

## 교육목적으로서의 평화: 월터스토프의 사상을 중심으로

김현정\*

유재봉\*\*

### 논문초록

이 글의 목적은 월터스토프의 관점에서 평화의 개념을 드러내고 교육의 목적으로서 평화를 논의하는 데 있다. 월터스토프에 따르면, 평화는 정의에 기반을 두고, 신, 자기 자신, 다른 사람과 자연 등 모든 관계 속에서 기쁨을 누리는 것이다. 일반적으로 전쟁이 없는 상태를 평화로 보지만, 정의가 실현되지 않은 상태를 참된 평화라 보기 어렵다. 적극적인 의미의 평화는 '정의' 뿐 아니라 모든 관계 속에서 '기쁨'을 포함한다. 월터스토프의 평화 개념은 성경의 두 명령, 즉 문화명령과 자유명령에 바탕을 두고 있으며, 그것은 합리성이나 웰빙의 추구를 넘어서 우주성, 근본성, 적극성을 통하여 보다 총체적인 좋은 삶을 추구한다는 점에서 교육목적으로서 정당성을 갖는다. 교육목적으로서 평화의 교육적 의미는 첫째 교육의 범주가 온 우주를 포괄한다는 점, 둘째 진정성을 기반으로 한 근본적 관계 형성을 교육의 필수요소로 한다는 점, 셋째 교육의 관심사가 올바른 관계 속에서 더불어 살아가는 기쁨을 향유하도록 하는 점에 있다.

주제어: 월터스토프, 평화, 교육목적, 학교교육

---

\* 주저자, 성균관대학교 교육학과 박사수료

\*\* 교신저자, 성균관대학교 교육학과 교수

2014년 5월 3일 접수, 6월 2일 최종수정, 6월 3일 게재확정

## I. 서론

오늘날 학교교육은 안타깝게도 평화로운 사회를 만드는 데 적극적으로 기여하기보다 오히려 부정적인 기능이 나타나는 경우가 많다. 개인주의, 성적 지상주의, 입시 위주의 무한 경쟁의 구조 속에 학생들이 겪게 되는 삶의 목적 상실이나 관계의 단절 등의 왜곡된 교육의 모습은 이제 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, 그러한 과정 중에 일어나는 갈등 때문에 폭력을 사용하기도 한다. 학교는 능력이나 성공을 절대시하여 다른 사람과 올바른 관계를 맺지 못하였으며, 그 결과 힘이 약한 급우를 무시하거나 괴롭히는 등 따돌림이나 학교폭력의 현상이 점점 확산되고 있다. 한마디로 말해, 오늘날 우리나라의 학교의 상황은 평화가 깨어진 상태라고 할 수 있다. 이와 같이 비평화적인 교육의 상태는 많은 학생으로 하여금 성장의 과정에서 불의한 관계에서 따라 나오는 억눌림과 사람에 대한 불신을 갖게 되는 등 깊은 상처를 남기게 될 뿐 아니라 사회에 나가서도 무의식중에 동일한 과정을 만들어내기 때문에 그로 인한 위기감은 더 크다.

교육이 인류 전체가 풍요로운 삶을 누리도록 하는 것이라면, 오늘날의 갈등과 분열, 폭력과 고통의 문제를 해결하기 위한 대안이 강구될 필요가 있다. 이를 위해서는, 개인주의와 이기주의로 점철되어 있는 능력 위주의 보상과 무한 경쟁 구도를 넘어서, 평화의 추구를 통해 불의한 관계 구조가 해소되고, 억눌림 받고 고통받는 자들에 대한 관심과 배려가 요청된다. 평화를 추구하는 공동체 속에서, 각 개인은 독립된 별개의 존재가 아니라 하나의 세계 속에서 밀접하게 연관된 존재로 타인을 존중하게 된다. 이것은 도덕적 기초로서 타인과의 관계 속에서 의무와 권리를 충실히 행하고 타인의 어려움에 공감하는 유기적 관계를 형성하게 되기 때문이다. 이러한 관계 속에서, 구성원은 갈등의 반목을 극복하고 협력함으로 긍정정인 영향을 주고받아 모든 사람이 풍요로움을 나눌 수 있게 됨으로써 학교교육에서도 서로를 존중하고 배려하는 분위기 속에 자신의 능력을 마음껏 발휘할 수 있게 될 것이다. 타인에 대한 존중과 관심이 유지되는 상황 속에서 불의한 구조가 있을 수 없으며, 학생과 학생, 학생과 교사 사이의 믿음의 관계 속에서 올바른 성장이 가능하게 되는 것이다. 개인의 좋은 삶과 정상적인

사회를 추구하기 위해서는 학교에서 평화를 회복하는 것이 시급하다. 현대 교육에서 가장 결여된 요소인 평화는 우리가 추구해야 할 핵심적 가치다. 평화가 결핍된 사회는 많은 갈등과 문제를 야기하여 결국 지속가능한 발전을 가로막기 때문이다.

그러면 평화로운 사회를 구현하기 위해 학교는 어떻게 교육해야 할 것인가? 평화가 교육에서 중요하다면, 학교에서 추구되어야 할 평화의 성격을 분명히 할 필요가 있다. 평화를 어떻게 보느냐에 따라 추구하는 양상이 달라지기 때문이다. 평화의 개념은 사람마다 다양하게 이해되고 있다. 통념적으로, 평화는 평온하고 갈등이 없는 상태를 의미한다. 평화가 갈등이나 싸움이 없는 상태인 것은 분명하다. 그러면 겉으로 보기에 갈등과 문제가 없으면 평화라고 할 수 있는가? 갈통(Galtung, 1996/강종일 역, 2000)에 따르면, 표면적 갈등이 없다고 하여 모든 것을 평화의 상태라고 볼 수 없다. 거짓된 평화, 즉 힘과 권력으로 강제되어진 상태에서 얼마든지 표면적 갈등이 표출되지 않을 수 있기 때문이다. 위장된 평화가 아닌 온전한 평화를 위해서는 무엇보다 억압에 의한 불합리한 구조를 올바르게 개선할 필요가 있다. 올바른 제도는 법이나 관습 등을 통해 사회 전체의 약속을 규정하여 타인을 임의로 억압하지 못하도록 하기 때문이다.

그러면 평화는 제도의 개선으로 충분한가? 그 대답은 부정적일 수밖에 없다. 인간 삶의 세밀한 부분은 제도나 법으로 모두 표현할 수 없을 뿐만 아니라, 제도 그 자체도 온전할 수 없기 때문이다. 제도는 쌍방 간의 의무의 이행으로 인해 조직 내의 평화 조성에 기여할 수 있으나, 조직 외부에 대해서는 오히려 평화의 위협 요인이 될 수 있다. 제도는 그것이 만들어지는 과정 자체에서 인간관계의 이익으로 인한 갈등이 불가피하게 나타나기 때문에 완전한 제도를 확립하기 또한 어렵다.

월터스토르프(Wolterstorff, 1983)는 제도를 넘어서 ‘정의’에 토대를 둔 평화이어야 한다고 주장한다. 여기서 정의는 약자에 대한 돌봄과 배려, 모든 사람이 기본권을 누리는 상태를 의미한다. 정의에 바탕을 둔 평화는 제도를 통한 사회구조의 개선을 넘어서 인간본성의 정상화를 의미한다. 월터스토르프에 따르면, 평화의 상태는 정의를 전제로 하며 ‘모든 관계’에서 ‘기쁨’을 누릴 때 비로서 가능하다. 여기서 ‘모든 관계’는 인간과 인간 사이의 관계에 국한되지 않고 우주적 차원으로서 신, 자기 자신, 자연과의 관계까지 포괄한다. 생명의 원리를 주관하는 신과의 만남, 내면의 참 자아의 발견, 삶의 생태적 기반인 자연의 올바른 보존과 개발 없이는 총체적 삶의 평화를 형성할 수 없기 때문이다. 각 존재와 존재간의 관계는 의무로 연결된 것이 아니라 본연의 관계, 즉 기

뻘을 향유하는 관계로 연결되어 있다. 인간의 실제적 삶을 고려할 때 인간은 우주적 존재로서, 유기적 관계 속에서 서로의 가치를 인정받으며 적극적으로 상호작용함으로써 조화를 이루고 유익을 주고받으면서 삶의 목적을 성취할 수 있다.

교육에서의 평화에 관한 연구는 최근에 부분적으로 이루어지고 있다. 평화교육에 대한 선행연구로는 갈등을 중심으로 한 일반적인 평화교육 연구와 월터스토프의 평화교육 연구로 나누어 볼 수 있다. 첫째, 일반적인 평화교육으로는 박보영(2004; 2005a; 2005b; 2006; 2009)의 연구가 있다. 이 연구들은 갈등을 중심으로 한 여러 학자들의 비판적 평화연구를 토대로 평화교육의 이론을 구축하고 있다. 평화교육은 상생의 관계를 통한 시너지의 힘을 되살림으로써 ‘평화역량’(peace capacity)을 기르는 것이며, 학교는 평화적 공동체를 통해 평화를 체험하는 장이 되어야 한다. 그러나 그녀는 평화교육에 대하여 개인적 차원의 평화에 중점을 두고 있지만 사회적 차원에 대해서는 분명하게 언급하지 않고 있다.

