

# 4차 산업혁명 시대에서의 교육의 종교성 탐색 :자끄 마리탱(Jacques Maritain)의 사상을 중심으로

성균관대학교 홍지희

## I. 서론

알파고와 이세돌의 대결을 통해 충격에 빠진 사람들은 현 교육계에 불어 닥친 4차 산업혁명의 전개에 발맞춘 교육개혁을 요구하고 있다. 혹자는 지금 초등학교생들이 미래에 가지게 되는 직업의 70%는 현재 현존하는 직업이 아닌 전혀 새로운 직업이 될 것이라는 주장에 편승해 새로운 일자리 창출과 그에 적합한 인재를 길러낼 수 있는 교육제도와 교육내용의 개혁이 필요하다고 주장하기도 한다(Schuwab, 2016: 12). 그러나 시류에 적합한 처방이나 대안을 제시하라는 이러한 요구는 비단 4차 산업 혁명시대에만 일어나는 특별한 일은 아니라고 보아야 한다. 19세기 말에서 20세기 초의 대량생산 중심의 2차 산업혁명, 1960년대 시작된 반도체와 컴퓨터, 인터넷 중심의 3차 산업혁명 시대가 들어섰을 때에도 이러한 요구가 없었겠는가?1) 변화하는 시대 속에서 빠르게 적응하는 유능하고 전문적인 인간에 대한 요구는 항상 있어왔고 교육 역시 이러한 흐름에 따라 나름의 변화를 끊임없이 모색해 왔다. 그러나 이러한 시대의 변화와 유행 속에서 교육학자로서 관심을 가져야 할 것은 시대적 요구에 부응하는 처방적인 방안을 모색하는 것 아니라 오히려 그러한 변화 속에도 변치 않는 인간다운 인간의 의미는 무엇이며 참다운 인간을 기르기 위한 교육은 무엇인지에 관한 관심과 이해이어야 한다. 변치 않는 인간에 대한 올바른 이해와 진리를 굳건하게 가지고 있을 때, 어떤 변화 속에서도 삶의 중심을 잃지 않고 담대하게 존재할 수 있는 인간다운 인간을 기를 수 있다.

인간다운 인간, 인간다운 삶을 이해하기 위한 노력은 고대부터 현재에 이르기 까지 계속되어 왔으며, 그것은 교육, 특히 자유교육(liberal arts)이라는 이름 아래에서 면면히 지

1) 미주리 신학부에서 토미즘 사상을 연구하는 에슐리(Benedicts M. Ashley) 교수는 『보편적인 것: 토미즘 교육에 대한 에세이(The Common Things: Essays on Thomism and Education(1999))』 서문에서 1934년에서 1936년까지 허친스(Robert Maynard Hutchins)와 아들러(Motimer J. Adler)가 주도한 그레이트 북스 세미나(Great Books Seminar)에 참여한 기억을 기술하고 있다. 그는 “내가 그 강연에 참여하게 된 이유는 아들러의 ‘한 번이라도 현대 사회에 새로운 아이디어가 있었던 적이 있었는가?’라는 충격적인 강연 때문이었다”고 기록하고 있다(McInerney, 1999: 1). 이것은 당시 세속화 된 사회 속에서 그로 하여금 (보편적 선을 추구하는) 가톨릭 신앙의 문을 두드리게끔 한 신선하고 새로운 질문이었다고 고백하고 있다.

속되어 왔다. 자유교육의 시초는 귀족들을 위한 교육에서 시작되었다. 그러나 계급 사회가 점차 사라짐에 따라 그 의미는 제도적 신분이나 생산성을 고려하기 보다는 “인간 마음의 자유로운 개발과 성장을 기하는 교육, 즉 사회적 유용성과는 거리가 먼 인간의 마음이 자유롭게 활동하는 상태에서 이루어지는 교육(손승남, 2016: 527)”으로 이해되고 발전되어 왔다.

현대의 대표적인 자유교육론은 그리스의 자유교육 개념을 전승하고자 한 피터즈(R. S. Peters)와 허스트(P. Hirst)에 의해서 개념적으로 정립되었고, 이것은 “1960년대에서 1980년대 초까지 서양과 서양 교육의 영향을 받은 나라에서 교육에 관한 표준적인 견해(a standard view of education)로 받아들여져 왔다(유재봉, 2002: 23).” 이들은 교육을 개념적으로 분석하고 정립함으로써 내재적으로 가치 있는 활동, 즉 이론적 활동을 추구함으로써 인간 마음을 발달시키는 것을 자유교육의 목적으로 삼았다. 인류 문화유산의 정수인 몇 가지 지식의 형식을 배우는 일이 가치 있는 활동이며 이러한 지식과 이해가 인간의 합리적 마음을 개발하여 인간을 자유롭게 해준다고 보았다. 특히 허스트는 내재적 가치를 지닌 ‘지식 그 자체’의 정당성을 확보하기 위하여 마음과 지식의 논리적 관련을 강조한 바 있다(Hirst, 1965 : Peters, 1966).

최근에는 잘살을 위한 자유교육을 주장하는 견해도 일고 있다. 가령, 화이트(J. White)는 몇 가지 지식의 형식만을 지나치게 강조하는 피터즈나 허스트의 견해는 가치의 의미나 원천을 축소한다고 보고, 자유교육의 목적은 지식과 이해를 통한 합리적 마음의 개발 보다는 오히려 개인의 욕구, 즉 자율성을 중시하는 교육이 되어야 한다고 주장한다. 세속 사회에서의 잘살이란 이론적 활동만이 아닌 인간의 삶을 전체적으로 보아 개인이 가진 중요한 욕구를 충족시키는 가치 있는 삶을 사는 것이다(White, 1990: 2011a). 그러므로 그는 개인의 욕구와 문화에 근원하는 상대적 가치가 자유교육의 핵심을 차지해야 한다고 주장한다(홍지희, 유재봉, 2016: 61).

지금까지 받아들여지고 있는 자유교육론에 관한 이러한 논의들은 그 주요 내용에 있어서는 상이한 것처럼 보이지만 몇 가지 점에서 공통적이다. 첫째, 이들은 교육의 개념을 어떻게 정의해야 하는가, 또는 교육의 내용이나 방법은 무엇이 되어야 하는가에 관한 질문을 시작으로 하여 그에 대한 논리적이고 개념적인 이해를 구한다. 둘째, 교육에서의 지식과 이해, 또는 욕구의 원천을 실천적 전통이나 세속적 문화로부터 찾고자 함으로써 현실 이면의 실재(實在)를 배제하고 교육의 형이상학적, 종교적 차원을 거부한다(이호찬, 2012). 요컨대, 이들은 교육 ‘문제(problem)’를 이해하기 위한 개념적, 논리적 정당화만을 교육의 핵심으로 간주함으로써 교육의 기저에 깔린 ‘신비(mystery)’를 감추고 그것에 순응하려고 하지 않는다.

프랑스의 사상가 자끄 마리탱(Jacques Maritain, 1882-1973)은 이러한 흐름의 현대 교육 현상에 근본적 의문을 품고 교육의 신비한 측면을 드러내어 참된 인간교육의 의미를 재정립하고자 한 위대한 사상가이다. 그가 보기에 ‘교육’의 의미를 개념적이고 논리적인

로 밝히려는 노력이 나쁜 것은 아니지만 교육의 의미를 제대로 드러내기 위해서는 ‘인간의 의미’에 대한 심도 있는 이해가 선행되어야 한다. 교육이 동물을 대상으로 하는 것이 아닌 인간을 대상으로 한다는 점을 염두에 둔다면, 인간의 의미를 편파적으로 이해하거나 왜곡한 채 정립된 교육 이론은 아무리 이론적이고 체계적이라 할지라도 오류와 한계를 가질 수밖에 없다. 마리탱은 인간 존재자에 대한 근본적인 진리들을 강력하게 진술하고 있으며 인간의 삶과 사회 속에서 교육의 역할을 분명하게 밝히고 있다(Lauder, 1999: 119). 특히 예일 대학교에서의 강의를 엮은 『기로에선 교육(Education at the Crossroads)(1943)』에서 마리탱은 스펀라 철학에 기반을 둔 교육에 관한 주요 아이디어를 밝힌다. 마리탱은 이 책의 제목이 본래 ‘인간의 교육’이라는 제목이 될 수 있었다는 점을 서두에 밝힘으로써 자신의 교육이론이 인간에 대한 이해의 토대 위에 정립되었음을 확고히 한다(Maritain, 1943: 1). 마리탱이 보기에, 인간에 대한 오해로 점철되어 있는 교육은 ‘기로’에 서 있다.

