
종합학교제도화 이전 스웨덴에서의 진보주의 교육

이 윤 미*

이 논문은 19세기말과 20세기에 걸쳐 전 세계적으로 대중교육체제에 큰 영향을 미쳐온 진보주의교육의 흐름이 종합학교제도화 이전의 스웨덴에서 전개된 과정을 검토한다. 20세기 초 유럽에서 가장 급진적 교육개혁을 추진한 스웨덴의 제도개혁에 대한 관심에도 불구하고 그 배경을 형성하는 사상이나 관점에 대한 논의는 제대로 알려지지 못했다고 할 수 있다. 따라서 종합학교개혁 이전 시기 스웨덴 진보주의 교육의 흐름에 대한 역사적 이해를 통해 스웨덴 교육개혁의 저변에 대한 이해를 심화하는 기초를 제공하고자 한다. 이 논문에서는 스웨덴에서 진보주의 교육의 형성과 전개과정을 이해하기 위해 기본적 배경과 주요 선구자들의 논의, 실제 개혁과정에서의 시도 등에 대해 다룬다. 2장에서는 국제 진보주의 교육운동 흐름 속에서 스웨덴의 경험을 살펴보고, 3장에서는 19세기말 이래의 개혁관점을 반전통주의, 민주주의, 표준화를 통해 검토한다. 4장에서는 교육적 논의의 사례로 스웨덴의 대표적 진보주의 교육사상으로 꼽히는 Ellen Key의 논의를 통해 당시 교육에 대한 개혁론자들의 비판과 열망의 단면을 드러내며, 5장에서는 진보주의 교육의 제도화 과정이라고 할 수 있는 종합학교개혁에서 실험학교들을 통해 이루어진

* 홍익대학교 교육학과

개혁시도의 성격을 검토한다. 결론에서는 스웨덴에서 진보주의 교육의 전개가 지닌 의의를 논의한다.

주제어: 종합학교제도화, 진보주의교육, 신교육운동, 아동중심교육, 민주주의와 교육, 엘렌 케이, 표준화, 실험학교

1. 서론

이 논문은 19세기말과 20세기에 걸쳐 전 세계적으로 대중교육체제에 큰 영향을 미쳐온 진보주의교육의 흐름이 종합학교개혁 이전의 스웨덴에서 전개된 과정을 검토한다. 스웨덴의 제도개혁에 대한 연구관심은 높으나 그 배경에 있는 교육사상이나 교수학습의 실제에 대한 연구는 매우 적어 기초 연구의 필요성이 높다고 할 수 있다. 이 글에서는 19세기말 이래의 주요 흐름과 개혁시도를 살펴봄으로써 스웨덴의 교육개혁에 대한 이해를 심화하는 데에 기초를 제공하고자 한다.

교육계에서 진보주의 교육은 Progressive education을 번역하여 지칭하는 용어로서 19세기말 이후 개혁시기(Progressive Era)의 미국을 중심으로 전개된 아동중심적이고 사회개혁적인 교육운동과 관련된다. 이 용어는 기존의 엘리트주의적이고 권위적인 전통적 교육에 대응하는 교육을 지칭하는 의미로 다양하게 사용되어 왔으며, 미국의 진보주의교육협회(Progressive Education Association), 유럽을 중심으로 한 국제적 단위의 협의체(예. New Education Fellowship 등)등을 통해 확산된 바 있다. 유럽에서는 진보주의적 교육이라는 영어 번역어에 대응하는 용어로 신교육운동(New Education Movement)이 있는데, 프랑스의 신교육(Education Nouvelle)이나 독일의 개혁교육학(Reformpädagogik) 등이 이러한 흐름을 대표한다.

이 글에서는 용어사용상의 혼란을 줄이기 위해 진보주의 교육을 미국과 유럽에서의 흐름을 포괄하는 의미로 사용하고자 하며 진보주의 국제동향을

정리한 Röhrs와 Lenhart(1995: 11-14)의 분석에 따라 다음과 같은 의미들을 포함하는 것으로 다루고자한다: 1) 1890년 전후에 발흥한 교육개혁운동, 2) 아동중심적이고 인간학적인 운동, 3) 학습자중심주의에 따른 교사의 전통적 역할 변화, 4) 학습자의 자기주도적이고 독립적 활동과정 중시, 5) 발달심리학과 소아의학 분야 연구성과 반영, 6) 사회적 맥락내의 전인(whole man)에 관심, 7) 획일적 학교공간을 벗어나 자유로운 학습을 위한 교육공간의 변화, 8) 기성의 교육과정으로부터 탐구적 프로그램으로 변화, 9) 학교 밖의 삶이 지니는 교육적 의미에 관심, 10) 학교를 넘어선 교육적 실재와 다양하게 관련(평생교육, 도서관 등), 11) 국가경계를 넘어선 국제성에 대한 관심(개방성, 새로운 변화에 대한 추구, 소통 등).

1890년대부터 1920년대까지는 진보주의교육이 전 세계적으로 가장 활발하게 전개된 시기라고 알려진다. 이 시기동안 기존의 전통적 교육에 대립된 새로운 교육 요소들이 많은 관심을 갖게 되었고, 여러 나라들에서 교육적 실험의 형태로 시도되어 공교육체제에 영향을 주기도 했다. 미국의 경우 진보주의교육은 초등학교 교육뿐만 아니라 엘리트주의적 기조를 지닌 중등교육을 단선제적인 통합적 중등학교로 전환하는 등 그 영향이 매우 컸다고 할 수 있다. 1930년대 세계공황 이후에는 사회적 비전과 교육에 대한 다양한 논쟁들이 새롭게 전개되면서 진보주의 교육운동은 더욱 다기화되고 구심은 오히려 약화되었다고 할 수 있다.

진보주의적 교육흐름이 다양한 사회와 국가들에서 어떤 영향을 미쳤으며, 오늘날 어떤 의미가 있는가에 대해 생각해볼 필요가 있을 것이다. 큰 틀에서 볼 때 진보주의 교육은 20세기 대중교육체제에 큰 영향을 미쳤다고 할 수 있다. 학교교육에 대한 관점, 학습자 혹은 아동에 대한 관점, 교육과정 구성과 운영에 대한 관점, 교사의 역할과 권위에 대한 관점 등 지금의 교육적 상식은 분명히 19세기와는 다르며 그 변화의 계기 형성에 있어 진보주의 교육이 지니는 의의는 절대적이라고 할 수 있을 것이다. 오히려 20세기 들어 대부분의 국가들이 대중교육체제를 확대하면서 진보주의 교육의 제도적 수용이 일반화되었기 때문에 ‘진보주의 교육의 영향이 무엇인가’라는 질문은 어색할 수도 있다.

그러나 1990년대 이후 신자유주의 국제화로 인한 영향이 확대됨에 따라 표준화된 교육과정과 학력에 대한 측정, 비교 등이 교육적 책무성(accountability)과 연계되어 강조됨에 따라 아동의 자유와 민주주의를 중시한 진보주의 교육의 영향과 현재적 의미에 대한 재검토는 새로운 문제의식을 가지고 제기되고 있다고 하겠다(Hayes, 2007).

미국의 경우를 볼 때 진보주의교육은 1920-30년대 이후 전통주의적 교육관에 의해 다양한 비판을 받았고 제2차 대전 이후 냉전체제에서 기초학력 등의 가치를 다시 강조하게 됨에 따라 그 전성시기를 마친 것으로 평가할 수도 있다. Kessinger(2011)에 의하면 20세기 중후반 이후 미국교육을 실질적으로 주도해온 주요 교육 동력은 국제경쟁력 확보였고, 교육철학적 기초는 본질주의(essentialism) 혹은 신본질주의(neo-essentialism)라고 지적된다. 즉 소련의 인공위성 최초 발사 이후 미국 연방정부 차원에서 이루어진 교육개혁은 기본으로의 회귀(back to basics), 높은 표준(standards), 정규적 과제 제시, 암기 중시, 시험 및 평가 등을 강조했으며 이는 본질주의에 기초하고 있다는 것이다. 본질주의는 1930년대 미국에서 등장한 사조로 교육에서 기본을 중시하며, 학습에서의 핵심교과, 생활지도상의 규율, 교사의 교실에서의 권위 등을 강조한다. 미국사회에서 진보주의교육의 깊은 영향에도 불구하고, 교육개혁을 실질적으로 주도해온 기초는 전통적 교과나 훈육의 가치를 강조하는 방향이었다는 점은 생각해볼 거리를 제공한다.

스웨덴의 경우도 19세기 이래 진보주의 교육의 흐름에서 중요한 변화를 경험한 국가이다. 특히 1940년대 이후 추진되어 1960년대 이후 본격적으로 제도화된 종합학교체제는 진보주의 교육관점에 의해 형성된 것이라고 할 수 있다. 20세기 초 유럽에서 가장 급진적 교육개혁을 추진한 스웨덴의 제도개혁에 대한 관심에도 불구하고 그 배경을 형성하는 사상이나 관점에 대한 논의는 제대로 알려지지 못했다고 할 수 있다. 특히 스웨덴에서의 진보주의 교육의 흐름이나 그 성격을 분석·논의한 국내연구는 거의 없다.

이 논문은 종합학교제도화 이전 시기에 스웨덴에서 진보주의 교육의 흐름이 어떻게 나타났는지를 역사적으로 살펴봄으로써 스웨덴 교육개혁의 저변에 대한 이해를 심화하는 기초를 제공하고자 한다. 논문의 구성은 다음과

같다. 2장에서 국제 진보주의 교육운동 흐름 속에서 스웨덴의 경험을 살펴본 후, 3장에서는 19세기말 이래의 개혁관점을 반전통주의, 민주주의, 표준화를 통해 검토한다. 4장에서는 대표적 교육사상으로 꼽히는 Ellen Key의 교육론을 그의 주저작을 중심으로 살펴보며, 5장에서는 종합학교제도화 이전에 실험학교들이 시도했던 개혁의 내용을 검토한다.¹⁾ 마지막 장인 결론에서는 스웨덴에서 진보주의 교육의 전개가 지닌 의의를 논의한다.

