

학교 및 학교교육에 대한 성경적 조망

A Scriptural Perspective
on School and Schooling

김성수

1. 서론

2. 학교제도의 기원

3. 학교의 기능

1) 학교의 일차적 기능

2) 교육적 교수

4. 학교와 여타 사회기구와의 관계

1) 학교와 가정

2) 학교와 국가

3) 학교와 교회

5. 학교의 종교적 동인

1) 현대 학교교육의 종교적 동인

2) 학교교육의 성경적인 종교적 동인

6. 맺는 말



김성수,

경북대학교 사범대학 교육학과를 졸업하고, 동대학원에서 교육철학을 전공으로 석사학위를 취득하였으며, 남아프리카 공화국의 Potchefstroom대학교 대학원에서 박사학위를 취득하였다. 현재는 고신대학 기독교 교육학과 교수로 재직하고 있으며, 고신대학 부설 기독교교육연구소 소장, 기독교교육학회 회장으로, 그리고 지난 1989년부터 금년 1992년까지 미국 Dordt College의 교환 교수로 있다.

ABSTRACT

Education and schooling have been under severe and constant attack on all sides since the Russians launched Sputnik in 1957. It is today a platitude or a reality of educational thought to say that the school as a social institution is in a state of deep crisis. In the relevant literature there is a great amount of data available which support the contention that the schools are in trouble.

This study tries to discuss the most basic issues of the school from a Scriptural perspective and in the process to analyse some fundamental problems of the school. The Bible does not offer a direct and systematic treatment of these problems of the school. However, it does supply sufficient guidelines and perspectives on fundamental aspects of the school and schooling.

With regard to the origin of the school, it is clear from a Scriptural perspective that the school as an institution is no mere product of historical coincidence. Its present form is a result of the positivization of the ontic law for the school, which was given by God, at creation, for His glory. The radical leftist critics of the school regard the school merely as a historical phenomenon and they overlook the ontic law for the school. For this reason, they do not acknowledge the fact that the school has its own unique "law side"(God given structure).

In connection with the function of the school, modern humanistic criticism is wrong in insisting that the school is not the proper place for the transmission and learning of knowledge and skills. History shows that the school has succeeded fairly well in carrying out its basic function of teaching pupils. Modern humanistic critics, however, are justified, to a certain extent, in their criticism that the teaching function of the school has been contrived to serve the established

norms and ideals of the existing social order in society. From a Scriptural standpoint, the crisis of the modern school can be ascribed to the fact that the teaching work of the school has not always been truly educational teaching.

The relationship of the school with other societal structures is also one of the fundamental problems about which many school critics have been concerned. The school has the specific and unique task of teaching. No other task in communal life can be allocated to it. Founded in the historical modality, the school has its own structural identity which functions in its unique way in all the cosmic aspects. The unique teaching task (logical-analytical function) of the school, however, can not be effectively achieved unless there exists a proper and correct relationship of understanding and co-operation between the different types of communities as concrete realities.

All of the above-mentioned fundamental problems of the school are basically related to a religious ground motif. Nothing can escape from being religiously determined. The school and schooling are always determined by certain religious ground motifs. Modern school critics keep wavering back and forth between the two polar opposites of the modern humanistic religious ground motif of the freedom / personality ideal and the nature / science ideal. From a non-Scriptural, humanistic point of view the problem of the ground motif of the school is insoluble ; the humanist has no choice but to vacillate irresolutely between the two poles of the antinomy. Only the Scriptural ground motif of creation, fall into sin, and redemption through Jesus Christ in communion with the Holy Spirit can make it possible for one to reach a real and true synthesis.

If the modern school is to truly meet crises in future, it must radically break with all the inwardly contradictory trends of humanistic thought and practice, and should in all its aspects and

facets be radically determined by the sound Scriptural ground motif. Only then, will the school as a social institution be able to function properly and effectively in future.

The school as a social institution, as a result of the positivization of the divine ontic law for the school, should continually be reformed according to God's will for the school. Modern humanistic critics surely call our attention to the rigidities, weaknesses, and various shortcomings of the existing school system. Much talk about the crisis and even of the death of the school should be the signal to reform the school.

1. 서론

오늘날 학교교육에 대한 비판의 소리가 전례 없이 드높아져 가고 있다. 혹자는 학교가 영재교육을 소홀히 하고, 훈련이 결여되어 있으며, 보다 높은 수준의 학문적 성취를 이룩하지 못하고 있다고 비판하는가 하면¹⁾ 또 다른 진영에서는 학교가 아동을 대함에 있어서 지극히 비인간적이어서 아동이 머물만한 적절한 장소가 되지 못하고 있다고 비판한다.²⁾ 사회의 특정 집단이 교육에 대해서 가지고 있는 현대적 기대를 학교가 충족시켜 주지 못하고 있다고 학교교육을 비판하는 사람이 있는가 하면,³⁾ 현대의 급진적 비판론자들은 학교가 너무도 억압적, 조작적, 독점적, 관료적이라고 비판한다.⁴⁾

-
- 1) A. E. Bestor, *Educational Wastelands: The Retreat from Learning in our Public Schools*, Urbana: The University of Illinois Press, 1953.
R. M. Hutchins, *The Conflict in Education: In a Democratic Society*, New York: Harper & Brothers, 1953.
 - 2) A. S. Neill, *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*, Harmondsworth: Penguin Books, 1982.
W. Glasser, *Schools Without Failure*, New York: Harper & Row, 1975.
C. H. Patterson, *Humanistic Education*, New Jersey: Prentice-Hall, 1973.
P. Goodman, *Compulsory Miseducation*, Harmondsworth: Penguin Books, 1971.
J. Holt, *How Children Learn*, London: Sir Issac Pitman and Sons, 1968.
J. Kozol, *Death at an Early Age*, Boston: Houghton Mifflin, 1967.
G. B. Leonard, *Education and Ecstasy*, New York: Dell, 1979.
C. Silberman, *Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education*, New York: Random House, 1970.
 - 3) C. J. Hurn, *The Limits and Possibilities of Schooling*, Boston: Allyn & Bacon, 1978, pp. 1 ~ 9.
 - 4) E. Reimer, *School is Dead: An Essay on Alternatives in Education*, Harmondsworth: Penguin Books, 1971.
I. Illich, *Deschooling Society*, London: Calder & Boyars, 1974.
J. Holt, *Freedom and Beyond*, Harmondsworth: Penguin Books, 1976.
P. Goodman, *ibid.*
P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, New York: The Seabury Press, 1973.

학교에 대한 이와 같은 비판과 함께, 학교교육의 결함을 제거하고 학교교육을 개혁하고자 하는 다양한 방법과 대안들도 동시에 제시되고 있다. 예컨대, 어떤 진영에서는 아동의 지적 발달과 학문적 성취 등 개인적 탁월성에 더 많은 관심을 두고 학교교육을 개혁해야 한다고 주장하는가 하면,⁵⁾ 또 다른 진영에서는 학문적 탁월성보다는 아동의 자유와 개성을 더 보장할 수 있는 방향으로 학교가 개혁되어야 한다고 주장한다.⁶⁾ 한편으로, 학교교육은 더 이상 개혁의 의지와 가능성을 상실해 버렸기 때문에, 학교제도를 그 근본 뿌리에서부터 폐기시켜야 한다고 주장하기도 한다.⁷⁾

예컨대, 전통주의 교육에 대한 진보주의 교육운동, 듀이(Dewey)의 실험학교, 소련의 스포트닉 인공위성 발사 이후 브루너(Bruner)와 피닉스(Phenix) 등을 중심으로 한 학문중심 교육개혁운동, 쿨(Kohl)과 니일(Neill) 등의 개방교실과 자유학교운동, 포스만(Postman)과 웨인가트

-
- 5) H. G. Rickover, *Education and Freedom*, New York: E. P. Dutton, 1959.
 J. B. Conant, *The American High School Today*, New York: McGraw-Hill, 1959.
 J. S. Bruner, *The Process of Education*, New York: Vintage Books, 1963.
 J. W. Gardner, *Excellence: Can We be Equal and Excellent Too?*, New York: Harper & Row, 1961.
- 6) J. A. Battle, *The Education We Need Today and Why We Need It*(In Battle, J. A. and Shannon, R. L. ed., *The New Idea in Education*, New York: Harper & Row, 1968, pp. 87 ~ 94). cf. Neill, *ibid.*
 N. Postman and C. Weingartner, *Teaching as a Subversive Activity*, Harmondsworth: Penguin Books, 1975.
 H. R. Kohl, *The Open Classroom*, London: Methuen, 1970. cf. Silberman, *ibid.*,
 G. Dennison, *The Lives of Children: The Story of the First Street School*, New York: Random House, 1969.
 J. Kozol, *Free Schools*, Boston: Houghton Mifflin, 1972.
 N. Hentoff, *Our Children are Dying*, New York: The Viking Press, 1966.
- 7) Reimer, *ibid.*
 J. Holt, *What Do I Do Monday?*, New York: Dell, 1972.
 Freire, *ibid.*
 Illich, *ibid.*

너(Weingartner)의 탐구방법(the inquiry method)의 도입을 통한 학교개혁, 실버만(Silberman)의 영국 유아학교 모델(the British infant school), 프라이덴버그(Friedenberg)의 학교제도의 다양화(the diversification of the school), 데니슨(Dennison)의 제1번가 학교(the First Street School), 라이머(Reimer)와 일리치(Illich)의 학습망(learning network) 등은 모두 학교교육을 근본적으로 개혁하고자 하는 대안들로서 주목을 받아 왔다.

