

教育哲學의 性格

김 성 수*

Jaarsma의 學習理論은 여러가지 避할 수 없는 問題點들을 안고 있음에도 불구하고 그것 이 聖經의 철저한 原理 위에서 基督教教育의 效率의 方法論을 提示해 주었다는 點에서 높이 평가되어야 함은 물론이다. 特히 美國이라고 하는 文化的 環境에서 아직 이 方面에 對한 探求가 거의 나타나지 않은 狀況인데도 基督教教育의 方法論的인 根據를 마련하기 爲해 하나의 體系化된 聖經的 學習理論의 定立을 試圖했다는 것은 基督教教育의 領域에 있어서는 劃期的인 일이 아닐 수 없다. 世俗教育에 비해 거의 全領域에서 뒤떨어져 있는 基督教教育의 學問的인 充實을 期하기 위해 앞으로 이 方面에 對한 探求가 繼續되어야 할 것이다.

* 참고서적 *

Calvin, J., 1967, *Institutes of Christian Religion*, edited by J. T. Mc Neil, translated by F. L. Battles (Vol. XX and XXI in the Library of Christian Classics), Phila., The Westminster Press, Vol. I

De Graaf, A., 1968, *The Educational Ministry of the Church*, Nutley, New Jersey, The Craig Press

Dooyeweerd, H., 1972, *In the Twilight of Western Thought*, Nutley, New Jersey, The Craig Press

Jaarsma, C., 1953, *Fundamentals in Christian Education*, Grand Rapids Michigan, Wm. B. Eerdmans Publishing Co.

_____, "The Christian Reformed Church and Christian Elementary and Secondary Education," *Torch and Trumpet*, VI (January, 1957)

_____, 1961, *Human Development, Learning and Teaching*, Grand Rapids, Michigan, Wm. B. Eerdmans Publishing Co.,

_____, 1962, "Education that is Christian," *Integrated Education*, Grand Rapids, Michigan, Calvin College and Seminary.

◇ 目 次 ◇

- I. 序論
- II. 教育哲學에 대한 다양한 定義
- III. 教育哲學 研究의 方法
- IV. 他 教育研究 方法과의 비교
- V. 教育哲學의 價値
- VI. 結論

I. 序 論

教育實踐에 混亂과 갈등이 심할 때, 時代의 變遷에 따라 教育에 있어서 새로운 改革이 要求될 때, 그리고 教育이 方向을 잃고 現實에만 汲착하여 長期的인 眼目에서 보다는 目前의 문제해결에만 汲급할 때, 흔히 우리들은 教育哲學의 必要性和 그 性格을 論하게 된다.¹⁾

그러나 教育哲學이 어떠한 性格을 가져야 하며 또 어떠한 性格을 가지고 있는가 하는 問題를 論議한다는 일은 相異한 哲學的 立場에 따라 相異한 대답이 나올 수 있는 만큼 실제로 曠장히 논쟁적인 問題이다. 教育철학이라고 불리워지는 학문의 개념을 어떻게 규정지어야 하는가? 그것은 과연 하나의 독자적인 位値를 확립할 수 있는가? 教育철학의 기능은 무엇이며 그 내용은 어떠한 것이 되어야 하는가? 그리고 그것이 갖고 있는 기능은 무엇인가? 이와 같은 諸 問題들에 대해 간단하면서도 명료한 대답을 제시하고, 그렇게 함으로써 教育철학의 性格을 논의하는 일은 不可能한 일인지도 모른다.²⁾ 왜냐하면 教育철학의 개념문제에 있어서만도 그 接近方法에 따라 다양한 回答이 가능하기 때문이다.

* 助教授

1) 朴奉穆, "教育學에 있어서 教育哲學의 地位" 제7권 제5호 1971년 5월 한국교육학회, p. 33.

2) 실제로 미국의 教育철학회(The Philosophy of Education Society)가 教育철학이 갖고 있는 바 그 성격과 기능을 정의하는 問題를 고찰하기 위해서 한 특별위원회를 所集한 적이 있었으나 처음부터 이 위원회는 教育철학이 무엇이며 教育철학자들은 무엇을 하는가 하는 問題에 대해 간단명료한 記述을 해낸다는 일이 불가능한 任務를 發견하였다. 그래서 이 위원회는 教育철학의 내용을 결정하기 위한 형식적인 기준을 公표하는 것으로 만족하였다.

cf. Christopher J. Lucas(ed), *What is Philosophy of Education*, N.Y: Macmillan, 1969 p. 107

이와 같은 제약 하에서 본 연구는 교육철학의 개념 정립을 위해서 제시되고 있는 바 정의들과 이들 諸 정의의 일반적인 접근방법을 고찰해 보고 교육철학 연구의 방법 및 그 가치에 관해서 살펴봄으로서 교육철학의 本質에 대한 그 一面的 性格을 밝혀보고자 한다.

