

韓國教育

The Journal of Korean Education

2008. Vol. 35. No. 1. pp. 25~51

새로운 대화법 창출에 관한 연구 : 소크라테스, 프레이리, 원효를 중심으로

안 승 대 (경일대학교 전임강사)

- I. 서 론
- II. 소크라테스, 프레이리, 원효의 인간관과 교육관
- III. 소크라테스, 프레이리, 원효의 대화법
- IV. 소크라테스, 프레이리, 원효의 대화법 비교 및 분석
- V. 한국교육을 위한 새로운 대화법
- VI. 결 론

요 약

이 연구는 한국교육의 획일적·주입식 교육방법을 극복하기 위한 대안적인 교육방법으로서 새로운 대화법을 개발하고자 한다. 이 연구는 소크라테스, 프레이리의 대화법과 원효의 화쟁방법의 비교분석을 통해 새로운 대화법을 개발하고자 한다. 그 결과는 다음과 같다. 첫째, 소크라테스, 프레이리, 원효는 능동적 인간관을 제시하고 있으며, 교육가능성을 또한 제시하고 있다. 둘째, 소크라테스의 대화법은 반문법으로서 논박에 그 특징이 있으며, 프레이리의 대화법은 변증법적 대화법으로서 변증법적 인식과정을 제시하고 있다. 아울러 원효는 화쟁방법을 통해 모든 주장을 화해하고 소통하고자 하였다. 셋째, 새로운 대화법은 세 가지 대화법을 재구성함으로써 다음과 같이 제시된다. 우선 새로운 대화법은 세 단계 즉, 학습의 출발점으로서 반문법과 학습의 전개과정으로서 변증법적 대화법, 학습의 최종 목적지로서의 화쟁방법으로 구성되어 있다. 또한 이 대화법은 ESSD 대화법이다. 이는 교육적으로 건전하며 지속가능한 교육적 발전을 추구하는 것이 이 대화법의 목적임을 보여준다.

주제어 : 대화법, 반문법, 소크라테스, 프레이리, 화쟁방법

I. 서론

인간존재는 만남 속에서 그 가치를 비로소 지닐 수 있으며, 교육은 이러한 만남을 통해 이루어진다. 그러나 입시 경쟁교육과 이를 위해 실시되고 있는 획일적이고 일방적인 주입식 교육방법은 이러한 만남과 대화를 가로막고 있다.

경쟁과 불신, 일방적이고 획일적인 주입식 교육방법이 횡행하는 학교현장의 문제점을 극복하기 위해서는 단절을 극복하는 것이 필수적이며 이를 위해서는 대화가 필요하다. 이러한 교사와 학생, 학생과 학생 간 단절현상을 극복하기 위해서는 친밀성 회복을 위한 대화민주주의가 필수적(심성보, 1999: 200)인 것이다. 교육적 의사소통을 가로막는 일방적·획일적 교육을 극복하기 위한 방안은 대화를 통한 교육적 의사소통에 있다고 할 것이다. 시간 때우기 교수법과 주입식 수업이 단절을 불러온 교육 방법이었다면, 새로운 대화법의 개발과 실천이야말로 건전한 교육공동체 회복의 실질적인 방안이 될 수 있을 것이다.

일방적·주입식 교육을 극복하기 위한 대안적인 교육방법으로서 대화법에 관한 연구는 널리 연구되어져 왔다. 이러한 연구는 크게 세 가지 차원으로 나누어 살펴볼 수 있다. 첫째, 대화법을 주창한 교육사상가들을 개별적으로 다룬 연구들이다. 여기에는 소크라테스의 대화법에 관한 연구(서영현, 1985; 1994; 정희숙, 1995; 김희용, 1999)들이 있는데 이 연구들은 소크라테스 대화법의 특징, 장점과 한계점, 대화법의 전개과정, 교육적 시사점 등을 다루고 있다. 다음으로는 프레이리의 대화법의 구성체계, 특징과 과정 등을 다루는 연구들(김희선, 2002; 조세형, 2005; 이성우, 2006)이 있다.

둘째, 대화법을 특정 교과목에 적용한 연구들이 있다. 즉 수학과목(강완, 1996), 물리과목(임성민 외, 1997), 도덕과목(이영문, 2001; 2002)에 소크라테스의 대화법을 적용하거나 지식교육에 소크라테스의 대화법을 적용하는 연구(이승미, 2001; 오세희, 2003) 등이 있으며, 프레이리의 대화법을 지리교과에 적용한 연구(송훈섭, 2003)도 있다.

셋째, 여러 대화법을 비교분석한 연구들이 있다. 여기에는 소크라테스, 부버, 프레이리의 대화법을 비교한 연구(박지영, 1985)와 프레이리의 대화교육과 Mezirow와 Welton의 담론교육론을 비교분석(김정섭, 1999)한 연구가 있다.

이상에서 살펴본 것처럼 한국의 획일적·주입식 교육방법을 극복하는 대안적인 교육방법으로

서 대화법에 관한 연구는 꾸준히 진행되어 왔다. 그러나 이러한 선행연구들은 한국 교육의 새로운 대화법 개발연구에 있어서 다음과 같은 점에서 그 한계를 지니고 있다.

첫째, 이들 연구들은 이러한 대화법이 구체적으로 한국교육의 교육현장에 어떻게 적용될 수 있는가에 대한 연구로는 발전되지 못한 한계를 지니고 있다. 또한 소크라테스나 프레이리의 대화법을 특정 교과에 그대로 적용하는 데에 그침으로써 새로운 대화법 개발의 차원으로는 그 연구를 진척시키고 있지 못하다.

둘째, 비교 분석에 관한 연구들은 여러 유형의 대화법을 비교분석하고 있다는 데에 그 장점이 있지만, 이들 연구들은 여러 대화법의 특징을 나열하는 데 그침으로써 비교분석을 통한 새로운 대화법 개발로는 나아가고 있지 못하다.

박지영(1985)은 소크라테스, 부버, 프레이리의 대화법을 비교분석 하였다는 데에 그 연구의 의의가 있다. 그러나 그녀의 연구는 소크라테스, 부버, 프레이리의 대화법 각각을 개별적으로 다루고, 그 특징과 장단점을 살펴보는 데에 그침으로써, 세 대화법의 비교분석 차원으로는 나아가고 있지 못한 한계가 있다. 마찬가지로 김정섭(1999)은 프레이리와 메지로우, 웰튼의 성인학습이론을 나열하는 데에 그치고 있다.

셋째, 이 연구들은 새로운 대화법을 개발하는 데 있어서 한국사상사적인 접근을 하고 있지 못하다. 한국 현실에 맞는, 한국 교육에 적합한 대화법을 개발하기 위해서는 한국 사상사 속에서 대화법의 원형을 찾고, 이를 적용하려는 시도가 필요하다고 할 때, 위의 연구들은 이러한 접근 방식에서 그 한계가 있다고 할 것이다.

따라서 이 연구는 한국 교육의 주입식·일방적 교육방법을 대신할 수 있는 교육방법으로서 새로운 대화법을 개발하고자 하는 데에 그 목적을 두고자 한다. 한국교육의 주입식·일방적 교육방법을 극복하기 위해서는 단순히 기존의 대화법을 제시하는 데에 그쳐서는 안 된다. 한국교육의 새로운 교육방법으로서 대화법은 맞춤형 대화법이어야 한다. 또한 새로운 대화법은 한국교육문제에 적합한 한국적 대화법이어야 하며, 현재 한국교육에 적용가능하며, 실천가능한 대화법이어야 할 것이다.

따라서 이 연구는 기존의 대화법인 소크라테스의 대화법과 프레이리의 대화법, 원효의 화쟁방법을 비교분석하여 새로운 대화법을 개발하고자 한다. 새로운 대화법을 위해 세 가지 대화법을 선택한 이유는 다음과 같다.

먼저 소크라테스의 대화법은 가장 전통적인 대화법이며 그 효과성과 우수성이 입증되었기 때문

이다. 소크라테스의 대화법은 최초의 가장 우수한 발견적 학습법(T. J. Cooney, E. J. Davis & K. B. Henderson, 1975)으로서 기존의 암기주입식 교육에서 벗어나 스스로 사고할 수 있는 교육을 가능케 한다. 즉 소크라테스의 대화법은 비판적 사고능력과 문제해결 과정을 중시하는 교육방법으로서 한국의 암기주입식 교육방법의 대안(김현주, 1992: 47)이 될 수 있다.

둘째, 프레이리의 대화법은 억압적이고 권위적인 한국교육 현실을 처방하는 교육방법으로서 적합하기 때문이다. 프레이리의 대화법은 우선 현 시대의 교육방법이며, 또한 제 3세계의 억압된 현실을 극복하는 대안교육론으로서 억압된 한국교육 현실에 적용해 볼 수 있다. 또한 소크라테스의 대화법이 주지주의적, 개인적 차원의 대화법으로서의 한계를 갖는다면, 프레이리의 대화법은 억압현실을 극복하는 현실적 차원의 대화법이며, 함께 하는 대화를 추구한다는 점에서도 적용 타당성이 있다.

