

현대 대학의 이념 검토: 종교교육의 가능성

정문선(성균관대학교 박사과정 수료)

I. 서론

본 논문의 목적은 현대 대학에 관한 다양한 이념들을 검토하고, 교육목적론적 관점에서 무엇이 대학의 이념이 되어야 하는지를 밝히는 데 있다. 구체적으로는 대학의 이념에 관한 가장 최근 견해 중 하나인 바넷(Barnett, R.)의 ‘초복잡성’(supercomplexity) 개념이 교육목적론적인 관점에서 현대 대학의 이념으로 타당한지를 검토하고자 한다. 대학의 이념은 대학 교육 전반의 목적이나 방향과 관련된 것이라는 점에서 교육철학의 중요한 과제 중 하나이다. 최근 우리나라 대학은 정원감축을 중심으로 하는 대학 구조조정 문제로 여러 가지 혼란을 겪고 있다. 오늘날 대학의 이념은 과거와는 달리 어느 하나의 이념으로 한정하거나 환원하기 어렵다. 대부분의 대학은 한편으로는 전통적인 자유교육 혹은 교양교육을 강조하면서, 다른 한편으로는 기업의 대학 경영 참여 등 기업식 경영 및 시장논리의 수용을 강조하고 있다. 사실 많은 대학이 명확한 이념을 제시하지 못한 채 어정쩡한 입장을 취하고 있다고 볼 수 있다(유재봉·정철민, 2010b: 145-146). 오늘날 대학의 이념은 일종의 혼란 내지 위기에 직면해 있다.

현대 대학의 이념 중 하나는 ‘자유교육’(liberal education)이다. 이것은 대학에 관한 가장 오래된 견해로서, 대학은 본래 가장 높은 수준의 보편적 지식(universal knowledge)을 추구하는 곳이었다. 전통적으로, 비교적 최근까지 대학의 이념은 학생으로 하여금 고도의 사고 과정, 즉 관조를 필요로 하는 학문 세계에의 입문과 밀접하게 관련되어 다루어져 왔다. 파리 대학은 이러한 대학의 이념 추구를 보여주는 전형적인 예이다. 히튼(Higton, M.)은 두 가지 관조, 즉 수도사와 학자의 관조를 차이점에도 불구하고 동일한 것(the monastic *meditatio*)에서 기인하는 것으로 보아야 한다고 주장한다. 파리 대학이 추구했던 이성(성경적인 이성의 실제(a practice of devout reason)로서, 수도원적 명상을 지속하는 것을 강조하는 일종의 ‘메디타티오(*meditatio*)’에서 야기된 것이다. 파리 대학은 이성 내지 자유탐구의 승리라기보다는 영성수련(spiritual discipline) 내지 헌신의 형식(a form of devotion)으로서의 이성을 추구한 것으로 이해해야 한다(Higton, M., 2013: 22-24). 그 두 가지 유형의 관조는 각 공부, 명상, 그리고 기도에 헌신하는 것이다. 그 둘 사이에 차이가 있다면 수도사들은 좀 더 기도에, 학자들은 공부와 더 깊은 명상(*more to meditation*)에 헌신한다는 점이다(Higton, M., 2013: 24). 이와 같이 이성을 강조하고 세계에 대한 이해로서 지식의 추구를 강조하는 점은 자유교육 이념과 일맥상통한다. 대학 이념으로서 자유교육은 20세기 전반까지 대학 이념의 전형으로 받아들여졌다. 그러나 1970년대 이후 대학의 이념으로서의 자유교육은 여러 비판에 직면하게 된다.

현대 대학의 이념 중 하나는 ‘시장주의’이다. 1980년대 이후 등장한 신자유주의는 정치·경제·사회 전반에 걸쳐 경제적 효율성을 강조하며, 시장주의 교육의 이론적 배경이 되었다. 대학이념으로서 시장주의 교육은 효율적인 대학 조직 운영뿐 아니라 자유 경쟁과 같은 시장 논리를 수용하여 지식의 경제적

가치를 극대화할 것을 강조하였다. 이런 관점은 대학 교육에 있어서 개인, 기업, 사회의 요구를 적극적으로 반영하며, 대학 조직 운영 전반에 걸친 효율성 제고의 계기가 되었다. 그러나 대학 이념으로서 시장주의 교육은 교육 논리와 충돌하거나, 모든 분야를 경제적 가치로 파악하는 환원주의의 오류를 범하기 쉬우며, 엄밀하게 말해 대학 운영의 이념에 가깝다는 한계가 있다.

대학의 이념에 관한 가장 최근의 견해 중 하나는 바로 바넷(Barnett, R.)의 ‘초복잡성’이다. 바넷에 의하면, 오늘날 사회는 얽혀있는 그물망과 같은 ‘초복잡성’ 사회이며, 대학은 국가 정책이나 기업의 요구 등과 어떤 식으로든 관계를 맺을 수밖에 없는 네트워크화 된 사회(networking society)이다(Barnett, 2003: 5). 오늘날 대학은 국가나 기업뿐만 아니라 다른 대학들과 복잡한 관계를 맺고 있으며, 인지와 존재의 차원에서 종전과 다른 특징을 요구하는 상황에 직면해있다. 이런 맥락에서 변화된 사회 맥락에 적합한 대학 이념의 탐색이 요구되는 데 그것이 바로 초복잡성이다(정철민, 2011: 32). 초복잡성 사회의 특징은 불확실성, 예측불가능성, 논쟁가능성, 도전가능성이며, 대학은 이것에 부합하는 이념의 모색을 요청받고 있다. 바넷은 불확실성과 예측불가능성이 세계의 인지적·존재적 특징이라면, 논쟁가능성과 도전가능성은 세계 속에서 삶을 영위해야 하는 개인의 인지적·존재적 특징으로 이해한다. 이런 특징으로 말미암아 초복잡성 사회에서는 통약불가능한(incommensurable) 것처럼 보이는 개념들이 공존하며, 다양한 관점들이 어느 하나로 환원되지 않는다. 나아가 어떤 개념이나 경험도 보편성을 갖기 어려우며 언제든지 반론이나 반례가 제시될 수 있다. 대학 이념에 대한 초복잡성 논의는 대학 교육의 이념 혹은 목적에 대한 이론적 이해의 범위를 확장하며, 지식, 수행, 자아의 균형 회복을 통해 교육과정의 지평을 확대하고 있다. 이런 관점에 의하면, 실제 대학 교육정책은 인지적·존재적 차원의 다양성을 포괄할 수 있는 유연성과 실제 삶의 역동적인 모습을 반영할 수 있는 구체성을 구비해야 한다(유재봉·정철민, 2010b: 157; 정철민, 2011: 44-51).

그러나 내가 보기에, 현대 대학의 이념을 이해하는 데 있어 초복잡성 개념만으로는 불충분한 것 같다. 왜냐하면, 바넷은 초복잡성 사회에서 특히 ‘자아의 회복’을 강조하는 데 그것을 명료하게 드러내 주지 않기 때문이다. 물론 바넷의 대학 이념에 관한 초복잡성 논의는 상당히 통찰력이 있다고 생각한다. 그러나 그의 주장의 핵심적인 부분인 자아의 회복이 정확히 무엇인지, 그것이 어떻게 가능한지를 제시하지 않는다면 그의 주장은 ‘슬로건’에 그칠 가능성이 크다. 그의 논의에서 불충분한 부분, 특히 ‘자아의 회복’ 개념, 종합적 자기 검토 능력의 향상 부분을 좀 더 자세히 다루고자 한다. 이를 위해 본 논문에서는 먼저 대학의 이념에 관한 다양한 견해들을 살펴보고, 그것들의 한계에 대한 대안으로 제기된 바넷의 초복잡성 개념을 검토하고자 한다. 내가 생각하기에, 초복잡성 사회에서 중요하게 여기는 질문들에 대한 답을 하기 위해서는 초복잡성 개념을 드러내 주는 것도 중요하지만, 나아가 대학이 초복잡성을 추구하는 실제적인 방법으로서 종교를 논하는 것은 필연적이다. 초복잡성이 추구하는 종합적 자기 검토 능력은 본질상 종교를 배움으로써 가능하다.

