

## 윌터스토프의 평화의 교육적 의미

김현정 (성균관대학교)

### I. 서론

오늘날 학교교육은 안타깝게도 평화로운 사회를 만드는 데 긍정적이기보다 부정적인 역할을 하는 경우가 많다. 개인주의, 성적 지상주의, 입시위주의 무한 경쟁의 구조로 인한 고충은 이제 학교교육에서 전혀 새로울 것이 없다. 이러한 각박한 분위기에서 학생들은 무엇이 옳고 그른지에 대한 생각을 가지지 못하고 기존의 성장과 성공의 가치에 떠밀려 가게 된다. 심지어 그 가치를 성취하기 위해 정당하지 않은 방법을 사용하기도 하고 과정 중에 일어나는 갈등을 해결하기 위해 폭력을 사용하기도 한다. 능력이나 성공을 절대시하여 다른 사람과 진실한 관계를 맺지 못하고 힘이 약한 급우를 무시하며 괴롭히고 자신의 목적 달성을 위해 이용하기도 한다. 따돌림이나 학교폭력의 현상은 점점 확산되어 학교교육의 위기를 나타내는 일반적인 이슈가 되었다. 이것은 평화롭지 못한 현상이라 할 수 있다. 이와 같이 비평화적인 교육의 배경은 성장의 과정에 깊은 상처를 남기게 되고 사회에 나가서도 무의식중에 동일한 과정을 만들어내기 때문에 그로 인한 위기감은 더 크다.

개인의 좋은 삶과 사회의 정상화를 위해 사회 공기관인 학교는 평화를 교육 목적으로 설정하는 것이 필요하다. 현대교육에서 가장 결여된 요소인 평화는 우리가 추구해야 할 본질적 가치다. 이것이 결핍된 사회는 많은 갈등과 문제를 야기하여 결국 지속가능한 발전을 가로막기 때문이다. 그러면 평화로운 사회를 구현하기 위해 학교는 어떻게 평화를 위한 교육을 할 것인가?

이를 위해 평화의 의미 분석이 선행되어야 한다. 평화를 어떻게 보느냐에 따라 추구하는 양상이 달라지기 때문이다. 평화는 일반적으로 평온하고 갈등이 없는 상태를 의미한다. 그러면 겉으로 보기에 갈등과 문제가 없으면 평화라 할 수 있는가? 갈통(Galtung, 1996/강종일 역, 2000)은 이것을 거짓된 평화라고 비판하면서, 힘과 권력으로 압제되어진 상태를 평화라고 볼 수 없으며 억압에 의한 불합리한 구조를 올바른 제도로써 개선해야 한다고 주장한다. 그러면 제도를 통한 참된 평화의 성취는 가능한가?

윌터스토프(Wolterstorff, 1983)는 제도 또한 인간이 만든 것이기에 불완전하다고 비판한다. 올바른 제도를 주장하는 과정에서 이익 관계가 생겨나게 되며 갈등이 일어날 수 있기 때문이다. 그는 참된 정의를 통한 평화가 이루어져야 한다고 주장한다. 여기서 정의는 약자에 대한 돌봄과 배려, 모든 사람이 기본권을 누리는 상태를 의미한다. 제도를 통한 사회구조의 개선을 넘어서 정의의 실현을 원하는 인간본성의 정상화를 의미한다. 다른 사람의 권리에 대한 배려는 사랑의 마음 없이는 불가능하다. 모든 사람, 사회 전체가 평화를 추구할 때 비로소 참된 평화가 이루어질 수 있다. 윌터스토프의 평화는 '정의'를 전제로 하며 '모든 관계에서의 화목'이라 정의할 수 있다. 평화의 궁극적 단계는 모든 관계에서 평화를 누리는 것까지 나아가는 것이다. 모든 관계란 인간과 인간과의 관계에 국한되지 않고 신, 자기 자

신, 자연과의 관계까지 포괄한다. 생명의 원리를 주관하는 신과의 만남, 내면의 참 자아의 발견, 삶의 생태적 기반인 자연의 올바른 개발과 보호 없이는 총체적 삶의 평화를 형성할 수 없기 때문이다. 이와 더불어 각 존재와의 관계는 의무로 연결된 것이 아니라 참된 관계, 즉 기쁨을 향유하는 관계를 의미한다. 인간의 실제적 삶을 고려할 때 존재와의 관계를 배제할 수 없으며, 서로의 존재는 상호작용하며 조화를 이루어 유익을 주고 받아 삶의 목적을 성취하게 된다.

월터스토프는 기존의 학교교육에서 추구하고 있는 소극적 평화를 넘어서 적극적이고 실제적 의미의 평화를 제시하고 있다는 점에서 의미가 있다. 하지만 그의 평화교육은 상상력과 비전의 측면이 강한 반면, 교육적 차원에서 구체적이고 면밀한 연구는 부족하다(신국원, 2007: 260). 월터스토프의 평화교육사상에 관련하여 부분적으로 연구가 이루어져왔다. 신영순(2004)은 월터스토프의 관점에서 평화와 평화교육의 내용에 주장하고 이와 관련된 다양한 논의를 시도한다. 월터스토프의 평화는 갈등의 소극적 평화 개념을 넘어서 모든 관계 속에서 기쁨을 누리는 화목한 상태로, 교육에 있어서 인간의 권리와 책임의 문제, 종교와 교육의 문제 등의 다양한 현대 교육에서의 문제에 적용한다. 강영택(2008)은 월터스토프의 교육사상을 살림을 위한 교육이라 칭하고 그 원리로 정의를 위한 교육, 기쁨과 감사를 위한 교육, 애통을 가르치는 교육이라 제시한다. 이러한 월터스토프에 대한 연구 등은 기존의 평화개념을 넘어서 정의와 기쁨이라는 적극적 평화 개념을 한국 교육에 반영하고자 한 것이나, 교육적 차원의 구체적인 의미 분석이 아직 이루어지지 않았다.

월터스토프의 평화교육을 제대로 이해하기 위해서, 그의 평화 개념을 교육의 궁극적 측면인 교육 목적으로서 ‘좋은 삶’과 관련하여 살펴봄으로써 그 교육적 의미를 구체화하는 것이 필요하다. 이 논문의 목적은 월터스토프의 평화 개념의 교육적 의미를 밝히는 것이다. 이를 위해, 월터스토프의 평화 개념을 살펴보고, 그의 평화교육의 핵심원리를 살펴본 후, 교육목적으로서 평화교육이 가지는 의미를 논의하고자 한다.