둘째, 월터스토프의 평화교육 연구는 부분적으로 점차 확대되고 있다. 신영순(2004)은 갈등의 소극적 평화 개념을 넘어서 월터스토프의 관점에서 평화교육과 관련된 다양한 논의를 시도하였다. 그녀는 월터스토프의 적극적 의미의 평화를 현대 교육에 있어서 중요한 인간의 권리와 책임의 문제, 종교와 교육의 문제 등의 다양한 현대 교육에서의 문제에 적용하였다. 강영택(2008)은 월터스토프의 교육사상을 ‘살림을 위한 교육’이라 규정하고, 그 원리로 정의를 위한 교육, 기쁨과 감사를 위한 교육, 애통을 가르치는 교육으로 제시하였다. 이러한 월터스토프에 대한 선행연구는 기존의 평화 개념을 넘어서 정의와 기쁨이라는 적극적 평화 개념을 교육에 반영하고 있으나, 교육적 차원의 구체적인 의미 분석은 여전히 충분히 이루어지지 않았다. 지금까지의 월터스토프의 평화교육은 상상력과 비전의 측면이 강한 반면, 교육적 차원에서 구체적이고 면밀한 연구는 여전히 부족하다고 볼 수 있다(신국원, 2003: 260). 그 외에 김현정·유재봉(2013)은 월터스토프의 평화교육사상에 근거하여 초등학교 교과서 내용을 분석하였으나, 월터스토프의 평화 개념 그 자체와 왜 평화교육을 해야 하는지에 대한 심도 있는 이론적 논의는 하지 않고 있다.

이상에서 보았듯이, 평화교육 연구들은 월터스토프의 평화교육이 폭력이 부재한 상태를 넘어 적극적인 평화를 추구한다는 점에서 가치가 있으나, 왜 평화교육을 추구해야 하는지에 대한 논의는 충분히 이루어지지 않았다. 따라서, 평화교육을 제대로 이해

하기 위해서는 그의 평화 개념을 교육목적으로서 ‘좋은 삶’과 관련하여 살펴봄으로써 그 교육적 의미를 구체화하는 것이 필요하다. 이 연구는 월터스토프의 관점에서 교육 목적으로서의 평화의 정당성을 밝히기 위한 것이다. 이를 위해, 월터스토프의 평화 개념을 살펴보고, 기존의 교육목적과 비교하여 교육목적으로서 평화의 타당성을 논의한 후, 학교교육에서 평화교육의 교육적 의미에 대해 살펴보고자 한다.

## II. 월터스토프의 평화 개념 분석

월터스토프는 자신의 교육을 ‘평화를 위한 교육’(educating for shalom)으로 명명한 만큼, 그의 교육의 핵심 개념을 차지하는 것은 ‘평화’이다. 교육목적으로서 평화의 의미를 구체화하기 위해서, 우선적으로 월터스토프의 평화 개념을 살펴볼 필요가 있다.

평화는 히브리어 “샬롬”(shalom)의 번역어이다. 평화는 구약의 시가서와 선지자들의 저서에서 다수 발견되는 단어로, 온전함, 건강, 안녕, 평안, 기쁨 등의 의미를 지니는 역동적이고 폭넓은 개념이다. 월터스토프에 따르면, 평화는 만물이 충만하게 이루어지고 성취된 상태, 즉 자연의 상태처럼 모든 필요가 충족되고, 은사들로 인하여 많은 열매를 맺으며, 모든 것이 신의 섭리 안에서 만족스러운 상태이다. 다시 말해서 평화는 만물이 신과의 올바른 관계 속에서 조화를 이루어 살아가는 것이며, 마땅히 있어야 할 그 원래 상태에 있는 것이다(Plantinga Jr., 2002: 105). 마땅히 있어야 할 원래 상태로서의 평화는 하나님이 주관하는 세계 속에서의 총체적인 관계의 화해와 회복을 의미한다. 적대적 관계와 폭력현상은 평화를 지향하는 온전한 세계를 실현함으로써 타인과의 상생과 공존을 극대화할 수 있는 상태로 전환될 수 있다. 그러므로 월터스토프에게 있어서 평화는 인간 삶의 궁극적인 지향점으로 모든 단계에서 추구되어야 할 목적인 것이다.

월터스토프의 평화가 무엇인지를 좀 더 자세히 검토하기 위해서는 그것을 기존의 통념적 평화 및 갈등의 평화 개념과 비교해보는 것이 유익할 것이다. 통념적 의미의 평화는 개인의 상황이나 환경에 대해 ‘전쟁이 없는 평온한 상태’를 의미한다. 통념적 의미의 평화는 각 개인이 직접적으로 갈등의 상황에 맞닥뜨려 겪는 폭력의 여부에 초점을 두기 때문에 ‘개인적 측면’의 평화라 할 수 있다. ‘전쟁이 없으면 그것이 곧 평화’

라는 통념적 평화는 당시의 시대 상황을 볼 때 끊임없는 적의 침입과 위협으로부터 벗어나 정상적인 삶을 살아가기 위한 절박한 조건에서 당장에 생명을 위협하는 전쟁만 없다면 좋은 삶을 이루기 위한 조건으로 충분하다고 본 것이다(고병헌, 2006: 44).

그러나 통념적인 의미의 평화는 다음과 같은 한계점을 갖는다. 첫째, 통념적인 평화는 표면적으로 나타난 폭력에만 집중한 나머지 잠재적인 위협 요소, 즉 구조적 모순에 의한 비평화적 상황을 파악하지 못한다. 이것은 오로지 강자에 의한 평화이며, 겉으로 보기에 문제가 없어 보이나 잠재되어 있는 불만과 고통에 대한 호소가 언제 터져 나올지 모르는 일시적인 평화인 것이다. 잠재되어 있는 폭력까지 검토하기 위해서는 힘의 논리에 의해 생성된 불평등한 사회 구조를 개선하는 것이 요구된다. 둘째, 통념적 평화는 단지 분쟁이 없는 현상만을 유지하는 것을 최선의 목적으로 삼아 과정이나 수단도 고려하지 않는다는 한계를 갖는다(고병헌, 2006: 42). 이라크를 침공한 미국의 예에서 보듯이, 정치적 압력이나 군사력을 내세워 무법적 국가가 전쟁을 일으킬 가능성을 없애기 위해 선제공격을 시행한 경우이다. 이러한 평화는 전쟁을 막기 위해 전쟁을 허용하는 모순적인 논리를 주장하여 폭력의 악순환을 만들어 낸다. 폭력의 근본적인 단절을 위해서는 결과적 평화뿐만 아니라 ‘평화적 수단’에 의해 평화 실현이 이루어져야 한다.

갈통의 평화 개념은 통념적인 평화 개념을 확장하고 체계화하여 사회적 측면까지 포괄한다. 그는 평화를 위협하는 모든 수단을 폭력으로 간주한다. 신체적 위하나 전쟁 등의 눈에 보이는 폭력이 ‘직접적 폭력’이라면, 성차별과 식민지적 시장구조와 같은 모순적 인식 구조와 경제구조, 환경 파괴와 같은 생태 구조 해체 등은 ‘구조적 폭력’이다. 갈통에 따르면, 평화는 직접적 폭력과 구조적 폭력이 모두 부재한 상태이다. 갈통의 폭력 개념은 구조적 폭력을 포괄한다는 점에서 직접적 폭력만을 다룬 통념적인 평화보다 폭이 넓다(유재봉, 2012: 90). 통념적 평화가 개인적 측면의 평화라면, 갈통의 평화는 사회구조로 인해 간접적으로 겪게 되는 구조적 폭력의 여부에 중점을 두기 때문에 ‘사회적 측면’의 평화라 할 수 있다. 갈통은 구조적 폭력의 문제를 해결하기 위해서는 개인의 노력보다는 올바른 ‘제도’를 확립해야 한다고 주장한다.

갈통이 구조적 폭력을 해결하기 위해 제시한 수단인 ‘제도’는 평화적 수단으로서 화합을 위한 쌍무적이고 다자간의 노력을 반영한다. 대표적인 예로, 유럽의 각국이 유럽 연합(EU)을 형성하여 유럽의 경제위기를 극복해 나간 것이나 동남아시아 국가들이 아

세안(ASEAN)을 설립하여 경제 또는 사회적 협력과 발전을 도모한 것 등이 있다. 이외에도 한 국가 내에서도 이루어질 수 있는 착취와 억압의 구조를 사회적 규약이나 법을 통하여 제재를 가하는 등의 사례도 해당된다. 개별로 분리되어 있던 국가들은 제도를 통하여 연합이나 연방과 같이 정치·경제·군사·문화 등에 대한 유대를 형성하여 계약을 통해 좀 더 안정적인 세계를 형성할 수 있으며(Galtung, 1996/이재봉 외 역, 2000: 147), 법이나 규약을 통하여 착취와 억압의 구조에 제재를 가하여 최소화할 수 있다.