II. 본론

(1) 자유교육: 대학의 이념에 관한 전통적인 견해 및 비판

대학 이념으로서 자유교육은 대학을 이성의 전당으로 보며, 지식 그 자체에 대한 탐구를 강조한다. 대학은 진리나 객관적 지식의 추구, 학문의 자유, 합리성 등과 같은 교육의 개념에 불박혀 있는 것을 추구하는 기관으로서, 객관성과 진리는 대학이 다루는 지식의 상징이라 할 수 있다(이지현, 2007: 14). 리센(H. Rissen)에 의하면, 대학은 본래 학문 공동체 내에서 이루어지는 학문 연마의 장이며, 학문 세계에의 입문을 통해 지혜로운 인간(a wise man)을 길러내고자 한다(Rissen, 1997: 13). 대학은 전쟁, 혁명, 대공황과 산업의 이동 등을 경험했음에도 불구하고, 다른 어떤 분야보다 과거와 유사한 모습을 유지해 오고 있다(Carnegie Council on Higher Education, 1980: 9). 이런 보편성의 원동력은 다름 아닌 대학 이념으로서 자유교육의 공유라 할 수 있다.

자유교육의 출발에 관해서는 다양한 견해가 있기는 하지만, 일반적으로 희랍시대 아리스토텔레스에서 비롯된 것으로 보는 것이 정설이다. 아리스토텔레스는 교육 그 자체의 가치를 추구하는 교육과 유용한 것을 추구하는 교육을 구분한다(Aristotle, Politics: 1338a). 전자가 내재적 가치를 추구하는 교육이라면, 후자는 외재적 가치를 추구하는 교육이다. 아리스토텔레스에 의하면, 교육은 외재적 가치가 아닌 교육 그 자체가 가지고 있는 내재적 가치를 추구해야 한다. 그에게 있어 교육은 ‘좋은 삶’(eudaimonia; the good life)의 개념과 불가분의 관계이다. 그가 보기에, 인간이 도달할 수 있는 최상의 상태는 이성을 고도로 발달시켜 세계를 온전히 인식하는 것이다. 한마디로, ‘관조’(contemplation)를 통해 총체적 세계가 훤히 드러나는 상태이다. 이런 관조의 상태에 이르기 위해서는 부단히 이성을 연마하여, 인간의 영혼이 선입견이나 편견으로부터 자유로워져야 한다.

아리스토텔레스의 자유교육 아이디어는 1960년대 이후 피터스(R. S. Peters)와 허스트(P. H. Hirst) 등에 의해 그의 형이상학적 토대는 배제한 채 ‘지식의 형식’(forms of knowledge) 이론에 바탕을 둔 정교한 교육이론으로 확립되었다. 이들에 의하면, 교육은 좋은 삶을 위한 것이며, 좋은 삶을 살기 위해서는 삶의 형식(forms of life)을 추상해 놓은 지식의 형식에 입문해야 한다. 그들에게 있어 좋은 삶을 영위하는 것은 합리적 삶을 영위하는 것과 별반 다르지 않다. 합리적 삶의 영위는 합리적 마음의 계발을 통해 가능하며, 합리적 마음의 계발은 다양한 삶의 형식에의 입문을 통해 이루어진다. 피터스와 허스트의 자유교육은 다름 아닌 지식의 형식에의 입문으로 특징지을 수 있다.

오랜 시간 교육에 있어서 지배적 논의로 다루어져 온 자유교육 아이디어는 근대를 거치면서 대학 이념에 대해서도 지배적 이념으로 자리잡게 된다. 훔볼트(W. Humboldt), 뉴먼(J. H. Newman), 야스퍼스(K. Jaspers), 허친스(R. M. Hutchins), 오웬크쇼트(M. Oakeshott) 등은 대학의 이념이 다른 어떤 것을 위한 수단이 아니라 지식 그 자체의 가치를 추구해야 한다고 보았다. 이들은 공통적으로 대학을 ‘총체적 혹은 보편적 지식’을 추구하는 것으로 보며, 인간의 이성이 감정과 같은 특성보다 우위를 차지한다는 것을 가정하고 있다(신차균, 1989: 51).

중세 이후 대학 이념으로서 자유교육을 지지해 온 학자들 간에는 사회적 배경에 따라 강조하는 자유교육의 근거와 총체적 지식의 의미가 다소 상이한 측면이 있다. 자유교육을 추구하는 이유와 관련하여, 훔볼트가 당시 독일이 직면한 외세의 침입이라는 국가적 위기에 비추어 자유교육의 중요성을 역설하였다면, 뉴먼은 신학 대학의 건립을 위해, 야스퍼스는 현대인들의 영성 상실과 기계화로 인한 인간의 위기 극복을 위해, 오웬크쇼트는 직업교육과 구분되는 고유의 영역을 지키기 위해, 허친스는 산업화로 인한 부작용 해결을 위해서라는 상이한 맥락을 바탕으로 추구해야 할 지식의 개념에 대해서도 강조하는

바가 다소 상이하다. 흄볼트는 국가의 간섭으로부터 자유로운 연구를, 뉴먼은 학문 탐구의 중핵으로서 신학을, 야스퍼스는 실존 그 자체에 대한 깨달음을, 오우크쇼트는 인류 문화유산에의 입문을 허친스는 산업화·기계화로 인한 인간 소외를 극복할 수 있는 비판 정신의 함양을 강조한다.

그럼에도 불구하고 흄볼트를 비롯한 뉴먼, 야스퍼스, 허친스, 오우크쇼트 등 대학 이념으로서 자유교육을 지지하는 관점은 대학을 사회적·정치적 세계와 같은 일상 세계로부터 거리를 둔 학문 추구의 장으로 상징한다는 점에서 공통적이다. 이들에 의하면, 대학은 고유의 자율성과 학문 탐구의 장이라는 본연의 모습을 지키기 위해 사회적·정치적 영향으로부터 일정한 거리를 유지할 필요가 있다. 대학 이념으로서 자유교육은 중세 이후 지금까지 많은 교육학자들에 의해 지지받아 온 관점으로서, 학문 혹은 지식 그 자체의 가치를 추구하는 것으로 특징지을 수 있다. 이런 관점에 따르면, 대학 교육의 이념은 진리의 추구 혹은 인간 정신의 고양이라 할 수 있으며, 학문의 자유와 대학의 자율과 자치 등을 강조하는 것은 대학 조직 운영의 이념이라 할 수 있다.

대학 이념으로서 자유교육은 오늘날 대학에 대해서 적어도 세 가지 의미를 가진다. 첫째, 대학 이념으로서 자유교육은 인류 문화유산 전달에 있어서 핵심적인 역할을 담당해왔다. 대학은 학문 혹은 지식 탐구를 통해 인류 문화유산의 핵심을 보존·발전시켜왔으며, 인류가 축적해 온 문화유산의 보고와 같은 역할을 해 왔다. 이 점은 오늘날 대학에도 요청되며, 오늘날 대학은 가장 높은 수준의 지적 문화의 보존·발전에 있어 핵심적인 역할을 담당하고 있다.

둘째, 대학 이념으로서 자유교육은 대학의 제도상·내용상 본질에 충실하다. 제도적으로 볼 때, 대학(universitas)은 지식의 추구를 목적으로 하는 학생과 교수의 조합에서 출발하여, 동일한 학문적 관심사를 가진 집단에서 몇 개의 집단이 연합하는 형태로 발전하였다. 내용적으로 볼 때, 대학은 부분적이거나 특수한 것이 아닌 보편적·총체적 지식(universal knowledge)을 추구해 왔다. 대학은 특정 기술이나 사고방식을 가르치는 곳이라기보다는 총체적 지식을 추구함으로써 ‘전인’(a whole man)을 기르는 곳이다. “모든 지식이 ‘총체’를 이룬다”(All knowledge forms one ‘Whole’)(Newman, 1852: 38)는 뉴먼의 표현은 이를 단적으로 보여준다.

