

## 朝鮮時代 教育에 비추어 본 平生教育論

최광만(충남대학교, 교수)\*

---

### 요약

---

본 연구에서는 현재의 학교교육의 문제점을 근본적으로 지적하는 평생교육론, 즉 학교교육 대안론을 검토하였다. 현재의 학교교육이 교육체제의 측면과 학습의 측면에서 어떠한 위치에 있는가를 역사적으로 조명하고, 이것에 비추어 교육체제의 탄력적 재구조화와 학습의 생명력 회복을 논지로 하는 학교교육 대안론의 의미를 살펴본 것이다. 연구 내용은 다음과 같다.

현재의 학교교육이 조선시대에 비하여 교육체제의 측면에서는 체계성이 강화되었지만, 학습의 측면에서는 학습의 본질이 왜곡되는 문제점을 낳고 있다고 보았다. 그리고 무엇보다도 현재의 학교제도가 모든 사람에게 교육의 기회를 제공하는 보편교육의 실현에 공헌하고 있다는 점에 주목하였다. 이러한 관점에서 연구자는 대안론을 제기할 경우 고려해야 할 사항들을 몇 가지 제안하였다. 첫째 교육의 기회균등의 원리가 훼손되지 않아야 한다는 점, 둘째 사회의 필요 인력을 적절하게 양성할 수 있어야 한다는 점, 셋째 학습자의 능력을 공정하게 평가하는 방안이 마련되어야 한다는 점, 넷째 실제적인 변화를 위해서는 비용을 위시한 현실적 요인을 충분히 검토해야 한다는 점, 다섯째 새로운 교육체제에서도 교사의 역할을 감소되지 않기 때문에 새로운 자질을 갖춘 교사의 확보와 활용방안을 모색해야 한다는 점 등이다. 그리고 마지막으로 새로운 교육체제의 구축은 현재의 학교교육의 문제를 개선하려는 노력과 병행해서 이루어져야 하며, 상호 개방적 논의가 세부적인 사안마다 필요하다는 점을 지적하였다.

---

주제어: 학교교육 대안론, 학교교육, 교육체제, 학습, 보편교육의 원리

---

### I. 序論

평생교육이라는 용어가 주위에서 조금씩 사용될 즈음에, 비전공자들 사이에서는 ‘學校教育

---

\* 제1저자: 최광만(305-325 대전광역시 유성구 노은동 열매마을 9단지 금성백조 아파트 903동 705호, kmchoi@cnu.ac.kr)

도 고생스러운 상황에서 平生教育이라니...’라는 말이 오가곤 하였다. 이 말은 분명히 우스개지만, 그 속에는 평생교육이라는 표현이 어딘가 어색하다는 느낌과 함께 학교교육에 대한 문제제기가 거창하다는 일종의 우려감이 담겨 있었다. 10여년이 지난 지금, 초기의 어색한 느낌은 어느 정도 사라졌지만, 이러한 우려감마저 완전히 해소된 것 같지는 않다. 그러나 한편 생각하면, 위와 같은 우스개를 하는 비전공자들도 현재의 학교교육을 만족스러워 한다고는 할 수 없다. 그들이 보기에도 학교교육은 고생스러운 것이다. 따라서 비전공자들의 이러한 우려감은 평생교육학자의 문제의식 자체에 대한 것일 수는 없고, 문제에 대한 인식 방향과 그 문제에 접근하는 방식에 있다고 보아야 할 것이다. 이러한 점을 감안한다면, 평생교육에 대한 논의를 검토하는 일 자체는 학교교육에 많은 비중을 두고 있는 비전공자들 자신에게 이로운 일이라고 여겨진다. 학교교육에 대한 유일한 대안이 아니라 가능한 하나의 대안으로서 평생교육론을 검토하는 일은 자신의 관심사를 정교화 하는 일과 다르지 않기 때문이다.

그러나 막상 그것이 무엇인지 검토하려 했을 때, 연구자가 부딪치는 문제는 아직 평생교육의 실체가 분명하지 않다는 점이다. 용어 만하더라도 평생교육과 밀접한 관련이 있어 보이는 여러 용어들, 예를 들면 사회교육, 성인교육, 계속교육, 생애교육, 대안교육, 민중교육 등이 교차되면서 사용되고 있고, 다양한 관점에서의 평생교육관련 정책들이 제안되거나 시행됨으로써 평생교육 현상을 무엇으로 포착해야 하는지 어렵게 만들고 있다. 또한 한 때 유행했던 ‘평생학습사회 실현’이라는 구호<sup>1)</sup>를 접하게 되면 평생교육론은 일종의 유토피아론처럼 생각되기도 한다. 이쯤 되면 연구자는 시작부터 발목이 잡힌 셈이다.

그렇기는 하지만, 평생교육과 관련된 다양한 용어와 정책 제안들 사이에 하나의 공통점이 있어 보인다. 이것은 이미 말했듯이 현재의 학교교육에 무엇인가 문제점이 있으며, 그에 대한 대안이나 개선책을 모색해야 한다고 본다는 점이다. 이것은 현재의 평생교육론이 아무리 다양하더라도 학교교육과의 관련에 비추어 해석될 수 있음을 의미한다. 이러한 관점에서 보면, 평생교육론은 두 가지 유형으로 대별될 수 있으리라고 생각한다. 아주 단순하게 구분하면, 하나는 학교교육이 미처 다하지 못하는 영역에 대해 관심을 기울이는 일종의 學校教育 補完論이고, 다른 하나는 학교교육 중심의 교육체제를 근본적으로 전환시키는 學校教育 代案論이다.

본고에서는 이 가운데 주로 학교교육 대안론을 검토하려고 한다. 그것은 학교교육 보완론이 의미가 없어서가 아니다. 오히려 연구자는 현재의 상황에서는 이러한 논의가 보다 현실성을 갖는다고 생각한다. 그럼에도 학교교육 대안론에 주목하려는 이유는 그것이 현재의 학교

1) 연구자에게 ‘평생학습사회’라는 말은 ‘edutopia’라는 말과 함께 ‘언제, 어디서나, 누구나’라는 구호를 연상시키고, 연구자는 이러한 표현에 대해서 대체적으로 ‘낭만적’이라고 여기는 편이다. 여기에는 연구자의 개인적인 경험이 상당 부분 작용하였다. 연구자는 이 논의에서 이러한 편견이 교정되길 바란다.

교육체제가 안고 있는 근본적인 문제점을 지적하고 있고, 이 때문에 학교교육의 개선을 위한 보다 심각한 사고를 요구한다고 여겨지기 때문이다.