교육에서의 인간에 대한 대표적인 왜곡된 이해는 마리탱의 주장대로 주지교육(Intellectualism)과 주의주의(Voluntarism)의 오류로 드러난다. 양자는 모두 지성과 의지, 정신과 육체로 이루어진 인간 존재자의 참된 모습을 제대로 이해하지 못하고 어느 한 쪽만을 과도하게 강조한다든지 배제하는 과정에서 생겨난다. 마리탱의 관점에서 보면, 지식의 형식을 통한 사회로의 입문을 주장하는 허스트나 피터즈의 자유교육론은 이성의 계발을 지나치게 강조하는 주지주의의 교육으로 오도될 위험을 가진다(유재봉, 2002: 181). 지성 또는 이성의 경험적, 생산적 측면만을 강조하는 무기력한 주지주의의 교육은 보편적 가치를 부정하고 과학적이고 기술적인 전문화를 교육의 최상의 성과로 파악하는 경향으로 흐를 가능성이 있다(Maritain, 1943: 18). 또한 개인의 자율성이나 욕구를 강조하는 화이트 식의 교육론은 감정, 정서, 성향, 자발성, 이타성과 같은 개인의 다양한 신체적, 정신적 욕구와 의지를 강조함으로써 지성을 의지에 종속시킬 우려가 있다. 주의주의의 교육이 주지주의를 보완하는 형식은, 예컨대 의지교육, 정서교육, 인성교육 등으로 나타나고, 이것은 인간만이 가진 고유한 지성의 활동보다 동물적 본능 또는 비합리적인 감정을 강조하는 교육만을 이끌거나, 또는 인간 지성을 사회나 국가를 위한 도구나 수단 정도로 치부하기 쉽다(Ibid.: 20).

주지주의의 교육이나 주의주의의 교육은 모두 영혼과 육체로 이루어진 인간에 대한 그릇된 이해, 인간의 지성과 의지의 의미 또는 양자의 관련에 대한 불분명한 이해에서 비롯된다. 통념적으로 이야기 되듯이 인간의 영혼과 육체는 서로 분리되는가, 아니면 있는 것은 육체뿐인가? 인간의 지성은 인간의 합리적 측면을 의미하고, 의지는 지성과 분리되는 비합리적인 감정의 측면을 의미하는가? 지성과 의지가 분리된다면 지성을 기르는 교육과 의지를 기르는 교육은 별개의 교육으로 이루어져야 하는가? 본 연구에서는 이러한 질문들을 단서로 하여, 마리탱이 정립한 인간의 교육을 탐색함으로써 그 동안 감추어지고 등한시 되어 온 교육의 신비하고 종교적 의미를 밝혀보고자 한다. 짐작컨대, 현재 4

차 산업혁명이라는 또 다른 옷을 입고 나타난 시대, “신을 잃어버린 세속화 시대, 신을 부정하는 무신론의 시대에서 인간과 신 중심의 통합적 휴머니즘(Humanism intégral)을 정립하는(박종대, 2001: 175)” 마리탱의 교육이론은 교육이 추구해야 하는 불변하는 가치와 교육에 내재된 종교성의 의미를 드러내 줄 것이다.

이를 위해서는 첫째, 마리탱 교육이론의 핵심인 ‘인격(personality)’과 ‘개체성(individuality)’의 구분을 살펴보는 일이 요구된다. 마리탱은 인간을 인격과 개체성이라는 두 극단으로 이루어진 하나의 소우주라고 정의하고 인간을 존재론적으로 탐구해 나간다. 인격과 개체성의 의미를 이해하는 일은 교육의 대상인 인간 존재자의 참된 의미를 무엇으로 보아야 하는가를 밝혀준다. 둘째, 이러한 인간관을 토대로 하여 마리탱이 인간 지성의 활동과 함께 논의하는 ‘전의식(preconsciousness)’, ‘직관(intuition)’, ‘통찰(insight)’, ‘내면의 활력(inner vital activity)’ 등의 개념들을 살펴본다. 특히 마리탱이 주장하는 ‘정서적 공적 본성(affective connaturality)’의 의미는 지성과 의지의 참된 의미 및 양자의 관련성, 그리고 마리탱이 주장하는 인격을 최대화 하는 교육에 내재된 종교적 의미를 보다 풍성하게 이해하도록 할 것이다. 마지막으로 이러한 모든 이해가 종교적으로 드러내고자 하는, ‘종교성 위에 정립되는 교육의 경험적, 합리적 측면의 통합적 관점’, 즉 영원주의(perennialism)<sup>2)</sup>적 관점이 4차 산업혁명 시대에 주는 교육적 함의를 고찰한다.

## II. 마리탱의 존재론적 관점

### 1. 과학적 인간관과 철학적-종교적 인간관

마리탱에 의하면 인간을 보는 관점은 크게 과학적 인간관(the scientific idea of man)과 철학적-종교적 인간관(the philosophy - religious idea of man)으로 구분된다. 과학적 인간관은 눈에 보이는 경험 감각들이나 자료들을 측정하고 증명하는 방식으로 인간을 이해하고자 한다. 마리탱에 의하면 비엔나 학파의 신실증주의 학파(the neopositivist of the school of Vienna)가 주로 여기에 속하다. 그러나 실증주의 정신은 존재나 본질 같은 것에 처음부터 관심을 두지 않으며, 궁극적인 실재를 언급하지 않은 채 현상 수준의

2) 마리탱에 의하면, 영원철학(Philosophy of Perennialism)은 인간, 신성한 것, 그리고 사물들의 참된 위계를 제정립하고, 그것들이 속한 것의 우위를 차지하는 정신적이고 형이상학적인 가치를 재건하는 데에 목적이 있다(1962, Maritain, 41). 이러한 영원철학은 일반적으로 항존주의(恒存主意)로 일컬어지기도 하며, 1930년대 진보주의에 전면 반대하는 입장으로 미국에서 싹텄다. 이후 중, 남미 지역의 사상계에도 큰 영향을 미쳤으나 국내에서는 현재 이러한 교육사조에 대한 연구가 미진하다. 마리탱을 비롯한 학자들로는 아들러(Mortimer Jerome Adler), 허친스(Robert Maynard Hutchins), 커닝햄(W.F. Cunningham), 부카난(J. Buchanan), 밴 도렌(M. Van Doren), 맥커켄(W. McGucken) 등이 있고, 이들은 영원철학의 토대가 되는 스펀라 철학의 영향을 받아 진리는 불변하며 모든 가변적인 것을 불변하는 진리에 입각해 해석하고자 한다(박종대, 2001: 179).

관념만을 다루는 데에 치중한다.(Maritain, 1943, 5).<sup>3)</sup> 그러나 실증주의는 인간 이해에 있어서 반드시 제기될 수밖에 없는 인간의 영혼, 자유, 사랑, 의지와 같은 측정 불가능한 신비한 능력을 검증원리를 충족할 수 없는 것으로 간주하여 배제해 버리거나 논의하기를 거부하기 때문에 마리탱 이러한 관점은 온전하지 못하다고 본다. 교황 폴 2세(Pope John Paul II) 역시 그의 책 『희망의 문턱을 지나서(Crossing the Threshold of Hope)』에서 우리가 우리 자신을 실증주의의 관점에서만 본다면, 신 또는 영혼과 같은 개념들은 의미를 잃게 된다고 말한다. 왜냐하면 실증주의적, 감각적 경험에 의하면 그 어떤 것도 신이나 영혼에 정합하지 않기 때문이다(McInerny, 1999: 119).

마리탱은 실증주의에 입각한 과학적 인간관이 교육의 방법이나 수단들에 대해 중요한 정보나 자료들을 제공해 준다는 점은 높이 평가해야 하지만, 그 자체만으로는 교육에 대한 올바른 토대를 제공하지도 못하고 교육을 제대로 안내하지도 못한다고 주장한다. 왜냐하면 교육은 인간이란 무엇인지, 인간 본성은 무엇인지에 관한 인간 존재자 그 자체에 대한 고리를 반드시 포함해야 하고 이것은 인간 존재의 형이상학적 측면을 함의하지 않을 수 없기 때문이다. 다시 말해서

인간이라는 말은 철학자들이나 신학자들의 합리적 지식 체계 속에서 발견되는... 존재론적 불가사의를 가리키고 있고, 이점은 철학자나 신학자들만을 상대로 했을 때에만 성립하는 말이 아니라, 부모나 교사 나아가서는 사회에 대해서도 마찬가지로 성립하는 말이다(Maritain, 1943: 5).

