

INTRODUCTION INTO THE EURASIAN EDUCATIONAL SPACE: CONCEPTS, APPROACHES AND HISTORICAL CONTEXT

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-1>

Krasnozhon Andrii,

*Doctor of Historical Sciences, Professor, Rector
South Ukrainian National Pedagogical University*

named by K. D. Ushynsky

E-mail: ahmar.and@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2215-8429>

This monograph is the result of collaborative scholarly work carried out within the framework of the international research project “Eurasian Community: Ukraine as a Crossroads between Europe and Asia”. The first part of this collective monograph was published in 2024, laying the conceptual and historical groundwork for a comparative analysis of educational, cultural, and geopolitical processes across the Eurasian space. The present volume represents its logical continuation – a deepening and broadening of the dialogue that the scholars began within the project.

The monograph is the product of a joint effort made by Ukrainian and Korean researchers who have brought together their academic traditions, regional expertise, and shared commitment to understanding Ukraine’s distinctive position at the intersection of European and Asian civilisational currents. This collaboration reflects the very spirit of the project itself: that a country situated at a geopolitical crossroads is best understood through the combined perspectives of scholars who themselves stand on different sides of the Eurasian divide.

The Eurasian educational space constitutes an exceptionally broad field of inquiry, the full scope of which defies comprehensive treatment within any single study. No single specialist in Eurasian regional studies could claim to have exhausted its complexities; the present contribution therefore aims not at comprehensiveness but at a structured engagement with its most salient conceptual and historical dimensions.

The principal political and, indeed, existential challenge confronting Eurasia as a whole – from the Far East to Western Europe – is the

persistence of armed conflicts and geopolitical tensions along fault lines that crystallised over several centuries of interstate competition and colonial expansion. It is along one such fault line that contemporary Ukraine is situated, and it is Ukraine that provides the primary empirical and conceptual focus of the reflections that follow.

The armed conflict currently unfolding on Ukrainian territory represents neither a historically anomalous nor an unprecedented development. Viewed against the *longue durée*, the Russian-Ukrainian confrontation is the latest phase of a colonial-type war that, with varying degrees of intensity and with intermittent intervals of relative peace, has persisted for nearly four centuries. Its origins and earliest military episodes are traceable to the mid-seventeenth century, and its contemporary form reflects the Russian Federation's attempt to reassert dominion over territories it regards as part of its historical patrimony – a dominion it considers to have been forfeited with the dissolution of the Soviet Union in 1991. The normative dimensions of this conflict require no elaboration in a scholarly context: the illegality and destructiveness of aggressive war are axiomatic in international law and political ethics alike. Nevertheless, historical analysis compels acknowledgement of the well-documented relationship between armed conflict and technological acceleration—a relationship that is again manifesting itself in the Ukrainian case.

Rocket technology, which subsequently underpinned the development of global communications infrastructure – satellite networks, the internet, and GPS navigation systems – emerged directly from the weapons programmes of the Second World War. The contemporary Russian-Ukrainian war is, in analogous fashion, producing a new generation of military and dual-use technologies. Modern warfare on Ukrainian territory has departed fundamentally from the paradigms of the twentieth century: the decisive assets are no longer armoured formations or mass infantry manoeuvre but unmanned aerial systems, electronic intelligence, and satellite-guided precision strike. The drone has become the defining instrument of this conflict – a development whose implications for technology, strategy, and, ultimately, for education and society are only beginning to be understood.

The strategic significance of territorial depth – historically considered Russia's decisive advantage against Napoleon and Hitler – has been

substantially eroded by these technological shifts. The capacity of Ukrainian unmanned systems to strike logistical and industrial infrastructure deep within Russian territory represents a qualitative transformation of the operational environment: vast rear areas, once invulnerable by virtue of their remoteness, have become exposed. This constitutes an unprecedented reversal in the historical calculus of Eurasian geopolitics and raises fundamental questions about the kinds of knowledge and competencies that educational systems in the region must cultivate in order to prepare future generations for the challenges ahead.

These observations are not offered as peripheral context but as the necessary frame for the central argument of this chapter: that educational systems across the Eurasian space – and Ukrainian educational institutions in particular – are confronted with an urgent obligation to interrogate their purposes, methods, and traditions in light of a radically altered technological and geopolitical environment. The capacity to ask what education is for, and what it must become, is itself a product of the kind of critical, historically informed thinking that rigorous academic formation makes possible.

