

참고도서

경북노회 편, 경북노회사, 1971.

김양선, 한국기독교해방십년사, 대한예수교 장로회 종교교육부, 1954.

김주오, "고려파교단의 역사적 고찰", 월간고신(1982. 7)

_____, "우리교단의 발자취", 개혁주의 45호(1971. 1)

김재준, 장공전집(I), 한신대학출판부, 1971.

대한예수교 장로회 제34회 총회록.

대한예수교 장로회 제35회 총회록.

민경배, 한국기독교회사, 대한기독교서회, 1983.

박종칠, 한국교회사에 있어서 고려파의 의의, 고신대학 신학대학원 학우회, 1984.

송상석 외, 총회창립50주년 약사, 칼빈사, 1962.

심군식, 해와 같이 빛나리, 소망사, 1977.

오병세, 경북노회30년의 회고와 전망, 1983.

이상규, "고신대학의 과거, 현재, 미래", 학생생활지도 1집, 고신대학 학생생활지도연구소, 1983.

_____, "한국에서의 자유주의 신학의 기원과 형성", 이데올로기 비판연구 2집, 고신대학, 1983.

_____, "고려파 교회는 얼마나 성장했나", 월간고신 (1983. 2)

이상근, 대구 제일교회 90년사, 대구제일교회, 1983.

이영현, 한국기독교사, 킨콜디아사, 1978.

장희근, 한국장로교회사, 아성사, 1970.

최재건, "신사참배와 한국장로교회분열에 관한 연구" (연세대 연합신학대학원 석사학위 청구논문, 1973)

최 훈, 한국교회 박해사, 예수교 문서선교회, 1979.

한상동, 주님의 사랑, 성문사, 1954.

_____, "한국교회의 어제와 오늘", 고신학보 (1972. 3)

_____, "헌하 대한교회에", 파수군 2호 (고신학우회, 1949)

황은균, "8·15해방과 평양의 교계", 기독교계 1호 (1957. 8)

황철도, "과거 신앙운동의 연혁과 미래에 대한 전망", 파수군 104호 (1960. 11)

홍의표, 현대교회의 동향, 보문출판사, 1979.

Conn, H. M., Studies in the Theology of the Korean Presbyterian Church, 통신대학 역사신학회편, 1982.

Yung-Jae Kim, Der Protestantismus in Korea die calvinistische Tradition.

教育對象에 對한 前理論的 接近

- 基督敎的인 觀點에서 -

金 姬 淑*

目 次

- I. 研究의 前提
- II. 人生觀과 世界觀의 要求
- III. 人間觀에 對한 理解
- IV. 基督敎의 人生觀과 世界觀 안에서 的 教育
- V. 教育對象에 對한 하나님의 形像으로서의 理解
- VI. 研究의 要約

I. 研究의 前提

教育을 개념적 측면에서 분석해 보면 우선 그것은 일종의 '人間의 意圖的 行爲' 라고 할 수 있다. 여기서의 의도적 행위라는 것은 엄격한 의미에서 '行爲' 그 자체가 '意圖性'을 내포하고 있음을 말한다. 내가 무엇을 의도적으로 행한다는 것은 내가 의도하는 바 그것이 무엇인가를 알고 있으며 그것은 적어도 나의 선택에 의하여 성취하고자 결정된 것이다. 마찬가지로 教育이라는 행위도 그것을 통하여 성취하고자 하는 바가 있다는 것을 의미하며 우리가 성취하고자 하는 바 그것은 곧 우리의 선택에 의한 것으로 이는 동시에 선택한 이것으로 인해 제외되게 배척된 그 무엇이 있다는 것을 암시해 준다. 따라서 우리의 意圖的 行爲는 선택된 것이며 선택은 바로 제외되거나 배척되는 그 무엇이 있다는 것을 시사해 준다. 이 선택은 어떤 前理論的인 배경을 가진 價値判斷의 기준에 의하여 行하여진 것이므로 그 기준에 비추어

* 講師

덜 가치로운 것은 제외된 것이라고 볼 수 있다.

이렇게 볼때 教育이라는 意圖的 行爲는 어떤 가치판단의 기준에 의하여 선택된 가치들을 추구하는 것이므로 前理論的인 배경을 기본적으로 前提하고 있으며, 이것을 부인하는 價値中立的인 行爲는 궁극적으로 될 수 없는 것이다. 흔히 教育에는 中立的인 태도가 요청된다고 할 수 있으나 어떤 사태에서 中立的인 태도를 취한다는 것은 그 자체가 엄격히 말해 中立的인 것이 아니다. 왜냐하면 그 사태에서 中立的이라고 하는 意圖性 때문에 非中立的인 태도가 배척되어 있기 때문이다. 따라서 教育이란 의도적 행위는 中立的일 수 없는 가치추구적인 배경 위에서 선택된 行爲인 것이다.

教育理論 속에 前理論的인 前提로서 가치판단의 문제를 포함하는 것이 바람직하며 당연한가에 대해서 O'Connor와 Hirst는 상당한 논쟁을 하였다.¹⁾ Connor와 Hirst는 教育의 過程(Educative Process)은 어떤 목적 혹은 목표의 실현을 위한 과정이기 때문에 教育의 理論에서 學問以前의 요구인 가치판단은 언제나 불가피하게 요청된다는 점에서는 모두 同一한 입장을 취하고 있다. 그러나 O'Connor는 가치판단의 객관적 기준이 밝혀지지 않는한 教育理論에 그것을 포함시키는 것은 理論 자체의 論理的 統一性을 방해할 뿐이고, 가치판단의 문제를 제외한다고 해서 教育理論이 不合理하게 된다고는 할 수 없으므로 가치문제나 신념의 문제를 教育의 理論을 體系化시키는 學問的 노력에서 제외할 것을 주장하고 있다.²⁾ 이에 대해 Hirst는 실지로 가치판단의 기준이 현재 객관적으로 확립되지 못했다는 이유로 教育의 理論에서 가치판단의 문제를 제외할 이유는 못된다고 하였다.³⁾

이들의 논쟁에서 생각하건대 우리는 Hirst의 입장에 동의하고자 한다. 教育이라는 行爲를 통제하는 原理나 規則들의 組織體를 일컬어 教育理論 또는 教育學이라고 할때 그것은 어떤 目的을 추구해야하며 어떤 性格의 것이고 어떻게 결정되어야 하느냐의 문제를 제외한다는 것은 그 理論自體가 충분히 全體的이고 包括的이지 못한 것이라고 밖에 볼 수 없다. 教育理論 속에 學問以前의 문제를 제외한다는 것과 學問으로서의 妥當性 문제가 현실적으로 論理的, 理論的인 완성을 이루지 못하고 있다는 것은 별개의 문제이다. 따라서 본 연구에서는 教育對象에 대한 理論에서 前理論的인 배경이 있음을 인정하며 그 배경에 對한 理論的인 탐색을 과제로 한다.

