

허스트의 자유교육론에 대한 대안적 논의 탐색

유재봉
(성균관대학교 교수)

《요약》

허스트의 자유교육 아이디어는 (학교)교육의 표준적 의미로 오랫동안 영향력을 미쳐왔다. 그의 아이디어는 1980년대에 들어오면서 다양한 비판에 직면하게 되었다. 본 연구는 허스트의 자유교육에 대한 비판 내지 대안을 두 가지, 즉 자유교육의 내적 대안과 자유교육의 외적 대안으로 나누어 검토한다. 전자는 '자유교육 안의 대안'으로서, 자유교육의 입장을 견지하면서 허스트 자유교육의 문제를 보완하려는 입장이다. 후자는 '자유교육의 대안'으로서, 자유교육의 입장을 근본적으로 문제 삼으며, 다른 교육 아이디어를 제시하는 입장이다. 자유교육의 내적 대안은 회합적 자유교육론과 중세의 종교적 자유교육론을 연속선상에서 해석하여 그것이 총체적 지식 혹은 마음을 형성하는 것이 가능하다는 것을 보여준다. 자유교육의 외적 대안은 지식의 형식이 총체적 세계를 포괄할 수 없으며, 실제로 좋은 삶을 영위하는 데 무기력하다고 비판하며, 사회적 실재에의 입문을 통해 그러한 문제를 극복할 수 있다는 것을 보여준다.

주제어 : 자유교육, 종교적 자유교육, 지식의 형식, 사회적 실재, 허스트, 아퀴나스, 아우구스틴, 뉴만

I. 서론

‘교육이 무엇인가’ 혹은 ‘교육의 목적이 무엇인가’라는 질문은 단순히 추상적이거나 현학적 논의의 대상이라기보다는 실제로 교육의 방향을 결정짓는다는 점에서 교육의 핵심적인 문제이다. 그리하여 역사상 인간은 교육 개념 혹은 교육목적 그 자체에 대해 부단히 탐색하고 고민해 왔다. 그 중 교육에 관한 가장 오래되고 대표적인 아이디어는 아마 ‘자유교육’(liberal education) 일 것이다. 자유교육은 인간, 보다 구체적으로는 인간의 영혼이나 마음을 무지나 편견의 족쇄로부터 자유롭게 하는 교육이다. 이러한 자유교육의 이상은 회합시대에서 비롯되어 1960년대 이후 피터스(Peters)와 더불어 허스트(Hirst)에 의해 정제(精緻)한 교

육이론의 모습을 갖추게 되었다. 허스트의 자유교육은 학생을 '지식의 형식'에 입문시킴으로써 '합리적 마음'을 발달시키는 교육이다. 이러한 자유교육은 지식과 이해의 발달을 핵심으로 한다. 자유교육에서 지식과 이해를 강조하는 이유는 그것이 교육의 내재적 가치이면서 동시에 모든 인간능력을 합리적으로 발달시키는 데 근본적인 것이기 때문이다. 이러한 자유교육의 가정은 오랜 기간 동안 아무런 의심 없이 받아들여져 왔으며, 고대로부터 현대에 이르기까지 '교육의 표준적 의미'(O'Hear, 1981, p. 4)로 간주되어 교육이론과 실제에 광범위한 영향을 미쳐왔다. 그리고 지금까지의 자유교육에 관한 논의는 허스트가 약정적으로 규정한 자유교육 개념에 주로 의지하고 있는 형편이다.

그런데 허스트의 자유교육론은 1970년대에 접어들면서 서서히 비판을 받기 시작하다가 1980년대에 들어 심각한 도전에 직면하게 되었다. 이러한 상황에서 허스트의 자유교육론의 비판을 극복하려는 대안적 논의가 등장하게 된 것은 자연스러운 일이다. 허스트의 자유교육론에 대한 비판과 그에 대한 대안적 논의는 크게 두 가지로 나누어진다.

하나의 대안은 '내재적 가치라는 이름으로 합리적 마음의 계발을 강조하며, 합리적 마음은 지식(의 형식) 추구와 논리적으로 관련이 있다'라는 주장을 문제삼는다. 허스트는 실제, 마음, 지식을 상호 관련지으려 했던 희랍의 자유교육론에서 형이상학적 실재를 배제한 채, 마음과 지식의 논리적 관련만으로 자유교육을 규정하였다. 그리하여 그는 지식의 형식으로 표현되는 이론적 지식을 공부함으로써 인간이 합리적 마음을 가질 수 있고, 따라서 자유로울 수 있다고 생각하였다. 그러나 이러한 허스트의 자유교육론은 지식 혹은 마음이 인간 전체를 포괄할 수 있는가, 지식의 추구만으로 인간 마음이 진정 자유로울 수 있는가 라는 의문에 부딪힌다. 나아가 형이상학적 혹은 선형적 기반 없이도 자유교육은 확고한 기반을 가질 수 있으며, 정당화될 수 있는가 라는 비판에 직면한다. 이러한 비판에 대한 하나의 대안적 논의는 자유교육의 입장을 견지하면서 다른 방식으로 자유교육의 정당화를 시도하는 일이다. 이 대안적 논의는 한편으로는 이성이나 지식을 추구를 통해서 인간의 마음이나 영혼이 자유로워진다는 것을 근본적으로 문제삼으며, 다른 한편으로는 자유교육을 지식이나 합리성에 한정하려는 생각에서 벗어나서 보다 넓고 포괄적으로 이해하여 명실상부한 총체적 마음을 형성하도록 한다. 허스트의 자유교육에 대한 내적 대안은 좁은 의미의 마음이나 지식에서 벗어나 희랍적인 총체적 마음 혹은 영혼의 자유를 회복하려는 시도나 그것을 넘어 '회복된 이성'에 비추어 총체적 마음 혹은 영혼을 이해하려는 중세의 종교적 자유교육론에서 찾아볼 수 있다.

다른 하나의 대안은, 허스트의 자유교육론을 근본적으로 비판하고 다른 교육으로 대체시키려는 것으로서, '마음의 발달이나 지식의 추구가 인간 전체의 발달을 가져다 줄 수 있으며, 내재적 가치는 아니지만 실질적으로 중요한 삶의 문제를 해결할 수 있다'라는 주장을 문제삼는다. 허스트의 자유교육은 인간의 마음 혹은 이성이 인간 전체의 조화로운 발달을

가져오는 근본적인 토대라 보고, 지식의 형식의 추구를 통한 교육을 강조하였다. 그러나 인간 ‘마음’의 발달과 ‘지식’의 추구가 ‘전인적’ 발달을 가져다 주는 것은 아니다. 더욱 심각한 문제는 허스트의 자유교육은 보편적인 성격을 띤 이론적 지식을 추구함으로써 탈맥락적이며, 추상적이게 된다. 그리하여 교육은 인간의 실질적인 삶과 유리된다는 비판에 직면하게 된다. 이에 대한 대안적 교육 논의는 우리가 살아가고 있는 사회 맥락과 삶에 관심을 가지며, 그러한 사회실제 안에서 실질적인 좋은 삶을 영위하고, 인간 전체의 발달을 기하는 데 관심을 가진다. 허스트의 자유교육에 대한 외적 대안은 그 자신에 의해 제시된 ‘사회적 실재’의 입문으로서의 교육’(education as initiation into social practices)에서 찾아 볼 수 있다.

만일 지금까지 세계교육 계에 상당한 영향력을 미쳐 왔을 뿐만 아니라 자유교육에 관한 대표적 이론을 제시한 것으로 평가받는 허스트의 자유교육론이 문제를 안고 있고, 이러한 자유교육론에 대한 비판과 그에 대한 대안적 논의가 있다면, 그것 자체로도 교육학의 관심사일 수밖에 없다. 그러한 대안적 논의가 타당하다면, 논란의 여지가 있지만, 자유교육의 이념에 바탕을 둔 학교교육의 형태는 변화를 초래 할 것이기 때문이다. 그러므로 이 글은 허스트의 자유교육에 대한 두 가지 대안, 즉 내적 대안인 ‘종교적 자유교육론’과 외적 대안인 ‘사회적 실재’의 입문으로서의 교육’이 허스트의 자유교육론의 한계를 어떻게 극복하는가를 논의하는 데 그 목적이 있다. 이러한 목적을 위해, 먼저 허스트의 자유교육의 논리와 주장을 고찰하고, 다음으로 허스트의 자유교육에 관한 두 가지 대안적 논의를 검토하며, 그러한 논의가 교육적 논의에 주는 의미를 살펴보고자 한다.

II. 허스트의 자유교육론: 주장과 그 한계

허스트의 자유교육론에 대한 두 가지 대안적 논의를 검토하기 위해서는 먼저 허스트의 자유교육의 주장과 문제점을 살펴보는 것이 도움이 될 것이다. 허스트는 그의 유명한 논문인 「자유교육과 지식의 성격」(liberal education and the nature of knowledge, 1965)에서 회람의 자유교육론, 자유교육에 관한 미국 하버드 위원회의 보고서인 『자유사회에서의 일반교육』(General Education in a Free Society, 1945), 그리고 영국의 걸벤키안 재단보고서(Gulbenkian Foundation Report)인 『대학예비학교에서의 예술과 과학』(Arts and Science Sides in the Sixth Form, 1960)을 차례로 비판적으로 검토하면서 자신의 자유교육론을 제시하고 있다.

회람의 자유교육론은 두 가지 철학적 토대 위에 서 있다. 하나는 지식과 마음의 관련성, 즉 지식을 추구하는 그 자체가 마음의 활동이며, 좋은 삶이라는 것이다. 다른 하나는 지식과 실재(reality)의 관련성, 즉 이성을 올바르게 구사하고 지식을 추구하는 일은 궁극적 실재를

파악하는 일이라는 것이다(Hirst, 1965, p. 113). 회랍의 자유교육론은 형이상학적 혹은 인식론적 실재론에 근거하고 있다. 즉, 실재의 인식, 진리 혹은 지식추구, 그리고 마음의 활동은 상호 관련되어 있다는 것이다. 진리 혹은 지식을 추구하고 획득한다는 것은 다름 아닌 마음의 활동이다. 인간은 마음의 활동을 통해 궁극적인 실재를 파악할 수 있으며, 그러한 삶을 추구하는 것이 좋은 삶이라는 것이다. 요컨대, 인간은 지식 추구, 즉 마음의 활동을 통해 실재를 인식함으로써 인간 이성을 오류와 환상으로부터 자유롭게 할 뿐만 아니라 인간 행위를 죄악으로부터 해방할 수 있는 것이다. 그리하여 회랍 사람들은 실재에 바탕을 둔 자유교육을 발달시켰다. 그러나 회랍의 자유교육 아이디어는 형이상학적, 인식론적 실재론의 주장을 받아들이지 않는 사람에게는 설득력이 약하다.

