

독일 교육사학(教育史學)의 탐구 전통과 연구의 쟁점

조상식(趙相植)*

논문 요약

독일 교육사학의 탐구 전통은 독일 교육학의 생성 및 발전과 함께 해왔던 '정신과학적 교육학'과, 헤르더 이후의 관념론적 역사철학에 기원을 둔 역사주의로부터 영향을 받았으며, 동시에 그에 대한 비판을 통해 오늘에 이르고 있다. 독일 교육사학은 '정신과학적 교육학'의 전통으로부터 교육적 경험의 장으로서 '역사' 범주를 받아들였으며, 역사주의에 대한 비판을 통해 현대 역사과학 분야의 방법론적 성과를 고스란히 반영하고 있다. 최근 새로이 정립된 독일 교육사학은 1970년대 이후의 역사학의 자기반성과 방법론 논쟁을 적극 수용한 측면이 강하지만, 다른 한편으로 교육 현상에 대한 연구에서 교육이념과 교육 실체를 통합적으로 다루려는 진일보한 안목을 획득했다. 이에 전통적인 이념사적 접근방식은 '역사적-체계적' 접근방식으로 개념화되면서 교육실체에 대한 이해에서 교육적 '의도'의 중요성을 여전히 부각시키고 있다. 한편 사회과학적 교육학으로의 패러다임 전환에서 출발한 '사회사적' 접근방식은 사건과 구조, 의도와 영향, 체제구조와 행위의 장 등과 같은 정교한 분석개념을 확립하였다. 이러한 연구 방법의 혁신에도 불구하고 교육사 연구가 해결해야 할 근본적인 문제는 아직도 적지 않다.

■ 주요어 : 독일 교육사학, 역사주의, 정신과학적 교육학, 역사적-체계적 접근방식, 사회사적 접근방식

I. 도입

외국의 학문 동향에 대한 연구는 역사적-비교적 연구에 속한다. 역사적-비교적 접근의 의의

* 동국대학교 사범대학 교육학과 교수

는 연구자가 해석상의 우월한 이론 및 모델을 자신의 사회적 연관성 안에서 발견하여 이를 역사적 연구대상으로 삼으면서 다시 한번 상대화하고 문제시하는 작업을 말한다. 아울러 이러한 접근은 연구 주제와 방법론적인 제한을 뛰어넘으려는 것이기도 하다. 이를 델타이의 용어로 말하면, ‘역사적 세계의 특수한 구성을 특수한 세계안의 사회적 구성으로 보여주는 것’이 바로 역사적-비교적 연구이다. 우리에게 낯선 독일 교육사학(教育史學 Historische Pädagogik)이라는 탐구 분야에서의 연구 전통과 그 쟁점을 소개하는 취지도 역사적-비교적 연구가 요구하는 연구 의의에 기초하고 있음에 틀림없다. 그렇다면 이 논문에서 우월한 해석상의 지위를 갖고 있다고 여겨지는 독일 교육사학의 사례가 우리 교육사 연구를 비판적으로 객관화해 줄 수 있는 주요한 이유는 무엇일까? 이를 다음과 같은 몇 가지 관점에서 설명할 수 있다.

첫째, 일반론적인 수준에서 독일 역사학의 탐구 전통이 가지는 국제적 위상과 관련이 있다. 독일의 역사학 분야를 사례로 제시하는 것이 지나친 특수성을 극복해주는 근거는, 서구 제국(諸國)의 역사학이 대체로 독일 역사주의(歷史主義, Historismus) 사학에서 지적인 자극을 받았으며 아울러 이를 극복하는 과정이기도 한다는 데에 있다. 따라서 독일 역사학의 발전과정은 서구 역사학의 흐름을 살피는 척도가 된다. 둘째, 독일 역사학의 발전이 다른 서구 역사학보다 지체되어 있다는 점(안병직, 1998 : 6쪽 참조)은 역설적으로 독일 역사학의 흐름에 1970년대 이후의 서구 역사학의 성과가 고스란히 ‘응결’되어 있음을 의미한다. 이 두 가지 사실은 독일 교육사학 분야의 연구 동향을 설명하는 데에도 어느 정도 타당하다. 셋째, 독일 교육사학의 학문적 자기이해에서 드러난 긍정적인 성과와 자체 결함은 교육사 연구의 이론적인 기초를 검토하는 데에 적지 않은 시사점을 던진다. 이를테면 독일 교육학을 특징짓는 고유한 ‘정신과학적 교육학’(Geisteswissenschaftliche Pädagogik)의 학문적 정체성은 교육의 역사성(歷史性, Geschichtlichkeit)을 이해하는 데에 지금도 여전히 유효하며(조상식, 2004), 동시에 1970년대 이후 전통적인 독일 교육사 연구에 대한 자기비판 및 문제제기는 동양 및 한국 교육사상사 위주의 우리 교육사 연구를 비판적으로 검토하는 데에도 중요한 아이디어를 제공한다. 넷째, 최근의 독일 교육사학 분야에서 보이고 있는 연구 방법론의 다원성은 우리의 입장에서 보았을 때, 연구 방법론적 처치의 리트머스 역할을 할 수도 있다. 학(學)으로서 교육학에 대한 역사적 자료 및 학문적 정당화 기초를 풍부히 갖고 있으면서도 연구 방법론적 측면에서 세계적인 추세의 변화에 소심하게 대처해온 독일 교육사학은, 방법론적 적용을 통해 각 ‘문제사’를 제대로 해명하고 있는지 그 성공과 실패를 우리에게 생생히 알려준다.

이러한 연구의 의의에 기초하여 본 논문은 다음과 같은 세 단계로 기술될 것이다. 먼저 제II장에서는 독일의 교육사학이 스스로 이해하고 있는 학문 이론적 정당성을 짚어본다. 독일 교육사학의 전개과정은 기본적으로 ‘역사주의 전통’에 대한 자기이해 및 비판의 과정이다. 최근의 연구 동향도 예외가 아니다. 제III장에서는 바로 1980년대 이후의 연구 동향을 중

심으로 서술된다. 여기엔 1960년대 말과 1970년대 초반 ‘정신과학적 교육학의 종언’(Dahmer/Klafki, 1968) 이후에 있었던 교육학의 ‘사회과학적 전환 과정’에 드러난 교육학의 물역사적 연구 경향에 대한 자기비판을 고스란히 반영하고 있다. 이로써 교육사학은 역사적-체계적 접근과 사회적 접근이라는 대표적인 분석틀을 마련하게 되었다. 마지막으로 제IV장에서는 독일 교육사학의 최근 연구에서 제기되고 있는 쟁점을 몇 가지 관점에서 정리해본다.

II. 교육사학에 대한 학문적 이해

1. 교육 이론적 정당화 근거로서 역사

오래 전에 키케로가 『웅변가에 대하여 De oratore』에서 간결하게 말한 바 있는 “역사는 삶의 스승”(Historia vitae magistra)¹⁾은 역사로부터 무언가를 배워야한다는 어찌면 진부한 교훈을 제공한다. 이 질문은 결국 ‘교육의 역사로부터 무엇인가 배울 수 있는가?’라는 것으로 귀결된다.(Herrlitz, 1987 : 135) 역사가 현실과 괴리되지 않은 채, 현실의 문제들에 대한 답변을 과거로부터 찾으려는 역사 인식이 교육의 이해에도 그대로 적용된다는 말이다.

이러한 의미에서 일찍이 19세기에 쉐라이어마허(Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher 1768-1834)는 교육학의 성립가능성을 “현 세대에 대한 이전 세대의 영향력이 과연 하나의 특정한 ‘기술’로 인정될 수 있을 만큼 중요하지 않은가”(Weniger 판 1957 : 10)라는 질문으로 요약한 바 있다. 그는 이에 대해 두 가지 방안으로 답변한다. 하나는 역사적 방법이고, 다른 하나는 실험적인 방법이다. 후자가 순전히 개념만을 사용해서 답변하는 것방법이란, 역사가 교육 이론적 정당화에 경험적인 근거를 제공한다는 가정에서 출발하는 것이다. 요컨대 역사는 교육현실을 포괄하는 교육이론이 발견되는 경험의 장이라는 말이다. 이렇게 일반교육학(Allgemeine Pädagogik)²⁾의 역사성에 대한 강조는, 역사에 대한 비판적인 작업을 통해, 현재

1) 완전한 문장을 인용하면 다음과 같다. “시대의 흐름으로부터 증인을 제공하는 역사는, 진리의 빛, 생생한 기억, 삶의 스승, 과거의 안내자로 역할을 한다.” Merklin, H.의 번역본(Stuttgart, 1978 : 228).