하지만 갈등도 인정하고 있듯이, 제도적 평화는 다음과 같은 한계점과 딜레마를 갖고 있다. 첫째, 제도적 연합을 통한 평화는 영원히 지속될 것 같지만, 그 관계는 단지 쌍방이 의무를 이행하는 동안에만 제한된다. 외부적 계약관계가 깨어졌을 때, 연합되어 있던 국가들은 다시 각각의 개별적인 국가로 분열된다. 제도를 통한 평화는 최소한의 수단에 불과하며, 연합을 지속시킬 수 있는 대안적인 방법들이 필요하다. 둘째, 평화를 위해 조직한 체제는 내부의 평화 조성에 중요한 역할을 하는 동시에 외부에 있어서는 평화에 대하여 심각한 위협 요인이 되기도 한다. 연합 내 국가들은 계약이 성립되지 않은 외부의 조직과는 어떠한 측면에서도 무관하며, 필요시에는 자국의 이익을 위해 조직적 이기주의도 가능하기 때문이다. 이 점에서 제도적 평화는 모든 나라의 평화를 도모한다고 보기 어렵다. 셋째, 갈등의 평화는 폭넓은 범주의 폭력을 다루고 있지만 평화를 폭력을 없애는 것으로 본다는 점에서 소극적 평화에서 벗어나지 못한다. 그러므로 온전한 평화를 위해서는 폭력의 부재뿐 아니라 역동적이고 적극적인 평화의 추구가 요구된다. 넷째, 갈등의 평화 개념은 현실 사회에 민감하게 반응하여 그 범주가 확장되었으나, 여전히 인간을 중심으로 한 평화 개념이라는 한계를 갖는다(박보영, 2006: 45). 이로 인해, 인간의 이기적인 이익만을 추구하게 되며 생명 경시 등의 문제를 심화시킨다. 모든 생명을 존중하는 우주적인 평화 개념이 요청된다.

지금까지 기존의 평화의 개념으로서 통념적 평화와 갈등의 평화에 대해 살펴보았다. 통념적 평화가 평화의 개인적 측면을 강조한다면, 갈등의 평화는 제도적 측면을 부각시킨다. 통념적인 평화는 개인적 상황이나 환경에서 '전쟁의 부재 상태'를 의미하나, 표면에 드러난 평화에만 집중하여 잠재되어 있지만 더 큰 피해를 줄 수 있는 사회 구조로 인한 폭력을 간과하였다는 점에서 한계가 있다. 이에 비하여, 갈등의 평화는 사회적 측면의 구조로 인한 폭력의 부재를 포괄하고 있으나, 그 수단을 '제도'로 봄으로

써 제도의 특성상 비지속적이며 다른 집단에게는 오히려 위협의 요소가 될 수 있다는 점을 간과하고 있다. 그러므로 기존의 평화의 특성을 포괄하면서 그 한계점을 극복할 수 있는 지속적이고 본질적인 평화 개념이 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, 근본적 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 발생하는 간접적 폭력을 고려하지 못하며, 사회적 관계의 평화는 제도에 지나치게 의존함으로써 평화의 지속성과 그 대상이 한정된다는 한계가 있다. 월터스토프의 평화는 개인 간의 관계나 사회 제도적 관계만이 아닌 신, 자기 자신, 자연의 관계까지 포괄한다. 월터스토프에 따르면, 인간은 우연적으로 존재하는 것이 아닌 근원적 존재의 형상을 닮아 창조된 존재로서 신과 본질적인 관계를 맺고 있다(Wolterstorff, 2008: 189-190; 329-341). 신과 인간의 관계는 부모와 자녀의 관계처럼 사랑의 관계로서, 부모는 오직 자녀의 삶이 풍요롭기를 바라며 서로 기쁨을 주고 받는다. 이러한 관계는 신이 창조한 모든 우주로 확장되며, 평화는 우주 속에서 공존하고 상생하는 모든 존재와의 정상적인 관계가 이루어질 때 가능하다.

둘째, 근본적 측면이다. 월터스토프는 평화를 이익을 추구하는 관계를 넘어 신뢰와 협력을 전제로 하는 근본적 관계를 추구하는 것으로 본다. 그의 평화 개념은 하나님의 의를 추구하는 ‘정의’에 기반을 두고 있다. 정의(justice)는 헬라어 “디카이오슈네”(dikaiosyne)이며, 영어로는 “justice”와 “righteousness”로 번역이 가능하다. 주로 구약에서는 정의(justice)로, 신약에서는 의(righteousness)로 번역되고 있다. 정의(justice)가 주로 사회적 관계와 관련되며, 사회적 구조 속에서 착취와 그로 인한 험벗음을 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. 그러면 오늘날 정의는 개인적 관계에 국한된다고 보아야 하는가? 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 해석되어야 한다.

월터스토프의 정의 개념은 기존의 정의 개념과 비교하여 볼 때 그 의미를 명확히 알 수 있다. 정의는 인간다운 대접을 받을 수 있는 상태로, 인권의 개념과 밀접하다(Wolterstorff, 2002: 280-281). 일반적으로 정의가 손상되었다는 것은 권리를 빼앗기고 부당한 처지에 놓이게 된 것을 의미하며, 정의를 회복하기 위해서는 권리를 되찾거나 보장받는 것이 요구된다. 그러므로 월터스토프의 정의 개념을 올바르게 이해하기 위해서 기존의 인권 개념과 관련하여 논의할 필요가 있다.

기존의 인권을 바라보는 관점은 크게 세 가지로, ‘개인 역량(capacity)을 기반으로 한 인권’, ‘천부적 존엄성(nature dignity)을 기반으로 하는 인권’, ‘사회적 약속으로서의 인권’으로 나누어 볼 수 있다. 첫째, 역량에 따른 인권은 칸트의 주장에 기반을 둔다. 각 존재가 가지는 역량, 즉 인간으로서는 이성의 능력을 발휘하는 것을 의미한다. 인간은 이성을 발휘할 수 있기 때문에 인간다움을 인정받으며, 이러한 상태를 정의롭다고 할 수 있다. 하지만 이러한 정의는 역량을 가지고 있었으나 사고나 질병으로 인해 역량을 잃어버린 사람이나 아직 미성숙하여 역량이 없지만 성장의 과정을 통하여 미래에 역량을 갖추게 되는 사람의 경우에는 적용되기 어렵다는 한계를 가진다(Wolterstorff, 2008: 332). 둘째, 천부적 존엄성에 기반한 인권은 자연권(natural rights)이라고도 불리며 홉스 등이 견지하고 있는 견해이다. 자연권은 자신의 생명유지를 위해 힘을 자신이 원하는 대로 사용할 수 있다는 것을 전제하며, 이것은 절대 불가침의 기본적 인권이다(Wolterstorff, 2008: 301). 인간다움의 토대를 스스로 타고난 특성으로 보며, 사회 속에서 살아가는 인간에게 이러한 인권 개념은 실질적으로 적용하기 어렵다는 한계를 가지고 있다. 셋째, 사회적 약속으로서의 인권은 개인 역량이나 천부적 존엄성을 기반으로 하는 역량이 간과하고 있는 인권의 사회적 측면을 강조한다. 매킨타이어에 따르면, 자연권이 존재한다는 어떠한 역사적 증거도 찾을 수 없으며, 유니콘이나 마녀와 같은 허구에 지나지 않는 것이다. 오히려, 인권은 사회적 약속으로 이루어진 ‘공동체의 전통’으로 이해되어야 한다고 주장한다(Wolterstorff, 2008: 319-321;

MacIntyre, 1984/이진우 역, 1997: 113). 이러한 인권 개념은 사회에서도 인정될 수 있는 공통적인 기준을 제시하고자 했으나 잠재적으로 인권을 침해할 수 있는 모순적 사회구조에 대한 검토에는 미치지 못하였다.

월터스토프는 기존의 인권을 검토하고 재해석함으로써 ‘정의’(justice) 개념을 정립한다. 월터스토프의 인권 개념은 기존의 인권 개념을 포괄하면서, 기존의 인권 개념의 한계를 극복한다. 월터스토프에 따르면, 천부적 존엄성을 토대로 하는 인권과 달리, 인간의 권리는 존엄하나 스스로 부여한 가치가 아니라 하나님과 인간의 관계에서 ‘부여 받은 가치’로 인한 것이다(Wolterstorff, 2008: 189-190; 329-341). 또한 인간의 역량인 이성을 통하여 인권을 보장받는 것과 달리, 인권은 관계 속에서 잠재된 역량을 충분히 발휘하여 삶을 누리게 되는 것이다. 이것은 사회 공통적 약속의 추구를 넘어서 관계 속에서 인간의 가치가 충분히 보장되고 발현되는 상태를 추구하는 정의로운 사회구조의 형성을 의미하기도 한다. 이 점에서 월터스토프의 인권 개념은 ‘관계적 인권’으로 부를 수 있다. 관계적 인권에서 관계는 부모와 자식의 관계처럼 스스로 선택한 관계가 아닌 근본적이면서 사랑의 관계로서 의무와 권리를 주고받으며 풍요로운 삶을 영위해 나갈 때 얻게 된다. 월터스토프는 기존의 인권 사상이 사회적 측면을 상대적으로 소홀히 다루어진 점과 관련하여 불의한 사회 안에서 개인은 아무리 도덕적으로 행하고자 하여도 도덕적 삶을 살아갈 수 없음을 지적한다. 인권이 온전히 보장되기 위해서는 개인적 측면에서의 노력뿐만 아니라, 사회적 차원에서도 모든 사람의 인간다운 삶이 보장될 수 있는 올바른 구조를 형성해야 한다고 주장한다. 올바른 구조를 형성하는 것은 제도를 통해 온전히 이루어질 수 없으며 사회 전체가 하나님의 의를 추구함으로써 비로소 가능하다.

