

교육관의 변화와 과제

이 돈 희

(서울대학교 교육학)

.....(目 次).....

1. 서론.
2. 전현대적 배경.
3. 한국교육의 상황적 배경과 교육관.
4. 몇가지 조사결과에 대한 논의
5. 발전적 교육관의 조건.

1. 서론

한국인들은 교육을 통하여, 혹은 교육과 더불어, 어떤 가치를 추구해 왔는가? 이러한 물음에 답하고자 시도할 때 우리는 혼히 “교육관”이라는 말을 언급한다. 우리는 그 물음을 바로 한국인들은 어떤 교육관을 가져 왔는가를 묻는 것과 같은 것으로 이해하기도 한다. 그러나 “교육관”이라는 말은 사실상 매우 모호한 개념으로서 이해의 방식이 매우 다양하다. 그리하여 한국인의 교육관에 관한 연구들이 겨냥하는 표적도 서로 달라서 연구의 결과를 비교하거나 종합하는 일도 그만큼 어려움을 주고 있다.

박준희는 교육관을 “교육이라는 특별한 작용과 행위를 지배하는 가치관”이라고 정의하고 있으나,⁽¹⁾ 그가 또한 동시에 정의하는 “가치관”이라는 말이 개념적 명제를 분명히 하고 있지 않을 뿐만 아니라, 그가 조사를 시도한 교육관

(1) 박준희, 한국인의 교육관(서울:정익사, 1975), p.28.

의 내용도 매우 포괄적인 의미의 한 부문에 관해서 겨우 몇 가지 종류의 반응을 얻은 결과일 뿐이다.⁽²⁾ 이인효는 교육관을 “바람직한 교육 활동에 대한 생각, 즉 바람직한 교육의 목표, 내용, 방법, 아동상, 교사상, 교육기회 등에 관한 생각”을 일컬는 것이라고 하였으나, 그 역시 교육관을 매우 폭넓게 정의해 놓고는 몇 가지의 부문에 걸친 매우 제한된 반응 사례에 기초하여 한국인의 교육관을 설명하고자 하였다.⁽³⁾ 교육관에 관한 대부분의 연구가 그 개념적 포괄성에 걸맞지 않는 관찰 자료로써 대담하게 이를 일반화하고자 하는 데 그 특징을 나타내고 있다. 그것은 교육관의 개념적 모호성과 그 포괄성에 대한 논리적 처리 즉 교육관의 의미를 연구의 표적에 맞게 충분히 명료화하지 않은 결과라고 볼 수 있다.

사실상 “교육관”이라는 말은 가장 넓은 의미로 규정할 때 교육 행위의 전반 과정에서 이루어지는 모든 가치 선택과 판단의 기준 체계라고 할 수 있다. 이러한 의미의 교육관은 적어도 세 가지의 차원으로 나누어 고찰할 수가 있다. 하나는 제도적 교육의 주체인 국가가 추구하는 교육관으로서 그것은 흔히 “교육 이념”이라고 일컬어지고 있다. 그것은 바로 제도적 교육관이라고 말할 수 있는 것이며, 교육을 국가적 사업으로 전개할 때 그 사업의 목적과 방향이 어떤 기준을 만족시켜야 하는가에 대한 답이라고 할 수 있다. 다른 하나는 교육의 현장에서 교육 활동을 전문적으로 맡아서 실천하는 교원이나 교육의 원리를 연구하는 이론가의 교육관으로서, 그것은 흔히 누구의 “교육관”이라고 언급되기도 하지만 그것이 고도의 이론적 체계를 가졌을 때 “교육 사상”이라고 불리기도 한다. 그리고 또 다른 하나는 일반 대중의 “통속적 교육관”이다. 말하자면, 그것은 자녀를 교육시키고자 하는 부모들이나, 스스로 교육을 받고자 하는 젊은이들이 교육에 대하여 가지는 관점이나 기대 등, 교육적 선택이나 판단의 과정에 작용하는 신념의 특징이다.⁽⁴⁾ 물론 위의 세 가지 교육관들은 서로 아무런 상호 작용이나 공통된 특징을 소유함이 없어 별개의 독립된 것으로 존재

(2) 박준희는 가치관을 “옳다”, “좋다”, “그렇게 해야 한다”, “그런 것이 바람직하다” 등과 같이 목표지향적인 의식을 지칭하는 개념으로 보고 있다. 상계서, pp.25-26.

(3) 이인효, 교육관의 유형, 갈등 및 행동과의 관계에 관한 연구—교육가치관과 교육 현실지각을 중심으로—, 서울대학교 대학원 석사학위 논문, 1981, p.15.

(4) 위의 세 가지 교육관에 관해서는 필자가 이미 다른 곳에서 언급한 바가 있다. 이돈희, “근대 교육 100년사—교육관의 변천을 중심으로—”, 〈제간 경향〉 사상과 정책, 1985년 여름호, pp.6-7.

하는 것은 결코 아니다. 오히려 각기의 특징은 다른 차원의 교육관과의 관계에서 결정되는 것이라고 할 수도 있다.

이 논문은 위의 세 가지 차원의 교육관 중에서 그 세번째 의미의 것, 즉 한 국인 일반이 지닌 “교육 의식” 혹은 “교육적 가치관”이 어떠해 왔으며 그 변화에 작용한 요인들은 무엇이었는가를 검토해 보고자 한다. 그러한 의미의 교육관에는 대체적으로 두 가지 종류의 자료에 의존하여 접근할 수 있을 것이다. 하나는 교육관 그 자체에 관한 연구물의 분석에 의한 것이고, 다른 하나는 한국의 교육적 상황에 관한 자료를 통하여 간접적으로 유추하는 방법이다. 첫째의 방법, 즉 교육관 그 자체에 관한 연구물은 극히 소수의 것이 있을 뿐이며, 게다가 앞서 지적한 바도 있지만 지엽적이고 부분적이어서 전체적 패턴을 충분히 만족시키지 못하고 있다. 그러므로 이 논문 내용의 상당한 부분은 간접적 자료의 분석에 의존할 수밖에 없게 된다.