다음으로 教育이란 人間變化의 可能性을 前提로 하는 개념이다. 물론 모든 인간변화를 전부 教育에 의한 變化라고 할 수는 없다. 앞에서 教育은 의도적 행위라고 한 만큼 人間의 변화에서도 신체적·물리적 변화, 우발적인 學習에서 일어나는 人間의 변화는 教育의 개념에서부터 제외된다고 할 것이다. 그러면 教育에 의한 人間의 變化라는 것은 무엇을 뜻하는가? 教育에 의한 인간변화가 무엇의 변화인지를 알게하는 學術的인 用語가 學習(Learning)이다. 그

1) Paul Hirst, "Educational Theory," J.W. Tibble(ed.) *The Study of Education* (London:Routledge and Kegan Paul, 1966), pp. 29~58.

D. J. O'Connor, "The Nature and Scope of Educational Theory," G. Langford and D. J. O'Connor (ed.) *New Essays in the Philosophy of Education* (London:Routledge and Kegan Paul, 1973), pp. 47~48.

2) D. J. O'Connor, pp. 75~76.

3) P. H. Hirst, pp. 66~75.

런데 이 學習이란 용어는 여러가지로 定義되고 있어 많은 혼란을 일으키고 있는 것은 사실이지만 教育에서 人間の 변화로서 學習은 다음과 같이 定義할 수 있다.⁴⁾ 즉 學習이란 個人이 환경과 상호작용하는 過程에서 일어나는 여러가지 형태의 비교적 持續的인 變化를 의미한다. 이 定義에 따르면 선척적으로 이미 형성되어 있는 行動과 神經系統의 成熟으로 말미암아 거의 自然的으로 일어나는 변화 또는 피로나 약물 등에 의해서 일어나는 一時的 變化는 學習의 개념에 포함되지 않고 후천적으로 일어난 변화 중에서도 지속적인 변화라고 보는 것이다.⁵⁾ 教育的 觀點에서 볼때 學習은 學習者의 어떤 意圖的인 기대 성공감을 내포하고 있지 않다면 學習者가 무엇을 學習했다고 하는 것은 적절한 것이 못된다. 그래서 教育에서의 學習은 意圖性을 내포한다.

學習은 人間の 변화라고 할때 Watson 이후 行動主義 心理學에서 말하는 변화란 직접적으로 관찰할 수 있는 신체적 움직임의 변화인 것이다. 記述的 學問인 心理學에 비해 規範的 學問인 教育學에서의 學習은 다른 의미가 있다. 教育에서의 우리의 관심은 밖으로 드러난 明示的인 行動(Overt Behavior) 그 자체에 있다기 보다는 그 明示的인 行動을 可能하게 하는 人間의 內的인 狀態, 즉 그 事態에 처하였을 때 무엇이 그러한 明示的인 行動을 하게 하는 規範이나, 人間의 내부에 있는 어떤 態도와 信念 등이 그 事態에 처한 자신으로 하여금 그러한 明示的인 行動을 可能하게 하느냐에 관심이 주어지는 것은 당연하다. 內的인 態어나 信念은 직접적으로 관찰되지 않으므로 직접적으로 관찰되는 자료의 도움으로 간접적으로 說明할 수 있지만 이 內的인 態어나 信念은 관찰되는 行動에 의해 그것의 어떤 특성을 나타내기 이전에 이미 存在하는 것이다. 말하자면 明示的인 行動에 의해서 우리는 이것을 확인내지 짐작하는 것이지 결코 形成 혹은 成立시키는 것은 아니다. 이 內的인 態어나 信念은 科學的인 대상으로서 보다는 科學的인 性格以前의 것으로서 인간에게 하나의 觀으로 存在한다. 이것이 본 연구의 前提이다.

II. 人生觀과 世界觀의 要求

基督敎哲學者인 Taljaard는 그의 저서 *Polished Lenses*의 序文에서 주장하기를⁶⁾ 學問的인 行爲를 포함한 人間의 모든 行爲의 根源은 人間の 마음(Heart)에서부터 출발된다고 한다. 또한 이 마음이란 實在(Reality)에 對한 그 나름대로의 "前科學的인 (Prescientific) 觀望"을 갖고 있다고 한다. 이러한 前科學的인 觀望을 우리는 여기서 人生觀 내지 世界觀(Life View and World View) 이라고 칭하고자 한다. 그러나 나중에도 언급하겠지만 Taljaard 자신은 Reality에 對한 前科學的인 觀望을 世界觀으로 표현하는 것을 꺼리고 있다. Taljaard의 지도를 받은 바 있던 Van der Walt도 모든 人間은 각자 나름대로의 人生觀 내지 世界觀을 지니신봉하고 있다고 본다. 즉 사람들이 똑같은 Reality를 두고도 서로 다른 견해로 보는 것이나 인간이 각자의 관

4) E. R. Hilgard, *Theories of Learning* (4 ed.), Englewood Cliffs, New Jersey:Prentice-Hall, p. 17.

5) 김호권, *학교학습의 탐구*, 교육과학사, 1980. pp. 105~108.

6) Taljaard, *Polished Lenses*, p. 7.

심과 위치, 생에 대한 觀點에⁷⁾ 따라서 사물을 달리 바라보는 것은 인간이 각자 나름대로의 人生觀과 世界觀을 따르고 있기 때문이라고 한다. 그러므로 우리들중 그 어느 누구도 삶과 생의 諸문제를 보는 방법에 있어서 참으로 홀로 客觀性을 유지할 者는 아무도 없다는 것이다.⁸⁾ Van der Walt는 그 한 예로서 心理學的인 한 實驗方法을 들고 있다. 그것은 精神治療 心理學者인 Herman Rorschach이 人間이 사물을 대할때 어떻게 각 個人이 그것들을 달리 보게 하는 것을 알아내기 위해 개발된 테스트로서 카드에다가 잉크를 떨어뜨려서 나타나는 반점무늬들을 보고 사람들로 하여금 나름대로 해석하게 하는 것이다. 실제로 그 카드에 나타난 무늬들은 어떤 특수한 具體的인 대상이 아니지만 그러나 사람들은 그 무늬가 한 사물을 나타내는 것으로 생각하고 보는 이마다 제각기의 해석을 내리는 것이다. 따라서 여기서 내린 해석들을 통하여 治療者들은 그 個人의 人格구조의 한 부분으로서 情緒的 適應을 지도하는데 도움을 받고 있는 것이다.

이때의 해석이 비록 心理學界에서 정서적 적응을 위한 指示로 여길찌라도 그것은 실험대상의 情緒的 狀態가 사물에 대한 어떠한 觀點에서 있느냐 하는 前理論的인 상태에서 출발되어져 나온 것으로 볼 수 있으며 이처럼 同一한 事物에 대해 同一한 方法으로 실험되어지는 상황에서 각 個人의 반응이 서로 다른 것은 각 個人이 갖고 있는 人生觀 내지 世界觀이 다르기 때문이라는 것을 암시해 준다고 보는 것이다.

