

교육개발

EDUCATIONAL DEVELOPMENT

제 9 권 제 6 호 (통권 51 호)

1987. 12.

특집 思考의 概念定立을 위한 세미나



한국교육개발원

KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

교육개발

제 9 권 제 6 호 (통권 51 호)

1987. 12.

한국교육개발원



한국교육개발원

KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE

韓國教育開發院은 우리의 傳統과 現實에 알맞는 教育의 理念·目的·內容·方法 등에 관한 綜合的 이며 科學的인 研究를 遂行하고, 韓國教育이 當面한 諸般問題를 해결하는 새로운 方案을 研究 開發하여 長期的인 國民教育發展에 寄與할 것을 目的으로 設立되었으며, 韓國教育開發院 育成法(1973. 3. 14 法律2616號)에 依하여 保護育成되는 研究機關입니다.

目 次

題字 孫在馨

卷頭言	教育放送 活用方法에 관한 小考.....	閔相根.....	3
論 壇	교육의 自律性(人間教育的 側面)	鄭永壽.....	5
	교육의 自律性(教育行政的 側面)	崔熙善.....	10
	교육의 自律性(社會的 側面)	李惠英.....	15
特 輯	思考의 概念定立을 위한 세미나		
	思考와 思考力의 教育的 價値.....	李敦熙.....	22
	文化와 思考.....	李鍾珏.....	27
	美學에 있어서의 思考의 性格과 構造	韓明希.....	36
	佛家의 思惟傳統과 方法	金榮鎬.....	45
	東西의 만남.....	金鎔貞.....	51
研究報告	平生教育 振興方案.....	趙錫浩.....	57
	컴퓨터 教育 強化方案	李相珞.....	64
	放送通信高等學校 基礎學力 프로그램 現場適用 研究	崔允道.....	68
	教育政策研究에서 價値, 規範과 經驗的 理論의 論理的 關聯性分析	朴在允.....	54
	韓國人의 教育觀 分析	崔尙根.....	82
研究動向	科學史的 側面에서 본 物質粒子의 探究	崔燉亨.....	85
	教師教育改革의 動向.....	李鉉清.....	93
現場教育	體驗學習을 통한 克己力培養 教育의 方向	李鍾範.....	98
教育放送	教育放送發展을 위한 아시아 地域 심포지움을 마치고.....	南喜順.....	103
教育情報 工 報 學	컴퓨터 教育에 관한 基本的 質問과 理解	朴成益.....	108
海外教育 動 向	美國의 初·中等學校 地理教育 動向.....	崔錫珍.....	113
	日本의 通信制 高等學校 教育.....	鄭求香.....	119
現場教育 相 談	우리 나라의 教育課程 內容選定過程과 決定過程에 대하여.....122		
教育開發 消 息 123		



▶ 제57회 본원 이사회 개최

본원 제57회 이사회가 10월 16일 문교부 상황실에서 개최되었다. 서명원 이사장(문교부 장관) 주재로 열린 이날 회의에서는 '87년도 사업 조정 계획 및 추가 경정 예산(안)' 등 안건이 심의되었다.

▶ 한국 교육 방송 프로듀서 협의회 창립

교육 방송 본부 P.D진은 회원 상호간의 친화 단결과 전문성양양을 목적으로 11월 9일 본원 대강당에서 "한국 교육 방송 프로듀서 협의회"를 창립하였다.



▶ 원격 자료 및 교육 훈련 자료 편찬을 위한 국제 회의 개최

원격 자료 및 교육 훈련 자료 편찬을 위한 국제 회의가 10월 27일부터 11월 5일까지 10일간 본원 제1회의실에서 개최되었는데 회의를 마치고 참석자들이 기념 촬영을 하였다.

教育放送 活用方法에 관한 小考

閔 相 根*

어려운 與件에서 千辛萬苦, 迂餘曲折 끝에 教育專用的 教育放送(KBS 3TV, 教育 FM라디오)이 첫 電波를 發射한 지도 88年 2月 4日 이면 만 7년 이 된다. 그동안 “보이지 않는 방송” “보지 않는 방송”이라는 叱責도 받았지만 프로그램의 內容과 質的인 측면, 一線學校에서의 活用的인 측면에서 많은 發展을 이루어 왔다.

한편, 韓國教育開發院(KEDI), 韓國放送公社(KBS), 韓國放送通信大學에서 分散, 制作·放送되고 있는 현실이 사회 문제로 대두되었다. 문제점으로 제기된 내용을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 教育政策은 文敎部, 放送政策은 文化公報部에서 관장하고 있어서 教育放送政策의 일관성이 缺如되어 있으며 둘째, KEDI는 國務總理指示覺書와 國保委決定에 의하여 운영되고 있으며 KBS는 言論基本法에 의거하여 운영되고 있어서 編成權이 爭點으로 부각되고 있으며 셋째, KEDI는 政府 出捐金, KBS는 視聽料와 廣告料, 放送通信大學과 放送通信高等學校는 학생들의 授業料로 운영되고 있어서 財源確保의 차이로 인한 發展的 運營이 한계에 도달하였다는 것 등이다.

이러한 問題點을 해소하는 방안이 각계에서 논의가 되었는데 바 學者들의 研究報告書, 言論機關(新聞)의 論調, 政黨의 政策研究 등에서 한결 같이 教育放送의 一元化를 주장하고 있다.

또한, 教育改革審議會에서도 教育環境造成 및 平生教育 차원에서 教育放送 活性化가 教育改革 建議案으로 정식 채택되었는데 바 그 주요 골자는 다음과 같다.

첫째, 編成과 送출이 一元化되는 專擔 教育放

送體制 確立 둘째, 教育放送을 위한 UHF 채널 確保 셋째, 視聽料 수입 중 教育放送運營 支援 등이다.

이렇게 教育放送의 활성화 방안이 활발하게 論議되는 가운데 本院이 擔當하고 있는 學校教育 분야는 꾸준한 향상을 이룩하여 왔으며 일선 학교의 視聽施設(VTR, 受像機)과 活用率의 伸張 勢도 괄목할 만하여 금년말이면 施設普及率 80% 이상 活用率 50% 이상으로 예상된다.

따라서, 一線學校에서는 活用方法에 관한 문의가 漸增하고 있다. 活用方法에 관한 문의 내용 중 가장 우리를 당혹하게 하는 것은 “교육방송 활용, 그거 좋지요. 그러나 실제 수업에 활용하려면 교사의 노고가 얼마나 드는지 아십니까? 방송 시간에 맞추어 녹화해야죠, 사전에 시청하면서 내용 분석을 해야죠, 내용 분석이 끝나면 필요에 따라 분절하기 위하여 편집도 해야죠, 어디 그뿐입니까? 투입시기도 결정해야죠. 왜 이런 속담 있죠? 앓느니 죽는다고요. 좋은 줄은 알지말 수업 한번 하려면 힘이 여간 들어야죠. 차라리 교육 방송이고 뭐고 집어치우고 싶습니다.”라는 문의 아닌 하소연이다.

옳은 말이다. 현재 教育放送을 活用하고 있는 대부분의 教師들이 “앓느니 죽는다”는 心情일 것이다. 그러나 教育을 위한 使命感으로 活用하고 있는 줄 알고 있다.

지난 9月 22일부터 25일까지 本院에서는 “教育放送 發展을 위한 아시아 地域 심포지움”이 열렸다. 여기에 참가한 외국인들은 9月 24日 江原道 春川市 所在 考梯國民學校를 訪問하여 教育放送活用的 授業를 參觀하였다. 授業는 일사

*本院 教育放送本部長

불란하게 성공적으로 進行되었다. 教師의 發問, 學生들의 答辯, TV視聽, 視聽에 관한 學生들의 發表, 教師의 授業 進行, TV視聽, 學生들의 發表…… 東南亞 國家의 代表들은 자못 부러워는치었으나 日本代表인 草野 校長(國民學校)과 NHK 市村 教育放送局長은 서로 귀엣말로 山下式이라고 하는 것이었다.

日本에서의 教育放送 活用方法은 크게 둘로 갈라져 있다. 이른바 山下 方法과 西本 方法이다. 두 분 모두 저명한 大學教授로서 山下와 西本の 放送教育에 관한 論爭은 유명하다. 두 사람의 논리나 주장은 정반대이다. 간략하게 살펴보면 다음과 같다.

山下論은 教育放送 프로그램이라고 해서 無批判的으로 수용할 수는 없다는 것이다. 學校教育에서의 教授·學習 活動은 教師가 중심이 되어야 하며 教材는 教科書가 중심이 되어야 한다. 따라서 教育放送 프로그램의 活用은 教科書의 學習內容을 充實하게 하기 위하여 프로그램을 교과에 融合하여야 하며, 教科프로그램 모두를 활용할 것이 아니라 教師가 미리 프로그램內容을 分析·檢討하여 選擇할 필요가 있으며, 選擇된 프로그램일지라도 單元 學習內容에 부합되는 부분만 分節하여 使用하여야 한다는 것이다.

이에 반하여 西本論은 이른바 “放送學習論”으로서 世態는 변하여 現代는 情報化時代이기 때문에 情報處理 能力을 키우기 위하여는 教師와 教科書 中心의 教育에서 탈피하여 教科書教育과 並行하여 放送教育이 單獨的으로 이루어져야 하며, 프로그램 活用도 選擇的이 아니라 繼續的이어야 하며 프로그램의 本질은 프로그램 자체의 목적이나 의도가 변질되기 때문에 처음부터 끝까지 通째로 視聽하여야 한다는 것이다. 山下教授의 放送프로그램 利用은 『放送學習』이 아니라 『視聽覺學習』이라는 주장이다.

여기서 두 사람의 주장 중 어느 方法이 더 좋

다는 이야기를 할 생각은 추호도 없다. 다만 日本에서의 教育放送 活用은 1960年代에는 山下의 方法이 제법 盛行하는 듯하였으나 1970年 이후 현금에 이르기까지 國民學校에서는 80% 이상의 學校에서 “並行” “繼續” “통째”의 西本式 活用方法을 사용하고 있으며 中·高校에서는 教科擔任制이기 때문에 西本式보다는 山下式이 우세하다는 사실이다.

本院에서는 教育放送 活用に 관한 授業 모델을 개발하여 이미 각급 학교에 배부한 바가 있다. 이 모델은 教科의 單元의 學習效果를 극대화시키는 장점이 있다. 그 반면에 教師의 責務가 그만큼 커지게 마련이며 이로 인하여 TV 活用 學習을 기피하는 사례가 적지 않다고 본다. 이런 教師들께 권하고 싶은 것이 西本式 活用方法이다.

西本 教授는 이렇게 말한다. 教育放送을 學校 教育에서 이용하는 첫째 目的은 “情報化社會의 教育에서는 TV·라디오가 보내주는 情報를 바르게 理解하며 보면서 생각하고, 생각하면서 보는 습관을 몸에 익힘과 동시에 情報를 정확하게 處理할 수 있는 能力을 進行形(電波媒體는 現在進行形으로서 未來指向的이다) 중에서, 스스로의 힘으로 습득할 수 있게 訓練하는 것이 바람직하다. 그리하여 思考하는 人間, 發見하는 人間, 發明하는 人間, 創造하는 人間을 기르는데 있다”라고

다시 말하거니와 西本 方法이 더 좋다는 것은 아니다. 다만 西本式 教育放送 活用方法도 현재 日本에서 盛行하고 있으니, 혹 현재 活用하고 있는 山下式 活用方法이 벽차고 힘에 부치면 西本式 活用方法을 使用하는 것도 教育放送 活性化의 한 方法이 아닐까 하여 소개하였다. 앞으로 알찬 教育放送 活용이 보다 널리 擴散되길 바라마지 않는다. —————◆

교육의 自律性

(人間教育的 側面)

鄭 永 壽*

등을 중심으로 교육의 자율성에 관한 논의를 전개해 보기로 한다.

I. 序 論

개방적 존재로서의 인간을 교육함에 있어서 우리가 가장 먼저 염두에 두어야 할 것은 모든 인간이 주체적인 삶을 영위할 수 있도록 그들의 자율 의지를 신장시켜야 한다는 점이다. 다시 말해서 인간은 어떤 정형화된 틀에 의해 구조되어지는 존재가 아니다.

우리가 교육을 통하여 길러내고자 하는 인간상은 단순히 지식만을 갖춘 기능인 혹은 전문인이 아니라, 폭넓고 확실한 사물의 지식을 바탕으로 하여 올바른 도덕적 가치 판단과 그에 따른 책임감 있는 행위를 할 수 있고 또한 복잡한 사회 속에서도 고유한 존재로서의 자신의 삶을 창조해 나갈 수 있는 의지력 있는 사람이다. 즉 우리는 교육을 통하여 자율적으로 행동할 수 있는 인간을 궁극적으로 길러내고자 하는 것이다.

이와 같이 교육에서 추구하는 목표로서의 인간의 자율성은 역사적으로 고찰하여 볼 때에 고대 그리스의 인간 중심의 사고 방식과 중세 말기에 부활된 인본주의 사상에서 인간의 존엄성이 강조되고 인간의 해방을 주장한 데에서부터 비롯되었다고 볼 수 있다.

교육이라고 하는 작용이 유일하게 인간에게만 나타나는 고유한 현상이라고 할 때에, 교육의 자율성에 관한 문제는 무엇보다도 인간의 자유 의지 또는 자율 의지를 중심으로 논의되어야 할 것이다.

이 글에서는 ① 教育의 人間像 ② 教育目標로서의 自律性 ③ 自律性 伸張을 위한 教育方法

II. 教育의 人間像

인간의 성장 및 발달을 규명하는 방법으로서 遺傳論과 環境論이 전통적으로 주류를 이루어 왔음은 주지의 사실이다. 여기에서는 이 두 가지 입장에 대한 교육적 의미 고찰과 더불어 자율적 인격체로서의 주체적 인간상은 어떠한 것인가를 살펴보기로 한다.

1. 스스로 發展하는 存在로서의 人間

인간의 자연 성장 가능성에 대한 신뢰는 교육사적으로 볼 때에 1762년 발간된 루소의 교육소설 「에밀」에 나타난 자연주의 교육관에서 비롯하였으며, 오늘날에 와서는 1921년 영국의 니일(A. S. Neill)에 의해 설립된 써머힐 학교(Summerhill School)가 등장함으로써 인간의 자연 성장 모델에 대한 아동 중심 교육 사상이 널리 보급되었다. 한편 이와 같은 입장은 이보다 조금 앞서서 스웨덴의 케이(Ellen Key) 여사가 「아동의 세기」라는 책에서 “아이를 평온한 상태에 놓아 두지 않는 것이 아이들에 대한 가장 큰 범죄이다.” 라고 말함으로써 성장 세대에게 기성 세대의 가치와 규범을 주입시켜 틀에 박힌 인간으로 키우려 하는 교육을 정면으로 부정하였다.

이와 같이 인간의 자연 성장 가능성을 철저히 신봉하는 자유주의적 인간상을 토대로 하여 최근 유행하고 있는 ‘해방’ 또는 ‘반 권위적 교

* 教育發展硏究部 教育史·哲學硏究室長·哲博

육' 등의 개념이 형성된 것이다.

이러한 자연 성장적 인간관, 즉 인간은 스스로 자신을 규제할 수 있다는 이론 아래에서는 부모, 교사 등이 있다는 사실만으로도 아동 발달의 장애 요인으로 작용하고, 여기에서는 다만 소극적 의미의 교육만이 가능할 뿐이다. 에밀이나 쉐머힐에서도 볼 수 있는 바와 같이 교육이란 아동에게 직접적으로 간섭하여 작용하는 것이 아니라 자연 성장하도록 옆에서 돌보아 주는 것이라는 소극적 교육의 입장을 취하고 있다.

2. 環境에 의해 決定되어지는 人間

위에서 언급한 자연 성장적 존재로서의 인간관에 정반대되는 이론은 최근 사회화 연구에 있어서 보편화된 결정론이라고 할 수 있다. 물론 이러한 결정론은 결코 새로운 사상은 아니다. 이미 오래 전 계몽기 영국의 경험주의 철학자 로크(J. Locke)는 인간을 백지에 비교하면서 “이미 감각적으로 지니고 있는 것 이외의 어떠한 것도 정신적으로 존재할 수 없다.” 고 하였다. 그리고 이러한 사상은 마르크스(K. Marx)에 의해 더욱 발전되어 “존재가 의식을 결정한다” 라는 명제로 표현되기도 하였다. 다시 말해서 인간의 정신적 의식이란 결국 물질적 존재에 의해 영향 받고 결정되어진다는 것이다. 인간을 완성시키는 것은 전적으로 인간을 둘러싸고 있는 환경이라는 입장이다. 마르크스주의 철학의 영향이 크면 클수록 이와 같은 사회 결정론에 강하게 영향을 미치게 된다.

이와 같이 인간을 단순히 환경의 지배를 받는 존재라고 규정하는 사회주의적 인간관 아래에서는 인격적 접촉에 의한 非連續的 教育의 가능성이 배제되고 만다. 따라서 이러한 前提下에서는 전체 사회적 관계의 변혁이라는 의미에서의 정치가 교육의 기능을 대신하게 되고 마는 것이다.

3. 自律的 人格體로서의 人間

인간이라고 하는 존재가 과연 앞에서 언급한 두 가지 형태의 인간상으로 설명되어질 수 있는가에 대한 물음을 제기하여 보는 것은 자율적 인격체로서의 인간을 설명하는 데 직접적으로 도

움이 된다. 인간을 자연 성장적 존재로 규정하고, 타고난 속명에 의해 결국 삶이 제한되고 규정되어진다고 보는 입장이나, 환경의 지배에 의해 우리의 삶이 결정된다고 보는 입장 모두 우리가 추구하는 자율적 인간의 교육과는 상당한 거리가 있다.

일찌기 페스탈로치가 그의 철학적 저서 「탐구」에서 밝혔듯이 인간은 한편으로는 환경의 지배를 받는 존재이지만, 다른 한편으로는 인간에게 영향을 미치는 환경을 창조해 내는 존재이기도 한 것이다.

인간의 존엄성을 드러내 주는 가장 특징적인 것들의 하나는 자유, 자율성, 자결 등이라고 할 수 있다. 이와 같은 인간적 사고는 고대 그리스의 사상과도 연결되어 있다. 그러나 인간의 자유, 자율성, 자기 결정 등은 자연적으로 주어진 것이 아니라 교육을 통해서 성취되는 것이라는 점을 우리는 알아야 한다.

앞에서 우리는 교육을 통하여 자율적으로 행동할 수 있는 인간을 길러내야 한다고 하였다. 이와 같은 教育目標를 다시 한번 자세히 살펴보기로 한다.

- 우리는 인본적인 그리고 인간적인 삶의 형태를 자율성 및 이와 관련된 자유를 통해서만 이룰 수 있다.

- 이러한 자율성은 자연적으로 생겨나는 것도 아니고 스스로 발전하는 것도 아니다.

- 그렇다고 해서 자율성이란 것이 불가능한 것은 아니다.

- 자율성은 교육이라고 하는 사회적 도움을 통하여 발전하는 것이다.

이상과 같은 맥락에서 볼 때에 자율성을 추구하는 교육이란 단순히 심미적이고 목적적인 것만도 아니고 또한 직업 기술 등과 관련된 수단적인 것만도 아니라고 할 수 있다. 인간적 현존재는 자율성과 자유 속에서 삶을 영위하는 가운데 존재하는 것이며, 이러한 자율성과 자유는 교육을 통해서만 가능한 것이다. 여기에서 페스탈로치가 말한 “人間은 人間을 통해서만 人間이 될 수 있다.”는 명제의 인간학적 의미가 명확해진다.

인간의 자율성과 자유 의지를 철저히 신봉

하여 나타났던 자연 성장적 존재로서의 인간관에 기초한 교육관과 환경의 지배를 받고 결정되어지는 존재로서의 인간관에 기초한 교육의 변증법적 고양을 통하여 우리는 자율적 인격체로서의 인간을 길러내는 교육을 실현할 수 있는 것이다.

Ⅲ. 教育目標로서의 自律性

1. 自律性的 教育的 意味

흔히 우리는 민주주의 사회를 다원 사회라고 규정한다. 이는 민주주의가 가치의 다원성을 용인하고 또한 보장하고 있기 때문일 것이다. 이와 같이 가치의 다원성이 보장된 사회일수록 우리는 한 인격체로서의 주체적인 결정에 의해 자율적으로 행동할 수 있는 능력과 자질이 요청되어진다. 다시 말해서 選擇의 여지가 없는 폐쇄된 사회에서는 결단의 자질이 요구되지 않지만, 개방적인 다원 사회에서는 자신의 행동을 위해 스스로 판단하고 결정할 수 있는 능력이 필수적인 조건이 되는 것이다.

모든 인간은 개방적 존재로서 본능적으로 자유를 추구하고, 무엇으로부터 구속 받기를 싫어하는 존재임에 틀림없다. 이와 관련하여 우리는 “~으로부터의 자유”(Freiheit von)라고 하는 소극적 자유의 개념과 “~에로의 자유”(Freiheit zu)라고 하는 적극적 자유의 개념을 구별할 필요가 있다. 소극적 의미의 자유가 고립된 원자화를 지향하는 것이라면, 적극적 의미의 자유는 전체적이고 융합된 인격의 자발적 행동을 추구하는 것이라고 말할 수 있다. 이는 결국 우리가 교육의 목표로 추구하는 자율성이라고 하는 것은 궁극적으로 “~에로의 자유”라고 하는 적극적 의미의 자유와 다를 것이 없다는 것을 나타내 주는 말이다.

한편, 우리가 자율적으로 選擇한 자신의 행위에 대해서는 책임을 져야 하지만 타율에 의해 선택되어진 행위에 대해서는 원칙적으로 책임은 물을 수가 없다. 따라서 다음에 論議하게 될 행위의 責務性에는 원칙적으로 자유 의지에 의하여 선택되어진 행위가 전제되어 있어야 함을 미

리 언급해 두고자 한다.

2. 自律的 責務性

자율성이라고 하는 것은 앞에서 여러 번 언급하였듯이 누구나 자기에게 주어진 선택적 상황 속에서 ‘에—아니오’를 결정하는 데 아무런 제한과 구속을 받지 않는 것을 의미하는 것이다. 그러나 이러한 自律性的의 概念이 결코 잘못된 개인주의의 개념처럼 모든 사회적 관계, 의무, 봉사 등과 전혀 무관하다는 것은 아니다. 여기에서 우리는 오늘날 하나의 유행어처럼 되어 버린 ‘해방’이란 개념이 범하고 있는 오류를 볼 수 있다. 즉, 자연 성장적 존재로서의 인간관을 기초로 하고 인간에 대한 굳은 신뢰를 바탕으로 나타난 ‘해방’의 개념 속에는 사회적 의무, 책무 등과 같은 말들이 전혀 의미를 지니고 있지 못하다.

우리가 교육을 통하여 길러내고자 하는 인간의 모습이 자율적 인격체이기는 하지만, 인간이란 원래 혼자 살아갈 수 있는 존재가 아니기 때문에 여기서 ‘自律的’이라고 하는 표현은 ‘個人的’ 또는 ‘마음대로’라고 하는 표현과는 그 의미가 전적으로 다르다.

인간의 자율적 행동에는 반드시 책무성이 수반된다. 왜냐하면 그것이 스스로의 결정에 의해 이루어졌기 때문이다. 그러면 責務性이란 과연 누구를 위한 책무성이며 무엇에 대한 책무성인가?

고립된 개체로서의 인간은 삶을 영위해 나갈 수 없다. 왜냐하면 인간이란 원래 혼자 살아갈 수 없는 존재라고 하는 것이 생물학적으로도 밝혀진 바 있으며, 따라서 인간은 사회적 동물이기 때문이다. 모든 인간은 타인과의 관계 속에서 자신의 위치를 정립하고 발전해 나가는 사회적 종속성을 갖고 있으며, 우리의 經驗을 다음 세대에 전달함으로써 문화 유산을 계승시켜야 하는 의무를 지니고 있다는 점에서 이는 결국 자신을 위한 책임이 아니라 타인을 위한 책무성, 즉 이타적 책무성이 요구되고, 이기적 해방 의식에서 벗어날 것이 요구된다. 여기에서 고유한 존재로서의 만의 ‘나’가 아니라 다른 사람들의 한복판에 서 있는 ‘나’를 발견하게 되는

것이다.

이상과 같은 맥락에서 불 때에 무엇에 대한 책무성인가에 대한 답은 명약관화하게 사회에 대한 책무성이라고 하는 것이 밝혀진다. 인간의 자율적 행위가 그가 속해 있는 사회에서 용납되어지는 것이고, 올바르게 행동한 것인가에 대한 물음은 倫理的 價値判斷의 문제로서 이는 결코 주변적인 질문이 아니라 실천 철학의 가장 핵심적인 물음인 것이다.

3. 自律性的의 下位領域들

앞에서 우리는 자율성의 교육적 의미와 책무성에 대하여 살펴보았는데, 이러한 교육 목표로서의 자율성을 형성하고 있는 하위 영역들은 어떠한 것들이 있는가를 3 가지 측면에서 살펴보기로 한다.

첫째, 개인이 소속되어 있는 사회에 대한 개인의 관계와 관련해서는 適應能力과 批判能力을 들 수 있다. 사회에 대한 적응이란 단순히 사회 속에 동화되는 것과는 다르게 사회적, 역사적으로 주어진 문화 유산을 창조적으로 계승·발전시키는 것이다. 이에 주어진 사실과 어느 정도 거리를 유지할 수 있는 비판 능력이 필연적으로 요구되어진다. 따라서 人格體의 自律性을 지향하는 교육은 사회에의 적응 능력뿐만 아니라 사회 현실에 대한 비판 능력까지를 포함하는 것이라야 한다.

둘째, 개인이 자신의 행위에 대하여 책임을 져야 할 대상으로서의 사회에 대한 개인의 관계와 관련하여서는 現實參與와 共同決定의 권리를 들 수 있다. 자신이 책임을 져야 할 사회에 대하여는 우선 다양한 관심을 갖고 직접 참여함으로써 그 사회를 올바르게 인식할 수 있다. 그리고 자신이 책임을 져야 할 사회라면 마땅히 의사 결정에 함께 참여하는 권리가 보장되어야 할 것이다. 이는 민주 사회가 국민이 주인이 되는 사회라는 점에서 주권 행사의 일환으로 현실 참여와 의사 결정에의 참여는 교육을 통하여 진작되어야 한다. 그렇게 함으로써 政治·社會的 현실 속에서 자율적이고 주체적인 인간으로서의 권리 행사가 보장되어야만 한다.

세째, 자신의 개성과 인성에 대한 개인의 관

계 속에서 자율성을 형성하는 하위 영역으로 들 수 있는 것은 反省과 責任이다. 우리는 자율적 행위를 함에 있어서 먼저 자기 반성이 전제되지 않으면 인간 행동의 동기가 이성과 의지에 따르는 것이 되지 못한다. 그리고 책임이란 앞에서 언급하였듯이 인간이 자신의 행위를 정당화할 수 있을 때에 그 행위의 결과에 대하여 스스로 책임을 지는 것은 자율적 인격체로서의 인간에게 당연히 요청되어지는 것이다.

IV. 自律性 伸張을 위한 教育方法

우리가 인간을 정신적 존재라고 할 때 ‘정신적’이란 말의 의미는 모든 욕구와 충동을 스스로 억제하고 조절할 수 있다는 뜻을 포함하고 있다. 인간이 자신의 본능이나 충동을 스스로 억제하고 욕망이나 정욕을 제어할 수 있을 때 비로소 인간다운 삶을 영위할 수 있다.

이러한 인간의 강인한 실천 의지는 무엇보다도 스스로의 결단에 의한 것일 때에 가장 큰 힘을 발휘하게 된다. 즉, 자신의 목표 설정이나 그 목표를 달성하기 위한 수단의 선정에 있어서 다른 사람의 간섭이나 통제에 의해서가 아니라 자율적인 가치 판단에 의한 목표의 설정과 수단의 선정이 이루어졌을 때에 實踐意志가 강하게 나타날 수 있다는 것이다.

우리의 가정 교육, 학교 교육, 사회 교육은 바로 이러한 점에 좀더 많은 관심을 집중시킴으로써 궁극적으로 교육을 통하여 길러내교자 하는 ‘자립할 수 있는’ 강인한 의지를 지닌 사람을 육성할 수 있으리라 믿는다. 특히 어린이의 교육에 있어서 우리는 소위 ‘어린이의 실수할 수 있는 권리’를 인정함으로써 어린이의 자율적 의지를 신장시키고 현실을 스스로 극복해 나갈 수 있는 강인한 의지를 키워 주어야 한다.

1762년 당시의 절대주의 체제를 전제로 한 ‘人間 疎外에 대한 抗議’로 집필한 루소의 교육 소설 「에밀」에 나타난 자연주의와 소극적 교육관은 같은 해에 출간된 「사회 계약론」과 관련하여 불 때에 우리에게 많은 示唆點을 준다. 루소가 머리 속에 그리고 있던 자연인은 결코 반문

화적 야만인이거나 나약한 자연인이 아니었으며, 소극적 교육은 결코 어린이를 무방비 상태에 방치하는 무책임한 교육이 아니었다.

모든 사회적 제약으로부터 탈피하여 자기 목적적인 삶을 영위할 수 있는 자유로운 인간을 그는 자연인이라고 보았으며, 소극적 교육은 인간의 타고난 善性에 대한 철저한 신뢰로부터 출발하여 어린이들이 실제 생활의 체험을 통하여 스스로의 결단을 내릴 수 있도록 도와주는 교육이었다. 이와 같이 어린이들로 하여금 既成社會의 가치와 규범을 그대로 수용하도록 하는 것이 아니라, 어린이들에게 자신의 행위를 결정하기 위하여 스스로 생각해 볼 수 있는 기회를 부여함으로써 궁극적으로는 자립할 수 있는 기반을 오히려 적극적으로 마련해 주었다고 볼 수 있다.

오늘날 우리 사회에서는 ‘자녀를 강하게 키워라’라고 하는 표어적인 표현을 자주 듣게 된다. 그러나 부모들이 실제로 행하는 교육의 모습을 자세히 들여다 보면, 그 속에서 아이들의 의사가 무시되고 또한 스스로 결정할 수 있는 훈련의 기회가 제약됨으로 인하여 오히려 정신적으로 나약한 의지를 지닌 인간으로 길러지고 있음을 종종 볼 수 있다. 모든 것이 어른들의 결정에 의하여, 어른들의 계획되어진 프로그램에 의하여 수동적으로 이루어지는 교육을 받은 아이들은 자연스럽게 성인이 되어서도 항상 남에게 의존하여 문제를 해결하려고 하는 나약한 모습의 인간이 되기 마련이다.

진정한 의미에 있어서의 강인한 의지란 결코 他律에 의해서 형성되어지는 것이 아니라 자기 자신과의 싸움을 통한 自律에 의해서 형성되어진다는 사실을 염두에 두고 교육에 임해야 할

것이다.

V. 結 論

이상에서 우리는 교육의 자율성에 관한 논의를 인간의 자율 의지와 관련하여 展開하여 보았다. 우리가 교육을 통하여 길러내고자 하는 자율적 인간이란 인간적인 삶을 영위할 수 있는 강한 실천 의지를 지닌 사람이라고 볼 수 있다. 자율이란 원래 분자 그대로 스스로 제어함을 의미한다. 그러나 이와 같은 자율은 자연적으로 주어진 것이 아니라 인위적인 교육을 통하여 길러지는 것이다. 자율과 타율, 자연과 인위, 이들은 서로 모순, 대립되는 개념임에 틀림없다. 그러면 자율을 통하여 길러지고 자연적인 감이 인위적인 것에 의해 형성되어질 수 있다는 어려운 딜레마에 빠지게 된다. 그러나 자율성을 키워주기 위한 인위적인 교육은 처음의 출발점만 인위적인 것이라 할 수 있고 그 과정은 철저하게 교육받는 사람의 자유 의지를 존중함으로써 스스로 적극적인 자유를 쟁취할 수 있도록 해 주는 것이어야 한다.

우리는 교육을 함에 있어서 새장 속에 갇힌 새가 새장이라고 하는 인위적이고 제한적인 범위 내에서만 자유로운 생활을 할 수 있는 것과 같은 그러한 교육을 해서는 안 된다. 그것이 새장이라는 것을 인식하고, 그것을 벗어나 넓은 창공을 마음대로 날아다니며 스스로의 삶을 자유로이 개척해 나가는 새와 같은 적극적 자유를 추구하는 인간을 ‘교육’을 통하여 길러내야만 한다. ◆

교육의 自律性

(教育行政的 側面)

崔 熙 善*

I.

교육은 다른 어느 部門보다도 專門性을 바탕으로 한 自律性이 요청되는 분야이다. [교육 운영에 있어서 적절한 정도의 自律性이 부여되지 않으면 創意性을 발휘하고 自治能力을 배양할 기회가 봉쇄되고 만다. 이는 中央과 地方과의 관계에서뿐만 아니라 한 機關이나 組織內에서도 마찬가지이다. 上部에서 세부적인 문제까지 모두를 간섭하고 결정해서 下部로 지시하는 방식이 적용된다면 下部機關이나 下級者들은 완전히 受動的이고 依存的으로 되어 창의적이고 자발적인 노력은 기대할 수 없을 것이다. 이러한 점에서 각 행정 계층이나 職位에 상응하는 裁量權과 自律性을 부여하는 일은 궁극적으로 행정의 효율성을 높이고 조직을 活性化하는 데 기여할 것이다.

본래 自律(autonomy)이란 스스로 다스리고 統制(self-control)한다는 개념이다. 外部로부터의 지시나 간섭을 배제하고 독자적인 재량권을 행사하되 그 결과에 대해서도 스스로 統制하고 응분의 책임을 지는 것을 의미한다. 따라서 자율에는 반드시 충분한 自治能力과 아울러 자신의 결정과 행위에 대한 責任意識이 전제되어야 하는 것이다. 흔히 자율성을 확보하는 하나의 전제로서 自由를 들게 된다. 그러나 자유가 곧 자율을 뜻하는 것이 아니다. 소극적 의미의 자유, 이른바 ‘~로부터의 자유’는 자율의 必要條件이 될 수는 있으나 充分한 조건은 되지 못한다. 또

한 적극적 의미의 자유, 이른바 ‘~할 자유, 또는 ~할 수 있는 자유’가 자율을 위한 적극적 조건이라는 말도 곧 自律을 뜻하는 것은 아니다.

우리가 인간을 自律的 存在라고 말할 때 그것은 그가 인간에게 부여된 소극적 자유와 적극적 자유를 가지고 있다는 사실만을 뜻하는 것이 아니다. 自律的인 存在라 함은 그러한 자유를 바탕으로 해서 자기의 자유로운 의지를 자신이 새운 어떤 原理에 맞게 펼쳐 보려는 보다 積極的이고 具體的인 知的 作用을 발휘하고 있음을 뜻한다. 다시 말하여 주어진 자유를 다만 누리는 데 그치지 않고 그 자유를 적극적으로 행사하는 데서 自律의 의미를 찾을 수 있다는 것이다.

자율성을 가진다는 것, 즉 자유를 적극적으로 발휘한다는 것은 생각처럼 그렇게 즐거운 일만은 아니다. 자율의 소극적 조건인 소극적 자유를 확보하는 일 즉 어떤 외적인 통제로부터 벗어나는 일이라는 데서 異議가 없겠지만 自律의 적극적 조건이라고 할 수 있는 積極的 의미의 자유를 행사하는 데는 그에 상응하는 어려움이 따르게 마련이다. 意志의 자유를 행사한다는 것은 스스로 價値判斷의 原理를 세우고 그 원리에 따라 여러 가지 복잡한 가치 문제에 主體的인 決斷을 내리는 일이며, 따라서 상당히 까다로운 知的 過程을 필요로 하기 때문이다. 자율이란 他의 統制를 벗어나는 일이면서 동시에 스스로 立法한 원리의 통제를 받는 일이다. 그리고 그에 언제나 무거운 責任이 따르게 마련이다. 자유와 자율의 이러한 어려움 때문에 현대의 많은 사람들이 그로부터 도피하려 한다는 것이 바로 「자

*仁川教大教授

유로부터의 도피(E. Fromm)에서 보여주고 있는 분석이기도 한 것이다.

教育行政의 自律性은 教育의 자율성을 正常化하는 데서 탐구하는 것이 논리적으로 타당한 일이라고 하겠으나 教育行政에 한정할 수밖에 없는 것이 이 글의 제한점임을 밝혀 둔다.

교육 행정에서 自律性을 확보하고 지켜 나가는 일은 일차적으로 그에 종사하는 사람들의 責任이다. 무엇보다 먼저 필요한 것은 스스로의 반성이라고 여겨진다. 예컨대 教育行政이 官僚化되어 教育의 本質的 機能을 達成하도록 支援, 助長, 助成하기보다는 手段으로서의 法的 權威(目標代置 또는 同調過剩 현상으로)에 지배됨에 따라서 교육 행정의 자율성이라는 말은 퇴색되고 만다. 따라서 교육 행정의 자율성을 확보하기 위한 우선적 과제는, 교육의 본질적 의미, 삶과 교육의 논리적 과제, 교육받은 사람의 삶의 자세 등 教育의 內的 論理를 찾아, 이를 추구하기 위한 行政體制, 原理, 方法 등을 마련하고 실천하는 데 있다.

결국 교육의 자율성이란 教育目的의 次元과 手段的 次元으로 나누어 볼 수 있다. 교육 목적적 차원에서의 자율성이란 教育機能의 本質이 人間 自律性의 신장이라는 의미이다. 교육의 목적은 여러 가지 바람직한 人間屬性을 형성시키는 것이지만 가장 중요한 속성 중의 하나는 스스로 事理를 판단하여 바르게 행할 줄 아는 自律的 人間の 양성이기 때문이다. 手段的 次元에서의 자율성이란 그와 같은 인간을 길러 내기 위해서 교육의 운영 자체가 自律化되어야 함을 의미한다. 여기에는 학급의 분위기와 학교 운영 및 각급 教育行政의 方式과 制度의 存在樣態 등이 모두 포함된다. 이와 같이 自律性이란 目的 측면에서뿐만 아니라 手段 측면에서도 가장 중요시해야 할 價値 중의 하나인 것이다.

II.

교육에 있어서 자율성 보장은 교육 그 자체의 성립 여부를 좌우하는 관건이 되기 때문에 教育行政制度와 運營은 이것이 가능하도록 허용해야 한다. 모든 어린이의 교육 받을 權利를 보장하

고 그 全人的인 發達을 피하기 위하여, 교육 활동의 宗教的·政治的 不偏不黨이 요구되며 동시에 교육에 대한 外部勢力의 부당한 개입 특히 政治的 支配가 엄격하게 배제되어야 한다. 다시 말해서 教育의 政治的 中立性의 준수는 政治的인 측면에 있어서의 教育의 中立性尊重을 조건으로 하는 것이다. 이러한 政治的 측면에 있어서의 中立性으로서 教育行政의 中立性이 문제가 되는 것이다. 그것은 바꾸어 말하면, 教育의 行政的 中立性으로, 教育이 教育行政에 대하여 어느 정도 自律性이 보장되느냐 하는 것이다. 각국의 현행법에서 「부당한 지배에 복종하는 일 없이」의 대신에 「學問의 自由와 教育의 自律性을 존중하고」라고 밝히고 있으며, 教育行政은 이 自由와 自律性을 지키는 것을 원칙으로 하여 온 것이다.

民主主義 諸國家에 있어서는 이와 같은 교육 행정의 中립性을 보장하는 제도가 형성되어 왔다. 教育行政의 地方分權과 教育行政의 獨立化의 制度로 특히 후자가 한층 더 직접적이고 중요한 과제이다. 교육 행정의 독립화 제도로서는 각각의 국가 사정에 따른 방식이 취해지고 있으나 크게는 다음과 같은 세 가지 유형을 생각할 수 있다. ① 美國型: 부모, 주민의 公正한 교육 사상을 직접 교육 행정에 반영시키는 방식으로 教育委員會制度로 구체화되고 있다. ② 프랑스型: 교육에 관한 專門家(學者·教育者) 나아가서는 教育利害關係者(父母·學生 등)를 教育行政에 참가시키는 방식으로 유력한 教育諮問機關(예를 들면 國民教育高等評議會 등)이라는 방식을 취하고 있다. ③ 英國型: 학교의 自律性을 폭넓게 인정하는 방식으로, 中央과 地方教育行政當局의 공동 협력 아래에서 學校現場의 自律性을 인정한다고 하는 것이다.

教育行政의 中立性을 요구함으로써 교육의 自律性을 피하려 할 때, 관련해서 문제가 되는 것은 學校經營의 自律性이다. 지금까지도 大學에서는 大學의 自治라는 이름 아래 學校經營의 자율성이 널리 인정되어 왔다. 그러나 고등 학교 이하의 학교, 특히 義務教育 段階의 學校에 있어서 그것은 뚜렷하게 좁혀져 왔다. 다시 말하여 義務教育은 국민 공통의 基礎教育으로 일정

한 수준이 유지되지 않으면 안 되는 것, 또한 학생의 心身 發達에서 보더라도 義務教育期の 學生은 「個性的 分化보다는 發達의 共通性이 크다」는 것 등에서 그 교육 내용·방법에 있어서 획일적인 취급을 하기가 일쑤였다. 그러나 義務教育이 획일적인 교육이라고 하는 생각은 잘못이다. 義務教育은 보편적인 교육이지만 결코 規格化한 교육이어서는 안 된다. 특히 義務教育이 中等教育段階까지 포함하는 오늘날의 教育制度 아래에서는 의무 교육에 있어서도 학생의 能力·特性에 응할 수 있는 教育의 內容과 方法이 추구되지 않으면 안 될 것이고 그러한 의미에서 教育課程의 편성과 教育方法의 결정에 학교의 자율성이 인정되어야 하는 것이다. 이점에서 大學 이외의 학교에서 비교적 많은 자율성이 인정되고 있는 나라는 英國이다. 거기서는 教科書 채택권도, 교육 과정 편성권도 中央과 地方教育行政當局의 共同協力下에서 학교의 자율에 맡기고 있다. 즉 교육 과정의 행정은 王室視學官에 의한 학교 시찰·전문적 지도 조안을 중심으로 教育의 行政的 中立性이 최대한 확립되어 있다고 일컬어지고 있다. 유네스코의 「敎員의 地位에 관한 勸告」(1966, p. 61)에서도 승인된 과정의 大綱의 범위에서 교육 당국의 지원하에서이기는 하지만 「교재의 선택과 채용, 교과서의 채택, 교육 방법의 적용」 등에 관한 學級現場의 自律性을 말하고 있다. 오늘날 학교를 專門職組織으로 생각하고 教育指導와 管理의 조화가 잡힌 학교 경영이 주장되고 있다. 또한 教育課程基準의 改善에 관하여 學校裁量時間의 설정이 제시되어, 현장의 創意·研究에 의한 운영이 권장되고 있다. 학생의 人格의 自主性을 존중하고 배우는 사람의 쪽에선 교육을 하려면 교육 과정의 개선과 敎授組織의 쇄신 등을 포함해서 전문직 조직으로서의 학교 경영의 자율성이 필요하다. 즉 교육 행정의 중립성의 일환으로서, 學校經營의 自律性을 확립해 가는 것이 중요한 과제이다.

한편, 교육의 중립성은 당연히 教育活動을 직접 맡는 敎師의 中立性을 포함한다. 즉 교육 행정의 중립성, 바꾸어 말하면 교육 행정으로부터의 교육의 상대적인 독립은 곧바로 교육의 중립

성을 의미하지는 않는다. 중립성의 확보는 최종적으로는 敎師의 存在方式에 관련된다. 첫째로 敎師의 모랄이고 둘째로 敎師의 專門性이다.

教育의 中立性은 교사가 외부 세력의 부당한 지배로부터 자율적인 교육 활동을 보장받을 것을 요구하지만, 이것은 결코 교사의 黨派的 自由를 의미하는 것은 아니며 또한 그래서도 안 된다. 학생은 미래에 열린 可能性을 자신 속에 감추고 未來社會의 건설자로서의 責任을 진 사람임을 생각할 때, 교사들이 학생들에게 자기의 현재의 政治的 見解를 결정적인 형태로 가르치는 것은 옳지 않다. 교육 활동에 있어서 교사는 엄격한 政治的인 禁欲의 태도가 요구된다. 중립성이 教育의 本質에서 요구되는 論理임과 동시에 교사의 倫理的인 것으로 설명되는 것은 이런 까닭이다. 中立性은 교사의 엄격한 高度의 職業倫理를 요구한다.

또한 교사에게는 政治的 行爲의 제한이 요구된다. 교육상의 地位를 이용하여 선거 운동을 한다든지, 적극적인 政治活動을 하는 것을 禁止 또는 制限하는 것 등이다. 다만 教育活動이나 學問的인 활동은 사회적·정치적 활동과 밀접하게 관련되는 것으로 교사의 시민으로서의 자유로운 활동이 필수적인 것이다. 시민적 자유를 결한 교사에게 自律的인 인간의 형성을 기대할 수는 없는 것이다.

中立性의 問題에 있어서의 敎師問題는 교사의 모랄이나 政治的 行爲의 제한에 그치지 않는다. 중립성이 결국 학생의 自律性 존중에 뿌리를 박은 것이고, 그때문에 교사의 자유가 요구된다고 하면 이 자유를 가능하게 하고 또한 그 행사를 適正하게 할 필요가 있다. 캔델(I. L. Kandel)은 「각각의 환경에 있어서의 학생들의 能力·要求에 적응하는 교육을 하려면 교사가 자유롭지 않으면 안 되며, 그 자유의 적절한 행사는 敎師의 專門性으로 뒷받침되어야 할 것임을 말하고 있다. 이와 같이 敎師의 專門性에 기초를 둔 자율성을 강조하는 것에는 異論이 있을지도 모른다. 그러나 이에 관해서는 自律性의 本質과 住民統制와의 調和의 두 가지 것을 생각할 수 있다. 즉 원래 교사의 專門自律性(professional autonomy, 전문적인 일에 관해서 자율적인 판단과 기술을

행사하는 자유)은 결코 교사 개인 또는 교사 집단의 私的인 이익의 추구하고 恣意的 活動의 자유를 의미하는 것은 아니다. 自律的인 판단과 技術을 행사하는 자유는 어디까지나 교사 개인 또는 교사 집단 전체로서의 高度의 專門性과 엄격한 職業倫理와 自己規制에 기초를 두고서야 비로소 인정되는 것이다.

또한, 교사의 전문 자율성이 자의적 獨善에 빠지는 일이 없도록 보다 더한 配慮가 필요하다고 생각한다. 즉 公教育이 全體의 · 公共的인 것으로 국민의 總意에 바탕을 두고 이것을 반영해서 운영되는 것인 만큼, 多數決의 住民統制의 原理를 명확하게 의식하지 않으면 안 된다. 다시 말하여 學校內(教師의 專門性)와 學校外(부모나 社會의 요구 또는 住民의 世論)의 양면에서 생각하지 않으면 안 되는 것이다.

그러나, 自律性과 多數決, 專門性과 住民統制의 어느 것도 中立性의 범위를 逸脫할 가능성이 있다는 점에서 이 兩者를 어떻게 調和시키느냐가 커다란 과제이다. 이를 위해서는 첫째, 父母나 社會의 要求에 귀를 기울임으로써 專門自律性이 자의적 독선에 빠지는 것을 예방하지 않으면 안 된다. 이것은 또한 父母의 教育權 혹은 學校選擇權의 문제까지 포함해서 생각하지 않으면 안 된다. 둘째로, 교사의 專門的인 힘을 기르는 일이 필수적이다. 그렇지 못하면 교사의 교육의 자유는 적정하게 행사될 수 없고 부모나 사회도 이것을 쉽게 인정하지 않을 것이다. 구체적으로는 教師教育의 문제가 된다. 즉 아동의 인격적 자주성을 존중하고 全人的인 발달을 도모할 수 있는 교사의 專門性을 기르는 교사 교육과 그 제도의 확립이 과제가 된다. 그 教師教育은 學問研究의 자유를 보장받은 대학에 있어서의 교육을 의미함은 물론이고, 나아가서는 就業前後를 일관한 長期的 過程으로서 생각해야 한다.

美國에서는 오랜 동안 敎職의 專門自律性과 教育의 地方的 住民統制가 상호간 저속되는 것으로 생각되어 왔으나, 근래에 敎職의 專門化에 따른 동향은 교직이 教育制度 가운데서 한층 커다란 發言力을 가졌음을 인정하는 방향에 있다고 한다. 그리고 교직이 교육의 개선에 현저하게 공

헌하고 學校內의 일에 책임을 진다면 주민으로부터 책임을 委任받아야 할 것이라고 하는 思考方式을 많은 사람이 지지하고 있는 것이다. 이미 말한 바와 같이 教育의 中立性은 學校內(專門性)와 外(世論)의 양면에서 생각하지 않으면 안 되지만 美國의 동향은 전자에 비중을 두고 兩者의 조화를 꾀하고 있음을 보여 주고 있다.

이와 같이 敎職의 專門職化(高度의 專門性과 職業倫理의 확립)와 住民으로부터의 신뢰(學校運營의 自律性 용인)에 의해서 教育活動의 偏向과 教育에의 외부 세력의 부당한 지배가 배제되고 教育의 中立性이 보장되게 될 것이다.

III.

自律性을 포함하는 民主的 統治로서의 教育行政을 구현하기 위해서는 먼저 교육 행정에서 추구해야 할 教育의 理念教育의 價値를 행정의 中心으로 삼아야 한다. 즉 教育行政의 제도, 관례 원칙에 대한 재검토와 함께 教育行政家의 哲學의 정립이 요망된다. 이 과정에서 교사의 自律的 노력이 융합될 수 있도록 하되 교육 행정의 成果를 사람의 성장과 발달에서 찾으며 보다 깊은 사명감, 책임감, 윤리 의식을 지닌 教育行政家에 의한 教育行政이 전개되어야 한다. 또한 교육 행정에서는 모든 방침을 구성원들의 참여에 의해 결정하며, 업무 활동 과정에서도 일방적 指示보다는 여러 代案을 주어 선택하도록 하고 구성원들 간의 相互理解를 위한 자유로운 의사 소통 관계와 긴밀한 人間關係를 확립하여 집단의 共同關心事를 統合하려는 풍토가 형성되어야 한다. 그리고 權限의 遠心的 配分에 의한 分權化 촉진, 광범위한 참여에 의한 衆知의 결집, 多元的 價値의 인정을 전제로 하여 劃一性을 지양하도록 되어야 하겠다. 그러나 현실적으로 당면하고 있는 문제점으로서 교육 행정에서 統治權의 집중 현상, 교육 정책 결정 과정에서 교육 관련 이익 집단의 代表性 미흡 현상, 교사의 자율성 제약, 權威的 教育行政의 지도성 등은 개선되어야 할 과제라고 볼 수 있다. 이에 관한 集中的인 분석과 處方이 강구되어야 할 것이라고 보며, 특히 教育行政要員들의 行態가 올바르게 정립되는 것

이 중요하다. 전제에서 몇 가지를 강조하고자 한다.

첫째, 교육 행정가들의 認識의 변화가 시급하다. 교육 행정의 要求性과 形式性을 강조하여 행정을 단순히 법이나 규정으로 인식하게 되면 행정은 法的 責任만을 위주로 하는 消極性을 면치 못한다. 반면에 生産性, 效果性, 內容性 등을 강조하게 되면 행정을 사업 계획으로 인식하고 權威的인 현상을 낮추게 됨은 물론 자기 행위에 대한 目的意識이나 意味를 부여하게 된다. 또한 교육 행정가가 자기 능력과 역할의 限界性과 萬能性 중 어느 쪽으로 인식하느냐에 따라 행정에 미치는 영향은 크게 된다. 즉 한계성을 인식할 때 겸허한 자세를 갖게 되고 전체의 문제를 해결하는 데 한계적 위치에서 전체 속의 一員이라는 느낌을 갖게 된다. 그러나 萬能性을 갖게 될 때 교육 행정의 專門化와 分權化는 기대하기 어렵다.

둘째, 교육 행정에서 專門性에 의한 權威가 가장 바람직한 권위라는 풍토를 형성해야 하겠다. 교육 행정가들이 地位에 의한 權威에 집착하여 능력의 한계성을 인식하지 못하고, 자기 자신에 대해 過信하는 태도를 갖게 되면 權限의 集中化는 물론 非專門家가 전문가를 압도하려는 풍토가 조성된다. 이때 대두되는 의견들은 하나의 방향으로 응결되지 못하고 對立과 分裂을 조장하기 쉽다. 그래서 지위의 권위나 계승적 질서만에 의해 통합되는 의견은 내용이 貧弱하고 공허하기 쉽다. 이와 같은 맥락에서 人事行政의 쇄신, 教育行政家의 연수 체계 발전 등을 시급히

추진하는 것이 요망된다.

셋째, 교육 행정가와 관련 집단간에 거리감을 없애고 상호 돈독한 信賴感을 조성하기 위한 조치가 필요하다. 교육 행정가가 關聯集團과의 우호 관계를 형성하지 못하고 不信感을 받게 되면 行政의 存在는 문제가 될 수밖에 없다. 따라서 이를 위한 공동의 노력이 요망되며 특히 행정 과정에 참여 기회 확대와 함께 教育行政 發展을 위한 協同的인 참여와 노력이 활성화되어야 할 것이다.

教育行政이 실제 여건의 多樣性과 特殊性에 부합하기 위해서는 決定權이 적정한 수준까지 委任되어야 하며, 行政要員들이 創意性을 발휘하고 自治能力을 배양할 기회를 제공하기 위해서도 적절한 정도의 自律性이 부여되어야 한다. 특히 教育行政은 이해 관계를 갖고 있는 인구가 많기 때문에 民主的인 過程을 통해 수행되어야 할 필요성이 절실하며, 교직자들이 전문성을 가진 집단이므로 더욱 그러하다. 더우기 교육 행정의 운영 방식은 학생들의 思考方式과 自治能力 배양에 지대한 영향을 미친다는 점에서 自律性은 대단히 중요하다. 무엇보다 교육에 있어서 가장 기본적인 行政單位는 學校가 되어야 하며, 여타의 교육 행정은 일선 학교의 교육을 효율적으로 지원하는 데 초점을 두어야 한다. 따라서 앞으로는 각급 학교에 대한 세부적이고 획일적인 행정 지시를 지양하고 교육 현장에서 創意力을 발휘할 수 있도록 行政體制를 획기적으로 發展시켜야 한다. —————◆

교육의 自律性

(社會的 側面)

李 惠 英*

이 글의 목적은 교육의 自律性 개념에 대한 哲學的 分析을 시도하거나 교육의 자율성이 추구되어야 하는 이유를 規範的으로 正當化하려는 데 있지 않다. 이 글은 교육의 자율성은 교육의 질적 향상과 효과를 위해서 絕對的으로 필요한 조건일 뿐만 아니라, 자율성 자체는 바람직한 인간의 삶이 갖는 本質的인 조건이라는 전제 하에 교육의 자율성의 사회적 의미와 성격을 규명하는 데 그 목적이 있다.

자율성은 사전식의 定義를 따르면 스스로 자기 자신의 행위를 規制, 制御하는 것을 의미한다. 보다 구체적으로 표현하면, 자율성은 외적인 요인이나 권위에 의한 강요나 지시에 구속되지 않고 스스로의 理性的인 법칙에 따라 자기의 행위를 결정하는 과정을 뜻한다. 즉 자율성은 흔히 강요나 구속, 통제가 없는 자유로운 상태를 지칭하는 것으로 받아들여지고 있다.

그러나 그와 같은 일반적이고 抽象的인 자율성의 개념은 구체적인 現實 속에서 벌어지고 있는 교육 현상을 이해하는 데는 별 도움을 주지 못한다.

自律과 統制를 반대되는 개념으로 보는 것은 다음과 같은 社會的 個人主義의 두 가지 전제에서 출발한다¹⁾

첫째, 인간은 사회인이 되기 전에 自然人으로서의 인격을 갖추고 있으며, 사회적 규율에 종속되지 않는 절대적 人權을 가지고 있다.

둘째, 정치적, 사회적 기구와 제도를 갖춘 사회는 개인들이 원하기 때문에 생긴 契約的이며 2차적인 존재 양식이다.

결국 인간은 본래가 사회적 존재라기보다는 독립된 個別的 존재이며, 따라서 모든 인간 관계는 개인의 자아에 대하여 外的인 것이라는 생각이 이 두 전제의 핵심을 이루고 있다.

그러나, 인간 본성의 社會·文化的 被拘束性和 현대 사회의 특성을 고려할 때, 자율성을 것처럼 統制와 전적으로 배척되는 개념으로 생각하는 것은 불가능하며 비현실적이다. 인간이 본래적으로 가지고 태어난다고 생각하기 쉬운 人間性, 自我도 사실은 사회적, 문화적으로 구성된 것이다. 사회와 문화로부터 분리된 個別自我는 사실상 상상하기 어렵다. 따라서 개인의 자율성도 社會的 關係를 떠나서는 의미를 가질 수 없으며, 사회 관계를 개인의 자율성을 阻害하는 外的 조건으로만 규정하는 것은 사태를 피상적으로 파악하는 것이다.

더구나, 우리가 살고 있는 현대 사회의 특성은 자율과 통제를 相反되는 개념으로 파악하는 것이 얼마나 비현실적인가를 여실히 증명해 준다. 우리는 거대한 組織社會 속에서 살고 있으며, 計劃이 강화되고 있는 시대적 환경 속에서 살아가고 있다. 우리는 조직의 힘을 빌어 개인의 힘으로는 엄두도 내지 못하는 大役事를 이루고 있으며, 계획에 의해서 조직의 목표를 보다 효과

* 企劃調整室 研究員

1) William O. Stanley, Joe R. Burnett and John R. Palmer, *Social Foundation of Education*, Danville, Illinois: The Inter state printers and Publishers Inc., 1966, p.102. 한 명희, 『교육철학』, 서울:배영사, 1983, pp.257-8에서 재인용.

적으로 달성하려고 하는 計劃社會를 이룩하게 되었다. 그러한 계획은 보다 많은 사람의 보다 길 높은 자유를 위한 것이라는 점에서 정당한 것으로 받아들여지고 있다. 그러나 동시에 그러한 계획이 오히려 인간의 자유를 규제하고 統制를 강화하는 결과를 가져올 수도 있다는 점이 간과되어서는 안된다.

요컨대 자율성은 통제의 존재 여부에 의해서가 아니라, 통제의 性格과 質에 의해서 정의되어야 한다. 즉 자율성에 대한 논의는 일반적으로 社會統制를 배제하려는 측면에서가 아니라, 통제와의 상호 관련성 속에서 그것의 성립 조건과 성격을 규명하려는 방향으로 이루어져야 한다.

교육의 자율성에 대한 논의도 그와 같은 맥락에서 이루어져야 함은 두 말할 나위가 없다.

교육이 교육 이외의 부문(정치, 경제 등)과 관련을 맺고 있음은 현재의 教育學의 구성 방식만을 보아도 쉽게 수긍할 수 있다. 교육과 다른 부문과의 관계는 교육학 분야에서 꾸준히 관심의 대상이 되어 왔다. 특히 교육 사회학, 교육 행정학, 교육 경제학 등의 분야에서는 교육과 社會構造, 교육과 社會移動, 교육과 政治, 교육과 經濟 등의 주제에 관한 연구들이 많이 이루어졌으며, 그 결과 교육을 보다 巨視的인 構造 속에서 이해할 수 있는 안목을 제시해 주었다. 그러나 근래에 와서 교육학계의 일각에서는 그러한 연구를 지배해 온 기본 觀點에 대한 반성과 비판이 제기되고 있다. 그것은 그러한 연구들이 교육을 사회의 다른 부문에 종속시킴으로써 교육의 自律性과 獨自性을 경시내지는 부정하고 있다는 것이다.

이러한 비판은 매우 중요한 의미를 갖는 것으로서 교육학의 學問的 自律性 문제와도 관련되어 있다. 그렇지만 교육의 자율성과 독자성에 대한 주장이 교육의 '절대적'인 자율성을 주장하는 것으로 받아들여져서는 안 될 것이다. 모든 사회 현상은 별개의 것으로서가 아니라 總體性 속에서 이해되어야 한다.

교육과 다른 부문간의 관련을 이해하는 데 있어 근래에 신마르크스주의자들에 의해 주장되고 있는 '相對的 自律性' 개념은 중요한 시사를 준다고 생각된다. 상대적 자율성이란 사회를 하나

의 總體로 파악하기는 하지만 그 사회를 구성하고 있는 다양한 부문들이 그것 자신의 固有性과 발전의 리듬을 가지고 있다고 보는 것이다. 따라서 교육은 그 자체의 內的 論理에 의해 그 나름의 목적을 추구하고 발전되어 가나, 그것이 無制約的으로 이루어지는 것이 아니고 어떤 構造的 限界 내에서 전개되고 있다는 논리이다. 결국 교육은 한 사회의 정치, 경제 현상과 복합적으로 관련되어 있어서 그런 현상들에 의해 일방적으로 영향을 주거나 받기만 하는 것이 아니라, 상호간에 規制와 영향을 주고 받는 것이다.

그러나 교육이 다른 부문에 대해 상대적 자율성을 가진다고 해서 교육과 교육학의 자율성이 위협을 받는 것은 아니다. 그것은 단지 교육의 자율성을 다른 것과의 總體的 관련 속에서 파악해야 함을 명시하고자 하는 것이다.

이제까지 교육의 자율성은 교육에 대한 社會統制 및 計劃과의 관련 속에서 논의되어야 함을 주장하였다. 그러나 그러한 자율과 통제의 관련성에 대한 논의는 一般的인 수준에서 이루어진 것에 불과하므로 이러한 논의만으로 특정 사회에서 실현되어야 할 자율성의 樣相을 규정하기는 어렵다. 구체적인 사회 질서 속에서 전개되고 있는 자율과 통제의 양상은 그 사회의 정치, 경제, 사회적 요인 등에 따라 달라질 수밖에 없기 때문이다.

그러나 특정 사회에서의 교육의 자율성 문제를 논의하기에 앞서 자율의 內容과 水準을 결정함에 있어 반드시 고려해야 할 몇 가지 조건을 제시해 볼 수 있다.

첫째, 자율성은 행위의 主體가 스스로 자신의 행위를 규제, 제어하는 것이므로 무엇보다도 먼저 행위의 主體가 누구인가가 분명하게 밝혀져야 한다. 따라서 교육의 자율성 문제를 논의하기 위해서는 教育의 主體가 누구인가에 대한 인식을 분명히 해야 할 것이다. 교육의 주체는 가르치는 행위의 주체인 교사, 가르침을 받는 학생 그리고 자녀의 교육을 교사에게 위탁한 학부모이다. 우리는 교육의 자율성을 추구함에 있어 교사, 학생, 학부모를 教育主體의 자리에 확고하게 세우지 않으면 안된다.

둘째, 교육의 자율성이 무엇을 위해서 추구되어야 하는가를 생각해 보아야 한다. 교육의 자율성은 교육에 관련되어 있는 사람들의 자유와 福祉를 증진시키기 위한 필요 조건이다. 구체적으로 교육의 자율성은 교육의 주체인 교사, 학생 및 학부모의 자유와 복지를 실현하기 위해 반드시 갖추어져야 할 조건이다. 거꾸로 말하면 교육에 대한 통제는 교사와 학생 및 학부모의 자유와 복지를 증진시키는 한도 내에서 정당한 것으로 받아들여질 수 있는 것이다. 따라서 교육에 대한 統制는 教育主體의 자유와 복지를 위한 것이어야 하며, 그 정도는 最少化되어야 한다.

세째, 교육에 대한 통제와 계획의 결정은 그 결정에 의해 영향을 받는 모든 사람들의 참여에 이루어지는 民主인 것이 되어야 한다. 즉 교육에 대한 결정 권한이 중앙에 집중되거나 상부에서 하부로 일방적으로 행사되어서는 안된다. 따라서 교육 통제와 계획을 담당하고 있는 사람이나 기관은 그것에 관련된 다양한 사회 구성원과 단체, 기관 등의 의견을 수렴하고 종합적으로 검토한 후에 決定을 내리도록 해야 할 것이다. 그리고 누구보다도 교육의 주체인 교사, 학생, 학부모의 의견이 가장 중요하게 고려되어야 한다.

이제, 이와 같은 교육의 자율성의 조건들을 염두에 두고서 우리 나라의 교육에서 자율과 통제가 어떠한 양상을 띠고 있는가를 검토해 보도록 하겠다.

교육에서의 自律과 統制의 폭과 정도를 알아보기 위해서는 教育行政體系의 성격을 살펴보아야 한다.

우리 나라 교육 행정 체계의 전반적인 성격은 教育行政權限이 과도하게 中央集中化 되어 있다는 것과 교육 행정 기능이 교육의 自主性과 創意性 및 專門性을 촉진하고 보장하기 보다는 학교의 교육 활동을 統制하고 감독하는 것에 경도되어 있다는 것으로 특징지어진다.

현재 교육의 自主性과 中立性을 확립하기 위한 제도적 장치로 教育自治制를 실시하고 있다. 그러나, 현행의 교육자치제는 道單位의 교육 행정을 일반 행정으로부터 분리·독립시켰다는 정

도의 의의만을 가질 뿐, 교육자치제 본래의 정신은 살리지 못하고 있는 실정이다. 우선 자치제의 가장 중요한 준거 중의 하나로 住民統制를 들 수 있으나, 현행 제도 하에서는 교육 정책의 결정 과정에 주민의 의사와 요구를 반영하는 것은 거의 불가능하다. 그것은 교육에 대한 주민의 참여와 통제는 議決機關인 地方議會를 통해 실현될 수 있으나, 현행 교육 자치 제도에서는 교육에 대한 의결 기관이 설치되어 있지 않기 때문이다. 물론 일반 행정에서 地方自治가 실현되고 있지 않은 현상에서 교육에 관한 독자적인 의결 기관을 설치하는 것은 불가능할 수밖에 없다.

문제는 현행 教育委員會의 성격과 기능에 있다. 地方議會가 구성되어 있지 않은 현상에서 교육위원회는 실질적으로는 교육 예산 및 결산권을 제외한 교육 행정 전반에 관한 審議決定機關의 역할을 하고 있다. 그런데 教育委員의 선출과 각 시도의 條例制定 및 지방 의회의 의결 사항을 문교부 장관이 代行하고 있고, 교육감을 교육위원회의 추천과 문교부 장관의 제청으로 대통령이 임명하고 있는 현상에서는 교육위원회는 地方自治團體의 성격보다도 國家機關의 성격이 더 강하다고 하지 않을 수 없다.

실제로 교육 자치 단체는 스스로의 權能과 責任에 교육 행정 권한을 행사해야 함에도 불구하고 현재 중앙 교육 행정 기관의 감독권이 많은 제약을 가하고 있다. 중앙 교육 행정 기관의 감독권은 教育委員會와 教育廳의 固有教育事務에 까지 적극적으로 감독하고 있는 경우가 많으며, 地方自治團體의 長이 모두 國家公務員으로 충원되고 있는 상황에서 이를 통하여 국가가 무제한한 감독과 통제를 행사하려는 경향은 교육 자치의 실현을 가로 막는 중요한 문제점으로 지적되지 않을 수 없다.

