平生敎育學硏究
Journal of Lifelong Education
2005, Vol.11, No.3 pp.151-176

‘Learning To Be’와 ‘Learning : the Treasure Within’ 비교 연구

김창엽(중앙대학교, 박사과정 수료)*

요 약

‘존재를 위한 학습’과 ‘학습; 우리 안에 감춰진 보물’은 평생교육에서 중요한 위치를 차지하고 있다. 현재의 평생교육은 시대적 변화와 환경요구에 대응할 것을 지속적으로 요구받고 있다. 경제적 측면에 치우치는 경향도 나타난다. 두 보고서의 비교연구는 평생교육의 방향과 내용을 설정하는 데 많은 시사점을 제시할 것이다.

두 보고서는 현대 사회변동과 교육개혁과의 상호 적응적 대처에 주안점을 두고 있다. 사회에서 인간소외의 문제를 평생교육의 중심과제로서 제기하고 있다. 교육의 4대 기둥을 통해 국제협력, 민주시민정신, 자유·평화·사회정의 등을 실현할 것을 주장한다. 교육은 모든 사람들에게 효용성을 갖는 일종의 공공선(a public good)으로서 “교육이란 단지 시장요인(market forces)에만 맡겨둘 수 없는 집단적 자산(collective asset)”임을 밝히고 있다.

향후 ‘완전한 인간(a complete man)’ 추구를 지원하는 평생교육의 사회에 대한 의무에 대한 연구가 활발하게 이루어져야 할 것이다.

주제어: 평생교육, 완전한 인간, 학습사회, 공공선

Ⅰ. 서론

‘존재를 위한 학습(Learning to Be)’은 교육 시스템의 원리로 평생교육을 제안한 보고서로서 1972년에 발간되었다. ‘존재를 위한 학습’은 ‘학습사회’와 ‘평생교육’을 핵심 이념으로 제시하고 있다. 이로부터 사반세기가 지난 1996년에 ‘학습: 우리 안에 감춰진 보물(Learning: the treasure within)’라는 또 하나의 보고서가 발간되었다. ‘학습: 우리 안에 감춰진 보물’은 교육

* 제1저자: 김창엽(156-756 서울특별시 동작구 흑석동 221 중앙대학교, gksakel@hanmail.net)

의 네 개의 기둥으로서 알기 위한 학습(Learning to Know), 행동하기 위한 학습(Learning to Do), 존재하기 위한 학습(Learning to Be, 함께 살기 위한 학습(Learning to Live Together)을 제안하고 있다. 두 보고서는 평생교육에 대한 논의를 집대성하고 방향을 제시한 것으로서 평생교육에 큰 획을 그었다고 볼 수 있다.

두 보고서에 대한 연구동향을 살펴보면, 번역연구로서 '존재를 위한 학습'을 오기형・김현자(1975), 유안진(1980)이 전문번역을 하였고, 권두승(1996)이 부분번역을 하였다. '학습: 우리 안에 감춰진 보물'은 김용주 외(1997)가 전문번역을 하였다. 소개 수준의 연구로 '존재를 위한 학습'은 김승한(1981; 1981), 김난수 외(1981), 한국지역사회학교후원회(1981; 1983), 한국교육학회사회교육연구회(1981), 유네스코한국위원회・한국평생교육기구(1983), 장진호(1985), 김도수(1994; 1996), 황종건(1994), 권두승(1996), 김종서 외(2000), 김동위(2000), 한준상(2001), 한숭희(2001), 윤여각 외(2004), 이영호(2004) 등을 들 수 있고, '학습; 우리 안에 감춰진 보물'에 대해 상대적으로 많은 소개를 한 것으로는 김종서 외(2001), 윤여각 외(2004)를 들 수 있다. 비교분석의 연구로는 이희수(2000; 2001), 이희수 외(2000; 2005)가 있다. 이들 문헌을 중심으로 평생교육에 대한 연구동향을 살펴보면 70-80년대에 비해 90년대 이후에 두 보고서의 원문 연구가 줄어들고, 2-3차 자료에 상호의존하는 경향이 보이고 있다. 또한 비교분석 연구 분야가 상대적으로 미흡한 것으로 나타난다.

두 보고서는 '삶의 질의 유지와 향상'(Dave, 1973), 그리고 '함께 사는 것(Delors, 1996)'을 목표로 하고, 그 실천방안인 '학습사회(Faure, 1972; Delors, 1996)'를 통해 '완전한 인간(Faure, 1972)' 추구를 목적으로 제안했다. 그러나 현재, '경쟁력 제고'와 '지속적 직업능력 개발'을 목적으로 '학습사회'의 의미가 축소되고 변형되어 받아들여지고 있는 것으로 보여 진다. 지금의 학습사회는, 사람들을 직접 교육하던 방식에서 벗어나, 평생 동안 자신의 책임 하에 학습하지 않으면 안 되도록 만드는 사회이다. 그리고 언제나 그런 것은 아니지만 많은 경우에 교육비를 스스로 부담하게 된다. 교육비의 자비부담 비율은 높아지고 있고, 그러면서도 개인들이 원하는 학습을 자유롭게 하는 것이 아니라 국가와 기업이 원하는 것을 학습하도록 효과적으로 요구한다(김신일, 2003). '경쟁력 제고'와 '지속적인 직업능력 개발'을 위한 평생학습이 거스를 수 없는 대세처럼 여겨지지만, 그 결과가 두 보고서가 제안하는 '완전한 인간'과 '함께 사는 것'을 추구하는 것과는 거리가 있다는 것을 부정하기 어려울 것이다. '직업능력과 경쟁력'에 대한 편향적 추구는 인간소외와 사회적 배제를 가져올 가능성이 농후하기 때문이다. 또한, '대학이 산업'이라거나 '교육은 경쟁력'이라는 말이 공공연하게 주장되고, 받아들여지는 현 시점에서 평생교육의 경구처럼 거론되는 '존재를 위한 학습'이나 '함께 살기 위한 학습'은 유효기간이 지났거나 용도폐기된 개념처럼 보일 수 있다.

이는 우리에게 현재의 평생교육의 지향성에 대한 검토, 평생교육의 대두와 진행에 대한 배경과 맥락에 대한 이해의 필요성을 제기하고 있다고 할 것이다. 따라서 평생교육의 흐름에서 중요한 위치를 차지하고 있는 두 보고서의 발간 배경과 구성, 내용과 지향에 대한 비교연구가 요구된다. 두 보고서에 대한 비교연구는 평생교육의 지향점과 추진내용에 대한 시사점을 제공해 줄 것이다. 이 글은 '존재를 위한 학습'과 '학습 : 우리 안에 감춰진 보물'을 발간 배경과 내용, 위원회 활동, 문제제기를 중심으로 비교・검토한다.

Ⅱ. '존재를 위한 학습(Learning To Be)'

1. 배경

제2차 세계대전 중인 1942년 연합국 교육부 장관회의가 패전국과 신생국가에서 전체주의 정권이 교육을 접수하는 것에 대한 대책 마련을 위해 런던에서 열렸다. 이 회의가 유네스코의 산실이 되었다. 이는 전승국들이 자신들의 이데올로기를 전파하려는 의도로 전후 영국, 프랑스, 미국 등이 중심이 되어 교육을 통하여 서방 선진국들의 전통적인 가치관과 문명을 범세계적으로 보급, 내지는 보편화시키고자 유네스코가 출범한 것임을 시사해 주고 있다(이경아, 1994). 이와 관련된 사례는 전후 미국이 일본, 한국 등에서 추진한 사회교육에 대한 연구에서 살펴볼 수 있다(오혜연, 2005; 이희수, 1996). 교육, 과학, 문화적 영역에서의 국제적 협력을 통해 세계평화를 실현하는 것을 목적으로 하는 유네스코는 전쟁 직후인 1945년 11월 16일에 37개국 대표가 런던에 모여 유네스코 헌장에 서명을 함으로써 창립되었다. 이 헌장은 1946년 11월 4일에 유네스코 총회에서 비준을 받아 효력을 발휘하게 되었다(이희수・조순옥, 2005). 1960년대는 미국의 주도적 역할이 정치, 경제, 군사 면에서 명백했던 시기로서 미소간의 정치적, 이념적, 군사적 투쟁이 심화되고, 미소간의 냉전 상태가 국제환경의 전반을 지배했던 시기였다. 제2차 세계대전의 종전과 더불어 아시아, 아프리카의 많은 신생국가들은 서구 여러 나라의 식민지 통치에서 벗어나게 되었다. 또한 랭그랑(Lengrand)이 평생교육을 촉진하는 현대 사회의 변화로 1) 현대의 급격한 사회구조의 변화와 인구의 증대, 2) 과학적인 지식과 기술의 발달, 3) 민주화를 위한 정치적 도전, 4) 매스컴의 발달과 정보의 급증, 5) 경제적 수준의 향상과 여가의 증대, 6) 생활양식과 인간관계의 균형상실, 7) 이데올로기에 있어서의 위기(유네스코, 1970)를 들고 있는 것처럼, 다양한 사회변화가 일어난 시기였다.

이 당시는 제1,2차 세계대전과 세계 대공황으로 인해 교육 뿐 아니라 사회 전반의 기반 파괴와 장기적 침체의 암울한 시대였다. 옛날만도 못한 사회경제적 형편이라 과거로의 회귀가 발전을 의미하였다. 개발도상국의 경우 여전히 선진국의 식량원조에 의존해 살아가던 시기였다. 제2차 세계대전 종전과 함께 독립한 신생국가들은 빈곤과 무지로 인하여 자유를 향유하지 못하였다. 이러한 상태에서 진정한 자유는 교육을 통하여 스스로 획득되는 것이며, 빈곤으로부터의 해방은 인간생활의 기본조건이라는 인식 아래서 유네스코는 '교육하는 일은 사람을 자유롭게 하는 일(to educate is to liberate)이다'라는 슬로건을 내세우고 성인기초교육(foundamental education)을 최우선사업으로 제의하게 된 것이다.

