

分析哲學과 教育

(Analytic Philosophy and Education)

金 聖 洙

◇ 目 次 ◇

- I. 緒 論
- II. 分析哲學의 歷史的 發達
 - (1) 實在論 (Realism)의 傳統
 - (2) 論理 實證主義 (Logical Positivism)
 - (3) 言語分析 (Linguistic Analysis)
- III. 分析哲學과 教育
 - (1) 教育目的
 - (2) 教育方法
 - (3) 教育內容
- IV. 批判的 考察 및 結論

I. 緒 論

20C에 들어와서 주로 영국과 독일을 중심으로 일어나기 시작하여 오늘날 歐美 각국에서 크게 논의되고 있는 철학적 경향으로서, 철학에 있어서 보다 최근의 발달가운데 하나라고 볼 수 있는 것은 分析的 運動(analytic movement)이다. 이 운동에 동조하는 사람들은 전통적 철학에 反旗를 들고, 철학의 주된 임무는 言語構造의 論理的 分析 또는 明瞭化에 있다고 주장하면서, 獨自的인 어떤 哲學의 體系를 내세우지 않고 독특한 문제를 그 대상으로 가지지도 아니한다. 따라서 분석철학은 觀念論이나 實在論 또는 實用主義와 같은 하나의 체계적인 哲學(Systematic Philosophy)이 아니다. 哲學에 있어서 체계적인 接近은 문제의 해결보다는 오히려 더 많은 문제들을 가져온다고 보기 때문에 분석철학자들은 분석철학을 하나의 체계적인 철학으로 보지 않으려고 노력하고 있다.

대신에 이들은 우리가 사용하는 言語나 概念, 方法들을 明瞭히 할려고 노력하고 있다. 왜냐하면 分析主義者들이 이야기 하는바 그 基本的인 主張은, 과거의 대부분의 철학적 문제들이 실제에 있어서는 궁극적 實在 또는 眞, 善, 美에 관한 문제들이 아니라 오히려 혼돈되고 왜곡된 言語, 不分明한 意味, 言語的 混雜에서 생겨난 문제들이라는 것이다. 그래서 이들은 참된 知識은 科學의 課業이지 哲學의 課業이 아니며 철학의 참된 役割은 批判的 明瞭化(critical clarification)라고 주장하고 있다.

그러나 분석철학이라고 하여도 그 일반적 운동은 몇가지 종류의 접근이 있으며 이와같은 접근의 전체적인 노력에 의하여 이 운동이 발전해 왔다. 나아가 어떤의미에서 哲學的인 分析의 작업은 正義(Justice)의 意味를 해명하려고 노력했던 Socrates, Plato 이후로 항상 계속되어 왔다고도 볼 수 있으나 분석철학의 현대적 운동은 최근의 몇몇 철학적 발전에 그 보다 直接的인 뿌리를 두고 있다고 볼 수 있다.

本 論文에서는 먼저 哲學에 있어서 分析의 운동의 발달에 대한 歷史的 흐름을 고찰하고 다음으로, 이와같은 철학적 分析이 교육의 場面에 어떻게 적용되고 있는가를 教育目的, 內容, 方法의 세가지 側面에서 살펴 보고자 한다.

II. 分析哲學의 歷史的 發達

철학에 있어서 分析的 運動의 역사적 발달은 먼저, 實在論(realism)의 영향에서 부터 주로 연유하여 나타난 전통, 곧 G. E. Moore와 Bertrand Russell에 의한 초기의 발달과, 다음으로 비인學團(Vienna Circle)으로서 알려진 일단의 철학자들과 기본적으로 동일시되는 철학학과 곧, A. J. Ayer를 중심으로 분석철학에 영향을 미친 論理的 實證主義(logical positivism), 마지막으로 논리적 실증주의에 동조하고 있는 많은 사람들을 포함하여 특별히 Ludwig Wittgenstein의 후기사상과 Gilbert Ryle의 사상을 통해 발전하고 있는 言語分析(language analysis)등으로 나누어 살펴볼 수 있다.

(1) 實在論(Realism)의 傳統

20C초 당대의 많은 사람들이 分析的인 운동에 관심을 갖고 활동하고 있었으므로 엄밀하게 말해서 G. E. Moore나 Bertrand Russell이 철학에 있어서 分析的인 운동을 창안한 始祖라고는 말할 수 없겠지만 그래도 적어도 그러한 潮流를 가장 먼저 마련했다는 歷史的 見地에서 뿐만 아니라 어떤 점에서 그러한 운동의 성격이나 흐름을 가장 적절히 代表해 주는 철학자로서는 그 누구 보다도 G. E. Moore와 Bertrand Russell을 들어야 할 것이다.

마찬가지로 대부분의 現代 分析主義者들이 分析哲學을 어떤 System과 동일시 하기를 거절하고 있고 나아가 實在論의 입장이 분석철학적 운동의 완전한 역사적 전통이라고는 말할 수 없지만 事實이나 감각경험의 日常世界(Ordinary World)에 分析的인 운동이 뿌리를 내려야 된다는 Moore의 기본적인 주장을 통해서 볼 때, 또한 具體的인 事實을 論理的, 질서적, 체계

적으로 취급하는 과학적 方法에 대한 Russell의 주장을 통해서 볼때 분석적운동은 굉장히 많은 면에서 實在論者의 方向과 유사점을 갖고 있다고 지적될 수 있다.

Moore가 철학에 관심을 갖게된 이유는 常識이나 科學이 도달할 수 없는 우주나 인간의 궁극적 비밀을 알려 해서가 아니라 이른바 철학자라고 자칭하는 사람들이 宇宙나 인간이나 과학이나 상식에 대해서 한 “말”들에 대해서 석연치 않음을 느꼈기 때문이다.¹⁾ Moore의 가장 잘 알려져 있는 論文인 “觀念論 논박(The Refutation of Idealism)”이라는 논문은 이와같은 그의 철학적 동기를 잘 설명 해주고 있다. 여기서 특별히 Moore는 지적하기를 現代관념론이 우주에 대해서 어떤 일반적인 주장을 한다고 하면 그것은 이 우주가 정신적이라는 주장인데, 우주가 정신적이라는 이 陳述의 의미가 먼저 明白하게 밝혀지지 않고는 우주가 정신적이나 아니냐의 물음을 論議하는 일은 아주 어려운 것이라고 주장하고 있다. 결국 Moore의 입장에서 볼 때는 우주는 정신적이라고 주장하는 관념론자들은 전적으로 독립해서 존재하는 감각의 대상(the wholly independent object of sense)과 인간의 감각작용(sensation)과를 혼동하고 있다는 것이다.²⁾

이와같은 Moore의 입장은 다시 常識에 대한 옹호(A Defense of Common Sense)와 日常言語에 대한 分析에로 이어진다. 곧 “우주는 정신적인 것이다”와 같은 하나의 철학적 주장은 철학자들 자신들이 상식과 일상언어의 의미를 지나치게 왜곡시킨 것이며 따라서 철학자들 자신들이 이 혼란에 책임을 져야 한다는 것이다. 그래서 Moore는 철학자들이 言語를 그 일상적인 용법과 의미에서 떼 낼때 그것은 언어를 남용하는 것이라고 비난하였다.