요컨대, 월터스토프의 정의는 관계적 인권 개념을 기반으로 하며, 모순된 관계를 바로잡아 약자의 인권을 존중하는 근본적 평화를 추구한다. 그에 따르면, 불의한 상태에서 평화가 성취될 수 없다. 본인의 의지에 상관없이 가난한 집안에 태어났다는 이유로 빈곤과 약자의 위치를 물려받고 억압받고 멸시받는 삶을 살아가거나 고립된 상태에서 홀로 존엄하다고 주장하는 것은 근본적으로 정의롭다고 볼 수 없다. 이러한 상태에서 근본적인 평화를 누리기 위해서는 각각의 존재가 유기적 관계 속에서 약한 것을 강하게 하고, 핏박에서 벗어나 자유롭게 하며, 왜곡된 관계를 바로잡는 것이 선행되어야 한다.

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. 월터스토프에 따르면, 평화의 성취를 위해서 정의가 필수적이나, 일반적으로 정의라는 단어는 재판 과정, 법적 절차, 감옥 등과 같은 감정이 개입되지 않은 냉담하고 원칙을 고수하는 비인간적인 모종의 것을 연상시킬 수 있다. 그러므로 정의 그 자체는 적극적으로 삶의 만족을 얻게 하거나 평강과 화평의 관계 속에서 기쁨을 향유하게 할 수 없다(Wolterstorff, 1983/홍병룡 역, 2007: 144). 월터스토프에게 있어서, 참된 평화는 기쁨으로 나아가는 것이다. 여기에 ‘기쁨’이라는 평화를 완성하는 요소가 요청된다. ‘정의’가 왜곡된 관계를 바로잡는 것이라면, ‘기쁨’은 그 위에서 즐겁고 만족을 의미한다. 기쁨은 단순히 느끼는 심리적 쾌락이 아니다. 쾌락주의는 기쁨을 심리적 쾌락의 측면에서 보았으며, 쾌락을 선으로 보고 쾌락의 부재를 악으로 보았다. 그러나 인간의 좋은 삶을 쾌락의 유무만으로 판단하는 것은 지나치게 소박한 생각이다. 월터스토프에 따르면, 좋은 삶을 심리적 쾌락으로 여기는 쾌락주의에는 인간의 가치나 그로 인한 권리 보장에 대한 내용이 나타나 있지 않다. 이것을 보완하기 위해 월터스토프는 ‘신적 욕구’(divine desire)라는 개념을 제시한다(Wolterstorff, 2008: 236). 인간은 신과 본연의 관계를 맺고 있으며, 좋은 삶을 살아가고 있는지 구분하기 위한 원리로 신이 인간에게 부여한 것이 다름 아닌 신적 욕구인 것이다. 기쁨은 인간의 단순한 생물학적 욕구를 만족시키는 심리적 쾌락을 넘어서 신과의 관계 속에서 부여받은 것으로 좋은 삶의 핵심 요소인 것이다. 월터스토프에게 좋은 삶은 신의 욕구와 주제를 반영함으로써 인간 삶의 모든 측면이 풍요로워지며 더 나아가 신과의 화목한 관계를 맺어 기쁨을 누리는 것이다.

기쁨의 의미는 코메니우스의 주장에 비추어 보면 보다 잘 드러난다. 코메니우스에 따르면, 기쁨은 평화의 요소이며, 자기 자신이 스스로 진리에 순응함으로써 나오는 자연스러운 감탄이다. 이러한 기쁨은 충동적이고 일시적인 심리적 쾌락과 구분되는 것으로 진리에 기반을 둔 고차원적인 만족이라 할 수 있다. 코메니우스는 학교가 ‘기쁨의 동산’(garden of delight)이 되어야 한다고 주장하며, 모든 것이 만족스럽고 본래의 목

적이 실현되는 하나님의 동산을 구현하고자 한다(Comenius, 1987/정확실 역, 2007: 86). 윌터스토프에게 기쁨은 실재(reality)로서 하나님과의 관계만이 아니라 총체적인 관계 회복을 통해 갈등을 해결하고, 삶의 결과를 풍족하게 누림으로써 가지게 되는 자연스러운 감동이자 감탄이다.

요컨대, 윌터스토프는 기존의 평화 개념을 넘어서 우주적, 근본적, 적극적인 평화를 제시한다. 인간은 우주적 존재로서 신을 비롯하여 자연에 이르기까지 각 존재와의 관계를 통하여 평화를 추구한다는 우주적 측면, 신과의 관계와 같이 지속적이고 본래적 관계를 전제로 하며 개인의 의로움뿐 아니라 사회 속에 하나님의 의를 실현하는 폭넓은 의미로서 정의를 필수요소로 하는 근본적 측면, 각 관계 속에서 적극적 상호작용을 통해 기쁨을 향유하는 것을 포함하는 적극적 측면이 그것이다. 윌터스토프의 평화의 이러한 특징은 인간의 좋은 삶을 영위하기 위해 필수적인 것으로 교육에서 추구되어야 할 것이다.

### III. 교육목적으로서의 평화

교육목적은 교육을 왜 해야 하느냐, 교육에서 어떤 가치를 추구해야 하느냐의 질문에 대한 해답을 추구하는 것이다. 교육목적이 무엇이어야 하는지에 대해서는 다양한 견해가 존재한다. 그 대표적인 것으로 합리성과 웰빙의 추구를 들 수 있다. 합리성의 추구는 지식의 획득과 관련된 합리적 마음의 형성을, 웰빙의 추구는 개인의 중요한 욕구충족을 교육의 핵심활동으로 본다. 이하에서는 기존의 교육목적으로서 합리성과 웰빙을 추구하는 것의 한계를 살펴보고, 그 대안으로 교육목적으로서의 평화의 가능성에 대해 탐색하고자 한다.

#### 1. 합리성 추구로서의 교육목적

합리성을 추구하는 것은 ‘지식의 형식’(forms of knowledge)에의 입문을 통해 세계를 이해하고 객관적인 인식작용의 기준을 획득한다는 점에서 교육에서 중요하다. 교육 목적을 합리성 추구로 보는 견해는 가장 오래되고 표준적인 것이다. 고대 그리스의 자

유교육은 불확실한 신념보다는 실재(reality)에 바탕을 둔 것으로서 지식에 기반하며, 지식을 통해 얻게 되는 인간 마음의 성취를 중요하게 여긴다. 희랍의 자유교육론에 따르면, 인간은 지식과 관련된 마음의 활동을 통하여 사물의 본질과 실재를 파악하는 것이 가능하다. 그들이 토대를 두고 있는 형이상학적 실재는 그것을 받아들이지 않는 현대철학자들에서 정당성을 확보하기 어렵다. 이러한 형이상학적 문제점을 고려하여, 현대 자유교육론자는 형이상학적 가정 없이 지식과 마음의 논리적 관련으로만 자유교육 이론을 보다 엄밀하게 제시하였다. 희랍의 자유교육론과 현대 자유교육론은 형이상학의 인정여부는 다르지만 지식 추구를 통한 합리적 마음의 계발을 강조한다는 점에서 다르지 않다. 자유교육론자들이 보기에, 교육의 본질은 지식의 형식에 학생을 입문시킴으로써 합리적 마음을 계발하고 합리적인 삶을 영위하도록 하는 것이다(Hirst, 1965: 113-115).

합리적 마음의 계발을 핵심으로 삼는 현대 자유교육론자로는 대표적으로 피터스(Peters)와 허스트(Hirst)가 있다. 피터스는 교육인 것과 교육이 아닌 것을 구분하기 위해 교육이 충족시켜야 하는 세 가지 준거를 제시하였다. 이것은 교육의 개념 안에 내재되어 있는 가치를 전달하는 것이라는 ‘규범적 준거’, 교육의 가치는 지식, 이해, 인지적 안목에 들어있다는 ‘인지적 준거’, 이러한 지식을 도덕적으로 온당한 방식으로 가르쳐야 한다는 ‘과정적 준거’이다. 피터스의 교육은 ‘교육의 내재적 가치를 지식, 이해, 인지적 안목을 통해 온당한 방식으로 추구하는 것’이라 정의할 수 있다(Peters, 1966/이홍우·조영태 역, 2008: 19-54; 신차균·안경식·유재봉, 2006: 353, 360). 피터스는 자유교육을 교육의 개념적 기준을 충족시키는 데 방해가 없는 상태를 말한다는 점에서 자유교육을 소극적으로 규정하였다. 이에 비해, 허스트는 ‘지식 그 자체’에 중점을 두어 자유교육의 논리를 적극적으로 규정한다. 허스트는 그의 전기 사상에서 교육을 ‘지식의 형식에의 입문을 통해 합리적 마음을 계발하는 것’이라고 정의한다. 그는 좋은 삶은 근본적으로 합리적 마음을 계발하는 것이라 보고, 합리적 마음과 지식의 개념 간에는 논리적 관련이 있으며, 지식의 획득은 근본적인 면에서 마음의 발달이라고 주장한다. 이렇듯 허스트는 형이상학적 가정 없이 자유교육을 정당화하려고 시도하였다(유재봉, 2004a: 247-249). 피터스와 허스트의 자유교육은 개념 분석 등에 있어서 다소 차이가 있으나, 근본적인 면에서 동일하다(유재봉, 2004a: 244-245).

