

피터스의 교육 개념에 대한 비판적 논의

유재봉* , 임정연**

논문 초록

이 글은 20세기 중반 이후 동서양 교육학계에서 강력한 영향을 미쳐온 피터스의 교육 개념을 교육학적 시각과 기독교적인 시각에서 비판적으로 검토하기 위한 시도이다. 피터스는 교육의 개념을 분석철학적·규범적 관점과 성년식의 관점에서 규정하고 있다. 그에 의하면, 교육은 '모종의 가치 있는 것을 도덕적으로 온당한 방식으로 의도적으로 전달하는 일'이며, 여기에는 교육 개념이 충족시켜야 할 세 가지 준거, 즉 규범적, 인지적, 과정적 준거가 포함되어 있다. 요컨대 교육은 다음 아닌 '교육의 세 가지 준거를 만족시키는 방향으로 가치 있는 활동에의 입문'이다.

그러나 피터스의 교육 개념은 교육학적 관점이나 기독교적 관점에서 볼 때 몇 가지 문제가 있다. 교육학적인 관점에서 볼 때, 피터스의 교육 개념은 정의 그 자체, 교육 개념이 교육 실체에 미치는 영향, 그리고 교육 개념에 가정되어 있는 교육관 등에 문제가 있다. 기독교의 관점에서 볼 때, 피터스의 교육개념은 그것이 가정하고 있는 세계관, 인간관과 교육관의 문제가 있다. 적어도 마음의 관점에서 볼 때, 교육은 개인적 차원에서는 '원만한 마음'을 가지고 '생명력 있는 풍성한 삶'을 영위하는 일이며, 종족적 차원에서는 '총체적 세계를 회복하고 통일시키는 일'로 보아야 한다.

주제어 : 교육개념, 분석적 교육철학, 규범적 관점, 기독교적 비판, 피터스

* 성균관대학교 교육학과 교수, 제1 저자

** 성균관대학교 교육학과 박사수료 과정

I. 서론
II. 피터스의 교육 개념
III. 피터스 교육 개념에 대한 교육학적 비판
IV. 피터스 교육 개념에 대한 기독교적 비판
V. 결론

I. 서론

교육에 있어서 가장 근본적이면서 중요한 문제는 교육의 개념, 즉 ‘교육이란 무엇인가’라는 물음에 대답하는 일이다. 어찌 보면 교육과 교육학에 관한 연구는 교육이란 무엇인가라는 물음에서부터 출발하여 그 대답을 보다 풍성하고 명백하게 하기위한 학문적 노력이라고 볼 수 있다. 그러나 이 질문은 삶이란 무엇인가 혹은 사랑이란 무엇인가라는 물음이 그렇듯이, 어느 누구도 명쾌한 답을 제시하기는 어려운 문제이다.

교육의 개념에 관해서 많은 학자들이 논의해왔으나 가장 대표적인 학자로는 피터스(R. S. Peters)를 들 수 있다. 피터스의 교육 개념을 교육에 관한 대표적인 정의라 부를 수 있는 것은 상호 관련된 두 가지 이유 때문이다. 하나는 피터스가 사실상 최초로 교육의 개념을 체계적으로 규정한 학자라는 점이며, 다른 하나는 교육의 개념을 명확하고 총체적으로 규정하고 있다는 점이다.

첫째, 피터스는 교육의 개념을 체계적으로 분석한 최초의 교육(철)학자이다. 런던대학교 교육학대학원(Institute of Education, University of London) 교육철학교수 취임 강연 논문인 『성년식으로서의 교육』(Education as initiation, 1964)에서, 그는 처음으로 교육의 개념을 명료화하려고 시도하였 으며¹⁾, 그의 주저 『윤리학과 교육』(Ethics & Education, 1966)은 ‘성년식

1) 피터스는 자신이 『성년식으로서의 교육』의 제목으로 런던대학교 교육학대학원(Institute of Education, University of London) 교육철학 교수 취임강연을 할 때 까지만 해도 ‘교육’의 개념을 명료화하려는 이전의 어떠한 시도도 찾아볼 수 없었다고 술회한 바 있다(Peters, 1967: 1).

으로서의 교육' 아이디어를 발전시켜 교육의 개념을 분석철학적 방식으로 엄밀하게 분석논의하였다. 그리하여 현대 교육의 개념에 관한 대부분의 논의는 그의 교육 개념 분석에 상당한 정도로 빚을 지고 있다.

둘째, 피터스는 교육의 개념준거를 예리하게 제시하고 총체적으로 정의한 학자이다. 피터스는 교육의 개념 분석을 통해 교육인 것과 교육이 아닌 것, 교육에서 문제 삼아야 할 것과 문제 삼지 말아야 할 것을 명확하게 제시하고 있다. 피터스에 의하면, 교육은 '모종의 가치 있는 것을 도덕적으로 온당한 방식으로 의도적으로 전달하는 일'이며, 여기에는 교육 개념이 충족시켜야 할 세 가지 준거, 즉 규범적, 인지적, 과정적 준거가 포함되어 있다. 그에 의하면, 교육은 세 가지 개념적 준거를 만족시키는 일 외에 별도의 교육이 존재하지 않는다. 이 점에서 그는 교육을 총체적으로 규정하고 있는 셈이다.

피터스는 '교육'의 개념을 사실상 체계적총체적으로 명료하게 분석한 최초의 교육학자로서, 20세기 중반 이후 동서양 교육에 강력한 영향을 미쳐온 대표적인 학자이다. 그러므로 그의 교육 개념을 체계적으로 살펴보고 비판적으로 논의하는 일은 현대 교육을 이해하는데 중요하다. 이러한 목적을 위해, 이 글은 먼저 피터스 교육개념의 기본적 관점을 살펴본 후, 그의 교육의 세 가지 개념적 준거를 분석한다. 그리고 피터스의 교육 개념을 교육학적인 관점과 기독교적인 관점에서 비판적으로 논의한다.

II. 피터스의 교육 개념

피터스의 교육 개념은 『윤리학과 교육』(1966)에 가장 잘 드러나있다. 그는 이 책에서 교육의 개념을 엄밀하게, 다양한 용어로 규정하고 있다. 예컨대, '가치 있는 활동에의 입문', '공적 전통에의 입문', '문화유산에의 입문', '교육의 개념 안에 불박혀 있는 세 가지 준거를 모두 충족시키는 방향으로, 가치 있

는 활동 또는 사고와 행동의 양식으로 사람들을 입문시키는 성년식', '모종의 가치 있는 것이 도덕적으로 온당한 방식으로 의도적으로 전달되고 있거나 전달된 상태' 등이다. 그 중에서 가장 대표적인 교육의 정의는 '모종의 가치 있는 것이 도덕적으로 온당한 방식으로 의도적으로 전달되고 있거나 전달된 상태' 혹은 '교육 개념 안에 불박혀 있는 세 가지 준거를 모두 충족시키는 방향으로 가치 있는 활동 또는 사고와 행동의 양식으로 사람을 입문시키는 성년식'이다 (이홍우, 1991: 76; 유재봉, 2002b: 490-491). 그러므로 피터스의 교육의 정의를 파악하기 위해서는 그가 말하는 교육 개념의 세 가지 준거, 즉 '규범적 준거'(normative criterion), '인지적 준거'(cognitive criterion), '과정적 준거'(procedural criterion)를 자세히 살펴볼 필요가 있다. 이에 앞서, 피터스가 교육 개념을 그렇게 규정하게 된 배경 내지 문제의식과 교육을 규정하는 기본적인 관점에 대해 언급하는 것이 그의 교육 개념을 이해하는데 도움이 될 것이다.