그런데 우리들 中에는 人生觀이나 世界觀을 哲學 또는 哲學的인 思考와 同一視 해보려는 경향이 있는데 이에 대해 Van der Walt는 언급하기를, 참으로 人生觀 내지 世界觀이 哲學과 아주 밀접한 親和力을 가진다는데는 의심할 바가 없다고 한다. 왜냐하면 人生觀이나 世界觀이라는 것도 역시 哲學과 같이 宇宙의 總體性에서 이끌어져낸 것이기 때문이다. 그러나 그것은 哲學에서 처럼 理論的, 科學的인 性格을 지니는 것은 아니다. 오히려 그것은 前理論的인 性格을 지닌다고 볼 수 있다.⁹⁾ 이 문제에 대해서 도이벨트도 강조하기를 人生觀이나 世界觀이 哲學의 자리에 대치될 수 있는 것은 아니며 哲學과 人生觀 내지 世界觀은 확실히 같은 원천에서 나온 것이고 그래서 서로 상호적인 영향력을 미치는 것이지만 人生觀과 世界觀은 哲學에서 처럼 理論化된 體系가 아니며 오히려 哲學的 思考가 이것들 안에서 발견되어지는 것이라고 주장한다. 이 주장을 달리 逆說的으로 표현해 본다면 前理論的인 人生觀이나 世界觀은 哲學的 思考를 통하여 理論的으로 그 明瞭性을 드러낼 수 있다는 것이다.¹⁰⁾

이제까지의 생각들을 정리하여 보면 Van der Walt는 人生觀이나 世界觀은 Reality에 대한 前科學的이고도 包括的인 觀望이며 共同體의 基本信念, 基本的 確信인 것이라고 규정하며 이에 대하여 그는 Horizon에서 좀더 哲學的으로 分析하고 있다.¹¹⁾

7) Van der Walt는 View of Man and World와 Life and World View를 구별하고 있다.

8) Van der Walt, *Horizon*, p. 6.

9) *Ibid.*, p. 6.

10) *Ibid.*, p. 7.

11) *Ibid.*, pp. 7~9.

이처럼 哲學的 思考와는 같은 根源의 뿌리를 가지면서도 哲學的인 理論的 思考 以前에 存在하는 前科學的인 信念으로서 人生觀과 世界觀은 學問의 明瞭化된 理論들의 前提인 동시에 哲學的 바탕이므로 이에 對해 探索해 보고자 하는 작업이 學問하는 者의 우선적 過程인 것이다.

哲學的 思考가 Reality에 對한 前科學的 觀望인 人生觀이나 世界觀 안에서 발견되어지고 그 人生觀과 世界觀은 또한 哲學的 思考活動을 통하여 理論的으로 그 明瞭性이 드러날 수 있다고 본다면 人生觀과 世界觀은 學問에 있어서 前理論的 背景이라고 할 수 있을 것이다. 따라서 어떤 學問現象에 對한 學問 以前의 背景을 基督教的으로 接近한다는 것은 그 작업에 對한 基督教的인 觀點과 탐색을 前提하고 있다. 그래서 본 연구에서는 教育現象의 前學問的 背景인 人生觀과 世界觀 그리고 人間觀에 對해 고찰해 보자는 것이다.

그러면 人生觀과 世界觀이 Reality에 對한 前科學的인 觀望이라고 할때 여기서의 Reality란 무엇을 의미하며 포함하는가에 對해 생각해 보고자 한다.

人生觀 내지 世界觀이라는 표현은 얼핏 들으면 人間의 삶과 그 삶이 영위되는 世上에만 관계한다는 인상을 준다. 이 표현에 對한 불만으로 Taljaard는, 이제껏 哲學에서 생각하는 Reality는 하나님의 存在영역까지를 포함시킨 것이 아니어서 잘못된 것이며 그래서 그는 World and Life View란 표현을 꺼려한다. 대신에 그는 Prescientific View of Reality in Mutual Coherence라고 표현하고 있다.¹²⁾ 그러나 우리가 쓰는 人生觀 내지 世界觀의 Reality에 Taljaard가 의미하는 Reality의 대상을 동일하게 취급한다면 Life and World View로서의 표현은 별 문제가 아니라고 본다. 그러면 Reality에 對한 觀望을 基督教的으로 接近한다고 할때 그것은 基督教的인 世界觀과 人生觀이라 할 수 있을 것이다. 그러면 基督教的인 人生觀과 世界觀에서의 Reality란 어떤 형태로 존재하는가?

Reality란 存在하는 것을 가르키는데 성경에 의하면 하나님은 영원부터 存在하고 계시면서 우주를 창조하셨고 그 창조에 對하여 法則들을 부여하셨다. 이리하여 우리는 성경에서 세가지의 Reality 대상을 발견할 수 있는데 그것은 하나님, 그의 창조세계와 거기에 나타나는 그의 법이다.¹³⁾ 그런데 이 세 Reality 즉 하나님, 창조세계, 그의 법 사이에는 서로 상호적인 連繫性이 있다. 하나님은 절대적인 存在로서 그의 법을 통하여 具體化시킨 그의 의지에 따라서 그의 창조세계를 통치하신다. 이것은 Reality의 모든 양상들이 모두 하나님을 指向하여서 存在함을 의미한다. 즉 Reality의 양상이 서로 연계성 있고 正合性 있게 存在하기 위해서는 두 Reality들이 다른 한 Reality인 하나님께 의존하여 指向的인 관계로 유지되어야 한다는 것이다. 창조세계와 거기에 나타난 하나님의 법칙으로서 Reality들은 指向的인 관계이기 보다는 서로 상호적인 관계를 가진다. 즉 그 Reality들은 어느 한쪽을 향한 의존적 관계이기 보다는 同時的으로 상관성을 가지며 존재한다는 것이다. 그래서 우리는 이 둘 사이를 구별할 수는 있으나 분

12) Taljaard, p. 29.

13) Van der Walt, p. 8.

리할 수는 없는 것이다. 그것들은 모두 하나님에 의해서 존재하게 되는 것이다.¹⁴⁾

인간이 올바른 眼目에서 Reality를 觀望하기 위해서는 하나님의 말씀의 빛 안에서 가능한데 이 빛만이 모든 대상들을 제자리에 갖다 놓으며 올바른 관계를 유지시켜 주는 것이다. 그러나 타락으로 인해 인간들의 人生觀과 世界觀은 하나님의 말씀으로부터 떨어져 나가서 Reality들을 바라보는데 있어서 거의 잘못된 方式으로 보게 되는 것이다. 인간들은 흔히 창조세계 內에서의 여러 다양한 aspects 가운데 하나만 끄집어 내어서 그것을 절대화시키고 우상화시키는 愚를 범한다. 이렇게 될때 그 人生觀 내지 世界觀에서는 하나님을 中心한 Reality들 간의 連繫性이 유지되지 못하게 되는 것이다. 그러나 중생한 자들이 갖는 基督敎的 世界觀과 人生觀은 하나님, 그의 창조세계, 거기에 나타난 하나님의 법칙이라는 Reality에 대해 包括的이고 前科學的인 觀望을 갖는 것이다.

