

교육개혁과 교육목표 실현

李 海 明
(檀國大 特殊教育科)

우리나라 교육개혁의 역사는 '국적 없는' 새로운 교육목표를 구호로만 외치고, 개혁의 성과가 정착되지 못해 온 불행한 것이었다. 결국 교육목표는 교육의 현실과 유리된 채 정책입안자의 자기 선전이나 교육이론가의 시행착오의 대상이 되어 버렸다 해도 과언이 아니다.

I. 교육개혁의 문제점

한국 교육은 급격한 사회 변동에 맞추느라고 개혁을 계속해 왔다. 그러나 그러한 개혁은 구호로 끝난 감이 없지 않았고, 실질적인 개혁의 성과는 찾아보기 힘들었다. 개혁의 이념이 구호로 그치고 실질적인 개혁이 수행되지 않으므로 이제는 교육개혁 자체에 대한 회의가 깊어지게 되었다. 개혁의 성과가 눈에 보이지 않고 오히려 개혁의 부작용이 나타나고, 개혁에 대한 회의가 깊어짐으로 해서 이제는 개혁 자체에 대한 반성이나 정리가 필요하다는 인식에서 급기야 '교육개혁심의회'가 발족하게 되었다.

새로운 개혁이 실질적인 성과를 얻어서 정착되지 못한 것은 어제 오늘의 일이 아니다. 개화기의 새로운 정책들이 정착되지 못하고 구호에 그치고 만 것을 황현은 다음과 같이 평하고

있다.

“도량형을 개정하여 일본인들이 제조한 것을 구입해 왔다. 그러나 민간인들은 그것을 행하지 않아서 실용에 보탬이 되지 않았다. 그런데 국고관을 축내는 것이 모두 이와 비슷한 유들이었다.”¹⁾

해방 이후만 하더라도 한국 교육계는 수많은 개혁을 시도해 왔다. 주로 미국의 영향에 의하여 여러 가지 새로운 교육개혁이 이루어져 왔었고, '60년대 이후는 급속한 사회 경제적 발전에 맞추느라고 또한 개혁이 시도되었다. 그러나 그러한 개혁은 쉽사리 정착되지 못하고 오히려 반작용을 불러일으켰거나, 아니면 심한 개혁의 후유증에 의하여 혼란이 야기되는 악순환이 되풀이되었다.

정범모 교수는 '한국 교육의 미래'를 설계하는 자리에서 한국 교육의 당면 과제 중의 하나가 “여러 가지 개혁을 시도했으나 아직 정착성

1) 황현, 「매천야록」, (서울: 대양서적, 1976), p. 252.

이 없는 점”이라고 갈파하고 있다.²⁾

그렇다면, 이렇게 정착되지 못하고 표류하고 있고, 또한 정책자들의 구호로만 끝나고 실행되지 않고 있는 개혁 실패의 원인은 어디에 있는가? 본고에서는 그러한 개혁의 실패 원인을 ‘이념’이 ‘현장’에 구현되는 교육목표의 구체화 과정을 분석해 봄으로써 밝히려고 한다.

II. 교육개혁의 역사: 개화기부터 1970년대까지

1. 개화기의 교육개혁

19세기말부터 20세기말까지의 한국 역사는 격동과 파란의 연속이었다. 따라서 한국 교육의 역사도 그 당시의 사회·경제적 변화에 대응하느라 격동을 겪게 되었고, 그것은 개혁의 연속으로 점철되는 것이었다.

특히, 개화의 선각자들이 한국의 전통적인 문화와는 전혀 이질적인 서구의 문물을 흡수하여 국가 발전을 이룩하느라 여러 부문에서 개혁을 시도하였고, 또한 교육을 개화의 주요한 수단으로 이용하기 위하여 교육개혁을 시도하였던 점에서 개화기는 ‘교육개혁의 시기’ 또는 ‘교육개혁의 시발점’으로 인정될 수 있으리라.

