

교육과 교육학, 과연 중립적인가?

김선요/ 서울여대 교육심리학과 교수

I. 서론

비공식 통계자료에 의하면 우리 나라에는 “미션스쿨”로 더 잘 알려진 기독교 학교가 1998년 현재 331개교가 되는 것으로 나타나 있다. 이는 전국의 초·중·고등학교 전체(10,345개교)의 3.2%에 해당된다(김희자, 1998:13). 약간의 예외가 있긴 하지만 이들 학교의 대부분은 예배와 「종교」 교과를 필수화하고 있으며 그 밖의 교과목에 있어서는 일반 공립학교의 교과구성과 크게 다를 바가 없다. 잭 메첼센(Jack Mechielsen)이 주장하는 소위 “케이크 위에 놓인 아이싱”(icing on the cake)의 전형적인 모습을 우리 나라 기독교 학교에서 찾아 볼 수 있다. 이러한 현상은 초·중등학교뿐만 아니라 기독교 대학도 거의 마찬가지라고 해도 과언은 아닐 것이다.

지난 수년간 또는 수십년간 이러한 상황이 계속되어 왔어도 이에 대한 개혁의 목소리는 교회나 학교 혹은 크리스천 부모들을 통해 본격적으로 제기되지 않고 있다. 참으로 기이한 현상임에 틀림없다. 왜냐하면 미국이나 캐나다의 경우만 해도, 벌써 100여년 전부터 크리스천 학교(Christian day school)가 정착되어 매우 다양한 형태로 발전되어 왔으며, 그 과정에는 학교와 학부모가 적극적으로 간여해온 사실을 어렵지 않게 확인할 수 있기 때문이다. 이들은 국가와 법적인 투쟁을 벌이면서 때로는 기독교 학교 내부의 부단한 개혁을 통해 공립학교와의 차별성을 부각시키고 있다.

그렇다면 우리 나라의 크리스천 학부모들은 왜 자신의 자녀들이 공립학교 혹은 기독교 학교에 입학하든 특별한 관심이 없으며, 그들이 배우는 교육과정의 성격(nature of educational process)에 대해서도 특별한 관심을 보이지 않는 것일까? 다른 어느 나라에 비해 교육열이 높다고 알려지고 있으며 신앙의 열정 또한 어느 나라에 비해 뜨겁다고 알려져 있지 않은가? 이에 대한 원인을 밝히는 데는 다양한 분석이 가능하겠지만, 한가지 분명한 이유 중의 하나는 아마도 교육과정의 중립성(neutrality)에 대한 신념에 크게 기인한다고 볼 수 있을 것이다. 다시 말하면, 예배나 「종교」 교과목 외의 소위 일반 교과목은 종교적으로 가치 중립적으로 보고 있기 때문에 공립학교이든 기독교학교이든 특별히 구별할 필요가 없을 뿐만 아니라 교육과정의 성격에 대해서도 별다른 관심을 갖지 않는다는 것이다.

이러한 신념은 비 그리스도인은 물론이고 기독교인들 사이에서도 적지 않게 퍼져있는 듯 하다. 예컨대 미국 노드캐로리나에 있는 듀크대학의 기독교 목회학 교수인 윌리엄(William H. William)은 1977년에 쓴 그의 논문에서 “기독교인들은 별도로 기독교학교를 세울 필요가 없으며, 더 나아가 기독교학교는 아마도 인종차별자, 분리주의자, 아니면 복음 전파에 반대적이었다”고 주장하였다. 이러한 주장의 저변에는 공교육은 기본적으로 중립적이고 모든 학생들에게 동일한 윤리의식을 형성할 수 있다는 점이 통상적으로 성경의 원칙에 부합된다고 보았기 때문이다(Edlin, 1999: 41-42).

한 예로, 우리 나라에서도 신학대학을 제외한 일반대학의 교직 또는 교양과정 교과로 가장 기본이 되는 「교육학개론」 교과서는 20종을 능가하고 있다. 이들 교재의 대부분은 한결같이 교육의 개념으로부터 교사론에 이르기까지 교육의 주요 주제를 다루고 있으며, 이들 각각의 주제는 거의 예외 없이 종교적 관점에서 논의가 이루어지지 않고 있다. 한 마디로 종교적/세속적

이분법의 전형적인 모습을 보여주고 있다. 이러한 입장은 계몽주의와 함께 시작되어온 희랍의 이성적 사조의 현대판이라고 볼 수 있다. 세속적인 것으로부터 종교적인 것을 분리함으로써 전문가들은 인간 삶의 중요한 한 부분인 교육, 교육학에는 아무 관련이 없는 것으로 만들어 놓은 셈이다.

따라서 이 연구는 이러한 논의를 본격적으로 개진하기 위하여 착수되었다. 즉, 이 연구의 목적은 이처럼 현대 교육과 교육학이 일반적으로 알려진 것처럼 종교적으로 가치 중립적이라는 주장의 타당성 여부를 성경적 관점에서 분석하고자 시도되었다. 분석의 초점은 교육에 대한 정의와 함께 교육의 삼 요소라 일컬어지는 학습자, 교육내용 그리고 교사에게 맞추어져 있다. 이들 영역이 교육 및 교육학에서 가장 핵심적인 영역으로 이해되었기 때문이다. 기술 형식은 이들 각각의 영역에 대해 현대 교육의 관점을 요약해서 제시하고, 이를 다시 성경적 관점에서 분석을 시도했다.

II. 교육의 정의(定義)

교육이란 무엇인가? 이 물음은 아마 인간이 교육에 관심을 가진 이래 계속 제기되어온 질문이 아닌가 생각된다. 그럼에도 불구하고 이 교육이 도대체 무엇을 의미하느냐하는 문제는 그렇게 대답이 간단하지 않을 뿐만 아니라 흡족하지도 않다. 따라서 심지어 어떤 학자들은 교육을 정의하는데 들어가는 노력에 비해 그 결과가 흡족하지 않다고 지적하면서 교육 현상에 대한 논의에서 정의(定義)를 내리는 일은 피하자고 주장하는 이도 있다. 그렇지만 교육의 정의는 다른 분야와 마찬가지로 나중에 다시 수정되는 한이 있더라도 필수적 과정이며, 정의를 내리는 과정 그 자체가 중요한 의미를 지닌다고 볼 수 있다.

