평화교육 관점에서의 교사교육
: 월터스토프의 사상을 중심으로

김현정(성균관대학교)

요약

이 논문은 월터스토프의 평화교육 관점에 기반하여 교사교육의 한계점을 분석하고 그 대안을 제시하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해, 교사교육의 성격을 살펴보고 그 한계점을 분석하였으며, 이를 보완하여 평화교육의 관점에서 교사교육의 방향을 제시하였다. 교사교육의 한계점은 첫째, 교육의 총체적인 면을 포괄하지 못하였다는 점, 둘째, 정의의 실현을 통한 올바른 관계 맺음을 간과하였다는 점, 셋째, 삶의 본질적 요소인 기쁨의 향유까지 나아가지 못하였다는 점이다. 이러한 교사교육의 한계점을 보완하여 평화교육의 관점에서 교사교육은 우주성, 근본성, 적극성을 추구한다. 평화교육의 관점에서 교사교육은 교육에 대한 총체적 안목을 갖고, 정의 실현을 통해 근본적 관계의 삶을 추구하며, 실재를 인정함으로써 '기쁨'의 관계를 구축할 수 있는 교사를 양성할 수 있을 것이다.

주제어: 평화, 평화교육, 월터스토프, 교사교육, 대학교육

Ⅰ. 서론

현대 사회의 특성을 나타내는 다원주의 사회(pluralist society)는 "다양한 문화와 종교, 다양한 삶의 양식에 대한 다원성(plurality)을 인정하고 신봉하는 사회"(Newbigin, 1989/허성식 역, 1998: 15)를 의미한다. 다원주의 사회는 다양한 문화와 삶의 방식이 공존하는 현대사회의 특성을 충실히 반영하는 것으로 현대 사회의 존립을 위해 필수적이다. 반면, "절대적인 진리는 없다"는 다원주의 사회의 철학은 현대 사회에 심각한 혼란과 갈등을 가져올 수 있다는 양날의 칼을 가지고 있다. 그것은 인식론에 그치는 것이 아니라 도덕성과 가치판단에 관계되기 때문이다. 이전에는 논의조차 거부되었던 성, 낙태, 안락사 등의 주제들이 이제는 사회에서 일반적으로 받아들여지는 선택 가능한 가치가 되어 갈등과 혼란을 일으키고 있다. 결국, 현대 사회는 다원주의로 얻을 수 있는 득과 실을 모두 가지고 있다는 점을 간과해서는 안 된다는 것이다(Veith, Jr. 1994/오수미 역, 1998: 45).

다원주의 사회에서 어떠한 교육이 이루어져야 하는가? 다양한 요소를 포괄할 수 있는 이점을 살리고 다양한 가치가 혼재하는 가운데 정체성을 잃어버릴 수 있다는 문제점을 해결할 수 있어야 할 것이다. 즉, 다양한 요소를 포괄하면서 분별력을 가지고 조화를 이룰 수 있는 능력을 기르는 교육이 필요하다. 이러한 점에서 평화란 모든 존재가 정당한 권리를 누리며 올바른 관계를 맺고 그 관계 속에서 화목하게 공존하는 상태(Wolterstorff, 1983/홍병룡 역, 2007: 145)로서 현대 사회의 교육에서 필수적으로 요구되는 요소라 볼 수 있다. 교육에서 평화를 추구한다는 것은 기계적 지식 암기나 단순한 욕구의 충족으로 이루어질 수 없으며, 불의한 상황을 분별하고 삶의 실제 속에서 정의를 실현하며 더불어 살아감으로 가능하다. 이러한 평화를 추구하는 교육에서 학생들의 실제적 삶에 직접적 영향을 주는 교육의 주체로서 교사의 역할은 핵심적이며, 평화교육에 적합한 교사를 양성하기 위한 교사교육의 중요성이 제기된다.

