

Cornelius Jaarsma의 교육사상

김용섭

目 次

- I. 들어가는 말
- II. 본론
 - 1. 인간론—Personality Theory
 - 2. 교육 이론
 - 2. 1. 교육의 본질
 - 2. 2. 교육의 가능성
 - 2. 3. 교육의 구조
 - 2. 4. 교사의 직능
 - 2. 5. 교육기관(Responsible Agency)
 - 2. 5. 1. 가정
 - 2. 5. 2. 학교
 - 2. 5. 3. 교회
 - 3. 교수—학습이론
 - 3. 1. 교수—학습이론의 특성
 - 3. 2. Teaching의 개념
 - 3. 2. 1. 욕구의 활기와 목적지향성의 부여
 - 3. 2. 2. 지도(Instruction)
 - 3. 2. 3. Teaching에 있어서의 Discipline과 Authority
 - 3.2.3.1. Discipline
 - 3.2.3.2. Authority
 - 3. 3. Learning의 개념
 - 3. 3. 1. 학습의 종교적 특성
 - 3. 3. 2. 살아 있는 전인학습
 - 3. 3. 3. 주체적 학습
 - 3. 3. 4. Inward-learning, Heart-learning
 - 3. 3. 5. Heart-learning과 Interllectual learning
 - 3. 3. 6. 반지주의 학습관의 문제
 - 4. 요약과 비판
 - 4. 1. Jaarsma의 교육관 요약
 - 4. 2. Jaarsma의 교육사상 비판
 - III. 맷는 말
 - 参考文獻

I. 들어가는 말

기독교 신앙원리에 입각해서 교육 일반의 문제들을 체계적으로 논한 학자들은 그리 많지 않은 것이 사실이다. 물론 교회교육에 초점을 맞추어 교육의 제 문제를 성경적 관점에서 논고한 기독교교육학자들은 특히 미국의 학자들을 비롯해서 그 이름을 열거할 수 없을 만큼 많다. 그러나 교회교육은 물론 학교교육까지를 포함한 넓은 의미의 교육에 대한 성경적 원리에서의 체계적인 탐구는 화란이나 남아공화국을 비롯하여 미국 일부 Calvinist학자들에 의해 펼쳐져 오고 있으나, 교육의 제 문제를 그 방법론적 기초학문인 심리학적 맥락에서 구명(究明)한 학자는 그 수가 극히 제한되어 있는 것이 사실이다.

Cornelius Jaarsma¹⁾는 교육의 제 문제를 원천적 상호배타성이 내포된 기독교(성경)적 원리와 (세속)심리학의 두 맥락에서 파악하려고 시도한 소수의 교육이론가중 하나이다. 그는 우선 교육의 과제를 참된 “사람됨”(personality)의 형성에 두고 이 personality의 기본개념을 일반심리학의 기준이론에서 구명하려고 하면서 동시에 여기에 기독교(신학)적 인간론의 골격을 접목시키려고 시도하였으며, 이러한 인간이해의 바탕위에서 교육 일반에 대한 개념규정은 물론 교육(학)에 있어서의 심리학적 탐구영역인 학습의 영역에서 교육의 기독교(성경)적 전개(Christian or Biblical practice)에 많은 시사를 제공하는 독창적 견해를 펼친 바 있다.²⁾

II. 본론

1. 인간론—Personality Theory

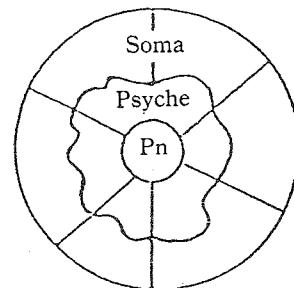
Jaarsma의 교육이론은 그의 인간관의 기초위에 전개되고 있다. 그의 인간관은 일반 심리학의 이론을 바탕으로 한 personality theory와 기독교적 인간론이 접목되어 정립되었다.

우선, Jaarsma는 인간존재를 pneuma(영)와 psyche(혼)와 soma(육)로 구성된 통일체로 봄으로써 기독교 인간관의 전통적인 삼분법(trichotomy)을 골격으로 인간론을 펼치고 있다. Jaarsma에 의하면 호흡(breath)을 의미하는 회립어인 pneuma는 인간자아(the self and person)의 모든 경험의 자각적 중심(the self-conscious center of all experience)이요, 혼(soul)을 의미하는 회립어 psyche는 사고(thinking), 감정(feeling), 의지(willing), 지각(perceiving)등의 정신적 과정과 기능(mental processes and functions)이며, soma는

1) Cornelius Jaarsma는 미국의 New Jersey주에서의 고등학교 교장직을 비롯 Slippery Rock 주립대학의 교육학부장과 Wheaton대학의 철학교수직을 거쳐 1948년 이후에는(서거하기까지) Calvin대학의 교육학교수직을 역임하였다.

2) 김용섭, “Cornelius Jaarsma에 있어서의 학습의 기본개념,” 고신대학 논문집 제9집, 부산일보출판국, 1981, p. 93~110. Jaarsma의 이러한 시도는 그의 *Human Development, Learning and Teaching*에 잘 나타나 있는 바 이는 그 부제 “A Christian Approach to Educational Psychology”가 시사하듯 세속교육심리학의 제문제를 성경적—칼빈신앙적 입장에서 조명하려고 애쓴 것으로서 이 분야에 있어서 극히 희소한 책중의 하나이다.

신체의 구조와 기능을 의미하는 회립어로서, 인간은 이들 요소들이 유기적으로 통합한 전인(whole person)이라 한다. Jaarsma는 이를 아래의 그림을 통해서 설명하고 있다.(C. Jaarsma, 1961, p. 43.)



중앙의 원은 pneuma의 영역을 나타내며 이로 부터 외곽의 원으로 그어진 직선들은 인간에게 생을 부여하고 그 방향을 주는 작용이 psyche와 soma에 미쳐감을 상정하는 바이 pneuma의 작용은 인간에게 생명을 부여하는 영(life-giving spirit)으로 그 전 유기체에 침투한다. 그리하여 인간의 생은 영(spirit, pneuma)의 생이다. 혼의 생(psycheic or soul life)은 생리적 구조와 기능인 육(soma)의 영역을 나타내는 외곽의 원 안에 양 영역의 경계를 일정하게 구획하지 않는 불규칙적인 선(원)으로 표현되고 있는 바 이는 생의 표현인 행동에 있어서의 정신적 작용과 육체적(물리적)작용(mental and physical activity)의 구별의 어려움을 상정한다. 예컨대, 인간유기체에 자각적 치통(齒痛)을 일으키는 것은 단순한 느낌(정신-심리적 작용-psychic activity)이냐? 그렇지 않으면 뇌신경의 작용(육체-물리적 작용-physical activity)이냐? 의 질문에서 이러한 정신적 작용과 육체적 작용의 구별의 어려움이 나타난다. 치통은 비록 치아질환이 뇌신경을 자극하고 이를 정신-심리작용(psychic activity)이 아픔으로 느낄 때 나타나는 것이지만 이때 통증을 느끼는 것은 뇌신경이 아니라 인간자아(the person, the I)이다. 통증의 연원인 치아질환과 이에 의한 뇌신경의 자극으로 일어나는 생리적 작용은 자아에 있어서의 육(soma)의 차원이요, 이 작용을 아픔으로 느끼는 것은 혼(soul, psyche)의 차원이요, 이 통증을 치아질환으로 인한 자신의 아픔으로 자각하는 것은 영(pneuma, spirit)의 차원이다. Pneuma와 psyche와 soma는 전인으로서의 유기적 통일체인 인간을 구성하는 요소들이며, 그러면서도 인간을 하나의 유기적 통일체로 통합하고 그에게 생을 부여하고 그 방향을 이끄는 것은 영(pneuma, spirit)이다. 인간의 생 그 자체와 모든 행동은 영의 표현이다. 사고를 위해 뇌의 작용은 필요하다. 그러나 사고주체는 뇌가 아니라 인간자아이다. 어떠한 사고도 정신, 심리적 기능(mental, psychic function)이 아니다. 인간이 사고자요, 행동의 중핵은 인간자아라고 Jaarsma는 이렇게 말한다.

Cerebral activity is necessary for thinking. But the cerebrum is not the thinker, I think.. No thoughts are mental, psychic functions. The person is the thinker. The center of activity, whether it be tasting or thinking, is the I or self.(Ibid., p. 42.)

그리하여 인간의 생과 모든 행동의 본체인 자아(the I or self)는 영으로서 “하나님의 숨결인 영이야 말로 정신-심리적, 생리적, 모든 기능의 설명이요, 인간의 생은 바로 영의 생이다”(Ibid.)라고 Jaarsma는 선언한다.

Jaarsma에 의하면 인간자아는 구별할 수 있으나 분리할 수 없는 두 가지 양상으로 스스로를 나타낸다. 자아는 혼의 생에 있어서는 심리적으로 나타나고 육의 생에 있어서는 생리적으로 나타난다. (“.... the self manifests itself in two distinguishable but not separable ways. It manifests itself psychically, in the soul life, and physiologically, in the life of body.”)(Ibid, p. 23.) 이들 생의 독특한 두 국면을 지닌 인간은 서로 분리할 수 없는 하나의 실체인 personality로 통합되어 있다. Jaarsma에 의하면 personality란 개인의 pneuma와 psyche와 soma를 그 속에 내포하고 있고 그것을 통해 개인이 다양한 차원에서 사회적으로 표현되는 인간의 포괄적인 실상이요(Ibid., p. 50.), “Personality란 다른 사람들과의 관계에서 개인을 묘사하는 고유한 특성들의 결집체이다.” (Personality is that unique group of characteristics which describes the individual in relation to other people.) 인간의 personality를 구성하고 있는 이들 pneuma(spirit)와 psyche(soul)와 soma(body)는 단일 개인 안에 있는 별개의 요소들로서 이들은 서로 구별되는 것들이면서, 동시에 하나의 전인(whole person)을 형성하고 전인속에 통합되어 있는 유기적 통일체(organic whole and unity)인 것이다. 사고하고(thinking), 느끼고(feeling), 의지를 세우고(willing), 지각(perceiving)하는 등의 정신, 심리적인 기능으로 표현되는 psyche(soul)나 개인에 따라 특이한 신체, 생리적 구조와 기능으로 표현되는 soma(body)나 그리고 psyche와 soma를 지닌 인간(person)의 생 자체와 그 기능을 근원적으로 부여하고 규정, 통제하는 pneuma(spirit)를 망라한 요소들과 이들의 표현으로서의 고유한 존재특성과 행위특성을 지니고 있는 personality³⁾는 하나의 추상적 개념이나 관념적 허상이 아니라 인간의 현실적 생 전반에 작용하고 표현되는 구체적 존재경향성이요, 나아가서는 전인으로서의 개인이 생의 각 단면에서 영위하는 구체적인 행동경향성인 것이다. 이러한 의미에서 Jaarsma는 personality를 whole-person-in-life(살아있는 전인)과 whole-person-in-action(행동하는 전인)으로 규정하고 있다.(Ibid., p. 50.)

우리는 Jaarsma가 personality theory의 전개에 있어서 그의 생의 현장인 미국이라고 하는 특수한 토양위에 뿌리내려 발달한 심리학의 일반적 경향에 집착하고 있는 것처럼 보이면서 이와는 매우 다른 입장을 취하고 있음을 간파할 수 없다. 이는 무엇보다도 그가 인간의 personality를 구명하는 과정에서 심리학의 경험과학적 탐구의 대상인 psyche와 soma의 정신, 심리, 생리적 국면을 넘어 pneuma(spirit)라고 하는 신학적 인간론의 관심영역에 까지 논의를 확대하고 있는 점에서 명확히 드러나고 있다. 이러한 그의 입장은 심리학적 personality theory라고 하는 단순한 기술과학적 탐구에 인간존재의 본질적 규범성의 규명까지를 포함시키려는 하나의 독창적 시도를 가했다는 점에서 긍정적인 평가가 가능하겠지만, 반대로, 경험적 차원에서 논의될 수 없는 영(pneuma, spirit)의 문제를 심리학적 관심의 대상인 personality theory에 포함시켜 다름으로써 학문적 정체성(identity of disciplines)에 대한 분별이 명확하지 못했다고 하는 비판도 극복해야 할 여지를 내포하고 있음이 사실이다.

Jaarsma의 personality theory에서 psyche와 soma는 인간이 생특적으로 타고 난 유전적

3) Personality의 일반개념에 대해서는 김용섭, “Personality의 본질,” 고신대학 논문집 제 5집, p. 41-67을 참고할 것.

요인인 적극적 발달추진력(positive forward impetus)이라고 하는 유기체의 고유한 동력(indigenous motivation of the organism) (Ibid., p. 75.)에 의해서 환경과 상호작용하면서 성장과 발달잠재력의 계열을 따라(along the lines of its growth and developmental potential) (Ibid.) 하나의 personality로 형성되어 가는 것이다. 다시 말하면 personality는 유전적 요인과 환경적 요인의 역동적 상호작용을 통해서 형성되는 것이다. 그런데 여기서 간과해서는 안될 것은 Jaarsma는 유전과 환경에 제3의 요인인 spirit를 추가하고 있을 뿐 아니라 이를 personality형성의 가장 본질적 요인으로 보고 있다는 사실이다. 그에 의하면 인간(personality)은 유전적 요인과 환경적 요인의 상호작용에 의해 형성되어지기도 (being formed) 하지만 또한 자아가 스스로를 형성하기도 한다(the I—the self or spirit—formes himself). Jaarsma에 있어서 spirit는 하나님의 형상을 지닌 자아 인간(the self or the I) 존재의 핵심적 본질로서 인간에게 생을 부여하고 그 방향을 이끌며 그의 정신(psych, soul)적, 육체(soma, body)적 요인들을 규정하고 통제하여 이들을 유기적 통일체인 전인으로 통합하는 생의 본질적 실체요 그 설명이다. Jaarsma는 고인이 된 뉴욕대학의 Horne교수의 다음과 같은 말을 인용하면서 자신의 입장을 드러내어 주고 있다. "In part we are born, in part we are made, and in part we make ourselves" (Ibid., p. 77). 여기서 처음 부분은 태어난 생물학적 유전을 가르치고 다음 부분은 환경적 관계이며 마지막 부분은 인간과 우주 전체의 궁극적인 원리로서 개인안에 있는 자아(the self)라고 불리워지는 적극적인 원리를 지칭하고 있다.

Jaarsma는 personality의 기능을 생리적(physiological) 차원과 정서적(emotional)차원, 사회적(social)차원 및 지적(intellectual)차원의 네 차원으로 설명한다. 이들은 각기 별개의 것이면서도 언제나 유기적으로 통합된 단일기능으로 작용한다. 그는 이를 호탕스러운 웃음을 예로 들어 설명한다. 호탕한 웃음 그 자체는 파안(破顏)하는 얼굴표정이나 웃음소리 등 외적으로 나타나는 생리적 표현이다. 그러나 여기에는 웃음의 원인인 농담에 대한 이해(intellectual)와 이에 대한 즐거움(emotional)과 다른 사람들의 웃음의 분위기에의 참여(social)등 personality의 네 기능이 유기적으로 통합하여 작용하는 것이다.

이러한 본질적 속성과 기능을 지니고 있는 personality인 인간은 하나님의 형상으로 창조된 존재이다. 어느 의미에서는 그것들이 하나님의 능력과 지혜를 나타내고 있다고 하는 점에서 다른 모든 피조물들에게도 하나님의 형상이 내포되어 있긴 하나 그러나 모든 피조물 중 인간만이 하나님의 형상이다. 이는 그가 영(spirit)이기 때문이다.(Ibid., p. 43.) Jaarsma는 인간이 하나님의 형상을 집단적 차원과 개인적 차원의 두 차원에서 설명한다. 그에 의하면 인간은 집단적 의미에서 하나님의 형상이라 한다. 왜냐하면 모든 피조세계가 하나님의 창조의 능력과 지혜를 나타내듯이 인간은 전 인류로서 그가 지닌 잠재력과 표현력을 가지고 하나님의 존재를 나타내기 때문이다. 또한, 인간이 개인적으로 하나님의 형상이라 함은 그가 인류의 특질들을 공유하고 있기 때문인데 이 인류는 하나님의 유기적 통일체이기 때문에 그 성원인 개인 또한 하나님의 형상이다. 이러한 연유에서 인간 개인은 또한 아담의 죄로 인해 자신도 죄인임을 면할 수 없다.(Ibid., p. 44-45.)

Jaarsma에 의하면 하나님의 형상은 바로 인간의 본질로서 이는 인간 전체에 주입되어 있다 한다(The image of God... is of the very essence of man. It is infused in the totality of man.) (Ibid., p. 48.) 인간을 하나님의 형상으로 보고 그 전 존재에 하나님의 형상이 좌정해 있는 것으로 보는 Jaarsma의 이러한 입장은 인간의 마음이나 영(mind, heart or spirit)을 하나님의 형상의 좌정소로 보는 Calvin이나 Dooyeweerd의 견해(J. Calvin, 1967, Vol. I, p. 188; H. Dooyeweerd, 1972, p. 187.)와는 상이함을 우리는 지적하는

바이다.

하나님의 형상인 인간의 본질적 속성을 Jaarsma는 그의 종교성에서 찾는다. 성경은 인간이 생의 다른 가치들 중에서 종교적 가치에 도달하는 유기체가 아니라 바로 종교적 존재라고 밝히고 있다고 Jaarsma는 다음과 같이 말한다.

The Scriptures do not present man as an organism who attains to religious values among other values of life. "Religious" describes his very being.(C. Jaarsma, 1961, p. 48.)

Jaarsma에 의하면 인간의 본질적 속성을 규정하는 종교는 "인간으로 하여금 자아실현을 위해 진력케 하는 최고의 형식이요 최선의 생을 나타내는 것으로서 인간이 단순히 순응해야 할 보다 높은 권위에 의해 속박받는 불변의 진리가 아니라 인간을 가능한 생의 최고선으로 승화시켜 주는 경험"(Ibid., pp. 45, 65.)이라 한다.

신학자들과 기독교 철학자들이 그러했듯이 Jaarsma는 그의 인간론을 하나님 형상성을 토대로 한 종교성에 입각해서 전개한다. 그리고 하나님의 형상(을 지닌 자)으로서의 종교적 실존인 인간의 본질적 속성과 기능을 그는 합리성(rationality)과 도덕성(morality)과 사회성(sociality)과 미적 감수성(aesthetic sensibility)과 자유(freedom)와 책임(responsibility)이라고 하는 6개의 국면에서 설명한다. 종교는 인간을 생에 있어서 가능한 최고선의 경지에로 승화시켜 주는 것이기에 인간은 이 종교성으로 인해 인간존재의 모든 속성과 기능이라고 할 수 있는 위의 6개 국면에 걸쳐 자신을 성취하고 표현하고 실현하는 잠재력을 하나님께로부터 부여받고 있는 것(Ibid., p. 66-68.)이라 한다. 뿐만 아니라 하나님의 형상을 지닌 종교적 실존으로서의 인간은 선지자(prophet)와 제사장(priest)과 왕(king)의 직임(function)을 지니고 이를 수행하는 자라고 설파(說破)함으로써 Jaarsma는 자신의 인간론을 한층 높은 차원으로 까지 승화시켜 전개해 가고 있다.(Ibid., p. 68-69.)

