

합리주의적 자유교육론의 비판적 논의

유제봉*

논문 초록

본 연구는 동서양 교육에서 '교육의 표준적 의미'로서 상당한 영향력을 미쳐 온 '합리주의적 자유교육론'을 교육학적, 기독교적 관점에서 비판적으로 검토하는 데 목적이 있다. 이러한 목적을 위해 합리주의적 자유교육론의 논리와 주장을 살펴보고, 그것을 각각 교육학적 관점과 기독교적 관점에서 비판하였다. 합리주의적 자유교육에 따르면, 인간은 합리적 마음을 계발함으로써 진정한 자유를 누릴 수 있으며, 합리적 마음은 인류의 누적된 지식의 형식에 입문됨으로써 가능하다고 본다. 그러나 합리적 자유교육은 교육학적 관점에서나 기독교적 관점에서 비판의 대상이 되고 있다. 교육학적 관점에서 합리적 자유교육은 지식의 형식의 분류와 준거가 분명하지 않다는 점, 그리고 지식의 형식을 정당화하는 방식인 선형적 정당화가 순환론적이거나 소극적이라는 점, 합리성이 좋은 삶 전체를 포괄하지 못한다는 점, 합리적 자유교육이 실질적인 좋은 삶을 가능하게 하는데 한계를 가지고 있다는 점에서 비판을 받고 있다. 기독교적인 관점에서 합리주의적 자유교육은 형이상학적 세계를 배제하고 있다는 점, 인간의 자유를 지나치게 지적인 것에 한정하고 있다는 점, 인간의 이성 혹은 마음의 한계를 인식하고 있지 못하다는 점에서 한계를 가진다. 이러한 한계를 극복할 수 있는 교육, 즉 회복된 영혼과 이성을 통한 인간의 진정한 자유를 추구하는 기독교적 자유교육론이 요청된다.

주제어: 합리주의적 자유교육, 기독교적 자유교육, 지식의 형식, 피터스, 허스트

* 성균관대학교 교육학과 교수. yoojb@skku.ac.kr

- I. 서론
- II. 합리주의적 자유교육론의 논리와 주장
- III. 합리주의적 자유교육론의 교육학적 비판
- IV. 합리주의적 자유교육론의 기독교적 비판
- V. 결론

I. 서론

인류 역사상 동서양 교육에서 가장 장구하고 표준적인 교육 아이디어가 있다면, 그것은 아마 ‘자유교육’(liberal education)일 것이다. 여기서 말하는 ‘자유교육’은 외적인 속박이나 구속이 없는 교육을 의미하는 것이라기보다는 내적인 자유, 즉 무지나 편견으로부터 마음 혹은 정신의 자유를 추구하는 교육이다. 이러한 의미의 자유교육은 합리적 마음 혹은 합리성의 계발에 목적을 두며, 지식추구를 강조한다. 그러므로 우리는 이러한 의미의 자유교육을 ‘합리주의적’ 자유교육이라고 할 수 있다. 합리주의적 자유교육의 아이디어는 희랍의 소크라테스, 플라톤을 거치면서 아리스토텔레스에 의해 체계화되어 면면히 이어져 내려오다가, 20세기 중반 이후 피터스(R. S. Peters, 1966; 1977)와 허스트(P. H. Hirst, 1965; 1974)에 의해 정착한 교육이론으로 거듭나게 되었다. 그리하여 그들의 자유교육론은, 오헤어(A. O. O’Hear, 1981: 4)가 지적했듯이, 적어도 1960년대에서 1980년대 초까지 서양과 서양 교육의 영향을 받은 나라에 있어서 ‘교육의 표준적 의미’(a standard view of education)로 받아들여져 왔다.

피터스와 허스트로 대표되는 합리주의적 자유교육론은 오랫동안 교육의 표준적 아이디어로서의 지위를 누려왔으나, 1980년대에 접어들어서면서 다

양한 비판에 직면하게 되었다. 나아가 그러한 자유교육론을 수정하거나 대체하려는 움직임까지 일어나게 되었다. 합리주의적 자유교육론에 대한 비판의 핵심은 크게 두 가지이다. 하나는 ‘잘산다는 것이 무엇이며, 합리주의적 자유교육론은 과연 실지로 인간을 잘 살도록 하는 것이 가능한가’라는 것을 문제삼으며, 다른 하나는 ‘인간이 자유롭다는 것이 무엇이며, 합리주의적 자유교육론은 인간을 과연 인간을 자유롭게 하는가를 문제삼는다. 전자가 주로 교육학적인 관점에서 비판 내지 대안의 제시라면, 후자의 문제는 기독교적 관점에서의 비판 내지 대안이다.

본 논문은 교육의 전형적인 아이디어로 군림해온 합리주의적 자유교육의 아이디어를 교육학적관점과 기독교적 관점에서 비판하고 논의하기 위한 시도이다. 이러한 목적을 위해 합리주의적 자유교육론의 대표자인 피터스와 허스트의 자유교육론의 논리와 주장을 살펴보고, 그러한 논리와 주장을 교육학적 관점과 기독교적 관점에서 비판적으로 논의하겠다. 그러나 미리 한 가지 밝혀 둘 것은 이 글이 합리주의적 자유교육론에 대한 완전하고 충분한 교육학적 혹은 기독교적인 비판이나 대안을 제시하는 것은 아니며, 본격적인 그러한 작업을 하기 위한 시론적 연구에 불과하다는 점이다. 이에 대해 충분한 논의를 하기 위해서는 ‘사회적 실제에의 입문으로서의 교육’과 ‘기독교적 자유교육론’ 아이디어를 검토한 후에나 가능할 것이다.

II. 합리주의적 자유교육론의 논리와 주장

피터스와 허스트에 의해 정치한 교육이론으로 거듭난 합리주의적 자유교육론은 ‘교육의 표준적 의미’로 받아들여 질 만큼 동서양 교육에 지대한 영향력을 미쳐왔다. 그리하여 그들의 자유교육론을 옹호하든지 그렇지 않

든 간에, 우리는 자유교육하면 으레 피터스와 허스트의 자유교육론을 생각하게 된다. 그러므로 자유교육론을 교육학적, 기독교적으로 논의하기 위해서는 피터스와 허스트의 자유교육론의 주장과 논리를 살펴볼 필요가 있다.