현재 우리가 사용하는 ‘교육’이란 말은 한자의 ‘教育’에서 비롯되었으며, 어의상 ‘教’는 지도 또는 교도의 의미를, ‘育’은 육성 또는 양육의 의미를 갖고 있다. 영어의 ‘education’은 ‘밖으로 이끌어내다’ 의미의 ‘educere’와 ‘양육하다’를 의미하는 ‘educare’에서 비롯되었다.¹⁾ 영어에는 education 말고도 ‘pedagogy’라는 말을 자주 사용하고 있는데 어원은 그리스어의 ‘paidagogos’인데, 이는 어린이를 의미하는 ‘paidos’와 ‘이끌다’는 뜻의 ‘agogos’가 결합된 합성어로서 ‘어린이를 이끌다’는 의미를 갖고 있다. 이상의 어원을 살펴보면 교육은 어원상으로도 학습자의 자질을 밖으로 이끌어 내는 과정과 그 반대로 아이디어(idea)와 이상(ideals)을 충전하는 과정이 포함된다고 볼 수 있다.

존 듀이(John Dewey)에 의하면, 교육이란 말에 붙일 수 있는 가장 익숙한 의미가 있다면 그것은 “학교나 다른 장소에서 일어나는 학습”을 말한다(Monroe, 1911:400). 이는 포괄적인 정의라고 보기에 교육과정의 여러 측면을 결여하고 있다고 볼 수 있다. 그는 좀 더 폭넓게 기술적인 정의를 내리고자 할 때에는 과정부분을 강조함으로써, “경험의 의미를 더할 뿐만 아니라 수반되는 경험 코스를 주도할 수 있는 능력 향상을 위한 경험의 재구성 혹은 재조직”이라고 밝히고 있다(Dewey, 1966:89-90). 마지막 분석에서 “인간은 사회적 동물이다. . .인간 사

1)

좀 더 구체적으로 ‘educere’는 세 번째 동사활용으로 ‘education’(교육) 대신에 ‘education’(이끌어내기)이라는 단어가 되어야 하고, ‘educare’는 첫 번째 동사 활용으로서 ‘education’에 더 가깝다고 볼 수 있다.

회성의 중심은 교육에 있다” (듀이, 1939:629)고 밝힘으로서 듀이는 진화론적 가정에 기초한 교육의 입장을 분명히 하였다.

듀이의 관점에서 본 교육의 성격은 이상적 인본주의 사회(humanistic society)라는 목표를 이룩하는 수단을 의미하였으며, 이 사회의 인간이야말로 ‘궁극적 실체’였다. 그의 뒤를 이은 후계자들이 이러한 목표를 향해 미국의 공교육을 더욱 깊숙이 이끌고 갔다. 듀이의 “종교로서의 교육” 논문을 분석한 브루바처(John S. Brubacher)는 교육의 의미를 다음과 같이 해석하고 있다. “교육이란 인류가 아직 실현하지 않은 잠재력의 상징이요 구원의 수단이다. . . . 그것은 과학과 갈등을 빚지 않으며 과학에 기초하고 있다” (1939:321). 여기서 브루바처가 말하는 “과학”이란 물론 ‘진화’를 의미한다.

현대 교육자의 상당수는 이처럼 시간이 지나면서 인간사회는 점진적으로 항상 진전되어 미래에는 완벽하게 되리라는 진화론의 원리를 굳게 믿는다. 한결같이 하나님은 우리가 사는 세계와 아무 관련이 없는 것 같은 인상을 계속적으로 강화시키고 있는 것이다. 성경적 세계관을 제외시키는 것이 마치 중립을 지킨다는 인상을 줄 수 있다. 그러나 이러한 관점은, 에드린(Edlin)이 지적하였듯이, 하나님은 개인적이며 영적인 문제라면 몰라도 학습의 전체 영역이나 인생의 경험에 대해서는 하나님은 결코 관련이 없다는 매우 세밀하게 계산된 “일종의 종교적 입장”이라는 사실을 간과하지 말아야 될 것이다(1999: 48).

그렇다면 성경적 입장에서 이처럼 우리의 삶을 ‘세속적’인 부분과 ‘영적인’ 부분으로 왜 나누지 않아야 되는 것일까? 그것은 두말할 여지없이, 우리는 나누이지 않는 마음으로, 행하는 모든 일에서 섬기도록 부름을 받았기 때문이다. 다시 말하면, 아동은 삶의 모든 양상이 종교적인 ‘마음’의 지배하에 있는 “총체적이고 통합적 존재”이기 때문인 것이다(벤 브루멜른, 1996: 67). 그럼에도 불구하고 어떤 교육자들은 다양한 양상들 중에서 어느 하나를 절대화해서 그것을 사람들의 종교적 마음과 일치시킨다. 오늘날 세속교육은 의도적으로 하나님과 말씀을 떠나 진리를 찾고 있지만 그들은 진리의 지식에 이르기 힘들 것이다. 이 교육은 무엇보다도 내적인 의미(internal meaning)를 충만하게 하는 힘을 발휘하기 어렵기 때문이다(Gaebelein, 1968:9).

교육과 교육학을 세속적/신앙적(종교적) 두 범주로 구분하는 문제에 대해, 다음과 같은 성경 말씀을 구체적으로 살펴볼 필요가 있다:

“땅과 거기 충만한 것과 세계와 그 중에 거하는 자가 다 여호와와 의 것이로다” (시 24:1).

“하나님이 자기 형상 곧 하나님의 형상대로 사람을 창조하시되...” (창 1:27).

“그런즉 너희가 먹든지 마시든지 무엇을 하든지 다 하나님의 영광을 위하여 하라” (고전 10: 31).