만일 회랍의 자유교육론이 가정하고 있는 마음과 실재와 지식간의 관련성이 의문시된다면, 회랍의 자유교육은 두 가지 문제점을 노정하게 된다. 하나는 ‘정의(定義)의 문제’로, 지식에 의해서 규정되는 자유교육은 지식이 마음을 바람직한 방향으로 발달시킬 때, 그리하여 좋은 삶을 영위하는 것이 가능할 때 받아들여질 수 있다. 그러나 지식의 이런 기능이 의심된다면, 자유교육은 그것이 지향하는 마음의 질이나 도덕적 덕을 명백히 드러낼 수 있는 방식으로 제정의 되어야 하며, 실재에 토대를 둔 지식의 위계구조 또한 다른 무엇인가로 대체될 필요가 있다. 다른 하나는 ‘정당화의 문제’로, 만일 지식의 토대로서의 실재가 부정되고, 그리하여 그러한 지식이 마음과 좋은 삶에 대해 가지고 있는 중요성이 의심된다면, 오로지 지식에 의해서만 정의되는 교육의 정당성은 확보되기 어렵다(pp. 116-117). 이러한 문제에 직면하여, 하버드위원회의 보고서와 길벤키안 재단보고서에서는 다른 방식으로 자유교육을 규정하려고 시도하였다.

하버드 위원회 보고서는 이 두 가지의 문제를 직접적으로 해결하기보다는 두 가지 별도의 방식, 즉 자유교육이 산출해야 해야하고 관심을 가져야 할 ‘마음의 질’(the qualities of mind)과 ‘지식의 형식’(forms of knowledge)에 의해 자유교육의 개념 정의를 시도하고 있다. 이 보고서에 의하면, 교육은 ‘마음의 모종의 적성과 태도를 함양’하는 데 목적을 두며, 지식은 이러한 것을 발달시키는 수단이다(p. 117). 그러므로 자유교육은 그것이 추구하는 ‘마음의 특징’에 의해 가장 잘 이해된다. 즉, 자유교육이 목적으로 삼는 마음의 특징은 ‘효율적 사고능력’(to think effectively), ‘의사소통능력’(to communicate thought), ‘적절한 판단능력’(to make relevant judgments), ‘가치식별능력’(to discriminate among values)이다(p. 117).

그러나 이러한 능력으로 자유교육을 규정하는 것은 네 가지 점에서 만족스럽지 못하다. 첫째, 지식의 형식에 대한 논의 없이 여러 가지 정신능력에 의해 자유교육을 규정하는 것은 잘못된 것이다. 자유교육에 대한 적절한 설명은 지식의 형식이 가지고 있는 공적 특징에 대한 충분한 설명 없이는 불가능하기 때문이다. 지식의 형식의 공적 특징들은 정신능력보다 논리적으로 우선하기 때문에, 이러한 정신능력은 지식의 형식에 비해 이차적이고 파생적이

다. 그러므로 정신능력은 지식의 형식의 관점에서 그 의미가 설명되지 않는 한 가치가 없다. 그런데 이 보고서는 4가지의 정신능력을 지식과의 관련성 없이 별개의 것으로 제시했다는 점에서 문제가 있다. 둘째, 이러한 능력을 설명하는 데 사용되는 포괄적이고 일반적인 용어의 문제이다. 지나치게 일반적 용어인 정신능력에는 그것들을 판단하는 다양한 공적 준거가 존재할 수 있기 때문에, 완전히 상이한 성취들을 부당하게 하나로 통합해 버릴 수 있다. 셋째, 이러한 용어들 때문에 형식도야이론, 즉 일반적이고 통합적인 능력 계발이 가능하다는 인상을 줄 수 있다. 넷째, 더 나아가, 자유교육을 ‘마음의 질’로 규정하는 것은 교육의 개념을 훨씬 포괄적으로 규정하게 되거나 일반화시키게 되며, 따라서 지식의 추구라는 자유교육을 포기하게 만드는 결과를 초래 할 수 있다(pp. 118-121).

겔벤키안 재단 보고서에서 페터슨(A.D.C. Peterson)은, 지식이라는 용어를 직접적으로 사용하고 있지 않으나, 하버드 위원회의 보고서보다 자유교육을 그 정신에 근접되게 규정하고 있다. 그는 자유교육을 ‘가능한 많은 주요 사고양상(modes of thinking) 속에서 지성을 계발하는’ 교육으로 규정하고 있다(p. 122). 주요 사고의 양상은 논리적 양상, 경험적 양상, 도덕적 양상, 심미적 양상으로 분류되며, ‘사고의 양상’이라는 용어는 ‘인간경험의 양상’, ‘인간 경험의 범주’, ‘판단유형’ 등의 용어들과 교차적으로 사용된다. 이러한 네 가지 양상들은 네 가지 정신발달의 형식을 표현하고 있다(pp. 122-123).

그러나 이 보고서는 네 가지 정신활동의 형식이 각 지식의 영역들을 특징짓는 공적 특성에 의해서만 구별될 수 있다는 점을 분명히 드러내지 못한다. 네 가지 정신활동의 형식은 각 정신활동이 의존하고 있는 지식의 공적 특성에 의해 구별될 수 있고, 또한 구별할 수 있어야 한다. 다시 말해, 논리적, 경험적, 도덕적, 심미적 사고양상은 각각의 독특한 개념, 표현 방식, 진위를 판별하는 기준을 가지며, 그러한 공적 기준에 의해 구분될 수 있다. 그렇게 되면, 교육의 개념은 비로소 지식의 형식에 의해 결정되는 마음의 발달을 가져오는 교육이 되며, 이러한 교육의 개념은 전통적 자유교육의 정신을 계승한 것으로 볼 수 있다.

허스트는 겔벤키안 재단보고서의 아이디어에 나타난 ‘사고양상’ 대신에 직접 ‘지식의 형식’이라는 용어를 사용하여, 자유교육을 보다 정확하게 그리고 객관적으로 규정한다. 자유교육은 근본적으로 마음의 발달로 규정되어야 하며, 마음과 지식간의 논리적 관련성도 설명되어야 한다. 그리하여 허스트는 자유교육을 ‘지식 그 자체에 의해 범위와 내용이 결정되며, 그리하여 마음의 계발에 관심을 가지는 교육’으로 규정하였다(p. 125). 허스트의 자유교육 개념은 회랍의 자유교육 정신을 그대로 이어받으면서 지식의 형식의 위계를 가져다주는 인식론적, 형이상학적 실재론에 더 이상 근거하고 있지 않다. 인간경험을 이해하는 복잡한 형식이며, 마음의 계발에 필수적인 지식의 형식은 전적으로 그것이 가지고 있는 독특한 개념, 논리, 검증방식에 의해 구분된다. 자유교육을 지식의 형식의 관점에서 규정하게 되면, 형이상학 혹은 인식론적 실재론의 가정 없이 자유교육을 규정하는 것이 가능하다. 그리하여 허스

트는 형이상학에 대해 부정적 관점을 가지고 있는 현대철학의 사조에 따라 ‘실재’라는 형이상학적 가정 없이, ‘마음과 지식’의 관련만으로 자유교육을 규정하였다. 그에 의하면, ‘마음’의 개념과 ‘지식’의 개념간에는 논리적 관련이 있으며, 지식의 획득은 근본적인 면에서 마음의 발달이다. 자유교육의 목적이 마음을 발달시키는 데 있고, 마음의 발달은 지식의 추구하고 논리적으로 관련되어 있다면, 자유교육은 불가피하게 ‘지식(의 형식) 그 자체’에 의해 규정되고, 합리적 마음의 계발은 지식의 형식을 가르침으로써 가능하다. 그리하여 허스트는 지식의 형식에 관한 체계적인 아이디어와 동시에 지식(의 형식) 추구로 특징 지워지는 자유교육을 제시하였다.

허스트에 의하면, 삶을 이해하는 방식으로서 독특한 언어와 논리를 가진 지식의 형식은 일곱 내지 여덟 가지(수학, 자연과학, 인문학, 역사학, 종교, 문학 및 순수예술, 철학, 도덕적 지식)로 구성되며, 교육은 다름 아닌 그러한 지식에 학생을 입문시킴으로써 합리적 마음을 기르는 일, 즉 마음을 자유롭게 하는 일이다. 만일 지식을 획득하는 것이 마음의 발달과 다르지 않다면, 지식추구를 정당화하라는 요구는 아동에게 외국어 가르치는 일을 정당화하라는 요구와는 다른 것이다. 그것은 마치 합리적 마음의 발달을 정당화하라는 요구처럼 우스꽝스러운 것이다. 합리적 지식 추구에 대한 정당화 요구는 합리적 지식추구에 어떤 형식으로든 참여하고 있을 때에만 의미를 가질 수 있다. 그리하여 허스트는 합리적 지식(의 형식)을 추구하는 것이 어째서 가치로운가 하는 질문에 대해, ‘지식의 형식을 왜 추구해야하는가’라는 질문을 심각하게 하고 있는 사람은 그 질문의 논리적 가정인 지식의 형식의 가치를 받아들이 수밖에 없다는 ‘선험적 논의’(transcendental argument)의 방식을 사용하여 정당화한다.