2) 일반교육학이라는 용어는 독일 교육학 특유의 성격을 잘 보여주는 것이다. 원래 이 용어는 헤르바르트가 최초로 학(學)으로서 교육학을 정립하려는 기획에서 저술한 『일반 교육학 Allgenmeine Pädagogik』(1804)이라는 책 제목에서 기원한다. 오늘날 독일 교육학 분야에서 사용되는 ‘일반교육학’이 지시하는 연구 대상과 영역에 대한 규정은 ‘체계적 교육학’(Systematische Pädagogik)과 동일한 의미를 갖고 있듯이 불분명한 것도 사실이다. 그래서 ‘일반교육학’이 교육학적 논의에서 가지는 ‘독자적인 역할’을 중심으로 그 개념을 이해하는 것이 오히려 손쉬운 방안으로 보인다. 대체로 ‘일반교육학’은 교육학의 하위 분과학문을 아우르는 논의의 ‘구심점’ 역할을 한다는 의미에서 메타 교육론적 성격이 강하며, 전통적인 독일 교육학의 특성을 반

적 의미에서 역사의 생명력을 포괄하는 것을 의미한다. 역사학자 코셀렉(Koselleck)이 역사적 경험을 “과거의 사건을 섭취하여, 그 사건을 기억나게 하는 과거”(1979 : 354)라고 표현한 것도 이와 관련 있는 것이다.

슐라이어마허와 동시대에 살았던 슈바르츠(Friedrich Heinrich Christian Schwarz 1766-1837)도 다음과 같은 두 가지 이유에서 『교육의 역사 Geschichte der Erziehung』를 저술했다. 첫째, 현재의 인류가 어떠한 단계에 있는가를 밝히고, 둘째, 이전의 것을 반성함으로써 현재의 교육행위에 영향을 주기 위해서이다.(Schwarz, 1829. Böhme/Tenorth, 1990 : 5쪽 이하에서 재인용) 이 책에서 보이는 역사인식은 슐라이어마허와 동일하게 당시의 시대정신을 표현하고 있는 것으로 보인다. 먼저 당시 유행하던 역사주의 흐름을 반영하듯, 역사는 단계적으로 발전하며 역사의 발전에 교육이 나름대로 기여하고 있다는 진보 사상 내지 역사의 연속성 테제가 두드러진다. 둘째, 역사로부터 배울 수 있다는 믿음이 변함없이 나타난다. 셋째, 모든 순간은 역사적 순간이며 새로운 것을 원하는 사람은 그것에 대한 역사적 이해로부터만 얻을 수 있다. 이렇게 교육학이 하나의 학문으로 발전하던 시기에도 교육학은 역사학적으로 다루어졌음을 알 수 있다.

슐라이어마허의 해석학적 역사주의를 이어받은 딜타이(Wilhelm Dilthey 1833-1911)는 역사 이해의 보편타당성을 반박하면서 역사적 상대성을 제기하고 나섰다. 이러한 관점에서 보았을 때, 예외 없이 하나의 ‘발전과정’으로 기술되는 교육사는 부정되고 교육개념 및 실천의 시대적 문화구속성이 강조된다. 이렇게 초역사적인 교육체제의 연속적 발전을 부정하고 교육의 문화 및 사회구속성을 강조하는 생각은 이미 슐라이어마허 스스로 회의를 갖던 것이기도 하다. 이를 교육학의 일반성이라는 문제와 관련지어 말하면서, 그는 “모든 교육학에 대한 이해를 포괄하는 공통적인 역사기술이 과연 (잠정적일지라도) 가능한가?”(Schleiermacher, 같은 책, 20) 라는 질문을 제기했다. 그에게 이는 곧 “어떤 주어진 실제적인 기초와 관계하는 역사적 경험”의 문제이다. 딜타이는 이러한 문제인식을 받아들여, 교육이 많은 요소들, 즉 문화상태, 특정한 세대, 특정한 민족의 발전 단계에 어떤 방식으로든 영향을 받으면서 형성되는 과정에 대한 체계적, 역사적 분석이 필요함을 역설했다.(Dilthey, 1888. IX 13쪽 이하 참조) 그에 따르면 교육학은 역사적 부분과 체계적 부분으로 구성되어 있다. 이는 슐라이어마허의 역사적 방법과 선형적 방법이라는 구분과 유사하다. 딜타이의 업적은 무엇보다도 교육학을 포함하여 정신과학의 독자적 성격을 강조한 데에 있다. 정신과학의 대상에 대한 해석과 이해를 통해 비로소 인간의 역사성에 대한 탐구 전통이 가능해졌다고 말하는 것은 틀리지 않다. 이를테면 도야목적(陶冶目的, Bildungsziel)의 역사적 성격에 대한 규명(Nohl,

영하듯 역사적, 철학적 분석을 주로 행하는 탐구영역으로 간주된다.

1933/1963)이나 해석학을 철학적으로 정초하면서 도야(Bildung) 개념을 복원하려는 시도(Gadamer, 1960)는 딜타이의 생각으로부터 힘입은 바가 크다.

2. 역사주의에 대한 비판과 교육사 연구의 위기의식

역사주의가 인간학적 기초에서 근대적인 역사철학을 기획하면서 인간 정신의 과정을 도야의 과정으로 이해하는 데에 핵심적인 기여를 했지만, 그러한 관점의 한계에 대한 비판이 없진 않았다. 그것은 한편으로 독일 관념철학 내부에서 이미 오랫동안 제기되었으며, 다른 한편으로 현대 역사학의 발전과 함께 이론적, 방법론적인 측면에서 제기되기도 했다.

역사주의가 교육학을 역사적 상황에 위치시킴으로써 교육사라는 하나의 학문적 관심을 제공했을 뿐만 아니라 보편적인 인간 교육의 이상인 도야 개념을 이해하는 데에 정당성을 마련해 주었지만, 도대체 실천에 적용될 역사적인 가르침이란 존재하는가라는 근본적인 질문이 던져졌다. 니체가 『반(反)시대적 고찰 Unzeitgemäße Betrachtungen』(1873-1876)에서 ‘비판적 역사연구’라는 개념을 제시하고 있듯이, 역사가는 역사가 삶의 학습에 이용되는 것을 비판적으로 거부함으로써 이를 능가하는 가능성을 열어두어야 한다. 이러한 지적은 역사를 삶의 스승이라고 간주하면서 그것이 실제적 삶을 위해 언제나 교훈처럼 기능한다는 아주 오랫동안 당연시 여겨왔던 생각에 근본적인 회의를 품게 하는 것이었다.

역사학 분야에서 등장하는 “역사주의의 붕괴 및 위기”(Goertz, 1995 : 13 ; Iggers, 1996 : 57)는 1960년대 말 이후로 교육학 및 교육사학 분야에서도 관심의 대상이 되었다. 먼저 교육의 역사라고 했을 때 떠오르는 고루하고 낡은 이미지가 점차 감지되기 시작했다. 아마 이는 개혁교육학(Reformpädagogik)이나 계몽주의 교육학 등에 대한 오랫동안의 연구가 가지는 ‘타성적인 측면’ 말고도, 정신과학적 교육학 계열의 일부 교육학자들이 나치시대에 협력했다는 불쾌한 혐의는 이데올로기 비판을 요구하는 1970년대의 시대적인 조류에서 자유로울 수 없었다. 이러한 측면이 학문 외적인 상황과 관련된 비판이라면, 개별 교육사상가의 교육 이념에만 골몰하는 전통적인 교육사 연구의 폐단에 대한 자기반성의 결과로도 볼 수 있다. 말하자면 교육사 연구가 일상의 현상, 정신적인 차원에 영향을 끼치는 요인들, 사회화 과정 및 그 메커니즘에 관한 역사적인 연구 등과 같이 총체적인 문제 상황을 소홀히 하는 연구 관행을 지적하게 되었다. “교육사는 오랫동안 거의 자체 내의 연구의 타성, 즉 핵심적이라고 여겨왔던 각종 이론과 가설, 범례적인 논쟁 그리고 널리 행해져 왔던 연구 관행 등에서만 자신의 정체성을 찾으면서 지내왔다”(Böhme/Tenorth, 같은 책, 22)는 지적은 이를 잘 설명해 준다.

