

평생학습사회의 교육현실변화와 교육철학 연구의 과제

유현옥(명지대학교, 교수)*

요약

21세기의 거시적 사회 환경의 변화 속에서 평생학습사회로의 이행이라는 변화는 교육적으로 중요한 의미를 지니는 변화라고 할 수 있다. 평생학습사회는 전통적 교수중심의 교육패러다임으로부터 학습자 중심의 교육패러다임의 변화 및 그에 따른 교육현실의 변화를 요구하고 있기 때문이다. 이러한 교육패러다임과 교육현실의 변화 속에서 제기되는 교육학 연구의 과제는 다각적으로 검토되어야 할 것이다. 본 논문은 규범적/개념적 접근을 특징으로 하는 교육철학적 연구에서 제기되는 몇 가지 기본적인 연구과제로서 1) 새로운 교육패러다임의 개념적 혼란 및 규범적 논의 부재 극복의 과제, 2) 삶의 각 발달단계가 지니는 고유 가치 인식의 과제, 3) 새로운 교육목적 및 교육적 인간상 정립의 과제, 4) 정의로운 교육기회 배분을 위한 평생 학습권 및 인권 개념 정립의 과제, 그리고 5) 교육학 연구의 방향제시 및 각 영역간의 대화 노력 선도 과제 등의 5가지의 과제에 대해 논의하고 있다

주제어: 평생학습사회, 새로운 교육패러다임, 연령주의, 인간화, 교육적 인간상, 평생 학습권 등

I. 변화하는 교육현실과 교육철학

근자에 이루어지고 있는 교육현실의 변화는 고도정보화 사회, 지식기반 사회, 후기산업 사회, 포스트모던 사회, 평생학습 사회 등으로 표현되고 있는 21세기의 급격한 거시적 사회문화 환경의 변화에 크게 영향을 받고 있다. 이러한 거시적 환경의 변화 중에서 특히 평생학습사회로의 이행이라는 변화는 교육에 있어 중요한 의미를 지니는 변화라고 할 수 있다. 전통적 교수중심의 교육패러다임으로부터 학습자 중심의 교육패러다임으로의 변화 및 그에 따른 교

* 제1저자: 유현옥(120-728 서울시 서대문구 남가좌동 50-3 명지대학교, hyeonokyoo@mju.ac.kr)

육현실의 변화를 요구하고 있기 때문이다.

교육현실의 변화를 이끌어가는 이념적/철학적 기초를 제시하는 것은 교육철학 연구의 본질적 과제이다. 교육철학 연구의 본질적 과제를 이렇게 규정하게 되면, 교육철학 분야의 연구나 논의에 있어 추구되어야 할 일차적 과제는 비단 학교교육뿐만 아니라, 우리 사회 속에서 이루어지는 개인적/사회적 삶의 전 과정에 관련된 교육적 측면에 대한 철저하고도 심각한 비판과 가치평가를 바탕으로 앞으로 우리의 삶과 교육이 개선되어야 할 방향의 이념적/철학적 기초를 제시하는 것이라고 할 수 있다. 그러나 우리의 교육철학은 그 동안 이와 같은 과제를 제대로 수행해 오지 못하였다는 비판을 면하기 어렵다.

현재 우리의 교육철학은 교육현실의 변화를 이끌어가는 역할을 제대로 감당하지 못하고 있음으로 인해서, 급격히 변화되고 있는 교육현실의 변화에 뒤따라가면서 그 이념적/철학적 기초를 제시해야만 하는 상황에 직면해 있다. 이러한 상황이 지속되는 경우, 교육현실의 변화는 자칫 경제적 논리나 권력관계의 논리에 의해 이끌려 짐으로써 교육을 왜곡시키는 심각한 문제를 낳을 수 있으며, 이러한 문제점의 징후는 이미 여러 곳에서 감지되고 있다.

이러한 점에서 볼 때, 교육현실의 변화를 선도해 갈 수 있는 그 이념적/철학적 기초를 마련하고자 하는 과제에 대한 교육철학 연구의 관심이 시급하다고 할 수 있다. 이러한 문제의식에 기초해서, 본 논문에서는 평생학습사회의 교육현실의 변화를 이끌어 갈 수 있는 이념적/철학적 기초를 제시하기 위해서 교육철학 연구가 관심을 가져야할 중심 과제가 무엇인지에 대해 살펴보고자 한다.

II. 평생학습사회에서의 교육철학 연구의 과제

교육철학은 교육의 개념 및 교육에서 추구되는 인간상과 그에 관련된 신념 및 가치관을 분석하고 검토하는 작업을 바탕으로 교육이 나아가야 할 방향을 제시하는 일을 그 역할로 삼고 있는 학문 영역이라고 할 수 있는 바, 시대상이나 사회상의 변화에 따른 교육현실의 변화는 교육철학 연구의 역할과 과제를 항상 새롭게 규정하려는 노력을 요구한다.

물론, 시대상이나 사회상의 변화에도 불구하고 학문으로서의 교육철학 연구의 본질적 역할이나 과제는 동일한 것으로 규정지을 수도 있다. 이런 관점에서 볼 때, 평생학습 사회에서의 교육현실의 변화에 따른 교육철학 연구의 일차적 과제가 무엇인가를 살펴본다는 것은 교육철학의 본질적 역할과 과제를 전적으로 새롭게 조명하고 규정하려는 것은 아니다. 그것은 평생

학습사회에서의 교육현실의 변화가 교육철학에 요구하는 문제의식이나 연구 주제, 또는 영역이 무엇인가를 논의하는 것이 될 것이다. 이러한 점에서 볼 때, 21세기 평생학습사회에서의 교육철학 연구의 과제가 무엇인지를 고찰해 보고자 하는 본 논의의 의미는 학문으로서의 교육철학에 대한 새로운 개념정의에 관련된 논의로서가 아니라, 평생학습사회에서 변화하는 교육현실을 교육적으로 바람직한 방향으로 개선하는 데 있어 교육철학이 좀 더 관심을 가져야 할 연구 과제가 무엇인가에 대한 논의로서의 의미를 지닌다고 할 수 있을 것이다. 이러한 맥락에서, 본 논의에서는 앞으로 교육철학 연구가 관심을 가져야 할 몇 가지 기본적인 과제에 대해 살펴보고자 한다.

1. 새로운 교육패러다임의 개념적 혼란 및 규범적 논의 부재 극복과제

21세기 평생학습사회에서의 지식의 폭발적 증가 및 인간의 삶의 양식의 변화는 우리에게 지금과는 완전히 다른 새로운 능력과 사고 패러다임에 대한 학습을 요구하게 될 것이다. 이러한 변화는 이제 우리에게 새로운 능력과 사고 패러다임에 대한 학습 과정에 참여하지 않고는 일상생활 자체로부터의 소외조차 감수해야 하는 상황에 처하게 만들 것이다. 이처럼 평생학습의 과정에 참여하지 않고는 일상생활 자체로부터의 소외를 경험하게 될 학습 사회의 도래는 학교교육중심의 전통적 교육 패러다임의 적합성에 대한 회의를 가져올 수밖에 없다. 교육은 이제 더 이상 학교교육 중심의 그리고 특정 연령 단계를 대상으로 하는 활동으로서가 아니라, 언제 어디서나 그리고 모든 연령층을 대상으로 이루어지는 활동으로 이해되어야 하기 때문이다. 이에 따라, 평생학습사회에서 요구되는 교육패러다임은 기존의 학교교육중심의 교육패러다임 하에서의 교육의 개념이나 교육목적 및 교육적 인간상에 대한 교육철학적 논의에 있어서의 변화를 요구한다.

