

한국 평생교육 담론에 대한 비판적 고찰*

김 민 호 (교육대학 교육학전공 교수)

목 차

- I. 머리말
 - II. 한국 평생교육의 미래 과제에 대한 담론
 - III. 한국 평생교육 담론에 대한 비판적 검토
 - 1. 능력중심사회에 대한 재검토
 - 2. 일과 학습, 학습과 일의 순환교육에 대한 재검토
 - 3. 교육자, 학습자 및 교육제공자의 의미 재검토
 - 4. 학습기회의 보장 및 학습인증제에 대한 재검토
 - IV. 맺음말
- ※ 참고문헌
-

I. 머리말

10년 후, 20년 후, 혹은 30년 후 미래의 한국의 평생교육은 어떤 모습일까? 과학기술의 발전, 지식기반사회의 확대 등으로 평생교육 관련 학자, 실천가들이 꿈꾸듯 한국 국민 '모두를 위한 평생학습사회'가 과연 도래할 것인가? 아니면 인간이 과학기

* 이 논문은 제5회 전국평생학습축제의 일환으로 한국평생교육총연합회가 2006년 10월 2일 부산 벡스코에서 개최한 세미나에서 필자가 "한국 평생교육 현장의 현재와 미래"라는 제목으로 기조발표했던 것을 수정, 보완한 것임.

술, 그리고 일과 소비의 노예가 되어 버린 '디스토피아, 강요된 평생학습사회'가 나타나지는 않을 것인가? 혹은 사회 양극화의 확대로 학습기회의 격차가 더욱 심화되고 국민의 삶의 질 역시 심각한 편차를 드러내는 '소수만의 평생학습사회'로 전락하지는 않을 것인가?

미래 한국의 평생교육을 낙관할 것인지 아니면 비관적으로 전망할 것인지는 현재의 삶을 살아가는 우리들의 자세 여하에 달려 있다고 본다. 비록 비관적 전망이 우세하다 할지라도 현재의 노력을 통해 미래에 대한 희망을 꿈꿀 수 있고, 설령 미래를 낙관한다 할지라도 지금 노력하지 않으면 기대했던 멋진 신세계가 펼쳐지지 않을 것이기 때문이다.

필자는 '한국 평생교육 현장의 현재와 미래'라는 주제를 다룸에 있어, 평생교육 현장에 대한 종합적인 관찰 결과를 가지고 있지 못하다. 더구나 미래 우리나라 평생교육에 대한 예측 능력도 턱없이 부족하고 예측 자료 역시 가지고 있지 않다. 한마디로 필자는 '한국 평생교육 현장의 현재와 미래'라는 커다란 주제를 다루기엔 부족하다. 그래서 필자는 평생교육에 대한 구체적 사실이 아닌 평생교육학자들의 평생교육의 미래에 대한 '담론'에 주목하였다. 한국의 평생교육학자들은 한국의 평생교육이 부딪친 도전을 어떻게 인식하였으며 그 같은 도전들에 대해 어떤 대안들을 제시하였는지를 살펴보았다. 그리고 한국의 평생교육학자들이 제시한 대안들이 과연 우리나라 평생교육의 미래에 대한 과제로서 부적절하거나 부족하지는 않은지를 따져 보았다. 그것은 우리나라 평생교육학자들의 담론이 우리나라 평생교육의 실천에 미치는 영향이 크다고 믿기 때문이다.

II. 한국 평생교육의 미래 과제에 대한 담론

우리나라에 평생교육의 개념이 소개된 이래 우리나라 평생교육의 나아갈 방향과 과제에 대한 많은 논의들이 왔다.

김종서 외(1982)는 한국 평생교육의 체제 정립을 위해 1) 평생교육의 목적 정립 : 삶의 질 향상, 개인과 사회에서의 달성, 전 생애에 걸친, 모든 형태의 교육의 결합, 융통성, 다양성, 보편성 확보, 2) 평생교육의 내용 선정 : 전인적 발달과 행복한 생활에 도움이 되는 것, 교양적 내용과 특수적 내용, 개인의 능력과 필요에 적합한 것, 계

속적 학습의 가능성, 교육에 이용 가능한 수단의 총 동원. 3) 평생교육 체제 정립 : 학교교육과 평생교육의 관계와 연계 설정 - 준학교 교육의 질과 내용을 높이고 일반 학교 못지않은 사회적 인정과 대우 위한 제도상의 기초 마련, 사회교육 시설의 설립 확충, 사회교육 교사의 자격제도 제정, 사회교육 교사 양성의 제도화, 근로자를 위한 교육기회의 확충, 대중매체의 사회교육적 활용 등을 제안했다.