이러한 전통적인 교육사 분야에서의 연구에 대한 비판을 촉발시킨 주요한 학문적 상황 조건은 다음과 같이 세 가지로 정리될 수 있다. 첫째, 교육의 형식과 기능에 대한 활발한 교육 정책적인 토론이 대중적인 관심이 되었다. 이는 1968년 격동기 이후에 펼쳐진 정치적 지형의 변화와 관련이 있다. 진보적인 정치세력의 등장과 함께 교육 기회의 평등을 요구하는 노동계층의 주장은 실질적으로 교육정책적인 관철로 이어졌고, 이에 대한 교육학 분야의 연구자들은 교육의 사회적 불평등 상황과 그 조건을 이론적으로나 실증적으로 확인하는 데에 매진했다. 이로써 전통적인 교육학 연구의 관념성 및 사변성이 비판되었다. 둘째, 학문적 지평에서 교육학의 학문적 정체성에 관한 논쟁상황이다. 1970년대 이후 교육학이 전반적으로 사회과학적인 패러다임을 받아들이면서 기존의 사회과학 분야의 이론적 성과를 적극적으로 수용하려는 경향이 있었다. 이와 함께 전통적인 교육학의 이론 및 인식을 심각히 반성하는 움직임도 일어났다. 마지막으로 역사학 방법론에 관한 논쟁 분위기이다. 이는 역사학 분야에서의 연구 방법론 논쟁을 교육사 연구 분야에서 적극적으로 수용하는 흐름과 관련이 있다. 그러한 방법론적 논쟁의 성과를 어떻게 수용했는지는 다음 절에서 구체적으로 확인할 수 있다.

60년대 후반 이후에 교육사 및 교육학 연구 전반에 있었던 사회과학적 연구 패러다임의 등장은 전통적인 교육학의 연구 인식론을 바꾸는 데에 큰 영향을 끼쳤다. 바로 이 지점에서 독일 교육사학은 결정적인 전환을 경험하는데, 이에 대해 좀더 논의해 보기로 한다.

60년대 후반 당시 교육학 연구에서는 공교육의 역사적인 차원에 관한 논의 토대가 완전히 결여되어 있었다. 이를테면 ‘교육의 사회적 기능’을 연구할 때면 으레 사회학자, 경제학자 혹은 정치학자가 제시하는 분석개념 및 이론을 가지고 접근한 나머지, 역사적인 서술에서 그 근거를 찾으려는 시도는 많지 않았다.(대표적으로, Roeder, 1968) 이를테면 사회과학적인 안목으로 교육 실체를 연구하려는 노력은 많았어도 현재의 교육시스템의 전사(前史)는 존재하지 않았던 셈이다. 이러한 교육학적 역사서술의 결함이 점차 비판되었고, 동시에 19세기의 사회적 계급학교체제의 발생과정, 즉 고전적 인문주의 교육이념과 김나지움 및 대학교육이라는 실제 사이에 존재하는 괴리를 확인함으로써 이전의 교육사 연구에서 사용하던 많은 개념들을 비판적으로 재검토하기에 이르렀다.(예컨대, Müller, 1977) 이러한 연구는 사회비판적인 교육사 연구가들과 개혁지향적인 교육정책 입안자들이 새로운 교육정책적인 제안을 하는 데에 중요한 지침을 제공하는 것이었다.

한편 아무리 진보적인 교육실험이 정책적으로 구체화되더라도 그러한 “만인을 위한 교육 이상”이 손쉽게 구현되는 것이 아님을 지적하면서 교육개혁의 낙관주의에도 제동을 거는 연구들도 등장했다. 그에 대한 대표적인 연구는, 진보적인 정권이 계층 및 계급통합적인 목적으로 도입, 확대한 종합학교(Gesamtschule)의 성공과 실패에 대한 연구 결과들이다.(Luhmann/Schorr, 1979)³⁾ 이는 과거와 현재의 수많은 평등주의적 학교정책의 시도들이

수반하는 내적인 모순을 충분히 밝혀주었다. 이로써 “역사적인 분석과 정치적인 구성 사이”(Böhme/Tenorth, 같은 책, 25)의 밀접한 관련성이 산출된 것이다. 결국 이러한 연구과정은, 한편으로 교육 현상에 대한 인식과 그 역사에 대한 처치방식에 있어서 정신과학적인 모델이 한계가 있음을 지적해 주었고, 다른 한편으로 역사적 근거를 밝히는 시각이 결여된 사회과학적인 접근이 어떤 연구의 한계를 안고 있는지 분명히 폭로해준 셈이다. 특히 ‘이해’의 개념 안에 전승되어 온 정신과학적 방법론(조상식, 2004)은 역사를 다루는 학문의 기본적인 처치방식에 인접해 있는 것으로 보이기는 하지만, 1970년대 이후의 역사과학(Geschichtswissenschaft)의 이론적, 방법론적 발전에 비추었을 때 무기력해 보였던 것이다. 요컨대 전통적인 교육학적 역사서술은 역사적인 실체를 우선적으로 고전 대가들의 문헌을 매개로 현재화했지만, 그들이 애초에 의도했던 것과 달리 교육실체의 총체적인 다양성을 충분히 그려내지는 못했다. 이제 교육과 도야의 역사를 이념적으로 다루려는 노력은 교육이론의 정립을 위해서도 “더 이상 기초적인 현상”(phaenomenon bene fundatum)(Nohl, 같은 책, 119)이 될 수가 없었던 것이다.

이러한 교육사 연구의 변모과정을 겪으면서 오늘날 독일 교육사학의 윤곽이 드러나게 되었다. 독일 교육사학의 현재 모습을 갖추게 한 제도적인 뒷받침은, 1974년 독일교육학회(DGEW : Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) 산하에 “역사분과 위원회”(Historische Kommission)가 결성되면서부터였다. 이러한 “새로운 차원의 교육사학”(Böhme/Tenorth, 같은 책, 36)은 19세기 초반 이후의 독일 교육사 연구의 주제와 방법론을 근본적으로 혁신시킨 모습을 보이기 시작했다. 이에 주목할 만한 연구 경향을 4가지로 요약할 수 있다. 첫째, 현대적인 학교제도의 형성과정에 대한 연구를 통해 노동시장과 사회적인 지위결정에 미치는 영향이 크게 부각되었다.⁴⁾ 이 연구물은 최초로 장기간에 걸친 초·중등학생과 대학생의 수적인 증가 및 그 구조적인 전개과정을 기술해주며, 교육의 과정이 사회계층을 형성하는 데 미치는 영향을 다루고 있을 뿐만 아니라 심지어 지역적이고 생애사적인 연구까지도 포함하고 있다. 둘째, 지금까지 독일 교육사 연구에서 주된 연구대상이었던 프로이센 중심의 연구경향이 무너지고 바이에른(Bayern)을 비롯한 독일 남부지역의 교육사에 대한 연구물들이 개별적인 형태로 쏟아졌다.(Kriss-Rettenbeck/Liedtke, 1983, 1984) 셋째, 전통적인 의미의 ‘교육의 역사’와 달리 교육이념이나 교육제도로 국한되지 않은 다양한 테마들이 교육사적으로 접근되었다. 이를테면 삶의 방식, 일상과 성인생활에서의 교육, 노동과

3) 종합학교의 형식과 교육정책적인 공과(功過)에 대한 소개로 줄지, 종합학교 정책의 성과와 한계, 교육비평 제9호 (2002). pp. 161-174를 참조하라.

4) 이에 대한 대표적인 연구총서로서 『독일 교육사 자료집 (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte)』이 연속적으로 출간되었다. 여기에 참가한 연구진들에는 이른바 “괴팅겐학과”에 속하는 Titze, Zymek, Herrlitz 등과 보훔(Bochum) 대학의 Müller가 있다.

