『교육원리연구』
2003, 8(1), 77-123

교육발전의 圖解

張 相 浩(서울대 교수)

요 약

현존하는 교육학은 고유한 의미의 교육을 은폐하거나 왜곡한다. 흔히 교육하면 학교를 연상하고, 해법 또한 그 곳에서 찾고자 하지만 학교에서 진행되고 있는 제도적 관습, 재생산해 내는 상식, 그리고 그와 연관된 용어는 마치 출구가 없는 미로처럼 그 자리에서 맴돌면서 교육의 문제를 해결하기보다는 더 가중시키고 있다. 그 원인의 하나는 개념적인 혼돈과 범주착오다. 본 논문은 간결한 도해의 힘을 빌어 교육이 그 혼돈으로부터 벗어나기 위해서는 새로운 관점을 요구하고 있음을 설명한다. 학교는 정치, 경제, 사회, 문화, 종교 등 다양한 삶의 양식들이 복합된 삶의 공간의 하나이고, 교육은 학교 이외에 가정, 직장, 학원, 각종 회관, 가상공간 등 다양한 삶의 공간에서 진행되는 삶의 양식의 하나다. 교육은 그 나름의 구조와 내재율을 가지고 있으며, 그 요구에 순응하는 주체를 통해서 고유한 내재적 가치를 실현시킨다. 학교를 포함하는 다양한 삶의 공간에서 교육을 발전시키는 진정한 과제는 이렇게 새롭게 밝혀진 교육을 전경의 위치에 놓고 여타의 삶의 양식을 그것에 가장 유리한 배경으로 배치하고 조성하는 데 있다.

* 주요어: 교육발전, 교육환경, 메타교육

Ⅰ. 교육학의 근본문제

학문공동체 안에서 이제까지 교육학은 자율적인 분과학문으로서 자체를 확고하게 정립하는 과제를 망각해 왔다. 그런 사정은 교육학의 역사를 개관하는 최근의 저서,『정체불명의 학문: 교육연구의 곤궁한 역사』의 서문에서도 엿보인다.

> 교육을 연구하는 하나의 '분과학문'이 있다거나 혹은 있을 수 있는지는 오늘날까지 쟁점으로 남아있다. 그 논쟁이 지속되고 있음에도 불구하고 교육은 19세기 말에 대학의 한 교과로 채택되었으며, 그런 우연한 사건이 일어난 이래 하나의 새로운 학구적 탐구의 영역으로 등장하기에 이른 것이다.
>
> 탐구방법에 있어서 초점이 있는 것도 아니고 또 고유한 것이 있는 것도 아니면서 교육연구는 철학, 심리학, 그리고 통계를 포함하는 여타의 사회과학의 다양한 조합으로 성장하였다. 처음부터 그런 다양성이라는 특징을 갖게 된 데다가 그 후 하나의 강력하고 자율적인 전문가 집단을 형성하는 데 실패한 것이다. 이는 이 분야가 아직까지도 하나의 고도의 내부적 응결력을 발전시키지 못한 것을 의미한다(Langemann, 2000, p. ix).

역사적으로 보면, 교육학은 '교육'의 세계를 이론적으로 밝히려는 노력 이전에 교사양성이라는 급박한 사회적 요구에 임시방편적으로 대응하는 방식으로 시작하였다. 위의 글에서 '우연한 사건'이란 바로 그것을 지칭한 것이다. 중등학교 수준에서 시작된 교사양성 프로그램에서 일종의 교양과목[1]으로 도입된 철학을 포함하는 기존의 제반 분과학문들이 대학의 '교육학과'를 점유하기에 이르렀다. 습관은 과거를 현재와 미래에 반복하게 하는 기계적인 관성을 가지고 있다. 그 이후부터 이 분야는 기존의 타학문에 종속하여 그들의 개념을 그대로 도입하거나 응용하는 관행을 정착시켜 왔다.[2] 나는 이들을 그 실상 그대로 용병학문이라 부른다.

외래의 용병학문에 의해서 유지되는 정체불명의 학문이 대학에서 분과학문으로서 제 위치를 인정받기는 어렵다. 한 학과에서 영세한 이류잡학의 형상을 하고 있는 자체의 학문적 허술함과 열세를 변명하고 만회하려는 그럴듯한 구실이, 교육학자들이 갖고 있는 실천의 개선에 대한 소명의식이다. 이들은 대학에서 지적인 수월성에 대한 압력을 받을 때, 걸핏하면 현실문제의 급박함을 내세운다. 자신들의 주된 활동을 이론적인 문제의 해결보다는 실제의 문제해결에 두고 있는 대부분의 교육학자들은 그때그때 제기되는 문제와 일시적인 기능에 부합하여 각종 모델, 응용프로그램의 개발, 혹은 특정한 정책개발을 하는 일에 매달린다. 그들은 그런 실무적인 일 때문에 연구할 시간이 없다고 변명한다.

그러나 교육학자들의 주장만큼 실제의 문제에서 내실 있는 성과를 거두는 것도 아니다. 그 원인은 학문과 그 대상세계 사이의 본질적인 차이에서 찾아질 수 있다. 사람들은 흔히 현실과 이론 혹은 실제와 이론을 대립시키고 후자를 토대로 전자를

1) 지금도 이들은 교육학과에서 '교직과목'의 형태로 잔존한다.
2) 여기에 한국교육학회의 경우 선진국의 학설에 의존하는 이중종속의 문제가 추가되어야 하지만 그것은 논외로 한다.

쉽게 매도하지만 실상 구두탄에 그치기 일수이다.[3] 현실 혹은 실제란 다양하며, 이론이 그것을 움직이는 부분은 그 한 요소에 불과한 것이다. 하나의 논문이나 저술이 정부의 정책을 신속하게 수립하거나 정부 의사를 광범위하게 변화시키는 경우는 거의 없다. 실제는 그 나름의 복잡한 맥락이 있고, 그 현장의 전문가들이 해결하는 것이 원칙이다. 이 때문에 교육학자들의 '실제'에 대한 관심과 소명의식은 당연히 수행되어야 할 자체의 학문적 과제수행을 회피하거나 그 부분의 약점을 은폐하기 위해서 손쉽게 교사나 교육전문가들이 주로 할 일을 가로채고 있다는 혐의를 받고 있는 것이다.

교육학은 그 학문적 정체성을 확립하지 않은 상태에서 교육이 잘못되고 있다는 말을 쉽게 하면서 현실의 변혁을 내세우고 있지만 잘못된 사실이란 존재하지 않는다. 그것을 잘못 바라보는 관점이 있을 뿐이다. 교육 이외의 외래적인 사실들이 실재적이고, 본질적인 것으로 드러나고 막상 교육적인 사실은 비실재적, 비본질적, 피상적, 무가치한 것으로 배제되는 것이 현실이다. 불행히도 교육은 그것을 제대로 감식할 수 없는 사람들에게 항상 맡겨지고 희롱을 당하면서 온갖 다른 것, 더 나아가 나쁜 것의 대명사가 되는 수난을 겪고 있다.[4] 아이러니컬하게도 그것을 조장하고 있는 현장에 교육학자들이 자리하고 있는 것이다. 현존하는 교육학은 사람들로 하여금 교육에 대해서 어둡게 할 뿐만 아니라 어둡다는 사실조차 어둡게 만든다. 그것은 한 마디로 범주착오[5]에서 비롯한다. 하나의 이론적 용어의 차용은 그것이 소속한 이론 전체의 차용을 의미한다. 초창기의 용병의 특징을 아직도 벗어나지 못하고 있는 교육학은 '교육'을 그 각각의 개별적인 모학문의 사실로 환원시킨다. 그 관행에서 교육현상이 드러나기보다는 왜곡되고 오히려 감추어진다.

교육학의 공동체가 이론에서 자생력을 갖지 못하고 실제의 세계에 개념의 혼돈을 가져오는 주역이 된 오늘날의 현실은 외부적 압력보다는 그 내부에 이미 침투해 들어온 이질적인 학문의 분파에 안주하는 무능함에서 비롯한다. 교육학은 그 시작부터 방향이 잘못되었기 때문에 아무리 노력을 해도, 아니 노력하면 할수록 교육을 제대로 이해하려는 목적에서 멀어지고 만다.[6] 교육학이 자신의 학문이 지닐 수 있는 창조적인 가능성을 찾아 자율적인 학문이 되기를 포기하고 지금처럼 외래학

3) 이 말에 불만이 있다면, 예컨대, 대학에서 교육학과가 다른 학과에 비해서 더 교육적임을 증명할 수 있어야 할 것이다.
4) 오늘날 우리 사회에서 교육은 뭇사람들로부터 성토되지만 그 말이 지칭하는 것이 진정 무엇인지에 대해서 진지하게 책임을 지려는 사람은 드물다.
5) 범주착오란, 예컨대, "X의 색깔이 삼각형이다" 혹은 "X의 모양이 붉다"와 같이 말이 되지 않는 경우를 지칭하는 개념이다.
6) 오른쪽을 바라보는 듯하지만 사실은 왼쪽을 바라보고 있는 눈을 가진 사람을 연상하라.

문에 의존하는 데 만족한다면, 교육학의 대중적인 공신력이 떨어질 것이고, 대학공동체가 교육학에 대해서 가지고 있던 멸시와 적대감은 더욱 확실한 근거를 확보하게 될 것이다.

'잘못 끼워진 단추'처럼 애초의 잘못을 무마한 채 그 오류의 연장선상에서 개선을 꾀할 수는 없다. 현존하는 관례와 전통을 고수하고 따르는 식의 교육학은 학문적으로나 그것의 현실에 대한 공헌의 면에서나 더 이상 지속하기가 어렵다. 더 나아가서 이런 진로는 교육의 발전에 도움이 될 수 없다. 모든 잘못되고 무리한 가정들의 오류를 솔직히 인정하고 현존 교육학을 발전적으로 해체하는 길만이 지금의 용병학문에서 우리가 진정으로 바라는 교육학을 살리는 방식이 될 것이다. 이런 해결방식은 어떻게 보면 이제까지의 노력을 부정하고 문제를 원점으로 환원시켜 놓는다는 점에서 아쉬움이 있지만, 거기에 미련을 두면 더욱 어려운 문제가 누적될 것이다.

교육학자들은 교육의 실제를 문제시하지만 실상은 교육학의 문제가 교육의 문제보다 더 심각하다는 것이 나의 진단이다. 실천의 문제가 급박할 때일수록 이론의 탐구는 좀더 진지하고 심도 있게 진행되어야 한다. 교육학이 현실의 변혁을 말할 때 사실상 그 변혁되어야 할 최우선의 대상은 그 자체이다. 학문은 그 대상세계와 자체를 구분하면서 그것에 대한 인식을 돕는다. 학문은 대상세계의 이질성에 따라 상이한 개념체계를 창안하기를 요구받으면서 그것 자체도 날로 세분화의 길을 가고 있다. 특이한 이론적 관점이 고유한 인식대상을 드러내 준다. 이제까지 분과학문마다 그 나름의 배타성으로 그 대상세계를 이해할 수 있는 자기 충족적이고 자율적인 可解性을 확보하려고 했던 것은 바로 이런 고유한 사실들의 특별한 요구사항에 호응하기 위한 것이었다. 마찬가지로 교육학도 교육 자체의 현상과 사실을 밝힐 수 있는 이론체계를 구성해 나가야 한다. 이런 교육학의 자율화는 또한 교육학을 실제의 문제해결에 응용하는 일의 선결조건이기도 하다.

교육학의 진정한 적은 그 내부의 문제와 실상을 폭로하는 집단이 아니라 그것을 은폐하려는 집단이다. 모든 것이 개념적으로 뒤틀려 있는 상황에서 교육을 새롭게 포착하는 일의 첫 번째 어려움은 그 뒤틀린 사고를 지니고 있는 사람들이 자신의 문제점을 알지 못하고 있다는 데 있다. 어떤 현상을 선행의 개념이 없이 바라본다는 것은 실로 어려운 일이다. 그러나 학문은 그 개념을 개선하는 것이고 기존의 잘못된 집착에서 벗어나는 것에 그 목적이 있는 것임에 비추어 현존하는 교육학은 자신을 냉철하게 해체하고 그 본연의 것으로 거듭나야 한다. 그 해체와 재건의 방정식은 간단하다. 이미 지적한 교육학의 역사가 사실이라면 교육학은 그 안에 침투해 온 외래학문의 개념과 지식을 그 모학문의 것으로 모두 되돌려주고, 그 자신의

고유한 개념적 자산을 창출해 내야 할 것이다.

이런 취지에서 나는 '제1기 교육학'과 '제2기 교육학'의 구분을 제안해 왔다(장상호, 1986, 1990). 전자는 특정한 모학문을 가진 용병교육학, 혹은 외래학문을 응용한다는 취지의 교육학을 말하며, 후자는 교육을 제대로 이해하기 위한 이론과 체계를 정립하기 위해서 외부의 학문이 유입되는 것을 면밀하게 검토하고 차단하여 고유한 의미의 교육 자체를 포착하는 자율화의 작업을 수행하는 교육학을 말한다. 이렇게 말할 때, 혹자는 아직 확보된 지식이 없는데 어떻게 제2기 교육학을 할 수 있느냐고 반문할지도 모른다. 그러나 이는 다시 이런 반문을 가능하게 한다. 아직 알려진 것이 없기 때문에 교육학과 교육학자들이 필요한 것이 아닌가?

새로운 이론 혹은 하나의 학문체계를 구축해 내는 것은, 우리가 살고 있는 삶에서 여타의 학문적 관점이 포착하지 못한 부분을 드러내거나 이해하기 위해 개념을 조직하는 창조적인 작업이라고 할 수 있다. "교육이란 무엇인가?"라는 질문은 바로 "교육의 내용이 무엇인가?"라는 질문과 같은 것이다. 이런 질문에 대해서 우리가 해답을 얻기 위해 취해야 할 중요한 방법적 태도는 그 질문에 대한 해답을 교육 이외의 사항과 관련지으려고 해서는 안 된다는 것이다(장상호, 2001).

나는 지난 15여 년에 걸쳐 자율적인 교육학의 정립을 꿈꾸면서 수없는 개념적 탐색을 시도하여 왔다(이용남, 1997; 이용남 편, 2002). 그동안 이에 동참하는 동지들도 더러 생겼다. 아직도 많은 부분에서 불분명하고 미해결의 남은 문제들이 있지만 그 방향은 어느 정도 잡혀졌다는 확신은 가지고 있다. 이 논문은 그 작업의 일부를 주로 '교육발전'이라는 주제를 중심으로 소개하려는 데 있다. 제목에 '圖解'라는 문구를 넣었는데 이는 생각의 전반적인 변화를 직감적으로 나타내는 데 편리하다고 믿었기 때문이다.[7] 그러니까 그 세부적인 내용보다는 교육을 이전의 방식과는 전혀 다르게 보고 조감하는 시각의 틀에 주목해야 할 것이다. 나의 이런 시도가 지금의 교육학에 불만을 갖고 새로운 시도를 기대하는 젊은 교육학도들[8]에게 모종의 사고의 전환을 위한 디딤돌이 될 수 있기를 희망한다.

7) 사실 이 논문은 지금 내가 본격적으로 집필하고 있는 『학문과 교육(중): 교육이란 무엇인가?』에서 생소한 생각들을 설명하기 위해서 그 방편으로 도입한 여러 가지 그림들을 모두 모아 그것을 다시 해설하는 방식을 취하고 있다.

8) 여기서 '젊다는 것'은 꼭 연령을 말하는 것이 아니다. 주변에서 우리는 비록 나이는 젊지만 전통에 안주하고 사고가 경직된 늙은 교육학도들을 흔하게 접할 수 있다.

Ⅱ. 학교와 교육의 범주 구분

교육의 발전을 말하려면 그 교육이 무엇이냐 하는 문제를 먼저 해결해야 한다. 그 점에서 내가 말하는 교육과 이제까지 일반 상식이나 교육학의 용병학자들이 말해왔던 것에는 큰 차이와 간격이 있다. 그 차이는 너무도 단순한 것이지만 그 관습의 타성이 너무도 끈질기기 때문에 상당한 정도의 논의와 분석이 요망된다. 나는 이하의 논의에서 이제까지 그런 관습적 개념과 상식에 저항을 시도한 예외적인 노력들을 비판적으로 검토하면서 학교와 교육을 다른 범주의 것으로 분리시키는 해법을 제시할 것이다. 먼저 용병학자들이 그토록 교육의 실제인 것으로 내세우며 집착하여 온 학교라는 것이 무엇인지에 대한 논의부터 시작해 보자.

오늘날의 대중적이고 현대적인 학교체제는 18-19세기 서양에서 국가주의가 출현함으로써 비롯된 것이다.[9] 이 제도가 도입된 근본적인 배경과 원인을 간단하게 해명하기는 어렵다. 독일과 프랑스 등지에서는 민족주의적 사상에 입각한 국가적 필요에 의해서 자국의 국민의식을 높이고 당시 민족주의 사상에 기반을 둔 영토분쟁, 식민전쟁 등의 불안한 사회적 분위기를 극복하기 위한 수단으로 이른바 '공교육제도'가 도입되었다. 그 주된 기능의 하나는 국가에서 요망하는 인력자원과 시민들을 대량으로 생산해 내는 데 있었음은 분명하다. 당시는 '공장'에서 물품을 대량으로 생산하는 것이 가능하던 시대이다. 그 시대사조가 인간을 생산해 내는 데까지 확장되었다고 볼 수 있다. 그 공장에 해당하는 곳이 '학교'였던 것이다. 시대와 장소, 그리고 사회·문화적 체계에 따라 젊은이들이 갖추어야 할 특성이나 덕목에 차이가 있는 것은 사실이다. 그것을 가장 효율적으로 이룩하려는 수단의 중심에 오늘날의 '공립학교'가 위치하고 있다.

국가는 그런 제도적 도식에 따라 지금에 이르기까지 '교육'의 명분으로 젊은이들이 의무적으로 학교에 다니도록 요구하고 있다. 동시에 학교는 그 학교생활을 통해서 사람들에게 학교만이 교육하는 곳이라는 식의 신념을 주입해 왔다. 학교라는 제도가 교육에 관한 용어를 관례적으로 독점하고 있는 상황에서 그 상식의 위력은 참으로 강력하다. 학생증을 소지하고 있으면 공부하는 사람이고 교사자격증을 가지고 있는 사람은 언제나 가르치는 사람이다. 학교에 가면 공부하러 가는 것이고, 종이 울리면 공부가 시작되고, 학생들이 조용히 앉아 있으면 공부분위기가 조성된 것이고, 선생이 판서를 하면 가르치는 것이고, 학생이 그것을 노트에 필기하면 배우

9) 우리나라에서는 이것을 '구학교'와 대비하여 '신학교'라는 말로 불렀다.

