

- Commentary on the N. T. Edinburgh : T& T Clark, 1882.
- Malatesta, E., *Interiority and Covenant: An Exegetical study of εἶναι εἰν and μενεῖν εἰν in the First Letter of Saint John.* Rome : Biblical Institute, 1970.
- Malatesta, E., *The Epistle of St. John*(Greek Text and English Translation Schematically Arranged). Rome : Pontifical Gregorian Univ., 1973.
- Marshall, I. H., *The Epistles of John.* Grand Rapids : Eerdmans, 1979.
- Morris, L., 1 John (In : *The New Bible Commentary Revised*, ed. by Guthrie, D. & Mbttyer, J. A., Grand Rapids : Eerdmans), 1970.
- Muller, D., Art. : *Χρῖσ* (In : *The New International Dictionary of the New Testament Theology* ed. by C. Brown, vol. 1, 121-123, Exeter : Paternoster), 1976.
- Plummer, A., *The Epistles of St. John* : Cambridge : UP, 1911.
- Potterie, I. D. L. & Lyonnet, S., Anointing of the Christian by Faith. *The Crisitia Lives by Spirit*, 80, no. 4, 79-143. Staten Island, 1971.
- Procksh, O., Art. : *ἀγῶς* in the N. T. (In : *Theological Dictionary of the New Testament*, ed. by G. Kittel, trans. by G. W. Bromiley, Vol. 1, 100-110), 1978.
- Robertson, A. T., *Word Pictures in the New Testament: The General Epistles - The Revelation of John*(vol. VI). New York : Harper & Brothers, 1933.
- Ross, A., *The Epistles of James and John.* Edinburgh : Marshal, M& S, 1954.
- Stott, J. R. W., *The Epistles of John: An Introduction and Commentary.* London : Inter - Varsity, 1981.
- Thayer, J. H., *A Greek-English Lexicon of the New Testament.* Edinburgh : T& T Clark, 1896.
- Vorster, W. S., Heterodoxy in 1 John. *Neotestamentica* 9 (1975). 87-97. Pretoria : NTSSA, 1975.
- Vos, G., *The Self-Disclosure of Jesus: The Modern Debate about the Messianic Consciousness,* 1978. Phillipsburg : Presbyterian and Reformed.
- Westcott, B. F., *The Epistles of St. John.* Grand Rapids : Eerdmans, 1976.

현대 학습이론에 대한 기독교적 평가

김 성 수

1. 序 論

오늘날 기독교 교육은 일반적으로 두가지 主要 측면에서 論究되고 있다. 그 하나는 기독교 진리 그 자체에 대한 교육으로서 소위 기독교 宗教教育(Christian Religious Education) 또는 교회교육(Church Education)이라고 표현할 수 있는 領域이며, 다른 하나는 教育學 그 자체에 대한 기독교적인 接近이다. 다시말하면 教育現象에서 발생하는 교육문제의 理論的 解決을 모색함으로써 열리는 教育學 領域 自体에 대한 기독교적 접근이라고 볼 수 있다. 기독교적인 세계관과 인생관위에서 教育現象을 바라보고 이해하며 이를 이론적으로 타당성있게 체계화하는 作業이다. 이와같은 立場에서 볼때 前者의 領域은 곧 後者속에 차지하는 한 중요한 핵심적 부분 혹은 適用으로 간주되어진다.

이러한 접근활동은 시대적으로 볼때 특별히 종교개혁 이후로 하나님의 主權사상이 강조되어지면서 부터 활발히 전개되어 왔으며 오늘날은 화란이나 남아공화국, 미국, 캐나다, 호주등지의 개혁주의 전통

에 속한 학자들이 그 이론적 바탕이나 방법에 많은 관심을 기울이고 있다. 그러나 아직도 이와같은 접근의 이론적 역사는 극히 짧다고 밖에 볼 수 없으며, 따라서 교육학의 방대한 체계와 이론을 기독교적인 관점(Perspectiue)에서 어느정도나마 체계적으로 제시해 주고 있다. 기 보다는 批判적인 性格을 그 특색으로 하고 있다고 평가할 수 있다. 기독교교육학이란 어떤 의미에서 완성된 하나의 체계가 아니라 계속적으로 形成되고 발전되어 나가야 하는 일을 그 특색으로 하고 있다고도 볼 수 있다. 따라서 지금의 시점에서 기독교교육학이 가지게 되는 주요 문제는 어쩌면 그 비판적인 성격이 강하게 강조되면서 아울러 独自の인 理論을 제시해 불려고 하는 노력일 것이다. 이 중 그 어느것도 게을리할 수 없으며 과학적인 타당성을 缺해셔도 안될 것이다.

現代學習理論에 대한 기독교적 평가는 이상과 같은 측면에서 요청되어지고 있으며 교육현상 또는 문제에 대한 기독교적 접근의 한 필연적인 부분이라는 意義를 지니고 있다.

2. 現代學習理論에 대한 이해

인간에게 있어서 새로운 行動이 어떻게 成立하며 발달해 가는가 하는 문제에 대해서는 여러가지 學說이 있으나¹⁾ 크게 나누어 보면, 가시적이며 外部的인 현상을 취급하는 입장의 結合說(Connectionist theory)과 非可視의이며 內的인 특성에 대한 가설적인 주장을 강조하면서 학습의 순간에 인간의 마음(mind)에 일어나는 活動을 理論적으로 記述하려고 하는 認知說(Cognitive theory)의 두가지로 크게 구분해 볼 수 있다. 이제 이 두 이론들을 보다 상세히 검토해 보기로 하자.