직업에서 교육 및 도야, 자유와 여가생활, 사회봉사기관의 의미 등과 같은 주제도 포괄하고 있다.⁵⁾ 넷째, 연구 주제나 이론의 스펙트럼이 확장되었을 뿐만 아니라 방법론적인 근거제시의 다양화와 그 통합의 문제도 제기되었다. 대표적인 사례로서 이전에 주류 연구방법론이었던 교육학 고전에 대한 문헌적인 접근 이외에 계량적인 분석이 똑같은 비중으로 활용되었다. 그 결과 연구의도를 규정하는 기준이 되었던 교육사 해석은 근본적으로 재구성되기에 이르렀다. 요컨대 방법론적인 변화와 더불어 역사연구의 의미를 부여하는 사료가 함께 첨부되었다. 위대한 교육자나 탁월한 교육제도가 남긴 기록물들과 함께, 예컨대 세례명부나 각종 기관에 남아있는 통계적 자료들도 제시되었다. 이로써 가족구조의 변화, 사회계층 및 계급의 집단적 행동양식, 학교 졸업생의 생애사적 경로, 학교와 직업세계의 동향 사이의 관계 등에 대한 연구가 가능해졌다. 뿐만 아니라 복잡한 자료처리를 원활히 하기 위해 컴퓨터 응용프로그램이 도입되기도 했다. 이제 학교역사나 이념사에 국한된 교육사 연구의 좁은 틀이 궁극적으로 극복되었다.

Ⅲ. 교육사학의 연구 접근방식

이 절에서는 1970년대 교육학의 ‘학문적 격동기’ 이후에 새롭게 형성된 독일 교육사학의 핵심적인 접근방식들 중에서 가장 대표적인 것들을 소개하기로 한다. 하나는 역사적-체계적 접근방식이고 다른 하나는 사회사적 접근방식이다. 이 두 가지는 상호보완적인 관계에 있으며 교육사학의 학문적 자기이해에서 서로 수렴, 통합하는 연구 경향을 보이고 있다. 전자가 독일 교육학의 정초 시기부터 학문적 정체성을 보여주는 역사적-체계적(Historisch-systematische)이라는 명칭을 갖고 있듯이, 전통적인 관점을 보여주는 것이다. 동시에 현대적인 상황에서 그 결합과 한계점을 많이 극복할 것을 요구받고 있다. 이 접근 방식은 주로 이념사적 접근을 하면서 교육의 역사를 도야와 인간형성의 관점에서 다루고 있는 우리에겐 익숙한 방식의 접근이므로, 여기서는 그 특징을 간략히 정리하는 데에 그치기로 한다. 이와 반면에 사회사적(sozialgeschichtliche) 접근방식은 역사학 분야의 연구 성과와 방법론적 기법들을 적극 수용하여 교육사 연구의 현대적인 관점을 대표하기 때문에 보다 자세히 다루기로 한다. 이 두 가지 관점 이외에도 비록 같은 범주로 묶을 수는 없지만 새로운 방법론적 가능성을 보여주는 입장도 많다. 이에 대해서는 마지막 절에서 별도로 소개할 것이다.

5) 대표적인 총서로서 1987년 Ch. Berg가 총 6권으로 편집한 『독일 교육사 총서 (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte)』를 들 수 있다.

1. 역사적-체계적 접근

역사적-체계적 접근이라는 용어는 앞에서 이미 거론했듯이(제III장), 슈라이어마허와 달타이의 교육학에 대한 학문적 정초작업에서 온 것이다. 교육학의 학문적 기초는 역사적 분석 방법을 통해 교육적 경험의 장을 드러내는 작업과, 개념적이고 선형적인 방법을 통하여 교육이론의 구조를 해명하려는 작업에 있다는 것이다. 이에 따르면 교육사학의 기본적인 주제들이라고 할 수 있는 도야 및 교육 개념⁶⁾은 ‘역사 자체’ 속에 고정되어 있으며 그것의 역사적 및 초역사적 가치와 효력의 범위 내에서 교육학적 연구가 행해진다는 방법론적 가정을 하고 있다. 따라서 교육사학은 시대에 따라 제각기 등장하는 도야 및 교육의 이념에 대해 이념사적인 접근을 주로 취하게 된다.

이념사적으로 교육사에 접근하는 여러 방법들은, 서로 보완하는 요소이면서 교육학의 핵심 문제를 보는 상이한 관점이라는 점에서 일종의 문제사(問題史 Problemgeschichte)의 묶음으로 이해될 수 있다. 이러한 방식으로 본다면 교육사학의 개념은 역사의식과 역사 속에 존재하는 교육학적인 내용에 대한 전이해(前理解 Vorverständnis)로부터 정립된다.(Böhme/Tenorth, 같은 책, 49) 이 말은 이념사적 접근 방식의 공통점이 교육학의 개념 자체에 있으며, 그 연구 인식론적 방안은 오래된 해석학적 전통의 성과에 기초해 있다는 것이다. 교육사의 모든 텍스트들은 체계적으로 해석될 가치가 있는데, 그것이 생성된 철학적, 문화적, 시대적 가치를 논하는 것이 가장 중요한 과제가 된다. 구체적으로 도야이념을 연구하기 위해 그 개념의 변천과정 및 연속성을 탐구할 때, 서구 정신을 대표하는 위대한 인물이 남긴 문헌을 해명하는 데에 연구의 초점이 맞추어진다. 이러한 해석 작업에서 의미에 대한 비판적인 방법을 사용하는 것이 주요한 관건이 된다.

교육사학의 역사적-체계적 접근 방식이 가지는 특징은, 사회적 맥락에서 이념과 과제의 차이를 명확히 드러내주기 위해 교육적 의도(Intention)와 기능(Funktion) 사이를 구별하는 데에서 뚜렷이 확인된다.(위의 책, 50) 이에 따르면 교육은 사회적으로 기능하지만 교육학은 목표를 지향한다. 이념사에서 강조하는 바는, 교육학이 의도하는 바를 전제로 해야만 교육의 기능을 제대로 성찰할 수 있다는 것이다. 결국 개념 논리적으로 보았을 때, 교육학의 지향성이 우선이고 교육의 기능성은 2차적인 것이 된다. 이러한 이념적인 것(Ideele)의 우위성은, ‘교육 현상은 그 자체의 자생성을 통해 모습을 드러낸 다음 철학적 사유 안에서 문제로 떠

6) Ritzel에 의하면, 도야와 교육과 같은 개념은 총괄개념(Inbegriff)에 속한다. 이러한 개념들은 서로 융합할 수 없는 것들을 구분하면서 교육학적 인식이라는 개념 하에서 서로 연결시켜준다. 따라서 총괄개념은 통일성을 부여하는 통합적인 기능을 한다. 반면에 일반개념(Allgemeinbegriff)은 총괄개념의 개별적인 계기로 파악된다. 예컨대 계몽주의에 의해 요청되었던 성숙(成熟, Mündigkeit)은 인간 도야의 이상이 계몽주의 시대에 교육목적으로 구체화된 계기 중의 하나로 간주된다.(Ritzel, 1969 : 34쪽 이하 참조)

오른다'는 전제하에 교육학과 철학적 반성 사이의 밀접한 관련성을 강조한다. 이 가정은, "의식의 사실(Tatsachen)"을 추적하는 것을 교육사상의 역사로 파악하는 딜타이의 교육사에 대한 이해에 잘 나타나 있다.(Dilthey, Bd. I.) 교육사상은 그것이 출현한 역사적 장소에서 찾아지는데, 문화적 연관성을 보증하는 이론, 구상 및 프로그램에서 교육학적 의식을 찾는 것이 관건이다. 이때 우리는 먼저 교육적 의도가 나타나고 그 다음에 기능이 나타난다는 사실을 알게 된다는 것이다. 다시 말해 사건의 역사 뒤에 잇따르는 작용(혹은 영향 Wirkung)의 역사를 주시하고 거기서 작용하는 사상을 생생하게 체험해야만 역사가 제대로 이해된다는 것이다. 따라서 여기서 사용되는 방법적인 준거는 '원전으로 돌아가라'가 된다. 결국 원전에 나타난 시대의 고유성이나 그 시대를 초월하는 사상의 연속성에 대해 질문하는 것이 연구의 주된 과제이다.

2. 사회사적 접근방식

1) 배경과 입장

교육사학에서 사회사적 접근방식은, 역사적 이념을 넘어서 존재하는 사회현실, 이념을 실현하는 형식, 이념을 이데올로기나 교육체도로 변화시키는 메커니즘, 이념이 교육의 과정(過程)에 주는 영향 등을 탐구하는 것을 말한다. 역사적-체계적 접근이 도야 및 교육의 지향 자체에 주목한다면, 사회사적 접근은 그것의 기능적인 측면을 탐구의 초점에 두는 것이다. 따라서 전승된 텍스트가 놓인 전체적인 맥락과 도야 및 교육이 사회적으로 실현되는 시대적 구조를 고찰하거나, 사회적으로 각인된 교육체제의 양상에 관심이 있다. 교육체제의 실제와 영향은 역사적 현실, 즉 학교의 유형, 교육시설, 학력인증, 교육목표 및 교육과정 등에서 찾아질 수 있다. 따라서 구체적으로 활용되는 방법론적 분석의 도구는 다양할 수밖에 없다.