피터스와 허스트의 자유교육을 고찰하려 할 때, 한가지 짚고 넘어가야 할 점은 피터스의 자유교육론과 허스트의 자유교육론을 동일시 할 수 있는가의 문제이다. 엄밀히 말하자면, 피터스와 허스트의 자유교육론은 적어도 자유교육의 출발점, 자유교육의 규정방식, 교육과 자유교육과의 관련성 면에서 차이가 있다고 보아야 한다. 피터스의 자유교육의 출발점은 ‘교육’개념의 분석인데 비해, 허스트의 자유교육의 출발점은 자유교육 의미의 ‘약정적’(stipulative) 규정이다. 자유교육을 규정하는 방식 면에서 피터스는 자유교육은 ‘직업교육이 아니며’ 등처럼 자유교육의 의미를 ‘소극적인’ 방식으로 규정하는 데 비해, 허스트는 ‘지식 그 자체’를 핵심으로 자유교육의 논리를 ‘적극적인’ 방식으로 규정하고 있다. 그리고 교육과 자유교육의 관련성 면에서 피터스의 경우 자유교육을 교육의 개념적 조건이 실현된 상태로 봄으로써 교육과 그다지 다르지 않은데 비해, 허스트의 경우 지식에 의해 규정되는 자유교육은 교육의 중핵이기는 하나 교육 전체를 포괄하는 것으로 보기 어렵다.

그러나 피터스와 허스트의 자유교육 아이디어는 대부분의 학자들이 거의 동일한 것으로 받아들일 정도로 상당히 유사하다. 실지로 피터스와 허스트는 한 동안 런던대학교 교육학대학원(Institute of Education, University of London)의 동료 교수로 함께 일한 적이 있으며, 자유교육과 관련이 있는 『교육의 논리』(The Logic of Education, 1970)를 공저하기도 했다. 그리고 그들의 교육적 아이디어는, 많은 학자들이 거의 동일한 것으로 받아들일

1 이에 관한 보다 자세한 논의는 유재봉(2000; 2002 1장)에 드러나 있으며, 이하의 피터스와 허스트의 자유교육에 관한 설명도 상당부분 이에 의존하고 있다.

만큼, 사실상 상당한 교육적 아이디어를 공유하고 있다. 그리하여, 디어든(R. F. Dearden, 1986)이 말했듯이, 피터스와 허스트의 자유교육론 사이에는 오직 사소한 차이만 존재한다. 그 차이는 교육과 합리적 마음, 지식의 형식을 아는 것과 마음의 발달과의 관련성, 그리고 지식의 형식 그 자체의 성격 면에서 나타나고, 각각의 경우에 대체로 피터스의 입장은 허스트보다 덜 엄격한 편이다. 이하에서는 피터스와 허스트의 차이점을 염두에 두면서 그들의 합리주의적 자유교육론의 주장을 살펴본다.

피터스에 따르면, 자유교육은 특별한 종류의 교육을 하자는 주장이라기 보다는 올바른 의미의 교육을 실현하는데 장애가 없어야 한다는 일종의 탄원이다(1966: 43). 그러므로 그의 자유교육론을 드러내기 위해, 그의 ‘교육’ 개념을 분석하는 데서부터 출발하는 것은 자연스러운 일이다. 피터스에 의하면, 교육은 ‘모종의 가치 있는 것이 도덕적으로 온당한 방식으로 의도적으로 전달되고 있거나 전달될 상태를 의미한다(1966: 25). 그것은 다음의 세 가지 준거를 만족시키는 것이다(Peters, 1966: 45). 첫째는 교육의 가치와 관련된 ‘규범적 준거’로, “교육은 교육에 헌신하려는 사람에게 가치 있는 것을 전달하는 것을 함의한다”. 이 준거는 단순히 교육이 가치를 가져야 한다는 점을 말하는 것 이상으로, 그 가치가 ‘내재적 가치’여야 한다는 점을 제시한다. 말하자면, 교육이라는 말속에는 ‘가치 있다’, ‘바람직하다’, ‘좋다’라는 규범이 들어있으며, 교육은 ‘교육’의 개념 속에 불박혀 있는 가치, 즉 ‘내재적 가치’를 추구하는 일이어야 한다는 의미이다. 둘째는 ‘인지적 준거’로, “교육은 지식과 이해 그리고 모종의 인지적 안목을 포함해야 하고, 이러한 것들은 무기력한 것이어서는 안 된다”. 이 준거는 규범적 준거, 즉 내재적 가치가 ‘내용’ 면에서 구체화 된 것으로 교육개념의 준거의 핵심을 이루는 것으로 볼 수 있다. 그 내재적 가치의 구체적인 내용은 다름 아닌 ‘지식과 이해 또는 인지적 안목’이다. 이 준거가 제시하는 바는 우리가 배우는 지식,

정보, 사실 등이 단순히 서로 유리되어 별개의 것으로 존재해 있는 것이 아니라 사물 전체를 볼 수 있고 이해 할 수 있는 통합된 안목을 이루어야 한다는 사실이다. 셋째는 ‘과정적 준거’로 “교육은 최소한의 학습자의 의식과 자발성을 전제하고 있다는 점에서 그것이 결여된 몇 가지 전달과정들은 교육에서 제외된다.” 이 준거는 규범적 준거인 ‘내재적 가치’가 방법 면에서 상세화된 것, 즉 내재적 가치를 실현하는 방법상의 원리를 밝힌 것으로 볼 수 있다. 이 준거가 제시하는 바는 학습자에게 최소한의 이해가 있는 방식으로 가르칠 때, 비로소 내재적 가치가 실현될 수 있음을 시사한다. 요컨대, 피터스의 교육이 강조하는 바는 교육의 개념 속에 불박혀 있는 가치인 ‘내재적 가치’를 추구해야 한다는 점이다. 그 내재적 가치의 구체적인 내용이 지식과 이해와 인지적 안목이며, 내재적 가치인 지식과 이해와 인지적 안목은 아무렇게나 가르친다고 해서 길러지는 것이 아니고 도덕적으로 온당한 방식으로 가르칠 때 가능하다는 주장이다.

피터스의 자유교육은 그가 제시한 교육의 개념적 준거와 논리적으로 관련되어 있다. 피터스에 따르면, 자유교육의 요구는 세 가지 교육의 개념적 준거를 실현하는 데 제약 내지 장애 요소를 없애자는 주장이다. 첫째 장애 요소는 ‘외재적 목적’으로, (자유)교육은 교육의 개념 속에 불박혀 있는 지식과 같은 그 자체의 목적을 추구하는 것이어야지 직업적이거나 공리주의적 목적과 같은 수단적인 목적을 추구하는 것이어서는 안 된다. 두 번째 장애 요소는 지나치게 제한된 기술이나 사고를 기르는 ‘훈련’으로, (자유)교육은 특정의 전문적인 훈련보다는 광범위하고 다양한 학문의 이해에 관심을 가져야 한다. 세 번째 장애 요소는, 비도덕적인 전달방식으로, (자유)교육은 인독트리네이션, 조건화, 세뇌와 같은 독단적인 전달방식으로 사람들을 편협한 신념에 가두어 놓으려는 것으로부터 자유로워야 한다(Peters, 1977: 3-20).

피터스(자유)교육의 핵심은 교육개념 속에 불박혀 있는 가치인 ‘내재적 가치’를 추구해야 한다는 것으로 환원되며, 교육의 내재적 가치는 지식과 이해의 추구하고 같은 합리적 마음을 계발하는 일과 관련된 활동이므로, 그의(자유)교육에서 합리주의 내지 주지주의 교육이 강조된다. 피터스의 자유교육론은 또한 특별한 종류의 교육을 해야한다는 주장이라기보다는 교육의 내재적 가치를 추구하는 데 있어서 장애가 없어야 한다는 요구라는 점에서 소극적인 방식이다.

