

지식창출 집단과 민족교육

韓 駿 相
(延世大 教育學科)

이 글에서는 국민사상의 정립을 위한 사회과학적 반성이 네 가지 방향에서 시도되었다. 즉 지식기사의 사회정치적 활용, 지식창출 과정의 하청화 현상, 교육학자의 이론화 작업 과정 그리고 외국 교육이론 수용·활용의 각 영역에서 국민사상 정립의 교육학적 반성을 제한된 자료로써 논의했다.

1. 머리말

해방 이래 한국에는 국민사상 정립을 위해 활용·등장했었다 소멸된 두뇌집단이 한둘이 아니었다. 이런 집단은 정치계에도 있었고 경제계에도 있었다. 물론 교육계에도 여러 연구 두뇌집단이 국민사상 정립을 위해 다양한 지식을 창출해 내고 있는 중이다.

다른 분야에서 보는 것처럼, 교육계에서 군림하고 있는 연구집단 역시 정치·행정권과 밀접한 관계를 맺고 있다. 정치·행정권과의 관계가 유착되면 유착될수록, 이들 집단은 어쩔 수 없이 교육을 도구화시키려는 비교육적인 일에 가담할 가능성이 크다. 이런 일에 가담하는 동안 교육의 도구화를 위해 이들 집단은 교육을 국민사상 정립의 지식창출 집단이라고 내세우는 습관과 타성에 젖을 가능성도 크다.

과연 이들 연구집단들은 교육을 도구화시키는 작업을 통해 무엇을 강조하며, 무엇을 강조해 왔

는가? 이들이 교육을 국민사상 정립을 위한 도구로 전락시킬 때(참고: 교육개발원, 1985), 이들의 논지 속에는 어떤 의도가 내재되어 있게 되는가? 만약 이들이 반성해야 할 그 무엇이 있다면 무엇을 반성해야 되는가? 이들 집단을 국민사상 정립을 위한 참 ‘지식인’ 집단이라고 불러도 무방한가?

관치문화 지향적 연구집단과 지식창출 집단이 교육을 도구화시키면서 국민사상 정립을 시도해오는 동안, 그들이 행했던 가능한 과오와 그것을 어떻게 자성해 볼 수 있을 것인가를 제시해 주기 위해서는 먼저 교육에 대한 그들의 이해를 분석해 보아야 한다. 즉 이들 집단이 교육을 하나의 ‘간섭’이라고 판단한다는 점을 먼저 이해해야 한다. 이들에 의하면, 교육은 국민을 향한 정치·문화·경제·사회적인 간섭에 지나지 않는다.

2. 국민교육과 지식인의 특징

간섭으로서의 교육은 그 양식이 무엇이든, 두 가지 유형과 내용으로 대분될 수 있다. 첫째의 간섭유형과 내용은 ‘對人間的’인 것이며, 둘째의 간섭유형과 내용은 ‘對社會的’인 것이다. 관치문화 중심 연구집단 역시 교육을 인간의 잠재적 가능성을 단계시켜 주기 위한 노력과 사회적 기능을 함양시키기 위한 노력이라고 동의는 한다. 즉, 교육을 국민으로서 갖추어야 할 교양·의식·윤리를 불어넣는 노력이라고 간주하고, 이것은 국민사상을 위한 간섭일 수밖에 없다고 강조한다. 그러나, 이들 관치문화 지향적 교육학자들은 특정 장소와 시대에 구애받지 않고 자신을 한국인으로 느끼며 행동하게 만드는 총괄개념으로서 제시되는 국민사상 도야의 의지와 노력만이 국민사상 정립을 위한 민족교육이라 부를 수 있다는 점을 간과한다(참고: 오인택, 1984).

사실 민족교육은 세 가지 교육활동 지향적인 조건을 갖출 때 구체적인 효과가 나타나게 된다. 첫째, 국민사상에 관련된 교육내용이 높은 윤리적 수준을 갖고 있어야 한다. 둘째, 국민사상을 고양하기 위한 교육방법이 민족교육적 의미를 내재시킨 것이어야 한다. 셋째, 교육활동과 정치활동은 等本位관계를 맺고 있어야 한다. 즉, 교육활동과 정치활동은 일방적인 종속관계가 아니라, 상호 점검·견제·보완이 구체적으로 실현되는 대등한 관계를 맺고 있어야 한다. 국민사상에 관한 교육내용의 윤리적 품격 유지와 보장, 교육방법의 민족교육적 성격 보장이 민족교육 정립에 관한 교육학적인 충분조건들이라면, 교육과 정치간의 등본위관계 유지는 국민사상 양양을 위한 교육정책 중심적인 필요조건이다.

교육과 정치간의 자율적인 대등관계가 교육정책적으로 유지될 때, 민족은 ‘정부’라는 굴레 없이도 문화공동체적인 민족문화의 꽃을 피울 수 있다.

교육과 정치간의 자율적인 등본위관계 유지에 의해 국민사상을 단계시킨 국가와 주도 인물이 역사상에도 많이 나타난다. 그 중에서도 특기할 만한 사람으로 19세기 프러시아의 훔볼트(Humboldt, 1767~1835)를 지적해 볼 수 있다. 훔볼트

트는 국민사상 교육을 단계시키기 위하여 ‘행정의 철학’, ‘행정의 권리’, ‘행정의 원리’ 등을 교육학자적인 정신으로 교육과 정치간의 등본위관계 속에 정착시킨 독일 민족교육학자이다. 훔볼트는 생존 당시 공교육이 국가의 권력에 시녀적으로 봉사해야만 되는 문제상황에 직면했음에도 불구하고, 공교육의 본질은 공교육 자체가 필요 없게 만드는 일이라는 식으로 민족교육 실천 지향성을 교육정책적으로 수행한 사람이었다. 훔볼트 같은 인물은 국민사상 함양이라는 對社會的 중심 지향적인 교육을 위해 교육의 영역에 있어서 모든 경험을 수집하고 이념을 정립하며, 행정을 진단하고 다차원적인 교수법과 교육실천을 수립, 민족교육을 이념과 이론으로 정리하여 다시 프러시아 사회에 환원시키려고 시도한 국민사상 지향적인 행정가였다.

여기 또 하나의 특기할 만한 인물이 있다. 그는 프라이부르크 총장을 역임했던 철학자인 하이데거(Heidegger, 1889~1976)이다. 히틀러가 그를 총장으로 임명하자, 그는 대학에서 자유 추방을 선언하고, 대학생에게 요구되는 노동봉사, 방위봉사, 학문봉사는 세 가지 구속이 독일민족을 세계적으로 우월한 민족이 되도록 만드는 지름길이라고 총장 취임사를 통해 강력히 주장했었다.

“독일 운명에 어떤 역경이 닥칠지라도 인내하겠다는 학생의 결의에서 대학의 본질로 향하는 의지가 생기는 것이다. 이 의지는, 학생이 새로운 권리에 의해, 자신을 그것의 본질의 법칙에 따라, 이 본질이 먼저 한정되는 경우에는 하나의 진실된 의지로 된다. 자신에게 법칙을 부여하는 것이 최고의 자유다. 고고하게 찬미되는 ‘대학의 자유’는 독일 대학으로부터 추방되어야 한다. 이 자유는 단순히 부정하는 자유이므로, 진정한 자유가 아니기 때문이다. 대학의 자유는 어떠한 것이냐 하면, 마음을 괴롭히지 않고 의도와 경향을 그대로 방치한 상태에서 행동하고 이루어지는 무구속을 의미한다. 독일 대학생의 자유의 개념은 당장 그 진실로 이끌리어 부커되어야 한다. 이 개념으로부터 장래의 독일 학생들은 결합과 봉사로 발전하게 될 것이다.”

바로 윗 글이 하이데거를 히틀러와 연결시키게

만드는 철학적 신조였다. 그는 이어 대학에서 자유를 추방하기 위해 대학생에게 세 가지 구속을 강조하였다.

“제 1의 구속은 민족공동체 가운데에 있어서의 구속이다. 이 구속은 민족 전체, 계급 전체 및 그룹의 노력·행동·능력으로써 함께 책임지고 공동으로 행동하는 형태에 관여하는 것이다. 이 구속은 노동봉사관 통하여 학생 생활에 뿌리깊게 내리게 된다. 제 2의 구속은 다른 제민족 가운데에 있어서, 자국민의 명예와 운명이 연결되는 것이다. 이 구속은 지식과 능력에 의해 나타나고 훈련에 의해 단련되며 최후의 순간까지 자신을 내던지는 것이다. 이 구속은 방위봉사로 전학생 생활을 포용하고 침투한 것이다. 제 3의 구속은 독일민족의 정신적 임무로 결합되는 것이다.”

후세의 사학자와 교육학자들은 하이데거가 주장했던 대학에서의 자유 추방과 세 가지 구속이 야말로 철학자 출신 총장이 저지를 수 있었던 최고의 철학적 죄악이며 독일 사회를 파멸하게 만든 독약이었다고 비판하기에 이르렀다. 하이데거 역시 그 당시의 독일 상황에 따라 독일 민족주의의 정당성을 역설했음에도 불구하고, 그는 세기적으로 불행한 철학자이며 총장이라는 낙인을 피할 수는 없었다. 지성인이 갖는 사회정치적 비극이 하이데거에서도 예외는 아니었다. 과연 하이데거나 훔볼트 같은 사람은 학문의 세계에서 고고히 외치는 지식인이라고 불려도 무방한가? 일반적으로는 그렇게 불려도 괜찮다. 그러나 지식인의 본질을 불란서 드레퀴스 사건에서 나타난 기준으로 판단한다면, 훔볼트나 하이데거는 결코 지식인이 아니다. 그들은 일단 정치인이거나 아니면 행정관료로 이해되어야 한다.