사회사적 접근방식이 태동하게 된 배경은, 전후(戰後) 역사학 분야에 있었던 역사주의와의 논쟁이다. 헤르더 이래 독일 고전주의 역사철학에 그 근원을 두고 있는 역사주의는 독일 대학과 정신과학의 기초를 장악하면서 20세기에 이르기까지 일상생활뿐만 아니라 역사를 연구하는 학문들의 연구 인식론을 지배해왔다. 이미 앞에서 지적했듯이, 역사주의는 19세기 말부터 이미 공격의 대상이 되었다. 특히 역사주의는 독일제국의 패망과 나치로부터 해방과 더불어 찾아온 과거로부터 단절 시도에서 대표적인 청산 대상 중의 하나가 되었다. 그래서 사회사가 역사주의와 대립하게 되는 계기는 학문적인 연구방법상의 혁신뿐만 아니라 정치적인 혁신, 즉 독일의 과거에 대한 신비화를 냉철하고 사회 이론적으로 성찰, 탐구하려는 시도에도 있다.

비평가들에 따르면, 역사주의가 갖고 있는 가장 근본적인 문제는 역사주의의 방법론적 작업을 특징짓기 위해 사용하는 ‘이해’(Verständnis)라는 개념의 불충분성이다. 딜타이가 『정신과학 입문』(1883)에서 도입한 설명(Erklären)과 이해라는 이분법은 오래 동안 역사의 실재를 연구하는 데에 중요한 논리적 해명의 열쇠 역할을 해왔다. 하지만 사료비평의 수준을 넘어 자료의 분석과 평가 및 검증이라는 엄격한 탐구방법을 지향하는 데 있어서 해석학적 이해만으로는 충분하지 않았다. 특히 1960년대 이후에 등장하는 다양한 사회과학 분야의 이론 및 개념과 정교한 ‘과학적 탐구논리’의 개발은, 독일 역사학으로 하여금 전통적인 민족적, 민속적 범주에 머무르면서 고전을 해독하는 데에 안주할 수 없게 만들었다. 아젠도르프(G. Asendorf)의 말대로 이러한 의미에서 독일의 역사주의는 “영속적 복고”(permanente Restauration)(Böhme/Tenorth, 위의 책, 124쪽에서 재인용)를 의미했다. 이 비난 속에는 독일의 역사주의가 각 시대의 지배계층을 옹호했을 뿐만 아니라 역사학과 국가가 긴밀하게 밀착해 있었기 때문에 타락한 것이라는 이데올로기적인 비판도 들어있다. 이러한 배경 하에서 사회사의 정체성을 찾을 수 있다.

2) 사회사 연구의 방향 - 구조사, 사회의 역사, 일상사

전통에 대한 비판이라는 공통점에도 불구하고 사회사적 접근에 속하는 다양한 접근이 있다. 연구의 범위(scope)라는 관점에서 그것은 구조사, 사회의 역사, 일상사로 구분될 수 있으며, 연구의 영역(domain)과 대상이라는 점에서 보았을 때 그 밖에 많은 분류가 가능하다. 여기서는 사회사적 접근의 내용과 형식을 보다 잘 보여준다는 의미에서, 연구의 범위를 기준으로 구분되는 구조사, 사회의 역사, 일상사를 서술의 중심에 두기로 하겠다.

(1) 구조사

구조사(構造史, Strukturgeschichte)는 1950년대 초반 프랑스 아날학파(Annales)의 역사서술 방안을 수용한 콘체(Werner Conze)에 의해 제안되었다. 그에 따르면, 사회사는 “사회적인 구조, 과정 및 운동의 역사”(Wehler, 1966 : 19)로 이해된다. 가장 거시적이고 장기지속적인 사건의 ‘구조’를 분석의 초점에 두는 구조사 연구는, 이미 구조라는 용어가 안고 있는 시대 중립적인 의미와 사건의 과정 자체를 전체적으로 다루지 않는 지나치게 사회과학적인 역사학이라는 비판(Iggers, 위의 책, 106쪽 이하 참조)을 받게 되는데, 교육사학에도 도입되어 동일한 비판을 받기에 이른다.

사회사가 전통적인 역사주의를 비판하면서 태동했듯이, 사회사를 지향하는 교육사학도 전통적인 정신과학적 교육학에 뿌리를 둔 교육사 연구를 비판하면서 등장했다. 60년대 말의 격동기를 겪으면서 사회과학적 패러다임으로 전환한 교육학은 특히 프랑크푸르트학파의 이

데올로기 비판을 교육의 이론과 실천을 반성하는 데에 폭넓게 활용하는데, 사회사를 지향하는 교육사학도 초기에는 그러한 전통비판적인 관점에 치우쳐 있었다. 이를테면 교육사학 분야에서 사회사가들은 교육사상가와 교육제도의 자기이해 속에 표현된 역사적 행위주체의 '의도'로부터 일정한 거리를 둔 관찰자의 관점에서 고찰하려 했다. 그 결과 지금까지 이념사란 교육현실을 엄밀하고 비판적으로 해명했다기보다 오히려 교육적 역사기술의 자기기만적인 방법임이 입증되었다.(Hillebrecht, 1972 : 197쪽 이하)

사회사의 개념이 점차 정교해지면서, 이념사와의 대립은 이제 더 이상 존재하지 않게 되었다. 왜냐하면 사회사적 연구는 지향과 기능, 의도와 구조, 결과와 과정 등을 분석틀로 삼으면서 그것이 역사적으로 의도된 의미와 관련성까지도 다루어야만 한다는 주장도 하기에 이르렀으며, 실지로 그러한 관점으로 연구되기도 했다. 사회적 기초나 역사적 실천과 무관한 교육적 이념은 이해될 수 없으며, 동시에 역사주체의 자기기술과 의도에 대한 고려 없이는 교육적 실제에 대한 분석도 불가능하다는 것이다. 따라서 교육이념에 대한 사회사적 분석이 가장 통합론적 안목을 제공하는 연구과제로 간주되었다. 이 분야의 가장 흥미 있는 연구 테마(개관으로서 Lundgreen, 1978)는, 교육제도에 대한 사회사적인 분석, 프랑스 심성사(histoire des mentalités) 연구로부터 지적으로 자극받은 정신의 구성과 발생에 대한 연구 그리고 학제적인 역사적 사회화 연구 등이 있다.

하지만 그러한 연구가 어떤 방식으로 구체화된 연구 설계를 형성할 수 있는지, 그리고 더욱 본질적인 문제로서 교육이념사적 접근에서 이데올로기적 비판으로는 다다를 수 없는 미지의 영역을 어떻게 다룰 수 있는지와 같은 과제는 여전히 해결되지 않은 문제이다.

(2) 사회의 역사

사회역사(Gesellschaftsgeschichte)는 사회사와 용어상으로 혼동될 수 있지만, 연구 범위(scope)라는 관점에서 구조사보다 더 미시적인 접근방식을 가리키는 것이다. 이 분야의 대표적인 역사학자인 벨러(H.-U. Wehler)가 사회사를 “사회적 계급과 집단, 구조와 제도의 역사”(Wehler, 위의 책, 9)라고 개념화하고 있듯이, 구조 자체보다 하위 범주를 분석의 단위로 삼는다. 벨러는 1975년 『역사와 사회 Geschichte und Gesellschaft』를 편집하면서 그 서문에서 “특정한 사회적 형식 속에 뿌리를 내리고 있는 사회적, 정치적, 경제적, 사회문화적 그리고 정신적 현상의 역사”(Böhme/Tenorth, 위의 책 127쪽에서 재인용)라고 그 분석 대상을 규정하고 있다.

이 분야의 연구자들은 구조사적인 연구방법과 인접해 있는 것은 사실이지만, 구조사가 이론적으로 많이 기대고 있는 구조기능주의와 같은 거대이론과는 날카롭게 대립한다. 그들은 구조라는 개념보다는 사회를 구성하는 영역들인 ‘지배구조’, ‘경제단위’, ‘문화국면’ 등과 같은

개념을 주로 사용하면서 제도화된 사회현상과 시스템 및 조직에 우선적으로 관심을 두는 역사서술을 하였다.