대안론이라 하더라도 그 안에 또 다양한 논의의 줄기가 있겠지만, 현재로서는 가장 일반화시킨 수준에서 논의를 진행할 수밖에 없겠다. 이 때 연구자가 주목하려는 대안론의 주요 논점은 새로운 교육체제와 학습관이다. 연구자는 학교교육 대안론의 주요 사항을 教育體制의 彈力的 再構造化와 學習의 生命力 回復에 있다고 생각한다. 교육체제의 탄력적 재구조화란 학교교육을 중심으로 구축된 현재의 경직화된 교육체제를 해소하고, 가정, 학교(?), 사회 사이의 유기적 교육망을 형성하는 데에 지향점을 두고 있다고 본다. 또한 학습의 생명력 회복이란 미리 구축된 교육프로그램 속에서 객체적 존재로 전환된 학습자의 위치를 주체적 지위로 복원하는 것을 의미하며, 여기에 학습자의 전 생애적 학습 발달의 관점을 도입하는 것과 관련을 맺는다고 파악한다.<sup>2)</sup> 이 두 핵심 개념은 서로 밀접하게 연결되어 있어 보인다. 전자는 주로 공간적인 차원에서 가정, 학교, 사회를 망라하는 학습체제의 구축을, 후자는 시간적인 차원에서 태어나서 죽을 때까지 학습자의 주체성 회복을 요구하고 있다. 즉 이 둘은 교육에 대한 새로운 시공간의 개념을 제시하면서, 평생학습사회의 구현을 위한 일종의 나침반 역할을 하고 있는 셈이다.

이러한 理想은 세세한 내용을 떠나서 그 자체로 매력적이다. 누구나, 언제 어디서나 학습할 수 있는 사회, 태어나서 죽을 때까지 교육적 성장이 이루어지는 사회는 한번쯤은 꿈꾸어볼 수 있는 것이기도 하다. 또한 어느 평생교육학자의 주장처럼 현실과 인식의 변증법적 관계 또는 공진화성을 믿는다면 이러한 이념은 도덕적 실천을 요구하기도 한다.

그러나 이러한 도덕적 실천을 실행하기 이전에, 아니 그것을 위해서라도 먼저 고려해야 할 사항이 있다. 그것은 학교교육 대안론의 표적이 되는 학교교육의 실체를 충분히 이해하는 일이다. 학교교육의 문제에 대한 처방을 내리기 위해서는 문제가 도대체 어떠한 종류의 것인지 알아야 하기 때문이다. 이 점에서 역사학적 관점은 하나의 유용한 도구가 될 수 있으리라고 믿는다. 역사학적 관점에서 학교교육을 조명한다는 것은 현재의 학교교육이 이전의 교육적 문제를 해소한 성과의 측면과 그 과정에서 야기된 문제점의 측면을 시간의 차원에서 드러낸다는 것을 의미한다. 현재의 학교교육은 20세기를 전후로 출현한 독특한 교육체제로서, 그 속에서 이루어지는 학습 행위도 독특한 성격을 갖는다. 이러한 역사적 독특성에 대한 검토는 학교교육의 위치를 지나치게 절대화시키거나 반대로 지나치게 상대화시키는 시도를 어느 정도 제어할 수 있으리라 믿는다.

2) 연구자의 평생교육론의 동향에 대한 이해는 주로 [평생교육학-동향과 과제](김신일, 한승희 편, 2001)에 의존하고 있다.

이러한 관점에서 이하의 논의는 편의상 세 부분으로 전개하려 한다. 첫째 부분은 조선시대의 교육에 대한 것으로서 이것은 현재의 학교교육이 교육체제의 측면에서 보여준 성과를 드러내기 위한 것이다. 둘째 부분은 학교교육의 성격에 대해 살펴보고자 한다. 이 부분에서는 현재의 학교교육이 어떠한 논리에 의해서 성립된 것이고 그에 따라 필연적으로 어떠한 문제점을 안게 되는지를 논의하고자 한다. 이러한 논의를 바탕으로 마지막 부분에서는 학교교육 대안론의 가능성과 한계에 대해 간단히 살펴보고자 한다.

## II. 朝鮮 時代의 教育 : 教育體制의 瓦解와 學習의 歪曲1

### 1. 教育體制의 瓦解

조선 시대의 학교체제는 儒敎政治哲學에 입각하여, 기본적으로 국가가 관장하도록 되어 있었다. 學校라는 용어 자체가 國學과 鄉校에서 유래한 말이며, 이러한 官學만이 정상적인 교육기관으로 인정되었다. 이러한 관학은 정치엘리트를 양성하는 일반 트랙과 전문직을 양성하는 전문 트랙으로 구분되는데, 조선 전기까지 일반 트랙에는 成均館을 위시해서 중앙의 四學과 지방의 鄉校(329개)에 15,000여명의 학생 정원이 있었다. 또한 전문 트랙에는 중앙 13개, 지방 666개의 기관에 총 7,000여명의 학생 정원이 있었다. 일반 트랙의 학교들은 원칙적으로 성균관의 관할 하에 있었으며, 전문 트랙의 학교들은 각 해당 관청과 지방 관아에 소속되어 있었다.<sup>3)</sup>

이러한 학교에 대한 법적 규정이 무너지기 시작한 것은 16세기 중반으로서, 여기에는 다양한 요인들이 작용하였다. 본고에서는 이 가운데 새로운 교육기관의 성장과 과거제 의존의 교육정책이라는 두 요인만을 살펴보려 한다.

첫째, 새로운 교육기관의 성장이란 16세기 중엽이후 書院이 양적으로 확대되었던 현상을 의미한다. 애초에 서원은 관학을 보조하려는 취지로 설립되었지만, 그 이면에는 당시의 학교교육이 안고 있는 근본적인 문제점을 해소하기 위해 대안 교육을 시도하려는 의도가 들어 있었다. 즉 당시의 관학은 특히 일반 트랙의 경우에는 과거에 합격하여 입신하려는 풍조가 만

3) 조선 전기의 학교체제에 대한 논의는 [經國大典]의 生徒관련 규정과 우용제의 <전통사회의 교육 (2):조선사회의 교육>(서울대학교교육연구소편, [한국교육사], 교육과학사, 1997)을 주로 참고하였음.

연합으로써 학습의 본질을 상실하고 제대로 된 학자나 관료를 양성하지 못한다는 것이다.<sup>4)</sup> 이 점에서 서원은 16세기판 代案學校인 셈이다. 그러나 17세기 이후부터 검증받지 못한 서원의 난립으로 인하여 애초의 이러한 취지가 약화되는 것은 물론 기존의 정규 학교체제마저 위협하는 부정적인 문제를 야기하였다. 그 하나의 예는 기존의 관학이 각 지역의 중심 지역(府, 牧, 郡, 縣)에 소재하고 있어서 학생들의 접근 가능성이 높았던 데에 반하여, 서원의 경우는 특정 지역에 집중적으로 설립됨으로써 이러한 접근 가능성이 약화되기 시작하였던 점을 들 수 있다.<sup>5)</sup> 여기에 특정 서원이 특정 학파나 문벌과 연결되면서 교육의 기회가 더욱 편중되는 문제점을 낳았다.