드레퀴스 사건에서 에밀 졸라(E. Zola)는 지식인의 본체를 ‘공적 저항’, ‘양심의 소리’에 두었다. 즉, 지식인은 자기들의 문화적 권리와 정치적 권한의 한계를 넘어서서 공공적인 일에 적극적으로 참견하는 사람이다. 이때 지식인은 일반인이나 권력자가 옳다고 받아들이는 규범이나 권력자 나름의 상식과 진리에 지식인 나름대로 구축된 보편적인 논리나 명제를 내세우면서 그들을 비판하며 마침내 일반인이나 권력자의 행위

전체를 부정, 수정케 만드는 특징이 있다.

그러한 비판이나 저항은 천부적인 것도 아니며 그 누구가 유별나게 요청하는 것도 아니다. 따라서 지식인은 사회 비판, 권력 비판에 있어서 아무런 권한도 보장받고 있지 못하다. 그러나, 이런 권한부재적 비판정신과 권한결여적 비판력이 지식인의 필요충분 조건이 된다. 고등교육 수혜 정도는 지식인을 판단하는 유치한 기준이 될 뿐이다. 지식인이 갖고 있는 권한 없는 비판정신은 정권지향적인 권한 있는 비판이나 제도화된 비판과는 질적인 차이가 있다. 지식인이라든 권한이 결여된 비판자이며 정치적 개안자이기 때문에, 그는 그의 비판, 저항정신이 물리적 공권력에 의해 제도화되는 것을 혐오하며, 이런 일 그 자체에 철저히 저항하게 된다. 그의 비판기능은 제도화되어 있지 않기 때문에, 그는 그의 비판 때문에 나타나는 결과에 대해 제도적으로 무책임할 수밖에 없다. 이런 제도적 무책임이 두려운 나머지 제도적 책임이 요구되는 지식창출적 활동이나 정책활동에 관여하여 책임지향적 비판자가 될 때, 그는 더 이상 지식인으로 존재할 수 없다. 이제부터 그는 직업정치인, 행정관료로서 자기의 지식창출 활동에 책임윤리적으로 대처하는 정치적 직업인이 되는 것이다. 책임지향적 비판, 책임 있는 비판작업의 공공적 위치에 있으면서도 책임윤리성을 배제시킨 사람들은 아예 정치인도 아니며 관료도 아니다. 이들은 단지 정치 권력자들과 관료인의 정치적 생명의 방패막이로 기생하는 ‘지식기사’, ‘연구기사’, ‘행정기사’일 뿐이다. 이런 점으로 미루어 본다면, 그 당시의 훔볼트는 정치인이었거나 행정관료이었지 결코 지식인은 아니었다. 또한 그 당시의 하이데거 역시 행정관료이었거나 지식기사이었지 지식인은 아니었다고 보아야 한다. 한국 고등교육계에도 이런 식의 수많은 정치인, 관료, 지식기사, 연구기사가 제 나름대로는 모든 지식을 동원한 논지를 펴왔다. 이들의 지적 작업은 책임윤리성의 유무와 정도에 관계 없이 국민사상 정립과 행정적으로 직결되어 왔다. 그러나 놀랍게도 이런 지식기사, 연구기사, 행정기사의 작업은 국민사상 함양이 교육과 정치간의 등분위 관계 유지와 무관함을 입증시키려는 의도

로 일관되어 왔었다는 데 문제가 있었다.

과연 한국의 사회과학자와 교육학자들은 왜 한민족의 생활 문화로부터 자생적으로 성장해 온 민족적 감성과 의지를 과학적으로 작업·정립·정련시켜 다시 한민족의 일상생활 세계로 되돌려 보내기 위한 테두리를 지키려는 노력을 방해하거나 아니면 지적으로 포기해 왔는가?

국민사상 정립을 위한 지식인의 반성을 위해 우리는 최소한 네 가지 영역을 논의해 볼 필요가 있다. 첫째, 지식인 여부에 관계없이 일반적으로 기존 지식인의 사회적 활동과 국민사상 정립간의 斜視的인 관계를 점검·확인해 볼 필요가 있다. 둘째, 지식창출과 연구활동의 下請化 현상이 갖는 사회·정치적 문제를 논의해 볼 필요도 있다. 셋째, 사회과학 학자들에 의한 교육현상의 理論化 과정과 국민사상 정립간의 乖離 관계도 점검해 볼 필요가 있다. 마지막으로, 외국 문화와 외국 교육이론 지식의 수용·이식과 국민사상 정립간의 일방적인 관계를 정상화시켜야 할 당위성도 있다.

3. 지식인의 정치적 활동과 국민사상 정립

이제 그 옛날 정치력으로 모든 것을 다 풀 수 있었다고 간주되었던 그 옛날, 학자적 학문성을 초월했던 몇몇 사람들의 단호한 입장이 실려 있던 몇몇 글들을 인용해 보자.

“...인텔리겐차(intelligentsia)가 명분을 공고하게 하고 이를 유지하며 政權과 합작했을 때는 여기에 연관된 잡다한 문화적 현상도 오래 유지돼요.”(이용희, 1977. 134쪽)

“지식인은 여론의 리더(leader)로서의 역할을 하지 못하고 있어요. 우리 사회의 경제적인 후진성이 지식인의 성격을 결정하고 있기 때문에 기본적으로는 어용성이 될 수밖에 없고, 파트론(patron)을 구해 우왕좌왕하며 파트론끼리의 싸움에 앞장을 서야

해요. 따라서 지배자를 비판하기 어렵게 되어 있어요.”(이용희, 1977. 135쪽)

이 글은 「한국민족주의」라는 저서에서 아직도 숨쉬고 있다. 이 글을 통해 한 가지 점을 분명하게 제시받을 수 있다. 즉, 경제적 후진성 때문에 지식인의 과도한 정치적 연결이 불가피했었다는 점을 제시받을 수 있다. 동시에 이런 일 때문에 그 동안의 한국 정치계, 교육계에는 비판지향적인 지식인보다는 이권쟁취적이며, 극학야세적인 지식기사, 행정기사가 한국의 지성사를 망쳐놓았다는 함의를 끄집어 낼 수 있다. 과연 학자의 학문성과 학문적 행위 결과로서 만들어지는 지식은 학자가 정치적으로 구속될 때 보다 사회적으로 유용하거나 지속성을 갖게 되는가? 이 질문은 특정 정치집단에 소속한 사람만이 대답할 수 있다. 즉, 특정 정치적, 책임윤리적, 책임지향적 비판자의 위치에 있는 사람만이 이에 자신 있게 대답할 수 있다. 사실 필자는 이런 질문에 대답할 자료나 이론적 근거를 변변히 갖추고 있지 못한 형편이기 때문에 정확하게 대답하기도 어렵다. 게다가 이 질문에 대해서는 어용화 정도의 기준이 불분명하기 때문에 통속적인 가치판단이 가능할 뿐이다. 지식창출과 사회적 활동간의 관계를 논의하기 위해 학자의 학문적 양심을 비수처럼 의식하는 질문은 일단 논외로 해야 한다. 또한 학자의 지식이 사회적으로 신용되느냐 혹은 악용되느냐 하는 문제와 지식인이 ‘정권과 합작’ (이용희, 1977. 134쪽)하느냐, 어떠한 하는 질문도 분명하게 구별되어야 할 것이다. 왜냐하면, 전자는 학자의 정치적 개입을 전제로 하지 않은 상태의 지식을 의미하며, 후자는 학자의 정치권 개입이 자기생존식으로 의도된 상태에서 전개된 지식창출 활동을 의미하기 때문이다.

지식의 창출과 학문 활동이 정치적인 이해관계와 정치권으로의 개입상태에서 진행될 때, 그 지식인의 역할은 국민의 여론을 오도할 가능성이 없지도 않기 때문이다¹⁾(참고: 모영기, 1984;

1) 모영기는 1984년 11월 9일 서울 한국교육개발원에서 개최된 한국교육학회 '84년차 학술대회중 미국의 교육개혁 동향에 관한 윤정일의 발표 논문의 내용을 토론한 바 있다. 그는 미국의 교육개혁 동향의 중심 보고서가 된 *A Nation at risk; The imperative for educational reform*(1983)이 미문교성 폐지를 주장

이규환, 1975 ; Sternberg, 1977). Sternberg (1977)는 사회문제를 연구하는 사회학자들이 자기생존적으로 정치권에 개입할 때 나타날 수 있는 사회문제를 경험적인 자료를 통해 두 가지로 제시했다. 첫째, 사회학자들은 사회문제 해결자로서 학문 성숙에 공헌하기보다는 오히려 사회문제를 야기시키는 문제학자들로 학계에 등장하는 경향이 강했다. 예를 들어, 특정 주제나 집단을 향해 가치판단적으로 연구하거나, 그것에 터한 연구 결과로 제시되게 될 결론을 미리 정해 놓고 있었다. 즉, 문제상황이 ‘좋다’든가, ‘나쁘다’든가, ‘심각하다’든가 등의 부정적인 혹은 사전포의적인 결론으로 연구 결과가 귀착되고 있었다. 결국 사회문제의 근본 속성을 흐리멍텅하게 만들어 놓는다는든가, 아니면 연구를 위해 특정 주제를 새로운 사회문제로 창출시키고 있었다. 둘째, 정치권에 의도적으로 개입된 학문적 노력이 사회문제 그 자체를 구성해 놓는 경향이 짙었다. 즉, 부서지기 쉬운 사회 실재를 객관적 연구·과학적 탐구 지향성이라는 강박관념을 갖고 있는 사회과학적 자세로 파악해야 한다는 편집성 아래, 인간 자체에 대한 정서적 이해에 냉혹한 경향이 있었다. 예를 들어, 연구 수행이라는 목적 아래 다른 인간의 고통·고뇌에 대해 인간적으로 무감각하게 대처하고 있었다. 이규환(1975 : 304)은 정치권과 학문활동간의 합작이 끼칠 수 있는 영향을 이렇게 지적해 놓기까지 했다. 즉, “...보이지 않는 압력에 이루어지는, 정부 및 외국 원조기관에서 얻은 연구비에 의해 진행되어 왔던 대학교수들의 연구들은 대학의 학문적 연구 풍토의 구성에 도움이 될 수는 없었고 도리어 일부 교수들은 정부학자로서 진리 탐구와는 관계가 없고 사람으로서... 학문적 활동을 전개할 뿐”이라고 지적했었다.

