

공교육에서 기독교(학교)교육의 방향 : 아우구스티누스의 교양교육론을 중심으로¹⁾

이응모 (성림교회 협동목사)

I. 서론

국·공립학교와 사립학교는 구별되는 제도인가? 일반적으로 이 두 유형의 학교는 설립 주체에 의해 구분된다. 공적 기관이 설립한 학교를 통상적으로 국·공립학교라고 하며 공적 기관이 아닌 개인 또는 사적인 단체에 의해 설립된 학교를 사립학교라고 한다. 그러나 최근 교육의 본질적 의미와 영향력에 근거하여 구분하는 시도가 있고, 이 때 국·공립학교와 사립학교의 구분은 거의 없다. 특히, 한국에서의 국·공립과 사립의 경계선은 더욱 모호하다.

공교육이 구체적으로 역사 속에 드러난 것은 18세기 후반 근대사회의 출현부터이다. 서구의 국가들은 강한 민족국가 건설을 위해 국가에 의한 국민의 교육제도를 확립하였다. 즉, 교육을 통해 강한 국민 강한 민족국가를 건설하려고 한 것이다. 이들 국가는 전 국민을 교육의 대상으로 확대 시켰다. 또한 이들 국가는 전 국민에게 교육의 기회를 균등히 제공해야 한다는 것을 자각하였다(김신일, 98: 2004; 이윤미, 127: 2004). 국민 개개인의 능력이 최대한 발휘 될 수 있도록 교육적 환경을 제공하는 것이 국가의 중요한 역할이라는 것을 깨닫게 된 것이다. 오늘날의 공교육 역시 국가에 의해 주도되는 것을 가장 큰 특징으로 하고 있으며, 종교와 정치의 중립은 하나의 미덕으로 간주된다. 그러나 오늘 날에는 공교육의 이념을 다양하게 접근하려는 시도들이 지속되고 있다. 19세기 국가에 의해 균등하게 제공되는 것을 공교육의 중요한 특징으로 보았다면, 오늘 날에는 공공성의 개념 속에서 교육의 공익성을 부각시키고 있다(나병헌, 2004: 19). 다시 말해, 국가에 의해 그리고 누구에게나 개방된 것을 공공성으로 간주하기보다는 대중의 이익, 즉 공익을 강조한다.

이러한 이해 속에서 공교육을 국가에 의해 제공되는 교육으로 정의할 수 없다. 기술(記述)적으로 공교육과 반대되어 있는 사교육 역시 공교육의 범주 속에 포함된다. 왜냐하면 사교육 역시 공익의 성격을 가지기 때문이다. 또한 우리나라의 사립학교는 국가 법률에 따라야 하며 동시에 국가로부터 상당액의 지원을 받기 때문에, 우리나라의 사립학교를 공교육과 대비되는 개념으로 사용할 수 없다.

우리나라의 사립학교, 특별히 기독교학교는 이중적 역할을 가진다. 교육활동을 전개할 때 국가의 지도에 따라야 하며 동시에 사립학교의 건학이념에 충실해야 한다. 그리고 이 이중적 역할이 기독교학교, 넓게는 기독교교육의 딜레마이며 고충이다. 공교육 속에서 기독교교육은 공교육의 기본적 성격인 종교적 중립을 지켜야 한다. 그러나 기독교교육이 이 원리만을 따른다면 자신의 정체성을 포기하는 것과 다름없다. 공교육의 한 형태로서 그리고 한국적 상황 속에서 기독교교육은 공교육적 책무를 다해야 할 뿐 아니라 기독교교육의 고유한 임무를 수행해야 한다.

1) 본 논문은 서론과 결론부분을 제외하고 크게 두 부분, 한국의 공교육 안에서 기독교교육의 과제와 아우구스티누스의 교양교육론이다. 특별히 아우구스티누스의 교양교육에 대해 고찰 할 때에는 논자의 박사학위논문(2018) 중 아우구스티누스의 교양교육과 관련된 부분들을 참고하여 논의하였다.

본 논문은 이중적 책무 속에 있는 기독교(학교)교육²⁾의 방향을 탐구하는 것이다. 이를 위해 먼저 공교육 속에서의 기독교교육이 당면한 현실을 조명할 것이다. 이것은 21세기 한국의 공교육 속에서의 기독교교육이 해결해야 할 과제이기도 하다. 그리고 공교육과 기독교교육의 충실이라는 다소 이율배반적인 과제의 해결을 아우구스티누스의 교양교육론에서 찾고자 한다. 아우구스티누스는 고대의 문을 닫고 중세의 문을 연 사상가로 우리에게 잘 알려져 있다. 그는 고대 그리스 로마 철학을 통해 그리스도교의 신앙을 합리적으로 설명하려고 시도하였다. 이 과정에서 그는 교양교육을 강조하였다. 7자유학과로 잘 알려진 교양교육은 아우구스티누스 당시 중요한 교과목이었다. 고대 그리스 로마인들은 교양교육을 통해 이성의 계발을 강조하였다. 그러나 그는 교양교육을 통해 보편적 진리인 진·선·미를 발견하고 그리스도교의 하나님께 향하는 사다리로 간주한다. 즉, 그는 인간의 이성을 통해 보편적 진리 그리고 하나님을 발견할 수 있다고 본 것이다. 하나님을 향한 이성의 여정 속에서 하나님의 은총은 절대적이다. 그는 하나님의 은총 속에서 이성을 통한 진리와 하나님의 발견을 확신하였다. 그리고 그 과정에서 교양교육, 즉 7자유학과는 중요한 매개체가 된다. 그가 확신했던 '하나님의 은총 속에서 이성을 통한 하나님과의 만남 가능성'은 21세기 한국의 공교육 속에서 기독교교육이 나아갈 한 방향이 될 것이다.

II. 한국의 공교육 안에서 기독교(학교)교육의 과제

한국의 공교육 제도 속에서 기독교학교는 다소 애매한 입장을 가진다. 기술적으로 기독교 학교는 공립학교와 반대되는 개념을 가진다. 일반적으로 공립학교는 국가 또는 지방자치 단체에 의해 설립된 학교를 의미하며 사립학교는 공공기관이 아닌 개인 또는 개인들에 의해 설립되어 운영되는 학교를 가리킨다(박상진, 2012: 319-320). 설립주체에 의한 공립학교와 사립학교의 구분은 법률에서 확인된다. 2013년 12월에 개정된 초·중등교육법 제3조에서 국립학교는 "국가가 설립·경영하는 학교 또는 국립대학법인이 부설하여 경영하는 학교"로 그리고 공립학교는 "지방자치단체가 설립·경영하는 학교(설립주체에 따라 시립학교·도립학교로 구분할 수 있다)"고 명시하고 있다. 이에 반하여 사립학교는 "법인이나 개인이 설립·경영하는 학교(국립대학법인이 부설하여 경영하는 학교는 제외한다)"라고 설명한다. 기술적 구분에 따르면 공립학교와 사립학교의 구분은 간단하다. 설립주체와 운영주체가 누구냐에 따라 공립학교와 사립학교가 구분된다. 그러나 공교육의 규범적 측면과 행정적 측면으로 접근할 때에 공립학교와 사립학교의 명확한 구분은 쉽지 않다.

박상진(2012: 320-322)은 공립학교(공교육)의 특징을 다섯 가지로 설명하면서 공립학교와 사립학교의 구분이 쉽지 않다는 것을 설명한다. 그의 견해를 종합하여 정리하면, 공립학교의 특징은 첫 번째로 교육의 제공자가 공공기관이라는 것이다. 공교육은 국가 또는 지방 단체와 같은 공공기관에 의해 설립·운영되는 학교이다. 두 번째는 공립학교는 국민이 낸 세금에 의해서 운영된다. 셋째 공교육의 대상은 특정 집단이 아닌 일반 대중이다. 교육의 개방성이

2) 엄밀하게는 기독교교육과 기독교학교교육은 구분된다. 기독교교육은 기독교학교교육 보다 넓은 개념이다. '공교육 안에서 기독교교육'과 '공교육 안에서 기독교학교교육' 역시 구분된다. 전자는 국·공립학교에서 기독교 교사에 의한 교육과 기독교사립학교에서의 기독교와 관련된 활동을 포함하고 있으며 후자는 기독교사립학교에서의 진행되는 기독교교육만을 의미한다. 본 논문에서 언급하는 기독교교육은 학교제도 안에서의 기독교교육을 의미한다. 기독교사립학교에 의한 기독교교육과 국·공립학교에서 진행되는 개별적 기독교교육을 포함한다. 논자는 공교육 안에서 기독교교육과 기독교학교교육은 동일한 의미로 그리고 교호적으로 사용하였다. 특별히 구분하자면, '공교육에서 기독교교육'이라고 할 때에는 '국·공립학교에서의 개별적 기독교교육'과 '기독교사립학교의 교육활동'을 그리 '공교육 안에서 기독교학교교육'을 사용할 때에는 '기독교사립학교의 교육활동'을 의미한다.

