

敎養敎育의 理念과 目的

李 敦 熙

(서울大 師大 學長)

1. 敎養敎育의 性格과 背景

1) 敎養科目은 왜 敎養科目인가?

고등학교를 졸업하고 대학의 과정을 시작하는 젊은이들은 專攻科目을 본격적으로 이수하기 전에 여러 가지의 과목들을 이수해야 한다. 이것은 우리나라의 어느 대학에서나 거의 마찬가지이며 외국의 대학에서도 대체적으로 그러하다. 전공과목을 본격적으로 이수하기 이전에, 혹은 그것과 동시에 이수하는 교과목들은 흔히 ‘敎養科目’이라고 하고, 그 과목들을 이수하는 프로그램을 ‘교양과정’이라고 하며, 일반적으로 말해서 ‘전공과목’ 혹은 ‘전공과정’과 구별되는 것으로 이해되고 있다. 그러한 과목들로는 최소 공통적인 必須科目과 광범한 선택의 폭을 제공하는 選擇科目이 있다. 일반적으로 제공되는 교과목들을 보면, 국어와 국문학, 외국어와 외국문학 등과 같이 어문학의 범주에 속하는 것, 역사와 철학 등과 같이 인문교과의 범주에 속하는 것, 사회학·정치학·경제학 등과 같이 사회과학의 범주에 속하는 것, 물리·화학·생물 등과 같이 자연과학의 범주에 속하는 것, 수학·논리학·통계학 등과 같이 사고의 형식에 관한 것, 교련·체육·국민윤리 등과 같이 국가의 시책에 의해서 요구되는 것, 대학에 따라서는 전쟁과 평화, 여성과 사회 등과 같이 특수한 주제를 중

심으로 설정된 것 등이 있다.

그러면 왜 이러한 교과목들을 ‘교양과목’이라고 하고 그 프로그램을 ‘교양과정’이라고 하는가? 이러한 교과목들은 어떤 기준에 의해서 교양과목으로 선정된 것이며, 왜 그 교과목들이 선정될 수밖에 없는가? 왜 다른 교과목들은 교양과목이 될 수 없는가?

대학에서 學士學位를 취득하기 위하여 이수하게 되는 과정 중에서 이 교양과정이 있어야 한다는 것은 관습적으로 거의 당연시되고 있으나, 그 관습적 당위성에 대하여 엄격히 검토하고 그 성격을 명백히 하며 또한 이에 근거하여 교과의 선정을 정당화하는 일은 우리의 大學社會에서 별로 흔하게 있는 일이 아니다. 다만 어느 특정 분야의 전공과목이 아니면서 학생 일반이 필수적으로 혹은 선택적으로 수강해야 하는 교과목을 교양과목의 범주에 포함시키려고 하는 경우가 보통이다. 그러나, 어떤 교과목도 대학교육의 과정에서 이수해야 하는 것이라면 어떤 목적에 비추어 정당화되어야 하고 어떤 기준의 적용을 받아서 선정되어야 한다. 예컨대, 교양국어와 군사훈련은 어떤 공통된 기준의 적용을 받아 교양과목이 되었는가? 그 교과목들이 어느 학생에게도 전공교과목이 될 수 없다는 이유 이외의 어떤 공통된 기준을 정당화한 이론을 발견하기가 어렵다. 자연과학개론과 교양영어의 경우

도 거의 마찬가지로 사제가 된다.

교양과목의 선정에 있어서 단일 기준을 찾아보기가 어렵다면 몇 개의 복합적인 기준이 적용된다는 것을 생각해 볼 수가 있다. 한국의 각 대학에서 흔히 敎養科目으로 선정하고 있는 교과목들의 성격을 본다면, 대체적으로 다음의 몇 가지 범주로 나누어 생각할 수 있다.

첫째는 전공과정의 이수 혹은 학문적 성장을 위하여 기본적으로 갖추어야 하는 도구적 교과목들로서 외국어, 작문, 논리학 등이 이에 속한다.

둘째는 교육, 적어도 대학교육을 받은 사람에게 요구되는 소양, 즉 지적·도덕적·정서적·신체적 계 측면의 균형 있는 敎養人으로서의 성장을 기하는 데 요구되는 자질에 관련된 교과목들로서 문학, 역사, 철학, 자연과학, 사회학 그리고 체육 등의 교과목들이 그러하다.

세째는 고도의 학력을 가진 중견 혹은 지도적 위치의 국민으로서 갖추어야 한다고 판단되는 소양과 능력을 배양하기 위한 교과목들로서 국민윤리, 교련, 국사(필수과목으로 요구될 때의 취지) 등이 이에 속한다.