셋째, 대학 이념으로서 자유교육의 추구는 사회 통념에 부합한다. 통념상 대학은 지성의 전당으로서 가장 높은 수준의 지식을 다루는 곳으로 여겨져 왔다. 대학 이념이 통념에 부합한다는 것은 오래된 역사와 광범위한 영향력을 가진 관점이며, 별도의 전문 지식을 갖추지 않더라도 쉽게 수용하거나 지지하는 관점이라 할 수 있다.

그러나 최근 들어 대학 이념으로서 자유교육의 한계를 지적하는 주장들이 제기되고 있다. 그러나 변하지 않을 것 같았던 대학 이념으로서 자유교육의 위상은 1980년대 이후 도전에 직면하게 된다. 정철민은 대학 이념으로서 자유교육의 위상을 위협하는 요인을 크게 두 가지로 본다(정철민, 2011: 3). 첫째, 급격한 사회 변화이다. 과학 기술의 발달과 더불어 진행된 물질문명의 급속한 발달은 사회 전반에 걸쳐 급격한 변화를 초래하고 있다. 특히, 1980년대 이후 등장한 신자유주의는 사회 전반에 걸쳐 시장 논리의 수용을 강조하며, 효율성·유용성 등으로 특징 지워지는 오늘날의 사회 변화를 주도하고 있다. 삶의 형식을 추상한 지식의 형식에의 입문을 강조하는 자유교육 이념은 이러한 사회 맥락을 적극적으로 반영하기 어렵다.

둘째, 유사한 역할을 하는 사회 기관의 등장으로 인해 대학은 지식의 생산·전달에 있어서 독점적 지위를 상실하였다. 대학은 오랫동안 지식 생산과 전달에 있어서 독점적 지위를 향유해왔다. 그러나 정부

나 기업의 연구소 등이 지식 생산·전달에 참여하게 됨에 따라 대학이 누려오던 독점적 지위는 위협받게 되었다. 심지어 특정 분야에서는 정부나 기업의 연구소가 더 진보된, 정교한 지식을 생산·전달하는 경우도 늘어나고 있다(정철민, 2011: 4-5). 또한 이들 연구소에서 추구하고 있는 학문들 간의 융·복합은 자유교육에서 당연히 해 온 학문들 혹은 지식의 형식들 사이의 구분도 넘어서고 있으며, 이런 학문의 융·복합을 7-8가지로 구분되는 지식의 형식 이론에 기반을 둔 자유교육의 논의에 포함하는 데에는 한계가 있다.

대학 이념으로서 자유교육에 대한 비판은 대체로 다음의 세 가지로 요약된다. 첫째, 대학의 자유교육 이념은 소수 엘리트 교육을 지향한다는 비판이다. 자유교육 이념을 추구하는 대학은 고도로 추상화된 학문 세계에의 입문을 강조함으로써 지적 능력이 뛰어난 소수 학생들의 교육에 한정되는 경향이 있다. 둘째, 대학 이념으로서 자유교육은 실제 삶의 맥락을 제대로 반영하지 못한다는 비판이다. 자유교육은 지식 그 자체의 가치를 추구한다는 점에서 이론적 지식 혹은 삶의 추상을 강조한다. 이 점에서 자유교육은 실질적인 삶의 요구, 예컨대 직업과 관련된 영역을 간과하는 경향이 있다. 셋째, 대학 이념으로서 자유교육은 자유경쟁·효율성 등을 강조하는 시장 논리에 부합하지 않는다는 비판이다. 대학 이념으로서 자유교육은 이론적·총체적 지식의 추구만을 강조한 나머지 경제적 효율성을 등한시하거나 지성의 함양과 대립되는 것으로 여겨왔다. 그러나 오늘날 대학은 기업과 마찬가지로 실제 삶의 문제에 대한 효율적 해결 방안의 제시를 통해 모종의 이익을 창출할 것을 요청받고 있다.

요컨대, 대학 이념으로서 자유교육은 지식 그 자체의 가치를 중시하며, 총체적 지식의 추구를 통해 인류 문화유산의 정수를 전달하는 데 핵심적인 역할을 해 왔다. 이러한 대학 이념은 대학의 어원상·내용상 본질에 충실한 것으로, 가장 영향력 있는 대학 이념으로 받아들여져 왔다. 그러나 대학 이념으로서 자유교육은 소수 엘리트의 성취에 한정되는 경향이 있으며, 직업과 같은 실제 삶의 문제 해결에 있어서 무기력하고, 사회에 만연한 시장 논리를 도외시하는 등의 비판을 받고 있다.

(2) 대학의 이념에 관한 현대적 견해: 시장주의, 초복잡성

1) 시장주의

현대 대학의 이념으로서 지배적인 관점 중 하나는 바로 ‘시장주의’이다. 시장주의 교육이념은 신자유주의 논의를 바탕으로 경제적 효율성과 자유 경쟁을 추구함으로써 교육 전반에 걸친 경제적 경쟁력 강화와 실제 삶의 요구를 효율적으로 충족시키는 데 관심을 가진다. 신자유주의는 교육에 있어서도 학교, 학생 간의 자유 경쟁을 유도하여 지식의 경제적 가치를 극대화시킬 것을 요청하는 시장주의 교육의 이론적 토대를 제시한다. 시장주의 교육은 ‘경쟁에서 이기는 것’ 혹은 ‘수요자의 요구를 충족시키는 것’을 강조하며, 지식의 경제적 가치를 극대화시키는 수단의 관점에서 교육의 목적을 제시한다. 대학 이념으로서 시장주의 교육은 자유교육의 한계를 비판하는 다양한 관점 중 하나로서, 지식의 경제적 가치 추구하고 교육 수요자의 다양한 요구를 충족시킬 수 있는 자유경쟁 체제의 도입 등으로 특징지을 수 있다. 말하자면 시장주의 교육은 대학 이념으로서 지식의 경제적 가치 극대화를, 대학 조직 운영 이념으로서 시장 논리에 따른 자유 경쟁 체제의 도입을 주장한다. 시장주의 교육에 의하면, 교육의 성패는 수요자의 기대 혹은 요구를 얼마나 충족시키는가에 따라 결정된다. 시장주의 교육은 학생에게 다양한 기회를

제공하여 필요한 것을 자유롭게 충족할 수 있도록 학습 기회의 선택권 보장을 강조하여, 교육서비스의 품질 경쟁을 유도하며, 이런 경쟁을 바탕으로 교육의 질적 향상을 꾀한다. 교육 경쟁력은 얼마나 실제 삶의 필요를 효율적으로 충족하는가 혹은 지식의 경제적 가치를 극대화 시키는가 등에 의해 결정된다. 자유교육이 지식 그 자체의 가치를 추구한다는 점에서 내재적 가치 혹은 목적을 추구하는 것이라면, 시장주의 교육은 다소 지식의 효율성, 효과성 등을 중요하게 여긴다는 점에서 다소 외재적 가치 혹은 목적을 추구하는 것이라고 볼 수 있다.