이러한 성경 말씀은 서로 떨어져 있지만, 아마도 성경 전체를 관통하는 내용으로 이해해도 무리가 없을 것이다. 따라서 이 말씀을 다시 오늘의 우리 학교교육에 적용해본다면, 그 내용은 다음과 같이 표현될 수 있을 것이다:

1. 교육을 위한 모든 학습 자료는 모두 하나님의 것이므로 그 내용은 통합적이어야 한다.
2. 교육을 받는 아동은 하나님의 형상과 통합된 인격체로서 그의 교육 역시

통합적이어야 한다.

3. 교육목표는 하나님의 영광을 드러내는 것이므로 그 교육은 결코 이중구조적일 수 없다.

국내외를 막론하고 현대 교육과 교육학의 주요 패러다임은 행동 과학주의적(行動 科學主義的) 정의에 의해 지배되어왔다고 해도 과언이 아닐 것이다. 흔히 조작적 정의라고도 잘 알려진 이 정의는 ‘교육은 인간의 행동을 바람직한 방향으로 계획적으로 변화시키는 것’을 의미한다. 이 정의는 인간행동에 대한 완벽한 통제가 바람직하며 또한 그것이 가능하다는 전제에서 출발하고 있다. 이러한 가정은 학생과 교사들이 그들의 고유한 배경을 갖고 교육의 현장에 임한다는 사실을 간과하고 있다. 특히 학생들은 능동적이며 자유의지를 가진 존재이기 때문에, 왓슨(J. B. Watson)이나 스키너(B. F. Skinner) 등이 주장하는 바와 같이 동일한 자극에 동일한 방식으로 대응하지 않는다. 흔히 교육을 가리켜 “과학과 예술”로 표현하는 것도 바로 이러한 이유에 연유한다고 볼 수 있다(벤 브루멜른, 1996).

현대 교육과 교육학에서 잘 알려진 또 하나의 정의는 기능주의적 정의로서, 이는 ‘사회적 환경적응을 위한 수단’을 의미한다. 이들 기능주의자들은 가능한 한 그의 환경에 관련시켜 교육이 이루어져야한다고 믿지만 이 경우, 그 사회환경이라는 말은 실제로 ‘색깔’이 없다. 그 사회 환경이 무엇을 말하는지 알 수가 없다. 어떤 사회 환경인지 제대로 상황파악을 하지 못하는 경우에도 교육의 목적을 사회 환경에 적응하도록 가르치는 것이라고 말한다면 그것은 완전히 자기모순임에 틀림없다. 허공 속에서는 어떤 준비가 있을 수 없기 때문이다. 이 사회가 그리스도인들이 인식하는 대로 타락한 환경이라고 가정한다면 그런 주장은 더욱 설득력을 얻기 힘들 것이다(Van Til, 1953:439).

III. 학습자

아동이 전적으로 종교적 존재라는 사실은 현대의 세속적 학교교육에서는 용납되지 않는다. 기껏해야 아동은 그의 삶의 일부가 영적으로 기능 한다고 보기 때문에 ‘부분적으로’ 종교적이라는 표현이 더 적합할 것 같다. 이는 하루나 일주일에 어느 때는 영적인 일에 몰두하지만 그 나머지 시간은 스스로를 위해 혹은 세속적인 추구를 위해 자유롭다는 주장이다. 이러한 논리는 어떤 소유나 활동에 있어서도 마찬가지이다. 즉 어느 소유와 활동은 하나님에 속한 것이고 나머지는 인간에게 속한 것이므로 자기 마음대로 할 수 있다는 논리인 것이다. 이러한 성·속이분법은 공교육뿐만 아니라, 기독교 학교교육 현장에서도 자주 확인되고 있다.

그러나 아동 각 개인은 전적으로 종교적 존재로서, 그들의 생각, 언어, 그리고 행동에 이르기까지 종교는 중요한 영향을 미친다. 즉, 창조주에 대한 감사함과 순종으로 응답하기도 하지만, 창조주와 근본적으로 다른 대상을 숭배할 수도 있다. 그는 종교적 존재이기 때문에 본능적으로 예배할 마음을 소유하고 있다. 예배를 드리고자하는 본능을 가지고 있다는 사실은 그리스도인의 삶, 학교, 가정의 어느 곳에도 세속적인 부분은 존재하지 않는다. 따라서 기독교 학교는 단지 세속적인 교육과정에 성경과목을 추가하는 방식으로는 결코 교육의 목표를 달성하기 어렵다. 기독교 세계관 위에 교과목을 통합함으로써 진리에 대한 아동의 반응은 예배적이어야 한다.

아동들이 각각의 교과를 학습할 때에 하나님은 진리와 참의 원천으로 인식하는 것이다. 진리에

대한 아동의 반응은 예배적 반응이어야 한다.(Fenema, , 1977:3-4)

세속주의 아동관은 그 형태에 있어서 매우 다양한 모습을 띄고 있다. 그 중에서 대표적인 것은 진보주의, 본질주의, 그리고 발달주의자들을 들 수 있을 것이다.

존 듀이를 중심으로 한 진보주의자들(progressivists)들은 아동을 독립적(autonomous)인 존재로 이해한다. 즉, 아동은 외적 권위에 의존하지 말고 자신의 사회적 필요에 의하여 자연스럽게 발전할 자유를 누려야하며 그들의 흥미가 모든 학습활동의 동기가 되어야한다는 주장을 내세운다. 그러나 성경적 관점에서 아동은 독립적이기보다는 의존적인 존재이다. 아동은 무한하다고 보기보다는 유한한 존재이며, 창조주 하나님의 피조물이다. 피조물로서의 인간은 하나님 앞에서 모두 동일하다는 점이다. 인간은 동등하게 태어났고 동등하게 남아있다.

“다 치우쳤으며 함께 더러운 자가 되고 선을 행하는 자가 없으니 하나도 없다.(시 14:3)

“이는 하나님께서 외모로 사람을 취하지 아니하심이니라. 무릇 율법 없이 범 죄 한자는 또한 율법 없이 망하고 무릇 율법이 있고 범죄한 자는 율법으로 말미암아 심판을 받으리라.(롬 2:11-12).