2. 전현대적 배경

광복 후의 한국 사회의 교육관에 관하여 논의하기 전에 먼저 그 이전의 것을 검토해 볼 필요를 느낀다. 왜냐하면, 다른 가치관의 경우에도 그러하겠지만 교육관의 경우에 그것은 어느 시대적 기간 중의 우발적 소산도 아니거나 통시적 연계 없이 급조된 것일 수는 없기 때문이다. 사실상 교육관도 역사를 지닌다고 볼 수 있다. 그러나 현대의 한국 사회의 교육관에 대하여 역사적 배경이 되는 것을 확인하기 위하여, 그것에 영향을 준 요소를 시간적으로 얼마나 소급해서 찾을 것인가를 결정하는 일은 임의의 선택에 따를 것은 아닐지는 몰라도 어느 시점에 한정하거나 아니면 대체적인 구분에 의한 시대적 특성을 논해야만 할 것이다. 여기서는 현대 한국 사회의 교육관에 영향을 준 전현대적 배경을 개화기 이전의 것과 개화기 이후 광복 이전까지로 나누어 고찰해 보고자 한다.

(1) 서양의 근대적 교육의 사상과 제도가 수용되기 이전의 왕조 사회에 있어서의 통속적 교육관은 당시의 교육 제도가 지닌 특징과 제도적 교육의 이념에 적응하는 형태로 결정되었다고 볼 수가 있다. 전통적 왕조 사회에서의 제도적 교육은 선발주의적 인재 양성을 그 특징으로 하는 것이었다. 말하자면, 그것은 양반 계급의 자녀로 태어나서 그 신분에 걸맞는 인격과 행실을 갖추고 나아가

나라의 일을 해내는 데 있어서 가져야 하는 기본적인 윤리적 바탕을 교육하기 위한 것이었다. 이렇게 교육받은 젊은이들은 과거 제도를 통하여 선발되었던 것이었던 만큼 자연히 교육은 과거의 준비 과정과 같은 것으로 이해되었다. 이러한 제도적 요청에 따라서 학문에 종사하는 젊은이들은, 과거가 벼슬길에 들어가는 통례이니만큼 나라에 대한 소명감으로 과거에 응하고자 한다면 자신을 완성하고 도(道)를 행하여 임금에게 충성하고 나라를 위하여 몸을 바칠 생각을 하여야 한다. ⁽⁵⁾ 국가적 차원에서 보면, 〈맹자〉에서 “천하의 영재를 얻는 것은 세 가지 즐거운 일 중의 하나이다”라고 ⁽⁶⁾ 한 것을 읽을 수 있듯이 국가적 인재의 발굴과 양성이 교육의 일차적 목표였다. 국가의 이러한 교육적 요구에 대응하여 그 기회를 획득하는 사람의 편에서는 교육이란 자연히 입신양명(立身揚名)의 목표를 그 특징으로 하게 되고, 또 그것이 젊은이들에게는 유교의 윤리에서 백행의 기본이 되는 “효”(孝)의 사상을 실천하는 것이기도 하였다. 이러한 입신양명의 교육관은 오늘에 와서도 일반 대중이 가지고 있는 소박한 통속적 교육관의 한 특징이기도 하다. 입신양명의 욕구의 실현은 당시 양반 사회의 엄격하고 세련된 도덕적 기준에 의해서 통제되었기 때문에, 입신양명의 실현은 그 자체로서 한 인격체의 도덕적 업적이기도 하였다. 그러나, 그러한 도덕적 업격성이 무너져 버린 오늘에 와서는 입신양명의 욕구는 교육을 소박한 출세주의 혹은 보다 유리한 사회·경제적 지위의 획득을 위한 도구로 여기는 경향에 관련되어 있다.

(2) 전근대적인 전통적 교육관이 점차로 퇴조되고 새로운 교육관의 형성을 가능하게 한 것은 19세기의 후반에 이르러 서구적 제국주의 팽창이 미친 여파로 외세의 침투와 서구 문화의 도입이 시작된 때부터이다. 서구적인 학교의 설립은 애초에 선교사들에 의한 것이었으나, 〈갑오개혁〉이후의 사회의 제도 전반에 걸친 변혁이 전개되는 과정에서 공포된 고종황제의 〈교육조서(教育詔書)〉는 근대적인 서구적 국민교육제도를 본격적으로 도입하는 움직임의 시작이었다. 근대적 국민교육제도에 의한 교육은 전통적 교육과는 그 성격에 있어서 전면적으로 다른 것이었다.

왕조 사회의 전통적 교육관은 국가적 인재의 양성을 위주로 하는 것이었으나

(5) 이 이, 『학교모범』, 성낙훈 역, 한국의 사상 대전집 12(서울:동화출판공사, 1972), p.114.

(6) 『맹자』, 진심장구(盡心章句)상12.

그 인재의 개념과 자질의 범위는 매우 제한된 것이었다. 국가는 유교의 전통적 경학(經學) 혹은 성리학(性理學)이 규정하는 윤리적 바탕을 그 핵으로 하는 자질을 소유한 관리를 인재로 규정한 것이다. 이러한 관리들은 성인(聖人)의 경지를 추구하는 군자(君子)의 인품으로서, 서양의 고대인들이 교육받은 인간의 상을 “자유인”으로 보고 이성의 자유로운 구사를 통하여 덕성을 소유할 것을 기대한 것이나, 근대 사회에서 해박한 고전적 지식과 품위 있는 교양을 갖춘 신사를 지배 계층의 기본적인 자질로 본 것과 유사한 것이다. 이들은 모두 학문을 그 실용성보다는 지배 계층의 자질에 대한 장식과도 같은 것으로 여기고 그러한 학문과 일관된 고매한 도덕성을 형성하는 것이 교육의 실제적인 목표였다.