이러한 변화는 비단 교육철학뿐만 아니라 교육학 분야 전반에 대한 변화를 요구하고 있기도 하다. 평생학습 사회에 따른 교육현실의 변화는, 교육학으로 하여금 그 동안 학교교육을 중심으로 논의되어 온 교육적 논의나 교수활동이 학습에 선행되어 일어난다고 보는 교수중심의 교수-학습활동에 대한 논의에서 벗어나, 학습자가 그 삶의 전 과정을 통해 언제 어디서나 자기 주도적으로 이루어가는 평생학습 활동에 대한 논의로 그 방향을 재정립할 것을 요구하고 있기 때문이다. 교육을 교사중심의 페다고지에 국한시키는 기존의 교육학과는 달리, 개개인들이 스스로 지식을 만들어내고 그런 지식을 통해 문화를 형성해 가는 주체라는 인식을 그 기본적 바탕으로 하는 새로운 교육 패러다임에서는 전통적으로 강조되어 온 수렴적 학습(convergent learning)보다는 확산적 학습(divergent learning)을 강조하며, 교사의 역할을 지

식 정보의 제공자가 아니라 학습의 지원자 혹은 조정자로서 규정하게 된다(한준상, 2003).¹⁾

그러나 이러한 새로운 교육패러다임에 대한 논의에 있어 교육의 개념과 같은 그 기본 개념들에 대한 규정이 교육학의 각 하위 영역 간에, 그리고 각 영역의 내부에서조차도 그 입장이나 차원 및 관심의 측면에 따라 서로 다르게 이루어지고 있기 때문에, 새로운 패러다임에 대한 의사소통의 확산과 발전이 저해 받고 있다. 예컨대, 평생교육에 관한 논의가 여전히 종래의 교육의 개념에 기초하여 이루어짐으로써, 평생교육의 개념이 학교교육과 대비되거나 혹은 관련이 없는 별개의 개념으로 이해되고 있는 것은 평생학습사회의 새로운 패러다임 정립을 위한 노력을 가로막고 있는 대표적 예이다. 또한, 평생교육에 관한 논의가 종래의 교육 패러다임에 기초한 여러 단계 별 및 유형 별 교육을 산술적으로 더해 놓은 유형의 교육에 관한 논의로 이해되고 있는 것도 교육의 개념에 대한 혼란을 잘 반영해 주고 있는 예가 될 것이다. 뿐만 아니라, 평생교육과 이의 유사개념으로서 이해되고 있는 사회교육, 성인교육, 재교육, 생애교육, 지역사회교육 등의 개념과의 관련성 및 차이점에 대한 명확한 개념 규정이 제대로 이루어지지 못한 문제로 인한 혼란도 새로운 패러다임의 발전을 위해서는 극복되어야 할 과제로 지적될 수 있다. 그리고 이에 덧붙여 교육, 평생교육, 사회교육, 성인교육 등의 개념의 혼용 및 학습, 평생학습, 성인학습 등의 개념의 혼용들로 인한 교육적 논의에 있어서의 개념적 혼란의 가중의 문제 역시 앞으로 극복되어야 할 문제라고 할 수 있다. 이러한 개념적 혼란을 극복하는 데에 있어 교육철학의 역할은 중요하다.

또한 새로운 패러다임에 대한 논의에 있어 이상적 평생교육의 방향을 모색하는 과제 및 바람직한 평생학습 사회의 기본 특성을 규정하는 규범적 접근에 대한 교육철학자들의 성찰과 관심이 요구된다. 평생교육 자체가 하나의 규범이 되어가고 있는 현실 속에서 이상적 평생학습사회의 모습에 대한 교육철학적 성찰이나 반성 없이, 그리고 교육의 목적이나 교육내용에 대한, 혹은 삶의 목표의식에 대한 교육철학적 성찰이나 검토 없이 이루어지는 평생학습은 그 교육력을 제대로 발휘하기 어렵게 될 것이다. 뿐만 아니라 평생학습 사회의 포스트모던 문화로 인해 확산되는 윤리적 상대주의 및 탈 규범화의 문제는 평생학습사회가 나아가야 할 이상적 사회의 모습이나 개인이 추구해야 하는 학습의 방향을 모색하고, 어떤 학습이 올바른 학습인가에 관한 논의의 철학적 기초를 마련하는 일에 대한 교육철학의 관심을 시급히 요청하고 있다. 평생학습의 과정에 대한 참여가 경제지상주의적 시대에 경쟁력을 갖추기 위한 수단으로 여겨지는 양상, 평생학습의 기회로부터 특정 집단이 소외되고 있는 현상, 혹은 평생학습이라는 시대적/사회적 유행에 뒤쳐지지 않으려는 불안의식에 의해 이루어지고 있는 양상이나,

1) 이러한 관점에서 한준상(2003)은 새로운 교육패러다임에 대한 요구에 대응할 수 있는 대안적 교육학으로 '학습학'을 제안하고 있기도 하다.

정보의 과잉과 학습과잉 속에서도 인간의 자아성장과 사회적 성숙이 제대로 이루어지지 못하는 등의 문제들이 이미 우리 주변에서 나타나기 시작하고 있는 것은 그 대표적 예가 될 것이다.

또한 평생학습 사회의 새로운 교육패러다임에 대한 논의가 주로 서양의 교육패러다임의 변화에 대한 연구에 그 초점이 맞추어져 있는 현실에 대한 반성도 요구된다. 앞으로 평생학습 사회의 변화하는 교육현실에 대한 교육적 논의는 서양 중심의 논의에서 벗어나서 우리 자체의 주체적 담론을 형성해 가는 과제에 관심을 가져야 한다. 이 과제 실현에 있어 평생교육 학자들의 역할이 중요한 것은 물론 교육철학자의 역할도 중요한데, 이는 평생교육에 관한 논의에 있어 평생교육학자와 교육철학자의 공동 노력의 중요성을 잘 보여주는 부분이라고 할 수 있다. 특히 교육철학은 우리의 주체적 교육적 논의가 학교교육을 위시하여 가정교육, 성인교육, 노인교육 등의 모든 유형의 평생교육 전 과정에 대한 논의를 포함하는 새로운 교육 패러다임을 형성해 나가는 데 있어 부딪히게 되는 개념적/규범적 문제들을 푸는 데 있어 중요한 역할을 해야 할 것이다.

