

농촌지도 이념으로서의 평생교육론 고찰

이 종 만

경인여자대학 교수

Towards an Ideology of Agricultural Extension as a Philosophy of Lifelong Education

Jong Man Lee

Professor, Kyung In Women's College

Summary

The objective of this study was to find a linkage of ideological background between agricultural extension education and lifelong education. This study was conducted by analyzing the studies related to agricultural extension and lifelong education. Review of literature and documents was main methods of this study. The study reviewed and analyzed the concepts, characteristics and ideology of lifelong education, and presented some general characteristics of lifelong education in the context of educational ideology.

As a result of the study, the following five characteristics of lifelong education in the context of educational ideology were presented; 1) lifelong education is the supreme concept of education and includes all kinds of education, 2) lifelong education is the future direction of educational ideology and philosophy rather than a kind of educational practice, 3) lifelong education means the security for a right of learning through the entire life-span of an individual, 4) lifelong education has the innovative function of the existing situation of education; viewpoint, contents, and methodology of learning, 5) Lifelong education runs ultimately towards a 'learning society'.

Agricultural extension and lifelong education shared the similar ideological background in general, and have the similar basic philosophy. The ideology and philosophy of lifelong education should be reflected into the ideology of agricultural extension to broaden the perspectives of agricultural extension in the future.

Key Words : Agricultural Extension, Lifelong Education

I. 서 론

농촌사회의 복지 실현을 위한 학문중심의 연구와 실천 지향적 참여활동의 연계로서 시작된 농촌지도사업은 그 동안 국가기관인 농촌진흥청을 중심으로 하여 진행되어왔다. 농촌지도사업은 초기의 '연구와 지도'라는 이념을 중심으로 활발히 전개되어 왔으며 이 후 농촌지도는 농촌사회 복지와 소득증대 사업의 영역과 범주를 넘

어 교육적·문화적 활동으로서의 성격을 띠며 발전하고 있다. 이처럼 그 의미가 다방면으로 확장되고 발전된 농촌지도사업은 실천 지향적 특성과 아울러 보다 다학문적 참여를 유도하기 위하여 학문 지향적 연구를 필요로 하게 되었다. 즉 이론과 실제의 조화가 필요하게 되었다는 것이며, 농촌지도 사업의 영역에서는 다른 사회과학의 성격과는 달리 대학을 중심으로 한 이론 연구와 현장 적용이 동시에 일어나는 특성

을 지닌다.

이러한 농촌지도사업의 학문 지향적 성격 구명에 있어서 우선적으로 수행되어야 할 영역이 이념 정립이다. 다학문적 영역으로서의 농촌지도사업은 가능한 여러 영역에서 그 이념의 정립을 위해 접근할 필요가 있는데 그 중에서 우선 강조되어야 할 영역이 교육적 접근이다. 농촌지도사업의 기본적 성격으로서 교육의 개념이 매우 중시되기 때문이다. 그 중에서도 학교 중심의 교육이 아닌, 학교를 포함하는 사회 모든 영역에서의 교육적 특성이 농촌지도의 기본 이념이 되어야 한다는 판단하에서 이 연구는 평생교육의 철학적 특성이 농촌지도의 이념 정립에 어떻게 연관되는가를 분석하고자 하였다.

우리 농촌지도 사업의 모형으로 도입되었던 미국의 경우를 보면, 농촌을 중심으로 하여 학교 밖에서의 교육을 강조하려는 노력의 일환으로서 1862년 미국연방농무성의 창설과 함께 제정된 Morrill Act를 시초로 하여 1914년의 Smith-Lever Act, 1917년의 Smith-Hughes Act, 1920년의 Smith-Bankhead Act 등의 법규가 제정되면서부터 농촌지도사업 관련 법규의 제정이 활성화되었다(최민호·강재태, 1985: 319-320; 황중건, 1980: 99). 이 법들은 농촌개발을 위한 대학의 참여, 성인교육을 위한 공립학교의 이용, 성인의 직업훈련 등을 목적으로 하는, 이른바 학교외 교육에 대한 제도화의 시작이 농촌의 성인교육 및 기존의 학교를 개방하는 방향에서 시작되었음을 시사하고 있다. 이후 미국에서의 이 분야에 관련된 법 제정은 1962년의 Manpower and Training Act, 1963년의 Vocational Training Act 등으로 이어져 내려오다가 1966년에 Adult Education Act가 제정되었고, 1976년에 들어서 Lifelong Learning Act가 제정되었다.

이처럼 미국에서의 농촌지도사업은 학교 중심의 교육을 지역사회 중심의 교육으로 개편해 나가는 일로부터 시작되었으며, 이는 미국의 영향을 주로 받은 나라의 교육 상황에 있어서도 비슷하게 나타나고 있음을 볼 수 있다. 우리나라의 경우, 미국의 농촌진흥 및 사회교육 관련법

규들에 의한 농촌진흥사업(Agricultural Extension)의 영향을 받아 1947년에 농사개발원을 설립하여 미국식 농촌지도사업을 도입하게 되면서부터 농촌을 중심으로 해서 학교외 교육이 활성화되기 시작하였다. 이후 한국동란의 격동기를 겪은 다음 이 사업은 제도적 틀을 갖추게 되었는데, 이는 1956년의 미국 Minnesota 대학의 Macy 보고서의 권의에 따라 그 이듬해에 농사교도법을 제정함으로써 구체적으로 제도화하기에 이르렀다(최민호·강재태, 1985: 49-55). 즉, 우리나라의 농촌지도사업 이념의 정립을 위해서 필수적으로 분석해야 할 영역이 교육 확산으로서의 개념, 성인교육의 개념, 농촌사회교육의 개념이므로 이를 포괄하는 평생교육 이념은 농촌지도 이념의 근간이라 할 수 있다. 농촌지도사업의 이념 구축은 평생교육의 이념에서 출발해야 함을 보여주는 것이다. 이 연구는 농촌지도의 이념을 평생교육과 한 축으로 놓고 분석해야 한다는 필요성에서 출발하였다.

이처럼 평생교육의 교육적 지향성을 바탕으로 하여 농촌지도사업의 이념적 배경을 구축함으로써 실천 지향적 성격과 아울러 학문 지향적 연구가 활발히 이루어질 것으로 기대된다. 농촌개발과 소득증대 사업의 일환으로 그 동안 농촌진흥청 및 각 시·도 농업기술센터를 중심으로 이루어져 왔던 농촌지도사업의 평생교육적 성격을 분명히 함으로써 그 이념적 지향성을 확보할 수 있을 것이다. 또한 평생교육 철학과 이념을 농촌지도 사업의 이념 정립에 접목함으로써 이 영역의 다학문적 발전도 기대할 수 있을 것이다.

이와 같은 필요성과 요구하에서 이 연구는 농촌지도의 이념 정립을 위한 한 방향으로서 교육, 특히 평생교육 철학을 탐구하고 그 지향성을 분석하여 농촌지도의 이념 정립을 위한 기본적인 자료로 제시함을 목적으로 수행하였다.

이를 위하여 이 연구는 먼저 농촌지도사업의 개념을 살펴보고 이를 중심으로 농촌지도의 기본 성격과 교육적 지향성을 분석하였다. 다음으로 교육혁신의 이념으로서의 평생교육의 개념적

특성을 분석하고 이를 중심으로 하여 농촌지도의 이념 정립을 위한 기본적 성격과 방향을 제시하였다.

이 연구는 농촌지도와 교육 및 평생교육과 관련된 자료를 분석하는 문헌고찰을 주 연구방법으로 수행하였으며, 이와 아울러 농촌지도, 농촌 사회교육 및 교육 전문가들과의 면담과 집담회를 통하여 농촌지도의 이념적 특성을 찾아내는 방법을 병행하였다.

II. 농촌지도사업의 교육적 성격

1. 농촌지도의 개념

농촌지도사업은 농촌개발을 위한 교육사업으로 농촌주민이나 농업관련기관 종사자들의 행동변화를 도모하기 위하여 그들의 영농이나 생활에 필요한 지식·기술·태도 및 정보를 전달하고 교육하는 계획적 활동이라 할 수 있다(최민호, 1991: 141).

최민호·강재태(1985: 6-7)에 의하면 농촌지도는 농촌발전을 위한 교육사업이며, 농촌사회교육의 일종이다. 농촌지도의 의미를 명확히 정의하기 위하여 먼저 농촌지도의 대상이 누구인가를 밝혀두어야 한다. 농촌지도의 대상은 농촌에서 생활하는 농촌주민들이다. 농촌주민들 중에서도 학교와 같은 형식교육 기관에 다니지 아니하는 농촌주민들이며 남녀의 성인은 물론 남녀의 청소년까지 포함한다. 미국의 농촌지도를 제도적으로 보장한 법률인 1914년의 Smith-Lever 법을 보면 농촌지도의 대상을 대학에 다니지 아니하는 모든 국민으로 규정하고 있으며, 또한 세계의 모든 인류를 농촌지도의 대상으로 규정하여 농촌지도를 정의하는 학자도 많다.

미 농무성, 주립대학 및 농과대학연합회(Joint USDA-NASULGC, 1968: 17-22; 최민호·강재태, 1985: 6에서 재인용)에 의하면 농촌지도의 대상을 세계 인류로 규정하고 있으며 농촌지도를 미 농무성과 주립대학의 협동적인 조직체에 의하여 학교에 다니지 아니하는 모든 인류를 대상으로

전개되는 실생활 중심의 교육활동을 의미한다고 하였다. 또한 그 기능은 지식의 실질적 사용을 위한 해설과 전달 및 권장은 물론, 필요한 모든 정보를 연구자로부터 일반 주민에 전달할 뿐만 아니라 개인활동과 단체활동의 촉매자로서 변화를 유발하는 활동이라 하였다.

Kelsey와 Hearne(1967: 1)에 의하면 농촌지도란 성인과 청소년이 실천을 통해서 배우는 교외 교육활동(out-of-school system of education)으로서 그들의 욕구를 충족시키기 위하여 정부, 대학, 그리고 국민들이 공동으로 베푸는 교육과 봉사를 의미하며 농촌지도의 기본 목표는 주민의 발전에 있다고 하였다.

Ensminger와 Sanders(1952: 1-7)는 농촌지도를 일상적인 농업경영, 가정생활, 그리고 기타 농촌 생활에 관하여 과학을 적용하게끔 촉진하는 교실 밖 교육(away-from-the classroom education)이며, 농촌주민을 위한다기보다는 그들과 더불어 교육생활을 전개하는 사업이라 하였다.

