회정의와 시민사회에 초점을 둔 공적 영역으로 이끈다. 세 번째의 영성은 첫째와 둘째의 영성 없이는 곧 사라지고 만다. 그만큼 영성의 위 세 가지 측면은 상호 보완적이다(English & Mayo, 2012: 181-182).

조 받던 나라에서 원조하는 나라로 국가적 위상도 크게 향상되었고, 아직은 미흡하나 군사독재를 넘어 민주주의 국가로 발돋움하고 있으며, 대중문화를 수출할 정도로 우리의 문화적 역량도 많이 나아졌다. 하지만 최근 우리 주변에서 벌어졌던 세월호 참사나 메르스 전염병 확산은 우리의 ‘국격’을 의심할 정도로 놀라움 그 자체였다. 아니 이제 와 생각해 보면 이미 세계 최고 수준의 자살률, 빈부 격차, 갈등 지수, 저출산 등 여러 사회지표들이 우리 사회의 위험성을 경고해 왔음에도 불구하고 우리가 두 눈을 질끈 감고 모른 척 했던 게 아닌가 싶다.

우리의 교육 역시 우리 사회의 발전과 취약성을 고스란히 담고 있다. 국가발전에 필요한 인력과 인재 양성에 애쓴 결과 탄탄한 기능 인력과 세계적 수준의 과학자, 예술가, 정치인 등이 탄생했고, 우리의 교육을 국가발전의 모델로 삼고자 하는 나라들까지 생겨났다. 심지어 미국 대통령마저 우리의 학교교육을 칭찬하고 나설 정도로 우리 공교육이 이룩한 성과는 적지 않다. 하지만 우리가 이룩한 교육의 성과는 치열한 경쟁구조를 기반으로 하였다. 남보다 앞서려고 노력하지 않으면 도태될 수밖에 없다는 약육강식의 시장 논리를 기본 이념으로 삼았다. 더구나 성적이라는 획일적 기준으로 학생들을 줄 세우며 이룩한 성과이다. 반면에 삶의 다양성에 대한 이해, 가치나 문화가 다른 이질적 집단과의 민주적 대화 방법, 경쟁적 관계의 개인이나 집단 간 타협과 조정, 무엇보다 타인에 대한 신뢰와 상호협력, 공동체적 가치관의 전승 등은 교육적 관심을 받지 못했다. 이질적인 사람들이 더불어 살아가는 방법을 가르치거나 배우지 못했다. 그 결과 우리 사회는 지난 70년간 사회적 불의에는 침묵하고 자신의 불이익은 못 참는 이른바 ‘속물’을 키워내고 말았다.

하지만 우리 사회 곳곳에서는 신자유주의적 세계화와 이기주의 문화를 넘어서기 위한 다양한 몸짓들이 나타나고 있다. 시민성이란 단어를 붙이기도 전에 이미 몸으로 시민성을 살아가는 이들이 적지 않게 있다. 게다가 지난 세월호 사건, 이번 메르스 확산 등은 우리 교육 관계자들을 시민교육 현장으로 불러내고 있다. 비록 쉽지는 않지만 시민성 함양을 위한 노력을 한 걸음 한 걸음 내디딜 것을 요구하고 있다. 앞에서 인용한 평생교육 사례가 보여주듯이 마을에서 민주적, 공동체적 삶을 살아가려는 선구적인 지역사회 시민들이 있다. 그리고 이들의 삶을 평생교육계 활동가들이 뒤쫓고 있다. 생활 속에서 전개되고 있는 다양한 시민성 함양의 실천 사

례들을 평생교육 제도의 틀 안으로 가져오기 위한 노력을 기울이는 중이다. 그리고 일반 시민들과 평생교육계의 시민성 함양 노력을 필자와 같은 평생교육학자들이 맨 뒤에서 관찰하며 따라가고 있는 국면이다. 시민교육의 일상화에 대한 제안도 이같은 과정에서 도출된 것이다.

지난 날 우리의 교육이념을 반성하고 부족한 것을 채워 나가고자 한다면, 교육학자들은 학교 및 평생교육 현장의 실천가들과 함께 손잡고 지역사회 여건에 적합한 시민교육 사례를 보다 많이 발굴·공유하고, 이를 바탕으로 시민교육의 모형과 이론을 수립하고 실천하는 데 보다 많은 노력을 지속적으로 기울여 나가야 할 것이다.

참고문헌

- 김경애(2006). 공동경험 구성과정에 나타난 경험학습의 특성에 관한 연구. 박사학위논문. 서울대학교.
- 김민호(2014). 지역개발 반대 운동에 참여한 지역주민의 시민성 학습: 밀양 송전탑과 강정 해군기지 반대 운동 사례. 평생교육학연구. 20(4), 1-30.
- 무담(2014). 공동체, 연대 속의 공통적인 것을 위하여. 문탁네트워크(편). 공통적인 것을 구성하라! (2014 문탁네트워크 인문학축제 자료집). 용인: 문탁네트워크, 23-27.
- 문탁네트워크(편)(2013). 공부, 요~물! 들었다, 났다, 들었다, 났다. (2013 문탁네트워크 인문학축제 자료집). 용인: 문탁네트워크.
- 민문식·임형택(2015). 평생학습과 마을 공동체의 연계 가능성과 사례. 한국평생교육학회. 마을, 공동체, 평생학습 (2015년 한국평생교육학회 제2회 학술포럼, 2015.5.30, 광주대학교), 33-55.
- 송호근(2015). 나는 시민인가. 서울: 문학동네.
- 양은아(2010). 인문학과 평생학습. 서울: 학지사.
- 유성상(2015). 세계교육포럼(WEF) 개최 의미와 한국 교육연구의 과제. 한국교육학회 뉴스레터. 51(1), 통권 278호, 23-34.
- 이경아(2014). 직장성인의 SNS소통경험을 통한 학습의 일상성. 박사학위논문. 단국대학교.
- 이돈희(1996). 한국의 교육사상의 전통과 발전: 교육이념을 정립하기 위한 노력. 서울대학교 사범대학 교육학과. 교육이론. 10(2), 11-29.
- 이홍우(1990). 우리의 교육적 유산. 한기연 교수 정년기념 논문집 간행위원회. 한국교육학의 성찰과 과제. 서울: 교육과학사, 213-231.
- 이홍우(1991). 교육의 목적과 난점 (제5판). 서울: 교육과학사.
- 이희경(2013). 문탁 네트워크와 공부. 문탁네트워크(편). 공부, 요~물! 들었다, 났다, 들었다, 났다. (2013 문탁네트워크 인문학축제 자료집). 용인: 문탁네트워크, 8-11.

- 정경운(2015). 마을과 새로운 배움의 공동체의 가능성: 문화적 접근을 중심으로. 한국평생교육학회. 마을, 공동체, 평생학습(2015년 한국평생교육학회 제2회 학술포럼, 2015.5.30, 광주대학교), 1-18.
- 조용환 외(2011). 문화와 교육. 서울: 한국방송통신대학교출판부.
- 최장집(2010). 민주화 이후의 민주주의(개정 2판). 서울: 후마니타스.
- 콩세알(2014). 연대, 우리들의 커뮤니티즘. 문탁네트워크(편). 공통적인 것을 구성하라! (2014 문탁네트워크 인문학축제 자료집). 용인: 문탁네트워크, 28-34.
- 프란치스코 교황(2014). 복음의 기쁨 (현대 세계의 복음선포에 관한 교황 권고). 서울: 한국천주교중앙협의회.
- 한국일보 2014.10.24
- Breidlid, A.(2013). *Education, indigenous knowledges in the development of the global South : Contesting knowledges for a sustainable future*. New York: Routledge.
- English, L. M. & Mayo, P.(2012). Spirituality and adult education. In L. M. English & P. Mayo. *Learning with adults : A critical pedagogical introduction*. Rotterdam: Sense Publishers, 179-187.
- Habermas, J.(1990). *Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag. 한승완(역). 공론장의 구조변동: 부르조아 사회의 한 범주에 관한 연구. 서울: 나남.
- Heater, D.(2004). *Citizenship : the civic ideal in world history, politics and education*. (third edition). Manchester University Press.
- Johnston, R.(2006). Adult learning for citizenship, In Jarvis, P.(ed.). *From adult education to learning society*. London: Routledge, 408-428.
- Helena, N. H.(1992). Ancient future: Learning from Ladakh. 양희승(옮김)(2007). 오래된 미래: 라다크로부터 배우다. 서울: 중앙 books.
- Labaree, D. F.(1997). Public goods, private goods: The American struggle over educational goals. *American Educational Research Journal*, 34(1),

39-81.

Lave, J. & Wenger, E.(2010). 상황 학습: 합법적 주변 참여(손민호 역). 서울: 강현출판사. (원저는 1991년 출간)

McGivney, V.(1999). *Informal learning in the community : a trigger for change and development*. Leicester: NIACE.

Kim, M. H.(2015). A Spiritual Transition from 'Rentership' to 'Stewardship': A Qualitative Case Study on the Staff Development at a Worker Center in L.A. *Journal of Lifelong Learning Society*. 11(2), 339-372.

The UN Decade of Education for Sustainable Development, 2005-2014

<http://www.unesco.org/education/tlsf/extras/img/DESDbriefWhatisSD.pdf>

에서 2015.6.6.인출

『지속가능한 사회를 위한 교육의 재설계 : 이념과 과제』 발표에 대한 토론

김정효(이화여자대학교)

그간 우리의 교육은 건국과 산업화 그리고 민주화 과정에서 중요한 역할을 하였다. 현재에도 IT강국으로 국제사회가 배우고 싶어 하는 교육의 모델이 되기도 한다. 그러나 우리는 내부적으로는 ‘학습의욕 및 동기 부재, 교사들의 전문성 약화, 학내에서 이루어지는 여러 유형의 학교폭력, 민주시민의식의 미흡’ 등의 문제를 해결하지 못하고 있을 뿐아니라 외부적으로는 저출산 고령화사회의 문제, 사회의 양극화문제, 그리고 비도덕적인 각종 사회적 병리현상들의 도전에 직면해 있으며 국제적으로는 정보화, 세계화사회로 편입되어 새로운 사회경제적 틀이 재편되어가면서 부딪혀오는 다양한 교육문제를 경험하고 있다.

이러한 시점에서 오늘 본 학회가 광복70주년을 맞이하여 기획한 ‘지속가능한 사회를 위한 교육의 재설계’라는 공론의 장은 매우 시의적절하며 교육학계가 가지는 우리의 교육현실에 대한 강도높은 문제의식과 미래지향적인 자기반성의 의지를 보여준다는 점에서 매우 환영할만한 일이다.

1. 교육 재설계의 시발점: 교육의 내재적 가치와 시민성의 회복

본 세션에서는 그간의 한국교육을 이끌어온 교육이념을 평가하며 지속가능한 사회를 위한 새로운 교육이념을 제시하고 이에 따르는 과제에 대해 다루게 되어 있다. 먼저 발제자로 나서신 오인택교수님께서서는 교육의 본질과 내재적 기능에 대한 회복을 대안으로 제시하였으며 김민호교수님께서서는 시민교육의 일상화를 새로운

교육설계의 시발점으로 제시하셨다.

오인택교수님은 그동안 우리사회의 교육은 괄목할 만한 국가적 발전을 이룩하는데 기여한 바 있으나, 학교교육을 통하여 우리의 자녀들이 ‘행복한 삶’을 가꾸어가고 나아가게 하는 일에 실패하였다고 진단한다. 이는 잘못된 학교교육의 구조와 시민의 잘못된 교육이해 그리고 정치가 되어버린 우리 교육의 현실 때문인데 이러한 ‘패리(도리와 이치에 어긋난)’현상을 극복하기 위해서는 교육의 본질에 “유보없이 용기있게” 걸어갈 것을 제안한다. 구체적으로는 교육의 본질회복을 위한 5가지 대전제를 제안하였다. 즉 인간교육위에 국가교육을 세워야 한다는 것, 교육은 상대적 경쟁이 아닌 절대적 경쟁이되어야 한다는 것, 교육이 정치로부터 자유로울 것, 교육은 기술의 소유가 아닌 존재의 예술일 것, 그리고 교육은 전인교육이어야 할 것 등을 제안하였고 각각의 성공사례들을 제시하여 내재적 가치에 충실한 교육이 이상적인 원론에 그치는 것이 아니라 현실가능성이 있는 주장임을 설득하고 있다.

또한 이러한 근본적 전제들을 실천에 옮길 때 우리는 교육의 비본질적인 것을 켜게 될 가능성의 위험을 가지고 있다는 점을 상기시킨다. 결론적으로 이상의 5가지 대전제위에 교육을 실천한다면 현재 안고 있으며 우리의 다음 세대에게도 위기로 작용하고 있는 교육의 병폐들은 근본적으로 치료되고 현재의 세대에게 뿐만 아니라 다음세대에게도 건강하고 행복한 국가를 계속하여 물려줄 수 있는, 지속가능한 사회를 위한 충분히 좋은 교육을 펼쳐갈 수 있을 것으로 전망하였다.

발제자의 이러한 주장은 근대의 산업국가들에서 교육제도의 보편화가 국가주도적인 국민계몽과 교육의 확산, 이로 인한 인력수급과 정치사회화라는 교육의 외재적 목적에서 출발하였다는 점을 상기시켜주며 이제 우리사회교육은 이러한 국가의 경제사회적 요구에만 붙들어서 교육당사자 개인의 요구와 복지를 등한시함으로써 악화되어버린 교육현실을 더 이상 방치하지 말아야 한다는 의지를 가지게 한다.

사실 이러한 인식은 현정부의 교육정책의 기초에 반영되어 있었다. 우리교육이 ‘국민 교육 수준의 향상, 경제 성장과 주의 발전을 견인하는 등의 역할을 하여왔지만 학생, 학부모 등 국민 개개인의 입장에서는 입시 위주의 과열된 경쟁으로 인해 행복하지 못하고, 교육의 질에 대한 불만도 지속되고 있다고 진단하고(교육부사이트, 2013)’, 교육부는 학교교육 정상화를 통한 ‘꿈과 끼를 살리는 진로교육과 교육

복지를 강화하겠다’는 정책기조를 발표하였던 바있다. 그리고 구체적인 과제로는 자유학기제 실시, 맞춤형진로설계지원, 능력중심 사회기반구축을 위하여는 국가직 무능력표준 구축, 고교직업교육강화, 전문대학의 수업능력 다양화와 평생직업능력 선도대학화, 지방대학 육성방안 수립, 지방대 특성화분야 지원방안 마련 등을 내놓기도 하였다. 그러나 이러한 국가주도적인 정책들은 교육에서 개인복지를 개선하여온 면은 있으나 교육의 축을 국가에서 개인으로 옮기는 데에는 크게 한계가 있었다.

두 번째 발제자이신 김민호교수님은 이러한 교육 변화의 주도권에 대해 보다 본격적으로 주목하게 한다. 김민호교수는 시민의식이 새로운 변화의 동력이 되어야 함을 역설하며 ‘시민교육의 일상화’를 지속가능한 사회를 위한 한국교육의 재설계의 핵심에 놓는다.

김민호교수님은 먼저 지속가능한 발전이라는 개념을 추적하여 유네스코를 비롯한 국제사회가 여러 차례의 국제회의와 선언을 통해 환경을 지구적 차원에서 인식하고 세계적 불평등에 대한 개인적, 집단적 책임을 자각하려는 데에서 비롯되었음을 지적하고 이는 인간의 자연에 대한 정복적 가치관, 인간과 인간 사이의 무한 경쟁, 경제적 양극화 등의 문제를 넘어 인간과 자연의 조화와 균형, 인간 사회에서 정의의 실천, 경제적 생존 가능성 등을 함께 추구하여 지속가능한 사회를 위한 새로운 세계 질서를 모색하려는 데에서 사용되는 개념임을 주목하게 한다. 이러한 맥락에서 우리 사회 교육은 경제기반의 확대하거나, 사회 구성원 개개인에게 사회적 계층이동의 수단으로 기능하였으나, 민주사회를 지속적으로 유지·발전시키는 데는 상대적으로 크게 소홀했음을 지적하면서, 우리교육이 지속가능한 사회를 가능하게 하기 위해서는 시민교육으로 사회적 신뢰 즉 사회적 자본구축에 주력해야 한다는 점을 강조한다.

여기서 ‘좋은 시민’이란 부당한 국가권력에 대항하여 시민의 권리와 의무를 옹호하는 사람일 뿐 아니라 ‘지역사회를 자신의 삶의 터전으로 여기고 지역사회 안에서 지역주민들과 소통하는 가운데 지역사회 발전의 비전을 지니고 지역사회의 문제를 스스로 찾아 해결할 역량을 지닌 시민’을 말한다. 이러한 시민교육의 실천은 학습자가 자신이 직면한 구체적인 일상의 삶을 소재로 동료들과 함께 비판적 성찰과

실천적 참여를 통해 이루어져야 하며 이러한 시민교육을 일상화하려면 시민교육과 다른 교육활동의 통합 방안을 모색해야 하며 학교 교사와 평생교육 실무자들의 시민교육의 일상화에 대한 의식과 역량, 영성을 길러야 한다고 지적한다. 김민호 교수의 이러한 제안은 현대사회의 문제가 후기자본주의의 과학기술 및 관료적 사회 체제에 있다고 보고 이러한 체제가 생활세계의 상호작용 영역을 지배하는 메커니즘으로 작용하여 생긴 문제를 규명하고 이를 비판하고 대안을 제시하고 있는 하버마스에 기반하고 있다는 점에서 설득력을 가진다. 그러나 이러한 시민교육이 학교교육의 근본적인 재설계에 어떻게 연결될 수 있는지에 대해서는 발제자로부터 좀더 구체적인 설명을 듣고 싶다.

이상의 두 발제는 교육의 재설계를 사회경제적 요구에 순응하여 온 현실교육의 도구적 이데올로기에 대한 반성에서 출발하여 교육의 내재적 가치의 회복에 둔다는 측면에서 공통점을 가진다. 다만, 오인택교수님은 교육의 목적을 교육당사자 개인의 보다 나은 삶과 행복에 두는 교육의 내재적 가치의 회복에 그리고 김민호 교수는 인적자원개발보다는 공동체의 사회적 신뢰회복을 목적으로 한다는 면에서 차이를 드러낸다. 2001년 알빈토플러가 우리정부에 제출한 우리사회 위기에 대한 진단과 처방에 대한 보고서에도 교육에서의 국가주의와 경직된 학교구조를 재편할 것을 발제자들과 비슷하게 요구하고 있다. 그러나 이 보고서의 이러한 요구는 교육이 계속적으로 미래사회의 경제사회구조에 어떻게 잘 반응할 수 있도록 할 것이냐하는 교육의 도구적 이데올로기의 연장선상에서 비롯되었다. 즉 정보화시대를 넘어 프로슈머시대의 경제적 요구에 발맞추기 위해 어떻게 우리사회가 더 탄력적으로 반응할 수 있도록 하기 위한 처방인 것이다. 이와는 다르게 오늘 발제자들의 논의는 이러한 현실교육의 도구적 이데올로기를 비판적으로 직시하고 이를 극복하여 미래교육에의 새로운 질서를 과감하게 재설계하는 통찰을 보여주고 있다는 측면에서 지지할 만하다.

2. 교육이념 재설계를 위한 과제: 가치교육

교육이 이러한 사회의 현실적 요구에 매몰되지 않고 이를 극복하여 어떻게 교육

의 내재적 기능을 회복하는 자리에 까지 나아갈 수 있을지 하는 것은 우리에게 주어지는 중요한 과제이다. 그 동력을 어디에서 찾을 수 있을지에 대한 우리의 고민은 더욱 깊어져야 한다. 왜냐하면 교육의 도구적 이데올로기는 국가와 사회 차원에서 뿐만 아니라 개인차원에서도 깊이 뿌리를 내리고 있기 때문이다. 즉 교육은 개인의 차원에서도 만족과 쾌락을 추구하는 수단으로서의 합법화되어 왔다. 우리속에 숨겨진 이것을 우리사회의 교육사회학자 오욱환교수는 교육출세론이라고 부른다. 오욱환교수님의 최근 저작 <한국교육의 전환: 드라마에서 딜레마로>는 한국의 교육이 우리사회에서 건국, 경제성장, 계층상승을 위한 드라마같은 역할을 하였으나 빠져나올 수 없는 딜레마가 되었고 이는 우리사회의 이러한 ‘교육출세론’은 ‘출세교로 회화할 수 있는 시민종교’가 되었고 ‘이 종교의 위력은 종교기관 안에서도 숭배되고 있을 정도로 절대적이다.’라고 지적한다.

이러한 교육출세론은 우리사회를 위계화, 양극화로 이끌었고, 경쟁은 더 이상 건설적 기능을 하지 못하고 갈등으로 악화되었으며, 공격적 평등주의가 확산되는 위기를 맞이하도록 하였다는 것이다. 이제 교육출세론은 우리를 반격하여 학력은 변별력을 상실하게 하였고 청소년들은 꿈도 현실도 외면하도록 만들었으며 정부는 즉흥적인 교육정책들로 교육에 군림하도록 만들었다는 것이다. 저자는 해결책으로 우리에게 성공을 안겨주었던 교육패러다임을 창조적으로 파기하고 새시대에 걸맞는 교육개혁을 구상할 것을 주문한다. 각 개인이 변화의 주체가 되어 교육을 묶고 있는 구조적 구속에서 벗어나 교육소외계층을 포용하고 배려하는 방식으로의 변화를 주도하는 공동체로 결속해야 한다고 지적한다.

이러한 변화는 삶의 가치를 어디에 두느냐 하는 가치교육에서 비롯된다. 그러나 이러한 가치교육은 현대의 사상들 즉 모더니즘에서도 포스트모더니즘에서도 그 기반은 취약하다. 과거 모더니즘에서는 학교에서의 가치 신념교육은 과학적이지 않다는 이유로 진지하게 받아들여지지 못하였고 주지주의적인 교육을 낳았다. 그리고 이제 우리가 진입한 포스트모더니즘사회에서는 보편적 가치 교육은 소수의 인권과 다양성을 침해한다는 이유로 위축되어 있다. 이러한 시점에서 교육이 가지는 내재적인 가치를 가르치며, 교육소외계층과 사회적 신뢰를 구축하기 위해 개인 가질 수 있는 교육의 기득권을 자발적으로 기꺼이 포기하게 할 수 있을지는 의문

스럽다. 그러므로 교육내재적인 가치를 회복할 수 있겠는가하는 것에 대해 우리의 미래는 그렇게 낙관적이지 않다고 말할 수 있다. 그럼에도 불구하고 우리가 우리교육을 피폐하게 만들었던 교육의 도구적 이데올로기와 물질주의를 넘어서기 위해서는 성공과 성취와 소유보다 보다 공의와 배려와 존중이 더 중요하고 값진 삶이라는 가치관교육이 이 모든 변화의 시발점이 되어져야 한다는 점은 분명하다.

기획주제 발표 2 : 내용 및 제도

발표 |

- 3주제 : 광복 70년, 지속가능한 사회를 위한 한국교육정책 제도의 재설계
.....주철안(부산대학교)
- 4주제 : 광복 70년, 지속가능한 사회를 위한 교육과정(내용)의 재설계
.....허경철(전, 한국교육과정평가원)

토론 |

- 『광복 70년, 지속가능한 사회를 위한 한국교육정책 및 제도의 재설계』,
『광복 70년, 지속가능한 사회를 위한 교육과정(내용)의 재설계』
발표에 대한 토론 김용주(경상대학교)

광복 70년, 지속가능한 사회를 위한 한국 교육정책 및 제도의 재설계

주철안(부산대학교)

I. 서론

교육정책은 일반적으로 국가의 교육이념을 구현하기 위하여 교육정책 목표를 설정하고, 이를 달성하는데 필요한 정책수단 등에 대하여 정부가 공식적으로 결정한 기본방침을 지칭한다. 교육정책은 정치체제에 의해서 경제 및 인구통계적 요인, 시민의 가치 및 이데올로기, 기술적 요인 등 다양한 사회적 환경의 영향을 받아서 형성되고 변화된다. 교육정책은 학교교육의 제도적 틀을 정립하고 교육실제에 지속적으로 영향을 미치고 있다.

한국의 교육정책은 정부수립이후 초등교육의 완성을 최우선적인 과제로서 추진하였으며, 1960년대~1970년대는 중등교육 기회의 확대, 1980년대는 고등교육의 확충과 초중등교육여건 개선, 1990년대 이후 교육의 질 향상이 주요한 정책으로 추진되었다(이종재 외, 2010). 이와 같이 우리나라는 해방 이후 국가주도의 교육정책에 따라 교육 기회의 양적인 팽창이 급속히 이루어졌다. 국가주도적인 교육정책은 본질적으로 표준화, 규율화, 관료제적인 산업사회의 패러다임에 의존하였다. 이러한 산업사회의 패러다임에 입각한 교육정책은 숙련된 인적자원의 공급을 통해서 한국의 경제발전 및 민주국가 형성에 기여해왔다.

그러나, 오늘날 사회는 과거와는 다른 새로운 형태의 사회로 급격히 변모하고 있으며, 이러한 사회의 변화에 교육체제는 제대로 뒤따르지 못하고 있다. 결과적으로 산업

사회의 패러다임으로 체계화된 교육시스템은 사회 환경과 불일치가 심화되면서 교육체제 내외에 많은 문제들이 발생되고 있다. 구체적으로 우리나라의 교육은 단위학교의 교육기능 약화, 가정의 인성교육 부재, 지역사회의 교육기능 미약 등으로 학생 폭력, 학생 부적응과 같은 문제들이 심화되고 있다.

우리나라는 인적 자원 이외의 물적 자원이 절대 부족한 상황이기 때문에 국가발전을 위해서 인적자원에 의존해야 하는 과제는 과거나 오늘이나 동일한 상황이다. 따라서, 국가의 인적자원을 개발해야 하는 문제는 미래사회에서도 중대한 과제이다. 우리나라의 교육체제에 대한 대증요법적인 개선방안은 문제 해결에 도움이 되지 않는다. 오늘날 우리사회는 교육의 글로벌화, 정보기술의 발전에 따라 급격한 변화가 이루어지고 있기 때문에 교육개혁의 초점도 미래의 학생, 교사, 학교의 지속가능한 발전을 위해 효과적이어야 한다(Cheng, 2006). 따라서, 미래사회의 변화된 환경에 적응할 수 있는 지속가능한 사회를 만들기 위해서 우리나라 교육 실재를 체계적으로 진단하여 교육체제를 재설계하는 일은 매우 중차대한 과제이다.

이러한 문제의식에서 먼저 해방 이후 한국교육 발전의 명암과 한국교육의 실태에 대한 진단과 해법을 제시한 학자들의 선행연구를 개괄적으로 검토한다. 아울러, 해방 이후 한국교육의 정책 및 제도의 주요 특징을 정부의 주요 교육정책, 교육정책의 주요 이념, 교육정책의 체제 및 정책과정, 학교제도로 구분하여 살펴본다. 결론적으로 지속가능 사회를 위한 한국교육 정책 및 제도의 재설계 방안을 탐색한다.

II. 한국 교육의 발전과 교육정책 진단

1. 한국 교육 발전의 명암

지난 1세기 동안 한국교육은 조선의 패망(1910년), 3년간의 일제강점기, 남북한 분단, 1948년의 대한민국 정부수립, 한국전쟁, 경제성장과 민주적 발전과정을 거쳐서 발전해왔다. 1960년대에 1인당 국민소득 80달러 수준의 한국은 세계에서 최빈국의 수준에 속하였다. 그러나, 1970년대 이후 경제발전에 따라서 2000년대에 한국의 경제규모

는 세계 10~12위의 수준에 이르게 되었다. 한국의 초·중등교육은 이미 1960년대에 보편화되었으며, 대학진학율은 세계 최고수준에 이르고 있다. 구체적으로 학업성취도는 국제평가에서 최상위 성적을 거두고 있다. OECD의 PISA와 TIMMS 등 국제학업성취도 평가에서 높은 수준을 보여주고 있다. 그러나, 최근에 들어서 우리나라 학교교육의 어두운 모습이 짙게 부각되고 있다. 즉, 한국 청소년 사망원인 중 1위 자살, OECD 국가 중에서 청소년 주관적 행복지수 최하위, 청소년의 학교폭력 및 학업 부적응 문제 등이 심각하게 지적되고 있다. 한국의 청소년들은 정신적으로 건강하고 행복한 생활을 영위하지 못하고 있는 현실이다. 이와 함께 한국의 교사 중 75%로 최근 1~2년간에 교원의 크게 사기가 떨어지고 있다(교총 설문, 2015).

한국교육의 특성을 SWOT 분석해볼 때 다음과 같이 정리될 수 있다. 먼저 한국 유초중등교육의 강점으로는 우수한 교원, 학부모의 높은 교육열, 학생의 높은 학업성취도 수준 등을 들 수 있다. 반면에, 한국교육의 약점으로는 높은 사교육 의존도, 학생의 학업흥미 수준 저조, 학부모의 학교 만족도 수준 및 교사에 대한 기대 수준의 저조, 교사들의 직업 만족도 및 자기효능감 수준 저조, 학생간 교육격차의 심화 등이 지적된다. 한국교육의 기회요인으로는 글로벌화에 따른 한국교육 수출 등을 들 수 있다. 한국교육의 위협요인으로는 저출산 고령화 사회에 따른 교육체제의 재구조화, 남북통일에 따른 교육비 부담, 글로벌화에 따른 교육경쟁의 심화 등을 들 수 있다.

한국의 고등교육에 대한 특성은 다음과 같이 정리될 수 있다(유현숙 외, 2011). 한국 고등교육의 강점으로는 높은 교육열, 세계 수준의 IT 인프라 및 정보통신기술 활용도, 고학력 인적자원의 배출 등을 들 수 있다. 약점으로는 획일화된 교육, 지식기반 산업발달에 필요한 고급전문인력 양성 미흡, 직업능력 개발 및 재교육 체제 미흡, 고등교육비에 대한 높은 민간지출 비중 등이다. 기회요인으로는 고령화 사회에 따른 중·고령층 교육수요, 교육시장의 글로벌화, 외국인 이민 및 유학생 급증에 따른 한국 공교육 수요 증가 등이다. 위협요인으로는 대학원 연구역량 취약 및 교육 부실, 대학간 경쟁체제 미흡, 공급자 주도의 대학운영, 저출산 고령화에 따른 학령인구 감소, 통일시 이질적인 남북한 교육체제 통합의 난점 등이 지적된다.

한국교육에 대한 SWOT 분석

강점(Strength)	약점(Weakness)
- 학부모의 높은 교육열 - 우수한 교원 - 학생의 높은 성취도 - 높은 수준의 IT 인프라	- 학생·학부모의 학교 만족도 수준 저조 - 학생의 학업 흥미도 저조 - 높은 사교육의존도 - 교사의 직업만족 및 자기효능감 수준 저조 - 직업능력개발 및 재교육체제미흡 - 고등교육비의 높은 민간지출 비중
기회(Opportunity)	위협(Threat)
- 글로벌화에 따른 교육한류 - 고령화사회에서 중고령층의 교육수요 - 외국인 이민 및 유학생 교육수요	- 저출산 고령화에 따른 학령인구 감소 및 교육체제 재구조화 - 남북통일에 따른 교육비 부담 - 글로벌화에 따른 교육경쟁 심화

2. 한국 교육정책의 진단과 해법

한국 교육정책과 관련하여 많은 국내외 학자들은 여러 가지로 진단하고 해법을 제시하고 있다. 이 중에서 대표적인 진단과 해법으로 다음과 같이 제시할 수 있다. 먼저, 국내학자로서 정범모(2004)는 심각한 한국교육의 병은 입시준비교육에서 유발되기 때문에 한국교육의 체질이 개선되어야 한다고 지적하고 있다. 한국 교육의 방향으로서 전인교육, 자유민주주의 교육을 제시하고 구체적인 한국교육의 해법으로서 첫째로, 대학, 정부기관, 기업체 등 각종 사회기관에서는 전인평가를 실시해야 하며, 둘째로, 정부, 교육부, 교육청 등 행정기관에서는 관료권위주의를 청산하고 학교와 교사에게 자율과 재량을 대폭 위양해야하며, 셋째로, 교사는 전문적 사명감과 역량과 윤리의식을 바탕으로 하는 장인적 자질을 간직하고 실천해야 하며, 넷째로, 자녀를 가진 학부모는 자녀의 행복한 삶에 대한 바람직한 가치관을 가져야 한다고 지적한다.

진동섭(2014)은 한국교육의 문제점으로서 학생들의 학업성취도는 높지만 교육과 생활에서 학생들이 느끼는 행복감이 낮으며, 교사들의 경쟁력과 질은 높는데 교육과 교사직에 대한 만족도는 높지 않으며, 자녀교육에 대한 학부모의 관심과 열성은 높는데 학교교육과 교육정책 및 행정에 대한 학부모들의 신뢰감은 높지 않다. 한국 교육의 과제로서 교육격의 함양과 인간 존중의 사회정신 확립, 오염된 교육 생태계를 건강한 학습

생태계로 전환을 지적하고 있다. 구체적으로 교육생태계를 오염시키는 주된 요인으로서 교육계에 팽배한 개혁 피로감, 정부와 교육청의 단기업적 및 성과중심주의, 교육에 대한 학부모의 이중적 사고방식과 태도, 교육의 정치적 중립성에 대한 오해와 악용, 교육부 및 교육청의 단위학교 재정 지원 사업에 대한 부정적 효과, 교육의 고질적 문제와 원인에 대한 해결 의지의 부족 등을 지적하고 있다. 이를 위해서 교육행정기관, 교원단체, 시민사회단체 등이 각종 네트워크를 통해서 협력하는 교육거버넌스의 구축, 교육행정환경의 변화에 따라 기존의 이분법적 프레임을 대체하는 새로운 패러다임의 제시, 정책형성과정에서 정책 내용 뿐 아니라 정책수단의 확보에 대한 중요성 인식, 정책의 시행을 위한 하급 행정조직 및 현장에서의 협력과 지원 확보 등을 지적하고 있다.

이상수(2014)는 건강한 시민양성을 위한 교육공동체 기능의 한계로서 학교폭력 및 학교부적응 학생의 증가, 학생들의 주관적 행복지수 저조, 교사의 교직만족도 저하 등을 지적하고 있다. 또한 기존의 학교혁신의 접근방법은 정부주도의 top-down 방식, 외부에서 내부 접근, 학교 내부요인 무시, 혁신의 주체를 객체화, 개별 학교의 특성과 맥락 무시 등으로 이루어지고 있다. 학교문제는 학교정책, 가정환경, 지역사회, 교사, 학교풍토, 학생 등의 다양한 요인들의 복합적 상호작용에 의해 발생한다. 각 학교가 지니고 있는 독특한 환경을 진단하고, 학교 내부로부터 학교주체들에 의한 생태학적 혁신의 접근이 필요하다. 건강한 학교 생태계는 지적 성취도 중심의 학교 교육에 대한 대안적 이념이며, 교육의 목적을 건강한 미래사회 인재를 양성하고, 학교로부터 건강성을 회복할 필요가 있으며, 생태계 목적은 지속가능성, wellness 추구를 지향한다. 구체적으로 건강한 학교생태계는 활기(체제의 활동성과 생산성), 탄력성(구성원들간의 사회 정서역량, 문제해결역량, 긍정적 자아개념)과 조직(체제 구성원들간 소통과 관계)으로 구성된 개념으로 제시하였다(이상수 외, 2014).