1. 피터스의 교육 개념의 문제의식 및 관점

피터스의 세 가지 교육 개념의 준거를 본격적으로 고찰하기 전에, 먼저 교육에 대한 그의 아이디어가 어떤 문제의식에서 출발하였으며, 어떠한 관점에서 정의되고 있는지를 살펴볼 필요가 있다. 피터스의 교육 개념은 적어도 두 가지 문제의식에서 비롯된 것으로 볼 수 있다.

첫째, 피터스의 교육개념은 미시적으로 그 당시 영미 교육이 가지고 있던 문제점에 대한 인식에서 비롯된 것이다. 그것은 다름 아닌 잘못된 듀이 사상의 영향으로 교육을 실제적 효과와 관련하여 규정하려는 경향이다. 이런 사상의 영향으로 그 당시의 영미 교육은 교육을 '외재적' 혹은 '수단적'으로 규정하려는 경향이 팽배하였다. 피터스의 교육개념은 다름 아닌 교육을 실제적 효과와 관련하여 규정하거나 수단적으로 규정하려는데 대한 반발에서 비롯된 것이

다. 이러한 문제를 해결하기 위해 피터스는 교육 개념을 ‘내재적’으로 규정하여 교육의 본질적 가치를 강조할 필요가 있었다.

둘째, 피터스의 교육 개념은 거시적으로 교육사적 전통의 문제인 전통교육과 진보교육의 오랜 문제를 극복하기 위한 대안으로 제시된 것이다. 피터스가 보기에, 전통교육은 미리 정해진 내용이나 목표에 맞도록 아동의 마음을 조형해낼 수 있다는 가정 하에 교육의 ‘내용’에 주의를 집중한 나머지, ‘방법’에 있어서 융통성, 시려, 감수성이 부족하였다. 이에 비해, 전통교육에 대한 반항으로 일어난 진보교육은 교육의 ‘과정적 원리’ 혹은 방법만을 강조함으로써 교육 내용의 가치를 등한시하였다. 전통교육과 진보교육의 한계는 교육의 ‘내용’과 ‘방법’적 측면 가운데 어느 하나에 집착한 나머지 다른 하나를 배제하는 오류를 범하고 있다는 점이다. 그러나 교육의 ‘내용’과 ‘방법’의 문제는 서로 별개의 것이라기보다는 개념적으로 관련되어 있는 것이며, 교육의 개념 속에 통합되어 있어야 한다.

이러한 문제의식 하에, 피터스는 몇 가지 기본 관점에서 교육을 정의하고 있다. 그것은 ‘분석철학적·규범적 관점’과 ‘성년식의 관점’이다. 분석철학적·규범적 관점은 미시적 문제의식과 관련되며, 성년식의 관점은 거시적 문제의식과 관련되어 있다.

먼저, 분석철학적·규범적 관점이다. 분석철학적 관점과 규범적 관점은 언뜻 보기에 양립 불가능한 듯이 보인다. 전자가 가치중립적이거나 가치배제적이라면, 후자는 가치적 재적이거나 가치 주장적이기 때문이다. 그러나 이하의 설명에서 언급되겠지만, 피터스는 분석철학적 방법을 사용하지만 교육의 대표적 특성인 가치문제를 받아들이고 있는 셈이다. 이러한 점을 염두에 두고, 그의 관점을 살펴보자. 피터스는 ‘교육’이라는 말이 일상적으로 사용되는 용법과 사용규칙을 분석하는 ‘분석철학적 방법’을 사용한다. 피터스는 20세기 ‘철학의 혁명’이라고 불리는 분석철학의 영향을 받았으며, 특히 비트겐슈타인(L. Wittgenstein)의 후기철학²⁾의 영향을 받았다. 비트겐슈타인의 후기철학은 일

상적으로 사용하고 있는 말의 용도를 분석함으로써 언어의 의미를 명백히 하는 일련의 탐구행위를 의미한다. 피터스도 이러한 비트겐슈타인의 후기철학의 전통에 따라 주요 교육 개념의 일상적 용법을 분석하였다. 그는 ‘철학의 으뜸가는 미덕은 명백히 그릇 되다는 반박을 받을 정도로 명확하게 말하는 데 있다’고 말할 만큼, ‘개념을 명확하게 규정하는 일, 지식의 근거와 여러 가지 논리의 형식에 들어있는 논리적 가정을 집요하게 밝히고 정당화하는 일’ 등과 같은 분석철학적인 방법론을 사용하여 교육의 개념들을 분명히 하는데 일차적인 목적을 두었다(Peters, 1966: 91; 유재봉, 2002b: 481).

그러나 일상적인 언어의 용법을 가능한 ‘가치중립적’인 입장에서 엄밀히 분석하는 분석철학자들과는 달리, 피터스는 교육 언어의 일상적인 용법을 ‘가치의 맥락’과 관련하여 분석하였다. 특히, 피터스는 교육의 개념을 ‘규범적인 관점’, 즉 교육의 개념은 본질적으로 가치를 포함한 채로 규정되어야 한다고 주장한다. 이 점이 교육의 개념에 관한 피터스의 독특한 관점이다. 피터스에 의하면, 교육의 개념 속에는 가치가 내재되어 있으며, 교육은 교육 개념 속에 박혀 있는 내재적 가치를 실현하는 일이다. 이것이 피터스가 주장하는 ‘내재적 가치’ 혹은 ‘내재적 목적’이다.

피터스는 한편으로 비트겐슈타인의 후기철학의 전통에 따라 교육에서 사용되고 있는 ‘교육’을 비롯한 주요 개념의 일상적 용법을 분석하면서, 다른 한편으로 교육이 가지고 있는 규범적 측면을 동시에 드러내는 방식으로 교육의 개념을 규정하고 있다고 볼 수 있다(유재봉, 2002b: 483). 피터스는 교육이 가치를 지향할 뿐만 아니라 바로 그 개념 속에 내재되어 있는 가치(내재적 가

2) 비트겐슈타인이 견지한 철학의 성격이 언제나 동일한 것은 아니었다. 비트겐슈타인의 철학은 흔히 『논리철학 수고』(Tractatus Logico-Philosophicus)로 대표되는 전기철학과 『철학탐구』(Philosophical Investigations)로 대표되는 후기 철학으로 대별되며, 양자간에는 철학의 성격이 다소 다른 것으로 간주된다. 비트겐슈타인의 전기 철학의 관심이 ‘그림 이론’(picture theory)에 근거한 이상언어분석에 있었다면, 후기 철학은 ‘용도의미론’(use theory)으로 표현되는 일상 언어 분석에 관심을 가지고 있다고 볼 수 있다(유재봉, 2002b: 481-482).

치)를 실현하는데 요구되는 준거들을 분명히 드러내는 방식으로 규정되어야 한다고 주장한다. 교육의 개념을 규범적으로 정의하게 되면, 교육 혹은 교육 목적은 다름 아닌 교육의 개념 속에 불박혀 있는 가치인 '내재적 가치'를 추구하는 일이며, 교육내용이나 교육방법도 이러한 가치를 실현하는 것이어야 한다. 따라서 교육목적뿐만 아니라 교육내용과 교육방법도 교육의 핵심적인 측면이 될 수밖에 없으며, 이것들은 서로 밀접한 관련을 맺게 된다. 교육의 가치를 논의할 때 교육목적이 가치 있어야 하는 만큼 교육내용과 교육방법도 그 목적에 부합하는 것이어야 한다.