그러나 〈교육조서〉 이후의 국민교육제도는 원리상 대중 교육을 위한 것이었다. 교육의 대상이나 목표도 그 전과는 엄청나게 다른 것이었다. 이러한 국민교육제도는 서양 국가들이 민족주의적 여망을 실현하기 위하여 구상한 것이니 만큼 그 자체가 강한 민족주의 교육의 특색을 이미 가지고 있었던 데다 당시의 한국 사회가 외세로 인하여 존속을 위협받는 상황에 있었기 때문에 “저항적” 민족주의가 매우 고조된 분위기 속에서 시작되었다. 이러한 교육제도는 비록 반상제도(班常制度)와 과거제도(科舉制度)가 철폐된 상태에서 시작되었기 때문에 평등 교육의 원칙이 적어도 원리상 실현될 수 있었다. 그러나 국가의 재정적 여건이 교육을 보편화할 수는 없었으므로 실제로는 초등 교육의 수준도 중견층을 양성하는 데 그 역할을 다하였던 셈이다. 당시에 국가가 직접 운영하는 관학(官學)은 일본인의 조종 하에 있었으므로 민족주의적 의지의 실현을 가능하게 하는 조건은 사학(私學)에서 보다 유리하게 지니고 있었다. 사학에 모여든 젊은이들은 그야말로 “청운의 뜻”을 품고 자신과 나라의 독립을 위하여 실력을 배양해야 한다는 집념에 매인 사람들이었다. 그러나 그들은 자신들의 의지를 강화하기 위하여 체계적인 지식을 획득하는 일보다는 애국적인 정열을 심고 구국(救國)의 의지를 닦는 일에 교육의 직접적인 목표를 두게 되었다. 말하자면, 그들은 낭만주의적 애국 정신의 소유자들이었고 교육이란 바로 그러한 낭만주의적 이상의 실현을 위한 것이라고 여겼던 셈이다. 당시에 그들이 부른 노래들이나 학교의 교육 방침에서도 그러한 특징을 찾아 볼 수 있다.⁽⁷⁾

(7) 오천석, 한국신교육사(서울: 광명출판사, 1964), pp.178-179.

이러한 낭만주의적 애국 정열은 오늘의 대중적 교육관에서는 많히 퇴조되어 버렸다. 사실상 오늘의 부모가 구국의 사명을 떠고 자식을 교육시켜 애국 지사로 만든다는 것은 흔히 볼 수 있는 일이 결코 아니다. 그것은 오늘의 제도적 교육이 엘리티즘에 머물지 않고 대중화 단계에 돌입해 있으므로 스스로 애국적 선각자로 자처하는 것은 어렵기 때문일 것이다. 오히려 그러한 애국 교육관은 국가적 요청에 의하여 교파서나 교육 활동에 빈번히 반영되고 있다. 교파서는 애국심을 기르기 위하여 옛날의 일본인에 대한 적개심과 오늘의 침략자인 공산주의자에 대한 경계심을 높히는 데 크게 기여해 왔다. 이러한 애국심의 교육은 사실상 다분히 젊은이들의 정의적(情意的) 특성에 호소하고 있다는 점에서 구한말(舊韓末)이나 일제시대(日帝時代)의 것과 유사하다고도 볼 수 있다.

광복 후의 한국 교육은 공교육제도의 주체인 국가의 측면에서 볼 때 국력의 배양을 위한 사회적 투자로서, 그리고 국민의 삶의 질을 향상시키려는 사회적 복지의 내용으로서 의미를 지니는 양면적 성격을 띠고 있다고 할 수 있으나, 그 제도에 의해서 제공되는 기회의 수혜자인 대중은 기존의 사회 계층의 구조가 붕괴된 상태에서 학력(學歷)의 경쟁을 통한 사회-경제적 지위의 획득을 위한 수단, 즉 전통적인 입신양명의 실현을 위한 욕구의 충족 수단으로서의 교육을 생각하는 경향을 강하게 나타내고 있다. 그것은 최근의 상급학교 진학을 위한 지원이 사회적 위세가 높은 학교 혹은 학과에 기울고 있는 경향에서 쉽게 볼 수가 있다. 그리고 교육의 대중화 과정에서 옛날 엘리트주의자들이 가졌던 애국적 자각과 정열은 적어도 대중의 교육관에서는 상대적으로 크게 퇴조해 버린 것은 사실이다. 그것은 국가에 대한 위기의 의식과 그 위기 극복의 수행을 소수의 엘리트가 전유해버릴 성질의 것도 아니라고 지각해 버리는 한편, 대중은 또한 그러한 애국적 정열을 수용하고자 하는 자각의 주체라고 여기지 않기 때문일 것이다.

3. 한국 교육의 상황적 배경과 교육관

우리가 대중의 교육관에 관하여 연구하고자 할 때 적어도 다음의 세 가지 종류의 과제를 생각할 수 있다. (1) 대중의 교육관이 어떤 특징을 지니고 있느냐? (2) 그 교육관을 결정한 요인들로는 어떤 것이 있는가? (3) 그 교육관은 전전한 것인가? 첫째, 교육관의 특징은 대중이 교육을 통하여 결과적으로 실

현코자 기대하는 가치, 그 가치의 실현을 위하여 타당하다고 판단되는 교육의 내용과 효율적인 방법적 원리, 그리고 교육 기회의 제도적 운영의 규칙 등을 관한 명시적인 혹은 암시적인 의견이나 태도 등을 포함하는 신념 체제를 파악 함으로써 설명될 수 있을 것이다. 둘째, 교육관의 결정 요인은 제도적 교육의 내적-외적 조건들과 그 관계가 어떤 영향을 주고 있는가의 조사와 분석을 통하여 설명될 수 있을 것이다. 세째, 교육관의 전전성은 신념 체제로서의 교육관, 그 자체를 구성하는 요소들의 내적 통합성, 교육외적 가치관과의 일관성, 그리고 사회적-교육적 상황의 변화에 대한 적응성 등의 분석을 통하여 평가될 수 있을 것이다. 우리는 한국인의 교육관이 지닌 특징을 분석하기 전에 그 결정 요인이 되는 상황적 배경에 따른 교육관을 먼저 추정해 볼 필요가 있다.

교육관의 결정 요인은, 성별, 연령, 직업, 학력, 거주지, 종교등의 인구학적 변인에 의해서 구분되는 집단의 각각이 어떠한 특징의 교육관을 지니고 있느냐를 분석함으로써 설명될 수도 있다. 그러나, 그 결과는 결정요인이라기보다는 오히려 집단에 따른 교육관 특징의 변별로서 의미를 지니는 것이다. 그러므로, 그러한 분석의 결과는 교육관의 내용이 집단에 따라서 어떻게 다른가를 설명해 줄 뿐이지 그 내용을 “결정하는” 요인에 관해서는 실질적으로 시사해 주는 바가 없다. 여기서는 교육의 내적 조건과 외적 환경이 어떠하며 그것이 어떠한 교육관을 생성시킬 것인가를 분석해 보기로 한다. 물론, 교육의 내적 조건과 외적 환경은 매우 복잡하게 구조화될 수 있으므로 교육의 사조, 체제, 여건, 정책 등의 내적 조건과 정치체제, 경제체제, 계층구조, 취업구조 등의 사회-문화적 환경의 특징에 비추어 추정할 수 있는 교육관은 실제로 대중이 지니고 있는 교육관과 일치하지 않을 수도 있다. 그러나, 그 불일치는 “기대되는 교육관”과 “사실상의 교육관” 사이에 존재하는 괴리 현상을 파악하는 데 도움을 줄 수가 있다.

