

교육학에서 평화의 의미: 월터스토프의 관점

김현정(성균관대학교)

I. 서론

현대 사회에서 '지식의 융합과 소통'은 학계의 주요한 화두가 되고 있다. 특히, 교육학에서의 융합의 현상은 본질적이고 전통적이다. 교육학은 그 발생에서부터 윤리학을 기초로 하여 교육목적론을 발전시키고 심리학을 기초로 하여 교육방법론을 전개함으로써 성립되었다. 교육의 영역은 각종의 삶의 영역의 어디와도 무관하지 않아 학문상 철학, 심리학, 사회학, 정치학 등과 불과분의 융합적 관계를 가지고 있으며, 교육의 내용상 언어, 수학, 과학, 예술 등을 포함하는 등 서로 다른 학문과의 활발한 융합을 이루었다. 이와 같이 융합지식으로서 교육학은 다른 학문과의 융합을 통하여 교육학의 발전을 자극할 수 있는 긍정적 기반을 형성하였고 삶의 영역을 다루는 교육학을 다양한 관점으로 바라볼 수 있다는 이점을 가진다.

이러한 교육학에서 지식 간 안정된 융합과 평화적인 소통이 이루어지고 있는가? 교육학에서 융합의 문제는 오랜 시간이 흘렀음에도 불구하고 여전히 성격이나 정체성에 대한 논쟁이 되고 있는 것을 보면 그렇지 않은 것 같다. 융합지식으로서 교육학은 실상 학교교육의 문제를 급박하게 해결하기 위해 성립된 것으로 교육학 자체의 정체성에 대한 확립조차 이루어지지 않았다(장상호, 1990). 교육학의 이러한 문제는 교육학에 대한 다양한 논쟁에서 살펴볼 수 있다. 교육학의 성격 논쟁은 오코너, 허스트, 랑포드의 논쟁 등이 대표적인 것으로, 교육학이 이론과 실제 중 어느 한 측면에 속하는 것이 아님에도 불구하고 이론과 실재를 분리하여 판단하고 있다. 교육학의 정체성을 찾고자 하는 시도로는 장상호의 연구가 대표적이다. 교육학의 정체성 상실은 교육학을 분과학문과 동일시하는 잘못된 통념을 극복하고자 하는 것으로, 교육학이 분과학문과 반드시 분리되어야 한다는 입장은 아니지만 교육학과 분과학문에 지나치게 의존적이고 종속적 관계에 있음을 지적하고 있다. 이처럼 교육학을 이론과 실재를 분리하여 한 측면만으로 생각하고자 하는 점, 인접학문과 종속관계를 맺고 있는 점 등은 성공적 융합과는 거리가 멀며 갈등과 분리, 단절의 현상으로서 비평화적 요소라 볼 수 있다.

교육학의 비평화적 요소를 해결하고 융합지식으로서 교육학의 위치를 온전하게 하기 위해서 교육학에서 평화가 어떤 의미를 가지는지 논의해 볼 필요가 있다. 여기서 다루고자 하는 평화는 '폭력 부재'나 '불공정한 구조의 해소'에 국한된 기존의 협소한 의미의 평화를 넘어서 월터스토프의 '변영'으로서 평화이다. 월터스토프의 평화는 지식 뿐 아니라 실재(reality)를 포괄하는 인식론적 토대를 가지며, 정의의 기반으로 한 이상적인 관계로서 적극적 평화의 상태를 추구한다. 월터스토프의 평화가 갖는 포괄적 가치는 이론과 실재의 통합을 이끌어주고, 교육적 가치를 확립시켜 타학문과의 대등한 관계를 유지시켜줄 수 있을 것이다.

본 논문은 교육학의 문제를 검토함으로써 그러한 교육학이 가지는 한계를 평화의 부재로 보고, 교

육학에서 평화의 의미를 밝히는 데 있다. 이러한 목적을 위해 먼저 교육학에서의 문제를 이론과 실제의 분리와 인접학문에의 종속으로 나누어 살펴보고, 교육학에서 평화를 추구한다는 것이 무슨 의미이고, 또한 그러한 방식으로 교육학을 볼 때 융합지식으로서 교육학의 문제가 어떻게 해결될 수 있는가를 드러내겠다. 그리고 결론 부분에서는 평화의 관점에서 교육학을 정립하기 위한 추후 과제들을 제시하겠다.

II. 평화의 관점에서 교육학의 문제점 검토

교육학의 성격 논쟁과 정체성 논쟁으로부터 알 수 있는 교육학의 비평화적 문제는 크게 ‘이론과 실제의 분리’와 ‘분과학문과의 종속적 관계’로 볼 수 있다.