그런데 개화 사상가들이 교육을 사회개혁을 위한 수단으로 이용함으로써 나타난 몇 가지 부정적인 측면을 분석해 보면 다음과 같은 중요한 교훈을 얻을 수 있다. 첫째, 교육을 인간의 완성이라는 보다 높은 정신적 차원에서 출세나 취업을 위한 수단으로 전락시켰다. 즉 개화 사상가들이 교육을 사회개혁을 추진하기 위한 수단으로 이용함으로써 교육은 ‘인간의 완성’을 위한 도덕적이고 정신적인 행위라는 동양적 전통을 파괴하고, ‘육영공원’이나 ‘동문학’ 등의 교육기관을 출세나 취업을 위한 기관으로 전락시키고 말았다. 그런데 당시 똑같은 상황에서 교육사업을 펴고 있었던 선교사들은 애초의 목적이 포교를 위한 수단이었음에도 불구하고 ‘보다

훌륭한 한국인의 완성’이라는 교육 본연의 임무에 충실하였기 때문에 ‘배재’ ‘이화’ 등을 성공적인 교육기관으로 육성할 수 있었다. 그러므로 교육개혁에 있어서 가장 중요한 것은 교육개혁이 사회·경제적 목표를 달성하기 위한 수단으로 종속되어서는 안 된다는 것이다.

교육개혁은 교육 본연의 임무, 즉 ‘인간의 완성’이라는 보다 고유한 기능에 충실해야 성공할 수 있다는 것이다.³⁾

이러한 점은 ‘갑신정변’을 통한 정치적 개혁에 실패한 뒤 교육과 언론을 통하여 ‘밑에서부터의 개혁’을 시도한 서재필에 의해서도 역시 지적되고 있다. 그는 교육의 목표가 미래 사회를 겨냥한 소위 ‘백년지대계’의 과업이지 사회가 필요로 하는 것을 직접적으로 충족시키는 기관은 아니라고 보고 있다.

정치·경제·과학 등의 개혁이 사회의 요구를 직접적으로 충족시켜 주는 것이라면, 교육의 개혁은 사회의 요구를 간접적으로 충족시켜 주는 관계에 있다고 보아야 한다는 것이다. 그러므로 교육개혁은 사회적인 요구를 직접적으로 충족시키려는 근시안적인 안목에서 이루어져서는 안 되고, 사회적 요구를 간접적으로 충족시켜 주는 것이라는 장기적인 안목에서 이루어져야 한다는 것이다.⁴⁾

둘째로는, 교육을 사회 발전을 위한 수단으로 이용함으로써 개혁의 과정에서 고려되어야 할 교육내적인 문제들이 소홀하게 취급된다는 점이다. 즉 사회개혁의 이념이나 목표가 교육이념이나 목표로는 구현되지만, 교육내용이나 교육방법의 영역으로까지는 개혁이 구체화되지 않는다는 것이다. 실제로 개화 사상가들이 이념적으로는 ‘東道西器’를 주장했지만, 실제의 교육과정 운영인 교육내용이나 교육방법의 면에 있어서는 ‘東道’를 무시하고 ‘西器’만에 경도되는 모순성을 노정하고 있었던 것이다. 즉 이념적으로는 개화를 주장하고 있었지만, 그 이념은 교육과정의 운영에 구체화하지 못했다는 말이다.

2) 정범모, “교육개혁의 설계”, 『새교육』 155: 67. 9, pp. 129~131.

3) 출고, “개화 초기 교육개혁의 두 모형”, 『동양학』, 14집, 서울: 단국대학교 부설 동양학연구소, 1984, pp. 385~413.