그러나 성인교육을 이해하는 부분에서 선진국과 개발도상국 사이에 현격한 차이가 있었다. 비문해와 치열한 '전쟁' 중이었던 개발도상국은 성인교육을 문해교육의 의미로 사용하였다. 반면에 문해와 관련해서는 한결 여유가 있었던 선진국에서는 민주주의의 확산에 기여할 수 있도록 개인의 기본 교육과 세계문제에 대한 관심을 높임으로써 타문화와 타관습에 대한 이해와 관심 정도를 높여주는 의미로 성인교육을 이해했다.

유네스코가 1970년대에 들어서면서 제시한 평생교육도 서로 다른 이해를 가지게 되었다. 개도국들은 중등교육, 심지어 초등교육에 까지 관심을 둘 겨를이 없었던 반면에, 선진국들은 중등교육의 완성과 대학교육의 확대와 동시에 산업사회로부터 정보사회로의 전환 때문에 평생교육의 필요가 급속히 높아진 것이다. 이처럼 평생교육의 필요가 국민교육과 산업수준에 따라 달랐기 때문에 평생교육의 강조가 선진국에 편향되었고, 개도국보다는 선진국의 필요에서 제기된 것이라고 볼 수 있다.

이런 배경 아래서 유네스코의 교육전문가들은 개도국과 선진국의 상태를 함께 반영할 수 있는 평생교육개념을 제시하고자 노력했다(Faure, 1972). 유네스코 본부는 부속 교육연구소(UIE; UNESCO Institute for Education in Hamburg)의 전문가들과 회원국 학자들의 협력을 얻어 평생교육의 이념, 제도, 내용, 방법 등을 체계적으로 연구하고 실천적 방안을 개발하는 사업을 진행하였다. 유네스코는 평생교육의 기본적 성격을 교육시기의 연장, 교육장의 확대, 교육제도의 개방, 교육지배의 민주화에서 찾으려 했다. 그렇게 함으로써 선진국들은 교육시기의 연장을 중심으로 하여 학교와 대학 이후의 연속적 교육을 강조하는 평생교육을 수용하고, 개도국들은 교육장의 확대를 중심으로 하여 학교 밖에서의 교육을 강조하는 평생교육을 수용할 수 있다고 기대하였다. 그리고 종래에 전통적 학교와 대학이 중심이던 제도의 개방을 통하여 기업과 지역사회 및 다양한 조직과 단체들의 교육활동을 제도적으로 인정함으로써 개도국과 선진국의 교육여건의 변화를 동시에 반영할 수 있다고 보았다. 이러한 연구는 1972년 포레 보고서 이후에 발간된 모노그라프에서 구체화된다.

학교교육만이 아니라 학교교육 이후 일생을 통한 계속적 학습을 강조하는 뜻으로 평생교육개념이 나타난 이미 20세기에 들어서부터이다. 1919년 영국 재건성 성인교육위원회 최종보고서에 "성인교육은 일부 특수계층의 사치스러운 일로만 간주되거나 젊은 층에만 관계되는 일로 생각되어서는 안 된다. 성인교육은 한 나라의 연속적인 필요로 시민 자질을 위해 필수적인 것이며, 그렇기 때문에 성인교육은 보편적인 것인 동시에 평생을 통한 것이어야 한다(Adult Education Commitee, Ministry of Reconstruction, U.K, 1919:55)"고 평생교육의 중요성이 피력되고 있다.

'민주주의의 위대한 디자인(Great Design of Democracy)'이라는 이 개념은 포레에게 계승되었고(Roger Boshier, 1998), 이후 평생교육을 통하여 서구의 민주주의가 전지구적으로 확산되게 되었다(이경아, 1994). 그러나 오늘날의 평생교육 개념과 원리가 조직적으로 강조되기 시작한 것은 1960년 몬트리올 제2차 세계성인교육회의 때부터이다(김종서 외, 2000). 이 회의에서는 성인교육을 교육 체제 내에서 보는 통합적 관점의 형성과 함께 성인교육은 곧 생존의 문제임을 선언하였다. 그러나 몬트리올 회의를 기점으로 하는 평생학습의 강조는 어디까지나 계속교육의 개념을 벗어나지 못한 정도의 것이었다. 평생교육에 관한 이론적인 정리가 이루어지고 그 이념을 유아기에서 노년까지, 그리고 가정과 학교와 사회의 통합적인 과정으로 발전시키고 결국에는 국가적 교육계획의 기본원리로까지 끌어올린 것은 1965년의 랭그랑과 1972년의 포레의 공헌이라고 말할 수 있다.

랭그랑은 1965년 12월에 개최된 유네스코 성인교육발전국가위원회(ICAE; International Commitee for the Adult Education)에서 '평생교육 개념'을 발표하였다. ICAE는 이 개념을 유네스코 당국이 채택할 것을 건의하였다. 이것을 평생교육 개념이 어느 정도의 이론적 형태를 갖추고 공식적으로 논의된 첫 번째의 것으로 볼 수 있다. 그 후 평생교육 개념은 세계의 교육전문가들에 의해 많은 주목을 받게 되었으며, 1968년에 개최된 유네스코집행위원회는 1970년 세계교육의 해를 기념하기 위한 12개 과제 중의 하나로서 '평생교육문제'를 포함시킬 것을 결의하였다.

유네스코는 1970년 평생교육개념의 보급을 위하여 랭그랑의 '평생교육론(Introduction to Lifelong Education)'을 출판하였다. 이와 동시에 유네스코는 '세계교육의 해'와 관계된 사업으로 교육발전국제위원회(International Commission for the Development of Education)를 조직, 포레를 위원장으로 하고 위원회로 하여금 2년 간 연구와 연구보고서 제출을 요청했다. 교육발전국제위원회의 보고서는 1972년에 '존재를 위한 학습(Learning To Be)'라는 제목으로 출판되었다.

2. 내용 분석

가. 위원회를 중심으로

포레 위원회는 7명의 위원으로 1970년 구성되었다. 국가별 위원구성은 선진국(미국, 소련, 프랑스) 3명, 후진국(칠레, 시리아, 콩고, 이란) 4명이다. 당시 유네스코 회원국은 115개국(선진국 12, 후진국 103)이다. 국가비례로 보았을 때 선진국에 치중된 부분이 나타난다. 이중 헤레라(Felipe Herrera, 칠레)는 미주개발은행 총재와 국제통화기금(IMF) 사무총장을 역임했다. 카도라(Abdul-Razzak Kaddoura, 시리아)는 옥스퍼드대학 부설 핵물리연구소 초빙연구원과 UN 국제원자력기구 이사를 역임했다. 라네마(Majid Rahnema,이란)는 UN 경제사회이사회 부의장을 역임했다. 위원회에 자료제공 등 지원업무를 담당한 사무국에서 랭그랑이 활동했다. 보고서의 기술은 포레와 라네마가 주도했다(Roger Boshier, 1998). 이는 보고서가 프랑스 등 선진국 시각으로 기술되었다는 반증으로 보일 수 있고, 보고서에 대한 랭그랑의 영향력을 추측할 수 있게 한다.

연구방법에 있어서 포레 위원회는 교육사절단 파견, UN관계기관과 지역기관 및 재단 방문, 국제회의 및 지역별 회의 참석, 전문자료 분석, 전문가 협의를 택하고 있다. 포레 위원회는 국제 수준에서의 교육전략 고찰과 이에 대한 보고서 작성 제출을 위임받았다. 이에 대한 원칙은, 교육이라는 용어는 지식의 전달, 태도의 발달 및 평생에 걸친 모든 부면에서의 인간의 향상을 목적으로 하는 일관성 있고 계획적이라고 하는 광범위한 함축성 안에서 다루어져야 하고, 양적 확장과 질적 향상은 교육 발전의 보충적인 양면으로 인식되어야 하며, 교육발전은 전반적인 통합적 발전의 윤곽 안에서 연구되어야 하고, 교육은 그 자체가 목적인 동시에 발전의 수단이 된다는 것이 인식되어야 하며, 위원단의 과업은 선진국과 개발도상국가들의 양자를 다 포함하여야 한다는 것이다.

포레 위원회가 가진 문제의식은, 1) 변화의 가속화: 이상, 관습, 개념의 가속적 변화, 2) 인구 증가: 평균 수명의 연장으로 인한 교육의 양적 확대 및 질적 변화, 3) 과학지식과 기술의 진보: 과학기술의 진보와 산업직업 구조의 변화, 4) 정치적 도전 : 혁명・전쟁・체제 변혁, 5) 정보: 매스미디어의 발달과 정보처리 능력의 필요성 증대, 6) 여가: 여가의 증대와 활용에 대한 인식의 변화, 7) 삶의 형태와 관계의 위기: 생활양식의 변모와 인간관계의 위기, 8) 육체: 현대인의 정신과 육체간의 부조화, 9) 이데올로기의 위기: 이데올로기의 위기와 정체성의 혼란・가치관의 다양화・신념의 약화, 10) 기존 교육체제에 대한 도전 및 교육의 위기 등이다. 포레 위원회의 문제의식은, 평생교육을 촉진하는 현대 사회의 변화로 현대의 급격한 사회구조의 변화와 인구의 증대, 과학적인 지식과 기술의 발달, 민주화를 위한 정치적 도전, 매스

컴의 발달과 정보의 급증, 경제적 수준의 향상과 여가의 증대, 생활양식과 인간관계의 균형상실, 이데올로기에 있어서의 위기(유네스코, 1970)를 들고 있는 랭그랑의 문제의식과 내용과 맥락에 있어서 유사성을 가지고 있다.

