



저작자표시-비영리 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

김중서 박사의 학문활동에 대한 생애사적 탐색

-초기 문해교육 연구를 중심으로-

2013년 2월

서울대학교 대학원

교육학과 평생교육전공

이 승 협

초 록

평생학습은 이제 우리 사회에서 흔하게 사용되고 받아들여지는 말이 되었다. 그러나 여전히 평생동안 삶 속에서 학습한다는 말은 너무도 당연하기 때문 일지는 몰라도 그 의미가 당연하지만 공허하게 다가온다. 평생학습이라는 용어가 일상적으로 사용되기 시작했지만, 평생학습(Lifelong Learning)의 근원적 질문인 학습(Learning)과 삶(Life)의 관계에 대한 해답은 아직 요원한 상황인 것이다. 본 연구는 이 평생학습의 근원적 질문인 학습과 삶의 관계에 천착하려는 시도이다.

우선 이 연구는 학습과 삶의 관계를 이해하는데 ‘학습자의 생애사’가 갖는 가능성에 주목하였다. 생애사는 개인의 경험을 역사적, 사회적, 문화적 맥락에서 해석하고 보여주는 방법이다. 따라서 학습자의 생애사를 살펴보는 작업은 학습자의 학습경험과 그의 삶의 맥락간의 상호작용을 이해하기 위한 시도가 될 수 있다. 본 연구에서는 이를 위해 배움을 업으로 삼는 ‘학자(學者)’의 생애사에 관심을 두었고, 서울대학교 교육학과 명예교수인 김종서 박사를 연구참여자로 선정하였다.

김종서 박사는 한국의 1세대 교육학자이자 평생교육학자로서 논문과 저서를 합쳐 100여 편이 넘는 저작을 남긴 학자이다. 또한, 그는 서울대학교 교육학과 교수, 한국방송통신대학 학장, 한국교육학회 회장, 한국사회교육협회 회장, 서울대학교 사범대학 학장, 대통령 자문 교육개혁위원회 위원장 등의 역할을 수행한 교육학과 평생교육학계의 원로이자 리더였다. 이처럼 김종서 박사는 풍부한 학문활동을 통한 학습경험과 다양한 맥락에 노출되었던 학자로서, 학문활동과 그 맥락간의 관계를 살피고자하는 본 연구의 목적에 적합한 연구참여자였다.

김종서 박사의 학문적 삶의 전반을 살펴본 결과 학문활동이 각 시기의 학

습 맥락들과 상호작용하는 양상을 살펴볼 수 있었다. 학문적 삶의 초기에 김종서 박사는 ‘교육의 과학화’라는 흐름 속에서 통계 분석을 중점적으로 활용하는 한편, 한국 평생교육의 태동기에 발맞추어 초기 문해교육 연구들도 진행하였다. 학문적 삶의 중기에 김종서 박사는 교육학의 분화와 서울대학교 교육학과라는 새로운 환경에 적응하는 과정에서 당시의 전문 영역인 교육과정 분야에 대한 연구에 집중하는 모습을 보여주었다. 그러나 그는 기회가 주어질 경우 평생교육분야의 학문활동도 함으로써 학문적 경계를 넘나드는 모습을 보였다. 마지막으로 학문적 삶의 후기에 김종서 박사는 그동안 쌓아온 평생교육분야의 전문성과 노년기와 은퇴라는 맥락의 영향으로 평생교육분야의 학문활동에 집중하는 모습을 보였다. 연구결과 김종서 박사의 학문활동이 그가 살아온 다양한 삶의 맥락과의 상호작용 속에서 형성되는 모습을 확인할 수 있었다.

추가적으로 본 연구에서는 김종서 박사의 초기 문해교육 연구들을 중심으로 보다 심도있는 생애사적 탐색을 시도하였다. 이는 한 원로 학자의 긴 학문활동의 여정을 정리하고 전반적으로 이해하는 과정에서는 학문활동을 통한 학습경험 자체에 대한 고찰이 부족할 수 있기 때문이었다. 연구결과 김종서 박사의 초기 문해교육 연구의 배경에는 해방 이후 국가·사회적으로 문맹퇴치가 강조된 상황과 문맹퇴치 운동의 성과를 보여주하고자 선불리 제시되는 부정확한 비문해율 통계수치가 있었다는 것을 알 수 있었다. 또한, 김종서 박사의 초기 문해교육 연구들은 ‘교육의 과학화’라는 흐름 속에서 정밀하고 체계적인 방식을 강조하는 한편, 유네스코의 영향 하에 유네스코의 문해 개념을 받아들이고 있음을 확인할 수 있었다. 반대로 김종서 박사의 초기 문해교육 연구는 한국의 문해 조사 연구의 초석이 되었으며, 김종서 박사가 평생교육분야의 전문가로서 활동하는 계기로 작용하는 등 개인과 사회에 영향을 주는 모습 또한 확인하였다. 이는 곧 삶과 학습, 학습과 삶 사이에서 만들어지는 순환적 관계를 보여주는 것이었다.

마지막으로 김종서 박사의 생애사를 살펴본다는 것은 교육학 및 평생교육의 역사를 기록한다는 측면에서 의미 있는 작업이었다. 이는 김종서 박사의 학문적 삶을 살펴보는 것 자체가 유의미 할 수 있다는 것이다. 생애사적 접근을 통해 드러나는 김종서 박사의 학문활동의 경로는 한국 교육 및 교육학, 평생교육학의 사회문화적 상황의 역사를 이해하는데 도움이 될 것이라 기대된다.

주요어: 김종서, 학습경험으로서 학문활동, 학습생애, 생애사, 생애경로, 문해교육, 평생학습

학번 : 2009 - 23378

목 차

I. 연구목적 및 연구문제	1
II. 이론적 배경	7
1. 생애에 관한 접근 방식들	7
가. 생애주기(Life Cycle)	7
나. 생애경로(Life Course)	9
다. 생애사(Life History)	11
2. 교육학 분야에서의 생애사	13
가. 교육심리학 분야에서의 생애사	13
나. 교육사 분야의 생애사	15
다. 평생교육 분야에서의 생애사	16
3. 요약 및 연구 방향	18
III. 연구방법	20
1. 자료 수집	20
가. 문헌 조사	21
나. 면담	25
2. 자료 분석	26
3. 연구참여자 : 김종서 박사	28
4. 연구윤리	30

IV. 김종서 박사의 학문활동과 생애경로	32
1. 김종서 박사의 삶의 태도와 학문관	33
2. 평생교육에 관심을 가진 1세대 교육학자	38
3. 교육과정 전문가로서의 자리 찾기, 평생교육 전문가를 향한 경계 넘기	48
4. 자타 공인의 평생교육전문가	63
V. 김종서 박사의 초기 문해교육 연구에 대한 생애사적 탐색	71
1. 김종서 박사의 초기 문해교육 연구	72
2. 해방 후 한국의 문해교육 분야 및 교육학의 맥락	82
3. 초기 문해교육 연구들의 영향	90
4. 요약 및 논의	95
VI. 결론	98
1. 요약 및 논의	98
2. 연구의 한계 및 추후 연구 과제	102
참고문헌	105

표 목 차

<표 1> 문헌 자료의 성격 및 예시	23
<표 2> 면담 내역	25
<표 3> 김종서 박사 이력 요약	29
<표 4> 초창기 교육학과 교과목(1946-1947)	39
<표 5> 문맹자 및 문해자의 정의	74
<표 6> 기관별 문맹자 조사 결과	80
<표 7 > 해방 이후 1950년대의 비문해율 (문교부 조사)	84
<표 8> 1950년대 내한한 외국 교육사절단의 활동기간	87

I. 연구목적 및 연구문제

평생학습은 이제 우리 사회에서 흔하게 사용되고 받아들여지는 말이 되었다. 평생학습이라는 용어는 배움에 대한 인식 폭을 확장한다. 사람들은 학교에서 뿐만 아니라, 직장에서도 배우며, 심지어 컴퓨터 게임을 하거나 만화책을 읽는 동안에도 무엇인가를 학습하고 있다. 이러한 사실은 학교라는 공간에서 일어나는 교육에 주목하는 학교본위 교육학에서는 포착할 수 없던 것들이었다(김신일·박부권, 2005; 장상호, 2009). 특히, 생애 중 일정기간을 특정장소에 집중적으로 투자하여 교육을 받은 경험을 가지고 있는 대다수의 현대인들이 학교 밖의 배움을 학교보다 먼저 떠올린다는 것은 쉬운 일이 아니다. 이러한 맥락을 볼 때 평생학습이라는 말이 배움과 관련된 인식의 폭을 넓힌 것은 부정할 수 없는 사실이라 할 수 있다.

한승희(2009: 52)는 평생교육에서 평생이라는 말은 교육은 학교 밖 삶의 구석구석에서 작동하고 있다는 평범한 진리를 일깨워주는 동어 반복적 수식이라 말한 바 있다. 그러나 그는 동시에 그러한 관점을 말하는 것은 의미가 없는 원칙론에 불과하다고 지적한다(한승희, 2009: 53). 다시 말해 사람들의 배움은 학교 밖에서도 일어난다는 평범한 진리를 말한다는 것 자체로는 큰 의미가 없다는 것이다. 한승희는 평생이라는 말을 통해 가져온 교육과 학습의 의미를 부활시키는 작업은 제도적 차원에서 작동할 때 그 가치가 실현된다고 지적하며 해결책을 모색한다. 그러나 과연 앞에서 논의한 평범한 진리가 공허한 원인이 제도적 실천의 부족에서만 기인하는 것일까? 연구자가 보기에 그 공허함은 평범한 진리를 뒷받침할만한 경험적 설명의 부족에서 기인한다. 사람들은 교실, 교육과정, 교사와 학생 등의 학교교육의 구성 및 작동방식과 관련한 비교적 분명한 상을 가지고 있지만, 평생학습이 어떠한 방식으로 형성되는지와 관련해서는 그렇지 못하다. 이를 위해서는 평생학습의 실재를 살펴보며, 그것이 학습자의

삶 속에서 어떠한 방식으로 형성되는 활동인지를 경험적으로 확인할 필요가 있다.

이와 관련해서 강대중(2009: 219)은 ‘삶은 학습과정이다’라는 평생교육의 당위적 명제를 경험적으로 확인하고, 이를 이론으로 개념화하는 것이 학습자의 생애사를 통해서 가능할 것이라는 흥미로운 제안을 하고 있다. 교육과 학습이 원래 평생에 걸쳐 진행되는 일이라면 삶은 곧 학습의 과정이 될 수밖에 없다. 따라서 평생학습에서의 ‘평생’이 갖는 동어 반복적 수식의 의미를 경험적으로 확인하는데 생애사의 가능성을 모색해 볼 수 있다.

그렇다면 어떠한 학습자의 생애를 살펴보는 것이 평생학습의 실재를 확인하는데 용이할 것인가? 물론 평생학습의 관점에서는 모든 학습자의 생애를 통해서 이러한 작업이 가능할 수 있다. 그러나 한승희(2009: 67)가 지적하듯 어떤 인간 행위가 학습에 해당하는지, 그렇지 않은지를 판단하는 일은 그리 쉬운 문제가 아니다. 이는 학습에 대한 다양한 관점에 따라 그 판단이 달라지기 때문이기도 하지만, 우연학습이나 무형식학습(Hager & Halliday, 2006)과 같이 사람들이 학습으로 인식하지 못하는 학습활동이 있기 때문이다. 예컨대, ‘2009 생활시간조사 결과(통계청, 2010)’에 따르면 20세 이상의 성인들은 하루에 11분을 학습에 사용한다고 한다. 아마도 이는 직장에서 이루어지는 무형식학습이 포함되지 않았기 때문에 나온 결과일 것이다. 즉, 실제 많은 사람들은 자신들이 학습에 참여하고 있더라도 학습을 하고 있다고 인식하지 못한다는 것이다. 자신들이 학습을 하고 있다고 인식하지 못하는 사람들의 학습과 삶의 맥락을 연결 짓는 것은 쉬운 일이 아니다. 따라서 학습과 삶의 관련성을 드러내고자 하는 본 연구의 목적을 수월하게 달성하기 위해서는 학습이 일상화되어 있으며 그것을 학습으로 인식할만한 특별한 학습자를 선정하는 것이 요구된다.

본 연구에서는 이러한 목적을 달성하기 위한 전략으로 학습을 업으로 삼고 있는 사람, 즉 학자(學者)¹⁾의 생애를 연구하기로 하였다. 학자의 경우 개인의

연구 활동부터 시작해서 학회 활동 등 그들의 학문활동 전반이 학습과 관계되어 있기 때문에 학습활동을 확인하는 것이 용이하다. 특히, 대표적인 학문활동이라 할 수 있는 ‘연구(Research)’는 학습의 측면에서 유의미하게 해석될 수 있음이 논의된 바 있다(Brew, 1988; Brew & Boud, 1995; 김지현, 2010). 예컨대, Brew(1988)는 연구가 학습의 과정(process)임은 너무도 자명하여 공리(truism)에 가깝다고 말하며, 이러한 자명한 사실을 강조하는 이유는 연구의 과정(process)에서 이루어지는 학습이 결과(product) 보다 중요하기 때문이라고 지적했다. 본 연구는 학습으로서 학문활동이 갖는 이러한 장점을 활용하여, 학자의 학문활동을 중심으로 학습 생애를 이해하는데 초점을 맞추고자 한다.

학자의 학습 생애를 연구한다는 것은 그 학자가 활동하던 당시의 학문풍토나 역사에 대해 이해할 수 있다는 점에서 추가적인 의미도 있다. 이와 관련하여, 윤택림(2004)은 생애사를 통해 시간에 따른 삶의 과정을 역사적, 문화적 맥락에서 보여줄 수 있다고 지적한바 있으며, 실제로 최근 교육사 분야에서는 조선시대의 학습 문화와 역사를 보여주기 위해 당시의 성리학자들에 대한 생애사 연구들(최광만, 2007; 김대식, 2009)이 진행된바 있다.

본 연구에서는 해방 이후 한국의 교육학 및 평생교육학이라는 학문적 흐름과 한국의 제도권 교육 및 평생교육 분야의 산 증인이라고 할 수 있는 서울대학교 교육학과 명예교수 김종서 박사를 연구참여자로 선정하였다. 김종서 박사는 서울대학교 교육학과 2회 졸업생으로서 충주사범학교 교사, 이화여자대학교 교수, 서울대학교 교육학과 교수, 한국방송통신대학 학장, 덕성여자대학교 총장, 한국지역사회교육 중앙협의회 회장, 대통령자문 교육개혁위원회 위원장 등을 역임하고, 도합 100편 이상의 저서와 논문을 쓰는 등 한국 교육학 및 평생교육학의 근간을 형성하는 데 기여한 학자이다. 학문활동을 학습경험이라고 볼

1) 학자와 비슷한 맥락에서, 연구자(Researcher)라는 보다 구체적인 표현도 가능했지만, 연구자의 경우 학술 논문에서 저자를 일컫는 경우가 많아, 혼돈을 피하기 위해 학자라는 표현을 사용하였다.

수 있다면, 그는 글과 경력 등을 통해 확인 가능한 수많은 학습경험을 가지고 있는 학자인 것이다.

문제는 김종서 박사의 확인 가능한 수많은 학문활동 중 무엇을 중심으로 그의 삶 속에서 이루어진 학습경험을 분석할 것인지 이다. 물론, 김종서 박사가 겪어온 대부분의 학문활동은 그가 살아온 삶과 관계를 맺고 있을 것이기 때문에, 그의 학문활동을 통한 학습을 이해하기 위해서는 그의 삶을 전반적으로 살펴보고 이해할 필요가 있다. 그러나 이에 더해 학문활동을 통한 학습과 삶의 관계를 살펴보기 위해서는 학문활동의 내용까지 검토하면서, 이에 영향을 주는 삶의 맥락과의 관계를 엄밀히 따져보는 보다 심도 있는 분석도 필요하다. 학문활동이 학습경험이라면, 그것이 어떠한 학습이었는지를 확인하기 위해서는 결국 학문활동의 내용을 들여다보는 방법 밖에 없기 때문이다.

이러한 취지에서 본 연구에서는 김종서 박사의 초기 문해교육 연구를 중심으로 별도의 분석을 진행하려고 한다. 초기 문해교육 연구들은 김종서 박사가 평생교육학자로서 첫걸음을 내딛는 계기가 된 학문활동이었기 때문에 그의 삶에 있어서 영향력 있는 학습경험이라 생각해볼 수 있다. 또한, 초기 문해교육 연구가 이루어진 시기는 국내에서 문맹퇴치운동이 활발히 이루어지던 시기이자, 한국 교육학의 태동기였다. 따라서 초기 문해교육 연구들을 중심으로 생애사적 탐색을 시도한다는 것은 사회문화적 맥락이 학습으로서 학문활동에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴보기에도 적합할 것으로 보인다. 즉, 김종서 박사의 초기 문해교육 연구들은 학습과 삶, 삶과 학습의 긴밀한 관계를 살펴보기에 적합한 학습경험이며, 따라서 본 연구에서는 그의 초기 문해교육 연구들에 주목하고자한다.

한편, 평생교육분야에서 김종서 박사의 삶을 연구한다는 것은 또 다른 의미가 있다. 앞서 언급하였듯이, 학자의 학습 생애를 연구한다는 것은 당시의 학문 풍토와 역사를 이해하는 추가적인 의미가 있다. 따라서 한국의 평생교육분

야의 발전과정을 이끌고 겪어온 김종서 박사의 학습생애를 연구한다는 것은 한국의 평생교육분야의 역사와 문화를 이해하는 작업이 된다.

요컨대, 본 연구의 목적은 김종서 박사의 평생 동안의 학문활동을 중심으로 그의 학습생애를 살펴보는 것을 통해 평생학습이라는 활동이 삶의 장면 속에서 어떻게 형성되고 삶에서 어떠한 의미를 갖는지를 경험적인 자료를 통해 이해하는 것이다. 이를 통해 평생교육분야의 선구자라고 할 수 있는 김종서 박사의 학문활동을 중심으로 한 학습생애를 이해함으로써, 해방이후 한국에서 발전해 온 평생교육분야의 역사와 문화를 간접적으로 이해할 수 있을 것이다. 이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1: 김종서 박사의 학문적 생애경로는 어떻게 구성되는가?

김종서 박사의 학문적 생애경로를 살펴본다는 것은 그가 평생 동안 걸어온 주목할 만한 학문적 발자취와 이를 둘러싼 배경을 파악한다는 것을 의미한다. 이를 위해 김종서 박사가 그간 진행한 연구 활동과 보직경험, 당시 한국교육학계 및 평생교육분야의 상황 등을 살펴본다. 1세대 교육학자이자 평생교육분야의 선구자라고 할 수 있는 김종서 박사의 학문적 생애경로를 살펴보는 것을 통해, 해방이후 한국의 교육학 및 평생교육분야의 역사와 문화를 이해할 수 있기를 기대한다.

연구문제 2: 김종서 박사의 초기 문해교육 연구는 어떠한 사회문화적 맥락 속에서 형성되었으며, 연구를 통한 학습경험은 자신과 사회에 어떠한 영향을 주었는가?

삶 속에서 학습한다는 것이 무엇인가라는 평생학습의 근원적인 질문에 답하기 위해서는, 결국 학습을 그것이 터한 삶과의 관계 속에서 이해해야 한다. 이러한 문제에 대답하기 위해서는 학자의 학문활동을 통한 학습 경험의 내용

은 무엇인지, 그 학습 경험의 배경이 되는 사회문화적 맥락은 어떠했는지, 그러한 학습의 결과 어떠한 변화가 일어났는지를 살펴보아야 할 것이다. 이 연구에서는 김종서박사의 초기 문해교육 연구를 대상으로 이러한 분석을 시도하고자 한다.

II. 이론적 배경

본 연구는 김종서 박사의 학문적 생애경로를 조명함으로써, 사람이 평생동안 배우면서 살아간다는 것이 어떠한 활동인지 이해하는 것을 목적으로 한다. 따라서 본 연구는 사람의 삶과 배움, 이를 통한 변화와 발달 등에 관심을 갖는 기존의 학문적 흐름과 비슷한 맥락에서 출발한다.

이 장에서는 이러한 이론적 배경에 대해 검토하는 것을 바탕으로 본 연구가 터하고 있는 학문적 흐름에 대해 살펴보고자 한다. 우선, 사람의 생애와 발달에 대해 관심을 보이는 학문적 흐름을 검토하고, 이어서 교육학의 학문적 전통 속에서 이루어진 생애사 연구들을 개관하고, 본 연구가 목표하는 연구 방향을 제시할 것이다.

1. 생애에 관한 접근 방식들

가. 생애주기(Life Cycle)

사람의 전 생애에 걸친 배움과 발달 등에 대한 관심은 매우 오래 전부터 있어왔다. 동양에서는 논어 위정(爲政)편에 등장하는 공자가 열다섯에 배움에 뜻을 둔 것으로 시작하여, 일흔에 마음 내키는 대로 행동해도 법도를 어기지 않게 되었다는 유명한 이야기²⁾로부터 이러한 관심을 찾을 수 있다. 또한, 서양에서도 탈무드나 그리스의 솔론 등이 생애 주기에 대해서 각각 14단계, 10단계

2) 공자께서 말씀하셨다. “나는 열다섯 살에 배움에 뜻을 두었고, 서른살에는 올바르게 처신하게 되었으며, 마흔 살에는 미혹되지 않게 되었고, 쉰 살에는 천명을 알게 되었고, 예순 살에는 귀로 듣는 대로 모든 것을 순조로이 이해하게 되었고, 일흔 살에는 마음 내키는 대로 좇아도 법도를 넘어서지 않게 되었다.”(김학주 역주, 2009: 23)

의 주기를 제시하고 있다(Levinson, 1996: 502-506). 이처럼 일생동안의 배움과 발달에 대한 관심은 아주 오래전부터 있어왔지만, 이러한 관심을 오늘날의 학술적인 형태로 표현한 대표적인 학자는 Erikson이라 할 수 있다.

Erikson(1997)은 사람의 생애를 모두 여덟 시기로 나누어, 각 시기마다 마주하게 되는 발달과제들을 제시하였으며, 이 과제들을 어떻게 수행하느냐에 따라 개인의 자아는 다르게 발달한다고 하였다. 예컨대, 성인중기에는 생성감과 정체감이 갈등하는 시기이며, 이 시기에 생성감을 획득하는 과정에서 보살핌(care)이라는 자질이 출현한다는 것이다. Erikson의 이론은 1960년대와 1970년대에는 영향력이 있었으나, 그 이후에는 문화의 역할을 간과하고 있다는 점과 남성과 여성의 차이를 고려하지 못했다는 점, 정체감의 형성이 Erikson이 제시한 시기보다는 대체로 늦게 이루어진다는 후속 연구결과의 등장으로 인해 비판받고 있다(Eggen & Kauchak, 2006; 134-135).

평생교육/평생학습의 학문적 전통과 많은 부분 맥락을 같이하는 성인학습 분야에서는 Levinson(1996)의 생애주기(Life Cycle) 이론이 주목해볼만하다. 그는 ‘생애주기(Life Cycle)’라는 용어가 가지고 있는 핵심적인 의미를 ①시작과 끝이 있는 여행, ②단계로서의 계절의 두 가지 차원으로 제시하였다. 여기에서 여행은 문화적 개인적 다양성이 존재하지만, 결국 일련의 과정을 따른다는 것을 함축하는 은유이며, 계절은 봄, 여름, 가을, 겨울이 질적으로 다르듯 사람의 일생에는 질적으로 다른 시기가 있음을 보여주는 비유이다. Levinson은 이렇게 생애주기라는 단어가 갖는 의미를 분명히 한 후, 사람의 생애주기를 사계절로 나누어 ①아동기와 청소년기, ②성인 초기, ③성인 중기, ④성인 후기로 나누어 제시하였다. 그는 이러한 생애주기를 밝히는 과정에서 전기적 면담(Biographical Interview)을 활용하였다.

사람의 전 생애에 걸친 변화와 발달에 대한 논의는 앞서 살펴본 Erikson과 Levinson의 논의 외에도 많은 발달 심리학자들에 의해 연구되었다. 국내에서는

최운실 등(2003)이 이러한 성인발달 단계에 대한 연구들을 검토하고 이를 바탕으로 우리나라 상황에 맞는 생애단계 구분³⁾을 제시하고, 각 단계별 평생학습과업을 제안한 후, 그에 따른 평생교육 체제 모델을 탐색한 바 있다.

지금까지 살펴보았듯이, 생애주기(Life Cycle)를 중심으로 하는 학술적 접근들은 대체로 사람의 전 생애를 일정 시기 혹은 단계로 나누고, 각 시기에 극복해야 할 발달과제가 제시되며, 이를 통해서 단계별로 성취하게 되는 것이 무엇인지를 밝히는 등의 연구 성과를 보여주고 있다. 그러나 앞서 Erikson의 이론에 대한 비판에서도 드러났듯이, 생애주기(Life Cycle) 접근은 문화나 성별에 따라 한계를 보여주고 있으며, 이는 삶의 양상이 더욱 다양해진 포스트모던 사회에서는 더욱 큰 한계를 가질 수 밖에 없다.

나. 생애경로(Life Course)

단어의 의미상 과정을 나타내는 경로(Course)는 그 과정의 독특한 특성 및 단계에 주목하는 주기(Cycle)보다는 더 포괄적인 의미를 가지고 있다. Levinson(1996)은 생애경로⁴⁾가 독특한 특성을 가지고 있으며 기본적인 계열을 따라 진행된다는 점을 보여주는 것이 생애 주기라고 말한 바 있다. 즉, 발달심리학의 맥락에서 이론적으로 좀 더 추상화 된 것이 생애주기이며, 생애경로는 특성과 계열로 추상화되기 이전의 인생의 과정을 나타내는 용어라는 것이다. 그러나 앞서 살펴보았듯이, 생애주기 접근은 사람들의 삶의 양상이 다양해짐에 따라 한계를 보이고 있다는 점을 고려한다면, 좀 더 포괄적인 의미를 가지는 생애경로를 통한 학술적 접근의 장점도 검토해볼 필요가 있다. 물론, 이 두 가지 접근은 각자 전혀 다른 연구 전통위에 자리하고 있으므로⁵⁾, 어떠한 접

3) 총 6단계로 유아기, 아동기, 청소년기, 성인전기, 성인중기, 성인후기로 나누어진다.

4) 번역서에는 Life Course의 번역어로 인생 과정이라는 용어를 쓰고 있지만, 본 연구의 맥락에 맞추어 여기에서는 생애경로로 번역하였다.

근이 더 우수하다거나 더 발전된 형태라고 말하고자하는 것은 아니다.

Elder(1994)는 생애경로 관점이 사회학과 사회심리학 분야에서 사회화를 대체할 주된 연구 패러다임으로 등장했음을 지적하였다. 그에 따르면 생애경로는 변화하는 사회와 삶의 관계, 인생의 시기, 타자와의 관계, 행위자성(Agency)의 네 가지 주제에 주목한다. 예컨대, 생애경로 관점에서는 2차 세계대전과 같은 사회적 배경이나, 실패한 결혼과 같은 관계적 측면, 개인의 선택과 같은 행위자의 특성 등을 바탕으로 사람들의 삶을 설명한다는 것이다. 이는, 인간의 나이를 중심으로 하는 발달단계에 주목하는 생애주기 접근과는 다르게, 생애경로 관점은 세대나 당시의 역사적 배경, 그리고 개인적 변수 등을 바탕으로 사람들의 삶을 설명함으로써 사람의 삶을 보다 다양한 의미로 이해할 가능성을 가지고 있음을 의미한다.

Field(2009)는 오늘날의 생애경로는 다양한 층위와 방향으로 진행되기 때문에, 과거의 연구들처럼 기관중심의 안정화된 생애경로를 연구하는 것은 불가능하게 되었음을 지적한다. 따라서 그는 구조(Structure)뿐만 아니라 행위자성(Agency)에 동시에 주목할 필요가 있음을 밝히고 있다. 결과적으로 이러한 연구관심에 의해 내러티브⁶⁾를 중심으로 하는 연구(narrative-based research)로의 전기적 전환(biographical turn)이 중요하게 되었음을 강조한다. 그러나 그는 동시에 내러티브만으로는 부족하며, 내러티브를 바탕으로 연구된 생애경로는 인구 통계적 층위에서 체계적 종단연구로 보완되어야 할 필요성 또한 있음을 강조했다.

생애경로 관점이 생애주기 접근과 다른 또 다른 부분은 발달 대신 이행(Transition)의 관점으로 인간의 삶을 이해하려고 했다는 부분이다. 두 용어 모

5) 생애주기 접근은 대체로 발달 심리학 분야에서 다루어지고 있으며, 생애경로 접근은 사회학과 사회심리학의 전통에서 많이 다루어지고 있다.

6) 내러티브(narrative)는 이야기 또는 서사로 주로 번역되고 있는데, 질적 연구방법으로서 인용될 때에는 원말음을 그대로 표기하는 ‘내러티브’도 자주 사용된다. 본 연구에서는 내러티브를 그대로 쓰기로 한다.

두 사람의 삶 속에서의 변화에 대해 말하지만, 발달은 도달해야 하는 어떠한 결과
를 가정하는 반면, 이행은 변화하는 과정에 대한 것으로, 두 접근은 설명하
고자 하는 대상에 차이가 있다. 이행과 관련하여, Ecclestone 외(2009)는 생애
경로 속에서의 이행에 대해 설명하면서 정체성(Identity)과 행위자성(Agency),
구조(Structure) 등이 이에 어떠한 영향들을 미치게 되는지에 대해 설명하였다.
정체성은 다양한 이행의 과정들 속에서 적합하면서도 일관된 자기내러티브를
만들고 보여주는 역할을 하며, 행위자성과 구조는 이행이 개인과 사회적 조건/
환경/맥락 등의 상호작용을 통해서 이루어진다는 것을 설명하는 역할을 해준
다.