Education may be defined, at its most fundamental, as the systematic transmission of a socially validated body of knowledge, skills, and normative frameworks from one generation to the next, with the purpose of enabling the receiving generation to function effectively within, and to contribute to the development of, the society it inhabits. This definition encompasses both the content of education – the knowledge and competencies transmitted – and its method: the pedagogical relationship through which transmission occurs.

A crucial and often underappreciated characteristic of educational knowledge is that it does not accumulate cumulatively in the manner of a snowball growing as it descends a slope. Rather, it resembles a sphere of approximately constant dimensions rolling along a temporal axis: as new knowledge and new skills are incorporated, older and less relevant material is gradually displaced and lost. Education, in other words, possesses a function of selective cancellation alongside its function of transmission. The knowledge systems of past generations are not preserved in their entirety by succeeding ones; skills that are no longer socially necessary atrophy and disappear. Modern humans are incapable of replicating the lithic technologies of Upper Paleolithic

craftsmen; contemporary mariners cannot manage square-rigged sail in the manner of their predecessors three centuries ago. These are not failures of intelligence but rational responses to changed conditions: education transmits what society requires, not the totality of what was once known.

This observation has direct implications for the question of what universities should teach. The relevance of any body of knowledge is ultimately determined by social demand – by what the society in which educational institutions are embedded recognises as valuable, useful, or necessary. A university that fails to align itself with evolving social and technological realities risks becoming irrelevant to the populations it serves. The greatest institutional failure, from this perspective, is not academic conservatism per se but the transmission of knowledge that has been severed from its social functions without the compensating development of transferable intellectual capacities.

Yet this functionalist account of education must be qualified by recognition of the value of knowledge that lacks immediate practical application. The study of classical antiquity, of extinct languages, of philosophical traditions remote from contemporary concerns, serves functions that are not easily reduced to vocational preparation. Such study develops cognitive flexibility, a broad range of conceptual associations, and what might be called the habit of intellectual difficulty – the capacity to engage with complex, unfamiliar problems without being deterred by their initial opacity. If a student can master ancient Greek, the cognitive discipline thereby acquired will prove transferable to virtually any subsequent intellectual undertaking. The study of ostensibly impractical subjects is, on this account, an investment in the general cognitive and social capacities of the educated person rather than in any specific skill set.

The principle that emerges from these considerations is one of productive dualism. The university must be simultaneously conservative, in the sense of preserving and transmitting bodies of knowledge that connect the present to the past, and dynamic, in the sense of responding to the evolving demands of the society it serves. These imperatives are not contradictory; they are complementary. A classical formation provides the foundation upon which practically relevant competencies can be securely built, while practical relevance ensures that the institution

retains its social legitimacy and its capacity to attract students who will subsequently transmit its traditions.

The Ukrainian experience of the past decade offers a striking empirical illustration of this principle. Prior to 2022, critics of post-Soviet Ukrainian higher education frequently argued that the institutional fragmentation of the research system – the decline of the Soviet-era scientific institutes – had produced a generation of graduates ill-equipped for the demands of a modern knowledge economy. The subsequent war has revealed these assessments to have been, at minimum, incomplete. The remarkable technological productivity of Ukrainian society under wartime conditions – the rapid development of drone systems, electronic warfare capabilities, and precision strike technologies – testifies to the persistence of deep educational traditions that institutional disruption had not destroyed.

This outcome may be understood in terms of what might be described as generational transmission across institutional discontinuity. The engineers, programmers, and military innovators who have driven Ukrainian technological development were educated by teachers who were themselves products of the Soviet scientific-technical tradition. Even where the institutional infrastructure of that tradition has been dismantled, its pedagogical ethos – its emphasis on systematic problem-solving, on mathematical rigour, on the capacity to work from first principles – has persisted through the informal channels of mentorship, family culture, and disciplinary tradition. The case of Mykhailo Fedorov, Ukraine's Minister of Digital Transformation and subsequently Minister of Defence, born in 1990 and therefore entirely a product of independent Ukraine's educational system, illustrates the point with particular clarity: his formation occurred within institutions that had absorbed, however imperfectly, the methodological inheritance of an earlier era.

This is not to idealise the Soviet educational legacy or to argue for its restoration. It is, rather, to observe that educational traditions are more resilient than institutional structures, and that the destruction of formal institutions does not necessarily entail the loss of the knowledge and habits of mind that those institutions once transmitted. The school, in the deepest sense of the term – the living community of practitioners united by shared methods, standards, and values – can survive the collapse of the buildings in which it was housed.

