

教養教育의 概念

丁 大 鉉

(梨花女大 助教授)

I.

교양교육의 개념은 무엇이어야 할 것인가? 이러한 물음이 최근에 들어 자주 제기되고 있다. 그러한 당위적 물음이 물어지는 까닭은 <교양교육의 개념은 현재 무엇인가?>라는 사실적 물음만으로는 대학의 교양교육이라는 문제의 상황에 대처하기가 어렵다는데 있을 것이다. 왜 그러한가? 지난 몇년동안에 한국의 대학인구는 급속한 팽창을 겪고 있다. 1950년도에 11,358명의 대학생은 1982년도에 그 47배인 535,876명으로 되었다. 가족식수가 5명이다가 그 10배인 50명으로 증가한다면 가족식수라는 개념의 변모를 거부하기 어렵게 된다. 대학인구의 양적 증가는 비슷하게 대학의 질적 개념, 나아가서 대학의 교양교육의 개념의 재고를 요청하게 된다. 또한 교양교육개념의 재고는 대학인구의 수적 변화뿐만 아니라 대학생들 자신의 교양교육에 대한 평가나 이를 담당하고 있는 대학교직원들의 자세에 의해서도 요청된다고 할 수 있을 것이다.

당위적 교양교육의 개념을 어떻게 얻을 수 있는가? 사람에게 따라서는 이 개념을 특정한 윤리 체계로부터 유도하고자 할 것이다. 어떤 사람은 그가 체택하는 인간론이나 종교, 이데올로기나 어떤 일반적 문화이론에서 교양교육의 개념을 구할 수도 있을 것이다. 그러나 우리는 <교양> 또는 <教養>이라는 단어에 대한 일상언어적

사용의 분석으로부터 교양교육개념의 단서를 찾고자 한다. <교양교육>이라는 표현에 있어서 교양이라는 단어의 바람직한 이해가 이루어진다면 이 이해는 다음의 <교육>이라는 낱말에 대한 이해의 방향을 암시하리라 생각한다. 그리고 교양에 대한 바람직한 이해는 <교양>이라는 단어의 일상적 사용에서 그렇게 많이 떠나 있을 수 없다. <교양>의 일상언어적 분석을 통하여 얻어진 결과가 교양교육 개념의 바람직한 방향을 제시한다면 우리는 그러한 결과를 거부할 이유를 가지고 있지 않다. 그러므로 중요한것은 <교양>의 일상언어적 분석이 교양교육개념의 정립을 위하여 마땅하지 않다고 미리 단정할 것이 아니라, 그러한 분석을 먼저 하여보고 그리고 그것이 이 개념의 설정을 위해 얼마나 적합한가를 따져 보아야 할 것이다.

II.

<교양>에 대한 일상언어적 분석을 하여 보도록 하자. <교양>이라는 표현은 어떻게 사용되고 있는가? 이 표현은 독립적으로 사용될 수 없다. 이것은 언제나 어떤 문장의 문맥속에서 사용되고 있다. <김씨는 교양있는 사람이다>라든가 또는 <이씨는 교양없는 사람이다>와 같은 문장이 그러한 예가 될 것이다. <교양>이라는 단어가 이 문장들 이외에서도 사용될 수 있다. 다른 단어들과 연결되어 복합어로서 문장들 안에서 나타

날 수 있다. <교양강좌>나 <교양시간>등이 얼핏 떠오르는 경우이다. 그러나 앞의 두 문장이 <교양>이라는 단어의 대표적인 일상적 사용이 아닌가 생각된다.

먼저 첫째 문장 <김씨는 교양있는 사람이다>라는 것은 어떻게 사용되는가? 이 문장은 김씨가 어떠한 상태에 있을 때 <교양있는 사람이다>라는 술어를 그에게 적용하여 얻어지는가? 이 물음은 김씨가 교양있는 사람이 될 수 있는 충분조건을 묻는 것이 된다. 그러나 교양개념의 단도직입적인 충분조건의 제시는 쉬운 문제라 하기가 어렵다.