또 5인의 教育委員으로서 지방 주민의 의사를 충분히 대변할 수 있다고 보기는 어려우며, 교육위원의 대부분이 교육계 출신 인사들로 구성되어 있어 다양한 지방 주민의 의사를 대표한다고 보기도 어렵다. 한 마디로 住民統制와 地方分權化의 관점에서 볼 때 교육 자치제가 제대로 정착되고 있지 못하다.

그와 같은 중앙 집권적인 교육 행정 체계가 드러내고 있는 가장 심각한 문제 중의 하나는 교육의 핵심적 主體인 교사의 自律性을 제약함으로써 자주적이고 창조적인 교육 활동의 전개를 저해하고 있다는 점이다.

우선 헌법에 규정되어 있는 교사의 위치를 살펴보면, 敎育法 第 75 條에서는 초·중등 학교 교원의 임무를 다음과 같이 규정하고 있다. 「교장은 校務를 統轄하고 소속 직원을 감독하며 학생을 敎育한다. 교장은 교장의 命을 받아 校務를 掌理하며 학생을 敎育하고 교장 有故時는 교장을 대리한다. 교사는 교장의 命을 받아 학생을 敎育한다.」

이 條項 중 교사는 교장의 命을 받아 학생을 敎育한다는 조항은 교사의 자율적인 교육 활동을 저해하는 요인으로 작용할 가능성이 있다. 즉 상급자의 부당한 명령이나 지시에 대한 교사의 비판이나 是正 건의를 묵살하거나 명령 불복종으로 간주해 버리는 法的 根據를 제공해 줄 수 있는 것이다. 더구나 교사의 자율성이 보장되지 않은 상태에서는 恣意的으로 해석되어 교사의 敎育權을 제약하게 될 소지를 다분히 안고 있다.

우리는 여기서 교사가 자신의 교육 행위에 대한 책임을 질 대상은 校長이나 敎育行政機關이 아니라, 그에게 교육을 받고 있는 학생과 그에게 교육을 위탁한 학부모, 나아가서는 국민 전체임을 상기할 필요가 있다. 교사는 국민 전체에 대한 책임을 지고 自律的으로 교육 활동을 수행할 권리를 가지는 것이다.

교사는 敎育課程 운영과 학생 지도, 기타 학교 운영에서 그 직분에 상응하는 自律性을 발휘할 수 있어야 한다. 그렇다고 해서 교사의 자율성이 無制約的으로 행사되어야 한다고 주장하는 것은 아니다. 교사의 자율성은 학생의 自由와 福祉를 증진시키고, 국가나 사회의 요구와 이익에 배치되지 않는 한도 내에서 행사되어야 함은 물론이다.

그러면 우리 나라의 교사들은 교육 활동에서 어느 정도의 자율성을 향유하고 있는가? 이제 가장 핵심적인 교육 활동이라고 할 수 있는 敎育課程運營에서 교사에게 어느 정도의 자율성이 보장되고 있는가를 살펴본다.

우리 나라의 교육과정은 문교부의 직접적인 지휘, 감독, 통제 하에 편성되어 교사에게 示達된다. 敎育法 第 155 條에는 「대학, 사범 대학, 교육 대학, 전문 대학, 각종 학교를 제외한 각 학교의 學科 및 敎科는 대통령령으로, 敎育課程은 문교부 장관이 정한다.」고 규정되어 있다. 즉, 초·중등 학교의 敎育課程 편성권은 일차적으로 문교부 장관에게 있다. 뿐만 아니라 교육과정을 실현하기 위한 자료인 교과서의 편찬과 사용에 대해서도 문교부가 全面的인 권한을 행사하고 있다. 이에 관련된 敎育法規는 다음과 같다.

- 敎育法 第 157 條 「대학, 교육 대학, 사범 대학, 전문 대학을 제외한 각 학교의 敎科用圖書는 문교부가 著作權을 가졌거나 檢定 또는 認定 한 것에 限한다.」
- 교과용 도서에 관한 규정 第 3 條 「학교의 장은 1種 도서가 있을 때에는 이를 사용하여야 하고 1種 도서가 없을 때에는 2種 도서를 선정·사용하여야 한다.」
- 교과용 도서에 관한 규정 第 51 條 「이 속에 의한 敎科用圖書 이외의 도서는 이를 수업 중 사용하지 못한다.」

결국 문교부는 교육과정과 1種 도서 편찬은 물론 2種 도서 및 認定圖書에 대한 인가에 이르기 까지 中央集權의 權限을 행사하고 있는 것이다. 그리하여 교육과정 결정 과정에 교사가 참여하여 영향력을 발휘할 수 있는 기회는 극히 제한되어 있으며, 교사들은 위에서 결정된 교육과정을 示達받아 그대로 시행하도록 되어 있다. 물론 소수의 교사가 교육과정 편성 작업에 참여하고 있으나, 그것은 象徴的인 의미 이상은 가지 못하며, 대부분의 교사들은 시달된 교육과정을 그대로 시행하는 데 그치고 있다. 더구나 敎材選擇權까지 극도로 제약받고 있는 상황에서는 교사가 교육과정에 대해 專門的으로 思考하고 교육과정을 나름대로 解釋하고 構成할 수 있는 여지가 거의 없다.

그와 같은 중앙 집권적인 교육과정 존립 양식은 교육과정의 實效性을 저해하는 중요한 요인이 된다. 교육과정이 교사의 참여가 거의 배제된 상황에서 작성되어 시달되는 상황에서 교사들이 능동과 창의에 의해 교육을 이끌어 가기를 기대하기는 어려우며, 교육과정의 취지를 熟知

하여 그것을 수업 과정에서 충실히 실천하기를 기대하기도 어렵다.

교육 현장과 교육 학계의 일각에서는 文書 또는 計劃 水準의 교육과정이 어떤 것이든 실제로 학교에서 교육과정이 실현되는 모습에는 크게 달라진 것이 없다는 지적이 있다. 이는 교육과정이 週期的으로 개정되어 왔으나, 교육 현장에서 별로 實效를 거두지 못하고 있음을 드러내 주는 하나의 증표라고 볼 수 있다.

이처럼 改定된 교육과정이 실효를 거두지 못하는 중요한 이유 중의 하나는 교육 현장에서는 교육과정을 ‘全面的’으로 개정해야 할 필요를 느끼지 못함에도 불구하고 주기적으로 교육과정의 개편이 이루어져 왔다는 데서 찾을 수 있을 것으로 생각된다. 어떻게 보면 우리는 교사들이 새로운 교육과정의 理念과 趣旨를 숙지하여 그것을 수업에 충실히 반영할 수 있는 시기가 되면 또 다시 교육과정을 개정하는 과정을 되풀이해 왔는지도 모른다. 이러한 현상은 교육과정의 개정과 교과서의 개편이 교육 ‘外的’인 요인에 의해 크게 규제되어 왔다는 사실과도 관련되어 있다.²⁾

요컨대, 교육과정 운영에서의 교사의 自律性은 극히 미약하며, 現場의 요구에 부응하는 교육과정을 구성하려는 노력도 미흡하다고 생각된다. 앞으로는 교육의 자율성 확보라는 점에서 그와 같은 현상을 시정하기 위한 노력이 요구된다. 교사의 教育課程運營의 自律性은 교육의 主體인 교사가 누려야 할 本質的이고 고유한 권한이다. 1966년에 ILO(국제 노동 기구)와 UNES

-CO(국제 연합 교육 과학 문화 기구)에 의해 채택된 교원의 地位에 관한 勸告文은 교육과정에 대한 교사의 권리를 다음과 같이 말하고 있다³⁾.

“교사는 학생에게 가장 적합한 教材내지 方法을 판단할 수 있는 각별한 자격을 갖고 있기 때문에 승인된 教育課程의 범위에서 교육 당국의 원조를 받아 教科書, 教材의 선택과 채용 등에 대해 주요한 역할을 할 수 있도록 되어야 한다.”

이제까지 우리 나라 교육에서의 自律과 統制의 樣相을 단편적으로 살펴보았다. 이것을 근거로 우리 나라에서는 교육의 자율성이 상당히 제약을 받고 있다는 결론을 내려볼 수 있다. 그러나 교육의 자율성이 제대로 실현되기 위해서는 教育現實에 대한 보다 심층적이고 종합적인 分析과 그것에 대한 改善方案의 탐색이 요청된다.

앞으로의 과제의 중요성과 어려움에 비추어 볼 때 이 글은 피상적인 수준의 觀察에 불과할 뿐임을 인정하면서, 교육의 자율성을 확립하기 위한 연구나 정책 결정시 반드시 고려되어야 할 原則을 제시하는 것으로서 이 글을 맺고자 한다.

첫째, 교육에 대한 통제는 교육의 機會均等 보장과 전국적인 일정 수준을 유지한다는 목적을 위해 필요하고 또 合理的이라고 인정되는 수준에서 그쳐야 한다.

둘째, 교육 행정은 교육을 위한 人的·物的 條件을 정비하고, 교육의 自律性原理를 존중하는 지도, 조언을 원칙으로 해야 하며, 교육 활동을 위한 最低基準을 설정하는 것에 그쳐야 한다. —————◆

2) 우리의 교육 과정은 해방 이후 네 차례의 개정을 거쳐 왔고 현재 제5차 교육과정 개정 작업이 진행 중에 있다. 각 교육과정 개정 시기는 정치 체제의 변화 시기와 대응된다. (제1차 교육 과정기—자유당 정부, 제2차 교육 과정기—민주 공화당 정부, 제3차 교육 과정기—제4공화국, 제4차 교육 과정기—제5공화국)

3) 日本教育職員組合편, 「教職者の權利」, 勞働旬報社, 1979, 백산 서당 편집부역, 『교사와 권리』, 서울: 백산 서당, 1983. p.123.

韓國教育開發院 最新刊行 研究論著

- 國民學校 美術科 實技評價의 實際 <크라운판 120면>
- 國民學校 音樂科 實技評價의 實際 <크라운판 64면>
- 國民學校 體育科 實技評價의 實際 <크라운판 132면>
- 國民學校 國語科 評價方案研究 <크라운판 170면>
- 國民學校 自然科 평가方案研究 <크라운판 420면>
- 國民學校 實科 評價方案研究 <크라운판 270면>
- 國民學校 算數科 評價方案研究 <크라운판 288면>
- 國民學校 社會科 評價方案研究 <크라운판 354면>
- 父母教育 프로그램 模型 開發研究 <크라운판 260면>
- 初·中學校 컴퓨터 教育課程의 研究開發 <크라운판 136면>
- 中學校 教育課程 國際比較研究 <크라운판 356면>
- 中學校 社會科 教育課程 國際動向研究 <크라운판 184면>
- 中學校 國語科 教育課程 國際動向研究 <크라운판 134면>
- 中學校 數學科 教育課程 國際動向研究 <크라운판 180면>
- 科學的 探究能力 伸張을 위한 學習指導方法 改善研究 <크라운판 216면>
- 高等學校 教育課程 國際比較研究 <크라운판 296면>
- 教育의 所得決定力과 所得分配 <크라운판 218면>
- 教育投資規模와 收益率分析 <크라운판 194면>
- 道德科의 새로운 學習評價方案 探索研究 <크라운판 142면>
- 大學生副職開發을 위한 基礎調查研究 <크라운판 298면>
- 數學科 問題解決力 伸張을 위한 授業方法 改善研究 <크라운판 184면>
- 社會科 授業方法 改善研究 <크라운판 282면>
- 産業技術發展을 위한 教育戰略研究 <크라운판 292면>
- 한글 書藝指導方法 改善을 위한 研究 <크라운판 184면>
- 韓國의 教育指標 <크라운판 220면>
- 韓國靑少年의 TV 受容에 관한 研究 <크라운판 230면>
- 韓國教育政策의 理念分析研究 <크라운판 204면>
- 特殊兒童의 判別과 教育的 措置에 관한 研究 <크라운판 232면>
- CAI 模型 프로그램 開發研究 <크라운판 266면>
- 컴퓨터 배움책(국민 학교용) <국배판 164면>
- 컴퓨터 배움책(중·고등학교용) <국배판 202면>
- 初·中學校 道德教育 內實化를 위한 基礎研究 <크라운판 168면>
- 中學校 數學科 教育課程 國際動向研究 <크라운판 180면>
- 中學校 道德科 教育課程 國際動向研究 <크라운판 78면>
- 中學校 音樂科 教育課程 國際動向研究 <크라운판 124면>
- 中學校 技術科 教育課程 國際動向研究 <크라운판 98면>
- 中學校 科學科 教育課程 國際動向研究 <크라운판 148면>

본원 간행물 전국 보급 서점 안내

서울 : 교보문고(730-7891)	부산 : 문교서적(44-0151)	인천 : 중앙서점(93-7247)
대구 : 학원사(253-0204)	춘천 : 학문사(2-6769)	청주 : 유신상사(2-2542)
대전 : 교학사(253-9757)	안동 : 스쿨서점(2-2044)	광주 : 동아교재사(55-0419)
울산 : 동아서적(2-2485)	마산 : 동아서점(2-1355)	전주 : 한남서점(52-3492)
전주 : 민족문화문고지사(2-7568)	보급처 : 민족문화문고 간행회(675-1981~3)	

思考의 概念定立을 위한 세미나

- ◇..... 世界 各國이 思考力 教育의 열기로 뜨겁다. 教育도 국가간의 경.....◇
◇.....쟁 시대로 들어선 지금, 教育을 통한 思考力の 개발에 대한 關心.....◇
◇.....은 해가 갈수록 커지고 있다.◇
◇..... 급속도로 變化해 가는 現代社會에서 오늘의 學生들에게 가르쳐.....◇
◇.....야 할 것이 무엇인가? 이 質問에 대한 答辯은 곧 우리의 教育이.....◇
◇.....일차적으로 關心 가져야 할 目標을 設定하는 일과 관련된다. 이 질.....◇
◇.....문에 접하면서 이스라엘의 가르침을 떠올리게 된다. ‘자녀에게 고.....◇
◇.....기를 잡아 주는 것은 하루를 위한 것이지만, 고기 잡는 법을 가르.....◇
◇.....치는 것은 평생을 위한 것이다’ 는 말이 그것이다.◇
◇..... 우리 나라의 教育과 관련하여 이름 붙여진 말들은 많지만 그 중.....◇
◇.....에서는 ‘斷片的 知識暗記 위주의 教育’이라는 말처럼 긴 역사를.....◇
◇.....가진 말도 드물 것이다. 이미 지금으로부터 근 100년 전쯤에 우.....◇
◇.....리 나라의 教育을 관찰한 外國人에 의해서도 이런 지적을 받고 있.....◇
◇.....다는 데 우선 놀라게 된다. 그 外國人은 난해한 언어인 한문을 배.....◇
◇.....우는 일 자체를 좋은 지적 훈련으로 여기고, 2000년 묵은 습관과.....◇
◇.....전통에 따라 행동하고 思考하게 하는 한국의 教育에서 愛國者, 思.....◇
◇.....索하는 사람 또는 正直한 人物의 養成에 失敗할 수밖에 없다는.....◇
◇.....結論을 이끌어 내고 있다. 이런 지적의 신뢰성 여부를 떠나 우리.....◇
◇.....의 教育에서 꽤 뿌리깊은 思考力不在의 현상은 우리 教育의 問題.....◇
◇.....로 남아 있다.◇
◇..... 이런 問題意識을 기초로 本院에서는 금년 8월 26일에 「思考의.....◇
◇.....概念定立을 위한 세미나」를 開催하여 學問分野別로 思考를 보는.....◇
◇.....立場을 정리하였다. 여기에서 發表되고 論議된 14개의 主題들 중.....◇
◇.....에서 主題의 性格上 비교적 區分이 되고 教育一線의 關係者들에.....◇
◇.....게 도움이 될 만한 內容을 선정하여 이번 特輯을 꾸미게 되었다.....◇
◇.....이와 관련하여 더 發展되고 深化된 資料가 「思考와 教育」이라는.....◇
◇.....이름으로 금년말까지 發刊될 예정임을 밝힌다.◇

思考와 思考力의 教育的 價値

(教育的 傳統과 展望에 의한 考察)

李 敦 熙*

I. 孔子의 敎訓

배우고 생각하지 아니하면 어둡고
생각하고 배우지 아니하면 위태로우니라.¹⁾

공자의 이와 같은 말은 교육에서의 사고의 가치를 함축적으로 표현해 주고 있다. 배운 바를 체계적으로 검토하는 조직적인 사고가 없을 때 우리는 그 결과를 잘 교육 받은 상태라고 말하지 않는다. 그리고 아무리 집요한 생각의 전개라고 하더라도 경직된 폐쇄적 성향을 지니면, 그것은 끝없는 오류에 빠져 버릴 가능성이 항상 있는 것이므로, 자신의 생각을 다른 생각에 비추어 검토하고 비판에 개방하면서 반성하려는 노력은 옛날의 교육 받은 인간상을 뜻하는 “군자”의 조건이다.

제도적인 것이든지 비제도적인 것이든지 간에, 우리가 교육을 받는 것은 지식이나 규범, 그리고 기술을 기계적으로 수용하려는 것이 아니라, 어떤 점에서 보면 생각할 소재와 자료를 얻기 위한 것이라고 할 수도 있다. 그리고 우리의 생각이 제한된 지식이나 의견 혹은 정보에 매이면, 바로 그 상태는 무지, 맹신, 미신, 독단 등의 어느 하나에 빠진 상태가 된다. 그러므로 교육은 생각하면서 살아가는 인간에게 체계적으로 선택된 지식과 정보를 제공함으로써 위태롭고

경직된 마음의 상태에서부터 해방시키는 기능을 한다.

동서양을 막론하고 교육, 적어도 인간을 자유롭게 하는 데 봉사하고자 계획된 제도적인 교육은 사고의 형식, 습관, 기술, 태도 등을 기르는 일을 중요한 목표로 삼아 왔다. 물론, 시대에 따라서 강조의 정도나 개념의 이해 방식에 차이가 있기는 하지만, 동서양의 교육적 전통 속에 가장 일관하게 전승되고 있는 교육적 가치가 있다면 그것은 바로 사고 혹은 사고력의 가치라고 할 수가 있다. 어떤 의미에서 보면, 개념을 규정하기에 따라서 교육은 바로 사고에 관한 활동이라고 할 수도 있다.

그러나, 우리가 일상적으로 사용하는 “사고” 혹은 “생각함” 등의 말은 그 의미가 매우 모호하여 그 자체로서 교육적 가치를 논하기가 어렵다. 물론, “사고”라는 말은 “생각함”과 전적으로 일치하지는 않는다. 우리가 “생각한다”는 말을 쓸 때, 그것은 공상, 망상, 때로는 환상이나 백일몽까지를 포함하는 경우가 있다. 그러나, 우리가 “사고”라는 말을 사용할 때 그것은 어떤 방식으로 통제된 생각의 전개를 가리키는 말이다. 그러므로, 우리가 여기에서 다루고자 하는 주제로서의 “사고”는 통제된 생각에 관한 것이다. 그것의 교육적 가치는 어떤 것이며, 사고 교육의 원리를 생각할 때의 기본적인 조건은 무

* 서울大 敎授

1) 孔子, 『論語』, 爲政 15
學而不思則罔 思而不學則殆

엿인가를 검토해 보고자 한다.

Ⅱ. 自由教育의 傳統—마음의 啓發과 思考의 教育

교육의 과정에서 무엇을, 왜 가르쳐야 하는냐를 밝히고자 할 때, 즉 교육의 내용을 정당화하고자 할 때, 적어도 두 가지의 방식이 있을 수 있다. 하나는 교육 본질론적 정당화라고 할 수 있고, 다른 하나는 사회 도구론적 정당화라고 할 수 있다. 사회도구론적 정당화는 주어진 교육의 내용이 정치, 경제, 종교, 군사 등의 교육 외적 목적의 실현을 위하여 도구적 가치를 지닌다는 것을 밝히는 것을 뜻한다. 반면에 교육본질론적 정당화는 교육의 내용이 교육 자체의 목적을 실현하는 데 요청되는 것임을 밝히는 것을 뜻한다. 일반적으로, 교육의 사회도구론적 주장은 별다른 이론없이 수용되지만 교육 본질론적 설명은 이를 이해시키는 데 설득력과 인내를 필요로 한다. 그것은, 근대와 현대의 제도적 교육이 사회의 다른 부문과 상호 의존하는 관계의 정도를 높여 왔고, 따라서 그만큼 도구적 기능의 요구가 많아졌으며, 이러한 경향이 일반의 교육관을 형성하는 데 중요한 영향을 준 결과라고 여겨진다.

교육의 내용에 대한 교육 본질론적 정당화는 대개 전통적으로 “자유교육(liberal education)”이라고 일컬어져 온 교육 사상에서 쉽게 볼 수 있다. 그것은 여러 가지로 설명되지만, 교육의 가장 중요한 목적은 인간의 마음을 계발하는 데 있다고 주장하는 것을 기본적인 특징으로 한다. 이러한 생각은, 단지 이론적 설명의 방식에 있어서 차이는 있지만, 사실상 동서양을 막론하고 고대 사회의 교육관에서부터 있어 온 것이다. 동양 고대 사회의 교육 사상가들의 교육적 관심은 인간의 심성을 설명하고 이를 도야하는 원리를 밝히는 데 일차적으로 두어 왔으며, 서양의 경우에도 그들의 교육론적 주제는 인간 마음의 계발에 관한 것이었다. 인간의 마음을 계발한다는 것은, 인간이 본성으로 가지고 있다고 여겨지든

지, 혹은 계발이 가능한 잠재적 성향의 형태로든지, 아니면 계획적인 프로그램에 의해서 심리적 특성 그 자체를 발견하거나 도야하거나 계발하거나 혹은 어떤 목적에 맞게 형성하는 것을 뜻한다.

이러한 마음의 계발은 결과적으로 교육 외적 목적을 위한 수단으로도 의미를 가질 수 없는 것은 아니지만, 자유교육의 정신은 마음 그 자체를 계발하는 것을 교육의 과제로 삼는다. 대개 전통적인 자유교육론은 인간의 마음이 본연적으로 지니고 있는 가능성과 잠재력 자체를 가지고 있는 것이라고 보았다. 그것은, 인간을 “이성적 존재”라고 규정한 플라톤—아리스토텔레스적 전통이 결정한 교육관이다.

아리스토텔레스는 인간이 다른 존재와 구별되는 것은 이성을 소유하고 있기 때문이며, 그것의 기능은 사유하는 것이고, 이성이 제대로 의 기능을 다하고 있을 때 최고 가치인 행복의 상태에 도달한다고 생각하였다. 교육은 잠재된 이성적 가능성을 개발하기 위하여 수단들을 조직하고 체계적으로 제공하는 과정이다. 아리스토텔레스에 있어서 마음을 계발한다는 것은 일차적으로 이성적 잠재력을 개발하는 것이며 이는 바로 인간을 자유롭게 하는 과정이다. 이성의 기능 즉 사유는 그 자체로서 가치있는 것이므로 이러한 의미의 교육은 다른 어떤 것의 수단이 되기 전에 그 자체의 목적을 지닌다고 생각되었다.

아리스토텔레스의 이성은 플라톤의 경우와 마찬가지로 감정이나 욕망, 기제나 의지력 등과 구별되는 것으로 “참으로 존재하는 것,” 즉 실재를 규명하고 그 법칙과 질서를 인식할 수 있는 심리적 능력으로 이해되었다. 그러므로, 아리스토텔레스의 사고는 감정, 욕망, 의지, 용기 등에 관련된 심리적 작용을 제외한 것이었다. 그러나 이성은 그 자체의 기능을 가능하게 하기 위하여 어떤 형태의 도구를 필요로 하였다. 서양 고대 사회의 교과목들, 흔히 7개 자유교과라고 일컬어지는 문법, 논리학, 수사학, 대수학, 기하학, 천문학, 음악 등은 이성의 작용을 위한 도구로서 의미를 지니는 것이었다. 문법,

논리학, 수사학 등은 이성의 도구로서 인간 마음에 내재하면서 마음의 작용을 지배하고 있는 규칙들을 제공하며, 대수학, 기하학, 천문학 등은 마음 밖의 세계를 지배하는 법칙과 원리를 제공하는 교과로서 정당화되었다.

플라톤과 아리스토텔레스의 이성은 그것이 제대로의 기능을 하고 있을 때 진위와 선악과 미추를 분별하는 절대적인 힘을 가지는 것이므로 인간의 마음에 내재하는 “판단의 권위자”이다. 이러한 의미의 이성은 중세기의 신학자들이 초월적 세계에 대한 인식에 한계가 있음을 느끼고 신앙의 기능을 내세울 때까지 교육 활동의 표적이었으며, 마음의 계발은 곧 이성의 계발이라는 교육관을 정당화하는 배경이 되었다. 초현실적 세계에의 접근을 제시 등의 신앙적 직관에 의존한 결과로 나타나는 종교적 도그마로부터 탈피하고자 한 근대적 사상에서도, 이성을 감정이나 욕구, 혹은 의지와 구별된 것으로 보고, 따라서 사고는 고도의 조직성과 형식성을 띤 정신적-심리적 활동이라는 아리스토텔레스적인 이성관은 상당히 오랜 동안 교육의 세계에 남아 있었다. 데카르트나 칸트는 말할 것도 없고 19세기의 옥스포드와 캠브리지의 학자들에게서도 그러한 경향을 보기는 별로 어렵지가 않았다.²⁾

현대에도 자유교육의 이론을 편 영국의 허스트(P. H. Hirst)와 같은 학자는, 비록 마음의 본질을 고전적 이성의 개념으로만 설명하지는 않지만 교육의 내용을 선정하고 조직하는 원리로서 “지식의 형식”을 설명하는 기본적인 관점은 아리스토텔레스적인 특징에서 크게 벗어나 있지 않다.³⁾ 그는, 마음을 계발한다는 것은 지식을 터득함으로써 가능한 것이고 앞에도 도달하는 것은 바로 마음의 계발된 상태를 의미하는 것이라고 한다. 그는 일곱 가지의 지식의 형식들(수학, 경험과학, 역사, 종교, 도덕과 인간 관계의

지식, 문학과 예술, 철학)을 구분하고, 그 각각이 지식의 형식으로 성립하는 것은 (1) 중심되는 개념, (2) 논리학 구조, (3) 명제의 검증 원리를 가지고 있기 때문이라고 한다. 그가, 종교와 예술의 경우에까지도 그 표현을 과학이나 수학의 명제와 동일한 진위의 표현이라고 하면서 아리스토텔레스적인 사고의 형성만을 적용하고자 하였다.

이성의 기능을 중심으로 생각하는 형식적 사고만이 아니라, 감각이나 감정, 의지나 충동까지를 포함하는 심리적 과정을 마음의 활동으로 보고, 사고의 개념도 그것들과 관련시켜 생각하면서 교육의 본질과 과정을 설명하고자 하는 노력이 시작된 것도 이미 오랜 역사를 지니고 있다. 사물의 인식을 위한 사고의 개념에 있어서 중요한 전기를 마련하는 데 체계적인 이론으로 기여한 최초의 교육 이론가로 평가를 받아야 할 사람은 존 록크(John Locke)이다. 그는 인간이 사물을 인식하는 것은 두 가지 종류의 감각 기능에 의한다고 한다. 하나는 外官 (external sense)이고 다른 하나는 內官(internal sense)이다. 외관을 통하여 마음은 바깥 세계의 표상들을 수용하고 내관의 반성적 과정을 통하여 분류하고 조직한다. 좁은 의미의 사고는 내관의 작용을 뜻하지만, 외관과 내관이 연결되는 과정은 물리적, 생리적, 심리적 작용의 연속으로서 사고는 어떤 독립된 기관의 독자적 작용으로 이해되지는 않는다. 따라서 교육의 과제인 마음의 계발은 광범한 영역을 가지며, 사고 작용은 그 자체의 자료와 소재를 획득하는 감각 작용과 분리되지 않으며, 생리적-심리적 과정으로서의 감각 작용은 전례 없이 교육적 관심의 대상이 되었다.

록크의 이후에 18세기부터 19세기에 이어지는 루소, 페스탈로치, 헤르바르트, 프뢰벨 등이

2) 뉴먼(J. C. Newman) 영국 대학의 자유교육적 전통의 계승을 주장하는 과정에서, 교육은 지성(intellect)의 계발에 관한 것이며 그것이 목격하는 바는 지성적 탁월성 바로 그것일 뿐이라고 하였다. *The Idea of a University*(London: Longmans, Green & Co., 1919), pp. 121. J. S. Brubacher, *A History of the Problems of Education* (New York: McGraw-Hill, 1966), p. 450에서 재인용

3) P. H. Hirst, *Liberal Education and the Nature of Knowledge*, R. D. Archambault, ed. (London: Routledge & Kegan Paul, 1965), pp. 113~138.

전개한 자연주의적 교육 이론에서는, 이성이란 인간의 마음에 내재하는 신비적인 “판단의 권위자”가 아니라, 기억하고 추리하고 분별하고 조직하는 일 등의 심리적 과정을 담당하는 하나의 상정된 기관의 이름에 불과한 것이 된다. 다른 한편으로 19 세기의 영국의 공리주의자들은 도덕적 판단의 원리를 설명하는 과정에서 인간의 행위는 쾌락을 추구하고 고통을 기피하는 기계적 반응이라고 함으로써, 적어도 도덕적인 사고는 인간 욕구의 발생과 그 충족의 원리에 의해서 전개된다고 하였다.

다시 진화론자들의 영향으로 인하여, 듀이 등은 사고를 환경에의 적응 과정에서 발생하는 문제, 즉 갈등과 좌절 등의 상황에서 시작하여 문제의 해결에 이르기까지의 지적 활동으로 설명하고 있다. 그리하여 듀이에 있어서 고전적 이성의 개념은 문제 상황의 극복 혹은 해결을 주도하는 체계적인 유기체적 반응을 뜻하는 지력의 개념으로 대치되어 버린다.⁴⁾ 듀이에 의하면, 교육은 유기체적 성장의 계속성을 뜻하며 그 성장은 바로 지력의 성장을 의미하고 지력이 문제 해결의 과정에서 작용하는 과정이 바로 사고이다. 이러한 의미의 사고의 개념에서는 욕구, 감정, 감각, 의지, 충동 등의 감성적 요소들이 배제될 수가 없다. 사고는 오히려 이런 요소들과 더불어 진행된다.

이상과 같이 살펴본 아리스토텔레스적인 전통과 비아리스토텔레스적인 전통에 공통된 특징이 없지 않다. 다시 말하면, 사고가 이성이라는 기관에 의해서 이루어지는 것이라고 믿든지, 아니면 감정과 의지와 충동 등의 요소들이 복합된 상태로 이루어지는 것이라고 생각하든지 간에, 위의 두 가지 전통에서는 대체적으로 다음 두 가지의 어느 하나에 동의하고 있다. 즉, 하나는 인간의 마음은 그 사고의 과정에서 객관적인 규칙에 의해서 움직인다는 것이고, 다른 하나는 사물을 지배하는 법칙이나 질서가 객관적으로 존재하며 이를 사고의 과정을 통하여 인식할 수 있다는 생각이다. 위의 두 전통은 객관성을 기

본적으로 상정하고 있다는 점에서 특색을 같이 하고 있다.

그러나, 이러한 생각은 현대의 여러 새로운 사조들에 의하여 도전을 받고 있다. 여러 가지 유형의 것이 있지만 대표적인 것을 들면 이런 것들이다. 첫째는 사물의 인식은 기본적으로 개체의 감각 작용을 통하여 얻어지는 자료에서 출발한다고 생각하는 일부의 실증주의자들이다. 둘째는 우리가 마음에 담고 있는 어떤 내용물도, 그것이 실제적인 것이든지 환상적인 것이든지 간에 사물 자체가 아니라 그것이 비취진 것 (appearance)에 불과하며, 모든 개념은 일상적인 삶의 세계에서 사물과의 직접적인 관계에서 획득된 이러한 “현상적인 것”으로부터 출발한다고 생각하는 현상학자들이다. 셋째는 사물에 대한 이해의 문제는 관찰이나 추리의 문제라고 하기 전에 오히려 고전을 읽는 것과 같은 해석의 문제라고 보는 해석학자들이다. 물론 이들이 사물에 대한 인식에 있어서 객관성의 개념을 부정하는 것은 아니다. 이들에 의하면, 사물의 인식에 있어서의 객관성은 주어진 것, 그래서 사물에 내재하는 것의 발견이 아니라, 인식 주체들이 그들의 경험의 내용을 대화 혹은 일상적 교섭에서 나누어 가짐으로써 “성립시키는 것”이다.

이상 검토해 본 바와 같이, 우리가 자유 교육의 개념을 마음의 계발이라고 이해한다면, 그것은 이성의 계발을 의미하는 고전적 이론 이외에 마음과 사고의 다양한 설명 방식에 따라 수없이 많은 교육관을 성립시킨다. 마음의 본질과 사고의 개념에 관한 오늘의 다양한 사조와 교육관은 사고와 사고력을 교육하는 원리를 체계화하려는 우리들에게 혼란과 당혹의 상황을 만들고 있는 것일까? 어떤 의미에서 그렇다고 할 수도 있다. 그러나, 자유교육은 인간의 마음을 현실적으로 제공되는 온갖 종류의 사고의 개념과 이론에 개방시킴으로써 어떤 편견과 독선에 의해서도 희생되지 않도록 하는 교육이라고 할 수 있다. 이러한 의미의 자유교육을 실천하기

4) J. Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry* (New York: Henry Holt and Co., 1938), pp. 25~27.

위하여, 정신적—심리적 발달과 성숙의 수준에 있어서 차이가 있는 교육의 대상을 어떻게 기술적으로 조직하고 어떤 교육의 프로그램을 운영하느냐 하는 것은 별개의 문제이다.

Ⅲ. 思考教育의 새로운 課題

사고는 흥미한 것에서 자명한 것에 이르기까지, 불규칙적인 것에서 고도의 형식적 규칙을 따르는 것에 이르기까지, 순수히 두뇌적인 활동이라고 할 수 있는 것에서부터 신체적 활동과 동시에 진행되는 것에 이르기까지, 아무런 상징적—이론적인 것의 도움을 받지 않는 것에서부터 고답적인 이론의 형태로 전개되는 것에 이르기까지 그 종류는 수없이 많은 방식으로 이야기될 수 있다.

이러한 사고의 다양한 형태에서 교육적으로 가치있다고 판단되는 것은 어떤 종류의 것인가? 어떤 종류의 경험이 사고의 개선과 사고력의 성장을 위하여 제공되어야 하는가? 나는, 현대의 사고 교육에 있어서 적어도 다음의 세 가지 사항은 기본적으로 고려되어야 한다고 믿는다.

첫째, 오늘의 제도적 교육은 대중 교육의 체제 속에서 이루어지고 있다는 사실을 사고 교육에서 중요시해야 한다는 것이다. 대중교육의 체제에서는 교육 받는 사람은 누구든지 각기 지니고 있는 잠재적 수월성을 계발할 수 있는 기회를 균등하게 제공받아야 한다. 종래의 엘리트 중심의 교육관에서는 교육의 대상 집단을 엘리트 집단과 평범한 집단으로 양분하고, 교육의 프로그램을 엘리트 집단을 위주로 운영하는 경향이 있어 왔다. 그리고 그 엘리트 집단은 고도의 지적 능력을 소유한 사람들이라고 규정하는 관습이 있어 왔다. 그러나, 오늘과 같이 사회적 기능이 다원화된 사회에서는 구성원이 각기 유의미한 삶을 영위하는 방법도 다원화되어 있으며, 사회적—개인적 가치를 추구하는 방식에 따라서 수월성의 종류도 다양하다. 그러므로 한 개인은 “이” 부문에서 평범한 집단에 속하지만 “저” 부

문에서는 엘리트 집단에 속할 수가 있다.

둘째, 현재 우리는 고도의 정보 공학이 전개되는 시대에 임하고 있다는 사실을 사고 교육의 과정에서 중시해야 한다는 것이다. 지식과 정보의 생산과 교환의 체제가 전혀 없이 발달해 있는 오늘의 상황에서 제도적 교육이 전통적인 지식의 전달을 위주로 운영되고 있을 수는 없다. 학교는 사실상 지식의 전달을 위주로 하는 기능을 상당히 축소시켜도 좋을 시기가 있다. 오히려 우리는 지식과 정보의 수집, 조직, 활용, 관리, 개발에 교육적 관심을 바쳐야 할 시대에 살게 된다.

이러한 시기에 우리의 사고 생활은 자연스럽게 그러한 정보 공학이 체제에 적응할 수밖에 없지만, 우리가 교육적으로 우려하지 않을 수 없는 것은 그러한 정보공학적 기제에 의해서 우리의 사고가 규격화되고, 그만큼 우리의 마음의 작용도 통제되고 규격 속에 빠지게 된다는 것이다.

세째, 후기 산업 사회의 양상이기도 하고 인류의 역사적 과제로 인식된 추세이기도 하는 개별화의 시대에 우리가 살게 된다는 사실을 사고 교육에서도 중요시할 필요가 있다는 것이다. 개체 인간의 존엄성과 그 존재의 개성은 교육의 역사에서도 점차로 중요시해 왔다. 이러한 개별화의 경향은 개체가 자신의 삶의 목적과 가치를 선택하는 일에 있어서 자율성을 행사하는 폭을 확대시켜 왔다. 그러나 인격적 통합에 있어서 성숙을 기하지 못한 개체들은 서로 통합할 수 없는, 서로 양립할 수 없는, 수많은 잡다한 그리고 혼란된 가치 선택의 가능성에 노출될 때 그 인격은 결국에 붕괴되고 만다.

사고 방식의 다양성, 이질성도 통합되지 못한 인격체에 대하여 바로 그러한 위험의 부담일 수가 있다. 어떤 사고의 원리도 그 자체로서 객관적인 가치를 지닌다고 말하기는 어렵다. 그것이 진실로 가치를 지니는 것은 그것이 인격의 통합에 기여할 수 있을 때의 것이다. 그러므로 사고의 교육은 교육 대상의 인격적 통합을 위한 프로그램과 병행해서 이루어져야 한다. —◆—

文化와 思考

李 鍾 珏*

이 짧은 주제 발표는 인간의 사고에 대한 인류학적 쟁점의 개요를¹⁾ 소개하고 교육적 함의를 찾아보려는 것이다. 인간의 사고에 대한 인류학적 관심의 역사와 성격을 살펴보고, 인간의 사고 내용, 사고 방향, 사고 방식에 대한 인류학적 연구를 개관한다. 마지막으로 교육의 함의와 논의 과제를 제시한다.

I. 人間의 思考에 대한 人類學的 關心의 增大

· 關心의 增大 : 인간의 인지 문제에 대한 인류학의 관심은 1950년대 중반까지는 적었다. Gregory Batson이 1936년 인간의 사고에 관해 언급했을 때, 인류학자들은 많은 관심을 보이지 않았다. 1930년대와 1940년대의 인류학은 구조기능주의적 분석이 주류를 이루었다. 그러나 문화에 관한 연구가 발달함으로써, 문화에 관한 연구의 핵심을 구체화하고, 문화 연구를 보다 정교화할 필요가 대두되었다. 1950년대 중반부터 그동안 별관심을 끌지 못했던 Batson의 인간사고에 대한 관심과 Kroeber가 제창한 문화의 의미론적 분석에 인류학자들이 관심을 기울이게 되었고, 문화를 인지 체계로 개념화하는 인류학자들이 나타나기 시작하였다. 이와 같은 방향 전환에 가장 큰 공헌을 한 사람은 Goodenough로서, 문화의 인지적 측면을 강조하는 신경향을

정립하게 되었다.

· 認知體制로서의 文化 : 인류학자들이 발달시켜온 문화의 개념은 크게 두 가지 다른 방식으로 사용되고 있다(Goodenough, 1957, 1961). 한 가지 용법은 한 사회내의 생활 유형(규칙적으로 반복되는 활동 및 물질적, 사회적 배열)을 가리킬 때 사용하는 것이고, 다른 용법은 사람들이 자신의 경험과 지각을 체계화하고 행동을 정리하게 하는 내재적 질서를 가리킨다. 즉, 문화는 공유된 의미와 지식의 총합이다. 내재적 질서로서의 문화에 대한 개념의 정립은 인류학자들의 관심을 인간의 사고 영역에 적극적으로 두게 하였다.

Goodenough에 의하면 “물질적인 현상이 아니다. 문화는 사물이나, 사람, 행동 또는 정서로 구성되는 것이 아니다. 오히려 문화는 이러한 사물들의 조직이다. 문화는 사람들의 마음에 품고 있는 사물의 형식이며, 사물을 지각하고, 관계짓고, 해석하는 모델이다.” (Goodenough 1957: 167). 관찰할 수 있는 것이나 외현적인 것은—즉 사람들이 말하고, 행하는 것, 사람들의 사회적 배열 및 사건들—“사람들이 그들의 환경을 지각하고 취급하기 위하여 문화를 적용한 결과로 생긴 문화적 산물이다.” 따라서 문화는 사람들이 그들의 경험을 조직하고 해석하기 위하여 마음 속에 품고 있는 “개념”과 “모형(models)”들로 구성된다. 문화는 현상이 아니라 현상에 대한 인지적 조직 방식이요, 마음의 조직

* 江原大 教授

1) 사피르-워프가설과 관련된 연구는 이 세미나의 다른 주제에서 다루어질 것이므로 여기서는 다루지 않는다.

방식이다. 최근에 흔히 사용하는 정보 처리의 개념으로 문화를 규정하면, 한 집단이 공유하고 있는 정보 처리 방식을 의미한다.

· 人類學的 關心의 性格과 探究類型: 인간의 사고하는 특성은 생물학적 기반, 즉 두뇌의 용량과 질에 근본적 기반을 두고 있다. 그러나 인간의 두뇌는 사고할 수 있는 능력을 준 것이지, 무엇을 사고하고 어떻게 사고할 것인가까지를 결정해 준 것은 아니다. 따라서 인간의 “사고와 삶의 행위”에 관한 연구는 많은 학자들의 관심을 끌었다. 그들이 제기한 여러 질문은 “인간은 무엇을 지각하고, 생각하고, 알고 있는가?”라는 사고 내용에 관한 질문과, “인간은 어떻게 지각하고, 생각하고, 알고 있는가?”의 사고 방법에 관한 질문으로 요약할 수 있다. 심리학자들의 이 문제에 대한 관심은 주로 인지 기능의 보편성과 개인차에 있는 데 대하여 인류학자들의 관심은 인지 체제의 내적인 조직에 있다(김 영찬, 1982: 141-2). 인류학자들은 사고 내용의 문화적 차이에 대한 관심을 보다 많이 보여 왔건만, 사고 내용의 차이에 대한 관심은 사고 방법에 대한 관심도 수반하게 되었다. 인류학자들의 인간 사고에 대한 관심의 전개에는 심리학적 연구 결과가 커다란 자극제가 되어 왔으며, 심리학적 발견의 연문화적 타당성, 즉 문화적 차이의 여부를 검증하려고 했다.

따라서, 인류학자들의 인간의 인지에 관한 연구 경향은, 주로 연문화적(聯文化的) 타당성에 관한 연구이다. 심리학자가 인간을 대상으로 한 認知에 관한 연구는 대부분 유럽과 북미인을 대상으로 한 연구이기 때문이다. 인류학자들이 채택하는 다른 연구 경향으로는 영장류 동물의 사고 기능에 관한 연구를 들 수 있다.

II. 思考 內容

인간의 사고를 이해하는 데 있어서 인류학자의 가장 뚜렷한 공헌은 사고와 인지 내용이 문화마다 다르다는 것을 확실하게 해 준 점이다. “모든 인간은 인종과 문화의 차이에 관계없이 기본

적으로 동일한 인지적 기능(또는 작용)을 수행한다.” 그러나 “지각되고 생각되고 알려진 내용은, 동일한 물질적 자극에 대한 반응에서 일지라도, 물리적 형태의 차이보다는 문화적 차이에 따라 변화한다.” (Encyclopedia, p. 536). 즉 사고 내용은 문화 구속적이다.

그러면, “인간은 무엇을 사고하고 기억하는가?” “모든 인간은 동일한 대상을 동일한 정도로 의미 있게 지각하는가?” 이러한 문제에 대한 인류학자의 연구 결과는 인간이 사고하는 내용은 생존에 중요 영향을 미치고 문화적 의의도가 높은 것을 사고하고 기억함을 보여주고 있다. 그리고 동일한 대상이라도 문화마다 문화적 의의가 다름도 보여주고 있다. Berlin과 그 동료들의 멕시코 Tzeltal어의 식물 분류 체계에 관한 연구는, 식물명의 분화 정도와 그 식물의 문화적 의의와는 높은 상관성이 있음을 발견하였다. 여기에서 문화적 의의는 이 사회에서 식품이나 상품으로 쓰거나 지배하는 것을 문화적 의의가 높은 것으로; 식품 또는 뿔 나무 등으로 쓰되 지배하지 않는 것은 중 정도로; 자연계에 있기는 하되 거의 쓰지 않는 것은 문화적 의의가 낮은 것으로 본 것이다(김 영찬, 1982: 138-139). 결국 인간의 사고 내용 중 많은 비중을 차지하는 것은 인간의 주어진 자연적, 사회적 환경하에서 보다 생존에 커다란 영향을 미치는 것, 즉 문화적 의의도가 높은 것이다.

인간의 기억에 관해서도 인류학자들은 독특한 관점을 가지고 있다. Bartlett(1932)의 기억에 관한 연구는 기억의 문화적 결정 요인에 대한 하나의 관점을 보여준다. 그에 의하면, 한 집단의 문화적 관심이 어떤 측면의 경험을 기억할 것인가를 결정하며, 또한 사물을 보는 기본조직(schema)을 마련해 준다는 것이다. 즉 한 집단에서의 기억은 그 집단이 좋아하는 일관성 있는 경향—이것을 그는 “schema”라고 불렀다—에 영향을 받는다는 것이다(김 영찬, 1982: 144). “인간이 어떤 현상 세계의 사물을 지각하는 것은 그대로가 아니라, 그가 가진 기존의 범주에 따라 재구성된 것이다. 다시 말하면, ‘있는 그대로’가

아니라, ‘있어야 할’ 상태로서 지각, 기억하는 것이다……이때에 사용하는 ‘기존의 범주’ ‘선택적 인상’은 바로 인간이 한 문화 속에서 학습한 추리의 습관에서 온다.” (김 영찬, 1982 : 142).

Ⅲ. 思考方向

· 사고 내용이 문화적 의의도에 따라 다른 동시에 사고 내용은 어떤 방향성을 가지고 있는 것 같다. 널리 알려진 K. Kluckhohn의 가치관에 관한 연구는 문화에 따라 가치관의 차이가 여러 측면에서 나타남을 보여 주고 있다. 특히 동양과 서양의 차이는 뚜렷하게 나타났다. 이 가치관의 차이를 사고 방향의 차이로 해석할 수도 있다. 인간과 자연과의 관계를 동양인은 조화의 방향으로, 서양인은 자연에 대한 정복과 착취의 방향으로 생각을 한다. 서양 문명 비평가들은 서구 문화가 “파괴적 합리성”에 기초한 것이라고 비판하고 있으며, 파우스트적인(혼을 악마에게 팔아 넘긴 남자) 사고 방식에 기초한 착취 문화라고도 한다. 사고의 방향성에 관한 논의가 현대 문명의 총아인 과학의 발달과 어떤 관련이 있는가를 살펴보자. 과학 및 공학의 발달은 서구인의 개인적 창의성의 결과인가? 아니면 특정 방향의 사고 방식을 가진 서구 문화의 결과인가?

· 發明의 文化性 : 오그번은 <사회 변동>(1922)에서, 일례로 태양에 흑점이 있다는 사실은 같은 해인 1911년에 갈릴레오를 포함한 네 사람에게 의하여 독립적으로 발견되는 등 이런 동시적이며 독립적인 발명 및 사례를 148 개나 제시하고 있다. 이런 사례들에 기초하여 오그번은 토마스(D. Thomas)와 함께 <발명들은 불가피한가?>(1922)라는 논쟁을 전개하였다. 그들은 발명이 이루어지기 위해서는 개인의 정신적인 지적인 능력과 기존의 문화적 상황을 포함하는 두 가지의 요인이 필수적이지만, 이런 동시적이고 독립적인 발견들은 전자의 요인보다도 후자의 요인, 즉 문화적인 준비 상황이 더욱 중요하다는 점을 지적하면서 발명은 불가피하게 일어난다는 결론

에 도달하고 있다. 하나의 발명 및 발견이 이루어지기 위한 요소들이 모두 이미 존재하는 문화적인 상황에서 누구의 손에 의해서 이루어지는 간에 그것들이 종합되어 하나의 새로운 문화 요소로 나타나는 것은 시간 문제라는 것이다(한상복 외, 1985 : 83-85). 오그번이 지적한 것은 발명과 발견에 있어서 문화적 준비 상황의 중요성이다.

· 科學의 文化性 : Richter(1972 : 34-58)는 과학을 문화적 과정으로 개념화하고 있다. 그에 의하면, 과학은 전통적 문화적 지식이 자연적으로 발달된 결과(outgrowth)이며, 문화적 발달의 인지적 형태이다. Richter에 의하면 (58쪽) “과학은 인지적 발달이 개인적 수준에서 문화적 수준으로 확장된 것이며, 전통적인 문화적 지식이 발전적으로 성장한 것이며, 문화적 진화의 특수한 한 변이(variant)이며 확장(extension)이다.” 서구 과학이 서구 문화의 발달 결과라는 지적은 여러 사람에게 의해서 반복되고 있다(Skolimowski 1980; Moraze, 1979). 최근의 Moraze 등의 연구는 서구 과학이 서구 사회의 산물임을 밝히고 있다. 그들은 기본적으로 “어떤 유형의 사회이든 어떤 유형의 과학을 창조해 낼 수 있는가?” (Can any type of society produce any type of science?)라는 질문을 던졌다. 그들은 서구 과학의 비서구 사회에 대한 영향을 광범하게 분석한 뒤에, 과학은 특정한 사회에서만 발달한다고 결론을 내리고 있다. 나아가 그들은 과학이 어떤 특정 사회에만 유리하기 때문에 그런 사회와 여타의 사회 사이에 격차를 더 늘려 세계적 불평등을 조장하고 있다고 주장한다(Moraze, 1979).

위와 같은 논쟁은 주로 자연 과학과 관련하여 제기된 논쟁이지만 사회 과학과 관련된 논쟁으로서, “의미의 문화적 구속성 여부”와 “합리성에 관한 서구적 기준의 보편 타당성 여부”의 문제이다. 그러나 아직까지는 서구적 또는 과학적 사고는 합리적이고 비서구적 또는 민속적 사고(혹은 문화적 지식)는 비합리적이라는 명백한 결론을 못 내리고 있다. 다시 말해서 미개사회

사람들의 사고 방식과 관습에서도 논리성과 합리성이 있음을 주장하고 그들의 사고 방식도 근본적으로 과학적 사고 방식과 다를 바 없다는 주장도 다수 있다²⁾

Ⅳ. 思考方法

사고의 법칙이 있는가? 아니면, 언어, 문화차, 진화의 차이에 따라 수많은 논리가 있는가? 이러한 문제에 대한 연구는 인지 양식에 관한 연구와 지각 양식에 관한 연구 및 인지 발달에 관한 진화론적 전제에 대한 연구에서 찾아볼 수 있다.

· 認知樣式 : 먼저 인지 양식에 관한 연구를 살펴보자. 인지 양식은 정보를 획득하고 처리할 때 사람들이 사용하는 특징적인 유형 또는 전략을 말한다. Kagan 등(1963:74)은 인지 양식을 다음과 같이 정의하고 있다. “인지 양식은…사람들이 외부 환경을 지각하고 개념적으로 범주화할 때 사용하는 비교적 안정되어 있는 양식(mode)을 말한다. 어떤 인지 양식은 환경으로부터 오는 자극을 하나의 전체로서 범주화하는 데 비해서 다른 인지 양식은 자극을 분석적으로 구분하여 범주화하는 경향이 있다.” 이러한 인지 양식은 “선천적 능력과는 별개의 것이며, 구체적인 인지 대상과는 독립적인 것”이다(Cohen, 1969 : 829)

Kagan, Moss 및 Siegel(1963)은 실험 연구를 통하여 비교적 분명히 구분되는 3가지 인지 양식을—분석적-기술적(analytic-descriptive), 추론적-범주적(inferential-categorical), 및 관계적(relational)—찾아냈다. 그들은 이 세 가지 양식이 경험을 조직할 때 사람들이 즐겨 사용하는 대표적인 것들임을 미국 학생들에 대한 검증을 통하여 보여 주고 있다. 분석적-기술적 및 관계적 양식은 언어 능력과 직접적인 관계가 없었으나, 추론적-범주적 인지 양식은 관계가 있

었다. 그들은 또한 각 인지 양식이 시험 자극(test stimulus)에 대한 두 가지 지향과 관계가 있음도 밝혔다. 그 두 가지 지향은 자아 중심적 지향(egocentric orientation)과 자극 중심적 지향(stimulus-centered orientation)이다. 자아중심적 지향은 개념을 개인의 정서적 관심에 따라 분류하는 경향을 포함하며, 자극 중심 지향은 개념을 자극 자체에 나타난 제 측면에 따라 분류하는 경향을 포함한다.³⁾ 분석적 양식은 자극의 장(the stimulus field)을 적절한 요소와 부적절한 요소로 구분한다. 관계적 양식은 자극의 장을 전체로 보고, 각 요소를 전체와 관련성이 어떤가라는 측면에서 범주화한다. 분석적 양식을 사용하는 사람들은 중심 자극(the focal stimulus)이 아닌 당장의 지각적 경험의 영향으로부터 혼란을 받지 않으려고 한다. 관계적 양식을 사용하는 사람들은, 그와 반대로 맥락적 경험(contextual experience)의 영향에 대해 덜 저항적이다.

R. Cohen도 미국 아동들 사이에 구분되는 인지 양식을 발견하고, 그러한 인지 양식이 저소득층과 중류 소득층 등으로 구분되는 사회적 환경과 기능적으로 관련되어 있다고 주장하고 있다. Cohen 등(1968, 1969, 1971)은 4가지의 인지 양식을 구분해 냈다. 두 가지는 양극적인 것이고 다른 두 개는 조합된 것이다. 그들은 개념화 양식을 추상(mode of independence)과 장분별(field articulation)의 두 개념으로 이루어진 것으로 보고, 분석적 개념화 양식은 형식적(분석적) 추상 양식과 장독립성으로, 관계적 개념화 양식은 기술적 추상양식과 장의존성의 장분별로 구별될 수 있다고 한다. 분석적 개념화 양식의 특징은 주어진 자극이나 상황에서, 특수한 정보를 추출함에 있어서 분석적이며, 특수한 부분에 관심이 있으며, 자극 중심적인 것이 특징이다. 관계적 양식은 자기 중심적이고 기술적이

2) 이 문제에 관한 집중적인 논의는 Bryan R. Wilson, ed. *Rationality*, Oxford: Basil Blackwell, 1977을 참조시오.

3) 이 개념들은 Bernstein이 제안한 자아 중심적-사회 중심적(egocentric-sociocentric)인 구분과 다르지만, 개념화 양식간의 독립성에 대한 주장을 하고 있기 때문에 Berstein의 기능적 상관성에 대한 가설에 의문을 제기한다.

며, 그 자극이나 상황의 전체적인 맥락에 관심이 있다(김 영찬, 1982 : 147-148).

· **知覺 樣式** : 인간의 지각은 문화에 따라 어떻게 다른가? Müller-Lyer 착시도, 수직수평착시도 등의 도구를 쓴 일련의 착시 현상에 관한 연문화적 연구(Rivers, 1905; Segal, Campbell, Herskovits, 1963)에 의하면 착시 경향에 문화적 차이가 있고, 그 차이는 문화적 생태적 여건의 차이에서 오는 것이다. 유럽인들이 Müller-Lyer 착시 경향이 높고, 수직 수평 착시 경향이 낮은 데 대하여, 비유럽인들은 그 반대의 경향을 보였다. 연구자들은 이러한 착시 경향의 차이는 피험자들의 문화적, 생태적 차이로 인한 추리의 습관에서 오는 것으로 해석하고 있다. 즉 직각적이고 매끈하게 대패질된 환경 속에서 사는 서구인들은 이런 환경의 여건 때문에 직각이나 각을 준거로 하여 추리하는 습관이 불게 되고, 따라서 직선의 끝에 예각이나 둔각이 있을 경우 그것을 입체로 추리하게 되기 때문에 Müller-Lyer형의 착시 경향이 높다는 것이다(김 영찬, 1982 : 142-143).

이상 인지 양식과 지각 양식에 있어서 문화적 차이에 관한 연구를 몇 가지 살펴보았다. Cohen 등은 인지 양식이 가정의 유형, 친구 집단의 종류, 개인의 사회 경제적 지위와 밀접히 관련되어 있음을 발견했다. (Cohen, 1971 : 46-48, 50-52) 동시에, Cohen(1971 : 43)은 개념 양식의 차이가 한 가족 내에서도 발견됨을 지적하고 있다. 사회적 변인과 인지적 변인 사이의 관계는 따라서 결론적인 것이 못된다. 인지 양식은 또한 변화되는 것이다. 예를 들면, 학교 교육은 기존의 지배적인 인지 양식을 변화시킬 수 있다. 비록, 인지 양식이 학업 성취와 교직원에게 의한 학생의 평가에 영향을 미치는 요인이기는 하지만, 어떤 경우일지라도, 인지 양식이 학습 능력에 대한 정확한 지표로 사용되어서는 안 된다. (Hansen, 1979 : 20-21). 그리고 아동기의 인지적 훈련이 그 후의 인지 양식에 결정적인 영향을 미친다는

증거도 다수 발견되고 있다. 그러나, 어떤 변인들이 인지 양식의 형성에 영향을 미치고 있는지는 아직 충분히 밝혀지지 않고 있다. Lloyd가 개관한 것처럼, 사람들의 도형에 관한 지각, 예컨대 입체 지각(depth perception)이나 형태 지각(orientation of form) 등은 문화적 경험과 학교 교육이나 특수한 훈련에 의해서도 길러질 수 있다고 결론을 내렸다(김 영찬, 1982 : 143).

· **進化論的 前提** : 진화 단계의 차이 또는 발달의 차이에 따라 사고 양식이 다른가? 원시인의 사고와 현대인의 사고는 다른가? 아동의 사고와 비서구인의 사고가 다르다면 그것은 발달 수준의 차이 때문인가? 문화는 인간의 논리적 기능의 학습, 그 획득 순서 그리고 획득하는 논리적 기능의 범위에 영향을 미치는가? 이러한 질문은 심리학자와 인류학자들 사이에 커다란 쟁점으로 부각되었으며, 피아제의 연구에 대한 논란이기도 하다.

인지에 관한 대부분의 심리학적 연구는 피아제의 연구로부터 커다란 영향을 받았다. 피아제의 인지 발달 이론에 의하면, 아동은 자신의 환경과 상호 작용하는 과정에 논리 구조를 발달시킨다. 이 논리적 구조 또는 작용(operations)은 사고 과정을 조정하고 보다 복잡한 인지 기능이 발달할 수 있게 해 준다.

피아제는 진화론자들의 전제, 특히 “개체 발생은 계통 발생을 再演한다”는 再演假設을⁴⁾ 수용하고 있다. 예를 들면, 발생적 인식론(genetic epistemology)에서 다음과 같은 요지를 밝히고 있다. “발생적 인식론의 근본적 가정은 지식의 논리적 및 합리적 조직의 진보와 심리적 과정의 진보가 併行關係(parallelism)라는 가정이다.” 피아제는 이 가정으로부터 출발하여, “인간의 역사를 재구성” 즉, “선사 시대의 인간의 사고에 관한 역사”를 연구하려고 한다. 그러나 “네안델탈린의 심리에 대해 거의 아는 바가 없는” 즉 계통 발생에 대한 정보가 없는 상황이다. 이러한 상황에서는 개체 발생에 대한 연구—현재

4) 계통발생(系統發生)의 긴 역사를 태내(胎內)에서 요약적으로 되풀이하는 과정을 말한다(the recapitulation hypothesis).

의 아동에 대한 연구—를 통하여 그 목적을 달성할 수 있다(1970:13). Piaget의 이러한 주장에는 개인의 지적 증진과 사회의 지적 증진 사이의 正的 관련을 가정하고 있는 것이다.

인류학자들이 주로 비판하고 있는 것은, 위와 같은 가정에 바탕을 둔 Piaget의 다음과 같은 발견이다. 인지 발달에는 보편적인 “수준” 또는 “단계”가 있으며, 논리적 구조와 그 발달 순서가 모든 인간에게 보편적이고, “저차원”에서부터 “고차원”으로라는 단선적 인지 발달 모형이 있다. 따라서 아동의 사고는 성인의 사고와 다르며 저차원이다. 유사하게 미개인(문자가 없는 인간)의 사고는 현대인보다 저차원이며; 현대의 아동의 사고와 유사하며 논리적 사고가 결핍되었다. 이에 대한 비판은 M. Mead로부터 시작하여 Levi-Strauss로 이어진다.

M. Mead(1930)는 뉴기니아의 Manus 아동의 사고에 대한 구체적 자료를 발표함으로써 피아제에 대해 인류학적인 비판을 하기 시작했다. (그러나 이 연구의 목적이 피아제의 이론을 검증하는 데 있었던 것은 아니다.) Mead는 피아제의 이론과 상반되게, 마누스 아동의 사고는 “자연론적”(naturalistic)이지 물활론적인 것이 아니며, 오히려, 마누스 성인들이 물활론적인 사고를 하고 있었다고 보고하고 있다. Mead에 의하면 마누스 아동들은 물활론적인 설명이나 혹은 그들의 성인들의 믿음들을 무시하거나 정면으로 거부하고 있다(1932:266, 229). 이러한 미드의 발견은 물활론적인 사유가 아동의 지적 발달의 단계상의 한 특징이며, 지적인 미성숙을 나타내는

것이라는 피아제의 발견과 상치된다.⁵⁾

구조 인류학도⁶⁾ Piaget에 대한 Mead의 비판을 계속하고 있다. 구조 인류학을 이끌어 온 Levi-Strauss(1949)는⁷⁾ 피아제의 “미개인”의 사고 방식에 관한 연구를 비판했다. 그는 “개체 발생은 계통 발생을 재연한다”라는 관념과, 파생된 관점(즉, 아동의 사고는 미개 사회의 성인의 사고와 대응한다)이 피아제의 연구에서 지속적으로 나타나고 있는 주제라고 분석한다. 이러한 관점을 검토하면서, Levi-Strauss는 미개인의 사고와 서구 아동의 사고 사이의 병행 관계(parallels)가 명백한 것은 오로지 모든 사회에서 이상한 행동과 태도를 “어린애 같은” 것이라고 생각하기 때문이라는 점을 지적하였다. 서구인은 미개인의 “이상한” 믿음을 서구 사회의 아동들의 믿음과 비교하고, “미개인들”은 서구인들의 “이상한” 행동을 자기들의 어린아이들 행동과 비교함으로써 답례하고 있다고 그는 지적한다.⁸⁾ 또한 Levi-Strauss는 현지 연구를 해본 사람들은 “미개사회의” 아동들이 우리(서구) 사회의 아동들보다 성숙하고 적극적인임을 흔히 관찰한다고 말하고 있다. 나아가, 따라서 이러한 미개 사회의 아동들은 “문명사회”의 성인에 비유되어야 한다고 말한다(1949:92).

Langness도 피아제의 이론과 기타 발달 심리 이론에 암암리에 내재되어 있는 진화론적인 가정들을 비판하고 있다. Langness의 비판의 초점도 위와 마찬가지로, 인지 발달에 대한 단선적 진화의 가정과 재연가설이다. 사고를 “고차원”과 “저차원”으로 생각하는 것은 지능과 발달을 연구

- 5) 데니스(Wayne Dennis, 1943)는 마누스 아동에게 물활론적 사유가 없다는 미드의 발견은 이 문제에 관한 미드의 연구 방법이 부적절했기 때문이라고 논박하고 있다.
- 6) 구조인류학의 주요 관심은 형태(form), 유형(pattern), 대비(contrasts) 및 관계(relationships)이며, Bateson이 제창하고 1940년대에 발달한 의사 전달에 관한 연구 경향으로부터 영향을 받았다.
- 7) Levi-Strauss는 피아제의 인지 구조 발달에 관한 연구의 영향을 받았으며, 그는 신화 체계, 친족 체계, 분류 체계에 반영된 인간 정신의 보편적 구조를 탐구하려 하였다. Levi-Strauss는 인지와 지능에 관심을 가졌지만, Piaget처럼 사고 과정의 “단계”에는 관심이 없었다. Edmonson(1973)이 요약하고 있는 것처럼, Levi-Strauss의 구조주의는 “다양한 논리에 관한 탐구”이다. “과학의 논리, 신화의 논리, 관찰자의 논리, 관찰된 대상의 논리”들에 대한 탐구이다. Levi-Strauss에 의하면, 인간 사고의 표층 구조는 다르지만 모든 인간은 보편적인 심층 구조를 가지고 있다고 한다.
- 8) Levi-Strauss(1949:95)는 백인들의 질문하는 버릇에 대한 나바호 인디안의 해석을 예를 들면서 이 점을 설명하고 있다.

하는 학도들 모두의 특징이다. 그러나 “고차원”과 “저차원”이라는 말은 오직 어떤 임의적인 기준에 따를 때에만 그 의미를 가지게 된다. 우리는 “구체적” 사고 방식은 “추상적” 사고 방식보다도 “저차원”이라고, 논리적 사고에 대비하여 전(前) 논리적 사고라고, 과학적 사고라는 등의 말을 사용하고 있다...그러나 아직 아무도 어떤 사고 방식을 고차원이거나 저차원이라고 할 만한 만족할 수 있는 표준을 가지고 있지 못하다. 이러한 지적은 아동의 사고에 대해서 옳은 것처럼(어떤 사고 방식이 “고차원”인 것은 오직 그 사고 방식이 나중에 나타나기 때문인 경우), 사고 방식에 있어서 연문화적 차이에 대해서도 옳다(어떤 사고 방식이 고차원인 것은 그것이 우리(현대 서구인)의 것과 더 근접해 있기 때문인 경우). (1974 : 35-37)

그 외에 최근의 연문화적 연구들도 Mead가 처음 제기했던 피아제에 대한 비판을 계속하고 있다. 이런 연문화적 연구들은 어떤 논리적 작용(operations)은 모든 인간에게 보편적인 것이며, 동시에 기본적인 논리적 작용을 사용하는 방식은 문화마다 다름을 보여주고 있다. 이러한 의미에서는 여러가지 종류의 논리 체계가 있다고 말할 수 있다(Cole and others 1971, Cole and Gay 1972, Cole and Scribner 1974, Luria 1977). 예를 들면, 모든 인간은 사건들 사이의 관계에 관한 사고를 한다. 그러나 그 관계를 개념화하는 방식과 어떤 사건(또는 사람, 대상물)들이 관련되어 있다고 보는가에 대해서는 다양성을 보이고 있다. Trobrianders 사람들의 경우를 생각해 보자. 서구인들은 직선적 관계(즉 시간 또는 공간적 측면에서의 계열성, 수단과 방법과의 관계, 인과 관계 등)를, Trobrianders 사람들은

각 사건들의 유형이나 비교 가능하지 않는 각개의 전체성(wholeness)을 보는 경향이 높다.