셋째, 원효의 화쟁방법은 한국의 핵심적인 사상 가운데 하나(한국정신문화연구원, 1991: 335)로서 한국적 대화법 개발에 활용 가능하다. 특히 우리 교육이 서구 교육이론이 중심적인 위치를 차지하고 있음을 감안할 때, 한국사상가들의 교육사상을 비판적으로 분석하고 이를 오늘날의 한국교육에 적용하는 것은 유의미한 시도가 될 것이다.

이 연구는 이러한 세 가지 대화법을 비교분석하여 새로운 대화법을 창출하고자 한다. 이를 위해 선택한 연구방법이 바로 비교교육학적인 방법이다. 비교교육은 자국의 교육을 개선시키기 위한 목적으로 교육실체에 적용할 수 있는 일반화된 원리 혹은 법칙을 개발하기 위해 비교의 방법을 활용하는 것이다. 즉 비교교육학은 비교적 방법에 의해서 2개 이상의 국가 또는 2개 이상의 지역에서 실시되고 있는 교육제도 및 교육적 활동을 비교 분석함으로써 그 유사성과 상이성을 규명하여, 질적으로 우수한 교육학적 이론을 체계화하는 학문이다(이규환, 1990: 13).

Sadler와 Kandel 등은 초기 비교교육이 타국 교육제도의 차용에만 관심이 있었음을 비판하고 역사적 접근의 필요성을 강조하였다(최정웅 외, 1995: 21-26). 이들은 외국제도를 연구할 때 올바른 정신과 학문적 정확성을 가지고 다가설 때 우리 자신을 더 잘 연구하고 이해할 수 있으며, 역사적 원인과 교육적 전통, 국민성의 입장에서 구성될 때 비교교육은 그 의미가 있음을 제기하였다.

또한 Bereday는 여러 사회과학적 방법론을 활용하는 접근, 즉 간학문적 접근법의 필요성을 제시한다. 이에 따르면 비교교육은 어떤 특정 학문만이 아닌 여러 학문의 종합을 통해 과학적 분석이 이루어져야 한다는 것이다.

이처럼 비교교육이 자국교육의 이해와 개선, 그리고 이를 위한 이론과 원리의 개발 (Tretheway, 1986: 55)이라는 실용적 정당화에 그 목적이 있다고 했을 때, 비교교육은 자국의 교육적 전통과 국민성을 반영하려는 노력과 주제와 관련되는 제반 학문분야의 이론과 성과를 포괄하는 간학문적 접근법을 통해 이루어져야 하는 것이다.

이를 위해서 이 연구는 소크라테스와 프레이리의 대화법 뿐만 아니라 원효의 화쟁방법 또한 비교대상에 포함시켜 분석하고 종합하고자 한다. 원효의 화쟁방법은 우리의 교육적 전통, 국민성, 민족정신을 대표한다는 점에서 우선 비교분석의 대상이 될 수 있다. 또한 여러 학문의 종합, 간학문적 접근을 취하는 데 비교연구의 특징이 있다고 할 때, 인간의 다툼(諍)을 화해(和)시키는 원효의 화쟁방법은 대화법의 틀 속에서 함께 다루어질 수 있다.

새로운 대화법 개발을 위해 이 연구는 세 사상가들의 인간관과 교육관을 먼저 살펴보고자 한다. 하나의 교육론이 올바르게 자리매김하기 위해서는 그 교육이론이 추구하는 인간상과 교육목적이 우선 제시되어야 하기 때문이다. 따라서 이러한 세 사상가의 인간관과 교육관을 비교하여 새로운 대화법의 교육적 인간상, 교육목적을 도출하고자 한다.

다음으로 이 연구는 세 사상가의 대화법을 살펴보고, 이를 비교분석하게 될 것이다. 즉 새로운 대화법 개발을 위해 세 사상가의 대화법의 특징, 장점과 단점을 살펴보고 이를 분석하게 될 것이다.

한국교육의 획일적·주입식 교육방법의 대안적인 교육방법이 되기 위해서는 실제 학교 현장에서 적용 가능한, 실천가능한 대화법이 필요하다. 따라서 마지막으로 이 연구는 대화법의 비교분석 결과를 토대로 한국교육의 획일적·일방적 교육방법을 극복하는 새로운 대화법을 구체적으로 제시하고자 한다.

II. 소크라테스, 프레이리, 원효의 인간관과 교육관

1. 소크라테스의 인간관과 교육관

모든 사상이 그러하듯 소크라테스의 교육사상 또한 그가 살던 시대적 배경과 함께 형성되었다. 소크라테스가 살던 시기 아테네는 펠로폰네소스 전쟁의 참상과 패배를 경험하게 된다. 아테

네의 쇠락과 전쟁의 상처는 아테네인들에게 도덕적 가치를 불신하는 상황을 낳았다(김주일, 2006: 54). 펠로폰네소스 전쟁은 아테네에 긴장과 환멸을 낳았으며, 아테네인들은 무도덕적 냉소주의와 정치가의 선전선동이 횡행하는 속에서 이성을 상실한 극단적인 선택마저도 주저하지 않았던 것이다(Barrow, 1976: 27).

소크라테스는 이러한 시대에 살면서, 철학자로서 교육자로서 자신의 임무를 자각하게 되었다. 그는 정치가의 선동에 내몰리는, 소피스트들이 득세하는 아테네의 혼란상황을 바라보면서, 아테네의 몰락에 보다 근본적인 원인은 전쟁의 패배보다도 아테네인의 도덕적인 타락에 있다고 보았다(서영현, 1985: 100). 이러한 도덕적 타락은 트라시마코스의 ‘정의는 강자의 이익이다’라는 말에서도 알 수 있듯이 규범을 제멋대로 해석하는 데 있다고 그는 보았다. 따라서 그는 당시의 도덕적 타락과 소피스트들의 상대주의적, 주관주의적 지식관을 극복하기 위해 절대적이며 보편적인 성격의 지식과 도덕이 존재함을 주장하고자 하였다.

이러한 소크라테스의 보편적 지식과 도덕의 개념을 소크라테스의 인간관과 교육관과 함께 살펴보면 다음과 같다. 보편적인 지식과 도덕은 존재하는가? 그리고 인간은 참된 지식을 얻을 수 있는가? 이것이 바로 소크라테스의 대화의 출발점이자 주요 화두이다.

소크라테스는 개별적 사례에 의한 감각적 지각이나 피상적이고 상식적인 판단은 참된 지식이 아니라고 생각하였다. 이러한 지식은 대상의 변화에 따라, 또는 주관의 변화에 따라 달라지기 때문이다. 지식이 참된 지식이 되려면 어떠한 경우에 있어서도 잘못될 수 없는 확실한 것이어야 한다. 따라서 보편적인 개념만이 불변적인 참된 지식이 될 수밖에 없다.(오세희, 2003: 22)

그러나 소크라테스의 지식은 이론적 지식만을 의미하는 것이 아니라 실천 및 의지까지 포함하는 개념 즉, 덕이 곧 지식이라고 본다. 소크라테스는 덕이란 올바르게 살아가는 방법에 대한 지식이라고 보고, 이를 자신의 화두로 삼아 끊임없이 탐구하였던 것이다(이승미, 2001: 43). 플라톤의 대화편들 중에 「프로타고라스」 「고르기아스」 「메논」 「국가론」은 이러한 덕의 의미를 중요하게 다루고 있다.

따라서 그의 주요 관심사는 선한 삶의 구성요소가 무엇인지를 탐구하는 데 있었으며, 이를 위해서는 인간 자신에 대한 진정한 이해와 인간 자신의 지혜의 한계를 아는 것이 인간에게 주어질 참된 의무라고 생각하였다(Barrow, 1976: 29). 인간의 존재이유는 지식에 대한 탐구, 도덕적인 삶에 있다. 소크라테스가 「변명」에서 “음미되지 않은 삶은 살 가치가 없다”라고 한 것은 바로 이러한 지식에 대한 탐구, 도덕적인 삶의 추구가 인간이 추구해야 할 불변의 가치임을 의미

하고 있는 것이다.

여기에서 우리는 소크라테스의 인간관과 교육관을 찾아볼 수 있다. 「메논」에서 소크라테스는 영혼불멸설과 학습의 회상설을 제시하고 있다. 대화 속에서 그는 우선 영혼이 불멸하며 따라서 영혼은 배웠던 것을 회상해낼 수 있다고 주장한다. 여기에서 영혼은 인간의 이상, 인간의 도덕성과 관련된(서영현, 1994: 121). 즉 영혼은 인간의 가장 탁월한 부분이며 영혼은 육체를 이끈다. 영혼은 이성과 지성의 위치에 있기 때문이다. 이런 점에서 소크라테스의 영혼은 도덕적인 의미를 지니게 된다. 즉 소크라테스에게 한 개인의 도덕적 활동은 그의 육체가 아닌 영혼의 행위라는 것이다. 이러한 소크라테스의 말에서 우리는 소크라테스의 영혼 개념은 도덕성과 이성을 지닌 인간을 상징하며, 이는 그의 교육이 추구해야 할 인간상임을 알 수가 있다.