1) 예를들어 Cornelius Jaarsma는 현대학습이론을 ① 조건반사설(Conditioning theory), ② 시행착오설(Trial and error theory), ③ 場說 또는 형태설(Field or gestalt theory), ④ 추론적, 창조적 표현설(Reasoning and Creative expression theory)로 分類하고 여기에 부가적으로 기독교적 이론 또는 觀을 부가하고 있다. 그러나 W. Hill은 현대학습이론을 결합설(Connectionist theory)과 인지설(Cognitive theory)의 2개의 주요 群으로 분류하고 있다.

1. 結合說(Connectionist theory)

結合論이란 모든 精神過程은 場面과 反應과의 사이의 生得的 및 獲得的 結合의 活動으로서 이루어 진다고하는 학설이다. 이에 따르면 새로운 행동 乃至 학습은 刺戟 또는 場面과 反應과의 結合의 成立에 의하여 얻어지게 된다. 그러므로 이 說을 자극반응결합설 이라고도 한다.

러시아의 生理學者 파브로브(Pavlov)의 고전적 條件形成理論(Classical conditioning theory), 왓슨(J. B. Watson)의 행동주의 이론(Behaviorist theory), 거드리(E. R. Guthrie)의 接近說(Contiguity theory) 쏘다이크(E. L. Thorndike)와 스키너(B. F. Skinner)의 強化說(Inforcement theory) 등은 그 성격상 모두 이 범주에 넣어 생각할 수 있다.

파브로브는 개를 대상으로 다음과 같은 조건반사실험을 하였다. 개의 입안에 있는 타액을 수술하여 外部로 타액이 나오게끔 하고 이 타액을 정밀한 계측기로 그 분량을 測定할 수 있도록 한다. 이 개를 방음장치한 실내실험대에 앉혀 가볍게 묶어 놓는다. 익숙지 않은 동안은 속박당하는 것을 싫어할 뿐더러 벗어나려고 하기 때문에 이 환경에 충분히 익숙케 할 필요가 있다.

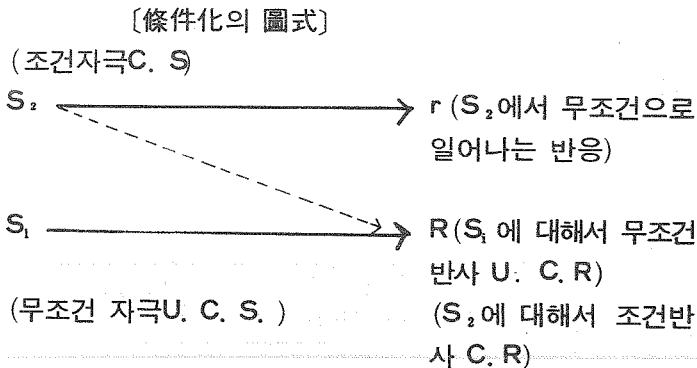
충분히 익숙케 한 다음 우선 개에게 벨(Bell) 소리를 5초 내지 30초간 들려줌과 동시 또는 직후에 자동적으로 먹이를 준다. 벨 소리가 울리기 시작하면 개는 그저 귀를 쳐들고 소리나는 방향으로 기울이기만 하지만 먹이가 제시되면 唾液을 分泌한다. 여기에서 벨을 울린 직후에 먹이를 준다.

이렇게 소리와 먹이와의 결합을 40회 내지 60회 되풀이 하면 그 후에는 벨소리만을 울리고 먹이를 주지 않더라도 타액이 분비된다. 이런 경우 소리와 먹이와의 결합회수가 많아짐에 따라 분비되는 타액량은 점차로 증가할 뿐더러 벨이 울려 타액이 분비될 때 까지의 시간은 감소되어간다.

이와같이 벨소리(음자극)와 타액분비반사 사이에 새로운 결합이 형성

성되는 훈련과정을 條件化라고 한다. 이런경우 조건화에 의하여 형성된 반사를 조건반사(Conditioned Reflex) 라고 하며 조건반사를 새로이 야기케하는 기능을 획득한 자극을 조건자 (Conditioned Stimulus) 이라고 한다.

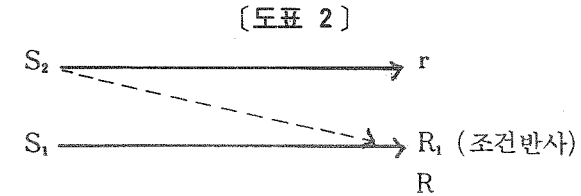
또 한편 條件化가 이루어지기 이전에 먹이는 타액을 分泌케 하는 기능을 이미 지니고 있었기 때문에 먹이는 무조건자극(Unconditioned Stimulus) 이라고 칭하며 이에 대한 타액분비는 무조건반사(Unconditioned Reflex) 라고 칭한다. 조건자극에 무조건자극을 수반케하는 조작을 강화 또는 補強 (Reinforcement) 이라고 한다.²⁾ 이를 圖式으로 표시하면 다음과 같다.



