

大學 教養教育의 改編方向

曹 武 男

(江原大 教育學科 專任講師)

.....
教養教育이 전문교육을 위한 準備過程이나, 實生活에 필요한 知識을 학습하는 과정이나, 전문교육을 보충하는 과정이나, 古典을 학습하는 과정이나에 관한 다양한 견해는 教養教育의 特性에 대해서 타당한 설명을 하지 못할 뿐만 아니라, 그 目的을 더욱 불명료하게 만들고 있다. 교양교육의 改編過程에서는 이 점에 유의해야 한다.
.....

I

오늘날 한국의 대학은 교양교육에 상당한 관심을 갖고 있다. 뿐만 아니라 각 대학은 教養教育課程을 수년 전부터 점차적으로 개편하고 있다. 이러한 현상은 오늘날 한국 대학의 한 特徵으로까지 지적될 수 있을 것이다.

각 대학에서 교양교육에 이처럼 전례 없는 관심을 기울이고 있는 데는 몇 가지 이유가 있는 것 같다.

우선 첫째번으로 지적할 수 있는 것은 지금까지의 교양교육과정의 지나치게 형식적이었다는 점이다. 해방 이후 한국의 대학은 美國 教育制度의 영향을 받아 학부에 교양교육과정을 편성하였다. 그러나 그 당시 교양교육이 무엇을 목적으로 하며 어떤 내용으로 편성되어야 하는지에 관한 분명한 인식도 없이, 거의 教育法만을 충족시키는 범위 안에서 편성한 나머지, 형식에 지나

지 않는 教育課程을 만들어 운영하여 왔던 것 같다. 사실 이러한 경향은 오늘날에까지 계속되어 왔다고 보아야 할 것이다. 예를 들어 보자.

만약 일부 대학의 교양교육과정을 살펴본다면 다음과 같은 몇 개의 敎科目들을 발견할 수 있을 것이다. 국민윤리, 교련, 체육, 국어, 국사 등의 법정교과와 외국어, 인문, 사회, 자연과학 분야의 概論에 해당되는 몇 개의 교과목 등.

이와 같은 교과들로 구성된 교양교육과정은 거의 틀에 박힌 듯이 오랫동안 지속되어 왔다. 그러나 학문의 새로운 潮流와 사회적 변화에 비추어 볼 때 과거와 같은 교양교육과정을 운영할 수만은 없게 되었다. 대학은 이제 학생들에게 새롭게 탐구될 가치 있는 知識을 학습시켜야 할 뿐만 아니라 복잡하게 변모된 사회를 볼 줄 아는 眼目を 길러 주지 않으면 안 되게 되었다.

따라서 대학은 형식적인 教養教育을 시정하고 학생들에게 새로운 학문의 趨勢와 사회적 안목을 길러 줄 수 있는 교양교육과정을 새롭게 편성

하지 않으면 안 되게 된 것이다.

둘째로, 교양교육은 대학에서 專門教育에 비하여 충분한 대우를 받지 못했다. 그 이유는 교양교육의 의미 또는 목적의 모호성으로 인한 認識의 부족과 전문교육의 필요성만을 중시한 데 있다. 그 결과로 교양교육은 기껏 교육법을 충족하는 데 그치거나 몇 개의 형식적인 概論科目을 나열하는 정도에 그쳤다. 그러나 金鎮萬 교수가 지적했듯이 교양교육에 대한 “교육법의 규정은 최소 요건일 뿐 그것을 기계적으로 충족해서 교양교육이 이루어지는 것은 아니다”(『大學教育』 제 2 호, p.22)라는 형태의 주장이 교양교육의 가치를 主唱하는 자들에 의해서 제기되기 시작하였다. 그들에 의하면 대학이 전문적 지식을 학생들에게 가르치는 것도 중요하지만 그와 아울러 전전한 지식인으로서의 品性을 형성하는 교양교육도 그만큼 중요하기 때문에 교육법이 정하는 學點의 범위에 만족하지 말고 적어도 졸업에 필요한 전체 학점의 40%에 해당하는 학점을 教養履修學點으로 배당하는 것이 바람직하다는 것이다. 이러한 주장에 따라 일부 대학은 교양 이수학점을 늘리는 경향을 보이고 있다.