허스트의 자유교육론은 피터스의 자유교육을 인식론적인 관점에서 보다 구체화한 것으로 볼 수 있다. 허스트는 ‘자유교육과 지식의 성격(liberal education and the nature of knowledge, 1965)’이라는 논문에서 회랍의 고전적 자유교육론이 가지고 있는 형이상학적 실재론의 문제와 피터스의 소극적인 의미의 자유교육관이 지니고 있는 문제를 동시에 극복하려고 시도했다. 그는 이 논문에서 인간의 ‘마음’과 ‘지식’ 그리고 ‘실재(reality)’에 관한 몇 가지 철학적 형이상학에 바탕을 두고 있는 회랍의 자유교육론을 비판하면서, 형이상학적 가정 없이 ‘지식 그 자체’에 바탕을 둔 자유교육론을 주장한다. 아리스토텔레스를 비롯한 회랍의 자유교육은 다음과 같은 인간의 마음, 지식 그리고 실재에 관한 몇 가지 철학적 형이상학에 바탕을 두고 있다. 마음은 그 자체의 독특한 활동, 즉 지식을 추구하는 활동과 관련되어 있다. 인간은 지식 추구하고 관련되어 있는 마음의 활동을 통해서 사물의 본질과 궁극적인 실재를 이해하고 파악하는 것이 가능하다. 그러므로 지식의 추구는 마음의 성취라는 점에서 좋은 삶을 이루는 필요 불가결한 요소이다. 이러한 고전적 자유교육론이 강조하는 바는 결국 세 가지로 요약된다. 첫째, 자유교육은 불확실한 신념(doxa)보다는 궁극적인 실재 혹은 그에 대한 확실한 앎(episteme)에 기초를 둔다. 둘째로 자유교육은 마음 그 자체가 지닌 가치 때문에 인간 마음의 성취에 관심을 가진다. 셋째로, 자유교육은 좋은 삶을 결

정하는 데 있어서 차지하는 지식의 중요성 때문에 필연적으로 인간과 사회 전반에 대한 이해를 강조한다(1965: 113-115).

그러나 이러한 논의의 토대를 이루는 형이상학적이고 인식론적 실재주의는 지식이 시공을 초월하여 존재하는 것으로 받아들이지 않는 일반 학계에서는 그 타당성이 의심스러운 것으로 간주되어 왔다. 허스트는 이런 비판을 의식하면서 형이상학적 가정없이 자유교육을 정당화하려고 시도한 것이다. 그 방식은 ‘지식 그 자체’에 바탕을 둔 정당화 방식이다. 허스트는 회랍 자유교육론이 형이상학적 기반을 두고 있음에 대한 비판을 형이상학적 가정에 의존하지 않은 채로 정당화할 뿐만 아니라 피터스가 자유교육을 소극적으로 규정하는 데 따르는 문제를 한꺼번에 해결할 수 있는 방식이 자유교육을 ‘그 내용과 범위가 지식 그 자체에 의해 규정’(ibid: 125)하는 일로 보고 있는 듯 하다. 여기서 한가지 지적해 둘 것은 허스트는 비록 자유교육을 약정적으로 규정함으로써 출발하기는 하지만, 피터스가 교육과 자유교육을 동일시한 것에 대해 아무런 의문을 제기하지 않은 채 그의 자유교육론을 인식론적인 관점에서 세밀하게 규정하고 있다는 점이다. 이 점이 아마 그의 자유교육론을 피터스의 자유교육론과 동일시하게 하는 중요한 원인이 되기도 한다.

지식(의 형식)을 강조하는 허스트의 자유교육의 논리는 대체로 다음과 같다. 좋은 삶은 근본적으로 합리적 마음을 계발하는 일이다. (합리적) ‘마음’의 개념과 ‘지식’의 개념간에는 논리적 관련이 있으며, ‘지식의 획득은 가장 근본적인 면에서 마음의 발달’(ibid: 123)이다. 만일 자유교육의 목적이 마음의 발달에 있고, 지식의 획득이 마음의 발달과 논리적으로 관련되어 있다는 주장이 틀리지 않다면, 자유교육의 내용은 불가피하게 지식의 형식으로 이루어지고, 지식의 형식을 가르침으로서 합리적 마음의 계발이 가능하다. 따라서 지식의 형식을 가르침으로서 합리적 마음을 발달시키는 자유교

육은 교육의 필수적이고 핵심적인 부분이다. 이러한 관점에서 허스트는 합리적 마음의 발달을 위한 지식의 형식들을 분류하고 정당화하려고 했다.

허스트에 의하면, 지식의 형식은 인간경험이 구조화되고, 분명해지며, 확장되는 독특한 이해방식으로 대체로 7 내지 8가지, 즉 수학, 물리학, 인문학, 역사, 종교, 문학과 순수예술 그리고 철학으로 나뉘어진다.² 각각의 지식의 형식은 독특한 중심개념, 독특한 논리구조, 그리고 진리기준을 가진다(ibid: 129). 그러므로 각각의 지식의 형식은 다른 종류의 인간 경험에 대한 이해를 반영하며(ibid: 128), 그가 분류한 7내지 8가지의 지식의 형식은 원칙상 인간경험 전체를 포괄할 수 있는 것이다. 허스트가 보기에, (자유)교육은 학생을 그러한 지식의 형식에 입문시킴으로써 그렇지 않으면 알려지지 않을 세계를 모종의 방식으로 보고 경험하는 것을 배우는 것이며, 그리하여 보다 완전한 의미에서 마음을 가지게 되는 것이다(ibid: 124-125). 그러므로 허스트에 있어서 학생을 지식의 형식에 입문시키는 자유교육은, 비록 교육전체를 포괄하지는 못할지라도, 교육의 근간일 수밖에 없다는 것이 허스트의 주장이다.

이상에서 보았듯이, 피터스와 허스트는 지식과 합리성의 추구를 동일하게 강조한다. 피터스는 합리성과 지식추구가 교육의 '내재적 가치'이기 때문에, 허스트의 경우는 합리적인 마음을 발달시키는 일이 '좋은 삶'이기 때문에 중요한 것으로 간주된다. 피터스와 허스트는 지식과 합리성 추구의 가치를 정당화하는 방식을 공유하고 있기도 하다. 그들은 왜 교육에서 지식과 합리성을 추구해야 하는가의 문제와 관련하여 소위 '선형적 논

2 지식의 형식이 몇 가지로 나누어지느냐의 문제에 관해서는 그다지 분명하지 않으며, 허스트 자신도 몇 차례에 걸쳐 수정하기도 했다. 피터스와 공저한 『교육의 논리』(1970)에서는 형식논리학과 수학, 물리학, 인간마음의 이해, 도덕판단, 객관적인 미적 경험, 종교적 주장 그리고 철학적 이해로, 『지식과 교육과정』(Knowledge and Curriculum, 1974)에서는 수학, 물리학, 인간에 관한 지식, 문학과 순수예술, 도덕, 종교 그리고 철학으로 제시되어 있다.