요컨대, 허스트의 자유교육은 지식의 형식에 학생을 입문시킴으로써 인간의 마음을 오류와 환상으로부터 자유롭게 하는 교육이다. 그러므로 교육과정은 단순한 정보나 기술의 나열보다는 각각의 지식의 형식이 가지고 있는 다양한 측면을 접할 수 있도록, 그리고 지식의 영역 전체를 포괄 할 수 있도록 구성될 필요가 있다. 자유교육이 추구하는 지식은 백과사전적 정보의 획득이나 전문적 지식을 추구하는 것이 아니며, 각 지식이 가지고 있는 독특한 개념, 논리, 준거 등을 알고, 그러한 것이 지식의 형식 전체에 일반화됨으로써 인간의 마음을 자유롭게 하기 위한 것이기 때문이다. 허스트가 보기에, 지식(의 형식)을 추구함으로써 합리적 마음을 계발하는 것은 좋은 삶을 추구하는 것과 동일한 것이며, 지식의 형식은 또한 도덕적 이해와도 연결되어 있다. 그러므로 자유교육은 합리적 마음의 계발뿐만 아니라 좋은 삶의 추구, 도덕적 삶과도 불가분의 관계에 있는 것이다.

허스트의 자유교육론은 회랍의 자유교육론의 정신을 계승하여 인간의 마음을 자유롭게 하고자 하였다. 그러나 그것은 어디까지나 근대 계몽주의 사조의 영향아래 있는 합리주의적 전통에 바탕을 둔 것이다. 그것은 크게 두 가지 점에서 그러하다. 하나는 형이상학을 배제한다는 점이다. 허스트는 회랍 자유교육이 가지고 있는 실재와 마음과 지식의 관계에서, 현대

철학, 특히 분석철학적 전통에서 의문시 되어오던 형이상학적 실재를 제외한 채, 마음과 지식의 (논리적) 관련성만으로 자유교육을 규정하였다. 다른 하나는 자유의 개념을 지나치게 좁게 규정한 점이다. 허스트는 좋은 삶, 즉 인간이 자유롭게 되는 것은 합리적 마음을 계발하는 일에 달려 있다고 보았다. 마음이 지식과 논리적 관련성이 있다면, 자유교육은 근본적으로 지식을 추구하는 일로 특징지어질 수밖에 없다. 허스트의 자유교육은 현대의 분석철학에 힘입어 회람의 자유교육론을 예리하고 정교한 논리로 가다듬었으나, 또한 그것 때문에 사라지거나 간과된 측면이 있다고 보아야 한다. 이러한 허스트의 자유교육론은 교육학에 있어서 분석철학적 사조가 퇴조함에 따라 새로운 비판과 도전에 직면하게 된 것이다.

허스트의 자유교육에 대한 대안적 견해는 크게 두 가지이다. 하나는 내적 대안이며, 다른 하나는 외적 대안이다. 전자는 자유교육의 근본 아이디어를 옹호하는 입장에 있으면서, 허스트의 자유교육론이 가진 한계를 보완하고 극복하려는 입장이다. 이에 비해, 후자는 자유교육이 가지는 근본적인 한계를 인식하고, 자유교육과는 다른 방식으로 대안을 제시하려는 입장이다. 그러므로 전자의 대안적 입장을 ‘자유교육 안의 대안’이라고 부를 수 있다면, 후자의 대안적 입장은 ‘자유교육의 대안’이라고 할 수 있다.

허스트의 자유교육의 내적 대안, 즉 ‘자유교육 안의 대안’은 묘하게도 허스트가 애초에 회람의 자유교육을 비판한 방식과 대체로 반대의 입장에 서있다. 말하자면, 그것은 자유교육이 가지는 형이상학적 측면을 살리는 일과 자유교육의 개념을 보다 폭넓게 이해하는 일이다. 아닌게 아니라, 허스트의 자유교육론에 대한 주된 비판은 그가 교육을 지나치게 좁은 지식교육에 한정하고 있다는 점에 있다. 물론 그 자신은 ‘교육’의 개념과 ‘자유교육’의 개념을 동일시하지는 않았지만, 자유교육을 교육의 핵심중의 핵심으로 보았다. 그리하여 그의 교육에 있어서 지식을 가르치는 일은 절대적 위치를 차지하여 왔다. 합리적 마음의 계발이나 지식의 추구는 인간발달에 있어서 중요한 부분이기에는 하나, 그것이 절대적이거나 독점적인 위치에 있는 것은 아니라고 보아야 한다. 여기에는 두 가지 생각이 상정되어 있다. 하나는 교육은 총체적 마음을 형성하는 일이고, 총체적 마음은 여러 가지 지식의 형식에 입문됨으로써 가능하다는 생각이다. 다른 하나는 인간 이성에 대한 무한한 신뢰, 즉 인간이 이성을 통해서 세계에 대한 지식과 현상을 파악할 수 있다는 생각이다. 그러나 ‘총체적 마음이 지식의 형식에 입문으로 가능한가’, ‘인간의 이성이 세계 전체를 온전히 이해하도록 할 수 있는가’ 등의 문제는 허스트를 비롯한 합리주의자들이 생각하듯이 분명한 문제는 아니다. 자유교육을 내적으로 정당화하고자 하는 학자들은 이러한 허스트의 자유교육의 문제점을 회람의 자유교육론이나 중세의 종교적 자유교육론에서 찾고자 한다. 다시 말해, 회람의 자유교육 옹호론자는 자유교육의 본래적인 의미이나 현대에 와서 잃어버린 ‘여가’(leisure; skole; scola)와 ‘관조’(contemplation)의 의미를 회복하려고 한다. 종교적 자유교육론자는 ‘실재’와 ‘회복된 이성’(redeemed reason)으로 총체적 세계를 이해하고, 총체적 마음을 형성하는 것이 가능하다고 본다.

허스트의 자유교육에 대한 외적 대안, 즉 ‘자유교육의 대안’은 자유교육의 기본가정 그 자체를 근본적으로 문제삼으며, 자유교육의 틀을 넘어 그에 대한 대안을 제시하려는 시도이다. 이러한 입장에 따르면, 허스트의 자유교육론이 가정하고 있는 합리적인 삶, 즉 합리성이나 지식을 추구하는 삶이 좋은 삶이라는 생각은 그릇된 것이다. 합리적 마음을 계발하는 일이 유독 좋은 삶이라고 볼 수 없으며, 따라서 인간은 지식의 형식을 추구함으로써 잘 살 수 있는 것이 아니다. 만일 자유교육이 가정하고 있는 좋은 삶의 개념이 그릇된 것이라면, 자유교육에 토대를 둔 교육 전체는 재검토되어야 할 필요가 있다. 그리고 자유교육은 교육의 개념 속에 불박혀 있는 내재적 가치를 지나치게 강조함으로써 내재적 가치는 아니지만 실제 삶에서 중요한 직업교육, 시민의식, 환경 등과 같은 것의 가치를 간과하는 경향이 있다. 그리하여 자유교육은 우리가 일상적으로 대면하고 살아가는 실질적인 삶의 문제를 해결하는 데 어려움이 있다. 이러한 자유교육을 비판적으로 검토하고 새로운 대안을 제시하려는 입장은 아 이러니컬하게도¹⁾ 허스트 자신이 제시한 ‘사회적 실재에의 입문으로서의 교육’(education as initiation into social practices)에 잘 드러나 있다(Hirst, 1993a; 1999a; 1999b; Yoo, 2001; 유재봉, 2002; 2003). 최근 허스트는 교육을 ‘합리적 마음의 발달’이나 ‘지식의 형식에의 입문’으로 보는 자신을 포함하는 자유교육론자들의 주장을 비판하면서, 그 대안으로 ‘사회적 실재(social practices)에의 입문’으로서의 교육을 주장하였다. 그에 의하면, 교육은 학생을 ‘지식의 형식’에 입문시킴으로써 (이론적) 합리성을 기르는 일이 아니라 합리적인 ‘사회적 실재’에 입문시킴으로써 실천적 이성²⁾에 입각한 좋은 삶을 영위하도록 하는 일이라는 것이다.

만일 허스트의 자유교육이 문제를 안고 있다면, 적어도 형식상 지금까지 학교교육의 공간을 이루어 온 자유교육은 재검토될 필요가 있으며, 그에 대한 대안적 논의가 필요하다. 그러므로 이하에서 자유교육에 대한 두 가지 대안, 즉 내적 대안과 외적 대안을 제시하고, 그것이 어떤 점에서 대안이 될 수 있는지에 대해 검토해 보겠다.

III. 허스트의 자유교육론에 대한 내적 대안

허스트의 자유교육론에 대한 내적 대안은 일종의 ‘자유교육 안의 대안’으로 볼 수 있으며,

1) 피터스는 사실상 그의 마지막 학술 논문(1983)에서 영국 교육철학의 동향을 개관하는 가운데 자유교육이 가진 오류와 그에 대한 비판을 의식하면서, 누군가가 허스트의 ‘지식의 형식’에의 입문으로서 교육에 대한 대안을 제시하거나, 아니면 그러한 오류나 반박을 방어할 수 있을 정도로 자신의 이론을 치밀하게 할 것을 권고한다. 이러한 피터스의 권고에 대한, 허스트의 자연스러운 반응은 ‘지식의 형식’에의 입문으로서의 교육을 보다 정치한 방식으로 정당화하는 일일 것이다. 그러나 그는 의외로 자신의 이론을 정당화하기보다는 다소 급격한 대안을 제시한다.

기본적으로 자유교육 이론을 다른 이론으로 바꾸거나 대체하기 위한 시도라기보다는, 자유교육의 입장을 심화하고 확대함으로써 정당화하려는 입장이다. 보다 구체적으로 말하면, 그것은 허스트의 자유교육론이 가지는 문제, 즉 자유교육의 개념을 지나치게 합리적인 것에 한정하고 있다는 점과 실재를 배제한 채 마음과 지식의 논리적 관계에만 관심을 가지고 있다는 점에 대한 의문을 ‘총체적 지식 혹은 마음’의 형성이 어떻게 가능한가를 통해 보여줌으로써 해소하려는 방식이다. 이러한 입장에는 여러 가지가 있을 수 있으나, 여기서는 회람의 자유교육론과 중세의 종교적 자유교육론을 연속선상에서 해석하는 입장에서 논의하고자 한다. 이러한 입장에 따르면, 인간이 진정으로 자유를 누리는 것은 총체적 지식 혹은 마음을 형성할 때 가능하며, 자유교육의 정당화의 핵심은 ‘총체적 지식 혹은 마음이 가능하다’는 것을 보여주는 일이다. 그러나 총체적 지식 혹은 마음을 형성하는 것이 어떻게 가능한가를 설명하는 방식 면에서 회람의 자유교육과 중세의 종교적 자유교육은 입장을 다소 달리한다. 이러한 차이를 염두에 두면서 ‘자유교육 안의 대안’에 대해 살펴보자.