Hansen(1979)의 검토에 의하면, 피아제의 인지 발달 이론을 검증하는 또 다른 연구들은 논리적 능력을 획득하는 연령과 논리적 능력의 학습(획득)순서가 문화 집단마다 차이가 있음을 보여주고 있다. 이러한 차이를 나타내게 하는 요인이 무엇인가는 분명하지 않지만, 이러한 연구들은 서구식 교육을 받은 경험, 도시화, 또는 현대화 등과 같은 일반적 특징보다는 아동의 구체적 생활 경험에 집중적 관심을 쏟았다.⁹⁾

결론적으로, 문화 집단(cultural groups)마다 세계에 대한 그들의 신념과 이론이 대단히 다르며, 그들의 예술과 기술적 성취가 대단히 다르다는 점에는 의심의 여지가 없다. 문화적 차이는 대단히 크게 엄존하고 있다. 그런데, 이러한 차이가 기본적인 인지 과정의 차이에서 비롯된 것인가, 아니면 보편적인 인간의 인지 방식이 다양한 생활 조건에서 서로 다르게 표현된 것에 지나지 않는가? 심리학의 연구 결과도 인류학의 연구 결과도 이 문제에 관해 결론적인 대답을 내릴 수 있는 단계는 아니다. 오히려 이런 문제에 대답을 하려고 시작하고 있는 단계에 있다고 해석할 것이다(Cole & Scribner, 1974).

V. 教育的 含意와 研究課題

교육은 일면 사고 방식을 가르치고, 다른 한편으로는 사고 내용을 가르치는 일이다. 이런 의미에서 교육은 지식 전달이다. 어느 사회에 있어서나 지식의 전달은 문화 가치와 사회 구조에 관련되어 있다(Hansen, 1979 : 38). 어떤 유형의 지식이 가치로운 지식이며, 어떤 인지 양식이

9) 일반적 특징에 관한 연구로 J. Bruner의 연구를 들 수 있다. J. Bruner 등은 (1966) 서구식 학교 교육이 인지 발달에 미치는 영향을 연구하였다. 그들은 서구식 학교 교육이 추상적 사고와 형식 논리적 명제를 도출할 수 있도록 사고를 구조화시킬 수 있도록 사고를 구조화시킬 것이라는 가설을 세웠다. 그들은 비서구 사회의 (1) 교육 받지 못한 농촌 청소년, (2) 교육 받은 농촌 청소년, (3) 교육 받은 도시 청소년들의 반응한 검사 결과를 비교하였다. 서구식 학교 교육을 받은 두 집단이 다른 집단보다 월등히 차이나게 미국 학생들과 유사성을 보였다. 따라서 서구식 교육을 받지 못한 농촌 청소년들이 서구식 교육을 받은 동료들보다 추상적 사고 능력이 낮다고 결론을 내렸다. 그러나 이 결론은 성급한 결론으로 보인다. Bruner 등은 피험자들이 시험을 이해하는 방식과 시험에의 친숙도 및 시험 내용에 대한 경험을 통제하지 못하였기 때문이다.

며, 교사와 학생관은 어떠하며, 교육 목적관과 방법관은 어떠한가 등은 선호하는 지식의 유형을 획득하고 사용하는 방법의 통제를 통하여 보완될 수 있다. 지식의 전달을 그 과정과 결과 양면에서 이해하려면, 사회 문화 체제 내에서 고려되어야 한다. 결과 면에서 볼 때, 지식 전달은 문화적 사회 구조적 영역의 주요인이다. 왜냐하면, 지식 전달은 사회 문화 체제가 의존하고 있는 지식과 기술의 배분을 결정하기 때문이다. (Hansen, 1979, p. 38). 학교 내외에서의 지식 전달은 보수적인 힘과 계속적으로 재정의(redefinition)하려는 경향의 양쪽으로부터 영향을 받고 있음을 명심해야 한다. 한편으로, 실생활에 살아 있는 문화적 지식은 새로운 사태에 대해 저항을 보이며, 또한 새로운 사태를 다스간에 기존의 이해 방식과 통합하려고 한다. 다른 한편으로는, 모든 문화적 지식은 개인이 어떻게 해석하느냐에 달려 있으며, 개인의 사회적 경험 과정에서 변형되어진다. 이와 같은 맥락에서 “누가 무엇을 어떻게 알고 행동하고 있는가?”의 문제에 대한 교육적 고려는 다각도로 이루어져야 한다(이종각, 1983).

(1) 문화적 체제에 적합한 교육 내용과 방법의 혁신이 요구된다. 문화적 지식은 단순히 일상 생활에서의 행동 요령에 관한 지식(recipe knowledge)뿐만이 아니라, 인간 본성과 인간과 자연과의 관계, 미적 기준, 가치 기준, 시간관, 인과관 등도 포함하고 있다. 이러한 지식을 세대에서 세대로 전달하는 것은 문화적 안정과 지속성을 유지하는 데 대단히 중요한 일이다. Kpelle쪽을 연구한 Gay와 Cole(1967)이 제시하고 있는 교육 혁신의 방향은 우리에게도 대단히 의미 있는 것이라고 생각한다. 그들은 교육 받는 집단의 문화와 인지 체제를 고려한 교육 혁신의 방향을 제시하고 있다. 즉, Kpelle 교육의 혁신은 서구식 교육이 우월하다는 맹목적 믿음에 기초한, 서구식 교육의 모방을 통한 혁신이 아니라, Kpelle쪽이 살고 있는 그들의 세계를 향상시키는 하나의 방도로서 채택되어야 한다고 주장한다. 또한 어떤 문화의 어린이라도 올바르게 가르친다면 배울

능력을 갖고 있으며, 그들의 문화적 유산을 창의적, 개방적인 공학자의 마음으로 이해하게 될 때 그들의 과거에 이어지는 그들 자신의 미래를 이룩하게 되리라고 전망한다(김영찬, 1982: 146-147). 아울러 한국인의 사고 방식을 진부하다거나 비과학적이라고 단정해 버린 과오가 있었다면 시정되어야 할 일이다.

(2) 인지 양식에 관한 연구들이 시사하는 바는, 학교 교육이 특정한 학생에게는 불리할 수 있기 때문에 그에 대한 적절한 고려가 있어야 한다는 점이다. 학교는 그 특징과 요구면에서 분석적인지 양식을 강조하기 때문에, 그 외의 인지 양식을 가진 개인이나 집단은 불리한 평가를 받게 된다. 그러나 특정한 인지 양식이 학습 능력의 척도는 아니다. 또한 교육은 교사와 학생간의 의사소통을 매개로 이루어지기 때문에, 의사소통 내용에 대한 상호 해독(encoding and decoding)의 일치성이 문제가 된다. 의사소통 내용에 대한 해독은 각자(교사와 학생)가 가진 문화적 지식에 따라 달라질 수 있으며, 특히 교사와 다른(사회적 배경이나 출신 지역) 문화적 지식을 가진 학생이 수업 과정에서 소외되어서는 안 된다.

(3) 창의력 또는 사고력 증진을 위한 교육에 위와 같은 연구들은 무엇을 시사하는가? 문화를 표준으로 파악할 때, 창의적 사고란: (a) 기존의 표준으로부터의 이탈을 뜻한다(혁신, 발명, 새로운 가능성의 탐색); (b) 표준의 정교화를 뜻한다(이 황, 이 퇴계가 한 일); (c) 문화 요소의 새로운 결합 형태의 발명을 뜻한다고 볼 수 있다. 그렇다면 이러한 사고 작용은 어떤 사회 문화적 환경에서 활성화되는가?

창의성에 관하여 사회문화적 측면에서 다음과 같은 가설적인 진술을 할 수 있다. 창의성을 강조하는 문화는 농업 사회적이라기보다는 과학 기술적, 산업 사회적 요소이다. 또한 그것은 계급 사회적이라기보다는 시민 사회적 요소이다. 집단 주의적이라기보다는 개인주의적 사회의 요소이다. 동질문화적 요소라기 보다는 이질 문화적 요소이다. 그리고 다양한 문화가 보다 다양한 사고를 자극할 것이며, 따라서 개인의 창의성이

존중될 것이다. 이런 점에서, 창의성을 가꾸는 일은 창의적인 인간을 수용하고 우대하는 사회 문화적 환경이 중요하다. 모든 인간은 사고할 수 있는 능력을 타고 났기 때문이다. 그렇다면 창의력은 심어 주는 것이라기보다는 어떤 풍토에서 자라나는 것이다. 학교와 사회는 이런 풍토 조성에 힘써야 할 것이다. 이런 점에서 “지적 풍토”(정 범모, 1975)에 관한 연구가 계속되어야 할 것이다.

Ⅵ. 몇 가지 研究 및 論議課題

위에 제기된 문제들에 아직 뚜렷한 대답을 얻지 못하고 있는 상황이기 때문에 그 모두가 연구 과제임에 틀림없다. 아울러 약간 각도를 달리한 연구 과제를 몇 가지 제시하고자 한다.

(1) 한국의 교육 문화, 즉 교육에 관해서 한국인이 공유한 인지 체제에 관한 연구가 필요하다. 이 연구가 제대로 된다면, 한국 교육에서의 혁신의 실패와 혁신의 방향을 좀더 한국의 맥락 내에서 설명할 수 있을 것이다.

(2) 한국인의 사고 방식, 즉 인지 체제로서의 한국 문화에 대한 연구가 필요하다. 한국 문화란 한국인의 사고 체계와 인지 체제를 의미한다. 교육의 지식(넓은 의미의)의 전달인 한 한국인의 사고 방식을 충분히 고려해야 한다. 그러나 한국

인의 사고 방식에 관한 연구는 거의 없는 상태이다.

(3) 한 문화에서는 창의적인 것이 다른 문화에서는 극히 평범할 것일 수 있다. 거꾸로 한 문화에서 평범한 것이 다른 문화로 전파되면 아주 창의적이고 혁신적인 것으로 받아들여지기도 한다. 외래 문화의 영향을 일찍 받은 사람들이 개혁, 혁신의 주도 세력이 된 예가 많다. 이들 문화적 유랑자들은 창의적인 사람들인가? 아니면 문화적 식민주의의 선두 주자들인가? 이와 같은 논의는 일반 역사뿐만이 아니라 교육사(특히 현대)의 해석 및 교과서에도, 예컨대 개화파를 어떻게 가르칠 것인가에 대한 논의에 이르기까지 커다란 의의가 있는 문제라고 생각한다.

(4) 한국 문화에서의 창의성의 발휘를 저해하는 요인은 무엇인가? 강한 권위주의와 서열 의식 속에서 “침묵 문화”는 형성되지 않는가? “모난 돌이 정(釘)맞는 사회”에서도 창의성은 발휘되는가? 권력자나 과격파들에 의한 同調에의 요구가 난무하는 사회에서도 창의성은 발휘되고 증진되는가? 또한 교육은 창의적인 도독을 키우려 하지는 않는다. 그렇다면, 예컨대, 인류 문화와 시민에 봉사하는 창조인이 아니라, 권력에 아첨하는 창조인을 키우지는 않는가를 주기적으로 검토해야 할 것이다. ◆

*이 글에 포함된 참고 문헌은 지면 관계상 생략하기로 함.

관심 있는 이는 한국교육개발원, 『思考의 概念定立을 위한 세미나』, 1987을 참조.

美學에 있어서의 思考의 性格과 構造

韓 明 希*

I. 序 論

이 연구는 “사고란 무엇인가”를 밝히는 연구 과제의 한 부분으로 美學에서 나타나는 사고의 성격과 구조를 밝히자는 데서 출발한다.

물론 이것은 사고에 대한 확대되고 심화된 개념의 모색일 뿐 아니라 사고라는 개념의 재정립을 시도하는 일의 일환이 될 것이다. 왜냐 하면 사고에 대한 일반적인 통념은 ‘문제 해결력’을 중심으로 주로 이해된 것이 이제까지의 교육적 관점이었다고 해도 과언이 아니기 때문이다. 세계 철학 사전(교육출판공사, 1985: 472)에 사고는 다음과 같이 정의되고 있다.

“우리가 과제 해결이 요구되는 상황에 당면하여 그것을 습관적 수단으로 해결할 수 없는 경우에는 수단의 탐구가 행해지고, 그 변형이 일어나며 또는 수단 체계의 새로운 구성이 일어난다. 이와 같이 과제 상황에 대처하는 정신 기능을 사고라고 한다.”

한편 교육학 사전(서울대 교육연구소, 1981: 256)에는 “사고란 넓은 의미의 인간의 知的 作用을 이르는 말이지만, 일반적으로는 감성의 작용과 구별하여 개념, 판단, 추리의 작용을 가리키는 말”이라고 되어 있다.

뿐만 아니라, 철학 사전에도(Edwards (ed), 1978: 101) 사고가 지니는 특성을 다음 5가지로 규정해 놓고 있는데 다분히 사고의 범주를 개념

적, 논리적, 언어적인 데 국한시켜서 표현해 놓고 있는 것을 발견하게 된다.

(1) 사고란 특징적으로 內的 意識過程이다.

(2) 사고란 ‘어떤 대상’에 대한 것이고 그 대상의 속성이나 관계에 대한 것을 다룬다.

(3) 사고를 서술하기 위한 언어는 객관적 실체를 반드시 지칭하는 것은 아니라는 점에서 非外延的(non-extentional)이다.

(4) 사고는 언어의 형태(verbal form)로 표현되고 전개되기 때문에 본질적으로 언어적이거나 개념적(conceptual)이다.

(5) 각각의 사고는 어떤 종류의 논리적 형태, 즉 범주적, 가설적, 보편적, 특수적 형태 등의 논리를 지닌다.

이상과 같은 사고에 대한 정의나 혹은 사고의 특징 서술에 비추어 본다면 미적 체험에 內在하는 미적 인식(aesthetic cognition or knowing)은 사고라고 부르기 어려울 것이다. 왜냐 하면 미적 인식 과정은 인간의 의식 내적 과정이고 대상 지향적이긴 하지만 분명히 위에서 서술한 개념적 언어적으로 전개되는 과정은 아니며 소위 논리적인 차원에서 전개되는 의식과정은 아니기 때문이다. 그것이 바로 사고의 개념 속에 미적 인식은 포함시키지 않은 이제까지의 思考에 대한 視角이라고 생각된다.

그러나, 위의 사고에 대한 준거를 좀더 확대시켜서 살펴보고, 보다 깊이 내재하는 사고 유형간의 관계를 인식한다면 이제 우리는 사고의 개

* 東國大 教授

념을 再概念化할 필요가 있다고 생각된다. 첫째로 사고가 언어의 형태로 표현된다고 해서, 그것이 보통 말하는 언어만일 수는 없으며, 언어의 역할을 하는 매체로서의 非言語的, 예술적 언어 매체를 인정할 수 있다(Osborne, 1984: 16). 둘째로 사고의 특징을 논리성으로 보고 있는데 논리의 형태도 여러 가지로 생각할 수 있으며 감성의 논리(logic of the feeling), 혹은 감정의 지성(intelligence of feeling)도 하나의 논리의 형태로 볼 수 있기 때문이다.

따라서, 본 논문의 목적은 미적 체험 속에 內在하는 美的 認識이 사고로서 지니는 특성과 본질을 규명함으로써 인간 사고의 의미를 확대·심화·재구성하는 데 도움을 주고자 하는 데 있다.

이 목적을 달성하기 위하여 본 논문에서는 다음 3 부분으로 나누어 내용을 고찰하고자 한다. 첫째, 미적 체험 속에 내재하는 미적 사고의 성격은 무엇이라고 할 수 있는가? 둘째, 이러한 미적 사고의 형태는 다른 개념적 논리적 사고와 비교해 볼 때 어떤 점에서 공통적이며, 또 어떤 점에서 독자성을 지니는가? 셋째, 미적 사고와 다른 일반적 사고와의 관계는 어떠한가?

이 세 가지 질문에 대한 탐색은 인간 사고의 심층적 구조를 밝히는 데뿐 아니라 사고 개념을 재구성하는 데 필요한 실마리를 제공할 수 있을 것으로 생각된다.

Ⅱ. 美學에 있어서의 思考의 性格

美學에 있어서의 思考의 形態를 분석하려면 심미적 경험(aesthetic experience)의 구조가 意識過程 혹은 認識形態로서 지니는 본질을 검토해 볼 필요가 있을 것이다.

美的 認識은 美的 對象(objects)과 認識主體의 態度 및 關心(interest)과 이 둘 사이의 관계의 복합적 형태으로써 이루어지는 정신 과정이다. 그러므로 우리가 美的 思考라고 이름지을 수 있는 것의 성격과 구조는 바로 이 미적 인식의 구성과 그 역학 관계 속에 나타나 있다고 볼 수 있을 것이다. 여기서 美的 對象(aesthetic object),

美的 關心, 그리고 상호 관계의 3요소는 사실상 유기적 관계 개념이기 때문에 각각은 따로 떼어서 생각할 수 없는 것이지만, 논의의 편의상 순서에 따라 하나씩 생각해 보기로 하겠다.

첫째, 美的 認識의 對象은 다른 일반 사고의 대상과 별개의 것이 아니라 이 세상의 어느 것이라도 될 수 있는 것이다. 그것이 물건이든, 작품이든, 자연이든, 관념적이든, 실제적이든 관계 없이 그것을 있는 그대로 감지할 수만 있으면 美的 대상이 될 수 있는 것이다.

즉, 어떤 사물이나 현상이 미적 대상이 되는 것은 그 자체로써 되는 것이 아니라 인식 주체가 미적 관심과 태도를 가질 때 비로소 미적 대상이 되는 것이기 때문이다. 그러므로 하나의 思考가 美的인 사고인가 아닌가는 대상의 종류가 결정하는 것이라기보다는 대상을 인식하는 인식 주체의 관심, 태도에 있다고 볼 수 있다. 예를 들어 “홍수로 폐허가 된 수해 현장”을 정치가, 종교가, 과학자, 의사, 문인(혹은 미술가)이 지나가면서 그 현장을 각각 자기의 전문적 시각에서 사고를 전개한다고 가정해 보자. 정치가는 그 폐허를 복구하는 데 드는 비용을 생각하거나 그것이 자기의 정치적 득표에 끼치는 영향을 생각할 것이다. 종교가는 그 홍수가 神의 뜻과 어떤 관계가 있을 것이며, 어떻게 불우한 이웃을 도울 수 있는가 하는 점에 관심을 쏟을 것이다. 그리고 과학자는 홍수를 가져온 기상 of 움직임과 그 예비 대책의 관계를 따질 것이다. 의사는 홍수 뒤에 번지기 쉬운 전염병이나 방역에 대하여 관심을 기울일 것이다.

그러나, 미적 관심을 가진 시인이나 소설가 혹은 미술가가 있다면 홍수 피해 현장이 지니고 있는 內的 意味의 발굴에 관심이 있을 것이다. 가령, 자연의 거대한 힘에 대한 인간의 무력함과 비참함, 그 속에서 전개되는 인간의 삶의 모습과 고통과 같은 것을 느끼고 표현하고 싶어할 것이다.

여기서 우리는 인간 인식을 두 가지로 대별해 생각할 수 있다. 하나는 미적 인식 이외의 것을 모두 포괄하는 것으로, 개념과 같은 상징의 매

개에 의한 命題的(propositional) 인식 과정인 것에 반하여 다른 하나는 미적인 인식 과정으로 특별히 선택된 시각에서가 아닌 직접적인 知覺으로서 그 속에 內在하거나 잠재하는 가능성, 본질, 의미를 인지해 가는 과정인 것이다. 이와 같이 美的 체험을 통하여 의미를 발굴하여 知覺해 가는 것을 미적 앎(aesthetic knowing)이라고 부르고(韓明希, 1981: 18) 그 앎을 발굴해 가는 정신 과정을 우리는 知覺의 思考(perceptual thinking)라고 부를 수 있을 것이다.

그러나, 이러한 정신 과정으로서의 美的 思考는 아무렇게나 혹은 누구에게나 저절로 똑같이 일어날 수 있는 것이 아니다. 인식의 주체가 미적 사고의 속성을 나타낼 때에만 비로소 그러한 사고가 가능한 것인데, 이때의 특징은 주의력의 측면(attentional aspect)과 정신과정적 측면(elaborative aspect)으로 나누어 생각할 수 있다. 미적 시각의 주의력 측면의 특징은 “無關心性(disinterestedness)”이나 “미적 거리(aesthetic distance)”로서 대표되는 특징이고, 정신과정적 특징은 감정 이입(empathy)과 상상력(imagination)을 포함하는 특징을 지니고 있다(Rader, 1976: 45).

여기서 무관심성이란 관심이 없다는 “uninterested”와는 다르며, 이것은 대상에 대한 시각에 편견 없이 몰입하기 위하여 어떤 특정한 시각이나 동기에서 독립하여 대상을 보고자 하는 조망적 객관적 인식 자세를 갖는 것을 의미한다. 즉 사물이나 현상의 잠재적 의미를 편견이나 다른 매개 없이 지각하기 위하여 초연한 의식의 태도를 취하는 것을 뜻한다. 따라서 여기서 ‘무관심성’이란 관심이 없는 것이 아니라 특별한 형태의 관심, 즉 특정 관심에서 독립하는 관심을 의미한다고 보아야 할 것이다.

‘심리적 거리’ 혹은 ‘미적 거리’도 비슷한 개념으로, 여기서 ‘거리’란 뜻은 공간적 시간적 의미를 지닌 것이 아니라 실제적 생활에 매이지 않고 미적 대상의 특징과 질을 知覺하는 주체의 의식을 비유적으로 나타낸 말이다. 즉 미적 거리를 유지한다는 말은 한편으로는 사물에 대한

현실적 관심 혹은 태도를 중단한다는 뜻이고, 다른 한편으로는 美外的(non-aesthetic) 관심에 의하여 흐트러지지 않는 知覺의 객관성과 명료성을 유지함으로써 보다 知覺과 상상에 집중할 수 있도록 하기 위한 인식 자세인 것이다.

美的 인식은 또한 ‘감정 이입’과 ‘상상력’을 요구하는 知覺過程이라는 점이다. 감정 이입이란 인식 주체가 인식 대상과 하나가 되어 내가 그 대상에 몰입하는 것을 말한다. 그래서 美的 知覺에 의하여 알아지는 의미의 세계를 감정이입적 지식(empathic knowledge)이라고도 부른다(Swanger, 1983: 25). 그리고 이러한 지식은 이 지적인 것과 감정적인 것이 하나로 융합된 직관적 방식의 의미를 가진다. 이것은 質的인 인식이며, 느껴진 인식(felt cognition)이다.

끝으로 美的 知覺은 다른 어떤 사고나 知覺보다 훨씬 더 특징적으로 ‘상상적 형태의 인식(the imaginative mode of awareness)’이라는 점이다(Rader, 1976: 62). 즉 미적 사고의 대상은 대상 자체의 특성에 기초하고는 있지만, 대상의 모습이 객관적으로 인식되는 것이 아니고 모든 각도와 상상에 따라 미적 대상은 상당히 다른 모습으로 나타나게 된다. 그러므로 미적 대상은 대상 자체에만 있는 것도, 인식 주체의 마음 속에만 있는 것도 아닌, 이 둘 사이의 만남에서 나타나는 ‘현상적 대상’인 것이다. 즉, 대상의 모습은 현상적 객관성(phenomenal objective)을 가진 것으로 지각되지만, 그것은 객관적 물체가 가진 객관적 속성이 아니고, 주체의 상상력과 대상의 특성이 합해져서 발생하는 知覺過程의 결과로 나타나는 것이다.

따라서, 美的 知覺에 나타나는 思考는 대상을 나타내는 대로 보는 것(seeing as)이지 객관적 대상을 그냥 아는 것(knowing that)의 과정이 아니다(Codd, 1982: 20).

그러나, 여기 美的 체험에 나타난 知覺의 思考가 “.....로서 지각한다”(perceiving as)라고 해서 누구나 같거나, 혹은 수동적으로 저절로 일어나는 정신 과정이 아니라는 사실이다. ‘상상적 형태의 지각’이라고 했지만, 그 상상이 무질

서하게 아무 근거도 없이 제멋대로 하는 그러한 것은 아니고, 감정 이입과 같은 적극적 인식 참여에 의하여 '대상' 속성에 따른 知覺에 근거한 상상이기 때문에 현상적 객관성을 띠는 것이다. 따라서 대상이 지닌 속성을 상상에 의하여 지각할 줄 아는 사람만이 올바른 지각적 사고를 할 수 있는 것이다(Clark, 1972 : 185).

그러므로, 美的 思考 다시 말하면 美的 체험 속에 나타나는 知覺의 思考가 나타나기 위하여는 의미가 발굴되고 느껴질 대상이 있어야 하고 그 대상의 의미 구조, 느낌 구조를 지각할 수 있는 인식 주체의 관심, 태도, 능력이 있어야 한다는 것을 알 수 있다. 지각적 자료에 근거하지 않은 느낌은 미적 지각이 아니고 감상적 느낌에 지나지 않기 때문이다. 대상의 속성에 대한 지각과 대상에 대한 느낌은 뗄 수 없으며 상호 영향을 주는 것이 미적 지각 과정의 특성이라고 할 수 있다.

그러므로, 미적 앎(knowing)이 이루어지기 위하여는 대상이 지니고 있는 의미 구조에 대하여 적절한 지각을 할 수 있어야 하며, 좋은 미적 앎의 대상은 지각적 속성을 지니고 있어야 한다. 미적 사고란 결국 이같은 지각적 사고를 말하며 지각된 의미를 매체를 통하여 표현하는 것과 표현된 혹은 나타난 의미를 지각적으로 사고하는 것이라고 할 수 있다.

Ⅲ. 美的 思考와 다른 思考와의 比較

美的 체험을 통하여 일어나는 美的 □, 知覺의 思考의 본질을 보다 명확하게 하기 위하여 논리적 개념적 사고와의 공통점과 차이점을 생각해 볼 필요가 있을 것이다.

우선 생각할 수 있는 것은 예술적 체험을 통한 知覺의 思考와 일반 사고는 둘다 무엇인가 인간의 이해를 넓히고 심화시키며 진실과 의미를 알게 해주는 정신 과정이라는 점이다. 그리고 양쪽의 사고는 모두 창조적 상상력을 매체로 하고, 주어진 대로를 그대로 습관적으로 받아들이지 않으며, 새로운 가능성을 탐색한다는 점에서 성

격을 같이 하며, 그런 의미에서 종류는 다르지만 양쪽 다 思考라고 이름 부를 수 있다고 보는 것이다. 그러나 문제 해결 과정을 사고로 보는 관점에 대하여는 각기 다른 의견이 있다. 가령 예술 작품을 만들고 표현의 과정을 탐색하는 정신 과정 속에는 분명히 문제 해결적인 요소가 포함되어 있으므로 이를 質的인 문제 해결(qualitative problem solving)이라 부르기도 한다(Dewey, 1929). 그러나 예술 작품이 어떤 목적에 대한 수단이 아니고 그 자체의 내재적 목적을 지니고 있는 한, 예술 작품이나 예술적 창조 과정의 핵심은 결코 문제 해결이라고는 볼 수 없을 것이다. 예술 교육 이론의 대가였던 리드(Helbert Read)나 존 듀이(J. Dewey)도 예술 교육의 가치를 문제 해결에 두지 않았었다(한명희, 1982: 180). 그러나 한편 미적 체험 속에는 지각의 대상으로서 의미의 발굴을 위한 노력이 있으므로 그것을 또 다른 양태의 문제 해결 과정이라고 보는 시각도 가능하리라고 생각된다.

이와 같이 일반적 사고와 美的 思考는 그들을 둘다 사고라고 부를 수 있는 同質性이 있는 반면에 차이점도 분명히 있는 독자적인 사고 형태라는 것이다.

첫째, 일반적인 사고가 認知的인 것으로 인간 환경 속에 있는 因果律의 관계, 설명, 기술을 통하여 인간의 환경을 개념적으로 통제하거나 문제를 해결하는 데 있는데 반하여, 美的 思考는 의미의 발굴과 知覺을 통하여 인간의 質的인 삶, 內面世界의 심화에 그 목표가 있는 것이다. 그러므로 前者가 기술적, 합리적, 과학적 지성이라고 할 수 있다면, 美的 思考는 정신적, 존재적 지성이라고들 부르기도 한다(金春一, 1987 : 76).

둘째, 일반 사고가 언어, 개념의 매체에 의하여 사실을 객관적으로 설명, 탐색, 발견하는 결과를 가져오는 것임에 반하여, 미적 사고는 知覺, 혹은 映像(imagery) 매체에 의하여 느껴진 사실(felt fact), 느껴진 의미를 인식해 내는 과정이라는 점이다. 따라서 일반적 사고의 결과적 산물은 보통 진리, 지식이라고 부르는 경향이 있는데 반하여 미적 사고(체험)에 의한 앎의 내

용은 보통 의미(import), 뜻(meaning), 통찰(insight), 표현 내용(expressiveness) 혹은 감정 이입적 지식(empathic knowledge)이라고 부르는 경향이 있다.

세째, 일반적 사고의 결과는 이론이나 명제적 지식, 혹은 언어론적 결론 같은 것인데 반하여 미적 사고의 결과는 예술 작품이거나 마음속의 영상(imagery), 내면화된 의미와 통찰력 등을 포함하는 知覺의 心像들인 것이다. 따라서 전자는 일반적 추상적인 범주의 것을 설명하고 나타내는데 반하여 미적 사고는 독자성(particularity)의 의미를 포착한다. 비록 이 독자성이 있음직한 일반적 진실로 받아들일 수 있는 것이지만, 그것이 개념적, 추상적이 아니고 知覺의이기 때문에 구체적이고 개체적 의미가 강하다고 볼 수 있다 (Jenkins, 1971 : 182). 그러기 때문에 이것은 수량적이 아닌 質的인 세계를 다루는 것이라는 점에 특성이 있다고 하겠다.

네째, 일반적 사고가 개념과 같은 상징을 매개로 하는 추상적, 논리적 과정이라면 미적 사고는 미적 체험을 통한 사실상의 체험(virtual experience)을 통한 사고라는 점이다. 물론 여기서 생활경험과는 달리 실제 경험은 아니지만, 실제 경험과 유사한 체험을 수반하는 사고인 것이다 (Rader, 76 : 257). 단순한 생활 경험이 단편적이고 흘러가는 것임에 반하여 미적 체험은 구조화되고 의미가 부여된 체험이기 때문에 다른 사람과 공유하고 의사 소통될 수 있는 의미가 제시되는 것이다.

끝으로 미적 사고는 일반적 사고와 비교해 볼 때 그 표현에 있어서 내용과 형식이 훨씬 더 불가분의 관계에 있다는 점이다. 미적 사고는 지각적 사고이기 때문에 그 지각의 대상이 되는 표현 내용은 표현 형식에서 분리해서 생각할 수 없는 것이다. 물론 일반적 사고의 내용도 표현 형식에 따라 내용의 성격이 영향을 받는 것은 사실이지만, 그러나 미적 사고에서는 그 둘은 거의 하나라고 해도 과언이 아니라는 특징을 지니고 있다.

Ⅳ. 美的 思考와 다른 形態의 思考의 關係

위에서는 美的 사고와 다른 형태의 사고의 기본적 차이에 대하여 언급하였다. 그런데 여기서 주목할 것은 이 둘이 실제에서는 무관하게 일어나는 것이 아니라 밀접한 관련하에서 전개된다는 사실이다. 즉 미적 사고 과정이나 결과가 다른 사고 과정에 직접적으로 그리고 불가결하게 영향을 주어 사고의 성격을 다르게 하는 작용을 한다는 사실이다. 물론 반대로 다른 종류의 사고가 미적 사고에 영향을 주는 것도 사실이다.

여기서는 미적 사고가 어떻게 다른 사고에 영향을 주는가에 대해서만 집중해서 설명하겠다. 물론 나중에 언급할 기회가 있겠지만, 美的 사고의 사고 자체로서의 가치나 교육적 가치는 다른 사고의 조건과 바탕을 구성하고 있다는 사실에만 있는 것은 아니고 그 자체로서도 사고의 의미를 가지는 것은 물론이다.

미적 사고가 다른 사고와 어떻게 관계되는가의 문제는 편의상 두 가지로 나누어 생각할 수 있을 것이다. 하나는 사고 일반과의 관계이고 다른 하나는 가치·조직적 사고와의 관계이다.

1. 一般思考와 美的 思考

일반적 사고란 앞에서 언급한 바와 같이 과제 해결이 요구되는 상황에 당면하여 그것을 대체하는 정신 기능을 사고라고 한다고 전제하고 미적 사고와의 관계를 생각해 보자.

그런데, 과제 상황에 대처하는 정신 기능 즉, 사고를 구성하는 구체적인 요인은 한편으로는 사실, 개념, 원리로 이루어지며, 다른 한편으로는 감각, 지각, 정보, 지식의 내면화와 이해를 기초로 해서, 분석, 종합, 평가 등으로 이루어지는 것이다. 여기서 미적 사고의 결과, 학습된 성향이나 미적 사고 과정이 일반 사실이나 개념의 이해에 어떻게 연결이 되며, 또 문제 해결적 사고에는 어떻게 연결되는지 생각해 보기로 하자.

1) 美的 思考와 理解(understanding)

우선 개념, 혹은 사실, 원리를 이해하는 일과 미적 사고의 관계를 명확히 해보자. '이해'는 그 자체가 사고 과정이기도 하고, 또 더 복잡한 다른 사고의 구성 요인이기도 하다는 점에서 이들 이해와의 관계를 명백히 하는 것은 가장 기본적인 것이라고 생각된다.

여기서 결론부터 말하면, 모든 사실, 개념, 원리의 근본적인 이해는 美的 知覺 혹은 감정 이입적 지식(empathic knowledge)의 과정이 개입되지 않고는 완전한 것이 될 수 없고(Swanger, 1983 : 26), 그것이 개입되는 정도에 따라 이해의 수준과 質이 다를 것이며, 따라서 그것을 기초로 해서 전개되는 思考의 質과 형태에 영향을 받을 것이라는 것을 쉽게 추론할 수 있다. 가령 학교 교육에서 "전쟁"이라는 개념이나 "인구 문제"라는 사실의 이해, 그리고 "한국 가족 구조가 남녀의 역할에 끼치는 영향"과 같은 이해를 생각해보자. 이러한 이해는 학교 교육의 여러 과목에서 접근할 수 있으며, 이들은 각각 역사적 측면, 경제적 측면, 정치적 측면, 과학적 측면 등에서 知的 分析을 통하여 접근할 수 있을 것이다.

그러나, 과연 이것들을 모두 언어로 설명해서 교육했다고 하여 학습자가 완전히 이해했다고 할 수 있을까? 물론 아니다. 이 모든 것을 거쳤다고 해서 전쟁의 의미나 인구 문제의 심각성, 그리고 남녀 역할의 사회 구조적 이해에 도달했다고는 할 수 없다. 이들 객관화된 지식만 가지고는 실제 전쟁, 인구, 역할에 대한 살아있는 이해를 했다고 할 수는 없다. 그렇다고 해서 일일이 실제 체험을 해 볼 수도 없는 것이다. 그런데 예술적 형태의 체험은 그 자체가 생활의 사실적 체험은 비록 아니라고 하더라도 사실과 같은 체험(virtual experience)에 가까운 것이라는 점이 중요하다. 즉 미적 체험도 상상력의 작용을 수반하는 감정 이입적 지식을 제공하기 때문에 일반적인 언어 개념을 매체로 하는 분석적 지식에 대하여 보완적 기능을 하는 것이다. 즉 개념에 대한 이해는 기본적 知覺을 기초로 하는데, 그 지각은 직접 체험에 의하여 내면화된 기

본 이미지로 구성된다(한 명희, 1975 : 13).

그러므로, 개념이나 사실의 이해는 그것들에 대한 예술 작품, 즉 시나 소설, 음악, 그림, 영화나 드라마와 같은 예술 매체를 통하여 이해시키는 것이 이해를 완성시키는 길이 된다. 그러기에 감정 이입적 지식은 일반적 지식을 완성시키는 지식이라고들 하는 이유가 여기에 있다.

그러면, 사고 과정 속에서 미적 사고 지각이 어떻게 통합되는가? 이 관계를 설명하기 위하여는 모든 지적 활동에는 "말하지 않아도 알고 있는 것 혹은 의식하지 않아도 아는 것"과 같은 묵시적 요인(tacit element)이 있어서 언제나 생각은 직접적으로 생각하는 대상 외에 그것을 가지고 생각하는 "To think with"와 같은 얇이 자리잡고 있다는 사실을 인식할 필요가 있다. 그런데, 이 인식된 知覺 내용은 미적 지각 내용과 비슷하고 인식 과정은 미적 인식의 과정과 같이 知覺的 要素라는 점이다.

묵시적 지식이란 비유적으로 말하면 입체안경(stereopticon)의 작용과 같아서 양쪽 눈의 지각은 다르지만 결국 의식하는 것은 각각의 다른 지각이 아니라 통합된 하나의 영상인 것과 같다고 하겠다. 이와 같이 우리가 의식적으로 사고하는 과정에는 의식하지 못하는 양쪽 눈의 지각 내용과 같이 의식하지는 못하지만 사고에는 영향을 주는 결과를 가져오는 일종의 지각이 있는 것이다(Broudy, 1970 : 88).

그러므로, 모든 추상적 생명줄이나 언어 매체에 의한 객관적 사실줄에 대한 이해 속에는 知覺的 자료줄이 얼마나 있느냐의 정도에 따라 보다 완전하고 살아 있는 이해가 된다는 것을 알 수 있다.

2) 美的 思考와 問題解決力

미적 사고 자체는 문제 해결 과정과는 성격을 달리하지만, 일반적인 문제 해결 과정에는 미적 인식 과정과 미적 인식 과정의 결과 생긴 지각적 이미지가 크게 작용할 뿐 아니라 성격과 質을 다르게 한다는 것은 쉽게 짐작할 수 있다. 이것은 물론 문제 해결 과정이 이해의 바탕 위에서 이루어지며, 이해는 미적인 지각을 바탕으로 하

기 때문에 자명한 결론을 갖게 하는 측면이 있다.

그러나, 미적 사고와 문제 해결적 사고와의 관계는 또 다른 측면에서 설명될 수 있다. 문제 해결적 사고는 단순히 있는 사실 속에 있는 원리나 인과 관계를 발견하는 사고(is)와 어떤 사태를 결정해야 하는 사고가 있다. 양쪽 경우의 사고 모두가 미적 지각의 결과와 관계가 깊다. 첫째, 모든 사고는 문제 의식에서 출발한다. 인위적인 시험에서 문제를 풀어가는 사고 과정과 스스로 생각하는 사람의 사고 과정은 그 시작에서 다르다고 할 수 있고, 교육에서 사고하는 사람은 후자의 경우가 더 중요하다고 할 수 있다. 왜냐하면 모든 인식은 인식의 주체와 분리해서 생각할 수 없는 것이며 주체의 관심, 욕구, 가치관이 인식을 주도하는 것이기 때문이다. 그러므로 어떤 대상을 두고 생각을 전개한다는 것은 그것이 결정을 위한 것이건, 혹은 단순한 현상의 발견을 위한 것이건 간에 그 사실에 대한 가치 부여적 인식이 전제되지 않고는 불가능한 것이다. 이렇게 볼 때 무엇이 그 사람으로 하여금 그것에 관심을 갖게 하느냐는 그가 지니고 있는 상상적 지각, 다시 말하면 미적 사고의 결과 생긴 지각적 경향성이 문제 의식을 주도한다고 볼 수 있을 것이다. 그리고 고된 사고 과정을 밟고 나가는 知的인 정력은 사고 자체에서 온다기보다는 知覺에 의해 조성된 감정에서 오는 것이며, 지적 개방성, 객관성, 몰입하는 것은 사고에 있어서 美的 인식의 요소라고 할 수 있다.

둘째, 사고란 정보 하나하나를 기계적으로 축적해서 한 줄에 꼬아서 만든 단순한 과정이 아니고, 인간이 개입되는 과정이라는 점과 관련하여 생각할 수 있다(Broudy, 1970 : 95). 여기서 인간이란 자아를 구성하고 있는 의미 지각력인데 이것은 사고를 구성하고 있는 모든 개념, 사실, 원리들의 의미를 구성하는 실질적 자료일 뿐만 아니라 결국 사고의 종결인 목적 의식(end in view)에 따라 다른 선택을 가능하게 하는 요인인 것이다. 그러므로 思考에 있어서 人間の 중요성은 사고 속에 포함된 실존적 요인이며, 그것의

핵심은 앞에서 지적한 인간의 목시적 지각에 의하여 누적된 지각적 요인이라고 할 수 있을 것이다(Broudy, 1979).

2. 美的 思考와 道德的 思考

도덕적 사고도 개념이나 사실, 도덕적 원리의 이해를 바탕으로 한다는 점에서는 일반적으로 사고가 공통점으로 지니고 있는 만큼 일차적 知覺이나 감정의 영향을 받아서 이루어지는 것은 물론이다. 그러나 도덕적 사고는 그 어떤 사고의 종류보다 훨씬 더 미적 사고의 과정과 결과로서의 지각·감정에 의존하는 강도가 큰 사고의 유형이다.

1) 藝術作品과 道德的 思考

미적 사고의 전형적인 산물이 예술 작품이고, 미적 사고의 가장 집중적 대상이 예술 작품이기 때문에, 일단 예술 작품과 도덕적 관계의 설명을 통하여 양편의 사고의 관계를 설명할 수 있을 것이다. 이들의 관계는 3가지로 요약될 수 있다(Rader, 1976 : 217-225).

첫째로 예술 활동은 인간의 도덕성을 포함하는 全人을 필요로 한다는 점이다. 그가 노래를 하든, 그림을 그리든, 혹은 시를 쓰는 그 속에는 그의 도덕적 속성이 포함되어 되어 있다.

둘째, 예술은 그 표현적 내용의 범주 속에 가치 도덕을 포함하게 되어 있다. 비록 도덕과는 다른 양태의 사고를 통하여 표현하고, 목적이 도덕과는 다르지만, 결과적으로 예술이 표현해내는 의미의 세계는 인간의 느낌, 정서, 가치, 생각인 것이기 때문이다. 그리고 가치 중의 최고의 가치는 인간의 마음의 상태인데, 그 마음의 상태란 어떤 문제 의식이나 결과와 성취에 대한 기대와 관련된 상태라기보다 그런 것들로부터 해방된 미적 체험에 입각한 인식에 있다고 할 수 있다. 그런 의미에서 미적 사고란 수단적 기술적 사고가 아니라 존재적 사고이기 때문에 그 자체가 가치로움이라는 뜻이다. 이것은 미적인 사고가 인간의 존재 자체를 고양시킴으로써 도덕성 내지 도덕적 사고의 길을 높일 수 있는 측면을 말해 준다.

2) 美的 思考와 道德的 思考

도덕적 사고와 미적 사고의 관계에 관한 문제는 첫째, 도덕적 사고 과정 속에 미적 사고와 비슷한 사고가 어떻게 포함되며, 둘째, 도덕적 사고의 質과 방향과 깊이가 미적 사고의 결과 얻어진 속성과 어떤 관계가 있는가의 문제로 나누어 생각할 수 있을 것이다.

(1) 道德的 思考와 想像的 知覺(imaginative perception)

앞에서 일반적인 사고의 개념이 기계적으로 연결되어 이루어지는 것이 아니라는 점을 명백히 했지만, 도덕적 사고야말로 그점이 더욱 뚜렷하게 전개되는 성격의 것이다. 도덕적 사고란 他人과 나의 同一感을 전제로 하고, 나와 他人에 대한 洞察力과 事物 현상의 因果律의 정보나 지식을 기초로 하여 하나의 도덕적 원리에 의하여 종합 선택하는 능력인 것이다(J. Wilson, 1974 : 126). 그리고 이러한 인간적인 선택은 의식의 공백 속에서 이루어지는 것이 아니고, 그 사람이 자기의 人生이나 삶 의 의미를 어떻게 느끼고 있는가 하는 人生觀, 세계觀의 맥락에 따라 크게 영향을 받으면서 전개되는 과정이라는 것이다.

이렇게 볼 때, 도덕적 사고를 구성하는 것은 단순한 추리력이나 분석력만이 아니고, 지각, 통찰력, 상상력, 감정이입력을 포함하고 있는데 그것과 미적 인식과는 밀접한 관계가 있는 것을 알 수 있다. 첫째, 타인의 감정이나 타인의 고통에 대한 상상력은 도덕적 상상력의 중심인데, 이것은 미적 사고에서 필수적인 감정 이입적 상상력과 같은 성격의 정신 과정을 요구한다고 할 수 있다. 자기 자신의 위치를 넘어서 타인의 위치에 서서 그의 상황을 상상할 줄 아는 능력은 “동정심”의 핵심이며 도덕적 사고의 핵심이다. Shelly가 일찌기 사랑과 상상력을 도덕성의 필수적 기초로 본 일이 있는 것도 바로 이 때문이다(Rader, 1976 : 233 재인).

이것 없이 다른 사람에 대한 이해도, 다른 사람과의 同一感도 생겨날 수 없기 때문이다. 둘째, 도덕적 사고도 다른 사고와 같이 그 자체만 전개되는 것이 아니라 묵시적 인식(tacit know-

ing)의 맥락 속에서 이루어지는데 그 중에서도 人生觀, 세계觀이 기본적인지만 말로 표현되지 않은 묵시적 앎의 배경을 깔고 전개된다. 여기서 이러한 人生觀, 세계觀은 다른 개념적 서술적 지식에 의하여도 형성되지만, 그것이 내면화된 전체성은 이미지로서 知覺化, 느낌화되어 작용한다는 점에서 미적 지각화한다고 볼 수 있다. 뿐만 아니라 미적 사고 과정을 통한 감정 이입적 지식(empathic knowledge)으로서 내면화된 人生觀, 세계觀이 보다 완전하고 체험화된 人生觀이라는 점에서 미적 사고의 도덕 사고와의 관계는 대단히 중요하다고 하겠다.

(2) 價值判斷的 思考(value reasoning)와 欲求 體制

가치 판단이나 도덕적 판단은 결국 많은 가능한 판단 A¹, A², A³, 중에서 선택하는 것을 의미한다. 그런데 그 판단의 과정은 그 판단의 이유로서 구성되고, 그 이유는 선택한 행위의 결과 중에서의 선택을 의미하게 된다. 가령, 어떤 사람이 X라는 가치 판단에 의해 X라는 행위를 하기로 결정했다고 하자. 그러면 행위 X¹, X¹¹.....대신에 왜 X를 택했느냐고 묻게 되면 X를 택했을 때의 결과 Y가 X¹, X¹¹.....를 택했을 때의 다른 결과 Y¹, Y¹¹.....보다도 좋기 때문이라고 말할 것이다. 그러면 그것이 왜 더 좋느냐고 묻게 될 것이고, 또 그것이 나은 이유는 또 다른 결과나 이유 때문이라고 계속해서 대답하게 될 것이다. 이런 식으로 가치 판단의 추리 과정을 거슬러 올라가면 결국 끝에 나타나는 것은 “내가 다른 이유나 결과보다 이 이유와 결과를 더 원하기 때문이다”라고 대답을 하게 될 것이다. 이 ‘원한다’ ‘좋아한다’라는 것은 그 사람의 욕구 체제 혹은 동기 체제로서 가치 사고의 기본 재료가 되는 것이다(한 명희, 1975 : 10). 존 듀이도 이점을 가치 평가 과정의 설명에서 결과에 대한 예견을 중요시했고 가치 선택이란 예견되는 결과, 즉 목적(end in view)에 대한 만족스러운 상상도라고 한 바 있다(Dewey, 1939).

이렇게 볼 때 인간이 바라는 것은 생리적으로만 결정되는 것이 아니고 그가 지니고 있는 만

족스러움과 충만함, 좋음에 대한 이미지 지각 등이 영향을 주는 측면도 생각할 수 있을 것이다. 그리고 결과에 대한 예견, 그 중에서도 만족스러운 결과에 대한 예견은 상상력에 의존하는 것이며 그 상상력의 기초는 마음 속에 자리잡은 누적된 이미지들로부터 온다는 점을 생각할 때 그 이미지들을 생기게 하는 미적 사고와의 중요성을 인식할 수 있는 것이다.

이상에서 미적 사고의 본질, 다른 사고와의 차이점, 그리고 다른 사고와의 상호 관계 구조를 간단히 살펴보았다. 인간의 사고라는 차원에서 사고를 총체적으로 볼 때, 미적 사고는 그 자체로서도 의미 있는 사고의 차원일 뿐 아니라 일반적으로 우리가 생각하는 문제 해결적 사고나 도덕적 사고를 완성하기 위하여 필수적으로 전제되어야 할 사고임을 인식하게 된다.

이 같은 미적 사고의 성격과 상호 구조 관계를 재인식할 때 우리는 이제까지 우리가 지니고 있었던 사고 개념을 확대시키고 심화시켜야 할 뿐 아니라 전체 사고에 대한 개념을 재구성할 필요성을 느끼게 된다. 그리고 이것은 사고 교육에 대한 우리의 전략을 재구성할 것을 요청하는 도전이기도 하지만 본고에서는 교육적 방법론이나 원리에 대한 논의는 생략하고, 추후에 보다 확충된 논의와 함께 교육적 접근도 다루고자 한다.

〈參考 文 獻〉

- 金春一, 『美術教育의 現象學的 接近』, 동국대학교 박사 학위 청구 논문, 1986.
- 韓明希, 「藝術教育의 教育的 價値에 관한 理論的 考察」, 『藝術教育과 創造』, 서울 예술 전문대학 한국 예술 문화 연구소, 1985. pp. 227-296
- _____, 「教育的 過程에 대한 美學的 照明」, 『教育學研究』 제17권 제1호(1981.6) pp. 14-31
- _____, 「듀이의 美學理論과 教育理論」 『존 듀이와 프라그마티즘』, 韓國哲學會/韓國教育學會/韓國 존 듀이 연구회편. 三一堂. 1982, pp. 165-186
- _____, 「美學과 教育」 『現代教育 哲學의 諸問題』, 世英社, 1981
- _____, 「道徳性 要因으로서의 情緒의 役割과 教育」, 『教育學研究』 제17권 제2호(1979.10) pp. 107-119
- _____, 「道徳性 形成에 대한 認識論的 接近」, 『教育學研究』 제21권 제2호(1983.10) pp. 5-22
- _____, 「價値教育의 美學的 次元」, 『韓國教育』 1975. 6 제2권 제1권 pp. 5-17
- Broudy, H. S., *Enlightened Cherishing*, Urbana, Ill.: Univ. of Illinois Press, 1972.
- Broudy, Harry S., "Tacit Knowing and Aesthetic Education" *Aesthetic Concept and Education*, University of Illinois Press, 1970. pp. 77-106.
- _____, "Tacit Knowing as a Rationale for Liberal Education" *Teachers College Record*, vol. 80, No. 3 (Feb. 1979).
- Codd, John A., "Interpretive Cognition and the Education of Aesthetic Appreciation," *J. of Aesthetic Education*, 1982. Vol. 16, No. 3, pp. 15-33.
- Dearden, R. F., "The Aesthetic Form of Understanding" *Aesthetics and Problems of Education*, Univ. of Illinois Press, 1971. pp. 285-304.
- Dewey, J., *Art as Experience*, N.Y. Capricorn Books, 1934.
- _____, *Theory of Valuation*, Univ. of Chicago Press, 1939.
- Ecker, David W., "The Development of Qualitative Intelligence" *Aesthetics and Problems of Education*, Univ. of Illinois Press, 1971, pp. 172-177.
- Jenkins, Iredell, "Aesthetic Education and Moral Refinement" *Aesthetics and Problems of Education*, Univ. of Illinois Press, 1971, pp. 178-199.
- Osborne, Harold, "The Language Metaphor in Art" *J. of Aesthetic Education*, 1984, Vol. 18, No. 1, pp. 9-20.
- _____, "Appreciation as Percipience," *Aesthetics and Problems of Education*, R. Smith(ed.), 1971, pp. 445-472.
- Phenix, R. H., "The Aesthetic Realm of Meaning," *Aesthetics and Problems of Education*, Univ. of Illinois Press, 1971, pp. 265-285.
- Rader, Melvin & Jessup, Bertram, *Art and Human Values*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentic-Hall nc., 1976.
- Reid, Lows Arhand, "Feeling and Understanding," *Aesthetic Concepts and Education*, University of Illinois Press, 1970, pp. 45-76.
- Swanger, David, "The Future of Aesthetic Education," *J. of Aesthetic Education*, Vol. 17, No. 1, Spring 1983, pp. 15-29.

佛家の 思惟傳統과 方法

金 榮 鎬*

“佛家”(Buddhist)라는 말은 普通名詞(“buddha”)의 뜻과 固有名詞(“Sakyamuni Buddha”)와의 關聯, 거기다. 複數的 意味(家)가 追加된 單語로서 석가佛을 頂點으로 하고 그의 思想을 테두리로 하여 25세기 동안 가까이 수많은 覺者들(buddhas)이 實證, 補完, 理論化한 傳統이다. 그 體系의 展開와 宗教-哲學的 深度와 범위, 世界性, 다양성에 있어서는 어느 다른 傳統에도 못지 않다고 評價되어 왔다. 그 特異性은 東洋의 兩大 源泉의 文化, 즉 印度와 中國 傳統에 걸쳐 있으며 그 支流 文化로서 韓國과 日本 등의 文化傳統의 形成에도 큰 影響을 미쳤다는 것이다. 따라서 佛敎는 東洋文化圈 全般의 思想傳統을 貫流하는 唯一한 體系로서 佛敎가 다른 民族傳統과 어떻게 交互, 習合하였는가를 觀察하면서, 다른 思惟形態들이 어떻게 나타났는가를 그 反應을 볼 수 있는 “리트머스 시험지”(中村元의 表現) 같은 道具로 삼을 수 있다.

“佛”의 意味가 提示하는 바와 같이 佛家の 思索의 形態는 超感覺의이며 超理性的인 認識에 根據하고 있는 複合性, 多次元性, 絕對性, 統合性을 띠는 思考라는 點에서 思惟라는 말이 더 適合할지도 모른다(이러한 神秘性을 지녔다고 할 수밖에 없는 思惟의 모습은 우리의 불상 가운데 한 西洋哲學者가 人間의 가장 理想的인 모습으로 감탄했다는 미륵반가 思惟像에 상징되어 있다고 할까). 우리가 밝히려는 日常的, 知的, 合理的 思考라는 것도 결국 全人的, 宗教的 思惟와 연결될 때 더 확실한 타당성과 價値를 지니게 될 것이다. 다시 말해서 모든 思考行爲는 人間의 궁극적인 意味와 關心 또는 眞理를 향하

여 가는 道와 관련되지 않을 때 효력, 타당성 그리고 근거를 잃게 된다고 보여진다. 佛敎의 思惟傳統은 抽象的, 形而上學的인 것과는 또 다른 면이 있는만큼 우리의 日常的 삶에 연계되어 있고 그것을 뒷받침하는 思考와 밀접하게 닿아 있다고 보겠다. 적어도 東洋的 傳統에 있어서는 그렇다고 말할 것이다.

“覺”(bodhi) 또는 “깨침”이 佛敎의 起點이면 서 동시에 그 요체가 들어 있다. 부처가 무엇을 깨달았는가, 그것을 어떻게 반복하여 體驗·體證할 수 있는가 하는 문제에 佛敎的 思惟의 열쇠가 들어 있다. 깨달음은 人間의 思考 내지 思惟의 정점이다. 누구나 다 실제로 거기에 도달할 수 있는 것은 아니지만 불교도는 그러한 정점에서 發源한 思惟의 틀을 求心點으로 전개되는 테두리 안에서 思考行爲를 하는 者를 지칭한다.

깨침의 특성은 무엇보다 주체적이라는 것이다. 피동적인 말이 아니라 능동적인 깨달음이다. 남이 혼들어 깨어남이 아니라 스스로 깨어남(自覺)이다. 天上天下唯我獨尊도 그런 뜻으로 읽을 수 있다. 나 이외에 나를 깨우칠 자가 없다. 물론 먼저 깨우친자(先覺者)의 지도를 받는 것이 좋지만, 중국에는 自覺行爲이어야 한다. 그래서 佛敎의 主流는 自力에 대한 믿음이지 他力 신앙이 아니다. 他力 信仰은 自力動員이 어렵거나 不可能한 時代(末世)에 適用되는 非常手段일 뿐이다. 특히 韓國歷史에 나타난 미륵 신앙도 중생/민중의 주체적 자각의 형태를 띤다고 하는 해석에 일리를 부여할 필요가 있다(미륵보살의 사유상도 주체적 사유자 아니고 무엇이겠는가). 구세주에 의한 인간 해방도 인간 스스로 준비가 되

* 仁荷大 教授

어 있을 때만 가능한 것이다.

眞理의 인식은 이처럼 남이 갖다가 집어 넣어 주는(注入) 결과는 절대 아니라는 점에 주목할 필요가 있다. 그러나 스승과 제자의 주고 받음이 결코 배제되는 것은 아니다. 자격과 방법에 문제가 있지만 스승 또는 善友는 生資料를 전달해 주고 테스트하는 역할 이상을 가지고 있다. 제자는 資料를 받아서 스스로 思考, 推理하고 명상하는 일을 한다. 석가가 부처로 되고 나서 깨침의 내용의 심오성과 그 전달 가능성과 방법에 대한 확신의 不足에서 세상에 나가 전도하기를 추저하였다. 그러나 자비심의 發動과 Brahma神의 간청이 상경하는 중생의 내적 욕구를 간파한 나머지 教化活動을 개시한다. 지난 6년 동안 석가가 잘못된 苦行方式으로 같이 수행했던 5人을 만나서 자기가 갖은 새로운 인식 내용과 방법을 說했을 때 그 중의 하나가 「모든 일어나는 것(生起)은 다 사라지게 마련이다」(사는 것이 죽는 것이다)라는 진리를 파악하였는데 부처가 “카운디니아가 알아들었다!”고 認知하고 最初의 비구로 만들었다. 나머지도 곧 뒤따라서 석가의 中道, 四諦, 無我, 無常의 이치를 깨닫고 최고의 수행 경지인 阿羅漢의 果를 얻었다. 이것은 教育 또는 教化의 가능성과 요소를 설명해 준다. 지도자의 실력과 깨달음, 올바른 教化方法, 깨칠 자들의 준비와 능력이 要素들이다. 佛教는 能力에 대해서는 의심의 여지를 두지 않는다. 누구나 다 本來的인 깨달음의 素質을 具有하고 있다는 것이다. 다만 個個人的 環境과 根機에 따라 啓發의 速度가 다르므로 氣質과 環境의 차이에 따라 그때 그때 적절한 臨機應變의 方便이 要請되는데, 이 方便說이야말로 佛教가 提示하는 獨特하면서도 普遍性 있는 理論이 된다.

I. 釋迦와 印度의 傳統的 思惟

아무리 위대한 사람도 시대와 전통의 산물이라는 진리가 妥當하다면 부처의 인간주의적 사유 방식도 아무리 혁명적이라 하더라도 [당시의 인도 思惟界의 흐름에 연결되어 있다고 생각할

수 있다. 표현 방식은 달라도 전통적 思考의 틀을 크게 벗어나지 못했다는 관점을 가능하게 하는 요소가 많이 있다. 힌두교 입장에서는 불교를 같은 뿌리에서 뻗어나간 결과지 정도로 본다. 뿌리와 가지의 관계가 일방적인 것만은 아니라는 견지에서 볼 때 가지로서의 佛教가 거꾸로 지금까지의 오랜 전통 속에서 공동의 뿌리를 형성하는 데 공헌했다고 볼 수 있다. 여하간 인도의 전반적 전통 속에서의 철학적 사유의 특성을 S. Radhakrishnan (A Sourcebook in Indian Philosophy, p. xxiii ff)과 Charles A. Moore (The Indian Mind, p. 12 ff)가 지적한 것을 중심으로 종합해 보면 다음과 같다.

1) 精神的인 것에 대한 집중

한때 주장되었던 唯物論者들은 극단적인 예외이고 物質的 福利가 삶의 목표로 인정되지 않는 傳統이었으며 人生의 목표는 정신적 해방(해탈)이었다. 궁극적인 것, 정신적인 원리에 대한 믿음이나 관심 그리고 業과 윤회에 대한 믿음이 여기에 속한다.

2) 哲學과 삶의 긴밀한 관계에 대한 믿음과 強調

모든 철학적 이론은 인간의 본성을 완전히 변형시키거나 회복하는 효과를 가져오는 처방으로 여겨지고, 철학과 그 활동들은 知的인 遊戲로서 취급되거나 진리 자체를 위한 욕망에 의해서 발달되어서는 안 되고 실제로 삶 속에서 실천되어야(“살아져야, “must be lived)하는 것이다. 서양에서는 진리를 “아는 것”을 바라지만, 인도에서는 진리가 “되는 것”을 원한다.

3) 眞理의 理性的이며 知的인 追求를 補完하기 위하여 直觀(그리고 일정한 인식론적인 권위를 가진 경전의 지혜)의 타당성과 必要性의 인정

理性和 知力은 眞理를 제시할 수는 있으나 그리고 예비적 확신을 줄 수 있지만 眞理를 발견하거나 달성하는 데 불충분하다. 理性和 知性은 主客分離의 合理的 지식만 가능하게 할 뿐 완전한 앎은 가져올 수 없다.

4) 眞理는 全體의 인간에 의해서 달성되지 知性만으로는 不可能하다는 점

人間은 靈이며 一體의 全體로서 육체, 정신, 知性, 情熱, 意志로 구성되어 人間全體가 哲學的 知識의 源泉이 되어야 한다

5) 철학과 宗教 양쪽에서의 綜合的 態度

앎과 행동, 종교와 철학, 直觀과 理性, 사람과 자연, 神과 人間, 實體와 現象 등의 對立概念들이 調和的 補完을 이룬다. 또 다른 의미로서, 모든 견해들은 그들의 特殊한 見地에서 또는 部分的으로 옳기 때문에 궁극적인 眞理는 眞理와 實體에 대한 相異한 접근 방법 등에 의해서 발견된 많은 부분적인 眞理 등의 綜合이라고 본다. 西洋哲學이 分析的이라면 印度哲學은 綜合的이다. 形而上學, 宗教, 倫理學, 心理學, 方法論, 認識論, 社會哲學, 政治哲學이 모두 단일한 綜合적 實體 또는 전체적 문제의 部分 등이다. 장님과 코끼리의 비유가 이를 잘 나타낸다

6) 이와 관련해서 知的인, 哲學的인, 宗教的인, 倫理的인, 實踐的인 면에서 全般的으로 나타나는 특성으로서 相容성 또는 寬容性

이 모습은 부처와 관련해서 뒤에 더 說明될 것이다

7) 內的인 人間과 眞理에 대한 內面的 접근에 대한 깊은 關心(唯心論)

內的 自我的 變革이 外部世界를 변화시키고 統制하는 것에 우선한다. 이와 관련해서 넓은 의미에서 心理學 분야에 대한 강조가 돋보인다. 여기서 唯識論(觀念論)의 人傾向도 지적할 수 있다

8) 윤리는 삶 속에서 절대적인 妥當性을 갖고 있지만 정신적 實現에 종속적이고 수단일 뿐이며 정신적 성취 또는 解脫이 達成되었을 때 완전히 초월될 것으로 간주하는 태도

9) 印度人의 삶을 支配하는 共通된 倫理的 原理로서 非暴力(不傷害), 抑制과 自制, 無執着 그리고 慈悲

10) 社會生活의 가치들(道德, 欲望, 富)이 경험적 領域에서는 意義가 있지만 이것들은 解

脫(moksha)이라는 궁극적 정신적 목표에 從屬的이고 잘해야 道具的이라는 태도

11) 지식 획득의 과정에 필요한 예비 단계로서 道德的 純化의 必要性

12) 知識探求에 일단 들어가서 3 단계의 과정, 즉, 스승으로부터의 청취(또는 권위 있는 경전 속에서 읽어냄), 그에 대한 推理 그리고, 그렇게 해서 到達한 結論이 단순한 학문적 지식이 아니고 인간의 本性을 되찾거나 변화시키는 영혼을 흔드는 信念이 될 때까지 冥想하는 일

13) 人生은 苦痛이라는 처음의 悲觀論에서 그 고통에서 靈的으로 解放될 수 있다는 궁극적인 낙관론에 대한 믿음

14) 여러 형태의 요가(Yoga)가 진리의 해탈을 추구하는 데 필수적인 것으로 취급되고 있는 점, 요가를 통해서 無明을 助長하는 모든 번뇌로부터 해방에 필요한 정신 집중을 기도한다

위에 든 인도의 철학적 전통 또는 사유 방식의 특성 등은 불가에 그대로 대강 다 適用되고 있음은 그것을 하나하나 反證하려 할 때 어려운데서 드러난다. 다만 論議의 여지가 있는 것은 첫째 項目에서 지적한 정신적인 原理에 대한 믿음이다. 이것은 “我”(atman)와 “梵”(Brahman)에 해당하는 것인데, 부처의 無我 개념을 그대로 適用할 때 언뜻 成立이 안 된다. 그러나 그것은 解釋의 觀點에 따라 文字 그대로 볼 수만은 없다고 主張할 수도 있다. 석가가 부정한 “나”는 世俗의 次元의 假我일 뿐이라는 假定 밑에 atman이라는 思想上에 사로잡혀 實體나 眞如한 상태를 못 보는 結果가 되는 方法論을 克服하기 위해서, 言語 상징과 妄想의 틀 속에 갇힌 사람들을 유도해 내기 위한 救援論的인 方便으로 보는 것이다. 小乘佛敎의 한 學派에서는 atman에 가까운 個體인 “pudgala”(person)라는 概念을 設定하기도 하였고, 大乘에서도 “眞我”, “大我” 등의 개념이 등장하고 있는 것을 볼 수 있다.

다섯째와 여섯째 항목은 특히 주목할 만한 特性이요 德目으로서 暴力, 갈등, 전쟁으로 인하

여 人類가 존립의 기로에 들어 있는 이 時點에서 吟味하고 부각시켜야 될 점들이다. 理論과 宗教의 多元性을 용납하지 못하는 데 문제가 있는 것이다. 여섯째에 대해서 中村元(The Ways of Thinking of the Eastern Peoples, p. 168 ff) 와 Huston Smith(The Religions of Man, p. 85 ff)의 分析을 參考로 하면서 좀더 詳論해 본다. 부처 당시의 사상계에는 正統佛敎로서의 Hindu敎 以外에도 많은 異端이 풍미하고 있었다. 그것은 그만큼 인도적 관용성의 표현으로서 다른 여러 종교들은 똑같은 神이나 眞理에 交替的이며 相對的으로 동등한 道程이 된다는 信念이 자리잡고 있기 때문이다. Hindu 敎의 經典 veda들의 주장은 여러 종교들은 神이 인간의 마음에 이야기한 수단으로서 相異한 言語들일 뿐이다. “眞理는 하나다; 聖인들이 그것을 서로 다른 이름으로 부른다.” 기독교 聖書에서의 바벨탑의 저주가 여기에서는 축복이 되는 것이다.

석가 當時에 爭鳴하던 師外道는 唯物論, 회의론 등까지 들어 있는데 그 가운데 하나인 Jaina 敎의 相對主義(또는 不定主義)理論도 多樣性 내지 多元性의 原理를 잘 보여준다. 그것은 “어떤 점에서 본다면” 또는 “아마도”(syād)라는 단서를 붙이면서 가능한 판단을 7가지로 분류하였다. Jaina 敎와 佛敎가 같이 引用하는 비유로서 6인의 장님과 코끼리의 이야기가 진리의 종합성을 말해 준다. 장님들의 다른 주장 등은 부분적인 진리일 뿐이다.

