기독교교육논총 제66집 (2021. 6. 30): 11-48
DOI: 10.17968/jcek.2021..66.001

AI시대의 영성적 가르침에 관한 연구 : “관상적 가르침”을 중심으로*

양금희(장로회신학대학교/교수)
khyang@puts.ac.kr

한글 초록

본고는 객관주의적 지식이 편만한 AI 시대에, 인간의 내면을 형성하는 영성적 가르침의 필요성과 가능성을 “관상적 가르침(contemplative pedagogy)”을 중심으로 탐구한 논문이다. 이를 위하여 본 고는 먼저 AI의 객관적 인식론의 특성과 AI 시대 학교교육의 방향을 고찰하고, AI 시대의 시대적 요청으로서의 영성 및 영성적 가르침의 필요성과 성격을 탐구하였으며, 이를 실제적으로 실천하고 있는 관상적 가르침을 통해서 일반학교 에서의 영성적 가르침의 실현 가능성을 탐색하였다. 연구 결과 본고는 영성적 가르침이 종교학이나 신학과 같은 특정 영역만의 전유물이 아니라, 3인칭의 지식이 편만한 오늘과 같은 시대에 모든 학교와 교육의 현장에서 구현되어야 할 가르침이라고 하는 것과, “관상적 가르침”이야말로 대표적 영성적 가르침의 하나라고 하는 것을 발견하였다. 더 나아가 본고는 추후적으로 관상적 가르침 외에도 다양한 영성적 가르침의 모델들이 개발되고 실천될 필요성이 있다는 것 또한 발견하였다.

《 주제어 》
AI 인식론, 객관주의, 영성, 영성적 가르침, 관상적 가르침

* 본 논문은 2021년도 장로회신학대학교의 지원을 받아 연구되었음.

Ⅰ. 들어가는 말

4차산업혁명 시대는 그 어느 때보다 강력한 객관주의적 지식이 편만한 시대라고 할 수 있다. 우리는 컴퓨터를 열면 쏟아지는 수많은 지식들과 만나고, 또한 순간적으로 빠르게 정보들을 취사선택하는 것에 익숙해진 시대를 살고 있다. 이제는 대학에서도 학생들이 하나의 교과서를 가지고 다니며 깊이 있게 읽는 모습보다는, 온라인상의 자료들을 ctrl+C와 ctrl+V 기능을 사용하여 순식간에 모아 발표를 준비하고, 레포트를 작성하는 것이 익숙한 풍경이 되어 버렸다. 많은 정보를 빠르게 접하지만, 그것과 인격적으로 만나고 실존적으로 고민하는 것 없이 스쳐지나가기에, 학생들이 접하는 지식들이 그들의 인격을 형성하고 삶에 영향을 주지 못하는 그러한 시대에 우리는 살며 가르치고 있다.

그렇게 볼 때에 4차 산업혁명 시대는 그 어느 시대보다도 영성적 지식과 가르침이 요청되는 시대라고 할 수 있다. 왜냐하면 영성적 지식은 객관적 지식이 아닌 인격적 지식이고, 영성적 가르침은 객관적 지식의 매개를 목적으로 하는 것이 아니라, 인간의 내면을 터치하고 형성하는 것에 초점을 맞추는 가르침이기 때문이다(Palmer, 1993, 25ff; 양금희, 2021, 72f). 서구의 영적 전통은 영성적 가르침을 “영성 형성(spiritual formation)”이라고 칭하여 왔는바, 이것은 영성적 가르침이 그 무엇보다 인간의 내면을 형성하는 것을 지향하고 있다는 것을 잘 나타내 주는 표현이라고 할 수 있다(Johnson, 1989, 104).

본고는 객관적 시대 속에서 수많은 정보들을 습득하면서 살아가는 오늘날의 성인 학습자들, 특별히 대학에서 수학하는 학습자들이 수업을 통해서 접하게 되는 지식을 인격적으로 만나고, 그를 통해 자신과 세계를 변화시키게 되는 계기를 마련할 수 있는 ‘영성적 가르침’에 대해 고찰해 보고자 한다. 특별히 영성적 가르침의 일환으로 최근에 대학에서 실제로 시도되고 있는 “관상적 가르침(contemplative pedagogy)”을 살펴봄으로써, AI시대의 객

관주의 교육을 보완하고 극복할 수 있는 하나의 대안으로서의 “영성적 가르침”의 필요성과 가능성을 모색해 보고자 한다.

Ⅱ. AI시대의 객관주의적 지식

1. AI시대 학교의 변화

4차 산업혁명시대의 핵심적 기술 중 하나는 “AI(인공지능, Artificial Intelligence)”이다. 인공지능은 그것이 처음 출현했을 때부터 말 그대로 ‘인간이 지닌 지적 능력을 인공적으로, 즉 기계를 통해서 구현하는 과학’을 지향해 왔다(Smith, 2007, 4). 그리고 이제 AI는 우리 사회의 곳곳, 즉 커뮤니케이션과 통신, 제조업, 판매업, 금융업뿐만 아니라, 교육과 복지에 이르기까지 사회 깊숙한 곳에서 인간을 대신하여 활발한 인지활동을 하고 있고, 우리는 더 이상 AI의 도움이 없이는 살 수 없는 세상에 살게 되었다. 인공지능은 그 무엇보다 우리 사회를 “초연결의 사회”로 바꾸고 있다. AI는 단순히 인간과 인간 간의 연결을 통해서만이 아니라, 사물과 인간, 현실 세계와 가상 세계를 사물인터넷(IoT), 클라우드, 빅 데이터 등의 고도화된 지능정보기술을 사용하여 연결함으로써 이 사회를 “초연결 시대”로 바꾸고 있다. 이 같은 초연결 시대는 사람과 사람의 관계, 사람과 사물의 관계, 정보 습득의 속도와 통로들의 패턴을 변화시킴으로써 우리의 삶의 패턴과 가치관 그리고 세계관을 바꾸고 있다. 황종성은 AI 시대에는 “인간 - 자연” 이라는 우리의 고전적 세계관이 “인간-기계-자연”이라는 구도로 바뀌는 패러다임 전환이 일어나게 되었다고 하였다(황종성, 2016, 5). “인간-기계-자연” 이라는 세계 속에서는 무엇보다 기계에 의한 인간노동의 대체 현상이 두드러질 것인데, 프라이와 오스본(Frey & Osborne, 2013)이나 브라인졸프손과 맥아피(Brynjolfsson & McAfee, 2011) 등은 이미 2010년대 초반 인간이

수행하는 직업 중 기계적으로 반복할 수 있는 직업 뿐 만 아니라, 컴퓨터에 의해 자동화될 수 있는 직업의 상당 부분이 없어질 것이라는 예측을 내놓았다.

그러한 예측들을 바탕으로 해서 보았을 때, 그동안 인간이 해 왔던 일들 즉 전형적이고 반복적인 인지활동을 요구하는 전문직을 비롯하여 생산직과 판매직 등을 앞으로는 기계가 대신하게 될 것이고, 따라서 미래에 학교는 더 이상 그러한 직업을 준비하는 자리가 되지 않으리라는 것을 짐작해 보는 것은 어려운 일이 아니다. 이와 같은 현상은 필연적으로 학교와 교사의 역할과 기능에 있어서도 패러다임적 변화를 가져올 것이라는 것을 짐작하게 한다. 학교와 교사가 새롭게 쏟아져 내리는 지식을 전수하는 것을 핵심적 목적으로 하기엔 AI 시대는 훨씬 더 광범위한 지식 전수의 통로를 가지게 되기 때문이다. 디지털화된 이 사회 전체가 곧 우리에게 지식들을 공급하는 통로가 되고 있고, AI 기술이 확산되면 될수록 학생들은 교사가 아닌 여러 다양한 매체를 통해서 효율적으로 지식을 습득할 수 있게 될 것이다(오인탁, 2017, 429).

반 라이메남(van Rijmenam, 2019)은 AI가 학교에서의 지식전수의 과정에서 개인화된 커리큘럼개발, 테스트 및 평가까지 전담하게 될 것이고, 그렇게 되면 교사는 정서적 지원을 제공하거나 사회성 기술에 더 많은 시간을 할애하게 될 것이라고 하였다. 그리고 그 결과 AI시대의 교사는 교사에서 코치(coach)나 조력자(facilitator)로 역할이 전환될 것이라고 하였다. 또한 AI시대의 학교는 지식전수의 과제에 있어서도, 단순 지식전달보다는 근본적으로 지식을 분별하고 비판적으로 볼 수 있는 역량을 갖추도록 하는 것에 초점을 맞추게 되는 것으로 패러다임을 전환해야 할 것이다. 트릴링과 파델(Trilling & Fadel, 2009, 49f)은 디지털 시대의 학교는 무엇보다 “비판적 사고와 문제해결”, “소통과 협력”, 그리고 “창의성과 혁신”의 역량 형성에 집중해야 한다고 하였다. 이들의 주장을 살펴보면 디지털 시대의 학교는 더 이상 단순 지식 전수에 초점을 두기보다는 지식에 대한 비판적 안목과,

그를 바탕으로 한 실제적 삶의 역량(competency)을 형성하는 데에 초점을 맞추어야 한다는 것이다. 이 말은 다른 측면에서 해석하면, 학교가 어떤 형태로든 지식과 학생들 간의 인격적 접점을 만들고, 그를 삶으로 연결할 수 있도록 하는 것에 초점을 맞추어야 한다는 것을 의미한다. 그리고 이 말은 학교의 교육이 학생을 수동적으로 지식을 흡수하는 자로서가 아니라, 자아를 가진 인격적 존재이자, 세계와 능동적으로 관계하며, 자신과 세계를 변화시키는 존재로 이해하는 것으로부터 출발하지 않으면 안 된다는 것을 시사한다. 그렇게 보았을 때에 AI 시대의 학교는 그 어느 시대보다도 인간의 내면과 자아정체성에 초점을 맞추고, 그들에게 자신과 세계를 보는 눈을 형성하며, 자신과 세계의 미래를 보는 비전을 형성해 가도록 하는 과제를 수행하지 않으면 안 된다는 것을 깨닫게 된다.