둘째, 피터스의 교육 개념을 규정하는 '성년식'(initiation)의 관점이다. 피터스에 의하면, 교육은 '교육의 개념 안에 불박혀 있는 세 가지 준거를 모두 충족시키는 방향으로, 가치 있는 활동 또는 사고와 행동의 양식으로 사람들을 입문시키는 성년식'이다(Peters, 1966:55). 피터스는 성인이 되는 의식인 성년식을 교육의 관점에서 해석하여, '인류문화유산에 입문하는 것'으로 비유한다. 그가 교육을 성년식에 비유하는 것은 교육 내용과 교육 방법의 통합을 잘 보여주며, 성년식이 경험 있는 사람들이 경험 없는 사람들의 눈을 개인의 사적 감정과는 관계없는 객관적인 세계로 돌리도록 해준다는 교육의 본질을 잘 드러내기 때문이다. 어떤 활동을 '교육'이라고 부르기 위해서는 피교육자가 의식한다든가 자발적으로 참여한다는 최소한의 요건을 충족하는 과정을 거쳐야 하는 것과 마찬가지로, '성년식'이라는 말은 적어도 성년이 되는 사람들의 의식 내지 합의가 전제된 그러한 과정을 통하여 어떤 사고의 형식 안으로 들어오게 된다는 것을 암시한다.

교육은 가장 가치 있는 활동을 추구해야 한다. 그런데 가장 가치 있는 활동은 교육의 내재적 가치인 합리적 마음의 획득과 밀접히 관련되어 있을 뿐만 아니라 지식의 획득 그 자체는 합리적 마음의 일부이다. 그러므로 피터스는 합리적 마음의 발달이 교육의 핵심 중의 핵심이며, 교육의 목적은 합리적인 좋은 삶을 추구하기 위한 '합리적인 마음의 획득 혹은 계발'이어야 한다고 본

다.

교육이 합리적 마음을 발달시키는 일이라면, 인류문화유산의 세계로 학생을 입문시키는 것은 불가피하다. 이러한 인류문화유산의 세계에로의 입문은 그것의 정수인 여러 가지 ‘지식의 형식’(forms of knowledge)에의 입문을 통해서 가능하다. 여기서 말하는 ‘지식의 형식’이란 인간의 경험이 구조화되고, 분명해지며, 확장되는 독특한 이해방식이다. 피터스에 의하면, 지식의 형식이야말로 인간의 삶 전체를 포괄할 수 있으며, 이러한 지식의 형식에의 입문을 통해서만이 온전히 세계전체를 이해하는 것이 가능하다(유재봉, 2002a: 34). 따라서 삶의 형식의 추상인 지식의 형식에 입문한다는 것은 그 형식 특유의 개념 구조와 사교의 형식을 통해 세계를 바라보고 이해할 수 있는 안목을 가지게 된다는 의미이다. 이러한 피터스의 교육에 관한 기본관점은 그의 교육 개념 속에 고스란히 들어있는 것이다.

2. 피터스의 교육 개념의 준거

피터스는 교육을 ‘모종의 가치 있는 것이 도덕적으로 온당한 방식으로 의도적으로 전달되고 있거나 전달된 상태’이며, 여기에는 세 가지 준거가 포함되어 있다. 그러므로 피터스의 교육의 정의를 파악하기 위해서는 그가 말하는 교육의 세 가지 준거, 즉 ‘규범적 준거’(normative criterion), ‘인지적 준거’(cognitive criterion), ‘과정적 준거’(procedural criterion)를 살펴볼 필요가 있다.

(1) 규범적 준거

피터스는 교육의 규범적 준거와 관련하여 다음과 같이 말한다. “교육은 교육에 헌신하려는 사람에게 가치 있는 것의 전달을 함의한다”(Peters, 1966: 45). 이 준거의 핵심은 교육이 모종의 ‘가치 있는 것’을 전달하는 것과 관련되어 있다는 점이다. 여기서 주목해야 할 것은 교육이 단순히 가치를 가져야 한

다는 점을 말하는 것 이상으로, 그 가치가 ‘내재적 가치’(intrinsic value)여야 한다는 점이다. 교육이라는 말속에는 ‘가치 있다’, ‘바람직하다’, ‘좋다’라는 규범이 들어있으며, 교육은 아무런 가치를 전달하거나 가르치는 것이 아니라 ‘교육’의 개념 속에 불박혀 있는 가치, 즉 ‘내재적 가치’를 추구하는 일이어야 한다. 그러므로 교육의 규범적 준거라는 것은 교육이 모종의 가치를 추구하는 활동이라는 것을 제시한다. 그 일은 다름이 아니라 교육의 개념 속에 들어있는 바람직성, 규범성, 가치성, 좋음이 무엇이며, 그것이 어떤 점에서 가치를 가지는가를 밝히는 일이다.

교육의 내재적 가치는 교육의 ‘외재적 가치’(extrinsic value)와 비교할 때 더욱 분명해진다. 교육의 외재적 가치는 ‘수단적 가치’ 혹은 ‘도구적 가치’라 불리며, 교육이 다른 목적을 위한 수단으로서 가지는 가치를 말한다. 교육의 외재적 가치는 교육개념과 논리적으로 관련된 가치가 아니라 사실적 혹은 경험적으로 관련된 가치이다. 예컨대, 교육을 ‘국가발전’과 관련하여 규정하는 경우를 생각해보자. 이때의 교육의 가치는 국가발전의 ‘수단’ 혹은 ‘필요’로서 가치를 가진다. 그리고 ‘교육의 개념과 ‘국가발전’의 개념 간에는 논리적인 관련이 없다. 말하자면, 교육의 개념은 그것을 아무리 분석해보아도 ‘국가발전’이라는 말이 들어있지 않다. 그렇다고 교육과 국가발전이 전혀 무관한 것이 아니다. 어느 편인가 하면, 교육과 국가발전 간에는 사실적 혹은 경험적으로 관련되어 있다. 교육을 잘하게 되면, 실지로 국가발전에 도움이 된다. 그러나 교육 목적의 혼란은 교육 개념 속에 불박혀 있는 규범적인 측면을 빼고 교육을 다른 목적을 위한 수단으로 생각한데서 비롯된 것이며, 교육의 외재적 가치 혹은 외재적 목적의 주장은 교육의 본질을 왜곡할 수 있다.

교육이 외재적 가치, 즉 다른 목적을 위한 수단이나 필요 때문에 추구한다고 할 때, 적어도 세 가지의 문제에 직면한다. 그것은 정당화의 문제, 대안의 문제, 도덕의 문제이다. 첫째, 정당화의 문제이다. 외재적 가치에는 언제나 ‘필요’(need)라는 말이 따라 다니며, 그 경우에 ‘무엇을 위한 필요인가’(need for

what?)라는 질문이 자연스럽게 제기된다. ‘필요’라는 것은 그 자체로 가치를 가지는 것이라기보다는 그것의 가치는 ‘무엇’(what)의 가치에 달려있다. 그러므로 ‘정당화 한다’라는 말을 사용할 때, 우리는 정당화하고자 하는 ‘무엇’(what)이 어떤 점에서 가치 있는가를 별도로 밝힐 필요가 있는 것이다. 그러나 교육의 외재적 가치를 주장하는 사람은, 디어든(R. F. Dearden)이 말했듯이, ‘필요’라는 과학적으로 결정된 사실에 호소함으로써 가치문제의 논의를 회피하며, 따라서 정당화의 문제는 해결되지 않은 채 고스란히 그대로 남아있다(Dearden, 1972: 64).