이상에서 살펴보았듯이 생애경로 관점은 인간의 삶을 이해하는 데 있어서,
역사-사회적 배경이나 개인의 선택, 정체성 등의 요소들을 포함시킴으로써, 좀
더 구체적인 삶의 모습에 대한 접근을 가능하게 해준다. 또한, 발달 대신 이행
이라는 관점을 채택함으로써 삶의 결과보다는 과정에 더 관심을 둔 연구의 가
능성을 제시한다.

다. 생애사(Life History)

생애사는 사람의 삶을 바라보는 관점에 있어서는 생애경로(Life Course)와
크게 다르지 않으며, 의미적으로도 경로와 역사는 모두 과정에 대한 관심으로
이해된다. 그러나 대체로는 그 과정을 어떤 시점으로 바라보느냐에 있어서 차
이가 있다. Biesta 외(2011)는 <학습하는 삶 프로젝트(The Learning Lives
Project)>를 진행하는 과정에서 생애사(Life History)와 Life Course(생애경로)
라는 두 가지 접근방식을 활용하였고, 두 접근 방식은 상호 보완적인 관계에
있다고 주장한 바 있다. 그들에 따르면, 생애사는 학습 전기(Learning
Biography)에 대한 회고적(retrospective) 접근인 반면, 생애경로는 학습 전기가

진행되는 동안의 생애경로를 추적하는 실시간(real time) 접근이다(Biesta et al., 2011: 7). 즉, 생애사는 과거의 삶의 과정에 대한 이해가 중심이 되고, 생애경로는 현재 진행 중인 과정에 관심을 둔다는 차이가 있다.

이러한 시점의 차이 때문에 생애사는 개인의 기억이 갖는 특징에 주목할 수밖에 없게 된다. 윤택림(2004: 105)에 따르면 생애사는 구술자의 사적인 기억으로 정의 될 수 있는데, 이는 타당한 지적이다. 대체로 생애사는 현재시점의 연구참여자가 이야기하는 과거의 기억으로 구성되기 때문이다.

그러나 생애사가 과거에 대한 현재의 기억이라는 문제에 대한 해결방식은 연구전통마다 차이가 있다. 이희영(2005: 135)은 구술사적 관점에서 출발한 사회학과 역사학에서의 생애사는 배제된 역사의 복원을 위한 관점에서 출발하는 만큼 체험된 생애사에서 드러나는 사실성에 집중하는 반면, 인류학과 여성학 연구에서는 생애사가 어떻게 이야기 되는가에 주목한다고 정리했다. 또한, 체험된 생애사와 이야기된 생애사는 각자 그 의의를 가지고 있으나, 이 둘 사이의 연관성을 밝히는 작업은 미진한 상태에 있다고 지적하고 있다.

앞서도 말했지만, 시점과 기억의 문제를 넘어서면 생애사는 인간의 삶을 생애경로와 유사한 관점에서 바라본다. Cole과 Knowles(2001: 20)는 생애사 연구를 통해 개인의 경험을 더 넓은 맥락 속에서의 의미로 파악할 수 있음을 지적한 바 있다. 윤택림(2004) 또한, 생애사를 통해 시간에 따른 삶의 과정을 역사적, 문화적 맥락에서 해석하고 보여줄 수 있다고 지적한 바 있다. 이는 개인은 생애시간 동안 만나게 되는 사회적 실재를 자신의 행위를 통해 해석하고 대응함으로써 삶의 이력인 생애사를 만들어 간다는 이희영(2005: 129)의 주장과도 통한다.

이상에서 살펴보았듯이 생애사는 사람들의 삶에서 드러나는 개인과 사회의 상호작용에 관심을 갖는 동시에 그것을 회고적인 측면에서 접근한다. 생애사는 개인과 사회의 상호작용을 살펴본다는 점에서 개인의 평생교육/평생학습이 어

떻게 형성되는지를 살피고자하는 본 연구의 목적에 부합한다. 또한, 과거의 삶을 돌아보는 회고적 접근이라는 점에서 평생교육/평생학습이 개인의 삶에서 갖는 의미를 파악하고자하는 연구목적에도 적합하다고 할 수 있다.

2. 교육학 분야에서의 생애사

교육학 분야에서 생애사는 자주 활용되는 연구방법이라고 볼 수는 없다. 그러나 인간의 전 생애에 관심을 둔다는 점과 거시적인 역사에서 배제되었던 개인의 삶에 주목할 수 있다는 생애사의 장점은 교육학의 다양한 분야에서 장점으로 인식되기 시작하였다. 이러한 인식 위에 교육학의 연구관심이 확대되면서, 교육심리학이나 교육사, 평생교육 등의 연구전통에서 생애사에 대한 관심이 높아지고 있는 것도 사실이다. 여기에서는 교육학의 다양한 영역에서 생애사를 활용한 연구가 어떻게 이루어지고 있는지를 검토하고자 한다.

가. 교육심리학 분야에서의 생애사

교육심리학 분야에서 능력발달에 관심을 갖는 생애사 연구들이 최근 들어 많이 시도되고 있다. 이러한 연구들은 대부분 소위 ‘위인’이라고 불리는 비범한 성취를 이루어낸 사람들을 대상으로 진행된다. 강민수와 문용린(2007)은 비범한 지적·정서적 성취를 이루어낸 개인의 삶을 전기적으로 분석하는 것을 통해 그 능력의 형성과 발달 과정을 기술하고 이에 영향을 주는 요인들을 드러냄으로써 인간의 잠재력과 발달 기제를 심층적으로 발굴해 낼 수 있다고 지적하였다. 실제로 국내 교육심리학 분야에서는 Gardner의 다중지능이론(Gardner, 2007)를 바탕으로 비범한 인물들의 지적·정서적 능력 발달의 생애사를 분석하

는 연구들이 상당수 진행되었다.

안태진(2003)은 문화가 전해린의 삶을 다중지능이론의 관점에서 조명하였다. 이 논문에서 전해린은 다중지능 이론의 관점에서 자성 지능과 언어 지능이 뛰어났던 사람으로 평가되고 있으며, 이러한 두 지능이 Csikszentmihalyi이 제안한 개인-영역-분야의 상호작용 속에서 어떻게 발달되고 저하되는지가 드러났다.

문용린·이광형·안태진(2004)은 국내 벤처 사업가 1세대의 수장으로 일컬어지는 정문술의 삶에 대해 다중지능이론을 통한 분석을 시도하였다. 연구에 따르면 정문술은 논리수학지능과 인간친화지능이 적합하게 조화된 인물이었다. 또한, 삶의 과정에서 발생하는 난관을 극복하는데 자기성찰지능이 자주 발휘되었다고 한다.

문용린·홍성훈·류숙희(2005)는 백범 김구의 지적 계발과정 탐색이라는 저서에서 김구의 삶을 다중지능이론을 바탕으로 평가했다. 연구결과 신체운동지능과 인간친화지능이 탁월했던 김구의 비범한 능력은 강인한 체력과 다른 사람들에 대한 감화능력에서 발견되는 것으로 드러났다. 앞서 정문술에 대한 연구(문용린·이광형·안태진, 2004)에서와 마찬가지로 김구 역시 자기성찰지능이 뛰어난 사람이기도 했다.

강민수(2011)는 다중지능이론을 활용한 기존의 연구들과는 달리 정서지능이론을 바탕으로 신사임당의 삶을 분석하였다. 그는 신사임당이 정서적 능력을 형성하는 계기가 된 주요사건을 11가지를 추출하였고, 이를 바탕으로 신사임당의 삶을 성장기, 결혼초기, 어머니로서의 시기, 친정을 그리워하는 시기의 4단계로 재구성한 후, 각 시기별로 발달되는 정서능력을 분석하였다. 강민수(2011)는 연구를 통해 신사임당은 자신의 정서를 문학과 예술로 표현하고 승화시키는 능력을 보였으며, 자녀들에 대한 멘토역할에도 성공적이었으나, 남편과의 관계에서는 정서보다는 인지차원의 능력이 발휘되어 정서적 유대관계를 많이

발전시키지 못하였다고 평가했다.

이처럼 교육심리학 분야에서 시도된 생애사 연구들은 대체로 비범한 인물들의 삶을 심리학 이론을 통해 분석함으로써 그들의 탁월한 능력의 배경을 탐색하고자 하는 연구가 주를 이루었다. 또한, 이러한 연구들은 앞서 살펴본 강민수(2011)의 연구에서처럼 생애에서의 주요사건을 추출하여 분석한다는 특징을 가지고 있었다. 이는 생애사가 개인의 생애 동안 일어났던 모든 사건을 모아 놓은 것이 아니라는 지적(이지혜, 2005: 425)을 고려할 때, 연구자의 입장에서 생애사를 정리하는 과정에서 참고할만한 방법이라 생각된다.

나. 교육사 분야의 생애사

앞서 사회학과 역사학에서의 생애사 연구는 역사의 복원을 위해 생애사에서 드러나는 사실성에 집중한다는 이희영(2005)의 지적을 살펴본바 있다. 이러한 맥락에서 최근 교육사 분야에서도 과거의 인물에 대한 생애사 연구들이 시도되고 있다.

최광만(2007)은 16세기 성리학자인 기대승의 학습 생애를 분석하였다. 이 연구에서는 사화(士禍)의 영향이 남아 있던 16세기 조선사회에서 성리학을 학습하는 과정에서 기대승이 보였던 갈등, 과거를 준비해야한다는 상황에서의 기대승의 학습의 방향성이 어떻게 변화하였는지 등을 잘 보여주고 있다.

김대식(2009) 또한 조선시대의 성리학자를 연구하였다. 이 연구는 18세기 성리학자인 송명흠의 학습생애를 조명하며, 송명흠이 어떻게 성리학자로 성장해 갔는지를 보여주며, 그 배경에 있었던 당대의 교육 관행을 함께 파악한다. 이 연구는 학습생애사를 통하여, 송명흠의 학습과정에는 문인공동체 등의 다양한 학습 공동체의 역할이 배경으로 작용했음을 효과적으로 보여줄 수 있었다.

교육사 분야에서 이루어지는 학습생애 연구들은 두 가지 차원의 성과를 보

여주고 있다. 하나는 사상사의 맥락에서 과거의 학자들의 학문발달과 삶에 대해서 검토하는 것이며, 다른 하나는 그러한 학자들의 삶을 통해 당시의 학습 및 학문적 풍토에 대해서 알 수 있도록 해준다는 것이다. 예컨대, 기대승의 삶에서 사회가 개인의 학습에 어떠한 영향을 미쳤는지를 짐작할 수 있으며, 송명흠의 삶을 통해 조선시대의 학습 공동체에 대해 살펴볼 수도 있다. 교육사 분야의 생애사 연구에서 확인되는 이러한 특징은 다른 생애사 연구에서도 의미 있게 받아들일 수 있다. 즉, 인물의 학습생애사 연구를 통해 그 당시의 교육 및 학습의 문화 및 풍토에 대해서도 알 수 있게 된다는 것이다.

다. 평생교육 분야에서의 생애사

학습자의 학습을 그것이 위치한 맥락에서 보아야 한다는 생각들이 공유되면서 평생교육/평생학습 영역에서 생애사 연구에 대한 관심이 증가되었다. 박성희(2003)는 생애사 연구방법과 접근틀을 검토하고 이에 기반한 경험연구를 제시함으로써 평생교육의 맥락에서 생애사의 의미를 파악하고자 하였다. 박성희의 생애사 연구를 통해 밝혀진 것은 개인이 주변의 환경에 적응하는 개체라는 사실이었다. 또한 그는 평생교육이란 자기 의사 결정권, 자아실현, 자기 정체 의식이 뚜렷해지는 과정이라고 밝히고 있다. 또한, 박성희는 생애사를 단순한 연구방법으로 이해하는 것 이상으로 개인이 자신의 삶을 이해하는 또 다른 종류의 학습을 가져온다는 점을 강조하였다.

이경희와 박성희(2006)는 중년여성들의 학습개념과 생애사 연구의 결과를 분석하였다. 그들에 따르면 중년여성은 자기조직적으로 학습하는 혁신적 행위자이며 자기 재생적인 잠재력을 소지한 학습자로 이해된다. 이들은 이 연구를 통해서 생애사는 개인들의 개별성을 중시하며, 인간형성의 과정을 연구함을 밝히고 있으며, 개인은 우연적이며 비연속적인 교육의 현상을 통해서도 각자의

삶에 의미를 부여하고 있음이 드러났다.

West 등(2007)은 생애사 연구 방법을 사용한 학습에 관한 연구물들을 모아서 편찬하였다. 그들은 생애사 연구방법을 통해, 사람들의 삶 속에서 이루어지는 형식과 무형식 학습의 과정과 각 과정들 간의 연결을 새로운 방식으로 풀어내고자 하였으며, 교육전문가나 교육기관의 표면적인 관점과는 다른 학습자의 직접적인 학습 경험의 의미와 맥락 등을 살펴볼 수 있음을 주장하였다. 즉, 생애사 연구방법은 학습자의 특정한 학습 경험을 그것이 위치한 맥락과 관련지어 경험적으로 확인할 수 있는 방법이라는 것이다.

강대중(2009)은 삶은 곧 학습과정이라는 평생교육의 명제를 경험적으로 확인하고, 이론으로 개념화하는 것은 학습자의 생애사를 통해서 가능할 것이라고 지적한바 있다. 여기에서 말하는 삶은 곧 학습과정이라는 평생교육의 명제는 결국 학습이라는 활동이 삶 속에서 이루어진다는 말과 다름 아니다. 그리고 한 개인의 삶은 항상 삶의 맥락으로부터 독립적으로 존재할 수 없다는 사실을 고려할 때, 삶은 곧 학습과정이라는 평생교육의 명제를 확인한다는 것은 곧 학습을 맥락 속에서 파악하는 것이 된다. 그리고 결과적으로 이 작업은 생애사를 통해서 가능하다는 점에서 생애사 연구는 평생교육 연구방법으로서 의의가 있다는 점을 발견하게 된다.

양은아(2010)는 10년 이상 인문학을 학습해온 성인 학습자들의 삶과 인문학 학습 간의 관계를 밝히는 생애사 연구를 진행한 바 있다. 이 연구에서는 인문학 학습자들의 생애사를 바탕으로 학습자들의 인문학습에 대한 관심이 생성되는 생애사건부터, 인문학습이 그들의 삶에 부여해주는 가치까지 인문학습과 삶 사이의 순환적인 관계를 조명하였다.

마지막으로, Kang(2010)은 판소리에서 반주를 맡은 고수(鼓手)로 유명한 ‘김명환’의 학습 생애를 연구한 바 있다. 이 연구에서 그는 가상의 전자메일이라는 특별한 방식의 글쓰기를 보여주었는데, 이를 통해 그는 김명환이라는 고수

의 학습 경험과 이를 둘러싼 생애 사건에 대한 기억, 그리고 이에 대한 해석을 새로운 방식으로 풀어냈다. 특히, Kang(2010)의 연구는 생애사를 통해 학습과 학습조건간의 관계를 드러낼 수 있음을 보여준 것만으로도 유의미하다고 할 수 있다.

3. 요약 및 연구 방향

지금까지 이 연구가 터하고 있는 이론적인 배경에 대해 살펴보았다. 사람이 평생동안 살아가면서 배운다는 것이 어떠한 활동이며 어떠한 의미를 갖는지를 탐색하기 위해서, 이 연구는 크게 두 가지 맥락의 연구 흐름에 의존하고 있다. 여기에서는 이러한 연구 흐름들이 본 연구에 기여하는 바를 정리하고 이를 바탕으로 이 연구가 어떠한 방향으로 진행될 지를 기술하고자 한다.

사람의 생애에 접근하는 연구 방법들은 본 연구에서 생애사를 구조화하고 분석하는데 기여하는 바가 크다. 우선, 생애주기 접근은 사람의 생애 가운데 질적으로 다른 시기가 존재할 수 있다는 점을 알려준다는 점에서 생애사를 큰 단위로 구조화 하는 데 참고가 된다. 또한, 생애경로에 관한 많은 연구들에서 활용된 행위자성(Agency), 구조(Structure)와 같은 개념들은 김종서 박사의 학문활동을 이해하는데 도움이 되었다. 과거의 삶에 대한 회고적 기억이라는 점에서 생애사라는 접근은 살아오며 겪은 학문활동의 의미를 파악하는 데 유용할 것으로 기대된다.

교육학 분야의 생애사 연구들로부터는 다음의 측면에서 특히 도움을 받았다. 비범한 인물들의 생애사를 주로 다루는 교육심리학 분야로부터는 주요생애사건을 중심으로 생애사를 구조화하는 특징을 참고 할 수 있었다. 또한, 교육사 분야의 생애사와 유사하게, 본 연구를 통해서 한국의 교육학과 평생교육 분

야의 역사와 그 영향에 대해서도 살펴볼 수 있을 것이라 기대한다. 마지막으로 평생교육 분야에서 진행된 기존의 생애사 연구의 성과들에 이어 조금이나마 학습의 구체적인 양상을 그려내고, 그 의미를 탐색하는 것이 본 연구가 나아가고자 하는 방향이다.

III. 연구방법

본 연구에서는 생애사적 접근을 활용하고자 한다. 생애사는 개인의 시간에 따른 삶의 과정을 그것이 터한 맥락 속에서 의미를 부여하고 해석할 수 있는 방법(윤택림, 2004; Cole & Knowles, 2001)이다. 따라서, 김종서 박사의 평생에 걸친 학문활동을 통한 학습과 그것이 위치한 사회문화적 맥락 사이의 관계를 살피고자하는 본 연구에 적합한 방법이라고 할 수 있다.

1. 자료 수집

생애사 연구는 면담, 문서, 고기록과 같은 자료에 의존한다(Glesne, 2008: 17). 면담이라는 자료에 의존하는 생애사는 ‘구술 생애사(Oral Life History)’로 파악되는데, 이는 구술사와 생애사라는 연구분야가 만나는 지점이라고 볼 수 있다(윤택림, 2004: 99). 한편, 연구대상과의 면담 이전에 그의 삶에 대한 배경 지식들을 살펴보기 위해서(Atkinson, 1998) 문서와 기록 자료들은 중요하게 다루어지기도 한다.

본 연구에서는 김종서 박사의 생애사를 파악하기 위하여 문헌조사와 면담을 통해 자료를 수집하였다. 기본적으로 김종서 박사의 학문적 삶은 제자들과 자녀들에 의해 주기적으로 문헌 자료로 정리되었기 때문에, 그의 생애 전반의 흐름을 파악하기 위한 면접은 따로 필요하지 않았다. 물론 구술된 자료와 기술된 문헌 자료는 차이가 있으며, 구술 자료를 통해 접근할 수 있는 주관성과 개인성(윤택림, 2004: 100)에 문헌 자료를 통해서 접근하기 어려울 수도 있다. 이 때문에 본 연구에서도 면담의 방법을 함께 사용하였다. 그러나 일반적인 생애사 연구와 같이 면담을 주된 자료 수집 방법으로 사용하지는 않았다. 면담의

방법을 주 연구방법으로 사용하지 않은 이유는 두 가지인데, 하나는 김종서 박사의 학문적 삶과 관련된 문헌자료가 이미 많이 남아있다는 점이다. 두 번째는 이미 문헌을 통해서 확보할 수 있는 많은 생애사 자료들이 있는 상황에서 고령의 연구참여자인 김종서 박사에게 부담이 될 수 있는 면담을 여러 차례 실시하기 실질적으로 어려웠기 때문이다.

가. 문헌 조사

문서와 기록에 의존한 생애사 연구는 일반적으로 연구 대상과의 접근성이 용이하지 않은 경우 많이 활용되는 편이다. 앞서 II장에서 살펴본 개인에 대한 학습 생애사 연구들(가령, 안태진, 2003; 최광만, 2007; 김대식 2009, Kang, 2010)과 같이 실제 연구 대상과의 면담이 불가능한 경우 생애사 연구는 어쩔 수 없이 문서와 기록에 의존할 수밖에 없다.

그러나, 문서와 기록이 ‘구술 자료’를 구하지 못할 어쩔 수 없는 경우에만 사용하는 자료이거나 면담을 위한 배경지식을 쌓기 위해서 이용되는 보조자료일 뿐이라고 해석되어서는 안 된다. 생애사 연구방법과 관련해서 제기되는 논쟁이 되고 있는 이슈 중 하나는 면담이라는 것이 진실을 담보하는가라는 문제이다. Schacter(2006)가 지적하였듯이, 인간의 기억은 소멸, 정신없음, 막힘, 오귀인, 피암시성, 편향, 지속성의 일곱 가지 최악이자 미덕을 가지고 있다. 기억의 왜곡과 같은 문제는 보기에 따라서 긍정적으로 해석될 수 있지만, 더 나은 삶을 추구하는 학문의 영역에서 왜곡된 기억에 의존하는 연구는 늘 그 타당성을 의심 받을 수밖에 없다. 이런 경우 문서화되어 남은 자료들을 이용하는 것도 하나의 방법이 될 수 있다. 문서와 기록 자료들 역시, 기억에 의존하는 자료이며 보기에 따라서는 면담자료 이상으로 왜곡의 과정을 더 많이 거쳤다고 볼 수 있겠지만, 과거의 시점에 대한 과거에 이루어진 기록이라는 측면에서 현

재에 이루어진 면담보다 더 과거에 가깝다는 측면에서는 좀 더 정확한 기억으로 볼 수도 있기 때문이다.

본 연구에서 김종서 박사의 생애사 전반을 이해하기 위해서 주로 활용한 자료는 김종서 박사의 저술을 비롯한 다양한 문헌자료들이다. 연구자가 김종서 박사에게 연구 방법을 안내하고 면담 일정을 확정하기 위하여 찾아갔을 때, 그는 스스로의 삶에 관하여 정리된 문헌 자료들에 대해 언급하며 이를 통한 연구를 제안한 바 있다. 이러한 제안에 기초하여, 문헌 자료의 확보 가능성과 자료의 내용을 검토한 이후 본 연구의 주된 자료 수집 방법을 문헌조사로 결정하였다. 이러한 결정에는 문헌 자료 또한 생애사 연구에 있어서 중요한 연구 자료가 될 수 있으며(Atkinson, 1998; Glesne, 2008), 김종서 박사의 경우 그의 삶에 관한 풍부한 문헌 자료가 남아있다는 점이 고려되었다.

본 연구에서 분석한 문헌자료는 크게 세 가지 성격을 가진다. <표 1>에서 제시한대로, 내러티브 자료, 학습조건 자료, 학습사건 자료의 세 가지 성격을 가진다.

‘내러티브 자료’로 제시한 두 편의 글은 1993년과 2003년에 김종서 박사가 직접 기술한 글들이다. 이 글에는 어린 시절과 가족에 대한 기억, 가정과 종교 생활에 대한 역사 등 김종서 박사의 학문 외적인 삶의 이야기부터 시작하여, 충주사범학교, 중앙교육연구소, 이화여자대학교, 서울대학교, 덕성여자대학교 시절 등 학계에서의 삶의 경로가 비교적 자세히 기술되어 있다. 기본적으로 본 연구에서는 좀 더 상세하게 기술된, 1993년에 기록된 ‘다만 오늘이 있을 뿐이다’ 자료를 주로 활용하였으며, 2003년의 자료는 1993년도 이후의 삶을 파악하기 위해 주로 참고하였다. 연구자는 이 자료들을 바탕으로 김종서 박사의 전반적인 생애를 이해할 수 있었으며, 일반적으로 생애사 연구방법에서 면담을 통해 획득하는 개인성과 주관성(윤택림, 2004: 100)에 어느 정도 접근할 수 있었다. 본 연구에서는 ‘내러티브 자료’를 통해 일반적으로 생애사 면담의 초기 단

계에 이루어지는 생애 전체를 개관하는 작업을 어느 정도 대체할 수 있었다.

<표 1> 문헌 자료의 성격 및 예시

문헌 자료의 성격	문헌 자료의 예시
내러티브 자료	다만 오늘이 있을 뿐이다 (김종서, 1993) 다만 오늘이 있을 뿐이다 II(김종서, 2003)
학습조건 자료	현로 김종서 박사 이력 한국교육학회 20년사 (한국교육학회, 1973) 교육탐구의 세월 (한국교육학회, 1993) 서울대학교 사범대학 교육학과 오십년사 (서울대학교 사범 대학 교육학과 오십년사 편찬위원회, 1997) 한국사회교육학의 성립과정과 이념적 지향성에 관한 연구 (노일경, 2000) 한국교육학회 50년사 (한국교육학회 50년사 편찬위원회, 2003) 교육의 과학화와 행동과학으로서의 교육학 (우용제·안홍 선, 2006) 한국 개방형 대학의 형성에 관한 연구 : 한국방송통신대학 교 사례를 중심으로(남신동, 2009)
학습사건 자료	현로 김종서 박사 이력 잠재적 교육과정 연구 (김종서, 1975) 현로김종서박사 논문선집 (김종서, 1987)

‘학습조건 자료’는 김종서 박사의 학문활동을 둘러싸고 있는 맥락을 파악하
기 위해 활용한 문헌 자료들이다. 가장 기초가 되는 자료는 ‘현로 김종서 박사
이력’이라고 할 수 있다. 이는 연구자가 김종서 박사를 처음 방문했을 때 그로

부터 받은 자료이며, 그의 직장 및 보직 경력, 저서 및 논문 내역, 여행 일지 등이 기록되어 있는 자료이다. 이를 통해 연구자는 그가 언제 어떠한 학습 조건의 영향을 받고 있었는지를 개관할 수 있었다. 연구자는 총 16페이지에 걸쳐서 항목별로 분할되어 적혀있는 이력을 시기별로 대조하면서 파악하기 위해, Excel 프로그램으로 정리하였다.

학습조건을 파악하기 위해 사용한 다른 자료들은 대체로 해방 후 한국교육 학계와 평생교육학 분야에서 일어난 사건들을 파악하기 위한 자료들이었다. 우선, 한국교육학계의 흐름과 분위기를 파악하기 위하여 한국교육학회에서 매 10년마다 학회의 역사를 돌아보며 편찬한 자료들을 활용하였다. 또한, 연구과정에서 김종서 박사에게 중요한 학습 조건이 되었을 것으로 분석되는 배경요소들과 관련이 있어 보이는 연구 논문들도 참고하였다. 이러한 학습 조건에는 한국 교육학의 과학화 흐름, 한국 평생교육의 발전과정, 방송통신대학의 설립 등이 대표적이라 할 수 있었고, 이러한 상황에 대해 파악하기 위하여, 표에서 언급한 논문들(노일경, 2000; 우용제·안홍선, 2006; 남신동, 2009)을 참고하였다. 본 연구에서 학습조건을 파악하기 위하여 참고한 자료들은 대체로 김종서 박사가 관련하고 있던 교육학계와 평생교육분야에 대한 자료로서 보다 넓은 의미에서 사회문화적 맥락을 보여주는 데는 한계가 있었다.

마지막으로 ‘학습사건 자료’는 실제 김종서 박사에게 있었던 학문활동을 통한 학습 경험들을 파악하기 위한 자료라 할 수 있다. 우선, 앞서 활용한 ‘현로 김종서 박사 이력’은 그의 학습경험을 파악하는 데도 유용한 자료였다. 저서 및 논문 내역을 통해 그가 언제 어떠한 연구를 수행하였는지, 이를 통해 어떠한 학습 경험을 했었는지를 알 수 있었다. 또한, 이력에 나와 있는 저서 및 논문들은 본 연구의 분석 대상이 되었다. 대부분의 저서 및 논문은 김종서 박사가 서울대학교 사범대학에 기증하여 쉽게 구할 수 있었으나, 일부 자료는 국회 도서관과 인터넷을 통해 확보하였고, 확보하지 못한 자료의 경우에는 인용하지

않고 각주로 설명하였다.

나. 면담

본 연구에서는 총 4회(1차면담 제외)의 면담을 실시하였다. 구체적인 사항은 <표 2>와 같다.

<표 2> 면담 내역

	일 시	장 소	자료 형태	시간
1차면담	2010. 11.	김종서 박사 자택	녹음/전사	약 1시간
2차면담	2011. 5.	김종서 박사 자택	녹음/전사	약 1시간 30분
3차면담	2011. 7.	김종서 박사 자택	녹음/전사	약 1시간 30분
4차면담	2011. 8.	김종서 박사 자택	녹음/전사	약 1시간
5차면담	2011. 10.	김종서 박사 자택	녹음/전사	약 30분

1차 면담은 연구 계획서를 작성하는 과정에서 연구 참여에 대한 동의를 구하고, 관련 자료에 대한 문의를 하기위해 진행되었는데, 자연스럽게 면담의 분위기로 흘러갔고, 연구참여자의 동의를 얻어 녹음 후 전사 되었다. 1차면담은 연구자가 김종서 박사의 생애와 그와 관련된 자료들이 정리되어 있는 전반적인 상황들을 파악할 수 있는 좋은 기회가 되었으나 연구를 위한 서울대학교 ‘생명윤리심의위원회(Institutional Review Board: IRB)’의 승인(2011년 2월 21일)이 이루어지기 이전에 있었던 면담이라 본 연구 결과를 분석하는 과정에 직접적으로 활용되지는 않았다.

본 연구에서는 총 4회(1차 면담 제외)의 면담을 실시하였다. 윤택림(2004: 79)에 따르면 면담은 최소 2-3회 정도 하는 것이 바람직하다. 2-3회가 최소치이기 때문에, 본 연구의 면담횟수는 김종서 박사의 긴 생애와 수많은 업적을

고려할 때, 많은 편은 아니다. 그러나 본 연구의 경우 기본적으로 문헌 조사를 기초로 생애사를 구성하고, 면담을 통해 주관적, 개인적인 기억들에 접근하는 방법을 취하고 있기 때문에 4회의 면담으로도 필요한 자료를 수집할 수 있었다.