그러므로 우리는 두번째 문장이 사용되는 방식을 들여다 보고자 한다. <이씨는 교양없는 사람이다>라는 문장을 사용할 때 우리는 <이씨의 어떠한 상태에서 <교양없는 사람이다>라는 표현을 그에게 적용하는가? 이 물음에 답하기 위하여 하나의 구분이 필요할 것이다. 이씨의 상태란 어떤 성질이 이씨에 발생(occurent)하여 있을 수도 있고 잠재(latent)적으로 내재하여 있을 수도 있다. <이 책상은 갈색이다>에서 <갈색이다>라는 성질은 책상에 발생하여 있는 성질이지만 <소금은 용해성(Soluble)을 가지고 있다>에서 용해성은 소금에 있어서 잠재적인 성질이다. 그러나 <친절한>이라는 성질은 경우에 따라 발생적이기도 하고 잠재적이기도 하다. 길을 묻는 이에게 자세하게 안내하고 있는 사람에 대해서는 <친절한>이라는 성질이 발생하여 있다라고 하고 그러한 요청을 받았을 때 그러한 안내를 할 성향이 있는 사람에 대해서는 이 성질이 잠재하여 있다고 한다. <교양있는>이라는 성질과 <교양없는>이라는 성질은 <친절한>이라는 성질처럼 발생적일 수도 있고 잠재적일 수도 있다는 것이다. 그러므로 <교양없는 사람이다>라는 표현을 이씨에게 적용하기 위해선 어떤 성질이 이씨에게서 발생적으로나 잠재적으로 들어 있어야 한다.

두번째 문장의 사용방식을 묻는다는 것은 <이씨가 하나의 조건이라도 가지고 있지 않다면 두번째 문장을 말할 수 있는 상황은 무엇인가?>를 묻는 것이다. 즉 교양개념의 필요조건을 묻는 것이다. 따라서 하나의 성질만으로도 교양개념의 필요조건이 될 수 있다. 그러므로 우리는

두번째 문장을 말할 수 있는 여러 상황들의 제시로써 교양개념의 필요조건들을 나열하여 볼 수 있을 것이다.

첫째 상황은 삶을 즐길 수 없는 경우이다. 이씨가 삶을 도대체 즐길 수 없다면 우리는 <이씨는 교양없는 사람이다>라는 말을 할 수 있다는 것이다. 이것을 약간 가혹하게 들릴런지 모르지만 이터한 언어사용의 합리성을 생각해 볼 수 있을 것이다. 자살을 계속해서 시도하는 사람이나 상습적으로 비관적인 사람을 우리는 <교양있다>라고 말하지 않는다. 우리의 지금과 같은 언어의 인간사회안에선 삶에 대해 습관적으로 부정적인 자세를 취한다는 것과 교양을 갖는다는 것은 반대개념들로서 이해되고 있기 때문이다. 그렇다면 삶을 즐기는것은 교양있는 사람의 한 필요조건이 된다. 교양있는 사람은 어떤 방식으로든 자기의 삶을 즐길 수 있어야 한다. 이 방식은 예술이나 음식일 수도 있고 의복이나 자연, 배우자나 여행 또는 운동일 수도 있다. 사람에 따라서는 직업이나 학문, 창작활동이나 사회참여에서 즐거움을 얻을 수 있을 것이다. 그렇다면 교양있는 사람들은 자신이 선택한 삶의 방식에서 삶을 즐기는데 방해가 되는 요소를 제거하고자 노력해야 할 것이다. 파로나 과식, 과음도 이에 포함될 것이고 비만증이나 병도 고려사항이 된다. 우리는 <삶을 즐기는>이라는 성질은 교양의 한 필요조건이라는 것을 주장하고자 한다.