The role of Ukrainian conservatories and music pedagogy faculties in attracting Chinese students provides a complementary illustration of this phenomenon. The persistent appeal of Ukrainian musical education to students from a country with vastly superior material resources and infrastructure cannot be explained by physical plant or equipment alone. What Chinese students seek, and find, in Ukrainian institutions is precisely a school in this deeper sense: a living pedagogical tradition that transmits not merely technical skills but a comprehensive approach to musical formation, including its intellectual, aesthetic, and moral dimensions. This tradition was partially disrupted in China during the Cultural Revolution of the 1960s and 1970s, and its recovery has proved a more protracted process than the rebuilding of physical infrastructure. The Ukrainian case suggests that the preservation of such traditions, even under conditions of material privation, is among the most important functions that universities perform.

The broader implication is that the primary institutional task of the university – in Ukraine, in Korea, and across the Eurasian space – is to create and maintain conditions within which communities of scholars and practitioners can sustain living traditions of inquiry and formation. This requires not administrative direction of research and pedagogy, but the provision of a supportive environment in which those engaged in the transmission of knowledge can work, collaborate, and attract the next generation of practitioners. The university, on this account, is less a bureaucratic organisation than a community of practice, and its value to society derives primarily from the quality and continuity of the traditions it houses.

The foregoing analysis provides the conceptual background against which the central comparative question of this chapter may now be addressed: the relationship between Western and Eastern models of education, and Ukraine's distinctive position with respect to both.

The Western liberal model of higher education, as it has developed through the Enlightenment tradition and been institutionalised in the Bologna Process framework, is grounded in a conception of the student as an autonomous agent whose intellectual development is the primary purpose of the educational enterprise. The pedagogical relationship is, within this framework, essentially contractual: the institution provides access to knowledge and the formal credentials that certify its acquisition;

the student, as a consumer of educational services, undertakes to master the required material and to submit to the assessments by which mastery is evaluated. The authority of the teacher is professional and institutional rather than personal; the relationship between teacher and student is bounded, instrumental, and typically confined to the formal educational setting.

The Eastern model – as represented, in different but related forms, by Confucian, Taoist, and cognate pedagogical traditions – operates on fundamentally different premises. Knowledge is not a commodity to be purchased and certified but a way of being that is transmitted through sustained personal engagement between the teacher and the student. The authority of the teacher is not merely professional but moral and exemplary: the teacher embodies the values and dispositions that the student is expected to develop, and the relationship between them extends beyond the formal educational setting into domains of personal conduct, ethical formation, and social responsibility. The figure of the sage – whether the Confucian scholar-official or the Sufi master of the Nasreddin tradition – represents an ideal of integrated knowledge and virtue that the Western professorial type does not, in general, aspire to instantiate.

These two models generate different strengths and different vulnerabilities. The Western model produces intellectual independence, critical capacity, and adaptability; it is well suited to conditions of rapid change and to the cultivation of innovation. The Eastern model produces depth of formation, loyalty to tradition, and the kind of mastery that comes only from prolonged immersion under expert guidance; it is well suited to the transmission of complex, tacit knowledge that cannot be reduced to explicit instruction. Neither model is complete in itself; each addresses problems that the other tends to generate.

Ukraine occupies a distinctive position within this comparative framework. Its modern educational institutions have been formally aligned with Western norms – the Bologna Process, European credit transfer systems, competitive research funding – while its deeper pedagogical traditions retain strong elements of the Eastern model: the authority and exemplary function of the teacher, the transmission of tacit knowledge through sustained mentorship, the integration of intellectual and ethical formation. This is not the product of deliberate policy but of historical geography: Ukraine has been a frontier zone between Eastern

and Western civilisational currents for centuries, and its educational culture reflects the accumulated sediment of both traditions.

This dual inheritance constitutes both a challenge and a resource. The challenge is one of institutional coherence: systems that incorporate elements of two different models risk the incoherence that comes from combining incompatible premises without resolving the tensions between them. The resource is the capacity for synthesis: a tradition that has learned to navigate between Eastern depth of formation and Western critical independence may be better equipped than either, in isolation, to meet the complex demands of a rapidly changing world. It is this capacity for synthesis that the present volume, and the broader research project of which it forms a part, seeks to understand and to develop.