2. AI의 객관적 인식론

양금희(2018)는 AI는 AI 인식론의 태생적 한계로 인해 객관주의적 특성을 가질 수밖에 없다고 지적한 바 있다. 그녀는 무엇보다 AI가 “신피질(neo-cortex) 중심적 활동”, “몸의 부재”, 그리고 “상황성의 부재”로 인하여 인간의 사고와의 근본적 차이를 가지고 있고, 이것들이 AI 인식론을 결정적으로 객관주의적으로 만드는 요인이라고 하였다. 먼저 “신피질 중심적 활동”이란, AI가 인간의 뇌 중 주로 “신피질”의 기능에만 초점을 맞추는 활동이라는 것을 말한다(Kurzweil, 2013a, 15ff). 커즈와일(2013b)은 AI의 핵심 과제를 인간 뇌의 신피질의 메커니즘을 파악하고 그와 동일하게 작동하는 알고리즘을 설계하는 것이라고 하면서, AI를 클라우드에 옮겨진 신피질의 활동, 즉 “디지털 신피질(digital neo-cortex)”이라고 칭한 바 있다. 이처럼 AI는 확장된 신피질의 활동으로 인하여 우리 사회의 다양한 영역에서 문제해결에 크게 기여하고 있지만, 엄격하게 말하여 이 작동이 인간 뇌의 통전적 활동을 대신하는 것은 아니라고 할 수 있다. 즉 인간의 뇌는 신피질 뿐

만 아니라, 감정 뇌인 “림빅(lymbic)”, 그리고 기초적 욕망을 관장하는 “렙틸리안(reptillian)”이라는 삼중의 뇌가 서로 상호작용하면서 인지활동을 견인하고 있는데 반해, AI는 소위 이성적 인지활동을 중심으로 하는 신피질의 활동으로만 이루어짐으로 인해서 인간의 통전적 뇌활동을 반영하지 못한다고 할 수 있다. 이 말은 AI 지식이 감정이나 욕망과 관련된 인간의 내면에 깊숙이 관여하지 못하는 객관적 지식의 형태로 나타날 수밖에 없다는 것을 뜻한다.

AI가 객관주의적인 것은 또한 ‘몸의 부재’와도 관계가 있다. AI의 인식은 몸과의 상호작용을 통한 사고가 아니라 기계에 의한 디지털 사고이다. 이것과 인간 인식의 결정적 차이는 인간은 몸과의 상호작용을 통해 사고한다는 것이다. 우리가 신체의 감각을 통해서 얻는 앎은 결코 객관화되기 어려운 앎이다. 우리가 냄새를 맡고, 맛을 보고, 감촉으로 느끼게 된 레몬을 우리는 레몬으로 확신한다. 누군가가 그렇지 않다고 해도 그 확신을 무너트릴 수는 없다. 그것이 몸이 참여하는 사고의 힘이다. 때때로 우리는 우리의 사고가 있기 전 우리 몸이 먼저 반응하는 것을 느끼기도 한다. 슬픈 영화를 볼 때 슬프다는 생각보다 눈물이 먼저 흐르고, 한밤중에 울리는 전화벨 소리에 심장이 먼저 두근거린다. 다마지오(Damasio, 1994, 86)는 우리의 몸이 우리의 마음보다 앞서 사고에 참여한다고 하면서, 우리의 몸이 우리의 사고에 선제적으로 참여하고 있다는 것을 뇌이론을 통해서 밝혔다. 몸을 통해 얻은 지식은 단순 객관적 지식과는 다르게 인격적이고 주관적 차원을 터치하는 지식이다.

몸에 대한 AI 연구가들의 입장은 두 가지 방향으로 나타난다. 한 편으로 그들은 몸의 이러한 기능을 인식하고 소위 누벨 AI(nouvel AI)를 개발하는데 많은 노력을 기울였다. 2000년을 전후하여 사람들은 전통적인 “상징 AI(symbolic AI)”, 즉 몸은 없고 지능 활동만 하는 ‘상징 AI’의 한계를 지적하였다. AI가 체스 챔피온도 이길 수 있고, 퀴즈대회에서도 일등을 하지만, 신체적인 차원의 감각에서는 인간에게 한참 떨어진다는 사실이 AI비판의

핵심으로 떠올랐다. “AI에게 있어서는 고등 인지활동이 모든 동물들의 기초 신체 기능보다 훨씬 쉽다”는 소위 “모라벡 역설(Moravec's paradox)”이 회자되었다(Ganascia, 2010, 58). 그와 나란히 몸을 가진 AI, 즉 누벨 AI의 개발이 활발해졌다. 소위 “로보틱스(robotics)”라고 불리는 누벨 AI는 그러나 오늘에 이르기까지 여전히 매우 초보적 단계에 머물러 있다. 신체 감각적 차원에서 볼 때 AI는 여전히 그것의 상징적 인지활동에 한참을 못 미치는 단계에 있다고 할 수 있다(Ganascia, 58).

이러한 누벨 AI의 경향과는 반대로 다른 한 편의 AI연구가들은 ‘몸’의 한계를 극복하는 AI를 이상으로 삼았다. 커즈와일이나 모라벡(Hans Moravec)과 같은 AI연구가들은 AI를 생물학적 한계를 가진 인간의 몸으로부터 완전히 독립시켜 ‘독자적 마음’으로 만드는 것을 꿈꾸었다. 그들은 AI가 인간의 마음과 같은 상태로 발전된다면, 그것을 기계라는 가상의 세계에 주입하여 영혼불멸의 존재로 살게 할 수 있다고 꿈꾸었다(Moravec, 1990, 21-22). 그렇게 되면 결국 인간의 마음은 몸으로부터 떨어져 나와 가상의 세계에서 영원히 살 수 있고, 궁극적으로 어떠한 “육화(embodiment)”도 필요치 않게 되는 상태에 도달한다고 보았다(Kurzweil, 2013a, 128-129). 그러나 몸이 없는 AI는 앞에서 언급한 대로 몸에 의한 인식을 결여할 수밖에 없고, 따라서 몸을 통해 세계 내에 존재하는 인간의 ‘상황성’, 그리고 ‘관계성’을 결여하는 사고가 될 수밖에 없다.

몸이 결여된 AI의 사고는 또한 “상황 속에 있지 않다”는 것과도 다름 아니다(Dryfus, 1978, 32). 인간은 상황 속에 있기에 특정 상황에 속했을 때에 모든 관련 요인들을 입체적으로 소환하며 사고한다. 우리는 비가 오면, 날씨, 하루의 일과, 직장에서 자신의 위치, 패션 취향과 유행, 자신이 가지고 있는 옷들 등을 순식간에 입체적으로 소환하고, 그것을 바탕으로 어떤 옷을 입어야 하는지를 결정한다. 그러나 인공지능 비서 시리(Siri)는 상황에 대해 그렇게 종합적인(synthetic) 사고를 하지 못한다. 단순히 비가 오니 우산을 가지고 나가라고 말할 수 있을 뿐이다. 구글 번역기의 경우도 같은 단

어일지라도 상황과 문맥에 따라 다르게 해석되어야 하는 '의미론적(semantic)' 해석보다는, 한 단어에게 주어진 시뮬레이션적 번역을 함으로써 의미 전달에서 많은 오류를 만들어 낸다. 그래서 카산(Kassan, 2017, 39)은 AI가 인간의 지능과 결정적으로 다른 것은 그것이 "시뮬레이션"이지 상황에 맞는 "종합(synthesis)"을 하지 않는 것에 있다고 하였다. 인간은 상황화된(situated) 존재이기에 상황에 처하면 모든 정보들을 종합적으로 소환하면서 의미론적으로 사고한다. 그러나 AI적 사고는 수많은 정보들을 불러올 수 있을지는 모르지만, 그것을 구체적이고 실제적 상황과의 관계에서 종합적으로 사고할 수 없다. AI는 수만, 수억의 정보들을 순서적으로 소환하여 그 중 최선의 것을 선택하는 방식으로 작동한다. 그 결과 AI는 전동치솔을 가지고 있는 아이의 사진을 야구방망이를 가지고 있는 아이로 판단하기도 한다(Lounchy, 2017).

이러한 이유로 인해서 AI의 인식은 결국 인식과 행동의 분리, 인식과 삶의 분리를 가져오고, 인격성과 관계성의 결여 및 세계로부터 분리되는 현상을 가져오는바, 이것들이 AI 지식이 태생적으로 갖는 문제점이라고 할 수 있다. 감정이 결여된 사고는 인식과 행동을 분리하고, 몸이 배제된 인식은 인격적 지식의 결여를 가져오며, 상황성을 벗어난 지식은 궁극적으로는 우리를 관계성의 결여 및 세계로부터 분리하는 결과를 가져오기 때문이다. 이러한 문제점들은 모두 앎의 주체인 우리와 앎의 대상을 분리하는 "객관주의(objectivism)"의 문제라고 할 수 있으며, 그런 의미에서 AI는 포스트모던 시대를 위협하는 강력한 객관주의적 도전이 된다는 점을 확인하게 된다.

그렇게 보았을 때, AI 시대의 학교는 객관적 지식으로 넘쳐나는 세계 속에 살고 있는 학생들에게 어떤 형태로든 그 지식과 학생 간의 인격적 접점을 만들고, 지식과의 관계 속에서 자신의 내면과 세계를 보는 눈을 형성할 수 있도록 하는 것에 초점을 맞추지 않으면 안 된다는 것을 발견하게 된다. 그런 의미에서 AI시대에 우리는 그 어느 시대 보다 "영성적 가르침"에 눈을 돌려야 할 것이다.

Ⅲ. 영성적 앎과 영성적 가르침

1. 영성적 앎의 인격적 차원

영성이란 인간 내면의 자리이고, 모든 인간 내면의 “세계와 삶의 의미에 대한 갈망”이다(Nash, 2002, 18). 따라서 우리가 객관적 지식과 인격적으로 만나야 한다면, 그 자리는 영성이 되지 않을 수 없다. 영성은 기독교나 불교와 같은 특정 종교의 전유물이 아니다. 폴 바이스(Byers, 1992, 6)는 “종교가 창조와 삶의 의미에 대한 인간의 우주적 질문에 대한 답이라면, 영성은 창조와 삶의 의미에 대한 보편적 인간의 질문 그 자체이다”라고 하였다. 따라서 영성은 종교와 깊은 관계가 있지만, 한 종교의 교리나 제도에 묶이기 이전 모든 인간 내면의 “세계와 삶의 의미에 대한 관심”이라고 할 수 있다(Carr, 2017, 245). 물론 우리는 성경 안에서 ‘하나님의 영’과의 관계성 속에서 형성되는 기독교적 영성의 깊은 뿌리를 발견한다(양금희, 2021, 58ff). 그러나 영성은 오늘날 기독교만의 전유물이기 보다, 삶의 의미 추구, 특별히 ‘초월적 존재’와의 관계 속에서 삶의 의미를 추구하려는 인간 일반 안의 요소로서 이해된다. 그래서 대표적 개신교 영성가의 한 사람인 슈나이더스(Schneiders, 1986, 266)도 영성을 우리 자신 보다 ‘더 크고 높은 존재’와의 관계성 안으로 우리 자신을 세우게 되는 자리로서, 그 자체로 우리 의식의 고양을 가져오며, 현재의 자신을 넘어서서 “자기초월(self-transcendence)”을 이루는 통로가 된다고 정의한 바 있다. 그래서 영성은 자아의 핵심이요 존재의 중심(integral part of being)이기에 삶의 모든 측면, 즉 관계적 차원, 도덕적, 행동적 차원들 등 삶 전체를 아우르는 핵이요, 삶을 형성하는 힘(life-shaping force)이다(Woods, 2006, 9).