‘자유교육 안의 대안’을 탐색하는 단초는 회람의 자유교육에서부터 찾을 수 있다. 그것은 비단 자유교육의 출발점이 회람교육이라는 사실뿐만 아니라 허스트의 자유교육론이 근거하고 있는 계몽주의 유산에서 간과되거나 도외시된 자유교육의 측면을 찾을 수 있기 때문이다. 우리가 ‘자유교육 안의 대안’을 회람교육에서 찾는다고 할 때, 그것은 아리스토텔레스가 명백히 드러낸 회람 자유교육이 가지고 있는 ‘여가’(skole, scola; leisure)의 정신을 회복하는 것을 의미한다²⁾. 아리스토텔레스는 ‘그 자체의 목적을 추구하는 활동’을 자유인의 조건인 ‘여가’의 개념과 관련하여 논의하였다. 여가는 그 자체로 가치를 가지는 활동이며, 자유인을 위한 그리고 자유인에게 적합한 교육이다. 그리고 교과 자체도 여가정신의 유무에 따라 자유교과(liberal subjects)와 비자유교과(illiberal subjects)로 구분된다. 자유교과는 ‘자유인의 활동’(artes liberales)에서 온 것으로서, 그것은 ‘노예의 활동’(artes serviles)과 구분되는 것이다. 후자가 필요를 충족시키기 위해서 행해지는 일체의 활동, 기술, 지식을 의미하였다면, 전자는 실용적 목적이나 실재적 필요와 무관한 그 자체로서 가치 있는 활동을 의미하였다. 그러

2) 자유교육의 가원을 누구로 볼 것인가의 문제는 논란의 대상이다. 대체로 지금까지 아리스토텔레스(Politics, 1337b-1338a)와 허스트의 주장(1965; 1971)에 따라 자유교육의 기원을 아리스토텔레스로 보아왔다. 그러나 이에 대한 비판적인 견해(Marrou, 1956; Kimball, 1986; Muir, 1998)도 만만치 않다. 특히, 뮤어(1998)는, 김ball이 철학자 전통과 웅변가 전통을 구분하는 것과 유사하게, 철학적인 소크라테스적 전통과 교육학적인 이소크라테스적 전통을 구분하고, 자유교육은 이소크라테스에서 비롯된 것이라고 주장한다. 나아가 그는 자유교육의 기원을 아리스토텔레스로 보는 것은 순전히 허스트의 역사적 무지에서 비롯된 것이며, 허스트의 지식의 형식도 이소크라테스의 7가지 관습적 지식의 형식을 가다듬은 것에 불과하다고 비판한다. 이러한 주장의 타당성 여부를 따지는 일은 복잡한 논의를 필요로 한다. 한가지 말할 수 있는 것은 자유교육의 가원의 애매성은 자유교육 개념의 애매성에 기인한다. 단순화의 위험을 무릅쓰고 말하면, 이소크라테스가 교육 프로그램으로서의 자유교육의 기원이라면, 아리스토텔레스는 정신 혹은 원리로서의 자유교육의 기원으로 볼 수 있다.

므로 ‘자유교과’는, 진리와 실제 그 자체에 관한 것이기 때문에, 여가를 가지고 있을 때에만 진정한 의미의 탐구가 가능한 것이다.

아리스토텔레스에 의하면, 인간의 모든 삶은 일과 여가로 나누어지며, 인간의 모든 활동은 유용한 것과 고상한 것으로 나누어진다. 교육에서 관심을 가져야 할 것은 여가이며, 고상한 것을 추구하는 일이다. 그러므로 우리는 일을 하더라도 여가를 위해서 하여야 하며, 유용한 것도 고상한 것을 위해서 하여야 한다(Politics, 1333a). 여가는 모든 인간 생활의 기본이 되는 것으로서, 자족적이고, 그 자체의 목적을 추구하는 이론적 활동과 관계 있으며, 그 자체로 쾌락, 행복, 즐거움의 요소를 갖추고 있다. 그러므로 인간의 행복, 이론적 활동, 여가 사이에는 불가분의 관계가 성립된다. 보다 구체적으로 말하면, 인간은 인간만이 가지고 있는 고유한 덕을 최고도로 발휘할 때 행복할 수 있다. 그러한 인간의 고유한 덕이 바로 이성이다. 아리스토텔레스에 의하면, 최고의 덕인 이성을 따르는 활동은 다름 아닌 이론적 혹은 관조적 활동이다. 이론적 활동 혹은 관조적 활동은 그 자체가 여가이며, 인간은 이러한 활동을 통해서 사물 전체를 관조하여 진정한 의미의 자유를 누릴 수 있는 것이다. 이러한 상태는 신의 경지에서만 가능한 것이다. 이러한 관점에서 볼 때, 넓게는 교육, 좁게는 자유교육의 최고의 목적은 ‘여가(leisure)’를 올바르게 누리도록 준비시키는 것, 다시 말하여, 일상의 실제적 문제를 다소 해결하고 난 뒤에 영혼이 신의 모습을 보고 거기서 최상의 행복을 맛볼 수 있도록 보장’하는 것이다(Boyd & King, 1961, p. 65).

희랍의 여가의 개념은 중세에 접어들면서 다소 구체화되고 분명해진다. 여가는 실제, 즉 모든 존재와 사물들의 참된 모습을 받아들이기 위한 마음의 태도이며, 정신활동이다. 피이퍼(Pieper)에 의하면, 인간의 마음 활동에는 두 가지가 있다. 하나는 ‘추론적 이성’(ratio) 활동이고, 다른 하나는 ‘직관적 이성’(intellectus) 활동이다. 전자는 논리적으로 사고하거나 추론하는 정신작용으로서, 탐색하고, 검사하고, 추상하고, 정의하고, 전체로부터 결론을 내리는 일 등과 같은 ‘능동적 마음활동’(activity)을 일컫는다. 후자는 단순직관의 정신활동으로서, 마치 눈 앞에 펼쳐지는 경관이 우리 시야에 들어오듯이, 우리의 마음속으로 진리가 들어오는 것과 같은 ‘수동적 마음활동’(passivity)을 일컫는다. 인간이 지식을 획득하게 되는 것은 이 두 가지 정신활동의 작용 때문에 가능한 것이다(1952, pp. 26-27; 김안중, 1994, p. 52). 추론적 마음활동이 시간적·공간적 차원 내에서의 지식이나 이해를 가져다 준다면, 직관적 마음활동은 무시간적 차원의 실제와 전체로서의 세계를 볼 수 있게 한다. 그리하여 교육의 관심사는 여하히 ‘전 우주적 인간’(homo capax universi), 즉 전체로서의 세계를 받아들이는 인간을 기르는가에 집중되어 있었다(Pieper, 1952, p. 36).

그러면 종교적 자유교육론에서는 총체적 마음 혹은 지식을 가진 인간을 기르는 것이 어떻게 가능하다고 보는가? 이 문제를 다루기 위해서는 뉴만(Newman, 1960, p. 38)이 언급한 “모든 지식은 하나의 전체를 이룬다”(all knowledge forms one whole)라는 명제를 검토해 볼 필요

가 있다. 허랍의 자유교육론이 그렇듯이, 뉴만은 ‘지식이 그 자체로서 가치를 가진다’고 본다(pp. 74-160). 그리고 동시에 ‘신학은 지식의 한 분야’라고 본다(pp. 14-73). 이 두 주장 사이에는 딜레마가 존재한다. 만일 지식이 그 자체로 가치를 가진다면, 신학이 별도로 존재할 필요가 없기 때문이다. 그러면 이러한 문제를 어떻게 이해해야 하는가? 만일 신학이 모든 교과 혹은 지식과 동일하다면, 허스트가 종교를 지식의 형식의 하나로 보는 것과 어떻게 다른 것인가? 모든 지식은 별도의 신학 혹은 종교교과 없이, 총체적 마음 혹은 지식을 이루는가? 또 대체 신학 혹은 종교는 총체적 마음을 형성하는 데 어떤 역할을 하는가? 중세의 종교적 자유교육론자들은 이러한 문제를 어떻게 보고 있는가?

허스트는 종교를 여러 가지 지식의 형식 중의 하나로 보고 있다. 그가 보기에, 종교는 다른 지식의 형식에 비해 특별한 위치를 차지한다기보다는 총체적 지식의 일부로 간주된다. 허스트에 따르면, 종교와 다른 지식 형식의 관계는 상하나 우열의 관계가 아니라 다른 지식의 형식과 이계를 나란히 하는 여러 지식의 형식 중 하나일 뿐이다. 그러므로 다른 지식의 형식을 공부하듯이, 종교도 총체적 지식의 일부로서 공부할 필요가 있다. 그러나 종교적 자유교육론자가 보기에, 종교 혹은 신학은 동일한 지식이기도 하나, 다른 지식보다 위층에 존재하면서 다른 지식을 하나로 통합하는 일을 한다. 말하자면, 신학이 없으면 총체적 지식을 형성하는 일이 불가능하며, 모든 지식이 하나의 전체를 이루는 것이 불가능하다.

그러나 ‘신학이 어떻게 총체적 지식을 이루게 하는가’의 방식에 대해서는 다른 두 입장이 있을 수 있다. 하나의 입장은 아퀴나스의 입장이고, 다른 하나는 아우구스티누스의 입장이다. 전자는 자연신학, 즉 신에 관한 지식이 ‘일반계시’에 의해 주어진다는 입장을 받아들인다. 그러므로 지식의 형식에는 종교적인 차원이 있어서 일반계시로 주어지는 인간의 이성을 충분히 발휘하여 지식을 공부하면 종교적 의미가 드러난다는 입장을 취한다. 반면에 후자는 계시신학, 즉 신에 관한 지식이 특별계시에 의해 주어진다는 입장을 취하며, 거듭난 이성애 의 해석만 총체적 지식을 형성하는 것이 가능하다고 본다. 이러한 문제는 두 사람간의 총체로서의 세계와 인간 이성애 대한 입장을 파악한 뒤에나 가능하다³⁾.

