

教育內容과 教育方法과의 關聯

吳 暲 鍾*

〈목 차〉

- I. 問題 提起
- II. 가르치는 教育內容과 배우는 教育內容
- III. 教育方法으로서 배우는 教育內容에 대한 방법
- IV. 教育을 成立시키는 構成要素로서 教師와 學生
- V. 要約 및 結論
- * 參考文獻

I. 問題 提起

우리나라 선생님들은, 초·중·고를 막론하고 자기가 하고 있는 가르치는 일에 대해서 스스로 '잘 가르친다'라는 주장은 몰라도 게으름을 피운다고 생각하는 사람은 별로 많지 않을 것이다. 필자가 보기에 게으름은커녕 너무나도 열심인 모습이다.

그러나 사회에서는 우리나라 교육이 잘못되고 있다고 한다. 우리나라 교육이 잘못되고 있다면 그 잘못의 종류도 많겠지만, 그것이 지적되는 과정을 보면, 그 잘못은 교육의 결과를 보면서 지적된다는 사실이다. 교육의 결과는 일차적으로 학생에게 나타난다. 학생에게 나타나는 잘못이라면, 그것이 교사의 전적인 책임은 아니라 하더라도 모종의 교사와의 관련을 의미한다. 교사가 하는 일의 중핵은 그것을 어떻게 설명해도 교과를 가르치는 일 즉 '수업'일 수밖에 없다. 교사가 수업에서 어떤 잘못을 저지르고 있다면, 이 글의 관심은, 그 잘못의 '종류'에 있는 것이 아니라 그

* 제주교육대학교 교육학과 교수

잘못의 '성격'에 있다. 그 잘못이 교사가 '하기나름'에 달려 있는 문제일 뿐, 교육이론 및 이론가 또는 교과교육(각과교육)이론 및 이론가의 잘못은 없는가이다.

교사의 수업에서 저지르는 잘못을 총체적으로 표현하면, 그것은 '잘못 가르치는' 잘못이라 할 것이다. 교사가 수업에서 잘못가르치는 일을 저지르고 있다면 그것은 어떤 성격의 일인가? 이 문제를 보는 많은 사람들(교사, 교육이론가, 교과교육이론가)은 그 잘못은 교사가 사용하는 교육방법에 관련된 것으로 보는 것 같다. 즉 교육내용 관련 문제로는 보지 않는다는 뜻이다. 이 말이 의미하는 바를 분명히 하기 위해서 예를 들어 보겠다.

甲 - 우리나라 영어교육이 잘못되고 있다. 乙 - 어떤 점이 잘못되고 있는가?

甲 - 방법이 잘못되고 있다. 乙 - 그것은 무엇을 지적하는 말인가? 甲 - 우리나라 학생은 영어를 10년 이상이나 배워도 영어에는 병어리다. 乙 - 그럼 이제까지 우리나라 영어교육에서는 영어로 말하기를 안가르쳤다는 말인가? 甲 - 그러니까 내가 방법이 잘못되었다고 말하는게 아닌가! 乙 - 그것은 '방법'의 문제가 아니고 가르치는 내용의 문제가 아닌가? 甲 - 어째서 그런가? 乙 - 학생이 영어로 말하지 못하는 것은 결국 '학생이 영어로 말하는 것'이라는 교육내용을 배우지 못했다(가르치지 않았다)는 것을 의미하지 않는가?

甲은 이 말의 뜻을 납득하지 못한 채 대화는 끝난다. 이 글의 목적은 교사는 분명히 영어로 말하기를 가르쳤는데(교육내용으로 삼았는데), 학생이 영어로 말하지 못하는 것(학생이 마땅히 배워야 할 교육내용을 배우지 못한 것)이 방법문제가 아닌 교육내용 관련 문제임을 납득(설명) 시키는 그런 성격의 일이다.

한편, 우리나라 초등학교의 영어교육에 교육내용으로서 생활영어(말하기)를 가르쳐야 한다는 주장을 놓고 보자. 이 주장을 하는 사람이나 이 주장을 수긍하는 사람의 마음 한 구석에는 우리나라 학생이 영어로 말하지 못하는 것은 영어교육의 방법 문제가 아니라 '영어로 말하기(교육내용)를 학생이 못배운 결과 즉 교육내용 관련 문제임'을 시인함이 숨어 있다고 볼 수 있다. 그러나 그것이 어떤 점에서 '내용관련 문제'인가가 분명히 인식되지 못한 경우에는, 생활영어(말하기)를 가르치는 것이 영어로 말하기의 한 '방법'의 성격을 지니는 것으로 해석할 가능성이 크다. 이 문제를 또 대화형식으로 살펴보자.

乙 - 생활영어에서 무엇을 가르치려 하는가? 즉 구체적인 교육내용의 예는 무엇인가? 甲 - 간단한 말을 영어로 말할 수 있게 하는 것이다. 乙 - 예컨대 '이것은 컵이다'라는 우리말을 'This is a cup'이라고 쓰는 문제가 아닌, 말할 수 있게 하는 것이 아닌가? 甲 - 그렇다. 乙 - 만일 어떤 학생이 'This is cup'이라고 잘못 말한다면, 그것은 교사가 잘못가르친 것이고 학생은 잘못 배운 것이 아닌가? 甲 - 그렇다. 乙 - 학생이 잘못 배웠다는 것은 무엇을 잘못 '이해'했다는 뜻이고, 교사가 잘못 가르쳤다는 것은 그 무엇을 잘못 이해시켰다는 뜻이기에 교사의 잘못은 방법에 관한 잘못이라고 말하고 싶은 것인가? 甲 - 그렇다. 乙 - 그러면, 학생이 이해못한 그 '무엇', 교사가 이해를 시키지 못한 그 '무엇'은 무엇인가? 甲 - 그것은 사실조사(교육평가)를 해 봐야 알 수 있는 일이다.