의(transcendental argument)를 사용한다. 선험적 논의는 ‘논리적 가정에 의한 논의(argument by presupposition)로 어떤 질문 그 자체에 들어 있는 논리적 가정을 드러냄으로써 정당화하는 방식이며, 다음의 그들의 말에 잘 드러나 있다.

‘왜 저것보다는 이것을 해야하느냐’라는 질문을 심각하게 한다는 것은, 아무리 초보적인 수준이라 할지라도, 그 질문에 들어있는 실제세계의 다양한 측면들에 대한 심각한 관심에 의해 규정되는 그런 탐구에 헌신하고 있다는 것을 의미한다(Peters, 1966: 164).

어떤 활동 형식의 정당화를 요청한다는 것은 사실상 그 사람이 이미 합리적 지식을 추구하는데 헌신하고 있는 경우에만 의미를 갖는다. 그러므로, 합리적 지식 추구 그 자체를 정당화하라는 요청은 그가 정당화하려는 것에 어떤 형태이든 간에 헌신하고 있음을 논리적으로 가정하고 있다(Hirst, 1965: 126).

위에서 보듯이, 피터스와 허스트에 의하면, 교육에서 합리성, 즉 지식과 이해를 추구하는 것이 어쩌서 가치로운가를 심각하게 질문하는 사람은 이미 교육에서 지식과 이해를 추구하는 것이 가치 있다는 사실을 논리적으로 가정하고 있으며, 이 점을 들추어냄에 의해 지식과 이해의 가치가 정당화된 다.

III. 합리주의적 자유교육론의 교육학적 비판

앞 절에서 언급했듯이, 피터스와 허스트는 교육의 출발점, 자유교육의 규정방식, 그리고 교육과 자유교육의 관계 등의 면에서 차이가 있기는 하지만, 그들의 자유교육 아이디어는 교육실제에서 유사한 형태, 즉 이론적 지식을

강조하는 형태로 나타난다. 피터스에 의하면, 교육은 가치 있는 활동의 추구와 관련이 있고, 가치 있는 활동은 교육의 개념 속에 불박히 있는 내재적 가치를 실현하는 활동이며, 교육의 내재적 가치는 지식, 이해, 인지적 안목과 관련이 있다. 자유교육은 그런 내재적 교육목적을 실현하는데 장애가 없어야 한다는 주장이며, 따라서 (자유)교육은 지식과 이해의 추구가 그 중심이 되어야 한다. 이와 비슷하게, 허스트에 의하면, 교육은 근본적으로 좋은 삶과 관련되어 있고, 좋은 삶을 위해서는 합리적 마음의 계발과 그와 논리적으로 관련되어 있는 지식의 획득이 요구되며, 자유교육은 바로 그것을 핵심으로 하는 교육이다. 따라서 자유교육이 소기의 목적달성을 달성하기 위해서는 학생들을 지식의 형식에 입문함으로써만 가능하다. 이러한 논리에 따라 그들의 자유교육론은, 그들의 의도가 무엇이었던 간에, 지식과 이해를 강조하는 주지주의 교육 혹은 합리주의적 교육으로 이끌었으며, 그러한 교육의 가치는 선형적으로 정당화된다.

이러한 자유교육은 몇 가지의 교육적 의미를 줄 수 있다(유재봉, 2000: 150; 유재봉 2002, 38-39). 첫째는 우리가 교육행위를 한다고 할 때, 무엇보다도 교육의 본질적 목적에 충실해야 할 것을 주장한 점이다. 어느 시대나 할 것 없이, 교육은 본질적인 목적을 추구하기보다는 비본질적인 목적에 의해 교육이 압도되어 왔다고 볼 수 있다. 이러한 상황에서, 교육이 오직 사소한 가치를 가진 것이나 교육의 개념과 그다지 관련이 없는 수단적인 가치가 아닌 '내재적 가치'를 추구해야 한다는 주장은 우리로 하여금 부단히 교육의 본질적 의미를 검토하도록 하며, 그러한 본질에 충실하도록 주의를 환기시켜 준다는 점에서 의미를 가진다. 둘째, 관련된 것으로, 왜 지식의 형식을 가르쳐야 하는가의 문제에 대한 한 가지의 대답 방식을 제공해 주며, 또한 우리가 지식교육을 한다고 할 때, 어떻게 가르쳐야 하는가에 대해 말해준다. 이 점에서 지식 혹은 교과교육을 주장하는 사람들에 있어서 피터스와 허스

트의 주장은 좋은 본보기이다. 그들의 주장에 따르면, 지식의 형식을 가르치는 이유는 두 가지 이유 때문인 것 같다. 하나는 지식의 형식을 추구하는 것 자체가 교육의 내재적 가치이기 때문이고, 다른 하나는 지식의 형식이 삶의 기반이거나 삶의 기반을 이해하는 유일한 방편이기 때문이다. 그들에 의하면, 지식, 이해, 인지적 안목을 추구하는 일과 관련된 교육의 내재적 가치는 합리적인 삶을 영위하는 표준을 제공해 주는 ‘지식의 형식’에의 입문을 통해서 가능하며, 지식의 형식은 인간은 삶의 다양한 측면을 탐구하는 기반을 제공해 준다. 그러므로 지식의 형식은 교육의 가치가 의존해야 할 논리적 기반이며, 문명된 삶을 사는 사람들이 마땅히 받아들여야 하는 논리적 가정인 것이다. 만일 지식을 추구하는 것이 교육의 내재적 가치이고, 삶의 유일한 기반이라는 피터스와 허스트의 주장이 그럴듯하다면, 지식교육을 할 때 우리는 각각의 지식의 형식의 성격에 충실하게 가르쳐야 한다. 지식이나 정보를 맹목적으로 주입하거나 전달하기보다는 지식이나 정보를 통해 사물을 통합할 수 있는 안목을 형성하며, 인간 삶의 다양한 국면을 사정하고 거기에 빛을 던져 주는 방식으로 가르치는 것을 의미한다.

그러나 합리적 자유교육론은 다음과 같은 비판에 직면한다(유재봉, 2000: 150-153). 하나는 지식의 형식 그 자체와 지식(의 형식) 추구를 정당화하는 방식에 관련된 비판이고, 다른 하나는 지식 혹은 지식의 형식에 기반을 둔 교육에 대한 비판이다. 전자의 비판이 피터스와 허스트의 지식의 형식이론에 대한 보완적 성격을 가지고 있다면, 후자의 비판은 지식의 형식이론에 바탕을 둔 교육에 깔려있는 기본가정을 근본적으로 문제삼는다.