基督敎的 人生觀과 世界觀은 그 자체가 學問의 對象이 될 어떤 明瞭性과 개념을 가지는 것은 아니지만 基督人의 모든 學問的 活動과 理論은 이를 前提로 하고 있다고 볼 수 있다. 따라서 教育對象에 대해 기독교적인 觀點에서 탐색하기 이전에 왜 기독교적 人生觀과 世界觀이 要求되어야 하는지에 對해서 생각해 보고자 한다.

教育에 있어서 가장 중요한 문제中的 하나가 教育의 目的이나 目標 설정에 있다고 본다. 그러나 현대의 일부 教育學者들 中에는 주장하기를 教育이란 아동으로 하여금 그 內的 고유한 本性을 따라 발전해 갈 수 있도록 助를 주고 環境의 기회를 제공해 주는 것에 지나지 않는다고 함으로써 教育에 있어서 目的 설정의 必然性을 原則적으로 인정치 않는다.¹⁵⁾ 이들 教育學者들은 자기들의 이러한 教育에 對한 입장이 과학적으로 심히 妥當性 있는 것이라고 본다. 그러나 그들의 이러한 입장 역시도 前科學的인 性格을 띠는 그들의 人生觀과 世界觀에서 부터 발전한 것이다. 오늘날 教育學에서와 마찬가지로 많은 學問영역이나 學問단체들 中에는 宗教的 무관심주의의 입장이 宗教的 관심의 입장보다 더욱 科學적인 것으로 간주하는 경향이 있다. 이 입장을 가진 者들은 주장하기를 만약 學問하는 者가 어떤 宗教的인 信念을 갖고 그 럼으로써 그의 學問活動에 어떤 分명한 宗教的 견해를 취한다면 그것은 스스로를 科學적으로 制限시키고 結果적으로는 科學的 判斷에서 더이상 自由롭지 못하게 된다고 주장한다. 그러나 우리는 실제로 前科學的인 통찰이 없이는 어떠한 學問活動도 할 수 없으며 심지어 自然科學까지도 소위 前科學的인 통찰에 그 기초를 두고 있으며 이러한 前科學的인 통찰은 人生觀과 世界觀을 要求하는 것임을 안다.

教育에 對해서 앞에서와 같이 일부 教育學者들이 그렇게 생각하는 것은 그들 또한 그들 나름대로의 하나의 판단을 하고 있는 것이며 그 判斷은 科學적으로 確立된 것이라기 보다는 다만 저들의 本質적 確信에서 나온 것이다.

14) Taljaard, pp. 144~145.

15) 이 문제에 對한 자세한 참고는 본 대학 김용섭 교수의 학위논문 pp. 232~258 참고.

Ⅲ. 人間觀에 對한 理解

教育學이 要求하는 첫번째 문제中的 하나가 教育對象의 문제인 것이다. 이 教育對象에 對한 문제는 바로 人間觀에 의해서 결정적으로 지배되어지는 문제이다. 教育이라는 行爲가 모두 인간을 對象으로 하는 실천적 行爲이기 때문에 여기에 對한 前理論的 背景은 人間論으로 그 點을 모을 수가 있다. 教育對象의 前理論的 背景으로서 人間論에 對해 基督敎的으로 接近을 시도하고자 하는 입장은 성경적 人間觀에 의하여 결정되어야 할 것이다.

우리가 人間이란 무엇인가란 문제를 물을 수 있지만 좀더 이를 성경적인 물음으로 바꾸어 제기한다면 인간은 무엇이어야 하는가라고 할 수 있다. 인간은 무엇이어야 하나 라는 것은 이미 인간은 무엇이었다라는 인간 本質에 對해서 답이 주어져 있다는 것을 前提하는 것이다. 그러면 우리 人間의 本質에 對한 답은 무엇인가?

Van der Walt는 우리가 흔히 人間을 說明할 때 人間은 社會的, 道德的, 理性的 등등의 動物이라고 규정하는데 이러한 定義는 人間에 對한 全體的인 파악이 아닌 것이라고 한다.¹⁶⁾ 人間에 對하여 어느 한 측면의 개념으로만 표현하는 것은 잘못된 것이다. 人間을 高度로 발달된 “~動物”로서 보는 것은 人間을 짐승과 같은 수평선에서 보는 것이기 때문에 그릇된 것이다. Van der Walt는 이와같이 人間에 대해서 일차원적으로 보는 견해가 Materialism이니 Rationalism과 같은 ism들을 만들어 내게 되었다고 한다. 人間에 對한 이러한 ism的인 견해는 人間 속의 어느 한 aspect를 다른 aspects 中에서 끄집어 내어 그것을 절대화 시키고 그리하여 그것이 다른 aspects보다 깊은 根據와 統一體로서의 역할을 하고 있는 것인양 만들고 있다는 것이다.¹⁷⁾

이리하여 歷史적으로 人間學의 흐름을 볼때 그것은 이러한 ism들의 어느 한 측면의 강조에 의해서 점철되어 왔으며 선행된 ism들에 對한 반발로서 또 다른 人間의 한 측면을 절대화 시킨 ism들이 제기되었지만 그것 역시 人間의 aspects를 分節적으로 다루었기에 人間의 本質에 관해서는 만족할만한 답을 못주었던 것이다.

성경은 人間에 對해서 무어라고 답하는가? 성경은 우리에게 人間은 하나님의 형상으로 창조되어진 존재라고 말하며 이 창조기적 사건에서 부터 人間論의 문제는 시작된다. 즉 基督敎的 人間論의 출발은 창조시의 인간의 상태로 거슬러 올라가보면 될 것이다. 창조시의 인간은 하나님의 형상을 그의 全人格에 포함하고 있다. 이것은 하나님이 창조시에 인간에게 그의 形像을 닮은 자질, 그 中에서도 理性的 能力을 부여하셨음과 동시에 그 자질을 하나님을 向하여 발휘할 수 있는 위치와 관계까지도 定直시켜 주셨음을 의미한다. 그러나 인간은 타락했다. 인간이 타락했다고 하는 것은 人間이 하나님으로부터 부여받은 자질의 喪失이라기 보다는 그것을 발휘할 위치에서 벗어난 것을 의미한다. 즉 본래의 우리의 위치가 하나님과의 관계에서 自我를 살펴보고 반성해야 할 위치인데도 자기를 위한 自我形成이 고집되어 人間의

16) Van der Walt, *Horizon*, p. 10.

17) *Ibid.*

自我가 다른 方向을 취하게 된 것을 의미한다. 이러한 우리에게 예수 그리스도를 통하여 창조시에 우리에게 定置시켜주셨던 위치와 方向으로 나아갈 수 있도록 은혜의 길을 허락해 주신 것이다.

이러한 人間觀의 前提下에서 창조시의 하나님의 形像으로 창조된 人間이란 무엇인가에 對해서 즉, 人間 本質에 對한 해답을 창조사건으로 올라가서 고찰해 보고자 한다.