교사교육은 교육, 더 나아가 교사교육의 주체 기관인 대학교육의 특성을 반영한다고 볼 수 있다. 교육의 주요 관심사는 좋은 삶을 영위하기 위해 안목을 기르고, 자율성을 함양시키고, 첨단 사회의 전문인으로서 능력을 갖출 수 있도록 하는 것이다. 그러나 이러한 교육은 평화교육과는 거리가 멀다. 얼마나 효율적으로 지식을 전달하고 과제를 성취할 수 있는지에 중점을 둘 뿐, 어떤 지식을 전달할지, 어떤 가치를 전달할 지에 대한 것은 관심사가 아니다. 주어진 지식 전달에만 치중하여 학생과 학생 간, 교사와 학생 간 참된 관계를 맺기보다 이익을 위한 관계나 무관심과 냉소주의로 일관하는 것이 대부분이다. 개인과 사회의 도덕성에 대한 적절한 기반이 더 이상 존재하지 않는 현대 사회에서, 교육 또한 그 기반을 상실한 채 다양한 가치가 만연하는 속에서도 여전히 교육에서 가치 판단의 분별력을 기르는 것에 대한 노력이 이루어지지 않는다.

다원주의 사회에서 평화교육의 중요성을 주장하는 학자로 월터스토프가 있다. 월터스토프에 따르면, 다원주의 현대 사회에서 추구해야 할 교육의 가치는 평화이다. 여기서 평화는 적의가 없는 소극적인 평화의 상태를 넘어서, 정의가 실현되고 모든 존재가 화목하게 공존하는 적극적인 평화의 상태를 의미한다. 평화가 우리에게 제공하는 것은 다원주의 사회에서 지향하는 총체적 요소의 포용 뿐 아니라, 공정한 관계로서 조화, 실재를 통하여 얻게 되는 도덕성의 궁극적인 기반으로서 분별, 더 나아가 모든 존재가 본질적으로 가지고 있는 기쁨의 요소를 포괄한다.

월터스토프의 평화교육에 대한 선행연구를 살펴보면 다음과 같다. 신영순(2004)은 월터스토프의 평화 개념이 힉스와 갈퉁의 소극적 평화 개념을 넘어서 화목한 관계의 형성과 그 누림이며, 이것에는 정의가 전제됨을 밝힌다. 강영택(2008)은 월터스토프의 교육사상을 샬롬을 위한 교육이라 칭하고 그 원리로 정의를 위한 교육, 기쁨과 감사를 위한 교육, 애통을 가르치는 교육을 제시한다. 김현정·유재봉(2013)은 초등학교 제7차 교육과정 도덕·사회 교과서를 대상으로 평화교육의 관점에서 내용 분석을 통해 학교교육에서 월터스토프의 평화교육의 가능성을 검증한다. 그 분석 결과에 따르면, 도덕과 사회 교과서에는 평화의 요소가 다수 포진되어 있으나 그 주제와 내용의 성격이 서로 상이하므로, 균형 잡힌 평화교육을 위해서는 두 교과의 연계 지도가 필요하며 교사의 평화교육에 대한 분명한 인식과 실천이 중요하다. 이러한 월터스토프의 평화교육에 대한 연구들은 월터스토프의 적극적 평화 개념을 한국 교육에 반영하고자 한 것이나, 이를 실천하기 위한 구체적 연구로서 교사의 역할에 대한 연구는 아직 이루어지지 않았다. 평화교육의 관점에서 교사의 역할과 그 양성에 대한 연구가 부재한 상황에서 평화교육 관점의 교사교육의 필요성이 요구된다.

이 논문의 목적은 월터스토프의 사상에 기반하여 평화교육의 관점에서 교사교육의 방향을 제시하기 위한 것이다. 이러한 목적을 위해, 월터스토프의 평화교육 관점을 살펴보고 이것을 통하여 교사교육의 한계점을 분석하고 이에 대한 대안적 방향을 제시하고자 한다.

Ⅱ. 평화교육의 필요성

1. 현대 사회의 특징으로서 다원주의

현대 사회의 다원주의의 등장은 무엇을 의미하는가? 다원주의는 다양한 사고방식과 삶의 유형을 인정하는 것으로 합리적 이성을 절대적 기준으로 삼았던 근대 이후의 인식을 벗어나 새로운 기준을 탐색하는 것이다. 이성은 근대 이후 세계 인식의 절대적인 토대로서 인류 문화 형성의 기반이 되어왔다. 이성의 권위는 절대적으로 이성을 통해 얻어진 사실은 실재(reality)와 일치하는 것으로 여겨졌으며 학문에서 이성 외에 감정, 신념이나 종교 등은 제외되었다.