둘째, 科學에 의존하는 정책이란 학교교육의 정상화를 위한 적극적인 지원책 보다는 선발시험을 강화하는 정책적 선택을 말한다. 16세기 이후 조선은 우수한 교원을 선발해서 각 학교에 배치하려는 거의 모든 정책이 실패하였고, 여기에 관학을 제대로 운영할 만한 재정적 뒷받침도 미약하였다. 오직 제대로 작동했던 제도는 과거라는 선발시험이었다. 당시 정책자들은 여러 가지 이유로 과거의 응시자격을 제한하지 않았다.<sup>6)</sup> 즉 학생의 자격이 없더라도 특별한 하자가 없는 한 幼學으로서 응시할 수 있게 한 것이다.<sup>7)</sup> 학생의 입장에서 보면, 관학의

- 4) [退溪集] 卷9, 書1, 上沈方伯書通源. “지금 國學은 원래 현명한 선비와 관계하는 바가 되지만, 저 郡縣의 학교는 곧 한갓 허울만 남았고 가르침이 크게 무너져, 선비의 자제들이 도리어 향교에서 지내는 것을 수치로 여겨서, 시들고 폐폐함이 극심하여 어떤 방법으로도 구제할 수 없으니 가히 한심하다 하겠습니까. 오직 書院教育이 오늘날 성하게 일어난다면, 기히 學政이 퇴폐한 것을 구할 수 있어 學者가 귀의할 바가 있고, 士風이 따라서 크게 改革되고 習俗이 날로 아름다와져서...”
- 5) 16세기 중반이후 향교교육의 쇠퇴와 서원의 부상 현상을 교육접근성의 약화와 기회균등의 쇠퇴로 파악하는 한 사례연구로는 <16-17세기 忠南地域 教育中心圈域의 變化>(경상대학교 남명학연구소, [남명학연구]15집, 2003. 6)을 참고하였음.
- 6) 과거의 응시자격을 學生에게 국한시켜야 한다는 생각은 생소한 것이 아니었다. 이미 고려 말에 이색은 이러한 교육-선발 연계체제를 구상하였고 제안도 하였다. 또한 이념적으로는 학교-선발의 연계체제가 바람직하다는 것이 일반적이었다. 그럼에도 이러한 제한을 하지 못한 데에는 급증하는 교육인구, 부실한 학교교육이 일반화되었던 상황적 요인이 작용하였을 것이다. 만일 이러한 상황에서 응시자격을 제한하였다면, 심각한 사회불안을 야기할 수도 있었다. 이점에서 조선시대의 과거제도는 고등실업자들의 불만을 해소할 수 있는 일종의 정치적 장치라고도 할 수 있다.
- 7) 이와 같이 과거의 응시자격을 개방한 것은 당시의 교육적 상황 때문이었다고 할 수 있다. 16세기를 전후로 과거지망생의 급격한 증가는 당시의 정책당국자로 하여금 두 가지 선택지만을 남겨 놓았을 뿐이다. 하나는 당시의 학교교육체제를 더욱 강화하여 이들의 욕구를 가능한 한 체제 내에서 해소하는 길이고, 다른 하나는 학교교육에서 수용하지 못하는 교육욕구를 해소할 수 있는 간단한 제도적 장치를 만드는 일이다. 당시의 선택은 후자 쪽이었다. 상당한 비용이 소요되는 전자의 길에 비하여 후자는 응시자격을 개방하는 조치로 충분했기 때문이다. 이러한 조치는 결국 국가가 전체의 교육비용을 부담해야 한다는 원칙을 무너뜨리고, 대부분의 교육비용을 개인에게 전가하는 것이었고, 그 귀결은 학교교육의 지속적 쇠퇴로 이어졌다.

교관 실력이 그다지 높지 않은 현실, 누구라도 실력만 있으면 과거에 응시할 수 있는 현실로 인해서 굳이 시간과 정력을 소비하면서까지 학교에 재학할 이유를 갖지 못했다. 그에게는 더 훌륭한 선생을 찾아가서 필요한 교육을 받던가, 친구들과 함께 합숙을 하던가, 아니면 독학을 하는 편이 더 현실적인 선택이었다. 이점에서 보면 조선시대의 교육정책은 의도한 바는 아니었지만 學歷社會 破壞와 能力主義 導入이라는 결과를 낳은 셈이다.

이러한 현실에 대해 긍정적인 평가를 내리기는 어려울 것이다. 서원이 관학의 대안교육기관을 자처하면서 그 세력을 확대했다고 해서 교육체제가 혁신되었던 것은 아니다. 또한 과거 제도가 특정 학교의 경력을 인정하지 않고 학생의 실력을 중시했다고 해서 당시가 실력위주의 사회였던 것도 아니다. 오히려 학교제도는 와해되었고, 학습도 왜곡되었다. 학교 제도가 와해되었다는 점은 이미 어느 정도 언급하였으므로, 다음에는 학습의 왜곡상황을 보자.

## 2. 學習의 歪曲1

얼핏 보기에 유학의 학습론은 현재의 평생학습론과 유사한 측면이 있다. 단적으로 학습은 학습자가 주체가 되어서 ‘평생’하는 과업이라고 생각되었다는 점을 들 수 있다. [論語]의 다음 구절을 보자.

曾子가 말하였다. … 선비의 학습은 죽은 다음에야 그치는 것이니 어찌 그 길이 멀지 않겠는가?(泰伯, 7)<sup>8)</sup>

물론 여기에서 말하는 평생학습은 오늘날의 계속교육의 관점에서 말하는 평생교육과 동일하지 않다. 비유적으로 말하면 여기의 평생학습이 마음공부에 해당된다면, 오늘날의 평생교육은 손발공부에 해당된다고 할 수 있다. 무슨 말인가 하면, 曾子가 평생의 학습을 강조한 것은 학습의 목적이 聖人이 되는 데에 있으므로, 성인으로서의 덕성을 함양할 때까지 자신의 마음을 다스리는 공부를 중지해서는 안 된다는 뜻이지만, 손발 공부는 어째까지의 도구가 효용성이 떨어지면 오늘 새로운 도구를 얻어야 하듯이 자신의 손과 발의 능력을 계속적으로 신장시키는 補修教育을 의미한다. 그러나 어쨌든 선비를 자처하는 사람들은 증자의 이러한 구절에 의해서 또 현실적으로 과거시험에 합격하기 위해서 죽을 때까지 공부할 수밖에 없었던 사람들이었다. 그리고 결국 관직에 오르지 못하는 사람은 ‘學生’ 자격으로 사망하였다.

그렇다면 당시 선비들은 어떠한 학습 과정을 거쳤을까? 우선 주목해야 할 점은 당시 선비

8) [論語] 泰伯7, 曾子曰 士不可以不弘毅 任重而道遠 仁以爲己任 不亦重乎 死而後已 不亦遠乎

들에게 학습은 특정 교육기관의 교육프로그램을 이수하는 일로 여기지지 않았다는 점이다. 선비들은 필요에 의해서 학교에 다니기도 하고, 또 경우에 따라서는 유명한 선생에게 지도를 받기도 하였다. 다소 길지만 16세기의 유명한 지식인이었던 高峰 奇大升의 사례를 보자. 그가 당시에 어떻게 공부했는지를 상세하게 보여주는 다음의 기록은 당시로 보면 그렇게 특이한 사례가 아니다.