<이씨는 교양없는 사람이다>라는 문장을 말할 수 있는 두번째 상황은 이씨가 새치기를 하거나 속이거나 폭력을 부당하게 사용하는 것과 같은 상황이다. 이들은 인간사회의 윤리의 일반적 방향과는 다른 방향으로 노출되어 있기 때문이다. 그러한 다른 방향에는 역사의식의 빈곤, 문제의식의 결핍, 인류의 미래에 대한 무관심, 동족의 고통에 대한 불감증, 집단공동체나 가족성원에 대한 의무의 태만 등이 포함되어 있다. 그러므로 교양있는 사람은 인간사회와 역사의 일반적 윤리의 방향과 어느 정도 부합할 것을 필요로 한다. 이 방향은 특정한 하나의 윤리체계는 아니다. 말할 것도 없이 이 방향은 다원적인 체제들이 독립적으로 있으면서도 인간의 생활양식의 어떤 공통성에 의해 유도되는 비슷한 방향이다. 이 방

향은 자유와 정의의 인간사회를 꿈꾸며 노력하는 방향이다. 우리는 그러한 가치의 성질을 교양의 또 하나의 필요조건으로서 제시하고자 한다. 이 조건을 '윤리적 조건'이라 부르겠다.

세번째의 상황은 자신이나 이웃, 사회나 역사, 세계나 자연에 대해 알아보고자 하지 않는 것이다. 그리고 이 상황은 자신의 생각을 어느 정도의 명료성과 일관성으로써 말이나 글로 표현하지 못하는 상황이다. 또한 어떤 흥미를 일으킬 수 있을 만한 창의성이나 새로움이 결핍된 상황이다. 어떤 사람이 이러한 복합적 상황에 처하여 있을 때 우리는 그를 교양없는 사람이라 한다는 것이다. 이러한 지적 능력은 교양의 한 필요조건이 된다. 그러므로 교양있는 사람은 신문이나 잡지를 소일거리로서 보는 것이 아니라 인간사회나 세계에 대한 지적 관심에서 읽게 된다. 신문이나 잡지 또는 책을 한달이고 일년씩 또는 상습적으로 읽지 않는 사람은 심오한 은둔자나 고매한 성인일 수는 있어도 자신의 환경에 대하여 지적 관심이 없는 것이고 변화하고 있는 현대문화에 대한 무식한 사람이 된다. 따라서 그러한 사람을 교양이 있다고 하기가 어렵게 된다.

Ⅲ.

교양이라는 단어에 대한 일상언어적 분석을 통하여 우리는 교양의 세가지 필요조건으로서 미적 조건, 윤리적 조건, 그리고 지적 조건을 제안할 수 있다고 생각한다. 이 세 조건들이 날개로 교양의 충분조건일 수 있는지 또는 전체로는 충분조건이 되는 것인지에 대해선 여기에선 그 토론을 하지 않겠다. 그러나 세가지 필요조건들에 대해 잠깐 몇가지를 언급할 수 있으리라 생각한다.

교양인의 사회적 인식의 순서와 교양인의 실제적 완성의 순서의 구분을 그을 수 있으리라 믿는다. 인식의 순서는 미적 조건—윤리적 조건—지적 조건의 순서이고, 완성의 순서는 지적 조건—윤리적 조건—미적 조건의 순서라는 것이다. 인식의 순서가 그러하다는 것은 교양인에 대한 사회적 인식의 인접성 또는 직접성에 연유된다. 인식의 순서에 있어서 앞의 조건이 뒤의 조건보