2. 삶의 각 발달단계가 지니는 고유 가치의 인식 과제

고대사회의 평균 수명은 고작해야 20년 정도였다고 하는데, 현재 우리 사회의 평균수명도 이미 70세 대에 이르렀고 머지않아 인간의 평균수명이 120세에까지 이를 것이라고 한다. 현재 이루어지고 있는 노화에 대한 유전공학적 연구, 건강관리 및 장기이식 등의 연구 등은 이러한 전망을 밝게 하고 있다. 인간의 평균 수명이 120세가 되는 경우에 60세라는 나이는 현재 인간의 평균 수명이 70세인 경우와 비교해 보면 35세에 해당하는 나이라고 할 수 있다. 따라서 머지않은 장래에 인간은 60세에도 지금의 35세와 동일한 수준의 활발한 활동을 하게 될 것이다. 이러한 변화는 전 생애발달(life-span development)이론이 주목을 받는 배경이 되고 있기도 하다. 과거에는 인간은 태어나서 일정 기간까지만 발달하고, 그 이후로는 발달이 정지되거나 오히려 쇠퇴하는 것으로 이해되었지만, 전 생애발달 이론에 의하면 인간은 태어나서 사망에 이르기까지 생애 전 기간에 걸쳐 발달해 가는 존재이며, 이러한 인식은 평생학습사회의 기본 틀을 형성하는 것이라고 할 수 있다. 이러한 관점에서 볼 때, 삶의 특정 시기의 가치에만 주목하는 발달 이론이나 그에 기초한 나이 차별의 사회적 관행인 연령주의(ageism)를 극복하고, 삶의 모든 발달 시기가 지니는 각각의 독특한 가치를 인식하는 일은 평생학습사회의 발전에 매우 중요한 의미를 지니는 과제라고 할 수 있다.

연령주의의 문제는 ‘나이의 많고 적음에 의한 차별’, ‘생애 주기적 관점에 의한 차별’, 그리

고 ‘차별의 연령화’ 등의 세 가지 차원으로 구분해 볼 수 있다(정희진, 2005:12-15). 그 중에서 첫 번째의 ‘나이가 적거나 많음에 의한 차별’의 차원으로는 연장자주의와 같은 예를 들 수 있을 것이다. 우리 나라는 전통적으로 연장자를 존경하는 문화를 가지고 있어서 연장자들은 나이가 많다는 것에 수반되는 특혜를 누릴 수 있었던 사회였다. 이러한 문화는 지금도 문화의 중요한 특성을 이루고 있어서, 학문의 자유를 그 생명으로 하는 대학 사회에서조차도 학생들 간에는 물론 학자 집단 간에도 학년에 따라 서열이 분명하게 드러나는 것은 이러한 문화의 일면이라고 할 수 있다. 그러나 최근에 와서는 이러한 연장자주의의 위력이 많이 약화되고, 사회적으로 젊은이 일수록 경쟁에서 오히려 유리한 소위 ‘젊은이주의’가 자리 잡아 가고 있다고 할 수 있다. 이러한 경향은 사 오 십대의 은퇴를 강요하는 세태를 나타내는 ‘사오정’이라는 유행어 속에 잘 나타나 있기도 한데, 이는 경륜보다는 젊음의 경쟁력에 더 가치를 두는 경제적 논리를 반영하고 있다고 할 수 있다.

연령주의의 두 번째 차원은 특정 나이에 적합한 사회적 역할이 있다고 보는 관점이 차별의 근거가 되는 경우이다. 이에 속하는 예로는 결혼적령기의 관념이나 취업에 있어서의 나이 제한 등과 같은 것을 들 수 있다. 우리사회에서는 결혼 적령기에 대한 사회적 통념이 확고하게 자리 잡고 있어서, 그 시기에 결혼을 하지 않는 경우 결혼에 대한 사회적 압력이 매우 크다는 점은 주지의 사실이다. 또한 고용과 관련하여 이루어지는 나이차별은 젊음의 경쟁력을 더 인정하는 경제적 논리와 맞물려 있다. 그리고 연령주의의 세 번째 차원으로는 사회적 약자들을 어린 아이에 비유하는 경우를 들 수 있다. 이에 속하는 예로서는 사회적으로 장애인이나 여성 및 사회적 지위가 낮은 사회적 약자들이 그 실제 나이에 관계없이 어린 아이로 취급당하는 관행을 들 수 있다.

이러한 세 가지 차원의 연령주의에 의한 차별 관행은 각각의 차원이 모두 평생학습사회를 경제적 논리나 권력관계의 논리에 의해 왜곡시키거나 그 실현을 심각하게 저해하는 요인이 되고 있다는 점에서 이에 대한 사회적 차원의 반성과 성찰이 요구된다. 그리고 이러한 반성과 성찰에 더 해서 인간의 삶의 모든 발달단계가 지니는 독특한 가치에 대한 인식이 요구된다. 이러한 사회적 차원의 반성과 성찰 및 그에 더한 삶의 각 발달단계가 지니는 독특한 가치에 대한 인식을 함양시키는 데 있어 교육철학의 역할은 매우 중요하다.

전 생애 발달의 관점에서 볼 때, 삶의 매 시기는 각각 독특한 가치를 지닌다는 점에서 모두 중요하며, 그 점에서 나이의 차이는 단지 숫자에 불과한 것이라고 할 수 있다. 연령주의에 의한 차별의 관행에서는 이러한 인식이 실종되어 있으며, 이러한 나이에 의한 차별 관행이 존재하는 한 모든 개인의 전 생애적인 발달은 기대하기 어렵다. 따라서 이러한 나이에 의한 차별의 사회적 관행의 문제를 극복하지 않고서는 전 생애적 발달에 기초한 평생학습사회의

실현은 요원하다. 이 점에 있어 삶의 각 발달단계의 독특한 가치를 인식하는 것은 진정한 의미에서 모든 개인들이 그 연령에 관계없이 성장해 갈 수 있는 평생학습사회의 실현에 매우 중요한 의미를 지닌다고 할 수 있다. 만일 이 과제에 대해 교육철학이 관심을 갖지 않는다면, 평생학습사회에서의 교육이 경제적 논리나 권력관계의 논리에 의해 왜곡되는 문제로부터 벗어날 수 없게 될 것이며, 이러한 문제는 그 연령에 관계없이 모든 개인에게 부여되어야 하는 평생교육에 대한 권리는 물론 인간으로서의 권리조차도 손상 받게 되는 문제로도 이어지게 될 것이다.

3. 새로운 교육목적 및 교육적 인간상 정립의 과제

시대상이나 사회상의 변화에도 불구하고 변하지 않는 교육의 본질적 목적은 서로 관련된 두 가지로 요약해 볼 수 있다: 첫째는, 학생 개개인들로 하여금 삶과 인간과 세계의 바람직한 모습에 대한 성찰과 현재의 모습에 대한 비판을 통해, 자신의 삶에 대한 태도의 어느 한 부분 혹은 전부를 교정해 가는 노력을 하도록 이끌어주는 것이다. 그리고 둘째는, 사회적 삶의 전 과정에 걸친 인간화에 대한 비전을 일깨우고 그 철학적 근거를 제시함으로써 문화의 방향을 이끌어 가는 일에 앞장 서야 하는 것이다(유현옥, 2004:117-121).

교육의 본질적 목적을 이렇게 정리해 볼 때, 이러한 교육의 목적이 21세기 평생학습 사회에서는 어떻게 재해석될 수 있으며, 또한 그러한 교육목적이 추구되기 위해서 이루어져야 할 노력이 무엇인지에 대한 교육철학적 검토와 성찰이 요구된다.