면담을 성공적으로 수행하기 위해서는 라포(rapport)형성(윤택림, 2004: 65)이 필요하다. 이를 위해 일반적인 질적 연구에서는 면담 이전에 참여관찰의 과정이 선행될 필요가 있다고 지적한다. 그러나 고령의 학자를 연구참여자로 설정하였으며, 면담도 4회만 실시하였기 때문에 통상적인 방법으로 라포를 형성하기는 어려웠다. 그러나 김종서 박사와 연구자가 교육학을 전공하며 세부적인 관심분야도 평생교육으로 일치한다는 사실은 또 다른 방식의 라포 형성을 가능하게 하였다. 김종서 박사와 연구자는 관심 분야와 학계 내에서의 인맥을 공유한다는 부분으로부터 보다 쉽게 라포를 형성할 수 있었다. 또한, 연구자가 면담 이전에 분석한 문헌 자료들을 통해 알게 된 그의 생애 사건이나 논문의 내용에 대한 면담장면에서의 언급도 라포 형성에 도움이 되었다.

면담 내용은 김종서 박사의 동의하에 녹음 후, 최대한 빠른 시일 내에 전사하였으며, 전사자료 분석과정에 녹음자료를 함께 들으며 수정하였다.

2. 자료 분석

본 연구는 생애사 연구방법을 활용한 만큼, 기본적으로는 김종서 박사의 개인적 서술(윤택림, 2004: 105)에 기초하여 그의 삶을 구성하고 이를 분석하고자 하였다. 그러나 한편으로는 김종서 박사의 삶을 분석함에 있어 개인적 서술에만 국한되지 않으려고 노력하였다. 일반적으로 질적 연구에서 개인적 서술은 대체로 면담 자료(Interview Text)인데, 이미 많은 질적 연구자들은 면담 자료

에만 국한되는 질적 연구의 한계에 대해 지적한 바 있기 때문이다.

Wengraf(2007: 140)는 타자의 목소리를 제대로 이해하기 위해서는 단지 텍스트를 그대로 옮기고 재활용하는 것 뿐 아니라, 정형화된 텍스트 분석보다 더 나아가야한다고 지적하며, Mills(2004)가 역설한 사회학적 상상력의 중요성을 강조하였다. St. Pierre(2009) 역시, 질적 연구에 있어서 목소리에 대한 검증되지 않은 예찬이 있음을 지적하며, 자료에는 기억 자료(memory data) 뿐 아니라 꿈 자료(dream data), 감각 자료(sensual data), 정서적 자료(emotional data), 반응 자료(response data) 등이 있음을 언급한바 있다.

이러한 주장들은 결국 질적 연구의 자료 분석과정에 있어서 면담 자료에만 중점을 두는 것은 유용하지도, 가능하지도 않다는 것을 의미한다. 이와 관련하여 강대중(2009: 216)은 연구자료에는 분석의 대상이 되는 출처자료(source data)와 집합자료(assembling data)가 있음을 지적하며, 집합자료에는 최소한 주변, 부가, 초월, 반응 자료의 네 가지 종류가 있음을 주장했다. 그는 더 나아가 질적연구에서 이러한 자료들을 다루기 위한 방법으로 분석노트, 연구일기, 초월자료노트, 부가자료노트를 작성한 바 있음을 밝혔다.

질적 연구에 있어서의 자료의 문제와 관련된 이상의 유의미한 논의들을 반영하기 위해 본 연구 또한 분석 과정에서 텍스트(text)⁷⁾에만 국한되지 않았음을 밝혀둔다. 본 연구에서는 텍스트를 넘어가기 위해서(go beyond text), 또 텍스트만을 분석하는 것은 불가능함을 인식하며, 강대중(2009)이 제안한 네 가지 노트 중 연구일기를 제외한 세 가지 노트를 작성하였다.

한편, 분석을 진행하는 데 있어서 강대중(2009: 213-214)의 네 가지 학습생애사 분석단위를 참고하였다. 학습생애사는 학습조건, 학습사건, 학습자자세(subject-position), 그리고 조건화된 학습자의 네 가지 분석 단위로 구성될 수

7) 여기에서 텍스트라 함은 면담을 통해 얻은 구술 자료 뿐 아니라, 김종서 박사 자신이 기록하고 회고한 모든 자료를 의미한다. 예를 들어, 앞서 설명한 ‘내러티브 자료’가 이에 포함될 수 있겠다.

있다. 본 연구의 맥락에서 학습조건은 김종서 박사의 학문활동이 터해 있는 사회문화적 맥락으로 이해해볼 수 있으며, 학습 사건은 학문활동, 학습자 자세는 배움에 임하는 학자의 정체성, 조건화된 학습자는 학자의 학문활동이라는 것이 맥락에 의해 조건화 된다는 측면으로 이해해볼 수 있을 것 같다.

3. 연구참여자 : 김종서 박사

본 연구는 학자의 학문활동과 그 맥락간의 관계를 살피는 것을 목적으로 한다. 연구참여자 김종서 박사는 저서와 논문을 합해 100여편 이상의 저작을 남긴 교육학계의 원로학자인 동시에 한국의 1세대 교육학자이다. <표 3>에서 살펴볼 수 있듯이, 김종서 박사는 서울대학교 교육학과의 2회 졸업생으로서 해방 후 한국교육학 발전의 중심이라 할 수 있는 중앙교육연구소 연구원으로 시작하여, 이화여자대학교 및 서울대학교 교육학과에서 교수로 활동하였으며, 한국교육학회 회장과 대통령자문 교육개혁 위원장 등 교육학 분야에서 핵심적인 역할을 맡았다. 또한, 그가 관심을 두었던 평생교육분야와 관련하여 한국방송통신대학 학장직과 한국사회교육협회 회장, 한국 지역사회교육 중앙협의회 회장 등을 역임한바 있다. 100여 편 이상의 저작이 그의 풍부한 학문활동을 통한 학습 경험을 보여준다면, 그의 다양한 보직 경험은 그의 사회적 삶의 증거라 할 수 있다. 이렇게 풍부한 학습 경험과 사회적 경험이 축적된 김종서 박사의 삶은 본 연구에서 살펴보고자하는 학습과 그 맥락간의 관계를 잘 보여줄 수 있을 것이라 판단하여 그를 연구참여자로 선정하였다.

<표 3> 김종서 박사 이력 요약

	내용
주요 학력	경성사범학교 교육학과 서울대학교 사범대학 교육학과(문학사) 미국 Peabody 사범대학 대학원 교육학전공(문학석사) 서울대학교 대학원 교육학 전공(문학박사)
주요 경력	중앙교육연구소 연구원 (1956년-1964년) 이화여자대학교 부교수 (1964년-1967년) 서울대학교 교육학과 교수 (1967년-1987년) 한국방송통신대학 학장 (1972년-1976년) 한국교육학회 회장 (1978년-1980년) 한국사회교육협회 회장 (1980년-1981년) 덕성여자대학교 총장 (1988년-1989년) 한국 지역사회교육 중앙협의회 회장 (1994년-1996년) 대통령자문 교육개혁위원회 위원장 등 (1996년-1998년)
상훈	국민훈장 무궁화장 국민훈장 모란장 이상 포함 총 2개 훈장과 8개 포상
저서 (40권)	『사회교육』 (1962년) 『수업형태분석법』 (1970년) 『교육학개론』 (1984년) 『한국산업사회의 사회교육방안』 (1994년)
논문 (64편)	‘문맹자 조사’ (1961년) ‘잠재적 교육과정 연구’ (1975년) ‘독학에 의한 대학 학위 인정방안 연구’ (1989년) ‘고등교육 독학제도의 국제비교연구’ (1990년)

<표 3>은 김종서 박사가 걸어온 삶의 맥락 및 학습 경험을 살펴보기 위한 간략한 이력이다. 사실, 연구참여자 김종서 박사를 소개하는 데에는, ‘현로 김종서 박사 이력’ 만큼 적합한 자료가 없으나, 총 16페이지에 달하는 이력을 논문에 직접 포함시킬 수 없는 관계로 본문에서는 연구자가 요약한 <표 3>을

삼입하였다.

4. 연구윤리

생애사 면담은 연구참여자로 하여금 인생을 돌아켜보고 기억을 재구성하는 작업을 요구하며(이지혜, 2005), 대개는 이 과정을 통해서 삶의 의미를 다시 찾는 학습의 과정이 이루어진다고 한다(이병준, 2010). 그러나 때로는 이 과정에서 연구참여자가 믿고 있던 기억에 혼란을 줄 수 있으며, 연구자와의 면담과정에서 불쾌한 기억이 떠오를 수도 있을 것이다. 이와 관련하여, Merrill과 West(2009: 169)는 예민하고, 고통스러우면서, 정서적인 주제에 대해 어떻게 다룰 것이며, 어떠한 질문들을, 왜 묻지 말아야 하는지에 대해 지속적으로 고민할 필요가 있다고 지적하고 있다.

이에 더해 많은 질적 연구자들은 연구 과정에서 연구자와 연구참여자 간의 관계가 평등하지 않을 수 있으며, 이 때문에 연구 과정이 연구참여자에 대한 착취의 과정이 될 수 있음을 주의해야한다고 말한다(Glesne, 2008; Merrill & West, 2009). 이는 연구자와 연구참여자 간의 평등한 관계가 보장되지 않으면, 연구참여자가 스스로의 권리를 지킬 수 없게 될 가능성이 커지기 때문에 특히 주의해야한다.

본 연구에서는 연구과정에서 발생할 수 있는 이러한 윤리적 문제들을 방지하기 위해 서울대학교 생명윤리위원회(IRB)의 심사를 받았다. 이를 위해 본 연구의 계획서, 연구참여자 모집을 위한 대본(Script), 연구참여자유 정보지 및 동의서 등이 생명윤리위원회에 제출되었다. 연구자는 생명윤리위원회의 승인이 있기 전까지는 문헌조사 등의 연구활동을 하였고, 2011년 2월 21일 연구에 대한 승인을 받은 후 연구참여자에 대한 면담을 실시하였다.

예외적으로 본 연구에서는 연구참여자의 가명대신 실명 사용 가능성을 열어두었다. 이는 생애사 연구가 사적(史的)가치를 지닐 수 있기 때문이다. 실제로 생애사 연구에서는 연구참여자의 실명이 활용되는 경우도 있다(신기현, 2002; 안태진, 2003; 최광만, 2007; 김대식, 2009; Kang, 2010). 본 연구에서는 실명을 연구에 사용하기 위하여, 연구참여자 정보지 및 동의서에 실명 활용여부에 대한 조항을 포함시켰다.

IV. 김종서 박사의 학문활동과 생애경로

IV장에서는 김종서 박사의 생애경로를 그가 겪어온 학문활동을 중심으로 파악하고자 한다. 본 연구에서는 김종서 박사의 학문활동 생애를 크게 세 단계로 나누어 파악하였는데, 이는 김종서 박사가 스스로 강조점을 두는 평생교육 분야에 대한 학문활동이 기준이 되었다.

첫 번째 단계가 평생교육을 포함한 교육학 전반에 대한 연구 활동이 함께 이루어지는 탐색기라면, 두 번째 단계는 평생교육에 대한 연구 활동이 줄어드는 소강기이며, 마지막 세 번째 단계는 평생교육분야에서의 학문활동이 증가되는 집중기라고 할 수 있다.⁸⁾ 이처럼 본 연구에서 제안하는 세 단계의 구분은 김종서 박사의 학문활동의 흐름이 달라지는 것을 기준으로 하기 때문에, 각 시기별 학습의 특징과 그 학습과 관련된 맥락을 보여주기에 적합할 것으로 보인다. 그러나 김종서 박사의 학문적 삶은 평생교육영역에 국한되어있지 않기 때문에, 본 연구에서는 다른 영역에서의 학문활동도 살펴볼 것임을 미리 밝혀둔다.

첫 번째 단계는 김종서 박사가 서울대학교 교육학과를 졸업하고, 충주사범학교 교사로 재직하기 시작한 1949년부터 이화여대 교수로 근무하던 1967년까지이다. 김종서 박사는 이 기간에 다양한 연구 활동을 하던 중 처음으로 ‘사회교육’⁹⁾이라는 그의 일생의 학습 주제로 기억되는 분야에 대한 연구를 하게 된

8) 이러한 구분은 연구자가 김종서 박사의 이력을 통해 파악한 것이다. 그러나 한편으로 김종서 박사 역시 이와 유사한 방식으로 본인의 학문적 관심의 변천과정을 파악하고 있었다.

9) 본 연구에서는 사회교육보다는 평생교육이라는 용어를 선호한다. 연구결과와 직접적으로 관련되지 않아 연구에서는 인용하지 않았지만, 김종서 박사 스스로도 면담과정에서 현재 자신의 전공분야를 사회교육보다는 평생교육이라고 직접적으로 언급한바 있기도 하다. 단, 김종서 박사가 학자로 활동하던 당시의 상황에는 평생교육이라는 말이 정착되지 않았기 때문에 시대 상황을 살려야 할 경우 사회교육이라는 말을 쓰기로 한다. 또한, 당연하겠지만, 실제 명칭이나 김종서 박사의 면담 중 등장하는 사회교육이라는 표현은 그대로 살려두기로 한다.

다. 두 번째 단계는 김종서 박사가 서울대학교 교수로 자리를 옮긴 1967년부터 한국교육학회 회장을 역임했던 1980년대까지이다. 이 기간은 김종서 박사가 서울대학교 교육학과의 젊은 교수로서, 또 한국의 1세대 교육학자로서 교육학의 다양한 분야에 걸쳐서 연구 활동을 하던 시기이다. 마지막으로 세 번째 단계는 김종서 박사가 한국사회교육협회 회장을 맡게 되는 1981년부터 현재까지이다. 김종서 박사는 이 시기에 그가 현재 자신의 전문분야라 생각하는 평생교육 분야와 관련된 연구물들을 쏟아내었다. 이처럼 본 연구에서는 각 시기별 학문활동을 중심으로 그의 학습 경험을 살펴보고자 한다.

한편, 김종서 박사의 학문적 삶을 이해하기 위해서는 학문활동을 중심으로 하는 생애경로 외에도 그의 삶의 태도와 학문관을 이해할 필요가 있다. 이러한 그의 태도와 학문관은 그의 삶 곳곳에서 드러나는 것으로서 미리 살펴보는 것이 그의 생애경로를 이해하는데 도움이 될 것으로 보인다. 따라서, IV장에서는 우선 김종서 박사의 삶의 태도와 학문관을 간략하게 살펴본 이후, 그의 학문적 생애경로를 살펴보기로 한다.

1. 김종서 박사의 삶의 태도와 학문관

가. 다만 오늘이 있을 뿐이다

‘다만 오늘이 있을 뿐이다’는 김종서 박사가 스스로 작성한 회고록 성격의 글의 제목이다. 그는 고희 기념문집과 팔순 기념문집에서 두 차례의 회고록을 작성한바 있다. 당연한 일이겠지만 회고록의 제목은 김종서 박사의 삶의 중요한 부분을 압축적으로 보여준다.

우선, ‘다만 오늘이 있을 뿐이다’라는 문장에서 드러나듯 김종서 박사는 현

재에 충실한 삶을 살았다. 그는 교회 기념문집(김종서, 1993)에서 다음과 같이 회고했다.

오늘에 이르기까지 뚜렷한 목표를 세우고 이 목표를 달성하기 위하여 노력한 적은 별로 없다. 좋은 일이 저절로 다가오고 주위에서 만들어 주었으며, 현재 해야 할 일을 최선을 다하고자 노력하였을 뿐이다. 돌이켜 보면 나는 과거에 집착하지 않았다. 그러기에 내자에게나, 자식들에게나, 친구들에게 내가 자라온 어릴 때나 고향 이야기를 별로 하지 않았다. 또한 미래를 꿈꾸지 않았다. 따라서 미래에 어떤 일을 하겠다고 구상해본 일도 별로 없었다. 나에게는 오늘이 있을 뿐이다.¹⁰⁾ (김종서, 1993: 24)

회고에서 드러나듯이 김종서 박사는 살아오면서 무엇을 해야겠다는 목표를 가진 적이 없다고 한다. 그는 교회 기념 문집을 내면서도 자신이 어렸을 때는 그러한 사람이 되리라고 생각해본 적이 없다며, 큰 목표를 가져보지 않았다고 회고한다(김종서, 1993: 23).

목표를 가지지 않았기 때문일까? 김종서 박사는 훗날 그의 경력에 큰 부분들을 차지하게 되는 각종 보직들(방송통신대학 학장, 서울대학교 사범대학 학장, 덕성여자대학교 총장, 교육개혁위원회 위원장 등)을 위해서 한 적이 없다고 말했다.

연구자: 선생님께서 교육개혁위원회 위원장도 하시고, 사범대학 학장도 하시고, 덕성여대 총장도 하시고... 이런 기관...

김종서: (말을 자르며) 그것도 내가 저번에 얘기했지만, 내가 자진해서 내가 하겠다고 해서 한 것이 하나도 없어. (4차 면담자료)

이처럼 김종서 박사는 무엇인가를 목표하거나 의욕하지 않는 삶을 살아왔

10) 강조는 연구자에 의해 추가 된 것이며, 이는 앞으로 인용되는 내러티브 자료나 면담 자료에도 모두 동일하다.

다. 그런데, 목표가 사람들의 성취를 이끌어내는 힘을 고려할 때(Bloom, 1985; Hironaka, 2003), 무엇인가를 목표하지 않고도 많은 학문적 업적을 쌓을 수 있었다는 것은 매우 흥미로운 일이다. 그리고 여기에서 ‘다만 오늘이 있을 뿐이다’라는 그의 삶의 태도의 다른 특징이 드러난다.

3년제의 을종실업학교인 장연농업학교를 졸업한 후 5년제 갑종실업학교인 사리원 농업학교 4학년에 편입학 할 수 있었다. 이때부터 나의 객지 생활은 시작되었다. 그곳에서도 청년의 낭만은 즐기지 못하고 오직 공부에만 매달렸다. 시험때는 아예 이부자리를 펴지 않고 줄리면 책상에 엎드려서 자는 수가 다반사였다. 이렇게 열심히 공부한 까닭은 장래의 희망과 포부 때문은 아니었다. 그저 오늘의 성적을 유지하기 위함이었다. (김종서, 1993: 26)

그는 무엇을 의욕하지 않고, 미래의 목표를 세우진 않았지만, 현재의 삶에 매우 성실히 임하는 자세로 살아왔다. 현재의 삶에 충실한 그의 삶의 자세는 스스로 정한 원칙과 규칙들을 우선시하는 모습을 통해 뒷받침 된다.

나는 정해진 규칙 약속 등을 절대로 어기지 않으려고 하였다. 보통학교 6년 농업학교 5년, 11년동안 결석한 일이 없고 한번도 지각한 일이 없다. 건강하였기 때문이기도 하였지만 규칙준수 제일주의 때문이었을 것이다. (김종서, 1993: 26)

학생을 가르침에 있어서는 두 가지 원칙을 지켰다. 그 하나는 휴강을 하지 않는다는 다짐이었다. 이 무렵 외부활동이 비교적 많았는데 그 활동이 수업에 지장을 주면 참석하지 않았다. 학생을 가르치는 일이 제1차적 임무라고 하는 평범한 상식을 실천하였다. 다른 하나의 원칙은 반드시 수업시간 시작전에 교실에 들어간다는 원칙이었다. (김종서, 1993: 32)

결국, ‘다만 오늘이 있을 뿐이다’라는 말은, 크게 두 가지 차원에서 김종서 박사의 삶의 태도를 보여주는 것이었다. 김종서 박사는 미래를 그리며 목표하거나 무엇을 의욕하지 않는 삶의 태도를 가지고 있었지만, 한편으로는 규칙과 원칙을 지킨다는 성실한 태도 덕분에 현재의 삶에 매우 충실하게 살 수 있었던 것이다. 이러한 그의 삶의 태도는 그의 생애 전반에서 자주 드러나며, 그의 학문활동을 형성하는데 자주 영향을 주게 된다.

나. 학문의 즐거움

현재에 충실히 임하는 삶의 태도가 그의 삶을 이끌어온 하나의 중요한 축이긴 하지만 김종서 박사의 학문활동을 이끌어온 또 다른 축이 있다.

가르치는 것이 즐겁고, 글 쓰는 것이 즐겁고. 모든 것이 즐거워야 돼. 그렇기 때문에, 내 얘기지만, 저기 그 공자 얘기 있잖아... 지지자는 호지자... 호지자는 락지자... 그 말이 있잖아. 나는 낙지자야. 즐거워. 좋아서 쓰는 것이 아니라 즐거워서 쓴다고. 그렇기 때문에 학문하는 사람 중에서 학문을 지겹다고 생각한다면 어렵다고 생각할 것 같으면 학문을 못해. 그 자체가 즐거워야지. (4차 면담자료)

무엇인가를 목표하거나 의욕하지 않는 김종서 박사가 학문활동을 하게 되는 원동력은 즐거움이었던 것 같다. 혹자는 학문의 내용이 즐겁거나, 목표를 달성하는 것이 즐겁지, 즐거움 자체가 학문의 원동력이 될 수 있을까 반문할지도 모른다. 그러나 학자들은 학문을 하면서 겪게되는 배우는 일, 생각하는 일, 창조하는 일의 즐거움과 기쁨을 느끼며 살아간다(Hironaka, 2003). 김종서 박사도 마찬가지였다.

어쩌면 즐거움을 배움의 원동력으로 하기 때문에 김종서 박사에겐 먼 미래

의 목표와 같은 것이 의미가 없었을지도 모르겠다. 당장의 배움이나 학문활동 하나하나가 그에게 있어서 기쁨과 즐거움을 주는데, 미래의 목표를 세워가며 공부할 필요가 없었던 것이다.

(특히 중요한 의미를 부여하는 연구나 학문활동이 있느냐는 질문에 대해) 그 중에서도 중요한 것? 별로 생각해본 적 없어. 왜냐하면, 하나하나가 즐겁기 때문에... 그 중에서 특별히 이것이 즐겁다고 생각한 일이 없지.
(4차 면담자료)

목표나 의욕은 인생에서 더 중요한 것이 있기 때문에 만들게 되는 것이다. 그런데, 김종서 박사에게 있어서는 즐거움이 중요한 가치였으며, 위에서 살펴 보았듯이 모든 학문활동이 즐거움인 이상 그는 특별히 더 이상의 목표를 세울 필요가 없었다. 왜냐하면 학자라는 그의 삶 자체가 학문활동을 하면서 살아갈 수밖에 없는 자리였기 때문이다.

그렇다면 김종서 박사가 학자가 되기를 목표했다고 볼 수 있지 않겠냐는 질문이 나올 수 있다. 그러나 그가 “나는 어릴 때 오늘과 같이 교회 문집을 낼 정도의 사람이 되리라고는 생각해 본 일이 없다.(김종서, 1993: 23)”고 회고하는 것을 볼 때, 그는 진정 어떠한 학자가 되리라는 목표 없이 학문활동에 충실하며 즐겁게 살아왔을 것이라 짐작할 수 있다. 앞으로 연구 결과를 기술하면서 더 드러나겠지만, 김종서 박사의 이런 삶의 태도에서 우러나오는 답변들은 학문과 학습활동의 의미에 대해 어떤 거창한 대답을 들을 거라 기대한 연구자를 종종 당황하게 하였으며, 한편으로는 배움의 의미라는 것에 대해 다시금 생각해 보는 기회를 제공하였다.

2. 평생교육에 관심을 가진 1세대 교육학자

대다수의 뛰어난 학자들은 그들이 일생동안 연구한 많은 주제들 가운데 특정 주제 하나와 관련해 기억되는 경우가 많다. 그러나 상대성이론의 Einstein, 진화론의 Darwin, 무의식이라는 학문적 영역을 개척한 Freud와 같은 사람들이 일생을 통해 그 주제 하나만 연구했다고 보기는 어려우며, 여러 가지 학문활동의 경로를 거치며 일생의 연구주제를 찾기도 하고, 본인만의 학습태도를 형성한다. 예컨대, Freud의 경우, 그는 신경학자로서 신경성 질환들을 치료하며, 뱀장어의 생식선을 확인하는 등의 신경학 연구를 약 20년간 했다(Mannoni, 1996).

마찬가지로 김종서 박사의 경우에도 스스로 그의 삶을 평생교육에 헌신했다고 평가한다고 하더라도, 평생교육 분야에 대한 연구만 한 것이 아니다. 연구자는 김종서 박사의 학문적 삶의 초기를 서울대학교 교육학과에서의 배움, 충주 사범학교에서의 교사 경험, 중앙교육연구소와 유학생생활, 평생교육분야에 대한 연구라는 경험들로 구성하였다. 그의 연구 생애의 초기 단계에는 교육학 내의 다양한 분야에 대한 연구 및 학습 경험이 형성되었으며, 이 과정에서 평생교육과 관련된 연구 분야도 만나게 된다.

가. 서울대학교 교육학과

김종서 박사는 1944년 서울대학교 사범대학의 전신인 경성사범학교 본과에 입학했다. 교육자로 평생을 살아온 김종서 박사가 경성사범학교에 입학한 것은 어찌 보면 당연했을 것 같은 일이지만, 정작 본인이 밝힌 입학 동기는 이러한 기대와는 반대로, 상당히 흥미롭다.

교육계에 들어가게 된 동기는 너무나 단순 하다. 나의 가족중 교육자는 한 사람도 없었으며 어떤 교육자로부터 감화 받은 바도 없다. 다만 장연농 업학교에 다닐 때 존경하던 실력과 일인(일본인) 교사가 경성사범학교 교사가 되어 나에게 경성사범학교 본과에 입학할 것을 권유했기 때문에 아무 생각 없이 본과에 입학하였을 뿐이다. (김종서, 1993: 29)

즉, 김종서 박사는 처음에 교육에 대한 큰 뜻을 품고, 사범학교에 입학했던 것이 아니었던 것이다. 앞으로도 자주 드러나겠지만 김종서 박사는 그의 삶 속에서 자주 이렇게 목표하지 않는 태도를 보여준다. 이후 경성사범학교는 광복과 함께 경성사범대학이라는 이름을 거쳐 서울대학교 사범대학으로 발족하였고, 결과적으로 김종서 박사는 서울대학교 교육학과에서 정범모, 성래운 등의 1세대 교육학자들과 함께 공부를 하게 된다.

<표 4> 초창기 교육학과 교과목(1946-1947)

1946년 2학기	1947년 1학기	1947년 2학기
현대교육의 실천과 이론	현대교육사상	현대교육사조
민주주의 사회와 교육의 책무	민주주의교육론	민주주의교육론
교육학개론	교육원리, 서양교육사	교육원리A,B
일반심리학	일반심리학	서양교육사
심리학연습	심리학연습	조선교육사, 일반심리학
유전과 환경	심리학연습, 학습심리	심리학연습, 교육심리학
중국어 초급	아동심리, 교수학개론	청년심리학, 사회심리학
	교수법, 교육측정법	성격심리학, 교수학개론
	교육행정, 도서학	교수법, 교육측정법
		교육연습, 도서학

출처: 서울대학교 사범대학 교육학과 오십년사 편찬위원회(1997: 10)

김종서 박사가 서울대 교육학과에서 배웠던 전공과목들은 그 명칭에 있어서는 오늘날의 교육학과 크게 다르지 않았다. 예컨대, 교육심리나 서양교육사

와 같은 과목들은 서울대학교 교육학과의 초창기부터 교육과정에 편성되어 있었다. 구체적으로 김종서 박사가 서울대학교 교육학과에서 학업을 진행하는 동안의 교과목은 <표 4>와 같다.

당시의 교육학과의 교육과정은 오늘날과 크게 다르지 않았으나, 김종서 박사와 같은 1세대 교육학자들이 겪었던 문제는 그들을 이끌어줄 선배가 없었다는 것이다.

내가 교육학과 2회 졸업생인데... 1회 졸업생은 교육학과에서 네 명밖에 안 나왔는데... 다 일찍이들 돌아가셨어. 그런데 그전에는 교육학을 한 사람이, 김활란 선생님이라든지 오천석 선생님이라든지 그 몇 분밖에 없었다가 갑자기 교육학이라는 학문이 해방 후에 햇빛을 보기 시작했던 말이야. 그저 교육학을 내가 전공할 때에는 교육학을 내 선배로서 전공한 사람이 거의 없었어. (2차 면담자료)

한편, 김종서 박사는 1949년 평생교육관련 졸업논문을 작성하며 서울대학교 교육학과를 졸업한다.

근데 원래 내가 사범대학 졸업할 때, 옛날엔 논문을 썼어. 근데 그 논문이 사회교육 분야였었지. 근데, 그 민족학교... 구라파[유럽]에... 저, 그... 민족교육이니 뭐니 쓴 사람 있잖아. 그룬트비히?¹¹⁾ 기억이 안 나네. 그 학교에 관해서 논문을 썼어. 사회교육에 관해서.¹²⁾ (3차 면담자료)

훗날 평생교육 관련 전문가로 활동하는 김종서 박사가 교육학자로 첫 걸음을 내딛으며 쓴 학부 졸업 논문은 위에서 살펴 본 것처럼, ‘사회교육분야(평생

11) 그룬트비히는 민중교육의 창시자로 알려지고 있는 사람이다. 덴마크의 국민고등학교를 최초로 구상하였다. (서울대학교 교육연구소, 1995)

12) []안의 내용은 연구자에 의해 추가 된 것이며, 이는 앞으로 인용되는 내러티브 자료나 면담 자료에도 모두 동일하다.

교육분야)'였다. 우연인지 아닌지는 알 수 없으나, 김종서 박사가 자신의 학문적 삶의 시작을 평생교육으로 했다는 사실은 흥미롭다. 이는 김종서 박사가 아주 오래전부터 평생교육에 관심을 가졌다는 것을 알려주기 때문이다. 또한, <표 4>에서 살펴보았듯이 당시의 교육과정에서 평생교육의 비중이 높지 않았음에도 불구하고, 이러한 논문을 작성했다는 사실을 통해 그가 평생교육 분야에 꽤 흥미를 가지고 있었음을 짐작할 수 있다. 한편, 그가 훗날 평생교육 분야의 거장이 되기 위해서 이러한 학문적 첫걸음을 내딛었다고 보기는 어렵다. 학문을 통한 즐거움을 추구하고, 오늘날에 충실하는 그의 삶의 태도를 고려한다면, 평생교육과 관련된 학부 졸업논문을 썼다는 사실은 젊은 시절의 김종서 박사에게도 평생교육은 즐거운 학문의 대상이었다는 사실을 알려줄 뿐이다.