이상의 대화에서 甲의 생각은 오늘날 교육에 관계하고 있는 대부분의 사람들이 갖고 있다고 보는 생각을 대표하고 있다고, 이 글은 보고 있다. 이 글이 생각하고 있는 바로는, 학생이 이해하지 못한(배우지 못한, 알지 못한) 그 '무엇'은 평가를 통해서도 밝혀지지 않는다. 왜냐하면 그 '무엇'은 교사가 가르치려는 교육내용목록(예컨대, 교육부의 <교육과정>목록)에 끼어 있지 않은 것이기 때문이다. 다시 말하여 그 '무엇'은 교사가 학생에게 이해시키지 못한 그 '무엇'이 아니라, 아예 이해시키려 해 보지도 않은 그 '무엇'이기 때문이다(참고로 이 글이 생각하는 그 '무엇'은 이렇다. 우리말의 '컵'이라는 말은 어떤 구체물(내앞 테이블 위에 놓인 컵)의 '이름'인바, 영어의 'Cup'이라는 말은 어떤 구체물의 '이름'이 아니라는 점이다)¹⁾

이 글이 가지고 있는 문제의식의 초점은, 위의 대화사례에 지적된 바와 같이, 교사는 자기가 가르쳐야 할 마땅한 교육내용(교육부의 교육과정, 교과서)을 열심히 잘 가르치고 있는데도, 여전히 교육이 잘못되고 있다(학생은 마땅히 배워야 할 것을 배우지 못하고 있다)는 비판이 정당화되는 우리 교육의 현실 — 그래서 그런 비판을 극복하기 위해서 그렇게 많은 우리의 교육적 노력(교육개혁운동, 열린교육 등과 같은 교육개선운동)이 실효를 거두기 위해서 우리가 직시해야 할 것이 무엇인가를 밝히는 데 있다고 할 수 있다.

1) 미국사람이 한국말을 사용하려면 우리말 '컵'이 지시하는 대상(한국인의 사고방식)을 알아야 하고, 한국사람이 미국말을 하려면 미국말 'a cup'이 지시하는 대상(미국인의 사고방식)을 알아야 함을 지적하는 말이다.

[수업甲] 단도직입적으로 수학 수업의 한 예, $(x+1)^2 = x^2 + 2x + 1^2$ 을 가르치는 경우를 생각해 보자. 이 수업을 받은 학생이 집에 갔을 때, 부모가 학생에게 '오늘 무엇을 배웠느냐?'라고 물으면 학생은 보통 무엇이라고 대답할까? "괄호 열고, 엑스 플러스 일 이제곱은 엑스 제곱 플러스 이엑스 플러스 일"을 배웠다고 대답하지는 않을 것이다. '2차 방정식 문제 푸는 것'을 배웠다고 말할 것이다. 부모의 질문은 '교육내용'을 묻는 것으로서 학생이 '배운교육내용'을 묻는 것이다. 학생의 대답과 관련시켜 보면, '배운교육내용'은 '2차 방정식 문제풀기'가 되는 셈이다. 한편, 교사에게 똑같은 질문, '선생님은 오늘 무엇을 가르치려 합(가르쳤습)니까?'라고 물으면, 선생님도 똑같이 '2차 방정식 문제풀기'라고 대답할 것이다. 다시 말해서 교사가 '가르치는 교육내용'도 학생이 배운교육내용과 같은 것으로 대답하는 셈이다.

이때까지 진술(설명)을 '교육내용'이라는 말의 의미와 관련하여 의미 전달상 아무런 저항을 느끼지 않은 사람은, 암암리에 " '교육내용'은 '가르치는 내용'과 '배우는 내용'을 포괄하는 용어이고, '가르치는 내용'과 '배우는 내용'은 똑같다"라는 생각을 받아들인 셈이다.

- 실지로 가르치거나 배운 내용은 ' $(x+1)^2 = x^2 + 2x + 1^2$ '인데, 그것을 '2차방정식'이라고 부른다면 '2차 방정식'이란 말은 $(x+1)^2 = x^2 + 2x + 1^2$ 의 이름 또는 제목(TOPIC)인 셈이다. 교육내용으로서의 이 이름 또는 제목을 '가르친다' 또는 '배운다'라는 동사와 관련시켜 가르치는 내용, 배우는 내용 즉 교육내용으로 말하면 '2차 방정식의 전개' 또는 '2차 방정식 풀기'가 된다. '2차 방정식을 풀 수 있다' 또는 '2차 방정식을 전개할 수 있다'라는 진술형식을 보통 우리는 수업목표의 진술이라고 부른다. 그러니 우리가 보통 수업에서 '수업목표'라고 하는 것은 제목(TOPIC)으로서의 '教育內容'을 나타내는 것이라고 볼 수 있다. 다시 말해서 특정한 수업목표를 설정한다는 것은 '무엇을 가르칠 것(教育內容이 무엇인가)인가?'의 질문에 교사가 '2차 방정식 문제풀기'라고 대답하는 셈이다.

여기서 우리가 주목해야 할 일은 위 질문과 대답의 관련성이다.