유라시아 교육공간의 이해: 개념, 접근 및 역사적 배경

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-700-0-1>

크라스노존 안드리이

역사학 박사, 교수, 총장

우크라이나 남부 우신스키 국립사범대학, 오데사, 우크라이나

E-mail: ahmar.and@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2215-8429>

본 단행본은 국제 공동 연구 「유라시아 공동체: 유럽과 아시아의 교차로로서의 우크라이나(Eurasian Community: Ukraine as a Crossroads between Europe and Asia)」의 연구 성과를 집대성한 결과물이다. 본 총서의 제1권은 2024년에 출간되어 유라시아 공간에서 전개되는 교육·문화·지정학적 현상에 대한 비교연구의 개념적·역사적 토대를 제시하였다.

이번에 발간되는 제2권은 이러한 논의를 계승·발전시키는 후속 연구 성과로서, 유라시아 지역의 다양한 사회·문화·교육적 맥락을 보다 심층적으로 탐구하고자 한다. 특히 연구진이 프로젝트 수행 과정에서 축적한 학술적 성과와 국제적 관점을 바탕으로 유라시아 공간에 대한 이해를 확장하고, 유럽과 아시아를 연결하는 우크라이나의 역할과 의미를 다각적으로 조명하고자 하였다.

따라서 본 단행본은 제1권에서 시작된 학문적 대화를 심화·확장하는 동시에, 유라시아 지역 연구의 새로운 시각과 연구 방향을 제시하는 데 그 의의가 있다.

본 단행본은 우크라이나와 한국의 연구자들이 각자의 학문적 전통과 지역 전문성을 바탕으로 공동 수행한 연구의 결실이다. 연구진은 유럽과 아시아의 문명적 흐름이 교차하는 지점에 위치한 우크라이나의 독특한 위상과 역할을 다각적으로 조명하고자 하였으며, 이를 위해 상호 협력과 학술적 교류를 지속적으로 추진하였다.

이러한 국제 공동 연구는 본 연구가 지향하는 핵심 정신을 잘 보여준다. 즉, 지정학적 교차로에 위치한 국가에 대한 보다 균형 있고 입체적인 이해는 유라시아 공간의 서로 다른 지역적·학문적 배경을 지닌 연구자들의 시각이 결합될 때 가능하다는 점이다. 따라서 본 공동 연구는 우크라이나를 둘러싼 다양한 역사적·문화적·사회적 맥락을 통합적으로 고찰함으로써 유라시아 지역 연구의 학문적 지평을 확장하는 데 기여하고자 한다.

유라시아 교육공간은 그 범위와 내용이 매우 광범위하여 단일 연구에서 그 전체를 포괄적으로 다루는 데에는 본질적인 한계가 존재한다. 유라시아 지역 연구의 어느 한 전문 연구자도 이와 관련된 복합적이고 다층적인 문제를 모두 포괄적으로 규명하였다고 단정하기는 어렵다.

따라서 본 공동 연구는 포괄적 서술을 지향하기보다는, 유라시아 교육공간을 구성하는 핵심적인 개념적·역사적 차원들을 중심으로 체계적인 분석을 시도하는 데 목적이 있다.

유라시아 전역, 즉 극동에서 서유럽에 이르기까지 마주하고 있는 주요한 정치적·실존적 과제는 수 세기에 걸친 국가 간 경쟁과 식민 확장의 결과로 형성된 균열 지대에서 지속적으로 발생하는 무력 충돌과 지정학적 긴장의 지속이다.

현대 우크라이나는 이러한 균열 지대 중 하나에 위치해 있으며, 본 연구에서 전개되는 고찰의 주요한 경험적·개념적 분석 대상 역시 우크라이나이다.

현재 우크라이나 영토에서 전개되고 있는 무력 충돌은 역사적으로 이례적이거나 전례 없는 현상으로 보기 어렵다. 장기지속(longue durée)의 관점에서 볼 때, 러시아-우크라이나 간 대립은 약 4세기에 걸쳐 다양한 강도와 간헐적인 평화의 시기를 거치며 지속되어 온 식민지적 성격의 전쟁의 최신 단계에 해당한다.

그 기원과 초기 군사적 국면은 17세기 중반으로 거슬러 올라갈 수 있으며, 현재의 형태는 러시아 연방이 소비에트 연방 해체(1991년)와 함께 상실되었다고 간주하는 역사적 영향권과 영토에 대한 지배권을 재확립하려는 시도로 이해될 수 있다. 이러한 전쟁의 규범적 차원은 학술적 맥락에서 별도의 설명을 요하지 않는다. 국제법과 정치윤리의 관점에서 침략 전쟁의 불법성과 파괴성은 자명한 원칙이기 때문이다.