나는 嘉靖 正海年(1527)에 태어났다. 이 해가 중종대왕 22년이다. ... 계사년(6세)에 비로소 家庭에서 공부하였고 ... 을미년(9세)에 [孝經]을 읽고 글씨도 배우고 또 [小學]을 외기도 하였다. ... 아버지께서는 환난과 재앙이 거듭됨으로 인하여 山寺로 피해 그 곳에 계셨으므로 나도 따라 가서 글을 읽고 글씨도 익혔다. ... 정유년(11세) 10월초에는 書堂으로 가서 [大學]을 다 배우고 이어 [漢書] 및 韓愈의 문장을 읽고 ... 다시 산에 올라가 [孟子] 및 [中庸]을 읽었고 항상 동료들과 더불어 聯句를 짓고 또한 다른 저술도 하였다. 이를 보고 사람들이 모두 나에게 공부할 그릇이라고 칭찬하였다. [古文眞寶] 前集을 읽고 또 古賦를 읽어 처음부터 끝까지 다 외었는데, 그 때가 무술년(12세)이었다. ... 이어 [古文眞寶] 後集을 수백 번 읽고 나니 때는 기해년(13세) 7월이었다. 이 때 선배들이 監試를 보기 위해 서당에 모여 글을 읽고 짓는 것을 課業으로 삼았다. 나도 그것을 따라 배웠더니 별로 어려울 것이 없었다. ... 10월 그믐께 아버지에게 [史略]을 배우기 시작하여 3개월에 걸쳐 끝내고 나니 그 해가 경자년(14세) 정월이었다. 이어서 [論語]를 수학하여 가을에 이르러 끝마쳤다. ... 겨울에는 [書傳]을 모두 읽어 외었다. 다음해 가을에는 [詩傳]을 읽었으며, 이어 [周易]을 읽었다. ... 임인년(16세) 봄에는 이해 가을에 과거 시험이 있어서 시험삼아 詩賦를 지어 보았다. ... 계묘년(17세) 牧使 李公弘幹이 많은 儒生들을 불러 모아 學校에서 강의를 하였으므로 나도 쫓아가서 함께 어울려 지내며 세월을 보냈고 6월 그믐에는 罷接을 하고 돌아왔다. 그후 8월 초하루에는 牧使가 다시 생도 10여명을 모아 놓고 [소학]을 강의하였으므로 나도 거기에 끼었다. ... 갑진년(18세)에 牧使 宋公純이 유생가운데 더 배우기를 원하는 자들을 선발하여 글을 강송하도록 하고, 반드시 그 강송하기 시작한 때를 기록하여 기간이 오래 되었으면 곧 학업 성취도의 여하를 심사하곤 하였다. 나는 이로 인하여 [맹자]를 읽어 3월 그믐에 끝내고 한유의 글을 읽다가 4월 보름에는 龍山先生을 찾아뵈었다. 5월에는 都會에 참가하려고 선생을 뵈었더니 선생께서는 민암부를 지으라고 하셨다. ... 6월에는 도회에 갔다가 그믐에 집으로 돌아왔다. 초가을에는 재차 용산 선생께 가서 한유의 글을 읽다가 보름 뒤에 집으로 돌아왔다. 이달부터 8월 말까지는 더위에 지쳐 마냥 누워서 책상을 마주하고 있을 뿐이었다. 9월 초에는 용산 선생께 가서 [文選]을 강독하다가 열흘 경에 집으로 돌아 왔다. 10월 초하루에 용산 선생께 가서 [尙書]의 大文을 읽다가 1, 2권을 못다 읽고 돌아오니 때가 16일 이었다.

세월이 하도 빨라 세모를 맞았다.<sup>9)</sup>

고봉의 학습 장소는 家庭, 山寺, 書堂, 鄉校, 都會<sup>10)</sup>, 書齋 등이었고, 교사는 아버지, 훈장, 목사, 용산 선생, 선배, 동료 그리고 자신이었다. 이와 같이 다양한 장소 다양한 교육관계를 경험하는 모습은 당시의 학습이 현대의 학교교육에 비하여 비체계적이고 또한 우연적인 기회에 의존하였던 것을 보여준다. 그러나 이러한 학습의 과정에서도 고봉이 학습의 즐거움을 놓치지 않았던 것은 과거시험 덕분이었다. 그의 학습 프로그램은 小科나 大科의 시험 주기를 기준으로 설정되어 있고, 그 때마다 필요한 공부 기회를 이용한 것이라고 할 수 있다. 즉 그는 소위 입시위주의 학습을 한 셈이다.

고봉의 사례는 선비의 학습이 어떠한 방식으로 왜곡될 수 있는지를 적절하게 보여준다고 할 수 있다. 이념상으로 유학에서의 학습은 다른 사람의 평가에 의존하지 않고 오직 자신의 덕성을 함양한다는 주체적 기준에 의해서 진행되는 爲己之學이어야 했다. 그러나 현실은 그러한 방식으로 진행되지는 않았으며, 심지어 고봉과 같은 훌륭한 선비조차도 어릴 때의 학습을 추동하는 유인 요소는 과거 합격이라는 외부의 평가에 있었다는 점에서 爲人之學을 일삼은 셈이 된다.<sup>11)</sup>

이 사례는 입시위주의 교육과 본래의 교육의 구분과 관련하여 몇 가지 시사점을 제공한다. 첫째는 이 구분은 특정 시기의 문제가 아니라 그 기원이 아주 오래되었다는 점이다. 둘째는 그만큼 양자는 어느 하나를 선택해야 하는 태클적인 문제가 아니라, 입시 위주의 교육은 오히려 현실적인 학습의 장면에서 필연적으로 요구되는 사항일 수도 있다는 점이다. 이점을 감안하면 조선 시대의 선비가 보여주는 학습의 왜곡 현상은 학습 그 자체를 없애버리지 않는 이상 해소할 수 없는, 다시 말하면 본래의 학습 이면에 언제나 함께 하는 학습의 또 다른 측면이라고 할 수 있을 지도 모르겠다.

9) [高峰集] 續集 卷2, 自警說.

10) 기존에는 都會를 생원, 진사에 부과점을 주는 예비시험의 일종으로 파악하였으나, 최근에는 최소한 조선 전기의 경우, 1년에 2차례 총 90여 일 동안 인근 지역 향교에서 선발된 교생들이 중심 향교에서 수학하고 그 결과를 평가하는 학습 형태의 일종으로 이해하는 견해가 제기되었다. (최광만, <조선 전기 도회의 성격>, [교육사학연구] 10집, 교육사학회, 2000) 고봉의 학습경력에 나오는 都會도 이 경우라고 판단된다.

11) 위지학과 위인지학의 구분은 [논어]에 그 표현이 나온 이래, 유교문화권에서 學習의 성격을 이해하는 중요한 기준으로 자리잡아 왔음.

