

# 獨逸 大學의 敎養教育 이념과 현황

— 세계 主要國의 大學 교양교육 [完] —

鄭 暎 根

(祥明女大 講師, 教育學)

## 세계 主要國의 大學 교양교육

1. 韓國의 大學 敎養教育
2. 日本의 大學 敎養教育 내용과 특성
3. 中國 大學의 교양교육과 思想政治教育
4. 美國의 大學 敎養教育課程 개발과 구성
5. 獨逸 大學의 敎養教育 이념과 현황

### 1. 들어가는 글

현재 독일의 대학에서 행해지는 교양교육은 대학의 교육과정에 구체적으로 명시되어 모든 학생들이 정해진 분량의 과목을 이수해야 하는 우리나라의 대학이나 미국의 대학에서와는 다른 형태와 특성을 지니고 있다. 교양교육의 근원을 역사적으로 찾아 올라간다면 그 기원을 중세 유럽의 대학에서 발견할 수 있을 것이다. 하지만 독일의 대학은 중세시대에서 문예부흥기를 거쳐 온 뒤 빌헬름 폰 훔볼트가 베를린대학을 설립한 이래 고전적인 대학이념을 아직도 보전하고 있다. 그리고 바로 이러한 점이 시대의 변천에 따른 대학의 기능변화에도 불구하고 독일의 대학에서 교양교육의 독특함을 보여 준다고 할 수 있다.

실로 독일의 대학은 한국의 대학과는 여러 면에서 차이가 있다. 학문의 분화와 더불어 많은 단과대학과 학과들이 생겼지만 독일의 대학은 제도적인 면에서 볼 때 아직도 학과에 대한 엄격한 구분이 없다. 인문과학의 경우 대개 한 분야의 전공과 두 분야의 부전공을 택하여 공부를 하는데, 이 경우 전공과 부전공을 넘나들며 공부하고 또 필요에 따라 부전공 분야를 전공으로 바꿀 수 있다. 단지 그에 필요한 세미나의 수를 바꾸어 이수하고 후에 학위취득을 위한 논문을 원하는 분야로 택해 작성하고 시험을 보면 된다. 이러한 학과선택과 세미나 이수의 유연성에 걸맞게 學籍을 管理하는 부서가 대학에 따로 없다. 학생들은 스스로 자신의 학적을 관리하면서 졸업에 필요한 부전공을 포함한 세 분야의 세미나를 규정된 만큼 이수한다. 그런 다음 시험을 담당하는 부서에 신고하고 논문을 작성하며, 그 뒤에는 전공과 부전공의 필기시험과 구두시험을 통해 우리의 석사학위에 해당하는 여러 종류의 자격을 취득할 수 있다. 물론 이 모든 행사는 단과대학의 관리사항이지 어느 일개 학과의 일이 아니다.

한국의 대학에서는 피해 갈 수 없는 교양과정이란 독일의 대학에서는 勸奨事項이다. 모든 대학교들은 무엇을 전공하는 학생이든지 간에 누구나 참여할 수 있는 교양강좌들을 마련하고 있으며, 그 강좌에 참석하는 것은 학생들의 자유의사에 달려있을 뿐만 아니라 학위를 취득하는데에도 걸림돌이 되지 않는다. 독일의 대학 교양교육이 지닌 이러한 특성은 다른 한편에서 보면 독일 교육제도의 특성에서 나온다. 그렇기 때문에 대학의 교양교육을 논하면서 인문계 고등학교인 김나지움(Gymnasium)에서 실시되는 교양교육의 측면을 함께 살펴보아야 할 것이다. 그리고 우리와는 달리 대학에서 전공과 부전공으로 모두 세 분야를 공부해야만 한다는 걸 역시 대학의 교양교육과 연결지어 논해야 하리라고 본다.

이 글에서는 교양교육에 대한 뚜렷한 규정이 없는 독일의 대학이 추구하는 교양교육의 이념을 살펴보고, 20세기 들어 교양교육에 대한 독일 대학 내의 논의와 교양교육의 현황을 간략히 정리하며, 끝으로 독일의 대학 교양교육이 한국의 대학교육에 주는 의미를 살펴보겠다.