지식의 형식에 관련된 비판은 허스트 (이마 피터스도 포함)가 제안한 지식의 형식의 준거와 그 내용이 타당한가의 문제, 그리고 지식의 형식 추구를 정당화하는 방식이 설득력이 있는가의 문제에 주로 집중되어 있다. 허스트가 제시한 지식의 형식은 다소 파라독스적 요소를 안고 있어서 그가 제시

한 지식의 형식 준거를 엄격히 적용한다면, 그가 제시한 7 가지 내지 8가지 지식의 형식들은 그 준거에 비추어 볼 때 만족스럽지 못한 면이 있다. 반대로 그가 제시한 지식의 형식의 내용을 그럴듯한 것으로 받아들여지게 되면, 그의 지식의 준거 자체가 설득력을 잃게 될 것이다. 그러므로 허스트의 지식의 형식이론은 그가 생각했던 만큼 분명하거나 설득력이 있지 못하며, 보완이 필요한 것이다.

지식 혹은 지식이론의 불명확성은 또한 그것의 추구를 정당화하는 방식에 대한 불만으로 드러난다. 선험적 정당화, 즉 지식의 형식을 추구하는 것이 어째서 가치로운가에 대한 대답은 그런 질문을 심각하게 하는 사람은 그 질문의 논리적 가정으로 들어있는 지식의 형식의 가치를 받아들이지 않으면 안된다는 방식은 몇 가지 점에서 만족스럽지 못하다. 첫째, 교육에서 지식 추구의 정당성은 합리성의 개념 혹은 합리적 마음의 발달에 의해 뒷받침된다는 것은 동의어 반복이거나 순환론적 논리에 불과하다. 둘째, 선험적 논의의 형식은 지식의 가치 혹은 교육에서의 지식의 추구의 정당성을 직접적, 적극적으로 드러내지 못한다. ‘어째서 저것보다는 이것을 추구해야 하는가?’를 질문하는 것은 어떤 사람이 어떤 것을 알고 싶다는 것을 표현하는 것에 불과할 수 있다. 이 질문은 지식 추구 그 자체가 가치로운가에 대한 대답과 왜 우리가 합리성 혹은 지식을 추구하지 말아야 할 이유가 있는가에 대한 대답을 줄 수 있을지 몰라도, 적극적으로 왜 그것을 추구해야 하는가에 대한 적극적인 대답은 제공하고 있지 못하다. 더 나아가, 설령 선험적 논의가 정당화 될 수 있다고 가정하더라도, 그것이 교육에서 지식 추구의 정당성을 보장하는 것은 아니다. ‘지식 그 자체가 가치롭다는 것과 ‘지식이 교육적으로 가치롭다’거나 ‘교육의 맥락에서 지식을 가르쳐야 한다’는 것은 별개의 것이기 때문이다.

지식의 형식을 추구하는 교육에 대한 비판은 주로 자유교육이 추구하는

좋은 삶에 대한 회의, 그리고 합리성 혹은 지식을 추구하는 교육이 실지로 좋은 삶을 영위하게 하는가에 대한 의문과 관련이 있다(유재봉, 2003: 198). 합리적 자유교육론에서는 인간이 추구해야 할 좋은 삶이 다름 아닌 ‘합리적 삶’이며, 합리적 삶을 영위하기 위해서는 ‘합리적 마음’을 발달시켜야 한다고 본다. 그러나 합리적인 삶이 유독 좋은 삶이라고 보아야 할 근거가 있는가에 대해서는 의문의 여지가 있다. 자유교육론자는 합리적인 삶을 사는 것이 누구에게나 좋은 삶이라는 것을 가정하고 있지만, 그들이 확신하고 있는 만큼 이에 대한 명백한 근거는 없다. 합리성에 비추어 사는 삶은 한 가지 형태의 좋은 삶일지는 몰라도, 유일한 좋은 삶이라고 보기 어렵다. 합리성이 인간의 전체측면을 포괄하는 것도 아니며, 합리성이 인간의 다른 부분보다 좋다는 보장이 없기 때문이다. 실지로 우리는 간디, 테레사 등처럼 주변이나 역사상 훌륭한 인물들 가운데서 고도의 합리성을 추구하지 않았지만, 좋은 삶을 산 사람을 흔히 볼 수 있다. 그러므로 어떤 사람이 좋은 삶을 살고 있는지의 여부를 얼마나 합리적인 삶을 살고 있는가 라는 단일 잣대에 비추어 판단하는 것은 온당치 못하다고 볼 수 있다. 한 걸은 더 나아가, 허스트가 최근에 인정하고 있듯이(1998; 1999a; 1999b), 자유교육론의 ‘좋은 삶’에 대한 가정, 즉 좋은 삶은 이론적 이성이나 논리에 충실한 합리적인 삶을 사는 것이라는 생각은 근본적으로 잘못된 것이다. 이론적 지식과 합리성의 추구가 인간의 다른 측면, 가령 감정, 정서, 기술 등을 포괄할 수 있는 것도 아니고, 이론적 합리성이 다른 것보다 실질적인 삶을 풍요롭게 하는 데 낫다는 보장도 없다. 자유교육에서 추구하는 이론적 지식과 합리성은 좋은 삶을 영위하는 데 요구되는 비판적 반성을 발달시킨다는 점에서 중요한 역할을 하기는 하지만, 우리가 살고 있고, 종사하고 있는 사회적 실제의 추상이기 때문에 실질적인 좋은 삶을 살거나 삶을 향상시키는 일과는 직접적인 관련이 없다. 허스트가 보기에, 좋은 삶은 관념적이고 추상적인 것이라기보다는 근

본적으로 주어진 사회 안에서 현재의 지배적이고 합리적인 사회적 실재에 종사함으로써 인간의 욕구를 최대한 만족시키는 일이다. 따라서 좋은 삶이라는 것은 지금 우리가 살고 있는 사회의 실재를 만족시키는 것을 떠나서 별도로 존재하거나 만족될 수 있는 것이 아니다.

합리적인 삶을 사는 것이 좋은 삶이라고 하더라도, 합리적인 삶을 살기 위해서 반드시 이론적 합리성을 개발하고, 이론적 지식을 가르쳐야 하는가에 대해서는 의문의 여지가 있다. 합리성에는 이론적 합리성뿐만 아니라 실천적 합리성도 있다. 그런데 자유교육에서는 이론적 합리성에만 관심을 가지며, 그러한 이론적 합리성을 추구하는 데 근본적인 이론적 교과와 지식을 강조한다. 그러나 이러한 의미의 합리성은 실지의 삶과 직접적으로 관련된 합리성은 아니라고 보아야 한다. 이론적 합리성과 관련 있는 이론적 교과 역시 그것이 가지는 '추상성' 때문에 실지로 그러한 삶을 살아가도록 하는데 오히려 무기력하게 된다. 실제의 삶은 언제나 교과(의 언어)로 포장되지 않을뿐더러, 또한 삶을 교과로 담기 위해 추상의 과정을 거치는 동안 실지의 많은 부분이 빠져나간다. 그러므로 이론적 교과를 가르치다 보면 실제 삶으로부터 이중 혹은 삼중으로 추상적일 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(Hirst, 1999a: 111). 그리하여 이론적 교과를 추구하면 할수록 실제 삶과의 관련성이 드러나기보다는 오히려 더 멀어지게 되고, 우리가 종사하고 있는 사회 안에서 실질적인 좋은 삶을 추구하는 데 무기력할 수밖에 없다. 허스트 자신이 고백하고 있듯이, 자신의 종전 입장의 중대한 오류는 이론적 지식을 좋은 삶과 합리성을 결정하는 논리적 토대로 본 데 있었다. 이론적 지식은 좋은 삶을 영위하는데 요구되는 비판적 반성을 발달시키기는 하나 그 자체가 좋은 삶을 실지로

영위하는 데 필수조건인 것은 아닌 것이다(Hirst, 1993: 196-197).

