

종교교육학연구 제12권. pp.101-133

서울: 한국종교교육학회, 2001.

기독교 대학의 교양교육

손원영

(서울기독교대학교)

《요약》

이 논문은 기독교 교양교육의 개념을 ‘테오프락시스’(theopraxis)의 의미로 재개념화하고, 그에 따라 기독교 교양교육의 내용을 살펴보려는데 그 목적이 있다. 일반적으로 한국 기독교대학에서 기독교 교양교육의 의미는 “복음화 혹은 교회화의 수단”이라는 맥락에서 이해되어져왔다. 그러나 이러한 개념의 정의는 다원화된 현대사회 속에서 다양한 종교의 공존을 인정하면서도 자신의 정체성을 강조하기 위한 기독교 교양교육의 개념으로 적절하지 않다. 따라서 연구자는 기독교 교양교육의 개념이 하나님을 향한 깊은 영성에 뿌리를 두면서도 동시에 실천지향적이고 해석학적 이해가 중시되는 ‘테오프락시스’의 개념으로 재개념화될 것을 제시한다. 그리고 그 개념 위에서 한국 개신교 대학의 교양교육이 영성적 프락시스, 해석학적 프락시스, 그리고 해방적 프락시스를 포함할 것을 제시하고 있다.

핵심주제어: 기독교적 교양교육, 테오프락시스, 채플, 기독교 교양과목, 재개념화

《Abstract》

Christian Liberal Education in Korean Higher Education

Sohn, Wonyoung

(Seoul Christian University)

The purpose of this article is to reconceptualize the definition of "Christian liberal

education" into "theo-praxis" which means by God-centered action and critical reflection, and to reconstruct the subject matters of Korean Christian university by dint of new paradigm. Generally, the Christian liberal education has been understood in terms of a instrumental means for evangelization of missiological context in Korea. It is not proper that such a evangelical approach for Christian liberal education is only emphasized in multi-cultural religious society like Korea. Instead of that, the researcher suggests that a "theo-praxis approach" as an alternative for Christian liberal education will be more appropriated to focus on the God-centered praxis of liberation, communication and spirituality for plural society. In conclusion, when Korean Christian university develops the curriculum of Christian liberal education, it will be able to consider God and praxis -centered subject matters, i.e., dialogical praxis between religions, liberating praxis for solidarity with the victims, and spiritual praxis to overcome the problem of fragmentation in modern society.

Key words: theopraxis, Christian liberal education, chapel, reconceptualization, curriculum of Christian liberal education,

I. 머리말

한국의 많은 대학들은 현재 교양교육의 위기를 경험하고 있다. 1995년 교육법개정에 따라, 과거의 교육법시행령(119조)에 명문화되었던 교양교육(졸업 이수학점 중 교양과목을 30% 이상취득요함)에 관한 의무규정들이 학교의 자율적인 선택사항으로 그 규정이 수정 이관되면서 많은 대학들은 대학자율화란 명분으로 교양교육에 대해 더욱 소홀히 여기는 경향을 보이고 있다.¹⁾ 특히 많은 대학들이 학생수급과 국제화의 문제라는 경쟁력 확보의 상황에서 전통적으로 강조되었던 인격도야와 같은 교양교육보다 컴퓨터나 영어회화 등의 실용적 과목으로 교양교육을 대치하는 경향을 보이고 있다. 심지어 많은 기독교대학들은 ‘기독교적 교양교육’²⁾을 단지 특정 교회(교단)의 이데올로기를 전수하

1 교육법전편찬회편, 『교육법전』, 1995년 개정판, (서울: 교학사, 1995), 38쪽. “교육법시행령,” 제 119조; 교육법전편찬회편, 『교육법전』, 1998년개정판, (서울: 교학사, 1998), 41쪽. “고등교육법” 제 21조 1항 참조.

2 본 논문에서 사용되는 ‘기독교적 교양교육’이란 기독교적 시각으로 개념화된 교양교육을 의미

는 일과 동일시하면서 학생들(특히 비기독교학생)과 많은 갈등을 빚고 있다. 이런 상황에서 기독교대학이 수행하는 기독교적 교양교육에 대해 비판적으로 성찰하고 그 가능한 대안을 찾는 작업은 의미있는 작업이라 여겨진다.

일반적으로 기독교대학이란 국공립대학이나 사립대학과 달리 다음과 같은 여섯가지의 특징을 지닌 대학을 일컫는다. 그것은 ① 대학의 건학이념을 기독교적으로 명시한 경우, ② 재단이사회의 상당수가 기독교인으로 구성되어 있는 경우, ③ 대학설립에 필요한 교육용, 수익용 재산이 기독교 단체(개인)의 소유인 경우, ④ 대학운영, 경영을 위한 재정적 지원이 기독교 기관에 의존하고 있는 경우, ⑤ 대학 구성원의 종교적 유사성(일치성)이 강조되고 있는 경우, ⑥교육과정에 채플 및 종교과목 등이 포함되어 있는 경우 등이다.³⁾

그런데 이러한 특징을 가진 한국의 개신교계통 기독교대학은 크게 세가지의 유형으로 다시 세분화될 수 있다. 제 1유형은 교회지도자(성직자) 양성을 주요 목적으로 세워진 신학대학유형(감신대, 서울신대, 장신대, 총신대 등)이다. 제 2유형은 교회지도자 양성을 위한 신학교육으로부터 출발하여 다양한 일반학문을 점차 강조함으로써 기독교적 지식인을 양성하는데 목적을 둔 신학계 종합대학유형(목원대, 한신대, 협성대 등)이다. 그리고 제 3유형은 신학교육을 통한 성직자 양성이 교육목적이 아니라 대학교육을 통해 학원선교에 기여하려는 목적으로 설립된 일반 종합대학유형(남서울대, 명지대, 숭실대, 한동대 등)이다. 그런데 이러한 유형의 분류는 그 설립취지가 '성직자 양성'이란 기준에 의해 자의적으로 나눈 것으로써, 제 1유형은 성직자양성을 위한 대학이고, 제 2유형은 성직자양성과 기독교 선교를 모두 지향하는 종합적 유형이며, 제 3유형은 기독교 선교에만 목적을 둔 유형이다.

이처럼 서로 다른 기독교대학의 설립 동기는 같은 맥락에서 서로 다른 교양교육의 형태를 가질 수 밖에 없다. 예를 들어, 성직자 양성을 위한 신학대학의 기독교 교양교육은 바람직한 성직자상을 미리 정한 뒤 그에 적절한 교양교육을 고려할 수 밖에 없으며, 일반학생들을 대상으로 한 종합대학유형의 기독교적 교양교육은 기독교적 교양인을 양성하는데 목적을 둔 일종의 선교지향적 교양교육이라고 말할 수 있다. 따라서 연구자

하며, '기독교 교양과목'이란 일반적으로 기독교대학이 교양필수나 교양선택으로 개설하는 '채플' 및 '기독교관련 과목'을 의미한다.

3 M. M. Pattillo, Jr., and D. M. Mackenzie, Church-Sponsored Higher Education in the United States, Washington, D.C.: American Council on Education, 1966, pp.30-53; 강희천, 「21세기 기독교대학의 교육」, 이계준 편, 『기독교대학과 학원선교』 (서울: 전광사, 1997), 375쪽.

는 제 1유형에 대한 교양교육의 문제는 신학교육의 맥락에서 보다 구체적으로 연구되어야 할 필요성이 있음으로 여기서는 고찰하지 않기로 한다. 그리고 제 2유형과 제 3유형은 그 설립동기에 있어 큰 차이가 있으나, 연구의 편의를 위해 종합대학유형으로 그 연구대상을 단일화하여 고찰하기로 한다. 실제로 이 두 유형은 한국의 신학계 대학들이 최근 종합대학교화 하는 상황에서 그 경계가 더욱 모호해지고 있다.

본 논문에서 연구자는 다음과 같은 세가지 주제들을 숙고하고자 한다. 첫째, 교양교육의 개념 정의에 있어 혼란을 겪고 있는 상황에서, 기독교적 의미에서 교양교육란 무엇인가? 달리말해 기독교대학의 교양교육 개념의 역사는 어떻게 전개되어 왔는가? 그리고 그 개념과 연관된 최근 교양교육의 실태는 어떠한가? 둘째, 기독교대학의 교양교육을 위한 접근방법은 어떻게 유형화될 수 있으며, 그 각각의 접근방법들은 어떠한 특징과 한계점을 갖고 있는가? 셋째, 교양교육의 개념을 기독교적 입장에서 ‘재개념화’(reconceptualizing)할 경우, 어떤 의미로 수정될 수 있으며, 그 수정된 개념에 따른 기독교대학의 기독교 교양교육과정은 어떤 내용으로 선정될 수 있을까?

II. 교양교육 개념의 역사적 변화

1. 히브리 전통에서의 교양교육의 개념

라인홀드 니버(Reinhold Niebuhr)는 서구문화의 기원에 대한 탐구에서 서구문화는 ‘히브리적인 것’(Hebraic)과 ‘희랍적인 것’(Hellenistic)의 이중적 기원을 갖고 있다고 분석하였다.⁴⁾

여기서 히브리적인 것은 서구문화에 초월적 실재에 관한 관심을 고양시켰고, 희랍적인 것은 분석적이고 합리적인 과학을 발전시키는 토대가 되었다. 이러한 서구문화의 두 원천은 현대적 의미의 ‘대학’(universitas, 중세의 대학)이 출현하기 전, 각각 고전적인 형태의 고등교육기관 곧 대학을 창출시켰고, 그들 나름대로의 독특한 교양교육을 수행하였다.⁵⁾ 그러면 히브리 전통에서 중시해온 고등교육의 형태는 무엇이고 어떤 교양교

4 Reinhold Niebuhr, *Two Sources of Western Cultures*, The Christian Idea of Education, ed. by Edmund Fuller, New Haven: Yale University Press, 1957, p.237.

5 일반적으로 교육사에서 교양교육의 역사를 다룰 때, 주로 희랍적인 전통에 의존하여 연구되어 왔다. 따라서 히브리적인 의미에서의 교양교육의 의미와 역사에 대한 논의는 빈약한 편이다. 이

육의 개념을 함축하고 있었는가? 이 문제를 고찰하기 위해 먼저 히브리 전통에서 발생된 고등교육의 형태를 살펴본다.

히브리 교육은 초월적인 신의 계시와 그에 대한 신앙을 교육의 기초로 하여 이루어졌고, 그 이상에 따라 고등교육기관(대학)이 설립되었다. 은준관에 의하면 히브리 전통에서 나타난 고전적 의미의 고등교육기관의 형태는 크게 네가지 유형으로 구분된다.⁶⁾ 첫 번째의 유형은 사무엘 선지시대에 있었던 선지학교(the School of the Prophets)이다(왕하2:3,7; 4:1,38; 5:1). 이것은 희랍의 교육기관보다 훨씬 이전의 것으로써 대중을 가르칠 교사를 양성할 목적으로 설립되었다.⁷⁾ 선지학교의 교육과정은 ‘신학’, ‘법률’, ‘역사’, ‘천문학’, ‘수학’, ‘음악’, 그리고 ‘시’와 같은 폭넓은 영역의 과목들로 구성되었다. 선지학교를 졸업한 학생들은 본래 성경을 기록하는 이들로 일했으나, 점차 ‘서기관’, ‘율법의 해석자’, 그리고 ‘선지자’가 되었으며, 이들의 작품을 묶은 것이 ‘탈무드’(Talmud)였다. 두 번째의 유형은 바벨론 포로시대(587-538 B.C.) 이후에 생긴 ‘아카데미’(Academy)이다. 셰릴(Lewis Sherrill)에 의하면 이 아카데미는 앞에서 말한 선지학교의 후속이 아니라, 바벨론 포로시대에 자생한 고등교육기관이었다.⁸⁾ 이 학교는 “Beth Hassepher”라는 초등학교와 “Beth Hammidrash” 혹은 “Beth Talmud”라는 중등학교의 연계 속에 존재하던 학문공동체로서 서기 70년 예루살렘의 멸망과 함께 파괴되었다. 셰릴은 이 아카데미가 ‘랍비’와 ‘서기관’들을 훈련시키는 신학교육기관이었다고 주장한다. 여기서는 토라(Torah)에 대한 전문적인 연구와 해석을 교육내용으로 하였다. 세 번째의 유형은 교부시대에 나타났던 것으로서 소위 “교리문답학교”(Catechetical School, 혹은 고등문답학교)이다. 이 교리문답학교는 2-3세기 무렵 회심한 이교도들을 위해 세워졌던 “세례문답학교”(Catechumenal School; Catechumenate)와 구분되는 학교로서, 교회의 지도자 및 세례문답학교의 교사들을 양성하기 위해 설립되었다. 이 학교에서는 처음에 기독교적 지식만을 교수하였으나, 3세기말부터 점차 세속적 학문까지 가르치게 되었다. 특히 스토아학자였으나 기독교로 개종한 판테누스(Pantaenus)를 비롯하여 클레멘트(Clement)와 오리겐(Origen) 등에 의해, 문법, 논리학, 기하학, 산술, 수사학, 철학과 같은 교과목이

런 한계점을 전제로 하여 히브리적 전통에서의 교양교육의 의미를 추론하고자 한다.