그러나 우리는 다시 물을 수 있다. 왜 이러한 교과목들을 교양과목이라고 하는가? 단순히 전공과목에 속하지 못하는 것이기 때문에 분류의 편이상 붙여 둔 이름에 불과한 것인가? 그 명칭의 기원이나 등기에 관해서는 불문에 불인다고 하더라도, 그러던 그 교과목들을 대학에서 반드시 이수해야 할 필요가 참으로 절실하게 있는 것인가?

2) 敎養教育의 大學史的 背景

현대적 대학의 출발인 西洋 中世紀 大學들에 본래 교양과정이 설정될 때, 그것은 전공과정과 구별되는 것의 이름이었다. 그러나 그때의 교양과정은 오늘의 한국 대학의 경우처럼 전공과정에 포함시킬 수 없는 모든 교과목들을 통칭하는 것은 아니었다. 교양과정을 필요로 한 것은 당시의 대학들이 체계적 학문적 바탕을 요하는 고도의 專門職者들을 양성하는 기관이었기 때문이다. 당시의 대학들은, 고대 플라톤의 아카데미어나 아리스토텔레스의 리케이온 등과 같은 貴族社會의 고답적인 아카데미즘의 전통을 이은

학문의 전당이 아니라, 초기에는 중산층 시민들에 의해 요구되는 고도의 전문직자들 즉 법률가, 의사, 성직자 등을 양성하는 교육기관으로 출발하였다. 이러한 전문직자들은 그 자체의 직업적 성격에서도 체계적인 학문의 바탕을 필요로 하였지만, 귀족사회의 교육기관—대체적으로 중등교육의 수준에 해당하지만—에서 다루어 온 교육내용이 겨냥하는 교양적 바탕은 전공과정에 선행하여 갖출 필요가 있다고 여겨졌다. 그것은 단순히 전통적으로 교육을 주도해 온 귀족사회의 관습을 유지하기 위해서라기보다는 그 관습 속에 내축되어 있는 ‘自由學問的 敎育(liberal education)’의 이념을 존중하였기 때문이다.

자유학문적 교육은 고대 그리이스 사회에 근원을 두고 있는 일종의 교육이념에 상당하는 것이다. 그것은 자유인의 교육을 뜻한다. 본래 ‘自由人’이란 노예계급에 속하지 않는다는 계급적 용어이지만 생산적 활동에 종사하지 않아도 좋은 귀족사회의 성원들이 그 의미를 실제로 향유할 수가 있었다. 생산성과 실용성과는 무관하게 인간의 본질로서 주어진 理性의 자유로운 활동, 즉 진리를 추구하고 最高善의 실체를 탐구하며 순수한 아름다움을 창조하는 데 전념할 수 있는 신분의 소유자인 귀족들의 자녀들에게 주어지는 교육의 프로그램이 곧 자유학문적 교육이었다. 이러한 교육은 이성이 활동하는 데 필요로 하는 도구를 제공하고 이성의 활동이 생산한 이론과 원리를 획득하도록 하는 것이 주된 기능이였다.

이성은 그 자체로서 공허한 세계 속에서 활동하는 것이 아니라 인간의 마음을 지배하는 법칙 혹은 원리에 따라서 세계를 지배하는 법칙과 질서에 관해서 그 기능을 하게 되며, 그것은 현실적인 실용성이나 생산성의 제약 없이 이루어져야 한다. 이러한 상태를 아리스토텔레스는 인간으로서의 행복을 소유한 상태이며 곧 인간의 목적을 실현하는 상태라고 하였다. 아리스토텔레스에 있어서의 교육은 궁극적으로 바로 이 이상의 어떤 목적도 추구하지 않는다. 그리하여 고대의 그리이스 사람들은 문법과 논리학과 수사학을 인간의 마음의 법칙이라고 여기고 이성의 활동을 위한 도구라고 생각하여 교육내용의 가

장 기본적인 것으로 삼았다. 그리고 대수학, 기하학, 천문학, 화학 등은 마음 밖의 세계, 즉 자연세계의 법칙과 질서를 제공하는 교과로서 위의 세 교과목과 더불어 '7個 自由學問敎科 (seven liberal arts)'에 속하는 것이었다. 이 자유학문교과들은 이성을 활동시켜 인간의 마음을 제발하는 기본적인 도구에 속하는 것이었다. 이러한 자유교과의 설정을 정당화하는 이론적 배경이 고대와 중세기의 교육의 이념을 결정하였고 적어도 귀족사회의 교육은 그 전통 속에서 이루어진 것이었다.