그럼에도 불구하고 역사적 분석은 무력 충돌과 기술 발전의 가속화 사이에 존재하는 잘 알려진 상관관계를 인식하도록 요구하며, 이러한 관계는 현재 우크라이나 사례에서도 다시 한 번 분명하게 나타나고 있다.

유도 로켓 및 미사일 기술은 이후 위성 통신망, 인터넷, GPS 항법 시스템 등 오늘날의 글로벌 통신 인프라 발전을 가능하게 한 핵심 기반 기술로 자리 잡았으며, 그 기원은 제2차 세계대전 당시의 군사무기 개발 프로그램으로 직접적으로 거슬러 올라간다. 이와 유사하게, 동시대의 러시아-우크라이나 전쟁 또한 새로운 세대의 군사 및 이중용도(dual-use) 기술을 지속적으로 산출하고 있다.

우크라이나 영토에서 전개되고 있는 현대전은 20세기적 전쟁 패러다임과 근본적으로 단절된 양상을 보인다. 결정적 전력은 더 이상 기갑부대나 대규모 보병 기동이 아니라 무인항공체계, 전자정보전, 위성 기반 정밀 타격 능력으로 이동하였다. 특히 드론은 본 분쟁의 핵심적 전술 도구로 자리 잡았으며, 이러한 변화는 기술, 전략, 그리고 궁극적으로 교육과 사회 전반에 미치는 함의를 아직 충분히 규명되지 않은 상태에서 형성해 가고 있다.

전통적으로 나폴레옹 전쟁 및 제2차 세계대전 당시 히틀러에 대한 전쟁 경험에서 러시아의 결정적 전략적 우위로 간주되어 온 영토적 중심(territorial depth)의 중요성은 이러한 기술적 변화로 인해 상당 부분 약화되었다.

우크라이나 무인체계가 러시아 영토 깊숙한 지역의 군수 및 산업 인프라를 타격할 수 있는 능력은 작전 환경의 질적 변화를 의미한다. 과거 지리적 원거리성에 의해 사실상 안전지대로 간주되었던 광대한 후방 지역이 더 이상 절대적 안전을 보장받지 못하는 상황으로 전환된 것이다.

이러한 변화는 유라시아 지정학의 역사적 계산 방식에 있어 전례 없는 전환을 의미하며, 동시에 해당 지역의 교육 시스템이

미래 세대를 위해 어떠한 지식과 역량을 함양해야 하는지에 대한 근본적인 질문을 제기한다.

본 논의는 주변적 맥락을 제시하기 위한 것이 아니라, 본 연구의 핵심 논지를 구성하는 필수적인 분석 틀로 기능한다. 즉, 유라시아 전역의 교육체계, 특히 우크라이나 교육기관들은 급격히 변화한 기술적·지정학적 환경 속에서 교육의 목적, 방법론 및 전통을 근본적으로 재검토해야 하는 긴급한 과제에 직면해 있다.

교육이 무엇을 위한 것이며 무엇이 되어야 하는지를 질문할 수 있는 능력 자체는 엄밀한 학문적 훈련을 통해 형성되는 비판적이고 역사적으로 성찰적인 사고의 산물이다.

교육은 가장 근본적인 수준에서 사회적으로 정당화된 지식, 기술 및 규범적 틀의 체계를 한 세대로부터 다음 세대로 체계적으로 전승하는 과정으로 정의될 수 있으며, 이는 수용 세대가 자신이 속한 사회에서 효과적으로 기능하고 나아가 그 사회의 발전에 기여할 수 있도록 하는 것을 목적으로 한다.

이러한 정의는 교육의 내용, 즉 전승되는 지식과 역량뿐만 아니라 그 방법 역시 포괄한다. 즉, 교육은 전승이 이루어지는 교수·학습적 관계를 통해 실현되는 사회적 과정이다.

교육 지식의 중요한 특징이자 종종 충분히 주목받지 못하는 점은 그것이 눈덩이가 경사면을 굴러 내려가며 점차적으로 축적되는 방식으로 누적되지 않는다는 데 있다. 오히려 교육 지식은 시간의 축을 따라 이동하면서 일정한 크기를 유지하는 구체에 더 가깝다. 즉, 새로운 지식과 기술이 편입됨에 따라 기존의 오래되고 상대적으로 덜 관련된 내용은 점진적으로 대체되고 소실된다.