6 은준관, 『기독교교육현장론』, (서울: 대한기독교출판사, 1988), 308-312쪽.

7 Patrick J. McCormick, *History of Education*, Washington: Catholic University Press, 1953, p.82.

8 Lewis J. Sherrill, *The Rise of Christian Education*, New York: The Macmillan Co., 1954, pp.31-65.

가르쳐졌고, 가장 높은 수준의 학문으로는 성서연구를 하게 하였다.⁹⁾ 네 번째의 유형은 수도원학교(Monastery School)와 본당학교(Cathedral School)이다. 6세기경 처음 등장한 수도원학교는 ‘문법’, ‘수사학’, ‘변증학’으로 엮어진 트리비움(trivium)과 ‘수학’, ‘지리’, ‘천문학’, ‘음악’으로 구성된 쿼드리비움(quadrivium)을 7년간 수도원 안에서 교수하였다. 특히 성직자 양성을 위한 본당학교는 수도원학교에서 교수되던 7과목을 수용하면서도 ‘신학’, ‘법학’, ‘의학’을 첨가한 학교로 특징되는데, 이러한 본당학교가 후에 대학교의 출현에 하나의 결정적인 전초역할을 했음을 알 수 있다.¹⁰⁾

그러면 위와 같은 히브리전통에서 등장했던 대학들은 어떤 교양교육의 개념을 함축하고 있었는가? 앞의 논의와 관련하여 히브리적 교양교육의 개념은 적어도 두가지 정도의 함축적 의미를 지니고 있음을 추론할 수 있다. 첫째, 히브리 전통에서 교양교육의 개념은 “하나님의 백성으로 하여금 하나님 백성답게 살아가도록 하는 교육”으로 정의될 수 있다. 히브리 전통에서의 고등교육은 단순히 예언자(預言者)의 양성과 같은 직업교육적 맥락만이 아니라 교양교육적 차원에서 교양교육을 받을 대상으로 ‘하나님의 백성’ 곧 이스라엘이나 기독교인을 전제하고 있다는 점이다. 이것은 신학적으로 매우 큰 의미를 지닌다. 왜냐하면 신학적으로 볼 때 이스라엘이나 기독교인은 모두 하나님의 백성으로서 하나님의 백성은 하나님 백성다워야 한다는 의무와 책임을 갖기 때문이다.¹¹⁾ 둘째, 히브리 전통에서 교양교육의 개념은 토라(Torah, Teaching) 혹은 성서가 그 중심적 내용을 이루고 있다는 점이다. 여기서 토라는 하나님 백성인 이스라엘이 하나님 백성답게 살기 위한 가르침을 의미한다. 달리말해 히브리 전통에서의 교양교육은 성서교육이 모든 교육의 출발점이자 종착점이었다고 볼 수 있다. 비록 교리문답학교처럼 여러 교과목 내의 계열성에서 성서가 최고의 위치를 차지한다 하더라도, 성서의 내용을 배제시킨 일반과목의 교수는 의미가 없었던 것이다. 결국 히브리 전통에서의 교양교육의 개념은 이미 하나님의 백성(이스라엘, 기독교인)이 된 사람들을 대상으로 이상적인 하나님의 백성 상(像)을 지향하는 일종의 신앙성숙을 위한 종교교육이자, 성서적인 내용을 통해 하나님 백성다운 삶을 교육하는 신앙실천 교육이었음을 알 수 있다.

9 Ibid., p.203; 강희천, 「중세기의 기독교교육」, 오인탁편, 『기독교교육사』, 서울: 교육목회, 1992, 93-94쪽.

10 은준관, 『기독교교육현장론』, pp. 310-311.

11 박준서, 「구약성서」, 『성서와 기독교』, (서울: 연세대학교출판부, 1987), 62-63쪽.

2. 희랍전통 및 중세대학에서의 교양교육의 개념

서구문화의 또 다른 기원은 희랍전통에 뿌리를 두고 있다. 바로 이 희랍전통에서 탄생된 고등교육기관은 플라톤과 아리스토텔레스의 대학에서 구체적으로 발견된다. 플라톤의 ‘아카데미’(Academy)¹²⁾와 아리스토텔레스의 ‘리키움’(Lyceum)이 여러 세대의 교사들에게 영향력을 끼친 대표적인 대학들이다. 이들 대학은 자발적인 교사와 학생들의 모임 이상은 되지 못했고, 또 제국의 기관이나 시험관리소도 그들을 통제하지 않았기 때문에, 그들은 중세적 의미의 조합적 성격을 띤 대학은 아니었다.¹³⁾ 그러나 이들 학교들은 ‘이성적인 지식’으로 진리의 정복을 구현하기 위한 학문공동체로서 일종의 종파적 의미를 지닌 강력한 단위였다고 볼 수 있다. 그러면 이같은 희랍의 고등교육기관들은 어떠한 교양교육의 개념을 내포하고 있었는가?

여기서 주목할 것은 아리스토텔레스가 그의 리키움에서 이루어지는 교양교육의 개념을 ‘자유교육’(liberal education)이란 의미로 처음 주장한 점이다. 그는 ‘자유교육’과 ‘노예교육’을 구별하면서, 자유교육이란 자유민에게 합당한 교육으로서 이것은 어느 한가지만 배우는 것이 아니라 모든 지식과 기예를 치우침 없이 조화롭게 익히는 것임을 강조하였다. 그는 실용적인 것과 구별되는 정신적인 활동을 의미하는 이성적 능력의 조화와 균형을 추구하는 것을 ‘자유교과’(artes liberales)라 명명하고, 실생활과 관련한 기술이나 특정한 한 가지만 전문적으로 배우는 ‘노예교과’(artes serviles)와 구별시켰다.¹⁴⁾

그런데 여기서 간과할 수 없는 사실은 교양교육의 개념이 자유로운 시민다운 삶을 위한 교육의 의미와 함께, 소위 ‘자유7과’로 이루어진 교과목과 동일시하려는 경향을 보인 점이다. 달리말해 이들 학교에서 중시된 자유교과는 중세대학에까지 영향을 미친 자유7과로 알려진 교과목들이다. 그것은 3학(trivium: 문법, 수사학, 논리학)과 4술(quadrivium: 산술, 기하학, 천문학, 음악)을 가리킨다. 그런데 그리스인들은 4술보다 3학에 대해 더 강조하였는데, 그 이유는 그것이 정신 자체의 법칙을 진술한다고 봄으로

12 본래 아카데미는 플라톤이 아카데모스(Academos) 신을 섬기는 영역에다 개설한 아카데미아에 그 기원을 두고 있다. 이기춘, 「21세기를 대비한 신학대학의 교육제도」, 《기독교사상》 39:11, 1995.11. 11쪽.

13 J. S. Brubacher, *A History of the Problems of Education*, 이원호역, 『교육사: 교육문제변천사』, 서울: 문음사, 1990, 530쪽.

14 오춘희, 「신학대학교 교양교육과정의 방향성에 관한 연구」, 한국기독교교육정보학회 철학 및 신학분과 제3차 학술콜로키움, 2000. 9. 23, 7쪽.

써, 교사가 3학을 통해 학생의 영혼이나 지성을 형성시킨다고 간주했기 때문이다.¹⁵⁾ 뿐만 아니라 4술도 지력의 발달에 유용한 면에서 보다 의미가 크다고 파악하였다. 특히 그리스인들은 산술이나 기하학을 인간의 감각에 보다 의존적인 천문학이나 음악보다 더 중요시여기는 경향을 보였다. 음악을 7과의 하나로서 강조한 이유는 시민의 교양을 위해 신체교육과 지적 교육 간의 균형과 조화를 이루는데 음악이 효과적이라고 보았기 때문이다.¹⁶⁾

한편, 이러한 희랍의 고등교육기관(대학)은 오래 지속되지 못하고 사라졌지만, 자유교과는 자연스럽게 로마시대로 이어졌다. 그런데 로마시대에는 ‘루드스’(Ludus)로 불리는 초등학교와 중등학교로서의 ‘문법학교’(Grammer School), 그리고 고등교육기관인 ‘웅변학교’(Rhetorical School)가 있었다. 여기서 전통적인 자유교과 중 3학(특히, 희랍문법과 라틴문법)은 문법학교에서 주로 교육되었고, 고등교육기관인 웅변학교에서는 4술(quadrivium)과 웅변을 중심으로 교육되었다. 여기서 우리는 로마시대의 고등교육이 희랍시대와 비교하여 볼 때 하나의 연속성을 이루고 있음을 살필 수 있으나, 보다 큰 차이점은 로마의 교육이 4술을 보다 중시함으로써 희랍의 교육보다 비교적 실용적이고 감각적인 교육을 지향하고 있음을 발견하게 된다.¹⁷⁾ 이처럼 희랍시대와 로마시대를 거치는 동안 희랍전통에서의 교양교육은 히브리전통과는 달리 자유인(시민)을 대상으로 한 자유인다운 존재를 양성하기 위한 지성적, 심미적, 신체적, 도덕적인 전인적 교양교육이었다고 볼 수 있다.

이상에서 살핀 것처럼 고전적 대학의 히브리 및 희랍의 전통은 12세기에 이르러 하나의 통합된 형태로 등장하게 된다. 이것이 바로 중세의 ‘대학’(universitas)이다. 본래 대학의 의미는 20세기의 용어로 풀이하면 ‘법인’ 곧 “교수와 학생의 조합”(universitas magistrorum et scholarium)을 의미한다.¹⁸⁾ 그러나 그 의미는 이 보다 더 깊은 뜻을 함축하고 있다. 그것은 은준관이 중세의 대학을 일컬어 초대교회의 교부 터틀리안

15 Brubacher, 「교육사」, pp.314-315.

16 Ibid., p.317.

17 은준관, 『기독교교육현장론』, 312쪽.

18 Brubacher, 「교육사」, p. 532. 도슨(Dawson)은 이것을 ‘자유로운 협의체’(free associations)라고 일컫는다. 자세한 것은 Christopher Dawson, *Religion and the Rise of Western*

Culture, New York: Sheed and Ward, 1950, p.133. 이렇게 등장한 중세의 대학은 신학중심의 파리대학교, 법학 중심의 볼로냐대학교, 그리고 의학 중심의 살레르노대학교를 시작으로 수많은 대학들이 등장하였다.