Van der Walt는 Horizon 제 7장에서 하나님의 形像으로 창조된 人間이란 표현의 의미를 엄밀한 성경적 입장에서 分析하고 있다. 이제 그가 分析하고 있는 내용을 중심으로 하여 창조시의 하나님의 形像으로서 人間の 本質이란 무엇을 뜻하는지 살펴보고자 한다.

人間이 하나님의 形像으로서의 存在란 의미는 人間속에 하나님의 모습이나 하나님의 속성을 지닌자로서의 의미보다는 무엇보다도 하나님과 人間사이의 어떤 관계를 前提한다고 Van der Walt는 본다. 하나님은 인간을 창조하실때 하나님과의 약속을 만듭으로써 관계 속으로 人間을 끌고 들어오셨다. 이 관계를 Van der Walt는 父子관계와 같은 것으로 類推한다. 人間은 사랑으로 하나님의 法에 따라야 하고 하나님을 모든 일에서 섬겨야 하는 관계였다. 이런 의미에서 人間은 하나님과 어떤 宗教的인 관계를 맺고 있다고 말 할 수 있는 것이다.¹⁸⁾ 이 관계가 의미하는 바에 의하면 人間이 하나님의 形像으로서 창조되었다는 사실은 모든 일에서 하나님의 사랑의 법에 복종할 수 있는 관계 속에서 창조되었다는 것이다. 그러나 이 親子관계는 타락에 의해서 영향을 받았다. 우리의 조상 아담과 하와는 더 이상 하나님의 形像으로서 하나님에게 복종해야만하는 관계를 원하지 않고 그들 자신의 法에 따라 自律的인 存在가 되기를 원했다.¹⁹⁾ 이 타락적 사실이 人間에게 있는 人間性(Humanity)에 영향을 미친 것은 아니다. 타락했다 할지라도 人間은 人間으로서 남아 있는 것이다. 人間の 타락은 하나님이 人間에게 부여해 주신 人間性의 상실이라기 보다는 이것들을 하나님을 위해 섬기는데 사용해야 할 위치와 관계에서 벗어나 人間자신을 위해서 자신의 法대로 사용하게 되는 타락된 관계를 의미한다고 하겠다. 이와같이 우리의 모든 것이 하나님과의 진정한 올바른 관계 속에서 발휘될 수 없는 우리에게 하나님과의 父子관계를 회복할 수 있는 길을 열어 주셨는데 그것이 바로 예수 그리스도를 통한 길이다. 예수 그리스도를 통해서 인간은 다시 하나님을 섬길 수 있게 되고 하나님의 形像의 관계로 되돌아 올 수 있게 되는 것이다. 다시 요약컨데 인간이 하나님의 形像的인 存在라는 것은 人間속에 있는 어떤 靜的狀態의 속성에 對해서 언급하는 것이 아니라 하나님과의 관계로서의 存在를 의미한다. 즉 人間이 하나님의 形像으로서 存在한다는 것은 形像의 이거나 複寫的인 形像이라는 의미에서 하나님의 形像이라는 것이 아니며 무엇보다도 하나님이 우리에게 주신 은사이며 동시에 우리가 하나님과의 어떤 올바른 관계에서 있어야 하는 바라는 과제이기도 한 것이다.²⁰⁾ 이와같이 하나님의 形像으로서 人間이 存在한다는 것은 人間 속

18) Van der Walt, *Horizon*, p. 120.

19) *Ibid.*, p. 121.

20) *Ibid.*, p. 123.

에 어떤 신성한 그 무엇이 들어 있다고 말할 수 없다. 오히려 하나님과 인간과의 엄밀한 구별이 있어야 한다는 이 사실은 人間論에 있어 이분법적인 本體論을 모두 거부해야 됨을 보여준다. 성경은 人間이란 혼, 육체와 같은 서로 다른 Reality의 각 부분들을 결합해 놓은 것이 아니고 분리될 수 없는 단위로서 극히 복합적인 양상을 가진다고 말한다.

성경에 나오는 soul, body, spirit, flesh, heart 등은 人間에게 존재하는 서로 다른 Reality들이 아니고 단면들이라고 할 수 있다.²¹⁾ 그러므로 성경은 이르기를 단순히 혼(Soul)에서만 아닌 全體로서의 人間 그 자체가 하나님의 形像 속에서 창조되었고 타락으로 인해 그 全人的인 人間이 하나님의 形像 속에서 存在되어지는 것이 끊겨버리게 되어졌고 이것은 人間이 타락 이전부터 갖고 있는 어떤 요소들을 상실했다는 의미보다는 하나님의 形像을 더 이상 나타낼 수 없는 관계에 놓이게 되었다는 것을 의미한다. 그래서 혼(Soul)만이 아닌 人間 全人格이 그리스도를 통하여 구원받으며 三位 하나님의 形像으로 다시 회복될 수 있으며 그리하여 하나님과의 올바른 관계속에 다시 들어 오게 되는 것이다.²²⁾ 그러므로 타락과 구원에 있어서 人間에게 일어나는 것은 人間이 갖고 있는 어떤 자질이나 요소의 構造的 變化(structural change)가 아니고 人間은 人間으로서 계속 남기에 불순종에서 순종으로 돌아오는 宗教的 方向으로의 변화일 뿐인 것이다.

IV. 基督教의 人生觀과 世界觀 안에서의 教育

고대의 Plato에서부터 현재의 Dewey에 이르기까지 教育理論家들이 내세우는 教育理論에서 한결같이 제기되고 있는 것은 宗教的 물음인 것이다.²³⁾ 여기서의 宗教的 물음이라는 것은 教育이라는 活動을 통해서 教育對象에게 전수해 주기를 원하는 人生觀과 世界觀은 무엇이며 教育의 過程(Educative Process)에 작용하고 있는 그들의 궁극적인 관심은 무엇인가에 관한 물음이기 때문에 그렇게 표현할 수가 있겠다.

Dewey는 教育活動에 있어서 그의 궁극적인 관심을 그의 프라그마틱 精神을 통하여 잘 나타내고 있다. 그는 기능적이고도 실용주의적인 人生觀과 世界觀을 기저로 프래그머티즘이라는 하나의 哲學을 明瞭化 시켰는데 그가 주창한 教育의 가치내지 규범도 모두 여기에 집중되어 있다. Dewey는 「民主主義와 教育」이라는 저서에서 人間과 世界的인 사회환경 그 자체를 人格的成熟과 창조적 進化의 입장에서 묘사하며 평가하고자 하였다. 그는 人生觀과 世界觀의 내용인 Reality를 파악하는데 있어서도 그 가치기준은 고정된 것이 아니고 항상 改造를 통하여 生活을 보다 유익하게 하는데 그 가치가 있다고 주장하였다. 따라서 Dewey에 있어서는 人生이 곧 教育이며 教育이 곧 生活이었다. 또 그에게 있어서 人生의 目的은 人生을 무한한 성장발전의 過程으로서 보아 이 성장발전과정을 의미있게 하는 것이 人生의 目的이며 또한 教育의 目的인

21) *Ibid.*, p. 125.