Moore의 탐구활동이 일차적으로 일상언어로 向하게 되는 이유는 철학적 命題보다는 일상언어를 받아 들이는데 보다 나은 이유가 있다고 느꼈기 때문이다. 한가지 이유로서 일상언어는 상식적인 것과 일상적인 세계를 다룬다는 것이었다. 곧 일상언어의 진술과 명제는 우리가 조우하는 사실문제나 실제적인 생활경험에 관한 것이라는 의미이다. Moore는 일상언어와 상식은 실제적인 것을 취급하며 또한 수세기 동안 그렇게 해 왔다고 생각했다. 그래서 “good” “know” 또는 “real”과 같이 일반적으로 사용되는 용어들을 분석하려고 노력하였으며 이와같은 언어의 의미분석을 통하여 혼동(confusion)의 본질을 밝혀려고 노력하였다.³⁾ 결과적으로 그는 윤리적인 의미에 아주 많이 관여하게 되었으며 그의 가장 중요한 저서 가운데 하나인 Principia Ethica에서 Moore는 우리가 “good”이라는 단어를 사용할 때 우리가 마음에 갖는 여러가지 의미들을 유사개념들에 비추어 분석하고 이를 상호 보다 정확하게 구별하려는 특징적인 접근을 시도하였던 것이다.

1) 朴異汶, 現象學과 分析哲學(서울: 一潮閣, 1979), p.150.

2) J. O. Urmson, *Philosophical Analysis-Its development between the two world wars* (London: Oxford Univ. Press, 1976), p.2.

3) Howard Ozmn, Sam Craver, *Philosophical Foundation of Education* (Columbus, Ohio; A Bell & Howel Co., 1976), p. 187.

Moore가 이와같이 분석철학을 일상언어와 상식으로서 意味를 분석하는 것으로 생각한 반면 Russell은 정밀科學에 가깝고 보다 정확한 用語를 필요로 하는 보다 형식적인 論理的 分析을 발전 시켰다. 물론 Moore는 Russell에게 굉장한 영향을 미쳤으며 때로는 Russell이 헤겔의 觀念主義哲學에 심취하게 되었을때도 實在論의인 方向으로 Russell의 관심을 돌려준 사람이기도 하다. 그러나 점차로 둘 사이에 견해차이가 생기기 시작하여 Moore의 realism은 상식과 일상언어의 方向으로 향한 반면에 Russell은 과학, 수학 및 형식언어(formal language)로 향하였다. 1903년에 A. N. Whitehead와 함께 발표한 「數學의 原理」(Principia Mathematica)에서 Russell은 주장하기를 수학이라는 것이 論理學의 한 분야임을 나타내 보일려고 시도했고, 나아가 Russell은 주장하기를 언어는 수학의 원리구조와 유사한 기본적 구조를 갖고 있다고 주장했다. 그래서 철학에다 언어의 의미를 정확하게 명료히 하는 도구를 제공해 주기 위해서 수학적인 논리가 사용될 수 있기를 바랐던 것이다.⁴⁾

Russell을 어떤 특정의 철학파로 분류하기는 어렵겠지만 분석에 대한 Russell의 관심은 實在論의인 입장에 깊이 뿌리박고 있음을 볼 수 있다. Russell에게 있어서 “分析的”이라는 용어는 특별한 의미를 지니고 있다. 과거의 많은 철학자들은 綜合的(Synthetic)이었다. 다시 말해서 과거의 많은 철학자들은 본질적으로 전혀 상이한 부분이나 문제들을 취하여 그것을 하나의 “위대한 해답(great answer)” 또는 어떤 “block system”으로 종합화하려고 노력함으로써 혼란을 가져왔다는 것이다. 그래서 Russell은 한번에 하나의 문제를 취하여 각각의 문제를 그 가장 최소의 부분들로 분석함으로써 의미의 명료성과 정확성을 획득할 수 있다고 주장하고 있다.⁵⁾ Russell은 소위 그가 일컫는바 原子的 진술(Atomic Sentence)과 分子的 진술(Molecular Sentence)을 구별하여 어떠한 分子的 진술도 論理的 연관성을 갖고 있는 일련의 原子的 진술로 분석할 수 있다고 생각했다. 分子的 진술의 의미는 그것을 구성하고 있는 原子的 진술로 분해함으로써 설명될 수 있다고 주장한다. 그리고 이 原子的 命題의 眞偽는 논리성에 의해서 결정되는 것이 아니라 그것은 현실을 그리는 그림이기 때문에 대응하는 原子的 事實에 의해서 결정된다. 이와같은 주장은 그가 “Monist”라는 논문에서 이야기 하는 다음과 같은 말에서 잘 나타나고 있다.

“논리적으로 완전한 언어에 있어서 한 命題는 그에 대응하는 事實의 구성요소와 하나 하나 다 상응하고 있다.”⁶⁾

이와같이 事實(fact)에 대한 강조나 分子的이며 一般的인 命題에 대립되는 것으로서 原子的 命題로서의 환원에 대한 Russell의 주장은 바로 실재론자들이 주장하는 독립성의 원리(thesis of independence)를 Russell이 받아들이고 있음을 보여주고 있는 것이다.

4) *Ibid.*, pp. 188-189.

5) *Ibid.*, p. 190.

6) J. O. Urmson, *op. cit.*, p. 18.

(2) 論理 實證主義(Logical Positivism)

論理 實證主義는 Moritz Schlick, Rudolf Carnap, Herbert Feigl, Fleix Kaufmann, 및 A. J. Ayer와 같은 유럽의 철학자, 과학자, 수학자로서 구성된 한 집단의 철학적 입장에서 시작되었는데 아마도 이 집단의 가장 두드러진 특색을 말한다면 그 이름에서 보여 주는바 대로 소위 “實證原則(the Principle of Verification)”이라는 것이다. 다시 말하면 어떠한 命題도 그것이 형식적인 토대(논리나 수학) 위에서 입증될 수 있거나 아니면 경험적 또는 감각 자료의 토대 위에서 입증될 수 있기 전에는 의미있는 것으로 받아들여질 수 없다는 것이다.

이와같은 특색은 Wittgenstein의 초기 견해 곧 철학은 주로 개념을 명료히 하는 활동이어야 한다는 입장에 영향을 받은 것이라고 볼 수 있다. 실제로 논리 실증주의와 Wittgenstein의 관계는 그의 초기 저작들, 그 중에서도 주로 論理, 哲學 論考(*Tractatus Logico-philosophicus*)에서부터 연유한다. 여기서 그는 철학의 역할은 眞理의 發見이 아니라 오히려 딜레마를 해결하기 위한 활동이며 다른 諸근원에서부터 획득한 아이디어들을 해명하고 명료히 하는 활동이어야 한다고 주장했다.