(Tertullian)의 말을 인용하여 “예루살렘과 아테네의 만남”¹⁹⁾이라고 명명한 것처럼, 히브리 및 희랍 전통의 통합에 있기 때문이다. 하지슨(Peter C. Hodgson)도 이런 입장을 견지하면서 현대 기독교 대학의 교양교육은 기독교에 관한 객관적 지식(knowledge)의 교육이 되어서는 안되며, 오히려 희랍적 지혜와 히브리적 신앙의 통전적 형태인 ‘파이데이아’(paideia), 곧 ‘하나님의 지혜’(God's wisdom)의 개념으로 다시 재개념화할 것을 주장한 바 있다.²⁰⁾

그러면 구체적으로 중세의 대학들은 교양교육과 관련하여 어떤 특징을 갖고 있는가? 여기서 우리는 적어도 세가지 점에서 공통된 특징을 발견하게 된다. 첫째, 중세의 대학들은 히브리적인 신앙과 희랍적인 이성의 종합을 추구하고 있다는 점이다. 이것은 도슨(Dawson)이 주장한 것처럼, 중세의 대학이 탄생하게 된 신학적 배경 속에서 그 특징이 명백하게 드러난다.²¹⁾ 중세의 신학은 계시와 이성, 신앙과 사고가 예수 그리스도의 구원의 약속 안에서 통합적으로 재해석하려는 것이다. 그 대표적인 경우는 아리스토텔레스의 철학에 근거하여 복음을 해석한 아퀴나스(Thomas Aquinas)의 스콜라신학이다. 바로 이런 의미에서 중세 대학의 교양교육은 히브리적 신앙과 희랍적 이성이 창조적으로 만나 그 의미가 “기독교적 지성인”이란 의미로 재구성되는 특징을 갖는다고 말할 수 있다.

둘째, 중세 대학의 교양교육은 과거 희랍전통의 고등교육기관이 강조하던 자유민을 위한 교양교육의 영역을 넘어서 직업교육을 포함하는 방향으로 발전하고 있는 특징을 갖는다. 이성호가 지적한 것처럼, 일반적으로 대학교육이란 직업과 관련된 내용으로 구성된 전공교육과 지성인으로서의 소양을 기르는 교양교육으로 대별되는데, 중세 대학이 출현한 12세기 이후는 이 두가지 교육이 계속 대학교육의 핵심적 요소가 되었던 것이다.²²⁾

셋째, 중세의 교양교육은 앞의 두 번째 특징과 관련된 것으로써 교양교육과 직업교육의 이원화 속에서 점차 후자에 대한 전자의 종속으로 흘러간 특징을 갖는다. 그 결과, 교양교육은 마치 직업교육을 위한 준비단계요, 신학이나 의학 그리고 법학을 연구하기 위한 기초학문적 성격으로 그 의미가 축소되었다는 사실이다.²³⁾ 그런데 한가지 주목할

19 은준관, 「학원선교」, 이계준편, 『현대선교신학: 한국적 성찰』, (서울: 전망사, 1992), 501쪽.

20 자세한 것은 Peter C. Hodgson, *God's Wisdom: Toward a Theology of Education*, Louisville, KY: Westminster John Knox Press, 1999, pp.126 참조.

21 Dawson, *Religion and the Rise of Western Culture*, p.133.

22 이성호, 『대학교육과정이론: 쟁점과 과제』, (서울: 연세대학교출판부, 1987), 76쪽.

것은 르네상스시대에 접어들면서, 교양교육의 개념은 단순히 희랍적 자유인과 히브리적 신앙인의 종합을 추구하는 기독교교육이 아니라 그리스와 로마시대의 교양교육의 개념을 재발견하려는 경향으로 흐른 점이다. 다시말해 르네상스 시대의 교양교육은 초창기 대학이 갖고 있던 히브리적 신앙과 희랍적 이성의 통전화보다 그리스와 라틴 문학의 지식을 교양교육과 연결시키면서 고전어에 대한 강조와 함께 희랍적 의미의 교양교육으로 축소되었던 것이다.

3. 미국 기독교대학의 교양교육의 개념과 변화

종교개혁 이후, 수많은 개신교계 대학들이 유럽과 미국에서 등장하였다. 특히 우리에게 주목을 끄는 것은 미국을 중심으로 등장했던 기독교대학들이 어떠한 교양교육의 개념을 갖고 있었는가 하는 관심이다. 가장 대표적인 개신교 대학인 하버드대학의 경우를 통해 그 개념의 변화를 살펴본다.

이 대학의 설립은 유능한 성직자 양성과 전문인 양성이라는 동기를 갖고 시작되었다. 그것은 그 대학 교칙에 설립동기가 잘 반영되어 있다: “누구든지 자기의 인생과 학문의 주된 목적은 하나님과 영원한 생명되신 예수 그리스도를 아는 것이다”(The Laws, Liberties and Orders of Harvard College, 1646). 이처럼 미국의 식민지 시대에 등장한 하버드대학은 신앙과 지성의 통합이라는 중세대학의 이상을 미국적 상황에서 실현시켰다고 할 수 있다. 달리말해 이 대학은 중세대학의 히브리적 요소, 르네상스의 고전적 언어의 지혜, 그리고 실재주의(Realism)로부터의 실용주의적 과목과 과학을 수용함으로써 신앙과 학문을 종합하려는 대학의 이념을 갖고 있었다. 이런 맥락에서 초기 하버드대학은 모든 학생들에게 ‘의무채플’, ‘정기적인 기도회’, ‘주일 교회출석’, 그리고 ‘신학훈련’을 강조하였고,²⁴⁾ 성직자에게 요구되는 목회적 자질을 갖추기 위해 명시적 교육과정 속에 고전어 및 신학과목을 강조했던 것이다.²⁵⁾ 따라서 하버드대학의 교양교육은

23 이석우, 『대학의 역사』, (서울: 한길사, 1998), 303쪽.

24 John S. Brubacher and Willis Rudy, *Higher Education in Transition*, New York: Harper & Brothers, 1958, pp.14-43.

25 이와함께 하버드 학생들은 1640년경 3년동안 다음과 같은 과목들을 이수해야 했다: 논리학(라틴어), 그리스어, 히브리어, 아랍어, 수사학, 윤리학 및 정치학, 기하학, 물리학, 생물학, 천문학, 역사. William C. Ringenberg, *The Christian College: A History of Protestant Higher Education in America*, St. Paul, MN: Christian University Press, 1984, pp. 46-47.

“교회나 국가에서 공적인 일을 처리하는 데 적절한 기독교적 지성인의 양성”이라는 개념으로 정의될 수 있다.

그런데 18세기 말부터 많은 대학들이 교회로부터 독립을 시도하게 되었다. 그 상황에서 주립대학들이 탄생하게 되었고, 그에 따른 교양교육의 개념도 점차 새로운 의미를 갖게 되었다. 특히 과학이 교양교육의 주요 내용으로 자리잡아야 한다는 논리와 함께, 20세기에 접어들면서 교양교육은 더 이상 지배계급이나 소수엘리트 집단의 지성을 자유롭게 키우기 위한 인문학적 교양교육이 아니라 모든 일반 사람들에게 교양교육의 혜택이 확대되어야 한다는 의미에서 ‘일반교육’(general education) 개념이 점차 공감을 얻게 되었다. 이것은 하버드대학도 예외는 아니어서, 과거와 같은 기독교적 가치를 중시하는 교양교육은 여러 교양과목들 중 하나로 축소되었다. 이것은 하버드대학교의 교양교육에 관한 보고서, 「자유사회에서의 교양교육」(1945)에 잘 반영되어 있다. 이 보고서에 따르면, 교양교육의 목적은 a. 효과적으로 사고할 수 있는 능력, b. 사상을 명확히 표현하고 교환할 수 있는 능력, c. 올바른 판단을 내릴 수 있는 능력, d. 가치를 분별하는 능력으로써, 지식습득자체 보다 지식을 추구할 수 있는 능력의 계발에 초점을 맞추고 있다. 이러한 목적을 달성하기 위해 인문과학의 상상적 사고, 사회과학의 관계적 사고, 자연과학의 논리적 사고를 중시하며, 기독교관련 교양과목은 인문학적 상상력을 키우기 위한 가치교육으로 축소되었던 것이다.²⁶⁾

특히 여기서 하나 고려해야 할 사항은 20세기의 수 많은 기독교 대학들이 듀이(Dewey)의 교양교육 개념의 수용으로 히브리적 신앙교육을 포기하는 소위 세속주의 현상을 보인 점이다. 듀이는 교양교육이란 더 이상 시민다운 삶을 위한 인격도야나 지성의 훈련이 아니라, 환경에의 보다 용이한 적응을 위한 “삶의 적응교육”이라고 주장하였다.²⁷⁾ 여기서 듀이는 교양교육의 개념을 실용적 의미로 전환시킨 것이다. 물론 듀이의 이런 교양교육의 개념은 허친스(Hutchins)²⁸⁾를 비롯한 항존주의나 본질주의 교육학자들에 의해 비판을 받았지만, 여전히 기독교대학을 포함한 대부분의 대학들로부터 강

26 자세한 것은 University Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society, *General Education in a Free Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1945 참조.

27 Brubacher, 「교육사」, p. 559.

28 R. M. Hutchins, *Education for Freedom*, 「자유를 위한 교육」, 송준석 역(서울: 학지사, 1994), 29쪽. 허친스에 의하면, 교양과목들이란 자유를 중시하는 과목으로써, 자유를 고양시키기 위해 ‘위대한 고전’으로 표현되는 전통에 대한 이해가 필수적이다.

력한 지지를 받고 있다는 사실이다. 그 결과, 기독교대학은 더 이상 기독교적 교양인을 양성하는 교양교육기관이라기 보다는 전공을 중시하는 직업교육기관으로 변해가고 있는 상황이다.

요약하면, 초창기 개신교 대학들은 교양교육의 개념을 기독교적 교양인 양성, 곧 “하나님의 백성다운 삶을 위한 기독교적 지성인 양성”이라는 의미를 갖고 있었으나, 점차 대학이 세속주의에 동화되면서 직업교육을 위한 예비과정 혹은 실생활에 적응하기 위

대 학	의무채플 기간	참석단위	채플시간	채플운용 횟수	기타
1. 강남대	4학기	300명	50분	주 6회	격주1회참석
2. 계명대	2학기	450명	50분	주 10회	
3. 고신대	6학기	900명	50분	주 6회	주2회참석
4. 관동대	2학기	500명	40분	주 6회	
5. 남서울대	4학기	1,300명	40분	주 4회	
6. 동서대	6학기	1,000명	50분	주 6회	
7. 명지대	2학기	300명	50분	주 13회	
8. 목원대	4학기	450명	50분	주 10회	
9. 배재대	4학기	2,100명	50분	주 3회	
10. 부산외대	2학기	800명	50분	주 3회	격주1회참석
11. 서울여대	6학기	1,700명	50분	주 3회	
12. 성결대	7학기	700명	60분	주 9회	
13. 성공회대	6학기	450명	60분	주 4회	
14. 숭실대	6학기	1,000명	50분	주 7회	
15. 안양대	4학기	480명	50분	주 5회	
16. 연세대	4학기	1,500명	50분	주 6회	
17. 이화여대	8학기	3,500명	50분	주 5회	
18. 전주대	4학기	750명	30분	주 6회	
19. 천안대	8학기	400명	50분	주 7회	
20. 평택대	4학기	400명	50분	주 5회	
21. 한남대	4학기	1,000명	50분	주 5회	
22. 서울신대	4학기	500명	100분	주 2회	
23. 한세대	4학기	600명	60분	주 9회	
24. 한신대	4학기	600명	50분	주 6회	
25. 한일신대	7학기	500명	50분	주 4회	
26. 협성대	6학기	650명	50분	주 11회	
27. 홍서대	4학기	500명	50분	주 11회	

29 이런 입장을 표명하는 최근의 대표적인 학자와 저서(그 다음을 참고할 것. Peter C. Hodgson, God's Wisdom and a Theology of Education, Louisville, Kentucky: Westminster John Knox Press, 1994; Martha C. Nussbaum, Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997; Bruce Wilshire, The Moral Collapse of the University: Professionalism, Purity, and Alienation, Albany, N.Y.: State University of New York Press, 1990; Denise P. Carnody, Organizing a Christian Mind: A Theology of Higher Education, Valley Forge, PA: Trinity Press International, 1996; Douglas Sloan, Faith and Knowledge: Mainline Protestantism and American Higher Education, Louisville, KY: Westminster John Knox Press, 1994 등을 들 수 있다.

한 교육으로 그 의미가 축소되는 경향을 보이고 있다. 결국 이런 상황에서 기독교대학의 교양교육은 희랍적인 자유와 히브리적 신앙이 새로운 차원에서 종합을 이루는 지혜의 추구²⁹⁾로 그 방향을 찾아야 할 것이다.