합리성을 교육목적으로 추구하는 자유교육은 오랜 교육의 전통으로서 다음과 같은

점에서 중요한 의미를 갖는다. 첫째, 교육의 내재적 가치의 실현이다. 합리성의 계발은 가치 있는 것을 전달하는 활동인 교육의 개념 속에 불박여 있는 내재적 가치를 실현하는 활동으로서 외부적 요인에 의해 좌우되지 않고 교육의 본질에 충실할 수 있도록 해준다. 둘째, 지식의 형식에 입문함을 통해 얻게 된 합리성은 세계와 인간의 삶을 다양한 측면으로 이해하는 방편이 된다. 다양한 지식이나 정보를 통합하여 사물을 올바르게 볼 수 있는 안목은 좋은 삶을 살아가는데 기반이 된다.

그러나 합리성을 교육목적으로 보는 데에는 다음과 같은 몇 가지 한계점을 살펴볼 수 있다. 첫째, 합리성을 추구하는 것은 인간 삶을 지적인 측면에 한정함으로써 좋은 삶을 포괄한다고 보기 어렵다. 합리성을 발달시킴으로 인해 좋은 삶을 영위하는데 도움을 줄 수는 있으나, 합리적 삶만이 오로지 좋은 삶이라고 볼 수는 없다. 실지로, 간디나 테레사 수녀 등 합리성의 계발을 위한 삶은 아니지만, 남을 도와주고 세계의 평화에 기여하는 등 좋은 삶을 영위한 것으로 볼 수 있다. 이와 반대로, 지적 능력을 발달시켜 지능적인 수법으로 자신의 부를 늘리거나 타인에게 해를 끼쳤다면 결코 좋은 삶이라 볼 수 없는 것이다(유재봉, 2004a: 247). 합리성을 추구하는 교육은 합리적인 삶을 영위하는 것을 좋은 삶으로 보고 오로지 지식의 추구를 강조함으로써 의지, 감정, 공동체적 전통 등 삶의 다른 측면을 간과하였으며, 이로 인해 서로 다름을 인정하고 타인의 가치를 존중함으로써 조화를 이루는 데 한계가 있다.

둘째, 궁극적 인식의 대상이라 할 수 있는 실재(reality)를 배제함으로써 인해 총체적 세계를 이해하는 토대를 상실한다. 앞서 말했듯이, 고대 그리스의 실재에 바탕을 두었던 자유교육은 중세 시대에도 지속적으로 이루어져 왔다. 아우구스티누스(Augustinus)에 따르면, 인간의 이성은 본래 실재를 탐구할 수 있는 것이나 죄로 인한 타락으로 그 능력을 상실하여 부분적이거나 왜곡된 인식을 하게 되었다는 것이다. 그는 신적 조명을 통해 타락된 마음이 회복될 때 지식과 실재를 일치시킬 수 있다고 주장한다(Augustine/Haddan. trans. 1872: XII, 4, 6). 아퀴나스(Aquinas)는 인간의 이성을 전제로부터 결론을 추론해나가는 활동인 ‘라티오’(ratio)와 직관적 지성작용으로서 ‘인텔렉투스’(intellectus)의 두 측면으로 제시함으로써 단계적 추론뿐 아니라 단순직관을 통해 우주 전체를 파악하고 실재를 온전히 인식하게 된다고 주장한다(Aquinas, 2, 2; 20, 3; 유재봉, 2004b: 163). 그러나 실재는 현대에 들어서 그 존재를 이성을 통하여 증명할 수 없다는 이유로 형이상학적 세계를 거부하는 철학자들에 의해 교육 등 여러 학문

분야에서 배제된다. 허스트는 마음과 지식의 논리적 관련성으로만 자유교육을 규정하고 실재와 지식과의 관계를 부정함으로써 형이상학의 문제가 해결될 수 있다고 여기나, 실재를 배제한 인식은 감각과 추론에 의존한 표면적이고 잠정인 것이라는 점에서 부분적이고 불완전한 인식에 그친다(Wolterstorff, 1984/문석호 역, 1991: 174-175; 유재봉, 2004a: 250). 불완전한 인식을 극복하고 온전한 인식에 이르기 위해서는 마음의 기반이 되는 실재를 회복하고 사실과 이성에 의존하여 각 요소들을 조사하고 분석하는 것을 넘어 그 이면에 전제되어 있는 관계와 질서를 발견함으로써 가능하다(Palmer, 1983/이종태 역, 2009: 73).

## 2. 웰빙 추구로서의 교육목적

합리성을 추구하는 자유교육은 객관적 지식을 통하여 인류에게 전달할만한 가치나 객관적인 선을 추구함으로써 개인의 좋은 삶을 실현하고자 하나, 지적인 측면에 한정함으로써 개인적 욕구, 취향, 감성과 같은 개인의 주관적 요소를 배제한다는 한계를 갖는다. 개인의 주관적 요소는 주체가 ‘ 좋음’을 느끼고 결정하도록 하는 핵심 요소로서 주체가 빠져있는 상태에서 각 주체에 적합한 좋은 삶을 인식하는 것은 불가능하다. 웰빙을 추구하는 교육은 자유교육에서 간과하고 있는 주체의 선호나 가치관 등 주관적 요소를 포괄함으로써 보다 실질적인 좋은 삶을 추구하고자 한다.

교육목적으로서의 웰빙을 이해하기 위해, 웰빙의 개념에 대한 정의가 선행되어야 할 것이다. 웰빙은 그리스어 “유다이모니아”(eudaimonia)의 번역어로서, ‘행복’ 또는 ‘좋은 삶’(the good life)으로 번역하여왔다. 그것을 보는 관점은 크게 객관주의, 주관주의, 욕구충족의 세 가지가 있다(김희봉, 2001: 110). 객관주의적 웰빙은 모든 사람에게 적용되는 객관적인 선, 예를 들면 합리성이나 도덕성을 추구하고 만족시키는 것이다. 이것은 교양 있고 양심적인 고차원적 삶을 살도록 도와준다. 그러나 실제 삶에서 중요한 위치를 차지하는 개인의 동기나 선호하는 가치 등 좋은 삶의 주관적인 요소가 배제되어 있다는 문제가 있다. 이와 반대로, 주관주의적 웰빙은 개인의 흥미나 쾌락을 좋은 삶의 핵심으로 본다. 쾌락은 주체의 선호나 주관적 동기를 포함한다는 점에서 웰빙을 추구하는데 중요하다. 그렇다고 반성이나 검토가 결여되어 있는 주관적 흥미나 쾌락을 추구한다면 경쟁과 대립 속에서 약육강식의 원칙만을 고수하는 무질서한 사회가 될

것이다.

오늘날 웰빙은 대체로 욕구 충족적 관점에서 이해되고 있다. 화이트에 따르면, 욕구 충족적 웰빙은 “객관적이고 경험적 정보에 근거한”(White, 1990: 28) ‘검증된 욕구’(informed desire)의 충족이다. 화이트가 보기에, 웰빙은 합리성이나 도덕성과 같은 객관적인 선을 추구하는 것과 무관하지 않지만 이것에 한정시키는 것은 그 의미를 지나치게 축소하는 것이며, 개인의 쾌락 등 주관적인 요소를 추구하는 것은 웰빙을 개인의 삶과 직접적으로 연결되는 것이지만 생물학적 본능에 충실하여 살아감으로써 저급한 쾌락을 합리화할 수 있다. 욕구충족으로서 웰빙은 두 가지 관점을 통합하여 합리성과 도덕성을 추구하지만 각 개인의 풍요로운 삶을 위한 수단으로 제한하며, 주관적인 쾌락의 만족을 중요하게 여기거나 타당한 정보를 통해 정제된 욕구로서 ‘검증된 욕구’를 추구한다.

화이트는 웰빙 추구에 있어서 주관적인 욕구를 중요한 요소로 여긴다. 이 때의 욕구는 인간이 원래 가지고 있는 ‘실제적 욕구’(actual desires)라기 보다는 타당한 정보를 통해 검토하고 정제한 검증된 욕구이다. 실제적 욕구는 좋은 욕구와 나쁜 욕구, 사소한 욕구와 중요한 욕구 등으로 삶 속에 얽혀 있어, 때로는 흡연이나 마약, 도박과 같은 불필요하거나 해로운 욕구도 있으며 해변의 모래알의 수를 세는 것처럼 사소하여 무의미한 욕구도 있기 때문이다. 이러한 욕구들을 구분하고 가치의 위계구조를 드러내는 일은 교육적으로 매우 중요하다. 교육에서 가르쳐야 할 욕구는 정확한 정보를 통해 검토됨으로써 오류가 없어야 하고 개인의 전체 삶에 비추어 볼 때 보다 중요한 것이어야 하기 때문이다. 이를 위해 두 가지 요건이 충족되어야 하는데, 하나는 경험적으로 타당한 정보에 기반을 두고 있으면서 논리적으로 모순이 없는 고차원적 욕구여야 한다는 점이며, 다른 하나는 각 개인의 본성으로부터 나오는 것으로 자신의 삶 전체에 비추어 가장 중요한 욕구여야 한다는 점이다(White, 1990: 30). 화이트는 이러한 요건들을 만족시킴으로써 욕구의 주관적이고 임의적인 성격으로 인한 부작용을 최소화시킨다. 화이트에 따르면, 교육목적으로서 웰빙을 추구하는 것은 보편적이고 고차적인 욕구를 우선적으로 선택하며 이기적 욕구 외에도 이타적 욕구를 갖는다는 점에서 타인과의 관계를 고려하는 도덕성과 무관하지 않다(White, 1990: 45-49; 유재봉, 2013b: 96).