둘째, 대안 문제이다. 교육을 외재적 가치와 관련하여 규정할 때, 설혹 정당화 문제가 해결되었다고 하더라도 대안적인 질문을 하는 것이 가능하다. 다시 말해, ‘필요’에 의해 실현하고자하는 상태가 가치 있다는 것이 명백해졌다 하더라도, 그 필요를 충족시키는 수단이 하필이면 왜 교육이어야 하는가하는 질문은 여전히 성립된다. 예컨대, 국가발전이 가치 있는 것이라고 하더라도, 왜 하필이면 기업의 투자 등이 아닌 ‘교육’을 통해 국가발전을 이루고자 하는냐는 질문은 자연스럽게 성립하는 것이다. 그러나 교육의 내재적 가치의 경우에 그러한 질문은, 마치 ‘우승’의 목적이 무엇이나를 묻는 것처럼, 어색하다.

셋째, 도덕의 문제이다. 교육을 외재적 가치와 관련하여 규정하려는 시도는, 정당화와 대안의 문제가 해결되었다고 하더라도 도덕의 문제가 남아있다. 앞의 예로 돌아가서, 국가발전이 가치 있는 일(정당화)이고, 또한 그것이 교육을 통해서 밖에 할 수 없다(대안)고 하더라도, 국가발전을 위해서 피교육자를 조형해도 좋은가라는 도덕적 문제가 남는다. 윌슨(P. S. Wilson)이 말했듯이, 피교육자는 개인 및 사회적 필요를 충족할 때까지 인간으로서의 대우를 연기해서는 안 되고, 그 필요를 충족하는 ‘동안에도’ 인간으로서의 대우를 받아야 한다.

(2) 인지적 준거

교육의 인지적 준거는 규범적 준거에서 강조하는 교육의 내재적 가치가 ‘내용’ 면에서 구체화 된 것으로서, 피터스 교육 개념의 핵심을 이루는 것이다. 피터스는 교육의 인지적 준거와 관련하여, “교육은 지식과 이해 그리고 모종의 인지적 안목을 포함해야 하고, 이러한 것들은 무기력한 것이어서는 안 된다”(Peters, 1966: 45)라고 말한다. 여기서 내재적 가치의 구체적인 내용은 다름 아닌 ‘지식, 이해 그리고 인지적 안목’이다. 그러면 지식, 이해, 그리고 인지적 안목이 형성되었다는 것은 어떤 것을 의미하는가? 이 준거가 의미하는 바는 다음과 같다. 첫째, 배우는 지식, 정보, 사실 등이 단순히 서로 유리되어 별개의 것으로 존재해 있는 것이 아니라 그것들을 잡다한 사실 수집이상으로 끌어올릴 수 있어야 한다는 것이다. 둘째, 사물 전체를 볼 수 있고 이해할 수 있는 통합된 안목을 가져야 한다는 것이다. 셋째, 자신이 하고 있는 일을 제한된 일이 아닌 삶의 정연한 패턴 속에서 전체적으로 조망할 수 있어야 한다는 것이다. 넷째, 사태를 볼 수 있고 자신이 하는 일을 전체적으로 조망할 수 있는 안목이 있다면, 그에 당연히 따라 나오는 헌신을 포함하고 있어야 한다. 지식의 폭과 깊이, 그에 따르는 헌신을 포함할 때, 우리는 비로소 무기력하지 않은 지식을 소유할 수 있는 것이다. 요컨대, 피터스 자신의 말에 의하면, 교육받은 사람은 “모종의 정신 상태를 성취한 사람이다. 그 정신상태란 바로 교육내용을 통달하고 그것을 소중히 여기는 상태이며, 또한 그 내용을 모종의 통합된 안목을 가지고 볼 수 있는 상태”(Peters, 1966: 46-47)이다.

인지적 준거 중 적어도 첫째 조건, 둘째 조건, 셋째 조건에 따르면, ‘교육’은 ‘훈련’(training)과 구분된다. ‘교육’과 ‘훈련’은 구체적으로 다음의 몇 가지 점에서 다르다. 훈련이 제한된 기술이나 사고방식을 길러주는 것이라면, 교육은 보다 넓은 신념체계를 다룬다. 훈련이 상황을 다양한 관점에서 파악하기보다는 제한된 상황에서 다분히 표준화된 반응을 일으키는 데 관심을 둔다면, 교육은 포괄적인 인지적 안목을 가지고 자신과 세계와의 관계를 다르게 보고 해석하도록 하는 데 관심을 둔다. 예컨대, ‘성 훈련’이 성교에 관한 여러 가지 기

술을 가르쳐주는 것이라면, ‘성 교육’은 인체의 기능, 인간관계 및 사회제도에 관한 일련의 복합적 신념을 형성하도록 가르치는 것이다. 우리가 흔히 슬로건으로 사용하고 있는 ‘전인교육을 해야 한다’는 주장도 이러한 맥락에서 이해할 수 있다. 전인교육은 소극적으로는 교육에 있어서 지나치게 전문화된 훈련 경계하는 의미로, 적극적으로는 자신이 하고 있는 일을 ‘넓은 안목’으로 파악한다는 뜻이 들어 있다는 개념적 관련을 나타내는 의미로 이해되어야 한다.

(3) 과정적 준거

교육의 과정적 준거는 규범적 준거가 방법 면에서 상세화된 것, 즉 교육의 내재적 가치를 실현하는 방법상의 원리를 밝힌 것으로 볼 수 있다. 피터스는 교육의 과정적 준거와 관련하여, “교육은 최소한의 학습자의 의식과 자발성을 전제하고 있다는 점에서 그러한 것이 결여된 몇 가지 전달과정들은 교육에서 제외 된다”(Peters, 1966: 45)라고 하였다. 교육의 과정적 준거에 따르면, 교육은 도덕적으로 온당한 방식으로 전달되어야 한다. ‘도덕적으로 온당한 방식으로 전달한다’는 것은 적어도 학습자에게 최소한의 의식과 자발성이 있는 형태로 가르쳐진다는 것을 의미한다. 그러므로 과정적 준거에 의하면, 학습자의 최소한의 의식과 자발성도 없는 형태로 가르쳐지는 ‘조건화’(conditioning)나 ‘세뇌’(brain-washing) 등은 ‘교육’이라 부를 수 없다.

학습자가 의식과 자발성을 가지고 교육을 하기 위해서는 교육에서 전달되는 자료나 내용이 아동에게 흥미가 있거나 의미가 있어야 한다. 그러나 이 말은 조심스럽게 해석할 필요가 있다. 흥미 혹은 관심(interest)은 ‘심리적인 의미’(psychological sense)로 해석될 수도 있고, ‘규범적인 의미’(normative sense)로 해석될 수도 있다. 전자는 아동이 하고 싶어하는 것으로서 아동에게 직접 물어봄에 의해 가장 잘 알 수 있다. 후자는 아동의 이익과 관련된 것으로서, 교사가 무엇이 아동에게 이익이 되는가를 생각해봄에 의해 알 수 있다. 흥미는 진보주의나 아동중심교육 사상가들에 의해 종종 심리적인 개념으로 이

해되어 온 경향이 있다. 만일 흥미를 이러한 의미로 받아들인다면, 아동이 흥미나 관심이 없는 교과를 교육하는 것은 원칙상 불가능하다. 그러나 아동의 흥미나 자발성은 교육받은 결과 드러나야 할 성질의 것이지, 그 반대가 아니다. 그러므로 개인이 최종적으로 성취할 과업에 시초부터 흥미를 느껴야 한다고 주장하는 것은 잘못이다. 아동의 흥미를 존중한다는 것은 아동으로 하여금 내재적으로 가치 있는 것에 접하게 함으로써 그 내재적인 가치를 볼 수 있도록 이끌되, 그 과정에서 현재의 흥미를 존중해야 한다는 의미로 이해되어야 한다. 이 준거가 제시하는 바는 교육의 장면에서 교사가 학습자에게 최소한의 이해가 있는 방식으로 가르칠 때, 비로소 내재적 가치가 실현될 수 있음을 시사한다.