III. 한국 기독교대학의 기독교 교양교육의 현황

앞에서 우리는 기독교적인 교양교육의 개념이 역사적으로 어떻게 변해 왔는지 간단히 고찰하였다. 적어도 기독교대학의 출발점을 중세의 대학에서부터 찾는다면, 기독교적 교양교육의 개념은 “신앙과 지성의 통전성을 지향하는 기독교적 인격교육”으로 설명될 수 있을 것이다. 이런 기독교적 교양교육의 이상을 구현하기 위해 한국의 주요한 기독교대학들은 기독교 교양교육으로 채플과 기독교 교양과목을 개설하고 있다. 따라서 현재 한국 기독교대학들이 어떻게 기독교 교양교육을 실시하고 있는지 간단히 그 현황을 살펴 보도록 한다.

<표1> 한국 기독교대학의 채플운영현황

1. 채플

29 이런 입장을 견지하는 최근의 대표적인 학자와 저서는 다음을 참고할 것. Peter C. Hodgson, *God's Wisdom: Toward a Theology of Education*, Louisville, Kentucky: Westminster John Knox press, 1999; Martha C. Nussbaum, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997; Bruce Wilshire, *The Moral Collapse of the University: Professionalism, Purity, and Alienation*, Albany, N.Y.: State University of New York Press, 1990; Denise Lardner Carmody, *Organizing a Christian Mind: A Theology of Higher Education*, Valley Forge, PA: Trinity Press International, 1996; Douglas Sloan, *Faith and Knowledge: Mainline Protestantism and American Higher Education*, Louisville, KY: Westminster John Knox Press, 1994 등을 들 수 있다.

강영선이 연구한 자료에 의하면, 한국 기독교 대학들이 실시하는 채플의 현황은 다음과 같다.³⁰⁾ <표1>에서 알 수 있는 것처럼, 강영선이 제시한 통계표에서 주목을 끄는 것은 세가지 정도로 요약이 될 수 있다. 첫째, 기독교적 교양교육의 개념적 측면에서 볼 때, 한국 기독교대학들이 의무적으로 수행하는 채플제도는 잃어버렸던 교양교육의 이상, 곧 “히브리적 신앙과 희랍적 이성의 종합”을 추구하는 맥락에서 바람직한 제도로 판단된다. 서구 대부분의 기독교대학들이 채플을 포기함으로써, 기독교적 교양교육의 개념을 교양인이 되기 위한 이성의 계발 차원이나 실용적 기술습득의 맥락으로 축소하는 경향을 보여왔다. 이런 상황에서 한국 기독교대학들이 추구하는 채플을 통한 기독교 교양교육은 기독교대학의 정체성을 세우고 학생들로 하여금 기독교적 신앙인으로 성숙하는데 도움을 줄 것이다.

둘째, 한국 기독교대학의 채플제도는 신학계 대학뿐만 아니라 기독교계 종합대학의 거의 전부가 의무채플로 규정할 뿐만 아니라 모든 학생들이 ‘공동으로’ 획일적인 채플에 참여한다는 점에서 그 문제성을 갖는다. 특히 문제가 될 수 있는 것은 거의 모든 대학들이 기독교신앙을 갖고 있느냐 없느냐의 여부와 관련없이 학생들에게 의무적으로 주1회 이상 채플의 참석을 강조하고 있다는 점이다. 그 참석여부에 따라 학점을 부여하는 경우도 있고, pass/fail로 정함으로써 진급과 졸업, 또는 장학금의 혜택에 영향을 미치기도 한다.³¹⁾ 이런 획일성은 기독교 교양교육의 활성화에 부정적 요인으로 작용할 가능성이 크다. 왜냐하면 채플은 적어도 일종의 예배행위이기 때문에, 기독교인과 비기독교인이 함께 의무적으로 한 장소에서 같은 예배를 드린다는 점은 “신령과 진정으로 예배를 드려야 한다”는 예배학적 관점으로 볼 때 적절한 것이 못되기 때문이다. 획일적인 채플은 기독교인에게는 예배같지 않은 예배를 드리는 행위요, 비기독교인에게는 억지로 참석하는 경우가 된다. 따라서 기독교인과 비기독교인을 구분하여 여러 종류의 채플형식을 개발한 뒤 학생들이 채플의 형식을 선택할 수 있도록 기회를 제공하는 것이 고려될 필요가 있다.³²⁾

30 강영선, 「대학선교의 현실과 과제(I)」, 《기독교사상》 477, 1998.9, 84쪽.

31 강영선, 「대학선교의 종합적 대안」, 《기독교사상》 447, 1996.3, 36쪽.

32 이러한 논의는 기독교 교양과목에도 적용될 수 있다. 기독교인 학생과 비기독교인 학생을 구분하여 기독교 교양과목을 선택케 하려는 주장은 여러 현대 기독교교육학자들에 의해 지지를 받고 있다. 자세한 것은 Peter C. Hodgson, *God's Wisdom: A Toward a Theology of Education*, Louisville, KY: Westminster John Knox Press, 1999, pp.130ff.; Denise L. Carmody, *Organizing a Christian Mind: A Theology of Higher Education*, Valley, PA:

셋째, 대부분의 대학들이 의무채플의 기간을 약 2년 정도 학생들에게 요구한 뒤, 그 기간이 끝난 후에는 전혀 학생들에게 채플의 기회를 제공하지 않는다는 점이다. 비록 채플에 무관심한 학생들에게는 어쩌면 다행스런 일이겠지만, 기독교적 신앙인의 양성을 교육목표로 하는 기독교적 교양교육의 측면과 채플을 통해 학교생활과 미래의 설계를 지속적으로 하고 싶은 학생들의 입장에서 볼 때, 채플기회가 지속적으로 부여되는 것이 바람직하다. 따라서 의무채플기간 이후에도 원하는 학생들, 특히 고학년을 대상으로 한 선택채플제도를 고려해 볼 수 있다.

2. 기독교 교양과목

연구자가 본 논문의 연구를 위해 임의로 선정한 8개 종합대학의 기독교 교양과목 개설현황을 살펴보면 <표2>와 같다.

<표2> 기독교 교양과목 개설현황 (2000년 1학기 현재, 각대학요람에서 발췌)

위에서 제시된 기독교관련 과목을 분석하면 그 특징이 다음 세가지 정도를 지적될 수 있다.

첫째, 각 기독교대학들은 기독교 교양과목을 적어도 1과목이상 교채과목 형식으로 필수로 정한 뒤, 전학년을 대상으로 하는 분산이수제 형식을 지향하고 있다. 이것은 교양과목들이 주로 1-2학년에 집중이수제 형식으로 있었던 경우보다 바람직한 형태라 할 수 있다. 그러나 여기서 하나 고려해야할 사항은 비록 형식상 분산이수제를 선택하고 있으나, 반드시 이수해야하는 필수과목은 거의 예외없이 1학년 과목으로 정해진 점이다. 기독교 관련과목이 대부분 철학적인 어려운 내용을 담고 있다고 할 때, 과연 1학년에 적절한 과목인지는 장담할 수 없다. 따라서 분산이수제의 의도를 살려, 고학년에 배분하는 것이 더 바람직하지 않을까 판단된다.

둘째, 교양교육과정의 유형으로 볼 때, 한국 기독교대학들은 기독교 교양과목을 위해 중핵교육과정을 지배적인 형식으로 선호하는 경향을 보인다. 달리말해 교양교육과정의 유형이 크게 중핵 교육과정, 학문계열별 배분 교육과정, 자유선택제 교육과정 등으로

구분될 경우, 한국의 기독교대학들은 주로 중핵교육과정의 입장에 서서, ‘부분필수이수제’³³⁾나 혹은 ‘선택이수제’³⁴⁾중에서 어느 하나를 선호하는 경향이 강하다. 예를들면, 연세대와 고신대를 제외한 모든 대학들은 부분필수이수제를 선택하고 있다.³⁵⁾ 그래서 기독교 관련과목을 필수와 선택으로 구분한 뒤, 학생들에게 필수과목을 이수할 것을 요구한다. 여기서 우리는 한국의 대부분 기독교대학들이 학생들에게 기독교관련 과목선택에 있어서 자율성을 제공하지 못한다는 점을 발견하게 된다.

셋째, 기독교 교양교육과정의 영역으로 볼 때, 목원대와 배재대를 제외한 모든 대학들이 5개영역 정도로 기독교관련 과목을 개설함으로써 학생들의 요구에 반응하고 있다. 그런데 여기서 주목할 것은 김소연이 연구한 바처럼, 기독교 관련과목들이 더 다양한 분야로 분류될수 있다는 점이다.³⁶⁾ 특히 다원화된 현대사회와 급변하는 종교적 상황 속에서 기독교 관련과목들은 보다 시대변화적인 과목들이 개설될 필요가 있다. 특히 기독교에 대한 이론(theoria) 중심적 과목보다 기독교적 교양인다운 삶을 지향하는 실천(praxis)적 과목들이 더 요청된다. 무엇보다 <표2>에 나타난 것처럼, 보다 구체적이고 실천적인 제목으로 기독교관련 과목을 개설하는 것이 학생의 요구를 반영하는데에도 도움이 될 것이다.

이상에서 한국 기독교대학들의 기독교 교양교육의 현황을 살펴보았는데, 전반적으로 드러난 사실은 채플과 기독교과목이란 이중적 형식을 통해 기독교 교양교육을 실천하고 있다는 점, 채플과 기독교과목들이 모두 엄격한 필수형식으로 요구되고 있다는 점, 기독교 교양교육과정의 과목범위가 더 확대될 필요가 있다는 점이 지적될 수 있다. 이런 현황을 전제로 아래에서는 기독교적 입장에서 교양교육을 보는 관점들을 살펴보

33 기독교를 중핵으로 하는 부분필수이수제는 개설한 과목 모두를 필수로 구분하는 필수이수제와 달리 교과목 구성에 있어서 필수와 선택으로 구분하여 개설하는 특징을 갖는다.

34 선택이수제 중핵교육과정의 특징은 학생들에게 선택의 기회를 최대한 넓혀준다는 의미에서 기독교관련 교과목들을 반드시 필수와 선택으로 이분화하지 않고, 전부 선택과목으로 개설한 뒤, 한 두과목을 반드시 선택하도록 하는 것이다.

35 <표2>에 나타난 바와 같이 연세대와 고신대는 각각 선택이수제와 필수이수제를 따름으로써 학생의 교과목 선택의 자율성 정도에 있어서 서로 현격한 대조를 보이고 있다.

36 김소연은 현재 기독교대학들이 개설한 기독교관련 과목들을 분석하면서 기독교과목들이 크게 12개군으로 분류될 수 있다고 지적한다. 그것은 다음과 같다: “기독교와 사회”, “기독교와 역사”, “기독교와 윤리”, “기독교와 문화”, “기독교와 과학”, “기독교와 타종교”, “기독교와 사상”, “기독교와 학문”, “기독교/성서이해”, “기독교와 문학”, “기독교와 인간”, 그리고 기타. 김소연, “기독교대학의 신앙교육 개선방안연구,” 호서대학교석사학위논문, 1998, 34-41쪽 참조.

록 한다.

IV. 기독교적 교양교육의 연구유형

기독교대학의 교양교육을 위한 접근방법들은 어떻게 유형화 될 수 있는가? 연구자는 여기서 두 학자를 비교함으로써 기독교적 교양교육에 대한 여러 접근방법들을 살펴보고자 한다. 첫째, 은준관은 문화신학적 입장에서 라인홀드 니이버(Reinhold Niebuhr)의 「그리스도와 문화」(*Christ and Culuture*, 1951)의 유형들을 트루블러드(Elton Truebood)의 「대학의 이념」(*The Idea of a College*, 1959)에서 제시된 고등교육 유형과 연관시켜 교양교육을 위한 모형을 세가지로 제시하였다. 그리고 둘째, 키렌 스콧(Kieran Scott)은 기독교교육을 위한 대표적인 접근방법을 세가지로 유형화함으로써, 기독교적 교양교육에 대한 새로운 통찰을 제시해 주고 있다.