그보다 몇 년 후에는 이무근 외(1985)가 우리나라 사회교육 육성방안으로 다음을 제안했다. 1) 사회교육기회 격차 해소 : 중소도시, 읍면지역에 사회교육기관 확충 2) 사회교육기관(시설) 상호간 협력 체제 구성 3) 사회교육 대상자 확대 : 청소년에서 아동, 성인, 노인으로 4) 학습시설 외 휴게실, 탁아실 등 학습 간접시설 확충 5) 사회교육요구조사(기관, 정부)에 따른 프로그램 편성 6) 정규 학제 밖의 사회교육에 대한 인증제도 7) 사회교육 교수 요원 확보 8) 사회교육기관(시설) 관리 및 개선 위한 체계적 지속적 연구

위 두 연구는 1980년 우리나라 헌법에 평생교육 조항이 삽입되고 연이어 사회교육 법과 동 시행령이 제정됨에 따라 평생교육의 기회 확대, 학교교육과 평생교육의 연계 체제 정립, 평생교육 전문성 신장을 위한 전담인력 양성 등에 초점을 두었고, 평생교육을 통해 정권에 대한 국민의 동의 창출에 관심을 기울였다.

이후 우리나라에서 정치적 민주화가 이뤄지고 세계화에 따른 경제 개방이 가속화 되던 2000년대에 들어서서는 교육소외계층 전반보다는 고등교육을 이수하지 못한 집단에 초점을 두어 이들의 고등교육기회 확대 방안이 제안되었다. 김신일(2000)은 당시 우리 나라 학교와 대학의 변화 양상을 탈학교론, 대안학교, 재택학교, 대학확장, 성인학생(시간제) 대두로 기술하고, 직장 교육, 사내대학, 시민운동교육 등 학교 밖 다양한 성인교육의 확장, 그리고 사회적, 경제적, 지리적, 신체적 결손 집단들 대상의 원격교육의 가능성을 제시했다.

안상헌(2001)은 한국 평생교육의 역사를 1) 해방 이후 1950년대 사회교육체제 : 문맹퇴치와 국민정신계몽 2) 1960-70년대 사회교육체제 : 지역사회개발, 산업인력 양성, 정신교육 3) 1980년대 평생교육 : 헌법에 평생교육진흥 조항 삽입, 사회교육법 및 동 시행령 제정 4) 1995년 5·31 교육개혁안 이후 : “열린 교육사회, 평생학습사회” 구축의 네 단계로 구분하였고, 특히 1980, 80년대 평생교육을 ‘교육체제의 개방, 확대’로 서술했다.

한승희(2003)는 우리 나라 평생교육이 폐쇄형 종점교육 모형에서 개방형 평생교육

모형으로 전환해야 한다고 보고, 개방형 평생교육체계 구축을 위한 11대 과제를 제시했다. 1) 국민기초능력표준 (National Key Competency Standard) 구축 2) 초·중등 교육 수준의 개방형 교육과정을 통한 기초능력 신장 3) 개방형 후기중등교육 : 고등 교육, 평생교육 그리고 직업능력개발의 연계 4) 성인기초 교육의 공공성 확보 5) 통합적 평생학습인증제도 정비 6) 국가수준의 평생교육 조정기능 강화 7) 지방정부의 평생학습지원의 통합체계 구축 8) 비영리민간조직(NGO)의 평생교육 지원정책 9) 학원의 평생교육 정비 10) 평생교육사 전문성 확보 11) 국가평생학습문화 촉진

이와 유사하게 윤여각(2003)은 평생학습사회 건설을 위한 목표로 삶의 질 향상, 사회적 통합, 경제적 경쟁력 제고를 제안했고, 정책 방향을 폐쇄적 교육체제에서 개방형 교육체제로 전환을 내세웠다. 나아가 주요정책 과제로 1) 유연한 순환교육 체제 2) 능력주의사회 건설 3) 평생에 걸친 학습권 보장을 제안했다.

이상 평생교육학자들의 제안을 살펴보면, 능력중심사회 건설, 순환형 교육체제에 의한 직업능력 개발, 교육자·학습자 및 학습제공자의 확대, 교육의 공공성 확보 차원에서 평생학습 기회의 확대 및 경험 학습 인증제 도입 등이 향후 한국 평생교육의 주요 과제임을 확인할 수 있다. 그러나 앞서 머리말에서 지적했듯이 '국민 모두를 위한 평생학습사회'가 '디스토피아, 강요된 평생학습사회'나 '소수만을 위한 평생학습사회'로 전락하지 않으려면, 이들 평생교육학자들의 제안을 비판적으로 검토해 이들의 논의에 또 하나의 논의를 추가하지 않을 수 없다.

Ⅲ. 한국 평생교육 담론에 대한 비판적 검토

1. '능력중심사회'에 대한 재검토

능력주의 평생학습 담론은 우리에게 학력주의 사회를 벗어날 수 있는 대안으로서 다가온다. 대부분의 많은 평생학습자들은 미래 평생학습사회의 모습을 그럴 때 서슴지 않고 능력주의를 제안하고 있다. 학력주의 교육에 대한 문제의식이 큰 만큼 능력주의는 훌륭한 대안으로 여겨지기 때문이다.