1. 이론과 실제의 분리

교육학은 학교교육의 실제적 문제를 해결하기 위해 서로 다른 지식의 융합으로 이루어진 학문으로서 이론이면서도 실제적인 모호한 성격을 갖고 있어 교육의 성격에 대한 논쟁이 지속되어져 오고 있다. 교육학의 대표적인 논쟁은 오코너, 허스트, 랑포드의 논쟁이 있다.

첫째, 오코너는 교육학의 성격을 ‘과학적’이라고 본다. 오코너는 교육학의 이론적 성격에 치우쳐 바라보고 있으며 이론의 전형을 ‘자연과학’으로 본다. 어떤 현상에 대한 가설을 세우고 관찰하고 실제적 근거로서 결론을 만드는 자연과학과 같이 교육학도 실제적인 데이터를 중심으로 이론체계를 충실하게 갖추어야 한다는 것이다. 그러나 이러한 관점에서 교육학은 충실한 이론체계를 갖추지 못하고 있으며, ‘예우상의 칭호’로서만 이론이라고 말할 수 있다고 주장한다. 이러한 오코너의 주장은 교육학이 도덕, 종교와 같은 가치판단을 포함하고 있다는 학문이라는 점을 간과한 것으로 교육학의 특성을 반영하지 못했다.

둘째, 허스트의 초기 입장은 오코너가 간과한 교육학의 가치판단의 요소를 포괄하는 것으로 교육학을 ‘실제적 이론’이라고 본다. 허스트가 보기에 교육학은 과학적 지식이나 방법 뿐 아니라 도덕, 종교 등 가치판단을 포함하고 있으며, 실제적인 교육 문제에 대한 합리적 판단을 하는 일과 방법과 원리를 발달시키는 일을 하고 있기 때문에 실제적이다. 그러나 허스트의 주장은 여전히 교육의 실제에 앞서 교육이론이 존재해야 가능하다는 점에서 이론적 성격을 벗어나지 못한다.

셋째, 랑포드는 교육학을 ‘실제적’이라고 본다. 오코너와 허스트 초기 입장이 교육학의 성격을 이론의 측면에서 보았다면 랑포드는 교육학은 근본적인 면에서 ‘실제적’이라고 본다. 이러한 입장은 흔히 교사나 교육실천가가 취하는 입장으로, 교육학이 교육이나 교수의 실제에 유용하고 적절한 입장을 제공할 수 있어야 한다고 주장한다. 이러한 입장은 교육의 실제에서 드러나는 가시적인 현상들에만 중점을 두으로써 교육 현상의 전체적 구조와 추론을 통해 얻을 수 있는 측면은 바라보지 못하였다. 즉, 랑포드는 교육의 실제적 측면을 지나치게 강조하여 이론적 측면을 경시하고 이론적 활동과 실제적 활동 사이의 역동성을 간과하였다는 한계가 있다.

오코너, 허스트, 랑포드의 논쟁을 살펴볼 때, 교육학의 성격을 이론과 실제의 어느 한 측면에 지나

치게 치우쳐 주장하고 있음을 알 수 있다. 이러한 주장에는 이론과 실재를 별개로 보고 분리하는 인식론이 전제되어 있다. 이것은 이론은 이론이고 실재는 실재라는 인식론을 기반으로 하는 것으로 이론과 실재의 성격을 모두 갖고 있는 교육학의 성격을 올바르게 정의하기 어렵다는 한계를 갖는다.

교육학의 정체성 확립의 문제의 또 다른 측면은 분과학문과의 관계에 대한 잘못된 통념을 극복하기 위한 것에서 거꾸로 비롯된 것이다. 즉, 정체성 확립의 문제를 해결하기 위해서는 분과학문과의 관계의 문제에 대해 논의할 필요가 있다.

2. 분과학문과의 종속적 관계

교육학과 인접학문과의 관계의 문제는 동등한 관계가 아닌 종속적 관계라는 점에 있다. 교육학은 타학문과의 융합을 통해 교육철학, 교육심리학, 교육사회학 등의 분과학문과 상호 영향을 주고받기보다 일반적으로 영향을 받고 있는 것이 사실이다. 이러한 관계로 인해 범주착오와 가치판단의 문제가 발생하게 되는 것이다.

첫째, 범주착오이다. 각 학문체제는 그들 나름의 고유한 세계를 바라보는 특이한 개념의 범주와 틀을 가지고 있다. 개념의 범주와 틀을 통하여 세계를 바라볼 때 추구하는 목적 또한 달라지는 것이다. 예컨대, 교육을 사회학의 렌즈를 통해서 바라본다면 교육이 추구해야 하는 것을 간과한 채 사회학이 추구하는 개념의 범주와 틀로 왜곡시킬 수 있는 것이다. 학문의 영역에서는 범주착오가 환원의 문제와 관련하여 심각한 문제로 논의되어 왔다. 즉, 교육의 세계가 비교육의 세계로 제멋대로 환원되거나 왜곡될 수 있다는 것이다. 만약 교육학과 융합된 여러 가지 타학문들과 종속적 관계를 지속할 때 교육은 과학화, 제도화, 심리화됨으로써 비교육적 관점으로 얼룩져 혼란을 야기하며 일관된 교육적 가치를 추구하지 못하게 될 것이다.