2. 진보주의 교육의 국제적 흐름과 스웨덴

진보주의 교육은 유럽과 미국을 중심으로 19세기말 이후 본격화된 새로운 교육관의 실천을 총체적으로 지칭한다고 할 수 있으며, 세부적으로는 다양한 교육관이 포괄되어 있었다고 할 수 있다. 진보주의 교육은 전통적 교육관에 대립하는 경향을 지니고 있었기 때문에 교사의 권위에 의한 교육, 중세 후기 이래의 라틴어중심교육과정, 비지적 영역이나 신체활동에 대한 천시 등을 비판했고, 아동중심적이고 활동중심적이며 실제적인 교육을 중시했다. 또한 인간의 자유와 평등, 민주주의와 같은 가치들도 강하게 결합시키고 있었다.

영국학자인 Howlett(2013)은 진보주의 교육의 계보를 비교적 포괄적으로 정리하면서, 17세기 자연주의사상부터 현대 비판적 교육학에 이르기까지의 계보를 연결하고 있어 주목할 만하다. 그는 Comenius, Locke 등을 선구적 사상으로 보고, Rousseau(낭만주의), Wollstonecraft(페미니즘), 19세기말 심리학의 발달을 주요 배경으로 다룬다. 진보주의 교육 그 자체는 영국을 중심으로 전개된 New Education Fellowship과 미국의 Parkers, Dewey 등을 핵심적으로 다루고 있는데, 이들의 입장을 ‘민주주의 교육’이라는 흐름 속에 묶고 있다. 또한 Robert Owen 등을 위시한 사회개혁적 흐름과 20세기 후반이후 Freire, 네오마르크스주의 등에 의한 비판적 페다고지(Critical pedagogy)를 진보주의 교육의 계보를 잇는 흐름으로 간주하고 있다.

1) 자료의 제한으로 영어권 자료를 주로 참고했음을 밝혀 둔다.

진보주의 교육은 진화론에 기반을 둔 19세기 과학에 강한 영향을 받고 있었기 때문에 아동발달에 대한 이해와 관련하여 심리학이 중요한 의의를 지녔다고 할 수 있다. 대부분의 진보주의 교육자들은 발달심리학이나 심리학적 원리를 중요한 기반으로 삼았다. 이러한 심리학이나 아동중심주의는 진보주의 교육의 또 다른 축인 민주주의 교육이라는 문제와 기본적으로 결합되어 20세기 초 대중교육 발달에 기여했다고 할 수 있다. 따라서 심리학에 기반을 둔 지능검사나 표준화시험 등도 초기에는 진보주의의 흐름과 배치되었다기보다 과학주의적 맥락에서 전통주의에 대응하는 공통적 흐름 속에 있었다고 할 수 있다. 그러나 주지하다시피 인간능력에 대한 계량과 측정, 표준화 등에 관심을 둔 심리학적 경향은 효율성을 중시하는 사회공학적이고 도구적 관점에 포섭되어 20세기 중후반 이후에는 민주주의나 사회개혁을 지향하는 관점과 대립되게 된다.

아동중심주의, 심리학주의 등이 민주주의나 사회개혁적 요구와 보다 본격적으로 구분되는 상징적 계기는 1930년대 초 미국의 급진적 교육학자인 George Counts의 문제제기 이후였다고 할 수 있다. Counts는 세계공황직후인 1932년 미국 진보주의교육협회 연차대회에서 진보주의 교육이 부르주아적 자유주의 학부모들의 취향을 만족시키는 교육으로 전락하고 자본주의사회의 근본적 문제들에 대해서는 무관심하다고 신랄하게 비판한 바 있다. 그의 연설집인 “학교는 과연 새로운 사회질서를 건설할 수 있는가?(Dare the school build a new social order?)”에서 Counts는 학교는 사회 변화를 위한 매개가 될 수 있지만 많은 제도 중의 하나일 뿐이며, 변화에 실질적으로 기여하기 위해서는 교육자들이 낭만적 가정들을 버리고 보다 진지하게 고민해야 한다고 주장했다(Counts, 1978). 당시 대공황 상황에서 진정한 민주주의는 자본주의적 경제조직을 평등하게 재조직하고 사회복지를 제도화하는 것이어야 한다고 보았다. Counts는 당시 진보주의교육을 지배하던 아동중심주의가 탈정치화하고 지나치게 자유주의적인 이념에 의해 지배되는 것을 비판하며, 진정으로 진보적 교육을 하기 위해서는 사회불평등문제를 해결하는데 적극적으로 기여해야 한다고 말했다. 학교와 사회의 간극을 메우는 역할은 피고용자적 예측성을 극복하고 독립적인 마인드를 가진 교사들의 몫이며, 실천

적 교사들은 대중의 지지를 얻기 위해 노력해야 한다고 주장했다. 당시 Counts의 비판으로 인해 미국 진보주의교육협회는 큰 위기에 직면했고 결국은 내부적 이질성을 극복하지 못하고 해체하는 계기를 맞게 된다(이윤미, 2015b).

New Education Fellowship(NEF)은 영국을 중심으로 형성된 진보주의교육운동의 국제 조직으로 국가별 지회를 두어 교류를 했고 World Education Fellowship(WEF)으로 개칭되어 전개되었다. NEF는 1920년 영국의 학교감독관인 Beatrice Ensor를 중심으로 설립되어 핵심적인 교육자들을 조직화했다. 참가자 중에는 Ovide Decroly, Alexander S. Neill, Adolphe Ferrière, Maria Montessori, Helen Parkhurst, Carleton Washburne 등 잘 알려진 교육자들이 포함되어 있었다. Ferrière가 진보주의 교육기관의 표준을 설정한 이래 공식기준에 의해 회원기관들을 정해왔다. 1922년 현재 44개의 기관이 참여했으며 이 중 독일 13개, 프랑스 6개, 영국 15개, 미국 10개 학교가 포함되었다(Röhrs, 1995).

1932년에는 미국의 진보주의교육협회(Progressive Education Association)가 공식적으로 기관연계를 통해 미국지부로 참가하게 되었다. 특히 Stanley Hall의 발달심리학이 매개가 되어 상호교류의 계기가 강화된 것으로 알려진다(Röhrs, 1995: 182). 사회주의혁명 이후 Dewey, Washburne, Counts 등은 직접 소비에트연방을 방문하여 (사립학교가 아닌) 공교육체제를 통한 진보주의교육의 실현가능성에 대해 긍정적 신념을 갖게 되었고, 상기했듯이 Counts는 1930년대에 진보주의 교육이 보다 근본적인 사회변화를 위한 동력이 되어야 한다고 촉구함으로써 논쟁을 촉발했다.

이로써 진보주의 교육운동 내부에 아동중심교육지지자들과 사회개혁교육지지자들을 구분하게 되어 내부 분화를 야기하는 계기가 되기도 했다. 이후 세계대전의 전개로 국제활동의 범위가 축소되어 1950년대에 가서야 활동이 본격적으로 재개되었는데, 1958년에는 World Education Fellowship(WEF)으로 재건되어 활동해오고 있다.

스웨덴에서의 진보주의 교육은 이러한 국제적 흐름과의 관계 속에서도 이루어졌다. NEF에 공식적 지부로 참여하기 전부터 스웨덴에서는 일부 교

육자들을 중심으로 1920년대에 『Pedagogiska Spörsmål(Educational Topics)』이라는 잡지를 만들어 새로운 아이디어들을 확산하는데 기여했다. NEF의 취지는 스웨덴 독자들에게 다음과 같이 제시되었다(Hörner, 1995: 111).

- 교사와 학부모들에게 심리학적 정보를 알림
- 다양한 학교의 교사, 학부모, 의사들 간의 협력 독려
- 여러 국가에서의 개혁 및 실험에 대한 보고 및 연구 성과의 공시
- 자기훈육, 노작, 예술, 리듬 등의 주제에 대한 논의
- 아동의 개인발달과 활동적이고 혁신적 활동을 위한 자유

1926년 5월호부터 NEF의 스웨덴지부 창설에 대한 필요성이 Mabel Holm-Mattson에 의해 제기된 이래 1927년 1월 22일에 스웨덴 지부(Internationella Förbundet För Ny Uppförstran, 1928년 이후 Förbundet För Ny Uppförstran)를 시작하게 되었다.

1934년에 학교감독관이자 NEF회원이었던 Nils Hänninger(1887-1968)는 그의 저서(Ny skola och gammal)에서 새로운 학교의 특징을 다음과 같이 제시한 바 있다. Hänninger의 책은 일반 학교에서도 진보주의 교육이 적용될 수 있음을 알게 해주었고 많은 교사들에게 영감을 주었던 것으로 알려진다(Hörner, 1995: 113, 재인용).

- 진보주의교육을 하는 학교는 실험학교들이다(교육적 실험)
- 진보주의교육을 하는 학교들은 기숙학교이거나 전일제학교이다
- 남녀공학이 기본이다
- 실제적이고 지적인 활동은 항상 긴밀히 연관되어 있다
- 지식은 개인적 학습을 통해 획득된다
- 학생의 활동은 독립성의 원리에 의해 규정된다
- 교육과정상으로 큰 자유를 지니고 있고 학생의 관심분야가 학습프로그램을 결정한다
- 주제중심적 프로젝트학습이 가능한 한 많이 실천된다

- 학생은 학교규율, 훈육, 자기결정 등의 문제에 참여한다
- 벌은 잘못과 직접 연관된다(식사에 늦게 온 사람이 남은 음식을 모두 먹어야 한다)
- 학생은 자기 자신하고만 경쟁한다
- 개혁 학교들은 높은 예술적 기준을 갖는다(가구, 건물의 건축 등)

스웨덴에서 NEF 활동은 덴마크, 노르웨이, 핀란드 등과 함께 이루어졌다. 새로운 교육적 실험으로 기존의 교육과정으로부터 자유로운 프로그램들이 시도되었는데 활동중심교육(learning by doing, aktivitetspädagogik) 등이 대표적이다. 이는 NEF 회원이자 헬싱키지역 학교감독관으로 파견되었던 Arvid Gierow가 교육과정을 자유롭게 운영하는 사례들을 지원함으로써 크게 확산된 것으로 알려진다(Hörner, 1995: 114).