2. 교육이론

2. 1. 교육의 본질

심리학적 personality theory와 기독교(신학)적 인간론이 접목된 Jaarsma의 인간관은 그의 교육이론의 핵심인 동시에 후자는 전자의 토대위에서 전개되고 있다. 그는 일반적 의미에 있어서의 교육을 미성숙한 전인이 성숙해 가는 과정이요("Education is a process in which the whole person proceeds from immaturity to maturity.") (Ibid., p. 58.) 인간이 형성되고 스스로를 형성하는 과정("Education is the process by which a person is formed and forms himself according to the truth.") (Ibid., p. 73.)이라고 정의한다. 그는 넓은 의미로 personality formation을 교육으로 본다.

그에 의하면 personality형성, 즉 교육은 두가지 차원에서 규정된다고 한다. 그 하나는 아동이 태어난 내면성의 자연적 발현의 측면이요, 다른 하나는 외부에서 의도적으로 가해지는 형성작용의 측면이다.

Jaarsma에 의하면 유아는 출생시 정신적 육체적 요소들이 영으로 통합된 유기적 통일체인 인간(person)이지만 personality의 다양스러운 차원에서 아직은 자신을 표현치 않고 있는데(Ibid., p. 58), 이는 그가 분명히 person이면서도 그러나 personality는 소유하

지 않고 있기 때문이라 한다.⁴⁾ 그리하여 개인은 사회적 의미에서 자신에게 개인으로서의 정체성을 부여해주는 특성들을 획득하고 발달시켜 인격체가 되지 않으면 안된다(must become personality)고 Jaarsma는 말한다. (Ibid., p. 48.) 그에 의하면 인간 유기체는 그가 지니고 있는 자질들을 동원하여 자아를 실현시키는 생득적 힘인 자아작동의 원리를 부여받고 있다 한다(Ibid., p. 65).⁵⁾ 그는 이러한 자아실현의 생득적 잠재력을 발달충동(developmental urge)이라 부른다.(Ibid., pp. 71f, 83, 95f, 118, 172.) 모든 아동은 내적 충동이요 성숙에의 적극적 추진력(the inner drive or positive forward impetus to maturity) (Ibid., p. 172.)인 이 발달충동의 자연적 발현으로 그의 내적, 외적 상황에 의존하여 고유한 속도로 발달해 간다.(Ibid., p. 96.) Jaarsma에 의하면 이러한 발달충동은 생득적인 것으로서 환경에 의해 얻어지는 것이 아니며 다만 “인간이라는 연고로 인간존재의 고유한 동력(발달충동)은 형성된 personality로 되어지는 것”(By virtue of being a person, the indigenous motivation of human being is to become a formed personality.) (Ibid., p. 73.)이라 한다.

그러나 “형성된 personality로 되어지는 것”(to become a formed personality)이라고 하는 발달목표(developmental goal)는 발달의 최종목표(final goal)는 아니다. 이는, Jaarsma에 의하면, 잠정적(transitional)인 것으로 유기체가 야기시키는 바 욕구(felt need)를 충족시킴으로써 성취되는 목표로서, 하나의 욕구가 충족되면 다른 새로운 욕구가 나타나 이를 충족 하고, 이어서 또 다른 새로운 욕구가 등장하여 이에 대한 충족이 이루어지곤 하는, 즉 욕구의 발생과 충족이 연속되어 최종목표에로 이행(transit)해 가는 잠정적인 것이다. Jaarsma는 이러한 발달목표를 “발달의 과정을 그 궁극적 완성에로 이끄는 지향적 과정목표”라고 부른다.(Developmental goals are directional process goals that direct the process of development to its consummation) (Ibid., p. 85.) Jaarsma에 의하면 인간의 욕구는 personality 형성에로 이끄는 작용의 근원(the source of personality)이요, 욕구(felt needs)에 의해 촉발된 작용은 개인으로 하여금 그 방향을 추구케 하고, 개인의 방향추구는 목표들을 충족시킴으로써 성취된다고 한다.(Ibid., p. 86.) 이렇게 해서 성취되는 발달의 궁극적 목표는 종교적 존재인 인간(person)을 하나님의 형상인 인격체(personality)로 형성하는 것이라고 Jaarsma는 생각한다.(Ibid., p. 85.) 이러한 궁극적인 발달목표는 개인이 진리에 따라 바르게 판단하고 그 판단대로 사는 독립된 인격체(independent pesonality)로 형성됨으로써 실현되는 바 “모든 진리의 창조자이시요 아버지 하나님의 계시인 그리스도가 바로 진리이다”(Christ is the truth, the personal revelation of the Father, the author of all truth.) (Ibid., p. 72.) 그리하여 그는 그리스도를 아는 것이 곧 진리를 아는 것이라고 단정하고(Ibid.), 이 진리에 입각하여 마음속으로 받아드리는 바 목적이 따라 personality의 모든 차원에 걸쳐 하나님의 형상으로서 하나님의 그에게 부과한 선지자와 제사장과 왕의 세가지 직임(three fold office)을 바르게 수행 하는 personality로 개인을 형성하는 것이 자아실현으로서의 발달의 궁극적 목적(Ibid.)이라고 믿는다.

그리하여 개인의 생득적인 발달충동과 그를 위해 처방된 발달목표에 따라 그 개인의 발달과업이 설정되며, 결국은 교육이란 이 발달 충동의 바탕위에서 그리고 이에 부응하여 발달의 목표를 성취하는 작용이라고 Jaarsma는 이렇게 간파한다. “Education works

4) C. Jaarsma, 1961, p. 58. “At birth he is a person, an organic unity of the spirit in the psychosomatic. But he has not yet expressed himself in the various dimendsons of personality.”

5) Ibid., p. 65. “The organism is endowed with an impetus to mobilize its resources and put them to use. It has what has been referred to as a self-actualizing principle....”

on the basis of the developmental urge and in line with it to achieve the developmental goal.” (Ibid., p. 73.)

이러한 적극적 추진력(발달충동)은 합목적적인 것으로서(This positive forward impetus is purposeful, teleological.) (Ibid., p. 71.) 그 자연발현이 지향하는 목표는 자아실현이다. “자아실현은 그 자체가 발달충동의 가장 일반적인 목표”(Self-fulfillment is itself the most general goal of the developmental urge.) (Ibid., p. 72.)라고 Jaarsma는 다음과 같이 말한다.

In relation to the developmental urge inherent in the person, and developmental goal prescribed for the person, the developmental task is set up in behalf of that person. Education works on the basis of the developmental urge and in line with it to achieve the developmental goal.(Ibid., p. 73.)

종교적 존재인 개인의 궁극적 발달목표는 그의 인격(personality)이 하나님의 형상으로 창조된 하나님의 아들의 참된 본분을 발휘하도록 형성되는 것인바, 이것이야 말로 유일하고도 총괄적인 인간의 발달목표이다.(Ibid., p. 172–173.)

미성숙한 개인이 내적 자연성의 자체발현을 통해 생득적 잠재력의 자아실현으로 성숙된 personality로 형성되어 가는 과정을 교육의 본질적 기능의 하나로 보는 Jaarsma의 교육이론에는 칼빈주의학자의 그것으로는 간과할 수 없는 중대한 문제점이 내포되어 있음을 지적치 않을 수 없다. 그는 자아실현에의 적극적 힘인 생득적 발달충동을 하나님의 숨결이요, 인간에게 생명을 부여하고 그 방향을 제시하는 영(spirit)과 동일시하고 있는 바, 그의 이러한 혼동은 다음과 같은 그의 말에 나타나 있다.

The spirit as a life principle impels the organic whole to maturity.(Ibid., p. 72.)

God endows the I, or spirit, with a potential for self-development according to the call... In His inscrutable wisdom He equips the spirit with a psycho-somatic structure of corresponding potential.(Ibid., p. 80.)

우리는 Jaarsma가 인간관의 논의에 있어서 인간의 자연성향인 발달충동이라고 하는 생물학적 요인에 대한 심리학적 고찰의 과정에 경험과학적 탐구영역의 밖에 있는 영(靈)이라고 하는 신학적 개념을 도입했을 뿐 아니라, 더욱이 이 양자를 동일한 것으로 봄으로써 그의 교육이론 전개에 적지 않은 무리와 혼돈을 야기시키고 있음을 볼 수 있다. 이는 개혁주의이론가인 그의 인간론과 그 기초위에서 전개되고 있는 그의 교육이론이 안고 있는 한계라 할 수 있을 것이다. 이러한 Jaarsma의 견해에 흐르고 있는 사상적 바탕에 대해서는 De Graaf(A.)의 비판이 잘 정리해 주고 있다. De Graaf가 지적했듯이(A. De Graaf, 1968, p. 105) Jaarsma의 교육사상에는 교육을 본질적으로 인간의 생득적 자연성의 자아실현으로 보는 Froebel이나 Rousseau적인 교육관과 그리고 이의 연장선상에서 전개된 Dewey적인 교육관과의 유사성이 함축되어 있는 바 이는 그가 Calvinist로서 성경적 원리 위에서 교육의 문제를 논하면서도 그가 살고 있는 미국이라고 하는 특이한 문화적 풍토에 젖어 있으면서 미국 심리학의 일반적인 영향권에서 벗어나지 못했음을 나타내 보여주는 국면이라 할 수 있을 것이다.

그러나 Jaarsma의 교육관에는 Froebel이나 Rousseau적인 자연개발설(natural unfolding theory)과는 다른 국면이 있음에 유의하지 않으면 안된다. 그것은 지금까지 우리가 살펴보았던 바 생득적 발달충동의 목표인 자아실현이라고 하는 자연개발설의 연장선상에서 교육의 본질을 찾았던 그의 입장과 병립(並立)하여 개인의 외부로 부터의 형성적 작용에서 보다 더 본질적인 교육의 기능을 모색하는 또 하나의 그의 입장에서 확인된다. 그의 이러한 입장은 다음과 같은 그의 말에 잘 표명되어 있다.

Though he (the child) may give early indication of future development, it is largely through education that child's personality is formed.(Jaarsma, 1961, p. 58.)

그는 생동(生動)하는 전인인 아동을 성숙한 인격체로 양육하는 과정인 교육에는 양육과정과 발달과정이라고 하는 두 수준의 국면이 있다고 이렇게 말한다.

Education, then, is the process by which we bring up a child to maturity as a whole-person-in-life. There are two phases to this process. On the one hand we have the bring-up process; on the other we have the developmental process. The former is the responsibility of the educator; the latter is the responsibility of the child... Both are involved in "the way of his going."(C. Jaarsma, 1953. p. 312.)

정신적, 신체적(psycho-somatic) 제 요소들의 유기적 통일체인 전인의 통합되고(well-integrated) 규제되고(well-regulated and well-ordered) 균형잡힌(well-balanced) personality의 형성을 목적으로 하는 교육에서 빼놓을 수 없는 핵심적 요건으로 Jaarsma는 교사에 의한 외부로 부터의 형성작용과 아동의 내면세계로부터 비롯되는 자연적 발현작용의 필연성을 역설한다. 아동에게는 하나님께서 제정해 주신(God-ordained) 인간성(personality) 실현의 자연성(the nature, developmental urge)이 있고 이에 따라(the way of his going, 참 22:6) 인간성 형성의 과정은 결정된다. Jaarsma는 이러한 인격형성의 교육은 오직 인간에게만 가능하다고 본다. 그에 의하면 지상의 다른 모든 피조물들에게도 학습의 능력은 있다고 한다. 왜냐하면 그들도 지적으로 행동할 수 있기 때문이다 한다. 그러나 교육을 받을 수 있는 것은 오직 인간 뿐이요, 인간만이 지혜로울 수 있고 이해할 수 있다.(.... only man can be wise and understanding.) (Ibid., p. 313.)고 한다. 그리하여 아동은 교육에 의해 성숙한 남자와 여자로 양육될 수 있다(A child can be brought up to mature manhood or womanhood.) (Ibid.)고 한다.

2. 2. 교육 가능성

그러면 인간에 대한 이러한 교육가능성(educability)의 근거는 무엇인가? Jaarsma는 지식획득이나 사회적응성, 사회화 등의 역량(capacity)을 아동의 교육가능성의 근거로 어느 정도는 인정하면서도 이들은 결코 교육가능성의 본질적 요소가 아니라 한다.⁶⁾ 지식획득(knowledge-getting)과 적응과 사회화의 형태로 이루어지는 교육에 있어서 내적 변화를 이룩하고 외적인 변화에 순응할 수 있는 아동의 능력이 그의 교육가능성의 근거임

6) C. Jaarsma, 1953, p. 314. "Knowledge-getting, adjustment, and socialization are all involved in the child's education and in a degree define his educability. But they neither individually nor collectively or compositely tell us the nature of educability."

을 인정하면서도 Jaarsma는 교육가능성의 본질적 근원을 변화에서 보다는 자아정체성에서 찾는 자신의 입장을 이렇게 밝히고 있다: "The child's educability consists in his ability to make changes within and to meet changes without ... Not change, but the identity of the I is basic in educability." (Ibid., p. 314.) 여기 자아정체성이란 개인의 수평적인 사회적 관계에서가 아니라 종교적 실존으로서의 그의 종교적 본성에서 규정되는 것으로, 교육가능성의 근거가 자아정체성에 있다고 하는 것은 교육가능성이란 지식획득이나 적응이나 사회화와 같은 개인의 수평적, 사회적 관계에서가 아니라 종교적 존재로서의 그의 본성(종교성)에서 찾을 수 있다고 하는 것을 의미하는 것이다.

Jaarsma는 "What do we mean when we say that a child can be educated?"라는 의문을 보다 더 효과적인 발문(發問)형식인 "What does educability not mean?"의 부정적인 질문으로 바꾸어 스스로 제기하고 이에 대해 다시 부정형식의 답변을 통해 교육의 과정에서 교사는 결코 아동의 인간자아의 유기적 구조관계(organic constitutional relationship of the human person)에 변화를 일으킬 수 없고 아동 또한 스스로 변화를 달성할 수 있으며, 그 어떠한 교육인들 종교적 존재인 아동의 방향을 변화시킬 수도, 죄에 속박된 인간자아의 상태에 변화를 일으킬 수도 없음을 천명한다(Ibid., p. 315). 이는 오직 믿음으로만(Sola fide), 오직 은혜로만(Sola gratia) 가능하다고 Jaarsma는 선언한다. 그리고 교육에 의해 아동의 인격이 형성된다고 해서 그의 발달단계에 결코 수동의 단계(a stage of passivity)가 있음을 의미하는 것이 아님을 밝히면서 Jaarsma는 아동이 결코 교사의 자의대로 작동되는 수동적 존재이거나, 어떠한 틀에 넣어져 그 형(型)대로 조성되는 물체가 아님을 다음과 같이 역설한다. "The child is not a docile object pliable to any mold to which we desire him to conform." (Ibid.) 아동은 영아기나 아동기 초기에는 대부분 정신, 신체적(psycho-somatic)으로 무의식적으로 표현되진 하나 출생시부터 능동적으로 움직이는 자아이다. (.... the child is an active I from the very beginning, though in infancy and early childhood largely unconsciously in the psycho-somatic.)

그리하여 이론바 가소성(可塑性—docility)이나 수동성이란 실제는 분화되지 않았거나 거의 분화되지 않은 아동의 통일체의 활동인 것이다(What some call docility and passivity is actually the activity of an undifferentiated or little differentiated unity of his person.) (Ibid.)

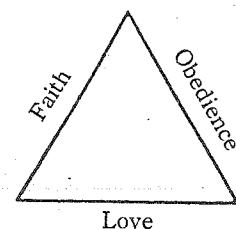
우리는 아동의 내면세계에 아무것도 성취할 수 없다. 왜냐하면 이는 창조주이신 하나님만이 다스리시는 영역이기 때문이다.

그러면 참된 의미에 있어서의 아동의 교육가능성이란 무엇인가? 이에 대해 Jaarsma는 이렇게 답한다. "Educability means that we can build structure in the life of the child." (Ibid.) 그런데, 여기 "아동의 생 안에 구조를 조성할 수 있다"함은 교사가 아동을 조성할 수 있거나(can structure the child) 마음대로 아동의 내면세계를 조작할 수 있다는 말이 아니다. 이 말은, Jaarsma에 의하면, 아동으로 하여금 자신의 내면세계에 구조를 조성할 수 있도록 생동하는 그와 함께 일하는 것(We work with the child in-life that he may build structure in himself.)을 의미하는 것으로서 이 구조 속에서 양육과정과 발달과정은 시동(始動—inception)되고 동력을 지탱하고 지향성을 갖는다 한다. ("It is in the structure that this process has its inception, its sustaining strength, and its direction.") (Ibid.) 그리하여 교사가 아동의 생의 내면세계에 조성하는 구조는 그의 인격의 표현구조가 되는 바("the structure they build in the child's life become more or less the structure in which his personality is expressed.") (Ibid., p. 316.), 아동의 양육과정과 발

될과정은 이 구조속에서 상호관계를 유지하면서 성숙된 personality으로 도달해 가는 것이다.⁷⁾ 이리하여 교사에 의해 아동의 생의 내면세계에 조성되는 인격형성의 구조는 바로 personality formation을 과제로 하는 교육의 구조가 되는 것이다.

2. 3. 교육의 구조

Jaarsma에 의하면 교육의 구조란 아동의 인격형성의 모형이요, 행동의 준거요, 지식의 기준이 되는 외적, 선재적(모든 것보다 앞서 존재하는) 형식("The educational structure is an external, pre-existent form according to which he is conformed, or informed." (Ibid., p. 317.)이라 한다. 아동은 심리적, 신체적 유기체(psycho-somatic organism)로서 그 내면 세계의 인격형성 구조만으로는 온전한 자아실현을 기할 수 없다. 왜냐하면 아동의 내부로 부터의(vom Kinde aus = from within the child) 인격형성구조의 조성이 불가능하기 때문이다. 종교적 존재인 아동의 자아실현은 오직 진리의 하나님안에서 가능하다. 그리고 아동의 인격형성을 위한 교육의 구조는 성경에서 찾을 수 있다. 우리는 그리스도안에서 성숙한 인격으로 형성시켜 주는 바 양육과정과 발달과정에 통일성을 부여하는 인격형성의 규범구조인 교육의 구조를 성경에서 찾을 수 있다. 이 구조는, Jaarsma에 의하면, 사랑(faith)과 믿음(faith)과 순종(obedience)으로 되어 있고 아래 그림에서처럼 삼각형 형태로 표현되는 것으로 이들 삼자는 각각 독자적이면서도 상호 연관되어 있으며 통일적 의미(integral significance)를 나타낸다.(Ibid., p. 289.)



그러면 교육의 구조로서의 사랑과 믿음과 순종이란 무엇을 의미하는가? 교사는 아동 학생에게 믿음을 줄 수 있는가? 믿음이 그 누구에 의해 주어질 수 없는 것임은 두말할 나위도 없다.