는 것이다. 떠드는 학생을 선생이 체벌하면 교육적인 벌이 주어진 것이고, 교육자원부에서 공문이 오면 교육행정이 이루어지는 것이고, 교장이 늦게까지 여러 가지를 교사들에게 지시하면 교육협의가 이루어진 것이다. 월요일에는 하루종일 공부하고 토요일에는 반나절만 공부하고 일요일에는 공부하지 않는다. 방과후에 늦게까지 도서실에 묶여 있으면 자율학습을 한 것이다. 학교의 수를 늘이면 그만큼 교육을 신장시키는 것이다. 학교생활을 많이 하면 그만큼 교육의 경력이 높아지는 것이다. 상식과 언어의 이런 완벽한 폐쇄회로 속에서 학교는 현상고착을 향유한다.

학교만 있으면 교육은 이루어지는가? 아니, 학교에서는 교육만 이루어지는가? 여기에 개념상의 문제점은 없는가? 비록 그 시도들은 그때그때 산발적으로 직관적인 호소력에 의존하고 있을 뿐 별다른 성과를 얻지 못하고 있다고 하더라도, 이런 의문을 던지고 그동안 교육과 학교를 분리시키려는 견해들이 없었던 것은 아니다(Richmond, 1975). 오래된 제도와 상식의 두꺼운 껍질 속에서 안주하는 학교와 그것에 근거해서 구축된 용병학문의 아성은 완강하다. 교육학의 자율이라는 작업이 그들의 눈에는 반역으로 보이는 것이다. 그럼에도 불구하고 그런 견고한 신화에 거역하는 용기와 심층적인 안목을 보여준 몇몇의 대표적인 인물들의 주장들을 살피면서 학교와 교육을 구분하려는 우리의 논의를 한 발짝 더 전개해 나가기로 하자.

우선 그 중 가장 우리의 주목을 끄는 데 성공한 사람은『탈학교의 사회(1971)』라는 저서를 통해서 학교의 폐지론을 주장한 이반 일리치(Ivan Illich)일 것이다. 사람들은 이 저서를 특별히 학교라는 측면에서만 보는 경향이 있지만 사실 그의 궁극적인 관심은 우리의 삶에서 '제도'라고 하는 것이 갖는 한계와 역기능을 폭로하는 데에 있었다(Illich, 1973, 1981). 따라서 우리는 그의 논의를 통해서 학교가 갖는 제도로서의 맹점을 극복하는 데 큰 도움을 받을 수 있다. 제도는 어떤 것을 위한 수단으로서만 의미를 지닌다. 그런데 지금까지 거의 모든 제도들은 그 도구로서의 기능을 넘어서서 인간과의 관계를 전도시키는 결과를 가져왔다는 것이 일리치의 분석이다.

학교는 단지 교육적 기능을 제대로 하지 않고 있다는 이유만으로 앞으로 인류역사상 폐기되기는 어려울 것이다. 그것을 만약 폐기해야 한다면 학교가 수행하는 다른 여타의 기능을 동시에 고려해야 할 것이고, 그 결정은 학교의 관련주체가 결정할 문제이다. 이처럼 학교를 다양한 기능에서 바라보는 관점은 다음과 같은 라이머의 글에서 발견된다.

> 일반적으로 사람들은 학교란 교육하는 곳이라고 생각한다. 그것은 교육이 학교에서 표방하고 있는 이념이고 목적이기 때문이다. 학교에 대하여 오늘날까지

본격적인 비판이 없었던 것은 바로 이 '교육'이라는 용어의 의미가 사람마다 서로 달랐기 때문이다. 물론 학교가 다르면 거기서 하는 일도 다르겠지만, 오늘날의 모든 나라에서 학교들은 그 종류와 수준에 관계없이 다음과 같이 네 가지로 분해할 수 있는 사회적 기능을 결합시켜 나가고 있다. 첫째, 학생을 보호하는 기능(custodial case) 둘째, 사회적 역할의 선별 기능(social-role selection) 셋째, 이론이나 원리 혹은 사상을 주입하는 기능(indoctrination) 넷째, 기술과 지식을 개발시킨다고 하는 통상적인 의미의 교육 기능(education)이다(Reimer, 1971, p. 33).

위의 관점은 학교의 기능에는 교육 이외의 다른 것도 있음을 인정한다는 점에서 진일보해 보인다. 그 여타의 기능이 있는 한 단지 교육적 기능의 면에서 학교의 폐지를 주장하는 것은 낭만주의적이라는 주류 교육학자들의 비판을 벗어나기 어렵다. 다른 한편, 어떤 비평가는 교육이 오직 학교에서만 일어날 필요는 없다는 식의 사고를 발전시킨다. 비록 확실하게 정리된 것은 아니지만 이런 관점들은 학교와 교육의 개념 범주를 분리시켜야 할 근거를 제시하고 있는 것이다. 예컨대, 홀트(J. Holt)는 그의 『자유를 넘어서』라는 저서에서 학교 울타리를 넘어서서 교육이 삶의 일부로 진행될 수 있는 세계를 꿈꾼다. 자신의 주장을 해명하는 방식의 하나로 그는 이렇게 미래의 시대를 가정한다.

타임머신을 타고 미래로 여행하고 있다고 상상해 봅시다. 지금부터 500년 후에 지적이고, 인간적이며, 삶을 고양시키는 어느 문명 세계에 도착하게 됩니다. 거기 사는 어떤 사람이 나를 맞이하여 여기저기 안내하면서 자기가 사는 사회를 설명합니다. 그 사람이 내게 사람들이 살고, 일하고, 노는 곳을 보여주었을 때, 내가 묻습니다.

"그런데 학교는 어디 있습니까?"

"학교라니요? 학교가 뭐죠?" 그 안내원이 대답합니다.

"학교는 사람들이 배우러 다니는 곳이잖아요."

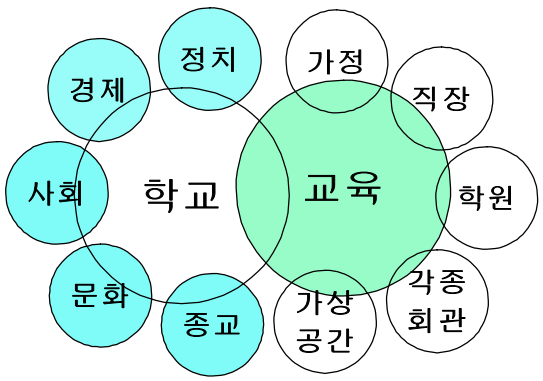
"무슨 말인지 모르겠군요. 사람들은 어느 곳에서나 배우고 있어요." 그가 말한다.

"나도 그건 알아요. 하지만 학교는 무언가를 당신에게 가르치며, 당신이 무언가를 배우도록 도와주는 특별한 사람들이 있는 곳이에요."

"미안하지만 아직도 무슨 말인지 이해할 수 없습니다. 모두가 다른 사람의 배움을 돕는 게 아닌가요. 무언가 알고 있는 사람은, 또 무언가를 할 수 있는 사람은 그걸 더 배우고자 하는 다른 사람을 도와주지요. 왜 그런 걸 해야 하는 특별한 사람들이 꼭 있어야 하나요?"(Holt, 1972, pp. 119-120)

위의 글은 교육이 삶의 어느 곳에서나 이루어지는 사회를 아주 먼 미래의 일로 꿈꾸고 있다. 이런 희망을 피력하는 홀트 역시 19세기에 만들어진 교육은 학교에서 이루어지는 것이라는 강력한 상식과 신화의 늪에서 멀리 벗어나지 못하고 있다. 그가 그 신화를 벗어 던지고 만약 인류의 긴 역사 속에서 지금까지 면면히 진행되고 있는 생활사태를 바라볼 수 있었다면 그가 꿈꾸는 사태는 수백 년을 기다려서 실현시켜야 할 이상세계가 아니라 교육은 우리 주변에서 늘 전개될 수 있고 또한 전개되고 있는 것을 곧바로 확인할 수 있었을 것이다. 다만 우리에게 문제가 있다면 그것을 사실로서 바라보고 인정할 분석적인 안목이 결여되어 있다는 점이다.

애초부터 인식대상 가운데 '학교'와 '교육'은 개념적으로 동일한 것이 아니다. 이들은 모두 그 나름의 전체성을 가지고 있는 세계라는 점에서 서로 외계와 구분되는 동일성을 지닌 세계임에 틀림없다. 그러나 이들은 범주의 면에서 서로 전혀 다른 차원에 의한 세계 구분에 속한다. 학교는 가정, 직장, 학원, 각종 회관, 가상공간 등처럼 일상적인 삶의 공간과 비교할 수 있는 개념적 범주에 든다. 이에 비해서, 교육은 정치, 경제, 사회, 문화, 심리 등과 같이 서로 이질적인 삶의 양식을 확인해 나아갈 범주에 드는 세계의 하나다. [그림 1]은 이처럼 서로 다른 두 가지 범주로 세계의 분류방식을 나누고 그로부터 학교와 교육이 어떤 관계를 가질 수 있는지를 보여준다. [그림 1]에서 첫째의 생활공간의 범주는 흰색으로 표시되어 있고, 둘째의 삶의 양상의 범주는 검은색으로 표시되어 있다. 여기서 학교와 교육은 부분적으로 서로 교차할 수 있는 영역이 있을 수 있으나 결코 동일시해서는 안될 영역임이 드러나 있다.



[그림 1] 학교와 교육의 범주 구분

이렇게 간단히 서로 다른 범주 구분을 해놓고 보면 이제까지 학교를 중심으로

과장되거나 은폐되어 있던 것들이 너무도 일목요연하게 드러난다. 학교는 학문적인 추상화 과정이 이루어지기 이전의 일상적이고 구체적인 생활세계의 하나로서 그 안에서 교육 이외의 온갖 종류의 삶의 양상이 혼재되어 있다. 그 점에서 학교의 다양한 기능을 지적한 라이머의 관점은 어느 정도 실상에 접근하고 있다. 그리고 그 부분은 이제까지 교육학을 지배하고 있는 용병학문들이 주목해 왔던 부분이다. 다만 이런 관점이 저지른 놀라운 오류는 학교의 생활공간 가운데 정확하게 비교육에 해당하는 부분을 교육현상으로 환원시켜 왜곡하고 있다는 사실이다.[10]

한 가지 덧붙여 지적하고 넘어가야 할 부분은 그 잘못된 개념과 관점에 부대되는 용어의 혼란이다. 우리가 통상 '교육'이라는 말을 쓰고 있지만 그 의미는 거의 무의미할 정도로 확장되어 있다.[11] 앞에서 우리는 학교라는 제도에서 비롯한 온갖 형식적인 용어를 든 바 있다. 여기에 용병학자들은 제각기 그들 나름의 서로 다른 학문적 사실을 지적하면서 '교육'이라는 말로 동일한 것인 것처럼 지칭하여 개념의 혼돈을 가중시킨다.[12] 이런 상황은 마치 구약성서에 나오는 바벨탑의 신화를 연상시킨다. 그러니까 그 용어의 홍수 속에 빠진 대다수의 사람들 사이의 교육에 대한 건설적인 언어소통은 거의 차단되어 있다고 보는 것이 옳다.

올바른 언어소통을 회복하려면 이들을 교육이라는 말로 지칭하는 것이 아니라 용병학자들의 모학문적 사실로 되돌려주는 것이다. 만약 교육이라는 과정이 학교의 삶에 존재한다면 그 모든 모학문적 사실을 제외하고 남은 어떤 것이다. 삶의 한 양상으로서 우리가 진정 주목해야 할 부분은 전혀 다른 축에 있음이 분명하다. [그림 1]에서 볼 때, 교육은 학교라는 생활공간을 뛰어넘어 가정, 직장, 학원, 각종 회관, 가상공간 등 전 생활공간에 편재하고 있는 어떤 삶의 양상인 것이다. 그런데 우리는 그 부분을 주목하지 않았을 뿐만 아니라 그것을 포착할만한 학문적 체제를 갖지 못하고 있다. 이것이 용병학자들이 말하는 교육과 나의 교육이 갈라지는 부분이다. 나는 전자의 것을 그 모학문의 사실로 되돌려주고 그것들을 제외한 것으로서

10) 예컨대, 이른바 '교육사회학자들'이 학교가 그것을 둘러싼 정치적, 경제적 현실을 반영한다는 사실을 지적하여 교육은 '사회의 재생산'으로 규정하는 것은 그 중의 하나이다.

11) 데리다(J. Derrida, 1967)의 말을 빌린다면, 그 의미는 상식과 무수하게 진입을 허용한 모학문적 개념의 맥락에서 이리저리 '散布'되고 있다고 할 것이다. 여기서 산포라는 말은 난자를 만나지 못한 정자들의 낭비라는 의미를 함축하고 있다. 또한 여기에는 어떤 의미있는 대화나 소통이 불가능해진다는 뜻도 있다.

12) 현존하는 교육학을 한 마디로 특징짓는다면 '학교에 대한 학제연구'로 규정할 수도 있을 것이다. 혹자는 '敎育課程(curriculum)'의 예를 들어 그 예외를 들지 모르지만 이 분야도 '교육과정철학', '교육과정심리학', 그리고 '교육과정사회학'의 관점들로 나누어져 있다(서울대학교 사범대학 교육연구소 편, 1998).

교육을 새롭게 밝히려는 학문적 작업을 하고자 하는 것이다.

우리의 삶은 날로 다원화되어가고 있다. 서로 혼동되어서는 안 될 무수한 異種의 세계들이 그 안에 교차하면서 공존하고 있는 것이다. 정상적이라면 교육학은 그 출범에서부터 "교육이란 도대체 무엇인가?"라는 화두를 두고 그 자체로서 통일적이고 독자적인 개념체제를 구축해 왔어야만 한다. [그림 1]에서는 그것이 학교를 포함하는 모든 생활영역에서 일어나는 것으로 되어 있다. 교육은 그런 학문적 작업이 이 세상에 존재하기 이전부터 동서고금을 통해서 이미 존재했다고 볼 수 있다. 그것은 이런 특이성에 의해서 예컨대, '정치', '경제', '사회', '문화', '종교'의 세계와 구분되는 방식으로 존재해 왔을 것이다. 교육을 제외한 각각의 세계들의 존재성은 그것에 대응하는 분과학문의 출현으로 제각각 우리의 이해에 도달할 수 있었다. 마찬가지로 교육도, 만약 그런 고유한 특성이 있다면, 당연히 교육학에 의해서 그 존재성이 밝혀져야 한다.

교육은 어떤 개념체계를 요구하는가? 이런 원초적인 질문은 아마도 이제까지 교육학도로서의 전문성을 자처해 온 학자들에게는 지극히 당혹스러운 것이 될지도 모르지만 뒤늦게나마 이런 질문을 정직하게 직면할 수 있어야 한다. 다행히도 [그림 1]에서 교육이라는 영토의 정체가 무엇인지는 분명하지 않다. 그 때문에 당장 이 곳은 진정한 의미의 탐구의 대상이 될 수 있다. 우리는 그 영토가 어떤 것인가 하는 의문을 던지고 그것에 답을 하면서 이 영토의 내용과 성격을 꾸준하게 밝혀나가야 할 것이다. 그것은 앞으로도 항상 얼마만큼의 미궁의 여지가 있어야 한다. 그래야만 교육학자들은 앞으로 수십 년 혹은 수백 년에 걸쳐서 그들 나름의 학문적 체계를 구성해 나가야 하는 고유한 과제를 가질 수 있을 것이기 때문이다.

이론을 구성하는 작업은 서로 무관해 보이던 사건들을 하나의 응결력 있는 동질적인 현상으로 드러나게 유형화시키는 작업이다. 각종의 이질적인 세계는 그 속에 인간이 생존하고 그 계획에 우리가 참가하는 바로서의 뜻이 있는 연관패턴이다. 그 이종의 세계들은 각각 그들 나름의 구성요소들을 가지고 하나의 총체를 이룬다. 이 때문에 한 세계를 다른 세계로 환원시키는 것이 불가능하다. 그들에 대한 인식의 경우도 마찬가지이다. 설사 그 가운데 한 세계의 어떤 요소가 그 개별적 특성으로 보아서 다른 세계의 것과 유사성이 있다고 하더라도 그것이 소속한 세계의 다른 요소와의 관계에서 그 의미가 파악되는 것이기 때문에 그것은 전혀 다른 실재적 지위와 의미를 차지한다.

교육은 '다원적 실재(multiple realities)'의 개념을 도입한 슈츠(A. Schutz, 1973)가 말했듯이 하나의 '쇼크(shock)'를 유발할 정도로 새로운 개념범주를 갖추어야만 비로소 진입할 수 있는 세계인 것이다. 앞에서 강조했듯이 그것은 세속적 상식에

의존하거나 혹은 교육 이외의 인식대상의 범주를 부각시킨 타학문의 개념으로 이해할 수 있는 인식대상이 아니다. 이 때문에 교육학적 지식을 만든다는 것은 이제까지 이 세상에 없는 지식을 만드는 것을 의미하며, 교육이라고 하는 전체 세계를 인식의 수준에서 변형하고 재창조하는 것을 말하는 것이다. 이것은 단순히 기존의 관념들을 확장시켜 놓는 것이 아니며, 그것들을 단순히 집합시켜 놓은 것도 아니다. 그것은 교육이라는 특정한 세계가 가진 요소들과 그것이 구성하는 전체적인 이론체계를 찾는 것이다.

그 작업에서 한 가지 불행하지만 불가피한 것은 이제까지 학교제도를 중심으로 우리가 쉽게 사용해 온 교육에 대한 개념이나 용어를 사용할 수 없다는 것이다. 참신한 언어는 기존의 세계관에 변화를 주는 힘을 가지고 있다. 이 때문에 '새 술은 새 부대에!'라는 말이 있듯이 새로운 착상이나 개념은 그에 상응하는 새로운 이름 짓기를 필요로 한다. 새로운 교육관은 엄밀하게 말한다면 상식에 어긋나는 것이다. 또한 외래이론으로 환원될 수 없는 것이다. 그런 새로운 착상에 도달했으면 다음의 과제는 그것을 적절하게 표현하고 담아내는 언어를 찾는 것이다. 이것은 이제까지 잘 정립된 자율적인 학문들이 그들의 지식을 만들어 나가는 과정에서 항상 거쳐야만 했던 애로의 하나였다. 학문에는 끊임없이 새로운 용어가 도입된다. 마찬가지로 우리의 교육연구에서도 과감하게 새로운 용어를 도입하고 실험할 필요가 있다. 개념이나 명칭은 처음에는 어색하거나 익숙하지 않을 수도 있다. 그러나 그 쓰임새가 분명하다면 점차 익숙하게 될 것이다. 모든 학문의 개념이나 명칭이 처음에는 거의 예외 없이 사투리에서 출발했다는 사실을 우리는 상기할 필요가 있다.