실증주의 사상의 근원을 따져 올라가보면 그것은 계몽주의 사상으로부터 근원한다. 마리탱은 육체와 분리된 합리적 이성을 중시한 당시 사상의 한계를 지적하면서, 계몽사상가인 데카르트나 칸트와 같은 합리주의자들은 사람들로 하여금 이성을 감각으로부터 분리하고, 나아가 신앙을 과학으로부터 분리하도록 만들었다고 주장한다. 칸트를 비롯한 계몽주의 사상가들은 이론적으로 신 존재를 증명하는 것에 의문을 제기하고, 신 존재는 인간의 인식이 도달할 수 없는 불가지론적인 것, 말할 수 없는 것으로 치부해 버린다. 결국 이들은 신 존재를 윤리학적 요청(postulate)으로 받아들임으로써 윤리학을 최고의 학문으로 우뚝 서게 만들었다(McInerny, 1999, 4: Anderson, 239).

마리탱은 또한 루터(M. Luther)의 사상이 실증주의 사상을 더욱 가속화하는 계기가 되

3) 현대 환원적 물리주의자들이나 심리학자들은 마음이나 정신을 자연현상의 일부로 간주하고, 마음을 초자연적 존재나 초월적 힘에 의해 설명하는 것은 한 수수께끼에 다른 수수께끼를 들여놓는 마술이나 다름 없다고 주장한다(김재권, 2008). 긍정심리학을 연구하는 심리학자들 역시 자기 존재를 긍정하는 마음이나 사랑이라고 일컫는 것은 환경에 반응하는 인간 뇌의 미주신경(vagus nerve)의 작용과 활동에 근원하는 것이라고 설명하기도 한다(Fredrickson, 2014). 이들이 정신이나 마음을 설명하는 방식은 다소간 상이하다고 하더라도, 근본적으로 그것을 시간이나 장소, 또는 인간의 생리적 기관과 같은 물리적이고 현상적인 것으로 이해한다는 점에서는 공통된다. 요컨대, 이들에게 정신은 육체의 일부 인 것이다. 그러나 물리적 현상의 결과를 가치로 바로 연결시키는 자연주의의 오류의 관점에서 보면 다시 재검토 되어야 하는 주장들이다.

었다고 본다. 그도 그럴 것이, 루터는 이성에서 벗어난 신앙을 지나치게 강조하여 존재의 진리를 비합리적이거나 초월적인 신비주의적 체험으로 간주하는 경향을 이끌었다. 이것은 신앙은 곧 반지성주의라는 결과를 낳는다. 루터는 이성을 신앙에 반대되는 것, 또는 인간의 의지나 정서에 비하여 하찮은 것으로 전락시켜 버림으로써 지성이 추구하는 사변적 지식과 형이상학의 가치를 부정하고 불가능한 것으로 만들어 버린 것이다(Maritain, 1962: 33). 그러나 이렇게 되면 인간 이성은 인간적 수준에서 추구될 수 있는 다른 어떤 것으로 대체되거나, 인간의 지성과는 무관한 별개의 경로를 통하여 추구되는 신비주의적 개념으로 되고 만다(최은순, 2016: 51, Anderson, 2017: 236).

## 2. 인간다운 인간 : 개체적 인격체

인간의 의미를 왜곡하는 실증주의적인 사상에 여전히 젖어있는 교육이 다시금 바로서기를 주장하는 마리탱은 인간에 대한 철학적-종교적 관점에 주의를 기울이기를 촉구한다. 마리탱이 보기에 인간은 본래 경험, 감각, 질료에 근원을 두는 물리적인 개체성의 측면과 초물질적 지성이 근원하는 영혼, 정신, 사랑과 같은 신성한 절대자를 추구하려는 인격의 측면을 동시에 가지고 있고 이점에서 인간은 절대적 존재와의 관계를 맺고 있는 인격이다.

마리탱이 제시하는 인간의 의미는 아리스토텔레스와 아퀴나스를 중심으로 하는 스콜라 사상에 토대를 두며 아리스토텔레스의 질료(matter)와 형상(form)의 구분에서 그 단초를 가져왔다. 스콜라 철학에서는 질료가 인간의 물리적 특성을 나타내고 ‘이 사람’과 ‘저 사람’, 또는 ‘이 의자’와 ‘저 의자’를 서로 다른 물질로 구별되게 만들어 준다는 점에서 ‘개체화의 원리’, 마리탱의 말로 하면, “비특수적 다양성의 원리(Maritain, 1943: 34)”가 된다. 아퀴나스의 존재론에 비추어 말하면, 인간의 개체성은 인간 존재자의 ‘존재적 측면’을, 인격은 인간 존재자의 ‘본질적 측면’을 각각 드러내 주며 양자는 불가분의 관계를 맺고 있다<sup>4)</sup>. 존재와 본질이 이루어진 인간 존재자는 가능태로서의 질료를 현실태인 형상으로 끊임없이 실현하는 행위자이다. 물론 이때의 실현은 목적 없는 실현이 아닌 본질과 존재가 동일한 존재 그 자체, 즉 순수 현실태로서의 존재를 실현하기 위한 유목적적 행위이다. 인간이 개체성을 가진다는 말은 자신이 지닌 가능성으로서의 질료적 성향이나 유전적 형질을 인간 본질 또는 본성으로 끊임없이 실현함으로써 물리적 우주의 한 부분으로 있다는 말이다.

개체성의 측면에서 보면 인간은 “그를 둘러싼 우주적, 인종적, 역사적 힘과 영향력의 거대한 그물망 속에서 그 법칙들을 따를 수밖에 없는 하나의 미미한 점과 같은 존재

4) 아퀴나스 존재론에 의하면 인간 존재자(ens)는 존재(esse)와 본질(essence)로 이루어진다. 본질이 사물의 무엇임을 알려주는 ‘정의의 원리’라면, 존재는 그 무엇임을 존재하는 행위로 실현하는 ‘존재의 원리’이다. 각 개념들에 대한 보다 자세한 논의는 ‘인격의 개념과 교육: 아퀴나스와 마리탱의 인간관을 중심으로(홍지희, 2016)’ 참조.

(Ibid., 9)”이지만, 동시에 존재하기를 멈추지 않는 존재, 인격으로 끊임없이 실현하고 있는 존재이다. 그러므로 개체성을 지닌 인간 인격의 ‘완성’은 엄밀히 말하자면 불가능한 일이지만, 인간 존재자는 신성한 절대자를 끊임없이 추구하여 완성되기를 멈추지 않고 있다. 이점은 인간이 절대자와 관계하는 초절료적 존재, 즉 신비한 인격적 존재임을 단적으로 드러내 준다. 마리탱은 독립성과 전체성을 가진 개체적 인격체의 개념을 상징할 수밖에 없는 이유를 다음과 같이 말한다.

인간은 지식과 사랑의 덕택으로 초월적 존재로서 영혼을 가진 존재이다. 인간은 물리적 존재보다 더 풍부하고 고귀한 존재이다... 인간은 그 자신이 하나의 우주이다. 이 우주는 소우주로서, 인간이 지식을 가지고 있다는 점 때문에 대우주 전체를 남김없이 고스란히 담고 있다... 인간은 사랑을 통해서 다른 존재자들에게 기꺼이 자기 자신을 줄 수 있는 존재이다... 인간을 가리켜 신의 형상을 가진 존재라고 부르는 것은 바로 이러한 인간 본성의 신비를 가리키는 것이다. 인간은 진, 선, 미, 그리고 신과의 직접적인 관련 하에 있다는 점 때문에 절대적인 존엄을 지니고 있고 이러한 것들과의 관련에서만 자기충족성에 도달할 수 있다(Ibid., 8).

인격은 개체성과 구분되는 인간의 영혼의 능력을 드러내주는 신성한 개념이다. 인격과 개체성이라는 두 극단 중 어느 하나만을 강조하거나 배제하는 것은 인간에 대한 불균형적 이해를 이끌며, 앞서 언급한 주지주의나 주의주의는 인격과 개체성 중 어느 하나만을 강조하거나 양자의 관련을 제대로 이해하지 못하기 때문에 생겨나는 대표적 교육의 오류라고 할 수 있다.