둘째, 가치판단의 문제이다. 교육학의 분과학문은 교육학을 각각의 기초학문으로 환원하거나 왜곡시킬 수 있다. 실증주의적 과학자들은 가치의 중립성을 주장하며 특정 가치에 치우치는 것은 오히려 편협한 사고로 이어질 수 있다고 주장하나, 실상은 각 학문에는 전제되어 있는 가치전제들이 있어 가치중립의 상태는 불가능하다는 것이다. 만약 가치중립의 상태를 표방하였다 하더라도, 학문의 이면에 잠재되어 있는 각 가치전제와 내규가 섞여 들어와 오히려 정체를 알 수 없는 상태가 될 수 있다. 교육학의 경우 타학문에 대한 의존도가 높은 탓에 교육적 가치를 탐색하고자 하는 노력이 부족한 상태에서, 교육학의 정체를 정의할 수 있는 교육적 가치를 확립하지 못한다면 타학문의 수리적 함에 불과한 교육학은 각각의 가치로 분열되어 결국에는 존속하기 어려울 수 있다(장상호, 1990: 11).

요컨대, 융합지식으로 이루어진 교육학이 분과학문의 개념적 범주나 틀에 왜곡되거나 그 가치에 환원됨으로 인해 교육학의 정체성을 확립하기 어렵게 되는 것이다. 분과학문과 대등한 관계를 갖고 타학문으로부터 정체성을 회복하기 위해서는 '교육학의 교육적 환원'이 필수적으로 요구된다(장상호, 1990). 교육학이 추구해야 할 가치는 '교육적 가치'인 것이다. 적합한 교육적 가치를 탐색함으로써 교육학의 정체성을 확립하고 본질을 찾을 수 있을 것이다.

III. 월터스토프의 평화와 교육학

1. 월터스토프의 평화

평화에 대한 통념적 의미는 표면적으로 전쟁이나 갈등의 부재를 의미하거나 불공정한 구조적 모순을 해소하는 것에 한정되었다(김현정, 2015:). 이 두 가지 관점은 평화를 대표하는 아주 오래된 관점임에 틀림없다. 월터스토프는 이 두 견해 대신, 평화에 관한 새로운 견해를 제시한다. 그것은 ‘번영’(flourishing)으로서 평화이다. 평화를 번영으로 보는 월터스토프의 관점을 제대로 이해하기 위해서는 두 가지 사항을 미리 밝혀 둘 필요가 있다. 이 두 가지 사항은 월터스토프가 평화를 ‘번영’으로 본 것의 배경을 드러내주는 것이다.

하나는 월터스토프가 왜 평화에 관한 기존의 두 가지 관점이 아닌 새로운 관점인 ‘번영’으로서의 평화를 제시하는가 하는 점이다. 월터스토프가 보기에, 이론과 실재를 구분하여 실제에 중점을 두는 기존의 평화 개념은 문제가 있다. 그 문제점은 정확히 무엇이고, 월터스토프는 그것을 어떻게 해결하고자 하였는가? 월터스토프의 관점에서 볼 때, 평화가 전쟁이나 갈등의 부재와 무관한 것은 아니지만, 표면적인 갈등의 부재만으로 한정하는 것은 평화를 부당하게 협소한 것으로 규정하는 것이 된다. 평화를 전쟁이나 갈등의 부재로 한정하게 되면, 잠재된 갈등이나 억압된 관계조차 평화로운 삶을 살고 있다고 보아야 한다. 그러나 겉으로 갈등이 표출되지 않았더라도 평화를 위협하는 요소가 여전히 존재하고 해소되지 않는 한 평화로운 삶을 살고 있다고 보기 어렵다. 표면적인 갈등의 부재 상태를 유지하는 것을 평화라고 보는 관점은 급박한 문제 상황을 해결하고자 한 측면에서는 옳으나 표면적인 현상만을 중시하고 있어서 잠재된 갈등을 간과할 가능성이 있다. 표면적 평화의 전형적인 예는 아마 ‘냉전체제’라고 할 수 있다. 여기에는 평화에 대한 반성이나 검토가 결여되어 있다. 표면적 평화의 관점에 충실하다 보면, 갈등을 해결하는 데에만 급급하여 모두가 평화롭고 행복한 삶을 살기보다 언제 터질지 모르는 문제 속에서 불안하고 회의적인 삶을 살아가게 되고 말 것이다. 잠재되어 있는 갈등, 즉 억압적 관계와 같은 불공정한 구조를 해결하고자 등장한 것이 구조적 평화 개념이다. 구조적 평화 개념은 표면적 평화보다 더 진전된 형태의 평화로서 잠재되어 있는 갈등까지 포괄한다. 그러나 여전히 갈등의 부재를 평화라고 정의하는 방식은 소극적 방식으로 평화의 온전한 의미를 나타내기 어렵다. 평화의 보다 적극적 의미가 요구되는 것이다.