교육사학 분야에 적용된 대표적인 연구 대상은 단연 제도분석이다(연구 개관으로서 Lundgreen, 위의 책 참조). 이 방면의 연구에 따르면, 역사적인 학교연구는 교육적 행위의 결과와 의도되지 않은 영향을 함께 다루어야한다. 교육적 정신의 역사란 이념과 세계관, 집단 의식 그리고 행위의 전형 등을 특정 사상가의 증언을 통해서만 확인하지 말고 사회적 현실에 따라서 밝히는 것이 관건이다. 이로써 교육의 과정은 단지 주체의 내면에 흐르는 심상이나 문건에 의해서만 파악될 수 있는 사건이 아니라, 사회적으로 구성된 단위들을 매개로 이해될 수 있다는 것이다.

(3) 일상사

사회사의 세 번째 유형인 일상사(日常史 Alltagsgeschichte)는 역사학 분야에서 가장 미시적인 연구 접근방법으로 알려져 있다. 1980년대부터 독일 역사학이 일상사 연구 방법을 활발히 도입하게 된 취지는, “일상적인 삶의 역사에서 자기 삶의 뿌리를 스스로 발굴해냄으로써 자기발견과 각성의 계기로 삼자”(안병직, 위의 책, 24)는 데에 있다. 이러한 ‘아래로부터의 역사’는 더 이상 추상적인 ‘구조’나 ‘사회’라는 포괄적인 관점 및 분석도구에서 출발하지 않고 행위주체의 지각과 의도, 즉 직장인과 소시민의 ‘일상’ 혹은 체계적인 방식으로는 규정되기 힘든 현상이라고 할 수 있는 노동과 여가의 ‘생활방식’ 그리고 ‘(하위)문화’ 등을 탐구의 대상으로 삼는다.

흔히 일상사 연구는 연구 주제나 방법론적인 관점에서 엄청나게 이질적이고 다양한 연구를 포괄한다. 하지만 개념적으로 보았을 때, 일상사는 한편으로 마르크스주의 전통의 ‘민중주의적 관점’에 가까이 있으며 다른 한편으로 문화인류학적 연구 모범을 적극 수용하고 있다. 이 연구 모델이 사회의 유형을 정교하게 하려는 시도를 통해 오늘날 역사학 방법론 논쟁에 적지 않은 영향을 끼치고 있지만 그 자체로 한계점이 없진 않다. 연구의 취지가 현대 민주주의적인 조류를 적극 반영하고 있으며 피지배계층의 입장에서의 역사서술을 기획하고 있는 반면에, 사료 분석과정과 그 결과를 해석하는 데에 있어서 구조적인 차원에서 작동되는 이데올로기적 침탈 현상을 설명할 수 없다는 치명적인 약점을 지니고 있다.(Iggers, 위의 책 157쪽 이하 참조)

교육사학 분야에서 일상사 연구의 적용은, 대체로 교육적 활동의 주체들의 삶을 미시적으로 분석하는 것에 초점이 맞추어졌다. 요컨대 그것은 “학업의 일상”(Alltag schulischer Arbeit)이라는 상위 주제로 포괄되는 일련의 연구들로 구체화되었다. 예컨대 교사의 관점에서 본 수업의 역사가 구체적으로 서술되거나(대표적인 연구로, Petrat, 1979), 그 반대로 학생

의 관점에서 학교가 묘사되는 방식을 연구(Rang, 1981)하는 시도들이 있었다. 이러한 연구들은 학교의 일상을 다루면서 교사의 관점에서 학교조직의 실체가 어떻게 작동되는지, 그리고 학생들이 학교생활 및 일상을 경험하면서 획득한 인식 및 인생행로의 의미를 역사적으로 생생하게 기술하면서 교육의 고유한 구성요소 중의 하나로 다루고 있는 셈이다. 하지만 그 연구가 가지는 성과와 제한점은 역사학 일반에서 일상사 연구가 가지는 그것과 동일하다고 볼 수 있다.

3) 연구의 핵심개념

독일에서 사회사적 질문을 교육사학에 적용하면서 연구 대상으로 삼는 대표적인 주제는 18세기 말 이래의 근대 교육제도의 생성 및 변천과 그 의미이다. 이 시기가 독일 교육사에서 중요한 이유는, 시대적으로 근대 세계로 진입하는 과도기라는 사실과 주제상으로 현대 독일의 교육제도가 최초로 국가적 수준에서 생성되면서 그 독특한 기능 및 표준이 형성되었다는 사실에 있다. 따라서 이 주제는 당시에 생성된 교육제도가 오늘날에도 미치는 역사적 과정을 설명할 수 있는 중요한 근거가 될 수 있다. 이러한 관점에서 사회사를 지향하는 교육사학은 근대 교육제도의 생성의 근본 동인과 인과관계를 해명하는 데에 많은 연구가 집중되었다. 그러한 연구 전통이 20여년 동안 진행되면서 사회사적 교육사학의 연구 분석틀이 개념적으로 정교화되어 다른 접근들과 차별화되기에 이르렀다.

사회사적 연구가 다른 접근방식과 구분되는 핵심적인 개념은 다음과 같이 대립되는 세 가지 종류의 개념쌍으로 표현된다.(Böhme/Tenorth 위의 책, 136-181)

① 사건과 구조

먼저 '사건'(Ereignisse)이란 동시대인들에게도 중대한 역사적 전환점으로 인식되는 것을 지칭하는데, 교육사학의 대표적인 주제로 표현하면 18세기 말에서 19세기 초에 있었던 근대 교육제도의 등장을 말한다. 이 시기에 대한 분석의 내용으로 경제사적 맥락, 정치적 상황에 대한 분석(특히 18세기말 이래 프로이센의 자유주의적 국가 정체가 교육제도에 끼친 영향), 인간 삶의 방식의 변화, 근대화 과정에서 학교제도의 형성 등이 있을 수 있다. 특히 교육제도의 형성이라는 사건에서 교육적 주안점은, 교사 양성제도의 확립이나 Pestalozzi의 기획, Humboldt의 학교개혁안, Süvern의 교육법 입안 등에 두게 된다.

한편 '구조'(Struktur) 개념은 교육실제의 현상 수준을 작동시키는 근본동인, 인과관계, 메커니즘 등을 포괄하는 범주이다. 전통적인 교육사에서는 교육제도상의 현실을 발전 혹은 퇴보시킨 요인으로서 이념을 구조의 계기로 삼았던 반면에, 사회사적으로 지향하는 교육사학

은 그러한 철학적 이해를 탈피하여 정치경제적, 인구학적, 사회구조적 변화, 사회적 관계 등이 교육이념 및 학교제도를 생성시키는 데에 어떤 식으로 기능했는가에 관심이 있다. 따라서 사회사적 관점에서의 구조 개념을 통해, 예컨대 18세기 이래 공리주의적 계몽주의 이념에 대한 비판이라든가, 신인문주의 교육이상을 배태시킨 역사적, 시대적 맥락이 해명된다.

② 의도와 영향

의도(Intention)와 영향(Wirkung) 개념은 특정한 역사적 공간에 존재했던 교육 정책적 사례가 성공과 실패의 양면을 지니고 있으며, 그러한 점에서 교육의 역사를 교육적 의도가 일반적으로 실현되는 과정으로 파악하는 전통적인 교육 이념사 연구의 이론적 가정을 교정해 줌으로써 교육사 연구에 역동성을 부여하려는 취지에서 도입된 분석 개념이다. 이를테면 지나간 역사는 한결같이 의도된 것으로 설명될 수 없으며, 오히려 역사적인 것이란 어떤 의도의 결과라고 이해할 수 없는 사건들이 모여서 이루어진 상황이다. 따라서 행위의 의도하지 않았던 결과에 주목하면서, 비록 인간이 역사를 만들기는 하지만 역사의 진행과정을 완전히 통제할 가능성을 지니지 않았음을 인정해야 한다.⁷⁾ 구체적으로 19세기 교육개혁의 성공과 실패의 여부는 개혁을 시작할 때의 의도를 목표지점에서의 결과와 비교함으로써 입증하는 것으로는 불충분하다. 이를 위해 실지로 교육제도가 전개되는 과정을 당시의 다른 나라와 비교하거나, 더욱 중요한 것은 당시 사회 구성원들의 교육실천이 교육제도 형성에 끼친 영향을 분석하거나, 이후에 계속해서 교육제도가 진화되는 과정을 전체적으로 기술하는 것이 요구된다. 이러한 방식으로 근대 독일교육제도의 기원, 영향 그리고 그 기능에 대한 경험적으로 입증되고 이론적으로 견고한 연구 성과들이 나오게 되었다. 모든 교육정책은 성공과 실패를 모두 함유하고 있기 때문에, 의도와 영향이라는 분석 개념은 교육체제 자체의 예기치 않은 부작용을 모두 간파할 수 있는 방법상의 안목을 제공한다.

