

교육과정에서 지식교육의 신화에 대한 기독교적 대안

홍 은 숙
성결대학교 신학부

〈요 약〉

교육에 관한 다양한 신념들 중에는 잘못된 신화들이 있어서 여러 가지 교육적 문제를 일으킨다. 본 연구에서는 학교 교육과정에서 중시하는 지식교육과 관련하여 어떤 잘못된 신화들이 있는지를 일반 학문적 관점에서 고찰하고, 기독교적 대안들을 탐구한다. 제2장에서는 ‘객관주의적 지식’의 신화를 비판하며, 교육적 삶의 성격과 기독교적 인식구조를 논의한다. 객관주의적 인식구조는 인식주체가 인식대상을 조작, 지배, 소유하는 적대적 관계를 가진다. 이와는 달리 기독교적 인식구조는 인격성, 상호성, 공동체성을 강조하는 새로운 존재양식과 가치관을 내포한다. 제3장에서는 ‘지식의 가치중립성 및 도구성’의 신화를 비판하며, 지식교육의 가치문제를 논의한다. 흔히 지식은 가치중립적인 것이라고 생각되지만, 이 경우 지식은 외부의 수단 내지 도구로 전락된다. 이에 지식을 비판적으로 보아야 하며, 지식의 내적 가치를 인식해야 함을 지적한다. 기독교적 관점에서 볼 때, 지식은 생명을 살리는 것, 그리고 공동체와 개인의 정체성을 회복시키는 것임을 설명한다. 제4장에서는 ‘지식의 기초는 인간의 이성과 경험’이라는 신화를 비판하며, 인간 이성의 한계 및 여호와의 아는 것이 지식의 근본이라는 기독교적 주장을 살펴본다. 근대에는 지식이 인간의 이성과 경험에 기초한다는 정초주의 인식론이 지배하였으나, 해석학 및 포스트모더니즘은 이것을 비판한다. 그러나 현대철학은 자칫 상대주의로 흐르며, 근본적인 대안을 제시하지 못한다. 기독교적 관점은 인식에서의 인간 이성의 한계를 지적하며, 유대인의 쉼마교육에서 나타나는 내러티브에 기초한 인지양식을 대안으로 제시한다. 결론적으로, 지식교육이 여러 문제를 보완하되, 기독교적 영성교육에 의해 보완되는 전인교육으로 나아가야 함을 제안한다.

핵심 주제어: 지식교육의 신화, 기독교적 대안, 객관주의적 지식, 가치중립적 지식, 정초주의

I. 들어가는 말

교육과 관련하여 사람들이 많은 관심과 의견을 표명하며, 학문적으로도 많은 연구가 이루어지고 있다. 그러나 교육에 관한 다양한 이론과 신념들 중에는 참이 아닌 거짓된 신화가 있을 수 있다. 잘못된 신념과 신화에 기초한 교육행위는 불행한 결과를 가져오며, 더 많은 교육 및 사회 문제를 가져올 수 있기 때문에 우리는 교육에 관한 일반적인 신념을 점검할 필요가 있다. 아더 콤즈(Combs)는 『교육신화』라는 책에서 인본주의 심리학적 이해에 기초하여 교육에 관한 다양한 신화들을 비판하고 대안을 제시한다. 예컨대 교육과 관련된 문화적 신화, 인간의 본성에 대한 신화, 교육의 실체에 대한 신화 등을 열거하고 비판한다.¹⁾ 본 연구에서는 교육과 관련된 다양한 신화들 중에서 학교 교육 과정에서의 지식교육과 관련된 신화들을 살펴보려고 한다.

우리는 ‘아는 것이 힘이다’, ‘배워야 산다’ 등의 말을 자주 한다. 사실 지식을 배우는 일은 개인의 행복한 삶이나 국가와 인류 발전에 매우 중요하며, 그래서 우리는 지식교육을 강조한다. 그러나 지식교육을 많이 받았다고 해서 반드시 더 도덕적이고 행복한 삶을 사는 것은 아니다. 잘 살기 위해서 가르치고 배우는 지식이 오히려 학생들에게 상처를 주고, 불행을 가져오는 경우를 우리는 종종 목격한다. 그렇다면 학교 교육과정을 통해 시행하는 지식교육에 관해서 우리는 어떠한 잘못된 신화들을 가지고 있는가? 본 연구의 목적은 학교 교육과정에서의 잘못된 지식교육의 문제를 해결하기 위하여 지식교육에 관한 몇 가지 신화들을 분석하고, 이에 대한 일반 학문적 비판을 살펴봄으로써, 기독교적 관점에서의 대안을 모색하는 것이다.

제2장에서는 ‘지식은 객관적이어야 한다’는 주장으로부터 파생된 ‘객관주의적 지식’의 신화를 살펴봄으로써, 교육적 삶이 어떤 성격을 가져야 하는가를 탐색하고자 한다. 제3장에서는 ‘지식은 가치중립적이며 도구적이다’라는 신화를 살펴봄으로써, 지식교육의 목적과 가치 문제를 논의하고자 한다. 제4장에서는 ‘지식의 기초는 인간의 이성과 경험이다’라는 신화를 검토하며, 지식의 기초에 대하여 논의하고자 한다.

II. ‘객관주의적 지식’의 신화: 교육적 삶의 성격 바로잡기

1. ‘객관주의적 지식’의 신화

교육에서 가르치는 지식은 미신과 편견, 개인의 주관이 제거된 객관적인 지식이어야 한

1) Arthur W. Combs, *Myths in education*, 이성호 역, 『교육신화』(서울: 서원, 1998).

다. 그러나 객관성을 추구하는 과정에서 ‘객관적 지식’의 의미를 소위 ‘객관주의적 지식’으로 해석함으로써 교육적으로 많은 문제를 야기하고 있다. 그렇다면 ‘객관적 지식’과 구분되는 ‘객관주의적 지식’의 신화는 어떤 특징 및 문제점을 가지는가? 객관주의적 지식은 개인의 주관적 판단이 제거된 ‘무인격적(impersonal) 지식’, 그리고 인식주체가 인식대상과 거리를 두고 떨어져서 바라보는 ‘관람자적 지식’을 가리킨다. 예컨대 객관적 지식은 인식주체와 독립적으로 존재하는 객관적 실재에 기초하기 때문에 주관적 판단을 하는 인식주체는 ‘저 밖에 있는 객관적 대상’으로부터 분리되어 제거되어야 한다는, ‘인식주체가 없는 지식’을 주장하는 칼 포퍼(Popper)의 주장이 여기에 속한다.²⁾

파커 파머(P. Palmer)는 객관주의적 인식의 구조를 ‘사실’, ‘이론’, ‘실재’, ‘객관적’ 등의 핵심 개념들의 희랍어 및 라틴어 어원 분석을 통해 체계적으로 설명한다. 첫째, ‘사실(fact)’이라는 말은 ‘만들다’라는 의미의 라틴어 ‘파케레(facere)’에서 온 말이다. 이 말은 모든 ‘사실’이 창조물로 주어지는 것이 아니라 인간에 의해 만들어지는 것이며, 인식주체인 인간은 사실들을 가지고 실재를 만들어 가는 창조자로 간주되며, 인간이 만든 사실들만이 실제로 여겨짐을 시사한다. 둘째, ‘이론(theory)’이라는 말은 ‘관중’을 뜻하는 희랍어 ‘theoros’에서 나온 말이다. 이 말은 얇의 대상이 ‘저쪽’ 무대 위에 있으며, 인식주체는 얇의 대상과 멀리 떨어져서 진리를 관조적으로 추구하는 관중 또는 관람자로 간주됨을 뜻한다. 셋째, ‘객관적(objective)’이라는 말의 라틴어 어원은 ‘...에 맞서다, ...에 대항하다’는 의미를 가진다. 이것은 인식주체가 인식대상을 자신의 필요대로 조작하고 지배하는 적대적 관계임을 내포한다. 넷째, 지식의 판별 기준이 되는 ‘실재’라는 말의 어근은 재산, 소유물, 물건 등을 의미하는 라틴어 ‘res’이다. 이 말은 실재를 아는 것은 사물에 대한 권리를 주장하고 그것들을 소유하고 지배하는 것이며, 인식주체는 인식대상을 조작하고 지배하고 소유하는 관계를 가지게 됨을 뜻한다.³⁾

이러한 객관주의적 인식구조를 요약하면, 인식주체는 인식대상과 멀리 떨어져서 대상을 조작하고 지배하며 소유하는 능동적인 행위자로 간주된다. 인식대상은 ‘저쪽 바깥에’ 존재하면서 인식주체에 의해서 조작되고 지배되며 소유되는, 수동적이고 무기력한 무인격적 ‘물체’로 간주된다. 따라서 인식주체와 인식대상의 관계는 멀리 떨어져 있는 소외된 관계, 인식주체가 인식대상을 조작하고 지배하고 소유하는 적대적 관계가 된다. 전근대적 주관적 지식의 문제가 인식주체와 인식대상을 지나치게 동일화한 것이었다면, 객관주의적 지식의 문제는 이 둘의 전적인 소외와 결별이다. 객관주의는 지식을 주관성으로부터 자유롭

2) K. R. Popper, *Objective Knowledge*(Oxford: Oxford University Press, 1972), pp.108-109; 홍은숙, 「기독교적 관점에서 본 교육적 얇의 성격」, 『기독교교육논총』 1(서울: 한국기독교교육학회, 1996) 참조.