첫째, '무엇을 가르칠 것인가(교육내용이 무엇인가?)'의 질문에 대해서 '2차 방정식 문제풀기'라고 대답한 것은 누구인가? 이다. 이 대답은 교사가 한 것이 아니다. 굳이 말하라라고 하면 우리나라 교육부다. 교육부가 「교육과정」 또는 「교과서」에 제시(대답)한 셈이다. 그러기 때문에 교육내용으로서 '2차 방정식 풀기'는 교사들이 그것을 가르칠까 말까의 대상이 아니라 현실적으로 교사면 누구도 '가르치는 교육내용'으로 보는 교육내용이다.

둘째, 2차 방정식 문제풀기를 가르치고 배우는 것은 최소단위의 교육(수업)장면이다. 그런데 교육(수업)은 '가르치다'와 '배우다'가 공존하는 사태인데도 교육내용을 묻는 질문은 '무엇을 가르치고, 무엇을 배울 것인가?'라고라고 묻지 않고 '무엇을 가르칠 것인가?'라고 묻고 있다. 즉 '가르치다'와 관련된 용어만을 사용하고 있다. 왜 그런가를 생각해 보면, 가르치는 내용과 배우는 내용은 같기 때문에 '가르치는 교육내용'이라는 말 속에는 '배우는 교육내용'의 의미가 포함되고 있다고 생각하기 때문이다.

셋째, '교육내용'은 말 그대로 '교육의 내용' 즉 '교육이 되게 하는 내용(어떤 일을 교육이라 부를 수 있게 하는 내용)'이다. '2차 방정식 풀기'는 그것이 교육이 되게 하는 내용인지 여부판단은 교사에게 현실적으로 일어나지 않는다. 왜냐하면 그 판단은 이미 국가(교육부)가 했고 그 결과 그것을 가르치는 일이 교육이 된다는 의미로서의 「교육과정」²⁾이나 「교과서」에 제시되어 있는 교육내용이기 때문이다.

그러면 수업사태에서 교사수준에서는 교육내용과 관련하여 자기가 하는 일이 교육이 되게 하는 일인지 아닌지 여부의 판단 여지는 없는 것인가? 있다. 그것은 교육방법에 관련된 것이다. '2차 방정식 문제풀기'라는 교육내용에서 '문제풀기'는 학생이 하는 일(배우는 교육내용)이다. 학생이 '2차 방정식 문제풀기'를 할 수 있으면, 그것이 교육이 된 것으로 본다

2) 교육과정(curriculum)이 교육부가 제시한 그것만을 의미한다는 뜻이 아니다.

는 이미 국가(교육부)가 판단을 내렸지만, 학생이 문제를 풀 수 있는가, 못 푸는가(교육이 되는가, 마는가)는 교사의 손에 달렸고, 그것이 교사가 사용하는 교육방법에 달린 일이라고 보는 셈이다.

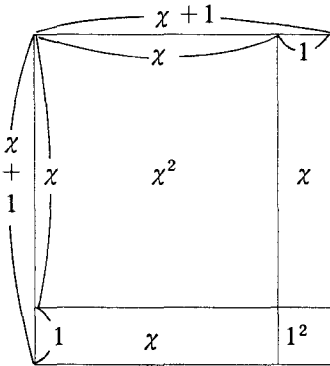
앞에서 제시한 바와 같은, 교육내용 관련적 사고를 가지고 '2차 방정식 문제풀기'를 가르치는 수업사태는 현실적으로 우리나라 교사들이 살고 있는 '가르치는 사태'이며, 이러한 가르치는 사태에서 가르치는

$(x+1)^2 = x^2 + 2x + 1$ 즉 '2차 방정식 문제풀기' 같은 성격의 교육내용을 이 글에서는 '가르치는 교육내용'이라 부르겠다.

이것을 정리하여 말하면, '가르치는 교육내용'이란

1. 제목(TOPIC)으로 제시되는 교육내용이다.
2. 현실적으로 교사면 누구나 다 가르치는 교육내용으로 생각하는, 또 할 수 있는 '제시된 교육내용'이다.
3. 이것(가르치는 교육내용)만 가르치면 그 일이 교육이다 아니냐의 시비는 교사가 사용하는 교육방법에 의해서만 야기되는, 현실적인 '가르치는 사태'에서의 교육내용이다.

[수업乙] 한편, $(x+1)^2 = x^2 + 2x + 1^2$ 을 가르치는 授業에서 다음 [그림乙]을 그려서 가르치는 방식을 생각해 보자.



[그림乙]

x^2 이 1변의 길이가 x 인 정사각형의 넓이를 나타내는 것이라면, $(x+1)^2$ 은 1변의 길이가 $(x+1)$ 인 정사각형의 넓이를 나타내고 있는 것이다. 1변의 길이가 $(x+1)$ 인 정사각형은, 1변의 길이가 x 인 정사각형의 각 변을 '1'만큼 더 늘인 $(x+1)^2$ 사각형이다. 1변의 길이가

$(x+1)$ 인 정사각형의 넓이 $(x+1)^2$ 를 구하는 것이 $(x+1)^2 = ?$ 의 문제를 푸는 (전개)일이 되는 셈이다. 즉 그것은 원래 x 를 1변으로 하는 정사각형의 넓이 x^2 에다가 붙어난 직사각형 x 가 두개 ($2x$)와 마지막에 1변의 길이가 '1'인 정사각형의 넓이 1^2 을 모두 더한 것이 된다. 이것을 식으로 나타내면 $(x+1)^2 = x^2 + 2x + 1^2$ 이다. 일반적으로 ' $(x+1)^2 = x^2 + 2x + 1^2$ ' 같이 수학적 기호를 일정한 수학적원칙(수학적 문법)에 따라 배열해 놓은 것을 우리는 '式'이라 부른다. 우리는 수학교육수업에서 '식을 써서 문제를 풀 수 있다'라는 수업목표설정을 흔히 대할 수 있다. 數學에서의 '式'은 예컨대 國語에서의 '文章'과 教育內容의 性格에 있어서 같은 位置를 갖는 것이라고 할 수 있다.