“철학의 목적은 諸사상에 대한 논리적 명료화이다. 철학은 이론이 아니라 활동이다. 철학적 활동은 본질적으로 해명이다. 철학의 결과는 다수의 ‘철학적 명제’가 아니라 명제를 명료히 하는 것이다.”⁷⁾

논리 실증주의자들 역시 철학은 命題를 생산하는 것이 아니라고 믿고 있다. 즉 철학이란 단지 어떤 진술들은 과학적이고 또 어떤 진술들은 수학적이며 또 어떤 것은 무의미한 것임을 보여 줌으로써 諸진술의 의미를 명료히 하는 것이라고 믿고 있다. 이들은 또한 주장하기를 모든 의미있는 진술은 형식적인 논리의 진술이거나 과학의 진술이며 그렇지 못한 다른 진술들은 “部分的” “감정적” 또는 “동기적”이지 인식적(Cognitive)인 것이 아니라고 한다. 따라서 철학은 당연히 언어의 한계를 보여주고 命題를 명료히 하도록 노력하여야 한다고 강조한다.⁸⁾ 論理, 哲學 論考에서 Wittgenstein은 또한 자연과학은 참된 命題의 주된 근원이며 새로운 사실을 발견해 내는 주요 수단이라고 주장했다. Wittgenstein에게 있어서 形而上學的인 진술은 무의미한 것이었으며 유일하게 이야기할 수 있는 명제는 자연과학의 命題인 것이다.⁹⁾ 論理 실증주의자들은 참된 명제는 반드시 경험적인 실증을 할 수 있어야 한다는 Wittgenstein의 입장을 취했다.

Wittgenstein 자신은 비록 언어의 한계 곧 “말할 수 있는 것(What is sayable)”에 관심을 갖고 경험적인 실증에 그의 입장을 뿌리 박지는 않았으나 논리 실증주의자들은 “경험적으로

7) Ludwig Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus* (New York: Humanities Press, 1955), p.77 (4·112).

8) Howard Ozmn, Sam Craver, *op. cit.*, p. 193.

9) Wittgenstein, *op. cit.*, p. 75(4. 11).

발견할 수 있는것” 또는 “감각에 의해서 실증될 수 있는것”과 같이 자연과학에 대한 Wittgenstein의 입장을 취하여 “실증원칙”에 도달 하였다.

논리 실증주의와 분석적인 접근을 결합시키려 더욱 진지하게 노력했던 사람은 A. J. Ayer였다. 그는 철학의 임무를 言語를 명료히 하고 참된 命題와 그렇지 못한 명제를 分類하고, 직접적인 경험에 관한 기본적인 진술들로 명제들을 還元的인 分析을 함으로서 명제의 의미와 정당성을 설명하는 것으로 보고 있다. 그래서 言語, 眞理, 論理(Language, Truth, and Logic)에서 Ayer는 증명할 수 있는 기준(the Criterion of Verifiability)을 강조하고 있다.

“사실에 대한 어떤 진술의 진실성(genuineness)을 검증하기 위해서 우리가 사용하는 기준은 검증가능성의 기준이다. 우리는 한 命題가 表現하고자 의도하는 바를 증명하는 方法을 아는 경우에 限해서만 하나의 진술이 그에게 있어서 사실적으로 有意味하다고 말을 한다. 다시 말해서 만약 그가 어떠한 상황하에서 어떠한 관찰(observation)이 자기로 하여금 그 명제를 眞으로 받아들이거나 아니면 偽로 배척하도록 引導해 주는가를 아는 경우에만 그에게 사실적으로 유의미한 것이다.”¹⁰⁾

하나의 진술이 어떤 사람에게 실제적으로 의미있는 것이 되기 위해서는 그 진술이 표현하려고 의도하는바 명제를 증명하는 방법을 아는 경우에만 의미있는 것이 된다는 주장이다. 다시 말해서 그 명제를 참된 것으로 받아들이거나 잘못된 것으로 거절하게끔 자기를 어떤 상황으로 인도해 갈 관찰이 무엇인가를 아는 경우이다. 따라서 하나의 진술이 眞인지 偽인지를 결정하기 위하여서는 어떤 종류의 관찰이 이루어져야 할지를 記述하는 일이 가능해야 한다. 만약 어떤 진술의 眞偽를 결정하기에 적절한 관찰이 가능하다면 그때 그 진술은 의미가 있을 것이며 그렇지 못한 때는 의미가 없다는 것이다.

그러나 이와같은 그들의 實證原則은 사실상 너무도 협소하고 엄격한 적용을 주장하고 있다는 점에서 많은 비판을 받았다. 그것은 곧 실증할 수 없는 명제들에 대한 하등의 고려도 배제해 버렸기 때문이다. 실제로 우리는 Howard Ozmn 등이 주장하는 바와 같이 과학 그 자체의 기본적인 가정들 가운데도 어떤 것은 논리실증주의자들이 사용했던 엄격한 적용으로서는 실증할 수 없음이 밝혀지고 또 경험적 감각자료에 주어졌던 중요한 비중도 많은 문제를 제기하고 있음을 본다. 왜냐하면 그와같은 자료도 어떤 현상을 관찰하는 인간존재에 의존하기 때문이며 그것은 곧 지각작용의 주관적 요소를 허용하기 때문이다.¹¹⁾

이와같이 논리 실증주의자들의 주장은 너무 단순하고 그방법이 너무 엄격한 것으로 받아들여졌기 때문에 많은 비판을 받고 여러 분파로 나누어 졌지만 철학에 있어서 분석적인 운동의 발전에 많은 영향을 미친 것은 사실이다.

10) A. J. Ayer, *Language, Truth and Logic* (Harmondsworth, Middlesex: Penguin Book Ltd., 1975), p. 48.

11) Ozmn, Craver, *op. cit.*, p. 192.

(3) 言語分析(Linguistic Analysis)

G. Freg나 B. Russell 등이 주장한 還元的 分析은 그것이 教育이나 論理學 또는 形式的 體系를 갖춘 諸 科學들의 領域 以外에서는 不充分하다는 점에 착안해서 論理 實證主義者들과는 다른 면에서 日常言語를 중시하는 分析운동이 전개되었다. 이 운동의 주장자들은 그들이 일상언어를 중시한다는 점에서 일상언어학과라고도 불리워지며, 그 활동의 중심적 역할을 하는 학자들 가운데 Oxford 출신이 많기 때문에 Oxford학과 라고도 불리워 지는데 Wittgenstein의 후기 사상에서 우리는 이와같은 傾向을 뚜렷이 볼 수 있다.