국외 학자들로서 마나부, Adams, Ravitch 등은 한국을 포함한 신자유주의 교육정책을 추진하는 국가들의 교육정책에 대한 진단과 해법을 다음과 같이 제시하고 있다. 먼저, 마나부(2006)는 한국, 일본, 대만 등 동아시아 국가들의 교육모델의 특징을 급속한 근대화, 경쟁의 자유, 산업주의 교육, 중앙집권적 관료제, 내셔널리즘, 미성숙한 공공성으로 규정하였다. 한국을 포함한 동아시아 국가들은 서양에서 수백년간 이루어진 근대화 과정을 수십년만에 집약해서 발전하고 있다. 이러한 급속한 근대화는 효율성의 극대

화라는 장점이 있었지만, 국민국가의 틀이 흔들리고 국제화하는 사회, 시장경제의 중심이 물건 생산과 소비로부터 문화와 지식과 대인서비스로 이행하는 포스트산업주의 사회에서는 유효하지 않다. 개혁을 위한 교육비전으로서 국민교육에서 시민교육으로, 경쟁교육에서 공생교육으로, 배움의 공동체로서의 학교만들기, 공부로부터 배움으로, 프로그램에서 프로젝트로, 협동적인 배움의 실천, 반성적 실천가로서의 교사, 동료성의 구축, 배움의 네트워크를 제안하였다. 이러한 배움과 돌봄공동체로서의 교육실천은 2000년대 이후에 한국에서도 학부모의 교육경쟁과 학교교육 불신, 교실에서 교사의 일방적인 지식전달위주 수업, 일부 학생들의 왕따와 소외 등과 같은 문제를 극복하기 위한 대안으로서 실험되었으며(한대동 외, 2009). 이후 이우학교 등 소수의 학교에서 도입되었으며, 2010년 지방선거 결과에 따라 진보성향의 교육감이 당선된 시도에서 혁신학교 정책으로 채택하여 다수의 공립학교로 확산되고 있다(성열관·이순철, 2011; 박승배, 2014).

Adams(2010)는 국제비교의 관점에서 1970년대 이후 한국교육정책의 목표는 교육기회 확대, 기초교육의 질 향상, 고등교육과 평생교육에 대한 관심과 지원으로 변화되었다고 지적하였다. 한국은 교육기회를 순차적으로 확대함으로써 경제성장과 평등을 동시에 달성했으며, 교육의 질 확보를 위해 노력하고 있다. 한국교육의 문제로서는 학생의 학교교육에 대한 불만족, 소득수준에 따른 교육비 지출 차이, 급속한 고령화사회 진입 등이다. 미래사회를 위한 한국교육의 해법으로서는 학습조직으로서의 학교문화 형성, 지역사회 네트워크 중심으로서의 학교의 기능 설정, 정보화사회에 따른 패러다임의 변화, 세계화, 기술발전 및 경쟁의 심화 등에 대한 대처 등을 들고 있다. 또한, 한국의 인구구조·사회경제적인 변화에 따라 한국교육의 강점을 유지하고, 미래사회에 적합하지 않은 교육정책은 재설계되어야 하며, 이러한 교육정책의 재설계 과정에 학부모, 교사, 교사교육자 등의 참여가 필요함을 지적하였다.

Ravitch(2011)는 미국에서 추진했던 신자유주의적인 정책, 즉 낙오방지법, 차터스쿨 제도, 교육책무성 강조 등의 문제점을 비판하였다. 신자유주의적인 교육정책 대신에 미국 공교육개혁이 지향해야 할 방향으로서 건전한 교육적 가치의 설정, 교사의 전문성과 자율성을 토대로 교사 개개인의 교수법, 강력하고 종합적인 교육과정(공통적인 문화유산, 포괄적인 교양교육), 적절한 평가제도의 도입, 가르칠 자격이 충분한 교원 확보, 교직원에 대한 보상, 교육여건 개선을 위한 투자, 학생·가족·정부·관료·지역단체 및 지역사회

회 주체의 적극적인 참여 등을 지적하였다.

한편, 재독 철학자로서 문화비평가인 한병철(2010)은 오늘날 사회는 규율사회에서 성과사회로 전환되었다고 지적한다. 성과사회에서는 개개인이 가해자이며 피해자이고, 긍정의 과잉으로 인해서 개인이 소진되고, 우울증과 신경병리현상이 만연한다. 과도한 선택의 자유를 누리는 후기근대의 성과주체는 강력한 유대의 능력을 잃어버린다. 특히, 성과사회의 피로는 사람들을 개별화하고 고립시킨다. 성과사회의 해법으로서 사색적 삶에 대한 학습의 중요성을 시사한다. 즉 사색교육을 통해서 인간이 자극에 즉시 반응하지 않고 속도를 늦추고 중단하는 본능을 발휘하고, 눈으로 사물을 오래 천천히 바라볼 수 있는 깊고 사색적인 능력을 갖추어야 함을 제시한다.

오늘날 한국사회는 개인이나 집단의 성과가 매우 중요시되는 전형적인 성과사회의 특징을 갖고 있기 때문에 이러한 사회에서 적응하지 못하는 구성원들의 부적응 문제가 심각하게 발생되고 있다. 특히 우리나라의 교육체제는 대입 준비를 위한 경쟁체제로서 학생, 학부모, 학교간의 교육경쟁이 극심하게 이루어지고 있는 실정이다. 이러한 교육경쟁에서 적응하지 못하는 학생들은 교육체제에서 탈락하여 좌절하고, 학교폭력, 학교부적응 등 많은 문제점을 발생시키고 있다.

Ⅲ. 한국교육의 정책 및 제도의 주요 특징

19세기 말 우리나라에 근대 교육제도가 도입된 후 오늘날까지 한국의 교육정책은 정부의 빈번한 교육개혁 조치에 의해 변화되어왔다. 해방이후 한국의 교육개혁 정책은 다음과 같이 구분될 수 있다. 첫째로, 자유민주주의와 평등주의의 이념에 따라 민주교육제도를 수립한 해방직후의 교육개혁, 둘째로, 경제적 근대화에 기여하도록 교육제도를 재조정한 제3공화국시기의 교육개혁, 셋째로, 교육의 대중화 과정에서 누적된 교육문제를 해결하고 세계화와 정보화의 흐름에 맞추어 교육제도를 재편하기 위한 제5공화국 중반(1985년) 이후의 교육개혁 등으로 구분할 수 있다(이상주, 1999). 해방 이후 각 정부에서 표방되고 추구된 교육정책을 중심으로 이념, 내용, 체제 및 제도를 검토한다.

1. 해방 이후 정부의 주요 교육정책

해방이후 수립된 정부에서는 미국의 지원하에 교육의 평등성에 기반하여 교육제도가 성립되었으며 의무교육제도를 실현하는데 주력하였다. 특히 6.25이후 폐허화된 교육시설의 복구, 그리고 학교 설립 및 교육재정 확보가 중요한 과제이었다.

제1공화국(1948~1960)에서는 정부수립이후 1960년 4.19혁명으로 제2공화국이 탄생되기까지 존속하였다. 이승만정부의 주요 교육정책은 1949년의 교육법 제정, 1950년대의 초등무상의무교육 정착과 성인의 문해교육, 대학 설치기준령 제정 등이다. 이승만정부의 교육정책은 교육체계를 정비하였고, 공동체의식과 반공사상에 입각한 한국인의 정체성 확립, 교육의 민주화를 위한 교육정책을 추진하였다.

제 3, 4공화국(1961~)에서는 5.16군사정변에 의해서 탄생되었기 때문에 국민의 지지를 확보하기 위해서 사회체제 전체에 대하여 변화를 추구하였다. 1968년 발표된 중학교무시험 진학제도는 초등학교의 입시준비교육을 지양하고 과열과외를 해소하여, 입시로 인한 가정의 부담을 경감하는 목적으로 전격적으로 단행되었다. 이와 함께 1974년에는 고교평준화 정책이 추진되어 현재까지 시행되고 있다.

제5공화국(1983~1987)은 갑작스런 제4공화국의 해체에 따라 등장하였다. 제5공화국이 정식으로 출범하기 전인 1980년 7월 30일에 개혁주도세력은 정치권력에 대한 국민의 지지를 확보하기 위한 조치로서 ‘교육정상화 및 과열과외 해소방안’이 발표하였다. 동 교육개혁방안은 대학의 졸업정원제 실시, 과외금지정책, 교육여건개선을 위한 재원 확충 등이 포함되어 제5공화국 교육정책의 기본 방향으로 작용하였다.

제6공화국(1988~1992)에서는 대통령선거공약에서 제시한 교육개혁안으로서 교육과정개편, 대학교육개선, 교원인사업무개선, 교육경영개선, 학생복지, 초중등교육내실화 등 31개 방안이 포함되었다. 이러한 교육공약들은 거의 전 분야에서 어느 정도 실천되었지만 각 분야별 정책과제에 대한 목표와 평가기준 등이 제시되지 않아서 구체적인 성과분석이 어렵다는 비판이 지적된다(한국교육정치학회 편, 2014).

문민정부(1993~1997)에서는 1994년 2월에 대통령자문교육개혁위원회를 발족하여 1995년 5월에 ‘세계화·정보화시대를 주도하는 신교육체제수립을 위한 교육개혁 방안’을 제시하고 수요자 중심의 교육개혁을 추진했다. 5.31교육개혁방안에는 열린교육사회 구

축, 대학의 다양화와 특성화, 초중등교육의 자율적 운영을 위한 학교공동체 구축, 교육 공급자에 대한 평가 및 지원체제 구축, 교육재정 GNP 5% 확보 등의 실천방안을 제시하여 추진함으로써 교육정보화의 기반 구축 및 교육여건 개선 등의 성과를 거두었다. 그러나, 제도개선과 인프라 구축에 치중하였고, 국가차원의 교육개혁방안을 하향적으로 추진함으로써 현장에 착근하지 못했다는 지적이 있다(교육혁신위원회, 2007).

국민의 정부(1998~2002)에서는 현장 중심의 상향적 교육개혁을 추진하며, 21세기 정보화사회에 부응하는 인재를 육성하기 위해 인적자원정책에 역점을 두었다. 외환위기의 상황에서 출발하여 수월성과 경쟁 및 효율을 중시하면서 ‘새교육공동체위원회’ 운영을 통해서 교육공동체 형성을 통한 현장중심의 교육개혁을 추진하였다. 교육부를 교육인적자원부로 확대 개편하고 국가인적자원개발을 위한 정책을 총괄 조정하는 역할을 수행하게 했다. 그러나, 국가인적자원 정책 개발을 정착시키는데는 미흡하였고, 외환위기 이후 심화된 빈부격차 및 교육격차 완화에는 역부족이었다(교육혁신위원회, 2007).

참여정부(2003~2007)에서는 이전 정부의 수요자 중심 정책기조 및 상향적 혁신 전략을 이어가면서 교육격차 해소와 교육복지 확대, 대학경쟁력 강화를 중심으로 교육혁신을 추구하였다. 주요 정책방향으로 학교교육력 제고를 통한 공교육 신뢰회복(학업성취도 평가 및 기초학력책임지도, 수월성교육 종합대책 등), 인적자원개발 및 평생학습사회 구현, 교육격차 해소를 통한 사회 통합(특수교육강화, 도시저소득층 학생에 대한 종합적 교육복지서비스 제공 등) 등이 포함되었다. 특히, 참여정부에서는 사회양극화 해소를 주요 정책방향으로 설정하여 계층간 교육격차의 해소와 지역간 균형발전을 위한 도농간 교육격차 해소 등이 추진되었지만 성과는 기대수준에 못 미쳤다고 지적되었다(교육혁신위원회, 2007).

이명박 정부(2008~2012)에서는 학교교육의 자율성과 다양성을 확대하는 정책(고교 다양화 300프로젝트 등), 학교교육만족도 제고, 교육복지기반 확충(기초학력미달 제로 플랜, 맞춤형 국가장학제도, 유아누리교육과정 등)을 추진하였다. 그러나, 학교교육의 자율화 및 다양화 정책이 학교의 서열화를 조장함으로써 교육의 공공성이 후퇴했으며, 학교교육의 자율화 정책이 제시되었지만 실질적으로 개별학교에 부여된 자율의 범위는 제한된 수준에 그쳤다는 비판이 있다(이종재 외, 2010).

박근혜 정부(2013~)에서는 행복교육과 창의인재양성을 정책비전으로 제시하고, 이를

구현하기 위해서 꿈과 끼를 길러주는 학교, 창조경제의 중심이 되는 대학, 학습과 일이 연계되는 평생·직업교육, 안전한 학교 및 고른 교육기회를 교육정책의 방향으로 설정하였다. 중점적인 정책과제로서는 중학교에서 자유학기제의 도입 및 확산, 대학의 구조개혁, 현장중심 고교 직업교육 확대 등을 추진하고 있다(교육부, 2015). 이러한 중앙정부의 정책추진과 병행하여 진보적 성향의 교육감이 당선된 시도에서는 혁신학교 정책이 확대되고 있다. 혁신학교는 민주적인 학교문화, 교육과정 다양화, 학생의 배움을 위한 수업개선 등의 목표를 추구하고 있다(박승배, 2014).

2. 교육정책의 주요 이념

해방이후 우리나라 교육정책의 이념은 주로 자유주의, 평등성, 효율성, 공공성을 지향하고 있다. 첫째로, 교육에서의 자유주의 이념은 문민정부의 1995년도 교육개혁방안 추진이후 확대되고 있다. 즉, 문민정부에서 수요자중심교육의 강조, 단위학교의 자율과 경쟁을 통한 교육서비스의 질 제고 등이 추진되었으며 이러한 정책기조는 이후 정부에서도 지속되었다. 구체적으로 문민정부에서는 학교 교육의 다양화와 자율화 정책을 추구했으며, 국민의 정부에서는 교육개혁의 추진에서 자율, 경쟁, 시장활용을 중심으로 하는 신자유주의 정책이 강화되었다. 또한, 이명박 정부에서 고교선택의 다양화 정책으로 학생 및 학부모의 자유권 보장이 강화되었다.

둘째로, 평등성의 이념이다. 한국 교육에서는 해방이후 교육정책 수립에 대한 미국의 영향으로 인해 평등성의 이념이 강조되었다. 즉, 한국의 기본학제로서 6-3-3-4의 단선형 학제를 확립한 것은 교육기회의 평등실현에 중요한 조치였다. 1960년대 후반에 초등학교 취학기회 확대로 급증하게 된 중학교 진학 희망자를 수용하고, 중학교 입시를 둘러싼 문제를 해소하기 위해 중학교무시험진학제도를 추진하였다. 중학교무시험전형제도는 고교 진학 희망자를 크게 증가시키게 되고, 정부에서는 1974년 고교평준화제도가 도입되었다. 1990년대는 그동안 초·중등부문에서 진행되던 교육기회의 확대가 유아교육 및 고등교육으로 확산되었다(김경근, 2010). 그러나, 1990년대 말에 발생한 IMF 외환위기와 세계화의 물결, 그리고 신자유주의의 확산은 교육평등의 이상을 실현하는데 큰 장애요인이 되었으며, 사회 전반에 걸친 계층간 교육격차 확대로 교육격차

도 심화되었다. 2000년대는 교육격차 문제를 해소하기 위해 정부에서 적극적으로 교육 평등 추구 정책이 추진되었다. 예컨대, 참여정부에서 추진한 ‘교육복지투자우선지역지원사업’은 도시지역에서 경제력의 차이로 발생하는 교육여건의 격차를 해소하여 교육 불평등을 완화하려는 대표적인 교육평등정책으로 평가될 수 있다.

셋째로, 효율성이다. 한국교육에서는 효율성의 개념 중에서도 교육내적인 효율성에 치중되었다. 해방이후 급속히 팽창된 교육기회의 확대에 따른 교육재원의 확보가 어려웠기 때문에 저비용정책이 추진되었다(이종재 외, 2010). 특히, 고등교육부문에서는 정부의 재정지원이 미약했기 때문에 높은 수익자 부담과 사학의존도를 특징으로 하였다. 문민정부가후에 정부가 고등교육분야에 관심을 갖고서 고등교육 부문에 대한 재정 투자규모를 확대하기 시작했으며, 이명박 정부에서 국가장학금제도가 도입되어 정부의 고등교육 예산규모가 확대되고 있다. 반면에, 교육의 외적인 효율성은 소홀히 되었다. 즉, 교육의 결과가 사회에 적합한가 하는 측면에 있어서는 부정적이다. 수월성은 교육의 효율성 이념에 포함될 수 있는 개념이다. 한국에서는 교육의 수월성(excellence)이 전통적으로 강조되어 왔다. 그러나, 학생 개인 차원의 잠재성을 발현시키는 의미에서의 수월성은 이념적으로는 강조되고 있지만, 교육현실에서는 실질적인 교육이념으로 작동되지 못하는 한계를 보이고 있다.

넷째로, 공공성이다. 18세기 근대 국민국가의 수립이후에 교육은 국가의 공적사업이기 때문에 국가가 관리해야 한다는 공공성이 강조되었다. 이에 따라 각국에서는 교육비의 공공부담을 특징으로 하는 의무교육제도가 정립되었다. 그러나 2차세계대전 이후 국민국가의 권위와 기능이 급속하게 약화되는 반면에, 시민사회의식이 강화되면서 교육의 자율성이 점차 부각되었다. 한국에서도 1980년대 후반 6.29 민주화 투쟁을 겪으면서 중앙정부의 권력은 줄어들고, 지방과 사회 각 부문의 자치와 자율의 영역이 확대되었다. 1990년대에 들어서 지방교육자치, 단위학교의 자율성, 학생 및 학부모의 교육에 대한 참여 등 자율성이 강조되었다. 이와 동시에, 국가주도 공교육체제의 비효율성을 지적하고 시장원리의 도입을 강조하는 교육에 대한 시장주의자들의 제안이 정부의 교육정책에 강하게 반영되었다. 이러한 역사적 맥락속에서 한국교육 정책의 핵심적 쟁점에는 공공성과 자율성, 시장원리가 상호 대립하여 작용하고 있다(김신일, 2006).

3. 교육정책의 체제 및 정책과정

해방이후 한국 교육정책의 체제 및 정책과정은 다음과 같은 특징을 보이고 있다. 첫째로, 해방 이후 군사정부에서 주도한 5.30 교육개혁까지는 한국의 교육정책은 권위주의적인 방식으로 추진되었다. 각 정권에 의해 추진된 교육개혁 추진과정상의 문제점으로는 교육정책 결정의 비공개, 제도 개혁 치중, 정치·경제적 논리에 따른 개혁, 하향식 개혁, 졸속개혁, 정책의 일관성 결여, 법적·제도적 장치 미흡, 재정적 지원 부족 등이 지적되고 있다(윤정일, 1999).

둘째로, 문민정부 수립이후에 정부의 교육정책은 점차 대통령을 중심으로 한 교육부에서 국회, 사법부 등 다양한 권력기관의 영향 속에서 형성되고 있다. 그러나, 정부의 교육정책결정에 참여하는 공식적인 기구들간의 관계는 정권에 따라서 다소 다른 양상을 보여준다. 예컨대, 문민정부에서는 대통령을 중심으로 한 정부의 정치적인 판단과 교육개혁위원회 위원의 전문성이 결합되었다. 즉, 신자유주의라는 개혁의 방향에 대해서는 비교육계 인사들이 주도하고, 이러한 방향하에서 구체적인 개혁안의 수립에는 전문적·기술적 합리성을 지닌 교육개혁위원회 구성원들이 주도적인 역할을 담당하는 이원적인 방식으로 운영되었으며, 교육부는 수립된 정책의 추진체로서 역할을 담당하였다. 정책의 추진과정에서 비공식적 참여자로서 매스컴, 이익집단, 연구소와 학자 집단이 중요한 역할을 하였다. 반면에 문민정부의 교육개혁에서는 교사집단의 참여가 부족하였다. 그 결과 당시의 교육개혁에 대한 교사들의 대부분이 불만족을 표시하였다(김재웅, 2015; 한국교육정치학회 편, 2014).

한편, 국민의 정부에서는 교육정책결정을 주도한 참여자는 교육부로서 청와대나 새 교육공동체, 교육인적자원정책위원회와 같은 대통령자문기구보다 핵심적인 역할을 수행하였다. 따라서, 교육정책형성과정에서의 민주성이나 전문성 확보에는 많은 한계를 보였다. 이런 한계는 교육부에서 주도하여 수립한 교육발전5개년계획시안이 완성되지 못하고 폐기되고, 교원정년 단축 정책은 김대중 정부 임기 동안 교원집단과 갈등의 주된 요인으로 작용하였으며, 교육인적자원개발기본계획 역시 후임 정권에 의해 폐지된 것에서 나타난다. 즉, 국민의 정부에서는 대통령 자문기구의 활용에서 실패했으며 교육부 주도의 개혁으로 참여와 자치를 통한 정책 추진이 미흡하게 되었다(김용일, 2015;

이종태, 2015; 한국교육정치학회편, 2014).

노무현 정부에서는 교육개혁방안 수립을 위한 교육혁신위원회가 설치되었으나, 그 역할이 미미하여 교육인적자원부가 주도하여 정책이 추진되었다. 정부의 교육개혁 추진력이 미약하여 개혁과 보수세력간 대립이 표면화되었다. 예컨대, 교육혁신위원회는 교육의 공공성과 평등성 강조, 교육인적자원부는 수월성과 평등성의 조화, 재정경제부 처는 수요자 중심교육을 강조하면서 갈등이 야기되었다(김용일, 2015).

또한, 문민정부 이후 여러 정권에서는 대통령후보시절에 개발된 정권 차원의 공약을 정부의 교육정책으로 추진하는 과정에서 상당한 부작용이 발생되고 있다. 즉, 충분히 검토되지 못한 정책이 추진되고, 다음 정권에서 폐기되는 과정이 반복됨으로써 교육정책의 불신과 학교 현장의 피해가 심화되고 있다.

셋째로, 한국 정부가 선거제도에 의해서 합법적인 정권이 수립되어 정권변동이 민주적인 방식으로 제도화 되면서 교육정책의 안정성을 확보하기 위해 정책의 형식이 기존의 지침과 대통령의 지시에서 점차로 법령의 형태로 전환되었다. 예컨대, 제15대 국회부터는 의원발의 교육법률안이 정부제출 법률안에 비해서 크게 증가되었다. 즉, 교육정책이 대통령 및 교육부 중심체제에서 점차 국회의 입법기능이 증가되었다. 아울러, 사법부 및 헌법재판소의 법적 판단에 따른 교육정책형성기능도 증가되었다(강석봉·주철안, 2008).

넷째로, 2000년대 들어서 시민단체의 의정감시 및 입법청원활동이 활발해졌으며, 언론 및 교육관련 이익단체(한국교원단체총연합회) 및 전국교직원노동조합 등의 교육정책형성과정에 미치는 영향력도 점증되었다. 예컨대, 교원단체는 교육입법 내용을 찬성 또는 비판하고 대안을 제시하는 과정을 통해서 여론을 형성함으로써 입법과정에 영향을 미쳤다(강석봉·주철안, 2008).

다섯째로, 지방교육자치가 강화되면서 중앙정부와 시도교육청간에 교육정책에 대한 갈등이 증가되고 있다. 지방교육자치가 실질적으로 시행되기 전인 1991년까지는 중앙정부의 교육정책기능이 강력하였지만, 1995년 직선제로 교육감이 선출되면서 시도교육감의 교육정책에 대한 영향력이 증가되고 있다. 이로 인해 동일한 교육정책에 대하여 중앙과 지방간의 갈등이 발생되고 있다. 특히, 2010년 지방선거결과로 진보성향의 교육감이 당선되면서 교육정책에 대하여 교육부와 시도교육청간의 이견과 갈등이 표면화

되고 있다. 또한, 교육정책의 추진에서도 시도 차원에서 교육감-시장-시도 의회 등간의 협력 부족으로 갈등이 발생하고 있다. 예컨대, 무상급식 및 누리과정 등의 정책추진에서 시도교육감과 시도의회간의 갈등이 표면화되고 있다.

여섯째로, 교육정책 환경이 과거에 비해서 매우 다양화되고 있으며, 학생들의 삶과 학교교육활동에 많은 영향을 미치고 있다. 예컨대, 학생의 삶에 대한 대중매체, 온라인 게임물, SNS 등 다양한 정보 매체들이 학생과 학교교육에 직접·간접적으로 영향을 미치고 있다.

4. 학교제도

한국의 학제는 1950년대 초에 수립된 후에 교육내외의 상황이 엄청나게 변화했음에도 불구하고 시대적 상황과 국민의 다양한 요구를 반영한 학제개편이 이루어지지 않았다. 따라서, 미래사회의 급속한 변화에 대한 적절한 대응, 아동 및 청소년의 빠른 성장, 학제의 국제적 통용성 제고 등을 위하여 학제개편의 필요성이 지적되고 있다(김영철, 2006).

구체적으로 우리나라 학제의 주된 문제점은 다음과 같다. 첫째로, 우리나라는 초·중·고 교육이 대학입시를 중심으로 이루어짐에 따라 교육의 본질적인 목표 달성이 미흡하다. 즉, 한국에서는 교육기관에서 표방되는 공식적 교육목표와 실제로 학교교육과정에서 강조되는 학교교육의 운영목표와는 괴리가 매우 심각한 실정이다(주철안, 2010). 각급 학교에서는 본연의 교육과정이 충실하게 운영되지 않고 있기 때문에 전인교육이 미흡하고 직업세계 및 사회 전반에 필요한 교육이 이루어지고 있지 않다. 예컨대, 학교 현장에서는 선언적이고 표면적인 인성교육을 강조(30.8%)하고 있으며 인성교육 실천을 위해서 학교교육에서 강조되어야 할 점으로 가정과 지역사회와의 연계(55.5%)를 지적하고 있다(한국교총 설문, 2015)는 점이 고려되어야 할 것이다.

둘째로, 학생의 발달 측면과 학교제도가 불일치(인지적, 신체적, 정서적 발달 등)하고 있다. 구체적으로 취학전교육기간은 과거에 비해 크게 연장되었지만 초·중·고 교육기간은 6년으로 동일하다는 점이다. 또한, 현재 고교단계에서 대학진학과 취업을 위한 교육이 충실히 이루어지고 있지 않기 때문에 진로결정과 준비를 위한 교육이 미흡하다는 점이

다. 이런 관점에서 박근혜 정부에서 중점적으로 추진하는 “자유학기제” 정책은 중학교 단계에서 학생의 진로 탐색을 강화했다는 점에서 긍정적으로 평가할 수 있다.

셋째로, 학제 내에서의 학교 급간의 대화와 연계 체제 구축이 미흡하다. 예컨대, 초등학교 상급학년과 중학교간의 연계가 부족하다. 초등학교 상급학년은 사춘기에 접어들면서 생활지도가 강화되어야 하며, 이는 중학교 진학 후에도 병행하여 이루어져야 효과적이다.

넷째로, 학교교육과 학교바깥 교육간의 연계가 부족하다. 한국의 경우에 정규 교육기관에서 적응하지 못하고 정규 학교에서 벗어나 있는 학생의 수가 크게 증가되고 있다. 즉, 학교 바깥에 존재하고 있는 학생들을 대상으로 하는 교육서비스 제공이 중요한 문제로 부각되고 있다.

요약컨대, 한국의 교육개혁은 문민정부에서 수립한 5.31교육개혁 방안과 이에 따른 개혁 추진으로 교육발전에 기여하였지만, 추진방식의 혼란으로 반발에 직면해왔다. 따라서, 앞으로는 시대변화와 국가현실에 대한 진단, 개혁 추진과정과 추진방식에 대한 체계적 평가, 한국 교육의 목표, 개혁 추진과제의 점검과 설정, 장기적인 체계적 개혁 추진을 위한 국가위원회 수준의 관리기구 설치를 포함한 제2의 교육개혁운동이 필요하다(김신일, 2015).

IV. 지속가능한 사회를 위한 한국 교육정책 및 제도의 재설계

국가의 교육정책 및 제도는 사회의 이념, 정치체제, 기술발전 및 경제성장, 인구의 구성과 출산율 등과 같은 다양한 환경적인 변화에 영향을 받는다. 따라서, 지속가능한 사회를 위한 한국교육 정책 및 제도를 재설계하기 위해서는 미래사회에서의 한국교육을 둘러싼 사회 환경의 변화를 조망하고, 이러한 사회 환경의 변화가 교육실제에 어떤 영향을 미칠 것인지를 검토해야 한다. 여러 학자들이 미래사회에서의 환경의 변화와 교육실제의 변화 양상을 진단하고 있다.

미래학자인 박영숙(2010)은 2020년 이후에 출현할 미래교육을 다음과 같이 예견하고 있다. 첫째로, 학교커뮤니티는 지식을 전달하고 시험을 치는 장소에서 건강, 환경보

준, 학력증강, 학생행복, 지역사회와의 네트워크의 장으로 변모할 것이다. 둘째로, 학교 커뮤니티에서는 개인의 두뇌형태, 체질에 따른 학습방법이 달라지는 다양한 맞춤형 교수방법이 활용될 것이다. 셋째로, 기존의 학교제도는 복잡한 과정을 거쳐서 변화될 것이다. 학생의 과목에 대한 선택권, 교사의 역할 변화, 학교의 일부는 24시간 개방된 교육센터의 역할을 담당해야 할 것이다. 넷째로, 사이버 교육 및 원격교육이 학교교육의 대표주자가 될 것이다.

김대현 외(2011)는 미래환경의 변화를 저출산 및 고령사회의 심화, 양극화에 따른 복지요구의 증대, 글로벌리제이션(globalization)의 진전, 정체성의 혼돈 및 가치관의 다양성 확대, 다문화 사회의 심화, 신산업 중심경제로의 진화, 네트워크 사회의 진화, 친환경 공생발전 생활양식의 확산을 들고 있다. 이러한 변화 속에서 교육이념으로는 창의성과 행복을 추구하는 교육, 소통을 추구하는 교육, 실천적 지성과 집단 지성을 추구하는 교육, e-learning에서 smart learning으로 진화하는 교육을 제시하고 있다. 또한 미래교육체제로는 단절적 교육기관에서 학습 네트워크 허브로서의 학교, 생애문제 해결을 위한 역량중심의 교육과정, 협업적 창조활동을 위한 네트워크 학습, 지속발전 가능한 평생교육, 자율화를 통한 행정의 지원을 제시하였다.

반상진 외(2014)는 미래 한국 사회의 변화를 다음과 같이 지적하고 있다. 첫째로, 글로벌사회로서 자본과 상품, 노동, 기술, 정보 등이 국가간 장벽을 넘어서 자유롭게 이동될 것이다. 더욱이, 국제인구 이동의 증가에 따라 국제결혼, 외국인근로자 유입, 외국인 유학생 증가 등으로 한국사회의 인구구성이 보다 다양화될 것이다. 둘째로, 정보기술의 발달과 지식이 폭발적으로 증가하여 기존의 학교 교육의 형식과 기능, 방법이 크게 변화될 것이다. 전자교사, 온라인 학습과 사회학습의 비중이 확대될 것이다. 셋째로, 저출산 및 고령화사회로서 가족 구조 및 인구구조의 변화가 발생될 것이다. 특히, 저출산으로 인해 한국의 학령인구가 급격하게 감소되어 교육체제에 변화를 초래할 것이다. 넷째로, 가치관과 생활양식이 변화될 것이다. 개인주의적인 가치관이 보다 우세해지고 개성과 다양성이 중시될 것이다. 다원화된 사회에서 개인의 인권과 가치관의 다양성이 중시되는 사회로 변화될 것이다. 다섯째로, 빈부격차, 정보기술력 격차, 남북 간 이질화, 세대간 격차 등 사회 경제적 양극화로 인해서 사회 통합기능이 크게 부각될 것이다. 여섯째, 남북관계의 변화이다. 미래사회에는 남북한이 통일된 국가로 변화

될 것이며, 이를 대비해 남북의 이질적인 사회체제를 동질화시키는 교육정책이 필요할 것이다.

이상과 같은 미래 사회의 변화에 대처하여 지속가능한 사회를 구축하기 위해 한국교육의 강점을 유지하면서 약점을 보완하고, 미래사회의 변화 추세에 따라 발생하는 기회와 위협요소를 고려해서 교육의 이념, 내용, 정책체제 및 과정, 제도를 설계해 나가야 할 것이다.

1. 지속가능 사회를 위한 교육정책 이념과 목표

국가의 품격인 국격이 있듯이 국민 개개인의 인격과 품격이 구비될 수 있는 교육이 필요하다. 이를 위해서 교육에 대한 국가의 비전과 이념이 국민의 합의를 통해서 재설정되어야 하고, 이러한 교육적 이념이 실질적으로 교육 실재를 이끌어가야 할 것이다.

우선적으로 한국의 교육적 이념으로서 지향되어온 교육의 자유, 평등성, 효율성, 공공성의 이념을 재개념화해서 적용하는 노력이 필요하다. 예컨대, 교육의 자유주의와 평등성의 관계에서 교육에 있어서 자유주의를 강조함으로써 발생할 수 있는 불평등구조를 개선하기 위해서 교육취약계층에 대해서는 실질적인 학업성취와 역량을 계발할 수 있도록 특별히 지원되어야 한다. 즉, 자유주의와 경제논리가 교육적 가치의 배분을 위한 원리로 수용되기 위해서는 평등의 이념에 의해 교정이 필요하다(이돈희, 2003). 또한, 교육의 수월성 개념은 수직적 차원의 상위 서열이 아니라 모든 학생들의 수평적 차원의 다양한 잠재성을 개발하기 위한 노력으로 규정함으로써 평등성의 이념과 조화를 추구할 수 있다(이종재 외, 2010). 공공성과 자율성의 개념에 대해서는 그동안 한국 사회에서는 교육의 공공성을 기치로 정당화되었던 중앙집권적 통제가 감소되는 대신에 지방과 학교단위의 자율성이 확대되는 추세이다. 미래의 한국사회에서는 양 이념간에 어느 정도 균형이 이루어질 것이다. 또한, 권력구조의 상층일수록 공공성을 강화하는 반면에 하층에서는 자율성의 폭을 넓히는 운영의 지혜가 필요하다(김신일, 2006).

한편, 교육기본법 2조에서는 교육은 홍익인간의 이념아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야하고 자주적 생활능력과 민주시민으로서 필요한 자질을 갖추게 함으로써 인간다운 삶을 영위하게 하고 민주국가의 발전과 인류공영의 이상을 실현하는 데에 이바

지하게 함을 목적으로 한다고 규정하고 있다. 교육기본법 2조에서는 한국교육의 목표와 비전을 인격도야, 자주적 생활능력의 함양, 민주시민으로서의 자질 함양 등을 규정하고 있다.

이와 함께, 최근의 교육개혁은 미래사회에 적합한 인재를 양성하기 위한 교육체제를 설계하는 것에 초점이 모아지고 있다. 미래사회에서 필요한 학생들의 기술과 능력으로서 국제기구와 학자들은 다음과 같은 내용을 지적하고 있다. UNESCO(1996)에서는 ‘알기 위한 학습(Learning to know)’, ‘행동하기 위한 학습(Learning to do)’, ‘함께 살기 위한 학습(Learning to live together)’, ‘존재하기 위한 학습(Learning to be)’ 등을 지적하고 있다. 또한, ESD(Education for Sustainable Development)에서는 ‘자신과 사회를 변혁시키기 위한 학습(Learning to transform oneself and society)’을 추가하고 있다. 특히, 자신과 사회를 변혁시키기 위한 학습에서는 자신뿐만 아니라 타인에게도 도움이 되는 역량과 의지를 계발하기 위해서 지구환경을 생각하며 생물의 다양성을 존중하는 영역을 포함하고 있다. 한편, Trilling & Fadel(2009)은 21세기 핵심역량으로서 학습 및 혁신 스킬(함께 창조하며 배우기), 디지털 리터러시 스킬(정보, 미디어, 정보통신기술 활용), 직업 및 생활 스킬(일과 생활을 위한 준비) 등을 제시하고 있다.

교육기본법 2조의 내용, 그리고 미래사회에서 필요한 기술과 능력 등을 종합할 때 지속가능한 한국사회를 위해 강조되어야 할 교육적 목표로서 다음과 같이 제시할 수 있다.

첫째로, 각급 학교에서는 인격교육이 중요한 교육적 목표로서 정립되어야 할 것이다. 따라서, 학생의 지적인 능력 뿐 아니라 인성, 감성적 능력, 도덕성을 함양하는 인성교육이 실제로 강조되어야 할 것이다.

둘째로, 학생들이 미래사회에 자주적인 생활능력을 함양하는 것이 교육적 목표로서 강화되어야 할 것이다. 이를 위해서 미래사회에 적합한 역량이 무엇인지에 대한 사회적 합의가 먼저 필요할 것이다. 미래사회에 적합한 역량으로서는 학습 및 혁신능력, 디지털능력, 직업 및 생활 능력 등을 제시할 수 있다.