그러므로 평화를 갈등 해결로만 보는 관점은 보다 적극적인 의미를 추구하며 정교하게 할 필요가 있다. 이에 대한 하나의 대답이 평화를 ‘번영’으로 보는 월터스토프의 견해이다. 여기서 월터스토프가 말하는 ‘번영’은, 뒤에서 자세히 설명하겠지만, 표면적이거나 일시적인 평화가 아닌 모든 사람이 지속적으로 정당한 권리를 보장받고, 이러한 가운데 성취와 만족을 얻고 기쁨의 삶을 살아가는 것이다. 이렇게 함으로써 월터스토프는 표면적인 평화와 구조적 평화의 한계를 극복하고 있는 셈이다.

월터스토프의 ‘번영’으로서 평화는 총체적 존재와의 관계에서 정의를 기반으로 한 기쁨의 상태이다. 이것은 신과의 올바른 관계, 다른 인간들과의 올바른 관계, 자연과의 올바른 관계로 나누어 살펴볼 수 있다. 신과의 올바른 관계는 초월적인 실재(reality)와의 관계를 포괄하는 것으로 신에 대한 경외, 순종, 하나님 나라의 성취를 의미하며, 다른 인간과의 올바른 관계는 정의로운 관계 속에서 기쁨과 만족을 얻는 삶을 의미하고, 자연과의 올바른 관계는 생명의 원리 속에서 자연을 보존하고 개발

하여 공존하는 것을 의미한다. 월터스토프의 '변영'으로서 평화는 실제(reality)를 포함한 포괄적인 인식론을 기반으로 하며 총체적 존재와 더불어 살아가는 좋은 삶을 추구한다는 점에서 폭넓은 문제를 해결하기 용이하다.

2. 이론과 실제의 통합으로서 평화

오코너, 허스트 초기 사상, 랑포드의 교육학 성격 논쟁이 이론과 실제의 분리를 전제로 한 것과 달리, 월터스토프는 이론과 실제를 별개의 것으로 보지 않는다. 월터스토프는 기존의 이론과 실제의 이분법적 인식을 비판하고 이론과 실제는 신념을 통해 연결된다고 본다.

첫째, 월터스토프의 인식론적 토대이다. 월터스토프는 고대 철학의 소산물인 정초주의 인식론에 대하여 두 가지 근거를 들어 비판한다. 하나는 정초주의는 순수과학의 영역을 추론으로서가 아닌 확실성의 견고한 기초로서 여기고 있다는 것이며, 다른 하나는 누구도 의심할 수 없는 일련의 기초적 전제가 있다 하더라도 그것으로부터 과학 또는 학문으로 인정할 만한 이론이 어떻게 도출될 수 있을지를 보장할 길이 없다는 데 있다. 정초주의는 이론의 정당성의 근거로 연역적이나 귀납, 개연성 그리고 의심불가능성을 내세우고 있지만 이것 또한 정당화되기 어렵다. 즉, 확실성의 토대인 이성에 대한 비판이다. 월터스토프의 비판은 정초주의에 대한 불신과 비판으로 인한 상대주의나 불가지론을 지향하는 것이 아니다. 단지 그는 왜 정초주의가 어려움에 부딪칠 수밖에 없는지에 대해 밝히고 있을 뿐이다. 이와 더불어 그는 성경에 기반한 인식론으로 전통적인 개혁주의 인식론을 대안으로서 검토하고자 한다(신국원, 2005: 234-235).

종교적 인식론은 인식활동의 풍성한 의미와 선험적 기반을 상실한 정초주의의 실제적 기반을 보완해주며(유재봉, 2004a: 1), 이러한 측면은 중세 철학을 통해 살펴볼 수 있다. 아우구스티누스(Augustinus)에 따르면, 인간의 이성은 본래 진리를 탐구할 수 있는 능력을 가지고 있으나 죄로 인하여 타락함으로 진리를 볼 수 있는 능력을 상실하였다. 타락한 이성으로는 신과 그 피조물을 제대로 인식할 수 없으나, 신적 조명을 통해 지식과 실재를 일치시킬 수 있다고 주장한다. 아퀴나스(Aquinas)는 인간은 단계적 추론적 사고 활동인 '라티오'(ratio)뿐만 아니라 직관 능력인 '인텔렉투스'(intellectus)가 있어 관조를 통해 우주전체를 파악할 수 있으며, 이때 비로소 인식은 실제와 하나가 되고 '전 우주적 인간'이 될 수 있다고 주장한다(유재봉, 2004b).