22) *Ibid.*, p. 126.

23) N. H. Beversluis, *Christian Philosophy of Education*, Michigan: Grand Rapids, 1971, p. 18.

것이다. 여기에서 Dewey는 教育의 機能을 生活의 必要로서의 教育, 社會機能으로서의 教育, 成長으로서의 教育이라고 규정함으로써 民主主義 方式의 教育을 강조하였던 것이다.

이처럼 宗教的 質問은 體系化되고 理論化된 教育理論들 속에 숨겨져 있든지 겉으로 나타나든지 간에 그 어떤 教育理論에서든지 우선적으로 提起되는 質問인 것이며 동시에 그것은 필연적인 質問이기애 가장 중요한 물음이기도 한 것이다.²⁴⁾

基督敎的인 教育에서 생각하는 教育의 本質과 價値, 目的 등이 一般世俗教育에서와 근본적인 차이를 가져오는 것은 基督敎的인 教育이 갖고있는 人生觀과 世界觀이 그렇지 못한자의 그것과의 차이에서부터 비롯된다. 基督敎人은 人生觀과 世界觀의 내용인 Reality를 바라보는데 있어서 성경적으로 觀望한다. 하나님은 이 宇宙를 창조하시고 그에 의해 만들어진 이 모든 宇宙가(人生을 포함하여) 창조주 하나님을 섬기며 영광을 돌리게끔 하도록 하기위해 法則을 부여하셨다. 그래서 基督敎人의 世界觀과 人生觀에 포함되는 Reality는 하나님, 창조된 宇宙, 이 宇宙에 부여된 하나님의 法則으로 보고 있다. 이 Reality들에 對해 보다 全體的이고 綜合的인 眼目에서 해석하고자 하는 것이 哲學이라고할 수 있다. Reality의 對象 자체가 다르면 이를 理論的으로 明瞭化시킨 哲學의 차이 뿐 아니라 이를 바탕으로 한 어떠한 人間活動과 學問도 方向의 차이가 나게 되는 것이다.

世俗的인 人生觀과 世界觀에서는 Reality의 궁극적 위치에 人間을 올려놓고 人間을 통해서 世界의 질서를 유지시켜 주는 기본문제를 풀러하지만 基督敎的 人生觀과 世界觀은 有一神 하나님을 최고의 위치에 놓고 세상의 모든 질서를 유지하려는 것이다. 따라서 基督敎人의 삶에 있어서는 물질이나 人間의 理性을 절대시하는 것이 아닌 有一神이신 하나님의 啓示가 절대시 된다. 啓示란 하나님께서 직접 우리에게 보여주신 것으로서 이것은 Reality에 對한 우리의 觀望에서의 차원이 수직적임을 의미한다. 그러나 世俗的인 宇宙觀 속에서는 수평선적인 차원만 말할 수밖에 없다. 그러므로 基督敎的인 教育은 이 수직선적 차원에서 근거하여 수평선적 차원을 다루는 것이다.²⁵⁾

그러면 基督敎的인 人生觀과 世界觀을 教育現象 속에서 어떻게 관여시킬 것인가? 우선 여기서 강조할 것은 우리의 教育에서 가져야 하는 宗教的 敍見이다. 즉 우리는 教育에서 基督敎的 信仰을 人間的, 世俗的 Reality들에 연관시키도록 관심을 가져야 한다는 것이다. 이 관심이 의미하는 것은 教育者가 被教育者를 경건과 신앙심 속에서 단순히 言約的으로 教育시키는 것 이상을 指向하도록 목표하는 것이며 또 基督敎的 信條的, 教理的, 儀式的 制度들 측면 이상의 것을 목표하도록 해주어야 한다는 것이다. 이러기 위해서는 基督敎教育者들의 관심은 基督敎를 모든 삶의 영역들 속에서 그리스도의 통치권을 확장시키기 위한 包括的 삶의 출처로서 提示해야 할 것이며 또한 基督敎共同體도 이 宗教的 敍見의 具現을 위해서 세워지고 거기에서 具體化되는 모든 教育 Program에서도 이 宗教的 敍見을 묘사하고 그 구호들을 암송하는 것 이상의 목표들을 가져야 할 것이다.

24) *Ibid.*

25) Norman De Jong, p.62.

V. 教育對象에 對한 하나님의 形像으로서의 理解

教育學이 직면하는 중요한 문제중의 하나는 教育對象의 性格과 本性에 관한 문제이다. 教育對象에 對한 우리들의 입장 문제는 人間論에 對한 기본원리에서 설명된 바와 같이 성경적 人間觀에 의하여 지배적으로 결정되어질 것이다.

앞에서 教育對象에 對한 기독교적 탐색을 위한 기초적 작업으로서 성경적인 人間觀인 하나님의 形像으로서의 人間을 살펴 보았었다. 거기서 人間이란 무엇인가라는 물음은 인간은 무엇이어야 하는가라는 물음을 요청하였었다.

이 물음은 教育에 있어서 教育對象에 對한 무엇을 시사해 주는가? “인간은 누구인가?”라는 물음은 人間 그 자신을 관찰함으로써는 해답되어질 수 없는 물음이기 때문에 “人間은 마땅히 어떠한가 하는가? 왜 人間은 여기에 존재하는가? 하나님이 人間에게서 원하시는 것은 무엇인가?”와 같은 물음이 제기되어야 한다고 본다.

教育에서 우리가 확신해야 할 것은 教育對象 특히 배우는 아동의 本性和 必要는 무엇보다도 그의 하나님에 對한 관계에 의해서 결정된다는 사실이다.

아동의 本性和 必要들을 고려하여 선택한 基督敎的 教育의 目標은 두가지 면을 함께 고려해야 할 것이다. 즉 教育對象을 그들의 삶의 상황 속에서 經驗的으로 연구함과 동시에 또 이 세상속에서와 이 세상을 향한 그들의 宗教的 召命에 관해 관심을 돌리게 함으로써 아동을 全人으로 成熟시키는 教育目標을 선정해야 할 것이다.²⁶⁾ 특히 이 宗教的 召命에 관해서 Lewis J. Sherrill은 그의 저서 *The Gift of Power*에서 基督敎 教育의 本質을 論하기를 “基督敎 教育은 基督敎共同體의 공동사업으로서 個人이 하나님과 教會와 社會와 自然界와 자기 자신과의 관계 수립에 있어서 어떤 變化를 일으키는데 기여하려는 사업이다”고 하면서 基督敎 教育의 目的을 밝히기를 “基督敎 教育의 目的은 사람들을 하나님의 나라로 이끌기 위하여 自我를 이해하고 자신의 可能性을 찾아낼 수 있게 하기 위해서 하나님의 자녀로서 책임과 관계를 유지할 수 있도록 함께하는 것이다”고 하였다.²⁷⁾

人間의 본질과 위치에 관해 앞에서 論議한 바와같이 基督敎教育者는 行動主義者나 合理論者들의 宗教的 展望(Religious Perspectives)과는 전혀 다른 展望 속에서 教育目標을 선정해야 할 것이다. 基督敎 教育者는 人間이 하나님의 形像으로서의 存在임을 밝혀주는 성경에 근거하여 學習目標들을 선정해야 할 것이다. 성경은 하나님에 對한 人間의 관계 뿐만 아니라 그 관계 안에서 살아가기 위한 人間의 재능도 조명해 주고 있다.