Ⅲ. 교육의 구조와 그 내재율

우리의 논의에서 이제야 비로소 하나의 자율적인 세계로서의 교육 자체가 무엇인지를 밝혀야 할 순서가 되었다. 자율적인 세계란 그것과 여타의 세계간의 분명한 경계가 있다는 것을 의미한다. 그 경계를 기준으로 교육의 내재성과 외재성이 확연하게 구분될 수 있어야 하며, 하나의 자율적인 체계로서 교육의 내용은 바로 그 경계 내부의 것들을 지칭하는 것이어야만 한다. 교육의 실재를 이처럼 전체적으로 조망하는 데 적합한 관념들을 창조하는 작업은, 굿만(N. Goodman, 1978)의 말을 빌린다면, 하나의 '세계창조'에 해당될 만큼 지난한 과제이다.

교육의 세계에 진입함에 있어서 제일 먼저 우리가 버려야 할 오래된 악습은 교육을 그것이 수행하는 기능으로 환원시키는 것이다.[13] 그 가장 전형적인 유형은 교

육이 가지고 올 결과에 오로지 관심을 갖는 것을 들 수 있다. 이런 부류의 사람들은 자신들이 선호하는 특정한 인간유형을 지정하고, 그것을 실현시키기 위해 동원되는 모든 수단과 방법을 교육으로 규정하는 방식을 선호한다. 말하자면, 그들은 교육에 대한 이해를 그들이 어떤 이유에서건 선호하고 있는 인간의 특성에 종속시켜 규정하고자 한다. 이런 관점은 일견 그 논리적인 구조의 면에서 거의 완벽한 것처럼 보인다. '교육받은 사람'이 무엇이냐 하고 추궁하면, 그것은 교육에 의한 결과라고 하고, 그 '교육'이 무엇인가 물으면, '교육받은 사람을 만들어 내는 과정'이라고 한다.

그러나 이런 그럴듯한 순환론은 막상 그 사실적 증거를 추적해 점검해 나갈 때 거의 가망이 없는 것으로 밝혀진다. 도대체 '교육받은 사람'이 구체적으로 어떤 사람인가? 그에 대한 해답은 거의 수습하기 어려울 정도로 다양하고 이질적인 가치를 반영하기 마련이다.[14] 그것들은 많은 경우 서로 상반되거나 모순되기도 한다. 가령, 어떤 사람은 지성을 강조하고, 다른 사람은 감성이나 행동을 강조한다. 사회를 유지하는 이데올로기의 측면에서도 서로 엇갈린다. 일부는 기존의 사회체계·질서·전통에 일치하는 것을, 다른 사람들은 거기에 저항하는 것을 주문한다. 그래서 마치 그런 것을 규정하는 것 자체가 이른바 '교육이론'의 다양성을 구성하는 것처럼 보이기도 한다.[15] 그러나 정확하게 말한다면, 그것들은 교육의 다양성이 아니라 교육이 가져오는 결과의 다양성이다. 이제 우리는 교육의 결과가 아니라 그 결과를 가져오는 것으로서 교육 자체를 밝힐 수 있어야 한다.

앞에서 '교육을 규정한다'라거나 '교육을 이해(comprehension)한다'고 할 때, 그것은 무엇을 의미하는가? 이와 관련하여 다시 크게 잘못 생각하고 있는 부분이 있는데, 그것은 마치 교육을 단지 몇 마디 말로 설명될 수 있는 단순한 대상으로 보는 것이다. 이제까지 교육학관계 서적에서는 "교육이란 … 이다"하는 식의 한 문장 남짓한 '정의'를 내리거나 혹은 기껏 이른바 '개념분석(conceptual analysis)'을 하는 것으로서 교육에 대한 설명을 마친 것으로 넘어가는 경우가 많다. 그러나 적어도 우리가 여기서 교육학의 성격을 문제시하면서 교육의 이해에 관한 논의를 할 때에는 그 정도로서는 만족하지 못할 심각한 조건을 요구한다. 그 조건은 우리가 교육

13) 예컨대, 앞의 논의에서 라이머가 학교의 다양한 기능 가운데 '교육적 기능'을 말할 때, 역시 그는 그런 의미로 이 용어를 쓰고 있다.

14) 나는 교육받은 사람의 특성을 제한된 범위에서 미리 규정할 수 있다는 발상에 대해서 우선 의문을 갖는다. 그것은 개인적으로나 인류공동체적으로나 이제까지 탐색해 온 역사가 있을 뿐 그 구체적인 범위나 내용은 언제나 불확실한 것이다.

15) 놀랍게도 서가를 장식하고 있는 온갖 교육이론이라고 하는 것들이 바로 이런 좁쌀 만한 관점의 다양성을 보이고 있다.

에 대해서 가지고 있는 온갖 이해내용을 요구하고 있는 것이다. 교육학자라면 그것에 관해서 적어도 하나의 체계적인 이론을 가지고 있어야 하고, 그것을 수정하고, 또한 발전시키는 것을 궁극적인 목적으로 삼아야 하는 것이다.

그러자면 우리는 또한 이전과는 다른 올바른 방법적 선택이 필요하다. 이제까지 교육학을 지배하여 왔던 인식론은 경험주의라고 해도 과언이 아닐 것이다. 경험주의에서 경험이란 벽돌을 하나씩 쌓아올리는 방식으로 행동이 누적되는 것을 말한다. 그러나 다양한 사실들에 대한 정보의 집적이 곧 지식이 될 수는 없다. 그것은 벽돌들을 모아놓는 것을 집이라고 할 수 없는 것이나 마찬가지이다. 지식은 하나의 개념적 형태라고 말할 수 있다. 이 점은 이제까지 경험주의와 가장 큰 연관을 가지고 있는 분야인 자연과학의 경우에도 지적되고 있다.[16] 자연과학자들은 자연현상을 포착하기 위해서 고도의 정교한 안목을 확보하는 고뇌에 찬 노력을 경주해 왔고 그 안목이 확보된 만큼 자연을 이해할 수 있게 되었다.

분과학문들간의 지식의 차이는 바로 그런 체계의 면에서 나타나는 총체적인 차이를 지칭하는 것이다. 분과학문은 우리가 생활하고 있는 세계의 저변에는 서로 혼동되어서는 안 될 대상세계가 있다고 가정한다. 분과학문의 대상이라고 할 때, 그 대상이 갖추어야 할 하나의 조건은 그 구조적 성질이다. 이질적인 세계들은 서로 다른 구조를 가지고 대조되는 것이다. 구조를 갖는다는 것은 하나의 전체와 그것을 구성하는 요소가 있고, 그들간에 긴밀한 자율적인 관계가 성립한다는 것을 의미한다. 학문적으로 대상을 구성한다고 할 때에도 이처럼 구조의 규칙을 따르게 된다. 특정한 인식대상 X가 밝혀진다는 것은 그 내부의 구조가 밝혀지는 것을 의미한다. 그 현상을 통합하고 전체를 창출하는 요소간의 연관관계들을 적극적으로 찾아낼 수 있어야 한다. 그렇지 못할 때 우리는 그 대상세계를 진정으로 '이해'했다고 볼 수 없다.

교육의 세계에 관한 아이디어, 자료, 혹은 정보를 빠짐없이 수집하는 일이 중요하지만 여기서 하나 배제해서는 안 될 것은 그것들을 의미 있는 전체 속으로 통합하려는 안목이 선행되어야 한다는 점이다. 여기서 불가결한 방법론이 바로 구조주의적 관점이다. 교육의 전체성은 시각으로나 촉각으로 감지할 수 있는 구체적인 경험의 場이나 자료로서는 파악할 수 없고 항상 그 경험의 배후에 잠재된 실체를 가정함으로써만 이해될 수 있는 것이다. 그것을 파악하기 위해서는 우리의 경험적이고 임상적인 인식을 넘어선 추리작용이 요구된다. 구조를 파악하는 원칙은 먼저 그것과 관계되는 모든 것들은 외재적인 것으로 간주하여 일단 고려에서 제외하고 그

16) 예컨대, 핸슨(N. R. Hanson)은 그의 『과학적 발견의 패턴(1961)』에서 자연과학에서 이론은 특정한 대상현상에 대한 우리들의 사고를 유형화시킴으로써 형성된다고 주장한다.

실체 자체가 어떤 것인지에 대해서만 주목하는 것이다. 그것들이 각각 어떤 요소들을 가지고 실체로서 하나의 총체를 이루는지를 해명해야 한다.

교육은 그 내적 통일성에 의해서 규정되는 자율적인 세계의 하나라고 할 수 있다. 그리고 그 내적인 통일성을 드러내는 개념체계를 갖추려는 것이 교육연구의 목적이다. 이 말은 교육이론을 주장하는 모든 사람들이 언제나 합의된 개념체계에 도달해야 한다는 말과는 구분되어야 한다. 교육의 총체성을 묘사하는 각각의 이론은 그 총체성의 규정에 있어서 서로 입장을 달리할 수 있다. 그들은 모두 교육에 대한 이해라고 주장하면서 서로 경합할 수 있다. 교육의 구조도 바뀔 수 있고, 또한 그것들을 포착하는 교육학의 구조도 변할 수 있다. 다양한 교육론이 그들끼리 경합하고 장기간에 걸쳐서 이전의 이론을 토대로 새로운 이론을 발전시키는 교육학의 역사를 만들어 나갈 수 있어야 한다. 이런 과정이 활성화될 때 비로소 새롭게 시작해야 하는 후발 학문인 교육학의 남다른 진보를 기대할 수 있게 될 것이다.

나는 이런 다양한 그리고 서로 경합하는 교육이론을 기대하면서 나 자신이 제안하여 발전시키고 있는 '교육본위론'의 교육관을 간략하게 제시하고, 그것을 토대로 교육의 발전이라는 주제에 더욱 접근하려고 한다. 삶에서 어느 축을 선택하느냐에 따라 그 삶의 태도는 전면적인 전환이 필요하다. 교육이라는 숨은 그림 찾기는 그것을 교란하는 이질적인 맥락을 떠나서 그 나름의 맥락을 찾는 난관을 거쳐야만 가능하다. 교육은 일차적으로 교육을 본위로 해야만 제대로 그 본질에 충실하게 참여할 수 있는 세계이고, 교육학은 바로 그 교육이 삶의 전경을 이루고 그 여타의 것은 이것을 부각시키기 위한 배경으로서만 의미를 갖는 방식으로 우리의 삶을 재구성하는 데 성공해야만 하는 것이다. 교육본위론의 핵심은 그 사실과 가치규정에 있어서 우리의 삶에서 교육을 그 중심의 위치에 놓는 방식을 택하고 있다.

교육은 일상적 삶에서 늘 진행되고 있지만 그 실상을 있는 그대로 포착하는 개념이 아직 부재하다는 것이 우리 논의의 출발점이다. 그렇다면 그 부재했던 개념의 의미를 이해하는 일은 모든 새로운 창작물이 그러하듯 어려움을 동반한다. 그 방편의 하나는 이미 알려진 개념들을 기점으로 하여 교육의 새로운 모습을 드러내는 것이다. 그런 목적으로 내가 먼저 상정하는 하나의 개념이 인간이면 걸어야 할 길(道)의 이미지를 가지고 있는 '수도계(transcendental realms)'라고 하는 것이다. 여기서 우리는 道에 관해서 신비주의에 빠질 필요는 없다. 그것을 이해하는 데 이조시대에 퇴계 이황이 지은 도산십이곡 가운데 일부(제9곡)가 단초가 될 수 있을 것이다.

古人도 날 몯 보고 나도 古人 몯 뵈.

古人을 못 뵈도 녀던 길 알퓌 잇닉,
녀던 길 알퓌 잇거든 아니 녀고 엇뎔고.

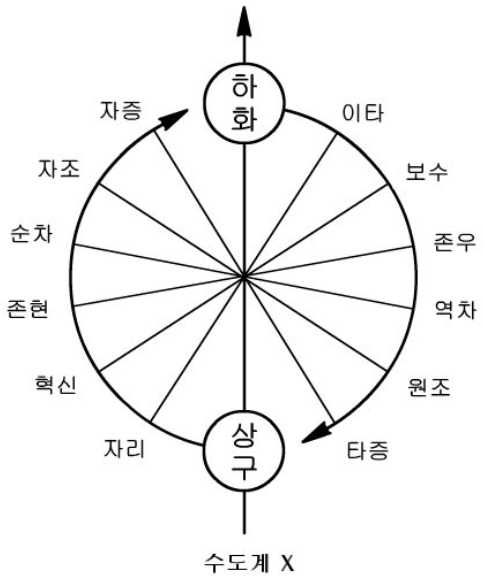
이 노래는 수도계라는 것이 무엇인지를 그야말로 간결하고 적확하게 기술하고 있다. 여기에서 수도계는 단지 고인이 간 길이라고 표현되었지만, 그것을 추구하는 목적은 인간이 가진 마음의 보석으로서 마땅히 계발하고 실현해야 할 어떤 속성을 실현해 나가는 세계이다. 그 속성을 대표하는 개념으로서 내가 도입한 개념이 '品位(transtalent)'란 개념이다. 이는 서양에서 'arete'나 동양에서 '德'이라는 개념이 포착하려고 했던 것을 내포한다는 점에서 그 개념적 발전의 연장선상에 있다.[17] 이들은 적어도 두 가지 점에서 의미상의 공통성이 있음을 발견할 수 있다. 그 하나는 이것이 출생과 더불어 본성으로 주어진 것이 아니라는 점이다. 우리는 우리 자신의 수련에 의해서 그것을 실현시킬 수 있을 뿐이다. 다른 하나의 특성은 그것들이 세속적인 부귀공명과는 다른 차원의 인간적인 탁월함 혹은 훌륭함이라는 것이다. 동서양을 막론하고 인간은 그것 자체의 실현만으로도 행복할 것으로 생각되는 탁월함을 찬양하고 그것을 실현하려는 노력을 해 왔다.

품위란 방대하고 오묘한 인간의 특성으로서 그 구체적인 내용을 모두 밝혀 규정할 수 없다. 역사적으로 그 수도계의 사례를 드는 것은 전혀 불가능한 것은 아니다. 우리에게 보편적으로 알려진 수도계는 그 비범한 창도자와 결부하여 전해지고 있다. 우선 그 종류에 있어서 수도계는 엄청나게 많기 때문에 여기서 그것을 모두 열거하는 것이 불가능하지만 가령, 학문(그 하위의 분과학문들), 예술(그 하위의 각 장르들), 각종 스포츠(劍道, 跆拳道, 弓道, 柔道 등), 취미(畵道, 茶道, 歌道, 書道, 碁道 등) 등을 그 대표적 사례로 들 수 있을 것이다. 이들은 계속 발전하는 세계로서 그 발전의 수준 역시 무궁무진하기 때문에 二價체계(a two-valued system)에서 단지 이후의 것이 이전의 것보다는 높다는 비교가 허용되는 無限價체계(a ∞-valued system)에로의 전환을 요구한다.

대체적으로 말해서 교육본위론은 교육을 그 수도계의 종류와 수준에 관계없이 각각의 단계에서 동일한 구조로 진행되는 것으로 접근한다(장상호, 1991). 즉, 교육은 그 시작과 끝의 매개된 결과로서 품위는 다르지만 그것을 형성하고 매개하는

17) 서양의 'arete' 혹은 동양의 '德'에 대한 개념은 지금까지도 더러 학자들의 주목을 받고 있다(예컨대, 이상임, 2002; MacIntyre, 1981). 그러나 대부분 그 개념의 보편적 속성을 발전시킨다는 취지보다는 이미 주어진 개념의 범위 안에 논자가 생각해 낼 수 있는 바람직한 인간성의 내용을 작은 바구니에 담아내는 방식을 취하고 있다. 그러나 그 내용은 어떻게 이야기하든 간에 앞에서 지적했듯이 시대와 논자의 역사성에 의해 제한을 받는다.

하나의 자율적인 세계인 것이다. 품위는 체험구조의 형태를 띠고 있다. 이 때문에 그 발전은 '단계'라는 개념으로 포착될 수 있는데, 이 경우 서로 다른 수준은 아리스토텔레스적인 형식논리에 비추어 보면 서로 모순될 수밖에 없다. 우리가 개념화하고자 하는 교육은 바로 그런 품위를 실현시키면서 그 실체를 구명해 나가는 과정의 하나가 되는 것이다.



[그림 2] 교육의 수레바퀴 모형

교육은 많은 부분들로 이루어져 있지만, 그러한 여러 부분들은 제각기 따로 독립하여 존재하는 것이 아니라, 상호 긴밀한 관계를 유지하면서 하나의 전체 혹은 체제를 이루고 있을 것으로 가정된다. 나는 나의 교육론에서 교육의 자율성을 나타내는 가장 기본적인 요소를 갖춘 모형으로 '교육의 수레바퀴'를 주로 이용하고 있다(장상호, 1994a). 수레바퀴는 우선 그 자체로서 우리의 목적에 비추어 상징성을 갖는다. 어느 것을 운반하든 그것을 운반하는 수레의 본질은 바뀌어지지 않는다. 그러나 역시 역점은 교육의 수레바퀴가 내포하는 구조적 형태에 있다. 구조의 결정적인 특징은 어떤 전체가 있고 그것을 구성하는 요소의 의미가 서로간의 관계에 의해서 규정된다는 데 있다. 수레바퀴 모형에서는 교육을 서로 그 구조가 다른 상구교육(ascending education)과 하화교육(descending education)으로 구분하고 그들의 요소가 서로 대립하는 쌍을 이루어 연결되며, 서로를 보완하고 자극하면서 또

하나의 상위구조 내에서 공존하는 양상을 드러내고 있다. 그 구조적인 특징은 [그림 2]에 나타나 있다.

상구교육과 하화교육은 행위의 동기, 변형의 방향, 품차의 수용, 단계의 배열, 협동활동의 형식, 품위가치의 증명이라는 6가지의 하위요소를 가지고 결합되어 있는 양태를 보이는 일종의 相依關係와 그 각각의 것이 서로 상반된 것으로 대각선으로 연결된 일종의 對位關係를 갖는다. 이처럼 상구교육과 하화교육이 서로 연결된 협동교육(educooperation)은 그 이질성으로 인해서 상호호응하면서 하나의 공조체계를 구성한다. 그들은 상호간에 환경으로서 영향을 주면서 그 개별적인 것으로 환원시킬 수 없는 새로운 총체적인 세계를 구성한다. 그들의 관계는 마치 음과 양의 관계처럼 한편이 그 독자성을 주장할수록 상대편의 독자성을 더욱 살아나게 한다.