II. 教育哲學에 대한 다양한 定義

“教育哲學”이란 用語를 정의하기 위한 팔목할만한 노력이 오랫동안 교육학자들과 교육철학자들, 그리고 일반 철학자들 사이에서 이루어져 왔다. 교육철학에 대한 저서를 낸 여러 저자들, 교육철학 및 그 관련 과목들을 가르치는 교수들, 또는 일부 철학자들까지도 교육철학을 정의하고, 교육철학의 독특한 목적, 내용, 범위 등을 규정 지우려고 노력해 왔으며 그 自律的인 위치를 옹호하려는 노력을 오랫동안 기울여 왔다.

그러나 이들 많은 연구들을 통해서 우리가 발견할 수 있는 것은 교육철학의 개념문제에 대한 여러 가지 相異한 대답이 있을 수 있으며, 또 실제로 그렇게 되어 왔다는 사실이다. Aristotle은 그의 「政治學」에서, Plato는 그의 「Republic」속에서 教育哲學 上의 문제를 다루고 있다. 그러나 “교육철학이 무엇인가?”하는 개념이나 정의는 明白하지 못했고 그것이 관여해야 할 領域도 分明하지 않아 오늘날도 교육철학자들 사이에 統一된 回答는 없다.

물론 교육철학이라는 용어 자체가 보여주고 있는 바와 같이 교육과 철학에 어떤 관련이 있는 것은 분명하지만, 다시 말해서 교육철학은 인간생활에서의 실천적 과정인 교육과 이론적 탐구인 철학이 어떤 樣態로 結合된 것을 가리키는 말이라고 우리는 일단 생각해 볼 수 있지만 “교육철학이 무엇인가?”하는 물음은 실로 어렵고 또한 논쟁적이다. 왜냐하면 “교육” “철학” 등의 용어들도 여러 가지로 이해될 수 있고 교육과 철학의 관계 그 자체도 다양한 형태를 취할 수 있기 때문에 교육철학도 여러 가지 방식으로 이해되고 있기 때문인 것이다.³⁾

그러나 이와 같은 상황 속에서도 교육철학자나 일반철학자들은 교육철학이 무엇인가 하는 물음에 대한 回答를 시도해 왔다. 따라서 이제 교육철학의 용어를 정의하는 문제에 있어서 이와 같은 제약을 염두에 두면서 지금까지 어떠한 정의가 어떤 접근방법에 의해서 제시되어 왔는가를 고찰해 보자. 물론 이와 같은 고찰에 의해서 교육철학의 정의가 밝혀지거나 規定될 수 있는 문제는 아니라 할찌라도 여러 가지 다양한 정의들과, 이들 제 정의가 이루어진 일반적인 접근방법들을 통해 교육철학의 본질에 대한 일면을 엿볼 수 있음은 사실이다.

교육철학의 용어를 정의함에 있어서 지금까지 일반적으로 지지되어온 접근방법 또는 정의

3) 철학이라는 용어와 마찬가지로 교육이라는 용어도 정의하기 어려운 용어이다. 협의적인 의미에서는 형식적인 학교교육에서부터 광의적으로는 생활일반을 의미하듯 다양하게 정의되며 어떤 일반적인 합의점에 이르지 못하고 있는 상태이다. 나아가서 철학과 교육의 정의가 일반적인 동의를 얻는 단계에 도달했다해도 교육철학이 교육과 철학을 기계적으로 ('and' 또는 'of'로서) 연결시킨 것이 아닌 한, 그 정의 규정의 문제는 의심스러운 것이 된다.

cf. Christopher J. Lucas (ed.) *Ibid.*, p. 161.

들을 든다고 한다면 아마도 다음과 같은 몇 가지를 들 수 있을 것이다.

(1) George F. Kneller : 교육철학을 교육의 영역에 대한 일반철학의 적용(The application of formal philosophy to the field of Education)으로 보고 있다.⁴⁾ 물론 여기서 일반철학의 적용이라는 의미는 철학의 사변적(the speculative), 規範的(the prescriptive), 分析的(the analytic)인 세 가지 기능의 교육영역에 대한 적용을 의미한다.⁵⁾

(2) Harry S. Broudy : 교육철학은 철학적 수준에서 행해지는 교육문제에 대한 체계적 논의라고 규정하고 있다.⁶⁾ 여기서 철학적 수준이라는 의미는 논의의 감정적 수준(the emotional level of discussion)과 사실적, 정보적 수준(the factual or informational level), 나아가 설명적 이론적 수준(the explanatory or theoretical level)에서 해결할 수 없는 교육문제에 대해서 가장 근본적인 탐색을 하는 것을 의미한다.⁷⁾

(3) Philip H. Phenix : 교육철학은 교육이라고 하는 경험영역에 대한 哲學的 方法과 견해의 적용이다. (Philosophy of Education is the Application of Philosophic Method and Outlook to the Area of Experience called Education.) 물론 여기에는 교육의 다양한 諸 국면을 하나의 포괄적인 체계로 통합시켜 줄 수 있는 개념의 탐색과 교육적인 술어가 가지고 있는 諸 의미의 명료화, 교육에 대한 진술이 근거하고 있는 기본적인 전제나 가정의 제시, 교육을 人間事의 타 영역에 관계지어주는 諸 범주의 발달과 같은 것들이 포함된다.⁸⁾