또한 21세기 평생학습사회는 상대주의 및 반정초주의(anti-foundationalism)를 그 기반으로 하는 포스트모던 문화의 영향으로 인해서 보편적 진리의 동요를 가져옴으로써, 평생학습 사회 속에서의 교육은 그 동요 속에서 새로운 방향을 모색해야 한다는 부담을 지게 되었으며, 이 부담은 바로 교육철학이 풀어야 할 몫이라고 할 수 있다. 평생학습 사회의 포스트모던 문화가 문제가 되는 경우는 엄격한 규범체계가 무너졌다는 데 있는 것이 아니다. 하나의 엄격한 규범체계가 올바른 것으로 받아들여지는 사회는 그 사회 자체를 반성하는 힘을 상실하게 될 우려를 가지고 있다는 점에서 오히려 더 문제가 되기 때문이다. 이런 점에서 다양한 가치가 존재하는 포스트모던 문화를 바탕으로 하는 평생학습 사회는 건강한 사회로서의 가능성을 보여주고 있다고 할 수 있으며, 단지 포스트모던 문화가 문제가 되는 경우는 합리적 대화를 통해 사회 자체를 반성함으로써 문화의 방향의 모색에 주체적으로 참여할 수 있는 개개인을 길러내지 못할 때 발생하는 것이라고 할 수 있다.

반성 없는 가치나 보편적 진리란 독선이며 오히려 인간 행복의 적이라고 할 수 있다. 개개

인의 합리적 논의와 반성을 바탕으로 하고 있지 못한 규범적 논의는 서로 간의 차이를 대화로 해결하기보다는 각자의 입장만을 고수하려는 응고된 태도를 낳을 수밖에 없다. 이러한 문제는 현재 우리의 교육을 위시하여 우리 사회 전체가 직면하고 있는 문제점으로 지적될 수 있다. 대화의 능력은 자신의 입장에 대한 성찰과 반성에서 나오는 것인데, 우리의 교육이 그 목적으로는 대화의 능력의 계발을 내세우고 있지만, 실제로는 이와 거리가 먼 것은 대화의 능력이란 자신의 위치에 대한 통찰에서 그 모순을 찾아내고 이를 바탕으로 나오는 것이라는 점을 놓치고 있기 때문이다. 앞으로 평생학습사회에서의 교육에서 이러한 문제점을 짚어내고 해결방안을 모색하는 데 있어 교육철학의 역할은 매우 중요하다.

평생학습 사회가 건강한 공동체가 될 수 있기 위해서는 그 사회 성원 개개인들이 자신에 대한 성찰과 반성에 기초한 개인의식을 바탕으로 인간과 세계를 이해하는 여러 방안에 대한 이해를 통해 서로 수용하는 과정에서 갈등을 해결해가는 노력이 없이는 불가능하다. 이 점에서 평생학습 사회란 그 사회 성원 개개인이 평생에 걸쳐 합리적이고 개방적인 논의를 통해 사회 및 문화의 방향과 내용을 형성하고 교정해 가는 사회라고 할 수 있다. 따라서 평생학습 사회에서의 교육철학은 사회 공동체가 구성원 개개인이 서로간의 차이를 존중하고 갈등을 합리적 대화를 통해 주체적으로 해결할 수 있는 능력을 지닌 성숙한 개인의식을 지닌 인간으로 교육받을 수 있도록 교육을 이끌어 가는 과제에 관심을 가져야만 한다. 포스트모던 문화를 그 문화적 특징으로 하는 평생학습 사회에서 추구되어야 할 새로운 교육적 인간상의 중요한 특징을 합리적이고 개방적인 대화의 능력을 바탕으로 하는 성숙한 개인의식을 지닌 인간으로 규정할 수 있다는 점은 새로운 교육적 인간상에 대한 교육철학적 논의가 그 동안 우리사회 성원의 개인의식의 수준이 미성숙한 수준에 머물렀던 근본적 원인이 무엇인가에 대한 분석으로부터 시작되어야 할 것임을 시사해 주는 측면이기도 하다.

또한 21세기 평생학습사회에서는 포스트모던 문화의 영향으로 인해서 그 어느 사회보다 교육적 인간상의 특성으로서의 공동체의식의 형성에 대한 사회적 요구가 높아지게 될 것이다. 상대주의 및 반정초주의를 그 기반으로 하는 포스트모던 문화의 영향으로 인한 가치관의 다원화는 그 동안 소외되어 왔던 사회적 약자집단의 가치체계 및 삶의 영역과 기존의 주류집단의 가치체계 및 영역 간의 갈등을 촉발시키게 됨으로써, 사회적 유대감의 와해를 가져오게 될 것이기 때문이다. 그리고 이러한 결과는 사회적 공동체 의식의 형성의 필요성을 새로운 각도에서 오히려 부각시키게 될 것이기 때문이다. 이러한 문제는 최근 우리 사회의 보수-진보 진영 간의 갈등 속에서 우리가 이미 경험하고 있는 문제이기도 하다.

이와 같이 포스트모던 문화를 그 특징으로 하는 평생학습 사회 속에서 촉발되는 집단 간의 갈등 속에서 공동체의식을 형성하기 위해서는 무엇보다도 사회 성원 개개인의 성숙한 개

인의식이 요구된다. 성숙한 개인의식은 서로 간의 차이를 존중하는 가운데 그 차이에서 비롯된 갈등을 대화를 통해 해결함으로써 서로 간의 합의점을 바탕으로 공동체의식을 형성해 갈 수 있는 능력이라고 할 수 있기 때문에, 평생학습 사회에서는 성숙한 개인의식을 통해 공동체의식을 형성해 나가기 위한 교육의 역할이 크게 강조될 것이다.

그러나 교육이 이러한 과제를 제대로 수행하기 위해서는 성숙한 개인의식 및 그에 기반한 공동체의식의 개념에 대한 교육철학적 논의가 필수적으로 요구된다. 더구나, 그 동안 우리 사회는 공동체의식이 성숙한 개인의식에 기반 한다는 점을 간과해 왔다는 점을 고려할 때, 이러한 문제를 교정하는 역할도 교육철학의 몫이라고 할 수 있다. 성숙한 개인의식에 바탕을 둔 건전한 공동체의식이야말로 인간의 삶의 개인적 과정은 물론 사회적 과정 전반에 걸친 ‘인간화’의 요체라는 점은, 성숙한 개인의식 및 그에 기반한 공동체의식의 형성 과제가 평생교육의 기본 목표가 되어야 함은 물론, 이에 대한 교육철학적 관심의 필요성을 잘 보여준다.

이에 덧붙여, 평생학습 사회에서 이루어질 급격한 과학기술의 발전에 따른 지식정보의 증가는 오직 습득할 정보의 양이나 끊임 없이 변화하는 첨단 정보의 습득에만 가치를 두는 인간을 길러내는 오류를 범하게 될 위험성을 증대시키고 있다. 이러한 상황은 고도정보화 시대의 평생학습사회에서 요구되는 새로운 교육적 인간상을 정립하는 과제에 대한 교육철학적 관심의 중요성을 잘 보여준다. 만일 교육철학이 이 과제를 소홀히 하게 되는 경우, 지식정보의 양 및 기술 발전의 속도가 폭발적으로 증가하고 있는 21세기의 평생학습사회는 다른 어느 시대보다도 학습의 성과를 자칫 그 소유한 정보의 양이나 첨단 기술의 습득만으로 판단하는 사회가 되기 쉬울 것이다. 그리고 정보는 많이 가질수록 더욱 좋다는 식의 사고는 정보의 파고속에서 사고능력을 상실한 인간을 만들게 될 것이다. 또한 정보기술의 급격한 발전에 따른 새로운 기술 습득에 대한 사회적 필요의 증대는 교육으로 하여금 자칫 첨단기술의 습득에만 매달리도록 하여 전체성에 대한 인문적 통찰 능력을 습득시키는 일을 소홀히 하게 만들기 쉽다.