회상설은 교육의 가능성과 중요성을 보여준다. 회상설은 학습자의 능동적인 인식과정을 요구하는 소크라테스 교육의 개념으로 해석될 수 있다. 임현식(1996, 144-145)은 회상설에 따른 학습의 가능성을 다음 두 가지로 해석한다. 하나는 전생에 습득한 것을 회상한다는 것이며, 다른 하나는 학습자 내부에 그 지식은 항상 있어왔다는 것이다. 임현식은 이 둘을 소크라테스가 “또는”으로 연결하여 분리하고 있기 때문에 두 번째 가능성 즉 인간정신의 무한한 가능성을 암시하는 것으로 해석될 여지가 충분하다고 본다. 따라서 회상설은 인간은 누구나 진리를 찾으려는 마음만 먹는다면 진리는 알 수 있게 된다는 뜻으로 해석이 가능하다. 「메논」의 소년이 기하학을 배워가는 과정을 보면, 배운 적이 없는 기하정리를 소크라테스와의 대화과정을 통해 깨우치고 있음을 볼 수 있는데, 이는 회상설이 학습자의 능동적 인식과정, 자각을 통한 교육의 가능성을 예증하고 있음을 보여준다.

그렇다면 교육의 사명은 바로 이러한 도덕적 인간이 되도록 하는 과정, 능동적 학습에 대한 참여로 이끄는 과정, 깨달음을 얻게 하는 데에 있다고 할 것이다. 소크라테스는 「프로타고라스」에서 교육이란 영혼을 돌보는 것이며, 그렇게 하기 위해서는 지식을 탐구해야 한다고 말했다. 이는 교육이 영혼 즉 인간의 이성과 도덕성의 도야에 그 목적이 있으며, 이를 위해서는 지식을 적극적·능동적으로 탐구해야 한다는 의미인 것이다. 이러한 지식탐구의 장으로 우리를 인도하는 방법이 바로 그의 대화법이다.

2. 프레이리의 인간관과 교육관

프레이리는 일생에 걸쳐 민중의 억압현실을 극복하기 위한 해방교육, 의식화 교육을 전개하였다. 프레이리의 인간관과 교육관은 이러한 억압현실을 극복하는 주체로서의 인간, 억압현실을 극복하는 방법으로서의 의식화 교육론이라고 할 수 있다.

프레이리는 인간을 세계 속에서, 세계와 더불어 실존하는 존재로 보고 있다(Freire, 1985: 104). 인간은 외부세계에 의해 규정되는 존재도 아니고, 그렇다고 해서 세계와 동떨어져 홀로 존재하는 것도 아니다. 인간은 역사적 존재이자 의식적 존재이다(Freire, 1970: 126-127). 인간이 역사적 존재라 함은 인간은 끊임없이 창조하고 변화시키면서 세계 속에서 살아간다는 것이다. 이는 곧 인간이 의식적 존재 즉 인간이 자기 자신을 의식하며, 세계를 의식하는 존재이기에 가능하다.

다른 말로 하면 인간은 변증법적 존재라고 할 수 있다. 인간은 세계 속에서, 세계와 더불어 상호 작용하면서 살아간다. 즉 인간은 세계와의 상호작용 속에서 스스로를 성찰하고, 스스로를 변화시키며, 세계 또한 변화시킨다. 이러한 변증법적 인간을 프레이리는 프락시스의 존재로 표현하고 있다(Freire, 1973: 128). 인간은 세계와의 관계 속에서 자기의 행동들이 가져오는 결과에 의해서, 자기 행동을 통해서 자기 자신이 드러남을 발견한다. 행동에 의해서 인간은 현실을 변형시키며, 그 속에서 반성을 통해 새로운 실천, 즉 프락시스에 나서게 되는 프락시스의 존재인 것이다.

세계의 주체로서의 인간, 프락시스의 존재로서의 인간을 추구하는 교육이 프레이리의 문제제기식 교육, 대화식 교육, 의식화 교육이다. 프레이리는 억압사회의 전형적인 교육형태를 은행저금식 교육으로 제시하고, 이를 극복하기 위한 대안교육으로서 해방을 위한 교육, 문제제기식 교육을 내세우고 있다(Freire, 1970: 89-110). 은행저금식 교육은 억압적인 교육현실을 잘 보여준다. 여기에서 교육은 주입(설명)의 형태를 띠며, 학생은 그것을 받아 은행 창구처럼 저장하고, 암기하고 반복한다. 학생은 보관소이고 교사는 예탁자이다. 지식은 일방적 전달의 대상이며, 교사는 학생들을 객체화하고 무지한 존재로 가정한다.

이를 극복하기 위한 해방교육, 즉 문제제기식 교육은 교사와 학생이 더불어 함께 하는 교육이다. 문제제기식 교육은 의식적 존재로서의 인간관에 따라 진행된다. 여기에서 교사와 학생은 함께 존재하며, 서로 배우고 가르친다. 그들은 억압으로부터의 자유를 얘기하며, 이를 위한 교육

을 실행한다. 학생은 성찰의 주체이며, 교사와 학생은 비판적인 공동탐구자가 된다. 은행저축식 교육이 의식을 마비시키는 교육이라면, 문제제기식 교육은 의식의 출현, 비판적 현실개입을 위해 노력한다.

이는 다른 말로 하면 의식화 교육이다. 의식화란 사람들이 수용자로서가 아니라 지식습득의 주체로서, 그들의 삶을 형성하는 사회문화적 현실과 그 현실을 변혁시키는 그들의 능력에 대해 깊이 자각케 하는 과정을 말한다(Freire, 1985: 104). 즉 의식화 교육은 민중이 억압현실에 눈을 뜨고, 그들의 의식적 자각능력을 지니게 하는 교육이다.

이러한 문제제기식 교육, 의식화 교육은 또한 대화식 교육이다. 즉 프레이리는 민중이 억압현실에 눈을 뜨고, 그들의 삶과 현실변혁의 주체로 나서게 하기 위해 대화를 통한 교육을 시도하고 있는 것이다.

3. 원효의 인간관과 교육관

우리 교육은 서구 교육이론에 입각하여 시행되어 왔으며, 우리의 민족사상과 전통을 반영하는 데에는 미흡하였다. 따라서 한국교육 현실의 개혁을 위해서는 우리 전통 교육사상을 탐구하고, 오늘의 교육현실에 적용해야 할 필요성이 있다(이효령, 1996: 117). 원효의 화쟁사상은 우리 민족사상의 특징이라고 할 수 있는 원융회통 사상을 잘 나타내고 있는, 한국 전통사상의 핵심중의 하나(박성배, 1991: 365)이다. 원효는 삼국통일의 소용돌이 속에 살았다. 원효는 갈라진 국토와 찢어진 민심, 분열된 정서를 화해시키고자 하였으며, 이를 위해 화쟁사상을 전개하여 나간 것이다. 원효는 보편적 인간이해를 통해 모든 중생들의 갈라진 마음이 하나로 통일될 수 있음을 보여주었으며, 바로 이러한 원효의 인간이해가 一心으로서의 인간이해이다.

원효는 「대승기신론소」를 통해 인간의 마음세계는 항상 두 가지 모습을 지니고 있다고 제기한다. 진여문(眞如門)과 생멸문(生滅門)이 바로 그것이다. 전자는 마음의 있는 그대로의 본래적인 모습이고, 후자는 마음이 움직이고 변화하는 측면이다. 다른 말로 하면, 진여문이 깨달음을 얻은 곳이라면, 생멸문은 깨닫지 못한 상태를 말한다. 원효의 이문일심(二門一心) 사상은 이문의 상통을 통해 일심으로의 귀원가능성을 제시한다. 즉 진여문과 생멸문은 본각의 훈습력에 의해 이문이 일심에 의지하고, 이문이 각각 일체법(一心)을 포섭함으로써 이문대립을 화합하여 통하게 된다(고익진, 2002: 70-72).

원효의 보편적 인간이해는 또한 여래장(如來藏) 사상을 통해 확인할 수 있다. 불교는 인간본성을 청정한 것으로 보았으며, 본성은 인간의 본질이므로 바뀔 수 없는 것으로 본다. 움직일 수 없는 본성이 일심이라면, 無明의 바람에 의해 흔들리는 마음이 곧 여래장인 것이다. 그러나 여래장은 여래의 성품이 감추어져 있을 뿐 누구나 마음을 수양하면 또한 여래에 이를 수 있다. 이처럼 원효의 인간이해는 적극적·능동적 인간관에 기초한다. 이문과 여래장은 지금은 비록 가리워져 있지만, 일심과 여래로 전환할 수 있는 인간의 모습이다.

이러한 여래장설은 교육의 가능성을 보여주는 것이며, 일심으로서의 인간은 교육이 추구해야 할 이상적 인간상(이효령, 1996: 124-141)이기도 하다. 여래장설은 모든 범부에게 본성이 있어 수행을 통해 내재된 본성이 발현된다고 봄으로써, 인간에게 교화의 가능성이 선천적으로 존재하며, 교육이 이러한 覺에 이르는 길임을 보여준다. 즉 교육은 깨달음에 이르는 유일한 길이자, 참되고 지혜로운 존재가 되는 길이기도 한 것이다. 이러한 깨달음에 이르는 길, 다툼을 없애고 서로 하나 됨을 이끌어주는 방법으로서 그는 화쟁방법을 제시하고 있는 것이다.