포레 위원회는 보고서 작성을 위해 A 시리즈 : 현황(5건), B 시리즈 : 의견(55건), C 시리즈 : 혁신안(21건)의 문건을 활용했다. 포레 위원회는 이 보고서를 정부들이 교육발전을 위한 국가적 전략수립을 하는데 지원하고, 국가적 수준에서의 일련의 연구 및 토론을 위한 시발점으로 삼으며, 유네스코 사업 지침으로 삼는 것을 목적으로 설정했다.

나. 구성

"존재를 위한 학습(Learning to be)"은 3부로 구성되어 있다. 1부는 '세계교육의 현황(Part One: Findings)'으로서 20세기에 들어 밝혀진 세계교육의 현황과 문제점을 제시하며, 위원회의 실제 연구 성과인 초기 사회부터 현대사회에 이르기까지의 교육의 역사를 간략하게 검토한다. 첫째, 교육에 있어 공통의 현상에 대한 다양한 형태의 교육개혁에서부터 구조적 변화에 이르기까지 현대 교육의 특성에 대해 기술하고 있다. 둘째, 교육에 대한 요구, 교육팽창, 제한점 그리고 교육비에 대한 논의를 하고 있다. 셋째, 지역적인 불평등을 기술한다. 예를 들어 교사수급, 그리고 여성에 대한 교육을 검토한다. 넷째, 폐쇄적인 사회, 위계질서, 그리고 엘리트주의와 같은, 사회 내에서 교육에 대한 많은 도전들을 설명하고 있다. 이 장은 전 세계의 교육 민주화의 진보에 대한 논의로 끝맺고 있다.

2부는 '세계교육의 미래(Part Two: Futures)'로서 기술발전, 미래의 도전, 그리고 목표 등 미래교육의 과제를 제시한다. 첫째, 페다고지에 대한 관점은 심리학, 언어학, 인공두뇌학(cybernetics) 등의 학문과의 연계와 함께 좀 더 구체적인 형태를 가지게 되었다고 기술하고 있다. 또한 현대의 페다고지가 초기의 훈련보다는 계속교육의 관점을 반영하고 있다고 말하고 있다. 둘째, 모든 대학은 평생 동안 인간을 훈련시키는 것에 대한 과학을 의미하는 안드라고지 관점을 수용해야만 한다고 주장하고 있다. 셋째, 새로운 교육체제, 특히 과학적이고 기술적 훈련에 기초한 교육체제가 추구되어야 하며, 이러한 과학적·기술적 훈련은 과학적 인본주의의 필수적 구성요소라고 기술하고 있다. 넷째, 민주교육이 실제 민주주의의 현실화를 위한 준비로 되어야만 한다고 기술하고 있다. 다섯째, 교육을 개선하기 위한 국가의 협력과 단결을 이상적인 것으로 언급하고 있다. 여섯째, '완전한 인간(a complete man)'에 대한 상당한 논의를 하고 있다. 완전한 인간을 위한 개인의 신체적, 지적, 감성적, 그리고 윤리적인 완성이 교육의 가장 기본적인 목적이며, 이러한 완전성의 추구를 지원하는 것이 사회에 대한 의무라고 기술한다.

이 보고서의 핵심이자 결론부분인 3부는 '학습사회를 향하여(Part Three: Towards a Learning Society)'라는 주제로 학습사회를 향한 전략과 공동책임을 제안한다. 정책을 운영하는 방향을 위한 교육전략이 언급되고 있다. ; 1) 좀 더 많은 학생을 수용하기 위한 학교의 확장만으로는 충분하지 않다. 질적인 개선도 수반되어야만 한다. 2) 새로운 혁신적인 자원의 추구와 함께 교육의 개혁도 이루어져야 한다. 3) 평생학습은 학습사회의 실현을 위한 초석이며, 교육정책의 마스터 개념이다. 4) 교육은 교육현장의 다양화를 통해 시행되어야만 하고 획득되어야만 한다. 개인이 어떤 경로를 선택하는 지는 그가 무엇을 학습하고 무엇을 획득하느냐보다 덜 중요하다. 5) 개인의 교육권과 교육에 있어서 선택의 정도는 확대되어야 하며, 이로써 교육체제 내에서 수직적 또는 수평적 이동이 가능하도록 해야 한다.

다. 주요내용

'국제 수준에서의 교육전략의 고찰'을 위임받은 포레 위원회는 '박학의 극치를 다한 연구보다는 여러 상이한 국적과 배경을 가진 인사들이 완전한 독립성과 객관성을 가지고 변화하는 세계의 교육발전에 관계된 주요문제에 대하여 해결책을 찾기 위한 비판적 고찰'을 의도한다. 위원회는 교육이 평생에 걸쳐 확장되어야 하며, 모든 사람에게 베풀어져야 하고, 개인의 생활의 일부가 되어야 하며, "사회의 발전과 인간의 잠재성 실현"을 목적으로 확인한다. 위원회는 연구의 기조에, 1) 국제공동체의 존재, 2) 민주주의에 대한 신념, 3) 발전의 목적은 인간의 완전한 자아실현, 4) 전반적인 평생교육만이 이런 종류의 완전한 인간을 만들어 낼 수 있다는 4가지 기본가정을 정한다.

포레 위원회는 1972년의 교육적 상황을 비판적으로 평가하고, 전통적인 공식이나 부분적인 개혁으로는 완수해야 할 새 과업과 기능으로부터 오는 교육에의 미증유의 수요를 충족시킬 수 없다는 판단을 한다. 따라서 미래에 대해서 희망을 줄 수 있는 새로운 지적 절차, 개념적 접근 및 기술공학의 발달에 관심을 두고, 이것들을 교육의 광범위한 궁극적 목적, 즉 완전한 인간을 교육하는 일과 대응할 수 있는 전반적 혁신의 관계 속에서 다룬다. '존재를 위한 학습'의 전문은 교육과 인간의 운명, 교육과 민주주의, 질적 변화 : 동기유발과 취업, 학교와 학습하는 사회, 변화의 수단, 국제적 협력에 대한 기술을 통해 교육과 인간, 미래에 대한 전망을 밝힌다. '존재를 위한 학습'의 중요개념을 정리하면 다음과 같다. ;

첫째, 전인개념이다. 인간발달과 사회생활이 서로 유리될 수 없는 존재이기 때문에 전인이라는 개념은 한 개체의 한 개체의 독립적 완성을 뜻하는 것이 아니라 사회 속에서 다른 사람과의 조화를 통해 함께 형성해 가는 통합적 인격을 의미하고 있다. 여기에서 전인개념과 관련된 두 가지 사실을 생각할 수 있다. 그 하나는 인간의 육체적·지적·감성적·윤리적 통합

을 한 완성된 인격 속에 형성해 가는 것이고, 다른 하나는 인간의 전인성을 형성해 가는데 있어 전체로서의 사회(society as a whole)가 보다 중요한 교육의 역할을 감당해 간다는 사실이다.

둘째, 어떤 선입관이나 인간의 주관적·추상적 관념을 거부하고, 객관적 지식에 의거하여 구체적인 존재와 역사적 맥락에서 인간을 보는 과학적 인본주의이다. 과학적 인본주의는 두 가지 성격을 내포하고 있다. 인간과 인간의 복지를 궁극적 목적으로 하고 있다는 점에서 인간적이라는 의미가 내포되어 있고, 인간과 세계를 아는 모든 지식영역에 계속적인 새로운 과학적 공헌을 가져와 인간생활을 풍부히 한다는 점에서 과학적이라는 뜻이 내포되어 있다.

셋째, 교육의 목적을 인간으로 하여금 자기 자신답게 하는 것이고, 자기가 되게 하는 것(become himself)으로 설정하고 있다. 여기서 자기 자신답게 하는 것이나, 자기가 되게 하는 것은 변동하는 사회적 맥락 속에 구체적 인간을 현실적으로 자리매김하여 말하고 있다. 교육의 새로운 방향 모색은 일생을 통하여 새로운 지식을 받아들일 수 있는 '살기 위한 학습(learning to live)', '배우기 위한 학습(learning to learn)'이 되어야 하고, 자유롭고 비판적으로 생각할 수 있는 학습을 필요로 하고, 세계를 사랑하고 이를 보다 인간화시키는 학습이 되어야 하고, 창조적으로 일할 수 있는 능력을 발달시킬 수 있는 학습을 만들어가는 것이다.

넷째, 이상의 개념들을 집약하여 "존재를 위한 학습"은 학습사회(learning society)로 유도하고 있다. 이 부분이 "존재를 위한 학습"의 결론이자 핵심인 동시에 평생교육 이론형성의 준거를 제공하는 전략적 측면으로 제시된다. 교육은 더 이상 엘리트의 특권이나 혹은 특정 연령에 국한된 행위는 아니다. 오늘과 내일의 교육은 그 영역을 확대하여 사회전체를 포용하고 개인의 전 생애를 포괄적으로 다루어 가야 한다.

'존재를 위한 학습'은 학습사회의 실현을 위한 세 가지 기본 방향을 제시한다. 첫째, 기존 교육제도의 내부적 개혁과 계속적 개선, 둘째, 교육제도는 한 민족이나 국가의 정신과 문화, 전통의 최대 표현인 만큼 각 나라의 국가수준의 전략적 결정의 중요성, 셋째, 교육전략이 국가적 자율성을 중요시하면서도 세계적 동향과 경험, 풍부한 교육사례들이 공통적 관심사로서 중요시되어야 한다는 것이다(Faure, 1972; 한국교육학회사회교육연구회, 1983). 포레 위원회가 학습사회 실현을 위한 현대적 전략으로 제시한 21개항의 기본원리는 현대교육의 개혁방향을 제시해 준 제안으로서 이는 그 핵심을 평생교육과의 연결점에서 구상한 데 특징이 있다(한국교육학회사회교육연구회, 1983).

