

# 로스블라트 교수의 자유교육 해석에 대한 비판적 고찰

홍성기\*

- I. 로스블라트 교수의 자유학예 영역에 대한 비판
- II. 로스블라트 교수의 자유교육의 역할 비판
- III. 약간의 비판적인 고찰
- IV. 자유교육의 투입(Input)과 산출(Output)의 약한 상관관계

## ■ 국문요약

자유교육 분야의 노대가인 미국의 로스블라트(S. Rothblatt) 교수는 2003년 미국 AAC&U에서 출간된 소책자 『The Living Arts』와 2021년 여름에 열린 제10회 滄波講座에서 “어떤 교과목이든 노예적(좁은) 혹은 자유로운(열린) 관점에서 가르칠 수 있다”, “필연적인 결론은 자유교육의 특징이란 어떤 교과목을 가르치거나 배우는 방식, 강좌 개설의 정신, 그리고 가르침과 배움으로부터 나올 수 있는 태도라는 것이다.”라고 주장했다. 그의 이런 주장은 지난 10년간 한국의 교양교육학계에서 널리 합의된 관점, 즉 ‘교양교육 과정은 인문학·예술, 사회과학, 자연과학이라는 자유학예를 중심으로 재구성되고 정상화되어야 한다’는 입장과는 배치되었다.

---

\* 아주대학교, 명예교수, [ajouphil@ajou.ac.kr](mailto:ajouphil@ajou.ac.kr)

그러나 로스블라트 교수의 이런 주장은 단순히 교수법의 강조에서 나왔  
다기보다는 그가 평생 섬세하게 연구한 자유교육과 자유학예의 역사에 대  
한 성찰, 즉 비교사적(comparative historical) 관점에서 나왔다는 점에서, 특히 한  
국의 교양교육학계의 자유교육에 대한 연구의 수준이 아직 높지 않다는 점  
에서 쉽게 ‘특이한 입장’으로 정리하기는 어렵다.

본 논문에서는 한국 교양교육학계의 관점을 방어하기 위해서가 아니라,  
로스블라트 교수의 주장에 대하여 언어철학적 그리고 방법론적 관점에서  
부분적으로 비판적인 고찰을 시도하였다. 그러나 로스블라트 교수가 기존  
의 자유교육 및 교양교육 지지자들의 상투적 주장에 대해 가한 비판은 ‘비판  
적 사고의 白眉’이며 또 매우 유효하다는 점을 강조할 필요가 있다.

주제어 ● 로스블라트, 자유교육, 자유학예, 자유교육의 주제, 대학의 역사

## I. 로스블라트 교수의 자유학예 영역에 대한 비판

2021년 8월 20일 제10회 滄波講座에서 미국의 로스블라트 교수는 대만,  
일본, 중국 및 한국의 자유교육/교양교육 담당자들을 대상으로 한 「서양의  
사상과 실제에서 자유교육 역사 속의 문제들」이라는 강연에서 놀라운 주장  
을 하였다:

늘 그래왔듯이 자유교육의 가장 큰 적은 교육자가 학생이 호기심과 넓은  
시야를 갖도록 격려하는 것에 실패했을 때다. 앞에서 제안하였듯이, 어떤 학  
문이든 노예적(narrow) 관점에서 혹은 자유로운(open) 관점에서 가르칠 수  
있다. 자유교육의 적은 어려운 문제에 대하여 간단한 해결책을 원하는 것이  
다.(Rothblatt, 2021, 11-12)

그의 이 주장은 창과강좌에서 처음 제시된 것은 아니다. 2003년에 AAC&U에서 출간된 소책자『The Living Arts Comparative and Historical Reflections on Liberal Education』에서 그의 입장을 자세히 기술하고 있다.

필연적인 결론은 자유교육의 특징이란 어떤 교과목을 가르치거나 배우는 방식, 강좌 개설의 정신, 그리고 가르침과 배움으로부터 나올 수 있는 태도라는 것이다. 어떤 과목이든 자유롭게(liberal) 혹은 자유롭지 않게(illiberal) 가르칠 수 있다.(...) 독자에게는 일치하는 것으로 보이지 않을지 모르지만, 내가 볼 때 자유교육에 관한 AAC&U의 가장 최근 간행물이 정확히 이 구분을 하고 있다. 「더 큰 기대: 국가가 대학에 갈 때 학습에 대한 새로운 비전」이라는 보고서에 따르면 “자유교육의 철학은 특정 주제보다는 교수 및 학습에 대한 접근 방식에 더 의존한다.”(Rothblatt, 2003, 15)!

바꿔 말해 로스블라트 교수는 자유교육에서 ‘자유로운(liberal)’이라는 용어를 부사적으로 해석하여 자유교육의 대상(영역, 교과목)보다는 교수 행위와 자유교육의 정신을 강조하고 있다.<sup>2)</sup> 한국의 청중들에게 로스블라트 교

---

1) LAC인 Williams College의 교수였던 미국의 철학자 존 윌리엄 밀러(John William Miller)도 매우 짧은 원고 「Reflections on the Liberal Education」에서 비슷한 견해를 제시하였다. “자유교육은 주제를 통해 정의되지 않는다. 어떤 지식의 분야든 자유로운(liberal) 또는 자유롭지 않은(non-liberal) 방식으로 배울 수 있다. 예를 들어, 역사는 도그마나 세뇌의 매개체가 될 수 있다. 자유교육의 핵심 요소인 과학과 수학은 직업적으로 유용한 정보로 제공될 수 있다. 이런 일이 발생하면, 역사와 과학은 그들의 리버럴한 질(liberal quality)을 잃게 된다.” (Miller, 1943, In Jeff Frank, 2019, 33) 밀러와 로스블라트는 모두 자유교육에 어떤 정신과 수준 및 질을 연계시키고, 만일 이런 질과 성격이 사라지면 자유교육이 아니라고 본다. 자유교육에 대한 이런 접근은 수준 높은 자유교육의 경험이 있는 책임감 있는 교육자로서 주장할 수 있다. 그러나 이런 질적 정의(definition)는 모든 교육, 혹은 어떤 질적 수준을 요구하는 모든 분야에서도 주장될 수 있다. ‘이러이러한 질적 수준을 갖지 못한다면 그것은 ○○○이 아니다’라는 것이다. 그러나 이런 질적 정의가 항상 필요한 것도 일반적인 것도 또 옳은 것도 아니다. 동시에 ‘저러저러한 질적 수준을 갖고 있다면 모두 ○○○이다’라는 주장이 정당화되기 위해서는 ○○○이 아닌 것들은 질적으로 낮은 혹은 가치 없음이 전제되어야 한다.

2) 이처럼 대상에서 행위 방식으로 해석의 관점을 전환하는 방법은 철학적 성찰에서도 가끔 일어난다. 예를 들어 老子 『道德經』의 ‘道’를 명사적으로 해석하여 그 어떤 물리적 혹은 심리적 대상으로 보는 관점에서 제기되는 질문은 ‘도란 무엇인가?’이지만, ‘道’를 부사적으로 해석하여 행위 방식으로 보는 관점이 제기하는 질문은 ‘어떻게 행위 해야 하는가?’ 혹은 ‘어

수의 이 주장은 곤혹스러울 수도 있다. 왜냐하면 한국에서 교양교육의 정상화 ‘운동’의 핵심은 지난 30년간 방향 없이 개설되어온 교양교과목들을 인문학·예술, 사회과학, 자연과학 등 자유학예를 중심으로 재구성·정상화하는 전략이고, 교기원의 교양교육 표준모형과 컨설팅은 전적으로 이런 원칙하에 설계되어 진행되어 왔기 때문이다. 그러나 자유학예에 대한 섬세한 성찰자라고 할 수 있는 로스블라트 교수 역시 이런 부정적 반응을 예상하고 있다.

이 실무적인 결론은 모든 독자를 만족시키지 못할 것이다. 많은 사람들은 여전히 한 과목이 자유교육의 요건을 충족시키는데 우월하다고 주장할 것이고, 만일 자유교육의 방법, 접근법, 또는 정신이 기본적으로 중요하다면, 모든 가짜 청구인에게 문이 활짝 열리게 된다고 결론지을 것이다. 그것은 사실이고, 아마도 이단적이며, 확실히 학과, 연구소, 교수진, 프로그램, 그리고 현대 대학과 대학교의 다른 구조적 요소들에 해를 끼칠 것이다. 그러나 자유교육이 수 세기에 걸쳐 가정해 온 주요 형태에 대한 검토는 교과목이나 학문만으로는 자유교육의 확고한 기반을 제공할 수 없음을 시사한다. 일부 다른 변수들은 항상 관여해왔고 종종 결정적인 결정 요인이었다.(Rothblatt, 2003, 10)

그러나 위의 로스블라트 교수의 주장은 자유학예에 역사적으로 혹은 시대 변화를 넘어서 어떤 특정한 학문들이 선호될 수 있다는 것과 논리적으로 배치되지는 않는다. 위에서는 다만 자유교육이 특정한 학문을 선택했다는 것만으로 자동적으로 이루어질 수 없다는 것, 즉 교육방법론과 그 어떤 자유학예의 정신이 요구된다는 것을 말하고 있을 뿐이며, 이는 현재 모든 교육의 영역에서 교수법이 강조되는 것과도 일정부분 흡사하다. 자유교육의 영역이 특정 학문에 국한되지 않고 모든 교육과 훈련으로 확대될 수 있다는 주장을 하기 위해서는 더 강한 근거가 필요하다.