'아버지가 방에 있다'라는 文字記号(날말)을 文法에 따라 배열시켜 놓으면 '아버지가 방에 있다' 또는 '아버지 가방에 있다'라는 文章이 된다. 數學에서의 $(x+1)^2 = x^2 + 2x + 1^2$ 이라는 '式'은 教育內容이라는 측면에서 보면, 國語의 위 '文章'과 같은 性格을 갖는다 뜻이다.

國語(科)教育의 경우 文章이 갖고 있는 教育內容의 측면을 보면 ① 文章을 소리내어 읽거나 文章을 구성(쓰기)하는 것과 ② 그 文章의 뜻을 아는(이해하는)것을 教育內容上 구별시키고 있다.

授業目標形式으로 쓰면 ① 文章(소리내어) 읽을(또는 쓸) 수 있다. 와 ② 주어진 文章의 뜻(의미)를 알(이해) 수 있다.가 된다. 예컨대, 수업목표 ①은 '아버지가 방에 있다'라는 문장을 소리내어 읽거나 쓸 수 있다는 것이며, 수업목표 ②는 주어진 문장(아버지가 방에 있다)라는 문장이 무슨 뜻인가를 아는 것이다.

國語의 경우에 비추어 數學의 교육내용인 '식'이 갖고 있는 教育內容의 요소를 ① 式을 구성(전개 또는 푸는)하는 것과 ② 그 式의 뜻(意味)을 아는(이해)것을 教育內容上으로 구별할 수 있다. 이것을 수업목표 형식으로 쓰면 ① 2차 방정식을 전개 또는 풀 수 있다. 와 ② 주어진 2차 방정식의 뜻(의미)을 알(이해)수 있다가, 된다. 수업목표 ① '2차 방정식을 푸는 것, 즉 $(x+1)^2 = ?$ 라는 문제를 푸는 것'은 위의 [수업甲]에서 지적

한대로 ‘가르치는 教育內容’이며, 수업목표 ② 2차 방정식의 뜻(意味)을 아는(이해) 것이란 학생들이 $(x+1)^2 = x^2 + 2x + 1^2$ 이란 수학적 文章을 [그림 乙]의 뜻으로 이해한다는 것이다. 그러기 때문에 [그림 乙]은 $(x+1)^2 = x^2 + 2x + 1^2$ 이란 수학적 文章(주어진 2차 방정식)의 뜻 또는 意味가 된다.

누가, 2차 방정식을 배운 학생에게 $(x+1)^2 = x^2 + 2x + 1^2$ 이란 ‘式’(수학적문장)의 뜻이 무엇인가? 또는 그 식은 무엇을 의미하는가? 라고 물으면, 학생은 [그림 乙]을 머리에 떠올려 1변이 x 인 정사각형의 각변을 1 만큼 늘이면 늘인 사각형의 넓이는 ‘원래 있는 정사각형 x^2 하나에, 붙어난 직사각형 둘 $2x$ 하고 꼬트머리 정사각형 ‘ 1^2 ’ 을 모두 합한 것이 된다(같다)’라고 말할 수 있을 때, 그 학생은 주어진 2차 방정식의 뜻(의미)을 안다(이해하고 있다)라고 할 수 있다. 이 때 학생이 이해한 상태는 학생의 머릿 속에 [그림 乙]이 그려져 있다는 뜻이 되며, 칠판에 그려진 [그림 乙]은 교사가 사용하는 교육자료, 넓은 의미의 교육방법이다. 학생의 머리(마음) 속에 그려진 [그림 乙]은 ‘ $(x+1)^2 = x^2 + 2x + 1^2$ ’ 이란 數學的 文章의 意味 또는 뜻이 된다. 학생의 머리 속에 그려져 있는 [그림 乙]은 학생의 ‘안’에 있는 것인 만큼 그야말로 학생이 배운 교육내용이다. 이것은 어떤 제목형태로 지칭할 수 없는, 그래서 설명할 수밖에 도리가 없는 그런 교육내용이다.

國語의 경우에, ‘아버지가 방에 있다(계시다)’라는 文章을 교육내용으로 삼는 경우에 교육내용으로서 수업목표 ① 즉 그 문장을 소리내어 읽거나, 쓸 수 있게 하는 것만 가르칠 뿐 수업목표 ②의 教育內容 즉 그 문장의 뜻 또는 의미를 가르치지 않는 경우(이 경우는 수업목표 ②를 교육내용으로 보지 않는 경우가 된다)를 상상할 수 없다. 다시 말해서 학생이 ‘아버지가 방에 있다(계시다)’라는 문장을 배웠다(안다)하면서 그 문장을 소리내어 읽거나 쓸 수 있을 뿐 그 뜻을 모른다면, 학생이 그 문장을 배웠다(안다)라는 사실을 인정할 수 없게 된다. 왜냐하면 그 문장을 ‘배웠다(안다)’라는 사실에는 마땅히(논리적으로 봐서) 그 문장을 ① 읽고,

쓸 수(교육내용으로서 수업목표 ①) 있음과 ② 그 문장의 의미 또는 뜻(교육내용으로서 수업목표 ②)을 아는 것이 포함되고 있기 때문이다. 다시 말해서 그 문장을 '배움(習)'에는 수업목표 ①과 ②가 포함되고 있기 때문이다. 그러기 때문에 교육내용으로서 수업목표 ②는 학생이 그 문장을 배웠다라고 하면, 마땅히 알고(배우고) 있어야 할 교육내용이다.