Ⅲ. Learning : the Treasure Within

1. 배경

1970년대 중반 이래 세계 경제가 심각한 구조적 불황에 빠져들게 되었다. 제2차 세계대전 이후 1960년대 까지 호황을 누리던 세계 경제는 이전부터 꾸준히 누적되어온 자본주의 체제 자체의 문제로 야기된 과잉생산과 기업의 이윤율 저하의 지속과 함께 1973년 아랍전쟁 촉발로 인한 오일쇼크로 인해 심각한 경제공황을 겪게 되었다. 이는 물가상승과 실업률의 증대, 정부의 재정적자 누적 등으로 이어지면서 당시 세계 각국의 경제, 복지정책의 기조였던 케인즈주의 정책의 폐기를 가져왔다. 케인즈주의적 정책의 대안으로 정부의 시장개입 최소화, 노동시장 유연화, 사회 전반적인 복지제도의 축소, 대폭적인 규제완화, 공기업의 민영화, 자본과 기업의 세계시장 진출 등으로 표현되는 신자유주의 정책기조가 영국, 프랑스, 독일 등 유럽과 미국, 일본에서 전면으로 등장하게 되었다. 신자유주의는 대부분의 자본주의 체제 하의 국가에서 구조적 불황의 부담을 해결하기 위한 정책기조이자 이념으로 출현하게 된다.

평생교육은 1970년대 중반 이후 세계 경제의 위축과 국가개입의 축소를 수반하는 신자유주의의 대두에 의해 1980년대 까지 두각을 나타내지 못했다. 1970년대 오일쇼크에 따른 경기불황과 실업률이 상승했던 국가들은 'Learning to Be'류의 평생교육보다는 청년 취업교육, 실업자 재취업교육에 더 많은 관심을 표방했다. 1980년대는 노동시장 지향적인 훈련에 관심을 가졌다(이영호, 2004). 1990년대 들어 지식기반사회가 대두되고, 신자유주의와 지구화가 확장되면서 사회변화에 부응하기 위한 역량 개발이 요구되고, 이것이 국가의 책무성이 아닌 개인의 책무성으로 경향성이 나타나면서 평생학습이라는 이름으로 새삼스럽게 부상되었다.

1990년대 들어 지식기반사회는 탈산업사회(post-industrial society), 포스트모던적 문화양식(postmodern), 지구화(globalization)와 함께 대두되었다. 지식기반사회는 한편으로 근대산업사회 이후의 전통적 교육학을 지배해온 근대주의의 재생산 논리에 결정적인 흠집을 내면서 그 기반을 흔들었고, 다른 한 편으로 그 대안으로 등장한 평생교육론을 학습경제 중심으로 재편하는 힘으로 작용했다. 1990년대 초반부터 불어 닥친 정보화 및 정보사회에 대한 관심과 투자는 정해진 기간 동안의 학교교육이 가지는 한계를 여실히 드러내면서 다른 한편에서 학습자의 개별적인 생애개발을 매개로 한 학습경제의 실현을 강하게 요구하게 되었다. 학교를 졸업한 뒤의 평생에 걸친 계속교육 없이는 누구도 자신의 직업세계와 삶의 영역에서 생존하기 어렵다는 인식이 보편화되었다.

유네스코의 활동은 1960년대 초와 1970년대 중반까지 성인교육, 문해교육, 직업기술교육, 농촌개발이 비슷한 비중으로 점차 체계화되고 항목이 세분화되어 갔다. 이러한 활동은 1970년대에 들어와서는 재원통합에 따른 사업의 통합정책이 이루어졌으며 회계연도별 사업계획을

6개년에 걸친 중기계획'으로 세워 수행하도록 하였다. 유네스코는 1982년 제4차특별총회에서 '만인을 위한 교육(Education for all)'을 제안하고, 1983년 22차 총회에서 이 내용을 논의했다. 1987년 24차 총회에서 문해교육과 문해후교육 프로그램을 '모든 이를 위한 보통교육(General Education for All)'과 직업훈련을 포함하는 계속교육과 평생교육을 연계하는 방안을 모색했다. 1989년 25차 총회에서 '모든 이를 위한 기초교육(Basic Education for All)'과 성인교육, 그리고 어린이 교육을 강조했다. 또한 '교육과 미래(Education and Future)'라는 교육프로그램 전면 배치하고, 21세기를 앞둔 현 시점에서 사회변화와 인류발전을 고려한 교육의 문제를 해결하기 위한 혁신적 접근방안을 모색할 것을 결의하였다. 아울러 문맹과 경제적 제약으로 인해 기초학습요구를 충족시켜 주지 못하고 있는 회원국들에게 문맹퇴치와 기초교육 기회 확대를 위한 방안을 모색하기 위해 1990년 태국 좀티엔(Jomtien)에서 '모든 이를 위한 교육에 대한 세계회의(World Conference on Education for All)'의 개최를 결의하였다.

1991년 11월 26차 유네스코 총회는 유네스코 사무총장을 초청하여 '21세기를 위한 교육과 학습에 관하여 심사숙고하게 될 국제위원회'를 소집했다. 사무총장인 마이요(Federico Mayor)는 전 세계에서 다양한 문화적·직업적 배경을 가진 14명의 저명인사들로 위원회를 구성하고, 따로 들로즈에게 위원회의 위원장을 맡아줄 것을 요청했다(Delors, 1996; 김용주 외, 1997). 1993년 초에 정식으로 설립된 '21세기를 위한 국제교육위원회'는 1996년 '학습 : 우리 안에 감춰진 보물(Learning; the Treasure Within)'이라는 보고서를 제출한다.

2. 내용 분석

가. 위원회를 중심으로

들로즈 위원회는 14명의 위원으로 1993년 구성되었다. 국가별 구성은 강대국(프랑스, 일본, 미국, 중국) 4명, 약소국(요르단, 포르투갈, 짐바브웨, 슬로베니아, 자메이카, 베네수엘라, 세네갈, 인도, 멕시코, 대한민국) 10명이다. 약소국 위원 중 3명은 유엔전문기구 활동을 하였다. 당시 국가비례는 177개국(강대국 12, 약소국 165)으로, 위원 구성에 있어 포레 위원회와 마찬가지로 강대국에 치우친 위원 구성을 보인다. 특히 비회원국인 미국의 고암(William Goham)이 위원으로 임명되었다. 이는 미국을 중심으로 한 신자유주의의 영향과, 비회원국이면서도 유네스코에 지대한 영향을 미치는 미국(1984년 탈퇴, 2003년 10월 1일 재가입)의 개입을 엿볼 수 있게 하는 것이다.

들로즈 위원회는 '내일의 사회에는 어떠한 종류의 교육이 필요한가?'에 대한 답변을 보고서로 제출하도록 위임 받았다. 위임에 대한 일반원칙은 다음과 같다 : 첫째, 교육은 기본적 인

권이고 인간의 보편적 가치이다. 둘째, 학습과 교육은 그 자체로 개인과 사회가 대상으로 삼는 하나의 목적으로서 각 개인의 전 생애에 걸쳐서 추진되어야 하고 효용성을 지녀야 한다. 셋째, 공식적·비공식적 교육은 지식과 학문의 창조·발전·보급을 촉진하기 위한 도구로서, 그리고 지식과 교수-학습에 누구나 접근할 수 있게 만듦으로써 사회에 봉사해야 한다. 넷째, 공평성·적절성·수월성의 세 가지 목표는 모든 교육정책에서 우월권을 지녀야 한다. 이 목표들의 조화로운 결합에 대한 추구가 교육기획과 교육실현에 종사하는 모든 사람들에게 중요한 임무이다. 다섯째, 교육의 쇄신과 그에 부응하는 개혁은 성공적인 교육관행과 교육정책에 대한 심각하고 사려 깊은 검토 및 이해-각각의 특수한 상황에 관련된 개별적 조건과 요건에 대한 이해는 물론-로부터 비롯되어야 한다. 그것들은 당사자들 사이의 적절한 약속을 통한 상호동의에 의해 결정되어야 한다. 여섯째, 극히 다양한 경제적·사회적·문화적 상황의 존재가 교육발전에 상이한 접근법을 요구하지만, 또 한편으로 그 모든 접근법에서는 국제공동체 및 유엔 조직의 기본적이고도 합의적인 가치와 관심- 인권, 관용과 이해, 민주주의, 책임, 보편성, 문화정체성, 평화의 모색, 환경보호, 지식의 공유, 빈곤의 경감, 인구 통제, 보건-을 고려해야 한다. 일곱째, 교육의 사회 전체에 대한 책임이다. 교육기관에 재직 중인 사람들 외에도 교육에 관련된 모든 사람들과 모든 동반자들이 충분히 고려되어야 한다.

들로즈 위원회는 지정학적, 경제적, 사회적, 문화적 추세와 교육정책의 역할에 유념하면서 연구방향을 교육과 문화, 교육과 시민정신, 교육과 사회적 응집력, 교육·직업·고용, 교육과 발전, 교육·연구·과학으로 잡고 있다. 이것을 커뮤니케이션 기술, 교사와 교수-학습, 재정관리의 주제로 보완하고 있다. 연구방법에 있어서 들로즈 위원회는 자문(집단자문과 개인자문), 국제회의, 사무국 전문자료를 택하고 있다. 연구내용으로는 첫째, 가속화하는 경제적·환경적·사회적 변화와 긴장의 세계에서 교육의 새로운 역할 및 교육체제에 가해지는 새로운 요구 고려, 둘째, 동시대 사회의주요 변화 추세가 교육에 대해 지니는 함의 연구, 셋째, 동시대 정책의 강점과 약점을 확인하기 위해 다양한 문화적·경제적·정치적 배경 속에서 펼쳐지는 최선의 교육관행에 대한 지식과 경험의 상태 검토로 정했다.