이러한 자유교육이 가정하고 있는 좋은 삶과 그것을 실천하는 데 있어서 이론적 지식 추구가 가지는 한계는 결국 허스트로 하여금 교육을 ‘사회적 실재에의 입문’(initiation into social practices)으로 수정하게 하였다. 이러한 그의 교육이디어는 다음과 같이 요약된다. 첫째, 좋은 삶은 이론적 이성인 실천적 이성에 의해 결정되는 삶이다. 둘째, 실천적 이성은 인간의 필요나 관심에 대한 비판적으로 반성하는 과정에서 발달된 실재이다. 셋째, 좋은 삶은 자신의 필요나 관심 전체를 장기적인 관점에서 충족시키기 위한 다양한 실재와 관련하여 발달된 비판적으로 반성된 삶이다. 넷째, 교육의 전반적인 목적은 그러한 좋은 삶을 발달시킬 수 있는 다양한 실재에의 입문으로 이해될 수 있다. 다섯째, 그러한 실재에의 입문은 그 자체가 사회적 실재이고, 그러한 사회적 실재는 비판적으로 반성된 실재에서 발달될 수밖에 없다(1999b: 132). 이러한 수정된 허스트의 교육과 좋은 삶에 대한 아이디어가 타당한가의 문제는 중요한 문제이다. 여기서의 관심사는 자유교육론의 좋은 삶의 개념이 그다지 타당한 것은 아니라는 것을 지적하는 데 있기 때문에, 그에 대한 검토는 다루지 않는다.

IV. 합리적 자유교육론의 기독교적 비판

앞 절에서 교육학적관점에서 합리주의적 자유교육에 대한 비판적 논의를 살펴보았다. 이 절에서는 기독교적인 관점에서 합리주의적 자유교육에 대해 비판적으로 논의해 보겠다. 이에 앞서 간단히 자유교육 아이디어가 기독교적 교육에 줄 수 있는 긍정적인 함의를 언급할 필요가 있다.

합리주의적 자유교육이 기독교 교육에 주는 함의는 다음과 같다. 첫째,

내재적 가치추구와 관련하여, 합리주의적 자유교육은 자신의 입지를 위한 수단이 되거나 장식품으로 전락하고 있는 현행 기독교교육에 대한 반성을 가져 준다는 점이다. 말하자면, 그것은 기독교의 비본질적이고 왜곡되어 있는 모습에서 벗어나 부단히 그리스도인으로 잘 산다는 것이 무엇이며, 그러한 삶을 구현하기 위한 기독교 교육의 본질이 무엇인가의 문제에 집중하게 한다는 점에서 의미를 가진다. 둘째, 인지적 안목의 형성과 관련하여, 체계적인 세계관 형성을 자극할 수 있다. 합리주의적 자유교육의 아이디어는 기독교인으로 하여금 단편적인 성경적 지식이나 정보를 암기하고 이해하는 수준을 넘어서 그러한 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 교과와 중요성과 그러한 교과가 왜 중요하며 어떻게 가르쳐야 하는지에 대한 아이디어를 제공해 줄 수 있다.

그러나 합리적 자유교육론 기독교적인 관점에서 중대한 한계를 또한 가지고 있다. 그것은 합리주의적 자유교육론이 가정하고 있는 세계관에 대한 것과 인간이 자유롭다는 것이 무엇이며, 합리주의적 자유교육론은 실지로 인간을 자유롭게 하는가에 관한 것이다.

먼저 합리주의적 자유교육론이 가정하고 있는 세계관에 관한 것이다. 합리주의적 자유교육론자는 우리가 살아가고 있는 눈에 보이는 세계와 인간을 그 자체로 온전한 것으로 간주한다. 그러므로 인간은 이성을 부단히 연마함으로써 통해 합리적 마음을 형성할 수 있으며, 총체적 세계를 충분히 이해할 수 있다고 본다. 그리할 때 인간은 진정으로 인간답고 자유로울 수 있다고 생각한다. 이러한 피터스나 허스트의 견해는 기본적으로 형이상학적, 인식론적 실재론을 부정하며, 인간과 세계에 대한 지나친 낙관주의적 생각이 전제되어 있다. 그러나 기독교적 관점에서 볼 때, 세계는 우연적으로

주어지거나 인간이 만든 세계라기보다는 신이 창조한 세계이며, 이 점에서 하나의 세계이며, 통일된 세계이다. 그러나 신이 창조한 세계는 인간의 타락으로 인해 통일성이 깨어졌으며, 예수의 구속으로 말미암아 다시 통일성 회복이 시작되었으며, 예수의 재림으로 완성될 것이다. 기독교에 의하면, 신이 창조한 세계는 온전성과 통일성 면에서 언제나 동일한 상태가 아니라 창조-타락-구속-완성이라는 역사적 진행에 따라 그 위치가 달라진다. 창조와 완성의 시점에서는 총체적 세계가 회복되고 통일된 곳인 데 비해, 타락과 구속의 시점에서는 부분적이고 불완전한 곳이며, 회복되어야 하며, 회복되어가고 있는 세계이다. 그런데 현재의 구속사적 시점은 ‘구속’의 시점이며, 신이 창조한 세계가 온전히 회복되기보다는 회복되어 가는 도상에 있는 시기이다. 그러므로 우리가 살고 있는 세계는 여전히 불완전한 세계이다. 통일된 세계는 예수로 말미암아, 예수 안에서 비로소 가능하다. 예수가 온 목적인 바로 나누어지고 어그러진 두 세계를 다시 통일시키기 위한 것이다(에베소서 1:10). 즉, 신이 창조한 세계(formation)가 인간의 타락으로 말미암아 파괴된 것(deformation)을 다시 예수 안에서 회복시키는 일(reformation)이다. 이러한 회복된 총체로서의 세계는 예수의 재림으로 가능한 것이다. 동일한 맥락에서, 세계를 보는 인간과 인간의 이성도 창조-타락-구속-완성이라는 시간적 차원에서 이해될 필요가 있다. 말하자면, 아우구스티누스에 있어서 인간과 인간의 이성도 구속사적 흐름, 즉 창조한 때, 타락한 때, 그리고 구속한 때, 완성된 때에 따라 그 위치를 달리하는 것이다. 인간의 영혼은 본래 진리를 탐구할 역량을 지녔다. 그러나 죄로 말미암아 전인으로서의 인간은 타락하였으며, 영혼은 진리를 볼 수 있는 능력을 상실하였다. 타락한 인간의 이성으로서의 진리인 신을 제대로 알고 향유하는 것은 물론 총체로서의 사물을 제대로 인식할 수도 없다. 회복된 이성으로서만 신과 신이 창조한 세계 전체를 온전하게 이해할 수 있는 것이다. 총체적 세계의 이해 가능