## II. 월터스토프의 평화의 개념 분석

월터스토프의 평화교육의 핵심 사상은 샬롬(shalom, 평화)이다. 월터스토프는 그의 교육을 ‘평화를 위한 교육’이라고 명명하고 있다. 평화교육의 관점에서의 교과서 내용분석을 위하여, 우선적으로 월터스토프의 평화 개념을 살펴볼 필요가 있다.

월터스토프가 그의 평화사상의 핵심으로 삼는 히브리어 “shalom”은 구약의 시가서와 선지자들의 저서에서 다수 발견되는 단어이며, 온전함, 건강, 안녕, 평안, 기쁨 등의 의미를 지닌다. 평화는 만물이 충만하게 이루어지고 성취된 상태, 즉 자연의 상태와 같이 모든 필요들이 충족되고, 자연적 은사들로 인하여 많은 열매를 맺으며, 모든 것이 신의 섭리 안에서 만족스러운 상태이다. 다시 말해서 평화는 만물이 신과의 올바른 관계 속에서 조화를 이루며 살아가는 것이며, 마땅히 있었어야 했을 그 원래 상태에 있는 것이다(Plantinga Jr., 2002: 105). 월터스토프는 이러한 평화의 의미를 신과의 관계 정상화에 국한시키는 것이 아니라 자기 자신, 다른 인간, 자연과의 관계로까지 확장시킨다. 그의 평화는 하나님의 주관하는 세계 속에서의 총체적인 관계의 화해와 회복을 의미한다. 인간에게 적대적 관계와 폭력은 평화를 지향하는 온전한 세계를 실현함으로써 자신과 타인의 상생과 공존의 최고의 상태로 전환될 수 있다. 그러므로 월터스토프에게 있어서 평화는 인간 삶의 궁극적인 지향점으로 모든 곳에서 추구되어야 할 목적인 것이다.

온전한 관계로서의 평화는 단순히 적의 없음에 그치지 않는다. 월터스토프의 평화 개념에는 정의가 포함되어 있다. 정의는 헬라이어 “dikaiosyne”로, 영어 “justice”와 “righteousness”로 번역이 가능하다. 주로 구약에서는 정의(justice)로, 신약에서는 의(righteousness)로 번역되고 있다. 정의(justice)는 주로 사회적 관계와 관련되며, 사회적 구조 속에서 착취와 그로 인한 헐벗음을 만들어내는 불공정한 관계 구조의 청산을 의미하는데 비해, 의(righteousness)는 단지 개인의 관계에 국한하여 그릇된 일을 피하고 올바른 일을 추구하는 인격적 특징으로 보는 경향이 있다. 이 점에 비추어 보면, 신약 성경 마태복음 5장 10-12절 “의에 주리고 목마른 자는 복이 있나니”와 “의를 인하여 핍박받는 자는 복이 있나니”라는 구절에서 의는 정의로 해석되는 것이 마땅하다(Wolterstorff, 1999b: 280-281). 그 이유는 의미상 사회정의를 위해 애쓰며 이로 인해 핍박받는 사람이 복이 있다고 이해하는 것이 보다 타당하기 때문이다. 평화가 정의(혹은 의)를 포함한다고 볼 때, 그것은 약한 것을 강하게 하고, 두려움을 굳세게 하고, 핍박에서 벗어나 자유롭게 하며, 왜곡된 것을 곧게 하는 것을 포함한다. 이러한 평화의 성취는 넉넉하고 편안한 상태에서 느끼는 안락함이라기보다는, 약한 자들이 억압에서 벗어나 겪게 되는 희락과 감동인 것이다.

정의가 평화의 필수요소라는 사실이 평화의 충분요소라는 것까지 의미할 수 있는가? 그렇다고 볼 수는 없다. 월터스토프에 따르면, 평화의 성취를 위해서 정의는 필수적인 것이나, 정의라는 단어는 재판 과정, 법적 절차, 감옥 등과 같은 감정이 개입되지 않은 냉담하고 원칙을 고수하는 비인간적인 어떤 것을 연상시킬 수 있다. 그러므로 정의 그 자체는 적극적으로 삶의 만족을 얻게 하거나 평강과 화평의 관계 속에서 기쁨을 향유하게 할 수 없다. 정의는 그 자체로 목적이 될 수 없으며, 반드시 평화를 위한 것이어야 한다(Wolterstorff, 1999b: 279).

월터스토프의 평화의 의미는 적의가 없는 상태인 소극적인 화평의 상태를 유지하는데 그치지 않는다. 평화는 공정과 정의가 토대가 되어야 하며, 화목한 관계 자체를 기쁨으로 받아들이는 것으로서 적극적인 의미를 지닌다. 즉, 월터스토프가 말하는 평화는 모든 관계, 즉 신, 자기 자신, 다른 사람, 자연과의 올바른 관계 속에서 조화를 이루는 최고의 상태에서 기쁨(delight)을 누리는 상태이며, 이것에는 정의(justice)가 전제되어 있다(Wolterstorff, 1984: 101).

월터스토프의 평화 개념은 갈통의 평화 개념과 비교하여 볼 때 그 특성이 잘 드러난다. 갈통은 평화를 위협하는 모든 수단을 폭력으로 간주하고 이를 제거함으로써 평화를 획득할 수 있다고 주장한다. 그는 폭력과 전쟁 등의 눈에 보이는 직접적 폭력뿐만 아니라, 성차별, 식민지적 시장구조로 대표되는 불평등, 불의 등의 모순적 인식 구조와 경제구조, 환경 파괴와 같은 생태 구조 해체 등 비가시적 폭력의 해결까지 고려한다. 이러한 평화 개념은 폭력의 부재 상태로서 소극적인 평화 개념이라 할 수 있다. 갈통의 평화 개념은 현실 세계에서 나타나는 현상에 기인하는 것으로 올바른 관계를 유지하기 위한 합리적 판단의 결과로서 최소한의 수단에 불과하다. 현상적으로 나타나는 폭력의 부재만을 막는 예방책으로는 평화의 아이디어를 온전히 드러내기 어렵다. 월터스토프의 평화 개념은 소극적 평화 개념을 넘어서 불공정한 관계의 정상화와 적극적인 관계맺음을 주장한다.