공교육의 중요한 특징 중 하나이다. 넷째 교육 내용의 통일성이다. 교육법 제5조에서 국가와 지방단체는 교육의 전문성과 자주성을 보장하며 지역 실정에 맞는 교육을 위해서 대책을 마련할 것을 공시하고 있지만 공교육 내용의 큰 틀은 국가 수준에서 정해진다. 우리나라의 경우 국가수준의 교육과정은 총 7차례 개정되었으며 매년 수시로 개정되고 있다. 공교육에서 제공되는 내용은 국가수준의 공통교육과정(common curriculum)이다. 다섯째로 공교육은 공익을 추구한다. 이는 '공공성' 개념 속에서 공교육의 특징을 찾은 것으로 '공공성'은 기본적으로 사적 이익이 아닌 대중의 이익을 우선으로 한다. 공교육의 공익적 측면은 공교육의 나갈 방향성과 관련된다. 이러한 공교육의 다양한 특징에 대한 설명 속에서 공립학교와 사립학교의 구분은 명확하지 않다. 행정적으로 그리고 규범적으로 공립학교와 사립학교는 겹치는 부분이 많이 있다.

학교운영비와 관련하여 사립학교 역시 국가로부터 상당량을 지원받고 있으며 또한 한국의 대다수 사립학교들은 학생 선택권이 없다. 사립학교 역시 공립학교와 마찬가지로 개방되어 있다. 그리고 사립학교 역시 국가의 법률적 통제와 감시를 받고 있다. 행정적으로 우리나라의 사립학교가 공립학교와 차이가 없는 우리나라의 특이한 교육문화에 있다. 정부는 과도한 입시과열을 제재하기 위해서 1969년 중학교 무시험입학제도를 추진, 학군별 학생 추첨배정을 실시하였고, 고등학교의 경우 1974년 20여개 대도시에서 시행된 고교평준화 정책을 시행하게 하였다. 사립 중·고등학교는 자연히 학생 선발권을 잃게 되었고, 등록금 책정권도 상실하게 되었다. 정부는 사립 중·고등학교에게 공립학교 수준의 등록금으로 책정하도록 강요하였고, 그 차액을 '재정결함분'의 명목으로 지원하였다. 그리고 이외에 1984년부터 사립중학교에게 시설비를 지원하기 시작했고, 사립 고등학교의 경우 1990년부터 1992년까지 교육환경개선사업비 형태로 지원하였다. 그리고 계속적으로 교육환경개선사업비 형태로 지원하고 있다(송기창, 2004: 349; 2015: 59-60).³⁾

공교육의 규범적 측면에서도 사립학교는 공교육의 공익적 성격을 지닌다. 한춘기(2005: 16-17)는 사립학교의 유형을 ①개인이 자신의 특별한 이념을 위해 설립한 학교, ②개인이 선교 목적을 위해 설립한 학교, ③종교단체들이 특정한 종파의 복음 전파를 위해 설립한 학교로 구분하며, ②와 ③에 해당하는 학교를 종립학교라고 설명한다. 기독교 사립(종립)학교의 건학 이념은 기본적으로 기독교의 신념에 기초한다. 그러나 기독교의 신념만 기독교 사립학교의 건학 이념을 대표하지 않는다. 종립학교일지라도 기독교학교는 사회에 국가 발전에 이바지 하는 인재 양성을 또 하나의 교육 목표로 상정하고 있다. 이것을 보여주는 대표적인 예는 구한말 세워진 기독교 사립학교의 건학 이념에서 볼 수 있다. 이원홍(1986: 234-247)은 구한말에 세워진 학교들의 건학이념에 대해 조사하였다. 그는 구한말의 학교 유형을 선교계근대학교, 관공립 근대학교 그리고 사립근대학교로 구분하고, 선교계근대학교의 건학이념을 종교적 특수성을 벗어나지 못하고 있다고 평가하지만 선교계학교들은 서양문화와 종교만을 전수하지 않고 한국 실정에 맞는 교육 방침을 가졌다고 또한 평가하고 있다.⁴⁾ 더불어 그는 한국의 현실 고려한 선교학교들의 이념들은 민족주의에 입각한 교육기관 설립과 한국사학, 더 나아가 근대한민국교육발달에 결정적 역할을 담당했다고 평가한다.⁵⁾ 사립학

3) 우리나라의 경우 사립 중·고등학교 재정 운영의 의존도는 매우 높은 편으로 나타난다. 2003년 사립학교 교비회계 세입예산을 살펴보면 중학교의 경우 수입에 해당하는 항목들의 비율은 사용료 및 수수료 2.0%, 법인전입금 수입 2.0%, 잡수입 0.2%이며 원조보조금은 77.7%를 차지한다. 사립 고등학교의 경우 사용료 및 수수료 25.4%, 학교운영비지원 18.8%, 법인전입금 1.8%, 잡수입 0.3%이며 원조보조금은 51.5%를 차지한다(송기창, 2004: 356).

4) 이원홍(1986: 244-247)이 선교계근대학교의 이념을 설명하면서 언급한 학교는 배재학교, 배화여자학교, 승의여자학교, 정신여자학교 등이다.

5) 오천석(1964: 75)은 선교주의학교가 한국 사회에 끼친 영향을 서양교육제도의 수입, 서양문화를 통한 민족의식

교, 특별히 기독교계 학교는 복음 전파를 위해 설립되었지만 동시에 한국사회의 발전에 이바지할 인재 양성을 또 하나의 건학 이념으로 삼았다. 기독교학교는 공립학교 못지않게 공익과 공공성을 강조하고 있다.⁶⁾

사립학교 그리고 공립학교는 기술적(記述的)으로 반대된다. 그러나 위에서 살펴보았듯이 법률적, 행정적 그리고 규범적으로 사립학교와 공립학교는 반대 개념이 아니라 유사개념으로 보여 진다. 박상진(2012: 327-328)은 공교육의 유형을 국공립학교와 기독교학교를 포함한 사립학교 전체를 공교육의 범주에 포함시키고 있다. 그리고 기독교 대안학교를 포함해서 인가된 대안학교를 공교육의 한 범주인 사립학교에 포함시키고, 인가되지 않은 대안학교는 교육이라는 범주 안에 넣어 설명하고 있다. 그의 설명에 따르면 학교는 크게 정부로부터 인가된 학교와 그렇지 않은 학교로 구분되고 정부로부터 인가된 학교를 공교육으로 간주한다. 그리고 공교육 안에는 (기독교)사립학교와 인가된 (기독교)대안학교가 있다. 그리고 이들 학교는 국, 공립학교와 함께 공교육의 범주 안에 있지만 구별된다. (기독교)사립학교는 국공립학교와 동일하지 않은 건학 이념을 가지고 있고, 교육기본법 제25조와 사립학교법 제1조에서 각각 사립학교는 설립목적은 국가 또는 지방단체로부터 존중 받아야 하며 또한 설립 이념에 의해 학교를 자주적으로 운영할 수 있는 자주성을 보장하고 있다. 기독교학교는 공교육의 범주 속에서 국가와 사회 속에서 공교육의 역할을 요구 받고 있으며 동시에 각 기독교학교의 고유한 건학 이념을 실천해야 할 사명을 가지고 있다. 공교육 속에서 기독교교육은 국공립학교와 같은 공교육의 이념과 사립학교 교육의 고유한 이념을 실현해야 하는 이중적 책무 속에 놓여 있다.⁷⁾

공교육 속에서 기독교교육의 이중적 책무는 크게 3가지로 서술될 수 있다. 처음 두 가지는 국·공립학교와 동일한 공교육에서의 책무라고 한다면 나머지 하나는 사립학교의 고유한 가치에 따른 책무라 할 수 있다.⁸⁾ 해방 이후 우리나라의 교육과정은 10차례의 국가수준의 교육과정 개편이 있었다. 기독교교육과 관련해서 주의해서 살펴야 할 교육과정은 4차 교육과정부터이다. 4차 교육과정에 처음으로 고등학교 교육과정에서 '자유선택과목'으로 '논리학', '철학', '교육학'과 더불어 '종교' 교과가 신설되었다. 4차 교육과정 이전의 국가수준 교육과정에서는 '종교' 과목은 없었다. 다만, 기독교학교에서는 임의적으로 '기독교'와 '성경'에 대해 가르쳤다. 제3차 교육과정까지는 기독교학교들은 특별한 규제 없이 기독교교육을 실시하였다. 그러나 1970년대 평준화 정책이 실시되면서 기독교학교들의 기독교교육은 제도적으로 한계를 노출하였다. 1970년 3월 25일 문교부는 교육과정 이수를 위한 수업 시간에 '종교교

자각, 계급사상타파, 남녀평등 보급, 전인교육실천, 교육의 사회봉사적 성격 고취 등으로 설명하고 있다.

- 6) 사립학교의 공공성은 '교육의 고유한 가치'와 '법률'로도 설명된다. 사립학교법 제1조에서 사립학교를 "특수성에 비추어 그 자주성을 확보하고 공공성을 양양함으로써 사립학교의 건전한 발달을 도모함을 목적으로 한다."고 명시한다. 사립학교의 주요한 성격은 자주성과 공공성으로, 이 중에서 공공성은 '학교의 공공성'을 규정한 교육기본법 제9조 2항에 의거한다(나병현, 2004: 22). 또한 교육의 고유한 가치로서 교육은 공공성을 가진다. 교육은 개별적 행위이지만 그 효과는 사회로 확대되어 간다. 교육으로 한 사람이 잘 되었다는 것은 개인적 차원에서 머물지 않고 이웃에게 더 나아가 국가와 사회에도 이익이 된다. 교육은 공익이라는 공공성을 내재적으로 포함하고 있다(정민승, 2002: 257). 이러한 측면에서 사립학교 역시 공공성을 내재한다. 그리고 공적 가치를 공공성의 중요한 기준으로 볼 때 사립학교가 공립학교보다 더 나은 성과를 보이기도 한다(Hess, 2002:2).
- 7) 기독교교육은 기독교계 사립학교 또는 대안 학교에서만 이루어지는 것은 아니다. 국·공립학교에서도 기독교 교사에 의해 기독교교육은 잠재적으로 즉 비형식적으로 실시된다. 국·공립학교에서 기독교 교사에 의한 잠재적 기독교교육 역시도 공립학교의 기본적 형식 속에서 진행되어야 한다. 따라서 국·공립학교에서의 기독교 교사에 의한 기독교교육 역시도 이중적 책무 속에 있다고 볼 수 있다.
- 8) 사립학교의 고유한 가치에 따른 기본적 책무는 전도와 신앙교육이다. 기독교의 신앙을 가지고 있지 않은 학생에게 기독교의 신앙을 가르치는 것이고 기독교의 신앙을 가지고 있는 학생에게 신앙의 성숙을 위해 교육하는 것이다. 기독교교육의 3중적 책무 중 공립학교의 고유한 기능으로서의 책무 두 가지에 대해서만 논의하도록 하겠다.