세째는 하바드대학이나 콜럼비아대학 등의 교양교육과정 개편 추세가 영향을 미치고 있는 것 같다. 특히, 中核教育課程(the Core Curriculum)으로 알려진 하바드의 「로스보브스키(H. Rosovsky) 보고서」(1979)는 한국의 각 대학에 지대한 영향을 미친 교양교육과정이다. 콜럼비아대학이나 하바드대학의 교양교육과정은 傳統的 教科의 형식을 완전히 벗어난 새로운 형태의 교육과정을 제시하고 있을 뿐만 아니라 교양교육의 目的과 意義를 명백히 밝히고 있다는 점에서 주목을 끌고 있다. 우리 나라의 몇몇 대학은 이미 하바드대학의 중핵 교육과정을 모델로 하여 교양교육과정을 새롭게 개편함은 물론 실험적으로 운영하고 있는 중이다(하바드대학의 중핵교육과정에 대해서는 「大學教育」 제 2 호 金瑗東교수의 「美國大學의 教養教育」참조).

네째는 대학에 입학한 학생이 입학 전에 갖추어야 할 지식을 못 갖추었기 때문에 대학이 이를 보완하기 위해서 교양교육과정을 개편하지 않을 수 없다는 것이다. 말하자면 불완전한 入

試制度 때문에 우리 나라의 중·고등학교 교육이 정상적으로 운영되지 못하고 있으며, 그 결과 대학에 입학한 학생들의 知的 水準은 교육에서 기대하는 정상적 수준에 이르지 못한 뿐만 아니라 대학에서 학업을 연마할 수 있을 정도의 기초적 능력마저 갖추지 못하고 있다는 것이다.

논의되고 있는 것 가운데 가장 두드러진 것은 대다수의 학생이 문장으로 자기의 사상이나 감정을 충분히 표현하지 못한다는 점이다. 이러한 이유 때문에 각 대학은 文章作法이라는 교과, 또는 이론바 道具教科를 교양교육과정에 신설·강화하고 있는 실정이다.

대체로 한국의 일부 대학에서 하고 있는 교양교육과정의 개편은 이상과 같은 이유에 의한 것 같다.

대학의 教養教育課程 改編은 벌써 이루어져야 했을 것이다. 그런 뜻에서 오늘날 한국의 각 대학에서 교양교육과정을 개편하고 있는 것은 늦은 감이 있으나 그래도 다행스러운 일이라 아니할 수 없다. 그러나 지금 진행되고 있는 일부 대학의 교양교육과정 改編方向에 대해서 몇 가지 석연치 않게 생각하고 있는 점이 있다.

우선 지적하고 싶은 것은 개편되고 있는 교양교육과정이 뚜렷한 目的(aims)을 가지고 있지 않다는 점이다. 목적의 불명료성은 구체적으로 걸려야 할 행동 특성인 目標(objectives)를 애매하게 하거나 상실시킨다. 교양교육을 통하여 학생들에게 무엇인가를 성취시키겠다는 뚜렷한 목적과 목표를 설정하지 않는다면 교양교육 개편의 방향은 그만큼 모호할 수밖에 없을 것이다. 사실 오늘날 추진되고 있는 대학의 교양교육과정의 목적과 목표는 분명치 않다.

오늘날 한국의 일부 대학에서 진행되고 있는 교양교육과정의 改編理由는 앞에서 열거한 바와 같으나, 그들 가운데 어떠한 것도 교양교육과정이 개편되어야 한다는 충분한 이유는 물론, 교양교육의 목적에 대한 암시조차 제공해 주지 않고 있다. 教養履修學點의 확대는 바람직한 현상일지 모르나 확대된 교양 이수학점이 교양교육의 목적과 내용을 분명하게 하거나 의미 있게 하는 充分條件이 될 수는 없기 때문이다. 또한 학문의 새로운 조류와 사회적 양상의 변모가 교양

교육과정에 충분히 반영되어야 함에는 異論이 없다.