(4) P. M. Hirst & R. S. Peters : 교육철학은 교육문제 자체에 대한 철학적 사색이라고 주장하고 있다. 이들은 말하기를 「일반적으로 말해서 교육철학자들은 특별히 교육적 문제에 관심이 있으며 이 독특한 영역에서 사물들이 여하히 존재하며 성취되어야 할 것이 무엇인가를 보다 분명하게 밝히기 위하여 철학적으로 사색하여 이론을 세운다.」⁹⁾고 주장함으로써 교육철학을 역시 교육이라는 영역에 대한 철학적 적용으로 보고 있음을 알 수 있다.

4) George, F. Kneller, *Introduction to Philosophy of Education*, N. Y : John Wiley & Sons, Inc., 1971 pp. 4 - 5

5) George, F. Kneller에 의하여 교육의 영역 중에서 교육적 탐구나 행동과학의 상충하는 제 사실을 해석하고 질서지우기 위한 인간, 사회, 세계의 본질에 대한 이론을 확립하는 면에 철학이 적용될 때 교육철학의 사변적 기능이 나타나며, 교육이 지향해야 할 목적과 그 목적의 실현을 위해 사용해야 할 일반적 방법을 詳論할 때 규범적 기능, 그리고 사변적이고 규범적인 진술을 분명히 하고자 할 때 교육철학은 그 자체 분석적 기능을 띠고 있다고 설명하고 있다.

6) Harry, S. Broudy, *Building a Philosophy of Education*, N. Y : Prentice - Hall, Inc., 1961, pp. 14 - 19

7) Broudy가 말하는 바 논의의 감정적 수준이란 실제로 아무 사상도 없으면서 쌍방이 각각 어떻게 느끼고 있는가를 표명하는 것을 의미하며 교육철학이란 궁극적으로 이와 같은 감정적 수준이나 또는 사실적 지식의 파악에서 논의를 결정짓는 사실적, 정보적 수준, 나아가 사실의 적절성을 지도해 주는 설명적 이론적 수준에서 해결할 수 없는 교육문제에 대해서 가장 근본적인 탐색을 함으로서 궁극에 가서는 형이상학, 인식론, 윤리학, 논리학 또는 미학 및 이 모든 학문의 결합에 도달할 때까지 탐색하는 것을 의미한다.

8) Philip, H. Phenix, *Philosophy of Education*, N. Y : Holt, Rinehart & Winston, 1966, p. 14.

9) P. H. Hirst, R. S. Peters, *The Logics of Education*, 文仁元 外 共譯 「教育의 再吟味」 서술 : 배영사, 1977, p. 36.

(5) 한편, 오 천석교수는 이상에서 언급된 바 Phenix에 의한 정의와 Broudy의 정의를 인용하여 「教育哲學은 철학적 방법으로 철학적 수준에서 교육의 기본적 문제를 다루는 학문이다」¹⁰⁾ 라고 규정하고 있다.

이와 같은 諸 정의들 외에 교육철학의 성격규정에 대한 한 특징적인 접근을 예로 든다고 하면 Christopher J. Lucas가 편집한 「What is Philosophy of Education」이라는 책에서 Newsome 교수가 취하고 있는 구분이다.

그는 교육철학을 정의하려는 여러가지 접근방법을 다음과 같은 세 가지로 분류하였다. 첫째는 교육관으로서의 교육철학(Philosophy of Education as a point of view toward Education)이며, 둘째는 교육에 대한 응용철학으로서의 교육철학(Philosophy of Education as the Application of Philosophy to Education)이며, 마지막으로 교육의 일반적인 이론으로서의 철학(Philosophy as the General Theory of Education)이다. 우리가 흔히 “그는 자신의 교육철학을 가지고 있다”는 말에서 사용하는 의미는 교육에 관한 어떤 체계적인 생각, 곧 흔히 “교육관”과 동일한 의미를 가진 것이다. 그러나 전문적 의미의 교육철학은 이러한 의미의 교육 철학과는 구별되어야 한다. 다음으로 교육에 대한 응용철학으로서의 교육철학이 갖는 의미는 다른말로 철학적 이론의 연장으로서의 교육철학이라고 할 수 있다. 순수철학에서 전통적으로 다루어오던 문제들에 대한 諸 이론의 기초 위에서 교육을 해석하고 이에 따라서 교육적 제 원리를 진술해나가는 것은 바로 철학적 이론의 연장으로서 교육철학을 보는 일반적인 경향이다. 그러나 Newsome은 교육철학의 정의를 내리는 방법에서 이와 같은 교육에 대한 응용철학으로서의 교육철학을 반대하고 세번째 입장을 지지하고 있음을 볼 수 있다. 그는 주장하기를, 「교육철학이 응용학으로 간주되는 경우에는 교육철학자는 반은 철학자이고 반은 교육학자이다. 그의 주된 기능은 철학이 그에게 주는 것을 받아 들이고 그것을 교육에 적용하는 것이다. 그러한 경우 그는 독자적인 철학자가 아니고 철학에 빚진 사람이다. 그는 철학에게서 관념, 개념의 도구, 방법 등을 빌리는 자 이다」¹¹⁾ 고 주장하고 있다. 이와같은 입장은 Dewey에게 있어서도 마찬가지이다.