Ⅲ. 소크라테스, 프레이리, 원효의 대화법

1. 소크라테스의 대화법

소크라테스는 아테네의 도덕적 혼란을 목격하고, 이를 극복하기 위해 보편적인 진리와 도덕이 존재함을 보여주고자 하였다. 이를 위해서는 인간 스스로가 자신의 한계를 자각하고, 진리와 도덕을 탐구할 필요성을 깨닫는 것이 필요하다. 소크라테스가 대화법을 택하게 된 것은 바로 이와 같은 자신에 대한 자각, 자기가 맡아야 할 임무에 대한 자각 때문이다(서영현, 1985: 98-99). 그는 우선 “너 자신을 알라”는 경구를 보고 스스로가 무지함을 깨닫는다. 또한 ‘소크라테스보다 지혜로운 사람은 없다’라는 델포이 신탁 이래 소크라테스는 자기보다 현명한 사람들을 찾기 위해 현자들을 찾아 나선다. 그러나 그는 다른 사람들이 실제로는 허위의식과 편견에 사로잡혀 있음을 목격하게 된다. 따라서 그는 상대방의 무지를 일깨워주는, 상대방의 영혼이 이미 가지고 있는 지식을 낱게 하는 산파역을 자임하게 되는 것이다(서영현, 1994: 123).

소크라테스의 대화법은 일명 반문법 혹은 산파술이다. 이는 상대방의 무지를 자각케 하고 상

대방 영혼이 지니고 있는 지식(arete)을 낳게 하기 위한 데에 그 특징이 있다. 그럼 구체적으로 그의 대화법은 어떤 순서로 진행되는지를 살펴보자. 소크라테스의 대화법은 무지의 고백, 논박(elenchus), 무결론의 결말의 순서로 진행된다(김화용, 1999: 4-9).

첫째, 무지의 고백은 소크라테스가 스스로의 무지를 고백하고 상대방에게 주제에 대해 질문을 던지는 단계이다. 이는 논의할 주제에 대해서 알고 있으면서도 모르는 체 하기 때문에 무지의 가장이라고도 불리며, 아이러니(eironeia)에 해당한다.

둘째, 소크라테스 대화법, 즉 반문법의 가장 두드러진 특징이기도 한 논박(elenchus)이다. 이는 상대방의 진술이 진리와 다르다는 것을 증명하는 단계로 반문 혹은 논박으로 불리워진다. 이러한 엘렌쿠스의 목적을 Robinson(1980: 83-86)은 상대방이 알고 있지 못함을 깨닫도록 하는 것, 대화자의 지적 편견과 아집을 제거하는 것, 무지를 깨달음으로써 덕 있는 사람이 되도록 하는 것이라고 본다.

셋째, 소크라테스 대화법은 무결론의 결말(aporia)에 이른다. 소크라테스의 목적이 대화 상대방의 무지를 인식시키는 것이기 때문에 상대방이 어떤 태도를 취하는지는 중요하지 않다. 따라서 무결론의 결말에서 대화는 마무리된다.

2. 프레이리의 대화법

소크라테스의 대화법은 지식탐구를 그 목적으로 하고 있다. 그러나 프레이리(Freire, 1985: 93)에 의하면 소크라테스의 주지주의적 대화는 참된 지식에 이르는 지식습득 방법은 되지 못한다. 참된 대화가 되려면 지식습득 주체들이 현실 세계에 대해 변증법적 관계를 통해 접근해야 한다. 따라서 프레이리는 대화를 학습자의 현실로부터 출발하며, 이것이 곧 대화의 주제이자 내용이 된다.

프레이리는 삶의 기본조건을 관계로 설정하고 있다(Freire, 1998: 192). 인간의 성장은 적극적인 개입 속에서 가능하며, 이는 타인과의 관계를 가능케 하는 대화 속에서 이루어진다. 따라서 대화는 세계를 이룸 짓기 위한 사람들 간의 만남이며, 참된 인간화를 위한 근본적인 조건이다(Freire, 1970: 177). 프레이리의 문제제기식 교육, 의식화 교육은 인간이 억압현실을 인식하고 세계 변혁의 주체로 나서게 하는 데에 그 목적이 있다. 따라서 그의 대화내용은 민중의 삶, 현실 그 자체여야 한다. 프레이리의 방법이 효율적인 이유는 바로 이 대화법이 이처럼 학습

자의 현실을 출발점으로 하기 때문이다(Freire, 1998: 20).

프레어리는 기존의 은행저금식 교육이 교사 중심의 일방적, 암기 주입식 교육에 그 문제가 있음을 지적하고, 교사와 학생이 다 함께 대화의 주체가 될 것을 제안한다. 즉 프레어리의 대화식 교육은 교사와 학생이 대화 속에서 함께 배우고 가르친다(Freire, 1970: 101).

이러한 프레어리의 대화법은 변증법적 대화법이라고 할 수 있다. 그 이유는 다음과 같다. 첫째, 잘 알려진 것처럼 변증법(dialectic)의 어원은 둘이서(dia) 대화(lectic)한다는 것에서 유래한다. 프레어리의 대화법은 소크라테스의 대화법과는 달리 서로 상호 작용하고 상호 소통한다는 점에서 변증법적 대화라고 할 수 있다. 둘째, 프레어리 교육론은 그 자체가 변증법적 교육론(이성우, 2006)이라고 할 수 있으며, 특히 주관-객관의 변증법이라고 할 수 있다. 이는 주제와 객체, 자아와 사회, 교사와 학생 사이의 변증법적 만남과 대화에 그의 교육론의 특징이 있기 때문이다. 셋째, 프레어리가 새로운 인식을 위해 제시하는 프락시스는 대화를 통해 가능하며, 이러한 대화는 끊임없는 성찰과 행위 즉 변증법적 대화의 특징을 지니고 있기 때문이다.

그렇다면 구체적으로 프레어리는 민중들의 의식화를 위해서 어떻게 대화를 시도하고 있는가? 프레어리 대화법의 구체적인 전개과정은 어떠한지를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 프레어리의 대화법은 민중들의 현실로부터 출발한다. 민중들의 삶에 대해 관찰과 대화를 하면서 그 속에 담겨 있는 핵심 주제어(생성어)를 발견해 내는 것이 중요하다. 핵심주제어(생성어)는 학습자의 모순된 현실상황을 가장 잘 나타내는 말이자, 새로운 의식전환의 계기를 제공하는 말이어야 한다.

둘째, 민중들의 현실을 나타내는 내용을 문서화하여 정리한다. 여기에서도 학습자와의 대화를 통해 함께 그 내용을 준비하는 것이 중요하다.

셋째, 문서화의 내용을 함께 해독하는 대화가 전개된다. 여기에서는 문서화에 담긴 내용의 의미에 대하여 질문하고 답하면서 그 내용의 비판적 의미를 파악해 가야 한다.

넷째, 마지막 단계에서는 앞에서 논의된 사회 모순과 주제를 전체 사회의 모순구조와 연관하여 이해하는 심층적 인식, 심화된 인식의 과정이 대화를 통해 추구된다.

3. 원효의 화쟁방법

불교에서 모든 괴로움은 집착으로부터 비롯된다. 이러한 집착은 언어와 진리에 대한 잘못된

이해로부터 비롯된다. 논쟁이 언어로 나타나기 때문에 화쟁의 올바른 이해를 위해서는 언어의 중요성을 이해할 필요가 있다(최유진, 2002: 358-376). 진리는 언어로 나타나지만, 나타난 모든 언어가 진리는 아니다. 진리의 표현방법이 언어이기에 우리는 말을 통해 진리를 나타낼 수밖에 없다. 이것이 곧 의언(依言)이다. 그러나 언어가 진리 그 자체는 아니고, 다만 임시적인 이름일 뿐이므로 우리는 진리가 언어를 떠나 있다고도 볼 수 있다. 이것이 곧 이언(離言)이다. 따라서 우리는 의언의 테두리 안에서 논하되, 이언의 의미를 잊지 말아야 할 것이다.

우리는 다양한 논쟁과 주장을 바라봄에 있어 무조건 받아 들여서도, 그렇다고 모든 것을 배격해서도 안 된다. 즉 언어가 진리를 떠난 것이 아니라는 점에서 여러 학파의 말 속에 진리가 들어 있다는 점이 인정되므로 딴 학파의 말도 받아들일 수 있다. 집착함이 없으면 되는 것이다. 이처럼 집착하지 않으면서 다양한 주장을 회통하는 방법, 자신이나 타인의 의견을 회통하여 진리로 나아가게 하는 방법이 바로 원효의 화쟁의 방법이다.