이처럼 학교교육의 결함을 극복하고자 하는 다양한 노력들이 주창되어 왔지만 현대 학교교육은 아직도 깊은 위기의 수렁에서 헤어나지 못하고 있다는데 많은 사람들이 동의하고 있다. 학교교육에 대한 다양한 비판과 대안들은 학교교육의 문제를 상당한 정도로 개선하는데 공헌해 왔음이 사실이다. 그러나, 다른 한편으로는 또 다른 새로운 위기의 요소들을 추가시키는데 공헌해 왔다고 평가되어지고 있다.

그럼, 학교교육에 대한 이와 같이 다양한 비판과 개혁의 의지, 그리고 대안들이 제시되어 왔음에도 불구하고 학교교육은 여전히 깊은 위기에서 헤어나지 못하고 있는 이유가 무엇인가? 본 연구는 이러한 근본적인 문제에 관심을 두면서 성경의 조망 하에서 학교교육의 가장 기본적인 문제들을 고찰해 보고자 한다.

그러나 이 연구는 학교와 학교교육에 대한 모든 문제의 완전한 해답을 성경으로부터 직접적으로 도출해 내려고 노력하지 아니한다. 성경은 교육이나 학교와 같은 문제에 대해서 이미 만들어져 있는 해답을 제시하고 있지도 않으며, 이러한 문제들을 체계적으로 취급하지도 않는다. 성경 본문을 학문활동의 원자료(law data)로 사용하는 접근방법은 “성경구절 증명주의”(biblicism)로 인도해 간다. 학교교육의 제문제에 효과적으로 응답하기 위해서 우리는 하나님께서 제정하신 창조의 법령을 살펴보아야 한다. 그러나 성경과 무관하게 창조실재만을 살피는 탐구활동은 결국 우리를 세속주의로 인도해 간다. 성경은 타락한 인간에게 구원의 길을 가르쳐 주고 있을 뿐만 아니라 우리의 삶의 모든 국면을 통치하는 원리를 동시에 제시하고 있다.

2 학교제도의 기원

사회제도로서의 학교는 인간의 문화적·역사적 발전의 산물이다. 학교제도가 존재하기 훨씬 이전에는 부모들이 자신들의 자녀들에게 필요하다고 생각되는 지식과 기술을 전수하였다. 그러나 문화의 발달과 인간사회의 분화와 성장, 그리고 이와 함께 아동들에게 전수해 주어야 할 지식과 기술의 증가로 인하여 부모들은 더 이상 그들의 자녀들을 가르치는 임무와 필요를 효과적으로 수행할 수가 없게 되었다. 부모들에게는 그들의 자녀들에게 적절한 가르침을 베풀 수 있는 필요한 시간과 기술이 부족하였다. 그 결과로 부모들은 이러한 새로운 상황에서 그들의 요구를 만족시켜 줄 수 있는 새로운 구조를 창안하기 시작하였다.⁸ 그러므로, 학교라는 제도는 특별한 요구를 충족시키기 위하여, 즉 다음 세대에 필요하다고 생각되는 특정의 지식내용을 가르치기 위하여 인간에 의해서 고안된 제도라고 말할 수 있다.

그러나 이것은 학교가 전적으로 인간적인 기원(human origin)을 가졌다는 의미가 아니다. 하늘과 땅의 모든 것, 그리고 보이는 것과 보이지 않는 것이 모두 하나님에 의하여 창조되었다. 하나님께서 그의 말씀

8) J. C. Coetzee, *Inleiding tot die algemene teoretiese opvoedkunde*, Pretoria: J. L. Van Schaik, pp. 283 ~ 284.

C. Jaarsma, *Teaching According to the Ways of Child Life*(In Jaarsam, C. ed., *Fundamentals in Christian Education: Theory and Practice*, Grand Rapids, Michigan: Wm. B. Eerdmans, 1953, p. 343.

P. G. Schoeman, *An Introduction to a Philosophy of Education*, Durban: Butterworth, 1980, p. 39.

P. G. Schoeman, Die onderlinge verhouding tussen die bepalers van die onderwys in perspektief gestel: huis end kind, skool en onderwyskorps, staat en onderwysowerhede, kerk (In Bingle, H. J. J. ed., *Besinning en verantwoording*, Durban: Butterworth, 1978, pp. 117 ~ 118).

J. L. Van der Walt & Dekker, E. I., *Fundamentele opvoedkunde vir onderwyss studente*, Silverton: Promedia-Publikasies, 1983, p. 96.

S. S. Barnard, Wat is die skool? *Woord en Daad*, 22(240), August 1982, p. 7.

으로 전 우주를 창조하셨다. 창조세계 중 그 어느 것도 하나님의 말씀으로 창조되지 않은 것이 없다.⁹⁾ 그러므로 학교는 그 전 존재를 하나님께 의지하고 있다. 학교는 하나님의 주권이 선포되는 하나님의 창조물이다. 학교는 하나님께 종속되어 있으며, 사회적 생활의 한 형태로서의 이 학교 속에서 우리는 역시 하나님의 영원하신 능력을 볼 수 있다.¹⁰⁾

그러나 학교는 창조시에 오늘날 현대사회에서 존재하는 바와 같은 제도적 형태로 하나님께서 직접적으로 제정하신 사회제도가 아니다. 학교는 결혼과 가족제도처럼 하나님께서 직접적으로 제정하신 제도가 아니라 창조시에 원리로 주어진 것이 역사의 발전과정에서 섭리하시는 하나님의 뜻에 따라 인간사회에 생겨난 제도이다. 다시 말해서 하나님께서는 학교의 존재를 위한 원리(the principle),¹¹⁾ 틀(the framework),¹²⁾ 존재론적 구조(the ontic structure),¹³⁾ 존재론적 법칙(the ontic law),¹⁴⁾ 또는 구조적 규범(the structural norm)¹⁵⁾을 주셨다.¹⁶⁾

9) 창 1:1, 요 1:3, 롬 11:36, 골 1:16

10) 롬 1:20

11) H. J. S. Stone, *Struktur en motief van die onderwysstelsel*, Bloemfontein : Sacum, 1974, p. 89.

12) J. Mechielsen, A Community for Learning(In Mechielsen, J. ed., *No icing on the cake*, Melbourne-Brookes-Hall, 1980, p. 63).

13) Schoeman, *ibid.*, p. 39.

14) J. A. L. Taljaard, *Polished Lenses*, Potchefstroom : Pro Rege, 1976, pp. 118, 194.

J. L. Van der Walt, *Opvoedkunde as lewende wetenskap*, Durban: Butterworth, 1980, p. 36.

R. McCarthy, R. Oppewal, W. Peterson, and G. Spykman (Coordinator), *Society, State, & Schools : A Case for Structural and Confessional Pluralism*, Grand Rapids, Michigan: William B. Eerdmans, 1981, pp. 158 ~ 159.

15) A. H. De Graaff, *The Educational Ministry of the Church*, New Jersey: The Craig Press, 1968, p. 114.

16) 학교를 학교되게 하는 원리 또는 법칙에 대해서 이처럼 많은 학자들이 다양한 용어를 사용하여 설명하고 있으나 그 의미하는 바는 동일하다. 본 연구에서는 학교의 존재론적 법칙(the ontic law for the school). 또는 구조적 규범(structural norm)의 용어로 통일해서 사용하고자 한다.

이와 같은 학교의 존재론적 법칙 또는 구조적 규범은 인간의 문화적 활동에 의해서 발견되고 실체화된다. 이 법칙 또는 규범은 그것이 올바르게 기능을 발휘하고 의미를 갖기 위해서 인간의 문화적 상황과 역사적 발전에 따라 주체면(subject side)에 실체화(positivization) 되어야 한다.¹⁷⁾ 스쿠만(Schoeman)에 의하면 학교의 존재론적 법칙 또는 구조적 규범은 하나님께서 창조시에 이러한 방법으로 인간에게 제정해 주신 것으로 인간이 그 문화적 사명을 올바르게 수행할 수 있도록, 즉 하나님의 영광을 위하여 아동의 본래적 잠재능력을 개발할 수 있는 독특한 전문적 기관을 설립할 수 있도록 하신 것이다.¹⁸⁾

그런데 이 실체화(positivization)의 과정은 인간의 마음(heart) 또는 종교(religion)에 따라 “하나님 지향의 방향”(anastatic direction)으로 나타날 수도 있고 “하나님 배척의 방향”(apostatic direction)으로 나타날 수도 있다. 그러나 종교적 존재(religious being)로서의 인간이 학교의 존재론적 법칙(구조적 규범)을 역사·문화적 맥락에 따라 사회제도의 형태로 구현화시키기 때문에 학교제도의 실체화는 엄밀한 의미에서 볼 때 소위 중립적인 방향으로 나타나지는 아니한다. 학교는 “하나님 지향의 방향”으로, 다시 말해서 학교에 대한 하나님의 뜻과 일치하는 방향으로 실체화되어질 때에 진정으로 효과적일 수 있다. 여기서 우리는 사회제도로서의 학교가 개혁되어야 할 건전하고도 견고한 틀을 찾아 볼 수 있게 된다.

그러므로 사회제도로서의 학교는 임의적인 기구나 단순한 역사적 우연의 산물이 아니다. 학교제도는 창조시에 하나님께서 인간에게 주신 학교의 존재론적 법칙(구조적 규범)을 종교적 존재로서 인간이 역사적·문화적 맥락 속에서 문화적 활동에 의해 가시화시킨 구체화, 실체화, 또는 구현화의 한 형태이다. 따라서, 학교는 역사에 기초를 두고 있으나 역사적으로 결정지워지는 것(historically determined or des-

17) De Graaff, *ibid.*, p. 115.

18) P. G. Schoeman, *Aspekte van die wysgerige pedagogiek*, Bloemfontein: Sacum, 1979, p. 112. cf. Schoeman, *op.cit.*, p. 118.

tined)은 아니다.