그렇다면 마리탱은 인격과 개체성의 관련을 어떻게 설명하고 있는가? 사실상, 마리탱은 양자의 관련을 구체적이고 명시적으로 설명하지 않지만, 교육의 의미를 통해 양자의 관련을 최대한 드러내고자 한다. 마리탱에 용어로 말하면, 교육의 목적은 내재적 활동(immanent activity), 즉 능동적이고 순수한 내적 활동을 통하여 개별적 인격체로 하여금 내적, 정신적 자유를 달성하도록 하는 것, 즉 개체적 인격체로 하여금 지혜, 선의지와 사랑을 통한 자기 해방을 가져오도록 하는 것에 있다(Ibid., 10). 그리고 참된 교사는 학생의 지성과 자유의지에 호소하면서 그들이 진리를 파악할 수 있도록 돕는 보조역할을 함으로써 학생의 ‘인격을 최대화 하고 개체성은 최소화’해야 한다.

마리탱의 이러한 설명으로부터 분명하게 확인할 수 있는 점은 인격과 개체성은 서로 분리되어 따로 작동하는 인간의 특성이 아니라는 점이다. 인격은 개체성을 조건으로 해서만 성립하며, 인격은 개체성을 실현하는, 즉 개체성의 자유로운 해방을 이끄는 신성한 인간의 본성인 것이다. 인격과 개체성은 마치 톱니바퀴가 서로 맞물려 돌아가듯이 유기적 관련을 맺고 있다고 할 수 있으며, 교육은 바로 개체적 인격체로서의 인간 형성이 멈추지 않고 이루어질 수 있도록 돕는 역할을 한다. 교육은 단순한 기계적 훈련을 통한 이성의 개발이나 본능적 성향이나 감정의 표현을 중시하는 인간 행위가 아니라, 인간다운 인간에게 필연적으로 요청될 수밖에 없는 인격을 실현하는 신성하고 종교적인 행위 그 자체인 것이다.

### III. 마리탱의 인식론적 관점

인간에 대한 과학적, 철학적-종교적 이해를 배경으로 하는 인격과 개체성이라는 개념은 인간을 총체적으로 이해하는 마리탱의 뛰어난 해석이라고 할 수 있다. 인격과 개체성의 구분은, 한편으로, 전문성과 첨단 과학을 중시하는 4차 산업사회에서 간과되기 쉬운 인간존재자의 신성한 측면을 분명하게 밝혀준다는 점, 다른 한편으로는, 교육을 단지 논리적 개념 분석이나 과학적 이론 체계로 간주하여 지성을 국가 발전이나 개인의 이익 창출을 위한 도구로 이해하는 관점에 경종을 울린다는 점에서 가치를 가진다. 마리탱은 인격과 개체성의 개념 및 구분을 토대로 하여 교육이 정립될 때야말로 인간다운 인간을 기를 수 있다고 주장한다.

그러나 인격과 개체성의 존재론적 의미를 이해하더라도 여전히 제기되는 질문은, 개체적 인격체로서의 인간다운 인간을 기르는 교육이 현 시대에 어떻게 이루어질 수 있는가 하는 점이다. 다시 말해서, 마리탱이 주지주의와 주의주의, 또는 합리주의와 초월주의의 위험성을 지적하면서 그 대안으로 제안하는 인간의 교육은 과연 어떻게 이루어지는 교육을 의미하는가? 이 질문에 대한 대답으로 마리탱은 학생의 ‘전의식(preconsciousness)’, ‘직관(intuition)’, ‘통찰(insight)’, ‘내면적 생동력(inner vital activity)’ 등의 개념을 제시하고, 인간이 어떻게 개체적 인격체를 추구해 나아가게 되는지를 설명한다. 특히 마리탱의 ‘정의적 공본성(affective connaturality)’ 개념은 지성과 의지의 의미를 재조명함으로써 인격을 최대화 하는 교육이 어떻게 이루어지는가를 이해하는 데에 도움을 준다.

#### 1. 인격의 근원으로서의 전의식

마리탱은 『기로부터 교육』 2장에서 ‘교육의 역동성(dynamics)’이라는 제목 하에 인격을 최대화하는 교육이 어떻게 이루어져야 하는가를 설명한다. 통념적으로 역동성은 대상 간의 힘찬 움직임이나 교환적 활동을 의미하는 것으로 생각되기 쉽다. 그러므로 일반적으로 교육이 역동적으로 수행되어야 한다는 말은, 마치 다양한 교수방법들이나 기술들을 사용하여 쉽 없이 분주하게 이루어지는 교사와 학생 간, 또는 학교와 사회 간의 상호작용적 교육 현상으로 간주되곤 한다. 그러나 마리탱에 의하면 교육은 대상들 간의 외적 상호작용도 중요하지만 근본적으로는 학생 내면에서 일어나는 ‘지성의 내면적 활동’에 초점을 두어야 한다. 이러한 마음의 내적 역동성을 가리켜 마리탱은 지성의 ‘내적 관조 능력’, ‘내적 생동력’, ‘지식의 원리’, ‘지적 본성’, ‘비결정 상태의 자발성’ 등의 다소 추상적인 다양한 용어들로 표현하고, 이것들을 ‘전의식(preconsciousness)’이라는 개념으로 응축하여 설명한다.

마리탱은 인간 지성의 내적 활동으로서의 전의식을 프로이트학파에 의해서 개척된 무

의식(unconsciousness)과 결코 혼동해서는 안 된다고 주장한다. 무의식은 '본능, 잠재적 영상, 정서적 충동 및 감각적 경향성과 같은 인간의 비합리적인 부분'을 가리키는 반면, 전의식은 "지성과 의지라는 영혼의 능력의 근원적 삶에 해당하는 영역(Ibid., 40)"으로 인격의 근원을 의미한다. 마리탱에 의하면 전의식과 무의식은 내적 역동성을 포함한다는 점에서 상호관계를 맺을 수도 있고 뒤섞일 수 있지만 근본적으로 그 본성은 상이하다. 그럼에도 불구하고 무의식과 전의식을 혼동하여 무의식의 세계를 추종하는 사람들이 있고, 이들은 자기 자아를 거짓 신비주의나 초현실주의자로 만드는 오류에 빠지게 된다(Ibid., 41). 마리탱은 다소 수사적으로 잠재의식의 비합리적 역동성과 구분되는 전의식을 다음과 같이 설명한다.

이것은, 한편으로 인격적 자유와, 다른 한편으로 알고, 보고, 이해하고, 표현하려는 마음의 갈등과 투쟁으로 이루어진 깊이를 알 수 없는 심연 같은 것으로서, 나는 이것을 인간 정신 속의 전의식이라 부르겠다. 이성은 단지 의식적인 논리적 도구와 그 표현들로 이루어진 것도 아니고, 의지는 단지 의도적이고 의식적인 결정만으로 이루어진 것도 아니기 때문이다. 표면에 드러나는 개념과 판단들의 깊은 근저에, 언어로 표현되는 의지의 결심과 작용의 저 저변 깊숙이, 지식과 예술, 사랑과 참다운 인간적 욕망들의 원천이 영혼의 내밀한 생명력이라는 암연(暗淵) 속에 감추어져 들어있다(Ibid., 30).

전의식은 이성의 합리적이고 논리적인 개념적 판단만을 의미하거나 또는 의지의 감정적인 결정만을 의미하는 것이 아니다. 그것은 지성과 의지의 근원으로서 양자를 가능하게 하는 원동력이다. 요컨대, "전의식은 영혼의 여러 가지 능력의 단일한 또는 공통의 원천인 것이다(최은순, 2016: 60)."

그러나 이러한 이해는 또 다른 질문을 이끈다. 만일 전의식이라는 것이 지성과 의지가 인간의 지식을 통해 드러나기 이전의 상태를 의미한다면 우리는 이 전의식이 있다는 것을 어떻게 알 수 있는가? 이 전의식은 어떻게 인간의 사변적 판단이나 의지적 결정과 같은 현상을 가능하게 하는 역동적 원천이 되는가? 단지 개념이나 언어로 표현하지 못하는 신비한 영역이 있다고 말하는 것은 마리탱이 그토록 경계하는 가짜 신비주의나 초월주의로 변질될 우려가 있지 않은가?