이와 유사하게, 월터스토프는 인간은 종교적 차원의 전인으로서 실제, 즉 총체적 세계를 인식할 수 있다고 주장한다. 인간은 잠정적으로 가지고 있는 전제를 동인으로 하여 모든 판단을 하게 되는데, 이 내적 동인은 인간의 신앙, 즉 종교에 기원할 수밖에 없다는 것이다. 그에 의하면, 이성은 불완전한 것으로서 인간의 판단에 대한 하나의 전제일 뿐이며, 절대선의 기준이 될 수 없다. 인식의 주체인 인간의 타락은 이성의 타락에도 영향을 준다. 카이퍼는 이에 대해 인식론에서 죄의 실존을 간과해서는 안된다고 주장함으로써 이성의 타락을 통해 사물을 왜곡되게 보고 그들의 삶 또한 비극으로 치달게 되는 것을 경계하였다(Wolterstorff, 1983/홍병룡 역, 2007: 337).

둘째, 통제신념에 대한 주장이다. 이론은 삶의 실천과 관련되어 있으며, 신칼빈주의 학문 전통에서는 처음부터 실천과 이론의 근본적인 연결이 있었다고 월터스토프는 주장한다(Wolterstorff, 1983/홍병룡 역, 2007: 320). 신칼빈주의자들에게 있어서 그 결정적인 연결점은 인간 신념 구조를 형성하는 토대로서 경험이나 조건화 외에도 종교가 학자들의 관심을 통제하는 원리로서 작용한다. 이 관점에

의하면 학자들이 어떤 이론적 주장을 수용하거나 거부하는 것은 근본적으로 자신들의 종교적 신념 때문이다. 우리는 다양한 방식으로 우리 신념 성향의 활동을 통제할 수 있다. 예를 들면, 어떤 문제나 사건에 대해 다양한 모든 관점을 모두 고려하기 전에는 옳고 그름의 신념 판단을 유보할 수 있다. 이와 같은 의지 형태의 제어, 즉 어떤 신념 성향이 작용해서 어떤 것에 대해서 작용을 저지할 수 있거나 수용을 지연시키는 의지 형태의 제어를 월터스토프는 '수용제어'(acceptance governance)라고 부른다. 이와 달리, 내가 어떤 것에 관해서 추론할 것인지 그 방향성을 지배하는 의지 형태를 '방향제어'(direction governance)라고 부른다. 의지 형태의 제어는 그 설정된 명제에 관해 어떤 조치를 취하거나 조치를 취해야 할 명제를 설정하여 실천적 차원과 직결된다(Wolterstorff, 1983/홍병룡역, 2007: 326).

셋째, 사회적 실체이다. 월터스토프는 이론과 실체를 통합한 '사회적 실체'(social practice)¹⁾의 관점에서 교육을 보고자 한다. 사회적 실체란 이론과 실체의 통합으로서 맥킨타이어가 제공한 사회적 실체의 개념에서 아이디어를 가져온 것이다. 그에 따르면, 사회적 실체는 일시적이고 단순한 일이 아니라 농장일이나 피겨스케이팅 같이 실천하는 사람이 그 일을 배워야 하는 복잡한 활동으로, 실천은 역사와 전통을 가지고 있으며 초보자들은 그들이 그곳에 들어오기 전부터 존재했었던 전통과 계속적으로 이어져오는 활동이다(MacIntyre, 1981/이진우 역, 1997: 227-328; 유재봉, 2001: 229; 월터스토프, 2004/신영순 외 역, 2014: 138). 사회적 실체의 관점에서 교육을 바라볼 때, 종전의 교육이론이 간과하거나 한계를 가진 측면을 어느 정도 보완할 수 있을 것이다. 하나는 종전의 교육학이 다소간 사회와 독립된 것으로 봄으로서 교육과 사회와의 관련성을 제대로 드러내지 못한 것을 사회의 중요한 실체와의 관련 속에서 형성된다는 점을 강조하며, 다른 하나는 교육학이 교육의 이론이나 실체의 한 측면만을 강조하였던 것을 보완하여 이론적 요소와 실제적 요소를 통합한다(유재봉, 2000: 147).