아퀴나스의 입장은 인간 이성은 타락하지 않았기 때문에 이성을 통해 총체적인 세계를 인식하는 것이 가능하다고 보았다. 인간의 인식능력에는 한계가 없으며, 인간 이성은 총체적 세계를 있는 그대로, 그것도 완벽하게 인식하고 이해할 수 있다(Summa Theologica, I, 75, 5; Summa Theologica, I, 76, 5; Summa contra Gentiles, III, 112). 인간이 실재와 총체로서의 세계를 파악할 수 있는 것은 인간의 영혼에 그러한 것을 인식할 수 있는 추론적 이성(ratio)과 그 상위에 있는 직관적 이성(intellectus)이 있기 때문이다. 특히 전리를 직관하고 수용하는 직관적 정신활동인 관조(contemplation)는 신이 인간에게 부여한 최고의 능력이며, 인간은 관조

3) 이하의 아우구스티누스와 아퀴나스의 자유교육론의 설명은 유재봉(2004, pp.156-166)에 주로 의존하고 있다. 이에 관한 보다 자세한 논의는 보다 이 논문을 참조.

를 통하여 비로소 실재인 신과 총체로서의 세계를 인식할 수 있는 것이다. 신의 은총으로 주어진 관조를 통해서 인간의 마음은 비로소 실재와의 합일을 이룰 수 있으며, 궁극적으로는 전체로서의 세계를 받아들이는 ‘전 우주적 인간’(homo capax universi)이 될 수 있다.

스콜라 혹은 여기에 적합한 교과는, 아퀴나스에 의하면, 자유학파이며, 스콜라를 누리며 총체로서의 세계를 이해하기 위해서는 7자유학과(septem artes liberales)에 학생을 입문시키는 일이 요구된다. 7자유학과는 총체로서의 세계를 이해하기 위한 교과이며, 학생들은 그러한 교과를 배우고 내면화함으로써 총체로서의 마음을 형성하게 된다(김승호, 1996, pp.159-160). 아퀴나스가 보기에, 인간은 관조에 의해 스콜라를 누릴 수 있고, 자유학과를 공부하는 것이 스콜라를 누리는 것과 동일한 것은 아니지만, 자유학도가 스콜라에 가장 적합한 교과이다. 그러므로 그에 있어서 스콜라를 누리기 위해서는 별도의 신앙이 필요하기보다는 자유교과를 공부하되 부단히 스콜라 정신을 따르는 종교적 태도가 요청된다.

아퀴나스와 달리, 아우구스티누스는 세계와 인간 이성의 한계를 인식하여 ‘신앙과 신학’의 역할을 강조한다. 그에 의하면, 세계는 근본적으로 신이 창조한 세계라는 점에서 하나의 세계이며, 통일된 세계이다. 그러나 창조된 세계는 인간의 타락으로 말미암아 그러한 통일성이 파괴되었다. 그리하여 타락한 이후의 세계는 불완전하며, 새롭게 회복되어야 할 세계이다. 그것은 예수로 말미암아 가능하다. 예수가 온 목적이 바로 나누어지고 어그러진 두 세계를 다시 통일시키기 위한 것이기 때문이다(에베소서, 1, p.10), 여기에 신앙이 개입된다. 세계에 대한 인식과 마찬가지로, 아우구스티누스는 인간과 인간의 이성도 창조-타락-구속이라는 시간적 차원에서 보고 있다. 말하자면, 아우구스티누스에 있어서 인간과 인간의 이성은 구속사적 흐름, 즉 창조한 때, 타락한 때, 그리고 구속한 때에 따라 그 위치를 달리한다. 그가 보기에, 인간은 원래 신의 형상을 지닌 온전한 존재로 창조되었고, 총체적 세계를 인식할 수 있는 역량을 가졌다. 그러나 죄로 말미암아 인간은 전인으로서의 위치를 상실하였으며, 특히 인간 이성의 타락 때문에 총체로서의 세계를 온전하게 파악하는 것이 불가능하게 되었다. 비유적으로 말하자면, 그러한 상태는 빛이 없어진 상태로 볼 수 있다. 인간은 육신의 눈을 가지고 있지만, 빛이 없이는 사물이나 세계를 제대로 볼 수 없다. 어두움에 빛이 가해질 때, 인간은 어두움 속에 감추어져 보이지 않던 사물이나 세계의 모습을 비로소 제대로 인식할 수 있게 된다. 그러므로 총체로서의 세계를 온전히 이해하기 위해서는 인간의 어두워진 눈과 이성을 회복시킬 필요가 있으며, 여기에 신앙이 불가피하게 요청된다.

아우구스티누스에 의하면, 신앙과 이성의 관계는 알기 위해서는 먼저 믿어야 하는 관계이다. 즉, ‘신앙은 이성에 선행한다(credo ut intelligam; I believe in order that I may know)’(De Trinitate, IX, 1, 1; Howie, 1969, p. 49; 양명수, 1999, pp. 127-138). 이 말은 두 가지의 의미로 이해된다. 하나는 이성에 대한 신앙의 ‘시간상 우선성’(priority)을 의미하며, 다른 하나는 이성에 대한 신앙의 ‘본질상 우월성’(primacy)을 의미한다. 전자에 따르면, 사물이나 세계를 인

식하기 위해서는 타락한 이성으로는 불가능하며, 신앙에 의해 먼저 이성이 회복되어야 한다. 즉, 온전한 인식은 이성이 신앙에 의해 회복된 뒤에야 비로소 가능하다는 뜻이다. 후자에 따르면, 신앙은 이성의 표준이요, 궁극적 지향점이다. 이성은 신앙에 의해서만 온전해 질 수 있으며, 신앙에 의해 고삐 매어져야 하는 것이다. 그러할 때, 이성이 지향하는 바는 결국 신앙이 지향하는 바와 동일 할 수 있는 것이다. 그러므로 ‘신앙은 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 다른 아닌 ‘계시’ 혹은 ‘신적조명’(divine illumination)인 것이다. 인간은 회복된 이성이나 신적 조명을 통해서 비로소 총체로서의 세계를 인식할 수 있게 되며, 진정한 의미의 마음의 자유를 누리게 된다.

총체적 세계를 인식하기 위해서는 원칙상 신적 조명을 직접 다루는 계시인 성경과 신학이 필수적이다. 성경은 신의 계시 그 자체이며, 신학은 그러한 계시를 신적 조명을 받아 연구하는 학문이기 때문이다. 성경과 신학 지식은 감각적 인식을 통한 ‘이성적 혹은 학문적 지식’(scientia)이라기보다는 감각을 초월하는 영원한 실재, 즉 신과 그에 속한 진리를 인식하는 ‘관조적 지식’(sapientia)이다(De Trinitate, XII; Howie, 1969, pp. 103-109). 그러나 이 말이 모든 진리가 성경 안에 포함되어 있거나 거기서 연역될 수 있다는 것으로 볼 필요는 없다. 일반 학문도 창조 세계에 관한 진리를 적어도 부분적으로 드러낸다고 보아야 한다. 학문은 창조 질서를 드러냄으로써 신학적 지식을 확장할 수 있다. 이 점에서 학문은 신학을 위한 발판을 제공하며, 그러한 학문의 대표적인 것이 7자유학과이다. 아우구스티누스가 보기에, 7자유학과는 신과 세계에 관한 인간편의 증거를 드러내는 것이기는 하나, 신적 조명이 없이는 신적 진리 그 자체를 온전히 보여주지 못한다. 그러므로 자유교과 그 자체를 절대시하거나 향유해서는 안되며, 오히려 자유교과는 계시나 신학에 비추어 점검되어야 한다.

요컨대, 인간의 총체적 세계를 인식하는 데 있어서 아퀴나스와 아우구스티누스의 차이는 인간 이성의 위치의 차이에 기인한다. 아퀴나스는 아우구스티누스에 비해 상대적으로 이성의 위치를 높이 평가한다. 아퀴나스에 의하면, 인간의 이성, 즉 추론적 정신활동과 직관적 정신활동은 신의 (일반)은총으로 주어진 것이며, 신과 공유할 수 있게 하는 부분이다. 그러므로 인간은 이성을 부단히 연마함으로써, 즉 추론적 정신활동과 직관적 정신활동을 통해 신과 신의 창조세계 전체를 이해하는 것이 가능하다. 반면에, 아우구스티누스는 인간의 이성은 인간의 타락으로 말미암아 부패하였기 때문에, 신앙을 통해 ‘회복된 이성’(redeemed reason)에 의해서만 신과 신의 창조세계를 온전하게 이해할 수 있다.

자유교과와 신학의 관계도 이와 비슷하다. 아퀴나스의 경우, 학문적 진리이건 종교적 진리이건 간에, 모든 진리는 동일한 방향으로 나아간다. 아퀴나스에 의하면, 실재인 신의 인식은 신의 은총으로 주어진 관조에 의해 가능하며, 학문과 자유교과의 연마만으로도 충분히 총체

적 세계를 인식할 수 있다. 비록 자유교과는 신학에 의해 잘 통합될 수 있기는 하지만, 자유교과가 추구하는 이상과 신학이 추구하는 이상은 다르지 않다. 이와는 달리, 아우구스티누스에 의하면, 자유교과는 창조세계를 어느 정도 조명해주는 하지만, 타락한 이성에 기반을 둔 것이어서 그 자체로는 온전하지 못하다. 그러므로 자유교과는 신학의 수단으로서 중요시 되거나, 아니면 부단히 특별한충으로 주어진 계시와 신학에 비추어 교정되고 통합되어야 한다. 요컨대, 아퀴나스는 인간이 지성을 연마함으로써 종교적 차원에 버금가는 자유를 누릴 수 있게 되고, 때로 신학 없이도 자유교과를 가르치는 것만으로도 자유로운 인간을 기를 수 있다고 본다. 이에 비해, 아우구스티누스는 신앙에 의해 회복된 이성과 신의 계시인 신학을 통해서만 인간은 진정한 자유를 누릴 수 있고 총체적인 세계를 이해할 수 있다고 본다.