학교는 계속적으로 학교의 독특성을 보장하는 특수한 존재론적 법칙 또는 구조적 규범에 의해 결정지워 진다.¹⁹⁾ 이러한 의미에서 학교는 아동이나 부모, 또는 지역사회에 기원을 가지는 것이 아니라 신적 기원(theo-origin)을 가지고 있다.

학교의 존재론적 법칙은 하나님께서 주셨기 때문에 인간에 의해서 바뀌어지거나, 무시되거나, 또는 폐기될 수 없다. 그러나 이 존재론적 법칙을 어떤 구체적인 형태로 실체화하는 것은 인간의 사명이다. 이러한 이유로 인해서 우리는 모든 사회에서, 심지어는 원시사회에 있어서 까지도, 여러 형태의 학교를 찾아볼 수 있게 된다. 학교의 존재론적 법칙이 특수하게 구현된 형태는 다양하며, 또한 특정한 역사·문화적 상황에서 적절하게 기능을 발휘할 수 있게끔 계속적으로 변화되고 개혁되어야 한다.

현대 급진주의자들은 학교제도를 비판하면서 학교를 단순히 하나의 역사적인 현상으로만 간주하고 학교의 존재론적 법칙을 간과하고 있다. 이와 같은 이유로 이들은 학교가 그 자체의 독특한 법칙면(law side)을 갖고 있음을 인정하지 않고 있다. 지금까지의 모든 학교비판 이론은, 특별히 현대의 급진주의 학교비판론자들은 하나님께서 부여하신 학교의 존재론적 법칙을 결코 인정하지 않았다.

이와 같은 관점에서 볼 때 학교제도에 대한 폐기선언은 하나의 공론에 불과하다. 사회제도의 형태로서 학교는 계속적으로 존재할 것이다. 문제는 어떠한 방향으로 지속적인 개혁을 도모해 갈 것인가 하는 것이다.

3 학교의 기능

현대 인본주의 학교비판론자들은 주장하기를 학교의 일차적이며 합

19) Taljaard, ibid., p. 194.

법적인 기능은 아동의 성장을 조장하는 것이라고 한다. 다시 말해서 이들은 아동에게 긴밀한 인간적 관계(intimate personal relationship)를 제공해 주는 것을 학교의 일차적 기능이라고 보고 있다. 학교에서 전수되는 지식과 기술은 이들에 의하면 단지 자연인으로 아동의 개인적 성장발전을 위한 수단일 뿐이다. 따라서 개개아동에게 의미있는 지식과 기술이 요구되어지는 것이지 장래 성인생활에 필요한 것이 요구되어지는 것은 아니다.

한걸음 더 나아가서, 현대 인본주의 학교비판론자들은 학교는 지식과 기술을 학습하는데 있어서는 잘못된 장소라고 주장한다. 이들이 보기에 더욱 잘못된 것은 학교가 사회의 기존 체제와 규범을 봉사하는 일을 그 주된 기능으로 감당하고 있다는 것이다. 특별히 급진주의자들에 의하면 현대의 공교육은 부패한 사회질서를 지지하고 정당화하며 아동들로 하여금 이러한 기존 질서를 수납하고 봉사하도록 준비시키는 공적 기관으로서 봉사하고 있다는 것이다. 예컨대, 라이머(Reimer)는 학교가 카스트제도와 같은 공고한 사회계급 속으로 아동을 분류 소속시키는 기능을 감당하고 있다고 보고 있다.²⁰⁾ 굿맨(Goodman)의 학교에 대한 비판의 요점은 학교가 기존 사회제도의 주된 봉사자로서 기능을 수행하고 있다는 것이다.²¹⁾ 홀트(Holt), 프레이리(Freire), 일리치(Illich) 역시 소위 현대 학교의 조작적이며 주입적인 기능을 비판하고 있다.²²⁾

1) 학교의 일차적 기능(Leading Function)

앞에서 우리는 사회제도로서의 학교가 임의적인 기관이나 단순한 역

20) Reimer, *School is Dead*, p. 29.

21) P. Goodman, *Community of Scholars*, New York: Random House, 1962, p. 125.

22) Holt, *Freedom and Beyond*, 1976, p. 250.

Freire, *ibid.*, pp. 57 ~ 62.

Illich, *ibid.*, pp. 53 ~ 60.

사문화적 산물이 아니라 하나님께서 주신 학교의 존재론적 법칙의 한 실체화의 형태임을 논의하였다. 그럼, 하나님께서 주신 학교의 존재론적 법칙(구조적 규범)을 우리가 어떻게 알 수 있는가? 이 질문은 학교의 과업 또는 기능과 밀접한 관련을 맺고 있다.

성경은 학교의 존재론적 법칙(구조적 규범)에 대한 어떤 관점과 일반적 지침을 제공하고 있으나 그것에 대한 어떠한 직접적이고도 구체적인 설명을 제공하지 않는다. 성경은 분명히 과학책이 아니며 교육학 개론서가 아니다. 성경은 교육이나 학교와 같은 문제들을 체계적으로 취급하지 않는다. 그러므로 우리는 사실적 측면(factual side)에 하나의 실체로서 구현화되어 있는 학교를 원리적, 역사적, 비교교육적 방법을 사용하여 분석하여야 한다. 그렇게 함으로서 하나님께서 부여하신 학교의 존재론적 법칙을 발견할 수 있다.

창조시에 하나님께서 학교의 본질을 결정하는 학교의 존재론적 법칙을 주셨다는 사실은 원시사회를 포함하여 모든 문화권에서 이 모양 저 모양의 학교를 발견할 수 있다는 사실에서 명백해 진다.²³ 학교에 대한 역사적(수직적) 분석과 다양성(수평적)에 대한 분석은 모든 형태의 학교에 어떤 보편적이고도 본질적인 특색이 있음을 보여주고 있다. 우리가 학교의 보편적이며 본질적인 특색을 발견할 수 있는 이유는 사실적 측면(factual side)에 속하는 특정학교들의 모든 형태가 학교에만 독특한, 이른바 학교의 동일한 존재론적 법칙의 현실화 또는 실체화이기 때문이다.

그럼, 하나님께서 주신 학교의 이 존재론적 법칙(구조적 규범)은 무엇인가? 학교에 대한 역사적인 분석은 학교의 어떤 보편적이며 본질적인 특색을 드러내 보여주는데, 그것은 학교라는 제도는 무엇보다도 후속하는 세대에게 필요하다고 생각되는 지식과 기술의 전수를 목적으로 존

23) J. L. Van der Walt, *Die beweerde mistukking van die skool 'n vraagstuk vir fundamenteel-opvoedkundige besinning*. Potchefstroom : PU vir CHO (Wetenskaplike Bydraes van die PU vir CHO. Reeks H: Inougrele Redes, Rede nr. 69), 1980, p. 36.

제한다는 사실이다. 학교에 대한 역사적 분석은 또한 다른 하나의 공통 요소를 드러내 보여주고 있는데, 그것은 학습을 위한 특수 공동체로서의 학교는 세 요소로 구성되어 있다는 사실이다. 이 세 요소들은 가르침을 원하는 사람들과 가르치는 사람, 그리고 가르침을 받는 사람들이다. 이 세 요소들 중 어느 한 가지라도 제거되면 제도로서의 학교는 더 이상 존재할 수가 없다.

학교가 가르치는 기능을 독특하게 일차적인 기능으로 감당하고 있다는 사실은 하나님께서 부모들에게 위임해 주신 교육명령에서 볼 때도 명백해 진다. 하나님으로부터 교육의 책임을 부여받은 부모들이 학교의 존재론적 법칙을 구현화하기 시작했다는 사실은 분명히 학교의 교육적 사명을 드러내 보여주고 있다.

학교는 가르침(교수)과 학습이 일차적 활동으로 일어나고 중요시되는 사회구조이다.²⁴⁾ 탈야드(Taljaard) 교수는 이 점을 다음과 같이 분명하게 기술하고 있다:

학교는 하나의 실재로서의 학교에 타당한 존재론적 법칙에 의하여 규정되는 하나의 구체적인 과업을 가지고 있다. 이 과업은 독특하며, 다른 어떠한 사회조직(기구)의 과업에도 환원될 수 없는 것이다. 사회조직의 존재론적 법칙은 그 조직의 독특성과 비환원성을 보장한다.학교는 가르치는 활동(teaching activities), 즉 전문화된 의미에서 교육(education)과 교수(teaching)의 활동을 일차적인 기능으로 감당하고 있다. 이러한 활동을 통하여 학교는 아동의

24) J. L. Van der Walt & Dekker, *ibid.*, p. 96.

J. L. Van der Walt, *Beginnelgrondslag van die RGN-onderwysondersoek, Woord en Daad*, 21(232), December 1981, p. 6.

Barnard, *ibid.*, p. 7.

cf. S. Fowler, *Schools are for learning* (In Mechielsen, J. ed. *No icing on the cake*, Melbourne: Brookes-Hall, 1980), p. 34.

N. De Jong, *Philosophy of Education: A Christian Approach*, Nutley, New Jersey: Presbyterian and Reformed Pub. Co., 1977, p. 5.

R. L. Ebel, *Three Radical Proposals for Strengthening Education*, *Phi delta kappan*, 63(6): February 1982, p. 376.

생활을 풍요하게 함과 더불어 과거의 문화적 유산을 통하여 아동의 지적 발달을 촉진하는 노력을 한다. 그리하여 아동으로 하여금 미래를 열고 자신들의 소명에 대한 준비를 갖추어 세계 속에 들어가 이 땅을 다스리고 지배하도록 위치지워 주신 하나님을 기쁘시게 하는 삶을 살아갈 수 있게 한다.²⁵⁾

그러나 학교는 교수-학습활동이 일어나는 유일한 장소는 아니다. 교수-학습활동은 가정에서, 교회에서, 기업체에서, 스포츠 클럽에서, 요컨대 인간들이 함께 모이는 거의 모든 곳에서 일어난다.²⁶⁾ 그럼, 어떤 점에서 학교의 교수-학습활동은 가정과 교회, 국가 등 다른 여타의 사회기구에서 일어나는 교수-학습활동과 상이한가?