요컨대, 피터스의 교육은 교육의 개념 속에 불박혀 있는 가치인 ‘내재적 가치’를 추구해야 한다는 것으로 압축된다. 그 내재적 가치의 구체적인 내용이 ‘지식과 이해와 인지적 안목’이며, 내재적 가치인 지식과 이해와 인지적 안목은 아무렇게나 가르친다고 해서 길러지는 것이 아니고 ‘도덕적으로 온당한 방식’으로 가르칠 때 가능하다는 주장이 되는 셈이다.

III. 피터스 교육 개념에 대한 교육학적 비판

피터스는 교육의 개념을 분석철학적·규범적 관점과 성년식의 관점에서 ‘모종의 가치있는 것이 도덕적으로 온당한 방식으로 의도적으로 전달되고 있거나 전달된 상태로 규정하였다. 이러한 그의 정의에 관해서 다양한 평가가 존재한다. 그것은 크게 세 가지 측면으로 나누어 살펴볼 수 있다. 즉, 피터스의 교육개념 그 자체에 대한 평가, 피터스의 교육 개념이 교육에 주는 영향에 대한 평가, 그리고 피터스 교육개념에 가정되어 있는 교육관에 대한 평가가 그것이다.

첫째, 피터스의 교육의 개념 자체에 대한 평가이다. 이것과 관련해서는 교육

의 세 가지 준거의 타당성, 교육의 개념과 교육받은 사람의 관계, 교육의 내재적 가치 등을 고려해 볼 수 있다. 교육개념의 준거와 관련하여, 피터스는 규범적 준거, 인지적 준거, 방법적 준거를 제시하고 있지만, 세 준거가 동일한 비중을 가진 것은 아니다. 방법적 준거는 별도의 독립된 준거라기보다는 인지적 준거에 포함되어 있는 것으로 보아야 한다. 말하자면, 도덕적으로 온당한 방식으로 가르쳐야 한다는 과정적 혹은 방법적 원리는 과학이나 역사 등과 같은 가치 있는 활동에 입문시키거나 인지적 안목을 형성하는 일에 논리적으로 고정되어 있는 준거라는 것이다(Peters, 1973, pp. 24-27 참고). 그러므로 피터스의 교육개념은 결국 ‘규범적’ 준거와 ‘인지적’ 준거로 환원될 수 있다. 즉, 교육은 내재적으로 가치 있는 활동에의 입문이며, 그러한 활동은 지식과 이해와 인지적 안목을 추구하는 일이다.

교육의 개념과 교육받은 사람의 관계와 관련하여, 피터스는 ‘교육’의 개념을 분석하면서 사실상 ‘교육받은 인간’의 특성을 분석하고 있다. 그러나 ‘교육’의 개념과 ‘교육받은 사람’의 개념이 동일한 것은 아니다. 교육의 개념은 성취어와 과업어의 측면을 모두 포함하고 있는데 비해, 교육은 모종의 준거를 만족시키려는 활동이지만 그것이 언제나 성공하는 것은 아니다. 그 준거를 만족시키기 위해 노력해가는 과정 또한 교육활동으로 보아야 하는 것이다. 그러므로 교육은 ‘교육받은 사람’과 동일시하기보다는 아동의 양육 과정을 일컫는 포괄적인 의미로 이해되어야 한다(Peters, 1973: 24-27; 유재봉, 2002b: 484, 503).

이와 관련된 것으로, 피터스는 교육의 개념을 사실상 ‘학교교육’(schooling)과 동일시될 정도로 협소하게 규정하고 있다. 여기에서 말하는 ‘학교 교육’은 두 가지 의미로 이해될 수 있다. 하나는, 강한 의미로서, 교육은 학교 안에서 일어날 수밖에 없으며, 학교 안에서 일어나는 모든 것은 교육이라고 볼 수 있다. 다른 하나는, 약한 의미로서, 교육은 언제 어디서든지 일어날 수 있지만, 그것의 전형적인 사태는 학교의 교과 수업 사태에서 찾아볼 수 있다는 것이다.

만일 피터스의 교육개념에 대한 비판이 전자를 지칭한다면, 그러한 비판은 타당하다. 교육은 유독 학교에서만 일어나는 것이 아니며, 학교에서 일어나는 것이 모두 교육이라고도 볼 수 없기 때문이다. 그러나 그러한 비판이 후자에 대한 비판이라면, 그러한 비판은 다소 약화될 수밖에 없다. 여전히 교육의 전형적인 모습은 학교교육에서 잘 드러나기 때문이다.

교육의 내재적 가치 추구와 관련하여, 피터스는 교육이 교육의 개념 속에 불박혀 있는 내재적 가치를 추구하는 일이라고 규정하고, 교육의 내재적 가치는 지식, 이해, 인지적 안목이라고 주장한바 있다. 그러나 이러한 주장은 두 가지 점에서 문제가 있다. 하나는 교육의 내재적 가치와 외재적 가치의 구분이 분명하며, 교육에서 추구해야 할 것은 오로지 내재적 가치인가 하는 점이다. 다른 하나는 교육의 내재적 가치가 유독 ‘지식, 이해, 그리고 인지적 안목’에 한정되는가에 대한 의문이다. 교육의 내재적 가치가 무엇인가의 문제는 피터스가 생각하듯이 객관적이거나 명백한 것이 아니다. 이러한 비판을 의식하여 피터스는 내재적 가치, 즉 ‘지식 그 자체의 목적을 위한 추구’라는 말의 적합성에 의문을 제기하고, ‘내재적 가치’와 ‘외재적 가치’를 엄밀히 구분하는 것의 한계를 인정하게 된다. 교육받은 사람은 내재적 혹은 이론적인 것을 추구하는 사람이기는 하지만 실제적인 것을 추구한다고 하여 교육받은 사람이 될 수 없는 것은 아닌 것이다. 왜냐하면 실제적인 것을 추구한다고 해서 순전히 외재적 혹은 수단적 가치를 추구하는 것은 아니기 때문이다(Peters, 1977: 13; 유재봉, 2002b: 504). 나아가, 피터스는 교육이 인간의 지식을 발달시킬 뿐이지 태도, 정서, 행위, 성격 전체를 바꿀 수 있는 것은 아니며, 교육 개념 그 자체도 보편적인 것이라기보다는 특정 사회의 조건이나 가치를 반영할 수밖에 없는 성질의 것이라는 사실도 받아들이고 있다(Peters, 1979: 33).