II

그러나 이러한 목적이 특수한 대상을 위한 교과, 枝葉的·專門的 영역의 교과, 인기(흥미)를 감안한 교과의 개선로 달성되지 않는 것이다. 물론 여기에는 상당한 異論이 있을지도 모른다. 그러나 前例의 형식적이고, 高踏的인 교양교과의 개편이 각 학문 영역의 균형이나 내용을 고려함이 없이 특수성을 띤 교과들을 여러 개 늘어 놓는다고 하여 교양교육의 조건이 충족될 리는 없을 것이다.

다음으로 석연치 않게 생각되는 점은 國外의 대학에서 하고 있는 교양교육의 改編模型을 우리가 그대로 모방하는 점이다. 물론 교양교육이 학문에 관한 것인 이상 다른 나라의 교양교육 제도에 대해서 지나치게 배타적일 수 없고 그럴 필요도 없다는 생각은 당연하다. 그러나 또한 문화적 相對性을 무시해서는 안 된다는 생각도 당연한 것이다. 문화적 보편성과 특수성을 특히 고려해야 할 영역이 바로 교양교육과정의 영역이기 때문이다.

또한 中等教育의 비정상적 운영으로 인한 대학생들의 知的 缺損은 보완되어야 한다는 주장을 나무랄 사람은 한 사람도 없을 것이다. 그러나 대학의 교양교육이 중등교육의 보충과정으로 전락된다는 것은 상상하기조차 어렵다. 이 령게 될 때 대학교양교육은 무의미하게 될 가능성이 크고 그 概念과 目的도 달라질 것이라는 점은 쉽게 추측될 것이다.

이러한 일련의 악순환은 모두 교양교육의 개념이 정립되지 않은 데서 비롯된 개념상의 曖昧性과 模糊性에서 기인된 것 같다. 교양교육의 개념을 정립한다는 것은 쉬운 일이 아니다. 그것은 아마 전문적인 작업이 요청되는 일에 해당될 것이다.

어쨌든 오늘날 교양교육의 개념은 애매·모호한 상태로 남아 있는 게 사실이다. 그러나 교양교육과정의 改編過程에서 교양교육의 개념에 관한 어느 정도의 논의를 한다면 교양교육의 목적과 목표를 수립하는 일은 비교적 용이할 줄 믿는다.

교양교육의 목적과 목표의 不在라든가 불명료성은 교양교육의 개념 자체의 애매성에서 기인한다. 개념의 애매성 때문에 오늘날 교양교육에 대한 다양한 주장과 견해가 엇갈리고 있다. 그 실례를 들어 보자.

첫째, 교양교육은 전공을 위한 준비과정이라는 견해를 우리는 쉽게 찾아 볼 수 있다. 教養科目이 주로 1,2학년에 개설되어 있고 상당한 수의 도구 과목, 또는 계열 기초과목이 교양과정에 포함되어 있음이 이 사실을 뒷받침해 준다.

둘째, 교양교육은 實生活에 필요한 지식을 학습하는 과정이라는 견해가 있다. 외국의 문화나 언어학의 내용이 아닌 外國語의 구사 능력에 관한 교과가 교양교육과정에서 중시되고 있다는 사실이 이를 말해 주고 있다. 교양과목으로서의 「컴퓨터」는 더욱 적절한 예가 될 것이다.

셋째, 교양교육은 전문교육을 보충하는 과정이라는 견해를 찾아 볼 수 있다. 이를 실증하는 예로서 대학별, 계열별로 다르게 교양교육과정을 편성한 경우를 들 수 있을 것이다. 大學別, 系列別로 교양교육과정이 다른 이유는 전공을 보충하는 교과로 교양교육과정을 편성했기 때문이다.