석가는 당시의 종교가들이 자신들의 견해에만 매달려 있는 사실을 지적, 비판했다. 해결될 수 없는 형이상학적 토론에만 열중하는 것은 부도덕한 짓이고 종교적 해탈의 목표에는 소용없는 戲論일 뿐이라고 했다. 그는 추상적인 질문과는 쟁으로부터 초탈한 상태에서 자신의 가르침이 배타적으로 유일한 절대 진리라고 주장하지 않고 다른 이론과 조화하는 입장이었다. 자기 가르침을 다른 교리 등과 비교, 평가하지 않고 중립적인 태도를 취했다. 자신의 견해만을 고집할 때 편파적 배타성을 갖게 되는데, 여하한 견해라도 사람들이 믿고 있는 한 그쪽에도 뭔가 이유가 있

다는 자세였다.

다른 敎義의 價値를 認定하는 자세가 大乘에서 典型的으로 표현된 예가 바로 法華經에서의 會三歸一의 原理이다. 三은 小乘을 代表하는 두 種類(聲聞乘, 獨覺乘)와 大乘의 菩薩乘인데 긍정, 부정, 統一되는 변증법적 과정 속에서 모두 역할과 가치를 갖는다는 것이다. 三은 여러 가지 다양한 수단과 길을 상징한다고 보면 佛敎의 테두리를 확대, 汎宗教의 次元으로 적용시킬 수 있을 것이다. 여기에 다양한 方便의 理致가 宣稱된다. 衆生을 救濟하기 위하여 여러 가지 一時의 方便이 動員될 수 있다는 것이다. 狀況倫理의 一種이다.

같은 脈絡에서 中國佛敎에서 定立된 敎判圖式도 理解된다. 수많은 여러 가지 經典들을 부처가 다 說했다고 전제하고 그것을 해석하는 道具로서 석가一代의 가르침을 分類하여 대중의 理解 능력과 水準에 따라 그때그때 다른 經典을 說했다는 것이다. 密敎인 金剛乘에서는 異端의 人 敎理까지도 佛敎의 一部로 看做했다. 이 단과들도 궁극적 진리로서의 지엽적 表象이다. 絕對的 見地에서 볼 때 우주에는 불교라고 불리는 唯一한 원리가 있을 뿐이다. 우리 나라 조계종 宗正인 性徹스님은 이렇게 말한다. “노담(老子)과 공구(孔子)는 손을 잡고 석가와 예수 발을 맞추어 뒷동산과 앞뜰에서 태평가를 합창하니 성인·악마 사라지고 천당·지옥 흔적조차 없습니다”(불기 2530년 원단 신년 법어)또, “사탄이여! 어서 오십시오. 나는 당신을 존경하며 예배합니다. 당신은 본래로 거룩한 부처입니다. 사탄과 부처란 허망한 거짓일뿐 본 모습은 추호도 다름이 없습니다. 사람들은 당신을 미워하고 싫어하지만 그것은 당신을 모르기 때문입니다”(불기 2531년 부처님 오신날 법어).

II. 부처의 思惟內容과 特性

석가모니가 깨치고 나서 내놓은 基本命題와 敎援의 圖式은 實證的 直觀의 所産이지만 合理的

說明이 可能하고 그 妥當성이 充分히 理解될 수 있는 內容으로 짜여져 있다. 科學的 嚴密성이 보이기도 한다. 「四諦 八正道」의 理論에서 그는 醫師와 같은 立場에서 진단과 처방을 내어 놓는다. 苦痛이 恒存한다(苦), 그 原因이 있다(一欲望이 그 原因이다)(集), 그 消滅한 상태(卽, 涅槃)가 있을 수 있다(滅), 그 상태에 이르는 方法論이 있다(道, 卽 八正道 문제와 있고, 그 原因이 있고, 문제가 없는 상태가 可能하고, 해결 方法이 있다는 것이다. 왜 “苦”인가를 證明하기 위해서 8種의 苦痛(生, 老, 病, 死, 怨憎, 會苦, 愛別離苦, 願不得苦, 五陰盛苦)을 列擧하고 있는데 거기에 상상할 수 있는 苦痛의 種類가 완전히 망라되어 있다고 보여진다. “나”라는 것을 分解할 때 5가지 요소(5陰)일 수밖에 없고 無常한 要素들의 集積으로서의 個體는 苦痛일 수밖에 없다는 分析에는 神話的 要素가 없는 것이다. 處方으로서 八正道는 全人的이며 主體的 實踐을 要請하는 만큼 그 이상 더 完全하고 綜合的일 수 없을 것이다. “올바로” 8가지 德目을 실천하는 것이 중요하다고 강조한다. 「바로 보고」(正見) 「바로 思惟하고」(正思惟)할 때 지혜의 길이 열린다. 苦痛이 삶의 모습이고 그 原因이 渴愛 또는 欲望에 있음을 바로 보고 생각하는 가르침보다 더 正確한 分析이 있을까? 智慧만이 아니고 道德的 삶과(戒) 冥想(定)이 併行해야 완전한 修行이 된다. 戒, 定, 慧, 3學이 八正道에 具備되어 있다. 이 點에서 Jaspers의 分析이 안위하게 들린다. “이러한 「부처의」 사유 방식에서는, 통상적인 의식에서 일어나는 철학적 사고와 명상 속에서의 체험 양쪽의 진리는 윤리적 행위에 의한 개인의 전인적 삶의 淨化와 같이 나란히 간다. 虛偽는 思惟의 행위만으로 또는 意識의 변형의 기술만으로 극복될 수 없으며, 이 방법들은 영혼이 淨化되었을 때만 성공할 수 있다”(Jaspers, Socrates, Buddha, Confucius, Jesus, p. 26.). 4聖諦는 연역적 思考를 위한 命題라기 보다는 구원의 수단으로서의 지혜의 선언으로서, 듣는 자가 알아듣고 깨쳐서 존재의 다른 次元으로 돌파할 때까지 명상해야 할 主題로 삼아야 한다.

八正道는 다른 主要한 概念인 中道의 成道後 內容으로 提示되었다. 석가가 맨 먼저 言及한 개념으로서 그의 독특한 哲學的 思惟의 모습을 잘 드러내고 있다. 두 가지 極端, 즉 苦行主義와 快樂主義를 회피하도록 권고했다. 두 가지 方法은 비천하고, 득될 것 없는, 목표 달성을 못하게 하는 것들이라고 규정하고 中道를 택하라고 말했다. 육체적, 감각적인 면에서 두 극단을 피하라는 뜻은 적당히 즐기자는 타협이 아니고 목표와 수단을 혼동하지 않고 바로 길을 추구하라는 것이다. 고통은 외부적인 것이라기보다는 오히려 내적인 것이다. 두 가지 방식으로는 아무 고통도 해결할 수 없다.

中道는 윤리적인 次元에서 八正道로 표현되면서 형이상학적으로는 緣起論으로 나타난다, 哲學的으로 “있다”(有), “없다”(無)하는 흑·백논리가 당시 區分, 對論되는 두 立場이었다. 석가는 永遠主義(常見)와 虛無主義(斷見) 두 쪽을 止揚하고 새로운 公式, “이것이 있으면 저것이 생겨나고, 저것이 있어서 다른 것이 생겨난다”(此有故彼有, 此起故彼起)로 表現되는 緣起論을 提出한다. Atman 이나 Brahman 과 같은 恒久的인 實體는 없고 다만 生滅하고 변천하는 흐름(遷流)이나 過程이 있을 뿐이다. 여기서 부처가 “있다”는 것은 生住(異)滅로 細分되는 과정에서 生起한 뒤 消滅하기 前의 단계를, 즉 “찰나”로 말해지는 순간을 비유적으로 말한 것일 뿐이다. 緣起論의 원초적 모형은 12支緣起로서 석가가 正覺 후 앞뒤(順逆)로 명상하여 公式化한 순환, 윤회의 原理이다. (無明, 行, 識, 名色, 六處, 觸, 受, 愛, 取, 有, 生, 老死)로 配列되어 윤회의 克服을 위한 虛亡이 暗示되어 있다. 그 論理的 性格은 肯定과 否定의 형태로 나타난다. “만약 B가 存在한다면 A가 存在해 왔다. 만약 A가 存在하지 않는다면 A가 存在하지 않을 것이다.” 因果論으로서 이 12支緣起는 한 가지가 다른 것에서 質料的으로 緣由되기보다는 항목들 사이의 外部的인 附隨 또는 共存的인 關係를 보여준다. 이것은 의사의 진단과 비슷하다. 病이 一連의 조건들에 달려 있다고 보여주는 것은 그 連鎖 고리

를 어느 地點에서 깨고 치료를 가져올 수 있다는 것을 意味한다. 질병이 우연히 發生한 것도 神과 같은 絶對의 存在라든가 순환 고리 밖에 있는 어떤 原因에 말미암은 것도 아니다. 救援은 윤회 과정 안에서 찾아져야 한다. 윤회의 사슬을 끊고 열반을 이루기 위해서 개인이 할 수 있는 여지는 理論적으로 세 단계로 보인다. 卽, 無明(1), 愛(8), 取(9), 卽 無知와 欲望, 執着 가운데 하나라도 克服하면 된다. 그러나 實踐上으로는 八正道나 戒, 定, 慧의 3學처럼 綜合的이고 全人的 接近이 必要할지도 모른다.

Ⅲ. 大乘佛敎에서의 思惟

B.C 1세기경부터 發生하기 시작한 새로운 佛敎運動은 大乘佛敎라고 스스로 칭하면서 지금까지의 佛敎를 小乘이라고 부르고 保守的, 形式的, 否定的, 個人主義的인 경향을 克服, 進步的, 實質的, 積極的, 利他主義的인 方向으로 發展해 나갔다. 小乘을 代表하는 두 僧團, 卽 聲聞僧, 獨覺僧들의 名稱이 좁은 認識論的인 領域과 活動의 범위를 暗示하고 있다면, 大乘의 理想을 代表하는 보살(bodhisattva)은 보리(bodhi, 지혜)를 자기의 속성으로 삼고 다른 중생을 위하여 전심하는 자들 또는 모든 중생을 먼저 깨침에 이르도록(自未度 先度他) 애쓰는 자들로 그려진다. 大乘 唯識論의 創始者인 無著(410~500 A.D)에 의하면 大乘은 다음과 같이 7가지 특성을 지니고 있는 것으로 되어 있다.

1) 包括性

대승은 한 부처의 가르침에만 국한하지 않고 모든 時代와 장소의 깨친자들이 가르친 무수한 훌륭한 법들을 대승의 큰 울타리 안에서 수용한다.

2) 모든 衆生들에 대한 普遍的인 慈悲

개인의 구원에만 제한된 소승에 對해서 大乘은 衆生적 구원을 목표로 한다.

3) 知的인 理解에 있어서의 偉大性

無我사상의 확대(人無我, 法無我)로 힌두교와 小乘의 存在論을 克服, 초월했다.

4) 놀라운 精神力

보살은 보편적 구원을 위하여 필요한 엄청난 시간과 노력을 아끼지 않는다.

5) 方便의 驅使에 있어서의 偉大性

보살은 큰 자비심으로 중생들의 기질과 환경에 따라 方便의 무한한 자원을 구사한다.

6) 高次的인 精神的 成就

小乘에서는 최고의 祝福이 苦行 聖人의 경지인 阿羅漢의 위치를 넘지 않으나 大乘의 修行者들은 정신력을 발휘, 부처의 경지에 까지 이른다.

7) 廣大한 活動範圍

보살이 부처의 단계에 도달하면 우주의 구석구석까지 스스로를 나타낼 수 있으며 모든 중생의 정신적인 필요에 부응한다.

Ⅳ. “空”思想

大乘의 思惟의 밑바닥에는 두 가지 哲學的 概念이 뚜렷하게 깔려 있는데, 空과 唯識이 그것이다. 歷史的으로 空의 思想이 學說로서는 더 일찍 形成된만큼 基調性이 더 있다고 볼 수도 있다. 空은 大乘의 實踐修行 要目인 6바라밀(完德) 中の 6번째인 智慧(般若)바라밀의 內容으로 반야—바라밀經들(Prajna-Paramita-Sutra)의 主理論이 되어 있고, 이것을 龍樹(2세기)가 體系化하여 中觀 또는 空觀 思想을 樹立하였다. 智慧의 完成을 小乘 主者一部에서 주장했던 현상의 구성 요소로서의 法(dharma)들이 다 비었다(空)는 眞理를 直接 認識하는 데 있다는 것이다. 모든 개념들과 法들, 즉 윤회, 열반, 부처들, 중생들 등 상대적(有爲法)이거나 절대적(無爲法)이거나 다 空하다. 그러므로 相對的인 것과 絶對的인 것 사이에 本質的인 差異가 없다. 空의 共通的인 客體는 自性(svabhava)으로 규정한다. 空(法)은 自性이 비었다는 것이다. 自性은 1) 他力이 아닌 自力으로 存在하는것 2) 달라지지 않은 相을 가진 것 3) 불변하는 本質을 가진것을 意味한다. 自性은 自我처럼 헛된 妄念이고 虚상이다. —

東西의 만남

金 鎔 貞*

I. 東西의 思考의 差異點과 類似點

동양은 침묵적인데 대하여 서양은 웅변적이라는 말이 있다. 이것은 동양 사상과 서양 사상의 차이점을 은유적으로 표현한 말일 것이다. 사실 동양인의 사유 방법은 많은 경우에 있어서 참선이나 명상을 통하여 도리어 말하지 않음으로써 오히려 많은 말을 하는 것보다 더 진실한 상태에 도달할 수 있다고 생각하는 경우가 있다. 그러나 서양인의 사유 방법은 실제로 보다 많은 언어의 구사력을 통하여 어떤 대상을 구체적으로 분석하고 자세히 설명함으로써 진리에 도달할 수 있다고 생각하는 경향이 강하다.

따라서, 우리가 흔히 동양의 사유 방법을 직관적이라고 하고 서양의 사유 방법을 분석적이라고 하는 이유가 여기에 있는 것이다. 물론 동서의 어느 쪽도 직관적 사유와 분석적 사유의 양면을 다 갖고 있지만 전체적인 경향성에서 보았을 때 그러한 차이가 있다는 것이다.

일본의 세계적인 선불교 학자 스즈키 다이세쓰(鈴木大拙)는 「동양과 서양」이라는 논문에서 서양 사상과 동양 사상의 사교의 차이점을 다음과 같이 설명하고 있다.

“서양의 정신은 분석적이고, 분별적이고, 차별적이고, 귀납적이고, 개인적이고, 지성적이고, 객관적이고, 과학적이고, 일반적이고, 개념적이고, 도식적이고, 비인간적이고, 합법적이

고, 조직적이고, 권력적이고 자아 중심적이다. 이것은 자기의 의지를 다른 것에 주입하려는 것이다. 이러한 서양의 성질과는 반대로 동양의 특징은 다음과 같이 볼 수 있다. 즉 종합적이고, 전체적이고, 통합적이고, 비분별적이고, 연속적이고, 비체계적이고, 독단적이고, 직관적(혹은 정신적)이고, 집중적이고, 주관적이고, 정신적으로는 개인적이며, 사회적으로는 집단심리적이라고 할 수 있다.

이상의 동서의 대비와 비교 설명은 너무 번잡한 면이 있긴 하지만 비교적 설득력이 있는 해석이라고 생각된다.

중국의 老子나 莊子는 논리적 추론이나 과학 문명은 작위적인 행위로서 신비적인 無爲自然을 파괴하는 것이라고 생각 하였다. 이들은 직관적인 지혜를 통하여 道를 깨닫고 도와 합일하는데 목표를 두고 있었다.

동양의 철인들은 일찌기 流轉과 변화가 자연의 본질적 특성임을 깨달았을 뿐만 아니라 이러한 유전과 순환적 변화 속에서도 지속적인 유형이 있어 그것이 인간에 의해 감지될 수 있다고 믿었다. 이들이 발견한 지속적인 유형은 도의 순환 운동이었다. 도의 순환 운동이란 자연 속의 모든 변화를 陰·陽 이라는 양극 간의 역동적인 상호작용이 빚어낸 것으로 보고 어떤 대립하는 쌍(雙)도 그 양극 가운데 하나가 다른 하나에 역동적으로 작용하는 쌍극 관계의 순환적 운동을 의미하는 것이다.

* 東國大 教授

도의 순환 운동이 대립적인 양극 사이의 부단한 역동적 상호 작용이라는 인식에서 도가의 현자들은 인간 사고의 두 가지 방법을 생각해 냈다. 그 하나는 어떤 문제를 풀려면 먼저 그 반대쪽 것을 염두에 두고 사고하고 실천하는 것이다. 노자는 그 예로서 다음과 같이 말하고 있다.

“無爲로써 행하고, 無事로써 일하고, 無味로써 맛을 삼는다”(道德經, 恩始).

도가들이 생각한 또하나의 사고방법은 有보다는 無에, 實보다는 虛에 중심을 두고 생각해 가는 방법이다. 다시 노자의 말을 빌리면, “서른 개의 바퀴살이 하나의 바퀴통에 다 같이 꽂혀 있거니와 바퀴통 한 복판 빈 곳에 바로 수레를 작동시키는 요인이 있다”라고 하여 운동의 작용성이 빈 곳이 있을 때 가능하다는 것을 주목하고 있다. 이것은 逆說의 논리이다. 카프라(Capra)가 해명한 것과 같이 「논어」나 「도덕경」은 중국적 사고 방법의 전형이라 할 수 있다. 그것은 간결하고 암시적인 형태로 쓰여져 있으며 주지하는 바대로 한자 문화권인 동양 문화를 대표하는 중국의 정신은 논리적 사고로 추론해 가는 서구적 사유 방법과는 사뭇 다른 언어를 발전시켰다.

중국의 한자로 된 단어들은 다른 언어와 같이 명사, 동사, 형용사 등으로 사용될 수 있으나, 시제는 문법에 의해서보다도 문장의 정서적 내용에 의해 주로 결정된다. 중국의 고대어는 분명히 개념적인 절대적 기호와는 거리가 먼 것이다. 그것은 오히려 강렬한 암시와 감정을 불러 일으키는 심원한 상징적 언어라고 말할 수 있다. 그러나 그렇다고 기호언어와 논리가 없었던 것은 아니다. 앞에서 잠깐 비친 바와 같이 易의 논리 철학은 오늘날의 二元算術의 전자 계산 이론이나 기호 논리에 비견되고 남을 위대한 분석적 이론이요 논리학이었다. 하지만 그것의 궁극 목적은 역시 인간의 완성을 위한 도의 성취에 있었다. 우리는 오늘날 서양의 生哲學이나 실존 철학 내지 정신분석학과 같은 반주지주의 사상가들이 그들의 전통적 사고 방식에 대하여 어떻게 생각하고 있으며 동양인의 사고 방법과

어떤 유사점이 있는가 하는 점을 생각해 보지 않을 수 없다.

특히 우리가 「사고란 무엇인가」를 묻고 있는 한, 우리는 20세기 실존 철학의 거두이며 시각적 사유의 철학자 하이데거의 존재의 사유를 고찰하지 않을 수 없다.

하이데거는 인간의 본질적 사유는 그 이전의 철학들이 추구해 온 존재자의 대상화를 위한 수단으로서의 인식 능력이 아니라 존재 자체에 귀속하는 존재의 사유라고 하였다. 그는 다음과 같이 말하고 있다. “사유는 단적으로 말하면 존재의 사유(Denken des Seins)이다. 사유는 존재의 사유인 한, 존재로부터 일어나고 존재에 귀속하면서 존재에 청종(聽從: gehorend)하는 한, 존재의 사유이다 따라서, “단초적 사유는 존재의 배움에 대한 반향이며……이 반향은 존재의 소리없는 소리의 말에 대한 인간의 대답이다……사유는 존재 자체에 응답하기 위해서 존재 자체로부터 발생하였으며……사유는 존재의 부름에 응답(Entsprechen)한다”고.

우리는 여기서 존재의 소리 없는 소리의 말, 혹은 존재의 부름에 메아리와 같이 응답한다는 수동적인 자세에 주목할 필요가 있다. 문제는 하이데거에 있어서 “존재를 사유한다고 하는 것은 존재의 본질적인 말 건넨(Zuspruch)에 응답하는 것이다.” 말하자면 내가 어떤 사물을 능동적으로 상대화하여 사유하는 것이 아니라 수동적으로 존재에 예속되어 존재의 말시킵(Zusprechen)에 의하여 존재의 소리 없는 소리의 말을 말하는 것이다. 이것은 존재의 말건넨을 듣고 존재의 반향에 응답하는 방식으로 사유한다는 것을 의미한다. 요컨대 수동적으로 듣는 태도가 중요한 것이다.

그러나, 듣는 태도가 성립되려면 나 자신 아무 것도 의욕함이 없는 무욕(das Nicht Wollen)의 태연한 위임(Gelassenheit)의 자세가 필요하다. 추호의 의심이나 자만이 없는 겸허한 자세로 존재의 말건넨에 순응하여 존재의 소리를 경청하면서 그 메아리로서 말하는 방식으로 사유하는 것이다. 하이데거의 말을 빌리면 “들을

수 있기 위해서는 나를 비어 놓지 않으면 안된다. 그렇게 하여 말하여지는 말은 진실을 말한다.” 이것은 바로 노자를 연상케 한다.

기독교의 경우에도 사도 바울은 「들어서 믿는다」고도 혹은 「신앙에 의하여 듣는다」고도 하였다. 그것은 불교의 淨土宗의 「聞即信」 「信即聞」과 일치한다. 로마서 10장 17절은 “그러므로 믿음은 들음에서 나며, 들음은 그리스도의 말씀으로 말미암았느니라”라고 기록되어 있다.

그러나, 여기서 듣는다는 것은 무엇을 듣는다는 것일까? 그것은 두말할 것도 없이 그리스도의 복음을 듣는 것이다. 그리스도의 복음을 들을 수 있는 조건은 그리스도에 대한 믿음이다. 그러나 여기서 그리스도에 대한 믿음이 확실하게 되려면 나의 의지나 나의 의욕 일체를 버리고 신에게 나를 위임하여 신의 계명에 절대로 복종해야 하는 것이다. 요컨대 나를 버리고 신에게 절대로 순종하는 수동적 자세가 중요한 것이다.

불교에 있어서 無念, 無想, 無心, 無我是 모두 나라는 실체적 집착을 버릴 때에만 무명에서 깨어날 수 있음을 알리는 것이다.

그러나, 인도인의 사고 방법은 중국인의 그것보다는 훨씬 더 부정적이다. 그것은 중국인의 인생관이 낙관적·현세 긍정적이던 대하여 인도인의 인생관이 엄세적·현세 부정적이던 연유하는 것이다.

인도인의 사고 방법은 첫째로 부정적 표현을 통하여 서로 대립하는 반대 개념을 상호 한정적으로 성립시키는 양립성의 논리로써 전개하고 있다. 예를 들면 승리와 패배의 대립상을 놓고 볼 때 승·패라는 말로 둘을 표현하지 않고 勝·不勝이라는 방식으로 표현하여 두 개의 대립 개념 중 한쪽을 부정형으로 표시하여 두 개념의 대립성과 공통성을 나타내고 있다. 상대적 세계를 초월한 「절대자」를 표현할 때도 역시 부정적 표현의 방법을 사용한다. 예를 들면 「아트만」을 不壞者 (aksara)라고 불러 상대적 세계를 초월한 “不老, 不滅, 不死(無畏)……無著, 無味, 無嗅, 無眼, 無耳, 無語, 無內, 無外”라고 설명하

고 있다. 요컨대 ‘그렇지 않고 그렇지도 않다’ (neti neti)는 부정적 표현의 방식으로 절대자를 표현한다. 결국 부정적 표현은 긍정적 표현보다 한층 더 보편성을 적극적으로 표시할 수 있다.

불교에 있어서 나가르주나의 「八不中道」나 「般若心經」의 “不生, 不滅, 不不淨, 不增, 不減” “無眼界 乃至 無意識界 無無明 亦無無明盡”과 같은 연속적인 부정적 표현은 부정된 것을 다시 부정하는 데까지 이르고 있다. 「默然無言」이나 「空亦復空」은 모두 부정을 다시 부정하는 사유 방식이다. 사실 이러한 불교의 사고 방법은 주객 분리에 의한 개념적 사고 방법에 절어 있는 우리들로서는 쉽게 받아들이기 어려운 것이다.

그러나, 이 양면 부정의 사고 방법은 오늘날 뒤에서 고찰하겠지만, 현대 서양의 반주지주의 사상들과 유사성을 갖고 있을 뿐만 아니라 상대성 이론이나 상보성의 이론과 매우 흡사한 면을 갖고 있다.

Ⅱ. 有機體 哲學의 思考와 東洋의 思考

우리는 데카르트와 라이프니츠가 꿈꾸었던 「보편학」 (mathesis univesalis)의 이념과 기초 논리 내지 인공 언어의 추구가 오늘날 논리 실증주의 철학에 얼마나 큰 영향을 주었으며 결과적으로 그것이 어떻게 하여 논리 연산에 의한 전자계산기의 시대를 도래케 했는가 하는 점에 관해서 잘 모르고 있다.

우리는 여기서 이런 어려운 문제를 길게 논의할 지면이 없각니와 20세기의 두 철학자 러셀 (Russell, B)과 화이트헤드 (Whitehead)의 철학적 사유의 차이점을 간단히 소개함으로써 본 주제에 도움을 주고자 한다.

한마디로 러셀은 학문 전체를 보편 기호학으로 전환시키려고 꿈꾸었던 라이프니츠의 후계자였다. “확실하게 말하여질 수 없는 것에 대해서는 우리는 침묵해야 한다”라고 하는 유명한 비

트겐슈타인(Wittgenstein)의 명제는 모든 언어(자연 언어이든 인공 언어이든간에)는 귀납적 주지 논리에 의하여 확실하게 검증된 것만이 참 명제라고 하는 논리 실증주의 운동을 추진시킨 근본 정신을 대변하는 말이다. 러셀은 바로 이러한 언어 분석과 맥을 함께 하는 넓은 의미의 논리 실증주의자이다.

그러나, 「수학 논리」를 러셀과 함께 집필했던 화이트헤드는 그 자신이 수학자이고 기호 논리학자이면서도 “수학적 기술을 사용하는 것 중의 하나의 위험은 거짓인 명제를 단번에 내버린다고 하는 논리의 조잡한 행사에 있다”고 말함으로써 수학적 사유를 넘어서야 한다는 것을 강조하였다. “모든 명제는 의식적인 분석 없이 우리가 경험하는 배경과 관련시켜 해석하지 않는 한, 모두 거짓이라는 것이다.”

화이트헤드는 우리의 창조적 사유는 아인슈타인(Einstein)이 만년에 강조한 것과 맥을 같이 하여 과학의 이론이나 법칙은 결국 상상력의 자유로운 창작이며, 단지 그것이 관찰에 의하여 경험되어야 한다는 점이었다. 논리 실증주의자들은 감각·지각적 단순명제로 환원될 수 없는 명제는 무의미하며 따라서 그것이 불가능한 모든 형이상학적 명제는 거짓명제 혹은 무의미한 명제라고 하여 배격하였다.

그러나, 화이트헤드는 어떤 고래의 철학적 입장에 의하면, 우리는 먼저 사물의 궁극적인 본성에 대해서 아무런 언어적 매개없이 합일하고 나서 무매개적으로 얻어진 지식을 뒤에 언어로 표현하는 경우가 있다는 점에 유의한다. 문제는 화이트헤드의 경우, 논리적인 추론적 지식을 거부하는 것이 아니라 그 단계에서 한 단계 더 넘어가 생각해야 한다는 것이다.

화이트헤드는 그것을 다음과 같이 설명하고 있다.

“인간의 지식은 하나의 近似化의 과정이며 경험의 촛점에는 명석 판명한 것처럼 보이지만 그 명석성을 판별한 후에는 우리는 다시 애매한 배경으로 끌려가고 만다. 모든 사물의 본성을 지배하는 지속적인 제어인은 우리의 의식적 경험

(지각적 혹은 개념적 경험을 불문하고)의 희미한 배경으로 숨어 버리는 것이며, …… 따라서 우리의 사유가 그러한 요인을 찾아 전진하는 경우에는 처음에는 아무래도 애매한 언어 표현을 취할 수밖에 없다. 대수적 상징화(호화)의 방법은 이 언어의 결함을 부분적으로 보충해 주는 최대의 발견이다. 그러나 여기에도 이미 말한 한계가 있고, 그 한계내에서 인위적으로 명석하게 된 기호화 체계가 이번에는 반대로 우리의 창조적 사유를 방해하는 일조차 있다. 언뜻 떠오르는 사고가 포착한 것을 곧바로 정합적인 맥락으로 조직하기는 어려우며, 철학이란 주로 이러한 종류의 통찰을 언어적 표현으로까지 높여가려는 노력이다”라고(The Organization of thought, The Aims of Education, London, pp. 93~96).

동양철학의 언어 표현은 단순한 인식론적 의미보다는 암시적·시사적·감흥적·율리적·포괄적·정동적 의미에 그 중요성을 두고 있다는 것을 우리는 잘 알고 있다. 이러한 점을 감안할 때 화이트헤드의 사고 태도는 다분히 동양인의 사유 방법과 유사한 점을 갖고 있다. 그뿐만이 아니다. 화이트헤드는 불교의 화엄 사상과 매우 일치하는 주장을 하고 있다. 예를 들면 그는 하나의 강당과 같은 공간의 불림은 다른 모든 공간의 불림을 그 자신 속에 반영하고 있는 거울이라고 말하고 또 이번 사건은 현재·과거·미래의 제국면을 그 자신 속에 반영하고 있다고 말하고 있다(Science and the Modern World, 1932, p. 113).

불교의 화엄경 속에는 다음과 같은 귀절이 무수히 산재해 있다.

“일체의 국토가 하나의 국토에 들어가며, 하나의 국토가 일체의 국토에 들어간다(一切國土入一國土 一國土入一切國土). 일체의 세계가 한 터럭(一毛) 속에 들어가며 한 터럭이 일체의 세계에 들어간다. ……일체 三世(과거, 현재, 미래)가 一世에 들어가고 一世가 三世에 들어간다.” 요컨대 전체와 부분의 단계에 있어서 부분의 집합으로서의 전체는 또 다른 전체의 부분이

되며 따라서 모든 부분은 동시에 다른 부분의 집합으로서의 전체자가 된다. 다시 말하면 모든 부분은 각각 다른 모든 부분을 자기 속에 함축하는 전체자이다. 즉, 전체가 부분이요, 부분이 전체라는 생각이다.

‘그러므로, 이러한 서양의 유기체 철학의 사유 방법은 동양의 전통적인 불교 철학의 사유 방법과 만나고 있는 것이다.

Ⅲ. 場論에서의 東西의 만남

우리는 최근의 사유 방법을 크게 두 가지로 압축하여 생각할 수 있다. 그 하나는 환원론이요, 다른 하나는 통합론(전체론)이다. 물질을 원자나 입자로, 생명체를 분자나 세포로 환원하여 생각하는 방법이 전자에 속하고, 전체와 부분 간의 상호 작용 혹은 의식과 무의식 간의 전체적 질서 내지 역동적 상호 작용에서 물질과 생명, 그리고 인간 사회를 이해하려는 사고 방법이 후자에 속한다.

현대 자연 과학이나 사회 과학에 있어서 장론은 모두 전체론적 사유 방법의 이론이다.

고대의 플라톤은 일찌기 장(chorā)의 개념을 도입하여 우주론을 전개한 바 있거니와 아인슈타인은 소위 통일장의 이론을 통하여 우주론을 설명하려 하였다. 아인슈타인은 한마디로 이 우주의 공간을 力場이라고 보고 형체 있는 물질이란 결국 에너지가 응축된 것이고 무형의 장(허공)이란 에너지가 분산된 것이라고 생각하였다. 아인슈타인의 말을 빌면 “에너르기가 다량으로 집중하고 있는 장소가 물체이고 에너르기의 집중이 적은 장소가 場이다.”

불교의 반야심경의 “色即是空 空即是色”은 바로 이와 동일한 사유 형태에 속하는 것이다. 여기서 色은 물질을, 空은 場을 나타내는 말이다. 능엄경(楞嚴經)에는 허공과 물질들은……마치 물이 얼음이 되었다가 얼음이 다시 물이 되는 것과 같다고 말하고 땅(土)의 성품을 가지고 보면 큰것은 大地에 미세한 것은 먼지와 같으며…… 먼지의 입자를 또 쪼개면 곧 허공이 된다고 하

여 色과 空의 상호 화합을 자세히 설명하고 있다.

양자 역학에 있어서 양자장 이론도 (현재 일부 생물학에서도 장론을 도입하고 있다) 이와 동일한 사유 형태이다. 물의 수면을 양자장이라고 한다면 전자와 같은 입자들은 물결에 비교될 수 있다는 입장이다.

카프라는 이러한 장론을 설명함에 있어서 다음과 같이 말하고 있다.

“場이라는 개념이 나오으로써 물리 학자들은 다양한 場들을 모든 물리적 현상을 통합할 수 있는 근본적인 하나의 場으로 통합하려고 시도해 왔다. 특히 아인슈타인은 그러한 통일장을 탐구하는 데 여생을 보냈다. 힌두교의 ‘브라흐만’(Brahman), 불교의 ‘法’(Dharma), 도교의 ‘道’ 등은 모두 아마도 물리학에서 연구하는 현상뿐만 아니라 다른 모든 현상들의 근원이요 궁극적인 통일장을 나타내는 것으로 보인다”라고.

서양의 과학적 사고와 동양의 종교적 사고가 만나고 있는 것이다. 문제는 과학적 사고는 여전히 主客分離의 고도의 논리적 개념적 분석에 의한 경험적 관찰이 따라야 한다고 하는 데서 결과적으로 도로 배리적 관계에 놓인다고 하는 것이다.

장론은 자연 과학의 경우와는 좀 다르지만 사회 과학에 있어서도 여러 각도에서 새로운 사유 방법의 하나로 사용되고 있다. 인간의 전체적인 삶은 일반적으로 물적 사회적 장이라 할 시공적인 환경과의 교섭 속에서 이루어진다. 우리는 언제나 지금 여기라고 하는 시공 속에서 살고 있다. 존 듀이는 이러한 지금, 여기에 있어서의 개인과 환경 간의 상호 작용을 「장」(situation)의 형성이라고 불렀다. 듀이는 「경험적 논리학의 에세이」에서 다음과 같이 말하고 있다.

“자아는 주변을 통과하는 모든 것을 경험한다……진행하고 있는 주변에 있는 것에 의해서 우리가 관심하고 있는 것이 규정된다고 하는 것은 인생에 있어서 가장 움직일 수 없는 사실이다”라고. 따라서 듀이는 “내가 경험한다”, “내가 생각한다”고 하는 것은 옳지 않으며, “그것을 경험한다”, “그것이 경험된다”고 하는 편이

오히려 옳은 말이라고 하였다. 이것은 언제나 경험은 사건의 연속적 과정에서 일어난다는 것을 의미하며, 이러한 여러 과정에 있어서의 사건들속에 “자아라는 이름이 쓰여진다”고 역설하고 있다.

우리는 J. 스트레이치가 일찌기 제부분의 합계 이상의 「복합적 전체」로서만 현대 민주주의의 성격이 파악된다고 강조한 점을 기억할 필요가 있다. 산업 사회의 구조적 통일을 이해하려면, 경제적 가치의 단위와 그 실체를 단지 물적 대상으로서의 상품으로 환원하여 물건과 물건과의 관계로서만 취급해서는 그 분석이 불가능하다. 가치의 문제는 「사람과 사람과의 관계」에서 파악하지 않으면 안 된다. 사람 간의 상호 작용은 객관적인 것만도, 주관적인 것만도 아니고, 양적으로나, 질적으로나 객관적으로는 유동하고 변화하는 것이며 주관적으로는 움직이고 변화시켜 나가는 것으로서 그러한 복합적 전체적 구조 속에서 가치가 형성되는 것이다. 이러한 장론에 기초한 사회 과학적 사고 방법도 동양의 유기적 사고 방법과 매우 유사점을 갖고 있다.

IV. 結 論

필자는 「비트겐슈타인의 후기 철학」의 저자인 H. L. R. 핀치(Finch)의 다음과 같은 진술로써 이 글을 맺고자 한다.

“최근 몇 세기 동안 동서 동서의 만남과 더불어 몇 세대를 거친 양극성의 변화된 많은 기호들이 등장했다. 서양의 실재(개념화된 세계)는 그 자신의 한계, 동시에 과학과 전문 기술의 한계로써 동양의 실재를 자신의 거울에 비추어 보게 되었다. 그리고 한편 동양의 현상적 실재는 그 자신의 생존을 위해 역사적 필연성으로 서양의 개념적 실재에 직면하게 되었다.

결국 동서의 사고 방법의 차이점에서 보면, 다음과 같은 대비에서 우리는 다분히 동양인의 사유 형태는 직접적인 생을 중요시하는 종교에 목표를 두고 있고, 서양인의 사유 형태는 과

동 양

- ① 禪의 직관
- ② 逆說의 논리
(A와 非A는 X의 술어로서 서로 배척하지 않는다)
- ③ 양면 동시 부정
(neti neti : 이것도 아니고 저것도 아니다)
- ④ 직접적 전체적 경험
(종교적 사고)

서 양

- ① 개념적 분석
- ② 형식 논리
($A=A$, $A \neq \text{non } A$, A는 A인 동시에 非A일 수는 없다)
- ③ 일시 부정
(正反合)
- ④ 간접적 분할적 경험
(과학적 사고)

또한 동서의 유사점에서 보면,

동 양

- ① 空이나 虛의 철학
- ② 華嚴철학
- ③ 佛敎나 道敎
- ④ 易의 二元논리

서 양

- ① 場 論
- ② 有機體 철학
- ③ 실존철학, 정신분석학
- ④ 二元산술, 컴퓨터

학에 목표를 두고 있는 경향성을 볼 수 있다. 물론 서양은 기독교라는 세계 종교를 갖고 있지만 오늘날 서양인이 과학을 더 중요시하는 것은 주지의 사실이다.

현대 물리학의 거두인 막스 플랑크는 “인간은 자연을 인식하기 위하여 과학을 필요로 하며, 행동을 하기 위해서 도덕과 종교를 필요로 한다. 그러므로 과학과 종교는 서로 상보하고 있으며 둘 사이에는 아무런 모순도 발견되지 않는다”고 하였다.

우리는 이상과 같은 관점에서 오늘날 동서가 서로 배척적 관계가 아니라 상호 보완적인 차원에서 보다 미래 지향적인 사고 방법을 개발하여 교육 발전에 임해야 할 것이다.

〈參 考 文 獻〉

- 峰島旭雄編集. 『東西思惟形態の比較研究』, 東京書籍, 1977.
- C. A. Moore, *Essays in East-West Philosophy*, Univ. of Hawaii Press, Honolulu, 1951.
- E. Fromm, *Zen Buddhism and Psychoanalysis*, 金鎔貞譯, 『禪과 精神分析』 正音社, 1977.
- Fung Yu Lan, *A Short History of Chinese Philosophy*
- 中村元, 『東洋人の思惟方法』, 春秋社, 1961.
- F. Capra, *The Tao of Physics*

平生教育 振興方案*

趙 錫 浩**

I. 研究의 概要

다양하고 가속적인 현대 사회 변동의 특성들은 현대인으로 하여금 필연적으로 평생에 걸쳐 계속하여 학습하도록 만드는 주요 동인으로 작용한다. 변동의 주된 양상으로는 급격한 과학기술의 변동, 知識·情報의 폭증과 수명의 단축, 직업 세계의 구조적 변모와 전문화 등과 같은 원초적 변동과 그로 인한 파생적 변동 양태, 즉 문화적 욕구 수준의 향상, 가치의 다원화와 인간소외의 증대, 교육 위기의 도래 등을 들 수 있다.

이들 변동의 양상과 그로 인한 현대 사회의 제반 도전과 위기들을 기존 교육 체제만으로는 극복하기 어려운 과제로 남게 된다. 이러한 한계는 기존의 教育體制가 지니는 역기능과 구조적 문제점들에서 비롯되기도 하나 그러한 이유들을 논외로 하더라도 일생의 제한된 한 시기에 받게 되는 종국적인 성격의 학교 교육만으로는 더 이상 변동하는 사회에 적응하고 대처하기 어려워 새로운 사회의 증가된 교육적 수요와 새로이 창출되고 있는 교육적 요구들을 수렴하기에 커다란 한계성을 지니게 된다.

60년대 이후 기존 學校教育體制의 한계성에 대한 각성과 역기능에 대한 제반 비판론들이 회자되면서 이들 각성과 비판의 움직임들을 학교 교육의 대안적 형태 개발과 개혁안의 탐색 또는 비형식적 교육과 계속 교육의 강화라는 논제로 연결되었고 결국 평생 교육이라는 교육 이념으로 수렴되기에 이르렀다. 이에 평생 교육 파라

다임은 계속성, 탈정형성, 통합성, 다양성, 평등성의 추구라는 이념적 준거에 바탕을 두고 있는 것으로 이해되어야 하며, 이러한 평생 교육의 확대 보급은 세계적 추세이다. 이러한 교육체제의 이념의 擴散普及과 함께 평생 교육 이념을 구현하고 이를 실제적으로 교육 체제 내에 적극 도입하기 위한 많은 노력과 정책적 배려들이 경주되고 있다.

그러나, 지금까지 수행되어온 대부분의 평생 교육 연구들은 평생 교육 이념의 시대적·상황적 필연성과 중요성이 재확인 또는 개념 정립을 위하여 탐색적으로 시도되고 있으며, 교육 이론을 평생 교육 이념에의 이식과 도입·활용 등과 같은 기초 연구 단계에 머물고 있다. 평생 교육의 실제에 관한 연구들도 다양한 평생 교육의 영역 중 단편적인 領域만을 추출하여 실태와 요구를 조사·분석함으로써 그 결과를 전체적 현상으로 일반화하려는 단편적인 연구 수준에 그치고 있는 실정이다. 이러한 연구 동향들은 다양한 평생 교육 활동과 현상들을 포괄적이고 체계적으로 설명해 줄 수 있는 이론적 관점을 제시하지 못하고 이들 이론적 논의를 토대로 한 평생 교육 발전의 기본 방향이나 평생 교육 체제의 정립·진흥을 위한 구체적인 전략을 제시하지 못하고 있다.

따라서, 본 연구는 평생 교육 발전을 위해 일차적 과제로서 이념·제도·실제(내용·방법·운영)와 여건이라는 네 차원에서의 발전 기본 방향을 설정하고 설정된 발전 방향에 터하여 구체적인 發展戰略과 방안을 탐색·제시하는 데 목적이 있다.

* 이 글은 조 석호, 최 운실이 연구한 연구 보고 「RR 86-47」을 요약한 것임.

** 教育資料部 教育情報研究室長

이러한 연구 목적을 달성하기 위하여 수행된 연구 내용은 다음과 같다.

첫째 평생 교육의 概念定立과 이념적 특성을 분석하고, 둘째 한국 평생 교육의 체제 현황 및 주요 문제를 추출하고, 셋째 한국 평생 교육의 실태와 교육적 요구를 조사·분석하여, 넷째 한국 평생 교육의 발전 방향과 발전 전략 방안을 탐색 제시한다.

이와 같은 연구의 주요 결과를 다음과 같이 정리하고자 한다.

Ⅱ. 平生教育의 概念定立과 形成要因 分析

평생 교육의 개념을 명료화하기 위한 접근으로는 평생 교육의 목적·내용·방법에 따른 조작적 정의나 학교 본위 교육관과의 비교를 통한 개념 규정, 평생 교육 유관 용어와의 비교 분석을 통한 개념 정의 등 다양한 접근이 있을 수 있다. 그러나 어떠한 접근과 관점을 취하여도 평생 교육 개념을 명확히 규정한다는 것은 매우 어려우며 개념이 모호한 상태에 있음을 알 수 있다. 그 이유로는 첫째 평생 교육은 교육의 궁극적 지향 이념이며, 구체적인 접근 대안이나 실천적 방법론 또는 어떠한 하나의 명시적 교육의 실체가 아니라는 점, 둘째 학자들의 관점이나 다양한 사회 문화적 배경 등에 따라 각기 다른 관점에서 이해 되고 접근되어 왔다는 점, 셋째 유관·유사 용어들로 인한 혼돈과 관련하여 평생 교육 범주의 광역성 또는 광범, 포괄성을 개념 미정립의 원인으로 지적될 수 있다는 것이다. 따라서 평생 교육 체제하에서는 언제, 어디서나, 누구에게나, 어떠한 방식으로나 원하는 내용의 학습이 무한한 양태로 이루어지게 되므로 평생 교육 범주를 명확하게 규정하는 것이 어려우며 개념 정립 또한 더욱 난제에 봉착하게 된다. 이로 인하여 지금까지 명확하게 평생 교육의 개념은 합의되지 못하고 산발적으로 편의에 따라 정의되어 왔다.

평생 교육의 개념적 특성과 구조를 분석하여 평생 교육의 개괄적 정의를 내려 보면 먼저 평

생 교육의 개념적 특성을 목적·내용·방법에 따른 조작적 정의는 평생 교육의 목적론, 내용론, 방법론으로 불리어지는 것으로 “무엇을 위해, 무엇을 어떻게 학습할 것인가”에 관한 규정을 포함한다.

“무엇을 위해” 학습할 것이냐 하는 목적론에서는 급격한 사회 변동을 체험하고 있는 현대사회 속의 인간을 상정하고 개인적 자아 실현과 사회적 자아 실현의 목적을 제시한다. 개인적 자아 실현은 내적 자기 성장과 외적 자기 성장을, 사회적 자아 실현은 흔히 사회 발전과 사회 복지 실현을 의미한다.

“무엇을 학습할 것인가”라는 내용론에서는 기존의 지식과 문화 유산의 전승이나 수용의 측면이 아닌 새로운 지식의 탐구와 새로운 문화 창출 역량을 증대시키기 위한 창조적 학습을 강조하며 이를 위해 단순한, 내용의 학습이 아닌 “학습하는 방법의 학습”을 강조한다.

“어떻게 학습할 것인가”하는 방법론에서는 定型的인 교육 방식 외에 학습자의 학습 요구와 편의에 적합하고 다양한 학습 방식의 활용을 강조하여 정규의 전일제 출석 수업 외에 비형식, 무형식적인 교육 방식의 도입과 학교 자원 외에 가정과 사회의 교육적 자원이 총체적으로 활용되어야 함을 강조한다. 또한 학습 형태에 있어서는 정해진 교실과 강의식이라는 획일적이고 경직된 고정 관념에서 벗어나 방송 통신 매체의 활용을 통한 원격 교육이나 개별 학습 지도제, 세미나, 워크숍 등 다양한 개별 집단 학습 방식들이 활용된다.

이상과 같은 평생 교육 개념의 조작적 정의에 의해 평생 교육 개념적 특성을 ① 교육 개념의 광역성과 통합성 ② 교육 시기의 계속성과 항상성 ③ 교육 대상의 평등성과 전체성 ④ 교육 접근 방식의 다양성과 상대성, ⑤ '교육 체제의 개방성과 탈정형성이라는 다섯 가지 면이 도출될 수 있다.

평생 교육 이념이 대두되고 그에 관한 논의가 활발히 이루어지게 된 배경은 매우 다양한 측면에서 제시될 수 있으나 평생 교육 이념 형성의 주요 동인을 교육 외적 요인과 교육 내적 요인으로 구분하여 전자에서는 상황 변수로서의 사회·

문화적 변동 요인을, 후자에서는 기존 교육 체제의 한계와 역기능 요인을 들 수 있으며 이들 각 요인들은 평생 교육 발전의 필요성인 동시에 평생 교육의 이념 형성 요인이 된다.

평생 교육 이념 형성의 요인으로서 교육 외적 요인으로는 사회·문화적 변동 요인을 과학 기술 고도화, 지식 정보의 양산, 직업 변동의 전문화, 생활 수준 향상과 생애 주기의 변화, 여가의 증대 가치의 다원화와 소외의 증대, 민주 발전 풍토와 대중 고취 측면에서 볼 수 있으며, 교육 내적 요인으로서 교육의 위기론과 탈학교론에서 지적되고 있는 비판적 요인들을 중심으로 교육 기회의 제한성과 불평등성, 교육 체제와 운영상의 경직성, 폐쇄성, 교육 내용과 운영 방식상의 획일성, 경직성, 교육 산출의 부적합성과 교육 자원의 절대 부족이라는 측면에서 찾아볼 수 있다.

Ⅲ. 韓國 平生敎育의 現況과 主要問題

평생 교육은 그 본질상 다양성과 광역성, 무정형성 등을 특성으로 하므로 체계적으로 분류하기는 어렵다. 그러나 일반적으로 평생 교육의 유형은 실시 기관별 목적 및 내용, 영역별, 교육 대상별 그리고 학습 형태별로 유형화될 수 있다. 이러한 유형화의 준거 중에서 평생 교육 실시 기관별 유형 분류(실시하는 주도 기관의 성격에 따라 유형하는 방식) 방법을 택하였다. 이러한 유형화 방식에 기초하여 우리 나라 평생 교육 유형을 국가 및 지방 자치 단체 중심, 학교, 중심, 민간 단체 중심, 종교 및 문화 시설 중심 산업체 중심 등 다섯 가지 유형으로 구분하였으며 이를 다시 2~3개의 하위 유형으로 구분하였다. 그리고 교육 기관의 교육 프로그램의 특성, 주대상 집단에 따라 실시되는 교육 내용의 주요한 것은 기초 및 교양 교육과 취미·여가 교육, 시민 정신 및 새마을·안보 교육, 직업 기술 교육, 전문 지식 및 교과 관련 교육 등이다.

그리고, 우리 나라의 평생 교육의 체제 현황은 법·제도 및 행정 조직 현황을 통해 파악될 수 있다. 평생 교육을 위한 법·제도적 근거는

1981년 제5공화국 헌법에 의무 조항이 명시되어 초유로 확고한 법적 기반을 확립하였으며, 이를 근거로 평생 교육의 핵심이 되는 사회 교육법(1982년) 및 시행령이 제정되어 문교부에서는 교육법과 기타 다양한 평생 교육 활동 관계 법규들이 마련되어 있다. 기타 부처에서도 공무원 교육 훈련, 직업 훈련, 농·어촌 지도 사업에 관한 법규들을 근거로 평생 교육 활동이 활발히 추진되고 있다.

이러한 법·제도적 근거로 평생 교육 이념을 실현하기 위해 각 부처에서는 행정 조직 기구를 두고 평생 교육 활동 담당 업무를 규정하고 각종 평생 교육 활동을 전개하고 있다.

우리 나라의 평생 교육은 발전을 지향함에 있어 실제적인 현상에 많은 구조적, 과정적 문제를 내포하고 있다. 이들 제반 문제들은 다양한 측면에서 지적될 수 있으나 그 중에서 중요한 문제로 제기될 수 있는 것은 평생 교육 개념의 미정립과 사회적 인식 부족, 평생 교육 기회의 양적 부족과 질적 편포, 평생 교육 참여 유인 체제의 미흡, 평생 교육의 법·제도적 미정착과 행정 조직간의 유기적 연계 결여, 기존 학교 교육 체제의 폐쇄성과 경직성, 학교와 학교 외 교육간 연계 결여, 평생 교육 부문의 연구·개발 미흡과 관리·운영의 전문성 결여, 그리고 평생 교육 운영 재정의 영세성과 지원 미흡 등을 들 수 있다.

Ⅳ. 韓國 平生敎育의 實態와 敎育的 要求分析

1. 韓國 平生敎育機關 類型別 實能

평생 교육 기관의 일반적 특성은 民間主導型과 학교 및 國家主導型이 문화 시설이나 기업 주도형에 비해 현저하게 많으며 1970년대에 들어서 특히 평생 교육 활동이 활발히 전개되고 있는 것으로 나타났다. 교육 기관의 소재 지역은 대체로 서울과 도시 지역에 편포되어 있으며, 읍·면 지역에는 극히 적은 것으로 나타났다. 관련 정부 부처는 문교부가 주종을 이루나 내무부 노동부, 보사부, 문공부 등에 관련된 교육 기관들도 많은 것으로 나타났다.

평생 교육 기관의 敎育施設, 財源確保와 운영

에 있어서는 교육 장소는 대부분의 경우 자체 소유로 장소와 시설을 확보하고 있으며, 임대인 경우는 극히 드물고 비교적 충분한 시설을 고르게 확보하고 있는 것으로 나타났다. 또한 教育財源 確保는 수혜자 부담인 경우가 가장 많았으나 運營財源은 기관 유형에 따라 상당히 다양함을 알 수 있었으며, 教育運營豫算에 있어서도 전반적으로 일억원 이상의 대규모 예산이 과반수를 차지하나 그 분포는 십만원 미만의 극히 소규모 예산으로 다양하게 나타났다. 그러나 財政興件에 대한 기관들의 주관적 인식도를 보면 거의 대부분이 보통이거나 부족하다고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 운영 애로 사항으로는 역시 재정 부족이 가장 많이 지적되고 교수 요원과 시설·설비 부족, 그리고 수강생들의 이질성도 많이 지적되었다.

평생 교육 기관의 교육적 특성으로는 먼저 教育理念 및 목적은 과반수 이상의 기관이 인력 개발 지향형에 속하고 있으며 교육·문화적 용구 충족정도 비교적 많았다 교육 프로그램의 특성은 기초 및 교양 교육이 가장 많고 직업 기술 교육과 전문 지식 및 교과 교육의 성격을 지닌 프로그램이 다음으로 많았다. 교수-학습 방식에 있어서는 강의식과 실험 실습 및 현장 견학을 병용하고 있는 경우가 가장 많았다. 교육 기간은 일 주일 미만의 단기 과정이 가장 많으며 대체로 3개월 이하의 단기형 또는 중·단기형 교육 프로그램을 제고하고 있었으며, 교육 시기는 상설제 운영이 가장 많았고 不定期的으로 운영하는 경우도 비교적 많았다. 또한 주·야간별로는 주·야간 병행제와 주간제가 주종을 이루고 있었다. 프로그램 개발과 개선 방식은 기관 자체에서 하는 경우가 가장 많으며 전문가에게 위탁하는 경우도 비교적 많았으나 기존 프로그램을 그대로 도입 활용하는 경우가 비교적 적었다. 한편 교육 중도 탈락률과 참여 저해 요인은 대체로 사설 학원, 자원 단체 등을 제외하고는 중도 탈락이 거의 없으며, 가장 큰 저해 요인으로는 多重業務負擔이라는 상황적 저해 요인이 지적되고 있다. 학습 능력 및 자신감 부족 교육적 흥미와 의욕 결여라는 性向的 저해 요인도 비교적 많이 작용하는 것으로 나타났으며 교육 경비

및 주위의 이해 부족 등의 상황적 저해 요인은 거의 지적되지 않았다. 교육 이수 후 보상 체계는 수료증이나 졸업장, 회원증 등 사회적 공식 인정이 수반되지 않는 증서의 수여가 주종을 이루고 있었으며 의수 결과에 따른 보상이 미흡한 것으로 나타났다.

평생 교육 기관의 교육 대상 및 교수 요원의 특성은 평생 교육 기관의 총교육 인원을 보면 50명 미만의 경우와 10,000명 이상을 대상으로 하는 기관이 특히 많은 양극적 분포를 보이며 교육 인원을 수용 가능한 인원과 실제 참여 인원으로 구분하여 평균치를 내보면 실제 인원이 현저하게 더 높은 것으로 나타났다. 교직원 수에 있어서는 교수 요원 구성비가 특히 높고 전문 요원 확보율은 매우 부진한 것으로 나타나며 평균 학력은 대체로 대학교 이상으로 높은 편이며 교교 졸업의 경우도 비교적 높은 비율을 보이고 있다. 평균 교육 경력은 기관장의 경우 평균 19년으로 가장 높고 기타 교수 요원은 7~10년의 정도로 나타났다. 전문 요원의 경우는 최근에 확보되기 시작한 새로운 것으로 약 1년 정도의 짧은 평균 경력을 보유하고 있는 것으로 나타났다. 교수 요원의 교육 담당 시간 및 재임 기간 이동 교체 요인 등을 보면 교육 담당 시간, 자체는 별로 과중하거나 부담이 되지 않는 것으로 나타나고 있다. 재임 기간도 평균 약 5년이며 장기 근속자도 비교적 많은 것으로, 나타났다. 이동 교체 요인은 본인의 의사에 따른 자의적 이동·교체가 가장 많으나 기관 사정이나 타의 수강생 요구에 따른 이동·교체도 비교적 많게 나타났다. 교직원 처우와 재교육 상황을 보면 먼저 경제적 처우는 교수 요원과 전문 요원, 행정·관리 및 사무직 순으로 나타났다. 평균 보수 수준을 보면 일반 학교 교원과 비슷하거나 상대적으로 더 많은 수준으로 나타났다. 그러나 보수와 무관한 자원 봉사자들이 많아 기관 유형별로 그 차이가 현저하였다. 재교육 실시 형태와 빈도를 보면 외부 위탁 교육과 기관 자체 교육을 병용하는 경우가 많았으며 실시 빈도는 부정기적으로 수시로 실시하거나 연 1회 실시하는 경우가 많았으나 전혀 재교육을 실시하지 않는 경우도 비교적 많은 것으로 나타났다.

2. 平生教育對象別 教育參與特性和 要求分析

평생 교육 참여 집단의 배경 특성을 보면 먼저 평생 교육 참여 집단은 성별로는 여자에 비하여 남자가 현저하게 많으며 연령별로는 30대 이하의 성인 초기 집단, 학력별로는 고학력층 그리고 직종별로는 전문직과 서비스 기능직 그리고 가사 종사자가 타 집단에 비해 현저하게 많았다. 이러한 현상은 평생 교육 참여 집단이 결혼 집단보다는 상위 집단에 상대적으로 편포되어 있음을 입증하고 있다.

교육 참여 경험 및 내용에 있어 참여 경험 빈도를 보면 비참여 집단이 전체의 과반수에 이르고 참여 집단의 경우도 대체로 2회 이하로 적게 나타났다. 참여 내용을 보면 전반적으로 기초 및 교양 교육과 시민 정신 및 새마을·안보 교육에 참여했던 경험이 가장 높게 나타나고 전문 지식 및 교과 관련 교육의 경우에 참여율이 가장 낮게 나타났다.

평생 교육에 대한 인식과 평가에서는 평생 교육 대상자들은 평생 교육이라는 개념에 대해 비교적 익숙한 상태로 인식하고 있으며, 평균 이상이 평생 교육에 대한 정보와 인식을 지니고 있는 것으로 나타났다. 또한 평생 교육을 발전시키는 데 주요 기관으로서는 국가나 지방 자치단체와 평생 교육 전담 기구를 지적하고 있다. 그리고 교수 요원의 자질에 대한 인식에 있어서는 대체로 능력 실력형과 인격·성실형이 경험·경력형과 학력 및 외적 자격 구비형에 더 많이 지적되었다.

한편, 평생 교육 성과에 대한 인식은 내적인 보람과 만족 또는 풍부한 지식과 교양의 증진 등과 같은 내적 보상 유형이 직업적 성취나 실용적 효용 가치 산출과 같은 명시적인 외재적 보상 유형보다 현저히 높았다. 교육 내용 방법 담당자에 대한 만족도의 측면에서도 대체로 평균 이상의 높은 만족도를 보이고 있다.

평생 교육 참여 저해 요인으로는 역시 기관실태 조사 결과와 마찬가지로 다중 업무 부담이라는 상황적 저해 요인이 가장 많이 인지되고 있었으나 참여자들의 경우 교육 시간·시기 및 운영 방식 등과 같은 교육 내적 저해 요인도 많이

지적하고 있었다. 그러나 동일한 항목을 통해 측정된 중도 탈락 요인의 경우는 교육에 대한 흥미와 의욕 상실이라는 성향적 저해 요인이 높은 비중을 차지 하고 있었다.

교육적 요구 격차에 있어서는 먼저 교육 참여 동기를 보면 지적 욕구 충족이라는 학습 지향형 동기 유형이 현재와 요구 모두에 있어 가장 높게 나타나나 빈도를 보면, 이러한 동기 유형에 관한 선호도는 현재에 비해 요구 수준이 더 높은 것으로 나타났다.

교육 내용에 있어서는 현재 시민 정신 및 새마을·안보 교육에의 참여가 가장 많았으나 요구에 있어서는 기초 및 교양 교육과 취미·여가 교육을 가장 많이 원하고 있었다.

교육 방법에 있어서는 현역은 주로 전통적인 강의식 방법에만 의존하여 교육을 받고 있었으나, 요구에 있어서는 강의식이 아닌 실험·실습이나 현장 견학 지역 사회 조사, 토론·세미나, 워크숍 등의 집단 학습 방식과 TV, 라디오를 통한 방송 통신 교육 방법을 많이 요구하고 있었다.

교육 실시관에 있어서는 현재와 요구 수준이 모두 국가와 지방 자치 단체를 가장 많이 지적하고 있었으나 그 선호도에 있어서는 현재에 비해 요구의 비율이 현저히 낮았고 사회 공공 기관에 대한 요구가 비교적 높게 나타났다.

교육 실시 기간 및 시기를 보면 교육 기간은 1주일 미만의 단기형 교육 프로그램이 주종을 이루고 있었고 요구에 있어서는 1개월에서 3개월 정도의 중·단기형 프로그램과 1년 정도의 중기형 프로그램이 비교적 높게 나타났다. 교육 시기에 대한 요구 격차를 보면 현재는 주중 주간이 대부분이나, 요구에 있어서는 동·하계 휴가 기간과 주말의 낮시간에 대한 선호도가 높았다.

교육 경비 부담을 보면 현재는 수혜자 부담이 주종을 이루고 있으나, 요구 수준에 있어서는 국고 및 지방 자치 단체 부담을 특히 많이 원하고 있었다. 따라서 평생 교육 참여 집단들은 교육의 전과정에 걸쳐 현저한 교육적 요구 격차를 인지하고 있음을 알 수 있었다.

이러한 제반 조사 결과들은 결코 획일적이거

나 동일한 현상들이 아니며 평생 교육 기관의 유형에 따라 또는 평생 교육 대상자의 배경 특성에 따라 결코 그 결과가 크게 달라짐을 전제해야 할 것이다.

V. 平生教育發展의 基本方向과 發展戰略方案

지금까지 논의된 평생 교육의 개념 및 특성, 평생 교육의 체제 이론 그리고 평생 교육의 실태와 요구 분석 결과에 터하여 향후 한국 평생 교육의 발전 방향과 구체적인 발전 전략 방안은 다음과 같다.

1. 平生教育發展의 基本方向

1) 平生教育觀의 定立

교육 개념의 광역화와 탈경형성을 인식함으로써 편협되고 경직된 “학교 본위 교육관”으로부터 탈피하여 평생 교육관을 정립한다. 즉 학교 교육과 학교 외 교육(가정 및 사회 교육)의 대등한 가치와 중요성을 인식하고 제도화된 학교 교육의 시기적·연령적 제한성에서 벗어나 언제, 어디서나 교육이 이루어질 수 있다는 계속 교육의 가능성을 증시하는 평생 교육의 이념을 정립한다.

2) 平生教育 機會의 擴充

개인의 배경 특성(귀족·업적적 요인)에 무관하게 전사회 구성원의 학습권을 보장하고 특히 교유 결손 집단이나 계속 교육 수요 집단에서 2차적 교육 기회를 제공하기 위하여 학교 외 교육 기관 및 각종 사회 기관에서의 평생 교육 기회를 확충한다.

3) 平生教育機能의 活性化

학교와 학교 외 교육 간의 연계를 강화하고 산학 연계와 지역 사회 자원 활용을 극대화하며 학교 외 교육 부문의 전문성과 효율성을 제고함으로써 평생 교육 기능을 활성화한다.

4) 平生教育內容의 多樣化

평생 교육에 대한 다양하고 이질적인 사회적·개인적 수요와 요구를 충족시키기 위하여 평생 교육 프로그램은 획일적이고 규정적인 성격에서 탈피하여 다양한 내용과 형태로 개발되어

야 한다.

5) 平生教育의 與件擴充

평생 교육 체제 확립과 실시의 효율화를 위해서는 평생 교육의 법·제도적 장치를 강구하고 행정 기능 수행의 합리화와 행정 조직간의 유기적 연계성을 제고하는 한편, 정부와 민간 차원의 교육 투자 유치를 확대하여야 한다. 이와 함께 평생 교육 여건 확충 및 발전을 위한 관·민학 상호 협력 체제를 구축하며 각종 참여 유인 체제를 강화한다.

2. 平生教育의 發展戰略方案

앞서 평생 교육 발전 방향으로 설정된 다섯 가지 기본 전제에 터하여 한국적 상황에서 총체적인 평생 교육의 발전을 도모하기 위하여 탐색되어야 할 구체적인 전략 또는 방안을 제시하고자 한다.

1) 平生教育機會 擴充方案

(1) 高等教育體制的 開放化와 運營의 彈力化

① 정규 고등 교육 기관의 입학 방식 및 교육 과정 운영 방식의 탄력화

② 방송 통신 대학, 개방 대학 등과 같은 특수 교육 기관의 성격을 재정립 교육 기회 확충

③ 전문직 성인의 계속 교육 기회 확대

(2) 平生教育 프로그램의 多樣化

사회적 수요와 대상 집단의 특성 및 교육적 요구에 적합한 다양한 내용과 형태의 프로그램 개발·제공

(3) 教育缺損集團을 위한 平生教育機會의 擴充

① 근로 청소년을 위한 각종 형태의 개방형 중등 교육 체제 개편 확충과 사회 협조와 행정 재정적 지원의 제도적 장치 마련

② 저소득층이나 지역 주민을 위한 각종 교육 기회 확충과 교육 참여 여건 조성을 위해 제도적·지원 장치 강구

2) 平生教育機能 強化

(1) 學校와 地域社會 간의 教育的 連繫體制構築

① 학교와 학교 외 교육 간 수평적 교류와 유기적 연계 강화를 위한 제반 자원의 교육적 활용 극대화

② 산·학·민 기관의 공동 교육 체제를 구축하여 산·학 연계 강화

③ 방송 매체의 평생 교육적 기능 수행을 위해 교육 방송의 확충과 각종 평생 교육 프로그램에 방송 통신 매체의 활용 장려

(2) 평생교육 效率化를 위한 專門人力 確保

학교 교사들의 평생 교육에 관한 인식 제고와 지도 요원으로서의 전문성을 함양하고 사회 교육 전문 요원의 충분한 확보와 전문화 그리고, 평생 교육 유관 연구 개발의 기능 강화

3) 평생교육 與件 및 支援體制 擴充方案

(1) 평생교육 有關法令의 整備와 行政組織의 連繫化

① 기존 교육법이 평생 교육 진흥법으로서의 포괄적 성격으로 개편 강화하고 각 부처에서의 각종 평생 교육 유관 법규들의 적용 범위 규정과 성격 재 규명 등 재정비

② 각 부처별로 산발적 비유기적으로 운영되

는 행정 조직 체제를 통합·조정·개편하여 평생 교육 담당 부서의 행정 기능의 보강

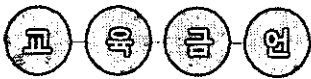
(2) 평생교육 運營財源의 確保

전반적인 교육 예산의 확충을 전제로 사회 교육 부문의 예산을 확충하고 예산 배분 기준 설정의 합리화와 정부·민간 차원의 평생 교육 부문 투자 유치 장려

(3) 평생교육 與件造成 및 參與誘引體制 構築

① 평생 교육 여건을 조성하기 위해 가정에서의 초기 사회화 과정과 학교 교육 과정, 대중매체 등을 통한 평생 교육에 대해 사회적 인식 제고와 이에 관한 협력 체제하에서 학습 사회 풍토를 조성

② 평생 교육 참여 유인 체제를 강화하기 위해 평생 교육 프로그램의 홍보와 학습 상담, 지원 체제를 강화하고 평생 교육 이수자에 각종 혜택과 특전 제공 등 보상 체제를 강구——◆



□ 세 사람이 함께 가면 그 중에 반드시 내 스승이 있다.