영성이 이렇게 삶 전체를 아우르는 핵과 같다면, 그것은 우리의 앎의 현상에도 관여한다. 영성은 세계와 인간을 객관적 거리를 두고 탐구하는 방식으로 앎에 관여하는 것이 아니라, 창조 세계와 우리 자신의 삶의 의미에 대

해 질문하는 방식으로 앎에 관여한다. 그렇게 보았을 때 영성적 앎은 의미를 향한 추구와 질문이고, 세상과 우리를 관계성 안에서 보는 앎이다. 영성적 앎은 자기 몰두나 자기 폐쇄적인 사고가 아니라, 세계에 자신을 열고 세계에 대한 자신의 의미, 그리고 자신에게의 세계의 의미를 묻는 사고이다. 즉 영성적 앎은 세상과 사물에 대한 객관적 지식의 조각들을 축적하는 것에 관심이 있는 것이 아니라, 세상에게 자신을 열어서 그와의 관계성 안에서 자신을 볼 뿐 만 아니라, 더 나아가 자신과 자신의 생각을 변화시키는 사고이다.

드웨인 휘브너(Huebner, 1985, 167)는 영성이 가지고 있는 '자기-초월적' 특성이 영성적 앎을 현재의 앎에 만족하고 머물러 있게 하는 것이 아니라 언제나 자신을 넘어서는 새로운 앎에로 자신을 개방하도록 한다고 하였다. 따라서 그는 영성적 앎은 무엇보다 현재의 앎이 결코 궁극적인 것이 아니라 언제나 불완전하고 오류에 빠질 수 있다는 것을 인정하는 앎이고, 언제나 더 나은 앎, 새로운 앎에로 자신을 열어놓는 개방적 태도 그 자체를 말한다고 하였다. 그런 의미에서 그는 "모든 앎은 영성적이어야 한다"고 하였다. 현재의 불완전성을 인정하고 더 나은 앎에로 자신을 개방하는 태도는 그 자체로 모든 앎이 가져야할 전제이기 때문이다. 그렇게 볼 때에 '영성'이 모든 사람에게 있는 내면의 요소인 것과 같이, 영성적 앎 또한 모든 앎이 출발해야 할 기초가 되어야 한다는 것에 이의를 제기할 사람은 없을 것 같다.

영성적 앎이 세계에 대해 자신을 개방하는 앎이라고 하는 것은 다른 측면에서 볼 때, 세계와의 관계 안에 "참여하는 앎"이라고 할 수 있다. 세계 개방적 앎은 우리가 앎의 주체이고 세계는 앎의 대상이라는 전제를 가지고 자기 폐쇄적으로 탐구하는 주객도식의 앎이 아니라, 자신이 세계의 일부분이라는 것을 인정하고, 세계 전체와의 관계성 안으로 들어가서 "세상과 공동체를 형성하는 앎"을 의미하는 것이다. 그것은 세상을 단순히 호기심의 대상, 혹은 이용 대상으로 보는 것이 아니라, 세상에 대한 책임감과 사랑을

실천하는 앎을 의미한다고 할 수 있다(Palmer, 1993, 1ff).

그렇게 볼 때, 영성적 앎은 우리 자신과 우리가 속한 몸인 대지와 자연을 떨어트려 보지 않는 인식이다. 영성적 관점에서 보면 자연은 우리와 생명을 공유하는 관계로, 우리가 사랑해야 할, 그로부터 귀 기울여 듣고 존중해야 할 대상, 섬기고 보살펴야 할 우리 공동체의 일부분이다. 따라서 자연과 환경과 세상에 대한 모든 지식들은 우리에게 단순히 객관적인 지식의 조각들이 아니라, 어떻게 우리가 자연과 세상과 모든 사물들과 하나의 공동체가 될 수 있는지, 어떻게 그들을 사랑하고 섬기고 보살필 수 있는지에 대한 질문이 되고 답이 되는 그러한 지식이 되어야 한다는 것을 의미한다. 우리가 영성적이 된다는 따라서 세상과 더욱더 공동체를 이루고 그를 섬기게 된다는 것을 의미하는 것이다.

영성적 앎의 이러한 특징들, 즉 세계에 자신을 개방하는 “인격적 앎”, 세계와의 관계성 안에 들어가 그와 공동체를 형성하는 “관계적 앎”, 그리고 세계에 대한 책임감과 사랑을 실천하는 “실천적 앎” 등은 왜 영성적 앎이 객관주의적 앎이 편만한 AI시대에 우리가 주목해야 할 앎인지를 말해준다. 인식과 삶을 분리하고, 인식과 행동을 분리하며 인격성과 관계성의 결여로 인하여 궁극적으로 우리를 세계로부터 분리하는 AI의 객관주의 인식론의 강력한 도전에 직면한 우리 사회와 우리의 학교가 영성적 인식과 영성적 가르침에 주의를 기울여야 할 이유가 거기에 있는 것이다.

2. 영성적 가르침

헨리 나우웬(Nouwen, 2003, 27)은 현대의 교육은 주로 “당면한 세계의 문제를 통제할 수 있는 기술과 방법을 제공하는 것”에 초점을 맞추고 있는데, 이것은 의학, 사회학, 심리학, 화학, 생물학, 경제학, 심지어 신학에서 조차 그러하다고 하였다. 그는 이러한 교육의 유형은 사회의 즉각적 필요를 채우고, 눈앞 현안의 문제해결에만 초점을 맞춤으로써 인간의 내면과 심층

적 차원을 간과하는 것이 문제라고 하였다. 그는 이러한 교육의 궁극적 목적은 '사물을 통제 아래 두는 것'이고, 그 과정은 "폭력적 과정"이 될 수밖에 없다고 하였다. 왜냐하면 사물을 통제 아래 두려는 교육은 결국 학생 간의 '경쟁'을 불러일으키고, 교사로부터 학생을 향한 '일방적' 교육이 되게 하며, 학생의 눈이 밖으로 향하기 때문에 정작 학생 자신은 '소외'되는 교육이 되기 때문이라는 것이다.

나우웬(2003, 41)은 교육으로부터 학생을 '소외'시키는 현상은 '폭력적 과정'으로서의 교육뿐만 아니라, 학생의 내면으로부터도 비롯된다고 하였다. 그는 학생 안에 자신과의 대면을 저항하는 뿌리 깊은 요소가 있는데, 이 요소를 "스코토시스(scotosis)"라고 칭하였다. 그는 스코토시스는 "인간이 자기 자신이 되는 일에서 결정적으로 중요한 요인을 제대로 다루지 못하도록 방해하는 것"이라고 하면서, 이것은 우리가 자신을 직면하는 고통스러운 통찰을 거부하려고 하는 것으로부터 온다고 하였다. 이 스코토시스는 스스로 자신이 학습과정의 일부가 되는 것을 방해하고, 결국은 우리를 삶의 방관자가 되게 한다고 하였다. 그렇게 보았을 때 오늘날의 학교는 '폭력적 과정'으로서의 외부적 환경과, '스코토시스'라는 내면적 요소의 이중적 요인으로 인해, 학생들이 자신을 대면하는 것을 방해하는 자리가 되고 있다고 할 수 있다.

파커 파머(1993, 34ff) 또한 오늘날의 학교가 학생들이 자기 자신으로부터 소외되는 자리가 되고 있다는 점을 지적하였는바, 그는 이것을 소위 "관습적 교실(conventional classroom)"에서 일어나는 "객관주의적 교육"의 문제점으로서 서술하고 있다. 파머는 관습적 교실에서의 공부의 초점은 객관주의 지식이 기반이 되며, 이것은 언제나 외부세계를 - 즉 자연, 역사, 누군가 다른 사람의 세계관 - 지향하고 있고, 교실 내부의 현실이나 교사와 학생의 내면세계는 관심에서 제외된다고 하였다. 사실 우리도 자연의 일부이고, 역사의 일부이기에, 그것이 우리의 세계관이어야 함에도 불구하고, 관습적 교실에서 접하게 되는 세계는 나의 세계이기 보다는 "저쪽 바깥(out

there)"의 세계로 인식된다고 하였다. 따라서 관습적 교실에서 학생들은 "구경꾼"이 되고, "자기 자신(self)"에 대해 생각해 볼 수 있는 기회를 얻지 못하게 되며, 급기야는 학교에서 인식 주체로서의 자아를 고립시키게 된다고 하였다. 결국 파머는 그러한 관습적 교실의 결과 학생들은 세계에 대해 책임적으로 참여하는 존재가 되기보다는 세계를 "조작하는 사람"이 된다고 하였다(37). 학생들은 자연과 역사와 사회 속에서 자신을 그들과 동반관계로 보기보다는, 그들을 지배하고 이용하고 조작하는 사람이 될 수밖에 없다는 것이다.

나우웬과 파머는 모두 이러한 파괴적 교육에 대한 대안을 제시하고 있는바, 나우웬(2003, 34ff)은 그것을 "구속적(redemptive) 과정"이라고 칭한다. 그는 "구속적 과정"은 학생이 자기 자신으로부터 소외되지 않고, 자아와의 대면이 이루어지는 교육의 과정으로서, 무엇보다 학생이 자신과 자신의 체험을 표현할 수 있는 교육의 과정이라고 하였다. 그는 따라서 '구속적 과정'으로서의 교육은 교사로부터 학생으로 향하는 "일방성"이 아니라, 교사와 학생이 서로를 받아들이는 "쌍방성"이 일어나는 자리가 되어야 하고, 동시에 그 교육을 통해 지식이 획득되기 보다는 학생의 "잠재력"이 이끌어 내어지는 자리가 되어야 한다고 하였다. 또한 '구속적 과정'은 미래를 위해 현재를 희생시키는 교육이 아니라, 여기와 지금의 '현재성'을 중시하고, 현재 안에서 미래가 발견되게 하는 교육이 되어야 한다고 하였다(38).