다른 또 하나의 시사점은 인간의 피조적 의존은 절대성이 있다는 점이다. 실로 창조주는 궁극적 절대자이나 인간은 우주의 중심이 아니다. 따라서 아동은 그의 경험, 학교, 가정에서 중심이 아니다. 그는 자신의 목적을 위해 기능하지 않는다. 하나님이 계심을 인식하고 늘 자신을 향한 부르심에 응답할 수 있어야 한다. 따라서 아동은 삶의 궁극적인 해답을 위해 자신의 내면이나 수평적으로 밖을 쳐다보지 않는다. 대신에 그들은 의존적이면 피조적인 방법으로 위에 계신 하나님을 바라보게 된다.

진보주의자들과 달리 배글리(W. C. Bagley)와 같은 본질주의자(essentialists)는 아동들은 아동을 백지 상태나 교사가 넣어주는 정보를 저축할 수 있는 은행으로 이해한다. 학습은 본래 힘들여 해야하고 싫어도 적용해야하는 요소를 내포하기 때문에 교육의 주도권은 아동이 아니라 교사가 가져야하는 입장이다. 그러나 이러한 관점은 학습에 대한 학생들의 인격적 책임을 무시하는 관점이다. 또한 학생들이 공동체 속에서 살고 있고, 그들의 삶에 기여해야 한다는 점을 간과하고 있다. 아이들은 교사들이 원하는 바를 채워 넣을 수 있는 백지에 불과하지 않다. 오히려 자신의 신념, 특성, 능력, 결정할 수 있는 힘을 지닌 인격체로서 교육의 과정을 통해 이를 북돋아 줄 수 있어야한다(반 브루멜른, 1996: 72).

페스탈로찌(Johann H. Pestalozzi)로부터 피아제(Jean Piaget)에 이르는 구조주의자(structuralists) 혹은 발달주의자들(developmentalists)은 “아동을 아직 피어나지 않는 식물”로 보았다. 특히 피아제는 인간의 정신적 인지 과정이 세계에 대한 지식을 동화하고 조절하는 과정을 통해 이루어진다고 보고, 이러한 과정을 거쳐 체계화된 인지 구조가 점점 더 복잡한 것으로 변화, 발달해간다고 보았다. 그러나 월터스토프(Wolterstorff)가 지적한 바와 같이, 피아제의 인지적 단계에서 교육에 보편적으로 적용된 단계들은 삶의 이성적(reasoning) 측면을 지나치게 강조한 나머지 삶에서 이와 동등하게 중요한 다른 측면들은 무시되었다(1980:28).

발달단계이론은 그들의 주장과는 달리 학습을 계획하는데 그렇게 유용하지 않았다. 우선 아이들이 어느 단계에 이르렀는지 파악하기 어려울 뿐만 아니라 한 학급 내에도 개인차가 많았기 때문이다. 한 학생의 경우를 보아도 어느 활동에서는 ‘구체적 조작단계’에 이르렀지만 다른

경우에는 ‘전 조작 단계’에 머물러 있을 수 있었기 때문이다. 따라서 교사의 입장에 있어서는 이러한 발달이론에 따르는 단계별로 어떤 교육 프로그램을 조직화하거나 훈련에 개입하지 못하고 자연스럽게 발생하는 ‘성숙’의 개념을 벗어나지 못했다. 여기서 우리는 서로 다른 이데올로기, 즉 “식물이 어떻게 구조화되고 발달되어 가는가 하는 문제와 이 식물의 제대로 개화될 수 있도록 양육되어야 하는 문제가 다시 제기될 수 있다.

학습자에 관한 이상의 논의를 종합하면 각 세속적 교육학 이론은 학습자에 관해 흥미 있는 내용을 밝히고 있다. 교육학자들이 다루는 자료는 하나님께서 지으신 실재에서 취하기 때문이다. 그러나 이 이론 중 어느 하나도 아동을 책임 있는 하나님의 형상으로 보는 풍부한 성경적 개념을 반영하지 못하고 있다. 궁극적으로 하나님이 우리의 삶을 주장하시고 우리가 행동에 옮기도록 하신다는 것을 인식할 때 그 학습은 의미 있는 것이며, 이러한 학습에 참여하는 학습자의 타고난 잠재력은 발휘될 수 있을 것이다.

III. 교육내용

어떤 세계관의 기초는 필수적으로 그 개념의 시원(始原)이 있다. 우리의 기본적 신념, 가정, 가치, 우선 순위, 편견 등이 바로 그것이다. 사람들이 삶을 바라보고 그의 의미를 부여하는 방법은 그의 목표와 마찬가지로 이러한 궁극적 시원에 대해 무엇을 믿는가에 크게 의존할 수밖에 없다. 교과서와 마찬가지로 교사는 그가 가르치는 모든 과목에 있어서 묵시적이든 명시적이든 틀림없이 시원을 다루고 있다. 그래서 한 사람의 세계관은 여김없이 그가 믿고 가르치는 모든 것에 대해 한 방향으로 혹은 달리 영향을 미치게 된다. 공립학교 교사든 교과서 집필자이든 이 사실을 인식하는 것이 매우 중요하다고 여겨진다.

앞 절에서 살펴본 아동관에서의 마찬가지로 교육과정을 개발하는 사람이 견지하고 있는 지식관도 매우 다양하다고 볼 수 있다. 경험주의자들에 의하면, 지식은 어떤 명제들로 구성되는데 이것들은 경험적 관찰에 그 근거를 갖기 때문에 진리는 항상 수정될 수밖에 없다고 생각한다. 합리주의자들은 객관적 진리가 존재하며, 그것은 이성에서 의해서만 알려지거나 규정될 수 있다고 주장하며, 합리성은 그들의 궁극적 출발점이다. 재개념주의자들은 이른바 ‘지식사회학’과 관련, 지식은 주관적이고 개인적으로 구성되기 때문에 진리는 상대적이며 인간의식의 이해범위를 벗어나는 것은 그 어떤 것도 확신할 수 없다고 주장하는 것이다(반 브루멜른, 132-133).