월터스토프의 평화 개념을 갈통의 평화 개념과 다섯 가지 문제영역 측면에서 제시하면 <표 1>과 같다(Hicks, 1987/고병헌 역, 1993: 21-22).

〈표 1〉 윌터스토프의 평화 개념과 갈통이 주장한 평화 개념의 비교

| 평화를 손상시키는 문제들 | 갈통의 평화를 실현하는 가치 | 윌터스토프의 평화를 실현하는 가치       |
|---------------|-----------------|--------------------------|
| 폭력과 전쟁        | 비폭력             | 관계맺음, 상호작용               |
| 불평등           | 경제적 복지          | 사회 차원의 관계 정상화            |
| 불의            | 사회정의            | 권리를 되찾음                  |
| 환경파괴          | 생태적 균형          | 자연과의 관계 정상화              |
| 소외            | 참여              | 인간과의 관계 정상화, 화목한 관계를 향유함 |

〈표 1〉에서 보듯이, 갈통이 평화를 비폭력, 경제적 복지, 사회정의, 생태적 균형, 참여라는 다양한 문제 해결에 초점을 두고 있는 데 비해, 윌터스토프는 평화를 공정한 관계 속에서 권리를 되찾아 그릇된 관계를 정상화하고 올바른 관계를 향유하는 등 관계와 정의에 중점을 두고 있다.

### Ⅲ. 윌터스토프의 평화교육

앞서 살펴본 윌터스토프의 평화 개념에 비추어, 윌터스토프가 생각하는 교육에서의 평화의 위상과 평화교육의 핵심 내용을 중심으로 윌터스토프의 평화 교육에 대해 살펴보려고 한다.

먼저, 윌터스토프가 생각하는 교육에서 평화의 위상을 살펴보면, 성장주의를 바탕으로 한 무한경쟁의 전쟁터가 된 현대 교육에서 가장 결여된 것은 평화이다. 학생들은 학교교육의 시스템에 맞춰 하루의 거의 모든 시간을 지식의 습득과 그 지식을 통한 세계 이해에 중점을 두어 왔다. 이러한 현대교육의 대표적인 아이디어는 자유교육으로, 지식을 습득함으로써 합리성을 기르게 되면 무지와 편견에서 벗어나 “좋은 삶을 영위” 할 수 있음을 주장해왔다. 이를 통해 과연 현대교육의 이상은 실현되었는가에 대해서 모든 사람이 그렇다고 대답할 수 없을 것이다. 현대 교육은 추상적이고 합리적인 지식을 지나치게 중시함으로써 실제적 삶 속에서의 지행불일치와 합리적 이성 외의 가치, 감정, 공동체적 전통 등 삶에 필요한 요소들을 간과함으로써 많은 문제를 발생시켰기 때문이다. 야기된 문제로서, 현대교육은 더불어 사는 삶 속에서 서로를 돌아보고 이해하는 태도를 소홀히 해 왔으며, 그 결과 개인의 능력 개발만을 중시하고 관계성을 간과하고, 각자가 가진 책임만을 강조할 뿐 서로의 다름에 대한 이해나 포용의 마음을 길러주지 못했다. 이를 보완하기 위해 오늘날 교육에서 더불어 사는 삶에서 올바른 관계맺음의 요소와 불공정한 관계를 정상화하고자 하는 정의의 요소는 평화의 핵심 가치로서 매우 중요하다.

윌터스토프는 교육에서 추구해야 할 평화를 적극적 의미의 평화로 제시한다. 그는 기존의 학교교육이 추구하지 않는 정의, 기쁨의 요소 등을 강조하며 교육의 목적을 평화로 본다. 이러한 그의 교육 아이디어를 표현한 그의 저서에는 『평화를 위한 교육』(Educating for Shalom), 『삶을 위한 교육』(Educating for Life) 등이 있다. 윌터스토프는 교육에서

평화를 추구하기 위해서는 평화적 의지를 삶 전체에 구현하며, 힘이나 권위가 아닌 정의를 통해 사회를 개선하는 노력이 이루어져야 한다고 주장한다. 월터스토프는 평화교육의 원리를 ‘책임성 있는(responsible) 행위를 위한 교육’, ‘정의(justice)를 통한 평화교육’, ‘기쁨(delight)을 위한 교육’으로 단계적으로 제시한다. 이 세 가지 교육 원리는 월터스토프의 평화교육을 형성하는 기본 원리가 되며, 각 원리는 다음과 같다.

첫째, 책임성 있는 행위를 위한 교육이다. 월터스토프는 1980년에 『책임성 있는 행동을 위한 교육』(Educating for Responsible Action)이라는 저서를 발간하고, 교육의 목적의 하나는 책임성 있는 행동을 위해 교육하는 것이라고 주장하며 이와 같은 교육목적을 어떻게 효율적으로 성취할 수 있는지에 대해 서술한다. 월터스토프는 책임성 있는 행동을 위한 교육은 지식 교육, 사회화 교육 등 기존의 교육이 추구하는 것과는 구별되는 윤리적인 문제와 관련되어 있다. 여기서 윤리적인 문제란 인간이 추구해야 할 근본적인 선의 추구로서 실재(reality)에 대한 것이다. 즉, 신에 대한 올바른 탐색과 그로 인한 세계관을 삶의 확고한 기초로 삼아야 한다는 것이다. 월터스토프는 책임성 있는 행위는 세계관이라는 관점에만 머물러 있으면 안 되며 올바른 행동을 분별하여 비판할 수 있어야 하며, 행동에 옮길 수 있어야 한다는 것을 강조한다. 그는 세계에 대한 올바른 관점을 포함하는 것으로, 성경을 통한 삶의 원리, 권위에 대한 존중, 가족과 조국의 중요성, 책임성 있는 행동을 위한 엄격한 훈련 등을 포함한다. 그의 책임성 있는 행위를 위한 교육은 근본적으로 삶이 추구해야 하는 가치가 무엇인지에 대한 문제제기에 대한 응답이며, 이것을 위한 책임, 의무, 가르침에 대한 순종을 강조한 교육이라 할 수 있다. 그러나 그는 이와 같은 관점은 교육의 모든 요소를 포함하기에 충분하지 않다고 인식하고 이것을 보완할 수 있는 다른 원리들을 제시한다.