국민사상 정립이 민족교육이라는 윤리도덕적 순화로서의 시·공간을 초월하는 한국인을 만드는 포괄개념이라는 점으로 미루어 볼 때, 결국 국민사상 정립을 위한 교육학의 과제로서 지적 될 점이 있었다. 그것은 교육학자의 의도적인 정치권 개입이 최대한도로 장려되어야 한다기보다는 정당하게 동시에 대등하게 대좌되는 편이 보다 국민사상 정립을 위해 타당하다는 점이다.

대좌해야만 한다는 말은 중립이라는 의미보다는 不偏不黨함을 의미한다. 중립성과 불편부당성은 질적·시간적으로 동일한 상황에서는 양립되거나 공존할 수 없다. 불편부당성은 옳고 그름의 양면을 일반적인 규칙과 대의명분에 맞추어 평가했을 때에만 가능하다. 즉, 개인적인 특정 선호성에 예속되지 않은 상태에서 특정 사례를 독립적으로 수용하는 경우가 불편부당의 경우이다. 불편부당의 경우는 결코 중립적이지 아니다. 왜냐하면 갈등의 상황 속에서도 불편부당한 것은 사건의 결과에 영향을 주게끔 해당 갈등상황에 개입하고 있음을 의미하기 때문이다. 개입을 유도한 대의명분·일반규칙은 특정 사태에 대한 특정한 고려가 없이도 타당하다. 예를 들어, 대의명분으로서의 일반규칙 영역으로 민법·논리적 규칙·도덕적 규범 등이 해당될 수 있다. 즉, 민사재판에 임한 판사의 불편부당성, 학자의 불편부당성, 진리를 향한 양심적 증언 등이 대의명분으로서 일반규칙에 속할 수 있다. 결국 불편부당성은 분쟁 상태의 어느 한쪽 편을 도와 주거나 양쪽 편을 편견을 밝혀 주는 데 도움을 줄 수 있다. 결국 교육연구와 정치권과의 연결 과정에서 불편부당함을 취함으로써 교육학자는 궁극적으로 갈등 사태에 있는 특정 교육문제에 해결책을 제공할 수 있는 대의명분과 자율을 지킬 수 있다. 또한 대의명분에 호소함으로써 중

하는 미국 레이건 대통령의 의지를 약화시키기 위해 미문교성내의 자유주의 교육학자들이 제출한 교육개혁 보고서임을 지적했다. 결국, 미국 교육의 현실에 대해 필요 이상으로 과잉 반응하기 위한 정치적인 의도가 *A Nation at Risk*에 내재되어 있을 수밖에 없었다. 따라서 모영기는 *A nation at risk*로 미국 교육의 개혁 동향을 논의하는 발표자의 입장에 교육학적인 문제가 있음을 지적했다. 미국의 문교성은 1981년 대통령선거에서 레이건에게 패한 민주당의 카터대통령과 던테일부통령이 1978년 미국 교육연합회에 제시한 선거지지 공약으로 기존의 H.E.W.에서 분리, 일개의 행정부처로 독립되어 있었다. 레이건이 대통령이 된 후, 카터가 행한 일 중 못마땅하게 생각한 것으로 문교성 설립을 들고 나온 적이 있었다 (필자 주).

립성마저도 정당화시킬 수 있게 된다.

4. 지식창출 연구활동의 하청화현상

지식이란 인간의 본성을 지배하는 절대적 원리나 법칙 같은 것이 아니다. 지식이란 단지 사람들이 관찰, 경험할 수 있는 제한된 현실을 상징적으로 의사소통할 수 있게 만들어 주는 하나의 지도와 같은 소도구이다. 따라서 '절대적 지식'은 있을 수 없다. 지식은 단지 '상대적'일 수밖에 없으며, 그 양식이나 형식도 다양할 수밖에 없다.

지식의 유형은 학자마다 다양하게 분류, 지적되고 있다(Schelerr, 1954; Machlup, 1962; Holzner, 1968). Schelerr는 지식을 세 유형으로 갈랐다. 즉 도구적 지식(instrumental knowledge), 지성적 지식(intellectual knowledge), 영적 지식(spiritual knowledge) 등으로 갈랐다. Schelerr의 지식의 삼분법적 분류에 못마땅해 한 Machlup은 지식의 종류를 다섯 가지로 갈랐다. 즉 그는 지식의 첫째 유형으로 실용적(practical) 지식을 꼽았다. 실용적 지식은 지식 소유자의 직업이나 행동, 결정 등에 실용적인 도움을 주는 지식이다. 이런 지식으로 전문가의 지식, 상업 지식, 노동자 기술, 정치 지식, 가사노동 지식 등을 꼽을 수 있다.

지식의 두번째 유형으로 꼽을 수 있는 것이 지성적(intellectual) 지식이다. 이 지성적 지식은 지식 소유 당사자의 지적인 호기심을 만족시켜 주는 유형의 지식이다. 예를 들어, 교양교육을 통해 얻은 지식이나 과학 실천적 학습을 통해 얻은 지식 등으로서 문화적 가치와 관련된 지식이 지성적 지식이다.

일상 화제 중심적인 지식(small-talk knowledge)은 Machlup이 꼽은 지식의 세번째 유형이다. 이 지식은 주로 비지성적인 호기심이나 화제 중심적 욕구 충족을 만족시켜 주는 유형의 지식이다. 즉 언론매체를 통해 전달되는 야담, 농담, 만평 등의 휴식적 소비중심적 우스개 소리가 이런 일상 화제 중심 지식 유형에 속한다.

네번째 지식의 유형은 영적(spiritual) 지식이다. 영적 지식은 신앙이나 종교 활동, 구원, 갱

생, 신의 계시 등에 관계된 지식이다.

마지막 지식의 유형은 불요불급의 지식(unwanted knowledge)으로서, 이는 지식 소유자의 이해관계와는 하등 직접적인 상관이 없는 지식을 말한다. 즉, 지나치다가 얻었거나 목적 없이 획득하게 되는 지식이 이런 유형에 속한다.

정치적 정책 결정을 해야 되거나 해결되어야 할 문제에 협사여 있는 사람들은 여러 지식 중에서도 실용적 지식을 필요로 한다. 자신들이 그런 실용적 지식을 생산해 낼 수 없거나 찾아 낼 수 없으면, 그들은 실용적 지식을 창출, 생산해 낼 수 있는 사람들의 지적 노력, 지식 생산에 의존해야 한다. 그들의 지적 창의력을 최대한 활용해야 한다. 이때 지식 생산자들은 정책 입안자와 어떤 사회정치적 관계를 갖게 되는가?

정책 입안자들은 그들이 결정, 실시하는 정책이 바람직한 결과를 맺도록 조종, 통제하는 위치에서 책임윤리성을 느끼는 사람이다. 이들 정책 입안자들은 변수 X를 조정하면 Y라는 효과가 분명히 나타난다는 확률의 크기를 분명히 알 수 있을 때, 비로소 쓸 만한 '지식'을 갖고 있다고 느끼는 사람들이다(Landau, 1973). 지식은 정책 입안자에게 어떤 조건, 상황에서 어떤 것은 제대로 작동하고, 어떤 것은 의도한 대로 작동하지 않는지에 대한 자신감을 주는 기능을 발휘한다. 그렇다면 그런 지식은 어떻게 얻어 낼 수 있는가? 어떻게 정책 입안자들은 어떤 변수를 통제할 때 바람직한 결과가 나타난다고 확신할 수 있는가? 정책 입안자들은 정책 효과를 극대화하기 위해 수많은 자료를 동원하게 된다. 그러나 정보는 정책 입안을 위해 아무런 방향성도 제공해 주지 않는다. 자료는 이론으로 구조화되어 정책가에 의해 정책 결정에 응용되어졌을 때 비로소 정보의 가치를 갖게 된다. 여기에서 '이론으로서의 구조화'란 말은, 문제 상황에 대처하기 위해 내려졌던 정책 결정이 다른 유사 문제 상황에도 유사하게 적용되어졌을 때에도 같은 결과가 나오는 힘이 있는 상태를 말한다. 즉, 원래 기대했던 대로의 정치 효과를 산출해 냈을 때의 상태를 의미한다. 예를 들어, 한국대학교육협의회가 조사한 전국 대학교 주요 교육발전 지표 같은 것은 자료에 속한다. 즉 전임교수수