마리탱 역시 이러한 질문을 가지고 그에 대한 해답을 찾아 나아간다. 그에 의하면,

지성의 지식은, 개념과 판단들로 표면에 나타나기 이전에 아직 정형화되지 않은 통찰의 단서로서 먼저 나타난다. 이 통찰(의 단서)은 지성의 조명활동이 영상과 감정으로 이루어진 세계에 가하는 충격으로부터 나오며, 파악되어야 할 가치적 내용을 향한 소박하고 불안한, 그러나 무한한 가치를 지닌, 움직임으로 나타난다(Maritain, 1943: 31).

마리탱은 직관이나 통찰이 지성의 조명활동을 단서로 하여 생겨나며, 지성의 조명활동은 진리를 파악하기 위한 소박한 움직임이라고 말하고 있다<sup>5)</sup>. 다시 말해서, 우리가 역동적

5) 마리탱의 인식론적 관점은 아퀴나스의 철학을 따른다. 아퀴나스는 감각 - 신체적 기관의 물리적 작용에

인 전의식이 있다는 것을 알게 되는 것은 실재를 이해하고자 하는 지성의 통찰이나 직관, 풀어 말하면, 세계를 이해하고자 하는 인간의 사고 활동을 통해서이다. 마리탱은 지성의 통찰이나 직관을 인간의 사고의 에너지라고 말하는데, 그가 보기에 인간의 사고는 사물들 안에 들어있는 지성적인 일관성이나 보편적 가치들을 파악하는 정신적 직관의 활력 있는 에너지와 다르지 않다. 그래서 그는 "사고는 통찰과 함께 시작되고 통찰로 끝난다고 말한다(Maritain, 1967: 47)."

직관이나 통찰을 통해 전의식이 있다는 것을 알게 되고, 지성의 조명하는 활동에 의해서 직관이나 통찰이 생겨난다. 지성의 조명하는 활동은 마리탱 사상의 토대가 되는 아퀴나스 사상에 의해 이미 논의되어 온 것이다. 아퀴나스는 인간 지성은 사물의 본질을 파악하고 개념화하고 이론화하는 사변적 판단, 즉 '이성의 완벽한 사용에 따른 판단을 한다'(MacInerny, 1999: 194)는 점을 인정한다. 그러나 이러한 지성의 사변적 작용을 이해한다 하더라도 그것이 어떻게 가능한가 하는 질문은 여전히 남게 되고, 그것을 가능하게 하는 또 다른 원인이 설명되어야 한다고 생각했다. 그리하여 그는 아리스토텔레스 철학과 아우구스티누스의 철학을 바탕으로 지성의 작용을 가능하게 하는 '신적 지성, 즉 초자연적인 빛(최은순, 2016: 63)'을 받아들여지게 되고 그것을 가리켜 '능동지성'이라고 부른다. 아퀴나스가 보기에 사물을 식별하는 지성은 능동지성의 작용, 즉 신적 지성의 조명을 받아야 비로소 사물들의 본질을 파악할 수 있다.

이러한 관점에 동의하는 마리탱은, 빛을 받아들이는 지성, 즉 '수동지성'은 "고유의 투명성으로 인해 투명한, 그 자체가 표현하는 것이 무엇인지를 볼 수 있는 비범한 능력을 가졌고(DeMarco, 1999: 70)" 그렇기 때문에 이 지성의 투명성은 신적 조명이 비추어질 때 그것을 반사하는 빛을 발한다고 설명한다. 이러한 수동지성의 성격을 제대로 이해하지 못하고 수동지성의 반사적 빛을 신적 조명으로 간주하거나, 또는 아예 수동지성을 비추는 신적 조명을 깨닫지 못하고 무시하는 태도는 두 줄기의 빛의 합류가 일어나는 지성의 참된 의미를 왜곡하는 것이다. 요컨대, 이러한 태도는 "빛에 대한 원죄를 짓는 것(Ibid., 70)"이다. 그러므로 마리탱은 지성의 사변적 능력만을 지나치게 강조하는 플라톤이나 데카르트의 관념론, 그리고 지성의 감각적 지각만을 중시하는 흄의 감각론은 모두 지성의 조명하는 인식 작용을 왜곡하거나 오해했을 때 생겨나는 결과라고 주장한다.(최

의존하는 지식-과 지성-본질적으로 정신적이고 사물들을 구성하는 특성들, 즉 감각 경험으로부터 생겨나는 보편적 개념들을 통해 획득하는 것-이 본성적으로 구분된다고 주장한다. 그러나 경험주의자들은 감각과 지성의 구분은 없으며 오직 감각과 지성은 정도의 차이만이 있을 뿐이라고 말하고, 그 결과 인간 지식은 단순히 동물적 지식보다 더 진화하고 세분화 된 지식으로 간주된다. 마리탱이 보기에, 경험주의자들은 그들 자신의 감각보다 탁월한 이성의 능력을 사용하면서 이성의 특수한 능력을 부정하고, 인간의 고유한 이성적 지식의 특성을 동물의 감각적 지식의 특성으로 축소하고 있다는 점에서 스스로 파라독스에 빠지고 있다고 보았다. 그리하여 경험주의자들은 파악되지 않는 이성의 지적 요소를 무의식적으로 가지고 들어와 감각지식에 부가한다.(Maritain, 1967: 46).

선영, 1982: 56).

마리앵은 아퀴나스의 지성 이론의 토대 위에서 인간의 인식에 대한 중요한 특성들을 찾아낸다. 우선 인간의 직관이나 통찰은 전의식의 떨림이 일어날 때 생겨나는 작용이며, 그것은 능동지성, 즉 신적 조명과 밀접한 관련을 맺고 있다. 그리고 직관은 지성이 감각적 개체성을 대면해 그것의 본질을 이해하는 '추상'이라는 인식이 일어날 때 생겨난다. 추상으로 생겨나는 "지식은 감각적 재료로부터 감각적 세계를 온전히 초월하는 능동지성의 활동에 의해서 추출된 것이다(Maritain, 1947: 150)<sup>6)</sup>." 이 점에서 보면 인간의 지식 획득은 지성의 조명활동에 의해서만 가능한 신비한 추상 작용이다. 그렇다고 하여 지성은 능동지성과 수동지성으로 서로 분리되어 서로 다른 실체로 존재하는 것으로 이해해서는 안 된다. 이러한 이해는 인간 지성 이외에 그것을 통제하는 인간 외부의 또 다른 실체적 능력을 가정하게 하는 오류를 이끌기 때문이다. 하나이지만 서로 다른 능동지성과 수동지성의 조명활동은 오직 개체적 인격체로서의 인간에게만 작용하는 신비한 직관적 창조활동 그 자체라고 말할 수 있다.

## 2. 지성과 의지의 조화: 정서적 공적 본성

지금까지의 설명을 따르면, 인격의 근원이 되는 전의식은 지성의 조명활동이 그 핵심을 차지한다. 그리고 이 지성의 작용은 신적 조명과 함께 추상함으로써 직관이나 통찰 또는 창의적 활동으로 드러난다. 이점에 비추어 보면, 역동적인 교육은 학생 내면의 전의식을 일깨워 직관적 능력, 창의적 능력을 불러일으키는 것을 의미한다. 결국 교사는 무엇보다도 학생의 지성에 집중해야 한다.

그러나 지성을 강조하는 이러한 마리앵의 주장은 인간 영혼의 또 다른 영역인 의지, 정서, 습관 등의 의미를 중요하지 않은 것으로 여길 가능성이 있지 않은가? 마리앵 역시 이점을 염두에 두고 지성과 구분되는 의지의 영역을 부차적인 것, 또는 중요하지 않은 것이라고 이해한다면, 그것은 주지주의의 오류를 범하는 것과 다르지 않다고 비판한다. 인간이 그 지성과 의지에 의해서 사람됨을 유지하는 존재라고 마리앵이 분명하게 말하는 것을 기억한다면, 마리앵의 교육론에서 지성과 함께 영혼의 한 부분을 차지하는 의지의 의미는 간과되어서는 안 된다. 의지는 지성과 어떤 관련을 가지며, 의지는 직관이나 지성의 조명하는 활동과 관련해서는 어떻게 이해되어야 하는가?

마리앵은 지성의 활동이 의지의 작용보다 비물질적이고 보편적이라는 점 때문에 인간의 지성 그 자체가 인간의 의지보다 더욱 숭고하다고 생각할 수 있지만, 이것은 의지의 중요성을 축소하는 것이라고 지적한다. 마리앵에 말을 인용하면,

6) 마리앵은 '지식이란 가방 속에 물건을 잔뜩 때려 넣은 것이라는 생각'은 무지한 생각이라고 비판한다. 마리앵이 보기에 지식의 활동, 그 생동적인 활동에 의해서 사물은 정신과 하나가 되도록 정신화의 과정을 거친다. 이 정신화의 과정, 즉 추상의 과정을 거쳐야 마음은 비로소 자유를 얻게 된다( Maritain, 1943: 52).