이 외에도 이와 유사한 농촌지도에 대한 정의는 많이 찾아볼 수 있다. 이와 같은 몇 가지 정의가 공통적으로 시사하는 내용 중의 하나는 농촌지도를 교육사업으로 정의하고 있다는 것이다. 결국 농촌지도사업의 가장 큰 의미는 농촌발전을 위한 농촌교육사업이라는데 있다고 할 수 있다. 그러나 농촌지도의 성격적 모호성, 우리나라에서 근대적 농촌지도사업의 짧은 역사, 행정주도의 농촌개발 추진 등으로 아직도 농촌지도의 개념과 기능에 대한 명확한 설정이 부족하여 농촌지도의 이념정립에 혼란을 주고 있다.

이제까지 우리나라 농촌지도사업은 농촌주민들이 그들의 영농과 생활을 개선하는데 있어서 그 본래적 기능을 넘어서 어떤 혁신사항의 수용에까지 일방적인 지도활동을 전개하였으며 농촌주민 스스로 판단하고 결정해야 할 부분까지 일방적으로 관여하였음을 부인할 수 없다. 그러나 오늘날과 같은 민주화시대와 상업영농시대에는 그들의 창의적인 취사선택 능력을 바탕으로 그들이 합리적으로 의사결정을 하여 그것을 실천하는데 도움이 되는 정보나 지식 등을 제시하고

교육하며 나아가 더 많은 정보나 판단에 필요한 자료를 얻을 수 있는 정보원을 소개하여 주는데서 끝나야 한다. 그래서 농촌인 스스로 영농이나 생활개선에 자주적인 의사결정을 할 수 있도록 지도하여야 한다. 그렇게 될 때 지도자와 농민 간에 발생할 수 있는 갈등이 해소되며 장기적으로 그들이 가치의식을 확립하여 그들의 문제해결에 능동적으로 그리고 합리적으로 접근할 수 있을 것이다(최민호, 1991: 144).

살펴본 바와 같이 농촌지도사업은 교육적 사업이라고 보는 견해에는 대체로 동의하고 있음을 발견할 수 있으며, 특히 학교교육 중심의 교육이 아니라 학교 밖에서의 교육활동을 강조하고 있음을 알 수 있다.

2. 농촌지도의 교육적 성격

왕인근(1978: 192-196)은 국내·외의 문헌을 종합하여 농촌지도사업의 기본적 성격을 다음과 같이 요약하여 제시하고 있다. 그는 첫째, 실천적·비정규적 농민교육사업, 둘째, 국가의 각종 기관 및 단체 상호간의 협동적 사업, 셋째, 농촌인의 자유적 의사결정을 전제한 기술혁신 촉진사업, 넷째, 전시방법을 기축으로 한 교육적 변화촉진사업, 다섯째, 농촌인의 개별적 지위향상의 목적과 지역사회 및 국가개발의 목적이 균형적으로 조화된 경제 및 사회개발사업 등의 다섯 가지로 정리하였다. 즉, 농촌지도사업은 개인과 국가를 위한 경제·사회개발사업으로서 교육적인 접근을 주체로 한다는 것이다. 농촌지도의 성격을 대체로 다음의 네 가지, 즉 교육적 성격, 민주적 성격, 협동적 성격, 균형적 성격으로 설명할 수 있는데, 이 중에서 교육적 성격이 농촌지도 사업 수행의 근간이며 핵심요소라는 것이다.

최민호·강재태(1985: 11-12)는 농촌지도의 교육적 성격을 다음의 세 가지 의미를 내포하는 것으로 요약하고 있다. 첫째, 농촌지도는 사람을 대상으로 하며 물질을 대상으로 하지 않는다. 둘째, 농촌지도는 교육 중에서도 학교교육과 다

른 사회교육적 성격을 소유하고 있다. 셋째, 농촌지도는 행정적 과정과는 다른 교육적 과정으로 추진된다. 이 내용을 보다 자세하게 설명하면 다음과 같다.

첫째로, 농촌지도는 인간의 행동과 자질의 함양을 직접 목표로 하는 사업이며 농업생산이나 농가소득 등의 물질의 증대를 직접 목표로 하는 사업은 아니라는 것이다. 농촌지도는 행동적 변화를 통하여 경제적 혹은 사회적 개선을 도모하는 사업이며, 농촌지역주민으로 하여금 그들의 잠재성과 창의성을 개발하여 그들 스스로 농업생산 증대나 그들의 생활향상을 꾀할 수 있도록 필요한 정보를 제공하고, 필요시는 그들과 함께 토의하고 상의하며 격려, 조언하는 사업이라는 것이다.

둘째로, 농촌지도는 사회교육의 일종이라는 것이다. 교육은 형식교육(formal education)과 비형식교육(nonformal education)으로 분류되며 학교교육과 사회교육으로 지칭하기도 한다. 농촌지도가 교육사업이기는 하지만 우리가 통상 생각하는 학교교육 활동과 동일하게 보아서는 안 된다는 주장이 1960년으로부터 있어 왔다. 학교교육은 우선 교육대상자가 동질적이고 교육내용이 학술적이며 미래지향적인데 비하여 사회교육은 대상자가 이질적이고 교육내용이 실용적이며 현재 지향적이다. 교육장소와 방법에서 보아도 학교교육은 주로 교실에서 강의법을 중심으로 전개하지만 사회교육은 농장 가정 등의 현장에서 토의, 대화, 연시, 인쇄물배포 등 다양한 방법을 활용하고 있다. 이외에도 형식교육의 교육자는 하나의 전공분야에 대하여 깊이 알고 있어야 하나 비형식교육의 교육자는 상대적으로 대상자들이 관심을 갖는 모든 분야에 대하여 가급적 넓게 알고 있어야 한다. 따라서 농촌지도가 그 효과를 보려고 한다면 사회교육으로서의 기본적 성격을 살려서 가급적 실용적이고 대상자들이 평소에 느끼는 문제를 중심으로 어디서나 자유로운 분위기 속에서 다양한 방법으로 그들과 토의하고 정보나 지식을 제공하여야 한다. 학교교육에서와 같이 교육자 중심으로 일률적인 교육

을 수행하면 교육 대상자를 확보하기 어렵게 된다.

셋째로, 농촌지도는 교육적 과정으로 전개되어야 한다. 행정적 과정이 주체지향이라면 교육적 과정은 객체지향이라 말할 수 있다. 즉, 행정은 주체자인 행정공무원에 의하여 행정의 목표에 도달할 수 있는데, 예를 들면 세무행정은 행정대상자인 국민의 동의 없이도 제도에 의해서 세금을 내지 않는 사람을 제재할 수 있다. 그러므로 대부분의 경우 행정은 주체자에 의해서 그 목표를 달성할 수 있다. 그러나 교육은 교육 대상자인 객관에 의해서만 교육목표에 도달할 수가 있는데, 예를 들면 벼 신품종에 관한 지식이나 기술을 교육자가 소유하라고 권유하더라도 교육대상자가 벼 신품종에 관심이 없거나 또는 교육자의 태도가 만족스럽지 못할 때는 그것들을 받아드리지 않는다. 교육은 객체인 교육대상자에 의하여 좌우되는 실업으로 교육자가 제시하는 여러 가지 유형의 행동들을 학습자 스스로 선택하는 사업이지 주체인 교육자가 선택하여 객체에 주는 사업은 아니다(최민호·강재태, 1985: 11-15).

이들의 주장과 같이 농촌지도는 그 기본 성격 중에서 교육적 성격을 가장 강조한다. 농촌지도 사업은 농촌개발과 농민소득 증대, 농촌문화 수준의 향상 등을 목표로 하는 일종의 사회개발사업이지만 그 접근방법에 있어서는 철저히 교육적이어야 한다는 것이다. 결국 농촌지도 사업의 핵심적 이념은 교육을 중심으로 정의되어야 함을 보여주고 있는 것이다.

III. 교육이념으로서의 평생교육의 지향성 분석

평생교육은 인류를 위한 교육적 대안으로서 등장하였다. 인간이 이 사회에 등장한 이래 가르치고 배우는 일은 끊임없이 이어져 왔다. 미분화된 사회에서의 가르침은 가정과 지역사회 수준에서 충분히 해 낼 수 있었으며, 그렇게 배운 내용만 가지고서도 한 개인이 자신의 일생을

살아가는데 부족함이 없었을 것이다. 이처럼 교육의 본래 의미는 한 개인이 속한 가정 또는 지역사회에서 공동체의 일원으로서 적응하며 생존해 갈 수 있는 여러 가지 사항들을 알도록 해 주는 것이라 할 수 있다.

이러한 사회적 상황이 오랜 세월동안 이어져 내려오다가 사회가 점점 복잡해지고 가정이나 그가 속한 지역사회 내에서 배운 것만 가지고서는 일생을 무사히 보낼 수 없는 상황에 이르게 된다. 이러한 사회적 상황의 변환기를 맞으면서 제기된 교육적 대안이 바로 '학교'라는 공교육제도인 것이다. 학자들은 교육제도가 가정중심에서 학교중심의 공교육제도로 옮겨가는 시점을 대체로 산업혁명이 시작되는 시기 또는 시민혁명을 통해서 봉건사회가 붕괴되는 시기로 보고 있다(예컨대 Archer, 1986; Bowles and Gintis, 1976 등).

이처럼 교육의 중심이 가정에서 학교로 옮겨간 이후, 모든 교육은 공교육제도의 울타리 안에서 이루어져 왔고, 이로 인해서 '교육'은 바로 '학교'라는 용어와 동의어처럼 사용되었으며, 학교의 교육에 대한 독점화 현상 등으로 인해 학교교육에 대한 비판이 대두되기 시작하였다(예컨대, Carnoy, 1977; Illich, 1971; Reimer, 1971 등).

이러한 상황에서 현재의 왜곡된 학교중심의 '교육'으로부터 과거의 넓은 의미의 또는 본래 의미의 '교육'으로 되돌아가자는 교육혁신의 이념으로서 '평생교육'이 대두된 것이다. 지금까지 학교가 교육을 '독점'하는 현상으로 인해서 모든 교육이 마치 학교에서만 이루어지는 것처럼 인식되었고 그로 인해서 모든 제도적인 장치나 국가적 지원도 학교라는 공교육체제를 중심으로 이루어져 왔음을 인정하고 교육 본래의 의미로 돌아가자는 것으로 평생교육의 이념을 이해하는 관점에서 보면, 평생교육은 그 동안의 학교교육 중심의 교육 풍토에 의해 조직화되거나 지원받지 못하고 소외되어 왔던 학교 밖에서의 교육, 즉 사회교육을 활성화하자는 의미로 받아들일 수 있다.