다 더 발생적이고 뒤의 조건이 앞의 조건보다 더 잠재적이기 때문일 것이다. 어떤 사람을 처음으로 만났을 때 그 사람을 교양인으로서 인식하는가 않는가의 상황에서 의존하는 조건은 발생적 성질이다. 그리고 이 발생적 성질은 윤리적 조건보다도 미적 조건에서 보다 자주 얻어지는 것 같다. 처음 만나는 사람의 윤리적 조건이나 지적 조건은 보다 잠재적이어서 쉽게 알기 어려우나 그의 얼굴이나 의복 그리고 몸짓같은 분야의 미적 조건은 발생적이어서 인식에 있어서 선행되는 조건이라는 것이다. 그러나 교양인의 실제적 완성의 순서는 미—윤리—지성이 아니라 지성—윤리—미라고 생각한다. 삶을 즐기는 것이 교양의 목표일 수 있지만 이 목표는 지적 조건과 윤리적 조건을 만족시킨 다음에야만 마땅한 목표라는 것이다. 즐거움이 교양의 목표라고 하여도 그러한 과정이 없이 추구할 수는 없다는 것이다. 그러한 즐거움은 맹목적인 즐거움일 뿐 내용을 갖고 그리고 균형이 잡힌 즐거움일 수 없다는 것이다. 지성과 윤리의 조건이 갖추어진다음의 삶의 즐거움은 세계와 자기의 관계의 마땅한 바에 따라 이루어지는 것이 되므로 교양의 목표가 된다고 생각한다. 우리가 여기에서 제안하는 교양인의 실제적 완성의 순서는 소위 眞善美로 알려진 인격함양의 덕목의 순서와도 일치하는 것으로 보인다. 우리의 세 조건은 편의상 진선미로 부를 수 있을 것이다.

교양의 세 필요조건으로서의 진선미에는 두가지 차원이 있는 것으로 보인다. 개인적 차원과 사회적 차원이다. 앞의 논의에서는 두 차원의 구별이나 관계가 분명하지 않은 것으로 생각된다. 진선미의 개인적 차원에서는 한 개인이 알아볼 수 있는 것을 알아보고 규범이 제시하는 행동의 노선을 따르고 삶을 즐기는 것이다. 그러나 진선미의 사회적 차원에서는 개인이 사회와의 어떤 관계속에서 그 세 조건을 만족시켜야 하게 된다. 사회공학적인 요소가 들어온다는 것이다. 삶을 즐긴다는 것도 개인의 차원에서 뿐만 아니라 사회의 성원으로서 사회와의 관계속에서 대부분 획득되게 되어있다. 공기와 음식물 그리고 소음의 공해, 인구폭발이나 자연의 손상 등은 삶을 즐기는데 장애물이지만 그 제거는 개인적 차

원에서가 아니라 사회적 차원에서라야 가능하게 되어있다. 윤리적 조건의 경우도 자유와 정의의 실현을 위하여 그 부정적인 요소의 제거를 하여야 한다. 그리고 이것은 사회제도적 함축을 가지고 있다. 지적 조건의 경우 그 사회적 기능은 비판정신으로 집약된다. 비판은 거짓의 제거를 꿈꾸며 진리여로의 전진을 목표로 한다. 맑이라는 것이 약간 정제적인 수 있다면 비판은 사회의 문맥에서 역동적인 지적 조건이 된다. 그러므로 옛날 사회에로 돌아갈수록 진선미의 개인적 차원이 강조될 수 있었겠지만 이제는 점차 그 사회적 차원에 역점을 두어야 할 것으로 믿어진다.

진선미는 교양개념의 세가지 필요조건으로 제안되었다. 이들은 개념의 조건이라는 점에서 일반적 성격을 가지고 있다. 즉 어떠한 교양의 문맥에서도 그 필요조건들은 진선미를 포함하여야 한다는 뜻이다. 그러나 이러한 일반성은 확일적인 결과를 초래하지 않아도 된다. 어느 입장이나 전통에 서전 간에 진선미를 교양개념의 필요조건으로 수용하면서도 그 입장이나 전통에 맞게 지적 조건과 윤리적 조건과 미적조건을 달리 규정할 수 있다는 것이다. 인본주의의 전통에서는 진선미를 세속이라는 단어의 본 뜻에 따라 규정할 수 있을 것이고 기독교의 입장에서는 진선미를 성스러움의 경험과의 관계속에서 달리 해석할 수도 있을 것이다. 그리하여 교양개념으로서의 진선미는 일반적 성격을 지니면서도 특수적 해석을 가능케 하는 구조를 가지고 있다.