시장주의 교육도 ‘좋은 삶’을 영위하는 것을 추구한다. 그러나 그것이 상정하는 좋은 삶과 자유교육이 말하는 ‘좋은 삶’은 다르다. 시장주의에서의 좋은 삶은 실제 삶의 필요를 효율적으로 충족시키는 것을 의미한다. 이런 관점에 의하면, 삶의 문제를 효과적으로 해결할 수 있는 교육이야말로 좋은 삶을 영위하는 데 실질적인 도움을 줄 수 있다. 삶의 문제에 대한 실질적인 해결방안은 대체로 경제적 효율성이나 지식의 경제적 가치를 추구한다는 점에서 자유교육 이념과는 상이하다. 시장주의 교육 이념에 의하면, 교육은 잘 살기 위한 것이며, 잘 산다는 것은 실제 삶의 필요를 효율적으로 충족시키는 것을 의미한다. 삶의 필요를 효율적으로 충족시키기 위해서는 지식의 경제적 가치를 추구할 필요가 있으며, 지식의 경제적 가치는 자유 경쟁과 같은 시장 논리를 바탕으로 할 때 극대화될 수 있다. 요컨대, 시장주의 교육 이념은 지식의 경제적 가치 추구를 통해 삶의 문제를 효율적으로 해결하는 데 초점을 맞추고 있다.

대학 이념으로서 시장주의 교육은 1980년대 이후 부각되었으며, 지식의 경제적 가치와 학교, 학생 등의 자유 경쟁을 강조한다. 마치 기업이 효율적 생산을 통한 이익 창출을 목적으로 하는 것처럼, 시장주의 교육 이념은 실제 삶의 문제에 대한 효율적 해결과 지식의 경제적 가치를 극대화하는 데 목적을 둔다. 대학이 보유한 과학 기술에 대한 기업의 투자는 상당한 수익을 기업에 안겨 주었으며, 시장의 지원을 바탕으로 한 경제 성장에 대한 대학의 기여 또한 더욱 커지고 있다(Bok, 2003: 30-31, 정철민, 2011: 28-29).

대학 이념으로서 시장주의 교육의 도입은 두 가지 의미를 가지고 있다. 하나는 대학 교육에 있어서 개인, 기업, 사회 등의 요구를 적극적으로 고려하게 되었다는 점이다. 예컨대, 오늘날 대학의 산학 협동 과정이나 맞춤형 교육과정 등은 노동 시장의 필요를 반영하여 다양한 방면의 인력 양성을 가능하게 하려는 시도의 일환이다. 시장주의 교육은 교육을 서비스 상품으로, 학생을 교육 수요자로 가정하고, 교육 수요자의 다양한 요구에 부응할 수 있는 유연한 교육 제도의 구축과 소비자의 선택권 보장을 강조한다.

다른 하나는 대학의 조직 운영 전반에 걸친 효율성 제고의 계기를 마련했다는 점이다. 시장주의는 최소 비용으로 최대 효과를 얻는 것을 강조한다. 이것은 지식의 경제적 가치나 사회의 필요를 충족시키지 못하는 교육에 대한 전반적인 검토를 요구한다. 예컨대, 경제적 수익을 창출할 수 있는 특정 분야에 대한 연구 지원은 지식의 경제적 가치를 극대화시킬 수 있는 다양한 프로그램을 만드는 데 도움이 되며, 이런 프로그램에 사회 구성원들이 참여함으로써 다양한 요구들을 충족시키게 된다. 오늘날 대학은 지식과 기술을 바탕으로 경제적 수익을 창출할 수 있는 많은 기회를 가지고 있으며(Bok, 2003: 30), 자원의 효과적 활용을 통해 지식의 경제적 가치를 추구한다. 나아가 대학은 학제나 행정구조, 경영 방식이나 의사 결정 방식에 이르기까지 경제적 경쟁력을 갖출 것을 요청받고 있다(정철민, 2011: 28-29).

그러나 대학 이념으로서 시장주의 교육은 경제적 가치 창출에 기여하는 바가 있지만, 두 가지 측면에서 한계가 있다. 첫째, 시장주의 교육이념은 대학의 본질을 왜곡할 수 있다. 시장주의 교육은 경제적

효율성의 추구라는 미명하에 학문의 독립성을 침해하고, 그 잣대로 말미암아 특정 학문의 고사나 연구 결과의 왜곡 등의 부작용이 생기고 있다. 예컨대, 경제적 이유로 대학원에서 철학이나 사학과 같은 전공을 선택하는 학생 수가 계속 감소하고 있으며, 심지어는 연구비를 지원한 기업에게 불리한 결론을 내리지 못하는 경우까지 나타나고 있다(Friedberg et. al., 1999: 1453).

둘째, 시장주의 교육 이념은 교육내용을 시장 가치에 부합하는 것으로 한정함으로써 교육내용 전체를 포괄하지 못한다는 한계를 가진다. 교육내용에서의 편협성은 결국 전인 발달을 추구하는 데 제한을 가져올 수밖에 없다. 예컨대, 경제적 가치 추구하고 직접적으로 관련된 공학, 의학, 경제학이나 경영학만을 강조하다보면, 인간에 대한 이해의 토대를 형성하는 문학, 철학, 사학 등의 인문학을 간과하게 된다. 모든 학문을 경제적 효율성의 관점에서 보는 것은 보편적 혹은 총체적 지식의 추구에 크게 미흡할 뿐만 아니라 지나치게 국한된 영역만을 다룬다는 비판을 피하기 어렵다.

요컨대, 대학 이념으로서 자유교육과 시장주의 교육은 공통적으로 한계가 있다. 두 대학 이념은 지식 그 자체의 가치 추구 또는 지식의 경제적 가치 추구 중 어느 하나로 대학 이념을 환원하려 한다는 공통적인 한계를 가지고 있다. 동시에 자유교육 이념이 실제 삶의 맥락이나 사회의 필요와 괴리된다는 한계를 가진다면, 시장주의 교육 이념은 교육 논리의 훼손과 교육내용의 편협성이라는 한계를 가지고 있다.

2) 초복잡성

대학 이념이 자유교육 이념이어야 하는지, 시장주의 교육 이념이어야 하는지의 문제는 대학 등장 이후 지금까지 이어져 온 논쟁거리다. 오웬스쇼트, 레딩, 아로노윅츠등은 대학 교육은 자유교육을 지향해야 한다고 주장하며, 1980년대 시장주의 교육 이념의 등장 이후 대학에서 자유교육 이념이 급격하게 위축·퇴색되고 있다는 점을 우려하고 있다. 이와 달리 두테스넷, 슬로우터와 레슬리 등은 대학의 경영, 재정, 행정 등 전 분야에 경제적 논리를 도입하는 개혁이야말로 현대 대학이 나아갈 방향임을 주장한다. 이런 관점에 따르면, 대학은 시장논리에 부합하는 인재를 길러낼 수 있는 구조적 변화를 수용해야 한다(정철민, 2011: 5).

대학 이념으로서 자유교육과 시장주의 교육이 모두 한계를 가지고 있다면, 오늘날 대학 이념은 무엇이 되어야 하는가? 현대 사회 맥락에 적합한 대학 이념이란 무엇인가? 바넷(Barnett, R.)은 현대 대학의 이념을 ‘초복잡성’이어야 한다고 주장한다¹⁾. 그는 현대 사회의 특징을 지배적 관점을 포함하여 다양한 관점의 공존을 주장한다는 점에서 ‘초복잡성’으로 정의한다. 그에 의하면, 초복잡성의 특징은 불확실

1) 그는 『대학에서의 존재』(Being a University)라는 책에서 현대의 대학을 그 추구하는 이념에 따라 여러 가지 유형으로 구분한다. 대학 이념으로서 자유교육을 지향하는 형이상학적 대학(metaphysical university), 과학적 대학(scientific university), 시장주의 교육을 지향하는 기업적 대학(entrepreneurial university)과 관료적 대학(bureaucratic university)으로 구분한 뒤 앞으로의 대학은 유동적 대학(liquid university), 본래적 대학(authentic university), 치유적 대학(therapeutic university), 생태적 대학(ecological university) 등으로 나아갈 것이라는 방향을 제시하였다(Barnett, 2011). 현대 사회에서의 대학의 이념은 어느 한 가지가 지배적이라기보다는 다소 상충되는 듯이 보이는 것들이 공존하는 양상을 띠게 된다.