셋째로, 민주시민으로서 구성원들이 함께 살아가는 것이 교육적 목표로 강조되어야 할 것이다. 즉, 개인의 자유를 존중하면서 타인과 함께 더불어 사는 돌봄과 공정성, 정의가 발휘되는 사회를 지향할 수 있도록 교육되어야 할 것이다.

넷째로, 지속가능한 사회를 위해서 ‘지구 생태계의 보호’, ‘생명공동체의 다양성에 대한 존중과 배려’, ‘문화적 다양성의 존중’ 등과 같은 내용도 교육적 목표로서 강조되어야 할 것이다.

2. 지속가능 사회를 위한 교육정책 체계 및 과정

지속가능한 사회를 위한 한국 교육정책의 체계와 과정은 다음과 같은 방향으로 설계되어야 할 것이다. 첫째로, 전통사회에서는 교육기능은 지역사회의 과업이었는데, 산업사회에서 교육은 학교에 맡겨진 반면에 다른 사회제도의 교육기능은 쇠퇴하였다. 미래사회에서는 다시 지역사회 전체가 공동체적으로 교육을 위해서 협력할 필요가 있다. 특히, 교육문제는 다른 사회문제와 복잡하게 연계되어 있기 때문에 지역사회, 학교, 경제, 정치 사회, 문화계 등이 망라되어 종합적인 시스템적 접근이 필요하다. 지역사회 내에서의 가정-학교-지역사회의-교육행정기관들이 건강한 생태계를 구축해야 한다.

둘째로, 미래 사회에서는 개별 학교가 학습네트워크의 중심으로 기능을 수행해야 할 것이다. 이를 위해서 지역사회 내의 가족, 학교 등을 포함한 소집단의 자생력과 활력이 재생되어야 한다. 이를 위해 시도교육청의 권한과 자원(인적자원과 재정자원)을 단위학교에 대폭적으로 이전할 필요가 있다. 개별학교에서는 이러한 권한과 자원을 바탕으로 양질의 교육서비스를 자유롭게 전문기관으로부터 구매할 수 있을 것이다.

셋째로, 교육목표의 효과적인 달성을 위해서 현재의 단절된 학교급간의 대화 및 연계 체계가 필요하다. 즉, 유아-초등, 고교-대학, 대학 및 직업 및 자격·고용시장간의 연계협력이 강화되어야 한다. 이외에도 학교 교육-학교밖 교육-평생교육 등과도 연계협력이 강화되어야 한다.

넷째로, 합리적인 교육정책의 수립을 위해서 중앙정부차원에서 정치체제-경제체제-사회체제간의 수평적 협력체제도 긴밀하게 구축되어야 할 것이다. 특히, 학생의 삶과 학교교육활동에 영향을 미치는 다양한 교육환경-대중매체, 온라인 게임물, SNS 등-을 교육적으로 건강한 생태계로 전환시키기 위해서 중앙부처 차원에서 교육부 및 관련 부처의 연계협력이 중요하다.

다섯째로, 수립된 교육정책의 효과적인 추진을 위해서 시도 차원에서도 교육감-시장

- 시도 의회 등의 연계가 매우 중요하다. 예컨대, 무상급식 및 누리과정 등의 정책추진에서 시도교육감과 시도의회간의 갈등이 발생되고 있다. 교육정책의 추진 면에서 시도 차원에서도 교육감-시장-시도 의회 등의 연계가 매우 중요하다.

여섯째로, 교육재정 정책은 기존의 저비용 정책에서 고비용 정책으로 전환이 필요하다. 즉, 교육의 질을 향상시키기 위해서 개별화 교육, 맞춤형 교육을 지향하여야 할 것이다.

일곱째로, 교육개혁 정책의 형식은 국회를 통한 입법의 체계를 갖추어서 시행되어야 할 것이다. 정책의 일관성 및 안정성을 갖추기 위해서 정치체제 내외에서 공론화 과정을 거쳐서 입법의 형태로 형성되어야 할 것이다. 특히, 교육정책의 입법과정에서는 교사, 학부모, 교원단체 등과 같은 교육관련 주체들의 여론을 충분히 수렴함으로써 교육정책의 현장 적합성을 제고해 나가야 할 것이다.

여덟째로, 미래 사회의 요구와 국가의 필요에 부응할 수 있는 국가 교육어젠다를 개발하고 교육정책방안을 수립할 수 있도록 국가 차원에서 초당적이고 정권을 초월한 국가교육위원회(가칭)를 법적인 기구로서 설치할 필요가 있다. 동 위원회에서 한국의 교육비전과 목표를 설정하고, 이를 구체화한 중장기교육계획을 포함한 교육정책을 합리적이고 민주적인 절차에 따라 수립하는 것이 바람직하다.

3. 지속가능 사회를 위한 교육제도

교육제도는 지속가능한 한국사회의 교육이념과 비전을 달성하기 위해 다음과 같이 재설계되어야 할 것이다. 첫째로, 각급 학교가 입시위주 교육에서 벗어나 본질적인 교육기능을 회복하기 위해서 대학입시제도는 선별기능 뿐만 아니라 초중등 교육의 정상화 기능을 중시하여 재설계되어야 할 것이다. 보다 근본적으로는 한국의 학벌사회, 학력경쟁 위주의 교육풍토를 개선하고 경쟁적이고 차별적인 의식 구조 개혁, 학부모의 이기주의적 교육관을 변화 등이 종합적으로 강구되어야 한다. 특히, 한국교육의 강점인 학부모의 높은 교육열을 긍정적으로 활용하기 위해 건강한 교육열 생태환경의 조성과 같은 방안이 강구되어야 할 것이다.

둘째로, 학교교육제도가 재설계될 필요가 있다. 취학전교육의 공교육화로 인해 연장

된 유아교육기간, 중등학교에서의 진로탐색 및 결정기간의 연장 등을 고려할 때 초등학교 교육기간을 6년에서 5년으로 줄이는 대신에 중등교육기간을 현행 6년에서 7년으로 연장하는 방안이 강구될 필요가 있다. 이를 통해서 중등교육단계에서 진로탐색 및 결정기간을 충분히 가질 수 있다.

셋째로, 유아교육과 영유아보육으로 이원화되어 있는 취학전 교육을 체계화할 필요가 있다. 현재 복지차원에서 접근하고 있는 영유아보육을 교육개념으로 패러다임을 전환해서 유아교육과 보육체계를 통합하는 것이 바람직하다. 또한, 공교육화되는 유치원은 유아학교로 개칭해서 기본학제에 편입하여 유아교육과 초등학교 교육간의 연계를 강화시킬 필요가 있다.

넷째로, 정규 학교교육기관에서 적응하지 못하고, 정규학교 바깥에 존재하고 있는 학생들을 대상으로 하는 교육서비스 제공을 위한 방안이 체계적으로 강구되어야 할 것이다.

참고문헌

- 강석봉·주철안(2008), 의원발의 교육법률안의 증가와 그 영향 요인 분석, 교육행정학연구, 제26권4호
- 교육부(2015), 교육부 업무 보고자료
- 교육혁신위원회(2007), 교육비전 2030 학습사회실현을 위한 미래교육비전과 전략
- 김경근(2010), “교육에서의 평등: 정책적 노력과 그 수준”, 한국교육 60년, 서울대학교 출판문화원
- 김대현 외 (2011), 부산교육비전 2030, 부산광역시교육청
- 김신일(2006), “교육의 공공성과 자율성”, 교육정책의 자율성과 공공성 한국교육학회 2006년 춘계학술대회, 한국교육학회
- 김신일(2015), “5.31교육개혁의 교육사적 의미와 성과”, 5.31교육개혁과 단위학교 자율경영, 한국교육행정학회 춘계학술대회
- 김영철(2006), “미래교육을 위한 학제 발전과제”, 미래사회의 학제, 한국교육학회 추계학술대회
- 김용일(2015), “노무현 정부의 교육정책 결정 구조”, 한국교육정치학회 2015 춘계학술대회
- 김재웅(2015), “김영삼 정부의 교육정책 결정 구조와 과정”, 한국교육정치학회 2015 춘계학술대회
- 박승배(2014), 전라북도 혁신학교 운동의 성과와 과제, 부산대학교 제2차 혁신학교 세미나 자료집
- 박영숙(2010), 2020 미래교육보고서, 경향미디어
- 반상진 외(2014), 교육재정학, 학지사
- 성열관·이순철(2011), 한국교육의 희망과 미래 혁신학교, 도서출판 살림터
- 사토 마나부(2006), “교육의 공공성과 자율성의 재구축으로-세계화시대 일본의 학교개혁,” 교육정책의 자율성과 공공성, 한국교육학회 2006년 춘계학술대회
- 유현숙 외(2011), 고등교육 미래비전 2040, 한국교육개발원
- 윤재원 (역)(2011), 미국의 공교육개혁, 그 빛과 그림자, Diane Ravitch, The Death and Life of the Great America School System, 지식의 날개

- 윤정일(1999), “교육개혁 추진과정의 쟁점”, 교육개혁 정책의 진단과 전망, 1999년 한국교육학회 춘계 학술대회
- 이돈희(2003), “교육행정의 혁신을 위하여-방향과 갈등의 논리“, 부산시교육청 교육혁신 특별강연회 자료집
- 이상수(2014), “건강한 학습생태계”, 부산대학교 제2차 혁신학교 세미나 자료집
- 이상수 외(2014), 건강한 학교생태계 진단도구 개발과 타당화, 교육방법연구, 제26권2호
- 이종재 외(2010), “한국 교육기회의 확대와 한국형 교육발전 전략”, 한국교육 60년, 서울대학교출판문화원
- 이종태(2015), “김대중 정부의 교육정책 결정 구조”, 한국교육정치학회 2015 춘계학술대회
- 정범모(2004), 한국의 내일을 묻는다, 나남출판
- 주철안(2010), 교사교육기관 교직지원자의 이념적 교육목표와 실제적 교육강조점에 대한 인식 비교, 교육혁신연구, 제20권 1호
- 진동섭(2014), “교육정책 환경 변화에 따른 교육행정의 과제-건강한 학습 생태계 만들기”, 한국교육행정학회 제171차 추계학술대회
- 한국교육정치학회 편(2014), 한국교육개혁 정치학, 학지사
- 한대동 외(2009), 배움과 돌봄의 학교 공동체, 학지사
- 한병철 (2012), 피로사회, 문학과 지성사
- Adams, Don(2010), “국제비교의 관점에서 본 한국교육의 발전”, 한국교육 60년, 서울대학교출판문화원
- Cheng, Yin Cheong(2006), "School Reforms and World-Class Education: Three Waves and Paradigm Shifts", Trends and Tasks of Educational Reform in the East Asian Nations, BK21 국제화지향교육혁신전문인력사업단 국제학술대회, 부산대학교
- Trilling & Fadel(2009), 21st Century Skills: Learning for Life in Our times, John Wiley & Sons

광복 70년, 지속가능한 사회를 위한 교육과정(내용)의 재설계

허경철(전, 한국교육과정평가원)

I. 서론

모든 생명있는 개체의 생의 원초적 목적은 생의 영속이다. 그러나 생의 영속은 신의 영역이므로 피조물인 개체는 영속할 수 없다. 다만 번식이라는 생리적 형식을 통해 지속이라는 형태로 영속을 지향할 뿐이다. 모든 사회적 생명체로서의 단위 집단/사회/국가도 영속을 지향한다. 그러나 개체와 마찬가지로 특정 단위 사회도 영속을 확보할 수 없다. 단지 교육이라는 문화적 형식을 통해 지속이라는 형태로 영속을 지향할 뿐이다. 얼마나 오래 지속하느냐는 특정 단위 사회가 보유하고 있는 교육의 질과 강도에 달려 있는 것이다. 힘 있는 교육이 사회의 지속가능력이 되는 것이다.

광복 70년을 맞고 있다. 대한민국이라는 새로운 국가/사회는 새롭게 태어나 70년이라는 시간을 지속해 왔다. 그것도 최악의 사회적 조건들을 견디며, 극복하면서, 발전과 번영의 모습으로 지속해 왔다. 그리하여 70년 전의 한국과 오늘의 한국을 아는 세계인들은 한국을 ‘기적의 나라’라고 일컫는다. 20세기 초 식민 제국으로부터 독립한 수많은 국가들 중 한국만이 유일하게 정치적 안정과 경제적 번영을 이루고 있기 때문이다. 이러한 기적의 근저에 교육이 자리하고 있다. 그 동안 우리는 맹렬히 가르치고, 맹렬히 배웠다. 이러한 맹렬한 교육은 학교에서만 아니라 사회의 전 영역에서 동시다발적으로 일어났다. 그리하여 발전과 번영에 필요한 온갖 자질로 무장한 한국인들이 오늘을 빚어냈다.

그러나 시대는 달라졌다. 과거 70년과는 비교가 되지 않게 하루하루 급속하게 달라지고 있다. 이러한 변화 속에서 우리의 ‘지속 가능’을 협오하는 수많은 위협들이 여러 겹으로 우리를 에워싸고 있다. 지구적 생태계와 지구적 평화의 지속 가능 문제가 우리를 포함한 인간이란 종 전체를 위협하고 있다. 동북아시아의 위태로운 지정학적 구도가 언제나 우리를 날카롭게 위협한다. 북한과의 살벌한 대결 구조는 위협의 극한을 형성한다. 뿐만 아니다. 우리 사회 내부의 문제들도 ‘지속 가능’을 위협한다. 무엇보다 정치가 무능하다. 국가 수준의 중대한 문제들을 합리적으로 해결하는 능력을 상실한 지 오래되었다. 경제가 활력을 잃고 있다. 성장의 동력이 급격하게 고갈되고 있다. 사회에는 부정과 부패가 여전히 만연하고 계층 간의 심화된 갈등은 분열을 더욱 더 조장한다. 문화는 기상과 생기를 잃어가고 있다. 안과 밖의 이런 요소들이 우리의 지속가능성을 전방위적으로 위협하고 있다.

지속가능에 대한 이러한 위협들을 어떻게 대처해야 할 것인가? 우리의 지속가능성을 위협하는 모든 도전적인 문제들을 제대로 파악하고 그에 대한 대응책을 마련, 실천하는 수밖에 없다. 무엇보다 우선 정치, 외교, 군사, 경제, 사회, 문화, 종교, 교육 등 우리 사회를 구성하는 모든 중요 영역별로 지속 가능성을 저해하는 요인들을 세밀하게 탐색하고, 해결 방안들을 제시하여야 할 것이다. 물론 그것만으로 해결되는 것은 아니다. 영역별 지속 가능성의 대안들을 국가 수준의 지속 가능성의 관점에서 고려, 종합하는 보다 높은 수준의 체계적 이해와 방안들이 마련되어야 한다. 이 모두는 깊은 지적 탐구와 일관성 있는 국가 정책의 토대위에서만 가능한 일들이다.

II. 교육과 교육과정(내용)의 재설계 과제

1. 교육의 재설계

교육은 자체의 고유 구조 안에서 스스로 작동하면서 자신을 위한 내재적 기능과 가치를 지니고 있는 자율적이면서도 폐쇄적인 활동 체계다(장상호, 1997). 그리하

여 교육은 ‘인간성의 고양’이나 ‘인간 품위의 상승’이라는 내재적 기능과 ‘고양이나 상승에 수반하는 기쁨’이라는 내재적(자체 목적적) 가치를 실현한다. 그러나 교육은 또한 자신 이외의 다른 사회 영역들과 밀접하게 관계하면서 그것들의 흥망성쇠에 영향을 미치고 있는 관계적 활동 체계다. 이러한 관계적 활동을 통하여 교육은 ‘지속가능 사회의 구현’이나 ‘민주시민 사회의 실현’ 등과 같은 외재적(수단적) 기능과 가치를 담당한다.

교육은 학교 안에만 존재하는 인간 행위는 아니다. ‘인간성의 고양’이나 ‘품위의 상승’으로서의 교육 활동은 삶의 다양한 영역에 존재한다. 정치가 발전하려면 그 안에 교육이란 기제가 왕성하게 작동하여야 한다. 경제가 발달하려 해도 그 역시 교육의 작동이 활발하게 이루어져야 한다. 과학과 학문의 발전에도 교육은 필수적이다. 교육의 필수성은 삶을 구성하는 인간 활동의 모든 영역들에 대해서도 마찬가지가 된다. 무엇인가를 의식적, 무의식적으로 가르치고 배워 인간의 바람직한 성장, 발달이 이루어지는 곳에는, 그 곳이 어디인가와는 관계없이 교육이 이루어지고 있는 것이다. 이러한 의미의 교육이 없는 곳에 성장과 발달, 지속과 발전이란 있을 수 없는 것이다. 실제로 알게 모르게 모든 단위 사회는 자신의 지속(영속)을 위하여 다양한 형식과 유형으로 끈임없이 교육을 해 왔으며, 해 갈 것이다. 그리고 이러한 교육을 얼마나 철저하고 치열하게 시행해 오고 있느냐의 정도에 따라 단위 사회의 지속과 발전 정도가 결정되는 것이다.

그리하여 광복 이후 70년간의 지속과 발전은 나름 우리들이 노력한 정도만큼의 교육의 효과라고 보아 문제가 없다. 미래의 지속 가능 여부도 우리가 쏟는 교육의 열과 질 여하에 의존하고 있다고 보아 무방하다. 따라서 지속 가능성을 위한 교육의 재설계 문제는 우리 사회의 생존을 지속하기 위한 필수적인 문제가 된다. 그리고 그 문제는 단지 학교 교육의 재설계 문제만이 아니라 우리 사회의 수많은 영역 안에서 발생하고 있는 온갖 유형의 교육에 대한 재설계 문제가 된다. 그리고 이 모두를 종합, 조율해서 사회 전체를 재설계해야 하는 거대한 문제가 된다. 그리고 이 설계의 질과 그러한 설계에 따라 현실을 개혁하려는 노력의 정도가 우리 사회의 지속 발전 여부를 결정하는 핵심 요소가 된다.

그리하여 다음 70년의 지속가능 사회를 위하여 우리가 할 일은 무엇보다 우선

교육을 재설계하는 일이다. 우리 삶의 곳곳에 스며들어 지속과 발전을 위한 치명적 역할을 수행하고 있는 교육을 찾아내야 할 것이다. 그리고 그러한 교육의 실태와 문제를 파악하고 개선안을 마련해야 할 것이다. 지난 70년간 우리 교육을 이끌었던 기본 설계도를 다시 그리는 작업을 시작해야 할 것이다. 그리고 바로 그 일을 하기 위하여 오늘 우리는 ‘교육전문가’라는 이름으로 이 곳에 모여 우리의 작은 머리들을 맞대고 있는 것이다. 필자도 소위 전문가라는 이름으로 교육의 작은 부분을 말하려 한다. 이 글에서 말하고자 하는 내용은 진술한 내용에 비하면 너무나 세부적이고 미세하다. 지속가능 사회를 위한 교육의 설계라는 전체의 그림 속에서 어느 부분에도 잘 맞지 않은 부적절한 것인지도 모른다. 그러나 부족한 대로, 필자의 정성을 담아 제시해 보려 한다. 제목은 ‘교육과정(내용)의 재설계’이다.

2. 교육과정(내용)의 재설계

교육과정은 흔히 “학생들에게 가르쳐야 할 내용”의 결정과 관련되는 교육 영역이다. 그러한 내용을 누가 결정하느냐에 따라 ‘국가수준 교육과정’, ‘지역이나 학교수준 교육과정’, 그리고 ‘교사수준 교육과정’으로 구분한다. 학생들이 자기가 배운 내용을 스스로 정하는 경우도 있어서 ‘학생수준 교육과정’도 존재할 수 있다. 교육과정은 ‘1차적 교육과정’과 ‘2차적 교육과정’으로 구분해 볼 수도 있다. 가르친 내용이 배운 내용으로 귀결되지 않는 경우 그러한 내용, 그러한 교육과정은 무의미하게 된다. 그리하여 의미있는 교육과정은 ‘학생들에게서 실질적으로 배워진 내용’을 지칭하게 된다. 이리하여 교육과정은 이중의 의미를 지니게 된다. ‘학생들에게 가르쳐야 할 내용’이라는 1차적 의미(표면적 의미)와 ‘학생들이 실제로 배운 내용’이라는 2차적 의미(심층적 의미)를 동시에 지니게 된다.

이러한 개념 구도에서 중요한 점은 1차적 의미의 교육과정은 교육방법, 교육평가, 교육자료, 교육시설이나 환경이라는 매개 요인에 따라 2차적 의미의 교육과정과 서로 다르게 나타난다는 점이다. 동일한 교육내용(1차적 의미의 교육과정)이라도 가르치고 평가하는 방식이나, 시설과 환경 등에 따라 학생들이 실제로 배우는 내용(2차적 의미의 교육과정)은 얼마든지 다를 수 있다는 점이다. 이러한 매개 요

소들은 그들 자체로는 ‘내용’이 아니지만 내용의 성격을 변환시키는 중요한 요인이기 때문에 이러한 요소들까지를 교육과정의 정의에 포함시키는 경우도 있다. 소위 ‘광의의 교육과정’이다. 이에 반해 ‘내용’만을 교육과정으로 보는 관점을 ‘협의의 교육과정’이라 한다.

상식적으로 교육은 ‘사람다운 사람을 만드는 일’이라고 한다. 뿐만 아니라 사람이 모여 국가를 만들기 때문에 교육은 ‘나라다운 나라를 만드는 일’이라고도 한다. 사람다운 사람을 만들기 위하여 학교에서 가르치고 배우는 내용은 무엇인가? 결국 따지고 보면 특정 지식, 특정 기술, 특정 태도이다. 그리하여 내용을 결정하고 설계한다는 것은 학생들에게 가르쳐야 할 지식과 기술, 그리고 태도들을 선정하고 조직한다는 것을 의미한다. 또한 교육의 내용을 재설계한다는 말은 기존의 지식, 기술, 태도와는 다른 종류의 것들을 선정하고, 다른 방식으로 조직한다는 것을 의미한다. 만약 내용의 의미, 교육과정의 의미를 가르치기 위한 내용뿐만 아니라 학생들이 배운 내용까지를 의미한다면 내용의 재설계, 교육과정의 재설계는 ‘1차적 의미의 내용(교육과정)’이 ‘2차적 의미의 내용(교육과정)’으로 변환되는 데에 관계하는 모든 매개 요소들(교수방법, 평가 방법, 교수학습자료, 시설과 환경 등)까지를 포함한 교육 전체에 대한 새로운 조직과 운영 방식을 의미하게 된다. 이 작업은 한 두 사람의 전문가가 하나의 과제로서 감당할 수 있는 작업의 범위를 넘게 된다.

지속 가능 사회를 위한 1차적 의미의 교육내용(교육과정) 재설계 과제 역시 여러 세부 전문가들의 협동 작업이 요구되는 방대한 과제이다. 이 짧은 지면의 한계 속에서 이 거대한 과제의 전모를 그리는 일은 물론 불가능하다. 따라서 본 글에서는 이 과제의 극히 작은 일부 영역에 대해서만 개략적으로 기술하고자 한다. 교육과정(내용) 중에서도 주로 국가수준 교육과정에 대하여, 국가수준 교육과정 중에서도 고등학교 교육과정을 중심으로 진술하고자 한다. 70여 년간 지속되어 온 우리나라 국가 교육과정을 개관할 때 부각되는 문제점들을 약술한 후 그러한 문제점들을 해소, 개선할 수 있는, 그리하여 지속가능 사회를 구현하는데 기여할 수 있는 교육과정 편성과 운영의 개선 방향을 제안하고자 한다.

3. 우리나라 국가 교육과정의 문제점

지속가능 사회를 구현하는 방편으로서의 우리의 교육과정은 어떠한 문제점들을 지니고 있는가? 미래의 우리 사회 발전에 특별히 더 요구되는 4가지의 인간 특성(정범모, 2011)을 중심으로 기술하고자 한다.¹⁾ 그리고 기존의 우리 교육과정이 구조적으로 지니고 있는 취약점 1가지를 첨가하여 모두 5가지 요소로 기술하기로 한다

첫째, 전인(全人)의 형성을 소홀히 해 왔다. 지, 정, 의, 체의 인간적 특징들이 균형적으로 발달한 인간은 개인적으로나 국가적으로 행복과 번영의 원천이 된다. 이 네 요소 중 어느 한 요소에서라도 결함이 있는 개인은 자신의 잠재 가능성을 충분히 발휘할 수 없게 된다. 마땅히 누려야 할 인생의 행복도 제대로 누릴 수 없게 된다. 자신의 가능성을 제대로 발현하지 못하며, 행복하지 못한 개인들이 모여 사는 공동체 역시 지속적인 발전과 행복은 기대할 수 없다. 이러한 의미에서 전인의 형성은 교육과정 개발/구성/편성/설계의 기본 전제가 된다. 그러나 해방 이후 70년간 우리 교육과정은 이 근본적인 설계의 원칙을 등한시해 왔다. 초, 중등학교의 교육과정은 전인의 교육을 강제할 수 있는 장치를 충분히 내장하지 못했으며, 부분적으로 명시된 전인교육의 항목들도 실제의 운영 과정에서는 무시되기가 일쑤였다. 교육과정은 지적 영역으로 치우쳐 있었으며, 지적 영역 중에서도 낮은 수준의 지적 능력의 함양에 집중되었었다. 기르기에 가장 만만한 쉬운 영역을 중심으로 교육과정은 손쉽게 구성되고 편하고 싼 값으로 운영되어 왔던 것이다.

전인의 양성을 위한 교육과정은 설계가 정교하며 복잡할 수밖에 없다. 그리고 그것의 시행을 위해서는 다양한 조건들이 갖추어져야 한다. 무엇보다도 교육과정의 폭이 넓어야 한다. 지, 정, 의, 체의 발달의 영역에서 다양하면서도 균형잡힌 풍부한 경험을 가능하게 할 수 있는 수많은 교과목들이 제시되어야 하며, 각각의 교과목들이 내실있게 운영될 수 있도록 다양한 시설과 설비가 뒷받침되어야 한다.

1) 정범모는 그의 책 “내일의 한국인”에서 미래 한국의 발전을 위하여 교육을 통하여 길러야 할 인간상을 전인, 공인, 생산인, 자율인, 내재가치 추구인, 역사적 현재인, 보편과 특수, 종합인, 자연과의 조화인으로 설정한 바 있다.

그리하여 학생들은 실제로 다양한 종류의 깊이 있는 사회적, 과학적 탐구의 경험과 예체능적 경험을 가질 수 있어야 한다. 우리의 교육과정은 아직도 전인적 경험을 충분히 제공하기에는 턱없이 모자라다. 우리의 아이들은 학교 교육을 통하여 고등 수준의 지적탐구나 깊이 있는 예술적 경험, 그리고 강인한 체능적 경험을 하기가 거의 불가능하게 되어 있다.

전인의 양성을 위한 정교하면서도 강력한 교육과정의 재설계 없이 힘 있는 교육은 불가능하다. 힘 있는 교육의 지원 없이 지속가능한 미래 사회는 보장될 수 없다.

둘째, 공인(公人)의 자질을 제대로 가르치지 못했다. 공인의 자질이란 ‘공익’에 민감하고 ‘사익’보다 ‘공익’을 우선하는 태도와 능력이다. 사익에의 추구는 자연적 본능이다. 사람은 자연적으로 자신의 이익을 최우선시하는 ‘사인(私人)’의 모습으로 태어나고 자란다. 그러나 사인들로 구성된 사회는 지속가능하지 않다. 그러한 공동체는 미구(未久)에 해체되기 마련이고 공동체의 해체와 함께 사인의 존재도 사라지게 된다. 결국 공익을 우선하는 공인에의 존재는 사인을 위해서도 공동체를 위해서도 필수적이게 된다.

‘사인’이 자연적으로 길러지는 인간임에 반하여 ‘공인’은 인위적으로 길러지는 인간이다. 하나의 공동체가 유난히 힘들여 애쓰지 않으면 결코 길러지지 않는 고귀한 인간상이다. 교육은 특히 이러한 공인의 자질 향상에 힘을 쏟아야 한다. 이기적 존재로 태어나는 아동을 공인의 자질을 갖춘 사회적 존재로 변화시키는 일은 교육, 특히 학교 교육의 일이다. 학생들로 하여금 주변의 다른 사람들에 대해서는 물론 보이지 않는 지구 저편의 사람들에게도 관심과 애정을 가질 수 있게 해야 한다. 자신의 문제만이 아니라 이웃의 문제, 전 지구적 문제들에도 관심을 가지며 그의 해결을 위하여 참여하고 노력하는 성향과 능력을 길러야 한다. 바로 이 능력이 국가 공동체, 지구 공동체의 지속가능의 핵심 요소다.

70년의 우리의 교육과정은 이 점을 소홀히 왔다. 맹렬하게 교육은 해 왔으나 개인의 성취와 행복을 위한 교육에 집중해 왔다. 그리하여 오늘날 우리에게서 가장 결여되어 있는 국민적 자질이 바로 ‘공익, 공공에의 관심’이다. 국민 개개인은 물론 국가를 운영, 리드한다는 지도자들마저 자신의 이익과 자기 집단만의 이익을

위하여 분주하게 움직이고 있다. 모두들 ‘공익’은 뒷전이다. 이러한 현상의 배후에 우리 교육의 무능함과 부실함이 자리하고 있다. 12년이나 16년의 교육과정 하에서 자라나는 학생들은 공인의 태도와 자질을 경험하고 길러볼 기회를 가지지 못하였다. 보다 상위의 공동체를 위하여 하위 집단의 의사를 조절, 통합, 양보하는 경험을 해 보지 못하였다. 자신이나 자신이 속한 작은 공동체의 이익을 위하여 모든 것을 불사하는 것이 ‘덕’이라 잘못 배워왔다. ‘대의명분’이라는 말은 있었으나 그것을 분별하고 실천하는 실질적 교육과 경험은 우리의 교육과정에는 존재하지 않았던 것이다.

셋째, 창조인을 기르지 못했다. 창조는 개인적으로는 삶의 기쁨과 보람, 그리고 의미의 원천이다. 가치있는 무엇인가를 새롭게 만들어내는 창조하는 삶에서 개인은 가장 높은 수준의 만족과 보람, 그리고 의미를 느낀다. 창조는 국가 공동체 발전의 기본 동력이며 지구 공동체 지속가능의 근원적 방식이다. 무엇인가 새롭고 가치로운 것을 창조해 내고, 미증유(未曾有)의 문제들에 대한 새로운 해결 방안들을 제시함으로써 우리의 생활은 더욱 풍성해지고, 국가는 발전을 지속하며, 세계는 그의 존재를 지속할 수 있게 되는 것이다. 이리하여 ‘창의하는 능력’, ‘창조하는 인간’은 오래 전부터 우리 교육의 중요한 목표로서 설정되어 왔다. 뿐만 아니라 최근에는 교육뿐만 아니라 정치, 경제, 사회, 문화 전 영역에 걸쳐 국정표의 지표로서 강조되고 있다.

그러나 공인이 길러지기 어렵듯 창조인을 길러내는 일은 어렵기 그지없다. 수많은 까다로운 조건들이 창조인의 양성을 어렵게 한다. 창조인은 자유롭다. 짜여진 틀과 규범에 얽매이기를 거부한다. 하나의 문제에 몰두한다. 놀라운 인내력과 지적 지구력을 가지고 문제에 매달린다. 문제의 해결을 찾을 때까지 다른 모든 일에 무심하다. 그들은 폭넓은 지식을 지니고 있다, 그러나 자신의 영역에 관한 한 깊이있는 전문적 지식과 기술도 갖추고 있다. 창의인은 괴팍하다. 상식의 세계를 거부하고 자신만의 세계를 구축한다. 그리고 그 세계 안에서 독특하게 살아간다.

창조인의 이러한 특성에 비추어 볼 때 우리의 70년은 창조인의 양성과는 거의 반대되는 길을 걸어 왔다고 할 수 있다. 우리의 교육과정 안에는 ‘자유로운 탐구’

에의 기회가 전혀 없다. 수많은 내용들로 가득한 내용을 교사는 전달하기에 벅차고, 학생들은 그것들을 주워 담기에 정신없다. 깊은 생각은 필요없다. 생각하느라 주어지는 정보를 놓치는 학생들은 언제나 뒤처지게 마련이다. 생각과 탐구는 가장 나쁜 학습 방법이 된다. ‘몰두에의 경험’ 역시 존재하지 않는다. 깊이있는 생각거리 문제가 주어지는 것이 아니라 기억해야 할 정보들만 빠르게 전해지는 교과 수업에서 문제의 해결을 위한 몰두에의 경험은 꿈도 꿀 수 없다. ‘지적 인내심’도 불필요하다. 몰입에의 경험이 부정되는 상황에서 지적 인내력이란 존재하지 않는 개념에 불과하다.

지속가능 사회를 위한 창조인의 형성은 지상 과제이다. 이를 가능하게 하는 교육과정의 재설계 없이는 우리의 나라도, 우리의 세계도 더 이상 아름다운 공동체로 존재하지 못하게 될 것이다.

넷째, 자율인의 형성을 등한시 해 왔다. 자율은 자유와 규율의 합성 개념으로서 ‘자유보다 한 차원 높은 삶의 원리’이다. 자유는 한 살 배기 아기도 희구하는 삶의 존재론적 욕구이다. 그리하여 자유는 삶의 가장 기본적인 운영 원리이자 삶에서 추구하는 1차적 목표와 가치가 된다. 그러나 하나의 집단 사회 안에서 한 사람의 자유는 다른 사람의 자유와 충돌하기 마련이다. 충돌을 최소화하고 개인의 자유를 최대화하기 위하여 우리는 규칙과 규율을 만들고, 스스로 규율에 복종한다. 그리하여 우리는 자유를 포기함으로써 규율 속에서 자유를 다시 얻는다. 이것이 자율이다. 결국 자율인이란 규율, 규칙, 법 안에서 자유를 행사하는 사람이다. 외부의 법이든 스스로 설정한 내면의 법이든 법을 위하여 자유를 포기하는 행위, 공적 자유(공동체 구성원 전체의 자유)를 획득하기 위하여 사적 자유(개인의 자유)를 포기하는 행위는 치열한 훈련의 결과로만 나타난다. 스스로 한계를 정하고, 그러한 한계 안에서만 자유를 행사하며, 부수되는 모든 결과에 대하여 엄밀한 책임을 감수하는 자율인의 형성은 이러한 의미에서 인격수련의 극점에 해당된다.

자율인은 민주사회의 기본적인 인간상이다. 자율인의 형성없이 진정한 민주주의는 불가능하다. 스스로 결정하고 스스로 행위하며 그러한 행위에 대하여 응분의 책임을 지는 인간의 형성없이 민주주의는 성립되지 않는다. 스스로 생각하지 못하

고 스스로 결정하여 행동하지 못하는 사람들이 모인 곳에 독재와 부패는 자리 잡는다. 자율은 창조의 전제 존재 조건이기도 하다. 남이 시키는 대로 생각하는 사람에겐 창의는 있을 수 없다. 자율은 인간 존엄의 인식 근거이기도 하다. 스스로 생각하고 결정하는 과정에서 나는 인간임을, 인간은 귀한 존재라는 것을 알게 된다.

지난 70년의 교육과정이 ‘창조’의 불모지였다면 그것은 또한 ‘자율’의 황무지이기도 했다. 우리의 교육과정 안에서 학생들이 스스로 결정하고 스스로 행위를 할 수 있는 경우는 너무나 드물었다. 배우고 싶은 것을 스스로 선택하여 배울 수 있는 기회는 거의 존재하지 않았고 스스로의 생각대로 스스로를 움직여보는 자치에의 기회는 시간이 갈수록 줄어들기만 했다. 학교안 생활은 짜여진 틀 안에서 수동적으로 따라가기만 하는 것을 권장하는 방식으로 이루어졌다. 자율에의 경험은 학교안이나 학교 밖 어디에서나 찾아보기가 너무도 힘들어졌다. 이러한 과정에서 우리의 학생들은 전형적인 타율인으로 길들여져 갔다.

다섯째, 학생들의 다양한 개인차를 고려하지 못했다. 학생들은 발달과 성장의 과정에서 현격한 차이를 나타낸다. 이 차이는 실제로는 태어날 때부터 시작되어 죽을 때까지 계속된다. 발달의 차이는 신체, 언어, 지능, 적성, 흥미, 성격 등 인간의 전 영역에서 나타난다. 이러한 인간 발달의 다양한 개인적 차이는 그것이 존중되고 고려되어 함양되는 한 사회 발전과 행복의 주춧돌이 된다.