둘째, 정의를 통한 평화교육이다. 월터스토프는 교육에는 책임과 의무 외에도 정의(justice)가 필수 요소가 되어야 한다고 주장한다. 월터스토프의 정의는 권리와 관련된 개념이며 모든 사람이 자신의 공정한 권리를 누리도록 하는 것으로 기존의 교육에서는 소외되었던 요소이다. 권리에는 책임의 요소가 따라오나 기존의 교육 관점이 책임과 의무, 순종만을 강조했던 반면 그가 권리의 개념을 가져온 것은 시대적으로 매우 앞선 관점이었다고 볼 수 있다. 이는 의무와 책임을 법적이고 강제요소로서가 아닌 모든 사람의 권리에 대한 존중과 인류공동체를 위한 자연스러운 책임으로 확장시킨다. 월터스토프는 교육에서 정의가 실현되기 위해서는 실현되어야 할 기본적인 권리로 자기방어의 권리, 자유의 권리, 발언과 참여의 권리, 생계의 권리 등을 제시한다. 특히, 생계의 권리는 가장 기초적인 권리로서 어느 누구도 훼손당해서는 안 되며 자신의 생존 권리를 지킴과 동시에 다른 사람의 것도 지켜줄 의무도 주어지는 것이다. 따라서 모든 사람은 약한 자가 착취당하지 않도록 보호할 의무를 갖게 된다(Wolterstorff, 1983/홍병룡 역, 2007: 147). 교육의 궁극적 가치인 평화를 실현하기 위해서는 정의가 이루어져야 한다. 평화는 약한 것이 강하여지고 억압받는 곳에서 자유함을 얻는 것으로 평화를 성취하기 위해서는 정의의 요소를 필요로 하기 때문이다. 정의가 깨어지면 평화도 깨어진다. 약한 자가 억압받는 곳에서 평화는 논의될 수 없으며, 평화의 성취를 위해서는 강한 자뿐 아니라 모든 사람이 그 올바른 권리를 인정받고 누릴 수 있어야 한다.

셋째, 기쁨을 위한 교육이다. 이것은 모든 관계의 차원에서 이루어지는 본래적 상호작용을 의미한다. 월터스토프에 의하면, 기쁨은 슬픔과 함께 삶에서 많은 것을 결정하는 중요한 요소로서 존재한다. 그는 개혁주의 전통의 신학자 칼빈의 주장을 인용하며, 하나님과 인간

의 관계가 회복된 상태에서, 기쁨을 누림은 기쁨을 주시기 위해 선물을 주시는 것을 즐겁게 받아 누리는데 것과 같다고 주장하며, 기쁨을 심미적 향유의 형태로도 주장한다. 그는 기쁨의 중요성과 정당성을 주장하며 “주님이 우리 눈을 즐겁게 해주는 놀라운 아름다움으로 꽃을 옷 입히시고 우리의 코를 즐겁게 해주는 향기를 함께 주셨는데 우리의 눈이 그 아름다움을 느끼고 우리 코의 후각이 그 향기를 맡는 것이 합당하지 않은가”(Calvin, 1559/고영민 역, 2009: 337-338)라는 칼빈의 주장을 인용한다. 월터스토프는 이처럼 올바른 관계를 향유함을 신과의 관계에 국한하지 않고 자기 자신, 다른 인간, 자연의 관계까지 확장시킨다. 기쁨, 즐거움, 감사는 모든 관계에 적용될 수 있는 것으로서 인간 삶의 모든 관계에 있는 근본적인 범주이며, 자기 자신의 가치 뿐 아니라 타인의 가치를 수용함으로써 가능한 화평한 관계의 최고의 성취라 할 수 있다.

#### IV. 교육목적으로서의 평화

교육목적은 교육이 추구해야 할 핵심과제로서 교육의 궁극적인 영역이다. 이에 대한 다양한 교육적 논의가 이루어져 왔으며, 현대교육을 형성하는 교육목적의 대표적인 논의로서 합리성과 웰빙을 제시할 수 있다. 합리성은 지식의 획득과 관련된 합리적 마음의 형성을 교육의 핵심활동으로 보며, 웰빙은 개인의 중요한 욕구충족으로서 좋은 삶의 영위와 관련된다. 하지만 이러한 관점으로 인해 한계점을 가지기도 한다. 기존의 교육목적으로서 합리성과 웰빙의 한계를 살펴보고, 이것을 보완해 줄 수 있는 교육목적으로서 평화의 의미에 대해 논하고자 한다.

##### 1. 기존의 교육목적

###### 1) 합리성

교육목적으로서 합리성은 지식의 형식을 통하여 세계를 이해하고 타당성을 제공하는 객관적이고 확실한 인식작용의 기준을 획득한다는 점에서 현대교육의 높은 위상을 차지한다. 합리주의적 자유교육론자에 따르면, 인간은 지식과 관련된 마음의 활동을 통하여 사물의 본질과 실재를 파악하는 것이 가능하다(Hirst, 1965: 113-115).

합리적 마음의 계발을 강조하는 자유교육은 고대 그리스에서 비롯되었으며 현대교육의 큰 줄기를 형성한다. 아리스토텔레스에서 비롯된 전통적 자유교육은 불확실한 신념보다는 확실한 앎으로서 지식에 기반하고자 하며, 지식을 통해 얻게 되는 인간 마음의 성취를 중요하게 여긴다. 합리적 마음의 계발을 통해 세계 인식을 좋은 삶의 중요한 과제로서 강조한다(Hirst, 1965: 113-115)는 특징을 갖는다. 이러한 전통적 자유교육은 현대교육으로 이어지는 과정에서 형이상학적 가정의 문제를 갖는다. 고전적 자유교육이 전제로 하는 형이상학적 실재는 증명이 불가능하다는 이유로 현대철학자들의 대부분으로부터 인정받지 못한다. 이러한 형이상학적 문제를 고려하여, 허스트(Hirst, 1965: 123)는 고전적 자유교육을 현대교육에 맞게 체계화하였으며, 지식의 형이상학적 실재를 인정하지 않는 현대교육의 요구에 따라, 형이상학적 가정 없이 지식을 정당화한다. 허스트에 의하면, 합리적 마음의 개념과 지식의 개념 간에는 논리적인 관련이 있기 때문에, 지식의 획득은 가장 근본적인 면에서 마음의 발달에 중요한 영향을 미친다. 합리적 마음의 계발은 교육의 핵심적이고 필수적인

부분으로서 좋은 삶을 영위할 수 있게 한다는 것이다. 이러한 허스트의 자유교육은 고전적 자유교육이 가지고 있는 형이상학적 실재론의 문제를 해결하고 자유교육을 보다 인식론적으로 구체화하였다는 점에서 의미를 갖는다(유재봉, 2004a: 248).