그후 많은 실험연구가 시행되어 조건반응형성의 機制는 위의 圖式에서 표시한 바와 같은 간단한 무조건자극에 대한 조건자극의 置換으로서 생각한다는 것은 불충분하다는 것이 지적되었다. 즉 타액분비와 같은 극히 한정된 반사이외에도 좀 달리한 모습의 조건반응의 형성을 고찰하여 보면 무조건자극과 무조건반응과의 條件化가 확립된 연후에 조건자극으로 말미암은 조건반응과는 반드시 동일한 형태를 取하는 것은 아니라는 것이다. 예를들어, 개가 소년을 보고 막 달려오는 경우를 보자. 소년은 막대기로 그 개를 때렸기 때문에 개가 깜짝놀라서 달아나 버렸다. 이것을 몇번이고 계속하였으므로 결국에는 소년의 모습만

2) 장병림, 학습심리학, (서울: 박영사 1973), pp. 20~21.

보아도 개는 달아나 버렸다. 이런경우 소년의 모습을 보고 개가 표시하는 반응(조건반응)은 막대기로 맞은 다음에 일으킨 반응(무조건 반응)과는 반드시 同一하지는 않다. 막대기에 맞았을 때에는 캥캥거리며 운다든가 달아나려고 한다든가 하는 반응이 이루어졌을 것이다. 그런데, 후에는 소년의 모습을 보면 꼬리를 뒷발사이에 딱 붙이고 슬그머니 도망쳐 버리는 것과 같은 반응으로 변해 버린다.³⁾ 이것을 다음과 같은 圖式으로 표시할 수 있다.



파브로브(Pavlov)의 조건반사설은 그후 미국에서 왓슨(J. B. Watson)을 주창자로 하는 行動主義者들(Behaviorist)에 의하여 환영을 받게 되었는데, 본래는 生理學說이었던 것이 心理學的인 學說로서 새로운 방향으로 발전하였다. 그리하여 學習은 무조건반사와 반드시 동일하지 않은것을 알고 또 무조건반사를 純然한 生理過程으로 본 파브로브派에 대립하여 더 넓은 의미의 心理學的인 學說로 받아들여 조건반사 代身에 條件反應이라는 말을 쓰게 되었다.

거드리(E. R. Guthrie)는 자극-반응의 理論가운데서도 특별히 接近의 法則을 보다 근본적인 것으로 생각하여 그의 입장을 接近說(Contiguity theory)이라고 부르고 있다. 그는 첫째 반응에 즈음하여 작용하는 자극의 型은 그것이 다시 일어날 때에는 그 반응을 함께 낳는 경향이 있다고 하는 연합의 원리에 의하여 자극과 運動의 結合을 力說하였다.

즉, 하나의 刺戟型은 반응과 최초로 一対가 된 자극이 충분히 연합하는 힘을 획득한다고 보는 접근에 의한 연합을 주장하고 學習者가 할수 있는 반응은 모두 그가 느낄수 있는 어떠한 場面에도 結付할 수

3) Ibid. pp. 22~23.

있다고 생각하는 연합적 轉移를 중시하였다. 그러나 허얼(C. H. Hull) 등 신행동주의자들은 刺戟과 반응과의 중간에 有機體의 요구를 넣어 생각한다. 즉, 生得的으로 受容器의 연결에는 有機體의 요구가 결합하여 반응을 일으키게 된다고 가정하여 조건반응도 유기체의 適應行動이라 생각하고, 條件作用도 단지 자극과 반응을 결합하는 反射弧(R-reflex arc)에 새로운 자극이 연합하는 것이 아니라, 유기체의 요구를 채우는 목적행동을 新刺戟에 결합하는 것을 의미하게 되었다.

특별히, 학습상 결합설의 대표자로서 쏘다이크(E. L. Thorndike)를 들 수 있는데, 그는 고양이와 개, 닭들을 대상으로 하여 문제함을 사용하여 실험하고 동물은 推理的 思考에 의하여 학습이라는 것이 아니라 試行錯誤(Trial-and-error)에 의하여 단지 우연한 결합을 짓는다고 주장하였다.

시행착오라는 것은 비교적 곤란한 문제를 해결하려 할 때, 一의 방법을 써서 실패하면 他의 방법을 쓰고 또 실패하면 다시 다른 방법을 쓰며 漸次로 다른 방법으로 變更하여 드디어 우연한 성공에 이르는 것을 말한다. 이와같은 것을 되풀이하여 가는 동안에 일정한 자극사태와 일정한 문제해결행동의 반응과의 사이에 결합이 이루어져 해결할 때 까지의 시간이 단축된다는 것이다.

쏘다이크의 이론은 파브로브의 고전적인 조건반사 만으로서 모든 학습행동을 설명하기에 부족을 깨닫고 제창한 스키너(Skinner)의 條件形成理論(Operant Conditioning theory)과 함께 강화설(In-reinforcement theory)이라고 불리워지고 있다.