광복 이후에 한국인의 교육관은 제도적 교육에 있어서의 여러 가지 변화로 인하여 중요한 영향을 받았을 것으로 생각할 수가 있다. 첫째, 교육을 받는 대상의 인식에 있어서 선발주의적 교육관에서 대중주의적 교육관으로의 전환을 보았을 것으로 생각할 수 있다. 이것은 교육에 있어서의 평등주의를 인식한 것으로, 전통적으로 교육이란 귀족계급, 부유계층 혹은 우수집단을 대상으로 하는 것이라는 관념은 사실상 퇴조해버렸을 것이라고 볼 수 있다. 해방 후의 공교육제도는 국민 개학(皆學)의 정신에 따라서 적어도 초등 교육을 의무화하였

고, 중등 교육과 고등 교육을 경쟁에 개방해 왔다. 그리고 교육 정책도 기회의 확대를 추구해 왔다. 그 결과 오늘의 중학교의 수준은 이미 98%의 취학율을 기록하고 있으며 고등 학교도 78%, 대학은 30%를 상회하고 있다. 이러한 교육 기회의 확대는 어느 수준의 학교 교육도 이제는 특정 집단이 전유하는 것으로서의 의미는 없게 되어 있다. 게다가 취학할 수 있는 여건도 점차로 개선되었기 때문에 적어도 중등 교육의 수준까지는 옛날의 귀족주의나 엘리티즘이 더 이상 의미를 가질 수 없게 되었다. 중요한 여건의 변화는 학부모들은 근거리에 학교를 두고 있기 때문에 취학이 용이하게 되었고, 교육비 부담액의 증가는 국민 소득의 증가보다 훨씬 떨어진데다가 공·사 교육비의 학부모 부담도 정부 및 공공 단체의 부담보다 상대적으로 점차적으로 줄어들었기 때문에 취학의 동기를 자극해 왔다. ⁽⁸⁾ 거기에서 1969년부터의 중학교 평준화와 1973년부터의 고등학교 평준화는 중등 교육에 대한 대중주의적 교육관의 형성에 크게 이바지 하였다고 볼 수 있다. <표1>에서 볼 수 있는 바와 같이 각급 학교의 취학율의 향상은 바로 대중주의적 교육관의 보편화를 나타내어 주고 있다.

<표1> 취학율의 증가

(단위 : %)

년 도	국민학교	중학교	고등학교	대학교
1955	90.0	29.2	17.2	5.2
1965	94.1	41.7	26.6	8.9
1975	97.3	72.6	41.8	10.3
1983	100.0	97.8	77.2	30.8

자료 : 한국의 교육지표(한국교육개발원, 1984)

둘째로 교육 목적의 인식에 있어서 전통적인 수단주의적 교육관의 지속성을 추정할 수가 있다. 사회적 차원에서 볼 때, 교육은 정치, 경제, 군사, 종교, 문화 등의 다른 제도적 부문에 대한 수단이라는 생각은 우리 사회의 전통적 교육관의 한 특징이기도 하였다. 그리고 개인적 차원에서 볼 때도, 교육은 입신

(8) 1968년과 1977년의 공·사 교육비를 비교한 것에 따르면, 그 10년 사이에 전체 교육비 중에서 사교육비가 차지하는 비율은 15% 줄고, 공교육비가 차지하는 비율은 15%가 늘었으며, 공교육비 중에서 학부모의 부담율이 10% 증가하였으므로 학부모의 실질적인 부담율은 5%가 감소된 것으로 밝혀지고 있다. 윤정일, 한국의 교육재정, (한국교육개발원, 1985). pp.91-92.

양명 혹은 지위획득을 위한 수단이라고 이해하는 것은 오래된 인습적 관념이기도 하다. 물론, 교육은, 제도적 부문간의 상호의존성을 특징으로 하는 현대사회에서 다른 부문으로부터의 완전한 자체충족적인 독립을 유지할 수는 없다. 그러나 교육은 그 자체의 고유 기능과 내재적 가치를 소유함으로써 그것의 자율성이 정당화될 수 있고 또한 기능적 상호의존의 관계에서 다른 부문에 봉사할 수가 있다. 교육이 지향하는 이념이나 교육의 가치와 의미의 본질은 다른 어떤 제도적 부문보다도 인간의 개체적 삶에서나 사회적 과정에서 가치 생활의 중핵에 위치해 있다. 그러나, 국민교육제도의 발달 과정에서 교육은 일차적으로 삶의 질을 향상시키는 데 직접적으로 봉사하는 것이라기보다는 다른 제도적 부문의 발전에 봉사함으로써 간접적으로 개체와 사회의 복리를 증진시키는 데 기여할 수 있다고 여겨져 왔다. 서양의 전통적 자유교양교육(liberal education)의 이상을 제외하고는 사실상 교육 그 자체에 본질적 가치를 부여해 본 경우는 거의 없다. 우리의 전통 사회에서도 교육은 인재의 발굴과 양성을 위한 수단이라고 여겨져 왔으며, 개화기를 전후하여 전개되기 시작한 근대적 교육에서도 민족적 역량의 신장을 위한 강력한 수단이라는 인식 이상으로 교육을 평가해 본 일은 별로 없다. 그리고 해방후의 한국 교육에서도 교육은 정치적, 경제적, 군사적 목적의 수단으로 인식되는 것이 보통이었다. 이러한 경향은 지금까지의 장학 방침이나 문교정책을 나타내는 구호에서 그 특징을 두드러지게 볼 수 있다. 대중도 교육은 유리한 사회-경제적 지위의 획득을 위한 수단으로 인식되어 왔다.