비슷한 맥락에서 파머(1993, 17ff)도 대안적인 교육의 방향을 제시하고 있는바, 그는 그것을 "영성 형성(spiritual formation)"이라는 이름으로 제시하고 있다. 그는 기독교가 오래전부터 소위 "형성(formation)"이라는 이름으로 학습자의 존재(being) 자체를 빚어가는 것을 목적으로 하는 교육 전통을 가지고 있다고 하였다. 파머는 "형성"이라는 개념은 지식을 알게 해주는 것에 그치는 것이 아니라, 왜곡되었던 인격과 존재 자체를 원래의 형상(하나님의 형상)대로 재형성시키는(re-form) 개념으로서 주로 수도원적, 영적 전통에서 사용되었던 개념이라고 하였다. 그는 수도원적 전통에서 특별히

세 가지, 즉 “거룩한 문헌들”, “기도와 관상(contemplation)”, 그리고 “영적 공동체의 삶”을 통해 영적 형성을 실천해왔다고 하였다.

파머(1993, 18)는 “거룩한 문헌”에 대한 공부는 영적 전통을 만나기 위해 영적 통찰을 가졌던 사람들의 시대로 돌아가 이 시대에는 희미해진 진리를 재소환하는 과정이라고 하였다. 이 과정에서 사람들은 영적 전통을 ‘친구’처럼 만나고, 그들과 함께 영적 여정을 떠난다. 따라서 ‘거룩한 문헌’을 공부하는 것은 단순히 옛날의 문헌을 객관적으로 탐구하는 것에 그치는 것이 아니라, 영적 전통이라는 살아있는 친구를 만나, 나의 마음과 생각을 거기에 비추어보고, 왜곡된 오늘날의 나를 재형성하는 통로가 된다고 하였다. 그는 “기도와 관상”이 우리를 전통을 넘어 모든 영적 삶의 살아있는 근원에로 데려가는 과정이라고 하면서, 이 과정에서 우리는 전통이 증거하는 것에 실제로 직접 참여하게 된다고 하였다. 공부가 다른 사람들의 영적 삶을 관찰하는 것이라면, ‘기도와 관상’은 나 자신을 실제적 참여자로 만들고, 드디어 나 스스로 진리를 만지고 맛보게 되는 자리라고 하였다. 그리고 그는 “영적 공동체의 삶”은 나를 공부와 기도의 고독으로부터 데리고 나와 공동체와의 관계성에로 데려온다고 하였다. 공동체는 나의 주관적 왜곡을 막고, ‘거룩한 문헌’의 해석을 도와주며, 기도체험에 대해서도 가이드를 주기 때문이라는 것이다. 공동체 속에서 우리는 영적 성장을 측정할 수 있는 사랑, 평화, 기쁨, 겸손, 섬김을 다른 사람들과의 관계 속에서 살아낼 수가 있고, 따라서 공동체의 삶은 상호격려와 상호실험의 훈련의 장이 된다고 하였다.

위에서 살펴본 바와 같이 “거룩한 독서”, “기도와 관상”, “공동체의 삶”으로 이루어지는 “영적 형성”교육은 내가 소외되거나 고립되지 않는 교육, 내가 ‘나’로서 참여하는 교육이다. 거기에는 공부가 있지만 객관적 지식의 습득으로서의 공부가 아니라, 영적 전통 및 영적 통찰을 가졌던 사람들과 ‘나’의 만남이 이루어지고, 그들과 친구가 되는 여정으로서의 공부이다. 또한 ‘기도와 관상’은 실제로 ‘나’를 영적 삶의 생생한 근원에 참여시켜, 진리를 만지고 맛보게 하는 과정이고, ‘영적 공동체의 삶’ 속에서 ‘나’는 실제로 영

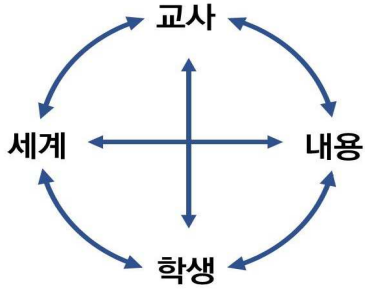
적 열매를 맺는 삶을 살 수 있다. 이러한 교육에서 학생은, 객관주의적 교육에서처럼 학생들이 '저쪽 바깥'의 세계에 대한 객관적 지식을 습득하는 구경꾼, 자아로부터는 소외되지만 세계를 지배하고 '조작하는 사람'으로 되어가는 것이 아니라, 존재 자체가 형성되고, 왜곡되었던 인격이 원래의 형상대로 재형성되는 과정에 들어서게 된다.

파머(1993, 19)는 그런데 이러한 세 가지 요소들이 오늘날의 학교에서 여전히 그 흔적이 남아있다고 하였다. 예를 들어 오늘날의 학교에서 학생들은 독서를 통해 세계관을 형성하고, 비록 거룩한 문헌들은 아닐지라도 책들을 통해서 궁극적 실제와 세계에 대한 오리엔테이션을 얻기 때문이라는 것이다. 그는 '기도와 관상' 또한 현대의 학교에 여전히 흔적이 남아 있다고 하였는바, 사물의 외관과 표면을 꿰뚫어 보면서 그 내부에 존재하는 것에 닿으려고 하는 '분석(analysis)'의 행위가 기도와 관상이 추구하는 것과 맞닿아 있다고 하였다. 그는 '분석'은 세계를 그것을 이루는 기초적인 요소들로 쪼개는 행위이지만, '기도'는 요소들 뒤로 가서 그들 안에 놓인 관계성을 본다는 측면에서 차이가 있지만, 그 둘은 모두 사물의 외관을 꿰뚫고 들어가 핵심을 보려고 한다는 점에서 공통점이 있다고 하였다. '공동체의 삶' 또한 오늘 날의 학교에도 존재하는 것인바, 그는 학교 안의 모든 규칙들, 잠재적 커리큘럼 들이 곧 그러한 역할을 한다고 하였다.

이러한 파머의 이해로부터 우리는 현대의 학교들이 그 안에 여전히 존재하는 영성 형성적 요소들에 집중하고 그 과정을 활성화한다면, 학교가 학생을 소외시키지 않고, 객관적 지식의 전수가 아닌 학생의 '존재' 자체를 형성 혹은 재형성하는 자리가 될 수 있다는 희망을 갖게 된다. 즉 영성적 교육이란 어떤 특정의 과목이나 전공에서만 이루어지는 것이 아니라, '독서'와 '분석'과 '공동체의 잠재적 커리큘럼'이 존재하는 모든 학교에서, 학생들로 하여금 그들이 배우는 내용들과 인격적으로 만나고, 사물과 세계의 핵심을 꿰뚫어 보며, 공동체 안에서 상호격려하고 삶을 실험하며 살 수 있도록 하는 것을 통해 이루어 질 수 있다는 것이다.

이런 맥락에서 우리는 파머(1999, 27)가 영성교육의 핵심은 “연결”에 있다고 하는 것에 주목해야 한다. 그는 1999년에 쓴 일반적 교수-학습 상황에서의 영성교육에 관한 글에서, 영성적 교육의 핵심은 학생이 그가 배우는 내용과 인격적으로 연결되고, 교사와 학생이 인격적으로 연결되며, 더 나아가 학생과 세계가 연결되는 것이라고 하였다. 영성교육의 핵심이 “교사와 학생과 내용 그리고 세계가 연결되는 것”인 한, 그는 영성교육이란 모든 학교에서 회복되어야 할 핵심적 교육의 요소가 되어야 한다고 보았다. 같은 맥락에서 다니엘 보카이(Vokey, 2000, 25)도 영성교육이 공공학교 커리큘럼 안에 통합되어야 한다고 보았는바, 그것은 영성교육이 학생들에게 학습의 내용과 자신의 삶의 의미를 연결하여 볼 수 있도록 하기 때문이라고 하였다: “공립학교 커리큘럼에서 영성을 통합한다는 것은 학생들이 삶의 의미를 탐색할 수 있도록 지지하고 기회를 만드는 것, 그리고 그에 상응하는 학습의 고차원적 목적을 갖는 것이다”.

이상의 고찰을 바탕으로 해서 보았을 때 영성적 교육은 학생이 교육의 과정에서 소외되지 않는 교육으로서, “교사- 학생- 내용 - 세계” 간의 “연결”을 추구하는 교육이라고 할 수 있다. 교사와 학생 간의 인격적 연결, 학생과 학생의 연결, 학생과 배우는 내용의 연결, 학생과 세계의 연결을 추구하는 교육이라고 정리할 수 있다.



[그림 1] 영성적 가르침

또한 위의 고찰을 통해서 봤을 때, 이러한 연결을 위하여 요청되는 “영성적 가르침”은 특별한 과목이나 어떤 독자적 프로그램의 형태이기 보다는 일반적 교수-학습의 상황에서 기존의 가르침 속에서 이루어질 수 있다는 것이다. 그것은 학생들이 일상으로 하는 “독서(reading)”를 통해서 이루어질 수 있는 바, 객관적 읽기가 아닌 인격적 만남의 읽기, 즉 학생의 자아와 삶에 울림이 되는 읽기의 형태로 이루어 질 수 있다. “말하기(talking)” 또한 학생들이 자신의 경험과 자신의 이야기를 표현할 수 있는 자리가 되고, 지식에 대해 인격적 성찰과 고민을 표현하는 자리가 될 수 있다. “쓰기(writing)”도 객관적 지식을 옮겨 놓거나 남의 생각을 빌어서 옮기는 쓰기가 아니라 나의 생각과 경험을 표현하는 인격적 쓰기가 될 수 있다.

더 나아가 우리는 그 어떤 주제, 그 어떤 과목들이라도 “관상”을 통해 존재의 핵심에로 다가가고 사물 간의 연결을 발견하며, 자신을 그 연결 속에서 발견할 수 있다. 관상이란 기독교적 영성의 전통에서는 주로 “관상기도”를 뜻하는 개념이었다. 기독교적 전통에서 가장 오래된 영적 기도의 한 형태인 거룩한 독서(lectio divina)의 단계는 “읽기(lectio)”, “묵상하기(meditatio)”, “기도하기(oratio)”, “관상하기(contemplative)”로 이루어져 있는데 네 번째의 단계인 관상하기는 하나님과의 일치를 경험하면서 하나님의 품 안에서 머무는 단계를 뜻한다. 그래서 관상기도는 말로 생각을 표현하는 일상적 기도와 달리, “생각과 말을 뛰어 넘어 궁극적 실존이신 하나님을 향하여 지성과 감성이 전인적으로 활짝 열려진 상태”를 뜻한다(유해룡, 264-265). 즉 관상은 “하나님을 향하여 우리의 모든 인식의 활동이 활짝 열려있는 상태”이고, 이러한 과정을 통해 관상기도는 하나님과의 일치를 향해서 나아가는 기도이다.