교육은 마치 놀이의 경우가 그러하듯이 교육을 하는 사람의 의식으로부터 독립된 것이다. 놀이를 하는 사람은 그 놀이의 내재율에 맞추어 자신을 표현하며, 그렇게 함으로써만 그 놀이가 제공하는 독특한 체험이 가능하다. 마찬가지로 교육도 그런 자발성에 근거하고 있는 것이며, 자체의 맥락에서 연유하는 내재율에 복종함으로써만 고유한 체험이 보장된다. 가장 구분이 확실하고 책임 있는 교육의 주체는 개인이다. 소집단, 대집단 혹은 국가 등 그 이상의 단위로 올라가면 갈수록 그 개념이 모호해진다. 한 집단 안에서의 '우리'라는 말은 사실상 애매하다. 인간에 관한 모든 것은 그 근원에 있어서 결국 한 개별자로부터 시작한다.

'우리' 이전에 '나'와 '너'가 있으며, 이들은 스승(seuseung)과 제자(jeja)라는 고유한 교육적인 관계를 맺고 서로 교류할 수 있다(장상호, 1996, 2000, 2002; 정연희, 2002). 그 상황을 도식화한다면 [그림 3]과 같을 것이다. 여기에는 수도계적인 항목(X)과 교육계적 항목(E)이 있다. 그 중 X항은 상호주관의 측면에서 비대칭적(asymmetrical)이고, 그 배타성의 면에서 경쟁적(competitive)이다. 이에 비해서, E항은 대칭적(symmetrical)이고, 협조적(cooperative)이다. 이 그림은 수도계적인 비대칭성과 경쟁적인 요소가 교육적인 대칭성과 협동성에 의해서 극복되고 있는 양상을 보여준다.

$$\frac{\text{갑}}{\text{을}} \Longrightarrow \frac{\text{선 진}}{\text{후 진}}(\text{X}) + \frac{\text{하 화(態)}}{\text{상 구(態)}}(\text{E}) \Longrightarrow \frac{\text{스 승(童)}}{\text{제 자(童)}}$$

[그림 3] 자연인 갑과 을의 교육적 관계

교육은 어느 수준에서나 동일한 형태로 일어날 수 있기 때문에 수도계의 절대적 품위는 중요한 것이 아니다. 품위의 차이가 있는 선진(the more advanced)과 후진(the less advanced) 사이에는 언제나 교육이 자리할 공간이 있다. 교육계의 하위 세계로서 상구교육과 하화교육은 그것에 상응하는 내재율[18]을 요구하며, 그 내재율에 복종함으로써만 선진과 후진은 비로소 교육주체의 자격을 얻게 되는 것이다. 상구교육과 하화교육의 내재율에 순응하는 우리 자신의 측면을 각각 '상구자(ascender)'와 '하화자(descender)'라고 한다. 이들은 결국 품위의 향상이라는 과제를 두고 그들이 할 수 있는 일을 통해 '함께' 협동하는 것이다. 여기서 특별히 주목해야 할 것은 그 양 항의 조합방식이다. 상이한 여타의 인간관계와 구분되는 고유한 의미의 교육적 관계인 스승과 제자의 관계는 선진이 하화하고 후진이 상구하는 것만을 허용한다. 규모의 면에서 작게는 가정, 크게는 국제사회라는 인간공동체 안에서 그 구성원은 얼마만큼의 스승의 위치와 얼마만큼의 제자의 위치를 차지하면서 제각기 교육적 관계라는 고유한 인간적인 유대를 실현하고 실증할 수 있게 된다.

Ⅳ. 교육발전에 대한 새로운 개념 정의

본 논문의 핵심주제인 교육의 발전이라는 개념은 통상 사람들이 익숙하게 생각하는 것 혹은 이제까지 용병적 교육학자들이 그것을 규정하는 방식의 맥락과 전혀 다르다(최성욱, 1997). 이와 관련하여 과거 어느 시점에 내가 참가한 한 연구프로젝트의 이야기부터 시작할까 한다. 회고하면, 그 연구는 나로 하여금 기존의 제1기 교육학[19]에 큰 회의를 품고 제2기 교육학을 모색하게 된 동기를 제공해 준 계기가 되었다. 지금 이 논문은 사실상 나 자신의 교육론이 정립되기 전이었기에 적당하게 넘어갈 수밖에 없었던 당시의 미진한 참여에 대한 반성과 그 이후에 얻어낸 다른 하나의 해답에 의해 이루어진 것이다.

글의 서두에서 지적했듯이 제1기 교육학자들의 주된 관심은 교육이라는 실제의 개선에 있다. 그 중 가장 두드러진 것이 정부에 대한 정책 건의다. 그 중의 하나로서 한국교육개발원을 중심으로 1983년부터 약 2년 간에 걸쳐서 행해진 『2000년을 향한 국가장기발전구상(1986)』이라는 프로젝트가 있었는데 나도 거기에 관여하였다. 그때 나의 참여 동기는 그와 같은 부류의 프로젝트(한국교육개발원 편, 1979)에

18) 그 구체적인 내용에 대한 설명을 지면관계상 생략하는 것이 아쉽다.
19) 나 자신은 한 동안 '교육심리학'이라는 영역을 공부했으며, 이것이 교육학이 될 수 없음을 절실하게 느끼기 시작한 것은 약 20년 전부터다.

대한 불만이었다. 당시 나는 이런 작업들이 늘 표방하는 말, 즉 '정치·경제·사회·문화 발전을 위한 교육'이라는 낯익은 용어에 의문을 갖기 시작했다. 먼저 그것이 의미하는 바가 분명하지 않았다. 이 때 교육은 무엇을 지칭한 것인가? 만약 정치·경제·사회·문화 발전을 꾀하는 것이 교육이라고 규정한다면 교육은 단지 그 실체가 없는 허구로서 존재할 뿐이다. 그렇다면 허구가 아닌 것으로서 교육의 실체성은 어디에서 찾아야 하는가? 그 확실한 것이 있다면 아마도 '학교' 혹은 '학교체제'가 될 것이다. 그 당시에도 나는 교육과 학교를 동일시하는 것이 잘못이라는 막연한 생각을 가지고 있었다. 그렇다면 그 프로젝트의 정확한 명칭은 '정치·경제·사회·문화 발전을 위한 학교체제'가 옳다.

그런 부류의 프로젝트가 나에게 던진 다른 회의는 그 내부에 함축되어 있는 가치나 목표의 전도이다. 교육은 단지 정치, 경제, 사회, 문화와 같은 여타 분야의 삶을 위한 수단적 가치만을 갖는 것인가? 그 연구 프로젝트에는 많은 다른 교육학자들과 실무자들이 망라되어 있었기 때문에 나의 견해가 그대로 반영될 수는 없었지만 나는 이전의 것을 뒤집어 '교육발전을 위한 정치·경제·사회·문화'로 목표를 바로 세우려고 하였다. 나는 그 부분에 책임을 지고 마지막 보고서의 서론 부분에 나의 입장을 반영하였다. 그런 목표설정은 프로젝트의 참여자들에게 처음에는 거의 낯선 것이었으나 마지막 단계에서는 '그럴듯한 철학적 입장'으로 받아들여졌다.[20] 그럼에도 불구하고 나는 그때 학자로서 가슴 깊이 양심의 가책을 느꼈다. 그것은 내가 교육학자를 자처하면서도 사실상 교육에 대한 체계적인 관점이 전혀 정립되어 있지 못한 것에 대한 숨겨진 양심의 가책이었다.

그 후 길고 긴 학문적인 고민과 방황의 세월이 흘러 이제 교육본위론을 구성하기에 이르렀다. 앞에서 논의했듯이 나는 교육을 학교와 범주적으로 구분하고 자율적인 세계의 하나로 부각시키고 있다. 이하의 논의는 그 관점에서 교육의 발전에 대해 새로운 정의를 내리고, 그것을 성취하는 전략과 경로를 밝히는 방식으로 진전될 것이다.

우리의 삶에서 각 분야는 각각 그들 나름의 발전목표를 가지고 있을 것으로 가정된다. 그렇지 못하다면, 그 분야들이 따로 분리되어야 할 이유가 없을 것이다. 언

20) 당시 연구기획위원의 한 사람으로 일했던 사람으로서 경제학자인 박래영 교수가 있었는데 그 분이 의외로 나의 입장을 지지했던 것이 인상깊게 기억된다. 그는 경제를 연구하고 있지만 자기 자녀를 교육시킨다고 할 때, 돈을 버는 것은 극히 부차적인 것에 불과한 것이라고 하면서 '경제발전을 위한 교육'이라는 목표설정에 쉽게 동의할 수 없다는 발언을 하였다. 그에 의하면, 경제야말로 인간의 삶에서 그 자체로서 목적을 갖지 않고 오직 수단으로서의 의미를 지닌다.

뜻 보기에도 정치발전과 경제발전은 그 지표가 확연하게 달라 보인다. 그렇다면, 교육이 여타의 삶의 과정과 구분하여 내세울 수 있는 고유한 발전목표는 무엇인가? 이 문제는 거의 충분한 논의가 되어 있지 못하다. 그런 자리 매김의 공백 속에서 이 문제는 논자에 따라 엉뚱하게도 온갖 정치적, 경제적, 사회적, 문화적, 종교적 가치가 교육적 가치의 자리를 대신하여 표방되기도 한다. 말하자면 고유한 가치의 선별 기준이 부재한 가운데 삶의 모든 가치를 무분별하게 수용함으로써 막상 실현되어야 할 교육의 고유한 목표가 매몰되는 것이다.

모든 분야의 발전이 교육의 발전이라고 한다면 그것은 삶의 목표는 될 수 있을지언정 교육의 목표라고는 할 수 없을 것이다. 그렇다면, 교육의 목표가 그처럼 무한정 확장된 이유는 어디에 있는가? 그 주된 근원은 역시 현존하는 교육학의 특수한 사정에서 찾아 볼 수 있다. 용병학도들은 학교에서 일어나는 일을 교육으로 간주하고 그들의 모학문의 대상세계가 요구하는 것을 교육의 목표로 대변하기에 이른 것이다. 학교에 대한 일반인의 기대가 많은 것만큼, 그리고 모학문 안에서 주장되고 있는 가치관과 이데올로기가 다양한 것만큼 교육학도들이 표방하는 교육발전에 대한 논의가 이리저리 흩어지고 뒤틀리는 것은 어쩌면 당연하다고 할 것이다.

앞에서 우리는 삶의 양상의 하나로서의 교육을 범주적으로 구분하였다. 이렇게 보면 교육의 발전목표는 그 여타의 다양한 삶의 양상, 즉 정치, 경제, 사회, 문화, 종교 등과 구분되어야 그 고유함을 확보할 수 있게 된다. 우리의 삶을 구성하는 모든 개별적인 세계는 가치의 면에서 두 가지 국면을 갖는다고 볼 수 있다(Lemos, 1994; Lewis, 1946). 그 하나는 그 내재적 가치(intrinsic value)다. 이것은 우리가 그 세계에 참여하는 이유를 그 자체에 몰두, 몰아, 전념, 심취하는 내적인 만족과 보람에 두는 것이다. 내재적 가치는 개별적 세계가 삶에서 각각 특정한 자리를 차지함으로써, 다른 것에 의해 대치할 수 없는 삶의 질에 대한 평가 기준으로 작용한다는 점에서 그 세계만의 직접적이고 고유한 가치라고도 할 수 있다. 다른 하나는 외재적 가치(extrinsic value)다. 이는 그 세계 안의 활동 자체보다는 그것이 가져오는 외부의 이해타산, 보상, 기능적 수단이 되는 측면을 말한다.

현실적으로 이루어지는 교육 역시 내재적 가치와 외재적 가치의 양면을 지니고 있다. 이들은 반드시 서로 배타적인 것은 아니다. 교육은 그 자체의 내재적 목표를 가질 뿐만 아니라 여타 세계를 위한 기능을 하는 만큼 더욱 그 가치가 증대될 수 있다. 그러나 이제까지 우리는 전자의 것을 무시하고 후자의 것만을 강조해 왔다.[21] 그것은 이미 앞에서 분석했듯이 다분히 잘못된 교육관에서 비롯하는 것이다.

21) 지금의 교육학에서 '교육의 내재적 목표'에 대한 논의가 전혀 없는 것은 아니다. 그러나 이 때 그 교육이 막상 무엇이냐 하는 부분에서 그 논의들은 아직 애매한 것으로 남아있

대부분의 사람들은 불행히도 국가체제의 하나로서 강제되는 학교의 경험을 연상하고 부귀영화, 사회적인 출세 같은 세속적인 목적에 비추어, 교육을 그 본질상 억지로 할 수 없어서 하는 고역쯤으로 생각한다. 그러나 교육을 오직 그것이 결과하는 다양한 효과들에 비추어 정당화하는 관행은 교육의 내재적 가치를 간과하고 위축시키는 위험성을 지니고 있다.

인간사의 모든 다양한 것들을 효용성과의 관련 속에서 환원시키는 공리주의적 가치관은 교육의 고유한 가치를 지키려는 우리의 의도와 참으로 먼 거리에 있다고 해야 할 것이다. 그렇다면 진정 교육본위론적 관점에서 교육의 내재적 가치란 무엇인가? 그것은 우리가 상구교육과 하화교육을 하는 데서 느낄 수 있는 그 나름의 흥분, 도전, 재미와 보람을 의미한다(신기현, 1996; 최성욱・신기현, 1998, 1999). 교육의 내재적인 가치는 우리의 생활 속에 면면히 배어 있는 것으로 보인다. 다만 그것이 우리의 삶에서 중요한 한 부분으로 주목받을 수 있을 정도로 교육학이 독자적인 발언을 하지 못하고 있는 상황이 불만스러운 현실일 뿐이다.

인류는 원래 '교육을 필요로 하는 동물(animal educandum)' 혹은 '교육이 가능한 동물(animal educabile)'로서 장구한 세월에 걸쳐 교육에 의존해서 진화해 왔다. 아직까지 충분히 연구되지 않은 영역이지만 심지어 동물들의 생활 속에서도 교육이 존재하고 있는 것처럼 보인다.[22] 특히 태어난 상태에서 바로 생물적인 자립이 보장되지 않아 장기간 생존을 의탁하는 동물일수록 어미와 새끼간의 교육적 상호작용의 양상은 두드러진다. 그 중 가장 전형적인 것이 인간이다. 두뇌가 큰 동물일수록 교육기간이 길다. 하물며 짐승들 보다 훨씬 광범위한 가능성을 가지고 있는데다 오랜 성장기간을 거쳐야만 하는 인간에게 교육의 능력은 필수적인 기제라고 볼 수 있다. 인간의 신생아가 다른 동물에 비해 그 적응 수단의 면에서 생리적으로 더욱 무능하고 미숙하게 태어난다는 것은 널리 알려진 것이다. 비록 그 시작은 미숙하지만 그것이 실현할 수 있는 제반 가능성이라는 측면에 관한 한 인간은 그 어느 동물에 비해서도 넓고 깊다. 이것이야말로 인간이 불가피하게 교육적일 수밖에 없는 이유가 된다.

이 논조 역시 교육을 기능적으로 규정하는 것이 아니냐 하는 반문이 있을 수

다(김규욱, 2001; 홍원표, 1998).

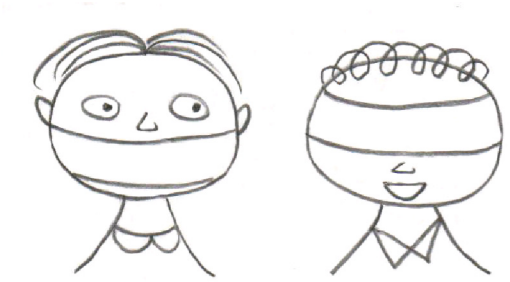
22) 교육의 원형은 거의 모든 포유동물 혹은 조류에서 발견된다. 비교적 성장기간이 긴 짐승들(예컨대, 범, 고래, 물개, 독수리, 사자, 곰, 원숭이 등)에게도 새끼들이 독립된 생활을 할 수 있을 때까지 생존에 필요한 최소한의 능력을 새끼가 배우고 어미가 가르치는 과정이 포함되어 있다. 고양이, 소라손, 쿠커, 치타, 표범, 사자, 곰은 먹이동물(쥐, 다람쥐, 임팰라, 물개 등)을 살아있는 상태 그대로 잡아 가지고 와서 새끼들이 그들을 상대로 별도의 사냥하는 방법을 배우도록 하는 기회를 제공한다.

있다. 물론 아니다. 나는 앞에서 이미 단지 기능으로만 볼 수 없는 교육의 세계를 드러내려고 하였다. 실제로 모든 사람에게는 연령과 수준을 떠나서 자신들이 위치한 품위의 한계를 벗어나려고 하거나 그런 것을 도우려는 강한 내적 지향성과 에너지를 가지고 있다. 그것은 바로 후진의 입장에서 한 단계 위의 품위로 오르려는 '상구의 열정(ascending passion)'과 아래로 내려가서 후진의 품위를 끌어올리려는 '하화의 열정(descending passion)'이라고 할 수 있다. 이것은 마치 발정기의 수컷과 암컷이 종족을 유지하기 위해 새끼를 얻으려는 교접의 욕망과 같은 수준으로 우리가 품위를 획득하고 또한 그것을 타인을 통해서 영원히 보존하려는 열망에 비유될 수 있을지 모르겠다. 이 두 가지 열정은 그 이질성에 의해서 서로가 상대를 수단으로 유혹하며 공존한다. 그것들은 여타의 이해관계를 떠나 교육의 고귀한 순수성을 유지하면서 서로가 상대의 감정을 지지하고 강화하는 교육적 연대를 가능하게 하는 원천이 된다. 온갖 파괴적인 인간관계가 범람하고 있는 우리의 삶에서 이런 열정에 토대를 둔 교육적 관계는 얼마나 소중한 것인가! 교육의 발전은 그런 인간 사이의 연대를 얼마나 실현하고 향유하느냐와 관계된 것이다.