위 국어교육의 경우를 수학교육에 비추어 보면 형편은 다르게 나타나고 있다. 수학의 경우에, 教育內容으로서 수업목표 ① $(x+1)^2 = x^2 + 2x + 1^2$ 이라는 2차 방정식(수학적문장)을 푸는(국어의 경우에 쓰는) 것은 [수업甲]의 教育內容 즉 '가르치는 教育內容'이다. 이 수업목표 ①의 教育內容은 수학교육수업에서 교사면 누구든 '가르치는 內容'으로 인식하고 있고 또 그것을 실지 가르치고 있다. 그렇지만 수업목표 ②의 교육내용인, ' $(x+1)^2 = x^2 + 2x + 1^2$ '의 의미 [그림乙]은 수학교육수업에서 실지로 어떤 교사도 다 가르치고 있다고 볼 수 없는 것이 우리의 교육현실이다.³⁾ 실지로 그것을 가르치지 않는 경우가 있다면, 그것은 教師가 그것을 가르치는 교육내용으로 인식하지 않거나 못하고 있다는 뜻이다. 교육내용 ①과 교육내용 ②는 논리적으로 보아 관련이 있는 것이므로 국어의 경우처럼 교육내용 ①을 가르칠(교육내용으로 삼을)때는 그것과 더불어 교육내용 ②도 마땅히 '가르치는 내용'이 되어야 할텐데, 실지로(사실적으로는) 특정한 교사는 교육내용 ②를 '가르치는 내용'으로 보지 않거나 못하고 있음을 뜻하는 셈이다.

교사가 가르치는 내용으로 보지(삼지) 않는 내용, 그것은 그 교사에게 현실적으로 교육내용이 아니다. 자기(그 교사)가 하는 가르치는 일이 — 교육내용과 관련하여 특정한 교육내용을 가르치거나 (교육내용 ①), 말거나(교육내용 ②) 하는 것에 의해서 — 교육이라 할 수 있느냐 없느냐의 시비가 일어나지 않는 사태, 그래서 그런 시비는 자기가 사용하는 교육방법에 대해서만 야기되는 그런 사태, 가르치는 교육내용(교육내용 ①), 즉 제시된 교육내용을 가르치는 것만으로 가르치는 單位행위가(또는 '가

3) 교육내용②와 같은 성격의 교육내용이 교육부의 「교육과정」에 제시되고 있는가?의 질문에 따른 대답이다.

르치다'의 의미가) 완결, 완성되는 이러한 '가르치는 사태'에서 이 가르치는 교육내용이 아닌 그러나 학생은 마땅히 배워야 하는 교육내용 ②를 무어라 불러야(지칭)하는가?

다시 말해서 배우는 행위의 주체자인 학생쪽에서 보면 — 교사가 그것을 가르치거나 말거나(교육내용으로 보거나 말거나) 관계없이 — 교육내용 ②는 교육내용 ①을 배울 때 그것과 더불어 마땅히 (논리적 관계로 보아) 배우는 教育內容이 되어야 한다. 교사는 가르치는 교육내용으로 보지 않는, 그러면서도 학생쪽에서는 마땅히 배우는 내용이 되어야 하는 교육내용 ②를 무어라 불러야 할 것인가?

한편 학생쪽에서 보면 (교육내용 ②를 가르치는 교육내용으로 보는(삼는) 교사쪽에서 볼 때도 마찬가지로이지만), '어떤 文章'을 안다(배웠다)하면서 그 문장을 읽을 줄만 알았지(교육내용 ①), 그 문장의 뜻(교육내용 ②)을 모른다면 그것을 알았다(읽의 완성, 실현) 또는 배웠다(배움의 완성, 실현)라고 할 수 있겠는가? 이 교육내용 ②는 교육이라는 일 속에서 가르치는 일에 대비되는 '배우는 일'의 독립적(자율적)인 완성, 실현을 위한 필요하고도 충분조건으로서, 마땅히 배워야 하는 교육내용이다. 이런사태, '배우다'가 독립적으로, 자율적으로 완성, 실현되는 '배우는 사태'에서 보는 교육내용을 교사의 가르치는 교육내용에 대응해서 학생이 마땅히 배워야 하는 '배우는 교육내용'이다.

가르치는 행위의 주체자인 교사쪽에서 봤을 때 누구나 다 마땅히 교육내용으로 삼아야 한다고 보는 것을 '가르치는 教育內容'이라 부르는 것과 대응해서, 배우는 행위의 주체자인 학생쪽에서 봤을 때 마땅히(논리적 관계로 보아) 교육내용이 되어야 하는 것을, 이 글에서는, '배우는 教育內容'이라 부른다.