Wittgenstein의 철학적 발전은 두 단계로 나누어 볼 수 있다. 그 첫단계는 분석철학의 기본적인 개념들을 포함하고 있는 *Tractatus Logico-Philosophicus*에서 주장된 그의 초기 사상이며, 그 다음 단계는 그가 죽은 뒤에 햇빛을 본 遺橋 철학적 탐구 (*Philosophical Investigation*)에서 주장된 그의 후기 사상이다. 여기서 그는 자기의 이전 사상을 깨뜨리고 *Tractatus*에서 제시한 그림이론(the picture theory)을 거부하고 대신 언어놀이 이론(Language-games theory) 또는 用途 意味論(use theory of meaning)을 설명하고 있다.¹²⁾

*Tractatus*의 Wittgenstein은 Russell보다도 심지어 더욱더 엄격한 경험주의자 였다. 그리고 이것은 논리 실증주의에 대한 Wittgenstein 자신의 매력을 설명하는 것일 수도 있다. *Tractatus*에서 Wittgenstein은 原子的 命題(atomic propositions)는 그 타당성을 그것이 原子的 事實을 정확하게 그리는 신뢰성(reliability)에 의존하고 있다고 주장했다.¹³⁾ 言語의 의미있는 사용은 오직 “사실을 그리거나”(picture the facts), 同意的인 반복을 진술하는 것이어야 한다고 생각 했으며 이것을 넘어서는 언어는 무의미한 것(nonsensical)이라고 생각 하였다.

그러나 Wittgenstein의 후기 言語觀은 말의 의미를 대상과의 관계에서 규정하려는 협소한 견해를 취하지 않고 무한한 用法(usage)의 가능성을 포함하고 있는 것으로 언어를 보았다. 실제로 그는 말하기를 “한 言語를 상상한다는 것은 한 生活樣式을 상상함을 뜻한다”고 하면서 우리가 언어의 의미를 이해하기 위해서는 반드시 어떠한 언어의 용도의 문맥을 살펴야 하며 言語놀이(language game)를 구성할 수 있을 것이라고 말하고 있다. 놀이(game)와 같이 언어의 기능은 관찰해야 하는 것이지 생각만을 해서는 안된다는 것이다. 言語의 기능이라는 것은 어떤 하나의 유형속에 모두 담을 수 없는 것이다. 따라서 規定보다는 記述을 하여야 한다고 주장한다. 때문에 Wittgenstein에게 있어서는 어떤것을 다른것으로 환원시키거나 또는 어떤것에 대해서 “위대한” 설명을 하는 것은 철학의 주요 임무가 아닌 것이다. 철학의 임무는 순수하게 記述的(descriptive)이어야 한다.

12) William S. Sahakian, *History of Philosophy* (New York: Barnes & Noble, Inc., 1968), pp. 310~311.

13) *Ibid.*, p. 311.

“실제에 있어서 어떤 독립적인 힘에 의해서 부여된 참된 의미를 단어는 소유하고 있지 않다고 Wittgenstein은 주장하였다. 단어는 사람들이 부여해주는 의미를 소유한다. 그러므로 우리는 하나의 단어가 참으로 무엇을 의미하는가를 과학적으로 조사할 수 없으며 또한 엄격한 용도 규칙의 일람표를 만들 수 없는 것이다. 또한 일상언어를 대신하는 理想言語를 만드는 것도 효과없다. 오히려 이상언어는 일상언어의 정확한 용도를 알았다고 생각하는 사람의 곤란을 제거해 주어야 한다. 그러므로 Wittgenstein은 어떠한 필연적인 언어 양식을 거절했다.”¹⁴⁾

결국 Wittgenstein의 후기사상은 G. E. Moore의 日常言語 分析에 접근한 것이라고 볼 수 있다.

일상언어에 대한 Wittgenstein의 意味分析은 Oxford의 젊은 철학인들에게 많은 영향을 미쳤다. G. Ryle, J. Austin, P. F. Strawson, R. M. Hare, A. Weismann 등의 분석철학자가 속출하여 일상언어를 근거로 하여 인식론, 윤리학, 미학, 정치학 등 여러 분야에 걸쳐 분석철학을 전개하였다.

G. Ryle은 특별히 철학에 있어서 분석적인 운동을 정신-신체二元論과 같이 철학에서 계속적으로 혼동을 일으키는 어떤 문제를 검토함으로써 언어적인 혼동의 근원을 찾아내는 일로 보았다. “mind”, “mental”, “thinking”, “knowing” 및 이에 관계되는 단어들의 용법에 관한 주의 깊은 연구를 했으며 이러한 연구를 통해서 그는 아마도 가장 영향력있는 현대 영국 철학자들 가운데 한사람으로 인정받고 있다.

The Concept of Mind (1949)에서 Ryle은 육체와 정신을 二元化시켜 나가는 Descartes의 이론을 “the dogma of the ghost in the machine”이라고 부르면서 논박했다.¹⁵⁾ Ryle은 주장하기를 이것은 원리에 있어서 잘못이라는 것이다. 왜냐하면 그것은 우리가 개념을 어떤 논리적 유형에다 부당하게 할당할 때 일어나는 “category mistake”를 범하고 있기 때문이다.¹⁶⁾

이와 관련된 문제를 “knowing”이라는 용어에서도 찾아볼 수 있다. “knowing”과 “knowledge”는 오랫동안 철학자들의 관심의 대상이 되어왔다. 그러나 이 knowing에 대한 어떤 혼동때문에 “knowing”을 이해하는데 있어서 여러가지 문제에 부딪혀 왔다. Ryle은 지적하기를 “knowing that”와 “knowing how”를 혼동해 왔다고 주장한다. Ryle은 이 양자를 서로 區分하여 심지어 후자가 전자의 결과도 아니라고 주장한다.

“...직접적으로 心意의 質(qualities of mind)을 나타내 보여주는 활동들이 많이 있다. 그러나 이 활동들은 그 자체가 知的인 操作(intellectual operations)도 知的 操作의 結果(effects of intellectual operations)도 아니다. 知的 실천(intellectual practice)은 이론의 의붓자식이 아니다.”¹⁷⁾

14) Ozmn, Craver, *op. cit.*, p. 199.

15) Gilbert Ryle, *The Concept of Mind* (London: Hutchinson & Company, 1949; reprinted ed., New York: Barnes and Noble, 1971), p. 22.

16) *Ibid.*, pp. 18-23.

17) *Ibid.*, p. 26.

이와같이 Ryle은 “knowing that”가 “knowing how”를 의미하는 것은 아니라고 지적하고 마찬가지로 무엇을 수행할 수 있다는 것이 우리가 반드시 그 행하는 바 목적이나 이유를 이해하는 것을 의미하지는 않는다고 말하고 있다. 나아가 이밖의 어떠한 경우이든지 간에 이와 같은 Ryle의 분석은 오늘날 우리들 자신이 빠져있는 언어적인 혼란을 해쳐나갈 수 있도록 많은 도움을 주고 있음이 사실이다.

지금까지 철학에 있어서 분석적인 운동의 발전을 몇가지 측면에서 살펴보았다. Plato나 Aristotle, Kant 및 Descartes의 저술들에서 비록 언어에 대한 상당한 관심을 살펴볼 수 있으며 Francis Bacon도 “시장의 우상”을 모든 것 중에서 가장 곤란한 것으로 이야기 하고 있지만 분석철학은 주로 G. E. Moore나 L. Wittgenstein 등의 영향으로 말미암아 도입되어 오늘날 철학적 문제들의 전 영역을 언어의 정확한 용법과 올바른 이해를 통해서 다루어 볼려는 하나의 새로운 철학적 운동이라고 생각할 수 있다.