발달의 개인차가 가장 현저하게 드러나고, 그리하여 가장 정밀하게 고려되어야 하는 상황이 학교 교육 상황이다. 학교 교육은 집단적 교육 상황이다. 학생 개개인의 특징이 개별적으로 고려되는 1:1의 교육 상황이 아니다. 일반적으로 한 학년의 학생들은 대체로 모든 발달의 면에서 비슷할 것이라는 가정 하에 학교 교육과정은 구성된다. 그러나 실체는 전혀 그렇지 않음을 우리는 경험적으로 확인하고 있다. 학생들은 초등학교 입학 시부터 각각의 발달 영역에서 심각한 개인차를 드러낸다. 이러한 개인차들은 그들에게만 적합한 특별한 교육적 처치를 요구한다. 각각의 개인차가 무시되는 정도만큼 성장과 발달은 왜곡, 지체되기 때문이다. 그리하여 교육의 선진국들은 교수-학습 상황에서 나타내 보이는 학생들의 개인차를 최대한으로 고려한 교육이 시행되게 하기 위하여 최선의 노력을 기울이고 있다.

우리의 교육과정은 이 점에서 또한 후진을 면치 못하고 있다. 해방 이후 지금까지 우리의 교육과정이 이 문제에 집착해 본 경험은 극히 희박하다. 1987년 고시된 제7차 교육과정에서 ‘수준별 교육과정’이라는 이름으로 학습 집단 구성의 원리를 ‘연령’이 아니라 ‘학습능력 수준’으로 설정하고자 하는 시도가 잠시 있었을 뿐이다. 개인차를 고려하지 못하는 교육은 낭비와 실패로 끝나기 마련이다. 이미 알기에 너무 쉬운 것은 배울 필요가 없고 너무 어려운 것은 배울 수가 없다. 흥미가 없는 것은 배우기가 힘들고 필요가 느껴지지 않는 것들은 피상적으로만 배우게 된다.

미래의 교육과정은 학생들이 현재의 발달 수준에서 출발할 수 있도록 설계되어야 한다. 자신의 수준과 흥미, 필요에 적합한 내용을 선택하여 공부할 수 있도록 설계되어야 한다. 그러한 상황에서 교육의 효과는 극대화되며 학생들은 최고의 발달을 이루게 된다. 잠재 가능성이 최고도로 구현된 인간의 형성, 그것은 지속가능한 사회의 중요한 요인이 된다.

5. 교육과정 재설계를 위한 스케치: “학생 개인 맞춤형 무학년 학점제”

교육과정의 설계를 지향하여

현재 “2015 문·이과 통합 교육과정”이라는 이름의 국가 교육과정 개정 작업이 진행되고 있다. 교육부의 발표대로라면 금년 9월경 고시될 예정이다. 이 교육과정 개정까지를 포함하면 우리는 해방 이후 지금까지 10번 정도 전면적인 개정을 해 온 셈이 된다.²⁾ 그러나 그러한 개정에도 불구하고 우리의 국가 교육과정은 아직도 여전히 선진형 교육과정의 체계를 갖추고 있지 못하다. 전술한 바와 같이 우리의 교육과정은 전인과 공인, 창조인과 자율인을 길러 내는데 무능한 구조로 되어 있다. 이러한 교육과정이 지속되는 한 우리는 우리의 교육이 지속가능한 사회를 구현하는 데에 핵심적인 역할을 하리라는 기대를 할 수가 없게 된다. 우리의 교육과

2) 1차 개정교육과정(1954~1963), 2차 개정교육과정(1963~1973), 3차 개정교육과정(1973~1981), 4차 개정교육과정(1981~1987), 5차 개정교육과정(1987~1992), 6차 개정교육과정(1992~1997), 7차 개정교육과정(1997~2007), 2007 개정교육과정(2007~2009), 2009 개정교육과정(2009~2015), 2015 개정교육과정(2015~)

정은 근본적으로 재설계되어야 한다. 일단은 ‘현실의 가능성’이라는 제한을 벗어나 마땅히 바람직하다고 생각되는 이상적인 모습으로 설계를 해 볼 필요가 있다. 지금 당장은 실현이 불가능하다고 하더라도 미래를 향한 우리의 노력에 일관성을 부여할 수 있는 종합적인 설계도를 그려 놓아야 한다. 그것이 없을 경우 교육의 개선을 위한 우리의 노력은 무위로 끝나게 될 것이다.

재설계의 기본 개념을 “학생 맞춤형 무학년 학점제”로 설정해 본다. 이 개념의 핵심은 가능한 한 모든 지혜를 동원하여 학생 개개인의 특징이 최대한으로 고려될 수 있는 교육과정을 구성하는 것이다. 최종 목표는 제목이 의미하는 바 그대로 개개인의 학생이 자기의 수준, 흥미, 필요, 진로에 맞도록 자신의 교육과정을 구성할 수 있게 되는 것이다. 이 기본 개념에 여러 가지 부수적인 장치를 덧붙이게 되면 전술한 문제점들을 해소하는데 상당 정도 기여할 수 있는 선진형 교육과정이 될 것으로 기대할 수 있다. 이러한 유형의 미래형 교육과정은 몇몇 교육선진국에서는 이미 시행되고 있는 것들이며 우리도 7차 교육과정에서 ‘원시적인 수준’으로나마 시도한 바 있다. 그 때 지향했던 기본 방향이 일관성있게 유지되었더라면 지금 보다는 훨씬 강력한 교육과정이 되었을 것으로 생각된다. 이러한 방향으로 우리의 교육과정을 재설계하기 위하여 해야 할 일들은 다음과 같다.

첫째, 학생 선택의 범위와 가능성을 획기적으로 확대한다. 학생 맞춤형 교육과정이 가능하기 위해서는 학생들이 자신이 원하는 과목들을 스스로 선택할 수 있는 가능성을 높여야 한다. 현재의 우리의 교육과정은 문·이과로 구분되어 있고 두 과정 간에는 벽으로 구분되어 있다. 문과생은 이과 과목을 원해도 택할 수 없게 되어 있다. 특정 과정 안에서도 거의 대부분의 교과목들은 필수로 되어 있어 극히 제한된 의미의 선택만 가능하게 되어 있다. 학생들은 짜여진 틀대로만 움직이게 되어 있다. 이러한 문제점을 해소하고자 문이과 통합형 교육과정의 개발이 현재 진행 중인데 근본적인 해결과는 거리가 멀게 되어 있다³⁾. 앞에서 기술한 우리 교육과정의 근본적 문제점들을 개선하기 위해서 학생 선택의 확대는 필수적이다. 수

3) 2015 개정교육과정에서는 이 문제를 통합사회, 통합과학이라는 교과를 개발하고 이를 문과생과 이과생 모두에게 공통으로 이수함으로써 해결하고자 하고 있다.

강해야 하는 과목들을 스스로 선택하는 경험을 통하여 학생들은 다양한 종류의 바람직한 교육적 경험을 할 수 있다. 보다 강력한 교육력이 발휘되는 교육과정을 설계하기 위해서 이러한 방향으로서 전환은 반드시 필요하다. 이미 7차 교육과정에서 선언적으로 명시하였던 ‘개인이 만들어 가는 과정’이 실질적으로 가능하도록 재설계하여야 한다.

둘째, 선택과목의 종류와 수를 다양화하고 확대한다. 학생 선택이 실질적으로 확대되기 위해서는 무엇보다 우선 학생들이 선택할 수 있는 다양한 종류의 교과목(강좌)들이 개설되어야 한다. 마땅히 선택할만한 과목들이 없는 경우 맞춤형 선택은 실질적으로 불가능하게 된다. 따라서 학생 개개인들의 다양한 수준, 흥미, 필요, 진로에 적합한 다양한 유형의 교과목들이 개설되어야 한다. 교과목의 종류와 수가 다양할수록 학생들의 개인차를 고려한 가능성이 높아지기 때문이다. 그러나 우리의 경우 일반계 고교에서 제공되는 교과목 수는 80여개 선에서 정체되고 있다.⁴⁾ 이는 미국이나 핀란드의 200~300개의 사례와는 너무나 현격한 차이가 있다.⁵⁾ 단위학교에서 개설되는 교과목은 반드시 국가에서 교육과정과 교과서를 개발해야 하는 것은 아니다. 단위학교 수준이나 교사 수준에서 개발할 수 있는 교과목도 가능하게 하여야 한다.

셋째, 현행의 학년제 교육과정을 4-5학기제 교육과정으로 전환한다. 간단히 말해 학년제는 1년에 한번 교육과정을 편성하는 제도이고 4-5학기제는 1년에 4-5번 교육과정을 편성하는 제도이다. 현재 우리의 교육과정은 학년제로 되어 있다. 따라서 교육과정은 1년을 단위로 구성되고, 새 학년 초에 설정된 교과목은 최소한 1년 동안은 지속적으로 배우게 되며 대개의 경우 고등학교 3년 내내 배우게 되어

4) 7차 교육과정에서는 일반계 고교에서 부여할 수 있는 총 교과목수는 89개(선택과목 79개와 공통필수 과목 10개)였다. 2009개정 교육과정에서는 86개이다. 물론 전문계 교과목이나 기타 학교에서 교과목을 설정할 수 있다고 하지만 실제로 그런 사례는 거의 없기 때문에 실질적으로는 국가에서 교육과정 편제에 제시한 교과목 수가 전체 숫자라고 보는 것이 타당하다.

5) 미국의 경우 필자가 연구한 P라는 학교의 경우 200여개의 교과목이 개설되어 있었으며 핀란드의 경우 E라는 학교는 195개, P라는 학교는 315개의 교과목을 운영하고 있었다. 핀란드의 경우 교과목의 의미는 우리와는 다소 다르기는 하나의 과목으로 인정할만 하다.

있다. 이러한 현행 체제는 4-5학기 운영 체제 보다 여러 측면에서 열등한 교육과정이 된다. 첫째, 학년제에서는 학생들이 다양한 과목들에 접할 기회가 별로 없게 된다. ‘교육과정의 협착 현상’이 초래된다. 둘째, 선택의 대상이 거의 없기 때문에 자신에게 필요하지도 않은 과목을 의미없이 배워야만 한다. 셋째, 3년간 계속되는 과목이 많기 때문에 한 학기에 이수해야 하는 과목수가 과도하게 많게 된다. 넷째, 학생들이 직접 스스로 과목을 선택해 보는 기회 자체가 거의 없다. 다섯째, 3년의 고교 기간이 느리고 완만하게 박진감 없이, 비효율적으로 흐르게 된다.

4-5학기제에서 학생들은 1년에 한번 하는 교육과정 편성을 4-5번 하는 경험을 하게 된다. 이 경우 1학기는 그 기간이 2-3달 정도가 되며 매 학기마다 학생들은 새로운 과목들을 선택할 수 있다. 따라서 고교 3년 동안 학생들은 매우 다양한 과목들에 접할 수 있어 폭넓은 경험을 하게 되고 이는 적성의 발견에 큰 도움이 된다. 또한 단기간의 학기 동안 많은 수가 아니라 몇 개의 과목들을 집중적으로 공부하여 집중의 효과를 거둘 수 있게 된다. 4-5학기제는 학년제보다 몇 배나 효율적인 교육과정 운영 체제로서 ‘인력(사람)’을 토대로 먹고 살아야 하는 우리에게는 대단히 필요한 체제라고 할 수 있다.

넷째, 다양한 단계들이 정교하게 계열화(위계화)된 모듈형 교과별 교육과정을 개발한다. 4-5학기제를 도입하고 학생들의 선택을 최대화하기 위해서는 교과별 교육과정의 구성 체제를 근본적으로 수정하여야 한다. 우리의 고등학교 교과별 교육과정 체제는 너무나 단순하고 원시적이다. 학생 입장에서 선택이 거의 없다. 한 교과에 포함되어 있는 과목의 수가 너무 적다. 특정 과목이 포괄하는 영역은 너무 넓으며, 그 과목을 배우게 되면 통으로 전체를 배우게 되어 있다. 쉽건 어렵건 필요하건 필요하지 않건 전체를 다 배우게 되어 있다. 필요한 부분만을 골라내서 배울 수가 없다. 만약 어떤 과목이 잘게 구분되어 선택 가능한 작은 과목들로 세분되어 있고 학생들은 그 중에서 원하는 부분을 선택할 수 있도록 교육과정이 구성되어 있다면 그러한 교육과정은 현행 우리의 교육과정 체제보다는 훨씬 우수한 체제라고 할 수 있다. 그러한 선진 교육과정의 구체적인 사례가 ‘계열화된 모듈형 교육과정’이다.

계열화된 모듈형 교과 교육과정이 4-5학기제 교육과정 운영과 결합될 때 교육의 효과는 강력하게 된다. 예컨대 우리나라 2009 개정 교육과정에 의하면 수학교과와 경우 9개의 과목이 전부이다.⁶⁾ 그리고 고 1때 ‘기초수학’이라는 과목의 내용을 1년 내내 무조건 배우게 되어 있다. 내용을 전혀 이해할 수 없는 학생들도 1년 내내 이 과목을 배우게 되어 있다. 자신이 전혀 모르거나 필요없는 부분을 배우게 되는 경우 학생들은 대개 잠으로 시간을 때우게 된다. 핀란드의 경우 고급수학이 13개, 기본수학이 8개, 모두 21개의 과목들(강좌들)이 모듈식으로 국가 수준에서 개설되어 있다. 단위학교에서는 여기에다 학교 수준에서 개발한 과목들을 첨가하게 된다. 학생들은 모두 25개 이상의 수학 관련 과목들(강좌들) 중에서 자신에게 보다 적합한 과목들을 자기가 원하는 시간 양 만큼 선택할 수 있게 된다. 1학기만 선택할 수 있고, 2학기를 선택할 수도 있다. 쉬운 기초 단계의 수학을 택할 수도, 어려운 단계의 수학을 택할 수도 있다.

교육과정의 효과 면에서 우리의 현행 교육과정 체제와 4-5학기제 모듈형 교육과정 체제와는 비교가 되지를 않는다. 난이 수준을 달리하는 정교하게 단계화된 모듈식 교과별 교육과정의 개발은 선진화된 교육과정 체제의 필수 조건이다.

다섯째, 교과 교육과정의 구조를 학년제에서 무학년제를 도입한다. 학년제에서 동일 학년의 학생들은 동일한 수준의 내용을 공부하게 된다. 무학년제에서는 학년의 구분없이 자신의 수준에 맞는 내용을 선택하여 공부할 수 있다. 위계화된 모듈형 교육과정 체제는 기본적으로 교육과정 운영에서 무학년제의 의미를 내포하고 있다. 이 체제에서는 교과의 내용들이 여러 단계의 모듈들로 구성되어 있고, 학생들은 자신의 수준이나 흥미에 따라 낮은 수준의, 혹은 높은 수준의 모듈 내용을 학년의 제한없이 자유롭게 선택할 수 있음을 의미한다. 물론 무학년제는 모듈형 교육과정 체제가 아니어도 운영될 수 있다. 특정 과목의 이수를 특정 학년에만 제한하는 것이 아니라 여러 학년의 학생에게 다 허용하는 제도를 의미하기 때문이다. 무학년제는 이수 과목의 선택의 범위를 확대한다는 의미에서 학년제보다는 선진화된 제도라고 볼 수 있다.

6) 기초수학, 수학1, 수학2, 확률과 통계, 미적분1, 미적분2, 기하와 벡터, 고급수학1, 고급수학2

여섯째, 현행의 단위제를 학점제로 전환한다. 현행의 단위제 하에서는 이수 시간만 만족시키면 졸업이 가능하며 이수 시간은 모두에게 동일하여 그 안에 개인의 다양한 차이가 고려될 수 없다. 학점제는 이수의 질을 따지고 일정 수준 이상의 성취에 대해서만 학점을 부여하고 이러한 학점수가 일정 수에 이를 때 졸업을 허용하는 제도로써 학생들의 다양한 개인차를 수용하는 제도이다. 따라서 학점제의 시행은 무학년제를 내실있게 운영할 수 있는 외적 조건이 된다. 그리고 이는 발전된 교육과정 체제의 한 측면이기도 하다. 이 제도를 도입할 경우 학생들은 다 같이 3년에 졸업하는 것이 아니라 필요한 학점수를 채울 때 졸업하게 됨으로 어떤 학생은 2년, 어떤 학생은 2.5년 어떤 학생은 4년에 졸업하게도 된다. 그리고 졸업학점의 초과 이수를 허용할 경우 학생들의 다양성과 개인차를 고려할 수 있는 범위는 더욱 넓어지게 된다.

일곱째, 고등학교 졸업에 필요한 필수 이수 단위수를 상회하여 이수할 수 있는 실질적인 장치를 마련하도록 한다. 현재 우리의 경우 모든 학생들은(일반계 고교생들) 한결같이 204단위⁷⁾만을 이수하고 졸업을 하게 되어 있다. 그 이하는 법적으로 불가능하고 그 이상은 현실적으로 불가능하다. 그러나 원하는 학생은 204단위를 이상을 초과하여 이수할 수 있는 실질적인 장치가 이루어지는 것이 바람직하다. 그래야만 학생들은 고교교육을 통하여 좀 더 자유롭게 자신의 가능성을 탐색하고 발전시켜 나갈 수 있다. 그리고 이는 무학년제의 효율적 시행의 배경 조건이기도 하다.

여덟째, 주요 교과영역별 필수 이수 단위수를 상회하여 이수할 수 있는 실질적인 장치를 마련하도록 한다. 2009 개정 교육과정 하에서 학생들은 학교가 설정한 교과목 영역에서 학교가 설정한 이수 단위 수만을 이수할 수 있게 되어 있다. 학생들은 자신이 원하는 과목들을 학교가 설정한 수준 이상으로 이수할 수 없게 되어 있다. 과목 선택의 가능성이 전혀 없는 것은 아니지만 극히 한정되어 있고, 주

7) 1단위는 1주에 1시간씩 한 학기(17주)동안 운영하는 학습 시간의 양을 의미한다. 고1의 경우 기초수학이 6단위라면 1주일에 3시간씩 1년 동안(2학기) 공부하는 시간 양을 뜻한다.

어진 이상의 이수 단위수를 초과할 수 있는 가능성은 전혀 없다. 우리의 교육과정은 여전히 개인 학생들 수준에서는 획일적이다. 자신이 원하는 교과영역에서, 자신이 원하는 과목들을 원하는 만큼 이수할 수 있게 하는 장치가 필요하다. 이러한 교육과정 체제하에서 학생들은 자신의 적성을 발견할 수 있게 되고, 발견된 적성을 최대한으로 신장시킬 수 있게 되는 것이다.

아홉째, 현행의 내신 점수 산출 방식을 개선한다. 현행 고교에서의 내신 산출은 9등급 상대평가제와 ‘성취평가제’ 절대평가제를 병행하고 있다. 그러나 2018학년도까지는 9등급 상대평가제를 적용하게 되어 있다. 성취평가제는 그 이후에 시행하기로 되어 있으나 아직 확정되어 있지 않다. 9등급 상대평가제는 기본적으로 교과별 석차백분율을 기준으로 등급이 산출되는데 이러한 내신제도⁸⁾는 ‘교육과정의 다양화’를 억제함으로써 교과의 자유로운 선택을 불가능하게 한다. 결과적으로 교육과정 선진화의 심각한 장애 요소가 된다. 같은 수업을 듣더라도 소집단 수업에서의 1등과 대집단 수업에서의 1등은 내신 점수에서 큰 차이가 나게 된다. 따라서 학생들은 내신에서의 유리한 점수를 얻기 위하여 수강 학생 수가 많은 과목을 선택하게 되며, 자연적으로 적은 수의 학생들이 선택하는 과목들은 개설할 수가 없게 된다. 이런 현상이 지속되는 과정에서 다양한 유형의 교과목 개설은 불가능하게 되고, 학생 맞춤형 교육과정 역시 시행이 어렵게 된다.

열째, 교육과정 시행의 외적 조건으로서의 학교 교육여건을 개선한다. 학생 맞춤형 무학년 학점제 교육과정을 내실있게 설계, 운영하기 위해서는 현재의 교육 여건을 대폭적으로 개선하여야 한다. 교사의 수를 늘려야 하며, 교과 교실제를 보편화하여야 한다. 단위 학교의 크기를 줄이며, 학급당 학생수는 지속적으로 축소해야

8) 내신등급점수는 다음과 같은 방식으로 산출된다. 우선 각 교과별로 학생들이 획득한 원점수를 산정하고, 원점수를 기준으로 석차를 매긴다. 그리고 그 과목에서 얻은 석차를 다시 그 과목을 이수한 전체 학생수로 나누어 교과별 석차백분율을 구한다. 이렇게 얻어진 교과별 석차백분율을 국가에서 정한 일정 기준에 의거하여 등급으로 구분하여 점수를 부여하게 된다. 이렇게 되면 같은 등수라도 그 과목을 이수한 집단의 크기에 따라 내신 등급 점수는 달라지게 된다. 예컨대 100명 중 1등은 석차백분율이 1%이어서 내신 1등급이 되는데 반해 10명 중 1등은 그가 아무리 우수하다 하더라도 석차백분율이 10%가 되어 간신히 내신 2등급이 된다.

한다. 교육 시설을 다양화, 고급화 하여야 하며, 이 모두의 기본 조건으로서 교육 예산을 지금보다도 훨씬 더 증액하여야 한다. 이는 교육과정 자체의 개선은 아니지만 교육과정이 실천되는 맥락으로서의 학교 현장 여건의 개선이므로 교육과정 자체의 개선 만큼 중요한 개선의 대상인 것이다.

III. 맺는 말

지난 격동의 70년간 우리나라는 세계의 주목을 이끄는 발전을 이루어왔다. 그 발전의 저변에 교육의 역할이 깔려 있다. 앞으로 맞이할 또 다른 70년은 기존의 70년보다도 더 힘들고 위험스러운 시련의 시기로 예상되고 있다. 물론 우리는 이러한 시련의 시기에도 지속하여 발전할 것을 염원하고 있다. 그리고 그러한 염원의 핵심 부분에 교육이 자리하고 있다.

교육이 지속가능 사회의 중요한 역할을 감당하기 위해서는 기존의 모습을 과감하게 벗어 버려야 한다. 특히 가르치고 배워야 할 내용의 결정에 관여하는 교육과정 영역에서의 변화와 혁신은 더욱 더 극적이어야 한다. 지금의 구조와 체계 하에서 지속가능 사회를 구현할 인간 특성을 형성하는 일은 거의 불가능하다. 전인성, 공인성, 창조성, 자율성과 같은 강력한 인간 특성들은 보다 강력한 교육과정의 체제 하에서만 그 형성이 가능한 것이다.

“개인 맞춤형 무학년 학점제”는 어떤 유형의 교육과정 체제보다도 교육적 효과가 강력한 교육과정 체제다. 학생 개개인의 특징들이 최대로 고려되어 운영되는 맞춤형 교육과정 체제는 지속가능 사회를 선도하는 인재들을 형성하는 가장 확실한 방법이다. 이러한 방향으로 우리의 교육과정을 개혁할 수만 있다면 우리는 멀지 않은 미래에 또 다른 유형의 ‘한강의 기적’을 세계에 보여줄 수 있을 것이다. 용이한 일은 물론 아니다. 그러나 그것은 우리의 후대들이 반드시 이루어내야 할 세대적 과제인 것이다.

참고문헌

- 김경자 외(2015), “문·이과 통합형 교육과정 총론 시안개발 연구(총괄)”, 교육부
2015 개정 교육과정 개발을 위한 총론 연구보고서
- 교육과학기술부(2009), “2009개정 교육과정”, 교육과학기술부 고시 제2009-41
- 장상호(1997). “학문과 교육(상)”, 서울: 서울대학교 출판부
- 정범모(2011), “내일의 한국인”, 서울: 학지사.

『광복 70년, 지속가능한 사회를 위한 한국교육정책 및 제도의 재설계』, 『광복 70년, 지속가능한 사회를 위한 교육과정(내용)의 재설계』 발표에 대한 토론

김용주(경상대학교)

먼저 해방이후 70년 동안에 이루어진 우리나라 교육의 모습 - 구체적으로는 교육정책 및 제도의 측면과 교육내용의 측면 - 을 교육관련 인사는 물론 그렇지 않은 사람들도 이해하기 쉽게 잘 정리하고, 우리의 학교교육이 추구해야 할 방향을 설득력 있게 제시한 두 분 발표자에게 깊은 경의를 표하면서 제 토론을 시작하고자 합니다.

주철안 교수님의 「지속가능한 사회를 위한 한국교육정책 및 제도의 재설계」 논문에 대해 말씀드리겠습니다.

발표자는 해방이후 지금까지의 우리 교육은 국가주도하에 표준화, 규율화, 관료제적 산업패러다임에 의존하여 한국의 경제발전과 민주국가 형성에 기여하였지만, 이러한 패러다임은 급하게 변하는 사회의 양상에 제대로 대응하지 못하고 있다고 지적하면서 그 예로 단위학교의 교육기능 약화, 가정의 인성교육 부재, 지역사회의 교육기능 미약, 학생폭력, 학생부적응 등의 문제들을 제시하였습니다. 이러한 문제인식에 따라 발표자는 먼저 SWOT분석을 통해 우리교육 진단하고 국내외 연구자들의 우리교육에 대한 진단과 해법을 정리한 후, 둘째로 우리의 주요 교육정책, 정책이념, 정책체제 및 과정, 그리고 학교제도에 대해 고찰하였습니다. 그리고 결론으로 지속가능한 사회를 위한 교육정책 및 제도의 재설계 방안을 제시하였습니다.

조금 더 구체적으로 살펴보면 발표자는 해방이후 각 정부에서 이루어졌던 교육정책의 이념을 자유주의, 평등성, 효율성, 공정성으로 정리하면서 각 시대별 교육정책의 대강을 제시하였습니다. 즉 해방이후 5공화국 정부까지의 교육정책 체제와 과정이 권위주의적 방식으로 추진되었고 이에 따른 문제점들(결정의 비공개, 제도개혁에 치중, 정치경제적

논리에 따른 개혁, 하향식 개혁, 줄속개혁, 일관성 결여, 법적 제도적 장치 미흡, 재정적 지원부족)을 인용하여 제시하였습니다. 문민정부 이후의 교육정책은 그 주체가 대통령을 중심으로 한 교육부에서 국회, 사법부와 같은 권력기관, 언론, 시민사회단체, 그리고 교육이익집단으로 확대되고 있음을 언급하였고, 특히 최근의 중앙정부와 시도교육청 간, 시·도교육청과 시·도 자치단체 간의 갈등이 증가하고 있음을 지적하였습니다. 60여년이 지난 학교제도의 문제점을 대입준비 위주의 교육으로 인한 교육 본연의 목적과 괴리, 학생발달의 측면과 불일치, 학교급간 연계 미흡, 학교와 학교외 교육과의 연계 미흡으로 정리하였습니다.

발표자는 이 논문의 결론으로 교육정책의 이념과 목표, 체제와 과정, 그리고 교육제도의 재설계 방안에 대해 다음과 같이 제안하였습니다. 먼저 이념과 목표와 관련하여 1) 인성, 감성, 도덕성을 함양하는 인성교육의 강조, 2) 학습 및 혁신능력, 디지털 능력, 직업 및 생활능력과 같은 미래사회에 필요한 자주적인 능력 함양, 3) 민주시민으로 더불어 사는 돌봄과 공정성 정의가 발휘되는 교육, 4) 생태계 보호, 생명공동체의 다양성 존중, 문화적 다양성과 존중을 제시하였습니다.

둘째로 교육정책 체제 및 과정과 관련하여 1) 가정-학교-지역사회-교육행정기관의 건강한 생태계 구축, 2) 가정과 지역사회의 학습네트워크의 중심으로서 단위학교 기능 강조, 3) 학교급 간 및 학교-학교외-평생교육 간의 연계체제 구축, 4) 정치-경제-사회 체제 간의 수평적 협력체제 구축 및 정보화 시대의 대중매체의 영향을 건강한 교육환경으로 유도하기 위한 정부차원 노력, 5) 교육감-지자체장-지방의회 간의 연계, 6) 개별화 맞춤형 교육 추진을 위한 고비용 교육재정으로의 전환, 7) 교육정책의 일관성 및 안정성 확보를 위한 입법화, 8) 정파를 초월한 국가차원의 항구적인 국가교육위원회의 설치를 제안하였습니다.

셋째로 교육제도와 관련하여 1) 선별 기능과 초중등교육 정상화 기능을 만족시키는 대학입학제도의 설계. 한국의 학벌사회, 학력경쟁 풍토, 경쟁적이고 차별적 의식, 이기주의적 교육관을 지양하고 건강한 교육생태환경의 조성을 위한 종합적 방안, 2) 초등교육기간의 5년으로 축소하고 중등교육기간을 7년으로 연장, 3) 영유아보육과 유아교육의 통합 및 유치원의 기본학제에 편입, 4) 학교외 청소년들에 대한 교육서비스 제공을 제안 하였습니다.

이렇듯 이 논문이 다루고 있는 내용 매우 방대합니다. 발표자는 교육정책 및 제도 관련 3개 분야에 걸쳐 16개 방안을 제시하였습니다. 각각의 방안 하나하나를 단기간에 답을 찾을 수 있는 것이 아닌 오랜 시간 동안 여러 사람의 지혜와 성찰을 통해 비로소 그 면모와 해법이 찾아질 수 있는 독립된 주제들이라고 생각합니다. 그렇기에 이 논문에 대한 토론은 매우 제한적일 수밖에 없음을 말씀드리고자 합니다.

먼저 발표자의 해방 이후 오늘에 이르는 우리 교육정책에 대한 진술에 대해 말씀드리자면 이렇습니다. 오랜 시간이 지난 지금의 시각에서 볼 때는 아주 작은 교육정책이나 제도의 도입 혹은 변화라 하더라도 그 당시에는 수많은 이해관련자들에게 받아들이거나 양보하기 어려웠다고 생각합니다. 그에 따른 사회적 갈등 역시 작은 것이 아니었을 것입니다. 이런 사실들을 상기할 때 발표자의 우리 교육정책에 대한 체계적이고 치우치지 않은 리뷰(review)는 그것을 이해하는데 매우 유효한 텍스트가 될 것이라고 확신합니다.

다음으로 발표자가 지속가능한 사회를 위해 제시한 16개 교육정책 방안에 대해 토론자 역시 견해를 같이 합니다. 다만 이 논문에서 언급되지 않은 두 가지 문제에 대해 저의 관견(管見)을 말씀드리고자 합니다. 첫째는 교육정책의 이념·목표와 관련하여 글로벌화에 따른 국제이해교육을 제안합니다. 좁은 땅, 매우 빈약한 자연자원이라는 지리적 한계를 극복하고 자라나는 세대의 활동 터전을 확장하기 위해, 더욱 가까워지고 좁아지는 타국·타민족과의 물리적 거리를 우리 것으로 체화하기 위해, 그리고 우리사회의 국제화·다문화 추세에 따른 갈등의 완화를 위해, 다른 나라·다른 문화에 대한 올바른 이해와, 그들과 함께 살아가기 위한 교육은 더 이상 미룰 수 없다고 생각하기 때문입니다.

셋째로 교육정책 체계 및 과정과 관련하여 발표자는 학교-지역사회 간, 학교급 간, 정치-경제-사회체제 간, 중앙부처 간, 시·도차원의 교육감-지자체장-지방의회 간의 연계 등 여덟 가지 방안을 제시하였습니다. 그런데 교육행위의 핵심 주체인 교원 관련 방안에 대해서는 언급을 하지 않았습니다. 모든 교육정책은 결국 학교 교실에서 교사의 주도적인 교육활동에 의해 완성된다는 점을 상기할 때 교원양성 및 재교육 문제는 교육정책의 핵심을 차지해야 한다고 생각합니다. 물론 교원양성 문제는 청소년을 대상으로 하는 학교교육과 차원을 달리한다는 점을 고려한다고 하더라도, 발표자가 제안한 교육정책 체계의 안착을 위해서 그에 적합한 교원양성 체계에 대한 폭넓고 깊이 있는 논의가 반드시 뒤따라야 한다고 생각하기 때문입니다.

끝으로 학교제도와 관련하여 저는 특히, 초등학교 기간의 단축과 중등학교 기간의 연장이 시급하게 이루어져야 한다고 생각합니다. 일선 초등학교 교사들 사이에서 6학년 담임은 가장 기피하는 업무로 되어 있습니다. 특히 생활지도가 어렵다고 대다수의 교사들이 호소하고 있습니다. 하루에 만나는 교사가 담임교사 한 명일 때와 다수 일 경우에 학생들의 학습에 대한 관심과 집중도는 큰 차이를 보일 것입니다. 현행 학제가 도입된 60여 년 전의 사회여건 및 아동의 신체적 성장·발달과 오늘의 그것과는 상당한 차이가 있습니다. 따라서 문제가 계속 불거져 교육의 훼손으로 이어지는 것을 방지하기 위해

초·중등학제 변화에 대한 논의가 시급하다고 생각합니다.

다음으로 허경철 박사님의 「광복 70년 지속가능한 사회를 위한 교육과정(내용)의 재설계」 논문에 대해 말씀드리겠습니다.

발표자는 교육이 인간의 삶의 형식 모두에 존재한다는 점과, 교육이 얼마나 치열하고 철저하게 시행되는가에 따라 모든 사회 단위의 유지·존속·발전이 결정된다는 점을 상기하면서 지속가능한 사회를 위한 교육과정의 재설계 방안을 폭넓게 제시하였습니다. 발표자는 특히 국가수준의 고등학교 교육과정에 초점을 맞추어, 해방 이후 오늘에 이르는 교육과정의 문제점을 진술하고, 향후 우리가 추구해야 할 매우 혁신적인 ‘학생 개인 맞춤형 무학년 학점제’ 교육과정을 제안하였습니다.

먼저 발표자는 우리나라 국가교육과정이 소홀히 했던 다섯 가지 문제에 대해 그 중요성을 설득력 있게 제시하였습니다. 첫째, 낮은 수준의 지적 영역 함양에 치중하여 전인형성을 소홀히 하였다는 점, 둘째, 개인의 성취와 행복에 치중한 나머지 공적 이익, 공공에 대한 관심을 강조하는 공인의 자질을 제대로 가르치지 못했다는 점, 셋째, 우리의 교육과정에는 자유로의 탐구의 경험과 몰두에의 경험이 전혀 마련되지 않았기에 창조인을 기르지 못했다는 점, 넷째, 스스로 행위하고 결정하며 그것에 대해 책임을 지는 자율인의 양성을 등한시 하였다는 점, 다섯째, 학생 개개인의 성장·발달에 따른 신체, 언어, 지능, 적성, 흥미, 성격 등의 차이를 교육과정에서 고려하지 못하였다는 점이 그것입니다.

이러한 문제점을 해소하고 지속가능한 사회를 위한 교육과정 재설계의 중심축을 ‘학생 개인 맞춤형 무학년 학점제로 제안하고 이를 실현하기 위한 열 가지 과제를 제시하였습니다. 그 과제들은 1) 학생선택의 범위와 가능성을 획기적으로 확대, 2) 선택과목의 종류와 수의 다양화 및 확대, 3) 학년제 교육과정에서 4-5학기제로의 전환, 4) 다양한 단계들이 정교하게 위계화된 모듈형 교과별 교육과정 개발, 5) 무학년제 교육과정의 도입, 6) 단위제에서 학점제 교육과정의 도입, 7) 고등학교 졸업 필수 이수 단위를 상회하여 이수할 수 있는 장치 도입, 8) 주요 교과영역에서 필수 이수단위를 상회하여 이수할 수 있는 장치 도입, 9) 내신 점수 산출 방식의 개선, 10) 위의 과제를 시행하기 위한 교육여건(교사확충, 교과교실제, 학교규모의 축소, 학급당 학생수 축소, 교육 시설의 다양화와 고급화 등) 개선이 그것입니다.