4) 독립신문, 논설, 제 1권, 제 74호

반면에 선교사들은 '보다 훌륭한 한국인의 완성'이라는 교육목표를 달성하기 위하여 교육내용에 있어서도 '동도'와 '서기'를 이상적으로 조화시켰고, 더구나 교육방법에 있어서는 한국적인 풍토와 배경 및 학교의 실정 등을 충분히 고려하는 태도를 보여줌으로써 개혁이 정착할 수 있게 만들었다.⁵⁾

다시 말하여, 개화기의 교육개혁은 교육이 사회개혁의 수단으로 단순하게 인식됨으로 말미암아 ① 교육 본연의 고유한 목표를 사회적 목표와 혼동하도록 만들었고, ② 교육의 목표와 교육내용 및 교육방법간에 괴리 현상을 빚게 함으로써 교육목표의 실질적인 구현을 어렵게 하였다.

2. 해방 이후의 교육개혁

해방 이후 지금까지 수많은 교육개혁이 있어 왔지만 그것을 크게 보면 두 줄기로 분류할 수 있다. 하나는 교육의 수요—양적 팽창—에 따르는 문제를 해결하기 위한 개혁이었고, 다른 하나는 미국식의 진보주의 교육이론을 이식하기 위한 교육과정의 개혁이었다.

즉 일제에 의하여 엄격하게 통제되었던 교육적 수요는 해방과 함께 독이 터지면서 양적으로 기하급수적인 팽창을 가져왔다. 당시 문교부의 예상으로는 도저히 이 문제를 해결할 수 없었으며, 이 문제는 '60년대 이후로 넘겨져 왔다. 2부제 또는 3부제 수업 등의 기형적인 학교 운영으로 겨우 이 문제를 해결하고 있었다.

그러다가 '60년대 이후 급속한 산업화와 함께 이러한 교육적 수요의 팽창은 한계점에 도달하게 되었다. 그래서 이 수요의 파도는 '69년도에는 중학교의 '좁은 문'을 부수게 되었고, '74년도에는 고등학교의 '좁은 문'을, 그리고 '80년도에는 대학의 '좁은 문'을 털어버리게 되었다. 다시 말하여 '69년도의 중학교 추첨입학, '74년도의 고등학교 평준화시책, 그리고 '80년도의 대학교 졸업정원제라는 실로 유례 없는 교육개혁은 팽배하는 교육적 수요를 감당하기 위

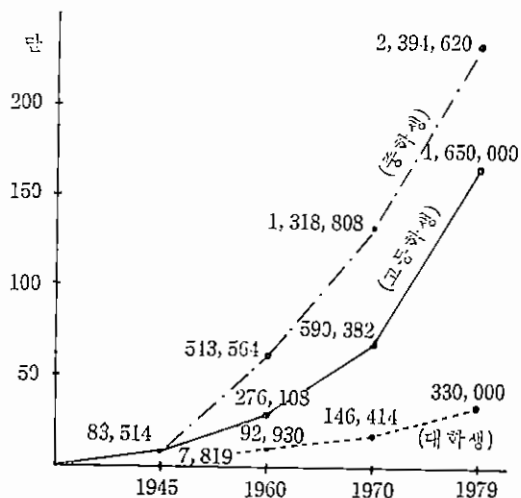
한 조처였던 것이다.

'69년도에 문교부는 중학교 추첨입학이라는 혁명적 개혁 조치를 발표하면서 그 실시 이유를 다음과 같이 열거하고 있었다. 즉 ① 아동의 정상적 발달 ② 국민학교 교육의 정상화 ③ 과열된 과외공부의 지양 ④ 극단적인 학교 차이의 해소 ⑤ 가정의 교육비 부담 경감 등이었다.⁶⁾ 그러나 위의 5가지 이유들은 피상적인 것일 뿐, 정작 문제의 핵심은 팽배하는 교육의 수요를 감당하지 못하는 학교의 공급능력 부족에 있었다고 보여진다.

일반적으로 '좁은 문'으로 불리던 공급능력의 절대적 부족은 과상적으로 '과열 과외', '입시 위주의 비정상적 교육', '아동의 정상적 발달의 저해' 등의 결과를 빚어냈다고 사료되는 것이다. 더구나, 그러한 수요의 팽창은 산업사회를 지향하는 국가적 요청에 의하여 더욱 촉진되었다.