먼저, 학교의 존재론적 법칙은 학교의 교수-학습기능을 독특하게 만들어 준다. 다시 말해서, 학교의 일차적인 과제가 아동을 가르치는 일이라는 사실은 학교교육의 독특한 성격을 드러내 보여 준다. 드용(De Jong)은 학교의 교수-학습활동이 지니고 있는 독특한 성격을 아주 분명하게 설명하고 있다.²⁷⁾ 그에 의하면, 학교의 교수-학습활동은 먼저, 형식적 또는 구조화된 활동이다. 두번째로, 학교의 교수-학습활동은 그 구조화의 성격 때문에 보다 짧은 시간 안에 보다 많은 것을 학습할 수 있게 하는 촉진적(accelerated)인 성격을 지니고 있다. 그리고 셋째로, 학교의 교수-학습활동은 효과적인 전달을 위해 비본질적인 모든 요소들을 제거시킨 소위 집중적(concentrated or condensed) 활동이다.

요컨대, 학교는 구조적, 촉진적, 집중적인 교수활동을 도모하는 장소이다. 이러한 제특징이 학교를 다른 사회기구와 독특하게 구별시켜 주며 그 계속적인 존재의 타당성을 보장해 주고 있다고 드용(De Jong)은 설명하고 있다.²⁸⁾

학교의 교수-학습활동이 다른 사회기구의 활동과 다른 점은 또한 학

25) Taljaard, *ibid.*, p. 244.

26) Fowler, *ibid.*, p. 34.

27) De Jong, *ibid.*, pp. 4 ~ 5.

28) *ibid.*, p. 5.

교라는 기구가 논리-분석적 기능(logical-analytical function)에 의해서 규정(qualified)되어진다는 점에서이다. 다시 말해서, 학교의 교수기능은 일차적으로 아동의 논리-분석적인 측면을 개현(unlocking or opening up)시키는 일을 목적으로 한다.

가정의 일차적 기능은 윤리적(ethical)인 것이기 때문에 가정의 교수(교육)기능 역시 윤리적으로 규정지워진다. 교회의 일차적 기능은 신앙적(pistic)인 것이기 때문에 교회의 교수(교육)기능은 신앙적으로 규정지워진다. 마찬가지로, 국가의 교육적 기능은 사법적 기능(judicial function)에 의해서 규정지워진다. 그러나 학교의 교수(교육)기능은 논리-분석적 기능에 의해서 규정지워진다.²⁹⁾

요컨대, 학교는 교수-학습의 목적을 위해서 존재한다. 학교의 제일차적 기능은 한편으로 공동사회의 문화가 아동에게 전수되는 교수-학습 상황을 창출하고 다른 한편으로는 교사들이 아동들에게 인지적, 정의적, 운동기능적 기술을 전수시켜 주는 것이다.

2)교육적 교수(Educational Teaching)

학교의 교수-학습 기능은 학교의 교육적 과업(educational task)과 구별해서 설명할 수 있다. 비록 이 두 기능, 즉 교수와 교육의 기능을 서로 구분하는 것이 굉장히 난해하며 인위적인 면이 있는 것이 사실이다. 영역 보편성의 원리(principle of universality in each

29) Van der Walt & Dekker, *ibid.*, p. 96. cf. Schoeman, *ibid.*, p.39. 학교의 일차적 기능(인도적 기능(leading or qualifying function)에 대해서는 학자들 간에 다양한 견해가 있다. 예컨대, 도예벨트(Dooyeweerd)는 이것을 윤리적 기능으로 설명하고 있고(1969, III, p. 287), Kock(1968:55)와 Du Toit(1971:17)은 교육(학교)은 어느 하나의 양상에 의해서 규정될 수 있는 것이 아니고 행동-구조(act-structure)에 의해서 인도되어 진다고 주장하고 있다. 그러나 필자의 견해로는 학교제도는 일차적으로 교수-학습 활동을 주된 과제로 삼기 때문에 학교교육은 특별히 논리-분석적 기능(logical-analytical function)의 인도를 받는다고 본다.

sphere)에 의하여 인간의 상이한 제약상 기능들 간에 상호융집성이 있기 때문에 교사의 그 어떠한 교수활동도 필연적으로 본질상 교육적인 성격을 띄게 된다. 다시 말해서 모든 교육기능은 아동의 규범적 행위-구조의 균형된 발전으로 인도해 가는 경향이 있다. 이러한 의미에서 교수활동은 본질상 교육적 성격을 지닌다고 확실히 말할 수 있다.³⁰⁾

그러나 기독교인 부모는 학교에서 배풀어지는 교육(education)이 교수활동의 단순한 부산물로서 또는 우연의 산물로서 획득되는 교수-학습 상황에 결코 만족할 수 없다. 그러므로, 기독교학교에 관심을 가지는 사람들은 항상 학교가 교육적 교수(educational teaching) 활동을 증진시켜 갈 수 있도록 하는 일에 관심을 가져야 한다. 다시 말해서 지식의 전수 수단을 통하여 아동의 마음이 성경의 참 하나님에게로 열려지고 묶여져 가야 하는 것이다.³¹⁾ 그러므로 기독교인 부모는 항상 교수-학습 상황이 교사에 의해서 의도적, 유목적적, 목적지향적인 방법으로 사용되어지기를 일관성있게 주장한다.

교육적 교수활동에 의해서만 아동은 바트링케(Waterink)가 말한 바와 같이 하나님께서 위치지워 주신 삶의 모든 영역에서 하나님께서 부여해 주신 재능을 자발적으로 사용하여 하나님을 봉사할 수 있는 독립적인 인격체로 형성되어 갈 수 있는 것이다.³²⁾

현대 인본주의 학교비판론자들은 학교가 지식과 기술을 학습하기에는 적절치 않은 장소라고 주장한다. 그러나 이들의 주장은 결코 정당화될 수 없다. 학교에 대한 역사적 개관을 통해서 보면 문화적 유산(지식)을 전수하는 학교의 기본적 기능은 고대, 중세, 근세를 통해서 사실상

30) Van der Walt & Dekker, *ibid.*, p. 97.

31) J. L. Van der Walt, Enkele voorwaardes vir Christelike onderwys in die praktyk(*In* Van der Walt, J. L. & Duvenage, B. red. *Verankerde voortgang*, Potchefstroom: Departement Wetenskapsleer, PU vir CHO, pp. 93 ~ 106), Wetenskaplike bydraes van die PU vir CHO, Reeks J: Potchefstroomse Studies in Christelike Wetenskap, 1983, p. 99.

32) J. Waterink, *Basic Concepts in Christian Pedagogy*, Grand Rapids, Michigan: Wm. B. Eerdmans, 1954, p. 41.

모든 학교에서 계속적으로 수행되어 왔다. 현대사회에 와서도 부모들은 자신들이 가정이나 거리에서 가르칠 수 없는 것들을 아동들이 학교에서 학습할 수 있다는 기대감을 가지고 아동들을 학교에 보낸다. 이러한 의미에서 볼 때 학교가 그 일차적 기능을 수행함에 있어서 감당하고 있는 역할을 현대 인본주의 학교비판론자들은 잘못 평가절하 하고 있다고 말할 수 있다.

현대 인본주의 학교비판론자들의 장점은 학교의 교수기능이 항상 기존 사회질서의 잘못된 규범을 봉사하는데 이용되어 왔다고 올바르게 지적하고 있는 점이다. 학교에 대한 역사적 분석을 통해서 보면 학교의 기능은 상당한 정도로 사회의 계층격차를 존속시키고 심화시키는 일에 기여해 왔다.

고대의 학교는 단지 상류 소수계급의 자제들만이 형식적인 학교교육의 이점을 향유할 수 있었기 때문에 아동을 기존의 사회체제로 사회화시키는 일에 관심을 가졌었다. 마찬가지로, 그리스인들이 처음으로 주창한 파이데이아(paideia) 이상도 나중에는 엘리트계급을 위한 이상이 되었다. 사회의 특권계급만이 문법학교의 파이데이아 교수와 교육을 향유할 수 있었기 때문에 평민계층은 파이데이아 교육을 받는 기회를 박탈당하였다. 중세를 통해서는 삼중적인 교육제도가 중세사회의 기존 계급구조를 지탱시켜나가는 일을 했으며 19세기까지만 해도 형식적인 학교교육은, 비록 가난한 평민계급들에게 보다 많은 학교교육의 기회를 확대시켜 주긴 했었지만, 여전히 상류계층을 위한 교육과 하층민을 위한 교육의 이중적인 교육제도를 지탱해 왔다. 현대사회에서도, 비록 교수활동은 소위 정치중립적인 활동이라고 주창되고 있기도 하지만 아동들은 학교에서 여전히 사회의 주도적 지배계층의 가치를 무비판적으로 수용하도록 쉽게 조작되고 있는 면이 있다.

성경적 관점에서 볼 때 현대 학교의 위기는 의심할 바 없이 학교의 교수활동이 항상 진정으로 교육적 교수활동(educational teaching)이 되지 못하고 빈번하게 어떤 이차적인 목적, 예컨대 정치적이며 이념적인 목적을 위해 이용되어 왔다는 사실에 기인하고 있다.

학교가 미래사회 속에서 그 위기를 극복할 수 있는 길은 학교의 교

수기능이 교육의 궁극적 목적, 곧 아동들이 하나님께서 그들에게 부여해 주신 소명(과업)을 능동적으로 감당할 수 있도록 아동을 준비시키고 인도해 나가는 일에 충실할 때에만 가능하다.