이러한 의미에서 교육은 전승(transmission) 기능과 함께 선택적 제거(selective cancellation)의 기능을 동시에 수행한다. 과거 세대의 지식 체계는 후속 세대에 의해 온전히 보존되지 않으며, 더 이상 사회적으로 필요하지 않은 기술은 점차 퇴화하여 사라진다. 현대인은 구석기 후기 석기 제작 기술을 그대로 재현할 수 없으며, 현대의 선원 역시 3세기 전의 항해자들이 수행하던 방식으로 정사각돛 범선을 운용할 수 없다. 이는 지적 능력의 결함이 아니라 변화된 환경에 대한 합리적 적응의 결과이며, 교육은 과거에 존재했던 지식의 총체가 아니라 사회가 현재 요구하는 지식을 전승하는 체계로 기능한다.

이러한 관찰은 대학이 무엇을 가르쳐야 하는가라는 문제에 직접적인 함의를 갖는다. 어떠한 지식 체계의 관련성은 궁극적으로

사회적 수요에 의해 결정되며, 이는 교육기관이 위치한 사회가 무엇을 가치 있고 유용하며 혹은 필수적인 것으로 인식하는가에 달려 있다.

변화하는 사회적·기술적 현실과의 정합성을 상실한 대학은 자신이 봉사해야 할 인구 집단으로부터 점차 비관련적인 제도로 전략할 위험을 지닌다. 이러한 관점에서 볼 때, 가장 중대한 제도적 실패는 학문적 보수성 그 자체라기보다는, 사회적 기능과 분리된 지식을 전승하면서도 이를 보완할 수 있는 전이 가능한 지적 역량의 발전을 충분히 확보하지 못하는 데 있다.

그러나 이러한 교육에 대한 기능주의적 설명은 즉각적인 실용적 응용을 갖지 않는 지식의 가치를 인정함으로써 일정 부분 보완되어야 한다. 고대 고전 문헌, 소멸된 언어, 그리고 현대적 관심사로부터 멀리 떨어진 철학적 전통의 연구는 직업적 준비라는 범주로 환원하기 어려운 기능을 수행한다. 이러한 연구는 인지적 유연성, 폭넓은 개념적 연상 능력, 그리고 이른바 '지적 난이도에 대한 습관'이라 할 수 있는 역량, 즉 초기에는 불투명해 보이는 복잡하고 낯선 문제에 대해 회피하지 않고 접근할 수 있는 능력을 함양한다.

예컨대 학생이 고대 그리스어를 습득할 수 있다면, 그 과정에서 형성된 인지적 훈련은 이후 거의 모든 지적 과제에 전이 가능한 역량으로 작용하게 된다. 이와 같은 관점에서 볼 때, 겉보기에 비실용적인 학문 분야의 연구는 특정한 기술 습득이 아니라, 교육받은 개인의 일반적 인지적·사회적 역량에 대한 장기적 투자로 이해될 수 있다.

이러한 논의에서 도출되는 원리는 '생산적 이중성'이라 할 수 있다. 대학은 현재와 과거를 연결하는 지식 체계를 보존하고 전승한다는 의미에서 보수적 성격을 지니는 동시에, 자신이 봉사하는 사회의 변화하는 요구에 대응한다는 의미에서 역동적 성격을 함께 지녀야 한다.

이러한 두 가지 요구는 상호 모순되는 것이 아니라 상보적인 관계에 있다. 고전적 교양 형성은 실천적으로 유의미한 역량이 안정적으로 구축될 수 있는 기초를 제공하며, 동시에 실천적 관련성은 대학이 사회적 정당성을 유지하고 이후 그 전통을 계승·전승할 학생들을 지속적으로 확보할 수 있도록 한다.

지난 10년간의 우크라이나 경험은 이러한 원리를 실증적으로 보여주는 주목할 만한 사례를 제공한다. 2022년 이전까지 포스트소비에트 우크라이나 고등교육에 대한 비판적 논의는 흔히

연구 체계의 제도적 분절화, 즉 소련 시기 과학연구소 체계의 약화가 현대 지식경제의 요구에 적절히 대응할 수 없는 세대를 양산하였다고 지적해 왔다.

그러나 이후 전쟁의 전개 과정은 이러한 평가가 최소한 부분적으로는 불완전했음을 드러냈다. 전시 상황에서 우크라이나 사회가 보여준 현저한 기술적 생산성, 즉 무인항공체계, 전자전 능력, 정밀 타격 기술의 신속한 발전은 제도적 단절에도 불구하고 심층적인 교육 전통이 완전히 소멸되지 않고 지속되고 있었음을 보여준다.