자유교육이라는 제목 아래의 과목 선택이 모든 면에서 정확히 논리적인 것

---

떻게 행위 하는 것이 도 또는 자연에 부합하는 방식인가?’이다.

은 아니다. 그것은 또한 역사의 결과이며, 이전에 결정된 과목 할당 패턴의 결과이며 이후 제도화 및 기득권에 의해 보호되어 왔다. 과거에는 자유교육의 과목으로 허용되지 않았던 과목들이 이익을 제기하기도 하였다. 18세기 후반에 영국의 화학자들은 화학이 '예의 바른 대화에 도움이 된다'는 당시에 허용되던 기준에 따라 자유교육의 적절한 사용이라는 이유로 포함을 요구했다.

그러나 자유교육의 영역 문제를 역사적으로 보지 않는 사람들은 자유교육이 무엇을 하고 있거나 하고 있지 않은지 말하는 데 어려움이 없다고 생각한다.

역사는 자유교육의 정의가 전적으로 또는 주로 특정 주제 또는 학문 분야에 달려 있다는 보장을 제공하지 않는다. 역사는 자유교육의 궁극적 목적에 대한 특정 개념이 한 번쯤은 지배적일 수도 있음을 시사한다. 그러나 어떤 개념도 완전히 버려지고 다른 개념으로 대체되지는 않았다. 자유교육에 대한 르네상스의 아이디어는 대학에서 계속해서 안주처를 찾았던 중세의 개념을 완전히 대체하지는 못했다. 내부의 구조적 차별화를 통해 교육에 대한 다양한 비전을 수용할 수 있는 대학교 모델(university model)의 능력은 그 탁월한 강점 중 하나이지만, 오늘날 학계가 자유교육의 커리큘럼과 목적에 동의하는 데 어려움을 겪는 주요 원인 중 하나이기도 하다.(Rothblatt, 2003, 10-14)

그러니까 로스블라트 교수에 의하면 자유학예에 속했던 모든 교과목, 학문들이 그 어떤 분명한 기준에 의해 즉 논리적으로 선택되었다고 할 수는 없으며, 과거로부터의 관행, 기득권 및 제도화 그리고 오늘의 관점으로 볼 때 자유학예와 무관한 기준에 의해서 도입된 경우도 있다는 것이다. 그럼에도 불구하고 자유교육의 옹호자들은 자유학예와 자유교육에 그 어떤 이상이 명백히 존재했으며, 이런저런 교과목이 자유학예에 속한다고 단정하면서 자유교육의 '이점' 등을 열거하지만, 이는 모두 근거 없는 이상주의의 그림자에 불과하다는 것이다.

실제로 자유학예의 그리스적 기원까지 가지 않더라도 'artes liberales'라

는 용어의 사용이 문헌상으로 처음 발견된 BC 1세기 경부터 로마시대에는 명칭과 교과목에 여러 종류의 제안이 있었다.(Gwynn, 1926, 84-85)

이름	명칭	교과목
Cicero (BC 106-43)	artes liberales, liberalis disciplina, bonae artes	철학, 수학(기하, 천문학), 음악, 문학, 수사학
Varro (BC 116-27)	artes liberales	문법(문학), 변증술, 수사학, 기하, 산수, 천문학, 음악, 의학, 건축
Vitruvius (BC 80-15)	enkyklios disciplina	문학, 소묘, 기하, 광학, 산수, 역사, 철학, 음악, 의학, 법학, 천문학
Seneca (CE -65)	artes liberales, enkyklios	문학, 음악, 기하, 산수, 천문학
Galen (CE 129-c. 216)		의학, 수사학, 음악, 기하, 산수, 변증술, 천문학, 문학, 법학(선택: 조소, 소묘)
Plutarch (CE 46-119)	enkyklios paideia	enkyklios=ordinary, of everyday occurrence, cyclic. enkyklios paideia=ordinary education

artes liberales를 가르치고 배우는 수준은 철학을 제외하고는 대략 소년을 위한 중등교육(*puerilis institutio*)에 해당한다. 명칭과 교육 정도를 놓고 볼 때 자유교육은 그리스의 *enkyklios paideia*와 연결되는 것으로 이해할 수 있다.<sup>3)</sup> 또한 공적인 시민 생활을 위한 교육이라는 점에서 그 대상은 ‘자유인의 학문 (*liberalis disciplina*)’으로 볼 수도 있다. 흥미로운 점은 나중에 세 개의 길(*trivium*)과 네 개의 길(*quadrivium*)로 이어지는 교과목들도 있지만, 건축<sup>4)</sup>, 의학, 법 및 광학, 소묘, 조각 심지어 바로의 경우 농학 등, 이후 일반적으로 자유학예에 속하지 않는 학문이나 교과목도 있다. 이점은 로마시대에 자유학예의 기준이 불확실하였다는 확실한 증거이다. 특히 로마의 농업이 자유시민이 직접 담당하지 않고 노예 집단에 의한 대규모 위탁제 농장(*latifundia*)으로 변화하면서, 시민 농업 전문가 양성을 위해 농학을 자유학예에 포함시키기를 주장한

3) 그렇다고 로마의 *artes liberales*를 *enkyklios paideia*와 완전히 동일한 것으로 볼 수는 없을 것 같다. 후자는 Seneca가 제안한 *artes liberales*의 교과목 정도라고 생각된다.

4) 당시 건축에는 공학적인 측면도 포함되었다.

적도 있었다.(Gwynn, 1926, 150-152)

다른 한편 그리스나 로마시대에 전문교육이라는 개념은 없었으며, 따라서 그리스의 *techne*와 로마의 개별 학문의 *art*는 어떤 학문의 일반적 원칙이었다. 따라서 어떤 학문이 *art*로서 간주될 수 있는지 여부는 바로 일반적 원칙의 형성 여부에 있었다.

개별 학문은 인간의 이성에게 의해 짜여진 고유의 'art'를 가지고 있으며, 이들은 지식의 세부 사항을 하나의 일관된 시스템으로 묶는다. 그리고 다른 'art'들은 철학적 지성이 제1원칙을 토대로 연구할 수 있는 하나의 광대한 인간 지식 시스템의 일부이다. 한 예가 이 개념을 더 명확하게 만들 수 있을 것이다. 키케로는 로마법이 체계적 형식이 부족하기 때문에 아직 'art'가 아니라고 비판했다. 그 자신은 끝없는 세부 사항을 쉽게 배우고 쉽게 적용할 수 있는 몇 가지 일반적인 원칙으로 환원되는 것을 좋아했다. 따라서 특정 학문의 고대 교과서는 일반적으로 'artes' 또는 'rivai'라고 불렸다. Livy는 희생 제사에서 사제들의 안내를 위한 *ars*에 대해 언급했다. 'ars grammatica'와 'ars rhetorica'는 모두 익숙한 용어이다. 그리고 키케로는 심지어 아리스토텔레스의 저작을 철학의 체계적인 *ars*와 비교했다. 'techne'라는 단어의 이러한 사용은 그리스인의 지적 활동과 예술을 인도한 질서와 조화에 대한 본능의 좋은 예이다. *enkyklios paideia*의 목표는 모든 학생에게 세부 사항에 대한 전문가의 지식을 제공하는 것이 아니라 (고대 교과서에는 세부 사항이 풍부하지만) 나중에 그가 획득한 지식을 적절하게 사용하는 데 도움이 되는 일반적인 원칙을 갖도록 만드는 것이다. 키케로가 그의 『*de Oratore*』에서 밝혔듯이 : '그 어떤 학문의 분야에서 전문가(*artifex*)인 것과, 삶의 정상적인 목표를 위해 충분히 안다는 것은 전혀 다른 일이다.(Gwynn, 1926, 89-90)

다른 한편, 5세기에 사실상 7개의 자유학예의 목록을 확정된 카펠라가 건축과 의학을 그 회원명부에서 삭제한 이유는 다음과 같다:

Delian [Apollo]은 [결혼을] 진행할 준비가 된 사람들 중 의학과 건축이 대기 중이라고 제안했다. "그러나 이 여인들은 죽을 수밖에 없는 주제에 관심이

있고 그들의 기술은 세속적인 일에 있으며 천신들과 공통점이 없기 때문에 그들을 멸시하고 배척하는 것은 부적절하지 않을 것이다.(Capella, 1977, 346)