들로즈 위원회는 세계와 지역 사이의 긴장, 보편성과 개별성 사이의 긴장, 전통과 현대성 사이의 긴장, 장기적·단기적 고려사항들 사이의 긴장, 경쟁의 필요성과 기회균등에 대한 관심 사이의 긴장, 엄청난 지식의 팽창과 그것을 소화할 인간의 능력 사이의 긴장, 정신적인 것과 물질적인 것 사이의 긴장에 문제의식들 두었다. 위원회는 보고서의 목적을 '교육의 쇄신의제 사용'과 '교육 분야에서 유네스코 활동지침'으로 정했다.

나. 구성

'학습: 우리 안에 감춰진 보물'은 3부로 구성되어 있다. 제1부는 교육과 세계에 대해 개괄하고 있다. 첫째, 지역사회와 세계사회, 세계와 타인에 대한 이해, 상호의존 등에 대한 현상을 기술하고 있다. 둘째, 교육과 사회적 배제, 정보사회와 학습사회에 대해 논의하고 있다. 셋째, 불공평한 경제성장과 정보 배분, 경제적 목적으로 기능하는 교육에 대해 논의하며, 발전을 위한 교육의 영역을 기술하고 있다. 제2부는 학습의 원리를 기술하고 있다. 첫째, 교육의 네 기둥으로서 알기 위한 학습, 행동하기 위한 학습, 함께 살기 위한 학습: 타인과 같이 살기 위한 학습, 존재하기 위한 학습을 제안하고 있다. 둘째, 교육에 대한 다양한 관점의 고찰을 통해 평생학습을 논의하고 있다. 제3부는 방향을 제시하고 있다. 첫째, 기초교육과 중등교육을 재규정하며 고등교육과 평생교육의 맥락을 기술하고 있다. 둘째, 교사에게 요구되는 새로운 관점과 역량을 논의하고 있다. 셋째, 교육과 정치적 요인들을 기술하고 있다. 넷째, 지구촌 교육을 위한 국제적 협력을 제안하고 있다.

또한 위원회 위원 사이에 많은 토론과 논의를 통해 보고서를 작성했음에도 불구하고, 위원들의 다양한 시각과 견해, 그리고 그 내용을 소개하기 위하여 에필로그를 배치했다.

다. 주요내용

들로즈는 '학습 : 우리 안에 감춰진 보물'의 '서장 : 교육과 유토피아'를 통하여 21세기 교육을 위한 새로운 관점과 전망을 밝히고 있다 ;

첫째, 교육은 모든 이상이 달성될 세계로 향한 문을 열어주는 기적적인 치유책이나 마술적인 타개책이 아니라, 보다 깊이 있고 보다 조화로운 인간발전의 형태를 함양하고 아울러 빈곤・배제・무지・억압・전쟁을 감소시킬 수 있는 주요한 수단이다. 교육은 지식과 기술을 향상시키는 진행성의 과정이자, 개인의 발전을 가져오고 개인・집단・국가 사이의 관계를 쌓아가는 예외적인 수단이기도 하다. 이것은 보다 나은 세상에 대한 희망에 근거한 것으로서, 그러한 세상에서 사람들은 남녀의 권리를 존중하고, 상호이해를 보여주며, 또한 지식의 진보를 활용하여 사람들 사이의 차별을 조장하기 보다는 인간의 발전을 촉진하는 법을 배우게 될 것이다.

둘째, 경제적・사회적 관점에서 사회적 배제와 실업이 증가했고, 자연환경이 심각한 위협에 처해 있다. 지속가능한 발전의 목적과 방법, 새로운 형태의 국제협력과 관련된 시사점을 파악하지 못하고 있다. 크고 작은 전쟁과 갈등으로 인해 수많은 사람들이 희생되었다. 사람들과 문제의 세계화 사이의 점증하는 상호의존성을 배경으로 맞이하는 가운데, 정책결정자들은 이런 위험들을 평가할 의무 및 그것들을 비껴나갈 행동을 취할 의무를 갖는다.

셋째, 극복해야 할 긴장들로서, 세계와 지역 사이의 긴장, 보편성과 개별성 사이의 긴장, 전

통과 현대성 사이의 긴장, 장기적·단기적 고려사항들 사이의 긴장, 경쟁의 필요성과 기회균등에 대한 관심 사이의 긴장, 엄청난 지식의 팽창과 그것을 소화할 인간의 능력 사이의 긴장, 정신적인 것과 물질적인 것 사이의 긴장이 있다.

넷째, 공동의 미래에 대한 설계와 건설을 위해, 교육은 사회투쟁의 하나로서 세계적 문제에 감연히 맞서지 않으면 안 된다. 교육의 임무는 모두가 예외 없이 모든 재능을 충분히 개발시켜서 삶에 대한 책임감 및 개인적 목표의 달성을 비롯한 창조적 잠재력을 실현할 수 있게 해주는 것이다. 이것은 보다 정의롭고 살기 좋은 세계를 모색하는 데 크게 이바지할 것이다. 교육은 실업 탓으로 자주 비난 받지만, 완전고용을 달성하게 해주거나 저개발국들의 경제를 도약단계로 끌어올려줄 또 다른 정치적·경제적·사회적 전제조건들을 불분명하게 해서는 안 된다. 평생교육은 서로 다른 시간 및 공간에서의 유연성·다양성·이용가능성의 측면에서 지지를 받는다. 평생교육은 노동의 성격변화에 적응해야 할 뿐 아니라, 전인(whole human being)의 지속적인 형성과정을 구성해야 한다. 평생교육은 자기인식과 환경인식을 발전시킬 수 있게 해주어야 함과 동시에 그들이 직장과 지역사회에서 사회적 역할을 제대로 수행하도록 북돋워주어야 한다. 이런 맥락에서 '학습사회'로 나아갈 필요성이 있다. 개인적 차원에서든 사회적 차원에서든 삶의 모든 측면은 학습하고 행동할 기회를 제공한다.

다섯째, 평생학습은 '사회를 이끄는 맥박'으로서 21세기를 여는 열쇠의 하나로 등장한다. 평생학습은 급속하게 변화하는 세계에 의해 제시된 도전들에 대응해 나간다. 이를 위해 필요한 것은 각 개인이 학습하는 방법을 배우는 것(learning to learn how to learn)이다. 이를 위해 다른 사람들 및 세계 전반에 대한 보다 나은 이해가 필요하다. 변화는 상호이해와 평화로운 상호교류, 그리고 조화를 요구하는데, 바로 이런 것들이 오늘날의 우리 세계에서 가장 결여되어 있는 것이다. 이를 위해 교육의 토대로 네 개의 기둥을 제안한다. 그것은 '함께 살기 위한 학습'과 이것의 기반을 제공하는 '알기 위한 학습', '행동하기 위한 학습', '존재하기 위한 학습'이다. 모든 사람들 내부에 묻힌 보물처럼 숨어 있는 그 어떠한 재능도 결코 미개발상태로 남겨두어서는 안 된다. 또 한 가지는 지식의 획득·쇄신·활용에 바탕을 둔 학습사회(learning society)이다. 이것들은 교육과정에서 강조되어야 할 세 가지 측면이다. 교육은 모든 사람들로 하여금 정보를 수집하여 선택·정리·관리하고 이용할 수 있게 해주어야 한다.

여섯째, 학습의 단계들과 그 단계들 사이의 다리로서 평생학습은 다양한 단계의 교육을 조직할 수 있게 해준다. 그리하여 한 단계로부터 또 하나의 단계로의 이행에 대비하게 해주고 그 체제를 경유하는 통로들을 다양화하면서도 그 각각의 통로들이 지닌 가치를 한껏 고양시킨다. 교육은 또한 하나의 사회적 체험으로서, 이를 통해 어린이는 자기 자신에 관해서 배우고 대인관계의 기술을 발전시키며 기초적인 지식과 기술을 획득한다. 대학이 결정적 역할을

가지고 있는 빈곤한 나라에서는 대학이 자기 나라의 과거로부터 배워야 하고, 자기 나라의 난점을 분석해야 하며, 자기 나라에 가장 걸맞은 해결책을 발견할 연구에 착수해야 한다. 또한 보다 나은 미래를 건설할 수 있게 해줄 새로운 발전의 전망을 제안해야 한다.

일곱째, 올바른 개혁전략에 있어 단기간의 제약에 대한 관리의 필요성을 과소평가하지 않으면서 그리고 기존체제를 적응시킬 필요성을 소홀히 하지 않으면서 개혁을 성공시키기 위해서 장기적인 접근법이 필요하다. 잇단 너무도 많은 개혁은 오히려 개혁의 죽음일 수 있다. 교육개혁의 성공에 이바지하는 주요 당사자들은 지역사회, 정부당국, 국제사회이다. 이를 위해 교육기관의 책임과 그 혁신의 범위를 증대시킴에 있어 사려 깊은 지방분권화 조치가 강조되어야 한다. 특히 교사의 협력과 적극적인 참여 없이는 그 어떠한 개혁도 성공할 수 없다. 따라서 교육자의 사회적·문화적·물질적 지위를 우선적 문제로 간주하여야 한다.