이러한 결과는 제도적 단절을 가로지르는 세대 간 전승 (generational transmission across institutional discontinuity)이라는 개념을 통해 이해될 수 있다. 우크라이나의 기술 발전을 주도한 엔지니어, 프로그래머, 그리고 군사 기술 혁신가들은 자신들이 직접적으로 소련 과학기술 전통의 산물이었던 교사들로부터 교육을 받은 세대에 해당한다.

비록 해당 전통의 제도적 기반은 상당 부분 해체되었지만, 그 교육적 정신-체계적 문제 해결에 대한 강조, 수학적 엄밀성, 그리고 제1원리로부터 사고하는 능력-은 멘토링, 가족 문화, 그리고 학문 분야 내부의 전통과 같은 비공식적 경로를 통해 지속되어 왔다.

우크라이나 디지털 전환부 장관이자 이후 국방부 장관을 역임한 미하일로 페도로프(Mykhailo Fedorov)의 사례는 이러한 점을 특히 명확하게 보여준다. 1990년생으로 독립 우크라이나 교육 체계의 완전한 산물인 그는, 비록 불완전하더라도 이전 시대의 방법론적 유산을 흡수한 제도적 환경 속에서 형성되었다.

이는 (구)소련 교육 유산을 이상화하거나 그 복원을 주장하기 위한 것이 아니다. 오히려 교육적 전통이 제도적 구조보다 더 높은 수준의 지속성을 지니며, 형식적 제도의 붕괴가 반드시 그것이 전승해 오던 지식과 사고의 습관까지 소멸시킨다는 것을 의미하지는 않는다는 점을 관찰하기 위한 것이다.

‘학교’라는 개념은 가장 근본적인 의미에서 볼 때, 공유된 방법론, 기준, 가치에 의해 결속된 실천 공동체를 의미하며, 이러한 의미의 학교는 그것이 물리적으로 존재하던 건물이 붕괴된 이후에도 지속될 수 있다.

우크라이나 음악종합대학 및 음악교육학부가 있는 종합대학에서 중국인 유학생을 지속적으로 유치해 온 현상은 이러한 논의를 보완적으로 설명하는 사례로 볼 수 있다. 물적

자원과 인프라 측면에서 월등히 우월한 조건을 갖춘 국가의 학생들이 우크라이나 음악 교육을 지속적으로 선택하는 현상은 물리적 시설이나 장비만으로는 설명될 수 없다.

중국인 유학생들이 우크라이나 고등 교육기관에서 찾고 있는 것은 바로 이러한 보다 심층적인 의미의 '학교'이다. 즉, 단순한 기술 습득을 넘어 음악적 형성(musical formation)의 지적·미학적·윤리적 차원까지 포괄하는 살아 있는 교육 전통이다. 이러한 전통은 1960~1970년대 문화대혁명 시기 중국에서 부분적으로 단절되었으며, 그 회복 과정은 물리적 인프라의 재건보다 훨씬 더 장기적인 과제로 남아 있다.

우크라이나의 사례는 이러한 전통의 보존이 물질적 결핍의 조건 하에서도 대학이 수행해야 할 가장 중요한 기능 중 하나임을 시사한다.

더 넓은 함의는 대학의 주요 제도적 과제가 우크라이나, 한국, 그리고 유라시아 전역에 걸쳐 학문적 공동체와 실천 공동체가 살아 있는 탐구와 형성의 전통을 지속할 수 있는 조건을 창출하고 유지하는 데 있다는 점이다. 이는 연구와 교육을 행정적으로 통제하는 방식이 아니라, 지식의 전승에 참여하는 주체들이 안정적으로 연구하고 협력하며 다음 세대의 실천자를 유인할 수 있는 지원적 환경을 제공하는 것을 필요로 한다.

이러한 관점에서 대학은 관료적 조직이라기보다는 실천 공동체에 가깝고, 사회에 대한 그 가치는 본질적으로 그것이 내재하고 있는 전통의 질과 지속성으로부터 도출된다.

앞에서는 본 연구의 핵심적인 비교 논의를 전개하기 위한 개념적 배경을 제공한다. 즉, 서구와 동구의 교육 모델 간의 관계, 그리고 이와 관련하여 우크라이나가 지니는 독특한 위치를 검토하는 문제가 그것이다.

서구의 자유주의적 고등교육 모델은 계몽주의 전통 속에서 발전하고 볼로냐 프로세스(Bologna Process) 체계로 제도화되는 과정을 통해, 학생을 자율적 주체로 간주하며 그 지적 발달을 교육의 핵심 목표로 설정하는 인식에 기반하고 있다.