먼저 발표자가 지적한 우리 학교교육이 구현하지 못했던 전인·창조인·공인·자율인 양성
성과 개인차 고려하지 못한 점에 대해 토론자도 견해를 같이 합니다. 그러나 한편으로
는 해방 70년 중 적어도 50년 이상 겪었던 사회적 상황 - 남의 도움으로 이룬 해방, 3
년이 넘는 동족간의 참혹한 전쟁, 전쟁의 폐허에서 사회적, 인적 자본이 거의 괴멸된 상
태에서 국가건설에 나서야 했던 막막함, 그 후의 군사정권에 의한 획일적, 권위적 사회
분위기, 성공적인 산업화에 따른 사회전반의 민주화와 그에 따른 사회적 갈등 등 - 을
상기할 때 우리의 교육은, 많이 부족하고 부실했지만, 지름길을 택해 열심히 달려와 오
늘의 국가다운 모습을 보이게 하는데 크게 기여하였다고 생각합니다. 그렇다고 지금과
같은 방식의 교육이 괜찮다거나 불가피했다는 점을 고집하는 것은 결코 아닙니다. 다만
해방 이후 우리교육이 매우 제한된 선택지 중에서 그나마 가장 나은 방식을 택해 오늘
에 이룬 것이라는 긍정적 인식도 필요하다고 생각합니다. 여기에는 우리국민의 교육에
대한 남다르게 높은 기대와 열정, 교육자의 헌신, 그리고 하루빨리 잘 살아야겠다는 국
민적 욕망이 강력한 추동력으로 작용하였음을 부인할 수 없기 때문입니다.

둘째로 발표자가 제시한 우리교육이 추구해야 할 네 가지 인간상 중에 가장 시급한
것 하나만 말씀드리자면, 저는 특히 공인의 양성을 들고자 합니다. 현재의 우리사회가
안고 있는 가장 심각한 문제는 격차의 확대라고 생각합니다. 특히 빈부 격차의 문제는
임계점에 거의 도달한 것이 아닌가 생각합니다. 시장경제체제가 사회발전의 불가피한
추동력이라고 한다면, 이것의 가장 큰 부산물인 격차의 문제를 완화하고 해소하는 국가
적 노력이 강구되어야 할 것입니다. 그리고 그것은 학교교육에서 시작되어야 하기 때문
입니다. 우리가 추구하는 지속가능한 사회를 위해 공공에 대한 관심과 공공의 이익에
대한 존중은 학교교육에서 최우선적으로 추구되어야 할 과제라고 생각합니다.

셋째로 발표자는 ‘학생 개인 맞춤형 무학년 학점제’ 교육과정이라는 획기적인 제도의
도입을 강하게 주장하였습니다. 토론자도 지식기반 정보화 사회라는 세계적 흐름에서
우리나라가 살아남고 더 나아가 지속적으로 발전하기 위해서는 말 그대로 판을 바꾸는
시도가 시작되어야 한다고 생각합니다. 그런 점에서 ‘학생 개인 맞춤형 무학년 학점제’
는 우리의 학교교육이 추구해야 할 필요가 있는 매우 이상적인 구상이라고 생각합니다.
하지만, 발표자도 이 제안의 획기성과 실현에의 어려움을 ‘세대적 과제’라는 말로 표현
하였듯이, 우리사회가 동원 가능한 역량과 집단이기주의가 팽배한 사회분위기 등을 고
려할 때, 그 실현에 상당한 시간을 필요로 하는 어려운 제안이 아닌가 생각합니다.

발표자가 제시한 10가지 과제들 다수는 교사의 대폭적인 증원을 선결조건으로 하고
있습니다. 학생의 교과 선택 범위 및 가능성 확대, 선택과목의 다양화 및 확대, 4-5학기
제, 계열화된 모듈형 교과별 교육과정 등이 특히 그렇습니다. 그런데 현재의 일선 고등
학교 여건을 상정한다면 위의 제안들은 거의 실현하기 어려운 사안이라고 생각합니다.

가장 큰 이유는 교사부족에 있습니다. 학교는 서울과 같은 대도시에만 있는 것이 아니고 읍·면에도 있습니다. 이런 학교에는 현 교육과정에 고시되어 있는 교과목을 충실하게 가르칠 교사마저 부족한 실정입니다. 일례로 많은 읍·면·중소도시 고등학교에 물리·화학·지구과학2를 담당할 교사가 부족합니다. 일례로 학생이 화학2를 선택하고자 하여도 교사가 없으니까 생물2를 수강해야 하는 실정에 있는 학교가 다수입니다. 결국 대폭적인 교사증원이 선행되어야 하는데 우리사회가 이를 뒷받침 할 재정 능력이 있는가라는 문제가 제기됩니다. 대폭적 교사증원은 국가재정과 관련되고, 국가재정은 국가경제에 종속되고, 국가경제는 세계경제에 심대한 영향을 받기에 정말로 어려운 일이라고 생각합니다.

끝으로 비록 빠른 기간 내에 실행하기 쉽지 않은 제안임에도 불구하고, 발표자가 제안한 ‘학생 개인 맞춤형 무학년 학점제’ 교육과정의 내용 하나하나는 향후 우리나라 교육과정 논의에서 보다 적극적이고 깊이 있게 다루어져야 할 것이라는 말씀을 드리면서 제 토론을 마치겠습니다.

감사합니다.

기획주제 발표 3 : 방법 및 실천

발표 |

- 5주제 : 지속가능한 사회를 위한 학습의 재설계: 배움 공동체를 중심으로
.....김정섭(부산대학교)
- 6주제 : 지속가능한 사회발전을 위한 대안적 교육방법 메타포 탐색
.....김희수(전남대학교)

토론 |

- 『지속가능한 사회발전을 위한 대안적 교육방법 메타포 탐색』 발표에 대한 토론
.....조부경(한국교원대학교)
-

지속가능한 사회를 위한 학습의 재설계: 배움 공동체를 중심으로

김정섭(부산대학교)

I. 지속가능 사회를 위한 교육

1. 지속가능발전 교육의 등장

광복이후 70년이 흘렀다. 우리나라는 그 동안 한강의 기적(또는 낙동강의 기적)이라고 불릴 만큼 경제적 발전을 성취하였다. 우리나라가 이런 기적을 일으킨 요인이 무엇인냐는 질문에 가장 빨리 떠오르는 대답은 아마도 교육이다. 천연자원이 부족한 한국의 경제가 큰 발전을 이루는데 필요한 인재를 학교에서 배출해 주었기 때문이다. 사실 한국은 초등교육, 중등교육, 고등교육 모든 영역에서 많은 개혁을 이루어 왔다. 예를 들어, 초등교육의 의무화, 중학교 교육의 의무화, 급속히 증가한 대학의 수와 대학생의 수 등 그 성과를 다 열거하기 힘들 정도이다.

이렇게 급속히 이룬 성과는 많은 부작용도 낳았다. 환경이 파괴되고 일부 동물은 멸종되는 위기에 봉착하였다. 환경파괴는 지속가능발전을 방해하는 장애요인으로 인식되기 시작하였다. 이에 환경을 보존하는 것이 지속가능발전의 근간이라는 생각이 등장하였다. 한편, 우리나라의 교육은 급속한 경제적 발전을 위한 도구로 전략하면서 너무 많은 부작용을 낳고 있다. 예를 들어, 우리나라처럼 자주 대학입시 제도를 바꾼 나라도 없을 것이다. 최근 교육부는 2017년 대학입학시험제도를 변경하였다. 우리나라에서 대학입시제도가 처음 도입된 1969년 이후 2013년까지 38번이 바뀌었다(한국경제신문, 2013. 8. 27). 거의 1년 반에 한 번 정도 대학입학시험제도가 바뀐 것이다. 이와 함께 공교육보다 규모가 더 커져버린 사교육 시

장, 줄지 않는 학습부진 학생의 수, 난폭해지는 학교폭력, 증가하는 수학 및 영어 포기 학생 등 다양한 문제가 양산되고 있다.

이에 우리나라의 최대 화두 중 하나는 교육의 부작용 및 역효과를 최대한 줄이고, 그 동안 이룬 발전을 지속해야 한다는 것이다. 이런 경향은 국제사회의 변화에 부응하는 것이다. UNESCO는 지속가능한 발전에 관한 논의를 주도하고 있으며, 이에 대한 연구도 적극 지원하고 있다. 예를 들어, UNESCO는 2005년부터 2014년까지 기간을 UN의 지속가능발전 교육 10년(UN Decade of Education for Sustainable Development: EfSD)으로 선포하였고, 각 나라에서 관련 교육과정을 마련하고, 적절한 프로그램을 개발하고, 필요한 교수-학습 방법을 개발하는 것을 지원하고 있다(Sipos, Battisti, & Grimm, 2006).

이런 노력은 지속가능성과 교육이 서로 밀접하게 연관되어 있기 때문에 필요하다(Sipos, Battisti, & Grimm, 2006). Tilbury와 Wortman(2004)에 따르면, 교육은 지속가능한 발전으로 전환하는데 있어서 선봉자 역할을 하며, 미래 사회에서 요구하는 가치, 행동, 생활양식을 향상시키는 역할을 한다. 따라서 지속가능성과 교육이 하나로 통합되어 지속가능발전 교육이 탄생하였다.

지속가능발전 교육의 목적은 사람들에게 무엇이 중요한지 무엇을 해야 하는지를 말해주는 데 있지 않고, 자신에게 무엇이 중요한지를 스스로 결정하고, 그것과 관련하여 무엇을 하고 싶은지를 결정하고, 그것을 수행하는데 필요한 기술을 습득하도록 돕는 데 있다(Scottish Executive, 2006). 지속가능발전 교육은 학생들이 자신의 가치뿐만 아니라 타인의 가치도 존중하도록 독려하며 경험에 기반한 학습을 강조한다. 지속가능발전 교육은 학생들이 실생활 문제를 통해 학습하도록 준비시키는 것과 통합교육을 실시하는 것과 관련 있다(The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2014).

따라서 지속가능발전 교육에서 학교교육의 목표는 새로운 시각에서 검토되어야 하며, 지속가능발전 교육은 기존의 교수-학습 방법을 파괴하고 새롭게 재건해야 하는 방향으로 나아가야 한다(Sipos, Battisti, & Grimm, 2006). 지속가능발전 교육에서 가장 자주 언급되는 것이 전환학습이다. 전환학습은 관점의 전환을 강조한다(Mezirow, 1997). 지속가능발전 교육은 기존의 관점에서 벗어나 새로운 관점으로 전환하는 것을 추구한다는 점에 비추어 볼 때 교육에 관여하는 모든 사람들이(교육자, 학습자, 지원자 모두 포함) 새로운 도전을 수용하고, 자신의 마음, 신념,

행동을 변화시키도록 격려하는 것이 좋다. 전환학습의 궁극적인 목표는 학습자가 자신의 세계관이나 참조틀을 변화시킬 수 있는 힘을 키워주는 것이다(Moore, 2005). 그러므로 모든 형태의 지속가능발전 프로그램은 지역 환경, 경제, 사회적 조건을 반영해야 한다는 원칙에 따라 지속가능발전 교육도 지역과 문화에 적절한 프로그램을 개발하고 실시해야 한다는 아이디어를 존중한다(McKeown, 2002).

2. 지속가능발전 교육의 원리

Tilbury와 Wortman(2004)은 지속가능발전 교육의 원리를 제공하였다. 여기서는 이들이 제안한 다섯 가지 원리를 상세히 살펴본다. 첫째 원리는 미래사고이다. 지속가능발전은 미래에도 지속적으로 발전하는 것을 전제로 한다. 즉, 지속가능발전은 미래지향적이다. 그 결과 지속가능발전 교육도 미래적 사고를 향상시키는 것을 목적으로 한다. 지속가능발전 교육은 과거지향적 사고보다는 미래지향적 사고에 더 가치를 부여하며, 미래 비전을 상상하는 능력을 함양시키는 것에 초점을 둔다. 미래 지향적 사고는 지속가능한 미래를 자신이 책임진다는 마음과 자신의 미래비전을 자기의 것으로 여기는 소유의식을 강화시키기 때문이다.

두 번째 원리는 비판적 사고와 창의적 사고다. 비판적 사고와 창의적 사고는 학습자로 하여금 새로운 사고와 행위를 탐색하고, 예전과 다른 결정을 내리고, 새로운 대안을 창출하도록 이끈다. 이런 사고는 사람들이 서로 어울리는 방법을 생각하고, 문화적 차이를 이해하고, 함께 사는 새로운 방법을 찾도록 도와준다.

세 번째 원리는 참여와 참여적 학습이다. 사람의 참여는 지속가능한 미래를 함께 만드는데 꼭 필요한 것이다. 다양한 이해 당사자와 공동체가 참여하는 것이 중요하기 때문에 지식 체계와 관점을 다양화시키는 것을 중요하게 여긴다. 참여는 주인의식과 권한부여를 만들어내는데 매우 중요하다. 지속가능발전 교육은 새로운 세대가 이전 세대에 이룬 성과를 지속하고 발전시킨다는 의미도 포함하는데, 권한과 권력을 대물림하도록 교육이 도와주는 것이 아니라 계층이동이 가능한 상태에서 이전 세대의 발전을 다음 세대가 이어갈 수 있어야 한다. 따라서 참여는 교육기회의 균등이 보장되어야 가능하며, 학습자는 적극 참여하여 열려진 학습기회를 놓치지 않아야 한다. 그러나 안타깝게도 우리나라의 현실은 교육이 계층 이동을 막고 계층 재생산을 초래하는 방향으로 가고 있다.

네 번째 원리는 체제적 사고 또는 생태적 사고다. 체제적 사고는 지속가능발전에 필수적이다. 단편적 접근은 한 문제를 해결하면 다른 문제가 발생하므로 효과가 없는 것으로 증명되었다. 지속가능발전은 단순한 문제해결과 원인-결과 분석이라는 접근을 넘어서는 것으로 체제적 사고를 통해서만 가능하다.

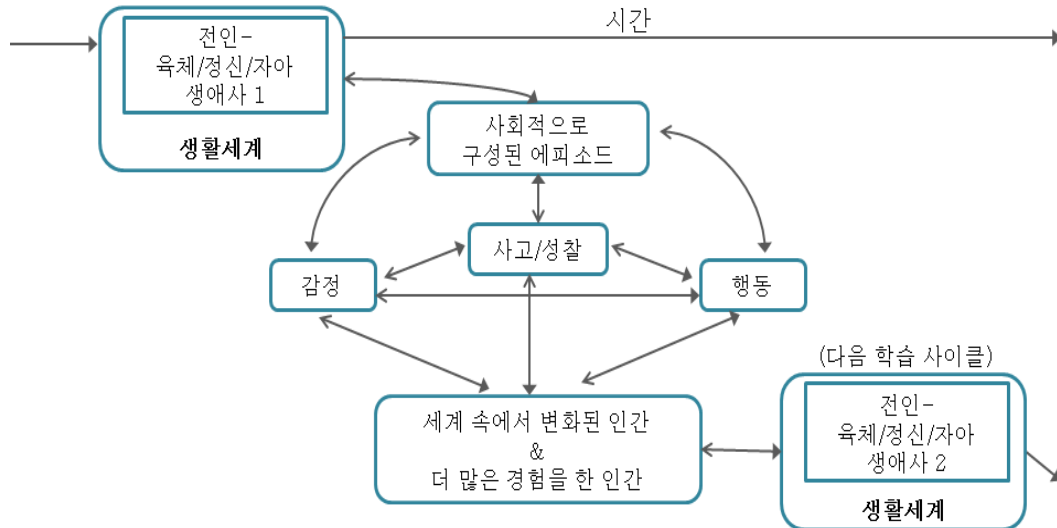
마지막 원리는 동반자의식(Partnerships)이다. 동반자의식은 변화를 향해 동기를 부여하는 것이다. 동반자의식은 개인이나 집단이 행동하고, 의사결정 과정에 참여하고, 지속가능한 발전에 필요한 역량을 키우도록 동기부여 한다. 특히, 다문화 또는 다영역 사이에 형성된 동반자의식은 지속가능발전 교육에서 가장 주목받고 있다.

II. 지속가능성 제고를 위한 학습

1. 학습에 관한 새로운 정의

학습은 외적인 상호작용 과정과 내적인 심리적 과정이라는 두 가지 과정을 거치면서 일어난다(Illeris, 2013). 외적 과정은 학습자와 자신의 사회적, 문화적, 물리적 환경 사이의 상호작용을 의미하며, 내적 과정은 들어온 정보를 정교화 및 저장하는 것을 의미한다. 학습을 이렇게 두 가지 과정으로 단순화시키면, 중요한 정보를 상실하기 때문에 Jarvis(2013)는 인간학습에 대한 새로운 모형을 제시하면서 인간이 학습하는 과정을 미시적으로 분석하였다.

Jarvis(2013)에 따르면, 새로운 학습이 일어나기 위해서는 먼저 학습자가 사회적으로 주어지는 에피소드를 경험해야 한다. 이런 에피소드에 노출된 학습자는 인지적 과정(사고와 성찰), 정서적 과정(감정), 행동적 과정을 거친다. 이 세 가지 과정은 유기적으로 상호작용하면서 사회적으로 경험한 것을 자기의 것으로 만든다. 이런 과정을 거치는 동안에 개인 내부에서 변화가 일어나고 그것이 그 사람의 삶의 세계로 들어올 때 학습이 일어났다고 말할 수 있다. 따라서 Jarvis(2013)은 인지, 정서, 행동의 유기적 과정이 학습에 중요하다고 말한다(그림 1 참고).



[그림 1] 학습을 통한 인간의 변화(Jarvis, 2013에서 인용)

2. 교수에서 학습으로 이동

지속가능발전 교육에서 나타나는 주요 흐름 중 한 가지는 교수(teaching)보다 학습(learning)에 더 초점을 둔다는 점이다. 사실 교수보다 학습을 중요시 여기는 것은 2500년 전에 공자가 학습을 중요시 하였던 때부터 시작하였다. 공자의 제자들도 그의 뜻을 받들어 논어를 편찬할 때 학이편을 선두에 두었다. 논어의 첫 문장은 ‘學而時習之 不亦說乎’(배우고 때때로 익히면 즐겁지 아니한가)이다. 즉, 공자는 학습하는 즐거움을 강조하였으며(김경식, 2013: 271), 배우는 것을 강조하였다. 더 나아가 공자는 가르치는 것(敎)의 궁극적 목적은 가르치지 않는 것(不敎)임을 강조하였다(김경식, 2013). 이것은 어느 정도 가르치는 것이 끝나면, 학습자는 지속적인 발전을 위해 스스로 배워야 한다는 것을 의미한다(김경식, 2013: 281). 따라서 공자는 한 개인이 지속적으로 발전하기 위해서는 교육받는 것보다 배우는 것이 더 중요하다고 보았다.

학습이 교수보다 더 중요하다는 것은 교수방법도 학습의 결과로 나타난다는 데서 찾을 수 있다. 대부분의 교사는 다른 사람으로부터 가르칠 내용과 교수방법을

배운 다음 그것을 이용하여 학생을 가르치게 된다. 음악교사는 자기가 배워서 잘 다루는 악기를 이용하여 가르치고, 체육교사도 자신의 특기를 더 자주 가르친다. 예를 들어, 현악기를 중점적으로 배운 교사는 현악기를 가르치려고 하고, 관악기를 잘 하는 교사는 관악기를 가르치려고 한다. 물론 모든 악기를 골고루 잘 다루는 교사는 모든 악기를 다 가르칠 수 있다. 우리가 기억하는 또 다른 예가 있다. 일제 식민지시기에 교육을 받은 영어교사들은 일본식 영어발음으로 학생들을 가르쳤다. 자신이 배운 대로 가르치기 쉽다. 반복 연습을 통해 악기나 운동을 배운 교사는 반복 연습을 강조한다. 반면, 조절학습이나 전환학습을 경험한 교사는 학생을 가르칠 때에도 조절학습이나 전환학습을 강조하고 그런 학습이 일어나도록 이끈다. 예를 들어, 영화 ‘죽은 시인의 사회’에서 존 키팅 교사는 학생들을 체험을 통해 진정한 삶의 의미를 찾을 수 있도록 도와주는 것처럼 어떤 교사들은 학생의 전환학습이 일어나도록 이끌기 위해 노력한다.

III. 학습을 위한 평가

1. 교육평가의 실태

평가는 우리 신체의 면역체계와 같은 기능을 한다. 면역기능이 떨어지면 질병이 발생하여 결국 생명을 잃게 되는 것과 같이 평가기능이 떨어지면 그 사회는 각종 문제가 발생하게 되고 결국 무너진다. 예를 들어, 한국은 1997년 후반기부터 IMF를 겪게 된다. 그 원인으로는 외환보유고 관리 실패, 환율정책 실패, 금융기관의 부실, 정경유착으로 인한 부실 대출 등이 거론되고 있다. 이런 드러난 원인보다 더 근본적인 문제는 그 당시 한국은 금융거래 및 외환 거래에 관한 평가시스템이 부실하였다는데 있다(남상천, 2004). 이후로 금융제도를 바꾸고 평가 시스템을 개발하려는 노력을 기울였고 그 결과 한국에서도 평가시스템이 발전하게 되었다(김병태, 2004). 하지만 아직도 한국의 경제평가 체제는 그 수준이 낮고 자체 평가할 수 있는 능력이 낮은 실정이다. 한국의 평가능력과 시스템의 부실은 경제 분야뿐만 아니라 교육 분야에도 만연해 있다.

교육평가는 경제평가처럼 국가의 위기를 갑작스럽게 초래하는 것이 아니기 때문

에 교육평가 능력과 평가체제의 수준이 낮음으로 인해 갑작스럽게 발생하는 위기는 없다. 하지만 그 부작용이 서서히 우리의 삶 속에 파고 들어와 우리의 삶을 황폐하게 만들며, 회복할 때에도 장시간이 요구된다. 예를 들어, 이명박 정부가 시작되면서 교육에서의 경쟁을 강조하였고, 교육평가를 경쟁력 향상을 위한 수단으로 만들었다. 이로 인해 많은 학생들이 시험에 시달려 많은 부담을 받아야 했고, 그런 시험 부담이 학교 폭력을 증가시키고 있다(이주호, 2010: 파이낸셜뉴스 인용). 설상가상으로 학교폭력의 증가는 자살을 생각하거나 실제로 자살을 하는 학생의 수를 급격히 증가시키는 결과를 낳고 있다(김재엽, 이근영, 2010; 보건복지가족부, 2008). 더욱 심각한 것은 이런 문제가 빠른 시간에 사라지지 않고 장기간 한국교육에 부정적 영향을 줄 것이라는 데 있다. 교육의 주체인 교사와 학생들의 평가관과 평가태도, 그리고 전체적으로 볼 때 교육평가 문화가 쉽게 바뀌지 않기 때문이다.

한국에서의 교육평가의 문제는 시스템의 문제뿐만 아니라 교육평가에 대한 인식의 문제와 교육평가 실시에 대한 노하우 부족, 교육평가 전문가의 부족 등 여러 가지 문제가 산재해 있다고 볼 수 있다. 우선 대학평가, 대학에서의 학과 평가, 초·중등학교평가, 교육기관 평가에 대한 필요성을 인식한 것이 얼마 되지 않았으며, 실제로 평가를 시행한 역사도 짧다. 이로 인해 교육평가 체제가 제대로 정립되어 있지 않으며, 교육평가를 실시하는 방법에 대한 지식이 부족하고 교육평가에 대한 인식도 부정적이다.

2. 선발적 평가관 vs 발달적 평가관

한국의 교육평가 문제를 해결하기 위해서는 먼저 교사들이 가진 교육 평가관이 어떠한지 이해해야 한다. 교육에 대한 평가관은 선발적 평가관과 발달적 평가관으로 나누어볼 수 있다. 선발적 평가관은 교육을 통하여 일정한 교육수준에 도달할 수 있는 사람은 어떠한 교육방법을 동원하든지간에 다수의 일부이거나 소수에 지나지 않는다는 신념을 가진 평가관이다. 선발적 평가관은 경쟁을 강조하고 경쟁을 통해 목적을 달성하려는 관점이다. 이 평가관에 따르면 교사가 수업을 해도 제대로 이해할 수 있는 학생의 수는 얼마 되지 않는다. 그러므로 교사는 학생 개개인의 능력에 적합한 교수-학습방법을 고려하지 않아도 된다. 왜냐하면 일정한 능력을 가진 학습자만이 교육을 받을 수 있고, 그러한 일정한 수준 이상의 능력을 가

진 집단에게는 별다른 조치를 취할 필요가 없기 때문이다. 이러한 평가관에 따르면, 교육에 대한 일차적인 책임은 학습자에게로 돌아간다. 지금까지 우리나라 교육 활동은 대개가 이러한 선발적 평가관을 바탕으로 했다고 보아도 지나치지 않다(박도순, 2000).

반면, 발달적 평가관은 모든 학습자에게 각각 적절한 교수-학습방법만 제시되면 누구든 의도하는 바의 주어진 교육목표를 달성할 수 있을 것이라는 신념을 가진 평가관이다. 발달적 평가관은 경쟁보다 협력을 강조하며, 학습에 목적을 둔 평가관이다. 평가하는 목적이 학습자가 더 배우도록 돕는데 있다. 이 평가관을 가진 교사는 개별 학습자에게 적절한 교수방법을 사용함으로써 가능한 한 모든 학습자가 의도하는 바의 수업목표를 달성할 수 있도록 적절한 수업방법을 동원한다. 발달적 평가관에 따르면, 교육에 대한 일차적인 책임은 학생이 아니라 교사에게 돌아간다. 왜냐하면 모든 학습자가 교육받을 능력이 있는데 그러한 능력이 발휘되지 못한 것은 결국 적절한 교수방법을 사용하지 않은데 이유가 있기 때문이다(박도순, 2000).

발달적 평가관에 따른 평가 형태로는 형성평가가 있다. 형성평가는 수업이 진행되고 있는 상태에서 교육행위가 계획한 대로 진행되고 있는지를 확인하는 평가의 형태이다. 교수·학습 과정 중에 가르치고 배우는 내용을 학습자들이 얼마나 잘 이해하고 있는지를 수시로 점검하고, 학습자들의 수업 능력, 태도, 학습방법 등을 평가함으로써 교사는 교육과정을 개선하고 교재의 적절성을 확인할 수 있다(박도순, 2008).

하지만 형성평가는 학교현장에 제대로 정착하여 실시되지 못하고 있는 실정이다. 조사에 따르면 시간이 부족해서, 학생 수가 많기 때문에, 평가 준비의 번거로움 등을 그 이유로 든다(남정희 등, 1999). 이는 정책과 행정 차원의 문제가 중요한 요인으로 인식되고 있다는 결과를 보여준다. 형성평가 개념에 근거를 두고 있는 수행평가에 대해서도 정책과 행정 상의 문제가 현장 정착의 중요한 요인이라는 연구 결과가 대부분이다. 하지만 이러한 결론들은 궁극적으로 평가제도와 현장간의 간극을 확인시켜줄 뿐 제도의 직접적인 변화와는 거리가 멀다(조영기, 김석우, 2008).

IV. 지속가능한 사회에서의 배움 공동체

학습을 교수보다 중요시 여기는 생각은 학교현장을 바꾸는데 큰 역할을 하였다. 교수나 수업을 강조할수록 학생은 배우기 싫어하거나 실제로 배움으로부터 도망을 치게 된다. 일본의 교육학자 사토 마나부(佐藤 學)(2003)도 이점을 파악하였던 것 같다. 이에 마나부는 학교를 교육하는 장소가 아니라 배움 공동체로 만들어야 한다고 주장한다. 그의 노력은 우리나라에도 영향을 미쳤으며, 대부분의 우리나라 혁신학교는 배움의 학교공동체를 표방하고 있다.

1. 배움 공동체의 중요성

배움 공동체는 다니고 싶은 곳이고, 지내는 동안 존중과 사랑을 받는 곳이며, 소속감과 안전감을 느끼는 곳이며, 함께 배우는 곳이다. 배움 학교공동체는 구호만 외치거나 몇 번의 돌봄 행동을 보여줌으로써 형성되는 것이 아니다. 학교 현장에서 공동체를 형성하려는 노력이 구성원들 사이에 공동체 의식과 심리적 만족이 형성되기 전에 멈춰버리면, 공동체를 형성하려는 노력은 허사가 되고 말 것이다. 지속적인 협력학습과 돌봄을 통해 구성원 모두 공동체 의식과 심리적 만족이 형성될 때 비로소 그 공동체는 진정한 의미의 공동체가 된다. 공동체 구성원들이 서로 존중하고, 신뢰하고, 헌신하면서 오랫동안 협력적으로 학습한 후 구성원들이 얻게 되는 심리적 효과는 다양하다.

Horwitz(1979)는 열린 학급의 심리적 효과를 학업성취도, 자아개념, 학교에 대한 태도, 창의성, 독립성, 호기심, 적응과 불안, 협력의 수준에 따라 구분하였다. Vieno, Santinello, Pastore, 그리고 Perkins(2007)에 따르면, 배움 공동체는 학생들의 심리사회적 안녕감(psychosocial well-being)을 높이고, 배움 공동체를 표방하는 대안초등학교의 학부모들은 일반학교의 학부모들보다 더 높은 심리적 안녕감을 가지고 있다(윤경화, 2006). Battistich 등(1997)은 배움 공동체가 학생들에게 제공하는 심리적 효과로 학교사랑, 수업을 즐김, 학습동기의 향상, 다른 학생에 대한 관심 고조, 갈등해소 기술의 향상, 민주적 가치의 존중, 애타심 향상 등을 꼽았다.

배움 공동체는 학생들의 창의성을 높이는 효과도 있다. Gibbs(2006)에 따르면,

배움 공동체는 하나의 정답보다는 학생들의 다양한 의견을 존중하기 때문에 학생들의 창의성을 촉진할 수 있다. 전통적인 학교는 정답 하나를 찾는 방법을 가르치는데 초점을 둔 반면에 학급공동체는 학생들이 다양한 생각을 하도록 권장하기 때문에 창의성을 높일 수 있을 것이다.

Wald와 Castleberry(2000)는 공동체가 개인들이 충분히 참여하고 자기 의사표현을 할 수 있도록 해주기 때문에 전문가 학습공동체는 구성원들의 창의성을 높일 수 있다고 본다. 배움 공동체에서 강조하는 협력이 창의성에 영향을 준다는 증거는 다양하다. 창의적으로 알려진 유명한 작가나 노벨상을 받은 과학자들도 많은 경우 혼자서 성취를 이룬 것이 아니라 많은 도움을 준 중요한 타인과 함께 이룬 업적이다. 최근에는 같은 연구소에서 함께 연구하는 동료들에게 공동으로 노벨상을 수여한 경우도 있다. Chadwick과 de Courtivron(1993)의 연구에 따르면, 창의적인 작가로 알려진 13명은 중요한 타인에 의해 영향을 받아서 훌륭한 글을 쓰게 되었다. John-Steiner(1997)도 협력이 창의성에 얼마나 중요하게 작용하는지를 밝히기 위해 Einstein과 Bohr 사이의 협력을 비롯하여 유명한 사람들의 협력적 관계를 증거로 제시하고 있다. 사회적 구성주의 학습이론가로 널리 알려진 Vygotsky도 창의성의 발달에 관한 견해를 제공하였는데(Smolucha, 1992), Vygotsky는 인간이 만든 모든 창의적 아이디어는 협력적 상황에서 나온 것으로 본다(John-Steiner, 1992; Kim, 2006). 그의 창의성 이론은 하늘 아래 완전히 새로운 것은 전혀 없음을 전적으로 수용하고 있다. Vygotsky (1990)에 따르면, 창의적 사고활동은 인간의 사고에 의존하고 인간의 사고는 언어와 문화에 의존하기 때문에 한 개인의 사고활동도 결국에는 사회적 상호작용의 한 형태이다. 따라서 협력학습은 창의성을 향상시키는 기제로 볼 수 있다.

협력이 창의성에 영향을 주기 위해서 협력적 상호작용 과정에서 학생들이 대화를 할 수 있는 기회를 더 자주 갖고, 불일치하는 의견을 많이 접하게 되고, 다른 학생이 창의적으로 아이디어를 만드는 것을 더 자주 관찰하고, 불안을 덜 유발하여 창의적 아이디어를 낼 수 있어야 하며, 혼자서 수행하는 것보다 더 높은 수준으로 과제를 수행한 경험이 있어야 한다(Tan, Gallo, Jacos, & Lee, 1999).

2. 학생 수업참여 강화: 학습권설텡

배움 공동체의 핵심적인 특징 중 하나는 학생이 수업에 참여하는 기회를 자주 가진다는 것이다. 학습학생의 수업참여는 인지적 참여, 정서적 참여, 행동적 참여로 나누어진다(Gibbs & Poskitt, 2010; Mahatmya, Lohman, Matjasko, & Farb, 2012). 이 중 인지적 참여는 수업 중에 주체적으로 목표를 정하고, 자기조절 전략을 사용하고, 생각을 많이 하고, 의지를 보이고, 쉽게 포기하지 않고 다시 도전하는 것을 의미한다. 이것은 가장 중요한 것이지만, 배경지식, 자기조절학습 능력, 지능과 연계 되어 있고 장기간 누적된 것들이기 때문에 학생이 수업 중에 인지적 참여를 하기는 쉽지 않다. 반면 정서적 참여는 수업에서 교사에게 좋은 감정을 느끼고, 행복을 느끼고, 애교심이나 소속감을 느끼고, 학습 내용에 대해 흥미와 관심을 보이는 것이다. 학생에게는 정서적 참여도 어려운 일이지만, 교사의 노력이나 프로그램의 수준에 따라 인지적 참여보다는 쉬울 수 있다. 마지막으로 행동적 참여는 등교하는 것, 수업방해 행동을 하지 않고 자리에 앉아 있는 것, 학교나 교실에서 비교과 활동에 참여하는 것 등이 있다. 학생 입장에서 보면, 행동적 참여가 가장 쉬운 수업참여가 될 것이다. 학생의 수업참여를 높이기 위해서는 먼저 행동적 참여를 높이고, 행동적 참여를 하는 동안에 정서적 참여가 일어나게 만들고 끝으로 인지적 참여가 일어나도록 안내하는 프로그램이 요구된다.

학생의 행동적 참여를 높이는 방법은 교과내용을 기계적·반복적으로 연습하는 것이 아니라 자신들이 좋아하거나 재미있어 하는 내용, 즉 비교과 활동을 할 수 있는 기회를 많이 주는 것이 필요하다. 기초학력 부진에 바로 교과내용을 가르치는 개입보다는 학교참여(비교과활동)를 통해서 학교생활에 관심을 가지게 만들고 이것이 수업참여(교과활동)에 이어지도록 하여, 학습부진에서 벗어날 수 있도록 도울 수 있다(Mahatmya, Lohman, Matjasko, & Farb, 2012). 특히 비교과활동은 정서적 참여를 높일 수 있고, 친구관계를 구축하는데 도움을 줄 수 있기 때문에 학생에게 비교과활동을 할 기회를 많이 주는 것이 도움이 된다.

그렇다고 학생에게 비교과활동을 지나치게 재미나 흥미를 추구하는 활동만 시켜서는 안 될 것이다. 학생들이 밴드나 체육 동아리 활동만 하려고 할 때 교사나 학교장들은 허락해주기 힘들다. 학생들이 학업을 중단하지 않고 학교에 참여하도록 이끌기 위해서는 이런 행동적 참여도 필요하지만, 궁극적으로 기초학력 미달에서

벗어나도록 돕기 위해서는 교과학습에 능숙해지도록 돕는 노력이 필요하다. 즉, 교과학습활동과 쉽게 연계시킬 수 있는 비교과 활동이 더 바람직하다.

교과학습활동과 비교활동을 연계하는 것으로 자기조절학습 관련 활동이 적합하다. 수업참여를 잘 하는 학생일수록 자기조절 학습을 잘 한다는 선행연구들(Gibbs & Poskitt, 2010; Wolters & Taylor, 2012)을 통해서도 알 수 있다. 학생이 자기조절 및 자기관리를 잘 할 때 자신이 하는 활동에 대해 더 많은 흥미를 느끼며, 더 깊게 이해하고, 더 오래 기억한다. 또한 Zsiga와 Webster(2007)은 자기주도적 학습역량을 학교에서 수업참여를 높이는데 중요한 요소로 보았으며, 더 나아가 성인이 되어서 성공적인 사람이 되는 데 필요한 기술이라고 하였다. 따라서 학생의 수업참여와 학습흥미를 높이는 데 필요한 것이 자기조절학습이라고 볼 수 있다.