육' 또는 '종교행사'를 금지하는 지시를 고지하였다. 정부가 사립학교의 고유한 권리를 평준화정책이라는 미명 아래 박탈 한 것이다. 그러나 기독교학교는 그 동안 해 온 기독교교육을 지속적으로 실시하였고, 정부는 이에 대해 묵인하는 형식을 취하였다. 이러한 상황 속에서 자유선택과목 중 하나로 '종교'교과가 제4차 교육과정에서 신설되었고, 기독교학교는 제도적으로 기독교교육을 실시할 수 있는 근거가 마련되었다. 또한 자유선택과목을 운영할 때 세세한 사항을 제시하지 않고 학교장의 재량에 따라 내용을 선정하여 지도할 수 있게 하므로 기독교학교 내에서 자유로운 기독교교육의 활동 여건이 마련되었다.⁹⁾ 제5차 교육과정(1989-1994)에서 '종교' 과목은 '자유선택과목'에서 '교양선택과목' 안에 포함되어 있었고, 역시 학교장의 재량을 강조하였고, '종교' 과목을 개설 시 선택과목을 복수로 개설할 것을 명시하고 있다. 이러한 지시 사항은 평준화정책으로 인한 비기독교학생의 기독교학교에서의 수학을 배려한 것으로 보이나 기독교학교의 입장에서 자주성의 침해이며 동시에 종교적 중립의 외압으로 비쳐 질 수 있었다. 제6차교육과정에서는 제5차에서와 달리 보통교과와 동일하게 교양선택과목들에 대한 설명, 즉 교과목의 '목표', '내용', '주의점'에 대해 명시하였다. 이 교육과정에서 종교교과는 종교에 관한 지식과 보편적 이론들을 이해하고 자신의 삶과 인생에 대한 올바른 가치관을 정립하도록 하는 것을 주목표로 하고 있었으며, 주 내용은 세계와 한국의 종교 이해이지만 '특정 종교의 전통과 사상'을 마련하여 기독교학교가 기독교교육을 할 수 있는 장을 마련하였다. 그런데, '종교'교과에 대해 대대적인 변화가 일기 시작했다. 그 변화는 2011년 교육과정에서였다. 제7차 교육과정을 거쳐¹⁰⁾, 2008년 수정 교육과정에서 '종교' 교과목의 명칭이 '생활과 종교'로 명칭이 바뀌었다. 그리고 2011년 개정 교육과정에서 '생활과 종교'는 '종교학'으로 명칭과 함께 교과목의 성격 또한 바뀌게 되었다. 2011년의 교육과정에서 '종교학'의 목표는 다양한 종교에 관한 일반 이론 습득으로 인한 균형 잡힌 종교관 정립과 다양한 종교에 대한 포용력을 함양시키는 것으로 규정하고 제7차 교육과정에서의 '특정 종교의 전통과 사상'을 '개별종교들의 이해'로 바꾸면서 특정 종교를 심화하여 가르치는 것보다 개별적 종교들을 심화하여 가르칠 것을 제시하고 있다.

교육과정에 나타난 '종교'교과목의 변천사를 통해 알 수 있는 것은 첫 번째로 기독교사립학교일지라도 종교에 대한 중립에 대한 요구가 높아지고 있다는 것이다. '종교'교과목의 변천 과정에서 발견되는 주요한 특징은 '종교를 교육하는 것'에서 '종교에 대한 것'으로의 이동이다. 다시 말해, 종교교과목의 강조점이 특정 종교를 배우고, 특정 종교의 정신을 내재화하는 것에서 다양한 종교에 대한 특이성을 배우는 종교 지식의 지식화로 변화했다는 것이다. 모든 학교교육에서 종교교육의 목표는 종교적 지식의 습득으로 인한 다종교 이해의 폭 확산이었다. 한춘기(2006: 131)는 '고등학교 일반교양 교육과정 개정 연구위원회' 연구 보고한 내용을 토대로 정부에 대한 기독교학교의 접근을 "특정 종교의 종교교육을 상대적으로 더 엄격하게 제한하는 방향으로 전개될 것"이라고 예상하였다. 그 이유에 대해서 그는 '다종교 상황이 낳는 종교 간의 갈등에 대한 염려' 때문이라고 설명한다. 그리고 종교를 가르치는 것에서 종교에 대해 가르치는 것의 이동은 학교에서의 종교적 중립을 국가가 요구하고 있다는 것을 또한 의미한다. 국·공립학교뿐만 아니라 기독교학교의 종교적 중립성의 요구는 2004년 서울의 D고등학교에서 일어난 한 학생의 예배 거부 사건을 통해서도 확인된다. 당시 3학년이었던

9) 자유선택과목을 개설할 경우, 복수의 과목을 개설하여 학생에게 선택권을 줄 것을 명시하고 있다.

10) 제7차 교육과정(1997년)에서의 '종교'교과는 제6차의 것을 기본 토대로 작성되었다. 오히려 특정 종교에 대한 활동 범위를 넓혔다고 볼 수 있겠는데, '종교'교과목의 평가 지침에서 "종교 과목에서 배운 내용을 자기 희생과 사회 봉사를 통해 실천하여, 자기 성화와 밝고 건전한 사회 기풍 조성에 기여한 점도 평가한다(교육부 고시 1997-15호)"고 기술하고 있다.

던 K군은 종교교육 시행에 대하여 거부권을 행사하고 대광학원에 종교자유의 침해와 관련하여 서울시 교육감을 상대로는 종교 활동에 대한 감독 불이행을 이유로 손해배상을 제기하였다. 이에 대해 재판부는 학교에서의 종교교육이 일시적인 것인지 아니면 계속적인 것인지, 학생들에게 종교교육에 대해 사전에 충분히 설명하였는지, 자유롭게 종교과목을 대체할 수 있었으며 종교교육 참여를 거부할 수 있었는지를 고려하여 대광고의 종교교육에 대해 위법하다는 판결을 내렸다(정상우·최정은, 2010: 204). 이 판결을 통해 알 수 있는 사실은 공교속에서 기독교학교는 종교의 중립적 여건을 만들고 그 속에서 기독교교육을 실시해야 한다는 것이다.¹¹⁾ 학생의 종교선택권이 기독교학교의 건학 이념보다 더 중요한 것이다. 기독교학교라고 할지라도 종교의 중립적 자세를 마련해야 한다.

두 번째로 종교교과에 대한 교육부의 기본적 입장은 다원화된 사회를 통합하기 위한 사회문화의 이해 수단으로서의 '종교'교과를 접근하고 있다. 사회 통합으로서의 종교교과의 성격은 제4·5차 교육과정에서는 분명하게 드러나지 않지만 제6차 교육과정부터는 분명하게 제시된다. 제6차 교육과정부터는 교양선택과목들에 대한 설명이 명시되는데, 종교교과를 운영할 때 '유의점'에 대해 종교교육을 일생 생활에서 경험할 수 있는 삶의 문제와 결부 시킬 것과 더불어 '종교' 교과를 통해 "우리나라의 사회 현실과 다종교적 상황의 인식과 더불어, 다른 종교의 견해와 신앙생활에 대한 포용력을 가지고 학생들을 지도한다(교육부 고시 제1992-19호)"고 기술하고 있다. 종교교과를 다문화 사회에 대한 이해와 사회적 통합의 견지에서 접근한다는 것을 유추할 수 있다. 문화와 사회에 대한 이해를 위해 종교교과를 접근하는 경향은 2011년의 '종교학' 교과목의 변경에서 확실하게 드러난다. 교육과학기술부 고시 제2012-3호 별책 19에 따르면 '종교학' 교과의 목표는 '다양한 종교에 관한 일반 이론과 기본 지식 습득'과 '삶과 죽음에 대한 종교적 접근의 다양성 이해' 그리고 '균형 잡힌 종교관 정립'으로 구체적으로 '다양한 종교들에 대한 기본지식 습득'과 '다양한 종교들의 공통점과 차이점 이해'하고 '종교 공동체에 대한 다양한 역할에 대한 균형적 시각 형성'으로 기술되었다. 최근에 개정된 2015년 교육과정에서는 더 구체적으로 문화와 사회 이해의 교과로서 설명된다. 2015년 교육과정에서는 현 시대를 다원화된 사회로 종교적 갈등이 잠재되어 있다고 보고, 다양한 종교에 대한 이해와 그 종교들과 사회, 문화, 윤리와의 관계성을 이해하는 것이 중요하다고 설명하며, 다종교·다문화 사회에서의 종교에 대한 안목과 태도를 기르는 것을 종교학의 중요한 목표로 기술하였다(교육부 고시 제2015-74호 별책 19).¹²⁾