해방 이후의 교육 수요의 팽창과 학교의 공급능력 확대치를 비교하면서 우리는 교육개혁 문제의 핵심이 어디에 있었던가를 밝힐 수 있는 몇 가지의 중요한 시사점을 얻을 수 있다고 믿어진다.

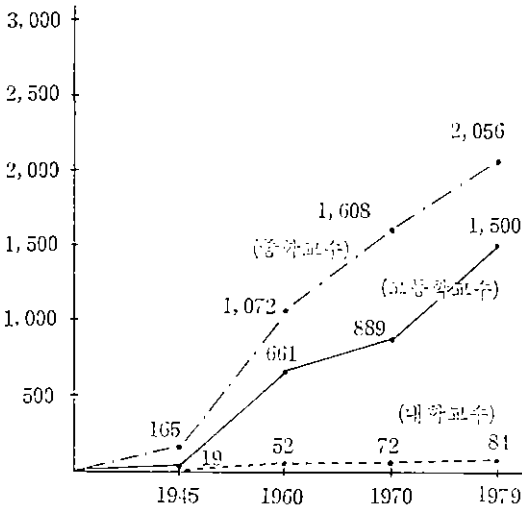
〈표 1〉 해방 이후 '79년까지의 중·고·대학생 수의 증가 추이



5) 출고, "개화 초기 교육개혁의 두 모형", 「동양학」, 14집, 서울, 단국대학교 부설 동양학 연구소, 1984, pp. 412~413.

6) 김종철, "교육의 혁신 변화에 대한 정책과 전망", 「교육평론」, '75.1, p. 72.

〈표 2〉 해방 이후 '79년까지의 학교수 증가 추이



① 〈표 1〉과 〈표 2〉의 비교에서 학생수의 증가는 기하급수적이었음에 비하여 학교수의 증가는 산술급수적이었다.

② 〈표 1〉에서 보는 대로 중학교 학생수의 증가는 1960년도를 기준으로 하여 급격하게 늘어났고, 고등학교 학생수의 증가는 '70년도를 기점으로 하여 그 절정을 이루었으며, 대학교의 학생수는 '79년도에 현저히 증가한 것으로 나타나고 있다. 그렇게 본다면 중학교·고등학교·대학교의 문이 넓어지는 템포와 학생수 증가의 템포는 경행을 그리면서 일치하고 있는 것으로 볼 수 있다. 다시 말하여 '좁은 문'을 넓히는 작업은 교육의 수요에 밀린 필연적인 개혁이었다는 것이다.

다시 말하여 해방 이후의 급증하는 교육적 수요는 입시제도의 개혁을 통하여 그 문을 넓혀왔다고 볼 수 있겠다. 그런데 이러한 양적 팽창은 치열한 입시 경쟁을 낳았고, 입시 경쟁은 교육을 병들게 하였다. 즉 교육의 이상인 '인간의 완성'이라는 교육목표는 양적 팽창에 의하여 그 실현이 어렵게 되었다는 말이다. 명목상인 교육의 목표는 '전인의 완성'이지만, 실질상으로는 '입시 선수의 양성'이 교육의 목표가 되어 버렸다. 그것은 개혁이 정착되게 하지 못하는 또 하나의 다른 요인으로서 작용하고 있었음을 알 수 있다.

두번째로는, 미국식의 민주주의 교육 또는 John Dewey에 의해서 대표되는 미국의 진보주의 교육 이념이 이 땅에 이식되면서 이루어진 교육개혁의 출기를 더듬어 봄으로써 개혁의 정착 과정을 살펴보려 한다. 앞에서의 교육적 수요의 팽창이 주로 '좁은 문'을 넓히는 일차적인 개혁의 작업이었다면, 진보주의 교육 이념의 이식은 교육과정을 개혁하는 이차적 작업이었다고 볼 수 있겠다.