1. 기독교적 교양교육의 문화신학적 연구유형

우선 은준관은 기독교적 교양교육과 관계하여 기독교대학의 학원선교 패러다임으로 세가지 패러다임을 제시한다.³⁷⁾ 첫 번째 유형은 “교권주의적 모형”(ecclesiastical model)이다. 니버의 처음 두 모형 곧 “문화 위의 그리스도”(Christ above culture)와 “문화 거부의 그리스도”(Christ against culture)가 그 저변의 공통성으로 “교회중심성”을 강조하고 있음을 은준관은 지적한다. 비록 문화를 통치하는 교회이든 문화를 외면하는 교회이든 이 둘은 문화와는 구조적으로 분리되는 유형으로써, 문화를 통치와 통제의 대상으로 삼는 특징을 갖는다. 이 입장은 트루블러드의 기독교 고등교육유형에서 전통적인 학원선교의 개념인 “대학의 교회화” 유형을 의미한다. 대학의 교회화란 교육의 목적을 “교인만들기”에 두고, 교단 이사들은 교육 자체를 교세의 통제와 확산의 수단으로 간주하면서, 채플과 기독교 교양과목이 필수화되는 특징을 갖는다. 많은 경우, ‘대학의 교회화’를 지향하는 대학은 대학의 생명과도 같은 학문의 수월성, 문화의 창조성과 다양성, 그리고 학문의 비판적 기능을 약화시키는 한계를 갖고 있기에, 역센 과학주의와 시장화의 물결에 적절히 대응할 수 없는 패러다임이라고 은준관은 비판한다.

37 은준관, 「학원선교신학」, 이계준편, 『기독교대학과 학원선교』, 77-81쪽.

두 번째 유형은 “세속주의적 모형”(secularistic model)이다. 이 유형은 니버의 세 번째와 네번째 유형 곧 “문화의 그리스도”(Christ of Culture)와 “문화와 그리스도의 역설”(Christ and Culture in Paradox)이 작용하는 유형이요, 트루블러드의 “대학의 세속화”유형이다. 그리고 이 유형은 소위 “기독교적인 것”은 모두 전근대적인 것으로 간주하거나 대학발전에 장애물로 여기고 문화의 규범 속에 매몰된 신앙, 신앙과 문화가 피차 간섭하지 않으면서 공존하는 유형으로 특징된다. 특히 이 유형의 기독교대학은 크고 성공하는 일류대학을 목표로 기독교적 본질을 포기하는 형태를 띄고 있다. 은준관에 의하면 이러한 유형은 기독교대학이 역사 속에 생존할지는 몰라도 역사변혁적, 문화창조적 역할을 수행할 없을 것이라고 주장한다.

세 번째 유형은 “역사-문화 변혁적 모형”(transformative model)이다. 이 유형은 니버의 “문화 변혁자로서의 그리스도”(Christ, the transformer of culture) 구도에 그 근거를 두고 있으며, 트루블러드는 이 유형을 일컬어 “제3의 유형”이라 하였다. 이 유형에 근거한 기독교대학은 ‘신앙’과 ‘문화’의 양면을 끊임없이 대화하고 또 통합하여 새로운 문화창조를 지향함으로써, “학문과 과학”의 수월성(academic excellence)을 과시한다. 특히 이 유형의 대학은 일반 대학과 달리 성서적 빛 하에서 학문의 수월성을 추구하는 특징을 갖는다.³⁸⁾ 이런 제 3의 입장은 스미드(Harry Smith)의 “대학의 세속화”(secularization of university)³⁹⁾와 맥코이(Charles McCoy)의 “책임적 학원”(the

38 강용원은 나이트의 주장에 근거하여 성서를 기초로 한 학문의 연구방법으로 ‘기독교학문론’을 제시하면서 이것이 중핵과목으로서의 역할을 해야 한다고 주장한다. 성서의 빛 하에서 모든 학문을 연구케 하려는 그의 주장은 일면 역사변혁적 모형과 유사성이 있으나, 성서를 보는 시각에 있어 정통주의신학적 입장을 강하게 견지한다는 점에서 하나님의 선교신학을 배경으로 하는 역사변혁적 모형과 다르다. 즉 기독교 학문론은 역사변혁적 모형처럼 다양한 학문 사이의 대화가 진정으로 가능할 지 의문스럽다. 자세한 것은 강용원, “기독교대학에서의 교육과정,” 김성수 외 편, 『기독교대학과 학문자료집(1)』, (부산: 고신대학교출판부, 1995), 234쪽; George R. Knight, *Philosophy and Education: An Introduction in Christian Perspective*, Berrien Springs, Michigan: Andrew University Press, 1980, 198쪽 참조.

39 ‘세속주의’(secularism)란 소위 세속의 가치관에 동화되는 부정적 개념이라면, 신학에서 논의되는 ‘세속화’(secularization)란 신비화되고 신격화되었던 자연과 우주가 그 정체를 드러내는 자기노출의 과정으로써, 인간이 그 자연과 책임적인 새로운 관계를 설정하는 역사의식의 생성과정을 뜻한다. 이런 점에서 제 3의 유형론자들은 기독교대학의 세속화를 ‘학문의 수월성’이란 측면에서 당연한 현상으로 긍정한다. 자세한 것은 Harry E. Smith, *Secularization and the University*, Richmond, VA: John Knox Press, 1968, pp.18ff.; 은준관, 『기독교교육현장론』, 339-242쪽 참조.

responsible campus)⁴⁰⁾이란 주장에서 보다 발전된 형태로 강조된다.

2. 기독교적 교양교육의 기독교교육학적 연구유형

은준관의 연구유형과 유사하게, 스콧은 1984년 「종교교육」(*Religious Education*)에 기고한 논문에서 기독교교육학 연구유형을 다음과 같이 세가지 형태로 분류한 바 있다. 첫째 유형은 교회적 문화화(ecclesial enculturation) 전통을 중시하는 유형이고, 둘째 유형은 수정주의적(revisionist) 전통을 중시하는 유형이며, 셋째 유형은 재개념주의(reconceptualist)적 전통을 강조하는 유형이다.⁴¹⁾ 그의 이런 분류는 기독교교육의 범위를 기독교인들만을 대상으로 연구할 것인가 아니면 타종교인까지 포함시킬 것인가 하는 준거에 따른 분류이다.

좀 더 구체적으로 진술하면, 첫째, 교회문화화 유형이란 현재 일반적인 기독교대학이나 교회에서 수행되는 기독교교육의 형태로서, 전통적인 기독교의 신념체계나 신앙의 형태를 후대에 전수시키려는데 그 목적을 둔 연구유형이다. 이 입장에 선 연구들은 학습자들에게 가르쳐야 할 교육내용이 사전에 이미 고정된 것으로 간주하는 특징을 갖는다. 예를들면, 기독교적 교양교육이란 특정 교단의 신학적 해석이나 신앙적 규범을 절대시하면서 성서나 교리의 내용을 학생들에게 전수하는 것으로 간주된다.⁴²⁾

둘째, 수정주의 유형은 현대철학이나 신학에서 중시하는 ‘비판적 이성’에 따라 기독교의 전통적 신앙이나 신념체계를 비판하여 본래의 기독교 정신을 추구하는 연구유형이다. 특히 이 유형은 교회 전통과 인간 현재의 경험, 성서와 현재의 삶을 서로 비판적으로 상관시켜 기독교의 전통을 재구성하려는 소위 수정주의신학에 그 신학적 뿌리를 두고 있다.⁴³⁾ 이 유형에서 강조하는 기독교적 교양교육의 형태는 ‘해방’(emancipation)의

40 맥코이는 기독교 대학의 세속화를 제3의 유형으로 수용하면서도 세속화유형이 학문의 수월성에만 관심을 갖은 채, 기독교 대학과 학문의 ‘사회적인 도덕적 책임’에 대해 소홀히 하고 있다고 비판한다. 자세한 것은 Charles S. McCoy, *The Responsible Campus*, Nashville: The United Methodist Church, 1972, pp. 107ff.; 은준관, 『기독교교육현장론』 344-346쪽 참조.

41 Kieran Scott, Three Traditions of Religious Education, *Religious Education* 79, 1984.3, p.323-340.

42 Ibid., 327-328쪽.

43 이 입장을 견지하는 기독교교육학자로는 그룸(Thomas H. Groome), 무어(Mary C. Moore) 등을 들 수 있다. 자세한 것은 Groome, *Sharing Faith*, HarperSanFrancisco, 1991; Moore, *Education for Continuity and Change*, Abingdon Press, 1982 참조. 수정주의신학에 대한 자세

문제와 밀접하게 연관된다. 달리말해 과거 기독교적 교양교육은 특정 교단이나 신학적 작업을 절대화한 나머지 그것을 무비판적으로 전수하는 일에 중점을 두었기 때문에, 비판적 이성을 중시하는 대학생들에게 적절하게 앎다는 것이다. 그 대신 기독교적 교양교육은 해방적 차원에서 사회의 불평등, 성차별, 부자유 문제를 보다 심각하게 인식하여 사회-정치적인 문제나 경제적인 구조를 교육내용으로 선정해야 한다는 입장이다.

셋째, 재개념주의 유형은 기독교란 타종교와의 관계성 가운데 존재하는 개념이기 때문에, 진정한 의미에서 기독교교육이란 타종교와의 대화를 통해 기독교의 진리가 보다 분명해질 뿐만 아니라 더 나아가 타종교를 통해 기독교의 진리의 지평이 더 확장된다는 입장이다. 특히 이 연구유형은 최근의 포스트모던적 상황, 곧 종교 다원적 상황에서 지향할 수밖에 없는 ‘대화의 신학’을 그 신학적 전제로 하고 있다.⁴⁴⁾이 입장에 따른 기독교적 교양교육이란 기독교의 성서나 교리 및 교회의 전통을 일방적으로 전수하는 것도 아니고, 기독교의 왜곡된 전통을 수정하면서 사회적 해방의 문제에 예민하게 대응하려는 것도 아니다. 오히려 이 입장에 선 기독교적 교양교육은 타종교와의 대화를 통해 기독교의 상대적 종교성을 분명히 밝힘으로써 타종교에 대한 오해의 소지를 줄일 뿐만 아니라 기독교가 갖는 큰 종교적 가치를 더욱 고양시키려는데 그 목적이 있다.

3. 한국적 상황에서의 비판적 논의

우리는 앞에서 기독교적 교양교육을 위한 은준관의 문화신학적 연구유형과 스콧의 기독교교육학적 연구유형을 각각 살펴보았다. 이들의 주장은 그 관점 상 차이가 있지만, 기독교적 교양교육과 관련하여 볼 때, 그 내용에 있어서 상당한 유사성을 보이고 있다. 각 유형들이 갖고있는 공통점 및 장단점을 보다 구체적으로 진술하면 다음과 같다.

1) 교권주의적 모형과 교회문화화 유형

한 것은 David Tracy, *Analogical Imagination: Christian Theology and the Culture of Pluralism*, London: SCM Press, 1981 참조.

44 이에 대한 자세한 것은 Peter C. Hodgson, *Winds of the Spirit*, 손원영외역, 『기독교구성신학』, (서울: 은성출판사, 2000), 제7장 참조.

교권주의적 모형과 교회문화화 유형은 그 신학적 전제나 교육학적 방향에 있어서 공통점을 갖고 있다. 두 유형 모두 기독교적 교양교육의 목적을 전통적인 기독교의 신념 체계를 학생들에게 전수함으로써, 학교를 교회화시키려는 보수주의적 혹은 근본주의 신학적 전제를 공유한다. 이런 목적을 이루기 위해 기독교 대학은 기독교 교양과목으로써 채플이나 성서과목을 필수교책으로 강조하고, 기독교 관련 과목을 성서나 교리적 내용으로만 제한하는 특징을 갖고 있다. 뿐만 아니라 이 유형들은 학생들을 전통적인 교회의 가치관을 받아들여야만 하는 수동적 존재로 파악함으로써 학생들의 창조적이고 내면적인 질문을 수업에서 은연중 무시하는 교육학적 전제를 갖고 있다. 따라서 이 입장에 선 유형은 “호교론적 유형” 혹은 “배타적 선교유형”으로 달리 부를 수 있다. 이 두 유형은 기독교적 교양교육을 통해 기독교의 전통을 보다 깊이 전수한다는 차원, 곧 기독교 가치관 및 기독교 문화의 사회화에 긍정적으로 기여할 수 있다. 그러나 이 두 유형은 기독교적 교양교육을 ‘교회확장’의 수단으로 축소시킬 수 있는 한계도 안고 있다. 달리말해 이 두 유형은 한 사회가 자유와 정의가 강물처럼 흐르는 하나님의 나라를 지향하는 ‘복음화’(evangelization)의 의미를 보이는 교회의 숫자 늘리기와 동일시함으로써 보이는 교회를 마치 하나님의 나라로 오해하는 중세적 교회관으로 후퇴할 가능성이 높다.