그러면 성경적 지식관은 무엇이며, 그것은 교육과정과 어떻게 연관되는가? 밴 브루멜른은 참된 지식의 특징을 세 가지로 요약하고 있다. 첫째, 참 지식은 계시에서 의존해야 한다. 둘째, 사람의 지성뿐만 아니라, 전인(全人)을 포함하며, 헌신과 반응과 봉사로서 이끌어야 한다. 셋째로 그것은 하나님의 섭리와 놀라운 역사하심을 지향하며, 우리에게 하나님의 도를 가르쳐야 한다고 (1996: 133). 성경은 이를 다음과 같이 밝히고 있다:

“여호와를 경외하는 것이 지식의 근본이늘 미련한 자는 지혜와 훈계를 멸시
하느니라” (잠 1:7)

“사무엘이 아직 여호와를 알지 못하고 여호와의 말씀도 아직 그에게 나타나지
아니한 때라.” (삼상 3:7).

“항상 배우나 마침내 진리의 지식에 이를 수 없느니라” (딤후 3:7).

인간의 이성이 자율적이고 그것이 적절히 훈련되고 활용됨으로서 진리의 원천이 될 수 있다고 인식하게 된 것은 르네상스 이후 ‘이성의 도래’와 함께 서구 문명에 강하게 나타나기 시작했다. 이러한 인식은 일찍이 회랍철학에까지 거슬러 올라갈 수 있으며 산업혁명 이후 과학적 방법과 접목되면서 지성사회에 지대한 영향을 미치게 되었다. 학자들의 공동체를 통해 나타난 학문적 자유는 잠재적으로 그 한계가 없었다. 그러한 학자들은 가정이나 교회 심지어는 국가로부터 어떤 제약도 받지 않고 궁극적 선으로서의 진리를 찾아야한다고 강하게 주장했다.

따라서 현대 학교와 대학에서 실제로 가르치는 학문의 내용은 진화론적 가정에 기초하고 있을 뿐만 아니라 그 방법도 마찬가지였다. 창조의 모든 영역에서 하나님을 찾지 않음은 물론 주권을 인정하지 않음으로 우리가 사는 세계는 하나님이 적절하지 않다는 인상을 강화시켜가고 있다. 성경적 세계관의 삭제는 종교적 중립성은 아니며 그것은 면밀하게 계산된 종교적 입장에서 비롯된 것이다. 다시 말하면, 하나님은 사적이며 영적인 문제에는 적절할지 모르지만 학업이나 구체적인 삶의 분야에 있어서는 적절하지 않다는 논리를 숨기고 있다(Edlin, 1966:48).

다음과 같은 간단한 실례를 들어보자.

“3차 대전이 끝날 무렵 16명의 생존자가 있다. 그들은 의사, 경찰, 건축가, 히피, 시인, 과학자 등인데, 현재 태평양 한가운데에서 작은 뗏목에 몸을 싣고 있으나 머지 않아 그들의 식량이나 음료수는 바닥이 날 예정이다. 따라서 4명이 이 그룹에서 빠져야한다면 이 중에서 과연 누구를 선택해야 할 것인가? 그리고 그 이유는 무엇인가?” (Edlin, 1999: 49)

사회교과나 일반 교양과정의 프로그램으로 자주 등장하는 게임의 메시지이다. 이 경우 하나님은 어디에도 나타나지 않은 것은 분명하지만 그렇다고 이 사례가 종교적으로 중립적이라고 보기는 어렵다. 많은 학생들이 매우 흥미 진진하게 게임에 참여할 수 있을 지 모르지만 ‘반기독교’적 요소를 담고 있음을 알아야 한다. 이 게임은 우선 어린 학생들에게 사람은 오로지 그들의 직업에 따라 가치를 갖고 있다는 인상을 무의식적으로 강화시킬 수 있다. 왜냐하면 사람들 중에 누가 죽고 누가 살아야하는 상황에서 그들이 갖고 있는 유일한 정보였기 때문이다. 또 다른 시각에서는 이러한 게임은 우리 인간은 ‘하나님과 겨룰’ 권리가 있다는 가정을 숨기고 있다고 볼 수 있다. 에드린(Edlin)에 의하면, 놀라운 사실은 이러한 게임의 그림과 설명서를 크리스천들에게 보여주었을 때, 그중 80% 이상이 전혀 문제를 포착하지 못했다고 밝히고 있다(1999: 48).

인간중심의 세속적 교육과정 유형은 매우 다양하지만 대체로 교과중심, 경험중심, 학문중심, 사회중심 교육과정으로 대별할 수 있다.

교과중심 교육과정은 ‘지식의 체계’를 중시하는 교육과정으로서 학교의 지도하에 학생이 배우는 일체의 교과와 교재를 말한다. 이 교육과정은 교육성과에 있어서 지식의 습득과 이성의 계발을 가장 중요시하는 입장이다. 인간 이성의 능력을 실증하기 위해 전통적 교과목들을 사용하는 데 여러 세대에 걸쳐 축적된 지혜가 학생들을 자유와 진리로 인도한다고 믿는다. 학생들은 학습한 것에 대해 아무런 창조적 또는 인격적 관련 없이 지식을 재생산하고 적용 받도록 요구되며, 교육내용과 사회생활과의 관련성도 대부분 무시된다. 잠재적으로 사실적 지식이 하나의 우상이 되며 그 지식은 인간의 삶에서 가장 중요한 것은 미리 결정된 개념들을 반복하는 능력이라고 착각하게 한다.