미국의 진보주의 교육에 영향을 받아서 최초로 이루어진 교육개혁운동은 소위 '새교육운동'이었다. 이 운동은 1946년부터 초등교육을 중심으로 학습내용과 교수방법에의 개혁을 시도한 것이었다. 학습내용에 있어서는 지식전달이 아닌 생활 중심의 것으로, 그리고 교수방법에 있어서는 교사의 강의를 중심이 아닌 학생의 자발적인 참여에 의한 토론과 질문으로 유도되는 수업이었다.⁷⁾

그러나, 이러한 '새교육운동'은 민주주의에 대한 인식 부족과 교육과정 운영상의 애로 때문에 어려움을 겪게 되었다. 그래서 1950년도에 백낙준 문교부장관은 '기초학력' 신장에 주력할 것을 강조하게 되었다.⁸⁾ 그것은 새교육운동이 최초로 부딪친 암초였다고 볼 수 있겠다.

6·25를 겪은 이후 한국의 교육은 교과서 개편 작업(1955~1978년)과, 제 1차 교육과정 개편(1953년)을 통하여 교육내용과 교육방법 등에 있어서의 새로운 개혁을 시도하게 된다. 문교부의 교육과정 개정의 기본 방침 중에서 중요한 것은 ① 교육내용이 단편적인 지식을 심어 주는 것이 아니라 아동의 생활과 연계되는 것이어야 하겠다는 것이고 ② 또한 아동의 흥미나 욕구를 참작하는 개성 중심의 교육이 이루어져야 하겠다는 것이었다. 그리고 아울러서 교과서 개편의 기본 방침은 ① 교과 학습을 지양하고 생활 중심의 단원 학습으로 ② 소단원제를 지양하고 대단원제로 시정하여 학습의 생활화를 시도하고 ③ 주입식 교수 방법을 피하고 이해·기능 및 태도를 기르며 ④ 아동의 흥미 중심으

7) 한국청년문화연구소, 「한국교육 2000년사」, (서울, 한국청년문화 연구소, 1981), pp.716~717.

8) 같은 책, p.717.

로 단원을 설정한 것 등이었다.⁹⁾

그렇게 본다면, 6·25 전쟁 이후에 개편된 교과서나 교육과정은 그 정신이나 내용에 있어서 진보주의 교육이념을 그대로 반영한 것으로 보여진다. 그것은 아마도 당시에 한국을 방문하여 한국 교육의 제진을 도왔던 미국 친선사절단의 영향이 아닌가도 보여진다.

사절단은 1952년에 제1차로 내한하기 시작하여 1962년도까지 4차에 걸쳐서 한국 교육의 개혁에 많은 영향을 미쳤고, 특히 진보주의 교육이념을 전파시키는 데 결정적인 역할을 한 것으로 사료된다.¹⁰⁾

그러나 이러한 미국식 교육에 대한 반발은 1차적으로 국민도의 진작을 위한 도의교육 강화운동으로 나타난다. 미국식 민주주의 교육의 해독을 도의교육을 강화함으로써 셋어 보자는 것이다. 문교부는 도의교육을 강화하기 위하여 도덕을 각 학교의 정규 교과과정으로 포함시킬 것을 문교부령으로 공포하게 되었다.¹¹⁾

또 다른 반발은 아동 중심의 수업이나 생활 중심의 진보주의 교육에 의해서 아동들의 기초학력이 떨어진다라는 것이다. 이러한 주장의 근거는 제2차 교육과정 개편을 위한 기초 조사에서 나타나고 있다.

그러나 이러한 반발에도 불구하고 1963년에 이루어진 제2차 교육과정 개혁에서는 생활 중심·아동 중심의 진보주의 교육이념이 더욱 확실하게 뿌리를 내리고 있음을 볼 수 있다. 즉 중등교육연구소가 교육과정 개정을 위한 기초 조사에서 밝힌 것을 보면, ① 교육내용에 있어서는 학생들의 흥미와 욕구에 맞는 것들이 보강되어야 하고 ② 수업방법에 있어서는 교사의 설명을 줄이고 학생들의 자발적인 참여에 의한 탐구적 수업이 되어야겠다는 두 가지 점이 교육현황에서 요구되고 있다는 것이다.¹²⁾

이 기초 조사가 일선 학교를 대상으로 이루어졌다는 사실을 고려한다면, 이제 진보주의 교육

이념은 교육 현장에까지 깊숙이 뿌리를 내리고 있다는 결론을 내릴 수 있는 것이다.