이론과 실체를 통합하는 사회적 실체의 관점에서 교육학을 보아야 한다는 논의를 따를 때, 두 가지 점을 고려할 필요가 있다. 하나는 교육의 사회적인 성격으로 교육은 근본적으로 그 사회의 지배적인 사회적 실체를 떠나서는 이해할 수 없으며, 이점에서 교육은 사회의 중요한 관점과 요구를 기반으로 이론과 실체를 바라볼 수밖에 없다. 다른 하나는 교육실천가에 대한 관심이다. 교육실천의 경험이 없이 이론 성립이 가능하다 하더라도 그것은 거짓된 이론일 뿐 실천의 경험이 바탕이 되었을 때 비로소 그 가치를 인정받을 수 있다. 교육의 이론과 실체의 통합을 이루기 위해서는 계속적으로 교육실체에 종사해 왔으며 이론과 실체를 잘 아는 교육실천가에 의해 가능한 것이다. 교육학을 사회적 실체의 관점에서 바라보는 활동을 구체적으로 수행하기 위해서는 교육의 사회적 밀접성을 유지해 주고, 교육의 이론과 실체의 역동성을 유지할 수 있는 교육실천가의 신념에 관심을 기울이는 노력이 필요하다.

월터스토프에 따르면, 사회적 실체는 이론과 실체를 통합한 것으로서 그 연결고리에는 교육실천가의 신념이 존재한다. 따라서 교육실천가가 어떤 신념을 갖고 있느냐에 따라 이론의 수용 여부를 결정하고 방향을 결정하게 된다는 것이다. 월터스토프는 이 신념으로서 평화를 제시한다. 평화적 신념

1) 월터스토프의 사회적 실체에 대한 주장은 허스트의 후기 사상과 일치한다고 볼 수는 없으나, 그의 주장도 맥킨타이어의 아이디어에서 가져온 것이라는 점에서, 이론과 실체의 통합적 관점은 동일하다고 할 수 있다.

을 가진 교육실천가가 사회적 실재를 구성할 때, 모든 사람이 평화로운 상태에서 번영을 추구하는 세계를 만들어낼 수 있을 것이다.

3. 분과학문과의 대등한 관계로서 평화

교육학의 정체성 논쟁의 전제는 학교교육과 교육을 동일시하는 것과 교육학을 분과학문과 동일한 것으로 여기는 통념의 극복이다(장상호, 1990). 이중 후자의 통념은 교육학과 분과학문을 구분하지 않음으로 인해 교육학을 분과학문으로 환원시킬 수 있다는 점에서 심각히 논의되어야 하는 문제이다. 그러나 교육학에서 분과학문을 반드시 분리시킬 필요는 없는 것이다. 특히, 삶의 모든 영역을 다루고 있는 교육의 특성상 다양한 학문과의 융합으로 이루어진 분과학문은 교육학을 풍성하게 하는데 긍정적 기여를 할 수 있다.

월터스토프는 학문을 가치중립적으로 보지 않으며 올바른 가치를 추구해야 한다고 주장한다. 이론이나 학문은 세계와 무관하지 않으며 이로 인해 학자들은 세계를 구성하고 운영하는 데 책임감을 갖는 것이 마땅하기 때문이다. 월터스토프는 학문이 추구해야 할 올바른 가치로서 ‘평화’를 제시한다. 그에 따르면, 평화는 개인의 행복 뿐 아니라 다른 사람을 넘어서 모든 존재의 번영을 추구하며 정의로운 관계를 전제로 하는 포괄적이고 온전한 가치이다.

‘평화’는 교육학이 추구해야 할 교육적 가치로서 온당한가? 기존의 통념적 교육적 가치인 ‘합리성’과 ‘웰빙’의 한계를 보완할 수 있는가에 대한 검토를 통해 살펴볼 수 있을 것이다. 먼저 교육적 가치로서 합리성 추구는 교육에서 ‘지식의 형식’에의 입문을 통해 합리성을 추구하는 것으로서 세계를 이해하고 객관적인 인식작용의 기준을 획득한다는 점에서 중요하다. 합리성을 추구하는 교육은 다음과 교육의 내재적 가치를 실현하고, 지식의 형식에 입문함을 통해 얻은 합리성은 세계와 인간의 삶을 올바르게 볼 수 있는 안목을 제공하여 좋은 삶을 살아가는데 기반이 된다. 그러나 합리성을 추구하는 교육은 현대에 들어서 ‘실재’(reality)를 배제하고 세계를 논리성이나 사실적 지식에 한정하여 검증함으로써 부분적인 세계만을 보는데 그치고, 인간 삶을 지적인 측면에 한정함으로써 좋은 삶을 구성하는 의지, 감정, 공동체적 전통을 간과하였으며, 개인적 측면만을 강조한 채 인간관계를 소홀히 하였다는 한계점이 있다.