원래 “관상(contemplation)”이라는 단어의 라틴어 어원인 “contemplari”는 “집중적으로 바라보기(gaze attentively)”라는 뜻을 가지고 있다. 앞에 언급한대로 그것은 전인적으로 자신을 활짝 열고 하나님을 바라보기를 의미하는 단어가 되었지만, 그 안에는 “깊이 있게 생각하기”의 의미가 내포되어

있다. 즉 관상이란 주제에 대해 깊이 있게 생각하며 주제의 핵심에, 그리고 존재의 핵심에로 다가가는 활동이라고 할 수 있다. 그것은 종교적 활동으로서는 하나님을 바라보는 활동이지만, 교육적으로는 학생들이 접하게 되는 주제를 스스로 생각해 보고, 그 주제와 만날 수 있도록 시간적 공간을 할애하는 활동이라고 할 수 있는 것이다. 또한 contemplation이라는 단어 안에는 "temple(place)"이라는 단어가 들어있는바, 관상이란 관찰을 위한 공간을 만들어내는 것을 뜻한다고 할 수 있는 것이다(Barbezat & Bush, 2014, 21). 그런 의미에서 관상은 종교적 활동만이 아니라, 집중적으로 바라보아 존재의 핵에로 다가가고, 사물간의 연결을 발견하는 영성적 교육의 필수적 요소라고 할 수 있다.

더 나아가 교실, 혹은 학교는 하나의 "연결 공동체"가 되어 교사와 학생, 학생과 학생 간의 관계가 형성되고, 삶을 공유하고, 깨달은 바의 것을 실험하는 연결공동체가 될 수 있다. 연결공동체로서의 학교는 교사와 학생, 그리고 내용 및 세계와의 인격적 만남이 일어날 수 있는 자리가 되도록 다양한 통로를 가질 수 있다. 학교는 공동의 과제수행, 여행, 상담, SNS, 수련회(피정) 등을 통로로 하는 교사와 학생, 학생과 학생 간의 연결이 구현되고, 또한 현장에의 참여, 비전트립, 사회봉사, 선배 및 전문가들과의 만남을 통한 세계와의 연결, 무엇보다 사랑, 양보, 섬김, 평화, 겸손, 친절과 같은 삶의 태도들이 훈련되고 실험될 수 있는 다양한 자리를 통해 교사와 학생, 내용과 세계를 서로 연결하는 자리가 될 수 있고, 또한 그들이 깨달은 바의 것을 실험하는 공동체가 될 수 있다.

이상과 같은 점을 바탕으로 해서 보았을 때 "영성적 가르침"은 AI의 객관주의 시대에 모든 교실, 모든 학교에서 우리가 회복해야 할 가르침이며, 모든 교사들이 일상의 가르침 현장에서 구태에 머물지 않고 창의적으로 만들어가고 창조해야 할 공간이라고 할 수 있다.

Ⅳ. 관상적 가르침

이 장에서는 최근 북미의 일반 대학들에서 기존의 객관주의적 교육을 극복하기 위해서 시도되고 있는 “관상적 가르침”에 주목해 보려 한다. 실제로 관상적 가르침이 어떻게, 어떤 형태로 구현되고 있는지, 그리고 그것은 위에서 우리가 살펴본 영성적 가르침과 어떻게 연결되는지 살펴봄으로써, 일반 교육 상황에서도 실현 가능한 영성적 가르침의 가능성을 모색해 보도록 한다.

“관상적 가르침”은 2000년도 초반 북미의 대학들에서 본격적으로 시작된 영성적 가르침의 한 모델이다. 그것은 “관상학(contemplative studies)” 혹은 “관상 교육(contemplative education)”, “관상적 수업(contemplative teaching)”으로도 표현되는데, 이들은 모두 현대의 대학들에서 수많은 지식들이 3인칭의 관점에서 나열되고 전수됨으로써 그것과 학생 간의 인격적 접점이 없고, 또한 지식들 간의 연결성이나 통일성이 없이 전달되는 것에 대한 비판으로, 그리고 그에 대한 대안적 시도로서 시작되었다는 공통점이 있다(Zajonc, 2013, 83ff). 이 가르침은 먼저 소수의 대학들에서 시험적으로 실시되면서 시작되었고, 그를 바탕으로 학문적인 보고서들과 연구들이 출현하였고, 연이어 연구소들이 출범하면서 여러 대학으로 확대되었다. 이 가르침이 본격적으로 소개된 것은 2006년에 해롤드 로트(Roth, 2006)가 브라운 대학에서 했던 실험적 과정을 “관상학”이라는 이름으로 보고하면서부터이다. 그의 “관상학”이라는 이름은 일차적으로 그가 브라운 대학에서 실시하였던 간학문적(interdisciplinary) 코스를 지칭하였는데, 후에 이 명칭은 관상에 대한 연구, 관상적 가르침의 방식, 그리고 과목들까지 모두 아우르는 개념이 되었다(Komjathy, 2016).

관상적 가르침이 브라운대학에서 처음 시도되었던 시기에 에모리 대학과 라이스 대학에서도 비슷한 형태의 코스가 있었던 것으로 알려져 있다. 관상적 가르침은 그 외에도 미시간대학, 나로파 대학교, 에버그린 주립대학, 레

드랜드 대학, 뉴욕시립대학 등에서 오늘날에도 활발하게 실행되고 있다(Roth, 2019, 31). 또한 관상적 가르침을 지원하기 위하여 “사회 속 관상적 마음을 위한 센터(Center for Contemplative Mind in Society, 이하 CCMS)”를 비롯한 여러 연구소들이 설립되었는바(Roth, 2019, 31), 이들 연구소들은 대학에서 시도할 수 있는 관상학 코스와 커리큘럼들을 개발하고, 관상적 가르침의 방법 개발을 비롯한 다양한 관상적 연구들을 수행하면서 대학에서의 관상적 가르침을 지원하고 있다. 특별히 CCMS는 수천명의 미국 전역의 대학에 소속된 교수들 간의 네트워킹을 통해서 관상적 가르침의 방향을 제시하고, 관상적 가르침에 대한 학술적 연구 및 실천적 지원을 하고 있다. 그러한 지원과 네트워킹을 바탕으로 오늘날 북미 대학에서는 영문학, 교육학, 법학과 같은 인문학 뿐 만 아니라, 생물학과 의학 및 경제학, 경영학, 공학 등의 자연과학과 공학에 이르기까지 폭 넓게 관상적 가르침이 시행되고 있다(Zajonc, 2013, 84).

루이스 콤자티(Komjathy, 9)는 관상적 가르침에 관한 그의 기초적인 글에서 관상적 가르침을 실시하고 있는 대표적 대학으로 브라운 대학교, 나로파 대학교 그리고 버지니아 대학교를 꼽고 있다. 이 장에서는 이 세 대학의 관상적 가르침을 살펴봄으로써 관상적 가르침의 윤곽 및 형태를 짚어보도록 한다.

1. 브라운 대학교의 “관상학”

브라운 대학교의 관상학이 출발하게 된 계기는 무엇보다 이 과정을 디자인하고 실시한 해롤드 로트(Roth, 2006) 가 제시하는 대학교육의 현실진단에서 잘 들어난다:

> 우리는 오늘날 과학적 지식의 발달로 세상이 돌아가는 원리에 대해 그 어느 때보다 잘 알게 되었지만, 그것으로 우리의 삶을 변화시키거나

> 더 위대한 개인적, 사회적 조화를 창조해 내는 능력에 있어서는 참으로 약하다. … 우리는 3인칭의 과학 조사에 있어서는 대가가 되었지만, 비판적 1인칭 학문 탐구 기술에는 초심자일 뿐이다. 우리는 정신이 어떻게 작동하는지 그 어느 때보다 잘 알게 되었지만, 그에 걸맞게 이 지식을 우리 자신의 경험을 아는데 적용하는 능력은 아직 개발하지 못했다(1787).

위의 인용구에 나타난 바와 같이 브라운대학교는 21세기에 고도로 분화되고 발달된 학문과 지식들을 단순히 매개하는 것에서 벗어나서, 그 학문들을 학생과 인격적으로 만나게 함으로써 학생이 자기 스스로를 더욱 잘 이해하고, 세계와 더욱 좋은 관계를 맺게 하기 위하여 "관상학"을 시작하였다.

특별히 로트(2006, 1788)는 "관상학"의 목적을 그동안 과학이 추구하여 왔던 3인칭적 관점과 1인칭적 관점을 서로 연결시키는 것에 있다고 하면서, 그런 의미에서 그것은 학문세계의 "새 영역(new field)"이라고 하였다. 즉 그동안 대학에서 주로 고전적, 현대적 학문들을 3인칭적 관점에서만 제시해 왔고, 1인칭적 관점은 주로 종교적 영역에서만 이루어진다고 하는 일반적 생각의 틀을 깨고, 대학교육의 현장에서 3인칭적 관점과 1인칭적 관점을 서로 연결시키려 시도하는 '관상학'은 그런 의미에서 대학교육의 새로운 영역이라는 것이다.

브라운대학은 먼저 이와 같은 취지를 이해하고 공감하는 20여명의 교수들이 여러 전공분야로부터 모여 학제간 접근형식으로 "관상학"이라는 과정을 실시하게 되었고, 이 과정은 다음의 세 가지의 목적을 지향한다고 천명하였다: 첫째, "관상적 경험"에 대하여 3인칭적 관점에서 연구된 철학 및 과학적 이해 획득, 둘째, 종교적 실천들, 문학, 예술, 연극, 음악, 그리고 그 외의 인간적 노력들을 통해서 만들어지고 획득되는 관상적 방법들에 대한 "비판적 일인칭 이해" 획득, 셋째, 육체적, 정신적 건강 및 윤리적 삶의 배양에 있어서 관상적 경험이 미치는 영향력의 탐구. 이러한 세 가지의 목적을 위해서 브라운대학은 "관상학"과정을 다음과 같은 세 단계로 개설하였다

(Roth, 2006, 1794).