### Ⅲ. 公教育 : 教育體制의 整備와 學習의 歪曲2

#### 1. 教育體制의 整備

##### 가. 公教育 以前

조선의 교육 현실은 당시의 지식인들에게 그저 당연히 받아들여야만 하는 운명 같은 것은 아니었다. 정책자들은 학교에 인적, 물적 자원을 투자하기 보다는 과거에 의존함으로써 보다 경제적으로 모든 선비들이 평생 공부하는 ‘학습 사회’를 구축하였지만, 실제로는 과거에 자신의 인생을 거는 많은 사람들의 인력 낭비 문제와 과거에 합격한 자들의 능력 문제가 노출되는 심각한 상황에 있었다. 이러한 현실에 대해서 교육체제의 근본적인 정비를 요구하고, 보다 체계적인 시각으로 교육의 문제를 접근하는 사람들이 등장하였다. 소위 經世致用을 주장하는 사람들이다. 이러한 사람들 가운데, 17세기 이후 조선의 교육개혁론자들에게 결정적인 영향을 미친 柳馨遠은 가장 체계적인 논의를 전개하고 있다고 판단된다. 그는 당시로서는 생각하기 어려운 거시적인 관점을 가지고 있었다. 대체적으로 그의 논지를 요약하면 다음의 4가지를 말할 수 있다.<sup>12)</sup>

첫째, 人的 資源의 管理와 體系的 配分의 원칙이다. 그는 학교교육의 문제를 사회와 유리시켜 생각하지 않았다. 그가 보기에 학교는 사회에서 필요한 인력을 배출하는 제도이고, 당시 그가 생각한 사회의 필요인력은 정치가와 각 부분의 전문가들이었다. 그리고 그는 각 직종에 필요한 예상 수요인력에 의해서 역으로 각 단계의 학생정원을 조절함으로써 사회의 인력 누수 현상을 억제해야 한다고 생각하였다. 그가 일반 트랙의 학생 정원을 산정하는 방식을 보면 그의 합리적 사유 방식을 충분히 엿볼 수 있을 것이다. 그는 이미 17세기에 학교 정책을 결정하는 주요한 요인으로 인력 수급의 문제를 의식한 셈이다.

둘째, 能力主義 원칙이다. 그렇다면 누가 정치가가 되고, 전문가가 되고, 일반 농민이 되어야 하는가? 그가 인정한 유일한 원칙은 능력이었다. 비록 문벌 집안에 태어난 자식이라 하더라도 능력이 없으면 학생이 될 수 없으며, 비록 학생으로 입학하였더라도 이후에 능력을 발휘하지 못하면 언제든지 학생의 자격을 박탈당해야 했다. 또한 일반 가정의 자제들도 능력이 있으면 언제든지 학생으로 추천될 수 있으며, 학교에서 자신의 능력을 발휘한 학생은 그의 가문과 상관없이 학교의 추천으로 관료로 인정될 수 있었다. 이점에서 그는 강력한 학력사회

12) 유형원에 대한 논의는 <반계 유형원의 교육개혁론 분석>(최광만, [교육사학연구]14집, 2004) 참고.

이자 실력사회를 구상하였다고 할 수 있다.

셋째, 地域平準化의 원칙이다. 그가 당시의 교육 현실에서 핵심적인 병폐로 파악한 요인은 문벌이라는 계층적 불평등과 수도권 집중이라는 지역적 불평등의 문제였다. 그가 꿈꾸었던 사회는 누구나 자신의 능력에 의해서 인정받는 사회이고, 각 지역별로 균형 잡힌 발전이 가능한 사회였다. 문벌의 문제가 능력주의와 관련된 요인이라면, 수도권 집중 문제는 지역평준화와 관련된 문제이다. 이 문제와 관련된 그의 논지와 당시의 논란을 보면, 오늘날 소위 학교평준화 문제와 관련된 사람들의 주장들을 엿볼 수 있다. 오늘날처럼 당시에도 평준화의 문제는 현실적으로 존재하는 지역차를 인정할 것인가 아니면 이러한 현실을 평준화로 유도할 것인가의 선택의 문제였다. 그의 관점은 학교제도가 단지 계층과 지역의 불평등을 반영하는 수동적인 제도가 아니라, 그것을 통해 계층별 지역별 평준화를 유도하는 능동적 기제이어야 한다는 점에 있었다.

넷째, 教師의 權限 強化와 教育課程의 嚴正한 管理의 원칙이다. 그의 구상안에서 모든 선발은 교사의 추천과 학교 성적에 의존하는 만큼, 이러한 추천 방식을 제대로 운영하기 위해서는 엄정한 학사관리와 교사의 추천권 강화가 필연적으로 요구되는 사항이었다. 그가 보기에 학교가 제 기능을 다하기 위해서는 학교교육이 선발제도에 이끌리는 수동적 위치에서 벗어나, 학교교육의 성과를 곧바로 선발의 증거로 삼을 수 있는 위치 즉 교육과 선발체제에서 주도적 위치를 차지해야 했다. 이러한 조건을 만족시키기 위해서는 학교에서 인정하는 학생의 능력을 사회적으로 공인받을 수 있어야 한다. 그리고 학생의 능력을 공인하는 교사의 판단은 존중되어야 하고, 그러한 판단이 합리적이라는 근거를 교육프로그램의 엄정한 관리에 의해서 보증 받을 수 있어야 한다.

이쯤 되면, 유형원이 지향했던 사회 그리고 학교제도는 오늘날의 그것과 별반 다르지 않은 것 같다. 그러나 상당한 유사성에도 불구하고 그의 구상은 현대의 학교교육 즉 공교육과는 근본적인 차이가 있다. 그의 구상 속에는 인권으로서의 학습할 권리나, 모든 사람에게 필요한 교육을 제공해야 한다는 보편교육의 원리 같은 것은 찾아보기 어렵기 때문이다. 이점에서 그의 구상은 조선의 교육현실을 근본적으로 대체시키는 새로운 패러다임은 아니다. 그러한 패러다임은 오히려 다른 데에서 찾아진다.

#### 나. 公教育의 性格

현대의 공교육은 프랑스 혁명기를 전후로 나타난 啓蒙主義의 이념과 19세기를 전후로 강화된 民族主義 그리고 資本主義 결합에 의해 탄생된 것이다. 이점에서 현대의 학교제도는 순수하게 교육제도라는 관점에서만 그 성격을 논의하기 어렵고 오히려 교육적, 정치적, 경제적

산물이라고 보아야 한다. 이러한 복합적 성격의 학교제도는 세부적인 사항에 있어서는 지역마다 차이가 있을 수 있지만, 누구나 교육 받을 권리가 있고 능력에 따라 정당한 학습이 제공되어야 한다는 원칙을 견지한다는 점에 있어서는 동일하다.

누구나 교육 받을 권리가 있다는 원칙을 충족시키기 위해서는 모든 사람에게 교육의 기회를 제공해야 한다. 이 때 國家가 교육의 문제에 개입하게 되는 필연성이 발생한다. 국가 이외에 이러한 과제를 실현할 수 있는 公의 機構가 존재하지 않기 때문이다. 또한 모든 사람에게 교육의 기회가 제공되어야 한다는 말은 그가 설사 경제적으로 무능력한 가정의 자녀라 하더라도 교육의 서비스를 제공받아야 한다는 뜻이기 때문에, 이러한 교육은 무상으로 시행될 수밖에 없으며, 그 재원은 또한 국민의 세금으로 충당할 수밖에 없다.

조선 시대에도 학교교육은 국가가 관장하고, 모든 교육비는 국비로 충당한다는 것이 원칙이었지만, 그 시대의 취학비율은 해당연령의 5-10% 전후에 불과하였다.<sup>13)</sup> 그러나 이제는 모든 국민에게 교육의 기회를 전면적으로 개방해야 한다. 이것은 거대한 프로젝트이며 교육사상 이러한 제도를 시험한 적이 없었다. 이점에서 현대의 학교제도는 자체적으로 안고 있는 여러 문제점을 감안하더라도 그 자체로 큰 성취라고 보아야 한다. 그리고 보편교육이 실현되는 과정에서 일반화된 모든 사람의 교육받을 권리는 존중될 필요가 있다고 해야 한다. 과연 실지로 그러한 원칙이 실현되었는지는 별도의 문제이지만.