“파열파외”나 “입시지옥”이라는 말로 불리는 일종의 교육 병리 현상도 교육에 대한 도구적 가치의 인식에서 비롯된 것이라고 할 수 있다. 대중이 지니고 있는 도구주의적 교육관의 고조에 가장 결정적인 영향을 준 것은 아마도 한국 사회의 계층구조의 유동성과 고용구조에서의 학력주의라고 할 수 있다. 갑오 개혁 당시에 전통 사회의 반상제도가 공식적으로 철폐되고 일제 시대에 형성된 특권 계층도 해방과 동시에 명목상으로 몰락하고 거기에다 6.25 전쟁에 의한 파괴는 한국 사회의 계층 구조의 정착을 어렵게 하였다. 소득 수준이나 재산 소유의 정도에 의해서 구분될 수 있는 계층은 비록 유동적이기는 하지만 그런 대로 존재한다고 볼 수 있으나, 문화적 특징에 따라서 구분할 수 있는 신분이나 계층은 정착되어 있지가 않으므로 세대를 달리하여 사회계층의 이동은 매우 개방적인 상태에 있다. 이러한 상태에서 교육은 사회-경제적 지위의 획득을

위한 가장 보장된 수단으로서의 기능을 할 수 있다는 지각이 대중에 의해서 이루어질 때 교육은 격심한 경쟁의 내용이 될 수밖에 없다. 그리고 그것은 단순한 대중의 허구적 지각이 아니라는 것이 한 연구에 의해서도 뒷받침되고 있다.

⁽⁹⁾ 거기에다 학력의 수준에 따른 소득의 격차는 교육열을 한층 더 가열시키고 만다. 〈표2〉에서 볼 수 있는 바와 같은 학력에 따른 임금의 격차는 수단주의적 교육관을 강화시키는 중요한 요인이라고 할 수 있다.

〈표2〉 학력별 임금 수준 비교표

(단위 : %)

	중 졸	고 졸	초대졸	대 졸
1971	60.9	100	—	175.2
1975	57.2	100	136.2	186.1
1979	65.0	100	147.6	230.7
1982	69.9	100	130.7	221.6

자료 : 노동부

세째로 교육의 방법적 원리에 있어서는 위의 두 경우와는 달리 개체중심적 낭만주의적 교육관이 사회적 가치에 따른 도아주의적 교육관을 압도하고 있을 것으로 추정할 수가 있다. 그것은 교육의 제도나 정책은 교육체제의 외곽적 형태의 운영을 중심으로 이루어지는 것일 뿐 교육의 방법적 원리에 관해서는 별로 영향력을 미칠 수가 없기 때문에 나타나는 현상이라고 할 수가 있다. 교육의 방법적 원리는 자연히 교육의 연구나 실천에 종사하는 집단의 영향에 가장 크게 지배를 받는다고 볼 수가 있고, 해방후에 한국의 교육계에 도입된 서구적 교육사조는 소위 “민주주의 교육의 원리”에 관한 사상과 이론으로서 그 주축을 이루어 왔다. 이러한 교육사조는 미국의 진보주의 교육사조를 비롯하여 대개가 아동중심적인 특색을 띤 것으로 강한 낭만주의적 성격을 나타내어 왔다. 여기서의 “낭만주의”란, 전통적 문화 내용으로서의 체계적 지식과 고답적인 학문보다는 학생의 개성, 흥미, 자유 등을 존중하고, 인간의 이성적 능력이 지니는 가치보다는 감성적 측면의 가치를 더 중시하는 경향을 일컫는 것이다. 이러한 사조에 따르면, 사회의 문화적 전통의 계승을 위한 체계적인 도야는 학생의 자유를 구속하고 자연적 성장을 방해하는 악덕을 지닌다고 여겨진다. 이러한

(9) 김병성 외, *학교교육과 사회적 성취*(한국교육개발원, 1982)

낭만주의적 경향은 개화기 이후에 있었던 애국적 낭만주의와는 그 성격에 있어서 다소 다르다. 애국적 낭만주의는 인간의 비지적(非知的) 성향 중에서 의지적 측면을 중시하는 경향을 가지고 있었지만, 개체중심의 낭만주의는 정서적 측면의 것을 오히려 더 중시하는 경향을 보이고 있다.

물론, 교육의 방법적 원리의 인식을 낭만주의적 경향이라고 서술하는 것은 지나친 일반화일 수도 있다. 왜냐하면, 해방 후에 도입된 교육사조 중에는 반낭만주의적 경향을 띤 것도 상당히 있을 뿐만 아니라, 교육의 여건이 부실하여 낭만주의의 교육관을 실천하는데 있어서 많은 한계점이 현실적으로 있었기 때문이다. 그러나, 진보주의와 이에 일관성이 높은 교육 사조는 교육학자나 현장 교사들에게 가장 많은 영향을 주어 왔다는 것을 알 수 있는 연구도 있다.⁽¹⁰⁾ 이 연구에서도 낭만주의적 경향은 현실적으로 교육의 현장에서 실현되고 있는 것이 아니라, 이상적인 교육의 조건으로 인식되고 있을 뿐인 것으로 나타내고 있다. 이러한 낭만주의가 비록 교육 이론이나 현장 교사의 관념 속에 있기는 하였지만 학부모와 일반 대중의 교육관, 특히 방법적 원리에 관계된 교육관의 한 측면을 바꾸어 놓는데 중요한 영향을 주었을 것으로 추정할 수가 있다. 그것은 아동의 자유를 존중하고 전인교육을 지향해야 한다는 말은 이미 우리 사회에서 보편적으로 인식되는 교육원리로 되어버린 데서도 알 수 있는 일이다.

지금까지 교육의 내적 조건과 외적 환경의 영향으로 형성될 것으로 추정되는 교육관의 특징을 검토해 보았으나, 어쩌면 지나친 단순화와 고도의 일반화로 인하여 어떤 오류를 범하고 있을지도 모른다. 더욱이 교육의 대상을 지각하는 교육관과 목적을 인식하는 교육관은 교육의 방법적 원리를 인식하는 교육관과 잘 통합되지 않는다. 그러나 비록 다소의 단순화와 일반화의 오류가 따른다는 것을 인정하지만 통합성의 결여는 여전히 대중이 지닌 교육적 신념체제의 한 특색이라고 할 수 있다고 여겨진다. 단편적인 조사 연구의 결과도 이러한 추정을 뒷받침해 주고 있다.