그러나 능력주의 평생학습을 지나치게 강조할 경우 노동, 여가 및 학습의 본래적 의미가 왜곡될 수 있다. 능력주의 평생학습 담론을 무비판적으로 받아 들여 그대로

현장에 적용하는 것은 위험하다. 평생학습 현장에서는 능력주의 평생학습 담론의 양면성을 충분히 검토할 필요가 있다. 사실 이점에 대해서는 본인이 이미 2004년 한국 평생교육총연합회 춘계대회(2004.5.14, 충남 금산) 기조강연에서도 다음과 같이 밝힌 바 있다.

“(이들은) 교육과 학습을 인적자원개발(HRD)의 맥락에서 접근한다. 교육의 의미를 일상적 삶에서 벗어난 여가에서 찾던 이들과는 달리, 일과의 연계 속에서 구하고자 한다. 일을 능숙하게 할 수 있는 사람을 키워내는 데서 교육의 가치를 발견한다.

이같은 능력주의 교육관은 우리 사회의 다음 두 가지 변화 양상을 배경으로 더욱 강조되고 있다. 첫째, 정보화 사회 도래에 따라 학력, 학벌보다는 다양한 통로를 활용해 지식을 획득할 수 있는 능력을 중요하게 여기고 있다. 또한 빠른 사회 변화에 따라 지식의 반감기가 줄어드는 상황 속에서 현재 누가 얼마나 더 많은 지식을 가지고 있느냐보다는 급변하는 사회 속에서 능동적으로 대응할 수 있는 능력, 학습하는 능력이 더욱 중요해졌다. 둘째, 지식기반경제의 등장과 함께 ‘힘으로서의 지식’ (“아는 것이 힘이다” 베이컨)에서 ‘돈으로서의 지식’으로 지식관이 변화함에 따라, 지식을 가르치는 교육은 산업과 더욱 밀착되었고, ‘교육받은 인간’(이른바 지식인, 인텔리겐차)을 기르는 교양교육보다는 산업에 필요한 창의적인 인적자원의 개발을 더욱 주목하게 되었다.

능력주의 교육관은 일상생활 속에서 교육의 의미를 발견하고자 했다는 점에서 학력주의 교육관에 비해 우리의 삶에 좀 더 가까이 다가선다. 그러나 능력주의 교육관은 ‘일이 지배하는 사회(work-dominated society)’를 상정함으로써(Green, 1968), 학력주의 교육관이 인간의 삶을 학력에 묶어둔 것과 마찬가지로, 인간을 일의 성과에 구속시키고 만다. 인간의 일의 가치를 일의 종류, 수준 및 결과 등 객관적 측면에 비추어 평가할 뿐, 일하는 사람의 인격이라는 주관적 측면을 고려하지 않는다. 다시 말해 어떤 마음가짐으로 일했느냐보다는 일의 성과를 중시함으로써, 정성껏 일해도 성과가 나지 않은 일은 그 가치를 인정받지 못한다. 반면에 성과만 좋으면 일하는 사람의 마음가짐 따위는 중요하지 않다. 결국 능력주의 아래에서는 일의 진정한 의미가 드러나지 못한다. 일을 통한 인간형성을 기대하기 어렵다.

또한 능력주의 사회에서는 여가(leisure)의 의미 역시 왜곡된다. 즉 일이 지배하는 사회에서는 여가란 일의 부재, 자유시간(free time)으로서 일과 관련하지 않을 때는

아무런 가치를 부여받지 못한다. 여가의 가치는 오직 일에 기여할 때만 살아난다. 더 많이, 더 잘 일하기 위해 잠시 여가를 갖는 것이 허용될 뿐이지, 여가 자체가 의미를 갖고 있지 않다.

이런 사회에서는 일, 여가만이 아니라 학습 활동 역시 생산적일 것이 요구된다. 학교나 여타 교육기관에서 제시한 과제를 성공적으로 달성한 학습자들만이 자격을 취득하고 사회에 나가 어떤 사회적 지위에서 능률적으로 일할 것을 기대할 수 있다. 학력주의 사회에서 무학력자나 저학력자의 학습활동이 의미를 지니지 못하고 실령 의미를 지닌다 해도 낮게 평가되는 것과 마찬가지로, 능력주의 사회에선 무능력자나 저능력자의 학습 역시 고숙련자의 학습과 비교할 때 낮게 평가된다. 결국 능력주의 사회에서 학습 그 자체의 의미는 미약해지고 만다.”

그러므로 평생학습사회에서는 인간 개개인의 인격을 존중하는 ‘민주주의’가 능력 중심주의 앞서 우선적으로 강조되어야 한다.