합리성을 추구하는 교육은 좋은 삶을 영위하도록 할 수 있는가? 개인의 합리성은 반드시 사회 전체의 좋은 삶을 가능하게 하는가? 합리성을 교육목적으로 보는 데에는 다음과 같은 몇 가지 한계점을 살펴볼 수 있다. 첫째, 합리성을 추구하는 것이 좋은 삶 전체를 포괄한다고 보기 어렵다. 합리성을 발달시킴으로 인해 좋은 삶을 영위하는데 도움을 줄 수 있다. 하지만 고도의 합리성을 발달시키는 것만이 좋은 삶이라 볼 수 없다. 실지로, 간디, 테레사 수녀 등 합리성의 계발을 위한 삶은 아니지만, 남을 도와주고 세계의 평화에 기여한 사람의 삶은 좋은 삶이라고 볼 수 있다. 또한 치밀한 분석력과 논리성을 가지고 합리적 마음을 길렀다 하더라도, 공금횡령이나 사이버 범죄 등 나쁜 목적에 능력을 사용하였다면 좋은 삶이라 볼 수 없다. 둘째, 합리성의 계발은 ‘개인’의 좋은 삶에 중점을 두며 관계적 삶을 고려하지 않는다. 인간은 실제적 삶에서 관계를 맺으며 살아가며 서로 영향을 주고 받기 때문에 관계의 요소를 배제할 수 없다. 개인의 합리적 선택이 다른 사람의 좋은 삶을 방해하는 결과를 가져올 수 있기 때문이다. 사회라는 집단 속에 이익관계가 형성되어 갈등을 일으키게 되면 개인의 차원에서의 합리적 판단으로는 문제를 해결하기 어렵다.

요컨대, 합리성을 교육목적으로 보는 관점은 확실한 인식의 근거로서 지식을 좋은 삶의 핵심요소로 제시하였으나, 지식을 통한 올바른 인식을 좋은 삶으로 환원시켜 교육의 의미를 협소하게 보았다고 볼 수 있다. 그로 인해, 좋은 삶의 다른 요소들을 배제하였고, 관계적 존재로서 인간의 속성을 고려하지 않았다는 한계점을 갖는다. 이를 보완하기 위해, 합리성 자체가 목적이 되어서는 안 되며 좋은 삶으로 나아가게 하는 ‘관계’, ‘의지’, ‘올바른 감성’ 등 삶의 다양한 삶의 요소가 함께 고려되어야 할 것이다. 이와 더불어 개인의 좋은 삶이 본질적으로 이루어지기 위해서는 사회 전체가 좋은 삶을 추구하는 것이 필요하다.

## 2) 웰빙

웰빙(well-being)은 교육목적으로서 인간의 전반적 좋은 삶의 문제에 대한 요구의 충족을 의미한다. 웰빙은 안녕, 복지, 행복 등 여러 의미로 해석되지만, 그리스어로 eudaimonia에 어원을 두며, “존재의 완성된 상태 또는 무엇을 잘 하는 것”(Sumner, 1996: 69), “잘 지내고, 잘 하는 상태”(the condition of faring or doing well)(Sumner, 1996: 1)를 의미하기 때문에 웰빙으로 해석되는 것이 적절하다(김희봉, 2001: 109).

웰빙의 의미에 대한 논의를 살펴볼 때, 웰빙은 크게 객관주의, 쾌락주의, 욕구이론의 세 가지로 나누어 살펴볼 수 있다. 객관주의는 웰빙을 삶의 주체와는 관련이 없는 객관적인 선(good)의 성취로 보는 것이며, 쾌락주의는 객관주의와 달리 웰빙을 주체와의 관련성을 중시하는 주관주의의 고전적 입장으로서 쾌락과 고통이란 개념을 즐거움과 아픔으로 대치시켜 마음의 상태(state of mind)만을 웰빙으로 간주한다(Sumner, 1996: 91). 욕구이론은 주관주의의 다른 줄기로서 주체의 욕구만족을 웰빙으로 본다. 이 중 웰빙을 교육과 관련하여 논의한 것으로 화이트(White, 1990)의 욕구이론이 있다. 욕구는 결핍된 점을 의식하고 그것을 채우기 위한 모종의 욕망으로서 삶의 표현이고 살아있다는 증거이다. 여기서 욕구를 교육과 관련하여 살펴볼 때, 어떠한 제한도 가해지지 않은 ‘실제적 욕구’(actual desires)라기보다는 “욕구 대상에 대한 객관적이고 경험적인 정보에 근거하고 논리적 오류가 없

는”(White, 1990: 28) ‘검증된 욕구’(informed desires)라 할 수 있다(White, 1990). 욕구만족이론은 웰빙의 개념을 주체의 마음의 상태(state of mind)와 세계의 상태(state of the world)를 함께 고려하여 교육에 적용한 체계적인 이론이라 할 수 있다.