3) Parker J. Palmer, *To Know as We Are Known*, 이종태 역, 『가르침과 배움의 형성』(서울: IVP, 2000), pp.47-50; 홍은숙, 「Parker Palmer의 지식교육론 연구」, 『한국교육』 29(서울: 한국교육개발원, 2002), 573-594쪽 참조.

게 하려다가 그만 인식주체를 삶의 그물망 자체로부터 끊어버리는 ‘소외된 인식 방식’이라는 오류를 범하게 되며, 가장 주관적인 세계를 만드는 ‘객관주의의 역설’에 빠지게 된다고 파머는 지적한다: “객관주의는 세계를 사물들의 집합체로 환원시킴으로써, 인식주체를 그가 내리는 정의에 수동적으로 굴복할 뿐인 말 못하고 생기 없는 대상들의 영역에 데려다 놓는다. 이런 의미에서 객관주의는 가장 주관적인 세계를 만들어 낸다.”⁴⁾

2. 객관주의적 인식구조에 대한 일반적 비판

포퍼가 말하는 인식주체가 없는 지식은 가능한가? 객관적 지식을 추구하기 위해서는 반드시 ‘무인격적 지식’을 받아들여야 하는가? 이에 대해 마이클 폴라니(Polanyi)는 객관적 지식을 추구하기 위하여 무인격적 지식을 받아들여야 하는 것은 아니며, 오히려 ‘무인격적 지식’은 잘못된 인지양식임을 지적한다. 과학의 탐구 과정을 보면 아무리 엄격하게 기계화된 과정이라도 거기에는 개인적인 기술과 판단의 여지가 항상 남아 있다.⁵⁾ 모든 삶에는 인격적인 기술과 판단이 불가피하며 말로 표현할 수 없는 ‘묵시적 요소(tacit dimension)’가 있는 것이다.⁶⁾ 흔히 과학이 감정과는 무관한 객관적인 것이라고 생각하지만, 과학적 열정들은 단순한 심리적 부산물이 아니며 과학에 불가피한 논리적인 기능들, 즉 선택적, 발견적, 설득적 기능 등을 수행한다. 폴라니(Polanyi)는 과학에서 인격적이고 묵시적인 측면이 제외될 때 오히려 과학 자체가 파괴될 수 있다고 경고한다.⁷⁾

이를 바탕으로 폴라니는 인격적 요소가 결코 객관적 지식과 모순되는 것이 아니라고 주장한다. 인식주체의 인격적 참여나 판단, 지적인 열정과 같은 ‘인격적’ 측면은, 그 자신과 무관한 기준들을 따르며 실재를 드러내고자 한다는 점에서 단순히 자신의 감정을 가지는 ‘주관적 상태’와는 구분된다. 따라서 삶의 인격성은 ‘객관적’ 또는 ‘지식’이라는 말과 모순 없이 쓰일 수 있으며, 이에 삶의 인격성과 객관성이 결합된 ‘인격적 지식’이 가능하다는 것이다.⁸⁾ 요컨대 어떤 내용을 배우든지 그것에 대한 참된 지식을 가지기 위해서는 인격적 참여와 헌신이 불가피하며, 또 이러한 인격적 삶이 객관적 진리의 추구라는 이상과 어긋나는 것이 아님을 그는 보여준다.

객관주의적 인식론에 대한 비판은 최근 교육과정에서 관심이 고조되고 있는 ‘내러티브적 인식론’에서도 찾아볼 수 있다. 제롬 브루너(Bruner)는 자신의 초기 입장인 실증주의적 인식론의 오류를 인정하면서, 논리적 진술문의 구조를 가지며 인과적 논리를 가지는 기존의 인지양식을 ‘논리-과학적 사고양식’ 혹은 ‘패러다임적 사고양식’이라고 부르고, 이

4) P. Palmer, *op. cit.*, p.91; 홍은숙, 『지식과 교육』(서울: 교육과학사, 1999), 9장 참조.

5) M. Polanyi, *Personal Knowledge*(Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1962), vii.

6) M. Polanyi, *Tacit Dimension*(Garden City, N.Y.: Doubleday & Company, 1966), pp.4-5.

7) Polanyi(1962), *op. cit.*, p.134.

8) *Ibid.*, vii-viii, p.300.

를 보완하기 위하여 ‘내러티브적 사고양식’, 즉 서술된 이야기 구조를 가지며 임의적 비논리적 인지양식을 제안한다.⁹⁾

내러티브적 인지양식은 주체 밖에 존재하는 객관적 실체만을 본질적 지식으로 보는 실증주의 인식론을 비판하고, 임의적이고 비논리적인 예측 불가능한 인간의 의도성을 인간의 행위와 문화적 규범과의 연관에 의해 삶의 이야기로 만들어 내는 ‘생성적’ 특징을 가진다. 이러한 내러티브 사고는 개인이 지식을 구성하고 삶의 이야기를 만드는 인격적 삶과 연결될 수 있다. 이에 그동안 논리과학적이고 검증가능한 객관적이고 과학적 지식을 중심으로 교육내용을 편향적으로 선정해온 교육과정의 ‘합리주의적 도식’ 역시 ‘내러티브적 사고양식’에 의하여 보완될 필요가 있다.¹⁰⁾

3. 교육적 삶의 성격에 대한 기독교적 대안

‘객관주의적 지식’의 신화 즉 대상과 멀리 떨어진 관람자적 삶이 객관적이고 바람직한 지식이라는 생각에 대하여 기독교적 관점에서는 보다 근본적인 대안을 제시할 수 있다. 먼저, 우리는 인식대상과 거리를 두고 정밀하게 관찰하고 기술하는 것이 객관적이라고 생각하는 ‘회랍적 삶’의 양식과 지적인 이해뿐만이 아니라 경험이나 감정, 인격적인 관계를 포함한다고 보는 ‘히브리적 삶’의 양식을 구분할 필요가 있다. 히브리적 삶의 양식에 기초한 기독교에서 하나님을 안다고 할 때 ‘안다’는 말은, 하나님에 대해 수집할 수 있는 객관적인 자료를 모두 취합하여 하나님에 ‘관하여’ 이러한 존재라고 말하는 것이 아니라, 하나님과 인격적이고 친밀한 교제를 나누고 그 말씀에 응답하고 순종하여 사는 것을 뜻한다. 회랍인들이 지식의 분석적이고 객관적인 측면을 강조한 데 비하여, 히브리인들은 지식의 경험적이고 주관적인 측면을 강조하는 것이다.¹¹⁾ 실지로 우리가 배우자나 친구를 잘 안다고 말할 때, 혹은 과학을 잘 안다고 말할 때 대상에 관해 이러저러하다고 말하는 것이 아니라, 인격적인 친밀한 삶을 뜻한다. 요컨대 ‘히브리적 삶’의 개념에 비추어 볼 때 인식대상에서 멀리 떨어진 관람자적 삶이 유일한 삶의 양식도 바람직한 삶의 양식도 아님을 알 수 있다. 이처럼 ‘히브리적 삶’은 ‘회랍적 삶’의 대안이 될 수 있다.

다음으로, 보다 적극적으로 파머는 인간을 죽음으로 이끄는 ‘객관주의적 지식’ 대신 생

9) J. S. Bruner, “Narrative and Paradigmatic Models of Thought”. in Eisner(ed.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing: NSSE*(Chicago: University of Chicago Press, 1985), pp.97-115.

10) 강현석, 『합리주의적 교육과정 체제에서 배제된 내러티브 교육과정의 가능성과 교과목 개발의 방향 탐색』, 『교육과정연구』 23권 2호(서울: 한국교육과정학회, 2005), 84쪽.