카펠라의 이 책에서 ‘건축’이란 단어는 한 번 나오는 데, 바로 위의 인용문에서이다. 바로가 건축과 의학을 자유학예에 포함시킨 이후 수백 년이 지나 카펠라가 이들을 그 목록에서 삭제한 이유라고 보기에는 너무나 간략하다. 삭제된 이유는 건축과 의학이 ‘기초학문’이 아니기 때문도 아니며, 이들이 그리스의 *enkyklios paideia*의 전통과 연결되지 않기 때문도 아니다. 위 인용문을 보면 건축과 의학은 세속적이기에 천상의 존재들과 결혼하는 학문(Philology)을 시중할 자격이 없다는 것이다. 흥미로운 점은 나중에 중세 대학에서 자유학예학부가 신학, 법학, 의학이라는 우월한 상위학부에 입학하기 위한 열등한 하위학부에<sup>5)</sup> 속하게 되었다는 것이다. 학문계의 반상(班常)의 질서가 뒤집힌 것이다. 이런 점에서 자유학예의 역사를 보면 특정 학문의 선택이나 배제에 그 어떤 논리적 일관성을 찾기 힘들고 따라서 특정 학문이 그 어떤 지속적인 자유학예의 기준에 의해 선택될 수 있다는 관점이 유지되기 어려우며, 나아가 자유교육은 학문 중심이 아니라 교육방법론으로 이해되어야 한다는 로스블라트 교수의 주장은 ‘일견’ 설득력이 있어 보인다.

## II. 로스블라트 교수의 자유교육의 역할 비판

다른 한편 로스블라트 교수는 比較史的 관점에서 일반적으로 자유학예의 장점으로 부각되는, 해서 자유학예가 약속하는 결과 혹은 인재의 모습에 대해서 역시 부정적인 판단을 내리고 있다. 인성교육(character formation)의 경우, 과거 중고생의 나이에 기숙사 생활을 하면서 고전 인문 교육을 받고<sup>6)</sup> 교

5) 로스블라트 교수는 상위학부가 우월하고 하위학부가 열등하였다고 기술한다.(Rothblatt, 2003, 13)

6) 그런 대표적인 대학(College) 중심의 교육기관이 영국의 옥스브리지이지만, 현재 유럽에서 이런 대학 중심 고등교육기관은 거의 사라졌다.



수가 현장의 부모 역할을 했던 상황과는 달리, 현재 미국의 연구중심대학의 교수들은 인성교육에 관심이 없을뿐더러, 그런 교육을 할 수 있는 능력 혹은 자격이 있는지도 의심스러우며, 학생들이 이런 교육을 인정하거나 감내할 수 있을 것 같지 않다는 것이다. 즉 ‘인성교육의 보장’이란 시대 상황이 바뀌었다는 비교사적 관점을 고려하지 않은 일종의 관행적 상투어의 반복이라는 것이다.

실사 많은 미국의 대학교들이 인종과 성의 다원성을 기숙 교육의 사회적 영향이라고 립서비스를 하지만 연구중심대학은 품성교육을 그들의 우선적인 임무로 간주하지 않는다.

현대 대학교의 모든 문화는 품성교육에 관계되는 자유교육의 모든 관점에 반하도록 조직되었다.(Rothblatt, 2003, 25, 27)

실제로 대규모 학생운동이 있었던 20세기 후반 자유민주주의 국가의 대학에서 학생들에게 인성교육을 언급하는 것 자체가 시대착오적이라고 볼 수 있는 심리적 근거가 있다. 1960년대 후반 미국의 대학생들이 프리스피치와 반전운동 그리고 무엇보다도 기성세대의 인종, 서구문화 편중적 교육과정 등에 반대하는 운동, 이른바 문화전쟁을 주도하면서 ‘교육을 당한 측’은 주로 교수, 대학 그리고 미국 사회였다.<sup>7)</sup>

로스블라트 교수가 비교사적으로 문제시 삼는 자유교육의 또 다른 목표는 리더쉽이다. 과거 대학교육이 엘리트 중심으로 이루어졌고, 또 그리스 이래 자유학예교육의 여러 목표 중 하나가 의사결정자들을 위한 것이었다는 사실에도 불구하고, 현대의 보편화된 학부교육에서 군사, 경영, 정치 등 일부 분야를 제외하면 리더쉽 교육이 의미 있는지, 혹은 이러 리더쉽 교육을 할 수 있는 방법론을 대학교수들이 갖고 있는지 로스블라트 교수는 질문하고 있다.<sup>8)</sup>

---

7) 우리가 ‘밥상머리 인성교육’, ‘절하는 방법’, ‘웃 입는 방법’과 같은 동아시아 인성교육의 사례들에 접할 때 먼저 떠오르는 생각은 그 내용의 필요 여부를 떠나 ‘東方禮儀之國’이나 ‘禮에 대한 전통의 계승’이 아니라 그 대학 혹은 사회의 권위주의적 구조가 아닐까?

사업이나 공공 정책 그리고 여타 전문학교, 항상 그런 것은 아니지만 정상 이라면 대학원 수준의 경영자 프로그램을 제외하면, 리더쉽은 그 어느 나라 에서도 자유교육의 분명한 목표가 아니다.(Rothblatt, 2003, 29)

즉 귀족 사회처럼 의사결정이 수직적으로 내려지는 사회 혹은 자유민주 주의 사회의 일부에서는 이런 리더쉽이 필요하겠지만, 대학입학을 50%가 넘는 보편화된 고등교육의 시대에는 가뜩이나 부족한 학부의 교육 자원을 이런 과거지향적 혹은 자기만족적 프로그램에 투입하는 것은 설득력이 없 다는 것이다.

다음으로 로스블라트 교수는 자유교육의 가장 큰 특징이라고 간주되는 ‘교육의 넓은 폭’에 대해 의문을 제기한다. 넓은 교육은 전인교육이나 인성 교육 그리고 리더쉽과도 쉽게 연결될 수 있는 자유교육의 주요 지향점이며, 이는 좁은 범위의 전공이나 직업교육과 대비되어 왔다. 특정한 목표 지향적 인 전문교육이 인간을 자유롭게 만들지 못한다는 것은 자유교육 혹은 교양 교육 옹호자들의 한결같은 주장이었다. 그러나 중세의 자유교육에서 그 너 비는 세 개의 길과 네 개의 길로 정의되었지만, 이들이 폭넓은 교육을 실현했 는지에 대해서는 의문이 있다는 것이다. 대부분 중세의 자유학예학부의 교 육은 ‘암송’을 벗어나지 못하였고 그 폭도 읽기, 쓰기, 말하기, 사고하기 정도 였다는 것이다.<sup>9)</sup> 로스블라트 교수가 교육의 폭과 관련하여 더 심각하게 제 기하는 문제는 ‘얼만큼 넓어야 교육의 폭이 넓다고 할 수 있겠는가?’라는 질 문이다. 배움의 너비가 단순히 여러 영역의 교과목을 나열하고 이를 섭렵하 면 생기는 것인가? 그는 좁은 주제를 다루는 전공 교과목의 경우에도 교수와 학생의 관심의 폭에 따라 얼마든지 인접 영역과 주제들을 탐구할 수 있다고 주장하며 이런 주장을 반박하기는 사실 힘들다. 차라리 학생들에게 특정한

---

8) 실제로 필자는 과거 대학의 여러 정책사업 계획서 작성에 참여하면서, 또 타 대학의 사업계 획서를 보면서 한국의 모든 대학생들을 리더로 키우겠다는 ‘리더십 교육’에 대해서는 항상 의문을 갖고 있었다. 리더가 되는 것이 그렇게 중요한가?

9) 키케로가 로마의 중등교육인 artes liberales 및 orator 교육에 대한 비판 및 철학교육의 중요 성을 강조한 것도 이 폭의 좁음과 연관이 있다고 생각된다.

이수 의무를 부과하지 않은 과거 독일의 연구중심대학의 학생들이 스스로 시간이나 학점의 제한 없이 더 넓은 폭의 교육을 하고 또 받을 수 있었다고 로스블라트 교수는 보고 있다. 특히 배분이수의 경우, 그 목적이 폭이 넓은 교육이지만 실제로 개별 교과목에 들어야 할 시간과 노력을 계산하고 한정하면서 배우는 것이 실제로 넓은 폭, 넓은 시야를 학생들에게 함양할 수 있는지는 알 수 없다고 비판다. 로스블라트 교수는 미국 컬럼비아대학의 <Contemporary Civilization>, <sup>10)</sup> 세인트존스대학의 교육과정, 덴마크의 로스킬레(Roskilde)대학의 교육과정 등을 제외하면, 미국의 학부교육과정에서 모든 교과목들에 적용할 수 있는 ‘교육의 폭’에 대한 측정 수단도, 또 폭에 대한 여러 관점을 비교할 수 있는 체계적인 방법도 갖고 있지 않다고 혹평하고 있다.(Rothblatt, 2003, 31-32)

다음으로 로스블라트 교수가 자유교육의 주된 장점으로 제시되는 교육목표 중 비판의 대상으로 삼는 것은 비판적 사고 능력이다.<sup>11)</sup> 비판적 사고의 내용은 질문의 중요성부터 주장에 대한 검증 요구, 나아가 사회의 제도나 편견에 대한 비판에 이르기까지 다양할 수 있다. 그러나 비판적 사고에 대한 자유교육의 역사는 그 옹호자를 당황하게 만들 수밖에 없다. 우선 중세부터 르네상스에 이르기까지 자유교육은 비판적 사고가 아니라 기존의 지배적인 의견을 따를 것을 가르쳤고, 르네상스 인문주의자들은 군주에게 필요하면 아첨할 필요가 있음을 강조했다는 것이다. 자유교육이 비판적 사고를 강조하게 된 것은 역사적으로 후대에 일어났으며, 그것도 서구 사회가 그 사회의 기간조직의 정당성에 대한 질문을 하는 것을 두려워할 필요가 없었을 때, 즉 계몽주의에 의해 ‘진보’의 개념이 도입된 이후에나 가능했다는 것이다.