4. 정의로운 교육기회 배분을 위한 평생학습권 및 인권개념 정립 과제

21세기의 평생학습 사회에서는 계층/연령/성별에 관계없이 평생교육 학습망 체제 및 고등교육에 대한 사회적 요구가 계속 크게 증대될 전망이다. 우리 나라는 아직 이러한 요구에 제대로 부응하고 있지 못하고 있는 실정이지만, 서구 교육선진국에서는 ‘모든 이를 위한 열린 고등교육(free university for all)운동’이나 ‘학습네트워크’ 및 ‘학습협동조합운동’의 형태로 보

편화 되어가고 있다. 이 운동은 1970년대에 일리치가 제안했던 '학습망'의 개념을 연상시키는 무정형의 학습조직이지만, 기존의 교육제도와도 연계되는 형태로 운영되고 있기도 하다(한준상, 2003:15). 특히, 벨기에나 스웨덴 등의 유럽 대학에서는 모든 계층의 학습자들이 그들 스스로 배우기를 원하기만 한다면 자유롭게 대학교와 같은 고등교육기관에서 강의를 듣게 하는 개방적인 시민학습운동에 인구의 절반 이상이 참여하고 있을 정도로 상당히 보편화되어 있다. 우리 나라는 비록 국민의 중등교육 이수 율에 있어서는 세계 최고 수준이지만, 국민의 평생교육참여율에 있어서는 OECD 회원국 가운데 최하위의 수준에 있다. 이러한 현실을 고려할 때, 앞으로 계속 증대될 평생교육 학습망 체제 및 고등교육에 대한 사회적 요구를 충족시킬 수 있도록 교육을 이끌어 가는 일에 대한 교육철학의 관심이 요구된다.

뿐만 아니라, 교육철학은 평생교육기회가 계층/연령/성별에 관계없이 정의롭게 분배될 수 있도록 평생 학습권의 개념을 정립하는 일에도 관심을 가져야만 한다. 이 과제에 대한 관심이 제대로 기울여지지 않고서는, 평생학습 사회는 평생교육기회가 사회계층에 따라 편중됨으로써 교육 불평등이 더욱 악화되는 문제로부터 벗어나기 어렵다. 이 점에서, 평생학습권이 그 연령/계층/성별에 관계없이 우리 사회 성원 모두에게 보장될 수 있도록 국민의 평생 학습권의 개념을 확립하는 일에 대한 교육철학의 관심은 평생학습 사회에서의 교육기회의 정의로운 분배에 필요조건이라고 할 수 있다. 뿐만 아니라, 교육철학은 평생교육의 교육내용에 대한 분석과 검토에도 관심을 가져야만 한다. 만일 교육철학이 평생교육의 교육내용을 통한 연령적/성적/계층적 불평등의 재생산 문제에 관심을 갖지 않는다면, 교육의 연령이나 성별 및 계층에 따른 교육 불평등의 문제는 극복되기 어려울 것이다.

또한, 평생학습사회에서는 평생학습권을 포함하여 인권 개념의 확대에 대한 사회적 요구가 계속 증대될 것인 바, 확대된 인권 개념 정립에 대한 교육철학의 관심이 요구된다. 우리 사회에서도 바야흐로 시민사회 형성 과제에 대한 논의가 큰 흐름을 이루기 시작하고 있다. 그러나 개인 혹은 집단의 사적인 이익 추구가 권리로 포장됨으로써, 사회적으로 혼란과 갈등을 경험하고 있기도 하다. 이러한 상황 속에서 인권 명제에 대한 교육철학의 관심은 교육으로 하여금 개개인에게 사적인 이익추구가 권리로 포장되는 이익집단 정치 속에서도 공동선을 추구할 수 있는 능력을 길러주는 것을 가능하게 하는 데 기초가 된다는 점에서 매우 중요한 의미를 지닌다. 교육철학은 기존의 개념으로 감당하기 어려울 정도로 높아진 기대치에 맞추어 교육에서 다루어져야 할 인권개념들을 재구성하고, 그를 바탕으로 공동선이 추구되는 시민사회 실현에 교육이 기여할 수 있도록 하는 일에 관심을 가져야 한다. 뿐만 아니라, 개인과 개인, 집단과 집단 간의 인권 개념에 대한 갈등을 대화를 통해 해결해 갈 수 있는 능력을 길러 주는 일에 교육이 관심을 갖도록 촉구하는 일도 교육철학의 몫이라고 할 수 있다.

5. 교육학 연구의 방향제시 및 각 영역 간의 대화 노력 선도 과제

교육은 인간이 그의 삶의 과정을 통해 끊임없이 자신을 성장시키고 인간으로서의 존엄성을 세워 나가기 위한 개인적·사회적 노력이라는 점에서, 인간의 삶의 개인적인 과정은 물론 사회적 과정 전반에 걸친 인간화를 지향하는 규범적 활동이라고 할 수 있다. 교육을 이렇게 정의하면, 교육학은 인간의 삶의 과정에서 나타나게 되는 교육적 현상이 과연 바람직한 인간 형성에 기여하고 있는가, 바람직한 인간 형성에 기여하려면 어떠한 지원들이 이루어져야 하는가 등의 규범적 질문에 대한 논의를 그 핵심적 관심으로 삼는 학문으로 규정할 수 있다. 그 중에서도 특히, 교육철학은 교육학의 다른 어떤 하위 분야들보다 더 이러한 규범적 질문에 대한 논의가 중요한 의미를 지니는 분야라고 할 수 있다. 교육철학은 교육현상으로서의 삶을 역사적으로 이해하고 철학적으로 반성함으로써 바람직한 인간 형성을 위한 교육활동에 대한 논의를 주도해 가는 분야이기 때문이다.

교육학 및 교육철학의 성격을 이렇게 규정하게 되면, 교육철학 분야를 위시하여 교육학 분야 전반에 있어서의 연구나 논의에서 추구되어야 할 일차적 과제는 비단 학교교육뿐만 아니라, 우리 사회 속에서 이루어지는 개인적/사회적 삶의 전 과정에 관련된 교육적 측면에 대한 철저하고도 심각한 비판과 가치평가를 바탕으로 앞으로 우리의 삶이 어떠한 방향으로 개선되는 것이 '인간화'를 실현하기 위한 바람직한 방향일 것인가에 대한 전망을 제시하는 것이라고 할 수 있다. 그러나 우리의 교육철학을 위시한 교육학 전반에 걸친 연구와 논의에서는 그 동안 이와 같은 과제를 제대로 수행해 오지 못하였다는 비판을 면하기 어렵다. 앞으로 우리의 교육철학을 위시한 교육학 연구들이 '인간화'의 실현이라는 방향을 지향하기 위해서는 먼저 그동안의 교육철학을 위시한 교육학 연구에 대한 반성작업이 필요하며, 교육철학은 이러한 반성작업에 기초하여 앞으로의 교육학 연구가 나아가야 할 방향을 제시하는 데 있어 주도적 역할을 해야 한다.