Ⅳ.

교양개념에 대한 위와같은 이해는 <교양교육>이라는 표현에 들어있는 교육개념의 파악에 대한 방향을 암시한다. 교양교육에 있어서의 교육공학은 지적 능력의 배양에서 출발하여 자율적인 사회인이 되도록 돕고 궁극적으로 삶을 즐길 수 있도록 하는 것이다. 그러므로 어떠한 교양교육도 먼저 지적 관심을 불러 일으킬 수 있어야 한다. 살고 있는 지금 시대의 상황과 관련시키는 것이 학생들의 지적 관심을 일으키는데 효과적일 것이다. 교육의 내용은 이 시대의 문제

와 관련될 때 학생들의 흥미를 끌 수 있을 것이다. 이것을 달리 표현하면 학생들의 흥미를 끌 수 없는 과목은 우리의 관점에서 볼 때 교양과목이라 하기 어렵게 된다. 제일차 요인인 지적 관심을 불러 내는데 실패하고 있기 때문이다. 이 관심을 바탕으로 지적 능력의 개발이 따른다. 수학과 논리 그리고 작문을 통하여 사고하며 분석하는 능력, 표현의 자질을 배양한다. 이러한 교육도 구체적인 사회의 문제나 윤리적 이슈와의 관련속에서 효과적으로 수행될 수 있을 것이다. 그러한 상황은 교양교육이 산 교육이 될 수 있는 생생한 시간과 공간의 문제의 장이기 때문이다. 여기서 어떤 체제의 확실성이 아니라 체제들의 다원성이 강조된다. <나의 관점>을 찾고자 하는 노력이 격려되어지면서도 <나의 관점>을 타인에게 부과하려는 자세는 제약된다. 남의 관점에 경청할 수 있고 남의 관점을 비판할 수 있는 만큼의 능력과 강도로서 <나의 관점>을 수정 발전해갈 창의적 능력을 길러야 한다. 이러한 능력과 방향속에서 삶에 대한 긍정적 자세를 세우게되고 나의 삶을 다른 사람들의 삶과의 관계속에서 보다 풍부하게 즐길 수 있게 된다.

이러한 우리의 교양교육의 개념은 아직 애매 모호하다. 이를 명료하게 하기 위하여 다른 교육의 개념들과 비교해보고 다음에 우리의 교양교육의 개념이 받아 들여져야 할 한국 사회의 문맥을 살펴 볼 필요가 있을 것이다.

다른 교육의 개념들에는 어떠한 것이 있는가? 선비교육이나 지성교육이 제안되기도 한다. 또한 학부(undergraduate)교육, 인문(humanities)교육, 일반(general)교육, 자유(liberal)교육, 중핵(core)교육에 대해서도 여기 저기에서 논의되는 것을 들어 볼 수 있다.

먼저 선비교육이나 지성교육이란 무엇일까? 이에 대해서도 여러가지 개념의 구성이 가능하겠지만 이들은 우리의 교양교육의 어느 한 면만을 추출한 결과가 아니겠는가 하는 생각이 든다. 교양교육개념의 윤리적 측면이나 지적 측면이 강조되었을 때 <선비교육이 되기도 하고 <지성교육>으로 표현되었을 수 있다. 이러한 교육개념은 아무리 엘리트적이라 할지라도 한 면만이 강조되고 다른 두분야가 결핍되어 있는 한 우리

의 교양교육 개념과 동등한 자리에 서기가 어려울 것이며 더우거나 이것과 대치될 수는 없을 것이다. 바람직한 것은 선비교육이나 지성교육 개념이 과거에 기여하였던 좋은 점들을 추적하여 이들을 교양교육의 윤리적 측면이나 지적 측면에 보강할 수 있는 작업을 해 보는 일일 것이다.