---

10) 2021년 滄波講座 7회에 컬럼비아대학에서 이 강좌의 책임자였던 Roosevelt Montás 교수가 100년이 넘는 이 중핵 고전프로그램을 소개하였다. 강좌에서 흥미로웠던 점은 학생들이 고전의 목록 작성에 개입할 수 없다는 점, 교육성파에 대한 정량적 평가가 없다는 점 그리고 많은 인센티브와 교육자원이 투입되고 있다는 점 등이다.

11) 비판적 사고 이외에도 자기개발(personal development)이 독일의 Bildung 개념과 함께 언급되고 있다.

다른 어떤 단일 요소보다, 그리고 이전의 자유교육의 어떤 전통보다 연구 중심대학의 진화 자체가, 철저하게 독립적인 비판적 관점의 실행이 현대 사회의 대표적 특성이라는 방어 수단을 제공했다. 연구중심대학은 현대의 저술에서 자유교육의 적으로 나타난다. 초기 전문화를 강요하고 일반교육 과정의 개발을 방해한다는 혐의를 받고 있다. 독일 대학 내에서, 그리고 스코틀랜드 대학의 위대한 후기계몽주의 사상가들에 의해 발전된 비판적 방법과 과학적 태도가 없었다면, 자유교육은 주요 정당화 중 하나를 거의 상실했을 것이라는 점을 기억할 필요가 있다. 더욱이 자유교육이 연구이념으로부터 획득한 사상의 자유는 자유교육에 그토록 유익하였던 학문적 자유와 제도적 자율성이라는 현대의 개념에 직접 이르도록 하였다.(Rothblatt, 2003, 37)

로스블라트 교수의 ‘실체 없는 자유교육’에 대한 비판은 교양교육에도 이어진다. 왜냐하면 교양교육이 가장 강조하는 바는 바로 너비이기 때문이다. 그의 비판의 화살은 1920년대에 교양교육 운동이 시작하면서 미국 학부교육에 도입된 배분이수제, 강의와 평가 담당 교수의 일치와 함께 학점제 교육과정 등을 향하고 있다. 우선 미국에 교양교육이 도입된 이유로서 그는 [과거] 유럽의 중등교육이 소년들을 대학 수업을 받을 수 있을 만큼 ‘성숙(mature)’시켰던 반면에, 이에 상응하는 수준의 중등교육이 부재하였던 미국에는 교양교육이 보습교육의 의미로 도입되었다는 것이다.<sup>12)</sup> 또한 재정 문제 즉 고등교육의 상업화와 밀접한 관계가 있는 미국의 학점제는 동시에 강의 담당 교수가 평가를 겸하여 교수 개인의 관점이 강의에 질게 반영되는 반면 교육의 질을 담보하기도 어렵게 되었다는 것이다. 결과적으로 미국식 교양교육의 핵심인 배분이수제는 교수들이 개설한 교과목들의 단순 모임에 불과하며 그 어떤 연계성도 찾기 힘든 쇼핑몰이 되었다고 비판한다. 이런 상황에서

---

12) 이점은 2020년 제2회 滄波講座에서 일본의 요시다 아야(吉田 文)교수가 주장했던 바와 같다. 그러나 19세기에도 미국의 중등교육에 대학예비과정이 부재하였다는 것은 사실이 아니다. 다만 유럽에 비해 일반적으로 수준이 낮았다는 것이지만, 당시 미국 대학교육의 수준도 높지 않았다. 1828년 출간된 「The Yale Report」는 당시 미국의 대학교육이 독일의 김나지움 수준 정도에 지나지 않음을 인정하였는데, 그것은 당시 미국 대학의 입학연령을 보면 당연하였다.

‘세상을 보는 관점을 넓히는 것’을 목표로 한다는<sup>13)</sup> 교양교육이 과연 그 임무를 완수할 수 있다고 볼 수 있는지 로스블라트 교수는 질문한다.

그러한 [독일대학의] 시스템의 장점은 품질 유지, 낮은 관리 비용(간단한 기록 보관), 그리고 특히 독일의 강의 시스템에서 학생이 이 교수에서 저 교수에게로, 이 대학에서 저 대학으로 마음대로 돌아다니며 시간을 낭비할 수 있는 더 큰 자유였다. 카페에 앉아서 학생들과 섞이고, 이책 저책을 무작위로 읽는다. 지속적인 평가로 수많은 과정에 갇힌 ‘미성숙한’ 미국 동료들과 달리 유럽 학생들은 결국은 ‘성숙’한다. 옥스포드와 캠브리지의 지도 시스템 내에서도 강의가 시험이 출제되는 강의계획서에 맞춰져 있었지만 지적 탐구의 여지는 있었다. 주간 튜토리얼 후에는 아무도 교수의 강의에 참석할 필요가 없었다. 학부 커리큘럼이 더 전문화되었다는 사실이 실제로 폭을 얻는 데 장애물이 되는 것은 아니다. 3~4년 동안 비교적 자유롭게 폭넓게 책을 읽고, 마음대로 강의를 들으며, 한 과목의 한계 내에서 번덕이나 새로운 관심을 추구하고, 다른 학생들과 어울려 폭넓은 탐구의 기회를 얻었다. ‘단일 과목’ 커리큘럼(또는 스코틀랜드의 여러 과목)은 실제로 무엇을 위한 것인가? 결론적으로 ‘폭’이란 무엇인가?(Rothblatt, 2003, 41)

로스블라트 교수의 교양교육에 대한 가장 뼈아픈 비판은 ‘general education’이라는 용어 자체를 향하고 있다. 아무리 자유교육이 역사적으로 복잡하고 모순적이며 정의하기 힘들더라도, ‘자유교육’이라는 용어가 주는 심금을 울리는 정서적 깊이가 ‘general education’에서는 전혀 찾아볼 수 없는, 색채 없는 표현이라는 것이다. 왜냐하면 자유교육의 근거 없는 주장과 약속에 대한 신랄한 비판에도 불구하고, 그는 자유교육만이 삶의 의미와 방법에 대한 성찰을 하였다는 점을 잘 알고 있기 때문이다.

---

13) 이런 비판은 ‘융복합’, ‘통합’, ‘학제간’ 등의 명칭을 부친 한국의 교양교육과정에도 대부분 적용될 수 있다. 물론 이런 ‘폭넓은’ 교육의 효과가 학기말 시험으로 나타나야만 하는 것도, 혹은 1-2년 후에 나타나야할 당위성을 요구하는 것은 아니지만, 인문, 사회, 자연 및 예술 교과목을 수강하면 융복합 역량이 자동적으로 함양될 것이라고 주장하는 것은 과대광고 이상도 이하도 아니다.

그러나 사실은 다른 어떤 형태의 교육도 보편적이거나 심지어 특수한 존재론적, 도덕적 문제를 철저히 검토할 수 없다는 것이다. 다른 어떤 형태의 교육도 삶을 어떻게 살아야 하는지 또는 다른 삶과 관련하여 어떻게 살아야 하는지에 대한 가장 중요한 질문에 집중할 수 없다. 자유교육은 결정을 내릴 수 있는 능력을 구축하는 지적이고 정서적인 기초를 제공한다. 그것은 남성과 여성이 세상을 해석하거나 포괄적인 견해를 갖기 위해 노력해 온 수단이었다. 이점을 말하는 다른 방법이 있다. 저명한 교향악 지휘자인 레온 보스타인(Leon Botstein) Bard College 총장은 자유교육을 “물질적 이득을 넘어 부와 명예와 권력을 초월한 가치에 대한 감각입니다. 개인으로서 그리고 시민으로서 삶을 영위하는 방식에 관한 것입니다.”(Zernike 2002). 이것들은 [자유교육의] 지속적인 이상들 중의 일부이다.(Rothblatt, 2003, 15)

그러나 위 인용문에서 “삶을 어떻게 살아야 하는지”, “결정을 내릴 수 있는 능력”, “세상을 해석하거나 포괄적인 견해를 갖기 위해 노력해 온 수단” 등은 로스블라트 교수가 비판해온 자유교육 옹호자들의 ‘실체 없는 약속들’이었던 인성교육, 교육의 폭, 비판적 정신 등이 지향해온 전통적 가치가 아니었던가? 이런 내적 부정합성은 로스블라트 교수가 한편으로는 자유교육이 전통적으로 내걸었던 ‘독점적 가치에 대한 신랄한 비판’을 통해 그 영역을 모든 학문과 교육 영역으로 확장시켜야 하는 한편, 동시에 자유교육을 확장시키기 위해서는 ‘고유의 가치를 인정’해야 하기 때문이다.