모든 사람들은 누구나 그가 위치한 품위에서 얼마만큼 상구하고 얼마만큼 하화할 수 있으며, 그런 교육적인 삶을 원한다. "교육이 어떤 기능을 하느냐?" 하는 물음은 앞에서 말한 인간의 본래적인 열정에 비추어볼 때 잘못된 물음이다. 교육은 그 효용성을 떠나 삶의 양상 그 자체로서 충분히 그 가치가 있다. 이런 고유한 의미의 교육적인 욕구는 오직 교육에 의해서 충족되어야 한다. 어떤 독자는 그것은 선택된 성인들이나 향유할 수 있는 삶이라는 식으로 그 보편성을 부인하려고 할지도 모른다. 그 점에 있어서 최전방의 현인들이나 그보다 훨씬 뒤진 미천한 어린이들이나 마찬가지이다. 다만 그들의 차이는 그 교육의 출발점이 다르다는 것뿐이다. 그 출발점을 존중하고 그것을 고려하는 한 하화는 언제나 제자의 열렬한 호응을 받기 마련이다.

막 태어난 유아들도 그 자신과 타인의 성숙과 발전에 관심을 가지고 있으며, 자신이 발전할 수 있는 경험을 관리하는 능력도 갖추고 있다(김지현, 1997, 2001). 그들은 필요한 경우 주위의 성인들로부터 때때로 지도를 받기를 요청하고 찾는다. 아동들은 성장하는 데 호기심을 가지고 적극적으로 참여하는 자연스러운 성향을 가지고 있다. 그들은 정력적으로 새로운 영역을 탐색하면서 자신들의 능력을 시험하고 확장시키는 일에 매달린다. 뿐만 아니라 그들의 경험이 어느 정도 축적될 나이에 이르면, 자신이 경험한 것을 결여한 동료들에게 그 경험을 알리는 데에도 적극적이다. 그만큼 그들은 거의 본능적으로 서로의 발전에 대해서 상호적인 책임을 공유하고 있는 것이다.

이 분명한 사실을 이제까지 우리는 이상스럽게도 외면하고 간과해 왔다. 그것이 사실일까 의심하는 독자를 위해서 나는 그의 잘못된 선입견을 쉽게 반증할 수 있는 가상적인 실험의 예를 들어보겠다. 우리의 실험대상은 두 명의 건강한 어린이다. 4-5세의 아동으로 가정하자. [그림 4]에서 보듯이 그 가운데 한 명(편의상 그를 '학순이'라고 하자)에게는 눈가리개를 씌우고, 다른 한 명(편의상 그를 '교돌이'라고 하자)에게는 입 가리개를 씌운다.



[그림 4] 교돌이와 학순이의 교육놀이

학순이의 놀이과제는 자신이 눈을 가린 상황에서 앞에 놓여 있는 제반 생활의 소도구들(예컨대, 각종 학용품, 장난감, 기타 성인용 소품 등)을 식별해 내는 것이다. 다른 한편 교돌이는 그것을 단지 구경해야 하며 설사 전자의 아동이 실수를 하더라도 그것을 알려주어서는 안 된다는 지시를 받는다. 그 경우 어떤 일이 벌어지겠는가? 전자의 어린이의 놀이는 지속될 것인가? 지속된다면 그 이유는 무엇인가? 후자의 어린이는 약속대로 상대의 어린이가 실수를 하더라도 그것을 단지 방관만 하고 있을 것인가? 혹은 기회가 있을 때마다 무언가 상대에게 조언을 할 것인가? 그 이유는 무엇인가? 아마도 이런 가상실험을 통해서 독자들에게 분명해지는 하나의 사실은, 상구와 하화로 구성되는 교육이 특수하게 선발된 사람에게 국한되지 않으며 남녀노소를 막론하여 인간 모두의 기본적인 경향의 일부라는 점이다. 다른 하나의 분명한 사실은 우리의 생활에서 교육은 그 자체로서 몰입할 만한 내재성을 가지고 있다는 것이다.

일생에 걸쳐서 개인이 그 자신에게 주어진 가능성과 소질을 최대한으로 실현시킨다는 것은 너무도 큰 행운에 속한다. 반대로 인간의 가장 큰 비극은 그가 타고난 가능성을 충분히 실현하지 못하고 사멸하는 것이며, 더 나아가 그 가능성을 실현시키는 주체로서의 활동을 억제 당하는 경우이다. 훌륭한 품위를 창조하고 그것을 재창조하는 일에 가담하는 일은 삶에서 단지 물질적인 생산과 그 배분만을 중요한

것으로 생각하는 물질주의적 편견을 극복하고 남을 위해서 봉사할 수 있는 범위를 훨씬 확장시킬 여지를 가진다. 우리는 이처럼 알게 모르게 교육적인 삶 속에 들어가 깊이 호흡하고 있다. 이에 대한 나의 가정은 그런 교육적인 체험을 우리의 생활에서 배제한다면 우리는 단 하루도 견디어 내기가 어렵다는 것이다.[23] 살아 있음과 교육은 불가분의 관계가 있는 것이다.

교육은 인간이 마땅히 그렇게 살아야만 하는 삶의 한 양태이다. 그 정도의 차이는 있다고 하더라도 우리는 삶에서 교육의 세계에 가담하고 있다. 교육은 눈에 보이는 실재가 아니다. 또한 그 가치가 먼저 주어진 것도 아니다. 교육은 하나의 놀이라고 할 수 있다. 놀이는 진지함과 심각함에 대한 반대어가 아니다. 교육은 '진지한 놀이'라는 말을 하고 싶다. 여기서 놀이라는 말은 그 최종적인 수준이 없다는 사실을 비관적으로 받아들이지 않는 여유가 있는 활동이라는 뜻이다. 그것을 제대로 주목하고 인정하는 것이 그것으로부터 비롯하는 것 못지 않게 중요하다. 우리 주위에는 교육적 동반자가 될 사람들이 너무도 많다. 그리고 많은 사람들은 그런 삶을 향유하고 있다.

그럼에도 불구하고 사람들은 흔히 그런 사실을 인정하기를 거부하거나 그것을 깨닫지 못하고 있을 뿐만 아니라 그들이 교육할 수 있는 잠재력을 낮게 평가하는 경향이 있다. 그들은 자신을 스승이 될 수 있는 사람으로 보지 않는다. 사회는 그들에게 능력이 없다는 인식을 심어준다. 학교기관은 자격증을 문제시한다. "내가 별로 아는 게 있어야지", "나는 가르침을 어떻게 하는지에 대해 전문기술을 전혀 훈련받지 못했어!" 등의 반응은 교육이 국가기관이나 학교라는 제도적 승인을 받아야 한다는 잘못된 전통과 생각에서 비롯한 것이다. 교육은 학교에서 전문가들이 하는 일이라는 관점은 사람들로 하여금 교육할 수 있는 주체로서의 능력과 기술을 억압하거나 그것에 대해서 자신감을 잃게 하는 요인으로 작용해 왔다. 실제로 학교의 억압적 관행 때문에 많은 학생들이 교육에 대한 자발적인 참여를 할 수 없는 안타까운 사례도 많다(이수연, 1998). 이제 교육은 전문가의 독점에서 모든 사람의 것으로 다시 되돌려 주어야 할 어떤 것이다. 교육은 모든 사람들이 향유할 수 있는 삶의 형태이고 그것에 참여하는 자질은 남녀노소의 구별이 없이 누구에게나 요망되는 교양이다.[24] 그것은 특수 전문가에게 독점되는 것이 아니라 대중 전반에게 파

23) 여기에서 우리가 주목해야 할 흥미 있는 연구의 결과가 있다(Arkoff, 1980). 이미 한정된 기간 안에 죽음을 선고받은 환자들에게 그들이 나머지 기간 동안 진정 하고 싶은 것이 무엇인지에 대해 질문을 해 보았다. 그 대답 가운데 어떤 것을 심각하게 배우거나 혹은 그들이 알고 있는 것을 가르치는 일을 했으면 하는 소망들이 많았었다는 것은 놀라운 일이 아니다.

24) 교육이 모든 사람의 것이 되어야 하듯이 교육학도 교사를 위한 교직과목이 아니라 모

급되도록 노력해야 할 것이다.

교육은 스스로 그 삶의 양식에 참여하고 그것을 즐기고 그 가치를 인정하는 사람들에 의해서만 보호되고 증진될 수 있다. 교육발전의 소극적인 측면은 이제까지 상구나 하화를 고의적으로 억제하거나 억압하는 그릇된 통념이나 세력 혹은 작용으로부터 교육을 해방시키는 것이다. 교육의 실재와 가치는 마치 모든 놀이가 그러하듯이 주체의 자발적인 참여에 의해서 입증되며 실현되는 것이다. 이제까지 우리가 검토했듯이 어느 분야에서든 상구교육이란 한 발 덜 경험한 사람에게 허용되며, 하화교육이란 한 발 더 경험을 한 사람이라면 허용되는 세계이다. 교육은 그 나름의 내재율에 의해서 특징을 갖는 세계이며 그 내재율을 지키는 사람들에게 삶의 향유를 주는 것만큼 고유한 가치를 갖는다고 말할 수 있을 것이다.

이제 우리는 아직까지 적절한 개념의 부재로 인하여 우리가 충분히 주목하지 못한 교육발전의 새로운 개념에 점차 접근하고 있다. 교육의 가장 고유한 목표는 삶에서 교육을 신장시키는 것이다. 교육의 발전은 크게 교육적인 삶의 量의 확장과 그 質의 개선, 두 가지로 나누어 생각해 볼 수 있다. 그 양이란 우리의 삶에서 각자가 지금 처한 현재의 상황에서 교육을 하고 싶을 때 언제 어디에서나 선택지가 열려 있고, 거기에 참여할 수 있는 정도로 나타낼 수 있을 것이다. 더욱 많은 인구가 더욱 자주 외부의 장애가 없이 늘 교육적인 삶을 향유할 수 있도록 하는 것이다. 한 개인의 입장에서 하루 중 교육에 전념할 수 있는 시간도 확장될 수 있어야 한다.

집단의 면에서 사람들이 그들의 인종, 국가, 종교, 사회계층, 빈부, 수도계의 품위수준에 관계없이 교육에 자유롭게 참여할 수 있어야 한다. 교육에서는 수도계의 절대적인 품위는 문제가 되지 않는다. 그것을 두고 자만하거나 비굴할 필요도 없다. 절대적으로 어리석은 인간이나 절대적으로 어진 인간은 존재하지 않는다. 교육은 어리석은 상태에서 어진 인간이 되는 것이다. 이 때문에 교육의 수레바퀴가 수도계의 각 품위에서 거침없이 활기차게 돌아갈 수 있어야 한다. 수도계의 품위가 높다고 해서 상구를 포기하거나 수도계의 품위가 낮다고 해서 하화를 포기하는 것은 교육의 내재율에 어긋난다. 중요한 것은 우리가 어느 단계에 있던 간에 상대적으로 그 품위에 대해서 부족감을 느낄 때 상구하고, 풍부함을 느낄 때 하화하는 것이다. 우리는 교육이 앞서 [그림 1]에서 단지 학교에서뿐만 아니라 가정, 직장, 학원, 각종 회관, 가상공간 등 다양한 삶의 공간에서 일어날 수 있다는 것을 드러내

든 사람의 교양과목이 되어야 한다. 나는 이런 취지에서 최근에 서울대학교의 핵심교양과목으로 '삶과 교육'이라는 강좌를 운영하고 있는데, 거기에서 수강생들은 특히 교육주체로서 자신의 위치를 자각한 것에 대해 호의적인 반응을 보이고 있다.

었다. 그 모든 공간에서 교육적인 삶의 부분이 확장될 수 있다면, 그만큼 교육은 여타의 삶에 비해서 발전한다고 말할 수 있을 것이다.

그러나 이런 양적인 확장을 하는 것 못지 않게 중요한 것은 그 質의 개선이다. 모든 놀이에 수준이 있듯이 교육에서도 저급, 중급, 고급교육이 있을 수 있다. 이 구분은 얼마나 교육의 본질이나 내재율에 충실히 따르느냐 하는 것과 관련된 것으로서 흔히 학교체제에서 말하는 초등, 중등, 고등교육의 의미와 다른 차원의 것이다(엄태동, 2000, 2002). 실제로 초등교육에서 고급의 교육이 일어날 수 있고 반대로 고등교육에서 저급의 교육이 일어날 수도 있다. 모든 분야가 그러하듯이 교육은 그 어느 수준에서 이루어지든 간에 현재의 수준에서 만족할 수 없는 것이며, 따라서 많은 사람들이 저급에서 고급으로 그 만족의 수준을 높이며 더 나은 교육을 지향하는 것이 그 양의 확장과 더불어 고려되어야 할 부분이다. 요컨대, 되도록 많은 사람들이 더욱 고급의 교육적인 삶을 향유할 수 있게 하는 것, 이것이 바로 교육이 지향하는 고유한 의미의 발전이라고 볼 수 있을 것이다.

그렇다면 우리는 어떻게 그런 발전을 달성할 수 있는가? 우리는 그 경로를 크게 두 가지로 나누어 생각해 볼 수 있다(장상호, 1997). 하나는 그 자체의 역량, 즉 교육을 동원하여 자율적으로 발전을 도모하는 통로이고, 다른 하나는 교육이 교육외적인 조건을 자신에게 유리하게 유도하거나 조성하는 통로이다. 그러나 이 가운데 전자가 후자의 선행조건이라는 사실이 강조되어야 한다. 이 새로운 논의가 너무 막연한 것이라면 보다 특수하게 가정, 학교, 직장, 학원, 각종 회관, 가상공간 등과 같은 생활공간에서 교육을 발전시키는 것을 구상해 보는 것도 좋을 것이다. 교육본위론의 관점에 의하면, 예컨대 학교교육이란 그 구성원이 상구하고 하화하는 삶의 양태를 향유하는 범위만큼 인정받을 수 있다.[25] 그것을 보장받으려면 학교에서 어떤 일을 하여야 하는가 하는 것이 문제가 될 수 있을 것이다.[26] 이제 그 각각이 어떤 것인지에 대해서 간략하게나마 검토함으로써 우리의 논의를 마무리하고자 한다.

Ⅴ. 자율적 발전의 메커니즘으로서 메타교육

교육이 자율적으로 발전하려면, 외부로부터 간섭받지 않고 그 발전의 힘이 우선

25) 학교 안에는 교육 이외에 여타의 과정도 있다는 앞서의 논의를 잊지 말자.

26) 나는 교육본위론의 한 응용영역으로서 '커리큘럼교육학'이 필요하다고 본다. 이는 기존의 이른바 '교육과정철학', '교육과정심리학', '교육과정사회학'과는 달리 학교설계나 계획에서 이제까지 간과해 온 교육적인 부분을 가미하는 데 특별한 전문성을 보일 것이다.

그 내부에서 나올 수 있는 길을 모색해야 한다. "교육은 결국 교육에 의해서 구제되어야 한다(장상호, 1994b)"는 나의 주장은 바로 이런 취지를 담고 있다. 그런데 교육을 걱정한다는 사람들이 대부분 스스로 담당해야 할 전자의 개선은 뒤로하고 후자에만 책임전가를 하는 무력감에 빠져 있는 현실이 안타깝다. 자체의 정체성을 유지하면서 외부의 지원을 받는 경우와 자체의 정체성을 유지할 능력이 없이 외부의 지원을 받는 경우간의 차이는 크다. 만약 교육이 오로지 외부 세계의 후원에만 매달린다면 교육은 순수성의 추구보다는 외부세계의 비위를 맞춰야만 한다. 전적으로 외부의 환경에 의존하는 교육은 그 환경의 요구에 응하는 가운데 그들의 세계의 일부로 편입되거나 환원될 위험에 노출된다. 어느 경우거나 그 환경에 의한 교육의 발전은 비자립적인 것이다. 또한 외부로부터 지원을 받는다고 할 때 그 지원이 어떻게 받아들여지느냐 하는 것은 상당부분 교육 내부의 구조에 본질적으로 내재하는 요인들에 의존한다. 가령 낮은 수준의 교육에 대한 외부의 지원은 그 낮은 수준의 교육을 강화시키는 결과만을 가져오는 것이다. 이것은 교육을 개선하려는 의도와 상치되는 것이다.

교육의 유지는 오직 그것을 둘러싼 환경의 우연성에만 의존하는 것은 아니다. 교육은 체계 외적인 요소를 도입하지 않고 자신의 전환법칙에 따라 자율적으로 자체의 정체성을 보존하고 혁신해 나가는 그 나름의 자율적인 메커니즘을 가지고 있다. 그것은 바로 교육이 그 자체를 교육하는 이른바 '메타교육'이라는 특이한 경로다(박분희, 1999, 2002; 신기현, 1995, 2002; 장상호, 1991, 1994b, 2000). 교육은 자연현상도 아니고 단순한 논리도 아니다. 앞에서 주어진 원시적(진화적) 교육능력을 지적했지만 인간의 교육은 그런 원시적인 성향으로 만족할 수 없다. 여타 동물들의 교육이 다분히 그 기능성을 토대로 한 생물적인 장치임에 비해서 인간의 교육은 단순히 그 기능성을 떠나 내재적 가치를 가질 수 있는 세계이다.[27] 이 점에서 그 세계로 진입하기 위한 우리 자신의 능력은 부단하게 쇄신하고 개선할 여지를 갖는다.

많은 사람들이 교육하기를 갈망하면서도 그것을 풍족하게 향유하지는 못한다. 이정표는 여행자에게 그의 행로를 안내하는 데 큰 몫을 하지만 여행을 대신해 줄 수는 없다. 우리가 스승을 찾는 것은 바로 이런 이유에서다. 그런데 너무도 많은 사람들이 우리를 인도해 줄 스승도 없이 인생을 거친 광야처럼 살고 있다. 그 이유의 하나는 그들 주변에 스승이 될 수 있는 사람이 없어서가 아니라 흔히 그 사람들을 스승으로 모실 태도나 역량이 부족해서다. 또한 우리 주변에는 매우 중요한

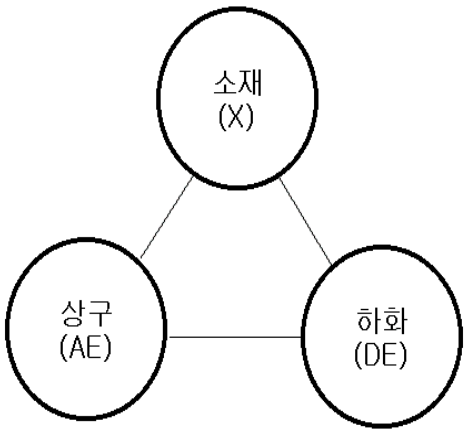
27) 이런 현상을 올포트(G. W. Allport, 1961)는 '기능적 자율화(functional autonomy)'라는 개념으로 설명한다.