경험중심 교육과정은 교과중심 교육과정에 회의를 품기 시작한 1930년대를 전후하여 교육계의 주목을 받게 되었으며, 개인적인 의미가 우선임을 강조한다. 의미는 학생의 내부로부터 생겨야 하며, 교육 프로그램은 학생과 협의해서 개발하게 된다. 인간의 본성이 선하다는 가정 하에 아동들이 가장 좋다고 생각하는 바를 선택하게 하는 것이 바람직하다고 본다. 무미 건조한 교과적 접근을 피하고 개인적인 반응을 허용하면서, 하나님과 이웃보다는 자신을 위해 살며, 자기의 고유한 세계에서 스스로 중심자가 되는 자기 중심적인 개인을 선호하게 만든다. 그들은 그리스도 공동체 안에서 예수님이 보여준 본을 따르기보다는 자기 자신의 복지와 쾌락에 전념하게 한다(반 브루멜른, 1996: 141)

경험중심 교육과정은 1950년대를 전후하여 확고하게 뿌리를 내리는 듯 하였으나 1960년대로 접어들면서 학문중심 교육과정이 대두되었다. 그 경위는 20세기 후반에 들어와 폭발적인 증가 추세를 보인 지식과 기술의 발전과 구 소련의 인공위성 스푸트니크(sputnik)의 발사가 계기가 된 것이다. 이 교육과정을 지지하는 사람들은 학생들의 지적 탐구과정이 가장 중요하다고 전제하고 탐구, 조사, 문제 해결법을 강조한다. 배우는 내용보다 배우는 방법, 과정을 중시한다. 이 교육과정은 학생들이 자신의 다양한 인지적 능력을 활용할 기회를 통해 탐구 자체가 가져오는 희열을 강조하게 된다. 그러나 사회적으로 유익한 덕성의 함양이나 종교적 원리는 학생들이 관심을 갖지 않는 한 중시되지 않는다.

사회중심 교육과정의 지지자들은 학교가 특히 사회적·문화적 현상의 분석을 통하여 학생들이 사회의 이익에 봉사하도록 준비시키기를 원한다. 이 교육과정은 학습자보다는 누군가에 의해 제시된 학습내용을 보충하여 토론과 연구과제를 수행하게 된다. 사회문제나 사회정의 문제와 같은 주제에 민감하지만, 그 접근방법은 그리스도의 본을 따르기보다는 편향된 이데올로기를 추종하기 쉽다. 신 마르크스주의자들은 계급 갈등을 보여주면서, 학생들로 하여금 어떻게 하면 억압구조를 해체시킬 수 있는 교육과정을 마련하도록 주문할 것이다.

IV. 교사

교사는 교육의 방향을 정하고 이를 통해 아동들의 삶에 다각도로 영향력을 행사 수 있다. 그는 아동들이 삶을 보는 방식과 중요하게 여기는 것은 물론, 행동하는 방식에 이르기까지 영향을 미치게 된다. 교사는 우리의 삶에서 가치로운 것이 무엇인가를 가르칠 때 목시적인 믿음에 기초하여 이러한 과업을 수행하게 되며, 이러한 의미에서 그는 ‘종교적 기예’(craftsmanship)를 행하고 있다고 보아야 할 것이다. 그리스도인이든 비 그리스도인이든 교사는 자신의 세계관과, 가치판단, 그리고 신념을 갖고 교육의 내용과 방법을 결정하는 것이다. 개블라인(Frank E. Gaebelien)은 교사의 세계관에 대해 이렇게 기술하고 있다:

교사의 세계관은 그가 유능한 교사이기만 하면 점차로 학생들의 세계관을 바꾸어놓는다. 가르칠 때에는 누구든지 특정한 철학적 입장을 취하기 마련이다. 모든 교사는 그들이 지니고 살아가는 철학적 신념들을-그 신념들이 영적으로 바람직한 것이거나 바람직하지 못한 것인가를 막론하고 -어떤 방식으로든 드러내지 않을 수가 없다.(개블라인, 1991:69)

그러나 서글픈 현실은 교사에 대한 사회적 지위가 과거에 비해 상대적으로 낮아지고 있으며, 교사들도 자신의 역할에 대해 고귀하다고 평가하는 경우가 드물다는 사실을 하퍼(Harper, 1984)는 지적하고 있다. 이러한 이유는 시대에 따라 또는 국가에 따라 다양하겠지만, 그는 교육철학 일부에 보급된 반 지식주의(anti-intellectualism)가 이러한 낮은 평가의 부분적 원인이라고 밝히고 있다. 그의 논리는 만일 어느 교육자가 믿고 있듯이 진리가 상대적이라면 교사도 그가 가르치는 주제에 대해 결코 알 수 없다는 것이다. 진리가 알려져 있지 않기 때문에 교사는 능숙하게 전달할 수도 없으며, 학생과의 구별도 힘들다는 것이다.

한마디로 교사의 권위가 교육 현장에서 지켜지지 않고 있는 것이다. 베버(Max Weber)에 의하면 권위란 합법적인 지배(legitimate domination)를 의미하며, 이를 학교 교육에 적용한다면 교사가 자신의 의지를 규칙적으로 학생들에게 행사할 수 있는 힘을 말한다. 학교뿐만 아니라 가정이나 직장에서도 권위가 상실되면 그 조직은 제대로 힘을 발휘할 수 없게 된다. 이러한 권위는 사법적인 권위(judicial authority)와 도덕적 권위(moral authority)로 구분할 수 있다. 사법적인 권위란 법을 만들고 명령을 내리고 복종을 강요할 수 있는 권리를 말하고, 도덕적 권위란 의견, 존경 혹은 오랫동안 확립된 평판으로부터 얻어진 권리를 말한다.

학교 교육에서 교사의 권위를 실제적으로 부정하는 이론을 확립하는데 기여한 대표적인 학자는 루소(Jean Jacques Rousseau)일 것이다. 루소는 교실에서의 권위를 실제적으로 부정하였거나 최소한 권위의 행사를 비난하였다. 그의 교육소설 「에밀」을 통해 밝히고자 노력한 것은 아동의 ‘인간성 회복’이었다. 그는 인간의 본성을 자연상태에서 파악하려고 하였다. 그의 인간관은 자연상태에 있어서는 자유롭고 행복하고 선량하였으나, 자신의 손으로 만든 사회제도나 문화에 의해 오히려 부자유스럽고 불행한 상태에 빠졌으며 사악한 존재가 되고 말았다. 그래서 인간은 다시 한번 참된 인간의 모습 즉 자연을 발견하여 인간을 회복하지 않으면 안된다고 보았다.