성, 예측불가능성, 논쟁가능성, 도전가능성이다. 모든 것이 불확실한 초복잡성 사회는 대학으로 하여금 학문 중심 교육과정 혹은 시장 중심 교육과정 어느 하나도 선택하기 어렵게 하고 있다. 초복잡성 사회에서 교육의 양상은 이전과 다른 방식으로 전개될 것이다. 초복잡성 사회에 적합한 대학 교육과정은 적어도 세 가지 조건을 충족시킬 필요가 있다. 첫째, 지식, 수행, 자아 사이의 균형을 유지해야 한다. 대학 교육과정은 지식 혹은 수행 어느 하나로 환원될 수 없으며, 지식에서 앞으로, 기법에서 방법으로의 전환은 세 요소 사이의 유기적 관계를 회복시킨다. 둘째, 실제 삶의 요구 전반을 충족시키는 데 초점을 맞추어야 한다. 삶의 주체로서 자아의 회복은 삶의 요구를 분명하게 파악하기 위한 조건 중 하나이다. 셋째, 유연성과 개방성을 갖추어야 한다. 초복잡성 사회는 교육과정 구성에 있어서 과거, 현재, 미래의 관점들을 포함할 뿐만 아니라 상황과 맥락의 변화에 따라 언제든지 새로운 가능성을 모색하고 수용할 수 있는 열린 태도를 요청한다. 또한 초복잡성 사회는 끝없는 변화를 특징으로 하며(Delanty, 1998: 109), 대학 교육과정은 사회 문화의 다양한 변화 양상을 용광로처럼 수용해야 한다. 요컨대, 초복잡성 사회에서의 대학 교육과정은 개방된 구조를 바탕으로 세계에 대한 다양한 이해와 관점의 틀을 인정·수용하며, 교육과정 그 자체가 지속적으로 변화·발달해야 한다는 원리에 토대를 두어야 한다(정철민, 2011: 59-67).

초복잡성의 특징을 반영한 교육과정은 삶의 다양함 양상과 경험의 공존 가능성을 인정하며, 도전과 응전의 연속으로 구성된다. 여기에는 지식, 수행뿐만 아니라 자기반성, 자기관찰, 책임감 등과 같은 자아의 회복이 포함된다. 초복잡성 사회에 적합한 대학 교육과정은 자아와 관련된 영역, 즉 ‘나는 누구인가?’, ‘내가 진정 원하는 것은 무엇이며, 삶의 목적은 무엇인가?’ 등의 질문을 다루어야 한다. 자아의 회복과 관련된 질문은 실제 삶을 영위하는 주체에 대한 반성을 포함한다. 지식 그 자체의 가치나 지식의 경제적 가치의 추구는 실제 삶의 영위와 무관하지 않으나 삶의 주체가 다루어야 하는 객체에 불과하다. 예컨대, 동일한 교육과정을 이수한다 하더라도 삶의 주체인 자아에 따라 성취도가 다를 뿐만 아니라 교육과정이 의도하지 않은 바, 즉 교육 내용에 대한 선입견이나 편견을 갖게 될 수도 있다. 결국 초복잡성 사회에서 대학 교육과정은 자아와 관련된 문제를 피할 수 없으며, 대학 교육과정에 초복잡성 사회의 특징을 반영하기 위해서는 지식, (효율적) 수행, 자아 세 요소의 조화를 추구해야 한다(Barnett et al., 2001: 438). 다소간 대학의 이념에 관한 자유교육적 관점이 지식에, 시장주의적 관점이 수행에 기울어져 있다고 한다면, 초복잡성 관점은 ‘자아’라는 요소를 통해 이 세 가지 교육의 중핵을 조화시키고자 한다.

바넷은 초복잡성 사회의 대학 교육과정은 무엇보다 자아와 관련된 영역의 회복이 필요함을 강조한다. 여기에는 자기 자신에 대한 사색이나 반성, 자기 관찰 능력이나 책임감의 내면화 등의 시도가 포함된다. 이런 시도를 통해 학생들은 ‘내가 진정으로 원하는 바가 무엇인가?’, ‘왜 이것을 배워야 하는가?’ 등을 고민하게 된다. 이런 고민은 학생들로 하여금 교육이 어떤 가치를 지향하든지 간에 삶의 주체로서 자신을 인식하고 앞으로 무엇을 어떻게 해 나갈 것인지를 고려함으로써 스스로 분명한 목적의식을 갖게 한다.

초복잡성 사회에서 자아의 회복은 학생의 정체성뿐만 아니라 가르치는 교수의 자아에도 영향을 미친다. 대학 교육과정에서 자아의 회복은 학문의 권위에 혹은 압도적인 자본을 앞세운 시장 논리가 팽배한 상황 속에서도 교수로 하여금 ‘나는 누구인가?’ 내지는 ‘나는 학생들에게 무엇을 가르치고 있는가?’와 같은 질문을 던지게 한다. 이것은 교수로 하여금 지식 그 자체의 가치 혹은 지식의 경제적 가치보다 전달 주체로서 자신을 인식하고, 수용 주체라 할 수 있는 학생과의 관계를 고려한 목적의식을 형성하게

한다. 요컨대, 초복잡성 사회에서 요구되는 자아의 회복은 가르치는 사람과 배우는 사람의 자아를 모든 활동의 주체로 상정함으로써 교육 활동의 주역임을 밝힌다.

교육과정 구성에 있어서 자아와 관련된 영역을 다루는 것은 단순히 교육과정 구성 요소 중 하나로서 ‘자아’를 추가하는 것에 그치지 않는다. 그것은 학문 중심 교육과정과 시장 중심 교육과정의 한계 극복과 동시에 초복잡성 사회의 특징을 반영한 새로운 교육과정의 고안을 시도하도록 한다는 점에 그 의의가 있다. 그러나 바넷의 초복잡성 관점은 대학 교육에 있어 ‘자아’의 영역을 중심 요소로 부각시켰다는 점에 그 의의가 있으나, 정확하게 그것이 어떻게 가능한지에 대해서는 밝히고 있지 않다는 한계를 안고 있다.

(3) 대학의 이념에 대한 대안적 견해: 기독교(세계관)-A. Holmes

이 장에서는 ‘자아의 회복’이라는 개념을 보다 잘 드러내 줄 수 있다고 생각하는 대학의 이념에 관한 기독교(세계관)적 관점에 대해서 논의하고자 한다. 이것은 바넷의 초복잡성 개념에서 상대적으로 부족하게 다루어진 것, 즉 ‘자아의 회복’의 구체적인 의미를 보완한다는 점에서 의의가 있다고 생각한다. 엘톤 트루브라드(Elton Trueblood)는 “기독교인 학자는 기독교인이기 때문에 다른 어떤 경우보다 더 훌륭한 학자가 될 수 있다고 말했다.”(Elton Trueblood, 1959: 19) 또한 아놀드 나쉬(Anorld Nash)는 “기독교인 학자의 주업무 중의 하나는 기독교적인 직업의 의미를 발견하는 것이다.”(Anorld Nash, 1944: 292) 어떤 한 사람이 기독교인이 된다는 것은 학문을 하는 ‘동기’가 달라지기 때문이다(Holmes, A., 1987: 58). 기독교인이 된다는 것은 단순히 하나의 종교를 선택하는 것 이상의 일이다. 기독교인이 된다는 것은 ‘자아’에 대한 획기적인 급선회를 수반한다. 그것은 ‘자아’가 삶의 주체의 전부로 알고, 또 그렇게 살아왔던 삶에서 ‘하나님 안의 자아’로의 변화를 촉구한다. 전자가 자아를 ‘전적인 창조자’의 위치로 인식한다면, 후자는 ‘창조주는 하나님, 나는 그의 피조물’이라는 인식으로부터 출발한다. 이것은 다음의 말씀에서 가장 잘 드러난다. “내가 그리스도와 함께 십자가에 못 박혔나니 그런즉 이제는 내가 산 것이 아니요 오직 내 안에 그리스도께서 사신 것이라 이제 내가 육체 가운데 사는 것은 나를 사랑하사 나를 위하여 자기 몸을 버리신 하나님의 아들을 믿는 믿음 안에서 사는 것이라(갈 2: 20)”