이상과 같이 이들 이론의 내부에 있어서도 여러가지 의견의 대립이 많이 있으나 결합설을 주장하는 이들에게 있어서 가장 기본적인 관심은 거의 絶對적으로 학습의 생리학적인 면에 그들의 관심이 집중되었다는 사실과 종교적이며 영적(Spiritual)인 고찰은 반드시 제외되어야 한다는 사실, 그리고, 모든 有機體의 반응은 그 원리만 알면 인간이 목적인 바에 따라 계획적, 인위적으로 操作할 수 있다는 信念을 그 바탕으로 하고 있다는 사실이다.

2. 認知說 (Cognitive theory)

독일에서 시작된 이 이론은 결합설의 외형주의에 대한 반발이었을 뿐만 아니라 또한 사소하고, 分析的인 단편보다는 전체적인 학습현상을 취급하려는 노력이기도 하였다. 이 이론은 인간정신의 내적인 활동과 구조에 관한 가설을 세우고자 하는 企圖였다.

認知理論은 學習本質을 인지구조의 성립 改變으로 보고 있다. 즉, 인간의 지각領域이 재구성 되어지고 그의 행동의 變容되었을 때, 이 知覺領域이 재구성된 결과로서 학습이 성립되었다고 한다.

形態心理學의 벨타이머(Wertheimer), 코프카(Koffka), 켈러(Köhler) 등의 형태론과, 레빈(K. Lewin)의 場理論(Field theory), 그리고 톨먼(E. Tolman)의 認知的 行動理論(Cognitive behavior theory)은 여기에 속하다. 형태심리학에서는 生物有機體는 언제나 특수한 자극에 대하여 反應하는 것이 아니라 자극의 形態性 또는 전체로서의 자극에 대하여 반응하는 것이라고 한다.

따라서 독립된 여러 요소의 단순한 결합에서 心的複合이 구성되고 생각하는 원자론적 요소론적 견해를 배격하고 전체와 관계에 따라 그 性質이 규정된다고 한다.

이러한 입장에서 보면 학습은 生物有機體와 그 환경의 상호작용에서 생기는 행동의 조직 및 재조직이다. 이 상호작용에서 知覺, 想像, 운동조정, 기타 유기체 행동의 新形式이 발생한다. 그리고, 이러한 新形式은 유기체가 그 환경에 대하여 행동을 할 때 작용시키는 洞察에 의하여 생기고 그 통찰에 기여하며 또 통찰에 의하여 改變된다. 통찰은 문제해결의 노력에서 생기는 전체적 通觀 또는 목적과 수단과의 관련성을 파악하는 것이다. 이와같은 입장이 주장하는 학습관의 특색은 전체와 부분과의 力學的 관련, 즉 형태를 파악하여 거기에서 학습행동을 이해하고 그것을 실험에 의하여 입증하는 점이다.

켈러(Köhler)는 병아리를 대상으로 한 실험에서 이를 지지하고 있는데 그의 실험은 다음과 같다. 밝은 회색과 검은 회색과의 두 자극을 나란히 세워놓고 그 위에 먹이를 뿌려 놓는다. 밝은 회색위의 먹이는

조아먹을 수 있지만 검은 회색위의 먹이는 풀에 붙어 먹을 수 없게 해 둔다. 병아리를 이 선택훈련에 400 회 내지 600 회 연습시킨 후 감정 실험으로서 본래의 밝은 회색 보다도 더 한층 밝은 회색과 본래의 밝은 회색을 한쌍의 자극으로서 주고 이에 대하여 병아리가 어느쪽을 선택하는가를 관찰하였다. 이 결과는 85회중 59회는 처음에 훈련한 색 보다도 더 밝은 회색을 선택하였고 다른 26회는 본래의 밝은 회색에 대한 반응이었다. 이 실험목적은 병아리가 학습에 있어서 단 하나의 회색에 絶對적으로 반응하는 것인지 혹은 한쌍의 회색에 相對적으로 反應하는 것인지를 보려고 하는데 있다. 결과는 상대적 반응의 우세함을 나타내 보이는 것으로서 쾨러(Köhler)는 학습은 結合說에서 말하는 바와같이 훈련된 자극을 絶對적으로 선택하는 것이 아니라 전체의 자극구조, 즉 형태적구조에 상대적으로 반응하는 것이라고 주장하였다.⁴⁾ 또 그는 유인원에 대한 오랫동안의 연구를 통하여 맹목적인 충동동작이 기계적으로 결합하여 점진적인 학습이 이루어 진다고 하는 쏘다이크(Thorndike)의 학습이론(시행착오설)을 부정하고, 학습은 목적추구의 활동이며 知的作用(知能)에 의해서 갑자기 이뤄진다는 洞察說을 제기하였다.⁵⁾

레빈(K. Lewin)은 認知構造(Cognitive structure)의 개념을 導入하여 인지구조에 변화를 가져오는 힘은 인지된 場 그 自体에서 오는 것 뿐만이 아니라, 인간의 要求나 동기등의 留意性의 관계에서 오는 것이라고 했다. 그래서 학습은 場에 대한 認知構造의 변화(力學的 生活공간의 형성이나 재 체제화)라고 생각하고 인간이 학습한다거나 지식을 풍요하게 한다든가 할때 이것은 생활공간이 더 한층 분화되어가는 것을 의미하고 있다.⁶⁾ 요컨대 場理論의 학습관의 특색은 形態構造의 構成 혹은 재구성이라는 말로써 표현할 수 있다.