2. 일과 학습, 학습과 일의 ‘순환교육’에 대한 재검토

미래의 평생학습을 전망하는 이들 중에는 직업교육과 관련하여 순환교육 체계를 그리는 경우가 적지 않다. 이미 1970년대에 OECD가 기존의 학교교육체제가 변화하는 과학기술 수준과 경제적 조건에 부응하지 못한다고 보고 순환교육을 새로운 교육 체계로서 제안했고, 우리나라의 경우 최근 제2차 국가인적자원개발기본계획(2006-2010)에서 중요하게 다루고 있다.

순환교육에서는 교육이 취업 준비교육(school to work)으로 그치는 것이 아니라 직업기술 수준의 발전에 따라 새로운 기술 습득을 위해 일터에서 학교로 되돌아가는(work to school) 순환 과정을 강조하였다. 순환교육체계는 이제껏 직업교육에서 ‘일의 경험’(work experience)을 소홀히 다뤘던 한계를 보완하는 장점을 지닌다(Davis, 1980).

사실 사람들은 근본적으로 행위 속에서 배운다. 직업생활세계(working life)에 필요한 지식과 기술에는 두 측면이 존재한다. 명시적 지식과 암묵적 지식(tacit knowledge)이다. 명시적 지식은 교실 수업에서 언어를 통해 전달할 수 있으나, 암묵적 지식은 교실 수업 형태로 배우는 데는 한계가 있다. 폴라니(Polanyi, 1967)가 말하는 암묵적 지식은 언어로 전달할 수 있는 것이 아니다. 도제제도의 경우처럼 장인과

도제간의 교류 과정 속에서 장인이 지닌 해당 분야의 지식(know-how)을 도제에게 간접적으로 전달할 수 있을 따름이다.

19세기 무렵 공장제 기계공업으로 대량생산을 지향하는 산업사회에 진입한 이후, 직업교육은 종래 도제교육의 전통을 벗어나 '학교태'의 모습을 갖추었다. 수많은 반숙련 내지 미숙련 노동자를 키우는 데 소수의 숙련노동자를 양성하는 도제교육 제도는 부적합했기 때문이다. 사람들은 일반교육을 통해 노동자들에게 직무습득의 잠재력을 키울 수 있다고 믿었고, 직업학교에서 가르친 기술은 직업 세계에 그대로 이전될 수 있다고 믿는 가운데 학교교육 형태의 직업교육을 해왔다. 그러나 일반교육이든 직업학교의 교육이든 학교교육이 '일의 경험'을 대신할 수는 없었다. 학교는 근본적으로 일반적, 추상적 지식을 다루므로 실천적 기예 습득과 생산에 필요한 구체적 지식과 기술의 준비에 부적합하다. 직업학교라 할지라도 근대 경제학에 의해 추상화된 일을 가르치지 구체적인 특수한 직업기술을 전수하지는 않기 때문이다.

또한 소품종 대량생산에서 다품종 소량생산으로 전환하면서 새로운 직업 기술의 반감기가 감소하고 나날이 직업기술이 발전하면서 학교가 가르치는 기술은 항상 당대에 개발된 기술보다 시대에 뒤질 수밖에 없는 기술 격차(skill gap) 현상이 초래되었다. 학교는 가속적인 기술 발전의 결과 최첨단의 직업생활에 필요한 기술을 결코 가르치지 못하는 셈이다. 고용주들은 결국 교실수업만으로 노동자들이 자신의 직무(일)를 수행할 수 없다고 보고, 직업에 대한 접근의 조건을 늘렸다. 곧 취업 준비의 학교교육(school to work)만이 아니라 일의 경험에 바탕을 둔 교육(work to school)의 순환과정을 중요시했고, 신입사원들에게 별도의 직업훈련을 시켰다. 이점에 비추어 순환교육은 빠르게 발전하는 직업기술 세계에서 특정한 직무에 요구되는 직업기술과 그 직무의 경험을 전수할 수 있다는 장점을 지닌다.

그러나 순환교육 체계가 지닌 부정적 측면 또한 없지 않다(Kivinen & Silvennoinen, 2002). 순환교육의 논리에 따라 기술격차 해소를 지나치게 강조할 경우, 어떤 사람의 실업이나 낮은 소득을 사회구조적인 맥락에서 이해하기 보다는 당사자 개인의 탓으로 돌릴 가능성이 높다. 하지만 '마지막 입장의 법칙'(law of last entry)에서 알 수 있듯이, 어떤 개인이 새로운 기술을 습득하는 동안 다른 사람은 상대적으로 더 높은 수준의 기술을 습득하므로, 낮은 계층의 사람들은 특정한 기술 격차를 극복한다하더라도, 경쟁적 노동시장에서 취업을 못하거나 취업을 하더라도 그보다 앞서서 동일한 종류와 수준의 직업기술을 습득한 사람보다 낮은 대우(지위와 보수)를

받게 된다. 교육기회의 확대가 사회적 지위 획득에 유리하게 작용하지 못한다는 뜻이다.