대 학생수로 비교한 교수 1인당 학생비 같은 것은 아직 정보가 아니다. 단지 자료이다. 이런 자료는 교수 1인당 바람직한 적정 학생비율을 논리적으로 제시해 주지는 못한다. 단지 현재의 교수 1인당 학생 비율이 논리적으로 설정된 적정 교수 대 학생 비율보다 낮다든가, 높다든가 하는 식으로 해석하게 만들어 줄 수 있을 때에만 그 자료는 대학교육 발전을 위한 정책 입안에 어떤 통찰력을 줄 정보로 변하게 된다. 예를 들어, 교수 1인당 학생비율이 교수·학습이론에 의거해서 학업 성취 문제를 설명해 줄 수 있다면 이때 동원되는 교수 1인당 학생비율에 관한 자료는 강의실의 규모나 수강생수를 조정함으로써 학업 성취 효과에 관한 이론으로 구조화되게 된다. 이 구조화된 자료가 실제로 강의실 규모, 적정 수강생수에 관한 정책 결정에 적용되어 다음 학기부터 기존에 사용하던 강의실 규모나 적정 수강생수가 새로운 방식으로 조정·통제된다면 비로소 이때 동원되는 자료는 정보로 변하게 된다. 자료가 정보화될 때, 정책 입안자는 어떤 결정을 내릴 수 있게 된다. 정보는 사람을 바꿔 놓기도 하고 사람을 변화시키게도 만든다. 지식은 변수와 결과간의 관계를 분명하게 제시해 주는 데 반해, 정보는 변수들을 결과에 연결시켜 놓기만 한다. 이때 변수와 결과간의 관계는 가설적인 상태에 머물러 있게 된다. 실질적인 결정에 의해 아직까지 검증은 받지 않은 상태에 머물러 있게 된다. 앞으로 무엇이 일어날 것인가에 관한 구체적인 진술이 지식인데 반해, 정보는 하나의 정교한 추측, 다듬어진 전제이다. 자료는 자료 그 자체가 정책 입안자로 하여금 일정한 결정을 내리도록 변화시킬 때 비로소 정보가 된다. 그러나 그 자료는 정책자들이 바라는 대로 소기의 결과를 갖게 될는지 어떤지에 대해서는 아무런 보장도 허용해 주지 않는 특징을 갖는다. 따라서 정책 입안자들은 여러 종류의 자료와 정보가 만들어 내는 대량의 지식을 접하게 된다. 이런 다양한 지식은 궁극적으로는 정책 입안자에게는 두 종류로 축소·분류되게 된다. 즉, 긍정적 지식과 부정적 지식으로 분류되게 된다.

긍정적 지식은 한 변수 즉, 정책 투입 성공 변수와 다른 변수 즉, 정책 투입 실패 변수간의

인과관계를 분명하게 예시해 주는 종류의 정보이다. 정책 입안자들은 이런 긍정적 지식을 손안에 넣기 원한다. 왜냐하면, 정책 투입 변수와 방해 변수간의 분명한 인과관계를 알게 될 때, 어떤 식으로 문제를 풀어 나갈 수 있는지도 비교적 분명해지기 때문이다. 그러나 긍정적 지식을 구하기는 그리 쉬운 일이 아니다.

대체로 정책 입안자들의 책상 위에는 부정적인 지식이 쌓여지게 마련이다. 부정적 지식은 정책 입안자들에게 정책 투입 변수와 정책 방해 변수간의 관계를 제대로 파악하지 못하게 만들어 주는 구조화된 정보이다. 이런 지식은 한 변수를 통제, 결정했을 때 다른 변수가 기대한 대로 변화하는지 어떤지에 대해 아무런 정보도 제공하지 못한다. 이런 지식은 정책 입안자의 경험만이 유일한 생명줄임을 예시해 놓을 뿐이다. 책임을 스스로 지라는 강박관념이나 불러일으켜 주는 지식이 바로 부정적 지식이다.

교육정책에 관한 지난 40년간 한국 교육계, 교육정책가, 교육연구집단은 이런 부정적인 지식을 양산해 냈다고 비판받고 있다. 그들은 그것을 교육문제 해결용 지식이라고 축적해 놓았다고 비판받고 있다. 부정적 지식의 더미 속에서 한국 교육계가 분명히 알게 된 것이 있었다. 그것은 교육민주화에 대한 열기가 드세면 드셀수록 민주주의의 원형이 지식 생산지인 대학행정 구조 속에서 더욱더 철저히 파괴되고 있음을 알 수 있게 되었다. 즉 대학 그 자체가 그 스스로 민주주의 원형을 파괴하고 있는 온상임을 암시받을 수 있게 되었다. 또 하나 중요한 것으로 정책 입안자들은 지식산업 그 자체를 정책용 시너로 타락시켰다는 점도 알게 되었다. 지식창출기관들이 매일같이 생산해 내는 부정적 지식을 대하는 정책 입안자들은 갈등, 타협, 정책적 입장을 취하기 마련이다. 지식 생산기사라는 卽自的 知識人이 생산해 내는 부정적 지식이 정책 결정에는 커다란 유용성이 없음을 알게 된 정책 입안자들은 두 가지 상반된 전략을 정책 입안 과정에 투입하기 마련이다.

대중의 의식, 대중의 눈을 의식할 때는 '과학적 연구'라는 명분으로 만들어진 지식기사들의 기술과 지식을 홍보용으로 활용한다. 이때의 '과

학적 연구'는 정책 결정이 불합리적이 아님을 보증하기 위해 적절히 동원될 뿐이다. 지식기사들에 의해 만들어진 지식은 정책 입안자들의 결정이 합리적이었음을 입증해 주기 위한 참고자료로 활용될 뿐이다. 따라서 지식기사들이 생산해 놓은 지식은 일정기간이 지난 후 곧바로 폐기 처분되게 된다. 정책 입안자들은 지식기사들의 노력과는 별도로 그들의 경험을 소중히 여긴다. 그들은 그들의 관료적 경험과 사회·정치적 기류에 따라 대부분의 주요 정책들을 마키아벨리식으로 처리한다. 마키아벨리의 논리는 시대적 기류, 사회정치적 조건에 따라 조금씩 변형되어질 뿐이다. 정책 입안자들의 마키아벨리식 지식 활용과 요구에 지식 생산기사들은 정치적 주체성을 지키지도 못한다. 그들은 그들의 이해관계에 탐닉한 나머지 정책 입안자들의 사회정치적 요구에 시너스런 자세로 봉사하는 것을 지식 생산의 본업인 양 착각한다. 정책 입안자와 지식 생산집단간의 공생적, 시너적 관계 설정 때문에 한국의 교육계에는 자부할 만한 그리고 내세울 만한 학문 중심적 두뇌집단이 없다는 자탄이 그치지 않는다. 수많은 연구기관과 지식 생산집단이 국민의 세금으로 기관화, 제도화되어 있지만 국민사상 정립을 위한 실질적인 두뇌집단이 없다는 자탄이 교육계에 만연되어 있다. 한국의 지식 생산 기관은 첫째, 정치적·행정적 자율성이 없으며, 자체의 연구기금도 확보되어 있지 못하며 자질 있는 두뇌도 결여되어 있다고 비판받는다. 그대신 연구기관의 책임자는 행정적·정치적 이해관계에만 연루되어 있거나 그런 곳에서 일정기간 연연했던 사람들이며 사회정치적인 재정적 지원금이 연구기금이며, 연구자들은 연구보다는 행정에 밝은 사람들이라고 지적되고 있다.

청부학자들이 전개하는 연구 활동이나 지식창출 활동은 대체로 건물 공사의 下請化현상과 비슷하다. 이들은 정치적 역량을 발휘하거나 특정 정책적 요청 아래 각종의 대규모 연구 사업에 우선적으로 참여한다. 사실 정책 입안자들이 이들의 연구 결과를 정책적으로 채택한다는 보장이 없다. 정책 입안자들은 이들의 연구 결과에 그리 만족하지도 않으며 크게 신뢰하지도 않는다.

단지 정책 보증을 도모키 위한 사회과학적 보증용으로 이들 지식기사들의 연구를 지원할 뿐이다. 과학적 합리주의와 정책적 전시 효과에 부합하는 지식기사일수록 대규모 연구자금을 따내기 마련이다.

청부학자들은 전시효과용, 정책진상용 연구를 위해 연구 활동을 하도급화시킬 수밖에 없다. 다시 말해서, 연구 재원을 따낸 로비스트 학자가 그 스스로 연구를 하는 것이 아니다. 왜냐하면, 그는 이제 연구하기에는 그 스스로 너무 정치화되어 있으며, 생산적인 지식을 만들어 내기에는 너무 학문적으로 지체 현상을 보이고 있기 때문이다. 따라서 그는 연구활동을 하도급시키는 것만이 그가 살 길이라고 판단한다. 연구 활동의 하도급제도는 악어새와 악어와 같은 공생공존 관계로 구성된다. 거물 청부학자가 거금의 연구기금을 따냈을 때, 능력·기술이 부족한 일부 연구내용 부문을 전문 하위 지식기사에게 맡김으로써 연구를 경제적으로 동시에 완벽하게 수행하자는 것이 연구 활동의 하도급현상이다.

연구 활동상의 상호보완성은 어디까지나 이론에 그칠 뿐이다. 현실은 각박, 살벌하고 허무하기마져 하다. 연구보조원, 연구원이 전체 연구 활동의 90%를 주도한다고 보아야 한다. 전문 지식기사인 연구위원급은 나머지 부수적인 연구 활동에 참여한다. 즉, 다된 연구 초고를 읽어 주거나 한다든가, 지금까지의 연구 진행 과정과는 전혀 감각이 다른 엉뚱한 형용사, 부사적인 어귀와 미사여구를 붙여 놓는 작업이나 가미한다. 연구 작업이 하도급적으로 이뤄지기 때문에, 연구 보고서의 내용은 일관성을 상실한다. 주장하는 내용이 상호연계성을 갖지 못하기 마련이다. 즉, 각 장에서 제기된 문제와는 엉뚱한, 심지어는 상반된 내용이 다른 장에서 전개되기도 한다. 나타난 결과가 침소봉대되기도 하고, 아예 삭제되기도 한다. '사실', '자료'의 더미는 있어도 문제의식과 사건, 이념이 결여된 글들로 일관되기 마련이다. 연구 결론은 연구 결과, 내용과는 아무런 상관이 없는, 아니면 연구 결과와는 사회정치적으로 상반된 것들로 제시되기도 한다. 게다가 '연구'라는 접미어가 붙어 출판되는 보고서는 필요에 따라 '대외비'로 처리되기도 한다.

지식기사들의 연구에는 책임윤리성이 결여되어 있을 뿐만 아니라 연구 보고서가 한 전문 지식기사의 명의로 출판되기 때문에 연구 활동상 하도급적 위치에 있는 연구원 모두는 연구 활동에도 不贊만이 살 길이며 정신건강 보존의 지름길임을 익히게 된다.