Gibbs와 Poskitt(2010)은 학생의 수업참여를 행동적 참여, 정서적 참여, 인지적 참여로 구분하였다. 이런 세 가지 수업참여에는 학습에 영향을 주는 정도와 학생이 투자해야 하는 노력의 정도에 차이가 있다. 행동적 참여가 학습 자체에 주는 영향력은 적지만, 가장 적은 정신적 에너지가 요구되는 것이다. 그러나 학교에 등교하느냐 마느냐에 따라 이후의 정서적 참여와 인지적 참여가 달려 있기 때문에 가장 기본적인 참여이다.

어떤 학생에게는 정서적 참여가 중요한 역할을 한다. 예를 들어, 초등학생에서 중학생으로 전환하는 시기에 관한 연구에 따르면, 학생들은 중학교에 진학할 때가 가장 두려워하고 학업에 대해 걱정을 많이 한다(김대현, 김현주, 2003). 그 결과 1학년 학기말 시험을 치고 나면, 다수의 학생들이 학습동기를 잃기 시작한다(윤채영, 김정섭, 2010). 그 결과 학생들의 정서적 참여가 줄어들기 시작한다.

인지적 참여는 학습동기가 있고, 학교에 대한 소속감이 높고, 교사를 좋아할 때 나타난다. 인지적 참여가 있어야 학생들의 학업성취도가 높아지는데, 많은 학생들은 수업시간에 인지적 참여를 거의 하지 않는다(Archambault, Janosz, Morizot, & Pagani, 2009). 이것이 기초학력 미달을 초래할 수 있다. 따라서 학생의 행동적 참여부터 시작하여 정서적 참여를 이끌어 내고, 끝으로 인지적 참여를 이끌어내는 방식으로 진행되는 것이 좋다. Gibbs와 Poskitt(2010)가 제안하는 수업참여의 형태를 표로 나타내면, <표 1>과 같다.

<표 1>. 수업 참여의 차원

참여의 차원		예시
행동적	학습에 대한 투자와 헌신이 증가하는 방향 	• 교실에 들어가기 • 의자에 앉기 • 행동 • 규칙 준수 • 학교 활동에 참여
정서적		• 교사 및 또래 학생에 대한 긍정적 정서와 부정적 정서 • 학생의 태도 • 학습에 대한 흥미 • 즐거움 • 행복
인지적		• 학습 의지 • 노력하려는 의지 • 목표 설정 • 초인지 전략 사용 • 자기 조절 • 도전 정신

많은 교육자들은 ‘물고기를 주는 것이 아니라 물고기 잡는 방법을 가르쳐야 한다’고 말한다. 그런데 교사들은 과중한 업무와 과다한 교육내용 때문에 교과 수업에 집중하고, 물고기 잡는 방법을 가르치는 것을 소홀히 할 수밖에 없었다. 학습방법을 누가, 언제, 어디서, 어떻게 해야 가르쳐야 하는지에 대한 연구도 부족하였다. 이런 부족함을 채우기 위해 한국교육심리학회에서는 학습컨설팅을 도입하여 보급하고 있다. 학습컨설팅은 학습자가 자신의 자기관리 역량과 학습역량(인지적, 정서적, 행동적 학습 포함)을 높여서 자신의 꿈을 스스로 달성하도록 돕는 전문적인 인적 서비스이다.

앞에서 다룬 Jarvis(2013)의 학습 모형이 인지, 정서, 행동의 과정을 중요시 여기는 것은 학생의 수업참여에 관한 이론에서 인지적 참여, 정서적 참여, 행동적 참여로 나누는 것(Gibbs & Poskitt, 2010; Mahatmya, Lohman, Matjasko, & Farb, 2012)과 닮았다. 모든 학생은 학교에 가서 수업에 참여하는 동안에 배우려면, 무엇보다 인지적으로 참여해야 한다. 예를 들어, 자신의 학습목표를 정하고, 자기조절 학습 전략을 적절히 사용하면서 수업에 참여하고, 배경지식을 적절히 인출하면서 정보를 처리하고, 자기 것으로 내재화하기 위해 노력해야 한다. 인지적 참여가 잘 일어나려면, 교사가 잘 가르치는 것도 중요하지만, 학생이 정서적으로

참여해야 한다. 소속감을 느끼고, 행복을 느끼고, 학습 자체를 즐거워할 수 있어야 한다. 학생들 중 정서적으로 참여하지 못하는 학생이 많기 때문에 교사는 정서적 참여를 이끌 수 있는 프로그램을 가지고 싶어 할 것이다. 행동적 참여도 중요하다. 우선 학생이 등교를 해야 한다. 학생이 결석을 한다면, 학습할 기회를 완전히 잃은 것과 같다. 등교를 하더라도 수업시간에 교실로 들어가야 하며, 수업시간에 수업 방해 행동을 하지 않아야 한다.

한국교육심리학회에서 주도하는 학습컨설팅은 학생의 수업참여(인지적, 정서적, 행동적 참여 모두 포함)를 높이기 위해 학생을 심리적 상태와 사회-환경적 상태를 진단하여 적절한 개입을 할 수 있도록 돕는 서비스다.

3. 지속가능한 사회로 확장: 교육 및 학습 전문가 봉사활동

사회적 동물로서 인간은 혼자 살 수 없다는 것을 알고 있으며, 타인으로부터 도움을 받고 또 도움을 주는 것을 당연하다고 여긴다(Grant, 2013). 본능적으로 타인을 위해 봉사하고 싶어 하며, 봉사활동을 한 뒤에 행복을 느끼게 된다. 따라서 봉사활동은 사회의 지속가능성을 높이는데 있어서 중요한 역할을 하고 있다(홍원표, 2013). 이성록(2007)은 봉사활동에 대한 이러한 관심의 증가를 경제적 효용성과 개인주의를 지나치게 강조하는 산업사회의 한계를 넘어 우리 사회의 인간적 가치와 지속가능성을 회복하고자 하는 ‘제4의 물결’이라고 부르고 있다.

지속가능발전 교육에서 자주 언급되는 전환학습은 지역사회에서 봉사활동 할 때 일어날 수 있다. 봉사활동은 학습자가 학교나 특정한 장소에서 배운 지식이나 능력을 실제로 활용하는 기회, 즉 생생한 경험학습의 기회를 얻는 것이기 때문이다(김성봉, 2004; 홍원표, 2013). 더불어 봉사하는 학생은 수혜자뿐만 아니라 자신의 역량과 자아존중감이나 공동체 의식을 더 높일 수 있다(문성호, 정경은, 한지연, 2009). 따라서 학생이 하는 봉사활동은 봉사학습과 연계될 수 있다. 봉사학습(service learning)은 “봉사활동과 학교 수업이 명시적으로 연계된 수업전략”이며 교육적 활동이다(Billig, 2000: 9).

그런데 봉사활동에 관한 논의는 대부분 봉사자에 맞춰져 있다. 학생이 봉사활동을 할 때 얻는 효과가 무엇이나에 초점을 둔다. 하지만, 봉사서비스를 받는 수혜자의 입장을 반영하는 연구를 찾기 어렵다. 특히 교육봉사활동은 필요하고 좋은 것

이며 봉사자에게 큰 혜택을 주기 때문에 수혜자에게 주는 부작용에 대해서는 거의 다루지 않는다. 필자도 봉사활동의 부작용을 부각해야 한다는 것을 강조하고 싶은 생각은 없다. 다만, 봉사활동을 통해 봉사학습을 하도록 학생을 지도할 때 가장 우선적으로 고려해야 하는 것은 그 수혜자에 대한 배려라는 것을 강조하고 싶다.

사회복지를 위해 배고픈 아이들에게 음식을 무료로 제공하는 것은 필요하다. 저소득층 아이들은 굶은 일이 자주 있는데 영양이 부족한 학생들은 집중력이 떨어지고 장기간 영양부족을 경험한 아동은 지능이 낮고 학업성취도도 낮다는 연구결과를 통해 밝혀졌기 때문이다. 그러나 음식을 무료로 제공하기 때문에 질 낮은 음식을 주어도 된다고 여기는 것은 옳지 않다. 저소득층 아이들이 속칭 정크푸드를 많이 먹고 비만이나 영양 불균형을 경험하기 쉽다는 연구결과도 있다.

질 낮은 교육서비스를 봉사활동으로 제공하는 것은 정크푸드를 제공하는 것과 같다. 질 낮은 교육 봉사활동의 결과는 오랜 시간이 흐른 뒤에 나타나며, 정크푸드를 자주 먹은 아동이 비만이나 영양 불균형을 경험하는 것처럼 질 낮은 교육봉사 서비스를 자주 받은 아동의 마음은 잘못된 신념을 가질 가능성이 높다.

반대로 배움의 기회가 박탈당한 저소득층 아동들을 위해 양질의 교육봉사를 제공해야 한다. 대학생들이 제공하는 교육봉사활동도 필요하지만, 그것만으로는 충분하지 않다. 사회의 지속가능성을 높이기 위해서는 저소득층 아동에게 더 많은 학습기회를 제공하는 것과 함께 양질의 학습기회를 제공하는 방법을 찾는 것도 필요하다. 필자의 소견으로는 교육전문가와 학습전문가들이 교육봉사활동에 더 자주 참여하는 것이 하나의 방법이다.

모든 교육자는 봉사자이다. 교육 그 자체가 봉사활동이기 때문이다. 교육은 비인격체인 기계를 다루는 일과 근본적으로 다르며, 훈련처럼 정보를 상대방에게 일방적으로 전달하는 것도 아니다. 가르치는 일은 교육자가 자신을 타인(배우는 사람)에게 드러내야 가능하며, 학습자와 상호작용해야 가능하다. 따라서 교육활동은 교육자가 학습자를 진심으로 대한다는 의미도 내포한다. 교육은 학습자를 바람직한 방향으로 이끈다는 가치지향적 활동이며 교육자는 학습자를 위해 헌신한다. 따라서 대부분의 교육활동은 본질적으로 봉사의 기능을 내포하고 있다.

참고문헌

- 김경식 (2013). 『논어』에서 본 공자의 교육이야기. 파주: 한국학술정보(주).
- 김대현, 김현주(2003). 입학초기 중학생의 삶. 교육과정연구, 21(4), 1-24.
- 김병태(2004). IMF의 "대한민국 금융제도 안정성 평가에 관한 보고서"의 검토: 은행감독과 법적 규제를 중심으로. 상사법 연구, 23(3), 613-640.
- 김성봉(2004). 봉사학습과 교육과정 탐구영역의 확장. 교육과정연구, 22(3), 229-249.
- 김재엽, 이근영(2010). 학교폭력 피해청소년의 자살생각에 대한 연구. 청소년학연구, 17, 121 -149.
- 남상천(2004). The Asian financial crisis: Causes and remedies. 법학연구, 14(4), 125-163.
- 남정희, 성을선, 엄재호, 김경희, 최병순 (1999). 형성평가에 대한 과학교사들의 인식 및 실태. 대한화학회지, 43(6), 720-727.
- 문성호·정경은·한지연(2009). 청소년기의 자원봉사활동 과정 연구: 근거이론 적용. 청소년연구, 16(3), 181-208.
- 박도순(2000). 학교교육 평가의 방향과 사회과 평가에의 시사점. 사회과교육, 33, 5-15.
- 보건복지가족부 (2008). 2008 우리나라 보건 의료 실태 분석 결과. 보건복지부: 서울.
- 윤경화(2006). 대안초등학교 학부모의 사회적 관심, 공동체의식 및 심리적 안녕감간의 관계. 서울불교대학원 대학교 석사학위논문.
- 윤채영, 김정섭 (2010). 예방적 학습컨설팅이 전환기 중학생의 학업동기에 미치는 영향. 중등교육연구, 58(3), 381-408.
- 이성록(2007). 자원봉사 활동관리 이론과 실제. 서울: 미디어 숲.
- 이주호 (2010). 암기교육도 학교폭력 요인. 파이낸셜뉴스(2010. 11. 26.)
- 조영기, 김석우(2008). 초등학교 수행평가 실시현황 및 개선방안 : 부산시 초등학교 사례를 중심으로. 교육평가연구, 20(2), 77-99.

- 한국경제신문 (2013. 8. 27). 땀길식 ‘백년대계’... 대입제도 46년간 38번 바꿨다.
- 홍원표(2013). 학교 봉사활동의 교육적 의미를 강화하기 위한 방안 탐색: 봉사활동을 넘어 봉사학습으로. *교육과정연구*, 31(3), 227-251.
- 佐藤 學 (2003). 손우정 김미란 역. 배움으로부터 도주하는 아이들. 북 코리야: 서울.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Scahps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151.
- Billig, S. H.(2000). *Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds*. Colorado: RMC Research Corporation.
- Chadwick, W., & de Courtivron, I. (1993). *Significant others: Creativity and intimate partnership*. New York: Thanos and Hudson.
- Gibbs, J. (2006). *Reaching all by creating tribes learning community*. Windsor, CA: Center Source Systems.
- Gibbs, R. & Poskitt, J. (2010). *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review*. Ministry of Education, New Zealand.
- Grant, A. M. (2013). *Give and take: A revolutionary approach to success*. New York: Viking Press.
- Horowitz, R. A. (1979). Psychological effects of the open classroom. *Review of Educational Research*, 49, 71-85.
- Illeris, K. (2013). 현대 학습이론. 서울: 학지사.(전주성, 강찬석, 김태훈 공역).
- Jarvis, P. (2013). 사회적 인간이 되기 위한 학습: 내가 되기 위한 학습. In K. Illeris (편저). 현대 학습이론(55-79). 서울: 학지사.(전주성, 강찬석, 김태훈 공역).
- John-Steiner, V. (1997). *Notebooks of the mind*. Oxford: Oxford University Press.

- Kim (2006). Piagetian and Vygotskian perspectives on creativity. *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 16(1), 25-38.
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 45-64). New York, NY: Springer.
- McKeown, R. (2002). *Education for sustainable development toolkit*. Knoxville, TN: Energy, Environment and Resources Center University of Tennessee.
- Mezirow, J. (1997), "Transformative learning: theory to practice", New Directions for Adult and Continuing Education, Vol. 74, pp. 5-12.
- Moore, J. (2005), "Is higher education ready for transformative learning? A question explored in the study of sustainability", Journal of Transformative Education, Vol. 3 No. 1, pp. 76-91.
- Scottish Executive. (2006) *Learning for our future: Scotland's first action plan for the United Nations Decade of education for sustainable development 2005-2014*. Edinburgh: Scottish Government.
- Sipos, Y., Battisti, B. & Grimm, K. (2006). Achieving transformative sustainability learning: Engaging head, hands and heart, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 68-86.
- Smolucha, F. (1992). A reconstruction of Vygotsky's theory of creativity. *Creative Research Journal*, 5, 49-67.
- Tan, G., Gallo, P. B., Jacobs, G. M., & Lee, C. K. (1999). Using cooperative learning to integrate thinking and information technology in a content-based writing lesson. The Internet TESL Journal, 5(8). www.aitech.ac.jp/~iteslj/Techniques/Tan-Cooperative.html
- The Quality Assurance Agency for Higher Education (2014). *Education for sustainable development: Guidance for UK higher education providers*.

available at:

<http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Education-sustainable-development-Guidance-June-14.pdf>(2015년 8월 19일에 접속).

Tilbury, D & Wortman, D (2004) *Engaging people in sustainability*, IUCN – The World Conservation Union, Gland, Switzerland.

UNESCO (2006). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development: Reorienting Programmes*, available at: <http://jsd.sagepub.com/content/3/1/87.full.pdf> (2015년 8월 19일에 접속).

Vieno A, Santinello M, Pastore M & Perkins DD (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: An integrative, developmentally oriented model. *American Journal of Community Psychology*, 39, 177-190.

Vygotsky, L.S. (1990). Imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology*, 28, 84-96. (F. Smolucha, Trans.) (Original work written in 1930).

Wald, P. J., & Castleberry, M. S. (2000). *Educators as learners: Creating a professional learning community in your school*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.

Wolters, C. A., & Taylor, D. J. (2012). Self-regulated learning perspective on student engagement. In A. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.

Zsiga, P., & Webster, M. (2007). Why should secondary educators be interested in self-directed learning? *International Journal of Self-Directed Learning*, 4(2), 58-67.

지속가능한 사회발전을 위한 대안적 교육방법 메타포 탐색

김희수(전남대학교)

정보통신공학기술을 포함한 과학기술, 교통 등의 발달, 그리고 각국의 자원 확보와 시장 확보의 경쟁이 심화되면서 글로벌화가 급속히 추진되고 있다. 이로 인해 어떤 사회든 또는 지구촌 전체도 지속가능한 발전을 담보하는 것이 쉽지 않은 상황으로 치닫고 있다. 자국 시장뿐만 아니라 국제 시장에서 상품과 서비스의 경쟁력을 높이기 위해서 양질의 원료를 낮은 가격으로 확보하려는 노력과 함께 필요한 역량을 갖춘 인재를 고용하고자 하는 기업의 욕구와 노력은 날로 심화되고 있다. 이윤을 극대화하려는 민간부문의 열망과 활동은 공익을 도모하는 공공부문의 활동에도 심각한 영향을 미치고 있다. 빈부격차 심화, 자원 고갈, 환경오염, 노사갈등 등의 문제를 기업이 초래하거나 이들 문제에 직접적으로 부정적 영향을 미쳐서 공공부문이 해결해야 할 숙제로 남겨주는가 하면, 다문화사회, 종교의 다원화 등과 같이 이전에는 우리사회가 경험하지 못했던 새로운 문제의 발생에 간접적으로 영향을 미치기도 한다. 여러 학자들이 효율성과 상업화를 강조하는 자본주의 시장이 확대되면서 생태적으로나 사회적으로 톡톡히 대가를 치르고 있다고 지적한다(McDonough & Braungart, 2002; Norberg-Hodge & Gorelick, 2006; Ryan & Durning, 1997; Speth, 2008; Steingraber, 1997). 대기오염, 수질오염, 이와 관련된 보건문제, 기후변화, 도시 슬럼화, 원유유출 오염, 댐건설로 인한 생태계 파괴, 빈부격차 심화 등이 몇 가지 예이다. 세계적인 자유무역 경제기조는 이러한 지속가능성에 위협이 되고 있으며, 세계관, 가치관 및 삶의 방식을 근본적으로 변화시키고 있다(Shiva, 2001). 물론 기업과 같은 민간부문만이 사회적 갈등과 문제를

야기한다는 것은 아니다. 우리사회가 다원화되고 다변화 하면서 국부적인 사회문제에서부터 광범위한 사회문제에 이르기까지 많은 갈등과 문제가 끊임없이 발생하고 있다. 이러한 문제들은 경제적, 정치적, 사회적, 교육적 영역과 연결되기 때문에 우리사회가 지속적인 발전을 담보하기 위해서는 사회적 갈등과 문제를 해결하는 장치를 갖추고 가동해야 한다. 교육부문도 이러한 사회적 갈등과 문제를 해결하는 것과 무관하지 않다.

이 글에서는 우리사회의 지속가능한 발전을 보장하기 위해서 ‘교육의 방법과 실천’ 측면에서 지금까지 무엇을 어떻게 해왔는지, 보다 적극적인 역할을 위해서 교육방법에서 어떠한 관점의 변화와 실천이 필요한지를 논의하고자 한다. 이러한 논의를 위해서 먼저 사회의 지속가능한 발전이 무엇을 의미하는지를 검토하고, 지속가능한 사회발전을 위해서 교육의 방법과 실천 측면에서 할 수 있는 일을 현재 교육을 보는 주류의 관점인 지식 ‘습득(knowledge acquisition)’ 메타포와 ‘발달(development) 메타포’에서 검토하고, 이것에 대한 대안적 관점으로 ‘참여(participation) 메타포’와 ‘변혁(transformation) 메타포’을 제시하고 논의한다.

1. 지속가능한 사회발전과 교육

지속가능성(sustainability)이라는 용어는 인류의 복지의 개선과 장기적인 유지 및 천연자원과 환경의 보존과 연결된 하나의 철학이다(Leuenberger & Wakin, 2007). 이 관점에서 보면 지속가능한 발전은 미래 세대가 자신의 요구를 충족시키는 능력을 훼손하지 않으면서 현재의 요구를 충족시키는 발전을 의미한다(WCED, 1987). 이러한 관점에서 유엔은 지속가능한 발전을 실현하기 위한 공동의 노력을 재확인하면서 경제성장, 환경보전, 사회복지의 조화를 추구하는 전략을 제시한다. 이 관점의 지속가능한 발전(sustainable development)은 - 현재 많은 공공부문, 비영리부문과 민간부문이 지지하고 있고 요구하고 있는 것으로써 - 제한된 자원을 가지고 상품과 서비스를 공급해야 하는 문제에 직면해 있는 공공부문에 정책결정의 방향을 제시하고 있다. 즉 공공 정책결정에서 환경적 복지와 천연자원을

보존하면서 현재 세대와 미래 세대 요구간의 균형을 유지하는 것이 지속가능한 발전의 방향이 되는 것이다(Weaver, Rock, & Kusterer, 1997).

천연자원과 환경에 초점을 두고 출발한 지속가능성의 개념이 문화, 사회, 경제 등의 영역에 적용되면서 사회 전반의 쟁점에서 지속가능성이 검토되고 보장되어야 한다는 방향으로 발전되고 있다. 박상현 등(2011)은 지속가능한 발전을 환경보전, 사회적 형평성 확보, 지속적인 경제성장이 동시에 일어나는 상태라고 보았고, 채종현 등(2009)은 사회적 지속가능성에서 평등성, 참여, 투명하고 반응적인 제도(transparent and responsive institutions), 변화하는 환경에 대한 반응성과 적응성(responsive and adaptable to changing conditions) 그리고 자기 복원력(resilient)이 강조되어야 한다고 본다. 또한 지적, 감정적, 윤리적 및 정신적인 측면에서 만족스러운 삶을 달성하기 위한 하나의 방법으로 문화 다양성도 지속가능성에 포함되어야 한다고 지적되기도 한다(전재경, 2009; 박상현, 어재경, 정지선, 2011). Erskine과 Johnson(2012)는 지속가능성의 개념을 경영분야에 적용하여 기업 경영의 지속가능한 발전을 위해서는 기업이 경제, 환경 및 사회적 가치를 기업경영의 세 개 기본축으로 인식해야 한다고 지적한다. 또한 천대운(2006)은 사회발전 과정에서 필연적으로 발생할 수 있는 사회갈등을 관리하는 것이 지속가능한 사회발전을 촉진한다고 주장하고, Ukaga 등(2004)의 제안을 받아들여 사회적 갈등을 해소하여 지속가능한 발전을 이루기 위해서 고려해야 할 주요 주제로 장기적, 총체적 관점, 도의적, 법적 책임성, 체제적 사고, 생태적 수용 능력, 인간 욕구의 공평하고 능률적 충족, 현재와 미래 세대의 욕구를 모두 충족하기 위한 대안 개발, 광범위한 참여에 의한 지역사회 복리, 보존과 쓰레기의 최소화, 협동과 조정, 성과 인종 등의 평등, 자연의 다양성과 생산성의 보존, 참여적 의사결정, 신중과 예방, 공유된 책임성, 시민 자신들 스스로에 대한 권한부여의 권리, 다양한 경제적, 생태적, 사회적 지속가능성의 관점들의 연결 등을 언급한다. 이러한 맥락에서 지속가능성은 자원의 한계가 증대되고 있는 공공부문에서 구성원의 참여와 평등을 구현할 수 있는 도구로 지적되기도 한다(Weaver, Rock, & Kusterer, 1997; Williams & Matheney, 1995). 확장된 지속가능성 개념에 비추어보면 지속가능한 사회발전이란 자원, 환경과 생태계뿐만 아니라 경제, 정치, 사회, 문화 등 사회 전반의 갈등

과 문제를 장기적이고 총체적인 관점에서 해결하고자 하는 기획이자 실천이라고 볼 수 있다.

지속가능한 사회발전을 위해서 교육이 왜 중요한가? 지속가능한 사회발전과 교육은 어떤 관련이 있는가? 지속가능성은 복합적인 사회문화적·생태적 문제를 해결하기 위해서 변화를 꾀하고 해결책을 찾는 것을 의미하고, 동시에 지배적인 체제에 비판적으로 의문을 제기하는 존재방식과 삶의 방식으로 개인과 공동체가 변혁적으로 변화하는 것이다(Hawken, 2007; Macy & Young Brown, 1998; Orr, 2004). 지속가능성에 관한 과제가 구성원들이 의미를 구성하는 과정에 참여하게 하고, 무의식적인 태도와 가치관에 의문을 제기하고, 이를 재구성하도록 도와주는 것을 포함하기 때문에 변혁적 학습(transformative learning)이 지속가능한 사회발전의 토대가 된다(Baumgartner, 2001; Sterling, 2002). 변혁적 학습에 관한 연구와 실천에서 이미 사회적 지속가능성과의 연계가 점차 중요하게 인정되고 있다(Cranton, Taylor, & Tyler, 2009). 이러한 맥락에서 유엔도 지속가능발전의 원리, 가치, 실체를 교육과 학습에 통합하여 환경보전, 경제적 발전, 정의로운 사회를 구현하고 지속가능한 미래를 열어가고자 한다고 본다(김숙자, 김현정, 2015; UNESCO, 2004). 이러한 의미에서 볼 때 지속가능한 사회발전을 위한 교육은 학습자들이 현재 사회(조직, 공동체, 지역사회, 국가사회, 국제사회)에서 발생하는 제반 갈등과 문제를 해결하도록 가르치는 것이다. 학교교육, 고등교육, 기업교육, 평생교육 등을 포함해서 교육이 사회의 현실과 관련이 있고 현실에서 발생하는 갈등과 문제를 해결하면서 미래사회로 나아가는 것에 기여하는 역할을 해야 한다는 것을 받아들인다면, 교육의 목적에 지속가능한 사회발전이 포함된다고 볼 수 있다.

2. 지속가능한 사회발전을 위한 교육 방법과 실천

교육이 어떤 방법과 실천을 통해 지속가능한 사회발전에 기여해야 하는가는 교육을 보는 관점에 따라 다를 수 있다. 일반적으로 교수(수업)이론, 교수(수업)모형, 교수기법 등의 교육방법을 분류할 때 행동주의 학습이론, 인지주의 학습이론, 구성주

의 학습이론 등과 같은 학습이론에 따라 교육방법을 분류하는 경우가 많다. 그러나 이렇게 교육방법을 분류할 때 적어도 두 가지 문제에 부딪힐 수 있다. 첫째는 특정 교육방법이 특정 학습이론에 정확히 기반을 두고 있다고 보기 어려운 경우가 있다는 점이다. 특정 교육방법이 단일한 학습이론의 토대 위에서 개발되는 경우도 있지만, 상당수의 교수이론은 두 가지 이상의 학습이론을 참조하여 만들어지기 때문이다. 둘째, 이 글은 사회발전을 위한 교육 방법과 실천을 검토하고 논의하는 것인데, 지금까지 일반적으로 논의되고 활용되는 대부분의 학습이론들은 사회발전과 같은 소위 ‘외재적 목적’에 초점을 맞추지 않거나 외재적 목적과 무관하게 활용될 수 있을 정도로 ‘중립적’ 입장을 취하고 있기 때문에, 이들 학습이론에서 지속가능한 사회발전을 위한 교육방법과 실천을 도출하기 어렵다는 것이다. 그렇기 때문에 특정 학습이론에 따라 어떤 교육방법을 분류하여 검토하기 보다는 교육방법이론들이 강조하는 교육 목적에 따라 이들을 분류하고, 각 범주의 교육방법이론들로부터 지속가능한 사회발전을 위한 실천방법을 도출하는 것이 바람직할 것이다. 이 글에서는 무엇을 가르치고 어떻게 가르쳐야 하는가에 관한 교육을 보는 관점의 범주(이하에서는 “메타포”, metaphor 라 칭함)를 ‘습득’ 메타포, ‘발달’ 메타포, ‘참여’ 메타포, 그리고 ‘변혁’ 메타포로 구분하고, 각 메타포의 기본적인 가정, 각 메타포에서 강조하는 교육내용과 교육방법 및 실천방법에 관한 주장을 검토한다. 학습자가 과제를 수행하는 데에 필요한 ‘행동, 지식, 기능 등의 습득(acquisition)’을 촉진하고자 하는 목적을 가진 교육방법이론들을 ‘습득’ 메타포로 분류하고, 학습자의 ‘발달’(development)을 돕고자 하는 교육방법이론들을 ‘발달’ 메타포로 분류하며, 학습자를 공동체나 사회에 참여시키는 것을 목적으로 하는 교육방법이론들을 ‘참여(participation)’ 메타포로, 그리고 사회자체를 변혁하고자 하는 목적을 가진 교육방법이론들을 ‘변혁(transformation)’ 메타포로 분류하여(김희수, 2013; Fenwick, 2006; Sfard, 1998) 검토하고, 각각의 메타포에서 사회발전을 위한 실천에 어떤 시사점을 하는지를 논의한다.¹⁾

1) ‘습득’ 메타포, ‘발달’ 메타포, 그리고 ‘참여’ 메타포의 특징을 설명하는 내용은 김희수(2013)에서 발췌한 것을 일부 수정하여 제시한다.

가. 습득 메타포와 발달 메타포에서의 교육 방법과 실천

1) 습득 메타포의 교육 방법과 실천

습득 메타포로 분류되는 교육방법이론들은 학습자가 학습을 통해 ‘가치 있는 것으로 이미 알려졌거나 가치 있는 것으로 분류된 행동, 지식, 기능 등’을 ‘습득’하는 것을 촉진해야 한다고 보는 이론들이다. 이 메타포를 강조하는 이론들에서는 이러한 내용들의 습득을 촉진하고자 하는 방법, 기법, 또는 교육방법 절차와 활동들이 제안된다. 스키너(Skinner, B. F.)의 프로그램 교수(Programmed Instruction), 잉겔만(Engelmann), 로센샤인(Rosenshine, B. V.) 등의 직접교수(Direct Instruction), 가네(Gagné, R. M.)의 교육방법이론과, STAD(Student Teams - Achievement Division, 팀 성취분담)이나 팀-게임-토너먼트(Teams - Games - Tournaments; TGT) 등과 같은 협동학습이론과 모형이 이 범주에 속한다. 어떤 이론은 행동주의 학습이론이나 인지주의 학습이론과 같이 특정 학습이론을 기반으로 개발된 것도 있고, 어떤 교수이론은 두 가지 이상의 학습이론을 기반으로 또는 교육활동을 통해 얻은 경험과 이론을 모두 고려하여 개발된 이론도 있다. 이들 교육방법이론들이 공통적으로 강조하는 행동, 지식, 기능 등의 ‘습득’을 촉진하는 방법을 강조한다.

습득 메타포의 교육방법이론들은 학습자의 지식과 기능 습득을 어떻게 잘 도울 것인가에 관해 몇 가지 공통적인 주장을 한다. 첫째, 습득 메타포에 속하는 교육방법이론은 교수의 목표를 행동, 지식, 기능 등을 학습자가 효과적이고 효율적으로 습득하도록 보장하는 것이라고 본다(Sfard, 1998). 예컨대, 스키너의 프로그램 교수이론에서는 학습자에게 새로운 학습과제를 주었을 때 학습자가 이전에는 그 과제를 해결하지 못했지만 학습활동을 마친 후에는 그 과제를 해결할 수 있는 행동을 할 수 있도록 하는 것, 즉 ‘학습과제 해결 행동의 습득’을 교수 목표로 설정해야 한다고 주장한다. 학습자가 이 목표를 달성하도록 학습과제를 해결하는 행동을 작은 단위의 행동으로 잘게 나누고, 단순하고 작은 부분 행동부터 시작하여 점차 복잡하고 큰 행동을 학습자가 습득하도록 연습도 시키고, 연습 결과에 대해 칭찬이나 상을 주는 강화도 해서 최종적으로 목표로 설정한 학습과제 해결 행동을 습

득시키는 것을 강조한다(Driscoll, 2000; Skinner, 1958). 가네의 교육방법이론에서는 학습자들의 지적 기능, 언어정보, 인지전략, 운동기능, 태도 등이 습득되도록 하기 위한 교수-학습활동이 제안된다.

둘째, 습득 메타포의 교육방법이론들은 교수-학습활동을 통해 학습자의 낮은 수준의 능력을 높은 수준의 능력으로 끌어올린다고 주장한다. 예컨대, 가네의 수업이론이 교육방법활동을 통해서 학습자들이 지적 능력, 인지전략 등을 새로 습득하거나 낮은 단계의 능력(출발점 단계의 능력)을 높은 수준으로 향상시키는 것을 강조한다(Gagné, et al, 2005).

셋째, 습득 메타포에 속하는 교육방법이론들은 집단이나 공동체의 학습보다는 개인 차원의 학습, 즉 개인의 행동, 지식, 능력 습득을 학습목표로 강조한다(Engeström & Sannino, 2010). 스키너의 프로그램 교수, 로센샤인의 직접교수, 가네의 교수이론 등, 습득 메타포로 분류될 수 있는 교육방법이론들은 거의 모두 집단의 지식 습득보다는 개인적인 습득에 초점을 맞추고 있다. 심지어는 습득 메타포에 속하는 팀-게임-토너먼트, 학습자 팀 성취분담, 팀-보조 개별화, 직소(Jigsaw) 모형, 집단탐구(Group Investigation) 모형 등의 협동적 교수-학습이론에서도 집단을 구성하여 교수-학습활동을 한다는 차이만 있을 뿐, 모든 학습자 개인의 지식이나 기능의 습득을 목표로 한다는 점은 앞에서 언급한 직접교수나 가네의 교육방법이론과 동일하다(Borich, 2000).

넷째, 습득 메타포의 교육방법이론들은 학습자가 습득해야 할 행동, 지식, 기능이 교수-학습활동을 하기 전에 이미 결정되어 있다는 것을 인정한다. 이 이론들은 교수-학습활동 계획을 통해 가르쳐야 할 지식이 이미 결정되어 있다고 보고, 무엇을 왜 가르쳐야 하는가보다는 어떻게 가르쳐야 하는가에만 초점을 맞춘다(Engeström & Sannino, 2010; Fenwick, 2006). 습득 메타포에서는 교수-학습활동을 통해서 가치 있는 지식을 학습자에게 가르치면 학습자가 능력이 부족한 상태에서 능력 있는 상태로 바뀐다고 가정한다.

이러한 특징을 가진 습득 메타포 교육방법은 지속가능한 사회발전에 교육방법이 어떻게 기여할 수 있다고 가정하는가? 습득 메타포에서 이루어지는 개인의 지식이나 기능의 습득은 사회발전의 관점에서 보면 그 개인이 속한 조직이나 기관 또는

사회의 자원이 증가하는 것이고, 개인적으로 능력 결핍상태나 능력 부족상태에서 능력이 있는 상태로 바뀌는 것을 의미한다(Nafukho, Hairston, & Brooks, 2004). 이 메타포에서 교육의 사회발전 기여 가능성은 개인이 습득한 지식과 기능을 어떻게 사회발전에 활용하게 하느냐에 달려 있다. 따라서 이 메타포의 교육방법이론들의 초점은 교육하기 이전과 이후에 개인의 역량에 어떤 차이가 있는가를 측정하고, 교육에 대한 투자와 그 효과간의 격차를 어떻게 줄이기 위해서 어떻게 하면 습득된 지식이 현실에 전이가 잘 될 것인가에 맞추어지게 된다(Bates & Holten, 2004; Enos, Kehrhaan, & Bell, 2003; Wiethoff, 2004). 여러 연구자들이 수십 년간 학습자가 교실에서 학습한 지식이나 기능을 실제 상황에 전이할 수 있는지를 연구했지만, 그 결과는 기대만큼 효과적이지 못했다. 미국심리학회 15분과(Division 15, American Psychological Association)는 2012년 EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST 특집호, ‘학습 전이의 새로운 개념화’(New Conceptualizations of Transfer of Learning)에서 기존의 전이이론과 연구가 학습한 지식의 전이의 효과를 높이지 못했거나 전이효과의 증거를 제시하는 데에 아주 성공적이지 못했다는 인식에서 전이 관련 대안적인 이론을 제시하고자 하였다(Golestone & Day, 2012). 대부분의 연구가 학습과 전이 조건을 통제된 실험연구이거나 준실험연구이었음에도 불구하고 학습의 전이효과가 의미 있게 나타나지 않는 경우가 많다는 것은, 전이이론의 문제일 수도 있지만, 습득 메타포의 전이에 대한 가정이 잘못된 것일 수도 있다는 반증하는 것일 수도 있다. 그렇다면 습득 메타포의 교육방법이론을 적용하여 학습자에게 필요한 지식과 기능을 교육해도 지속가능한 사회발전을 위한 활동에 전이되기 어려울 것이라고 예측할 수도 있다.