그러나 이성은 중세의 종교 타락으로 인해 잃어버린 인식 토대를 세우기 위해 데카르트(Descartes)로부터 비롯된 사유(thought)를 통한 대안적 토대(Newbigin, 1995/김기현 역, 2008: 32-33)로서, 그 불확실성은 인간의 불완전한 관찰이나 추론을 통한 과학적 사실이 언제든지 오류 등으로 인해 뒤바뀔 수 있다는 것을

통해서도 쉽게 알 수 있다(Wolterstorff, 1984/문석호 역, 1991: 65).

이성의 불확실성으로 인해 토대의 붕괴는 이미 예견된 것이라 할 수 있다. 문제는 이성이라는 토대가 무너지고 나타난 다원주의가 대안적 토대가 되기 어렵다는 것이다. 다원주의는 이성의 불확실성을 주장하며 절대적 진리를 부정함으로써 객관적 인식 자체를 부정하기 때문이다. 다원주의는 인식 토대의 붕괴와 긴밀한 관계를 맺고 있음으로 인해, 다양한 가치를 포용할 수 있는 동시에 혼란의 원인이 될 수 있다.

인식할 수 없다고 실재가 존재하지 않는 것은 아니며, 실재를 인식하고자 하는 노력조차 하지 않는 것은 부적절하다. 이러한 점에 대하여, 실재를 인식하기 위한 다양한 노력들이 이루어졌다. 첫째, 아우구스티누스(Augustinus)는 "신앙이 이성에 선행한다"(Augustine, 1987: IX, 1, 1)라고 주장한다. 이것은 실재가 존재함을 믿음으로써 실재를 인식할 수 있다는 것이다. 믿음이 선행됨으로 이성이 보다 완벽한 인식을 하도록 해주며, 믿음이 실재에 더 가까이 다가설 수 있도록 하는 것으로 이성보다 우월하다는 것을 의미하기도 한다(유재봉, 2004: 260). 둘째, 폴라니(Polanyi)에 따르면, 과학적 탐구의 작업에는 주관적 요소들이 영향을 미치고 있으며 사실을 얻어내기 위해서는 직관, 상상력, 위험을 감수하는 용기, 끈기와 같은 인격적 요소들이 필요하다(Newbigin, 1995/김기현 역, 2008: 39). 그는 지식은 절대적이고 객관적이라는 사실을 부정하며, 지식은 인격적이고 책임 있는 헌신으로 실재를 탐색하기 위해 끊임없이 도전함으로 실재를 온전히 인식할 수 있다(Newbigin, 1995/김기현 역, 2008: 66).

현대 사회에서 불확실성을 극복하고 갈등을 해결하며 조화로운 삶을 살아가는 것은 중요한 교육적 과제이다. 다시 말해, 현대 교육의 과제는 다양한 가치를 이해하고 포용할 수 있도록 하는 것이며, 온전한 인식을 위해 실재를 탐색하기 위한 지속적 헌신이 이루어지도록 하는 것으로, 이와 같은 노력은 분별을 가능하게 해준다. 월터스토프는 다원주의 사회에서 평화가 현대 사회의 갈등과 문제를 해결하는데 기여하며 대안적 토대를 제공해줄 수 있다고 주장한다(신국원, 2003: 241). 월터스토프의 평화교육의 관점을 살펴보고 새로운 토대로서 평화의 가능성을 조명해보고자 한다.

2. 현대교육에서 월터스토프의 평화교육 관점

월터스토프의 평화교육의 관점을 알아보기 위해서는 그가 추구하는 평화의 성격을 살펴보는 것이 필요하다. 월터스토프의 평화는 기존의 평화가 가지는 개인적 측면과 사회적 측면을 넘어서 우주적 측면, 개인이나 사회의 이익을 넘어 정의에 토대를 둔 근본적 측면, 그리고 전쟁이나 폭력이 있는 소극적 측면을 넘어 기쁨을 포함하는 적극적 측면을 포함하고 있다는 점에서 의미가 있다. 그러므로 월터스토프의 평화 개념을 우주적 측면, 본질적 측면, 적극적 측면에서 살펴볼 필요가 있다.