말하자면, 이러한 자유학문적 교육의 전통이 아리스토텔레스의 '理論的 理性'에 관한 것이었다면, 중세기 대학은 그 출발과 성장에 있어서 '實用的 理性'에 관한 것이라고 할 수가 있다.¹⁾ 중세기 대학은 전문적 과정에 들어가기 전에 자유학문적 전통에 따른 교양과정을 이수토록 하였다. 그 과정은 생산성과 실용성에 의해서 이성의 활동이 제약당하기 전에 인간의 마음을 충분히 자유롭게 하기 위한 것이었다. 이를 위해서는 주로 그 7개 자유교과의 고급과정, 그리고 인간 이성의 중요한 업적이라고 여겨지는 고전들과 그 고전을 읽기 위한 고대어의 교과목들이 제공되었다. 중세기의 대학에서 가르친 교양 교과목들의 수준은 당시의 중등교육기관에서 다룬 교과내용의 수준과 별르 다를 것이 없었으며 그 과정을 맡은 교수들의 자질도 보잘 것 없었다고 평가되고 있다.

그러나 교양과정을 담당하는 敎授의 組合은 그 수에 있어서 전공과정보다 많아지고, 그 세력은 대학이 교회와 국가에 대하여 투쟁해 오는 과정에서 정치적인 역량을 발휘할 수가 있었다. 그 후에 이 교수조합은 대학 안에서도 발언권이 높아 가고 대학의 프로그램에 대해서도 주도적인 역할을 하기 시작하면서 점차로 대학에 전통적인 아카데미즘을 풍토화하는 데 중요한 영향을 주었다. 産業革命의 여파로 대학에 과학과 기술의 교육에 대한 강조가 과급되기 시작한 19세기

의 후반에 이르기까지 자유학문교육에 의한 아카데미즘은 대학의 기본적인 이념에 속하는 것이었다. 이러한 아카데미즘이 강세를 보이고 있던 당시의 교육은 주로 그리이스와 중세기, 그리고 르네상스 시대의 고전과 그 고전을 읽는데 필요한 고전문어들에 관한 것이었다.

근대의 대학들이 專門職業的 프로그램보다도 自由學問的 아카데미즘의 성격을 강하게 나타내고 있는 동안에는 사실상 교양교육이라는 것은 별로 의미가 없는 것이 되었다. 그러한 자유학문적 아카데미즘은 직업적 전문성보다는 순수히 학문에 종사하는 사람으로서의 자질이나 교육받은 사람으로서의 교양을 더 중시하기 때문에, 교양교육은 바로 그러한 교육의 일부에 불과한 것이어서 그것과 구별되는 다른 과정을 필요로 하지 않은 셈이다. 그러므로 교양교육은 사실상 전문교육을 전제로 했을 때 그 의미를 부각시킬 수가 있다. 물론, 여기서 전문교육이라는 것은 흔히 우리가 應用分野라고 하는 공학, 의학, 법학, 농학 등을 일컫는 좁은 의미에서가 아니라, 특정한 전공 분야를 선정하여 거기에 학문적 관심을 전념시킬 때의 교육 일반을 뜻하는 것이다. 이 경우, 즉 전문교육을 상정할 때만이 교양교육은 그 이외의 교육 프로그램과 구별될 수가 있다.

지금까지 검토한 바와 같은 大學史的 배경에서 우리는 교양교육의 성격을 적어도 세 가지로 생각해 볼 수가 있다. 그 하나는 교양교육은 本質的 機能을 가지는 것이고, 다른 하나는 道具的 機能의 성격을 지니는 것이며, 또 다른 하나는 그들의 균형을 취하는 것이다.

교양교육이 본질적 기능을 지닌다는 말은 전문적 교육을 위한 수단으로서 혹은 전문과정의 준비나 보완으로서가 아니라 그 자체로서 기능을 한다는 것을 뜻한다. 그 본질적 기능은 바로 교양교육은 먼저 전인적 교양의 형성이라는 기능을 한다는 것이다. 여기에서 그 '全人的 敎養'은 고도의 교육을 받은 사람이 갖추어야

1) 아리스토텔레스에 있어서의 이성은 인간을 인간 아닌 다른 존재로부터 구별짓는 인간의 본질적 특징이다. 그에 의하면 이성은 그 자체로서 목적적이며 이론적 사유를 그 기능적 특징으로 하는 '이론적 이성'과 일상적 유용성과 생산성에 관련된 기능을 하는 '실천적 이성'으로 구별될 수가 있다. 그에 의하면, 인간의 행복한 상태는 이론적 이성이 작동하는 상태이고 그것은 바로 인간의 목적이 실현되는 상황이기도 하다.