원효의 화쟁의 방법을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 극단적 집착에서 벗어나는 것이 필요하다(최유진, 1991: 229; 정천구, 2003: 9). 다투고 논쟁의 원인은 자기 주장을 절대화시켜 선하고 옳은 것으로, 상대방은 악하고 그른 것으로 단정하기 때문이다. 자기 주장에 대한 집착, 언어에 대한 집착을 버리는 것이 진리로 나아가는 일차적 방법인 것이다. 나의 어떠한 신념과 주장이든, 어떤 표현이든 상대적으로 성립한다는 것을 깨닫는다면 극단적 집착은 사라지게 될 것이다.

둘째, 폭넓은 이해의 관점이 필요하다(최유진, 1991: 243). 집착은 낮은 소견 때문이다. 집착을 버렸다면, 이제는 사물과 세계에 대한 폭넓고 다양한 이해를 통해 진리로 한 걸음 더 나아가는 것이 필요하다. 이 주장과 저 주장, 언어의 이런 면과 저런 면에 대해 검토하고, 이를 알게 된다면 집착은 사라지고 세상에 대한 폭넓은 이해의 마음이 일어나게 되는 것이다.

셋째, 긍정과 부정의 자재가 필요하다(최유진, 1991: 234). 원효는 자재(自在)의 의미에 대해서 긍정은 하지만 끝까지 긍정에 매달리는 것이 아니고, 부정을 하지만 또한 끝까지 부정에 매달리지 않는 것이라고 하였다. 집착을 버리고 세상에 대한 폭넓은 이해가 이루어졌다면, 이제 여러 이론의 장점과 단점을 자유롭게 드나들면서 진리에 접근할 수 있어야 한다. 또한 이는 동의도 이의도 제기하지 않으면서 대화하는 것이기도 하다. 긍정과 부정의 자재가 이론적 측면이라면, 동의도 이의도 제기하지 않는 것은 대화의 태도를 말한다. 이는 다른 사람의 말과 주장에 대해 동의도 이의도 제기하지 않으며 사물과 세계에 대한 심화된 인식으로 나아가려는 것을

말한다.

넷째, 공통된 근원의 개발이 필요하다(정천구, 2003: 11). 원효는 화쟁을 통해 一心으로의 귀원을 이루고자 한다. 집착을 버리고, 다양한 이해·폭넓은 이해를 통해 여러 주장의 장단점을 두루 접하였으므로 이제는 본래의 마음, 다툼과 집착을 버린 드넓은 마음, 깨달음의 마음에 접어들게 되는 것이다. 이는 서로간의 이견을 좁히고 공평무사한 합의와 통일에 이르는 단계를 말한다.

IV. 소크라테스, 프레이리, 원효의 대화법 비교 및 분석

1. 인간관과 교육관의 비교분석

소크라테스와 프레이리의 대화법, 원효의 화쟁방법은 대화를 통해 학생들을 진리로 이끈다는 점에서 그 공통점이 있다. 세 사상가의 인간관과 교육관 또한 대화가 가능하기 위한 조건 즉, 대화주체로서의 인간, 대화를 통한 교육가능성을 제시하고 있다는 점에 있어서도 그 공통점을 나타내고 있다. 여기에서는 세 사상가의 인간관, 교육관을 비교 분석한 후 이를 토대로 새로운 대화법의 인간관과 교육관을 제시하고자 한다.

먼저 소크라테스는 보편적 지식과 도덕이 존재함을 주장한다. 이는 인간이 추구해야 할 마땅한 덕목이며 이를 통해서 인간은 도덕적인 삶을 살 수가 있다. 소크라테스는 「메논」에서 영혼이 인간의 가장 탁월한 부분이며, 영혼을 인간의 이상, 인간의 도덕성과 관련짓고 있다. 이는 인간이 이성을 추구하는 존재, 도덕적 존재이며, 또한 교육을 통해서 인간이 진리에 도달할 수 가능성의 존재임을 보여주는 것이다.

프레이리는 인간을 의식적 존재, 역사적 존재로 본다. 인간은 자기 자신을 의식하며 세계를 의식할 수 있는 존재이다. 교육은 억압된 현실 속에서 침묵하는 민중을 역사적 주체, 자기 운명의 주체로 내세우는 적극적인 능동적인 인간의식 형성과정이다. 교육은 따라서 인간을 깨어있게 하는 의식화의 과정이다.

원효는 인간을 二門一心 사상을 통해 파악한다. 인간은 무명의 바람에 의해 不覺(生滅門)에 머물기도 하지만, 本覺(眞如門)의 훈습작용에 의하여 깨달음의 존재로 거듭날 수 있다는 것이다. 이는 또한 지금은 감추어져 있을 뿐 누구든 교육(수양)을 통해 여래에 이를 수 있다는 여래

장 사상을 통해서도 입증된다. 교육은 바로 이러한 불각의 인간, 여래장의 인간을 각의 존재, 녀 녀한 한마음(一心)의 존재로 나아가게 하는 적극적인 수행과 실천의 과정이다.

세 사상가는 위에서 살펴본 바와 같이, 능동적인 인간관과 교육을 통한 깨달음의 가능성을 제시하고 있다. 이러한 인간관과 교육관은 새로운 대화법의 인간관, 교육관으로 적용할 수 있다. 소크라테스의 덕을 갖춘 인간, 프레이리의 의식적 존재로서의 인간, 원효의 일심·여래장으로서의 인간은 능동적이고 적극적인 인간관을 보여준다. 인간은 덕을 갖춘 존재이기에 이를 실현할 수 있으며, 의식적 존재이기에 자기 자신을 깨달을 수 있다. 일심의 존재 여래장의 존재이기에 무명의 바람에 의해 일시적으로 불각에 머물더라도 언제든지 깨달음으로 전환될 가능성을 갖춘 존재이다.

교육은 이러한 가능성을 실현하는 수단이다. 교육은 무지를 깨닫게 하고, 자기의식을 지니게 하며, 깨달음으로 나아가게 한다. 교육은 무지를 지(知)로, 주입된 의식을 비판적인 자기의식으로, 본각을 각으로 전환하는 완전한 인간형성의 과정이자 깨달음의 과정인 것이다.

2. 대화법의 비교

소크라테스, 프레이리, 원효는 인간을 깨달음으로 이끄는 방법, 자기 의식을 지닌 주체로 만드는 방법으로서 대화법을 제시하고 있다. 이러한 대화법은 깨달음으로 전환하는 과정이자 완전한 인간으로 이끌어 주는 교육방법이자 교육이론 그 자체이기도 하다.

소크라테스는 상대방을 무지의 자각으로 이끄는 것을 대화의 주요 목적으로 하고 있다. 따라서 교사는 대화의 주체이며 학생은 단순한 참여자이다. 무지의 자각을 위해 그는 아이러니와 논박을 주된 방법으로 제시하고 있다. 무지를 고백(가장)하고 학생의 입장을 들은 후 이를 논박한다. 학생은 자신의 주장이 틀렸음을 깨닫고, 자신의 무지를 자각한다. 그리고 대화는 무결론의 결말에 이르게 된다. 이러한 소크라테스 대화법의 장단점은 다음과 같이 살펴볼 수 있다(김회용, 1999: 9-12).

소크라테스의 대화법은 무지를 자각케 함으로써 학습자를 학습에 참여케 한다는 점과 학습자의 잘못된 신념을 수정하도록 유도한다는 점에서 그 장점이 있다. 그러나 소크라테스의 대화법은 무지를 가장하고 논박을 주된 방법으로 전개함으로써 상대방의 반발을 가져올 수 있으며, 상대방이 대화를 회피할 가능성 또한 존재한다.

이외에도 소크라테스의 대화법은 다음과 같은 문제점을 지닌다. 우선 소크라테스 대화법은 교사중심이며, 교사에 의해 일방적으로 진행된다. 교사는 옳으며 학생은 틀렸다는 점을 가정하고 있다는 점에서 교사중심의 수업방법이라는 비판은 타당하다고 할 것이다. 또한 지금 현재 내 앞에 있는 사람과의 대화를 전제함으로써 소크라테스 대화법은 순전히 개인적 성격(Robinson, 1980)의 대화법이라는 한계 또한 지닌다.

이런 점에서 프레이리의 대화법은 많은 점에 있어서 소크라테스 대화법과 비교될 수 있다. 소크라테스가 상대방의 무지를 자극하는 소극적인 대화, 학습자를 학습에 끌어들이는 출발점으로서의 대화라면, 프레이리의 대화는 상대방이 스스로가 자기 의식의 주체가 되게 하는 적극적인 대화, 학습자를 수업과 대화의 파트너로 내세우는 본격적인 대화과정을 제시하고 있다.

프레이리는 개인적 차원의 지식이 아니라 사회현실, 학습자의 삶을 대화의 내용으로 제시한다. 또한 프레이리는 학습자의 무지를 자극할 뿐만 아니라 그들을 자기 의식을 가진 주체, 사회현실을 변혁하는 주체로 만드는 데 대화의 목적을 두고 있다. 여기에서 대화의 주체는 교사이자 또한 학습자이다.