4. 몇 가지 조사 결과에 대한 논의

한국인의 교육관에 관한 조사 연구, 특히 해방 후의 교육관의 변천에 관한

(10) 이돈희, 김순택, 사립중고등학교 교원의 교직의식에 관한 연구(사립중고등학교 장회, 1981)

것은 찾아 보기가 매우 어렵다. 몇 편의 연구들이 있으나 그것마저도 교육적 신념 체제로서의 교육관에 포함될 수 있는 몇 가지 요인들만을 다루고 있으며, 조사 도구의 개념적 틀을 형성하는 범주들도 충분한 논리적 체계를 가지고 있지 않기 때문에 그 결과의 이론적 논의에 있어서 불편을 느끼지 않을 수가 없게 되어 있다. 그 중에 하나는 박준희의 “한국인의 교육관”이고, 다른 하나는 이종재 등의 “한국인의 교육관—유형적 특성과 갈등”—이며, 또 다른 하나는 강신웅의 “청소년에 대한 부모의 가치관 및 포부수준”이다.⁽¹¹⁾ 필자는 여기서 이러한 연구물이 위에서 논의한 바와 같은 교육의 내적 조건과 외적 환경에 따라 추정된 교육관에 관련하여 검토하고자 한다.

박준희의 연구는 한국인의 교육관을 1968년대와 1978년대에 걸친 18년간의 시간적 간격을 두고 도시인의 교육관을 조사한 결과를 비교하였다는 것과 1978년의 경우는 도시인과 농촌인을 또한 비교하였다는 특색을 지니고 있다. 이 연구에서는 조사를 위한 질문의 내용은 자녀교육의 목적을 물은 것으로 15개 문항 중에서 부모 자신의 생각이나 입장과 가장 가까운 것 하나만을 택하게 하였다. 개인주의적 목적에 속하는 것은 “덕이 있는 사람이 되게 한다”, “좋은 경험을 통해서 행복한 생활을 하게 한다”, “개성을 마음껏 발휘하게 해 준다”, “출세할 수 있는 기초를 닦아 준다”, “창조력을 길러 준다”, “생활에 필요한 기술을 가지게 한다”, “생활 개선의 힘을 기른다”, “취직할 수 있는 조건을 갖추어 준다”, “항상 부딛치는 환경에 적응할 수 있는 힘을 기른다”, “쓸모 있는 인간으로 기른다” 등의 18개 문항이다. 그리고 국가주의적 목적에 속하는 것은 “나라를 발전시킬 인재를 기른다”, “쓸모 있는 공민으로 길러 낸다”, “앞날의 사회를 맡을 후진을 기른다”, “사회의 지도적 인물을 기른다”, “사회적 조건을 개선할 일꾼을 기른다” 등의 5개 문항이다. 15개 문항은 크게 개인주의적 목적과 국가주의적 목적으로 나눌 수 있는 것이었다.

이 연구는 결과는, 도시인의 경우에 1978년대의 교육관은 1968년대의 교육관과 이렇다 할 기본적인 변화를 보여 주지 않았다는 것, 어느 시기에도 한국인의 교육관을 특징지을 수 있는 교육관이 제시되고 있지 않으며 단지 혼란의 상태에 있을 뿐이라는 것, 개인주의적인 경향으로 기울어지고 있다는 것, 그리고 현실주의적, 실용주의적, 적응주의적 경향이 농후하다는 것을 밝히고 있다.

(11) 강신웅의 조사연구는 1985년에 실시한 것이나 아직 미발표상태에 있는 논문의 자료에 의한 것이다.

그리고 1978년대의 도시인과 농촌인의 것을 비교해 볼 때도 두 집단 사이에 의미 있는 차이를 나타내고 있지가 않다. 또한 전반적으로 비교할 때 어느 것도 한국인의 교육관이라고 할만한 것이 없을 정도로 반응이 10%내외 혹은 미만으로 산재해 있다. 단지 농촌인들은 “출세할 수 있는 기초를 닦아 준다”에 15.52%를 나타낸데 비하여 도시인들은 “항상 부딛치는 환경에 적응할 수 있는 힘을 기른다”에 14.79%(1960)와 13.23%(1970)로 최고의 반응율을 나타내고 있다는 차이가 있을 뿐이다. 한 가지의 두드러진 현상은 10% 이상의 반응율을 보인 것은 모두 개인주의적 목적관을 나타내는 항목에서였다는 사실이다. 국가주의적 목적관의 항목에 대한 반응이 낮다는 것은, 문항 자체의 진술 내용에 비추어 볼 때, 전통 사회의 교육관을 특징짓는 귀족주의적, 엘리트주의적 관념이 퇴조되어 버렸다는 것을 말해주고 있다. 도구주의적 경향은 여전히 상대적으로 말해서 강하게 나타내고 있으며, 낭만주의적 경향도 다소 높이 보여 주고 있는 셈이다.

이종재 등의 연구는, 한국인의 가치 지향, 추구해야 할 교육의 가치관, 학교 교육제도 운영에 대한 평가 의식 등의 영역에 걸친 많은 사항을 포함하고 있다. 그 중에 여기서 논의할만한 것은 추구해야 할 교육의 가치관에 관한 것이다. 학교 교육을 통하여 키워져야 하는 인간형에 대한 가치 선택에 있어서 학부모들이 반응한 것을 보면, 도덕적 인간 33.0%, 주체적 인간 21.0%, 사회적 인간 16.4%, 실력 있는 인간 16.9% 심미적 인간 7.1%, 순종형 인간 5.5%로 나타나 있다. 이들 6개의 반응 답지가 나타내는 범주들은 충분히 개념적으로 상호배타적인 관계를 가지고 있지 않다는 약점을 지니고 있기는 하지만, 도덕성과 주체성 등의 정의적 성향에 의하여 낭만주의적 경향을 나타내고 있다는 것을 밝혀 주고 있다. 그러나 교육의 내용에 대한 가치의식은 이와 일관성을 유지하지 않은 것을 볼 수 있다. 그 반응 비율을 보면, 창의성과 비판적 사고 43.2%, 도덕성 20.6%, 진학준비 9.5%, 사회성 15.5%, 직업적 실용성 11.6%로 나타나 있다. 이 연구 결과에서, 우리는 교육의 대상에 대한 지각이 앞서 설명한 바와 같이 대중주의적 교육관을 지향한다고 전제할 때, 실제로 교육의 목적이나 내용에 대한 태도는 강한 실용주의를 나타내어야 할 것인데도 전통적인 귀족주의나 엘리트주의에서 강조하는 도덕성과 지적 탁월성을 내세우고 있는 것을 알 수가 있다. 그리고 실용성에 관해서는 박준희의 연구와 다소 다른 경향을 나타내고 있는데 그것은 박준희의 연구에서는 15개의 선택지를 두었기

때문에 반응이 분산된 결과일 것으로 여겨진다.