11) “마리아가 천사에게 말하되 나는 남자를 알지 못하니 어찌 이 일이 있으리이까(눅1:34)”라는 표현이 함축하듯이, 히브리에서 ‘알다’라는 말은 성관계를 포함할 정도로 친밀한 삶을 지칭한다. T. H. Groome, *Christian Religious Education*, 이기문 역, 『기독교적 종교교육』(서울: 대한예수교장로회총회출판국, 1983), pp.210-211.

명을 살리는 기독교적 인지양식을 탐구한다. 그는 교육에서 가르치는 내용을 ‘사실’, ‘이론’, ‘객관적’, ‘실재’ 등으로 부르는 대신 ‘진리’라고 부를 것을 제안한다. ‘진리(truth)’라는 말은 ‘언약(troth)’과 동일한 게르만 어근을 가지는 말로서, 어떤 사람이 다른 사람과의 언약 관계, 즉 서로를 책임지며 위험에 직면해서도 신뢰와 믿음을 굳게 지키는 맹세의 관계로 들어간다는 뜻을 가진다고 지적한다. 무언가 혹은 누군가를 진리로서 안다는 것은 인식대상과의 언약관계로 들어가는 것, 즉 인식주체와 대상을 삶을 통해 재결합시키는 것이다. 이러한 언약관계를 위해서는 인식주체와 대상 모두 독자적인 온전성(integrity)과 타자성(otherness)을 가지고 한쪽이 다른 쪽으로 함몰되지 않아야 한다. 이에 진리를 아는 일의 특성을 파머는 인격성, 공동체성, 상호성으로 설명한다.¹²⁾

첫째, 진리의 인격성을 위해서는 인식주체뿐만 아니라 인식대상의 인격성이 전제되어야 하며, 인식주체와 인식대상의 인격적 만남이 이루어져야 한다. 인식대상은 마르틴 부버(Martin Buber)가 말한 ‘나-그것’의 관계가 아닌 ‘나-너’의 관계, 즉 사물이 아닌 인격적 관계가 인식되어야 한다는 것이다.¹³⁾ 이때 비로소 인식 주체와 대상 사이에 개방적이며 살아 있는 언약관계가 가능해진다.

둘째, 진리의 공동체성은 주관주의의 위험성을 극복하는 데 도움이 된다. 진리는 주관주의나 객관주의를 모두 부정하며, 간주관적이고 공동체적인 특성에 기초한다. 참된 지식교육은 인식주체가 인식대상과의 대화 및 관계를 통해 실재하는 ‘존재의 거대한 사슬’인 공동체를 만나게 한다. 또한 이러한 공동체, 즉 인간, 물질세계, 동식물, 하나님의 공동체 등 ‘존재의 거대한 사슬’을 통해서 인격은 계속해서 변화, 발전되어갈 수 있다고 파머는 말한다.¹⁴⁾

셋째, 진리의 상호성은 인식주체가 인식대상의 삶 속으로 들어가고 또 인식대상이 인식주체의 삶 속으로 들어오는 인식주체와 인식대상 두 인격 사이의 공명을 뜻한다. 예컨대 소설을 읽을 때 우리가 소설을 이해하지만, 동시에 소설의 인물들이 우리 삶에 들어와 우리 자신의 모습을 깨닫게 하고 우리의 생각과 삶을 변화시킨다. 과학적 발견 역시, 우리가 새로운 과학적 사실을 깨닫는 순간 그것은 우리 자신의 생각을 변화시키고 새로운 세계에서 살도록 한다. 이처럼 지식은 대상에 대한 인격적 돌봄과 충실성의 언약관계에 기초한다고 본다. 따라서 언약관계의 사랑 안에 있지 않고는 진리를 발견할 수 없으며, 이에 파머는 ‘안다는 것은 사랑한다는 것이다’라는 ‘사랑에서 발원한 지식’을 제안한다.¹⁵⁾

진리의 인격성, 공동체성, 상호성의 특성에 비추어 파머는 참된 지식교육을 위한 기독교적 인식구조인 ‘진리 교육’을 제안한다. 이것은 오직 인식주체만이 인격과 능동성을 가

12) P. Parmer, *op. cit.*, p.50.

13) Martin Buber, *I and Thou*, 표재명 역, 『나와 너』(서울: 문예출판사, 1978); 강선보, 『마르틴 부버의 ‘만남’의 교육』(서울: 양서원, 1994) 참조.

14) P. Palmer, *op. cit.*, pp.90-92.

15) *Ibid.*, pp.94-95.

지고 대상을 발견하고 조작할 수 있다는 오만한 독재자적 탐구 자세를 버릴 것을 가르친다. 또한 인식대상을 인격적인 존재로 대하며, 인식대상이 인식주체에게 하는 진리의 말을 겸손히 개방적인 자세로 듣도록 가르친다. 인식대상과의 인격적 만남의 관계를 통해서 인격주체는 대화와 상호변화를 가능하게 하는 공동체를 만나게 된다. 이에 ‘진리’를 가르치는 지식 교육은 새로운 인식 구조를 가르치는 일인 동시에 새로운 존재양식과 윤리관과 삶의 양식을 가르치는 일이 된다. 왜냐하면 인식구조는 우리가 세계와 관계를 맺는 존재양식을 규정하며, 이것은 인간과 사물, 세계에 대한 가치관을 내포하기 때문이다. 이처럼 우리의 인식론은 은연중에 우리의 윤리로 탈바꿈하며, 이것은 결국 우리의 삶의 양식을 규정하게 되는 것이다. 인식론은 단순히 삶에 대한 이론이 아니라 삶의 윤리가 되는 것이다.¹⁶⁾

Ⅲ. ‘지식의 가치중립성 및 도구성’ 신화: 지식의 목적 바로잡기

1. ‘지식의 가치중립성 및 도구성’ 신화

‘아는 것이 힘이다’라는 교훈을 따라 우리는 지식교육을 강조한다. 그러나 지식교육을 많이 받았다고 해서 반드시 도덕적이고 행복한 삶을 사는 것은 아니다. 오히려 많은 지식을 가진 사람이 보다 지능적으로 비도덕적인 일을 하는 경우를 우리는 종종 목격한다. 만일 지식교육이 도덕성이나 가치와 무관한 것으로서 개인과 사회를 더 나빠지게 만들 수도 있다면, 그것은 사회악이 될 수도 있다. 과연 지식은 가치중립적인 것인가? 이 장에서는 ‘지식은 가치중립적이며 도구적이다’라는 신념을 살펴보고, 지식교육의 목적과 가치를 재exam하고자 한다.

먼저, ‘지식의 가치중립성’ 신화를 생각해보자. 지식의 가치중립성 문제는 그리 간단하지 않다. 과학적 인식의 가치중립성에 대한 논쟁은 인간의 행동 및 가치판단 영역을 실증주의로부터 보호하고자 했던 막스 웨버(Weber)에서 시작된다.¹⁷⁾ 실증주의는 인간의 실천적인 행동을 과학적 법칙에 의해서 설명하고 양심과 윤리의 규범을 보편적 법칙의 차원에서 찾는 등, 인간의 문제를 과학적으로 해결하려고 한다. 웨버는 이것이 인격의 존엄성을 무시하는 일이라고 보고, 인간 행동 영역의 특성을 살리려는 의도로 과학과 가치를 대립되는 별개의 영역으로 규정하며, 과학적 지식의 가치중립성을 주장한다. 그러나 웨버의 의도와는 반대로, 실증주의에서는 인간의 행동 영역을 완전히 과학화하는 동시에 가치를

16) *Ibid.*, pp.46-47, p.85.

17) 이규호, 『앎과 삶』(서울: 연세대학교 출판부, 1972), 169-181쪽 참조.

배제하는 식으로 웨버의 이론을 이용하였다.

이것으로부터 오늘날 우리가 가르치는 지식은 가치중립적 사실들이며, 지식을 배운 사람들의 비도덕적인 행동은 지식교육의 문제가 아니라 가치 및 도덕교육의 실패로 간주되었다. 그리고 지식 자체의 도덕성을 문제 삼기보다는 어떻게 가치교육을 보완하고 강화하는가에 논의의 초점을 맞추게 되었다. 이에 가치중립적인 지식을 보완할 수 있는 장치로서 전문직 윤리학의 교육이 강조되고 있다. 파머는 이 상황을 다음과 같이 기술한다.