1943년에는 스칸디나비아국가 교육자들이 회합하여 ‘북유럽교육의 이상’에 대한 논의하기도 했다. 이 회합 보고서의 서문에서 Nils Hänninger는 북유럽 국가들이 독립적이면서도 공동체적 정신으로 교육의 장에서 자유와 정의를 실현하고자 하는 이상을 공유해왔다고 서술한 바 있다. Hörner는 이에 대해 북유럽의 교육적 이상과 진보주의 교육이 상당히 접맥되어 있고 개혁이 본격화된 제2차 대전 이전에 이미 의미있게 공유되고 있음을 주목할 필요가 있다고 지적한다(Hörner, 1995: 118-119).

3. 19세기말 이후 스웨덴의 교육개혁 관점: 반전통주의, 민주주의, 표준화

이 장에서는 스웨덴에서 진보주의 교육의 전개를 역사적인 관점에서 살펴보기 위해 19세기말 이후 스웨덴 교육사에서 주요하게 언급되는 교육적 관점들을 반전통주의, 민주주의, 표준화 등의 흐름을 중심으로 검토하고자 한다.

스웨덴의 교육에 대해서는 1940년대까지의 교육과 개혁이후의 교육이 판

이하게 달라져 그 어떤 요소도 남아 있는 것이 없다고 평가되기도 한다. 제도적인 부분은 물론이고, 교수학습분야가 가장 더디게 변화했지만 그 조차도 기존의 것과는 완전히 다르다고 본다(Boucher, 1982: 21) 이러한 평가가 가능할 정도로 스웨덴의 교육은 1960-70년대 이후의 제도개혁을 통해 크게 변화되었음을 알 수 있고, 이러한 변화는 1940년대부터 추진되기 시작한 것이다. 20세기 초 스웨덴의 제도개혁과정에서 상당한 학문적 논의들이 이루어져 있지만 스웨덴 교육개혁의 밑바탕에 있는 교육사상이나 이념의 변화에 대해서는 많은 연구들이 없는 편이다.

Hörner(1995)에 의하면 스웨덴에서 진보주의 교육은 교육의 목표 변화, 삶과 연관된 교육과정, 학생의 발달 적합성, 자유와 책임을 강조하는 학습자의 자기 교육(self-education) 등이 중시되었으며 활동을 통한 학습(Aktivitätspädagogik)을 중심으로 교수와 학습활동이 조직되는 것을 목적으로 한다. 교사의 역할은 교육의 과정을 세부적으로 결정하는 것이 아니라 학습의 매개자로서 학습자의 학습과 이해를 돕는 것으로 규정된다. 학교생활에서 민주주의적 원리와 협력 능력 제고가 중시되고 학습자 개인은 책임있는 민주 시민이 될 수 있도록 자기주도성을 키워나가도록 기대된다(Hörner, 1995: 105-106).

스웨덴의 진보주의 교육은 20세기에 본격적으로 발전했지만 스웨덴의 전통에 뿌리 깊게 기인했다고 보기도 한다(Boucher, 1982: 7). Paulston에 의하면, 1842년에서 1950년까지의 스웨덴 교육사는 크게 4시기로 구분이 가능하다. 첫째는 1842년에서 1918년까지로, 보수주의자들이 지배적인 가운데 자유주의적 이상주의자들과 사회적 유평안들에 의한 개혁제안이 이루어진 시기이다. 둘째는 1918년에서 1932년까지로 보편참정권 등과 관련하여 정치적 갈등과 타협이 이루어진 시기이다. 셋째는 1932년에서 1946년까지로 사회민주주의자들이 우세한 가운데 사회경제적 복지국가개혁이 우선시된 시기이다. 넷째는 1946년에서 1950년까지 시기로 종합학교개혁안이 형성되고 의회에서 통과되는 시기이다(Paulston, 1968; Boucher, 1982: 9).

특히 제1시기에 스웨덴 진보주의 교육의 흐름에서 중요하게 간주되는 인물로 스웨덴 근대교육의 선구자로 인정되고 있는 Ågärth가 있다(Hörner, 1995; Boucher, 1982; Marklund, 1995). 1825년 교육위원회의 위원으로, 룬트

(Lund)대학 신학 교수이자 칼스타드(Karlstad)의 감독을 역임한 성직자이기도 한 Ågardh(1782-1859)는 다른 보수적인 종교계 인사들과 달리 피상적인 전통 교육과정을 비판하고 보다 철저한 교육을 행해야 한다고 주장했다. 그는 신학자이면서도 식물학, 경제학 등에도 조예가 있는 박학자로, Pestalozzi의 영향을 받아 교육에서 급진적 변화를 주장했다. 그는 학교에서 즐거움을 자극하는 교육이 이루어져야 하며 학습자 개인의 재능을 발달시키는 교육을 해야 한다고 주장했다. 또한 자발적 학습이나 교과목 선택에서의 자유 등을 옹호했고, 당시 인문교과 일변도 교육에서 자연과학 과목을 중시했다(Hörner, 1995: 106).

Ågardh의 생각은 스톡홀름에 소재한 국립실험초등학교(Nya Elementarskolan in Stockholm) 설립에 반영되기도 했으며(Marklund, 357-358; Hörner, 106), 실제 제도변화에 반영되기도 했다. 당시 보수적 지도자들인 Geijer, Wallin 등은 그의 아이디어를 수용하여 1840년에 교육 및 교회 담당 행정부서(ecklesiastikdepartmentet)를 설립하고 1842년 의무초등학교(Folkskola) 및 사범학교(스톡홀름과 12개 지역)에 관한 법령을 제정하였다(Boucher, 1982: 8-9).

1870년대와 1880년대에는 청년들을 중심으로 한 비판적 사회운동이 전개되었는데 희곡작가인 August Strindberg 등이 대표적이며 비국교성직자, 노동조합주의자, 사회주의자, 교사, 의회에서 자유주의세력 등이 이에 합류했다. 교육과 관련하여 Adolf Hedin과 Fridtjuv Berg의 활동은 교육개혁에 상당한 영향을 미친 것으로 알려진다. Hedin은 전통적 라틴어중심교육과 엘리트들의 실용지식에 대한 천시를 국익에 위배된다고 비판했다. 그의 주장은 언론과 의회 등에서 논쟁을 촉발했는데, 문화적 전통을 중시하는 비판자들은 이러한 주장을 강하게 반박했고 특히 전통적 성직자층의 반대가 심했다(Boucher, 1982).

Fridtjuv Berg(1851-1916)는 보편교육의 확대와 모든 사람을 위한 기초교육을 주장한 인물로 스웨덴 진보주의 교육에서 기여도를 인정받는다(Hörner, 1995; Boucher, 1982). Berg는 초등교사 출신으로 스웨덴 자유당의 국회의원으로 활동하였다. 그는 초등단계에서의 보통보편교육을 강조했고 지식 자체를 위한 심화된 언어교육보다는 이해 가능한 교육내용으로 교육과정을 개혁

해야 한다고 보았다. 또한 상공계급의 요구처럼 6년간의 실제적이고 직업적 내용의 전기중등교육(realskola)과 3-4년간의 후기중등학교(gymnasium) 제도화를 주장하는 것에 대해서도 대다수 대중을 배제한 특정계급의 요구라는 점에서 반대했다(Boucher, 1982: 11).

Berg는 Comenius 학교론, 특히 모든 학생이 함께 교육받아야 한다는 관점에 감화를 받았다. 그는 Montaigne, Comenius, Latke, Locke, Basedow, Pestalozzi, Froebel 등의 사상을 중시했고, 자연주의적 교육을 강조하여 교육이 자연법칙과 심리발달에 근거하여 이루어져야 한다고 보았다. 새로운 교수법의 필요성을 역설하고 실제 교재를 제작했는데, 이 중 일부 책들은 국제적으로도 알려져 있다(『Nils Holgerson's wonderous journey through Sweden』; 『From pole to pole』 등). 민주주의와 공동체를 형성하기 위해서는 전체 대중이 깊이 있는 교육을 받아야 하고, 그를 위해서는 타고난 계급의 영향을 받지 않고 개인들이 독립적으로 사고하는 자유와 공동체 실천이 이루어져야 한다고 보았다(Hörner, 1995: 106-108).

이러한 Hedin과 Berg의 관점은 19세기말 사회민주주의자들의 관점과 공유되고 있었다. 1889년 창당한 사회민주노동당(SAP, 이하 사민당)에서는 창당 이전의 노동자회합에서 학교교육의 내용에 대한 의제들이 전개되었다. 이때 당시 연계되어 있던 교육과 교회의 분리가 협의되고 일반적인 시민교육의 필요성이 논의되었다. 1897년 회합에서 사민당은 보편적 시민학교를 설립하고 학교와 교회를 분리하는 안을 공식 채택했다. 제안서 초안 작성자는 Axel Danielsson으로 알려지는데, 1891년에 공상적 소설을 통해 20세기 중반의 학교모습을 이상적으로 구상한 인물이기도 하다. 그의 소설에서는 사회계급에 의해 이원화된 학교체제가 사라지고 8-18세까지 공통교육을 받는 모습을 그려냈다(Boucher, 1982: 11-12). 1894년에 처음으로 초등교육과 중등교육간의 학제 연계가 이루어지게 되는데, 이는 중등학교(läroverk) 입학에 위해 3년간의 초등교육을 입학조건으로 규정한 것이다. 그러나 여러 정치적 제약으로 인해 제도화가 용이하지는 못했다.