쥐를 대상으로 한 변별상자 실험을 통하여 주장한 톨먼(E. C. To-

lman)의 환경에 대한 “認知와 같은 地圖”(A Cognitive-Like Map of the Environment)도 역시 이것이다. 톨먼은 쥐가 白창문과 黑창문을 통과하면 먹이 있는 곳으로 가게끔 꾸며진 변별상자 실험을 하였다. 이러한 실험장치에서 쥐를 훈련시키게 되면 얼마 안가서 쥐는 白창문을 지나 먹이 있는 곳에 가게 된다. 쥐가 白창문을 통하면 먹이가 있는곳에 도달하게끔 학습했을 때의 설명에 대하여 톨먼은 단순한 조건반응과는 달리한 설명을 하고 있다. 즉, 白창문을 통할 때의 그 白창문은 白창문과 黑창문이라는 환경속에서의 白창문이다. 그리고 또 단순한 음식물(무조건 자극)의 대신으로서가 아니라 음식물에 도달하는 수단으로 認知되어 있는 것이다. 말하자면 음식물의 記号(sign)로서의 의미를 쥐는 배웠던 것이다. 기호와 이 기호가 의미하는 것과의 관계(Sign - Significate Relation)를 학습하였다고 해석하고 있다. 그러므로, 이 학습에 있어서는 신경중추에 있어서의 자극과 반응과의 단순한 強化가 아니라 중추에 환경에 대한 認知地圖가 作成되는 것이라고 생각하였다.⁷⁾ 톨먼의 이론 역시 레빈(Lewin)의 이론과 본질적으로 동일한 것이다.

3. 기독교적 평가

기독교적 세계관과 인생관을 가지고 위에서 설명한 현대학습 이론을 평가할 때에도 상당한 정도의 긍정적인 洞察을 획득할 수 있다. 빌케(Boehlke)와 야르스마(Jaarsma)⁹⁾ 등은 現代學習理論을 설명하고 이들 各 理論들의 강점과 약점을 아주 具體적으로 밝혀주고 있다. 이제 本考에서는, 否定的인 관점에서 現代學習理論이 가지고 있는 근본적인 오류들을 기독교적인 관점에서 몇가지 지적하고자 한다.¹⁰⁾

7) Itilgard, E. R., *Theories of Learning*, (New York: Appleton-Century-Crofts. 1967), pp. 227-230.

8) Boehlke, R. R., *Theories of Learning in Christian Education*, (Philadelphia: The Westminster Press, 1952), pp. 73-92, pp. 136-180.

9) Jaarsma Cornelius, *Human Development, Learning and Teaching*, (Grand Rapids, Michigan: Wm. B. Eerdmans. Pub. Co. 1961), pp. 176-227.

4) *Ibid.*, pp. 41~42.

5) Mowrer, O. H., *Learning Theory and Behavior*, (New York: John Wiley & Sons 1960.) pp. 19~25.

6) Bigge, M. C. & Hunt, M. P., *Psychological Foundations of Education*, (New York: Harper International Edition. 1969), p. 413.

1) 첫째로, 結合說 (Connectionist theory) 은 학습을 완전히 水平的인 人間活動 (horizontal human activity) 으로 보고 人間生活에 內包된 하나님과의 수직적인 관계 (Vertical relationship) 을 無視하고 있다.

2) 둘째로, 人間을 하나의 有機的인 통일체 (Organic Unity) 로 생각하지 못하고 있다. 인간에게는 분명히 人爲的인 操作이 가능한 측면들이 있는것이 사실이다. 그러나 관찰이나 측정이 될수 없는것은 존재하지 않는것 또는 측정할 價值가 없는 것으로 본 것이 이들 결합주의자들의 잘못이다.

인간에게는 操作될 수 없고 計劃的으로 실험할 수 없는 측면들이 얼마든지 있다. 記憶力, 理解力 같은 것들은 상당한 정도로 操作이 가능한 능력들이지만 직관력, 영감 (inspiration), 想像力 같은 능력들은 적어도 오늘날까지의 과학으로서는 조작이 불가능하다. 돌이나 나무는 완전히 조작되고 만들어질 수 있다. 그러나 인간은 돌이나 나무가 아니라 정신을 갖고 사는 존재이다. 인간에게 있어서 만들어질 수 있고 人爲的으로 변화시킬 수 있는 領域, 그것은 다른말로 하면 訓練이 가능한 영역이다. 훈련은 인간에게도 동물에게도 가능하다. 그러나 교육은 인간에게만 가능한 것이다.¹¹⁾ 總體的인 인간 (Total man) 을 보지 못하고 生理學的, 理性的, 社會的인 측면만을 절대시하는 학습이론은 적어도 有機的인 존재로서의 인간 학습을 적절히 說明하기에는 부족한점이 많이 있는것이 사실이다. 신체적 기술이나 습관의 획득이 학습목적으로 상정되는 경우에는 結合설이 人間學習者를 記述하는데 적합한 모델이 될수있을 것이나 인간과 동물과의 非연속성 이 존재하는 곳에는 結合설의 학습이론이 타당하지 못하다.¹²⁾

3) 셋째로, 學習理論에 있어서 結合설을 주장하는 대부분의 학자들을 다원적인 進化論의 思想을 그 근본 배경으로 하고있다. 다시말하

10) De Jong, N., *Education in the Truth*, (Presbyterian and Reformed Pub. Co., 1974), pp. 160-162.