이러한 공교육제도는 이전의 학교제도와 다른 독특한 運營方式을 취하고 있다. 단적으로 말하면 현재의 학교교육 운영방식은 동일한 교육프로그램을 전제로 하면서 동일한 학년이면 동일한 능력이 있다고 간주하는 발상에 기반을 두고 있다고 할 수 있다. 전통시대의 경우에는 연령을 기준으로 하는 학년제와 학교단계의 설정이 고려되지 않았고, 오직 학습자의 학습진도에 의거하여 교육과정을 배분하는 個別學習方式만이 인정되었다. 동일한 연령(동일한 학년)이 곧 동일한 학습능력을 보장하지는 않는다는 이러한 생각은 타당하다고 할 수 있고, 오히려 현재의 학년제 같은 것은 그 안에 많은 문제점을 안고 있다고 해야 할 것이다.

그렇다면 현재의 학교 제도는 자신의 정당성을 어떠한 방식으로 확보하고 있는가? 아마도 그 최소한의 장치가 승급제도와 졸업장 제도일 것이다. 학년 승급과 졸업은 그 학생의 능력을 최소한으로 인정하는 제도적 장치이며, 현대 공교육제도의 신뢰성은 이러한 제도의 신뢰성을 기본 바탕으로 성립되는 셈이다. 이점에서 현재 우리 교육의 상황은 심각한 제도적 결손을 안고 있는 것으로 보인다. 학년제도와 졸업제도가 유명무실한 현재의 상황은 그만큼 모든 단계의 교육프로그램에서 성공하고 있다는 점이 확인되지 않는 한, 학교제도의 골격을 무너뜨리는 현상이기 때문이다.

13) 이 수치는 남자를 기준으로 한 개략적인 추정치이다.

그렇다면 현재의 학교제도의 문제를 해소하는 방안은 무엇인가? 하나의 길은 최소한의 제도적 원칙을 강화하는 것이고, 다른 하나의 길은 이제까지와는 다른 새로운 교육체제를 구안하는 것이다. 이 두 가지 길 중에서 어느 쪽을 선택할 것인가는 논리적으로 결정되는 문제가 아니라 현실적인 판단의 문제이다. 그것이 현재와 같은 학교제도이든 무엇인가 새로운 교육제도이든 현재까지 성취한 교육의 기본 원칙, 즉 모든 사람에게 능력과 적성에 맞는 교육을 제공해야 한다는 원칙을 충족시키는 한 두 길 모두 선택이 가능하다. 따라서 현재로서는 이러한 원칙을 충족시킨다는 전제 위에서 어느 쪽이 가능한 방안인가를 판단해야 한다.

우선 첫 번째 길과 관련해서 취할 수 있는 조치는 승급제도의 부활과 졸업장제도의 강화이다. 그리고 이와 관련된 다양한 부수적인 조치들 교육과정의 세분화, 과목별 승급제도, 재이수제도 등도 거론될 수 있다. 현재 학교교육을 개선하기 위한 다양한 정책들은 학교제도의 틀을 유지하면서 그 속의 문제점을 보완하는 방식이라는 점에서 이 첫 번째의 길을 선택한 것이라고 할 수 있다. 그러나 실제로 현재의 정책들은 승급제도와 졸업장 제도를 엄격하게 관리하지 않는 이상 근본적인 대책은 물론 부분적인 미봉책도 되지 못한다. 첫 번째 길을 선택한다는 것은 학교에서 학부모에게 당신의 자녀는 승급할 자격이 없으니 다시 이전의 교육 프로그램을 이수해야 한다고 이야기 할 수 있어야 하고, 또 학교에서 교사가 그렇게 말했을 때 학부모가 그러한 평가를 감사하게 생각하면서 존중하도록 유도한다는 뜻이다.

다음으로 두 번째 길은 현재로서는 어떠한 그림도 그럴 수가 없다. 사실 이러한 종류의 일은 연구자의 능력 밖의 일이고, 평생교육학자가 제시해야 할 사항이라고 생각된다. 그러나 새로운 교육체제의 구체적인 그림을 제시할 수는 없어도, 새로운 교육체제를 구상하는 경우에 다음과 같은 질문들을 제기할 수는 있다.

첫째, 새로운 교육체제는 학생들이 능력 이외의 요소에 의해서 학습의 기회가 배제되지는 않는가? 가정, 학교, 사회를 유기적으로 결합한 탄력적인 교육체제에서는 국가의 개입보다 개인이나 특정 그룹의 선택이 학습기회를 결정하는 주요 요인이 된다고 여겨진다. 현재에도 특수한 이익집단이 교육에 영향력을 행사하는 상황이라는 점을 감안하면, 이러한 국가 개입의 약화는 다른 한편 교육기회의 균등화에 어긋나는 결과를 낳을 수 있다.

둘째, 학생의 성취를 공인할 수 있는 제도적 장치가 마련되어 있는가? 이미 유형원도 지적하였듯이, 교육과 학습은 개인적인 성숙이라는 측면과 사회의 재생산과 발전이라는 측면을 동시에 갖는 과업이다. 현실 교육은 이 두 측면의 조화를 이룰 수 있을 때, 정상적으로 운영될 수 있다. 따라서 탄력적 교육체제에서도 사회적 필요 인력의 적절한 충원에 대한 고려가 필수적이고, 이 때 학습자의 능력을 공정히 평가하는 시스템의 문제가 대두된다.

셋째, 학생의 능력과 희망을 최대한 반영하면서 동시에 사회적 필요 인력을 적절하게 양성할 수 있는가? 이와 관련된 사항으로서, 탄력적인 교육체제 하에서 학습자의 자유로운 교육적 욕구를 자연스럽게 조정하는 장치가 필요하다. 학습자들이 특정 분야에 치중되면 사회에서 필요한 다양한 분야의 인력 개발이 가능하지 않다.

넷째, 새로운 교육체제를 실현하고 유지할 수 있는 재원이 있는가? 탄력적인 교육체제는 현재의 학교교육체제에 비하여 비용이 많이 드는 일이라 판단된다. 이러한 판단의 이면에는 연구자가 생각하는 학습의 상황이 전제되어 있다. 연구자가 보기에 새로운 교육체제의 학습이라는 것도 학습자의 충실한 성장을 위해서는 그 학습을 체계적으로 조감할 수 있는 교사(?)가 필수적이다. 따라서 대략적으로 추산하더라도 인력에 소요되는 비용의 측면에서는 현재와 거의 차이가 없거나 오히려 더 많은 비용이 필요하다. 또한 공업계나 자연과학계의 학습 같이 시설비용이 많이 소요되는 경우, 전문적인 학자를 양성하는 고급교육과정의 경우 등 학습의 종류에 따라서 소요 비용은 다르게 산정되어야 한다.