여덟째, 지구촌 국제협력의 확대가 필요하다. 세계는 상호의존성의 증대로 인해 전지구적 차원을 띠게 되는 문제들에 대한 만족스러운 해결책을 찾는 수단으로서 국제적 활동에 의지하는 경향이 정치적·경제적 측면에서 점점 커지고 있다. 그러나 결과의 미흡한 측면이 있다. 따라서 국제기구들의 개혁에 의해 자신들의 활동을 보다 효과적으로 만들 필요가 있다. 이러한 것들은 필요한 변경을 한다면 사회적·교육적 분야에 적용된다. 이러한 국제협력은 원조보다는 동반자적 협력이라는 맥락에서 파악되어야 한다.

Ⅳ. 'Learning to Be'와 'Learning; the Treasure Within' 비교

1. 내용 비교

포레 보고서는 1972년의 교육적 상황을 비판적으로 평가하는 것에서 출발하고 있다. 즉 세계를 전체적으로 바라보면서 공통적인 특징을 식별해내고 있다. 그것은 대부분의 국가와 교육체제에 대두되고 있는 듯이 보이는 새로운 추세와, 역사상 처음으로 교육발전을 결정하는, 혹은 그것에 수반되고 있는 요인들이다. 이를 통해 전통적인 방식이나 부분적 개혁으로는 완수해야 할 새 과업과 기능으로부터 오는 교육에의 미증유의 수요를 충족시킬 수 없다고 판단한다. 포레 보고서는 새로 개발된 지적 절차, 개념적 접근 및 기술공학의 발달 등 미래에 대해서 희망을 줄 수 있는 새로운 발견들과 기타 요인들에 주목한다. 이것들은 교육의 광범위

한 궁극적 목적, 즉 완전한 인간을 교육하는 일과 대응할 수 있는 전반적 혁신의 관계 속에서 다루어진다. 포레 보고서는 국가정책들은 각기 자기 나라에게 적합한 방법을 통하여 모든 교육체제에 다 통용되는 기본목적, 즉 완전한 인간을 구체적으로 표현해야 함을 주장한다. 교육전략은 이를 성취할 방법과 수단들의 적절한 통합을 나타내고 종국에 계획의 체제 안에 통합되어야 함을 주장한다. 이런 방안을 분석하고 상호 연결적 순서로 제시하여 국가적 전략의 발전에 필요한 방법론적 노력을 보인다. 또한 이러한 과업이 국제공동체의 수준에서 수행되는 만큼 국제적 공동책임, 즉 협력과 원조의 구체적인 표현을 검토하고 있다(Faure, 1972).

들로즈 보고서는 가속화하는 경제적·환경적·사회적 변화와 긴장의 세계에서 교육의 새로운 역할 및 교육체제에 가해지는 새로운 요구를 고려한다. 동시대 사회의 주요 변화추세가 교육에 대해 지니는 함의를 연구하며, 동시대 정책의 강점과 약점을 확인하기 위해 다양한 문화적·경제적·정치적 배경 속에서 펼쳐지는 최선의 교육관행에 대한 지식과 경험의 상태를 검토한다. 교육과 교육체제에 관련하여 개인의 목표 및 자기완성을 위한 각 개인의 필요와 요구를 비롯한 교육의 목적·목표·기능을 고찰한다. 교육체제의 모델·구조·내용·기능을 비롯하여 교육제공자와 관련된 논제들을 검토한다. 들로즈 보고서는 현재의 상황에 관련해서 알려진 것에 대해, 그리고 지난 20년 동안 세계의 서로 다른 지역들에서 일어난 교육상의 국내정책과 개혁에 관한 예측과 동향에 대해 폭넓은 분석을 수행한다. 이를 바탕으로 21세기에 인간발전의 주요한 전환점에 대해 그리고 이 전환점이 교육과 관련하여 제시하는 요구에 대해 고찰한다. 개인과 사회로 하여금 21세기를 준비하게 하는 데 있어서 교육이 보다 역동적이고 건설적 역할을 맡을 수 있는 방법을 집중적으로 조명한다(Delors, 1996).

2. 평생교육의 흐름에서 본 두 보고서의 일관성과 차이

1972년 포레 보고서를 전후하여 평생교육은 크게 세 가지의 흐름을 보여 왔다. 첫째, 학습사회론적 평생교육이다. 영국재건성보고서(1919)의 영향을 받은 학습사회론적 평생교육론은 허친스(1968)과 랭그랑(1970)을 바탕으로 포레 보고서(1972)에서 구체화되었고, 다베(1976)에 의해서 상세화되었으며, 들로즈 보고서(1996)에서 보다 확장되었다. 둘째, 해방적 평생교육이다. 겔피(Gelpi)가 주도한 해방적 평생교육은 제3세계와 소외집단을 위한 평생교육을 주창하였고, 평생교육이 해방의 도구가 되어야 함을 역설(Gelpi, 1979)하였다. 그러나 해방적 평생교육은 유네스코의 동서, 남북 갈등과 헤게모니 쟁탈 와중에서 소멸되어 버린다. 셋째, 순환교육적 평생교육이다. OECD가 주도한 순환교육적 평생교육은 '순환교육(1973)'에서 실체화되어, 인적자원개발론과 학습경제론을 거쳐 '모두를 위한 평생학습(1996)'으로 자리하고 있다(권두

승, 1996; 한숭희, 2001). 이러한 평생교육의 흐름 속에서 두 보고서가 일관되게 주장하는 것과 차이를 보이는 부분을 시대적 배경과 함께 비교하여 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 시대적 배경이다. 포레 보고서 발간 전후 당시는 동서 냉전과 남북갈등이 심각하였고, 다양한 사회변화가 나타나고 있었다. 특히 1968년의 학생운동에 따른 영향이 전세계적으로 사회에 미치고 있었으며 유엔의 전후 사회경제 개발을 위한 2차 개발연도에 접어든 시기였다. 또한 기존 교육체제에 대한 비판과 위기의식이 심각하게 부상했다. 미국을 중심으로 하는 선진국들은 전후 세계 복구에서 주도권을 쥐고 교육을 통한 영향력 행사와 자신들의 이데올로기 전파에 관심을 두었다. 학습사회론적 평생교육 흐름을 이은 들로즈 보고서는 정보화 사회, 신자유주의, 세계화를 시대적 배경으로 하고 있고, 경제적 결정주의가 영향을 미친 흔적을 보이고 있다.

둘째, 두 보고서는 '인간 중심의 평생교육'을 주장하는 일관성을 보이고 있다. '존재를 위한 학습'이 인간중심의 전망을 제시한 것처럼 들로즈 보고서도 '존재를 위한 학습'이 현재에서도 유용함을 밝히고 있다. 이는 시대변화와 상관없이 평생교육의 목표가 '인간'에 있음을 의미하고 있다. 1972년 출간된 '존재를 위한 학습'은 인간중심의 전망을 제시하며, 잠재적 위협과 민주적 시민정신을 강조한다. 전 세계의 교육 민주화의 진보와 민주교육이 실제 민주주의의 현실화를 위한 준비로 되어야만 한다고 기술한다. 교육을 개선하기 위한 국가의 협력과 단결을 이상적인 것으로 주장한다. '완전한 인간(a complete man)'에 대한 논의를 하며, 완전한 인간 추구를 지원하는 것이 사회의 의무라고 기술한다(오기형 외, 1975). 이것은 학습사회와 연결된다. 국제협력, 민주시민정신, 자유・평화・사회정의 등의 주제를 강조한다. 평생교육은 학습사회의 실현을 위한 초석이며, 교육정책의 마스터 개념으로 제안된다. 사반세기 후에 발간된 들로즈 보고서는 새로운 시대의 교육에 대해 광의의 개념적 접근을 시도한다. 교육의 도덕적, 문화적 책임을 강조하고 탈중앙화와 다양화를 주창하며 교육의 네 기둥으로 '알기 위한 학습', '행동하기 위한 학습', '존재를 위한 학습', '함께 살기 위한 학습'을 주창한다. '존재를 위한 학습'이 21세기에도 여전히 유효함을 천명하면서, 포레 보고서에서 강조되었던 국제협력, 민주시민정신, 자유・평화・사회정의 등의 주제를 여전히 강조하고 있다. 이는 곧 교육은 평화, 자유, 정의 등 필요한 유토피아를 실현할 수 있는 결정적인 수단으로 간주되고 있음을 주장하는 것이기도 하다.

셋째, '인간 중심의 평생교육'이라는 일관된 입장에도 불구하고, 두 보고서는 일정한 입장 차이를 보이고 있다. 포레 보고서는 평생교육에 대한 국가의 합리적 개입을 강조하며 정책수행 책임을 주장한다. 평생교육의 관점에서 국가정책의 수행을 기술한다. 이러한 바탕에는 진보적 복지국가론이 자리하고 있다. 이런 면에서 포레 보고서는 당시의 케인주의의 영향과 사

회주의권의 세력이 부상했던 냉전 시대의 흔적이 보이고 있다. 들로즈 보고서에서는 평생교육을 국가의 합리적 개입과 책임보다는 개인의 책임에 더 큰 비중을 두고 있고, 교육 또는 학습을 경쟁력 제고와 직업능력개발과 연계하는 현상을 보여 준다. 또한 평생학습 관점에서 개인학습을 강조한다. 이러한 차이는 시대의 변화에 따른 것으로 판단된다. 평생교육은 1970년대 중반 이후 오일 쇼크 및 세계 경제의 침체로 특별한 주목을 받지 못하게 된다. 1980년대 들어서도 경제침체와, 신자유주의 부상에 따른 국가 개입의 후퇴로 지속적인 침체상태에 빠져 있게 된다. 그러다가 1990년 이후의 지식기반사회론과 정보화사회론, 그리고 학습경제론과 신자유주의의 대두와 결합으로 부각되게 된다. 이러한 배경에서 출간된 '학습: 우리 안에 감춰진 보물'은 자본주의의 승리로 끝난 시대의 산물로 볼 수 있을 것이다.