@@@지금까지 우리는 지식의 기원 문제에 대해 무시해왔다. 왜냐하면 우리는 지식이란 (가치)중립적 재료 - '사실' - 에서 시작한다고 가정했기 때문이다. 우리는, 사실은 사실이며, 사실은 우리가 변경시킬 수 없으며 그것들을 수집하는 일도 그만둘 수 없다고 생각해왔다. 우리는, 문제는 우리의 지식이 어디서 비롯하는가가 아니라, 그러한 (가치)중립적 사실을 어떻게 사용하고 적용하는가 하는 것이라고 믿어 왔다. 우리는 지식 자체는 열정이나 목적을 갖고 있지 않다고 생각했다. 따라서 그동안 지식의 방향을 인도하기 위해 우리가 채택한 전략은, 사실들을 윤리나 도덕규범으로 둘러싸서, 사실을 이용하는 사람들 - 엔지니어, 기업가, 정치가 - 이 가진 열정이나 목적을 제어하는 것이었다. 현재 우리의 학교가 채택하고 있는 전략이 바로 이것이다. 사실에 입각한 정규 교육에 대한 보충으로 이따금씩 '가치관' 교육이 행해지고 있을 뿐이다.¹⁸⁾

한편, 지식의 가치중립성으로부터, 지식은 그 자체가 좋거나 나쁜 것이 아니라 어떻게 활용되는가에 따라 좋을 수도 있고 나쁠 수도 있는 도구적인 것이라는 '지식의 도구성' 신화가 생겨나게 되었다. 이에 지식교육에서 삶에 도구적인 내용을 가르치는 것이 강조되었으며, 이것은 근대 자유주의 및 실용주의 사조와 맞물려 더욱 확대되었다. 먼저, 실용주의나 공리주의 사조가 널리 받아들여짐에 따라, 개인 혹은 대중에게 최대의 이익을 가져올 수 있는 현실적으로 유용한 도구로서 지식을 가르치는 일이 강조되었다. 여기서 현실적 유용성은 지식 자체의 가치보다는 그것이 부수적으로 가져오는 외재적 가치를 가리킨다.

한편, 개인의 자유와 평등을 존중하는 자유주의 사조가 강조되면서, 공립학교와 같은 공적 장소에서 특정 공동체나 분파의 가치를 가르치는 일이 금지된다. 그 결과 오늘날 학교교육에서는 모든 사람에게 다 적용될 수 있는 중립적인 내용들, 종교나 종족 등과 상관없이 누구에게나 유용한 도구적인 내용들을 가르치게 되었다. 이 과정에서 교육은 다음 세대에게 우리가 누구이며, 우리가 어떻게 이렇게 살게 되었으며, 우리가 왜 이것을 하는가, 즉 공동체의 기억이나 정체성, 세대 간의 대물림 등은 전혀 가르치지 않는다. 그 대

18) P. Palmer, *op. cit.*, p.28.

신 교육은 서로 연결되지 않는 정보, 지식, 기술을 가르치는 것으로 환원되었다고 토마스 그린(Green)은 비판한다.¹⁹⁾ 이처럼 교육은 자유주의 사회에서 개인의 정체성 및 사회적 기억의 형성을 가르치는 일과 분리되어 도구적 지식을 가르치는 일로 변질되었다.

2. '지식의 가치중립성 및 도구성' 신화에 대한 일반적 비판

가치중립적이며 도구적인 지식은 자신의 이익을 추구하는 과정에서 다른 사람이나 자연을 지배하고 착취하는 도구로 사용됨으로써, 자신과 이웃과 세계를 파멸시킬 위험성을 가진다. 가치중립적 및 도구적 지식관에 대한 대표적인 비판은 비판철학에서 찾아볼 수 있다. 마르쿠제(Marcuse)는 지식의 도구적 성격을 '일차원적 사고'라는 개념으로 설명한다.²⁰⁾ 그는 현실을 있는 그대로 받아들이는 '긍정적 사유'와 현실의 모순을 비판적으로 드러내는 '부정적 사유'를 구분한 후, 현대인은 '부정적 사유' 능력을 상실하고 현실 한 면만을 긍정적으로 보는 일차원적 사고를 하게 되었다고 지적한다. 이것이 문제가 되는 이유는 지식교육이 현실 유지에 필요한 기술적 지식만을 제공함으로써 지배계층의 지배유지를 위한 도구로 전락하고, 지성인은 기술자로서 지배자의 종이 되기 때문이다. 그러나 사람들은 지식의 가치중립성이라는 명분 때문에 양심의 거리낌이나 문제의식조차 느끼지 못한다는 것이다. 이에 마르쿠제는 교육이 '부정적'이고 '비판적'인 사유를 가르쳐야 한다고 촉구한다.

위르겐 하버마스(Habermas) 역시 인간의 관심에 따라 (1)사회적 재생산을 위한 '기술적 관심'에서 생겨난 경험-분석적 과학, (2)인간의 상호작용과 언어를 이해하려는 '실천적 관심'에서 생겨난 역사적-해석학적 과학, 그리고 (3)권력의 속박에서 벗어나려는 '해방적 관심'에서 생겨난 비판적-변증법적 사회과학의 세 종류의 지식을 구분한다.²¹⁾ 그는 경험-분석적 과학이 사회 유지에 도구적인 역할을 하는 특정 관심에서 생겨났음을 알지 못하고 그것을 보편적, 절대적인 지식으로 착각하는 데 '과학주의'의 문제가 있다고 지적한다. 따라서 경험-분석적 과학 외에도, 자신이 사는 사회 및 상호관계를 이해할 수 있는 역사적-해석학적 지식, 그리고 궁극적으로는 자신이 사는 세계를 자아 성찰적으로 볼 수 있게 하는 비판적 지식을 가르쳐야 한다고 그는 주장한다.

비판적 교육을 실천한 대표적인 인물은 파울로 프레이리(Freire)이다. 그는 학교의 은행 저축식 교육을 반대하고, 그 대신 자신이 처한 상황의 문제를 비판적으로 보는 의식화 교육을 강조한다. 그는 인간이 프락시스를 통해 세계와 역사를 변혁하고 창조할 수 있는 주체라고 본다.²²⁾

19) T. F. Green, *Walls: Education in Communities of Text and Liturgy*(Unpublished manuscript, 2004).

20) H. Marcuse, *One Dimensional Man*, 차인석 역, 『일차원적 인간』(서울: 삼성출판사, 1976).

21) J. J. Habermas, Shapiro(trans.), *Knowledge and Human Interests*(Boston: Beacon Press, 1971).

그러나 지식의 가치중립성 신화를 보다 근본적으로 해결하는 방안은 지식 자체에 가치가 내재되어 있음을 깨닫고 지적하며, 어떤 교과나 인간활동을 가르치든지 간에 그것에 내재된 가치를 가르치는 것이다. 언뜻 보기에는 가치와 무관해 보이는 전문적인 인간활동들, 예컨대 정치, 경제, 법률, 의술, 건축, 예술, 과학, 농업 등의 다양한 활동들을 생각해 보자. 인간의 모든 실천전통은 우연히 생겨난 것이 아니라, 인류의 특정한 관심과 필요에서 나온 것이다. 예컨대 학문활동은 인간의 알고자 하는 욕구에서, 의술활동은 병을 고치고자 하는 필요에서 생겨난 것이다. 이처럼 모든 실천전통들은 인류의 공동선을 실현하는데 기여하는, 그 활동 나름의 고유한 목적과 가치를 가진다. 이것을 알레스테어 맥킨타이어(MacIntyre)는 ‘실천전통의 내적 가치(goods internal to a practice)’라고 부른다.²³⁾

전문직 활동을 할 때 부딪치는 문제, 예컨대 경제활동에서의 경기침체 문제는 단순히 경제적 지식과 기술만으로 해결되는 것이 아니다. 경기 회복 및 경제 성장을 위해서는 경제적 지식과 기술 이상의 것, 예컨대 기업 활동에 참여하는 사람들의 의식, 사고방식, 태도, 가치관, 장인정신, 기업가 정신, 상도덕, 기업윤리, 봉사정신, 새로운 근로자관, 새로운 기업관, 새로운 노동관 및 경영관 등의 새로운 가치관 등이 뒷받침되지 않으면 문제해결이 되지 않는다. 이처럼 경제 문제의 밑바탕에는 경제 활동과 관련된 가치문제가 함축되어 있으며, 이것은 그 활동이 생겨난 이유 내지 목적과 관련된다. 이러한 예에 비추어 볼 때, 특정 실천전통을 가르칠 경우 그러한 지식교육은 그 실천전통이 만들어진 목적과 의미 등 내적 가치를 함께 가르치는 것이 되어야 할 것이다. 이처럼 지식에 가치가 내재한다는 점을 인정할 때 지식교육의 도덕성 문제를 해결할 수 있으며, 지식을 가르친 후 나중에 별도의 가치교육을 따로 시키면 된다는 생각의 오류를 지적할 수 있다.²⁴⁾

3. 지식교육의 목적에 대한 기독교적 대안

우리가 지식을 가르치고 배우는 목적은 무엇인가? 우리는 잘 살기 위해 지식을 배우지만, 지식이 순전히 가치중립적이고 도구적인 것으로 간주될 경우 지식은 거꾸로 인간의 삶을 파멸로 이끌 수 있다고 파머는 지식의 폭력을 경고한다. 학교교육을 통하여 우리는 지식이 세상을 지배하는 힘을 주는 것이며 반면에 세상은 분해되고 조작되는 물체에 불과하다고 배운다. 그 결과 학생들은 개인의 이익과 승리를 위해 세상을 조작하는 데 지식을 사용할 뿐, 책임감을 가지고 세상의 문제를 해결하는 데 지식을 사용하려 하지 않는다. 이러한 과정에서 인식주체인 인간은 인식대상인 세상으로부터 소외되며, 지식을 사용

22) P. Freire, M. B. Ramos(trans.), *Pedagogy of the Oppressed*(Harmondsworth: Penguin, 1982); N.Y. Seavury Press, 1970; 은준관, 『교육신학』(서울: 대한기독교서회, 1993), 7장 참조.