그리고 1973년에 개편된 제3차 교육과정은 두 가지 특징을 갖고 있다. 첫째는 교육과정의 개혁에서 국민교육헌장의 이념을 구현시켰다는 점이고, 둘째는 지식의 양적 폭발에 대응하기 위하여 브루너의 구조주의 원리를 적용시켰다는 점이었다.¹³⁾ 그러나 이러한 특징에도 불구하고 제3차 교육과정의 기본 정신은 진보주의의 틀을 그리 멀리 벗어나지 않는 것으로 볼 수 있겠다. 이제 진보주의 교육이념은 제4차의 개혁을 통하여 한국 교육의 기본 정신으로 자리를 굳혔다고 보여지는 것이다.

이제까지의 이야기를 정리하면, 해방 이후의 교육개혁은 크게 두 줄기로 분류할 수 있는데, 하나는 교육의 수요에 대비한 공급의 확대를 위한 개혁이었고, 다른 하나는 교육내용이나 방법을 개선하는 교육과정의 개혁 작업이었다. 그런데 실상이 두 개의 개혁은 독립적인 것이 아니라 상호 연관성을 갖고 있는 것이다. 즉 수요의 팽창은 '좁은 문'을 만들게 되었고, '좁은 문'은 교육과정을 경색시키게 되었다. 즉 치열한 입시 경쟁은 교육의 진정한 목표인 '인간의 완성'을 방해하고 있으며, 교육과정이 '입시 준비의 장'으로 화하게 만들고 있다는 것이다.

그러므로 사실상 미국의 진보주의 교육이념은 이념상으로 뿌리를 내리고, 몇 차례의 교육과정이나 교과서 개편 작업을 통하여 교육의 목표로 설정되어 있지만, 실질적인 학교 교육과정의 목표는 입시를 위한 준비라고 볼 수 있다는 것이다.

교육목표가 실질적인 교육행위의 지표가 되지 못하고, 추상적인 개념이나 구호로 끝나고 있음을 김영봉과 N.F. 매긴은 교과서 내용의 분석을 통하여 다음과 같이 지적하고 있다.

“1949년 교육법이 공포된 이후에 교육법은 최소한 15회 수정되었다. 그러나 이와 같은 교육목표의 변

9) 같은 책, pp. 719~725.

10) 같은 책, pp. 725~727.

11) 같은 책, pp. 727~730.

12) 이 영덕, “교육과정 개혁의 기본 입장”, 『새교육』, 155 : 67.9, p. 73~75.

13) 한국 교육 30년 편찬 위원회, 『한국 교육 30년』, (서울: 문교부, 1980), pp. 73~78.

화와 전쟁, 군사혁명, 경제호황 등 사회 여건의 변화에도 불구하고 교육의 일반적 목적과 특수한 목적은 실제 집행과는 무관하며 단지 추상적인 교육의 역할을 제시하는 데 그쳤다고 볼 수 있다.”¹⁴⁾

우리는 이제까지 개화기부터 1970년대까지의 교육개혁의 역사를 분석해 보았다. 그 분석의 결과를 종합해서 이야기하면, ① 교육의 이상적인 목표와 현실적인 목표는 항상 괴리 현상을 빚는다는 것과 ② 교육개혁의 실패는 목표를 현실적인 수단으로만 인식하는 경우에도 (개화기) 일어날 수 있고, 목표를 이상적인 것으로만 설정해도 (해방 이후) 일어날 수 있으므로 ③ 교육개혁의 성패는 목표를 현실과 이상 사이에서 어떻게 조화시켜서 구체화시키느냐에 달려 있다는 결론을 내릴 수 있는 것이다.