요컨대 김종서 박사는 특별한 목적 없이 서울대학교 교육학과에 진학하였으며, 당시의 교육학과의 상황은 이끌어줄 선배가 없을 정도로 절박한 상황이었다. 그러나 김종서 박사는 이러한 열악한 학습조건 속에서도 자신의 흥미를 찾아 공부하였고, 결국 평생교육분야로 졸업논문을 쓰며 교육학과에서의 학사 과정을 마무리하게 된다.

나. 충주 사범학교 시절

서울대학교 교육학과를 졸업한 김종서 박사는 충주사범학교의 교사로 부임하면서, 교육자로서의 첫 걸음을 내딛는다. 물론, 그가 충주로 간 특별한 이유는 없었다. 단지, 전공인 교육학을 살리기 위하여 충주사범학교로 갔을 뿐이라고 김종서 박사는 회고하였다(김종서, 1993: 29)

내가 서울대학교 사범대학 교육학과를 졸업하고 첫 부임지가 충주 사범학교였다. 사범학교는 고등학교 수준의 초등 교원 양성 기관이다. 나는 이 학교에서 교편을 잡음으로써 나 개인의 성장은 물론, 스승의 길을 배울 수

가 있었다. 나는 이 시절을 가장 화려했고 즐겁고 아름다운 추억으로 간직하고 있다. 교재를 만들고 밤 새워 교재 연구를 하여 열심히 가르쳤으며, 제자를 온 정성을 다하여 사랑하였다. (김종서, 2003: 11-12)

이처럼 김종서 박사는 충주사범학교 시절을 인생의 황금시대로 기억하고 있다. 그러나 그에게 있어 충주사범학교 시절은 편하기만 한 시절은 아니었다. 서울대학교 교육학과를 졸업하고 처음 충주사범학교에 도착한 김종서 박사에게는 넘어야 할 과제들이 많이 있었기 때문이다.

당시 이 학교는 학생모집이 특차였다. 따라서 우수한 학생들을 선발할 수 있었는데 이들을 가르치기에는 실력이 너무나 빈약함을 느꼈다. 그리하여 밤새워 가르칠 준비를 하였다. 나는 충주사범교사 시절만큼 공부를 열심히 한 시기는 없었다고 말 할 수 있다. 이 시기에 공부한 것이 기초가 되어 나의 전문적 성장이 이룩되었다. (김종서, 1993: 29)

1세대 교육학자로서 본인을 이끌어줄 선배도 없이 대학생활을 마친 김종서 박사에게 우수한 학생들을 지도해야하는 상황은 당혹스러운 것이었다. 그러나 현실에 충실히 임하는 그의 삶의 태도는 그러한 난관을 오히려 자신의 전문적 성장의 기회로 만들었다. 그는 이 시기에 부족한 공부를 충실히 했을 뿐만 아니라 초등교육의 실재를 알기 위하여 국민학교(현재의 초등학교) 선생님들과 만나서 자주 토론을 하였다고 한다(김종서, 1993: 29). 또한, 이러한 과정에서 그의 전공 분야 중 하나인 교육과정 분야에 대한 관심과 전문성이 길러졌다.

그전에도 내가 일선학교에 있다가, 충주사범학교에 있었거든? 학교 일선에서 제일 필요한 것이 교육과정하고 학습지도야 학습지도. 그래서 거기에 관심을 가지고 공부를 시작했지. (3차 면담자료)

그러나 충주 사범학교 시절에 김종서 박사가 겪었던 무엇보다 큰 문제는 교재의 부족이었다고 한다. 그도 그럴 것이, 김종서 박사 본인이 한국의 1세대 교육학자인 상황에서 선배학자들에 의해 작성된 교재가 없는 것은 당연한 일이었을지도 모른다. 김종서 박사는 당시에 <교육학 개론> 이외의 교과서가 없었다고 회고했다(김종서, 1993: 29)

이러한 상황 속에서 김종서 박사는 교재를 직접 연구하고 만드는 작업을 하기로 결심한다. 실제로 그는 교사재직기간 동안 <교육심리>, <서양교육사>, <교육기술>과 같은 교과서들을 집필하고 등사하여 발간하였다(김종서, 1993: 29). 물론, 앞서 살펴보았듯이, 서울대학교 교육학과의 교육과정에는 교육심리, 서양교육사 등이 포함되어 있었기 때문에 관련 지식은 대학시절 강좌를 통해 어느 정도는 알고 있었을 것이다. 그러나 김종서 박사가 이미 배웠던 내용이라 해서 그 내용을 집필하는 과정을 학습 경험이 아니라 보기도 어렵다. 실제로 알고 있는 내용을 지도하기 위한 글을 쓴다는 것은 김종서 박사로 하여금 자신이 알고 있는 지식들을 재검토하고, 재구조화하는 한편 부족한 부분을 보충하는 과정을 거치게 함으로써 보다 전문적인 교육학 지식을 갖추도록 했을 가능성이 높다.

다. 중앙교육연구소와 피바디(Peabody) 유학생 생활

충주 사범학교 교사 시절을 거쳐서, 김종서 박사가 1956년부터 재직한 곳은 중앙교육연구소였다. 우선 김종서 박사가 충주사범학교에서 중앙교육연구소로 옮겨가게 된 상황부터 살펴보자. 김종서 박사는 중앙교육연구소로 옮기게 된 배경을 다음과 같이 회고한다.

숙명여자대학교로부터 교육학과 교수로 초빙되었다. 대단히 고마운 일

이건 하나 이것 역시 수락할 수 없었다. 왜냐하면 당시의 나의 실력으로는 대학의 교단에 선다는 것은 무리라고 생각하였기 때문이다. 그러던 중 중앙교육연구소에서 연구원으로 오라는 교섭이 와서 이는 꽤히 받아들였다. 교육연구기관에서는 공부를 더 할 수 있으리라고 생각했기 때문이다(김중서, 1993: 30).

그 때 숙명여대에서 교수로 오라는 것을 거절했어. 내가 고등학교 선생이면 제일이지... 그 이상 바랄 것이 뭐가 있느냐... 그래서 충주 사범학교에서 그날 그날 생활을 아주 충실하게 학생들을 열심히 가르쳤거든... 그것이 오늘날 까지 영향을 미쳐서 내일 충주 사범학교 동창회가 있지만... 나한테 배우지 않은 학생들도 나를 선생으로 생각하고 있어. 그러다가 이제 중앙교육연구소에서 올라오라고 그래서... 연구소 같으면 내가 갈 수 있지 않겠느냐 해서... 할 수 없어 밀려서 올라온 것이지... (2차 면담자료)

“할 수 없이 밀려서 올라왔다.”는 말에서 김중서 박사가 중앙교육연구소로의 이직에 대해 취했던 태도를 살펴볼 수 있다. 그는 당시에든 현재에 충실하면서 충주 사범학교 교사로 살고 있었으며, 중앙교육연구소로의 이직도 제안이 들어오기 전까지는 특별한 관심이 없었다.

그렇다면 당시 김중서 박사가 속해있던, 중앙교육연구소라는 단체는 어떤 단체였을까? 한준상과 김성학(1990: 72)은 교육원조를 매개로 하여 미국 교육사절단, 문교부, 중앙교육연구소 간에 형성된 일종의 3자 동맹은 해방이후 한국 교육의 재편과정에서 국외중심부의 교육논리를 수용해 국내주변부로 유포하는 데 결정적인 역할을 수행했다고 평가한바 있다. 즉, 중앙교육연구소는 당시의 한국 교육의 재편과정의 한축을 담당할 만큼 큰 위상을 가진 단체였던 것이다. 그리고 서울대학교 교육학과를 나온 1세대 교육학자에게 이러한 단체로의 이직은 거부하기 어려운 것이기도 했을 것이다. 요컨대, 중앙교육연구소로의 이직은 당대의 교육학계라는 구조와 학문을 우선시하는 김중서 박사의 삶의 태도가 결합된 결과라는 것이다.

어찌되었건, 당시 김종서 박사의 중앙교육연구소로의 이직은 교육학계의 주류사회로 편입된다는 의미를 가지고 있었다. 물론, 김종서 박사 스스로는 삶에 영향을 준 사람이나 스승의 존재가 없다고 기억하고 있지만, 사실 중앙교육연구소로의 이직 자체가 교육학계 내의 거대한 영향력 속으로 뛰어든 것이다. 결과적으로 그는 이러한 영향력에 의해 당시 교육학계의 주요 인사들이 밟았던, 중앙교육연구소와 피바디 사범대학 유학이라는 학습 경로를 밟게 되기 때문이다.

그런데, 그 때도 뭐냐 하면 유학을 갔었는데.. 피바디 대학에... 안 갈려고 했어... 유학은 뭐하러가... 그 때들 유학을 못가서 애들을 쓸 때란 말이지.. 내 친구 성내운이라고 있었어. 그 친구가 나한테 강하게 권해... 왜 유학을 안 가려고 하느냐. 유학 가라... 그래서 할 수 없이 떠 밀려서 유학을 간 거야. 내가 자진해서 유학을 간 거는 아니야. (2차 면담자료)

그는 이번에도 피바디 사범대학으로의 유학을 스스로 원하지 않았던 것 같다. 그러나 ‘할 수 없이 떠 밀려서’라는 표현이 보여주듯, 당시 한국 교육학계의 분위기에서는 그의 의사와 상관없이 유학을 갈 수 밖에 없었을 것으로 보인다. 그렇다면 여기서 김종서 박사가 원하지 않았던 유학을 갈 수 밖에 없었던 당시의 상황은 어떠했는지 살펴볼 필요가 있다.

중앙교육연구소에 가자마자 나는 열등감에 사로잡혔다. 충사 시절은 어느 정도 자신을 가지고 일함으로써 성취의 기쁨도 느꼈는데, 이곳의 연구원들의 뛰어난 지적 능력에 압도되어 숨을 쉴 수가 없었다. 특히 그들의 대부분이 영어가 유창할 뿐 아니라 교육통계에 관한 지식이 뛰어나 있었으며, 나는 이 두 가지 분야에서 너무나 뒤져 있었다. (김종서, 1993: 30)

김종서 박사는 중앙교육연구소에 도착하자마자 영어와 통계에 관한 장벽을

느꼈다. 이러한 새로운 환경에서의 경험이 그로 하여금 유학이라는 학습경험을 받아들이도록 영향을 주었을 가능성이 높다. 실제로 김종서 박사는 중앙교육연구소에서 재직하는 동안 미국 피바디 사범대학 석사과정으로 1년간 유학을 떠나게 된다.

(유학중에) 통계는 통계 1서부터 통계 4까지 했어. 통계를 할 때 루트 푸는 법도 몰랐어. 잊어버렸어. 배워가면서 했는데... 왜 그러냐 할 것 같으면, 뭐 솔직히 얘기해서 영어를 잘 못 알아듣겠거든 숫자야 여기 통계책이나 거기 통계책이나 마찬가지로 아니야. 그래서 통계를 시작했지. 통계 4까지 했어. 한국에 나와서는 통계학도 가르쳤어. (3차 면담자료)

면담에서는 언어의 문제로 통계수업을 들었다고 이야기하고 있지만, 중앙교육연구소에서의 경험을 통해 김종서 박사는 교육통계에 대한 학습의 필요성을 느꼈고, 피바디 대학에서 주로 통계수업을 듣게 되는 계기가 되었다. 실제로 김종서 박사는 연구자와의 3차 면담 중에 “통계를 모르면 교육학 하기가 좀 힘들었지”라고 회고하였다. 물론, 직접적인 유학의 배경에는 주위의 권유 등이 영향을 주었을 것이다.

그는 한편 중앙교육연구소 재직 기간에 ‘문맹자 조사(김종서, 1961/1987)’, 『사회교육』(황종건 외, 1962) 등의 평생교육 분야의 논문 및 저서를 쓰게 된다. 이는 김종서 박사의 평생교육분야와 관련된 초기 연구들이어서 주목할 만하다. 김종서 박사 스스로도 자신의 주요 업적 중 하나를 ‘문맹자 조사’와 『사회교육』을 꼽고 있었다.

내 경력을 볼 것 같으면, 사회교육 측면이 제일 강하게 부각되어있어. 제일 처음에 『사회교육』이라는 책을 쓴 것, 방송통신대학 학장 한 것. 그 다음에 독학학위제도. 또 문맹자 조사한 것. 전부다 사회교육적인 일 한 것 중에 두드러지게 나타난 것이지. (2차 면담자료)

‘문맹자 조사’로부터 시작된 평생교육과 관련된 전문성은 그가 1964년 이화여자대학교의 부교수로 임용이 된 이후에도 지속된다. ‘한국문맹률의 검토’(김종서, 1964), ‘개발과정에 있는 농촌사회연구’(노창섭·김종서·한상준, 1965) 등의 논문을 발표하게 된다.

지금까지 김종서 박사의 학자로서의 생애 경로의 초기를 살펴보았다. 김종서 박사는 평생교육 관련 논문을 쓰면서 서울대학교 교육학과를 2회로 졸업하였다. 2회 졸업생인 만큼 김종서 박사를 포함한 당시의 1세대 교육학자들은 사실상 그들을 도와줄 선배가 없이 한국의 교육학계를 이끌어 나가야하는 상황에 놓이게 되었다. 이러한 상황 속에서 김종서 박사는 충주사범학교 교사로 부임하여 각종 교육학 교재를 집필하는 한편, 교육과정 분야에 대한 전문성을 키웠다. 이후 김종서 박사는 대다수의 1세대 교육학자들이 거쳐 간 중앙교육연구소로 이직하면서 한국 교육학계의 중심부에 발을 들여놓게 된다. 중앙교육연구소에서 그는 피바디 사범대학으로의 유학을 경험하는 한편, ‘문맹자 조사(김종서, 1961/1987)’를 통해 평생교육 관련 연구에 관심을 드러내기도 하였다.

3. 교육과정 전문가로서의 자리 찾기, 평생교육 전문가를 향한 경계 넘기

연구자는 김종서 박사의 학문활동을 중심으로 하는 생애 경로의 중기를 구성하는 주요 경험들로 서울대학교 교수로의 이직, 방송통신대학 학장, 잠재적 교육과정 논문 작성, 다양한 보직 경험을 선정하였다. 이 시기의 김종서 박사는 서울대학교에서 교육과정을 전공하는 교수로서 활동하며, 방송통신대학교 초대 학장(1972년-1975년), 한국 교육학회 회장(1978년-1980년) 등을 역임하며, 한국 교육학계에서 중요한 요직들을 경험하게 된다. 흥미로운 점은 이 시기동안 김종서 박사 스스로 자신의 학문적 공헌도가 가장 높다고 생각하는 분야인 평생교육 분야와 관련된 저술활동이 오히려 줄어들었다는 점이다. 본 절에서는 이러한 그의 학습 경로는 어떻게 전개되었으며, 무엇이 그를 그러한 학습 경험들로 인도하였는지 살펴보기로 한다.

가. 서울대학교에 교육과정 담당 교수로 부임하다

김종서 박사는 1967년 서울대학교 교육학과를 졸업한지 14년 만에 모교로 돌아와 교수로 부임하게 된다. 당시 그가 학과에서 맡은 전공분야는 사회교육이 아닌 교육과정이었다. 김종서 박사는 당시 상황을 다음과 같이 회고했다.

그 때는, 내가 서울대학교 사범대학에 있을 때에는 진원준 선생이라고 사회교육을 담당하는 분이 계셨어. 그렇기 때문에 내가 사회교육을 담당할 수 있는 여유나 틈이 없었지. 또 하나, 서명원 선생이 지역사회 학교라는 것을 담당하고 계셨어. 그렇기 때문에, 그것도 내가 들어갈 틈이 없었기 때문에...(후략) (2차 면담자료)

특정 영역을 담당하는 교수가 정해져 있다는 사실을 통해, 서울대학교 교육학과에는 이미 교육학내 하위 분과들의 분화가 일어나고 있었다는 것을 확인할 수 있다. 물론, 이는 현재의 교육학이 분화된 수준까지 구별되어있지는 않았겠지만, 교육학 내에서 분야가 정해졌다는 상황은 개인의 학문활동의 범위에 제약이 된다. 평생교육 분야를 담당하는 다른 학자가 두 명이나 있는 상황에서 김종서 박사는 학문적 삶의 초기 때처럼 평생교육 분야의 연구에 주력하기가 어려웠을 것이다. 물론, 앞에서 살펴보았듯이 김종서 박사가 석사과정 기간에 주로 공부한 분야 또한 교육과정과 교육통계였던 만큼, 그가 교육과정 분야를 맡는 것이 어색한 일은 아니었다. 또한, 충주 사범학교 시절, 그의 교육과정에 대한 관심이 형성되었다는 사실을 고려한다면, 여전히 그의 학문적 관심이 교육과정 분야에 치우쳐있었을지도 모르는 일이다. 이와 관련하여 김종서 박사 스스로도 학문적 삶의 전반기, 중반기의 관심은 평생교육에 있지 않았다고 회고하였다.

전반기, 중반기는 (사회교육에 대한 관심이) 별로 없고... 그때는 교육과 정하고 교수법에 관심이 있고... 후반기로 오면서 점차적으로 사회교육에 많은 관심을 가지게 되었지. (3차 면담자료)

교육과정 담당 교수로 부임하게 된 김종서 박사는 한동안 교육과정 분야의 연구에 집중하게 된다. 현장 연구법의 이론과 실제(김종서, 1968)라는 저서를 출판하였고, 이 무렵 미국 피츠버그 대학교에 객원교수로 파견된다. 객원 교수 이후에 김종서 박사는 『수업형태분석법』(김종서·김영찬, 1970), 『교수과정의 분석』(김종서, 1973) 등의 저서와 ‘초등학교 수업규준작성을 위한 예비적 연구’(김종서, 1972)와 같은 논문을 내어 놓게 되는데, 이는 미국 미네소타 대학의 교수로 있던 Ned A. Flanders라는 사람의 수업 분석법을 소개하고 실제

로 적용해보는 저작들이었다.

글쎄... 나는 두 가지 측면이 있는데, 하나는 잠재적 교육과정과 같이 포괄적이고 통합적인 책이 있고, 또 하나는 아주 분석적인 그런 책이 있어. 예를 들면, 수업형태분석법 같은 것? 내가 Flanders라는 사람의 이론을 우리나라에 소개를 했는데... 그것이... 그 뭐라... 그 수업하는 것을 3초에 한번씩 기록을 해 들어가서 분석하는 거야. 수업을 완전히 분석을 하는 거야. (2차 면담자료)

이처럼 서울대학교 부임 초기의 김종서 박사는 연구 방법적으로는 과학적·분석적인 연구 활동에 집중하는 경향을 보인다. 그리고 학문의 내용적으로도 수업형태를 분석한다든지, 학습효과의 극대화와 관련된 실험연구를 한다든지, 교육 공학과 관련된 저작에 참여하는 등 구체적인 수업장면과 관련된 교육과정 분야의 연구를 다수 수행했다.

서울대학교 교육학과에서 김종서 박사가 마주하게 된 또 하나의 학습조건은 학문적 경쟁의 심화였다.

아 서울대 왔더니, 서울대학교에서는 학문적인 경쟁이 교수지간에 상당히 강하더라고. (...중략...)13) 그렇기 때문에 서울대학은 연구논문을 내지 않아가지고서는, 연구하지 않아서는 서울대학교의 교수로서 있기가 힘들었어. (3차 면담자료)

김종서 박사는 학문적인 경쟁이 당시 서울대학의 특수한 상황이었다고 회고한다. 실제로 이러한 현상이 서울대학교에서만 특수한 것이었는지 여부는 확인할 수 없지만, 김종서 박사가 당시 상황을 이렇게 인식했다는 것은, 서울대학교 부임 후에 그가 느낀 연구 성과에 대한 압박이 상당했음을 의미하며,

13) 이외의 대학의 상황에 대한 김종서 박사의 판단은 논란의 여지가 있기에 생략하였다.

그 결과 교육과정 분야와 관련된 연구물이 다수 나오게 된 것이다.

그런데, 김종서 박사의 서울대학교 부임 초기의 학문활동을 이해하기 위해서는 서울대학교 외부의 한국 교육학계의 영향도 관련지어 이해할 필요가 있다. 김종서 박사가 서울대학교에 부임한 1967년에도 한국 교육학계 내에서의 행동과학의 영향은 계속 강했다. 김종서 박사는 이미 서울대학교 교수가 된 이후지만, 1968년 한국행동과학연구소가 설립되었다는 사실은 당시 한국 교육학계가 행동과학의 영향을 계속 받고 있음을 보여준다. 이시기에 이루어진 김종서 박사의 연구들 또한 행동과학의 조건의 영향을 받고 있었다. 예컨대, 앞의 학습사건에서 언급한 Flanders방법을 적용한 초등학교 수업규준 작성을 위한 예비적 연구(1972)의 경우 수업내의 학생발언, 교사발언, 교사 질문을 기록하여 그러한 행위들의 수업 내 비중을 통계자료 형태로 제시하고 이를 통해 수업을 이해하는 기준을 설정하는데 도움을 주는 것이 연구의 목표였다. 수업을 더 정확하고 세밀하게 분석하고, 그 내용을 양화시키고자 하는 이러한 김종서 박사의 연구 활동에서 행동 과학의 영향력을 찾는 것은 어려운 일이 아니다. 그리고 당시의 김종서 박사 스스로도 이러한 교육의 과학화 흐름에 긍정적인 태도를 가지고 있었다.

(...전략...) 그리고 내가 연구한 것 중에서 중요한 것이. 교육연구법이야. 그런데, 교육연구법 중에서도 학교에서의 교육연구. 그전에 교육연구라고 하는 것이 학교연구를 보면, 작문을 했어. 그런데, 이것을 교육연구의 방법 있지 않았어? 예를들어, 가설을 세운다던지. 가설을 검정한다던지. 학교에서의 교육연구법에 관해서 아주 획기적으로 고쳐놓았지. (3차 면답자료)

이처럼, 김종서 박사는 과학적 교육연구의 필요성에 대해 깊이 공감하고 있었다. 실제로 1973년의 교육연구대회에 대해 김종서 박사가 새한신문에 게재한 종합심사평(김종서, 1993: 188-190)에는 사회과학적 글쓰기 방법이 잘 지켜지지

않았음에 대해 아쉬움을 표하며, 선행연구탐색, 이론에 의해 뒷받침되는 가설, 독립변수와 종속변수를 올바르게 표현한 연구 주제 등에 대해 논하고 있음을 살펴볼 수 있다.

행동과학의 영향과 더불어 당시 교육학계에서 특기할만한 상황은 현재의 한국교육학회의 각 분과학회의 전신이라 할 수 있는 분과연구회들이 설립되기 시작했다는 점이다. 1966년 사회교육연구회를 시작으로, 이듬해인 1967년에는 교육심리학연구회, 교육과정연구회, 교육행정학연구회 등이 창립되었고, 연구회들은 이어서 한국교육학회에 가입했다(한기연, 2003). 모르긴 몰라도, 당시 교육학계의 이러한 상황들은 각각의 분과학회 영역에서 좀 더 세밀하고 과학적인 연구를 하도록 당시의 교육학자들을 조건화했을 가능성이 높다. 특히, 김종서 박사 본인은 1970년부터 1971년까지 교육과정 연구회의 회장직도 맡아야 하는 상황이었으니, 연구 분야가 교육과정 분야로 집중되는 것은 당연한 일이었다.

요컨대, 1967년 모교의 교육과정 담당 교수로 돌아온 김종서 박사는 한동안 교육과정과 관련된 분야와 관련하여 과학적·분석적 방법으로 연구하는데 집중하였다. 이는 당시 한국의 교육학계에서의 분과연구회들의 설립과 흐름을 같이하는 서울대학교 교육학과 내의 전공 세분화와 행동과학을 중심으로 하는 교육의 과학화 흐름의 영향을 받은 결과라 할 수 있다. 그렇다고해서 당시 김종서 박사의 연구 활동을 이러한 교육학계의 구조에 순응한 결과로만 보는 것은 아니다. 김종서 박사가 스스로 밝혔듯이 그의 학문적 삶의 초기와 중기에는 평생교육에 대한 관심이 그리 높지 않았으며, 앞에서 살펴본 유학생활을 고려해보면, 오히려 교육과정 분야에 대한 학문적 관심이 더 강했을 것이라 볼 수 있겠다.

나. 평생교육 분야로의 경계 넘기

앞서 살펴보았듯이, 김종서 박사의 학문적 생애경로의 중기에는 분명 교육 과정 분야에 대한 관심이 더 강했던 것은 사실이다. 그러나 이 시기에도 그의 평생교육분야에 대한 기여가 없었던 것은 아니며, 그의 대표적인 평생교육분야에 대한 기여로 인정받고 있는 방송통신대학 초대 학장 취임과 ‘잠재적 교육과정 연구’(김종서, 1975)가 이 시기에 이루어졌다.

우선, 1972년 김종서 박사는 한국방송통신대학교의 초대 학장으로 취임하게 된다. 김종서 박사는 이 경험을 본인의 평생교육분야에 대한 기여 중 큰 축을 차지한다고 회고한다.

나는 국내에서 평생교육 관계 내 나름대로 일을 많이 했어. 방송통신대 학도 평생교육의 일환이거든? (2차 면담자료)

이처럼 방송통신대학 초대 학장직은 그의 학문적 생애경로에서 평생교육과 관련하여 큰 의미가 있는 경험이었으며, 그 스스로도 자신의 평생교육에 대한 큰 공헌이라 평가하는 사건이었다. 그러나 김종서 박사가 처음부터 이 자리에 대해 의욕적이지는 않았던 것 같다.

(…전략…) 내가 왜 학장을 합니까? 안합니다. 교수 생활이면 제일입니다. 그랬더니, 뭐냐고 할 것 같으면 하라면 하지 뭘 그러냐고 해서… 화가 나가지고 난 죽어도 못하겠습니다. 그랬어. 그랬더니, 죽어도 못해? 말이 안되는 애기지… 그렇게 나는 박차고 나왔단 말이야. 그랬더니 그 때, 김성근 선생이라고, 그 양반이 교육대학원 원장 하고 계시고, 서명원 선생이라고 사대 학장으로 있었는데… 그 분이 나를 불러… 부르더니, 세상에 말을 해도 그러는 법이 어디있냐… 좀 생각해 보겠습니다 하고 그 다음날 와서 거절하면 모르겠지만… 그 자리에서 죽어도 못한다는 법이 어디있느냐… 이

렇게 설득을 하고... 서울대학 총장이 사대 학장하고, 교육대학원 원장에게 방송통신대학 학장 누가 될지 좀 추천을 해달라고 했데... 그런데 두 사람이 내 이름이 똑 같이 올라갔데... 두 사람은 서로 모르지... 그래서 당신을 지명했는데 그런 법이 어디 있냐고. (...후략...) (2차 면담자료)

처음의 보직은 서울대학교에 부설된 한국방송통신대학 초대학장이었는데, 나는 한마디로 거절의 의사를 표시하였다. 방송통신대학의 선례는 우리나라에 없을 뿐 아니라, 영국의 경우는 유명한 총장이 개방통신대학(Open University)의 부총장이 되었음을 알고 있었기 때문이다. 경륜이 많으며, 능력있는 거물급이 학장이 되어야 할 것이라고 생각하였다. **그러나 당시의 사대 서명원 학장님과 교육대학원 김성근 원장님의 설득에 굴복하고 학장직이라는 중책을 맡았다.** (김종서, 1993: 31)

결국, 김종서 박사는 여러 사람의 설득에 의해 어쩔 수 없이 방송통신대학의 학장직을 맡게 되었던 것이다. 이렇게 어쩔 수 없이 맡게 된 보직이 그의 평생교육에 대한 중요한 기여가 되었다는 점은 흥미로운 사실이다.

이제 김종서 박사가 방송통신대학의 초대학장으로 부임해서 마주해야했던 상황들에 대해 살펴보자. 우선 알아두어야 할 것이, 당시 문교부가 방송통신대학의 설립을 서울대학교에 의뢰할 때에만 해도, 그 설립 취지는 재수생 문제를 해결하는 것이었다는 점이다.

1960-1970년대에는 대학입시에서 떨어진 재수생 문제가 심각했습니다. 당시 정부가 재수생 문제 해결책으로 방송대 설립을 고려하기 시작했습니다. 그래서 권오병 문교부 장관이 서울대 총장을 찾아와 서울대 부설로 방송대를 만들어 달라 간곡하게 부탁했습니다. 그런데 서울대가 고민 끝에 방송대를 단순히 재수생을 위한 학교가 아닌 평생교육기관으로 설립하겠다고 계획을 세웠습니다. (한국방송대학보, 2011년 3월 7일, 제 1619호)

남신동(2009)에 따르면, 한국방송통신대학이 설립을 준비하는 과정에서 문

교부 측과 설치위원회 측의 견해가 달랐다고 한다. 이것이 극명하게 드러난 것이 창립 기념사이다. 당시 문교부 측의 민관식 교육부 장관은 방송통신대학이 미취학 청소년을 대상으로 대학교육의 기회를 증진하기 위한 목적의 대학이라며 창설 의의를 강조하였는데, 이는 당시의 재수생 문제의 대책의 일환으로 대학이 구상되었음을 보여준다. 그러나 김종서 박사는 새로 창설된 대학은 미취학 청소년 외에 직장인, 가정주부 등을 위해 개방된 “성인교육” 성격의 대학임을 강조했다. 사실 창립 기념사에서도 극명하게 드러난 문교부와 설치위원회 측의 이념 차이는 1968년-1972년까지 대학 창설 업무가 진행되는 동안 누적된 견해차이기도 하였다. 결과적으로 학교의 성격과 관련한 대립은 설치위원회 측의 입장이 반영되는 것으로 종결되었지만, 그러한 결과가 나오기까지 한국방송통신대학교의 개교와 관련된 당사자들은 원격 교육의 성격에 대해 정의를 내리고 고민하는 경험들을 했다.