예시된 수업사태에서 정리, 유추(Analogy)하여 말하면, '배우는 교육내용'이란

1. 학생이 배운, 학생의 '안'에 형성된, 생각(Idea) 상태인, 교육내용이다.
2. 제목(Topic)으로 표현된 교육내용이 아닌 (이름으로서 교육내용이 아닌) 교육이 실현된 내용, 즉 교육내용의 실체로서의 교육내용이다. 이

것을 표현하는 길은 '설명에 의한' 방법 뿐이다

3. 가르치는 교육내용에 대응하는 배운 교육내용이다.
4. 성격에 있어서 사실로서 배운내용(성취내용, 측정, 평가가 대상으로 삼는 내용)⁴⁾ 이 아니라 '마땅히 배워야 할 내용'의 의미를 갖는다.

이 논문의 목적은 다음 세가지 질문에 대답하는 것이다. 다만 그 대답은 試論(가설)의 성격의 것이다.

앞에서, 교육내용과 관련하여 수업의 예시로 제시된 [수업甲]과 [수업乙]은 현실적으로 우리의 수업사태에 공존하는 서로 다른 두 현상(사태)을 대표한다.

1. [수업乙] 사태의 교육내용인 교육내용 ②는 왜 어떤 교사만 가르칠 내용으로 인식하고, 어느 교사도 교사면 다 가르칠 교육내용으로 인식해야 할 대상으로 삼지 않은가?
2. 교육내용 ①만 가르치는 것으로 끝나고 교육내용 ②까지 가르쳐 내지 못한다면 그것을 '잘못 가르친다'라고 말할 수 있는가? 그렇게 말할 수 있는가 없는가에 관련된 교육적 생각은 무엇인가?
3. 교육내용과 관련된 '교육방법'이란 원칙적으로 교육된내용(가르쳐진 내용)에 대한 방법이다. 수업사태에서 '배우는 교육내용에 대한 방법'의 실제적 의미는 무엇인가?

II. 가르치는 教育內容과 배우는 教育內容

'교육'이란 무엇인가?의 질문을 그것을 구성하는 구조적 요소와 관련시켜 대답할 때 다음 두가지 서로 다른 대답을 생각해 보자.

4) 평가대상으로서의 '학습내용'은 '교사가 가르치는 내용이 학생에게 가르쳐진 내용'의 의미를 갖는다.

甲 - 교육은 가르치는 일(교사)과 배우는 일(학생)을 포함한다.

乙 - 교육이 가르치기만 하면 되나 배워야 교육이지.

甲과 乙은 외형적으로 보면 같은 뜻인 것 같지만, 그 이면을 따져 보면 다주 다른 생각을 담고 있는 말이다. 甲과 乙의 차이는 그것이 담고 있는 생각의 차이는 물론이고 그보다 더 중요한 것은 甲이 보는(Seeing) 세계(현상)와 乙이 보는 세계(현상)가 다르다는 점이다.

우선 甲과 乙이 담고 있는 생각의 차이부터 살펴보자.

① '교육이다. 아니다'와 관련하여

甲에 있어서, '가르치다'의 행위(동사)가 미치는 대상이 학생(배우는 일)이기 때문에 '학생'은 '가르치다'라는 말의 의미를 이루는 하나의 요소이다. 가르치다라는 말의 의미가 실현되려면 반드시 학생을 가르쳐야 하기 때문에, 학생은 항상 교사(가르치다)에 대해서 수동적(종속적) 위상을 갖는다. 그러기 때문에 '교육'은 '가르치다'의 의미가 실현되는 것과 다름이 아니다.

乙의 경우에 — 논리적으로는 甲의 생각이 맞지만 — 실제로는 교사는 가르쳤다고 하지만 학생은 실지로 못배우는(알지 못하는) — '배우다'의 의미가 실현되지 않는 — 사태가 있다. 교육이 '가르치다'(교사)와 '배우다'(학생) 둘을 교육이 그 의미 요소로 삼느니만큼, '배우다'의 의미 실현도 '가르치다'와 독립적으로 실현되어야 그것을 '교육'이라 할 수 있다.

결국, 甲과 乙은 서로 다른 사태(현상)를 보면서 그것(현상)이 교육(현상)이다 아니다의 논쟁을 펴는 셈이다. 甲과 乙의 현상은 오늘날 우리나라 교육현실에도 엄연히 존재한다. 교사는 학교에서 열심히 가르치는데(교육하는데, — 甲의 현상), 사회는 '인간교육부재'니 하면서 그것을 교육이 아닌(乙의 현상)라고 한다. 여기서 중요한 점은, 甲에 있어서 乙(의 현상)은 구지 교육이 아니라고 할 이유가 없지만, 乙에 있어서 甲(의 현상)은 분명히 교육이 아니라는 것이다.

또 하나 중요한 점은, 甲과 乙의 차이는 '교육을 무엇으로 볼 것이냐(교육은 어떤 목적(가치)를 실현시키기 위한 활동인가?)'에 따라 달라진 것이 아니라는 것이다. 교육의 구조적 요소인 '교사'와 '학생'의 위상을 어떻게 보느냐에 따라

이루어진 차이이다. 교육은 가르침으로써만 실현되는 일이 아니라 학생이 배움으로써 실현되는 일이다. 교육은 최종적으로 학생에게 실현되는 일이다.