3. 두 보고서에 대한 문제제기

포레 보고서는 선진국과 개발도상국 간의 격차에 대하여 우려를 표명하고 있다. 이 격차를 줄일 수 있는 방안으로서의 교육이 불균형과 불균등 현상을 보이는 것에 주목한다. 그러나 격차가 발생한 원인에 대한 분석과 처방을 소홀히 하고 있다. 또한 선진국과 개발도상국 자체의 불균형과 불균등에 대한 판단과 방안이 부족하다. 평생교육 주창을 통해 일정부분 현실을 순치시키거나, 현실 불만에서 주의를 돌리려고 한다는 의혹이 존재할 수 있다. 개발도상국에서의 취학전 아동교육과 학습사회를 강조하는 데서 나타나듯이, 제3세계의 현실을 도외시한 선진국 위주의 이념과 전략이 바탕에 깔려 있다고 할 수 있다. 포레 보고서는 전문에 기술된 것처럼 제2차 발전시대에 쓰이도록 발간되었다. 이는 인간의 얼굴을 한 인적개발론의 모습을 보이고 있다. 국제적 협력을 통한 원조국의 수익을 강조하고 있는 것은 경제적 제국주의의 다른 얼굴이 될 수 있다.

들로즈 보고서도 선진국과 개발도상국 간의 경제적 불균형을 지적하고 있다. 이 불균형은 국가 간이나 다양한 집단간의 경쟁, 생산성 증진에 따른 이익에 대한 국가간 또는 부유한 국가 내 불공평한 분배 때문에 심화된다고 판단한다. 이것의 원인을 시장의 역기능, 세계 정치체제에서 찾고 있다. 이에 대한 새로운 해결책으로 교육을 제시하고 있는데, 정치·경제·사회 구조에서 비롯된 문제를 교육만으로 해결할 수 없음에도 불구하고 교육만을 제시하는 안타까움이 보인다. 해결책으로 함께 제시된 '함께 살기 위한 학습'과 '지구촌 국제협력의 확대'는 미흡할 수 있다. 엄존하는 구조적 문제를 '함께 살기 위해 서로를 알아야 할 필요를 강조'하는 것으로 해결하는 것은 어려울 것이다. 지구촌 국제협력 역시 원조국의 수익을 제시하고 있다.

'존재를 위한 학습'과 '학습; 우리 안에 감춰진 보물'에서 기술되는 평생교육은 새로운 교육의 방향과 교육개혁의 원리를 제시하고 있으나, 실제 교육개혁에 구체화되기 위해서는 현실적인 많은 문제에 부딪치게 될 수 있다(한국교육학회사회교육연구회, 1983). 익히 알려진 바와 같이, 평생교육은 그 이념이라든가 필요성 등에 대한 관념이 풍부하더라도 그 실천에 있어서는 빈약하고, 개념 상 이해가 임의적이거나 자의적일 수 있다는 지적이 있다. 평생교육 체제 구축비용에 비해 교육효과와 관련된 문제가 제기된다. 평생교육과 정치적 관계에 대한 문제제기와 아울러 평생교육 체제가 구축됨으로써 교육전체가 사회 및 국가에 의하여 관리될 위험과, 국민의 사상통제가 강화되고 국민의 자유로운 학습권 보장에 오히려 방해가 될 수도 있다는 문제가 제기된다. 사회역사적 측면에서 평생교육이 주창되었을 당시의 평생교육은 선진국들만을 위한 교육이념이었다는 비판도 존재한다.

이외에도 평생교육의 이론 및 실천상에 나타나는 문제점으로 1) 평생교육과 평생학습의 용어에 대한 혼란, 2) 평생교육의 성격에 관한 문제, 3) 평생교육이 '적응'을 위한 것인가 아니면 '해방'을 위한 것인가 아니면 평생교육마저도 기존의 사회체제 내부에 존재하는 모순을 해결함이 없이 그것을 확대하고 은폐시키기 위한 것인가 하는 평생교육을 어떠한 관점으로 보는가와 관련된 문제, 4) 평생교육의 2대 궁극적 목표, 즉 교육의 민주화와 교육의 자유화 사이에 모순 문제 등을 들 수 있다. 또한 학습에는 언제나 적시성과 지속성, 누적성, 그리고 계열성이라는 것이 존재하고 교육이 지나치게 현실성을 강조하게 되면 반지성주의로 전락할 우려가 있기 때문에 평생교육의 슬로건이라고 볼 수 있는 '언제', '어디서나', '누구라도', 자유롭게 학습할 수 있도록 하는 것이 학습이론적 측면에서 반드시 참된 것만은 아니라는 문제가 대두될 수 있다.

Ⅴ. 결론

1970년대에 포레 보고서는 중요한 시사점을 제시하고 있다. 첫째, 그 시대의 다른 어떤 책보다도 교육에 대한 통합적 접근, 즉 교육의 현 상태에 대해 국가의 범위를 뛰어넘어 국제적인 고찰을 하고 있으며, 그와 관련된 요인에 대해 살펴보고 있다. 둘째, 그 시대에 발간된 페다고지와 안드라고지에 관한 문헌 중 최고의 문헌이다. 셋째, 그 시대의 가장 중요한 학자와 연구문헌, 예를 들어 프레이리와 노울즈 같은 학자들과 그들의 연구문헌들의 가치를 인정하고 있다. 넷째, 모든 형태의 교육이 국제적으로 나아갈 수 있도록 하는 구체적인 전략이 제시되고 있다. 이런 방법으로 포레와 교육발전국제위원회는 성인교육 뿐 아니라 전체 교육에 대

해 실제적인 기여를 하고 있다(이희수, 2000; 한국교육학회사회교육연구회, 1983). 인간발달과 인류에 대한 인간주의적 이상과 민주주의, 그리고 통합에 대한 신념으로 이루어진 포레의 유토피아적 비젼은 학습사회라는 형상을 갖추게 된다. '존재를 위한 학습'은 유네스코를 중심으로 전개되던 평생교육의 사상적 맹아들을 학습사회라는 하나의 거대한 얼개로서 체계화하고 집대성하였을 뿐만 아니라, 유네스코의 평생교육에 대한 관점과 그 원형을 가장 잘 반영한 것으로 평가된다(이희수, 2001). 또한 '존재를 위한 학습'은 현대 사회변동을 면밀히 검토 분석하여 사회 전반에 걸친 폭넓은 변동 상황 속에서 교육의 위치를 현실적으로 밝혀 현대교육의 한계상황을 잘 지적하고 있다. 이와 관련하여 사회변동과 교육개혁과의 상호 적응적 대처에 주안점을 두고 있는 것은 올바른 방향제시라고 보여 진다. 새로운 교육의 방향을 보다 광역으로 다양화시켜 융통성 있는 평생의 삶과 연결시켜 전통적 교육형태·개념·제도에 대한 재검토를 요구하여 새로운 교육의 가능성을 보여 주고 있다. 이 새로운 교육의 가능성을 학습사회라는 말로 집약시키고 있다. 또한 현대사회 속에서 소외되어 가는 인간의 문제를 평생교육의 중심과제로서 제기하고 있다(한국교육학회사회교육연구회, 1983).

들로즈 보고서에서도 포레 보고서에서 강조되었던 국제협력, 민주시민정신, 자유·평화·사회정의 등의 주제가 여전히 강조되고 있다. 이는 곧 '존재를 위한 학습'이 21세기에도 여전히 추구되어야 할 중요한 4대 기둥 중의 한 축으로 존재하며, 교육은 평화, 자유, 정의 등 필요한 유토피아를 실현할 수 있는 결정적인 수단으로 간주되고 있음을 주장하는 것이기도 하다. 교육은 모든 사람들에게 효용성을 갖는 일종의 공공선(a public good)이다. 들로즈 보고서는 "교육이란 단지 시장요인(market forces)에만 맡겨둘 수 없는 집단적 자산(collective asset)이다. 따라서 시스템의 탈중앙화와 다양화의 정도 및 담당조직이 어떠하든 간에 국가는 교육에 대한 국가적 합의의 창출을 포함하여 국민에 대해 일정한 책무를 져야만 하며, 미래에 대한 장기적이고 종합적인 관점을 형성할 수 있도록 해야 한다"는 관점을 견지하고 있다.

유네스코의 두 보고서는 '학습사회'를 통한 '완전한 인간' 추구라는 지향을 평생교육의 이정표로 제시하고 있다. 그러나 현재 인간소외와 사회적 배제를 가져올 가능성이 높은 경제적 관점의 HRD가 평생교육에 있어서 대세를 차지하고 있다. 경제적 관점의 HRD가 평생교육의 한 영역이지만, 그것이 평생교육의 전부가 아니며, 지향점이 될 수는 없다. 평생교육이 본래의 지향을 상실하고 HRD에만 치우칠 때 "이상한 사람과 밤길을 가는 것(going out with stranger)"과 같은 결과가 나타나게 될 수 있다(Boshier, 1998). 따라서 평생교육이 현실을 당연한 것으로 여기고 적응방법만을 찾는 것이 아니라, 지금의 현실이 옳은 것인가 아니면 그른 것인가 하는 문제제기를 지속적으로 하는 것이 필요하다.