23) A. MacIntyre, *After Virtue* 2nd ed.(Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1984), pp.187-188.

24) 홍은숙, 『교육의 개념: 실천전통에의 입문으로서의 교육』(서울: 교육과학사, 2007), 125-126쪽.

하기보다는 지식의 오만한 힘에 정복당하여, 결국에는 모든 인간이 파멸과 죽음으로 내몰리게 된다는 것이다. 이에 파머는 우리가 지식의 발전과 위력을 기뻐하기보다는, 이러한 지식이 도대체 어디에서 왔으며 또 우리를 어디로 데리고 가는지, 지식의 기원과 목적을 밝혀야 한다고 말한다.²⁵⁾

근대의 지식을 출발시킨 원천을 파머는 '호기심'과 '지배욕'으로 본다. 호기심은 도덕과 무관한 열정으로서, 여기에서 대개 순수이론처럼 지식 자체가 목적인 지식이 나온다. 이런 점에서 호기심은 유익하지만, 그것은 알고자 하는 욕구를 방해하는 어떠한 지시도 거부하려 들며 이때 위험할 수 있다. 한편, 인간은 힘에 미혹되는 존재로서 지배욕과 권력욕을 가진다. 지배욕은 도덕과 무관할 뿐만 아니라 부패하기 쉬우며, 여기에서 응용과학처럼 실용적 목적을 위한 수단으로서의 지식이 나온다. 호기심과 지배욕은 우리의 삶 이면에 자리한 열정으로 결합되어서 죽음으로 이끄는 지식을 낳게 된다고 파머는 지적한다.²⁶⁾

그렇다면 생명으로 이끄는 지식의 기원은 무엇인가? 파머는 기독교적 관점에서 지식이 생겨나는 근원은 사랑이라고 주장한다. 여기서 사랑이라는 말은 감상적인 덕목이나 느낌이 아니라, 공동체를 엮는 끈, 실재를 엮는 끈을 가리킨다. 파머에 의하면, 지식에 대한 우리의 가장 깊은 욕구는 세계가 처음 창조되었을 때의 유기적 공동체를 재창조하려는 열정이며, 지식의 기원은 이러한 공동체에 대한 사랑이라는 것이다. 호기심과 지배욕은 이웃과 세계를 노리개나 지배의 대상으로 봄으로써 그것으로부터 우리를 떼어놓지만, 사랑에서 출발한 지식은 인식주체를 그 대상으로부터 소외시키지 않고 올바른 관계를 회복시키며, 책임감 있는 지식, 상호적이고 인격적인 지식을 가능하게 한다는 것이다.²⁷⁾

파머는 창세기에서 아담과 하와가 에덴동산 가운데에 있는 선악을 알게 하는 지식 나무의 열매를 먹지 말라는 하나님의 명령에 불순종하고 그 열매를 따먹는 사건을 최초의 '인식론적 파오'라고 부른다. 아담과 하와가 진 지식에 대한 갈망 자체가 죄는 아니며, 단지 그들이 추구했던 '지식의 종류'가 잘못되었다고 그는 지적한다. 그들의 지적 욕망은 사랑이 아니라 호기심과 지배욕에서 나온 것, 즉 하나님에게만 속해 있는 힘을 자신이 소유하려는 욕망에서 나온 것으로서, 죽음을 초래하는 지식을 가져오게 된다는 것이다.²⁸⁾ 이처럼 오늘날의 지식교육은 '생명과'가 아닌 '선악과'를 따서 주는 것, 살리는 지식이 아닌 죽음을 향한 지식이 될 수 있다.

여기서 우리는 '선악과는 눈을 밝혀 지혜를 준다'라는 신화의 함정을 폭로하고, 생명을 살리는 '생명과'를 주는 교육, 생명의 지혜를 주는 교육을 할 필요가 있다. 이기적 목적을 가지고 세상을 지배하는 지식을 가르칠 것이 아니라, 공동체를 살리고 더불어 사는 데 도

25) P. Palmer, *op. cit.*, pp.25-28.

26) *Ibid.*, pp.28-29.

27) *Ibid.*, p.31.

28) *Ibid.*, p.51.

움을 주는 지식을 가르쳐야 한다. 자연을 비롯한 생태 환경의 파괴가 아닌, 자연환경의 보존 및 회복을 위한 교육을 해야 할 것이다. 지식을 가르치는 목적은 활동의 내재적 가치 및 공동선의 추구를 통해서, 개인과 공동체의 유익을 추구하고자 하는 것이다. 우리는 마땅히 알아야 할 지식인 하나님을 아는 지식 대신, 잘못된 지식을 가짐으로써 죽을 수도 있는 것이다.

IV. ‘이성에 기초한 지식’의 신화: 지식의 기초 재음미

1. ‘이성에 기초한 지식’의 신화

18세기 계몽주의는 미신과 무지를 타파하며 개인의 이성을 지식과 가치의 판단 기준으로 강조한다는 점에서 흔히 ‘이성의 시대’라고 불린다. 계몽주의 시대에는 인간의 이성과 경험에 기초한 합리주의와 경험주의라는 근대 인식론이 발달되었다. 과학과 인간 이성의 강조는 논리적 및 경험적으로 입증되지 않으면 진리가 아니라는 실증주의를 대동시켰다. 이것은 인간에게 이성적으로 이해되지 않으면 진리로 받아들일 수 없다는 지식교육에서 이성을 절대시하는 신화를 만들게 되었다. 인간의 이성에 대한 신뢰는, 인간은 이성을 통해 무한히 발전할 수 있고, 또 무한히 알 수 있다는 생각을 가지게 하였다.

이러한 신화를 대표하는 인식론이 정초주의(Foundationalism) 인식론이다. 정초주의 인식론에 의하면, 객관적 지식은 지식의 확실성을 검증할 수 있는 인식의 확고부동한 기점(foundation)에서 출발하여, 여기서부터 일직선적으로 계단처럼 쌓여 간다는 것이다. 흔히 합리주의와 경험주의는 반대되는 것으로 간주되지만, 정초주의 인식론을 받아들인다는 점에서는 공통된다. 합리론자인 데카르트는 명석판명한 확실한 지식을 위해서 모든 불확실하고 의심스러운 것을 배제하고자 했으며, “나는 의심한다. 그러므로 나는 존재한다.”는 원리에서 나타나는 이성을 그 기점으로 보았다. 한편, 경험주의는 감각 경험을 인식의 출발점으로 삼았다. 로크는 감각을 통해서 받아들인 인상이 있기 전 인간의 의식은 백지와 같으며, 확실한 지식의 근원은 경험이라고 주장한다.²⁹⁾

2. ‘이성에 기초한 지식’에 대한 일반적 비판

인간 이성에 기초한 무한한 발전과 확실한 인식에 대한 신화는 19세기의 급격한 사회 변동과 더불어 이성의 한계가 드러나면서 이내 무너지게 되었다. 정초주의 인식론 역시

29) 이규호, 앞의 책, 5장.