5. 지식기사의 이론화 작업 과정과 국민사상

정신과학 혹은 사회과학으로서의 교육학을 탐구하는 교육학자들은 교육 현상을 이론화시키려고 노력하는 사람들이다. 이론화 작업은 교육 현상에 참여하는 일반 인간에 대한 이해를 밑바탕으로 가능하다. 일상 생활을 영위하고 있는 일반인들은 대체로 세 가지 속성을 갖고 있다(참고 : Scheler, 1961). 첫째, 인간은 충동·본능 중심적인 동물과는 달리 자기가 살고 있는 세상을 의식하는 속성이 있다. 자기가 속한 세상을 향해 개인적 충동을 거부·억제하거나, 의도적으로 방출·생성하는 속성이 있다. 둘째, 인간은 충동과 밀착되어 있거나 혹은 떨어져 일반 세상을 사랑할 수 있는 능력이 있다. 셋째, 인간은 존재로부터 본체를 구별·추출해 낼 수 있다. 보는 것으로부터 통찰력을 생성하거나 이행할 수 있는 인간의 교육 활동을 이론화시키는 교육학자들은 세 가지 지식 중 그 어느 하나 혹은 전부를 생성해 낼 수도 있다. 즉, 자연·사회과학적인 지식, 인간문화적인 지식 혹은 형이상학적인 지식 등 그 어느 한 가지 혹은 전부를 창출해 낼 수 있다(참고 : Scheler, 1961). 사회과학자·자연과학자들이 생성해 내는 지식은 실천·실용지향적인 성격이 강하다. 賢者들이 창출해 낼 수 있는 가능성이 높은 문화적 지식은 보다 문명적인 속성을 갖는다. 성현들이 창출해 낼 가능성이 높은 형이상학적인 지식은 구원의 문제와 보다 직접적으로 관련되어 있다. 본 글에서는 사회과학자로서의 교육학자들이 전개하는 일반 대중의 교육 활동에 관한 이론화의 문제에 관해서만 제한적으로 논의한다.

사회과학자들은 일반 행위자들의 언어를 기초로 한 사회과학적 이론을 구성하려고 시도한다.

일반 행위자들에 의해 진술되는 보통 일상 언어들은 연구자들의 학문적 언어에 의해 이론화되게 된다. 결국, 이론이란 연구자들이 보통 일상 언어로 진술되는 일반인들의 1차적 개념을 사회과학 언어로서의 2차적 개념으로 전환시킨 결과인 것이다(참고 : Schutz, 1944, 1953). 1차적 개념 구성을 2차적 개념 구성으로 전환시키는 방법·내용은 항상 연구자들에 의해 타당·정당한 것으로 가정된다.

기존의 표준사회학은 1차적 개념 구성을 2차적 사회과학 언어로 전환시키는 방법과 내용에 대해 전혀 문제를 제기하지 않았다. 그러나, 일반인의 자연 언어가 사회과학자들에 의해 2차적 학문 언어로 전환되는 방법과 내용이 문제투성이일 수도 있음은 이론적·경험적으로 검토되어야 한다. 즉, 사회과학자들의 의미 부여 작업과 의미 조직화 작업으로서의 해석 작업은 사회학적인 연구의 주제가 되어야 한다. 탐구 내용으로 삼는 데는 최소한 세 가지 이유가 있다. 첫째, 연구자가 동원·활용하는 연구 방법·도구의 선택은 연구자의 특정 이론 선호성과 탐구에 사용하는 연구자의 언어와 직결되어 있기 때문이다. 연구자가 사용하는 개념·언어를 논의하지 않고서는 연구자들의 이론화를 이해할 수 없게 된다. 둘째, 연구자의 2차적 개념 구성이 보통 사람들의 자연적 언어를 기초로 할 때, 보통 사람들의 언어 구조, 언어 사용은 그 사람들이 보고, 느끼고, 생각하는 식으로 이 세상과 일상에 의미를 부여하는, 혹은 해석하는 방법이기 때문이다(참고 : Glaser & Strauss, 1967). 즉, 보통인들의 언어 구조는 사회과학자들의 2차적 개념 구성을 위해 도구화되거나 이론화되어질 준비를 갖추고 있는 언어 구조가 아니기 때문이다. 셋째, 따라서 실제 일반 응답자의 언어 해석과 얻어진 자료에 의미를 부여하는 연구자들의 인위적 언어간에는 차이가 존재할 수밖에 없기 때문이다.

한마디로 우리는 세 가지 점을 분명히 알게 되었다. 첫째, 기존의 사회과학의 思考構造는 자연과학 분야에서 읽어 짜는 방식을 차용하려는 경향이 있다는 점을 읽을 수 있었다. 다시 말해서, 기존의 사회과학은 사회 구성원의 행위가 상

황의존적이라는 점을 무시하고 있다는 점이 부각될 수 있었다. 둘째, 기존의 사회과학은 보통 사회구성원들의 1차적 언어·개념 발견에 대해 방법론적으로 소홀히 했다는 점도 발견할 수 있었다. 셋째, 결국 일상인들의 1차적 개념을 2차적 개념으로 전환시키는 기존 사회과학자들의 이론화 과정·내용은 마땅히 연구의 주제가 되어야 함도 시사받을 수 있었다.

기존의 사회과학이 갖고 있는 방법론상의 문제를 해결시켜 주기 위해, Schutz(1953), Cicourel(1964) 등은 세 가지 점을 연구자들의 이론화 과정에 체계적으로 반영시켜야 한다고 주장한다. 첫째, 주관적 해석 유지의 공리를 지켜야 한다. 즉, 사회과학자들의 과학적 이론 구성은 당연히 일반 사회 행위자의 행위에 붙어 있는 주관적 의미와, 주관적 의미를 제시하는 각종 관련 사실·사항들을 면밀히 포함하고 있어야 한다는 원리를 지켜야 한다. 왜냐하면, 일상사에 관한 모든 과학적 설명들은 社會的 實體를 창출시키는 인간사의 주관적 의미를 지적해 놓고 있는 것이기 때문이다. 둘째, 사회과학자들의 이론화 과정에 적절성 유지의 공리가 반영되어 있어야 한다. 즉, 사회과학자들이 시도하는 2차적 언어로서의 체계적 이론화와 일반인들의 1차적 자연 언어로서의 상식적 이론화간에는 일관된 상응관계가 유지되어 있어야만 한다. 두 이론화간에 일관된 상응관계가 이루어졌을 때만이 과학적 지식으로서의 이론은 과학적 이론이 노출되었던 상식적 지식의 원관이나 원래의 지식으로 재번안될 수 있다. 이렇게 될 때, 사회과학자의 추상적 이론화는 일반인의 현실적인 상식의 이론화와 어긋남이 없게 된다. 마지막으로, 사회과학자들은 논리적 일관성 유지의 공리를 사회과학적 이론화에 반영시켜야 한다. 사회과학자들의 논리와 일반인들의 논리적 성격·특징은 서로 다르다. 따라서, 사회과학자들의 사고 구조와 일반인의 사고 구조는 상이하게 된다.

일상사를 통해 사고·행위하는 일반인들의 지식들은 일반적으로 동질성을 결여하고 있다. 일반인들의 지식에는 세 가지 속성이 있다. 즉, 첫째, 논리에 있어서 불연속적이다. 둘째, 내용에 있어서 부분적으로만 분명하게 나타난다. 셋째,

상호모순성을 지니고 있기 마련이다. 일반인의 상식이 불연속적으로 제시되고, 부분적인 분명성만이 있고, 논리에 있어서 모순성을 지니고 있기 때문에, 기존의 사회과학자들은 일반인의 지식을 사회과학의 연구에는 무용한 것으로 판단해 버리기 일쑤였었다. 그러나, 일반인의 상식·1차적 지식이 사회과학자들의 2차적 개념 구성으로 전환되는 한, 일반인의 자연적 지식은 폐기되어질 성질의 자료가 아니다. 오히려 사회과학과학자들의 방법론적 반성이 필요하다. 사회과학자들이 방법론적 반성으로써 그들 자신이 일상사를 통해 얻는 일반 상식적인 지식을 고도의 명료성과 판별 성분으로 파악해야 한다.

Schutz, Cicourel은 논리적 일관성의 원리, 적절성 유지의 공리, 주관적 해석 유지의 공리를 보장하기 위하여 사회과학자들이 일반인들의 '설명'에 최대의 탐구적 관심을 집중시키라고 주장한다. 설명은 한 행위자가 자기가 처한 상황의 의미, 뜻 등을 다른 사람에게 알려 주는 능력이다. 한 행위자는 설명을 통해 자기의 의지를 남에게 인식시키게 된다. 따라서 사회과학자가 한 행위자의 설명을 제대로 이해하지 못하고 있을 때, 그 사회과학자에 의해 만들어진 2차적 개념 구성으로서의 이론화는 한 행위자의 상황, 1차적·자연적 언어와는 경험적으로 무관한 개념 구성이 될 뿐이다. 즉, 한 개인의 상황을 설명하는 데 경험적·실질적 설득력을 결여한 이론화로 끝나게 된다. 예를 들어, 민중에 대한 설명이 결여된 사회과학자들의 민중론은 설명 과학적인 이론이 아니라, 단지 사회과학자들의 독단, 학문적 오만일 뿐이다.

사회과학자로서의 교육학자들이 교육 활동에 참여한 일반 민중의 언어를 토대로 국민사상을 정립한다고 할 때 고려해 두어야 할 것은, 무엇보다도 민중의 언어를 학문적으로 존중해야 한다는 점이었다. 민속, 민족, 문화, 민족교육, 국민사상에 불박히어 있는 민중의 자연적인 언어로서의 1차적 질서를 무시하고, 독단·인위적인 사회과학적인 2차적 질서로 탈바꿈시키려는 교육학자들의 이론화는 국민사상 정립을 위한 설명적인 교육학 이론이 아니라, 단지 교육학자들의 독단, 학문적인 교만일 뿐이다.