1. 교육이념으로서의 지향성

평생교육은 그 기본적인 성격에 있어 인간의 전 생애에 걸쳐 교육이 이루어져야 한다는 개념과 함께, 모든 교육을 통합한다는 개념을 중시한다. 이를 장진호(1981: 32)는 '평생교육과 전통적 교육과의 관계는 예를 들면 과일 바구니와 과일과의 관계와도 같다'고 비유하면서, 평생교육은 그 동안의 모든 '교육'을 포괄하는 고급개념으로서 설명하고 있다.

평생교육(lifelong education)이라는 개념이 간접적으로 사용되기 시작한 것은 20세기에 들어서면서 부터의 일이며, 제1차 세계대전 후에는 몇몇 학자들에 의하여 사용되었고, 1950년대와 1960년대에 이르러서는 이 개념이 보다 활발하게 사용되었다(김중서 외, 1987: 234-235). 이 개념이 국제적인 용어로 정착되어 널리 사용되기 시작한 것은 1972년 일본 동경에서 개최되었던 '제3차 세계성인교육회의'(The 3rd International Conference on Adult Education)에서부터이며, 그 이전인 1970년을 UN이 '국제 교육의 해'(International Year for Education)로 정하여 교육 또는 평생교육에 대한 범세계적 주의를 환기시킨 바 있다.

UNESCO가 주최해 온 '세계 성인교육회의'(International Conference on Adult Education)는 세계 각국의 교육학자 및 성인교육 전문가들이 모이는 회의로서 1949년의 엘시놀(Elsinore, Denmark) 회의, 1962년의 몬트리올(Montreal, Canada) 회의, 그리고 1972년의 도쿄(Tokyo, Japan) 회의 등을 거치는 동안 세계 각국 국민들이 가지고 있던 전통적 교육관, 그 중에서도 특히 성인교육의 기능과 역할에 관한 견해를 근본적으로 새롭게 고쳐야 할 필요가 있다는 것을 확신하게 되었다. 그 이유는 첫째로, 앞으로의 교육, 그 중에서도 특히 성인교육은 종래와 같은 박애적 동기에서 출발한 일종의 보충적 성격의 교육(remedial education)으로 파악할 것이 아니라, 현대사회의 도전을 극복할 수 있는 '힘'을 국민 각자에게 길러주기 위해 실시하는 '생존을 위한

교육'이어야 한다는 견해(from philanthropy to education for power)가 지배적이 된 것이다. 둘째로, 이제부터의 교육은 종래와 같이 학교교육과 학교외 교육으로 나눔으로써 이중 학교교육을 마친 다음에 실시하는 교육을 추가적인 성격의 교육(further education) 정도로 좁게 볼 것이 아니라, 모든 형태, 모든 단계의 교육을 통합해서 평생동안 지속되어야 할 하나의 계속적 과정(continuous education as the lifelong process)으로 파악되어야 한다는 견해 등이 이 과정에서 국제적 동조를 얻게 되었기 때문이라 하겠다(김승한, 1981: 13-14).

이리하여 UNESCO는 3차에 걸친 세계성인교육회의를 추진해 나가는 과정에서 평생교육 개념의 국제적 정립의 필요성을 통감, 이 작업을 위한 실무자회의로서의 성인교육추진국제위원회(International Committee for the Advancement of Adult Education)를 발족시켜, 이 기구를 통해 Lengrand 박사가 미리 시안으로 작성한 '평생교육 개념'에 관한 본격적인 심의를 추진했던 것이다(김승한, 1986: 14). 김승한이 1981년 저술에서 밝힌 UNESCO 세계성인교육회의는 그 이후 1985년의 파리(Paris, France) 회의(제4차), 1997년의 함부르크(Hamburg, Germany) 회의(제5차) 등 최근까지 모두 다섯 차례에 걸쳐서 계속적으로 개최되었다.

Lengrand에 의하면, 평생교육이라는 개념은 (1) 교육의 전 과정의 생활화, (2) 개인의 전 생애를 통한 계속적인 교육, (3) 모든 형태의 교육의 통합적 연계조직화, (4) 생의 전 기간을 통한 수직적 통합과 개인 및 사회생활의 모든 국면을 포함한 수평적 통합 등 네 가지 요소를 그 핵심으로 한다(김승한, 1981: 15). Lengrand이 처음 사용했던 프랑스어의 L'education permanente는 영어로 lifelong education으로 번역되어 사용하고 있으며, 이를 우리나라에서는 평생교육, 일본에서는 '평생'이라는 용어를 거의 쓰지 않기 때문에 생애교육이라 옮기고 있다(김중서, 1986: 2).

이러한 과정을 거쳐 등장 평생교육은 그 정의

를 규정함에 있어서, 강조하는 측면이나 학자들의 시각에 따라 약간의 차이를 보이고 있다. 이는 평생교육의 개념이 나타난 것이 불과 40년이 채 안됨으로 해서 아직도 개념의 모색과 정립의 문제가 논의 중에 있기 때문이기도 하다. 우리나라의 경우 1980년대 중반에 국내·외 학자들의 평생교육에 관한 논의를 포괄적으로 고찰하여 김종서(1986: 3-4)는 평생교육의 목적을 “인간의 삶의 질의 향상이라는 이념추구를 위하여 태교에서부터 시작하여 유아교육, 아동교육, 청년교육, 성인전기교육, 성인후기교육, 노인교육을 수직적으로 통합한 교육과 가정교육, 사회교육, 학교교육을 수평적으로 통합한 교육을 총칭하여 말하며 그것은 개인의 잠재 능력의 최대한의 신장과 사회발전에 참여하는 능력의 개발을 목적으로 한다”라고 정의하고 있다.

2. 이념 및 철학의 개방성

모든 교육을 포괄하는 개념으로서의 평생교육은 몇 가지의 차원에서 지금까지의 교육과는 다른 지향성을 보이고 있다. 학교교육 중심의 교육 이념이 지금까지 우리의 교육을 지배하여 왔으나 평생교육은 이와는 다른 교육적 이념을 지니고 있다는 점이 여러 학자들의 연구에서 나타나고 있다. 여기에서는 평생교육의 이념과 철학적 특성 등에 관한 여러 학자들의 견해를 분석하여 평생교육이 갖는 이념 및 철학의 특성을 밝히고자 한다.

평생교육의 이념과 특성에 대한 견해를 밝힌 주요한 몇 학자의 견해를 보면, 우선 Dave(1976: 51-52)는 평생교육에 관련되는 개념적 특성과 철학적 이념을 다음과 같은 20개의 항목(*concept characteristics of lifelong education*)으로 제시하고 있다.

(1) 평생교육 개념의 의미에 내포되어 있는 세 가지 기본 술어는 *life, lifelong, education* 으로 이 세 가지 술어가 가지는 의미와 그 해석은 평생교육의 범위와 개념을 결정한다.

(2) 교육은 정규적인 학교교육으로 끝나는 것

이 아니라 평생을 통하여 계속되는 과정이다. 평생교육은 개인의 전 생애에 걸쳐 작용한다.

(3) 평생교육은 성인교육에 국한되는 것이 아니라 학령전 교육, 초등교육, 중등교육과 그 이후의 교육을 망라하고 통합한다. 그러므로 평생교육은 총체적으로 교육을 보는 관점을 취한다.

(4) 평생교육은 정규교육과 함께, 비정규 교육 및 비형식적 학습까지도 포함한다.

(5) 가정은 평생교육 과정을 시작함에 있어서 가장 예민하고 결정적인 역할을 한다. 가정에서의 학습은 개인의 전 생애에 걸쳐 작용하는 계속적 과정이다.

(6) 지역사회도 역시 어린이가 그 지역사회와 만나기 시작하는 바로 그 순간부터 평생교육 체제에 중요한 역할을 하며 전문적인 영역에 있어서나 일반적인 영역에 있어서나 일생을 통하여 교육적 기능을 행사한다.

(7) 학교나 대학 및 훈련센터 등의 교육기관도 물론 중요하다. 그러나 이것들은 다만 평생교육을 위한 하나의 기관으로서의 중요성을 갖는 것이다. 이러한 기관들은 사람들을 교육함에 있어서 더 이상 독점적 특권을 누릴 수 없으며 사회의 다른 교육기관들로부터 더 이상 고립해서 존재할 수 없다.

(8) 평생교육은 수직적 및 수평적 차원에서의 계속성과 통합성을 추구한다.

(9) 평생교육은 그 수직적 및 수평적 깊이의 차원에서 인생의 모든 단계에서 통합성을 추구한다.

(10) 교육의 엘리트즘(*elitism*) 추구 성격과는 대조적으로, 평생교육은 교육의 보편화를 추구함으로써 교육의 민주화를 표방한다.

(11) 평생교육은 학습내용, 학습도구, 학습방법, 학습시간에 있어서의 융통성과 다양성으로 특징지워진다.

(12) 평생교육은 학습에 있어서의 자료와 매체의 적용 및 새로운 개발을 허용하는 역동적인 접근방법이다.

(13) 평생교육은 교육을 받는 유형이나 형태에 있어서 선택을 허용한다.

(14) 평생교육은 일반교양교육과 전문교육의 두 가지 요소를 모두 포함한다. 이 두 가지 요소들은 개별적으로가 아니라 서로가 관련된 상태에서 상호 보완적으로 작용한다.

(15) 개인이나 사회의 적응 및 혁신적 기능은 평생교육을 통해 달성된다.

(16) 평생교육은 기존의 교육체제의 결점을 보완하는 교육 개혁적 의미를 갖는다.

(17) 평생교육의 궁극적인 목적은 생활의 질을 향상시키는 것이다.

(18) 평생교육을 위해서는 이른바 교육기회, 동기유발, 교육가능성 등의 세 가지 중요한 전제조건이 필요하다.

(19) 평생교육은 모든 교육의 조직원리이다.

(20) 실천적 차원에서 평생교육은 모든 교육의 전체적 체계를 마련해 준다.

우리나라에 평생교육의 개념을 처음으로 도입하는 데 공헌한 UNESCO 한국위원회는 1973년에 “평생교육 발전을 위한 전국 세미나”를 개최한 바 있는데, 그 세미나의 결과 보고서에서 ‘평생교육의 기본방향’이라는 항목으로 평생교육의 특성과 이념을 다음과 같이 제시하였다.

(1) 모든 개인은 그가 가진 잠재적 가능성을 일평생동안 계속적으로 개발시킬 수 있는 균등한 교육기회를 가질 수 있어야 한다.