다섯째, 학습의 질을 떨어뜨리지 않으면서 다양한 교육프로그램을 원활하게 운영할 수 있는 충분한 교사가 있는가? 탄력적 교육체제의 관건은 새로운 유형의 교사들을 충분히 확보할 수 있는가에 달려 있다고 할 수 있다. 현재의 교사가 특정한 장소와 시간에 구속된 관리자형의 교사라면, 새로운 유형의 교사는 이와는 다른 역할을 수행할 것이다. 그러나 그 경우에도 그 교사는 해당 분야에 대한 전문적인 지식, 학습자에 대한 전문적인 안목을 갖추고 학습자의 성장에 필요한 적절한 경험을 제공하는 것은 물론 그 성장 정도를 공정하게 평가할 수 있어야 한다.

## 2. 學習의 歪曲2

조선시대에도 학습의 왜곡은 있었다. 그러나 그러한 왜곡은 어느 시대에나 피할 수 없는 현상이고, 심지어 왜곡이 아닐 수도 있는 정도의 왜곡이라고 했다. 그러나 공교육제도가 출현한 이후의 상황은 학습에 대한 근본적인 변형이 나타났다고 할 수 있다. 원칙적으로 그것은 학습이라고 하기에 적절하지 않고, 교수활동에 부수적으로 따르는 사고 작용이라고 해야 할지 모르겠다.

이러한 학습과 교수의 전도현상은 헤르바르트의 사례에서 찾아볼 수 있다. 그가 특정한 단위교육활동시간에 활용하도록 제시한 교수단계설은 그 이론적기반이 자신의 학습심리에 있었다. 소위 말하는 명료화, 연합, 체계, 방법의 단계는 학습자가 학습대상에 집중하고 그 관념을 반성적으로 사고하는 專心(집중)과 致思(반성적 사고)의 과정, 즉 ‘사고의 호흡과정’을 전제로

한 것이었다. 일견 학습 심리를 바탕으로 교수의 단계를 설정한 그의 시도는 합리적으로 보인다. 그러나 현실 장면에서는 학습심리가 교수이론으로 전환되면서 심각한 문제가 야기될 수밖에 없다. 그것은 학습심리의 관점에서는 전심과 치사라는 사고의 호흡과정은 학생의 능력과 적성 그리고 교육과정의 난이도에 따라 다르고, 또한 명료화부터 방법에 이르는 단위 시간도 학생마다 다를 수밖에 없다. 따라서 헤르바르트의 논의를 일관되게 적용한다면 학습의 과정은 개별적으로 진행되어야 한다. 그러나 현실적으로 학교교육은 다수의 학생을 대상으로 일정한 단위시간 내에 진행되어야 하는 만큼, 이러한 개별화의 원칙은 유지되기 어렵다. 결국 현재의 학습이란 학습자에게 능력에 맞는 학습경험을 제공하는 것과는 다소간 또는 상당한 오차가 있을 수밖에 없는 상황이다. 이러한 헤르바르트의 교수이론은 소위 학년제나 분반제와 결합되어 교육의 장면에서 학습의 의미를 상당부분 퇴색시켜버렸다.

헤르바르트와는 다른 방향에서 학습의 의미를 퇴색시킨 경우도 있었다. 1970년대에 유행했던 완전학습이론이 한 사례이다. 그 이론은 기본적으로 학습자의 개별학습을 도와주기 위해 구안된 것이다. 교과 내용을 단계화시키고 체계화시켜서 학습자가 한 사고의 단계를 성공적으로 수행하면 그 다음 단계로 사고를 전개함으로써 학습의 성과를 높이자는 구상이다. 그리고 이 완전학습 자료는 보조 자료로 제공됨으로써 학생이 자신의 능력에 맞게 조절할 수 있는 장점도 가지고 있었다. 그렇기는 하지만 완전학습의 문제는 완전한 교육과정단계를 구성할 수 있고, 그 단계를 하나씩 학습해가면 어떠한 학생이라도 충분한 이해단계에 도달할 수 있다는 가정 자체에 있었다. 즉, 교과내용을 완벽하게 단계화하는 일이 가능한가 하는 문제와 함께, 완전학습 교재를 편찬한 사람의 사고방식에 학습자가 일방적으로 따르도록 하는 일이 정당인가하는 문제가 검증되어 있지 않았다는 것이다. 또한 학습자의 사고 과정이 완전학습 교재에 제시된 대로 단계적으로 움직이는지도 의문이다.

학습심리에 기초를 두었지만 결국엔 교수이론으로 전환된 사례나, 학습자의 주체적 사고 과정을 무의미하게 만드는 사례들은 현재와 같은 학교교육체제에서 언제나 변형된 형태로 반복될 수 있는 것들이다. 심지어 평생교육의 학습론에서도 지식기반사회의 유연한 학습을 지향하는 한 사례로서 커리큘럼을 잘게 쪼개어 모듈로 재구성하는 모듈화(modularization)에 대한 가능성을 언급하는 듯이 보이는데, 그 실제적인 내용은 다시 검토해 보아야 하겠지만, 기본적으로 완전학습의 논리에서 크게 벗어나 보이지 않는다. 학습자의 주체적 사고 활동을 강조하기 위해서는 교과내용을 가능한 한 세분화, 분절화, 단계화 시켜서 학생들이 쉽게 그 내용을 숙지하도록 하는 데에 있는 것이 아니라, 학생 스스로가 교과내용을 분절화해서 자신의 체계적 사고를 발전시키도록 하는 데에 있다. 먹이는 음식이 너무 부드러우면 내장의 기능이 퇴화하는 법이다.

따라서 현대 학교교육에서의 학습의 문제를 개선하기 위해, 학습자의 주체성을 살리고 학습의 생명을 살린다는 일이 어떠한 종류의 일인가가 충분히 검토되어야 한다. 이 점과 관련하여 先秦時代 儒學에서의 學習의 意味와 훌륭한 교사로 알려진 孔子의 教授法을 살펴보는 일도 무의미하지는 않을 것이다.

사실 [論語]라는 책은 그 자체가 學習에 관한 책이라고 해도 과언이 아닐 정도로, 학습의 목적, 학습의 내용, 학습의 단계, 학습에서의 주체의 문제 등 폭넓은 주제를 다루고 있는 자료이다. 여기에서 그러한 사항을 모두 언급할 수는 없고, 다만 공자가 제자를 가르치는 한 방식과 그러한 방식에 대한 제자들의 평가를 언급하는 것으로 충분히 보인다. 공자는 다음과 같이 말하였다.

배우는 자가 스스로 알고 노력하지 않으면 그를 계발시켜 주지 않았으며, 말로 표현하려 애쓰지 않는다면 그에게 말해주지 않았다. 한 귀통이를 들어주어 세 귀통이를 연상하지 못하면 다시 가르쳐 주지 않았다.(術而 8)<sup>14)</sup>

이러한 공자의 교수법에 대해서 제자는 다음과 같이 말하였다.