둘째, 피터스의 교육 개념이 교육에 미친 영향에 대한 평가이다. 피터스의 교육개념은 적어도 표면상 주지주의 교육의 모습을 떨 수밖에 없다. 주지주의 교육은 교육의 모든 측면을 포괄할 수 없으며, 실제 삶으로부터 유리되는 결

과를 가져왔다는 비판이 제기된다. 피터스의 교육 개념은 앞에서 말했듯이, 결국 인지적 준거, 즉 지식과 이해와 인지적 안목의 형성으로 귀결된다. 그는 교육의 개념을 지나치게 이론적 혹은 학문적 지식의 추구와 관련시켜 생각함으로써 인간의 정서, 태도, 행위, 욕구, 기술 등의 측면을 간과하였다. 물론 피터스 자신은 지식과 정서가 분리될 수 없으며, 정서에는 인지적 측면이 있다는 것을 강조하였다. 그러나 그는 정서가 '사정'(appraisal)이라는 인지적 측면을 떠나서는 의미가 없다고 봄으로써 정서조차도 인지와 관련하여 이해하려고 하였다. 이론적 합리성을 계발하기 위한 이론적 지식을 강조하는 피터스의 교육은 또한 실제 삶으로부터 유리되는 결과를 초래한다. 교육상황에서 이론적 교과를 가르치다 보면, 교육은 실질적인 삶으로부터 이중 혹은 삼중으로 추상적인 수밖에 없다. 왜냐하면, 교과 자체가 실제 삶의 추상이고, 교과는 대부분 명제적 지식으로 이루어져 있으며, 그러한 명제적인 지식을 가르칠 때 대부분의 경우 실제와의 관련 속에서 가르치기보다는 이론 그 자체를 추구하기 때문이다. 그리하여 이론적 교과를 추구하면 할수록 실제 삶의 관련성이 드러나기보다는 오히려 더 멀어지게 되고, 우리가 종사하고 있는 사회 안에서 실질적인 좋은 삶을 추구하는 데 무기력할 수밖에 없다(유재봉 2002a: 42). 물론 정서는 인지와 무관한 것이 아니다. 그렇다고 하여 정서를 인지와 동일시하는 것도 문제이다. 예컨대, 음악이나 미술, 그리고 도덕과 같은 정서와 관련된 교과를 주지교과처럼 가르쳐도 음악, 미술, 도덕 교과가 과연 추구하고자하는 소기의 목적을 달성할 수 있는가하는 의문이 제기될 수 있다. 결국 피터스는 전통교육의 한계를 극복하려고 했던 그의 의도와는 무관하게 교육 실제에서 전통교육과 동일한 모습의 교육으로 드러나게 되는 한계를 노출한 셈이다.

셋째, 피터스의 교육개념 그 자체에 가정되어 있는 교육에 대한 관점, 즉 분석철학적·규범적 관점과 성년식의 관점에는 몇 가지 문제점을 안고 있다. 먼저 피터스는 분석철학적 방법을 사용하여 불분명한 채로 남아있던 교육의 주요 개념들을 명확히 하였기는 하였지만, 그러한 방법을 사용하여 가치의 문제

를 적극적으로 제시하기에는 여전히 한계를 지녔다고 보아야 한다. 비록 피터스 자신은 교육 개념을 분석할 때, 교육이 규범적인 측면을 드러내려고 시도하고는 있지만, 가능한 한 가치 중립적인 태도를 가지고 언어의 의미를 명료히 하려는 분석철학 그 자체가 가지고 있는 성격 때문에 교육의 가치문제나 교육실천의 문제를 다루거나 적극적으로 제시하고 있지는 못하다. 이러한 문제는 피터스가 원칙상 연결될 수 없는 두 가지 관점, 즉 ‘가치중립적’인 분석철학과 ‘가치지향적인’ 규범적 관점을 ‘교육’과 관련하여 교묘하게 연결해 놓은 데서 비롯된 것이다. 그리하여 그의 교육 개념 분석은 분석철학적 관점에서 개념의 엄밀성측면에서 만족스럽지 못하며, 규범적인 관점에서는 교육의 가치를 적극적으로 주장하지 못하는 비유컨대 ‘어색한 동거’를 취하고 있는 셈이다. 이 점은 교육의 (내재적)가치를 정당화하는 과정에서도 드러난다. 그는 교육의 내재적 가치, 즉 교육에서 지식과 이해를 추구하는 일이 어째서 가치로운가에 관한 문제를 ‘선험적 논의’(transcendental argument) 방식으로 정당화하려고 하였다. 가치 있는 활동을 정당화하는 것은 교육받은 사람에게 있어서는 가능할지 모르지만 모든 사람에게 적용되는 것으로 보기는 어렵다. 뿐만 아니라 어떤 주장 속에 들어있는 논리적 과정을 드러냄으로써 정당화하는 선험적 논의의 방식은 교육에서의 지식 추구의 정당성을 직접적으로 혹은 적극적으로 드러내지 못한다는 한계를 가진다.

성년식으로서의 교육은 인간의 삶을 지식의 형식으로 환원할 수 있다는 것, 그리고 교육은 그러한 지식의 형식에 입문시킴으로써 충분하다는 것을 가정하고 있다. 그러나 지식 혹은 지식의 형식은 인간 삶의 일단을 보여줄 수는 있어도, 삶의 형식 전체를 포괄하기는 어렵다. 인간의 실제 삶은 언제나 지식의 형식으로 포장되지 않을뿐더러, 삶을 지식의 형식으로 담아내기 위해 추상의 과정을 거치는 동안에도 실지로 많은 부분이 빠져나가기 때문이다. 따라서 지식의 형식이 삶의 총체를 여실히 드러낸다고 보기도, 지식의 형식을 통하여 실제 삶 전체를 충분히 파악하기도 어렵다. 그러므로 교육은 지식의 형식을 가

르침으로써 충분하다고 보기 어렵다.

IV. 피터스 교육 개념에 대한 기독교적 비판

앞 절에서 교육학적인 관점에서 피터스의 교육 개념에 관한 비판적 논의를 살펴보았다. 이 절에서는 기독교적인 관점에서 피터스의 교육 개념에 대해 비판적으로 논의해 보겠다. 이에 앞서 간단히 피터스의 교육 개념이 기독교적 교육에 줄 수 있는 긍정적인 함의를 언급할 필요가 있다.

피터스의 교육 개념이 기독교 교육에 주는 함의는 다음과 같다. 첫째, 교육 개념의 규범적 준거, 즉 내재적 가치추구와 관련하여, 피터스의 교육 개념은 교육을 자신의 입지를 위한 수단이 되거나 장식품으로 전락하고 있는 현행 기독교교육에 대한 반성을 가져다준다. 말하자면, 그것은 기독교의 비본질적이고 왜곡되어 있는 모습에서 벗어나 그리스도인으로 잘 산다는 것이 무엇이며, 그러한 삶을 구현하기 위한 기독교 교육의 본질이 무엇인가의 문제에 분단히 집중하게 한다는 점에서 의미를 가진다. 둘째, 교육 개념의 인지적 준거와 관련하여, 피터스의 교육개념은 체계적인 세계관 형성을 자극할 수 있다. 피터스의 교육 개념은 기독교인으로 하여금 지식과 정보를 통해 모종의 통합적인 안목이 형성된 상태, 즉 성경적인 눈으로 세계 전체를 볼 줄 아는 기독교적인 세계관 형성의 중요성을 일깨워 줄 수 있다. 나아가 그러한 기독교적 세계관을 형성하는 데 있어서 성경과 그에 관련된 교과의 중요성과 그러한 교과가 왜 중요하며 어떻게 가르쳐야 하는지에 대한 아이디어를 제공해 줄 수 있다(유재봉, 2004c: 257). 셋째, 교육 개념의 과정적 준거와 관련하여, 피터스의 교육 개념은 주입식으로 이루어지는 현행 기독교 교육방식에 대한 반성을 가져다 줄 수 있다. 대부분의 기독교 교육에서는 단편적인 성경적 지식이나 정보를 단순히 암기하는 것에 급급한 것이 현실이다. 피터스의 교육 개념은 기독교

교육이 단순 암기 중심의 교육에서 탈피하여 그 내용을 제대로 이해하기 위한 교육으로의 전환을 촉구한다는 점에서 의미가 있다.