4 학교와 여타 사회구조와의 관계

많은 학교비판론자들은 학교와 여타의 사회구조와의 관계에 대해서 많은 관심을 표명해 왔다. 예컨대, 현대 학교비판론자들이 중세시대의 학교를 비판하는 주된 이유들 가운데 하나는 학교가 교회의 힘에 의해서 강력한 통제를 받았기 때문이다. 진보주의 교육자들, 특별히 듀이(Dewey)에 의한 당시의 공교육제도에 대한 비판은 자신이 그리고 있는 이상적인 학교, 즉 이상적인 가정의 연장(축소된 사회 또는 배태적인 사회)라는 이상적인 학교모형에 근거를 둔 비판이다.³³⁾ 현대 급진주의자들은 스파르타사회의 학교제도와 로마사회의 학교제도로부터 발전해 온 이른바 학교교육에 대한 국가의 독점양태를 신랄하게 비판한다. 이들에 의하면, 학교교육에 대한 국가의 독점은 학교를 권력기관의 단순한 시너로 만드는 것과 같은 것이다. 다시 말해서 이들은 현대의 공교육제도가 후기자본주의 사회의 손 아래 놓아나는 도구일 뿐이라고 의심하고 있다.³⁴⁾

온건 진보주의자들의 학교개혁 노력은 어떤 의미에서 이상적인 가정의 모형에 따라 학교를 개혁하려는 노력이라고 볼 수 있다. 반면, 급진적인 진보주의자들이 주창하고 있는 현행 학교제도에 대한 대안, 즉 일리치(Illich)나 라이머(Reimer)에 의한 학습망(learning network)과 같은 대안은 국가의 통제이든 교회의 통제이든지 간에 학교교육에 대한

33) J. Dewey, *School and Society*, Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1971. pp. 9 ~ 13, 29 ~ 35.

34) Reimer, *ibid.*

P. Freire, *Education for Critical Consciousness*, New York : The Seabury Press, 1974.

어떠한 형태의 통제와 독점도 피하려고 하는 전략이라고 볼 수 있다.

그럼, 학교와 여타의 사회기구가 상호 견제해야 하는 올바른 관계는 무엇인가? 이 관계에 대한 성경적 관점은 무엇인가?

1) 학교와 가정

가정에서의 아동에 대한 교육은 다른 어떠한 교육형태에 의해서도, 심지어는 학교교육에 의해서까지도, 결코 대체될 수 없는 독특한 성격을 지니고 있다. 다른 모든 형태의 교육과 교수형태에서는 가정이 지니고 있는 기본적인 부모-자녀 간의 관계가 결여되어 있다. 따라서 학교는 가정이 지니고 있는 독특한 권위구조에 의한 교육의 형태를 부모로부터 완전히 위임받을 수가 없다.

이러한 의미에서 학교는 결코 가정의 연장(extension)이거나 대리물(substitute)이 될 수 없으며, 교사는 부모의 대리자(representative)가 될 수 없다. 그러나 가정에서 시행되는 부모에 의한 교육(parental education)과 학교교육간에는 가장 긴밀한 관계가 존재해야 한다.³⁵⁾

학교와 가정 간의 관계는 이중적인 성격을 지니고 있다. 첫째는, 학교와 가정은 아동에게 베풀어지는 교육의 정신(spirit)과 방향(direction)에 있어서 동일한 선상에서 강한 결속을 보여주어야 한다. 가정교육과 학교교육 간에는 아동을 혼란과 내적갈등으로부터 보호하기 위하여 계속성이 있어야 한다. 양자 간에 계속성이 없으면 아동은 양쪽 모두에 자신을 적응시켜야 하기 때문에 결국 심리적 갈등과 가치관의 혼돈상태로 이끌어 가게 된다.³⁶⁾ 부모는 일정한 경로를 통하여 학교교육의 정

35) Van der Walt & Dekker, *ibid.*, p. 92.

J. H. Van Wyk & W.J. De klerk, *Huwelik en gesin*(In W. J. De Klerk, B. Duvenage and J. H. Van Wyk ed., *Roeping en Werkikeheid*, Potchefstroom: Potchefstroom Herald, 1975), pp. 321 ~ 322.

B. J. Van der Walt, *Visie en Wetenskap*, Potchefstroom: Pro Rege, 1982, p. 172.

36) Barnard, *ibid.*, p. 7.

신과 방향에 직접적으로 권위를 행사할 수 있다. 학교교육이 정신과 방향에 있어서 가정이 지향하고 있는 바와 어긋날 때에는 부모는 학교에 대해서 합당한 권위를 행사할 수 있는 권리와 책임을 가지고 있다.³⁷⁾

학교와 가정 간에는 또 다른 하나의 관계국면이 있다. 즉 교사들은 학교의 일차적인 기능을 효과적으로 수행해 갈 수 있도록 전문적으로 훈련받은 사람들이기 때문에 그들의 전문성을 발휘해야 하는 영역, 예컨대 교육과정의 계획, 학습내용의 선정, 교육의 방법, 훈련과 징계의 방법 등, 교수학습의 제국면에는 그들만이 권위를 행사할 수 있다. 이 영역에서 부모들은 직접적인 권위를 행사할 수 없다. “부모들의 권위는 학교의 정신과 방향에 대해서 직접적이지만 교사의 전문적 영역에 대해서는 간접적으로 행사될 뿐이다.”³⁸⁾ 그 이유는 학교제도는 원리적으로 부모들에 의해서 설립되지만 일단 설립되면 독립된 기관으로 존재하게 되기 때문이다.

2) 학교와 국가

학교와 국가 간의 관계는 국가의 사법적 통치와 유지기능의 관점에서 고찰되어야 한다. 국가의 사법적 기능의 관점에서 볼 때, 국가는 무엇보다도 먼저 그 구성원들이 받는 학교교육의 수준(standard)을 결정해야 하는 책임과 권리를 가지고 있다. 저급한 수준의 문화발전은 국가를 위태롭게 한다. 따라서 국가는 교육의 수준(질)에 대한 지도감독의 권리를 가져야 한다. 국가는 교육의 수준을 결정하고 국민들이 이것을 성취할 수 있도록 촉진하고 이 수준에 미치지 못할 때에는 여러가지

37) P. G. Schoeman, Die onderlinge verhouding tussen die bepalers van die onderwys in perspektief gestel: Huis en kind, skool en onderwyskorps, staat en onderwysowerhede, kerk, p. 117.

38) J. L. Van der Walt, *Oor Opvoeding in 'n Neutedorp*, Bailliepark: Media publikasies, 1983, p. 28.

cf. P. G. Schoeman, *Aspekte van die Wysgerige Pedagogiek*, 1979. pp. 111 ~ 112.

방책으로 제제를 가할 수 있는 권리를 가지고 있다. 이러한 면에서 행사되는 정부의 간섭은 영역주권에 대한 침해가 아니라 국가가 가지고 있는 통치기능의 정당한 행사이다.³⁹⁾

국가는 또한 그 시민들에게 국가의 존립이 위태롭지 않도록 건전한 정치적·윤리적 원리를 소유하고 가르치도록 요구한다. 국가는 국민교육을 요구할 수 있으며, 국가의 존립을 위태롭게 하는 요소를 금지시킬 수 있다.⁴⁰⁾ 그러나 국가의 존립에 유해한 이데올로기가 학교에서 옹호되지 않는한 국가는 학교의 정신과 방향에 간여할 수 있는 권리가 없다.⁴¹⁾

나아가, 국가는 장래 시민들의 문화적 발달에 필요한 제반 설비를 제공해야 할 책임을 가지고 있으며, 동시에 국가가 제공한 이러한 제반 설비들이 올바르게 사용되고 있는지를 감독할 수 있는 권리를 가지고 있다.

학교는 결코 권력기관의 임의적인 목적을 위하여 이용할 수 있는 단순한 도구가 아니다. 비록 국가가 학교교육과 관련하여 어떤 정도의 수준을 요구할 수 있는 권리와 책임을 가지고 있긴 하지만 학교는 그 자체의 독특한 개체구조를 가지고 그 자체의 능력과 주권범위 안에서 그 고유한 기능을 발휘할 수 있는 권리를 가지고 있다. 학교는 국가의 도움을 받아 독립적으로, 그리고 그 자체의 고유한 방법으로 그 과업을 수행할 수 있는 자유를 가져야 한다.⁴²⁾

이처럼 학교는 원리적으로 볼 때 어디까지나 부모들에 의해서 설립 되어져야 하지만 부모들이 만약 자녀들에 대한 교육의 책임을 소홀히 하게 될 때에는 국가가 공교육제도를 마련하여 장래 시민들의 교육에 필요하다고 생각되는 합당한 방책을 강구할 수 있다.⁴³⁾

39) Van der Walt & Dekker, *ibid.*, p. 104.

40) J. J. Fourie, *Tema en Variasie in die Opvoedingsleer*, Bloemfontein : Sacum, 1973, p. 111. cf. Taljaard, *ibid.*, p. 248.

41) Schoeman, *ibid.*, p. 114.

42) Schoeman, *An Introduction to a Philosophy of Education*, 1978, p. 121.

43) Van der Walt & Dekker, *ibid.*, pp. 104 ~ 105.

3) 학교와 교회

제도적인 지역교회 역시 학교와 특별한 관계를 가지고 있다. 신앙고백에 기초한 신자들의 공동체로서의 지역교회는 학교의 이동이면서도 동시에 교회의 구성원이 되는 이들의 교육에 독특한 관심을 가진다. 교회는 그 구성원들에게 언약의 자녀들의 교육에 관한 부모들의 서약(유아세례시 부모의 서약)을 요구한다. 이러한 이유로 교회는 그 구성원들에게 부모의 서약이 효과적으로 실현될 수 있는 기독교 학교의 설립과 유지에 대한 책임을 지도록 기대할 수 있다.