특히 믿음이 하나님의 은혜의 선물로서 그리스도안에서 새로운 생과 새로운 생의 방식을 의미하는 것이라 할 때 더욱 그렇다. 또한 교사는 억지로 믿음을 갖게 할 수도 없다. 마찬가지로 그는 아동에게 사랑도 순종도 강요할 수 없다. 사랑과 믿음과 순종으로 이루어진 교육의 구조가 시사하는 바는, Jaarsma에 의하면, 교사는 교육의 과정에서 사랑의 동기로 믿음에 따라서 순종하는 모습으로 아동학생들과 협동할 수 있는 것이라 한다.⁸⁾ Jaarsma는 “사랑으로써 역사하여 복종케 하는 것은 믿음(갈 5:6)”이라고 하는 성경밀씀을 제시하여 교육의 과정에 있어서의 이 삼자(사랑, 믿음, 순종)의 상호 연관성과 통일적 의미를 강조한다.

7) C. Jaarsma, 1953, p. 316. “We want to build in the child’s life that which will coherently hold together the bring-up and developmental process by which he reaches maturity.”
8) C. Jaarsma, 1953, p. 318. “We as teachers can work with the child out of love as our motive, according to faith, and in the way of obedience.”

이들은 강요될 수 없는 것들로서 다만 교사는 아동학생의 생의 내부세계에 자아표현의 지침(the structure that will direct him in his expression)인 사랑과 믿음과 순종의 구조를 조성해 줄 수 있을 뿐이다. 그리하여, Jaarsma에 의하면, 교육가능성이란 아동으로 하여금 (사랑과 믿음과 순종의) 이 구조 안에서 자신을 표현할 수 있도록 그의 생에 구조를 조성해 줄 수 있는 가능성을 의미한다.⁹⁾ 이 구조안에서 자신을 표현할 수 있게 됨에 따라서 아동은 이 구조에 부응하여 자신의 personality를 실현(develop)하게 될 것이요, 이로써 비로소 학생의 생에 구조는 세워지는 것이다. 이리하여 그는 자신의 사랑에 의한 자유로운 동기를 부여받아 믿음을 생의 이정표로 삼고 순종을 자신의 전 인격의 행로로 삼게 될 것이다(“.... he will then freely motivated by love, make faith the chart of his life, and obedience the course of the whole personality.”) 이리하여 교사나 학교는 이 구조안에서 교육을 영위하게 되는 것이다. 우리는 사랑과 믿음과 순종의 구조 안에서 아동이 자신을 진리에 몰입(浸入—commit himself to the truth)시키고 진리에 부응하여 자신을 표현할 수 있도록 해야 한다. 진리에 부응하여 아동의 자아를 실현하는 이 위대한 과업은 교사의 수중에서 생취된다고 Jaarsma는 선언한다.(“It is in the hands of the teacher that this great task is accomplished.” (Ibid.) 따라서 교사는 아이디어를 파는 자(peddler of ideas) 도 아니요, 빈 용기에 지식을 주입하는 자도 아니며, 어떠한 실체를 부여하기 위해 인간의 정신을 단련(형식도약)하는 자도 아니다. 그러면 교사는 무엇인가? 그는 교사란 진리에로의, 그리고 진리안에서의 길잡이(“He is a guide to and in the truth.” (Ibid., p. 319.)라고 규정한다.

2. 4. 교사의 직능

그러면 길잡이로서 교사가 하는 일은 무엇인가? Jaarsma는 교사의 직능을 고무하고(inspire), 가르치고(instruct), 연단하는 것(discipline)이라 한다. 교사는 길잡이(a guide)로서 아동학생을 고무한다. 그리하여 그는 아동으로 하여금 전 인격을 모두어 그의 자질과 능력(his resources) 이 합목적적인 행동에 동원되도록 원동력을 부여한다.(“He energizes him (the child) in the unity of his personality to call upon his resources for purposeful action.”) Ibid.) 교사는 봐람직한 목표(ends)에 도달하는 일에 적극적으로 힘쓰도록 아동을 고무해야 한다. 교사는 이 목표가 아동에게 자극을 주는 표적(goals)이 되도록 동기를 부여해야 하고 그로 하여금 이에 도달하기 위해 목적의식을 가지고 진력하도록 해야 한다. 즉 교사는 아동학생을 고무해야 한다. 이리하여 아동이 전인으로서 목적의식을 가지고 시동(始動)하게 될 때 교사는 그를 가르치게(instruct) 되는 것이다.(“As the child in his whole person becomes active in a purposeful way, the teacher instructs him.”) (Ibid., p. 319.)

교사의 가르침은 정보자료(informing material)를 천히 학생에게 전달(personal communication) 함으로써 직접적으로 이루어지기도 하고 학생으로 하여금 자신의 노력으로 정보를 얻을 수 있도록 자료들을 제공함으로써 간접적으로 이루어지기도 한다. 전자의 경우 교사는 말하고 학생은 듣는다. 후자의 경우 아동은 정보를 찾는다. 그리고 교사는 고무(inspiration)와 가르침(instruction)을 통해 적극적으로 지도(firmly direct him) 함으로써 학습자를 연단(discipline)한다. 여기 discipline이란 교사에 의한 필요한 통제력의 행

9) C. Jaarsma, 1953, p. 318. “Educability means, as we saw, that we can build structure in the life of the child so that the child begins to express himself in this structure.”

사를 의미하는 바 이러한 통제력은 학생으로 하여금 그의 과업에 종사하도록 하는데 필수적인 것으로서, 교사의 연단에 의한 통제력의 행사는 교육현장에 있어서의 학생의 안정성을 지탱해 주는 작용인 것이다. 이러한 통제력은 교사의 자아통제와 주어진 상황에 있어서의 아동의 발달충동에 대한 바른 이해에 의존하여 행사되지 않으면 안되는 바 이는 교사의 자아통제와 아동의 특성에 대한 이해가 결여된 통제력의 행사는 횡포(tyranny)요 부당한(irrelevant) 것이기 때문이라고 Jaarsma는 그 이유를 밝힌다.(Ibid., p. 338.) Jaarsma에 의하면 학습의 과정은 그것이 바람직한 목적점에서 종결될 수 있도록 통제를 필요로 한다고 한다. 미성숙한 아동은 학습의 목적점을 결정할 수도, 그의 학습과정이 상도를 일탈치 않도록 스스로 통제력을 행사할 수도 없다. 그는 다만 학습을 할 뿐이다. 통제력을 행사할 수 있는 것은 교사요, 그는 처음부터 학습의 종착점을 아는 자이다. 그리고 그는 학생이 어떻게 그곳에 도달할 수 있는지도 안다. 그는 아동의 적극적인 발달충동이 어떻게 실현되는지도 안다. 뿐만 아니라 교사는 학교가 마련하는 바 아동의 발달과정을 이끌어 가는 매체(medium)도 이해하는 전문인인 것이다.

Jaarsma는 위에서 논의한, 학생을 고무하고, 가르치고, 연단하는 교사의 세가지 직능을 (그것이 어떻게 이해되든) 길잡이(guidance)라고 부르기를 선호한다. 왜냐하면 교사가 하는 일이 바로 그것이기 때문이라 한다. 그런데 여기 guidance란 어떠한 친절과 조언을 제공한다고 하는 그러한 의미의 길잡이가 아니다. 그것은 아동의 생에 있어서의 권위있는 지도력("... it is the authoritative directive in the life of the child.") (Ibid.)이라고 Jaarsma는 단언한다. 그리고 교사의 권위는 아동을 새로운 순종(new obedience)으로 양육하는 언약의 둘째 부분(...주의 교양과 훈계로 양육하라) (엡 6:4 후반절)에서 비롯되는(follows from the second part of the covenant) 것이라 한다. 이러한 교사의 권위는 그리스도로 말미암은 사랑안에서 행사되어지는 것으로서, 교사의 이러한 권위행사자의 지위를 인정할 경우에도 그의 본질적 직능은 여전히 길잡이라 한다. 길잡이로서 교사는 고무하고 가르치고 연단할 뿐이요, 주님만이 그 이상의 일을 하실 수 있다. 주님은 사람을 직접 장악하여(He can lay hold upon the person) 그 인간자아의 방향을 돌이켜 놓을 수 있다.(He can turn the I.) 인간교사는 누구인들 이 일을 할 수 없다. 교사는 아동의 손을 잡고 그를 목표에로 인도할 수 있을 뿐이다. ("Teachers can only take a child in hand and lead him to the goal.") (Ibid.)

2. 5. 교육기관 (Responsible Agency)

Jaarsma는 상술한 바와 같은 교육이 행해지는 책임있는 당사자(responsible agency)로서 부모-가정과 학교와 교회를 들고 있다. 이에 대한 그의 논의를 고찰해 보자.

2. 5. 1. 가정

주님의 명하신 바에 따라 미성숙한 아동을 “새로운 순종”(new obedience)의 생을 영위하는 성숙한 전인으로 양육하는 과업을 이행할 자는 누구인가? Jaarsma는 이 질문에 대해 “우리 계약의 하나님은 이 과업을 오직 부모에게만 맡기셨다.”(C. Jaarsma, 1953, p. 342.)고 단언함으로써 Waterink와 같은 입장을 취하고 있다.¹⁰⁾ 그는 부모는 하나님께

10) Jan Waterink는 주지하는 바와 같이 nurture로서의 참된 의미의 교육을 본질적으로 하나님에 의해 제정해 주신 계약의 유대관계가 작용하는 부모와 자녀와의 관계에서만 가능한 것으로 보고 교육의 주된 장을 가정에서의 부모-자녀 관계에 국한시키고 있다. *Theorie der Opvoeding*, p. 11-21 as remaked in A. De Graaf, *the educational ministry of the church*, Nutley, New Jersey : The Craig Press, 1968, p. 95.

서 그의 섭리가운데 그들을 통해 대를 이어 인류를 보존하시는 통로(channel)로서 자녀 교육의 과업을 위탁받은 자들이며, 하나님은 다른 누구에게도 이를 맡기지 않으셨다고 한다. Jaarsma는 “믿는 부모의 자녀에게는 계약을 지키시는 하나님의 약속이 임하고, 이 자녀는 자신의 생을 하나님에게로 이끌어 줄 양육이 필요하며, 그에게는 계약을 지키는 부모와 교사가 필요하다.”(Ibid., p. 312.)고 말한다. Jaarsma는 하나님에 위탁하신 부모의 이 과업을 국가는 물론 교회인들 감히 박탈할 수 있겠는가? 라고 반문하고, 부모가 자신들의 의무를 완전히 소홀히 하는 꽤 왜곡된 사회적 관계에 있어서만 부모 아닌 다른 사람이 이를 떠맡게 된다고 단언한다.(Ibid., p. 343.). 이들이 부모를 없었을 경우라 할지라도 하나님의 명하신 양육의 과업이 이행되도록 가능하면 새로운 부모-가정(parental home)이 찾아져야 한다고 Jaarsma는 주장한다. 이처럼 “주 안에서” 자녀를 양육하는 책임은 하나님의 계약에 따라 당연히 부모가 맡아 이행해야 하는 것이라 하여 그는 부모에 의한 가정의 교육기능을 교육 본연의 원천적 기능으로 본다.(Ibid.) 그러나 부모의 교육기능은 어디까지나 아동들이 스스로 학습하게 함과 아울러 가르침을 받도록 동기를 일으키게끔 그들에게 도움을 주는 일(However, they(parents) may call in assistance to “cause them(children) to be instructed” as well as do it themselves.) (Ibid.)이라 한다.

2. 5. 2. 학교

그런데 부모는 학교가 제공하는 도움없이 현대 문화생활에서 그들의 자녀들을 양육하는 과업을 충분히 이행할 수 없게 되었는 바 그리하여 현대적 생은 학교를 문화적 필수물(cultural necessity)로 만들었다고 한다. 학교의 교육과업은, Jaarsma의 생각으로는, 부모에게 주어진 자녀양육에 대한 하나님의 명령에서 비롯된 것으로서 학교는 가정의 연장(extension)인 바 이러한 바탕위에서 학교는 교육기관으로서의 정당성을 찾는다. 교육에 있어서의 학교의 필요성을 인정하면서도 전인으로서의 아동의 생의 통일성에 Jaarsma는 주의를 환기한다. 아동은 가정에서나 학교에서 정신-신체적 기능들의 전차원이 유기적으로 통일체를 이룬 전인으로서 양육되는 것이다. 교육의 목적의 측면에서 볼 때 가정과 학교의 교육과업은 가정에서의 생과 학교에서의 그것이 따로 있을 수 없는 것처럼, 별개의 것으로 나눌 수 없다. Jaarsma에 의하면 가정이든 학교든 교육의 과업은 교육을 받는 아동이 언제, 어디서나 하나님 것처럼 단 한가지, 그것은 아동을 “새로운 순종”的 인격으로 양육(to bring up the child in the “new-obedience.” (Ibid.)하는 일 이라 한다.

아동은 모든 차원의 기능을 지닌 살아 움직이는 전인(whole-person-in-life, whole-person-in-action)으로서 그의 전인(total person)이 학교에 가서 교육을 받는다. “살아 움직이는” 전인의 생의 터전은 그가 속한 사회공동체인 바 학교는 양육과정을 통해 아동을 “새로운 순종”的 인격으로 형성함에 필요한 조건들을 갖춘 특수환경으로서 그의 발달충동이 실현되는 장인 그 사회공동체에 적합한(relevant) 것이어야 한다. 학교는 “새로운 순종”으로 특징지워지는 인격으로 아동을 양육하는 교육과업이 아동의 생이 영위되는 사회와 문화적 관련성(cultural relevance)을 갖도록 필요한 조건들이 구비되어 있는 전문교육기관이다. 그리고 학교는 그 교육의 매체(medium)로서 인간이 이룩한 문화적 산물(cultural product)을 가지고 있는 바, 이것이 곧 학교교육의 내용인 커리큘럼이다.

그러면 학교가 교육의 매체로 지니고 있는 복잡다양한 문화적 산물은 그것이 아동을 “새로운 순종”的 인격으로 양육하는 일에 매체로서 기여하는 것이 되려면 어떠해야 하는가? Jaarsma는 학교의 교육매체인 문화적 산물이 갖추어야 할 요건, 즉 curriculum의

구비요건을 다음과 같이 다섯가지로 정리하여 제시한다.

1. 문화적 산물은 단순화되어야 한다. 왜냐하면 이는 일반적으로 결실있는 학습을 위해 지나치게 복잡한 형식을 제공하기 때문이다.
2. 아동발달의 계속성은 문화적 산물이 차서화(次序化—graded)될 것을 요구한다. 매 발달단계는 이미 지난 과거에 있었던 것 및 앞으로 있게 될 것들과 의미있게 통합되어야 한다.
3. 문화적 산물의 영역들은 분석과 완전한 터득을 위해 생으로 부터 잠정적으로 추상될 수 있도록 조직되어야 한다.(Areas of cultural product must be organized for momentary abstraction from life for analysis and mastery). 이른바 교과영역(subject matter areas)의 설정이 필요하다.
4. 아동들에게 경험되는 혼합된 문화는 아동의 발달수준에 부합되게 그에게 경험되어지는지의 여부를 판별할 수 있도록 비판적인 평가를 받아야 한다(must be subjected to critical appraisal for levels of child development). 아동들은 선택을 해야 한다. 그러나 그들은 그 문화를 생활하는 과정에 있어서의 생활내적인 것으로만(only in-life) 선택할 수 있다. 성숙해감에 따라 아동들은 경험하고 습득하여 내면화시킨 문화가 치에 자신을 투입한다(make commitment). 왜냐하면 그들은 근본적으로 그 동기에 있어 종교적이기 때문이다.
5. 문화적 산물은 아동이 생의 과정에서 진리와 직면하게 됨에 따라 생의 내면에 통합된다. 문화적 산물은 아동이 “새로운 순종”에 부응하는 생을 자신의 것으로 받아들임에 따라 살아있는 전인(whole-person-in-life)을 성숙시키는 매체로서 기여할 것이다.(Ibid., p. 339.)

그런데 학교의 학습과정이 아동들의 생에서 하나님의 계약을 성취시킬 수 있도록 하려면 학교의 문화매체의 핵심은 복음이어야 한다고 주장하면서 예배가 중심이 아닌 봉사의 생이 기독교적인 것일 수 없는 것처럼 구원에 이르는 하나님의 능력인 복음을 핵심으로 하지 않는 교육은 기독교교육이 될 수 없다(No more than a life of service can be Christian in which worship is not central, can education be Christian which is not centered in the Gospel as the power of God unto salvation.) (Ibid., p. 344.)하여 Jaarsma는 (기독교) 학교교육과정에 있어서 복음이 핵심적 위치를 차지해야 할 당위성을 역설한다.

2. 5. 3. 교회

그런데, Jaarsma에 의하면, 복음을 핵심으로 하여 계약의 자녀들을 “새로운 순종”的 인격으로 양육하는 참된 의미의 교육의 원형(原型)은 교회에서 찾을 수 있다고 한다. Jaarsma는 계약의 자녀에 대한 복음중심의 교회교육의 중요성과 관련하여 “교회를 어머니로 삼아 소유하고 있지 않은 자는 누구도 하나님을 아버지로 모셔 소유할 수 없다”(No one has God for a Father who does not have the church as a mother.)라고 하는 칼빈의 말을 인용하여 자녀(교인) 양육에 있어서의 교회의 어머니역할과 지위(motherhood)를 강조한다.(Ibid.) Jaarsma에 의하면 우리를 가장 거룩한 신앙으로 그리스도안에서 하나님과 함께 하는 생을 누리도록 친 어머니처럼 돌보아 가르치는 것이 바로 교회요, 우리에게 죄를 씻어 정결케 하는 의미를 지닌 세례의 인침(seal)을 하는 것도 교회이며, 그리하여 우리를 양육하여 영적 성숙에 이르게 하는 것 또한 교회라 한다. (Ibid.) 교회가

자녀들을 “새로운 순종”的 인격으로 양육하는 부모의 책임을 돋는 것은 바로 교회의 어머니됨의 기능(the function of motherhood)에서이다. 그리하여 교회는 그에게 위탁된 말씀의 진리안에서 계약의 젊은이들을 가르치는 일을 통해 자녀를 양육하는 부모의 과업을 돋게 되는 것이라 한다.(Ibid.)

미성숙한 계약의 자녀들을 “새로운 순종”으로 특징지워지는 전인으로서의 성숙한 인격으로 형성하는 교육을 담당하는 가정(에 있어서의) 부모의 역할과 학교 및 교회의 기능에 대한 논의에서 우리는 Jaarsma가 어디까지나 부모의 양육기능을 모든 교육의 본질적 원천으로 봄으로써 학교와 교회, 특히 인간양육의 기능을 전문적으로 하는 학교의 존재론적 근거나 특성을 격하시키고 있음을 보게 된다. Jaarsma에 의하면 학교는 가정의 연장으로서 문화적 매체의 측면에서 가정을 보충할 수 있다고 하는 한에서 부모의 자녀양육과 업의 일부를 담당하고 있고, 교회도 하나님의 백성들의 어머니로서 그리스도안에서 자녀들을 양육하는 부모들의 과업을 돋는 것이라 한다. 그는 이와 관련하여 이렇게 결론 짓는다.