2) 세속주의 모형과 수정주의 유형

세속주의 모형과 수정주의 유형은 적어도 두 가지 공통된 전제 위에 서 있다. 첫째, 세속주의나 수정주의 유형은 모두 사회가 당면한 다양한 ‘경험’적 문제들, 곧 신앙과 이성의 바람직한 관계, 성차별이나 계층차별과 같은 해방의 문제, 생태계의 위기문제 등을 기독교 신학과의 대화를 통해 과감히 기독교적 교양교육의 내용으로 수용하려는 특징을 갖는다. 둘째, 두 유형은 모두 기독교의 ‘전통’을 모두 존중하면서도 현대의 다원적 사회 속에서 기독교의 복음이 어떻게 재해석될 수 있는지 비판적으로 점검함으로써, 기독교에 대한 왜곡된 의식을 수정하려는 공통된 특징을 갖는다. 이 두 유형은 현대인들이 직면한 다양한 삶의 문제들을 신학적으로 혹은 기독교적 관점에서 비판적으로 성찰할 수 있고, 동시에 사회에 대한 기독교의 도덕적 책임을 적극적으로 고려하기 때문에 비판의식이 강한 학생들에게 긍정적 반응을 기대할 수 있다. 특히 이 유형들은 현대 사회가 안고 있는 문제들을 분석하고 해결하기 위해 간학문적 접근(interdisciplinary

approach)을 통해 다양한 형태의 협력적 시도를 적극적으로 고려한다는 점에서 기독교 대학의 학문발전에 보다 긍정적이다. 그러나 이런 장점에도 불구하고 이 유형들은 몇가지 한계점을 갖는다. 첫째, 이 두 유형은 기독교 전통의 재구성이라는 명제에서 볼 때, 전통을 고수하는데 보다 큰 관심을 지닌 소위 보수주의 신학적 배경을 가진 학교 당국과 교회로부터 외면 받을 가능성이 높다. 둘째, 이 두 유형은 기독교대학의 세속화를 역사발전의 당연한 과정으로 인식하는 맥락에서, 기독교대학의 정체성을 잃은 채 자칫 기독교대학이 시장화 및 생존의 논리에 순응하여 세속화 논리가 경계하는 ‘세속주의’로 흐를 가능성이 높다.

3) 역사-문화 변혁적 모형과 재개념주의적 유형

이 두 유형은 앞에서 제시한 기독교적 교양교육의 문제점들을 극복하기 위한 대안으로 각각 제시된 공통된 특징을 갖는다. 역사-문화 변혁적 모형은 교권주의적 모형과 세속화모형이 갖고 있는 교회중심성을 비판하면서, 역사변혁의 주체로서 하나님 자신을 강조하는 소위 “하나님의 선교”(Missio Dei) 신학에 그 뿌리를 두고 있다. 달리말해 학원선교를 포함한 역사변혁의 주체는 교회나 목회자가 아니라 하나님 자신이라는 맥락으로써, 기독교적 교양교육을 통해 단지 제도화된 교회를 무비판적으로 정당화하여 교세를 확장하거나, 혹은 신앙과 학문 사이의 불간섭주의를 표방함으로써 기독교 신앙을 개인적인 영역으로 축소시키려는 시도에 대해 비판적이다. 대신 역사-문화변혁적 모형은 하나님의 선교의 파트너로서 기독교대학은 기독교적 교양교육을 통해 역사와 사회변혁에 책임적인 위치에 설 것을 강조하는 입장이라 할 수 있다. 이 유형은 하나님의 선교 곧 ‘하나님의 통치’(reign of God)라는 맥락에서 과거에 당연시 해왔던 기독교적 가치관들이 하나의 이상숭배로 흐를 가능성이 있음을 비판하면서, 기독교 본래의 정신이 무엇이며 이 사회와 역사의 바람직한 모습이 무엇인지를 끊임없이 질문하며 탐구하는 강점을 갖고 있다. 기독교적 교양교육의 맥락에서 보면, 이 유형은 기존의 교양교육의 내용과 범위를 끊임없이 상대화시킴으로써 특정한 과목을 절대화하는 오류로부터 벗어날 수 있게 할뿐만 아니라, 기독교 교양교육과정 개발 시에 다양한 학문들과의 대화를 통해 내용을 선정 및 조직할 수 있고, 교수와 학생이 함께 교육과정 개발에 참여할 수 있다는 장점을 갖고 있다. 그러나 이 유형은 전통적인 교회의 논리를 따르기보다는 하나님의 선교라는 맥락에서 모든 기존의 체제 및 이데올로기를 상대화시키기 때문

에 교육과정이 항상 가변적으로 변화될 수 있는 어려움이 있고, 다양한 학문들 간의 비판적 대화가 기독교적 시각에서 적절하게 이루어질 수 있을지 어려움이 예상된다.

한편, 재개념주의 유형은 교회문화화 유형과 수정주의 유형이 기독교교육의 범위를 기독교로 제한한 것에 대해 비판하면서 그 대안으로 타종교의 영역까지 포괄할 것을 제안한 것이다. 이 유형은 기독교적 교양교육의 측면에서 보면, 앞의 여타 유형과 차별되는 강점을 가진다. 그것은 기독교교육의 내용으로 타종교의 문제를 적극적으로 포함시키는 것이다. 사실, 한국의 종교다원적 상황에서 보면 기독교는 많은 경우 배타적인 종교로 낙인이 찍힌 상황이다.⁴⁵⁾ 이런 왜곡된 상황이 보다 진전될 경우, 한국에서 기독교는 역사변혁적이고 도덕적인 종교로 이해되기보다는 사회의 안정을 해치는 종교로 오해될 소지가 크다. 이런 점에서 보면, 재개념주의 유형은 기독교적 교양교육을 통해 기독교인들에게 자신의 정체성을 고양시킬 수 있을 뿐만 아니라 종교간의 상호이해를 통해 미래에 있을 종교적 갈등을 사전에 줄이는 예방적 측면에서도 긍정적으로 평가된다. 그러나 이런 장점에도 불구하고 이 유형은 커다란 도전을 받을 수 있다. 그것은 재개념주의 유형이 타종교에 대한 관용의 맥락에서 접근하기 때문에 자칫 종교혼합주의라는 오해를 받을 가능성이 높고, 보수주의적 신학이 강한 한국교회로부터 외면받을 가능성이 크다.

V. 기독교적 교양교육의 재개념화

많은 서구의 기독교대학들은 이미 세속화되어 오랫동안 실천해오던 기독교 교양과목(채플, 기독교과목)을 더 이상 엄격하게 학생들에게 요구하지 않는 상황이다. 뿐만 아니라 한국의 대부분의 대학들도 <표3> “한국 대학의 교양과목 대 전공과목 개설비율”(1999년현재)⁴⁶⁾에서 나타나듯이, 학부제 실시 이후 전공과목에 비해 교양과목의 중요성에 대한 인식도가 현저히 낮아지고 있다. 이런 상황에서, 한국의 기독교대학들은 기독교 교양과목을 오랜 기독교대학의 전통으로 존중하고 있는 점은 고무적이다. 따라서 연구자는 이러한 한국 기독교대학의 전통은 가능한 한 지속되는 것이 바람직하다는 전제 위에, 많은 학생들이 기독교 교양과목에 대해 갖고 있는 불만⁴⁷⁾을 어떻게 최소화하

45 이원규, 「한국교회의 현실과 전망」, 《목회와 신학》 1999. 2. 참조.

46 한국대학교육협의회, 「1999 대학교육 발전지표」 (RM 제 2000-3-193호).

47 김소연이 호서대 기독교 교양과목을 수강하는 1학년 360명을 대상으로 한 조사에 의하면, 채

면서도 본래 기독교적 교양교육의 취지를 극대화할 것인지를 “기독교적 교양교육의 재개념화”(reconceptualizing)⁴⁸⁾의 맥락에서 고찰해 보고자 한다.

1. 테오프락시스로서의 기독교적 교양교육

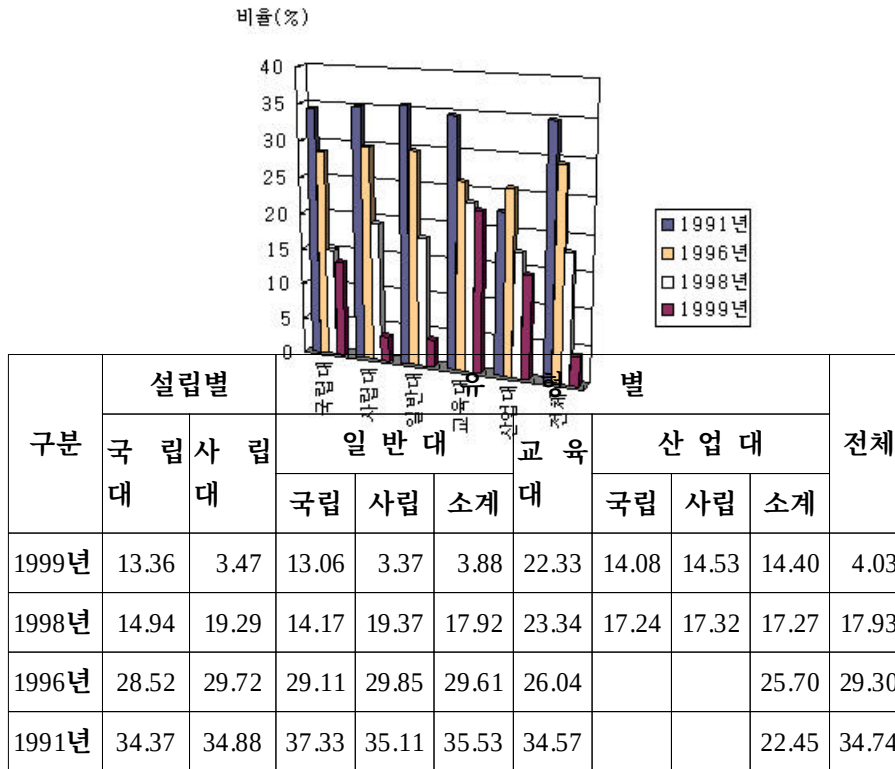
연구자는 앞에서 제시한 은준관의 모형들과 스콧의 유형들을 비판적으로 종합하는 맥락에서 기독교적 교양교육을 위한 모형으로 “테오프락시스 모형”(theo-praxis model)을 제안하고자 한다. 이 모형은 앞에서 제시된 은준관의 모형중 역사-문화변혁적 모형에 보다 가깝고, 스콧의 유형으로는 수정주의적 유형과 재개념주의적 유형을 어느 정도 타당성있게 인정하는 맥락에서 제시하고자 한다. 달리말해 이 모형은 테오프락시스의 개념을 통해 기독교적 교양교육의 개념을 과거처럼 단순히 “기독교적 지성의 계발”이나 혹은 “교회의 확장을 위한 수단”이 아니라, “모든 인간들이 하나님을 지향하며 살 수 있도록 하는 프락시스 중심의 기독교 종교교육”으로 재개념화하려는 것이다. 좀 더 구체적으로 테오프락시스로 재개념화된 기독교 교양교육의 의미를 진술하면, 다음 세가지 측면으로 설명될 수 있다.