성에 대한 피터스와 허스트의 지나친 낙관주의는 세계란 인간이 합리적으로 만들어 가는 세계이며, 그것을 가능하게 하는 것이 이성이라는 생각에서 비롯된 것이다. 이러한 생각은 신이 창조한 세계에 대한 인식과 타락한 세계와 인간에 대한 전체를 고려하지 못한 결과이다.

둘째, 합리주의적 자유교육론의 자유의 이해와 자유로운 인간의 가능성에 관한 문제이다. 합리주의적 자유교육론은 인간이 자유롭게 된다는 것을 인간의 마음 혹은 정신이 자유롭게 된다는 것을 의미한다. 이러한 생각은 계몽주의 사조의 반영으로 볼 수 있다. 희랍시대는 인간의 영혼 전체의 발달에 관심을 가졌으며, 그 핵심적인 요소가 인간의 이성이었다. 그러던 것이 계몽주의에 이르러 이성이 인간의 영혼, 나아가 인간 전체와 동일시하였다. 이러한 영향으로 피터스와 허스트는 인간의 마음의 개발이 인간 전체의 발달과 동일시하며, 마음이 자유롭게 되는 것을 인간전체가 자유롭게 되는 것으로 보는 경향이 있었다. 말하자면, 그들은 인간의 이성 내지 마음을 지나치게 강조한 나머지 인간을 지나치게 좁게 규정하였다. 그러나 인간은 신의 형상으로 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 할 수 있다. 인간의 이성은 신의 형상의 일부이며, 중요한 것이기는 해도 인간영혼 전체를 포괄하는 것으로 볼 수 없다. 그러므로 이성이나 마음의 개발만으로 인간 전체를 자유롭게 해준다고 보기도 어렵다.

피터스나 허스트의 주장대로, 설혹 인간의 이성 혹은 마음이 인간을 자유롭게 할 수 있다고 하더라도 자연이성 혹은 타락한 이성으로서는 불가능하며, 회복된 이성(redeemed reason)에 의해서만 가능하다. 인간은 이성의 타락으로 말미암아 신과 신이 창조한 총체로서의 세계를 온전하게 파악하는 것이 불가능하게 되었기 때문이다. 비유적으로 말하자면, 그러한 상태는 빛

이 없어진 상태로 볼 수 있다. 인간은 육신의 눈을 가지고 있지만, 빛이 없이는 사물이나 세계를 제대로 볼 수 없다. 이러한 상태에서 사물이나 세계를 볼 수 있는 가능성은 어두움에 빛이 가해질 때이다. 인간은 타락한 이성이 회복될 때, 어두움 속에 감추어져 보이지 않던 사물이나 세계의 모습을 비로소 제대로 인식할 수 있게된다. 그러므로 총체로서의 세계를 온전히 이해하기 위해서는 인간의 어두워진 눈과 이성을 회복시킬 필요가 있으며, 그것은 신앙에 의해 가능하다. 이점에서 '신앙이 이성에 선행한다'(cred ut intelligam; I believe in order that I may know)는 아우구스티누스의 말이다(De Trinitate, IX, 1, 1; Howie, 1969: 49; 양명수, 1999, 127-138). 이 말은 두 가지의 의미로 이해된다. 하나는 이성에 대한 신앙의 '시간상 우선성'(priority)을 의미하며, 다른 하나는 이성에 대한 신앙의 '우월성'(primacy)을 의미한다. 전자에 따르면, 사물이나 세계를 인식하기 위해서는 타락한 이성으로는 불가능하며, 먼저 신앙에 의해 이성이 회복되어야 한다. 말하자면 신앙에 의해 회복된 이성을 통해 온전한 인식이 가능하다는 뜻이다. 후자에 따르면, 신앙이 이성의 표준이요, 궁극적 지향점이다. 이성은 신앙에 의해서만 온전해 질 수 있으며, 신앙에 의해 고쳐 매어져야 하는 것이다. 그러할 때, 이성이 지향하는 바는 결국 신앙이 지향하는 바와 동일할 수 있는 것이다. 그러므로 '신앙이 이성에 선행한다'라는 말은 인간이 타락한 상태에서는 두 가지 의미를 모두 가진 것으로 볼 수 있다. 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, 진정한 마음의 자유를 누리게 되는 것이다(유재봉, 2004). 여기에 수정된 자유교육론, 즉 '기독교적 자유교육론'이 요청되는 것이다.

피터스와 허스트로 대표되는 합리주의적 자유교육론은 정교함을 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 피터스와 허스트의 자유교육론은 마음과 지식의 관련성으로만 자유교육을 규정하고 실재와 지식과의 관련성을 배제함으로써 총체적 세계를 이해하는 토대를 상실하였다. 그리하여 현대 자유교육론의 문제를 극복하기 위해, 일부 교육학자들은 거꾸로 회랍의 자유교육론에서 그것의 선형적 기반을 찾으려고 시도하였다. 아우구스티누스와 아퀴나스로 대표되는 기독교적 자유교육론은 회랍의 자유교육론이 가진 형이상학적 측면을 구체화함으로써 동시에 회랍자유교육의 한계를 극복하려는 전통으로 볼 수 있다. 기독교적 자유교육론에 따르면, 회랍의 자유교육론에서 근본이 되는 형이상학적 실재는 다름 아닌 인격적 신이다. 신을 이해하는 것은 신이 창조한 세계 전체를 이해하는 셈이 된다. 그런데 회랍에서 절대시하던 인간의 이성으로는 신과 신이 창조한 세계전체를 온전하게 이해하는 것이 불가능하다. 인간의 타락으로 말미암아 인간의 이성이 그 능력을 상실하였기 때문이다. 그러므로 신과 신이 창조한 세계전체를 온전히 이해하기 위해서는 회복된 이성이 필요하며, 여기에 신의 은총과 신앙이 개입된다. 인간은 신의 은총으로 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 보게되며, 부분적으로 인식하던 것이 온전하게 인식하게 되는 것이다(고린도전서 13:12). 만일 종교적 자유교육론의 주장이 타당하다면, 인간은 기독교적 자유교육에 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

이 글은 교육학에서 오랫동안 ‘교육의 표준적 의미’로서의 위치를 차지해 온 ‘합리주의적 자유교육론’을 교육학적, 기독교적 관점에서 비판적으로 논의하기 위한 시도이다. 이러한 목적을 위해 피터스와 허스트로 대표되는 합리주의적 자유교육론의 논리와 주장을 살펴보고, 그것을 각각 교육학적 관점과 기독교적 관점에서 비판하였다.