착한 사람을 가려 그 행동을 따르고, 악한 자를 가려

내 행동을 바로잡을 수 있기 때문이다.

—공자 <논어 : 술이편>—

□ 三人行 必有我師焉 擇其善者而從之

其不善者而改之

—孔子 <論語 : 述而篇>—

컴퓨터 教育 強化方案*

李 相 珞**

I. 研究의 目的

컴퓨터의 普遍化는 컴퓨터에 대한 올바른 理解와 基本的인 操作能力을 습득할 必要性을 提起하였으며 이 때문에 모든 사람들에 대한 컴퓨터 문맹 탈피(computer literacy) 教育이 강조되고 있다. Michael도 컴퓨터가 중요한 生活의 道具로 이용되는 다가올 情報化 社會에서 컴퓨터에 대한 無知는 읽기, 쓰기, 셈하기에 대한 無知와 마찬가지로 사람을 機能的인 文盲이 되게 한다고 하였다. 나아가서 이러한 個人的인 文盲 현상이 범국가적으로 파급된다면 이것은 國家의 文化的인 停滯現象을 초래할 우려가 많다.

이러한 연유로 미국, 캐나다, 영국, 프랑스 등 많은 國家들이 국민들에게 컴퓨터를 중심으로 하는 技術社會에 適應할 수 있는 能力을 길러 주려는 데 國家적 노력을 기울이고 있다.

우리 나라에서도 지난 '83년도에 컴퓨터 教育을 국민 학교 수준에까지 擴大 實施할 것을 검토 중에 있다고 발표한 바 있다. 그러나 초·중·고등 학교의 教育 과정에는 商高와 工高를 제외하고는 표준화된 컴퓨터 教育을 위한 教育課程이 없으며 教師, 施設 및 學生用 教材의 未備, 유용한 소프트웨어의 不足 등으로 말미암아 뚜렷한 성과를 거두지 못하고 있다. 특히 特別活動으로만 實施되기 때문에 教育의 對象이 일부 학생으로 제한될 수밖에 없으며 결과적으로 대부분의 학생은 전혀 컴퓨터 教育을 받아보지 못하고 학교를 떠나게 된다.

컴퓨터 教育은 이제 범국민의 機能的인 文盲을

脫皮하기 위한 教養教育으로서 그 필요성이 強調되고 있다. 이러한 필요성에 비추어 볼 때 특별한 활동을 통한 컴퓨터 教育만으로는 위에서 言及한 컴퓨터 教育의 普遍化를 달성하기에는 미흡한 수준이다. 따라서 컴퓨터 教育의 普遍化를 위해서는 범국가적으로 획기적인 조치가 필요하며 이 연구에서는 이러한 課題를 달성하기 위해 필요한 政策課題를 開發·提示하는 데 연구의 목적을 두고 있다.

이를 위하여 이 연구는 다음의 사항을 구체적 연구 목표로 설정하였다.

- 1) 컴퓨터 教育의 必要性 探索
- 2) 컴퓨터 教育의 문제점 診斷
- 3) 컴퓨터 教育의 強化를 위한 政策方案 探索

II. 컴퓨터 教育의 必要性

1. 一般教養으로서의 教育

教育은 학생들로 하여금 未來社會에 적응할 수 있는 能力을 길러주는 활동이다. 따라서 社會가 변화함에 따라 학생들이 배워야 할 학습의 內容과 方法도 변화되어야 한다.

정보의 폭발적인 增加와 科學技術의 발달은 高度로 복잡해진 현대 社會에서 모든 일반인이 정보를 수집·분석·관리 활용함에 있어 컴퓨터를 이용하지 않으면 안되게 하였다. 미래 社會에서 컴퓨터는 생활의 중요한 道具이다. 컴퓨터의 이용 기능을 제 4의 基本技能이라고 부르는 이유도 바로 여기에 있다.

이와 같이 컴퓨터에의 依存度가 증가됨에 따라 컴퓨터 教育이 강조되고 있고 教育의 목표도

* 이 글은 정택희, 이상락, 유은진이 연구한 연구보고 「RR 86-26」을 요약한 것이다.

**教育資料部 研究員

주로 컴퓨터에 대한 基本知識, 態度, 技能을 길러 주는 데 두고 있다.

현재 우리 나라에서는 컴퓨터에 대한 교육이 주로 실업 고등 학교와 대학 수준에서 專門教育으로 提供되고 있다. 따라서 컴퓨터에 대한 素養이 일부 專門人力에만 한정되어 있어 앞으로 모든 분야에서의 컴퓨터 활용 요구에 일반인들이 효율적으로 적응할 수 없는, 소위 文化遲滯 현상에 直面하고 있다. 이제 컴퓨터 素養은 特定人들이 特定分野에서만 필요로 하는 것이 아니라 모든 사람이 一常生活에 效率的으로 適應하기 위해 갖추어야만 하는 必須教養으로 대두되었다.

2. 變化하는 職業世界에의 對備

産業構造나 직업의 변화는 선진국에서는 이미 오래 전부터 시작되고 있다. 예를 들면 미국의 경우 1860년 당시 42%나 되던 농업 인구가 지금은 3% 이하로 떨어지고 있다. 그대신 6%에 불과하였던 情報産業人口가 47%로 늘어나고 있다.

우리 나라도 産業構造가 점차 선진국의 형태로 따라갈 전망이다. 이러한 산업 구조의 변화가 구체적으로 암시하는 것은 知識情報産業社會로의 轉換이다. 知識情報産業社會에서 컴퓨터는 공장, 사무실, 은행 등에서 뿐만 아니라 일반 가정이나 개인에게도 유용한 作業의 道具로 보편화될 것이 예상된다. 이런 전망에서 볼 때 미래 사회에서는 컴퓨터 관련 직업 분야는 물론 일상적인 직업 분야에 있어서도 컴퓨터의 활용이 증가될 추세이다. 곧 미래 사회에서의 폭 넓은 職業選擇의 機會를 가질 수 있기 위한 컴퓨터 교육의 필요성이 제기된다.

3. 高級技術人力의 底邊擴大

賦存資源이 貧弱한 우리 나라에서 集中的으로 투자하고 개발할 필요가 있는 부분의 하나가 情報産業이다. 정보 산업은 새로운 국가 경제를 주도하는 最尖端産業일 뿐만 아니라 資源節約의이고 頭腦集約的인 産業이라는 점에서 우리 나라의 여건에 매우 적합한 분야이다.

국내 산업이 1980년대에 이르러 附加價値가

높은 情報産業에 주력하게 됨에 따라 정보 산업의 인력이 연평균 30% 이상씩 증가하고 있으며 이 분야의 고급 인력은 '87년도에 이르러는 需要에 비해 供給이 30% 이상이 모자랄 것으로 예상되고 있다.

이러한 人力需給의 전망에 비추어 볼 때 컴퓨터 관련 高級技術人力의 양성이 크게 요청되고 있다.

Ⅲ. 컴퓨터 教育의 當面課題

1. 컴퓨터 教育機會의 不足

각급 학교는 '83년도부터 특별 활동의 형태로 컴퓨터 교육을 實施하고 있다. 그러나 施設, 教師, 教材의 부족으로 크게 活性化되지 못하고 있으며 따라서, 교육의 대상도 극소수에 불과하다.

인문계 고등 학교의 학생은 産業技術이나 數學 교과에서 컴퓨터에 관련되는 내용을 1단원씩 학습할 수 있다. 그러나 이들 내용은 컴퓨터를 실질적으로 操作할 수 있는 能力을 기르기에 부적합하므로 컴퓨터 교육에서 達成하고자 하는 目標에 도달하기에는 무리가 많다.

2. 教師의 資質 및 數의 不足

'83년이래 컴퓨터에 관한 研修를 받은 교사는 초·중·일반고의 경우 약 15%에 이른다. 그러나 이들이 주로 짧은 시간에 베이식 프로그래밍 위주의 교육을 받았기 때문에 컴퓨터 교육을 보편화시키기에는 質的·量的 측면에서 여러 가지 문제를 안고 있다. 이러한 문제가 야기된 원인으로서는 다음 3가지를 들 수 있겠다.

- ① 연수의 시간과 기회의 부족
- ② 교사 양성 기관의 教育課程未洽
- ③ 일반대 컴퓨터 관련 학과 출신의 교직에 대한 낮은 선호도

3. 施設의 不足

컴퓨터 교육이 소기의 目標을 달성할 수 있다면 학교마다 한 학급이 동시에 授業을 할 수 있는 충분한 수량의 컴퓨터를 具備하는 일은 필수적 과제이다. '85년도 현재 전국 초·중·고

등 학교의 컴퓨터 普及現況은 학교당 평균적으로 국민 학교가 2.1대, 중학교가 2.5대, 고등학교가 4.8대로서 극히 낮은 수준의 保有率을 보이고 있다. 이것은 학교당 적어도 30대의 컴퓨터가 普及되어야만 교육이 效率的으로 이루어질 수 있다는 점에서 매우 심각한 문제가 아닐 수 없다. 또 현재 각급 학교에 보급된 컴퓨터는 8 bit 機種으로 容量이 부족하며 키보드가 附着된 本體와 모니터로만 구성되어 디스크 장치가 연결되어 있지 않기 때문에 여러 가지 유용한 CAI 프로그램이나 응용 프로그램을 사용할 수 없는 상태이다.

4. 소프트웨어의 不足

질 좋은 코스웨어는 바로 컴퓨터의 교육적 활용과 직결된다. 이는 사용자가 컴퓨터와 친근하게 相互情報를 交換하고 個別化學習을 가능하게 함으로써 學習의 效果도 높이고 아울러 컴퓨터 문맹 탈피 교육의 효과도 얻을 수 있게 한다.

현재 市中에 나와 있는 코스웨어는 질적인 면에서 볼 때 일반적으로는 부족한 점이 많이 발견된다. 질 높은 교육용 프로그램의 부족은 컴퓨터 교육이 보편화되지 못하는 중요한 원인이 되고 있다.

5. 支援體制의 缺如

초·중·고등학교의 컴퓨터 교육을 추진하고 지원하기 위한 教育行政 組織은 매우 微弱한 실정이다. 문교부에는 컴퓨터 교육을 전담하여 적극적으로 추진할 部署가 정해져 있지 못하며 各市·道 教育委員會 및 교육 구청도 같은 상황에 있다. 현재 초·중·일반계 고등학교를 위한 컴퓨터 교육은 科學·技術을 담당하는 장학사가 컴퓨터 교육을 본연의 직무와 겸임하여 지원하고 있을 뿐이다.

Ⅳ. 컴퓨터 教育強化의 基本方向

1. 컴퓨터 文盲脫皮 中心의 教育

컴퓨터 教育은 一般的으로 컴퓨터에 관한 教育과 컴퓨터를 利用한 教育으로 구분할 수 있다. 컴퓨터에 관한 教育은 컴퓨터의 原理와 組織, 프

로그래밍 作成, 應用分野 및 操作方法과 같은 컴퓨터에 관련되는 知識을 가르치는 것이고 컴퓨터를 利用한 教育은 學習效果를 높이기 위한 教授-學習의 道具로서 컴퓨터를 利用하는, 소위 컴퓨터 補助學習을 意味한다.

컴퓨터 教育은 學生들로 하여금 未來의 컴퓨터화된 社會에서 有能한 市民으로서 適應할 수 있는 資質을 길러줄 수 있어야 한다. 그러나 컴퓨터 教育이 컴퓨터를 利用한 教育을 中心으로 이루어 진다면 이러한 形態의 컴퓨터 教育은 利用能力 보다는 學習效果의 提高를 더 重要示하기 때문에 컴퓨터 文盲脫皮라는 컴퓨터 教育의 本來目標을 達成하는 일이 어려워 진다. 따라서 초·중·고등학교의 컴퓨터 教育은 컴퓨터 用語, 컴퓨터에 適合한 일, 컴퓨터에 대한 理解를 포함하여 컴퓨터의 使用經驗과 活用能力의 習得을 중요시하는 컴퓨터 文盲脫皮 中心의 教育이 되어야 한다.

2. 컴퓨터 教育의 機會擴大

컴퓨터에 대한 能力은 모든 사람에게 必要하다. 때문에 教育의 機會를 擴大하여 모든 學生들이 學校生活를 통하여 누구나 빠짐없이 컴퓨터 教育을 받게 할 필요가 있다. 컴퓨터 教育을 단기적 안목에서 중·고등학교에서만 實施하기 보다는 장기적 안목에서 國民學校에서부터 實施함으로써 모든 초·중·고등학교에서 컴퓨터 教育이 普遍化되도록 하여야 할 것이다.

3. 컴퓨터 利用 教育의 導入

教授-學習 過程에서의 컴퓨터의 活用은 教育의 質의 向上에 기여할 수 있다. 컴퓨터 補助學習은 個別化 學習을 가능하게 하며 지진아 지도 및 複數學級의 運營에도 크게 도움될 것으로 기대된다. 科學·技術의 學習에서 컴퓨터 器機 및 응용 소프트웨어는 實驗과 資料處理의 道具로 活用됨으로써 學習方法을 改善시키고 學習의 效果를 提高한다. 때문에 授業에서의 컴퓨터의 導入·活用은 教育의 質改善를 위한 또 하나의 관심의 課題로서 연구·추진되어야 한다.

4. 支援體制的 強化

컴퓨터 教育이 實效를 거두려면 유용한 教育 用 소프트웨어가 研究·開發·報及되어야 한다. 教育용 소프트웨어의 研究·開發은 專門的 知識과 막대한 時間經費 및 努力이 요구되며 개발된 소프트웨어에 대하여는 體系的인 質的 評價가 뒤따라야 한다. 現 여건 하에서는 教育용 소프트웨어의 개발·보급이 일반 소프트웨어의 개발 시장에 의해 주도되기는 어렵기 때문에 초기에는 이러한 機能을 수행할 專門機構의 設立이 필요하다.

V. 컴퓨터 教育強化를 위한 具體的 方案

1. 컴퓨터 教育의 機會擴大

1) 教育課程 및 教材開發

(案 1) 학교급별, 학년 수준별로 적용될 教育 과정 및 교재의 개발 적용

(案 2) 학교급이나 학년 수준을 고려함이 없이 컴퓨터 教育의 복잡성 정도에 따라 단계를 정하고 각 단계별로 教育 과정과 교재를 개발하여 학교에 投入하고, 각 학교를 각 단계 중 학교의 實情과 必要에 맞는 단계를 선택하여 教育을 實施한다.

2) 教育時間의 確保

(案 1) 特別活動 時間의 일정 比率을 컴퓨터 教育에 투입한다.

(案 2) 컴퓨터 教育을 單位化하여 컴퓨터 教育 時間을 確保할 수 있도록 한다.

(案 3) 기존의 교과 중 가급적 여러 교과에서 해당 교과 지도 內容과 관련시켜서 컴퓨터 관련 內容을 가르치도록 한다.

(案 4) 컴퓨터 教育 內容을 特定教科의 教育

內容으로 삽입한다.

(案 5) 학교에서 오락용 또는 個人學習用 프로그램을 利用하거나 정규 수업 시간에 컴퓨터를 통해 학습하는 과정에서 컴퓨터의 知識·技能·態度가 함양되도록 한다.

3) 教師 確保

(案 1) 現職研修만으로도 컴퓨터 教育指導가 가능하도록 現職研修 教育課程을 開發·適用한다.

(案 2) 사범 대학이나 教育 대학에 컴퓨터 강좌를 敎職必須로 이수시켜 모든 졸업자가 컴퓨터에 대한 소양을 가지도록 한다.

(案 3) 대학의 컴퓨터 관련 學科에 교직 과정을 並設하고 졸업생을 교사로 임용한다.

(案 4) 교사 양성 기관에 컴퓨터 教育學科를 설치한다.

4) 컴퓨터 普及

(案 1) 학교당 30대(디스크 장치 포함)의 컴퓨터와 實習室 1室 確保

(案 2) 지역별(市·道敎委 또는 구청 단위)로 컴퓨터 센터를 설치한다.

(案 3) 移動 實習車輛을 運行한다.

5) 소프트웨어의 開發 普及

(案 1) 소프트웨어의 개발·평가·보급을 전담할 소프트웨어 개발 센터를 설치한다.

(案 2) 각· 시도별 지역 단위로 개발·보급한다.

(案 3) 교사들이 필요한 소프트웨어를 개발하도록 教育을 實施한다.

(案 4) 시장으로부터의 供給에만 依存한다.

6) 支援體制的 強化

(案 1) 문교부 및 각 시·도 教育 위원회에 전담 장학사를 배치한다.

(案 2) 產·學 協동으로 컴퓨터 教育 진흥 基金을 조성한다. —————◆

放送通信高等學校 基礎學力 프로그램 現場適用 研究*

崔 允 道**

I. 研究의 趣旨 및 目的

教育機會의 普遍化 및 均等化의 세계적인 추세에 따라 중등 교육은 前期中等の 義務教育化에 머무르지 않고 後期中等の 義務教育까지 국민이면 누구나 당연히 거쳐야 할 教育段階로 認識되고 있다.

특히, 오늘날과 같이 科學技術이 급속도로 발달하고 社會構造가 복잡하게 변하여 가고 있는 사회에 있어서는 正規學校教育 못지 않게 平生教育(continuing education)이 강조되고 있을 뿐만 아니라 正規學校教育을 받지 못하고 사회에 진출한 靑少年이나 成人大衆을 위한 繼續教育이 강조됨으로써 教育機會의 普遍化를 초래하게 되었다.

이와 같은 보편화 추세에 따라 우리 나라 중등 교육은 전통적 엘리트 중심의 교육에서 自由·平等思想에 입각한 普遍的 國民教育을 基盤으로 하는 量的인 발전 과정을 밟아 왔다고 볼 수 있다. 즉, 1969년의 중학교 무시험 추첨 입학제의 실시와 1974년의 고등 학교 平準化 政策 그리고 1974년의 방송 통신 고등 학교 설치 등이 우리 나라 중등 교육의 量的인 팽창에 크게 기여한 일련의 예들이다.

그러나, 이와 같은 중등 교육의 量的 普遍化 政策은 質的 提高의 측면과 양립하지 못함으로써 質과 量的의 원만한 조화를 어렵게 해 온 것도 사실이다.

특히 방송 통신 고등 학교는 1986년 3월 현재 우리 나라 중등 교육 인구의 약 2.5%를 차지

함으로써 중등 교육의 양적 팽창을 가져오는 데 크게 기여하였을 뿐 아니라 經濟的 여건 등 개인적인 사정으로 一般高學等校에 進學하지 못한 학생들에게 教育機會를 提供함으로써 國民教育水準의 向上은 물론 국가 발전에 기여할 수 있는 人材를 養成하는 데도 크게 기여해 온 것이 사실이다.

그러나, 量的인 成長의 그늘에서 正常的인 質的 成長을 가져오지 못한 방송 통신 고등 학교 교육은 최 중운(1982), 조 석호(1985) 등의 연구에서 밝히고 있듯이 교육 과정의 정상적인 履修마저도 어렵게 하고 있는 실정이다. 특히 홍기형(1981) 등의 연구는 방송 통신 고등 학교의 교과 내용이 어렵기 때문에 학생들이 학습 의욕을 상실하게 되고 그 결과 中途에서 脫落하는 경우가 많다고 보고함으로써 기초 학력의 부족으로 인한 교육 과정의 정상적인 이수가 어렵다는 것을 시사하고 있다. 그동안 본원에서는 이러한 문제를 해결하기 위해서 1985년도에 英語, 數學科目의 기초 학력 프로그램을 개발한 바 있으나 이러한 프로그램이 현장에서 多樣하게 活用될 수 있는 方案들에 대한 效率性이 充分히 검증되지 못하였다.

따라서, 이 연구에서는 '基礎學力 프로그램의 현장 적용 과정에서 프로그램의 활용 효과를 提高할 수 있는 可能的 方案들이 어떤 것인가를 탐색하는 데 목적이 있다.

이러한 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 문제를 확인하고자 하였다.

- 1) 基礎學力 프로그램의 適用方法에 따라 學業成就에 어떤 差異가 있는가

* 이 글은 김 병성, 최 윤도, 정 종내, 손 정환이 연구한 연구 보고 「RR 86-10」을 요약한 것임.

**教育發展研究部 研究員

• 出席授業日에 교사가 지도하는 集團과 주기적인 形成評價만을 實施하는 학습 집단과의 學習效果의 差異

• 放送講義 錄音資料 利用集團과 形成評價를 實施하는 集團과의 學習效果의 差異

2) 基礎學力 프로그램은 教科別(英語, 數學)로 학습 효과에 어떤 차이가 있는가

3) 기초 학력 프로그램 학습에 대한 학생들의 태도는 어떠한가

4) 각 프로그램의 활용 방안들은 實施上에 어떤 問題點이 있는가

5) 기초 학력 프로그램의 전국 확대 실시에 따른 최적한 방안은 무엇인가

II. 研究方法

본 연구는 기초 학력 프로그램의 현장 적용 과정에서 프로그램의 적용 효과를 제고할 수 있는 최적한 방안들이 어떤 것인가를 탐색하는 실험 연구로서 다음과 같은 연구 방법과 절차를 밟았다.

1. 標集對象

본 연구의 표집 대상은 1지역의 남자 고등학교 1개교 200명과 여자 고등학교 1개교 200명 등 총 400명의 1학년 학생을 대상으로 하였다. 대상을 표집하는 데 특별히 고려된 사항은 지역과 성적 분포, 출석 상황 등이었다. 지역은 동일한 곳을 택함으로써 實驗處置에 便利性을 도모하고자 한 것이며, 성적 분포 및 출석 상황 등의 고려는 궁극적으로 集團構成의 同質성을 확보하기 위한 것으로서 사전 학력 검사의 결과와 學生 生活記錄簿 및 出席簿의 記載內容을 參考로 하였다.

이와 같이 標集된 對象은 다음과 같이 集團別, 科目別로 再組織되었다.

〈表 1〉 科目別·集團別 標集

집단	과목	수	학	영	어
實驗集團		1개교(J교)×3학급×50명=150명		1개교(I교)×3학급×50명=150명	
比較集團		1개교(J교)×1학급×50명=50명		1개교(I교)×1학급×50명=50명	

2. 實驗設計

본 實驗研究를 효율적으로 遂行하기 위하여 집단별 실험 처치와 실험 기간, 실험 도구를 다음과 같이 設計하였다.

1) 實驗處置

본 연구에서는 연구의 대상을 4개 집단으로 구성하고 집단별로 다음과 같이 處置하였다.

• 실험 집단 A: 이 집단은 기초 학력 프로그램을 제공받아 매월 出席授業日(月2回)에 正規教科 외의 特設時間을 이용하여 실제로 프로그램을 학습하는 집단으로서 正規教科指導와 동일하게 1시간의 보충 학습이 이루어지는 집단

• 실험 집단 B: 이 집단은 기초 학력 프로그램을 제공받는 것은 A집단과 마찬가지로 A집단과는 달리 보충 수업을 받지 않고 기초 학력 프로그램을 이용하여 자학 자습하는 집단이다. 또한 이 집단은 교사 對面授業의 효과를 보완하기 위해 기초 학력 프로그램의 內容을 수록한 放送講義 錄音資料集이 提供되었으며 주기적인 形成評價를 실시하였다.

• 실험 집단 C: 실험 집단 A·B와 마찬가지로 기초 학력 프로그램을 제공받는 집단이지만 보충 수업이나 방송 강의 녹음 자료집이 제공되지 않는 집단이다. 다만 形成評價만이 주어졌다.

• 비교 집단 D: 이 집단은 실험 집단 A·B·C와는 달리 일정한 형태의 처치가 가해진 것이 아니고 실험 집단과의 효과를 비교하기 위해 선정된 임의의 집단이다.

〈表 2〉 실험 처치

집	단	처치 방법
실험집단	A	Ta P Ma Tb Q
	B	Ta P Mb Tb Q
	C	Ta P Mc Tb Q
비교집단	D	Ta Tb Q

Ta: 기초 학력 진단 검사

P: 기초 학력 프로그램 제공

Ma: 출석 수업일에 기초 학력 프로그램에 대한 보충 수업을 1시간씩 실시하는 방법

Mb: 기초 학력 프로그램의 內容을 수록한 방송 강의 녹음 자료집을 제공하고 주기적인 형성 평가를 실시하는 방법

Mc: 주기적인 형성 평가를 실시하는 방법

Tb: 투입한 기초 학력 프로그램 내용에 대한 사후 학력 검사

Q: 투입한 기초 학력 프로그램의 인지적·정의적 효과 및 프로그램 내용에 대한 개선점을 밝히기 위한 의견 조사

2) 實驗期間

본 연구에 소요된 기간은 10 주간이었으며 3월 말부터 시작하여 6월초까지가 실험 기간이었다.

3) 道具

본 연구에 투입된 道具는 기초 학력 프로그램(영어, 수학과)과 放送講義 錄音資料, 基礎學力 檢査紙, 形成評價紙, 事後學力檢査紙, 意見調查紙 등 5種이다.

各 道具別 使用目的 및 構成內容, 개발 절차는 다음과 같다.

• 基礎學力 프로그램

실험 기간 동안에 투입된 기초 학력 프로그램은 英語科와 數學科로서 1985년도에 개발된 기초 학력 프로그램의 내용 중에서 본 연구의 목적에 부합되게 再組織한 것이다. 英語 기초 학력 프로그램은 총 4個單元으로 組織되어 있으며 중학교 2~3학년 수준의 內容을 中心으로 正規教科의 學習內容과 관련성이 높은 內容으로 構成되어 있다.

그리고, 數學科 基礎學力 프로그램은 총 6個單元으로 組織되어 있으며, 중학교 全學年水準의 內容을 중심으로 放送 통신 高等 학교 1학년 正規教科와 관련성이 높은 內容들로 構成되어 있다.

한편, 각 프로그램의 單元別 展開過程을 보면 3段階授業過程을 거쳐 指導하도록 되어 있는데 英語科에서는 導入段階에서 本時 學習課題에 대한 準備學習이 이루어지고, 展開段階에서는 本時 學習의 主要內容을 學習하도록 되어 있으며, 整理段階에서는 本時學習內容의 綜合整理 및 練習問題가 제시되어 있어 學習結果를 스스로 확인해 볼 수 있도록 되어 있고 數學科의 경우에는 3段階로 指導하도록 되어 있다. 즉, 첫단계에서는 각 소절마다 學習目標 提示, 內容把握, 單원의 參考事項 등을 학습하도록 되어 있으며 두번

째 段階에서는 첫段階의 主要 學習內容을 問題 中心으로 조직하여 評價할 수 있도록 되어 있다. 그리고 세번째 段階에서는 單元 전체를 통해 학습의 結果를 確認하기 위한 總括評價를 實施하도록 되어 있다.

• 放送講義 錄音資料

이 자료는 기초 학력 프로그램의 內容을 放送講義 형태로 테이프에 녹음한 것으로서 방통고 학생들의 學習成就 水準을 提高하기 위해 제작된 것이다. 특히 學習時間이 不規則하고 基礎學力이 不足한 방통고 학생들에게 본 자료를 投入함으로써 個人的으로 적절한 시간에 학습 內容을 반복 청취할 수 있는 잇점이 있다.

英語科 放送 강의 녹음 자료는 30分 단위 총 5편으로 각 편마다 첫부분에 녹음 자료의 특성을 수록하여 자료 이용 방법과 學習案內를 하고 있으며 하나의 學習單位(Learning Unit)가 끝날 때마다 짤막한 음악을 삽입하여 학습의 지루함을 덜어 주려고 하였다.

본 자료에 수록된 강의의 내용은 單元마다 3개의 본문으로 組織되어 있으며 英語科 基礎學力 프로그램집에 수록된 內容과 동일한 水準의 內容을 再組織하여 錄音收錄하였다.

數學科 放送 강의 녹음 자료는 30分 단위 총 5편으로 錄音資料의 構成은 英語科의 녹음 자료와 비슷하다. 수학과 녹음 자료에 수록된 강의의 내용 분량은 5개의 단원에 총 150분이 소요되는 양이다.

• 各種 檢査紙

본 연구에 사용된 검사지는 4종으로 각각의 개발 목적은 다음과 같다.

① 基礎學力 檢査紙

본 연구에 사용된 기초 학력 검사지는 실험 집단에 대한 實驗處置 이전의 학력 수준을 진단하기 위해 개발되었다.

② 形成評價紙

기초 학력 프로그램의 學業成就 程度를 주기적으로 確認하고 補充하기 위하여 개발된 본 검사지는 4회에 걸쳐 과목별 10문항씩 출제되었다. 出題問項은 기초 학력 프로그램의 內容을 응

용할 수 있는 정도이면 해결할 수 있는水準의 것이다.

③ 事後學力 檢査紙

事後學力 檢査紙는 實驗集團에 대한 基礎學力 프로그램의 投入이 實驗處置 이후의 학습에 어느 정도의 기여를 했는지를 알아보기 위해 제작된 것으로서 검사지 문항은 실험 기간 동안 다른 방통고 수학·영어 기초 학력 프로그램에 대한 학습의 결과를 확인하는 내용으로 구성되어 있다. 본 검사지의 문항은 과목당 33문항이다.

④ 意見調查紙

본 조사지는 기초 학력 프로그램의 적용 효과

와 프로그램 내용에 대한 개선점을 알아보기 위해 제작된 것으로서, 프로그램 자료의 학습 정도, 活用效果, 活用方法, 分量, 學習의 負擔, 活用時期 및 改善點에 대한 內容들로 구성되어 있다.

본 의견 조사지는 7個領域에 16個問項으로 구성되어 있다.

*3. 資料處理

본 연구에서 실시한 각종 조사 및 검사에 대한 자료 처리는 다음 <表 3>의 내용과 같이 하였다.

<表 3> 각종 검사의 대상, 실시 회수 및 자료 처리 방법

조사 및 검사명	실시 회수	조사 대상	문항 수	통계 처리 방법
기초 학력 검사	1회	총 356명 (영어 177명 수학 179명)	과목별 33문항	과목별 전체 및 반별 평균 표준편차·변량 분석
형성 평가	4회	총 연인원 655명 (영어 376명 수학 279명)	과목별 회수별 10문항	실시회수별·집단별·과목별·평균·표준편차
사후 학력 검사	1회	총 318명 (영어 185명 수학 133명)	과목당 33문항	전체의 평균·표준편차 변량 분석
의견 조사	1회	총 269명 (영어 164명 수학 105명)	16문항	과목별·집단별·문항별·반응빈도
면접 및 관찰 조사	수시	· 표집대상학생 약간명 · 학교경영자 · 지도교사	각 10문항	내용별 유목화

Ⅲ. 結果 및 解釋

本實驗研究의 調查에서 나타난 결과를 보면 다음과 같다.

1. 프로그램 適用方法에 따른 集團別, 教科別 學習效果의 差異

<表-4>에서 實驗集團別, 科目別 사전·사후 學力檢査의 結果를 比較해 보면 보충 授業班의 경우, 수학 과목의 성적이 사전 검사 때보다 사후 검사에서 平均이 12.2점 높아졌고, 녹음 테이프반, 형성 평가반, 비교반은 각각 1.9점, 5.5점, 4.5점 씩 낮아졌으며 표준 편차는 비교반만 2.1 감소했고 다른 반은 0.4~4.7만큼 증가했

다.

한편 영어 과목은 모든 반의 점수 平均이 낮아졌는데 이를 구체적으로 보면 보통 수업반이 1.9점, 녹음 테이프반, 형성 평가반, 비교반이 각각 4.2점 5.0점, 7.1점씩 낮아졌다. 표준 편차는 비교반만이 1.8점 감소했고, 보충 수업반, 형성 평가반은 1.6~4.4점 증가했다. 이와 같은 결과는 보충 수업을 실시한 方法이 다른 方法에 비해 효과가 있었음을 나타내고 있다.

2. 프로그램 適用學習에 대한 學生들의 綜合的인 反應

기초 학력 프로그램 적용 학습에 대한 학생들의 반응 결과는 대다수의 학생이 기초 학력 프로그램이 정규 교과 내용을 학습하는 데 도움이 되

<表 4>

사전·사후 학력 검사의 과목별 결과

과목	전체		보충 수업반		녹음 테이프반		형성 평가반		비교 반		F												
	사전	사후	사전	사후	사전	사후	사전	사후	사전	사후	사전	사후											
수학	M 44.7	SD 17.2	M 44.8	SD 18.2	M 42.1	SD 18.5	M 45.3	SD 18.9	M 44.7	SD 17.9	M 42.6	SD 18.6	49.1	43.6	20.7	43.1	15.7	38.6	13.6	1.257	3.573		
영어	M 41.3	SD 11.7	M 36.7	SD 13.8	M 41.9	SD 12.1	M 40.0	SD 15.9	M 39.6	SD 10.4	M 43.5	SD 14.8	41.8	41.8	10.9	36.8	12.7	41.8	13.2	34.7	11.4	0.398	1.329

p>0.5

었다고 반응(90%)하고 있다. 그러나 프로그램 학습이 교과 학습에 준 자신감에 대해서는 실제로 자신감을 갖게 된 학생(14%)보다 기대감 정도를 갖게 된 학생(77%)이 대부분이었다.

한편 프로그램의 분량과 학습의 부담 정도에 대해 크게 부담이 되지 않았다고 하는 반응(45%)이 많으나 영어 과목만은 부담이 큰 것으로 나타났다(26%). 이와 같은 결과는 영어과 기초 학력 프로그램의 내용 수준이 정규 중학교 3학년 수준의 내용인 데 비하여 수학과와 프로그램 내용은 국민 학교 고학년 수준의 내용이기 때문인 것으로 해석된다.

기초 학력 프로그램 활용 방안 및 활용 시기에 대한 학생들의 반응을 보면 학생들에게 제공된 기초 학력 프로그램은 혼자서도 충분히 공부할 수 있지만(13%) 선생님의 지도가 있으면 더욱 좋다(68%)고 반응하고 있으며, 프로그램의 활용 시기는 정규 교과 내용의 학습 시기와 동시에 공부하는 것이 좋겠다는 반응(42%)보다 정규 교과 공부 시작되기 전에 공부하는 것이 좋겠다는 반응(58%)이 약간 우세하다.

한편 기초 학력 프로그램의 개선점에 대한 학생들의 반응을 보면, 용어 진술 및 내용의 이해가 보통이거나(67%) 쉽다(17%), 프로그램집에 출제된 연습 문제의 양과 인쇄 활자의 크기가 적당하다는 반응이 각 74%, 84%를 나타냄으로써 전반적으로 프로그램의 내용을 이해하는데 어려움이 없을 뿐 아니라 출제된 연습 문제의 양이나 인쇄 매체의 활자 크기도 적당한 것으로 생각하고 있음을 알 수 있다. 기초 학력 프로그

램에 대한 학생들의 전체적인 반응은 대체로 프로그램의 내용 및 체제에 만족하고 있으며 학습자 자신들의 학습 태도에 따라서는 프로그램 적용 학습에 방통고 학생들의 기초 학력을 향상시키는 데 크게 도움을 줄 수 있을 것으로 판단된다.

IV. 提 言

1. 基礎學力 프로그램 活用

방통고 학생들의 성공적인 교육 과정 이수를 위해서는 현격하게 낮은 기초 학력을 提高해야 할 必要性이 절실하다. 그러나 방통 교육의 특성이기도 한 한정된 출석 수업 일수는 정규 교과와 기초 학력 프로그램을 동시에 학습할 수 있도록 하기에는 현실적으로 불가능하다. 따라서 기초 학습이 정규 학습의 보조적인 역할을 수행할 수 있다는 전제에서 보면 기초 학력의 저하로 정규 교과의 교육 과정 운영이 곤란한 방통고 학생들에게는 정규 入學前 活用方案을 채택하여야 할 것이다.

이 방안을 채택·활용할 때는 다음의 몇 가지 점을 고려해야 한다.

첫째, 현재의 신입생 선발은 1개월 앞당겨 끝냄으로써 입학 허가일(3월 초)까지의 최소한 1개월의 시간을 확보해야 할 것이다.

둘째, 2월 중에 제공되는 3학년 특집 방송 시간을 기초 학력 프로그램 학습 지도 시간으로 전환해야 할 것이다. 3학년의 졸업 시기가 대개 2월 10일 전후인 점을 감안할 때 그 이후의 3

학년 특집 방송은 사실상 실효를 거두기 어렵다는 판단에 근거한다.

세째, 현행 실시되고 있는 신입생을 위한 특집 방송을 내용 구성면에서 기초 학력 프로그램의 학습 내용으로 구성하여 활용하도록 해야 할 것이다.

2. 基礎學力 프로그램의 補完 및 多樣化

기초 학력 프로그램을 다음과 같이 보완하고 다양화할 것이 요청된다.

첫째, 기초 학력 프로그램에 대한 주기적인 평가를 실시하여 그 결과에 따라 프로그램의 내용을 수정·보완해야 할 것이다.

기존 프로그램은 집필 후 검토 과정을 거쳐 개발된 것이기 때문에 적절한 것으로 생각된다. 그러나, 프로그램의 질을 더욱 향상시키기 위해서는 주기적인 설문 조사나 학력 평가 등을 통해 계속적으로 내용을 修正·補完할 것이 요청된다.

둘째, 다양한 종류의 프로그램 개발이 요청된다. 현재 개발된 기초 학력 프로그램은 일종의 보충 학습 프로그램의 성격을 띤 것이기 때문에

학생들의 수준 향상에 따라 신화 학습 프로그램 등이 개발·보급될 필요가 있다.

세째, 현재의 영어, 수학 교과 프로그램 외에 필요에 따라서는 他教科의 프로그램도 개발할 필요가 있을 것이다.

3. 學事運營과 行·財政支援

앞에서 언급한 바와 같이 기초 학력 프로그램을 入學前에 활용할 경우 학사 운영 및 행·재정 지원이 뒷받침되어야 할 것이다.

첫째, 방통고의 입학 허가일을 비롯한 학사 일정, 방송 강의 제작 계획 등에 조정이 불가피하다.

둘째, 기초 학력 프로그램은 수익자 부담 원칙으로 보급하되 방통고 학생의 경제적인 여건을 고려하여 저렴한 가격으로 보급될 수 있도록 하여야 할 것이다.

세째, 방통고 학사 일정 조정, 방송 강의 제작, 기초 학력, 프로그램 보급 등을 위해 관계 기관(文敎部, 敎育委員會, 韓國敎育開發院)과의 유기적인 협조 체제가 강화되어야 한다. —◆

教育政策研究에서 價値, 規範과 經驗的, 理論的 論理的 關聯性分析

— Kenneth A. Strike의 教育政策 研究計劃 概念과 그 示唆點을 中心으로 —

朴 在 允**

I. 緒 論

교육 정책 연구는 정책 연구 일반과 마찬가지로 그 연구 과정과 연구 결과에 대해서 이의와 비판이 많은 연구 분야이다. 이러한 현상은 대체적으로 볼 때, 가치와 경험 과학의 실증 이론이 복잡하게 얽히는 교육 정책 연구의 과정과 결과를 둘러싸고 연구자와 비판자, 옹호자와 반대자 사이의 의견 대립의 결과로 풀이할 수 있을 것 같다. 예컨대 특정의 심리, 사회 이론이 원용될 때 단순히 그 이론들이 '설명력이 크기 때문'이라고 주장하는 것은 많은 이의를 초래할 수 있다. 특히 행동 방안 내지 행동 계획을 주장하는 연구에서는 과학적 '설명력'이 유일한 기준이 되기 어렵다는 지적이 있을 수 있다. 그렇다면 교육 정책 연구에서 가치나 규범적 명제는 어떻게 도입되는 것인가? 이러한 문제들은 정책 연구에서 가치, 규범 등의 요소와 실증적, 경험적 諸理論들의 관계의 구명을 요구하는 것으로서 비단 교육 정책 연구에서 뿐만이 아니라 일반적으로 '정책 연구'에서 다루어 보아야 할 하나의 중요한 쟁점이라고 할 수 있다.

이러한 견지에서 본 연구는 교육 정책 연구에서 가치·규범과 경험적 이론이 서로 어떻게 관련되어 있다고 볼 것인가 하는 문제를 생각해보고자 한다.

요컨대, 이 글에서 다루어 보려는 문제는 교육

정책 연구에서 가치·규범과 경험적 이론이 어떻게 관련되어 있는가 하는 것이다. 좀더 구체적으로 말하면 1) 논리적으로 볼 때 교육 정책 연구는 어떻게 구조화되어 있는가 2) 교육 정책 연구에서 가치, 규범적 요소와 경험적 이론은 어떠한 관계를 맺고 있는가 3) 이러한 논의들이 교육 정책 연구에 주는 시사점은 무엇인가 하는 것이다.

이 글에서는 이러한 쟁점들을 규명해 보기 위하여 교육 정책 연구의 논리적 구조를 분석한 Kenneth A. Strike의 Educational Policy Research Programme 개념의 내용과 그 철학적 배경 및 교육 정책 연구 계획에의 시사점을 개관코자 한다. 이 개념은 교육 정책 연구를 둘러싼 철학적, 경험 과학적 쟁점들을 포괄적으로 다루고 있는데, 그 배경은 K. R. Popper와 T. Khun이 과학의 변동에 대한 설명을 중심으로 벌인 논쟁과 관련되어 있다. 그리고 이 모형의 직접적인 배경은 I. Lakatos의 Research Programme 개념이다.

II. 教育政策 研究計劃 概念의 背景

1. 科學의 變動에 관한 Popper와 Khun의 見解差異

'과학이 어떻게 변동(발전)하는가?'라는 질문에 대한 포퍼와 쿤의 논의들은 기술적(discriptive)이기도 하고 규범적(normative)이기도 하

* 여기서 "研究計劃"은 "Research programme"을 번역한 것임

* 教育發展硏究部 硏究員

다. 즉 과학이 이리이러하게 발전되어 왔다고 하는 의미와 이리이러하게 발전되어야 한다는 의미를 복합적으로 함축하고 있는 것이다.

쿤에 의하면 오늘날의 과학은 오랜 동안에 누적적으로 계속되어 온 발전 과정의 결과가 아니라, 과학 혁명—새로운 패러다임을 가진 과학의 출현—그리고 변칙성의 출현 및 정상 과학의 위기—과학 혁명과 같은 과정에 의해서 발전한 결과이며 자신과 포퍼는 과학 지식이 ‘획득되는 과정’에 관심을 가진 점, 과학의 진보는 ‘혁명적 과정’을 통해서 이루어진다고 본 점, 그리고 고전적 경험론에 반대한 점에서 동일하다.¹⁾ 그러나, 포퍼는 이따금씩 일어나는 혁명을 지나치게 강조한 것이 잘못이다. 즉 포퍼는 전체 과학을 이따금씩 일어나는 혁명에만 관련시켜 특징지었으며 따라서, 그러한 분석은 비정상 과학에 대해서만 적절한 것이다.²⁾

포퍼는 자신이 비정상적 연구에 대해서만 기술하고 있다는 쿤의 주장에 대해서 쿤이 말하는 正常科學이란, 지배적 교리에 젖은 사람들의 활동이며, 그러한 태도는 과학에 매우 위험한 것이라고 한다. 설사 ‘정상 과학적 태도’가 있다고 하더라도 그러한 태도는 과학에 매우 위험한 것이며, 더우기 정상 과학이 ‘정상적’이라고 하는 것은 잘못이라는 것이다.³⁾ 나아가 쿤이 말하는 ‘패러다임’은 ‘연구 계획 혹은 설명 방식’으로 보는 것이 낫다.⁴⁾ 즉 패러다임은 어떤 하나의 지배적 이론이 아니라 사실은 하나의 연구 계획 혹은 하나의 설명 방식—과학자들이 만족하게 생각하는—의 의미로 사용해야 할 것이라는 것이다.

포퍼에 의하면 쿤의 주장은 과학사에 의해 지지될 수도 없는 것일 뿐만 아니라 역사적 상대주의의 성격을 띤 논리적 주장이고, ‘후레임웁(framework)의 神話’이다. 쿤은 상당 기간 지

배적 도그마가 통치한다고 믿고 있으며, 과학의 방법이 대담한 추측과 비판이라는 점을 믿지 않는다. 또한 과학의 합리성은 공통 후레임웁의 수용을 전제하는 것이며 합리적 논의, 합리적 비판은 오로지 우리가 근본에 합의할 때에만 가능하다고 하는데, 후레임웁이 비판적으로 논의될 수 없다고 하는 이러한 주장 자체는 비판 앞에서 지 않는다는 점에서 하나의 신화라고 할 수 있으며 철학적·논리학적 오류라는 것이다. 이러한 후레임웁의 신화는 현대의 비합리주의의 주요 보루이다.⁵⁾

포퍼에 의하면 과학의 목적에 관한 계몽과 과학의 진보에 관련, 심리학이나 사회학을 주목하는 것은 실망스러운 일로서 이는 사회학, 심리학은 통제되지 않은 도그마들에 의해 구멍 투성이가 되어 있는 때문이며, 과학이 무엇인가 하는 것은 논리만이 보여줄 수 있다는 것이다⁶⁾

2. Research Programme

Lakatos는 쿤이 주장하는 것처럼 과학 변동이 ‘종교적 전향’과 같은 방법으로 구성되는 것은 아니며, 과학적 발전에 대한 포퍼의 입장은 두 가지가 있는데 쿤은 이 중에서 ‘소박한(naive) 반증주의’에 대해서만 비판했고 ‘세련된(sophisticated) 반증주의’는 간과했다고 지적했다.⁷⁾

세련된 반증주의에 있어서는, 하나의 이론은 경험적 내용을 초월한 새로운 이론, 그 초월된 내용의 입증 가능성이 있을 때 받아들일 수 있다. 세련된 반증주의에 있어서 하나의 이론이 ‘받아들일 수 있거나’ 혹은 ‘과학적’이라고 할 수 있기 위해서는 그 새로운 이론이 경험적 내용을 초월해야 하고 이 초과된 내용 중의 다수는 입증되어야 한다는 것이다. 전자는 실험적인 논리적 분석에 의해서, 후자는 오로지 경험적

1) Thomas S. Khun, “Logic of discovery or Psychology of Research”, Imre Lakatos, Alan Musgrave (ed.), *Criticism and the Growth of Knowledge*(Cambridge: Cambridge University Press, 1979), pp.1-23.

2) *ibid.*

3) Karl R. Popper, “Normal Science and its Dangers”, Imre Lakatos et. al. (ed.), *op. cit.*, pp.51-58.

4) *op. cit.*, p. 55.

5) *op. cit.*, p. 56.

6) *op. cit.*, p. 57.

7) Imre Lakatos, “Falsification and the Methodology of Scientific Research programme”, Imre Lakatos et. al., *op. cit.*, pp.91-197. Lakatos의 주된 관심은 ‘자연 과학’이라고 할 수 있다.

분석에 의해서만 검토될 수 있다.⁸⁾ 또한 세련된 반증주의는 나름대로 知的 正直性의 개념에 대한 견해를 가지고 있으며 그 지적 배경은 경험주의와 칸트주의 그리고 전통주의이다. 지적 정직성이란, 사물을 여러 관점에서 보도록 노력하며, 새로운 사실들을 기대하는 새 이론들을 지향하며, 또 강력한 이론에 의해 패배한 이론은 받아들이기를 거절하는 것을 의미한다. 이러한 세련된 반증주의는 경험주의자들로부터는 주로 경험에서 배워야 한다는 것을, 칸트주의자들로부터는 지식 이론에 관한 능동적 이론을, 그리고 전통주의자들로부터는 방법론적 결정의 중요성을 배웠다는 것이다.⁹⁾

라카토스가 말하는 ‘연구 계획’(research programme)이라 함은 방법론적 규칙들로 구성되어 있는 연구의 실행 계획이다. 그 요소들은 중핵(hardcore), 보조 가설(auxiliary hypothesis) 그리고 자료(data)이다.

먼저 연구 계획의 중핵은 연구 계획의 부정적 교시 즉, 그와 일치하지 않는 연구를 억제하는 기능을 한다. 중핵은 경험적 분석의 대상이 되지 않는다. 모든 과학적 연구 계획은 ‘중핵’을 가지고 있고 이에 대해서가 아니라 그러한 핵심을 보호하는 보조 가설들이 주로 경험적 분석의 대상이 된다. 한편 연구 계획의 긍정적 교시는 중핵을 보호하는 일종의 보호대로서의 역할을 하는 보조 가설의 구성을 장려하는 것을 의미한다. 과학자들이 문제를 선택하는 것은 연구 계획의 긍정적 교시에 의해 결정된다.¹⁰⁾

라카토스는 과학의 변동에 관한 쿤과 포퍼의 설명을 종합적으로 발전시키고 있다고 하겠다. 즉 중핵의 개념을 사용함으로써 포퍼의 설명을 전적으로 따르지도 않았고, 한편 보조 가설의 개념을 사용함으로써 쿤의 패러다임 개념과는 다른 독특한 개념을 발전시켰다. 라카토스에 의

하면 과학은 ‘연구 계획의 성장과 쇠퇴의 과정’이다.¹¹⁾

3. 研究計劃 模型에 대한 論議들

G. Gale은 가설이 어떻게 수용되는가 하는 문제에 대한 철학적 분석에서 라카토스의 모형을 비판하고 있다. 그에 의하면 가설에 대한 동조를 설명하는 방식은 논리학자, 형이상학자, 개념주의자, 그리고 사회과학자의 여러 입장들에 따라서 서로 다른데, 라카토스의 연구 계획 모형은 논리학자의 입장에서 서 있는 설명이다. 그리고 가설 수용에 대한 설명에 있어서 논리 지향적 사상가들 중의 하나가 성장주의자들인데 라카토스가 그 대표자이다. 이들은 과학은 진리를 향해 ‘진보’해야만 한다고 믿으며, 과학적 지식은 개념적 변동 기간 중에 성장해야만 하고, 그렇지 않으면 과학적 혁명과 개념 변화는 걸치레일 뿐이라고 한다.¹²⁾

문제는 ‘진보’ 개념이 가진 불분명성이다. 즉 성공적인 혁명에 의한 진보라는 것은 결국 어떤 기준에 따른 상대적인 것이라는 것이다. 성공적인 과학 혁명은 과학을 진보케 하고 실패한 혁명은 과학을 퇴보케 한다고 하면, 도대체 진보란 무엇인가? 라는 질문이 제기되는데 ‘진보’는 항상 어떤 표준에 비교한 상대적인 것이기 때문에 문제가 된다.¹³⁾ 계일에 의하면 이러한 문제점은 결국 그들의 견해의 기반이 되는 기초를 제공하는 논리체제의 형식적 속성 때문에 초래된다는 것이다.¹⁴⁾

P. Feyerabend에 의하면 과학 변동에 관한 포퍼와 쿤의 견해는 라카토스의 모형에서 종합될 수 있다. 그리고 라카토스의 분석은 이론과 연구 계획을 구별하지 않으면 더 향상될 수 있고 지식의 발전에 대한 진정한 변증법적 설명이 될 수 있다.¹⁵⁾ 그에 의하면 과학의 변동에 관한 쿤

8) *op. cit.*, p. 116.

9) *op. cit.*, p. 122.

10) *op. cit.*, p. 137.

11) George Gale, *Theory of Science*(N. Y.: McGraw-Hill, 1979), p. 206.

12) *ibid.*

13) *ibid.*

14) *op. cit.*, p. 209.

15) Paul Feyerabend, “Consolations for the Specialist”, Imre Lakatos et. al. ed., *op. cit.*, pp. 197-230.

의 당초 설명에서는 정상 시기에서 어떻게 혁명기로 전환하는지가 불분명하다. 쿤에 의하면 과학자들은 하나의 패러다임과 관련해서 세계를 보아야 하는 것이고 혁명은 새로운 패러다임이 나타날 때까지 계속되는 것이다. 그러나 이러한 설명은 정상 시기로부터 혁명으로 어떻게 전환하는가에 대해서는 설명하지 않는다. 사실은, 분열은 혁명으로 시작되는 것이 아니라 혁명에 앞서 일어나는 것이며, 혁명과 분열은 並置의 상태에 있다. 이같이 볼 때 쿤의 설명은 잘못된 것이다.¹⁶⁾

웨이러벤은 라카토스가 몇 가지 논리적, 사실적 문제들을 해결하고 있다고 보았다. 쿤은 열린 사회와 닫힌 사회의 두 유형의 사고를 성숙한 과학은 모두 계승한다고 하였는데, 그가 정상 요소에 주목한 것은 옳으며 중요한 발견이긴 하지만 이러한 정상 요소와 철학적 절차의 요소 관계를 오해한 것은 잘못이며, 동시성과 상호 작용의 관계가 정확한 관계라는 라카토스의 모형이 적절하다는 것이다.¹⁷⁾

Ⅲ. 教育政策 研究計劃

Strike는 라카토스의 연구 계획 모형을 근거로 하여 자신의 모형을 개발했다. 그에 의하면 교육 연구자들은 그들의 전문 지식을 진정한 문제에 응용하는 데 어려움을 겪고 있고 또 이러한 사실은 기초 연구와 응용 연구의 관계, 응용 연구에 있어서 연구자의 역할에 관한 쟁점들과 관련되어 있다. 보통 이론적 탐구에 있어서 우리는 강력한 합리성 모형을 갖고 있으나 응용 연구에서도 그러한 모형이 합리적인가 하는 문제는 주목되어 오지 않았으며 이러한 배경에서 응용 연구의 합리성 모형이 개발되어야 한다는

것이다.¹⁸⁾ 스트라이크의 응용 연구의 합리성 모형은 쿤 아래의 과학 철학의 지향 변화와 실천 연구에서의 연구 문제의 성격에 관한 생각과 관련하여 구성되었다.¹⁹⁾ 스트라이크는 라카토스의 생각이 과학에 대한 가설 연역적 견해를 비판하면서 개발되었다고 보고 있다. 포퍼에 의하면, 과학은 일반 가설을 가정함으로써 진보하는데, 그러한 가설들로부터 경험적 결론들이 도출되며, 이들이 관찰되지 않을 때 가설은 포기된다. 긍정적 자료를 수집하기는 쉽지만, 단 하나의 부정적인 사례는 가설을 허위화시키기 때문에 과학자들은 허위와 과정에 초점을 맞추어야 한다. 더우기 한번 허위화된 가설을 포기하는 것은 과학 통합의 핵심이다.²⁰⁾ 그러나 예컨대, 권력 이론 같은 것은 단 하나의 반대 사례에 의해서도 반박되지 않았으며, 보통 이론들은 좀더 낮은 수준의 가정들, 말하자면 보조 가설들을 가정함으로써 부정적 자료들로부터 보호될 수 있다. 이 보조 가설들을 사용하는 것은 자신들이 좋아하는 이론들을 포기하기 싫어하는 과학자들의 인간적 약점의 표현이 아니고, 오히려 과학의 진보에서 근본적인 일은 일반 이론을 보조 가설의 조작에 의해 세계에 표시하려는 시도에 의한 것이다.²¹⁾

스트라이크는 이러한 라카토스의 생각을 기초로 하여 라카토스 모형과 비슷한 세 가지의 구성 요소를 가진 교육 정책 연구 계획 모형을 개발했다. 첫째는 이론—규범적 중핵이다. 계획이나 정책은 이데올로기의 규범적 요구를 실현코자 한다. 이론적·규범적 중핵은 규범과 경험적 이론들이 체계적으로 관련된 것이다. 이것은 무엇이 성공인가를 결정하는 규범을 제시하며, 실현되어야 할 규범을 위한 좀더 일반적인 경험적 가정들을 시사하는 기능을 한다. 중핵은 연구자

16) *op. cit.*, p. 211.

17) *ibid.*

18) Kenneth A. Strike, "An Epistemology of Practical Research", *Educational Researcher* vol. 8, No. 1. 1979. pp. 10-16. 또 Emil J. Haller, Kenneth A. Strike, "Toward a Methodology of Educational Policy Research", Glenn L. Immegart, William L. Boyd (ed.) *Problem-Finding in Educational Administration*. Mass: Lexington Books, 1979. pp. 227-243

19) Strike, *op. cit.*, p. 10.

20) *ibid.*

21) *ibid.*

의 지적 보루이며 연구에서 쟁점화되지 않는다.²²⁾ 이론·규범적 중핵을 실현하기 위한 행동 계획은 일종의 보조 가설로 볼 수 있다. 행동 계획은 과정의 기술이며, 이론적 규범적 중핵을 행동의 세계에 표시할 전략을 밝히는 것이며 보통, 중핵의 규범이 실현되는 방법에 관한 경험적 전제에 기초한다. 만일 행동 계획이 실패하면, 다른 가정에 터한 행동 계획이 또 시행된다. 이때 중핵이 일치하면 다른 가정에 터한 다른 행동 계획이 시험된다.²³⁾

끝으로 산출이다. 이것은 라카토스의 모형에서 자료에 해당된다. 즉 행동 계획의 실행 결과로서 산출은 계획의 적절성을 평가할 수 있는 자료를 제공한다.²⁴⁾

그러면, 이러한 연구 계획은 어떤 방법으로 평가할 수 있는가? ‘진보적인 연구 계획’이란 중핵의 규범을 실현하는 일련의 행동 계획 혹은 정책을 산출하는 것이고 ‘퇴보적인 연구 계획’이란 중핵의 규범 이론과는 어울리지 않는 또는 임기응변적인 정책을 산출하기 시작하는 것이다. 또 연구 계획은 내부적으로 평가되며 그들의 능력에 관련해서 평가되는데, 이 때는 현재의 성공이 아니라 향후의 방향과 관련하여 평가된다.²⁵⁾

스트라이크는 교육 정책 연구 계획의 개념을 좀더 분명하게 설명하기 위하여 자유 정치 철학자들 사이에 있어 왔던 아이디어들로부터 이론 규범적 중핵을 구성하였다.²⁶⁾

자유주의자들은 능력, 업적, 사회적 공헌 등과 같은 관련 요인으로부터 생기는 불평 등은 정당화될 수 있다고 주장한다. 그렇다면 그러한 관련 요인들은 어떻게 구별해 내는가?

첫째, 자유주의 철학자들은 전형적으로 경험주의자들이며 또 환경주의자인 경향이 있으며 따라서 개인차는 경험의 차이로 설명되었고, 환경주의는 모든 세습적 귀족제의 적법성을 붕괴시키는 도구가 되었다. 또한 사회적으로 유리한

층의 자녀들이 다시 사회적으로 이득을 받을 때에는 그것은 유전적 요인 때문이라기보다는 기회의 불평등 때문이라고 간주된다. 둘째, 자유주의자는 자유 시장을 믿는다. 자유 시장은 재화의 가장 효율적인 생산, 분배자일 뿐만 아니라 가장 정의로운 것으로 간주되며, 또한 경제 분야에서 자유 선택이 제도화된다. 자유주의자는 자유 시장 분배의 공정성은 평등한 경쟁 기회에 의존한다고 본다. 즉, 분배의 정의에 대한 자유주의자의 규범은, 자유 시장의 배분 효과는 그것이 무엇이든 평등한 기회만 성취되면 정의롭다는 것이다. 평등한 기회는 가정 배경과 같은 관련없는 요인들에 따른 보상을 하지 못하도록 한다는 것이다. 셋째, 자유주의자는 합리성을 높이 평가한다. 자유주의자들에 있어 합리성이란 사람의 요구에 대응토록 세계를 만들어 내는 능력을 말한다. 따라서 기회 균등의 “근본적 쟁점”은 합리성을 공정하게 분배하는 것이 된다.²⁷⁾

자유주의 중핵을 실현하기 위한 행동 계획은 어떤 것이 있는가? 자유주의자들은 기회 균등화에 의한 평등 창출에 주목하고 공정한 경쟁을 하게 하나 직접적 재분배에 의한 실질적 평등 창출은 시도되지 않는다. 합리성을 강조하므로 균등한 기회는 경제적 성공의 기반이 되는 합리적 기능의 획득을 위한 균등한 기회로 정의된다. 진정한 평등 기회의 결과는, 한편으로는 합리성 획득과 경제적 성공 사이의 낮은 상관과 다른 한편으로는 합리성과 가정 배경 등 우연한 요인들 사이의 낮은 상관을 보이는 것이다.²⁸⁾

자유주의는 불평등에 대한 교육적 해결에 주목하며, 학교는 합리성을 공정하게 분배하기 위한 장치로 간주된다. 따라서 행동 계획들은 교육 변인과 합리성 획득 사이의 연결, 합리성과 경제적 성공 사이의 연결에 초점을 두게 되며 사회적 평등을 성취하기 위해서 합리성과 경제적 성공의 정의로운 배분이 되도록 변인들을 선

22) *op. cit.*, p.11.

23) *ibid.*

24) *ibid.*

25) *ibid.*

26) *op. cit.*, p.12.

27) *ibid.*

28) *ibid.*

정하고 그들의 관계를 발견하는 것이어야 한다. 이러한 사례들로 제퍼슨으로부터 만, 듀이, 그리고 콜만 등을 들 수 있는데 인지적 기능의 획득에 대한 학교 교육 변인들의 효과를 알아보고자 한 콜만 보고서는 공공연한 차별 문제로부터 가정 배경 등으로 불평등의 메카니즘에 관련된 보조 가설들을 변화시킨 것이다.²⁹⁾ 이와 같은 자유주의적 기회 평등의 중핵은 17—20세기까지의 자유주의 철학자들에 의해 성취된 정치, 경제, 도덕, 심리학적 가정들이며 무엇이 어떻게 성취되어야 하는가라는 질문에 대하여 광범위한 표준을 제공하고 있고 또 문제의 해결책을 제안할 때에는 이러한 중핵의 기본적 제약을 인정해야 한다는 것이다.³⁰⁾

이와 같은 교육 정책 연구 계획 모형의 속성은 무엇인가? 첫째, 이 모형은 이론적 추론이 아니라 실천적 추론의 모형이며 전통적인 실천적 삼단 논법 즉 규범적 전제, 목적—수단의 관계에 대한 전제, 그리고 할 일을 나타내는 결론을 도출하는 추리를 포함하고 있다. 그러나 이러한 요소들이 전통적 방식으로 조직되는 것이 아니라 규범적 목적—수단 명제들은 중핵에 포함되고, 한편 행동 계획 요소도 목적 수단의 낮은 수준과 할 일에 대한 결론을 포함한다.³¹⁾

한편, 이 모형은 정치적 합리성의 관념을 포함하고 있지 않다. 즉 의사 결정을 적법하게 하는 것과 관련된 것은 아무 것도 시사하지 않는다. 이러한 사실이 함축하는 것은 결정이 합리적—즉 가장 유용한 증거에 터한—이어야 한다는 요구와 결정이 적법해야 (양 집단의 권리에 대한 적절한 고려에 기초하는) 한다는 요구를 어떻게 판런시켜야 하느냐에 관심이 있다는 점이다. 불행하게도 적법한 결정이 합리적이고 결정이 적법해야 한다고 요구하는 규칙은 없는 것이다. 이 문제는 연구자와 정치가 그리고 그들의 기관의 역할에 관한 쟁점으로 바뀌어진다. 이와 관련하여 민주주의적 결정에서 전문가의 역할은

무엇인가? 또 연구 정책은? 정치적 맥락에서 일관성 있는 연구 활동이 가능한가? 와 같은 질문이 제기된다.³²⁾

이와 함께 이 모형은 기술적이라기보다는 규범적이다. 자연 과학 철학 분야의 최근의 필자들은 科學觀은 순수하게 실험적 혹은 논리적 기반 위에서만 설 수 없으며 과학자들이 실제하고 있는 일도 기술해야 한다고 주장하고 있는데 그러한 주장은 많은 패러다임들과 성공적 연구 계획들이 있는 자연 과학 분야에서는 맞는 표준이지만, 교육 연구에 있어서는 성공적 연구 계획들을 지적하기가 어려우며 사실상 교육 연구는 번덕스럽고 일화적인 경향이 있기 때문에 연구의 합리성에 대한 견해는 다른 분야로부터 외삽될 수 있는 것, 형식에 대한 고려 위에 기초해야 하며, 그러한 관점에서 볼 때, 실제의 연구 활동을 기술하는 것 이상의 규범적 표준을 제시해야 한다는 것이다.³³⁾

스트라이크는 또한 종래의 실천 연구—이론 연구의 구별 방식을 지양하고 실천적 이론—설명적 이론의 구별을 내세우면서 실천 연구가 물이론적인 것이 아니라는 점을 강조하고 있다. 실천 이론은 실천 연구를 안내한다는 점에서, 설명적 연구를 안내하는 설명적 이론의 기능과 공통점이 있고 양 이론 모두 직접 반박할 수는 없으며 그들이 진보적인지 퇴보적인지에 관련해서 평가된다는 것이다.³⁴⁾ 실천 이론과 설명 이론의 기본적 차이는 경험의 전개, 성공이라고는 개념과 관련되어 있다. 설명적 이론에서 이론을 전개하는 것은 이론이 경험을 설명할 수 있도록 하는 보조 가설을 추가하는 문제이지만 실천 이론에서는 예측되고 기대된 결과에 대응하는 산출을 획득하는 문제이다. 설명 이론의 성공은 정확한 예측력과 관련하여 이해되지만, 실천 이론의 성공은 우리의 가치에 대응하는 세계를 얻는 것이다. 이와 같이 실천 이론은 규범적 요소를 갖고 있다는 점에서 설명 이론과 차이가 있

29) *ibid.*

30) *ibid.*

31) *op. cit.*, p. 13.

32) *ibid.*

33) *ibid.*

34) *ibid.*

다. 더우기 그 규범적 요소는 단순한 學際의 구성물이 아니라 그 개념은 통합되어 있다. 그리고 또 그것은 이데올로기도 아니다. 실천 이론은 ‘평가받을 수 있는’ 것이다.³⁵⁾

IV. 敎育政策 研究에서 價値, 規範과 經驗的 理論의 關係

규범적 요소를 갖고 있는 실천 이론에 대한 평가 문제와 관련해 볼 때, 실천 이론에 있어서 규범적, 경험적 국면이 어떻게 통합되어 가치와 사실의 관계는 무엇인가? 이에 대하여 스트라이크는, 먼저 제기할 수 있는 질문은 ‘실천 이론에서 규범적 부면과 경험적 부면이 어떻게 통합되는가’ 하는 것이라고 한다. 실천 이론에서 규범적 경험적 국면이 어떻게 하나의 개념체로 통합되는지를 이해하기 위해서는 경험적 기반 위에서 규범적 주장이 입증될 수 없다고 하는 전통적 생각을 알아볼 필요가 있는데, 왜냐하면 “이론적 규범적 하드코어”라고 하는 생각은 가치가 사실에 의해서 반박될 수 있음을 가정하고 있기 때문인 것이다.³⁶⁾

가치와 사실에 관한 가장 유력한 논의는 사실에 대한 주장이 가치 주장을 수반하는 데 충분치 못하다는 것이다. 즉 어떠한 규범적 결론도 또 하나의 규범적 전제를 포함하고 있지 않은 전제들로부터는 연역될 수 없다는 것이다. 이러한 논의를 받아들일 수 밖에 없지만, 가치와 사실 사이의 관계는 그러한 연역적 관계 외에 다른 관계도 있으며, 이러한 관계들이 사실을 논리적으로 가치에 관련시킨다. 이에 관한 스트라이크의 주장의 요지는 사실과 가치가 하나의 통합된 개념 패키지가 된다는 것이며, 가치는 사실을 전제하고 또한 사실은 가치의 관심을 지향하는 방식으로 구조화된다는 것이다.³⁷⁾

스트라이크에 의하면 가치들은 통상적으로 경험적 전제들을 가지고 있다. 예컨대 현대의 많은 윤리들은 다양한 심리학에 의존하고 있다.