(2) 평생교육의 궁극적 목적은 개인의 행복과 생활을 만족시킬 수 있는 동시에 사회의 공통선이나 공동목표를 조화롭게 달성할 수 있는 민주복지사회의 건설을 지향하도록 하는 것이다.

(3) 평생교육은 개인으로 하여금 직업생활을 준비시키기 위한 과학·기술교육 또는 직업교육과 아울러 일반적 인간가치와 심미적 가치를 전달하는 가치교육 또는 인간교육도 조화롭게 실시하도록 하는 것이다.

(4) 민주사회의 안정과 발전을 동시에 이룩하기 위하여 평생교육을 통하여 적응하는 인간을 기르는 일 뿐만 아니라, 창의적이며 비판적인 인간을 기르는 데에도 노력을 경주하여야 한다.

(5) 일평생동안의 각 인간발달단계에 따른 발달

과업, 역할, 필요 및 문제에 밀접한 관련성을 갖도록 계획되고 실시되도록 하여야 한다.

(6) 이와 같은 평생교육의 이념과 목적을 구현하기 위하여 학교뿐만 아니라 사회의 모든 교육적 자원, 수단 또는 환경을 최대한으로 동원하고 활용되도록 하여야 한다.

(7) 그러므로 평생교육의 일익으로서의 학교교육은 개인으로 하여금 일생동안 학습하려 하는 동기를 자극하고, 학습하는 능력을 학습할 수 있도록 계획되도록 하여야 한다.

(8) 이와 같은 목표를 달성하기 위하여 형식교육 뿐만이 아닌 학교외의 교육을 보다 강화, 확충, 그리고 개편토록 하여야 한다.

(9) 학교는 물론 평생교육을 수행하는 여러 사회집단 혹은 조직은 보다 체계적이며 능률적으로 상호 밀접한 연계성을 갖도록 하여야 한다.

이와 같은 평생교육에 대한 직접적인 견해와 함께, UNESCO의 교육발전국제위원회(International Commission on the Development of Education)에 의해 연구된 Faure Report - 「Learning to Be」는 21개 항목에 달하는 ‘세계 교육개혁의 기본 방향’을 제시한 바 있다(Faure et al., 1972). 이러한 교육개혁 방향 제시 중에서 평생교육에 직접 관계되는 내용만을 발췌(김승한, 1981: 221-225; 권순찬·김승한, 1987: 33-36)하여 제시하면 다음과 같다.

(1) 모든 사람은 전 생애를 통하여 학습을 계속할 수 있는 입장에 놓여져야 한다. 평생교육은 교육의 모든 것을 포함한다. 그러므로 평생교육은 선진국이나 발전도상국이나 간에 장래의 모든 교육정책의 기본 원리가 되어야 한다.

(2) 교육은 모든 연령을 대상으로 하며 개인의 필요와 편리에 따라서 제공되어야 한다. 교육기관과 교육수단은 대폭 증가되어야 하며 그것에 대해 접근을 용이하게 하며 개개인의 다양한 선택이 가능하도록 마련되어야 한다. 그리고 교육은 일부 선택된 자들의 것이 아니라 진정한 대중의 운동이 되어야 한다.

(3) 교육은 다양한 수단과 방법에 의해서 성취되어야 하며 교육기관이나 구조에 있어서의 형식주의는 감소되어야 한다. 중요한 일은 학습자가 추종하여 따라가는 '길'이 아니라 학습자 스스로가 학습하거나 습득하는 길이다. 모든 개인은 융통성이 있는 테두리 안에서 보다 자유롭게 그의 길을 선택할 수 있어야 한다.

(4) 모든 교육제도는 학습자로 하여금 주어진 범위 안에서 종적으로나 횡적으로 움직일 수 있는 여유를 마련해 주어야 하며 선택의 범위를 넓혀주어야 한다. 개인들은 형식적인 기준에 의해서 방해됨이 없이 그의 목표를 달성할 수 있는 길이 열려야 한다. 여러 학문분야, 과정, 수준 사이에 그리고 정규교육과 비정규교육 사이에 존재하는 인위적이고 시대에 뒤떨어진 장벽은 제거되어야 한다.

(5) 취학 전 어린이에 대한 교육은 교육정책이나 문화정책에 있어서든지 본질적인 선행조건이어야 한다. 취학 전 어린이의 교육은 자유롭고 융통성 있는 형태로 조직되어야 하며 가정과 지역사회가 서로 협력하여 이를 위한 재원 조달 등을 할 수 있는 최선의 방법을 강구해야 한다.

(6) 직업과 생활을 위한 교육의 실체는 청소년으로 하여금 일정한 직업만을 훈련하는 일 보다는 여러 다양한 직종에 적용할 수 있도록 준비하는 동시에, 항상 변하는 생활방법과 노동조건에 보조를 맞출 수 있도록 계속 그들의 능력을 발전시키는데 목적을 두어야 한다.

(7) 평생교육은 그 포괄적인 뜻으로 볼 때, 기업체나 산업체나 농사기관들도 교육의 기능을 발휘할 수 있다는 것을 의미한다. 그리고 이들 기업체나 기관들의 교육은 노동자의 직업훈련이나 기술훈련에만 그쳐서는 안 된다.

(8) 일생을 통한 교육의 과정에 있어서 성인교육은 정상적인 입장에서의 정점이다. 성인교육은 교육기회를 상실한 사람들을 위해서는 보완교육이요, 새로운 환경에 적응하기를 원하는 사람이나 이미 높은 수준의 교육을 받은 사람에게는 연장교육이다. 그리고 성인교육은 모든 사람들의 개인적 발달의 수단이며 또한 학교에 다

니는 청소년, 어린이들의 바람직한 지도를 위해서도 커다란 역할을 한다. 그러므로 다음 10년간에 학교에서나 또한 학교 밖에서 성인교육을 급속도로 발전시키는 것을 그 우선순위로 삼아야 할 것이다.

(9) 문해교육은 오랜 세월동안 그 자체가 목적으로 간주되었으며 성인교육과는 별개의 것으로 인식되어왔다. 문해교육의 실천은 두 가지 방법으로 추진되어야 하는데 하나는 노동계층 중에서 강하게 동기가 주어진 집단을 위한 기능 문해교육이요, 다른 하나는 대중문해교육을 감행하는 일이다.

(10) 교육에 있어서의 새로운 풍조는 개인으로 하여금 자기 자신의 문화적 진보의 주인이요 창조자가 되게 하는 일이다. 자기학습 특히 지도가 따르는 자기학습은 어떠한 교육체제에 있어서든지 귀중한 가치를 지닌다. 사람들로 하여금 스스로 학습할 수 있도록 마련된 새로운 종류의 시설과 봉사는 모든 교육체제 속에 포함되어야 한다.

한편 국내 학자의 견해로서 김종서는 지금까지의 여러 주장들을 종합적으로 정리하여 평생교육의 특성과 이념을 다음의 열 개 항목으로 요약하여 제시하고 있다(김종서, 1986: 22-27).

(1) 평생교육은 개인적 차원 및 사회공동체 차원에서 인간의 삶의 질을 나선형으로 향상시키는 것을 목적으로 하고 있다.

(2) 평생교육은 태어나서부터 무덤에 이르기까지 한 개인의 생존기간 전체에 걸쳐서 이루어지는 교육을 수직적으로 통합한 것이다.

(3) 평생교육은 모든 기관(학교, 직장, 대중매체, 도서관, 자원단체 등)과 모든 장소(학교, 가정, 사회, 직장 등)에서 이루어지는 교육을 수평적으로 통합한 것이다.

(4) 평생교육은 계획적인 학습과 우발적인 학습을 모두 포함한다.

(5) 평생교육에 있어서는 국민 전체의 평생에 걸친 교육기회의 균등화 및 확대에 노력한다.

(6) 평생교육에 있어서는 발달과업의 학습을

중시한다.

(7) 평생교육에 있어서는 일반교양교육과 전문교육의 조화와 균형을 유지하도록 노력한다.

(8) 평생교육에 있어서는 학교가 교육을 독점하는 것을 인정하지 않으며 학교교육은 평생교육의 관점에서 그 뜻을 찾으려고 한다.

(9) 평생교육에 있어서는 사회를 교육적인 환경으로 만들기 위하여 노력한다.

(10) 평생교육은 교육의 형태, 내용, 방법을 다양화하고 융통성을 부여함으로써 개인 및 사회의 필요에 대처하는 동시에 누구나 쉽게 접근할 수 있게 한다.

이상의 여러 학자 및 기관의 평생교육에 대한 이념, 특성 및 개념 등은 여러 가지 면에서 공통점과 함께 중복되는 내용들을 포함하고 있다. 이러한 견해들이 갖는 공통적 지향성을 핵심적으로 요약한다면, 교육의 포괄적 의미, 미래지향성, 평생학습, 교육개혁 및 혁신 등으로 제시할 수 있다. 이러한 평생교육에 관한 논의를 바탕으로 하여 평생교육의 이념과 철학의 개방성을 다음과 같은 다섯 가지로 제시할 수 있다(이종만, 1991.3: 64).

(1) 평생교육은 모든 교육을 포괄하는, 교육에 있어서의 최상위 개념이다.

(2) 평생교육은 교육적 실체라기보다는 우리 교육에 있어서의 나아갈 바를 밝히는 이념이요 철학이다.

(3) 평생교육은 인간의 전 생애에 있어서의 학습권 보장을 의미한다.

(4) 평생교육은 그 동안의 교육관, 교육내용, 교육방법 등에서 과감하게 탈피하고자 하는 교육혁신의 의미를 지닌다.

(5) 평생교육이 궁극적으로 지향하는 바는 '학습사회의 형성'이다.

3. Dave의 평생교육 이념 분석

R.H. Dave의 평생교육에 대한 20가지 개념적 특성은 평생교육의 기본적 이념을 바탕으로 하

여 평생교육의 성격을 제시한 가장 중요한 연구 중의 하나이다. UNESCO 교육연구소에서의 모노그래프 형태 연구보고서인 'Lifelong Education and School Curriculum'을 통해 제시된 이 Dave의 20가지 개념은 그 후 그의 여러 문헌에서 발견되며(예컨대 1976년의 'Foundations of Lifelong Education' 등), 이 후의 세계 여러 나라 학자들이 각국의 특성에 맞는 평생교육의 성격구명에 마치 학문적 고전과 같은 참조로 사용되고 있다.(한국의 경우 1986년의 김종서 교수에 의한 '평생교육론의 발전방향' 등). Dave의 이 개념을 이해하는 것만으로도 평생교육에 대한 기본적인 학습을 할 수 있다고 감히 말할 수 있을 정도로 평생교육의 성격을 단 20가지의 항목으로서 명쾌하게 밝히고 있다. 여기에서는 Dave의 평생교육의 개념적 특성(Concept Characteristics of Lifelong Education)에 대한 연구자의 설명과 분석을 제시하는 방법으로 기술하였다(Dave, 1973: 14-25, 1976: 51-51 참조). 원문에 대한 번역문은 용어사용의 신중을 기하기 위하여 이 글이 전북대학교 부설 사회교육연구소의 박영우 교수 등에 의하여 1984년 처음 번역된 Dave의 『평생교육의 원리』를 참고하였으나, 특별히 문제가 되거나 바꾸어야 할 용어는 연구자에 의해서 일부 조정되었다.