Dewey는 그의 저서 민주주의와 교육(Democracy and Education)에서 주장하기를, 「우리들이 교육을 자연과 인간에 대한 기본적인 성향을 지성적으로, 그리고 정서적으로 형성하는 과정으로 인식하고자 한다면 철학은 교육의 일반이론으로 정의될 수 있다」¹²⁾ 고 말한다. 따라서 Dewey에게 있어서 교육은 철학적 특성이 주체화되고 철학 자체를 음미할 수 있는 실험실이었던 것이다.¹³⁾

요컨대 이상에서 언급된 諸 정의들에서 분명히 지적될 수 있는 것은, 교육철학은 본질적으로

교육의 문제 또는 교육이라는 영역에 대한 철학적 탐구 또는 사색이어야 한다는 점이다. 이것은 곧 교육철학자가 반성적으로, 그리고 자유롭게 사고하고 비판, 탐구하는 철학적 활동에 참여하는 것을 의미한다. Newsome이나 Dewey에게 있어서 교육에 대한 응용철학(교육에 대한 철학의 적용)으로서의 교육철학의 성격이 거부되고 있다는 의미는 그들이 교육의 문제에 대한 철학적 사고를 거부한다는 의미는 물론 아니다. 이들이 거부하고 있는 것은 순수철학에서 전통적으로 다루어 오던 문제들, 곧 궁극적 실재(Reality)와 지식과 眞理의 本質 및 價値의 本質에 대한 탐구에 관한 諸 理論들의 기초 위에서 教育의 현상을 해석하고 이에 따라 교육적인 諸 원리도 진술해 나가는 이른 바, 二次的이고 응용적인 교육철학을 거부하고 있는 것이다.

이들에 의하면 교육철학은 教育문제, 그 自體에 대한 철학적인 사유이어야 한다는 것이다. 실제로 일반철학의 諸 體系는 대부분 교육문제 때문에 제기되고, 수립된 것이 아니다. 그러므로 하나의 철학이 갖는 교육적 의의를 고찰하는 것도 중요하지만 그러한 고찰이 교육철학의 근원적인 과제일 수는 없다.¹⁴⁾

III. 教育哲學 研究의 方法

교육철학이 갖고 있는 특성은 또 다른 일면으로 교육철학 연구의 몇 가지 상이한 접근들을 살펴봄으로서도 조명될 수 있으리라 생각된다. 교육연구에 대한 상이한 방법들이 있음은 물론이지만 교육철학 연구도 역시 상이한 諸 방법들이 있다. 여기에 대해서는 대체로 다음과 같은 몇 가지를 들 수 있다.¹⁵⁾

첫째는 思想史的인 측면에서 접근해 나가는 방법이다. 인간은 항상 교육에 관한 철학적인 사유를 계속해 왔다. 따라서 교육철학에 접근하는 한 가지 방법은 文明의 발전과정에서 유능한 思想家들이 根本的인 문제들을 탐구해 내었던 바로 그 방법들을 연구하는 것이다. Plato나 Aristotle, Augustine, Aquinas, Locke, Kant, Dewey 및 Whitehead와 같은 주요 철학자들은 교육적인 諸 문제에 관해서 많은 관심을 쏟았다. 실제로 어떤 면에서는 위대한 歷史的 思想體系는 예외없이 모두 교육의 문제와 관련성을 갖고 있다고도 볼 수 있다. 교육철학의 연구는 곧 이와같은 사상가들이나, 과거의 思想體系에 接하고 익숙하게 됨으로서 가치있는 통찰력을 얻을 수 있다. 교육적인 諸 문제에 대한 장기간의 전망을 제공해 주며 또한 現在의 教育사상에 대한 근원적인 깊은 뿌리를 보여줌도 사실이다. 그러나 이와 같은 접근방법은 상대적으로 他 연구방법보다도 역사나 철학 자체에 대한 비교적 심오한 배경지식을 필요로 한다는 점과 現在라는 現實的인 물음 또는 요구에 보다 직접적인 적용이 될 수 없다는 면을 지적할 수 있을 것이다.

둘째는, 교육철학을 몇 개의 思想學派로 분류해서 접근해 볼 수 있다. 예를 들면, 科學的

10) 오천석, 教育哲學 新講, 서울: 敎學社, 1972, p. 30.