그러나 피터스의 교육 개념은 기독교적인 관점에서 몇 가지 중대한 한계를 가지고 있다. 첫째, 피터스의 교육 개념이 가정하고 있는 세계관에 관한 것이다. 피터스는 우리가 살아가고 있는 눈에 보이는 세계와 인류문화유산을 온전한 것으로 간주한다. 말하자면, 피터스에 있어서 세계와 그것이 오랜 세월동안 축적되어 온 인류문화유산은 바로 총체적 세계 그 자체이며, 이와 별도의 세계가 존재하는 것이 아니다. 그의 이러한 세계관은 기본적으로 형이상학적인 식론적 실재론을 부정하며, 인류가 수세기에 걸쳐 집적해온 세계의 이해에 대한 지나친 낙관주의적 생각이 전제되어 있다.

그러나 기독교적 관점에서 볼 때, 세계는 인간에 의해 만들어진 세계라기보다는 신이 창조한 하나의 통일된 세계이다. 그러나 신이 창조한 세계는 인간의 타락으로 인해 통일성이 파괴되었고, 예수의 구속으로 말미암아 다시 통일성 회복이 시작되었으며, 예수의 재림으로 완성될 것이다. 그러므로 신이 창조한 세계는 온전성과 통일성 면에서 언제나 동일한 상태가 아니라 창조-타락-구속-완성이라는 역사적 진행에 따라 그 위치가 달라진다. 현재의 역사적 시점은 '구속'의 시점이며, 구속의 시점은 신이 창조한 세계가 온전히 회복되기 보다는 회복되어 가는 도상에 있는 시기이다. 그러므로 우리가 살고 있는 세계는 여전히 불완전한 세계이며, 예수의 사역을 필요로 한다. 예수가 온 목적은 바로 불완전한 세계를 다시 회복시키고 통일시키기 위한 것이기 때문이다 (에베소서 1:10).

둘째, 피터스의 인간관과 교육관의 문제이다. 피터스는 기본적으로 인간과 인간의 능력에 대한 신뢰를 가지고 있다. 피터스가 보기에, 인간의 이성은 비유컨대 '만병통치약과 같아서 교육을 비롯한 인간의 모든 문제를 해결할 수 있으며, 교육의 목적도 다름 아닌 이성에 바탕을 둔 '합리적 마음'을 계발시키는 일이다. 피터스가 보기에 인간은 이성을 부단히 연마함으로써 합리적 마음

을 형성할 수 있으며, 총체적 세계를 충분히 이해할 수 있다고 본다. 그럴 때 인간은 진정으로 인간답고 자유로울 수 있다고 생각한다.

그러나 인간과 인간의 이성의 능력은 피터스가 보듯이, 절대적인 것이 아니다. 기독교적인 관점에서 세계를 보는 인간과 인간의 이성도 창조-타락-구속-완성이라는 시간적 차원에서 이해될 필요가 있다. 말하자면, 아우구스티누스에 있어서 인간과 인간의 이성은 구속사적 흐름, 즉 창조한 때, 타락한 때, 그리고 구속한 때, 완성된 때에 따라 그 위치를 달리하는 것이다. 그리하여 인간은 본래 신의 형상(God's image)으로 창조되었으며, 신의 형상에는 의지, 기억, 지성 등의 요소를 포함하고 있다. 의지는 능동적이고 지속적 힘을 발휘하게 하는 원리로서, 기억과 지성의 이해를 결합하고 이성의 판단을 집행하는 일을 한다. 그리하여 인간의 영혼은 본래 진리를 탐구할 역량을 지녔었다. 그러나 죄로 말미암아 전인으로서의 인간은 손상을 입었다. 인간의 의지는 타락하였으며, 영혼은 진리를 볼 수 있는 능력을 상실하였다. 타락한 인간의 이성 혹은 자연이성으로서의 진리인 신을 제대로 알고 향유하는 것은 물론 총체로서의 사물을 제대로 인식할 수도 없다. 회복된 이성(redeemed reason)으로서만 신과 신이 창조한 세계 전체를 온전하게 이해할 수 있는 것이다. 타락한 이성이 회복될 때, 인간은 비로소 사물이나 세계의 모습을 비로소 제대로 인식할 수 있게 되는 것이다. 그러므로 총체로서의 세계를 온전히 이해하기 위해서는 인간의 어두워진 눈과 인식을 회복시킬 필요가 있으며, 그것은 신앙에 의해 가능하다. 이 점에서 '신앙이 이성에 선행한다'(cred ut intelligam; I believe in order that I may know)는 아우구스티누스의 말은 옳다(De Trinitate, IX, 1, 1; Howie, 1969: 49; 양명수, 1999: 127-138). 즉, 이성은 먼저 신앙에 의해 회복되어야 하며, 신앙은 이성의 표준과 궁극적 지향점이라는 것이다(De Trinitate, IX, 1, 1). 그러한 신앙에 의해 드러나는 빛이 다름 아닌 '계시' 혹은 '신적조명'(divine illumination)이다. 인간은 회복된 이성이나 신적 조명을 통해서 비로소 총체로서의 세계를 인식할 수 있게 되며, 마음

을 온전하게 개발할 수 있게 된다(유재봉, 2004a: 159-160; 2004b: 12-13; 2004c: 260).

제한된 세계관 그리고 낙관적인 인간관과 교육관에 토대를 둔 피터스의 교육 개념은 정교한 논리를 얻은 대신, 마음에 관한 토대와 풍성함을 잃어버린 것으로 종종 평가를 받고 있다. 즉 인간의 영혼이 가진 풍성함을 난도질하여 그중 가장 핵심적인 마음만을 취해 그것을 발달시키는 데 관심을 가졌으며, 결과적으로 부분적이고 불완전한 자유를 추구하게 된 셈이다. 그리고 피터스의 교육 개념은 마음과 지식의 관련성으로만 자유교육을 규정하고 실재와 지식과의 관련성을 배제함으로써 총체적 세계를 이해하는 토대를 상실하였다(유재봉, 2004c: 261). 신과 신이 창조한 세계전체를 온전히 이해하기 위해서는 회복된 이성이 필요하며, 여기에 신의 은총과 신앙이 개입되는 것이 기독교적 설명이다. 인간은 신의 은총으로 말미암아 주어진 신적 조명에 의해, 신과 총체로서의 세계를 제대로 인식하게 된다. 비유컨대, 신적 조명에 의해 인간은 청동 거울을 보듯 희미하게 보던 것을 얼굴을 맞대고 보듯 분명하게 보게 되며, 부분적으로 인식하던 것이 온전하게 인식하게 되는 것이다(고린도전서 13:12). 만일 이러한 교육론이 타당하다면, 인간은 기독교적 교육에 의해 비로소 문자 그대로의 ‘원만(圓滿)한’ 영혼 혹은 마음을 갖출 수 있고, 완전한 자유를 누릴 수 있는 것이다(골로새서 2:2-3).

V. 결론

피터스는 교육 개념을 최초로 체계적으로 분석하고, 20세기 후반의 동서양 교육의 이론과 실제에 지대한 영향을 미친 대표적인 교육철학자이다. 그러므로 그의 교육개념을 세밀히 이해하고 논의하는 것은 현행 교육의 이해와 발전을 위해 중요하다. 이 글은 피터스의 교육 개념을 교육학적, 기독교적 관점에서 비판적으로 논의하기 위한 시도이다. 이러한 목적을 위해 피터스의 교육 개념을 분석하고, 그것을 각각 교육학적 관점과 기독교적 관점에서 비판적으

로 논의하였다.