가. 교육연구의 탈 역사적이고 보편적인 이론 중심성의 문제에 대한 반성

모든 교육학적 논의는 '교육현실에 대한 관심'에서 비롯된다는 점에서 볼 때, '변화하는 교육현실에 대한 관심'은 교육학의 정체성에 대한 논의의 핵심을 이루는 부분이 된다고 할 수 있다. 그러나 그 동안 우리의 교육학은 변화하는 교육현실에 둔감하였거나 또는 교육현실에 관심을 가지고 있는 경우에도 그 관심이 추상적 수준에 머물렀다. 이러한 문제점은 교육학자들로 하여금 우리의 교육현실을 진단하고, 평가하고, 반성함으로써, 개선을 위한 방향을 제시하는 것과 같은 어려운 일 대신에, 외국의 이론을 직수입해서 소개하는 데에 더 많은 노력을

투자하게 만들었다. 이에 따라 우리의 교육연구는 탈 역사적이고 보편적인 이론에 대한 연구에 집중되어 왔다.

그 동안 우리의 교육연구가 탈 역사적이고 보편적인 이론 중심성이라는 기본 원칙을 중심으로 이루어져 온 문제점을 한명희는 다음과 같이 지적하고 있다.

교육경험은 우리의 시공간적 맥락에서 그 의미가 구체화되는 것이므로 교육연구가 보편적 범주화의 틀 안에서만 이루어진다면 진정한 의미에서 한국적 교육이론이 될 수도 없고, 문제의 해결에 도달 할 수도 없다. 또한 그 동안 서구중심 미국중심 교육학이 주류를 이루면서 동양적 세계관과 인간관에 입각한 교육이론의 구축이 상대적으로 소홀했으며, 그것들을 주류적 교육이론으로 통합하려는 노력도 적었다(1999: 32).

우리의 교육학 연구가 추구해 온 탈 역사적이고 보편적인 이론 중심성은 우리의 주체적 교육연구에 걸림돌이 됨으로써, 우리의 “역사문화 사회적 맥락에 맞는 교육문제에 대한 접근과 자생적 이론의 발전”을 저해해 왔다(한명희, 1999: 31). 이러한 문제점은 교육적 논의에서 교육현장에 대한 관심이 소극적 수준에 그치거나 소외되는 원인으로 작용하였다. 우리의 교육학 연구에서 비록 교육현장에 대한 관심이 상대적으로 높아졌다고는 하나, 그 관심이 아직 추상적 이론에 대한 논의에 비해 소극적인 수준에 그치고 있는 것은 이 때문이다. 이론이란 교육을 이해하려는 가운데서 생기는 것이지 이론 자체가 교육현실과 동떨어져 존재하는 것이 아니다. 이론은 현실과 동떨어진 보편타당한 것이 아니라, 현상을 이해하는 하나의 방법이기 때문이다. 이러한 맥락에서 본다면, 사실상 모든 학문은 인간의 사회적 삶을 위해 봉사해야 한다고 할 수 있지만, 그 중에서도 교육철학은 교육 및 사회현실을 총체적으로 파악하고 그 방향을 제시하는 가장 대표적인 분야라고 할 수 있다.²⁾

교육학자들의 가장 큰 책임은 교육의 특징과 문제점을 면밀히 살피고 성찰한 가운데 교육의 개선을 향한 방향을 제시하는 것이라고 할 수 있다. 교육은 궁극적으로 교육 현실을 ‘인간화’시키려는 구체적 관심에서 출발하기 때문이다. 교육학이 이러한 책임을 감당하기 위해서는 교육학적 연구에 대한 생각, 관점, 태도 등에서의 보편적 이론 중심성을 극복하려는 노력이 요구되는데, 이러한 노력에 있어 무엇보다도 교육철학자들의 역할이 중요하다. 교육학 영역 중에서도 교육철학은 교육현실의 ‘인간화’에 대한 구체적 관심을 그 본질로 하는 대표적 영역이기 때문이다.

2) 이러한 책임을 자각할 때, 근자에 와서 그 동안의 우리의 교육철학에 대한 반성 작업에 관심이 높아지고 있는 것은 매우 고무적인 일이라고 할 수 있다(신차균, 1983; 이종각, 1990; 오인택, 1991; 한명희, 1999; 김인희, 2002; 유현옥, 2002 & 2004).

나. 비주체적 담론의 문제에 대한 반성

우리의 교육학적 논의가 극복해야 할 또 하나의 문제로서 비주체적 담론의 문제를 들 수 있다. 교육철학회의 경우만 보더라도, 1964년 11월 11일 교육철학회가 결성된 이후 현재까지의 40여 년의 짧은 역사 속에서도 많은 변모와 발전을 거듭해 왔지만, 그 연구 동향의 기본적인 특징은 변화하는 교육현실에 대한 발언보다는 서구의 것에 대한 추종이라는 점은 그 동안의 우리의 교육철학에 대한 연구들에서 공통적으로 지적되고 있는 점이다. 또한, 이에 대한 반성에서 ‘우리 자신의 과거’의 것에 관심을 갖는 경우에도 우리 사회의 개인적·사회적 삶의 전 과정에 관련된 교육적 측면에 대한 철저하고도 심각한 비판과 가치평가를 수반하지 않은 채 ‘우리의 과거’의 것에만 매달리는 방식으로 접근하였기 때문에 큰 호응을 얻기 어려웠다(김인희, 2002).

그 동안 우리의 교육학적 논의가 ‘우리의 교육현실’에 대한 우리 자체의 주체적 담론을 형성하려는 노력을 기울이지 못해 온 근본적 원인으로 일본 및 서구에 대한 우리의 열등의식을 들 수 있다. 우리의 열등의식은 개화기의 비극적인 역사와 밀접히 관련되어 있다고 볼 수 있다. 전통적으로 문화민족으로서의 자긍심을 가지고, 전통 혹은 ‘우리의 것’을 소중히 여기는 보수적인 특성을 유지해 왔던 우리의 문화 속에서 전통(‘우리의 것’)에 대한 부정이 일반적 경향으로 자리 잡게 된 것이 바로 개화기이기 때문이다. 그러나 우리 나라가 오랜 역사를 통해 독자적인 문화와 교육양식을 발달시켜 왔다는 점을 고려할 때, 개화기의 우리 나라의 문화나 교육적 상황이 당시의 일본이나 서구에 비해 결코 낮은 수준이라고 볼 수 없었다.³⁾ 그러나 당시의 지식인들은 개화기의 급변하는 사회 속에서 기존의 교육양식을 우리 자신의 관점에서 새로운 시대적 요구에 맞게 개혁시키는 작업에 관심을 가지기보다는, 기존의 교육양식을 부정하고 그와는 전혀 다른 일본이나 서구의 교육양식을 도입하는 방식으로 교육개혁을 추구함으로써, 일본 및 서구의 것에 대한 우리 자신의 콤플렉스를 조장하게 되었다고 볼 수 있다.⁴⁾

3) 1897년 당시의 자료에 따르면, 성인 이상의 인구 100 명 중 23 명이 국문을 읽을 수 있었다고 하며, 남성의 경우는 지식인 계층을 제외한 농민 계층에 국한해서 보더라도 40%가 문자를 해독할 수 있는 능력이 있었다고 한다(정재걸 외, 1999: 109).