6. 지식기사에 의한 외국 교육이론 수용과 국민사상

한 나라의 교육이론이 다른 나라로 전달되는 현상을 이해하고자 하는 일반적인 관점을 문화 모방론과 문화 침투론으로 대별시켜 볼 수 있다(참고: Carnoy, 1974; Shils, 1975; Altbach, 1975; Galtung, 1967; Chilcote, 1981; Raskin, 1971; Berque, 1976). 문화 모방론자들은 선진국의 각종 제도, 문화를 후진국에 이식시키는 이유로서 후진국의 선진화 도모임을 제시한다. 즉, 후진국의 근대화는 선진국에서 발전된 기술·문화 등 일련의 사회 제도·체제를 모방·수용할 때 가능하다고 주장한다.

문화 모방론자들이 내세우는 선진국 제도 이식화로부터의 혜택 가능성은, 문화 침투론을 배격하는 문화 식민주의자들에 의해 비판받는다. 비판받게 되는 두 가지 주요 이유가 있다. 첫째, 선·후진국간의 문화 교류 과정 속에는 선·후진간의 세계 질서유지 고착화의 동기가 잠적되어 있다고 판단되기 때문이다. 둘째, 선진국으로부터 문화·사회 제도를 이식받을 때 후진국에서 파생되는 파행적인 역기능 문제가 심각하기 때문이다. 예를 들어, 토착 문화의 붕괴, 문화적 소외현상, 문화적 의존현상이 후진국에서 야기되기 때문이다. 결국 정신적인 종속(참고: Altbach, 1977)현상이나 상대국이 요구하지도 않았는데도 후진국 스스로 誇大主義的 禮를 차리며 스스로의 자존적인 정신문화를 비하시키는 일도 문화 지배 계층에 의해 사회구조적으로 자행된다. 따라서 문화적 산물로서 나타나는 외국의 우수 교육학 이론이나 지식 수용·접촉으로부터 얻을 수 있는 교육 선진화나 문화적 혜택의 가능성을 파인스레 주장하는 입장은 후진국가와 문화 이식 제공 국가간의 정치적·역사적 관계에 대한 철저한 이해 없이는 무의미하기까지 하다. 각 국가간의 문화적 접촉·교류 현상이 피할 수 없는 시대적 현상이라면, 문화의 종속성을 제거·극복할 수 있는 수단들도 있게 된다. 제시될 수 있는 방법들로서 자국 토착문화 보호, 전파·수용되는 외국 문화와 지식에 대한 철저한 비판·검토, 외국 문화 접촉 경로의 다변화, 자국 문

화의 역이식 정책 고취 등을 지적해 볼 수 있다.

본 절은 특별히 외국 이론의 수용과 국민사상 정립간의 비정상적인 관계 모색을 점검하기 위해, 해방 이래 한국 교육계에 파인스레 소개된 진보주의 교육 이론의 접촉·수용을 한 예로 논의한다. 진보주의 교육 이론을 논의의 대상으로 삼아야 했던 여섯 가지 이유가 있다. 첫째, 해방 직후 진보주의 교육 이론이 한국 교육의 혁신적 방향을 제시해 줄 것 같이 한국의 교육학자와 교육개혁가들에 의해 소개, 실천지향적으로 학교 현장에 삼투되어 갔기 때문이다(참고: 한국 교육 10년사 간행회, 1960; 박봉목, 1984; 홍용선, 1984; 오천석, 1964; 임한영, 1968; 한기연, 1969). 둘째, 진보주의 교육 이론이 새교육 운동의 일환으로 한국 교육계에 교육정책적으로 삼투되어졌음에도 불구하고, 진보주의 교육 이론으로서의 새교육 운동은 “...교육학 개론의 장을 하나하나 시황착오적으로 해본 것”(한기연, 1969, 251쪽)에 불과한 정도로 한국 교육계에 끼친 새교육 운동의 공과는 부정적이었다고 판단되기 때문이다. 셋째, 한국에서 출판된 한국 교육사에 관한 대부분의 저서들은 해방 전·후(참고: 임한영, 1968) 소개된 진보주의 교육 이론의 공과나 영향을 교육사상적 혹은 교육사회학적인 관점에서 비판·논의하는 학문적 탐구 정신이 인색했었던 것 같았기 때문이다. 넷째, 미군정청 주도 아래 구성된 한국 최초의 교육심의회 교육이념 분과위원회가 한국 교육의 이념으로 제시하여 굳혀 버린 弘益人間的 이념이 듀이(Dewey)가 제창한 四海同胞的인 민주주의 이념과 질적으로 상응하기 때문이다. 다섯째, 해방 당시 홍익인간의 이념은 학교 교육의 이념으로서 부족한 감이 있었을 뿐만 아니라, 홍익인간의 정신이 갖는 교육이념적 부족감을 어느 정도 수용·극복한 국민교육현장 역시 홍익인간의 이념과 거의 비슷한 추상적 언어 진술에 그치고 있다는 비판도 현재의 교육학계에 회자되고 있기 때문이다(참고: 한명희, 1984). 여섯째, 해방 당시, 한국의 교육학자들이 다른 주요 교육학 이론이나 사상에는 일고의 가치도 주지 않은 채 진보주의 교육 이론의 移植만을 의도적·일방적으로 한국 교육계에 강행했었기 때문이다.

사실 해방 당시의 교육 관계자들은 일제 당시에 거의 학문 연구를 단념했었던 결과, 어느 한 가지 특정 이론의 심화·적용에만 심취할 수 있는 학문적 체계성이나 역량을 갖고 있지 못했었다(한기인, 1969, 255). 따라서, 진보주의 교육 이론의 일방적 이식 노력은 해방 직후 한국 교육계가 학문적 선호성 때문에 취할 수 있었던 일은 아니었던 것 같았다.

국민사상 정립과 외국 교육 이론 수용간의 관계를 진보주의 교육 이론 수용 과정을 통해 논·의하기 위해 두 가지 문제는 분명히 제기되어야 한다. 첫째, 특정 외국 교육 이론의 체계적인 학문적 이해와 적용이 용이하지 않았던 상황에서 듀이(Dewey)의 사상과 진보주의 교육 이론이 어떻게 한국 교육계에 삼투될 수 있었는가? 둘째, 왜 홍익인간의 교육 이념이 듀이의 사회동포적 민주주의 이념에 종속적이었다는 느낌을 주고 있는가의 두 가지 문제를 제한된 자료를 통해 간단히 논의한다.²⁾

진보주의 교육 이론과 듀이 교육 사상을³⁾ 대표해 주는 저술이 있다. 그것은 「민주주의와 교육」(Democracy and education; 1966년 발행)이 될 수 있다(참고: 임한영, 1968; 김재만, 1980; 오천석, 1978). 한국 교육계에서 듀이 생각을 최초로 교육학적인 관점에서 체계적으로 접했거나 실제로 듀이와 師弟의 연분을 맺은 한국의 교육학자는 오천석(1960; 1964; 1978)이다. 오천석은 듀이의 저서 중 「경험과 교육」과 「민주주의와 교육」을 1948년(상권), 1974년에 각

각 번역 출판했었다. 1948년 번역되었던 「민주주의와 교육」은 다시 1978년에 오천석의 新譯으로 출판된 바 있다. 사실 듀이의 「민주주의와 교육」은 이미 최병철(1947), 임한영과 오천석(1953)에 의해서도 번역되었었다. 한마디로, 듀이의 「민주주의와 교육」은 해방 이후 한국 교육의 새로운 진로를 약속해 줄 것 같은 한국 교육의 지침서 같은 역할을 담당했다(참고: 한국 교육학회, 1973; 임한영, 1968; 오천석, 1978; 김재만, 1980).

「민주주의와 교육」에서 민주주의에 관한 듀이의 생각을 가장 집약적으로 표출시키고 있는 것이 있다. 그것은 제 7장 ‘교육에 있어서의 민주주의’이다. 듀이는 민주주의를 개인과 사회가 상호 보완·공존케 만드는 공동 작업 지향적인 삶으로 규정한다(참고: Dewey, 1944, 81~99쪽; Lawson & Lean, 1964; 임한영, 1968). 듀이는 자기가 내세운 민주주의 관점이 플라톤의 계급 중심 민주주의 관점이나, 낭만적 개인주의를 대표하는 18세기 루트소식 계몽주의적 민주주의 관점, 그리고 19세기 독일식 국가주의 지향적 민주주의 관점이 갖고 있는 약점을 보완·극복하는 것임을 주장했다. 한마디로, 듀이는 인류공영적, 세계질서 보편론적, 초유기체적 민주주의를 주창했다;

“...사람들로 하여금 지리적 경계를 초월하여 협동적 인간관계와 결과를 위하여 단계적 하고 모든 수단을 동원하는 데 역점을 두어야 한다. 보다 웅만하고 보다 자유로우며 보다 효과적인 전인류 상호

2) 두 질문에 대한 대답은 아직 체계적·조직적인 학문적 연구 결과로서 나타난 것이 아니다. 단지 한국 교육에 대한 본 연구자의 지적인 호기심이 확대되어 가던중, 잠정적으로 본 연구자가 발견·추론해 본 정도의 의미만 있을 뿐이다. 따라서 두 질문에 대한 논의에 대한 확대해석이나 불필요한 추론, 일반화는 적극적으로 삼가되어야 할 필요가 있다.