1917년 자유당과의 연정으로 사민당은 처음으로 정권을 갖게 되었고, 1920년에는 국가교육위원회(Skolöverstyrelsen, SÖ)가 설치되었다. 사민당의

Rydén이 교육장관을 지내면서 당시 경쟁하던 세력 간의 갈등을 조정하고자 했다. 당시에는 보수전통세력(우파), 중간계급, 급진파 등이 각각 다른 교육 체제를 지지했는데, 우파는 문법학교교육을 일찍부터 실시해야 한다는 입장을 견지하고 있었고, 중간계급은 다양한 전기중등학교들과 학문적 후기중등 교육간의 구분을 원했고, 급진파는 Berg의 관점을 계승하여 보편교육과 종합학교모형을 지향했다. 급진파는 독일 및 프랑스 등에서 논의되어온 종합 학교, 소련의 종합기술교육, 미국의 단선제학제 등을 이상적으로 보았다. 그러나 보수파의 반대와 갈등으로 학교제도가 통일되지 않고 병치되었다. 이후 1930년대의 경제위기, 1932년 이후 40여 년간의 사민당의 단독집권 등은 교육개혁에 대한 요구와 가능성을 높여줬으며 이는 1940년대 이후 교육개혁이 본격적으로 추진되는데 기여했다고 할 수 있다(Boucher, 1982).

한편, 스웨덴에서의 초기 진보주의 교육에서 주목되는 것 중 하나는 표준화(standardization)의 도입이다. 앞서 언급한 NEF활동에 참여한 1930년대 진보적 교사들의 주도로 인해 표준화시험은 개별학습을 지원하고 교사전문성을 강화한다는 취지로 도입되었다. 스웨덴에서는 교육개혁과정인 1944년에 국가수준에서 심리학 및 교육을 연구하는 기관(The State Psychological and Pedagogical Institute, 이하 SPPI)을 설립하게 된다(Lundahl, 2006; Lundahl & Waldow, 2009).

이러한 표준화는 개혁과정에서 능력주의의 실현과 관련하여 지지되었던 것으로 보인다. Lundahl과 Waldow(2009)에 의하면 진보적 교육자들은 “Dewey와 유사한” 관점에 따라 교육개혁을 시도하였는데 주된 방향은 민주주의사회건설을 위한 교육이다. 이를 위해 한편으로는 학교를 계급 계층과 무관하게 단일하게 통합하고자 했으며 다른 한편으로 ‘능력’에 기반한 기회를 제공하고자 했다. 후자를 위해 학생에 대한 정확한 평가가 요구되었으며 이를 기반으로 학생의 개별 능력과 요구에 맞게 개별화(individualized)되고 능력주의적(meritocratic)인 교육을 하고자 했던 것이다. SPPI는 의학, 심리학, 교육적 실천이 결합될 수 있도록 고안되었으며, 이러한 필요는 당시 초등교사들, 교육학 및 심리학 연구자들, 중도/좌파적 정치가들에 의해 일종의 담론연합(discourse coalition) 차원에서 지지되었다(Lundahl & Waldow, 2009:

368-369).

당시 도입된 표준화검사(standardprov)는 교사들의 평가를 대체하기보다는 돕기 위한 것이었다고 보고된다. 실제로 조기선발의 폐지와 종합학교개혁의 성과나 정당성에 대한 각종 ‘개혁 정당화’ 논의들이 학생들의 사회경제적 지위와 지능검사결과를 토대로 이루어지고 있었음을 볼 때 표준화검사의 유용성을 확인할 수 있다(Husén, 1960).

그러나 결과적으로 진보주의 교육자들의 의도와 달리 표준화시험의 도입은 심리학이 교육을 식민화하도록 했고 교육과정철학이 사회공학적 색채를 띠게 했다고 평가되기도 한다(Lundahl & Waldow, 2009: 369). 즉 Lundahl과 Waldow(2009: 367)가 지적하듯이 이러한 취지는 교실수준에서 행정수준으로 옮겨가면서 그 형식과 기능이 크게 바뀌게 된다. 즉 교실수업을 보조하는 기능을 넘어 종합학교체제를 효과적으로 운영하기 위한 판료적이고 정치적인 도구가 되는 것이다.

Lundahl과 Waldow(2009:370)는 이러한 경향이 스웨덴에서 자리 잡을 수 있었던 배경에 다음과 같은 것들이 있었다고 본다. 첫째는 초등교사들을 중심으로 전개된 진보주의교육운동이 전통적 교과중심의 중등교육에 대한 개혁을 요구할 때 계량심리학이 유용했다는 것이다. 즉 계량심리학이 경험적 증거에 기초한 논의를 하기 때문에 ‘과학적 합리성의 신화’를 통해 설득력이 확보되었다는 것이다. 둘째는 전통과 관습을 극복하기 위한 언어로 계량심리학의 언어가 더 단순하고 명확했다는 점이다. 즉 세밀한 언어(“thick language”)보다는 빠른 언어(“quick language”)의 전달력이 높을 뿐 아니라 보다 ‘근대적으로’ 보임으로써 진보와 사회정의에 대한 요구에 더 부합한 것처럼 보이는 측면이 있었다는 것이다.

4. 전통교육에 대한 비판과 개혁 요구: Ellen Key의 교육론을 중심으로

20세기 초 진보주의 교육에서 스웨덴 출신 교육자로서 국제적으로 가장

저명한 인물은 Ellen Key(1849-1926)라고 해도 과언이 아니다(Lengborn, 1993). Key의 교육론은 아동중심적인 낭만주의적 요소와 반기독교적이고 과학주의적인 진화론적 요소를 함께 겸비하고 있는 것으로 평가된다(Hömer, 109) 우리나라에서도 Key의 교육론이 담긴 주요 저작인 『아동의 세기 (Barnets århundrade, 1900)』는 교육계에서 널리 알려져 있고, 식민지시기에 그의 모권론도 잘 알려져 있는데 동아시아에서는 여성운동가로서 명성을 갖고 있기도 하다.)

그러나 역설적으로 Key의 교육론은 스웨덴에서는 별로 주목을 받지 못했다. 스웨덴 내에서 공적을 맡은 일도 없고 국내 교육체제문제와 관련하여 논쟁에 참여한 바가 없기 때문에 스웨덴 국내 전문가들에 의해 거의 언급되지 못했다. Key의 책에 대한 비판적인 서평을 쓴 옘살라대학 철학교수 Vitalis Norström에 의하면 그녀의 책은 “공허한 단어들” 뿐이며 그녀가 살았던 시대를 알고 싶은 사람들에게나 의미 있는 저작이라고 혹독한 평가를 내린 바 있다(Hömer, 1995: 108, 재인용).

이러한 평가에도 불구하고 Key는 진보주의교육운동사에서 주요 인물로 간주되며 아동교육의 방향에 대한 강한 메시지를 제시한 바 있다. 특히 Key의 저작은 Norström이 지적하듯이 당시 교육의 문제점들을 지적하며 대안을 제시하는 과정에서 전통 교육의 실상을 드러내주며, 당시 지식사의 면모를 파악하게 해주는 특성이 있어 별도로 조명하여 주목할 가치가 있다고 본다.

다양한 저술과 강연 등으로 국제적 명성을 지녔던 Ellen Key는 스웨덴 남부(Sundsholm) 출신으로 자유주의적 급진주의 정치가인 아버지 밑에서 성장했고 정규교육은 거의 받지 않은 것으로 알려져 있다. 스톡홀름의 기숙 사립 학교에서 교육을 받긴 했지만 주로 가정교육에 의존하여 다양한 외국어능력과 독서역량을 키웠다. 교육과 관련한 여러 편의 저술 외에도, 언론과 출판의 자유(1889), 개인주의와 사회주의(1896), 여성운동, 연애와 결혼, 생명선(1903-06), 영혼의 중립성(1916) 등 인문사회의 다양한 분야에 관심을 갖고

2) Key, E., 1912, The woman movement, translated by Borthwick, M. B., New York: G. P. Putnam's Sons 외에 다수의 여권, 모성 관련 저작들이 있다.

저술을 했다. 교육활동과 관련해서는 사립여학교와 성인교육기관인 인민학교(people's institute)에서 강의를 한 바 있고 유럽의 여러 나라에서 체류하면서 여러 차례 강연을 했다(Lengbom, 1993; Nyström-Hamilton, 1913).

Key는 당시 지성인들에게 영향을 준 진화론에 영향을 받아 기독교적 신념을 버리면서 Darwin, Spencer, Huxley 등의 저작에 심취했다. 공화주의적 관점과 사회주의에 관심을 가졌고, 개인의 자유가 지닌 가치에 대해 일관되게 강조했다(Key, 1914). 교육관에 있어서는 Goethe의 신인문주의적 문화 관점과 Nietzsche, Tolstoy의 사상이 개인주의적이면서 사회적 가치를 강조하는 그의 관점에 영향을 주었다. 특히 이기주의(egoism)와 이타주의(altruism) 사이의 균형에 대해 강조했다며 이상적 사회주의는 균형 속에서 가능하다고 보았다(Lengbom, 1993).

Key는 당시 교육의 실상을 비판적으로 평가하고, 새로운 교육의 방향을 제시하고 있다.³⁾

그녀는 교육의 문제를 지적하면서 부모의 역할과 학교의 변화를 중요하게 다룬다. 초기 교육에서 가장 중요한 것은 부모의 역할이라고 보고 이상적인 가정을 통해 개인의 성장이 자연스럽게 이루어질 수 있음을 강조했다. 특히 아동이 제대로 된 부모를 가질 권리가 있음을 강조하고 있다(Key, 1909). 부모의 역할과 관련해서는 어머니의 역할이 중요한데 여성은 인간적 권리를 가정 내에서나 사회에서 평등하게 누려야 하지만 기본적으로 모권을 실현해야 하는 점에 대해 강조하기도 한다(Key, 1912: 170). Key는 가정에서 개인은 평화로움과 아름다움 등의 안정감을 갖게 되며 그 안에서 경험하게 되는 “성실성, 노동의 기쁨, 소박함” 등을 통해 선함과 노동에 대한 욕구 등이 발

3) 이 장에서는 Key의 교육론이 담긴 주저자인 『아동의 세기』를 중심으로 정리할 것이다. 전체 8개의 장으로 되어 있는 이 저작은 교육의 심리학적 기초부터 당시 학교교육의 폐해, 미래 학교에 대한 구상, 종교교육, 아동노동문제 등 다양한 문제들을 포괄하고 있다. 이를 위해 영어 완역본(Key, E., 1909, *The century of the child*, translated by Maro, F., New York: G. P. Putnam's Sons)과 독일어 국역 중역본(Key, E., 2012, *Das Jahrhundert des Kindes*, 정혜영 역, 『어린이의 세기』, 서울: 지식을 만드는 지식)을 함께 참고했다. 국역본에는 학교교육과 관련한 원본의 3, 5, 6장만 발췌번역되어 있다.