11) 정순목, *교육의 철학적 기초*, (영남대학교 교육학연구실편, 교육학의 기초, pp. 9-61), (서울:정익사, 1978), pp. 50-51.

면, 이들 이론은 동물에서 부터 인간에로의 進化論的 發展이라는 비 과학적인 가정 (Pseudo-scientific assumption) 에 그 기초를 두고 있다. 인간은 下級動物과 질적으로 相異하지 않다고 보면서, 이러한 이유로 실험실의 동물에 적합한 학습의 원칙이 인간학습에도 동일 하게 진실된 것으로 고려될 수 있다고보고 있다.¹³⁾ 그러나, 동물이나 인간이 모두 자극에 반응한다는 단순한 이유만으로서 이들이 동일한 방법으로 학습한다는 주장은 정당화되지 않는다.

4) 넷째로, 스키너 (Skinner) 의 행동주의 심리학이 犯하고 있는 가장 큰 과오는 그가 개발해 낸 인간행동의 객관화 원칙과 操縱方法들이다. 이것은 동물실험을 통해 찾아낸 것들이다. 그러나 인간은 동물만이 아니다. 동물의 경우는 얼마든지 條件을 統制하여 실험할 수 있지만 인간은 완전한 통제가 불가능하다. 우선 그의 遺傳的 變因들을 통제할 수 없고 經驗을 통제할 수 없다. 人間性이 遺傳과 經驗에 依해서 형성된다고 할때에 이 두가지를 統制할수 없는限 인간성을 客觀化시켜 실험연구한다는 것은 불가능하다. 유전과 경험을 통제할 수 없기 때문에 결국 서로 똑 같은 사람은 存在할 수 없다. 똑같지 않다면 객관적인 실험과 비교가 곤란하다. 따라서 스키너 (Skinner) 는 동물밖에는 실험할 수가 없었던 것이다. 그리고, 동물의 실험에서 발견된 동물의 行動原則을 인간에게 適用할 수 있다고 믿은 것이다. 그러나, 이것이 잘못이다. 스키너의 실험결과를 인간의 교육에 적용하는 것은 아직 덜 과학적인 결정이다. 왜냐하면, 스키너가 실험장치속에서 발견한 쥐의 학습원칙을 인간에게 과학적으로 적용할 수 있기 위해서는 인간이 쥐와 비슷한 상황에 처하면 쥐와 같은 원칙으로 학습할 것이라는 가정과 쥐가 인간의 상황에 처했을때 인간과 같아질 것이라는 가정이 동시에 받아들여질 수 있어야 한다. 그러나, 스키너는 인간이 쥐의 상황에 처했을 때 쥐와 같아지리라는 가정만 했지 쥐가 인간의 상황에 처했을때에 인간과 같아질 것인가 하는 문제는 생각하지 못하였다. 스키너의 행동주의가 과학으로 완전하게 되려면 쥐가 인간

12) Boehlke, *op. cit.*, pp. 147-154.

13) *Ibid.*, p. 146.

의 상황에 처했을 때에는 어떻게 학습하나를 실험해 보아야 할 것이다. 그러나, 인간은 쥐가 될 수 있을는지 모르나(백보 양보해서, 인간에게는 동물적인 속성이 있으니까) 쥐는 인간이 될 수 없는 것이다. 따라서, 인간의 상황에서 동물의 학습원칙을 실험할 수는 없는 것이다. 교육은 언제나 인간의 삶의 상황속에서 이루어지는 일이다. 그렇다면, 우리는 삶의 상황 속에서의 사람의 학습원칙을 연구해야 한다. 실험실 속의 동물의 학습원칙을 인간의 삶의 상황이다 그대로 導人해서 적용하는 것은 곤란하다. 동물의 세계에는 인간에게 의미가 있는 科學, 宗教, 思想, 倫理, 權威, 矜持, 良心, 自尊心 같은 현상이 발견되지 않는다. 그러므로, 동물을 대상으로 이런 현상들을 실험하기는 불가능하다. 따라서, 동물실험을 통해서는 이런 현상들과 관련되는 학습방법이나 행동의 操縱方法을 발견하여 普遍化하는 일도 불가능한 것이다. 그러나, 인간의 삶에서는 이런 현상들이야말로 중요한 의미를 갖는다. 그리고, 교육은 바로 그러한 인간의 삶을 가르치는 일이다.¹⁴⁾

要컨대, 인간의 경우에 있어서는 동물과 같은 완전한 變因의 통제도 불가능하며 따라서 인간의 상황에서 동물의 학습원칙을 객관화 시킬 수 없는 것이다. 파브로브의 조건반사 연구는 동물의 생리학적 영역에 속하는 것이지만 인간의 심리학의 영역에 속하는 것이 아니다. 파브로브 자신도 조건반사의 원리를 인간의 심리현상에 적용하자는 말은 한 적이 없다.¹⁵⁾

5). 다섯째로, 결합설은 인간감각으로서 관찰할 수 없는 것은 무엇이든 존재하지 않는다는 경험주의자의 신념에 기초를 두고 있다. 이 이론의 많은 지지자들은 모든 학습이 다 관찰할 수 있고 측정할 수 있는 반응으로 환원시킬 수 있다고 주장해 왔다. 이들에게 있어서 측정될 수 없는 것은 존재하지 않는 것 이거나 또는 측정할 가치가 없는 것이다.