공교육 안에서 종교에 대한 관심은 높아질 것으로 예상된다. 그런데 공교육 안에서의 종교의 관심은 개인적 신앙의 고백적 차원이기보다 종교 지식적 그리고 사회·문화적 차원에서의 종교에 대한 관심이다. 종교 교육(종교에 대한 교육)에게서 다원화된 사회를 이해하고 서로 다른 가치를 서로 존중하고 인정할 수 있는 능력 함양을 기대할 것이다. 공교육 속에서 기독교교육은 다양한 사회와 문화를 이해할 수 있는 능력과 '서로 다름'을 배타적으로 받아들이지 않고 상호 존중 할 수 있는 능력을 배양하는 교육으로 기대되고 있다. 기독교교육은 선교 또는 포교의 이념 실현보다 현실적으로 사회에 기여할 수 있는 현실적 목표를 설정하

11) 기독교학교에서 종교적 중립성을 확보해야한다는 것은 D학원과 K군의 법적 다툼에 대한 대법원 판결문에서도 볼 수 있다. D학원은 평준화정책이 위헌의 소지가 있다고 제기하였으나 대법원은 "고등학교 평준화정책의 목적과 그 불가피성 및 그로 인한 학교 강제 배정제도의 시행으로 중립학교는 학생 선발권을 가지지 못하더라도 그 반면에 학생들을 강제로 배정받아 정원을 확보하여 경영을 정상화할 수 있고 나아가 교세를 확장할 수도 있으며 종교교육을 거부하지 아니하는 학생들에게 종교교육을 실시하는 등의 방법으로 제한된 범위 내에서 종교의 자유 및 운영의 자유를 누릴 여지가 있다." - 대법원판결문. 2008다38288 손해배상(기)

12) 이것을 기초로 한 2015년 교육과정의 '종교학'과 세부 목표는 종교 문화 이해력, 비판적 성찰 능력, 의사소통 능력, 다문화 감수성, 윤리적·사회적 실천 능력 등의 역량 함양으로 제시되고 있다.

도록 압력을 받을 것이며 또한 기독교의 교육은(종교 대한 교육으로) 통해 학생들이 건전한 시민으로 성장하는데 필요한 교육으로 요청 받을 것이다(한춘기, 2006: 131-132).

Ⅲ. 아우구스티누스의 교양교육론

자유교양교과(liberal arts)는 라틴어 artes liberales의 번역로 5-6세기에 활동한 카시오도로스(Cassiodorus)에 의해 확정되었다.¹³⁾ 그는 자유교양교과를 3학과 4학으로 구분하고 3학에 문법, 수사학, 논리학 과목을 그리고 4과에는 산술, 기하, 음악, 천문학을 배치시켰다. 자유교양교과의 기원은 고대 그리스 로마로 거슬러 올라간다. 기원전 4세기 소피스트들은 문법, 수사학, 변증법과 같은 과목들을 가르쳤으며, 플라톤은 철인의 교육과정을 설명하면서 문법, 수사학, 산술, 기하, 화성학, 변증학, 천문학, 철학적 문답법을 제시하였다.¹⁴⁾ 고대 그리스 로마인에게 자유교양교과는 이상적 인간을 양성하기 위한 수단이었다.

아우구스티누스도 자유교양교과에 대해 많은 관심을 가졌다. 20대 초반 그는 자유교양교과에 해당하는 수사학, 논리학, 기하학, 음악, 산수에 관한 여러 책들을 혼자서 모조리 다 읽었다고 고백하며(고백록 4. 16. 28), 386년 회심 후에는 자유교양교과에 관한 논문을 쓰기 시작하였다. 그 결과 『음악론』과 『교사』가 우리에게 전해진다(주영흠, 2014: 195). 자유교양교과에 대한 그의 견해는 『질서론』에 잘 나타나 있는데, 이 책에서 그는 자유교양교과를 문법, 수사학, 변증학, 수학, 음악, 기하학, 천문학으로 나열하고 간략하게 설명한다.¹⁵⁾ 아우구스티누스는 고대의 전통에 따라 자유교양교과를 이해하였지만 자신의 신앙에 기초하여, 즉 그리스도교적으로 해석하며 신앙의 유익을 위해 꼭 필요한 교과임을 설명한다. 그는 자유교양교과를 인간의 이성을 계발하는 학문 그 이상으로 보았다. 그에게 있어 자유교양교과는 인간 안에 내재된 진·선·미를 발견하는 학문이며 또한 진·선·미의 주체가 되시는 하나님을 발견하게 하는 학문으로 이해하였다.

아우구스티누스에 따르면 우리 안에는 이데아와 같은 진리가 내재하고 있다. 그는 인간의 사유에 의해서 보편적 관념들이 만들어진다고 생각하지 않았다. 그는 인간 안에, 특별히 '기억'(또는 마음) 안에 다양한 관념들이 내재되어 있다고 본다. 그는 『영혼의 위대성』 4부에서 내재된 보편적 관념들과 영혼의 능력에 대해 설명한다. 우리 영혼 안에는 '사유 능력', '문화 계발 능력', '진·선·미와 같은 관념들을 인식할 수 있는 능력' 그리고 '신을 인식할 수 있는 능력'이 있다. 그리고 다양한 요소들은 층위를 갖는다.¹⁶⁾ 아우구스티누스에게 최고의 진리는 창조자 하나님이 되신다. 하나님은 모든 진리 중에 진리이시다. 마치 플라톤의 수많은 이데아가 선의 이데아로 모아지듯이 다양한 관념들은 하나님으로부터 나왔고 하나님으로 수렴된다. 두 번째 진리의 층을 구성하는 것은 보편적 관념들로 대표적으로 진·선·미가 있으며, 그

13) 우리에게 익숙한 자유교양교과(artes liberales: liberal arts)는 키케로(Marcus Tullius Cicero)의 『발명에 대하여』(De Inventione)에 처음 등장하며, (Kimbell, 1986: 13), 자유교과의 명칭으로 교과목을 구체적으로 제시한 철학자는 바로(Marucus Terrentius Varro, 116-27. B.C.)였다. 그는 지금은 전해지지 않는 『신자유학문』(Disciplinarum Libri Novem)에서 문법, 수사학, 변증학(논리학), 기하, 산수, 천문학(점성학), 음악, 의술, 건축 등 9개의 학문에 대해 논의한 것으로 알려져 있다. 또한 세네카(Seneca)는 한 『서간문』에서 문법, 음악, 기하, 산수, 천문의 5학문을 열거하였고, 퀸틸리아누스(Marcus Fabius Quintilianus)는 『웅변가의 교육』(Institutio Oratoria)에서 문법, 수사학, 음악, 산술, 기하, 천문 등 6개의 교과를 언급하였다(West, 2011: 2).

14) 아리스토텔레스 역시 교육에 있어서 문법, 수사학, 변증법 그리고 수학, 천문학, 음악 등을 주요 과목으로 제시하였다(정영근, 1999: 196).

15) 자유교양교과에 대한 그의 생각은 고대 그리스-로마의 전통을 반영한 것으로 그에 의해 7자유교양교과가 확정된 것은 아니지만 이후 보에티우스, 카시오도루스 등에게 영향을 주었다(주영흠 2014: 176-177).

16) 진리의 층위적 특성은 플로티노스의 유출설로 설명될 수 있다. 플로티노스에 의하면 일자로부터 점점 멀어질수록 존재성이 약화된다.

다음은 합리적 이성에 의해 형성된 지식이다. 자유교양교과는 우리의 이성을 통해 보편적 관념을 알게 하며, 궁극적으로는 모든 진리의 원천이신 하나님을 발견하게 하는 교과이다.

“어떤 사람이 만일 감각적 표상이라는 저런 것들에서 멈추지 않는다면, 그리고 일체의 저 자유교양교과들을 통해서, 광범위하고 다채롭게 분산되어 있는 저 모든 것들을 단순하고 진실하고 확고한 어떤 일자에게로 수렴시킨다면, 그는 참으로 식자(識者)라는 이름에 아주 어울리며, 그것으로도 그는 이미 경솔하지 않게 신성한 사물들을 추구하는 셈이다. 그 대상을 단지 믿는 데서 그치지 않고, 관조하고 인식하고 포착할 대상으로 추구하는 셈이다(질서론 2. 16. 44).”

위 인용문에서 아우구스티누스는 자유교양교과를 분산되어 있는 것들을 하나로 통합시키는 것이라고 설명한다. 광범위하고 분산되어 있는 세계 사물들은 자유교양교과를 통해 체계와 원리를 가진 지식으로 전환된다. 그리고 그는 그 지식들을 일자에게 수렴시킬 것을 강조하고 있다. 일자에게 수렴시킨다는 것은 자유교양교과를 통한 지식의 체계를 통해 일자¹⁷⁾, 곧 하나님을 발견해야 한다는 것을 말하고 그리고 일자의 관점에서, 곧 하나님의 관점에서 세계를 이해해야 한다고 설명하고 있는 것이다. 그에게 있어 자유교양교육은 사물을 통해 하나님을 발견하는 교육이며 동시에 하나님의 관점에서 세계를 다시 보게 하는 교육이다. 그러나 우선적으로 그가 강조하는 자유교양교육은 이성의 계발을 통해 보편적 관념에 도달하고 궁극적 진리의 원천이신 하나님을 발견하게 하는 것이다. 또 다른 곳에서 아우구스티누스는 다음과 같이 언급한다.