11) G. L. Newsome, Jr., "Educational Philosophy and the Educational Philosophia", C. J. Lucas (ed.), *Ibid.*, N. Y: Macmillan, 1969, p. 162.

12) John Dewey, *Democracy and Education*, N. Y: The Free Press, 1966, p. 328.

13) *Ibid.*, p. 329.

14) 신득렬, "교육철학과 교육철학자" 教育哲學, 창간호, 1978, 8. 한국교육철학회, p. 31

15) P. H. Phenix, *Ibid.*, pp. 15-17

方法과 學習過程에 대한 문제해결법에 대한 관심을 주로 반영해 주는 “實驗主義 (Experimentalism)”라고 불리우는 하나의 교육철학이 있다. 물론 철학을 분류지우는 고정되고 표준적인 방법은 존재하지 않겠지만 主題와 관점에 따라 어떤 분류체제가 가능한 것이다. 이와 같은 접근을 통해서 상호 비교와 대비를 할 수 있으며, 그렇게 함으로써 논의가 되는 문제들을 더욱 예리하게 바라보며 그 주된 특징을 두드러지게 할 수 있다. 뿐만 아니라 광범위하게 개략적인 교육사상을 살펴볼 수 있다.

그러나 이와 같은 접근은 개개인의 철학의 차이점이나 자격을 등한시하고 이들을 인위적으로 부당하게 분류지어 버릴 수 있다는 위험이 지적될 수 있다.

세째는 일반철학의 기본적인 영역에서 교육을 바라보는 접근방법이다. 물론 순수철학적인 諸 이론들은 인식론, 형이상학 등의 근본적인 문제해결과 언제나 관련되어 있으므로 그것이 구체적인 장면에서 전개되는 교육의 과정에 적절한 모든 원리를 직접적으로 제공해 줄 수 있다고 보기는 어렵다. 그러나 교육철학 역시 적어도 올바른 사고의 원리에 대한 연구를 포함해야 하며 教育活動의 옳고 그름을 선택, 결정하는 論理的인 영역도 포함해야 한다. 뿐만 아니라 형이상학, 美學, 인식론이라고 불리우는 전문적인 철학 영역과의 관련성과 그 기본적인 입장은 교육의 현상과 문제를 바라보는 모든 입장에 전제가 되어야 한다고도 볼 수 있다.

네째는 교육철학의 연구를 교육의 주요문제들이나 논쟁점들을 확인해 내고 이들 문제들을 철학적 방법을 통해서 연구하는 방법이다.

교육의 목적, 또는 목표라든가 교육과 사회, 또는 국가와의 관계 公·私로 학교의 각 기능, 및 교육과정의 본질등등의 여러문제들을 들 수 있다. 이와 같은 문제들을 보다 명료화시키고 그 해결에 가장 적절한 기본적 가정, 또는 개념적 체계 위에서 분석될 수 있다.

물론 이와 같은 접근방법을 통해서 앞서와 같은 교육철학 유형이 제공해 주는 바 어떤 분명한 철학적 체계사상 또는 견해를 제공 받을 수 없겠지만 그래도 실제적인 교육문제 또는 관심사에 가장 명백하고도 직접적인 관련성을 갖고 있다는 가치를 찾을 수 있다.

마지막으로는, 하나의 관점 또는 견해를 체계적으로 형성하고 하나의 철학적 접근을 보다 철저히 다루어 나가는 방법을 들 수 있다. 教育哲學에 관한 문헌들을 살펴 보면 하나의 관점, 또는 견해를 체계적으로 제시하기 위한 것이 많이 있다.

이와 같은 접근방법은 내용의 깊이와 취급의 일관성이라는 분명한 장점을 지니고 있기는 하지만 광범위한 전망이나 他 연구방법에서 얻을 수 있는 바 비판적인 예리성이 부족하다는 단점이 있다.

이상에서 教育哲學이 갖고 있는 바 그 특색 또는 성격을 살펴보기 위해서 教育哲學에 접근하는 기본적인 몇 가지 방법들을 살펴보았으며 이를 통해 教育哲學에 접근하는 方法도 그 기본적인 관점이나 문제의식에 따라 상이한 접근방법이 제시될 수 있음을 보았다.

그러나 실제로 있어서는 教育哲學에 대한 어떠한 접근도 순수하게 어느 한 종류의 성격을

띠는 것은 없다. 부분적으로 교육의 諸 문제를 중심으로 조직되지 않는 체계적인 教育哲學, 또는 다른 哲學이나 思想史를 고려하지 않는, 또는 論理學이나 倫理學의 기본원리들이 언급되지 않는, 체계적인 教育哲學을 발견하기란 어려운 일인 것이다. 마찬가지로 教育哲學의 類型史에 대한 研究도 이들 자료들을 선정, 해석하는데 필요한 어떤 체계적인 관점을 전제로 하고 있다.