다음으로 학부교육, 인문교육, 일반교육, 자유교육, 중핵교육은 어떠한 것인가? 전통적으로 자유교육은 회람시대에서의 노예교육이나 직업교육에 대하여 자유인이 받아야할 교육으로 이해되었다고 한다. 인문교육은 서양이나 동양에서 <文史哲>로 알려진 내용의 교육이었다. 그러나 시대가 다양화되면서 자유교육이나 인문교육으로서는 사회의 복합적인 필요에 부응하기가 어려워지게 되었다. 여기에 학부교육이나 일반교육의 개념들이 20세기 전반에 미국에서 제안되었다.

그러나 최근의 하바드대학교의 중핵교육안은 그러한 일반교육을 비판하고 있다. 일반 교육의 프로그램은 <일반 general>이라는 단어에 영향을 받아서일 수 있겠지만 과목들의 갖가지 증설에 의해 일반교육이 목표로 삼은 <효과적 사고, 전달, 판단, 가치의 분별의 배가지 능력>에 이르기 어렵게 되었다는 것이다. 중핵교육안은 그러한 교육의 목표를 받아들이면서도 그 목표달성을 위한 프로그램을 제시하고 있다. 대학 4년을 2년간의 전공교육과 1년간의 선택과목교육 그리고 1년간의 중핵교육으로써 구별하고 있다. 그리고 중핵교육안은 다섯개의 분야 즉 문학·예술; 역사; 사회과학·철학; 과학·수학·외국문화로 나누고 있다. 이 분야들에서 제공되는 과목을 학생들이 선택되 그 선택이 다섯개의 분야로 골고루 분배되게 한다는 것이다.

중핵교육안은 그 목표를 다섯개의 명제로 다시 한번 간결하게 표현하고 있다: (1) 교육받은 사람은 명료하고 효과적으로 생각하며 쓸 수 있어야 한다; (2) 교육받은 사람은 우주와 사회와 인간에 대한 지식과 이해를 얻는 과정에 대한 비판적 안목을 가져야 한다; (3) 교육받은 미국사람은 편협하거나 지역적이어서는 안된다; (4) 교육받은 사람은 도덕적 또는 윤리적 문제에 대한

이해 또는 분별의 능력을 가져야 한다; (5) 마지막으로 교육받은 개인은 어떤 분야를 심층적으로 전공하여야 한다.

중핵교육의 목표나 일반교육의 목표는 그리 다를 것이 없다고 생각한다. 그 차이는 그 목표를 달성하기 위한 기술상의 문제로 보인다. 우리는 중핵교육이나 일반교육의 개념에 대한 어떤 의미를 해볼 수 있으리라 믿는다. 중핵교육은 앞에서 본 지성교육과 선비교육을 결합하여 놓은 형태이라고 대강 말해볼 수 있을 것이다. 이것이 뜻하는 바는 중핵교육은 인간의 미적 질서에 대해 마땅한 무게의 중요성을 부여하고 있지 않다는 것이다. 물론 제안된 분야에서 문학·예술이 언급되지만 이들은 설정된 중핵교육의 목표와의 관계 속에서 볼 때 지적 관심안에서 언급되었다는 점이다. 삶을 즐긴다는 점이 충분히 고려도 되지 않았지만, 중핵교육의 목표로서는 억측조차 되지 못한 느낌이다.