무엇보다 순환교육 체계는 완전고용(실업률 4% 이하)을 가정한다. '고용 없는 성장'의 결과 높은 실업률을 보이는 후기산업사회에서 순환교육의 실현 가능성은 낮다. 현재 우리나라 교육부가 직업교육의 혁신 차원에서 추진 중인 관·산·학의 협약학교 제도 역시 실업계 고등학교와 전문대학 졸업자들이 자신의 전공 분야에 맞는 직종에 취업하는 게 쉽지 않은 상황에선 그 실효성이 떨어질 수밖에 없다.

이처럼 직업교육의 분야에서 '일의 경험'을 중요한 교육 내용으로 반영하면서 학교와 현장간의 기술 격차 문제, 실업 문제 등을 해소하려면 종전처럼 국가 주도의 직업교육 학교만으로는 한계가 있다.

그러므로 직업교육을 학교교육으로부터 분리시키는 방안을 적극 검토할 필요가 있다. 미래의 직업교육과 훈련에서 학교교육의 역할, 교육부의 역할을 축소시키고 기업, 노동조합을 비롯한 다양한 시민사회단체 등이 직업교육의 주체로 나서서 사적 훈련과 직업교육 제도를 확대할 필요가 있다. 교육부 중심의 직업 교육 지원 체제도 노동부, 산자부, 과기부, 여성가족부, 보건복지부 등으로 그 영역을 이양할 필요가 있다. 아울러 지방자치단체도 직업교육에서 한 몫을 할 수 있다.

3. 교육자, 학습자 및 교육제공자의 의미 재검토

평생학습사회에서는 교육자, 학습자 및 교육제공자에 대한 관점이 달라진다(김민호, 2003:44-45). 종래 학교교육 중심의 패러다임을 넘어선다.

교육자는 법적, 제도적으로 자격을 지닌 교사만이 아니라 일터의 선임자들처럼 후배를 길러내는 모든 교육자들에게 적용될 수 있다. 또 학교교육에서는 교사양성 프로그램을 통해 길러낸 유자격 교사만이 아니라 다양한 매체를 활용해 지식과 정보를 습득, 전파했고 자체 능력을 개발했던 경험을 지닌 무자격 교사들을 교육자로 활용할 수 있다. 교육자의 전문성이 교사 양성과정에서 필수 교과목의 이수에 달려 있는 것이 아니라 가르침의 경험 속에 과정적 실체로 녹아 있기 때문이다(Sch ,1983).

평생학습사회에서는 학습자의 범주도 확대된다. 흔히 오늘날 사회는 세계화 지식기반사회로 불린다. 자본의 힘이 국가의 경계를 넘어 전 세계적으로 확장되는 자본의 세계화가 추진되고 있다. 국가는 공공정책보다 자유시장경제에 중점을 두면서 다국적 자본의 힘에 눌리고 있다. 반면에 지본은 지식을 상품화하는 데까지 그 힘을 뻗치

고 있다. 공장에서 생산한 물건만이 아니라 정보기술이나 지식을 사고 팔 수 있는 상품으로 만들어낸다. 지식의 경제적 가치가 부각된다. 누가 얼마만큼의 지식과 정보를 가졌느냐가 경쟁에서 이기는 길이다.

그런데 지식은 하루가 다르게 증가한다. 학교에서 배운 지식만으로 지식기반사회를 살아갈 수 없다. 학교에서건 학교 밖에서건 장소에 관계없이, 학교를 졸업했건 하지 않았건 시간에 상관없이 계속해서 언제 어디서나 새로운 지식을 습득하지 않으면 안 된다. 이른바 평생학습시대가 도래했다(Griffin, 2001). 능력중심의 사회 건설을 강조하는 이유 중의 하나도 바로 평생학습에 대한 요구 때문이다. 학생이 학교 안팎의 다양한 학습공간에서 여러 종류의 지식을 능동적으로 학습하여 이 바탕 위에 창의적 인재로 자라나게 하려는 것이다. 학교가 더 이상 교육을 독점할 수 없고, 이제 학교는 다양한 학습활동이 전개되는 여러 학습기관의 하나일 뿐이다.

그러나 새로운 학습 공간, 새로운 학습자 상을 그럴 때 고려해야 할 점이 있다. 학습자에게 '학습 노동'을 학교만이 아니라 학교 밖에서까지도 강요해 학습자의 인권이나 삶의 질을 떨어뜨릴 우려가 있다. 따라서 평생학습체제 안에서 능력개발을 추진하려면 학습자를 학습하는 기계가 아닌 진정한 인간으로 대우해야 한다. 자신의 학습 결과를 실천하고 반성하는 변증법적 과정의 학습자를 상정해야 한다.