### III. 약간의 비판적인 고찰

90살이 가까이 되는 로스블라트 교수는 평생 자유학예의 역사를 연구해 온 학자로서 서양 대학의 역사에 대한 매우 섬세한 지식과 관점을 갖고 있다. 그가 앞에서 주장한 자유교육에 대한 여러 가지 비판을 검토하기 위해서는 우선 대학의 역사에 대한 일정한 수준의 지식이 필요하다. 왜냐하면 대학의 역사는 한 시대의 교육과정과 내용을 평면적이거나 단순히 기능적으로 접

근하는 방법과는 달리, 고등교육을 입체적으로 이해할 수 있는 거의 유일한 길이기 때문이다. 그러나 아직 대학의 역사에 대한 이해가 부족한 필자로서는 이 짧은 글에서 본격적으로 비판할 능력은 부족하다. 다만 자유학예에 대한 그의 비교사적 접근 방법, 혹은 개별적인 비판에서 사용된 역사적 사실이 과연 그의 논증을 지지하는지에 대하여 약간의 비판적 고찰을 하고자 한다.

자유교육 혹은 교양교육의 필요성이나 강화를 옹호하는 학자들은 ‘이들이 무엇이며 왜 이런 교육이 필요한지’에 대하여 이야기하지 않을 수 없다. 여기서 우리는 거의 비슷하지만 상당히 다른 결과를 내놓을 수 있는 두 질문을 구별할 필요가 있다. 하나는 ‘자유학예가 무엇인가?’라는 것이고 다른 하나는 “자유학예”라는 용어가 무엇을 의미하는가?라는 질문이다. 우리는 두 질문에 답하기 위하여 로스블라트 교수처럼 비교사의 입장에서 고대 그리스 혹은 로마시대부터 중세, 근대 및 현대에 이르기까지 시대별, 지역별로 자유학예의 영역과 역할에 대하여 조사할 수 있다. 그리고 이때 서로 다른 학문이나 교과목 그리고 역할들이 때로는 중첩되기도 하지만 때로는 상당히 다른, 심지어는 모순되는 경우도 발견할 수 있을 것이다. 이때 자유교육의 전 역사를 관통하는 본질이 없을 수도 있다. 이럴 경우 ‘자유학예가 무엇인가?’라는 질문에서 출발할 경우, 자유학예란 ‘대상(entity)이 아니다’라는 결론을 내릴 수도 있다.<sup>14)</sup> 그러나 “자유학예”라는 용어가 무엇을 의미하는가?라는 질문에서 접근하고, 만일 언어의 의미론에 대하여 관심이 있다면 우리는 전혀 다른 관점을 취할 수 있다. 비트겐슈타인이 ‘놀이’의 의미와 관련하여 언급한 가족 유사성이 바로 그것이다.

66. 예를 들어 우리가 “놀이들”이라고 부르는 과정들을 한번 고찰해 보라. 나는 판 위에서 하는 놀이들, 카드놀이들, 공놀이들, 격투 시합들 따위를 뜻하고 있다. 무엇이 이 모든 것들에 공통적인가? -“그것들에는 무엇인가 공통적이어야 한다. 그렇지 않으면 그것들은 ‘놀이들’이라고 불리지 않을 것이다”

14) 의학에서 동일한 증상을 보이지만 원인이 다양한 경우, 이런 질병을 의학적 존재(entity)가 아니라고 부르는 경우가 있다. 예를 들어 류마티즘이 그런 질병이며, 원인학적으로 규명되지 않은 정신질환의 상당 부분에 대해서는 ‘존재인가?’라는 질문이 제기될 수 있다.

라고 말하지 말고, -그것들 모두에 공통적인 어떤 것이 있는지 여부를 보라.(...) 그리고 이제 이러한 고찰의 결과는, 우리는 서로 겹치고 교차하는 유사성들의 복잡한 그물을 본다는 것이다. 큰 점과 작은 점에서의 유사성들을.

67. 나는 이러한 유사성들을 “가족 유사성”이란 낱말에 의해서 말고는 더 잘 특징지을 수 없다. 왜냐하면 몸집, 용모, 눈 색깔, 걸음걸이, 기질 등등 한 가족의 구성원들 사이에 존재하는 다양한 유사성들은 그렇게 겹치고 교차하기 때문이다. -그리고 나는 ‘놀이들’은 하나의 가족을 이루고 있다고 말할 것이다.(...) 우리가 실을 자을 때 섬유에 섬유를 꼬아 만들 듯이 연장한다. 그런데 실의 강도는 그 어떤 섬유 하나가 그 실의 전체 길이를 관통해 지나감에 있는 것이 아니라, 많은 섬유들이 서로 겹침에 있는 것이다.(비트겐슈타인, 2011, 69-71)

위 인용문의 마지막 문장은 자유교육에 대해서 새로운 시각을 열수도 있다. 만일 자유학예와 자유교육에 어떤 분명한 본질적 속성이 있다면 과연 지금까지 생존할 수 있었을까?<sup>15)</sup> 차라리 본질이 없었기에 여러 시대에 고등교육에 영향을 주는 개별 시대의 요소들과 상호작용을 하면서 오랜 시간 끊이지 않고 쇠락과 부흥 속에서 지속되어 왔다고 할 수 있지 않을까?

우리는 동식물과 같은 자연종(natural kinds), 수학의 수에서도 비트겐슈타인의 가족 유사성을 관찰할 수 있는데<sup>16)</sup>, 하물며 인간이 만든(nominal kinds) 교육과정인 자유교육과 같은 경우 가족 유사성의 존재를 쉽게 상상할 수 있다. 물론 자유학예의 영역이 가족 유사성과 같다고 말함으로써 앞에서 제기한 ‘자유학예란 무엇인가?’라는 질문에 답한 것은 아니며, 시대를 넘는 그 어떤 공통점을 찾는 노력 혹은 자유교육의 어떤 범형을 만드려는 시도가 무의미하다는 것은 전혀 아니다. 혹은 단순히 자유학예는 시대에 따라 변할 수 있다고 주장함으로써 이 질문에 답했다고 말할 수도 없다. 중요한 점은 자유교

---

15) 지난 30-40년간 한국 대학의 교양교육은 자유교육과 그 역사에 대한 무지, 대학 내의 권력 관계 등등에 의해 많이 황폐화되었다. 그렇다고 해서 이 기간 중에 교양교육이 사라졌다고 말하지는 않는다.

16) 비트겐슈타인은 자연수, 유리수, 실수 등을 모두 같은 수라고 보는 관점을 비판하고 있다.



육을 대상 중심이 아니라 교수방법이나 그 어떤 자유교육의 정신으로 대체 하려는 시도가 반드시 비교사적 관찰로부터 논리적으로 도출될 수 있는 결론이 아니라는 점이다. 왜냐하면 가족 유사성에도 불구하고 이런 결론이 정당하다면, 대부분 가족 유사성이 적용되는 우리 언어의 의미는 모두 대상(지시체) 중심에서 행위 중심으로 이해되어야 하기 때문이다. 따라서 비교사적 고찰을 통해서 ‘필연적으로’ 자유교육은 학문 영역, 교과목 중심에서 교수 법과 자유교육의 정신으로 이동해야 한다는 로스블라트 교수의 주장은 설득력을 잃는다.