피터스의 교육 개념은 미시적 관점에서 교육을 실제적 효과와 관련하여 규정하는 것에 대한 문제와 거시적 관점에서 전통교육과 진보교육이 교육내용과 교육방법의 어느 한쪽에 지나치게 치우쳐 있는 문제를 극복하려는 문제의식에서 출발하였다. 그리하여 그는 교육 개념을 분석철학적·규범적 관점과 성년식의 관점에서 교육을 ‘모종의 가치 있는 것이 도덕적으로 온당한 방식으로 의도적으로 전달되고 있거나 전달된 상태’ 혹은 ‘교육 개념 안에 불박혀 있는 세 가지 준거를 모두 충족시키는 방향으로 가치 있는 활동 또는 사고와 행동의 양식으로 사람을 입문시키는 성년식’이라고 규정하였다.

피터스의 교육 개념은 세 가지 준거를 포함하고 있다. 첫째, 교육의 가치와 관련된 ‘규범적 준거’로서, 이 준거는 단순히 교육이 가치를 가져야 한다는 점을 말하는 것 이상으로 그 가치가 ‘내재적 가치’여야 한다는 점을 제시한다. 말하자면, 교육이라는 개념 속에는 규범이 들어있으며, 교육은 ‘교육’의 개념 속에 불박혀 있는 가치, 즉 ‘내재적 가치’를 추구하는 일이어야 한다는 의미이다. 둘째, ‘인지적 준거’는 규범적 준거인 내재적 가치가 ‘내용’면에서 구체화 된 것으로서, 그것은 다름 아닌 ‘지식과 이해 또는 인지적 안목’이다. 이 준거가 제시하는 바는 우리가 배우는 지식, 정보, 사실 등이 단순히 서로 유리되어 별개의 것으로 존재하는 것이 아니라 사물 전체를 볼 수 있고 이해 할 수 있는 통합된 안목을 이루어야 한다는 사실이다. 셋째, ‘과정적 준거’는 규범적 준거인 ‘내재적 가치’를 실현하는 방법상의 원리를 밝힌 것으로서, 이 준거가 제시하는 바는 학습자에게 최소한의 이해가 있는 방식으로 가르칠 때, 비로소 내재적 가치가 실현될 수 있음을 시사한다. 요컨대, 피터스에 의하면, 교육은 내재적 가치를 추구해야 하고, 그 내재적 가치의 구체적인 내용은 지식과 이해와 인지적 안목이며, 그것은 도덕적으로 온당한 방식으로 가르칠 때 가능하다는 주장이다.

그러나 피터스의 교육 개념은 교육학적으로나 기독교적 관점에서 볼 때, 몇

가지 문제가 있다. 먼저 교육학적인 관점에서 볼 때, 정의 그 자체의 문제, 그 정의가 실제 교육에 미치는 영향, 정의에 가정되어 있는 교육관에 문제가 있다. 피터스는 교육과 교육받은 인간을 동일시하여, 교육의 개념을 좁게 규정하였다. 그는 교육의 내재적 가치인 지식과 이해와 인지적 안목을 강조함으로써 이론적 지식만을 강조하게 된다. 이러한 주지주의 교육은 인간의 모든 측면을 포괄할 수 없을 뿐만 아니라 실제 삶으로부터 유리되는 결과를 가져온다는 문제를 안고 있다. 또한 피터스는 분석철학적·규범적 관점에서 교육의 주요 개념들을 명확히 하긴 했지만 교육의 가치문제를 적극적으로 다루지는 못하였으며, 지식의 형식에의 입문이라는 성년식의 관점도 인간 삶의 형식 전체를 포괄하기 어렵다는 한계를 가진다.

기독교의 관점에서 볼 때, 피터스의 교육은 그의 교육 개념이 가정하고 있는 세계관에 대한 것과 인간관과 교육관의 문제를 가지고 있다. 피터스는 형이상학적인·인식론적 실재론을 부정하여 눈에 보이는 인류문화유산의 세계가 총체적 세계를 포괄하는 것으로 본다. 그리하여 피터스는 이성의 계발을 통해 총체적 세계를 충분히 이해할 수 있다고 주장한다. 그러나 인류문화유산은 총체적 세계를 포괄할 수 없으며, 총체적 세계를 제대로 이해할 수도 없다. 그것은 오직 회복된 이성에 의해서만 총체적 세계를 이해할 수 있다. 요컨대 마음의 관점에서 볼 때, 교육은 개인적 차원에서는 ‘원만한 마음’을 가지고 ‘생명력 있는 풍성한 삶’을 영위하는 일이며, 종족적 차원에서는 ‘총체적 세계를 회복하고 통일시키는 일’로 보아야 한다.

참고 문헌

- 양명수(1999), 『어거스틴의 인식론』, 서울: 한들출판사.
 유재봉(2002a), 『현대 교육철학 탐구』, 서울: 교육과학사.

- 유재봉(2002b), “피터스”, 연세대학교 교육철학연구회편, 『위대한 교육사상가들 V』, 서울: 교육과학사.
- 유재봉(2004a), “종교적 자유교육론 연구: 아우구스티누스와 아퀴나스를 중심으로”, 『한국교육사학』, 26(2), 149-175.
- 유재봉(2004b), “히스트의 자유교육론에 대한 대안적 논의탐색”, 『교육과정 평가연구』, 1-24.
- 유재봉(2004c), “합리주의적 자유교육론의 비판적 논의”, 『신앙과 학문』, 9(1), 241-266.
- 이홍우(1991), 『교육의 개념』, 서울: 문음사.
- Augustine. *De Trinitate*. A. W. Hadden(trans., 1872). *On the Trinity*.
- Dearden, R. F.(1972), "'Need' in education", In R. F. Dearden et. al. (eds.), *Education and the Development of Reason*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Howie, G.(1969), *Educational Theory and Practice in St. Augustine*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Peters, R. S.(1964), *Education as Initiation*, London: Institute of Education, University of London.
- Peters, R. S.(1966), *Ethics and Education*, 이홍우역(1980), 『윤리학과 교육』, 서울: 교육과학사.
- Peters, R. S.(1967), "What is an educational process", R. S. Peters, *the Concept of Education*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Peters, R. S.(1973), "Aims of education- a conceptual inquiry", R. S. Peters(ed.), *The Philosophy of Education*, Oxford: Oxford University Press.
- Peters, R. S.(1977), "Ambiguities in liberal education and the problems of its content", K. A. Strike and E. Kegan(eds.). *Ethics and Educational Policy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Peters, R. S.(1977), "Education and the educated man", R. S. Peters, *Education and the Education of Teachers* London: Routledge & Kegan Paul.
- Peters, R. S.(1979), "Democratic value and educational aims", R. S. Peters, *Essays on Educators*, London: Allen & Unwin.

ABSTRACT

Peters's Conception of Education : A Critical Appraisal

Jae-Bong Yoo and Jeong-Youn Lim

This paper is a critique of Peters's Conception of education from the perspective of education and Christian education. To this end, we explore the background and the basic position from which he defines 'education', the criterion of his conception of education, and criticisms of it from an educational and Christian point of view.

Peters's conception of education is based on a position which is analytical and normative in point of view on the one hand, and education as initiation on the other. He defined education as "something worthwhile is being or has been intentionally transmitted in a morally acceptable manner". This definition involves three criteria, i.e. normative, cognitive and procedural criterion.

Peters's conception of education can be criticised in terms of definition itself, of its results in educational practice, and of its educational presuppositions from the perspective of education. This definition also shares some of the limitation of world-view that cultural heritage forms the whole world, and a

rationalist view of humans and education, which addresses the development of rational mind from the perspective of Christian education.

Key Words: conception of education, philosophical analysis, normative definition, initiation, criticism of Christian point of view, Peters