홈즈(Holmes, A.)의 『기독교 대학의 이념』은 직접적으로 기독교대학의 이념을 탐구한다. 그럼에도 불구하고 이 책에 담긴 내용은 기독교대학을 넘어서 대학의 이념의 ‘본질’이 무엇이어서 하는가에 대한 논의로 해석할 수도 있다고 생각한다. 그는 이 책에서 ‘교육’을 ‘그리스도인의 소명’으로 보아야 함을 주장한다. 구체적으로는 그리스도인이 되는 것과 ‘교양교육(liberal education)’의 밀접한 연관성을 드러내고, 기독교 대학을 설립하고자 했다. 그에 의하면, 대학은 교육을 위해 존재한다. 교양대학(liberal arts college)은 교양 교육을 위한 것이고 기독교대학은 기독교교육을 위한 것이다. 그렇다면 기독교대학은 왜 필요한가? 이러한 질문에 대해 홈즈는 기독교대학의 뚜렷한 목적은 신앙과 학문 그리고 신앙과 문화의 창조적이고 능동적인 통합(integration)을 가능하게 하는 교육이어야 한다고 주장한다. 이것이야말로 오늘날 고등교육에 있어서 기독교 대학만이 가지는 독특한 과업이며, 우리가 더 재확립해야 할 기본적인 문제라고 강조한다.

통합의 현실성은 종종 완전히 이상적인 합일이라기보다는 신앙과 학문의 상호작용, 즉 대화인 것처

럼 보이지만 결코 어떠한 상황 하에서도 경건과 학문, 신앙과 이성, 종교와 과학, 기독교신과 예술, 신학과 철학 또는 그 외 다른 준거 기준의 차이점들 사이의 분리가 되어서는 안 된다. 기독교대학은 마치 세속적인 것과 신성한 것 사이에 건널 수 없는 거대한 심연이 있는 것처럼 세속적인 학문과 과학문화에 대항하여 호전적인 논쟁을 하기 위해 버티고 있는 것이 아니라 모든 진리는 하나님의 진리인 까닭에 그것이 어디서 발견되든 상관없이 우리는 그 모든 것들로 인해 하나님께 감사할 수 있다. 통합은 또한 결실을 맺을 수 있는 연합이 아닌 모종의 부정한 야합관계에 있는 신앙과 학문의 서투른 결합들을 초월하는 것이다.

홈즈가 말하는 통합이란 보다 만족스러운 설명을 하지도 못하면서 자료들에 대한 다양한 해석들이 되는대로 비판하는 것을 미리 배제한다. 그것은 판에 박힌 교화(moralizing)와 말씀의 적용, 그리고 진정한 지적 논쟁들을 꿰뚫지 못하는 진부하고 피상적인 접근들을 피한다. 또한 그것은 여러 가지 방법, 자료, 개념, 이론적 구조의 완전한 분석 작업, 즉 교양교육과 기독교 신앙의 내용 및 실행과의 생명력 있고 엄밀한 상호 침투를 요구한다. 이것은 바넷의 관점에 비추어 보면, 지식, 수행, 자아 3요소의 산술적 조화를 넘어선 온전한 의미의 통합을 지향하는 것이라고 볼 수 있다.

홈즈는 현재 공립학교의 교육과 대부분의 사립학교의 교육은 완전히 세속적이며, 한 때 서구의 모든 삶과 사상에 의미와 가치를 주었던 히브리적 기독교 세계관은 와해되었다고 본다. 중세의 대학은 통일된 종교관에 의해 지배되었지만 오늘날의 교육은 뿌리가 없거나 혹 기껏해야 실용주의나 우리가 사는 사회를 세속적이고 다원론적으로 만드는 여러 가지 이질적인 관점들에 의해 지배된다. 그 결과 오늘날의 대학은 종합대학(university)이 아닌 다원대학(multiuniversity)으로, 즉 통일된 세계관이 없음으로 해서 통일된 교육목표가 없는 기관으로 변모되었다(Holmes, A. 저/ 박진경 역, 1989: 18, 67). 이러한 홈즈의 지적은 2000년대 초반 바넷의 초복잡성 개념이 대두되기 전에 이미 있었다는 점에서 매우 통찰력 있는 것이라고 할 수 있다.

현대 대학에서 종교와 같은 인간의 근본적인 문제를 다루는 학문을 가르쳐야 하는 이유도 여기에 있다. 기독교와 인간의 학문 사이의 가장 포괄적인 접촉점은 모든 것을 포함하는 세계관 및 인생관이다. 특히 기독교 신앙은 우리로 하여금 모든 것을 만물의 창조자이시며 구속자이시며 주가 되시는 하나님과 관련지어 볼 수 있게 해주고 이러한 ‘중심 초점’으로부터 통합적인 세계관이 나온다. 오늘날의 대학은 전체보다는 부분에 집중하고 전체적인 의미가 결여된 단편적인 인생관에 몰입하는 경향이 있다. 나쉬는 이러한 경향을 가리켜 그것이 기독교적 유신론만큼이나 세계관에 책임이 있다는 사실을 강조하기 위하여 “지성적 다신론”이라고 불렀다(Holmes, A. 저/ 박진경 역, 1989: 67).

이것을 극복하고자 하는 시도로 융·복합을 강조하지만 그것이 어느 정도로 이루어지고 있는가, 그리고 지금 대학이 기대고 있는 시장주의나 초복잡성에서 이러한 융·복합이 근본적으로 가능한가는 문제는 매우 세밀한 검토를 필요로 하는 중요한 문제이다. 불확실성과 예측불가능성, 논쟁가능성과 도전가능성이라는 특성을 갖고 이것에 부합하는 교육과정을 마련해야 한다는 대학 이념에 대한 초복잡성 논의는 대학 교육의 이념 혹은 목적에 대한 이론적 이해의 범위를 확장하며, 지식, 수행, 자아의 균형 회복을 통해 교육과정의 지평을 확대하고 있다(정철민, 2011: 44-51). 바넷은 ‘역량(competencies)’이라는 개념으로 이것을 통합하고자 시도했다. 역량의 맥락성과 총체성은 자아 회복에 기여함으로써 초복잡성 상황에 적합한 교육과정을 구성하는 데 기여한다. 따라서 자아의 개념을 다루는 교육과정은 인간의 특정 측면이나 어느 하나로 환원되지 않는 학생의 전반적인 측면의 발달에 관심을 두

어야 한다. 역량의 맥락성은 자아의 다양성을 지치지 할 수 있는 유연한 구조를 가지고 있다는 점에서 자아 회복을 위한 교육과정 구성에 도움을 준다(Barnett, 2007: 28). 또한 자아는 자기반성 및 자기 성찰 등을 포함하는 포괄적인 개념이다. 자아의 개념은 지식 혹은 수행을 넘어 인간의 전반적인 측면과 관련된 것이다. 따라서 자아의 개념을 다루는 교육과정은 인간의 특정 측면이나 어느 하나로 환원되지 않는 학생의 전반적인 측면의 발달에 관심을 두어야 한다. 역량의 총체성은 인간의 총체적이며 전반적인 발달을 상징한다는 점에서 자아 회복을 지지하는 교육과정 구성에 도움이 된다. 초복잡성 사회에서 삶을 영위하는 것은 어떤 식으로든 지식, 수행, 자아의 통합을 요구한다는 점에서 역량 중심 교육과정은 초복잡성의 특징을 반영한 교육과정 구성 원리로 적합한 것처럼 보인다.