〈표 1〉 브라운 대학교의 관상학 과정(Contemplative Studies at Brown, 2021)

학기	교육과정 및 내용
첫 학기	“관상학 입문(Introduction to Contemplative Studies)” 관상에 대한 철학적, 과학적 영역의 이해 탐구, 세계의 관상 전통에서 이루어진 관상적 노력들 탐구, ‘관상 심리학’, ‘관상 뇌심리학’, 포함.
둘째 학기	“관상적 삶 탐구(Exploring the Contemplative Life)” 문학, 연극, 드라마, 음악 등에 나타난 관상경험들, 의학 심리학 영역에 적용된 관상적 경험탐구. 이 기간에 지속적으로 1인칭 관점의 실제적 “관상 훈련”이 동반됨
추가학기 (추가과목)	- 연이어서 여러 관련 전공들에서 10강좌 이상을 이수하되, 다음의 세 영역 중 한 영역 당 최소 2강좌 이상 이수함: 1) 인문학: 인문학, 철학, 종교학, 문학 및 관련영역 2) 과학: 인간의 정신과 관상적 경험의 본질을 이해할 수 있는 과목, 뇌과학, 심리학, 인간의식과 문화, 공동체에 대한 학문 3) 창작예술: 시각예술, 미술, 문예창작, 춤, 드라마, 연극, 음악과 같은 퍼포먼스 예술 등에 나타나는 관상의 역할 탐구 - 이 코스에 참여하는 학생들은 마지막에 그 중 한 트랙을 선택해서 깊이 있는 연구 프로젝트를 작성하면서 코스 이수를 마치게 된다.

브라운대학은 이상과 같은 최초의 관상학 프로그램을 기반으로 하여 2014년에는 정식으로 관상학이라는 학부 전공과정을 개설하였다. 현재 14개 코스로 이루어진 이 전공은 뇌과학과 인문학관련 5개 코스를 기본으로 하면서, 인지심리학과 뇌과학을 중심으로 하는 ‘과학 트랙’이나, 마음 철학과 관상적 종교전통에 초점을 맞추는 ‘인문학 트랙’, 그리고 ‘예술 트랙’ 중 택일하여 공부할 수 있다(Contemplative Studies at Brown).

브라운대학의 '관상학' 과정은 3인칭적 관점의 학문들과 1인칭의 관상 경험을 서로 연결시킴으로써 현대적 학문들을 학생의 자기 이해와 마음이해의 도구로 삼을 수 있게 하는 것에 초점을 맞추었다. 더 나아가 이 과정은 인문학, 과학, 예술들을 '관상학'이라고 하는 관점으로 서로 연결시킴으로써 개별화된 학문 영역을 통합하여 궁극적으로는 학생이 자신과 세상을 보는 것에 기여하도록 하는 간학문적(interdisciplinary) 접근이라는 특징을 갖는다. 이러한 브라운대학의 모델은 시라큐스, 라이스, 루트거스, 버지니아 등의 대학들도 따라서 시행하고 있는 모델이다.

2. 나로파 대학의 "관상 교육"

브라운대학교의 Contemplative Studies가 일종의 간학문적 접근 형식으로 나타난 대학 교양 교육과정의 일부라면, 나로파대학의 관상적 교육은 좀 더 미시적으로 관상훈련이나 관상적 교수방법에 초점이 맞추어져 있다. 그리고 이 대학은 특별히 관상적 가르침을 줄 수 있는 교수 및 지도력을 개발하는 것에 초점이 맞추어져 있다. 그것은 이미 이 대학에서 관상 교육을 주관하는 "관상교육 개발 센터(Center for the Advancement of Comtemplative Education)"가 제시하는 목적진술에 잘 나타나 있다(CACE):

* 나로파의 관상교육 방법 유산 보존
* 타 대학이나 기관들과 나로파의 관상교육 방법들에 대한 자료와 정보 공유
* 미래 관상교육 교수요원 훈련 및 수급
* 대학생 뿐 아니라 유치원교사, 아동교육가, 복지사, 목회삼당사, 기업가 등을 위한 관상 훈련

나로파 대학의 관상교육개발센터는 이러한 목적 진술을 바탕으로 다양한

관상교육 프로그램들을 운영하고 있는데, “마음훈련”, “교사를 위한 마음챙김 훈련”, “관상적 동작 훈련”. “관상적 댄스”, “공간 요가 워크샵”, “공간감각 훈련” 등이다. 이러한 프로그램들로부터 우리는 나로파대학교와 브라운대학교의 차이점을 발견할 수 있는데, 브라운대학교가 ‘관상학’이라는 관점의 간학문적 교양과정을 운영하고 있다면, 나로파대학교는 관상 훈련에 주로 초점을 맞추고 있다는 것이다.

물론 나로파 대학교의 관상 교육도 위에서 언급한 바 있는 관상 교육의 취지, 즉 3인칭적 관점에서 이루어지는 일반학문을 1인칭적 관점의 관상적 경험과 연계한다는 취지를 공유한다. 단 나로파대학은 이것을 특정의 코스를 통해서가 아니라, 모든 강의실을 통해서 이루어져야한다는 점을 전제하며, 모든 강의실에서 시도할 수 있는 관상적 교육의 방법들을 지속적으로 개발하고 보급하여 왔다. 즉 관상교육은 특정 코스나 영역, 특별한 교수에 의해서 이루어지는 것이 아니라, 모든 영역의 모든 강의실, 모든 교수에 의해서 시도됨으로써 3인칭적 관점의 학문들과 학생들 간에 인격적 접점을 만드는 노력을 해 왔다는 것이다. 나로파대학교의 CACE는 따라서 일반적 교실상황에서 사용할 수 있는 다양한 관상적 가르침의 방법들을 제시하고 있는바, 그 중 대표적인 것들을 소개하면 다음과 같다:

* 관상적 읽기훈련(contemplative reading practice): 학생들이 읽기자료를 느리고 직관적으로 읽고, 묵상과 순간-모드의 각성으로 의미를 파악하도록 훈련한다.
* 통찰적 대화 훈련: 참가자들이 그들의 내면의 소리와 지혜에 접근하도록 하고, 깊이 있게 듣기, 다른 사람과의 관계에서 섬세해지기를 훈련한다.
* 관상적 쓰기 훈련: 섬세한(mindful) 주의 기울이기와 임의적 표현으로 창의적 글쓰기를 훈련한다.
* 자발적 삼행시짓기: 학생들이 순간에 떠오르는 것을 표현하도록 함으

로써 창의성과 공동체의 친밀감에로 초대하는 훈련이다.

* 관상적 예술: 사물을 보는 새로운 눈을 형성하는 훈련이다. 어떠한 선입견 없이 눈에 보이는 대로 표현해 봄으로써 학생들이 가진 고유의 미적 감각을 발견하게 한다.
* 일인칭관점의 교수-학습: 3인칭의 관점에서 제시된 주제들을 비판적 일인칭 관점에서 바라보고, 그것과 자신과의 관계, 의미 등을 묵상하고 나누는 훈련이다.
* 관상적 그리기(contemplative drwoing): 옥외에서 경치의 윤곽에 초점을 맞추고 그리기, 그리고 쉬기를 연속해서 반복하는 훈련으로서, 마음챙김(mindfulness), 각성감, 공감력을 기를 수 있다.
* 관상적 듣기(contemplative listening): 다른 사람, 다른 민족, 다른 인종의 아픔과 고통의 이야기 듣기. 관상적 듣기는 다른 사람의 이야기를 들음으로써 자신을 변화시키고, 세계를 변화시키게 되는 가장 기초적 훈련이다.

위에 제시된 관상적 가르침들은 모두 일반 교실 상황에서 활용할 수 있는 관상적 가르침의 방법들로서, 이것들은 나로파대학이 모든 교수들이 특정 전공을 뛰어 넘어 자신들의 수업 안에서 관상적 가르침을 실천할 수 있도록 돕는 것에 초점을 맞추고 있다는 것을 잘 나타내 준다고 할 수 있다. 어떤 강의실의 어떠한 강의 내용이든, 관상적 수업방법을 차용하여, 3인칭의 지식들을 1인칭의 차원에서도 묵상하고 인격적 관련성을 모색하도록 하는 것, 그것이 나로파 대학의 관상적 가르침의 핵심적 방향이라고 할 수 있겠다.

3. 버지니아 대학교의 관상적 가르침

버지니아 대학교는 학교 안에 “관상 과학 센타(Contemplative Sciences

Center, 이하 CSC로 표기)"를 두고, 학교 구성원 전체, 즉 대학, 대학원, 교수를 대상으로 하는 관상교육을 실시하고 있다(CSC). 버지니아대학교의 CSC가 제시하는 사명선언문에 의하면 이 학교의 관상적 가르침은 궁극적으로 학생들의 "웰빙과 삶을 풍성케 함(flourishing the life)"이라고 하는 목적을 지향한다고 밝히고 있다. 이 선언문은 또한 "웰빙과 삶의 풍성함"이란 우리가 삶의 모든 측면, 즉 육체적, 사회적, 감정적, 인지적, 학문적, 전문적인 모든 측면에 있어서 건강할 뿐 만 아니라, 잠재력이 극대화된다는 것을 의미하고, 더 나아가 그것은 개인적 차원만이 아니라, 다른 사람들, 다른 공동체 그리고 자연 세계의 안녕과 풍성케함에 기여하는 것을 포함하는 것이라고 밝히고 있다(CSC). 이와 같은 목적을 위해서 버지니아대학의 CSC는 다양한 수업, 코스, 학점외 프로그램, 워크샵, 수련회와 퇴수회 등을 운영하고 있고, 대표적 프로그램들을 표로 나타내 보면 아래와 같다:

〈표 2〉 버지니아대학교의 "관상 과학 센터"의 커리큘럼 (CSC, 2021)

과정	프로그램 내용
CSC 수업	- 목적과 소속감을 향한 여정 - 인종차별적 트라우마와 몸-기반(body-based) 정의 - 문학, 춤, 음악과 함께하는 관상훈련 랩 - 마음챙김(mindfulness)을 통한 웰빙 - 마음챙김과 지도력 - 마음챙김과 자연 - 요가
대학연계 수업	- 일터의 영성 - "Spiritual but not religious" - 건강과 인간발달에서의 마음챙김 - 관상훈련 랩 - 개인적 적응과 행복학 - 개인적&전문적 성장을 위한 지혜와 웰빙 개발 - Stress and Anxiety management - 마음챙김 실제의 기초

과정	프로그램 내용
대학연계 수업	- 교사를 위한 마음챙김 - 인간학과 청각 경험 예술 - 마음챙김을 통한 웰빙 - Dance composition 등
학점 외 강좌	- 초보자 요가 - 마음챙김 명상 - 모든 신체를 위한 요가와 명상 - 회복요가 등
워크샵 (교수대상)	- 관상 교육학: 교수-학습에서 시도할 수 있는 관상방법 소개 - 관상 탐구 및 관상적 가르침 및 실습 - 마음챙김기반 스트레스 감소 수업: 마음챙김, 관상훈련, 마음챙김동작 및 연습 포함 - 대학원에서의 관상 교육학 및 실습: 연구, 교육 및 일상생활에서 명상훈련 - 박사과정생을 위한 관상교육, 자기 평가: 핵심가치, 기술, 관심사를 반영하는 직업과 성취감 평가.
퇴수회, 수련회	- 관상적 교수 퇴수회 - 학생을 위한 관상적 피정 등

버지니아 대학의 관상적 가르침은 위에 제시된 대로 “웰빙과 삶을 풍성케 함”이라는 목적을 위해서 이루어지는 교육이다. 제공되는 강의의 제목들에 나타나는 “마음챙김”, “웰빙”, “요가”, “스트레스와 분노 조절” 등과 같은 단어들이 그것들을 반영하는 것이라 할 수 있다. 여기에서 특별히 많이 등장하는 “마음챙김” 훈련은 명상법의 하나로서, 현재의 순간에 온 몸과 마음이 참여하여 발생하는 심적 작용에 주의를 집중하면서 어떠한 판단도 없이 평안함과 안정감을 찾아가는 방법이다. 마음챙김은 소위 “육화된 마음(embodied mind)”의 순간이라고도 칭해지고, 또 동양적인 표현으로는 ‘삼매’라고도 표현되는데, 온몸과 마음이 순간에 집중함으로써 모든 불안함과

사심으로부터 벋어나는 명상의 방법이라 할 수 있다. 이것에는 '호흡 관찰하기', '몸스캔하기', '몰입', '연상' 등과 같은 방법들이 활용된다. 마음챙김은 학생의 미래를 위해 현재를 희생하는 것이 아니라, 여기와 지금의 '현재성'을 중시하고, 현재라는 순간 안에 몸과 마음이 전인으로서 머물게 하는 교육이라고 할 수 있다.