## 2. 독일 대학 敎養敎育의 理念

### 1) 歷史的 變遷과 人間陶冶의 문제

독일 대학의 정신적인 지주는 人本主義에 있다. 대학교육을 받은 사람의 이상적인 모습이란 다름아닌 자신이 배우는 지식의 내용을 꿰뚫어 보고 철학에서 형이상학적인 연결고리를 인식할 수 있는 사람, 즉 ‘모든 측면에서 도야된 인간’(der allseitig gebildete Mensch)에 있었다. 이러한 독일 대학의 이념은 1810년 베를린대학의 설립에서도 확인할 수 있었다. 그러나 그 뒤 실증주의적 방법론이 여러 학문을 주도하게 되었고 과학과 자본주의 사이의 공조체제 형성은 인간 삶의 모든 영역에서 엄청난 변화를 가져왔다. 대학 역시 한편으로는 이러한 변화를 주도하였고, 또다른 한편으로는 변화하는 세계상에 부합되는 교육기관으로 바뀌어 왔다. 그러면서 전문 지식을 전수하는 기관으로 변모한 대학이 더 이상 社會的 責任意識을 지닌 인간을 교육하지 못

한다는 비판과 우려가 일어났다. 대학이 추구해야 할 본연의 과제가 무엇인가라는 의문은 과학(Wissenschaft)과 인간교육(Bildung)이라는 대립되는 두 가지 테마 사이에서 어느 하나를 택해야만 하는 결단의 문제로 대두되었던 것이다.

점차 가속되는 학문의 전문화는 대학의 전공 분야를 세분화함으로써 다양한 학문들 사이의 연계나 혹은 대학교 안의 단과대학들 사이의 상호관계라는 것이 엉성한 분류계통상의 관계를 벗어나지 못하여서 인간의 삶과 과학이 총체적인 聯關性을 상실하였다는 비판이 일었다. 단과대학이 학과들의 집합체로 바뀌어 가는 데에는 대학의 체제를 조직적으로 운용하려는 실리주의의 원칙이 앞섰기 때문이었다. 그러나 문제는 이러한 현대적인 ‘학문영역의 운용’(Wissenschaftsbetrieb)은 객관성을 앞세워 주관적 가치의 문제를 학문의 연구와 전수에서 배제한다는 데에 있다. 이러한 식의 연구는 인간마저도 객관과학적 연구의 대상으로만 파악하려 함으로써 인간의 실존적인 문제들을 망각한다. 학문들 간의 연결이란 단지 수없이 많은 부분영역들의 합목적적인 조직관계에서만 존재한다. 그리하여 학문은 그 연구과제를 합목적적인 세계로부터 취하게 되며 대학(universitas)이라는 단어가 의미하던 학문들 사이의 유기적인 연결은 상실될 위기에 처했다.

물론 ‘학문의 세분화’(diversitas litterarum) 그 자체는 결코 부정적인 측면만을 지니지 않는다. 인간이 탐구를 계속함으로써 인간의 문화는 다변화하는 과정에 있게 마련이다. 문제는 세분화된 학문이 지엽적인 연구과목으로 협착된다는 데에 있다. 이러한 협착의 과정 속에서 각각의 분과학문이 인간의 삶 전체에 대한 통찰을 상실할 위험이 있으며, 그 결과 인간다움의 가치와 의미의 영역이라 할 수 있는 인격적 존재로서의 인간이 자기 자신을 상실할 가능성이 있다는 것이다. 그렇기 때문에 ‘학문들 사이의 통일성’(universitas scientiarum)은 궁극적으로 人間의 實存에 관계하는 문제이다. 학문의 통일성은 다름아닌 학문을 추구하고 또 학문적 연구결과를 삶에 응용하는 인간의 통일성과 연계되어 있다. 전문화된 학문의 추구로 인하여 인간이 전인적

인 삶에서 자신을 소외시킬 수도 있는 작금의 교육적 상황을 현대의 대학은 극복해야 한다. 대학이 처한 이러한 시점에서 대두된 개념은 비록 다의적이고 다층적이기는 하지만 다름아닌 '교양교육' (Studium generale)이었다.