이를 위해 확장된 학습공간에서 교육자와 학습자가 상호 협력하거나 혹은 학습의 주도권을 아예 학습자에게 위임하는 등 발상의 전환이 요구된다. 교육실시자는 학습자의 자기주도성을 믿고 학습자의 학습활동을 안내하는 역할을 담당해야 한다. 뿐만 아니라 학습자는 평생 동안 능력을 개발한다는 전제 아래, 특정 시기에 한정된 지식이나 기술을 습득하는 것만이 아니라 학습하는 방법의 학습을 주된 학습내용으로 삼아야 할 것이다.

한편 평생학습사회에서 교육기관을 '학교대'를 넘어 확대하는 것은 당연한 일이다. 앞서 제안했듯이 직업기술의 학습 공간은 학교만이 아니라 일터로 생활세계로 넓혀나가야 한다. 김신일(2000)은 정보기술의 발전, 사회구조의 변화와 민주화, 세계화 등의 흐름 속에서 탈학교론, 대안학교, 재택학교, 대학 확장, 성인학생(시간제) 등으로 기존의 학교와 대학을 변화시키고, 직장교육, 사내대학, 시민운동교육 등으로 교육주체를 확대하며, 특별히 정보통신기술의 발달에 힘입어 사회적, 경제적, 지리적, 신체적 결손 집단들에 대한 원격교육의 확산 가능성을 전망하고 있다.

김민호(2002)는 국가와 시장이 나서는 평생학습과 함께 시민사회가 주도하는 평생

학습의 중요성을 강조했다. 국가와 시장이 주도하는 평생학습은 개인의 자아실현 혹은 개인이 속한 조직의 생산성 향상에는 기여할지 몰라도 종래 평생교육이 지향했던 교육의 공공성, 학습자로서 시민의 주체적 참여, 지역 문화의 정체성 확립이나 사회적 통합 등에는 상대적으로 관심이 없다. 왜냐하면 시장은 자본의 세계화와 정보기술의 발달에 따른 일의 성격 변화 등으로 인적 자원개발 차원에서 효율적인 평생학습을 모색하고 있고, 국가 역시 사회복지를 지향하는 공공정책에서 개인의 책임을 강조하는 자유시장 경제체제로의 정책 전환을 서두르면서 평생학습을 새로운 교육 패러다임으로 요구했기 때문이다.

우리나라의 평생학습은 1980년대 후반 이후 사회 각 영역에서 민주화가 진행되면서 급성장해 온 시민사회 특히 지역사회 운동의 시각에서도 활발하게 추진되어 왔다. 특히 1990년대 중반 이후 세계화가 초래한 사회적 불평등의 심화와 사회적 배제에 따른 사회적 안정의 위협 등은 시민의 참여, 사회적 연대와 통합을 강조하는 시민사회 주도의 평생학습을 더욱 필요로 한다.

4. 학습기회의 보장 및 학습인증제에 대한 재검토

평생학습사회를 건설하려면 국민 모두의 학습 기회를 보장해야 한다. 이를 위해서는 다음 몇 가지 사항을 고려해야 한다. ① 공공기관의 학습 거점화로 지리적 접근성 제고 - 학교, 주민자치센터, 도서관, 박물관, 보건소 등 근거리 공공기관에 다양한 평생학습 프로그램과 평생교육사 등 전문 인력 보충, ② 법적, 제도적 접근성 제고, 첫째 불법 체류 외국인 노동자들과 그 자녀들에게 한국어 등 필요한 학습 제공, 둘째, 교육소의계층에 대한 지원 법제화(가칭 문해교육법 혹은 교육복지법 제정), 셋째, 학습조직을 운영·지원하는 기업체와 공공기관에 대해 면세 혜택 및 평생학습기금 지원, 학습조직을 운영하지 않는 기업에 대해 평생학습기금 부담금 징수, ③ 경제적 부담 완화 및 지원 확대. 첫째, 공공기관 평생학습 프로그램의 무상화. 둘째, 지방자치단체 단위로 평생학습 기금 조성 및 지역주민과 평생학습 관련 기관이나 단체 지원, ④ 시간적 부담 해소. 첫째, 평생학습 기관이나 단체에 탁아시설 마련. 둘째, 직장 내 일정기간의 유급학습휴가 제도 도입, ⑤ 기초 소양 교육 지원 - 평생학습에 요구되는 기초 소양(한글, 영어, 컴퓨터 활용 능력 등) 교육 지원, ⑥ 정서적 지원 - 평생학습에 대해 부정적 감정을 지녔거나 홀로 접근하길 꺼리키는 사람들에게 함께 참여한다