주목해야 할 사실은 1968년부터 준비해오던 방송통신대학 설립 작업이 문교부측 제안자인 권오병 문교부 장관의 해임과 그 후임자인 홍종철 문교부 장관의 무관심으로 인해 예산을 지원 받지 못하여 1970년 7월부터 1년 반 정도 공백기에 접어들었고, 김종서 박사가 합류한 것은 설립 작업이 재개된 이후였다. 설립 작업이 재개되었던 것은 1972년 1월 문교부에서 개교 계획을 갑자기 통보했을 때부터인데, 이 시기는 1972년 3월 개교를 두 달 앞둔 시점이었다고 한다(남신동, 2009: 76).

개교를 두 달 앞둔 시점은 학장도 작업복을 입고 개교를 준비해야 할 상황(한국방송통신대학보, 2011)으로 내몰았다. 그러나 다른 한편으로는 다소 급한 법령제정과정에서 대학의 조직 및 운영에 대한 행정사항만 포함되고 목적, 성격, 취지 등에 대해 어떠한 내용도 포함되지 않는 상황(남신동, 2009: 77)도 함께 가져왔다. 다시 말해, 대학의 목표, 성격, 취지에 대해서 학교 측이 자율적으로 판단할 수 있는 조건에서 김종서 박사가 합류했다는 것이다.

결과적으로 방송통신대학의 자율성을 획득한 상황에서 김종서 박사는 재수생 대책을 강조한 문교부 측보다 ‘개방(open)’을 강조한 설치위원회 측의 이념에 손을 들어주었다. 그가 원격교육을 어떠한 시각으로 바라볼지에 대해서는 두 가지 선택지가 있었지만, 결국 그는 그 중에서 하나를 선택했으며, 그 선택은 그가 평소 교육을 바라보던 평생교육적인 관점에 입각한 것이었다. 그리고 이 사건이 이후에 김종서 박사를 평생교육의 선구자로 만들어주는 중요한 계기로 작용한다. 만약 방송통신대학이 재수생 대책을 위해 만들어졌다면, 초대 학장이라는 큰 경력이 평생교육 분야에 대한 공헌으로 해석되지 못했을 것이기 때문이다.

당연한 일이겠지만, 방송통신대학 초대 학장으로서 개교를 위해 준비하는 과정은 김종서 박사에게 있어서 새로운 경험의 연속이었다. 개교할 때에는 변변한 교사도 없었고, 준비과정에서 학장도 작업복입고 일해야 할 지경(한국방송대학보, 2011) 속에서 통신교육에 대한 경험과 노하우가 축적되었을 것이며, 준비 과정에서 해외 사례도 많이 참고할 수 있었을 것이다. 실제로 김종서 박사는 1972년 통신 교육 연구차 영국, 대만, 일본 등지를 방문했으며, 이 여행을 통해서 얻은 경험과 자료를 바탕으로, ‘통신교육제도의 비교연구’¹⁴⁾를 작성하였다.

한편, 방송통신대학 학장 재임시절이 끝날 무렵 김종서 박사는 ‘잠재적 교육과정 연구’(김종서, 1975)라는 논문으로 박사학위를 취득한다. 이 연구는 김종서 박사 스스로도 매우 중요한 논문으로 평가하고 있다.

연구자: 저서 중에 좀... 선생님이 이것들은 정말 중요하다...

김종서: 잠재적 교육과정... 그것이 학교교육 안에서 사회교육적인 요소가 얼마나 강하나 하는 것을 강조한 것인데... (2차 면담자료)

14) 1974년 유인물 형태로 발행. 발행 사실은 김종서 박사의 이력을 참고함.

‘잠재적 교육과정 연구’는 오늘날의 평생교육 연구 분야에서 주목하는 무형식학습(Hager & Halliday, 2006)의 한 형태와 관련지어 볼 수 있다는 점에서 평생교육 분야와 관련된 학습 경험이라 할 수 있다. 특히, 무형식성(informality)을 구별해 내는 것이 어렵다거나, 무형식성의 조건에 대해 논의하는 평생교육 분야의 연구들(Malcolm, Hodgkinson, & Colley, 2003; Straka, 2004)을 고려한다면, 김종서 박사의 잠재적 교육과정에 대한 연구는 형식 교육기관에서 발견되는 무형식성에 대한 학문활동이라고 할 수 있겠다.

또한, 잠재적 교육과정은 그의 교육을 보는 관점이 되는 평생교육과 그의 전공 분야였던 교육과정이 만나는 부분이라는 점에서 흥미롭다. 실제로 그 내용은 수업이나 교육과정에서 의도하지 않은 학습 경험들이 학교에서도 일어날 수 있음을 보여주고 있다.

그런데, 교육과정 중에서도 내가 전공을 한 것이... 교육과정이라고 되어 있는데... 사회교육적 측면이야... (연구자: 잠재적...) 그래서... 그것의 가장 구체적인 예를 들면, 내가 박사학위 논문이 “잠재적 교육과정”인데, 그 잠재적 교육과정이라는 것이 학교 안에서의 사회교육적인 측면을 강조한 것이야. 학교에서도 뭐냐 하면, 학생들을 계획을 세워서 가르치는 것보다도, 계획 없이도 배우는 것이 너무나 많단 말이야. 그래서 흔히 이야기하기를... 대학을 다닌 사람과 안 다닌 사람의 차이가 크게 있다... 그것이 뭐냐 할 것 같으면... 그것이 영어를 잘한다, 수학을 잘한다. 그런 뜻이 아니라... 대학의 물을 먹은 사람이 다르다. 물을 먹었다는 자체가 무엇을 의미하냐하면, 사회교육을 의미한다. 학교 내에서의 사회교육... 국민의 3/4이 사회교육이지만, 일상생활에서의 사회교육적인 요소가 많이 숨어들어가 있다고... 학교에서도 사회교육적 요인이 굉장히 많이 스며들어가 있다고... 그것이 잠재적 교육과정이다라고 난 표현을 했지. (2차 면담자료)

이제, 김종서 박사가 박사 학위를 취득하던 1975년의 상황에 대해서 살펴보자. 최근에는 박사학위를 가지고 있더라도, 교수가 되는 경우는 제한적이지만,

과거에는 박사학위를 가지고 있지 않아도 교수 임용이 가능했으며, 김종서 박사 또한 교수로 임용될 당시에는 박사학위를 가지고 있지 않았다. 그럼에도 불구하고, 당시 서울대학교 교육학과 교수진에서는 박사학위를 소지하는 것이 일반적인 현상이 되어가고 있었다.

사대 교육학과 교수는 20명 정도 되었는데 그들의 대부분이 박사학위 소지자였다. 사회에서는 나도 박사인줄 알고 강연회 같은데서 소개할 때에는 의례히 ‘김종서 박사’라고 하였다. 이럴 때 마다 “나는 비박입니다. 서울대에는 비박이 희소가치가 있습니다.”라고 말하면서 청중의 미소를 자아냈다. 나는 박사학위가 있으나 없으나 ‘나자신’임에 틀림 없다고 생각하여 학위에는 관심을 안가졌으나 동료 교수들의 간곡한 권위[권유]에 의하여 박사학위를 획득하겠다고 마음 먹었다. 박사학위를 획득함에 있어서 별다른 어려움이 없었으며 논문의 제목은 “잠재적 교육과정 연구”였다. (김종서, 1993: 32)

내 박사학위를 받았다고 하지만, 박사학위 이전보다도... 그 보다 훨씬 더 학문적으로 성숙했다고 보지는 않거든? 그때나 비박이라고 할 때나, 박사나 학문적으로 성숙하기는 마찬가지야. 그렇기 때문에 비박이라고 자랑했지. 그 중에서 제일 강요한 사람이 누구냐 하면 정원식이야. 정원식이 부르더니 당신 왜 박사 안 하냐고. 우리가 도와주겠다고 그래서... 당신들 도움이 필요한 박사 같으면 난 안한다고... 다들 박사하는데, 박사 하고도 남을 사람이 왜 박사학위를 안하냐고 자꾸 그래서... 그렇다면 하자. 그렇게 된 거야. (웃음) (4차 면담자료)

김종서 박사의 의욕하지 않는 삶의 태도는 박사학위 취득과 관련해서도 유지되고 있었다. 앞에서도 살펴보았지만, 김종서 박사는 스스로를 비박이라고 부르는 것을 재미있어하며, 박사학위에 대한 관심을 그다지 보이지 않았다. 이처럼 김종서 박사는 ‘비박’이라는 말을 농담으로 사용할 정도로 박사학위에 관심을 가지지 않았을지는 모르나, 당시의 동료 교수진들은 그렇게 생각하지 않

있던 것 모양이다. 그러나 김종서 박사가 당시에 박사학위 논문으로 ‘잠재적 교육과정 연구’를 쓸 수 있었던 배경에는 동료들의 권유만 있었던 것은 아니었다.

김종서 박사의 학문적 경로에 획을 그은 ‘잠재적 교육과정 연구’가 어떻게 나오게 되었는지 더 잘 이해하기 위해서는 당시의 박사학위 제도에 대해서 좀 더 살펴볼 필요가 있다.

박사과정이 왜 없냐하면, 7년 교수 생활을 했다고 하면, 7년 교수생활한 것을 코스워크 한 것으로 인정한다는 법이 있었어. 난 7년 이상 교수 생활을 했기 때문에, 코스워크 하지 않고 논문 쓰고... 요새는 그 제도가 없어졌어. 그 전에 그 제도가 있었어. (4차 면담자료)

통칭 구제(舊制)박사라고 하는 이 제도는, 1971년 12월 31일 발표된 개정교육법의 영향으로 3년간의 여유 기간을 준 뒤, 1975년 2월 25일에 폐지되었으며 이후에는 대학원 정규과정을 이수해야 박사학위를 취득할 수 있게 되었다. 김종서 박사는 이 제도가 폐지되기 직전인 1975년 2월에 이 제도의 혜택으로 박사학위를 받는다.

결국, ‘잠재적 교육과정 연구’는 동료 교수들의 대부분이 박사라는 사실과 동료 교수들의 권유에 더해, 교수직 경력을 박사과정으로 인정해주는 구제 박사학위라는 방법이 갖추어진 상황 위에서 탄생하였다. 그러나 그렇다고 해서 ‘잠재적 교육과정 연구’를 타율적인 학습의 결과로 곡해해서는 안 된다.

연구자: 정원식 선생님이 박사학위를 하자. 그 얘기를 안했으면, 잠재적 교육과정 연구 논문이 안나온 건가요?

김종서: 그러면 안나왔지. 그렇지.

연구자: 그 당시 상황에 대해서 조금 더 알려주실 수 있으실까요? 예를 들어, 잠재적 교육과정을 대해서 관심이 있었는데, 마침 박사 학위 논

문을 쓰라고 그래서... 그럼 이 주제로 써보자 이렇게 되셨다던가...

김종서: 그렇지. 그렇지. 그렇게 되었지. (4차 면담자료)

면담에서도 드러나지만, 잠재적 교육과정 분야에 대한 관심은 그가 박사 학위 논문을 쓰겠다고 결심하기 이전부터 김종서 박사가 가지고 있었던 것으로 보인다. 즉, 그의 학문적 관심은 자율적인 것이었다. 그러나 한편으로 그가 이야기하듯, 동료교수의 권유가 없었다면 ‘잠재적 교육과정 연구’가 나오지 못했을 것이라는 점도 사실이다. 결국, 그의 잠재적 교육과정 분야에 대한 학문적 관심은 자율적인 것이었지만, ‘잠재적 교육과정 연구’라는 학문활동은 동료들의 권유와 구제 박사학위라는 1970년대까지 존재했던 우연적인 학습 조건에 의해 촉진되었다고 이해해야 할 것이다.

김종서 박사의 학문적 생애경로의 중기에 이루어진 평생교육분야의 학문활동은 그 수가 많지 않았다. 그러나 현재 평생교육분야에서 중요하게 다루어지는 원격교육분야와 무형식학습 부분을 다루고 있다는 점에서 생애경로 중기에 이루어진 경계 넘기는 그에게 있어서 매우 중요한 경험이었다고 평가할 수 있다. 그의 주된 학문적 관심은 교육과정 분야에 있었다고 하더라도, 그의 학문적 생애경로의 초기부터 자리하고 있었던 평생교육분야에 대한 관심의 불씨는 유지되고 있었던 것이다.

다. 중견 교육학자의 책임

앞서 살펴보았듯이, 방송통신대학 학장직을 수행하고, ‘잠재적 교육과정 연구’를 쓰면서, 김종서 박사는 평생교육 분야의 전문성을 드러내기 시작했다. 그러나 학문적 생애경로의 중기 전체를 놓고 보았을 때, 김종서 박사는 평생교육 분야에 기여한 것 이상으로 교육계에서 필요한 여러 역할들을 맡았다. 그리고 이러한 역할들을 수행하는 과정에서 그는 다양한 연구들을 내어놓게 된다.

그는 대입예비고사 출제대표를 하면서 동시에 맡게 된 입시제도 연구 위원회의 자문 및 평가위원직에 있을 때에는 입시제도와 관련된 연구를 작성하였고, 국비유학생 심의위원회위원으로 있을 때에는 해외유학제도 개선에 관한 연구를 하기도 했다. 이처럼 그의 학자로서의 삶의 중기 동안에는 여러 보직과 관련된 연구물들을 많이 작성하게 되는데, 김종서 박사는 그 당시에 이루어진 많은 연구들에 대해서 의미를 부여하지는 않았다. 실제로 면담에서도 이 부분에 대해서 김종서 박사는 그다지 언급하지 않고 주제를 전환하였다.

연구자: 장학제도 이쪽에도 일도 하시고. 그런 것 하시면서 주로 연구도, 유학이나 장학제도, 입시제도에 관한 연구물도 많이 내시게 되셨더라고요. 그것이 다 일하시는 것과 관련이 되어서...

김종서: 그렇지. 관련이 많이 있지. 내가 문교부 일 많이 해줬어. 나머지는 짐작으로다가 써. (웃음)

연구자: 음. (문교부 일) 요청이 많이 들어와서 그것을 해주다 보니. 관련 연구도 많이 하시고.

김종서: 그렇기 때문에 내가 문교부 일을 하면서, 연구도 하고. 그런데, 내 수업을 한번도 빠진적이 없어. 아무리 문교부에 중요한 일이 있다고 하더라도, 수업시간은 빼지 않았어. (...후략...) (3차 면담자료)

사실 1세대 교육학자들이 중견 학자가 되는 이 시기에 다양한 책임과 보직들이 요청되는 것은 어찌 보면 당연한 일이었다. 실제로 그는 한국교육학회의 분과연구회인 교육과정연구회 회장직을 맡고(1970년-1971년), 방송통신대학 학장을 하는 동시에(1972년-1976년), 1974년, 1976년 두 차례에 걸쳐서 대입예비고사 출제 대표를 하는 등 많은 교육계에서 많은 역할을 수행했으며, 앞서 살펴보았듯이 이 과정에서 다양한 연구 활동도 이루어졌다. 그러나 앞서 살펴보았듯이 인터뷰에서 그가 이 시기의 연구에 대해서 크게 언급하지 않았던 것으

로 보아 그의 삶에 있어서 이런 다양한 경험들이 모두 큰 의미를 가지지는 못했던 것으로 보인다.

지금까지 본 절에서는 김종서 박사의 사회적 역할이 더 강조되기 시작한 그의 학자로서의 삶 중기의 학습 생애에 대해서 살펴보았다. 이 시기의 김종서 박사는 그에게 요구되는 여러 가지 보직들을 수행하면서, 다양한 연구 경험들을 쌓아나갔다. 유학에 관한 연구, 입시제도에 관한 연구 등은 교육학계에서 그가 맡게 된 보직이라는 조건 속에서 이루어진 연구 경험들이었다. 한편, 서울대학교 교육학과와 한국 교육학계 내에서 세부 전공이 분화되면서 김종서 박사는 당시 전공 분야인 교육과정 영역에 좀 더 집중하도록 밖에 없었다. 이러한 학습 조건을 김종서 박사가 좋아했는지는 알 수 없지만, 분명한 것은 이러한 학습 조건이 그의 학문활동을 위축시키지는 못했다는 사실이다. 그렇기 때문에 이 시기의 교육학 관련 저서와 논문이 도합 35편 가량 나올 수 있었던 것이다.

한편, 이 시기의 평생교육 관련 저술은 그리 많지 않았지만, 그 중요성을 따지면 이 시기의 경험 또한 무시할 수 없는 것이었다. 그는 ‘잠재적 교육과정 연구’라는 박사학위 논문을 작성함으로써 평생교육과 관련된 학습 경험으로 만들었으며, 갑자기 맡게 된 한국방송통신대학 초대학장직을 수행하면서는 원격 교육에 대한 전문성을 획득하였다.

4. 자타 공인의 평생교육전문가

연구자는 김종서 박사가 한국 교육학회 회장직 임기를 마친 1981년 이후의 시기를 학자로서의 삶의 마지막 시기로 분류하였다. 1981년은 그 동안 간헐적으로 있어왔던 평생교육 관련 저술이 매년 출판되기 시작한 첫 출발점이기도 하다. 물론, 이 시기에도 평생교육 분야 외의 저술 활동을 전혀 하지 않은 것은 아니며, 과거와 마찬가지로 교육학계 내에서 여러 가지 역할을 맡았다. 이 기간 동안 김종서 박사는 서울대학교 사범대학 학장(1983년-1985년), 덕성여자대학교 총장(1988년-1989년), 대통령자문 교육개혁위원회 위원장(1996년-1998년) 등의 교육관련 중요 직책들을 맡았다. 본 절에서는 한국 교육학계의 원로로서 요구되는 여러 역할들 속에서 김종서 박사가 자신의 연구를 통한 학습 경로를 어떻게 만들어 가는지에 대해 살펴보려 한다.

가. 평생교육으로 돌아오다

요새는 평생교육, 사회교육에 관심이 제일 많은데. 그것은 점차적으로 내 학문의 방향이 바뀌지 않았어? 요새는 교육과정 별로 관심이 없어. 그리고 교수법도 관심이 없고, 평생교육에 대해서 굉장히 관심이 많고. 평생교육원에서 강의도 교장들에게 강의를 많이 했어. (3차 면담자료)

김종서 박사는 그의 학자로서의 삶 후반기에 와서 학문활동을 평생교육에 집중하기 시작했다. 실제로, 1981년 김종서 박사는 ‘개방대학과 4년제 대학과의 관계,’ ‘방송통신대학의 개선에 관한 연구’ 등 원격교육과 관련된 분야의 연구물을 출판하는데,¹⁵⁾ 이들은 1976년 『잠재적 교육과정』을 출판한 이후 5년만

15) 이상의 두 논문은 각각 문교부와 방송통신대학에 의해 발행되었으나, 연구자가 직접 해당 논문을 읽고 분석한 것이 아니기 때문에 참고문헌에 표기하지 않았다. 해당 논문의 출판 사

의 평생교육 관련 연구물들이었으며, 이후 그의 저술 활동이 거의 종료되는 2000년까지 20편 이상의 평생교육 관련 저서들을 출판하게 되는 출발점이었다. 물론 이 두 가지 연구 경험이 이후의 평생교육 관련 연구경험들을 촉진했다고 해석할 수는 없다. 그러나 흥미롭게도 이때부터 김종서 박사의 평생교육 관련 연구들을 계속적으로 나오게 된다.

이듬해인 1982년부터는 평생교육내의 한 분야라 볼 수 있는 노인교육영역의 기초가 될 수 있을 『노년기 생활』과 『평생교육의 체제와 사회교육의 실태(김종서 외, 1982)』라는 두 저서와 ‘평생교육개념의 탐색(김종서, 1982)’이라는 논문을 쓰게 된다. 특히, 노년기 생활은 평생교육영역에서 성인학습자의 특성을 고려하는 맥락과 비슷한 차원에서 노인들의 발달과업이나 특징들을 다루고 있으며, 이러한 내용은 훗날 그의 평생교육 관계 저서에도 반영되기도 한다.¹⁶⁾

‘평생교육개념의 탐색’의 경우에는 평생교육의 다양한 개념들에 대한 국제적인 논의들을 정리하고, 평생교육개념을 통해 기존의 학교교육을 비판하는 연구였다. 이 글에서 김종서 박사는 Lengrand, Faure, Dave 등이 제시한 평생교육 논의들을 다루는 한편, 개념적으로 모든 교육이 평생교육임에도 불구하고 당시 평생교육이 특별히 주목 받게 된 사회적 요인을 설명했다.

1989년과 1990년에는 독학을 통한 학위 취득과 관련된 두 편의 글(김종서 외, 1989; 김종서 외, 1990)을 집필하였는데, 김종서 박사는 스스로 이 논문들을 평생교육에 기여한 중요한 논문들이라 평가하고 있다.

실은 김종서 박사의 이력을 통해 확인하였다.

16) 『노년기 생활』의 경우 김종서 박사의 이력에는 1982년 6명의 공저자와 함께 대한노인회를 통해 출판했다고 나와 있다. 그러나 해당 저서를 실제로 확인할 수는 없었으며, 인터넷을 통해 ‘노인교육의 교육과정개발’이라는 같은 해, 같은 출판사에서 간행된 논문을 인용한 글들을 검색할 수 있었다. (예시: <http://topvet.blog.me/80002220022>, 검색일: 2011년 5월 31일) 이를 바탕으로 『노년기 생활』의 내용을 추정하였다.

(전략) 나는 국내에서 평생교육 관계 나 나름대로 일을 많이 했어. 방송통신대학도 평생교육의 일환이거든? 문맹자 조사도 했지? 독학 학위제도 있지? 여긴(이력서) 안 나와. 독학 학위제도도 내가 논문 써가지고, 거기 입장을 해서 발전 되고 있어. (후략) (2차 면담자료)

연구자가 1981년을 김종서 박사의 학자로서의 삶의 후기로 설정한 가장 큰 이유는, 우선은 지금까지 살펴보았듯이 김종서 박사 스스로 자신의 전문 영역이라 생각하는 평생교육분야에 대한 저술활동이 증가하였기 때문이었다. 흥미로운 점은 그 시기부터 김종서 박사에게 KBS 교육방송자문위원회 위원장(1981년-1987년)이나 대한노인회 교육위원회 위원(1981년), 문해교육협회 고문(1982년-현재), 방송통신대학 연구교수(1987년-1988년), 한국지역사회교육 중앙협의회 부회장 및 회장(1988년-1992년, 1994년-1996년) 등 평생교육 관련분야 역할들이 많이 요청되기 시작하였다는 점이다. 서울대학교 교수 재직 전반기에는 평생교육분야에 끼어들어갈 틈이 없었다고 회고했던 김종서 박사에게 이러한 역할들이 주어진 것은, 그동안의 평생교육분야에 대한 공헌들이 모여 그가 평생교육분야의 전문가로 인식되기 시작했기 때문일 것이다. 이를테면, 과거 ‘문맹자 조사(김종서, 1961/1987)’의 학습 경험이 이것이 문해교육협회의 역할을 요청 받는 계기가 되고, 방송통신대학 초대 학장의 경험이 방송교육 관련 역할들을 맡게 되는 계기가 되는 것이다. 그리고 이러한 역할들은 다시 김종서 박사의 학문활동을 촉진하였다.

결국 학습 경험은 새로운 학습을 위한 학습 조건이 될 수 있다는 것인데, 이는 어떤 학습자의 학습 경험이 새로운 학습 경험을 이끌어 낼 수 있다는 학습경험의 계속성과도 일맥상통한다(Jarvis, 2006). 김종서 박사의 경우, 대외적으로는 그의 학자로서의 삶 중기에 가서야 잠재적 교육과정 연구나 한국방송통신대학교 초대학장의 경험이 쌓이면서, 평생교육과 관련된 전문성이 형성되

고, 또 인식되기 시작한 것으로 보인다.

한편, 이 시기는 국내에서 평생교육분야에 대한 인식이 높아지기 시작한 때이기도 했다. 1980년에는 헌법에 평생교육 조항이 삽입되었고, 1982년에는 사회교육법이 제정 되는 등 사회적인 인식이 높아졌다. 이러한 과정에는 1976년 결성된 사회교육협회의 활동 영향도 컸다(노일경, 2000). 또한 1980년을 전후하여 개인 논문과 저서들도 급격히 증가하였다(김종서 외, 2009: 47). 즉, 이 시기는 국내에서 평생교육에 대한 인식이 높아지면서, 관련 연구에 대한 요구도 높아지는 시기였던 것이다.

결과적으로 김종서 박사는 이러한 조건 속에서 앞서 살펴본 바와 같이 20편 이상의 평생교육 관련 저서들을 출판하게 된다. 그에게 평생교육과 관련된 역할이 많이 요구되었던 것은 아마도 그가 그의 학문적 삶 속에서 쌓아온 관련 업적들이 다른 사람에게도 인식되기 시작한 것과 평생교육 조항이 헌법에 포함되는 시점을 전후해서 평생교육에 대한 국내의 관심이 증가되었기 때문일 것이다.

김종서: 이런 책이 필요할 것 같다... 사회 사람들에게... 그런 느낌이 들 것 같으면 거기서 썼지... 사회적인 요구를 반영했다고 볼 수 없어. 그게 어떤 의미에서는 사회적인 요구일지도 모르지.

연구자: 선생님께서 그렇게 느끼신다는 자체가...

김종서: 그렇게 느낀다는 자체가 사회적인 요구일 수 있지. (2차 면담자료)

이처럼, 김종서 박사는 시대적 요구를 직접적으로 반영했다고는 하지 않았지만, 시대적 필요와 분위기를 감지하고 글을 썼음을 인정하고 있다. 김종서 박사의 평생교육에 대한 긍정적인 학습자 자세는 평생교육에 대한 관심이 증가하는 1980년대 이후의 상황과 맞아 떨어져서, 많은 연구물들을 탄생시켰다.

나. 은퇴 후에도 계속된 학문활동

1987년 김종서 박사는 서울대학교에서의 20년간의 교수생활을 마무리하게 된다. 그러나 김종서 박사는 은퇴이후에도 지속적으로 학문활동을 이어나갔으며 이에 대한 행복을 느끼고 있었다.

일반적으로는 정년퇴임 후에는 별다른 활동을 안 하나, 나의 경우는 75세까지 일할 수 있는 기회가 주어졌다. 행복한 삶이라 아니 할 수 없다.
(김종서, 2003: 13)

김종서 박사는 1987년 정년퇴임한 이후에도 지금까지 20건 이상의 연구를 할 정도로 위축되지 않은 왕성한 연구 활동을 보여주었다. 특히, 이 중 대다수의 연구 활동이 평생교육과 관련되어 진행되었다는 것으로 볼 때, 은퇴라는 사건은 그의 학문활동을 제약하기 보다는 오히려 학문활동에 자유를 가져다주었던 것 같다. 사실 은퇴를 통해 그는 더 이상 학과 내 타교수의 전공영역을 침범할 필요도 없었고, 수업을 해야 한다는 부담으로 부터도 여유가 생기기 때문이다. 이러한 그의 상황을 가장 잘 대표하는 시기가 1993년 한국정신문화연구원의 객원교수로 근무하던 시절이다. 김종서 박사는 이곳에 대해 다음과 같이 회고했다.

근대화와 경제 발전에 발맞추어 전통문화에 바탕을 둔 새로운 민족 문화의 창조와 개발을 목적으로 설립되었다. 따라서 연구의 흐름은 크게 두 가지로 분류할 수 있으며 그 하나는 전통 문화 연구이고, 다른 하나는 근대화에 관한 연구이다. (...중략...) 객원교수는 다섯 명 내외였으며, 해당 분야의 석학들이었다. 내가 여기에 끼었다는 것은 큰 영광이었다. 객원교수의 연구의 자유는 철저히 보장되어 있었으며, 어떤 제도적 구속이나 간섭도 없

었다. (김종서, 2003: 14)

한편, 노년기라는 상황은, 인간으로 하여금 인생의 의미를 찾고(김종서, 1994), 자아통합(Erickson, 1997)에 대한 욕구도 불러일으킨다. 이러한 상황에 놓인 사람들의 학습은 아마도 인생의 의미를 정리하고, 자아통합을 이루는 방향으로 조건화될 수 있다. 그래서였을까, 김종서 박사의 정년 후 연구 활동들은 대체적으로 그의 일생의 연구 주제들을 정리하는 통합적인 주제의 저작들이 많이 보였다. 교육연구법, 교육과정이론 등의 저술들부터 『한국 산업사회의 사회교육방안(김종서, 1994)』까지 그의 학자로서의 삶의 초기, 중기, 후기에 걸쳐있는 중심 주제들과 관련된 저작들이 이 시기에 출판되었다.

아마도, 이 저술 활동에 포함된 내용들은 어떤 의미에서는 김종서 박사가 다 알고 있는 내용이었겠지만, 이렇게 정리하는 과정에서 또 다른 학습이 일어났을 것이다. 글을 쓰는 과정 자체가 분석이 되고(Richardson, 2000; Colyar, 2009), 연구를 하는 것이 학습이 되며(Brew, 1988; Brew & Boud, 1995), 생애사를 정리하는 작업이 ‘생애사 학습’이 된다면(이병준, 2010), 정년 후 그가 자신의 생애동안의 학문적 성과들을 정리하는 통합적인 글을 쓴다는 것이 학습 경험을 제공해 줄 수도 있었을 것이다.

요컨대, 은퇴 이후 김종서 박사의 학습 사건들은 그가 전공한 교육학 영역 일부와 평생교육영역 전반에 걸쳐서 형성되었다. 교육학 영역 전반에 걸쳐서는 그의 일생의 연구주제를 정리하는 연구 활동이 많았는데, 이는 삶의 의미를 찾고, 자아통합을 이루려는 노년기적인 특성에 의해 조건화된 측면이 있다. 한편, 이 시기의 김종서 박사의 연구가 평생교육분야에 많이 집중되는 것은 은퇴라는 상황이 가져온 학문활동의 자유의 영향이 컸다고 볼 수 있다. 물론, 학문활동의 자유가 의미가 있는 것은 김종서 박사 스스로도 이 시기에는 교육학 영역 전반보다는 평생교육영역에 집중하고자 하는 학습자 자세를 보이고 있었기

때문이다.