현대 교육학은 이러한 루소의 극단적인 견해를 따르지는 않는다고 해도, 그의 기본적인 견해를 상당히 반영하고 있는 것만은 사실이다. 우선 아동의 본성은 선함을 인식해야 하며, 무엇보다도 그들의 주권이 존중되어야 한다고 밝히고 있다. 하루 종일 생활하는 학교 환경이 개선되어 즐겁고 호감을 가질만한 곳이 되어야 한다고 본다. 환경뿐만 아니라 교사는 아동의 선천적 경향이나 요구 등에는 가급적 덜 개입해야 한다는 것이다. 교사가 무엇을 바란다면 그것은 아동의 주권과 타협되어야 하고 아동에 대한 학교의 명령은 친절한 요구로 전환되어야 마땅하며 어느 경우에서도 처벌은 합리화될 수 없다.

따라서 이러한 교육학 이론에 의하면, 교사는 외적 권위에 의지하여 아동의 교육에 임하기보다는, 아동의 독립적인 사고와 행동을 개발하는데 더 많은 노력을 기울여야 한다. 아동을 설득하고 보다 높은 수준의 성품을 개발하도록 격려해줌으로서 무엇이 진실이고 옳으며 아름다운 것을 감상할 수 있게 된다고 본다. 이러한 과정을 통해 고집이 센 아동들의 의지가 좌절시켜야 한다고 믿었던 시기를 행복하게 통과시키고 올바른 방향으로 의지가 나아갈 수 있다고 보는 것이다. 이러한 합리화는 교사에게 실질적으로 사법적인 권위가 없으며, 설사 권위가 있다하여도 학교에서는 이를 행사할 여지가 없다고 보아야 할 것이다(Berkhof, 1953:97-98).

그러나 일반적으로 성경적 관점은 이러한 현대 교육의 교사와 권위에 대한 이러한 가정을 수용하지 않는다. 앞서서도 지적한 것처럼 교사는 아동의 활동과 행동을 지배할 힘을 적절히 행사할 수 있는 사법적 도덕적 권위를 갖고 훈육의 수단으로서 활용할 수 있다. 뿐만 아니라 성경적 관점은 아동의 천성이 선하다고 전제하고 이루어지는 일련의 교사관, 교수법, 학교조직, 학교 환경에 비난과 개선의 초점을 맞추는 현대 교육관에도 동의하지 않는다. 이러한 추론 방

법은 아동의 영적 조건(spiritual condition)에 대한 오해에서 비롯되었다는 사실을 우리는 다음과 같은 성경 말씀에서 발견하게 된다:

“내가 죄악 중에 출생하였음이여 모친이 죄중에 나를 잉태하였나이다” (시 51: 5).

“아이의 마음에는 미련한 것이 었으나 징계하는 채찍이 이를 멀리 쫓아내리
라” (잠 22:15).

“전에는 다 우리도 다 그 가운데서 우리 육체의 욕심을 따라 지내며 육체와
마음의 원하는 것을 하여 다른 이들과 같이 본질상 진노의
자녀이었
더니” (엡 2:3)

우리는 오늘날 세속 교육학자들이 아동들을 그리고 있는 것처럼, 어린아이들이 선하고 순수하며 무구(無垢)하지 않다는 사실을 일상적 경험을 통해서도 알 수 있다. 따라서 우리는 아동의 훈육이 순전히 부정적이어서는 안된다거나 지금도 그들 주변에서 영향력을 행사하는 사탄으로부터 보호를 늦추어야 한다고 보지 않는다. 성경은 분명히 긍정적인 교정, 심지어는 체벌까지도 필요하다는 사실을 다음과 같이 가르치고 있다는 사실을 주목할 필요가 있기 때문이다:

“그들이 이르되 너희가 어찌하여 이런 일을 하느냐 내가 너희의 악행을 이
문
든 백성에게서 듣노라 ” (삼상 2:23)

“초달을 차마 못하는 자는 그 자식을 미워함이라 자식을 사랑하는 자는 근
히 징계하느니라” (잠 13:24)

“네가 네 아들에게 소망이 있을즉 그를 징계하고 죽일 마음은 두지 말찌니
라” (잠 19:18).

그러나 교사들은 그들이 행사하고자하는 사법적인 권위가 사람에게 있지 않고 하나님께 속해 있다는 사실을 명심할 필요가 있다. 그는 독재자처럼 행동하지 말아야 한다. 국가에 비유한다면, 그는 초법적인 절대국가가 아니라 헌법 제정 국가라고 볼 수 있을 것이다. 즉, 모든 권위는 하나님으로부터 비롯되었으며, 하나님의 뜻과 조화를 이루어 행사되어야 한다. 교사는 이러한 사실을 인식하고 하나님 말씀 안에서 발견되는 훈육 원칙을 지켜야 할 것이다. 교사는 하나님께 순종하여 훈육을 행사해야 할 의무가 있고 현재도 그것을 행사하고 있다는 중요한 진리를 학생에게 알려주어야 한다. 그것은 형식적 전달이 아니며 학생 자신도 그것을 분명하게 느낄 수 있어야 한다(Berkhof, 1953:99).

여기서 우리는 교사의 ‘가르치는 재능’ 과 ‘가르치는 은사’ 를 구별해서 사용할 필요가 있다는 모리스(Morris, 1977)의 주장을 상기시킬 필요가 있다. 즉, 천성적 재능에 관한 한 믿지 않는 교사가 가르치는 일에 더욱 효과적일 수 있다. 이러한 이유로 인해 공립학교는 물론 기독교 학교, 심지어는 교회학교에서 그들은 매우 위험한 존재가 된다. 하나님의 말씀을 떠난 교사는 그들이 아무리 매력적이고 우아하다 할지라도 교육의 궁극적인 목표인 하나님의 영광과는 무관하기 때문이다. 사도 바울이 이러한 거짓 교사들에 대해 다음과 같은 매우 준엄한 경고를 보내고 있다.