끝으로, 교양교육은 인격 형성을 위해서 古典을 가르치는 과정이라는 견해를 들 수 있을 것이다. 이 견해는 역사적으로 멀리 거슬러 올라간다. 그러나 교양교육이 인격 형성을 도모한다는 주장은 오늘날에도 상당한 支持를 받고 있으나 古典敎科를 오늘날의 대학 교양교육과정에서 발견하기는 힘들다.

이와 같이 교양교육에 관한 다양한 見解가 제시되고 있으나 그 어느 것도 교양교육의 개념을 설득력 있게 또는 타당하게 설명해 주지 못하는 것 같다. 그 이유를 다음에 열거하고자 한다.

우선 교양교육이 전공을 위한 준비과정이라는 견해를 생각해 보자. 만약 이 견해를 따른다면 우리는 교양교육을 전문교육에 증속되는 과정으로 설명하거나 전문교육의 수단으로 규정해야 할

것이며 그 교육과정 또한 전공을 위한 系列基礎나 道具教科로 편성되어야만 할 것이다. 물론 교양교육은 어떤 면에서 전문교육에 도움을 줄 수 있을 것이다. 그러나 이 말은 전문교육은 목적이 되고 교양교육은 수단이 됨을 의미하지 않는다. 전문교육(professional education)과 교양교육(liberal education)은 각각 교육의 특수한 部類에 속한다고 보아야 할 것이다. 왜냐하면, 이 두 개념은 「교육」을 수식하는 형용사 「전문」과 「교양」에 따라 각각 다르게 규정되기 때문이다. 따라서 이 개념들은 형용사가 구분하는 범주 안에서 각각 다른 特徵과 目的을 갖는다고 할 수 있을 것이다.

다음으로, 교양교육은 실생활에 필요한 지식을 학습하는 과정이라는 견해를 음미해 보자. 이 견해는 얼핏 우리로 하여금 生活中心 教育觀을 생각토록 한다. 그러나 「실생활에 필요한 지식」이라는 말이 무엇을 의미하는지 명백하지 못하다. 추측컨대 이 지식은 기능적, 직업적인 知識의 類型에 속하는 것 같다. 만약 이 추측이 맞는다면 이 견해는 교양교육의 개념에서 완전히 벗어난다. 뒤에서 밝히겠지만 교양교육은 실생활에 필요한 직업적, 전문적 교육과 구별되는 개념이다.

또한 교양교육은 전문교육을 보충하는 과정이라는 견해 역시 교양교육의 개념에 관한 논의들 혼돈의 소용돌이 속으로 몰아넣는 것 같다. 만약 이 견해가 타당하다면 우리는 교양교육과 전문교육을 同質的 關係로 이해해야 할 것이다. 그러나 앞에서 언급했듯이 교양교육과 전문교육은 나름대로 특성을 가진다. 만약 교양교육이 독자적 특성을 가지지 아니하고 전문교육을 단순히 보충하는 기능만을 한다면 우리는 교양교육과 전문교육을 구태여 구별하여 쓸 이유를 내세우지 못할 것이다.

끝으로, 교양교육은 古典을 학습시키는 과정이라는 견해를 검토해 보자. 古典教育은 인간의 본질적 가치의 인식이나 기본적, 기초적 지식의 학습이라는 측면에서 매우 중요하다. 그러나 우리가 고전교육만을 중시한다면 우리는 오늘날 다양하고 복잡하게 분화·발달된 知識과 價値를 동시할 가능성이 크다. 현대인은 고전적 가치

나 지식뿐만 아니라 학문의 발달과 사회적 변화에 따른 새로운 지식과 가치를 습득하지 않으면 안 된다. 따라서 고전교육은 교양교육을 위해서 필요할지 모르지만 충분하지는 않다. 결국 이 견해는 어떤 역사적 時點에서는 옳바르나 通時的으로 항상 옳바르지는 않다고 보아야 할 것이다.