다. 1세대 교육학자의 끝나지 않는 과업

학자로서의 생애경로 후기에 김종서 박사는 그의 학문활동을 평생교육영역에 집중시켰다. 그러나 그렇다고 해서 그가 한국교육학계의 원로로서 요구되는 역할들을 거부하지는 않았던 것 같다. 여전히 그는 한국 사회교육협회 회장(1980년-1984년), 대입학력고사 위원회 위원(1981-1986년), 서울대학교 사범대학 학장(1983년-1985년), 덕성여자대학교 총장(1988년-1989년), 대통령자문 교육개혁위원회 위원장(1996년-1998년) 등 교육학계에서 중요 보직들을 맡았다.

그러나 그가 학문적 생애경로 후기에 맡았던 각종 기관장과 같은 직책들은 그에게 더 이상 중요한 학습 경험이 되지는 못했던 모양이다.

그것이 기관장이라는 것이 내 경우에는 뭐 하나 말으면 철저히 해야 한 다 말이야. 그게 학문활동에 상당히 마이너스가 돼. 도리어. [사범대]학장하는 것도 그렇고, 또... 총장도 그렇고, 교육개혁위원회 위원장도 그렇고 학문하는데 도움이 안되. 경험으로서는 중요한 경험이지. 헌데, 학문 자체에는 별로 도움이 안 돼. 그래서 나는 지금도 총장이라든지, 학장이라든지 큰 학자로 보지 않아. 그거 안 한 사람들이 다 큰 학자들이 많아. (4차 면담자료)

요즘 대학교수들 중에 기관장 하고자하는 사람들이 많은데... 그것은 아주 말이 안 되는 얘기야. 평생 동안 생각을 해야지 평생 동안. 기관장 한 것이 그만큼 후회가 돼. 그래서 서울대에서 사범대에서 진짜 학문을 하는 사람들은 기관장을 안 해. (5차 면담자료)

이처럼, 그는 그가 겪어온 화려한 경력을 그다지 의미 있게 생각하지 않고 있었으며, 오히려 학문활동에 방해가 된다고 후회하고 있었다. 특히, 그의 학문

적 생애경로의 후기의 대표적인 경력이라 할 수 있는 대통령자문 교육개혁위원회 위원장 재직 경험(1996년-1998년) 시절도 그에게 새로운 연구 활동을 하도록 자극하지는 못했다는 사실은 놀라운 일이다.

나는 교육개혁위원회 총 책임자라고는 하지만... 거기 있는 연구원 들이 하다가 자기 힘 가지고 해결 못하는 것을... 장관이나 교육감에게 무슨 얘기를 하고 싶은데 잘 안된다든지 이런 막히는 것이 있으면 뚫어주겠다... 너희들이 다 연구하는 것이지... 나는 당신들이 연구 잘 할 수 있도록 뒤에서 도와줄 뿐이지... 내가 자진해서 이거하라 저거하라 내 얘기하지 않겠다... 이렇게 명명백백히 내가 얘기를 하고... 그 사람들이 보다 더 자기 힘을 다해서 연구할 수 있도록 옆에서 도와만 줬어... 내가... 그렇기 때문에 내 아이디어에 의해서 계획이 되었다기 보다는... 연구하는 사람들에 의해서 계획된 것이 상당히 많고... 연구원 중에서 수석 연구원이 누구냐 할 것 같으면, 문용린 교수야... 도리어 그 사람들이 하다가 막힐 것 같으면 뚫어주는 것은 내가 뚫어 줬어... 그리고 내가 한 일이 뭐냐할 것 같으면... 그것이 활자화 되면 고치지 못한단 말이야. 그래서 내가 반드시 원고 상태로 내가 읽었어... 읽어서 활자화 시켜라... 그거 내가 읽었어... 그거 말고 내가 이거해라 저거해라 한 것은 하나도 없어. (2차 면담자료)

본 절에서는 이전의 두 시기에 비해 다소간 그의 학습 사건이 평생교육영역으로 모아지는 김종서 박사의 학자로서의 생애경로의 후기를 살펴보았다. 지금까지 살펴본 바에 따르면, 평생교육영역에 김종서 박사가 보다 집중할 수 있었던 것은, 평생교육 영역의 성장, 정년퇴임 등의 외부적 조건과 그의 인생 경험의 누적이 만들어낸 정체성과 노년기의 특성 등이 함께 작용한 결과였다.

V. 김종서 박사의 초기 문해교육 연구에 대한 생애사적 탐색

IV장에서는 김종서 박사의 학문적 생애경로 전반을 추적하며, 그의 학문활동이 어떻게 전개되어 왔는지를 살펴보았다. V장에서는 이러한 그의 다양한 학문적 생애경로 중에서 초기 문해교육 연구들에 대해 보다 자세한 분석을 시도하고자 한다. 김종서 박사의 초기 문해교육 연구는 ‘문맹자 조사(김종서, 1961/1987)’와 『사회교육』(황종건 외, 1962), ‘한국 문맹률의 검토(1964)’로 총 세 편이다.

우선, 분석에 앞서 V장에서 김종서 박사의 초기 문해교육 연구들을 중심으로 생애사적 탐색을 또 한 번 시도하는 이유를 밝혀두고자 한다. 이를 위해서는 먼저, 본 연구의 목적과 IV장의 한계에 대해서 언급할 필요가 있다.

본 연구는 생애사적 접근을 통하여 평생 동안 삶 속에서 학습한다는 것이 무엇인가라는 평생교육의 근원적 질문에 조금이나마 답해보고자 하는 목적에서 출발하였다. 이를 위해 IV장에서는 김종서 박사가 살아가면서 학문활동을 통해 어떠한 학습경험을 하였는지를 정리하였고, 삶과 학습과의 관계를 보여주고자 김종서 박사의 삶의 태도와 그의 학문활동이 이루어진 사회문화적 맥락에 대해서도 간략하게 언급하였다. 문제는 한 원로 학자의 학문활동의 여정을 정리하고 이해하는 과정에서 다양한 학문활동들을 열거하다보니 정작 학습으로서의 학문활동과 그것이 터한 삶의 맥락 사이의 관계에 대한 분석이 부족하였다. 이는 실제 학습경험이 담겨있을 학문활동, 특히, 연구의 내용을 함께 분석하지 못하였기 때문이다.

이러한 부족함을 해결하고자, 학문활동에 대한 생애사적 탐색의 다른 형태로 본 연구에서는 김종서 박사의 초기 문해교육 연구들을 심도 있게 분석하는

것이다. 구체적으로 V장에서는 김종서 박사의 초기 문해교육 연구들의 내용들을 보여줌으로써 당시 김종서 박사가 학문활동을 통해 어떠한 학습경험을 했는지를 보여줄 것이며, 연구의 내용에 영향을 미친 사회문화적 배경들에 대해서도 자세히 검토할 것이다. 마지막으로 김종서 박사의 초기 문해교육 연구들이 그 자신과 사회에 미친 영향을 검토함으로써, 삶의 맥락과 학습, 학습과 삶의 맥락 사이에 만들어지는 순환적인 관계에 살펴보려고 한다.

1. 김종서 박사의 초기 문해교육 연구

김종서 박사는 중앙교육연구소 연구원으로 재직하던 시절 ‘문맹자 조사(김종서, 1961)’를 발표하면서 평생교육 분야의 학자로서 첫 걸음을 내딛었다. 그는 ‘문맹자 조사’를 시작으로 그 이듬해 출판된 『사회교육』(황종건 외, 1962)에서도 ‘문맹퇴치와 성인교육’이라는 부분의 집필을 담당했으며, 1964년에도 ‘한국 문맹률의 검토(김종서, 1964)’라는 논문을 발표하는 등 문해교육과 관련된 각종 연구 경험을 하게 된다. 이 연구들을 통해 김종서 박사는 문해교육 분야의 전문성을 보여주기 시작했으며, 이러한 경험이 계기가 되어 교육과정을 전공하면서도 지속적으로 평생교육 분야를 연구하는 학자로서의 삶을 살게 된다. 또한, 이 연구들은 한국 평생교육의 태동기에 이루어진 것으로서 평생교육 분야의 연구물들의 기초가 되었다.

가. 문맹자 조사

김종서 박사는 서울대학교 교수 재직시절 교육과정을 담당하였으며, 교육과정 분야의 연구 활동에도 열정적이었다. 그런 김종서 박사가 평생교육 분야의

선구자적인 역할을 할 수 있었던 것은 한편으로 그가 학자로서의 삶의 초기부터 가지고 있었던 평생교육분야에 대한 관심이었다. 앞서 IV장에서 살펴보았듯이 김종서 박사는 서울대학교 학부시절을 졸업할 때에도 평생교육과 관련된 학부졸업논문을 쓸 정도로 평생교육분야와 관련된 관심을 가지고 있었는데, 그가 학자로서 처음으로 발표한 전문적인 학술 논문도 평생교육 분야 중 문해교육과 관련된 ‘문맹자 조사(김종서, 1961/1987)’¹⁷⁾였다.

이 ‘문맹자 조사’는 김종서 박사가 1956년부터 재직하였던 중앙교육연구소에서 1959년 실시한 전국교육실태조사의 한 부분으로서 실시되었는데, 이 조사의 주목할 만한 첫 번째 특징은 조사방법의 정밀성에 있었다. 우선, 1959년 당시 우리나라 전체인구의 0.5%에 해당하는 109,795명이 조사대상으로 표집 되었다. 중앙교육연구소는 이 대규모 조사를 위해 약 1900여명의 초등학교 교원 및 사범학교 학생들을 조사원으로 훈련하였으며, 훈련받은 조사원들은 표집된 가구에 직접 찾아가 면접조사를 실시하였다. 또한, “표집자체에 대하여서는 최선의 방법을 다하였다고 하여도 과언은 아닐 것이다(김종서, 1961/1987: 372)”라고 논문에서 자평할 정도로 통계적인 정확성을 기하고 있었다.

한편, 김종서 박사는 ‘문맹자 조사’에서 문맹(비문해)¹⁸⁾과 문해의 개념에 대해 세밀한 분석을 시도하였다. 그는 당시의 교육학 사전(Dictionary of Education)에 수록된 문해의 개념이 막연하다는 점을 지적하면서 논의를 시작한다. 그도 그럴 것이 “쓰기와 읽기 능력을 간신히 가진자”에서 ‘간신히’와 같은 모호한 정의를 바탕으로하는 문해 개념 위에서는 정확한 조사가 불가능할 뿐더러 다른 조사 결과와 비교하기에도 어려움이 있기 때문이다.

문맹과 문해 개념을 분명하게 하기 위하여, 김종서 박사는 유네스코에서 제

17) 이하에서는 ‘문맹자 조사’로 표기한다.

18) illiterate에 대한 번역어로 학계에서는 비하적인 표현이 담긴 ‘문맹’대신 ‘비문해’를 주로 사용하고 있다. 본 연구에서는 ‘문맹자 조사’가 이루어진 시대적 맥락을 반영할 필요가 있을 경우 예외적으로 ‘문맹’이라는 표현을 그대로 쓰고자 한다.

안하고 있는 정의를 활용하였다. 당시, 유네스코에서는 문맹을 문맹과 반문맹으로 나누고, 문맹을 최저문맹과 기능적 문맹으로 나누고 있었다. 김종서 박사는 ‘문맹자 조사’를 작성하는 과정에서 유네스코에서 제안한 개념을 검토 및 정리하였으며, 이는 <표 5>과 같다.

<표 5> 문맹자 및 문해자의 정의

문맹자	순문맹	일상생활에 필요한 문장을 쓰지도 못하고 읽지도 못함
	반문맹	자기 친구와의 편지 정도의 문장을 읽을 수는 있으나 쓰지를 못함
문해자	최저문해자	자기 친구와의 편지 정도의 문장을 읽을 수 있고 쓸 수 있음
	기능적문해자	자기가 속한 집단에서 인정될 만큼 쓰기 읽기 활동을 할 수 있음

출처: 김종서(1961/1987: 362)

조사 대상자의 범위를 정하는 과정에서도 김종서 박사는 유네스코에서 제안한 내용을 따르고 있다. 이는 조사 대상자의 최저 연령을 유네스코 기준인 10세에 맞추으로써 조사 결과의 국제적 비교를 가능하게 하기 위해서였다. 또한, 김종서 박사는 다른 자료와의 비교를 위하여, 조사 결과를 12세 이상, 15세 이상의 문맹률로도 산출하여 제시하고 있다.

‘문맹자 조사’의 또 다른 특징은 조사의 신뢰성을 검증하기 위하여 다른 조사 자료와의 비교를 시도하고 있다는 점이다. 비교자료로서는 중앙교육연구소에서 실시한 경기도 교육 실태조사가 선택되었다. 김종서 박사는 두 조사 사이에 문맹자 정의가 다르다는 점을 고려하여 두 조사에서 정의와 연령 범위가 동일한 15세 이상 순문맹 비율을 기준으로 자료를 비교하였으며, 신뢰도 검증을 통해 ‘문맹자 조사’의 신뢰성을 입증하였다.

마지막으로 ‘문맹자 조사’는 초등학교 재적 아동수와 국민소득, 산업의 근대

화 정도¹⁹⁾ 등 사회문화적 요인을 고려하여 당시 문교부가 발표한 문맹에 관한 통계수치에 이의를 제기하고 있다. 김종서 박사는 당시 한국의 사회문화적 요인을 고려할 때 성인문맹률(15세 이상)이 20%이상으로 추산된다는 것을 밝히고, 이와는 현저한 차이를 보이는 문교부의 조사결과가 오류 가능성이 있음을 지적하면서, 정확한 통계 조사의 필요성을 당부하고 있다. 한편으로 김종서 박사는 사회문화적 요인을 고려할 때, ‘문맹자 조사’의 결과인 10세 이상 20.8%, 12세 이상 22.1%, 15세 이상 24.4%의 문맹률 통계치는 비교적 정확하다는 것 또한 강조하고 있었다.

나. 사회교육

평생교육분야와 관련한 김종서 박사의 대표적인 초기 학문활동을 이해하기 위해서는 앞서 검토한 ‘문맹자 조사(김종서, 1961/1987)’외에도 『사회교육』(황종건 외, 1962)이라는 저서를 살펴볼 필요가 있다.

『사회교육』 속에, 그게 공저인데... 그 속에 문맹자 교육이라는 한 파트가 있어. 그 부분을 내가 썼어. 그 『사회교육』이라는 책은 현대교육총서에서 나온 것인데. 우리나라에서 사회교육에 관해서 최초의 서적이라고 얘기할 수 있어. 그 전에는 사회교육에 관해서 책이 나온 적이 없었고... 사회교육이라는 말 자체가 보편화 안되었었어 그땐... (2차 면담자료)

구체적으로 김종서 박사는 『사회교육』(황종건 외, 1962) 안에서 ‘문맹퇴치와 성인교육’이라는 문해교육 분야 외에도 ‘미국의 성인교육’이라는 부분도 담당하고 있었다. ‘미국의 성인교육’에서 김종서 박사는 미국의 학교를 중심으로 하는 성인교육의 발전과정과 현황에 대해 소개하고 있는데, V장의 관심은 김

19) ‘문맹자 조사’에서는 이를 농림, 수산업 종사자수를 통해 분석하고 있다.

중서 박사의 초기 문해교육 연구들에 있기에 여기에서는 더 이상 검토하지 않기로 한다.

‘문맹퇴치와 성인교육’에서 김종서 박사는 ‘문맹자 조사(김종서, 1961/1987)’에서도 다루었던 문맹 및 문해의 정의에 대해 우선적으로 검토하고 있다. ‘문맹자 조사’에서와 마찬가지로 김종서 박사는 당시의 교육학 사전의 개념과 유네스코에서 제안하는 문맹 및 문해의 정의들을 검토하는 것을 통해 문해 개념의 모호성을 줄이려는 시도를 하고 있다. 또한 성인 비문해자를 정하는 연령 기준과 관련하여 국제연합(United Nations)과 유네스코의 기준들을 소개하며, 일반적으로 성인 비문해자는 15세 이상의 연령을 기준으로 정할 수 있을 것이라 제안하고 있다.

한편, 이 글에서는 국내외의 문맹률의 상황에 대해서도 개관하고 있다. 여기에서 그는 유네스코에서 제공하는 세계 문맹률 통계를 소개하고 있으며, 이 자료에 한국이 1945년 당시의 통계인 문맹률 60-65%로 기록된 것을 빠르게 수정할 필요가 있음을 역설하였다. 그는 해방이후 사회교육의 가장 큰 당면과제가 문맹퇴치운동이었음을 근거로 문맹률의 상황이 많이 개선되었을 것임을 주장하였다. 그러나 그는 당시 이승만 정부의 주장처럼 문맹이 완전히 퇴치된 것은 아니라고 비판하며, 당시 문교부에서 제시한 4.1%의 문맹률 외에도 내무부에서 조사한 13.7%, 중앙교육연구소에서 조사한 22.1%의 통계도 있음을 보여주고 있다.

사실, 이상에서 살펴본 내용은 ‘문맹자 조사(김종서, 1961/1987)’의 내용과 크게 다르지는 않다. 그도 그럴 것이 국내 평생교육 분야에서 최초로 발간되는 전문서적 『사회교육』(황종건 외, 1962)에서 문해교육 분야를 소개한다면, 당시 국내에 거의 유일한 문해 교육 관련 연구물인 ‘문맹자 조사(김종서, 1961/1987)’의 내용을 활용하지 않을 수 없기 때문이다.

그러나 『사회교육』에서 김종서 박사는 추가적으로 문맹자 교육의 방향을

제시하면서 새로운 논의를 이끌어내고 있다. 우선, 그는 문맹자 교육에 있어서는 ‘피교육자’²⁰⁾의 나이가 교육자보다 많은 경우가 자주 있다고 밝히며, 이는 문맹자 교육의 경우에는 ‘학생’이 교육자가 되는 경우가 많기 때문이라고 지적한다. 그리고 김종서 박사는 교육자가 피교육자보다 어린 상황이나 성인 피교육자를 대상으로 하는 교육상황에서 유의해야 할 사항들을 제시하는데 이를 요약하면 다음과 같다.

- ① 어른을 존경하여 피교육자의 감정적 요인을 자극하지 않는 우수한 학생을 교육자로 선발해야한다.
- ② 가능하다면 성인심리, 학습지도법, 교육원리 등에 대한 훈련을 받는 것이 좋으나, 최소한 피교육자를 이해하고 이를 대하는 태도에 관한 훈련을 받아야한다.
- ③ 교육자와 피교육자는 동성이고, 가능하다면 교육자가 피교육자 보다 나이가 많은 것이 좋다.
- ④ 교육자는 해당 지역 출신이 좋다. 이는 교육자 자신이 용기를 얻을 수 있고, 동기 부여에도 장점이 있기 때문이다.
- ⑤ 피교육자의 성인으로서 자존심을 복돋우어 주어야 한다.
- ⑥ 피교육자는 대체로 유교사상에 젖어 있을 것이며, 보수적이다.
- ⑦ 피교육자들은 대체로 빈곤할 가능성이 높으며, 따라서 교육 경비를 부담하게 해서는 안 된다. 가급적이면 생업이 지장을 주지 않으면서도 효율적인 새벽 시간에 교육을 진행하되, 불가피할 경우에는 야간에 진행하도록 한다.
- ⑧ 피교육자는 문화흡수에 대한 성의가 부족하며, 따라서 수동적일 것이라는 가정 하에 교육자 스스로 열성을 다해야 할 것이다.
- ⑨ 피교육자는 문자를 해독하지 못해왔기 때문에 문화적으로 미개하며, 따라서 문자교육과 더불어 근대문화의 모습을 알려줄 필요가 있다. (황종건 외, 1962: 77-80)

이처럼, 『사회교육』에서 김종서 박사는 문맹자 교육의 방법을 제시하는

20) 『사회교육』에 나온 표현을 그대로 표기하였음을 밝혀둔다.

과정에서 당시 한국사회에서 비문해 성인학습자들의 특성을 검토하고 있다. 또한, 김종서 박사는 여기에서 그치지 않고, 이러한 성인 비문해자들을 대상으로 하는 구체적인 ‘교육원리’²¹⁾를 제시하였으며, 이는 다음과 같다.

- ① 학습동기 유발에 힘써야 한다.
- ② 성인들은 개성이 완전히 분화하였기 때문에, 개인차를 존중해야한다.
- ③ 평가는 매일 교육이 시작될 때 간단히 이루어져야 하며, 평가문항이 개인마다 달라도 무방하다.
- ④ 가능하다면 등질집단을 구성하는 것이 좋다.
- ⑤ 낱말카드와 같은 시청각 보조물 등을 활용한 흥미중심의 지도법을 써야 한다.
- ⑥ 시간계획은 피교육자와 상의하여 융통성 있게 짜야한다.
- ⑦ 결석자가 학습을 포기하지 않도록 조치를 취해야한다.
- ⑧ 문맹자 교육이 끝난 이후 또다시 문맹자로 환원하지 않도록 계속성 있는 지도가 이루어져야 할 것이다. (황종건 외, 1962: 80-83)

이상에서 살펴본 바와 같이, 김종서 박사는 당시 우리나라 평생교육 분야의 당면과제였던 비문해자에 대한 교육 방법을 제시하는 데 있어, 성인 학습자의 상황을 고려하고 있었다. 물론, 그의 제안이 실제로 오늘날 평생교육분야의 성인학습이론에 비추어 얼마나 의미가 있고 타당한 제안이었는지는 더 따져보아야 할 문제다. 그러나 한국 최초의 평생교육 분야의 전문서적인 『사회교육』에서 성인학습자를 고려하고 있었다는 사실은, 당시로서는 그 자체로도 충분히 주목할 만한 시도라고 할 수 있겠다.

21) 『사회교육』에서 김종서 박사는 사용하는 용어를 그대로 차용하였다. 연구자가 보기에 그 의미는 교육원칙과 방법에 해당한다.

다. 한국 문맹률의 검토

문해교육에 대한 김종서 박사의 관심은 ‘문맹자 조사(김종서, 1961/1987)’와 『사회교육』(황종건 외, 1962)만으로 끝나지 않았다. 김종서 박사는 1964년 다시 한 번 문해교육 분야의 논문을 발표하게 된다. ‘한국 문맹률의 검토(김종서, 1964)’라는 제목으로 발표된 이 논문은 그간 김종서 박사가 계속해서 던져왔던, 정확한 문맹률 조사는 무엇인가라는 질문에 보다 구체적으로 답변하기 위해 작성되었던 것으로 보인다. 실제로 김종서 박사는 ‘문맹자 조사’에서는 문교부가 발표한 4.1%라는 문맹률의 타당성에 의문을 제기했으며, 『사회교육』에서는 문교부와 내무부, 중앙교육연구소가 발표한 문맹률 통계수치에 차이가 있기 때문에 보다 정밀한 표집을 한 조사를 신뢰하는 편이 좋다는 제안을 한 바 있다.

이러한 문제의식을 확장하여 ‘한국 문맹률의 검토’에서 김종서박사는 그간 국내에서 발표된 문맹률 관련 조사들 중 어떠한 것이 보다 신뢰할 수 있는 조사인지를 검토하는 시도를 보여준다. 그가 이 글에서 검토한 문맹률 조사는 총 4개 기관에서 진행한 것으로, 12세 이상 인구를 기준으로 문교부 조사 4%(1958년), 재건국민운동본부 조사 9.5%(1962년), 중앙교육연구소 조사 22.1%(1958년), 경제기획원 통계국 조사 27.9%(1960년)로 나타날 정도로 조사하는 기관에 따라 큰 차이를 보여주고 있었다.

김종서 박사는 우선 각 기관의 통계수치를 비교하기 위해서 각 조사에서 사용된 비문해자의 정의와 조사 방법 및 결과를 정리하였으며, 이는 <표 6>과 같다. 김종서 박사는 <표 6>을 통해 각 기관의 비문해자의 정의는 큰 차이가 없지만 조사결과에는 큰 차이가 있으며, 일반적으로 직접조사에 의한 비율은 높게 나타나고 하부기관의 보고에 의한 것은 낮게 나타나고 있음을 지적한다.

<표 6> 기관별 문맹자 조사 결과

12세 이상 문맹자 조사				
기관	연도	정의	조사방법	비율
문교부	1958	초등학교 2년 수료한 국문해독자	하부기관 보고	4.1%
중앙교육연구소	1959	한글편지 정도의 문장을 읽고 씀	표집 직접조사	22.1%
경제기획원	1960	간단한 자기의사를 쓰고 읽음	전수 직접조사	27.9%
재건국민운동	1962	초등학교 2년생의 실력	하부기관 보고	9.5%

출처 : 김종서(1964/2005: 107)

이어서 김종서 박사는 세계 각국의 문맹률이 그 나라의 사회 경제적 요인과 높은 상관성이 있음을 밝히고, 높은 상관성이 있는 요인들을 기준으로 4개 통계수치의 신뢰성을 검토하고 있다. 김종서 박사는 이를 위해 Spearman의 등위상관계수를 활용하였으며, 결과적으로 인구 천 명당 일간신문 발행부수와 농업인구, 국민소득이 문맹률과 높은 상관성을 보여주는 사회 경제적 요인임을 확인하였다. 이 후, 김종서 박사는 외국의 통계수치와의 비교를 통하여 한국의 문맹률이 최소 몇 퍼센트 이상이 될지를 추정하는 작업을 진행했다. 예컨대, 1959년 당시 한국의 14세 이상 남자 농업 인구는 62%이고 국제 비교 자료에 따르면 농업인구가 60-79%인 나라들의 경우 문맹률이 20% 이하인 국가가 없기 때문에 예외적인 경우가 아니라면 한국의 문맹률도 21% 이상일 것이라는 방식의 추정이었다.

김종서 박사는 외국의 통계 수치를 단순히 비교하는데 그치지 않고, 회귀추정(regression estimation)을 시도하는데도 활용하였다. 즉, 단순 자료비교를 통해 한국의 문맹률의 최소 얼마 이상일 것이라고 추정하는 것이 아니라, 한국의 인구천명당 신문발행부수나 농업인구, 국민소득에 따르면 국제적인 통계를 기

준으로는 어떠한 문맹률을 보여야 하는지를 추정하는 것이다.

구체적으로 김종서 박사가 한국의 인구 천명당 신문 발행부수를 기준으로 계산한 한국의 문맹률은 63.46%였으며, 표준오차를 고려할 경우 최소 22.9%가 될 수 있다는 결과를 보여주었다. 또한, 김종서 박사는 농업인구를 기준으로 계산한 한국의 문맹률은 55.14%였고, 이 결과에도 표준오차를 고려하면 최소 15.5%가 될 수 있다고 논의하였다. 마지막으로, 김종서 박사는 국민소득을 기준으로 계산한 한국의 문맹률은 65.2%였으며, 이번에도 표준오차를 고려할 경우 최소 23%가 될 수 있음을 주장하고 있었다.

결과적으로 김종서 박사는 앞서 살펴본 국제 자료와의 단순 비교를 통하여 한국이 예외적인 경우가 아니라면 그 문맹률은 최소 21% 이상일 것이라는 결론을 제시하고 있다. 그리고 이 결론에 비추어 보았을 때, 이승만 정부 시절 문교부에서 발표한 문맹률 4.1%(1958년)와 재건국민운동본부에서 발표한 8.1%(1961년)와 9.5%(1962년)라는 수치는 신뢰할만한 통계수치가 되지 못함을 지적하고 있다. 반대로 중앙교육연구소의 22.1%(1959년)와 경제기획원의 21%(1955년)와 27.9%(1960년)의 수치는 믿을만한 결과라고 주장하고 있다. 또한 이러한 결론을 강화하기 위하여 회귀추정의 결과도 덧붙이고 있다. 물론, 회귀추정의 결과와 관련해서 표준오차의 범위를 넓게 잡아 결론을 지지하기 위해 앞서 김종서 박사가 부정했던 한국의 예외적인 상황²²⁾을 인정하는 난점이 발생하고 있으나, 이는 보다 정밀한 비교를 시도하는 과정에서 발생한 문제라고 이해할 수 있을 것이다.

22) 김종서 박사는 이를 한글이 비교적 배우기 쉽다는 점, 문맹퇴치 운동에 지속적으로 주력하여왔다는 점, 한국의 교육열이 다른 나라에 비해 높다는 점 등으로 제시하고 있다.

2. 해방 후 한국의 문해교육 분야 및 교육학의 맥락

앞서 김종서 박사의 초기 문해교육 연구의 내용을 구체적으로 검토하였으며, 이를 통해 당시 김종서 박사의 학문활동의 지향과 연구에 담긴 생각에 대해 살펴볼 수 있었다. 그런데, 이러한 그의 초기 문해교육 연구들은 어떠한 맥락에서 형성되었을까? 학문활동, 특히, 그 중에서도 연구를 학습으로 볼 수 있다면, 김종서 박사의 초기 문해교육 연구를 둘러싼 맥락을 이해하는 것은 그의 학습이 이루어진 조건을 이해하는 것이 된다. 본 절에서는 그의 초기 문해교육 연구가 이루어진 학습조건을 이해하기 위해, 그 연구들이 터하고 있던 당시 한국의 문해교육 분야의 상황과 교육학계의 맥락에 대해서 살펴보기로 한다.

가. 해방 후 한국 문해교육 분야의 상황

김종서 박사의 초기 문해교육 연구들은 각각 1961년, 1962년, 1964년에 발표되었다. 따라서 그의 문해교육 연구는 대체로 1960년대까지 진행된 한국 문해교육 분야의 상황에 영향을 받고 있을 것이라 생각해볼 수 있다.