Ⅲ. 교육목표의 구현 과정

결국 교육개혁의 역사는 ‘국적 없는’ 새로운 교육목표를 구호로만 외치고, 개혁의 성과가 정착되지 못해 온 불행한 것이었다. 교육목표는 교육의 현실과 유리된 채 정책가의 자기 선전이나 교육 이론가의 전유물이 되어 버렸다.

그러나 교육이 발전되려면 끊임 없는 개혁을 통하여 교육발전이 이루어져야 함은 주지의 사실이다. 그렇다면, 개혁이 명실상부한 교육의 개선으로 연결될 수 있는 길은 어디에 있는가? 그것은 다름 아닌 교육목표의 구체적인 실현에 달려 있다. 교육의 실현은 어떤 과정을 통해서 구체화될 수 있는가?

교육의 목표가 효과적으로 구현되기 위해서는 앞에서 언급되었듯이 목표설정이 교육의 현실과 이상 사이에서 적절하게 조화를 이루어야 한다. 교육의 목표가 지나치게 이상을 지향하는 경우는 두 가지 형태의 특징이 나타남을 발견할 수 있다. 첫째는 교육이 인간의 완성이라는 측면을 지나치게 강조하는 것이고, 둘째는 교육이 사회개혁을 위한 수단으로만 이용되었던 경우이다.

교육의 목표가 인간의 완성에 있다고 보는 사람들은 교육은 현실에 적응하는 능력을 훈련시키는 것이 아니라, 현실의 개선이나 창조를 목표로 한다고 주장한다. 공자는 제자들을 가르침에 있어서 일정한 학설을 극복하고 창조와 발전에 역점을 두었다. 교육은 적능인의 양성이 아니라 인간의 완성이라는 이유에서다.

“공자는 그의 제자들을 가르침에 있어서 진정으로 그들이 인간이 되도록 지도하였다. 어떤 특정한 학설에 밝은 전문가가 아니라, 스스로 사교할 수 있는 능력은 지닌 진정한 의미에서의 창조적인 ‘인간’을 기르기 위해서 노력하였다.”¹⁵⁾

그러나 이러한 인간교육의 이상은 교육의 또 다른 한 면, 즉 인간의 생활을 위한 훈련 기능을 망각하고 있는 것이다. 그러한 의미에서 개인의 내면적인 정신세계만을 강조하는 교육의 이상은 교육 현실에 맞는 현실적인 목표가 될 수 없다.

둘째로, 교육을 사회개혁이나 사회발전을 위한 수단으로 이용하려는 이상론이다. 그러한 경향은 사회 변동이 있을 때마다 교육개혁이 시도되어 온 우리의 역사가 사실로서 증명하고 있다.

그러나 그것이 실제로 개혁의 이상에 그치고 실현되지 못했던 사실은 개화기의 교육개혁 역사를 분석하면서 이미 언급되었다. 교육을 통하여 사회개혁을 시도하려는 것은 불가능하다는 사실을 김태길 교수는 다음과 같이 지적하고 있다.

“우리의 교육은 근본적으로 시정하는 길은 우리의 세태를 근본적으로 고치는 길밖에 없다는 결론이 나온 것이다.

이러한 고찰은 우리들 일종의 순환문제로 돌아본다. 교육을 바로잡기 위해서는 세태를 바로잡아야 하고, 세태를 바로잡기 위해서는 우선 교육부터 제대로 되어야 할 것 같기 때문이다. 그러나 학교교육의 시정을 통하여 사회 전체를 근본적으로 개조한다는 것은 사실상 하나의 공론에 가깝다. 역사에 대

14) 김 영봉·N.F. 매진, 「한국의 교육과 경제 발전」, (서울: 한국개발연구원, 1980), pp. 39~43.

15) Derk Boode, trans., *A History of Chinese Philosophy*, by Fung Yu-Lan (Princeton: Princeton University Press, 1952), p. 47.