성경적 人間觀을 가진 教育者는 人間의 本性을 주로 경험적 方法들에 의해서 이해될 수 있다는 行動主義者들의 人間觀과 또한 學習目標을 도구적 有用함이나 機能들에 의해서 제한하려는 그들의 意圖를 배척해야 한다. 또한 人間의 本性이 주로 일종의 사색이나 內省에 의해 이

26) N. H. Beversluis, p. 80.

27) L. J. Sherrill, *The Gift of Power*, pp. 89~90.

해될 수 있다고 하여 學習目標을 知的인 能力이나 思考에만 한정시키려는 合理論者들의 意圖도 배척해야 한다.²⁸⁾ 성경적 人間觀은, 宗教的인 生活은 신체적인 것, 자연적인 것, 문화적인 것 등과 불가분하게 연결되어 있지만 그럼에도 불구하고 하나님에 對한 궁극적 충성 안에서 이런 모든 것들을 성결하게 함으로써 참으로 宗教的인 될 수 있다는 것을 강조한다.²⁹⁾

그러므로 基督教 教育者는 단지 물리작용과 반응작용만을 위한 능력이 아닌 또 단지 영적사고와 명상만으로서가 아닌, 그 성격상 현세적인 것도 내세적인 것도 아닌, 바로 하나님의 形像으로서의 人間性을 이해하고 교육해야 한다. 즉 教育者가 이해하고 教育시켜야 할 教育對象의 人間性이란 世上 한가운데 있으나 世上에 속하지 않은 者로서 人間의 能力과 性向으로서의 人間性이다.

그러면 실제로 아동의 性格과 本性에 관해서 성경적인 人間觀이 주는 의미는 무엇인가?

하나님의 形像으로서 人間의 本質을 고찰해 볼때 教育對象인 人間 특히 좁혀서 아동을 中心으로 얻어낼 수 있는 시사가 있는 것이다.

教育對象인 아동이 하나님의 形像으로서 存在한다는 것은 아동이 서 있어야 할 본연의 위치를 밝혀주는 것이다. 따라서 教育의 일차적 임무는 하나님의 形像으로서 존재할 수 있는 위치를 확보해 주는데 있다. 그리고 그 위치로 方向을 잡아 주는데 있으며 이끌어 주는데 있다. 이것은 人間의 타락이 教育對象에게 내재하는 可能性이나 能力에 제한을 입혔다고 보는 것이 아니라 하나님을 위해 올바르게 사용, 봉사할 수 없는 관계가 되어버림을 보여준다. 따라서 우리는 아동에게 內在하는 여러 잠재능력을 계발 가능한 것으로 인정함과 동시에 그것들을 계발하여 人間자신과 자신이 만든 법에 복종시키도록 하기 보다는 하나님을 위해서 섬기며 살아가는 데로 발휘할 수 있는 個人을 形成하는 것이 教育의 目的이 되어야 할 것이다.

VI. 研究의 要約

본 연구를 위해서 우리는 하나의 前提를 가졌었다. 즉 學問活動은, 그것이 어떤 分野의 것이든, 學問이전의 前理論의 性格을 지닌다는 것이었다. 따라서 教育이라는 學問對象에서도이 前提는 成立된다는 가정 아래, 教育理論의 영역中 教育對象에 對한 前理論的 性格으로서 人生觀과 世界觀을 요청하였으며, 人間에 對한 이해를 基督教的인 觀點에서 탐색해 보았다.

人生觀과 世界觀은 Reality를 바라보는 하나의 觀望이며 基督教的인 人生觀과 世界觀에서의 reality의 대상은 非基督教에서의 그것과는 달리 하나님, 창조세계, 창조세계에 부여된 그의 법칙, 이 세 대상을 포함한다. 그래서 Reality의 대상들中 창조세계와 거기에 부여된 하나님의 법칙은 하나님을 指向해서 존재하며 하나님과 의존적 관계에 있다. 그러나 창조세계와 법칙사이에는 서로 상호적인 관계가 성립한다. 이러한 基督教有神論的 人生觀과 世界觀 안에서 우리는 人間을 하나님의 形像으로서 이해한다.

28) Ibid.

29) Ibid.

人間을 하나님의 形像으로서 이해한다는 것은 하나님이 人間을 창조하실때 맺으셨던 관계 즉 宗教的 關係 속에서 이해한다는 것이다. 성경에서 말하는 人間의 타락이란 창조시 하나님이 人間에게 부여하신 능력의 상실이라기 보다는 하나님과의 宗教的 關係에서 이탈, 단절됨을 의미한다. 이 關係를 회복시키신 분이 그리스도이시다. 그러므로 참된 教育의 궁극적 方向은 그리스도를 통한 하나님과의 關係회복을 돕는 것이다. 이것은 그리스도의 구속적 증보역할이 불충분해서 教育이라는 人間현의 조력을 요구한다는 의미는 아니다. 만일 이런식으로 이해한다면 世上에서 基督教人이 예수를 그리스도로 고백하는 일외에 할 일이란 아무것도 없으며 있을 필요도 없는 것이다.

教育對象에 對한 教育理論中 오늘날 강력한 영향을 미치는 이론이 아동중심 教育思想이다. 이 教育思想에서는 아동에게 절정의 가치와 의미를 부여하고 있다. 아동은 內的으로 충분한 잠재력과 가능성을 소유하고 있으며 그것들을 계발하는 것이 教育的으로 가장 의미있는 過程임을 주장한다.

이러한 주장들은 근본적으로 基督教的인 教育對象의 이해와 상충되는 것으로 받아들이기 쉽다. 실로 基督教的인 教育의 方向은 그들과 다르다. 그렇다고 教育對象에 對한 基督教的인 이해가 아동의 내적 잠재력과 가능성을 부인하며 그것의 계발을 교육적 가치로서 무시하는 것은 아니다. 성경적 人間觀에 따르면 人間은 창조시에 바람직한 능력들을 부여 받았다. 그러나 타락으로 인해 이러한 人間의 內的 能力들은 하나님과의 바른관계에서 사용할 수 없게 되었으므로 우리는 아동의 내적 능력들을 이끌어 내주되 하나님과의 關係확립에서 이것들을 이끌어 내주는 것이다. 따라서 우리가 아동의 내적 잠재력과 능력을 계발시켜준다는 것은 그것 자체가 절대적인 가치가 있어서가 아니라 그 모든 것들을 주신 하나님을 위해서 계발시키는 것이다. 그러기 때문에 아동중심 教育思想에서 教育이란 하나의 過程이며 수단으로서 의미를 가지지만 基督教的인 教育은 본질적으로 규범적인 것이며 목적지향적인 것이다.