그러나 교회는 교회자체의 독특한 기원과 사명으로 인하여 학교에 대해서 직접적인 권위를 행사할 수 없다. 예컨대, 교회는 학교에 대하여 어떠한 형태의 훈련이나 징계를 가할 수 없다. 교회는 단지 그 구성원들에게 권징을 시행할 수 있을 뿐이며 학교 및 이와 관련된 교육기관에 대해서는 말씀의 훈계와 권면을 전할 수 있을 따름이다. 그러나 교회는 그 구성원들이 학교에서 받는 교육이 부모들의 신앙고백과 일치하는지를 언제나 확인해 보아야 한다. 만약 그렇지 못하다고 평가되면 교회는 합당한 경로를 통하여 학교 당국자들에게 경고하고 구성원들을 일깨워 주어야 한다.

교회는 기독교 공동체의 구성원들(부모와 교사)을 통하여 학교교육이 지향해 가는 정신과 방향에 엄청난 영향력을 행사할 수 있다. 그러나 교회는 학교에 대하여 이러한 영향력을 직접적으로 행사하지 아니하고 그 구성원들을 통하여 간접적으로 행사하여야 한다.

교회관련 학교(*Church-related school*)의 개념은 영역주권의 원리를 침해하는 것이며, 따라서 이것은 거부되어야만 한다. 학교는 교회가 설립하고 유지하는 것이 아니라 기독교인 부모들의 모임(*the society of parents*)에 의해서 설립되고 유지되어야 한다. 교육과 학교교육은 기독교적이어서는 아니지만 교회화 되어져서는 안된다. 그러나 특별한 역사, 문화적 상황에서 교회는 그 구성원들의 복지를 위하여 교회관련 학교를 설립할 수도 있다.⁴⁴⁾

44) *ibid.*, p. 103.

지금까지 학교와 가정, 학교와 국가, 그리고 학교와 교회 간의 상호관계를 고찰해 보았다. 이들 제사회기구들이 모두 아동의 교육에 관심을 가지고 교육적 기능을 발휘하고 있다. 그러나 구체적인 실재로서의 상이한 형태의 제공동체는 상호환원될 수 없다는 사실은 너무도 자명하다. 따라서 이들 제사회기구들은 모두 그 자체의 독특성을 유지하면서 그 고유한 기능을 발휘해 나가야 한다. 역사적인 양상에 그 기초를 두는 학교는 모든 우주양상(cosmic aspect)에서 독특한 방법으로 기능을 발휘하는 고유한 구조적 독특성을 가지고 있다. 따라서 학교가 가정이나 교회, 사회 등 다른 사회구조를 닮아가기 시작하게 되면, 그때에는 학교의 독특성이 위태롭게 되어진다. 예컨대 학교와 사회의 관계에 대한 듀이(Dewey)의 견해는 학교의 전형적인 내적구조를 흐리게 만들고 있다.

학교는 사회의 다른 어떤 과업에도 환원시킬 수 없는 전문적이고 독특한 과업을 가지고 있다. 그러므로 학교에 대한 교회의 통제나 학교에 대한 국가의 독점에 대한 인본주의 학교비판론자들의 비판은 상당한 정도로 정당성을 가지고 있다. 학교에 대한 교회의 통제와 국가의 독점은 특수한 상황을 제외하고는 결코 정당화 될 수 없다.

그러나 구체적 실재로서 상이한 형태의 공동체 사이에는 결코 무시할 수 없는 긴밀한 응집성과 상호관련성이 존재한다. 학교의 독특한 교수(교육)과업은 가정과 학교, 국가와 학교, 교회와 학교 간에 올바르게 적절한 협조와 이해의 관계가 없으면 효과적으로 성취될 수가 없다.

5 학교의 종교적 동인(The Religious Ground Motif)

종교적 동인은 학문활동을 포함하여 인간의 모든 활동에 전과학적인 전제로서 결정적인 역할을 한다. 종교적 동인은 우리의 인생관, 세계관을 결정하며 우리의 삶 전체를 존재의 궁극적인 기원으로 인도해 간다.

학문은 항상 종교적 동인에 의해서 결정지워 진다. 그러나 종교적 동인은 개별학문의 대상이 결코 될 수 없다. 그것은 심지어는 신학적 성찰의 결과도 아니다. 종교적 동인은 오히려 신학

이 기초하고 있는 근본적이며 성경적인 전제(fundamental biblical given)이다.⁴⁵⁾ 학문의 출발점은 종교적 동인에 의하여 결정지워진다. 학문활동을 포함하여 인간의 모든 활동은 종교와의 관계에서 결코 중립적일 수가 없다.

1) 현대 학교교육의 종교적 동인

학교(학교교육)는 항상 어떠한 종교적 동인에 의하여 운용된다. 예컨대, 고대 그리스 시대의 학교(학교교육)는 형상(form)과 질료(matter)의 이원론적 종교적 동인에 기초하고 있었다. 중세시대의 학교는 자연(nature)과 은혜(grace)의 스콜라주의적인 종교적 동인의 지배를 받았다. 르네상스와 종교개혁 이후로 학교(학교교육)는 자연(nature)과 자유(freedom)라는⁴⁶⁾ 현대의 이원론적 종교적 동인에 의해 특색지워 지고 있다.

현대의 인본주의적 학교비판론자들은 이러한 이원론적인 종교적 동인의 양극단 간의 긴장에서 벗어나지 못하고 있다. 한쪽 동인을 극단적으로 강조하게 되면, 다른 동인이 무시되거나 경시되어 진다. 19세기말 후기 합리주의 시대에 이르기까지 학교교육에는 자연(nature) 또는 과학(science)의 동인이 지배적이었다고 볼 수 있다. 그러나 이러한 상태는 즉시 거기에 관련된 인간의 개인적, 인격적 자유를 침해하는 것으로 간주되기 시작했고 그 결과로 기대할 수 있는 바와 같이 20세기 초에 자유(freedom) 또는 퍼스네리티(personality)의 이상(ideal)으로 표현되는 비합리론의 형태로 그 반향(reaction)이 나타나기 시작했다.

이러한 방법으로 종교적 동인의 추는 항상 갈등관계에 있는 양극단

45) L. Kalsbeek, *Contours of a Christian Philosophy*, Toronto: Wedge Publishing Foundation, 1975, p. 66.

46) 자연(nature)과 자유(freedom)라는 종교적 동인은 또한 과학의 이상(science ideal)과 자유로운 퍼스네리티의 이상(free personality ideal)으로 표현되기도 하는데, 이 두 동인 간에는 항상 대립과 긴장, 갈등상태가 존재한다.

을 거의 주기적으로 진동해 왔다. 19세기 초엽의 듀이(Dewey)와 진보주의 교육운동은 자유와 퍼스네리티(personality)의 이상을 강조하였으며, 여기에 대한 반작용으로 냉전시대를 통해서 자연과 과학이라는 이상을 강조하는 학문중심 교육개혁운동이 나타났다. 1960년대의 반문화운동(counter-cultural movement)과 자유학교운동(free school movement)은 다시금 학문중심 교육운동이 보여 준 이른바 과학동인의 지배가 가져온 주지주의(intellectualism)에 대한 강력한 반작용이라 볼 수 있다. 그리고 1980년대 초엽의 “기본 지식에로의 환원운동”(back-to-basic movement)은 다시금 자연 또는 과학의 이상으로 돌아간 것이다. 현대의 인본주의적 온건 및 급진주의적인 학교비판론자들의 사상에는 현대의 인본주의적 종교적 동인의 퍼스네리티(personality) 또는 자유의 이상이 다시금 지배적으로 나타나고 있다.

학교교육의 위기는 본질적으로 이와 같이 내적 갈등관계에 있는 종교적 동인에 의해서 학교교육이 운용되고 있다는 사실에 기인하고 있다. 그러므로 학교(학교교육)를 인본주의적인 종교적 동인의 양극단 간에 존재하는 불가피한 이원론적 긴장에서 벗어날 수 있도록 혁신적으로 인도해 주는 성경적 동인을 살펴 보아야 한다.

2) 학교교육의 성경적인 종교적 동인

그러면, 기독교적인 관점에서 볼 때 학교와 학교교육을 지배하는 종교적 동인은 무엇이어야 하는가?

형상과 질료, 자연과 은혜, 자연과 자유 등과 같은 비성경적인 종교적 동인에 대해서 성경은 창조, 타락, 그리고 성육신한 하나님의 말씀으로서 예수 그리스도를 통한 구속이라는 참된 종교적 동인을 나타내 보여 주고 있다.⁴⁷⁾ 도예벨트(Dooyeweerd)는 이 성경적 동인을 다음과 같이 설명하고 있다:

47) H. Dooyeweerd, *In the Twilight of Western Thought*, Nutley, New Jersey: The Craig Press, 1975, pp. 41 ~ 42. cf. Dooyeweerd, *Roots of Western*

인간의 타락과 다시 오실 구세주에 대한 약속 이후로 인간의 마음에는 두 가지 핵심적인 원천이 작용하고 있다. 첫째는 성령의 역동적인 활동인데, 예수 그리스도 안에서 성육신한 하나님의 말씀의 운동적인 능력은 성령의 역동적인 활동에 의해서, 죄로 말미암아 참된 근원으로부터 멀어져 간 피조세계를 다시금 창조주에게 방황지운다. 이 역동적인 힘은 또한 인간을 성부 하나님과 아들의 관계로 인도해 간다. 이 마음의 종교적 동인은 성경 이해의 열쇠가 된다. 이 동인은 바로 창조, 타락, 그리고 성령의 교제 안에서 예수 그리스도를 통한 구속이다.⁴⁸⁾