이러한 틀에서 교수-학습 관계는 본질적으로 계약적 성격을 지닌다. 교육기관은 지식에 대한 접근성과 그 습득을 증명하는 공식 자격을 제공하며, 학생은 교육 서비스의 수요자이자 소비자로서 요구되는 학습 내용을 숙달하고 그 성취도를 평가받는 구조에 참여한다. 교사의 권위는 개인적 권위라기보다는 전문적·제도적 권위에 의해 규정되며, 교수자와 학습자 간의 관계는

제한적이고 도구적 성격을 가지며 대체로 공식적인 교육 환경 내로 국한된다.

이에 반해 동양적 교육 모델은 유교, 도가 및 이와 유사한 여러 교육 전통에서 다양한 형태로 나타나며, 근본적으로 상이한 전제 위에 구축되어 있다. 이 모델에서 지식은 구매되고 인증되는 일종의 상품이 아니라, 교사와 학생 간의 지속적인 인격적 교류를 통해 전승되는 '존재 방식'으로 이해된다.

교사의 권위는 단순히 전문적 권위에 국한되지 않고 도덕적·모범적 권위의 성격을 동시에 지닌다. 교사는 학생이 지향해야 할 가치와 태도를 체현하는 존재로 간주되며, 교사와 학생 간의 관계는 공식적인 교육 환경을 넘어 개인적 삶의 영역, 윤리적 형성, 사회적 책임의 차원으로 확장된다.

유가적 선비 관료나 나스레딘 전통의 수피 스승과 같은 현자는 지식과 덕이 통합된 이상적 인간상으로 제시되며, 이는 일반적으로 서구의 교수자 유형이 지향하거나 구현하는 바와는 구별되는 특징을 지닌다.

이 두 교육 모델은 각각 상이한 강점과 취약성을 동시에 생성한다. 서구 모델은 지적 독립성, 비판적 역량, 그리고 적응성을 발달시키며, 급격한 변화의 조건 속에서 혁신을 촉진하는 데 적합한 구조를 갖는다.

이에 반해 동양 모델은 심층적 형성, 전통에 대한 충실성, 그리고 전문가의 장기간의 지도 아래에서만 형성될 수 있는 숙련의 형태를 산출한다. 이는 명시적 지시로 환원될 수 없는 복합적이고 암묵적인 지식의 전승에 특히 적합하다.

그러나 어느 한 모델도 그 자체로 완결적이지 않으며, 각 모델은 다른 모델이 상대적으로 취약한 문제 영역을 보완하는 성격을 지닌다.

우크라이나는 이러한 비교적 틀 속에서 독특한 위치를 점하고 있다. 우크라이나의 현대 교육기관들은 볼로냐 프로세스, 유럽 학점 이수 및 전환 체계, 경쟁적 연구재원 배분 체계 등 서구 규범에 따라 공식적으로 정렬되어 있는 반면, 그 심층적인 교육 전통은 동양적 모델의 강한 요소를 유지하고 있다. 즉, 교사의 권위와 모범적 기능, 지속적인 멘토링을 통한 암묵지의 전승, 그리고 지적 형성과 윤리적 형성의 통합이 그것이다.

이러한 특징은 의도적인 정책적 결과라기보다 역사적 지리 조건의 산물이다. 우크라이나는 수 세기에 걸쳐 동서 문명 흐름이

교차하는 접경 지대로 기능해 왔으며, 그 교육 문화는 이러한 두 전통이 축적적으로 퇴적된 결과를 반영한다.

이러한 이중적 계승은 동시에 도전이자 자원으로 작용한다. 도전은 제도적 정합성의 문제로 나타나는데, 서로 상이한 두 모델의 요소를 통합한 체계는 그 전체 간의 비호환성을 충분히 조정하지 못할 경우 구조적 불일치를 초래할 위험을 내포한다.

반면 자원은 '통합의 역량'에 있다. 즉, 동양적 형성의 심층성과 서구적 비판적 독립성 사이를 조율해 온 전통은, 어느 한쪽에만 의존하는 체계보다 급변하는 세계의 복합적 요구에 보다 효과적으로 대응할 가능성을 지닌다.

이러한 통합의 역량이야말로 본 단행본 및 이를 포괄하는 보다 광범위한 연구 프로젝트가 이해하고자 하며 동시에 발전시키고자 하는 핵심적 문제의식이다.