III. 分析哲學과 教育

교육에 있어서 분석철학의 이용은 어떤 새로운 교육적 “주의(ism)”나 사상(ideology)을 개발하는 것이 아니다. 우리들이 갖고 있는 여러가지의 사상의 의미를 보다 더 잘 이해할 수 있도록 우리를 도와주는 것이라고 볼 수 있다. 한 예시적인 실례는 Ryle이 지적한 바 대로 “knowing”이라는 말에 대한 교육자들의 혼동을 들 수 있다. “knowing that”를 knowing의 완전한 모습으로 혼동한 나머지 “아동의 머리”를 온갖 종류의 data로 채워 넣기만 하면 교육자의 임무가 끝나는 것으로 생각하기도 했다. 그러나 Ryle은 지적하기를 knowing은 또한 “knowing that”뿐 만 아니라 “knowing how” 또는 어떤 자료로써 무엇을 수행하는 능력까지도 포함한다고 지적하고 있다.¹⁸⁾

실제로 지금까지 교육에 있어서 “knowing”이라는 용어는 아주 협의적인 의미로써 사용되어져 왔다. 그 이유는 아마도 너무 임의적으로 그 의미를 단순히 認知的인 또는 知的인 knowing에 제한시켜 그 이상의 knowing에 관해서 생각하는 것을 배제하여 왔기 때문일 것이다. 따라서 많은 분석자들은 교육의 많은 부분이 論理와 言語를 다루기 때문에 분석철학은 교육에서 중요한 역할을 담당하고 있다고 주장하고 있다. 나아가 言語分析에 깊은 관심을 기울이고 있는 분석자들은 주장하기를 교육의 문제는 주로 언어의 문제이며, 따라서 만약 우리가 언어의 문제를 해결할 수 있다고 한다면 우리는 사실상 교육의 문제를 더 잘 해결할 수 있다고 주장하고 있다.

이제 보다 具體的으로 이와같은 분석주의자들의 주장이 교육에 적용되는 결과를 目的, 內

18) *Ibid.*, pp. 27-32.

容, 方法의 세가지 측면에서 살펴 보고자 한다.

(1) 教育 目的

분석철학자들은 言語에 대한 教育者의 개념과 그것을 사용하는 方法, 그 모두를 개발하는 일에 아주 관심을 갖고 있다. 그래서 R. S. Peters와 같은 일부 분석자들은 주장하기를 우리는 教育의 目的에 대해서 정당하게 이야기할 수 없다고 주장한다.

“그러나, 만약 요구되는 것이 教育에 內在的인 어떤 것이라고 한다면 教育의 目的이 무엇이나고 묻는 것은 道德의 目的이 무엇이나고 묻는 것과 같이 어리석은 것이다. 이 질문에 대해서 할 수 있는 유일한 대답은 知性이나 人格의 陶冶와 같이 價値있는 것으로 생각되는 教育에 內在的인 어떤 것을 지적하는 것에 불과할 뿐이다.”¹⁹⁾

다시말해서 教育이란 價値있는 활동에로의 啓導(initiation)이기 때문에 教育은 이미 그것이 필요로 하는바 모든 목적을 갖고 있기 때문이라는 것이다.²⁰⁾

教育이 무엇을 하여야 하느냐에 관해 진술하는 것은 곧 規定(prescriptions)을 하는 것으로서 이 활동은, 대다수의 분석자들이 분석철학의 領域밖에 있는 것으로 거절한다.

요컨대 분석자들은 학생들을 위한 教育의 목적을 規定하려고 시도하지 않는다. 대신에 이들은 教育자들에 의해서 사용되는 개념적인 方便들을 명료히 할려고 노력한다. Wittgenstein은 단어들에 반드시 內在的이고 客觀的인 意味를 지니고 있지는 않다고 주장하였다. 오히려 단어는 사용자가 나타내고자 의도하는 바를 뜻한다는 것이다. Ryle 역시 “knowing”의 의미가 教育자들에 의해서 日常的으로 사용되어지는 것 보다도 더욱 포괄적일 수 있다는 사실을 보여주기 위해 노력하였으며, Peters 또한 일반적인 教育의 개념사용에 의문을 가지고 이 언어의 用法(usage)이 얼마나 혼동되어 왔는가를 보여줄려고 시도하였다. 따라서 教育 過程에서도 성취해야 하는 目的을 규정하기 보다 이들 분석자들은 먼저 教育이 意味하는 바가 무엇이며, 教育을 가짐으로써 어떠한 가치가 생기는가 하는 것을 살펴보기를 좋아한다.

예를들어 R. S. Peters는 단순한 目的보다는 오히려 教育의 準據를 제시하고 教育받은자에게 생기는 가치 곧 教育의 “정당화”(the justification of education)에 관해서 言及하고 있다.

- (i) ‘教育’은 教育대상에게 價値로운 것의 전달을 內包하고 있다.
- (ii) ‘教育’은 知識과 理解 그리고 어떤類의 活性있는 認知的 전망(cognitive perspective)을 포함하고 있다.

19) R. S. Peters, “Education as Initiation,” R. D. Archambault (ed.), *Philosophical Analysis and Education* (London: Routledge & Kegan Paul, 1972), p. 92.

20) R. S. Peters, “Aims of Education—A Conceptual Inquiry,” R. S. Peters (ed.), *The Philosophy of Education* (London: Oxford Univ. Press, 1973), p. 16.

- (iii) ‘教育’은 적어도 學習者의 意志와 自發性을 무시하는 傳達方式(procedures of transmission)을 배제한다.”²¹⁾

“이와같이

- (a) “교육받은 사람”은 단순히 전문적인 기술만을 소유하고 있는 사람이 아니다.……그는 자기의 信念과 行爲를 정당화하고 합리화하는 개발된 능력을 가진다.……자기의 신념과 행위를 배경으로 하여 체계적인 개념으로 경험을 조직한다.
- (b) …그는 또한 자기의 경험을 해석하는 여러 相異한 방법들을 연결시켜 어떤類의 認知的 전망을 얻을 수 있다.
- (c) …교육받은 사람은 행함(doing)과 앎(knowing) 자체에 기쁨을 갖고 그것을 할 수 있는 사람이다.……그는 그가하는 일에 대하여 기쁨을 느낄 수 있다.……”²²⁾

教育의 意味가 이와같이 다양하므로 우리가 만약 教育목적 설정에 있어서 참으로 知性的이고 合理的이고자 한다면 具體的인 목적을 타당하게 설정할 수 있기전에 教育이 의미하는 바가 무엇인가 하는데 도달하는 근거를 먼저 명료히 해야 할 필요가 있다는 것이다.