또한 위의 표에서 보는 바와 같이 버지니아 대학의 CSC는 학생들만이 아니라, 교수와 박사과정생을 대상으로 하는 "관상교육학", "관상 훈련" 및 "관상적 교수 퇴수회"를 실시하여 그들을 통해서 관상적 가르침이 실시될 수 있도록 한다. 그리고 박사과정생에게 학업의 의미와 목적, 그리고 관상적 가르침 수업을 통해서 미래의 가르침을 준비하도록 하고 있는 것도 주목할 만하다. 나로파 대학교의 관상교육이 일반 수업들 속으로 천착해 들어가는 관상적 가르침에 초점을 맞추고 있는 것에 반하여, 버지니아 대학교는 주로 마음챙김, 요가 명상과 같은 "관상훈련"을 통해서 3인칭 관점의 객관적 학문 중심으로 이루어지는 대학교육을 보완하고 학생들의 "전인적인 발달"을 돕는 것에 초점을 맞추고 있다.

4. 관상적 가르침에 나타난 영성적 가르침

위에서 우리는 세 대학의 관상적 가르침의 유형들을 살펴보았다. 브라운 대학교의 관상학 과정이 일종의 간학문적 접근 형식으로 나타난 대학부의 교양 교육과정이었다면, 나로파대학의 관상적 가르침은 모든 학문 영역에서 사용될 수 있는 관상적 교수방법에 초점이 맞추어져 있다. 버지니아대학교는 특별히 학생과 교수들의 "웰빙"자체에 초점을 맞추었는바, 즉 마음챙김, 요가, 명상, 예술 등의 활동을 통하여 학생들의 전인적 건강과 전인적 발달을 돕는다.

위에서 살펴본 세 대학의 관상적 가르침은 이처럼 그 형태와 강조점에서 차이가 있다. 그러나 이들에게서 우리는 여러 가지 점에서 공통의 가치와

방향들을 발견한다. 무엇보다 먼저 이들은 모두 현대의 대학교육이 객관주의 교육을 지향하는 것에 대한 보완과 극복을 위해서 관상적 가르침을 시작하였다는 것이다. 이들은 오늘날의 대학교육이 주로 3인칭 관점의 지식을 전수함으로써 학생의 자아와 자아의 성장에 직접적으로 영향을 미치지 못한다는 점에 불만족하면서, 1인칭적 관점의 관상적 가르침으로 대학교육을 보완하려고 하였다. 따라서 이들에게서 관상적 가르침은 종교학이나 신학과 같은 특정 전공에서 이루어지는 것이 아니라, 대학의 모든 전공 영역에서 "학생의 자아가 소외되지 않는 가르침"을 제공하고자 하는 시도로 이루어졌고, 이점은 위의 세 대학의 관상적 가르침에서 공통적으로 나타나는 현상이다.

더 나아가 우리는 이들이 지식중심주의를 넘어서서 심리적, 신체적, 예술적 차원 모두를 아우르는 "전인적 접근"을 하고 있다는 공통점을 발견한다. 요가, 참선과 같이 몸과 정신을 분리하지 않고 함께하는 동양적 관상 전통을 포함하여, 현대적인 마음챙김, 관상적 춤, 관상적 음악, 전인적 웰빙 등 관상적 가르침은 인간을 전인으로서 이해하고 이를 바탕으로 한 전인적 가르침을 시도하고 있다. 이러한 전인적 가르침은 결국 학생들의 정서적 균형, 공감, 성품형성, 이타적 행동의 발달 등 인격적 성숙을 지향하고 있는 것으로 나타난다(Zajonc, 2013, 83). 이 같은 가르침은 물론 편향된 지식중심주의를 넘어서서 전인적 균형과 성숙을 지향하지만, 동시에 이것은 '현재성'을 중시하는 가르침이라고도 할 수 있다. 즉 관상적 가르침은 학생의 미래를 위해 현재가 희생되기 보다는, 현재라는 순간, 몸과 마음이 전인으로서 존재하는 것에 초점을 두는 가르침으로서 이것은 우리가 앞에서 살펴본 영성교육이 추구하는 바와 근본적으로 맥을 같이 한다고 할 수 있다(Nouwen, 2003, 38).

그 무엇보다 이들 관상적 가르침들이 공유하는 결정적 가치는 "연결"이라고 할 수 있다. 앞에서 언급한대로 이들 관상적 가르침은 학생의 내면과 수업 내용을 인격적으로 연결하는 것에 초점을 맞춘다. 이것은 관상적 가르

침이 단순한 읽기가 아닌 “관상적 읽기”, “관상적 쓰기”, “관상적 듣기” 등의 방법을 통해 학생이 수업에서 접하는 내용에 인격적으로 참여하고 자신의 생각과 경험을 표현할 수 있는 자리를 마련하고 있는 것에서 잘 나타난다. 또한 관상적 가르침은 학생과 세계와의 연결을 추구하는 바, 자연현상이나 그림, 수학, 사회와 정치, 경제 등 그 어떤 영역에서이든 관상적 가르침이 학생들과의 인격적 접점을 추구한다는 것은, 이 가르침이 학생과 세계와의 연결을 추구한다는 것을 의미하는 것이다(Zajonc, 2013, 88-89). 그래서 카트린 바이언스(Byrnes, 2012, 23)가 관상적 가르침의 궁극적 목적은 학생이 자아를 새롭게 하고, 세계의 변화에 참여하게 하는 것이라고 한 것은 이러한 맥락에서 이해될 수 있다. “학생-교사-내용-세계 간의 연결”은 모든 관상적 가르침의 근간이 되는 핵심가치이다.

이러한 공통점들 뒤에서 우리는 이들이 전제로 하는 “앎”에 대한 이해의 공통점을 발견하게 된다. 즉 이들 공통점들 뒤에는 객관주의적이고 주객도식의 앎이 아닌 ‘인격적 앎’의 개념이 전제되어 있다. 이것은 위에서 언급한 대로 이 세 대학 모두 관상적 가르침의 취지를 3인칭 관점의 지식을 매개하는 것에서 벗어나서 1인칭적 관점에서 접근하겠다고 밝히고 있다는 점에서 잘 드러난다. 객관주의적 지식이 아닌 인격적 지식의 중요성을 기반으로 하기에 이들은 학생의 내면 형성을 중시하고 학생과 내용과의 관계를 중시하는 것이다. 더 나아가 이들은 학생이 세계와 관계를 형성하고, 그곳에서 자신들의 자리를 발견하고 책임적 존재로서 살아갈 수 있기를 목표로 하는 바, 이것들 뒤에서 우리는 이들의 “관계적 앎”, “개방적 앎”, “실천적 앎”의 개념들이 전제되어 있음을 발견하게 되는데, 이러한 앎의 개념은 우리가 앞에서 살펴본 “영성적 앎”이 동일하게 추구하는 앎의 개념들이다.

앎의 개념에서 뿐 만 아니라, 이들이 전제로 하는 “교육”의 개념에서 또한 우리는 영성적 교육의 개념을 발견한다. 관상적 가르침이 추구하는 교육은 지식전달을 목적으로 하는 소위 “정보적 모델(informational model)”이기보다는 인간의 존재 자체를 형성하는 “형성적 모델(formational model)”

이라고 할 수 있다. 학생의 자아를 학습의 현장에서 소외되지 않도록 하는 것, 마음 챙김이나 요가, 관상적 예술 활동과 같이 인간의 내면을 어루만지는 가르침들은, 모두 지식과 정보를 주고, 기술을 습득하게 하는 것을 목적으로 하는 교육의 실현이기 보다는, 학생의 존재 자체를 형성하고 빚어가는 '형성'으로서의 교육개념의 실현이다. 자이언스(2013, 91)가 관상적 가르침의 궁극적 목적은 "인간존재자체의 변형(transformation of the human being)"이라고 천명하고 있는 것은 이것을 단적으로 설명해 준다. 우리는 앞에서 파머(1993, 17ff)가 객관주의적인 관습적 교실의 대안으로 "형성(formation)"으로서의 교육개념을 제시한 것을 살펴보았는바, 그는 "형성"으로서의 교육은 지식을 알게 해 주는 것에 그치는 것이 아니라, 그것으로서 왜곡되었던 인격과 존재 자체를 원래의 형상으로 재형성하고 회복시키는 개념이라고 하였다. 그렇게 볼 때에 우리는 영성적 교육개념이 가르침의 현장에서 구체화되어야 한다면, 그것은 "관상적 가르침"의 형태로 나타나게 된다는 것을 깨닫게 된다.

이상의 고찰을 바탕으로 해서 보았을 때 관상적 가르침은 이처럼 그것이 전제로 하는 앎의 개념과 "교육"의 개념 뿐 만 아니라, 이들이 공유하는 모든 방향들, 즉 "학생의 자아가 소외되지 않는 가르침", "전인적 접근", "현재성을 중시하는 교육", "학생-교사-내용-세계 간의 연결" 등의 개념들에서, 우리가 앞에서 살펴본 "영성적 가르침"과 그 가치와 방향을 공유하면서 그것을 구체화하는 형태라고 하는 것을 확인하게 된다. 물론 관상적 가르침만이 영성적 가르침을 구현하는 유일한 가르침의 모델이라고 할 수는 없을 것이다. 위의 세 대학에서의 관상적 가르침이 다양한 형태로 나타나고 있는 것과 같이, 영성적 가르침 또한 관상적 가르침 외에도 다양한 가르침의 형태로 스스로를 구현하는 가능성을 지속적으로 모색하고 실험해야 할 것이다.