한 냉철한 관찰은 사회의 전반적인 개조의 일환으로 학교교육의 개선이 시도되어야 한다는 것을 일러 준다.¹⁶⁾

즉 교육을 통하여 사회를 개조한다는 이상은 실현될 수 없다는 논리다. 그렇다면, 교육의 목표가 사회개혁이나 정치 선전의 구호가 되는 것은 있을 수 없는 일이다. 그것은 교육개혁이 실패하는 또 하나의 전형이라고 볼 수 있다.

다음으로, 교육개혁의 성공을 가로막고 교육목표의 실질적인 구현을 방해하고 있는 것은 '교육현실'이다. 이 '교육현실'을 결정하는 요인은 대체로 두 가지로 묶어서 이야기할 수 있으리라고 본다. 하나는 교육을 입시나 취업의 수단으로 인식하는 사회 분위기, 또는 사회·문화적인 측면이고, 다른 하나는 '학교 문화' 또는 '현장'이 갖는 측면이다.

첫째로, 앞서서도 언급되었듯이 미국의 진보주의 교육이념에 영향을 받은 '새교육운동'은 해방 이후 3, 4차례의 교육과정 개혁을 통하여 이념적 목표로는 자리를 굳혔지만 실질적인 교육목표로는 구현되지 못하고 있다. 그것은 진보주의 교육목표 자체의 약점보다는 한국 교육의 현실, 즉 교육이 취업이나 입시의 수단으로 이용되고 있기 때문이다.

이러한 현상은 교육이 사회·문화적인 환경의 산물이며 그 영향 속에 있다는 것을 시사하고 있는 것이다. 그러므로 교육개혁에 있어서 유의할 점은 학교의 교육내용이나 교육방법만을 바꿈으로써 어떤 교육적 효과가 금방 나타나리라고 생각하는 것은 단순한 생각이라는 것이다. 학교 문화는 결국 사회·문화적 테두리 속에서

점진적이고 종합적으로 개혁되어야 한다는 것을 시사하는 것이다. 즉 교육목표의 구현에 있어서는 사회·문화적 배경에 대한 고려가 있어야겠다는 것이다.

그러나 분명한 것은 교육이 입시나 취업을 위한 목표로 전락하고 있는 한국적 현실은 개정되어야겠다는 것이다. 문제는 그러한 사회·문화적 환경을 극복할 수 있느냐 하는 점인데, 그것은 교육개혁에 의해서만 성취될 수는 없다는 것이다. 왜냐하면 기본적으로 학교 문화는 사회 문화의 한 부분이기 때문이다.

그렇다면, 이러한 한국 교육의 현실은 개선될 수 없다는 것인가? 이 문제에 대한 해답을 찾기 위하여 우리는 잠시 Elliot Eisner의 말을 인용해 보기로 하자.

"이론은 관념적인 것이지만 교육과정의 개선 문제는 실제적인 것이다. 우리가 사고할 때의 개념과 교육개혁에 있어서의 실천적인 행위와는 구별되어야 한다. 교육과정의 발전은 관념이 교육적 상상력에 의하여 변형되는 과정이다."¹⁷⁾

이론은 학교 문화가 사회 현실에 증속되어 있어서, 학교 단독으로는 어떤 개혁을 수행할 수 없지만, 학교 교육의 개혁 문제는 또한 실천의 문제라는 것이다. 여기에는 교사나 교육 관계자의 창조적인 상상력이 요구된다는 것이다.

교육자의 상상력이 교육의 실천 행위를 통하여 창조적인 변화를 가져오게 할 수 있다는 것이다. 다시 말하면, 우리가 기대할 수 있는 것은 교육자이고, 이 교육자야말로 이상과 현실을 조화시켜서 교육개혁을 성공시킬 수 있는 열쇠를 갖고 있는 사람이라는 것이다. *

16) 김택길, "시급한 사회질서 확립", 『새교육』, 서울, 새교육출판사, 144: 66.10, pp.76~79.

17) Elliot Eisner, *Educational Imagination* (New York: Macmillan Pub Co., 1969), pp. 46~47.