인생의 지혜를 가진 사람들이 많다. 아니, 인생을 성실하게 사는 사람이라면 누구나 얼마만큼 가치 있는 경험을 가지고 있다. 다른 한편으로 우리 주변에는 무관심과 고립 속에서 그런 경험의 부족 때문에 고통을 받고 있는 후진들이 너무도 많다. 그럼에도 불구하고 경험 있는 사람들이 자신의 소중한 지혜나 경험을 남과 나누지 못하고 대부분 그것을 단지 그 자신의 것으로 한정시키는 경우가 많다. 그 이유는 반드시 그것을 독점하려는 데 있다기보다는 많은 경우 그것을 어떻게 가르칠 수 있는지에 대한 확신이나 역량이 부족해서다. 이 모두가 메타교육의 절실한 필요성을 말해준다.

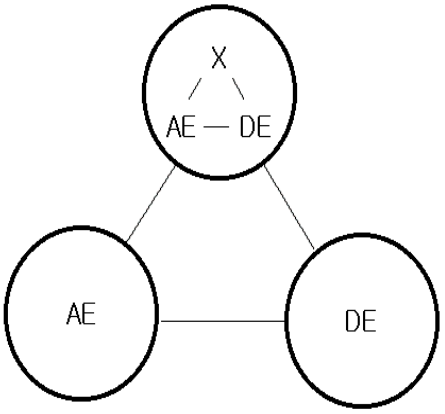
우리는 다양한 수준에서 교육을 체험하고 있으며, 또 규정하고 있다. 세계의 변화 그리고 그것에 대응하는 인간의 변화를 꾀하는 교육이 그 자체의 변화를 생각하지 않는다면 그것은 이상한 일이 될 것이다. 완전하고 만족스러운 교육의 수준이란 현실적으로 존재할 수 없다. 더 나은 교육이 항상 가능하다. 이전에 의미를 부여했던 것보다 이후의 것이 더 나아지는 방식으로 교육의 품위도 향상될 것이다. 그것은 오직 교육주체가 자신이 현재 참여하고 있는 교육을 개선하려는 열망과 연관되어 있다. 실현된 교육은 이전에 마음 속에서 그리고 있었던 것과 아주 거리가 있을 수 있다. 그 교육을 질적으로 개선하는 방법 역시 교육에 의존할 수 있다. 우리는 서로 교육적인 교섭을 하면서 교육에 대해서 문제를 제기하고 개선하기 위한 교육을 하는 것이다.

알고 보면 어느 교육의 실천에서나 메타교육의 가능성이 잠재되어 있다. 메타교육은 그 소재가 교육일 뿐 여타의 것은 다른 것을 소재로 하는 교육과 동일하다. 메타교육이란 바로 그런 교육의 품위를 소재로 삼는 교육을 의미한다. 교육에서는 특정한 소재, X의 품위뿐만 아니라 교육의 품위도 작용한다. 이것을 구분하기 위해서 전자를 편의상 일차소재, 그리고 후자를 이차소재라고 하자. 여기서 만약 X의 결과보다는 그것을 획득하고 검증하는 과정 자체에 우리가 관심을 갖고 그것을 반성하고 개선한다면 그 1차 교육이 2차 교육의 소재가 된다.[28] [그림 5]와 [그림 6]은 그 차이를 보여준다. [그림 5]를 보라. 우리는 특정한 수도계 X를 소재로 하여 상구교육(AE)과 하화교육(DE)을 한다. [그림 6]은 [그림 5]에 포함된 모든 것, 즉 X, AE, DE, 그리고 그들의 상호작용의 형태인 AE-DE[29]가 다시 교육의 소재가 되는 것이다. 바로 이 후자의 경로로 인해서 교육은 그 자체의 존립의 근거를 자체에 의해서 재생산함으로써 그 자율성을 보장받을 수 있는 것이다.

28) 여기에서 소재의 일차와 이차의 구분은 후자가 전자에 비추어 덜 중요한 것이라는 것을 함축하지 않는다는 점을 인식하는 것이 중요하다. 중요한 것은 그 소재의 차이다.
29) 협동교육(AE-DE)는 단순히 AE와 DE의 산술적 합이 아니라는 점을 유의하라.



[그림 5] 교육과 그 일차소재



[그림 6] 메타교육과 그 이차소재

모든 개인은 동등한 교육의 품위로 교육에 참여하는 것은 아니다. 여기에서 점차 양자간에 교육의 품위에 있어서 수준의 차이가 있음이 드러날 것이다. 그것은 교육적 관계를 유지하고 교섭을 함에 있어서 결코 외면할 수 없는 과제가 된다. 교육적 상호교섭에는 항상 상대하는 파트너에 대한 기대와 요구사항이 있기 마련이다. 교육이 진행되는 동안 일차소재로서의 품위와 이차소재로서의 교육의 품위간의 불일치가 있는 경우 갈등과 오해가 일어날 수 있다. 이것들이 제대로 조정이 되지 않는 경우 전자의 교육에도 지장이 생긴다. 예컨대, 일차소재를 중심으로 교육이 이루어지는 과정에서 제자가 외재적 교육을 기대함에 비해서 스승은 내재적 교육을 하는 상황, 혹은 그 반대의 상황이 전개될 수도 있다. 또한 제자는 순차를 지향하고 그것에 스승은 역차로서 호응해야 하는데, 이 둘 중 하나가 교육의 내재율에 어긋나게 처신할 수도 있다. 이런 상황에서 그 활동의 목표와 방식뿐만 아니라 그 평가방식의 상충이 일어나며, 상대에 대한 좌절・회의・분노・저항 등의 부정적 반응이 나타날 것이다.

앞서 진행된 교육이 있고 그것에 후속하는 다른 교육이 있다. 우리는 그 연속되는 여러 차례의 과정에서 자신이 교육에 대해서 가지고 있는 태도, 가치, 신념체제와 실제로 하고 있는 양태에 대해서 의식적인 반성, 토론, 분석, 평가의 과정을 거치면서 그것을 개선할 수 있는지를 검토하는 계기를 가질 수 있다. 이 점에서 많은 횟수의 교육은 그 자체가 더 나은 교육을 위한 교육적 소재의 의미가 된다. 먼저 자기의 교육적 실천에 대한 모종의 부족감은 교육에 대한 상구를 촉발하고, 그로부터 얻은 해답에 대한 충족감은 교육에 대한 하화를 촉발할 것이다. 바로 이런 부분

이 사실상 교육을 위해서는 특정한 수도계적인 품위의 향상이나 결과보다 더 소중한 것이다. 왜냐하면 그것은 한가지 특수한 품위의 향상에 그치지 않고 다른 품위를 얻거나 전파하는 보편적 능력을 향상시키기 때문이다. 상구계의 내재율에 익숙한 사람은 모든 사람으로부터 무언가를 얻을 수 있고, 다른 한편 하화계의 내재율에 익숙한 사람은 자신이 알고 있는 것을 모든 사람들에게 전파하여 널리 공유할 수 있다.

우리는 우리가 지금 경험하는 교육에 만족할 수 없다. 한 개인의 입장에서 그가 실행하는 교육은 위계가 있는 여러 교육의 품위 가운데 어느 품위에 속하며 이 점에서 기존의 것을 개선할 여지는 언제나 열려 있다. 그럼에도 불구하고 어떤 사람들은 교육에 대해서 습관적으로 아무 의문도 없이 임하는 경우가 많다. 이 경우 그의 교육은 단지 답보상태에 머무를 것이다. 다른 한편 어떤 사람은 자신의 교육행위에서 실수, 오류, 부실함, 각종 문제 등 반성을 통해 개선할 부분을 발견할 수 있다. 메타교육은 이처럼 교육주체의 교육행위에 대한 규칙적인 반성, 즉 '잘 되지 않는 것은 …' '바꾸어져야 할 것은 …'에 대한 의식에서 출발할 것이다. 이런 경우 각각의 교육은 더 나은 교육을 얻어내기 위한 실습의 의미가 있다. 더 좋은 교육을 실험적으로 탐색하는 과정에서 상구자는 상구를 하면서 그 상구에 대한 상구를 할 수 있다. 또한 하화자는 하화를 하면서 하화에 대한 상구를 할 수 있다. 또 다른 한편, 그는 다른 사람이 이미 자신이 상구해서 극복했던 과거의 교육의 품위에 머물면서 어려움에 처한 것을 보고 그를 상대로 품위를 향상시킬 작정을 할 수 있다. 이것이 바로 교육에 대한 하화에 해당한다. 이처럼 교육의 품위가 높아짐에 따라 삶에서 교육을 하는 빈도나 비중은 커질 것이고, 아울러 메타교육 역시 더 촉진될 것이다.

위의 [그림 6]에 나타났듯이 메타교육의 소재는 상구교육(AE), 하화교육(DE), 그리고 협동교육(AE-DE)이다. 그 각각의 것을 이차적 소재로 하는 메타교육의 경우를 모두 논의할 수 있지만 편의상 우리는 그 가운데 협동교육을 소재로 하는 경우만을 들어보자. 협동교육은 二人三脚의 상황이다. 스승과 제자의 교육적 교섭은 서로가 다른 사람에게 의존한다. 이 말은 서로 보조하는 활동이 불가피하다는 것을 의미한다. 교육에 참여하는 주체의 가정, 태도, 활동이 공조하지 않는다면 교육이라는 놀이에 참여하는 일이 불가능하다. 스승은 제자의 상구에 의존하며, 제자는 스승의 하화에 의존한다. 그러나 여기서 한 가지 분명하게 이해할 점은 그런 협동은 바로 상구와 하화가 그 자체의 속성과 내재율에 충실할 때 보장된다는 사실이다.

우선 일차소재를 중심으로 이루어지는 성공적인 협동교육은 그것에 참여하는 사람이 서로가 상대의 모범이 됨으로써 그 자체를 강화한다는 사실을 주목할 필요

가 있다. 참여자는 서로의 교육행위로부터 더 나은 교육행위를 상구한다. 일차소재를 중심으로 스승은 자신의 하화의 품위를 그리고 제자는 자신의 상구의 품위를 드러낼 것이며, 그 품차의 영역에서 상대의 품위에 반응하고 평가하고 반성하면서 그것을 소재로 메타교육이 진행될 수 있는 것이다. 한 품위 높은 수준의 상구활동과 하화활동은 그 교육의 파트너에게 시범을 보이는 효과를 가진다. 예컨대 훌륭한 스승은 모범으로서 하화에 대해서 하화하며 제자는 그의 하화에 대해서 상구할 수 있다. 스승의 훌륭한 하화에는 제자에 대한 하화의 하화가 포함될 수 있으며 이를 통해서 제자는 하화에 대한 상구를 할 수 있는 것이다. 또한 제자의 훌륭한 상구에는 스승에 대한 상구의 상구가 포함될 수 있으며 이를 통해서 스승은 상구에 대한 하화도 할 수 있을 것이다. 이 경우는 서로 파트너가 되는 교육주체의 일차소재와 이차소재의 품위가 일치하는 특수한 사례에 속한다.

교육은 많은 경우 일차소재와 이차소재가 일치하지 않는 상황에서 일어난다. 이런 경우 그때그때 소재(X, AE, DE, 혹은 AE-DE)에 따라 스승과 제자의 위치가 바뀌는 '교류교육(alternating education)'이 필요할 것이다. 교류교육으로서의 메타교육은 X를 소재로 하는 일차교육을 하다가 상구자와 하화자가 상대와의 여타의 교육의 품위의 차이가 드러나고, 그로 인해서 교육에 대한 관점, 태도, 가치판단의 이질성에 있어서 갈등상황이 전개될 때 그것을 예리하게 의식하고 교육으로 그 문제를 해결하는 것을 의미한다. 교육하는 현장에서 봉착하는 갈등은 단순히 힘의 사용, 다수에 의한 투표, 협상, 혹은 물질적 흥정으로 해결될 성질의 것이 아니다. 그 갈등과 부정적인 반응에는 두 가지 해결방안이 가능할 것이다. 그 하나는 교육의 파트너 가운데 하나가 다른 하나의 품위에 순응하는 것이다. 그러나 그 자체가 어려운 과제일 뿐만 아니라 잠재된 문제를 피상적으로 접어놓은 것에 불과하다. 보다 근원적이고 적극적인 방법은 서로의 교육의 품위의 차이를 소재로 메타교육을 병행하는 것이다. 교육은 항상 품차를 중심으로 교육적 교류와 상향적 일치를 모색하는 중요한 계기를 마련한다. 그 원리를 교육의 품위에 적용한다면 교육의 문제를 교육에 의해서 해소할 뿐만 아니라 교육 자체를 강화시키는 결과도 얻게 되는 것이다.

우리가 참여하는 대부분의 세계가 그러하듯이 교육은 눈에 보이는 현상이 아니라 그것에 참여하고 체험하면서 그 실재성이 입증된다. 교육은 실천이며, 많은 진통을 겪으며 얻어진 선례가 쌓여 그 표본을 이룬다. 따라서 그 표본이 내포하는 고유한 실행과 반성을 거쳐서 그 실체가 규명된다. 앞에서 간단하게 설명한 메타교육은 교육의 더 높은 실재성을 드러내 주고 그것이 발전하는 고유한 가치방향을 지시한다. 그것이 바로 앞 절에서 지적한 교육의 내재적 가치에 해당하는 것이다. 교

육의 내재적 가치는 그것을 채택하는 사람에 의해서 인정받는다. 교육을 상구하면서 그 자율성을 알게 되고 자체적인 존재가치를 여타의 목적과 관련시킴이 없이 시인한다. 이것이 교육적 가치의 자증에 해당한다. 또한 그 내재적 가치는 객관적으로 시인되지 않는다. 그것은 단순히 말로 기술하거나 전달될 성질의 것도 아니다. 그것의 보편성을 인정받기 위해서 그것을 아직 체험하지 못한 사람들의 교육적 체험을 심화시키고 발전시키는 하화의 과정을 밟을 수 있다. 이것은 바로 교육적 가치에 대한 타증이 되는 셈이다. 이 점에서 메타교육은 교육의 과정에서 거의 불가결한 부분이 되는 것이다.

교육의 과정에서 언어적 교류가 갖는 의미는 한정되어 있다(양미경, 1996). 그러나 체험이 동반된 언어의 습득은 유용한 전달수단이 된다. 교육도 그 자체의 체험을 전달하는 언어를 갖는다(김지현, 2000; 장상호, 1998). 이때 교육적 체험과 그것에 대한 언어의 습득은 순서가 뒤바뀌어서는 안 된다. 이미 체득된 체험은 언어적 소통의 근거가 될 수 있지만 체험이 수반되지 않은 교육어는 공허하기 때문이다. 교육어에 대한 올바른 이해는 그 이해를 할 정도의 체험을 한 사람에게만 가능하다.[30] 그러나 교육어는 소통의 성공뿐만 아니라 소통의 실패 혹은 오해를 찾아내는 단서로서도 중요한 기능을 한다는 점에 유의해야 한다. 메타교육에 의해서 교육에 대한 적절한 체험의 발전이 이루어졌으면, 그것에 해당하는 교육어를 습득하는 것도 중요하다. 같은 교육어를 쓰면서도 교육의 현품에 따라 그 의미가 다를 것이며, 그 다름의 확인이 또 한 차례의 메타교육을 필요로 하는 계기가 될 수도 있다.

자체의 유지방식이 없이 타의 보호나 지원에 의해서만 유지될 수 있는 세계는 그 자율성을 유지하기 어렵다. 마찬가지로 교육 그 자체의 가치를 경험하고 인정하는 사람들의 지지에 의해서 교육은 그 내재성을 유지할 수 있다. 메타교육은 이처럼 교육이 그 자체의 속성에 의해서 자체를 보존하고 수정하고 발전시키는 주된 메커니즘으로 교육 자체의 특성과 동일성을 유지하고 발전시켜 나갈 수 있는 그 내부의 장치이며, 교육은 바로 이 메커니즘을 통해서 그것을 둘러싼 여타의 세계와의 관계에서 변질될 위험성을 줄일 수 있다. 그러나 교육의 발전이 메타교육처럼 교육의 내적인 요인에 의해서만 이루어진다고 생각하면 현실의 상황을 지나치게 단순화시키는 것이 될 것이다. 삶 속에서 진행되는 교육은 여타의 세계와 독립해서 존재할 수 없다. 삶에서 교육은 그것만을 보장하는 그런 진공상태에 존재할 수 없다. 이 때문에 여타의 세계의 부재를 전제하는 교육은 가공적인 것이다. 여기서 논

30) 교육은 순전히 독자적인 종류의 교육적인 체험과 감정의 진폭을 촉발시킨다. 교육의 어떤 부분이 그 특정한 기쁨과 고통, 그리고 보람을 일으키는지는 말로 설명할 수 없다. 그런 체험이 없는 가슴은 교육이 가득한 언어를 이해할 수 없다.

의하는 교육은 구체적인 삶에서 항상 교육 아닌 것과의 관계 속에서만 존재할 수 있다. 문제는 그 후자의 것들을 배제하는 것이 아니라 그것들이 교육에 어떤 연관성을 가지고 있는지를 고려하는 것이다. 여기서 다시 우리는 교육발전을 꾀하는 다른 하나의 경로, 즉 교육 외적 세계의 지원을 받을 수 있는 부분을 아울러 고려해야 하는 것이다.

Ⅵ. 교육환경과의 원만한 관계

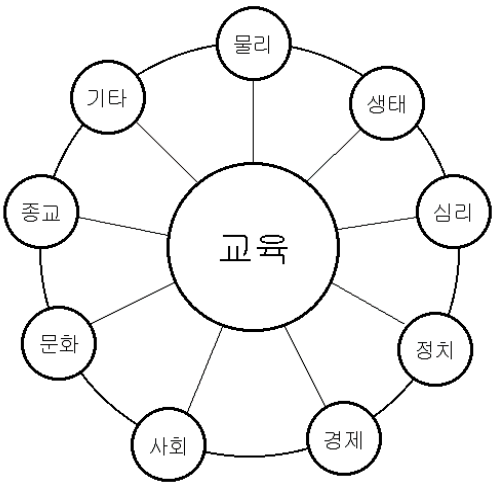
교육이 자율적인 체계라는 주장은 그것이 생활의 다른 부분과 독립해서 별개로 존재한다는 것을 함축하는 것이 아니다. 하나의 현상에 대한 기술은 그것이 속한 더 큰 체계와의 관련을 빼놓고 이루어질 수 없다. 우리의 전체적인 삶의 맥락에서 볼 때 교육은 그 구성요소의 하나다. 교육은 여타의 세계들이 병립하는 가운데 그들과 상호작용하면서 존립하기 때문에 그것을 둘러싼 외부 세계와의 관계를 늘 고려할 필요가 있는 것이다. 교육환경[31]은 교육을 제외하여 교육과 관련을 맺고 있는 모든 것을 지칭한 것으로서 교육의 입장에서 교육여건에 해당한다(장상호, 1997; 정일선, 2002). 교육의 외적 조건은 그 내부구조와는 달리 안정성 있게 그리고 항구적으로 규정할 수 있는 것이 아니다. 교육은 삶 전체의 일부에 불과하며, 교육은 그 여타의 세계와의 상호작용을 통해서 독특한 실현의 양태로 드러난다. 그것이 어떤 형태의 것으로 진행되는지는 역사적 조건에 따라 다르며, 그만큼 교육과 여타의 세계간에는 우연성이 개재한다고 보아야 한다.