3) 교육철학적으로 이야기할 때, 듀이를 진보주의 교육의 적극적인 지지자로 간주하는 생각이 언제나 옳은 것은 아니다. 왜냐하면 듀이 자신이 진보주의가 갖고 있는 몇 가지 가점들을 노년에는 심각하게 비판했었기 때문이었다. 예를 들어, 진보주의 교육자들의 일방적인 학생 중심 교과과정 구성 등에는 비판을 가했다. 듀이는 교재 중심 교과과정을 주장하는 전통주의 교육관과 아동 중심 교과과정 구성을 주장하는 진보주의 교육관의 화해를 갈구했었다. 「경험과 교육」(1938년 발행)을 통해, 듀이는 노년으로서(79세) 진보주의와 전통주의자가 다함께 교육을 위해 중요함을 역설했었다. 그러나, 1916년 저술한 「민주주의와 교육」은 듀이가 노년을 앞둔 장년(57세)으로서 진보주의 교육의 원조라고 할 수 있을 만큼 진보주의의 관점을, 38세에 발표한 「나의 교육적 신조」(1897년)에 이어, 보다 뚜렷하게 부각시켜 준 교육사상서이다. 따라서, 듀이가 진보주의 교육을 대표한다는 견해는 타당하다고 볼 수 있다(참고: O'neil, 1981; 임한영, 1968).

간의 결과와 교섭에 비하여 볼 때 국가주권은 오히려 부차적이고 일시적인 성격의 것이라는 사상이 사람의 실제 생활에 있어서 요청되는 성향이라는 것을 젊은이의 마음 속에 깊이 침투시키지 않으면 안 된다”(Dewey, 오천석역, 1978, 122~123 쪽).

사해동포적인 인류애 정신으로 제창된 듀이의 민주주의가 대한민국 정부 수립 당시 교육법에 명시된 홍익인간의 이념과 질적으로 유사할 수 있다는 점과 홍익인간 이념 속에 듀이의 범세계 질서 유지적 민주주의의 관점이 삼투되었을 것이라는 견해의 타당성은 교육법이 제정되던 당시의 상황을 다섯 가지 방식으로 고려할 때 보다 선명히 부각될 수 있다. 첫째, 교육법이 제정되던 당시 홍익인간의 이념은 현재의 해석(참고: 한국교육개발원, 1974)과는 사회정치적 의미가 조금 달랐기 때문이다. 해방 후 홍익인간의 이념은 “...인류에 공헌한다는 세계 공통적인 이상에 부합하는”(백낙준, 1963, 96 쪽) 다른 사람에게 피해를 끼치지 않는 인간의 육성을 염두에 둔 세계질서 존중적 이상이었다. 둘째, 미군정 당시 교육관계 미군측 Lockard 대위와 한국측 유역겸·오천석 등이 주도했던 교육이념 심의회가 채택했던 한국 교육의 이념이 ‘홍익인간’이었기 때문이었다. 유역겸은 연전에서 가르칠 당시 언더우드나 휘셔와 듀이에 관한 학문적 관심을 가졌을 것이 예측된다. 홍익인간의 이념은 다시 한국 정부 수립 후에도 한국 교육법에 명시되게 되었다. 이때의 교육법 기초위원들이 장미옥, 오천석, 현상윤, 유진오, 백낙준 등이었다. 기초

위원들은 교육이념으로 ‘홍익인간’ 대신 ‘인류공영’이라는 용어를 사용하자고 제기하기도 했다. 교육법 심의 전체위원회는 기초위원회가 안건으로 상정한 ‘홍익인간’과 ‘인류공영’이라는 두 용어 중 홍익인간을 채택해 버렸다(백낙준, 1963). 셋째, 미군정기 때부터 정부 수립시 까지 교육학계에 상당한 영향력을 끼친 몇몇 사람들은 미국 유학과 1930~40년 당시 듀이의 생각을 강하게 수용·주창한 학자들이었다.⁴⁾ 넷째, 해방 직후 사회정치적으로 어려운 가운데서도 이미 1947년, 1948년에 듀이의 「민주주의와 교육」이 처음 번역되어 교육학계 식자들에게 읽혀졌다는 점은 듀이의 문화보편론적 사해동포주의적 민주주의 사상이 한국 교육계 식자들에게 일방적으로 정신적인 감동을 주었을 것이라고 추론케 만들기 때문이다. 다섯째, 듀이의 「민주주의와 교육」의 번역은 어떤 역자에 의해서는 상당히 야심적·의역적으로 처리되었기 때문이다. 예를 들어 오천석(1978)은 국가주권과 민주주의의 관계에 관한 대목을 이렇게 의역으로 처리했다. 즉, “보다 충단하고, 보다 자유스러우며, 보다 효과적인 전인류 상호간의 결합과 교섭에 비하여 볼 때, 국가주권은 오히려 부차적이고 일시적인 성격의 것이라는 사상이 사람의 실제 생활에 있어서 요청되는 성향이라는 것을 젊은이의 마음 속에 깊이 침투시키지 않으면 안 된다.”(Dewey, 오천석역, 1978, 122~123 쪽).

오천석의 의역은 이 당시 매우 타당했다고 이해하는 편이 보다 바람직하다.⁵⁾ 직역으로서는 뜻이 통하지 않을 경우 독자의 이해를 위해 의역

4) 오천석(1974)은 듀이의 저서 「경험과 교육」을 번역한 후 역자 후기에서 이렇게 주장하고 있다. “나는 듀이 선생의 문하생으로서 우리나라에 선생의 교육사상을 소개한 사람 중의 하나다. 줄져 「민족교육건설」을 통하여 선생의 사상에 기초한 새교육을 부르짖은 것은 1947년의 일이고, 「Democracy and Education」을 번역한 것은 그 다음 해의 일이다. 그러므로 나는 선생의 교육사상을 재천명한 본서를 우리 교육계에 소개할 책임이 나에게 있다고 스스로 생각하지 않을 수 없었다(1978, 4 쪽)”라고 주장하고 있다.

5) 듀이의 「민주주의와 교육」에 대한 소개는 일제시대 언더우드나 휘셔 교수에 의해서도 시도되었다. 그러나 「민주주의와 교육」의 본격적 소개는 임한영과 오천석(1953), 최병철(1947), 오천석(1948), 이상옥(1979)에 의해서 번역, 한국 교육계에 소개되었다. 「민주주의와 교육」의 번역에는 문제도 있다. 즉, 이상옥(1979)은 오천석보다는 직역을 시도하고 있다. 예를 들어, 민족주의와 민주주의의 관계 대목을 이렇게 직역하고 있다. “모든 인간 상호간에 보다 완전하고 보다 자유롭고 보다 결실 많은 협력과 교섭을 이룬다는 면에서, 국가적 주권이 가지고 있는 부차적이고 잠정적인 성격은 마음의 실행적 소질(working disposition of mind)로 고취되어야 한다”(1979, 199~200 쪽). 임한영과 오천석(1953)은 이렇게 번역했다. 즉, “전 인류 상호의 더 완전한 더 자유로운 더 유익한 교제 및 교섭을 위하여서는 국가적 주권은 오히려 제 2차

은 불가피하기 때문이다. 또한, 번역은 다른 나라의 글·말을 그대로 자국어로 옮긴다는 의미 이외에도, 보다 쉽게 자기 나라의 감각과 실제에 맞게 풀어써야 됨을 의미할 수도 있기 때문이다. 이때, 번역자의 학문적 선호성과 의도는 절제 번역의 과정에 개입되게 된다.

결국 우리는 듀이의 사해동포·인류공영적인 문화보편주의적 민주주의의 관점에 관한 번역자 자신의 독특한 이해와 의지, 경우에 따라서는 통제되지 않은 사회정치적 관점마저도 추론해 낼 수 있을 것 같았다. 특정 학문에 대한 학문적 선호성이나 사회정치적 선호성이 과잉적일 때 다른 관점에 대한 적극적 수용·검토·적용에의 실제적인 기대는 어려울는지도 모른다.

초기 한국 교육학 관계 지도자들은 듀이의 생각에 너무 탐닉되어 있었던 것 같았다. 이미 1945년 당시 듀이의 관점은 미국내에서도 학문적으로, 사회정치적으로 상당히 비판받고 있었다는 점과 듀이 스스로도 상당히 많은 자기의 기존 관점을 수정·보완하고 있었다는 점에 한국의 교육학자들은 학문적으로 둔감한 것 같았다. 한국 교육계가 외국 교육 이론에 대한 수용과 모방이 어차피 필요했었다더라면, 1945년 해방 직후나 1950년대 전후의 한국 사회는 듀이의 소극적인 재건주의 지향적 진보주의적 새교육 운동보다는 문화상대론을 주장하는 적극적 재건주의 지향적 새교육이 보다 해방과 전쟁 이후 한국 사회의 재건을 위해 필요했는지도 모른다. 예를 들어, 듀이의 생각을 어느 정도 수용하면서도 진보주의를 강하게 비판했던 1930년대의 사회재건주의자였던 카운츠(Counts, 1889~1974)

의 생각이 한국 교육의 한국적 전통 유지와 사회적 재건을 위해 보다 철저하게 고려되었을 법했던 일 중의 하나였다.

카운츠는 사해동포적인 문화보편론적 민주주의의 보다는 민족주의 지향적인 문화상대론적 민주주의를 주창한다(1932, 1965). 즉 카운츠는 문화·사회발전이 범세계적으로 또한 회귀적선식으로 공통적이기보다는 특수 문화권에 따라 상대적으로 상이하다고 주장한다. 따라서 沒歷史的, 脫社會政治文化的 교육을 지향하는 민주주의 확산과 교육 활동은 문명론적으로 위험하다고까지 비판했다. 다시 말해서, 특정 문화권의 전통·규범·사회정치적인 조건을 만족시키는 개별화된 사회 변화 촉진적 민주주의의 필요성을 역설했다. 문화상대론적 민주주의를 주장하는 카운츠는 미국 진보주의의 교육자들의 무분별한 문화식민지적 확산의 위험성을 이렇게 질타하기까지 했다.