## 2) 敎養教育의 理念

단어의 역사적인 출처를 살펴보면 영어의 'general education'에 해당하는 라틴어표현 'Studium generale'는 원래 '우리가 흔히 생각하듯이 완전한 인격을 겸비하도록 교육하는 '보편교육' (Allgemeinbildung)을 뜻하지 않았다. 유럽 중세의 대학에서 Studium generale는 본래 모든 국가의 학생들의 입학이 허용되는 대학을 뜻하였다. 이 단어는 본래 오늘날 우리가 사용하는 대학(Universitas; Universität)이라는 명칭이 '교수와 학생의 통합체' (Universitas magistrorum et studentium)라는 한 공동체의 법적 지위를 나타냈던 말에서 온 것처럼 법적인 개념이었다. 그리고 우리가 대학에서 학문의 통합을 이야기할 때 흔히 사용하는 개념인 'Universitas litterarum'은 17, 18세기 인문주의시대의 산물이라 할 수 있다. 이 인문주의적인 개념은 어쩌 보면 예전에 중세시대의 대학을 나타냈던 사회학적인 개념, 즉 'Universitas magistrorum et studentium'을 파괴하였다고 할 수 있다. 그렇다고 해서 중세의 대학에서는 학문의 통일성에 대한 이념이 없었다고 이해해서는 안 된다.

그렇다면 대학의 교양교육이라고 할 Studium generale는 오늘날 어떠한가? 학문의 이념과 인간도야의 이념을 뜻하는 이 단어에는 어떤 의미와 과제가 주어지는가? 이러한 질문을 접할 때 우리는 이에 대한 전제조건으로 쉰이 추구하는 학문의 세계, 즉 인간의 정신세계는 분리되지 않은 통일체로 주어져 있다는 생각을 하게 된다. 그러나 여기서 말하는 정신의 통일체란 각기 다른 전문분야의 지식들을 합하여 이루어내는 백과사전적인 보편교육을 추구하지 않는다. 그러므로 교양교육을 통해 학문의 전인적인

통합을 추구하기 위해서는 각각의 전공분야가 그저 외형적으로 연결될 뿐만 아니라 그 어떤 주도하는 이념에 의해 파악되고 의미있게 해석될 수 있도록 방향제시적인 기준이 필요하다.

그러나 바로 이러한 기준을 찾는 데에 해결할 수 없는 어려움이 도사리고 있다. 지금은 하나의 통일된 세계상이 지배했던 중세와는 판이하게 다른 시대이며, 백과사전적인 학문관을 바탕으로 하여 '학문의 통일성' (Universitas litterarum)을 추구했던 시대도 아니기 때문이다. 물론 대학이 이 문제를 전공 이외의 다른 핵심분야에 대한 과목들을 추가함으로써 해결하려는 시도는 어쩌보면 인간이 피하기 힘든 오류일 수도 있다. 하지만 대학에서 교양교육을 실시하는 기본목적이라고 할 수 있는 學問의 統一性이란 특정한 과목들을 기능적인 측면에서 편성하고 운영하려는 노력을 통해 달성되지 않는다. 학문의 통일성을 위한 교양교육의 노력은 무엇보다도 교육을 통해 전달되는 내용이 지니는 이상적인 가치에 관심을 가져야 한다. 즉, 도구적인 사고방식을 가지고 자연을 정복하려는 인간이 자신의 존재에 대한 궁극적인 의미해명을 철학적인 인간정신의 영역에서 이끌어내려 해야 한다는 것이다.<sup>1)</sup>

전문화된 분과과학은 수많은 독립된 과학들 중의 하나라는 입장에서 그 분야의 객관성을 규정하려는 개념들과 더불어 인간도야의 개념을 황폐하게 하였다. 인간도야이념의 위기는 소위 말하는 지식의 객관성에서 야기된 것이었다. 하지만 우리는 [지식의 엄격한 객관성을 추구하려는 분과과학처럼 인간의 도야를 정신적인 차원의 사치나 학문에는 속할 수 없는 개인적인 문제로 보아서는 안 된다. 교양교육에서 제기되는 문제의 핵심은 따라서, 제각기 자기 영역에서 탐구된 지식의 객관성을 지상 과제로 간주하는 각각의 分科科學들을 어떻게 人間陶冶의 문제와 다시 連結시킬 수 있는가라는 데에 있다. 그렇다고 해서 학술적인 지식을 도야와 동일시했던, 그리하여 니이체가 맹렬히 비판하였던 19세기적인 교육에 대한 이해의 차원에서가 아니라, 인간이 성

1) Theodor Litt: *Mensch und Welt. Grundlinien einer Philosophie des Geistes*, 2. durchgesehene Aufl., Heidelberg 1961 참조.

속하고 자유로운 개성으로 自己陶冶를 하는 차원에서의 앎과 삶의 연결을 뜻하는 것이다. 이렇게 볼 때 분과과학은 인간의 도야라는 바탕에 그 학술적인 뿌리를 가지고 있어야 한다.