강신웅의 연구는, 부모가 자녀에 대하여 바라는 바의 기대 내용에 관하여 조사한 것이다. 조사 내용은 전부 10개의 문항으로 구성되어 있으나, 여기서는 그 중 6개만을 가지고 논의하기로 한다. 첫째, 부모가 바라는 인간형의 경우에 인본주의적 인간 31.7%, 경제적 힘을 가진 인간 3.1%, 명성과 인기를 소유한 인간 8.5%, 전문적 실력을 지닌 인간 28.5%으로 반응을 나타내고 있다. 이는 이종재의 연구와 유사성을 보여주고 있는 셈이다. 둘째, 자녀의 교육 수준에 대해서는 대학 교육 53.1%, 외국 유학 29.9%, 국내 대학원 교육 18.8%, 전문대학 수준 3.1%로 포부를 나타내고 있다. 이는 바로 한국인의 강한 교육열과 대중주의적 교육관을 보여 주고 있다. 세째, 학생으로서의 자녀에 대한 기대는 양심적이고 착한 학생 45.3%, 공부잘 하는 학생 36.5%, 재능을 갖고 활동하는 학생 3.4%, 원만한 인간관계를 가진 학생 0.2%로 반응하고 있다. 네째, 자녀의 행동 결정 방식에 관해서는 윗사람과의 상의 72.0%, 스스로의 결정, 21.6%, 형제 혹은 친구와의 의논 0.5%로 나타나고 있다. 여기에서 우리는 학부모들이 원하는 도덕적 인간이란 부모에 순종하고 윗사람을 존경하는 태도와 행동의 도덕성을 의미하는 것으로 이해할 수가 있다. 다섯째, 자녀의 사고 방식에 관해서는 미래를 지향하는 진취성 53.8%, 현실에 대한 충실성 24.6%, 융통성이 있는 해결력 15.6%로 반응하고 있다. 여섯째, 자녀들의 직업선택에 대한 기대는 전문직 41.9%, 관리, 행적직 39.7%으로 나타내고 있으며 다른 직종에 대해서는 극소수의 반응이 있을 정도이다.

교육의 기회가 대중화할수록 교육에 대한 결과적 가치의 기대와 교육내용의 성격은 고도의 도덕주의와 주지주의보다는 실용적 직업주의로 보일 것이 거의 당연시된다고 볼 수도 있으나, 실제로 한국인의 교육관 조사에서 나타난 결과를 보면 전통 사회의 교육관을 지배하고 있었던 강한 도덕주의를 보여 준다는 것이 위의 연구물들이 밝혀 주는 바다. 이 점에서는 앞의 교육 내적 조건과 외적 환경의 영향에 의한 교육관의 추정은 빗나가고 있다. 그리고 고도의 도덕주의와 수단적 교육관이 공존하는 것도 역시 한국의 전통 사회가 지닌 교육관의 한 특징이라고 할 수가 있다. 말하자면, 교육이 비록 수단시된다고 하더라도 그 수단의 기능적 특징보다는 도덕적 기준을 만족시켜야 한다는 전통적 요구가 아직도 강하게 한국인의 교육관을 지배하고 있는 셈이다. 그러나 교육의 과정에서는 현대적 교육사조가 요구하는 낭만주의적 교육관을 따르고자 하는 경향

을 볼 수 있는 데 이는 교육적 신념체계가 통합성을 결하고 있음을 나타내어 주는 것이라고 평가할 수가 있다.

5. 발전적 교육간의 조건

전전한 교육관의 조건으로는, 앞서 설명한 바도 있지만, 적어도 그 내용이 되는 신념요소들의 내적 통합성, 교육외적 부문의 가치관과의 일관성, 그리고 사회적 변화에의 적응성 등을 들 수 있다. 이 세 가지의 어느 하나가 강하게 이루어졌다고 해서 전전도가 반드시 높아졌다고 하기는 어렵다.

교육관을 구성하는 신념요소들의 체계가 고도의 통합성을 유지하고 다른 두 조건이 만족되지 않을 경우에, 교육이라는 사회적 제도는 그 자체의 안정된 세계를 지속시킬지는 모르지만 교육외의 제도적 부문과의 갈등, 대립, 충돌을 초래하면서 기능적인 상호의존성에 의한 거래를 어렵게 만들게 된다. 교육관은 그 자체로서의 경직된 폐쇄성과 배타성 때문에 다른 부문에 대하여 아무런 봉사를 할 수 없을 뿐만 아니라 다른 부문으로부터의 봉사를 받을 수도 없게 된다. 그 대표적인 예가 바로 19세기 후반의 영국인들의 교육관이다. 교육관이 내적 통합성을 잘 이루고 있다는 것은 바로 신념요소들 간의 모순과 대립이 극소화되었다는 것을 의미한다. 물론 완전한 통합성은 단지 이론적으로만 가능한 것이다. 그러나 우리는 “보다 잘 통합된” 혹은 “보다 덜 통합된” 상태로 비교적 인식을 할 수가 있다. 어느 수준에서나 간에 통합되지 않은 교육관은 그 자체의 실체를 사실상 지니고 있지 않은 것이다. 교육의 제도적 형태는 대중화 내지 보편화를 지향하고 있는데 교육의 목적과 내용은 여전히 고도의 귀족주의적 주지주의에 매여 있고, 직업적 실용성에 대한 강한 요구를 하면서도 고매한 도덕적 가치만을 배타적으로 열망하고 있다면, 이러한 교육관은 내적 통합성을 잃은 것이라고 할 수 있다.