욕구를 웰빙의 원천으로 볼 수 있는가? 개인의 웰빙을 만족시킬 때 반드시 바람직하거나 도덕적이라 할 수 있는가? 이러한 관점에서 웰빙을 추구하는 교육은 다음과 같은 한계점을 갖는다. 첫째, 행위의 원천을 욕구에 둘 때 교육목적으로 부적절하다. 욕구는 그 자체의 임의적이고 주관적 특성을 갖기 때문이다(유재봉, 2001: 155). 욕구는 주체의 판단기준이나 선호도에 따라 시간과 장소에 따라 변경될 수 있으며, 각 주체에 따라 각기 다른 욕구를 가질 수 있다. 둘째, 인간의 욕구에 따른 행동이 반드시 도덕적이고 바람직하다고 볼 수 없다는 점이다. 담배를 피우면 심각한 건강의 위협을 받는 상태일 때조차 극심한 흡연욕구를 느끼기도 한다. 이러한 욕구간의 갈등은 검증된 욕구의 만족을 웰빙으로 볼 때, 어느 정도 해결될 수 있을 것이다. 하지만 화이트는 개인과 개인, 사회와의 관계를 적극적으로 언급하지 않는다. 개인의 욕구만족을 최우선으로 놓을 때, 개인이 속해 있는 집단과 사회 속에서 갖게 되는 갈등과 문제는 끊이지 않을 것이다.

요컨대, 웰빙을 교육목적으로 보는 교육은 주체의 마음의 상태를 좋은 삶의 조건으로 제시하였다는 점에서 의미가 있으나, 행위의 원천으로서 욕구는 임의적이고 주관적인 특성을 가지며 통일성이 결여된다는 점에서 교육목적으로 부적절하며, 사회 속에서 살아가는 개인의 삶을 적극적으로 언급하지 않음으로써 도덕성이나 올바른 가치에 대한 논의가 부족하다. 이것을 보완하기 위해, 행위의 원천으로서 욕구를 보완할 수 있는 사회적 가치, 전통 등 다른 요소가 요구되어야 할 것이며, 개인의 욕구의 만족 외에도 다른 사람과의 관계 속에서 조화와 공존을 위한 요소들이 고려될 필요가 있다.

## 2. 교육목적으로서의 평화

앞서 살펴보았듯이, 합리성과 웰빙은 교육목적으로서 좋은 삶의 영위를 추구하나, 좋은 삶을 폭넓게 이해하지 못하고 관계의 요소를 배제하였다는 공통적인 한계를 갖는다. 삶에 대한 풍부한 이해와 관계적 차원을 고려한 월터스토프의 평화교육은 이러한 기존 교육의 한계를 보완해 줄 수 있을 것이다. 이 장에서는 기존 교육의 한계를 보완해 줄 수 있는 좋은 삶에 대한 포괄적 이해와 관계의 차원을 중심으로 평화가 교육목적으로서 갖는 의미를 살펴보려고 한다.

첫째, 월터스토프의 평화 개념은 삶의 다양한 요소를 포괄한다. 이것은 좋은 삶을 합리적 마음의 발달이나 욕구만족으로 보는 부분적 관점과 구분된다. 월터스토프에 따르면, 좋은 삶은 온전한 삶의 성취로서 세계관을 삶의 확고한 기반으로 삼아 삶의 모든 부분에서 실현하는 것이다. 월터스토프는 교육에서 세계관의 영향력에 대해 역설한다. 즉, 인간의 내적 자아로서 정신(mind)은 실재(reality)와 비실재(non-reality)를 선택하고 그에 따라 삶의 모습을 형성한다. 실재를 인식하고 이에 따른 삶의 표현은 올바른 신앙의 삶이며, 비실재를 선택하고 그에 따른 삶은 진리를 벗어난 왜곡된 삶을 구현하게 된다(Wolterstorff, 1984a: 66).

온전한 실재를 바라보지 못하는 사람은 부분적이고 파편화된 자아와 정신을 갖게 된다. 부분적 인식으로 인해 발생하는 문제들은 우주적 질서를 방해하는 것으로서 다른 관점에서 조명될 수 있다. 월터스토프는 실제적 삶에서 죄의 문제를 간과해서는 안 된다고 주장한다



(Wolterstorff, 1983/홍병룡 역, 2007: 337). 세계는 창조-타락-회복의 변증법적 질서의 과정을 밟아나가고 있으며 창조되었던 본래의 모습에서 벗어난 인간의 타락으로 세계는 무질서해졌지만 예수 그리스도로 인해 다시 회복되는 과정을 밟아나가고 있다 (Augustine/Haddan, trans. 1872: XII, 4, 6). 불완전한 인간 삶의 영향은 이성에도 영향을 미쳐 세계를 올바르게 인식하지 못하며, 타락된 상태가 본래의 상태로 돌아간 후에야 완전한 실재의 모습을 인식할 수 있을 것이다. 인간 삶의 온전한 실현을 위해서는 불완전성을 인식하고 보다 온전한 성취를 위한 노력이 지속되어야 할 것이다.

세계관에 따른 삶의 실천은 ‘문화 명령’(cultural mandate)이라 명명되며 학문을 하는 이유도 이것에 포함된다. 신칼빈주의가 학문 추구에 부여하는 자체적 정당성의 근거인 ‘문화 명령’(culture mandate)<sup>1)</sup>은 과학과 의학, 문화, 예술의 발전의 측면으로도 어느 면에서는 인간들에게 평화의 실현에 도움을 줄 수 있지만 그것이 전부는 아니다. 그들이 속한 구체적이고 전반적인 상황에 비추어 보아야 하며, 현 사회 질서에서 발견되는 궁핍과 억압적 상황에 비추어 그 비중을 달아봄으로써 평화를 추구하는 것도 필요하다(Wolterstorff, 1983/홍병룡 역, 2007: 331-332). 월터스토프는 모든 관계에서의 평화를 추구한다. 모든 관계란 인간과 인간의 관계를 넘어서 신, 자기 자신, 자연과의 관계를 포함한다. 문화명령은 단순히 개인의 구원에 그치는 것이 아닌 인간, 사회, 자연 등 세계 전체가 그리스도 안에서 화해되고 회복되는 일에 관심을 가지는 것이어야 한다.

둘째, 월터스토프의 평화는 관계의 차원을 포함한다. 기존의 교육이 개인의 좋은 삶에 중점을 두는 반면 관계 속에서의 삶에 대해서는 언급하지 않는다. 인간은 삶 속에서 다양한 관계를 맺고 영향을 주고 받으며 살아가기 때문에, 좋은 삶을 위해서는 올바른 관계 성립에 대한 고려가 요구된다.