하는 조건이다.

그리고 교양교육이 수단적 기능을 가진다는 말은 그것이 전문교육에 선행할 기초로서의 성격을 지닌다는 것을 뜻한다. 이때의 '기초'는 적어도 두 가지 방식으로 생각할 수가 있다. 하나는 論理的인 것이고 다른 하나는 心理的인 것이다. 논리적 기초라는 것은, 예컨대 X와 Y라는 두 개의 명제, 지식 혹은 이론이 있을 때, X를 학습하지 않고는 Y를 학습하는 것이 불가능하다면, X는 Y에 대하여 논리적 기초가 된다고 할 수가 있다. 이 논리적 기초는, 한 학문을 학습해 갈 때 그 학문의 부분적인 내용이 되면서 보다 높은 혹은 심화된 것을 위한 '초보적인' 것도 있고, 언어나 사고의 규칙과 같이 그 내용의 한 부분이 아니면서 '도구적인' 것이 있다. 반면에 심리적 기초라는 것은 옛날의 能力 心理學的 사고에서 두드러지게 나타났지만 오늘날의 자유학문적 교육관에서도 유사한 것을 볼 수가 있다. 능력심리학에 의하면, 인간의 마음은 여러 개의 능력의 방, 예컨대 기억의 방, 추리의 방, 의지의 방, 감정의 방 등으로 구성되어 있고 그 각각의 방에는 신체의 근육에 비유되는 마음의 '심근'이라는 것이 있다고 상정해 볼 수가 있다. 우리가 신체를 단련할 때 근육을 단련하듯이 마음을 단련하고자 할 때 심근을 단련하게 된다. 이러한 능력심리학적 사고는 현대의 科學的 心理學에서는 외면된 지가 오래다. 그러나 그것이 교육사적으로 남겨 놓은 의미는 교육은 인간의 마음에 관한 것이라는 생각이다. 오늘날의 자유학문적 교육관에서는 '마음의 개발'을 중요한 관심의 표적으로 삼고 있다. 교양교육이 심리적 기초가 된다는 것은 그것이 전문교육에서 요청되는 능력의 개발을 가능하게 한다는 의미에서의 이야기이다.

물론, 교양교육이 그 자체로서 전인적 교양을 형성하는 본질적 기능만을 하느냐 아니면 전문교육의 기초 혹은 도구로서의 기능만을 하느냐의 물음은 별로 세련된 질문인 것 같지가 않다. 현실적으로 우리의 대학에서 운영하고 있는 교양교육은 대개 가위의 두 가지 목적을 동시에 기하고자 하여 선정하고 조직한 과목들로 구성되어 있다. 그러던 그 兩者間의 균형은 어떠한

야 하는가? 물론, 그 양자를 서로 대립되거나 이질적인 것이라고 보고 임의의 양적인 균형을 제도화 할 수도 있다. 그러나 그러한 기계적인 조직은 대학의 성격을 흐리게 할 우려가 있다. 그러면, 무엇이 교양교육을 특징짓는 원리라고 할 수 있을 것인가? 이 물음에 대하여 주어진 답은 없다. 단지 우리는 현대 사회에서의 대학의 성격에 비추어 교양교육의 본질을 규명해 볼 수는 있을 것이다.

2. 現代 大學에서의 教養教育

1) 現代 大學의 性格的 變化

현대의 대학은 중세기의 초기 대학들과 같이 전문직자를 양성하는 교육기관의 성격만을 띠고 있는 것은 아니다. 그렇다고 해서 18세기와 19세기 초기까지의 대학처럼 강한 아카데미즘만을 추구하지도 않는다. 비록 중세기의 대학들이 전문직자들의 양성을 중심적 기능으로 하여 출발하였지만, 서양의 교육적 전통과 근대의 대학이 추구한 주지주의적 성격은 대학의 전통적 이념을 아카데미즘으로 특징짓는 데 매우 중요한 영향을 주었다. 특히 이러한 아카데미즘은 진리를 추구하는 자유를 의미하는 학문의 자유를 가장 기본적인 대학의 이념적 주제로 삼게 하였다.