습득 메타포 교육방법이론의 또 다른 문제점으로 지적할 수 있는 것은, 이 메타포에 속하는 교육방법들이 지속가능한 사회발전을 위한 교육에 적합하지 않다는 점이다. 지속가능성 교육은 비지속가능성의 근본원인을 검토하고 학습자들을 서로 다시 연결하고, 그들의 영감을 불러일으키며, 가치관을 변화시키고, 총체적 관점에서 쟁점을 검토하게 하며, 의식의 변화를 통해서 우리 세계를 창조적으로 변혁하려고 하기 때문에 복합적인 지속가능성 관련 쟁점들을 해결하기 위한 핵심전략이 되고 있다(Lange, 2009; Macy & Young Brown, 1998; Orr, 2004; Sterling,

2002; Windhalm, 2011). 또한 사회발전을 위한 지속가능성 교육에서는 지배적인 헤게모니 체제에 도전할 수 있고, 그 자체가 해방과 변혁적 변화의 한 가지 형태일 수 있다(Freire, 1998; Hooks, 1994). 즉 사회발전을 위한 지속가능성 교육은 그 자체가 학습자 개인 수준에서나 체제 수준에서 모두 일종의 변혁이 될 수 있다. 그러나 이러한 변화가 일어나도록 하기 위해서는 지속가능성 교육이 교육의 과정에서 개별성, 지적 엄격성, 합리성, 지식의 전이를 강조하는 전통적인 형식의 교육을 넘어서야 한다(Burns, 2011; Sterling, 2002). 이러한 이유로 습득 메타포의 교육은 지속가능성을 가르치는 데에 충분하지 못하다(Sterling, 2002). 이러한 맥락에서 Mezirow (1991), Freire(1970), 그리고 Brown (2003)은 변혁을 위한 성인교육이 지식습득 모형의 교육을 초월해야 한다고 주장한다.

습득 메타포의 세 번째 문제점은 이에 속하는 교육방법이론들의 지식관의 문제와 관계가 있다. 습득 메타포의 교육방법이론들은 학습이 누적적이고, 지식이 학습 전에 존재한다고 가정한다. 이 메타포에 속한 이론들에서는 어떻게 개인적으로나 집단적으로 자신의 경험의 의미를 다르게 구성하는지, 어떻게 학습자들이 이러한 의미들을 재구성하는지, 어떻게 어떤 의미는 거부하게 되는지, 어떻게 그들이 집단 활동과 반성을 통해서 정체성과 지식의 변혁을 경험하게 되는지를 설명하지 못한다. 또한 습득 메타포에 속하는 이론들은 개인 학습자에게 초점을 맞추면서 노동 과정에서 일어나는 사회문화적 참여의 역할, 즉 마음, 육체, 도구 및 활동 간의 상호작용의 역할을 무시한다는 비판을 받는다(Fenwick, 2006). 습득 메타포의 이론들이 가정하듯이 지식이 상황과 고립된 기능으로서 인간의 머리카나 육체에 존재하는 것이 아니라 일상 활동에 스며있는 것이라는 지적들이 많다(Hager, 2004). 분산인지이론이나 실천공동체(community of practice)이론에서는 지식이 개인에게 집중되어 있는 것이 아니라 공동체 참여자에 분산되어 있다고 주장한다. 이러한 관점에서 보면, 어떤 과업을 수행할 수 있는 역량이란 개인 내부에 저장된 것이라기보다는 총체적인 행동의 체인(chains)으로서 존재하고 공동체 집단 활동에 스며있는 것이다(Chaiklin & Lave, 1993).

2) 발달 메타포의 교육 방법과 실천

교육활동의 목적을 학습자의 발달로 보는 ‘발달’ 메타포에서는 개인이 발달하여 집단이나 공동체에 영향을 미친다고 가정한다. 이 메타포에서는 교수-학습활동의 목적이 집단이나 공동체를 위한 지식, 기술 생산, 또는 집단이나 공동체의 혁신보다는 여전히 개인을 발달시키는 데에 초점을 맞춘다(Jacobs & Washington, 2003). 이 메타포의 핵심적인 교수-학습이론으로 Piaget와 Vygotsky의 인지발달 이론에서 강조하는 ‘발달’이라는 개념에 초점을 맞춘 구성주의(constructivism) 교육방법이론을 들 수 있다(Fenwick, 2006). 포스노트(Fosnot, 1996)에 따르면 구성주의는 ‘학습에 관한 이론’으로 “발달의 결과가 학습이 아니라, 학습이 발달이다”(p. 29) 라고 정의한다.

Piaget의 인지발달이론에 기반을 둔 교수-학습이론에서는 학습자가 물리적 세계나 사회와 상호작용을 하면서 갖게 된 경험들을 해석, 재구성, 일반화하여 하나의 표상, 즉 지식을 만들어내는 반성적 추상화(reflective abstraction)를 끊임없이 하게 된다고 본다(Fosnot, 1996). 그렇다고 학습자가 만들어내는 지식이 외부 물체, 상황 또는 사건과 같은 현실세계를 그대로 복사한 것은 아니다. 지식은 학습자 스스로가 만든 것으로 다양한 경험을 이해하는 데에 잘 적용되는 정신적 지도이거나 개념이다(von Glasersfeld, 1996). 그러나 이렇게 학습자에 의해 만들어진 지식은 완성된 것이라기보다는 환경의 변화에 따라 달라진다. 따라서 학습자의 학습도 완성되는 것이 아니라 지속적인 발전의 과정에 있는 것이다. 그래서 결국 학습은 학습자가 환경에 적응하기 위해서 스키마를 만들고 계속 발전시켜가는 지속적인 발달의 과정이 된다.

발달 메타포의 또 다른 이론적 토대를 제공한 Vygotsky는 교육이 ‘모든 아동들의 정신적 기능을 재구조화하는 발달과정을 인위적으로 마스터하게 하는 것’이라고 정의하고, 교육의 과정에서 사고의 발달이 필수적이라고 했다(Vygotsky, 1997). 그렇기 때문에 더 발달한 고학년 학생들은 자신의 행동을 마스터하는 정도가 저학년 학생들과 다르다(Vygotsky, 1987). 또한 Vygotsky는 새로운 사고방법을 가르치는 수업이 학습자의 의식 구조에 변화를 일으킨다고 본다. Vygotsky는 학습자의 인지가 발달하면 자발적 주의집중, 범주적 지각(categorical perception), 개념적

사고(conceptual thinking), 논리적 기억(logical memory) 등의 고등사고력이 나타나게 된다고 가정하고, 아동에게 이러한 고등사고력 발달이 이루어지려면 어른과의 상호작용이 필수적이라고 보았다(Vygotsky, 1978). Vygotsky의 잠재적 발달 가능 영역(Zone of Proximal Development, ZPD)을 보면 이 점이 보다 분명해진다. Vygotsky의 잠재적 발달 가능 영역이란 ‘학습자의 현재 발달 수준과 성인이나 능력 있는 동료의 도움을 받았을 때 발달할 수 있는 수준 간의 격차’를 의미한다. 잠재적 발달 가능 영역 내에서 학습자 혼자서는 해결할 수 없는 문제를 학습자와 성인(전문가, 교사 또는 먼저 발달한 동료)이 함께 해결함으로써 학습자의 인지발달이 이루어진다. ZPD에서 학습할 때 학습자와 성인은 자료나 공학기술과 같은 물리적 도구와 언어, 가치, 신념, 개념들과 같은 문화역사적 도구를 사용하여 상호작용을 한다. 이렇게 문화적으로 매개된 상호작용을 통해서 인지적 변화가 일어난다. 대표적인 교수학습모형으로 Wertsch(1979)의 ZPD 4단계 발달모형이나 Gallimore & Tharp(1990)의 ZPD 발달모형을 들 수 있다.

물론 ‘학습은 발달이다’는 주장에 구성주의 이론가들이 모두 동의하는 것은 아니다. 일부 구성주의 이론가는 Piaget와 Vygotsky의 인지발달이론 이외에도 예컨대, 상황학습(situated learning) 이론(Lave & Wenger, 1991), 깃슨(Gibson, 1977)의 생태심리학 등, 여러 이론에 기반을 두고 교수-학습이론을 논의하기도 한다(Driscoll, 2000). ‘지식이 구성된다’는 인식론적 가정을 하는 이론들을 모두 구성주의로 묶어서 구성주의를 통일된 철학, 심리학, 또는 교육이론인 것으로 보는 이론가도 있지만(예컨대, Duffy & Jonassen, 1992; Merrill, 1992), 구성주의는 몇 가지 세부적인 이론적 관점으로 나누어 보아야 교수-학습에 관한 보다 많은 시사점을 도출할 수 있다고 주장하는 이론가도 많다(예를 들면, Fosnot, 2008; Kincheloe, 2005; Moshman, 1982 등). 많은 국내외 이론가들이 구성주의를 인지적 구성주의(또는 개인적 구성주의)를 한 축으로 하고, 사회적 구성주의를 또 다른 축으로 구분하여 논의한다. 이 양축의 연속선상에 약간씩 차이가 있는 다양한 관점의 구성주의가 있다고 가정한다(예컨대, Cobb, 1996). 그러나 구성주의 교수-학습이론을 하나로 통일된 것으로 보는 것도 문제이지만, 인지적 구성주의(또는 개인적 구성주의)와 사회적 구성주의로 구분하여 논의하는 것도 논란의 소지가 있다

(구체적인 내용은 김희수(2013) 참조).

이와 관련하여 한 가지 문제점만을 언급하자면, 구성주의 교수-학습 이론가들이 강조하는 상황학습(situated learning)은 상황인지(situated cognition) 이론, 사회적 분산인지(socially distributed cognition) 이론, 참여로서의 학습을 강조하는 Vygotsky 등의 문화역사적 발달이론 등의 이론에 기반을 두고 있다. 그러나 이 이론들은 모두 지식이 개인적으로 구성되느냐 아니면 사회적으로 구성되느냐는 인식론의 문제에 초점을 맞추고 있지 않다. 이들 이론은 오히려 ‘실생활이나 공동체에 사회문화적으로 참여하는 것으로서의 학습’에 초점을 맞추고 있다. 이들의 이론에서는 ‘지식이 객관적이나 아니면 구성되는 것이냐’의 인식론에 관한 주장을 사실상 찾아보기 어렵다. 그렇기 때문에 이들 이론의 인식론이 구성주의의 인식론과 반드시 일치한다고 단언할 수 없다. 따라서 상황학습이 구성주의 교수-학습이론에서 강조하고 있다고 할지라도, 상황학습의 이론적 기반이 된 모든 이론과, 이들 이론으로부터 발전된 모든 이론을 구성주의로 보는 것은 비판의 여지가 많다. 실제로 구성주의 이론가들은 상황인지, 사회적 분산인지, 문화역사적 발달이론으로부터 자신들의 이론 구성에 필요한 부분만을 임의로 참고하고 있다고 보아야 할 것이다. 그렇기 때문에 여러 이론가들이 이들 이론을 구성주의와는 구별되는 ‘참여’ 메타포의 교수-학습이론으로 보아야 한다고 지적하기도 한다(Engeström, 2010; Fenwick, 2006; Sfard, 1998).

발달 메타포를 습득 메타포에 통합하여 보아야 한다는 지적도 있다. Sfard(1998)는 발달 메타포로 논의한 구성주의 관점을 습득 메타포에 포함시켰다. Sfard가 구성주의 관점을 습득 메타포에 포함시켜 논의하는 요지는, 학습자 개인이 지식을 구성하게 하는 극단적 구성주의(개인적 구성주의)이든 사회가 지식을 구성한다고 보는 사회적 구성주의이든 교수-학습활동을 통해서 궁극적으로 학습자에게 지식을 소유하게 한다는 점은 습득 메타포와 다를 바 없기 때문에 동일한 메타포로 보아야 한다는 것이다. 구성주의에서 강조하는 ‘구성’, ‘내면화’, ‘발달’ 등의 학습활동을 통해서 학습자가 개념, 지식, 의미, 스키마 등을 얻게 된다고 하더라도, 이는 결국 교수-학습활동의 결과를 지식이나 의미의 습득으로 보는 것이라고 Sfard는 주장한다(Sfard, 1998).

발달 메타포의 교육방법 연구와 실천은 주로 개인의 자기주도적 학습능력을 촉진하는 방법이나 활동과 과제수행을 개인적인 발달과정과 연결하여 이해하는 방법에 초점을 맞추었다. 따라서 학습과정에서 집단의 역할마저도 일차적으로 개인의 학습능력을 촉진하는 것이 된다. (Clardy, 2000; Straka, 2000). 그렇기 때문에 이 메타포의 이론들은 조직이나 공동체 사회와의 상호작용과정이나 삶의 과정에서 발생하는 사회적 갈등과 사회적 문제 해결 등의 사회발전에는 대개 주의를 기울이지 않는다. 이러한 주장과 궤를 같이 하여 Fenwick(2006)은 계속교육 영역과 관련된 학술지를 분석하고 사회적 상호작용 과정에서 일어날 수 있는 복합적인 활동, 구성 및 선택을 통해서 실천과정에서 지식 출현이 어떻게 차이가 나타나는지에 대해 연구자들의 주의를 거의 기울여지지 않았다고 지적한다. 예컨대, 발달 메타포의 관점에서 기업교육을 위한 교수학습모형을 제안한 Maurer(2002)의 ‘통합적 직원 학습과 발달 모형’에서는 개인 학습자의 인지적, 정의적, 행동적 과정에 초점을 맞출 뿐, 활동과정에서 발생하는 사회적 상호작용이나 그 맥락에 대해서는 주의를 기울이지 않았다. Doornbos, Bolhuis와 Simons(2004)의 기업 직원 교수학습모형에서도 ‘교육과 관계없는(noneducational)’ 사회적 상호작용의 중요성을 강조하고 사회적 맥락이 이 상호작용에 미치는 영향에는 주목했지만, 실제로 지식 생산의 역동성과, 이 역동성이 전체 집단 활동에서 개인 간에 어떤 문화-정치적 영향으로 나타나게 되는지를 이론화하지 못했다.

거시적인 관점에서 지식 생산과정에 정치문화사회적 권력이 중요한 영향을 미치고 있다는 여러 비판이론가들(Foucault, 1980; Freiré, 1971; 1998; Giroux, 1994; 2005)의 지적을 이 글에서 구체적으로 검토하지 않더라도, 구체적인 학습 활동에서 정치적 영향력이 작용한다는 점을 간과해서는 안 된다. 이러한 점을 현저하게 보여주는 학습상황 중의 하나는 기업교육일 수 있다. 기업교육 상황에서 어떤 학습이 가장 가치 있는지, 무엇이 유용한 기능인지, 어떤 지식이 주변적인지 등에 관한 지식의 위계 결정과정에서 권력이 어떻게 영향을 미치는가를 보지 못하면, 공정하고 평등한 기업경영 실재를 만들어가기 어렵게 된다. 예컨대, 기업에서 남성 직원의 업무에 필요한 지식과 여성 직원의 업무에 필요한 지식을 구분하는 것이 흔한 일인데, 이는 남성 지배체제를 강화하는 것이다(Jackson, 1991;

Probert, 1999). 또한 기업이나 조직에서 흔히 존재하는 계급적 위계는, 직무 중에 만들어지고 활용되는 지식보다 공식적 지식(선언적 지식, 절차적 지식)이 더 가치 있다고 보게 되는 차별적 지식관을 낳게 한다. 예컨대, 매장에서 근무하는 점원들은 고객과의 관계 형성, 갈등 조정, 고객 관리 네트워크 구축, 창의적 문제 해결 등에 관한 복합적인 현장 지식을 현장에서 학습하고 활용한다. 그러나 대부분의 조직에서 이러한 소위 ‘말단’ 직원의 지식은 인정되지 않거나 충분히 보상이 되지 않는다. 이렇게 학습과 실천 과정에서 작용하는 정치적 역동성이 ‘발달’ 메타포의 교육방법과 실천에서는 설명되지 못한다. 실천상황에서 작동하는 개인적, 사회적 역동성을 포착하여 설명하지 못하는 이론에서는 개인적인 변화와 사회적인 변화의 가능성이 모호한 상태로 남게 된다. 그렇기 때문에 이러한 역동성을 고려하지 않는 발달 메타포의 교육방법이론들에서는 사회적 불평등을 해소하여 지속가능한 발전을 담보할 수 있는 방법과 실천 방안을 도출하기 어렵다고 할 수 있다. 이러한 이유 때문에 특히 성인학습, 기업교육 등의 영역에서는 개인주의적인 교육방법이론에서 사회적 학습의 관점으로(Sawchuk, 2003), 습득 메타포나 발달 메타포에서 실천을 기반으로 하는 교육방법으로(Hager, 2004), 미시적 교육방법에서 거시적, 종합적 활동체제 관점의 교육방법으로 전환되는 경향이 나타나고 있다(Engeström, 2001).

발달 메타포에 포함시킬 수 있는 교육방법이론들이 지속가능한 사회발전과 관련해서 가지는 또 한 가지 문제점은 이들 이론들이 학습의 과정에서 학습자의 경험에 대한 반성을 강조한다는 점과 관련이 있다. 이들 이론은 학습자들이 자신의 독특한 지식을 구성하기 위해서 자신의 구체적 경험을 정신적으로 반성하도록 해야 한다고 주장하면서, 비형식적, 우연적 학습, 활동학습(action learning), 조직학습 등에서 ‘경험에 대한 반성’의 역할을 지나치게 강조하면서도 반성과정을 이론화하지는 못하고 있다는 문제가 있다. 특히 구성주의 관점의 이론에서는 학습자가 구체적 경험을 한 다음, 별도의 단계로 경험한 것에 대한 반성의 단계를 포함시키고 있다. 이 과정에서 경험은 대개 ‘지식을 만들어가는 과정과 분리되어 고정된 것’으로 취급된다. 즉 반성단계에서 학습자가 하는 활동은 동료들과 함께 상호의존적으로 대상(objects)이나 언어로 활동을 하던 것과 분리되어 자신이 경험한 사태를

정신적으로 표상해보는 것이 특징적이다(Fenwick, 2003). 구성주의자들이 자신들의 교육방법이론에서 학습자의 지속적인 발달을 위해서 정신과 육체, 활동과 사고, 개인과 집단을 분리해서는 안 된다고 주장하면서도 실제로는 이들을 분리하고 있다고 볼 수 있다. 지속가능한 사회발전은 개인 차원을 넘어서 사회 전체의 협력이 전제되지 않으면 구현되기 어렵기 때문에, 구성주의 관점을 포함한 발달 메타포는 지속가능한 사회발전을 반드시 보장한다고 보기 어렵다.

나. 참여 메타포와 변혁 메타포의 교육 방법과 실천

앞에서 논의한 습득 메타포와 발달 메타포의 교육방법과 실천으로는 지속가능한 사회발전을 보장하기 어렵다고 지적했다. 대안적인 메타포로서 이 글에서는 참여 메타포와 혁신 메타포의 교육방법이론을 검토한다.

1) 참여 메타포의 교육방법과 실천

참여 메타포는 교육방법과 교육목적을 ‘실천 공동체에의 참여’로 보고, 교수활동이 이를 촉진하는 것이라고 주장한다. Sfard(1998)는 습득 메타포와 대비시켜 참여 메타포에 속하는 교육방법이론과 실천의 특징을 몇 가지로 지적한다. 첫째, 습득 메타포에서는 학습의 목적을 지식과 능력 습득을 통한 개인적인 풍요(enrichment)라고 보는 반면, 참여 메타포에서는 학습의 목적을 공동체 구축이라고 본다. 둘째, 습득 메타포에서 학습은 지식이나 능력 등을 습득하는 것이지만, 참여 메타포에서 학습은 공동체의 참여자가 되는 것이다. 셋째, 습득 메타포에서 학습자는 지식의 수용자(소비자)나 지식의 구성자 또는 재구성자이지만, 참여 메타포에서 학습자는 주변적 참여자(peripheral participant) 또는 견습생(apprentice)이다. 넷째, 습득 메타포에서 교사는 지식 제공자, 학습 촉진자 또는 학습 중재자이지만, 참여 메타포에서 교사는 전문적 참여자 또는 실제(practice)나 담론(discourse)의 보존자라고 본다. 다섯째, 습득 메타포에서 지식이나 개념은 개인 또는 공공이 소유하게 되는 자산이나 상품이지만, 참여 메타포에서 지식이나 개념은 실제, 담론 또는 활동의 한 부분이다. 여섯째, 습득 메타포에서 안다는 것(knowing)은 지식, 능력이나 개념

을 갖게 되는 것이지만, 참여 메타포에서 안다는 것은 실천 공동체에 소속하는 것, 참여하는 것, 또는 실천 공동체와 의사소통하는 것이다.

참여 메타포에 속하는 교수-학습이론이나 모형은 상황인지(situated cognition) 이론, 실천 공동체(Community of Practice) 이론, 사회적 분산인지 이론, 참여로서의 학습을 강조하는 Vygotsky 등의 문화역사적 발달이론 등, 다양한 이론에 기반을 두고 있다. 첫째 상황인지 이론의 핵심적인 아이디어는 지식이 오직 상황 속에서 만들어지고, 따라서 그 상황을 떠나서는 신뢰롭게 사용될 수 없다는 것이다. Clancey(1997)는 지식이 개인의 마음에 있는 것이 아니라 상황 속에서 표현되면서 지식이 나타나게 된다고 주장한다. 인간의 인지는 모든 일상 활동에 반영되기 때문에, 어떤 인지적 과정을 마치 실험실에서 실험을 하듯이 상황과 분리시키게 되면, 인간 인지과정의 풍부한 내용을 상실하게 된다. 따라서 상황인지 이론에 따르면, 학습은 실제 상황을 떠나서는 의미가 없기 때문에, 모든 학습은 실제 상황에서 이루어지는 상황학습이 되어야 한다.

둘째, 실천 공동체 이론은 상황학습과 연관된 것으로 Lave와 Wenger(1991)의 ‘학습으로서의 참여’에 관한 연구에서 촉발된 것이다. Lave와 Wenger는 전통적인 학습이론들이 학습의 사회적 성격을 고려하지 않고 있으며, 공식적인 교육의 과정을 거치지 않고서도 새로운 활동, 지식 및 기능을 학습자가 학습하는 것을 설명하지 못한다는 점을 비판한다. Lave(1993)는 학습이론이 사람, 활동 및 상황과의 관계를 다루어야 한다고 강조한다. Lave & Wenger(1991)는 도제학습에 대한 인류학적 관찰 자료의 수집과 분석을 통해서 학습자를 독립된 개인으로 보는 전통적 학습이론 관점으로부터 학습을 사회에 참여로 보는 관점으로, 또한 학습을 인지적 과정으로 보는 전통적 관점으로부터 학습을 사회적 실천으로 보는 보다 포괄적인 관점으로 전환하게 된다(p. 43). 상황인지 관점에서 학습은 생성적인 사회적 실천(generative social practice)의 일부분이다(Lave & Wenger, 1991, p. 35). 따라서 사회적 실천, 즉 실천 공동체에 참여하는 것은 필연적으로 학습을 포함하게 된다. 사회적 실천에 참여하는 것은 곧 공동체에 소속되는 한 가지 방법이다. 사회적 실천에 참여하려면 공동체의 구성원이 되어야 하고, 그 공동체의 사회적 실천과정에서 학습이 이루어지게 되는 것이다. ‘실천 공동체는 사람, 활동, 및 세상간 관계

의 집합이고, 지속되며, 다른 실천 공동체와 연관을 맺고 있다'(Lave & Wenger, 1991, p. 98). Lave와 Wenger는 학습자가 맨 처음에 실천 공동체에 '조건부 주변적 참여자'(legitimate peripheral participant)로 참여하지만, 경험이 증가함에 따라 참여자의 정체성이 바뀌면서 완전한 참여자(full participant)가 된다고 본다(Lave & Wenger, 1991). 따라서 학습은 개인적인 사태가 아니라 사람, 시간, 장소 및 활동에 분산되는 하나의 과정이 된다(O'Donnell & Tobbell, 2007). 즉 사람, 시간, 장소 및 활동으로 구성된 공동체에 참여하는 것이 학습이기 때문에, 학습이 개인적인 일이 아니라 공동체 전체의 사태이며, 학습은 곧 공동체 속에서 실천하는 참여활동이다.

셋째, 분산인지 이론의 기본 가정은 '어떤 누구도 어떤 과제나 문제를 해결하는 데에 필요한 모든 정보를 소유하지 못한다'는 것이다(Hutchins, 1996; Winn, 2002). 이 관점에서는 지식이 사람들과 그들이 사용하는 도구에 분산되어 있다고 본다(Stahl, 2005). Hutchins(1995)는 큰 배가 항구로 입항할 때의 상황을 예로 들어 분산인지를 설명한다. 큰 배가 항구로 들어갈 때, 그 배의 양측에 있는 선원들은 망원경을 가지고 시간별로 배의 회전 나침반을 이용하여 랜드마크들(landmarks)의 상대적 각도를 기록한다. 이 기록은 배의 전화로 항해사에게 전달되고, 항해사는 배의 위치와 방위각을 차트에 기록한다. 그 다음, 항해사는 선장에게 배의 속도와 방향을 알리고, 선장은 이를 조정한다. 이처럼 배가 항구에 잘 입항하기 위해서는 많은 선원과 많은 장비들이 동원되어 함께 일해야 한다. 이러한 과정은 복잡할 뿐만 아니라 어떤 개인도 혼자서 관리할 수 없다. 따라서 이 과정은 여러 사람이 여러 도구들을 사용하여 특정 조건하에서 구체적인 의도를 가지고 모두가 하나의 시스템으로 조율되고 분산되어 수행된다(Schwartz, 2008). 즉 배를 항구에 입항시키는 지식은 선원들과, 그들이 사용한 도구들에 분산되어 있는 것이다. 이처럼 분산인지 이론에 따르면 지식은 인간 공동체, 그들이 사용하는 물리적 도구와 심리적 도구에 분산된다. 여기서 심리적 도구란 사고와 의사소통을 위해서 사용하는 기호, 언어, 개념, 가치 등의 정신적인 요소를 의미한다.

넷째, Vygotsky의 문화역사적 발달이론 중에서 학습을 아동의 고등사고력 발달로 보는 데에 초점을 맞춘 발달 메타포에 속하는 교육방법이론들이 있는 반면,

Vygotsky가 강조한 사회문화적 실체와 도구에 익숙한 성인과 함께 아동이 사회문화적 활동에 지속적으로 참여해야 한다는 점에 초점을 맞춘 참여 메타포에 속하는 교육방법이론도 있다. Vygotsky는 개인의 사회문화적 발달 과정에서 개인과 사회 환경이 상호작용을 한다고 본다. 즉 개인들, 그들의 사회 파트너, 역사적 전통과 물질 및 이들의 변형 등, 그리고 여기에 능동적, 역동적으로 참여하는 활동이 개인과 사회문화적 환경간의 관계를 재구성하게 한다. 이중 그 어떤 요소도 분리되어 존재하지 않는다(Rogoff, 1995). 넓은 의미에서 이러한 문화역사적 참여 학습에서는 사람들과 도구에 분산된 인지, 확산된 지식(distributed knowledge)과 협력이 개인의 ZPD에서 비계(scaffolds)로 작동하게 된다.

참여 메타포에 속하는 교육방법이론이라고 볼 수 있는 학습공동체 이론은 실천 공동체 이론에 토대를 두고 교실을 학습공동체로 만들면, 교사와 학생이 지식의 전달자와 수용자의 관계가 아니라 학습목표 달성을 위해 협력적으로 함께 노력하는 관계로 변화되고, 학습목표 설정도 교사와 학생간에 협력적으로 이루어지게 된다고 본다. 학습공동체 이론은 특히 분산된 전문지식, 즉 분산인지를 강조한다(Brown, et al., 1993). 이 이론에서는 학습자가 학습과제를 수행할 때, 각자 다른 관심과 경험을 가지고 접근하기 때문에, 학습자가 학습 공동체에서 학습과제 수행 중에 각자 다른 것을 학습할 수 있는 기회가 주어져야 한다고 주장한다.

Rogoff(1990; 1995)는 비고츠키의 문화역사적 발달이론, Lave와 Wenger의 상황 학습과 실천 공동체 이론을 수용하여 학습을 문화역사적 참여로 보는 교수-학습이론을 제안한다. 개인 활동과 개인간의 활동(action, 공동체와 독립적인 개인들의 활동)이 일어나는 문화적 활동(activity, 공동체의 활동)을 고려하지 않고 개인적인 발달과 사회적 상호작용간의 관계를 파악하려고 하는 것은 불완전하다고 Rogoff(1995)는 주장한다. 또한 학습자가 사회적 활동에 참여할 때 학습자 차원의 발달은 이루어지지만, 다른 동료나 그들의 문화 공동체 차원의 발달은 이루어지지 않을 것이라고 가정하는 것 또한 불완전하다고 Rogoff는 지적한다. Rogoff는 사회문화적 활동을 이해하기 위해서 분리할 수 없는 세 가지 차원, 즉 공동체와 제도 차원, 개인간 차원 및 개인 차원을 고려해야 한다고 보고, 도제학습(apprenticeship), 안내된 참여(guided participation) 및 참여적 원용(participatory appropriation)의

개념을 중심으로 문화역사적 참여 교수-학습활동을 설명한다. Rogoff에 따르면, 보통 도제학습을 초보자와 전문가 사이에 이루어지는 학습활동으로 이해하고, 실제 활동에 초보자가 전문가의 도움을 받아 참여함으로써 초보자가 전문가로 발달하게 된다고 도제학습을 개념화하는 것은 잘못된 것이다. 도제학습에 전문가의 도움을 받는 초보자의 발달의 측면도 있지만, 도제학습은 문화적으로 조직된 활동에서 여러 개인들의 참여와 조정이 이루어지는 체제에 초점을 맞추어야 하고, 이 문화적 활동 속에서 초보자를 ‘책임 있는 참여자’가 되게 해야 한다. 따라서 도제학습은 초보자와 전문가라는 개인간 차원을 넘어서 공동체 차원에서 고려되어야 한다는 것이다. 안내된 참여에서는 개인 학습자와 그들의 사회적 파트너의 상호참여를 강조하는데, 개인과 사회적 파트너들은 문화적으로 구조화된 집단 활동에 참여할 때, 면대면으로든 아니면 다른 방법으로 자신들의 참여에 대해 서로 이야기하고 조정하는 활동을 한다. 참여적 원용이라는 용어는 개인이 특정 활동에서 얻게 된 이해나 그 활동에서 했던 책임을 다른 활동에 변형하여 적용하는 것을 의미한다.

습득 메타포와 발달 메타포의 대안으로 논의한 참여 메타포의 교육방법이론에서는 지식이 실천공동체의 활동에 분산되고, 따라서 학습자가 이러한 공동체 활동에 참여할 때 학습이 이루어지는 것이기 때문에, 개인이 공동체에 완전하게 참여할 때 지속가능한 사회발전이 이루어진다고 볼 수 있다. 개인과 사회, 개인의 발전과 사회의 발전을 분리하지 않는다는 점에서 참여 메타포의 교육방법이론들은 지속가능한 사회발전을 보장하는 교육방법과 실천을 안내할 가능성이 크다. 그러나 참여 메타포 교육방법이론도 지속가능한 사회발전을 위한 방법과 실천을 보장하기에는 검토해야 할 문제점이 있다. 그것은 참여 메타포에 속하는 교육방법이론이 기초로 하고 있는 실천공동체 이론과 관련된 것이다. 실천공동체이론에서는 학습자가 공동체에 완전한 참여자가 되도록 돕는 것을 주목적으로 한다. 그렇기 때문에 학습자가 기존의 지배적 가치관, 실제, 권력관계 등에 학습자가 의문을 제기하기보다는 이에 적응하려고 할 것이기 때문에 그 공동체의 개인과 집단의 지식에 변화가 일어나지 않을 가능성이 크다. 이러한 맥락에서 Fenwick(2006)은 실천공동체 이론이 개인의 참여를 통해 그 공동체의 지식을 강화하고 고착화 시킬 가능성이 있을 수 있다는 의문을 제기한다. 또한 실천공동체 이론이 공동체의 전문지식과 특수화된 지식 내

에 존재하는 거시적 정치역학관계와 결속관계들, 개인적 습성과 조직구조, 혁신 등을 충분히 분석하지 못하고 있는 점이 문제점으로 지적된다(Reedy, 2003; Swan, Scarbrough, & Robertson, 2002). 또한 실천공동체 이론에서는 공동체 내에서 일어나는 개인들의 상호작용, 관점, 성향, 지위, 사회문화적 자본 및 참여 유형 등에 서의 개인차를 충분히 고려하고 있지 못하다는 비판도 받고 있다(Fenwick, 2006).

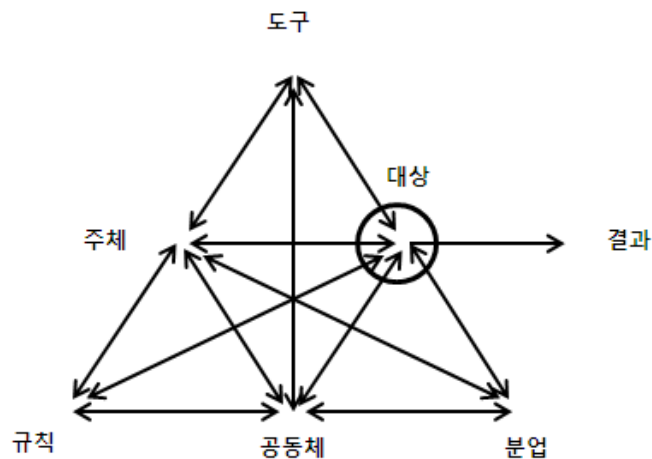
2) 변혁 메타포의 교육방법과 실천

사회의 지속가능한 발전을 보장하기 위해서는 사회적 갈등과 문제점을 분석하고, 이를 해결하는 공동체의 노력이 지속될 수 있어야 한다는 점을 앞에서 지적하였다. 이러한 관점에서 교육은 지식습득이나 개인의 발달을 넘어서 참여를 통한 ‘변혁’이라고 보는 교육방법이론들이 있다. 대표적인 두 가지 이론을 검토한다.

Burns(2009, 2011)는 변혁 메타포의 관점에서 지속가능성 교수법(Sustainability Pedagogy) 모형을 제시하고, 이 모형이 대학에서 효과적으로 적용될 수 있다고 주장한다. 이 모형의 중심 목표는 학습자가 자신의 가치관을 변화시키고 자신의 삶과 공동체에서 지속가능하고 진정한 변화를 꾀하도록 동기유발이 되고 영감을 얻을 수 있는 혁신적 학습기회를 제공하는 것이다. 이 모형은 (1) 내용, (2) 관점, (3) 과정, (4) 맥락, (5) 설계라는 다섯 가지 핵심 차원으로 구성된다. 이는 복합적인 지속가능성의 쟁점들에 대한 학습자의 체제적 이해와 주제별 이해를 증대시키고(내용), 지배적인 패러다임, 실제 및 권력 관계를 비판적으로 생각하고 다양한 관점에서 복잡한 생태계와 사회의 문제를 고려할 수 있는 기회를 제공하며(관점), 적극적 참여와 경험 및 타인과의 관계를 통해서 지속가능성에 대한 학습자의 시민적 책임감과 의도를 제고하고(과정), 살고 있는 생태적·문화적 장소와 공동체에 대한 학습자의 이해와 연계를 강화하고(맥락), 이러한 네 가지 차원을 함께 묶어서 학습자의 가치관과 의도를 변화시키는 변혁적 지속가능성 학습이 이루어지도록 생태적 과정(course) 설계를 활용해야 하는 것(설계)이다. 생태적 설계는 관찰 단계, 비전설정 단계, 계획수립 단계, 개발 단계 및 실행 단계로 구성된다(Hemenway, 2000).