첫째, 윤리 이론들은 인간 본성에 대한 견해의 진리성을 가정하는 경향이 있다. 예컨대 고도의 환경 심리학의 제약 아래에서 자아 실현 윤리가 구성되기는 어려울 것이다. 실현되어야 할 자아가 있어야 할 것이기 때문이다. 한편, 환경주의 심리학자는 쾌락주의 윤리와 연결되기 쉽다. 심리학의 허위가 판정되면, 이는 윤리 체계의 거부로 귀결된다. 둘째, 윤리 이론의 명료성은 어떤 사실 이론에 표현된 개념의 생동력에 의존한다. 이러한 논의들이 시사하는 것은 사실과 가치는 하나의 통합된 ‘개념 패키지’가 된다는 점이다. 실천 이론의 규범적·경험적 부분은 하나의 공통 개념 세트로 표현되는 경향이 있으며, ‘가치는 사실을 전제하고 사실은 가치의 관심을 지향하는 방향으로 구조화되는 것’이다.

규범적 요소와 경험적 요소가 이렇게 상호 관련되어 있는 이러한 실천 이론들의 사례들로서는 자유주의 정치 경제 학자들에 의한 功利主義와 고전적 경제학의 종합, 혹은 심리학의 틀에 터하여 자아 실현 혹은 심리적 해방을 강조하는 윤리학의 개발 등을 들 수 있다. 이러한 실천 이론들의 존재가 쉽게 지각되지 않는 것은 실증주의가 현대인의 제 2의 천성이 된 탓이라고 할 수 있다. 현대에서는 흔히 오로지 경험적 주장과 수학적 주장만이 합리적으로 평가될 수 있다고 가정되며, 규범들은 자의적인 개인적 선택에 터해 있다고 간주되고 있다. 하지만 교육과 같은 분야에서 ‘도박적 윤리’로 후퇴하는 것은 훌륭한 경험적 연구에서까지도 치명적인 것이 된다는 것이다.³⁸⁾

V. 要約 및 結論

1. 要約

이 글에서 다룬 쟁점은, 논리적으로 볼 때 교육 정책 연구는 어떻게 구조화되어 있고 교육 정책 연구에서 가치·규범적 요소와 경험적 이론의 요소는 어떠한 관계를 맺고 있는가? 그러

35) *ibid.*

36) *ibid.*

37) *op. cit.*, p. 14.

38) *ibid.*

교 이러한 논의들이 교육 정책 연구에 주는 시사점은 무엇인가? 하는 것이었다.

이와 관련하여 Lakatos는 일반적 '과학'에 대하여 방법론적 규칙들로 구성되어 있는, 연구의 실행 계획으로서의 '연구 계획'(research programme) 개념을 개발했는데 그 요소들은 중핵(hardcore), 보조 가설(auxiliary hypothesis), 그리고 자료(data)이다.

strike는 이러한 라카토스의 생각을 기초로 하여 교육 정책 연구 계획 모형을 개발했다. 그 요소는 첫째, 이론-규범적 중핵이다. 계획이나 정책은 이데올로기의 규범적 요구를 실현코자 한다. 이론적 규범적 중핵은 규범과 경험적 이론들이 체계적으로 관련된 것이다. 이것은 무엇이 성공인가를 결정하는 규범을 제시하며, 실현되어야 할 규범을 위한 좀더 일반적인 경험적 가정들을 시사하는 기능을 한다. 중핵은 '연구자의 지적 보루이며 연구에서 정점화되지 않는다.

이론 규범적 중핵을 실현하기 위한 행동 계획은 일종의 보조 가설로 볼 수 있다. 행동 계획은 행동 과정의 기술이며 이론적 규범적 중핵을 행동의 세계에 표시할 전략을 밝히는 것이며 보통, 중핵의 규범이 실현되는 방법에 관한 경험적 전제에 기초한다. 만일 행동 계획이 실패하면 다른 가정에 터한 행동 계획이 또 시험된다. 이때 중핵에 일치하면 다른 가정에 터한 다른 행동 계획이 시험된다. 끝으로 '산출'이다. 이것은 라카토스의 모형에서 자료에 해당된다. 즉 행동 계획의 실행 결과로서 산출은 계획의 적절성을 평가할 수 있는 자료를 제공한다. 스트라이크는 이 교육 정책 연구 계획의 개념을 좀더 분명하게 설명하기 위하여 자유 정치 철학자들 사이에 있어 왔던 아이디어들로부터 '자유주의'라는 이론-규범적 중핵을 구성하였다.

이러한 스트라이크의 교육 정책 연구 계획의 개념과 관련하여 그가 가치와 경험적 이론의 관련성에 대해 주장한 바의 요지는 '사실과 가치

가 하나의 통합된 개념 패키지가 된다'는 것과 '가치는 사실을 전제하고 사실은 가치의 관심을 지향하는 방식으로 구조화된다'는 것이다.


2. 結 論

교육 정책 연구 개념과 교육 정책 연구에서 가치, 규범과 경험적 이론의 논리적 관련성에 대한 지금까지의 분석 결과로부터 다음과 같은 시사점을 추출할 수 있다.

첫째, 교육 정책 연구를 커다란 하나의 연구 계획(research programme)으로 파악할 수 있다고 할 때, 거기에서 규범과 경험적 이론이 결합된 연구의 기본 전제 혹은 연구가 추구하는 기본 방향을 찾아낼 수 있다는 점이다.

둘째, 이러한 연구의 방향 혹은 목적 체계는 연구자의 전문적 판단에 의하여 이루어지거나 여론을 수렴하여 정립되거나 간에 그 정당화가 충분히 제시되어야 한다는 것이다. 말하자면 교육 정책 연구에서 목적, 목표는 규범, 경험의 양면에서 반박될 수 있는 형태로 제시되어 나가야 될 것이라는 점이다.

셋째, 이와 같이 볼 때, 교육 정책 연구에 있어서 규범, 이론 중핵은 중요한 탐구 영역으로 간주되어야 한다는 것이다. 왜냐하면 그것은 교육 정책의 실행을 위한 대안의 수립과 세부 시책 탐색을 위한 준거가 될 것이기 때문이다.

우리 나라 교육 정책 연구에서 제시되고 있는 교육 이념, 바람직한 인간상, 학교 교육 계획의 세부 목표 등은 특정한 가치와 사회·심리 이론들이 유기적으로 얽혀 있는 것으로 볼 수 있다. 그러한 이념, 목적 체계들은 그들이 터하고 있는 가치와 이론들의 명료화와 세련화 작업이 꾸준히 이루어지지 않으면 새로운 교육 정책 연구, 성공적인 교육 정책 연구를 더 이상 이끌지 못할지도 모른다. 이러한 작업은 향후의 교육 정책 연구자들의 시급한 연구 과제이기도 할 것이다. 

韓國人の 教育觀 分析*

崔 尙 根**

연구자 직접 조사로 실시하였다.

I. 研究概要

본 연구는 국민의 교육관이 교육의 실제 및 향후의 教育發展에 커다란 영향을 미치고 있다는 인식에서 출발하여 실증적인 조사 연구를 통하여 우리 나라 국민의 교육관을 분석하고자 하는 데에 그 목적이 있다. 국민의 教育觀은 각 집단의 배경에 따라 차이가 있을 것이라는 가정하에 학생, 교사, 학부모 및 사회 일반인 등의 집단으로 나누어 각 집단이 가지고 있는 교육관을 분석·비교하였다. 교육관의 하부 영역을 교육 기회, 교육 방법, 교육 내용, 교육 결과 등으로 구분하여 각 영역에 대해 국민들이 지니고 있는 인식, 태도, 가치 의식을 살펴보았다. 마지막으로 이와 같은 分析結果를 토대로 하여 앞으로의 교육 발전을 위해 지향하여야 할 교육관의 방향을 제시하였다.

國民의 教育觀의 실태를 조사하기 위해서 연구 대상으로는 서울을 포함한 전국 각 지역의 학생, 학부모, 교사, 사회 일반인 등 총 3,180명이었으며, 학생에는 중학교, 고등 학교, 대학교 학생들을, 학부모는 국민 학교, 중학교, 고등 학교 학부모를, 교사는 국민 학교, 중학교, 고등 학교 교사로 그리고 사회 일반인은 교육 관련 직종 종사자로서 교육 행정가, 교장, 교수와 교육 관련 직종이 아닌 직종에서는 공무원, 문화 예술인, 언론인을 대상으로 하여 우편 및

조사 질문지는 본 연구전에 의하여 제작된 학생용, 교사용, 학부모용, 사회 일반인용 등 4종을 사용하였으며, 구체적인 조사 내용은 조사 대상의 배경 요인, 교육관에 영향을 미치는 일반적인 가치 항목 그리고 교육관 문항은 교육 기회, 교육 내용, 교육 방법, 교사, 학생, 교육 결과, 그리고 학부모 자녀 교육관 등으로 구성하였다.

회수된 調查資料는 총 2,649명의 자료로서 평균 83.3%의 회수율을 보였으며, 별도의 부호화 작업을 거쳐서 SPSS 하위 프로그램을 이용하여 전산 처리하였다. 설정된 연구 문제의 특성을 따라 주로 활용된 분석 방법은 단순 빈도 분석, CROSSTABS, BREAKDOWN 등이었다.

II. 研究의 結果

1. 一般의 價値觀

개인의 성공을 위해서는 성실성과 노력, 능력 등 개인적 요소를 중요시하는 풍조가 지배적이거나 학벌, 가정 배경, 운수와 기회 등의 요인도 상당한 정도로 남아 있는 것으로 나타났다. 특히 학생 집단에서는 귀속적 요인보다 개인적 요인을 중요시하는 경향이 큰 것으로 나타나는 데에 비하여 연령이 높은 집단에서는 아직도 귀속적 요인을 더 중시하는 경향이 강하게 남아

* 이 글은 배 천웅, 최 상근, 박 인종이 연구한 연구 보고 「RR 86-15」를 요약한 것임.

** 教育發展研究部 研究員

있어서 세대간에 차이와 변화 추세가 있음을 나타내 주고 있다.

과거 우리 나라 사회는 집단 중심의 사고 관념이 강하였으나, 오늘날에는 개인 중심의 사고 관념이 보다 팽배해진 것으로 나타났는 바, 이는 발전관에 대한 응답에서 두드러지게 나타나고 있다. 즉, 개인의 발전이 社會의 發展을 가져온다는 개인 위주의 발전관이 압도적으로 많았다. 그러나 이와 같은 사고 관념은 대체로 도시 거주자들에게서 찾아볼 수 있었으므로, 도시와 농촌 간에 사고 방식에 커다란 격차가 있음을 지적해 주고 있었다. 한편 우리 나라의 장래 經濟的 發展趨勢에 대하여 대체로 발전할 것이라는 긍정적인 응답이 압도적이었으나, 상대적으로 교사 집단은 발전하지 못할 것이라는 부정적 응답자가 많았던 것으로 분석되었다.

2. 教育觀

1) 教育機會

우리 나라의 교육 기회는 개방되어 있지 못하다는 반응이 일반적이었다. 그리고 교육 수혜 가능 수준과 희망 수준이 엇갈리는 분기점은 주로 고등 교육으로서, 이제 고등 학교 교육은 거의가 당연한 수준으로 받아들여지고 있음을 알 수 있었다. 단지 교육 수혜 수준은 부모의 학력, 수입, 주거 지역 등에 따라 차이가 있는 것으로 나타난 것으로 보아 이들 요인이 교육 수혜에 영향을 미치는 것임을 알 수 있었다.

2) 教育內容

교육 내용에 대한 분석에서 앞으로의 교육 내용으로서 교과 지식은 크게 중요하지 않으며, 창의적 사고·판단을 배양하는 교육이 가장 으뜸으로 認識되고 있다. 교육 내용을 구성하는 원리의 측면에 대해서는 개인의 발달 과업을 충분히 고려해야 한다는 반응이 압도적으로 나타났으며, 아울러 획일적으로 구성된 교육 내용보다는 地域的 特殊性을 고려한 分化主義를 지향하고 있었다. 그러나 아직도 교육이 국가 발전을 위한 수단으로서의 입장을 가지고 있는 사람도 많았으며; 나아가 개인보다는 국가적 입장에서 의 실용 중심의 구성을 찬성하는 사람도 많은

것을 볼 때 교육 내용 구성에 대한 각 집단의 의견이 커다란 차이로 엇갈리고 있음을 보여 주고 있었다.

3) 教育方法

능력별 反應성은 교육 수준의 질적 제고를 크게 중요시하는 교사와 일반인들이 찬성하고 있으며, 학부모들은 오히려 혼성 편성을 더 원하고 있는 것으로 나타났다. 한편 교사의 체벌을 동의하는 입장이 매우 압도적으로 나타났으며, 이에 반하여 학생의 상당수가 이를 부정하고 있고, 특히 젊은 教師가 체벌을 크게 찬성하고 있으나 그 체벌에 대한 효과에 대하여 학생 자신들이 부정적으로 응답한 것을 보면, 학교 현장에서 체벌이 논의되어야 할 것은 주로 체벌의 운용임을 알 수 있었다. 또한 교사가 부과하는 학습 과제에 대하여 대체로 필요하다고 인식되고 있으나, 상당수가 그 양에 대한 적절도에 있어서 부정적으로 응답하고 있는 것으로 나타났다. 그리고 교사들은 학생 지도를 위하여 가정 방문을 찬성하고 있으나, 학생들은 이를 반대하는 경향이 크게 나타났다. 따라서 교사의 교육 방법 또는 운영이 학생들에게 커다란 공명감을 얻지 못하고 있는 것으로 추측된다. 그러므로 교사들의 교육 방법 및 운영에 있어서 즉, 反應性, 體罰, 가정 방문 등의 필요성만을 고집하기에 앞서 그 운영의 구체적인 맥락과 기법을 보다 교육적으로 證化시키는 노력이 필요함을 인식해야 할 것으로 본다.

4) 教師觀

우리 나라에서 훌륭한 교사는 아주 쉽게 잘 가르쳐 주는 선생님과 열성적으로 가르쳐 주는 선생님이 분석되었다. 그러나 사회 각 집단에서 교사에게 바라는 역할은 각기 다른 것으로 나타났으며, 교사의 經濟的 地位水準은 대체로 낮은 것으로 지적되고 있었다. 또한 교사를 제외한 다른 집단에서는 교사의 전문 지식 수준, 사명감, 경제적 처우, 사회적 존경도 등을 높게 평가하고 있으나, 정작 교사 당사자들은 이를 낮게 인식하고 있어서 교육 발전에 커다란 장애 요인이 될 수 있음이 제기되었다. 더우기 교사들은 학생에게 미치는 영향에 있어서 상급 학교로 올라갈수록 창의적이나 심미적 능력 신장에

도움을 주지 못하고 있는 것으로 나타났으며, 이러한 부정적인 관념은 앞으로의 교육 발전에 크게 문제시되어야 할 것으로 짐작된다. 앞에서 제기한 교사의 사회적 지위가 낮은 원인에 대해서는 대체로 사회의 급격한 변화로 인한 가치관의 변화가 크게 영향을 미치기 때문이라고 보고 있으며, 교육 관련 종사자들은 이에 대하여 經濟的 處遇水準이 가장 큰 원인이라고 보고 있어서 구조적 관념성을 갖고 있는 것으로 나타났.

5) 學生觀

현재 우리 나라 학생들의 평가에 있어서 교사에 대한 존경도가 크게 떨어지고 있음을 지적하고 있으며, 특히 교사 집단이 학생의 학습 열의와 교사 존경도가 부족하다고 지적하고 있는 바, 이 또한 교육의 커다란 문제성을 갖고 있는 관념으로 보여진다. 그리고 비행 청소년 발생의 원인을 주로 가정과 사회의 나쁜 환경 탓으로 돌리고 있으며, 이의 해결을 위해서는 보다 적극적인 가치관이 요구되고 있다.

6) 教育結果觀

교육을 받는 사람이 많으면 많을수록 經濟的으로, 社會的으로, 그리고 개인적으로 만족스러운 결과를 초래한다는 반응이 지배적이었으며, 이러한 관념은 보다 높은 교육열과 경쟁 의식을 조장하고 있는 것으로 보인다. 그리고 우리 나라 사람들은 대체로 교육을 개인의 직업적 만족감을 성취하기 위한 수단적 가치 관념이 아직은 가장 강한 것으로 나타났으며, 점차 지식과 교양의 확대라는 본질적 교육관도 증가되어가는 기미를 보여주고 있었다. 그러나 교사들은 대학에 진학하는 이유로서 남들이 대체로 가기 때문에 가는 것, 즉, 일반적인 현상이라는 관념을

다른 집단보다 크게 갖고 있는 것으로 나타나서, 교육을 지도하는 주체자인 교사의 교육관이 크게 改善되어야 할 것으로 본다.

7) 學父母의 子女 教育觀

학부모들은 아동들에게 권위주의적 관념을 크게 갖고 있는 것으로 나타났으나, 자신의 자녀에 대해서만은 민주·조력형으로 대하는 경향을 보이고 있고, 특히 간섭형 학부모가 많았던 것으로 나타났다. 그리고 아버지와의 어머니의 자녀 지도관이 각각 방임형·간섭형으로 불일치하는 경우도 많은 것으로 나타났으며 이는 자녀 지도에 있어서 상호 보완적인 것보다는 혼란을 초래할 가능성이 높을 것으로 보인다.

3. 結果 綜合

종합적으로 살펴볼 때 우리 나라 국민의 교육관은 집단별, 영역별로 약간의 차이는 있으나 전체적으로 뚜렷한 대립 없이 공통적인 교육관을 가지고 있다고 할 수 있다. 즉 교육관의 혼란, 대립, 무방향성은 크게 우려 할만한 상태에 있다고 할 수 없다. 교육관의 대립이나 혼란은 사실 상이한 교육관 그 자체에서 비롯되기보다는 상이한 각 교육관에 대한 몰입도(commitment)에 크게 좌우되는 것으로서 이점을 계속 검토해 볼 필요가 있다. 그리고 교육의 목적이나 내용에 있어서는 개인의 獨立性이나 인격을 중요시하면서도 교육의 결과에서 경제적 가치를 중시하는 것과 같이 교육관의 내적 통합성이 결여되어 있는 점, 교사 스스로가 다른 집단에 비해 교육에 대한 부정적 가치 의식이 강하다는 점 등에서 그 원인의 규명과 시정을 위한 노력이 계속적으로 이루어져야 하겠다. —————◆

科學史的 側面에서 본 物質粒子的 探究

崔 燾 亨*

I. 緒 論

自然現象에 관한 普遍的인 法則과 組織化된 知識體系를 추구하는 自然科學이 歷史的으로 볼때 언제, 어디에서 시작되고, 또 어떻게 발달되어 오늘에 이르고 있는지, 그리고 科學의 발달 과정에서 物質의 本質과 構成粒子에 대한 생각이 어떻게 전개 발전되어 왔는지 조감해 보는 것은 科學者들의 思考와 活動이 어떻게 변화되어 오고 있는지를 이해하는 데 도움이 된다.

自然哲學 내지 自然科學은 B.C. 5~6 세기의 고대 그리스에서 시작되었다고 흔히 말하며, 탈레스(Thales) 등의 밀레토스학파의 철학자들로부터 발상되었다고 한다. 과학이 역사상 어떤 특정 시점, 특정 장소에서 시작되었다고 말하기는 어려운 일이다. 그럼에도 불구하고 科學이 탈레스 등의 밀레토스학파로부터 발상되고 발전되었다고 하는 것은 이들의 自然現象에 대한 認識, 思考 및 活動이 그 이전 사람들의 그것과는 분명히 다른 두 가지 중요한 특징을 보여주고 있기 때문인데 “자연의 발견”과 “합리적 비평과 토론의 전통”이 그것이다.

밀레토스학파의 학자들은 자연 현상을 설명, 기술함에 있어서 “자연적인(natural)” 것과 “초자연적인(supernatural)” 것을 구별하였다. 즉, 밀레토스인은 “神을 내몰았다”고 할 수 있다. 그 이전의 사람들은 지진이나 번개 같은 자연 현상을 설명할 때 神의 意志, 사랑과 미움 또는 인간적인 동기 등을 끌어들이었는데, 밀레토스인들은 신화적이고 인간적인 동기들을 제외시키고 “자연적인” 설명을 시도하였다. 또, 그 이전의 사

람들이 설명하고 기술한 지진이나 번개는 특정한 지진이나 번개를 지칭한 것임에 반해, 밀레토스인들이 설명한 것은 어떤 특정한 지진이나 번개가 아닌 일반적인 지진이나 번개에 관심을 쏟았다. 즉, 신화적이고 단편적인 지식을 탈피하여, 그것을 이론적으로 탐구하여 실제적이며 체계적인 보편적—본질적인 지식을 창조해 내었다.

또, 밀레토스인들은 자연 현상을 탐구하여 어떤 생각이나 현상을 기술할 때 자신의 이론 체계 내에서 가장 좋은 설명, 가장 적절한 이론을 찾으려 노력했고, 자신의 생각을 뒷받침할 수 있는 근거를 제시하려고 했다. 또한 자신들의 이론을 어떤 문제에 대한 확정적인 해답이나 설명이 아니라, 제시된 근거에 바탕을 둔 잠정적인 것으로 제시하려는 노력을 하였다.

물론 밀레토스인들 이전에도 이집트, 바빌로니아, 인도, 중국 등지에서 冶金術(metallurgy), 도자기 기술, 농업 기술, 문자 발견 등의 극히 중요한 기술적 지식 또는 자연 현상에 대한 많은 지식들이 알려져 있었으며, 이것들이 인류 문명의 진화를 위해 중요한 역할을 한 것은 사실이다. 그러나 이런 지식들이 서로 관련지어 自然法則으로서 이해하기에 이르지 못하였으니 이것을 과학이라 할 수는 없었다. 또, 이러한 지식들은 과학적 방법에 의한 것이 아니라 “想像力의 跳躍(imaginative leap)” 또는 “試行錯誤(trial and error)”에 의한 것이었다는 주장을 접하게 된다.

따라서, B.C. 4000~2000년 사이에 많은 과학적—기술적 지식이 발견된 업적에도 불구하고, 自然科學은 고대 그리스에서부터 시작되고 탈

* 教育課程研究部 研究員

레스가 첫번째 과학자 또는 철학자라고 말하는 것은 타당하다고 볼 수 있다.

본고에서는 과학이 고대 그리스의 밀레토스 학파의 철학자들로부터 시작되었으며, 이들은 자연 세계에 대한 인간의 활동, 사고, 및 태도에 새로운 비판적 정신을 도입했다는 입장을 견지한다.

밀레토스학파의 자연 철학자들은 物質의 本性을 어떻게 파악하고 있었는지 그리고 그 후 이에 대한 과학자의 노력은 어떻게 전개되고 또 어떤 결론을 갖게 되었는지 살펴본 후, 현대의 물리학자들은 어떤 견해를 갖고 어떤 결론을 내리고 있는지 科學史的으로 분석하여 기술한다.

II. 古代의 物質觀

밀레토스인들은 자연 현상이 神들에 의해 주관되고 超自然的인 作因에 의해 일어난다는 생각으로부터 해방되고, 自然的인 설명을 시도하였다.

밀레토스인들의 理論의 주된 관심사는 우주 형성하는 原質(arche)에 관한 것, 즉 物質의 原因에 관한 것이었다. Thales(640~546 B.C.)는 물질적 원인을 「물」이라 하여 근본 물질에 대한 질문을 하고 그에 대한 설명을 시도하였다. Anaximandros(611~547 B.C.)는 「무한한 것(to apeiron, boundless)」, Anaximenes(B.C. 545년경 활동)는 「공기」, Heraclitus(460~375 B.C.)는 「불」이라 주장하였다. 예를 들면, Anaximandros는 최초의 것이 어떤 특정한 물질이 아니라 정해지지 않은 무엇이라고 주장했으며 그것을 「無限」이라 불렀다. 아마 그는 Thales와 같이 근본 물질이 「물」이라고 생각했을 때 부딪히게 될 문제를 회피하면서도, 삼라만상의 물질 변화를 설명하기 위해서 「無限」이라 주장한 듯하다. 만약 근본 물질이 「물」이라면 이것에 대립되는 불은 어떻게 생길 수 있을까? 또, Thales는 지구는 물 위에 떠 있다고 했는데, 그럼 지구를 떠받치고 있는 물을 지탱하고 있는 것은 무엇인가 등의 의문에 봉착하게 되는데, 이런 어려움을 겪지 않으면서도 「無限」이 어떻게 변화하는가를 설명하려고 시도하기도

하였다.

Thales나 밀레토스인들이 제시한 이론들은 유치했지만 그들의 업적은 문제를 포착하고 설명하는 방법에 있다. 즉, 起自然的인 因果關係를 배척하고 광범위한 현상들에 대한 自然的인 설명을 제공하고, 구체적이고 관찰 가능한 예시를 통해 설명을 시도한 점에 있다. 또, 근본 물질에 대한 밀레토스인들의 생각은 한 학자로부터 다음 학자에 이르면서 발전하고 있다는 점을 주목해야 한다.

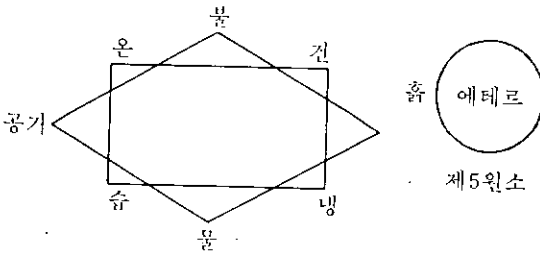
이상의 一元素說에 이어서 多元素說이 나타나기 시작한다. Empedocles(493~433 B.C.)는 「공기, 물, 불, 흙」의 四元素說을 주장했으며, 이들 4가지 根源들(rhizomata)의 集合離散에 의하여 여러 물질 현상이 생긴다고 설명하였다. 이들 四元素는 사랑과 미움의 두 힘에 의하여 결합하기도 하고 분리되기도 하여 모든 물질의 생성과 변화가 이루어지며, 4개의 원소는 불변이라 하였다. 모든 물질의 질적 차이는 이 四元素가 결합할 때의 양적 차이에 의해 나타난다고 설명하였다. 따라서 이 四元素說은 元素의 개념을 도입한 효시라 볼 수도 있으나, 원소 간의 친화력을 사랑과 미움의 힘으로 나타낸 것은 아직 物活論(animism)의 영향이 남아 있음을 의미한다.

Empedocles의 四元素說에 의한 물질의 變化와 生成을 설명하던 이론은 그 후, Platon(427~347 B.C.)과 Aristoteles(384~322 B.C.)에 의해서 변질된다. Platon은 우주를 「本質(Form)의 세계」와 「生成의 세계(world of becoming)」의 이원론적으로 구분하여 설명한다. 本質의 세계는 완전하고 영원불변하며 우리가 지각하는 사물들은 本質 세계의 불완전한 복사에 불과하며 변화무쌍한 세계이다.

플라톤은 물질의 根源들(rhizomata)로서 Empedocles와 같이 「공기, 물, 불, 흙」의 4가지를 들고, 모든 자연의 물질들은 이 4가지 단순체의 복합물이라 생각했다. 즉, 불은 정 4면체, 흙은 정 6면체, 공기는 정 8면체, 물은 정 20면체로, 제 5의 正多面體인 정 12면체는 특정 단순체로 언급하지는 않았으나 이 다섯 가지의 正多面體의 기본이 되는 3각형들이 서로 다른 방법으로 결합해서 여러 복합체를 만든다고 설명

한다. 즉, 근본單純體들의 모양들에 대한 정확한 기하학적인 설명을 제시하고, 그것들 사이에 일어나는 변환을 수학적 식의 형태로 제시했으나 역시 모호한 점이 많았다. 어떻게 근본單純體들이 분해되고 다시 결합해서 다른 모양을 형성할 수 있는가, 어떻게 평면으로 구성된 기하학적 도형인 기본적 입체들이 실제 물체로서 묘사될 수 있는가, 등의 문제에 봉착하였다.

Aristoteles는 우주의 중심에 지구가 있다는 사상에 사로잡혀 우주를 지상계와 천상계로 구분하였다. 지상계는 끊임없이 변화가 일어나는 현상의 세계로서, 지상의 물질을 구성하는 것은 물, 불, 흙 및 공기이며, 천상계는 신성하며 영원히 변치 않는 제5의 물질인 「에테르(ether)」로 이루어졌다고 생각하였다. 지상의 물질을 구성하는 것은 본질적으로 같은 것이며 물, 불, 흙 및 공기가 건, 습, 냉, 온의 네 가지 성질에 의해서 결정된다는 것이다. 이러한 원소 전환론은 각 성질이 섞이는 비율을 변환시키면 원소도 변할 수 있다는 것을 의미하며, 이 이론은 후에 연금술사들이 값싼 금속으로 금을 만들려고 시도할 때의 이론적 근거가 되었다. Aristoteles의 4원소설과 4가지 성질과의 관계를 간단히 나타내면 다음 그림과 같다.



그리스 과학자들 중에서 "물체를 무한히 쪼갤 수 있겠는가"하는 의문을 최초로 가졌던 학자는 Leucippus(B.C 5세기경)로 알려져 있으며, 그는 모든 물체는 더 이상 쪼갤 수 없는 알맹이로 이루어져 있으며, 이들은 텅빈 공간에서 운동하되, 모이면 물체로서 존재하나 흩어지면 감각 세계에서 사라진다고 주장하였다. 그의 이론은 Democritos(460~357 B.C.)에 의해 더욱 발전되었다. Democritos는 物質의 原質을 유한개의 것으로 생각하는 대신 무한개의 微粒

으로 생각하고, 이들 궁극적인 微粒子를 "더 이상 쪼갤 수 없다"는 뜻에서 "原子(atomos)"라고 불렀다. 그의 原子論은 우주가 더 이상 나누어지지 않는 궁극적인 단위인 알맹이로 되어 있다는 것으로서, 모든 자연 현상을 原子의 機械的 因果關係(mechanical causation)로 보려는 機械論的 假說이었다. 그러나 Democritos의 原子論은 Aristoteles의 四元素說에 눌러 Dalton의 原子理論이 나오기까지 2000여 년 동안 빛을 보지 못했다.

Ⅲ. 中世의 鍊金術

그리스의 哲學과 科學이 A.D 500년에서 A.D 1500년 사이에 가장 침체해 있었다는 것은 분명하다. 로마 제국의 분열과 쇠퇴, 기독교의 번성 등의 역사적 배경에 의해 과학은 침체의 시기를 맞게 되었다.

연금술은 철, 구리, 납, 주석 등의 값싼 쇠붙이를 금, 은 같은 귀금속으로 바꾸는 금속 변환술로 알려져 있다. 또, 불로장생약, 만병통치약을 만드는 醫化學과도 관련된다. 연금술이 언제, 어디서 시작되었는지는 정확히 알 수 없으나, 중세에 가장 활발했던 것만은 사실이다.

연금술은 헬레니즘 문화의 중심지인 알렉산드리아에서 승려 계급의 이익을 유지·보존하기 위해서 나타난 금속 주조 기술을 의미하는데, 이것이 고대 이집트의 화학 기술, 아리스토텔레스의 4원소 전환 가설 등과 결합하여 연금술이 생기게 되었다.

이집트에서는 연금술이 크게 발전하지는 않았으나 꾸준히 전승되어 오다가 12세기경부터 서유럽으로 흘러들어가 14~15세기에는 연금술의 전성 시대를 이루었다. 연금술은 중요한 발견에는 공헌하지 못했으나, 실험적 기술 측면에서는 화학 발전에 큰 영향을 끼쳤다. 많은 중세의 과학자들이 실험을 천시한 데 반해, 연금술사들은 직접 爐, 증발 장치 등의 실험 기구를 개발하여 실험을 하였고, 이러한 과정에서 왕수, 황산, 알코올 등 몇 가지 중요한 새로운 물질들을 만들어 내기도 했다. 연금술사들이 금을 만들고자 하는 노력에서 얻은 이러한 부산물은 "물질의 근

본 물질을 밝히려는 인류의 노력에 공헌했음을 인정해야 할 것이다.

연금술은 헬레니즘 문화의 쇠퇴 이후 일어난 시대적 신비주의 사상 때문에 발생했지만, 그 이론적 근거는 Aristoteles의 원소 전환 가설이었다. 즉 금속은 불과 흙의 두 원소로 되어 있는데, “불이 많을수록 귀한 것이다”라는 것을 믿었다. 13세기 이후의 유럽의 연금술사들은 Aristoteles의 4원소설의 변형인 황-수은설을 받아들였다. 이 가설에 의하면 Aristoteles의 4원소는 우선 결합하여 수은과 황을 만드는데, 이 둘이 가장 순수한 상태로 결합되어 있는 것이 금이고 순도와 결합의 비율에 따라 다른 금속이 만들어진다고 믿었다. 따라서 수은과 황의 순도를 높이고, 비율을 조절하면 금을 얻을 수 있다고 생각했다. 연금술사들은 금속 변환을 가능하게 하는 결정적인 존재인 「철인의 돌(philosopher's stone)」을 찾으려고 노력했다.

9세기의 Al Razi는 의사였는데 비금속을 귀금속으로 만드는 것뿐 아니라 석영, 유리를 에머랄드, 루비, 사파이어 등의 보석으로 만들려고 했다. 그는 황-수은설에 제3의 요소인 염성(salty nature)을 추가시켰다.

또, 16세기의 Paracelsus(1491~1541)는 우주가 황, 수은, 염으로 이루어졌다는 3원리(tria prima)설을 주장했다. 이것들은 四元素說의 불, 물, 공기, 흙에 해당하며, 3위 1체설에 맞추어지는 것이다. 인체도 3원리로 이루어진 화학적 체계이며, 3원리 사이의 균형이 깨질때 병이 생기며, 이 병을 치료하여 균형을 되찾기 위해서는 광물성 약이 필요하다고 주장했다. 화학은 다름 아닌 광물성 약을 만들기 위해 하는 것이며, 여기서 의화학이 시작되었다. 현대 화학의 입장에서 보면, 연금술과 의화학은 화학의 발달을 위한 촉매와도 같은 노력이라 볼 수 있다.

연금술은 르네상스 시대의 실용 화학을 거쳐 機械論的 物質觀의 확립에 의하여 순수 화학이 이루어지기 전까지의 중세 암흑 시대를 지배하여 왔다.

IV. 機械論的 物質觀

16세기를 휩쓴 것이 신비주의였다면, 17세기의 유행 철학은 기계적 철학(mechanical philosophy)이었다. 모든 현상을 물질과 운동으로 설명하려한 기계적 철학은 Descartes(1596~1650)와 Gassendi(1592~1655)와 같은 학자들에 의해 발전되었다.

1600년 「자석에 관해서(De magnete)」라는 책을 출판한 영국의 Gilbert(1544~1603)까지도 “물질은 생명과 지각을 지니고 있다”는 신비주의 자연 철학을 믿고 있었다. 磁氣를 띤 물체들이 서로 잡아당기거나 서로 밀치는 현상은 자연 현상에 충만한 “共感(sympathy)”과 “反感(antipathy)”의 “活動的 原理(active principle)”에 의해 일어나는 것으로서 物活論的 宇宙에 퍼져 있는 신비스러운 힘의 예라고 제시함으로써 자연 세계는 영적인 힘들의 거대한 집합체라고 생각하였다.

그러나, Descartes는 “데카르트 二元論(Cartesian dualism)”을 통해 自然이 인간의 理性으로는 결코 이해할 수 없는 神秘라고 믿고 있던 신비주의 자연 철학에서 벗어나 자연에 대한 새로운 관념인 機械論的 哲學을 세웠다.

그의 주장에 의하면, 모든 實在은 두 종류의 實體(substance)들로 구성되어 있다. 精神(spirit)은 思考活動에 의해 특징지어지는 실체이고, 物質은 外延(extension)을 그 본질로 하는 실체이다. 즉 “思考의 實體(res cogitans)”와 “外延(res extense)”이라고 부르고, 이 두 실체들 사이의 절대적 분리를 주장했다. 따라서 物質世界로부터는 모든 精神의 특성들이 엄격하게 제거되었다. Gilbert의 “磁氣的 靈魂(magnetic soul)” 같은 것은 물리적 세계에서는 존재할 수 없었다.

르네상스 자연주의에서는 정신과 물질, 영혼과 물체가 별개의 실체로 여겨지지 않았으나, Descartes의 二元論은 물질 세계로부터 정신적인 것을 제거함으로써, 물질 세계는 不活性 物質 덩어리의 존재로 여기게 되었다. 근대 과학의 物理的 世界는 이렇게 태어난 것이다. Desc-

artes에 의하면, 物體는 “운동하는 물질의 粒子”들로만 구성되어 있으며, 그것의 겉으로 드러난 모든 속성들은 물체들이 사람의 신경에 부딪쳐서 일으킨 知覺에 불과하다고 설명한다.

Boyle(1627~1691)은 기계론적 물질관을 기초로 화학 현상을 “微粒子哲學(corpuscular philosophy)”으로 설명하였다. 미립자 철학은 기계론적 철학에서 체계적인 면을 제거하고 그것을 실험적 토대 위에 올려 놓았다. Boyle은 당시의 경쟁하는 두 물질 이론인 Aristoteles의 四元素說과 Paracelsus의 3원리설을 철저히 연구한 끝에 「회의적 화학자(The sceptical chemist)」라는 책에서 이것들은 이론적으로나 실험적으로 근거 없다고 주장했다. 그는 원소를 정의하기를, 화합물을 이루는 원초적이며 간단한 것이라 했는데, 이것은 미립자와 구별되지 않는 모호함이 있다. Boyle은 직접 실험실에 뛰어 들어 많은 일을 했으며 많은 성과를 거두었다. 그는 산-알칼리설을 발전시켰으며, 오늘날의 정성 분석의 기초를 다져 놓았다. Boyle은 화학을 자체로서 추구될 가치가 있는 순수 학문으로 만들었고 실험 과학으로 발전시켰다. 그후, 물질의 특성과 변화, 구성 입자를 밝히려는 화학은 근대화의 길로 접어들었다.

V. 化學革命과 元素의 發見

18세기에 들어와 주로 영국에서 기체화학이 성립되어, 화학자들이 집단으로 기체를 만들거나 그 성질을 연구하는 데 열중하였다. 이런 과정에서, 공기는 원소가 아니라 서로 다른 몇 가지 기체로 이루어졌으며, 기체가 액체나 고체와 결합될 수 있음을 보여주는 실험을 성공했다. Black(1728~1799)은 1754년 $MgCO_3$ 를 가열하거나 산을 가했을 때 무게가 줄어들면서 그만한 양의 기체가 발생함을 알아내고, 이 특이한 성질의 기체를 “고정 공기(fixed air)”라 명명했다. 그리고 숨 쉴 때 내쉬는 기체, 숲을 태울 때 나오는 기체, 발효 때 발생한 기체가 모두 같은 “고정 공기”임을 석회수를 통함으로써 확인했다. Cavendish(1731~1810)는 1766년 Fe, Zn, Sn 같은 금속에 묽은 산을 가했을 때 발생한 수소

의 성질을 조사해서 매우 잘 탐을 알고 “연소 공기(inflammable air)”라 이름지었다. 1770년 Priestley(1733~1804)는 여러 가지 기체들을 만들거나 발견했다.

그러나, 기체화학자들은 Becher(1635~1682)와 Stahl(1660~1734)에 의해 제안된 플로기스톤 이론(phlogiston theory)에 매달린 나머지, 매우 중요한 발견을 하고도 엉뚱한 해석을 해서 화학을 근대화하는 기회를 놓치고 말았다.

이러한 실험 결과를 재해석하고, 정확히 설명하여 화학 혁명의 영광을 독차지한 사람은 Lavoisier(1743~1794)이다.

Lavoisier는 1772년 P, S, C(다이어먼드), Pb, Sn 등을 공기가 있을 때와 없는 상태에서 각각 가열하여 무게를 재 본 결과로부터 연소한 물질에서 플로기스톤이 빠져나가는 것이 아니라 오히려 산소와 결합되는 현상임을 명백하게 증명했다. 이로써 1756년 제창된 플로기스톤설을 부정하게 되었다. 또, Lavoisier는 원소로 알려졌던 “공기”가 정반대의 성질을 가진 두 가지 기체의 혼합물임을 밝히고, 산소와 질소의 구성비가 27:73임을 실험으로 밝혔다. 1785년에는 질량 보존의 법칙을 발표해서 정량적인 화학을 세우는 데 기여했다. Lavoisier의 주요 업적의 또 하나는 화학 명명법에 있는데, 1787년에 펴낸 「화학 명명법」이란 책은 오늘날 화학에서 쓰는 명명법의 기초를 제시하고 있다. 또 1789에 펴낸 「화학 요론」에서, 그는 원소를 화학적으로 더 이상 나눌 수 없는 물질이라고 정의하고, 원소의 정의는 임시적인 것임을 명백히 언급하고 있다. 이 책에 실린 원소표에는 33개의 원소가 수록되어 있는데, 고대로부터 알려진 금속 원소들과 발견된 지 얼마 안 되는 기체 원소도 있는데 빛(lumiere)과 열소(calorique)가 들어 있는 것이 특이하다. 그는 빛과 열을 물질로 본 것이다. 특히 열소는 플로기스톤설의 잔재로 화학적 의미를 거부했으나, 물리적 의미는 그대로 간직했다고 볼 수 있다.

Lavoisier 이후의 화학은 빠르게 발전했다. 물질의 궁극적인 입자는 더 이상 쪼갤 수 없는 입자로 되어 있다는 최초의 확실한 증거는 Dalton(1766~1844)에 의해 얻어졌다. 그는 결합해서

화합물을 만드는 원소들의 상대적 무게를 연구하여, 원소들은 일정 비례를 이루며 그들은 모두 똑같이 무게가 같은 원자들로 이루어져 있다고 설명하였다. 그는 단체 물질이나 복합 물질의 궁극 입자의 상대적 중량, 복합 입자를 형성한 입자 수를 확인할 필요성을 주장하였다. 그는 원자의 수와 중량에 주목하고, 원소와 원자를 같은 위치에 놓고 기호와 중량을 부여하였다. 원자의 상대적 중량에 관한 Dalton의 연구는 근본적으로 가장 충실한 화학 실재의 모델을 제공하였고, 그 이후의 원자나 분자 등 화학적 구성 단위의 量化가 화학의 중심 과제가 되었다. Dalton의 원자설은 질량 보존의 법칙, 일정 성분비의 법칙, 배수 비례의 법칙을 설명하는 데 용이하게 되었다. 그러나, Gay Lussac(1778~1850)에 의해서 실험적으로 발견된 기체 반응의 법칙을 설명하는 데는 문제가 있었다. 이러한 문제를 해결하기 위해서, Avogadro(1776~1856)는 원자 이외에 분자라는 단위 입자를 가정하고, 이 분자는 물질의 성질을 잃지 않는 범위 내에서의 최소 입자로서, 화학적으로 분해하면 원자로 분할될 것이라 생각하였다. 그는 1811년 “모든 기체는 같은 온도, 같은 압력 하에서는 일정한 부피 속에 같은 수의 분자가 포함된다”는 분자 가설을 세웠다.

이 Avogadro의 분자 가설은 현대 화학의 이론 체계를 세우는 데 근본이 될 만큼 중요한 것이었고, Dalton의 원자설의 결함을 충분히 보충해 주었다.

化學的인 原子·分子의 개념이 확립된 후부터 계속해서 새로운 원소가 발견되어 元素의 수는 1860년대에는 60을 넘었으며, Mendeleev는 1869년에 당시에 알려졌던 63개의 元素를 8行 12段으로 배열한 元素의 週期律表를 완성하였다. 이 주기율표는 미발견 원소를 예언하였으며, 그 주기율표에 적합치 않은 元素의 원자량은 부정확한 것임을 예언해 주고 있다. Lavoisier 이후부터 Mendeleev 시대에 이르기까지 약 30여종의 원소가 더 발견되었으며, 현재 103종의 元素를 생각해 보면 그후 약 40여종의 원소가 더 증가된 셈이다.

20세기의 전반은 원자 발견 시대에서 素粒子

발견의 시대로의 전환기였으며, 후반기는 素粒子的 발견과 초우라늄 원소가 가속기 속에서 만들어지는 시대이다. 새롭게 만들어진 초우라늄 원소에 가속기로 가속된 입자를 충돌시키면 보다 무거운 원소가 합성될 수 있다. 예를 들면 원자번호 99인 아인스타이늄(Es)에 α 입자를 충돌시키면 원자번호 101인 멘델레븀(Md) 원소를 합성할 수 있다. 그렇다면 원소는 어디까지 무거워지고 또 발견될 수 있다는 말인가? 이 문제는 그리 단순하지 않다. 무거운 원자핵은 두드러지게 불안정하여 그것을 합성하거나 확인하는 일이 쉽지 않다. 현재 원자번호 103인 로렌슘(Lr)까지는 일단 원소로 인정되고 있다. 미국과 소련의 과학자에 의해 104번, 105번 원소가 발견되었다는 보고가 있으나, 발견된 원자핵의 반감기가 극히 짧으며, 충분한 확인 방법도 없다. 따라서 공식 원소로 인정받지 못하고 있다. 수명이 극히 짧은 것을 과연 원소라 할 수 있을지, 그리고 아차할 순간에 소멸되어 버릴 물질의 입자를 원소라 부를 수 있을까 하는 문제도 대두된다.

그러나, 105번, 106번 정도의 원소에서 원소 합성의 한계가 보이기 시작했다고 생각되었던 1960년 후반에 새로운 이론이 나와 과학자들을 흥분시켰다. 원자번호 110번 넘어서는 근처에 어쩌면 비교적 안정한 원자핵이 존재할지도 모른다는 기대가 이론적으로 제안되었다. 즉, 원자번호 114, 질량수 298 또는 그 주변에 수명이 몇 년 또는 몇 십만년 되는 안전한 원소인 슈퍼 헤비급이 존재할지도 모른다는 것이다. 그러나 수십년이 지난 오늘날 슈퍼 헤비급 원소를 확실히 포획했다는 인정할 만한 관측과 실험은 없다. 미국과 소련 과학자 그룹에 의해 진행되고 있는 퀴륨(Cm)에 칼슘(Ca)을 충돌시키면 원자번호 116인 새 원소가 생긴다는 실험이 가장 앞선 실정이다. 슈퍼 헤비급 원소가 있건 없건, 원소 합성을 위한 인간의 노력이 전환점에 와 있다는 것은 사실이다.

VI. 量子論의 形成과 發展

20세기로 접어들면서 드디어 古典物理學의 적

용 한계가 구체적으로 문제화되기 시작하였다. 빛의 전파 속도에 관한 Michelson-Morley의 실험, 가열된 물체에서 나오는 熱輻射에 관한 Max Planck의 연구에서 고전 물리학의 적용 한계는 두드러지게 의식되었고, 이로부터 量子論과 相對論이 대두되었는데, 본고에서는 量子論의 형성과 발전에 국한해서 물질 구성 입자에 대한 생각이 어떻게 변화되었는지 기술한다.

18~19 세기를 통해 고전적 체계가 매우 성공적이었던 만큼, 고전 물리학의 붕괴는 더욱 심각하게 느껴졌다. 예를 들면, 그 이전까지는 物質은 原子로 구성되어 있으며, 원자는 절대로 변화 불가능하다고 생각해 왔다. 그러나, 진공관에 전기를 통해 주면 그 속의 두 전극판 사이에 어떤 흐름이 생긴다는 사실이 1870 년부터 이미 알려졌다. 이런 현상만으로는 원자보다 더 기본적인 물질의 구성 입자, 즉 “亞原子(sub-atom)”가 있다는 혁신적인 결론을 내리지 못했다. 1890 년 Thomson(1856~1940)과 Perrin(1870~1942)은, 진공관 속에서의 이 흐름은 일정한 무게(수소 원자의 $\frac{1}{1000}$ 이하)를 지니고 일정한 음(-)의 전하량을 지닌 미세한 입자의 흐름임을 분명히 밝혔다. Thomson은 음극선 입자들을 “電子(electron)”라 불렀다. 따라서 원자보다 작은 입자가 존재한다는 것을 더 이상 부정할 수 없게 되었다. 또, Röntgen(1845~1923), Becquerel(1852~1908), 퀴리 부부(P. Curie, 1859~1906, M. Curie, 1867~1934) 등은 X 선과 방사능 현상을 연구함으로써 原子가 불변(immutable)이 아님을 보였다. 즉, 아주 큰 원자량을 지닌 U이나 Ra 같은 원소들은 강한 방사선을 내면서 원자량이 바뀌고 화학적 성질이 변하여 안정한 상태의 Pb로 되는 것을 알아냈다. 방사선 중에서 β 선은 전자의 흐름, γ 선은 극히 투과력이 센 전자기파임이 밝혀졌으나, α 선이 He 원자핵이라는 것은 1902 년 Rutherford에 의해 알려졌다는데, 이 발견은 20 세기 原子物理學 및 核物理學 발전에 크게 기여했다.

물질이 原子로 구성되어 있으며, 原子는 더 이상 쪼갤 수 없다는 관념이 1890 년대 이후부터 어려움을 겪으면서, J. J. Thomson(1856~1940), E. Rutherford(1871~1937), N. Bohr(18

85~1962) 등에 의해 原子도 하부 구조를 갖고 있다는 것이 밝혀졌다.

또 Max Planck(1858~1947)의 양자 가설, A. Einstein(1879~1955)의 光量子說과 光電效果, de Broglie(1875~1960)의 物質波理論 등에 의해서 원자 모형에 대한 Bohr의 이론은 모든 물리학자들 사이에 받아들여졌으며, 이 모든 것은 量子力學에 의해 통합되었다.

그후, Schrödinger(1887~1961)는 전자의 물리학적 상태를 기술하는 데 추상적인 파동함수 ψ 를 도입하여, 이것으로써 전자의 위치, 운동량, 에너지 등과 같은 물리량의 기대치를 계산하는 波動力學(wave mechanics)을, Heisenberg는 전자의 위치, 운동량, 에너지 등의 물리량을 Matrix로 표시하고 물리학적 상태를 복소수 공간 내의 벡터로 기술하는 Matrix 力學을 이론화하였다.

이로써 “量子力學”이라는 체제가 理論物理學으로 확립되고, 이러한 이론에 의해서 거시적 세계(macroscopic world)뿐만 아니라 미시적 세계(microscopic world) 현상을 설명할 수 있게 되었다. 따라서, 모든 자연 현상을 에너지의 변천 과정으로 보고, 이 에너지의 변천은 물질의 궁극 요소인 素粒子들의 상호 작용 혹은 그것들의 종합적인 결과에 인한 것이라는 소위 “量子的自然觀”이 자리잡게 되었다. 量子力學的體系가 고전 이론이 설명하지 못하는 미시 세계 현상뿐만 아니라, 자연 세계의 근본적 구조에 대한 완전한 해석을 제공해 준다고 믿게 되었으며 自然觀의 또다른 혁명적 변화 가능성은 없다는 믿음을 줄 정도로 물리학자들을 사로 잡게 되었다.

그후 1932 년 Chadwick(1891~1974)은 中性子(neutron)를, Dirac(1902~1984)은 1928 년에 陽電子(positron)를 발견하였으며, Anderson(1905~)은 우주선 안에서 陽電子를 확인하였다. 또, 전자와 양전자가 에너지를 결합해서 光量子(γ 선)로 바뀐다는 것이 확인됨으로써, 물질과 에너지의 엄격한 구분이 깨어지기 시작하였다.

1949 년 이후 量子力學은 Feynman, Schrödinger 등에 의한 Quantum Electro Dynamics

(Q. E. D.)로 발전하여 原子, 原子核 수준의 문제를 비교적 잘 해결하였으며, Quantum Field Theory(Q. F. T.)라는 소위 “第二의 量子化” 또는 “相對論的 量子論”으로 발전하였으며 물질의 근본 구성 입자를 연구하는 素粒子物理學 혹은 고에너지 물리학이라 불리우는 분야로 물리학자들의 관심을 돌리게 하였다. 1974년 이후부터 현재까지의 고에너지 물리학계의 활발한 연구 대상은 이른바 “대통일 이론”으로 조지-글라쇼우가 제안한 SU(5) 모형이 중심적 위치를 차지해 왔는데, 이러한 연구를 통해 전기력, 중력, 약력, 강력, 강핵력을 통일적으로 묶는 이론 이른바 “초끈(super string) 이론”을 찾는 데 노력하고 있다.

고에너지 물리학 이론이 완성된다면 자연 물질의 구성 요소가 밝혀지며, 우주 만물의 모든 현상을 설명할 수 있는 단순한 법칙 즉 “대통일 이론”을 얻을 것으로 기대하는 것이다.

VII. 要約 및 結論

지금까지 물질의 본질과 구성 입자에 대한 과학자들의 사고와 활동이 어떤 과정과 영향을 받으면서 전개되어 왔는지 과학사적 측면에서 논의하였다. 즉, 원자론의 효시라 할 수 있는 데모크리투스의 생각이 아리스토텔레스의 4원소설에 놀려 달톤의 원자설이 나오기까지 2000여년 동안 빛을 보지 못하게 된 배경을 살펴보았다. 또한, 달톤의 원자설이 붕괴되면서 ‘원자도 하부 구조를 갖는다’는 생각으로 발전하게 만든 과학사적 발견을 통해서 양자론이 형성되고, 이것이 양자역학, Q. E. D., Q. F. T.로 발전하고, 끝내는 소립자 물리학으로 이어지며, 대통일 이론의 발전에 물리학자의 관심을 모으게 되는 필연성과 과정을 기술하였다.

결론적으로 20세기에 접어들면서부터 量子論, 量子力學, Q. E. D., Q. F. T. 등의 학문이 급속히 발전하면서, 원자도 더 작은 입자 즉, 전자와 원자핵으로 쪼갤 수 있으며, 원자핵도 다시 더 작은 양성자와 중성자로 구성되어 있다는 사실은 물론, 양성자나 중성자와 같은 입자들은 quark라는 더 기본 입자로 되어 있다는 quark

theory, charm-quark theory, 등을 주장하는 素粒子物理學으로 전개되고 있다. 또한 중력, 강력, 전자기-약핵력을 통일적으로 묶으려는 노력을 끊임없이 추구하게 하도록 물리학자들의 관심을 끌게 되었다. 즉, 물질의 궁극적인 입자가 무엇인지, 그리고 자연 법칙을 통일적으로 설명해 줄 수 있는 大統一理論(grand unified theory)의 추구는 계속되고 있다.

大統一理論의 발견이 가능한 것인지 그리고 이러한 이론을 발견하려고 시도하는 현재의 大統一理論의 모형들이 옳은 것인지는 확실하기 어렵다. 오히려 현재의 大統一理論 모형들이 올바른 이론이 아닐지도 모르며 따라서 새로운 방향 모색을 시도할 전환기에 놓여 있는지도 모른다. 또, 전 우주를 하나의 이론 또는 방정식으로 꿰뚫는다는 것이 과연 가능한지 등은 물리학으로서는 답할 수 없는 문제이며, 철학 본연의 문제가 아닐지도 모른다. ◻

〈參考文獻〉

- 1) 김 영식(편저), 『과학사 개론』, 다산출판사, 1986.
- 2) S. F. Mason, *A History of the Sciences*, 박성래 역, 『과학의 역사』, 부림 출판사, 1981.
- 3) 소 광섭, 「대통일 이론」, 대우학술총서, 『자연과학』 32, 민음사, 1986.
- 4) _____, 「소립자 물리학과 통일이론」, 『대학신문』 제 1195호, 서울대학교, 1986. 9. 8.
- 5) 송 상용(편저), 『과학사 중심 교양 과학』, 우성문화사, 1981.
- 6) 다카기전사부(현대과학신서 편집부 역), 『원소의 작은 사건』, 현대과학신서 133, 전과과학사, 1986.
- 7) 도모나가 신이찌로(권 용래 역), 『양자역학적 세계관』, 현대과학신서 39, 전과과학사, 1985.
- 8) Arthur Beiser, *Concepts of Modern Physics*, McGraw-Hill Book Company, 1967.
- 9) George Gale, *Theory of Science*, McGraw-Hill Book Company, 1979.
- 10) Irving Kaplan, *Nuclear Physics*, Addison-Wesley Publishing Company, 1969.
- 11) Stephen Gasiorowicz, *Quantum Mechanics*, John Wiley and Sons, Inc., 1974.
- 12) William F. Magie, *A Source Book in Physics*, Harvard Univ. Press, 1963.

教師教育 改革의 動向

—美國의 新教師教育을 위한 報告書를 中心으로—

李 鉉 清*

I. 緒 言

근래 논의되고 있는 教育의 '卓越性'을 성취하기 위한 主要한 改革의 한 領域이 教師教育의 質向上에 있음은 널리 알려진 사실이다. 미국의 경우 이와 관련하여 最近 教師教育의 改革에 관한 論議가 활발하다. 특히 주목할 만한 사실들은 자격증 수여 이전의 시험 제도의 강화, 교사 교육 프로그램 이수자 입학 기준의 強化, 교사 직무 체계의 改善 등이 개혁의 주요 내용들이다. 이러한 改革의 動向은 新教師教育(New Teacher Education) 운동이라 지칭되고 있고, 법국가적 견지에서 진지하게 논의되고 있다.

1986년 미국에서는 교사 교육에 관한 중요한 두개의 보고서가 발표된 바 있다. 이 두 보고서는 교사 교육과 教授(teaching)에 관한 것으로 하나는 홀스그룹(The Holmes group)의 보고서이고 또 다른 한 보고서는 '카네기' 보고서(Carnegie Report)이다.

이보다 1년 앞선 1985년에 교사 교육의 탁월성을 위한 國家委員會에서도 소위 AACTE 보고서라는 교사 교육 개혁에 관한 보고서가 발표된 바 있다.¹⁾

이러한 일련의 研究報告書들은 教師教育의 새로운 方向(new direction) 혹은 新教師教育(New Teacher Education) 動向으로서 주로 교사 교육의 質向上을 위한 쟁점들을 다루고 있다.

Carnegie 보고서, AACTE 보고서, 그리고 Holmes 보고서 등은 대략 교사의 보수 체제, 教授環境, 소수 민족계의 교사직에의 유인 체제, 요원 개발 등을 주요한 문제 영역으로 다루고 있다. 그러나 보고서들이 위에 지적한 공통적인 관심 영역을 수용하고 있으면서도 어떤 관점에 대해서는 아주 대조적인 代案을 提示하고 있는데서 그 특성을 찾아볼 수 있다 하겠다.

이 글에서는 주로 대학의 교사 교육에 관해서 논의될 것이고 新教師教育改革의 動向을 미국에서 근래 발표된 4개의 주요 보고서 내용을 중심으로 개괄해 보고자 한다.

II. 教師教育의 爭點

종래의 교사 교육이 탁월한 교사의 배출에 실패하여 왔다는 점은 일반적으로 인식되고 있으나 어떻게 대학에서 교사 교육의 질을 향상시킬 수 있는가에 대해서는 견해가 엇갈리고 있다. 대개 앞서 언급한 最近의 教師教育改革과 연관된 쟁점으로서 1) 교사 교육의 수업 연한 2) 전반적인 學部教育과 관련된 문제 3) 현직 교사의 교사 교육에의 활용 문제 4) 교사 자격증 수여와 관련된 문제 5) 학비와 관련된 문제 6) 교사 교육을 위한 國家의 役割 7) 교사 수급의 문제 등을 지적할 수 있다. 그러나 이러한 쟁점들은 상호 보완적이고 有關된 문제들이라 할 수 있기 때문에 교사 교육 개혁을 위한 주요 보고서 또

* 釜山大 教授

1) 이 보고서는 흔히 사범 대학 교육 협의회(The American Association of Colleges for Teacher Education)의 보고서로 불린다. 이와 유사한 보고서는 남부지역교육위원회의 보고서인 Improving Teacher Education: An Agenda for Higher Education and the Schools 등이 있다.

한 相異한 提案이 더러 있으나 교사 교육의 탁월성을 그 근간으로 하고 있는 점을 共通性으로 지적할 수 있다. 따라서 교사 교육의 쟁점으로 대두되고 있는 諸 問題들을 개괄해 봄으로써 교사 교육 개혁의 動向을 살펴볼 수 있겠다.

1. 教師教育의 授業年限

‘카네기’보고서와 ‘홈스’보고서는 5년제 교사 교육을 제안하고 있다. 이들 보고서는 정규 자격증 소지 교사는 碩士學位 소지자를 원칙으로 해야 한다고 제안하고 있다. 그러므로 학부 과정 이수 이후에 전문 교육과 관련한 專門授業 (professional studies) 기간이 필요하다고 강조한다. 그러나 AACTE 보고서는 인문 교육 프로그램의 설정이라든지 전공 과목 설정 및 전문 교육 (professional Education)의 필요성을 지적하고는 있으나 수업 연한과 관련한 내용에 대해서는 언급이 없다. 南部地域教育委員會 (SREB)의 보고서도 학부 커리큘럼이 활성화되고 교사 자격증을 위한 프로그램을 대학 입학년부터 시작하게 한다면 구태여 4년제를 5년제로 연장할 필요가 없다는 주장이다. 이러한 見解들은 근본적인 문제가 교사 교육의 質 향상에 있다고 보고 있으며 교사 교육의 질을 향상시키기 위해 5년제의 채택이 필요하다는 견해이다. 그러나 5년제를 채택할 경우, 주 전문 교육의 강화를 위해 연장 기간을 할애해야 한다는 주장이다. 아울러 교사 교육의 질을 향상시키기 위해서는 大學教育의 全般的인 質向上과 改革이 수반되어야 한다는 立場도 나타내고 있다.

2. 學部教育의 活性化

현재 여러 州에서는 학부 교육의 강화를 위한 여러 방안들이 강구되고 있다. 학부 교육의 강화를 위한 노력의 일환으로서 대학, 州政府 고등교육위원회와 주입법 기관의 고등 교육에 관한 공동 위원회 활동이 활발하다. 일련의 이러한 傾向들은 學部의 커리큘럼의 補強과 대학 교육의 질 향상을 통한 教師教育의 強化를 목표로 하는 개혁의 움직임이라 볼 수 있다. 특히 미래의 교사들로 하여금 전공 과목에 대한 지식을 효율적으로 습득할 수 있도록 커리큘럼을 개혁하

고 단지 교수-학습 이론에 관련된 지식뿐만 아니라 전공 영역의 지식의 깊이를 더해야 한다는 점이 제시되고 있다. 카네기 보고서와 홈스 보고서는 대학원 수준의 교사를 위한 전문 교육을 받기 이전에 학부 과정에서는 공히 과학과 인문 교육을 전공해야 한다는 견해를 제시하고 있다. 특히 SREB 보고서, AACTE 보고서, Carnegie 보고서 및 Holmes 보고서는 공통적으로 교사 교육의 커리큘럼을 개편해야 된다는 주장을 하고 있는데 특히 핵심 커리큘럼을 재정비해야 한다는 見解가 그 중점 사항이라 볼 수 있다. 더구나 AACTE와 홈스그룹은 대학 교수가 효율적인 교수 (effective teaching)의 바람직한 모델이 되어야 한다는 관점에서 대학 교수 (faculty)의 질 향상이 요청된다는 점을 지적한다. 미래의 교사가 갖는 교육에 대한 열성이나 召命感 (calling)도 大學教育에서의 지도 교수로부터 받는 직접 간접적인 영향이 至大하다고 보고 전반적인 대학 교육의 질이 교사 교육의 수월성에 영향을 준다는 論理를 전개한다. 이러한 관점에서 홈스그룹과 SREB는 대학 총장과 고위 교육 행정가들이 학부 교육을 활성화시켜야 된다는 주장을 하고 있으며 AACTE 보고서도 또한 대학에서 교사 교육을 최우선으로 하여야 하는 개혁을 요구하고 있다. 전반적인 教師教育의 改革을 위해 대학 교육의 개혁이 필요하다고 보고, 특히 교양 교육 (general education) 프로그램과 교사 교육 (teacher Education) 프로그램의 개선이 강조되어야 한다고 주장한다.

SREB 보고서는 즉각적 改革의 內容으로서 교육학 커리큘럼의 평가, 인문 교육 프로그램의 재평가, 學群과 大學間의 協力體制 확립 및 교사 교육 개혁을 위한 재정적 지원 등을 제시하고 있다. 한가지 특이할 만한 提案은 AACTE의 제안으로서 만약 5년제의 사범 교육을 수립할 경우, 5년째에는 인턴십 (internship) 프로그램을 개발해야 한다는 案을 제시하고 있다.

이와 관련된 제안들은 大學教育 全般的인 改革을 통해서 보다 효율적 教師教育이 可能하다고 믿는다. 그러므로 교사 교육 프로그램을 단순히 專攻領域에 국한시킬 것이 아니라 보다 광범위한 領域의 확대 프로그램으로 발전시킬 필요가 있다

는 견해를 제시하고 있다. 이점에서 교수-학습 이론의 교육에만 관심을 둘 것이 아니라 효율적 교수(effective teaching)에 대한 연구가 결실히 요구되고 있다는 점도 강조하고 있다.

3. 現職教師와 學校의 活用

현직 교사의 교사 교육 프로그램 활용 문제는 여러 報告書에서 提示되고 있는 사항이다. 특히 교사의 교수 기법은 실제 학습 장면에서의 實習을 통해서 효과적으로 習得할 수 있다는 입장에서 있다. SREB(1981)에서 발표된 바 있는 보고서에서도 학급 경영 기법은 강의나 교생 실습 및 교과서를 통해서만 완전히 습득할 수 없다고 지적하고 있다.²⁾ AACTE 보고서 역시 最小限 1年 期間의 學校中心 인턴십(school-based internship) 프로그램을 제안하고 있으며 Holmes 보고서와 Carnegie 보고서도 시범 학교 형태의 大學-學校 協同프로그램의 필요성을 提示하고 있다.

4. 初任教師프로그램

소위 초임 교사 프로그램(beginning Teacher program)이라 지칭되는 교사 교육 제도와 5년제 프로그램에 대한 견해는 주로 봉급 지급 문제를 보는 관점에 따라 약간의 見解差異를 보이고 있다.

Carnegie 보고서의 제안은 4년제 사범 대학을 졸업한 초임 교사는 5년째 석사 과정 프로그램을 이수하는 동안 유급적으로 채용해야 된다는 의견을 제시한다. 즉 초임 교사 프로그램의 내용을 보면 초임 교사에게 전액 봉급을 지급하되 학점을 이수하는 학생과는 달리 학교 중심인턴십 프로그램과 대학에서 설강된 碩士課程의 이수를 통해 研修를 한다는 것이다. 이러한 개혁 내용은 효율적 교수를 위한 교사의 질 관리와 밀접한 연관성을 갖는다. 카네기 보고서와 홈스 보고서는 5년 수학 후의 자격증 부여 제도는 교사 교육을 위한 국가의 투자를 증가시킬 것임을 전제로 하고 있다. Hawley(1986)는 5년제 교사

교육 제도를 도입할 경우 국가가 연간 60억 달러의 예산이 더 소요될 것이라 예측하고 있다.