지금까지 열거한 바와 같이, 교양교육이 전문교육을 위한 準備過程이나, 실생활에 필요한 지식을 학습하는 과정이나, 전문교육을 보충하는 과정이나, 고전을 학습하는 과정이나에 관한 다양한 견해는 교양교육의 特性에 대해서 타당한 설명을 하지 못할 뿐만 아니라 그 목적을 더욱 불명료하게 만들고 있다. 허스트(P. H. Hirst)도 지적하였지만, 오늘날 교양교육은 여러 가지 의미를 가진 슬로건으로 사용되는 경우가 많다. 우리는 교양교육의 改編過程에서 이 점에 각별히 유의해야 할 것이다.

교양교육의 목적을 밝히는 일은 용이하지 않다. 이 일은 가장 난해하고 개운치 못한 문제로 인정되고 있다. 실제로 수많은 學者와 教育者들이 교양교육의 목적에 관해서 언급했지만 이 언급들은 모호하기 이를 데 없다.

교양교육의 목적과 목표에 있어서 구체적인 진전을 보인 것은 하바드대학의 교양교육 프로그램인 것 같다. 「코넬트(J.B. Conant) 보고서 (General Education in a Free Society, 1945)」와 이른바 中核教育課程이나 일컫는 「로소브스키 보고서 (Report to the Faculty and Students on the Core Curriculum, 1979)」는 이 대학의 교양교육 프로그램으로서 많은 대학으로부터 주목을 받고 있다. 그 이유는 이 報告書가 교양교육의 목적과 목표를 명료하게 제시하고 있기 때문이다. 이 보고서가 내세우는 교양교육의 목적은 「교육받은 인간(an educated person)」을 양성함에 있다. 「교육받은 인간」이란 무엇인가? 이 말은 우리로 하여금 정말 많은 것을 생각하도록 할 만큼 함축적인 意味를 포함하고 있다. 따라서 이 말의 의미는 단순히 밝혀질 성질의 것이 아니라 教育을 총체적으로 분석함으로써 밝혀질 성질의 것으로 판단된다.

만약 이와 같다면 「로소브스키 보고서」가 표방하는 教養教育과 일반적 의미의 教育은 결국

같은 것이 아닌가? 그렇다. 교양교육에서 형용사「교양(liberal)」은 어떤 의미를 가지는가? 교양은「교육」을 의미 있게 수식하는가? 그렇지 못하다. 피터즈(R.S. Peters)에 의하면「교양」은「교육」을 의미 있게 수식하지 않기 때문에 敎養敎育과 일반적 의미의 敎育은 구별되지 않는다. 敎養敎育은 보편적, 일반적 敎育을 일컫는 말 이외에 아무 것도 아니며,「교양」이라는 수식어를 붙인 것은 단지 교육의 범주에 들어 있는 특수한 교육, 즉 職業敎育, 技術敎育, 또는 專門敎育과 구별하려는 의도일 뿐이라는 것이다. 회람에 있어서도 교양교육은 보편적 文化로서 문학, 언어, 음악, 미술, 천문, 수리 등의 학습을 통하여 인간에게 사물에 관한 이해 능력, 美的 감상 능력, 도덕적 감성을 길러 주는 것을 목적으로 하였다. 이렇게 볼 때「敎養敎育」과 일반적 의미의「敎育」은 명백히 구분되지 않는다. 이와 같은 주장은 허스트에 있어서도 마찬가지이다.

그러면 교양교육의 성격에 부합하는 知識은 어떠한 것인가? 이에 대한 답변은 교양교육과 특수한 교육의 차이를 간접적으로 제시하게 될 것이다.