첫째, 우주적 측면이다. 월터스토프의 평화는 개인의 관계와 사회와의 관계를 넘어서 우주적 관계로 나아간다. 개인의 관계를 다루는 평화는 왜곡된 사회구조로 인해 발생되는 간접적 폭력을 고려하지 못하며, 사회적 관계의 평화는 제도에 지나치게 의존함으로 인해 평화의 지속성과 대상이 한정된다는 한계가 있다. 월터스토프의 평화는 개인 간의 관계나 사회 제도적 관계만이 아닌 신, 자기 자신, 자연의 관계까지 포괄한다.

둘째, 근본적 측면이다. 월터스토프는 평화를 이익을 추구하는 관계를 넘어 신뢰와 협력을 전제로 하는 근본적 관계를 추구하는 것으로 본다. 월터스토프에 따르면, 신약 성경 마태복음 5장 10-12절 "의에 주리고 목마른 자는 복이 있나니"와 "의를 인하여 핍박받는 자는 복이 있나니"라는 구절에서 의는 '정의'로 해석되는 것이 마땅하다(Wolterstorff, 2002: 280-281). 그 이유는 사회 속에서 하나님의 의를 실현하기 위해 애쓰며 이로 인해 핍박받는 사람이 복이 있다고 이해하는 것이 보다 타당하기 때문이다. 여기서 정의는 의미상 단순히 '개인의 의'를 넘어 하나님 나라의 의를 포괄하는 넓은 의미의 '사회정의'를 뜻하는 것으로 해석된다.

셋째, 적극적 측면이다. 월터스토프의 평화는 적의 혹은 전쟁이 없는 상태인 소극적 평화를 넘어서 관계를 추구하는 적극적 평화이다. 개인적 폭력과 사회적 폭력을 해결하는 정의가 필수요소라면, 기쁨(delight)은 평화를 완성하는 요소이다(Wolterstorff, 1983/홍병룡 역, 2007: 145). 기쁨은 월터스토프의 적극적 평화가 가지는 특성을 나타낸다. 기쁨은 갈등이 없는 상태와 정의를 넘어서, 각 관계가 온전한 평화의 상태에서 누리는 만족을 의미한다(Wolterstorff, 1983/홍병룡 역, 2007: 144). 월터스토프에게 있어서, 참된 정의는 기쁨으로 나아가는 것이다.

월터스토프의 평화교육의 관점은 우주 전체를 조망하고 근본적 관계를 다루며 적극적인 평화의 상태를 지향한다. 교사교육의 성격과 한계점을 살펴보고 평화교육 관점이 대안이 될 수 있을지 살펴보고자 한다.

Ⅲ. 교사교육의 한계점과 그 대안

1. 교사교육의 성격과 한계점

교사교육의 성격은 교사교육의 전당으로서 대학교육으로부터 비롯된다고 볼 수 있다. 대학교육의 성격을 살펴보면 크게 자유교육, 웰빙교육, 직업교육으로 나누어 볼 수 있다.

첫째, 자유교육은 합리성을 추구하는 교육이다. 합리성은 '지식의 형식'(forms of knowledge)에의 입문을 통해 세계를 이해하고 객관적인 인식작용의 기준을 획득한다는 점에서 교육에서 중요하다. 합리성을 교육목적으로 추구하는 자유교육은 오랜 교육의 전통으로서 가지는 의미는 다음과 같다. 첫째, 교육의 내재적 가치의 실현으로 외부적 요인에 의해 좌우되지 않고 교육의 본질에 충실할 수 있도록 해주며, 둘째, 지식의 형식에 입문함을 통해 얻게 된 합리성은 세계와 인간의 삶을 다양한 측면으로 이해하는 방편이 된다. 반면 다음과 같은 한계점은 합리성을 추구하는 것은 인간의 지적인 측면에 한정함으로써 좋은 삶을 포괄한다고 보기 어려우며, 궁극적 인식의 대상이라 할 수 있는 실재(reality)를 배제함으로 인해 총체적 세계를 이해하는 토대를 상실한다.