5. 教師資格證授與

Holmes 보고서와 Carnegie 보고서는 전문 교사 양성을 위한 제도적 보완을 주장하고 있는데 주로 경력(학력포함)과 복무연한에 준한 봉급 체계를 그 논리적 바탕으로 삼고 있다. 그러나 Holmes 보고서나 Carnegie 보고서의 주장은 교사의 실적 평가(performance assessments)를 전문 교사(professional teacher)와 선임 교사(lead teacher)로 구분하는 준거로 삼고 있고 이러한 구분을 하는 데 있어서 학력(credentials)을 가장 주요한 변인으로 삼고 있는 특징을 지닌다. 특히 Holmes 보고서의 경우는 교사의 專門性을 확대시키기 위하여 현직 교사의 지속적인 계속 교육을 권장하고 있고, 궁극적으로 직업 전문 수준에 도달하기 위해서는 박사 학위 취득까지도 요구된다는 점을 제시하고 있어 주목된다. 그러나 대다수 견해들은 교사의 보상 체계의 合理化를 위해서는 학위에 준한 보상보다는 실적(performance)에 더한 보상 체계가 바람직하다는 점을 상기시키고 있다. 이런 관점에서 볼 때 SREB의 접근과 홈스 그룹 및 카네기 그룹의 접근간에 근본적인 差異點을 발견할 수 있다. Carnegie 보고서는 교사가 학교의 행정과 재구성(redesign)의 근본적인 책임이 있다는 관점에서 교사의 전문성에 대한 급진적 개혁을 시도하고 있는데 그 특성이 있다. 그러나, 카네기 보고서의 입장은 이러한 재구성을 통해 아동의 교육 목표에 관련된 국가적, 지역적 욕구를 충족시켜 줄 뿐만 아니라 교육 행정의 차원에서도 교사에게 바람직한 전문적 환경(professional environment)을 제공할 수 있다는 견해라 볼 수 있다.

‘카네기’ 보고서나 ‘홈스’ 보고서의 共通된 견해는 新專門主義(new professionalism)에 입각하여 교사 교육의 질과 교사 교육의 기간 연장을 통한 프로그램의 전문화를 그 근본 理想으로 하고 있다는 데 있다. 그러나 SREB 보고서의

2) 1981년 남부 지역 교육 협의회에서 발표된 “質向上을 위한 요구”(The need for quality)라는 보고서는 경험 있는 교사와 학교의 교육 자원을 교사 교육에 활용할 필요가 있음을 提示하고 있다. 특히 캠퍼스 중심 교육 프로그램(campus-based education)을 확대해야 한다는 주장을 제시하고 있다.

경우는 현존 4년제 프로그램에 터한 개혁과 질 관리를 주장하고 있는데 이점이 카네기나 홈스 보고서와의 차이라 볼 수 있다. 또한 SREB 보고서는 '홈스' 보고서와 '카네기' 보고서가 주장하고 있는 대 개혁은 현존 교사 교육 프로그램과 체제의 전반적인 변혁을 필요로 할 뿐만 아니라 이러한 개혁에 소요되는 예산상에 문제가 있다는 주장을 펴다. 더구나 이런 전반적 개혁의 결과가 이들 두 보고서가 기대하고 있는 바람직한 방향이 될지에 대해서도 확실한 예측이 불가능하다는 견해이다.

현재 미국 교사의 50% 정도가 주로 교육학 영역의 석사 학위를 소지하고 있으나 이러한 대규모 학위 상승이 학생의 학습 증진에 기여하고 있다는 증거가 없다는 것이다.³⁾ 물론 '카네기' 보고서나 '홈스' 보고서가 주장하는 교사 교육 프로그램의 연장은 종래의 碩士學位課程과는 다른 제안이기는 하지만 설령 새로운 학위 과정을 설정한다 해도 그 프로그램을 관장하는 教授는 종래의 教授와 동일한 사람들이기 때문에 기대 수준과는 실제면에서 큰 차이를 가져올 것이라는 주장이 SREB의 보고서가 반대하고 있는 논리이다.

물론 앞서 논의된 4개의 주된 보고서들이 교사의 專門性向上에 깊은 관심을 갖고 있으나 단지 교사의 봉급 인상이 한 방안이라는 데 동의하고 있을 뿐 커리큘럼의 개선이나 표준 커리큘럼의 설정 등에 있어서는 의견을 일치시키지 못하고 있다. 대안으로 提示되고 있는 견해로서는 커리큘럼의 개선을 위한 보조 학습 자료나 지침의 개발이나 미리 준비된 '휴대커리큘럼('canned' curriculum)이 우선되어야 한다는 정도이다.

더욱 큰 문제는 200만에 이르는 공립 교사들의 학력 수준(즉 학위 수준)을 향상시켜 전문화(professionalizing)한다는 것은 현실적으로 많은 어려움이 따른다는 것이다. 흔히 전문직으로서의 교사를 위한 새로운 모델을 논의할 때 비교되고 있는 의료직의 예를 들더라도 의료직에 봉사하는 의사의 경우 전체 수가 50만 명인데 반해 매년 배출되는 교사가 20만 명이나 되는 교사직의 경우 더더욱 어려움이 수반된다는 주장이

다.

6. 國家의 役割

국가의 교사 교육에 대한 역할과 관련하여 Carnegie 위원회에서는 교사 교육의 프로그램과 자격증 부여 및 업적 평가의 기준을 설정하기 위한 국가 기구가 필요하다는 견해를 내놓고 있다. National Board for Professional Teaching Standards라 지칭한 국가 기구에서 교사 자격증과 프로그램 설정 및 업적 평가를 관장하여야 한다는 주장인데 그 절차에 있어서는 이미 기존의 주 정부에서 관장하고 있는 教師資格부여 제도와의 연계를 통해서 수여하여야 하는 方案이다. 그러므로 자칫 기존의 주 정부 체제와의 2元體制로서의 이중 부담을 감소시키되 教師들의 各州間의 교류를 위해 필요한 국가적 기구를 통합적으로 운영하여야 한다는 의견이라 볼 수 있다. 현재는 대다수의 州가 교사 자격증 부여 이전에 교사 국가 교사(National Teacher Examination)를 시행하고 있다. '카네기' 보고서는 선임 교사(lead Teacher)를 선정하기 위해 국가 자격증제가 필요하다는 것인데 어떤 측면에서 보면 교수 기법에 대한 평가는 지역 혹은 州에서 관장하되 최종 자격증 수여는 정부에서 시행해야 한다는 견해라 볼 수 있다.

7. 教師需給

교사 수급 대책과 관련하여 장기적인 대책에 대한 견해의 피력은 없으나 대체적으로 人口變動의 추세와 맞추어 自然的 教師供給의 原則에 동의하고 있다. 예로서 1981년의 11만 5천명의 신규 채용이 1992년에는 21만 5천명으로 증대할 것이라 예상하고 있는데 社會와 人口變動 및 産業·職業構造의 특성에 의해 변화할 것이라 보고 있다. 특히 1970년대의 교사 교육 회피 현상의 所産으로 현재 교사의 부족 현상을 유발시키고 있으나 이의 극복은 시간을 요한다는 견해이다. 그러므로 교사 교육의 개혁은 단순한 접근 방법이 아니라 多樣한 대체 방법이 필요하다는 인식을 갖고 있다. 새로운 교사 교육에서 주장되고 있는 프로그램은 교사 수급 계획과 관

3) 미 남부 지역 교육 위원회, 보고서 *Regional Spotlight* vol, XV, No. 1, 1986, pp. 4-5.

런하여 '대체 자격프로그램'(alternative certification programs)이라든지 교수 전공 석사 학위 프로그램(master of arts in teaching programs) 등을 예로 들 수 있다.

Ⅲ. 結 論

앞서 교사 교육 개혁과 관련된 주요 4개의 보고서를 중심으로 교사 교육 개혁의 동향을 살펴 보았다. 흔히 新專門主義(new professionalism) 혹은 新教師教育(New Teacher Education)이라 지칭되는 이런 일련의 보고서들은 공통적 주장으로 교사 교육의 개혁이 필요함을 지적하고 있다. 이러한 改革의 內容은 어떻게 教師의 質을 向上시킬 것인가라는 질문에 관한 것으로 대개 미래의 社會에 대한 교사의 役割과 教授의 質確立에 관한 해답을 얻고자 하는데 있다. 대개 교육 전반에 걸친 교육 개혁의 일환이라고 볼 수 있는 새로운 교사 교육 개혁 움직임은 주로 주요 사범 대학의 개혁 요구와 社會 각 기관의 호응에 따라 새로운 動向으로 대두되고 있다. 그러나 특이할 만한 사실은 수학 연한의 연장이라든지 커리큘럼의 개혁 등은 관심이 높은 듯하나 教師의 教職選擇에서 매우 중요한 召命意識(Calling)에 관한 것이라든지 時代的 變化와 관련된 教育變動(educational change)의 개념 등이 고려되어 있지 않다는 단점을 지적할 수 있다. 교사의 전문 교육에 관한 준비도 중요한 領域이지만 단지 직업 기회, 보상 체계, 선발의 전통, 근무 조건 및 학교에서의 권위만 가지고 급격히 변동하는 사회적 요구에 부응한 질적 교육을 수행할 수 없다는 관점을 소홀히 다룬 듯한 느낌이 든다. 물론 Holmes 그룹은 교사 교육의 질적 수

준의 설정 및 규정이라든지 내용 변화의 필요성 등에 대해 인식하고 있는 듯하지만 Apple (1987)이 지적하고 있듯이 일부는 사회적·경제적으로 야기된 사회 내의 구조적 문제를 학교와 교사의 책임으로 수용하고 있는 듯하다.

국가적 차원에서는 이러한 보고서들이 교사의 대량 집단 시험(mass testing) 제의 채택이라든지 科學的 커리큘럼(scientific curriculum)의 채택 그리고 이해 중심 교수(competency-based teaching) 등의 개혁을 추진하는 데 기여할 수 있다고 보여진다. 그러나 이러한 改革의 提案과 이의 실제적 적용은 교사들의 사기 진작과 교직에의 動機를 유발하기보다는 오히려 교사들을 무력하게 할 우려가 있다.⁴⁾ 또한 주정부 수준에서도 역시 책무성(accountability)과 예산 절감이라는 명목으로 법적 개입을 하도록 만드는 결과가 될 것이다. 물론 지역 단위에서 볼 때에도 심한 경우 재정적으로 문제를 안고 있는 행정가들과 교원조합(teacher's union) 활동에 거부감을 갖고 있는 행정가들의 경우에는 보다 낮은 봉급의 교사를 채용할 수 있는 이용책이 될 수 있다.

물론 위에 지적한 내용들은 앞서 몇 보고서가 제안한 교사 교육 개혁에 따른 역작용이 될 가능성이 있을 뿐이다.

그러나 홈스 그룹의 경우 실제적으로 교사 교육에 관여해 온 경험과 지식에 입각하였다는 점에서 그리고 이러한 바탕에 의해 제안된 교사 교육 개혁안이라는 점에서 의의가 크다 하겠다. 결론적으로 '86년 이후 대두된 教師教育의 改革과 이에 대한 관심은 앞으로 新教師教育(New Teacher Education) 운동으로 정착될 것이라 믿어진다. ◆

4) Michael W. Apple and Kenneth Teilbaum, "Are Teachers Losing Control of their Skills and Curriculum?," *Journal of Curriculum Studie's* 18 (April-June 1986) : 177-84.

體驗學習을 통한 克己力培養 教育의 方向

李 鍾 範*

I. 序 言

高度産業社會의 물결로 사람들의 生活이 편리해짐에 따라 요즘 靑少年들은 自制力과 克己力이 부족하여 쉽게 挫折하며 맘홀리고 힘든 일을 될 수 있는 대로 避하려 한다. 또 과거의 학생들에 비해 身長이나 體重 같은 體位는 늘었어도 體力은 크게 떨어져 간다. 學校長의 訓話가 조금만 길어도 참지 못해 쓰러지고 腹筋이 약해서 차렷姿勢를 제대로 못하는 아이들이 수두룩한 실정이다. 靑少年의 發達段階에 알맞는 情意的 鍛鍊의 기회를 제공해야 함에도 불구하고 學年이 올라갈수록 過重되는 學業負擔이 心弱한 아이들을 만들어 내는 심각한 狀況이다. 따라서 길으로 나타나는 行動은 衝動的이고 偶發的일 수 있다. 自己自身은 무기력하고 남의 일에는 지나치게 무관심하며 自己行動의 結果에 대하여는 무책임하다. 따라서 이러한 現實에 當면하여 本道敎委會는 國民精神教育의 深化로 克己力의 培養을 獎學施策으로 펴고 있고 初·中·高別 一校씩 克己教育 道示範學校를 指定·運營하고 있다. 이 克己教育의 強化라는 政策課題의 施行을 통하여 다시 한번 人間行動에 대한 科學的인 理解 洞察力 있는 指導方案의 實踐, 그리고 知識教育偏重에서의 탈피 등 學校教育機能 재확인의 기회를 탐색해 봐야 하겠다.

II. 克己力의 出典 및 類似用語

克己라 함은 自己自身을 알고 옳지 못한 欲望이나 衝動을 억제하여 올바른 理性을 발휘하는

것을 말한다. 고래로 論語의 克己復禮에서 出處된다(顏淵問仁, 子曰「克己復禮爲仁一日克己復禮, 天下歸仁焉……」) 孔子는 己를 克하고 禮에 復하는 것을 仁으로 보았으니 克己는 人間이 힘써 修鍊해야 할 德이다. 仁의 實現은 나에게서 말미암은 것이므로 克己는 個人倫理로서 출발한다. 克은 勝이고 己는 精神的인 나(我)가 아닌 物欲的인 나(我)인 私欲이다. 즉 個人的 사사로운 欲望을 理智로써 이기는 것이 곧 克己의 참 뜻이다. 栗谷先生도 克己를 일러 自己를 克服하는 것은 自己를 叱責하는 공부니 氣質을 變化시키는 要法이라고 말하고 있다. 나아가서 그는 克己한 뒤에 氣質을 變化시킬 수 있는 方法을 中庸에서 찾았다. 즉 ‘넓게 배울 것이요, 살펴서 물을 것이요, 삼가서 생각할 것이요, 밝게 分辨할 것이요, 敦篤하게 행할 것이다’라고 했다.

Platon은 理想의 人間이란 ‘感情을 意志가 支配하고 그 意志를 理性이 支配하는 人間이라’한 것은 示唆의이다. 이 말은 洋의 東西를 물을 必要없이 道德의 根幹을 이룬다. 古代希臘에는 理性의 權威와 指導에 欲望의 힘이 기꺼이 따름으로써 調和하는 積極的인 方向(Platon의 節制), 로마에는 欲望의 制御禁止라는 消極的인 方向(節制)이 강하게 나타나고 있다. 精神的인 면에서 공부를 잘하고 못하는 것도 이 克己力과 밀접한 函數關係에 있다. 사실 大學入試가 요구하는 知力의 한계는 형편이 없이 좁다. 그것을 감당 못한다는 것은 바로 精神的인 克己力의 不足에서 연유될 수밖에 없다. 金盛도 곤경에서 自己自身을 이겨내는 精神力을 길러주기를 하물며 人間이 ‘自己를 이기는 것이 最大의 勝利’라는 現實問題는 꿰뚫어가야 한다. 어느 챔피언의 回顧談

* 慶北敎員研修院 敎育研究士

속에 가장 무서운 相對가 自己自身과의 싸움이 있다고 한다. 마라톤 경주는 人間生活이나 競技中에도 가장 어려운 것으로 이 연습이나 경주는 바로 자신과의 싸움인 것이다. 이러한 心性의 啓發과 鍛鍊에는 相應하는 克己, 意志, 根性(氣), 忍耐, 不撓不屈, 鬪志의 苦痛을 修鍊 精進해야 하는 것이다.

意志力이란 어디까지나 目標를 達成시켜 보려는 固執性과 耐久性이 要求되며 이를 위해 自己의 心的 에너지를 抑制하거나 持續하든지 또는 決斷을 내리는 綜合的인 心的 作用이다. 따라서

- 自己 생각으로 可否를 분명히 결정한다.
- 굳세고 늠름한 아이가 된다.
- 마음먹은 것은 바꾸지 않고 끝내 해치운다
- 안이한 방향에 흐르지 않는 강한 심성을 가진다 등의 구체적 표현을 쓴다.

다음 근성은 ‘高度의 目的 達成을 어려움에 시달리지 않고 장기간에 걸쳐 創造的으로 追求해서 目的志向의 連續行爲 속에 나타나는 意志의 強度’라고 정의한다. 여기에 대해 끈기는 예컨대 雜誌를 印刷하기 위한 活字를 하나하나 주워 판을 짜는 작업처럼 비교적 單純한 行爲를 長時間에 걸쳐 注意깊게 지속적으로 반복하는 意志의 統制力強度로 구별지운다. 근성은 험난한 산을 오르는 데 비유한다면, 끈기는 百里의 평지를 걸어가는 것과 같이 그 意志를 實行하려고 選擇한 目的的 行爲의 難易에 차를 두고 있다. 어떠한 이들 氣質은 初志貫徹의 意志를 가진다.

- 워든지 최후까지 완수한다.
- 힘든 일도 견디어 내는 끈기를 가진다.
- 잘 생각해서 끈덕지게 버티어 나간다 등의 具體的 表現으로 대표된다.

또 忍耐란 ‘不快, 苦痛, 屈辱, 不幸이 닥쳐오는 人生의 苦難을 감수하는 意志의 人生態度’를 의미한다. 이 忍耐에는 어떤 目的을 위해 고난을 감수하는 경우와 人生 그 자체를 苦難으로 해서 참고 견디는 態度를 가질 수 있다. 어떠한 어려움도 참아 나가는 自信이 붙는 인간은 비로소 자기의 이익이나 안락을 생각지 않고 바른 것을 믿도록 주장하는 굳센 意志를 소유한다. 따라서

- 어떠한 困難에 처해도 꺾이지 않는 氣質을 지닌다.

- 정정당당히 맞붙으며 결코 성가신 일을 피하지 않는다.
- 고난에 의해 자기를 대항한다.
- 困難에 마주 서서 대항한다 등의 具體的 表現을 쓸 수 있다.

한편 不撓不屈은 어떠한 어려움에 부딪쳐도 마음이 흔들리지 않고 굽히지도 않는 것을 뜻한다. 不撓不屈이란 意志의 계속 작용을 완수하기까지 行爲하는 데는 대단한 노력을 요한다. 언제든지 필요한 資質의 敎科學習에서는 繼續觀察學習이나 特活에서 係活動 등을 통해 형성되어야 한다. 따라서

- 천천히라도 차근히 밀어붙이는 노력을 한다.
- 위기일 때도 한번 도전해 보는 저력으로 버티어 본다.
- 목표를 향해 끝장을 내는 氣質 등의 구체적 표현이 있다.

마지막에 투지는 목적을 향해 감연히 挑戰하려는 강한 의지로 해석된다. 투쟁 정신, 투혼, 감투 정신 등의 강한 단어가 學校敎育의 현장에서 展開되는 재활동의 激勵말로 쓰여지기도 한다. 따라서

- 스스로 學習에 맞붙어 최후까지 해치운다.
- 實力은 鬪志가 없으면 발휘할 수 없다.
- 全力投球의 意欲이 용솟음쳐야 좋은 결과가 기대된다.
- 鬪志를 불사른 결과는 만족스럽다.
- 鬪志야말로 살아 있는 힘이다 등 克己力의 諸類似用語의 意味를 明確히 해서 이들 氣質培養을 위한 努力目標의 具體的 表現으로 활용되어야 하겠다.

Ⅲ. 克己力の 諸相과 그 指導觀點

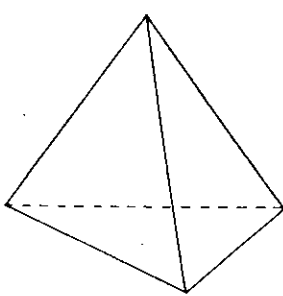
克己力을 三角錐로 圖示할 경우 뒷 페이지의 네 가지相의 支柱로 지탱되는 것으로 가상할 수 있다.

1. 目的志向性(바른 判斷力)

克己나 意志力을 발휘함에 있어서 無目的이거나 앞뒤 생각없이 함부로 덤비지는 못한다. 아이들이 자기가 향한 방향을 誤導되지 않게 克己

目的을 志向하는 바른 判斷力

自己行動을 一定原理에 맞추는 統制力



일에 對한 自主的인 積極性

困難 및 缺乏을 참는 人間으로서의 強靱性

心を 지탱해 나가야 한다. 이른바 課題에 대한 바른 認識과 그 解決의 指向을 노려야 한다. 學生들이 지금 놓인 現實立場 또는 가까운 장래에 무엇을 해 낼 수 있는가 무엇이 보다 人間으로서 바른 삶인가를 看破하는 것이 目的의 志向性 내지 바른 判斷이라 볼 수 있다. ‘늘고 싶지만 공부하지 않으면 안 되기 때문에 공부한다’는 것이 보다 올바른 態度로서 克己力이 지탱될 수 있는 것이다. 다양한 아이들의 生活로 보아 여러 가지 목적이 존재할 수 있다. 어느 것은 低次元인가 하면 어떤 것은 高次元으로 여기에 選擇의 判斷이 필요해진다. 이 判斷에 따라 目的을 把握함이 바람직한 克己力의 중요한 하나의 相으로 비추어질 것이다.

2. 積極性(繼續力)

行動을 自主的으로 決斷하고 노력하는 것은 克己力의 또 하나의 상으로 重視된다. 積極性 중에는 苦難을 견디어내는 勇氣나 스스로 善善해서 부딪치는 면도 요구된다. 課題에 대한 興味나 關心, 나아가 課題解決에 따른 만족감이나 성공감을 맛볼 수 있다. 學級에서 리더십을 가진 아이와 못 가진 아이를 비교해 보면 이 적극성의 眞髓가 명확해진다. 잘 생각해서 결단함에도 리더십을 가진 아이는 이리저리 망설이거나 우물쭈물하지 않는다. 재빠르게 行動으로 옮기며 率先해서 일을 맡으며 勇氣를 갖고 계속적으로 努力하는 끈기가 요구된다.

3. 自己의 組織性(欲望의 秩序붙이기)

자기 욕망 본위로 行動하는 人間을 意志가 강한 人間으로 볼 수 없다. 意志가 강한 人間은 自己活動을 일정한 원리에 따르게 하는 氣質이라 할 수 있다. 諸欲望을 가진 자기라는 것을 이해하면서 그 欲望을 秩序지우고 自己統制를 피하는 상이 克己力에 포함되여진다. 이것은 내면적으로 緊張을 불러일으킨다. 있어야 할 바람직한 방향을 찾고 自己가 놓인 社會的 狀況에서 行動을 選擇할 때 問題에 부딪친다. 克己力을 가진 자는 自己의 諸欲望을 관련지우며 바람직한 行動을 選擇할 수 있을 것이다. 이러한 內面的인 緊張 즉 산만한 태도나 행동에 쫓는 行動을 不許하는 마음의 強度를 克己로 組織되여진다.

4. 自己強靱性(主體性)

人間의 여러 가지 행동에서 意志가 강할 경우 인내나 不屈의 態度가 要求된다. 學生들이 당면하는 困苦나 缺乏을 감당하는 努力이 克己力을 기르는데 重視해야 할 일면이기도 하나 나아가 精神面의 強靱性뿐만 아니라 體力的인 身體面까지 접근해야 할 必要性이 要求된다. 이렇게 克己力은 이 네 가지 相이 상호 관련되고 지탱되면서 主體的 自覺을 통해 단련되여져야 한다.

한편 現場實踐의 克己力을 培養함에 있어서 指導觀點을 몇 가지 열거해 본다.

1) 教師의 意志力의 必要性

指導에 있어서 教師와 學生사이의 感化가 交流되여야 한다. 教師와의 一體感이나 同化라는 作用이 教育現場에서 이루어지려면 教師의 意志力을 深化하기 위한 教育에의 관심도와 教師自身의 意志力이 學生의 克己力을 培養하는 데 중요한 關鍵이 될 것이다.

2) 集團場面에의 必要性

克己力의 培養과 學生의 集團活動은 깊은 관련을 가진다. 다만 集團活動에서는 前述한 克己力의 네 가지 相의 마이너스면은 認定되지 않는다. 集團課題에 대한 解決의 바른 투시나 對人關係를 維持하는 바른 판단이 要求되여져야 한다. 소극적인 態度나 욕망 본위의 行動은 삼가야 할 것이다. 또 不撓不屈이나 참을성이 많거나 勇

敢性은 集團의 한 成員으로서 집단 활동을 행함에 있어 꼭 요긴한 것이다. 이렇게 학생이 경험하는 學習, 生活, 奉仕나 作業의 集團活動은 克己力を 培養하는 데 불가결한 것이라 본다.

3) 情緒面의 指導重視와 必要性

소위 情意라고 부르기도 하지만 克己力を 培養하는 데는 바른 知性의 必要는 물론 自己의 欲望을 統制한다는가 情動的인 태도의 자기 규제처럼 情緒나 感情面에 指向한 指導가 強化되어야 한다. 내키는 대로 情緒가 不安定한 아이들에게는 바람직한 克己력이 길러질 수가 없다. 情緒를 安定시키고 自己를 응시하여 感情을 純化시키는 지도야말로 克己力培養에 안성마춤이다.

4) 課題로 향한 目標到達에의 必要性

일에 대한 不成功, 失敗의 되풀이는 아이들로부터 적극적 태도를 가르쳐주고 한다. 학생 개인이나 小集團이거나 미리 정한 目標에 대해 到達되는 성공감이나 만족감을 체득한 經驗은 克己力を 강하게 만들 수 있다. 바른 透視로 해결 가능한 目標을 提示해야 하지만 이 目標에 到達했다는 經驗을 주는 指導도 더욱 必要하다. 이렇으로써 不屈이나 참을성 또는 欲望의 統制, 積極性 등이 가꾸어질 수 있을 것이다.

5) 知的面의 指導의 必要性

前述한 네 가지 相의 目的 志向性(바른 判斷力)과 깊은 관계가 있다. 이 知的인 用語는 知識量을 지칭하는 것이 아니고 主體的인 理解로 여러 가지 狀況에 따라 무엇을 할 것인가 하는 바른 判斷力이어야 한다.

6) 環境에의 接近의 必要性

단순히 物的인 면만이 아니고 物심 양면의 環境構成이 克己力培養에 關聯된다. 目的을 지닌 훈련의 場을 提供하는 일이나 집단에의 관계제출 또는 目標達成에의 과정에서 評價結果의 公示 등 克己力培養上 바람직하다고 생각되는 外的 條件을 학생들에게 어떻게 줄 것인가 생각되어야 한다. 어떤 學生의 努力하고 있는 발자취를 타인에게 보이거나 缺乏을 참아나가는 環境構成 등 아이들에게 직접적으로 자극을 주거나 賞讚 및 叱責을 통해 克己力志向에 매진할 수 있을 것이다.

Ⅳ. 克己力培養의 事例

심신 단련의 體驗學習을 통하여 어떠한 人生의 어려움도 이를 克服하여 自己 스스로 긍정적 人生觀을 정립하도록 지도되어야 한다.

1. 合宿生活教育

林間學校, 臨海學校, 野營訓練, 自然學習園入所 및 花郎의 일 修鍊과 같은 공동 생활은 가정 생활에서 어려움을 모르고 자라난 무사 안일의 生活에서 벗어나 어려움을 겪어가며 자기 일을 스스로 解決할 수 있는 機會를 提供하여 스스로 行動修正을 꾀하도록 한다. 손수 밥을 짓고 반찬을 만들고 옷을 세탁하도록 한다. 공동 생활에서 주어진 責任을 다하게 役割이 부여되며 清掃活動, 體育活動, 讀書 및 討論會 등 다양한 프로그램의 構想과 스스로 活動範圍가 정해진다. 싫거나 좋거나 실천해야 하므로 그 속에서 일어날 수 있는 欲望의 制限, 葛藤意識生活이 理智로써 克服되고 忍耐心, 自立心, 協同心이 培養되며 構成員間의 相互作用過程을 체험하게 된다.

2. 땀 흘리는 教育

몸소 해보는 體驗의 機會를 많이 갖게 하여 製作過程의 어려움을 슬기롭게 克服하고 도중에 포기하지 않고 끈기 있게 努力하여 完成하려는 意志를 기른다. 自然保護活動, 勤勞奉仕, 農村 일손돕기를 통하여 사람이 살아가는 과정에서 勤勞없이 社會體制가 유지되지 않는다는 사실을 알게 體驗시키고 땀흘리는 보람과 消費節約의 風土造成에 주력하며 장차 임하여도 당황하지 않고 일의 순서와 과정을 알며 작업의 즐거움을 맛본다.

3. 心性醇化

주변의 어떤 유혹에도 현혹되지 않고 자신의 意志를 貫徹할 수 있으며 마음의 동요를 막을 수 있는 自淨能力과 不義에 속하지 않는 意志를 기른다. 瞑想時間, 將來의 希望談, 討論會 등을 개최하여 反省과 省察하는 기회를 주어 대화를 통하여 話術을 익힌다. 夜間行軍 등 特殊計劃에 의

한 담력을 기르고 무서움이나 위협에 속하지 않는 심성을 기른다.

4. 自律學習을 통한 克己教育

學生들에게 學習生活를 통한 克己培養은 重要한 部分을 차지한다. 독서 분량을 정해놓고 정해진 시간까지 완독하여 줄음을 쫓고 차분히 공부에 열중하는 분위기의 조성과 學習方法을 기른다. 探究·發見學習을 誘導하기 위한 문제의 제시와 觀察 調查內容을 整理分析할 수 있는 課題의 부여 등은 自己能力을 스스로 시험할 수 있는 계기가 된다. 이런 學習을 하는 중에 어려움을 참고 견디어 成就해 내는 過程에서 情緒적으로 칭찬과 사기를 돋구어 주는 일은 매우 바람직한 일이 된다.

5. 立志教育

- 역경을 이겨낸 立志의 人物 소개
- 체험담 성공 사례 들려주기
 - 꿈을 심는 내용의 訓話指導
 - 자기 장점 개발, 자기 능력 자각
 - 할 수 있다는 自信感 갖기
- 個人別 座右銘 갖기
- ‘나는 이런 사람이 되겠다’ 발표하기

6. 克己訓練의 프로그램開發

- 자기 자신의 內的·外的인 욕망, 갈등 유혹 이겨내기
- 강건한 意志力과 분명한 分別력 갖기
- 절도 있고 自發的이며 적극적인 참여 분위기 조성
- 自律體力카드活用(달리기, 줄넘기, 턱걸이, 팔굽혀펴기 등을 스스로 연습함으로써 자율적으로 體力를 단련시킨다)
- 자식을 사랑하거든 여행(戰跡地, 史·跡地 踏查, 見學, 歸鄉, 親戚, 親知訪問)을 시키는 聖賢의 참뜻 새기기

V. 結 言

극기 배양은 다음과 같은 방향에서 고려되어야 함을 강조한다.

• 學業成績을 높이는 과정에서 克己培養이 이루어져야 한다.

學習을 遂行하는 과정은 부단한 자기와의 투쟁이므로 學業成績의 우열은 결국 自身의 克己程度의 尺度라고 보아도 좋을 것이다. 學業成績의 向上을 위한 학생의 노력은 후에 不屈의 삶의 자세를 갖는 基本이 될 것이다.

• 健康하고 正直하며 勤勉한 사람을 만든다.

健康의 維持는 끝없는 謹慎에서 이루어지고 正直 또한 外部로부터 誘惑을 물리치는 데서 생기고 勤勉한 모습은 超人的인 극기를 통해서만 나타낼 수 있는 것이다.

• 反省하는 姿勢를 갖도록 指導해야 한다.

크고 작은 일을 計劃하고 實踐하는 가운데 反省하고, 推進하는 일이 어려운 境遇라도 이를 이겨내는 精神을 길러야 할 것이다.

• 動機가 純粹하고 과정이 철저하며 결과에 대하여 責任질 줄 아는 사람을 만들어야 한다.

어려운 일을 철저히 遂行하려면 만난을 극복해야 할 것이며 結果에 責任진다는 것은 닥쳐올 어떠한 어려운 일도 解決하겠다는 굳센 의지의 發現이라고 할 것이다.

克己培養이야말로 教育의 핵심임에는 틀림이 없으나 이는 다른 어떤 분야의 教育과 마찬가지로 조용한 가운데 教育目標에 입각하여 進行되어야 한다. 克己培養은 일조일석에 이루어지는 것이 아니라. 家庭과 學校와 社會가 협조하여 끈질기게 教育해야 할 것이다. 언제나 教育은 嚴한 아버지로 대표되는 教育方向과 사랑으로 이끌어지는 어머니와 같은 教育方向이 합치될 때만 所期의 成果를 擧揚할 수 있다. 마음 속에 한없는 사랑을 담고 있으면서도 학생의 장래를 위해서 참기 어려운 과제도 부과하는 教育이 참된 克己培養教育이라고 생각한다. —————◆

〈參考文獻〉

- 孫仁銖外, 『韓國人像의 探究』, 韓國教育開發院
- 餘暇教育(學生指導 23號) 1984, 서울市教育研究院
- 張天植「克己生活教育」, 『教育管理技術』 85.5
- 柳漢平『自己強化法』, 1974. 三信書籍
- 首都教育 84號 서울特別市 教育研究院

教育放送發展을 위한 아시아 地域 심포지움을 마치고*

南 喜 順**

이번 9월 22일부터 25일까지 4일간 교육 방송 발전을 위한 아시아 지역 심포지움이 KEDI에서 개최되었다. 이번 심포지움은 日本放送文化財團(Hoso-Bunka Foundation)의 후원으로 작년에 제 1차로 인도네시아에서 개최를 시작으로 그 두번째 회의를 우리 나라에서 갖게 된 것이다. 파악하건대 적어도 아시아 지역 내에서는 교육 방송 분야의 주요 경험과 상호 관심사에 대해 논의할 수 있는 가장 규모가 큰 행사로 봐도 무리는 없겠다.

이번 회의에 참가한 나라를 국별로 보면, 일본, 말레이시아, 인도네시아, 태국, 필리핀과 말레이시아에 소재를 두고 있는 아시아-태평양 지역 방송 발전 기구(AIBD: Asia-Pacific Institute for Broadcasting Development)의 대표를 포함해서 전부 13명의 외국인 참가자와 다수의 한국측 참가자가 있었다.

사전 계획 단계에서는 중공과 싱가포르, 인도를 포함시켰으나, 중공은 國際機構가 주최하는 회의가 아니라는 이유로, 싱가폴은 자국 사정을 이유로 불참을 통보해 왔다. 인도는 연락이 잘 닿지 않아서 3일 전에 겨우 의사는 확인했으나 참가하기에는 너무 늦은 회신이 되어 버렸다.

이번 심포지움의 개최 목적은 교육 방송을 적극적으로 운영하고 있는 아시아 각국의 방송 운영, 제작, 기술, 훈련 등에 관한 서로의 情報를 交換하고, 효율성 제고를 위한 방안을 토의함으로써 교육에 투입하는 방송 매체의 발전을 도모하기 위함이었다.

심포지움 일정은 첫날인 22일과 23일 양일간

발표와 토론이 중심이 되었고, 24일은 地域訪問의 기회를 갖고 마지막 25일은 나머지 발표와 종합 및 향후 모임에 관한 방향을 제시하는 순서로 진행되었다.

발표 주제를 중심으로 한 세부 일정을 보면 다음과 같다.

<9월 22일>

- 개최
- 기조 발표(李相禧)
- 일본의 교육 방송(J. Ichimura)
- 인도네시아의 교육 방송(W. Suprapti)
- 전문 교육 방송인의 양성(D. Geoffrey)

<9월 23일>

- 말레이시아의 교육 방송(V. V. George)
- 우리나라의 교육 방송(金學泉)
- 일본 Zenporen의 운영과 학교 방송의 활용(Y. Kusano)
- 태국의 교육 방송(W. Chuentongkam)
- 필리핀의 교육 방송(Z. Domingo)
- 최근의 교육 방송 활용 동향(H. Saga)

<9월 24일>

- 강원대학교 미디어 센터 시찰
- 교육 방송 활용 학교 수업 참관—효계 국민학교

<9월 25일>

- 효과적인 교육 방송 제작 기법(Y. Ichimura)
- 국민 학교 자연과 프로그램 시청에 관한 3개국(한국, 중공, 일본) 비교 연구(盧成春)
- 유치원에서의 교육 방송 활용(T. Hisano)

* 이 글은 본원에서 개최한 「교육 방송 발전을 위한 아시아 지역 심포지움」의 주요 내용을 요약·발췌한 글임.

** 教育放送本部 研究員

- KSSEB(한국 교육 방송 연구회)소개(宋寅德)
- 폐회

회의 내용을 발표 주제별로 요약하면, 먼저 기조 발표를 한 서울대 신문학과 이 상희 교수는 '교육과 放送의 調和'라는 제목하에 오늘날의 교육 방송은, 학교 교육 자료로서의 보조적인 성격과 함께 정규 학교 교육을 학교 밖에서 遂行해 주는 기능이 특히 강조되어야 하고, 내용에 있어서는 진로 교육과 직업 교육, 가치관 교육이 강조되어야 한다고 주장했다. 또한 이 교수는 放送媒體의 사회적인 영향력이 커지면 커질수록, 또 오락적 성향이 강화될수록 교육 방송의 발전은 모순적 갈등 상태를 맞게되며, 이러한 위협을 극복하기 위해 一般放送의 프로그램보다 훨씬 더 많은 인적·물적 투자가 교육 프로그램 제작에 투입되어야 한다고 역설했다. 특히 교육 방송 발전을 위해 무엇보다도 중요한 것은 방송 매체에 대한 教師集團의 개방적인 사고와 교육 방송의 효용 가치를 시청률에만 연관시켜 생각하는 사회의 인식을 바로 잡아야 한다고 강조했다.

기조 연설에 이은 일본 NHK 학교 방송 制作局長인 J. Ichimura씨는 교육 방송 분야로는 아시아 지역 내에서 가장 성공한 자국의 예를 들었다. 일본의 교육 방송도 처음부터 활용률이 높은 것은 아니었으나 NHK의 창조적인 제작 태도, NHK에 대한 일본 국민의 信賴와 훌륭한 교육 프로그램을 제작하려는 끊임없는 노력이 三位一體가 되어 현재와 같은 높은 활용도를 자랑하게 되었다고 한다.

그러나 이런 성공 뒤에 숨은 요인으로는 일본 국민의 높은 교육열이 뒷받침되었다고 했다. 또한 NHK는 여기서 그치지 않고 일선 교사들의 의견을 들어 수렴하고 정기적인 프로그램 활용 조사를 통해 보다 질 좋은 프로그램을 만들기 위해 계속 노력하고 있다고 전했다. 또 앞으로는 첨단 기술 시대에 맞도록 通信衛星의 도입, 마이크로 컴퓨터, 텔레커뮤니케이션 등과 연결되는 포괄적인 교육 정보 시스템이 이루어질 것으로 전망했다.

인도네시아 국영 TV 방송국에서 참석한 W. Suprapti씨는 인도네시아의 국영 방송은 크게 1945년에 설립된 RRI(Radio Republik Indonesia)와 1962년에 설립된 TVRI로 구분되며, 라디오 교육 방송의 시초는 1969년 중학생 대상 방송으로 시작되었고, 1976년부터는 국내 위성인 Palapa를 통한 방송 체계가 수립되었다고 소개했다. 教育放送에 관한 내용으로는 프로그램 정책, 프로그램 구분 및 시간 배정·평가 등에 대해 설명하고, 향후 정책적인 조치로는 방송 교육의 개념 정립, 방송인과 교육자들의 협력, 放送制作要員과 시설의 확보, PD와 대본 작성자들을 위한 특별 연수, 라디오와 TV의 가시청권 확장 및 人工衛星放送을 위한 교육 방송 채널의 극대화를 지적했다.

말레이시아에 소재한 AIBD에서 참가한 D. Geoffrey는 '專門 教育放送人の 養成'에 관한 주제 발표를 통해 모든 국가가 교육을 국가 발전의 원동력이란 사실을 인식하고 있으며, 情報와 知識에 대한 국민들의 욕구도 점점 커져 그 요구를 채울 수 있는 방법을 模索할 필요가 대두되었고, 그 해결책의 하나로 전파 매체를 통한 교육으로 보았다. 그러나 충분한 예산 확보의 어려움, 적절한 기술 설비의 부족, 적절한 인력 확보의 어려움, 기획자, 실무자, 최종 사용자 사이의 협력 부족 등의 어려운 저해 요인이 따르기 때문에 방송을 통한 교육이 반드시 간단한 해결책만은 아니다 라고 주장했다. 위와 같은 저해 요인 이외에도 전통적 授業方式에 젖어 있는 일선 교사의 방송 교육에 대한 거부감을 들었다. 이들은 방송을 통한 교육으로 인해 자신들의 역할이 위협받는다 고 느끼고 있으므로 방송 교육을 효과적으로 실시하려면 우선 교육을 제공하는 주체인 교사에 대한 교육이 선행되어야 한다고 주장했다. 아울러 기술적인 측면에서 일하는 담당자에 대한 研修의 중요성도 덧붙였다.

말레이시아 문교부 산하 EMS(Educational Media Service)소속의 George는 말레이시아의 교육 방송을 3가지 관점, 즉 말레이시아 교육 방송의 배경, 교육 방송 활용과 응용에서 나타나는 경향 및 문제점과 마지막으로, 교육 방송

발전에 있어서 研究·調査의 필요성과 동향 및 문제점으로 나누어 보았다. George는 교육 방송 활용에 있어서 나타나는 장애 요소를 6가지로 구분하였는바, 그 첫번째로는 활용. 교사와 교육 행정가들의 교육 방송에 대한 부정적인 태도를 꼽았다. 그러나 전반적인 경기 후퇴에도 불구하고 교육 방송에 대한 관심이 점차 증대되고, 政府의 支援에 힘입어 앞으로의 발전은 낙관적일 것으로 기대하였다.

우리 나라의 교육 방송에 대한 사례 발표를 한 김 학천 국장은 출발 당시부터의 교육 방송의 역사적 배경, 현재의 학교 방송 수용 현황에 관해 소개하고 다음과 같이 그 문제점을 지적했다. 일반 TV채널은 教育放送과의 흥미 위주를 노리는 경쟁을 피하고, 교육 방송은 시청자들이 다른 채널과의 큰 갈등 없이 의욕적으로 選擇할 수 있도록 흡인력 있는 메시지의 균형을 유지하는 것이 중요하다고 강조했다. 또한 教育放送에 학교 교육과 사회 교육이 유기적으로 연결되는 職業·技術教育內容의 포함 및 강화를 주장하였다. 이밖에도 방송 통신 교육의 보다 합리적인 운영이 숙제이며, 그동안 실사를 보류해 오던 오전 방송의 실시, UHF전파 사용의 개선과 대학 입시 위주의 프로그램 내용도 다른 방향으로 改善·補完되어 나갈 것을 건의했다.

일본에서 Zenporen(放送教育研究會 全國聯盟)을 중심으로 활발히 전개되고 있는 일본의 방송 교육의 연구·보급 활동을 Zenporen의 부회장이 Kusano씨가 소개했다. 일본의 대부분의 학교가 수업의 효율성을 제고시키기 위해 TV 교육 방송을 활용하고 있는 바, 이 요인에는 教育放送 관련 hardware의 급속한 보급과 교육 방송의 질적·양적인 발전을 들었다. 그리고 여기서 Zenporen의 활동을 빼놓고는 생각할 수 없다고 전했다. Zenporen이 시행하고 있는 사업별 소개 및 방송의 교육적 효과에 대해서 언급하고 미래의 방송 교육에서는 급격히 변화하는 사회에서 放送의 教育的 價値를 강조하는 프로그램은 과연 어떤 방식으로 만들어 나가야 할지에 관한 의문을 제시했다.

태국 대표로 참가한 공보성(PRD)소속으로, 이번 서울 모임에 이어 내년도에는 태국에서 열

릴 예정인 차기 심포지움 준비를 위한 Secretariat격으로 이번에 參加한 W. Chuentongkan씨는 그래서 그런지 우리 측에 이것저것을 물어왔다.

“태국은 동남 아시아 지역에 있는 나라와는 달리 단일 민족으로 이루어졌고 모국어와 전통 문화와 단일 종교를 갖고 있다. 또한 태국은 식민지 역사를 갖고 있지 않는바, 이는 정치적 특징뿐만 아니라 大衆媒體發展에 중요한 의미를 갖는다. ……”라고 시작되는 태국 민족 우월성의 개념이 내포된 그녀의 발표 원고 서두를 읽고 실소를 금할 수 없었다. 물론 그말이 안 나오리라 예상 못한 바는 아니지만.

현재 태국 교육 방송의 가장 큰 장애 요인이 되고 있는 것은 放送時間의 부족, 제작 스튜디오의 부족, 방송망 부족 등의 세 가지를 들었다. 전국 어디서나 국민 모두가 교육 방송의 혜택을 누릴 수 있으려면 먼저 이 問題가 시급히 해결되어야 했었다. 그리하여 역사는 30년 가까이 되었으나 본격적으로 활용되지 못했던 교육 라디오 방송을 위해 교육 라디오 네트워크(NERN: National Education Radio Network)가 1979년 설립되었고, 교육 TV의 경우에는 일본 정부의 도움으로 채널 11 프로젝트를 착수하여 1986년 3월부터 實驗放送을 시작하였고 1988년 3월에 완성될 것으로 내다 보았다.

그러나, 효율적인 방송이란, 이러한 하드웨어 즉 교육 방송 네트워크를 설립하고 운영하는 데서 그치지 않고 나아가 프로그램에 대한 지속적인 연구와 조사를 시행하여 보다 질 좋은 프로그램을 국민에게 제공하려는 노력을 경주할 때만이 가능하다고 설명했다.

필리핀의 교육 방송에 대해 教育文化體育部 소속의 Domingo씨는 필리핀의 교육 방송은 教育文化體育部(DECS: Dep't. of Education, Culture and Sport)가 담당하고 있는바, 同部處가 방송 패키지의 기획·개발, 활용, 평가 및 研究調査部門에 기울인 노력을 중점적으로 평가했다. 또한 교육 방송 자체가 중점을 두는 교육에의 요구와, 대두되고 있는 필리핀 교육 방송의 문제점을 열거하였다. 교육 방송 분야의 정착을 위해 그동안 추진해 온 각종 프로젝트, PIS-CT

E(The Pre-Investment Study on Communication Technology for Education), Communication Technology for Education Pilot Project, Tulong-Aral(Study Aid) Project 등 기타 각종 사업 수행에 대한 목적 및 추진 배경, 결과 등에 관해 상세히 설명하였다. 어떤 새로운 변화나 혁신을 사회 전반에 도입하여 실시·진행 단계상의 모든 주기에서 수반되는 研究·調査 및 評價作業과 각부처·기관과의 연계적인 노력에 대해서도 설명했다. 끝으로 DECS가 교육 방송 활동을 수행하기 위해 세운 전략적 조직의 편제, 구체적인 업무의 분담도 덧붙였다.

회의 이틀째 날의 마지막 발표를 한 일본 국립 Multi Media 교육 연구소(NIMME: National Institute of Multi Media Education)의 H. Saga 교수는 ‘새로운 教育放送의 活用 傾向’이란 주제에 대해 아래와 같이 역설했다. 전자 미디어의 발전과 정보의 활발한 교환으로 인해 오늘날의 사회는 커다란 전환기를 맞이하고 있으며, 이와 같은 變化에 대처할 수 있는 인간을 기르기 위해서는 學習의 概念을 재정립할 필요가 있다고 보았다. 즉 학습의 주안점은 지식 자체로부터 지식에 대한 접근법으로, 사실의 암기로부터 情報의 處理로 그리고 기존의 행동 양태로부터 생존의 기술로 전환되어야 한다고 보았다. 그러면 위와 같은 기술 습득을 돕기 위해 교육 방송은 어떻게 변화해야 하는가에 대한 해답으로 “미디어 믹스(Media Mix)”라는 개념을 도입하였다. 이것은 教授-學習過程에서 방송 프로그램이 여러가지의 미디어를 섞어서 사용함으로써 아동의 사고와 경험의 폭을 넓히기 위한 것이다. 이외에도 제작자와 사용자를 연결하고 학교와 학생을 연결하여 주는 텔레커뮤니케이션의 도입도 고려되고 있다고 설명했다.

결론적으로, 오늘날의 정보 사회 속에서의 교육은 단순 행위로부터 능동적인 지식·정보 처리 능력을 길러 주는 방향으로 나아가야 할 것으로 보았다.

회의 셋째 날은 地域訪問으로 춘천에 소재하고 있는 강원 대학교의 教師教育센터를 방문하여 교사 교육에 필요한 각종 자료의 수집·관리 현황에 대한 시설 견학을 하였다. 견학에 이어

일선 학교에서의 교육 방송 활용 현장을 답사하기 위하여 효제 국민 학교를 방문하고 소양호에 가서 휴식을 취했다.

마지막 날인 25일에는 다시 발표가 계속되어 NHK에서 온 Y. Ichimura씨와 Hashida씨의 공동 발표가 있었다. “教育 프로그램의 性格과 效果的인 制作”에 대해 교육을 통하여 현대화를 이룩한 곳에서는 어디나 라디오와 TV 방송 매체가 매우 중요한 기능을 하고 있고, 이러한 방송 매체의 역할은 時代的 變化나 社會變化와 더불어 변모해 가고 있음을 지적했다. 그러나 교육 방송의 본질은 불변할 것으로 봤다. 학교 방송 프로그램은 교실에서 학생들이 바로 사용할 수 있도록 만들어지고 최근에는 기술의 발전과 함께 활용도 더욱 용이해 가고 있다고 보았다. 따라서 프로그램 제작에도 더욱 각별한 노력이 요청되고 있고, 제작자 및 교육 관계 전문가들이 같이 모여 연간 방송 계획을 수립하고 나면, 여기에 부합해서 각 프로그램의 목표를 달성할 수 있도록 프로그램 구성이 이루어져야 한다고 말했다. 학교의 교육 과정, 대상 학생의 설정, 주제 등 모든 것을 고려하여 프로그램이 제작되어야 하며, 그리고 나서는 반드시 프로그램에 대한 評價作業이 뒤따라야 한다고 보았다. 여기에는 학교 방문, 연구 모임 참가, 설문지 조사 등 여러 가지 방법이 있을 수 있으며 그 결과는 반드시 다음 제작에 反映되어야 한다고 주장했다. 21세기에 접어들면서 이제 科學技術의 발전은 더욱 눈부시게 이루어지고, 우리 방송 분야에서도 그 흐름에 발맞추지 않으면 안 되게 되는 상황이므로 이런 맥락에서 볼 때 세계 각국간의 긴밀한 협조 관계가 방송 기술, 자료의 수집, 공동 제작 등의 모든 면에서 절실히 요청되고 있다고 했다.

韓國教育放送研究會 소속인 盧成春씨의 발표는 한-중공-일 3개국 공동 연구에 대한 결과 발표였다. 여기서 조사 도구로 사용된 프로그램은 일본의 現場教師와 制作者가 공동으로 만든 자연과 프로그램이었다. 이 프로그램을 한국·중공·일본의 3개국 어린이들에게 각각 그들의 모국어로 보여 주고 나서 질문지를 사용하여 조사한 결과를 본 것으로, 위의 3개국 어린이의

발달 단계별 학습 인지도와 상상력의 수준은 비슷한 것으로 나타났다. 그러나 實驗道具의 보완과 연구 과제 영역의 확대를 꾀하여 국가간 공동 연구가 보다 심층적으로 이루어져야 할 필요성이 남았다.

幼稚園에서의 교육 방송의 활용에 관해서는 일본 Takachiho 유치원 원장인 Hisano씨가 발표했다. TV방송은 유아들에게 시청각적인 자극을 주고 사물에 대한 인상을 심어주며, 프로그램의 질이 높을수록 그 효과는 증대된다고 보았다. 시청각적인 경험이 아동의 지각 능력을 계발하는 데 주력해야 한다고 보고 궁극적으로는 이러한 經驗이 아동의 전인적 발달에 기여해야 한다고 보았다.

마지막 발표로서 우리 나라의 교육 방송 연구회의 송 인덕 사무국장의 교육 방송 연구회의 설립 취지와 연혁, 조직, 주요 사업과 '85년 9월 이후의 실적에 대한 소개가 있었다.

結

금번 심포지움에는 우리 나라에서는 매스컴관련 學界의 教授, 教育學 教授, 放送 制作者가

참가했고, 외국에서는 방송 제작 책임자와 교육 방송 관련 부처의 관리 등이 주로 참가해서 각국 방송 현황에 대한 발표와 주제별로 전문적이고 세부적인 논의가 이루어졌다.

교육 방송이 성공적으로 이루어져서 정착된 나라가 있는 반면, 여러 가지 장애 요인으로 인해 이제 적용 및 실시 단계에 든 나라 등 각국별로 다른 發展段階를 보이고 있었으나, 지적하고 싶은 점은 이렇게 서로 다른 나라들이 타국의 문제점을 공동으로 인식, 숙고하고, 앞선 나라들의 발전 과정에 대한 이해를 통해 자국의 해결 방안을 구하는 좋은 계기로 이용되었다는 점이다.

논의의 결과로 가장 많이 지적되었던 점은 전문 교육 방송을 위한 채널의 전문화, 평생 학습의 장으로 이바지할 수 있는 교육 방송과 교육 공학 등 복합적인 Technology에 대한 손쉬운 접근 등과 아울러 국가간 공동 연구의 필요성도 인식되었다.

결론적으로 이번 심포지움은 教育放送 活用을 극대화시키는 방법에 대한 각국의 경험을 교환하는 데 크게 도움이 되었고, 차기회의에 대한 보다 심층적인 논의의 기반이 되었다고 믿는다. —◆

컴퓨터 教育에 관한 基本的 質問과 理解

朴 成 益*

최근 학교 教育에 새로운 關心을 불러일으키는 教育적 동향 중의 하나는 “컴퓨터 教育”이다. 선진국에서는 컴퓨터 教育의 중요성을 일찌기 認識하고 상당한 정도의 연구를 수행했고, 그리고 점차 컴퓨터 教育의 방향 정립과 함께 학교 教育에서 컴퓨터 教育을 활발히 전개해 가고 있다. 그러나 우리 나라에서는 1980 년대에 접어들면서 컴퓨터 教育에 대한 논의가 제기되기 시작하였고, 아직도 컴퓨터 教育에 관한 방향 정립 및 教育 정책을 수립하고자 기초 연구와 실천 방안을 探索하고 있는 단계에 있다. 그러나 컴퓨터 教育의 중요성은 정부, 각급 학교, 학자 및 사회의 제반 산업 분야에서 절실히 인식하고 있어서 컴퓨터 教育에 대한 요구는 점차 증대되고 발전 속도는 가속화될 것으로 展望된다. 그러한 이유 중의 하나는 컴퓨터의 사회화와 함께 컴퓨터 매체가 사회의 발전과 사회의 구조적 변천에 미치는 영향이 대단히 크기 때문이다. 즉 사회의 대부분의 職種과 분야에서 컴퓨터의 활용이 점차 증가하게 됨으로써 학교에서는 학생들에게 컴퓨터 教育을 필수적으로 실시하여 미래의 생활에 대비토록 하여야 되기 때문이다(박 성익, 1987 : watt, 1982). 다른 하나의 이유는 컴퓨터의 教育的 活用도가 매우 높기 때문이다. 이와 관련된 내용은 박 성익(1984, 1985, 1987)의 글을 참조하면 도움이 될 것이다.

이와 같이 컴퓨터 教育의 重要性和 時代的 要請에 비추어 우리 나라에서는 각급 학교에 최소한 한 단원의 컴퓨터 教育을 실시하도록 教育 政策을 이미 개편중에 있으며, 정부에서도 1990 년

대 초반까지 각 학교에 최소한 10대 정도의 퍼스널 컴퓨터가 보급될 수 있도록 지원 계획을 연구중에 있다. 그러나 각 학교에서는 컴퓨터 教育을 수용하고자 할 때, 아직도 상당히 많은 기본적인 질문을 갖고 있고, 이러한 질문에 대한 이해도 불명확한 것 같다. 그리하여 여기서는 컴퓨터 教育에 관련된 기본적인 질문들을 중심으로 컴퓨터 教育에 대한 理解를 돕고자 한다.

[質問 1] 컴퓨터 教育은 教育계에 일시적으로 유행하고 마는 또 하나의 教育 과제인가.

이 질문에 대한 해답은 컴퓨터를 어떻게 활용하느냐에 따라 달라진다. 즉 컴퓨터 教育에 필요한 소프트웨어가 결핍되어 있고, 교사가 컴퓨터를 활용할 수 있는 기능을 갖추고 있지 않고 行·財政的 支援體制가 확립되지 않은 상태에서 컴퓨터 기계만 도입해 놓는 것은 컴퓨터 教育에 대한 일시적 호기심만을 불러일으키거나 또는 컴퓨터 教育에 대한 회의론 또는 무가치론을 자아낼 수도 있다. 이러한 현상은 곧 컴퓨터 教育에 대한 관심이 일시적 유행병으로 스쳐 지나가게 되고 그 眞價를 평가 절하시키고 말 것이다. 이러한 관점에서 볼 때, 우리 나라의 현재 컴퓨터 教育 실태는 발전의 도약을 위한 종합적이고 적극적인 연구와 추진이 이루어지지 않는다면 발전과 쇠퇴의 기로에서 헤매게 될 것이다.

그러나, 컴퓨터의 潛在能力을 최대로 활용한 질 좋은 컴퓨터 教育용 프로그램이나 소프트웨어

* 忠南大 教授

가 상당한 정도로 개발되어 나오게 되면 교육의 현장에 컴퓨터를 도입한다는 사실은 획기적인 교육적 발전의 轉機를 제공하게 될 것이다. 이러한 조건이 갖추어지게 되면 컴퓨터 교육이나 컴퓨터의 교육적 활용에 대한 중요성을 더 이상 강조할 필요가 없어지게 되고, 컴퓨터 교육에 대한 관심은 일시적 유행병 현상이 아닌 영구적 필수 불가결의 敎育課題임을 모두가 인식하게 될 것이다. 그러므로 컴퓨터 교육의 성공의 관건은 질 좋은 소프트웨어·코스웨어의 개발에 달려 있다고 해도 과언이 아니며, 이러한 문제는 앞으로도 해를 거듭해야 해결될 것으로 展望된다.

[質問 2] 컴퓨터 리터러시 교육(문맹 탈피 교육)에서 반드시 컴퓨터 프로그래밍이나 컴퓨터 프로그램을 理解할 수 있도록 가르치고 배워야 하는가

컴퓨터 리터러시 교육에 관한 문헌들을 살펴보면 컴퓨터 교육의 對象, 학년 수준, 내용, 범위, 교육 과정 등에서 합의된 견해를 찾아보기 힘들다. 그러므로 컴퓨터 리터러시 교육에 대한 정의나 교육 범위도 學者나, 機關, 또는 國家마다 각양 각색이다.

컴퓨터 리터러시 교육이라는 입장에서 필자가 가지고 있는 견해는 모든 사람들이 프로그래밍의 원리와 기법을 알아야 할 필요는 없다고 본다. 그러나 각 개인이 갖추고 있어야 할 필수적인 能力水準이라고 할 때, 적어도 교육용, 관리용 및 워드프로세싱의 소프트웨어를 이용할 수 있는 기능은 갖추고 있어야 된다고 본다. 이러한 기능의 소유자가 되려면 최소한 한 가지의 프로그래밍 언어를 이해하고 있어야 될 것이다.

컴퓨터를 이용하고자 하는 대부분의 사람들은 컴퓨터 專門家라기보다는 컴퓨터 이용자라고 보아야 될 것이다. 그러므로 개인에 따라 요구되는 컴퓨터 리터러시의 교육 정도는 遂行하게 될 일의 종류나 직업에 따라 다소 그 수준을 달리 요구하게 될 것이다. 그러므로 컴퓨터 리터러시 교육에서 프로그래밍 원리와 기법을 완전히 숙달하도록 할 필요는 없지만 기본적인 理解

水準은 유지토록 함이 바람직할 것이다. 그리고 이러한 교육은 중학교 이상의 수준에서 시작하는 것이 타당할 것이다.

[質問 3] 컴퓨터 보조 수업을 위하여 컴퓨터를 활용할 때, 교사가 프로그래밍의 원리와 기법을 이해하고 있어야만 하는가

우선 결론부터 내리면, 이 질문에 대한 대답은 “그렇지 않다”이다. 효율적인 수업 매체는 마이크로 컴퓨터를 사용하는 많은 教師들은 프로그래밍의 원리나 기법을 전혀 모르더라도 컴퓨터소프트웨어를 이용하는 데 아무런 불편을 느끼지 않도록 코스웨어가 개발되어야 한다. 그리고 교수 매체로 컴퓨터를 사용할 때, 모니터(스크린)에는 프로그래밍 언어가 나타나는 것이 아니라 학습 내용이나 교과 내용이 나타나게 되며, 필요한 指示事項이 글씨나 부호 또는 도형으로 제시되기 때문에 쉽사리 모두가 이해할 수 있도록 되어 있다.

컴퓨터를 수업의 사태에 활용하고자 할 때, 교사에게 要求되는 기능은 프로그래밍의 능력보다는 오히려 매일 매일의 수업 사태에 적절한 소프트웨어를 선정하여 CAI의 과정에 통합시킬 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 그러나 경우에 따라서는 教師가 기대하는 수준의 소프트웨어를 발견할 수 없는 경우가 있다. 이런 경우에 교사가 프로그래밍의 원리와 기법을 알고 있다면 기존의 소프트웨어를 수정하여 사용할 수 있을 수도 있고, 때로는 교사 스스로 자신이 원하는 소프트웨어를 開發할 수도 있을 것이다. 그렇지만 소프트웨어를 개발하는 일이 그렇게 쉬운 일도 아니며 많은 시간과 노력을 투입해야만 된다.

하나의 희망은 질 좋은 소프트웨어나 코스웨어가 專門研究機關, 전문가 및 컴퓨터 생산업체 등에서 집중적으로 개발되어 나올 것으로 기대되므로 교사들이 직접 코스웨어의 개발을 갖추어야 될 필요는 없을 것이다.

물론, 프로그래밍의 언어를 한두 가지 숙달하고 있다면 사용 중인 교육용 코스웨어가 컴퓨터의 모니터에서 어떻게 展開되어 갈 곳인가를 이해할 수 있고, 그 소프트웨어의 질적 수준을 관

정하는 데 도움이 될 것이다.

〔質問 4〕 教師는 스스로 자신의 교육용 소프트웨어를 개발하여야 된다고 생각하는가

물론 그렇지 않다. 질 좋은 하나의 교육용 소프트웨어를 전문적인 프로그래머가 개발한다 할지라도 최소한 200여 시간은 소모되게 된다. 대부분의 교사는 이와 같이 많은 시간을 소프트웨어의 개발에 보낼 수도 없거니와 우수한 프로그래밍 기능도 갖추고 있지 않다. 또한 질 좋은 소프트웨어의 개발에는 풍부한 經驗을 쌓아야만 된다. 그러므로 학교에서 컴퓨터 교육을 주관하고 있는 교사는 질 좋은 소프트웨어의 구입과 判定能力을 갖추고 있는 것이 더욱 중요하며 동료 교사나 사무 직원이 요구하는 우수한 소프트웨어를 選定・購入할 수 있는 능력을 갖추어야 한다.

프로그래밍 기능을 갖고 있는 교사나 소프트웨어를 직접 개발해 보고자 하는 교사는 당연히 그렇게 하도록 激勵해 주어야 한다. 뿐만 아니라 프로그램 개발 擔當教師를 위하여 학교 내에서 최선의 협조를 해줄 필요도 있다.

〔質問 5〕 어떠한 소프트웨어를 구입하여야 하는가

우수한 소프트웨어를 選定・購入하는 일은 컴퓨터 교육을 실시하는 데 있어서 가장 중요한 일 중의 하나이다. 선정된 소프트웨어의 질이 우수하지 못하다거나 필요한 양의 소프트웨어를 갖추고 있지 못하게 되면, 결국 컴퓨터 교육이나 컴퓨터의 교육적 활용은 실패로 돌아가게 되고 만다.

소프트웨어의 選定은 우선적으로 컴퓨터를 이용하면 효과를 얻을 수 있는 학교의 수업 목표나 컴퓨터 관리 수업(CMI)에 基礎를 두어야 한다. 컴퓨터 소프트웨어의 選定方法에 관한 보다 자세한 내용은 박 성익(1986)의 글을 참조하면 도움이 될 것이다. 소프트웨어를 일단 구입하고 나면 학교 내에서 컴퓨터를 이용할 교사들에게 소프트웨어의 적절성을 수업 측면과 관리 측면에

서 檢討해 보도록 하고 아울러 실제로 한 번씩 작동해 보도록 하여야 한다. 그리고, 명심해야 할 일은 하나의 소프트웨어가 구입되면 프로그램이 파괴되거나 분실되는 경우를 방지하기 위하여 보관용 디스켓에 복사를 하여 두는 것이 바람직하다.

컴퓨터가 매일 매일의 學校授業活動에 활용되는 정도는 정규 수업 프로그램의 내용과 직결되는 질 좋은 소프트웨어의 구비 수준에 달려 있다. 그러므로 소프트웨어를 구입하기 위한 예산은 적어도 하드웨어를 구입하는 豫算과 비슷할 정도로 예산 편성을 하여야만 교육용 소프트웨어의 구입이 만족스럽게 이루어질 수 있다.

〔質問 6〕 저작권이 밝혀진 소프트웨어를 하나 구입한 후 필요에 따라 복사를 해서 사용해도 되는가, 이를테면 同僚教師나 이웃 학교에서 복사를 요청하면 어떻게 해야 되는가

著作權이 있는 소프트웨어는 법적으로 복제나 복사를 할 수 없도록 규정이 되어 있다. 그러므로 저작권이 있는 소프트웨어를 복사하여 배분하는 일은 위법이며 專門分野의 윤리면에서도 받아들여질 수 없는 일이다. 이제 우리 나라에서도 소프트웨어에 대한 著作權法을 적용하는 단계에 접어들게 되므로 이 점은 유념하여야 할 필요가 있다. 또한 교육적인 측면에서 보더라도 教育機關에서 소프트웨어를 복사하여 사용하게 되면 학생들에게도 저작권법에 대한 인식을 잘못 심어 줄 수 있게 된다.

그러나, 소프트웨어의 개발 기관, 보급 기관, 또는 저작자로부터의 복사 허락을 얻고 소프트웨어를 복사하는 일은 바람직한 접근이며, 경우에 따라서는 저작권에 따른 사용료를 지불하지 않고도 복사가 허용되어 있는 소프트웨어들도 찾아볼 수 있다. 우리 나라의 경우에는 아직도 소프트웨어의 개발이 초보적인 수준이므로 研究機關(예, 한국교육개발원)에서 개발된 소프트웨어는 요청만 하면 준비된 소프트웨어는 무료로 복사해 갈 수 있다. 그리고 소프트웨어의 개발 수준이 높아지게 되고 질 좋은 소프트웨어가 개발되게 되면 점차로 소프트웨어 자체에 복사·

복제를 할 수 없도록 프로그래밍상에 制動裝置를 구안해 두는 경우도 많다.