바넷의 초복잡성 개념과 자아, 역량 등은 대학의 이념에 관한 자유교육, 시장주의의 한계를 지적하고, 왜 대학이 초복잡성 이념을 지향해야 하는지의 이유는 잘 드러내주었다고 생각한다. 그러나 초복잡성을 지향하는 가운데 과연 융·복합 내지 통합은 이루어지는가? 홈즈의 논의에 비추어 보면 그것은 통합이라기보다는 결합 정도에 그치는 것이 아닐까? 초복잡성에서 세계와 관련을 맺는 ‘중심 초점’은 ‘상황’ 또는 ‘자아’라고 볼 있다. 초복잡성 개념 그 자체에서 드러나듯, 예측불가능하고, 끊임없이 변하는 상황이나 자아가 통합의 중심 초점이 될 수 있을까? 내가 생각하기에, 초복잡성의 특징을 이해하고 그것을 추구하는 것만으로 통합은 이루어지지 않는다고 본다. 통합이란 모종의 (불확실하고 예측불가능한) 상황을 초월하는 기준에 근거할 때 비로소 가능하다. 로버트 브롬바우(Brombaugh, R.)의 미국 형이상학 협회장 취임 연설은 이 점을 단적으로 드러내주는 좋은 예이다.

우리는 중등학교 과학에서 그 자체의 인과적 질서에 따라 한 가닥의 변덕도, 자유도, 우연도 인정치 않는 사실의 세계에 관한 경우를 점점 더 신속, 정확하게 보여주는 일을 하고 있다. 우리는 점차적으로 학생들 사이에 책임감을 일깨워주는 보다 결정적인 일을 하고 있다. 때로 그들은 사회를 향하여 이런 책임을 느끼기도 하고 때로 그들 자신의 확실성에 대한 책임을 느끼기도 한다. 그러나 우리는 수업과목을 바꿀 때마다 달라지는 실재성의 개념에서 일어나고 있는 정신분열적인 변화를 설명하기 위해 전혀 아무것도 하지 못하고 있는 실정이다. 우리는 모종의 지적 통합성을 보유하려는 학생들의 공격들 때문에 당황하고 있다. 무관심, 무차별적 실행주의 및 그들에게 짜맞추기 문제를 내주고는 함께 꿰맞추어도 정답이 될 수 없는 조각들만 제공하는 지성과 권위에 대한 불신 등이 그런 공격의 예들이다(Brombaugh, R., 1966: 650-651; Holmes, A. 저/ 박진경 역, 1989: 67-8).

융·복합 내지 통합은 다소 학제간 강의들을 통해서 가능한데, 온전한 의미의 융·복합 내지 통합은 관련된 교수들이 단일화된 강의를 구성해서 행할 수 있는 정도로 상대방의 분야에 대해서 충분히 알기 이전에는 준비가 다 되었다고 할 수 없다. 교수들 사이에 두 학문을 연결하는 대화와 오고갈 시간이 먼저 있어야 한다. 그러는 동안에 모든 학생이 철학적 탐구의 본질을 강조하고 서구 사상의 유산으로부터 선택하는 기독교신학과 철학입문 강의 뿐 아니라, 다른 학문으로부터 종교와 철학 쪽으로 혹은 철학으로부터 다른 학문으로 건너갈 수 있는 다리 역할을 하는 강의를 선택하는 것이 유익할 것이다. 과학철학 또는 정신과학, 사회윤리학 또는 미학, 역사철학 또는 종교철학, 정치철학 또는 법철학—이 모든 것들은 다른 학문이 철학과 관련되는 근본 문제들을 다루는 강의이다. 적어도 이런 분야들에서 요구되는 것은 다음 세대의 교수들로 하여금 과학과 학문의 발견들을 설명하는 데 있어서 현 세대가 성취할 수 없었던 것을 할 수 있도록 도와줄 것이다(Holmes, A. 저/ 박진경 역, 1989: 66-67).

우리는 대학교육을 통해 파편화된 학문과 분열된 자아를 원하는 게 아니라 통합적인 학문과 자아를 갖게 되기를 원한다. 이렇게 되기 위해서는 초복잡성을 떠는 사회를 이해하고, 학문을 이해하는 것도 중요하지만, 그 너머에 있는 우리의 진정한 토대, 나(자아)를 나이게끔 만드는 이야기를 알아야만 한다. 이 과정은 파편화된 전문교육, 유연한 초복잡성을 떠 교육과정, 역량 강화등을 통해 이루어진다고보다는 인간의 근본문제들을 다루는 학문들 예를 들어, 철학, 종교, 신학 등을 통해 가능하다.

III. 결론

본 논문의 목적은 현대 대학에 관한 다양한 이념들을 검토하고, 교육목적론적 관점에서 각 이념들의 타당성을 검토하고 무엇이 대학의 이념이 되어야 하는지를 밝히는 데 있다. 먼저 대학의 이념의 변천에 대해 살펴보았다. 대학은 본래 ‘상아탑’으로 현실을 초월한, 그렇지만 현실을 현실이게끔 만드는 그것, 즉 실재(Reality) 혹은 신(God), 지식(Knowledge)을 추구하는 곳이었다. 그러나 점차로 사회가 세분화 되고, 파편화되면서 대학의 이념도 변화되었다. 1980년대 이후 대학의 이념에 큰 영향을 준 것은 바로 시장주의이다. 시장주의의 영향력은 대학 교육의 목적에 대한 근본적인 변화를 가져왔다.

이러한 변화는 대학의 이념이 A(자유교육)에서 B(시장주의 교육)로 대치되는 혹은 B가 추가되는 양적인 변화가 아니다. 그것은 내재적 목적의 추구에서 외재적 목적의 추구로의 변화, 즉 질적인 변화이다. 시장주의가 등장하기 이전에 대학 교육의 목적은 세계를 추상한 학문, 지식 그 자체를 추구함으로써 세계를 온전히 이해하는 것이었다. 그러나 시장주의의 영향이 커진 이후 대학은 사회의 ‘공공선’을 위해 ‘선’의 가치를 탐구·창출해내는 곳이라기보다는 사회의 ‘필요’를 채워주는 인력개발센터처럼 다소 도구적인 가치를 지니는 곳으로 여겨지는 상황에까지 이르렀다. 오늘날 많은 대학생들은 지식을 추구하기 위해서라기보다는 좋은 직업을 선택하기 위한 발판 마련을 위해 대학을 진학한다고 보는 것이 솔직한 표현일 것이다.

가장 최근 견해 중 하나인 바넷(Barnett, R.)은 오늘날 대학의 이념은 일종의 혼란 내지 위기에 직면해서 ‘초복잡성’(supercomplexity) 개념을 제안한다. 이것은 어느 한 가지로 환원할 수 없는 대학의 이념을 포착한 개념이다. 바넷이 보기에, 대부분의 대학은 한편으로는 전통적인 자유교육 혹은 교양교육을 강조하면서, 다른 한편으로는 기업의 대학 경영 참여 등 기업식 경영 및 시장논리의 수용을 강조하고 있다. 사실 많은 대학이 명확한 이념을 제시하지 못한 채 어정쩡한 입장을 취하고 있다. 세계가 불확정적이고 예측불가능하다는 분석, 그리고 자아가 세계에 대해 도전가능성과 논쟁가능성을 갖고 있다는 바넷의 분석은 매우 정확하다고 생각한다. 그러나 역량을 중심으로 맥락성과 총체성을 성취함으로써 초복잡성 사회에 부합될 수 있다는 주장에는 한 가지 연결고리가 빠져있는 것 같다.

대학 교육의 궁극적인 목적은 그것이 교육인 이상 ‘전인’을 길러내는 것이다. 전인이란 파편화되고 상황맥락적인 사고에서 벗어나 장기적이고 총체적인 관점에서 사고하고 판단하고 실행할 수 있는 사람이다. 그러기 위해 총체적 지식을 가장 (지식의 형식에 맞게) 가르치고, 통합적 사고를 길러주어야 한다. 이것은 초복잡성의 특성을 이해하고, 그것에 부합함을 추구함으로써 얻어질 수 있는 것이 아니라, 초복잡성 이면에 놓여있는 본질적인 것에 대해 탐구함으로써 가능하다.