따라서 우리는 다음과 같이 強力하게 주장할 수 있다. 어떠한 教育行爲도 근본적으로 宗教的인 面을 벗어날 수 없다는 것이다. 모든 人間活動은 하나님의 形像을 따라 지음받은 인간 個人의 活動이며 그것은 하나님에 대한 봉사로 生의 方向을 정해야 하는 宗教的 存在로서의 자격을 소유하고 있는 人間의 行動이다. 이것은 人間의 마음안에 “神的인 것”을 소유하고 있다는 말과는 전혀 다른 의미이다. 우리가 하나님의 形像으로서의 存在라는 사실은 우리가 宗教的 存在라는 말이며 이것은 人間안에 “神的인 것”의 存在를 증명할 수 있다는 주장과는 별개의 문제이다.

人間이 本質上 神的인 存在가 아닌 것과 마찬가지로 타락으로 인해서 人間이 악마가 되는 것도 아니다. 어떤 의미에서 人間이 악마보다 더 악할 수도 있으나 人間이 악할 수 있는 것은 본질상 人間이 宗教的 存在이기 때문이다. 人間이 다른 동물과는 달리 도덕적인 생활을 할 수 있는 것도, 교활하며 사악한 생활을 할 수 있는 것도 모두 人間의 宗教的 신분 때문에 기인하는 것이다. 때때로 人間을 짐승 같다고 말할때 우리가 이 의미를 동물의 野獸性으로 연상한다

면 그릇된 것이다. 짐승은 宗教的 存在가 아니기 때문에 인간처럼 그렇게 교활할 수가 없다. 타락한 인간은 하나님께 대한 봉사를 위하여 하나님께로부터 부여받은 놀라운 직무를 자기의 마음대로 사용하고 있는 것이다.

본래 人間이 宗教的 存在로서 지음받았다는 것은 人間에게 세가지 직무가 있음을 말한다. 그것은 人間이 하나님의 창조물인 宇宙에 숨겨져 있는 깊은 신비의 갖가지들을 통찰할 수 있는 認識能力을 소유하고 있는 先知者로서의 직분이며, 人間의 사랑과 희생으로 창조물에 대한 하나님의 사랑을 상기시켜 줄 수 있는 제사장으로서의 직분을 갖고 있으며, 또한 만물이 人間의 지배 아래 있으므로 人間이 모든 것을 지배할 수 있는 王으로서의 직분이 그것이다.

그러나 타락과 죄의 결과로 人間은 王으로서 자신의 영광을 통제할 수 없게 되었고, 先知者로서 모든 창조물을 認知的으로 연구하여 자신의 영광을 추구하지만 결국은 그 영광가운데서 망하게 되었고, 선하고, 아름다운 모든 것에 제사장으로서 자신을 바치고 있지만 하나님께 대한 헌신을 간직하지 못하고 철저한 自己 파괴의 쾌락만 추구하는 생활을 하고 있는 것이다.

이러한 관계구조 안에서만이 우리가 직면한 과제의 중요성을 認識할 수가 있다. 이러한 認識 속에서 基督教 教育이란 단순히 教育對象에게 宗教的 知識을 전달해 주는 것만이 아니고 人間이 하나님을 배반함으로 人間의 생활전체가 얼마나 파멸의 위협 속에 있는가를 보여 주고 실제로 그리스도의 십자가로 말미암아 이 위협을 극복할 수 있으며 原理적으로 하나님과 宇宙 사이의 창조적 유대관계가 다시 회복된다는 것을 보여주어야 할 것이다.

따라서 우리는 다음과 같이 이야기 할 수 있다. 基督教 教育은 教育의 모든 面을 포용하고 있을 뿐만 아니라 教育의 目的 및 그 최고의 의의도 이 안에서 발견할 수 있다고 하겠다.

그러므로 基督教 教育에서는 教育對象에게 만물의 목적이 하나님께 영광을 돌리는데 있으며 人生의 최고의 理想이 하나님을 섬기는데 있다고 말해 주는 것만으로 그쳐서는 안될 것이다. 오히려 教育者인 우리가 창조주께 영광을 돌리는 모습과 방법을 教育對象이 우리를 통하여 볼 수 있도록 지도하지 않으면 안된다. 基督教 教育을 통하여 우리들은 教育對象으로 하여금 그리스도 안에서 하나님을 만나는 그곳에서만 발견할 수 있는 生의 어떤 참 의의를 깨닫도록 도와야 할 것이다. 하나님께서는 우리가 하나님의 形像으로서, 자녀로서, 우리의 全人을 계발하여 아울러 그 결과로서 하나님의 영광을 찬양할 수 있게 하기 위하여 우리를 知·情·意의 人格的 存在로 만드시고 우리에게 社會共同體를 부여하시며 共同體의 일원이 되게 하신 것이다.

결국 基督教 教育은 모든 생활관계와 활동에서 宗教的 피조물로서의 人間形成을 그 目的으로 하지 않으면 그 특성과 핵심을 상실하게 된다.

그러므로 教育의 中心문제는 원칙적으로 人間의 완전한 회복 그것이다. 우리의 教育對象을 이제 하나님을 재발견한 者로서 이 世上에 再生해야 한다는 것이다.

따라서 基督教 教育의 目的은 아동이 성령의 인도와 그리스도의 교제 및 하나님의 뜻과 말씀에 따라서 하나님께서 定值시켜 주신 生의 모든 관계에 하나님을 섬길 수 있는 신앙인으로 성장할 수 있게 하는 것이다.

참고문헌

- 1) 김호권, *학교학습의 탐구*, 교육과학사, 1980.
- 2) B. J. Van der Walt, *Horizon*, Potchefstroom Univ., 1978.
- 3) D. J. O'Connor, "The Nature and Scope of Educational Theory", G. Langford and D. J. O'Connor (ed.) *New Essays in the Philosophy of Education*, London: Routledge and Kegan Paul, 1973.
- 4) E. R. Hilgard, *Theories of Learning(4ed)*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1954.
- 5) J. A. L. Taljaard, *Polished Lenses*, Potchefstroom: Pro Rege Press, 1976.
- 6) L. J. Sherrill. *The Gift of Power*, New York: The Macmillan Company, 1955.
- 7) N. H. Beversluis, *Christian Philosophy of Education*, Michigan: Grand Rapids, 1971.
- 8) Norman De Jong, *Education in the Truth*, Philadelphia: Presbyterian and Reformed Pub., 1969.
- 9) Paul Hirst, "Educational Theory", J. W. Tibble(ed.) *The Study of Education*, London: Routledge and Kegan Paul, 1966.

論文集 (제12집)

1984년 6월 20일 인쇄

1984년 7월 1일 발행

발행인 **吳 秉 世**
편 집 **고신대학출판부**
인쇄처 **釜山日報社출판국**
등록번호 1978. 9. 25 제카2-57

600 부산시 서구 암남동34 전화: 26-3181~2
27-5131~3