해석학 및 포스트모더니즘 사조에 의해 비판을 받게 되었다.³⁰⁾ 해석학은 우리가 백지상태에서 새로운 내용을 받아들이는 것이 아니라, 기존에 가지고 있는 이해인 '전이해'를 기초로 하여 새로운 지식을 받아들이며, 이때 전이해와 새로운 지식 사이에 '지평의 융합'이 일어나게 된다고 본다. 따라서 얇이 인식 주체의 삶의 전통에 비추어 이해될 수 있다는 사실을 무시하고 추상적인 특정 기점을 상정하려고 해서는 안 된다고 주장한다. 또한, 해석학은 얇이 특정 기점에서 출발하여 일직선적으로 이루어진다는 생각에 반대하며, 얇은 '해석학적 순환'을 통해 이루어진다고 본다. 해석학적 순환이란, 새로운 지식은 기존의 전체적인 전통에 비추어 이해되지만, 동시에 전체적인 전통은 새로운 지식에 의해서 수정되고 확장된다는 것이다. 개인의 인식 과정도 마찬가지로 순환적으로 이루어진다. 즉, 새로운 지식은 개인의 전이해에 비추어 이해되지만, 일단 이해된 지식은 개인의 전이해 구조에 흡수되어 그것을 확장시키는 과정을 반복하는 것이다.

그렇다면 개인의 '전이해'를 고려하는 해석학은 지식의 객관성과 확실성이 결여된 것인가? 이에 대해 리처드 번스타인(Bernstein)은 해석학적 지식론이 다소 상대주의적 특성을 가지지만 주관주의와는 구분된다고 말한다. 주관주의는 개인적 견해나 취향, 편견 등을 따른다는 점에서 객관적 기준이라는 것을 전적으로 부정한다. 그러나 상대주의는 따라야 할 기준이 있다는 사실을 부정하지 않는다. 단지 전체를 포괄하는 보편적인 하나의 개념들 또는 메타언어가 있다는 생각을 부정하며, 환원될 수 없는 비교 불가능한 여러 개의 개념들이 있다고 믿는다. 이것을 번스타인은 '간주관성(inter-subjectivity)'이라고 부른다.³¹⁾ 이러한 입장은 거대담론을 부정하고 다양한 작은 담론을 주장하는 포스트모더니즘의 입장과도 통한다.³²⁾ 따라서 객관성을 확보하기 위하여 정초주의 인식론의 입장을 취할 필요는 없다. 해석학은 지식의 객관성을 건지하면서도 인식주체의 능동적인 역할을 강조하며, 순환적 인식과정을 통해 지식교육의 보다 포괄적인 모습을 보여주는 대안을 제시하는 것이다.

3. 지식의 기초에 대한 기독교적 대안

미신이나 주관주의로부터 벗어나 참된 지식을 찾으려는 계몽주의는 인간의 경험과 이성을 지식의 절대적인 기초로 보았다. 그러나 인간이 이성을 통해 세상을 무한히 알 수 있으며 자신에게 이성적으로 이해되지 않으면 진리가 아니라는 생각은 잘못된 신화이다. 우리 눈에 보이지 않아도 수많은 것들이 존재하며, 우리가 들을 수 없어도 수많은 소리들

30) R. E. Palmer, *Hermeneutics*(Evanston: Northwestern University Press, 1969).

31) Richard J. Bernstein, *Beyond objectivism and relativism*(Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1983), pp.8-10.

32) Jean-Francois Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, 이현복 역, 『포스트모던적 조건: 정보사회에서의 지식의 위상』(서울: 서광사, 1992).

이 있음을 우리는 안다. 다양한 학문에 다양한 검증방식과 논리가 있듯이, 우리의 이성을 뛰어넘는 일은 수없이 많다. 따라서 인간의 이성과 경험으로 이해되거나 파악되지 않는다고 해서 어떤 대상의 가능성을 부정할 수는 없다. 오히려 우리는 주어진 창조 세계 및 그것의 운영원리를 인정하며, 인간의 인식의 한계를 겸손히 받아들일 필요가 있다. 인간이 인식주체로서 인식대상을 만들고 조작하고 지배하며 소유한다는 오만하고 그릇된 독재자적 태도를 버릴 필요가 있는 것이다.

기독교에서는 '여호와를 경외하는 것이 지식의 근본(잠언1:7)'이라고 말한다. 이것은 창조주 하나님과 그 창조 세계의 질서를 인정하고 사랑할 때 참된 지식을 가질 수 있게 된다는 것이다. 이것은 지식의 기초가 하나님께 있으며, 진리는 하나님의 계시에 의해 드러난다고 보는 입장이다. 이것은 하나님과 그가 창조하신 공동체를 사랑할 때 그것을 비로소 알게 된다는 뜻이기도 하다. 이 경우 교사는 하나님이 주시는 지혜와 통찰력을 가지고 세상을 살리는 지혜에 부합하는 방식으로 지식이나 정보를 가르치게 된다.

이러한 겸손한 인지양식은 이스라엘의 쉼마교육 및 대화 형태의 교육방법에서 찾아볼 수 있다. 이스라엘 쉼마교육은 이스라엘 백성이 살아온 전통 및 이야기를 '들으라'는 뜻의 정체성 교육이다.³³⁾ 이때 대화는 교사가 묻고 학생이 대답하는 교리문답식 대화가 아니다. 그것은 학생이 호기심과 경이에서 묻고 교사가 대답하는, 개방적이고 상상력을 요청하는 특수한 대화이다.

그런데 학생이 '이 돌들이 무슨 뜻을 가지느냐?'고 물으면 어른들은 설명을 하는 대신 '너에게 이야기 하나를 해줄게'라는 식으로 답변을 회피하는 듯한 묘한 답변을 한다. 그렇다면 '이야기를 하나 해드리지요'라는 답변은 어떤 의미를 가지는가? '이야기'를 통한 답변에는 인식에 대한 특정한 가정이 있다. 구약성경의 토라는 모든 질문들에 낱낱이 답변하지 않는다. 어른들은 인간의 무지를 인정하고 인간이 알 수 없는 신비의 차원을 존중한다. 어른들은 자녀들에게 우리가 알지 못하고 알 수도 없는 것들이 많이 있다는 점을 정직하게 주지시킨다. 어른들이 알고 있는 것은 이 이야기가 전부라는 것이다. 그 이야기를 통해서 자녀들은 이 이야기에 대한 어른들의 깊은 확신과 동시에 공동체의 신앙이 가지고 있는 한계에 관하여 배우게 된다.

이때 어른들이 이 이야기가 내가 아는 전부라고 말하며 지식의 한계를 말할지라도, 이야기는 삶에 관한 가장 중요하고 특징적인 양식이다. 왜냐하면 이야기는 삶에 관한 다른 모든 주장들의 근거가 되기 때문이다. 예컨대 시내산 계명들은 출애굽이라는 놀라운 해방 경험에 뿌리를 박고 있는 것이다. 만일 사람들이 출애굽의 놀라운 이야기를 믿지 않는다면, 시내산으로부터 비롯된 그 많은 계명들은 어리석은 것이 된다. 이런 점에서 이스라엘의 교육은 '당신께 이야기 하나를 말해 드리지요...'라는 양식에 기초하고 있는 것이다.³⁴⁾

33) 현용수, 『잃어버린 지상명령 쉼마 제1권』(서울: 도서출판 쉼마, 2006); 홍은숙, 『쉼마교육의 의미와 기독교 교육에의 시사점』, 『성결교육연구논총』 제5집 1권(안양: 성결대학교 성결교육연구소, 2007), pp.89-107.

이처럼 설명 대신 이스라엘 민족의 생생한 경험을 이야기해주는 것은, 그러한 이야기야말로 추상적인 계명 등 모든 삶의 근거가 되기 때문이다. 이야기를 통한 교육은 확신에 차면서도 겸손한 인지양식이다. 자신이 아는 이야기가 모든 계명의 근거가 되지만, 그 이야기가 자신이 아는 전부라고 말함으로써 인간이 알 수 없는 신비의 영역을 인정하는 것이다.

인간의 이성이 지식의 기초로 강조되는 오늘날 신앙과 학문은 양립될 수 있는가? 모든 학문은 이성으로는 증명할 수 없는 형이상학적 가정에 대한 믿음에 기초하고 있으며, 이러한 형이상학적 가정이 바뀔 때 학문의 패러다임이 바뀐다고 토마스 쿤(Kuhn)은 설명한다.³⁵⁾ 이런 점에서 신앙이 없는 학문은 존재할 수 없다.³⁶⁾ 예컨대 창조론만 신앙에 기초한 것이 아니라, 다윈의 진화론도 신앙에 기초한다. 기독교나 불교만 신앙이 아니라, 무신론도 신앙인 것이다. 이렇게 볼 때 어떤 신앙적인 요소 없이 무엇인가를 배운다는 것은 불가능하다. 따라서 문제는 어떤 신앙의 빛 속에서 학문을 하려고 하는가가 된다. 기독교에서는 진리의 기초를 하나님에 대한 경외에서 찾는다.