(1) 평생교육 개념의 의미에 내포되어 있는 세 가지 기본 술어는 life, lifelong, education으로 이 세 가지 술어가 가지는 의미와 그 해석은 평생교육의 범위와 개념을 결정한다(의미와 그 실천의 형태).

사회의 변화에 따라 용어의 의미나 제한범위가 바뀔 수 있다는 가정 하에서, 평생교육의 정의도 바뀔 수 있다고 포괄적으로 밝히고 그 의미는 그 사회가 정의하는 인간의 삶, 평생, 그리고 교육이라는 용어가 어떻게 해석되고 쓰여지는가에 따라 정해진 다는 것을 말한다. 예를 들어 교육이라는 개념을 학교에 국한하여 쓰는 사회와 이를 보다 넓은 의미로서 학교뿐만 아니라 사회교육까지 포괄하는 개념으로 정의하는 사회에서의 '평생교육'의 의미는 달라질 수밖에 없다

는 것을 의미한다. 인간의 삶의 개념, 특히 삶의 질(quality of life)을 어떤 방식으로 정의하는가에 따라서, 그리고 인간의 평생에 걸친 전체 생애를 어떻게 정의하는가에 따라서 역시 평생교육의 의미는 달라질 수 있다는 것을 설명하는 것이다.

(2) 교육은 정규적인 학교교육으로 끝나는 것이 아니라 평생을 통하여 계속되는 과정이다. 평생교육은 개인의 전 생애에 걸쳐 작용한다.

이 글이 내포하고 있는 비판은, 인류사회에 공교육체제가 등장하여 자리를 잡아가면서 점차로 학교교육이 비중이 커지기 시작했고 근래에 이르러서는 학교에서만 교육이 이루어지므로 인간에 대한 교육은 정규적인 학교교육이 끝남으로 해서 사실상 종료되어 왔다는 것이다. 이처럼 교육이 학교교육으로 제한되거나 왜곡됨으로써 교육의 문제가 발생했다고 보고, 교육은 이처럼 인간의 한 시기에 한 기관에 의해서 시행되는 것이 아니라 전 생애 각각의 단계에서 그에 맞게 수행되어야 하는, 이른바 평생에 걸친 과정임을 강조하고 있다.

(3) 평생교육은 성인교육에 국한되는 것이 아니라 학령전교육, 초등교육, 중등교육과 그 이후의 교육을 망라하고 통합한다. 그러므로 평생교육은 총체적으로 교육을 보는 관점을 취한다.

흔히 평생교육이라는 용어를 사회교육 또는 성인교육과 혼돈해서 쓰는 경우가 있다. 이는 사회교육 현장가 뿐만 아니라 식자층, 심지어는 교육학자까지도 이 용어를 혼돈하거나 그 의미를 혼용해서 쓰는 경우를 볼 수 있다. 평생교육은 성인교육만을 지칭하는 것이 아니다. 그런 의미에서 장진호는 평생교육이란 커다란 과일바구니이고 그 속에 담겨진 각각의 과일들이 교육, 예를 들어 초등교육, 중등교육, 사회교육 등이라고 하였다(1981: 32). 평생교육은 손에 잡혀지는 교육의 실체가 아니라 모든 교육이 지향하는 이념, 또는 모든 교육을 포괄하는 교육의 최상위개념으로 인식되어야 한다(이종만, 1991.3: 64).

(4) 평생교육은 정규교육과 함께, 비정규 교육

및 비형식적 학습까지도 포함한다.

이 내용만 보면 마치 교육을 세 영역으로 구분한 것처럼 보이나 사실 이 항목에서 제시하는 교육의 영역은 네 가지로 구분되는 것으로 보아야 한다. 여기서는 가장 중요하게 구분되어야 할 용어가 non-formal과 informal이다. 이 두 용어는 모두 formal 이라는 용어의 대립어이지만 그 상황이 다르다. 첫째로 non-formal education은 교육체제나 제도적 측면에서의 formal education의 대립어이다. 다음으로 informal education은 학습에 있어서의 체계를 갖추었는가 하는 점에서의 formal education의 대립어이다.

평생교육의 입장에서 교육을 분류하면 교육체계 또는 제도적 입장에서 학교교육과 같이 국가적 체계를 갖춘 formal education과 비교적 그렇지 못한 성인학습이나 사회교육 등을 포괄하는 non-formal education으로 나뉘며, 그 각각은 다시 학습활동에 있어서 체계적인 구성이나 조직을 가지고 운영되고 있는냐에 따라 다시 formal patterns of education과 informal patterns of education으로 구분된다. 이렇게 구분한 상태에서 현재 우리의 교육을 다시 보면, 지금까지 우리는 교육을 'formal education formal patterns of education'만을 교육이라고 봄으로써 나머지 세 영역 즉, 'formal education의 informal patterns of education'과 'non-formal education의 formal patterns of education', 그리고 'non-formal education의 informal pattern of education'을 무시하거나 소홀히 해 왔다는 것이다.

(5) 가정은 평생교육 과정을 시작함에 있어서 가장 예민하고 결정적인 역할을 한다.

가정에서의 학습은 전 생애에 걸쳐 작용하는 계속적 과정이다.

1950년대와 1960년대에 어린 시절을 보낸 이들은 밥상머리에서의 엄격한 '식사예절'을 기억할 것이다. 그 중 하나가 쌀은 농부의 피와 땀이 어린 것이므로 한 톨도 남기거나 소홀히 해서는 안 된다는 것이다. 어릴 때의 이와 같은 '예민하고 결정적인' 학습은 이들의 평생에 영향을 미쳐, 이들이 먹고사는 것에 부족함이 없어

진 중년 이후에도 가정에서 뿐 아니라 음식점에서도 밥을 남기는 것이 죄악이라는 의식을 갖게 한 것이다.

이와는 대조적으로 1980년대와 1990년대의 부모들은 그저 아이들이 ‘먹여주기만 하면’ 고맙다는 태도로 밥그릇을 들고 아이들을 쫓아다니며 먹이는 것을 흔히 볼 수 있다. 예측하기 어려운 일이 아니라는 것이다. 인간이 평생 동안 필요로 하는 학습의 기초는 가정에서의 학습으로부터 시작되며, 이는 인간의 전 생애에의 모든 활동 및 학습활동에 영향을 미친다.

(6) 지역사회도 역시 어린이가 그 지역사회와 만나기 시작하는 바로 그 순간부터 평생교육 체제에 중요한 역할을 하며 전문적인 영역에 있어서나 일반적인 영역에 있어서나 일생을 통하여 교육적 기능을 행사한다.

인간은 사회를 통해 학습한다. 어린이가 가정이라는 울타리를 벗어나는 바로 그 순간 만나는 것이 그의 지역사회 즉, community이다. 맹모삼천지교가 교육적으로 옳고 그름을 논하기에 앞서, 학습 환경으로서의 지역사회가 어린이들에게 얼마나 큰 영향을 미치는가 하는 점은 인정해야 한다. 어린이들은 학습적 미성숙자이므로 학습적 성숙자 들이 인위적으로 구성한 상황에서 학습하도록 하는, 학교중심의 교육은 지역의 학습기능을 매우 소홀히 취급하고 있다. 지역사회의 학습적 영향은 단순히 삶의 방식을 배우는 것에서부터 시작하여 고도의 전문지식에 이르기까지 개인의 평생에 걸쳐 계속적으로 중요하게 작용한다.

(7) 학교나 대학 및 훈련센터 등의 교육기관도 물론 중요하다. 그러나 이것들은 다만 평생교육을 위한 하나의 기관으로서의 중요성을 갖는다. 이러한 기관들은 사람들을 교육함에 있어서 더 이상 독점적 특권을 누릴 수 없으며 사회의 다른 교육기관들로부터의 더 이상 고립해서 존재 할 수 없다.

Dave의 평생교육론 중 가장 중요한 항목 중의 하나이다. 인류가 학교라는 교육제도를 국가적인 체제로 구축한 이래 그 기능과 역할은 상

상할 수 없을 정도로 성장하여 이제는 그 제도를 만들어 도입한 인류 스스로도 어떻게 조정하거나 통제 할 수 없는 엄청난 공룡처럼 변해 버렸다. 학교가 교육을 ‘독점’한 것이다. 평생교육의 당위성과 성격을 이 맥락에서 규정하면, 평생교육은 교육 본래의 의미로 돌아가자는, 교육 르네상스와 같은 의미로 설명 할 수 있다. 학교가 교육과 동일시됨으로 해서 우리는 학교이외에서의 교육을 소홀히 하거나 무시하게 되었으며, 온갖 교육 문제의 출발은 바로 교육이 학교를 독점한 그 상황이라는 것이다. 교육의 문제를 학교 내부 또는 학교 그 자체의 문제로 보고 해결책을 찾아나가는 것도 현재의 교육 문제를 해결하는 한 방법일수는 있다. 그러나 학교가 교육을 독점함으로 해서 인류가 소홀히 했던 교육의 또 다른 영역을 인식하고 이를 학교교육처럼 활성화하는 노력이 동시에 이루어질 때 비로소 교육문제의 해결점을 찾을 수 있다. 열린 교육, 산학협동, 학교와 사회와의 연계 등은 바로 이러한 측면에서 학교교육을 돕는 보조적 장치라 아니라 학교교육에 버금가는 ‘교육’ 그 자체라는 점을 명심해야 한다.

(8) 평생교육은 수직적 차원에서의 계속성과 통합성을 추구한다(수직적 통합).