The parents have the God-given mandate of nurturing their children to maturity in the “new-obedience.” The school as extension of the home assumes part of this task for the parents in so far as it can supplement the home in a cultural medium. The church as the mother of saints of God aids parents in their task of nurturing their children in the life hid with God in Christ. (Ibid.)

그리하여 가정—부모와 학교 및 교회는 함께 세상에 있어서의 하나님나라의 큰 과업을 성취하는 바 이 과업은 하나(“the task is one.”) (Ibid.)라고 선언하고, 하나님 가정과 학교와 교회의 기능은 결코 별개의 것으로 여겨서는 안된다고 Jaarsma는 이렇게 말한다.(“.... the task of home, school and church must be thought of as one. It cannot be ‘pieced out’ to separate units.” (Ibid.)

3. 교수—학습이론

3. 1. 교수—학습이론의 특성

어떠한 교육이론이든 그것이 교육현장의 실제적 상황에 효율적으로 적용될 수 있는 것이 아닐 때 그것은 별로 쓸모 없는 공리공론에 그치게 될 수 밖에 없을 것이다. 위에서 살펴 본 Jaarsma의 교육이론도 그것이 교육의 실제장면에 적용될 수 있는 방법론적인 고려없이 교육의 핵심적 본질에 관련된 논의로서만 면추는 것일 때에는 그가 그렇게도 역설하는 살아있는 전인의 인격형성을 과제로 하는 교육에 관한 이론으로서는(관점에 따라서는) 구조적으로 미흡하다고 하는 지적을 면하기 어려울 수도 있을 것이다.

다행히도 그의 교육관에는 그가 펼쳤던 교육의 본질적 규범에 관련된 원리가 살아 움직이는 활동을 통해 실제적 상황에 어떻게 적용될 것인가에 대한 그의 견해도 전개되어 있어 기독교적 교육의 방법론에 대한 심리학적 근거도 제공되어 있음을 본다. 이러한 국면이 바로 그의 교수—학습이론이다. 물론 그의 교육관이 펼쳐져 있는 그의 주제 *Human Development, Learning and Teaching*이나 *Fundamentals in Christian Education*(논문집)의 “Teaching According to the Ways of Child Life”는 그 주제(특히 전자의 부제 A Christian Approach to Educational Psychology)가 밝히고 있듯이 본래 교육의 심리학적, 즉 방법론적 국면을 다른 것들로서 교육현장에 있어서의 실제적 활동국면인 교사에 의한 tea-

ching이나 학생에 의한 learning은 이들 저서들의 중심 관심인듯 보인다.

그러나 실제로 있어서는 그의 저서(*Human Development...*)가 이들 주제에 대한 논의에 할애하고 있는 지면¹¹⁾ (물론 지면 불량의 다파가 그 주제들에 대한 저자의 관심 표명에 있어서의 경, 중을 가름하는 기준은 아니지만)이 어느 의미에서 시사하듯 Jaarsma는 자신의 교육이론의 핵심이요 저서의 중심주제인 이 국면에 대한 논의에 있어서 다른 국면에 대한 그것과의 균형을 상실하고 있다는 점이 지적되어지고 있기도 하다.(A. De Graaff, 1968. p. 106.)

그러나 teaching과 learning에 관련된 그의 논의는 이 양 주제가 갖는 교육의 실제적 방법론적 성격에도 불구하고 사실은 teaching이나 learning의 과정에 있어서의 구체적 방법에 대한 탐구라기 보다는 이들 교수-학습방법의 본질적 규범성에 대한 원론적 성찰에 집중되고 있다고 하는 사실에 유의해야 한다. 이러한 점이야 말로 기독교(개혁신앙)적 입장에서 교육의 제 문제에 대한 심리학적 접근으로 시도된 그의 교육이론이 지니고 있는 한계성이라 할 수 있을 것이다.

여기 한 가지 밝히고 지나갈 것은 Jaarsma의 *Human Development*에서는 “learning”이 “personality의 발달”에 관한 논의의 연장으로, 그리고 동일 선상에서 바로 그 뒤에 이어 다루어지고 있고 “teaching”과 “teacher”는 learning의 다음, 책의 마지막 부분에서 다루어지고 있는데도 본 연구에서는 teaching을 learning의 앞에서 취급하고 있다고 하는 사실이다. 이는 본 연구가 Jaarsma의 교육이론에 대한 객관적 고찰의 성격을 따면서도 단순한 해설적 서술에 면추지 않고 어디까지나 필자의 교육에 관한 입장에서 이루어지고 있다는 사실을 반영하는 것이다. 즉, 필자가 보는 대로는 teaching과 learning은 동시에 적인 것으로 여기에는 그 활동의 선, 후관계나 중요성 등에 차이가 없는 것이 사실이지만 형성적 기능(formative function)을 본질적 특성으로 하고 있는 기독교적 교육관에 있어서는 아무리해도 teaching이 우선해야 하는 것으로 보아야 할 것이다. 물론 일반적 의미에서 teaching 없이 learning은 가능한 것이 사실이다. 단편적 사실에 대한 경험을 통해서 이루어지는 단순한 관념이나 기능의 획득이 그것이다. 그러나 염밀한 의미에서 교육을 단순한 잠재능력의 자연적 실현의 차원을 넘어 사람의 내면세계의 변화를 통한 새로운 인간성의 실현이라고 하는 높은 차원의 목적있는 인간행위로 볼 때 teaching은 learning에 앞서는 것으로 보아야 하는 것으로써 교육의 과정에 있어서의 필수적 요소인 것이다. 이러한 필자의 입장이 그로 하여금 teaching을 learning의 앞에서 다루도록 선호(選好)하게 한 연유임을 밝혀 두는 바이다.

3. 2. Teaching의 개념

3. 2. 1. 욕구의 환기와 목적지향성의 부여

Jaarsma는 “아동이 학습하는 대로 가르쳐야 한다.”(As the child learns, so must one teach. (C. Jaarsma, 1961, p. 243.)라고 하는 Pestalozzi의 말로 자신의 teaching에 대한 논의를 시작한다. 그는 성인교사의 아동에 대한 일방적 강요형식으로 이루어졌던 과거의 교육관행에 대해서와 마찬가지로 아동 개인의 흥미나 필요를 위주로 하여 그의 자아표현을 지나치게 고무함으로써 그를 방종상태에 이르게 하는 현대 진보부의적 학교의 교육관행도 배격한다.(Ibid.)

11) Jaarsma는 총 301페이지로 된 *Human Development*에서 personality와 관련된 논의에는 127페이지(p. 29-156.)를 할애하고 있는 것과는 대조적으로 learning에는 85페이지(p. 161-229.), teaching에는 17페이지(p. 243-260.)를 각각 할애하고 있다.

자녀들을 “새로운 순종”的 인격으로 양육하는 부모의 책임을 돋는 것은 바로 교회의 어머니됨의 기능(the function of motherhood)에서이다. 그리하여 교회는 그에게 위탁된 말씀의 진리안에서 계약의 젊은이들을 가르치는 일을 통해 자녀를 양육하는 부모의 과업을 돋게 되는 것이라 한다.(Ibid.)

미성숙한 계약의 자녀들을 “새로운 순종”으로 특징지워지는 전인으로서의 성숙한 인격으로 형성하는 교육을 담당하는 가정(에 있어서의) 부모의 역할과 학교 및 교회의 기능에 대한 논의에서 우리는 Jaarsma가 어디까지나 부모의 양육기능을 모든 교육의 본질적 원천으로 봄으로써 학교와 교회, 특히 인간양육의 기능을 전문적으로 하는 학교의 존재론적 근거나 특성을 격하시키고 있음을 보게 된다. Jaarsma에 의하면 학교는 가정의 연장으로서 문화적 매체의 측면에서 가정을 보충할 수 있다고 하는 한에서 부모의 자녀양육과업의 일부를 담당하고 있고, 교회도 하나님의 백성들의 어머니로서 그리스도안에서 자녀들을 양육하는 부모들의 과업을 돋는 것이라 한다. 그는 이와 관련하여 이렇게 결론 짓는다.

The parents have the God-given mandate of nurturing their children to maturity in the “new-obedience.” The school as extension of the home assumes part of this task for the parents in so far as it can supplement the home in a cultural medium. The church as the mother of saints of God aids parents in their task of nurturing their children in the life hid with God in Christ. (Ibid.)

그리하여 가정-부모와 학교 및 교회는 함께 지상에 있어서의 하나님 나라의 큰 과업을 성취하는 바 이 과업은 하나(“the task is one.”) (Ibid.)라고 선언하고, 하나인 가정과 학교와 교회의 기능은 결코 별개의 것으로 여겨서는 안된다고 Jaarsma는 이렇게 말한다.(“.... the task of home, school and church must be thought of as one. It cannot be ‘pieced out’ to separate units.” (Ibid.)

3. 교수-학습이론

3. 1. 교수-학습이론의 특성

이때한 교육이론이든 그것이 교육현장의 실제적 상황에 효율적으로 적용될 수 있는 것이 아닐 때 그것은 별로 쓸모 없는 공리공론에 그치게 될 수 밖에 없을 것이다. 위에서 살펴 본 Jaarsma의 교육이론도 그것이 교육의 실제장면에 적용될 수 있는 방법론적인 고려없이 교육의 핵심적 본질에 관련된 논의로서만 면추는 것일 때에는 그가 그렇게도 역설하는 살아있는 전인의 인격형성을 과제로 하는 교육에 관한 이론으로서는(관점에 따라서는) 구조적으로 미흡하다고 하는 지적을 면하기 어려울 수도 있을 것이다.

다행히도 그의 교육관에는 그가 펼쳤던 교육의 본질적 규범에 관련된 원리가 살아 움직이는 활동을 통해 실제적 상황에 어떻게 적용될 것인가에 대한 그의 견해도 전개되어 있어 기독교적 교육의 방법론에 대한 심리학적 근거도 제공되어 있음을 본다. 이러한 국면이 바로 그의 교수-학습이론이다. 물론 그의 교육관이 펼쳐져 있는 그의 주제 *Human Development, Learning and Teaching*이나 *Fundamentals in Christian Education*(논문집)의 “Teaching According to the Ways of Child Life”는 그 주제(특히 전자의 부제 A Christian Approach to Educational Psychology)가 밝히고 있듯이 본래 교육의 심리학적, 즉 방법론적 국면을 다룬 것들로서 교육현장에 있어서의 실제적 활동국면인 교사에 의한 tea-

ching이나 학생에 의한 learning은 이들 저서들의 중심 관심인듯 보인다.

그러나 실제에 있어서는 그의 저서(*Human Development...*)가 이들 주제에 대한 논의에 할애하고 있는 지면¹¹⁾ (물론 지면 불량의 다과가 그 주제들에 대한 저자의 관심 표명에 있어서의 경, 중을 가름하는 기준은 아니지만)이 어느 의미에서 시사하듯 Jaarsma는 자신의 교육이론의 핵심이요 저서의 중심주제인 이 국면에 대한 논의에 있어서 다른 국면에 대한 그것과의 균형을 상실하고 있다는 점이 지적되어지고 있기도 하다.(A. De Graaff, 1968. p. 106.)

그러나 teaching과 learning에 관련된 그의 논의는 이 양 주제가 갖는 교육의 실제적 방법론적 성격에도 불구하고 사실은 teaching이나 learning의 과정에 있어서의 구체적 방법에 대한 탐구라기 보다는 이들 교수-학습방법의 본질적 규범성에 대한 원론적 성찰에 집중되고 있다고 하는 사실에 유의해야 한다. 이러한 점이야 말로 기독교(개혁신앙)적 입장에서 교육의 제 문제에 대한 심리학적 접근으로 시도된 그의 교육이론이 지니고 있는 한계성이라 할 수 있을 것이다.

여기 한 가지 밝히고 지나갈 것은 Jaarsma의 *Human Development*에서는 “learning”이 “personality의 발달”에 관한 논의의 연장으로, 그리고 동일 선상에서 바로 그 뒤에 이어 다루어지고 있고 “teaching”과 “teacher”는 learning의 다음, 책의 마지막 부분에서 다루어지고 있는데도 본 연구에서는 teaching을 learning의 앞에서 취급하고 있다고 하는 사실이다. 이는 본 연구가 Jaarsma의 교육이론에 대한 객관적 고찰의 성격을 따면서도 단순한 해설적 서술에 면추지 않고 어디까지나 필자의 교육에 관한 입장에서 이루어지고 있다는 사실을 반영하는 것이다. 즉, 필자가 보는 대로는 teaching과 learning은 동시에 적인 것으로 여기에는 그 활동의 선, 후관계나 중요성 등에 차이가 없는 것이 사실이지만 형성적 기능(formative function)을 본질적 특성으로 하고 있는 기독교적 교육관에 있어서는 아무리해도 teaching이 우선해야 하는 것으로 보아야 할 것이다. 물론 일반적 의미에서 teaching 없이도 learning은 가능한 것이 사실이다. 단편적 사실에 대한 경험을 통해서 이루어지는 단순한 관념이나 기능의 획득이 그것이다. 그러나 엄밀한 의미에서 교육을 단순한 잠재능력의 자연적 실현의 차원을 넘어 사람의 내면세계의 변화를 통한 새로운 인간성의 실현이라고 하는 높은 차원의 목적있는 인간행위로 볼 때 teaching은 learning에 앞서는 것으로 보아야 하는 것으로써 교육의 과정에 있어서의 필수적 요소인 것이다. 이러한 필자의 입장이 그로 하여금 teaching을 learning의 앞에서 다루도록 선호(選好)하게 한 연유임을 밝혀 두는 바이다.

3. 2. Teaching의 개념

3. 2. 1. 욕구의 환기와 목적지향성의 부여

Jaarsma는 “아동이 학습하는 대로 가르쳐야 한다.”(As the child learns, so must one teach. (C. Jaarsma, 1961, p. 243.)라고 하는 Pestalozzi의 말로 자신의 teaching에 대한 논의를 시작한다. 그는 성인교사의 아동에 대한 일방적 강요형식으로 이루어졌던 과거의 교육관행에 대해서와 마찬가지로 아동 개인의 흥미나 필요를 위주로 하여 그의 자아표현을 지나치게 고무함으로써 그를 방종상태에 이르게 하는 현대 진보부의적 학교의 교육관행도 배격한다.(Ibid.)

11) Jaarsma는 총 301페이지로 된 *Human Development*에서 personality와 관련된 논의에는 127페이지(p. 29-156.)를 할애하고 있는 것과는 대조적으로 learning에는 85페이지(p. 161-229.), teaching에는 17페이지(p. 243-260.)를 각각 할애하고 있다.

이에 비추어 그가 생각하는 Pestalozzi의 말의 의미가 무엇이고 이 말을 서두로 해서 전개하려는 그의 teaching에 관한 논의의 방향이 무엇인가도 짐작이 가는 바이다.

Personality formation을 교육으로 보는 Jaarsma의 teaching theory도 이와 동일한 맥락에서 출발한다.

그는 이러한 자신의 견해를 Mursell의 말을 빌려 이렇게 표명하고 있다. “Teaching is the structuring of the learner.” (Ibid., p. 247.) Jaarsma에 의하면 교사는 학습자로 하여금 기본적 욕구들을 건설적으로 만족시킬 수 있도록 생각하고 느끼고 행동하는 방법을 발견하도록 도움으로써 그의 인격을 구성할 수 있다고 한다.¹²⁾ 이를 위해 교사는 학습자에게 욕구(needs)와 욕구충족의 목표(need-satisfying goals)를 나타내 보여주어야(reveal) 하고, 이러한 목표에 도달하게 될 길(way of reaching these goals)을 발견하도록 도와주어야 한다고 한다. 그러나 이러한 도움은 교사가 아동에게 생과 힘을 제공하는 것도, 그로 하여금 학습을 시작하게 하는 것도 아니라고 하는 사실을 밝히고, Jaarsma는 아동에게 제공할 수 있는 교사의 도움은 무엇보다도 그에게서 감지된 욕구(felt needs)를 불러 일으키는 일이라 한다. 일단 아동에게 욕구가 발생하면 그 욕구는 경험의 인지(지각) 영역에서 충족되고 이에 따라 개념이 형성되며 이에 따라 학습은 필연적으로 이루어진다고 그는 이렇게 말한다. “Learning is inevitable as felt needs are realized in perceptual fields of experience and concepts are formed.” (Ibid.) 그리하여 아동은 학습자가 되는 것이 아니라 본래 학습자(So a child does not become a learner. He is that by nature.) (Ibid.)라고 Jaarsma는 선언한다. 그런데 Jaarsma가 보는 대로는 참된 목표를 지향하여 이러한 욕구들을 충족시켜 주는 참된 욕구실현에의 자각적 지향성은 학생 자신에게는 없다는 것이 문제이다. 그리하여 교사는 여기서 상술한 자신의 과업을 찾게 되는 것이라 한다. 그런데 발달의 자연스러운 과정인 아동의 학습은 사람의 인격을 본연의 종교적 존재로서의 인격으로 형성시켜 주는 목표에로 바르게 인도되지 않으면 안된다(must be directed toward goals)고 한다. 이러한 인도로 학생의 욕구가 바른 목표에 지향되고 도달할 때 거기서 그 욕구는 충족되어지는 바 교사는 이 목표들이 인지되고 달성을 있도록 우선 학생에게서 욕구를 불러 일으켜 작동(activating)시키지 않으면 안된다. 그리하여 Jaarsma에 의하면 교사의 첫째되는 과제는 학생에게 욕구의 근원인 동요감(feeling of unrest)과 호기심과 일정 수준의 불안감을 조성해 주는 일이라 한다. 교사의 이러한 과제의 선행요건은 학생의 생의 양상을 이해하는 일이다.(C. Jaarsma, 1953, p. 346.)

그리고 교사는 학생에게 이러한 자신의 작용에 대한 주의를 환기시켜야 한다. 이렇게 해서 환기된 학생의 욕구는 그의 인격실현에 부응하는 것으로 여겨지는 종착목표에 연계되지 않으면 안된다.(The felt need so aroused must be related to a consummating object which is calculated to develop him in his personality. (C. Jaarsma, 1961, p. 247.)

앞서 언급한 교사의 고무(inspiration)의 기능은 아동의 종교적 본성에 부응하는 목표(ends)에 지향하도록 그를 작동(activate)하는 것을 의미한다. 그런데 Jaarsma에 의하면 아동을 고무하는 것과 욕구를 일깨워 일으키는 것과는 동일한 것이 아니라 한다. 왜냐하면 자신이 인정하는 목표를 설정함이 없이도 아동의 욕구는 불러 일으켜질 수 있기 때문이다. 이러한 경우에는 우연히 되어지는 경우를 제외하고는 아무런 궁정적 결과

12) C. Jaarsma, 1961, p. 247, “The teacher can structure personality by helping the learner discover ways of thinking, feeling and acting constructively to satisfy basic needs.”