는 느낌을 지나도록 이웃 공동체 형성, ⑦ 학습정보 지원 - 지역주민이 평생학습 정보를 손쉽게 얻을 수 있도록 다양한 매체 활용(평생학습센터에 평생학습 DB 구축 및 공공기관 홈페이지와 연결, 외국인을 위해 외국인용 학습정보 리플렛 제작, 소규모 지역 중심 라디오 방송 실시, 학습정보지의 정기적 발간 및 배포 등), ⑧ 연속적인 평생학습 프로그램 지원 - 지역주민의 다양한 평생학습 요구를 충족시킬 수 있도록 평생학습 프로그램의 정기적 개편 및 평생학습 프로그램의 단계별 구성

그러나 평생에 걸친 학습 기회를 보장하기 위한 노력에서 몇 가지 유의할 점이 있다. 평생학습 기회와 확대가 과연 누구를 위한 것인지 비판적으로 인식하는 일이다. 안상현(2001)에 따르면 방송통신대학교 설립(1972년), 개방대학 설립(1982년), 1980년대와 90년대에 걸쳐 기업교육, 산업교육의 성장, 독학에 의한 학위취득시험제도 실시(1990년), 대학부설사회(평생)교육원 확대(1995년 전후), 시간제 등록제(1997년), 학점은행제 시범 운영(1998년) 등 우리나라의 고등교육의 외연 확대 정책은 정치체제의 유지, 산업인력의 양성, 사회불평등 강화, 이류학력 양산에 따른 학력사회 강화 등에 기여했다. 평생학습의 기회는 양적으로 확대되었으나 교육불평등 구조는 해소되지 않은 점이 있다는 뜻이다. 오히려 지금껏 고등교육으로부터 소외된 집단에 대해 이류의 학력을 부여함으로써 이들의 고등교육에 대한 열망을 냉각시켜 사회 통합을 형성하고자 했다고 평가할 수 있겠다.

학습인증제 역시 평생교육의 하나의 대안으로 자리 잡기보다는 학력, 학벌 중심의 사회 풍토 속에서는 정당한 대우를 받지 못하고 이류학습의 제도적 장치로 전락할 우려가 있다. 학습인증제라는 제도 도입만으로 우리사회의 평생교육의 민주화를 기대할 수 없다. 제도 도입과 함께 인식의 전환이 요구된다. 어느 한 사람의 능력과 자질을 평가할 때 학력 못지않게 그 사람의 학습 이력, 학습활동의 교육적 가치를 중시하는 풍토 조성을 병행해 나가지 않으면 안 된다.

IV. 맺 음 말

미래 한국의 평생교육을 전망하고 그에 따른 과제를 도출하려면, 미래 사회의 변화를 막연히 전망하기보다 엄격한 미래 예측 방법론을 도입해야 한다. 또한 현재 우리나라 평생교육에 대한 진단을 토대로 미래 전망의 역사성을 확보해야 할 것이다. 하

지만 필자는 연구 역량의 한계로 그 같은 시도를 못했다. 다만 한국 평생교육의 미래 과제에 관한 평생교육학자들의 담론을 분석해 이들의 논의의 한계를 지적하는 또 하나의 담론 형성을 시도하였을 따름이다.

우리나라 평생교육학자들 대부분은 우리나라 평생교육의 미래를 ‘평생학습사회’의 건설에서 찾고 있다. 그리고 평생학습사회의 핵심 원리로 ‘능력중심사회’를 제안하였다. 능력중심사회의 이념은 논리상 학력, 학벌주의의 한계를 넘어설 수 있고 국가가 지향하는 경쟁력 있는 인적자원개발에도 큰 도움을 주는 담론이다. 그러나 능력중심 평생학습을 지나치게 강조할 경우, 아무리 학습을 해도 무능력하거나 저능력 밖에 보여줄 수 없는 사람들이 인간으로서 대우를 받기보다는 시장원리에 따라 도태될 수밖에 없다. 따라서 필자는 평생학습사회에서는 인간 개개인의 인격을 존중하는 ‘민주주의’가 능력중심주의 앞서 우선적으로 강조되어야 할 것이라 생각한다.

학교에서 일터로 그리고 일터에서 학교로 순환하는 직업교육 체계는 직업 기술의 빠른 발전과 이를 쫓아가지 못하는 직업학교 교육 사이의 기술 격차(skill gap)에 대한 효과적인 평생학습적 처방임에 틀림없다. 이미 30여년 전부터 OECD가 제안해 수많은 국가들이 그 제안을 받아들였고 우리나라 역시 국가인적자원개발 전략 차원에서 이를 적극 수용하여 정책화하고 있다. 그러나 순환교육 체계가 상정하는 기술 격차 해소 논리 이면에는 빠른 직업 기술의 진보에 뒤쳐지는 것은 개인이 그에 상응하는 충분한 노력을 기울이지 않은 결과라는 의미가 함축되어 있다. 또 실업률이 높은 사회, 특히 후기 산업사회에서는 순환교육의 실현 가능성은 매우 낮을 수밖에 없다. 그러므로 후기 산업사회에서 일과 학습의 일치를 모색하려면 직업교육의 주체를 단지 교육부가 인정한 학교에 한정하지 않고 타 부처가 운영하는 학교, 나아가 기업체, 사설학원, 비영리시민단체 등이 운영하는 직업 기술 학습체계로까지 확대할 필요가 있다.