우리는 또한 지성의 활동이 관계를 맺는 사물들이나 대상들에 관하여, 단순히 그것을 아는 것에 머물지 않고 선을 사랑하고 선을 향한 의지를 갖는 것이 더 좋다는 것도 안다. 아닌 게 아니라, 인간의 의지가 선한 것일 때, 인간이 선하고 올바르게 되도록 만들어 주는 것은 인간의 지성을 통해서 뿐만 아니라 인간의 의지를 통해서이다. 교육을 가장 넓은 의미에서 볼 때, 이와 비슷한 역할의 혼재가 교육에서도 발견된다. 인격체로서의 인간을 기르는 일은 성취를 향한 의지와 지성 모두를 함께 이끌어야 한다. 그리고 의지의 형성은 지력의 형성보다 인간에게 더욱 중요하게 될 수도 있다(Maritain, 1943: 22).

마리앵에 설명에서도 알 수 있듯이, 학생의 전의식을 일깨우는 일은 직관을 통해서이다. 그러나 직관은 지성이 사물을 식별하는 것과 오로지 관련을 맺지 않는다. 지성이 의지의 도움을 받아 선한 방향으로 안내된다는 말은, 수동지성이 지성의 사변적 판단에 주로 관련되지만, 그것은 의지의 작용 없이는 선한 것으로 향할 수 없다는 뜻이다. 마리앵에 의하면, 인간의 의지 - 정서적 경향성(affective orientation), 감정, 습관(habitus), 지혜, 사랑 과 같은 비사변적인 능력- 또한 전의식적 능력이다. 그리고 이것은 결코 사변적 지성이 사물을 개념화 하듯이 배우거나 가르칠 수 있는 것이 아니다. 이 점은 '교육에서 가장 중요한 것은 가르치는 일이 아니며, 배우는 일은 더더욱 아니다(ibid. 22)'라는 파라독스로 나타나며, 무엇이든지 가르칠 수 있다는 교육적 통념은 다시 검토되어야 한다고 마리앵은 경고한다.

도덕교육은 학교나 대학교육에서 큰 비중을 차지해야 한다. 그러나 고대인들이 "신중함(*prudentia*)"이라고 부른 실천적 사예에 대한 올바른 (가치)판단은 어떤 학습에 의해서도 대체될 수 없다. 그것은 마음에서 발달되고 올바르게 방향 지어진 의지에 의해 뒷받침되는 내적인 영혼의 판단이다. 무엇인지 알 수 없는 고통이나 기억의 결실인 경험, 인간의 형성을 이루도록 하는 경험은 학교에서도 그리고 어떤 교육과정으로도 가르쳐 질 수 없다. 학교에는 철학 교과목들이 있기는 하지만 지혜에 관한 교과는 없다. 지혜는 영혼의 경험을 통해 얻게 되는 것이다. 실천적 지혜에 대해서 아리스토텔레스는 그것을 노인의 경험이라고 말했고, 그것은 기술할 수도 드러낼 수도 없는 이해의 제일 원리라고 설명했다. 인간의 교육 안에서 인간의 삶을 위해 가장 중요한 지혜보다 더 중요한 것이 있겠는가? 인간의 삶을 위해서 직관이나 사랑보다 참으로 더 위대한 것은 없다... 게다가 사랑이나 직관 그 어느 것도 훈련이나 학습의 대상이 아니다. 그것은 인간에게 주어진 선물이고 자유이다. 이처럼 사랑과 직관이 인간 마음에 주어진 것이라 하더라도 교육은 우선적으로 여기에 관심을 두어야 한다(Ibid. 24).

마리앵이 보기에 학습에서 중요한 직관은 확실히 지성을 포함한다. 그러나 그것은 사변적 지식의 작업이 주를 이루지 않으며, 지성은 항상 정서적 경향성이나 의지의 성향과 같은 지혜 또는 사랑과 함께한다. 그러나 이것들은 직접적인 학습이나 배우의 대상이 될 수 없다. 아퀴나스의 능동지성과 수동지성의 개념에 기대어 말하면, 사변적 지식은 수동지성의 결과이며, 의지나 사랑과 같은 직관적 지식은 능동지성에 의해 인간 마음에 새겨져 있는 것이다. 마리앵은 이점을 염두에 두고, 인간의 교육은 수동지성의 작용을 통해 이루어질 수밖에 없지만 오히려 우리가 관심을 두고 받아들여야 하는 것은 수동지성을 비추는 능동지성이라고 말하고 있는 것이다. 다시 말해서 마리앵은 능동지성의 작용을

수동지성을 비추는, 또는 안내하는 의지나 정서의 경향성, 또는 실천적 지혜나 습관, 사랑이나 영혼의 순응과 같은, 인격체로서의 인간 본성의 신비한 발현이라고 보고 있는 것이다.

이러한 능동지성의 신비함은 아퀴나스의 용어를 빌려 말하면, 정서적 공적 본성(affective connaturalty)을 의미한다. 말 그대로 정서적 공적 본성은 모든 사람이라면 공통적으로 가지고 있는 정서적 본성이다. 마리탱은 정서적 공적 본성이라는 용어를, 마음의 직관(intuition of heart), 경향성의 지식(knowledge by inclination), 예지(divination), 정의적 지식(affective knowledge), 비개념적 지식(non-conceptual knowledge), 비합리적 지식(non-rational knowledge) 등의 용어로 혼용하여 사용한다(Anderson, 2017: 223). 물론 이러한 용어를 사용한다고 해서 정서적 공적 본성을 지성의 활동과 무관한 지식이나 작용으로 이해해서는 안 된다. 오히려 정서적 공적 본성으로서의 지식은 인간의 지성과 함께 하는 인격체의 자발적인 지식, 또는 사변적 판단과 구분되는 일종의 올바른 생각으로 보아야 한다. 마리탱에 따르면, 정서적 공적 본성은 철학적이거나, 학문적이지 않으며 본질적으로 모든 사람이 경험하는 공통된 지식이며, 여기에는 신비한 지식(mystical knowledge), 시적 지식(poetic knowledge), 도덕적 지식(moral knowledge) 등이 포함된다고 말한다(Anderson, 2017, 234).

이러한 앎 또는 지식은 종교에서 말하는 신앙에서의 은혜로운 판단과 다르지 않다(McInerney, 1999: 194). 다시 말해서 “올바른 지성은 도덕적 덕에 의해 완성되고, 절대 선을 향한 공적인 본성을 가지고 있으며, 그것은 선을 향한 인간의 정서적 경향성이다(Ryan, 2005: 51).” 가령, 신중한 사람은 신중한 행동에 대해 엄밀하게 정의 내릴 수 없거나 완벽한 지식을 가지지 않더라도, 신중함 그 자체에 대한 습관(habitus)이나 정서적 경향성에 의해서, 즉 정서적 공적 본성에 의해서 올바른 판단을 내린다(McInerney, 1999: 195). 정서적 공적 본성은 “외부의 대상에 대한 동의 또는 대상에 의존하여 이루어지는 것이 아니라 신과 함께하는 공감(sympathy)이며 신성함에 대한 조우(attunement)이다. 즉 인간만이 품고 있는, 신과 유사해지려는 공통의 본성이다(Ryan, 2005: 62).” 마리탱은 정서적 공적 본성을 지혜나 사랑으로 설명함으로써 지성과 의지가 서로 조화를 이루어 선을 드러내고 따르려는 신비한 능력이 인간에게 공통적으로 들어있다는 점, 지성의 의미는 단순한 사변적 능력만이 아닌 의지의 의미까지 확장하여 이해해야 한다는 점을 밝히고 있다. 그러므로 정서적 공적 본성에 비추어 보면, 현대의 주지주의와 주의주의 교육은 인간 본성에 대한 올바른 이해를 가지고 있지 못하다는 점은 더욱 확고해진다.