③ 체제구조와 행위의 장

마지막으로 체제구조(Systemstruktur)와 행위의 장(Handlungsspielräume)은 교육제도가 개인에게 가하는 구조적인 계기와 그러한 제도 하에서 행동하는 개인의 자유로운 공간을 분석하는 데에 활용되는 개념적 장치이다. 연구 범위의 관점에서 이 개념쌍은 구조사적인 계기

7) 행위의 의도성과 결과의 불일치라는 사회 역사적 존재로서 인간의 숙명성 테제는 새로운 발견이 아니다. 사회학 분야에 국한한다면, 이러한 생각은 이미 Merton(1957)에게서 발견된다. 그는 의도하지 않은 결과와 그것에 기능하는 잠재적인 요인에 주목하고 있다. 이러한 이론적 메타포는 교육학 이론에서도 쉽게 찾아질 수 있다. 예컨대 『잠재적 교육과정』은 교육적 행위의 의도성과 그 결과의 불일치 내지 그 기능의 전도성(顛倒性)을 보여주는 대표적인 예이다.

와 일상사적인 생활세계적 계기라는 양극단을 이념형적(理念型的)으로 표현한 것이다. 이를 테면 근대 학교제도의 성립에서 교사의 눈으로 그려지는 학교의 실체가 어떤 식으로 구조적인 계기에서 힘을 갖게 되는지 혹은 제한되는지가 분석될 수 있다. 페트라트(Petrat, 1979)의 학교수업에 대한 역사적 분석에 따르면, 하나의 교육실천 형식으로서 학교수업이 당시의 훈육제도를 형성하는 데에 “조용한 혁명”으로 진행되고 있었음을 밝힌다. 동시에 19세기 당시의 교사의 일상적인 교육적 의도가, 제도가 형성되는 수준으로까지는 미치지 못하고 있음을 보여주는 수많은 증거들을 제시한다. 이러한 연구 예는 또한 학생의 관점에서 교육제도와 행동 공간이 동시에 분석될 수 있음을 보여준다.

IV. 결론 - 연구의 쟁점

지금까지 살펴보았듯이, 독일 교육사학의 현재 모습은 한편으로 독일 전통의 정신과학적 교육학에 기초해 있는 교육학 및 교육사 연구의 자기 이해에 대한 비판과, 다른 한편으로 근대 역사과학의 발전과정에서 있었던 연구 방법론적 성과를 적극적으로 수용한 결과를 반영한다. 오늘날 새롭게 개념 규정되고 있는 독일 교육사학의 관점에서 보았을 때, 역사주의 전통에 있는 독일 교육사 연구는 완전히 폐기된 것으로 보일 수도 있지만, 교육사학이 연구의 개념과 분석틀을 정교하게 하면서 전통적인 이념사적 접근을 발전적으로 통합하고 있다고 보는 것이 더 옳다. 이는 교육의 역사에서 도야 및 교육이 사회사적 맥락에서 어떤 식으로 기능하고 있는지를 해명하려는 시도에서 구체적으로 볼 수 있었다. 또한 교육 실체를 접근하는 데에 다양한 방법론을 활용하려는 움직임은 ‘연구 대상의 특성에 따른 다양한 인식의 필요성’이라는 현대 역사 연구의 조류를 잘 반영하고 있다. 이 마지막 절에서는 앞에서 다루지 않았지만 그 중요성이 자주 부각되고 있는 전기적(傳記的) 방법과 그 동안 등한시되었던 주제를 소개하고, 독일 교육사학 분야에서 제기되는 쟁점들을 몇 가지 지적하기로 한다.

현재 교육사학에서 자주 활용되고 있는 전기적인 접근은 전통적인 교육사 연구에서 특정 인물중심의 사상사적 접근과 관련이 있었지만, 1970년대 이후의 연구 경향은 위대한 인물의 삶을 기술하는 대신에 교육에 있어서 평민들과 일상의 역사를 기술한다는 데에 있다. 또한 기술의 방법상으로 문헌적인 원천과 그 전승에 집중하기보다, ‘구술사’(口述史, oral history)를 수단으로 행위자 자신의 언어로 기록한다는 점이 눈에 띈다. 이 연구 방법이 교육적인 의미를 가지는 근거는, 개인이 겪은 교육적 상황과 저마다의 주관적 경험의 구성이 교육의 목적이라고 할 수 있는 자기 정체성의 확립과정을 그대로 보여준다는 데에 있다. 뿐만 아니

라 이론적으로 선취할 수 없는 개인적 체험의 풍부함은 구조사 연구로는 포착할 수 없는 특정 시대의 행위가능성과 학습기회를 엿볼 수 있게 해준다. 물론 행위자 자신의 언어가 갖고 있는 “기만적인 경향”(안병직, 위의 책, 199쪽 이하 참조)은 해결되어야 할 문제이다⁸⁾.

독일 교육사학 분야에서 여전히 열려둔 주제들을 일일이 열거할 수는 없지만, 오늘날의 상황에서 그 연구 대상의 중요성에 비추어 볼 때, 대표적으로 다음과 같은 몇 가지 예를 들 수 있겠다. 교육의 역사에서 여성에 대한 연구는 이미 여성교육사라는 포괄적인 주제로 다루어진 바 있지만, 그것은 대체로 상층계급 출신의 여성들의 교육에 대한 연구였다, 하지만 최근에는 하류계층의 여성의 생활상에 대한 연구나 가정부들의 삶을 통해 ‘착취당하는 여성’을 부각시키는 연구도 있다. 예컨대 교육사적으로 보았을 때, 근대 아동의 성장 및 사회화 과정에서 가정부의 역할에 대한 해명은 없었다. 또한 근대 교육에서 ‘어머니다움’이나 ‘여성성’이 교육의 차별화 과정과 관련지어 시사하는 바가 무엇인지에 대한 연구도 많지 않다. 또한 직업교육에 대한 역사적인 기술도 아직 연구되지 않은 분야라고 할 수 있다. 마지막으로 교육사 연구를 위해 그림을 자료로써 활용하는 것은 아직 시작 단계로 보인다. 아리에스(Ph. Ariès)가 『아동기의 역사』에서 절대왕정 이후 아동에 대한 관념의 변화를 설명하면서 당시의 그림들을 유용하게 사용한 이후, 교육학 분야에서는 소수이지만 르네상스 시기의 초상(肖像, iconography)을 분석하면서 그 속에 어린이와 성인세계의 구분에 대한 동시대인의 태도가 반영되어 있음을 밝히는 연구도 있다.(대표적인 것으로, Mollenhauer, 1983) 특히 이 연구 방법은 교육사학을 이론적 교육학(이를테면, 현상학적 교육학이나 미학교육론)과 통합할 수 있게 해주는 아주 드문 사례이기 때문에 주목할 만하다.

독일 교육사학 연구에서 자주 등장하는 쟁점들을 몇 가지로 요약하는 것은 불가능하지만, 연구 방법론적인 측면에 국한시켰을 때 주로 제기되는 문제들을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 1970년대 이후의 교육사학이 ‘학문적 근대화’를 성취하는 과정에서 방법론적으로 역사학의 성과에 지나치게 의존하면서 등장한 교육사학의 학문적 정체성에 관한 문제이다. 방법론적으로 거의 동일하고 단지 연구 대상만 구분된다면, 교육사학을 독자적인 교육학의 탐구분야로 정립하는 데에 회의를 느끼게 하는 경우가 당연히 있게 된다. ‘교육학이 자율적이어야만 하는가?’(Seiffert) 라는 자조 섞인 반문도 없진 않지만, 이 문제와 관련지어 대체로 전통적인 독일 교육학이 이룩한 학문적 자기이해의 유산을 통해 자기 정당화를 하는 경향이 자주 보인다.(이를테면, Böhme, 1968) 아마도 이 문제는 상위범주로서 교육학이 태생적으로 갖고 있는 문제임을 부인할 수 없다. 둘째, 독일 교육사학 특유의 상황적 요인으로서, 동독의

8) 이는 대담자가 스스로 구조화한 정체성이 실지로는 “가상의 정체성”이라는 사실을 가리킨다.(Böhme/Tenorth, 위의 책, 188) 역설적으로 이러한 허위의 진술이 대담자를 이해하는 데에 중요한 자료가 될 수도 있다. 오늘날 인터뷰를 동원하는 질적인 연구 분야에서 그러한 것을 분석하는 기법이 활발히 개발되고 있다.