다음으로 교육적 가치로서 웰빙은 ‘검증된 욕구’의 충족(White, 1990: 28)으로서 합리성이 간과한 개인적 욕구, 취향, 감성과 같은 개인의 주관적 요소를 포괄하는 가치로서 인간의 좋은 삶 추구를 위한 보다 포괄적 가치를 제시하고자 하였다. 그러나 웰빙을 추구하는 교육은 욕구충족이 원천적으로 주관적이고 충동적인 속성을 갖고 있고, 타인의 삶에 대한 배려와 희생보다는 여전히 개인의 삶에 치우쳐 있으며, 여전히 실재를 배제하고 있어 인간의 삶의 목적과 근원에 대한 의문에는 대답하지 못한다는 근본적인 문제에 부딪치게 된다.

월터스토프의 평화는 통념적 교육적 가치로서 합리성과 웰빙의 한계점을 다음과 같이 보완한다. 평화를 추구하는 교육은 좋은 삶의 범주를 개인적 측면 뿐 아니라 사회적 측면까지 포괄하여 개인의 좋은 삶을 넘어서 모든 사람이 풍요롭고 조화로운 삶을 영위할 수 있도록 하고, 45 실재를 수용한 근본적인 세계 인식을 바탕으로 하여 지식을 수용하고 활용하는 데 있어서 지식 뿐 아니라 올바른 의지, 신념을 포함하며, 몰가치적이거나 물질만능주의와 같은 그릇된 가치를 경계하고 모든 곳에서 인류가 평화로운 삶을 영위하도록 하는데 기여한다.

V. 결론

본 연구는 교육학에 대한 대표적인 논쟁을 통해 평화적 관점에서 교육학의 문제점을 살펴보고 이를 보완하기 위해 월터스토프의 평화가 교육학에 어떤 의미를 지니는지 검토하였다. 이것을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 평화는 교육학의 이론과 실제에 대한 통합된 성격을 드러내 준다. 교육학은 가치판단을 포괄하는 실천 중심적 이론임에도 불구하고 그 성격 논쟁이 이론과 실제의 한 측면에만 지나치게 치우치는 경향이 있다. 이러한 논쟁은 이론과 실제의 분리를 전제로 하고 있는 것으로 교육학의 이론과 실제 두 가지 측면의 성격을 모두 온전히 나타내지 못한다. 그러나 월터스토프에 따르면, 이론과 실제는 신념을 통하여 연결되는 통합된 유형의 것으로서 교육실천가의 신념에 의하여 가설을 수용하거나 거부하게 되며 방향을 결정하게 된다. 월터스토프가 교육에서 이론과 실제를 연결하는 신념으로서 평화를 제시하는 이유는 인류가 추구해야 할 가치로서 교육실천가가 추구해야 할 합당한 방향성을 제시해 주기 때문이다. 이론은 평화적 신념을 통하여 실제에 구현되는 것으로서 이론과 실제는 분리된 것이 아니라 통합되어 있다고 보는 것이 옳다. 이러한 전제를 바탕으로 할 때, 교육학의 본질적 성격이 이론적인지 실제적인지에 대한 옳음과 그름을 따지기보다는 이론과 실제의 역동적 상호작용의 실상을 알고 교육학의 정체성을 확립하도록 기여할 수 있을 것이다.

둘째, 평화는 교육학이 분과학문과 대등한 관계를 형성하도록 하는데 기여한다. 교육학은 분과학문에 대한 지나친 의존성으로 인해 분과학문의 이면에 잠재되어 있는 가치전제까지 받아들임으로써 범주착오와 가치혼재의 문제 등을 가지게 되었으며 이로 인해, 정체성의 혼돈에 빠지게 되었다. 교육학이 분과학문과 대등한 관계를 맺기 위해서는 교육의 정체성을 확립하는 것이 선행되어야 한다. 교육학의 정체성을 확립하기 위해서는 다른 학문과 구분되는 주도적 가치인 교육적 가치를 추구하여 교육학의 위상을 세우는 것이 필연적이다. 월터스토프가 제시한 교육적 가치로서 평화는 통념적 교육적 가치인 합리성이나 웰빙을 넘어서 개인 뿐 아니라 사회적 측면까지 포괄하며 실재를 수용한 근본적인 세계 인식을 바탕으로 한 인류가 추구해야 할 상생과 공존공영의 가치이다. 교육학에서 평화를 추구함으로써 인류의 풍요롭고 조화로운 삶의 세계를 구현하는 온전한 교육학의 주체적 위상을 세우고 분과학문에 대한 긍정적 영향력을 발휘할 수 있을 것이다.

교육학의 정체성 확립에 평화가 기여하는 바가 옳다면, 평화를 추구하는 관점에서 교육학을 불필요가 있는 것이다. 교육학에서 평화를 추구함으로써 교육학의 본질을 회복하고 평화적 지식의 융합을 가져오기 위해 다음과 같은 추후 과제를 제시할 수 있다.