달하게 된다고 본다(Key, 2012: 64).

부모는 아동의 자발성을 존중하고 스스로 성장할 수 있도록 도와야 하며, 권위나 체벌에 의존해 공포를 통한 교육을 해서는 안 된다고 강력하게 문제 제기 한다. 교육에서 규범에 대한 준수는 중요하지만 자발적 순종이 이루어질 수 있도록 스스로의 행위로부터 배우는 자연적 처벌이 이루어져야 한다. Key는 체벌에 대해서는 많은 지면을 할애하며 매우 비판적으로 논의하는데, “매라는 벌”은 어린이를 “동물의 수준”에 있게 한다고 본다. 타인에게 불쾌감을 초래함으로써 얻는 즐거움에 대해서는 “고립의 벌”을 줌으로써 인간 공동생활의 근본원칙을 각인시켜주고 누군가를 불편하게 할 때 사람은 혼자 있어야 한다는 경험을 갖게 해야 한다고 주장한다(Key, 2012: 36-37).

Key는 당시 스웨덴 학교에 대해 부정적 평가를 한다. 구체적 학교실정에 대한 비판보다도 학교체제 일반에 대해서 비판적이다. 학교는 아동을 통제하는 곳이자 “영혼 살인”이 일어나는 곳이라고 보고 있다(Key, 1909; Key, 2012). 조기의 제도화된 교육에 대해 매우 부정적이어서 유치원교육에 대해서도 반대한다. 그에 의하면 유치원은 공장과 같은 곳으로 어린 시절의 교육은 가정에서 이루어져야 한다. 제도적 교육은 늦게 시작되어야 하며, 교육에서 “학교는 보다 적은 부분을, 가정은 보다 큰 부분을 보유하지 않으면 안 된다” 고 주장한다(Key, 2012: 65).

학교는 영혼을 살인하는 곳에서 영혼을 살려주는 곳으로 바뀌어야 한다. 당시의 학교는 자연적 원리에 맞지 않게 운영됨으로써 “자연의 법칙에 따르면 일어날 수 없는 어떤 것, 즉 일단 존재했던 뭔가를 파기하는 일에 성공했다”고 비판한다. 즉 학생들이 학교에 오기 전에 가지고 있던 자발적인 앎에의 욕구나 능력들이 오히려 학교를 통해 사라지고 흥미나 관심을 통해 유지되고 있지 못한 점을 지적한다. 이는 “어린이들이 대략 6세부터 18세까지의 삶 전체를 학생용 책걸상에서 보낸 결과”라는 것이다(Key, 2012: 93).

Key는 당시의 제도교육에 대해 새로운 교육의 모델을 제시한다. 그녀에 의하면 교육자들은 교육을 새롭게 설계할 수 있어야 하며, 교육의 단계, 교육 내용, 교육 공간, 교육 방법 등이 모두 바뀔 필요가 있다. 당대 교육자들과 유사하게 Key도 심리학의 공헌에 대해 중요하게 다루고 있는데, 당시 미

국이나 유럽에서 이루어지고 있던 실험심리학의 성과에 대해 주시해야 한다고 본다. 구체적으로는 진화론적 관점과 Nietzsche적 관점을 수용하여 “삶을 주변상황에 대한 적응”으로 보는 Spencer적 정의와 “삶을 힘을 획득하고자 하는 의지”로 보는 Nietzsche적인 정의 사이에 균형점을 찾아야 한다고 주장한다(Key, 2012: 33). 그는 마치 수학적 원리와 유사한 교육학적 원칙들을 발견해야 한다고 보면서 “우리 시대를 위해 절대적으로 새로운 것은 어린이 심리학에 대한 연구와 그것으로부터 발달된 교육론”이라고 말한다(Key, 2012: 88).

그러나 Key의 심리학적 교육관은 엄밀한 계량과 예측에 기반을 둔 원칙 보다는 포괄적 의미의 자연원리를 의미하는 것으로 보이며, Nietzsche적 관점에서 개인의 자유와 실존적 성장을 매우 중시하고 있다. 교육자는 “계획적으로 조직된 경험들을 통해 어린이가 거대한 실존의 연관 속에서 자신의 자리를 찾도록” 해야 한다고 보고, 아동이 주변의 모든 것에 대해 스스로 책임을 통찰하도록 단계적으로 가르쳐야 한다고 본다(Key, 2012: 33).

인문주의적 조화로운 발달을 비판하고, 교육이 일반 도야(allgemeine Bildung)가 아닌 개인의 도야를 실현해야 한다고 주장한다. 이를 위해 9-10세에서 15-16까지의 교육은 통합학교가 되어야 하며 복선제적으로 구분되어서는 안 된다고 본다. 16세 이후에는 실제 생활로 들어가거나 세분화된 교육을 받는 상급학교로 진학할 수 있다.

덴마크 교육자로 성인대중교육의 선구자인 Grundtvig를 인용하며 학업을 시작하기 전에 한 두 해 정도 휴식기간을 갖는 것을 도입한다면 좋을 것이라고 보기도 한다. 계속 진학하는 것보다는 “강화된 신체능력과 고무된 지식욕”을 가지고 학교에 오는 것이 좋다고 본다. 학업을 중단없이 하게 되면 젊은이들의 지식에 대한 욕구는 약화된다는 것이다(Key, 2012: 96-97).

통합학교를 강하게 지지하는데, 이러한 통합을 통해 서로 다른 성(gender)이나 사회계급 간에 상호존중, 신뢰, 이해가 형성될 수 있으며 사회와 국가 안에서 협력이 가능하게 될 것이라고 본다. 이러한 교육개혁을 통해 사회개혁이 이루어질 수 있다고 보고 있다. 통합학교를 통해 “윤리문제, 여성문제, 결혼문제, 노동자문제”를 “덜 편파적이고 보다 인간적인 방식으로” 해결할

수 있을 것이라고 전망한다. 통합학교는 “교육의 문제를 넘어서 결국 사회 속에서 삶의 문제로 확장되는 것”이라고 기대한다(Key, 2012: 99).

Key는 민주주의와 통합을 중시하면서도 개인의 가치에 대해 매우 강조한다. 통합학교에서는 개인들의 서로 다른 개성들을 고려하지 않으면 안 된다. 자유는 타인의 권리를 해치지 않는 한에서 가장 적게 제한해야 하며 다른 사람의 권리가 침해될 수 있는 곳에서는 마땅히 제한이 확대되어야 한다고 본다(Key, 2012: 100). 학생들을 함께 교육하면서도 개인들을 발견하고 존중하는 것이 중요하다. 학교는 학생의 비범한 소질을 발견하고 준비시킴과 동시에 뚜렷한 소질이 부족한 학생들을 위해서도 공부 방식을 제공해야 한다. 그 과정에서 부족했던 “학생의 개성이 형성되고 영적인 활력이 고양될 수 있도록” 해야 한다. Key는 “첫 번째 경우보다도 두 번째의 경우가 더욱더 중요하다”고 본다(Key, 2012: 100).

학교의 운영체제도 변화해야 하는데, 기존의 교과별 수업 대신 삶과 연관된 통합적 활동이 중심이 되어야 한다. Key는 당시 프랑스에서 주중에 자유 휴업일을 운영하는 것을 예로 들면서 가정에서 다양한 활동 즉 문학작품, 여행, 교사가 제시한 학업관련 활동들을 수행할 수 있게 할 것을 제안한다. 또한 한 학급규모도 열두 명 정도로 제한해야 한다고 본다. 이보다 큰 학급에서는 합리적이거나 인격적인 수업방법이 가능하지 않다는 것이다. 교육내용으로는 사실에 대한 지식이 아니라 도야로서의 교육을 중시한다. 도야로서의 교육이란 단순한 사실에 대한 지식이 아니라 “배운 것을 모두 잊은 후에도 여전히 남아 있는” 교육이다. 잊혀지지 않고 남아 있는 것이 풍부하면 할수록 공부의 유용성이 높으며 “보다 많은 내적인 상들, 진동하는 감정들, 관념의 연합들, 그리고 보다 많은 암시적으로 작용하는 인상들로써 우리의 내면이 채워지면 채워질수록” 인간은 보다 인격적으로 발달할 수 있다(Key, 2012: 102-116). 이러한 과정을 통해 “보다 명료하게 보고, 보다 열렬하게 느끼고, 삶의 풍성함을 총체적으로 파악”할 수 있는 사람이 “참된 도야를 한 사람”이며 이런 도야는 형식화된 교실 내부가 아닌 가장 비형식적 방식으로 삶 안에서 성취될 수 있다고 본다(Key, 2012: 117).

미래의 학교에 대한 구상에서 Key는 - 영혼들을 죽이는 교육이 아니라 -

자유롭게 스스로 발달시키는 교육을 제시한다. 사람들이 "학교의 장점이라고 찬양하는 질서, 방법, 체제, 훈육" 등은 오히려 명백한 단점들이라고 지적하고(Key, 2012: 127), 교육학에서 “자발성, 개인적 발달, 선택의 자유” 등의 수사를 술하게 쓰지만 실제 교육현장은 교육체제나 시험요구에 의해 희생되고 있다고 본다. 자신이 꿈꾸는 학교에서는 성적표, 상, 형식적 졸업시험 등을 채택하지 않을 것이라고 주장한다(Key, 2012: 134-138). 교육학적으로 “인간의 조화로운 양성”을 말하지만 그것은 “개인의 선택”에 의해서 이루어질 수 있는 것이지 교육학의 처방에 따라 만들어질 수 있는 것이 아니라고 비판한다. 따라서 학교가 부과하는 체제와 도식 대신 개인의 삶과 행복이 자리 잡을 수 있도록 해야 한다고 강조한다. 모든 사람을 위한 “미래의 학교”는 일반적인 교육을 각각의 개인들에게 적합한 계획에 따라 수행해야 한다(Key, 2012: 135-138). Key는 미래의 학교에 대해 다음과 같이 전망하고 있다.