IV. 他 教育研究方法과의 비교

앞에서는 교육에 대한 哲學的 接近方法들을 몇 가지 고찰해 보았는데 이제 이것을 教育研究의 몇 가지 표준적인 方法들과 간략하게 비교 고찰해 봄으로서 教育哲學을 이해해 보고자 한다.

教育研究의 몇 가지 표준적인 方法들을 든다고 한다면,¹⁶⁾

첫째로 교육사와 같은 연구방법을 들 수 있다. 여기서는 교육이라는 관점에서 보아 과거에 일어난 일을 가능한한 충실하게 記述해 보고자 한다. 歷史家의 資料는 과거에 일어난 일의 증거가 되는 여러기록들이다. 이것을 역사가는 하나의 새롭고, 보다 접근하기 쉬운 자료로 걸르고 비교하고 분석한다.

教育哲學 역시 分明히 과거의 경험에 의존한다. 그러나 教育哲學의 주된 기능은 과거를 묘사하는 것이 아니라 교육적 경험이 表現되어 있는 개념적 구조(과거)를 해석, 비판, 재구성하는 것이다. 歷史家는 주로 過去에 일어난 일을 진술하려고 하지만 哲學家는 根本的인 문제들을 물으려고 노력한다. 다시 말해서 교육에 관하여 여러가지 방법으로 말할 때 의미하는 바와 함축하는 바, 그리고 제안하는 바에 대해서 말할려고 노력한다.

둘째로는 개별적 人間行動에 대한 科學的 研究를 교육문제에 적용시키는 教育心理學의 연구를 들 수 있다. 教育心理學은 教育哲學과 두 가지 점에서 상이하다. 그 주된 하나의 차이점을 든다고 한다면, 教育心理學의 重要한 특색은 체계적인 관찰과 실험을 통하여 새로운 자료를 수집하고 이론적인 분석을 해 나가는 것이지만, 教育哲學은 사실을 수집하는 活動이 아니라 이미 있는 자료들을 통합(Coordination)하고 이러한 자료들의 관련성과 명확성에 주력한다는 점이다. 다른 또 하나의 차이점은 취급하는 대상의 범위(Scope)에 있다. 教育心理學은 교육에 대한 限定된 원리의 적용, 곧 다소간 잘 定義된 탐구영역의 제한된 원리적용이다. 이와 비교하여 教育哲學은 어떤 영역의 한계를 초월하는 방법으로 교육을 파악하려고 하며 가장 일반적인 것을 가지고 교육을 해석하는 개념을 형성하려고 한다.

세째로는 教育社會學의 研究方法이다. 즉, 社會學이나 社會心理學, 文化人類學, 경제학, 政治學과 같은 社會科學의 方法과 개념을 교육에 적용시키는 것이 있다. 이들 학문과 교육철학의 차이점은 本質上으로 앞에서 고찰한 바, 教育心理學의 경우에서와 거의 同一하다고 할 수 있다.

16) Ibid., pp. 14-15

네째로는 教育原理이라고 하는 研究方法을 들 수 있다. 어떻게 보면 教育原理에 대한 탐구는 本質的으로 教育哲學研究의 핵심적인 部分으로 고려되어야 한다.

그러나 教育에 대한 一般的인 接近方法으로서 “教育의 原理深究”라고 지칭할 때에는, 나아가서 “學校行政의 原理”라든가 “教授의 原理” 또는 “教育過程 구성의 原理” “生活指導의 原理”등 教育의 여러가지 국면에서 나타나는 主要문제들에 대한 실제적인 경험에서 얻은 결론 또는 그 가장 有用한 조사결과를 의미하는 경우가 많다. 이와 같은 目的은 주로 실제적인 教育實踐家들을 위한 Guidance를 제공해 주는 데 있다.

따라서 이와같은 의미에서의 教育原理는 教育哲學과 두 가지 점에서 그 차이가 지적될 수 있다. 그 하나는 教育哲學은 “해석”이나 “理解”에 먼저 관심을 가지며 그 다음에 가서야 “ 적용”에 관심을 가진다고 이야기할 수 있으나, 教育原理의 연구는 실제적인 의도가 보다 더 強하다는 점이다. 또 다른 하나의 차이점은 탐구의 심도에 있다. 教育哲學은 教育이라는 주제의 바탕을 규명하는 문제를 제기함으로써 제 1 원리를 탐구하는 것이다. 教育原理는 가장 잘 입증된 教育理論이나 실제의 결론을 주로 취급하지 그 결론들이 기초하고 있는 전제를 다루는 것은 아니다. 다시 말해서 教育原理가 教育學에 관한 人間的인 것이라고 한다면 教育哲學은 教育의 諸 科學을 學習하고 난 뒤 다시금 이것을 統合·整理하고 教育의 根本原理를 탐구하는데 그 특성이 있다는 것이다.