Dewey는 “목적”을 표적(target)과 유사한 것으로 보고 그것은 어떤 분명한 목표나 결과를 함축하고 있는 것이라고 주장하였다.²³⁾ Peters는 이와같은 Dewey의 立場에 同意하며 지적하기를 만약 “목적”이 구체적인 結果를 지칭한다고 한다면 教育의 목적이 보편적으로 諸 규범에 일치하는 것인것 처럼 이야기하는 것은 우스꽝스러운 일이라고 지적하고 있다.²⁴⁾ Peters에 의하면 어떤 特定한 歷史的인 기간속에서의 教育의 意味는 특수한 규범을 지니고 있는 경우가 있고 따라서 사람들이 教育의 목적을 요청할 때 그들은 실제로 그들의 특정한 당대의 규범에 대한 명료화와 구체화를 요구하고 있다는 것이다. 그러므로 역사상 어떠한 특정한 시기이던기간에 중요하다고 생각하는 생활종류에 따라 여러가지의 教育목적의 가능하다는 것이다. 때문에 Peters는 教育목적 설정의 과정과 “교육의 목적이 무엇이나?”와 같은 일반적인 질문을 區別해야만 한다고 믿고 있다. 왜냐하면 后者에 대한 대답은 반드시 개념적으로 眞이거나 또는 信念的인 定義가 될 것임에 틀림없기 때문에 우리에게 도움을 주지 못한다는 것이며, 나아가 그 대답이 內包하고 있는 바 단어의 意味가 실제로 무엇인가 하는 것을 규정하도록 강요하기 때문이라는 것이다.²⁵⁾ Wittgenstein이 지적한 바와 같이 진술된 어떤 것을 듣자마자 그 客觀的인 또는 現存하는 等價物(equivalent)을 찾기 시작해야 하기 때문이다. 철학자의 역할은 단지 內包된 諸 의미를 명료히 하고 비판하는 것이기 때문이다.

21) R. S. Peters, *Ethics and Education* (London: George Allen and Unwin, 1966), p. 45.

22) R. S. Peters, “The Justification of Education,” R. S. Peters (ed.), *op. cit.*, pp. 240~241.

23) John Dewey, *Democracy and Education* (New York: The Free Press, 1968), pp. 105~106.

24) R. S. Peters, “Aims of Education—A Conceptual Inquiry,” R. S. Peters (ed.), *op. cit.*, pp. 19~20.

25) P. H. Hirst, R. S. Peters, *The Logic of Education* (London: Routledge & Kegan Paul, 1972), pp. 26~27.

(2) 教育 方法

분석자들은 현대교육의 方法과 教材(materials) 모두에 대한 분석적연구에 깊은 관심을 갖고 있다. 그러나 대부분의 분석자들은 교육의 過程에서 行해져야 할 것과 行해져서는 안될 것이 무엇인가를 規定하는 일을 피하고 있다. 이들은 아동이 읽고, 사고하고, 배워야 한다고 말하는 대신에 “think” “read” 또는 “learn”이라는 단어가 의미하는 바가 무엇인가를 검토하며, 이와같은 단어들에 관하여 우리가 만드는 진술의 의미를 검토하고자 한다. 분석자들은 아동들이 무엇을 해야하고 무엇을 하지 말아야 하는가에 관한 규정적인 진술만을 회피할 뿐만 아니라 또한 그와같은 활동이 지니는 중요성에 관한 가치의 진술도 또한 회피한다. 그와같은 것들은 반드시 현대사회의 諸 조건과 상황에 비추어서 검토되어야 한다는 것이다.

어떤 분석자들은 paradigim(패러다임)을 고안하기를 주장한다. 즉 우리의 개념을 명료히 하고 정돈하는데 도움을 주는 論理의 모델(models of logic)을 구축하자는 것이다. 이것은 어떤 의미에서 “언어놀이” (“language games”)라는 Wittgenstein의 idea와 유사하다. 그러나 paradigm이 보다 具體적인 用法을 갖고 있다는 점에서 “언어놀이”와는 相異하며, 客觀적이고 非감정적인 방법으로 교육의 문제를 바라보는데 有用하다고 한다. 그래서 교육에서의 paradigm의 이용은 現存하는 諸 이론을 검토하여 모순을 제거하고 行動을 修正하며 제도를 바꿀 수 있도록 우리를 도와준다는 것이다.²⁶⁾ Green은 말하기를 만약 우리가 Conditioning과 indoctrinating간의 차이를 연구하려고 한다면 그 가장 문자적이고 일상적인 용법에서 각각의 완전한 경우를 가정하여야 한다고 말한다. 그때 우리는 이 용어들이 갖는 의미의 차이를 이해할 수 있다는 것이다. 비록 상이점이 존재할 것이긴 하지만 각각의 용어에 모든 사람들이 同意할 수 있는 유사한 의미도 있을 것이다. 그래서 각각의 용어의 의미를 명료히 하게 되며 이것은 “어떤 사람에게 X를 어떻게 가르칠 것인가?”라는 물음에 대한 준거표가 될 수 있다는 것이다.

분석자들이 교육방법면에서 많은 시간을 쏟아온 領域 가운데 하나는 教授行爲(the activity of teaching)이다. Paul Hirst는 지적하기를 現在 많은 새로운 교육방법들이 널리 보급되어 있으므로 그 속에서 교수(teaching)의 意義가 아주 不分明해 졌으며 또한 “教授”와의 관계가 결코 分明하지 않은 여러가지 활동들 예를들면 偽教(indoctrinating)나 說教(preaching), 선전(propaganding)과 같은 활동 또는 用語들이 많이 쏟아져 나와 있어서 teaching의 개념을 분명히 해야 할 필요성이 있다고 지적하면서 대부분의 教授方法은 거의 예감이나 개인적인 편견에 기초하여 옹호되고 있다고 주장하고 있다.²⁷⁾ 그래서 Hirst는 교사들은 그들이 전문적으로 관계하고 있는 핵심적인 행위의 본질에 대해 분명해져야 할 필요성이 있다고 다음과 같이 말하고 있다.

26) Howard Ozmon, Sam Craver, *op. cit.*, p. 212.

27) Paul H. Hirst, “What is Teaching?” R. S. Peters (ed.), *op. cit.*, p. 163.

“教師에게 있어서 가장 중요한 일들중의 하나는 확실히 그가 전문적으로 종사하고 있는 핵심적인 행위의 본질에 관해서 분명해지는 것이다.”²⁸⁾

그런데 문제는 어떻게 teaching의 활동을 다른 여러가지 활동들과 特徵적으로 區分할 수 있는가 하는 문제이다. 이 문제에 답하기 위해서는 분명히 우리가 teaching에 관해서 이야기 하는 두가지 분명히 상이한 의미를 區分해야 한다. 첫째는 아주 일반적인 수준에서 논의되는 의미, 곧 한사람이 비교적 오랜 기간동안 종사하는 企業(enterprise)으로서의 의미이며, 둘째는 “연필을 깎는다”거나 “교실창을 연다”거나 “아동들간의 언쟁을 말리는 것”과 같은 일반적인 의미의 활동을 포함하지 않는 이른바 훨씬 더 전문적인 의미의 教授活動이다.