V. 나가는 말

본 연구에서는 학교 교육과정에서 중시하는 지식교육과 관련하여 몇 가지 잘못된 신화들을 제시하고, 그것에 대한 일반 학문적 대안 및 기독교적 대안들을 탐구하고자 하였다. 첫째, ‘지식은 객관적이어야 한다’는 주장으로부터 파생된 ‘객관주의적 지식’의 신화를 비판적으로 논의하였다. 객관주의적 인식구조를 보면, 인식주체는 인식대상과 멀리 떨어져서 대상을 조작하고 지배하며 소유하는 독재자이며, 반면에 인식대상은 인식주체에 의해 조작되고 지배되며 소유되는 수동적이고 무기력한 무인격적 물체가 된다. 따라서 인식주체와 인식대상은 멀리 떨어져 있는 소외되고 적대적인 관계가 된다.

이에 대해 폴라니는 인식주체의 인격성을 지적한다. 그러나 기독교적 인식구조에서는 한 걸음 더 나아가 인식대상의 인격성까지 강조함으로써, 진리를 안다는 것은 인식주체와 인식대상의 인격적, 상호적, 공동체적 만남 내지 ‘언약관계’임을 지적하였다. 인식구조는 단순히 인식의 문제가 아닌 타인과 세계에 대한 존재양식인 동시에 윤리와 가치를 내포한다. 따라서 바른 인식구조에 기초하여 지식교육을 할 필요가 있는 것이다. 어떤 내용을

34) Walter Brueggemann, *The Creative Word: Canon as a Model for Biblical Education*, 강성열·김도일 역, 『창조적인 말씀을 통한 기독교교육』(서울: 한들, 1999), pp.47-49; 홍은숙, 『교육의 개념』, 292-293쪽.

35) T. S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolution* 2nd ed.(Chicago: University of Chicago Press, 1970).

36) Albert E. Greene Jr., *Reclaiming the Future of Christian Education*, 현은자 외 역, 『기독교 세계관으로 살아가기』(서울: 도서출판 CUP, 2004), pp.155-156.

가르치든지 간에 어떤 자세로 배우며, 세상을 어떤 자세로 대하고 이해하는지, 가르치는 내용과 더불어 올바른 존재양식과 가치관을 가르칠 필요가 있다.

둘째, ‘지식은 가치중립적이며 도구적이다’라는 신화를 살펴보았다. 현대 사회의 과학주의, 자유주의, 실용주의적 특성에 비추어 볼 때, 가치중립적이고 도구적인 지식을 가르치는 것이 바람직한 것처럼 보인다. 그러나 학교에서 가르치는 경험 - 과학적 지식은 지배계층의 지배를 위한 도구일 뿐이라고 비판이론에 의해 비판을 받고 있다. 이에 비판적 사고를 가르칠 필요가 있다. 그러나 보다 근본적으로 모든 지식은 그 자체에 내재된 가치를 가지고 있다는 점에서 가치 함의적임을 인식할 필요가 있음을 지적하였다. 즉, 어떤 내용이나 활동을 가르치든지 간에, 그것의 내적 가치를 함께 가르쳐야 한다는 것이다.

기독교적 관점에서 볼 때 지식을 가르치는 근본적인 이유는 지배와 착취를 통해 죽음으로 이끌기 위한 것이 아니라, 사랑의 동기를 가지고 생명을 살리기 위한 것이다. 따라서 죽음으로 이끄는 ‘선악과’의 지식이 아닌, 공동체를 살리고 생명으로 이끄는 ‘생명과’의 지식을 가르쳐야 한다. 특히 지식을 추구하는 목적이 무엇인지를 먼저 확실히 할 수 있도록 가르쳐야 한다. 그리고 가치중립적이고 도구적인 지식 이전에 자신의 정체성을 형성하는 교육을 실시할 필요가 있다.

셋째, ‘지식의 기초는 인간의 이성과 경험’이라는 신화를 검토하며, 인간 이성의 한계 및 여호와의 아는 것이 지식의 기초임을 지적하였다. 인간이 이성에 의해 무한히 발전할 수 있다는 이성애의 신뢰 및 이에 기초한 정초주의 인식론은 해석학이나 포스트모더니즘의 인식론에 의해 비판되고 있다. 기독교적 관점에서 보면, ‘여호위를 경외하는 것이 지식의 근본’이다. 즉 인식에 있어서 인간 이성의 한계를 깨닫고, 하나님의 창조질서를 인정하고, 공동체를 사랑할 때 참된 지식을 가질 수 있음을 지적하였다. 또한 유대인의 쉼과 교육에서의 이야기를 통한 교육, 겸손하면서도 확신에 찬 인지양식을 통한 교육을 소개하였다. 신앙이 이성과 반대되는 것처럼 간주되지만, 사실은 어떤 학문도 모종의 신앙 없이는 성립할 수 없음을 지적하였다.

이러한 논의에 부가하여, 지식교육은 지·정·의의 조화를 강조하는 것 이상으로 기독교적 영성교육에 의해 보완되는 전인교육이 되어야 함을 추후 논의할 필요가 있다. 지식교육에 여러 가지 문제가 있지만, 그렇다고 지식교육을 폐기해서는 안되며, 바른 지식교육이 되도록 가르쳐야 하며, 전인교육이 될 수 있도록 전체 교육 속에서 조화롭게 가르쳐야 할 것이다. 지식교육이 비판을 받는 것은 그것이 교육의 다양한 측면을 무시하고 인지적 측면만을 강조하기 때문이다. 지식을 안다고 할 때, 그것은 머리로만 이해하는 것이 아니라, 마음으로 받아들이는 믿음이 있어야 하고, 증거를 제시하고 행하는 실천이 따라야 하는 것이다.

파머는 ‘지성’의 발달만을 추구하는 교육, 특히 세계를 분열시키고 정복하는 데 사용하는 잘못된 지식교육을 비판한다. 지성을 가르치되, 실제의 공동체적 본질을 깨닫게 하고

분열과 소외를 극복하며 지력을 발휘해 삶의 연대성을 인정하고 갱신하는 역할을 하도록 가르치는 바른 지식교육이 필요하다는 것이다. 파머는 지성을 올바른 방식으로 발달시키기 위해서는 눈에 보이는 세계를 넘어서서 실재를 바라볼 수 있는 ‘영성’을 동시에 발달시켜야 한다고 지적한다. 오늘날 우리의 교육은 ‘지성의 눈’ 한쪽만을 강조하고 다른 쪽 눈인 ‘영성의 눈’을 간과함으로써 온전하지 못한 치우친 시각을 갖도록 가르치고 있다는 것이다. 두 눈이 하나가 되어 바라보듯이, 우리에게는 지성과 영성이 하나가 되어 세계를 볼 수 있는 ‘온전한 시각’이 필요하다는 것이다. 이에 그는 교육이 두 가지 시각을 균형 있게 발달시켜야 한다고 주장하며, 교육을 온전한 시각을 형성하는 일로 본다.³⁷⁾

최근 홀리스틱(Holistic) 교육은 인간이 영성적 존재임을 지적하며, 교육에서 잃어버린 언어인 삶의 초월적 차원을 회복시킬 것을 주장한다. 영성은 초월적 차원과 관련된 인간의 존재방식 내지 교류 가능성을 표현하는 말로서, 궁극적 관심의 지평 안에서 끊임없는 자기초월을 통하여 인격의 통합과 완성을 지향하는 것이라고 한다.³⁸⁾ 론 밀러(Miller)는 “영성은 만물 속에 숨겨진 생명의 질서, 만물을 하나의 커다란 연관구조 안에서 엮고 이를 창조적으로 추동하는 원리”라고 말한다.³⁹⁾ 홀리스틱 교육이 말하는 영성은 기독교적 영성이라기보다는 보편적 영성을 뜻한다. 그러나 이것은 전인교육이 기존의 지·정·의 교육을 넘어서 영성교육까지도 포함해야 한다는 점을 적절히 지적한다.

기독교에서는 “우리가 다 하나님의 아들을 믿는 것과 아는 일에 하나가 되어 온전한 사람을 이루어 그리스도의 장성한 분량이 충만한 데까지 이르리니”(에베소서 4:13)라는 구절이 보여주듯이, 신앙과 지식이 하나가 되는 온전한 전인적인 사람의 양성을 추구한다. 지식교육은 단순히 지식을 전달하는 문제가 아니라, 세상을 어떻게 이해하고 관계를 맺는지를 가르치는 존재양식 및 삶의 양식의 문제인 동시에 윤리의 문제이다. 이런 점에서 지식교육은 매우 중요하며, 바른 지식교육을 위하여 기독교적 관점에 입각한 지식교육의 틀이 재정립될 필요가 있다.