선생님께서서는 차근차근히 우리들을 잘 유도해 주셨다. 文으로써 나의 지식을 넓혀 주시고 禮로써 나의 행동을 요약하게 해 주셨다.(자한 10)<sup>15)</sup>

어쩌면 교수이론이 정교해지면 질수록, 교과내용이 체계화되면 될수록 學習者의 主體性은 반감될지 모른다. 학습자의 왕성한 사고작용은 쉬운 교육프로그램에 의해서가 아니라, 그의 호기심과 집중력을 자극하는 적절한 경험의 제공에 있지 않을까? 그리고 적절한 학습 경험은 개인별로 다르고, 또한 같은 개인이라 하더라도 맥락에 따라 달라질 수밖에 없기 때문에, 적절한 학습 경험의 제공이라는 이 핵심적인 일은 필연적으로 훌륭한 교사를 필요로 하지 않을까?

#### IV. 結論：教育體制의 再構造化와 學習의 生命力 回復

14) [論語] 術而8, 子曰 不憤不啓 不悱不發 舉一隅不以三隅反 則不復也

15) 上同, 子罕10, 顏淵喟然歎曰 仰之彌高 鑽之彌堅 瞻之在前 忽焉在後 夫子 循循然 善誘人 博我以文 約我以禮 欲罷不能 既竭吾才 如有所立卓爾 雖欲從之 末由也已

이미 서론에서 실토한 셈이지만, 연구자는 현재 평생교육의 다양한 흐름이나 시도에 대해서 그다지 아는 것이 없다. 다만 현재의 학교교육이 불완전하고 또 학교교육이 포섭할 수 있는 영역이 제한되어 있는 만큼, 학교교육의 문제점을 개선하고자 하는 평생교육의 노력에 대해서는 어느 정도 공감할 뿐이다. 그리고 학교교육을 보완하려는 정책 제안에 대해서는 그 개별 사안마다 이견이 있을 수 있지만, 그러한 시도를 한다는 것 자체는 바람직하게 생각한다. 그러나 현재의 학교교육을 단지 보완하는 정도가 아니라 근본적으로 개편하자는 대안론에 대해서는 생각이 복잡하다.

연구자도 현대의 학교교육이 가지는 근본적인 한계에 대해서 어느 정도 공감하기 때문에 대안 교육체제에 대한 논의가 나름대로 의미가 있다고 인정하는 편이다. 그러나 그것이 어떠한 것일지, 그리고 어느 때나 가능할지, 또 어떻게 해야 시행될 수 있는지에 대해서는 아예 생각이 없거나 현재로서는 반대하는 편이다. 연구자가 반대하는 이유는 그 주장의 정당성 여부가 아니라 그러한 주장을 하는 근거에 대한 의구심 때문이다. 또한 학교교육의 근본적인 문제점을 해소하지 못한다 하더라도, 아직은 학교교육 내부에서 해야 할 일이 남아 있다고 여기기 때문이다. 우리의 학교제도 역사는 길게 보아 100년 짧게 보면 60년 정도에 불과하다. 그리고 그 대부분의 시간은 최소한의 교육적 조건을 갖추는 데에 소요되었다. 초등교육단계에서 완전 취학이 이루어진 시기는 1960년대이고, 중등교육은 1990년대 전후가 되어야 한다. 완전 취학이라고 하더라도 그것은 수용의 개념이었지, 교육의 개념은 아니었다. 이렇게 보면 공교육은 이미 끝물이 아니라, 이제 시작이라고 해야 할 상황이다. 그런 만큼 현재로서는 그동안 부지불식간에 간과해 온 공교육의 제도적 원칙들을 보다 세련된 형태로 강화해야 하는 일이 더 시급한 과제라고 생각된다.

아마도 그러한 시도는 현재 학교교육 대안론에서 추구하는 교육적 지향점에 비하면 그다지 큰 매력은 없을 것이다. 또 어떤 사람들은 그것은 현재의 문제를 다소나마 해소하는 것이기는커녕, 문제를 은폐하거나 더욱 꼬이게 만드는 일이라고 할지도 모르겠다. 그러나 연구자는 조금 다르게 생각한다. 이러한 시도가 결국 현재의 학교교육을 교육답게 만드는 데에 성공하지 못할지는 모르지만, 최소한 학교교육의 근본적인 문제점을 가시적인 형태로 드러내는 데에는 기여할 것이라는 점이다. 그리고 문제의 성격이 명료해지면 명료해질수록, 근본적인 해결에 대한 모색도 구체성을 띄게 될 것이라는 생각이다. 이점에서 현재 보이는 학교교육 개선론과 학교교육 대안론의 명백한 차이는 실지로는 그렇게 큰 것이 아닐지도 모른다.

## 참고문헌

經國大典

論語

高峰集

退溪集

磻溪隱錄

김신일, 한승희 편(2001). **평생교육학-동향과 과제**. 서울: 교육과학사.

서울대학교교육연구소(1997). **서울:한국교육사**. 서울: 교육과학사.

이흥우 외역(1994). **윌리엄 보이드의 서양교육사**. 서울: 교육과학사.

최광만(2001). 조선 전기 도회의 성격. **교육사학연구** 10. 교육사학회. 55-78.

\_\_\_\_\_(2003). 16-17세기 충남지역 교육중심권역의 변화. **남명학연구** 15. 경상대학교 경남문화연구원 남명학연구소. 159-188.

\_\_\_\_\_(2004). 반계 유형원의 교육개혁론 분석. **교육사학연구** 14. 교육사학회. 59-90.

- 논문 접수 2005년 5월 13일 / 수정본 접수 6월 17일 / 게재 승인 6월 23일
- 최광만 : 서울대학교 교육학과를 졸업하고, 서울대학교 대학원에서 교육사 전공으로 석사 학위, 서울대학교 대학원에서 교육사 전공으로 박사학위를 취득함. 현재 충남대학교 교육학과에서 부교수로 재직하고 있으며, 주요 관심분야는 한국교육사, 평생교육, 현대사회와 교사 등임.

*Abstract*

## Understanding the “Replacement Theory” of the Life-Long Education in the Historical Context

Choi, Kwang-Man(Chungnam National University)

This study tries to understand the one of the life-long education theories. The theory regards the modern school system as outdated and proposes to replace it by a new educational system and to recover the life of learning. I call it as “replacement theory”. For this purpose, this study adapts historical perspective. I think the historical approach show the strong and weak points of modern school system vividly which the replacement theory criticizes, and so help to estimate the validity of the theory. The results of the study as follows:

First, the modern school system is established by the principle of the universal education. It is the most great achievement in the history of education above all. And the principle of the universal education is so important in a democratic society that it should be esteemed as the core principle in the new educational system as well.

Second, the modern school system develops to systemize the learning in contrast to the Chosen dynasty but the learning is disfigured by the standardization of curriculum in the progress. But the “modularization” of curriculum which the replacement theorist favours seems to be one of many standardizations. So the meaning of the recovery of learning must be examined more critically in the theory.

Third, at present the modern school system is on the stage of beginning, so it is wiser to correct the problems of modern school system gradually than to replace it by a new educational system abruptly. In reality, there are many items to be scrutinized in advance of proposing the necessity of building a new educational system. For example, the opportunity of education, the fulfillment of the social man power, the possibility of the public examination, the budget or money, the role of the teacher and so on.

Fourth, although there seems to be a severe difference between the replacement theory and the evolutionist standpoint of the modern school system, they have many items to converse and cooperate to establish a more educational society.

\* Key words: replacement theory, the principle of universal education, modern school system, educational system, learning