이러한 측면은 중핵교육이 아직도 앞 세대에 서처럼 지성교육을 통한 인류사회의 두뇌의 산출과 선비교육을 통한 인류사회의 책임있는 도덕가나 지도자의 배양이라는 엘리트적 교육개념에 머물러 있지 않는가라는 점이다. 대학인구가 소수였을 때는 두뇌의 배출과 지도자의 양성이 대학교육의 목표일 수 있었겠지만 이제 대학인구의 급증으로 대학교육이 대중화되어가는 지금 그러한 목표의 적합성은 의문시된다고 할 수 있다. 또 하나의 음미가 가능한 것은 중핵교육이나 일반교육의 설정된 목표나 그 분야의 구획이 어떻게 얻어졌는가라는 방법론상의 문제이다. 표면상으로 보기에 는 훌륭하다고 생각되는 점들을 나열하고 그러한 나열에 맞추어 대강의 분야들이 제한된 것처럼 보인다. 이것은 숙단임에 틀림없다. 그것은 단순한 나열일 수 없다. 적어도 긴 역사의 대학교육의 전통이 고려되었을 것이다. 그렇다면 과거의 불안스러운 점들에 대해 수정적인 개선책으로 고안되었을 것이다. 우리는 여기에서 그러한 방법론의 공학이 잘못되었다고 할 수 없다. 오히려 칼포퍼가 강조하는 개방성을 가질 수 있는 수정적 공학이어서 긍정적으로 평가될 수 있다. 그러나 아쉬운 점은 그러한 공학에 의거하였다 할지라도 그 전체의 구성

은 어떤 개념적 테두리 안에서 이루어질 수 있지 않는가라는 점이다. 그러한 테두리 안에서 제안될 때 단편적이 아니라 체계적이고 그래서 설득력을 더 크게 가질 수 있으리라는 것이다.

V.

우리의 교양교육개념이 제안되어야 할 한국사회의 문맥은 어떠한가? 한국의 교육제도에서 교양교육이 실시되는 상황은 학생들이 고등학교를 마치고 대학에 들어와 대개 전공(major)교육의 이수전에 수행되는 것으로 되어있다. 이러한 주어진 제도의 관계속에서의 대학교양교육의 이해는 그러므로 고등학교 교육과 대학의 전공교육의 개념들을 명확하게 하고서만 파악될 수 있을 것이다. 또한 대학의 전공교육은 대학(원)의 전문(professional) 교육과의 연관속에서 그 이해가 용이해질 것이다.

한국의 고등학교교육은 어떠한가? 이에 대한 자세한 연구가 필요하다. 그러나 표면적으로 갖게 되는 관찰로는 이 교육은 우리의 교양교육이나 진선미의 이념에 충분히 이르기가 어려운 것 같다. 예산상의 형편으로 고등학교 교육에선 선택과목의 교육이 이루어지지 않고 있다는 것이다. 철학, 논리학, 윤리학, 심리학, 종교학, 사회학, 경제학같은 과목들이 선택될 수 없는 형편이다. 따라서 경비절감의 시간표작성에 의해 필수과목들의 행진이 이루어지고 대학입시제도와와의 관계속에서 입시교육화하는 인상이 짙다. 그러므로 고등학교의 국어, 수학, 사회생활, 과학, 외국어의 교과서적 교육의 한계는 분명하다. 그것은 개인으로서의 최대한도의 표현을 위한 최대한도의 교육이 아니라 현대사회에의 최소한도의 접촉만을 위해서라도 감행되는 최대의 몸부림으로 보인다. 여기에서 대학이 말아야 할 교양교육의 과제가 어떠한가 하는 점이 보이는 것 같다.

전공교육이나 전문교육은 어떠한가? 지금과 같은 한국의 대학제도안에서 전공교육과 전문교육의 분석은 결코 용이한 일이 아닐 것이다. 획일적으로 분석될 수도 없고 짧은 시간에 완성될 수도 없을 것이다. 우리는 여기에서 전공교육과

전문교육을 구별하고자 한다. <전문교육>은 전공분야활동의 사회에의 기여가 인정되어 그 보상으로서 생계와 문화생활의 유지가 가능하게 하는 교육으로 넓게 이해하고자 한다. 그리고 <전공교육>이란 대학교육의 일환으로서 교양교육의 다음 단계에서 이루어지는 것으로서 교양인의 필요조건이다. 전공교육은 교양인이 지적 관심이나 지적 능력에 있어서 적어도 한 분야에 보다 깊은 관심을 가지면서 갖게되는 깊은 지식의 교육이다.