앞의 (2)항과 (7)항에서의 지적을 바탕으로 학교교육을 다시 보면 다음과 같은 문제를 지적하게 된다. 교육은 그 동안 학교에서만 이루어졌고, 그 기간은 학교에 다니는 동안, 이른바 학령기라 불리는 7세 이후부터 시작하여 길어야 20세 중반정도까지만 시행된다는 것이다. 즉, 인간 생애를 수직적으로 세워서 생각해 볼 때 생의 시작으로부터 죽을 때까지의 일생에 있어서 교육은 인생초기의 약 1/4 또는 1/5 정도에서만 이루어져 왔으며 또한 이는 학교를 통해서만 시행되었다는 점이 지적된다. 교육의 수직적 차원에서 계속성과 통합성을 가져야 한다는 주장은 바로 이러한 관점에서 교육을 학령기만이 아닌 인간 생애 전체로 확산시켜야 한다는 개념이다. 인간은 태어나서부터(또는 김중서 교수의 주장대로 태교에서부터) 무덤에 이르기까지의 전 생

애의 단계에서 시행되어야 한다는 것이다. 여기에서 또 한 가지 주의를 기울여야 하는 용어가 **articulation**이다. 평생 동안 각 생애단계마다의 교육은 각각의 고유특성을 지니며 해당 연령층에 제공되어야 한다. 이러한 각각의 교육은 평생을 통하여 통합적으로 이루어져야 한다는 것인데, 이를 (9)항에서와 같이 **integration**을 쓰지 않고 **articulation**, 즉 연결이라는 용어를 쓴 이유는, 인생단계별로 시행되는 각각의 교육들(예를 들면, 유아교육, 초중등교육, 고등교육, 성인전기교육..... 노인 후기교육 등)은 각각의 고유특성을 지니면서 동시에 상호연계 되면서 통합적으로 이루어져야 한다는 것이다. 이는 마치 인간의 등뼈와 같은 이유로서 독자적으로 존재하며 상호 연결됨으로써 유연성을 지니도록 해야 한다는 것이다.

(9) 평생교육은 그 수평적 깊이의 차원에서 인생의 모든 단계에서 통합성을 추구한다(수평적 통합).

우리가 살고 있는 시대의 바로 이 순간을 시간 종단적으로 잘라보면, 이 순간에 이 사회에는 수많은 사회적 기관들이 존재한다. 교육적 입장에 보면 학교도 있고 도서관도 있고, 박물관, 스포츠센터, 놀이시설, 유치원 등이 있을 수 있고 이외의 엄청난 사회적 기관이 존재할 것이다. (7)항에서의 지적을 보면, 그 동안 학교는 교육을 독점하면서 마치 사회 속의 섬과 같이 고립되어 존재해 왔으나, 앞으로는 학교가 교육을 독점해서도 안 될뿐더러 그 사회내의 교육적 기능을 갖는 다른 기관들과도 더 이상 고립해서 존재 할 수 없다는 것이다.

이 항에서 주장하는 수평적 통합이란 이 점을 지적하는 것이며, 이는 통합 즉, **integration**으로 설명되었지만, 8항의 경우와 같이 교육의 수평적 '확산'으로 이해함이 좋을 것이다.

(10) 교육의 엘리티즘 추구 성격과는 대조적으로, 평생교육은 교육의 보편화를 추구함으로써 교육의 민주화를 표방한다.

학교라는 교육제도가 누구에게나 개방됨으로써 국민 모두가 학습권을 주장 할 수 있는 사회

의 등장은 극히 최소의 일이다. 교육은 비용이 투자되는 사업이므로 소수의 인정받은 사람들만이 선택되어 학습하고, 그들에 의하여 다음 세대가 이어지도록 하는, 이른바 교육의 엘리티즘(**elitism**)은 그 동안 적용기간이 길었던 짧은 기간에 대부분 국가의 교육정책이었다. 교육은 선택된 소수에게 다음 세대의 지도자가 되도록 육성하기 위한 것이며, 학교는 충실히 이 과업을 수행하여야 했다. 학교가 엘리티즘에서 벗어나고 있기는 하지만 여전히 학교가 부와 지위의 재생산에 기여한다는 지적은 교육사회학자들에 의하여 꾸준히 지적되고 있다. 학교가 그러한 상황에 있다면 노력해서 개선해야 할 것이지만, 학교 내부의 그러한 노력과 함께 학교 외부에서의 교육기능을 강화하면, 즉 학교 외에서의 교육을 보편화하면, 교육의 엘리티즘은 소멸될 것이며 이를 통해 궁극적으로 교육의 민주화를 달성할 수 있다는 주장이다.

(11) 평생교육은 학습내용, 학습도구 및 기법, 학습시간에 있어서의 융통성과 다양성으로 특징 지워진다.

전통적인 학교에서의 학습에 순응되어 있는 우리는, 학교는 당연히 시간에 맞추어 가서 선생님과 함께 교실에서 칠판과 교과서를 통해 공부하고 시험 보는 것이라고 생각해 왔다. 여기에는 조금의 융통성도 없어서 학교에 안 오면 결석이고, 교과서 없이는 공부 못하며, 선생님이 안 계시면 당연히 자습하는 것으로 생각해 왔다. 이에 대한 대안을 생각하지 못할 정도로 다양성 역시 인정되지 않았다. 유아교사 자격증을 취득하기 위해서는 고등학교 졸업 후 10년 이상 현장에서 유아교사로 일했던 유능한 교사일지라도, 대학의 유아교육과에 입학해서 학점을 취득하고 졸업하는 도리밖에는 대안이 없다. 이처럼 자격증 취득이나 어떤 지위에 오르기 위해서 택할 수 있는 오로지 유일한 길을 학교가 맡고 있는 경우가 대부분이며, 여기에 대한 융통성이나 대안, 즉 다양성은 거의 없다. 무엇을 가르칠 것인가 또는 배울 것인가, 어떻게 어디에서 배울 것인가, 언제 얼마나 배울 것인가 등의 결정과

선택이 일방적으로 이루어져 왔던 지금까지의 방식에서 탈피하여 이 모든 결정에 융통성과 다양성을 부여해 주어야 한다는 것이 평생교육의 입장이다.

(12) 평생교육은 학습에 있어서의 자료와 매체의 적용 및 새로운 개발을 허용하는 역동적인 접근방법이다.

앞의 항과 유사한 영역이지만, 단순히 융통성과 다양성의 기회만을 열어주는 것이 아니라, 새로운 방법이나 기법, 제도가 개발되면 교육현장에 즉시 도입될 수 있도록 해야 한다는 것이다. 이런 점에서 보면 우리나라에 원격교육이 도입된 것은 그 본래의 목적이 어디에 있었던지간에 매우 역동적인 접근이었다. 60년대 후반에 영국에서 개발되고 검증되어 Open University, UK의 설립이 최초로 시행된지 불과 2~3년 만에 우리나라에 혁신적 고등교육기관으로서의 방송통신대학이 설립된 것은 대단히 획기적인 일이었다. 이처럼 전통적 방식의 교육으로부터 역동적으로 개선, 발전하려는 노력이 있어야 하며, 또한 이러한 접근이 허용되는 것이 평생교육이다. 다만 것처럼 역동적으로 도입된 방식이 단지 기존 제도교육의 모방으로 머물고 만 것이 우리의 현실인 바, 1970년대 후반에 도입되었던 정시제, 전일제, 계절제 수업을 표방하는, 직장인들 위한 고등교육기관으로서의 개방대학이 20년 정도 지난 지금에 이르러 전통적 대학과 다를 바 없는 일반대학과 되고 있는 현실을 보면, 아직 우리나라의 평생교육에 관한 인식은 정확되지 않고 있다는 지적을 할 수 있다.

(13) 평생교육은 교육을 받는 유형이나 형태에 있어서 선택을 허용한다.

(11)항에서 제시한 융통성 및 다양성과 유사한 주장으로 설명할 수 있다. 국가중심의 제도교육이 강한 나라일수록 학교외에서 학습하여 그와 유사하거나 동등한 가치를 얻을 수 있는 기회가 봉쇄되어 있다. (7)항에서 지적한 것처럼 학교가 교육을 독점하고 학교에서만 교육이 이루어지며, 학습하기 위해서는 당연히 학교에 갈 수밖에 없는 상황에서는 전 국민에 대한 학습권

을 보장할 수 없다. 학위를 받기 위해서 대학에 진학하는 방법 외에도, 원격교육, 독학학위제도, 학점인정제 등을 통해서 학위를 받을 수 있는 '대안'들이 많이 제공될수록 국민들의 학습권 보장은 더욱 확대될 것이다. 평생교육은 학교중심의 교육에서 벗어나 학교가 독점했던 학습활동을 직장이나 지역사회 등 사회전체에서 원하는 대로 참여할 수 있도록 보장한다.

(14) 평생교육은 일반교양교육과 전문교육의 두 가지 요소를 모두 포함한다. 이 두 가지 요소들은 개별적으로가 아니라 서로가 관련된 상태에서 상호보완적으로 작용한다.

교육의 일반적 목적을 구분하는 방법 중 본질론 수단론이 있다. 간단히 설명하면 본질론은 교육은 그 자체로서 중요한 의미를 지니며 어느 무엇에도 이용되거나 왜곡되어서는 안 된다는 것이며, 수단론 교육은 그 자체보다는 그것이 어느 상황에 이용 될 때만 비로소 의미를 지닌다는 것이다. 중세 양반들이 학문을 즐긴다거나, 연구행위 자체에 의미를 둔 학자들이 학문을 즐기는 방식이 전자에 포함된다면, 국가발전이나 경제부흥을 위해 교육이 이용될 때에만 교육의 의미를 지닌다고 보고 문학보다는 이학을 강조하고 인문교육보다는 기술교육을 중시하는 방식이 후자에 속한다. 이러한 교육의 본질론과 수단론은 그 사회를 지배하는 중심 이데올로기가 어느 것을 지지하느냐에 따라 한 쪽이 득세하고 다른 한 쪽은 소홀히 되어져왔다. 우리나라의 경우 교육의 본질론을 중시하던 조선 초, 중기에는 당연히 기술교육이나 실용학문이 소외될 수밖에 없었으며, 해방이후 경제논리에 의한 국가발전 정책이 추진되던 시기에는 그와 역으로 기술, 직업분야의 교육이 중시되고 인문과학이나 도덕성, 인간성 등의 교육이 소홀히 될 수밖에 없었다. 평생교육 이념이 지배하는 사회에서는 이 두 개념이 다른 것이 아니라 상호 협력하고 상호 보완하는 상태로 동시에 이루어져야 한다는 것이다. 전문기술교육과 일반교양교육은 상호간의 단점을 보완하며 발전해가야 하는 것이지 두 영역이 독립적으로 존재하는 별개의 것

이 아니다.