도 성취할 수 없는 무작위행동(random activity) 밖에는 초래되지 않는다고 한다. 학습에 대한 연구에서 우리는 어느 정도의 무작위행동은 피하기 어렵다는 사실을 본다. 그러나 인지적 상황에서, 다시 말하면, 학습자가 인지하고 인정하는 상황에서 달성할 수 있는 것으로 여겨지는 목표를 세울 때에는, 우리는 학생의 이러한 무의미한 행동이 최소한으로 줄여질 수 있음을 본다. 따라서 학습지도에 있어서의 교사의 우선과제는 학습자로 하여금 학습활동의 목적의식을 갖게 하는 일이다. Jaarsma는 teaching의 우선적 기능을 learning의 핵심적 성격의 확립에 있는 것으로 본다. 그는 teaching의 이러한 핵심적 성격의 정립을 가리켜 하나의 예술이라고, 그리고 이러한 과정을 수행하는 교사를 예술가라고 규정하고, 이어서 학습과정에 있어서의 교사의 역할은 미성숙한 아동을 바른 목표로 이끌어주는 것이라고 이렇게 말한다. "His (teacher's) art is directing of the learning process of immature learners to right ends." (Ibid., p. 253.)

3. 2. 2. 지도 (Instruction)

그런데 학습자에게 학습의 목표의식을 부여하는 것으로 교사의 teaching 기능이 다하는 것은 아니다. 여기에는 목표에 도달할 수 있는 수단이 제공되어야 한다. 이러한 적절한 수단이 주어지지 않을 때에는 학습자는 곧 좌절하게 되고 따라서 목표의식 그 자체도 그 추진력을 잃게 된다.

일단 목표의식이 환기되어 작동하는 학습자에게는 자신이 예전하는 목표에 도달함에 활용되어야 할 자료(source material)가 주어져야 한다. 그런데 학생은 학습활동을 할 수 있는 자질능력(resources)을 자신 안에 지니고 있다. 이러한 학생의 자질능력은 일정한 대상들에 집중되어 그 학습대상들이 바르게 선정되고 조작될 수 있게 해야 한다. 학교에는 모든 자료들을 포함한 외적 상황이 curriculum에 마련되어 있고 이 커리큘럼에는 교육의 목적에 부합하도록 조직된 자료와 활동이 포함되어 있다.

다시 말하면 학교의 curriculum으로 조직화된 문화라고 하는 매체안에서 학생은 하나의 personality로 형성되어 가는 것이다. 그리하여 교사는 주어진 수준에서, 그리고 주어진 학습의 영역에서, 이러한 목적성취의 필요에 따라 전 curriculum으로부터 적절한 teaching의 과정을 선택하는 것이다. 이것이 바로 학습지도(instruction)이다.

여기 instruction(지도, 가르침)이란 자신이 인정하는 목표를 지향하는 아동의 자아활동을 위한 수단을 제공하는 것을 의미한다. Instruction을 통해 교사는 학습자가 자신의 내적 자질, 능력을 투입하여 작업하게 될 외적 자료들을 마련한다.

Jaarsma에 의하면, instruction을 통해 교사가 하는 일은 두 가지라 한다. 그 하나는 설명이나 시범, 실험, 답사 등을 이용한 학습상황의 설정이다. 이러한 상황은 인지형식에 있어서의 지적 내용을 직접 제공하는 자료들이나 경험들인 바, 이러한 자료들을 통해 교사는 학습자와 간접적으로 소통(communicate)하게 되는 것이라 한다. 이리하여 참된 의미에 있어서 모든 teaching은 효과적인 소통(All genuine teaching is effective communication.) (Ibid., p. 248.)이라고 Jaarsma는 갈파한다.

그러나 교사의 과업은 간접적으로 이루어지는 효과적인 소통 이상의 것이어야 한다고 Jaarsma는 생각한다. 그리하여 그는 instruction의 또 하나의 기능으로 교사에 의해 이루어지는 학생과의 사이에 있어서의 개념들의 교환을 들고 있다. Jaarsma에 의하면 교사는 학습자에게 관념들(ideas)을 제공할 수 없고, 다만 자신의 관념의 자원들을 동원하여 학습자 안에 관념들을 작동시켜 풍부하게 하고 그것들을 평가할 수 있을 뿐이라 한다. 교사의 이러한 instruction은 학습자에 대한 언어를 통한 설명의 형식으로 이루어지며 이

설명은 말(speaking)과 글로 행해지는 바 이를 통해 학습자는 교사에 의해 설명된 개념들을 자신의 인지적 경험의 장에 따라(according to his own perceptual field of experience) 의미있는 것으로 지각하게 되는 것(learner finds perceptible)이라 한다. 그리하여 instruction에 있어서의 교사의 이러한 직접소통은 매우 중요한 것으로서 간접소통의 경우보다도 더 여기에 교사의 인격의 무게(weight of a teacher's personality)가 실리게 되는 것이라 한다.

이러한 과정에서 교사의 인격은 부단히 학습자에게 소통되고 그의 기대에 따라 교사는 언제나 그에게 해석되어지는 바 이 때에 보다 더 중요한 것은 학생이 교사를 통해 얻는 지식이나 교사의 말이나 행동보다도 그의 교사에 대한 느낌이라 한다. 다시 말하면 학생에게 소박하게 소통되어 받아드려지는 교사의 personality가 가장 중요한 요소라는 것이 Jaarsma의 생각이다. 따라서 "아동에 대해 어떻게 느끼는가가 그가 터득한 전문적인 학문보다도 더 중요하다."(....how a teacher feels about children is more important than professional learning he has acquired.) (Ibid., p. 254.)라고 말함으로써 Jaarsma는 교사와 학습자 사이의 역동적 상호작용(a dynamic interplay of personality) (Ibid.)으로 보는 자신의 teaching관의 teaching에 있어서의 학생의 소박한 감정에 대응하는 교사의 소박한 감정을 높이 평가한다.

3. 2. 3. Teaching에 있어서의 discipline과 authority

3.2.3.1. Discipline

Jaarsma의 teaching관에서 빼놓을 수 없는 국면이 있다면 그것은 discipline¹³⁾이다.

고무(inspiration)에 의해 욕구가 환기되고(aroused, activated), 지도(instruction)에 의해 바른 목적지향성이 설정되며 욕구충족의 목적성취에 필요한 자료들을 매체로 교사-학생간의 인격적 communication이 영위되는 학습활동은 discipline에 의해 지탱되고 안정스럽게 이행된다고 하는 것이 Jaarsma가 생각하는 학습의 계열(sequence, order)이고 체계(system)이다. Jaarsma가 보는 대로는 discipline이란, 넓은 의미에 있어서, 학습자가 자신의 학습과업을 지탱함에 있어서 내적으로 그리고 외적으로 경험하는 지원(support)을 일컫는다.¹⁴⁾

Jaarsma는 discipline을 건설적 권리(constructive discipline)와 예방적 권리(preventive discipline) 및 치료적 권리(remedial discipline)의 세가지로 나누어 생각한다.

그러면 이들 세 유형의 discipline은 어떠한 것들인가?

Jaarsma에 의하면 우선 건설적 권리란 잘 계획된 교수-학습상황의 부산물로 나타나는 통제를 말한다.¹⁵⁾ 이러한 기강(discipline)은 합리적이고도 효과있게 계획되고 준비된 학습상황에 의해 조성되는 것이어서 이것이야말로 discipline으로서는 가장 바람직한 것이다. 학습상황이 철저하고 빈틈없이 계획되고 준비될 때 학습활동은 안정되고 질서있는 가운데 원만하게 진행될 것이요 따라서 혼란으로 인한 학습방해 작용이 일어날 여지는 봉쇄되기 마련이다. 그러나 실제 교육현장에 있어서는 예기치 않은 제 요인들의 작

13) Discipline(명사, 동사)이란 경우에 따라 훈련, 단련, 훈계, 권리, 징계, 기강 등 다양하게 번역되는 낱말이다. 어느 특정 역어를 사용할 때 discipline이란 낱말이 함축하고 있는 정확한 의미들을 나타내지 못하므로 여기서는 원어대로 쓰기로 한다. 경우에 따라 적절한 역어도 동원될 것이다.

14) C. Jaarsma, 1961, p. 249. "The support the learner experiences from within and from without in sustaining him in his task is discipline."

15) Ibid., p. 250. "The control that follows from a well-planned teaching-learning situation as a by-product may be called constructive discipline."

용으로 이러한 상황의 지속적 유지가 반드시 보장되는 것이 아니요, 또 이러한 상황이 조성되었을 경우에도 discipline을 필요로 하는 상황의 발생 가능성이 살아지는 것도 아니다. 이러한 현실에서 대두되는 것이 예방적 권리와 치료적 discipline이다.¹⁶⁾

예방적 권리(preventive discipline)는 학습장면에서 예상되는 통제에 대한 침해를 피하기 위해 행사되는 discipline이다. 이러한 상태의 발생을 예방하기 위해 교사는 학생들의 학습활동의 동태를 예리하게 관찰하고 감독하며 혹 안정된 학습분위기에 혼란이 야기될 때에는 그 시발단계에서 이의 진전, 확대를 억제하는 것이다. 그리하여 이 예방적 권리의 단계에서는 통제불능의 상태를 유발할 사태의 발생을 예방하게 되는 것이다. 그런데 Jaarsma에 의하면 이러한 예방적 권리조차도 학습자의 의지기능을 바른 목표에로 이끌어 주는데 전적으로 효과가 있는 것은 아니라 한다. 왜냐하면, 사실인즉, 건설적 discipline에 의해 성취되지 않은 것은 예방적 discipline으로도 성취될 수 없기 때문이라 한다. Jaarsma는 예방적 권리란 건설적 권리의 효과를 증대하는 방편에 불과한 것으로 생각하고 있는 바 그 이유는 학생의 인격형성이란 결국 constructive discipline의 방식으로 이루어지는 것이기 때문이라 한다.(C. Jaarsma, 1961, p. 251.)

예방적 권리가 안고 있는 한계성은 치료적 권리(remedial discipline)에서 더욱 두드러지게 나타난다. "Remedial discipline은 학습자의 교실조직에 대한 그릇된 관계를 바로 잡는 것을 목적으로 한다."(Ibid.)는 말로 Jaarsma는 치료적 권리의 목적을 밝힌다. 다시 말하면, Jaarsma가 보는 대로는, 건설적 discipline의 실패로 조성되고, 또 예방적 discipline으로도 막지 못함으로써 발생한 학습상황에 대한 침해(infraction)를 바로 잡아 교실학습 활동의 질서와 평온을 확립하여 학습자에게 안정을 끼쳐줌으로써 그의 학습이 효율적으로 지탱할 수 있게 하는 통제작용이 곧 remedial discipline이다. 교사는 remedial discipline의 행사로 학생에게 단지 질책이나 벌을 가하여 죄책감(a feeling of guilt)을 환기시키거나 과오를 징벌하는 일에 머물러서는 안되며, 그 과오로 빚어진 학습상태의 침해사실을 깨닫게 함으로써 그에게서 회개의 감정을 일으키고 나아가서는 교사의 공의와 관용을 자각할 수 있게 해야 한다고 한다. 교사의 remedial discipline은 그것이 징계(punishment)의 형식으로 행사될 경우에도 보응적(보복적) 징벌적 의미에서가 아니라 교육프로그램의 총체적 구조속에서(not in a retributive or punitive sense, but in the total structure of an educational program) 행사되어야 하고 학생에 대한 교사의 사랑에서 행사되어야 한다.(Ibid.) Jaarsma는 교사의 사랑의 마음이 아동에게 전해져야 하는 것이 치료적 권리(It is especially remedial discipline that should convey to a child the loving heart of the teacher.) (Ibid., p. 252.)라고 단언한다.

3.2.3.2. Authority

이러한 교사의 discipline은 그에게 부여된 권위(authority)에 의해 행사되어야 하는 것으로 볼으로써 Jaarsma는 모든 discipline의 근거를 authority에서 찾고 있다. 그에 의하면 교사의 교실에 있어서의 지위는 권위있는 지위요(A teacher's position in the classroom is an authoritative one), 따라서 학생에 의한 학급통제의 침해는 이러한 교사의 정당한 권리에 대한 대결(confronting)로서 여기엔 명백한 반란(overt rebellion)이 작용하는 것이라 한다. 그렇다면 교사의 정당한 권리에 대한 학생의 이러한 반란에 대해 범죄(crime committed)에 대해 공의의(법적) 응보가 가해지는 것처럼 응보(보복)가 행사되어야 하

16) 이러한 discipline에 관해서는 김용섭, "교육에 있어서의 가르치는 자와 배우는 자," 고신대학 논문집 제 10집, 1982, p. 126-136, 특히 권리(Discipline p. 129-132.)에 대한 논의를 참조 바람.

는가? 공의의 무기(the arm of justice)는 반드시 징벌을 요구하는 것인가?

Jaarsma는 교사의 권리와 관련하여 학생의 거역(rebellion)적 과오에 대한 징벌의 당위성에의 이러한 질문들을 제기하고, 교사의 권리란 학생의 과오에 대해 가해지는 응보적(보복적-retributive) 징벌의 정당성을 부여하는 것이 아님을 역설한다.(No, this is not the authority of a teacher.) (Ibid., p. 251.) 그는 성경적 근거를 들어 하나님은 이러한 응보적 징벌권을 정부에 부여했는 바, 공의의 칼을 훈들 수 있는 것은 오직 정부 뿐이라는 점을 밝힌다.¹⁷⁾ 그러나 Jaarsma의 이러한 입장은 교사의 학생에 대한 징벌(punishment)권을 전적으로 부정하는 것이 아님을 알아야 한다.

그의 "... it (teacher's authority) is also judicial, that is, he must determine and mete out punishment." (Ibid.)라고 하는 말은 이를 뒷바쳐 주고 있다. 물론 Jaarsma가 말하는 교사의 학생에 대한 징계권은 응보적, 그리고 단순한 징벌적 차원에서가 아니라 교육프로그램의 전 구조적 차원에서, 그리고 사랑의 마음에서 행사되어야 하는 것임은 두 말할 나위도 없다.

교사의 권리는 무엇보다도 도덕적인 것이라는 것이 Jaarsma의 생각인데 그 이유인즉 그는 인격을 형성하는 자이기 때문이라 한다.(...for he has been designated to form personalities.) (Ibid.) 학생의 인격(personality)을 형성하는 교사의 과업에는 절대적인 윤리적 이상이 있는 바 그리하여 이 과업은 도덕적인 것이라 한다. 그러므로 교실의 통제를 침해하는 일은 도덕적 권리에 대한 공공연한 반란인 바, 이는 모든 권리가 궁극적으로 하나님에게서 비롯되는 것임에 비추어 바로 하나님께 대한 공공연한 반란이 되는 것이라고 하는 논리를 펼침으로써 Jaarsma는 교사의 학생에 대한 discipline의 원천인 권리의 본질을 밝힌다. 그리하여 이러한 사실을 학생에게 이해시켜 그로 하여금 죄책감을 갖게 하여 회개하는 일을 터득치 못하게 하는 것은 교육과정 그 자체의 실패라고 Jaarsma는 다음과 같이 선언한다.

Failure to bring this to a child's understanding so that he may have a feeling of guilt and may learn penitence is to fail in the educative process itself." (Ibid.)

이러한 교사의 discipline에 대한 학생의 대응반응은 어떠한 것이어야 하는가? 그것은 순종이어야 한다고 Jaarsma는 이렇게 말한다. "A child's counterpart to a teacher's discipline is obedience." (Ibid., p. 252.) 여기 순종이란, Jaarsma에 의하면, 전횡적인 명령에 대한 맹종이 아니라 한다. 순종이란 교육당사자인 교사의 권리에 대한 자의적인 복종으로서 이는 학생의 내부에서 작용하는 자아기강(self-discipline)에서 비롯되는 것이며 이 자아기강이야 말로 가장 바람직한 것이라 한다.

Jaarsma는 교육현장에서 세가지로 행사되는 교사의 권리에 대해 이렇게 설명한다.

교실에 있어서의 교사의 이러한 권리는 학습-교수과정에서 건설적으로 행사되고, 학습침해의 잠재적 원천의 실현을 피하게 하는 교수기술의 사용에서 예방적으로 행사되며, 학생에게 죄책감을 일으켜 회개케 하고, 용서의 아량을 깨닫게 하며, 필요할 경우에 처벌(punishment)하는 과정에서 치료적으로 행사된다. 그리하여 교사는 권리(discipline)하고 학습자는 순종한다. 참된 자유와 자아가 실현되는 것은 정

17) C. Jaarsma, 1961, p. 251, "God vested this authority in government, according to the Scriptures. It alone exercises the sword of justice."

당한 권위에 대한 순종의 길 안에서 이다. (Ibid.)

그리하여 Jaarsma는 학습자에 대한 고무(inspiration)와 지도(instruction)와 권계(discipline)를 통해 이루어지는 교수(teaching)를 발전 일로에 있는 과학과 교육이론 및 교육 행위에 바탕을 둔 하나님의 예술(art)이요, 이 일을 담당하는 교사를 가리켜 예술가(artist)라고 갈파한다.(Ibid., p. 253.)

그리고 그는 교사의 예술은 미성숙한 학습자의 학습과정을 바른 목표에로 이끌어주는 (directing) 것이라고 규정하고, 이러한 교사의 과업을 효율적으로 이행하기 위해 그는 자신이 학생의 학습을 바른 목적에로 이끄는(directing) 데 있어 방편이 되는 매체와 그것이 학습과정에 이용되는 방법에 대해 바르게 이해하지 않으면 안된다 하여 그의 관심을 학습(learning)의 영역에로 이행시킨다. 물론 여기에는 학습의 양태와 성격을 규정하는 주체인 아동에 대한 바른 이해가 전제가 되는 바 이는 Jaarsma의 교육사상의 맥락에 비추어 당연한 논리이다.

그리하여 Jaarsma는 그의 학습이론을 그의 인간론의 핵심 motive인 종교적 존재로서의 인간본성에 대한 확인과 이러한 인간(아동)에 의한, 그리고 그를 위한 학습의 본질적 성격에 대한 논의로 부터 출발한다.

3. 3. Learning의 개념

3. 3. 1. 학습의 종교적 특성

Jaarsma의 learning theory는 종교적 존재로서의 인간의 본질을 기본원리로 해서 출발한다. 그는 인간의 참된 본질을 고려치 않는 학습이론은 지나치게 단순한 것일 수 밖에 없고 참된 인간본질관에 입각한 학습이론만이 학습과정에서 관찰된 사실들을 바르게 해석할 수 있다고 다음과 같이 말한다.

Learning theories which fail to take into account the true nature of man are bound to oversimplify... Therefore only learning theory which takes as its basic principle man as religious being, according to the Scriptures, can rightly interpret observed facts of the learning process.(C. Jaarsma, 1961, p. 216.)