14) 정순목, *Ibid.*, pp. 51-52.

15) *Ibid.*, p. 52.

6) 여섯째로, 학습자가 어떤 자극에는 반응을 하고, 어떤 다른 자극에는 반응을 하지 않는 이유를 설명하지 못한다. 뿐만 아니라, 학습자가 특정 자극에 대하여서도 어떤 때는 반응을 하고 또 어떤 때는 반응을 하지 않는 이유를 결합설은 설명하지 못한다. 비록 아동이 여러 가지 다양한 자극에 不斷히 둘러싸여 있기는 하지만 이 결합설은 하나의 자극이 격리되고, 또 강조되어진 비현실적인 실험에 기초하고 있다. 더구나, 이들 이론들은 자극과 반응사이에는 인과관계가 존재한다는 가정에 기초하고 있다. 그러나, 자극이 제시될 때에 반응이 일어나는 단순한 이유가 자극이 반응을 유발한다는 것을 의미하는 것은 아니다. 자극이 제시될 때에도 흔히 관계반응이 認知되지 않을 수도 있는 것이다. 이러한 사고는 결국 학습자를 학습과정에서 중요하게 고려하지 못한데서 결과되는 잘못이다. 학습에 대한 연합주의자들의 접근이 완전히 참된 접근이라고 한다면, 나아가서는 학습자의 내면적이며 관찰할 수 없는 차원이 무의미한 것이라고 한다면 교수 과정은 아주 단순할 수 있을 것이다. 그래서, 아마도 왓슨(Watson)과 함께「나에게 건강한 아이들을 달라. 원하는 사람으로 만들어 주겠다」고 선언할 수 있을 것이다. 그러나 인간의 학습은 그렇게 단순한 것이 결코 아니다.

7) 일곱째로, 認知理論家들 역시 연합주의자들과 마찬가지로 학습을 전적으로 수평적 활동으로 보며, 인간을 유기적 통일체로 생각하지 못하고 있다. 뿐만 아니라 이들 認知理論家들 역시, 동물에서부터 인간에로의 단절되지 않은 進化論的 진전이 존재한다는 非科學的인 가정위에서 동물의 학습을 인간의 학습에 유추시키고 있다.

結合主義者들과는 달리 이들 인지론자들은 生理學的이거나, 관찰가능한 것에 그들의 분석을 집중시키지 아니한다. 관찰가능한 것에서부터 가설을 세우면서 이들은 인간에게 있어서 관찰할 수 없는 理性的인 차원에 자기들의 分析을 집중시키고 있다.

그러나, 이들도 역시 통찰의 원인 또는 이유는 설명하지 못하고 있다. 인간의 知覺領域이 재구성되어지고 그 결과로서 행동의 變容이

일어난다고 주장하나 이 모든 것은 단순한 가설이며 結合說의 주장과 본질적으로 다를 바가 없는 것이다.

認知論者들은 그들이 비록 인간 정신의 內的인 활동에 몰두해 있다고 생각 하지만 이들 역시 外的이며 관찰될 수 있는 현상에 限定되어 있다. 인지론자들은 동일한 자극을 동일한 類型으로 계속 제시하지 않고 부단히 변화하는 유형으로 자극을 조작하며 재조정한다. 이것은 근본적으로 시행착오적 방법 (trial and-error method)이다. 成功의 원인은 설명되지 않고 있다. 이미 指定된 결과가 성취되어질 때마다 그 활동은 단순히 認知領域의 올바른 형태 또는 조정으로 서만 불리워질 뿐인 것이다.

또한 認知領域內的 모든 統合的인 관계를 알고난 후에도 그에 따라 행동하지 못하거나 행동하기를 거절하는 사람들의 원인을 설명하지 못한다.

4. 學習理論의 건설을 위한命題

이상에서 현대학습이론을 결합설과 認知說의 두가지로 나누어 설명하고 이들 이론들을 기독교적인 人生觀-世界觀의 관점에서 평가해 보았다. 그럼, 기독교적인 관점에서 볼 때 학습이론은 어떻게 구축되고 설명될 수 있을 것인가? 드벨 (De Wett) 등은 저서 「교육적 교수」 (Opvoedende Opvoedenede leer)에서 이의 비교적 詳細한 설명을 하고 있는데,¹⁶⁾ 여기서는 기독교적인 관점에서 타당한 학습이론 구축을 위해서 드용 (De Jong)이 제시한 몇가지 命題를 열거해 보고자 한다.¹⁷⁾

첫째로, 모든 학습은 자극과 반응의 결합을 포함한다.

둘째로, 모든 학습은 학습자의 內的活動 (internal activity) 을 포함한다.

셋째로, 학습은 자극과 반응, 자극과 內的活動과의 결합을 포함하고 있기 때문에 학습자는 이들 자극을 五感 가운데 어느 하나를 通하여 內面化 하여야 한다.