대화는 학습자의 현실을 파악하는 데에서 출발하여, 그 속에서 대화의 주체를 선정하고, 이를 함께 코드화한 후 이를 해독하고, 이를 통해 학습자를 비판적 인식의 주체로 내세우는 변증법적 인식발달의 순서로 진행된다. 프레이리의 대화는 변증법적 발전과정에 따라 사회현실 이해와 현실 비판의식에 눈뜨게 한다는 점에서는 그 장점이 있다. 그러나 프레이리의 대화법이 학습자를 보편타당한 진리, 참다운 진리로 이끌어 주는 완성된 대화법, 모든 수업장면에 적용 가능한 보편타당한 대화법인가에 대해서는 의문의 여지가 있다.

프레이리 대화의 목적이 억압적인 현실비판에 있다면, 원효는 화쟁의 목적을 이러한 다툼을 화해시키는 데에 두고 있다. 따라서 화쟁의 내용은 저마다 옳다고 주장하는 온갖 주장, 진리, 학설들이다. 여기에서 다툼을 화해시키는 주체는 화쟁의 주체가 된다. 화쟁은 자기 주장만을 고집하는 집착을 버린 후, 갖가지 견해들에 대해 폭넓게 이해하고, 이 주장과 저 주장에 대해 자유롭게 긍정과 부정을 넘나드는 자재의 단계를 거쳐, 본래의 마음인 일심으로 돌아가는 순서로 진행된다.

이러한 세 가지 대화법을 비교 분석하면 다음과 같다. 첫째, 대화의 목적을 보면, 소크라테스가 무지의 자각이라면, 프레이리는 비판적 의식의 담지, 원효는 다툼의 화해에 그 목적이 있다. 따라서 소크라테스가 무지를 자극함으로써 학습으로 이끄는 출발점으로서의 대화라면, 프레이

리는 공동의 교육주체로서 학습자와 함께하는 과정으로서의 대화이다. 또한 원효는 이러저러한 주의와 주장, 다툼을 종결하는 완성으로서의 대화라고 할 수 있다.

둘째, 대화의 내용을 보면, 소크라테스가 개인적 차원의 지식탐구를 대화의 내용으로 한다면, 프레이리는 사회적 차원의 사회현실을 대화의 내용으로 한다. 또한 원효는 중생 각자의 깨달음을 대화의 내용으로 한다.

셋째, 대화의 주체를 보면, 소크라테스와 원효가 교사 중심의 대화를 전개하고 있다면, 프레이리는 교사와 학생이 공동주체가 되어 대화를 전개하고 있다.

넷째, 대화의 전개과정을 살펴보면 다음과 같다. 소크라테스는 학습자를 대화에 참여시키는 과정 즉, 무지의 고백에서 출발하여, 논박하는 단계 즉 상대방의 무지를 자각케 하는 과정, 그리고 무결론의 결말로 이어진다. 이는 무의식적 무지에서 의식적 무지로 전환하는 과정(Wilds, 1959) 즉, 자신의 무지함을 모르는 상태에서 자신의 무지를 깨닫고 학습에 참여하게 하는 방법에 효과적이라고 할 수 있다.

다음으로 프레이리의 대화는 민중의 잠들어있는 무의식을 비판적 의식으로 전환하는 변증법적 대화이다. 즉 프레이리는 현실로부터 대화를 시작하여, 이 속에서 대화(교육) 내용을 선정하고 이를 함께 해독하는 과정에서 민중이 억압현실에 눈을 뜨고, 비판적 의식을 지니게 하는 변증법적 대화의 과정을 거친다. 이는 의식적 무지로부터 의식적인 지(知)로의 전환, 자기의식으로의 전환을 시도하는 대화의 과정이다.

<표 1> 소크라테스, 프레이리, 원효의 대화법 비교

사상가 내용	소크라테스	프레이리	원효
대화의 목적	무지의 자각	비판 의식	일심으로의 회귀
대화의 내용	개인적 차원의 지식	사회적 차원의 억압현실	중생의 깨달음
대화의 주체	교사	교사와 학생	교사
대화의 단계	아이러니 ↓ 논박 ↓ 무결론의 결말	현실로부터 대화 ↓ 문서화 ↓ 해독화 ↓ 비판적 인식	극단적 집착 버리기 ↓ 폭넓은 이해의 관점 ↓ 긍정과 부정의 자재 ↓ 공통된 근원의 개발
대화의 특징	반문을 통한 논박	변증법적 비판의식	다툼의 극복

마지막으로 원효는 증생을 어리석은 다툼과 집착으로부터 벗어나게 하려는 대화 즉 화쟁을 시도한다. 따라서 원효는 집착에서 벗어나, 폭넓은 이해와 긍정과 부정의 자재를 통해 본래의 마음으로 돌아갈 것을 제시하고 있는 것이다. 따라서 원효의 대화 즉 화쟁은 대화의 다툼이 끝나는 곳이며, 대화를 통해 본래의 마음으로 돌아가는 대화의 종착지인 것이다. 따라서 원효의 화쟁은 무의식적 무지와 의식적인 지를 종합하고 통일하는 완성된 대화의 형태를 보여준다. 이러한 비교결과를 요약하면 <표 1>과 같다.

V. 한국교육을 위한 새로운 대화법

이 연구는 한국 교육현실에 적합한 새로운 대화법을 개발하고자 하고 있다. 이 연구는 앞서 살펴본 소크라테스와 프레이리의 대화법, 원효의 화쟁방법을 비교분석한 결과를 토대로 도출하고자 한다. 새롭게 제시되는 대화법은 아래와 같다.

새로운 대화법은 대화를 통한 교육방법이자 하나의 새로운 교육이론이다. 따라서 하나의 교육이론이자 교육방법으로서 이 교육이 추구하는 인간관과 교육관이 먼저 제시되어야 한다. 앞서 III장에서 살펴본 것처럼 인간관은 능동적인, 가능성을 지닌 인간관이다. 즉 인간은 지혜를 탐구할 수 있는 인간, 의식적 존재로서의 인간, 깨달음에 이를 수 있는 인간인 것이다. 교육관은 이러한 가능성의 존재인 인간을 실제로 깨달음과 지혜에 이르게 하는, 의식적 존재로 거듭나게 하는 인간화의 실현도구이자 유일한 방법이다. 그럼 이러한 인간관과 교육관은 구체적으로 어떻게 달성할 수 있는지를 새로운 대화법을 통해 알아보자.

먼저 대화법은 하나의 교육이론이자 방법으로서 그 자체의 대화목적, 대화내용, 대화의 주체, 대화의 전개방법을 갖추고 있어야 한다. 새로운 대화법의 목적, 내용, 주체, 방법은 앞서 살펴본 세 사상가의 대화법을 비교 분석한 결과를 재구성함으로써 도출하게 될 것이다.

세 가지 대화법을 재구성하는 것은 세 가지 대화법의 특징과 장점을 재구성하여 제시하는 것이다. 따라서 대화법은 학습의 출발점으로서의 소크라테스의 반문법, 학습의 전개과정으로서의 프레이리의 변증법적 대화법, 학습의 최종목적지로서의 원효의 화쟁방법의 순서로 구성된다. 먼저 대화를 전체적으로 이끌어가는 대화의 목적은 세 가지 대화법의 목적에 따라 재구성된다.

대화의 목적은 첫째 단계인 소크라테스의 반문법의 단계에서는 학습자의 무지의 자각이 그 목적이다. 학습자가 자기가 지니고 있는 지식, 견해, 주장이 틀렸음을 자각하고 학습의 필요성을 느끼게 하는 것이 이 단계 대화법의 목적이다. 둘째 단계인 프레이리의 변증법적 대화법의 단계에서는 학습자가 변증법적 인식에 도달하는 것이 목적이다. 즉 학습자가 자기 인식의 모순과 사회현실의 모순을 자각하는 것이 이 단계 대화의 목적이다. 셋째 단계인 원효의 화쟁방법의 단계에서는 학습자가 모든 다툼과 모순, 긍정과 부정까지도 아우를 수 있는 인간의 본 마음, 청정본성을 깨닫는 것이 그 목적이다.

세 단계의 대화법은 각각의 목표에 따라 대화의 내용이 주어진다. 반문법의 단계에서는 개인적 차원으로 접근한다. 반문법의 목적이 학습자 개인의 무지의 자각에 있으므로, 여기에서는 개인적 차원의 잘못된 신념, 편견, 아집 등을 다루게 된다. 변증법적 대화법의 단계에서는 개인적 차원과 아울러 사회적 차원의 문제를 함께 다룬다. 따라서 이 단계에서는 개인적 차원의 삶과 이를 둘러싸고 있는, 개인의 삶을 규정하는 잘못된 환경, 잘못 이해하고 있는 지식구조, 사회의 모순구조, 잘못된 교육환경 등을 다루게 된다. 화쟁방법의 단계에서는 사회적 차원으로 확산된 문제를 다시 개인적 차원으로 귀원시킨다. 모든 다툼, 주장과 입장을 아울러 화해하여, 학습자 개인의 인식구조에서 종합하도록 해야 한다.