② 교육내용과 관련하여

甲(의 현상)의 경우에, 학생의 '배우는 일'은 교사가 가르치는 것을 배우는 일이다. 그러기 때문에 교사가 가르친 것을 학생이 배울 때 그것을 교육이라 부른다. 다시 말해서 교육이란 교사가 가진 것(가르치는 내용)을 가르쳐서 그것을 학생이 배우는 것이기에 가르치는 교육내용이나 배우는 교육내용이나 그것은 같은 것(동일체)이다. 이 사태에서는 '교육내용'이라는 말이 '가르치는 내용'이나 '배우는 내용' 중 어느 것을 의미해도(두가지 의미를 포괄해도) 좋을 것이다. 그러기 때문에 '무엇을 가르칠 것인가?'라는 질문만 필요하지, 무엇을 배우게 할 것인가?의 질문이 필요없는 사태이다.

어떤 것을 가르치면 그것을 교육이라 할 수 있는가?는 교육내용(교육의 내용, 교육이 되게 하는 내용)의 의미를 나타내는 질문이다. 무엇이 교육내용이 되어야 하는가?를 묻는 것으로 甲은 '무엇을 배우게 할 것인가?'로 묻지 않고 '무엇을 가르칠 것인가?'라고 묻는다. 甲의 사태에서는 교육이란 무엇을 가르칠 것인가?의 대답이 실현되는 사태를 의미하게 된다. 따라서 여기서는 교육의 목적을 어디에 두는가에 따라 교육내용이 달라지는(적어야 하는) 사태이다.

乙의 경우에, 교육은 가르침으로써만 실현되는 일이 아니라 '배움'으로써 실현되는 일이기 때문에, 어떤 것을 배웠을 때 그 일을 교육이라 할 수 있는나? 즉 교육이라 할 수 있기 위해서 학생이 마땅히 배워야 할 것이 무엇이나?가 '교육내용'의 의미가 된다. 그러기에 무엇이 교육내용인가?라는 질문은 무엇을 가르칠 것인가?라는 질문 대신에 교육되었다라고 할 수 있기 위해서 무엇을 마땅히 배워야 하나? 또는 마땅히 배워야 할 것은 무엇인가?로 물어야 한다. 교육은 학생이 가르쳐짐으로써 실현되는 것이 아니라 학생이 배움으로써 실현되는 일이다. 오늘날 우리나라 교육현실은 甲의 교육적 사고로부터 乙의 교육적 사고로에의 전환을 요청받고 있다. '도시학교보다 농촌학교 아동의 기초학력이 떨어졌다'라는 말에서 '기초학력'⁵⁾이란 학생이 마땅히 배워야 하

5) 이 글에서는 '배우는 교육내용'의 뜻으로 쓰였지만, '재는 학력'과 '가르치는 학력' 개념 중에 '가르치는 학력'에 속한다고 볼 수 있다. 이홍우, 지식의 구조와 교과, 교육, 1987. pp. 239~257, '재는 학력과 가르치는 학력'참조

는 교육내용을 뜻하며, 그것을 학생이 배우지 못한 사태를 교육이 잘못된 것으로 보는 케이스로 해석되어야 한다고 본다.

③ 교육방법과 관련하여

甲의 경우에, 교사가 교육내용을 가르쳐도 여전히 그 일을 '교육이다 아니다'로 시비가 되는 것은 가르친 교육내용이 학생에게 잘 옮겨지지 못한 경우이다. 교육내용이 학생이 배운 내용이라기 보다는 가르쳐진 내용이기 때문에, 이 경우에는 학생이 '잘못 배웠다'라는 말 대신에 교사가 '잘못 가르쳤다'라는 말을 쓰며, — 그런 결과는 교사의 가르치는 방법(교육방법)에 기인된 것이기 때문에 — 그 말의 의미는 교육방법상의 잘못을 의미하는 뜻으로 쓰인다.

이렇게, 甲의 사태에서는 교육방법은 교사가 가르치는 교육내용에 대한 方法의 성격으로 해석된다. 그래서 우리가 甲의 사태에서 고정관념으로 정착된 사고는 교육의 과정을 계획하는데 우리가 품는 질문은 — 자연스럽게 '무엇을 가르칠 것인가? 또 그것(가르치려는 교육내용)을 어떻게(교육방법) 가르칠 것인가?'로 이어진다.

乙의 경우에, 교사가 어떤 방법을 써서 그 결과로 학생이 무엇을 배웠다면, 그 방법은 학생의 배운 그 무엇에 대한 방법이 되는 셈이다. 교육이 학생의 배움으로써 실현되는 일이라면 교사가 구안해야 할 교육방법은 교육이 실현되는 내용 즉 학생이 배우는 내용에 대한 방법이어야 한다. 따라서 이 사태에서는 어떤 교육방법을 구안하기 위해서는, '나(교사)는 이것을 가르친다고 하지만 내가 이것을 가르친 결과 학생이 배우게 되는 것은 무엇인가?'라는 질문을 던져야 하고 이 질문에서 대답된 답, 학생이 배우는 내용에 대해서 교육방법 구안이 이루어져야 한다.

④ 甲과 乙이 보는 교육현상(두가지 교육사태)

앞에서 비교된 甲과 乙의 차이는 '教育'을 보는 두가지 서로 다른 생각의 차이 — 그것도 교사와 학생이라는 교육의 구조적 요소와 관련하여 어떤 것을 교육이라 할 수 있느냐 없느냐의 생각차이 —는 교육내용과 교육방법의 성격을 해석하고 그것들을 교육이라는 활동 속에서 어떻게 다룰 것인가에 대한 생각의 차이에 반영된다. 교육을 보는 甲과 乙이라는 생각의 차이는 두가지

서로 다른 교육현실(교육현상으로) 나타난다.