월터스토프는 인간과 인간의 올바른 관계로서 정의를 평화의 필수 요소로 제시한다. 정의는 올바른 권리를 보장받을 수 있는 사회 구조의 개혁을 의미한다. 중세 그리스도인들이나 20세기 미국의 복음주의자들은 이와 달리 개인의 개혁이 답이 될 수 있다고 생각했다. 그러나 실상은 우리의 기본적인 사회 제도들이 그 집단적 이기심<sup>2)</sup>으로 인해 평화를 주장할 시기에 전쟁을 부추기는 등 해서는 안 될 일을 하는 경우가 많고, 사회 구성원들이 대체로 승인한 대규모의 사회적 관행과 사회적 역할 체계 전체가 불의와 불행을 조장하거나 영속화시키는 경우가 있음을 알고 그 심각성을 간과해서는 안 된다(Wolterstorff, 1983/홍병룡 역, 2007: 60).

월터스토프에 의하면, 올바른 관계란 의무와 순종으로 연결지어진 것이 아니라 기쁨으로 이루어진 관계다. 신칼빈주의 전통의 문화명령<sup>3)</sup>은 그리스도인의 삶의 본질을 전적으로 구원에 초점을 맞추는 경건주의 전통에 대한 대답으로서 하나님의 명령에 대한 순종의 의미를 강조한다(Wolterstorff, 1999b: 268). 월터스토프는 이에 대해 “하나님이 그들에게 복을 주시며”(창세기 1: 28)라는 말로 시작하고 있으며 내용을 살펴볼 때 단순한 명령이 아니라

1) 신칼빈주의 사상에서 주장하는 하나님의 지상 명령으로서 이 땅 위의 삶을 누리고 잠재력을 계발함에 대하여 켈레마는 ‘문화에의 의지’(will to culture)라 언급하고, 도여베르트는 ‘문화 명령’(cultural mandate)에 대해서 이야기한다(Wolterstorff, 1984a: 75).

2) Niebuhr(1948)는 도덕적 개인으로 인하여 도덕적 사회가 형성될 수는 없다고 주장한다. 정복에 의한 자유 확대의 의지는 집단적 이기심이라 말할 수 있다.

3) 칼빈주의 전통의 문화명령은 “하나님이 그들에게 복을 주시며 그들에게 이르시되 생육하고 번성하여 땅에 충만하라, 땅을 정복하라, 바다의 고기와 공중의 새와 땅에 움직이는 모든 생물을 다스리라(창세기 1:28).”에 근거한다.

분명한 축복이며, 번성하기를 기원하는 초칭이라고 보는 것이 정당하다고 강조한다. 또한 이러한 삶의 전반에서 감사의 행위는 기본적인 것이라고 말한다. 인간으로서 기쁨과 감사는 단순히 느껴야 하는 것이 아니라 인간으로서 존재와 삶의 방식에 대한 가장 근본적 토대여야 하며, 감사로부터 모든 것이 흘러나와야 한다는 것이다.

#### IV. 결론

이 글은 한국의 학교교육의 문제로 주체적 삶의 목적 상실, 불의한 구조의 고착, 관계의 단절 등을 제시하였다. 이와 같은 교육의 현상은 한 마디로 교육에서 평화가 결여되어 있음을 보여준다.

교육에서 가장 결여되어 있는 요소를 평화로 보고, 이 글은 모든 사람의 실질적 좋은 삶의 영위라는 월터스토프의 평화교육 아이디어의 핵심적 가치인 평화의 개념을 분석하고 그것의 교육적 의미를 밝히기 위한 것이다. 이러한 목적을 위해 월터스토프의 평화 개념을 밝히고, 기존의 평화교육과 비교하여 분석하였으며, 그 개념이 교육에 주는 의미를 밝혔다. 월터스토프의 평화 개념은 성경에 바탕을 둔 것으로 두 가지 특징을 갖는다. 하나는 정의를 기반으로 한다는 점이며, 다른 하나는 관계에서의 기쁨의 향유를 포함한다는 것이다. 이러한 평화는 전통적 평화의 개념인 소극적 의미를 넘어 교육에서 인간이 적극적으로 추구해야 할 가치로 제시한다.

기존의 교육목적은 크게 합리성과 웰빙으로 제시되며, 그 공통적 한계점은 좋은 삶에 대한 부분적 이해와 관계 요소의 배제로 정리할 수 있다. 월터스토프의 평화는 적극적 의미로서 교육의 한계점을 보완해 줄 수 있으며 이와 관련하여 한국 교육에 다음과 같은 시사점을 제시할 수 있다.

첫째, 평화는 세계관을 삶의 실천의 확고한 기반으로 삼아 총체적 삶을 실현한다. 합리성의 발달 등 부분적인 삶의 성취는 전인으로서의 발달을 방해하고 왜곡시킨다. 삶의 총체적 성취에는 몇 가지 조건이 요구되는데, 하나는 이성의 불안전성을 인정하고 지속적으로 성찰하는 것이며, 다른 하나는 주변의 궁핍과 억압적 상황에 처한 이들의 입장에 서는 것으로 궁극적 목적으로서 평화를 추구하는 것이다.

둘째, 평화는 개인의 삶과 사회 전체를 성찰하는 비판적 사고를 가능하게 한다. 사회의 구성원으로서 개인은 불의한 사회 속에서 개인의 노력만으로 좋은 삶을 영위할 수 있는가에 대한 문제 제기를 통해 사회와의 관계 속에서 이루어지는 비판적 사고를 수행할 때 참된 성찰을 이룰 수 있다고 주장한다. 여기서 비판적 사고의 수행이란 개인의 삶, 사회 전체에서 이루어지는 것으로 사회 개혁을 도모할 수 있다. 좋은 삶의 영위란 불의한 사회의 개혁과 개인의 정의로운 삶의 추구를 기반으로 할 때 가능하다.

셋째, 평화는 관계적 차원의 웰빙으로 모든 사람의 좋은 삶을 가능하게 한다. 모든 관계 속에서 주체의 실제적 욕구를 최대한 만족시키고 공존과 조화를 이룸으로 총체적 웰빙을 추구하게 한다. 여기서 총체적 웰빙이란 모든 관계, 즉 인간과 인간의 관계 뿐 아니라 신, 자기 자신, 자연과의 관계를 포함하는 삶의 포괄적 영역에서 이루어지는 것으로, 관계성을 고려하며 모든 사람이 좋은 삶을 실지로 영위하도록 한다.