그러나 19세기의 중반을 지나면서부터 전통적 대학의 강한 아카데미즘의 벽은 점차로 헐리기 시작하였다. 그것은, 獨逸의 경우와 같이 대학이 국가관리하에 들어가면서부터 점차로 국가적 목적, 특히 국가의 부강과 발전을 위한 과업의 성취를 위한 노력의 대열에 참여하도록 요청받았으며, 英國의 경우와 같이 산업화의 과정에서 대학이 과학과 기술의 개발에 있어서 보다 직접적인 기여를 할 수 있도록 기대되었기 때문이다. 19세기의 대학들이 프로페셔널리즘을 수용하도록 사회로부터 요구받게 된 것은 美國의 농과대학의 발달에서 그 전형적인 것을 볼 수 있듯이 대학교육의 대중화가 동시에 진행되었기 때문이라고 할 수가 있다. 사실상 아카데미즘은 반드시 귀족주의적이지는 않지만 대중적인 것은 아니다. 그것은 오히려 엘리트 집단이 전유할 성질의 것이다.

대학교육의 대중화는 제 2차 세계대전 이후에 급격히 진행되었다. 특히 우리나라의 경우에는 지난 40여 년간에 적어도 양적 측면에 있어서 세계 어느 나라보다도 급격한 대학교육의 대중화가 진행되었다. 그리하여 1984년에 이미 高等教育에의 취학률이 30%를 상회함으로써 본격적인 대중화의 시기에 들어가게 되었다. 이러한 대학교육의 대중화는 대학에 프로페셔널리즘의 상대적 강세를 가져오게 되었다. 그러나 전통적인 대학의 구조로서는 이러한 대중화의 전개에서 나타나는 전문직업적 다양성에 따른 교육의 프로그램을 제공하기가 어렵게 되었다. 그리하여 고등교육 기관들은 20세기의 중반에 이르러 初級大學, 專門大學 등을 제도화함으로써 기능적인 분업을 하기에 이르렀다.

이와 같이 현대의 대학은 大衆化의 추세와 더불어 아카데미즘의 향수에서 점차로 벗어나서 프로페셔널리즘의 요구를 강하게 받게 되며, 대학이 봉사하는 전문직업적 다양성으로 인하여 교양교육의 성격에도 변화가 올 수밖에 없게 되어 있다. 이러한 상황에서 대학의 교양교육은 그것의 본질적 기능이라고 할 수 있는 전인적 교양의 형성과 수단적 기능이라고 할 수 있는 전문교육의 학문적 기초의 형성을 어떤 원리하에서 통합해야 하는가? 이 질문에 답하기 위해서는 전통적인 아카데미즘에 의한 교육 프로그램을 지배해 온 自由學問教育의 理念을 프로페셔널리즘에 의해서 조직된 프로그램에 어떻게 반영할 수 있을 것인가를 생각해 볼 필요가 있다. 왜냐하면, 수단적 기능을 전제로 하지 않고 전인적 교양을 형성하며, 유용성과 생산성을 전제로 하지 않고 이성의 자유로운 활동을 통한 마음의 계발과 진리의 자유로운 추구를 가능하게 하는 아카데미즘에서의 교양교육은 자유학문교육의 이념을 따르고 있는 것이라고 할 수 있고, 그것이 전문직업적 교육과 무관하다면 우리는 다음의 결론을 얻을 수 있기 때문이다. 즉

전인적 교양 형성의 봉사론 본질적 기능으로 하는 교양교육은 전문직업교육의 기초를 형성하는 일을 수단적 기능으로 하는 교양교육과는 본질적으로 다른 것일 수밖에 없다는 것이다. 그들은 별개의 것이다. 그들은 서로 다른 것이면서도 ‘교양교육’이라는 하나의 편리한 이름으로 뒤섞여진 것이다. 과연 그렇다고 할 수 있는 것인가?

2) 自由學問的 教育과 教養教育

앞서 설명한 바 있지만 자유학문적 교육은 본래가 자유인의 교육을 의미하는 것이었다. 그 본래는 자유인이란 제도적인 의미의 것이지만 오늘날에는 윤리적인 의미로 이해된다. 즉, ‘自由人’이란 현대 사회에 있어서는 만인의 본질이요 또한 목적이기도 하다. 자유인의 개념이 그 어떤 의미로 이해되든지간에 자유학문적 교육은 인간의 이성이 자유롭게 활동할 수 있도록 하기 위하여, 혹은 인간을 자유롭게 하기 위하여(자유인이 될 수 있도록 하기 위하여), 그 마음을 계발하는 교육이라고 할 수가 있다.