“나는 나의 내면적이고 신비로운 움직임에 의해서 내가 배워야 할 것을 분석, 종합할 수가 있다. 나의 이런 힘이 이성이라고 불린다. 무엇을 분석한다는 말인가? ‘하나’라고 여겨지는 사물이 실제로 하나가 아니거나, 생각하는 만큼 하나가 아님을 분석한다. 무엇 때문에 종합을 한다는 말인가? 가능한 대로 하나가 되도록 종합한다. 그러니까 분석을 하든지 종합을 하든지 나는 ‘하나’, 곧 일자를 원하고 일자를 사랑하는 셈이다. 다만 분석을 함으로써 다자로부터 정화된 일자를 원하고, 종합을 함으로써 순수한 일자를 원하는 것이다. 전자에서는 이질적인 것들을 털어 내고 후자에서는 고유한 것을 결합시킴으로써 일자가 완전한 무엇이 되어야 한다. 돌이 정말 돌이 되려면 돌의 모든 부분들과 돌의 본성 전체가 하나로 확립되어야 한다(질서론 2. 18. 48).”

아우구스티누스는 이성의 주된 기능을 분석과 종합이라고 설명한다. 그리고 분석과 종합하는 이유가 대상을 ‘하나’(일자)가 되도록 하기 위해서라고 한다. 이성은 분석과 종합을 통해 사물을 정화시켜 일자인 하나님과 하나가 되게 해야 한다. 그에게 있어 자유교양교육의 궁극적 목적은 하나님을 발견하게 하는 것이다.

아우구스티누스에게 자유교양교육의 두 번째 특징은 세계 속에서 질서와 조화의 발견이다. 『질서론』에 등장하는 자유교양교과는 문법, 변증법, 수사학, 음악, 수학, 기하학, 천문학이다. 이러한 학문들 속에서 아우구스티누스가 추구하고 했던 것은 ‘질서’, ‘조화’였다. 그는

17) 여기서 일자는 하나님을 의미한다.

자유교양교과를 통해 학습자는 세계의 질서를 발견할 수 있다 생각했다. 아우구스티누스는 기하학을 세계 사물의 형체를 원형과 비교하는 것으로 원형에 비추어 형체 안에는 무엇이 있으며 또한 어떤 의미가 내포되어 있는 것인지를 설명하는 학문으로 간주하였다. 다시 말해 사물들의 이데아를 통해 사물들의 내적, 외적 조화를 발견하는 것이다.¹⁸⁾ 천문학 역시 질서와 아름다움의 조화를 발견하는 것 외에 다른 것이 아닌데, 계절의 지속적인 운행과 성좌들의 고정된 궤도를 통해 그것을 지배하는 수를 발견하는 학문으로 보았다(질서론 2. 15. 42). 수학 역시도 이성의 질서와 규칙을 밝혀주는 교과이다.¹⁹⁾ 문법은 음절의 장단, 자음과 모음의 배치로 구성된 학문이며, 음악은 수리(數理)와 일치된 것으로 선율적 법칙이 음악 속에 내재되어 있고, 변증법은 흩어져 있는 학문들의 특징을 분석 종합하므로 하나의 학문으로 자리 잡도록 하며, 수사학은 이 학문들의 내용을 적절하게 배치하므로 흥미를 유도한다고 한다(질서론 2. 13. 38). 아우구스티누스는 이러한 자유교양교과를 통해 우리 세계 역시 법칙을 구성되었으며, 그 세계의 법칙을 발견할 수 있다고 보았다. 그리고 그 세계 법칙은 하나님에 의해 형성된 것이다. 아우구스티누스는 자유교양교과들을 통해 하나님을 발견할 뿐 만 아니라 하나님에 의해 만들어진 세계 질서, 세계 법칙을 발견하고, 그것과 조화를 강조하였다.

“이성이 자기를 확립하여 질서를 세우고 조화와 아름다움을 회복한다면, 하나님을, 참된 모든 것이 흘러나오는 원천 자체를, 진리의 아버지 바로 그분을 뵈기에 이를 것이다(질서론 2. 19. 51).”

아우구스티누스는 자유교양교과의 교육을 통해서 인간의 이성은 조화롭게 된다고 보았고, 조화된 이성을 통해 모든 질서의 근원인 하나님을 발견할 수 있다고 보았다. 그에게 자유교양교육은 하나님을 발견하는 교육이며 동시에 하나님에 의해 조성된 세계의 질서를 파악하게 하는 교육이다.

또한 아우구스티누스의 자유교양교육은 세계의 조화로운 질서를 발견하게 하는 것으로 그치는 것이 아니라 그 질서로 초대하는 교과이다.

“수의 힘과 위력을 통찰하는 사람에게는 자기가 가진 지식으로 어떤 시구를 멋있게 암송하고 거문고를 연주할 줄 알면서도 자기의 삶이며 영혼이라는 자기 자신은 그릇된 길을 따르고 욕정에 지배당하며 악덕의 추루한 소음으로 잡음을 낸다면 너무도 부당하고 너무도 통탄할 일로 보일 것이다(질서론 2. 19. 50).”

아우구스티누스는 조화 그 자체인 수(數)를 배우고, 아름다운 운율과 선율로 구성된 시를 암송하고 악기를 연주하는 자가 자신의 삶을 조화롭게 만들지 못한다면 너무나도 통탄스러운 일이라고 설명한다. 아우구스티누스는 수의 아름다움을 통해서 지적 유희를 넘어 세계의 질서를 배울 것과 음악을 통해 청각적 쾌감을 느끼는 것을 넘어서 우주의 아름다움을 발견할 것을 당부한다. 그리고 그 조화로운 세계를 바라볼 뿐 아니라 질서에 맞추어 자신의 세계를 구성할 것을 또한 권면한다. 자유교양교과를 통해 아우구스티누스가 추구했던 것은 세

18) 아우구스티누스는 기하학을 선분과 도형의 일정한 법칙 외에 다른 것은 아니라고 설명한다.

19) 아우구스티누스는 기하학, 천문학, 음악에는 수학이 내재한다고 보았다. 수에는 일정한 법칙이 있고, 그 법칙을 통해서 도형, 운동, 음악은 구성된다(주영훈, 2016: 87).

계의 질서와 그 질서의 원천을 깨닫는 것이며, 그 질서와 조화 또는 법칙에 근거하여 세계의 사물과 각각의 사건들을 이해하고, 세계 질서와의 조화 속에서 각자의 삶을 구성하게 하는 것이다.

“어리석은 사람들의 삶 전체는 비록 그 사람들 탓으로 조금도 일관성이 없고 질서 있는 것이 못 되지만, 신적 섭리를 통해서 결국 만유의 필연적인 질서에 내포됩니다. 형언할 수 없고 영원한 법칙에 의해서 어떤 일정한 위치에 배치되며, 어떻게 해서도 존재해서는 안 될 곳에 존재하도록 버려두지 않습니다. ... 하지만 만일 지성의 눈을 쳐들어 자기 시야를 넓혀서 우주 전체를 조감한다면, 질서 없는 것이 아무것도 없고, 각각의 것이 반드시 마치 제자리에 놓여 있듯이, 나름대로 구분되고 배치되어 있음을 발견할 것입니다(질서론 2. 4. 11).”

아우구스티누스에게 있어 자유교양교육은 하나님과 세계 질서를 이해하기 위한 교과이며, 세계를 이해하고 그 세계에 조화로운 삶을 살도록 돕는 교육이다. 다시 말해, 자유교양교육을 통해 세계의 질서와 조화를 발견하고 그 조화 속에서 개개 사건들과 사물들의 의미를 찾게 하는 것이 목적이다.

아우구스티누스의 자유교양교육은 덕과 관련된다. 자유교양교육을 받은 사람에게 구체적으로 나타나는 모습은 덕이다. 그의 덕 개념은 그의 자유 개념과 밀접하게 연관되어 있다. 그는 자유를 존재의 질서, 특별히 신적 질서에 부합할 때 얻게 되는 것으로 보았다. 다시 말해, 자유는 진·선·미와 같은 보편적 관념에 기초한 삶 그리고 하나님의 창조적 질서에 맞는 삶을 살 때 얻게 되는 것이다. 그는 자유를 방종으로 생각하지 않았다. 자유는 규칙과 질서에 따르는 것이다. 진정한 자유로운 행위는 보편적 세계 질서에 부합되는 행동이다. 자유의 삶은 하나님에 의해 형성된 질서에 기초한 삶으로 구체적으로는 ‘덕’의 형태로 나타난다.