평생교육의 역사를 논의할 때 해방이후(1945년)부터 1960년대 초까지는 하나의 시기로 보는 경우가 많다. 이옥분(1998: 121-123)은 1945년에서 1960년까지를 해방 후의 사회교육이라는 시기로 분류하고 있으며, 김신일(1993; 히고코우세이, 2009: 9에서 재인용) 또한 문해와 성인기초교육기(1945년-1960년대 초)라는 시대구분을 제안한 바 있다. 그리고 이러한 시기 구분의 근거로는 당시 평생교육 분야의 당면과제는 문맹퇴치와 국민기초교육이었다는 점을 들고 있다. 즉, 문해교육 분야가 당시 평생교육 분야의 중심에 있었으며, 사회적인 관심의 대상이었다는 것을 의미한다.

실제로 해방 후 미군정기의 문맹퇴치운동은 학무국에서 ‘성인교육과’를 발족

하고 기초교육을 받지 못한 성인을 대상으로 하여 실시되었다. 특히, 과주의 경우에는 한글을 배우지 않으면 시장 및 관청 출입, 기차와 자동차 이용을 할 수 없게 할 정도로 문맹퇴치운동이 강력하게 실시되었다고 한다(홍유희, 2007: 34).

문맹퇴치운동과 관련하여 주목할 만한 사실은, 운동을 진행하는 과정에서 성인교육프로그램의 개발과 함께 성인교육지도자의 양성이 중점적으로 추진되었다는 것이다(김기석·유성상, 2001: 63). 여기에서 말하는 성인교육지도자는 각 지역에서 문맹퇴치사업을 이끌 지도자를 의미하며, 각 시와 군의 지도자에 대한 교육이 1946년 4월 최초로 실시되었다. 그리고 중앙에서 양성과정을 수료한 이 지도자들이 각 지역에서 지역 지도자들을 양성하는 방식으로 문맹퇴치운동이 전개되었다.

홍유희(2007: 35)는 이토록 당시 문맹퇴치 운동이 강력하게 실시된 이유를 투표권을 갖고 있는 모든 국민이 선거라는 정치활동에 참여할 수 있도록 문자를 가르치는 데 있었다고 말한다. 이는 미군정기의 4대 주요 신문인 동아일보, 조선일보, 경향신문, 서울신문에 총선거를 위하여 한글을 깨우쳐야한다는 기사가 빈번하게 나타났기 때문이다. 한편, 홍유희는 문맹퇴치 운동은 문자를 몰라서 선거에 참여하기 어려운 유권자를 선거라는 정치활동에 동원하려는 정치교육의 성격을 가지고 있다고 분석하기도 하였다. 물론, 『사회교육』(황종건 외, 1962)에서 한국의 성인 비문해자가 존재하는 근거로 1960년까지 실시된 선거가 기명(記名)이 아닌 기표(記票)로 들고 있는 만큼, 글을 알지 못한다고 해서 선거에 참여할 수 없었던 것은 아닐 것이다. 그러나 분명한 것은, 선거를 포함한 여러 가지 이유에서, 당시의 문맹퇴치 운동은 국가적·사회적으로 강조되는 평생교육의 과제였다는 점이다.

이처럼 문맹퇴치운동이 국가적으로도 사회적으로도 주목을 받고 있는 상황이었기 때문에 이를 담당한 문교부에서는 그 성과를 확인할 필요가 있었을 것

이다. 그런데, 그런 이유 때문이었을까? 문교부에서 당시 발행하던 『문교월보』, 49호에 실린 최제만(1959)의 글에는 <표 7>과 같은 자료가 실렸다. <표 7>에서 나타나듯이, 1945년 77.8%에 이르던 비문해율이 1958년 4.1%까지 내려가는 높은 감소율이 나타난다. 이에 대해 김종서 박사는 『사회교육』에서 “그것이 이정권때 문서상으로 대폭 줄었다고 하더라도 이를 믿는 관민(官民)은 한 사람도 없었으며, 실제숫자는 이와 현격한 차이가 있었다(황종건 외, 1962: 75)”면서 성과를 강조한 문교부의 문맹자 조사에 의문을 제기하고 있었다.

<표 7> 해방 이후 1950년대의 비문해율 (문교부 조사)

연도별	총인구수	국문해득자	문맹자	문맹률	비고	
4278 (1945)	10,235,138	2,272,236	7,980,922	77.8	해방당시	
4281 (1948)	13,087,405	7,676,325	5,411,080	41.3	정부수립당시	
4286 (1953)	12,269,739	9,124,480	3,415,259	25.6	제1차	
4287 (1954)	12,269,739	10,560,719	1,709,020	13.9	제2차	문 맹 퇴 치 교 육 실 시 전
4288 (1955)	12,219,739	10,749,695	1,524,041	12.5	제3차	
4289 (1956)	13,911,678	12,492,713	1,419,205	10.2	제4차	
4290 (1957)	13,713,875	12,567,590	1,145,293	8.3	제5차	
4291 (1958)	13,713,873	13,150,891	562,982	4.1	문맹퇴치 교육 실시 후	

※12세 이상을 대상으로 한 통계자료

출처: 최제만(1959 :55)²³⁾

물론, 문교부차원에서 업무 성과를 강조하기 위해서 수치를 조작했다고 보기는 어렵다. 그러나 최제만(1959: 56-57)에 따르면 조사 결과가 자주 변경되어

23) 1959년 당시에는 서력기원(西紀)이 아닌 단군기원(檀紀)을 연도표기에 사용하였기에 연구자가 추가적으로 서력기원을 괄호처리로 표시하였음을 밝혀둔다.

정확한 실태를 파악하는데 어려움이 있었으며, 특히 도저히 납득이 안 되는 숫자가 중앙에 보고되어 담당자를 당황하게 한 일이 한두 번이 아니었다고 한다. 또한, 최제만은 일선 종사자의 불성실도 이러한 결과의 원인이었을 것이라 보고하고 있다. 즉, 문맹퇴치운동의 성과를 강조하는 것처럼 보이는 문교부 측의 비문해율 조사는, 성과를 강조하기 위한 문교부 측의 의도 개입 여부를 확인할 수 없지만, 그들 스스로도 그 수치에 의심을 보낼 정도로 부정확한 것이었다.

김종서 박사는 이 당시의 상황에 대해 다음과 같이 회고했다.

아마 22% 아마 나왔을 거야. 그래서 22%나온 것을 발표를 하려고 했더니... 정부에서 발표 못하게 해.. **왜냐하면 정부에서 발표한 것 하고 당신 하고 숫자가 큰 차이가 나느냐... 발표하면 안 된다.** 그러다가 4.19 혁명 일어나고 나서 처음 발표했어. (2차 면담자료)

앞서 언급했듯이, 문맹퇴치운동의 성과를 보여주는 4.1%라는 수치가 그간의 성과를 강조하고자하는 정부와 문교부의 의도가 개입된 결과인지는 확인할 수 없다. 그러나 김종서 박사의 회고에서 드러나듯이 문맹퇴치운동의 성과를 반박하는 다른 비문해율 조사의 발표가 허용되지 않은 것으로 볼 때, 최소한 당시 정부 혹은 문교부에서는 문맹퇴치운동의 성과를 의도적으로 강조할 필요가 있었던 모양이다. 이는 한편으로 당시 문맹퇴치운동의 성과가 국가적·사회적으로 얼마나 중요했었는지, 또, 주목받았는지를 보여주는 것이기도 하다.

아마 김종서 박사는 문해교육이 한국의 평생교육분야의 핵심적인 과제였던 시기를 경험하면서 해당 분야에 대한 연구가 필요함을 절감했을 것이다. 국가적으로 문해교육이 매우 주목받는 상황, 그리고 그 결과에 대한 평가가 이루어져야하는 시점, 정책의 성과를 강조하는 과정에서 실제와 괴리된 내용으로 발표된 정부측의 비문해율 조사가 존재하는 상황 위에서 김종서 박사는 문해교육 분야의 연구로 뛰어들 수밖에 없었던 것이다.

그때 우리나라가 해방당시에 1945년 당시에 유네스코에 세계의 요람이라는 책이 있는데... 두꺼운 책, 영문으로 된거야. 그것을 봤더니... 문맹자가 약 70%로 나오더라고... 그래서 그렇게 생각했는데, 그 다음에 뭐냐할 것 같으면... **문맹퇴치 운동이 일어나서 대대적인 문해교육이 이루어지기 시작했던 말이야.** 그때 내 생각이 뭐냐할 것 같으면... 아 그래가지구서... 그 문해 교육의 결과 4%라고 그래... **우리나라 문맹자가... 그래서 이게 70%가 4%된 것은 말이 안 된다. 그것이 내 속에서 우리나라와가지고...** 계기가 되어서가지고. 전국적으로 문맹자 조사해보자. (2차 면담자료)

나. ‘교육의 과학화’와 유네스코의 영향

김종서 박사의 대표적인 초기 문해교육 연구들은 ‘문맹자 조사(김종서, 1961/1987)’, 『사회교육』(황종건 외, 1962) 내의 문해교육 부분, ‘한국 문맹률의 검토(김종서, 1964)’ 등 3편이다. 이 글들은 앞서 살펴보았듯이 해방 후 한국의 문해교육이 매우 국가적·사회적으로 강조되는 상황 속에서 탄생하였다. 즉, 당시 문해교육 분야의 상황은 김종서 박사의 초기 문해교육 연구들의 계기가 되었다고 할 수 있다.

그런데 학습경험으로서 연구 활동을 이해하기 위해서는, 연구 내용의 배경이 되는 또 다른 맥락에 대해서도 살펴볼 필요가 있다. 즉, 김종서 박사가 그 당시에 글을 그러한 형태와 방식으로 쓰게 된 맥락에 대해 검토해야한다는 말이다. 이를 위해서는 당시 김종서 박사가 터하고 있었던 한국 교육학계의 상황에 대해 이해할 필요가 있다.

우선 김종서 박사는 서울대학교 교육학과 2회 졸업생으로서 당시 교육학계에서 의지 혹은 참고할만한 선배가 없었던 1세대 교육학자였다. 1세대 교육학자들은 도움을 줄, 혹은 모범이 되는 선배가 없는 상황 속에서도 식민지교육학의 잔재를 청산하고 새로운 교육체제와 교육학을 정립하는 등 한국 교육학을

이끌어야하는 어려운 상황에 놓여있었다. 그러나 이러한 문제를 자력으로 해결하기에는 국내의 학술적인 자원도 부족하였으며, 사회경제적 상황도 여의치 않았다. 결국, 이러한 상황 속에서 해방이후 한국 교육학계의 대미의존관계(우용제·안홍선, 2006)가 자연스럽게 성립할 수밖에 없었다.

우용제와 안홍선(2006)은 당시 미국 교육학의 영향을 미국 교육사절단의 활동과 미국에서 유학한 연구자들의 활동에서 찾고 있다. 1950년대의 한국에는 <표 8>과 같이 총 5차에 걸쳐서 외국의 교육사절단이 방한해 교사재교육, 교원양성교육, 교육연구 등의 분야에서 조사 및 지원 활동을 수행하였으며, 이 중에서 첫 번째를 제외한 4번의 교육사절단이 미국인 교육 전문가들로 구성된 것이 특징이었다.

<표 8> 1950년대 내한한 외국 교육사절단의 활동기간

사절단	활동 기간
유네스코-운크라 교육계획사절단	1952.09 - 1953.02
제1차 미국교육사절단	1952.10 - 1953.06
제2차 미국교육사절단	1953.09 - 1954.06
제3차 미국교육사절단	1954.09 - 1955.06
피바디 교육사절단	1956.06 - 1962.06

출처: 우용제·안홍선(2006)

미국 교육사절단은 당시 1세대 교육학자들의 유학에도 영향을 주었다. 김종서 박사의 유학 또한 미국 교육사절단의 유학 원조로 갈 수 있었던 것이라고 한다.

연구자: 그러면, 중앙교육연구소에 계시다가... 이제 피바디 대학으로 석사학위를 받으러...

김종서: 아니. 받으러 간 것이 아니라. 미국에서 한국교육을 원조하는데, 그 원조의 일환으로써, 그 한국의 교육학을 전공하는 사람들을 중심으

로 해서... 미국의 피바디 대학에서 공부하도록 했지. (3차 면담자료)

피바디 계획의 결과, 김종서 박사뿐만 아니라 80여명에 이르는 교육계 인사들이 피바디 대학에 유학했다(한준상·김성학, 1990: 74). 즉, 해방이후 교육학계의 학문적 빈곤상태를 미국의 교육학으로 채워나가는 것이 당시의 상황이었다.

그렇다면 미국의 교육학으로 채워진 당시 한국의 교육학계의 분위기는 어떠했을까? 이와 관련하여, 우용제와 안홍선(2006)은 당시 분위기를 행동과학의 수용이라 평가하고 있으며, 미국에서 유학한 연구자들의 기여는 ‘과학적 연구 전통을 수용하고 적용 확산’시키는 것이었다고 말한다. 결국 이러한 일련의 과정은 ‘교육의 과학화’라는 당시 교육학계의 분위기로 이어졌으며, 이는 피바디 계획의 영향을 받은 중앙교육연구소(1953년 설립)의 미국 유학과 연구원들에 의해 주도되었다. 특히, 김종서 박사는 중앙교육연구소에 재직하고 피바디 대학에 유학생으로 다녀오는 등 이러한 맥락의 영향을 직접적으로 받고 있었다.

한국 교육학의 대미의존관계와 ‘교육의 과학화’로 대변되는 당시 교육학계의 분위기는 구체적으로 1세대 교육학자로 하여금 영어와 통계에 능통하기를 요구하였다. 김종서 박사는 충주사범학교에서 중앙교육연구소로 이직하면서 이러한 교육학계의 분위기를 절감할 수 있었다고 한다.

중앙교육연구소에 가자마자 나는 열등감에 사로잡혔다. 충사 시절은 어느 정도 자신을 가지고 일함으로써 성취의 기쁨도 느꼈는데, 이곳의 연구원들의 뛰어난 지적 능력에 압도되어 숨을 쉴 수가 없었다. 특히 그들의 대부분이 영어가 유창할 뿐 아니라 교육통계에 관한 지식이 뛰어나 있었으며, 나는 이 두 가지 분야에서 너무나 뒤져 있었다. (김종서, 1993: 30)

나는 겁도 없이 석사과정에 등록 하였다. 공부는 주로 교육통계와 교육

과정 분야였다. 이 1년간 참으로 재미있게 공부 하였다. 영어가 짧아서 강의는 잘 알아듣지 못하였으나 시험 성적은 항상 좋았다. 충사[충주사범학교]시절 열심히 공부한 덕으로 강의 내용의 대부분은 이미 알고 있는 내용들이었기 때문이었다. 그러나 교육통계는 달랐다. 수학에 대한 소질도 없고 배운 적도 별로 없었으나 **교육통계의 필요를 절감하고 있던 차였기에 이 공부에 열을 올렸다.** 이리하여 교육통계IV까지 모두 A의 성적으로 이수할 수 있었다. 어떤 때는 저녁에 공부를 막 시작하였다고 생각하는데 벌써 아침이 되곤 하였다. (김중서, 1993: 30)

한편, 이 당시 한국 교육학과 관련해서는, 유네스코의 영향력도 무시할 수 없다. 사실, 1950년대 이후 한국에 파견된 외국 교육사절단의 시초는 유네스코-운크라(UNESCO-UNKRA) 교육사절단이었다. 이들은 한국전쟁의 여파로 정체상태에 있던 한국 교육의 재건을 위한 사항들을 정부에 제안하였다. 또한, 유네스코 본부에서는 ‘한국의 교육재건’이라는 보고서를 발행하는 등 한국 교육학에 상당한 영향을 주었다(유네스코 한국위원회, 1957).

특히, 평생교육분야와 관련해서 유네스코의 영향력은 더 돋보였다. 유네스코 한국위원회는 1954년 농촌지역사회 개발 계획을 수립하고 이를 통해 기초교육(Fundamental Education)을 제공하려고 하였다. 또한, 1956년에는 유네스코와 운크라에 의해 한국 신생활 교육원이 설립되어 농촌 지도자를 양성하기도 하였다(유네스코 한국위원회, 2004).

요약하자면, 김중서 박사의 초기 문해교육 연구가 이루어지는 배경에는 ‘교육의 과학화’라는 미국 교육학의 영향력과 한국 교육의 재건과 관련해 많은 영향을 미친 유네스코가 있었다. 앞에서 검토했듯이, 김중서 박사의 초기 문해교육 연구들에서 정밀한 통계의 중요성을 강조되고, 유네스코의 문맹 및 문해개념이 자주 등장한다. 물론, 연구물은 최종적으로 저자에 의해 작성된 것인 만큼 김중서 박사의 연구들도 자율적인 판단에 의해 구성된 것이 분명하다. 그러나 그의 초기 문해교육 연구들에서 ‘교육의 과학화’와 유네스코의 영향을 찾기

가 어렵지 않다는 것 또한 사실이며, 이는 학문활동이라는 학습경험을 더 잘 이해하기 위해서는 학계와 같은 맥락에 대한 검토가 필요하다는 것을 알려준다.

3. 초기 문해교육 연구들의 영향

가. 국내 평생교육 분야에 대한 기여

김종서 박사의 초기 문해교육 연구들은 그 이전에는 많이 없었던 문해교육 분야에 대한 전문적인 연구물들이었다. 특히, 그 중에서도 ‘문맹자 조사(김종서, 1961/1987)’는 한국의 문해교육 연구의 기초를 닦은 글로서 자주 언급되고 있다. 그렇다면 당시 그의 연구물들이 한국의 평생교육분야에 어떠한 기여를 했는지 살펴보자.

우선, 김종서 박사의 초기 문해교육 연구는 그 이전에 이루어졌던 다른 비문해율 조사들과 비교할 때, 보다 정확한 수치를 제공하려는 시도가 이루어졌다는 점에서 높이 평가받고 있었다. 우선, 김기석과 유성상(2001: 67)은 그간 발간된 문맹률 추정치 가운데 1961년 중앙교육연구소에서 수행한 표집 조사 결과 보고된 22.1%가 가장 믿을만한 추정치라고 보고 있다. 최운실 외(1989)는 1958년²⁴⁾ 중앙교육연구소에서 실시한 전국적 규모의 문맹조사 이후 단 한 번도 객관적이고 체계적인 방식으로 국민의 문맹실태조사를 실시한 적이 없었다고 보고한다. 이는 김종서 박사의 ‘문맹자 조사’가 객관적이고 체계적인 방식으로 진행된 비문해율 조사라는 점을 인정하고 있는 것이다. 또한, 이희수 외

24) 김기석·유성상의 경우에는 1961년, 최운실의 경우 1958년이라고 쓰고 있지만, 이는 모두 김종서 박사의 ‘문맹자 조사(김종서, 1961/1987)’를 가리키는 것이다. 이는 실제 표집조사가 이루어진 1958년과 결과가 발표된 1961년의 연도 차이에서 발생한 것으로 보인다.

(2002)는 보다 정밀한 보고를 위해 직접 방문 조사의 방법론을 활용한 점을 높이 평가하고 있었다. 실제로 ‘문맹자 조사’는 전국 성인들에 대한 정밀한 표집과 조사원들에 대한 훈련에 이은 직접 방문 조사로 다른 문해 조사 연구들에 비해 정확성을 높일 수 있었다.

김종서 박사의 초기 문해 연구들은 문맹과 문해의 개념을 명확히 밝히고 있다는 점에서 이후 문해교육 분야 연구들의 초석이 되었다. 물론, 앞에서 검토하였듯이 그의 연구들에서 활용되는 문맹 및 문해의 개념들은 유네스코의 정의에 상당부분 의존하고 있다는 것은 사실이다. 그러나 기존의 모호한 문맹 및 문해 개념이 아닌 보다 정확한 정의에 입각하여 ‘문맹자’와 ‘문해자’를 구분하고, 이를 다시 ‘순문맹’과 ‘반문맹’, 그리고 ‘최저 문해’와 ‘기능적 문해’로 나누어 정리하고 조사에 활용한 것은 연구 내적으로 보다 정확한 조사의 가능성을 열었을 뿐만 아니라, 연구 외적으로 이후의 문해교육 분야 연구들에서의 비문해와 문해 개념에도 영향을 주었다. 이와 관련하여 이희수 외(2002)는 이러한 이유에서 ‘문맹자 조사’는 오늘날까지 몇 차례 실시되어온 문해 조사 연구의 초석이 되었다고 평가하고 있다. 실제로 이희수 외(2002)는 1980년대 말에 부활한 많은 문해교육 연구에서의 비문해 및 문해 개념이 ‘문맹자 조사’에서의 문맹 및 문해 개념 구분과 크게 다르지 않다고 보고하고 있다. 물론, ‘문맹’이라는 경멸적 용어 대신 ‘비문해’라는 표현을 선택한 것은 큰 차이이긴 하지만 그렇다고해서 ‘문맹자 조사’의 영향력이 흐려지는 것은 아니다. ‘문맹자 조사’에서 도입한 문맹 및 문해의 개념의 영향력은 한국교육개발원에 의해 이루어진 전국 단위 문해 실태 조사에서도 관찰된다(최운실 외, 1989: 53-54; 최운실 외, 1990: 42-47).

‘문맹자 조사(김종서, 1961/1987)’가 국내 문해교육 분야에 믿을만한 비문해를 통계와 활용할만한 문맹(비문해) 및 문해 개념을 제안 했다면, ‘한국 문맹률의 검토(김종서, 1964)’는 ‘문맹자 조사’의 신뢰성을 더 높이는 역할을 하였다.

앞서 검토하였듯이, ‘한국 문맹률의 검토’에서는 사회경제적 요인을 활용하여 국제 비문해율 자료와의 비교분석을 함으로써, 당시에 이루어진 다른 비문해율 조사 보다 ‘문맹자 조사’가 더 믿을만한 비문해율 조사임을 입증하였다. 사실, ‘한국 문맹률의 검토’는 ‘문맹자 조사’에 비해 이후의 문해교육 연구들에서 언급되는 일이 적다. 그러나 한국 문해교육 분야에 대한 ‘문맹자 조사’의 영향력 뒤에는 ‘한국 문맹률의 검토’에서의 신뢰도 검증이 자리하고 있었을 것이다.

한편, 『사회교육』(황종건 외, 1962)에서 ‘문맹퇴치와 성인교육’ 부분은 앞에서 검토했듯이, 성인 비문해자들에 대한 교육원리가 들어가는 등 평생교육 분야의 초석이 될 만한 내용들이 있었다. 그러나 『사회교육』이라는 전문서적을 집필하는 학문활동의 평생교육분야에 대한 영향력은 책의 내용 이상으로 집필진들의 모임 그 자체에서 나왔다.

『사회교육』의 저자 중 한 사람인 황종건은 책의 출판이 외부적 요청 때문에 이루어진 것으로 기억하고 있는데, 이 외부적 요청은 당시 우리나라 최초의 교육학 총서로 준비중에 있었던 ‘현대교육총서’ 시리즈에 사회교육 분야가 포함된 것이었다(노일경, 2000: 32). 흥미로운 사실은 『사회교육』을 집필하는 과정에 만났던 사람들이 계속 모임을 진행시키면서 평생교육의 중심인물들이 되었다는 것이다. 실제로 『사회교육』의 집필에 참여한 인물들 중에는 김종서 박사 외에도 황종건, 김승한 등 한국 평생교육분야의 선구자적 역할을 한 사람들이 포함되어 있었다. 그리고, 이 인물들 간의 모임이 이루어졌다는 사실 만으로도 『사회교육』이라는 책의 집필이 국내 평생교육 분야에 얼마나 중요한 사건이었는지를 알 수 있다.

나. 초기 문해교육 연구와 김종서 박사의 삶

김종서 박사는 중앙교육연구소에서 ‘문맹자 조사(김종서, 1961/1987)’를 발표하면서부터, 국내 평생교육 분야에서의 선구자적인 역할을 맡아왔다. 물론, 김종서 박사는 서울대학교 학부 졸업 논문을 평생교육 분야와 관련된 것으로 썼을 만큼 원래도 평생교육(당시에는 사회교육) 분야에 대한 관심을 가지고 있었던 것은 사실이다. 김종서 박사 스스로도 평생교육 분야에 헌신하게 된 특별한 계기는 없다고 회고하고 있다.

아니, 계기라기보다도, 교육이라고 하는 것은 국민 전체에 대한 교육이 교육인데... 그 때 까지만 해도, 교육이라고 하면 학교 교육만을 교육이라고 생각했던 말이야. 학생이라는 것이 국민의 1/4 정도 밖에 안된다고. 그렇다면 3/4의 교육은 어떻게 할 것이냐? 이것이 사회교육이라고... 그래서 3/4의 교육에 관심을 가지기 시작한 것이... 사회교육에 관심을 가지게 된 하나의 계기라고 볼 수 있어. (2차 면답자료)

그러나 김종서 박사의 초기 문해교육 연구들이 그가 평생교육학자로서 살아가는 계기가 되지 않았다고 보기 어려운 것도 사실이다. IV장에서 살펴보았듯이, 김종서 박사는 미국 유학을 갔을 때에도 교수로 재직할 당시에도 평생교육 분야가 아닌 교육과정 분야를 전공으로 두고 있었으며, 해당 분야와 관련된 많은 학문활동을 하는 등 교육과정학자로도 충실한 삶을 살아왔다.

그러한 김종서 박사가 한편으로 평생교육 분야의 선구자로서 활동할 수 있었던 계기에는 초기 문해교육 연구들의 영향력은 무시할 수 없을 것이다. 앞서 살펴보았듯이, ‘문맹자 조사(김종서, 1961/1987)’가 1989년 한국교육개발원에서 새롭게 문해 실태를 조사하기 전까지의 유일한 체계적인 전국규모 문해 조사 연구였다는 사실, 『사회교육』(황종건 외, 1962)을 통해 이루어진 모임이 실제 국내 평생교육 발전의 중심이 되었다는 사실 등이 없었다면, 평생교육 분야에

서 뿐만 아니라 그 스스로도 김종서 박사를 평생교육학자로 보기는 어려웠을 것이다. 또한, 실제로 김종서 박사도 평생교육학자로서 자신의 학문적 성과를 이야기할 때 초기 문해교육 연구들을 많이 언급한다.

내 경력을 볼 것 같으면, 사회교육 측면이 제일 강하게 부각되어있어.
제일 처음에 『사회교육』이라는 책을 쓴 것, 방송통신대학 학장 한 것.
그 다음에 독학학위제도, 또 문맹자 조사한 것. 전부다 사회교육적인 일 한
것 중에 두드러지게 나타난 것이지. (2차 면담자료)

물론, 김종서 박사의 평생교육학자로서의 정체성을 문해교육 분야에 국한해 이해해서는 안 된다. 그의 평생교육분야 내의 활동영역은 위의 면담에서도 드러나는 독학학위제, 통신교육 분야 등 다양하기 때문에 그의 초기 문해교육 연구가 그의 평생교육학자로서의 삶에 미친 영향을 확대해석하는 것은 경계할 필요가 있다.

그러나 초기 문해교육 연구들을 바탕으로 쌓은 문해교육 분야에 대한 전문성은 그가 평생교육 분야에서 활동하는 중요한 기반이 되었다는 것은 부인할 수 없는 사실이다. 김종서 박사는 이러한 전문성을 바탕으로 한국문해교육협회의 고문직을 상당기간²⁵⁾ 맡았다. 또한, 김종서 박사는 1996년 ‘한국의 문해 교육문제의 고찰’이라는 일본어 논문을 발표하고, 2001년 『한국문해교육연구』라는 책을 편집하는 등 문해교육 분야와 관련한 지속적인 활동을 보여주었다.

요컨대 초기 문해교육 연구들은 김종서 박사로 하여금 교육과정학자 외에

25) 구체적인 연도를 언급하지 않는 이유는 김종서 박사가 협회 고문을 맡았던 기간이 정확하지 않기 때문이다. 2003년 기준 김종서 박사의 이력에는 문해교육협회 고문으로서 활동 기간이 ‘1982년-현재’로 표기되어있지만, 실제로 한국문해교육협회가 설립된 시기는 1989년이며, 2005년 협회에서 발간한 『한국의 문해교육』(한국문해교육협회, 2005)에 수록된 협회 임원진 명단에도 김종서 박사는 고문으로 포함되어있지 않았다.

도 평생교육학자라는 또 다른 정체성을 갖도록 하였다. 이러한 정체성 위에서 김종서 박사는 교육과정 전공 교수로 재직하는 동안에도 평생교육분야와 관련된 많은 활동들을 할 수 있었다. 초기 문해교육 연구들을 통해 쌓은 문해교육에 대한 전문성, 『사회교육』(황종건 외, 1962)을 집필하면서 이루어진 당대 평생교육학자들과의 교류 등은 평생교육분야에서 활동하는 기반이 되었다. 모르고 몰라도 이러한 기반위에서 김종서 박사는 평생교육 분야 내의 또 다른 전문성과 정체성을 쌓을 수 있었을 것이며, 이러한 방식으로 김종서 박사의 평생교육학자로서의 삶이 확장되어 온 것은 아닐까?

4. 요약 및 논의

V장에서는 김종서 박사의 초기 문해교육 연구들의 구체적인 내용과 그 연구들이 이루어진 사회문화적 맥락, 그리고 그 연구들이 사회와 김종서 박사 개인에게 미친 영향들을 살펴보았다. 이처럼 학문활동의 내용과 그것의 형성 맥락, 그리고 학문활동의 영향을 검토하는 작업을 통하여 본 장에서 살펴보고자 한 것은 학습으로서 학문활동과 학자라는 사람의 살고 있는 당시의 삶의 맥락 사이의 관계였다.

김종서 박사의 초기 문해교육 연구들은 문맹퇴치 운동과 그 성과가 국가적·사회적으로 주목을 받고 있던 시기에 탄생했다. 특히, 문맹퇴치운동의 성과를 강조하기에 급급한 나머지 부정확한 통계수치를 제시한 문교부 측의 비문해율 조사는 ‘문맹자 조사(김종서, 1961/1987)’가 등장하는 직접적인 배경이 되었다.