현재처럼 형식을 숭배하는 노예적 영혼이나 모든 형식을 증오하는 반란적인 정신의 소유자를 형성하는 대신에 정신적, 물질적 문화 즉 학문, 발명품, 예술적 창작물, 생활예술 등에 신선한 인물들을 보급할 것이다..... 현재 체제는 어린이들을 지식의 포켓용 백과사전으로 변모시키고 있으며 그 결과가 더 이상 ‘조화로운 발달’로 불리지 않을 때 학교가 비로소 삶을 위해 학습하는 장소가 될 것이라고 본다. 비로소 모든 사람이 학교에서 자신의 권리를 획득할 것이라는 것이다(Key, 2012: 151-153).

Key의 교육론을 집약한 『아동의 세기』는 스웨덴에서 1900년에 출간되었는데, 이러한 논의는 당시 스웨덴 교육의 실상에 비추어 볼 때 상당히 급진적인 내용들을 담고 있다고 할 수 있다.

1904년에 스웨덴 정부에 의해 출간된 책자에 의하면(Sundbärg, 1904)⁴⁾ 당시만 해도 스웨덴의 교육제도 정비수준은 상당히 높았다고 할 수 있다. 초등

4) 이 책자는 스웨덴 정부에 의해 출간된 영문 소개 책자로 교육제도 및 학교의 특징 등이 통계자료와 사진자료와 함께 제시되어 당시 교육의 모습을 파악할 수 있도록 해준다.

교육의 경우 목공이나 체육, 가사 등의 활동들을 교육과정에 포함하고 있었고, 특수교육(시각 및 청각 장애인 학교)기관이 발달해 있었다. 사회적으로도 높은 문해율을 보유하고 있는 등 당시만 해도 스웨덴의 교육수준은 높았다. 특히 목공과목의 경우 1870년대 이후 신체활동과 지적활동을 조화시키기 위한 목적으로 도입한 것이라 주목된다(Sundbärg, 1904: 16).

그럼에도 불구하고 당시 교육은 사회계급에 따라 복선제로 운영되고 있었으며, 행정적으로도 학교와 교회가 분리되어 있지 않았고 초등학교에서 종교과목도 가르쳐지고 있는 등 전통적 교육의 색채가 강했다고 할 수 있다. 이러한 맥락에서 볼 때 Key의 책에 담긴 주장들은 보다 근본적 개혁에 대한 요구였다고 할 수 있으며, 당시 개혁론자들의 일반적 관점과 주장들이 투영되어 있었다고 볼 수 있다.

5. 종합학교 실험학교에서의 개혁시도

스웨덴에서 1940년대부터 1972년까지 이루어진 일련의 교육개혁은 기존 교육을 전면적으로 변화시켰다. 1946년에 구성된 학교위원회에 의해 1948년에 학교개혁에 대한 제안이 발표되었고, 1950년 스웨덴의회는 새로운 체제에 따른 시범운영을 10년간 결정했다. 1962년에는 의무교육단계, 1972년에는 후기중등교육을 포함한 전체 체제에 대한 개혁이 완성되었다(장신미, 2012; 이윤미·장신미, 2011). 이 장에서는 종합학교제도가 완성되기 전에 제도내부개혁을 위해 시도되었던 활동들을 검토하고자 한다. 특히 1946년 학교위원회가 추진한 노동학교계획(*working school pedagogy, arbetsskola*)은 기존의 체제 내에서 실험적 학교들을 대상으로 한 활동의 단면을 드러내주는데, 현실 적합한 교육방식을 도출하기 위한 당시의 제도적 절차는 주목할 만하다.

다른 유럽 국가들과 마찬가지로, 1960년대 이전의 스웨덴의 중등교육체제는 복선제의 형태를 취하고 있었다. 전기 중등교육기관인 문법학교/중학교와 후기 중등교육기관인 김나지움으로 이어지는 대학진학 예비학교들과 공립 직업학교 및 사립 기술학교들이 계급·계층별로 분화되어 병렬적으로 공

존하였다. 스웨덴에서 종합학교개혁은 복선제에 대한 문제제기로부터 1920년대 이래 본격적으로 논의되다가 대공황으로 인한 잠복기를 거쳐 1930년대 말 이후 다시 관심이 불거졌다. 특히 산업화의 진전에 따라 증대하는 교육 요구에 대응하여 중등교육기회를 확대해야 하는 상황에서 기존의 복선제가 국가적·사회적 통합에 대한 요구와 맞지 않다는 여론이 형성되었다(Boucher, 1982: 16-23; Paulston, 1968: 77-87).

1945년 사민당이 단독 집권하게 되면서 복선제를 옹호하던 친독일적 성향의 보수적 학문 진영의 리더십이 약화되고 취약해진 보수당 등 정치적 우파가 대항적인 교육 담론을 내세우지 못하는 가운데, 사민당이 주창한 평등과 통합의 민주주의의 원리에 따라 교육체제를 개편하게 되었다. 1946년에 의무교육 개혁을 위한 학교위원회가 새롭게 구성되었고 이 위원회는 기존의 모든 초등학교와 전기중등학교들을 9년제 종합학교로 통합하는 개혁안을 제출하였다. 보고서가 발표되자 이의 교육적·사회적 효과성에 대한 논쟁이 대중적으로 전개되어 찬반양론을 형성했다.⁵⁾

1948년에 사민당은 10년의 시범운영을 제안하였고, 시범운영의 결과를 본 후 종합학교 도입을 결정한다는 수정된 법안이 의회를 통과하였다(Lindensjö, 1992: 321-322; Paulston, 1968: 136-138). 1950년부터 시작된 종합학교 시범운영은 1950년대 중반부터 급속하게 확산되었다(Husén, 1965: 187, Norinder, 1957: 259-260). 1956년에 의회는 종합학교 도입을 사실상 확정했다(Boucher, 1982: 37). 이 결과 12년에 걸친 시범운영 끝에 1962년 9년제 종합학교가 시작되면서 후기중등교육체제 개혁도 본격화되었다. 1968년에 교육과정상 계열 분리를 폐지한 완전 통합학교체제로 변화하면서 1969년 종합학교 개혁이 완료되었다. 9학년 계열 분리를 폐지하고 공통 교과목의 이수 단위를 늘린 새로운 교육과정이 시행되었고, 여학교가 폐지되면서 모든 종합학교가 공학화했다. 이로써 전기중등교육의 통합이 완성되었고 의무교육단계에서 복선제는 완전히 사라졌다(Boucher, 1982: 31). 다음 <표1>은 1940년대

5) 9년제 종합학교안에 대하여 LO, 초등교사노조, 협동조합운동, 인민고등학교운동 등 대중운동을 전개해 온 단체들이 찬성 진영을, 중등교사노조, 교수 등의 교육전문가, 보수적인 언론들이 반대 진영을 형성하였다

후반부터 1957년까지 종합학교를 채택한 지역구의 확대 추이를 보여준다. 이는 1958/59년에는 142개 지역, 1959/60년에는 217개 지역으로 급속히 확대되게 된다(Husén, 1965: 187; 장신미, 2012: 53-54).

<표1> 9년제 종합학교 증가 추이(지역구 수와 유형, 교사수, 학생수)

종합학교 시작연도	지역구(district)의 수와 유형				교사수	학생수
	농촌	혼합	도시	총계		
1949-50	4	4	6	14	172	2500
1950-51	5	5	10	20	379	7500
1951-52	5	6	14	25	682	14600
1952-53	5	7	18	30	1009	22700
1953-54	8	8	21	37	1525	35800
1954-55	9	10	27	46	2516	61500
1955-56	9	14	36	59	3394	85000
1956-57	16	18	37	71	4393	110500

출처: Norinder, 1957, p.260

이러한 실험학교들에서는 어떤 교육을 했는가? 제도개혁과정만큼 교수학습과 관련한 개혁에 대해서는 알려진 바가 많지 않다. 1946년 학교위원회의 가장 큰 관심은 노동과 학습을 결합하는 교육(*working school pedagogy, arbetsskola*)이었다. 이원론의 극복을 위해 노동학교 등 학습과 노동을 결합하는 문제가 중요했는데 유럽과 미국의 다양한 이론적, 실천적 교육 흐름들이 당시 스웨덴 교육계에 영향을 주었다(Marklund, 1995: 257-360).

노동교육자들은 전통적 교과중심, 지성중심의 교육을 거부하고 감성 등의 비지적 측면을 강조하며 손노동과 실제적이고 심미적 교과들을 중시했다. 1950년대에 예테보리대학의 John Elmgren(1904-1990)교수는 이러한 교육관을 다음과 같은 원리로 정리했다(Marklund, 1995: 360-361, 재인용).

- 아동의 발달이 중심적 주제가 되어야 한다
- 동기유발요인이 상이나 벌이 아니라 과제 자체에 대한 진정한 흥미에

기초해야 한다

- 학교는 아동을 아동으로서 허용해 줘야 하며 아동의 권리를 존중해야 한다
- 아동교육의 목표는 지식 뿐아니라 노동 및 학습습관, 독립성, 주도성, 용기, 협력 등이다
- 자기주도적 활동은 신체적이고 지성적인 측면을 모두 충족시켜야 한다
- 자기주도적 활동의 요구는 집단활동, 경쟁과 협력 등의 사회적 가치들과 연관되어야 한다
- 교육자들의 우선적인 과제는 숙제를 부과하는 대신 흥미를 자극하고 활동을 독려하며 학생이 자신의 활동을 스스로 계획할 수 있도록 하는 것이다
- 개별화 원리는 학생의 지적 발달, 재능과 천부적 능력 등에 대한 철저한 지식을 전제해야 하며 각 학생의 필요에 맞는 교수방법과 과제를 적용하는 것이다
- 교수는 학생의 특징에 맞추어 차별화되고 개별화되어야 한다(이는 1950년에서 1962년 사이 새로운 학교체제의 예비 교육과정 구성과정에서 핵심적 문제가 되었던 원리이다.)