둘째, 웰빙교육은 개인의 중요한 욕구를 충족시킴으로써 웰빙을 추구하는 교육이다. 웰빙을 추구하는 교육은 자유교육에서 간과하고 있는 주체의 선호나 가치관 등 주관적 요소를 포괄함으로써 보다 실질적인 좋은 삶을 추구하고자 한다. 화이트의 웰빙을 추구하는 교육은 오늘날 세속주의와 다원주의의 시대적 맥락에 부합하는 것으로 기존의 객관적 가치를 포함하면서 주체의 주관적 욕구를 다양하게 반영하였고, 소수의 엘리트를 위한 교육이 아닌 대부분의 사람들에게 매력적이거나 추구될 수 있는 실제적 삶과 밀접한 교육을 제시하였다는 점에서 의미가 있다. 웰빙교육이 갖는 한계점은 욕구충족은 원천적으로 주관적이고 충동적이라는 속성 때문에 교육의 목적으로 삼기 어려우며(유재봉, 2001: 156), 웰빙을 추구하는 교육에서 이기적인 삶을 경계하고 이타적인 삶을 주장하나(White, 1990: 47) 타인의 삶을 위해 자신을 희생하는 이타적인 삶을 적극적으로 제시하지는 않는다는 것이다. 또한 웰빙을 추구하는 교육은 시대의 요구를 충실히 반영한다는 점에서 의미가 있으나 실재를 배제한 세계관으로 인해 종교와 종교에 바탕을 둔 도덕성 추구의 근거를 상실한다.

셋째, 직업교육은 직업을 위한 실용적인 기술을 추구하는 교육이다. 이러한 교육은 전통적인 교육이 추구하는 지식 획득을 통한 안목의 형성과는 대립되는 것으로 이론적인 측면은 축소한 반면 실용적 측면은 확대시킨 것이다. 직업교육은 기업의 시장주의 흐름에 반응한 것으로 경쟁을 갖추기 위해 사회의 인적 물적 자원의 효율적 활용에 기여한다. 이러한 대학은 전문기술을 익히는 소규모의 대학으로 단기간 운영되어 자격증 취득 및 비교적 간단한 기술 습득을 교육 내용으로 하며 졸업과 동시에 취업이 이루어지도록 돕는다. 요즘에는 가정형편이 어려운 학생을 대상으로 국가 지원을 통하여 재정적 부담 없이 교육받을 수 있도록 하는 등 직업을 얻고자 하는 사람들에게 인기가 있다. 직업교육의 한계점은 대학의 본질적 가치가 훼손되는 등의 또 다른 문제를 야기시킨다는 점이며, 급속히 변화하는 사회의 필요나 요구를 충족시키는데도 제한적일 수밖에 없다는 것이다.

그 공통적인 한계점을 요약하면 다음과 같다. 그것은 총체적인 삶을 드러내고 있지 못하다는 점, 근본적 관계의 삶을 간과하고 있다는 점, 실재를 배제함으로써 세계를 온전히 인식하지 못하고 있다는 점이다. 첫째, 인간 삶의 일부분만을 다루고 있어 총체적인 삶을 드러내지 못하고 있다는 점이다. 합리성을 추구하는 교육은 지식을 통하여 합리적 마음과 객관적 가치를 획득할 수 있다고 보고 있지만, 감성, 의지 등 인간의 다른 측면을 간과한다. 웰빙을 추구하는 교육은 좋은 삶을 각 개인의 중요한 욕구를 충족시키는 것으로 보나, 개인의 욕구가 가지는 임의성을 극복하기 어려울 뿐만 아니라 좋은 삶이 가지는 객관적 요소를 간과하고 있다. 둘째, 각 존재의 가치를 인정하는 근본적 관계를 간과한다는 점이다. 합리성을 추구하는 교육은 개인의 합리성과 같은 객관적인 가치를 강조하나, 관계적 요인, 즉 타인과 더불어 살아가는 삶의 특성을 간과한다. 웰빙을 추구하는 교육은 자신의 중요한 욕구를 충족시키기 위해 인간과 인간 간의 관계를 중시하지만 적극적인 이타적 삶인 타인의 가치를 존중하는 관계에 이르지는 못한다. 셋째, 오늘날의 교육목적은 형이상학적 실재를 배제하고 있어서 세계에 관한 온전한 인식을 결여하고 있다는 점이다. 허스트에서 보듯이, 합리성을 강조하는 교육학자들은 지식과 마음의 논리적 관계에 의존함으로써 지식과 실재의 관계를 배제함으로써 부분적이고 불완전한 인식에 그치게 하였으며, 웰빙을 추구하는 교육은 보다 현실적이고 세속적인 개인의 중요한 욕구 충족을 강조한 나머지, 삶의 근원과 목적에 대한 탐색은 관심사가 아니다.