그러나 이 전문적인 교수활동은 어떻게 다른 여타의 전문적인 활동과 구별되어 지는가? 여기서 Hirst는 teaching이라는 것은 “多形的” (“polymorphous”) 행위라는 사실을 인정해야 한다고 말하고 있다. 즉 그것은 여러가지 상이한 모양을 가질수 있다는 것이다.²⁹⁾ 때문에 이 문제에 대한 해답은 目的이나 의도를 명료히 하고, 나아가 teaching의 각 행위를 이 목적이나 목표와의 분명한 관계속에서 보는 것이라고 주장하고 있다.

“그러면 우리는 전문적인 교수 행위를 어떻게 특색지을 수 있는가? 나는 생각하기를 이 문제에 대한 해답은 우리가 모든 인간행위들을 그 의도나 목적을 봄으로서 기본적으로 특색지우는 방식으로만 특색지을 수 있다는 것이다.”³⁰⁾

그런데 모든 교수행위의 의도는 학습(learning)을 가져오는 것이다. 즉 모든 교수활동의 背後에는 學習을 誘導하고자 하는 意圖가 內在하고 있다. 따라서 여기에는 또 학습의 개념에 대한 파악이 없이는 사실상 教授의 개념이 전적으로 不可知한 것이라는 주장이 내포되어 있다. 즉 학습을 가져올려는 의도가 없는 教授란 존재하지 않으며 따라서 우리는 학습을 특징지우는 일과 독립하여 교수를 특징지을 수 없다는 주장을 할 수 있다.

그러면 만약 教授의 의도가 學習에 대한 관심을 內包한다고 하면 學習의 의도는 무엇인가? 여기에 대한 대답은 다행히도 그 의도를 또 다시금 명료히 해야만 하는 그런 종류의 행위가 아니다. 곧 學習의 目的은 항상 어떤 具體적인 성취 또는 종국적인 상태(endstate)이며, 學習이 관계하는 이와같은 성취 또는 종국적인 상태는 수없이 다양하다. 예를들면 이전에는 믿지 않던것을 믿는것, 이전에는 알지 못하던 것을 아는것, 이전에는 할 수 없던 것을 할 줄 아는것, 이전에는 갖지 않았던 습관을 갖는것 등등이다. 따라서 교수와 마찬가지로 학습도 “多形的” 활동이다.

28) *Ibid.*, p. 164.

29) *Ibid.*, p. 165.

30) *Ibid.*, p. 167.

요컨대 이를 종합해 보면 교수행위는 한 사람 곧 교사(A)의 활동이며, 그것의 의도는 생도(B)의 활동(학습)을 가져오는 것이다. 그리고 이 학습의 의도는 어떤 중국적인 상태(예를 들면 지식, 감상)를 성취하는 것이며, 그것의 대상은 X(예, 신념, 태도, 기술)이다. 따라서 교수에 内包되어 있는 것을 이해하기 위해서는 이와같은 논리적 관계의 상대적인 끝, 곧 그 모든 행위들이 指向하고 있는 중국적인 성취에 대한 이해에서 부터 시작해야 한다는 주장이다. 그러나 현대의 교육방법에 대한 많은 論議는 이와같은 단순한 논리적인 필연적 진리가 갖고있는 충분한 함축성을 인정하기를 거절하기 때문에 심각하게 그르치고 있는 위험에 빠져 있는것 같다고 이들 분석자들은 지적하고 있다.³¹⁾ 요컨대 방법적인면에 있어서도 분석철학자들의 관심은 어떤 규정보다는 교수 행위를 다른것과 구별지우는 특징을 그려내고 교수와 학습의 의미를 명료히 하고 그 기준을 제시하는데 관심을 갖고 있다.

(3) 教育 内容

Richard Pring은 지적하기를 integrated studies나 integrated curriculum, unified knowledge, broad fields of experience, problem solving과 같은 용어들은 혼동되고 오도하는 개념이라고 지적하고,³²⁾ “the seamless coat of learning”이나 “the unity of all knowledge” “a single view of the world and of life”와 같은 말들은 그 의미의 명료성이 결여되어 있으며 그 안에 스스로의 内在의인 價値를 지니고 있지 않다고 주장한다. 역으로 “traditional” “subject matter” 그리고 “Compartmentalization”과 같은 말들은 반드시 그 자체가 나쁜것이 아니며 교육과정을 다루는 이와같은 슬로건이나 말들은 어디까지나 “좋다” 또는 “나쁘다”는 개념을 따라 極性化된 허수아비를 세우기 위해서 사용되어져 왔다고 주장한다.

教育課程이란 바람직한 目標가 무엇이던지간에 學生들이 이를 달성할 手段으로서 명백히 組織된 活動의 計劃 또는 課業이라고 규정된다. 그런데 분석자들은 이 목적이 교육과정 그 자체에서 부터 나오는 것으로 논의한다. 즉 기본적인 목표의 구조는 객관적인 경험과 지식의 領域안에 있다는 것이다.³³⁾ Hugh Socket는 주장하기를 교육과정에 관한 문헌을 통털어볼 때 目的을 위해 수단을 취하는데 대해서, 그리고 수단과 목적간의 관계를 부수적인 것으로 생각하는데 대해 많은 이야기가 논급되고 있다고 주장한다.³⁴⁾

Socket는 주장하기를 어떠한 교육과정, 목적 또는 목표에도 핵심적으로 주장되어야 할 것은 인간의 의도성 즉, 우리가 무엇을 하고 있느냐에 대한 우리의 개념이라고 주장한다. 그러므로 우리의 개념은 반드시 명료해야만 한다는 것이다. 분석철학자들은 교육과정 계획이 너무도 빈번하게 피상적이었다고 비판한다. 즉 많은 교육과정계획 가운데서 발견할 수 있

는 유일한 이론적 근거는 문화적 선입관이며 어떤 체계적이거나 주의깊은 계획은 거의 수행되지 않았다고 지적한다. 그러나 이것은 거기에 관여하는 사람들의 잘못이 아니라 잘못된 언어, 혼동된 의미, 내포된 목적의 잘못이라고 주장한다. 따라서 교육과정의 영역에 있어서도 분석자들의 관심은 앞서 언급된 이와같은 문제의 측면에서 현재의 교육과정을 검토할 필요성이 있으며 나아가 의미와 목적이 명료히 되도록 교육과정을 재구성하는데 대한 비판적 태도를 계속적으로 증진시켜야 할 필요성을 강조한다.

Pring은 말하기를 교육과정과 교육과정의 통합에 관해서 질문되어야 할 가장 제1의 철학적인 질문은 그것이 의미하는 바가 무엇이며, 지식과 지식의 양식, 그리고 이들 諸 양식들간의 상호관계성, 언어의 구조적 통일에 관해서 이루어지는 전체들이 무엇인가 하는 것이라고 말한다. 요컨대 분석자들은 믿기를 교육과정의 영역에서는 철학적인 측면에 보다 큰 관심이 주어져야 하고 이 영역에서 보다 큰 활동이 격려되어야 한다고 믿고 있다.³⁵⁾

IV. 批判的 考察 및 結論

이제 앞서 간략히 論及한 분석철학자들의 諸 주장에 대해서 Ozmon등이 저서 **교육의 철학적 기초**에서 이야기하고 있는 비판점³⁶⁾을 중심으로 비판적인 고찰을 하고 결론을 맺고자 한다.