교육은 불변하는 평형상태보다는 이런 제반 환경과의 규제된 공조와 갈등 속에 위치하고 있으며, 그 환경의 조건에 따라 교육이 지속하거나, 번창 혹은 소멸할 수도 있는 것이다. 그 환경에는 교육주체의 통제범위 내에 있는 것과 그렇지 못한 것이 있을 수 있다. 교육주체는 전자를 그의 교육설계에 반영하여야 하며, 후자는 그것을 예측하면서 적응해야 한다. 교육의 본질을 살려주면서 동시에 그것으로부터 지원을 받는 여타의 세계에 대한 배려와 환경의 조성이 필요하다. 인간과 환경간에는 서로가 다른 것을 규정하는 긴밀한 상관관계가 있어서 환경을 바꾸어 자신을 바꾸거나 혹은 자신을 바꾸어 환경을 바꿀 수도 있다. 마찬가지의 원리를 교육과

31) 여기에서 말하는 교육환경의 개념은 흔히 사람들이 말하는 '교육적인 환경'과 전혀 다른 것임을 유의해야 한다. 전자는 자율적인 교육의 존재를 전제하는 환경임에 비해서 후자는 교육이 부재한 상태에서 단순히 어떤 바람직한 인간상을 형성하는 모든 것을 총칭하는 환경인 것이다.

여타 세계간의 관계에까지 확장할 수 있다. 우리는 교육할 때 그 이외의 조건을 어떻게 하느냐 하는 문제를 생각해야 하고, 여타의 것을 위한다고 하더라도 교육의 조건을 어떻게 하느냐 하는 문제를 생각해야 한다. 바람직한 교육의 환경은 교육을 실행하면서 점차 밝히고 교정해 나가는 것이 정석이다. 넓게 볼 때 교육의 입장에서 플러스가 되는 환경은 교육을 위한 수단적 가치를 갖는다고 말할 수 있다.

[그림 7]은 우리가 점검해 볼 수 있는 교육의 환경을 예시한 것이다. 교육은 그 자체의 내재성을 가지고 있지만 그 폭과 행사의 범위는 그것이 처한 역사적인 시기, 그 시기 중의 지리적, 물리적, 공학적, 심리적, 정치적, 경제적, 사회적, 문화적, 종교적 복합체와 맺는 밀접한 관계 등에 의해서 부분적으로 규정되고 제약받을 수밖에 없다. 먼저 이들이 교육에 플러스 환경으로 작용할 수 있는 조건이 무엇일지를 물리적 환경과 생태적 환경에서부터 차례로 예를 들어 검토해 보기로 하자.



[그림 7] 교육과 그 환경

교육의 원활한 참여를 보장하는 외부의 물리적 환경은 교육의 발전에서 항상 고려하여야 할 사항이다. 잡사나 외부의 불필요한 방해를 받지 않고 교육 자체에만 에너지를 집중하면서 장기적이고 계속적으로 교육적인 교섭과 흐름을 허용하는 건물과 시설의 지원이 필요하다. 여기에는 심지어 교육적 상호교섭을 촉진하는 좌석의 배치까지도 고려하여야 한다. 생태적 조건을 고려하는 것도 빠뜨릴 수 없다. 의식주는 어느 삶의 현장에서나 필수적인 최소한의 조건이다. 최적의 신체조건으로서 일반적인 건강에서부터 수면[32]에 이르기까지 세심한 고려가 이루어져야 한다. 이

모든 것은 서로 유기적인 연관을 갖는다.

긴 역사의 안목에서 보면 지정학적 조건이 교육적 교섭을 방해하는 주된 요인이 된 경우도 있었음을 알 수 있다. 그러나 도로, 항구, 철도, 항공, 그리고 각종 통신수단의 발달이 지리적 고립을 해결하는 중요한 매체가 되었다. 최근에는 정보를 무진장하게 저장할 수 있는 전자마이크로칩과 그 저장된 정보를 신속하게 전달하는 광섬유의 개발에 힘입어 사람들은 원하기만 하면 효과적인 접촉을 통해 교육적 교섭을 할 수 있게 되었다. 공학적 기술문명의 발전이 삶을 딱딱하고 인위적이며 영적으로 공허하게 할 것이라는 우려도 있지만 반드시 그렇게 부정적이지만은 않다. 그것을 어떻게 활용하느냐에 따라 교육적인 삶의 자발성과 깊이를 엄청나게 확장할 수 있는 것이다.

물리나 생태라는 자연환경 못지 않게 중요한 것이 심리적 환경이다. 소란스럽고 무관한 심리적 방해요소의 제거, 잡다한 관심과 소란으로부터 정신이 산만해지는 것을 방지하는 특별한 배려, 자신의 한계를 알고 그것을 극복하기 위해 적극적인 실험을 할 수 있는 분위기, '노력이 동반되는 낙관주의(effortful optimism)', 자신의 한계나 오류를 포함해서 솔직하게 자신을 억압하거나 외면하지 않고 있는 그대로 드러낼 수 있는 안정된 심리적 분위기, 모험과 실수를 허용하는 분위기, 겸손하지만 과감하게 자신을 시험하는 분위기, 다양한 선택지가 있는 개방적인 분위기, 문제해결에 있어서 높은 수준의 이해・포용・애정・수용・신뢰를 통해 주위로부터 지원을 받을 수 있는 분위기, 자신의 선택과 증거에 의해서 자신의 목표와 발전의 방향을 주체적으로 결정할 수 있는 분위기 등이 교육에 플러스가 되는 심리적 환경이다.

[그림 7]에서 정치, 경제, 사회, 문화, 종교는 전체적으로 교육과 대조되는 인간의 삶의 양상에 해당하며, 그들과 교육 사이의 공존의 원칙은 그 각각의 상대적인 자율성을 인정해야 한다는 점이다. 이들은 그 나름의 구조, 리듬, 템포, 목표를 가지고 진행된다는 점에서 자율적이라고 할 수 있다. 그러나 이들은 또한 삶이라는 전체구조의 요소로서 서로 밀접한 상관관계를 가지면서 상대를 규정한다. 교육과 그 환경은 일방적인 결정의 관계가 아니라는 점을 인식하는 것이 중요하다. 그들은 삶에서 서로 결정하고 결정을 받는 관계를 가지고 있다. 여기에 갈등, 긴장, 공존, 혹은 상호 촉진하는 조건이 있으며, 가장 바람직한 것은 공존과 상호촉진의 관계다. 서로가 상대의 자율성을 침해하지 않는 범위 내에서 상대의 목적에 공헌하는

32) 예컨대, 수면은 하루 6, 7시간으로 충분하며, 충분한 수면은 사람들을 기민하고 정력적이며 생동감을 넘치게 한다. 그러나 다른 한편으로 지나친 수면은 과식과 같이 사람들을 게으르게 할 뿐이다.

방식으로 상호간에 지원하는 것이다.

교육과 여타의 세계는 서로 고유한 속성을 유지하면서 상대를 위해 상보할 수 있는 방정식을 찾아야 한다. 우리의 삶에서 모든 가치는 공존하고 협력할수록 좋다. 각각의 세계가 자율성을 가지고 그 자체의 목적을 추구하면서, 동시에 여타의 세계에 대해서 플러스의 환경이 되는 삶이 가장 바람직하다고 할 수 있다. A가 B의 수단이 된다고 할 때, A의 수단성은 그 고유한 자율성을 보장하는 조건에서 얻어질 수 있다. 그 자율성을 침해하지 않는 범위에서 상호 조화를 유지하는 것이다. 그 조화를 유지할 수 있을 때에 비로소 교육은 삶 속에 착생하게 되는 것이다.

이하에서는 각각의 자율성을 가진 정치, 경제, 사회, 문화가 어떻게 교육의 플러스 환경이 될 수 있는지에 대해 논하고자 하며 아울러 그런 지원을 받은 교육이 다시 이들의 플러스 환경으로서 어떤 종류의 공헌과 기능을 할지를 간략히 점검하기로 한다. 교육은 환경으로부터 일방적인 지원만을 받을 것이 아니라 환경세계에게 줄 수 있는 응분의 대가나 공헌을 생각해야 한다. 이것이 바로 '정치・경제・사회・문화・종교발전을 위한 교육'이라는 구호가 위치할 수 있는 부분이며, 교육의 외재적 가치나 목표에 해당하는 부분이다. 그러나 그런 공헌은 교육 자체가 그 내재성을 유지해야만 가능하다는 점에서, 앞에서 말한 내재적 가치의 실현을 위한 또 하나의 구호, 즉 '교육발전을 위한 정치・경제・사회・문화・종교'라는 구호에 후속되어야만 하는 것이다.

정치는 권력을 추구하며, 권력이 없이는 공공의 복지문제를 해결할 수 없다. 권력이 가지고 있는 많은 이점 가운데 하나는 善을 추진할 수 있다는 것이다. 권력은 직접 선을 주는 것이 아니라 그것의 실현을 위한 기회와 조건을 마련해 준다. 국가는 정신적, 물질적 생활가치, 교육의 거의 전부에 대해서 그 배분상태를 결정할 수 있는 강제력을 가지고 있다. 권력의 지지를 받지 못한 교육은 무력하다. 흔히 정치적 통제는 곧바로 자유의 억압을 의미한다고들 생각하는데 자유를 위한 통제와 규율도 가능하다. 교육은 하나의 사회적 사건의 맥락 속에서 일어나기 때문에 사회적 통제와 규칙이 필요하다. 교육이 자율적으로 이루어져야 한다면 그것을 보장해 주는 권력이 필요하다. 이런 맥락에서 가장 기본적으로 법률적 지원이 필요한 것 중의 하나가 교육의 자율성을 인정하는 교육법의 제정이다.[33] 이런 법률적 강제력이

33) 여기에서 분명하게 선을 그어 구분해야 할 것이 있어 보인다. 정치가 교육을 지원한다고 할 때 그것은 엄밀한 의미에서 학교에 대한 지원과 구분되어야 한다는 점이다. 내가 주장하는 교육의 발전은 걸핏하면 교육학자들이 말하는 '공교육 강화'와는 그 범주가 다르다. 또한 교육본위론에서 말하는 '교육의 자율화'는 흔히 교육행정분야에서 말하는 '교육자치'와 전혀 다른 차원의 것이다(김재웅, 1998). 학교를 주민의 손에 맡겨 운영하도록

있어야만 정치적 이해관계와 간섭이 배제된 교육의 자율적 운영이 가능하게 되는 것이다.

대가가 없는 삶이란 존재하기 어렵다. 우리의 삶에서 교육이 정치를 설득시키는 간접적인 방법은, 전체의 삶에서 교육이 정치 자체적으로는 해결하기 어려운 부분을 보완하거나 혹은 교육이 정치에 공헌할 수 있는 부분을 증대시키는 것이다. 이 보완될 부분에 대해 여러 가지를 들 수 있지만 그 첫 번째는 교육이 일정부분 정치체계의 능력을 증대시키는 요인이라는 점이다. 정치체계는 역시 그 참여주체의 의식수준의 고도화를 전제한다. 국민을 다루기 쉬운 난쟁이로 만든 국가는 번영할 수 없다. 민주주의의 정치체계에서 유권자의 무지는 모든 사람의 안전을 손상시킨다. 반면에 국민을 현명하게 만들고 그들의 지배를 받는 국가는 번창한다.

경제는 생존자료 및 생산수단의 생산, 어떤 규칙에 따른 생산물의 분배, 분배된 것의 소비・낭비・축적, 소비와 축적에 의한 차기 생산수준의 유지와 확대라고 하는 경로를 밟으면서 한없이 순환된다. 사람이 살아나가기 위해서는 재화가 필요하다. 교육의 발전도 경제적으로 윤택할 수 있게 하는 조건과 긴밀한 관계가 있다. 앞에서 교육을 위한 시설, 공간, 자료 등 물리적 지원을 말했지만 그것은 경제력이 없이는 조성하기 어렵다. 또한 금전은 오늘날 자본주의사회에서 교육의 기회를 사는 도구가 되고 있으며 그 점에서 불평등한 소득은 교육 기회의 불평등의 원인이 될 수 있다. 그 배분의 불공정성에 의한 교육의 불평등이 극복될 수 있도록 사회적으로 불리한 집단에게 장학사업이 이루어질 수 있어야 할 것이다.

경제의 입장에서 일견 소비처럼 보이는 교육에 대한 이런 투입과 투자가 산업부문에 폭넓은 연쇄작용을 함으로써 산업발전에 기여한다. 경제의 과정은 크게 생산력과 생산관계라는 두 가지 계기로 이루어진다고 볼 수 있다. 이 가운데 교육은 전자와 관련되어 있다. 생산력, 생산수단 자체도 사람이 만든 것이지만, 그것이 풍부할수록, 그리고 그 질이 우수할수록 동일한 노동으로 보다 많은 생산물을 얻을 수 있다. 기초과학의 육성에서 예증될 수 있듯이 교육에 의해서 고급인력과 지식이 개발되고 확산될 수 있으며, 이들은 많은 부분 생존자료로서 생산에 환류되어 경제발전을 위한 잉여의 축적과 연결될 수 있는 것이다.

교육환경의 하나로서 여기에서 언급될 사회는 일정한 경계가 설정된 영토에서 규범, 관습, 법률, 가치관 등을 상호 공유하고 특정한 제도와 조직을 형성하여 질서를 유지하고 그 구성원을 재생산하면서 존속하는 인간집단이라는 극히 좁은 의미의 것을 지칭한다. 사회체계의 안정적인 외부구조를 갖춘 교육을 '제도화된 교육'이

한다고 해서 반드시 학교의 특성이 교육의 내재율에 따라가는 것은 아니다.

라고 한다. 사회가 교육의 플러스 환경이 되는 길은 교육행위를 가능하게 하는 질서와 사회의 제도적 장치, 체제와 조직을 허용하고 장려하는 것이다. 자생적인 교육을 수용하고 지원하는 융통성 있는 역할체제, 제도, 기구, 연맹, 조직의 도입은 환영할 일이다. 삶의 한 양상으로서 교육은 주어진 사회에 일치하여 적응하는 '사회화(socialization)'와 구분되며 그 내재율에 부합하는 규칙을 인정하는 특수한 공동체를 요구한다. 그러나 제도화는 당분간이나마 교육에 안정성을 보장하지만 그 안정된 제도는 어느 단계에서 교육의 요구를 더 이상 충족시키지 못하는 '낡은 제도'로 변화하고 그 본연의 목적을 이루어내기가 어렵게 된다. 이 점에서 교육제도는 교육을 효율화시키는 범위 내에서만 그 가치를 인정받아야 한다.[34]

그런 사회적 지원을 받은 교육은 다시 사회를 위해서 어떤 기능을 할 수 있는가? 세속의 삶에서는 오류와 실수가 경쟁에서 불리한 조건이 되기 때문에 그것을 노출하지 않고 은폐한다. 이로써 외면과 내면의 불일치가 이루어진다. 진리가 다양한 수사에 의해서 감추어지고 왜곡되며 서로 상대를 불신하고 내면의 것을 드러내는 것을 꺼리는 사회풍조에서는 가식적인 무대행위로 상대의 허수아비로 행세할 뿐 자신의 부족함을 보충하고 향상시킬 기회를 갖기 어렵다. 우리는 사회생활을 하면서 흔히 우리가 옳다거나 진리라고 생각하는 것을 말하기보다는 오히려 거짓을 말한다. 아무런 동기도 없이 단지 그처럼 미리 만들어진 대본과 규칙을 기계적으로 조심스럽게 따르는 것보다 실수를 저지르는 것이 더 낫지 않을까? 이런 형태의 인간관계가 진정한 의미의 사회적 통합과 상호간의 결속이라고는 할 수 없다. 교육은 그런 이윤, 경쟁, 강제의 영역을 벗어나 서로의 협력과 자발적 일치에 의해서 인간적인 연대감을 갖게 한다. 인간적인 취약점을 인정하고 그것들을 상처처럼 어루만지고 상호간에 보완하여 극복하려는 것이 바로 교육공동체이며, 그것이 제도로서 용납됨으로써 사람들은 사회의 허수아비로서의 공허감을 벗어나 진실한 자신을 대면하고 인간으로서의 부족함을 보충하는 여유공간을 가질 수 있게 되는 것이다. 이 점에서 교육은 사회라는 삭막한 사막 안에 있는 오아시스처럼 다음의 여행을 위한 활력의 역할을 하는 것이다.

문화란 인간이 자연상태에서 벗어나 이룩해 낸 물질적·정신적 소득을 총칭한 것으로서 언어, 관념, 신앙, 관습, 규범, 제도, 기술, 의례 등 다양한 요소를 갖는다. 그 문화내용은 반드시 인간성의 고양과 일치하는 것은 아니다. 학문, 예술, 각종 기예처럼 어떤 문화는 한편으로 인간성을 해방시키는가 하면, 다른 문화는 인간성을 억압하는 양면성을 가지고 있다. 문화를 공유하는 것은 자연적으로 이루어지는 것

34) 이 점을 망각하고 교육제도가 제도를 위한 제도가 된다면 일리치가 잘 지적했듯이 그것은 필연적으로 타락의 길을 밟는다.

이 아니라 각 세대마다 그 구성원이 그 문화에 적응하는 과정을 거쳐서 이루어진다. 이런 과정을 흔히 '문화화(enculturation)'라고 한다. 문화는 오랜 역사를 통해서 축적된 것이다. 여러 세대를 거치면서 새로운 내용들이 추가되어 문화의 저장고는 날로 거대하게 되었다. 그것들은 단순히 선택을 가능하게 하는 다양성의 의미를 벗어난다. 오늘날의 신생아는 적어도 그들이 성인생활을 하기 전의 짧은 기간 안에 그 엄청난 내용의 필수적인 요소를 거의 모두 내면화해야만 생활을 유지할 수 있다. 이것은 향유해야 할 대상의 범위를 넘어서서 소화하기 힘든 생활의 하중이 되고 있다. 따라서 문화의 분야에서는 문화내용 가운데 인간성의 향상과 관련된 부분, 그리고 인간적인 문화를 만들어 낸 그 정신을 점진적으로 재생하는 교육을, 그 필요성은 인정하되 문화화와는 별개의 과정으로 구분하는 것이 중요하다. 또한 문화의 양태는 다양하다. 하나의 문화권 내에서도 다시 그 하위의 문화가 있다. 이 때문에 음식을 먹는 것에 특정한 문화가 있듯이 교육을 하는 데 있어서도 특정한 문화양태가 있을 수 있다. 이를 우리는 '교육문화'라고 할 수 있을 것이다. 교육문화는 문화가 교육을 결정하는 것이 아니라 교육의 본질적 내재율에 따르고 조화를 이루는 것이 중요할 것이다. 가령 교육을 하는 동안에는 그것에 방해가 되는 일반적인 문화적 관례나 상하의 위계를 생략하거나 다른 형태의 것으로 대체하는 것이 가능한 것이다.