Jaarsma는 학습과정이 발생하는 주어진 세가지 관련요소들("three givens" in relation to which the learning takes place)로서 자아활동적 학습주체(self-active subject)와 학습 목표(the goal)와 학습매체(the medium) 즉, 교과자료(subject matter)를 듣다. 기독교교육에 있어서는 학습자는 그리스도의 자녀로 여겨지고, 학습목표는 학습자의 인격을 하나님의 아들(son of God)로 형성하는 것이며, 교과재료의 실체는 학습주체와 학습목표에 적합한(appropriate) 학습자료를 말한다.(Ibid., p. 226.)

Jaarsma에 의하면 학습자는 종교적 존재로, 더 구체적으로는 그리스도의 자녀로 학교에 온다고 한다.(Ibid.)

Jaarsma에 있어서의 학습이란 종교적 존재의 학습을 의미하고, 종교적 존재인 인간의 학습은 본질적으로 진리와 겨루는 것을 말한다.¹⁸⁾

18) C. Jaarsma, 1961, p. 220. "As Christians we remind ourselves of the fact that a child is a religious being and that human learning as we described it is the learning process of a religious being... the learning of a person as religious being is essentially a coming to grips with truth."

하나님의 형상으로 지음받은 종교적 존재인 인간은 자신이 진리라고 느끼는 것에서 궁극적이고도 가장 깊은 안정감을 얻으며, 이 진리는 학습과정에서 인지(지각)적 경험을 통해 개념들을 형성하고 이 개념들과 합하여 보다 포괄적이고 확연된(extended) 다른 개념들이 발전됨에 따라 그에게 들어난다고 한다. 그리하여 자신이 진리로 받아 드릴 수 있는 것이야 말로 종교적 존재인 인간의 본질적 특성이라고 한다. 이렇게 해서 그의 인격은 형성된다고 한다.(Ibid., p. 220.) Jaarsma에 의하면 학습의 결과로 실현된 인격에 의한 "선한 행동"의 뿌리, 성경적 표현으로는, 그리스도 안에서 영위되는 지상에서의 천국시민의 생의 뿌리(The root of "good behavior," or in scriptural language, of living in this world in heavenly places in Christ Jesus)는 말씀과 하나님의 역사 안에서 우리에게 계시된 진리를 받아 드리는 것이라 한다.(Ibid.)

Jaarsma는 인간의 학습을 가리켜 종교적 행위라고 주장함으로써 여기에 염숙한 의미를 부여한다. 왜냐하면 학습을 하는 자가 종교적 존재이기 때문이다. 종교적 존재로서 인간은 합리성, 정서, 도덕성, 사회성, 심미성을 지닌 자인 동시에 이를 속성적 기능을 자신의 의지에 의한 선택으로 행사하여 거기에 책임을 지는 자유와 책임을 소유한 존재인 것이다. 따라서 이러한 본질적 속성을 지닌 인간의 학습에는 진리에 대한 이해(understanding-rationality)와 느낌(feeling-emotionality)과 나눔(sharing-sociality)과 음미(appraising-aestheticity)를 바탕으로 한 자의적 선택을 통한 책임있는 수용(acceptance)과 거부(rejection)라고 하는 생동하는 전인의 인격 구조의 전차원이 동원되고 투입되며(committed), 이러한 학습을 통해 그의 personality는 형성되는 것이다. 왜냐하면 진리가 개인에 의해 수용되었거나 거부되는 경우 이는 그의 personality의 전 차원에서의 결단에 의한 것으로서 진리에 대한 이러한 결단은 그의 생의 방향을 결정하는 것이기 때문이다.(Ibid.)

인간은 단순한 동물이 아니다. 따라서 그의 학습은 다른 동물들의 그것과는 근본적으로 다르다. 이러한 인간존재의 학습과 다른 동물들의 그것과의 특성적 차이는 인간은 다른 동물들과 달리 하나님의 형상으로 지음받은 영적 자아요 주체(spiritual selves, subjects)라는 사실에서 연유한다. 자신의 전 존재의 주체로서 아동에게는 자아지향능력(self-directing ability)이 있다. 따라서 그는 학습과정에서 단지 수동적 대상(passive object)으로만 다루어질 수 없는 것이다. 그는 자신이 이해하고 평가하는 진리에 따라 자신의 생의 방향을 결정하는 능동적 자아(one who is self-active)인 바 이러한 자아의 본질은 그의 종교적 속성에서 비롯되는 것이다. 그리하여, Jaarsma에 의하면, 아동이 터득하고 획득하는 기술, 정보나 그가 성취하는 통찰, 이해는 그의 종교적 필요를 충족하는데서 그 궁극적 의미를 찾게 되는 것이라 한다.(C. Jaarsma, 1953, p. 310.)

3. 3. 2. 살아 있는 전인학습

Jaarsma의 학습이론이 강조하고 있는 또 하나의 국면은 그의 인간관(personality theory)의 핵심개념에 부응한 살아 있는 전인학습(learning by, of, for the whole-person-in-life)의 개념이다. Jaarsma는 Waterink의 *Psychology of the Elementary School Child*에 나오는 다음과 같은 말을 인용하여 학습이 철두철미 살아 움직이는 것이어야 함을 역설한다.

Before the class stands a *living* person, In the seat is a *living* child. This *living* person is bringing up a *living* child for *life* by presenting *living* subject matter in a way that it *lives* for the child. All this is done that the child may *live* for the God of *life*.(Ibid., p. 311.)

이러한 생명의 교육은 살아 있는 전인(whole-person-in-life)인 교사에 의해 살아 있는 전인인 아동을 살아 있는 매체를 통해 그 생의 전 차원에 걸쳐 “새로운 순종”으로 특징 지워지는 성숙한 살아 있는 전인으로서 살아 있는 하나님을 위해 사는 산 인격으로 형성하는 것을 말한다. Jaarsma에 의하면 아동은 살아 있는 전인으로서만 이해될 수 있는 것처럼 그가 생의 맥락에서 진리를 알게 될 때(as he comes to know the truth in the context of life) 비로서 그는 효과적으로 학습할 수 있게 된다고 한다.(Ibid., p. 310.)

Jaarsma에 의하면 살아 있는 전인으로서 아동에게는 생리적 생(physiological life)과 사회적-정서적 생(socio-emotional life)과 지적 생(knowing life or understanding)의 세 차원의 생이 있고, 이들 세 차원의 생의 방향을 설정함에 있어 인격체로 영인 아동은 자신을 둘러싸고 있는 세계와의 관계에서 이들 전 차원에 걸쳐 자신을 실현(express)한다고 한다. 그리고 인간(아동)을 살아 있는 전인(whole-person-in-life)으로 특정 지울 수 있는 것은, Jaarsma에 의하면, 이들 전 차원에서 한다. 그리하여 “학습이나 교수는 그 본래의 목적을 효과적으로 성취하려 할 진대 하나님께서 인간에게 제정해 주신 이러한 통일성을 전적으로 고려하지 않으면 안된다.”(Ibid., p. 349.)고 Jaarsma는 주장한다.

아동에 대한 가르침이나 그의 학습은 어디까지나 주체로서의 그의 인격(personality)의 전 차원에 걸쳐 이루어지는 것인 바 인격의 다른 차원과의 연계없이 한 차원만 가지고 서는 학습이란 이루어질 수 없다고 하는 것이 Jaarsma의 생각이다. 마찬가지로 그에 대한 가르침도 그 인격의 다른 차원에 영향을 끼칠 수 없이 한 차원에 대해서만 이루어질 수는 없다고 한다.(Ibid., p. 309.). 학습이란 어디까지나 아동의 전 인격에 걸친 발달로서 인격의 차원들이 고립해서는 어떠한 학습도 이루어질 수 없고, 학습에 있어서는 인격의 어느 구조도 고립해서 작용할 수 없다고 Jaarsma는 이렇게 말한다. “Learning is development in the whole person. Nothing is learned in isolation. Nor can any structure function in isolation with reference to learning.”(Jaarsma, 1961, p. 168.) 가령, 학습의 과제에서 그것이 지적인 것일 경우에도 여기에는 다른 차원의 기능과의 연계없이 학습자의 인격의 지적 기능만 고립해서 작용하지 않는다는 것이 Jaarsma의 생각이다. 여기에는 다른 작용, 예컨대, 정서적 작용이나 판단 작용은 물론, 판단에 있어서의 평가를 통한 결단으로 이루어지는 선택과 거부의 작용까지 모든 차원의 기능이 작용하는 것이라 한다. 심지어 인도 사람들의 누추한 생에 대해 아는 일에 있어서 까지도 그 누추함에 동정심을 일으켜 어떠한 행동을 함이 없이는 이에 대한 참된 앎이란 불가능하다는 예를 들어 Jaarsma는 지적 작용의 본질에 대해 이렇게 말한다.

To know something is not merely to “know the fact about it.” Knowledge involves valuation : it requires acceptance or rejection by the person. To know about the squalor of life in India without being moved to sympathy and action is not really know it.(Ibid., p. 149.)

그리하여 하나님을 아는 것과 마귀를 아는 것은 단순한 지적 작용이 아니라 전 인격을 투입한 결단에서 비롯되는 하나님 사랑과 마귀 증오를 의미하는 것이라고 Jaarsma는 이렇게 단언한다.

To know God, in deepest sense, is to love Him. To know the devil is to hate him. All of this follows from the principle ... that any activity of the person is an activ-

ity of the whole person and cannot ultimately be separated from his other functions.(Ibid., p. 149.)

Jaarsma에 있어서는 학습의 지식획득 조차도 단지 사실들에 대한 인지작용이나 인지 내용의 변화에 국한되는 것이 아니다. 여기엔 정서적 작용은 물론, 사회적 작용, 나아가서는 주체적 판단으로 이루어지는 내면세계의 자아결단에 의한 선택-수용과 거부의 작용까지도 포함되는 인격의 전 차원이 작용한다고 한다.

3. 3. 3. 주체적 학습

Jaarsma가 그의 학습이론에서 전인개념 뜻지 않게 중요시하는 것은 학습자의 주체성 개념이다. 그런데 Jaarsma는 학습의 전인성의 근거로 학습자의 주체성을 제시하고 학습자의 주체성을 그의 능동성(activeness)에서 찾는다. 이는 학습의 전인성에 대한 논의를 다음과 같은 말로 귀결짓고 있는 데에서도 명시되고 있다.

This is true because he is a subject, not object, in the learning process. He is active in the whole of his person. We address ourselves in teaching as a subject, as whole-person-in-life.(C. Jaarsma, 1953, p. 309.)

Jaarsma에 의하면 학습이란 학습대상의 참된 본질을 이해하고 수용하기 위해 그 대상에 주의를 집중시키는 개인 활동(Learning is the activity of a person as he focuses his attention upon an object for understanding and acceptance of it in its true nature.) (C. Jaarsma, 1961, p. 170.)이라 한다. 모든 학습과정에 있어서 학습자는 스스로 움직이는 주체이고 학습은 학습자의 자아 활동과정(....learner is a self-active subject, and all learning is the self-active process of the learner.) (Ibid., p. 244.)이라 한다.

“말을 물 있는 데로 끌어 갈 수는 있어도 말에게 물을 먹일 수는 없다”는 예를 들면서 Jaarsma는 학습이란 교사의 전달과정에 의하지 않고 학습자 자신에 의해 이루어지는 것이라는 Bugelski의 말(Learning is done by the learner, and not by some kind of transmission process of the teacher.)¹⁹⁾을 인용하여 학습은 처음부터 학생의 능동적, 창조적 과정이므로 아동을 형성의 대상으로 삼아서는 안된다고 이렇게 경고한다. “It is an active, creative process from the beginning. Do not try to make the child docile.”(C. Jaarsma, 1953, p. 311.) 하나님은 토기장이로서 진흙인 우리를 그의 뜻에 따라 만드시는 것이 사실이지만 그러나 그의 설리안에서 조차도 주체로서 우리는 자아선택(self-active choice)을 통해 우리 스스로를 만들 수 있다고 생각함으로써 Jaarsma는 학습에 있어서의 아동의 주체적 능동성을 역설한다.(C. Jaarsma, 1961, p. 245.)

그런데 여기 유의해야 할 것은 학습이 그 주체인 아동의 전적인 자아활동에 의해 이루어지는 것이라 해서 전적으로 미성숙한 아동의 자연충동성이나 맹목적적인 자의(恣意)에 의해 이루어지도록 방임되어서는 안된다는 사실이다. 이미 앞에서 살펴 보았듯이 Jaarsma는 teaching-learning의 과정에 있어서의 교사역할의 필연성을 강조한다. 교사는 아동에게 학습의욕을 일으켜(motivate, arouse, activate) 고무(inspire)하고 매체를 효율적

19) B. R. Bugelski, *The Psychology of Learning*, p. 451, as quoted in Jaarsma, *Human Development*, p. 244-245.

으로 활용하여 학습활동이 궁극적인 목표에 도달할 수 있도록 지도(instruct)할 뿐 아니라 필요한 권계(discipline)를 행사하는 자이다. 이러한 교사의 역할이 이행되는 학습은 아동의 주체적 활동성이나 능동성이 그 자연적 충동에 의해 자의적으로 그리고 맹목적으로 표현됨을 용납치 않는다. 아동은 종교적 존재로서 학습의 과정에서 그 인격의 신체적, 지적, 정서적, 도덕적, 사회적, 심미적 차원의 전 영역에 걸쳐 주체가 되어 스스로 활동하여 자신의 인격을 형성해 가며 주어진 사실에 대해 스스로 평가, 판단하고 선택하여 수용하거나 거부할 수 있는 자유를 누리는 동시에 또한 책임도 져야 하는 것이다. 아동은 그 전인이 투입되는 학습에서 주체적으로 선택하고 결단하는 동시에 이에 대한 책임도 지는 것이다. 그리하여 Jaarsma의 학습이론에 있어서의 주체성, 능동성은 종교적 존재로서의 인간의 책임성을 전제로 한 것임을 알 수 있다. 그의 기독교적 학습이론이 다른 세속이론들과 구별되는 가장 두드러진 특성이 바로 여기에 있다 할 것이다.

그러면 학습주체의 이러한 자아결단의 책임성의 근원은 무엇인가? 이는 두 말할 나위 없이 그의 학습이론의 근거인 하나님의 형상으로서의 인간의 종교성이다. 그리고 이 종교성의 원천은 인간의 생명의 근원이요 그 방향을 이끌어주고 행동을 결정하는 영(spirit), 즉 마음(heart)이다. 단순한 지식이나 기능의 획득의 차원을 넘어 마음의 결단에 의한 선택으로 이루어지는 마음으로 부터의 전인적 수용(acceptance)과 거부(rejection)에서, 즉 학습의 내면성에서 학습의 본질적 의미를 찾으려는 것이 바로 Jaarsma의 학습관의 핵심으로서 이 점이 바로 Jaarsma로 하여금 미국 심리학 일반의 영향하에 있으면서도 그것에서 구별되게 하는 moment인 것이다. Jaarsma는 자신의 이러한 입장을 이렇게 표명한다. "Not what children verbalize and parrot educate them, but what they think and feel." (C. Jaarsma, 1962, p. 8.)

3. 3. 4. Inward-learning, Heart-learning

Jaarsma는 무릇, 학습이란 내부에서 이루어져야 하고(Learning must be from within) (C. Jaarsma, 1953, p. 309.) 마음속에서 받아지는 것만이 참으로 학습되며(....only what is accepted in heart is truly learned.) (Ibid.), 따라서 개인이 마음 속으로 받아들이기 전에는 아무것도 학습되지 않을 뿐 아니라(Nothing is learned until it has been accepted in his heart.) (Ibid., p. 337.), Nothing is really learned until one accepts it in his heart.(C. Jaarsma, 1953, p. 253.). 학습자는 진리를 마음 속으로 받아 들릴 때에만 교육되어진다 (only as he comes to accept the truth in his heart will he be educated.) (C. Jaarsma, 1953, p. 311.)고 말함으로써 참된 의미에 있어서의 학습-교육을 개인이 진리를 마음으로 받아들이는 것으로 보고 있다. Jaarsma에 의하면 학습의 과정에서 나타나는 사실들은 모든 학습자에게 그리고 모든 상황에서 동일하다고 한다. 그것은 학습자가 어떠한 행동의 기준을 마음속으로 받아드리고 있다고 하는 증거가 나타나기 시작함에 따라 표출되는 바 이는 그의 행동의 변화에서 볼 수 있다고 한다. 그러나 학습의 성과로서 나타나는 것은 단순히 그의 행동만이 아니다. 그의 변화된 행동은 진리를 마음속으로 자각적으로 받아 드림으로써 그가 내면적으로 어떠한 사람이 되었는가를 밖으로 나타내는 것에 불과하다.(C. Jaarsma, 1961, p. 221.) 그리하여 참된 학습이란 단순한 행동에서가 아니라 바람직한 행동의 동인(motive)인 자아기강(self-discipline)의 성취에서 그 성과를 찾게 되는 것이라 하여 Jaarsma는 "개인이 진리를 받아드려 자아기강으로 삼을 때 그에게 참된 학습은 이루어진다."(.... when one has come to accept truth for self-discipline, he has truly learned.) (Ibid., p. 170.)라고 말한다. 그런데 마음으로 진리를 받아드려 자아기강을 세웠다고

하는 증거인 행동은 고립된 것으로 나타나는 것이 아니라 일관성있는 통합된 행동으로 나타난다.(The evidence of heart acceptance is not in the isolated doing, but in the consistency of integrated action.) (Ibid.) 이러한 일관성있는 통합된 행동은 학습자의 생을 변화시켜 새로운 personality로 형성케 하는 바 이것이 곧 교육이요 학습이다. 그리하여 진리가 학습자의 의식에 들어나 인지되고 그의 마음속으로 받아드려질 때 비로서 생은 변화하고 인격은 형성되어지는 것(And lives are changed, personalities are formed only as truth is disclosed to a learner's consciousness and accepted in his heart.) (Ibid., p. 221.)이라 한다. 이와 같은 Jaarsma의 학습관은 그의 다음과 같은 학습에 대한 정의에 잘 요약되어 있다.

Learning is the process by which the I comes into conscious control of the self in his interacting with environment. In and through the psycho-somatic the I or person is constantly interacting with the environment. In the dimensions of his personality, changes occur which the I integrates in the whole-person-in-life. These changes become a permanent ingredient of the total personality as the person commits himself to them.(C. Jaarsma, 1953, p. 330.)

3. 3. 5. Heart learning과 Intellectual learning

지금까지의 논의에서 Jaarsma가 보는 학습은 마음으로 진리를 받아드려 전인으로서의 인격에 변화를 일으켜 새로운 순종의 생을 영위하는 성숙한 인격을 형성하는 뚜렷한 목적을 지닌 행위로 규정되었음이 밝혀졌으리라 믿는다. 이러한 그의 학습이론은 반지적, 내적 학습(anti-intellectual, inward learning)의 개념을 핵심적 특징으로 하는 것이라는 점도 들어났으리라 믿는다. 그런데 여기에 한가지 대두되는 문제가 있다. 그것은 학습의 인지적 측면에 대한 그의 입장은 어떠한 것인가?의 문제이다.

물론 그는 다음 말에서 볼 수 있듯이 학습의 지적 측면을 등한히 하지는 않는다.