평생학습사회에서는 누구나 교육자, 학습자가 될 수 있다. 언제 어디서나 원하는 학습을 받을 수 있는 사회이다. 그러나 자칫 학습에 대한 강제가 뒤따를 때 학습자는 학교만이 아니라 학교 밖에서까지도 학습노동에 시달리는 형국이 초래된다. 가정이나 기업 혹은 또 다른 조직이나 단체가 구성원들의 학습을 강요할 가능성을 항상 존재한다. 따라서 바람직한 평생학습사회를 건설하려면 어떤 상황의 학습자이든 학습자를 학습하는 기계가 아닌 인격을 지닌 온전한 인간으로 대우해야 한다. 평생교육의 주도권을 교육자로부터 학습자로 넘기고, 특정 지식이나 기술 습득 이전에 학습하는

방법의 학습을 강조해야 할 것이다. 아울러 평생학습 공간의 범주를 국가나 기업만이 아니라 시민사회의 다양한 조직과 단체 및 지역사회로까지 확대해야 할 것이다.

끝으로 평생학습 접근 기회의 확대, 일상생활 속의 다양한 평생학습 활동에 대한 인증 제도의 도입 등은 평생학습사회 건설의 주요한 필수 조건이다. 그러나 학교 밖의 다양한 학습의 결과가 학교교육에 비해 상대적으로 낮게 평가되는 사회에서는 평생학습사회의 건설 노력으로 말미암아 오히려 계층에 따른 교육 불평등이 고착화할 우려가 있다. 그러므로 평생학습 기회의 확대, 학습인증제의 도입이라는 학습 제도의 개혁이 성공하려면 어떤 종류, 어느 수준의 학습이라 할지라도 사회적 가치로 재단하기에 앞서 동등한 교육적 가치를 지니고 있다는 교육적 안목을 수반하지 않으면 안 된다.

〈참 고 문 헌〉

- 김민호(2002). 시민사회 주도의 지역 평생학습 문화 형성 방안. 평생교육학연구, 8(1), 21-40.
- 김민호(2003). 능력중심사회 건설. 한국교육개발원(편). 평생학습-지식강국으로의 첫 걸음, 28-48.
- 김민호(2004). 학습공동체 형성을 위한 지역사회의 역량 강화 전략. 2004년도 한국평생교육총연합회 춘계연차대회 기조발제문, 충남 금산군 다락원
- 김신일(2000). 변화하는 교육과 학습생활. 김종서 외. 평생교육개론, 서울: 교육과학사, 123-152.
- 김종서 외(1982). 한국에서의 평생교육 체제정립에 관한 연구. 평생교육의 체제와 사회교육의 실태. 한국정신문화연구원, 1-175.
- 안상현(2001)은 한국 평생교육의 역사적 변천. 조용하·안상현. 평생교육의 이해, 129-159.

- 안상헌(2001). 한국사회의 구조적 조건과 평생교육체제. 조용하·안상헌. 평생교육의 이해, 197-229.
- 윤여각(2003). 미래 평생학습사회의 모습. 한국교육개발원(편). 평생학습-지식강국으로의 첫걸음, 294-314.
- 이무근 외(1985). 사회교육기관(시설)의 실태조사분석 및 육성방안에 관한 연구.
- 최돈민(2003). 평생학습사회의 방향과 원리. 한국교육개발원(편). 평생학습-지식강국으로의 첫걸음, 4-23.
- 한승희(2003). 평생교육론 - 평생학습사회의 교육학. 서울: 학지사.
- Davis, R.G.(1980). Linking education and work : background issues for planning. *Planning education for development. v. I : Issues and problems in the planning of education in developing countries.* Cambridge: Center for Studies in Education and Development, Harvard University, 205-229.
- Green, T.F.(1968). *Work, leisure, and the American schools.* NewYork: Random House.
- Griffin,C.(2001). "From education policy to lifelong learning strategies." Jarvis,P.(ed). *The age of learning : education and the knowledge society.* London: Kogan Page Limited, 41-54.
- Kivinen, O. & Silvennoinen, H.(2002). Changing relations between education and work: on the mechanisms and outcomes of the educational system. *International Journal of Lifelong Education. v.21, no.1,* 44-54.
- Schö, D. A.(1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action.* New York: Basic Books.