다른 한편 로스블라트 교수는 18세기에 화학이 자유학예에 포함된 이유가 젠트맨들 간의 고상한 대화 주제로 제안되었다는 점, 19세기 미국의 대학에서 영어가 ‘장사치의 언어’로 폄하되면서 자유학예에서 배제된 적이 있다는 예를 들면서, 자유학예의 멤버십이 생각보다 그렇게 학문적 근거가 있거나 설득력 있지 않다는 점을 암시하였다.<sup>17)</sup> 그러나 자유학예의 구성원으로 받아들여지거나 배제되는 것과, 어떤 학문이 자유학예로서 지속적으로 어떤 쓰임을 갖는 것은 서로 다른 두 개의 문제이다. 이것은 이른바 ‘발견의 논리’와 ‘정당화의 논리’가 다른 것과 흡사하다. 과학사에도 어떤 사실이나 방법이 우연히 발견된 경우는 수없이 많다. 신약 개발에 있어서도 원래 의도했던 약효가 아니라 부작용으로부터 어떤 쓰임이 발견되어 특효약의 반열에 들어간 경우도 적지 않다. 나아가 우리는 로마제국의 영광을 가슴에 새기기 위한 자유학예가 기독교도들에 의해 신의 영광을 가슴에 새기기 위하여 받아들여진 중요한 사례를 알고 있다. 즉 교육이념과 교과목이 ‘같이 살고 같이 죽는 것’이 아니다.<sup>18)</sup>

17) 이 논문에서는 언급하지 않았지만, Rothblatt 교수가 자유교육을 대상-학문 중심에서 방법론-정신 중심으로 바꾸어야 한다는 주장의 근거에는 학문 간의 경계와 함께, 순수학문과 응용학문 간의 경계가 희미해졌다는 사실도 포함된다. 여기에 대해서는 가족 유사성과 비슷한 성찰이 가능하다. 일반적으로 언어를 통한 대상의 분별 및 분류란 인간의 필요 정도에 달려 있다. 만일 그 어떤 계기에 의해 필요성이 바뀌어 더 정교한 분별이 요구될 경우, 과거의 언어에 의한 분류는 희미해질 수밖에 없다.

18) 성 아우구스티누스(Augustinus)가 기독교의 교육이념 하에서 로마의 교육과정을 받아들일 것을 주장하였다. 이 사례는 자유교육의 경우 투입(Input)과 산출(Output)의 관계가 느

다음으로 자유교육의 역할로 주장되어 왔던, 그러나 로스블라트 교수가 현재의 미국 대학에서 그 현실성과 정당성이 의심스럽다고 비판된 인성교육, 리더십, 교육의 너비, 비판적 사고 및 교양교육의 배분이수제 등에 대해서는 다음과 같은 성찰을 할 필요가 있다: 로스블라트 교수의 비판적 고찰의 배경에는 귀족사회에서 민주주의 사회로, 대학입학 연령의 상향화, 19세기 이래 연구중심대학의 대두, 유럽과 미국의 중등교육의 수준 차이(성숙대미성숙), 20세기에 들어와 대학교육의 보편화에 의한 학생들의 수준 및 관심 변화 등을 들 수 있다. 우리는 이런 거대한 사회변화가 대학교육, 특히 학부교육에 막대한 영향을 끼쳤고, 우리가 ‘쉽게’ 교양교육의 장점, 효과, 핵심역량이라고 주장하는 것이 실제로 매우 실현하기 어렵다는 그의 지적은 충분히 인정할 필요가 있다. 이런 점에서 로스블라트 교수의 지적은 일종의 반향상자(echo chamber)에 갇힌 한국의 교양교육 학계에도 현실적으로도 매우 큰 의미가 있다. 그럼에도 불구하고 그의 비판적 성찰에 대해서는 몇 가지 의문이 제기될 수 있다.

과거에 지속대학에서 부모를 대신한 인성교육은 이제 더이상 가능하지도 않고 의미도 약화되었지만, 로스블라트 교수 자신이 ‘지속적인 자유교육의 이상’이라고 부른 ‘어떻게 살아야 하는지’에 대한 성찰은 단지 미성년자에게만 해당되는 것은 아니다. 차라리 그것은 인간 모두, 교수들은 물론 사회의 자칭 타칭 지도자들에게도 해당된다. 다른 한편 자유교육의 담당자들도 물질적 욕망, 권력, 명예욕 등등에 시달리며, 그 어떤 가면을 쓰고 사는 경우도 있다. 그렇다면 대학에서 누가 어떤 인성교육을 할 수 있을까? 여기서 인성이 나와 타인, 나와 사회와의 관계에서 ‘올바른 행위’를 할 수 있는 품성이라고 가정한다면, 이 올바른 행위란 흔히 ‘착하게 살자’라는 몸에 체화된 행위 규범 이외에도 가치판단이 전제된 행위와 결정을 포함할 수 있다. 특히 개인적 차원의 결정도 중요하지만, 공동체의 안녕에 매우 큰 영향을 끼치는 결정

---

스하다는 것을 말한다. 이점은 뉴만(Newman) 이래 자주 언급되어 왔는데, 그 중의 하나가 대학역량평가에서 교양교육 분야에 요구되고 있는 교과목과 핵심역량의 매핑이다. 한국의 교양교육계는 이런 ‘무의미한 평가방식’의 변경을 요구해야 한다.

에서 가치판단의 의미는 매우 크다.

다른 한편 교수들이 그래도 잘 할 수 있는 것은 가치판단이나 가치실현이 아니라 사실판단이다. 왜냐하면 사회적으로 큰 의미를 지닌 가치판단은 학자들만이 모여서 할 수 있는 것이 아니기 때문이다. 바로 이런 이유로 코로나 팬데믹 상황에서 예방주사 의무화와 관련된 결정에는 바이러스 전문가, 응급실 의사 등 이외에도 윤리학자, 정치가, 경제인 등등 다양한 분야의 인사들이 참여한다. 여기서 우리가 주목해야 할 점은 가치판단 이전에 사실판단이 요구된다는 점이다. 즉 ‘가치판단이 사실판단에 근거해야 한다’는 점 자체도 매우 중요한 가치이며<sup>19)</sup> 또한 이 순서에 따라 판단과 결정을 할 수 있는 사람에게 우리는 중요한 인성을 갖추고 있다고 말할 수 있다. 즉 현대의 연구중심대학의 상황하에서도 인성교육이 불가능하지는 않다. 시대가 바뀌고 대학이 바뀌더라도 ‘사실판단-가치판단-결정’의 순서는 변하지 않는 판단의 기술이자 동시에 가치이며, 민주주의가 위기에 빠질 때는 항상 선동과 사실 왜곡이 난무했다는 점, 즉 가치판단이 사실판단을 덮어왔다는 역사적 교훈으로부터 이를 바로 잡는 것이 현대의 대학이 담당해야 하고 또 담당할 수 있는 가장 중요한 인성교육이라고 할 수 있다. 특히 현재 한국에서는 정치, 사회, 경제 등 많은 영역에서 사실판단-가치판단의 순서가 뒤집혀 민주주의가 심각한 위기에 처해 있다. 한국의 자유교육, 교양교육의 담당자들은 그리스 민주정의 쇠퇴를 목도한 이소크라테스와도 흡사한 입장에 서있다.

거품 같은 리더십 교육 역시 많은 문제가 있음을 인정하지만, 로스블라트 교수의 비판은 ‘리더십을 배운 학생이 리더가 된다’는 관점에서 출발하고 있음을 지적할 필요가 있다. 대통령학을 전공한 교수가 반드시 스스로 대통령이 되고자 하는 것이 아니듯, 또 『군주론』의 작가가 군주가 되려고 한 것이 아니듯, 한 사회의 리더가 가져야 할 덕목을 배우는 이유가 반드시 자신에게 배움을 투영하여 리더가 될 필요는 없다고 생각된다. 민주주의 국가에서 리더를 선택할 권리와 의무가 있는 국민이 잘못된 리더를 선택하여 세계를 파탄으로 몰고 간 경우는 없지 않다. 즉 민주주의 국가의 리더가 갖추어야 할 리

19) 『論語』의 六言六蔽가 이점을 말하고 있다고 해석된다.

더에 대해 배우는 것은 자신이 리더가 되거나 혹은 리더를 선출하든 간에 중요한 의미가 있다.

비판적 사고 능력 역시 그 기원의 문제가 곧바로 소유권의 주장과 일치될 필요는 전혀 없다. 마찬가지로 자유교육 혹은 교양교육의 옹호자들도 마치 비판적 사고를 전유한 것처럼 주장해서도 안된다. 로스블라트 교수 본인도 비판적 사고는 고등교육 전체가 요구하고 동시에 함양해야 할 덕목이라고 말하고 있다. 다른 한편 특정한 가치판단이 불필요한 상황에서 추구될 경우 올바르지 않은 가치판단을 하고 있다고 간주되는 사람들에 대한 공격수단으로 전략한다. 이럴 때 요구되는 비판적 사고는 학문 연구에서 이론이나 패러다임을 비판적으로 검토하는 것과는 다른 의미를 지닌 ‘비판적 사고’로서 차라리 용기에 더 가까우며, 이는 자유교육의 영역이라고 할 수 있다.<sup>20)</sup>

자유학예와 관련하여 가장 많이 주장되는 ‘교육의 폭’과 관련한 로스블라트 교수의 비판은 ‘부작용’과 ‘불필요성’을 혼동하지 않았나 생각이 든다. 배분이수가 그 어떤 내적인 연관성도 없는 교과목의 모임에 불과하다거나, 학생이 학점 취득을 위하여 개별 교과목에 할애하는 시간과 노력을 계산하면서 교육받을 경우, 넓은 폭의 관점 형성에 필요한 호기심과 자발성이 부족할 수도 있다. 그러나 그것은 특정한 교육과정의 부작용이다. 이런 점은 대학에서 연구가 강조되면서 연구 업적을 쌓기 위하여 표절이나 별 의미 없는 논문을 양산하는 경우가 비일비재함과 흡사하다. 그것은 분명히 부정적인 현상이지만 일단 부작용일 뿐, 이로부터 대학이 연구를 포기해야 한다거나 현 상황에서 진정한 연구가 불가능하다는 결론을 도출할 수는 없다. 또한 과거 독일의 자유로운 대학제도에서 폭이 넓은 지식인 양성될 수 있었음은 분명하

---

20) 중국의 문화혁명기에 수많은 지식인들이 ‘자본주의자(走資派)’로 공격받아 숙청되고 살해되었다. 또 한국에서 주기적으로 나오는 반일-친일 프레임은 정적을 공격하거나 국민들을 일방으로 끌어 모으기 위한 의도로 도입되고 있다. 왜냐하면 일제시기의 친일과 반일은 해방 이후 75년이 지난 현재에는 실행 불가능하다. 그렇다면 현재 한국에서 친일-반일의 경계선이 의미를 지닌다면 그것은 현재 한국의 정치적 지형과 국민의 심리세계에서이며, 이때 어느 쪽이 더 ‘우월한’ 위치에 설 것인지는 명백하다. 이것이 불필요한 가치판단이 주장될 때의 공식이다.