We recognize at once that cognitive learning is one of the supreme funtions of the school. The school is established to organize and guide cognitive learning. We should think of the curriculum as a storehouse of concepts for thinking, and the school as a workshop where young people learn to use these concepts to ferret out truth.(C. Jaarsma, 1961, p. 222.)

Finally it is impossible either to face the truth or to communicate it unless one is well-equipped with information and the skill for gaining more of it. Hence, the school must not take lightly its task of inculcating conscientiously by materials and the love of learning about the nature of reality.(Ibid., p. 152.)

그러나 Jaarsma에 있어서는 학습에 의해 얻어지는 지식은 단지 사실들에 대한 인지 작용이나 인지내용 못지 않게 개인의 내부에 받아드려져 전인적 태도에 연계되어 그에게 변화를 일으키는 것이 아니어서는 안된다. 그리하여 Jaarsma에 의하면, "하나님을 아는 것은 바로 하나님을 사랑하는 것이요, 마귀를 아는 것은 그를 미워하는 것"(Ibid., p. 149.)을 의미한다. 그는 지적학습(intellectual learning)을 전인을 합리적 인격으로 형성하는데

기여하는 것으로 보지 않고 양적으로 작용하는 정신적 기술(mental skill)의 단순한 연단을 통한 지적 내용의 변화에 불과한 것으로 봄으로써 heart-learning 혹은 heart-knowledge라는 상이한, 그리고 그 보다 못한 것으로 과소평가한다.

그러면 학습자의 태도에 영향을 주어 그의 생에 변화를 일으키는 일, 즉 학습(교육)이 지향하는 목표는 어떻게 성취되는가? Jaarsma는 인지(지각) 영역(perceptual field)과 관계지식(relational knowledge)에 대한 논의에서 이러한 학습(교육)의 목적을 달성하는 과정으로서의 teaching과 learning에 관한 자신의 입장장을 밝힌다. 그는 훌륭한 teaching의 요건이란 지각영역들과 이에 연계된 관계들을 이해하는 아동의 능력(a child's perceptual fields and his ability to apprehend the relationship involved)을 교사가 아는 것으로 보고 있으며, 교사가 아동의 지각영역과 이에 연계된 관계들을 이해하는 능력을 바로 알지 않고서는 훌륭한 teaching이란 불가능하다고 생각한다.(C. Jaarsma, 1953, p. 335.) 그는 이와 관련된 자신의 학습관을 이렇게 개진하고 있다.

Learning has its origin in a perceptual field. A child learns to handle numbers and number relation as he deals with things in quantity and in sequence. He develops sentence senses in language in communicating about things. There are two dogs before they are dogs as a class. Things have their first relationship to a child, not in isolation, but in a perceptual field.(Ibid., p. 334.)

국민학교 1학년 학생들에 대한 milk에 관한 teaching을 예를 들어 Jaarsma는 자신의 학습본질에 관한 견해를 밝힌다.(C. Jaarsma, 1961, p. 161-166.) 즉, 그에 의하면 아동들의 농장과 창고와 암소들에 대한 인지(지각)적 지식은 교사의 말(words, words, words)의 가로침에 의해 얻어지는 것이 아니라 그들의 직접경험에 의해 얻어지고 증대되는 것이라 한다. 그리고 인간의 생은 감각을 통해 얻어지는 사물들에 대한 경험, 특히 움직이는 사물들과 그 사물들의 관계에 대한 감각적 경험으로 이루어져 있고, 학습은 생과 더불어 시작된다고 한다. 따라서 학습의 시발점은 사물들의 관계에 대한 감각적 경험, 즉 지각이라 한다. 그리고 지각적 단계를 거쳐 개념이 형성되고 이에 사고작용이 일어난다는 것이다. Jaarsma는 이러한 학습의 진전단계를 이렇게 표현하고 있다.

.... a child learns through relationship and ... the first relationship is perceptual. They remain dominantly perceptual till the conceptual has been built up out of the perceptual, till thinking has been built up out of direct contact with things.(C. Jaarsma, 1953, p. 334.)

즉, 학습은 첫 단계인 경험적 지각단계에서 개념형성단계를 거쳐 사고의 단계로 진전되는 것이라 한다. 그리하여 사고의 단계에 도달한 학습내용은 아동의 내면세계(마음)에 받아 들여져(heart-acceptance) 마음(태도)을 변화시키고(heart-learning) 그 결과는 다시 생에 나타나게 되는 것이라 한다. 학습이 전인으로서의 아동의 생에서 시작하여 생에 귀착되는 것이라 함은 이를 두고 한 말이다.

Jaarsma가 보는 대로는 학습의 지적 측면에서 얻어지는 intellectual knowledge는 그 자체만으로는 하등 가치가 없는 것으로 이러한 고립적인 intellectual knowledge는 그것을 아무리 많이 얻었다 할지라도 아동에게는 별로 유익스러운 것이 못된다. 이러한 지식은

결국 아동의 마음으로 받아 들여지는 지식(knowledge accepted in child's heart)이어야 한다. 참된 지식이란 지적 학습에서만 비롯되는, 그리고 intellectual knowledge로 그치는 것이어서는 안된다. 참된 지식이란 그것이 비록 intellectual learning에 의해서 얻어지는 것이라 할지라도 단순한 intellectual knowledge로 그치지 않고 마음으로 받아 들이는 heart-knowledge이어야 한다. Jaarsma는 진리는 존재하므로 우리는 이 진리를 알아야 한다고 주장한다. 그러나 이는 그 무엇에 관한 지식 이상의 것(more than mere knowledge about)이어야 한다. “그것은 학습자를 변화시키는 것이어야 한다. 학습이란 지식의 종대나 사고력의 단련 이상의 것이다. 마음으로부터 표출되는 심, 신 전과정으로서의 전인이 학습에 연계되는 것이다.”(C. Jaarsma, 1953, p. 255.)

그리하여 heart-knowledge가 작용하는 지식생활에서 아동은 idea들을 정리하여 조직화함으로써(orders ideas) 이를 새로운 형태로 창의성 있게 표현하는 것이다. 지식생활에서 살아 있는 전인인 아동은 기억하고, 상상하고, 사고하고, 목적을 세워 지향하고, 판단하고, 계획하는 등 한다.(C. Jaarsma, 1953, p. 306.) 이러한 깊(knowledge)은 지능(intelligence)이나 지적 이해(intellectual comprehension) 이상의 것이라고 Jaarsma는 생각한다. 그리하여 여기서 얻어지는 총괄적 지식(generalized knowledge)은 아동 자아로 하여금 자신의 personality의 모든 차원을 바로 잡도록 인도하는 진리(truths which guide the I in ordering all the dimensions of my personality)가 된다고 Jaarsma는 보고 있다.(Ibid.)

Jaarsma에 의하면 진리나 원리를 받아 드림에 있어 자아는 자신의 지식생활의 보다 깊은 국면을 다룬다.(.... in my acceptance of truth or principle I am dealing with deeper phase of my knowledge-life.) (Ibid.)고 한다. 이 때에 학습에는 자아의 합리성(rationality), 도덕성(morality), 사회성(sociality)은 물론 생리적 국면과 정서적 국면에 이르기까지 personality의 전 차원이 연계될 뿐 아니라 또한 투입되어(committed) 학습된 것들은 개인의 마음(heart)에 수용되어 그에게 내면적 변화를 일으키며 그 결과는 생의 형태—행동의 형태로 나타난다. 이러한 whole-learning만이 참된 학습인 바, Jaarsma의 이러한 입장은 그의 다음 진술에 잘 요약되어 있다.

It is this deeper sense that knowledge of the mind becomes knowledge of the heart. According to the Scripture we come to accept in our hearts what we love in understanding. The knowledge-life, then, finds its highest realization in heart knowledge or personal commitment. The religious nature of the whole-person accounts for the deeper meaning of the knowledge life. The I focuses all dimensions of the whole-person-in-life upon the object of his love and embraces it, and surrenders to it in commitment.(Ibid., p. 306-307.)

3. 3. 6. 반지주의 학습관의 문제

위의 논의에서 드러난 Jaarsma의 학습관은 반지주의적(anti-intellectual)이라는 것이 그 특징임을 알 수 있다. 이러한 반지주의적 경향을 띤 Jaarsma의 학습관은 영적 양육(spiritual nurture)을 학교에 있어서의 학습(school-learning)과 무관한 것으로 보는 그의 입장에서 가장 두드러지게 나타난다. 그는 heart-knowledge는 idea들이나 mental discipline이나 intellectual comprehension이 없이도 얻어질 수 있는 것으로 생각하고 있다. 아니, 사실인즉, 영적 성장에 있어서는 학교교육을 받지 않은 사람들(the unschooled)이 박식한 사람들(the erudite)보다도 더 유리한 것으로 믿고 있음을 우리는 다음과 같은 그의 말에서 알

수 있다.

Intellectual comprehension is not a prerequisite to heart-acceptance. Faith is of a higher order in life than analysis. Meaningful relationship in the unity of life is more important for acceptance than intellectual comprehension. How many unschooled Christians accept life truly and coherently when often erudite scholars finds less coherence and unity in life because they have not surrendered in love to the God-related life.(C. Jaarsma, 1953, p. 257-258.)

Jaarsma의 이러한 견해는 인간의 영적 성장과 완성을 최고 목표로 하는 기독교(특히 교회) 교육의 입장에서 볼 때엔 당연히 높이 평가되어야 할 것이다. 만약 기독교 교육이 이 국면을 도외시 한다면 그것은 그 고유한 생명을 잃고 말 것이다.

그런데 여기서 지적하지 않으면 안될 것은 Jaarsma의 이러한 생각은 교육의 중심과제인 효과적인 방법론을 모색하는 학습이론의 입장에서는 있을 수 없다는 사실이다. 물론, 교육은 그 목적 달성을 위해 매체-내용(medium-curriculum)을 가져야 하고, 이 내용은 효율적인 학습지도에 의해 아동에게 전달되며, 학습을 통해 아동의 마음에 받아 들여지기 전에 먼저 지적으로 이해(intellectual comprehension)되어야 한다. 따라서 지적 이해는 heart-acceptance의 전제가 될 수 밖에 없는 것인 바 전자는 후자에게서 배제될 수도, 또한 분리될 수도 없는 것이다. 깊은 의미에서 말할 때, 그 어떠한 사실이나 진리도 합리적 이해나 평가에 입각한 결단없이 마음에 받아 들여질 수 없고 향차 태도나 생에 변화를 일으킬 수도 없는 것이다. 이러한 사실은 Jaarsma 자신도 앞서 강조했던 바다. 그런데도 heart-knowledge를 intellectual comprehension과 상이한 별개의 것으로, 심지어는 반대되는 것으로 까지 보는 Jaarsma의 이러한 학습관은 학습에 있어서의 가장 기본적인 필수요소 중의 하나인 지적 측면을 격하, 또는 도외시함으로써 learning theory로서는 받아드리기 어려운 점을 내포하고 있는 것이다. 교육의 구체적, 실질적 내용인 curriculum의 합리적 실현방법(과정)인 teaching이나 learning이 아동에게 생의 내적 태도와 방향을 결정하는 논리적 판단의 근거인 일반적 지식이나 분별력을 제공해 주는 intellectual comprehension을 격하하고 도외시 할 때 교육을 전문으로 하는 학교의 학습이 아동에게 주는 실질적 핵심은 무엇인가? 예컨대, 세상을 창조하고 인류를 지배하며 그의 독생자를 주셔서십자가에 못박혀 죽게 함으로써 인류를 구원하신 하나님의 사랑과 그리스도의 구속의 사실을 바르게 알지 못한 상태에서 마음으로 주를 영접하여 새로운 순종의 생으로 생의 방향을 지향하는 결단이란 참된 의미에서 가능할까?

Jaarsma의 학습에 대한 그릇된 견해는 학습의 합리적 국면에 대한 그의 그릇된 개념에서 비롯된다. 그는 자주 교육(학습)의 지적 목표(rational goal)를 사실들(facts)과 재간들.skills의 습득이나 단순한 지식획득(knowledge-getting)으로 오인하고 있는 듯하다. 그는 단순한 지적 재간의 연마나 지식획득을 보다 높은 차원의 인간의 합리성(rationality)에로의 성숙과 혼동하고 있는 듯이 보인다. 뿐만 아니라 Jaarsma는 보다 높은 차원에 있어서의 지적 성장(rational growth)이 도덕적인 분별과 종교적인 헌신에 불가결하다는 사실을 잊고 있는 듯이 보인다.

이러한 문제점은 기독교적 원리와는 상반되는 요소들이 포함된 세속심리학의 일반적 입장에 따르면서도 동시에 여기에 성경적 원리들을 접목시켜 인간성(personality)을 이해하고 이 바탕위에서 학습에 관한 논의를 펼치려고 시도한 그의 교육이론으로서는 필연적

으로 직면할 수 밖에 없는 문제들의 한 단면이라 할 수 있을 것이다.

4. 요약과 비판

4. 1. Jaarsma의 교육관 요약

이상에서 우리는 Jaarsma의 교육사상을 개관해 보았다. 그의 교육관은 세속심리학의 관점주제에 대한 기독교적 접근으로 정립된 그의 personality theory와 성경적 인간관의 토대위에서 전개된 것이다.

Jaarsma는 기독교 신학의 전통적 삼분법의 입장에 따라 인간을 육(soma-body)과 혼(psyche-soul)과 영(pneuma-spirit)으로 구성된 유기적 통일체로서 생리적(physiological), 사회-정서적(socio-emotional), 지적(intellectual) 3차원에 걸친 기능을 발휘하며 살아 움직이는 전인(whole-person-in-life)으로 보았고, 인간존재의 특징적 속성을 합리성, 도덕성, 사회성, 심미성과 함께 자유와 책임에서 찾았다. 그리고 그는 이러한 고유한 특성과 기능을 지닌 인간존재의 원천을 하나님 형상성을 핵으로 하는 종교성에서 찾으려 했다.

인간은 생물학적 유기체로서 수태시에 결정된(pre-determined) 고유한 특성에 따라 고유한 사람(person)으로 발달해 가는 바 이는 환경적 작용과 함께 출생전에 이미 결정된 인간성 형성의 pattern인 발달충동(developmental urge)의 자연발현으로 이루어 진다. Jaarsma는 발달을 규정하는 요인으로 유전과 환경과 함께 제3의 요인인 영(spirit)을 들고 있는데 그는 이 spirit를 하나님의 숨결로 불어넣어진 생을 설명하고 그 방향을 결정하는 생의 원동력으로서 인간의 생의 원천적 실체인 것처럼 보면서도, 신학이나 기독교 철학의 전통적 입장에서처럼 하나님의 인간창조의 핵으로서 영원히 불멸하는, 그리고 육체적, 정신적, 사회적 전 차원에 걸친 기능들을 규제하고(regulate), 통합하고(integrate), 바로 잡아(order) 전인으로 살아움직이는 인간실존의 원천적 실체로 보지 않고 단지 인간의 생(발달)을 규정하는 요인들(유전, 환경, 영) 중의 하나에 불과한 것으로 보고 있다. 따라서 이 영(spirit)은 인간성 실현, 즉 발달과정에 있어서 출생전에 결정된 발달의 pattern에 따라 스스로 생의 방향을 결정하고 자아를 실현하는 자연성의 차원에서 이해되는 인간 속성의 한 국면에 불과한 것으로 여겨지고 있는 것이다.

이러한 인간관에 입각한 Jaarsma의 교육관에서는 교육이 발달과정(developmental process)과 양육과정(nurturing process)의 전개로 규정되고 있는데 인간성의 형성(personality formation)을 교육으로 보는 그의 입장에서 이 인간성 형성은 대부분 아동의 생득적 자연성인 발달충동의 발현으로 이루어지는 자아실현(self-realization, self-actualization)을 의미한다. 이것이 교육의 발달과정의 측면이다.

그러나 참된 의미의 교육은 이것만으로는 불가능하다. 왜냐하면 발달충동의 자연적 발현으로서의 자아실현 그 자체는 어디까지나 자연적인 것이어서 그 자체로는 바른 지향성을 가질 수 없고 발달주체인 아동 또한 생(발달)의 궁극적 목표를 설정할 수 없기 때문이다. 여기서 양육 과정, 즉, 참된 의미에 있어서의 형성작용인 교육은 그 위치와 역할을 찾게 되는 것이다.

교육의 과업은 우선 피교육자에게서 발달의 매 단계마다 그 수준과 상황에 적합하고 궁극적인 목표에 도달함에 적합한(relevant) 욕구들(needs)을 불러 일으켜 이를 충족케 하고, 이러한 욕구 활기와 충족의 과정이 궁극적 목표에 도달하기 까지 계속되도록 하는 것인 바, 이 과정에서 아동은 자신의 욕구와 욕구실현의 목표를 느껴 자각케 됨으로써 그 주체가 되는 것이다. 이 목표실현에는 매 단계마다 욕구수준에 따라 필요한 적절한

(relevant) 매체가 동원되는데 이는 문화적 산물(cultural product)이 계열화, 차서화(次序化), 조직화, 추상화되어 마련된 커리큘럼으로서 이를 통해 아동에게는 문화내용과 문화가치가 전수되고 진리가 터득되는데 이 진리는 그의 마음에 받아드려져 내면세계에 변화를 일으켜 그의 태도와 행동을 변혁시키고 마침내 진리에 자신을 봉헌하는(commit himself to truth) “새로운 순종”의 삶을 영위하는 성숙한 인격으로 형성케 하는 것이다.

이러한 양육과정은 부모에 의해, 그리고 교사에 의해, 가정에서, 교회에서, 그리고 학교에서 이루어진다. 그러나 계약의 자녀들을 “새로운 순종”의 성숙한 인격으로 형성하는 것을 본질적 과업으로 하는 참된 의미의 교육은 그 원천적 본질에 비추어 엄밀한 의미에서 말할 때 가정에서 부모에 의해서만 이루어질 수 밖에 없다고 하는 것이 Jaarsma의 생각이다. 그런데 복잡한 현대적 생은 학교를 문화적 필수물(cultural necessity)로 만들어 인격형성의 교육과업을 수행하게 했고, 학교는 문화적 산물인 커리큘럼이라고 하는 매체를 통해 그 고유한 과업을 성취하는 바 이러한 과업은 교사에 의해 이행된다.

교사는 목표를 설정하고 주어진 매체를 동원하고 이용하여 아동에게서 욕구를 일깨워 이를 감지, 작동케 함으로써 동기를 부여하며 고무하고(inspire), 적절한 매체를 선택, 활용하여 목표에 도달할 수 있도록 효과적으로 인도하고(guide), 이끌어(direct), 가르쳐 지도하며(instruct), 학습활동이 안정되고 질서있게 유지되고 지원되어 목표에 도달하도록, 그리고 여기에 예상되거나 현실화된 학습활동의 안전성의 침해를 예방, 치유하는 작용으로서 권계(discipline)를 행사하는데 이 discipline의 근거는 하나님께로부터 받은 권위이다. 이리하여 안정된 학습활동의 침해는 교사의 권계에 대한 저항(rebel)이요 그의 권위에 대한 도전인 동시에 그 권위의 원천인 하나님의 공의(justice)에 대한 반란이 아닐 수 없다. 이렇게 하여 Jaarsma는 진리에 바탕을 둔 “새로운 순종”의 성숙한 인격을 형성하는 것을 과업으로 하는 교육에 신적 권위를 연계시킴으로써 그 존엄성을 고양한다.