(15) 개인이나 사회의 적응 및 혁신적 기능을 평생교육을 통해 달성된다.

사회가 변하면 그 속에서 살아가는 사람도 변해야 한다. 직업이 바뀌면 그에 따른 새로운 직업에의 전환 또는 적응이 없으면 살아가기 어렵다. 새로운 사회변화에의 적응, 그리고 이에 대비하기 위한 교육의 개혁과 혁신적 방식의 도입 등은 급변하는 사회에서 필수적으로 이루어져야 한다. 과거의 전통적 학습방식으로 이러한 변화에 적응하는 것은 불가능하므로, 국가는 가능한 빨리 교육체도를 평생교육 체제로 전환해야만 한다. 바로 이것이 평생교육 이념 도입이다. 개인의 경우도 그러하지만 사회적 혁신의 도입 역시 지역사회의 교육적 기능 활성화 등을 통해서 전 국민에게 쉽게 정착될 수 있다. 급변하는 사회에서 개인과 지역사회가 그 변화를 수용하는 길은 평생교육의 제도적 정착을 통해 가능하다.

(16) 평생교육은 기존의 교육체제의 결점을 보완하는 교육개혁적 의미를 갖는다.

Faure의 보고서인 'Learning to be'의 Part One은 현존하는 인류교육에 대한 상황과악과 문제점 지적이다. 이러한 이유에서 그 제목 역시 'Findings'이다. 이렇게 발견된 전통적 교육의 문제점을 개선하여 새로운 인류의 교육을 준비하기 위해서는 학습사회 즉, Learning society로 향해 가려는 인류의 노력이 있어야 한다는 것이다. 이러한 의미에서 현재의 학교중심 교육체도를 인류교육의 문제점으로 보고 이의 제도적 개선을 주장하는 것이 평생교육의 기본 이념이다. 즉, 평생교육 제도의 국가적 제도와는 바로 국가단위의 교육개혁을 의미한다. 실제로 우리나라를 포함하는 많은 나라 교육개혁 사례를 보면 바로 이 사실을 확인할 수 있다. 아무리 강조해도 지나치지 않은 것이 '평생교육을 통한 교육개혁 달성'이다. 평생교육은 그 동안의 교육관, 교육내용, 교육방법 등에서 과감히 탈피하고자 하는 교육혁신의 의미를 지니며, 이러한 평생교

육이 궁극적으로 지향하는 바는 바로 '학습사회의 형성'이다(이종만, 1991: 64).

(17) 평생교육의 궁극적인 목적은 인간의 삶의 질을 향상시키는 것이다.

특히 설명할 필요가 없는 부분처럼 보이지만, 이 부분은 (1)항의 내용과 관련지어 좀 더 명확히 해야 할 필요가 있다. 당연한 이야기지만 인간의 '삶'을 어떻게 규정하느냐에 따라 '삶의 질'도 달라질 것이다. 역사적으로 인간의 삶은 그 시대상을 그대로 반영하는 것이며, 이것은 특별한 계층에 대한 것이기보다는 일반 대중, 즉 인민 또는 민중의 삶을 의미한다. 결국 인간의 삶의 질 개선은 그 사회의 상류층의 그것을 의미하기보다는 민중의 삶의 질을 개선함으로써 가능하다는 것이다. 평생교육에 의한 삶의 질 개선도 이러한 맥락에서 접근해야 한다. 학교교육은 (10)항에서의 지적처럼 엘리트 교육 중심으로 발전해 왔고, 많은 수의 국민은 이에서 소외되어 왔다. 이 교육적 소외계층은 당연히 사회적 지위획득 기회에서도 소외되었고 결국 이는 경제적 소외로 이어지는 이른바 '소외의 악순환'이 되었던 것이다. 이러한 악순환의 출발은 학교였으며, 학교교육에서 소외된 사람은 그 사회의 소외계층으로 남을 확률이 대단히 높았다는 것이다. 평생교육은 국민 전체를 대상으로 하여 이들의 학습권을 보장하고 삶의 질을 개선해야 한다는 기본정신을 지닌다. 그러나 여기에서도 우선적으로 시행해야 할 대상이 있다. 당연히 학교로부터 어떤 형태로든 소외되어 왔던 민중들을 최우선 대상으로 해야만 한다. 이른바 outreach education 즉, 어두운 곳에 빛을 비추는 교육이 먼저 시행되어야 한다. 인간의 삶의 질에 대한 욕심은 무한하다. 평생교육이 자칫 학교 교육이 벌여놓은 교육격차, 그리고 이에 따른 삶의 질의 격차를 더욱 넓히는 우를 범해서는 안 된다.

(18) 평생교육을 위해서는 이른바 교육기회, 동기유발, 교육가능성 등의 세 가지 중요한 전제조건이 있다.

평생교육이 국가적으로 정착되기 위해서는 단

지 국가가 이를 제도화하는 노력만으로는 불가능하다는 점을 시사하는 매우 중요한 항목이다. 아무리 국가가 평생교육의 중요성을 인식하고 학교중심의 교육제도를 혁신적으로 개혁한다고 해도, 교육기회가 불평등하게 제공되거나, 국민들의 학습에 대한 동기유발이 부족하거나, 국가 또는 학습과 자신의 교육가능성이 떨어지면 평생교육 체제의 국가적 확립은 어렵다는 것이다.

첫째로 교육기회는 국민들을 위한 학습장소 및 그 부대자원을 무한대로 제공함으로써 가능해진다. 영리적이든 비영리적이든, 부유층을 위한 것이든 민중을 위한 것이든, 정부기관이든 비정부기관이든 그 교육적 가치의 옳고 그름을 현재의 가치기준에 의하지 말고 무조건적으로 확산시켜야 한다. 그러한 이후에 국민들의 학습장소 선택에 따라 어떤 기관은 도태될 것이며 어떤 기관은 활성화 될 것이다. 교육기관의 설립 및 확산을 제도적으로 막아서는 안 된다. 이것이 평생교육의 실제적 정착을 위한 첫 번째 기본 조건이다.

둘째로 동기유발은 국민의식의 개혁으로 가능해진다. 전 세계적으로 유명한 우리 국민의 교육열이 과연 학습열과 동일한 것인가 의심할 필요가 있다. 학교를 졸업함과 동시에 이제 ‘공부는 끝’이라는 생각해오지 않았는가, 사회적 신분 상승만을 위해 공부에 매달리지는 않았는가, 학교를 9년 다닌 사람이 12년 다닌 사람보다 잘 살게 되므로 학교에 다닌 것은 아닌가. 자아의 성취를 위해 학습에 참여한 적이 있는가. 이와 같은 checklist를 통해 우리 국민의 학습 동기에 관해 다시 한번 살펴보아야 한다. 단지 사회적 신분 상승만을 위해 자식을 학교에 보내고자 하는 욕구가 우리의 교육열이었다면, 진정한 의미의 학습열로 이를 전환하지 않는 한 평생교육 체제의 정착은 어렵다. 교육에 대한 국민 의식의 대전환이 요구된다.

셋째로 교육가능성은 두 가지 측면에서의 접근이 필요하다. 첫째는 개인의 학습가능성이다. 학교교육 또는 성인기초교육을 통해 ‘학습하는 방법’을 충분히 학습했는가 하는 점이다. 다음은

모든 국민이 학습할 수 있도록 그 가능성을 국가가 제공했는가 하는 점이다. 이른바 접근가능성과 교육가능성의 차이이다. 아무리 무료로 학습할 수 있다고 하더라도 하루 벌어서 하루 먹는 빈민층 가정의 가장이 가족의 생계를 무시하고 직업 전파교육에 참가한다고 할 때, 교육비가 무료라는 입장은 접근가능성이고, 이들의 생계보조비까지 지급해서 실제로 교육에 참여할 수 있도록 하는 것이 교육가능성이다. 교육가능성의 설명에 대한 전자가 개인적 요인이라면 후자는 사회적 또는 국가적 요인이다. 후자의 기능이 활성화될 때 비로소 교육가능성이 있다고 보아야 한다.

이러한 세 가지 전제조건이 국민 및 국가의 노력에 의해서 어느 정도 갖추어졌을 때 비로소 평생교육 제도가 국가적으로 정착될 수 있다는 것이다.

(19) 평생교육은 모든 교육의 조직원리이다.

여기서 말하는 평생교육(lifelong education)은 이념이고 교육(education)은 실천이다. 즉, 평생교육의 이념이 교육 실체를 구성하는 기본적 바탕이 되어야 한다는 것이다. 앞에서 밝힌 평생교육 이념의 특성과 기존교육에 대한 지적들 - 예를 들면 교육은 평생에 걸친 과정이다, 학교가 교육을 독점해서는 안 된다, 가정과 지역사회의 교육적 기능은 중요하다, 교육의 수직적/수평적 확산이 요구된다, 융통성과 다양성, 역동적 접근, 교육 혁신적 기능 등 - 이 현장에서의 교육적 실천사업을 구상할 때 모두 기본적으로 고려되어야 할 사항이라는 것이다. 모든 교육사업 또는 교육활동을 조직함에 있어서 과거의 전통적 방식에서 탈피하여 평생교육의 이념을 도입해야만 교육의 혁신을 이룰 수 있다.

(20) 실천적 차원에서 평생교육은 모든 교육의 전체적 체계를 제공한다.

교육개혁위원회는 개혁의 기본 원리를 ‘열린 교육 평생학습’에 두고 있다. 이는 매우 바람직한 일이다. 기존의 교육 문제를 개선하고 명실공히 교육개혁을 이룩하기 위해서는 당연히 교육의 전체 체계가 평생교육의 이념을 바탕으로

재구축 되어야 한다. 앞에서 제시한 교육의 당면문제와 개선방향, 그리고 국가와 국민이 해야 할 일 등은 그 실천을 당기면 당길수록 더 좋다. 이는 당연히 국가가 먼저 시작해야 할 일이며 이에 따른 국민들의 의식개혁이 뒤따라야 한다. 책상머리나 회의실이 아닌 현장에서의 실천적 차원에서 교육의 전체적 체제는 평생교육의 이념에 따라야 하며, 바로 그것이 교육개혁의 시작인 것이다. 우리나라의 교육개혁이 평생교육에 바탕을 두고 구상되었으며 이제부터 그 실천 역시 평생교육 이념을 이해하는 국가와 국민이 합심해서 노력 할 일이다. 평생교육은 교육의 전체적 체계(total system)를 제공한다.