따라서 교양교육은 전문 분과과학의 영역을 확대하는 것을 의미하지 않는다. 교양교육의 입장에서 보면 모든 분과과학은 어떤 특정한 방법론을 공유한다. 다시 말해 모든 분과영역의 형이상학적인 근본점을 감지해내기 위하여 노력하도록 하는 철학적 통찰이라는 방법론을 갖는 것이다. 이 방법론은 각각의 분과과학이 유기체적인 '학문의 우주'(Wissenschaftskosmos)에 의미연관을 맺는 부분을 감지하게 한다. 이러한 철학적인 문제제기는 각 분과과학에 속하는 부속품이 아니라 전문화된 개별과학이 모든 학문의 가장 근본적인 바탕으로 나아가도록 하는 통로를 의미한다. 바로 이러한 철학적 관점이야말로 아주 전문화된 분과과학의 연구조차도 앞에서 언급한 學問의 宇宙와의 의미연관으로 나아가게 하는 것이다. 이럴 때에 철두철미한 분과연구는 연구를 계속할수록 모든 전문과학들을 포괄하는 전체 안에서의 자신의 한계와 가능성을 명확히 알게 된다. 그리하여 엄격한 의미에서 학문의 통일성이 형성되고, 이 통일성에 따르면 걸으로 드러난 학문의 전문화란 그 이념에 내적인 의미의 공통성을 전제로 한 다양성임을 알게 된다.

결국 대학의 교양교육은 세분화된 개별과학이 추구하는 것보다 학문 전체에 대한 인식이 우선한다는 점을 제시하는 데에서 그 의의를 찾을 수 있다. 이미 셸링(Fr. W. Schelling)은 1802년에 예나대학에서 강독한 학문연구의 방법에 관한 강의에서 교양교육의 중요성을 강조하였다.<sup>2)</sup> 그에 의하면 자신이 가르치는 특수한 분야를 특수한 것으로만 알고서 그 속에 있는 보편적인 것을 인식하지 못하거나 또는 보편적이고 학술적인 도야의 표출을 그 특수한 분야에 간직할 줄 모르는 사람은 교수 혹은 학문의 수호자라고 하기에 부끄럽다는 것이다. 학문의 유기적인 전

체성에 대한 인식이 어느 한 분야에 대한 특정한 교육에 앞서야 한다는 의미인 것이다. 실로 오늘날의 진보한 자연과학은 모든 학문은 궁극적으로 동일한 문제, 즉 인간에 대한 의문을 밝히려고 끊임없이 노력한다는 점을 새롭게 조명하도록 해주었다.

따라서 대학의 교양교육이란 논리적인 차원에서의 학문조직상의 문제 혹은 교육적, 사회-정치적인 문제라고 하기보다는 개별적 인간의 인격과 관계하는 형이상학적인 과제요 또한 세계관적이면서 실존적인 과제인 것이다. 물론 여기에는 인간도야의 바탕이란 항상 형이상학적이라고 하는 기본관점이 스며있다. 이러한 교양교육의 이념에 따르면 대학에서 교양교육(Studium generale)을 담당하는 교수나 교양교육을 수강하는 학생들이란 다름아닌 자신이 선택한 한 전공분야를 열심히 그리고 의미있게 추구하는 사람이다. 그러나 동시에 그는 다른 한편으로 어떤 분야에서든지 본질적이고 인간의 실존을 움직이는 문제들을 찾으며 자신이 하는 학문분야의 의미와 한계에 대하여 질문하는 사람인 것이다.<sup>3)</sup> 독일의 대학교에 교양과목만을 담당하는 교수가 없는 까닭이 바로 이 점에 있다.

### 3. 20세기 독일 대학의 敎養教育

#### 1) 대학의 교양교육에 대한 論議

대학에서 전공영역의 전문화에 따른 인간교육의 상실에 대한 우리는 20세기에 들어서서 독일의 대학에서 교양교육의 의미와 그 필요성을 더욱 강조하게 하였다. 이러한 현상은 '20년대에 백커(Carl H. Becker)에 의한 대학개혁에서뿐만 아니라 제 2차 세계대전 이후의 대학개혁에서 뚜렷이 드러났다. '50년대에는 슈바르츠(R. Schwarz) 등이 중심이 되어 학문의 통일성이라는 독일 대학이념에 근거한 교양교육에 대한 논의를 전개하였다. 그에 의하면 대학의 교양교육이란 대체로 실증주의적이거나 단지 목적만을 강

2) Friedrich Wilhelm Schelling: *Vorlesung über die Methode des akademischen Studiums* (1802).