Engeström(1987)의 활동이론(Activity Theory)에서는 모든 활동 체제(activity system)가 활동의 주체, 심리적 도구, 규칙, 공동체, 분업을 최소필수요소로 포함

해야 한다고 본다. 활동이론에서 학습의 과정은 환경 및 타인과의 지속적인 상호 작용 과정을 통한 변혁이다(<그림1> 참조). 한 활동체제에서 **결과**는 주체가 **도구** (물리적 도구와 심리적 도구, 즉 언어와 상징)를 사용하여 **대상**을 다룬 결과이다. **공동체**, **분업** 및 관련된 **규칙**을 포함하는 활동 상황에서 **도구**는 상호작용을 매개 한다(Engeström, 1987, 1999, 2007, 2008, 2011). 활동 이론에 따르면, 내부적인 모순이 체제의 불안정성(instability)을 초래하여 체제의 발전과 변화를 추동한다. 활동이론에서 발전적 변혁은 이러한 내적 모순(1차 모순)을 해결하기 위해서 기존 활동 체제를 재조직하는 것이다. 이러한 내적 모순을 해소하지 않으면, 한 활동 체제가 다른 활동 체제와 상호작용할 때 2차 모순이 나타나게 된다. 이러한 2차 모순이 나타나고, 감소되고, 해소되는 과정이 곧 한 활동 체제의 발전 사이클이 된다. 한 활동체제가 겪게 되는 모순과 갈등은 내부모순도 있지만, 다른 활동체제와의 관계 속에서 발생하는 외부모순도 있다. 어떤 활동체제가 모순을 해소하면 보다 발전된 활동체제가 되지만, 그렇지 못하면 갈등과 모순이 심화되거나 고착화 되어 활동체제가 목적을 달성할 수 없는 상태가 된다. 한 활동체제의 현재 갈등과 모순이 해결되면 더 이상 갈등과 모순이 발생하지 않은 것이 아니라 새로운 갈등과 모순이 지속적으로 나타나게 된다고 활동이론은 가정한다. 바로 이러한 갈등과 모순이 활동체제가 지속적으로 발전할 수 있는 원동력이라고 가정된다. 이처럼 활동체제는 과거의 활동체제에서 현재의 활동체제로 문화역사적 변화를 겪게 된다.



<그림1> 활동체제(Engeström, 1987)

Engeström(1987, 1999, 2007, 2008, 2011)은 이러한 활동이론을 토대로 확장 학습(expansive learning) 이론을 제시한다. 확장학습이론에서 학습은 한 활동체제에서 갈등과 모순을 해결하는 과정, 즉 변혁이다. 그렇기 때문에 확장학습이론에서 학습자는 개인이 아니라 변혁을 꾀하는 활동체제 전체다. 변혁의 과정에서 활동체제에 참여하는 주체들이 구성주의자들이 주장하는 방식(구체적인 경험에서 시작하여 추상적인 지식을 구성해 가는 방식)으로 새로운 지식(모순해결을 위한 지식)을 만들어야 한다고 확장학습이론은 보지 않는다. 확장학습이론에서는 추상적인 이론을 토대로 현재의 활동체제 모순을 해결할 수 있는 새로운 활동체제를 창조하는 것을 강조한다. 이러한 의미에서 확장학습은 현재의 알려진 지식이 아니라 미래의 지식(새로운 활동체제)을 학습하는 것이다. 다음과 같은 단계를 거쳐 이루어진다. (1) 한 활동체제에서 받아들여지고 있는 실체와 현존하는 지혜(지식)에 의문을 던지고, 비판하거나 어떤 측면을 거부함, (2) 모순이 일어나고 있는 상황의 분석(역사·유전적 분석, 실제적 경험적 분석), (3) 새로 발견된 모순 해결 설명 구조를 관찰 가능하고 전달 가능한 형태로 모델화, (4) 모델의 역동성, 잠재력 및 한계를 파악하기 위한 모델 검토, 모델 가동, 실험, (5) 모델의 실행, (6) 활동체제의 과정에 관한 반성과 평가, (7) 결과를 안정된 형태의 새로운 실체로 굳히기의 일곱 단계이다. 그러나 이러한 단계는 나선형적 순환과정이다. 그러나 이 단계가 순차적인 것은 아니라고 Engeström과 Sannino(2012)는 지적한다. 확장학습이론은 그동안의 적용사례에 대한 분석을 통해 초중등학교 교육보다는 주체들이 역사적 모순을 경험하고 있는 대학이나 기업 상황에 적합한 것으로 나타났다(Engeström & Sannino, 2012). 활동이론 관점의 확장학습이론에서 보면, 지속가능한 사회발전을 위해 학습자를 교육하고 이 학습자들이 활동체제를 개혁해야 하는 것이 아니라, 사회의 모순을 해결하기 위해 그 사회의 활동체제를 변혁해야 하는 것이고, 이것이 바로 확장학습이 된다.

3. 맺는 말

이 글에서는 교육이 지속가능한 사회발전을 보장하려면 적합한 교육방법을 적용

해야 한다는 가정에서 네 가지 범주의 교육방법이론 관점들을 검토했다. 지금 학교교육, 고등교육, 기업교육, 평생교육 등에서 널리 활용되고 있는 습득 메타포와 발달 메타포는 지속가능한 사회발전을 보장하는 데에 충분하지 못하다고 이 글에서는 지적했다. 반면에 이에 대한 대안으로 제안되고 있는 참여 메타포도 새로운 구성원을 공동체에 적응하도록 하고 공동체에서 완전한 참여자로 역할을 하게 하는 데에는 적합할 수 있으나, 공동체가 안고 있는 갈등이나 모순을 지속적으로 해결하도록 보장하는 데에는 문제가 있을 수 있었다. 마지막으로 검토한 변혁 메타포에 속하는 교육방법이론들은 사회(조직, 공동체, 활동체제)가 겪고 있는 문제점과 모순을 해결하는 것을 목표로 하고, 발전된 사회를 학습의 결과로 본다는 점에서 지속가능한 사회발전을 보장하는 데에 적절할 것으로 보인다. 그러나 일부 이론가들이 인정하고 있듯이 인류의 역사문화적 유산으로서의 기본적인 개념과 기초적인 지식을 습득하는 초중등학교에 변혁 메타포의 교육방법이론(특히 확장학습이론)을 적용하는 데에는 아마도 교육제도로서의 학교체제에 자체에 대한 근본적인 재검토를 포함해서 교육목표, 교육내용 등의 재구조화가 필요할 뿐만 아니라 교육체제 전체에 대한 변혁을 전제로 할 수 있기 때문에 많은 난점이 있을 것으로 판단된다. 따라서 현재의 학교교육체제를 인정하는 한계 내에서 변혁 메타포의 교육방법이론들을 초중등 학교교육에까지 적용할 수 있는 교육방법과 실천에 대한 연구가 여전히 필요하고 계속되어야 할 것이다.

참고문헌

- 김숙자, 김현정(2015). 지속가능발전교육으로의 공존적 접근에 터한 유아 교육내용 분석 - 3, 4, 5세 누리과정 교사용 지도서를 중심으로. *미래유아교육학회지*, 22(2), 333-354.
- 김희수(2013). 8. 교수학습이론. 박철홍, 강현석, 김석우, 김성열, 김희수, 박병기, 박인우, 박종배, 박천환, 성기선, 손은령, 이희수, 조동섭(공저). *현대교육학개론*. 학지사.
- 박상현, 어재경, 정지선(2011) 지속가능한 사회발전을 위한 정보화 정책: 녹색정보화를 넘어 지속가능한 정보화로. *한국정책학회 동계학술대회자료집*, 315-329.
- 전재경. (2009). “지속가능발전과 녹색성장.”<서강법학>. 11(2): 25-43.
- 채종현·이종한·장현주. (2009). <지속가능발전을 위한 사회적 기업의 역할과 활성화 방안에 관한 연구>. 한국행정연구원. KIPA 연구보고서 2009-26.
- 천대운(2006). 지속가능 사회발전 위한 사회갈등관리모형 탐색, 한국정책학회, <한국정책학회 추계학술발표논문집> 1-7
- Bartle, J., & Leuenberger, D. (2006). The idea of sustainable development in public administration. *Public Works Management and Policy*, 10, 191-194.
- Bates, R., & Holton, E. F., III. (2004). Linking workplace literacy skills and transfer system perceptions. *Human Resource Development Quarterly*, 15(2), 153-170.
- Baumgartner, L. M. (2001). An update on transformational learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 15-24.
- Bloom, B. S. (1971a). Mastery learning. In J. H. Block (Ed.), *Mastery learning: Theory and practice* (pp. 47-.63). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Borich, G. D. (2000). *Effective teaching methods* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Printice Hall.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the

- culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Brown, A. L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A., & Campione, J. C. (1993). Distributed expertise in the classroom. In G. Salomn (Ed.). *Distributed cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Brown, K. (2003). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 42, 700-745.
- Bruner, J. S. (1957/2006). Going beyond information given. In J. S. Bruner (Ed.). *In search of pedagogy volume I: The selected works of Jerome S. Bruner* (pp. 7-23). New York: Routledge.
- Bruner, J. S. (1999). Culture, mind and education. In B. Moon & P. Murphy (Eds.) *Curriculum in Context*. London: Paul Chapman Publishing and The Open University.
- Burns, H. (2009). Education as sustainability: An action research study of the Burns model of sustainability pedagogy (Doctoral dissertation, Portland State University: Portland, OR).
- Burns, H. (2011). Teaching for transformation: (Re) Designing sustainability courses based on ecological principles. *Journal of Sustainability Education*, 2, 1-15.
- Burns, H. (2015). Transformative sustainability pedagogy: Learning from ecological systems and indigenous wisdom. *Journal of Transformative Education*, 13(3), 259-276.
- Clancey, W. J. (1997). *Situated cognition: On human knowledge and computer representations*. New York: Cambridge University Press.
- Cobb, P. (1996). where is mind? Coordination of sociocultural and cognitive constructivist perspectives. In C. T. Fosnot (Ed.). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 34-52). New York: Teachers College Press.
- Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult*

and Continuing Education, 93, 63-71.

- Cranton, P., Taylor, E., & Tyler, J. (Eds.). (2009). Reframing social sustainability in a multicultural world. Eighth International Transformative Learning Conference Proceedings. Penn State Harrisburg, PA. Retrieved from <http://transformativelearning.ning.com/page/proceedings-1>.
- Doornbos, A. J., Bolhuis, S., & Simons, P. R.-J. (2004). Modeling work-related learning on the basis of intentionality and developmental relatedness: A noneducational perspective. *Human Resource Development Review*, 3(3), 250-274.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction (2nd)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (1992). Constructivism: New implications for instructional technology. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (pp. 1-16). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 377-404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2007). Putting Vygotsky to work: The Change Laboratory as an application of double stimulation. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 363-382). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2008). From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work. Cambridge: Cambridge University Press.

- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2012). Whatever happened to process theories of learning? *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 45-56
- Enos, M. D., Kehrhahn, M. T., & Bell, A. (2003). Informal learning and the transfer of learning: How managers develop proficiency. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 369-387.
- Erskine, L., & Johnson, S. D. (2012). Effective Learning Approaches for Sustainability: A Student Perspective. *Journal of Education for BUusiness*, 87, 198-205.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interview and other writings: 1972-1977* (C. Gordon, L. Marshall, J. Mepham, & K. Sopher, Trans.). New York: Pantheon.
- Freiré, P. (1971). *Pedagogy of the oppressed* (M. Bergman Ramos, Trans.). New York: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom* (P. Clarke, Trans.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Fenwick, T. (2006). Toward enriched conceptions of work learning: Participation, expansion, and translation among individuals with/in activity. *Human Resource Development Review*, 5(3), 285-302
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed.). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 8-33). New York: Teachers College Press.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson

Learning.

- Gallimore, R., & Tharp, R. (1990). Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse. In L. C. Moll (Ed.). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 175-205). New York: Cambridge University Press.
- Giroux, H. (1994). Literacy and the politics of difference. In C. Lankshear & P. McLaren (Eds.), *Critical literacy: Politics, praxis and the postmodern* (pp. 367-378). New York: State University of New York.
- Giroux, H. (2005). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Gredler, M. E. (2012). Understanding Vygotsky for the classroom: Is it too late? *Educational Psychology Review*, 24, 113-131.
- Goldstone, R. L., & Day, S. B. (2012). Introduction to "New Conceptualizations of Transfer of Learning". *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 47(3), 149-152.
- Hawken, P. (2007). *Blessed unrest*. New York, NY: Penguin Group.
- Jackson, N. (1991). *Skills formation and gender relations: The politics of who knows what*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leuenberger, D. Z. & Wakin, M. (2007). Sustainable development in public administration planning: an exploration of social justice, equity, and citizen inclusion, *Administrative Theory & Praxis* 29(3), 394-411
- Macy, J., & Young Brown, M. (1998). *Coming back to life: Practices to reconnect our lives, our world*. Gabriola Island, Canada: New Society.
- Maurer, T. J. (2002). Employee learning and development orientation: Toward an integrative model of involvement in continuous learning. *Human Resource Development Review*, 1(1), 9-44.
- McDonough, W., & Braungart, M. (2002). *Cradle to cradle*. New York, NY: North Point.

- Merrill, M. D. (1992). Constructivism and instructional design. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (pp. 99-114). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates,
- Mezirow, J. (2000). Learning as transformation. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- O'Donnell, V. L., & Tobbell, J. (2007). The transition of adult students to higher education: Legitimate peripheral participation in a community of practice. *Adult Education Quarterly*, 57(4), 312-328.
- Orr, D. (2004). Earth in mind: On education, environment, and the human prospect. Washington, DC: Island Press.
- Piaget, J. (1977). *Equilibration of cognitive structures*. New York: Viking.
- Polanyi, Michael (1966), *The Tacit Dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Probert, B. (1999). Gendered workers and gendered work: Implications for women's learning. In D. Boud & J. Garrick (Eds.), *Learning in work* (pp. 98-116). London: Routledge.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching Functions in Instructional Programs. *The Elementary School Journal*, 83(4), 335-351.
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Readership*, 43(7), 60-69.
- Ryan, J., & Durning, A. (1997). *Stuff: The secret lives of everyday things*. Seattle, WA: Northwest Environmental Watch.
- Sarkar, S. (2001). Sustainable development: Rescue operation for a dying illusion. In V. Bennholdt-Thomsen, N. Faraclas, & C. Von Werlhof (Eds.), *There is an alternative: Subsistence and worldwide resistance to corporate globalization* (pp. 41-55). London, England: Zed Books.
- Schwartz, N. H. (2008). Exploiting the use of technology to teach: the value of distributed cognition. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(3), 389-404.

- Sfard, A. (1998) On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one, *Educational Researcher*, 27(2): 4-13.
- Shiva, V. (2001). Globalization and poverty. In V. Bennholdt-Thomsen, N. Faraclas, & C. Von Werlhof (Eds.), *There is an alternative: Subsistence and worldwide resistance to corporate globalization* (pp. 57-66). London, England: Zed Books.
- Speth, J. G. (2008). *The bridge at the edge of the world: capitalism, the environment, and crossing from crisis to sustainability*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Steingraber, S. (1997). *Living downstream: A scientist's personal investigation of cancer and the environment*. New York, NY: Random House.
- Steingraber, S. (2012, January/February). It's alive: In defense of underground organisms. *Orion*, p. 14-15.
- Sterling, S. (2002). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Devon, England: Green Books.
- Taba`ra, J. D. & Pahl-Wostl, C. (2007) Sustainability learning in natural resource use and management, *Ecology and Society*, 12(2). Available at <http://www.ecologyandsociety.org/vol12/iss2/art3/>
- Ukaga, O., & Maser, C. (2004). *Evaluating Sustainable Development*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- von Glasersfeld, E. (1996). Introduction: Aspects of constructivism. In C. T. Fosnot (Ed.). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 1-7). New York: Teachers College Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). The development of scientific concepts in childhood. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.). *Collected works of L. S. Vygotsky (Vol. 1): Problems of general psychology* (pp. 167-241). New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1997). Research method. In R. W. Rieber (Ed.), *Collected works of L. S. Vygotsky (Vol. 4): The history of the development of higher mental functions* (pp. 27-63). New York: Plenum.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weaver, J. H., Rock, M. T., & Kusterer, K. (1997). *Achieving broad-based sustainable development: Governance, environment, and growth with equity*. West Hartford: Kumarian Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1-22.
- Wiethoff, C. (2004). Motivation to learn and diversity training: Application of the theory of planned behavior. *Human Resource Development Quarterly*, 15(3), 263-278.
- Williams, B. A., & Matheny, A. R. (1995). *Democracy, dialogue, and environmental disputes: The contested languages of environmental dispute*. Connecticut: Yale University Press.
- World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future*.

『지속가능한 사회를 위한 학습의 재설계: 배움 공동체를 중심으로』 발표에 대한 토론

조부경(한국교원대학교)

발제자에 의하면 지속가능한 사회를 위해서는 교육관계자 모두가 교육에 대한 기존의 관점에서 벗어나 새로운 관점으로 전환하는 것이 필요하다. 지속가능발전 교육은 미래지향이며 비판적, 창의적 사고, 참여와 참여적 학습, 체제적 사고, 동반자적 의식 함양을 기본으로 한다. 특히 ‘교수’에서 ‘학습’으로 사고의 전환을 이루고 학교에서의 배움 공동체를 통해 함께 배우며 그 과정에서 협력과 학습의 참여가 증진된다. 발제자는 학습의 참여는 단순히 인지적인 측면뿐 아니라 행동적, 심리적 참여도 중요하며 학습자에 따라 참여의 정도와 유형이 달라질 수 있다고 본다. 마지막으로 발제자는 지속가능한 사회로의 확장을 위해 봉사활동을 통한 학습의 의미를 피력하고 있다.

발제자의 원고 내용은 최근 교육 분야에서 논의되고 있는 일반적인 내용의 총체로 생각되어 토론자는 각 내용 자체에 대해서는 관점을 같이한다. 단지 토론자는 발제원고에서 지속가능한 사회를 위해 왜 이러한 교육의 방향과 학습의 재설계가 필요한지에 대한 논리적인 근거를 찾기 어렵다. 각 내용이 지속가능한 사회구현을 위해 필요한 것인지에 대한 당위성은 모호하다. 또한 앞서도 언급했듯이 토론자는 여전히 ‘지속가능한 사회’가 어떠한 사회인지 명확하지 않다는 점을 지적하고자 한다. 최근 지속가능성, 지속가능발전, 지속가능발전교육, 지속가능한 사회, 지속가능가치 등 곳곳에서 ‘지속가능’에 여러 가지 단어와 논의가 확대되고 있는데 과연 우리가 지향하는 그 모습은 무엇인지, 서로 전혀 다른 그림을 가지고 있는 것은 아닌지에 대한 의문을 가지게 된다.

우리 사회 뿐 아니라 전 지구적으로 삶이 매우 불안정하고 혼란스러운 지점에 와 있다. 불공정한 부의 분배, 과도한 소비, 세계 금융 체제, 사회구조의 붕괴, 천연 자원의 남용 등 곳곳에서의 지나침으로 인한 불균형 상태에서, 이제 균형을 찾아가고자 하는 노력 특히 교육의 바른 실천은 매우 시급하다. 지속가능한 사회를 위해 교육에 대한 관점 특히 교육방법과 실천을 되돌아보고 발전적인 방향으로 나아가야 한다는 기본에 대해서는 대부분 생각을 같이 할 것이다. 그러나 새로운 사고방식과 새로운 교육방법을 찾고자 하는 그 노력의 중심에는 본질에 대한 고찰이 함께 해야 한다는 점을 새삼 깨닫게 된다.

『지속가능한 사회발전을 위한 대안적 교육방법 메타포 탐색』 발표에 대한 토론

지속가능한 발전의 문제를 둘러싼 세계적 관심은 부인할 수 없는 현실이다. 현재 우리는 도전적인 시대, 변화하는 시대에 살고 있기에 지속가능한 미래를 위해 사회적으로는 물론 전 세계가 함께 행동해야 한다는 국제적인 요청이 증가하고 있다. ‘어떤 교육을 선택하느냐가 곧 어떤 사회에서 살아갈 지를 결정한다’(Unesco, 1996)는 유네스코의 관점에서 볼 수 있듯이 지속가능한 사회발전은 궁극적으로 교육문제로 귀결된다. 발제자는 현재 교육에서 보편적으로 사용되고 있는 ‘습득메타포’와 ‘발달메타포’는 지속가능한 사회발전을 보장하는 데에 충분하지 못하며 대안적 관점인 ‘참여메타포’ 또한 공동체가 안고 있는 갈등이나 모순을 지속적으로 해결하는 데에는 한계가 있다고 보아 ‘변혁메타포’의 실천가능성을 제안하였다.

지속가능발전은 개인의 태도와 가치관을 변화시켜 실천에 이르도록 하는 데에 주된 목표를 두고 있기에 교육전반이 아닌 교육방법에 대한 관점의 변화에만 초점을 둔 논의는 한계점이 있다. 이러한 한계 안에서 본 토론자는 발제자가 제시한 교육방법의 대안적 관점인 참여메타포와 변혁메타포의 가치에 대해서는 기본 입장을 같이한다. 발제자의 주장에 대한 찬반의 입장이라기보다는 ‘지속가능한 사회발

전'을 이루기 위해서는 지속가능한 사회의 본질에 대한 성찰이 필요하다는 입장에서 생각을 덧붙이는 방식으로 토론에 임하고자 한다.

1. 지속가능한 사회의 본질에 기반을 둔 방법과 실천에 대한 고려

지속가능한 사회발전을 이루기 위해 어떠한 관점에서의 교육방법이 적합한가에 대해 논의하기 위해서는 먼저 지속가능한 사회가 어떠한 사회인지, 이러한 사회는 어떻게 구성될 수 있는지에 대한 관점의 공유가 필요하다. 발제자는 “지속가능한 사회발전이란 자원, 환경과 생태계뿐만 아니라 경제, 정치, 사회, 문화 등 사회 전반의 갈등과 문제를 장기적이고 총체적인 관점에서 해결하고자 하는 기획이자 실천”이며, 지속가능한 사회발전을 위한 교육은 “학습자들이 현재 사회(조직, 공동체, 지역사회, 국가사회, 국제사회)에서 발생하는 제반 갈등과 문제를 해결하도록 가르치는 것”이라고 보았다. 이 두 가지 개념은 모두 ‘지속가능한 사회 그 자체’에 초점을 두고 있다기보다는 ‘사회를 지속가능 하지 못하게 하는 갈등이나 모순, 문제’에 초점을 두고 있다. 즉, 지속가능한 사회의 본질에 대한 성찰을 통한 긍정적인 실천이 아니라 부정적인 문제를 해결함으로써 지속가능한 사회를 구현하고자 하는 접근으로 보인다. 발제자가 인용하고 있는 ‘지속가능성’에 대한 개념 또한 이와 같은 맥락으로서, 지속가능성이란 사회문화적·생태적 문제에 대한 해결책을 찾는 것임과 동시에 개인과 공동체가 지배체제에 대해 비판적 의문을 제기하는 존재 방식과 삶의 방식으로 변화하는 것(Hawken, 2007; Macy & Young Brown, 1998; Orr, 2004)’이라는 관점에서 본다면, 지속가능한 사회란 끊임없이 벌어지는 문제를 해결해 가는 사회라는 의미로 우리에게 다가오게 된다. 물론 토론자 또한 사회문제를 인식하고 해결해가는 것의 중요성은 인정한다. 사회란 다양한 인적, 물적 관계성의 총체로서 문제는 끊임없이 발생하며 이를 해결하는 것 뿐 아니라 체제의 변혁을 꾀하는 것은 발전을 위해 필수적이다.

그러나 문제 특히 그 문제가 부정적인 측면의 문제일 경우 그 문제 해결 자체가 곧 ‘지속가능한 사회’의 모습이 될 수 있을지에 대해서는 의문을 제기하게 된다. 기존체제에 대한 비판적 사고와 변화는 사유하는 인간의 삶에 있어서 필수적인 부

분이다. 그러나 비판과 변화는 본질과 지향점이 함께 갈 때만이 그 의미를 발휘할 수 있을 것이다. 본 토론자는 지속가능한 사회의 긍정적인 모습에 대한 가치를 형성하도록 하는 접근법이 부정적인 문제해결 이전에 강조되어야 한다고 본다. 유네스코는 지속가능발전이란 ‘인간, 동식물종, 생태계, 자연자원-물, 공기, 에너지 등을 포함하며, 빈곤과의 투쟁, 성 평등, 인권, 모두를 위한 교육, 보건, 인간안보, 문화 간 대화 같은 관심들을 통합하는 발전에 대한 하나의 비전(a vision of development)’이라고 설명하고 있다. 즉, 지속가능발전은 환경보전은 물론 지속가능한 사회와 경제 발전을 추구하며, 이것은 자연과 인간, 세대 간 권리, 국가 사이의 형평성 등을 중요하게 여긴다. 발제자의 원고에서도 볼 수 있듯이 ‘지속가능성(sustainability)’이라는 용어는 인류의 복지의 개선과 장기적인 유지 및 천연자원과 환경의 보존과 연결된 하나의 철학(Leuenberger & Wakin, 2007)으로서, 드러난 문제의 해결과 더불어 지속가능한 사회에 대한 긍정적인 가치지향의 교육적 접근법이 필요할 것이다. 특히 지속가능한 사회를 위한 지속가능발전교육은 기본적으로 개인이 지닌 태도와 가치를 변화시켜 행동실천을 추구하기 때문에 유아기부터 이루어질 때 그 영향력이 더욱 커질 수밖에 없다(Siraj-Blatchford 외, 2012). 연령이 어린 유초중등시기의 교육방법은 갈등과 모순을 드러내고 해결책을 찾아가는 방법과 더불어 자연과 인간, 인간과 인간, 나와 우리의 공존 등 조화로운 사회상황을 경험하고 행복감을 느끼는 ‘지속가능한 사회의 본질’에 기초한 교육적 접근이 함께 해야 할 것이다.

2. 교육방법 메타포 간 균형적 접근의 필요

발제자는 교육을 보는 관점의 범주를 ‘습득’ 메타포, ‘발달’ 메타포, ‘참여’ 메타포, 그리고 ‘변혁’ 메타포로 구분하고, 기존에 많이 사용되어 왔던 습득메타포와 발달메타포는 지속가능한 사회발전을 위한 교육방법으로서 제한점이 많으며, 대안적으로 참여메타포 특히 변혁메타포의 긍정적인 점을 부각하였다. 사회발전을 위한 지속가능성 교육은 그 자체가 학습자 개인 수준에서나 체제 수준에서 모두 일종의 변혁이 될 수 있기 때문에, 기존에 학습자에게 필요하다는 생각으로 정해놓

은 지식과 기능을 습득하게 하거나 학습자 개인의 발달과정에 국한하는 것만으로는 한계가 있을 수밖에 없다. 지속가능한 사회발전은 개인 차원을 넘어서 사회 전체의 협력을 전제하는 것으로서 습득메타포나 발달 메타포의 제한점에 대해서는 대부분 공감할 수 있을 것이다.

발제자는 대안으로 제안한 참여메타포 또한 지속가능한 사회발전을 위한 교육의 방법으로 긍정적인 부분이 많으나 충분하지는 못하다고 본다. 참여 메타포 방법에서는 학습의 목적을 공동체 구축으로 보며 학습자가 이에 참여할 때 학습이 이루어지는 것이기 때문에 개인과 사회, 개인의 발전과 사회의 발전을 분리하지 않는다는 점에서 지속가능한 사회발전을 이끌 가능성이 크다. 그러나 학습자가 기존의 지배적 가치관이나 권력관계 등에 대해 비판의식을 가지기보다는 적응하려고 할 가능성이 많아 이 또한 지속가능한 사회발전에 기여도가 높아지기 어렵다는 것이다. 토론자 또한 이러한 발제자의 지적을 지지한다. 진정한 참여가 이루어지기 위해서는 학교와 학습의 문화가 참여적, 유동적으로서 학습자가 함께 만들어갈 수 있어야 한다. 그러나 현실적으로 그러한 문화형성이 얼마나 가능할지 특히 지식과 가치관 형성이 확고하지 못한 학습자의 경우 참여는 또 다른 습득에 불과할 소지가 많다.

이에 따라 발제자는 교육은 지식습득이나 개인의 발달을 넘어서 참여를 통한 ‘변혁’이라고 보는 변혁 메타포의 관점에서 Burns(2009, 2011)의 지속가능성 교수법(Sustainability Pedagogy)모형과 Engeström(1987)의 활동이론을 토대로 한 확장학습(expansive learning) 이론을 제시한다. 확장학습이론에서 학습은 한 활동체제에서 갈등과 모순을 지속적으로 해결하는 과정이라는 점에서 지속가능성의 개념과 가장 관점이 유사한 접근이라는 데에는 토론자 또한 관점을 같이한다. 그러나 발제자의 지적대로 모든 학습자에게 적용하기에는 제한점이 있을 수 있으며, 실제로 얼마나 변혁을 가져 올 수 있을지에 대한 검증결과는 미흡하다.

토론자는 어느 한 가지 메타포가 옳고 다른 메타포는 옳지 않다는 대비적인 관점보다는 메타포 간의 균형을 제안한다. 여기서의 균형이란 여러 가지 메타포의 단순한 혼합의 의미는 아니다. 학습자의 학습양식이나 상황, 주제 및 문화 등에 따라 선택적인 접근이 필요하다는 것이다. 실천공동체 이론에서 개인차를 충분히 고

려하고 있지 못하다는 비판(Fenwick, 2006)과 같이 학습자의 지식과 상황, 성향 등에 따라 적합성이 달라질 수 있다는 점이 고려되어야 할 것이다. 무엇보다 사회란 개인에 의한 구성체로서 개인의 변화가 없는 사회나 개인의 지속가능성이 없는 사회의 지속가능성이란 존재하기 어렵다. 사회의 갈등과 모순을 지속적으로 해결해가고자 하는 본질과 그 중심에는 개인이 있음이 간과되지 않아야 할 것이다.

3. 참여와 변혁메타포의 실천 탐구

발제자가 제안한 참여와 변혁메타포를 통해 지속가능한 사회발전이 구현될 수 있을지는 실제 학습현장에서의 실천에 대한 지속적인 논의와 탐구가 이루어져야 가능할 것이다. 최근 유아교육에서 지속가능발전에 대한 논의가 확대되면서 지속가능한 발전을 위한 교육에 있어서 유아의 참여와 실천의 중요성을 강조한다. 아동기의 새로운 사회학(Corsaro, 1997)과 유엔아동권리협약(UNICEF, 1989)에서는 이미 어린이들을 ‘자신과 관련된 문제에 대한 의사결정에 참여할 권리를 가진, 능동적인 사회적 주체’로 본다. 어린이와 그 가족의 사회적, 환경적 관심은 반드시 지역사회를 위한 행동으로 연결되어야 하며(Robinson과 Vaealiki, 2010), UNICEF(2003)에서는 공정성과 민주주의와 관련하여 어린이의 참여 기회가 가정에서부터 지역사회 문제에 이르기까지 더 증진될 필요가 있음을 강조한다.

사회문제해결에 유아가 직접 참여하는 사례는 최근 호주에서 다양하게 전개되고 있다. Hallett Cove Preschool는 그 관련 사례이다(지옥정, 2014). 이 유치원에서는 주요 강의 염분 농도가 짙어지는 문제를 중심으로 3년간 유아들과 ‘물 보존’ 프로젝트를 실시하였다. 이 과정에서 물 보존, 빗물, 태양 에너지 등을 학습 활동에 통합하면서 유아는 지역사회의 문제 해결에 참여하였을 뿐 아니라 유치원에 광전지판을 통한 전기 공급, 태양열을 이용한 온수 시스템 등을 설치하게 되었고, 무엇보다도 유치원과 지역사회 간 동반자 관계가 형성(Bates & Tregenze, 2006) 되었다고 한다. 우리나라에서 수행된 ‘공원 프로젝트’(지옥정, 2013) 역시 유아들을 포함한 유치원 구성원들의 지역사회 문제에 대한 주체적 참여를 보여준 좋은 사례이다. ‘공원’에 대한 프로젝트를 수행하면서 유아들은 공원이 지역사회에서 왜

중요한지, 그 공원이 현재 어떤 문제점을 가지고 있는지, 더 좋은 공원이 되도록 하려면 어떻게 해야 하는지, 유아들도 지역사회 주민으로서 공원 문제 개선에 어떻게 참여할 지에 대해 조사·탐구하고 그에 기초하여 실제로 공원 관리부와 협력하여 공원의 문제점을 개선하였다. 이러한 사례는 유아기부터 자신과 밀접하게 관련되어 있는 ‘작지만 중요한’ 사회문제에 적극적으로 참여하고 문제를 해결하는 것이 가능할 뿐 아니라 의미 있는 학습의 기회를 준다는 점을 시사한다.

4. 변혁 메타포를 넘어선 총체적 접근과 협력

지속가능한 사회발전은 학습을 학교 안으로 국한하여 그 안에서 적절한 교육방법을 적용함으로써 이루어지는 것은 아니다. ‘지속가능성’이란 인간의 삶 및 문화가 환경과 어떻게 관련되는지, 무엇이 문제이며 어떻게 해결해야 하는지를 포괄하는 문제이기 때문이다(지옥정, 2014). 따라서 ‘지속가능성을 향한 총체적 접근’(whole-school approaches to sustainability)(Elliott & Emmett, 1997)이 필요하다. 변혁 메타포나 참여메타포 관점에서의 교육방법을 교육과정을 넘어서서 교육기관 시설 설비는 물론 학교 밖으로 확대하여야 한다. 교육기관과 지역사회와의 협력, 교육기관 내의 또는 그 지역 안의 가치 있는 유산의 보존과 보호까지를 포괄하며 ‘지속가능성’ 중심으로 움직이는 문화가 이루어질 수 있어야 한다(Davis 외, 2005).

5. 우리에게 적합한 가치기반 교육방법에 대한 지속적 탐색

지속가능한 사회발전을 이루기 위해 적합한 교육방법을 탐색하는 과정에서 우리의 가치를 돌아보고 그에 비추어 적합성을 살펴보는 것이 필요하다. 아직까지도 우리의 교육은 서구 특히 북미문화와 가치를 따라가는 경향이 짙다. 특히 유아교육분야는 전통적으로 유럽과 북미 문화와 가치를 바탕으로 개발된 아동중심사상과 유아 개개인의 발달에 초점을 둔 발달에 적합한 실체와 같은 이론들이 주류를 이루어 왔다(Penn, 2008). 그러나 지속가능발전이라는 개념은 개인주의를 강조하는

서구의 가치보다는 관계와 조화 등을 강조하는 동양의 가치와 유사성이 있다고 볼 수 있다(Chan 외, 2009). 이것은 자본주의와 소비지향적 문화에서는 지속가능한 삶을 유지해나갈 수 없다는 성찰(Ritchie, 2014)과 함께 이미 수천 년 전부터 자연과 조화로운 관계를 유지해온 동양의 환경에 대한 이해를 배우고자 하는 서구의 노력으로도 해석될 수 있다. 그러나 역설적으로 물질적 풍요와 함께 들어온 서구 문화의 유입은 우리나라뿐 아니라 중국이나 홍콩 등의 동양 문화권에서 인간관계나 자연과의 조화 등을 강조한 자연존중, 생명존중 문화가 사라지게 되었고, 인간과 자연, 인간과 인간의 공존을 강조하는 지속가능발전의 가치(김숙자 외, 2014)가 더욱 필요하게 되었다. 지속가능발전교육에서 고려해야할 중요한 요소 중의 하나가 지역적, 문화적 적합성을 살리는 것(Unesco, 2004)임을 볼 때, 교육방법 또한 우리의 가치와 특수성이 반영될 수 있어야 할 것이다.