창조, 타락, 그리고 구속이라는 성경적 동인이 실제로 의미하는 것은 무엇인가? 성경적 동인은 많은 사람들에 의해서 다양하게 설명되고 있는데, 듀브나흐(Duvenage)가 아주 간명하게 잘 요약해 주고 있다고 생각된다. 그에 의하면, 성경적인 종교적 동인이 내포하고 있는 것은 무엇보다 다음과 같은 원리들이다. 즉 하나님중심(theo-centeredness)의 원리, 법칙(law)의 원리, 다양성(diversity)의 원리, 통일성(unity or coherence)의 원리, 타락(brokenness)의 원리, 그리고 재창조 또는 구속(recreation or redemption)의 원리이다.⁴⁹⁾

성경적인 종교적 동인은 무엇보다도 하나님중심의 원리를 나타내 보여준다. 성경은 하나님의 절대적인 주권을 계시하고 있다. 만물이 다 그분에 의해서 창조되었고, 그분을 통해서 생동하며, 그분을 위해서 존재한다.⁵⁰⁾ 창조세계에는 하나님에게 의존하지 않고 독립적으로 존재하는 것이 아무것도 없다. 하나님은 만물의 유일한, 절대적인 창조주로서 자신을 계시하고 있다.⁵¹⁾ 그러므로 창조세계의 그 어떠한 것도 절대화

Culture : pagan, secular, and Christian options, translated by J. Kraay, Toronto : Wedge Publishing Foundation, 1979, p. 28. Kalsbeek, *ibid.*, p. 63.

48) H. Dooyeweerd, *A New Critique of Theoretical Thought I.*, translated by D. H. Freeman and W.S. Young, Nutley, New Jersey : Presbyterian and Reformed Pub. Co., 1969, p. 61.

49) Duvenage, *ibid.*, pp. 71 ~ 74.

50) 롬 11:36

51) Kalsbeek, *ibid.*, p. 64.

될 수 없다. 모든 것이 그 전존재를 하나님께 의지하고 있다.⁵²⁾ 성경적인 창조의 동인은, 실재의 두 기원을 설정하고 그것을 두 개의 상반된 부분으로 나누는 이원론적 종교적 동인에서부터 생겨나는 모든 실재관을 그 근본 뿌리에서부터 거절하고 있다.⁵³⁾

나아가 성경은 분명하게 창조세계는 하나님의 섭리에 의해서, 그분의 뜻에 일치하게 유지되며 통치되고 있음을 계시하고 있다. 성경은 지금 여기에서 일어나는 우연적인 것 같이 보이는 일들도 인간의 책임을 폐기하지 않고 오히려 완전하게 고려하는 하나님의 섭리와 직접적 관계에 있는 것으로 가르치고 있다. 특정시간과 상황에 있는 인간의 우연적인 부름도 하나님중심의 원리에 그 기초를 두고 있다. 인간과 우주의 중착점 역시 하나님으로부터 유래된다.

둘째로, 성경적인 종교적 동인은 하나님께서 우주 속에 무생물, 식물, 동물, 그리고 인간과 인간의 사회구조를 위해 제정하신 우주적 법질서(cosmic law order)에 따라 그의 창조세계인 우주를 통치하신다는 원리를 포함하고 있다. 우주적 법질서는 창세로부터 자신의 창조세계를 그의 법아래 종속시킨 하나님에 의해서 결정지워 진다. 이 법질서는 인간의 문화적 활동에 의해 체계적으로 발견되어지는 것이지만 인간에 의해서 만들어지는 것이 아니다.⁵⁴⁾

성경적인 종교적 동인은 또한 다양성의 원리를 내포하고 있다. 하나님께서 만물을 “그의 종류를 따라”⁵⁵⁾ 창조하셨기 때문에 우주 속에 있는 모든 것은 그 자체의 독특한 개체구조(individual structure)를 가지고 있다. 우주 속에는 그 존재의 기원을 하나님께 두고 있는 많은 종류의 다양한 개체구조가 존재하고 있다. 이 다양성의 원리는 또한 인간사회에도 그 타당성을 나타내 보여준다. 즉, 인간사회의 모든 상이한 사회

52) 창 1:1, 요 1:3, 골 1:16, 시 94:9~10.

53) H. Dooyeweerd, *Roots of Western Culture*, 1979, p. 31.

54) J. M. Spier, *An Introduction to Christian Philosophy*, translated by D. H. Freeman, Nutley, New Jersey: The Craig Press, 1976, pp. 34 ~ 44.

55) 창 1 : 11 ~ 27.

구조는 그 자체의 영역 속에서 비교적 독립적인 특성을 소유하고 있다.⁵⁶⁾

네번째로, 성경적인 종교적 동인은 통일성의 원리를 보여준다. 성경의 중요한 가르침 가운데 하나는 하나님께서 만드신 우주는 하나의 조화있는 통일체를 이루고 있다는 사실이다.⁵⁷⁾ 다양성의 원리는 통일성의 원리와 상충되지 아니한다. 통일성의 원리는 다양한 사물의 일관성 있는 응집과 조화를 의미하고 있다.

다섯번째로, 성경적인 종교적 동인은 타락의 원리를 내포하고 있다. 인간의 타락은 인간에게는 물론 전 피조세계에 엄청난 결과를 가져왔다.⁵⁸⁾ 죄는 인간존재의 아주 심연 곧 인간의 종교적 중심에 놓여 있다.⁵⁹⁾ 인간의 마음은 원래 영원하신 하나님을 지향했으나 범죄함으로 말미암아 하나님을 멀리하고 창조세계의 어떠한 것을 지향하게 되었다. 하나님과 인간의 관계, 인간과 동료인간, 그리고 세계와 인간의 관계는 철저히 부패되었다. 그러나 이와 같은 타락에도 불구하고 하나님의 법칙은 여전히 타당하며 완전성을 결여하지 않고 있다. 불완전성은 하나님의 법에 종속되어 있는 인간이 하나님의 법을 어기고 그 자리에 자신이 만든 법을 대치시키는 인간에게 있다.⁶⁰⁾

여섯번째로, 성경적인 종교적 동인은 재창조(구속)의 원리를 포함한다. 예수 그리스도의 구속은 중생을 통하여 인간의 마음을 다시금 방향지우며, 그로 하여금 창조의 풍요한 소생을 경험하고 하나님과 다시금 교제할 수 있게 인도한다. 예수 그리스도의 구속사역은 예배의 의미만이 아니라 종교적인 의미(religious meaning)를 가지고 있다. 하나님의 나라는 제도교회 뿐만 아니라 문화와 학문, 교육 등 그리스도의 왕권이 인정되는 모든 영역을 포함하고 있다.⁶¹⁾

56) Spier, *ibid.*, p. 189.

57) 롬 12:1, 엡 4:6, 고전 12

58) 창 3:17~18

59) 마 15:19

60) Spier, *ibid.*, p. 126.

61) Duvenage, *ibid.*, p. 73.

기독교 학교는 그 모든 활동을 이와 같은 성경적인 종교적 동인의 바탕 위에서 운용해 나가야 한다. 교육의 목적, 내용, 교육적 교수의 방법, 교육의 정신과 방향, 아동관, 실재관, 훈련과 징계, 학교의 행정 등 모든 것은 하나님의 완전하신 창조, 인간 타락의 보편적인 결과, 그리고 예수 그리스도의 구속적 사역의 테두리 안에서 이해되고 결정되며, 가르쳐져야 한다. 만약 이들 가운데 어느 한 가지 요소라도 부정되거나 무시되면 그때는 학교교육의 근본 뿌리에서부터 위기가 발생하게 된다.

비성경적인 종교적 동인은 본질상 이원적이며 분열적이다. 이러한 불일치는 인간의 삶을 상반되는 양극단으로 인도해가므로 진정한 통합을 불가능하게 만든다. 이원론의 양극단은 상호 배타적인 경향을 갖고 있기 때문에 인본주의 학교비판론자들은 이들 양극단 간에 결코 진정한 균형점을 발견할 수 없다.

비성경적인 인본주의적인 관점에서 볼 때, 학교의 종교적 동인의 문제는 해결될 수 없는 긴장상태에 놓여 있는 문제이다. 따라서 이들은 이율배반의 양극단 사이를 우유부단하게 진동하는 선택 밖에 다른 방법이 없다. 진정한 통합에 도달할 수 있느냐 없느냐 하는 것은 종교적 동인에 의해서 지배되는 출발점에 달려 있다.

창조, 타락, 그리고 예수 그리스도를 통한 구속이라는 성경적 동인만이 참되고 진정한 통합을 가능케 해 준다. 성경적인 종교적 동인은 직선적인 성격을 갖고 있음에도 학교교육에 대한 사고를 분열시키지 아니하고 참된 의미와 균형을 발견할 수 있게 해 준다.

6 맺는 말

지금까지 성경적 관점에서 학교와 학교교육에 관한 몇가지 기본적인 문제들을 고찰해 보았다. 비록 성경은 학교와 교육과 같은 문제들에 대해서 어떤 체계적인 진술을 제공하고 있지 않지만 학교와 학교교육의 근본적인 제문제들에 대해서 충분한 지침과 관점을 제공해 주고 있다.

성경적인 관점에서 볼 때, 학교제도는 역사적 우연의 산물이 아니라

하나님께서 부여해 주신 학교의 존재론적 법칙의 실체화(positivization)의 한 형태이다. 따라서 학교의 현상은 결코 완전한 조건으로 인정되어서는 안된다. 사회제도로서의 학교는 하나님께서 부여해 주신 학교의 존재론적 법칙을 따라 계속적으로 개혁되어야만 한다. 그래서 하나님의 말씀에 순종적인 방향으로 점진적이며 계속적인 발전을 도모해 나가야 한다.