“...미국 교육자들은 미국식 교육순수론을 세계문화권의 높낮이나 사회적 변화 속도의 차이를 가리지 않고, 각 나라에 이식시켜 주었다. 그들은 교육을 절대적인 위치에 놓고 교육 절대주의라는 미명 아래 교육 현상 그 자체는 약화된 상태의 미국만·강조된 미국식 교육을 이식시켜 주었다. 훌륭한 교육 이론과 실천은 시간·공간적으로 수정·보완되어야 한다. 數化的 정도나 교화의 본질 역시 사회조건과 부합되어야 한다.”(Counts, 1932 : 16).

카운츠는 듀이처럼 민주주의가 교육의 목적을 위해 활용되어야 한다는 점을 동감치기로 수용한다. 그러나, 카운츠는 듀이와 근본적으로 교

적 또한 일시적인 것에 지나지 않는다는 것을 국민의 실제 생활에 있어 체제의 정신에 철저하지 않으면 안 된다”(1953, 179쪽). 결국 오천석(1978), 이상옥(1979), 임한영과 오천석(1953)의 번역간에는 번역상의 차이를 갖고 있었다. 특별히 오천석, 임한영과 오천석, 이상옥간의 번역·해석상의 차이를 보여주는 이 귀는 'working disposition of mind' 이었다. 이에 대해 해석상 서로 다른 판단을 가하고 있는 것 같다. 이 어귀는 다른 말로 표현한다면, 생각의 틀·사고양식(a way of thinking)·태도(attitude)·습관(manner) 등으로 해석될 수 있다. 결국, 듀이는 국가의 주권은 다른 그 무엇을 위한 보조적인, 혹은 2차적인 중요성을 갖고 있는 점과 따라서 국가주권이 2차적인 성격을 갖고 있다는 점을 학생에게 하나의 사고와 태도로 내면화시켜야 될 필요성을 일깨우고 있다. Dewey의 *Democracy and Education*에 나와 있는 원문은 다음과 같다.

The secondary and provisional character of national sovereignty in respect to the fuller, freer, and more fruitful association and inter-course of all human beings with one another must be instilled as a working disposition of mind(1944, 98쪽).

육의 목적에 관해 상이한 관점을 갖고 있었다(참고: 한준상, 1985). 듀이는 교육의 목적이 '성장을 위한 성장'에 있다고 판단했다. 따라서 성장을 위한 사전 규정적인 조건은 교육 활동에 불필요했다. 왜냐하면 사전 규정적인 조건은 경험을 통해 삶의 문제를 풀어 나가는 아동의 가능성을 잠식할 수 있다고 판단되었기 때문이다. 결국 듀이에게 있어서 민주주의는 성장이라는 말과 동의어였었다. 듀이는 듀이 나름대로 옳았다.

그러나, 카운츠는 듀이와는 다르게 교육은 문명이어야 한다고 강조하였다. 교육을 의도적인 문명론적 참여라고 보았다. 1930 년대에 있어서의 민주주의는 각국에서 보편성보다는 상대성을 갖고 있었을 뿐이었다. 왜냐하면, 1930 년대의 사회정치적 조건은 아동의 성장을 위해 필요한 민주주의를 원천적으로 봉쇄시키고 있었기 때문이다. 즉, 경제적 공황, 사회적 부조리 등은 인간의 가능성을 파괴시킬 만큼 위험 수위를 가리키고 있었기 때문이었다. 카운츠는 문명발전론적으로 한 사회의 발전을 촉진해 줄 민주주의를 사사로운 政權의 차원을 넘어서서 문화상대론적으로 아동에게 일깨워 주는 것이 한 나라를 재건시키는 것이라고 판단했다.

결국, 외국 이론의 수용과 국민사상 정립간의 관계를 제한된 자료로서 논의했을 때, 교육학자들의 특정 이론의 학문적 선호성, 해외 유학자 선호성과 사회·정치적 활용 의지간의 성급한 일방적인 연결은 외국 교육 이론의 참고·활용과 국민사상 정립간의 정상적인 관계 유지를 위해 학문적·실천적으로 경계해야 함을 시사받을 수 있었다.

7. 맺는 말

본 글에서는 국민사상의 정립을 위한 사회과학적 반성이 네 가지 방향에서 시도되었다. 즉, 지식기사의 사회·정치적 활용, 지식창출 과정의 하청화 현상, 교육학자의 이론화 작업 과정, 외국 교육이론 수용·활용의 각 영역에서 국민사상 정립의 교육학적 반성을 제한된 자료로써 논의했다.

추출된 결과들은 세 가지로 요약될 수 있다. 첫째, 국민사상을 정립하기 위하여 교육학자들은 정치권과 등본위로서의 불편부당한 관계를 맺는 편이 사회문화 발전을 위해 바람직하다는 점이었다. 학문 자체의 발전·성숙뿐만 아니라, 민족교육의 정립과 전개를 위해 정치권과의 대등한 대좌 관계의 유지가 필요했다.

둘째, 국민사상을 정립하기 위해 사회과학자들은 일반인의 자연적 일상 언어에 기초한 설명과학적 교육학 이론을 구축시킬 필요가 있었다. 즉, 교육학자들만의 인위적·2차적 언어로서는 민족교육의 정립이 엉뚱한 방향으로 독단화될 가능성만 컸다. 동시에 지식창출기사, 연구기사 등으로 구성되는 지식 생산 기관들이 그들의 지식 생산에 대한 책임윤리성을 폐기하고, 정책 입안자들에게 정책보증용 도장 노릇을 담당할 때에도 국민사상 정립을 위한 지식은 먼훗날 비판적인 책임이 물어지게 될 것이다. 책임윤리성이 결여된 채 생산된 지식이 어떻게 쓰여지는가와, 누가 어떤 의도로 어떤 지식을 생산해 내는가는 질과 속성이 서로 다르다는 점이 정책 입안자와 지식 생산자 스스로에게 반성되어야 한다. 또한 연구기관

6) 이용희(1977)는 한국 민족주의가 저항 민족주의라는 판단 아래, 민족주의의 원색적 성격을 절제반영하고 있다고 규정한다. 이용희에 의하면, 저항 민족주의로서는 세계질서 속에서의 한국의 생존을 불가능하게 만들 수도 있다. 이용희는 한국의 민족주의에 사회정치적 의미가 반영되어 있기 위해서는 민족주의가 "내쇼널리즘의 새로운 주류로서 국내의 지도 계층을 확립하고 그리고 될 수 있는 대로 그 계층이 그대로 정권의 담당층이 되어야 한다"(1977, 93쪽)고 주장하고 있다. 또한 "새로운 지도 계층은 무한한 자율적인 생활력을 지닌 대중의 본거인 농촌 사회의 새로운 지력을 동원"(1977, 93쪽)해야 된다고 주장하고 있다. 그러나 이용희는 근본적으로 두 가지 질문 이미 주장한 바 있다. 즉, 첫째, 민족성을 말한다는 것은 열등감의 소치라는 점과 둘째, 한국 고유 문화가 있다는 것을 신비설에 불과하다고 민족주의론 논하는 그 자체가 지적으로 열등하다고 강변했었다. 과연, 한국의 민족주의는 민족성이나 고유 문화가 없는 상태에서 시도 가능한가? 어떻게 지도 계층이 고유 문화가 가장 많이 나타나는 농촌과 민족성의 준체를 논하는 열등감에 사로잡힌 민초들을 동원할 수 있다는 말인가? 이에 대해 이용희는 구체적·학문적·실용적인 논의를 전개하고 있지 않다.

에 있어서 연구 활동의 하청화 현상은 완전히 폐기되어야 한다. 지식 생산 기관은 그 스스로 이 사회가 어떤 사회를 지향할 것인가에 대해 지성력이 결여하고 있을 때, 긍정적인 지식보다는 부정적인 지식이나 생산해 내게 된다. 이 사회가 어떤 사회로 나아가야만 되는가에 대해 확신이 없는 정책 입안자는 지식 생산 기관을 자기들의 정책이 과학적 지식에 의존했음을 보증하는 시녀로 전락시키게 될 것이다. 이때, 지식 생산 기관에서 종사하는 사람들은 지식인이 아니라 단지 지식기사, 연구기사, 행정기사일 뿐이다.

세째, 민족교육의 방향을 정립하기 위해서는 외국 이론의 접촉·수용·활용의 경로를 다변화·체계화시킬 필요가 있었다. 외국 교육이론의 접촉이 불가피한 것이라면, 외국 문화와 한국 교육간의 사회정치적, 역사적 맥락에 대한 검토는 필수적이었다. 또한, 특정 외국 교육이론에 대한 선호성과 교육정책적으로 영향력 있는 학자만의 개인적인 사회정치적 이해 관계를 위한 야심적

인 응용욕간의 성급한 연결 의도를 학문적·실천적으로 견제해 둘 필요도 있었다.

민족사상이 시대와 장소를 가리지 않고 한국인으로 느끼며 살아가는 데 필요한 민족교육적 총괄 개념이라면, 우리가 필요한 것은 민족사상에 대한 실천정신이다. 민족주의의 필요성을 정치적 조건 때문에 짐짓 내세우면서도, 궁극적으로는 민족성을 논하는 것 그 자체가 열등감의 발로라고 주장하거나 한국 고유 문화가 있다는 것을 신비설에 불과하다고 몰아부치는 소수인 특유의 사대주의적 민족주의론은 국민사상 정립에 있어서 유해할 뿐이다.⁶⁾ 민족사상은 지식보다는 행위·실천을 강조한다. 교육학자들은 국민사상을 실천이 배제된 입시 교과서용 지식으로만 편입시키는 행위에 대해 학문적으로 혐오해야 한다. 국민사상이란 무엇인가에 대한 지식·상식이 없이도 민족의 주체를 지켜왔던 民衆들이 바로 오늘의 일반 한국인이라는 점을 명심해 둘 필요가 있다. *