이러한 의미의 자유학문적 교육은 흔히 일정한 프로그램을 갖는 것으로 설명되고 있다. 고대의 그리이스와 로마의 사람들은 앞서 언급한 소위 ‘7개 자유교과’를 중심으로 하여 哲學과 歷史와 古典을 중심으로 그 과정을 조직하고자 하였으며, 그러한 프로그램의 특징은 근대의 대학에서도 비슷하게 나타났다. 이러한 人文敎科中心의 자유학문적 교육과정은 19세기의 후반에 이르러 특히 영국의 대학에서 허슬리(Huxley)와 스펜서(Spencer) 등의 進化論者들로부터 강한 도전을 받기도 하였다.²⁾

그 이후에도 자유학문적 교육에 관한 이론적 체계는 특히 미국에서 진보주의 교육사조에 저항하는 보수주의적 경향의 교육철학들, 특히 허친스(Hutchins) 등의 신토미즘의 학자들에 의해서 다시 제시되기도 하였다.³⁾ 이러한 자유학문

2) 19세기의 중반에 영국의 옥스포드와 케임브리지의 전통적인 자유학문적 교육의 성격을 두고 뉴만(J.H. Newman), 밀(J.S. Mill) 등의 고전중심적 인문주의자들과 허슬리(T.H. Huxley)와 스펜서(H. Spencer) 등의 진화론자들 사이에 중요한 논쟁이 전개된 바 있다.

3) R.M. Hutchins, *The Higher Learning in America* (New Haven: Yale University Press, 1936), *The University of Utopia* (Chicago: University of Chicago Press, 1953) 참조.

적 교육의 이론에 관해서는 별로 논란이 전개되지 않았으나, 1960년대의 分析哲學者들에 의해서 엄격한 이론적 주장이 있게 되면서부터 다시 논쟁의 관심이 주어지게 되었다. 대표적인 학자로는 피터스(R.S. Peters)와 허스트(P.H. Hirst) 등을 들 수 있다.⁴⁾

허스트는 교육의 유일한 목적은 아니더라도 주요한 목적의 하나는 인간의 마음을 계발하는 것이라고 전제하고 이 목적을 실현하는 교육이 바로 자유학문적 교육이라고 하였다. 그에 의하면 마음이란 지식을 획득함으로써 계발된다. 사실 마음의 성장은 바로 지식의 획득인 셈이다. 허스트에 의하면 지식의 형성이란 인간이 이룩한 경험을 이해하는 방식들로서 公的으로 구분되어지며 배워서 획득할 수 있는 것이다. 그리하여 허스트는 지식의 형식을 일곱 가지로 들어 설명하였다. 즉, 수학, 경험과학, 역사, 종교, 도덕과 인간관계의 지식, 문학과 예술, 철학 등이 그것이다. 이러한 지식의 형식은 다음의 세 가지 기준에 의해서 서로 구분된다. 첫째, 지식의 형식들은 예컨대 經驗科學에서의 공간, 시간, 인과성, 그리고 宗教에서의 신, 죄, 운명 등과 같이 각각 독특한 개념을 가지고 있다. 둘째, 각각의 형식들은 이러한 독특한 개념들을 연결시키는 나름대로의 논리적 구조 또는 가능한 연계망을 가지고 있다. 끝으로, 각각의 知識의 形式들은 명제의 진리 여부를 검증할 수 있는 특유한 방법을 가지고 있다.

허스트의 이러한 지식의 형식은 언어적 표현에 의존하는 명제만은 아니다. 왜냐하면, 그렇지 않고는 文學과 藝術을 지식의 형식이라고 하기 어렵기 때문이다. 그에 의하면, 진리나 허위로 판단될 수 있는 어떤 유의미한 것을 표현하는 문장이 단어들의 조직인 것과 마찬가지로, 예술 작품도 여러 가지의 요소들로 이루어져 있다. 그는, 피카소의 그림이나 하이든의 교향곡이나 엘리올의 시도 ‘안다’는 말을 적용할 수

있는 하나의 진리를 표현하는 진술로 간주할 수 있다고 하였다.⁵⁾

허스트가 인간의 마음을 계발하는 일을 교육의 가장 중요한 목적의 하나로 보고, 그것은 지식의 획득을 통하여 가능하며 지식은 몇 가지로 구별되는 형식을 취하고 있고 그 형식에 의해서 인간의 마음이 계발된다고 한 것은 옛날 그리이스적인 自由學問的 教育의 현대적 재해석이라고 할 수가 있다. 그리고 그가 규정하는 일곱 가지의 지식의 형식들은 전통적인 학문적 분류를 기본적으로 따른 것이며, 거기에는 자유학문적 교육은 생산성과 유용성 등과 무관하다는 전제가 강하게 암시되고 있다. 그 지식의 형식들 중에는 전문적업적 활동에 관한 것, 예컨대 공학, 의학, 법학, 농학 등의 어느 것도 포함하고 있지 않다. 그것은 그가 자유학문적 교육을 일종의 교육원리로 본 것이 아니라 일종의 교육 프로그램으로 보았기 때문이다. 말하자면, 인간의 마음을 계발하는 교육의 프로그램은 지식의 형식을 획득하기 위한 것이다.