이러한 교육은 구체적으로 teaching과 learning에 의해 이루어진다. Teaching은 인격형성이라고 하는 학습과정의 핵으로서 그 본질적 기능은 학습자를 고무하고(inspire), 안내하고(guide), 인도하고(direct), 가르쳐(instruct) 훈련하는(discipline) 행위인 바 그 핵심적 기능은, Jaarsma에 있어서는, 학습자의 자아실현에 대해 제2차적인 의미를 갖는 것에 불과하다.

Personality formation을 본질적 과제로 하는 Jaarsma의 교육이론의 주된 관심은 그의 주저 *Human Development, Learning and Teaching*의 구조가 시사하듯이 주로 발달과정에 집중되는 바 이 인격형성은 대부분 아동의 생득적 자연성(발달충동)의 자아실현을 통해 이루어지는 것으로 여겨지고 있다. 따라서 학습자는 teaching의 단순한 대상(객체-object)이 될 수 없고 어디까지나 학습주체로서 스스로 자신을 실현해 가는 것이다. 그리하여 Jaarsma의 교육이론에서는 교사의 기능은 다만 학생의 자연성 실현의 여건을 조성하는 것으로 다루어지고 있다. 그의 *Human Development*가 teaching과 teacher의 주제에 대한 지면 할애에 인색한 것도 이러한 맥락에서 이해되어야 할 것이다.(Jaarsma, 1961, p. 2 43-268.)

학습(교육)이 지향하는 인간성 실현이라고 하는 궁극적인 목적의 성취과정은 경험적 사실들에 대한 지각에서 시작된다. 일단 경험적 대상들에 대한 지각으로 이루어진 인지 내용은 일정한 개념으로 형성되어 발전하고 이 개념을 바탕으로 사고가 이루어지게 되는 바 이 사고의 단계를 거쳐 진리가 이해되고 평가되어 개인에게 선택, 수용되거나 거부되는데 이러한 학습성취의 주체는 어디까지나 아동(의 자연적 능력-resources)이다. 이러한 학습의 과정에는 그 학습이 아동의 어느 특정 기능에 관련된 것일 경우에도 그

특정기능 뿐 아니라 생리적, 사회-정서적, 지적 전 차원의 기능들이 연계되어 동원, 작용하여 살아 있는 전인이 진리를 이해하고 음미, 평가하여 선택의 결단을 통해 이를 받아드리거나 거부하는데 이는 전적으로 아동의 자유의지의 구체적행사를 통해 되어지는 것으로 그는 이에 대한 책임도 지게 된다.

Jaarsma에 있어서는 참된 학습, 참된 지식은 마음으로 평가, 음미하여 선택하고 수용하는 것을 의미한다. 참된 학습, 참된 지식은 내면세계의 변화로 나타나는 것이라야 한다. 참된 학습(교육)이란 미성숙한 아동으로 하여금 마음으로 진리를 받아드려 내면세계에 변화를 일으키고 그 결과가 그의 태도와 행동으로 나타나 마침내 진리에 자신을 봉헌하여 “새로운 순종”의 삶을 영위하는 성숙한 인격으로 형성케 하는 것이라야 한다.

4. 2. Jaarsma의 교육사상 비판

앞서 Jaarsma의 교육이론의 바탕이 되는 personality theory-인간관의 고찰과 교육이론 중 학습에 관련된 논의의 과정에서 그의 사상이 안고 있는 몇몇 주요 국면에 대해서는 필자의 입장에서 단편적으로 나마 간략하게 비판이 가능해진 바 있다. 기독교(성경)적 원리에 입각하여 일반심리학의 관심영역인 peraonality이론이나 교육본질론, 교수-학습이론등의 교육학의 제 문제에 대해 접근한 그의 이론체계는 일반교육학의 중요한 문제와 기독교교육학의 그것을 통합하려 한 것으로서 이는 그동안 별로 볼 수 없었던 독창적인 시도라고 하는 평가를 받을 만한 것이라 할 수 있다.

본래 일반심리학, 특히 교육심리학은 생물학적, 사회학적 유기체로서의 인간의 자연성을 바탕으로 한 실증적 탐구를 생명으로 하는 경험과학으로서 Jaarsma가 자신의 교육이론의 근간으로 삼고 있는 personality theory는 그것이 일반심리학의 고유한 탐구 영역임에 비추어 기독교(성경)적 접근이 수용될 수 없는 본질적 특징을 지니고 있는 것이 사실이다. 왜냐하면 인간존재의 탐구에 있어서의 기독교(성경)적 입장은 일반심리학이 전제로 하는 바 자율성에 바탕을 둔 인간의 자연성을 배제하는 것이기 때문이다. 기독교적, 성경적 입장에서의 인간성 탐구는 생물-사회학적 유기체로서의 그의 자율성과 자연성을 근거로 하는 것이 아니라 Jaarsma가 역설하는 대로 하나님의 형상대로 지음받은 존재로서의 그의 종교적 속성을 바탕으로 하는 것으로서 결코 세속심리학의 경험적 탐구와 혼동될 수 없는 기독교(신학)적 인간론의 과제인 것이다. 인간은 생물-사회학적 유기체로서 경험적 탐구의 대상국면과 하나님의 형상을 지닌 종교적 존재로서 기독교(신학)적 탐구의 대상국면을 공히 내포하고 있는 존재이다. Jaarsma의 이론체계가 지닌 독창성은 바로 이 점에서 비롯된다. 그는 삼분법(trichotomy)에 바탕을 둔 전통적 기독교 인간론에 세속심리학의 탐구과제인 personality theory를 접목시켜 하나의 기독교적 personality 이론을 정립하려 시도했고, 또한 여기에서 나름대로의 기독교인간론을 전개하였다. 그의 주저인 *Human Development, Learning and Teaching*과 역작 논문인 “Teaching According to the Ways of Child Life”는 이러한 그의 시도가 결실된 것으로서 이들 저작의 학적 위상은 이러한 각도에서 평가받아야 할 것이다.

Jaarsma의 이론체계에 대한 이러한 긍정적 평가의 관점은 바로 그 체계가 안고 있는 문제의 출발점이기도 하다. 자연과학의 과제가 신학의 입장에서 탐구될 수 없고 반대로 신학의 문제가 자연과학의 입장에서 다루어질 수 없는 것처럼, 세속심리학의 경험적 탐구과제인 personality theory가 기독교적 입장에서 다루어지거나 기독교인간론의 문제가 세속심리학의 과제와 혼동되어 다루어지는 것은 무리일 수 밖에 없는 것이다. Jaarsma의 연구접근의 혼동으로 빚어진 문제 중 하나가 바로 그의 spirit의 개념이 안고 있는 문제

이다. 경험적 탐구의 범주에 속하는 personality에 대한 그의 논의에서 spirit는 다만 유전과 환경과 함께 personality를 형성하는 제 삼의 요소로서 하나님이 그의 숨결로 불어 넣은 생명의 근원으로 여겨지면서도 기독교적 인간관에서처럼 인간존재의 다양한 속성을 통합하고 규제하고 지배하는 근원적 실체로서 그 생물학적 발생이나 사멸의 자연법의 지배를 받지 않는 영원불멸의 영(靈)이 아니라, 출생 이전에 결정된 생득적인 발달 pattern의 발현으로 이루어지는 자아실현의 자연적 동인인 발달충동(developmental urge)과 동일시되고 있는 바 이는 세속심리학의 과제와 신학적 차원의 문제를 결충, 접목하고 한 그의 접근이 빛어낸 당연한 귀결이라 할 수 있다.

이러한 인간성이해를 바탕으로 해서 전개된 그의 교육관 역시 발달과정과 양육과정을 필연적인 요건으로 전제하면서도 실제에 있어서는 생득적 발달충동의 발현으로 이루어지는 자아실현에 무게가 실리고 있는 것이 사실이다. 이러한 그의 입장은 자신의 학문적 성장의 모체인 미국의 자연주의적 교육의 영향에서 비롯된 것으로 보여지는 바 이는 Christian Reformed Church에 속한 Calvinist학자로서의 학문적 입장에서 일탈하는 것이라 할 수 있을 것이다.

생득적 발달충동의 발현을 통한 자아실현이라고 하는 “진화론적 인간관의 결정론”(determinism of the evolutionic anthropology) (A. De Graaf, 1968, p. 107.)을 근간으로 하는 Jaarsma의 교육관은 엄밀히 말해서 일정한 규범에 따라 정해진 목표에로 아동을 이끌어(lead, educere) 말씀에 따라 생의 현장에서 하나님의 성숙한(독립된) 인격을 형성 (J. Waterink, 1954, p. 41.)한다고 하는 의미의 기독교적 교육의 여지를 배제한다. 이러한 비기독교적 결정론을 극복하기 위해서는 인간의 발달이 출생전에 결정된 생물-사회적인 자아실현의 과정이요 따라서 교육이란 주로 이러한 발달을 돋기 위해 자극적인 환경을 조성해 주고 적절한 학습의 기회를 마련해 주는 것이라고 하는 개념을 버리지 않으면 안된다. 기독교적 인간관의 입장에서 볼 때 인간의 생득적 자연성은 죄로 속박되어 왜곡된 것으로서 이 자연성의 발현으로서의 발달은 결코 자율적인 과정일 수 없을 뿐 아니라 이러한 발달에 의한 자아실현으로는 기독교적 교육이 지향하는 성숙한 인간성의 실현이란 기할 수 없다. 기독교인간관이 규정하는 인간(본성이 죄로 왜곡된)에 대한 교육은, 다시 말하면, 기독교적 교육은 근원적으로 죄로 비뚤어진 인간성에 변혁을 일으킬 수 있는 뚜렷한 형성적 의도에서 작용되는 인간행위이어야 한다. 이러한 인간성의 변혁은 아동의 생득적 잠재력인 자연충동성의 발현을 통한 자아실현으로는 성취되지 않는다. 이는 오직 마음의 변혁으로만 가능하다.

Jaarsma도 인간성의 변화라고 하는 교육의 궁극적 과업이 인간의 마음의 변화에서 가능한 것으로 보고 있다. 지각적 경험에서 시작하여 개념형성의 단계와 사고의 과정을 거쳐 획득된 지식을 음미, 평가하여 선택, 수용하거나 배제하는 것은 Jaarsma에 있어서는 전적으로 학습자 자신이다. 그리고 이때 획득된 지식이 음미, 평가되어 진리로 선택되어 마음에 받아드려지거나 배제되는 작용은 전적으로 학습자의 자유에 의존하며 이러한 결단은 그의 마음에 의해 이루어진다. Jaarsma의 이러한 생각은 얼핏 보기에는 인간성의 변혁이라고 하는 교육의 궁극적 과제를 인간의 깊은 내면세계의 문제 즉 마음의 문제로 귀결시킴으로써 기독교적 교육의 고유한 원리에 부합하는 것처럼 보인다. 그러나 여기에도 간과할 수 없는 문제점이 있다. 그것은 학습의 과정에 있어서의 사실적 지식이나 진리에 대한 음미, 평가와 선택을 통한 수용과 배제가 전적으로 아동 자신의 주체적 작용으로 이루어진다고 보는 점이다. 과연 이러한 일이 교사의 적극적 지도없이 아동 스스로의 능력으로 가능한가? 아동의 자연성은 과연 자아지향성과 정당한 음미력, 평가력을 지니고 있는 것일까? 기

독교적 인간관의 입장에서 이에 긍정적 답이 가능한가?

마음으로 받아드린 내면적(마음의) 지식과 진리로 말미암아 내적(마음의) 변화가 일어나고 태도와 행동에 변화가 일어나 “새로운 순종”的 생을 영위하는 성숙한 인격을 형성하는 것을 교육으로 보는 Jaarsma의 교육관이 기독교적 교육관의 핵심원리에 부응하는 것이라는意义上에는 이의가 있을 수 없다. 그러나 이 마음을 변화시키는 원천적 동인에 대한 그의 침묵은 기독교적 교육론을 표방하고 있는 그의 교육이론이 안고 있는 가장 핵심적인 문제점이라 할 수 있다. Jaarsma의 교육이론의 맥락에서는 아동의 마음을 변화시키는 것은 아동자신이다. 교사라 할지라도 학습자의 마음을 변화시키는 교육본연의 과정에 있어서의 역할은 부수적, 보조적인 것에 불과하다. 교사의 도움을 받을 경우라 해서 아동 스스로의 힘에 의해 그 마음의 변화가 가능한가? 그리고 이에서 오는 태도와 행동의 변화로 이루어지는 새로운 생이란 가능한가?

기독교교육은 기독교적 인격형성을 과제로 하는 인간기업이면서 성령을 통한 하나님의 초경험적 역사라고 하는 동인을 필연적으로 요구한다. 그 이유는 사람의 마음을 본질적으로 변화시키는 일은 사람의 힘으로는 불가능하기 때문이다. 따라서 마음의 변혁을 통한 새로운 인간성의 실현을 근원적 과제로 하는 기독교적 교육은 사람의 힘으로는 불가능하다. 초경험적 동인을 필수 요건으로 하는 이 점에서 기독교교육은 일반교육과 구별된다. 마음(heart)은 다양한 속성들과 기능들을 지닌 인간을 유기적으로 통합하여 그 전 존재를 움직이는 원천으로서 삶과 죽음과 불멸(immortality)의 주체가 되며(A. Kuypers, 1953, p. 7.), 하나님의 형상이 좌정해 있는 인간실존의 핵이요 전 우주의 초점으로서 그로 하여금 자신의 생과 전 우주를 모두 하나님의 사랑하고 그에게 봉헌할 수도 있게 하고 하나님을 배역할 수도 있게 하는 종교적 실체인 바(H. Dooyeweerd, 1962, p. 189.)이 마음은 인간의 어떠한 작용으로도 변화시킬 수 있는 것이 아니다. 오직 성령으로 역사하는 하나님만이 사람의 마음을 변화시킬 수 있는 것이다. 기독교교육에 있어서 인간교사란 하나님의 동사자에 불과하다는 것은 이를 두고 한 말이다. 기독교적 교육에서 중요한 것은 하나님이 차지하는 위치이다. 교사의 역할은 농부의 그것과 같다.(R. S. Smith, 1934, p. 236.) 농부는 아무리 씨를 뿌려 가꿀지라도 하나님에 성장에 필요한 조건들을 허락해 주시지 않는 한 식물의 성장은 기대할 수 없다. 그는 식물에 필요한 토양조건을 마련하는 등의 일은 할 수 있다. 그러나 태양의 열과 공기가 없이는 식물은 자라지 못한다. 이는 하나님에 하시는 일이다. 교육에 있어서도 그것이 참된 의미의 기독교적 교육이 되려면 하나님의 역사가 있어야 한다. 인간의 마음을 변화시키고 그의 태도와 행동을 변화시켜 “새로운 순종”的 삶으로 하나님께 봉헌하는 참된 성숙된 인격을 형성하는 참된 의미의 교육의 핵심과업은 하나님에 의해 성취되는 것이다. Jaarsma의 교육이론은 이러한 진리를 간과하고 있는 것이다.

바울은 심었고 아볼로는 물을 주었으되 오직 하나님은 자라나게 하셨나니 그런즉 심는 이나 물 주는 이는 아무 것도 아니로되, 오직 자라나게 하시는 하나님 뿐이니라(고전 3:6).

III. 맷는 말

그동안 우리는 Jaarsma의 교육사상을 개관하고 그것이 안고 있는 몇 가지 문제점에 대해 검토해 보았다.

Jaarsma는 칼빈 학자이면서도 미국의 일반심리학과 교육학의 흐름을 자신의 사상체계 안에 흡수, 소화하여 기독교적 입장에서 세속심리학의 영역에 속하는 personality theory에 전통적 기독교인간론의 삼분법의 골격을 접목하여 독특한 personality 이론과 인간론을 정립하였고, 이 토대 위에 교육에 대한 자신의 견해를 펼쳤다. 특히 교육의 본질과 교수-학습에 대한 논의에서 그는 기독교교육의 개념을 대부분 교회와 신앙 가정의 윤리안의 일로 국한시켰던 미국적 기독교교육의 전통적 입장을 극복하고 넓은 의미의 교육 일반의 영역으로 까지 확대함으로써 성숙한 인격의 형성이라고 하는 교육의 본질적 과제에 대한 새로운 기독교적 이론체계를 정립하려 했다. 이론전개에 있어서 그가 세속심리학의 과제인 personality theory를 기독교적인 입장에서 접근한 점이나 기독교인간론의 문제를 세속심리학적 관점과 병행에서 처리한 것은 독창적인 시도로 평가되는 점이지만 바로 거기에 학문연구에 있어서의 그의 이원론적 접근이 필연적으로 초래하는 갈등과 당착이 내포되어 있음도 사실이다. 어떻든 일반심리학, 특히 교육심리학의 교육한계 영역에 대한 칼빈주의적 접근으로 시도된 그의 교육사상은 기독교교육의 입장에서는 물론 현대교육일반의 입장에서도 유능하고 성숙한 인간성 실현을 본질적 과업으로 하는 교육 본연의 기본원리를 재확인하고 새로운 차원으로 발전시킴에 적지 않은 기여가 되는 것으로 보아 마땅할 것이다.

参考文獻

1. Bugelski, B. R., *The Psychology of Learning*, New York : McGraw-Hill Book Co., 1956.
2. Cavin, J., *Institutes of Christian Religion*, edited by J. T. McNeill, translated by F. L. Battles(Vol XX and XX I in the Library of Christian Classics), Phila : The Westminster Press, 1967.
3. De Graff, A., *The educational ministry of the church*, Nutley, New Jersey : The Craig Press, 1968.
4. Dooyeweerd, H., *In the Twilight of Western Thought*, Nutley, New Jersey : The Craig Press, 1972.
5. Hakes, J. E., *An Introduction to Evangelical Christian Education*, Chicago : Moody Press, 1964.
6. Jaarsma, C., *Human Development, Learning and Teaching*, Grand Rapids, Michigan : Wm. B. Eerdmans Pub. Co. 1961.
7. _____, "Improvement of the Curriculum," *Fundamentals in Christian Education*, Grand Rapids, Michigan : Wm. B. Eerdmans Pub. Co., 1953.
8. _____, "Teaching According to the Ways of Child Life," *Fundamentals*.
9. Smith, R. S., *New Trails for the Christian Teacher*, Phila. : The Westminster Press, 1934.
10. Waterink, J., *Basic Concepts in Christian Pedagogy*, Grand Rapids, Michigan : Wm. B., Eerdmans Pub. Co., 1954.
11. _____, *Theorie der Opvoeding*, as remarked in A. De Graaf, *the educational ministry of the church*, Nutley, New Jersey : The Craig Press, 1968.