[質問 7] 학교에서는 어떠한 종류의 마이크로 컴퓨터를 구입해야 하는가

학교에서 컴퓨터를 구입하고자 할 때는 무엇보다도 사용 목적, 교육적 용도, 학교의 규모나 예산, 購入節次 등을 면밀히 검토한 후에 컴퓨터 구입의 결정을 내려야 한다. 특히 學校管理나 수업 보조 매체로서의 기능을 깊이 있게 분석한 후 컴퓨터 도입의 필요성을 확신할 수 있어야 한다. 컴퓨터 구입시에 동시에 고려해야 되는 점은 컴퓨터 도입의 목적을 충족시킬 수 있는 가용한 소프트웨어의 把握 및 選定이다. 아무리 좋은 컴퓨터를 들여다 놓아도 소프트웨어가 없으면 무용지물이 되고 만다. 따라서 소프트웨어를 確認하는 일은 하드웨어를 구입할 때 반드시 있어서는 안 된다. 컴퓨터 하드웨어를 선정할 때 고려해야만 하는 사항들은 박 성익(1985)의 글을 참조하면 도움이 될 것이다.

[質問 8] 컴퓨터는 학교의 어느 곳에 설치하는 것이 바람직한가

컴퓨터의 設置場所는 학교에서 수립한 컴퓨터 도입의 목적과 활용 방안에 따라 그 위치를 선정하여야 될 것이다. 일반적으로는 하나의 “컴퓨터 교육실”을 설정하여 컴퓨터 교육에 관련되는 모든 기자재를 保管·管理·運營토록 함이 편리하다. 그 이유는 다음과 같은 몇 가지 측면에서 찾아볼 수 있다. 첫째로 컴퓨터 교육 담당 교사가 컴퓨터를 이동시키지 않고도 한 곳에서 컴퓨터 문맹 탈피 교육을 학급 단위로 계속 수업을 진행해 갈 수 있고, 또한 일과 후에는 同僚教師들을 위한 컴퓨터 교육의 수행도 간편하게 병행할 수 있다. 둘째로는 여러 대의 퍼스널 컴퓨터를 학생들이나 교사들이 최대로 허용할 수 있도록 컴퓨터 사용 時間計測을 수립할 수 있어서 컴퓨터의 사용률을 극대화할 수 있다.

그러나, 교사나 학생들의 컴퓨터 활용 수준이 높아지게 되면 각 교실에서 퍼스널 컴퓨터를

이용할 수 있도록 “이동식 설치대”를 사용하면 효과적이다. 이와 같이 각 교실에서 컴퓨터를 이용할 수 있도록 하면 컴퓨터 활용 수업은 더욱 활기를 띠게 된다. 특히 각 학교에서의 컴퓨터 활용 수준은 정선된 교수용 소프트웨어의 양과 질에 좌우되며 또한 個別化 授業을 위한 학급 조직 및 운영 방식에 따라서도 달라지게 된다. 그러므로 컴퓨터 활용 수업의 활성화를 위하여는 학급 단위의 학생들이 동시에 이용할 수 있는 컴퓨터와 소프트웨어를 구비하여야 될 것이다.

[質問 9] 하나의 퍼스널 컴퓨터에는 몇 명의 학생이 동시에 이용함이 효과적인가

교육의 목적과 내용에 따라 컴퓨터 대 학생의 비율은 달라질 수 있겠지만, 두 학생이 하나의 컴퓨터를 이용할 수 있도록 하면 가장 經濟적이고 효과적일 것이다. 앞으로 개발되는 컴퓨터는 三方對話(Three-way communication)가 가능해지므로, 두 학생이 각각 컴퓨터와 상호 작용하면서도 또한 두 학생간의 상호 작용도 동시에 이루어질 수 있다. 이러한 컴퓨터에 學習하도록 하면 컴퓨터의 처리 속도가 매우 늦어지게 되므로 비능률적이게 된다.

[質問 10] 컴퓨터 보조 수업(CAI)은 전통적인 수업 방법보다 수업 효과가 높은가

Kulik, Bangert 그리고 Williams 등(1983)은 CAI의 授業效果에 대한 250여 편의 연구 결과를 분석한 후 얻은 결론으로서, CAI를 받은 집단이 받지 않은 집단보다도 13% 이상의 성적 향상을 보였을 뿐만 아니라 2~6개월 후에 실시한 사후 평가 결과에서도 CAI 집단이 그렇지 않은 집단보다도 훨씬 성적이 높았다고 보고 하고 있다. 그리고 CAI 集團은 전통적 수업 방법에서 소요되는 授業時間을 50% 정도 단축시키면서도 기대하는 學業成就를 이룰 수 있었다. 이에 대한 보다 자세한 연구 결과는 박 성익(1985)의 글을 참조하면 될 것이다.

[質問 11] 교사들이 컴퓨터를 적극적으로 활용하도록 유인하는 방법이나 조건은 무엇인가

교사들이 컴퓨터를 보다 적극적으로 활용하도록 하려면, 우선적으로 교사의 授業行爲에 도움을 줄 수 있는 소프트웨어가 있어야 하고 그리고 컴퓨터를 접하기 쉬운 곳, 즉 教室에 위치하도록 함이 최선의 방법이다. 그러면 휴식 시간이나 여가 시간에 컴퓨터를 조작해 보는 교사가 증가하게 된다. 또한 각종 성적 처리나 기록 관리를 위하여 컴퓨터를 사용할 수 있도록 소프트웨어가 구비되면 교사들의 컴퓨터에 대한 관심이나 활용도는 증가하게 된다. 우리 나라에도 학교의 성적 처리를 위한 간단한 소프트웨어는 이미 개발되어 있다. 앞으로는 컴퓨터의 글자 처리 기능(word processing)을 학교의 교사들은 누구나 이용하지 않으면 안 되는 시기도 올 것이다. 즉 워드프로세싱의 기능을 익히게 되면 학습 지도안 작성, 시험 문제 출제, 공문서 작성 등 모든 일을 능률적으로 수행해 낼 수 있게 된다.

[質問 12] 교사의 교수 역할을 컴퓨터가 수행하도록 대처시킬 수 있겠는가

물론 컴퓨터는 교사의 役割이나 직분을 완전히 떠맡을 수는 결코 없을 것이다. 그러나 컴퓨터의 교수 보조 기능을 활용하여 훌륭한 코스웨어를 제작해 내게 되면, 경우에 따라서는 교사보다도 더욱 효율적인 개별화 수업의 전개가 가능하다. 그러나 아직까지도 컴퓨터의 활용 수준은 교사의 教授活動 보조 매체에 지나지 않는다. 그러나 분명한 사실은 시험 채점, 성적 처리, 각종 학적 관리 및 출석 점검 등등의 일을 능률적으로 遂行하기 위하여 컴퓨터를 이용하게 되면 분명히 교사가 수행해야 되는 역할에 변화를 가져오게 된다. 즉 교사는 채점, 성적 기록, 출석 점검 등등의 일에 보내던 시간을 개별 학생에게

좀더 關心을 가질 수 있게 되고, 학생들의 認知的·情意的·社會的.能力과 기능의 개발에 도움을 제공할 수 있게 된다.

[質問 13] 컴퓨터는 책의 기능을 떠맡을 수 있는가 즉 책의 역할을 컴퓨터로 대처시킬 수 있는가

이 질문에 대한 답변은 찬성 입장과 반대 입장이 있을 수 있다. 즉 컴퓨터가 읽어낼 수 있는 디스크에 참고 자료를 記憶시켰다가 필요할 때 모니터를 통하여 읽어 보는 경향이 증가하고 있다. 예를 들면, 사전, 백과 사전 및 전화 번호부 등의 자료는 이제는 컴퓨터에 수록하는 것이 훨씬 經濟的이고, 이용할 때도 편리하다.

그러나, 컴퓨터를 이용하는 경우에 그래픽이 제대로 안 된다거나, 화면이 반사되거나, 선명하지 못하거나, 색상이 자연스럽지 않은 등등의 기술적 문제가 남아 있다. 따라서 아직까지도 책으로 印刷된 자료를 보는 편이 컴퓨터 자료보다 정확하다고 볼 수 있다. ◆

(參考文獻)

- 박 성익, 「컴퓨터의 다면적 교수 보조 기능」, 『교육개발』, 한국 교육 개발원, 1984. 6. 4. 30-34
- _____, 「컴퓨터 활용 수업 방법의 효과 분석」, 『교육개발』, 한국 교육 개발원, 1985. 7. 3. 10-15
- _____, 「컴퓨터 하드웨어의 선정 방법」, 『새교육』, 대한 교육 연합회, 1985. 374. 88-95
- _____, 「컴퓨터 소프트웨어의 선정 방법」, 『새교육』, 대한 교육 연합회, 1986. 375. 139-143
- _____, 「정보화 사회와 대응 능력」, 『정보 사회 대응을 위한 교육 과정에 대한 세미나』, 한국 교육 개발원, 1987. 6월, 27-42
- _____, 「수업 개혁을 위한 컴퓨터의 활용 전략」, 『교육 공학 연구』, 한국 교육 공학 연구회, 1987.
- Watt, D.H. *Education for citizenship in a Computer-Based Society in Seidal, R.J. et al (ed) Computer literacy*, New York: Academic Press. 1982

美國의 初·中等學校 地理教育 動向

崔 錫 珍*

I. 머리말

근래, 우리 나라의 地理教育에는 몇가지 轉機가 마련되고 있다. 즉, 지리 교육의 主體性和 內實化 다지기 노력이 크게 일어나고 있다¹⁾. 그리고 문교부의 第5次 초·중등 학교 교육 과정 개정 작업과 관련하여 지리 교육의 새 방향 정립에 관심과 노력이 집중되고 있다. 이때 외국의 지리 교육 개혁을 중심으로 내용을 비교·분석하여 우리 지리 교육의 개선에 기여할 점을 찾아보는 것은 의의가 있다고 본다. 美國의 地理 교육은 특색이 있을 뿐만 아니라, 이론과 실제면에서 우리 나라에 큰 영향을 주고 있음은 사실이다. 그 동안 미국의 초·중등 학교의 사회과 교육 과정은 일부 비교·분석되어 우리 나라에 소개된 바가 있으나 최근의 지리 교육에 대한 내용은 거의 없는 실정이다.

최근에 미국의 여러 學會를 중심으로 하여 새로운 지리 교육의 기본 개념 정립과 지역적으로 새 教育課程이 만들어져서 알려지기 시작하고 있다. 그리고, 마침 필자가 근래에 미국 지리 교육의 일단면에나마 접촉하고 자료를 入手할 機會²⁾가 있었기에 이를 바탕으로 미국 지리 교육의 동향 중에서 극히 한 부분을 살펴보고, 우리 나라 지리 교육에 示唆點을 주고자 한다.

II. 美國 初·中等學校 地理教育 內容의 變遷

1. 美國 社會科 教育의 變遷

지리 교육은 사회과 교육의 일부라고 볼 수 있다. 특히 統合教育課程의 성격이 큰 미국의 지리 교육은 사회과 교육 전체를 통해서 살펴보는 것이 의의가 있으므로, 먼저 사회과 교육의 변천을 간단히 살펴보기로 한다.

1) 美國 社會科 教育의 意義

미국의 학계에서 사회과에 대한 명백하고 정확한 해설을 하기는 너무 어렵다. 이유는 최근까지 충분한 자료가 없고, 교사나 학생들의 教授-學習하는 유형이 그들이 사는 場所에 크게 의존한다는 점이다. 즉 州, 郡(county) 등의 행정 구역별로 역사나 지리 등을 강조하는 정도의 차이가 크다. 어떤 州들은 社會科를 중등 학교 수준에서 미국 역사와 마찬가지로 몇몇 과정에 넣어 주기를 요구하고, 어떤 州들은 중등 학교 뿐만 아니라 초등 학교에서도 교육 과정의 일반적인 범위(scope)와 系列(sequence)로 발전시킨다³⁾.

그러나, 미국 사회과 교육의 기본 목표를 사회과 교사를 위한 주요 전문 기관인 美國社會科協議會(NCSS)는 “상호 의존적으로 되어 가는 세

* 教育課程研究部 社會科教育研究室長

1) 大韓地理學會, 1987, 「심포지엄·國學으로서의 地理學」, 『地理學』, 第35號. pp. 1~48.

2) National Geographic Society, 1987 BAGEP World Geography Summer Institute. '87. Aug. 2~14. at Stanford Univ. in California에 참가.

3) 韓國社會科教育會 譯, 1987. 『社會科教育』, 教育科學社, pp. 51~52.

계 속에서 人間的, 合理的, 積極的으로 참여하는 시민이 될 준비를 시키는 것"이라고 보고 있다⁴⁾.

2) 美國 社會科 教育의 變遷과 展望

사회과는 南北戰爭 이전에는 미국 초·중등 학교 교육 과정에 잘 반영되어 있었다. 그러나 19세기 후반에 약화되기 시작하였다. 현대의 사회과 프로그램들의 진보는 제 2차 대전 이후로서, 3단계로 구분할 수 있다. 첫단계인 교육 과정 이전 시기(1946-1960)에는 사회과는 진보주의 교육의 영향을 계속 받았는데, 지배적인 분야는 역사와 지리였다. 그런데, 초·중등 교육에서는 역사와 지리 등의 분야를 통합시키고 그 경계를 불투명하게 하려는 경향이 많았다. 두번째 단계인, 교육 과정 개혁 시기(1960년대)에는 스푸트니크 사건 이후 학교 교육은 과학, 수학, 외국어로 관심이 집중되었다. 사회과에서는 내부적으로 많은 반성을 하고, 기존의 사회과 교과서들을 대신할 실험적인 교수-학습 자료의 개발을 하게 되었다. 그리고 1960년대 중반 이후부터는 현존하는 사회적 實在에 보다 관심을 가져야 한다고 강조하여 환경 오염, 빈곤 등의 주제들이 많은 비중을 차지했다. 세번째로, 개혁 후의 시기(1970년대 초)는 혼란 상태로 경계가 불확실해지면서 표류하기 시작했다. 1976년 미국 독립 200주년 축제는 초·중등 학생들에게 지역 사회의 유산과 미국의 역사에 큰 관심을 갖게 했다. 끝으로 1970년 말에서 1980년 초에 이르는 시기는 사회과는 여전히 다양성을 가지고 있으며, 사회과의 일부분으로 등장했던 探究式教授法과 價値授業이 비판을 받게 되었다.

未來에의 사회과의 展望은 다음과 같이 보고 있다. 즉, 미국 시민들의 요구는 사회과에 보다 有利하게 작용하고 있다. 초·중등 학교 사회과의 일반적 경향은 市民性과 관련을 맺고 있는 지식, 기능과 價値觀 교육을 보다 요구하고 있다. 사회과 교육 과정의 주된 지표는 역사, 지리, 경제학, 정치학으로부터 導出되는 주요 문제점들에 초점을 맞추고 있다. 教授節次들은 주요 개념 및 일반화들과 관련 있는 探究, 問題解決,

社會的 行爲, 價値 明瞭化, 集團協力 機能과 같은 방법론이 계속 사용되겠지만 약간의 수정이 있을 것이다⁵⁾.

2. 美國 地理教育의 變遷

미국의 지리학자들은 지리학의 이론 개발과 검증, 연구의 방법론, 기술적 장비 개발, 모델 정립 및 적응 등에 걸쳐 선구자적 역할을 해왔다. 그러나 미국의 지리 교육은 규칙성이 낮고, 전문적인 지리학으로서의 지향도가 낮으며, 대부분의 역사적 요인들은 초·중등 학교 지리 교육 과정에서 지리학과 연관시켜서 설명된다. 1960년대 전후부터 1980년대 초의 지리 교육 동향을 간단히 알아본다⁶⁾.

1960년대 이전의 지리학은 知識의 習得(acquyry)에 의해 특징지어진다. 이는 지식의 知的探索(intellectual examination)보다는 지식의 습득을 주된 강조점으로 하여 교수-학습하는 과정이다. 각급 학교에서 지리 교육은 세계의 지역들에 대한 지식을 학습하는 것으로 인식하였다. 지도, 도표, 사진, 교과서들은 지식 습득을 보충하는 요소로서 교안된 것이다. 이러한 상황은 1960년 이후 약 10년간 가장 주요한 지점이 되었다. 그래서 지리 교육에 대한 비판은 기계적인 암기에 대해 집중적으로 가해졌다.

1960년대 교육 과정에 있어서는 지리학의 거의 모든 요소가 사회과 영역에 포함되었고, 이러한 조류는 한동안 지속되었다.

1970년에 나타난 HSGP(The High School Geography Project)는 지리 교육의 연구 방법을 학문의 체계적인 측면으로 발달시키게 하였다. 당시의 HSGP는 1975년에 약 20만명의 중등 학생들을 대상으로 연구되어졌다. 또 1970년대 초반, 미국에서는 사회적 관심의 주제들(topics)이 지리 교육에 나타나게 되었다. 그리고 지리 교육에서 探究(inquiry) 학습의 움직임이 1970년대 말에 시작되었다. 이 시기는 탐구 학습으로의 부분적인 접근으로서, 실제적인 훈련보다는 용어의 설명에 좀더 주의를 기울이는 과도

4) *Ibid.*, p. 21.

5) *Ibid.*, pp. 21~28.

6) Hartwig Haubrich, 1982, *International Focus on Geographical Education*, Braunschweig, pp. 284~288.

기였다. 이제는 지리 교육은 기초 교육에서 필수적인 요소로서 지식의 습득과 탐구가 균형을 이루어야 하게 되었다.

1980년대로 넘어가면서 지리 교육에 대한 관심이 높아졌다. 1979년에 조사된 자료에 의하면 모든 고등 학교(high school) 학생들이 지리 과목을 필수과목으로 보는 견해가 미국 사회의 약 81%라고 기록되어 있다⁷⁾. 그것은 지리 교육을 소수의 국민들이 학과로 공부한다고 볼 때 놀랄 만한 것이다.

1980년대 이후 미국의 중등 학교 사회과 교육 과정은 대체로 역사의 비중이 높으나 아울러 지리의 중요성을 강조하고 있다. 이제 지리과는 미국인들 사이에서 강한 支持 기반을 가지게 되었고 중등 학교 교육 과정 교안자들에게 새롭게 인식되고 있으며, 각급 학교 수준에서 지리 교육 과정의 개선에 주력하고 있다. 그러나 대학의 지리과 선택 정도는 그 인기가 대단치 못하다. 그리고 미국의 대부분의 州들이 미국 역사나 정치 제도들은 직접 요청하여 중등 학교 교육 과정에 설정했으나, 지리과는 立法的인 支持보다는 교육 과정 전문가들이나 지리 교사들에 의해 대중의 수준에서 고려되어지는 경우도 있다. 教授方法에 있어서 가장 문제가 되는 것은 대개 5년 이상 뒤진 정보가 실리는 教科書에 너무 의존하는 것이다. 그래서 지리 교육의 교수 방법, 목적 및 가치관에 큰 변화를 가져와야 한다는 주장이 근래에 들어 강하게 제기되고 있다⁸⁾.

3. 最近 美國 地理教育의 基本概念 定立과 教育課程 開發方向

최근 美國에 있어서 國內·外的으로 당면하고 있는 가장 큰 關心事 중의 하나는 세계 각 지역과 주민들에 대한 바른 理解를 통해 올바른 세계 市民으로서, 지도적 역할을 제대로 遂行하느냐이다. 미국인은 그들 자신의 나라와 세계의 無知는 자기 民族의 福祉와 융성, 그리고, 全世界의 相互依存 關係에 비참한 결과를 가져올 것

으로 본다. 地理教育은 이러한 무지를 바로 잡기 위해 꼭 필요하고, 未來의 世代들에게 그들이 地球의 자원 이용에 필요한 이해와 현명한 지식을 준다는 점을 상기하고 있다. 地理教育의 方向을 새로 설정하고 강화하기 위해서 여러 기관이 동원되어 장기간에 걸쳐서, 初·中等學校 地理教育을 위한 각종 자료를 개발하고 다양하며 장기적, 종합적인 教師 및 學生 대상의 교육을 실시하고 있다. 즉 “지리 교육을 위한 안내자료집(Guidelines for Geogrpahic Education)”⁹⁾ 작성을 위해 National Council for Geographic Education(NCGE)과 Association of American Geographers(AAG)가 공동으로 특별위원회를 설치했다. 이 위원회는 1982년 4월에 첫 모임을 가진 후 약 2년간 활약하면서 여러 가지 업적을 이뤘는데, 여기서는 그 자료 중의 일부를 중심으로 분석, 고찰해 보기로 한다.

1) 地理教育의 基本內容과 過程

지리 교육에서 가르쳐야 할 지리학의 기본 개념 및 주제로는 立地, 場所, 場所들 內에서의 聯關性, 移動, 그리고 地域을 강조하고 있다.

(1) 立地(Location)

—지구 표면에서의 位置

이는 지구 표면에서의 人間과 장소의 위치를 記述하는 것으로 절대적 입지와 상대적 입지가 있다.

· 絕對的 立地(absolute location)는 경·위선을 사용하여 지구 표면의 정확한 점들로서 나타낸다. 이 立地方式은 지구 표면의 장소 간의 거리 측정과 방향 탐색에 도움을 준다.

· 相對的 立地(relative location)는 지역간에 상호 의존을 파악하는 데 중요하다. 예를 들면 學校의 입지 조건과 그 원인, 각종 자원의 立地에 따른 영향 파악 등, 특히 内部的 位置(sites) 및 立地(locations)와 外部的 位置(situations) 및 場所(places)의 구별을 배움으로써 그 중요성을 더욱 이해하게 된다.

(2) 場所(Place)

7) *Ibid.*, p. 284.

8) Norman J Graves, 1982, *New Unesco Source book for Geography Teaching*, Longman, Essex, pp. 1~14.

9) NCGE 및 AAG, 1984, *Guidelines for Geographic Education*, Gildea Foundation. pp. 1~26.

一 自然的 人文的 特性들

지구상의 모든 장소는 독특한 성격을 가지고 있는데, 지리학자는 장소를 자연적·인문적 성격에 의해 記述한다.

自然的 性格들은 지형, 기후, 동·식물과 관련 있는 것들이다.

人文的 性格들은 人間의 思考와 行動에 의해 형성되는 것들이다.

觀察된 性格들(observed characteristics)은 관찰에 의해 나타난 것이다. 예를 들면 정보가 없는 관측자에게는 19세기 후반의 사진에서 광대한 處女林이었던 북부 중앙 펜실베니아가 역청탄 채굴을 위한 伐探로 황망하게 된 것을 볼 수 있다.

사람들은 그들 자신의 경험이나 관점에 따라 장소의 특성을 인식한다.

(3) 場所들 內에서의 聯關性(Relationships within Places)

一 人類와 環境들

지구상의 모든 장소는 인류의 居住에 유리한 점과 불리한 점을 가지고 있다. 그런데 사람들의 文化的 影響에 의해 자연 환경은 變化한다. 지리학은 人間과 環境 關係의 變化 발전과 그 결과를 이해하는 데 역점을 둘 필요가 있다. 그러한 사례로 이스라엘, 미국의 남서부 사막 지역, 캘리포니아 해안 지역 등을 학습하게 된다.

그리고 환경 변화에 따른 영향, 문제점을 파악함으로써 환경에 관한 태도, 가치관, 기능 및 행동을 발전시키는 데 기여한다.

(4) 移動(Movement)

一 地球上에서의 人間의 相互作用

人間은 地表面에 불균등하게 분포하면서 서로 상호 작용(interact)을 하는데, 그 대표적인 것이 교통과 통신이다. 많은 사람들이 자기 생활의 대부분을 다른 지역과 상호 작용을 하면서 보내는데 그 상황을 이해할 필요가 있다. 消費者移動 形態分析을 통해 小賣店의 立地를 파악하는 것은 그 예이다.

(5) 地域(Region)

一 形態와 變化

지리학적 연구의 가장 기본 단위는 地域이다. 범위(area)는 선택된 기준에 의해 통일성을 나

타내며, 지리 교육에 있어서 많은 기능을 가진다. 지리 학자들은 인간과 환경과의 관계를 조사, 정의, 설명, 분석하기 위해서 지역을 개발시켜 왔다. 그리고 지역은 우리가 지구의 生態體系로서 이해하는 데 도움을 준다.

2) 教育課程에서 地理의 位置

지리는 모든 학년의 교육 과정에 포함되며, 이상적으로는 학교의 독립된 과목이 되어야 한다. 前述한 다섯 가지 기본 개념에서 비롯된 독특한 관점과 기술은 지구와 人間에 대한 지식을 분명히 하고 사회 과학, 역사, 인간성 및 자연 과학에 큰 기여를 한다.

地理의 研究는 개념 파악, 假說 수립, 증거 제시, 地圖 사용, 야외 관찰 등을 통해 이루어진다.

다른 과목과 지리의 관련성은 여러 분야에 밀접하게 나타난다.

지리는 職業의 준비로서도 필요한데, 지리를 공부함으로써 기초적 지식과 기술을 갖추고 재학 중이거나 졸업한 후 여러 분야에 도움을 준다.

3) 地理教育의 役割(role)과 系列性(sequence)

지리 교육의 일차적 역할은 세계에 대한 정보와 사실을 제공해 주는 것이다. 즉 입지, 장소, 장소 내에서의 연관성, 장소 간의 이동, 지역에 관한 이해를 돕도록 한다. 그리고 환경에 대한 가치, 태도와 지적·실질적 기능을 연마하는 것이다.

지리 학습의 순서에서는, 학생들이 지리에 관한 광범한 지식을 가지고 있으므로, 교사는 학생들이 이미 습득한 지식을 가능한 한 많이 활용토록 한다.

4) 初·中等學校 教育課程上的 地理教育 構成

유치원 부터 12學年까지 地理學의 基本的인 5가지 개념을 중심으로 어떻게 학습시킬 것인가를 자세히 제시하고 있다. 그리고 지리 교육의 주요 분야별, 즉 미국 지리, 세계 지리, 환경·도시·정치·문화·역사·경제·향토 지리(Geography of Local) 등을 어떤 수준에서 어느 학년에 넣을 것인가도 기술하고 있다.

5) 高等學校 地理教育課程에서의 技能들

고등 학교 지리 교육 과정에서 길러야 할 주요 기능으로는 지리적인 문제의 제기, 지리적 정보

의 요구, 정보의 제시 및 정보의 분석과 지리적으로 일반화된 것을 검증·개발하는 다섯 가지를 들고 있다.

6) 地理學習 成果들

중등 학교 학생들의 학습 성과는 5가지의 지리적 기본 개념을 각각 어떻게 얼마나 파악하고 있는가를 중심으로 항목별로 제시하고 있다.

4. 캘리포니아州的 地理教育課程 改編

1) 캘리포니아州的 社會科 教育課程 改編

미국은 교육문제 전반에 걸쳐 반성·평가와 함께 새로운 교육의 방향 정립 및 내용 체계 수립에 박차를 가하고 있는데, 캘리포니아州에서도 당국의 주도하에 교육과정 개편작업이 추진되어 왔다.

美國의 교육과정 개발은 州 정부의 권한이며 책임이다. 주 정부 조직에서 문교부(State Development of Education 또는 State Department of Public Instruction)가 교육과정-보통教授要目(syllabuses)과 이를 상세히 기술한 자료(course description)를 개발하며 그것을 改正할 권한을 가지고 있다¹⁰⁾.

캘리포니아州의 신교육 과정은 당국의 많은 지원과 각종 위원회의 노력에 의해 오랫동안 연구·개발되어 미국에서 학자 개인 수준이나 소규모 위원회 등에서 제시한 여러 교육과정 보다는 우리가 참고할 점이 많으리라고 본다.

그런데 캘리포니아州의 전체 사회과 교육과정 중 일부가 우리 나라에 소개¹¹⁾된 바 있어 이 글에서는 지면 관계상 생략한다.

2) 캘리포니아州的 地理教育課程 改編方向 및 內容

캘리포니아州의 교육 개혁은 1983-1984년 걸쳐 작업을 하고, 法律로 확정하여 1987년 9월부터 새 교육과정이 적용되었다. 따라서 교육과정 시행과 관련된 안내서 지침서 등이 개발·보급되고 있는데 다음은 지리 교육 부분의 일부

자료를 중심으로 정리한 것이다¹²⁾.

캘리포니아 州 자체가 개발한 지리 교육 과정에서 지리 교육의 기본 개념들은 미국 전체의 지리 교육을 위해 2대 학회가 중심이 되어 조직한 위원회에서 개발한 立地, 場所, 場所들 내에서의 연관성, 移動, 地域의 5가지를 바탕으로 했다. 그리고 이 州의 실정에 맞는 10가지 주제(themes)를 선정하고, 각각의 주제별로 美國全體와 州의全體 社會科 教育課程(歷史, 文化, 地理 領域) 및 地理 教育課程의 目標과 관련시켜 자세히 記述하고 있다. 10가지 주제는 다음과 같다. 地圖學과 원격 탐사, 地理的 要因들, 잠재적 토지 이용의 지리(The Geography Potential landscape utilization), 경제 지리, 농업 지리, 도시 지리, 지리학의 변화, 정치 지리, 團體別 同一視의 지리(The Geography of group identity), 인류 에너지의 지리(The Geography of Human energy)이다.

지리 교육의 범위(scope)와 계열성(sequence)은 사회과 교육내에서 조직된다. 그런데 역사교육의 비중을 높여 「사회과 교육과정」이란 명칭 자체도 현행의 “Social Studies Curriculum”이나 “Social Science Curriculum”으로부터 “History-Social Science Curriculum”으로 바뀌었다¹³⁾.

교육과정 구성의 기본 원칙 중에는 역사학에 지리학을 결합시킨 역사 사회 과학 중심이며, 통합 교육과정을 구성하고 있다.

학년별로 지리와 관련된 주제는 다음과 같다¹⁴⁾.

- 1 학년 : 시간과 공간상에 있어서의 어린이의 장소.
- 2 학년 : 차이점을 형성하는 인간
- 3 학년 : 계속성과 변화의 이해
- 4 학년 : 캘리포니아—부제 : 변화하는 주

10) 郭柄善, 1984, 『中學校 社會科 教育課程 國際動向 研究』, 韓國教育開發院, 서울, p. 17.

11) 李存熙, 1987, 「美國의 社會科教育課程 改編 方向 및 內容」, 『社會科 教育』第20號, 韓國社會科教育會, 서울, pp. 320~326.

12) C. L. Salter, 1987, “Geography in California’s Curriculum; A Response to Education Reform”, Department of Geography and office of Academic Interinstitutional programs, UCLA, 두루마리 인쇄물 (Scroll illustrates).

13) 李存熙, 1987. *op. cit.*, p. 320.

14) California State Department of Education, 1987. *History-Social Science Framework*, 유인물, pp. 1~4.

(자연 환경 및 주로 역사, 지리적 고찰)

- 5학년 : 미국의 역사와 지리—부제 : 자연과 인간.
- 10학년 : 세계의 역사, 문화와 지리—부제 : 현재의 세계
- 11학년 : 미국의 역사와 지리—부제 : 20세기에 있어서의 계속성과 변화
(12학년은 미국 정부와 시민 및 경제가 각각 1학기씩 부과된다).

Ⅲ. 맺음말

지금까지 美國의 최근 지리 교육의 동향을, 지리 교육을 개선·발전시키기 위해 조직한 전국적인 위원회가 만든 지리 교육의 안내 자료집과 이를 바탕으로 교육과정을 개발한 캘리포니아

주의 것을 중심으로 살펴보았다. 최근의 미국 지리 교육은 입지, 장소 및 장소 내의 연관성, 이동, 지역의 기본 개념을 강조하고 있다. 초·중등학교 교육과정은 통합화되어 있고, 지리 교육은 역사 교육과 더불어 중요한 비중을 차지하고 있다.

미국 지리 교육의 미래는 낙천적으로 보고 있다. 충분한 지리 교육은 지구상의 우리 자신, 그리고 우리와 세계 여러 민족과의 상호 의존 관계를 이해하는 데 주요한 개념, 정보 및 전망을 제공하며, 모든 교육 과정에 적합한 문제 해결과 비판적 사고를 강화하고 있다. 그리하여 지리학의 필요성은 세계 각국에서 증가하는 추세이며, 전문적으로 구조화되고 있다. 아울러 교육과정 결정에 있어서는 지리 교육 전문가들과 교육학자들 간의 긴밀한 협동이 필수적으로 강조되고 있다. ◆

◆ 교육 개발 원고 공모 ◆

『교육개발』에 게재할 原稿를 다음과 같이 공모합니다.

1. 내용 : 논문, 연구보고, 연구동향, 현장교육연구 및 사례, 교육정보에 관한 원고 등
2. 매수 : 200자 원고지 35매, 45매 또는 54매
3. 원고 접수 : 수시 접수
4. 고료 : 매당 2000원 (채택된 원고에 한함)
5. 제출처 : 135 서울시 강남구 우면동 산 20-1
한국교육개발원 교육자료부 출판실 (572-5021)
6. 부기 : 제출된 원고는 본원 出版審議委員會의 審議를 거쳐 게재합니다.

漢字는 가급적 제한하여 주시기 바랍니다.

※ 보내실 때는 성명은 漢字로 明記하시고, 아울러 주민등록번호와 주소를 적어 보내 주십시오.

日本の 通信制 高等學校 教育

鄭 求 香*

I. 日本 通信制 高等學校 教育 의 概要

日本の 通信制 高等學校는 1948 年 全日制¹⁾ 高等學校 附設로 面接指導와 添削指導의 學習方法을 절충하면서 시작되었다가 1955 年에 라디오 방송 수업이 첨가되었다. 그리고 1961 年에는 通信制 高等學校가 독립된 高等學校로 승격하여 공립·사립의 獨立校 및 併置校로 운영되고 있다. 현재 일본 통신제 과정 高等 학교 현황은 전국 86 개교(공립 68 개교, 사립 18 개교)의 학생 수는 약 139,800 명에 이르고 있다. 통신제 高等 학교 학생 수는 일반 高等 학교 학생 수와 비교하면 2.7 %에 해당된다.

1. 教 材

教材로는 教科書, 學習書, 放送教材, 補助教材를 사용하고 있다. 교과서는 公·私立 全國 通信制 高校가 각 학교의 의견을 모아서 동일한 교과서를 채택하여 사용한다. 즉, 통신제 高等 학교는 전국 어디에서나 같은 교과서를 사용하고 있다.

1963 年 이래 公立 高校는 정부와 각 지역의 기금 조성으로, 사립은 정부와 설립 법인이 기금을 조성하여 교과서와 학습서는 무상으로 공급된다. 학습서는 교과서를 근거로 하여 全國 高等學校 通信制 教育 研究會가 작성하며, 집필은 교과서 집필자와 통신제 高等 학교 교사에 의해 이루어진다. 보조 교재는 각 학교가 학교와 학생의 실정에 맞게 교과서, 학습서, 방송 교재를 보충하기 위해서 개발한다.

* 放送通信高等學校教育局 研究員

1) 일반 정규 高等 학교

2) 특별한 시간이나 시기를 정하여 수업을 하는 과정

2. 通信制 高等學校의 運營

통신제 高等 학교의 운영은 공립과 사립에 따라 차이가 있다.

1) 公立

현재 공립의 定時制²⁾와 通信制를 병치한 학교는 62 개교가 있으며, 그 중 통신제만의 독립교는 6 개교가 있다. 이들 학교는 모두 教育委員會의 관리하에 두고 있으며 교사의 급여는 全日制와 동등하다. 定時制와 通信制의 教職원 수는 일본 文部省令 ‘高等 학교의 定時制 및 通信制 教育 규정’에 따라 학생 수 600 명, 1200 명, 1201 명 이상의 3 단계로 나누어 규정하고 있다.

2) 私立

사립의 定時制와 通信制를 병치한 학교는 11 개교가 있으며 그 중 통신제만의 독립교는 7 개교이다. 사립 통신제 학교는 廣域과 狹域의 통신제로 나누어지고 있다. 狹域에서는 1 縣에 학구가 하나이고, 廣域에서는 3 縣 이상의 학구를 지닌 학교이다. 廣域 通信制의 경우 각 학교는 여러 개의 狹域學校를 설치하여 夏期와 冬期에 4~7 일간 집단 교육을 실시한다. 教職원 수는 공립과 마찬가지로 일본 文部省令 ‘高等 학교 通信 教育 규정’에 근거하여 결정한다.

3. 系列別 教育課程 運營實態

일본의 통신제 高等 학교는 학교에 따라 그 운영 방법이 조금씩 다르다. 일본 통신제 高等 학교의 교육 과정 운영을 알아보기 위하여 人文系列과 實業系列의 몇몇 학교를 살펴보면 다음과 같다.

1) 人文系 高等學校

(1) NHK學園 高等學校

NHK學園 高等學校는 1962년 NHK의 출연으로 설립된 일본의 대표적인 통신제 고등 학교로서 全國을 1 학교로 하는 廣域의 통신제 고등 학교이다.

고등 학교 普通科 課程은 4년제로 운영하고 있으며, NHK의 「高校講座」(教育 텔레비전·라디오 제 2 방송)를 放送視聽하며 自學自習하도록 되어 있다. 面接指導(출석 수업)는 월 1회 희망하는 요일에 받으며 冬·夏期 방학 때 4박 5일 간의 集團教育을 받도록 되어 있다.

教養課程은 勤勞青少年, 主婦 등 정규 고등 학교 과정의 교육이 어려운 사람을 대상으로 하는 NHK의 「高校講座」는 방송 강의 학습 중심의 교육 방법에 따라 고등 학교 수준의 지식과 교양을 학습하도록 되어 있다.

그 밖의 生涯學習 通信講座는 성인을 대상으로 古典, 漢詩, 文章, 書道, 硬筆, 繪畫 등 22講座 59課程을 운영하고 있다.

(2) 東海大學 附屬 望星高等學校

望星高等學校의 學習方法은 매일 송출되는 FM東京의 放送授業을 청취하고, 添削 과제를 제출하고, 일정한 회수의 출석 수업을 받고, 연 3회 평가를 받도록 구성되었다.

방송 수업은 FM東京(출력 10kW 되는 민간 방송국)으로 본방송 2시간 30분, 재방송 1시간 30분씩 송출되고 있다.

출석 수업은 월 2회 실시하며 일요일과 수요일 중 학생들 편의에 따라 어느 쪽으로도 선택할 수 있다. 출석 수업일에는 教科授業 4시간, 特別活動 3시간, 합계 7시간으로 운영하고 있다.

통신 교육의 원칙은 自學自習을 전제로 한다. 교과서, 학습서에 의해서 스스로 학습하고 어떤 범위까지 공부하면 과제를 제출한다. 그 제출한 과제는 담당 과목 교사가 첨삭 지도하여 돌려보낸다.

이때 첨삭 지도·방송 수업·출석 수업은 원칙적으로 1인의 교사가 담당하기 때문에 학생

에게 적합한 지도를 하게 된다. 이런 이유로 望星高等學校의 졸업률은 다른 학교보다 압도적으로 높다.

2) 實業系 高等學校

(1) 科學技術學園 高等學校

科學技術學園은 日本 科學技術財團에 의해 과학 기술 수준의 향상과 산업 기술자 양성을 목적으로 학교와 산업계가 협력하는 技能連携³⁾의 工業高等學校이다. 科學技術學園 高等學校는 통신제 방법을 이용한 전국적인 규모의 廣域의 통신제 고등 학교이다. 학생들은 학교와 技能連携하고 있는 企業内の 학교⁴⁾와 전수 학교 등에서 전문적인 지식과 기능을 배우는데 이 과목은 그대로 고등 학교에서 학습한 것으로서 인정되어 동일한 과목을 이종으로 학습하지 않아도 좋은 것이다. 이것이 기능 연휴의 장점으로 학생은 학습상의 이중 부담을 경감할 수 있다.

편재는 機械科, 電氣科, 普通科의 3개 과정으로 운영되며 全國에 大阪과 名古屋 본실이 있으며 12개의 協力學校와 42개의 기능 교육 시설이 있다.

학습 방법은 과제물 첨삭 지도, 출석 수업, 평가의 3가지이다.

(2) 向陽台 高等學校

전국 통신제 고등 학교 중 최대의 학교로 69개의 協力學校가 있으며 본부교에서 수시로 지방 협력 학교에 출강하여 지도한다. 向陽台 高等學校의 교육 과정은 학생의 실태에 맞도록 보통과 속에 「家庭科目에 重點을 두는 型」, 「工業科目에 重點을 두는 型」, 「商業科目에 重點을 두는 型」을 설치하고 다시 被服科, 調理科, 情報處理科를 두어 技能連携制度의 특징을 크게 살리도록 하고 있다.

이 학교의 학생 선발 및 지도 과정은 다른 통신제 고등 학교와는 다르다.

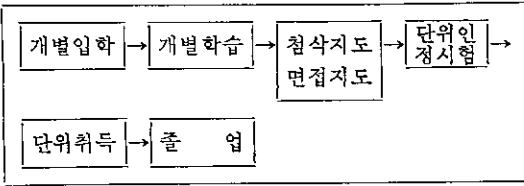
일반 통신제 고등 학교는 개인이 단독으로 입학하도록 되어 있으나, 向陽台 高等學校의 集團入學은

·가명한 학원에 관계되는 회사·공장에 입사

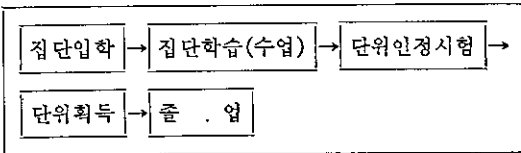
3) 학교와 技能連携하고 있는 산업체는 일본의 일류기업체로 학교에서는 이 시설을 이용할 뿐 아니라, 많은 기계류를 기증한다고 한다.

4) 企業内の 학교 수는 19개교이다.

〈일반 통신제 학교〉



〈向陽台 통신제 학교〉



해서 입학하는 방법

- 기능 연휴하고 있는 전수 학교· 각종 학교의 기능 교육 시설에 입학하는 방법

위의 어느 방법에 의해서도 집단으로 입학하게 된다.

일반 통신제 고등 학교에서는 학생이 혼자 집에서 교과서· 학습서에 의해 自學自習하고 添削課題를 제출하는 외에 정해진 회수의 출석 수업을 받아 단위 인정 시험에 합격해야 한다. 따라서 중도 탈락하는 학생이 많고 졸업까지는 4년 이상이 걸린다. 그러나, 이 학교에서는 혼자서 個別學習을 하는 것이 아니라 일반 고등 학교와 같이 각각의 학교⁵⁾에서 학급을 편성하고, 매일 교실에서 전문 교사의 수업을 받아 학습한다(1주 15시간의 수업이 표준). 이 수업 가운데는 添削指導, 出席指導의 회수가 모두 포함되어 있다. 따라서 그곳에서 교사의 지도를 받을 수 있고 함께 학습하는 친구도 있기 때문에 서로 격려할 수 있다. 그 때문에 혼자서 공부하는 경우에 비교해서 훨씬 학습의 능률이 오르고 졸업도 용이하다.

Ⅱ. 日本 通信制教育의 改善方向

일본에서는 현재 「임시 교육 심의회」의 제 3차 답신을 가지고 학교 교육에 관한 여러 가지 문제를 해결하려는 시도가 진행되고 있다. 文部省은 「高等學校 通信制教育 檢討會議」에서 수집한 ‘通信制 高等學校의 實態 및 改善’에 관한 의

견을 가지고 '87년 6월 1일~10일까지 자문을 하였다. 일본 통신 교육의 개선안은 우리나라의 방송 통신 고등 학교 교육에도 시사점을 주리라 생각하며 소개하고자 한다.

1. 通信制教育의 狀況

통신에 의해 교육을 행하는 통신제 과정은 이제까지 근로 청소년의 고등 학교 교육 기회를 보장하는 데 커다란 역할을 다하였다. 하지만 과학 기술의 진보와 경제 사회의 급격한 발전은 산업 구조와 취업 구조를 크게 변화시키는 한편 정규 고등 학교의 진학률을 상승시켜 통신제 교육을 둘러싼 상황은 현저한 변화를 가져왔다. 즉, 통신제 과정의 재적자는 1965년경까지는 증가하였지만 이후는 큰 폭으로 줄어들고 있다. 1989년을 피크로 중학교 졸업 예정자의 수가 감소하기 시작하여 그후의 통신제 고등 학교는 큰 영향을 받을 것이다.

2. 具體的 改善方向

통신제 고등 학교 교육의 개선 방향은 다음과 같다.

(1) 학생의 실태에 대응한 教育內容·方法의 개선에 충실한다. 그리고, 학생들에게 배우는 즐거움과 성취감을 체득하게 하기 위하여 個別指導를 더욱 철저히 시도해야 한다. 학생의 능력·적성의 다양화를 고려해서 폭넓은 선택 교과와 설치, 컴퓨터와 教育機器의 도입이 필요하다.

(2) 가능한 한 單位制의 趣旨를 살려 학년제에 관한 교육 내용 운용의 탄력화를 시도해야 한다.

(3) 履修形態의 多樣化와 彈力化가 推進되어야 한다. 현행 學習指導要領에 따라서는 고등 학교 학습 이외의 학습 성과를 일정한 여건 아래에서 해당 학교의 履修의 일부로 교체가 가능하도록 조치가 강구되어지고 있다. 특히 현장 실습, 과제, 대학 입학 자격 검정 시험의 합격 과목, 학생의 직업에서의 실무, 전수 학교 등 지정된 기능 교육 시설에 있어서의 학습에 대해서도 고등 학교의 학습 성과로서 인정하는 등 학생의 학습상의 부담 경감을 시도하기 위한 조치를

5) 技能連携한 企業內의 각종 학교나 가맹한 학원

강구해야 한다.

(4) 학교간의 연휴 등에 관해서 보다 더 활용을 시도할 필요가 있다.

(5) 授業開設形態의 多樣化가 이루어져야 한다. 통신제 고등 학교에 있어서 그 출석 수업은 거의 일요일에 실시되어지므로 이것에 대해서도 학생의 생활 실태에 입각한 다양화가 시도될 것이 요망된다.

(6) 敎員의 資質向上을 이루어야 한다. 통신제 과정에 입학하는 학생은 그 동기나 연령, 생활 체험 등이 다양해서 충분한 지식·경험을 가진 교원이 담당하는 것이 요구된다.

(7) 평생 교육의 機會를 확대해야 한다. 高齡化와 생활 여건의 변화, 여가의 증대와 문화적

활동의 활발화 등 가정 생활의 변화 등에 수반해서 다양한 학습 요구가 일어남으로써 이것에 대응하는 시책·조치가 요청되고 있다.

(8) 修業年限의 彈力化가 요구된다. 통신제 고등 학교의 수업 연한은 일하면서 배우는 학생들의 부담을 덜어주기 위하여 1950년의 학교 교육법의 일부 개정 이래 계속되고 있다. 하지만, 졸업에 필요한 단위수가 교육 과정 기준의 개정으로 85 단위에서 80 단위로 내려간데다가 기능 연휴의 충실로서 단위 인정의 탄력화 조치가 진보하여서 3년간으로 무리없이 전 과정을 이수할 수 있게 되었다. 따라서, 3년간으로서 졸업할 수 있는 제도상의 조치를 강구할 것이 검토될 필요가 있다. □

現場教育相談

우리 나라의 教育課程 內容選定過程과 決定過程에 대하여

(問) : 歷代 우리 나라의 교육 과정 내용의 選定過程 및 決定過程에 대하여 알고 싶습니다.

(부천 신흥 국민 학교 敎師 이 정균)

(答) : 일반적으로 교육 과정은 “학습자” (예, 학습자의 발달 특성) “사회”, 그리고 “학문” (전문 분야 새로운 발전, 경향)의 세 要因에 의해 決定되는 것으로 설명되고 있습니다. (선생님의 질문을 歷代 우리 나라 교육 과정의 구체적인 결정 과정 (decision-making process)에 대해 묻는 것으로 보지 않고 넓게 우리 나라 교육 과정의 決定 要因에 대해 묻는 것으로 해석하겠습니다.)

해방 이후 미군정청에 의해 임시 방편으로 교수 요목으로 만들어져 정부 수립 이후에도 사용되었다. 이 교수 요목은 주로 일제 잔재(계급주의, 차별주의)를 제거하는 내용에 강조점을 두었다.

정식으로 교육 과정이 최초로 제정된 것은 1955년이였다. 文敎部令으로 제정된 “교과 과정”이라는 이름의 교육 과정은 1949년에 공포된 교육법의 정신을 구현하고 진보주의를 이론적 배경으로 하고 있다. 지식 중심의 교육 과정을 지양하고 학생들의 經驗과 生活를 존중하는 교과 과정을 편성하려고 했던 것이 특징이였다 이후, 우리 나라의 교육 과정은 지금까지 4 차례나 改正되었다. ① 1963년, 5.16 군사 혁명 후 정부는 세 질서의 의지를 반영시켜 교육 과정을 改正했다. 반공 도덕 生活를 교과 활동에서 분리하여 특별 활동과 함께 교육 과정의 3대 구성 요소의 하나로 삼았다. ② 1973년, 유신 체제의 시대적 배경하에서 교육 과정의 개정이 이루어졌다. 학문 중심 교육 과정이 이론적 배경으로 등장했다. 그리하여 국민적 자질 향상, 인간 교육 지식·기술 교육의 쇄신 등이 강조되었다. 각 교과와 기본 개념 및 탐구, 발견 학습 등이 강조되었다. ③ 제5공화국 출범 후 1982년, 시대 상황과 교육 과정의 적절성의 요구에 따라 교육 과정이 改正되었다. 國民精神敎育의 강화, 전인 교육 충실, 진로 교육 개념의 도입과 국민 학교 저학년 통합 지도가 시도되었다. ④ 올해, 1982년의 교육 과정을 평가·개선하여 새로운 교육 과정이 또 만들어졌다. 이는 학문 분야의 변화, 교육 방법의 변화, 사회의 변화, 국제 경쟁력의 중요성, 교육의 질적 고도화 등의 요구에 부응하기 위해 이루어졌다. 참고 문헌은 郭柄善 著 『教育課程』, 김 호권, 이 돈희, 이 홍우 共著 『現代敎育課程論』 등이 있습니다. (本院 國際比較研究室長·哲博 김두점)

○ 主要行事 및 協議會 ○

- 10월 15일, 本院 김 영식 院長은 MBC TV '진단 '87' 프로그램의 '大學選擇은 어떻게 할 것인가?' 라는 主題로 열린 대담에서 大學進學을 앞두고 있는 學生들에게 바람직한 大學選擇과 受驗準備 등 제 문제에 대하여 폭넓은 意見을 提示하였다.
- 11월 6일, 本院 김 영식 院長은 文敎部 주최로 本院 第1會議室에서 열린 市·道敎育研究院長 會議에서 '主要國의 敎育改革動向'이란 主題로 特講을 하였다.
- 11월 19일, 本院 김 영식 院長은 제주도 敎育委員會 講堂에서 열린 제주도 國民精神敎育研究會 會議에서 3개권 敎育장 및 사업소장, 高等학교장 250명을 대상으로 '國民精神敎育과 敎育改革'이란 題目으로 講演을 하였다.
- 11월 23일, 本院 김 영식 院長은 外交安保研究院에서 外務考試 합격자 30명을 대상으로 '敎育制度改善 및 大學敎育 發展方向'이란 題目으로 特講을 하였다.
- 10월 13일, 本院 신 세호 副院長은 한·말 技術協力事業의 일환으로 中央公務院敎育院에서 實施하고 있는 第8期 말레이시아 高級公務員課程에서 말레이시아 高級公務員局長級 15人を 對象으로 '韓國의 敎育制度和 人力開發'이란 主題로 講義를 하였다.
- 10월 16일, 本院 신 세호 副院長은 中央敎育研修院에서 中央敎育評價院이 주관하여 열린 第4回 敎育評價 세미나에서 '敎育의 質管理와 學力評價의 重要性'이란 主題로 기조 강연을 하였는데 그 主要內容은 첫째, 學校敎育의 質 둘째, 敎育의 質을 관리한다는 일이 무엇인가 셋째, 敎育의 質을 관리하는 일에서 學力評價의 위치가 얼마나 重要한가 등이었다.
- 10월 16일부터 11월 14일까지 本院 신 세호 副院長은 6개 市·道敎育委員會(서울, 대구, 경기, 충남, 전북, 경남) 地域別로 열린 '87年度 進路敎育擔當者研修會에서 敎師, 研究士, 獎學陣 등 600여명을 대상으로 '進路敎育 및 進路決定類型과 그 오류'란 主題로 特別講演을 하였다.

○10월 17일, 박 덕규 敎員敎育研究室長은 仁川敎育大學에서 열린 韓國初等敎育研究會 第2次 學術發表會에서 '初等敎育論의 學問的 位置'라는 題目으로 主題發表를 하였다.

○10월 30일, 本院 신 세호 副院長은 서울시 敎育委員會에서 주관한 進路敎育 워크숍에서 서울 시내 初·中·高校 敎師 및 각 敎育區廳獎學士 110名을 對象으로 '進路敎育의 必要性'이란 主題로 特講을 하였다.

○ 對外活動 및 國際協力 ○

- 10월 19일부터 11월 4일까지 김 영식 院長은 프랑스 파리에서 열린 第24次 유네스코 總會에 參席하였다.
- 9월 25일부터 10월 12일까지 敎育課程研究部의 장석민 職業技術敎育研究室長은 駐韓 유니셉 財政支援으로 遂行 중인 '國民學校 進路敎育事業'과 관련 유럽 각국의 進路敎育現況과 프로그램 資料의 수집 및 향후 遂行케 될 發展敎育에 관한 자료 수집과 關係機關 시찰을 위하여 英國, 프랑스, 獨逸, 스위스 등 4 개국을 다녀왔다.
- 10월 3일부터 10월 13일까지 敎育課程研究部 문용린, 임 천순 博士는 文敎部 백 승탁 課長, 經濟企劃院 김 준호 사무관과 함께 美國經濟敎育聯合會 주최의 '87年次總會에 參席하여 韓國의 經濟敎育改革事例에 대한 發表會를 가졌다.
- 10월 7일부터 11월 7일까지 敎育課程研究部 류재택 研究員은 美國公報院 招請으로 中等敎育者를 위한 中等學校研究 프로그램에 參席하였다.
- 10월 10일, 本院 김 용환 研究員은 일리노이 大學에서 윤 점봉, 한 만길 研究員은 피츠버그 大學에서 10월 12일부터 11월 12일까지 1 개월간 研究員의 資質向上을 위해 實施한 海外研修에 參加하고 歸國하였다.
- 10월 12일부터 10월 23일까지 敎育發展研究部 김홍주 研究員은 타마사트 大學(Thammasat Univ)과 人力資源開發研究所에서 主催하는 第1次 地域研修 프로그램 參加次 방콕을 다녀왔다.

○10월 12일부터 10월 24일까지 教育發展研究部 최운실 博士는 世界成人教育協會(ICAE)의 招請으로 産業社會에서의 文解教育에 관한 國際세미나에 參席하고 歸國하였다.

○10월 12일부터 10월 30일까지 教育放送本部 정효순 審議委員은 韓國과 벨지움의 教育放送에 관한 全般的인 情報交換次 벨지움 BRT 放送局을 다녀왔다.

○10월 14일부터 10월 30일까지 教育發展研究部 박경숙 特殊教育研究室長은 '特殊學校 校具設備 基準研究'에 必要한 外國의 特殊學校實態와 校具設備基準資料蒐集 및 特殊教育에 관한 最新情報蒐集次 프랑스, 西獨, 英國의 關聯機關을 訪問하였다.

○10월 23일부터 11월 1일까지 성 경희 博士는 필른에서 開催한 現代音樂의 國際的 單一機構 ISCM (International Society for Contemporary Music)의 定期總會 및 世界音樂祭에 韓國 대표단의 일원으로 參席하였다.

○10월 28일부터 11월 10일까지 教育放送本部 신영숙 研究員은 NHK 부설 日本放送文化研究所에서 열린 放送教育에 관한 研修에 參席하였다.

○11월 17일부터 12월 9일까지 教育課程研究部 허경철 博士는 日本 國立研究所에서 주최한 아·태 地域中等教育研究에 관한 2次地域會議에 參席하였다.

○ 來訪人士 및 其他 ○

○11월 12일, 前 필른大 總長인 멘제 박사(Dr. Menze)는 本院 김영식 院長을 예방하여 韓國의 教育制度 및 教育改革에 關하여 전반적인 協議를 하였다.

○11월 18일, 미국 아이오와 大學校 總長 레밍턴 박사(Dr. Remington)부처, 副總長 스프리스티스바흐 박사(Dr. Spriestersbach)부처 外 동 대학의 主要人士 8명은 本院 김영식 院長을 예방하여 韓國의 教育에 關한 전반적인 意見을 교환하였다.

○9월 30일과 10월 5일, 각각 두 차례 美國 조지워싱턴 大學의 페란테 教授는 本院을 訪問, '美國에서 마이크로 컴퓨터의 活用과 發展方向' 및 '마이크로 컴퓨터 選別法'을 主題로 각각 講演을 하였다.

○10월 12일, 美國 워싱턴 大學의 教授 갈추니스 博

士(Dr. T. kaltounis)의 3人은 The Social Studies에 掲載될 韓國紹介資料에 關한 協議次 本院을 訪問하였다.

○10월 16일, 本院 第57회 理事會를 文教部 狀況室에서 開催하였다. 이 날 上程한 附議案件은 報告事項으로는 任期滿了 理事報告가 있었고 議決事項으로는 '87年度 事業調整計劃 및 第2회 追加更正豫算(案)과 缺員理事選任(案)이었다.

○10월 22일, 日本 文教省 放送教育開發센터의 制作部長 스키씨 및 NHK의 חק구자와 部長, Studio R의 오카다 社長은 韓國의 教育 및 教育放送에 關한 相互關心事 討議次 本院을 訪問하였다.

○10월 29일, 國立師範大學 教育研究所長 우(Dr. che ntsou Wu) 博士는 本院을 訪問하여 本院과의 交流增進에 關한 意見을 交換하였으며 最近 30年間 臺灣의 教育發展에 關한 講演을 하였다.

○10월 31일 오세끼學院 高等學校 副校長인 오세끼 다다오氏는 本院을 訪問, 韓國의 教育에 대하여 尙상만 教育資料部長과 懇談하였다.

○11월 10일, 獨逸文化院長 나겔 박사(Dr. Nagel)는 本院과의 教育協力增進次 來院하였다.

○11월 20일, 캐나다 인버러리 재단(Inverary Foundation of Concla) 會長 겸 매스부리지 大學(University of Iethbridge)의 명예 총장인 캠벨 박사(Dr Gordon Campbell) 부처가 本院을 訪問하였다.

○11월 6일, 本院 大運動場에서 '87年度 추계 직원 체육 대회를 開催하였다.

○11월 9일, 教育放送本部 프로듀서陣은 本院 강당에서 '韓國教育放送 프로듀서 協議會'를 장립하였다.

○教育資料部 컴퓨터 教育研究室(電算室)에서는 全國의 初·中高 및 大學, 教育委員會, 教育廳, 教育院 등, 有關 기관의 주소록 데이터 베이스화하였다. 이 資料에는 15,000여 개소의 주소가 입력되어 현재 本院에서 研究·開發한 各種 定期刊行物, 報告書와 放送本部에서 制作하는 各種 프로그램을 일선 학교 및 尙 관계 기관에 보급하는 데 活用하고 있다. —◆

KEDI 圖書會員募集

本院은 創立 이래 10數年 동안에 약 500여 종의 研究報告書를 發刊하였으며, “교육개발” “한국교육” 英文版 “우수연구보고서” 등의 定期刊行物を 發刊, 配付함으로써 우리 나라 教育發展에 이바지해 오고 있습니다.

이들 研究刊行物은 그 需要가 날로 늘고 있으며, 특히 最近에 刊行되고 있는 各種研究報告書와 定期刊行物은 教育一線에서 일고 있는 教育改革熱과 함께 그 需要가 急增되어 現在까지의 配付方法으로는 그 要請을 다 채워드리지 못하고 있는 實情입니다.

이와 같은 實狀을 勘案하여 本院에서는 希望하시는 教育者諸位(또는 教育機關)에게 本院 研究物을 손쉽게 값싸게 購讀하실 수 있도록 '87년부터 “KEDI 圖書會員制”를 設置하여 다음 要項에 의거 會員을 募集하오니 뜻 있는 분의 많은 參加를 바랍니다.

[募 集 要 項]

1. 會員에 대한 特典 :

- (1) 1年間 本院이 發行하는 刊行物(販賣可能한 圖書一切) 30種 內外를 郵送함.
- (2) 製作實費에 의해 普及함.
- (3) 本院圖書室所藏圖書利用의 혜택을 드림.

2. 加入期間 : 隨時로 加入할 수 있으며, 會員의 資格은 會費를 納付한 날로부터 1年間 유지됨(會員資格을 계속 유지하실 分은 有效期間 종료 이전에 再登錄 바람).

3. 加入方法 : 加入申請書와 함께 會費를 納付하면 됨.

4. 年間會費(1口座당) : 50,000원

5. 會費納付方法 : 서울 양재동우체국 온라인 계좌번호 : 011916-0006202-12
(한국 교육 개발원 원장 김 영식)

問議處 : 우편 번호 135

(전화 : 572-5121~7, 572-5021~9, 577-5121~9)

서울特別市江南區牛眠洞 山20-1 韓國教育開發院 教育資料部 出版室

※ 加入申請書는 裏面의 신청서에 직접 記入하시어 點線에 따라 떼어내서 提出해 주셔도 可하며, 樣式을 別紙에 移記 또는 複寫하시어 使用하시어 무방합니다.

韓國教育開發院 最新刊行 研究論著

- 外國語 教育改善 方案研究 <크라운관 162면>
- 韓國外國語教育의 課題와 展望
<크라운관 162면>
- CAI 프로그램어 現場適用 實驗研究
<크라운관 204면>
- 放通高教育의 個人 및 社會的 寄與度
<크라운관 170면>
- 教員資質向上 및 處遇改善方案研究
<크라운관 264면>
- 韓國人的 教育觀 <크라운관 322면>
- 高等教育 定員政策研究 <크라운관 206면>
- 韓國教育 發展課題와 主要國의 改革動向
<크라운관 256면>
- 教育行政의 自律化方案 <크라운관 198면>
- 教育財政의 效率의 配分方案
<크라운관 256면>
- 特殊教育 振興方案研究 <크라운관 134면>
- 컴퓨터 教育強化 方案研究 <크라운관 110면>
- 韓國教育政策의 理念： 2次年度
<크라운관 328면>
- 産業技術發展을 위한 教育戰略探索
<크라운관 332면>
- 平生教育 振興方案研究 <크라운관 294면>
- 韓國의 教育指標 <크라운관 352면>
- 教授學習資料 國際比較研究 <크라운관 596면>
- 教育學習資料 國際比較研究
<크라운관 200면>
- 第5次 實科 教育課程 試案 <크라운관 180면>
- 第5次 自然科學 教育課程 試案
<크라운관 202면>
- 第5次 英語 教育課程 試案 <크라운관 214면>
- 第5次 道德 教育課程 試案 <크라운관 262면>
- 第5次 音樂 教育課程 試案 <크라운관 134면>
- 第5次 美術 教育課程 試案 <크라운관 142면>
- 第5次 社會 國史 教育課程 試案
<크라운관 480면>
- 第5次 特別活動 教育課程 試案
<크라운관 408면>
- 第5次 體育 教育課程 試案 <크라운관 290면>
- 第5次 國語 教育課程 試案 <크라운관 280면>
- 第5次 數學 教育課程 試案 <크라운관 482면>
- 第5次 實業家政 教育課程 試案
<크라운관 336면>
- 第5次 實業家政 教育課程 試案 別冊
<크라운관 254면>
- 幼稚園 教育課程 改正試案研究
<크라운관 186면>
- 就學前 英才의 特性 및 그 指導實態와 要求
에 관한 調查研究 <크라운관 140면>
- Science and Science Teaching in the Korean
Elementary School <크라운관 156면>
- Educational Innovations: A decade under
KEDI Initiative <크라운관 158면>
- Educational Research Abstracts
(1982~1985) <크라운관 252면>
- A study on the school Education of
Korean Autistic Children <크라운관 70면>
- Cost-Effectiveness/Benefit Analysis of
Vocational Education in Korea
<크라운관 160면>
- Educational Contribution to the Economic
Development in Korea <크라운관 134면>

본원 간행물 전국 보급 서점 안내

서울 : 교보문고(730-7891)

부산 : 문교서적(44-0151)

인천 : 중앙서점(93-7247)

대구 : 학원사(253-0204)

춘천 : 학문사(2-6769)

청주 : 유신상사(2-2542)

대전 : 교학사(253-9757)

안동 : 스펀서점(2-2044)

광주 : 동아교제사(55-0419)

울산 : 동아서적(2-2385)

마산 : 동아서점(2-1355)

진주 : 한남서점(53-3492)

전주 : 민족문화문고지사(2-7568)

보급처 : 민족문화문고 간행회(675-1981-~3)

韓國教育開發院 研究叢書

1

教育制度의 發展

2

韓國의 教育財政

3

高等教育의 秀越性

4

學校教育과 教育隔差

5

學校制度

6

韓國의 教育課程

7

初·中等教育의 質改善

8

韓國人의 男女役割期

9

學習不振兒 教育

10

教育課程 國際比較 研究

〈發刊·普及：民族文化文庫刊行會·서울 영등포구 당산동 121-245(675-1981-3)〉

◎ 現場教育相談問題 公募 ◎

教育現場에서 겪는 問題나 그 밖의 教育에 관한 質疑事項을 간략하게 적어(形式：自由) 보내주시면 專門家의 명확한 應答과 함께 本誌에 掲載해 드리겠습니다.

단, 內容에 따라 公開應答해 줄 필요가 없는 質疑에 대하여는 質疑者에게 個別的으로 應答해 드리오니 양해해 주시기 바랍니다.

質疑事項을 보내실 때는 所屬, 職位, 姓名을 明記해 주십시오.

보내실 곳：서울특별시 江南區 牛眠洞 山 20-1

韓國教育開發院 教育資料部 出版室

우편번호：135

〈編輯委員〉

委員長	郭 相	萬 英	萬 英
委員	南 美	龍 麟	壽 熙
	文 龍	鄭 永	實 哲
	鄭 永	鐸 雲	萬 哲
	崔 雲	許 敬	
幹 事	孔 永		

(비매품)

격월간 **교육개발** 제 9 권 제 6 호(통권 51 호)

1987년 12월 5일 인쇄·1987년 12월 10일 발행

발행인 김 영 식

발행처 재단법인 **한국교육개발원**

서울특별시 강남구 우면동 산 20-1

전화(대) 572-5021·5121

등록 1975년 8월 일 20 바-574

인쇄처：大韓教科書(株)

※ 本誌의 內容은 本院의 公式의 見解가 아님.

※ 本誌는 韓國圖書雜誌 倫理委員會의 雜誌倫理實踐 要綱을 遵守한다.

이 책은 발행 부수에 제한이 있으므로
교육 연구 개발 및 현장 교육에 관계
하시는 많은 분들이 보실 수 있도록
협조하여 주시기 바랍니다.