시대상황이 평생교육의 모습을 변화시킬 수 있지만, 반대로 평생교육이 시대상황을 만들

수 있을 것이다. 향후 '완전한 인간(a complete man)'을 지원하는 평생교육의 사회에 대한 의무와 '실질적인 행동방안'에 대한 연구가 활발하게 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

공은배(2000). 평생학습사회 실현을 위한 평생교육센터의 기능과 역할. 2000년도 평생교육정책세미나 '21세기 평생학습사회 도래와 새로운 학습체제구상' 자료집. 한국교육개발원 평생교육센터・한국평생교육학회.

권두승(1996). **평생교육론**. 서울: 교육과학사.

권순찬, 김승한(1987). 한국 평생교육체제의 확충. 한국방송통신대학 연구보고서.

김난수 외(1983). **평생교육론 -철학・심리・사회학적 기초-**. 서울: 문음사.

김도수(1994). **평생교육**. 서울: 양서원.

_____(1994). **사회교육학.** 서울: 교육과학사.

김동위(2000). **평생교육개론.** 서울: 교육과학사.

김승한(1981). **한국의 평생교육론서설.** 서울: 민음사.

_____(1981). **평생교육입문.** 서울: 정민사.

_____(1983). 평생교육제도론. 유네스코 한국위원회・한국평생교육기구(공편). **평생교육의 기초와 체제**. 서울: 법문사.

김신일(1981). 평생교육의 사회적 배경. 유네스코 한국위원회・한국평생교육기구(공편). **평생교육의 기초와 체제**. 서울: 법문사.

_____(1983). 평생교육의 사회적 측면. 한국지역사회학교후원회(편). **평생교육논단**. 서울: 정민사.

_____(2000). 평생학습사회 실현의 방향과 과제. 2000년도 평생교육정책세미나 '21세기 평생학습사회 도래와 새로운 학습체제 구상' 자료집. 서울: 한국교육개발원 평생교육센터・한국평생교육학회.

_____(2003). 평생학습사회와 새로운 교육문화의 가능성. 평생학습사회 정책포럼 자료집. 서울: 유네스코한국위원회.

김종서 외(1987). **평생교육원론**. 서울: 교육과학사.

김종서 외(2000). **평생교육개론**. 서울: 교육과학사.

김현자, 오기형 역(1975). **인간화교육**. 서울: 일조각.

박형민(2004). 유네스코 평생교육의 형성과 전개. 석사학위논문. 서울대학교.

양병찬, 윤여각, 이희수(2004). **지역사회교육론**. 서울: 한국방송통신대학교출판부.

오혜연(2005). 미군점령기 일본사회교육정책의 형성과정. 석사학위논문. 중앙대학교.

유네스코한국위원회(1973). 평생교육발전세미나 보고서. 유네스코한국위원회.

유네스코21세기세계교육위원회. 김용주 외 공역(1997). **21세기 교육을 위한 새로운 관점과 전망; 유네스코 21세기 세계교육위원회 종합보고서**. 서울: 오름.

유안진(1980). **현대교육의 기초**. 서울: 단국대학교출판부.

이경아(1994). 유네스코의 사회교육 활동에 관한 연구; 국제관계 시각을 중심으로. 석사학위논문. 고려대학교.

이영호(2004). **평생교육과 평생학습**. 서울: 원미사.

이희수(1996). 미군정기 성인교육의 정치사회화 기능. 박사학위논문. 중앙대학교.

_____(2000). **2000년도 평생교육체제 종합발전방안연구**. 서울: 한국교육개발원

_____(2001). 학습사회에서 학습경제로의 전환논리와 그 의미. **평생교육학연구** 7(1). 한국평생교육학회. 211-237.

_____(2003). 평생교육: 누구를 위한 평생교육인가?. 제2차 KEDI 정책포럼 교육 소외계층을 위한 평생교육과 정보화의 만남. 서울: 한국교육개발원.

이희수 외(2000). **평생학습 종합발전 발전방안 연구(Ⅰ)**. 서울: 한국교육개발원.

이희수, 조순옥(2005). 유네스코 세계성인교육회의가 평생교육 정체성 형성에 미친 영향 분석, 한국평생교육학회 2005년 3월 월례포럼 자료집. 한국평생교육학회·중앙대학교 부설 한국교육문제연구소.

이희수, 최운실(1987). 평생교육적 관점에서 본 학교교육체제 발전전략. 서울: 한국교육개발원.

장진호(1985). **평생교육과 사회교육**. 서울: 대은출판사.

정우현(1981). 평생교육 체제의 수립 방향. 한국지역사회학교후원회(편). **평생교육논단**. 서울: 정민사.

_____(1993). **사회교육론 -그 방향과 과제**-. 서울: 교육과학사.

조석호, 최운실(1986). **평생교육 진흥 방안**. 한국교육개발원 연구보고서.

최운실(1990). **한국의 평생교육**. 서울: 교학사.

한국교육학회사회교육연구회(1983). **평생교육과 사회교육-사회교육논집**-. 서울: 배영사.

한숭희(2001). **평생학습과 학습생태계-평생교육론의 새로운 패러다**임-. 서울: 학지사.

_____(2004). **평생교육론**. 서울: 학지사.

한준상(1987). **사회교육론**. 서울: 청아출판사.

_____(2003). 한국 평생교육론의 위상과 방향-OECD와 유네스코 평생교육론들과의 상관성을 중심으로. 평생학습사회 정책포럼. 유네스코한국위원회.

황종건(1988). 평생교육의 이념과 원격대학의 발전모형. 한국사회교육협회 연구보고서.

_____(1994). **사회교육의 이념과 실제**. 서울: 정민사.

Carolyn Medel-Anonuevo et al(2001). *Revisiting lifelong learning for the 21st century*. Hamburg: UIE.

CERI(1973). *Recurrent education : a strategy for lifelong learning*. Paris: OECD.

Jacques, Delors, et al(1996). *Learning : the treasure within*. Paris: UNESCO.

Faure, Edgar, et al(1972). *Learning to be ; the world of education today and tomorrow*. Paris: UNSCO.

EURYDICE(2000). *Lifelong learning : the contribution of education system in the members states of the european union,* the EURYDICE European Unit for the Ministerial Conference to launch the SOCRATES Ⅱ, LEONARDO DAVINCI Ⅱ and YOUTH Programmes. EURYDICE.

Hans G. Schuetze and Tom Schuller(2002). *International perspectives on lifelong learning*. SRHE and Open University Press.

Matthias Finger & Jose Manuel Asun(2001). *Adult education at the crossroads : learning our way out*. London: Zed Books.

Matthias Finger & Jose Manuel Asun(2001), *'UNESCO: humanising development through permanent education' in adult education at the crossroads*, London: Zed Books.

P. Coombs(1968). *The world educational crisis: a system analysis,*. Paris:UIE

Paul Lengrand(1970). *Introduction to lifelong education*. Paris: UNESCO.

Judith D. Champman and David N. Aspin(1997), *'The international concept for lifelong learning', 'lifelong learning for all : concept and conceptions' ; the school, the community and lifelong learning*, CASSELL.

OECD(1996), *Lifelong learning for all*, Paris: OECD.

Boshier, Roger(1998). *Edgar Faure after 25 years : down but not out international perspective on lifelong learning*. London: Kogan Page.

Dave, R. H.(1973). *Lifelong education and school curriculum*. Paris: UIE.

Dave, R. H. et al(1973). *Lifelong education and the school*. Hamburg: UIE.

Dave, R. H(1976). *Foundations of lifelong education*. Hamburg: UIE.

Dave, R. H. 곽영우 외 공역(1984). **평생교육의 원리**. 전북대학교 부설 사회교육연구소.

Gelpi, E. 권두승, 정우현 공역(1996). **평생교육의 미래-원리, 정책, 그리고 실천의 방향**. 서울: 교육과학사.

UNESCO(1997), *UNESCO 50 years for education*, Paris: UNESCO.

(2002), *Manual of the general conference,* Paris: UNESCO.

• 논문 접수 2005년 8월 15일 / 수정본 접수 9월 15일 / 게제 승인 9월 24일

• 김창엽: 고려대학교 경영학과를 졸업하고 서강대학교에서 사회교육 전공으로 석사, 중앙대학교 대학원에서 평생교육전공으로 박사과정 수료함. 주요 관심분야는 시민교육, 대안교육, 평생교육 이론과 경영 등임.

Abstract

A comparative study on 'Learning To Be' and 'Learning : the Treasure Within'

Kim, Chang-Yub(Chung-Ang University)

'Learning to be' and 'Learning; the treasure within' are well known to be treasures in the world of lifelong education. There have been not a few attempts to interpretate and investigate both reports, but little efforts have been made to compare 'Learning to be' with 'Learning; the treasure within' in depth. It is highly needed to do a comparative study in the light of the authentic spirit of lifelong education. Coming into the knowledge economy era, lifelong learning has been biased toward lifelong 'Earning' without 'Learning'. More policy priority has been given to economic competitiveness and lifelong employability rather than self-realization and social inclusion. It is urgently needed to restore the original goals of lifelong education. In this end, the study presented here is an attempt to set the stage for rebuilding the original goals and directions of lifelong education.

Research findings show that 'Learning to be' was the starting point of lifelong education. 'Learning; the treasure within' was the extension of 'Learning to be' in consideration of the global knowledge society and the end of progressive nation state. It can not be denied that both reports are the social construct of the times. It is inevitable to reflect the socioeconomic needs as wells as the lifelong education needs. In addition to 'learning to be', 'learning to know', 'learning to do', 'learning to live together' were further added as the pillars of lifelong education, They were the product of global knowledge economy, away with the nation state. They suggest that lifelong education should be in the pursuit of complete man, that is, human being itself. Lifelong education is a great long march toward the global learning society built on the four pillars. In addition, it was reconfirmed that education is a public good for the all people and "a collective asset not to be dominated by market forces".

* Key words: lifelong education, a complete man, learning society, a public good