<표3> 한국 대학의 교양과목 개설 비율(학부)⁴⁹⁾

플에 대한 불만족도는 58.3%, 기독교관련 과목에 대한 불만족도는 43%를 차지했다. 특히 채플에 대한 개선의 필요성은 90.6%, 기독교관련 과목 개선의 필요성은 75.9%를 요구함으로써, 기존의 기독교 교양과목에 대한 불만은 매우 높다고 할 수 있다. 자세한 것은 김소연, 기독교대학의 신앙교육 개선방안 연구, 43-57쪽.

48 재개념화란 과거의 개념이 갖고 있는 왜곡된 관심을 비판함으로써, 본래의 개념을 회복하려는 시도임과 동시에 현재의 상황에서 그 개념을 창조적으로 발전시키려는 지속적인 재구성적 작업임을 의미한다. 예를들어 하지는은 기독교적 교양교육을 ‘파이데이아’(paideia), 곧 ‘하나님의 지혜’(God's wisdom)의 개념으로 재개념화되어야할 것을 주장한다. 그리고 그는 파이데이아로 재개념화된 교육은 그 내용선정의 원칙으로 세가지, 곧 인지적 차원에서의 ‘비판적 사고’(critical thinking), 정서적 차원에서의 ‘묵상같은 ‘고양된 상상력’(heightened imagination), 그리고 행동적 차원에서의 ‘해방적 실천’(liberating practice)을 제안한다. 자세한 것은 Hodgson, God's Wisdom, pp. 87- 140 참조.

49 http://www.kcue.or.kr/high_develop_data/D-body11_06.html



주) 교양과목 개설 비율(%) = (교양과목 개설학점 수/총 개설학점 수)×100

(1999년 4월 1일기준)

1) ‘테오프락시스’의 ‘테오’란 희랍어의 ‘하나님’(theos)을 의미하는 것으로써, 기독교적 교양교육은 하나님 중심(God-centered)을 지향해야 한다는 당위성을 강조하는 측면이다. 앞에서 은준관이 ‘하나님의 선교’ 신학을 중시했던 것처럼, 기독교교육의 주체는 인간 중심이 아니라 하나님 자신이라는 신학적 특징이 여기서도 기독교적 교양교육에 반영되는 것이다. 달리말해 기독교적 교양교육이란 히브리적 전통에서 강조했던 것처럼 “하나님 백성이 하나님 백성답게 되기 위한 교육” 혹은 “하나님의 나라에 합당한 존재가 되기 위한 교육”이란 맥락에서, ‘테오’의 개념은 일반 교양교육과 차별화를 이룬다. 기독교교육은 교육학적 측면에서 일반교육과 그 방법과 연구절차에서 상당한 유사성과 공통된 특징을 갖고 있지만, 하나님을 지향하는 ‘당위적 가치’의 측면에서 그 독특성을 가질 수 밖에 없다.

그런데 여기서 간과할 수 없는 두가지 문제가 있다. 첫째는 기독교대학의 기독교적 교양교육이 하나님의 백성을 대상으로 한 교육임으로, 기독교인과 비기독교인을 구별하여 교육할 필요가 있다는 점이다. 달리말해 기독교인을 대상으로 한 기독교적 교양교육과 일반 비기독교학생을 대상으로 한 기독교적 교양교육이 그 과목과 내용구성에 있어서 달라야 한다는 점이다. 현재 한국 기독교대학이 겪고 있는 대부분의 기독교적 교양교육의 문제는 여기서 발생한다. 같은 과목을 기독교학생과 비기독교학생이 동시에 의무적으로 수강해야 하기 때문에 발생하는 문제이다. 따라서 이 문제를 고려하여 기독교 교양 과목들을 개설할 경우, 비기독교학생들이 갖게 되는 오해와 불만은 크게 줄어들 것이다. 둘째로 간과할 수 없는 점은 “하나님 중심”이란 의미가 단지 인간의 이성이나 인간의 활동을 무익한 것으로 간주하는 ‘실체론적인’ 의미가 아니라는 점이다. 하나님은 언제나 우리에게 발견될 대상으로 거기 어느 곳에 고정된 실재로서 객관적으로 존재하는 분이 아니란 인식이다. 그런데 많은 기독교 대학들은 기독교적 교양교육에서 성서와 교리를 만고불변의 진리로 전제하고 그것을 객관적으로 전수하는 일에 그 소임이 있다고 간주한다. 이것은 하나님을 기록된 성서나 고정된 교리 속에 가두어 두는 오류를 범하는 것이다. 오히려 기독교 전통에서 강조된 하나님은 우리의 인식을 넘어서 계신 분이지만, 언제나 자율적으로 이 역사와 사회 속에 찾아오시는 계시의 하나님이다. 이런 점에서 하나님은 우리 인간과 독립된 분이 아니라 창조와 해방과 구원을 통해 긴밀한 ‘관계’를 맺는 하나님이요, 역사 속에 찾아와서 억압의 역사를 해방하는 분이요, 인간의 다양한 요구에 적절히 응답하는 분이다. 이러한 하나님에 대한 신학적 이해는 과정신학, 해방신학, 해석학적 신학 등의 경험신학 속에 잘 반영되어 있다. 결국 기독교적 교양교육은 객관적인 기독교관련 정보를 전달하는 중립적 교육이 아니라 가치지향적인 교육이라고 할 때, 그것은 하나님 나라와 하나님의 백성을 지향하는 교육이요, 자유와 정의를 자신의 본질로 생각하는 하나님의 계시를 지향하는 교육이라고 말할 수 있다.

2) 기독교 교양교육의 테오프락시스 모형은 ‘프락시스’(praxis)의 개념이 중시하는 ‘실천’의 측면을 강조한다. ‘프락시스’란 일반적으로 “이론과 실천의 변증법적 통합”이요 “비판적 성찰을 포함한 실천”의 개념으로 파악된다.⁵⁰⁾ 이런 점에서 테오프락시스 모형은 기독교적 교양교육을 위해 순수한 이론보다는 이론을 담지한 구체적인 실천을 지향하는 측면을 강조하는 모형이다. 구체적으로 진술하면, 기독교적 교양교육은 단지 기독

50 프락시스의 개념에 대한 자세한 설명은 줄고, 「프락시스 개념의 기독교적 해석과 기독교교육」, 연세대학교 연합신학대학원, 《현대와 신학》 24, 1999, 268-298쪽 참조.

교에 대한 이론적 소개가 아니며, 신학을 전공하지 않는 일반학생들에게 신학적이고 이론적인 정보를 전달하는 신학교육도 아니다. 설사 기독교에 대한 이론적 측면을 교수한다 하더라도 그것이 어떻게 삶과 연결되는지를 반드시 고찰하는 실천적 측면을 함축하고 있어야 한다. 이런 점에서 기독교적 교양교육은 기독교적 덕을 실천하도록 하는 실천지향의 프락시스 교육이다. 따라서 기독교적 교양교육은 다양한 형태의 실천지향 과목들을 개설하는 것이 요청된다. 예를들면, 우리 시대에 적절한 실천의 문제가 여성해방과 생태계의 문제라면, 기독교 교양과목으로 ‘기독교와 여성해방’, ‘기독교와 생태계’란 과목을 개설할 수 있을 것이다. 이처럼 다양한 형태의 실천적 과목을 통해 기독교적 교양교육은 단순히 교회확장을 위한 수단적 도구가 아니라, 이 사회와 역사에 책임적인 교육으로 전환될 수 있다.

3) 기독교 교양교육의 테오프락시스 모형은 프락시스의 개념이 갖고 있는 ‘비판적 성찰’(critical reflection)⁵¹⁾의 측면을 강조한다. 프락시스란 단순히 이론이나 원리를 응용하는 실용적 실행(practice)이 아니라, 실천적 지혜(practical wisdom)를 함축한 실천으로써 비판적 성찰을 그 본질로 포함하고 있다. 따라서 테오프락시스 모형에 따른 기독교적 교양교육은 우리의 삶을 당연히 여기는 교육이 아니라 ‘비판적 성찰’의 과정을 통해 왜곡된 의식을 폭로하고 그 결과 해방과 자유를 지향하는 교육을 의미한다. 많은 경우, 기독교대학에서는 특정한 교회나 교단의 이데올로기를 마치 영원불변한 진리처럼 교육하는 경우가 있다. 이럴 경우, 기독교의 진리는 왜곡되어 하나님의 나라를 지향할 수 없기 때문에, 비판적 성찰의 과정을 통해 수정될 필요가 있다. 이를 위해서는 수정주의 유형에서 강조하는 기독교의 전통과 인간 경험 사이의 비판적 상관관계방법들을 기독교 교양교육개발 시에 적극적으로 고려할 필요가 있다. 뿐만 아니라 많은 기독교의 전통은 그 시대의 정신을 반영하고 있기 때문에 역사적 한계성을 함축하는 경우가 많다. 예를들어 교황모오설과 성서무오설은 근대주의에 대한 기독교의 대응으로 나왔던 경우를 들 수 있다. 따라서 수 많은 기독교의 전통도 하나님의 나라라는 빛 하에서 비판적으로 성찰한 뒤 이 시대에 적절하게 해석되어 재구성될 필요가 있다.

결국 테오프락시스의 개념으로 재개념화된 기독교적 교양교육이란 히브리적 신앙 전통과 희랍적 합리성의 전통이 변증법적으로 통합을 지향하는 전제 위에서 “모든 인간들이 하나님을 지향하며 살 수 있도록 하는 프락시스 중심의 기독교 종교교육”이라

51 기독교교육과 비판적 성찰에 대한 자세한 설명은 강희천, 『기독교교육의 비판적 성찰』, (서울: 대한기독교서회, 1999), 제 1장 참조.

고 정의할 수 있다.

2. 기독교 교양교육의 내용선정

테오프락시스 모형은 앞에서 암시하였듯이 ① 기독교적 교양교육을 보는 시각을 선교(포교)론적 관점에서 ‘기독교 종교교육(Christian religious education)적 관점’으로 전환할 것을 강조한다. 여기서 ‘기독교 종교교육’이란 의미는 기독교교육의 개념을 교회문화화 유형론자나 교권주의자들처럼 단순히 기독교적 지식이나 문화를 전수하는 행위가 아니라, “기독교적 삶과 기독교적 삶을 최대한 일치시키려는 작업”의 맥락에서 이해하려는 것이다.⁵²⁾ 지금까지 기독교적 교양교육이 소극적 의미의 선교의 맥락에서, 혹은 부정적으로 말하면 복음화와 교회화를 동일시한 뒤 교회확장의 수단으로 간주하는 포교론적 맥락에서 수행되어 왔기 때문에, 기독교적 교양교육은 많은 비기독교학생들로부터 거부반응을 받아온 것이 사실이다. 그러나 테오프락시스 모형은 이런 포교론적 관점을 포기하고, 학습자들로 하여금 기독교적 성숙을 지향하는 기독교 종교교육적 관점으로 접근할 것을 제안한다. 뿐만 아니라 테오프락시스 모형은 ② 기독교적 교양교육을 이론적 관점에서 실천적 관점, 곧 ‘프락시스의 관점’으로 전환할 것을 강조한다. 그리하여 기독교란 어떤 종교인지, 기독교의 전통 중 왜곡된 전통은 무엇인지, 더 나아가 우리 사회에 기독교가 기여할 수 있는 영역들은 무엇이 있는지를 제시하여, 기독교적 가치관을 갖고 바르게 사는 실천의 길을 제시하는 교육이다. 따라서 테오프락시스의 개념을 중시하는 맥락에서 연구자는 기독교 교양과목을 중심으로 한 기독교 교양교육과정으로 세가지 내용의 범위를 제시하고자 한다.

1) 해석학적 프락시스의 내용: 다양한 종교문화의 이해

기독교적 교양교육을 위한 테오프락시스 모형은 해석학적 프락시스를 중시하는 측면을 갖는다. 여기서 해석학적 프락시스의 측면이란, 기독교 자체의 경전을 포함하여 다

52 기독교교육, 종교교육, 그리고 기독교 종교교육에 대한 용어의 설명 및 기독교 종교교육의 의미에 대한 자세한 설명은 Thomas H. Groome, *Christian Religious Education*, Harper & Row, 1980, ch.1; 줄고, 「새천년을 지향하는 기독교적 종교교육」, 《기독교사상》 494, 2000.2, 104-121쪽 참조.