분석철학자들의 주된 관심사라고 볼 수 있는 이른바 사상(ideas)을 명료히 하고 개념을 정련하는데 대한 필요성은 사실상 모든 사려깊은 철학자들이 언제나 관심을 갖고 노력하던 철학의 한 불가결한 部分이다. Plato에서 부터 Sartre에 이르기까지 철학자들의 저술에서는 언어를 주의깊게 사용하여 모순과 비 논리성을 피하고자 하는 필요성이 많이 지적되어 왔다. Bacon이 지적한 바와 같이 인간의 정신을 포위하고 있는 잘못된 이상들 가운데 하나는 “시장의 상상” 곧 단어가 제공하는 바 이해에 대한 혼동임은 의심할 바 없는 사실이다.

철학의 기능 가운데 하나는 비판적인 태도를 개발하는 것이며, 또한 이것은 확실히 분석자들이 촉진시켜온 어떤 것이다. 기존의 해답이나 진부한 表現 또는 슬로건들을 교육적, 사회적 딜레마의 해결책으로서 받아들이기 보다 이들은 모든 ideas와 문제(issues)들은 모든 단계에서 분석의 방법을 따라 검토되어야 한다고 주장한다.

그러나 분석철학에 대한 비평가들은 말하기를 이들 분석자들이 교육에 관하여 실제로 원하는 바가 무엇인가를 알아 내기가 어렵다는 것이다. 분석철학자들에 대해서 공정하게 말할 수 있는 것은 그들이 결코 교육실제 자체에 대한 어떠한 규정적인 격언을 도입할 것을 주장하지도 않았고 감히 그렇게 할려고도 하지 않았다는 점이 강조되어야 한다. 그러나 분석자들은 그들의 유일한 요구는 언어를 명료히 하는 것이라고 주장하는데 反해서 그들의 활동이 실

31) *Ibid.*, pp. 171~172.

32) Richard Pring, “Curriculum Integration,” R. S. Peters (ed.), *op. cit.*, p. 126.

33) P. H. Hirst, R. S. Peters, *The Logic of Education*, p. 140.

34) Hugh Sockett, “Curriculum Planning: Taking a Means To An End,” R. S. Peters (ed.), *op. cit.*, p. 151.

35) Howard Ozmon, Sam Craver, *op. cit.*, p. 214.

36) *Ibid.*, pp. 214~217.

제로 어떤 거대한 명료화를 성취했다는 것을 보는 것이 많은 비평가들에게는 극도로 어렵다는 것이다. 분석자들이 교육에 있어서 애매하고 잘못된 개념들을 드러내 놓은 것은 사실이다. 그러나 거기서 부터 우리는 어디로 가는가? Wittgenstein은 “let the fly out of the bottle”을 원하였다. 그러나 일단 그 파리가 나와서는 어디로 날아가는가? 가령 우리가 교육에 관하여 참으로 명료하고 정확한 언어를 소유하였다고 생각해 보자. 순수하게 記述的이며 분석적인 접근이 우리에게 우리가 교육에서 무엇을 하고 있는가에 관해서 적극적인 명료성을 줄 수 있다. 즉 분석철학의 기능이 개념적 혼란의 원천을 밝힘으로서 심의를 분명하게 한다는 점에서 본질적으로 治療的인 기능을 갖고 있다.³⁷⁾ 그러나 이 치료적인 기능도 만약 우리가 처음부터 잘못된 일을 한다고 한다면 잘 발휘될 수 있는가? 다시 말해서 그 잘못이 반드시 언어의 명료화에 의해서 단지 교정된다고는 볼 수 없다는 것이다.³⁸⁾

분석자들이 규정(prescription)과 선택적인 가정을 회피하는데 반해서, 분석철학도 그 자체의 근본적이고 기초적인 가정이나 규정을 갖고 있는 것 같이 보인다. 즉 패러다임에 대한 그들의 주장은 곧 實在은 그 자체의 내재적이고 보편적인 원리를 갖고 있다는 reality에 대한 철학적 실재론의 신념과 아주 가까운 것 같아 보인다. Paul Hirst는 교수에 대한 가장 명료한 개념이 없이는 교실에서 무엇이 行해지느냐를 評價하는 적절한 행동기준을 찾는 것이 불가능하다고 말하였다. 이것은 교수에 대한 분명한 개념에 우리가 도달할 수 있다는 사실을 전제하고 있다. 뿐만 아니라 교수는 적절한 행동기준의 바탕위에서 評價될 수 있다는 등등의 사실을 가정하고 있다. 이것은 확실히 과학적 실재론의 입장과 유사하다.

분석자들은 전통적인 철학의 “grand manner” 또는 “system” approach를 논박함으로써 철학의 활동을 재 정의하려고 노력하였으며 이와 같은 노력은 어떤 사상의 범주나 학파라는 관점에서 생각을 하지 못하도록 우리를 도와주기 때문에 매우 건전한 효과를 갖고 있다는 점에서 評價되어야 한다. 분석적인 운동은 철학자들로 하여금 보다 정련된 언어적, 논리적 도구들을 개발하고 보충하도록 도와 주었다. 그러나 비판자들이 말하는바 분석적 활동이 지니고 있는 문제점은 그 도구들이 사용될 수 있는 실제적인 용도와는 아주 동떨어져서 그 자체가 目的이 되어 지고 있다는 점이다.

37) George F. Kneller, *Introduction to the Philosophy of Education* (New York: John Wiley & Sons, Inc., 1971), p. 99.

38) Ozmon, Craver, *op. cit.*, p. 215.

참 고 문 헌

- 朴異汶, 現象學과 分析哲學, 서울: 一潮閣, 1979.
- Archambault, R. D., ed., *Philosophical Analysis and Education*, London: Routledge and Kegan Paul, 1972.
- Ayer, A. J., *Language, Truth and Logic*, Harmondsworth, Middlesex: Penguin Book Ltd., 1975.
- Dewey, J., *Democracy and Education*, New York: The Free Press, 1968.
- Hirst, P. H., Peters, R. S., *The Logic of Education*, London: Routledge & Kegan Paul, 1972.
- Kneller, G. F., *Introduction to the Philosophy of Education*, New York: John Wiley & Sons, 1971.
- Ozmon, H., Craver, S., *Philosophical Foundation of Education*, Columbus, Ohio: A Bell & Howel Co., 1976.
- Peters, R. S., *Ethics and Education*, London: George Allen and Unwin, 1966.
- Peters, R. S., ed., *The Philosophy of Education*, London: Oxford University Press, 1973.
- Ryle, G., *The Concept of Mind*, London: Hutchinson & Company, 1949: reprinted ed., New York: Barnes and Noble, 1971.
- Sahakian, W. S., *History of Philosophy*, New York: Barnes & Noble, 1968.
- Urmson, J. O., *Philosophical Analysis—Its development between the two world wars*, London: Oxford University Press, 1976.
- Wittgenstein, L., *Tractatus Logico-Philosophicus*, New York: Humanities Press, 1955.