IV. 결 론

우리가 교육을 보는 시각은 학교교육을 중심으로 함으로써 상당히 좁아져 있음이 사실이다. 농촌지도 이념의 정립 문제를 놓고 이를 해결하려는 방법 역시 마찬가지이다. 이제 우리는 교육을 보다 넓은 시각에서 다시 보아야 한다. 이러한 시각으로 농촌 문제와 교육 문제를 파악하고 그 해결책을 찾아야 한다. 농촌지도에 있어서 평생교육의 이념과 철학의 이해는 이러한 관점에서 우리에게 매우 필요하다. 이를 위해 평생교육의 이념을 UNESCO를 중심으로 한 이론에 초점을 맞추었고, 그 중에서 Dave의 평생교육 개념적 특성을 대상으로 한 분석을 통해 평생교육의 기본 철학을 이해하고 그 바탕아래서 교육을 보는 시각을 넓히는 데에 도움을 주고자 하였다. 아울러 이 이념이 농촌지도의 기본 이념으로서 자리 잡을 수 있기를 기대한다. 이를 위한 지속적인 토론과 논쟁이 필요할 것이다.

첫째로, 평생교육 이념과 농촌지도 이념의 연계성을 위한 첫 단계로서 농촌지도의 교육적 범위에 관한 연계성을 제시하면 다음과 같다. 평생교육의 이념과 철학을 개괄적으로 분석한 바, 우리나라에서는 대체로 김종서의 평생교육 정의가 인용되고 있는데, 김종서(1986: 3-4)는 다음

과 같이 평생교육을 정의하고 있다.

“평생교육은 인간의 삶의 질의 향상이라는 이념추구를 위하여 태교에서부터 시작하여 유아교육, 아동교육, 청년교육, 성인전기교육, 성인후기교육, 노인교육을 수직적으로 통합한 교육과 가정교육, 사회교육, 학교교육을 수평적으로 통합한 교육을 총칭하여 말하며 그것은 개인의 잠재능력의 최대한의 신장과 사회발전에 참여하는 능력의 개발을 목적으로 한다.”

이 평생교육 정의는 지금까지 농민, 또는 농촌에 거주하는 주민을 대상으로 하는 교육으로 농촌지도의 교육적 영역을 규정해 왔던 방식에서 탈피하여 보다 확산적으로 농촌지도의 범위를 규정함에 있어 참고 되어야 할 것으로 보인다.

둘째로, 평생교육 이념과 철학을 바탕으로 농촌지도의 이념적 배경을 연계하여야 할 것이다. 평생교육에 관한 논의를 바탕으로 하여 평생교육의 이념과 철학의 개방성을 다음과 같은 다섯 가지로 제시할 수 있다(이종만, 1991.3: 64).

- (1) 평생교육은 모든 교육을 포괄하는, 교육에 있어서의 최상위 개념이다.
- (2) 평생교육은 교육적 실체라기보다는 우리 교육에 있어서의 나아갈 바를 밝히는 이념이요 철학이다.
- (3) 평생교육은 인간의 전 생애에 있어서의 학습권 보장을 의미한다.
- (4) 평생교육은 그 동안의 교육관, 교육내용, 교육방법 등에서 과감하게 탈피하고자 하는 교육혁신의 의미를 지닌다.
- (5) 평생교육이 궁극적으로 지향하는 바는 ‘학습사회의 형성’이다.

농촌지도의 이념 규정성에 있어서도 평생교육의 이념에 나타나 있는 포괄성, 철학적 특성, 인간의 전 생애에 걸친 활동, 학습사회의 형성 등의 개념이 도입되어야 할 것이다.

셋째로, Dave의 평생교육 개념적 특성을 바탕으로 하여 농촌지도의 개념적 특성을 몇 가지로 제시할 수 있을 것이다. 그 예를 보면 다음과 같다.

(1) 농촌지도사업의 개념적 의미에 내포되어 있는 세 가지 기본 술어는 농촌, 농촌지도, 지도사업으로서, 이 세 가지 술어가 가지는 의미와 그 해석은 농촌지도의 범위와 개념을 결정한다. 예로서, 농촌의 개념을 어떻게 규정하느냐에 따라 농촌지도의 범위와 개념이 달라질 것이라는 점이다. 이는 농촌지도 및 지도사업에 대하여도 마찬가지이다.

(2) 농촌지도 활동은 농촌 주민으로서의 성인만을 대상으로 하여 그 시기에만 국한되는 교육이 아니라 평생을 통하여 계속되는 과정이다. 즉, 학령전교육, 초등교육, 중등교육과 그 이후의 성인교육 등을 망라하고 통합한다. 그러므로 농촌지도 활동은 평생교육은 총체적으로 교육과의 관련성을 유지하는 관점을 취한다.

(3) 가정은 농촌지도 활동을 시작함에 있어서 가장 예민하고 결정적인 역할을 한다. 또한 지역사회도 역시 어린이가 그 지역사회와 만나기 시작하는 바로 그 순간부터 농촌지도 활동에 중요한 역할을 하며 전문적인 영역에 있어서나 일반적인 영역에 있어서나 일생을 통하여 교육적 기능을 행사한다.

(4) 농촌지도는 그 활동내용, 활동도구 및 기법, 활동시간 및 기간에 있어서의 융통성과 다양성을 지닌다. 아울러 농촌지도는 그에 따른 활동을 하는 유형이나 형태에 있어서 다양한 선택을 허용한다.

(5) 농촌지도는 일반적 농촌지도와 전문적 농촌지도의 두 가지 요소를 모두 포함한다. 이 두 가지 요소들은 개별적으로가 아니라 서로가 관련된 상태에서 상호보완적으로 작용한다.

(6) 개인이나 사회의 전체적 복지 및 그에 대한 적응은 농촌지도 활동을 통해 달성된다.

(7) 농촌지도사업은 기존의 농촌복지 체제의 결점을 보완하는 개혁적 의미를 갖는다.

(8) 농촌지도의 궁극적인 목적은 인간의 삶의 질을 향상시키는 것이다.

(9) 농촌지도사업은 농촌에 있어서의 모든 교육활동 조직의 기본이다.

우리나라의 농촌지도사업은 농촌의 주민을 대

상으로 하는 성인 및 일부 청소년을 중심으로 한 교육적 활동과 그 맥을 같이 하며 발전해 왔으며 그 대상 및 목적, 그리고 학문적 지향성에 있어서 평생교육적 성격을 지닌다. 이제 농촌지도는 그 영역과 개념을 확대하여 평생교육 이념을 바탕으로 한 교육체제의 개선을 시도해야 할 것이다. 이러한 시점에서 볼 때 농촌지도의 이념적 바탕은 평생교육의 이념적 특성에서 찾아야 한다. 우리나라의 농촌지도사업은 평생교육의 교육적 지향성을 바탕으로 한 기본 이념을 구축함으로써 실천 지향적 성격과 아울러 학문 지향적 성격을 확고히 할 것으로 기대된다. 이와 관련된 지속적인 후속연구와 토론이 교육학의 영역과 아울러 농촌사회, 농촌복지 및 농촌문화 등의 제반 영역이 연계하여 이루어져야 할 것이다.

V. 참고 문헌

1. 교육개혁위원회, 1995, 신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안.
2. 교육개혁위원회, 1996a, 신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안(II).
3. 교육개혁위원회, 1996b, 신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안(III).
4. 권순찬·김승한, 1987, 한국 평생교육체제의 확충: 방송통신교육을 중심으로, 서울: 한국방송통신대학.
5. 김승한, 1981, 평생교육입문, 서울: 정민사.
6. 김신일, 1993, "한국사회교육의 역사적 발전과 학습권의 문제," 사회교육연구, 18:125-128.
7. 김신일 외, 1987, 평생교육의 제도화론, 서울: 한국방송통신대학.
8. 김신일·한승희 편, 2001, 평생교육학, 서울: 교육과학사.
9. 김종서, 1986, 평생교육론의 발전방향, 서울대학교 사범대학교육연구소.
10. 김종서 외, 1987, 평생교육원론, 서울: 교육과학사.

11. R.H. Dave, 1984, 평생교육의 원리, 전북대학교 사회교육연구소.
 12. 이종만, 1991, 평생교육 체제 확립을 위한 사회교육 관련법규 연구, 서울대학교 대학원 교육학박사학위논문.
 13. 이종만, 1991. 3, “평생교육 소고 1: 교육이념으로서의 지향성 분석,” 한국농업교육학회지, 23(1):59-65.
 14. 이종만, 1994, “평생교육 소고 2: 제도화에 대한 논의,” 사회교육연구, 19:73-85.
 15. 장진호, 1981, “평생교육의 개념,” 한국지역사회학고후원회 편, 평생교육논단, 서울:정민사: 31-40.
 16. 장진호, 1985, 평생교육과 사회교육, 서울:대은출판사.
 17. 정우현, 1993, 사회교육론 - 그 방향과 과제, 서울: 교육과학사.
 18. 진원중 편, 1977, 사회교육의 동향과 좌표, 서울: 배영사.
 19. 최민호, 1991, “농촌지도,” 김성수 외, 농촌·농업교육의 방향, 서울: 교육과학사:141-193.
 20. 최민호·강재태, 1985, 농촌지도론: 농촌사회교육적 접근, 서울대학교출판부.
 21. U. Hameyer, 1983, 평생교육의 학교교육과정, 전북대학교 사회교육연구소.
 22. 황종건, 1980, 사회교육제도의 비교연구, 계명대학교 지역사회교육연구소.
 23. Archer, M. S., 1986, “Social Origins of Educational System,” in J. G Richardson (ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education, New York: Greenwood Press: 3-34.
 24. Bowles, S. and H. Gintis, 1976, Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life, New York: Basic Books.
 25. Carnoy, M., 1974, Education as Cultural Imperialism, New York: David McKay.
 26. Dave, R. H (ed.), 1976, Foundations of Lifelong Education, UNESCO Institute for Education, New York: Pergamon Press.
 27. Ensminger, D. and I. Sanders, 1952, “What Extension is,” in E. Brunner (ed.), Farmers of The World: The Development of Agricultural Extension, New York: Columbia University Press: 1-7.
 28. Faure, E. et al., 1972, Learning To Be: The World of Education Today and Tomorrow, UNESCO.
 29. Illich, I., 1971, Deschooling Society, San Francisco: Harper & Row.
 30. Kelsey L. D. and C. C. Hearene, 1967, Cooperative Extension Work, New York: Cornell University Press.
 31. Lengrand, P., 1975, An Introduction to Lifelong Education, The UNESCO press.
 32. Reimer, E., 1971, School is Dead: Alternatives in Education, New York: Doubleday.
- (2004년 5월 4일 접수, 심사후 수정보완)