#### IV. 교육적 함의 : 교육의 종교성

지금까지 논의에 의하면, 마리탱은 인간에 대한 올바른 이해를 토대로 하여 교육은 개체적 인격체로서의 인간을 인간답게 기르는 일, 즉 인격을 최대화하는 것이라고 보았으

며, 교육은 인간 영혼의 역동적인 진의식을 일깨우는 일로 이루어져야 한다고 주장한다. 다시 말해서 교육은 지성의 활동에 관심을 둬으로써 직관이나 통찰을 자유롭게 해방해야 한다. 지성의 활동은 직관과 밀접한 관련을 맺고 있고 직관은 지성과 의지의 조화를 이끄는 정서적 공적 본성과 함께 할 때 비로소 발휘된다. 이러한 마리탱의 설명이 4차 산업혁명 시대에 가져오는 교육적 함의는 다음과 같다.

첫째, 마리탱의 교육 사상은 인간의 지성을 대체할 인공지능의 출현을 기대하는 4차 산업혁명시대의 흐름 속에서 인간 존재자의 신비한 측면에 대한 깊이 있는 통찰과 그것으로부터 정립되는 인간 교육의 방향을 제시한다. 마리탱의 존재론적, 인식론적 개념들에 대한 이해가 드러내주고 있듯이, 인간 존재자는 과학적으로 이해되는 감각적이고 실증적인 측면을 가지고 있을 뿐만 아니라 지성과 의지라는 영혼을 중심으로 하는 철학적이고 종교적인 측면도 가지고 있다. 인격과 개체성, 지성과 의지의 근원인 진의식, 신적 조명과 함께 하는 직관과 정의적 공적 본성 등의 개념들은 마리탱이 정의하는 인간존재자의 의미, 즉 ‘진리와 선에 대한 사랑, 존재에 대한 순응과 긍정, 일과 협동성(Maritain, 1943: 11)’ 같은 인간 존재자만이 가진 신비한 성향을 이해하기 위한 노력의 결과물들이다. 인간 존재자의 근본 성향은 본능적으로 욕구하고 감각적으로 경험하고 사회적으로 기능하는 현상적 측면을 가진다. 그러나 이와 동시에 절대적 선과 보편적 진리를 지향하고 닦아가고자 하는 신성한 측면 또한 가지고 있다. 이러한 신비한 인간 존재자의 근본 성향을 인정하지 않고 어느 한 쪽만을 편파적으로 강조하는 태도는 결코 총체적 인간을 올바르게 길러내는 인간의 교육이 될 수 없다. 여전히 과학적, 기계적, 논리적 방법만을 중시하는 실증주의 교육사상으로 점철된 현대 교육, 인간 존재자의 형이상학적이고 종교적인 측면을 받아들이지 않는 세속화된 교육은 인간 지성을 왜곡하는 교육이며, 궁극적으로는 왜곡된 인간을 길러낼 수밖에 없다. 학생의 의지를 간과한 무기력하고 기계적인 지식교육, 또는 정서적 공적 본성을 배제한 채 개체적 본능, 개인의 감정이나 욕망, 통계적 경험에 근거한 법칙이나 규율 등을 강조하는 정서교육이나 인성교육 등은 모두 개체적 인격체로서의 인간 존재자의 신비한 측면을 거부하고 있다는 점에서 불완전한 교육이다. 마리탱은 이러한 교육의 현실을 다음과 같이 말한다.

오늘날의 젊은이들은 물질, 자연의 사실들, 그리고 인류의 사건들에 관해서는 상당히 많이 알고 있지만, 영혼에 관해서는 거의 아는 것이 없다. 모든 것에 있어서 이들의 도덕적 기준은, 비록 조금 더 개방적으로 느슨해졌다고 하더라도, 이전 세대들의 기준보다 낮지 않다. 또한 이들은 마음을 산란시키는 일종의 확고한 솔직함을 지니고 있다는 점에서, 언뜻 보기에 이들은 루소가 꿈꾸은 본성의 선함에 근접해 있는 것 같기도 하다... (그러나) 이들은 획득된 도덕의 구조들과 종교적 전통이 사라진 바로 그 단계에 있으며, 여기에서 인간은 여전히 자기만의 유산 속에서 유희한다. 그들의 별거벗은 본성은 순전한 본성이 아니다. 수 세기동안 이성과 신앙에 의해서 강화되고 덕성들에 습관화된 본성의 모든 지지대가 사라졌다. 그들은 어떤 선(善) 위에도 서 있지 않다. 이들은 다가오는 고단한 미래세계의 시험을 어떻게 치를 수 있겠는가?(Maritain, 1943: 86).

둘째, 마리탱의 자유교육은 계몽주의 이후 현대 사회에서 감춰진 인간의 신성하고 신비한 측면을 다시 끌어냄으로써 인간의 교육에 필연적으로 들어있을 수밖에 없는 종교성(또는 형이상학)의 의미를 밝혀준다. 마리탱에게 교육은 한마디로 말하여, 인간 내면의 역동적 마음을 자유롭게 하는 것이다. 이때의 해방은 경험론자들이 주장하는 외부의 구속이나 속박으로부터의 해방을 의미하거나, 또는 플라톤을 위시하여 여러 관념론자들이 주장하는 실용성과 유용성이 가지 있게 여겨지는 현실로부터의 해방을 의미하는 것도 아니다. 마리탱이 말하는 해방은 개체적 인격체로서의 인간의 내적 자유를 달성하는 것, 즉 감각적 세계에 대한 지성의 통찰이나 직관을 통해 진, 선, 미, 성으로서의 신성한 절대자와 관계를 맺고 있는 소우주로서의 인간 존재자를 이해함으로써 인격을 완성해 나가는 것이다. 흔히, 교육과 종교는 아무런 관련이 없으며, 오히려 교육에 종교를 가져와서 이야기 하는 것은 가치중립적이지 않다는 이유로 불문율처럼 여겨져 왔다. 그러나 마리탱의 인간 존재자에 대한 통합적이고 총체적인 이해에 따르면 인간의 교육에서 종교적 측면을 배제하는 것은 너무나 명백한 교육의 오류이다. 학교 교육은 우선적으로는 ‘지식과 지성에 관심을 가져야 학생의 욕구, 의지, 사랑에 영향을 미칠 수 있다(Maritain, 1943: 26).’ 그러나 학교 교육이 지식과 지성에 대한 관심에 너무 치중한 나머지 학생의 정서적 공적 본성이 드러내주는 절대자를 향한 종교성을 무시하거나 적극적으로 드러내지 않는다면 그것 또한 제대로 된 인간의 교육이라고 볼 수 없다. 마리탱은 학교 교육이 초래할 수 있는 교육의 종교성과 관련한 이러한 난점을 알고 있었기 때문에, “학교나 대학의 교육은 교육의 일부분에 지나지 않는다(Ibid., 26)”고 말하기도 한다<sup>7)</sup>.

셋째, 마리탱은 교육의 종교성이 있다는 점을 받아들여지면, 교육과정에 신학이나 종교 교과목을 포함하는 것은 당연하다고 주장한다. 사실상 마리탱은 교육과정을 초등교육(6-12세), 중등(13-15세)과 초급대학 과정(16세-19세)인 인문교육기간, 대학원 과정과 고등전문교육 과정인 고등교육 기간의 세 시기로 나누고, 신학교과를 초급대학 2학년 또는 3학년 과정에 선택 교과들로 포함시킨다. 이 시기에 학생들은 크게 1)수학과 시, 2)자연철학과 미술, 3)철학, 4)윤리철학과 정치철학을 배우지만 이 모든 교과들은 종교적 환경 또는 종교적 훈련을 배경으로 구체화 될 필요가 있다. 마리탱 자신은 종교와 분리된 합리적 도덕교육이나 철학교육을 신뢰하지 않는다고 분명하게 말하고(Ibid., 68), 인문교육과정에 신학을 배치하여, 학생들은 각 분리된 인문교과들과 신학을 연결하여 배워야 한다고 주장한다. ‘비종교적인 학생들에게 신학적 지혜의 위대한 학설과 견해들을 알려주어야 하고, 종교사는 교육사의 교육과정의 중요한 한 부분으로 형성되어야 마땅하다

7) 마리탱에 의하면 교육은 평생 동안 이루어지며 학교교육은 교육이라는 영역에서 부분적인 과업을 수행한다. 오히려 학교가 아닌 비제도 교육의 영역 - 노동의 수고, 사랑과 우정의 경험, 종교적 향연과 예배, 시와 예술이 주는 영감, 사람들의 행동에서 묻어나는 지혜 등 - 에서 교육의 더 중요한 교육적 성취를 얻는다고 주장한다. 마리탱은 특히 학교를 보완하는 비제도적인 정신적 삶의 학교의 예들을 열거하면서 이 ‘지혜의 학교’를 설립하여 학생들로 하여금 방학 동안 머물게 한다면 제도영역의 한계를 보완해 줄 것이라고 제안하기도 한다(Maritain, 1943: 47, 85).