이렇게 되면 그러한 知識의 形式을 취하지 않는 어떤 형태의 지식의 조직도 그 자체로서 마음의 계발에 참여할 수 없는 것이 된다. 허스트에게 있어서 위의 일곱 가지 지식의 형식은 그 자체로서 마음의 질서이며 그 자체로서 마음의 구조이기도 하다. 이러한 생각은 마음의 구조를 지나치게 임의로 규정하는 것이다.

필자의 생각으로는 자유학문적 교육은 인간의 마음을 계발하는 것을 목적으로 한다고 할 수 있으나 그 마음은 생활의 유용성과 생산성 등을 실현시키고자 하는 모든 다른 활동과 분리된 지식의 형식을 획득하는 일로 한정할 수 있다고 보기는 어렵다. 인간은 그러한 지식의 획득만으로 자유로울 수가 없다. 그러한 자유는 현실적인 삶의 전반적 과정에서 어느 精神機能的 세계를 구획지을 수 있다고 가정하고 바로 그 세계에서 자유를 의미할 뿐 全人的 自由에 상당하

4) P.H. Hirst, "Liberal Education and the Nature of Knowledge," R.D. Archambault ed., *Philosophical Analysis and Education* (London: Routledge and Kegan Paul, 1965), pp. 113~138, P.H. Hirst and R.S. Peters, *The Logic of Education* (London: Routledge and Kegan Paul, 1970), ch. 4.

5) P.H. Hirst, "Literature and the Fine Arts as a Form of Knowledge," *Knowledge and Curriculum: A Collection of Philosophical Papers* (London: Routledge and Kegan Paul, 1974).

는 것이 되지는 못한다. 인간의 마음은 인간의 모든 활동에 관계하며 그 모든 활동에 관여하는 마음으로 계발되어야 한다. 그러므로 자유학문적 교육은 그것이 무엇을 다루느냐, 즉 교육의 내용을 가지고 이야기될 성질의 것이 아니라, 어떤 것을 내용으로 하든지간에 마음이 그 기능을 최대한으로 발휘할 수 있도록 하느냐의 여부로 이해되어야 한다.

자유학문적 교육은 특정한 교육 프로그램의 이름이 아니라 敎育의 方法的 原理이다. 그것은 반드시 지식의 형식에 관한 것일 필요는 없다. 우리의 일상적 상황에서 인간의 마음이 작동하는 사태는 모두 정도의 차이는 있으나 자유학문적 교육의 원리를 적용받을 수가 있다. 그것은 인간의 마음이 독선이나 편견에 지배되어 있거나 인간의 기능이 개방적 능력이 아니라 폐쇄적 능력에 제약되어 있는 것에서 자유롭게 하는 것이다.

이와 같이 자유학문적 교육을 일종의 교육 프로그램으로가 아니라 일종의 敎育精神 혹은 敎育原理로 이해할 때, 그것은 아카데미즘을 지향하는 교육에서만 의미를 지니는 것은 아니다. 이러한 자유학문적 교육의 사상은 전인적 교양의 형성에 본질적으로 요청되는 것이며, 교육내용을 가리지 않으므로 전문교육의 논리적·실리적 기초에 적용될 수가 있다. 그것은 바로 인격과 학문을 통합시키고자 하는 교육의 원리이다. 사실상 고답적인 학문의 이론도 반드시 학문 자체의 활동에서만 개발되는 것이 아니다. 인격의 어떤 측면과 분리된 기능, 그것이 지적으로 아무리 탁월하다고 하더라도 全人的 人格體를 자유롭게 하는 데는 별로 의미를 지닐 수가 없다. 그러므로 자유학문적 교육은 일차적으로 지식의 형식이 관계하는 마음의 한 부분이 아니라 한 인격체의 전체에 관한 것으로 이해되어야 한다.