V. 教育哲學의 價値

이제 教育哲學의 研究로부터 얻을 수 있는 몇 가지 利得에 對해서 고찰해 봄으로서 教育哲學의 研究가 가져다주는 열매에 대해서는 여러 가지를 들 수 있겠으나¹⁷⁾ 다음과 같은 다섯 가지 정도를 일반적으로 들 수 있다.¹⁸⁾

첫째는 教育哲學은 多樣한 教育現象에 대하여 보다 本質的인 것이 무엇인가에 대한 이해를 가능케 해 준다는 점이다. 教育哲學의 연구는 특별히 우리가 教育의 過程에 종사하는 의미가 무엇인가를 가장 근본적으로 이해할 수 있게 해준다.

둘째는 教育哲學의 研究를 通해서 教育的인 課業을 그 全體性에서 파악할 수 있다는 점이다. 또한 동시에 이와 같은 教育的인 과업을 다른 생활 영역과 관심사와의 관계에서 볼 수 있게 해 준다. 特別히 오늘날과 같은 現代 전문화의 時代에서는 전문직 內에서도 自己 자신의 전문분야, 또는 특별한 관심 영역에 지나치게 몰두하게 됨으로서 그가 居하고 있는 보다 큰 사물의 體系의 위치개념을 잊어버리기 쉽다. 이와 같은 편협한 見解는 빈번하게 自己가 行한 活

17) 教育철학의 가치에 대해서는 그 기능적 측면에서 논의하는 것이 일반적이다. 그래서 George, F. Knepper는 教育철학이 갖고 있는 사변적, 규범적, 분석적 기능을 강조하고 Robert Ulick같은 이는 특별히 教育철학의 調和의 기능을 강조하고 있다.

18) *Ibid.*, pp. 18-19

動의 관계감의 意味, 또는 方向感이 없기 때문에 그 과업에서 그것이 無用하다는 感情을 낳기도 한다. 教育哲學의 한 產物은 自己 自身の 活動을 그 모든 측면에서 教育이라는 거대한 體系에 뿐만 아니라 이 보다 더욱 더 웅대한 인간과 宇宙의인 體系에도 역시 統合的이며 公衡적인 것으로 만들어 준다는 점이다.

셋째는 教育의 理論과 실제에 있어서 諸般 갈등과 모순을 인식하고 제거하는 수단을 제공해 준다는 점이다. 教育的 경험에 대한 논의를 통하여 諸 개념이 명료화되고 비판되며, 이렇게 함으로써 일관성있는 해석체계가 생겨나는 것이다. 또한 教育에 대한 서로 다른 見解를 갖고 있는 사람들 간의 對話는 점진적으로, 合意는 아니라 할지라도 보다 나은 相互理解를 가져다 줄 것이라는 것이 教育哲學者들이 共通으로 가지고 있는 信念이다.

네째는 새로운 教育의 전개, 연구 및 실천에 대한 길을 시사해 준다는 점이다. 곧 教育的 발전이나 탐구 및 活動의 새로운 方向을 제시해 준다. 어떠한 포괄적이며 비판적인 해석체계로부터도 教育실제에 검증될 수 있는 理論的인 결과들을 추론해 내는 일이 可能하다.

마지막으로, 지적될 수 있는 것은 教育哲學을 포함하여 哲學의 主된 課業은 해답을 주는 것이라기 보다는 오히려 문제를 제기하는 것이라는 점이다. 教育哲學研究의 한 열매는 分明히 물음을 제기하는 態度와 能力 및 기호의 발전이어야 한다. 教育哲學의 연구는 教育的 표준적인 思想이나 계획들을 단순히 받아들이는데 만족하는 것이 아니라 계속적인 탐구이어야 한다.

“왜?” “어떤 이유에서?” “어떠한 관련성에서?” “어떤 가정을 바탕으로?”와 같은 물음이 제기되어야 한다. 教育에 있어서 순전히 습관적이거나 전통적인 사고양태나 행동양태에 만족하는 것이 아니라 現存하는 類型과 비교하고 이를 시험할 수 있는 선택적인 可能性에 민감해야 한다.

教育이 보다 活力 있고 成長하는 企業이 될 수 있고 教育實踐家들이 反省的인 사람으로서 自己 自身들의 잠재적 可能性을 充分히 구현할 수 있게 되는 것은 오직 이와같은 탐구적이며 文獻적이며 조사적인 態度와 더불어서이다.

VI. 結 論

教育哲學의 性格이 무엇이며 어떤 것이 되어야 하느냐는 것은 실로 論爭的인 문제이다. 그것은 결국 “教育哲學이란 이러 이러한 것이다.”와 같은 일방적인 고집이나 主張에 의해서 밝혀질 수 있는 문제가 아니라, 그러한 主張들이 기초하고 있는 基本的인 觀點의 理解와 이에 對한 分析, 또한 이러한 諸 觀點들의 相互 비교를 通해서 밝혀져야 하며 나아가 教育哲學에 대한 多樣한 接近方法과 그 研究價値 등에 대한 포괄적인 고찰을 通해서 밝혀질 수 있다.