이러한 노동교육 아이디어는 개별 교과로서 다루어지는 것이 아니라 교육전반에 걸쳐 적용되어야 하는 것이기 때문에 현장에서의 실행이 쉽지 않은 문제였다. 1946년 학교위원회는 이를 보편적으로 적용하기 위한 방안으로 실험학교 교사들을 참여시키는 정책적 절차들을 시행했다. 위원회에서는 당시 학교 현장에서 교육적 실험들이 어떻게 이루어지고 있고 이루어질 수 있는지를 확인하기 위해 교원단체와 각급 학교에 공문을 보내 교육사례 보고서를 제출하도록 요청했다.

이 결과 총 850개의 보고서가 수합되었다. 이 중 1/3은 전기중등남녀학교의 보고였고, 2/3은 초등학교로부터 보고되었다. 이들 보고서의 내용은 상당히 부분적이고 개별적 사례들에 기초하고 있어서 교육방법적으로 일반화하여 끌어낼 수 있는 것들이 많지 않았던 것으로 평가된다. 개별사례중심이며

서 보고서 간에 직접적 연관을 찾기 어려웠고, 전통적 관점에서 본다면 보편적으로 적용하거나 일반화할 수 있는 내용이 거의 없다고 할 수도 있었다.

그러나 이들 보고서에 대한 분석을 수행한 Marklund(1995: 362)에 의하면, 보고서작성 과정에서 교사들이 방법론적인 메타적 태도(educational methodological meta attitude)를 갖게 되었음을 확인할 수 있다. 즉 기술적 절차 자체보다도 보고자들의 관심과 관여, 탐구에 대한 개방성과 의지, 학교에서 실현가능한 것과 그렇지 않은 것에 대한 감수성 등이 나타나고 있는 점이 중요하다는 것이다. 또한 이들의 실험 중 재현가능한 것이 있다면 교사들의 교과협의회(subject conferences for teachers)였다고 평가되는데, 이러한 협의가 학교들에서 주기적으로 이루어지고 있었다. Marklund(1995: 363)는 1940년대만 해도 이러한 교사협의회는 새로운 현상이었다고 지적하면서 비록 당시의 실험들이 현대적 관점에서 볼 때 그 수준이 높지 않지만 새로운 교육개선을 위한 해결방법들이 교사 스스로에 의해 제시되고 있는 점을 주시하고 있다.⁶⁾

개혁과정에서 가장 중요한 변수는 교사라고 해도 과언이 아니다. 스웨덴에서도 전반적인 학교개혁의 과정에서 가장 문제가 된 것은 교사교육이었다. 1940년대 이후 베이비붐으로 인해 취학생수가 급증함에 따라 대중교육 확대의 필요성에 대한 인식은 높아졌지만, 교사부족과 교사교육이 문제시되었다. 1950년대 실험학교 운영시기에 이러한 양상은 두드러져 1953년에는

6) 이러한 초기 개혁노력에도 불구하고, 결과적으로 노동학교 계획은 그 이후의 개혁과정에서 크게 반영되지 않았다. 노동학교안이 종합학교를 위한 실험학교 운영과정에서 크게 반영되지 못한 것은 다음과 같은 이유라고 분석된다: 첫째는 노동학교계획이 아이디어수준에서 논의되고 실제로 적용된 것은 매우 제한적이기 때문이다. 둘째는 노동학교를 위한 실험들이 기존의 복선제적 체제에서 이루어졌기 때문에 새로운 통합학교모델과 맞지 않았고, 따라서 850개교의 실험이 이루어진 맥락과 매우 달랐기 때문이다. 셋째는 노동학교계획이 실제 운영자인 교사들에게 많은 부담을 주었기 때문이다. 넷째는 통합학교에서 교사들에게 요구될 많은 부담에 대한 관심이 약했는데 특히 재정지원에 대한 고려가 적어서, 교사 선발 및 훈련, 교사 근무조건과 임금 등에 대해 무관심함으로써 기존 복선제체제와 크게 다르지 않은 구조가 유지되었다는 것이다. Marklund에 의하면 교육개혁은 정치적 지원을 필요로 하는데, 학교내부의 개혁을 위한 재정적, 행정적 변화에 대한 고려가 약했다고 지적한다(Marklund, 1995: 364-365).

교사부족문제가 가시화되었다. 교육개혁의 진행에 따라, 1950년대 중반 이후 교사교육체계가 스톡홀름(1956), 말뫼(1959), 예테보리(1962), 옘살라(1964) 등 주요 도시를 중심으로 구축되었고, 1968년에는 새롭게 통합된 의무교육 체제에서 교사교육이 본격적으로 개편되었다. 교육체제의 변화가 이루어진 속도나 폭에 비해 볼 때 교사교육 개혁은 상당히 더디게 추진된 점을 확인할 수 있다. 현직교사교육의 경우도 1962년에 들어서야 전국 규모의 교육체계가 갖추어졌다(Marklund, 1995: 367).

1950년대에 실험학교에 재직 중인 교사들은 새로운 시도를 하도록 기대되었다. 이들은 자문단의 컨설팅을 받았으며, 연수에 참여하고 교사협의회에 참가했다. 교실수준에서 이루어지는 개별적 실험들을 보고하도록 요청되었고 설문조사에 응해야 했다. 이러한 행정적 요구는 교사들이 스스로의 일상적 교육활동을 실험적으로 유지하는 데에 기여한 것으로 평가된다. 그러나 1957년 이후 실험의 규모가 커지자 국가교육위원회의 방침이 바뀌게 되는데, 1958년 이후에는 개인에게 요구하는 보고서를 없애고 전체적인 경향만 파악하는 방향으로 나아갔다. 이에 따라 교사들 내부에서는 실험의 의지가 희석되고 복선제 학교 제도에서의 문제들이 다시 불거진 것으로 지적된다. 이런 가운데 1962년 종합학교 전면도입과정에서 이론교과와 실제교과 간의 계열분화를 수용하는 타협안에 동의하게 되었다(장신미, 2012; Marklund, 1995: 367).⁷⁾

이상의 과정을 볼 때 실험학교에서의 개혁은 이전까지 일부 교육자들을 중심으로 이론적으로 논의되거나 부분적으로 도입되었던 진보주의 교육을 확대 보급하는 과정이었다고 볼 수 있고, 그 과정은 순탄하게 이루어진 것만은 아니었음을 알 수 있다. Marklund(1995: 368)는 외부적 학교조직개혁(복선제폐지)에 비해 내부적 교수학습과정(진보주의 교육)에 대한 관심이 낮았던 점을 지적하는데, 이는 개혁과정이 지니는 특성을 잘 드러내주는 평가라고 할 수 있다.

7) 이후 이론교과에 대한 쓸림현상을 극복하기 위해 계열폐지 및 완전 통합이 이루어짐으로써 국가교육과정은 1969년과 1980년에 재차 개편되게 된다(장신미, 2012).

스웨덴 종합학교 실험학교 운영과정에서 드러나는 특징은 다음과 같이 정리해볼 수 있을 것이다. 첫째는 교육개혁을 위해 10년간의 실험기간을 설정하고 현장적합성과 교육계의 동의를 이끌어내고 있는 점이다. 둘째는 노동학교계획 등 운영의 철학과 방향이 현장 안에서 도출될 수 있도록 기성의 모델을 하향식으로 제시하기보다 현장으로부터 개별 실천사례들을 수집하고 참고한 점이다. 셋째는 개혁의 방향을 위원회가 관리하면서도 교사들을 실험의 주체로 세움으로써 개혁과정에 대한 전문적 협력체제(교사협의회)가 자발적으로 구축되도록 하고 교사들이 교육주체로서의 메타적 관점을 형성하도록 했다는 점이다. 넷째는 취학자수 급증과 교사부족에 의한 교육여건 악화로 실험 운영이 순조롭게 이루어지지 못하고, 제도개혁이 ‘정치적으로’ 결정됨으로써 현장교육을 이끌 교사진이 충분히 준비되지 않은 상태에서 개혁의 과정이 이어진 점이다.

6. 결론

이상으로 종합학교제도화 이전 스웨덴에서의 진보주의 교육의 전개에 대해 살펴보았다. 스웨덴의 단선제 종합학교 개혁은 20세기 유럽의 가장 급진적 개혁으로 불리며 관심의 대상이 되어왔지만 그 기저에 있는 교육관과 교수학습논의에 대한 연구관심은 높지 않았다고 할 수 있다. 진보주의 교육은 기존의 엘리트주의적이고 전통적인 교육과정을 아동중심적이고 사회개혁적 관점에서 변화시키고자 하는 교육철학을 지향하며, 이는 일종의 국제적 흐름 속에서 19세기말 이후 유럽과 미국에서 영향을 미쳐왔다. 스웨덴도 이러한 흐름에 적극적으로 참여했으며 진보주의교육은 개혁론자들에 의해 정치적으로 수용되었다. 앞서 살펴본 19세기말 Hedin, Berg, Key 등의 교육관은 당시 교육에 대한 비판적 문제의식과 새로운 교육에 대한 이상과 열망을 잘 반영하고 있다고 할 수 있다.

1940년대 이후 추진되기 시작한 종합학교 개혁은 진보주의 교육이 현장에 뿌리를 내리는 과정의 단면을 드러내준다고 볼 수 있을 것이다. 실험학교들

에서의 활동과 교사교육의 문제를 볼 때 10년간의 긴 실험과정에서도 교육 개혁이 현장에 안착하는 문제가 쉽지 않음을 알 수 있다. Marklund의 지적처럼 외부적 교육제도개혁에 비해 내부적 교수학습과정에 대한 개혁은 대중적 관심도 상대적으로 적었고 현장의 준비도도 낮았다.