양한 종교적 경전들을 해석학적 방법을 통해 서로 대화시키는 방법이다. 이 원리에 근거한 영역에서는 기독교 자체의 역사와 전통, 성서에 대해 깊이있는 연구성과들을 소개하는 것과 함께 기독교와 다양한 종교 사이의 대화를 강조하는 기독교적 교양교육을 강조한다. 김승철이 적절하게 지적한 것처럼, 기독교는 본래 타종교와의 대화를 통해 발전된 종교이다.⁵³⁾ 구약성서는 아웨종교가 바벨론종교와 같은 다양한 이방종교들과의 관계 속에서 태동되었음을 말해주고 있다(창조이야기, 하나님의 신명 등등). 뿐만 아니라 신약성서의 대부분은 희랍의 문화와 철학을 그 배경으로 하고 있다. 특히 어거스틴, 아퀴나스로 이루어지는 중세의 신학은 희랍철학과의 대화를 통해 탄생된 신학이다. 이런 점에서 기독교는 현대의 여러 종교들과 관계를 통해 그 지평이 확대될 수 있다. 재 개념주의 유형에서 강조하는 것처럼, 타종교와의 대화를 통해 기독교의 지평은 더욱 확장되고 또 타종교에 대한 이해의 폭은 더 넓어질 것이다. 특히 다원종교적 배경을 지닌 한국적 상황에서 기독교와 타종교와의 대화, 곧 해석학적 프락시스를 통한 기독교적 교양교육은 기독교인 뿐만 비기독교인에게도 호응을 얻을 수 있는 과목으로 예상된다. 예를 들어 이 영역에 속한 과목으로 ‘예수와 플라톤’, ‘예수와 아리스토텔레스’, ‘예수와 석가’, ‘예수와 노자’, ‘예수와 공자’, 그리고 ‘종교학’ 같은 과목들이 개발될 수 있을 것이다.

2) 해방적 프락시스의 내용: 다양한 해방적 활동

테오프락시스 모형에 따른 기독교적 교양교육과정의 두 번째 내용은 사회적 컨텍스트와 관련된다. 현재 우리가 처한 상황(context)은 매우 복잡하다. 특히 우리는 오랫동안 억압되었던 목소리들이 한꺼번에 분출되는 전지구적 상황에서 야기되는 혼란스러움을 경험하고 있다. 1970-80년대에는 정치-경제적인 약자들의 목소리들이 노동해방이란 구호로 등장하였고, 그에 대한 신학적 성찰로서 해방신학과 민중신학이 등장하였다. 1980년대말부터는 오랫동안 가부장적 사회에 의해 억압되었던 여성의 목소리들이 당당하게 사회를 울려 퍼지면서, 여성해방신학이나 여성주의자들이 활발하게 활동하고 있다. 1990년대와 21세기로 넘어온 현재에는 생태계의 위기를 경험하면서 인간도 자연의 일부분이라는 인식과 함께 하나님과 인간에 대한 새로운 이해를 하게 되었고, 그 결과 자연을 인간으로부터 해방하자는 논의가 제기되고 있다. 특히 최근 발표된 게놈 프로젝

53 김승철, 「타종교와의 만남의 역사로서의 기독교: 신약성서, 클레멘스, 경교를 중심으로」, 《기독교사상》 400, 1992.4, 152-170쪽, 특히 168쪽 참조.

트의 과학적 성과는 인간과 자연 모두에게 새로운 혁명적 패러다임을 요구하는 시대에 접어들게 만들었다. 이런 상황에서 기독교적 교양교육은 해방의 이슈를 외면할 수 없다. 오히려 보다 적극적으로 기독교적 의미에서 성차별과 생태계 보존의 문제를 기독교 교양과목에서 다루어야 할 것이다. 예를들면, ‘여성해방과 기독교’, ‘노동운동과 기독교’, ‘생태계의 위기와 기독교’, ‘현대과학과 기독교’ 등의 과목들이 고려될 수 있을 것이다.

3) 영성적 프락시스의 내용: 기독교의 영성수련 전통

기독교적 교양교육을 위한 테오프락시스 모형은 기독교의 영성수련 전통을 보다 적극적으로 그 내용으로서 고려할 수가 있다. 어느 종교이든 신앙의 깊이를 더하기 위해 영성수련과 같은 실천의 원리가 있기 마련이다. 예를들면, 불교에서는 ‘선’(禪) 수련을 통해 보다 깊은 명상세계를 경험하도록 안내하고, 기독교도 다양한 수도원 전통을 통해 영성수련 전통을 간직하고 있다. 비록 개신교가 이런 영성수련 전통을 가톨릭적인 경향을 지녔다고 하여 배타적인 태도로 경시해온 점도 있으나, 최근 영성에 관한 깊은 관심 속에서 적극적으로 수용하는 경향을 보이고 있다. 절대자인 하나님과 인격적으로 관계를 맺는 방식으로서의 영성수련을 기독교 교양교육과정으로 고려할 필요가 있다. 특히 고대인들에게 있어 영성은 현대인들이 생각하는 것처럼 우리 인간 이성과 몸을 초월한 어떤 신비한 영역이 아니라, 삶의 통전성과 관계된 삶의 스타일을 의미했다. 예를들면 “삶과 죽음에 관한 학습”(learning to live, learning to dialogue, learning to die, learning how to read 등)⁵⁴⁾이 곧 영성수련이었던 것이다. 이런 점에서 영성적 프락시스와 연관된 기독교 교양교육과정을 개발한다면, 각 수도원 전통에 따른 ‘기도하는 방법’, ‘명상하는 방법’, ‘종교음악과 삶’, ‘노동과 영성’, 그리고 ‘미술과 영성’ 등을 주제로 하여 과목들이 개설될 수 있을 것이다.

VI. 결론

몇 년전 한국기독교대학협의회 초청으로 내한한 보스턴대학교(Boston University)의

54 Pierre Hadot, *Philosophy as a Way of Life*, ed. by Arnold I. Davidson (Cambridge, MA: Blackwell, 1995), pp. 81-125.

네빌(Robert C. Neville)은 “기독교대학의 이념”이란 연설에서, 기독교대학의 발전을 위해 반드시 피해야 하는 네가지 전제를 밝힌 바 있다. 그것은 첫째로 권위주의적이고 강압적인 수단을 동원하여 기독교신앙을 강요하려는 시도, 둘째로 지적 탐구의 자유를 훼방하는 일, 셋째로 교수진과 학생들에게 종교적 충성과 신앙의 일방적인 요구를 강요하는 것, 넷째로 있지도 않은 어떤 기독교적 주제가 있는 듯이 행동하는 것(기독교물리학, 기독교사회학, 기독교적 수술 등) 등이다.⁵⁵⁾ 그리고 이와 함께 그는 기독교대학의 이념으로 세가지의 명제를 강조하였다. 첫째, 기독교대학은 종합대학의 지적가치들에 관련된 기독교적 삶의 방식을 설명하고 가능하게 해야 한다. 둘째, 기독교대학은 사회의 도덕적 기초를 제공해야 한다. 셋째, 기독교대학은 세계문화와 관련하여, 특히 종교와 관련하여 비판적인 대화를 도모해야 한다.⁵⁶⁾ 이러한 네빌의 주장은 기독교적 교양교육을 교권주의모델에 의존하여 대학을 교회화하려는 일부대학들 뿐만 아니라, 기독교대학의 생명력마저 상실한 채 더욱 세속주의로 변질되어가는 한국 기독교대학에게 새로운 기독교적 교양교육의 패러다임을 요구하는 것이라 판단된다. 바로 이런 점에서 본 연구는 한국의 기독교대학들이 테오프락시스를 지향하는 기독교적 교양교육으로 그 패러다임을 전환하여, 기독교적 교양교육의 정체성을 점검하고, 더 나아가 많은 학생들에게 실천지향적인 기독교적 교양교육을 통해 새로운 시대에 바람직한 기독교적 지성인이 될 것을 제시하였다. 이런 작업을 통해 한국기독교대학들이 더욱 발전하기를 기대해 본다.

《참고문헌》

강영선, 「대학선교의 종합적 대안」, 《기독교사상》 447, 1996.3.

55 Robert C. Neville, “The Idea of a Christian University,” 한국기독교대학협의회 특별강연회 원고 (1994. 9. 6): 2-5.

56 Ibid., pp. 6-20.

- ____, 「대학선교의 현실과 과제(I)」, 《기독교사상》 477, 1998.9.
- 강희천, 『기독교교육의 비판적 성찰』, 서울: 대한기독교서회, 1999.
- 김성수와 편, 『기독교대학과 학문자료집(1)』, 부산: 고신대학교출판부, 1995.
- 김소연, 기독교대학의 신앙교육 개선방안 연구, 호서대학교석사학위논문, 1998.
- 김승철, 「타종교와의 만남의 역사로서의 기독교: 신약성서, 클레멘스, 경교를 중심으로」, 《기독교사상》 400, 1992.4.
- 박준서, 「구약성서」, 『성서와 기독교』, 서울: 연세대학교출판부, 1987.
- 손원영, 「프락시스 개념의 기독교적 해석과 기독교교육」, 연세대학교 연합신학대학원, 《현대와 신학》 24, 1999.
- ____, 「새천년을 지향하는 기독교적 종교교육」, 《기독교사상》 494, 2000.2.
- 오인택편, 『기독교교육사』, 서울: 교육목회, 1992.
- 오춘희, 「신학대학교 교양교육과정의 방향성에 관한 연구」, 한국기독교교육정보학회 철학 및 신학분과, 제3차 학술콜로키움, 2000. 9.
- 은준관, 『기독교교육현장론』, 서울: 대한기독교출판사, 1988.
- 이계준편, 『현대선교신학: 한국적 성찰』, 서울: 전망사, 1992.
- 이기춘, 「21세기를 대비한 신학대학의 교육제도」, 《기독교사상》 39, 1995.11.
- 이석우, 『대학의 역사』, 서울: 한길사, 1998.
- 이성호, 『대학교육과정이론: 쟁점과 과제』, 서울: 연세대학교출판부, 1987.
- 이원규, 「한국교회의 현실과 전망」, 《목회와 신학》 1999. 2.
- 한국대학교육협의회, 「1999 대학교육 발전지표」 (RM 제 2000-3- 193호).

- Bruce Wilshire, *The Moral Collapse of the University: Professionalism, Purity, and Alienation*, Albany, N.Y.: State University of New York Press, 1990
- Charles S. McCoy, *The Responsible Campus*, Nashville: The United Methodist Church, 1972.
- Christopher Dawson, *Religion and the Rise of Western Culture*, N.Y: Sheed and Ward, 1950.
- David Tracy, *Analogical Imagination: Christian Theology and the Culture of Pluralism*, London: SCM Press, 1981.
- Dawson, *Religion and the Rise of Western Culture*.

- Denise L. Carmody, *Organizing a Christian Mind: A Theology of Higher Education*, Valley, PA: Trinity Press International, 1996.
- Douglas Sloan, *Faith and Knowledge: Mainline Protestantism and American Higher Education*, Louisville, KY: Westminster John Knox Press, 1994
- George R. Knight, *Philosophy and Education: An Introduction in Christian Perspective*, Berrien Springs, Michigan: Andrew University Press, 1980.
- Groome, *Sharing Faith*, HarperSanFrancisco, 1991.
- Harry E. Smith, *Secularization and the University*, Richmond, VA: John Knox Press, 1968.
- John S. Brubacher and Willis Rudy, *Higher Education in Transition*, New York: Harper & Brothers, 1958.
- J. S. Brubacher, *A History of the Problems of Education*, 이원호역, 『교육사: 교육 문제변천사』, 서울: 문음사, 1990.
- Kieran Scott, Three Traditions of Religious Education, *Religious Education* 79: 3, 1984.
- Lewis J. Sherrill, *The Rise of Christian Education*, New York: The Macmillian Co., 1954.
- Martha C. Nussbaum, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997
- Moore, *Education for Continuity and Change*, Abingdon Press, 1982.