3) Romano Guardini: *Die Verantwortung des Studenten für die Kultur*, in: Guardini/Dirks/Horkheimer: *Die Verantwortung der Universität* (Weltbild und Erziehung 8), Würzburg 1954, 5~35쪽 참조.

조하는 여러 분과학문의 합으로서의 학문의 보편성을 극복하고 [인간과 인간이] 추구하는 학문 전체에 대한 철학적 통찰을 위한 노력이어야 한다는 것이다.<sup>4)</sup>

'50년대 후반에서 '70년대에 이르는 동안은 급증하는 대학진학자의 대학입학자격에 대한 논의와 더불어 플리트너(W. Flitner)는 전통적인 철학부가 중심이 되는 인본주의적 교육의 역할을 강조하였다.<sup>5)</sup> 이러한 입장은 결국 교양교육의 이념을 통한 대학의 재정립을 뜻하였으나, 시대의 요구에 부합하는 대학으로의 개혁과는 거리가 멀다는 비판이 일었다.<sup>6)</sup> 한편으로 대학에서 추구하는 학문이란 실제생활이나 변화된 사회와는 유리된 고전적인 인간성 함양에 치중한다는 비판 역시 제기되었다. 그리고 인문고등학교인 김나지움의 상급반을 대학에서의 학술적 연구를 준비하는 교양과정으로 개혁하려는 시도는 '대학수학능력'(Hochschulreife)에 대한 기준을 놓고 많은 논란을 야기시켰다.<sup>7)</sup> 이에 대해 헨티히(H. v. Hentig)는 전통적인 보편교육을 강조하는 대학진학 준비교육으로는 현대의 대학이 처한 시대적인 문제를 해결할 수 없다고 보면서 교양교육을 강조할 것이 아니라 대학의 교수-학습 과정을 시대적 상황에 맞게 재편성할 것을 주장하였다. 그는 오늘날의 다원적이고 합목적화된 문명에서 전문화된 학문이야말로 보편적인 인간도야의 가장 보편적인 형식이라고 하면서 피할 수 없는 학문의 전문화에서 보편성의 기능들을 배울 것을 주장한다.<sup>8)</sup> 그래서 그는 교양교육의 의미가 내재된 대학에서의 기초교육(Grundstudium) 대신 대학에서의 전공을 준비하는 단계인

'상급 대학교육 준비기관'(Oberstufen-Kolleg)을 김나지움과 대학 사이에 둘 것을 구상하기도 하였다.<sup>9)</sup>

1945년 이후 독일에서 대학의 교양교육에 대한 논의는 위에 단편적으로 설명한 데에서도 알 수 있듯이 다양하였다. 그러나 교양교육의 의미를 새롭게 규정하려는 다양한 노력과 시도에도 불구하고 독일의 대학에서 행해지는 교양교육은 아직도 新인본주의 교육사상에 입각한 고전적 대학이념의 바탕 위에 있다고 할 수 있다. 비록 학문의 전문화가 끊임없이 계속되더라도 인간실존에 대한 궁극적인 질문은 사라지지 않았으며, 객관과학의 맹목적인 진보는 인간존재 자체를 위협할 수 있다는 우려를 낳았을 뿐이다. 이에 따라 대학에서 학문을 추구하는 의미에 대한 성찰 역시 더욱더 다원화되는 인간의 삶에 필수적이라고 할 수 있다. 1986년 개교 600주년을 기념하는 하이델베르크대학에서 독일의 교육학회가 普遍教育을 주제로 하여 학술대회를 개최한 것은<sup>10)</sup> 우리들의 삶에 그 영향을 점차 증대해가는 객관과학이 주도하는 시대에 인간의 교육에 대한 교육학자들의 반성적 사고가 객관과학과 기술의 교육에서 '인간성의 도야'(Bildung)로 다시 돌아서고 있음을 시사하고 있다. 최근 들어 독일의 교육학연구에서 인간도야라는 말의 사용이 다시 전성기를 맞이한 것 역시 같은 맥락에서 이해할 수 있을 것이다.