한편, ‘교육의 과학화’로 요약되는 미국교육학의 영향과 한국전쟁 후 한국교육의 재건에 많은 공헌을 한 유네스코의 영향은 김종서 박사의 초기 문해교육

연구들에서 쉽게 찾아볼 수 있었다. 우선 ‘교육의 과학화’의 영향으로 ‘문맹자 조사’는 기존의 비문해율 조사와 다르게 정밀한 표집과 엄격한 방문 조사를 통해 더 믿을만한 통계를 확보하였다. 또한, ‘한국 문맹률의 검토(김종서, 1964)’에서는 회귀 추정을 통해 그간의 비문해율 조사들의 신뢰도를 검증해내는 등 통계학을 중심으로 하는 ‘교육의 과학화’ 흐름을 확인할 수 있다. 마지막으로 김종서 박사의 초기 문해교육 연구들은 모두 유네스코의 문맹 및 문해 개념의 영향을 받고 있었다.

그러나 김종서 박사의 초기 문해교육 연구들이 당시 그가 처했던 삶의 맥락의 영향을 받기만 한 것은 아니었다. 정확한 통계수치를 바탕으로 제시된 ‘문맹자 조사’는 30여 년간 국내에서 유일한 전국 대상으로 체계적으로 이루어진 문해 조사 연구로서 인용되어 왔으며, 그 조사 방법 또한 이후에 이루어진 문해 조사 연구들의 원형이 되었다. 또한, 김종서 박사가 도입한 유네스코의 문맹 및 문해 개념 또한 계속적으로 활용되며 이후 연구들의 초석이 되었다.

이처럼 그의 초기 문해교육 연구들이 평생교육분야에서 유의미하게 논의되었다는 사실은 그로 하여금 평생교육 분야의 전문가로서의 전문성 및 정체성을 갖도록 하였다. 그리고 이를 계기로 김종서 박사는 문해교육을 포함한 평생교육 분야의 선구자로서의 삶을 살아왔다.

결국 김종서 박사의 초기 문해교육 연구들은 그가 처한 삶의 맥락과 분리할 수 없는 학습 경험이었다. 즉, 연구라는 학습경험은 학자가 살던 당시의 삶의 맥락 속에서 탄생하며, 그 학습경험은 또 다시 학자가 살아나갈 삶의 맥락에 영향을 준다. 학습과 삶은 복잡한 순환 관계로 얽혀있었던 것이다.

이처럼 복잡하게 얽혀있는 학습과 삶을 독립적으로 이해하는 것은 거의 불가능한 것처럼 보인다. 본 장에서는 학습과 삶의 순환관계를 이해해 보고자 생애사적 접근을 활용하였다. 윤택림(2004)이 주장하듯 생애사는 삶의 과정을 그것이 터한 맥락 속에서 의미를 부여하고 해석할 수 있는 방법이었기 때문에

다. 구체적으로 김종서 박사의 초기 문해교육 연구에 대한 생애사적 탐색을 시도하는 데 있어서는, 강대중(2009)이 제안한 생애사 분석단위 중 학습사건과 학습조건, 조건화된 학습자의 세 가지 분석단위가 많은 참고가 되었다. 분석과정에서 직접적으로 언급하지는 않았지만, 초기 문해교육 연구의 내용을 검토하고, 그 배경이 되는 사회문화적 맥락을 살펴본 후, 연구의 내용 속에서 맥락의 영향을 찾는 것은 학습사건과 학습조건, 조건화된 학습자를 찾아나가는 과정과 다르지 않았다.

VI. 결론

1. 요약 및 논의

본 연구에서는 크게 두 가지 연구문제를 해결하기 위해 진행되었다. 하나는 김종서 박사의 학문활동을 중심으로 그의 생애경로를 살펴보는 것을 통해 1세대 교육학자로서, 또 평생교육학의 선구자로서 겪어온 사회문화적 상황과 그의 학문적 삶을 이해하는 것이었다. 또 다른 하나의 연구 문제는 그의 초기 문해 교육 연구를 중심으로 학습으로서 학문활동이 어떠한 사회문화적 맥락 속에서 형성되며, 그러한 학습경험은 개인과 사회에 어떠한 영향을 주는지를 살펴보는 것을 통해 학습과 삶의 관계를 이해하는 것이었다.

김종서 박사는 일생동안 학문활동을 통해 다양한 저작을 남겼으며, 한편으로는 한국의 1세대 교육학자에게 요구되는 학계에서의 다양한 역할들을 충실히 수행한 교육학계의 원로학자이다. 다양한 저작과 보직 경력의 축적되어있는 김종서 박사의 생애는 학문활동을 중심으로 학습과 관련한 생애경로를 이해하려는 본 연구의 목적에 적합하였다. 구체적으로 그가 남긴 수많은 저작을 포함한 학문활동의 증거들은 본 연구를 진행하는 데 있어서, 김종서 박사의 학습을 이해하는데 도움이 되었으며, 그의 이력에 남은 여러 경력들은 그가 어떠한 사회문화적 조건 속에서 살아왔는지를 이해하는데 도움이 되었다.

연구자는 김종서 박사의 학습 생애를 크게 세 가지 단계로 나누어 파악하였다. 그의 학습 생애를 나누는 기준은 김종서 박사 스스로 교육학계에 가장 큰 공헌을 했다고 생각하는 평생교육영역과 관련된 학습 경험이었다.

학자로서의 삶의 초기에 김종서 박사는 서울대학교 교육학과를 2회째 졸업한 1세대 교육학자로서 의지할 스승과 선배도 없이 한국의 교육학을 이끌어야 하는 위치에 놓인다. 당시, 1세대 교육학자들은 이러한 상황에서 미국 교육사

절단의 원조를 받으며 미국 교육학의 영향을 받기 시작한다. 김종서 박사 또한 이러한 영향에서 자유로울 수는 없었으며, 그 결과 중앙교육연구소를 거쳐 피바디 대학으로 유학을 가는 당대 주요 교육학자들이 거쳐서 간 과정을 밟는다. 이러한 과정을 거친 교육학자들은 행동과학에 깊게 영향을 받았으며, 통계학을 활용한 분석적인 연구나 실험 연구들을 주로 하였는데, 김종서 박사 또한 이러한 학문활동에 참여한다. 그러나 한편으로 김종서 박사가 교육을 인식하는 관점은 평생교육분야와 잘 맞았다. 그는 이러한 관점을 반영한 ‘문맹자 조사’와 같은 연구물도 내는데, 이 연구에는 김종서 박사의 학문적 관심과 동시에 당대 교육학계에서 중요시했던 통계적 엄밀성들이 함께 반영되어 있었다. 이처럼, 김종서 박사의 학문활동을 통한 학습 사건은 김종서 박사와 맥락이 함께 작동하여 형성된 것이다.

김종서 박사는 학자로서의 삶의 중기에 그가 속한 교육학계의 맥락은 ‘교육학의 분화’였다. 교육학의 분화라는 맥락은 결국 교육학 연구에 있어서 경계가 형성되었다는 것을 의미한다. 이와 더불어 서울대학교 교육학과에 이미 평생교육 전공 교수가 있다는 사실은 김종서 박사의 평생교육 분야에 대한 연구활동에 제약이 되었다. 이 시기의 김종서 박사의 평생교육 분야에 대한 연구의 수는 많지 않았다. 그럼에도 불구하고, 김종서 박사는 학습 조건이 주어질 때에는 경계를 가로질러 평생교육 분야에 대한 연구활동을 지속하였다. 구체 박사 학위라는 학습 조건을 활용하여 ‘잠재적 교육과정 연구’이라는 평생교육적인 시각이 반영된 박사학위 논문을 작성하였고, 갑자기 말게 된 방송통신대학 학장직 또한 평생교육 분야라 할 수 있는 원격교육과 관련된 학문활동의 기회가 되었다. 이 시기 김종서 박사의 학습생애는 잘못 이해할 경우 학습자에 대한 맥락의 억압으로 보일 수 있다. 그러나 그보다는 김종서 박사의 학문적 정체성이 학습조건에 따라 변화했다고 보아야 할 것이며, 변화하는 조건에 따라 학습자의 정체성이 변화한다는 사실은 학습 생애사와 같은 경험을 토대로 하는 학

습연구에서 매 학습 경험마다 학습자 자세를 분석해야하는 필요를 일으킨다.

학자로서의 삶의 후기의 김종서 박사는 평생교육 분야에 대한 연구활동의 비중을 높인다. 그러나 한편으로 이 시기의 김종서 박사는 평생교육분야 외의 다른 교육학 분야에 대한 연구활동은 그리 많이 하지 않는다. 일종의 선택과 집중이 이루어진 것이다. 이는 사회적으로도 그에게 평생교육과 관련된 역할을 많이 요구하기 때문인 동시에 그 스스로도 자신을 평생교육 전문가로 인식했기 때문이다. 이는 그동안 누적된 김종서 박사의 평생교육 관련 업적을 김종서 박사 자신과 다른 이가 모두 인식한 결과라 할 수 있다.

한편, 김종서 박사의 초기 문해교육 연구에 대한 생애사적 탐색을 시도한 결과, 연구라는 학습경험 속에서도 다양한 사회문화적 맥락의 영향을 찾아볼 수 있었다. 김종서 박사의 초기 문해교육 연구의 배경에는 해방 이후 국가·사회적으로 강조되었던 문맹퇴치운동이 있었으며, 그러한 강조 속에서 선불리 제시되는 부정확한 비문해율 통계수치가 있었다. 이러한 계기에서 시작된 김종서 박사의 초기 문해교육 연구는 당시 한국의 교육학계에 큰 영향을 미치고 있었던 두 흐름인 미국 교육학과 유네스코의 영향 속에서 작성되었다. ‘교육의 과학화’라는 특징으로 요약되는 미국교육학의 영향으로 김종서 박사의 초기 문해교육 연구들은 정밀하고 체계적인 방식의 조사를 통해 다른 문해 조사 연구들보다 정확한 통계를 제공할 수 있었으며, 유네스코의 영향력 속에서 김종서 박사가 도입한 유네스코의 비문해 및 문해 개념은 그간의 모호했던 개념의 모호성을 해결하였다. 그러나 김종서 박사의 초기 문해교육 연구는 삶의 맥락의 영향을 받기만 한 것은 아니었다. 그의 초기 문해교육 연구는 이후 한국의 문해 조사 연구의 초석이 되었으며, 김종서 박사 자신도 평생교육분야의 전문가로서 활동하는 계기가 되었다. 결과적으로 V장에서는 삶과 학습, 학습과 삶 사이에서 만들어지는 순환적 관계의 구체적 양상을 살펴볼 수 있었다.

마지막으로 김종서 박사의 학문활동에 대해 생애사적 탐색을 시도한 것은

교육학과 평생교육의 역사를 기록한다는 측면에서 의미 있는 작업이었다. 이는 김중서 박사의 학문적 삶을 연구하는 것은 학자의 학습을 삶의 맥락과의 관계 속에서 파악하겠다는 본 연구의 목적에 비추어서 의미 있을 뿐 아니라, 그의 학문적 삶을 살펴보는 것 자체가 유의미 할 수 있다는 것이다. 생애사적 접근을 통해 드러나는 김중서 박사의 학문활동의 경로는 한국 교육 및 교육학, 평생교육학의 사회문화적 상황의 역사를 이해하는데 도움이 될 수 있을 것이다.

2. 연구의 한계 및 추후 연구 과제

본 연구는 다음과 같은 한계점과 이에 따른 추후 연구 과제를 갖는다.

첫째, 학문활동의 학습으로서의 양상을 자세히 드러내지 못하였다. 기본적으로 본 연구에서는 학문활동은 학습일 수 있다는 통찰(Brew, 1988; Brew & Boud, 1995)을 바탕으로 김종서 박사의 학문활동은 ‘이루어진 학습’으로 가정되었다. 따라서 그의 학습의 양상이 구체적으로 어떻게 이루어졌는지는 드러내지 못하였다. 물론, 이러한 제한점을 극복하기 위한 방법으로 V장에서는 김종서 박사의 초기 문해교육 연구들을 중심으로 학문활동의 내용을 구체적으로 살펴보는 시도를 하였지만, IV장에서 김종서 박사의 학문활동 생애 전반을 살펴보는 과정에서 이러한 시도가 이루어지지 못한 것은 여전히 제한점으로 남는다. 또한, V장에서 학습경험의 내용을 살펴본다고는 했지만, 연구의 내용을 통해 학습경험을 추론한 것으로 여전히 학문활동은 ‘이루어진 학습’이라는 가정위에 서있다. 학습과 삶 사이의 관계를 명확하게 드러내기 위해, 추후 비슷한 주제의 연구에서는 학습의 양상을 보다 구체적으로 드러낼 수 있는 시도가 이루어지기를 기대한다.

둘째, 김종서 박사와 같이 학계의 중심에서 활동해온 학자가 아닌 다른 학자들에 대한 연구로 본 연구주제를 확장할 필요가 있다. 학계의 중심에서 활동해온 김종서 박사는 학문활동을 통한 학습과 그 맥락간의 관계를 보여줄 수 있는 극적인 연구 참여자였다. 본 연구주제를 확장하는 것을 통해 학문활동의 맥락이 학계의 주변부에서는 어떻게 작동하며, 여전히 학습에 대한 유의미한 설명을 제시할 수 있는지 검토해볼 필요가 있다.

셋째, 학문활동에 대한 맥락의 범위가 주로 교육학계 내에서 설정됨으로써, 더 넓은 차원의 거시적인 사회문화적 맥락에 대한 고려가 부족하였다는 한계가 있다. 이는 본 연구에서 학문활동의 주제를 중심으로 그 주변의 맥락을 추

적하고 검토했기 때문이다. 그러나 2008년 온라인을 통한 경제 학습에 광우병
춧불집회가 배경으로 작용하였듯이(Kang et al., 2012), 학습의 주제와 직접적
으로 관계가 없는 거시적인 사회문화적 맥락도 학습에 영향을 미칠 수 있다.
따라서, 학습 생애에 대한 후속연구에서는 학습활동을 중심으로 주변의 맥락을
검토하는데 그치지 않고, 당시 사회의 주요 사건들을 살펴보는 것을 통해 거시
적인 사회문화적 맥락 또한 파악할 필요가 있을 것이다.

마지막으로 생애사 연구방법을 택함으로써 학자의 주요 학문활동의 형성과
정에 대한 분석이 개별 학습자를 중심으로 이루어졌다. 최근의 학습 이론들은
학습을 참여(participation)와 활동(activity)의 차원에서 접근하는 경우가 많다.
이러한 이론에서는 학습의 주체가 개별 학습자로 설정되지 않는 경우도 많다.
추후 연구에서는 본 연구 주제의 관점을 적용하여 지역 사회나 단체의 학습사
에 대한 연구를 진행해보는 것도 유의미한 작업이 될 것이다.

참고 문헌

- 강대중(2009). 평생학습 연구 방법으로 학습생애사의 의의와 가능성 탐색. **평생교육학연구**, 15(1), 201-223.
- 강민수(2011). 신사임당의 정서능력 발현과정 연구. 박사학위논문. 서울대학교.
- 강민수·문용린(2007). 생애사 연구의 교육심리학적 고찰. **인간발달연구**, 14(1), 1-19.
- 김기석·유성상(2001). 미군정기 남한에서의 문맹퇴치운동, 1945-48. 김종서 편. **한국 문해교육 연구**. 서울: 교육과학사. 41-68.
- 김대식(2009). 18세기 조선 성리학자의 학습생애 연구 - 늑천 송명흠의 사례. **한국교육사학**, 31(1), 35-55.
- 김신일·박부권 편(2005). **학습사회의 교육학**. 서울: 학지사.
- 김종서·김신일·한승희·강대중(2009). **평생교육개론**. 경기도: 교육과학사.
- 김지현(2010). ‘연구(Research)의’ 교육학적 이해. 교육원리학회 월례 워크숍 (2010. 9. 18) 발표자료.
- 김학주 역주(2009). **논어**. 서울: 서울대학교출판문화원.
- 남신동(2009). 한국 개방형 대학의 형성에 관한 연구 : 한국방송통신대학교 사례를 중심으로. 박사학위논문. 서울대학교.
- 노일경(2000). 한국사회교육학의 성립과정과 이념적 지향성에 관한 연구. 석사학위논문. 서울대학교.
- 노창섭·김종서·한상준(1965). **개발과정에 있는 농촌사회연구**. 서울: 이대출판부.
- 문용린·이광형·안태진(2004). **그러나 그의 삶은 따뜻했다: 정문술의 다중지능 분석보고서**. 서울: 산해.

- 문용린 · 홍성훈 · 류숙희(2005). **백범 김구의 지적 계발과정 탐색: 한 위인의 다중지능 분석보고서**. 파주: 집문당.
- 박성희(2003). 평생교육으로서의 연구방법론: 생애사 분석. **안드라고지투데이**, 6(1), 29-57.
- 박성희(2004). **질적 연구방법의 이해**. 서울: 원미사.
- 송인섭 외(2006). **교육심리학**. 서울: 학지사.
- 서울대학교 교육연구소(1995). **교육학 용어사전**. 서울: 하우.
- 서울대학교 사범대학 교육학과 오십년사 편찬위원회(1997). **서울대학교 사범대학 교육학과 오십년사**. 서울: 서울대학교 사범대학 교육학과 오십년사 편찬위원회.
- 신기현(2002). 메타교육의 관점에서 본 칼 로저스의 교육적 삶: 한국교육개혁에의 시사. 박사학위논문. 서울대학교.
- 안태진(2003). 다중지능 이론의 관점에서 본 전해린의 삶. 석사학위논문. 서울대학교.
- 양은아(2010). 삶과 학습의 선순환적 관계에서 나타나는 인문학습경험에 대한 생애사적 분석. **열린교육연구**, 18(2), 143-172.
- 우용제 · 안홍선(2006). 교육의 과학화와 행동과학으로서의 교육학. **교육사학연구**, 16, 1-26.
- 유네스코 한국위원회(1957). **유네스코 한국총람**. 서울: 유네스코 한국위원회.
- 유네스코 한국위원회(2004). **유네스코한국위원회 50년사 - 평화를 향한 50년: 1954-2004**. 서울: 유네스코한국위원회.
- 윤팔중 · 김중서(1981). 개방대학과 사년제대학과의 관계. 서울대학교 사범대학. 2011년 6월 3일 <http://www.riss.kr/link?id=E853115> 에서 인출.
- 윤택림(2004). **문화와 역사연구를 위한 질적연구방법론**. 서울: 도서출판 아르케.

- 이경희·박성희(2006). 평생학습의 새로운 패러다임으로서의 생애사연구: 사례 재구성을 통한 중년여성의 학습개념을 중심으로. **평생교육학연구**, 12(3), 73-95.
- 이병준(2010). 평생학습연구에 있어서의 교육학적 생애사 접근. **평생교육학연구**, 16(1), 91-112.
- 이옥분(1998). 한국의 사회교육사. **평생교육연구**, 4(1), 115-140.
- 이지혜(2005). 학습자 중심 연구에 있어서 전기적 접근의 시사. 김신일·박부권 편. **학습사회의 교육학**. 서울: 학지사. 410-438.
- 이홍우(2009). **교육의 개념**. 서울: 문음사.
- 이희수 외(2002). **한국 성인의 비문해 실태 조사 연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 이희영(2005). 사회학 방법론으로서의 생애사 재구성: 행위이론의 관점에서 본 이론적 의의와 방법론의 원칙. **한국사회학**, 39(3), 120-148.
- 장상호(2009). **학문과 교육 중Ⅲ**. 서울: 서울대학교출판문화원.
- 최광만(2007). 고봉기대승의 학습생애사연구. **교육사학연구**, 17(1), 169-192.
- 최제만(1959). 문맹퇴치 교육에 관하여. **문교월보**, 49, 52-58.
- 최운실·백은순·최상근(1989). **한국인의 문해 실태 조사 연구 1차년도**. 서울: 한국교육개발원.
- 최운실·백은순(1990). **한국의 문해 실태와 문해교육**. 서울: 한국교육개발원.
- 최운실·이희수·변종임(2003). 생애단계에 따른 평생교육 체제 모델 탐색. **평생교육학연구**, 9(3), 299-325.
- 한국교육학회(1973). **한국교육학회 20년사**. 서울: 한국교육학회.
- 한국교육학회(1993). **교육탐구의 세월 - 한국 교육학회 40년사**. 서울: 교육과학사.
- 한국교육학회50년사 편찬위원회 편(2003). **한국 교육학회 50년사**. 서울: 원미사.

- 한기연(2003). 서 장: 한국교육학회 50년의 발자취. 한국교육학회50년사 편찬위원회 편(2003). **한국 교육학회 50년사**. 서울: 원미사. 3-22.
- 한승희(2009). **학습사회를 위한 평생교육론**. 서울: 학지사.
- 한준상 · 김성학(1990). **현대한국교육의 인식**. 서울: 청아 출판사.
- 황종건 외(1962). **사회교육**. 서울: 현대교육총서출판사.
- 홍유희(2007). 미군정기 조선노동조합전국평의회 노동자 교양활동에 관한 연구. 박사학위논문. 서울대학교.
- 히고 코우세이(2009). 황종건의 사회교육 이론과 실천 연구. 박사학위논문. 중앙대학교.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Biesta, G., Field, J., Hodkinson, P., Macleod F., & Goodson, I. (2011). *Improving learning through the lifecourse: learning lives*[Kindle Edition]. Retrieved from Amazon.com.
- Brew, A. (1988). Research as Learning. PhD Thesis. University of Bath.
- Brew, A., & Boud, D. (1995). Teaching and research: Establishing the vital link with learning. *Higher Education*, 29(3), 261-273.
- Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G.(2001). *Lives in context: the art of life history research*. Walnut Creek, CA: Altamira.
- Colyar, J. (2009). Becoming Writing, Becoming Writers. *Qualitative Inquiry*, 15(2), 421-436.
- Ecclestone, K., Biesta, G., & Hughes, M.(2009). Transition in the lifecourse: the role of identity, agency and structure. In Ecclestone, K., Biesta,

- G., & Hughes, M.(Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse*[Kindle Edition]. Retrieved from Amazon.com.
- Eggen, P., & Kauchak, D.. 신중호 외 역(2006). **교육심리학: 교육실제를 보는 창**. 서울: 학지사.
- Elder, G.(1994). Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4-15.
- Erikson, E.. 윤진 · 김인경 역(1997). **아동기와 사회**. 서울: 중앙적성출판사.
- Field(2009). Preface. In Ecclestone, K., Biesta, G., & Hughes, M. (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse*[Kindle Edition]. Retrieved from Amazon.com.
- Gardner, H.. 문용린 · 유경재 역(2007). **다중지능**. 서울: 웅진씽크빅.
- Gee, J. P. (2000). Communities of practice in the new capitalism. *Journal of the Learning Sciences*, 9(4), 515-523.
- Glesne, C.. 안혜준 역(2008). **질적 학자 되기(제3판)**. 서울: 아카데미프레스.
- Hager, P. J., & Halliday, J.(2006). Recovering informal learning: Wisdom, judgement and community. Dordrecht: Springer.
- Hironaka, H. 방승양 역(2003). **학문의 즐거움**. 서울: 김영사.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning* [Kindle Edition]. Retrieved from Amazon.com.
- Kang, D. (2007). Rhizoactivity: Toward a Postmodern Theory of Lifelong Learning. *Adult Education Quarterly*, 57(3), 205-220.
- Kang, D. (2010). Creating Learning: A Korean Drummer's Lifelong Quest to be the Best. *Qualitative Inquiry*, 16(8), 663-673.
- Kang, D., Choi, S., & Lee, S. (2012). Emergence of Informal Educative Space Out of an Anonymous Online Bulletin Board in Korea During

- the Global Economic Crisis. *International Journal of Lifelong Education*, DOI:10.1080/02601370.2012.736415
- Levinson, D.. 김애순 역 (1996). **남자가 겪는 인생의 사계절**. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- Malcolm, J., Hodkinson, P., & Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8), 313-318.
- Mannoni, O.. 변지현 역 (1996). **프로이트 : 라캉학파의 프로이트 읽기**. 서울: 도서출판 백의.
- Maturana, H. & F. Varela. 최호영 역 (2007). **삶의 나무: 인간 인지능력의 생물학적 뿌리**. 서울: 갈무리.
- Merrill, B., & West, L. (2009). *Using biographical methods in social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, C. W.. 강희경 · 이해찬 역(2004). **사회학적 상상력**. 경기도: 돌베개.
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 923-948). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schacter, D. L. 박미자 역 (2006). **기억의 일곱 가지 죄악**. 경기도: 한승.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- St. Pierre, E. A. (2009). Afterword: Decentering voice in qualitative inquiry. In A. Y. Jackson & L. A. Mazzei (Eds.), *Voice in qualitative inquiry : challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research* (pp. 221-236). London and New York: Routledge.

- Straka, G. A. (2004). Informal learning: Genealogy, concepts, antagonisms and questions. Retrieved from http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb_15_04.pdf.
- Wengraf, T. (2007). *The Turn to Biographical Methods in Social Science* [Kindle Edition]. Retrieved from Amazon.com.
- West, L., Alheit, P., Andersen, A. S., & Barbara Merrill (Eds.), (2007). *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt-am-Main: Peter Lang.

<기타 자료>

- 통계청(2010). **2009생활시간조사결과**. 통계청.
- 한국방송대학보(2011년 3월 7일). **우리 대학 큰 어른 김종서 초대 학장을 만나다**. 제 1961호. 4면.

<김종서 박사 저서>

- 김종서(1961). 문맹자조사. 김종서(1987). **현로김종서박사 논문선집**. 서울: 교육과학사. 361-387.
- 김종서(1962). 문맹퇴치와 성인교육. 황종건 외(1962). **사회교육**. 서울: 현대교육총서출판사.
- 김종서(1964). 한국문맹률의 검토. (사)한국문해교육협회 편(2005). **한국의 문해교육**. 서울: 문음사. 95-118..
- 김종서·최용연(1964). 프로그램 학습효과에 관한 실험적 연구. 김종서(1987). **현로김종서박사 논문선집**. 서울: 교육과학사. 172-245.
- 김종서(1965). **(교육실천 개선을 위한)현장연구의 방법**. 서울: 현대교육총서출

판사.

김종서(1968). **현장연구법의 이론과 실제**. 서울: 배영사.

김종서·김영찬(1970). **수업형태 분석법**. 서울: 배영사.

김종서(1972). 초등학교 수업규준작성을 위한 예비적 연구. 김종서(1987). **현로 김종서박사 논문선집**. 서울: 교육과학사. 127-151.

김종서(1973). **교수과정의 분석**. 서울: 교육출판사.

김종서(1975). 잠재적 교육과정 연구. 박사학위논문. 서울대학교.

김종서(1980). **대학입시제도의 비교연구**. 발행정보 불명. 서울대학교 사범대학
술정보센터 소장자료.

김종서(1981). 교육과정에 영향을 주는 제변인에 관한 연구동향. 김종서(1987).
논문선집. 서울: 교육과학사. 93-108.

김종서(1982). 평생교육개념의 탐색. **교육문제연구 2**. 명지실업전문대학 교육문
제연구소. 5-23.

김종서 외(1982). **평생교육의 체제와 사회교육의 실태**. 경기도: 한국정신문화
연구원.

김종서(1987). **현로김종서박사 논문선집**. 서울: 교육과학사.

김종서 외(1989). **독학에 의한 대학학위 인정방안 연구**. 서울: 중앙교육평가
원.

김종서 외(1990). **고등교육 독학제도의 국제비교연구**. 발행정보 불명. 서울대
학교 농학도서관 소장 자료.

김종서(1993). 다만 오늘이 있을 뿐이다. 현로김종서박사 문하생 편(1993). **현로
김종서 박사 교회기념문집**. 서울: 교육과학사.

김종서(1994). **한국산업사회의 사회교육방안**. 경기도: 한국정신문화연구원.

김종서(2003). 다만 오늘이 있을 뿐이다(Ⅱ). 김종서 박사 자녀일동 편(2003).
아버님 팔순 부모님 결혼 오십주년 기념 문집. 비출판 자료.

현로김종서박사 문하생 편(1993). **현로 김종서 박사 교회기념문집**. 서울: 교육
과학사.

A Life History Approach on Doctor Chong
Suh Kim's Academic Activities:
Focused on early literacy education researches

SeungHyeop Lee
Lifelong Education Program
Department of Education
The Graduate School
Seoul National University

Nowadays the term lifelong learning became ordinary language, but still, the meaning of lifelong learning is void. This means that the answer to the underlying question of lifelong learning, which asks the relationship between life and learning, remains distant. This research is an attempt to dig into the underlying question of lifelong learning.

First of all, this research pays attention to the possibility of learner's life history for understanding the relationship between learning and life. Life history can be an attempt to understand the interaction between learner's

learning experience and his/her life context, since life history is an approach which tries to reveal personal experience in the context of history, society, and culture. In order to efficiently show the relationship between learning and life, this research pays attention to life history of scholar whose job is learning. Eventually, Doctor Chong Suh Kim, professor emeritus of department of education, Seoul National University, was chosen as research participant.

Doctor Chong Suh Kim is an extraordinary scholar whose academic writings are more than a hundred works. Also, he is an leader as well as elder scholar who served for various academic positions such as president of "The Korean Education Research Association," dean of school of education(Seoul National University), and chairperson of presidential advisory committee on education. Like this, Doctor Kim was an scholar exposed to various academic activities and contexts. For this reason, he is valid research participant of this research.

By exploring Doctor Kim's academic activities and life course, the interaction between academic activities and learning context was revealed. Especially, by focusing on his early literacy education researches, it was able to show the circular interrelationship between life and learning. On the one hand, in his early literacy education researches, the influence of trend called 'Scientification of Education', which lead him emphasize precise statistical method, were easily discovered. Also, the influence of UNESCO, which organization had great impact on reconstruction of Korean education, was revealed. On the other hand, his early literacy education researches became foundation of Korean literacy education researches. Also, it was

discovered that, these researches made Doctor Kim to work as expert on field of lifelong learning including literacy education.

Last but not least, searching into Doctor Kim's life history was meaningful in terms of history of Korean education and lifelong education field.

Keyword: Chong Suh Kim, research as learning, learning life, life history, life course, literacy education, lifelong learning

Student Number : 2009 - 23378