앞의 論議에서 우리는 教育哲學의 개념을 定義지우는 몇 가지 見解들을 다각적으로 살펴 보았다. 그 結果 教育哲學이란 먼저 “教育觀”과 동일한 의미를 가진 것으로 이해되기도 한다는 점과, 다음으로 哲學的 理論의 立場으로서 教育哲學의 理解, 그리고 마지막으로 教育의 일

반적인 이론으로서의 教育哲學등으로 크게 分類될 수 있음을 보았다. 그러나 또한 同時에 그 어느 한 立場에서도 한 마디의 간결한 말로서 教育哲學의 定義를 대변해 내릴 수는 없다는 점을 확인하였다. 나아가 教育哲學의 이와 같은 개념적 특색은 教育哲學研究의 方法이나 그 기능에서도 반영되어지고 있음을 볼 수 있었다.

그러나 教育哲學에 대한 이와 같은 다면적인 이해와 통찰을 통해서도 지적될 수 있는 한 가지 핵심적인 특색은 教育哲學은 결국 教育문제에 대한 哲學的 思惟의 適用이어야 한다는 점이며, 이와 같은 성격은 곧 教育哲學의 연구방법이나 가치에서도 가장 中心을 이루고 있음을 볼 수 있다는 것이다. 그것은 곧 教育哲學은 당연히 教育문제에 대한 포괄적이고 장기적이며 근원적인 관점에서 이해를 求하고 解答을 追求하는 위치를 차지하고 있다는 점이다.

따라서 教育哲學이 지니고 있는 이와 같은 성격으로 인해서, 보다 더 具體的으로 말한다면 현실적인 教育문제에 대한 直接的인 解答제시가 아니라, 문제의 뿌리에 관심을 갖는 이 성격 때문에 만약 우리의 教育이 한갓 科學的인 기술과 效果만을 즉각적으로 노리는 일에만 열중하게 된다면 自然히 教育哲學의 가치인식은 등한시되는 오류가 發生하게 되며 그것은 다시금 혼란한 教育현실의 치유적인 功能 발휘 보다는 오히려 또 다른 혼란을 유발시키게 되는 오류를 되풀이하게 될 것이다.

참 고 문 헌

朴奉穆 “教育學에 있어서 教育哲學의 地位”, 한국교육학회 소식, 제 7 권 제 5 호, 서울 : 한국교육학회, 1971.

신득열 “교육철학과 교육철학자”, 한국교육철학회편, 教育哲學, 창간호, 서울 : 배영사, 1978.

오천석 教育哲學新講, 서울 : 敎學社, 1972.

Broudy, H. S., *Building a Philosophy of Education*, N. Y : Prentice-Hall, Inc., 1961.

Hirst, P. H., Peters, R. S., *The Logic of Education*, 文仁元 外 共譯, 教育의 再吟味, 서울 배영사, 1977.

Kneller, G. F., *Introduction to the philosophy of Education*, N. Y. : John Wiley & Sons, Inc., 1971.

Lucas, C. J. (ed), “*What is Philosophy?*” N. Y. Macmillan, 1969.

Phenix, P. H., *Philosophy of Education*, N. Y : Holt, Rinehart & Winston, 1966.

青少年 非行에 관한 考察

— 教育, 社會, 心理學的 側面을 중심으로 —

盧 京 姬*

◇ 차 레 ◇

- I. 序
- II. 青少年 非行의 現況
- III. 青少年 非行의 要因
 - 1. 環境적 요인
 - 2. 心理적 요인
- IV. 非行 青少年의 지도방향
 - 1. 法的·制度的 측면
 - 2. 教育的 측면
- V. 結 論

I. 序

어떤 사람이 말하기를 「그 나라의 장래를 알고 싶거든 그 나라 청소년들의 눈동자를 보라」고 하였다. 이 말은 청소년들이야말로 미래를 짊어지고 나갈 원동력이며 무한한 가능성을 지닌 資原이라는 뜻이다. 청소년기에는 배우고 이루어야 할 과제가 그들앞에 무수히 존재하고 있다. 청소년은 심신양면에서 성장과정에 있는 者이므로 그 人格은 未完成 상태이고 그의 心理상태는 사춘기적 특이성을 갖고 있기 때문에 사회적으로나, 심리적 신체적으로 과도기적 성격을 지니고 있다. 이 시기는 성인도 아니면서 어린이도 아니고, 어린이들처럼 어른에게 완전히 의존할 수도 없고, 또한 어른들처럼 사회조직 속에서 독립된 개개의 人格體로 존재할 수도 없다는 것이다. 따라서 청소년기는 직접 참여하지 못하는 周邊性¹⁾에 수반되는 挫折과 不滿이 潛在하며, 그것이 原因이 되는 여러가지 문제노출의 가능성을 내포하고 있다 할 수

* 전임강사

1) 한국행동과학연구소(KIRBS), 서울청소년 회관 국가발전과 청소년 p. 30 필자(정범오)는 청소년기를 '周邊性'이라는 용어로 특징짓고 있다.