3) 敎養教育의 目的과 範圍

자유학문적 교육은 그 자체가 일종의 교육적 정신이며 원리이므로 어떤 특정한 방식의 규칙이나 절차를 따르는 활동으로 규정할 수가 없다. 그것은 人間의 理性이 자유롭게 활동할 수 있도록 함으로써 인간과 자연, 역사와 현실, 그

리고 자신과 세계의 관계에 관한 지적·도덕적·심미적 이해와 적응을 하게 하고, 자신의 균형적 성장을 방해하는 폐쇄적·정체적·배타적 신념이나 맹신적 관습 혹은 고착적 행동의 구속으로부터 자신을 스스로 다스려 나갈 수 있는 바탕을 형성시켜 준다. 이것은 교육받은 전인적 교양의 조건이며 또한 고도의 학문이나 전문적 직업의 생애에 요구되는 인격적 바탕이다.

이러한 의미의 자유학문적 교육은 반드시 敎養教育에서만 아니라 교육의 전반에 걸쳐 어디에서나 지향해야 할 교육, 적어도 자유인 교육의 조건이다. 교육의 본질적 기능은 바로 거기에 있다고 볼 수 있다. 그러면 교양교육은 그러한 의미의 자유학문적 교육의 이념을 실현하고자 하는 데 있어서 어떤 위치에 있다고 할 수 있는가? 필자의 생각으로는 교양교육이 다른 교육 프로그램과 구별되게 하고 교양교육 그 자체의 조직을 가능하게 하는 조건으로는 적어도 두 가지가 있다고 판단된다. 하나는 人格的 自由를 추구하는 데 요구되는 바탕이요, 다른 하나는 學問的 自由를 추구하는 데 요구되는 바탕이다.

‘自由’라는 말은 흔히 인격체의 외적 힘에 의해 구속 혹은 제재를 받지 않는 상태로 이해되지만, 여기서의 자유는 오히려 내적인 자기 통제의 능력이 발휘되는 상태를 더 중시하는 것으로 이해되어야 한다. 교육의 상황에 강제는 흔히 작용하지만 권위나 강제가 없다고 해서 교육받은 인격체가 자유를 향유하고 있다고 할 수는 없다. 그는 오히려 자신의 경직된 신념이나 고질적인 습관이나 분열된 성격적 결함의 구속으로 인하여 성장을 제약당할 수가 있다. 그것은 인격적 성장의 경우에도 그러하고 학문적·전문적 성장의 경우에도 그러하다. 인격체의 생활과정에서나 학문의 탐구자로서 자유의 제약을 경험할 때 그것은 반드시 외적 강제나 권위의 구속력으로부터 발생하는 것은 아니다. 교양교육은 인격적·학문적 자유를 가능케 하는 바탕을 제공하므로 전혀 外的 권위나 세력에의 저항과 무관하다고 할 수는 없으나 오히려 內的 요인에 의한 구속과 한계를 극복하는 힘을 생산하는 데 일차적 관심을 둔다고 말할 수 있다.

지금까지의 논의에서처럼 自由學問的 敎育이 교육의 내용으로서보다는 교육의 방법적 원리로써 의미를 지닌다면, 교양교육의 프로그램은 어떻게 조직되어야 하는가? 자유학문적 교육의 원리는 그 자체로서는 자유인 교육의 기본적 원리이므로 교양교육만의 원리라고 할 수가 없다. 그렇다면, 자유학문교육과 교양교육은 어떤 관계에 있어야 하는가?

대학의 교육 프로그램으로서의 교양교육은 전문교육을 논리적으로 상정하고 전문교육이 경직성이나 편협성에 빠져 전인으로서의 人格的·學問的 成長을 제약당하지 않도록 하기 위한 과정으로 이해되어야 한다. 그러므로 전인적 교양과 학문적 기초의 형성을 위하여 교과목들이 조직되는 것이라고 할 수 있다. 그러나 그 교과목의 선정이 자유학문적 교육의 원리를 실천하는 일

을 어렵게 만들거나 그 운영의 방식이 그 원리에 역행 혹은 이탈된다면 그것은 교양교육으로서뿐만 아니라 교육의 일반 프로그램으로서도 의미를 지닐 수 없는 것이다.

비체적으로 專攻課程은 특정한 학문의 분야나 전문적 영역에 한정되므로 그것만으로는 전인적 성장은 말할 것도 없고 그 분야 혹은 영역의 학문적·전문적 성장을 기하는 데 한계를 보일 수 밖에 없다. 그러므로 교양과정은 단지 전문화된 대학교육을 지적으로, 도덕적으로, 심미적으로 장식하기 위한 것이 아니라, 그 전문적 교육이 전인적 교양과 학문적 기초 위에서 이루어질 수 있도록 하기 위한 ‘人格的·學問的 下部構造’를 형성하고 전문적 능력이 인격적 성장과 통합될 수 있도록 해주는 기반으로서의 과정이라고 할 수 있다. *