첫째, 이론과 실제의 통합으로서 교육학의 성격을 바라볼 때 교육실천가의 신념을 고려할 필요가 있는 것이다. 교육문제와 교육이론을 접하게 되는 교육실천가가 어떤 신념을 가지고 있느냐에 따라 교육의 실제가 달라지기 때문이다. 학문, 특히 실천 중심적 성격을 갖고 있는 교육학은 가치중립적이라 볼 수 없으며 시대에 적합한 교육적 가치를 추구하는 교육실천가와 공존할 때 가치를 발휘할 수 있을 것이다.

둘째, 교육학의 정체성을 확립하기 위해 통념적 교육 가치를 검토하고 대안적 교육 가치로서 평화

를 추구하는 것이 필요하다는 논의를 하였다. 그러나 교육학에서 평화를 추구한다는 것이 구체적으로 무엇인지 확립하기 어렵다. 인류가 공통적 염원으로서 추구해온 평화가 교육에서 어떠한 역사적 이론적 뒷받침을 갖는지에 대한 탐색과 그 실현에 대하여 구체적 내용 및 방법에 대한 지속적 논의가 필요하다.

셋째, 교육학의 분과학문과의 관계와 분과학문 간의 단절을 개선하기 위한 노력이 필요하다. 교육학이 분과학문과 종속적 관계를 맺고 있다는 사실은 교육학에 대한 적극적인 연구와 체계화를 위한 노력이 부족하다는 것이다. 교육학 정체성 확립을 위한 노력과 함께 교육학 자체에 대한 활발한 연구활동에 대한 반성이 필수적이다. 또한 분과학문 간의 단절은 서로 알아듣지 못할 기호체계를 사용하고 있는 것과 같아 교육학 내에서의 융합과 소통을 어렵게 만드는 것으로 교육학을 중심으로 통일된 학문체계의 형성과 소통이 필요하다. 이렇게 할 때, 비로소 교육학은 명분상으로도 존재하는 학문이 아닌 인류의 조화롭고 풍요로운 삶의 희망에 기여하는 중요한 학문으로 자리매김할 수 있을 것이다.

- 김현정(2014). 『초등학교에서의 평화교육: 월터스토프의 관점』. 성균관대학교 박사학위논문.
- 신국원(2003). “월터스토프의 실천지향적 기독교 철학”. 『신학지남』. 70(1). 233-261.
- 신국원. (2005). “니콜라스 월터스토프”. 손봉호 외(2005). 『하나님을 사랑한 철학자 9인』. 서울: 한국기독교학생회출판부.
- 유재봉(2000). “현대 교육이론에 관한 논쟁 검토”. 『한국교육사학』. 22. 137-150.
- 유재봉(2001). “맥킨타이어의 교육사상: '교육받은 공중'을 중심으로”. 『한국교육사학』. 23(2). 227-243.
- 유재봉(2003). “한국교육학의 자생성에 관한 논쟁 검토”. 『한국교육사학』. 25. 29-51.
- 유재봉(2004a). “허스트의 자유교육론에 대한 대안적 논의 탐색”. 『교육과정평가연구』. 7(2). 1-24.
- 유재봉(2004b). “종교적 자유교육론 연구: 아우구스티누스와 아퀴나스를 중심으로”. 『한국교육사학』. 26(2). 149-175.
- 장상호(1986). “교육학의 비본질성”. 『교육이론』. 1(1). 5-54.
- Augustine. De Trinitate. Haddan, A. W. (trans. 1872). On the Trinity. Edinburgh: T & T Clark.
- Aquinas, T. Summa Theologica. The English Dominicans(trans. 1947-1948). NY: Benziger.
- Langford, G.(1968). *Philosophy and Education: An Introduction*. London: Macmillan.
- O'Connor, D. J.(1957). The Nature and Scope of Educational Theory(1). in G. Langford and D J. O'Connor(ed.). *New Essays in the Philosophy of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H.(1966). Educational Theory, in J. W. Tibble(ed.). *The Study of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- MacIntyre, A. (1981). *After Virtue*. 이진우 역(1997). 『덕의 상실』. 서울: 문예출판사.
- Wolterstorff, N. P. (1983). *Until Justice & Peace Embrace*. 홍병룡 역(2007). 『정의와 평화의 입맞춤 때까지』. 서울: 한국기독교학생회출판부.
- Wolterstorff, N. P. (1984). *Reason within the bounds of Religion*. 문석호 역(1991). 『종교의 한계 내에서의 이성』. 서울: 성광문화사.
- Wolterstorff, N. P. (2004). *Educating for Shalom*. 신영순, 이민경, 이현민 역(2014). 『살림을 위한 교육』. 서울: SFC.