‘역량’ 개념과 같은 능력 개념에 바탕을 둔 교육 이념, 교육과정을 통해 초복잡성을 띠는 사회에 부합할 수 있고, 융·복합적인 학문탐구가 가능하다고 본 바넷의 주장은 그 초점이 빗나갔다고 생각한다. 초복잡성을 띠는 사회에서 단순한 양자 결합을 넘어서는 융·복합적 학문을 넘어서고, 삶의 장기적인 안목에서 진정한 가치, 필요를 판단할 수 있는 통합적 사고는 철학, 종교, 신학과 같은 인간과 삶의 근본적인 문제들을 다루는 학문들을 가르침으로써 혹은 그러한 실체에 입문함으로써 가능하다.

참고문헌

- 강내희(1998). 『지식생산, 학문전략, 대학개혁』. 서울: 문화과학사.
- 교육철학회(2006). 『대학교육 개혁의 철학과 각국의 동향』. 서울: 서현사.
- 김희봉(2009). “잘 삶의 통합적 이해와 교육적 함의”. 『교육철학』 44. 23-43.
- 김용일(1999). “신자유주의 교육개혁의 성과와 한계”. 『교육학연구』 37(3). 433-457.
- 손홍숙(2002). “고등교육에 대한 국가의 신자유주의적 개입 방식”. 『교육학연구』 40(4). 173-196.
- 신현석(2007). 『한국의 고등교육 개혁정책』. 서울: 학지사.
- 유재봉(2001). “맥킨타이어의 교육사상: ‘교육받은 공중’을 중심으로”. 『한국교육사학』 23(2). 227-243.
- _____(2002). 『현대 교육철학 탐구: 자유교육에 대한 비판 및 대안 탐색』. 서울: 교육과학사.
- _____(2004). “허스트의 자유교육론에 대한 대안적 논의 탐색”. 『교육과정평가연구』 7(2). 1-24.
- _____(2005). “영미의 대학교육 개혁”. 교육철학회 연차학술대회 발표원고.
- _____(2006). “영국의 대학교육 개혁 동향: 1980년대 이후 교육정책을 중심으로”. 『비교교육 연구』 16(2). 59-75.
- _____(2011). “교육의 종교적 차원과 그 정당화”. 『신앙과 학문』, 16(2), 131-146.
- _____(2013). “교육에서의 영성회복: 학교에서 영성교육을 위한 시론”. 『교육철학연구』, 35(1), 97-117.
- 유재봉·정철민(2007). “후기 허스트(P. H. Hirst)의 ‘잘 삶’개념과 교육”. 『교육과정평가연구』 10(1). 1-22.
- _____(2010a). “자유교육 기원에 관한 논쟁 검토: 뮤어(J. Muir)의 논의를 중심으로”. 『교육철학』 47. 109-126.
- _____(2010b). “초복잡성 사회에서의 대학 이념: 바넷의 논의를 중심으로”. 『교육철학』 50. 145-164.
- _____(2011). “초복잡성 사회의 대학 이념과 교육과정”. 『교육철학연구』 33(1). 185-202.
- 윤정일 외(2007). “인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원”. 『교육학연구』 45(3). 233-260.
- 이지현(2007). “고등교육 이념에 관한 철학적 연구: 바네트(R. Barnett)를 중심으로”. 박사학위 논문. 한양대학교.
- 이형행(1995). “한국 현대 고등교육 발전 반세기의 평가와 반성”. 『교육학연구』 33(2). 107-122.
- 정철민(2011). “초복잡성 사회에서의 대학 이념 연구”. 박사학위논문. 성균관대학교.
- 홍은숙(2004). “자유교육 전통의 역사적 고찰: 자유교육의 새로운 방향 모색”. 『교육과정연구』 22(4). 1-25.
- Aristotle. Jowett, B.(trans. 2000). *Politics*. New York: Dover publication.
- Aronowitz, S.(2000). *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating the Higher Education*. Boston: Beacon Press books.
- Barnett, R.(2000a). *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham: Open University Press.
- _____(2000b). “University Knowledge in an Age of Supercomplexity”. *Higher Education*. 40. 409-422.
- _____(2003). *Beyond All Reason: Living with Ideology in the University*. Buckingham: SRGE and Open University Press.
- _____(2004). “Learning for an Unknown Future”. *Higher Education Research &*

- Development*. 23(3). 247-260.
- _____. (2005). "Recapturing the Universal in the University". *Educational Philosophy and Theory*. 37(6). 785-797.
- _____. (2007). *A Will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty*. New York: Open University Press.
- _____. (2009). "Knowing and Becoming in the Higher Education Curriculum". *Studied in Higher Education*. 34(4). 429-440.
- _____. (2011). *Being a University*. New York: Routledge.
- Barnett, R. and Coate, K.(2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. USA: Open University Press.
- Barnett, R., Parry, G. and Coate, K.(2001). "Conceptualising Curriculum Change". *Teaching in Higher Education* 6(4). 435-449.
- Blake, N., Smith, R. and Standish, P.(2003). *The Universities We Need*, London: Kogan Page.
- Bok, D.(2003), *University in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. New Jersey: Princeton University Press.
- Boyd, W. and King, E.(1961). *The History of Western Education*. 이흥우·박재문·유한구 공역 (1994). 『서양교육사』. 서울: 교육과학사.
- Burbules, N. C. and Torres, C. A.(2000). *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York: Routeledge.
- Dudestadt, J. J.(2000). *A University for the 21st Century*. 이철우·이규태·양인 공역(2004). 『대학혁명』. 서울: 성균관대학교 출판부.
- Gibbons, M. Limoges, C., Nowotny, H. Schwartzman, S. Scott, P. and Trow, M.(1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Higton, M.(2013). *A Theology of Higher Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Hirst, P. H(1965). "Morals, religion and the maintained School", *British Journal of Educational Studies*, November, In: Hirst, P. H. *Knowledge and the Curriculum*, London: Routledge & Kegan Paul, Ch. 12.
- _____. (1974, 1976'nd), *Moral Education in a Secular Society*, University of London.
- _____. (1993), "Education, knowledge and practices", in: R. Barrow and P. White(eds.), *Beyond Liberal Education: Essays in Honour of P. H. Hirst*, London: Routelege & Kegan Paul.
- Holmes, Arther. F.(1987). *The Idea of Christian College*. 박진경 역(1990). 『기독교대학의 이념』. CUP.
- Hombodlt, W.(1903). *Gesammelte Schriften. hrsg. von der Königlich Preußischen Akadmie der Wissenschaften*. Bd. X, S. 251.
- Hutchins, R. M.(1953). *The University of Utopia*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Jaspers, K.(1923). *The Idea of University(ed. K. Deutsch)*. London: Peter Owen.
- Kohli, Wendy(eds.), *Critical Conversations in Philosophy of Education*. 광덕주·김상섭·나병현·유재봉·한기철 공역(2010), 『다문화시대 대화와 소통의 교육철학』, 서울: 학지사.
- Nash, Anorld.(1944). *The University in the Modern World*. Macmillian.
- Newman, J. H.(1852). *The Idea of University*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Oakeshott, M.(1950). "The Idea of University". in T. Fuller(ed.). *The Voice of Liberal*

Learning: Micheal Oakeshott on Education. Yale University Press.

_____(1972). "Education: the Engagement and Its Frustration", in: R. F. Dearden, et. al(eds.), *Education and the Development of Reason.* London: Routeldge & Kegan Paul.

Trueblood, Elton.(1959). *The Idea of a College.* Harper.

<http://www.veritas-a.com/news/articleView.html?idxno=22073>