그럼에도 불구하고 진보주의교육을 지지하던 사민당의 개혁방향이 1972년 후기중등교육 통합시기까지 일관되게 이어짐으로써 정책제도적 안정성이 정치적으로 보장되었고, 이로 인해 진보주의적 교육개혁은 무리 없이 완성되었다고 볼 수도 있을 것이다. 개혁의 주체적 조건 못지않게 정책 환경이나 정치적 여건이 개혁의 충실도에 미치는 영향이 크다는 것을 확인할 수 있다.

스웨덴에서 진보주의 교육의 초기 전개과정이 주는 시사점은 다음과 같다. 첫째, 진보주의적 교육논의가 평등과 민주주의라는 원칙에 기반을 둔 정치세력 및 사회철학과 결합되면서 급진적인 사회개혁을 이끌어내는 효과적 기반으로 작동했다는 점이다. 둘째, 진보주의 교육의 제도화과정에서 10년이라는 장기적 실험기간이 설정되고 교육현장을 점진적으로 주체화하려는 노력이 전개되었다는 것이다. 셋째, 교육개혁과정이 정치적 안정성에 의해 뒷받침됨으로써 스웨덴의 진보주의 교육은 현장주도의 운동적 성격보다는 정책적으로 안착된 경향이 있다는 것이다.

진보주의 교육은 스웨덴의 교육에 어떤 영향을 미쳤으며, 그것이 오늘날 지니는 의미는 무엇인가? 평등과 민주주의를 표방한 진보주의 교육의 현재적 의의는 국제경쟁, 효율성, 책무성 등의 논리가 교육계를 지배하는 상황에서 교육의 목적과 철학을 되돌아보게 한다는 점일 것이다.

초기 진보주의는 반전통주의를 표방했기 때문에 민주주의와 과학주의에 기반을 둔 표준화가 비교적 모순 없이 공존할 수 있었다. 스웨덴의 사례에서 나타나는 것처럼 민주주의교육 혹은 ‘모두를 위한 학교’를 지향하며 전개되었던 진보주의 교육운동이 전통주의와 대립할 때는 표준화도구들이 개혁의 과학적 정당성을 증명하는 데에 사용되기도 했다. 그러나 20세기 중후반 이후 표준화담론은 사회공학적 통제원리와 강하게 결합됨으로써 교육에서의 민주주의담론과 첨예하게 대립하는 경향이 나타나고 있다. 특히 1990년대

이후 신자유주의적 교육통제원리 하에서 각종 책무성정책과 결합된 표준화 담론은 민주주의와 공공성을 주장하는 반신자유주의 입장과 갈등해왔다(이윤미, 2015a).

이러한 경향은 국가사회적 환경의 차이는 있지만 국제적으로 전개되어왔으며 스웨덴에서도 예외는 아니다. 다만, 스웨덴에서는 국가수준학업성취도 평가와 같은 표준화/책무성기제의 사회공학적 함의에도 불구하고 이와 관련한 교육적 대결이나 논란이 거의 없다고 자평하기도 한다(Skolverket, 2005). 이는 국가수준학업성취도평가가 통제위주의 고부담 책무성평가와 연동되어 지속적으로 쟁점이 되는 국가들(대표적으로 미국, 영국, 그리고 최근의 한국 등)과 상당히 다른 점이어서 주목된다고 하겠다(이윤미·손지희, 2010).

이는 각종 책무성 정책이 교육현장에서 작동하는 방식과 연관되어 있다고 할 수 있다. 스웨덴의 특수성은 사회민주주의체제하에서 진보주의적이고 민주적인 거버넌스와 교육문화가 발달해온 구체적인 역사적 방식에서 찾을 수 있을 것이다. 이 논문은 종합학교제도화 이전 스웨덴에서 진보주의 교육의 단초들이 어떻게 배태되고 발전했는지를 살펴보기 위한 기초 작업으로서의 의의를 지닌다. 스웨덴에서 진보주의 교육의 현재적 영향과 시사점은 1990년대 이후 스웨덴의 교육개혁 과정에서 나타난 각종 정책변화의 기저와 진보주의 교육관이 지니는 연속성과 단속성이 무엇인가에 대한 분석을 통해 보다 체계적이고 흥미롭게 확인할 수 있을 것이다.

《참고문헌》

- 이윤미. 2015a. “교육에서 평가정책의 역사와 미래: 표준화시험을 중심으로”. 정책연구보고서. 교육을 바꾸는 사람들.
- 이윤미. 2015b. “교육으로 사회를 변화시킬 수 있는가?: 마이클 애플과 비판적 교육학”. 교육비평 35호. pp. 151-179.
- 이윤미 손지희. 2010. “스웨덴교육에서의 학력관 및 국가수준학업성취도평가: 사회적 함의와 시사점”. 교육문제연구. 38. pp. 25-57.
- 이윤미 장신미. 2011. “스웨덴의 통합형 후기중등학교 개혁: 전개과정 및 쟁점”. 한국교육사학. 33(2). pp. 97-123.
- 장신미. 2012. “스웨덴 후기중등교육체제의 형성”. 홍익대학교 대학원 박사학위논문.
- Counts, George. S. 1978. *Dare the school build a new social order?*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press (원저 1932).
- Boucher, Leon. 1982. *Tradition and change in Swedish education*. Oxford: Pergamon Press.
- Hayes, William. 2007. *The progressive education movement: Is it still a factor in today's schools?*. New York: Rowman & Littlefield Education.
- Hörner, Horst. 1995. “Origin and development of progressive education in Scandinavia”. In Hermann Röhrs & Volker Lenhart (eds.). *Progressive education across continents: a handbook*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Howlett, John. 2013. *Progressive education: a critical introduction*. New York: Bloomsbury.
- Husén, Torsten. 1960. “Loss of talent in selective school systems: the case of Sweden”. *Comparative Education Review*. 4(2). Oct. pp. 70-74.
- Husén, Torsten. 1965. “Educational change in Sweden”. *Comparative Education*. 1(3). pp. 181-191.
- Kessinger, Thomas. A. 2011. “Efforts toward educational reform in the United

- States since 1958: A review of seven major initiatives”. *American Educational History Journal*. 38(1/2). 263-276.
- Key, Ellen. 1909. *The century of the child*, translated by Maro, F. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Key, Ellen. 1912. *The woman movement*, translated by Borthwick, M. B. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Key, Ellen. 1914. *The younger generation*, translated by Chater, A.G. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Key, Ellen. 2012. *Das Jahrhundert des Kindes*, 정혜영 역, 『어린이의 세기』. 서울: 지식을 만드는 지식.
- Lengborn, Thorbjörn. 1993. “Ellen Key (1849-1926)”. *Prospects: the quarterly review of comparative education*. 23(314). pp. 825-837
- Lindensjö, Bo. 1992. “From liberal common school to state primary school: a main line in social democratic educational policy”. In Klaus Misgeld et al. (eds), *Creating social democracy: a century of the social democratic labor party in Sweden*. University Park: The Pennsylvania State University Press, 1992.
- Lundahl, Christian. 2006. *Viljan att veta vad andra vet: kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Lundahl, Christian & Waldow, Florian. 2009. “Standardisation and ‘quick languages’: the shape-shifting of standardised measurement of pupil achievement in Sweden and Germany”. *Comparative Education*. 45(3). pp. 365-385.
- Norinder, Yngve. 1957. “The Evolving Comprehensive School in Sweden”. *International Review of Education*. 3(3). pp. 257-274.
- Nyström-Hamilton, Louise. 1913. *Ellen Key: her life and her work*. New York: G.P. Putnam's sons.
- Paulston, Rolland. G. 1968. *Educational change in Sweden*. New York Teachers

College Press.

Röhrs, Hermann & Lenhart, Volker (eds.). 1995. *Progressive education across continents: a handbook*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Röhrs, Hermann. 1995. "The New Education Fellowship: An International Forum for Progressive Education". In Hermann Röhrs & Volker Lenhart (eds.). *Progressive education across continents: a handbook*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1995.

Skolverket. 2005. *National assessment and grading in the Swedish school system*. Stockholm: Skolverket.

Sundbärg, Gustav. (ed.). 1904. *Education in Sweden (Extract from Sweden, its people and its industry by order of the Government)*. Stockholm: Kungl. Boktryckeriet. P. A. Norstedt & Söner.

<Abstract>

The Development of Progressive Education in Sweden Prior to the Comprehensive School Reform of the 1960s

Lee, Yoonmi*

This paper is an overview on the evolvement of progressive education in Sweden. Progressive education refers to the educational movement that sprang up around 1890 in Europe and the United States, based on child-centered and social-reform centered ideas of education. Numerous educators and scholars have been associated with progressive education through major organizations such as the New Education Fellowship (later, World Education Fellowship) in Europe and the Progressive Education Association in the U.S.

In Sweden, educators since the 19th century onwards have looked to a new education as opposed to the traditional elitist education based on the dual structure of schools along the division between academic and vocational education. Among the earlier progressives were Ågardh, Hedin, Berg and the world-renown writer, Ellen Key. Since the 1920s educators also contributed to the development of progressive education through participating in the activities organized by the national branch of New Education Fellowship. The educational policy of the Social Democratic Party went in line with the basic tenets of progressive education, and major experiments during the 1940s and 1950s were centered around the ideas of progressive education such as the working school plan and activity based learning.

* Department of Education, Hongik University

This paper traces the origin and development of the Swedish progressive education by looking at the ideas of the major figures who contributed to the movement and the practices during the earlier stages of the comprehensive school reform, and discusses its implication regarding the education of today.

Key Words: progressive education, new education movement, comprehensive school reform, Ellen Key, child-centered education, democracy and education, standardization, experimental schools

성명: 이윤미
소속: 홍익대 교육학과
E-mail: yoonmilee84@daum.net

논문접수일: 2015.8.3.
수정원고접수일: 2015.8.24.

논문심사완료일: 2015.8.20.
게재확정일: 2015.8.25.