전문교육은 한국의 제도에서 법대, 의대, 사대등을 위시한 몇 학과에서는 이미 학부에서 수행되고 있지만 인문대학이나 자연대학의 경우 대학원에서 이루어지고 있다고 보아야 할 것이다. 그리고 전공교육은 인문대의 경우 학부에서 교양교육이 끝난 다음 주로 3학년 4학년에 수행되고 의대나 사대는 교양교육이 끝난 학부에서 전문교육과 병행 또는 일치된다고 간주된다. 그러므로 한국사회의 문맥에서 전공교육이나 전문교육은 다같이 특정분야의 집중적인 훈련이 된다. 이러한 상황에서 교양교육은 그러한 집중적 훈련의 단계에 선행하는 교육으로서의 자리를 차지하게 된다.

VI.

이제 우리의 토의의 결과는 무엇인가? 우리는 <교양>의 일상언어적 분석을 통하여 교양교육의 세가지 필요조건을 인간의 지적 이해와 윤리적 체험 그리고 미적 존재에서 찾았다. 그리고 이 세가지 조건은 개인적 차원을 갖는다는 것이 인정은 되면서 그 사회적 함축이 강조되어야 할 것으로 보았다. 그리고 이러한 교양교육의 개념을 이에 전출당한 교육의 다른 개념들과 비교하여 변호하고자 하였다. 그리고 한국사회의 문맥에서 그 마땅한 자리를 부여하여 그 개념의 명료성을 얻고자 하였다. 여기에서 이 논문의 한계가 인정될 수 있을 것이다. 우리의 입장을 주장할 때도 그러하지만 다른 이론들을 비판할 때보다 많은 시간과 지면의 논의가 있어야 할 것이고 그러한 개념의 문제들에 대한 기본적인 연구가 선행되었어야 할 것이다.

또한 이러한 교양교육 개념의 실시를 위해서는 하바드대학교의 중핵교육안이 제시한 다섯 개의 분야와 그에 따른 과목들의 소개를 하였던 것처럼 그에 유사한 제안이 이루어져야 할 것이다. 우리의 세가지 조건을 고려한다면 우리는 진선미라는 세개의 큰 분야들을 내어 놓을 수 있고, 각기의 분야들 안에서 그러한 교양교육의 이념에 적합한 여러 과목들을 단계적으로 개발해 볼 수 있을 것이다.

우리는 앞의 논의에서 전공지식의 소유를 교양의 일반적 필요조건으로는 제시하지 않고 대학의 문맥안에서의 교양인의 필요조건으로는 주장하였다. 교양개념이나 교양교육의 개념은 그것이 논의되는 문맥에 따라서 특수성이나 정도의 차이를 가질 수 있어야 한다는 사실은 중요하다. 교양교육의 개념은 대학사회안에서 그 특

수성이나 요구되는 정도의 수준이 논의되고 합의되어야 할 것이다. 그러나 교양교육의 개념은 대학사회의 전유물일 수 없다. 고등학교 교육의 상황이나 특수한 교육의 상황에서도 그 개념은 일반적 필요조건외의 구조를 가지면서도 특수하게 운용될 수 있을 것이다. 주부대학이나 노인학교, 교양대학이나 취미교실등의 교육기회의 이념들이 나와있고 앞으로 더욱 다양하게 그 기회들이 주어질 것이다. 교양교육의 개념은 이러한 교육의 제도속에서도 적절하게 변용되어 유익한 결과를 얻을 수 있을 것이다. *

※ 이 논문의 원고는 원성과정에서 여러분의 도움을 받았다. 蘇興烈, 鄭世華교수 이외에도 교양교육에 관심을 가지고 조언과 격려를 주신 이화여대의 여러분께 감사를 드린다.