## 2) 독일의 대학 교양교육 運營 現況

특별한 규정이 없이 행해지는 독일의 대학 교양교육의 현황을 서술한다는 것은 실로 어려운

- 4) Richard Schwarz: *Wissenschaft und Bildung*, Freiburg/München 1957.
- 5) Wilhelm Flitner: *Hochschulreife und Gymnasium. Vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe*, Heidelberg 1959.
- 6) Karl Jaspers und Kurt Rossmann: *Die Idee der Universität*, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1961, 179 쪽 이하; Helmut Schelsky: *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, Reinbeck bei Hamburg 1963, 245 쪽 이하.
- 7) 'Hochschulreife'에 대해서는 앞에 제시한 Wilhelm Flitner의 책과 Hans Scheuerl: *Vom Niveau höherer Bildung. Gedanken über Schule, Studium, Lehrerbildung*, Heidelberg 1965 참조.
- 8) Hartmut von Hentig: *Spielraum und Ernstfall*, Stuttgart 1981, 376 쪽 이하.
- 9) Hartmut von Hentig: *Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg*, Stuttgart 1971.
- 10) Helmut Heid und Hans-Georg Herlitz (Hg.): *Allgemeinbildung*. Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg (21. Heft der *Zeitschrift für Pädagogik*), Weinheim und Basel 1987.

문제이다. 각 대학은 전국적으로 일원화된 교양 과목의 내용이나 강좌수 또는 시행규칙을 가지고 있지 않다. 모든 대학은 나름대로 독특한 교양강좌를 설치하고 있을 뿐만 아니라 교양강좌의 수장은 학생들에게 의무사항이 아니다. 단지 여기서는 독일 대학교육의 이념과 연관지어 교양교육의 현황을 간략하게 서술하고자 한다.

앞에서 밝힌 교양교육의 이념에 따라 독일의 대학교에서는 어떤 단과대학에 소속된 학생이라도 들을 수 있는 다양한 내용과 형태의 교양강좌가 개설된다.<sup>11)</sup> 이 강좌들의 내용은 신학, 의학, 각종 언어, 노인학, 전산정보학 및 컴퓨터 프로그램 학습에서 음악, 연극연기 및 무대장치, 현대무용에 이르기까지 다양하다. 그런가 하면 몇 개의 단과대학이 공동으로 개설하는 강좌들도 있다. 학생들은 이러한 교양강좌에 참석의 의무가 없고 또 수강한 내용은 학점상으로 평가되지 않는다. 학생들은 자신의 흥미와 필요에 따라 자발적으로 선택하고 참여한다. 소위 말하는 교양필수과목이란 없는 것이다.

전문화되어 가는 현대학문의 조류에 직면하여 학문의 통일성을 추구하는 독일 대학의 교양교육은 다른 한편으로 한 단과대학 또는 둘, 셋의 단과대학에 걸쳐서 모두 세 분야의 전공과 부전공을 이수하는 데에서도 살펴 볼 수 있을 것이다. 흔히 間學問的(interdisziplinär) 접근과 이해를 교양교육의 목적으로 보는데, 독일 대학에서의 두 분야 부전공 이수 역시 교양교육의 차원에서 그 의미를 찾을 수 있다. 독일 대학의 무적의 부전공선택 제도는 실로 다른 국가에 비해 대학수학연한을 더 많이 요구한다. 이미 고등학교 과정에서 1년을 더 수학해야 하는 독일의 대학생들에게는 최저학위가 석사이며 또 이를 위해 두 분야의 부전공을 이수해야 하는 것이 쉬운 일은 아니다. 다른 유럽국가들과의 경쟁이라는 차원에서 대학수학연한을 대폭으로 낮추어야 한다는 논의도 진행중이다. 하지만 대학을 졸업한 지성인들이 단편적인 전공지식에 얽매이지 않도록 하고, 학문 전체에 대한 폭 넓은

이해를 바탕으로 좀더 원숙한 각 분야의 전문가를 배출하려는 것은 독일 대학교육의 전통이다.