화이트의 웰빙을 추구하는 교육은 오늘날 세속주의와 다원주의의 시대적 맥락에 부합하는 것으로 기존의 객관적 가치를 포함하면서 주체의 주관적 욕구를 다양하게 반



영하였고, 소수의 엘리트층을 위한 교육이 아닌 대부분의 사람들에게 매력적이거나 추구될 수 있는 실제적 삶과 밀접한 교육을 제시하였다는 점에서 의미가 있다. 그러나 다음과 같은 한계점을 가진다. 첫째, 욕구충족은 원천적으로 주관적이고 충동적이라는 속성 때문에 교육의 목적으로 삼기 어렵다(유재봉, 2001: 156). 화이트는 ‘검증된 욕구’ 개념을 사용하여 욕구의 일시적이고 임의적 성격을 최소화하고 반성과 경험으로 검증된 것이라고 언급하고 있지만, 그 일시성과 임의성을 완전히 배제하기는 어렵다. 본질적인 가치에 대한 기준 없이 다양하고 가변적인 욕구를 삶의 목적으로 추구하는 것은 실상 어려운 일이기 때문이다.

둘째, 화이트는 웰빙을 추구하는 교육에서 이기적인 삶을 경계하고 이타적인 삶을 주장하나(White, 1990: 47) 타인의 삶을 위해 자신을 희생하는 이타적인 삶을 적극적으로 제시하지는 않는다. 인간의 욕구는 일반적으로 개인의 삶의 필요를 고려한 것으로서 반드시 바람직하거나 도덕적일 수 없으며, 화이트에게 있어서, 타인을 고려한 도덕성은 단지 개인의 웰빙과 관련해서 의미와 가치를 갖기 때문이다. 이러한 이유로 화이트는 타인과의 관계를 웰빙을 위한 것에 제한하여 개인의 삶을 희생해야 하는 적극적 도덕성을 지지하지 않는다.

셋째, 웰빙을 추구하는 교육은 시대의 요구를 충실히 반영한다는 점에서 의미가 있으나 실재를 배제한 세계관으로 인해 종교와 종교에 바탕을 둔 도덕성 추구의 근거를 상실한다. 현대 사회는 형이상학적 실재에 대한 논의를 배제한 세속주의와 다원주의의 영향을 받고 있으며, 화이트는 이러한 시대사조를 따름으로 개인의 욕구를 충족시키는 웰빙을 위한 교육을 제안하였다고 볼 수 있다(유재봉, 2013b: 98). 이것은 개인의 본성에 대한 무한한 긍정과 신뢰를 반영하는 것으로, 실재에 토대를 둔 초월적 성향이나 종교적 성향은 사적 영역으로 내몰고 인간적 면모를 충실히 반영한 세속적 세계관을 완전한 것으로 여기는 것이다. 이러한 세계관은 결국 인간의 삶의 목적과 근원에 대한 의문에는 대답할 수 없게 된다는 근본적인 문제에 부딪치게 된다. 자신의 고유하고 충실한 삶을 찾고 실현하고자 하는 노력은 물질주의적 인생관에서 벗어나 영적 정신적 세계에서 가능한 것이다(오인택, 2013: 78; 유재봉, 2013a: 100-101).

### 3. 교육목적으로서의 평화

앞서 살펴보았듯이, 합리성과 웰빙의 추구는 교육목적으로 중요한 의미를 가지고 있으나, 몇 가지 공통적인 한계점들을 가진다. 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, 감정, 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 이르는 못한다. 셋째, 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.

이하에서는 월터스토프의 교육목적으로서 평화는 이러한 문제점을 극복하고 있는가 살펴보고 타당성을 논의해 보고자 한다. 월터스토프에 따르면, 현대 사회의 과학 기술과 경제의 발전은 인류를 물질적으로는 풍요로운 삶을 살아가도록 하였을지 모르나, 만족스럽고 평안한 삶을 살아가도록 하였다고 보기 어렵다. 우리 주변에는 여전히 절대 빈곤과 질병, 전쟁으로 인해 고통받고 있는 사람들이 존재하고 있기 때문이다. 그는 이러한 세계 인식이 없이 개개인의 삶의 부분적 성장만을 강조하는 교육은 옳지 않다고 주장한다. 그렇다고 개인의 성장과 삶의 필요를 무시한 채 사회 전체가 공유하는 목적에 기여하는 것만을 강조하는 것은 아니며, 두 가지 요소의 조화를 이루고자

한다. 이것은 현대 교육이 남겨놓고 있는 조화와 상생의 과제를 해결하고자 하는 것으로, 실재를 배제하는 세속적 관점으로서 개인의 유익을 중심으로 하는 인간 중심적 관점이나 법적 강제력의 행사로는 온전히 이루어낼 수 없다.

월터스토프의 평화교육은 형이상학적 실재론을 거부하는 현대철학의 정신을 넘어서 실재를 수용하고 있다. 그에 따르면, 실재를 배제한 채 관찰과 추론으로 세계를 바라보는 이성 중심의 관점은 중세의 왜곡된 종교적 영향력으로부터 벗어나 세계를 안정적으로 인식하기 위해 찾은 임시적 방편이다(Wolterstorff, 1984/문석호 역, 1991: 174-175). 현대 사회는 이러한 과정을 잇은 채 이성 중심의 관점을 고수하고 이것을 절대적인 것으로 간주하고 있으며, 불완전한 인간 이성에 바탕을 둔 세계는 실재와 불일치할 수밖에 없는 결과를 가져왔다. 인간의 이성은 과학기술의 발달과 인류의 경제 발전에 도움을 주었지만, 삶의 궁극적인 측면, 즉 무엇이 절대적인 선이며, 인간의 근원은 어디에서 비롯되었고, 무엇을 위해 살아가야 할지 방향성을 상실하게 만들었다. 월터스토프는 실재로서 신을 인정하는 신칼빈주의 전통에 기반하여 종교적 관점으로 세계를 인식하고자 한다. 인식활동은 이성만으로 불가능하며 필연적으로 신앙(faith), 즉 종교가 내적 동기로 작용한다는 것이다. 아우구스티누스가 말했듯이 “신앙이 이성에 선행한다”(Augustine, 1872: IX, 1, 1). 이 말은 신앙이 시간적으로 우선할 뿐만 아니라 이성에 우월하다는 의미로 이해되어야 한다. 다시 말하면, 이성은 그 자체로 완전하기 보다는 신앙에 의해 비로소 온전해지고 올바른 방향성을 갖게 됨으로써 실재를 인식할 수 있게 된다는 것이며, 따라서 신앙이 이성의 표준이요, 궁극적 지향점이 된다는 것이다(유재봉, 2004a: 260). 신에 대한 탐색과 믿음으로서 신앙을 세계 인식의 토대로 삼을 때 불완전한 인간 존재를 인정하고 마땅히 있어야 할 본래의 상태를 추구하게 된다. 이것은 인류가 나아가야 할 궁극적인 상태로써 평화의 올바른 비전을 되찾을 수 있게 한다.

월터스토프의 교육목적으로서 평화는 두 가지 비전에 토대를 두고 있다. 그것은 ‘문화명령’(cultural mandate)과 ‘자유명령’(liberal mandate)이다(Wolterstorff, 2004: 22-23). 문화명령은 구약 성경 창세기 1장 26절-28절의 본문에 바탕을 두며 하나님은 인간에게 문화를 생성하고 참여하는 문화적인 존재로 창조하였음을 의미한다. 문화명령에 따르면, 인간이 각종 자원을 활용하여 문명을 건설하고 발전을 도모하는 것은 당연한 이치이며 반드시 해야 할 일이다. 그러나 평화는 문화명령으로 충분하지 않으며

이를 올바르게 실행하기 위해서는 현 사회 질서에서 발견되는 궁핍과 억압적 상황에 비추어 그 비중을 달아보는 것이 보완되어야 한다(Wolterstorff, 1983/홍병룡 역, 2007: 331-332). 자유명령은 신약 성경 요한 복음 8장 31절-36절과 로마서 8장 21절-28절 등에서 찾아 볼 수 있으며, 인간은 불완전한 존재로 죄의 문제를 분명히 인식해야 하며 죄로부터 자유하도록 힘써야 함을 의미한다. 월터스토프에 의하면 죄의 문제는 개인의 차원만이 아니라 사회의 차원도 포괄하는 것으로, 죄로부터 자유롭기 위해서는 개인적인 의를 행하는 것을 넘어서 하나님의 의를 사회 속에 실현함으로써 불의한 사회구조로 인해 억압받는 사람들을 자유롭게 해야 한다. 인류의 참된 풍요로움을 위해서는 어느 누구도 억압당한 사람이 없어야 하며, 그러한 억압으로부터 자유롭게 해야 한다는 것이다. 여기서 월터스토프는 기존 교육이 지성의 자유나 선택의 자유만을 강조했던 것을 넘어서 양심과 도덕성의 회복을 의미하는 본질적 자유를 추구해야 한다는 점을 강조한다. 도덕성 상실의 위기에 직면한 현대 사회의 문제점을 극복하기 위해서는 실제적 삶에서 죄의 문제를 간과해서는 안 된다(Wolterstorff, 1983/홍병룡 역, 2007: 337). 하우즈바르트(Goudzward, 1981/김재영 역, 1987: 25-26, 56)가 지적했듯이, 서구 사회의 문제는 근본적으로 인간의 가치를 경시하고 경제 성장과 테크놀로지의 발달을 궁극적인 사회적 선으로 삼는다는 데 있는 것이다(Wolterstorff, 1983/홍병룡 역, 2007: 117, 133). 현대 사회의 문제는 성장을 궁극적 가치로 보고 개인의 발전을 궁극적인 목표로 보는 것에서 비롯되며, 이러한 문제를 극복하기 위해서는 타인에 대한 배려와 존중이 요구된다.