Ⅴ. 나가는 말

“관상적 가르침”은 일반 학교 상황에서 구현될 수 있는 영성적 가르침의 가능성을 보여준 가르침의 한 모델이다. 그것으로써 관상적 가르침은 영성적 가르침이 종교적 영역만의 전유물이 아니라, 학생이 교육의 내용으로부터 소외되지 않기를 원하는 학교, 학생이 자신의 내면을 형성하고 세계를 변화시키는 일에 참여하기를 지원하는 학교, 학생이 미래를 위해 현재를 희생시키지 않고 현재의 순간에 온전한 자아로서 참여하기를 원하는 학교, 객관적 지식만을 전수하는 것이 아니라, 전인적인 형성을 추구하는 모든 학교와 교육의 현장에서 구현될 수 있고 구현되어야 할 가르침이라고 하는 것을 단적으로 보여주었다. 무엇보다 관상적 가르침은 그 어느 시대보다 강력한 객관적 지식이 편만한 AI 시대를 살며 교육하는 우리 모두의 교육이, 장소와 내용과 형태를 초월하여 근본적으로 영성적 교육이 되지 않으면 안 된다는 것을 분명히 보여준다.

참 고 문 헌

김도일 (2017). 인공지능 시대를 '살아내기' 위한 미래 마인드와 책임적 리더십에 대한 고찰. **기독교교육논총,** 51, 75-100.

[Kim. D. I. (2017). Coping challenges with future minds and responsible /authentic leadership in an artificial intelligence era. *Journal of Christian Education in Korea,* 51, 75-100.]

김은주 (2020). 생태학적 기독교 영성을 통한 기독교교육의 방향과 제언. **기독교교육논총,** 63, 347-376.

[Kim. E. J. (2020). Direction and practical proposal for christian education through ecological christian spirituality. *Journal of Christian Education in Korea,* 63, 347-376.]

류삼준 (2016). 기독교 영성교육에 있어서 교수-학습과정의 원리에 대한 고찰. **기독교교육정보,** 50, 81-117.

[Ryu. S. J. (2016). A study on the principles of the teaching-learning process in christian spirituality education. *Christian Education & Information Technology,* 50, 81-117.]

양금희 (2018). AI(인공지능)의 인식론적 문제와 기독교교육. **신학사상,** 183, 165-197.

[Yang. K. H. (2018). AI's epistemological problems and christian education. *Theological Thought,* 183, 165-197.]

양금희 (2020). 영성적 인식론과 영성적 교육에 관한 연구. **한국기독교신학논총,** 118, 273-307.

[Yang. K. H. (2020). A study on spiritual epistemology and spiritual education. *Korean Journal of Christian Studies,* 118, 273-307.]

양금희 (2021). **통전적 기독교교육 인식론.** 서울: 장로회신학대학교출판부.

[Yang. K. H. (2021) *Holistic epistemology of christian education,* Seoul: Presbyterian University and Theological Seminary Press.]

오인탁 (2017). 4차 산업혁명과 교육의 과제. **기독교교육논총,** 52, 417-445.

[Oh. I. T. (2017). The fourth industrial revolution and the tasks of education. *Journal of Christian Education in Korea,* 52, 417-445.]

유해룡 (1999). **하나님 체험과 영성수련.** 서울: 장로회신학대학교출판부,

[Yu. H. R. (1999). *God experience and spiritual disciplines,* Seoul: Presbyterian

University and Theological Seminary Press.]

황종성 (2016). 지능사회의 패러다임 변화 전망과 정책적 함의. **정보화정책** 23(2), 3~18.

[Hwang. J. S. (2016). Paradigms of the intelligent society : Analysis and policy implications, *Informatization Policy Journal,* 23, 3-18.]

Bach, D. J. & Alexander, J. (2015). Contemplative approaches to reading and writing: cultivating choice, connectedness, and wholeheartedness in the critical humanities. *The Journal of Contemplative inquiry, 2,* 17-36.

Barbezat, D. P. & Bush, M. (2014). *Contemplative practices in higher education.* San Francisco, Jossey-Bass.

Byron, A. (2013). Stop, look, listen: contemplative teaching and learning, *Christian Education Journal Research on Educational Ministry. 10,* 392-406.

Byrnes, K. (2012). A portrait of contemplative teaching: embracing wholeness, *Journal of Transformative Education. 10(1),* 22-41.

Byrnes, K., Jane D., and Elizabeth H. D. (2018). Cultivating a culture of learning: *Contemplative Practices, Pedagogy, and Research in Education.* Lanham: Rowman & Littlefield.

P. Byers, (1992). The spiritual in the classroom, *Holistic Education Review.*

CACE, Documenting contemplative pedagogies at naropa, https://www.naropa .edu /academics/cace/heritage_project.php

Carr, D. Spirituality, spiritual sensitivity and human growth, *International Journal of Philosophy and Religion, 83,* 245-260.

Chien, G. I-Li., (2020). Integrating contemplative and ignatian pedagogies in a buddhist studies classroom, *Religions,* 1-21.

Contemplative Studies at Brown (2021). https://sites.dartmouth.edu/contem plative-studies/contemplative-studies-at-brown/

Craig B. A. (2011). *Contemplative practice in higher education: an assessment of the contemplative practice fellowship program,* 1997 - 2009, Northampton, MA: Center for Contemplative Mind in Society.

CSC (2021) *Contemplative sciences center university of virginia,* https://csc .virginia.edu

Damasio, A. (1994). *Descartes' error, emotion, reason, and the human brain.*

New York: Putnam's Sons, Penguin books.

Dryfus, H. (1978). *What a computer can't do?* New York: HarperCollins.

Frey, C. B. & Osborne, M. A.(2013). *The future of employment: how susceptible are jobs to computerization?* http://www.oxford martin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf.

Ganascia, J. G. (2010). Epistemology of AI revisited in the light of the philosophy of information, *Knowledge, Technology and Policy, 23,* 57-73.

Gunnlaugson, O. (2009) Establishing second-person forms of contemplative education: An inquiry into four conceptions of intersubjectivity, *Integral Review, 5,* 25-50.

Huebner, D. E. (1985). Spirituality and knowing, Elliot Eisner ed. *Learning and Teaching the Ways of Knowing.* Chicago: University of Chicago Press.

Jones, L. (2005). What does spirituality in education mean?, *Journal of College and Character, 6,* 1-7.

Johnson, S. (1989). *Christian spiritual formation in the church and classroom.* Nashville: Abingdon Press.

Kassan, P. (2017). *Artificial intelligence simulation, not synthesis.* Skeptic. Vol. 22, Nr. 2, 36-41.

Komjathy, L. (2016). *Contemplative studies: frequently asked questions (FAQ).* https://static1.squarespace.com/static/5f08b8ddab426f4b7a916aea/t/5f7794175b131372e22ef9db/1601672216177/ContemplativeStudiesFAQ_LouisKomjathy.pdf.

Kurzweil, R. (2016). **마음의 탄생.** 윤영삼 역. 서울; 크레센도. (원저 2012 출판)

Kurzweil, R. (2013b). How to make a mind, *Futurist,* Vol. 47. 14-17.

Lounchy, J. (2017). *A DARPA perspective on artificial intelligence.* https://m.youtube.com/watch?v=-O01G3tSYpU에서 인출

Nouwen, H. J. M. (2003). **영성의 씨앗.** 송인설 역. 서울: 그루터기하우스. (원저 1991 출판)

Moravec, H. (1990). *Mind children the future of robot and human intelligence.* Cambridge, Massachus; Harvard University Press.

Nash, R. J. (2002). *Spirituality, ethics, and teaching: A professor's journey.* New York: Peter Lang Publishing.

Palmer, P. J. (1993). *To know as we are known.* SanFrancisco: Harper Collins.

Palmer, P. (1999). The grace of great things: Reclaiming the sacred in knowing, teaching and learning. In Glazer, S. (Ed.), *The heart of learning: Spirituality in education.* New York: Tarcher/Putnam, 13-32.

van Rijmenam, M. (2019). *The school of the tomorrow: How AI in education changes how we learn.* https://vanrijmenam.nl/school-tomorrow-ai-education-changes-how -we-learn/

Roth, H. D. (2006). Contemplative studies: Prospects for a new field, *Teachers College Record, 108,* 1787-1815.

Roth, H. D. (2019). A pedagogy for the new field of contemplative studies, ed. Sarah Jacoby and Jessica Tinklenberg, Contemplative studies and the religious studies classroom: Collected resources, spotlight on teaching. *Religious.* Studies News, 31-35.

Schneiders, S. M. *Theology and spirituality: strangers, rivals, or partners?* Horizons 13(1986/9), 253-274.

Smith, C. (2006). *The history of artificial intelligence.* Washington: University of Washington.

Trilling. B. & Fadel, C. (2009). *21st Century skills, learning for life in our times,* San Francisco: Jossey-Bass.

Vokey, D. (2000). Longing to connect: spirituality in public schools. *Paideusis.* Vol. 13. Number 2, 23-41.

Woods, R. J. (2006). *Christian spirituality: God's presence through the ages.* New York: Orbis Books.

Zajonc, A. (2013). Contemplative pedagogy: A quiet revolution in higher education, *New Directions for Teaching and Learning, 134,* 83-94.

Abstract

A Study on Spiritual Teaching in the Age of AI : Focused on “Contemplative Pedagogy”

Kum Hee Yang

Professor, Presbyterian University and Theological Seminary

This paper is a thesis that explored the necessity and possibility of spiritual teaching that forms the inner side of human beings in the age of AI where objective knowledge is prevalent, focusing on “contemplative pedagogy”. For this it first examined the characteristics of objective epistemology of AI and the direction of school education in the AI and explored the necessity and character of spirituality and spiritual teaching as a request for the AI era, and also explores the possibility of realization of spiritual teaching in general school setting through contemplative pedagogy, which actually puts this into practice. As a result of the study, it found that spiritual teaching is not exclusive to a specific area such as religious studies or theology, but is a teaching that should be embodied in all schools and educational fields in today's era where third person knowledge is widespread. It also found that in addition to contemplative teaching, various spiritual teaching models need to be developed and put into practice for this purpose.

《 Keywords 》

Epistemology of AI, Objectivism, Spirituality, Spiritual Teaching, Contemplative Pedagogy

• 투고접수일 : 2021년 5월 12일
• 심사완료일 : 2021년 6월 28일
• 게재확정일 : 2021년 6월 28일