고대 그리스 전통에서 덕(arete)은 ‘훌륭함’, ‘유능함’을 의미하였다. 플라톤은 『국가』에서 국가의 이상적인 국가의 모습을 묘사하고 있다. 그는 국가의 계층을 농업·상인계층, 군인계층, 통치자(철학자)계층으로 구분하고, 농업·상인계층에게 절제가 필요하며, 군인계층에게는 용기, 그리고 통치자계층에게는 지혜가 요구된다고 하였다. 그리고 각 계층이 자신의 역할에 충실한 국가가 정의로운 국가였다(오인택, 2003: 245). 플라톤에게 있어 정의는 사회의 역할에 따라 요구되는 절제, 용기, 지혜의 덕목들이 조화로운 상태이며 덕은 사회 각 계층에게 요구되는 것들이 탁월하게 드러나는 것이었다. 아리스토텔레스 역시 덕(arete)의 기본적인 의미는 탁월함이었다. 그러나 그는 덕을 인간 본성의 탁월함, 특별히 이성의 탁월함을 덕으로 이해하였다. 아리스토텔레스는 이성의 기능을 철학적 지혜(episteme)와 실천적 지혜(phronesis)로 구분하고, 전자는 본성상 가장 고귀한 대상들에 관심을 가지는 지혜로 후자는 삶 속에서 발생하는 다양한 문제들의 해결을 위해 숙고하고 판단하는 능력으로 보았다(니코마코스 윤리학 1141a-1141b). 그리고 그에게 있어 덕은 후자에 의해 형성된다. 아리스토텔레스의 덕은 실천적 지혜를 통한 세계 사물의 합리적 판단과 그 판단에 근거한 삶을 살 때 얻게 되는 것이다.

아우구스티누스에게 있어 덕(virtus)은 보편적 진리, 세계 질서 속에서 발현되는 것이다. 아우구스티누스는 인간의 영혼(마음)을 구성하는 요소를 존재(기억)-이성-의지로 이해하였다. 존재가 하나님에 대한 인식을 포함한 보편적이고 불변하는 관념들의 저장 창고라고 한다면 이성은 그 보편적 관념들을 파악할 수 있는 능력으로 존재의 질서를 파악하는 힘이고, 의지

는 불변적 진리를 삶 속에서 추구하는 능력으로 존재의 질서에 부합하는 삶을 살아가는 원동력이 된다. 그는 의지가 하나님의 존재의 질서에 잘 부합하는 경향성을 지닐 때, 즉 진리를 향할 때의 의지를 '카리타스'라고 불렀으며, 이와 달리, 하나님의 존재의 질서에 어긋나는 의지의 경향성을 '쿠피디타스'라고 하였다. 카리타스는 진리의 사랑이며, 쿠피디타스는 정욕(세상)의 사랑이다. 의지의 방향성에 따라 의지의 사랑성이 드러나게 된다. 그리고 그는 이 의지의 운동을 사랑으로 국한시키지 않고 덕의 개념으로 구체화시킨다. 사랑해야 하는 것을 사랑하는 것, 더 사랑해야 하는 것을 더 사랑하고, 덜 사랑해야 하는 것을 덜 사랑하는 것이 곧 덕이라고 한다. 다시 말해, 덕은 진리에 기초하여 세계 사물을 정도에 맞게 사랑하는 것이다. 진리에 근거한 세계 사물의 사랑이 곧 덕(德)이다. 그리고 그 덕의 모습은 '향유'와 '사용'으로 구체화된다. '향유'(furi)는 우리가 무언가를 즐기는 것으로 다른 목적과 관계없이 그 자체만으로 기뻐하는 것이다. '사용'(uti)은 다른 목적을 위해서 우리가 구하는 것이다(하나님의 도성 11. 25). 사용의 대상이 목적이 대어서는 안 되며, 향유의 대상이 수단으로 전략해서도 안 된다. 아우구스티누스에게 있어 향유의 대상은 보편적 가치인 진리이며 진리 외의 모든 것은 그 진리를 향한 수단이 되어야 한다. 덕은 향유할 것을 향유하는 것이고 사용할 것을 진리에 맞게 사용하는 것이다. 다시 말해 덕은 진리의 보편적 세계 질서 속에서 세계 사물들을 적절하게 사용하는 것이다. 그래서 그는 "그 사물들을 올바르게 사용하는 행위 자체가 곧 덕의 발휘이기 때문이다(자유의지론 2. 19. 50)"고 설명한다. 아우구스티누스에게 있어 덕은 진리에 대한 사랑이고, 진리에 근거한 세계 사물의 사용이다.

IV. 결론: 종합적 논의

지금 현 시대는 다원주의 시대이다. 2012년 서울시교육청에서 작성한 교직실무 한국 현 시대를 세계화와 다문화 시대로 규정하고 교육 정책의 한 방향을 '전통사상과 현대 문화를 함께 아는 세계시민육성'으로 설정하고 있다. 한국 사회의 다원주의적 경향은 국가수준의 교육과정에서도 여실히 드러난다. 2015년 개정 교육과정 총론에서이 교육과정이 추구하는 인간상에 대해서 "문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 인류 문화를 향유하고 발전시키는 교양 있는 사람"으로 명시하고 있다.²⁰⁾ 이 교육과정에 따르면 미래의 인재상은 다원적 가치를 배타적으로 바라보는 것이 아니라 적극적으로 수용하고 자신만의 고유한 가치체계를 정립하여 인류 문화를 발전시키는 사람이다. 이러한 흐름 속에서 종교 교육을 다원적 가치 체계를 발견하고 수용하는 교육으로 간주하고 있다. 국가 수준의 교육과정에서 종교 교육을 사립학교의 고유한 건학 이념에 기초한 신앙 교육의 차원에서 바라보고 장려하기보다는 종교에 대한 교육으로 간주하고 있다. 어떤 특정 종교의 가치를 내면화하고 생활에 반영하기보다는 종교적 것들에 대한 지식의 습득이 더 중요하게 간주된다. 그리고 '종교에 관한 교육'에서 중요한 자세 중 하나는 종교적 중립성의 유지이다. 이 종교적 중립성의 유지는 현 교육정책과 다양한 사례들을 볼 때 사립학교라고 예외가 되는 것은 아니다.

공교육 속에서 기독교교육은 이중적 책무 속에 놓여 있다. 그것은 공교육의 기본 정신과 기준, 즉 종교의 중립성과 공익적 특성을 충족시켜야 한다는 것과 기독교교육의 고유한 이념 또한 교육의 현장에서 실현시켜야 한다는 것이다.

20) 이외 2015년 개정교육과정이 추구하는 인간상은 "전인적 성장을 바탕으로 자아정체성을 확립하고 자신의 진로와 삶을 개척하는 자주적인 사람", "기초 능력의 바탕 위에 다양한 발상과 도전으로 새로운 것을 창출하는 창의적인 사람", "공동체 의식을 가지고 세계와 소통하는 민주 시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 더불어 사는 사람"이다.

이러한 이중적 책무 속에서 아우구스티누스의 교양교육론은 기독교교육의 한 대안이 될 수 있다. 아우구스티누스의 교양교육의 한 특징은 7자유학과가 인간의 이성을 계발하는 교과만이 아니라는 것이다. 그에게 있어 교양교육은 궁극적으로 하나님을 발견하는 학문이다. 기독교교육의 한 출발점은 기독교 세계관이다. 기독교 세계관에 기초한 기독교교육은 하나님에 의한 세계 창조, 인간의 타락, 그리고 예수 그리스도로 인한 회복이라는 거시적 세계관 속에서 세계와 교과를 바라보도록 프로그램되어 있다. 기독교 세계관으로부터의 기독교교육의 논의는 공적 영역에서의 교육적 담론에서 제한될 수밖에 없는데, 그 이유는 이미 어떤 한 전제, 기독교적 전제를 취하고 있기 때문이다. 다원화된 사회 그리고 다양한 가치를 존중하는 사회 속에서 공적 영역에서의 기독교적 논의는, 그 영역이 사립학교라고 할지라도, 수용되기 어렵다.

기독교 세계관으로부터의 기독교교육은 하향식 교육으로 설명될 수 있다. 하향식 교육은 위로부터의 교육으로 어떤 전제를 기초로 하여 세계를 바라보게 하는 교육으로 다소 권위적이며, 연역적 특징을 가진다고 설명될 수 있다. 하향식 교육을 기독교교육으로 해석한다면, 신앙으로 세계와 사물을 이해하도록 하는 교육으로 전제되어야 할 것 중 하나는 신앙이다. 이와 달리 아우구스티누스의 자유교양교육론은 상향식 교육의 방법이라고 설명할 수 있다. 그의 교양교육의 첫 번째 목표는 7자유교과를 통해 세계의 질서와 우주의 법칙을 발견하게 하는 것이다. 음악, 천문학, 기하학 등의 목표는 세계 질서와 법칙을 발견하는 것이다. 그리고 그 세계 질서와 법칙 속에서 참된 진리가 되시는 하나님을 발견하게 하는 것이다. 그의 교양교육론은 인간의 이성 계발에 국한되지 않는다. 인간의 이성을 통해 세계의 질서와 그 질서의 부여자이신 하나님을 발견하게 하는 것이다. 그의 교양교육은 사물의 질서 속에서, 다시 말해, 7자유교과를 통해서 하나님께로 나아가는 상향식 교육으로 설명할 수 있다. 형이상학의 교육을 추구하지만 형이하학에서 출발한다고 볼 수 있다.²¹⁾

공교육 속에서 기독교교육은 기독교 세계관에 근거한 하향식의 접근보다는 아우구스티누스의 교양교육론적 상향식 접근이 효과적일 수 있다. 아우구스티누스의 교양교육론은 지식의 층위를 갖는다. 이 층위는 현실 속에서 명확하게 구분되는 것은 아니지만 지식 층위의 구분은 교육의 지점이 어디에 있는지를 파악하는 데, 특별히 기독교 교사에게 유용하다. 아우구스티누스는 지식의 단계는 크게 감각적 단계, 이성적 단계, 지성적 단계, 그리고 초지성적 단계로 구분될 수 있다.²²⁾ 감각적 단계는 감각적 지식을 말한다. 오관을 통해 우리에게 알려진 지식들이다. 두 번째는 이성적 단계로 이성에 의해 감각적 지식들을 판단하고 해석하는 지식이며 또한 이성 자체에서 만들어지는 추론적이면서 명제적인 지식이다. 지성적 단계는 진·선·미와 같은 보편 관념들에 대한 인식적 수준을 말한다. 아우구스티누스는 보편적 관념에 대한 인식의 단초가 인간의 마음(영혼 또는 기억) 안에 내재되어 있다고 본다(고백록 9권). 인간은 향구적인 것들, 선하고 악한 것, 그리고 아름다움과 추함을 인식할 수 있고 구별할 수 있다. 네 번째는 초지성적 단계로 보편적 관념들을 넘어 모든 것의 근원이신 하나

21) 기독교교육에서 지향하는 한 지점은 예수 그리스도를 만나고 예수 그리스도를 닮는 것이다. 아우구스티누스는 초월적 존재를 삼위일체적 관점에서 언급한다. 그가 제시하는 초월적 존재, 하나님은 성부 하나님만을 의미하지 않는다. 지혜이신 성자하나님을 의미하기도, 때때로 사랑이신 성령하나님을 의미하기도 한다.