다음으로 세 단계 대화법의 대화주체를 살펴보자. 반문법의 대화주체는 교사이다. 반문법은 교사가 학생의 주장, 편견, 잘못된 신념을 깨뜨리는 단계이다. 따라서 이 단계의 대화는 교사에 의해 주도된다. 변증법적 대화법은 교사와 학생의 상호작용, 상호간의 대화과정을 통하여 진행된다. 화쟁방법의 주체는 학생이다. 화쟁방법은 모든 다툼, 아집과 편견을 극복하는 단계이며 따라서 학습자를 깨달음의 주체로 만드는 데 그 목적이 있다. 깨닫기 위해서는 스스로 대화할 수 있어야 한다. 진리에 도달하기 위해서는, 청정본성에 귀원하기 위해서는 스스로 묻고, 답하고, 화해하고, 종합할 수 있어야 한다. 따라서 대화법은 교사의 반문으로부터 시작하여, 교사와 학생의 본격적인 대화를 거쳐 학생 스스로의 진리와의 대화로 끝을 맺게 된다.

이러한 대화법의 전개과정을 보다 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째 단계는 반문법의 단계이다. 여기에서는 무의식적 무지가 의식적 무지로 전환된다. 여기에서 교사는 학생에게 질문을 던진다. 질문은 무지를 가장한 질문(irony)이 아니라, 학생의 잘못된 신념, 편견, 잘못된 주장 등에 대해 질문을 던지게 된다. 그리고 나서 교사는 논박(elenchus)을 하게 된다. 이때 논박은 상대방의 화를 불러 일으키거나, 대화를 회피하게 하는

정도의 논박을 삼가야 한다. 논박을 통해 학생들은 자신의 무지를 자각하고, 지적 호기심을 가지게 된다. 이러한 논박은 극단적인 집착을 벗어나게 하는 방법이기도 하다. 즉 자기주장, 자기신념만을 주장하는 극단적 집착을 벗어나게 하기 위해 논박이 필요하다.

둘째 단계는 변증법적 대화법의 단계이다. 여기서는 의식적 무지가 의식적 지의 단계로 전환된다. 여기에서 교사와 학생의 공동주체가 된다. 변증법은 정반함의 논리구조를 지닌다. 따라서 변증법적 대화법 또한 ‘현실을 이해함-현실을 비판함-현실을 넘어섬’이라는 세 단계로 진행된다. 현실이해는 긍정의 단계로서 학습자의 현실로부터 출발하는 대화를 말한다. 이는 현실에 대한 폭넓은 이해를 추구하는 단계이다. 여기서는 학습자와의 대화를 통해 학습자의 현실을 살펴보고, 이 속에서 사회모순을 담고 있는 주제, 핵심어를 선정한다. 이를 학습자와 함께 문서화 즉, 대화의 내용으로 재구성한다. ‘현실을 비판함’이란 부정의 단계이다. 이 단계에서 대화는 학습자와 함께 해독하 즉, 제시된 대화내용(문서화)을 함께 읽고, 대화하고, 분석하면서 현실의 모순 구조에 대한 비판적 인식을 지니게 됨을 말한다.



[그림 1] 세 단계 대화법의 단계, 목적, 주체, 내용, 전개과정

셋째 단계는 화쟁방법의 단계이다. 여기서는 의식적 지가 참된 지식, 진리로 전환되는 단계이다. 이 단계는 변증법적 대화법의 종합의 단계이기도 하다. 따라서 여기에서는 현실의 모순구조, 변증법적 모순, 대립과 갈등, 다른 주장과 입장들을 넘어서서 이 모두를 화해하고 소통하는 단계이다. 긍정과 부정을 자유자재로 넘나들며, 여러 이설과 주장들에 대해 동의도 이의도 제기하지 않은 채 진리에 도달하는 단계이며, 본래의 청정한 본성으로 전환하는 단계이다. 이러한 새로운 대화법, 세 단계 대화법을 그림으로 제시하면 [그림 1] 과 같다.

한국교육의 대화의 단절현상은 크게 두 차원으로 나뉘볼 수 있다. 하나는 입시위주 교육의 수업현장으로서 암기 주입식 교육, 일방적 수업의 현장이다. 다른 하나는 수업이외의 시간, 학교의 일상적 생활 공간에서 벌어지는 단절현상으로서 학교폭력과 집단따돌림 등이 있다. 위의 세 단계 대화법을 실제 교육 프로그램으로 적용해보면 다음과 같다.

먼저 현장수업에 대화법을 적용한 경우이다. 도덕(혹은 윤리)교과의 통일교육 중 북한에 대한 이해 항목을 구체적으로 예를 들어 설명하고자 한다.

첫째, 교사는 수업과 관련된 학생들의 잘못된 신념, 편견, 아집에 대해 질문을 던진다. 즉 학생들이 북한에 대해 지니는 동정심, 거리감, 적대감 등과 같은 선입견, 편견, 오해 등을 진술하게 한다. 다음으로 교사는 논박을 진행한다. 즉 학생들이 북한에 대해 지니는 이러한 동정심, 거리감, 적대감이 잘못된 견해를 깨닫게 한다. 그리고 교사는 적절한 정도의 논박을 통해 학생들을 학습의 출발점에 서게 한다. 즉 논박의 과정을 통해 학생들의 북한에 대한 무지를 자극함으로써 그들의 흥미와 호기심을 자극한다.

둘째, 변증법적 대화의 단계이다. ‘현실을 이해’하기 위해서 학생들의 삶과, 현실속에서 북한 관련 주제들을 살펴본다. 이 속에서 수업주제와 연관된 대화주제, 핵심어를 선정한다. 여기에는 탈북자, 이산가족, 민족, 금강산관광 등이 포함될 수 있다. 다음으로 이를 학생들과 함께 문서화(그림, 사진, 문서자료)로 만든다. 즉 이 주제와 관련된 내용들을 얘기나 사진, 그림으로 구성한다. 여기에는 탈북자에 대한 잘못된 편견의 예, 금강산 관광을 통해 본 북한 이야기, 주위에서 보고 들은 통일과 북한 이야기, 문화를 통해 본 남북한 민족동질성, 퍼주기 논란과 분단비용 등이 포함될 수 있다.

다음은 ‘현실을 비판’하기 위해서 학습자와 함께 이를 읽고, 대화하고, 토론하면서 주제와 연관된 현실 구조의 모순에 대한 비판적 인식을 지니게 한다. 예를 들면, 탈북자에 대한 편견의 시정, 민족이질성과 동질성 회복의 방법, 퍼주기 논란의 이데올로기성 등을 토론하고 올바른 민족

의식과 동일지향적 의식을 지니게 되는 단계이다.

셋째, 화쟁방법의 단계이다. 여기에서는 현실 비판의식을 넘어서서 대안을 모색하는 단계이다. 이러저러한 입장에 서 보고 다양한 주장들의 장단점을 종합한다. 그리고 이를 종합하는 대안적 사유체계를 학생들 각자가 탐구하게 한다. 예를 들면, 북한에 대한 서로 간의 견해 차이를 확인한 후 서로 상대방의 입장에서 사고하고 토론하는 연습을 한다. 이를 통해 보수적 사고와 진보적 사고의 장단점을 종합적으로 사고할 수 있게 한다. 이러한 과정을 통해 학생들이 통일과 북한에 대한 객관적이고 종합적, 대안적인 사유체계를 탐구하도록 교사는 유도한다.

세 단계 대화법을 학교폭력이나 집단따돌림을 극복하기 위한 대화 프로그램에 적용해 보면 다음과 같다. 대상자는 가해 혹은 피해 학생이다. 첫째, 반문법의 단계이다. 우선 교사는 가해(피해) 학생의 잘못된 신념, 미움, 편견에 대해 질문을 던진다. 다음으로 교사는 이에 대한 논박을 진행한다. 적절한 정도의 논박을 통해 학생들이 문제해결에 참여하도록 해야 한다.

둘째, 변증법적 대화의 단계이다. ‘현실을 이해’하기 위해서 가해(피해) 학생들의 삶을 살피고, 이 속에서 문제시된 행동양식, 대인관계 방식, 잘못된 환경 등과 연관된 대화주제를 선정한다. 다음으로 이를 학생들과 함께 문서화한다. ‘현실비판’을 위해 함께 이를 읽고, 대화하고, 토론하면서 피해(가해) 학생의 문제시된 행동양식, 대인관계 방식 혹은 학생을 둘러싼 잘못된 교육환경의 모순을 이해하게 한다.

셋째, 화쟁방법의 단계이다. 여기에서는 잘못된 행동양식, 대인관계 방식, 잘못된 환경에 대한 비판의식을 넘어서는 것이 중요하다. 이를 위해서 자기 자신과 상대방의 잘잘못에 대한 자유로운 부정과 긍정, 서로간의 입장에 대한 이해를 통해 문제의 근원과 해결책을 스스로에게서 찾는 것이 중요하다. 마지막으로 개인은 문제를 종합하여 파악하고, 본인이 해결의 주체로서 해야 할 과제를 부여받는다.

VI. 결 론

한국교육은 획일적·주입식 교육방법이 주를 이루고 있으며, 이는 구성원 간의 교육적 만남, 인간적 만남을 어렵게 만들고 있다. 이러한 단절을 극복하기 위해서는 서로간의 친밀감 형성,

신뢰회복이 필수적이며, 이를 가능하게 하는 것이 바로 대화이다. 따라서 이 연구는 한국교육의 단절현상 극복을 위한 새로운 대화법, 세 단계 대화법을 제시하였다.