이와 연결된 또다른 측면은 거의 모든 대학의 단과대학들이 그 학부에 꼭 필요하다고 여기는 기초과목의 이수를 요구하는 점이다. 그 전형적인 예는 라틴어 같은 고전어 능력이다. 그리고 학사운영 역시 간학문적이라 할 수 있다. 한국의 대학처럼 모든 학사업무가 학과를 중심으로 이루어지지 않는다. 단과대학은 엄격히 분리된 학과들이 느슨히 연결되어 있는 집합체가 아니다. 졸업에 관계된 논문제출이나 시험, 석·박사 학위수여 등 모든 일은 몇 명 되지 않는 단과대학 사무요원이 담당한다. 학생들이 어느 학과에 소속감을 뚜렷이 가지지 않는 것도 그런 까닭이다. 독일의 대학은 어느 학과 전공생보다는 여러 분야의 학문을 대체로 단과대학의 차원에서 공부하는 학생들의 공동체라고 할 수 있다. 그리고 이는 Studium generale 라고 부르는 교양교육의 이념에 부합되는 것이다.

#### 4. 맺는 말

이제까지 독일의 대학 교양교육 이념과 그 이념에 입각한 교양교육에 대한 논의의 역사적 전개 그리고 교양교육의 현황을 간략히 고찰하였다. 학문의 전문화 경향과 더불어 독일의 대학 역시 시대의 요구에 따라 외형상의 변모가 있었던 것은 사실이다. 전문화하는 분과과학의 집합체로서의 대학은 인간의 도야와 직업교육이라는 서로 이질적인 목적을 조화시킬 수는 없음을 보여주었다. 그리고 전문화를 통해 과학의 발전을 추구하는 대학은 점차 중등교육과 대학의 전문교육 사이의 불일치를 증대시켜 왔다. 그리하여 중등교육은 대학에서의 교육과 유기적으로 연결되어야 함에도 불구하고 중등교육이 대학에서의 전문직업교육에 들어서기 위한 기술적인 준비단계로 전락할지도 모른다는 반성적 성찰이 일어났다. 중등교육과 전문교육이 그 유기적인 연결의 고리를 상실했을 때 우리는 인간교육에서는

11) 독일 대학에서 실시되는 교양강좌의 특성에 대해서는 吳麟鏞, “西獨 大學의 教養教育”, 『대학교육』 제 2 호, 1983, 48쪽 이하 참조.

물론 전문교육에서마저 실패할 수 있다는 것이다.

이미 19세기에 들어서서 시작된 학문의 전문화경향이 비록 전통적인 대학이념의 존중에도 불구하고 독일의 대학에서 역시 점차 위세를 떨치게 된 것은 피할 수 없는 일이었다. 하지만 독일의 대학은 아직도 '學問의 統一性'을 강조하는 대학의 이념 위에 서 있으며 대학의 교양교육에서 그러한 점이 뚜렷이 드러나고 있다. 대학이 직업교육을 위한 전문과학의 집합소가 되어 왔다는 사실은 현대 독일 대학이 단지 종전의 이상적인 대학의 이념을 거부하는 데에서 끝나지 않았다. 현대의 대학은 전문화 일변도의 경향을 통해 새로운 문제를 야기시키게 되고 또 예전의 이상적인 대학이념이 소중히 다루어 왔던 옛 문제들을 다시 대두시키는 것이다. 그 단적인 예를 현대물리학의 등장에서 볼 수 있을 것이다. 또한 몇 년 전에 소련의 체르노빌에서 발생한 원자력 발전소의 화재사건은 무한히 발전하는 전문과학의 응용이란 결국 유기적인 학문

전체에 의미연관을 설정하지 않을 때 무모할 뿐만 아니라 인간존재에 파괴적인 영향을 줄 수 있음을 실증적으로 보여주었다고 말할 수 있을 것이다.

학과들 사이에 학문 내적으로 유기적인 결합을 상실해 가면서도 외형상의 集合的 間學問性을 강조하는 한국의 대학은 독일 대학 교양교육의 이념이 시사하는 바를 잘 음미할 필요가 있을 것이다. 교육행정적인 측면에서의 교양교육과정의 설립과 운용 그리고 기능적인 측면에서의 교양교육 필요성을 논하는 차원을 넘어 교양교육의 理念에 대한 哲學的 論議가 요구된다. 그래서 교양교육에 대한 논의에는 대학의 이념에 대한 철저한 반성적 사고가 수반되어야 하리라고 본다. 이러한 [점에서 독일의 대학 교양교육의 이념은 [시대에 뒤떨어진 이상주의의 산물인 것처럼 보일런지는 모르나, 실제로는 오늘날 인간이 직면하는 문제란 전문화된 분과과학의 문제가 아니라 학문과 학문을 추구하는 인간 자신의 본질적인 문제임을 암시하고 있다. ▣