(Ibid.83). 그가 보기에 교육에서 종교성을 배제하지 않도록 하는 유일한 방법은 인문교과와 함께 신학을 의도적으로 가르치는 것이다. 마리탱의 논의는 이점을 분명하게 드러내준다.

16세기, 17세기, 18세기의 지적, 정치적 역사, 종교개혁과 반종교개혁<sup>8)</sup>, 영국혁명 이후 영국 사회의 내부적인 상태, 영국의 청교도자들, 권리장전, 그리고 그 외의 세계사의 수많은 사건들의 시초는 고전 시대의 자연과 은총에 관한 논쟁에 있다. 실지로, 단테, 세르반테스, 라블레, 셰익스피어, 존 던, 윌리엄 블레이크, 심지어 오스카 와일드나 로렌스, 지토, 미켈란젤로, 엘 그레코, 쾰바란, 파스칼, 루소, 메디슨, 제퍼슨, 에드가 앨런 포우, 보들레르, 괴테, 니체, 칼 마르크스, 톨스토이, 도스토예프스키 그 어느 누구도 진지한 신학적 배경 없이는 이해할 수 없다. 데카르트에서 헤겔에 이르는 현대 철학 자체는 신학적 배경에 대한 이해가 없는 불가사의한 것으로 남는다... 나의 철학에 관한 고찰들은 훨씬 참되게 신학을 향하고 있다. 어느 누구도, 적어도 숨겨지고 무의식적인 신학이라 할지라도, 그러한 신학 없이는 아무것도 할 수 없다... 신학의 불편함을 피하는 최선의 방법은 의식적으로 신학 그 자체를 다루는 것이다. 그러므로 특수한 지식의 영역과 신학적 지혜에 대한 관심 없이는 자유교육은 그 과업을 완성할 수 없다(Ibid., 69).

넷째, 아리스토텔레스 사상에 기반을 두면서도 인간의 형이상학적이고 종교적인 측면을 배제한 방법적, 개념적 철학 위에 정립된 자유교육의 한계를 마리탱은 정확히 지적하여, 아리스토텔레스의 사상을 발전시킨 아퀴나스의 사상<sup>8)</sup>을 토대로 인간 존재자의 신비에 한 내용적, 가치적 철학으로 자유교육을 재정립하고 있다. 마리탱의 자유교육론은 진의 식적 직관력의 해방을 통한 교육의 역동성을 강조함으로써 방법과 형식에 치중하는 무기력한 지식교육의 난점을 해소하고 있다. 무엇보다도 지성의 의미를 단지 문화유산이나 전통으로부터 추상된 몇 가지 지식의 형식이나, 문화로부터 가져오는 다양하고 상대적인 가치들로 이해하는 편협한 관점을 확장함으로써, 지성의 의미뿐만 아니라 자유교육의 의미를 더욱 풍성하게 이해하도록 해준다. 앞서 살펴보았듯이 지성은 단지 합리적인 이성의 능력이나 윤리적 선택을 의미하지 않는다. 지성은 의지와 관련을 맺으며 항상 함께 한다. 즉 인간의 사고는 신적 조명과 동행한다. 그러므로 학생의 내면적 역동성, 즉 진의 식은 지성과 의지가 조화를 이루어 선을 지향하도록 하는 정서적 공적 본성에 의해 일깨워져야 한다. 신과 인격적으로 관계를 맺는 인간 존재자의 인격적 측면을 도외시 하는 교육, 그러한 방향으로 나아가려는 교육은 교육의 본래 의미와 가치를 축소시킨다.

본 연구를 통해 드러났듯이 마리탱의 교육론은 현대교육에서 지적되곤 하는 무기력한 지식교육이나 불확실한 인성교육, 그리고 4차 산업혁명 시대의 인공지능과 빅데이터 등의 첨단 기술 교육과 관련하여 제기되는 많은 문제들에 대한 해답의 실마리를 제공해 준다. 더 이상 신, 실제, 보편적인 것, 영원한 가치 등을 믿지 않는 상대주의적인 세속사회 속

8) 마리탱은 아퀴나스의 이론이 자연적이고 초자연적인 질서를 명확하게 구분한 유일한 이론이라고 주장한다. 그것은 지성의 탁월함을 실체와 사변지식의 결서 안에서 정립하고, 의지, 사랑의 탁월함을 실천적 결서-인간 행위의 영역, 성품의 형성, 삶의 활동- 안에서 주장한 유일한 이론이다( Maritain, 1967: 43).



에서 기묘에 선 교육이 나아가야 할 방향은 무엇이어야 하겠는가? 불변하는 인간본성의 가치를 드러내고자 한 마리탱의 교육사상은 이점에 대한 분명한 길을 제시하고 있다.

## 참고문헌

- 김재권 (2008) 동아일보 <http://news.donga.com/3/all/20080801/8610375/1>
- 박종태(2001). 자끄 마리탱의 교육철학사상에 관한 연구, *서강인문논총* 14, 165-203.
- 손승남(2016). Liberal Arts교육의 이념과 전통, *한국교양교육학회*, 527-550.
- 이호찬(2012). 교육의 내재적 목적의 종교적 의의. *도덕교육연구*, 24(3), 193-214.
- 유재봉(2002). 『현대교육철학탐구: 자유교육에 대한 비판 및 대안 탐색』, 서울: 교육과학사.
- 유재봉, 홍지희(2016). 화이트의 잘살의 교육: 욕구, 가치, 지식의 관련성을 중심으로, *한국교육과정학회*, 34(3), 51-67.
- 최선영(1982). 자끄 마리탱의 자유인문교육 연구, *교육철학* 9, 54-67
- 최은순(2016). 교육에서의 직관의 위치: 아퀴나스 신학의 메타프락시스적 해석, *도덕교육연구* 28(2), 49-71.
- 홍지희(2017). 인격의 개념과 교육: 아퀴나스와 마리탱의 인간관을 중심으로, *교육사상연구*, 31(1), 185-207.
- Anderson, N.(2017) Connatural Knowing In Jacques Maritain, 231-245 .[www.gilsonsociety.pl/app/download/8825708/M.+Anderson....pdf](http://www.gilsonsociety.pl/app/download/8825708/M.+Anderson....pdf)
- Fredrickson, B. (2014). Remaking love: Barbara Fredrickson at TEDxLowerEastSide, <https://www.youtube.com/watch?v=fHoEWUTYnSo>
- Benedict M Ashley, O.P., (1999) Introduction. *The Common Things: Essays on Thomism and Education*. 1-18.
- DeMarco, D. (1999) The Darkening of the Intellect: Four Ways of Sinning Against the Light. *The Common Things: Essays on Thomism and Education* 69-80.
- Hirst, P. H..(1965). *Liberal education and the nature of knowledge*, Archambault(ed.), *Philosophical analysis and education* : London, Routledge & Kegan Paul.
- Ibrra, L. M.(2013). *Maritain, Religion, and Education: A Theocentric Humanism Approach*, New York: Peter Lang
- Maritain, J.(1942). *Three Reformers, Luther-Decarte-Rousseu*, Charles Scribner's Sons, New york.

- Maritain, J.(1943). *Education at the Crossroads*, Yale University Press: New Haven and London.
- Maritain, J. (1947). *An Introduction of Philosophy*; New york: Sheed&Ward Inc. 박영도 역(1982), 『철학의 근본이해 :아리스토텔레스, 토마스 아퀴나스의 철학』. 서울: 서광사.
- Maritain, J.(1962). *The Education of Man*, Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- McInerney, D.(1999). A Humble and Trembling Movement: Creative Intuition and Maritain's Philosophy of Education. *The Common Things: Essays on Thomism and Education*, American Maritain Association. 188-199
- Lauder, R(1999). Maritain: Philosophy, Catholic University and Truth. *The Common Things: Essays on Thomism and Education*, American Maritain Association. 118-127.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*, New york: Routledge Revivals.
- Ryan, T. S. M.(2005). Revising Affective Knowing and Connaturality in Aquinas, *Theological Studies* 66, 49-68.
- Schwab, K.(2016). *The Fourth Industrial Revolution*, Geneva: World Economic Forum. 송경진 역, 『클라우드 슈밤의 제 4차 산업혁명』. 서울: 새로운 현재.
- White, J.(1990) *Education and the Good Life*. London: University of London Press.