우선 교양교육에서 의도하는 지식은 人間의 마음을 조화롭게 발달시키는 것이어야 할 것이다. 따라서 이 지식은 經驗的世界와 象徴的(symbolic)世界 모두를 여러 가지 방법으로 폭넓게 이해할 수 있는 능력을 일컫는다. 이 때 인간은 진정으로 자유로운(liberal) 존재, 즉 마음이 조화롭게 발달된 敎養人이 된다는 것이다. 따라서 교양교육은 단순한 사실적 지식만을 가르치는 일이 아니라 概念의 정확한 의미는 물론 고도의 추리와 판단 능력, 그리고 지식의 기본적 형식(form)과 방법을 종합적으로 가르치는 일이다. 교양교육에서 가르치는 지식이 이와 같이 규정되는 이유는, 교양교육이 세세한 專門領域을 들여다볼 수 있는 전문가를 양성하는 데 목적을 두는 것이 아니라 사물을 전체적으로 파악할 수 있는 知的 眼目を 가진 인간을 양성하는 데 목적을 두기 때문이다.

물론 교과에 따라 고도의 專門性을 필요로 하는 경우도 있을 수 있다. 그러나 전문성에 치우친 마음의 조화로운 발달을 저해함은 물론 사

물을 전체적으로 볼 수 있는 眼目を 상실시킨다. 전문가는 사실 편협된 지식을 가지기 쉽다. 물론 잘 교육받은 전문가는 專門的 知識과 아울러 敎養的 知識을 갖춘 자이다. 그러나 전문가라고 해서 모두 교양적 지식을 갖춘다는 보장은 없다. 그러므로 교양교육은 전문가를 포함한 모든 교육받은 사람이 편협된 지식 또는 지적 불균형으로부터 자유롭게 함으로써 人間·社會·自然을 바르게 이해할 수 있는 능력을 기르는 데 목적을 두어야 할 것이다.

Ⅲ

그러나 교양교육에서 어떤 敎科와 그 교과에 무엇을 가르칠 것인가를 결정하는 일은 쉬운 일이 아니다. 기실 무엇을 가르칠 것인가는 그 학문의 論理的 構造에 의해서 결정된다. 한 학문의 논리적 구조는 그 영역에 관한 개념들과 그 개념들로 구성된 의미 있고 타당한 명제들이 어떤 독특한 형태로 구성되어 있음을 말한다. 이를 知識의 形式이라 한다면 교양교육은 바로 이 지식의 형식, 즉 각 학문의 구조를 이루는 개념과 명제 및 그 명제가 조직되는 특성을 가르치는 일이 되어야 할 것이다.

그러나 실제로 敎養敎育 改編에 있어서 중요한 것은 앞에서 밝힌 바와 같이 학생들의 지적 편협성과 불균형을 극복하여 마음을 조화롭게 발달시킬 수 있도록 敎育課程을 편성하는 일일 것이다. 이렇게 하기 위해서는 지식의 형식을 분류함이 우선적일 것이다. 왜냐하면 허스트가 지적한 바와 같이 지식의 형식을 분류하고 이를 균형 있게 조직하여 가르치는 것은 곧 마음을 조화롭게 발달시키는 일과 같은 것이기 때문이다. 허스트에 의하면“왜 우리는 지식의 형식을 추구하느냐”라고 하는 물음은“왜 우리는 마음의 발달을 꾀하느냐”라는 물음과 같다. 이 주장의 밑바탕에는 마음은 곧 思考樣式(modes of thinking)이라는 견해가 깔려 있다.

인간의 사고 양식, 지식의 형식은 플라톤으로부터 오늘날의 哲學者들에게까지 관심의 대상이 되어 왔다. 피닉스(P. Phenix)는 사고 양식, 지식의 형식이라는 말 대신에 의미의 영역(realms

of meaning)이라는 말을 쓰고 있다. 그에게 있어서 意味란 인간의 삶의 세계 또는 인간이 사물을 경험하고 이해하는 방식을 뜻한다. 지식의 세계가 어떤 말로 표현되는가는 중요한 문제가 아니다. 다만 우리가 피닉스로부터 얻고자 하는 것은 의미의 영역에 대한 그의 分類方式이다.