4) 물론 개화기 지식인들은 교육을 통해 사회를 변화시켜보고자 하는 열망을 가지고 있었다. 그러나 그 뜨거운 열망에도 불구하고, 그들에게 결정적으로 부족했던 것은 바로 새로운 문화와 사회에 대한 시대적 요구가 ‘우리 자신의 것’과 어떤 연관을 맺고 있으며, 그것을 어떻게 발전시켜야 하는지에 대한 고민을 하지 못하였다는 점이다. 그리하여, 이들 개화기 지식인들은 일본 및 서구 선진국의 문화나 교육에 대한 추종 과정에서, 우리 사회 자체에서 발생한 모순을 탐색하고 고찰하는 일에 관심을 갖지 못하였다. 개화기 지식인들은 우리 사회 및 교육 구조가 왜 문제에 직면하게 되었는가에 대한 성찰 대신 그들에게 부과된 개화의 짐을 일본이나 서구에 대한 의존을 통해 해결하고자 한 것이다. 개조의욕이 너무 지나쳐서 새로운 사회와 개조되어야 할 현 사회를 연관시

해방 이후 50여 년이 지난 현재에 이르기까지 우리의 교육학적 논의들에서 외래이론의 소개가 그 기본 흐름을 이루게 되는 근본적 원인이라고 할 수 있는 우리의 서구에 대한 열등의식은 어느새 우리의 문화의 한 일면으로 깊숙이 자리하고 있기도 하다. 따라서 우리의 문화의 일면으로 자리 잡고 있는 열등의식을 극복하기 위한 작업에 대한 교육적 관심이 요구되는 바, 무엇보다도 우리가 처한 사회적 상황에 대한 투철한 역사적식 및 주체적 개인적식을 성장시키고자 하는 노력이 시급하다고 할 수 있다. 이러한 노력은 우리의 교육학적 논의가 우리의 교육 현실에 대한 구체적 관심에 기반 하려는 노력과 밀접히 관련되어 있다고 할 수 있다.

우리의 교육학 연구가 우리의 사회현실에 대한 구체적 관심과 주체적 인식을 바탕으로 그 논의를 전개해 나가도록 이끌어 가는데 있어 교육철학은 중심적 역할을 담당해야 한다. 교육철학은 사회 변화 속에서 진행되고 있는 교육현실의 변화가 과연 바람직한 방향으로 이루어지고 있는지, 또한 우리의 교육적 논의들이 ‘인간화’를 실현하는 바람직한 방향의 것인지에 대한 비판적 검토와 규범적 논의를 주도해 가야 하는 분야이기 때문이다.

다. 규범적 논의에 대한 무관심 및 교육학의 각 영역 간의 대화 단절 문제의 반성

그 동안 우리의 교육학이 교육현실에 대한 규범적 논의와 발언권을 제대로 행사하지 못하였던 것은 우리의 근대화가 타율적 근대화였다는 역사적 사실과도 밀접한 관련을 갖는다고 본다. 일제 강점기는 접어두고 해방 이후의 근대화 과정에 국한시켜 살펴보더라도, 우리의 근대화는 개인의 자율성이 심각하게 침해받는 상황 하에서 이루어졌다. 이러한 타율적 근대화는 교육으로 하여금 ‘자기가 속한 상황에 대한 성찰 능력을 지닌 인간’을 길러내는 대신 ‘지시에 잘 적응하고 응답하는 기능인’을 길러내는 일에 치중하게 만들었다. 이러한 과정에서 교육학적 논의는 교육이 학생들로 하여금 주어진 지시에 순응하는 기능적인 인간이 되도록 하고 있는 현실을 아예 외면하거나 혹은 그에 일조하는 역할을 담당하게 되었다.

이러한 우리 교육학적 논의의 문제점은 그것이 정치적·사회적 요인들과 구조적으로 얽혀 나타난 문제이기는 하지만, 교육학자들이 그 문제점을 외면하거나 혹은 깊이 인식하지 못함으로 인해 더욱 심화되었다고 할 수 있다. 이 점에서 그동안 우리의 교육학이 지녀온 규범적 논의에 대한 무관심의 문제를 극복하려는 노력이 요구된다. 그리고 이러한 노력을 이끌어 가는데 있어 교육철학은 핵심적 역할을 해야 할 것이다. 우리의 교육이 인간의 삶의 개인적 과

키는 일을 포기하고 새로운 사회만 바라보았던 개화기 지식인들에 의해 조장된 일본 및 서구에 대한 콤플렉스는 일제 강점의 역사와 더불어 해방 이후 50여 년이 지난 현재에 이르기까지 극복의 과정을 제대로 거치지 못하고 오늘날까지 크게 달라지지 않고 계속 조장되어 왔다(유현옥, 2004: 115-116).

정은 물론 사회적 과정 전반에 걸친 인간화를 실현할 수 있기 위해서는 교육철학의 규범적 논의에 대한 발언권의 회복이 무엇보다도 시급히 요구된다고 하겠다. 이와 함께 그동안의 우리의 교육학은 각 하위 영역간의 대화 및 협력을 위한 노력이 부족하였으며, 이러한 대화단절은 교육현실 문제에 대한 규범적 논의를 포함하여 총체적으로 접근하는 것을 가로막음으로써 교육이론과 현실간의 괴리의 중요한 원인이 되어 왔다. 이러한 문제의 해결에 있어 교육철학의 적극적 역할 역시 시급히 요구된다고 하겠다.

교육이란 사회 성원 개개인으로서 하여금 개인적 삶과 사회적 삶에 대한 반성에 기초하여 자신의 삶에 대한 태도의 어느 한 부분 혹은 전부를 교정하지 않으면 안 되도록 영향을 미치는 한편, 사회적 삶의 전 과정에 걸친 인간화가 실현될 수 있도록 사회의 방향을 이끌어 가는 활동이라고 할 때, 교육의 전 과정이 이러한 영향력을 지니도록 이끌어 가는 과제는 일차적으로는 교육철학자들의 책임이라고 할 수 있다. 이 점에서 교육철학은 현재 교육학의 각 영역 간의 대화 단절의 문제를 극복하는 일에 관심을 가짐으로써, 교육학의 각 학문 영역간의 공동 노력이 이루어질 수 있도록 하는 일에 주도적인 역할을 해야 한다.

III. 변화하는 교육현실과 교육철학 연구의 과제

교육은 인간이 그의 삶의 과정을 통해 끊임없이 자신을 성장시키고 인간으로서의 존엄성을 세워 나가기 위한 개인적/사회적 노력이라는 점에서, 인간의 삶의 개인적인 과정은 물론 사회적 과정 전반에 걸친 인간화를 지향하는 규범적 활동이라고 할 수 있다. 교육을 이렇게 정의하면, 교육학은 인간의 삶의 과정에서 나타나게 되는 교육적 현상이 과연 바람직한 인간 형성에 기여하고 있는가, 바람직한 인간 형성에 기여하려면 어떠한 지원들이 이루어져야 하는가 등의 규범적 질문에 대한 논의를 그 핵심적 관심으로 삼는 학문으로 규정할 수 있다. 그 중에서도 특히, 교육철학은 교육학의 다른 어떤 하위 분야들보다 더 이러한 질문에 대한 논의가 중요한 의미를 지니는 분야라고 할 수 있다. 교육철학은 교육현상으로서의 삶을 역사적으로 이해하고 철학적으로 반성함으로써 바람직한 인간 형성을 위한 교육활동에 대한 논의를 주도해 가는 분야이기 때문이다.