한국교육의 단절현상을 극복할 수 있는 대안으로 제시된 새로운 대화법은 그 특징에 따라서 ESSD(Educationally Sound and Sustainable Development : 즉 교육적으로 건전하고 지속적으로 계발 가능한) 대화법으로 부를 수 있다.

교육적(E)이라는 것은 대화법의 근본조건을 나타내는 것이다. 즉 새로운 대화법은 기존의 반교육적 단절 현상을 극복하기 위해 교육적 만남, 교육적 관계를 지향하고 있다. 이러한 만남으로서의 교육, 관계 형성을 위한 교육은 대화의 근본조건이자 출발점이다.

다음으로 건전하다는 것(S)은 대화법의 목적을 나타낸다. 새로운 대화법은 건전한 인간, 깨어있는 인간, 교육문제를 극복할 수 있는 건강한 인간상을 목적으로 하고 있다. 인간을 위한 대화이자 인간을 인간답게, 건전하게 하는 것이 대화법의 목적인 것이다. 즉 일등을 내세운 채 모두를 소외시키는 교육이 아니라 모두가 함께하는 교육을 추구한다. 또한 대화법은 한국교육의 병폐, 심화된 병적 상태를 치유하여 건강한 교육공동체를 형성하는 데에 그 목적이 있다.

다음으로 지속적(S)이라는 것은 대화법의 전개과정을 나타낸다. 우선 이 대화법은 세 단계 대화법으로서 각각이 대화의 과정으로 구성되어 있다. 따라서 대화에 이은 대화가 지속적으로 전개되어 교육을 전개하는 것이 이 대화법의 주된 교육방법이다. 또한 이 대화법은 지속가능한, 끊임없는 대화를 통해 학습자와 교사, 학생과 학생 간의 관계를 소통하고자 한다.

마지막으로 계발(D)(개발 혹은 발전)이라는 것은 대화법의 결과를 나타낸다. 이 대화법은 중국적으로 개인적 성장과 발전, 자아실현과 깨달음을 추구하고 있다. 또한 개인의 지적 성장과 자아실현은 물론 사회적 자아실현, 사회적 참여와 자율성을 지닌 건전한 공동체 구성원의 육성을 통해 사회발전과 국가발전에 이바지하고자 한다.

마지막으로 이 연구의 제언은 다음과 같다. 본 연구의 결과물인 ESSD 대화법은 새로운 대화법 이론을 개발하는 것에 그침으로써 향후 현장 적용 연구의 과제를 남기고 있다. 이러한 새로운 대화법이 구체적으로 학교교육에서 어떻게 적용가능하며, 어떠한 효과를 가져올 것인지에 대한 실증적인 연구가 뒤따라야 할 것이다. 여기에는 이 연구의 결과물보다 대화 프로그램과 진행 방법이 더욱 더 구체화되고 풍부화되어야 할 것이다. 이러한 실천적인 연구, 실제 현장에서의 적용 연구는 본 연구의 추후 과제로서 진행하고자 한다. 현장 적용 연구는 ESSD 대화법을 보다 구체화한 교육 프로그램을 통해 진행하게 될 것이다.

참 고 문 헌

- 고익진(2002). 원효의 「기신론소·별기」를 통해 본 진속원용 무애관과 그 성립이론. 서울 : 예문서원.
- 김정섭(1999). 비판적 성인학습 이론의 비교분석. 석사학위논문. 서울대학교.
- 김주일(2006). 소크라테스는 악법도 법이라고 말하지 않았다. 서울: 프로네시스.
- 김현주(1992). 소크라테스 변증법의 교육적 의의. 석사학위논문. 고려대학교.
- 김희용(1999). 소크라테스식 교수법에 관한 논의. 교육학연구. 37(1). 1-18.
- 김희선(2002). 프레이리의 지식습득이론에 대한 고찰. 안암교육학연구. 8(1). 1-14.
- 박성배(1991). 원효의 화쟁논리로 생각해 본 남북통일문제. 동과 서의 사유세계. 서울: 민족사.
- 박지영(1985). 대화교육에 관한 이론적 고찰. 석사학위논문. 이화여자대학교.
- 서영현(1985). 소크라테스의 반문법과 교육. 충북대학교 논문집. 30. 97-107.
- 서영현(1994). 소크라테스의 교육이론 연구. 교육개발 연구논총. 14. 107-138.
- 송훈섭(2003). 프레이리의 비판적 문해교육과 지리교육. 한국지리환경교육학회지.11(3). 47-64.
- 심성보(1999). 학교 붕괴, 교육개혁의 오류와 학교붕괴의 공동체적 극복. 서울:푸른나무.
- 오세희(2003). 소크라테스 문답법에 담긴 지식교육의 방법적 원리에 관한 연구.석사학위논문. 인천교육대학교.
- 이규환(1990). 선진국의 교육제도. 서울 : 배영사.
- 이성우(2006). 프레이리의 변증법적 교육론. 박사학위논문. 경북대학교.
- 이승미(2001). 지식교육에서 요구되는 교사의 역할 고찰 - 소크라테스의 대화법을 중심으로. 석사학위논문. 이화여자대학교.
- 이영문(2001). 소크라테스의 대화법과 도덕교육 방법론. 초등도덕교육. 2001 특집호. 161-180.
- 이영문(2002). 소크라테스의 대화법과 학교 도덕교육. 초등교육연구. 15(2). 329-343.
- 이효령(1999). 원효의 교육사상에 관한 연구 1. 한국사상과 문화. 3. 117-141.
- 임성민·김은숙·박승재(1997). 소크라테스식 대화와 소집단 토론활동이 대학생의 일반 물리 역학개념 변화에 미치는 영향. 물리교육. 15(1). 51-59.

- 정천구(2003). 화쟁사상의 분쟁해결 가능성 연구. 21세기 정치학회보, 13(2). 245-263.
- 조세형(2005). 프레이리의 대화교육론 연구. 박사학위논문. 경북대학교.
- 최유진(1991). 원효의 화쟁방법. 백련불교 논집, 1. 228-247.
- 최정웅 외(1995). 비교교육발전론. 서울 : 교육과학사.
- 한국정신문화연구원(1991). 「한국민족문화 대백과사전 25」. 성남 : 한국정신문화연구원.
- Barrow, R.(1976). Plato and Education. London : Routledge & Kegan Paul. 박재문·서영현 역(1987). 플라톤과 교육. 서울: 문음사.
- Cooney, T. J., Davis, E. J. & Henderson, K. B.(1975). Dynamics of Teaching Secondary School Mathematics. Boston: Houghton Mifflin.
- Freire, P.(1970). Pedagogy of the oppressed. 남경태 역(2000). 서울: 그린비.
- Freire, P.(1973). Education for critical consciousness. 채광석 역(1979). 서울: 새발. Freire, P.(1985). The Politics of education. 한준상 역(1986). 교육과 정치의식 서울: 학민사. Freire, P.(1998). Teachers as cultural workers. 교육문화연구회 역(2000). 프레이리의 교사론 서울: 아침이슬.
- Robinson, R.(1980). Elenchus, in G. Vlastos(Ed.). The Philosophy of Socrates. 78-93.
- Wilds, E. H.(1959). The Foundations of Modern Education. New York : Reinhart & Company Inc.

Abstract

A Study for the development of new dialogical method: Centering the thoughts of Socrates, Freire and Wonhyo

An, Seung Dae
(Kyungil University)

This study aims at developing of the new dialogical method through the comparative study of the thoughts of Socrates, Freire and Wonhyo. Furthermore, The purpose of development of new dialogical method is to overcome "the severance" which is to cut off the relationships between teacher and student at schooling in Korea. This study has considered dialogical method of Socrates, Freire and Wonhyo in education and has compared with their perspective of human, education and dialogical method.

Followings are the contents of the study to accomplish the above purpose ;

First, They explained human, who had consciousness, was intellectual existence and developed their dialogical method through continuous searching of the relationship between humans.

Second, The new dialogical method is composed of three steps which are Socrates's dialogical method, that is, Socratic irony, Freire's dialectic dialogical method and Wonhyo's hwajaeng.

Third, First step of the new dialogical method is Socrates's dialogical method. Socrates adopted eironeia and elenchus to apply in a situation where learners were to learn. Eironeia and elenchus stimulates learners' curiosity about knowledge by making them realize how they are ignored.

Fourth, Second step of the new dialogical method is Freire's dialectic dialogue. Freire's dialogical education is the process in which teacher and learner teaches and learns each other. It begins from the subject of knowledge asking the question of 'why', going toward the object of knowledge. Dialectic dialogue enhances educational subjects' theoretical understanding and critical thought. This process heads for development of intelligence and action of freedom.

Fifth, Third step of the new dialogical method is Wonhyo's hwajaeng. His notion is that one-mind transcends the subject and the object and all kinds of oppositions. We can apply the idea of reconciliation through finding a common ground like one-mind to the dispute resolution.

Key words : dialogical method, hwajaeng, Socrates's dialogical education, Freire's dialogical education