월터스토프의 견해에 의하면, 평화는 인간 삶의 궁극적 지향점이며, 교육은 삶의 모든 관계 속에서 평화를 추구함으로써 모든 사람의 좋은 삶을 추구하는 일이다. 이 일은 개인적, 사회적 차원의 정의가 실현됨으로 가능하다. 이러한 교육에서는 무엇보다 비판적 사고를 통해

개인과 사회 모두가 정의로운 삶의 사태와 사회적 상황을 분별하고 성찰하는 일이 선행되어야 하며, 또한 학생은 그러한 일을 하는 일련의 과정을 통해 평화의 가치를 함양하는 일이 중요하다. 이와 같은 가치를 추구하는 삶은 인간이 자율적 실천을 통해 삶의 방향을 선택하고 책임감 있게 나아갈 수 있도록 하며 다양한 관계 속에서 긴 안목을 길러주어 총체적 좋은 삶을 추구하도록 한다.

월터스토프의 평화에 대한 연구는 그동안 교육에서 결여되어 왔던 정의와 기쁨의 향유와 같은 삶의 윤리적이고 본질적 측면을 강조함으로써 관계적 삶을 살아가는 인간의 실제적 삶을 중요시하고 균형 있는 교육을 가능하게 한 점에서 의미가 있다. 특히 교육과 관련하여, 정의와 평화에 근거한 진리와 신념의 가치교육의 측면이 중시되어야 할 필요가 있음을 환기시키고 있다는 점에서, 그리고 정의와 평화의 교육적 담론을 가능하게 하는 철학적 근거를 상당 부분 제공해 준다는 측면에서 월터스토프의 평화에 대한 관점은 우리 교육에 중대한 시사점을 줄 수 있다고 생각된다. 그러나 그것이 한국 교육에 구체적인 함의를 주기 위해서는 몇 가지 구비되어야 할 과제들이 남아 있다. 평화교육과정과 평화교육의 방법, 공교육에서 종교와 평화의 관계, 가치교육의 이데올로기성 문제, 북한과의 관계에서의 평화교육의 문제 등의 논의는 차후 연구로 제안하고자 한다.

## 참고문헌

- 강영택(2008). “살롬을 위한 교육: 니콜라스 월터스토프의 교육사상을 중심으로”. 『기독교교육논총』. 17. 193-218.
- 김희봉(2001). “지식, ‘잘삶’, 그리고 교육: 화이트의 교육론을 중심으로”. 『교육철학』. 26. 99-118.
- 신국원(2007). “신학적 미학”. 『총신대논총』. 27. 315-343.
- 신영순(2004). “니콜라스 월터스토프의 기독교교육 사상에 관한 연구”. 고신대학교 박사학위논문.
- 유재봉(2000). “피터스와 허스트의 교육사상 비교: ‘교육’과 ‘자유교육’과의 관련성을 중심으로”. 『한국교육사학』. 22(2). 139-156.
- \_\_\_\_\_ (2001). “화이트의 자유교육론의 비판적 검토”. 『교육철학』. 26. 143-162.
- \_\_\_\_\_ (2004a). “합리주의적 자유교육론의 비판적 논의”. 『신앙과 학문』. 9(1). 241-266.
- \_\_\_\_\_ (2004b). “종교적 자유교육론 연구: 아우구스티누스와 아퀴나스를 중심으로”. 『한국교육사학』. 26(2). 149-175.
- \_\_\_\_\_ (2006). “허스트의 실천적 이성과 교육”. 『교육철학』. 36. 65-82.
- 유재봉, 임정연(2005). “피터스의 교육 개념에 대한 비판적 논의”. 『신앙과 학문』. 10(1). 99-125.
- Bond, E. J. (1996). *Ethics and Human Well-being*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Calvin, J. (1559). *Institutes of the Christian Religion*. III. X. 고영민 역(2009). 『기독교 강요 3 (상)』. 서울: 기독교문사.
- Dearden, R. F. (1972). "Autonomy and Education". in Dearden, R. F. et al. (Ed.). *Education and the Development of Reason*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Galtung, J.(1996). *Peace by Peaceful means*. 강종일 외 역(2000). 『평화적 수단에 의한 평화』. 서울: 들녘.
- Hicks, D.(1987). *Education for Peace*. 고병헌 역(1993). 『평화교육의 이론과 실천』. 서울: 서원.
- Hirst, P. H. (1965). "Liberal Education and the Nature of Knowledge". in R. D. Archambault(Ed.). *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Os Guinness(1998). *The Call*. 홍병룡 역(2000). 소명. 서울: IVP.
- Plantinga, C. Jr. (2002). *Engaging God's World: A Reformed Vision of Faith, Learning, and Living*. Grand Rapids. MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co.
- Sumner, L. W. (1996). *Welfare, Happiness, and Ethics*. Oxford: Clarendon Press.
- White, J. (1990). *Education and the Good Life*. London: Kogan Page.
- Wolterstorff, N. P. (1983). *Until Justice & Peace Embrace*. 홍병룡 역(2007). 『정의와 평화가 입을 맞출 때까지』. 서울: 한국기독교학생회출판부.
- \_\_\_\_\_ (1984). *Reason within the bounds of Religion*. 문석호 역(1991). 『종교의 한계 내에서의 이성』. 서울: 성광문화사.
- \_\_\_\_\_ (1987). "Teaching for Justice: On Shaping How Students Are Disposed to Act". Joldersma, C. W. & Stronks, G. G. (Ed.) (2004). *Educating for Shalom: Essays on Christian Higher Education*. Grand Rapids. MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co.
- \_\_\_\_\_ (1999a). "Teaching for Justice". Stronks, G. G. & Joldersma, C. W. (Ed.) (2002). *Educating for Life: Reflections on Christian Teaching and Learning*. Grand Rapids. MI: Baker Academic.
- \_\_\_\_\_ (1999b). "Teaching for Gratitude". Stronks, G. G. & Joldersma, C. W. (Ed.) (2002). *Educating for Life: Reflections on Christian Teaching and Learning*. Grand Rapids. MI: Baker Academic.