월터스토프에 따르면, 인간은 동물과 달리 약육강식의 세계에 머무르지 않으며 서로를 살리고 유익을 나누며 살아갈 수 있는 존재이기 때문에 가능하다. 교육에서의 평화는 피해를 주지 않는 것을 넘어서 올바른 관계를 맺고 존중하며 약자를 보호하는 것까지 나아가야 한다. 이것은 개인의 삶에서 부딪히는 갈등이나 문제를 회피하는 수준을 넘어서, 타인과의 역동적 상호작용을 통해 긍정적인 영향을 주고받아 서로의 삶을 보다 더 윤택하게 하는 것이다. 교육목적으로서 평화는 타인에 대한 고려와 존중을 통하여 이루어지는 것에 그치지 않고, 신에 대한 올바른 탐색과 그로 인한 세계관을 삶의 확고한 기초로 삼아 삶의 전반에서 선한 삶을 살아갈 수 있도록 해야 한다. 월터스토프는 우주적 존재로서 신과의 본질적 관계를 다른 존재와의 관계까지 확장시킨다. 월터스토프의 평화교육은 우주적 차원의 존재 범주를 포괄하며 각 존재의 가치를 알

고 올바른 관계를 맺도록 해야 한다. 여기에는 신에 대한 섬김, 참된 자아의 발견, 다른 사람과 관계에서 정당한 권리 누림, 자연에 대한 올바른 개발과 보호 등이 포함되며, 이로써 인간 삶의 궁극적 지향점인 평화를 성취할 수 있다(Wolterstorff, 1983/홍병룡 역, 2007: 144).

평화교육에서 화목한 관계를 위한 역동적이고 적극적인 상호작용은 정의와 기쁨을 추구하는 것으로 이루어진다. 월터스토프에 따르면, 교육에서 정의의 실현 없이 평화를 이룰 수 없다(Wolterstorff, 1983/홍병룡 역, 2007: 145). 왜곡된 관계로 인해 고통받는 자들이 존재하는 상태에서 이들의 기회를 착취하여 유익을 취하거나 이로 인한 고통을 외면하는 삶을 평화를 영위하는 삶이라고 볼 수 없다. 정의를 추구하는 교육은 각 사람이 가지고 있는 권리를 존중하고 부당하게 권리를 빼앗긴 사람을 돌봄으로써 모든 사람이 정당한 권리를 누리도록 하는 교육이다. 월터스토프에 의하면, 정의를 추구하는 교육은 지식 교육만으로 이루어질 수 없으며 불의한 상황에 놓인 약한 자의 입장에서 그들의 고통을 공감하고 실천함으로써 삶 속에서 자연스럽게 정의를 실천할 수 있는 경향성을 길러내야 한다(Wolterstorff, 2004: 144). 정의를 추구하는 교육은 의무감이나 강제력에 의해 이루어지지 않는다. 온전한 정의를 추구하기 위해서는 타인에 대한 가치를 존중하고 배려하는 마음이 요청된다.

기쁨을 추구하는 교육은 정의를 추구하는 교육보다 완성된 평화를 제공한다. 기쁨은 자기 자신이 진리에 순응함으로써 마음속에서 일어나는 감미로운 즐거움으로 인간으로서 가지는 본질적인 부분이며, 교육에서 인간의 좋은 삶을 완성하기 위해 마땅히 추구되어야 한다(Comenius, 1987/정확실 역, 2007: 86; Wolterstorff, 2004: 142). 기쁨을 추구하는 교육은 자신의 욕구를 충족시킴으로써 만족을 얻게 되는 삶을 넘어서 이치에 따른 신적 욕구를 만족시키는 삶을 통하여 각 존재와 소통하여 기쁨을 누리도록 함으로써 가능하다(Wolterstorff, 2008: 236). 기쁨을 추구하는 교육은 신과의 본질적 관계에서 오는 기쁨을 누리고 감사하는 분위기를 교실 안에 조성함으로써 가능하다(Wolterstorff, 2002: 272-273). 과도한 경쟁으로 인해 피폐해진 관계를 벗어나 화목한 관계 속에 기쁨을 적극적으로 향유하는 문화와 분위기를 조성하는 것은 인간의 근본적인 존재의 이유와 방향성을 되찾고 평화를 추구하는 데 중요한 역할을 할 수 있을 것이다.

지금까지 교육목적으로서 평화 추구의 가능성을 논의하였다. 평화를 추구하는 교육

의 모습을 보다 구체적으로 드러내기 위해서는 학교의 맥락에서 분석하는 것이 요청된다. 그러나 지면의 한계상 여기서는 교육목적으로서 평화가 학교교육에 주는 의미를 제시하는 수준에서 그치겠다.

#### IV. 교육목적으로서 평화의 학교교육에 대한 의미

앞에서 논의된 교육목적으로서 평화는 학교교육에 어떤 의미를 제공하는가? 월터스토프의 평화교육이 학교교육에 제공하는 의미는 다음과 같다. 첫째, 평화교육은 학교교육이 궁극적으로 추구해야 할 목적으로서 좋은 삶의 모습을 포괄적으로 제시한다. 학교교육이 추구하는 목적은 다양한 모습을 가지고 있으나 ‘어떻게 살아가야 하는가’에 대한 대답이다. 현대 교육은 인간의 풍요로운 삶을 위해 합리성, 웰빙 등 다양한 것들을 제시해왔으나 삶의 일부분만을 다루어 좋은 삶을 포괄하지 못하였다. 월터스토프는 현대 교육의 이러한 한계를 지적하고 교육목적으로서 평화를 제시한다. 평화교육은 삶의 부분적 발달이 아니라 삶의 총체적 풍요로움을 위한 조건으로 타인의 가치를 존중하고 배려함을 중시하며, 인간을 우주적 존재로 보고 신과 자연과의 화목한 관계를 도모한다. 좋은 삶이란 자신을 비롯한 모든 존재가 풍요로움을 누릴 때 가능하며, 이것은 교육이 지향해야 할 궁극적인 목적이라 할 수 있다.

둘째, 교육의 목적으로서 평화는 기존 교육에서 사회와 도덕적 지식을 가르치기는 하나 실질적으로 결여되어 있는 ‘정의’를 강조한다. 학교교육이 실제로 지향하고 있는 것은 더불어 살아가는 인간으로 기르는 것이라기보다 개인의 능력 계발을 강조한다. 학교교육에서 가르치는 내용은 기껏해야 다른 사람에게 피해를 주지 않는 등 소극적 관계이며, 역동적인 관계를 포함하는 정의의 요소는 거의 다루어지지 않는다. 정의를 추구하는 것은 폭력시위와 과격한 집단행동을 떠올리게 하기 때문에 학교교육에서 부정적인 인식으로 받아들여졌다. 월터스토프에 따르면, 정의의 실현은 학생과 학생의 관계에서 서로 존중받고 대우받으며, 학생과 교사 간 노력에 따른 응당한 점수를 받는 것 등도 포함된다(Wolterstorff, 2004: 140). 교육에서 정의의 실현을 위해서는 적대적 집단행위를 통한 해결이 아니라 자신의 권리를 보장받고 타인의 권리를 보장해주고자 하는 인식과 태도, 실천 등이 필요하며, 이것을 지향하는 사회 구조의 개혁과 더불어

가능한 것이다.

셋째, 월터스토프의 평화교육에서 강조되는 ‘기쁨’은 방대한 지식과 과학기술의 발달과 그것의 수용에만 중점을 두고 기쁨의 요소를 결여한 학교교육에 중요한 의미를 부여한다. 학교 교육에서 기쁨의 추구가 등한시되어 온 이유는 지식 추구에만 관심을 가진 나머지 인간관계와 그에 따른 기쁨에 대한 교육에 대해 다루지 않았기 때문이다. 그 결과 현대 교육은 단기적인 목표로서 일의 수행을 위해 나아갈 수는 있으나, 일을 즐기고 인간관계에서 긍정적 영향을 받는 등에 대해서는 무지하다. 인간은 로봇과 같이 일을 수행하는 존재가 아니라, 아름다움을 느끼고 감탄하고 공감하는 존재로서 기쁨은 삶의 본질적인 요소임을 인식하고 이를 가르치는 학교는 기쁨의 공동체가 되어야 한다(Wolterstorff, 2002: 256).