“...이와 같이 너희 중에도 거짓 선생들이 있으리라. 저희는 멸망케 할 이단

을 가만히 끌어들이 자기들을 사신 자를 부인하고 임박한 멸망을 스스로 취하는 자들이라... 저희가 허탄한 자랑의 말을 토하여 미혹한데 행하는 사람들에게서 겨우 피한자들을 음란으로써 육체의 정욕 중에서 유혹하여”(베후 2:1,18).

V. 결론

지금까지 현대 교육의 정의, 학습자, 교육내용, 그리고 교사를 차례로 살펴보면, 인본주의에 기초한 현대 교육은 결코 가치 중립적이지 않다는 결론을 내릴 수 있다. 이러한 사실은 현대 교육의 초석을 놓은 존 듀이(John Dewey)나 호레이스 만(Horace Mann)도 분명하게 인식했다. 그것은 학교에서 단지 ‘사실’만을 가르치는 것이 아니라, 이러한 사실이 이해되는 삶의 방식과 태도 전 영역이 포함되기 때문이다. 뿐만 아니라 교육은 헌신에 따른 이상에 이끌리지 않을 수 없다는 의미에서 항상 종교적이다. 따라서 단지 ‘자연적인’ 부분, 즉 종교적 초점에서 벗어난, 종교적으로 중립적인 영역은 존재하지 않는다(벤 브루멜른, 1996:18; Mechielsen, 1980:10).

그렇다면 오늘날 수많은 사람들이 왜 “교육은 종교적 중립”이라는 신화에 매달려 있는 것일까? 이를 가리켜, 사도 바울은 그들이 이미 감각을 잃었기 때문이라고 밝히고 있다(엡 4:19). 인간의 죄성이 하도 그의 도덕과 영성을 타락시켜 “허물과 죄”(엡 2:1)로 죽게 되었다는 말을 듣게 되었다. 그가 다시 “거듭 태어날 때까지”(요 3:3) 하나님의 형상 안에서 그의 창조의 의미, 도덕적 선택, 영적 관계 등 그 어떤 것과 관련된 영역에서 똑바로 자신의 이성을 사용할 수 없게 되었기 때문인 것이다. 따라서 모든 교육활동, 예컨대, 교과서, 학교, 교육과정, 연구사업 등은 하나님의 말씀에 비추어 좋고 나쁨과 옳고 그름을 비판적으로 검토할 수 있어야 할 것이다.

따라서 교육의 중립성 문제는 근본적으로 창조적 또는 진화론적 세계관에 귀착된다고 볼 수 있다. 사실 이 두 개념은 상호 배타적이어서 진화와 창조를 동시에 믿는다는 것은 불가능하다. 이 두 관점은 과학적으로 증명되거나 시험할 수 없는 문제로 어느 관점이나 믿음으로 받아들일 수밖에 없다(Morris, 1977:48). 즉, 그리스도인의 관점에서 보면 하나님을 섬기거나 하나님의 피조적 대체물(creaturely substitute)을 섬기는 길이다. 그러므로, 모리스(Morris, 1977)가 제안한 대로 앞으로의 학교교육은 좀더 다양화되어야 할 것이다. 공립학교에서는 창조와 진화론 양자를 가르치고, 창조론의 입장에서 자녀교육을 시키고 싶다면 기독교 대안학교와 홈스쿨을, 진화론의 입장에서 가르치고 싶다면 이러한 목적으로 학교를 세울 수 있어야 할 것이다.

참고문헌

- 개블라인, 해로(이창국역) (1991). 신본주의교육. 서울: 기독교 문서선교회.
- 김희자(1998) “기독교학교의 본질과 목적,” 기독교학교, 왜 필요한가 (기독교교육연구 제9권 제1 집) 서울: 총신대학교 부설 기독교교육연구소.
- 벤 브루멜른, 해로 (기학연 교육연구모임 역) (1996). 교실에서 하나님과 동행하십니까?. 서

- 울: 한국기독교학생회출판부(IVP)
- 하퍼, 노르만(이승구 역) (1984). 제자훈련을 통한 현대 기독교 교육. 서울: 엠마오
- Brubacher, John S. (1939). Modern Philosophies of Education. New York: McGraw-Hill Publ. Co
- Chadwick Ronald P. (1982). Teaching and Learning: An integrated approach to Christian education. Old Tappan, New Jersey: Fleming H. Revell Company.
- Dewey, John (1939). Intelligence in the Modern Education. New York: Modern Library.
- Edlin, Richard J. (1999). The Cause of Christian education (3rd ed.). Blacktown, NSW: National Institute for Christian Schools.
- Fennema, Jack (1977). Nurturing Children in the Lord: A Study Guide for teachers on developing a biblical approach to discipline. Phillipsburg, New Jersey: Presbyterian and Reformed Publishing Co.
- Gaebelein, Frank E. (1968). The Pattern of God's Truth. Chicago: Moody Press.
- Mechielsen, Jack (1980). No icing on the Cake. Melbourne: Brookes-Hall Publishing Foundation.
- Monroe, Paul (1911)(ed.) "Education," A Cyclopedia of Education. Vol. 2, New York: Macmillan.
- Van Til, Cornelius (1953). "Antithesis in Education." in Fundamentals in Christian Education edited by Cornelius Jaarsma. Grand Rapids, MI: WM. B. Eerdmans Publishing Co.
- _____, (1969). A Survey of Christian Epistemology. deb Dulk Christian Foundation
- _____, (1975). A Christian Theory of Knowledge. Philipsburg, NJ: Presbyterian and Reformed Publishing Co.
- _____, (1976). Defense of the faith. Philadelphia, PA: Presbyterian and Reformed Publishing Co.