IV. 허스트의 자유교육론에 대한 외적 대안

자유교육의 내적 대안이 허스트의 자유교육이 가지는 문제를 극복하면서 궁극적으로 자유교육을 정당화하는 데 관심이 있는 데 비해, 자유교육에 대한 외적 대안은 허스트의 자유교육론 기본 가정 그 자체를 문제삼으며, 나아가 교육이 자유교육의 이상을 실현해야 한다는 것 자체를 부정한다. 그러므로 자유교육의 내적 대안을 ‘자유교육 안의 대안’이라고 한다면, 자유교육의 외적 대안은 ‘자유교육의 대안’이라고 할 수 있다. 자유교육의 외적 대안은, 앞에서 언급했듯이, 기이하게도 자유교육론을 체계화한 허스트 자신에 의해 제시되었다. 그는 자신의 정년퇴임 논문집에 기고한 「교육, 지식 그리고 사회적 실재」(Education, Knowledge and Practices, 1993a)라는 글에서 ‘지식의 형식에의 입문’으로 대표되는 자유교육 대신에 ‘사회적 실재에의 입문’으로서의 교육을 주장하였다. 그의 이러한 입장 전환은 자유교육이 가지고 있는 근본적인 한계를 인식하였기 때문이다. 그는 자유교육론을 확립한 대표적인 사람이기 때문에 자유교육의 논리를 잘 알고 있는 사람이며, 그런 그가 다른 교육이론을 주장했을 때는 자유교육의 한계도 잘 인식하고 있었다고 보아야 한다. 그러므로 이하에서 그의 ‘사회적 실재에의 입문으로서의 교육’의 논리에 비추어 자유교육의 외적 대안을 살펴보겠다.

자유교육의 외적 대안의 논리를 탐색하기 위해서는 그것이 자유교육의 어떤 기본가정을 근본적으로 문제삼고 있으며, 그것이 어떻게 문제인지, 그리고 그것을 극복하기 위한 방안이 무엇인지를 논의할 필요가 있다.

첫째, 자유교육은 ‘총체적인 세계 혹은 삶’의 문제를 포괄하는가의 문제이다. 자유교육의 가장 근본적인 가정은 교육이 총체적인 세계를 이해함으로써 자유로운 인간을 기르는 것일 것이다. 그리하여 자유교육은 총체적 세계 혹은 추상으로서의 ‘지식의 형식’을 가르치는 데

관심을 가져왔다. 자유교육의 내적 대안의 관심사도 교육이 어떻게 총체적 세계와 삶을 포괄할 수 있는가에 있으며, 그리하여 지식의 형식이 가지는 한계를 극복하기 위해 그것을 형이상학적 실재의 차원에까지 연장하기도 하였다. 그러나 자유교육론자들이 강조하는 교과나 이론적 지식만으로는 총체적 세계를 포괄할 수 없으며, 따라서 아무리 교과를 내면화한다고 하더라도 총체적인 삶을 형성할 수 없다. 오히려 총체적인 세계와 삶을 포괄하는 것은, 후기 허스트가 보기에, ‘지식의 형식’이기보다는 ‘사회적 실재’(social practices)이다. 허스트에 있어서 사회적 실재는 총체적인 삶을 구성하는 사회적으로 구성된 활동 양식을 일컫는 말이다⁴⁾. 허스트의 사회적 실재 개념은 다음의 말에 잘 드러나 있다.

내가 말하는 사회적 실재라는 것은 사회적으로 발달된 일관성 있는 활동양식을 의미한다... 사회적 실재에 종사하는 것은 지식, 신념, 판단, 성공의 준거, 원리, 기술, 성향, 감정 등의 요소를 포함하며, 그러한 요소들은 우리의 특정 혹은 모든 능력과 그러한 능력의 성취를 포괄하고 있다. 어떤 사회적 실재에서건 간에 이러한 요소들은 언제나 서로 복잡하게 얽혀 있어서, 다른 요소들과의 관련 속에서만 각 사회적 실재의 독특한 성격을 드러내며, 이들 요소 전체가 그 사회적 실재의 본질을 구성하게 된다. 이러한 사회적 실재는 주로 신체적인 것으로부터 학문적 혹은 이론적인 것, 그리고 상대적으로 단순한 기술에서부터 복잡한 전문적인 활동에 이르기까지 광범위하다(1996, p.170; 1999, p.127).

위의 인용문에 드러나 있듯이, 사회적 실재는 지식, 신념, 판단, 성공의 준거, 원리, 기술, 성향, 감정 등의 인지적(cognitive), 정의적(affective), 행동적(conative) 측면을 포괄하면서 서로 긴밀하게 관련되어 있는 총체적 삶을 이루는 요소들의 복합체이다. 그러므로 자유교육론자가 생각하듯이, 사회적 실재의 인지적 측면인 지식의 형식만으로는 총체적 세계 전체를 포괄하는 것이 불가능한 것이다.

둘째, 관련된 것으로, 자유교육이 총체적 마음을 형성할 수 있는가의 문제이다. 자유교육론에 의하면, 지식의 형식은 삶의 형식을 포괄하며, 그것도 삶 자체를 고스란히 드러낸다고 본다. 그리하여 다양한 지식의 형식에 학생을 입문시킴으로써 총체적인 마음을 형성하는 것이 가능하다고 그들은 보았다. 그러나, 앞에서 언급했듯이, 지식의 형식이 총체적 세계 혹은 삶을 포괄할 수 없다면, 지식의 형식에의 입문을 통해 총체적 마음을 형성하거나 전인적 인간발달을 기하려는 자유교육의 이상은 실현 불가능하다. 지식의 형식 혹은 이론적 교과는 총체적 삶의 일단을 보여주거나 인간의 특정 측면, 즉 인지적 측면의 발달은 가능할지는 몰라도 전체적인 인간발달은 어렵다. 야닌게 아니라, 허스트가 자신의 종전의 자유교육론을 바꾸게 된 이유도 인간의 합리적 마음의 발달보다는 인간발달 전체에 대한 관심 때문이라고 할 수 있다. 전인적 인간발달은 이론적, 합리적 측면의 발달이 이루어지면 자동적으로 이루어지는 것이 아니다. 그것은 인간의 총체적 삶을 구성하는 복합체, 즉 자신이 종사하고 있는

4) 교과와 삶의 분리애 대한 자유교육과 허스트의 관점에 대한 대비에 대해서는 황균호(1997)참조.

사회의 ‘지식, 태도, 감정, 덕, 기술, 성향과 그것을 포함하는 구체적인 실재의 복합체’인 사회적 실재에 입문할 때 비로소 가능하다(1993a, p. 197).

셋째, 이론적 지식이 실제적 지식이나 합리적 인간발달의 근본적 요소인가의 문제이다. 자유교육에서 지식의 형식에의 입문을 그토록 강조한 것은 이론적 지식이 실제적 지식보다 우선하고, 이론적 지식을 추구하는 것이 인간발달에 근본적인 것으로 생각하였기 때문이다. 자유교육론자들은 합리적인 삶이 좋은 삶이며, 합리적인 삶이 모든 인간 삶의 근간이 되는 것으로 보았다. 그러나 이러한 생각은 우리가 늘 살아가고 있는 일상적인 삶의 영역을 간과하며, 추상적인 이론과 관념의 세계를 마치 실지의 세계인양 착각하며 살아가도록 만든다. 그리하여 이론적 지식을 추구하는 자유교육은 실지의 좋은 삶을 추구하는 것과는 다소 거리가 있으며, 따라서 실지 삶에서 무기력할 수밖에 없다. 허스트가 고백하고 있듯이, 그의 종전 입장의 중대한 오류는 이론적 지식을 합리성과 좋은 삶을 결정하는 유일한 지식의 형태로 보거나 논리적 토대로 본 데 있었다(1993a, p. 197). 지금 그가 보기에, 이론적 지식과 합리성이 실제적 지식이나 합리적 인간 발달의 논리적 기반인 것도, 좋은 삶을 영위하거나 그러한 교육을 추구하는 데에 근본적인 것도 아니다. 물론 이론적 지식은 좋은 삶을 영위하는 데 요구되는 비판적 반성을 발달시킨다는 점에서 중요한 역할을 한다. 그러나 이론적 지식 그 자체가 한 인간의 좋은 삶을 실지로 영위하는 필수조건인 것은 아니다(1999a, p. 196). 오히려 이론적 교과를 가르치다 보면 오로지 인지적 만족만을 추구하게 되고, 그 중에서도 특히 명제적 지식을 추구하기 때문에 ‘이중적인 추상성’을 가지게 된다(1999a, p. 111). 그리하여 이론적 교과를 추구하면 할수록 실제의 삶과의 관련성이 드러나기보다는 오히려 더 멀어지게 되고, 실질적인 좋은 삶을 추구하는 데 무기력할 수밖에 없다. 이론적 지식은 삶의 복합체인 사회적 실재의 ‘추상’이라고 볼 수 있으며, 그것은 실제적 지식에 비추어 제대로 이해되고 파악될 수 있는 것이라는 점에서 오히려 실제적 지식이 이론적 지식에 우선한다.

교육은 우리가 부대끼며 살아가고 있는 일상적인 삶의 문제를 해결하기 위해 존재하는 것이며, 그것의 가치도 그러한 문제해결을 떠나서 별도로 존재하는 것이 아니다. 이 점에서 교육은 철두철미하게 인간의 실지 삶과 관련되어 있어야 한다. 교육의 가장 근본적인 관심사는 인간으로 하여금 실지로 풍성한 삶(fLOURISHING life) 영위하도록 하는 일이다. 여기서 풍성한 삶은 ‘자신의 전반적인 욕구를 장기적인 안목에서 최대한 실현해 가는 삶’을 의미한다. 이론적 지식(의 형식)은 풍요로운 삶이 무엇인가에 관한 개념적 이해와 그에 관한 비판적 반성을 가능하게 할 수는 있으나, 실지로 그러한 삶을 살아가도록 하는 것은 아니다. 풍성한 삶을 구성하는 것은 다름 아닌 사회적 실재이며, 사회적 실재에의 입문을 통해 비로소 풍성한 삶을 영위할 수 있는 것이다. 그러므로 교육의 일차적인 관심사는 우리가 실지로 살고 있는 사회에 필요한 다양한 사회적 실재여야 한다.