교육 사료를 편찬하는 데 있을 수 있는 연구대상의 확정에 관한 문제이다. 즉 동독과 서독이 나치시대 이후 별도로 고유한 자신의 역사를 재구성함으로써 초래된 역사적 연속성 내지 불연속성의 문제이다.(Günther, 1988 : 58쪽 이하 참조) 현재 그리고 장차 우리의 상황도 이 문제로부터 자유롭지 않음은 분명하다. 셋째, 순전히 방법론상의 문제로서 블랑케르츠(Blankertz, H.)는 역사기술의 서사적인(narrative) 구조와 이론적인 기대치 사이의 부조화문제를 제기한 바 있다.(Böhme/Tenorth, 위의 책, 221-222에서 재인용) 이는 이론적으로 설명 가능한 요소들과 합법칙적인 요소들을 지나치게 강조하게 되면 역사의 서사성이 약화되고, 그와 반대로 역사의 서사성이 지나치게 강조되면 이론적 기대치에 못 미치게 되어 '비체계적'이라는 비난을 받게 되는 역사학의 근본적인 딜레마를 말한다. 넷째, 역사적 연구의 복잡성의 문제이다.(같은 곳) 말하자면 특수한 연구를 통해 '교육의 총체적 의미연관'과 교육이 자리 잡고 있는 '지역적 전통이라는 의미연관'이 좀더 분명히 드러났지만, 그러한 구체적인 연구를 통해 지식이 점점 많아지고 있음에도 불구하고 수용할 만한 역사를 진술하려는 시도에서 겪게 되는 장애는 더욱 커지고 있는 실정이다. 그럼 어떻게 할 것인가? 이는 역사를 연구하는 모든 사람들이 안고 있는 숙명일 것이다.

참고문헌

- 안병직(편)(1998). *오늘의 역사학*, 서울 : 한겨레신문사.
- 조상식(2002). 종합학교 정책의 성과와 한계, *교육비평* 제9호. 161-174.
- 조상식(역)/헬무트 단너(저)(2004). *독일 교육학의 이해. 정신과학적 교육학의 방법론*. 서울 : 문음사.
- Berg, Ch. et al(ed.)(1987). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bonn.
- Böhme, G.(1968). *Der pädagogische Beruf der Philosophie*. München.
- Böhme, G./Tenorth, H. E.(1990). *Einführung in die Historische Pädagogik*. Darmstadt.
- Dahmer, I./Klafki, W.(eds.)(1968). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger*. Weinheim/Berlin : Verlag Julius Beltz.
- Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte(1987). Bd. I/1 ~ II/1. Göttingen. Hg. von Herrlitz, H. G., Müller, D. K., Titze und Zymek, et al.
- Dilthey, W.(1883). *Gesammelte Schriften I. Vorrede zur Einleitung in die Geisteswissenschaften*. Stuttgart.
- Dilthey, W.(1888). *Gesammelte Schriften IX. Pädagogik - Geschichte und Grundlinien des Systems*. Stuttgart.
- Gadamer, H. G.(1960). *Warheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen.
- Goertz, H.-J.(1995). *Umgang mit Geschichte. Reinbek bei Hamburg*. 최재희(역)(2003), 역사학이란 무엇인가? 서울 : 뿌리와이파리.
- Günther, K. H.(1988). Einige theoretische und methodologische Probleme der Geschichte der Erziehung. *Pädagogik und Schule in Ost und West* 36. 58-65.
- Herrlitz, G. H.(1987). Aus Geschichte lernen? *Die Deutsche Schule* 78. 130-148.
- Hillebrecht, W.(1972). Geschichte der Erziehung als kritische Disziplin. In : Hoffmann, D./Tütken, H.(eds.), *Realistische Erziehungswissenschaft*. Hannover. 197-216.
- Iggers, G.G.(1993). *Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert*, Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht. 임상우/김기봉(역)(2003). 20세기 사학사. 서울 : 푸른역사.
- Koselleck, R.(1979). *Verganene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt/M.
- Kriss-Rettenbeck, L./ Liedtke, M.(eds.)(1983). *Schulgeschichte im Zusammenhang der Kulturentwicklung*. Bad Heilbrunn.
- Kriss-Rettenbeck, L./ Liedtke, M.(eds.)(1984). *Regionale Schulentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn.

- Lundgreen, P.(1978). Historische Bildungsforschung. In : Rürup, R.(ed.), *Historische Sozialwissenschaft*. Göttingen.
- Merklin, H.(역)/Marcus Tullius Cicero(저)(1978). *Über den Redner(De oratore)*. Stuttgart.
- Merton, R.K.(1957). *Social theory and social structure*, Glencoe/Illinois : Free Press.
- Mollenhauer, K.(1983). Streifzug durch fremdes Terrain : Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Arbeit. In : *Zeitschrift für Pädagogik* 30. 173-194.
- Müller, D. K.(1977). *Sozialstruktur und Schulsystem*, Göttingen.
- Nohl, H.(1933/1960). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt/M.
- Petrat, G.(1979). *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850*. München.
- Ritzel, W.(1969). Zur Historischen Pädagogik : Methodenfragen. In : *Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Heft 10, Zur pädagogischen Dimension von Psychologie, Soziologie und Geschichte. Bochum.
- Rang, A.(1981). Über Arbeiterkinder, die gern in die Volksschule des 19. Jahrhunderts gingen. In : *Hilfe Schule*. Berlin. 100-102.
- Roeder, P. M.(1968). *Erziehung und Gesellschaft*, Weinheim/Basel.
- Schleiermacher, F. D. E.(1826). Die Vorlesung aus dem Jahre 1826. In : Ders. *Pädagogische Schriften*. Hg. von Erich Weniger, Band I. Düsseldorf, 1957.
- Wehler, H. U.(ed.)(1966). *Moderne deutsche Sozialgeschichte*. Köln/Berlin.

* 논문접수 2005년 10월 10일 / 1차 심사 2005년 10월 25일 / 2차 심사 2005년 11월 18일

* 조상식: 서울대학교 교육학과를 졸업하고 독일 괴팅겐(Georg-August Göttingen) 대학교 교육학과에서 교육학과 사회학 석사학위(M.A)를 취득했으며, 동대학원에서 교육철학을 전공하여 박사학위(Dr.disc.pol.)를 취득하였다. 현재 동국대학교 사범대학 교육학과 조교수로 재직 중이다. 저서로는 '현상학과 교육학'(2003), '윌리엄 제임스'(2005) 등이 있고, 역서로는 '독일 교육학의 이해'(2004), '근대 교육의 종말'(2002) 등 다수가 있다. 관심 분야로는 18세기 이후 서양교육사상사, 미학교육론, 도덕교육론 등이다.

* e-mail: educandus@dgu.edu

Abstract

An Understanding of Research Tradition of German History of Education and Its Points at Issue

Cho, Sang-Sik*

The research tradition of German history of education (Historische Pädagogik) has been influenced not only by 'Geisteswissenschaftliche Pädagogik' which had taken the lead in the beginning and developing of German pedagogy, but also by the 'Historismus' which had originated in the idealistic philosophy of history since 18th century. At the same time it has been formed through the critique against two scientific traditions mentioned above. On the one hand, German history of education has received the category of 'history' from the tradition of 'Geisteswissenschaftliche Pädagogik'. On the other hand, it reflected the methodological fruits through a criticism against the 'Historismus'. Therefore, German history of education established recently has received the scientific debates and self-reflection in the field of history actively in the 1970s years. But it has achieved a developed insight, so that it can treat educational ideal and reality in studying of educational 'phenomena' in a integrated way. In consequence, the traditional ideal-historical approach is named newly as 'historical-systematic', so it emphasized the importance of educational 'intention' in understanding of educational reality. Especially the social-historical approach which had started in the turn of paradigm of pedagogy as a social science since 1970s years developed several analytic and elaborated concepts such as event and structure, intention and result, system and free room of agent, etc. In spite of methodological innovation of research, there are a few unsolved problems yet, which many investigations of history of education are taking on their back fatally.

Key words: German history of education, Historismus, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, historical-systematic, social-historical approach

* Dongguk University, Department of Education