그렇다면 교육은 문화에 어떤 것을 되돌려 줄 수 있는가? 그 한 가지는 교육은 인간성의 향상과 관련하여 진정 문화를 감식하고 비판적으로 평가하고 창조해 낼 수 있는 능력을 마련한다는 점이다. 각종 상징과 기호로 나타난 학술이론과 예술품, 각종 유형의 구조물, 발명품, 도구 등이 문화의 내용이 된다. 그런 외적인 표현이나 산물 자체가 무엇을 의미한다는 것은 잘못된 생각이다. 사실은 어떤 것을 의미하는 것은 인격체들뿐이다.[35] 예컨대, 한 진술이 참이냐 거짓이냐 하는 것은 진술 자체가 아니라 그것을 감식할 수 있는 체험에 달려 있다. 교육은 그 체험을 개인의 성장의 단계를 거쳐서 점차적으로 실현하게 함으로써, 문화를 그 자체로서 가치 있고 향유될 수 있는 속성으로 경험하게 한다. 게다가 기존의 문화를 단지 무비판적으로 수용하는 것을 극복하여 좀더 인간적인 속성에 맞도록 새롭게 창조하거나 개혁할 수 있는 여유를 확보할 수 있게 한다. 같은 논리를 그 발전단계가 다른 문화끼리의 원활한 접촉에도 적용할 수 있다. 문화간의 접촉은 서로 비슷한 수준끼리 이루어지기도 하고 그 수준이 전혀 다른 것끼리 이루어지기도 한다. 그런데 후

35) 흔히 서양의 철학이나 과학자들이 진술의 의미나 진리가 그 진술하는 사람과는 독립적인 진술을 구성하는 것을 이상으로 삼으려고 하지만 인격적 성숙과 언어의 의미를 직접 결부시키려고 했던 동양의 인식에 뒤떨어진다.

자의 경우 많은 경우 문화의 식민지화의 위험이 있다. 이것은 결코 바람직한 문화 전파라고 할 수 없다. 교육은 그런 급작스러운 것을 피하고 낮은 것을 점차 높은 것으로 전환하는 계기를 마련할 수도 있는 것이다.

인간의 종교적 삶의 핵심은 그 안에서 인간이 한계를 초월한 어떤 것으로 인도된다는 것이다. 우리보다 위대하면서도 신비로운 실재와의 체험적 관계에 직접적, 내면적, 개인적, 생동적, 실존적으로 참여하는 것이다. 종교는 주물숭배, 자연숭배, 샤머니즘, 우상숭배 등 원시적인 수준에서부터 상당한 정도의 체계적인 교리를 갖춘 것까지를 포괄한다. 그 중에는 신앙의 표현으로서 산출해 낸 유한한 사람들의 생동적인 인격체적 성질을 추구하는 것을 목표로 하는 부분도 있는데, 그만큼 종교는 수도계로서 교육의 소재적 가치를 가질 수 있다. 그러나 종교가 인간이 자신의 나약함을 극복하기 위해서 자신 밖의 어떤 타자를 세우고 거기에 의지할 것을 구하는 것이 된다면 그것은 수도계와는 다른 면모를 갖는다. 신앙은 그 근본에 있어서 삶과 세상사의 불확실성을 회피하려는 동기에서 나오기 때문에 그 대상에 대한 전폭적인 신뢰와 확신을 갖지 않으면 안 된다. 아직 파악되거나 이해되지 않은 것들에 대한 두려움을 그것에 대한 신뢰, 헌신, 복종으로 환원시키는 것이 종교를 찾는 우리의 심리상태다. 이 때문에 가끔은 '교조화(indoctrination)'라는 방법에 의해서 불확실한 부분을 진리로 수긍하도록 강요하기도 한다.[36] 이것은 신앙의 목적은 달성할 수 있게 하지만 진정한 의미의 진리를 검증하는 것은 아니다. 따라서 종교는 교육에 협력할 수 있는 부분과 그렇지 못한 부분을 구분하여 전자의 것도 수긍하는 아량을 보여야 한다.

인간의 문제는 인간 스스로의 적극적인 활동에 의해 해결하여야 한다. 교육은 자신의 구원자를 유한한 인간에서 찾는다. 그렇다면 이런 교육은 그 내재적 속성에 의해서 어떻게 종교에 공헌할 수 있는가? 종교적 심성은 마치 양날을 가진 칼과 같다. 그것은 인간을 정화시켜 보다 높은 이상으로 고양시키는 반면, 다른 한편으로 인간의 고정된 편견과 독선을 앞세워 극도의 잔인함과 파괴력을 정당화하거나 행사할 수도 있다. 이때 교육은 한마디로 종교가 갖는 절대적 확신과 그로부터 비롯하는 각종 종교나 종파끼리의 충돌을 화해시키거나 완화시킨다. 종교의 경전에는 분명히 환상적인 요소들, 즉 지옥과 천당이라는 관념, 믿기 어려운 신화, 전설, 모든 기적, 그리고 논리의 모순점이 포함되어 있다. 종교적 광신자는 그것을 절대적인 진리로 믿고 여타의 생각을 상대주의로 매도하고 주변의 불확실한 현실세계를 경멸한다.[37] 우리는 무지하고 열광적인 기독교 집단이 특정한 인간과 문화를 악마

36) 학교에서 주어진 '교과서'를 절대시할 때 그것은 종교적 측면에 가깝다고 보아야 할 것이다.

나 악마의 것으로 규정하면서 무고하게 파괴한 많은 예를 알고 있다. 사실 그런 규정은 그 집단이 속한 낮은 수준의 품위에서 나온 것이다.[38] 가혹한 자연조건 혹은 사회적 압제의 상황에서 고통받고 억압받고 소외된 대중이 메시아나 절대자에 의존하고, 그 위안과 구원을 지상이 아닌 천상에서 받으려는 도피처로서 종교를 이용하는 경향이 있을 수 있다. 또한 그런 대중의 심리를 현존체제의 현상유지 혹은 여타의 세속적 목적을 달성하는 수단으로 이용하는 경향이 있을 수도 있다. 이 경향들을 우리의 삶에서 얼마만큼 견제하는 장치가 필요하다. 우주 안에 내재한 질서나 도리는 그 내용이 무한하며 절대적인 것일 수 있다. 그러나 그것을 이해하는 우리 자신은 늘 유한하다. 이 때문에 전자를 후자에 의해서 파악하려면 현재의 관점에서 그 대상을 고정시킬 것이 아니라, 교육을 통해 각자가 끊임없이 자신을 변혁시키는 자기 수행을 하여 그것을 생성의 과정으로 볼 수 있어야 한다. 교육은 종교의 대상을 자신의 품위로 후퇴시켜 맹목적으로 숭배하기보다는 그 창시자가 이룩한 인간으로서의 발전적 변모를 스스로 재체험하게 하는 역할을 할 수 있다.

이상에서 우리는 교육과 그것을 둘러싼 제반 여타의 환경세계들이 공존할 수 있는 단편적인 부분들을 엿보았다. 우리의 삶의 하위체제는 그 내적 분화과정에서 전체의 동력을 저해하는 일탈현상이 일어나면, 마치 유기체의 과정과 같은 내부의 메커니즘을 통해서 곧 균형이 회복된다는 입장이 있다. 그런가 하면 그 하위체제들 사이에 개재하는 갈등현상에서 우리의 삶에 대한 더 많은 이해에 도달하려는 입장도 있다. 대부분의 우리 삶은 그 중요성에 있어서 어떤 것은 다른 것과 경합하는 방식으로 이루어지며, 그 점에서 어떤 이해관계를 두고 본질상 서로 상충할 수 있다. 후자의 입장에서 보면 교육과 그 환경의 관계를 위의 경우처럼 단지 우호적인 것으로만 보는 것은 너무 일면적이고 낭만적인 것일 수 있을 것이다. 그 조화라는 것이 미묘할 뿐만 아니라 서로간에 긴장, 갈등, 부조화도 불가피하다. 교육과 그 환경의 임계에서 서로 공생하는 상생점과 서로 균열을 일으키는 파빙점이 분명히 있을 것이다. 제한된 지면 때문에 이 글에서는 생략된 내용이지만 그들 사이의 보충과 조화뿐만 아니라 견제와 갈등이라는 것도 동시에 고려되어야 할 것이다.

긴 논의를 마무리하자. 이제까지 나는 내가 지금 발전시키고 있는 교육본위론을 주로 '교육의 발전'이라는 측면에 초점을 맞추어 소개하는 방식을 취했다. 교육학의

37) 예컨대, 중세의 교회는 자연과학에 대해 극단적인 의심을 보냈다. 그로써 많은 과학자들이 박해를 받았다.

38) 아무리 불완전하고 유치한 것이라고 할지라도 신의 개념은 항상 인간의 영혼이 도달하고 감지할 수 있을 완전성에 대해서 당시의 사람들이 갖고 있는 최고의 이상을 대변한다.

자율화를 지향하는 이 글이 어느 기존의 분과학문에서 체계적으로 다룰 수 없고, 그럼에도 그런 관점을 의문 없이 따라 온 기존의 교육학의 관심에서 망실되어야만 했던, 고유한 교육적인 삶의 과제와 현상의 단편을 드러낼 수 있었다면 그 소기의 목적은 달성된 셈이다. 그러나 이것은 내가 추구하는 자율적인 교육학의 결론이라기보다는 장차 본격적인 연구를 하기 위한 준비작업에 불과하다. 이제 겨우 초창기에 겪어야 했던 난관을 거친 것으로 보아야 할 것이다. 논의 가운데에는 어림짐작, 불완전한 관찰, 성급한 일반화가 포함되어 있으며, 이 부분은 끊임없는 의문의 제기, 더 세밀한 개념체제의 구성, 그리고 정확한 증거의 확보를 요청한다. 도해라는 말이 드러내듯이 긴 논의를 거쳐야 할 많은 부분이 지면관계로 직관에 호소하여 묘사되었다는 점도 유의했으면 한다.

참고문헌

김규욱(2001). 듀이 敎育理論에 대한 敎育本位論的 再解釋. 서울대학교 박사학위논문.

김재웅(1998). 교육자치의 의미와 전망: 지방교육자치제도를 중심으로.『교육원리연구』, 3(1), 23-38. 교육원리연구회.

김지현(1997). 협동교육의 관점에서 본 부모-자녀의 상호작용: 로고프의 <Apprentic-eship in Thinking>을 중심으로.『교육원리연구』, 2(1), 1-44. 교육원리연구회.

김지현(2000). 교육어의 개념에 비추어 본 비고츠키의 '고등정신기능의 점유를 위한 언어'.『교육원리연구』, 5(1), 1-48. 교육원리연구회.

김지현(2001). 교육하는 인간의 원형으로서의 유아.『교육원리연구』, 6(1), 57-94. 교육원리연구회.

박분희(1999). 메타교육의 관점에서 본 교사교육의 반성과 대안탐색.『교육원리연구』, 4(1), 189-214. 교육원리연구회.

박분희(2002). 메타교육. 이용남 편.『교육학과 교육: 교육학의 현황과 미래』(pp. 531-552). 서울: 교육과학사.

서울대학교 사범대학 교육연구소 편(1998).『교육학 대백과사전』. 서울: 하우동설.

신기현(1995). 메타교육의 관점에서 본 임상장학. 서울대학교 석사학위논문.

신기현(1996). '논어'의 호학에 나타난 교육적인 삶.『교육원리연구』, 1(1), 157-173. 교육원리연구회.

신기현(2002). 메타교육의 관점에서 본 칼 로저스의 교육적 삶: 한국교육개혁에의 시사. 서울대학교 박사학위논문.

양미경(1996). 언어적 상호작용을 통한 가르침의 의의와 한계.『교육학연구』, 34(3), 145-159.

엄태동(2000). 초등교육의 개념.『교육원리연구』, 5(1), 195-214. 교육원리연구회.

엄태동(2002). 초등교사의 교수활동: 쉬움과 어려움의 패러독스.『교육원리연구』, 7(1), 109-132. 교육원리연구회.

이상임(2002).『공자와 아리스토텔레스』. 서울: 범조사.

이수연(1998). "공부하기 싫어하는 아이"에 관한 반증적 사례연구. 서울대학교 석사학위논문.

이용남(1997). 한국교육학의 두 전형 비교.『교육원리연구』, 2(1), 97-110. 교육원리

연구회.
이용남 편(2002).『교육학과 교육: 교육학의 현황과 미래』. 서울: 교육과학사.
장상호(1986). 교육학의 비본질성.『교육이론』, 1(1), 5-53.
장상호(1990). 교육의 정체혼미와 교육학의 과제.『교육이론』, 5(1), 21-64.
장상호(1991). 교육학 탐구영역의 재개념화.『교육학연구』, 91-2. 서울대학교 사범대학 교육연구소.
장상호(1994a). 또 하나의 교육관. 이성진 편.『한국교육학의 맥』(pp. 291-326). 서울: 나남출판.
장상호(1994b). 교육은 결국 교육에 의해서 개혁되어야 한다.『교육개발』, 통권 87호, 10-13.
장상호(1996). 교육적 관계의 인식론적 의의.『교육원리연구』, 1(1), 1-50. 교육원리연구회.
장상호(1997). 교육의 재개념화에 따른 10가지 새로운 탐구영역.『교육원리연구』, 2(1), 111-212. 교육원리연구회.
장상호(1998). 교육활동으로서의 언어소통: 그 한계와 새로운 가능성의 탐색.『교육원리연구』, 3(1), 77-128. 교육원리연구회.
장상호(2000). 사대스승의 메타교육.『교육원리연구』, 5(1), 49-127. 교육원리연구회.
장상호(2001). 교육연구의 패러다임 전환을 위한 방략.『교육원리연구』, 6(1), 1-36. 교육원리연구회.
장상호(2002). 교육적 관계와 교육공동체에 관한 소고.『교육원리연구』, 7(1), 1-40. 교육원리연구회.
정연희(2002). 아함경에 나타난 교육적 관계의 형성과정.『교육원리연구』, 7(1), 67-108. 교육원리연구회.
정일선(2002). 교육환경론. 이용남 편.『교육학과 교육: 교육학의 현황과 미래』(pp. 499-511). 서울: 교육과학사.
최성욱(1997). 교육발전론 재검토.『교육원리연구』, 2(1), 213-244. 교육원리연구회.
최성욱・신기현(1998). 교육평가의 내재성과 외재성.『교육원리연구』, 3(1), 39-76. 교육원리연구회.
최성욱・신기현(1999). 교육평가의 새 영역: 교육의 내재적 가치평가를 중심으로.『교육원리연구』, 4(1), 141-188. 교육원리연구회.
한국교육개발원 편(1979).『교육발전의 전망과 과제』. 서울: 교육과학사.
한국교육개발원 편(1986).『2000년을 향한 국가장기발전구상: 교육부문』. 서울: 민족문화문고 간행회.

홍원표(1998). 듀이와 피터즈 논의의 비판적 재검토: 교육의 내재적 가치를 기준으로.『교육원리연구』, 3(1), 129-154. 교육원리연구회.

Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality.* New York: Holt.

Arkoff, A. (Ed.)(1980). *Psychology and personal growth.* Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Derrida, J. (1967/1973). *Speech and phenomena and other essays on Husserl's theory of signs.* (D. Allison, Trans.). Evanston: Northwestern University Press.

Goodman, N. (1978). *Ways of worldmaking.* Indianapolis: Hackett Publishing Company.

Hanson, N. R. (1961). *Patterns of discovery.* London: Cambridge University Press.

Holt, J. (1972). *Freedom and beyond.* Harmondsworth: Penguin Books.

Illich, I. (1971/1986). *The deschooling society.* (김남석 역.『교육사회에서의 탈출』. 서울: 범조사.)

Illich, I. (1973/1979). *Tools for conviviality.* (김남석 역.『공생의 사회』. 서울: 범조사.)

Illich, I. (1981/1988). *Shadow work.* (박홍규 역.『그림자 노동』. 서울: 분도출판사.)

Langemann, E. C. (2000). *An elusive science: The troubling history of education research.* Chicago: The University of Chicago Press.

Lemos, N. M. (1994). *Intrinsic values: Concept and warrant.* New York: Cambridge University Press.

Lewis, C. I. (1946). *An analysis of knowledge and valuation.* La Salle, Illinois: The Open Court Publishing Company.

MacIntyre, A. (1981). *After virtue: A study in moral theory.* Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.

Reimer, E. (1971/1981). *School is dead.* (김석원 역.『인간 없는 학교』. 서울: 한마당.)

Richmond, W. K. (1975). *Education and schooling.* London: Methuen & Co. Ltd.

Schutz, A. (1973). *Collected papers I: The problem of social reality.* (M. Natanson, Ed. & Intro.). The Hague: Martinus Nijhoff.

ABSTRACT

A Configurative Explanation of Educational Development

Professor, Seoul National University
Sang-Ho Chang

It is an irony that current educational researches which have relied mainly on so called other disciplines such as philosophy, psychology, sociology actually results in distorting or at best veiling an educational phenomenon rather than revealing it. This study explains why such misgiving happens in terms of the accidental history of educational research and then by using simple figures and diagrams explains theoretically what the real nature of education and its development would be.

Categorical difference between education and schooling which ordinary people and even educational researchers have so often been in confusion is clarified once and for all indicating that the former belongs to a realm of life whereas the later a space of life. Education is depicted as a self-regulated realm with its own structure and intrinsic rules to which the educational agents should conform in order to participate in it. In a such theoretical context, educational development is defined as the desirable state that people spontaneously participate in and enjoy an educational life whenever and wherever they wish.

Remaining discussions focus on how to achieve the educational development in our daily life. Two main means are suggested. The one is what is called meta-education, a particular built-in mechanism that education educates itself. In addition to keeping on regulating its autonomy and congeniality through this mechanism, education could be able to get as many supports as possible from or at least tries to be in harmony with such other realms as politics, economy, social system, culture, and religion which constitute its environments.

* Key words: educational development, educational environments, meta-education