지금까지의 논의가 타당하다면, 자유교육은 총체적 세계를 포괄 할 수도 없으며, 따라서

총체적 마음을 형성하거나 전인적 인간발달을 기하기 어렵다. 나아가 실제 삶과 관련된 문제를 해결하거나 실질적인 좋은 삶을 영위하기도 어렵다. 이러한 자유교육에 대한 문제는 어떤 식으로든지 해결을 필요로 한다. 지식의 형식이 가진 문제를 사회적 실재가 해결할 수 있다면, 즉 그것이 총체적 세계를 포괄하고, 인간 전체의 발달을 가져오며, 실지의 삶을 풍성하게 한다면, 자유교육의 (외적) 대안은 '사회적 실재에의 입문으로서의 교육'일 수밖에 없다. 이 대안에 따르면, 결국 인간을 인지적, 정의적, 행동적 복합체로 이루어진 사회적 실재에 입문시킴으로써 실질적인 좋은 삶, 즉 자신의 전반적인 욕구를 장기적인 관점에서 최대한 만족시키는 일로 요약된다.

자유교육의 (외적) 대안, 즉 '사회적 실재에의 입문으로서의 교육'에 따를 때, 교육에서 중요한 관심사는 크게 두 가지이다. 하나는 교육내용으로서의 사회적 실재이다. 사회적 실재는 사회적으로 발달된 총체적인 삶을 구성하는 복합체이며, 여기에는 지식, 감정, 태도, 덕목, 기술, 성향 등 인지적, 정의적, 행동적 영역이 포함된다. 그러므로 사회적 실재는 총체적인 세계나 삶을 포괄하여야 하며, 그것의 다양한 측면은 분리되어 존재하는 것이 아니라 하나의 복합체를 이루고 있어야 한다. 그리고 어떤 사회적 실재가 중요하고, 어떤 사회적 실재에 학습을 입문시켜야 하는가는 우리가 현재 살고 있는 사회와 삶의 중요성에 맞추어 결정된다. 다시 말해서, 모종의 사회적 실재가 학교 교육내용으로 선정되는 것은 그러한 사회적 실재가 우리의 일상적인 삶 속에 침투해 있고, 또한 그것이 좋은 삶과 사회를 영위하는 데 중요하기 때문인 것이다. 그러한 사회적 실재는 크게 다음의 세 가지로 분류할 수 있다. 첫째, '다양한 기본적인 실재'(varied basic practices)로서⁵⁾, 주어진 배열의 물리적, 개인적, 사회적 맥락에서 누구에게나 합리적으로 살아가는 데 반드시 필요한 실재이다. 따라서 그것은 그 사회에 사는 사람 모두에게 반드시 입문되어야 할 사회적 실재이다. 둘째, '광범위한 선택적 실재'(wider range of optional practices)로서, 각 개인이 합리적인 삶을 구성하는 데 필요한 실재이다. 그러므로 교육은 각 개인이 자신의 능력과 사회적 환경에 따라 풍성한 삶을 살아갈 수 있도록 다양하고 적합한 사회적 실재를 제공해 줄 필요가 있다. 셋째, '발전된 혹은 이차적인 실재'(developed or second order practices)로서, 앞의 두 사회적 실재에 대한 비판적 반성과 관련된 실재이다. 따라서 이차적 실재를 통해서 현재와 미래에 있어서 자신의 전반적인 좋은 삶이 무엇인가를 지속적으로 분별하고 성취하는 것이 가능하다(Hirst, 1993a, p. 196). 이러한 사회적 실재는 실지로 풍성한 삶을 영위하는 데 요구되는 것과 관련되어 있는 것이다.

다른 하나는 실지로 좋은 삶을 영위하는 데 요구되는 '실천적 이성'(practical reason)을 발

5) 허스트(1993b: 35)가 제시하는 '기본적 실재'는 6가지 영역, 즉 '물리적 세계'에 대처하는 것과 관련된 실재, '의사소통'과 관련된 실재, '개인과 가정생활'의 관계성과 관련된 실재, '광범위한 사회적 실재', '예술과 디자인'에 관련된 실재, 그리고 '종교적인 신념과 근본적인 가치'에 관련된 실재이다.

달시키는 일이다. 사회적 실재에의 입문으로서의 교육에서의 좋은 삶은 ‘사회적 실재에 종사함으로써 실천적 이성(실천적 이성)에 입각한 전반적인 인간육구를 장기적인 안목에서 최대한 만족시키는 것’이다. 여기서 말하는 실천적 이성은 이론적 지식이나 명제에 관심을 가지거나 추구하는 데 관여하는 이론적 이성과는 확연히 구분된다. 이론적 이성은 사회의 맥락과 동떨어지거나 객관적인 이론적 지식 혹은 명제에 관심을 가지며, 이러한 지식을 획득하는 데 실행되는 이성이다. 이렇게 해서 발달된 개념이나 명제는 오로지 지식추구와 세계를 이해하고 설명하는 데 관심을 가지며, 인간의 욕구나 관심 등과 같은 실제적 목적의 추구와는 직접적인 관련이 없다. 따라서 실제의 추상인 이론적 이성 그 자체나 이론적 이성(의 형식)이 다양한 성격의 성공적 혹은 합리적 실재를 만들어 낼 수 있는 것은 아니다(유재봉, 2003, pp. 205-206). 이론적 지식은 단지 합리적 실재의 범주를 제시해 줄 수 있을 뿐이다(Hirst, 1996, p. 171). 이에 비해, 실천적 이성은 자신이 종사하고 있는 사회적 실재에 입문함으로써 실제로 자신의 욕구나 풍성한 삶을 영위하는 데 가장 적합한 사회적 실재를 선택하거나 다양한 사회적 실재를 비판적으로 반성하는 데 실행되는 이성이다(Hirst, 1993a, p. 195). 물론 삶의 풍성함과 만족을 추구하기 위해 입문하는 사회적으로 발달된 방대한 합리적 실재에서 이론적 지식과 이해를 추구하는 실재가 중요하기는 하지만, 그렇다고 하여 그것이 일차적이거나 근본적인 것은 아니다. 좋은 삶이 무엇인가의 문제는 근본적으로 개인의 인격과 환경을 만족시키는 합리적 실재에 종사함으로써 자신의 전반적인 욕구와 성취를 장기적인 관점에서 만족시키느냐의 문제이다. 그러므로 교육이 추구해야 할 일은 다름 아닌 이러한 좋은 삶을 구성하는 합리적으로 발달된 복합체인 사회적 실재에 학생을 입문시키는 일인 것이다(Hirst, 1996, p. 172).

V. 결론

허스트는 회랍의 자유교육론을 분석철학의 방법론을 빌어 정치하고 날카로운 이론으로 확립함으로써 교육의 이론과 실재에 심대한 영향력을 미쳤다. 그리하여 1970년대까지 그의 자유교육론은 교육의 표준적 의미로 불릴 만큼 교육이론과 실재에 영향을 미쳤다. 어쩌면 합리주의 전통아래 있는 교육이론이나 지식교육을 강조하는 학교교육의 전통은, 의식하건 그렇지 않건 간에, 허스트의 자유교육의 영향을 받은 바 크다. 그러다가 1980년대에 접어들어 분석적 교육철학과 교육에 대한 합리주의적 전통이 퇴조함에 따라 허스트의 자유교육론도 다양한 비판에 직면하게 되었다. 그러한 비판은 1970년대 교육사회학자, 특히 지식사회학자로부터 시작되어 1980년대에 접어들면서 교육철학계 내에서도 많이 이루어졌다. 교육사회학

자들은 주로 지식의 형식을 가르치는 것의 이데올로기적 성격을 둘러싸고 논쟁하였으며, 이러한 비판은 허스트를 비롯한 자유교육론자로 하여금 교육내용으로서의 지식의 형식을 정당화하라는 요청인 셈이다. 이러한 요청에 직면하여 교육학계는 자유교육옹호론자와 반대론자로 나누어지게 되고, 그리하여 자연스럽게 자유교육의 정당화 논리와 비판논리가 대립하여 그에 관한 논쟁이 계속되고 있는 것이다.

본 논문은 허스트의 자유교육론에 대한 비판과 대안을 동시에 제시하고 있는 두 입장, 즉 자유교육을 견지하면서 허스트의 자유교육이 가지고 있는 한계를 극복하려는 ‘자유교육 안의 대안’과 자유교육이 가지는 근본적인 문제점을 비판하면서 완전히 다른 교육아이디어를 제시하는 ‘자유교육의 대안’의 논리를 검토하였다. ‘자유교육 안의 대안’으로는 허스트의 자유교육이 가지는 한계를 보완하는 회합의 자유교육과 그것의 연속·연장선상에 있는 중세의 종교적 자유교육론의 논리를 살펴보았다. ‘자유교육의 대안’으로는 허스트의 자유교육의 논리를 근본적으로 부정하며, 실지 삶과의 관련성을 강조하는 ‘사회적 실재에의 입문’으로서의 교육의 논리를 살펴보았다.

허스트의 자유교육과 그에 대한 두 대안인 ‘자유교육 안의 대안’과 ‘자유교육의 대안’은 결국 한 가지 핵심적인 문제에 대한 입장의 차이라고 볼 수 있다. 그것은 바로 ‘교육이 총체적 세계 혹은 삶을 대상으로 하고 있으며, 그 결과 실지로 좋은 삶을 영위하도록 하는가’의 문제이다. 허스트의 자유교육론에 의하면, 지식의 형식은 총체적인 세계 혹은 삶을 고스란히 추상한 것이다. 지식과 마음간에는 논리적 관련이 있으므로 학생을 다양한 지식의 형식에 시킴으로써 총체적인 마음을 형성할 수 있고, 지적으로 자유로운 인간으로 살아갈 수 있다. 그 외의 별도의 좋은 삶이란 존재하지 않는다. ‘자유교육 안의 대안’에 의하면, 허스트의 자유교육론은 총체적 세계를 인식하는 데 두 가지 한계가 존재한다. 하나는 실재(reality)를 배제한 총체적 세계란 존재할 수 없다는 점이며, 다른 하나는 회복된 이성(redeemed reason)이나 적어도 직관적 이성(intellectus) 활동 없이 추론적 이성(ratio)만으로 총체적 세계를 인식하거나 총체적 마음을 가지는 것이 불가능하다는 점이다. 종교적 자유교육론자들은 회복된 이성이나 직관적 이성에 의해서만 신과 총체적 세계를 인식할 수 있으며, 신학은 여타의 자유교과를 통합하여 하나의 전체를 이루게 한다고 본다.