학교는 다른 어떤 기관도 감당할 수 없는 독특한 교수-학습의 과제를 가지고 있다. 학교가 가지고 있는 이 독특한 교수-학습 기능은 사회의 여타 제사회기구와의 올바른 이해 및 상호협동의 관계 속에서 항상 교육적인 교수활동(educational teaching)으로 나타나야 한다.

현대 학교가 그 당면한 위기를 극복하고 미래사회에서 효과적으로 그 기능을 발휘할 수 있기 위해서는 무엇보다도 교육목적의 설정, 교육내용의 선정과 조직, 교육방법의 선택, 학교의 행정과 평가 등 학교의 모든 활동을 인본주의적인 종교적 동인이 아니라 철저하게 성경적인 종교적 동인 위에서 운용해 나가야 한다.

사회제도로서의 학교는 계속적으로 개혁되어 나가야 한다. 그리고 모든 개혁의 노력은 그것이 학교교육의 결함과 잘못의 근저(뿌리)를 겨냥해야 한다는 점에서 혁신적(radical)이어야 한다. 현대의 인본주의 학교 비판론자들이 제도교육의 경직성과 다양한 결함을 지적하고 있고 심지어는 학교제도의 폐기를 선언하고 있는 이 시점이야말로 기독교인들이 진정한 학교개혁의 방향을 진지하게 모색해 보아야 할 때이다. 통합연구

BIBLIOGRAPHY

- Barnard, S. S. Wat is die skool? *Woord en Daad*, 22(240): 7. Augustus 1982.
- Battle, J. A. The education we need today and why we need it(In Battle, J. A. and Schannon, R. L. ed., *The New Idea in Education*, New York: Harper & Row, 1968, pp. 87 ~ 94).
- Bestor, A. E. *Educational Wastelands : The Retreat from Learning in Our Public Schools*, Urbana : The University of Illinois Press. 1953.
- Bruner, J. S. *The Process of Education*, New York : Vintage Books, 1963.
- Coetzee, J. C. *Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde*, 1977.
- Conant, J. B. *The American High School Today*, New York : McGraw-Hill, 1959.
- De Graaff, A. H. *The Educational Ministry of the Church*, New Jersey : The Craig Press, 1968.
- De Jong, N. *Philosophy of Education : A Christian Approach*, Nutley, New Jersey : Presbyterian and Reformed Pub. Co., 1977.
- Dennison, G. *The Lives of Children : The Story of the First Street School*, New York : Random House, 1969.
- Dewey, J. *School and Society*, Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1971.
- Dooyeweerd, H. *A New Critique of Theoretical Thought*, translated by D. H. Freeman and W. S. Young, Nutley, New Jersey : Presbyterian and Reformed Pub. Co., 1969.
- Dooyeweerd, H. *In the Twilight of Western Thought*, Nutley, New Jersey : The Craig Press, 1975.
- Dooyeweerd, H. *Roots of Western Culture : Pagan, Secular, and*

- Christian Options*, translated by J. Kraay, Toronto : Wedge Publishing Foundation, 1979.
- Du Toit, N. *n Wysgerige Ontleding van die Struktuur van die Christelike Skool, Opvoeding en Onderwys*, Ongepubliseerde M.A. Verhandelng, UOVS, 1971.
- Duvenage, B. *Die Religieuse Grondmotief van die Konsepsies van Vissert Hoof met betrekking tot die Wereldraad van Kerke : 'n Wysgerige Benadering*, Braamfontein : Boekhandel De Jong, 1971.
- Ebel, R. L. Three Radical Proposals for Strengthening Education, *Phil delta Kappen*, 63(6) : 375 ~ 378, February 1982.
- Fourie, J. J. *Tema en Variasie in die Opvoedingsleer*, Bloemfontein : Sacum, 1973.
- Fowler, S. Schools are for Learning(In J. Mechielsen ed., *No Icing on the Cake*, Melbourne : Brookes-Hall, 1980).
- Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*, New York : The Seabury Press, 1973.
- Freire, P. *Education for Critical Consciousness*, New York : The Seabury Press, 1974.
- Gardner, J. W. *Excellence : Can We be Equal and Excellent Too ?* New York : Harper & Row, 1961.
- Glasser, W. *Schools Without Failure*, New York : Harper & Row, 1975.
- Goodman, P. *Community of Scholars*, New York : Random House, 1962.
- Goodman, P. *Compulsory Miseducation*, Harmondsworth : Penguin Books, 1971.
- Hentoff, N. *Our Children are Dying*, New York : The Viking Press, 1966.
- Holt, J. *How Children Learn*, London : Sir Issac Pitman and Sons, 1968.

- Holt, J. *What do I do Monday ?* New York : Dell, 1972.
- Holt, J. *Freedom and Beyond*, Harmondsworth : Penguin Books, 1976.
- Hurn, C. J. *The Limits and Possibilities of Schooling*, Boston : Allyn & Bacon, 1978.
- Hutchins, R. M. *The Conflict in Education : In a Democratic Society*, New York : Harper & Brothers, 1953.
- Illich, I. *Deschooling Society*, London : Calder & Boyars, 1974.
- Jaarsma, C. Teaching According to the Ways of Child Life, (In C. Jaarsma ed., *Fundamentals in Christian Education : Theory and Practice*, Grand Rapids, Michigan : Wm. B. Eerdmans, 1953, pp. 280 ~ 350).
- Kalsbeek, L. *Contours of a Christian Philosophy*, Toronto : Wedge Publishing Foundation, 1975.
- Kock, P. de B. Besinning oor die skool verband, *Tydskrif vir Christelike Wetenskap*, 4(3) : 46 ~ 62, 1968.
- Kohl, H. R. *The Open Classroom*, London : Methuen, 1970.
- Kozol, J. *Death at an Early Age*, Boston : Houghton Mifflin, 1967.
- Kozol, J. *Free Schools*, Boston : Houghton Mifflin, 1972.
- Leonard, G. B. *Education and Ecstasy*, New York : Dell, 1979.
- McCarthy, R., Oppewal, W., Peterson, W. and Spykman, G. (Coordinator), *Society, State & Schools : A Case for Structural and Confessional Pluralism*, Grand Rapids, Michigan : Wm. B. Eerdmans, 1981.
- Mechielsen, J. A Community for Learning, (In J. Mechielsen ed., *No Icing on the Cake*, Melbourne : Brookes-Hall, 1980).
- Neill, A. S. *Summerhill A Radical Approach to Child Rearing*, Harmondsworth : Penguin Books, 1982.
- Patterson, C. H. *Humanistic Education*, New Jersey : Prentice-Hall, 1973.
- Postman, N. & Weingartner, C. *Teaching as a Subversive Activity*.

- Harmondsworth : Penguin Books, 1975.
- Reimer, E. *School is Dead : An Essay on Alternatives in Education*, Harmondsworth : Penguin Books, 1971.
- Richover, H. G. *Education and Freedom*, New York : E. P. Dutton, 1959.
- Schoeman, P. G. Die onderlinge verhouding tussen die bepalers van die onderwys in perspektief gestel : Huis en kind, skool en onderwyskorps, staat en onderwysowerhede, kerk (*In Bingle, H. J. J. ed., Besinning en verantwoording*, Durban : Butterworth, 1978, pp. 113 ~ 128).
- Schoeman, P. G. *Aspekte van die Wysgerige Pedagogiek*, Bloemfontein : Sacum, 1979.
- Schoeman, P. G. *An Introduction to a Philosophy of Education*, Durban : Butterworths, 1980.
- Silberman, C. *Crisis in the Classroom : The Remarking of American Education*, New York : Random House, 1970.
- Spier, J. M. *An Introduction to Christian Philosophy*, translated by D. H. Freeman, Nutley, New Jersey : The Craig Press, 1976.
- Stone, H. J. S. *Struktuur en Motif van die Onderwysstelsel*, Bloemfontein : Sacum, 1974.
- Taljaard, J. A. L. *Polished Lenses*, Potchefstroom : Pro Rege, 1976.
- Van der Walt, B. J. *Visie en Wetenskap*, Potchefstroom : Pro Rege, 1982.
- Van der Walt, J. L. *Opvoedkunde as Lewende Wetenskap*, Durban : Butterworth, 1980.
- Van der Walt, J. L. *Die Beweerde Mislukking van die Skool ,n Vraagstuk vir Fundamenteel-Opvoedkundige Besinning*, Potchefstroom : PU vir CHO, (Wetenskaplike Bydraes van die PU vir CHO, Reeks H : Inouguerele Redes, Rede nr. 69), 1980.
- Van der Walt, J. L. *Beginselgrondslag van die*

- RGN-onderwysondersoek, *Woord en Daad*, 21(232): 5 ~ 7, December 1981.
- Van der Walt, J. L. *Oor Opvoeding in 'n Neutedop*, Bailliepark : Mediapublikasies, 1983.
- Van der Walt, J. L. Enkele Voorwaardes vir Christelike Onderwys in die Praktyk, (In J. L. Van der Walt & B. Duvenage red., *Verankerde Voorgang*, Potchefstroom : Departement Wetenskapsleer, PU vir CHO, pp. 93 ~ 106), (Wetenskaplike Bydraes van die PU vir CHO, Reeks J : Potchefstroomse Studies in Christelike Wetenskap), 1983.
- Van der Walt, J. L. & Dekker, E. I. *Fundamentele Opvoedkunde vir Onderwysstudente*, Silverton : Promedia-Publikasies, 1983.
- Van Wyk, J. H. & De Klerk, W. J. Huwelik en Gesin, (In W. J. De Klerk, B. Duvenage & J. H. Van Wyk ed., *Roeping en Werklikheid*, Potchefstroom : Potchefstroom Herald, 1975).
- Waterink, J. *Basic Concepts in Christian Pedagogy*, Grand Rapids, Michigan : Wm. B. Eerdmans, 1954.