네째로, 모든 학습은 학습될 대상이나 사상과의 認知的 조우 (Cognitive encounter) 를 전제한다. 그러나, 동시에 인간의 生理學的, 정서적, 사회적 차원과과의 조우를 전제한다. 즉, 하나님의 형상을 所有한者 (Gods image-hearer)로서 인간의 전체적이고 본질적인 모든 기능과의 조우를 전제한다.

다섯째로, 포괄적인 학습정의는 그 어느 것이나 인간의 유기적 단일성의 표현이어야 하며 또한 하나님에 대한 인간의 영적—도덕적 관계의 표현이어야 한다.

여섯째로, 올바른 학습의 이해는 그 어느것이나 인간과 그의 환경과의 수평적인 관계뿐 만 아니라 하나님과의 직접적인 관계 (수직적 관계)도 포함하여야 한다.

일곱째로, 모든 학습은 어떤 외적인 모양으로 표현되어야 한다. 이 외적인 형태는 변화된 사고양식일 수도 있고 감정이나 행동 또는 의 사소통의 변화양식일 수도 있을 것이다.

인간의 학습을 설명하는데 있어서는 적어도 이와같은 몇가지 명제들을 기본적으로 고려되어야 한다. 그렇지 않고서는 결합설과 인지설이 가지고 있는 근본적 약점들이 결코 극복되어지지 아니할 것이다.

5. 結 論

지금까지 인간 학습을 설명하는 몇가지 이론을 살펴보고 평가해 보았다. 결국 人間存在의 본질적인 모습의 정확한 규명작업이 先行되지 않고 동물을 대상으로 확립한 학습의 법칙들을 전혀 차원을 달리하고 있는 인간의 학습에 그대로 客觀化 시켰다는 데에 現代學習理論은 그 가장 큰 문제점을 지니고 있는 것으로 지적될 수 있다.

16) De Wett, J. J. et. al., *Opvoedende leer*, (Durban: Butterworth, 1981), pp. 33-120.

17) De Jong, *op. cit.*, p. 165.

물론, 인간 역시 동물적인 차원의 諸屬性을 공유하고 있음을 인정할 수 밖에 없는 限 이들의 이론이 전적으로 부당하다거나 잘못된 것으로 판단해 버리는 것 역시 중대한 잘못이며 독단이다. 그러나 보다 완전하며, 정확한 학습이론이 구축되기 위해서는 인간존재에 대한 과학적인 연구와 아울러 종교적인 존재로서의 인간의 총체적인 모습이 밝혀져야 할 것이며, 그 바탕 위에서 학습현상이 설명되고 학습이론이 구축되어야 할 것이다.

기독교적인 관점에서 볼 때 참된 인간관이라는 것은 바로 참된 신관의 정립에서 부터 얻어질 수 있는 것이다. 따라서, 인간과 하나님과의 수직적인 관계구조 역시 학습이론구축에 고려하지 않으면 안 될 필수적인 요인임을 망각해서는 안 될 것이다. (부교수. 교육학박사)

[참 고 문 헌]

1. 張 秉琳, 學習心理學, 서울:博英社, 1973.
2. J 淳睦, 教育의 철학적 기초.
(영남대학교 교육학연구실편, 교육학의 기초, 서울:正益社), 1978.
3. Bigge, M. C, Hunt, M. P. *Psychological Foundations of Education*, New Yark: Harer International Edition, 1969.
4. Boelke, R. R. *Theories Learning in Christian Education*, Philadelphia: The Westminster Press, 1952.
5. De Jong Noman, *Education in the Truth*, Presbyterian and Reformed Pub, C. O. 1974.
6. De Wett, MJ. J. Monteith J. L. van der Westhuizen, G. J., *Opvoedende leer*, Durban Butterworth, 1981.
7. Hilgard, E. R. *Theories of Learning* New york: Appleton-Century-Crofts, 1967.
8. Jaarsma, Cornelius, *Human Development, Learning and Teaching*. Grand Rapids, Michigan: Wm. B. Eerdmans, Pub. Co., 1961.
9. Mowrer, O. H. *Learning Theory and Beha or*, New york: John Wiley & Sons, 1960.

이슬람교의 한국포교와 기독교의 대응책

김 철 봉

서 론

교회가 설립된 이후부터 기독교회는 계속하여 선교적 사명을 수행해오고 있다. 그 결과 오늘날 십억이 넘는 인구가 기독교인이 되었지만 아직까지 선교의 길이 굳게 닫혀 있는 곳이 바로 공산국가와 이슬람국가이다. 어떤 면에서는 공산국가보다도 이슬람국가의 선교는 더욱 어려운 실정에 놓여 있다. 그러나 '온 백성으로 제자를 삼으라'는 주님의 명령에 비추어 볼 때 이슬람국가도 우리가 말씀을 전파해야 할 場(field)임에 틀림없다.

이슬람교는 그들 특유의 왕성한 선교정신으로 오늘날의 기독교계를 위협해오고 있다. 이러한 현상은 한국에도 그대로 나타나고 있다. 한국의 특수성을 이용하여 그들의 세력을 점차 확대해가고 있으므로, 이 글에서는 한국내에서의 포교활동 상황을 살펴보고 우리의 대응책을 찾아보고자 한다.