이러한 특징과 한계점은 교사교육에도 동일하게 적용된다. 교사교육의 한계점은 첫째, 지식 추구에 치중함으로써 교육 전체를 조망하지 못하고 '왜 교육을 해야 하는가', '무엇을 가르쳐야 하는가'에 대한 반성적 물음을 갖도록 하지 못한다. 교육이 궁극적으로 추구해야 하는 가치에 대한 숙고 없이는 교육의 일부만을 조명함으로써 주어진 과제만을 수행하는 교육의 기능주의적 측면만이 강조될 뿐이다. 둘째, 학생과 학생, 학생과 교사가 올바른 관계 속에서 어울려 살아가는 삶이 간과된다. 현대 사회에서 개인주의는 더욱 강조되어 오고 있다. 이것은 현재 순간만을 볼 때 편리하고 효율적으로 보이지만 긴 안목으로 볼 때 인간은 혼자 살아갈 수 없으며, 자신의 이익에 중점을 두었을 때 보람과 만족이 충족될 수 없다. 셋째, 관계에서 오는 기쁨을 발견하지 못한다. 올바른 관계 속에서 주변의 동료교사와 학생들을 통해 긴밀한 상호작용을 주고받으며 성장을 도모하는 반면, 그릇된 관계 속에서는 기쁨을 얻을 수 없으며 상처만을 받게 되기 때문이다. 이러한 상태가 지속되면 기쁨을 상실한 채 더 이상의 도전조차 하지 않게 된다. 교사교육의 주도적 현실을 볼 때 이러한 한계점은 더욱 확실히 나타난다. 교사교육으로 양성된 교사 및 교사사회의 지배적인 성향은 지식 전달의 기술자(김민남, 1995; 1999), 무기력한 교직(김선구, 2008), 교육의 의사결정 과정에서 소외(이현민, 2008), 침묵과 냉소주의 교사사회(엄기호, 2013), 가르치는 일 자체를 교수방법과 전략의 기능적 행위로 이해하고 있다는 사실(정영근, 2006) 등이다.

Ⅳ. 월터스토프의 평화교육 관점의 교사교육

앞에서 교사교육의 한계점을 살펴보았다. 이러한 한계점을 보완함으로써 현대 사회에 적합한 교사교육의 대안은 무엇인가? 평화교육의 관점으로 볼 때 교사교육은 다음과 같은 측면을 강화함으로써 한계점을 보완할 수 있다.

첫째, 총체적 측면이다. 교사교육에는 교육의 궁극적 목적에 대한 숙고가 결여되어 있다. 교사교육은 교사의 지식 전달 기능만을 강조함으로써 교육 전체를 조명하지 못하였으며, 교육을 방향을 모른 채 단지 주어진 대로 과제를 해결하는 기능주의적 성격의 것으로 축소시켰다. 교사가 무엇을 가르치고 왜 가르치는지, 자신의 교육적 신념과 목적에 대해 고민하며 자신의 교사됨에 대해 성찰하는 일이 절실하다. 교육의 총체적 측면은 이러한 한계점을 해결함으로써 두 가지로 나타날 수 있다. 하나는, 교육의 총체적 측면을 조명하는 것은 궁극적 방향성을 탐색할 수 있도록 하며, 단기적 과제 해결만을 강조하는 기능주의로부터 탈피할 수 있게 해준다는 것이다. 교육의 총체적 이념과 목적에 대한 고민은 '삶을 어떻게 살아가야 하는가'라는 철학으로부터 올 수 있는 것이다. 이것은 교사교육이 "일련의 지식과 기술을 채워 넣는 식이 아니라, 교사가 될 사람의 교사됨의 과정이 되어야 함을 의미하며, 이런 맥락에서 교사교육과정 자체는 '철학하기'가 되어야 한다"(김현주, 2008). 다른 하나는, 인간 삶을 개인의 차원에 국한시키지 않고 우주 가운데 존재하는 모든 생명체와 영향을 주고받는 '유기적 관계'로 확장시키는 것이다. 개인의 성장과 발달을 도모하는 것은 교육의 중요한 과제이지만, 이것은 개인주의와 인간중심주의의 만연으로 이어져 다른 존재를 이해하고 포용하며 공존하도록 하는 데에는 소홀하다. 더불어 살아가는 세계임을 인식하는 것은 타인에 대한 배려와 포용할 수 있는 도덕성의 기반을 마련함으로써 개인주의와 냉소주의를 극복하는데 기여한다.