22) 아우구스티누스는 지식의 단계 또는 인식의 단계를 크게 스킴엔티아(scientia)와 사피엔티아(sapientia)로 구분하기도 한다. 스킴엔티아의 인식 유형은 감각과 이성의 작용에 의해 형성되는 인식 유형이고 사피엔티아는 지성 중심의 인식 유형으로 하나님에 대한 앎과 관련된 인식 유형이다. 이 두 인식 유형은 분류상의 구분이지 인식의 유형이 두 유형으로 구분되지 않는다. 왜냐하면 이성없이 감각작용은 이루어지지 않듯이 초월적 인식인 지성 없이 모든 인식은 불가능하기 때문이다. 다만 스킴엔티아적 성향이 강하나 사피엔티아적 성향이 강하므로 구분될 수 있을 것이다.

님을 아는 신적 지식의 단계이다. 아우구스티누스는 누구라도 하나님을 알 수 있는 지적 능력을 소유하고 있다고 보았다. 그에 따르면 인간은 원하기만 한다면 하나님을 발견할 수 있다. 아우구스티누스의 교양교육론은 감각적 단계를 넘어 이성적 단계 그리고 지성적 단계, 초지성적 단계로 나아가도록 돕는 교육이다.²³⁾

아우구스티누스의 교양교육론에 기초할 때 기독교 교사는 감각적인 것들을 통해 이성을 계발시킬 수 있으며, 동시에 세계의 질서를 밝힐 수 있다. 나열된 사물들을 다양하게 분류하므로 이성을 계발시킬 수 있고, 다양하게 분류된 것들을 통해 미적 질서를 발견하게 할 수 있다. 그리고 이를 토대로 세계에도 다양한 미적 질서가 있으며 그 질서에 조화된 삶이 미적인 삶이라고 언급할 수 있고, 그렇다면 가장 아름다운 질서는 무엇일까 물음을 던지므로 초월적 지식의 세계로 초대할 수 있다. 그리고 초월적 지식의 체계 속에서 지성적, 이성적, 감각적 지식의 의미는 더욱 분명해 진다. 가다머의 표현을 빌리자면 해석학적 순환을 통하여 세계의 의미는 확대된다.²⁴⁾ 그러나 그의 교양교육론의 기본 구조는 하향적 구조가 아니라 상향적 구조이다. 공교육 속에서 기독교교육은 초월적 지식의 단계, 하나님을 발견하는 지식의 단계를 향해 나가야 한다. 특별히 모든 교과를 통해 학생들을 하나님께로 초대해야 한다. 이성을 통해 우주의 질서와 미적 세계의 질서를 발견하게 하고 또한 세계의 법칙과 미적 법칙을 통해 하나님을 발견할 수 있도록 해야 한다. 기독교교육에서 교과의 지식적 층위는 초월적 층위를 향해야 한다. 기독교교육은 상향식 접근을 통해서 어느 정도 중립성을 유지하면서 학생들을 하나님께 인도할 수 있으며 또한 기독교학생들은 자신들의 신앙을 이성적으로 명료하게 이해할 수 있게 된다.

아우구스티누스의 교양교육론은 세계시민교육을 지향한다. 앞에서 언급한 2015년 개정교육과정의 인재상에 따르면 세계시민의 우선적 자질은 다양한 가치의 수용, 즉 존중이다. 아우구스티누스의 교양교육의 궁극적 목표는 하나님의 발견이지만 다양한 가치와 견해에 대한 존중 또한 함의하고 있다. 아우구스티누스의 교양교육론의 또 다른 특징은 질서와 조화의 발견과 그에 따르는 삶이다. 동일한 사물을 보더라도 다양한 견해가 존재한다. 감각적 자료들을 분류하더라도 그 결과는 상이할 수 있다. 아우구스티누스의 조화와 질서는 상이한 것들에 대해 배타적이거나 강제하지 않는다. 상이한 것들이 제외되지 않는 이유는 상이한 것들조차도 더 큰 질서 속에서 보면 조화와 질서를 가지기 때문이다. 아우구스티누스는 모든 것은 필연적 질서에 내포된다고 보았다. 어떤 대상이 고립되어 관찰될 때는 악하게 보이더라도 전체 속에서 볼 때는 전혀 다른 것으로 드러나는 경우도 있다(신경수, 2017: 145). 무질서한 것일지라도 보다 넓은 범위 속에서 보면 의미를 가지며 아름다움의 한 조각이 된다. 또한 아우구스티누스는 사물의 원천적 근원의 관점에서 무질서에서도 질서를 발견할 수 있다고 설명한다. 모든 것은 하나님과 관계한다. 모든 것에는 신적 질서를 내포하고 있다. 따라서 무질서한 것들조차도 질서의 요소를 가진다. 아우구스티누스의 교양교육에 기초한 조화와 질서 개념 속에는 부조화와 무질서가 자리할 수 없다. 부조화와 무질서 속에서 조화와 질서를 찾고 의미를 부여하는 것이 자유교양교육이 추구하는 목표 중 하나이다.

23) 이 지식의 층위들이 명확하게 구분되는 것은 아니다. 감각적 지식 안에 이성과 지성과 초지성이 내재되어 있을 수 있으며, 이성적 지식 안에 감각적, 지성적, 초지성적 지식이 내재되어 있을 수 있다. 실제로, 아우구스티누스는 감각적 지식의 형성에 있어서 이성의 역할을 증명하였는데, 이것을 통해 우리가 유추할 수 있는 것은 다양한 지식 단계에서 초월적 지성이 작용하고 있다는 것이다. 이것을 보여주는 또 하나의 예는 아우구스티누스의 '조명설'이다. 아우구스티누스는 인간이 인식할 수 있는 이유에 대해 하나님의 빛이 우리 안에 내재되어 있기 때문이라고 설명한다. 이 설명에 따르면 인식의 근원은 하나님의 빛이다. 하나님의 빛이 없이 인식은 불가능하다. 따라서 초지성으로 인해 인간은 인식할 수 있게 된 것이다.

24) 물론, 그 해석학적 순환은 감각과 이성의 순환만으로 또는 감각과 지성만의 순환으로 작용될 수 있다.

아우구스티누스는 상이한 것들에 대해 배타적 자세를 지양하였다. 그러한 모습을 볼 수 있는 곳은 『고백록』12권 창세기 1장의 해석을 시작하면서 자신의 해석만이 옳다라는 자세는 적절하지 않다고 한다. 자신의 해석만이 옳다고 고집하는 자들에 대해 그는 “이렇게 말하는 자들은 자신들이 경건하거나 당신의 종 모세의 뜻을 알아서가 아니라 교만해서 그러는 것입니다. 그들이 모세의 뜻을 알아서가 아니라 자기 자신들의 견해를 사랑해서 그렇습니다. 그들은 진리를 사랑하기보다는 자신들의 견해를 사랑합니다(고백록 12. 25. 34)”고 언급한다. 모든 것에는 진리가 어느 정도 담지되어 있다. 따라서 나와 상이하다고 배제하는 것은 진리를 배제하는 것과 다르없다고 그는 설명한다.

조화로운 삶의 자세는 진리의 따름으로 그것은 상호존중의 자세이다. 우주적 질서와 조화의 삶은 비강제의 삶이다. 상이한 것일지라도 강제할 수 없는 것은 인간은 지성적 존재이기 때문이다. 아우구스티누스에게 지성은 이성보다 상위에 있는 개념으로 보편적 관념과 신적 관념이 내포되어 있다. 인간이 지성적 존재라는 것은 진리적 존재(유사적 진리)라는 것과 같은 의미를 가진다. 따라서 인간은 누구에게도 강제될 수 없고, 또 누구를 강제해서도 안된다. 지성적 존재는 서로 동등하다. 동등한 존재가 다른 존재를 강제한다면 이미 지성을 포기한 것이다. 지성은 다른 지성을 억압할 수 없다(자유지론 3. 14. 39). 아우구스티누스에 따르면, 하나님도 인간을 강제하실 수 없다. 왜냐하면 하나님은 인간보다 훨씬 더 지성적인 분이시기 때문에 자신의 고유한 성품에 위배되시는 일을 하실 수 없다(자유지론 1. 11. 21). 조화의 자세는 상이한 것들에 대해 폭력을 취하는 자세가 아니라 더 큰 조화 속에서 의미와 아름다움을 찾는 것이다.