‘자유교육의 대안’에 따르면, 자유교육의 관심사는 실재의 세계를 제외한 ‘이론적 세계’이기 때문에 총체적 세계를 포괄 할 수 없다. 그리고 지식의 형식으로 대표되는 ‘이론적 지식’을 추구하다 보면, 합리적 마음은 길러질 수 있을지 모르지만 전인적 인간발달은 이루기가 어렵다. 게다가 지식이 형식이 가지는 추상성 때문에, 지식을 추구하다보면 실지 삶과의 관련성이 떨어지며, 좋은 삶을 실지로 영위하는 데 무력하게 된다. 그러므로 이 대안에 따르면, ‘사회적 실재’에 입문함으로써 전인적 인간발달이 가능하며, 풍성한 삶을 실지로 누리게 된다는 것이다. 그 이유는 사회적 실재가 실지 세계에 토대를 둔 사회적으로 발달된 것이면서

동시에 지적, 정의적, 행동적 영역을 포괄하는 총체적 삶(의 양식)이기 때문이다. 여기서 한 가지 궁금한 점은 후기 허스트는 전기 자신의 자유교육론에 대해 어떤 입장을 취하는가의 문제이다. 말하자면, '사회적 실재에의 입문'으로서의 교육은 전기 자유교육의 문제를 보완한 온전한 의미의 '자유교육'인가 아니면 그것을 '대치하는 교육'인가 하는 질문이다. 이에 대해 허스트 자신은 그의 후기 교육에 더 이상 '자유교육'이라는 이름을 붙일 필요가 없다고 본다(1993a, p. 198). 그러나 필자가 보기에, 후기 허스트의 교육 아이디어는 삶을 풍성하기 위해 요구되는 합리적 실재를 중요시한다는 점에서 자유교육에서 완전히 자유로운 것은 아니다(Yoo, 2001, pp. 620-625).

허스트의 자유교육에 대한 두 가지 대안적 논의는 결국 '총체적 마음'의 형성에 관심을 둘 것인가, '총체적 삶'의 영위에 둘 것인가의 문제로 압축된다. 우리가 이에 대해 어떤 대안적 입장을 취하느냐에 따라, 학교교육의 전반적인 양상은 달라질 수밖에 없을 것이다. 만일 자유교육의 '내적 대안'의 입장을 취한다면, 학교교육은 총체적 세계와 총체적 마음을 형성하기 위해 종교교육을 강조하게 될 것이다. 종교적 자유교육론에 의하면, 신의 은총으로 주어진 '회복된 이성'에 의해 인간은 총체로서의 세계를 인식할 수 있기 때문이다. 만일 종교적 자유교육론의 주장이 타당하다면, 인간은 종교적 자유교육에 의해 비로소 문자 그대로의 '원만(圓滿)한' 마음을 갖출 수 있고, 완전한 자유를 누릴 수 있는 것이다. 그러나 이러한 종교적 자유교육론을 학교교육에 적용한다고 할 때, 두 가지 어려움에 봉착하게 된다. 하나는 중세의 종교적 자유교육론을 다른 종교에 일반화할 수 있는가의 문제이고, 다른 하나는 종교의 가치중립을 표방하고 있는 한국교육 현실에서 그것이 어떻게 가능한가의 문제이다. 이에 대해 두 가지 대응이 가능하다. 전자와 관련하여서는 각 종교마다 마음을 보는 관점과 마음을 형성하는 방법은 다르지만, '총체적 마음의 형성'이라는 점에서 동일하다고 말할 수 있으며, 후자와 관련하여서는 종교교리 중심에서 벗어나서 총체적 세계와 원만한 마음을 형성하는 방식으로 종교교육을 하는 것이다. 이 경우 학교교육의 관심사는 합리적 마음을 기르는 협소한 주지주의 교육에서 벗어나 교육의 종교적 측면에까지 확대된다.

이와는 달리, 만일 자유교육의 '외적 대안'의 입장을 취한다면, 학교교육은 허스트의 자유교육이나 종교적 자유교육론과는 판이한 양상을 띠게 될 것이다. 즉, 학교교육의 관심사는 합리적 마음을 기르거나 이론적인 지식(의 형식)을 가르치는 일보다는 풍성한 삶을 실지로 영위하게 하거나 그 일을 위해 학생을 사회적 실재에 입문하는 일에 두게 된다. 그러기 위해서는 학교는 실지의 삶과 관련되도록 교육과정 전반을 재구성하여야 할 것이다. 여기에는 현행 한국의 상황에서 반드시 가르쳐야 할 사회적 실재가 무엇인지를 합의하고 선정하는 일, 학생의 총체적인 삶을 실질적으로 향상시키는 방향으로 가르치는 일 등을 포함한다. 이러한 교육에서 지식(의 형식)은 더 이상 절대적 위치를 차지하지 않으며, 그것의 중요성은 실질적인 삶을 풍성히 하는 한에서만 보장될 수 있다.

이 논문에서 필자는 허스트의 자유교육에 대한 두 가지 대안적 논의를 세밀하게 보여줌으로써 교육에 관한 전반적인 윤곽과 균형적인 시각을 보여주었다. 그러나 각 대안이 실제로 학교교육의 현실에서 어떤 형태로 구체화되고, 어떻게 구현될 수 있는지에 대해서는 다루지 못했다. 이 문제에 관한 논의는 후속연구를 기대할 수밖에 없다.

참 고 문 헌

- 김승호(1996). *스콜라주의 교육목적론*. 박사학위논문, 서울대학교.
- 김안중(1994). 교사의 미덕으로서의 여가. *교육이론*, 7·8, 45-71.
- 양명수(1999). *이거스틴의 인식론*. 서울: 한들출판사.
- 유재봉(2002). *현대 교육철학 탐구*. 서울: 교육과학사.
- 유재봉(2003). 듀이와 후기 허스트의 교육관 비교. *아시아교육연구*, 4(2), 193-213.
- 유재봉(2004). 종교적 자유교육론 연구: 아우구스티누스와 아퀴나스를 중심으로. *한국교육사학*, 26(2), 149-175.
- 황규호(1997). 자유교육의 교육적 인간상에 대한 비판적 검토. *도덕교육연구*, 9, 197-223.
- Aquinas, T. *Summa Theologica*. The English Dominicans(trans. 1947-1948). NY: Benziger.
- Aquinas, T. *Summa contra Gentiles*. Pegis. A. C. et. al.(trans. 1955). *On the Truth of Catholic Faith*. Random House.
- Aristotle, Jowett, B. (trans. 2000). *Politics*. New York: Dover publications.
- Augustine. *De Trinitate*. A. W. Haddan(trans., 1872). *On the Trinity*.
- Boyd, W. & King, E. (1961). *The History of Western Education*. 이홍우 외 2인 역(1994). *서양교육사*. 서울: 교육과학사.
- Hirst, P. H. (1965). Liberal education and the nature of knowledge. In R. D. Archambault(ed.), *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1971). Liberal education. In L. C. Deighton(ed.), *The Encyclopedia of Education* (pp. 505-509). New York: Macmillan.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H.(1993a). Education, knowledge and practices. In R. Barrow & P. White(eds.), *Beyond Liberal Education: Essays in honour of P. H. Hirst*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1993b). The foundations of national curriculum: why subjects? In P. O'Hear & J. White(eds.), *Assessing the National Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Hirst, P. H. (1996). The demands of a professional practice and preparation for teaching. In J. Furlong & R. Smith(eds.), *The Role of Higher Education in Initial Teacher Training*. London: Kogan Page.
- Hirst, P. H. (1999a). The Demands of moral education: reasons, virtues and practices. In T. H. McLaughlin & J. M. Halstead(eds), *Education in Morality*. London: Routledge.

- Hirst, P. H. (1999b). The nature of educational aims. In R. Marples(ed.), *The Aims of Education*. London: Routledge.
- Howie, G. (1969). *Educational Theory and Practice in St. Augustine*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Kimball, B. A. (1986). *Orators and Philosophers: A history of the idea of liberal education*. New York: Teachers College Press.
- Marrou, H. I. (1956). *A History of Education in Antiquity*(G. Lamb, Trans.). New York: Sheed and Ward.
- Muir, J. R. (1998). The history of educational ideas and the credibility of philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 30(1), 7-26.
- Newman, J. H. (1960). *The Idea of University*. University of Notre Dame.
- O'Hear, A. O. (1981). *Education, Society and Human Nature*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pieper, J. A. Drue(trans.1952). *Leisure: The Basis for Culture*. New York: Phanthreon Books.
- Peters, R. S. (1983). Philosophy of education 1960-1980. In P. H. Hirst(ed.), *Educational Theory and Its Foundation Discipline*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Yoo, J. B. (2001). Hirst's social practices view of education: A radical change from his liberal education? *Journal of Philosophy of Education*, 35(4).

• 논문접수 : 2004년 10월 15일 / 수정본 접수 : 2004년 11월 22일 / 게재 승인 : 2004년 12월 3일

ABSTRACT

Two Alternative Views on the Hirst's Theory of Liberal Education

Jae-Bong Yoo

(Professor, Sungkyunkwan University)

This paper aims at exploring two alternative views on the Hirst's theory of liberal education, ie. internal and external alternative view. The former can be called 'an alternative for liberal education', whereas the latter can be called 'the alternative to liberal education'. Religious views of liberal education belong to 'an alternative for liberal education', while social practices view of education belongs to 'the alternative to liberal education'.

Religious views of liberal education concern with justifying liberal education in terms of the cultivation of well-rounded mind through 'redeemed reason' and 'revelation' which are given by God's grace. Social practices view of education addresses the promotion of the life as a whole. So to speak, it emphasises the flourishing life which maximises the overall desires satisfaction in the long run of the people engaged in the social practices and also underlines practical reason and practical knowledge as its elements.

Key Words : liberal education, religious view of liberal education, forms of knowledge, social practices, Hirst, Aquinas, Augustine, Newman