둘째, 근본적 측면이다. 인간과 인간의 관계는 법이나 규율로 이루어지는 것이 아닌 근본적으로 기쁨을 주고받는 관계라는 것이다(Wolterstorff, 1983/홍병룡 역, 2007: 145). 인간다움을 길러내는 교육의 특이성에도 불구하고 교육은 오늘날 "필요와 요구의 논리에 대응하여 교사교육을 존재가 아닌 기술쯤으로 간주하는 경향"(김민남, 1995)이 만연하다. 또한 관료제와 같은 행정시스템의 도입으로 인해 교직사회는 일방적인 명령과 처리가 이루어지는 경향이 지배적이다. 교사는 학생과 분리되어 지시하는 존재가 아니라 "학생들과 함께 어울려 배우는 법을 나누는" 사람이다. 교사교육이 근본적인 관계의 측면을 강화할 때, 교사 사회의 무기력, 침묵, 냉소주의가 해결될 수 있을 것이다. 교사교육은 "훈련이 아닌 인간으로서 인간을 교육하는 교육자교육"으로서, 교사는 "학생 개개인의 삶의 처지와 체제적 억압간의 관계를 파악"(김민남, 1999)할 수 있어야 한다.

셋째, 적극적 측면이다. 근대의 계몽주의는 이성을 토대로 보다 확실한 인식을 시도했으나 형이상학적 실재를 배제하고 말았다. 실재를 인식할 수 없다고 하여 실재가 존재하지 않는 것은 아니기 때문이다. 형이상학적 실재를 배제한 오늘날의 교육은 세속주의와 가치중립적 가치가 일반화됨에 따라 삶의 궁극적 측면에 대한 숙고가 결여되고 물질주의나 회의주의로 흘러갈 수 있다는 점에서 우려된다. 실재를 인식하고자 한 노력의 하나로 어거스틴은 '알기 위해 믿는다'는 주장을 펼친다. 실재의 존재를 믿는 것은 실재를 아는 지경으로 나아가기 위해 선행되어야 하는 것이며, 결국 실재와의 만남을 이루게 한다는 것이다. 어거스틴에 의하면, 인간은 신의 형상으로 창조된 존재이며, 신은 인간은 부모와 자식의 관계와 같이 축복하고 기쁨을 부여하는 관계이다. 이러한 관계를 회복함으로써 삶에 부여된 목적을 알게 되고 세계를 온전히 인식할 수 있게 되며, 이것은 지속적이고 적극적인 노력이 있을 때 가능하다.

Ⅴ. 결론

이제까지 교사교육의 한계점을 살펴보고 이를 보완하고자 월터스토프의 평화교육의 관점에서 교사교육의 방향성을 제시하였다. 교사교육은 교육 전체를 조망하지 못하고 지식 전달이나 개인의 웰빙, 직업교육이라는 축소된 교육에 국한되어 왔으며, 근본적 관계를 소홀히 여김으로 인해 교사교육이 마땅히 지향해야 할 인간다움은 개인주의와 냉소주의로 왜곡되었으며, 세계에 대한 탐색은 위축되었다는 한계점을 갖고 있다. 이러한 교사교육은 다양한 가치가 공존하는 다원주의 사회에서 포용과 분별력을 가진 교사를 양성하기 어렵다.