지만, 그렇다고 해서 ‘만년 대학생’이라는 부작용이 없었던 것도 아니다. 물론 부작용과 불필요성의 경계가 그렇게 명확한 것도 아니고 어떤 제도의 부작용이 개선되기도 어렵거나 감당하기 어려울 정도로 크다면 그 제도가 불필요하다고 말할 수도 있다. 일단 중요한 점은 부작용을 줄이기 위한 대안과 개선 노력이다. 예를 들어 배분이수의 경우, 교과목들 간의 연계는 생각보다 훨씬 어렵고 그 효과도 의문시되지만, 한 교과목 내에서 인접 학문들을 통합하여 교육할 경우 교육의 폭 문제를 실마리를 풀 수도 있다. 사실 한 과목 내에서 폭넓은 교육을 주장한 사람은 로스블라트 교수 자신이다.

로스블라트 교수의 교양교육에 대한 비판 중에서 명칭 문제에 대해서는 필자도 깊이 공감한다. 주지하다시피 일반교육(*general education*)으로서 교양교육<sup>21)</sup>은 대학에서만 행해지는 것이 아니라 사실상 초·중·등 교육의 대부분이 일반교육의 영역에 속한다. 이런 이유로 대학의 교양교육에 대해 입학생들과 일부 교수들은 왜 중·등 교육 과정에서 ‘이미(지겹게)’ 배운 내용을 다시 배워야 하느냐고 항의하는 경우가 있다.<sup>22)</sup> 여기서 ‘교양교육’의 의미를 자유교육으로 설정하는 것이 도움이 될 수도 있다. 물론 정당들이 과거의 비리와 무능력을 호도하기 위해 개명하듯이, 교육과정의 이름만을 바꾼다고 내용이 바뀌는 것은 아니다. 그러나 100년 정도 된 미국식 일반교육과는 달리 자유교육은 동서양의 매우 오래된 교육전통과 연결될 수 있다는 장점이 있다. 해서 초·중·등 교육과정의 일반교육과 대학의 자유교육을 구별하기 위한 명칭의 변경에 대하여 한국의 교양교육계는 심도 있게 논의할 필요가 있다고 생각된다.

이제 자유교육과 관련하여 로스블라트 교수가 전혀 언급하지 않은 점을 말하고자 한다. 그것은 현대 연구중심대학에서 학부교육 역시 거대한 사회변화의 와중에 있으며, 이 사실을 대학 학부교육에 대한 여러 이해 당사자들(players)이 각각하지 못하고 있다는 점이다. 그것은 학부졸업생의 경우, 전공

21) 1991년 大綱化 이전에 일본에서 ‘교양교육’이란 ‘liberal education’을 의미하였고, 동경대 교양학부의 영어명은 ‘College of Arts and Sciences’이다.

22) 이런 비판은 한국과 일본에서 적지 않게 제기되었다.

과 업무 간의 연관성(college major match rate)이 매우 낮아졌다는 점, 현대 선진국의 산업구조가 제조업처럼 특정한 전문교육을 요구하는 경우도 있지만, 상당 부분(예: 서비스산업) 자유교육을 요구하고 있다는 사실이다. 제조업의 경우에도 기술발전의 속도가 매우 빨라져, ‘생각이 있는’ 기업의 CEO들은<sup>23)</sup> 당장 현장에서 써먹을 수 있는 인재보다 적응능력과 발전가능성이 높은, 즉 지속적인 학습능력이 있는 인재를 선호하고 있다. 여기에 단순 반복적이고 알고리즘으로 대체될 수 있는 업무가 아니라 스스로 판단하고 적응해야 하는 프로젝트가 증가됨에 따라 과거에 직업교육과는 무관하다고 판단되었던 자유교육에 대한 새로운 시각이 늘어나고 있다. 대학의 학부교육에는 대학의 전통과 관성뿐 아니라 정치체제 유지, 권력, 산업, 대학 구성원의 이해관계 등등이 복잡하게 얽혀 있다. 이 중에서 학생들의 이해관계가 학부교육의 방향설정에서 결코 적지 않은 부분을 차지해 왔다는 점을 고려하면, 비록 연구중심대학에서 교수들이 자신의 전문 분야 연구에 더 많은 관심을 갖고 있다 하여도 이런 사회의 큰 변화는 결코 무시될 수 없는 게임체인저에 속함은 대학의 역사가 말하고 있다. 즉 연구중심대학도 역사적 산물일 뿐이라는 사실이다.

#### IV. 자유교육의 투입(Input)과 산출(Output)의 약한 상관관계

로스블라트 교수는 자유교육의 독특한 특징으로서 배움과 그 배움의 결과 간의 관계가 약할 수 있음을 그는 스코틀랜드의 교육자이자 자유교육에

---

23) 2021년 8월 20일에 있었던 교기원 설립 10주년 심포지엄에서 전 LG화학 대표였던 발제자는 ‘기업이 당장 현장에서 써먹을 수 있는 졸업생을 대학에 요구하는 것은 그 많은 기업들을 고려할 때 기업 이기주의이지만, 학부 졸업생이나 대학원 졸업생들이 전공 분야의 기본을 잘 배워 왔으면 좋겠다. 왜 전공필수 교과목이 사라졌는가?’라는 취지로 이야기를 하였다. 바뀐 말해 한국처럼 전공 초집중 학사구조를 갖고 있음에도 전공의 기초조차 제대로 배우지 않은 학부-대학원 졸업생들이 있다는 것이다. 또한 첨단 지식이 아니더라도 튼튼한 기초를 갖고 있다면 우수 기업에서도 생존할 수 있음을 말한다.

지대한 영향을 끼친 후기경 뉴먼의 글을 기억을 통해 인용하고 있다. 즉 로마의 황제가 된 율리아누스와 기독교의 성 바질<sup>24)</sup>은 아테네의 같은 학교에서 같은 자유교육을 받았지만, 전자는 기독교를 파괴하고 로마제국을 다시 이교국으로 만들려고 노력한 배교자이며, 후자는 위대한 신학자가 되었다는 것이다. 그는 동일한 교육을 받고 어떻게 이처럼 상이한 교육 결과가 나올 수 있는지를 묻고 있다.(Rothblatt, 2021 1-2, 6) 어쩌면 율리아누스와 성 바질이 20대 초반에 몇 년간 같은 학교에서 공부를 하였지만 전혀 다른 이념적, 종교적 길을 선택하였다는 것은, 우리의 주변을 살펴보면 하나도 이상할 것이 없다. 이 두 사람보다 훨씬 더 오래 동문수학했던 사람들이 매우 다른 길을 가거나 서로 원수가 된 경우는 아마도 셀 수 없이 많을 것이다. 그러나 우리가 두 명의 젊은이가 직업학교에서 선반 작업을 배우고 ‘자격시험에 합격하여’ 선반공이 되었을 때 교육의 투입(Input)과 산출(Output)은 구별할 수 없을 정도로 비슷할 것이다. 왜냐하면 선반작업 교육의 목표가 그러하기 때문이다.

그러나 자유교육의 담당자들 대부분이 자유교육의 투입과 산출이 매우 느슨한 관계만을 갖고 있다는 점을 자각하지 못하고 있다. 혹은 알아도 그 중요성을 놓치고 있었다는 사실이 실은 놀라운 일이다. 특히 자유교육에서 투입-산출 간의 느슨한 관계를 고려하면, 한국에서 교양교육의 평가기준을 교과목(투입)-핵심역량(산출)으로 선택한 것은 더욱 놀라운 사실이다.<sup>25)</sup>

다른 한편 자유교육의 느슨한 투입-산출 관계를 우리에게 친숙한 방식으로 표현할 수도 있다. 예를 들어 특정한 전공에만 결부되지 않는 교육, 물질적이거나 기타 이익과 결부되지 않은 교육, 그 자체가 목적인 교육 등등. 이

24) 로스블라트 교수의 2021년 발표문에는 ‘성 아우구스티누스’로 기재되어 있지만, 2003년 소책자에는 ‘성 바질’로 되어 있다. 이들의 생존연대와 뉴먼의 책을 볼 때 후자가 옳다. “Basil and Julian were fellow-students at the schools of Athens; and one became the Saint and Doctor of the Church, the other her scoffing and relentless foe.”(『The Idea of a University』, 1852, §212)에서 언급된 Saint Basil은 AD. 350년대에 아테네의 학교에서 율리아누스를 만났다.