교육철학의 성격을 이렇게 규정하게 되면, 교육철학 분야의 연구나 논의에 있어 추구되어야 할 일차적 과제는 비단 학교교육뿐만 아니라, 우리 사회 속에서 이루어지는 개인적/사회적 삶의 전 과정에 관련된 교육적 측면에 대한 철저하고도 심각한 비판과 가치평가를 바탕으로

로 앞으로 우리의 삶의 개선방향에 대한 전망 및 그 이념적/철학적 기초를 제시하는 것이라고 할 수 있다. 그리고 이와 같이, 교육철학을 교육의 개념 및 교육에서 추구되는 인간상과 그에 관련된 신념 및 가치관을 분석하고 검토하는 작업을 바탕으로 교육이 나아가야 할 방향을 제시하는 일을 그 역할로 삼고 있는 학문 영역이라고 규정할 때, 시대상이나 사회상의 변화에 따른 교육현실의 변화는 교육철학 연구의 역할과 과제를 항상 새롭게 규정하려는 노력을 요구한다.

이러한 관점에서, 본 논의에서는 21세기 평생학습사회의 변화하는 교육현실 속에서 앞으로 우리의 교육철학 연구가 특히 관심을 가져야 할 과제로서 1) 새로운 교육패러다임의 개념적 혼란 및 규범적 논의 부재 극복의 과제, 2) 삶의 각 발달단계가 지니는 고유 가치 인식의 과제, 3) 새로운 교육목적 및 교육적 인간상 정립의 과제, 4) 정의로운 교육기회 배분을 위한 평생 학습권 및 인권 개념 정립의 과제, 그리고 5) 교육학 연구의 방향 제시 및 각 영역 간의 대화노력 선도 과제 등의 5가지로 정리해 보았다.

이러한 본 논의의 의미는 학문으로서의 교육철학에 대한 새로운 개념정의에 관련된 논의로서가 아니라, 평생학습사회에서 변화하는 교육현실을 교육적으로 바람직한 방향으로 개선하는 데 있어 교육철학이 좀 더 관심을 가져야 할 연구 과제가 무엇인가에 대한 논의로서의 의미를 지닌다고 할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 권이중 외(2001). **평생교육**. 서울: 교육과학사.
- 김선양(1991). 한국 교육철학의 역사적 고찰. **교육철학** (9). 교육철학회. 22-30.
- 김신일 외(2001). **평생교육학**. 서울: 교육과학사.
- 김인회(2002). **교육사/교육철학강의**(개정판). 서울: 문음사.
- 배장오(2003). **평생교육의 이해**. 서울: 서현사.
- 신원득 외(2000). **평생교육활성화방안과 지방자치단체의 역할**. 경기도: 경기개발원.
- 신차균(1983). 교육사 및 교육철학 연구. **한국교육학의 성장과 과제**. 한국정신문화연구원. 177-202.
- 오인탁(1991). 한국의 현대 교육철학의 전개. **교육철학** (9). 33-99.
- 유현옥(2002). 교육사/교육철학분야의 연구동향과 전망. **한국학술연구의 동향과 전망** (IV-1). 한국학술단체연합회. 196-218.
- 유현옥(2004). 평생학습사회에서의 교육철학의 역할과 과제. **교육철학** (31). 교육철학회. 111-128.
- 이상오(2000). **평생학습사회론**. 서울: 교육과학사.
- 이종각(1990). **한국교육학의 논리와 운동**. 서울: 문음사.
- 임종운(2003). **평생교육개론**. 서울: 홍익재.
- 장원동(1998). **평생교육과 평생학습**. 서울: 창조사.
- 장옥분(2001). **성인발달과 노화**. 서울: 교육과학사.
- 정재걸, 조화태(1999). **교육사**. 서울: 한국방송대학교 출판부.
- 정희진(2005). 몸에 새겨진 계엄령, 나이. **월간인권** (17)1. 12-15.
- 한명희(1999). 21세기 한국의 교육학. **교육학연구** (37)4. 한국교육학회. 29-48.
- 한준상(2001). **평생교육의 쟁점**. 서울: 교육과학사.
- 한준상(2003). **학습학**. 서울: 학지사.
- Brookfield, S.D.(1986). *Understanding and facilitaing adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eggland, S.A.(1989). *Principles of human resource development*. N.Y.: Addison Wesley

Pub.

- Ellias, J.L. & Merriam. S.(1980). *Philosophical foundations of adult education*. N.Y.: Robert, E. Krieger.
- Gelpi, E. 권두승 편역(1995). **평생교육론**. 서울: 교육과학사.
- Harris, D. & Desimone, R.(1994). *Human resource development*. N.Y.: Harcourt Brace College.
- Long, H.B.(1987). *New perspectives on the education of adult in the US*. London: Croom and Helm.
- OECD(1999). *Overcoming exclusion through adult learning*. Paris: OECD.
- Stalker, J.(1996). *Women and adult education: Rethinking androcentric research*. *Adult Education Quarterly* 46(2), 98-113.
- Stern, N. & Stern, R.A.(1996). *Computing in the Information Age*. N.Y.:John Wiley & Sons.
- Wain, K.(1987). *Philosophy of lifelong education*. London: Croom Helm.
- Whatley, L.(1999). *Lifelong learning through vocational education*. Denver, Co.: Melvett Chambers.

- 논문 접수 2005년 5월 13일 / 수정본 접수 6월 15일 / 게재 승인 6월 23일
- 유현옥 : 서울대학교 교육학과를 졸업하고, 서울대학교 대학원에서 교육학 전공으로 석사 학위를 취득하였으며, 미국 일리노이 대학교(University of Illinois at Urbana-Champaign)에서 교육철학 전공으로 박사학위를 취득함.
현재 명지대학교 교육대학원 교수로 재직하고 있으며, 주요 관심분야는 여성주의 교육철학, 포스트모던 교육철학, 도덕교육, 교육과정철학, 평생교육 등임.

Abstract

The Task of Philosophy of Education facing the Change of Educational Practice In Lifelong Learning Society

Yoo, Hyeon-Ok(Myongji University)

Lifelong learning society is the essential part of the whole picture of the society in 21 century. Lifelong learning society might be able to free us from the cultural traps of 21 century's post-modern world.

The notion of learning through life is hardly new. However, with the development of 'lifelong learning society' makes it general that education should be lifelong. According to this view, lifelong education must not be regarded as a luxury for a few exceptional persons here and there, nor as a thing which concerns only a short span of early humanhood, but that lifelong education is a permanent national necessity, an inseparable aspect of citizenship, and therefore should be universal.

Some primary tasks of philosophy of education for the realization of ideal lifelong learning society are as following:

1) Philosophy of education should take charges for overcoming the confusion of the conceptions and norms related to the lifelong learning.

2) Philosophy of education should take charges for overcoming the ageism to realize the lifelong learning society where every individual of any age can have the equal opportunity of education.

3) Philosophy of education should be responsible for building up the ideal of the educated person as well as the purpose of education in lifelong learning society.

4) Philosophy of education should be answerable to the concepts of the individual's rights of lifelong learning and of human right to the degree that every individual in our society enjoys the human dignity and the quality of life. Indeed, without the effort of philosophy of education, we will fail to develop the concepts of the individual's right of lifelong learning and of human right to the degree that every individual in our society

enjoys the human dignity and the quality of life.

5) Philosophy of education should be providing the vitality that enables each field of education to realize its responsibility for the betterment of present educational as well as social situation in such a way that educational practice in our society contributes to the humanization of our social practice.

* key words: lifelong learning society, philosophy of education, new paradigm of education, ageism, humanization.