월터스토프의 평화교육 관점은 교사교육이 교육 전체를 총체적으로 조망함으로써 궁극적 방향성을 추구하고, 정의 실현과 더불어 근본적 관계에서 오는 기쁨의 향유를 강조한다는 점에서 교사교육의 한계점을 보완할 수 있을 것이다. 평화교육 관점이 한국 교사교육에 시사하는 점은 다음과 같다.

첫째, 평화교육이 확산되고 다원주의 사회를 살아가는데 적합한 평화적 인재를 양성할 수 있을 것이다. 평화교육의 구체화를 위해서는 교사의 평화에 대한 분명한 인식과 실천이 요구된다. 평화교육 관점의 교사교육은 다원주의 사회에서 포용과 분별의 가치를 추구함으로써 현대 사회와 교육의 실제 속에서 평화를 실현하는 교사를 길러낼 것이다.

둘째, 무기력과 냉소주의로 점철된 교사사회를 극복하고 불의한 구조의 문제를 직시함으로 진정한 자유를 추구하도록 할 것이다. 동료 교사와의 관계, 교사와 학생의 근본적인 관계 속에서 참된 교육이 성립된다. 타인의 고통과 아픔을 모른 채 하고 개인주의를 최고의 가치로 삼는 것은 더 이상의 발전을 기대하기 어렵다. 서로의 가치를 존중하며 공정한 교사사회를 형성하는 것도 교사교육의 중요한 역할이다.

셋째, 세계 인식에 대한 적극적인 태도는 지식과 경험을 넘어서 실재에 대한 탐구를 지향할 수 있을 것이다. 지식의 불확실성과 인간적 경험의 한계는 궁극적 앎에 다다를 수 없다. 세계에 대한 안목을 제공하는 교사는 학생에 앞서 궁극적이고 본질적인 세계를 인식하기 위한 노력이 필요하다.

참고문헌

강영택(2008). “샬롬을 위한 교육: 니콜라스 월터스토프의 교육사상을 중심으로”. 『기독교교육논총』. 17. 193-218.

김민남(1995). “교사교육론의 철학”. 『한국교사교육』. 11. 1-32.

김선구(2008). “‘사회적 실천가’로서 교사”. 『교육철학』. 35. 5-33.

김현주(2008). “철학자로서의 교사-교사 전문성의 재개념화”. 『교육철학』. 42. 109-133.

신국원(2003). “월터스토프의 실천지향적 기독교 철학”. 『신학지남』. 70(1). 233-261.

신영순(2004). “니콜라스 월터스톨프의 기독교교육 사상에 관한 연구”. 고신대학교 박사학위논문.

엄기호(2013). 『교사도 학교가 두렵다』. 서울: 따비.

유재봉(2001). “화이트의 자유교육론의 비판적 검토”.『교육철학연구』. 26. 143-162.

_____(2004). “합리주의적 자유교육론의 비판적 논의”. 『신앙과 학문』. 9(1). 241-266.

이현민(2008). “학교교육 현실과 교사의 철학”. 『교육철학』. 35. 121-149.

정영근(1997). “교사와 교육학적 지식의 성격”. 『한국교사교육』. 14(2). 1-6.

Augustine. *De Trinitate*. Haddan, A. W. (trans. 1872). On the Trinity. Edinburgh: T & T Clark.

Newbigin(1989). *The Gospel in a Pluralist Society*. 허성식 역(1998). 『다원주의 사회에서의 복음』. 서울: Ivp.

Newbigin(1995). *Truth to Tell : The Gospel as Public Truth*. 김기현 역(2008). 『복음, 공공의 진리를 말하다』. 서울: SFC.

G. E. Veith, Jr.(1994). *Postmodern Times*. 오수미 역(1998). 『현대 사상과 문화의 이해』. 서울: 예영.

White, J. (1990). *Education and the Good Life*. London: Kogan Page.

Wolterstorff, N. P. (1983). *Until Justice & Peace Embrace*. 홍병룡 역(2007). 『정의와 평화가 입맞출 때까지』. 서울: 한국기독학생회출판부.

_____ (1984). *Reason within the bounds of Religion*. 문석호 역(1991). 『종교의 한계 내에서의 이성』. 서울: 성광문화사.

_____ (2002). *Educating for Shalom: Essays on Christian Higher Education*. Grand Rapids. MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co.