그에 의하면 意味의 領域은 상징적 영역(symbolics), 경험적 영역(empirics), 심미적 영역(aesthetics), 윤리적 영역(ethics), 총괄적 영역(synoptics), 그리고 실존적 영역(synnoetics)으로 분류된다. 이는 인간이 사물을 이해하는 방식을 形式에 따라 분류한 것이다. 그는 상징적 영역에 言語, 數學, 論理學을, 경험적 영역에 自然科學, 生命科學, 心理學, 社會科學을, 심미적 영역에 音樂, 美術, 舞蹈, 文學을, 윤리적 영역에 道德과 倫理를, 총괄적 영역에 歷史, 宗教, 哲學을, 그리고 실존적 영역에 哲學, 心理學, 文學, 宗教를 각각 포함시켰다.

허스트는 의미의 영역이라는 말 대신에 지식의 형식(forms of knowledge)이라는 말을 쓴다. 그에 의하면 지식의 형식은 수학, 자연과학(physical sciences), 인간학(human sciences), 종교, 문학과 예술, 도덕, 철학 등 일곱 가지로 구분된다. 이 지식의 형식은 독특한 개념과 概念網을 가진다. 허스트에 의하면 교육은 학생을 위에 열거한 지식의 형식으로 入門시키는 활동이다. 여기서 잠시 확인하고 넘어가야 할 것이 있다. 그것은 앞서서도 언급했지만 교양교육에서 가르치는 문학, 예술, 도덕 등의 教科는 전문교육에서 가르치는 그것과 성질을 달리한다는 점이다. 적어도 허스트의 주장 속에서 문학에 대한 기교, 예술적 기교, 도덕적 행위(도덕적 판단이 아닌), 언어를 사용하는 기교는 제외된다. 그가 이처럼 교양교육을 순수한 知的 教育(intellectual education)에만 한정된 것은 교양교육의 목적을 순수한 마음의 발달로 한정하였기 때

문이다. 그는 이러한 지적 교육을 받은 사람은 일곱 가지 형식의 지식이라는 렌즈를 통하여 그의 삶의 세계를 볼 수 있을 것이라 믿고 있다. 물론 허스트의 주장은 批判의 여지를 가지고 있다. 그러나 우리는 이들의 주장에서 교양교육이 무엇을 의미하며 또 실제로 教養教育課程을 편성할 때 어떤 점에 유의할 것인가에 대해서 많은 것을 배울 수 있을 것이다.

만약 교양교육이 인간의 마음을 균형 있게 발달시키는 데 목적이 있다면 「의미의 영역」이나 「지식의 형식」에 관한 개념은 교양교육과정 編成過程에서 중시되어야 할 것이다. 현재 일부 대학의 교양교육과정은 이러한 원리에 비추어 볼 때 매우 편협된 일부의 교과(학문)로 구성되어 있거나 教養領域에 넣을 수 없는 교과들로 구성되어 있다. 물론 적은 학점 수를 가지고 모든 의미의 영역, 또는 지식의 형식을 망라하는 교과를 편성한다는 것은 실제적으로 어려운 일이다. 그럼에도 불구하고 教養教育은 학생들의 마음을 균형 있게 발달시켜 주어야 한다는 주장은 여전히 가치롭다.

이러한 宗教領域의 강좌를 설정함이 없이 어떻게 대학을 졸업한 사람이 종교와 인간의 삶에 관한 안목을 갖기를 기대하겠는가? 藝術領域의 강좌를 설정함이 없이 무슨 이유에 의해서 우리는 대학을 졸업한 사람들에게 예술 또는 심미적 안목을 그들에게 기대하겠는가? 만약 어떤 사람이 宗教나 藝術에 대한 안목을 갖고 있지 않음에도 그를 일러 마음이 조화롭게 발달된 「교육받은 사람」이라 하겠는가?

교양교육이 진정으로 인간의 마음을 조화롭게 발달시키는 데 그 目的을 둔다면 우리는 교양교육과정을 개편할 때 마음을 어떤 방향으로 발달시킬 것인가, 교과들을 어떻게 균형 있게 편성할 것인가에 고민해야 할 것이다. *