본 연구에서는 일반적으로 범하는 잘못된 몇 가지 지식교육의 신화들을 살펴보고, 기독교적 대안을 살펴보았다. 그러나 이곳에서 지정한 지식교육의 문제 외에도 여러 가지 다른 신화들이 있을 수 있다. 또한 대안을 제시하는 데 있어서도 이곳에서 미처 다루지 못한 다양한 기독교적 입장이 있다. 예컨대 정통주의 종교교육과 진보적 종교교육의 통합을 주장하는 존 웨스터호프(Westerhoff III)나 토마스 그룹의 교육사상은 그 대안이 될 수 있다.⁴⁰⁾

37) P. Palmer, *op. cit.*, p.15.

38) 심성보, 『홀리스틱 교육 패러다임의 교육철학적 지평 확장 및 한국교육철학의 반성』, 『2005년도 한국홀리스틱교육학회 춘계 학술발표대회: 홀리스틱교육 패러다임에 기초한 한국교육의 성찰과 과제(Ⅰ)』(한국홀리스틱교육학회 자료집, 2005), 24쪽.

39) R. Miller, 송민영·김현재 공역, 『홀리스틱 교육의 이해』(서울: 책사랑, 1999), 160쪽; 심성보, 위의 글, 23쪽에서 재인용.

40) J. Westerhoff III, *Will our children have faith?*(San Francisco: Harper & Row, 1976); 김도일, 『교육

웨스터호프의 경우, 학교식 교수 대신 신앙공동체의 참여를 통한 종교적 사회화를 강조하는 동시에 비판적 역할을 강조하는 해방신학을 강조한다. 이처럼 지식교육의 문제 및 이에 대한 보다 체계적이고 다양한 연구가 가능하며, 이에 지속적으로 추구될 필요가 있다.

참고문헌

- 강선보, 『마르틴 부버의 ‘만남’의 교육』, 서울: 양서원, 1994.
- 강현석, 「합리주의적 교육과정 체제에서 배제된 내러티브 교육과정의 가능성과 교과목 개발의 방향 탐색」, 『교육과정연구』 23(2), 서울: 한국교육과정학회, 2005.
- 김도일, 『교육인가 신앙공동체인가?』, 서울: 한국장로교출판사, 1998.
- 심성보, 「홀리스틱 교육 패러다임의 교육철학적 지평 확장과 한국교육철학의 반성」, 『2005년도 한국홀리스틱교육학회 춘계 학술발표대회: 홀리스틱교육 패러다임에 기초한 한국교육의 성찰과 과제(I)』, 한국홀리스틱교육학회 자료집, 2005.
- 은준관, 『교육신학』, 서울: 대한기독교서회, 1993.
- 이규호, 『앎과 삶』, 서울: 연세대학교 출판부, 1972.
- 홍은숙, 「기독교적 관점에서 본 교육적 앎의 성격」, 『기독교교육논총』 1, 1996.
- _____, 『지식과 교육』, 서울: 교육과학사, 1999.
- _____, 「Parker Palmer의 지식교육론 연구」, 『한국교육』 29(2), 서울: 한국교육개발원, 2002.
- _____, 『교육의 개념: 실천전통에의 입문으로서의 교육』, 서울: 교육과학사, 2007.
- _____, 「쉐마교육의 의미와 기독교교육에서의 시사점」, 『성결교육연구논총』 5(1), 안양: 성결대학교 성결교육연구소, 2007.
- 현용수, 『잃어버린 지상명령 쉐마 제1권』, 서울: 도서출판 쉐마, 2006.
- Bernstein, Richard J. *Beyond Objectivism and Relativism*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1983.
- Buber, Martin, *I and Thou*, 표재명 역, 『나와 너』, 서울: 문예출판사, 1978.
- Brueggemann, Walter, *The Creative Word: Canon as a Model for Biblical Education*, 강성열·김도일 역, 『창조적인 말씀을 통한 기독교교육』, 서울: 한들, 1999.
- Bruner, J. S. "Narrative and Paradigmatic Models of Thought", in Eisner(ed.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing: NSSE*, Chicago: University of Chicago Press, 1985.
- Combs, Arthur W. *Myths in Education*, 이성호 역, 『교육신화』, 서울: 서원, 1998.
- Freire, P., Ramos, M. B.(trans.), *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth: Penguin, 1982; N.Y. Seavury Press, 1970.
- Green, T. F. *Walls: Education in Communities of Text and Liturgy*, Unpublished manuscript, 2004.
- Greene Jr., Albert E. *Reclaiming the Future of Christian Education*, 현은자 외 역, 『기독교 세계관으로 살아가기 2판』, 서울: 도서출판 CUP, 2004.
- Groome, Thomas H. *Christian Religious Education*, 이기문 역, 『기독교적 종교교육』, 서울: 대한 예수교 장로회 총회 출판국, 1983.
- Habermas, Jurgen, Shapiro(trans.), *Knowledge and Human Interests*, Boston: Beacon Press, 1971.
- Kuhn, T. S. *The Structure of Scientific Revolution* 2nd enlarged ed, Chicago: University

- of Chicago Press, 1970.
- Lyotard, Jean-Francois, *Post-modern Condition*, 이현복 역, 『포스트모던적 조건』, 서울: 서광사, 1992.
- MacIntyre, A. *After Virtue: A Study in Moral Theory(2nd ed.)*, Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1984.
- Marcuse, H. *One Dimensional Man*, 차인석 역, 『일차원적 인간』, 서울: 삼성출판사, 1976.
- Miller, R. 송민영 · 김현재 공역, 『홀리스틱 교육의 이해』, 서울: 책사랑, 1999.
- Palmer, Richard E. *Hermeneutics*, Evanston: Northwestern Univ. Press, 1969.
- Palmer, Parker J. *To Know As We Are Known: A Spirituality of Education*, 이종태 역, 『가르침과 배움의 영성』, 서울: IVP, 2000.
- Polanyi, M. *Personal Knowledge*, Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1962.
- _____. *Tacit Dimension*, Garden City, N.Y.: Doubleday & Company, 1966.
- Popper, K. R. *Objective Knowledge*, Oxford: Oxford University Press, 1972.
- Westerhoff III, J. *Will our children have faith?* San Francisco: Harper & Row, 1976.

원고접수: 2010년 1월 15일 1차심사: 1월 26일 게재승인일: 2월 5일

연구자 소개: 홍은숙

① 전공: 교육철학 / 소속: 성결대학교 교수

② 관심영역: 지식교육, 도덕교육, 기독교교육, 시민교육

③ 주요논저: 『지식과 교육』, 『교육의 개념: 실천전통에의 입문으로서의 교육』, 「민주 사회에서의 중등학교 종교교육의 문제와 방향 고찰」, 「실천전통 교육관의 성격: '듣는 교육' 모형의 탐색」, 「자유주의 사회에서의 시민교육: 공적 영역과 비공적 영역의 이중언어교육」, 「도덕과 교육의 정체성 논의에 대한 교육철학적 고찰」

④ E-mail: eshong@sungkyul.edu

Abstract

Christian Alternatives to the Myths of Knowledge Education in Curriculum

Hong, Eunsook

Sungkyul University

There could be false myths on education, which could cause various social and educational problems. Thus we need to check whether there is any false belief in education. The purpose of this paper lies in criticizing some myths in knowledge education, exploring alternatives to them from a Christian perspective.

In chapter II, I criticized the myth of objective knowledge. The cognitive structure of objectivism depicted the knower as the arrogant spectator who actively manipulates and exploits the known, while it described the known as the passive object possessed and governed by the knower. Thus the relationship between the knower and the known became hostile to each other. Unlike this, Christian cognitive structure emphasized the reconciled relationship between the knower and the known.

In chapter III, I dealt with the myth of value-neutrality and instrumentality of knowledge, discussing the purpose of knowledge education. Here I explained that value-neutral and instrumental knowledge could hurt people. I also argued that any human social practice already implied its internal goods. So teaching knowledge should include teaching internal purposes and goods of each practice, so that we could revive people's lives and the welfare of the community.

In chapter IV, I examined the myth that the foundation of knowledge was human reason and experience. I told that knowing God was the foundation of knowledge, showing the limits of human reason and experience.

Key words: Myths of knowledge education, Christian alternatives, Knowledge of objectivism, Value-neutral knowledge, Foundationalism.