25) 대부분 핵심역량기반 교육의 평가 환류에서 자기평가 방식을 사용한다. 역량 평가에서 자기평가가 얼마나 많은 문제가 있는지와 별도로, 질문지 자체가 교육의 결과를 유도하는 측면도 있다. 마치 여론 조사에서 질문방식이 여론을 유도하는 것과 흡사하다.

런 방식으로 우리는 자유교육의 의미를 현실의 잡다한 제약으로부터 벗어나 창공으로 상승할 수 있는 순수한 교육으로 드러낼 수도 있지만, 교육의 투입-산출 관계라는 매우 기술적인 용어로 기술할 수 있다. 여기서 필자는 더 이상의 논거 없이 자유교육의 핵심을 ‘아직 그 쓰임이 확정되지 않은 교육’이라고 보고, 자유학예를 바로 이런 종류의 학문 영역으로 간주하고자 한다.

그러나 ‘쓰임이 확정되지 않은 교육’이란 그 의미가 아직 너무 불확정적이다. 왜냐하면 언어를 포함한 모든 존재는 구체적으로 사용되기 전에는 그 쓰임이 불확정적이기 때문이다. 여기서 발제자는 추가로 ‘인간의 조건’<sup>26)</sup> 혹은 ‘인간의 삶의 조건’이라는, 물론 이런 표현의 의미가 확정적이지는 않지만, 일종의 영역 제한을 도입할 수 있다고 본다. 역으로 인간의 삶의 조건은 의식주를 포함하여 너무나 광범위하지만, 여기서 ‘쓰임이 확정되지 않은 교육’이라는 필터를 통해 우리는 수많은 직업교육, 전문교육을 걸러낼 수 있다.<sup>27)</sup>

그러나 이렇게 걸러져 ‘인간의 조건과 관련 아직 쓰임이 확정되지 않은 교육’<sup>28)</sup>은 실은 인간 자신과 인간이 만든 예술과 문화, 사회 공동체의 작동 원리와 사회적 정의, 그리고 인간을 포함한 자연 세계의 모습 등이지만, 우리는 이런 인간 삶의 조건에 대하여 초중등교육은 물론 학교 밖의 수많은 소스를 통해서 많은 정보를 얻고 있다. 이른바 ‘삶이라는 학교’, ‘정보사회’가 그것이다. 따라서 자유교육의 경쟁자는 전공만이 아니라 이 영역을 다루는 기관, 사람들, 소스가 너무 많다는 사실이다.<sup>29)</sup> 이미 20년 가까이 살아온 젊은

26) 로스블라트 교수도 앞의 책에서 자유교육과 관련 ‘인간조건의 이해’, ‘인간조건에 대한 성찰’의 중요성을 언급하고 있다.

27) 인간조건과 관련하여 자유교육과 전공교육의 협동교육이 언급될 수 있다. 예를 들어 각종 신기술도입의 윤리적 측면, 종교와 과학 간의 대화 등등. 다른 한편 이런 다양한 학문이 자유교육에 도입되는 방식은 각종 대화 이외에도 주제의 배경지식을 확장함으로써 얻을 수도 있다.

28) 동시에 자유교육의 내용은 개별 시대별로 사회(체제, 직업세계, 시대정신과 이념, 지식공동체 등등)와의 상호작용을 통해 규정될 수 있다고 가정해 본다.

29) 얼마 전부터 한국 대학의 교양교육 교과목에 들어오기 시작한 ‘영화로 보는 ○○○’는 이런 경향을 의미한다.



이들에게 ‘어떻게 살아야 하는지’, ‘삶의 의미’를 이야기한다는 것이 한편으로는 지혜의 전수일 수도 있지만, 다른 한편으로는 매우 이상한 스토리 텔링으로 느껴질 수도 있다. 즉 자유교육의 주제는 너무 친숙하고 대체제가 많아 고등교육에서 새삼스럽게 배울 필요가 있는지 의심스럽기도 하고, 다른 한편 이런 친숙한 주제에 대한 탐구와 성찰은 너무나 낮설고 그 쓰임이 불확실하여 역시 배울 필요가 있는지 의심스럽게 느껴질 수 있다.

그렇다면 자유교육을 ‘인간의 조건과 관련 아직 쓰임이 확정되지 않은 교육’이라고 정의하는 것의 의미가 무엇일까? 이 질문에 대한 답은 역사적으로 자유교육이 각 시대의 정치, 경제, 사회와 대학 내의 여러 이해 관계 등등 여러 요소들과 시대정신 하에서 어떻게 구체적으로 반응하였고, 역으로 이런 요소들이 자유교육에 어떻게 개입하여 어떤 형태를 만들어 냈는지를 살펴보는 작업을 요구한다. 바꿔 말해 지금까지의 자유교육에 대한 접근은 역사적으로 형성된 결과들만을 놓고 이루어졌다.<sup>30)</sup> 물론 자유교육이 인간의 조건이 개별 시대에 대응하면서 생성되는, 끝나지 않는 스토리일 것이라는 필자의 추측은 동서 고등교육과 대학의 역사를 통해 검증되어야 한다.

---

30) 예를 들어 김발 교수가 자유교육을 웅변가 전통과 철학자 전통으로 대별한 것이 결과론적인 접근으로서, 이는 그가 스스로 자유교육을 ‘귀납적-서술적(inductive-descriptive)’으로 연구하겠다고 밝힌 점에서도 알 수 있다.(Kimball, 1986, 3)

## 〈참고문헌〉

- 비트겐슈타인, 2011, 이영철 역, 『철학적 탐구』, 책세상.
- Capella Martianus, 1977, William Harris Stahl and Richard Johnson with E L Burge 역, 『Martianus Capella and the Seven Liberal Arts』 VOLUME II, *The Marriage of Philology and Mercury*, Columbia University Press, New York.
- Gwynn, Aubery, 1926, 『Roman education from Cicero to Quintilian』, Oxford at The Clarendon Press.
- Kimball, Bruce A, 1986, 『Orators & Philosophers』, Teachers College Press.
- Miller, John William, 1943, “Reflections on the Liberal Education”, in Jeff Frank(2019), 『Being a Presence for Students: Teaching as a Lived Defense of Liberal Education』, Lever Press.
- Newman John Henry, 2008, 『The Idea of a University Defined and Illustrated: In Nine Discourses Delivered to the Catholics of Dublin』, The Project Gutenberg EBook.
- Rothblatt, Sheldon, 2003, 『The Living Arts Comparative and Historical Reflections on Liberal Education』, AAC&U.
- Rothblatt, Sheldon, 2021, “Problems in the History of Liberal Education in Western Thought and Practice”, 滄波講座 자료집.

## A Critical Study on Professor Rothblatt's Interpretation of Liberal Education

Hong, SungKi  
(Ajou University)

Professor S. Rothblatt of the United States, argued in the booklet 『The Living Arts』 published by AAC&U in 2003 and in the tenth Blue Waves Lecture Series (滄波講座) held in the summer of 2021: “Any subject, (...) can be taught from a servile (narrow) or liberal (open) perspective.”, “The inevitable conclusion is that the telltale identifying marks of a liberal education are the manner in which a subject is taught or learned, the spirit in which it is offered, and the attitudes that may just result from the teaching and learning.” His assertion is quite different from the viewpoint widely agreed upon by the general education community in South Korea over the past decade, that is, ‘the general education should be reconstructed centering on *liberal arts* such as the humanities, arts, social sciences, and natural sciences’.

Since Prof. Rothblatt's argument came from a comparative historical point of view, that is, a reflection on the history of liberal education and liberal arts that he had studied thoroughly throughout his life, rather than merely from an emphasis on teaching methods. It is difficult to be explained on the basis of simple words like ‘uncommon position.’

In this paper, not to defend the viewpoint of the Korean liberal education community, but to partially and critically consider Professor Rothblatt's argument from a philosophical and methodological point of view. However, it

is necessary to emphasize that the criticism that Professor Rothblatt made against the clichéd arguments of the supporters of liberal education is ‘a beauty of critical thinking’ and is very effective.

**Keyword** ● Professor Rothblatt, liberal education, liberal arts, subjects of liberal education, history of the university

■ 논문투고일 : 2021. 11. 27. ■ 심사완료일 : 2021. 12. 1. ■ 게재확정일 : 2021. 12. 14.