넷째, 평화교육은 학교교육에서의 종교의 가능성을 제공한다. 우리나라는 공교육에서 종교교육이 인정되지 않는다. 다양한 이유가 있겠지만 대표적인 이유는 다양한 종교가 공존하는 우리나라에서 종교교육을 하면 교육의 가치중립성을 해친다는 것이다. 하지만 이와 같은 이유는 학교에서 종교교육을 하지 않아야 하는 이유라기보다는 각 종교에 대한 이해를 위한 교육을 필요로 하는 것이라 볼 수 있다(유재봉, 2013a: 147). 평화교육은 웰빙과 삶의 풍요로움을 추구하는 것으로 신과 인간의 본질적 관계에서 비롯된 올바른 관계 속에서 더불어 사는 삶의 향유를 포괄한다. 이것은 인간 삶이 추구해야 할 궁극적인 것에 대한 탐색이며, 종교교육의 가능성으로서 정의와 기쁨 등 학교교육에 긍정적인 요소를 제공한다.

## V. 결론

이 논문의 목적은 월터스토프의 평화 개념에 비추어 평화추구가 교육목적으로서 타당한 지를 논의하기 위한 것이다. 월터스토프의 평화 개념은 단순히 겉으로 보기에 분쟁이 없는 상태라기보다는 불합리한 상황으로 인해 억압받지 않도록 하는 정의와 올바른 관계 속에서 오는 기쁨의 요소를 포괄한다는 점에서 통념적 평화 개념을 넘어선다고 볼 수 있다. 월터스토프의 평화 개념은 성경에 바탕을 두고 있다. 그러나 그의 평화의 개념은 궁극의 상태로서 하나님 나라를 추구하기는 하지만, 그것이 기독교적

사회에 국한되지 않는다(Wolterstorff, 2002: 23). 월터스토프의 평화 개념의 특징은 우주성, 근본성, 적극성 측면에서 찾아볼 수 있다. 이러한 특징은 현대를 살아가는 개인과 사회가 갈등과 분쟁을 해소하고 궁극적으로 평화의 상태를 누릴 수 있도록 하는데 필수적이다. 나아가 이러한 평화의 개념은 기존의 교육목적에서 논의하고 있는 좋은 삶의 개념의 성격을 재음미하게 하고 확대한다는 점에서 의미가 있다.

교육목적으로서 평화는 개인의 합리성이나 욕구 충족을 넘어서, 타인과의 조화를 추구하고 역동적 상호작용을 통해 모든 사람의 삶을 보다 윤택하도록 하는 것이다. 교육에서의 평화는 평화에 대한 지식을 추구하고 기술을 익히는 것에 한정되지 않으며, 무엇보다 삶 전체에서 평화를 가장 중요한 가치로 여기는 것이 선행되어야 한다. 평화를 추구하는 교육의 관점은 학교교육에서 교육의 범주를 확장시키고, 관계의 진정성을 회복하며, 더불어 살아가는 데에서 오는 기쁨을 누리게 한다.

지금까지 논의에서 보았듯이, 교육목적은 기존의 교육목적인 합리성이나 웰빙 추구를 넘어서 평화를 추구할 필요가 있다. 평화교육은 지식 전달이나 제도 준수만으로 이루어질 수 없으며, 또한 삶의 실제 속에서 평화의 성향을 길러주어야 한다. 그러나 학교교육에서 평화를 추구할 때 구체적으로 어떻게 해야 하는지의 문제는 어렵다. 우리나라의 평화교육은 두 가지 측면에서 구체화되어야 할 필요가 있다. 하나는 우리나라의 맥락에서 평화교육을 어떻게 이해할 것인지의 문제이다. 남북이 대치되어 있을 뿐만 아니라 지역과 계층 간의 갈등이 심각한 상황 속에서 평화교육을 구체적으로 어떻게 하여야 하는지를 고려할 필요가 있다. 다른 하나는 학교의 맥락에서 평화교육을 구체적으로 어떻게 할 것인지의 문제이다. 어떤 교육내용을 포함하고, 어떤 방법으로 가져야 하는 문제를 고려하여야 한다. 여기에는 교사교육도 포함한다. 이러한 문제들은 평화교육을 균형 있게 논의하는 것이나 추상적 논의 수준을 벗어나는 데 반드시 필요하나, 지면의 관계상 차후의 과제로 남겨둔다.

**“이 논문은 다른 학술지 또는 간행물에 게재되었거나 게재 신청되지 않았음을 확인함.”**



## 참고문헌

- 강영택 (2008). “살롬을 위한 교육: 니콜라스 윌터스토프의 교육사상을 중심으로”. 『기독교교육논총』. 17. 193-218.
- 고병헌 (2006). 『평화교육사상』. 서울: 학지사.
- 김현정·유재봉 (2013). “윌터스토프의 평화교육 관점에서의 초등학교 도덕과 사회 교과서 내용 분석”. 『신앙과 학문』. 18(2). 33-65.
- 김희봉 (2001). “지식, ‘잘살’, 그리고 교육: 화이트의 교육론을 중심으로”. 『교육철학연구』. 26. 99-118.
- 박보영 (2004). “평화교육의 관점에서 본 통일교육”. 『미래교육연구』. 17(2). 55-70.
- \_\_\_\_\_ (2005a). “평화적 사유를 통한 교육 이해의 지평”. 『미래교육연구』. 18(1). 71-93.
- \_\_\_\_\_ (2005b). “한국의 평화교육연구사: 1980년대 이후를 중심으로”. 『기독교교육논총』. 11. 157-196.
- \_\_\_\_\_ (2006). “평화교육의 이론과 과제 연구”. 연세대학교대학원 박사학위논문.
- \_\_\_\_\_ (2009). “평화역량 강화를 위한 교육 방안의 탐색”. 『교육사상연구』. 23(1). 1-16.
- 신국원 (2003). “윌터스토프의 실천지향적 기독교 철학”. 『신학지남』. 70(1). 233-261.
- 신영순 (2004). “니콜라스 윌터스토프의 기독교교육 사상에 관한 연구”. 고신대학교 박사학위논문.
- 신차균·안경식·유재봉 (2006). 『교육철학 및 교육사의 이해』. 서울: 학지사.
- 오인택 (2013). “교육의 잃어버린 차원들”. 『교육철학연구』. 34(3). 73-85.
- 유재봉 (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.
- \_\_\_\_\_ (2012). “학교폭력의 현상과 그 대책에 대한 철학적 검토”. 『교육철학연구』. 34(3). 87-106.
- \_\_\_\_\_ (2013a). “교육에서의 영성회복: 학교에서의 영성교육을 위한 시론”. 『교육철학연구』. 35(1). 97-117.
- \_\_\_\_\_ (2013b). “웰빙을 위한 교육: 다윈주의·세속사회에서의 교육을 위한 화이트의 관점”. 『도덕교육연구』. 25(3). 83-105.
- Aquinas, T. *Summa Theologica. The English Dominicans* (trans. 1947-1948). NY: Benziger.
- Augustine. *De Trinitate*. Haddan, A. W. (trans. 1872). On the Trinity. Edinburgh: T & T Clark.
- Comenius, A. (1987). *The Great Didactic*. 정확실 역 (2007). 대교수학. 서울: 교육과학사.

- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful means*. 강종일 외 역 (2000). 『평화적 수단에 의한 평화』. 서울: 들녘.
- Goudzward, B. (1981). *Idols of Our Time*. 김재영 역 (1987). 『현대·우상 이데올로기』. 서울: 한국기독교학생회출판부.
- 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.
- MacIntyre, A. (1984). *After Virtue*. 이진우 역 (1997). 『덕의 상실』. 서울: 문예출판사.
- Palmer, Parker J. (1983). *To Know as We Are Known: Education as a Spiritual Journey*. 이종태 역 (2005). 『가르침과 배움의 영성』. 서울: 한국기독교학생회출판부.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. 이홍우·조영태 역 (2008). 『윤리학과 교육』. 서울: 교육과학사.
- Plantinga, C. Jr. (2002). *Engaging God's World: A Reformed Vision of Faith, Learning, and Living*. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co.
- 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: 한국기독교학생회출판부.
- \_\_\_\_\_ (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.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Educating for Shalom: Essays on Christian Higher Education*. Grand Rapids, MI: Baker Academic.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Justice: Rights and Wrongs*. Princeton, NJ: Princeton University Publishing Co.

## ABSTRACT

### The Pursuit of Peace as an Educational Aim : from the Perspective of Wolterstorff

Hyun-Jung Kim (Sungkyunkwan University)

Jae-Bong Yoo (Sungkyunkwan University)

The purpose of this paper is to clarify the concept of peace and to examine peace as an educational aim from the perspective of Nicholas Wolterstorff. According to Wolterstorff, peace involves justice, and delight in his or her relationships with God, oneself, other people and nature. Generally speaking, peace is understood in terms of the state of the absence of war. In Wolterstorff's view, however, the common notion of peace might be disguised in the light of lack of justice as well as delight in the right relationships. For aim, therefore, peace should cover two essential elements, i.e. justice and delight. Wolterstorff's conception of peace is based on two biblical mandate, i.e. cultural mandate and liberal mandate. The pursuit of peace as an educational aim overcomes the limits of the pursuit of rationality and personal well-being in terms of balance and positive interaction with others. The pursuit of peace as educational aim implies the followings: enlarging to the whole world; making close relationship with others; enjoying delight which comes from living together. For peace education as an aim, there is the need to explore further tasks: peace education should be studied at both a Korean context and a school level.

Key words: Wolterstorff, peace, aim of education, school education