합리주의적 자유교육은 교육의 내재적 가치 혹은 좋은 삶의 영위라는 명목 하에 합리주의적 마음의 계발을 강조한다. 이 이론에 따르면, 인간은 합리적 마음을 계발함으로써 진정한 자유를 누릴 수 있으며, 합리적 마음은 인류의 누적된 경험 혹은 지식의 형식에 입문됨으로써 가능하다고 본다. 그리고 지식의 형식의 가치는 선형적으로 정당화된다고 본다. 그러나 이러한 합리주의적 자유교육은 교육학적 관점에서나 기독교적 관점에서 비판의 대상이 되고 있다. 교육학적 관점에서 합리적 자유교육은 지식의 형식의 분류와 준거가 분명하지 않다는 점, 그리고 지식의 형식을 정당화하는 선형적 정당화 방식은 순환론적이거나 소극적이라는 점의 문제를 안고 있다. 합리적 자유교육의 보다 근본적인 문제는 그러한 교육이 추구하는 합리성을 추구하는 삶이 유일한 좋은 삶인가, 그리고 자유교육은 과연 실질적인 좋은 삶을 가능하게 하는가 이다. 기독교적인 관점에서 합리주의적 자유교육은 형이상학적 세계를 배제하고 있다는 점, 인간의 자유를 지나치게 지적인 것에 한정하고 있다는 점에서 문제를 안고 있다. 게다가 인간의 이성 혹은 마음은 타락하였기 때문에 불완전하며, 따라서 총체로서의 세계를 인식할 수도 없다. 그리하여 합리적 마음을 계발함으로써, 그리고 이론적 지식 혹은 교과를 가르침으로써 인간의 자유를 추구하는 것은 근본적인 한계를 가질 수밖에 없다. 여기에 회복된 영혼과 이성을 통한 인간의 진정한 자유를 추

구하는 기독교적 자유교육론이 요청된다.

교육의 관심사가 총체적인 마음을 획득하는 일이라면, 마음의 종교적 측면의 이해 없이는 소기의 성과를 거두기 어렵다. 이 점에서 르네상스 이후, 특히 소위 ‘옥캄의 면도날’(Ockham’s razor)로 대표되는 종교와 철학, 신앙과 이해의 결별은 교육에서 인간의 총체적 마음을 가질 수 없게 만든 불행한 선택이었다. 이러한 결별은 넓게는 교육에서 종교적인 측면에 대한 고려를, 좁게는 학교에서 종교교과를 인위적으로 배제하는 결과를 초래했기 때문이다. 만일 교육에서 근본적인 일이 총체적 마음을 형성하게 하고, 총체적 마음을 갖게되는 것이 종교를 떠나서 불가능하다면, 기독교적 자유교육에 관한 논의는 교육의 핵심적인 관심사일 수밖에 없다. 기독교적 자유교육은 자유교육의 성격을 가장 온전하게 드러내는 교육, 즉 자유교육의 이상인 총체적 세계에 대한 유기적 통합과 원만한 이해를 가능하게 한다. 그러므로 한국의 기독교육계는 이에 충실한 교육이 요청된다. 그러기 위해서는 교육 이론과 실제에 깔려있는 논리적 가정을 기독교적으로 비판하는 작업과 더불어 보다 적극적으로 기독교적 자유교육론을 비롯한 기독교적 관점의 교육이론과 실재를 구성하고 정교하게 가다듬는 작업이 요청된다. 그리하여 ‘모든 진리는 하나님의 진리’(Holmes, 1977)라는 사실을 지식이나 슬로건적 의미에서가 아니라 실지로 이론세계와 실제세계에 드러내는 일을 해야 할 것이다.

참고 문헌

- 양명수 (1999), 『어거스틴의 인식론』, 서울: 한들출판사.
- 유재봉 (2000), “피터스와 허스트의 교육사상 비교: ‘교육’과 ‘자유 교육’과의 관련성을 중심으로”, 한국교육사학회, 『한국교육사학』, 제 24권 제22호.
- 유재봉 (2002), 『현대 교육철학 탐구』, 서울: 교육과학사.
- 유재봉 (2003), “듀이와 허스트의 교육관 비교”, 아시아태평양 교육발전연구단, 『아시아교육연구』, 제권 2호.
- 유재봉 (2004), “종교적 자유교육론 연구: 아우구스티누스와 아퀴나스를 중심으로”, 교육철학회 6월 월례회 미간행 발표논문.
- Augustine. *De Trinitate*. A. W. Haddan(trans., 1872). *On the Trinity*.
- Hirst, P. H. (1965), "Liberal Education and the Nature of Knowledge", R. D. Archambault(ed.), *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1974), *Knowledge and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1993), "Education, Knowledge and Practices". R. Barrow and P. White(eds.). *Beyond Liberal Education: Essays in Honour of P. H. Hirst*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1999a), "The Demands of Moral Education: Reasons, Virtues and Practices", T. H. McLaughlin and J. M. Halstead(eds), *Education in Morality*, London: Routledge.
- Hirst, P. H. (1999b), "The Nature of Educational Aims", R. Marples(ed.), *The Aims of Education*. London: Routledge.
- Hirst, P. H. and Peters, R. S. (1970), *The Logic of Education*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Holmes, A. F. (1977), *All Truth Is God's Truth*, Grand Rapids: Erdmans Publishing.

- Howie, G. (1969), *Educational Theory and Practice in St. Augustine*, London: Routledge and Kegan Paul.
- O'Hear, A. O. (1981), *Education, Society and Human Nature*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Peters, R. S. (1966), *Ethics and Education*, London: George Allen & Unwin.
- 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. (1983), "Philosophy of Education". P. H. Hirst(ed.). *Educational Theory and Its Foundation Discipline*. London: Routledge & Kegan Paul.

ABSTRACT

**Rationalistic Liberal Education: An Educational and
Christian Critique**

Jae-Bong Yoo

Rationalistic liberal education which addresses the development of rational mind through initiating students into several forms of knowledge has taken up a standard view of education. From the educational perspectives, however, rationalistic liberal education has criticised the followings : that the criteria and classifications are not clear; that the transcendental argument is circular and negative; that the rationality is more or less restricted in terms of compounding the whole person and living the good life. Rationalistic liberal education has also criticised the followings: that it excludes metaphysical realism; that it restricts the term 'liberal' to the intellectual; it does not recognise the limitations of natural reason and thus it is not possible for men to be liberal in a strict sense. In conclusion, in order that human being is really liberal, we need to take and explore Christian traditions of liberal education, which is pursuing liberal person through exercising 'redeemed reason' by faith.

Keywords: rationalistic liberal education; Christian liberal education; forms of knowledge; Peters; Hirst