대체적으로 말해서 교육관이 내적 통합성을 잃고 있는 것은 적어도 다음의 두 가지에 기인한다고 할 수가 있다. 첫째, 대중이 교육 활동과 교육 제도에 대한 포괄적이고 체계적인 이해가 부족한 상태에 있을 때 나타난다. 말하자면 그 사회의 지적 세련성의 정도에 따른다고 할 수 있다. 둘째, 교육적 신념요소를 제공하는 가치기준 혹은 가치관의 다양성이 허용되어 있을 때 나타난다. 전자는 개체들의 각각이 지닌 신념체계가 통합되어 있지 않기 때문에 나타나는

현상이라면, 후자는 전체를 구성하는 개체들의 이질적인 가치기준이 발생시키는 것이라고 볼 수 있다. 그러므로, 교육관의 통합성을 높히기 위해서는, 첫째로 대중의 교육 전반에 대한 이해의 수준을 높혀야 하고, 둘째로 개체 간의 혹은 집단 간의 가치관적 이질성 혹은 대립을 줄여야 한다. 그러나 교육관의 이질성과 대립은 다원적 가치관이 허용되는 개방사회에서 반드시 악덕시할 수만은 없는 것이다. 교육관 혹은 가치관의 다양성은 바로 혼란의 원인이 되는 것이나, 그것은 이질성 혹은 다양성으로 인하여 발생하는 문제를 해결하는 원리를 사회의 구성원 전체가 공유하지 못하고 있을 때의 일이다. 그러므로 이질적인, 때로는 대립적인, 교육관을 공존시키는 원리를 공유함으로써 사회 전체의 교육관 혹은 가치관의 통합성을 향상시킬 수 있다. 이를 위해서는 무엇보다도 먼저 다양성에 대한 관용을 나타낼 수 있는 개방적 심성과 신념체계를 대중이 소유해야 한다는 것이다.

통합된 교육관을 소유하고 있다고 하더라도 교육외적 부문을 지배하는 가치관과의 일관성을 유지하지 못하고 대립과 갈등의 관계에 있게 되면, 그 교육관은 사회 전체의 가치관 혼란의 한 원인으로 작용할 수가 있다. 이는 교육관의 경직된 통합성에 연유하기도 하지만 교육외적 부문의 가치관이 경직되어 있을 때도 발생한다. 이러한 혼란은 가치관 혹은 신념체계의 다양성으로 인하여 발생하는 갈등이나 혼란과는 그 성격에 있어서 다르다. 이것은, 예컨대 교육과 정치의 대립, 교육과 경제의 대립, 혹은 교육과 종교의 대립 형태로 나타나는 것으로 기능적인 상호의존성을 거부하고 주도권의 쟁탈을 위한 경쟁 혹은 투쟁을 야기시킬 수도 있다. 그러면 자연히 사회의 체제상 보다 힘있는 편이 다른 편을 예속화 혹은 도구화시켜버리게 된다. 사실상 한국 사회의 경우에 교육은 표면적인 대립과 투쟁은 없었으나 그러한 긴장 관계는 있어 왔고 교육은 항상 열세에 놓여 있었던 셈이다. 그리하여 교육을 정치나 경제의 도구라는 생각은 우리 사회에 매우 평배해 있다. 그것은 교육제도의 운영이나 정책의 전개 과정에서 내세워지는 구호적인 표현에서 다분히 나타나고 있다. “——을 위한 교육”의 형태로 표현된 대부분의 구호는 교육의 본질적 가치와 본연의 기능을 도외시한 것이 보통이다.

사실상, 한국 사회에서 교육이 그 자체의 힘으로써 자체를 보호할 힘은 없는 셈이다. 오히려 교육외의 다른 부문의 지원에 의해서 보호를 받을 수 밖에 없는 실정에 있다. 교육종사자들이 그들의 전문직적 자율성을 보호받을 수 있는 체

제, 예컨대 교육자치제도나 교원신분보장제도의 운영은 취약 상태에 있고 그 만큼 교육은 다른 부문의 힘이 작용하는 바에 따라서 좌우되어 왔다. 이는 아마도 교육종사자 집단의 체질적인 보수성으로 인하여 기능적인 상호의존관계에 있는 다른 부문의 변화와 요구에 적응하지 못한 결과, 교육 자체의 체질적 변화를 외부로부터 강요당한 데도 부분적인 원인이 있다고 볼 수도 있다.

광복 후의 교육은 제도의 부분적인 변화는 수없이 겪었지만 교육 자체의 성격의 변화가 지니는 의미를 충분히 인식한 변화는 실제로 이렇다 할 것이 없다. 예컨대, 교육대상의 양적, 질적 변화에도 불구하고 학제(學制)의 기본적인 구조, 교육조직의 형태, 교육내용의 체제, 교육방법의 원리 등은 별로 변화된 바가 없다. 물론 교육은 백년의 대계라는 말이 있듯이 상당히는 항구적 일관성을 유지해야 할 것이지만 변화에의 적응성이 취약한 상태에서는 외부의 도전을 받아 자체 변화의 주도권을 탈취당할 수가 있다. 예를 들어, 각급 학교의 취학율의 변화, 국민 평균 교육 연수의 증가 등은 단순히 교육구조의 양적인 변화만은 아니다. 이는 교육받는 대상의 성격을 변화시키고 있다. 취학율이 41.7%였던 1965년 당시의 중학교 학생과 98%를 넘고 있는 오늘의 중학교 학생, 또한 취학율이 10.3%에 불과했던 1975년 당시의 대학생과 30%에 이른 오늘의 대학생은 그 생리적—신체적 특성에 있어서는 같다고 할 수 있을지 모르나, 교육대상으로서의 의미는 매우 다르다. 교육의 대상은 소수의 특정 집단에서 일반 집단으로 바뀐 것이며 유의미한 교육의 기회에 대한 기준도 달라졌다고 보아야 한다. 그러나 오늘의 중학교가 20년전의 중학교에 비하여 학교 제도, 학교의 운영 방식, 교육의 내용, 교육의 방법에 무엇이 달라졌으며, 오늘의 대학교가 10년전의 대학교에 비추어 무엇이 달라졌는가? 물론, 교육의 체제에 있어서의 변화는 그 체제 내부에 종사하는 집단의 의지로서 가능한 것은 아니다. 그러나, 그 집단은 변화의 의지와 방향 감각을 소유해야 하고, 이를 주도해야 한다.

미래의 사회가 어떤 것인가에 대하여 한 교육철학도로서는 이렇다 할 이론적 전망을 할 수가 없다. 그러나, 변화는 가속화될 것이고, 교육은 다른 부문과의 상호의존성에 있어서 보다 복잡한 형태를 취할 것이며, 교육의 체제 내적 성격도 변화를 강하게 요구받게 한다는 것은 비교적 당연한 전망이라고 할 수가 있다. 이러한 전망에 비추어 볼 때, 특히 고육전문가 집단은 대중의 교육관이 내적 통합성을 높이고 기능적 상호의존관계에 있는 다른 부문과의 적응력을

가질수 있게 하고 교육 내적—외적 변화에 따르는 요구를 수용할 수 있는 개방적 포용력을 지닐 수 있도록 사회를 계도하고 동시에 자체의 이론적 성숙성을 기하는 데 역량을 발휘해야 할 것이다.