그렇다고 질서와 조화의 자세가 존중의 자세만 가지는 것은 아니다. 세계 질서의 추구는 존중의 자세와 더불어 설득의 자세도 가진다. 다시 말해, 질서의 추구는 또한 세계 사물을 질서로서의 초대하는 것을 포함한다. 이것은 그의 덕 개념 속에서 잘 이해된다. 아우구스티누스에게 있어 덕은 존재의 위계질서와 관계된다. 존재의 위계 질서에 맞게 사랑하는 것, 다시 말해서 더 사랑해야 할 것을 더 사랑하고 덜 사랑해야 할 것을 덜 사랑하는 것이 덕의 기본 특징이다(Markus, 1970: 386). 세계 질서에 맞게 세계 사물을 사용하는 것이 바로 덕이다(이용모, 2018: 111). 그런데 사물을 바르게 사용하는 것은 덕의 추구이면서 동시에 사물을 사물답게 하는 것이다. 다시 말해, 사물을 바르게 사용한다는 것은 질서와 조화에 맞추어 그 사물을 대하는 것으로 그로 인해 그 사물은 조화된 사물, 덕스러운 사물이 되는 것이다. 이것은 인간과의 관계 속에서도 그대로 적용된다. 존재적 질서와의 조화를 추구하는 사람은 사물은 질서와 조화시킬 뿐 아니라 타자 역시 조화 속으로 초청한다. 아우구스티누스에게 타자를 사랑한다는 것은 향유가 아니라 사용이다. 그에게 있어서 향유의 대상은 오직 하나님뿐이다. 타자의 사용이란 타자를 질서 안으로 초대하고 그 질서에 따라 살도록 요청하는 것이다. 타자의 사용 과정은 사물의 사용 과정과 다르다고 할 수 있겠는데, 지성을 소유한 자는 또 다른 그러나 동일한 지성을 지닌 타자를 강제할 수 없고, 다만 설득을 통해서 질서로 초대할 수 있다. 그리고 질서로의 초대는 하나님의 보편적 법칙과 하나님에 대한 신앙으로의 초대이다.

다양한 가치에 대한 상호 존중을 강조하는 현재의 공교육 속에서 질서와 조화를 추구하는 아우구스티누스의 교양교육론은 중요한 의미를 가진다. 아우구스티누스의 교양교육론은 조화와 상호존중을 기본 질서로 한다. 부조화가 발생할 때 배격하는 것이 아니라 조화를 찾으려고 한다. 부조화일지라도 세계의 질서 속에서 어떤 의미를 지니는지를 찾는다. 부조화적인 것에서 조화를 찾는 작업은 신적 지혜가 요구된다. 왜냐하면 인간의 이성으로 이해될 수 없

는 것이 초월적 지성으로 이해 가능하기 때문이다. 그리고 조화의 과정 속에서 우리는 타자를 무시하거나 강제할 수 없다. 왜냐하면 우리가 만나는 타자는 하나님도 강제할 수 없는 지성적 존재이기 때문이다. 타자와의 좋은 만남의 형식은 상호존중이다. 그렇다고 타자를 신적 질서의 세계로 초대하는 것을 멈추어서는 안 된다. 우리는 존중의 형식 속에서 질서 밖에 있는 타자를 계속적으로 신적 질서의 세계를 보여주고 그 질서의 세계로 타자를 초대해야 한다. 왜냐하면 사물의 바른 사용이 존재의 질서 안에서의 사용이듯이 타자에 대한 사용, 역시 존재의 질서 안으로 초대하는 것이기 때문이다. 그리고 질서 안에서의 타자의 사용, 타자와의 관계 맺음이 카리타스의 사랑이다.

한국의 교육제도 속에서 기독교학교는 공교육에 속한다. 공교육 속에서 기독교학교의 가치와 종교의 중립성과 사회 통합이라는 역할을 외적으로 요구받고 있다. 또한 기독교교육의 고유한 가치를 실현하기 위해 분투해야 한다. 다소 이율배반적인 상황 속에서 아우구스티누스의 교양교육론에 기초한 교육의 원리는 공교육 안에서 기독교교육의 효과적 지침이 될 것으로 기대한다. 왜냐하면 아우구스티누스의 교양교육은 인간의 이성에서 출발하여 초월적 지성으로의 탐구 과정이고 동시에 질서의 조화를 추구하며, 그 조화의 추구 과정에서 상호 존중과 질서로의 초대를 함께 내포하고 있기 때문이다. 아우구스티누스의 교양교육론에 따르면 공교육 안에서 기독교 교사들의 과제는 자신들의 과목 속에서 이성에 기초하여 조화로운 질서를 보여주어야 하며, 더 높은 신적 질서의 세계, 하나님의 세계로 학생들을 초대해야 한다.

《참고문헌》

- 김승혜 편저(1986). 종교학의 이해: 종교연구 방법론을 중심으로. 왜관: 분도출판사.
- 김신일(2004). 공교육제도의 형성과 변화. 황원철·김성열·고창규 편저. 공교육 이념·제도·개혁. 서울: 원미사. 97-123.
- 김원홍(1986). 구한말근대사립학교의 건학이념에 관한 연구. 교육논총. 2(1). 227-264.
- 나병현(2004). 공교육의 의미. 황원철·김성열·고창규 편저. 공교육 이념·제도·개혁. 서울: 원미사. 7-28.
- 박상진(2012). 공교육제도 내에서 기독교학교의 방향. 장신논단. 44(4). 317-344.
- 박상진(2013). 기독교학교의 정체성에 근거한 종교학 교육과정의 문제점. 기독교교육논총. 36. 35-63.
- 서울특별시교육연구정보원(2012). 서울교육교직실무편람
- 송기창(2004). 사학의 재정구조 개선을 위한 정부지원제도 모색. 교육행정학연구. 22(2). 349-372.
- 송기창(2015). 사립 중등학교에 대한 재정결함지원제도의 쟁점과 과제. 교육재정경제연구. 24(2). 57-85.
- 신경수(2017). 아우구스티누스 자유교육의 인식론적 근거:「콘트라 아카데미코스」를 중심으로. 철학논총. 89. 135-155.
- 오인탁(2003). 파이데이아: 고대 그리스의 교육사상. 서울: 학지사.

- 오천석(1964). 한국신교육사. 서울: 현대교육총서출판사.
- 이윤미(2004). 공교육의 역사성. 황원철·김성열·고창규 편저. 공교육 이념·제도·개혁. 서울: 원미사. 124-141.
- 이응모(2018). 아우구스티누스의 삼위일체론을 통해 본 마음의 교육적 의미. 고려대학교 박사학위논문.
- 정민승(2002). 사회교육의 합리적 핵심으로서의 공공성 분석. 교육학연구. 40(1). 249-267.
- 정상우·최정은(2010). 학생의 신앙의 자유와 중등 종립학교에서의 종교교육의 자유와 조화 방안 연구. 교육법학연구. 22(2). 191-217.
- 정영근(1999). 아리스토텔레스. 위대한 교육사상가들 I: 고대에서 근대 초기까지. 연세대학교교육철학연구회편. 서울: 교육과학사. 163-208.
- 주영흠(2014). 아우구스티누스의 교양교육론. 아우구스티누스의 생애와 교육. 서울: 그리심. 161-198.
- 주영흠(2016). 아우구스티누스의 교육인식론: 영원성과 교양교과. 총신대논총. 36. 71-94.
- 한춘기(2005). 사립학교의 건학 이념과 종교의 자유. 사학. 113. 15-21.
- 한춘기(2006). 한국에서의 공교육과 기독교교육의 사명. 기독교교육논총. 12. 113-146.
- Augustinus. De Civitate Dei. Philip Schaff ed.(1956). 조효연·김종흠 역(2006). 하나님의 도성. 교양: 크리스찬다이제스트.
- Aristotle. Ethica Nichomachea. 최명관 역(2008). 니코마코스 윤리학. 서울: 창
- Augustinus. Confessionum. 선한용 역(2012). 성 어거스틴의 고백록: 서울: 대한기독교서회
- Augustinus. De Libero Arbitrio. 성 역 역(2005). 자유의지론. 경북 왜관: 분도출판사.
- Augustinus. De Ordine. 성 염 역(2017). 질서론. 서울: 분도출판사.
- Hess, F. M.(2002). Making Sense of the 'Public' in Public Education. Policy Report(2002.11.22.). 1-6.
- Markus, R. A.(1970). Marius and Victorinus and Augustine. A. H. Armstrong(ed.). The Cambridge History of Later Greek and Early Medieval Philosophy. Cambridge: Cambridge University Press.
- West, A. F.(2011). The Seven Liberal Arts. Classical Academic Press.
- 2015년 개정교육과정(<http://ncic.re.kr/mobile.kri.org4.inventoryList.do>)
- 초·중등교육법(<http://www.law.go.kr/lsInfoP.do?lsiSeq=192410&efYd=20170622#0000>)
- 교육기본법(<http://www.law.go.kr/lsInfoP.do?lsiSeq=192408&efYd=20170622#0000>)
- 교육부 고시 제1992-19호
- 교육과학기술부 고시 제 2012-3호 별책 19
- 교육부 고시 제2015-74호 별책 19
- 대법원판결문(2010. 4. 22). 2008다38288