이것을 뒤집어 말하면, 甲과 乙은 교육의 실제(교육현상)에 업연히 공존하고 있는 서로 다른 두개의 교육사태(현상)를 본(이해한) 것이다. 이 글의 '문제제기'에 예시된 <수업 甲>과 <수업 乙> 이라는 두개의 수업사태는 업연히 교육현실에 공존하는 두가지 서로 다른 수업사태이다. <수업 甲>은 甲의 생각이 반영된 수업(교육)사태이고 <수업 乙>은 乙의 생각이 반영된 수업(교육)사태이다. 또한 甲의 생각은 <수업 甲>이라는 교육현상을 본(이해한) 것이고, 乙의 생각은 <수업 乙>이라는 교육현상을 본(이해한) 것이다.

교육이라는 것이 무엇을 목적으로 하는 활동인가(교육의 목적이 무엇이나)에 따라 서로 다른 교육이론이 수립되는 것 처럼, 甲의 생각을 실천하는 교육사태(현상)로부터(甲의 교육현상을 보고) 교육이론이 도출될 수 있고, 乙의 생각을 실천하는 교육사태(현상)으로부터 (乙의 교육현상을 보고) 교육이론이 도출될 수 있다.

그러기 때문에 교육이론으로서 甲과 乙은 서로 다른 교육현상으로부터 도출된(태생이 다름) 것이기 때문에 성격에 있어서 서로 다른, 양립불가능한 것이다. 그렇지만 각각 이론이 대상으로하는 현상의 범주(각 이론이 보는 — Seeing — 현상의 범위)에 있어서는, 甲의 현상은 범주에 있어서 乙의 현상을 포함시킬 수 없지만, 반대로 乙은 甲의 현상을 그 범주로 포함시킬 수 있다. 왜냐하면 甲의 현상은 교사의 독립성만이 보장되는 사태(현상)이지만, 乙의 현상은 교사의 독립성은 물론 학생의 독립성(배우는 일의 능동성)을 보장하는 사태(현상)이기 때문이다.

그래서 甲의 교육현상(사태)으로부터 도출된(甲의 현상을 이해하고 설명한) 교육이론을 乙의 교육사태에 적용할 수는 없지만 — 만일 그렇다면 그 이론 적용은 범주 오류를 범하는 것이다 — 乙의 교육현상(사태)로부터 도출된(乙의 현상을 이해하고 설명한) 교육이론은 모든 교육사태(모든 교육의 실제)에 적용할 수 있다. 다시 말해서, 모든 교육사태에 乙의 생각을 적용하면 — 甲의 입장에서는 — 그것을 교육이 아니라고 할 이유가 없지만, 모든 교육사태에 甲의 생각을 적용하면 — 乙의 입장에서는 — 그것을 교육이 아니라고 말할 수 있다.

이 글이 가지고 있는 문제의식의 핵심은, 오늘날 많은 교육이론들이 이러한 '범주오류'를 범하고 있다는 점이다. 이 글의 포인트가 그것을 설명하는데 주어져 있지 않으니까 한가지 예만 든다면, 오늘날 교과교육이론(교과교육학)이 甲과 같은 생각을 가지고 <수업 甲>을 연출시키는 이론을 구축시키려 하고 있기 때문에, 乙의 생각 쪽에서 보면, 그 이론은 교육의 실제에 맞지 않은 이론이 되어 버린다. 그것은 이론과 실제의 괴리가 아니라 범주오류의 이론이 되기 때문이다.

⑤ 수업사태

교사가 임하는 수업사태는 위의 甲의 생각이나 또는 乙의 생각을 실천하는 현상으로서 교육의 현실이며, 교육의 실제이다. 교사는 교육이론의 안내를 받아 교육을 실천한다. 교사가 甲이나 乙과 같은 성격의 생각을 생산(교육이론의 수립)하지 말아야 할 이유는 없지만 엄격하게 생각하면 교육이론을 생산하는 역할은 교육이론가에게, 교육의 실천은 교사에게 역할의 분담이 이루어지고 있는 것이 현실이다. 그러기에 수업사태는 이론과 실제의 교차점이라 할 수 있다. 여기서 주목해야 될 점은, 이론가가 보는 교육의 실제로서 수업사태(현상)와 교사가 임하는 총체적 교육현상, 實在로서 교육현상을 구분해야 한다는 것이다. 甲이라는 이론가에게는 그 수업사태가 甲의 생각이 실천되는 사태 — 뒤집어 생각하면, 甲이라는 생각(이론)이 도출된 사태(현상)이며, 乙이라는 이론가에게는 그 수업사태는 乙의 생각이 실천되는 사태 — 뒤집어 생각하면, 乙이라는 생각(이론)이 도출된 사태(현상)이다. '이론과 실제'라는 말에서 '實際'는 이런 의미의 수업사태 또는 교육현상을 뜻한다. 그러나 교사가 임하는 현실로서 수업사태는 특정한 생각(교육이론)만 실천(실현)되는 사태(현상)가 아니라 실지로, 총체적으로 교육이 이루어지는 사태(현상) 즉 '實在로서 교육'이 살고 있는 현장이다. '교육이론은 교육의 현상을 기술(설명)한다'라는 말에서 '교육의 현상'이란 '實在로서의 교육현상'을 의미한다. 이것은 교사가 직접 對面하는 교육의 현상(현장)이지만 교사에게 이 현상을 기술(설명)하는 역할이 주어진 것이 아니라 이론가에게 이 일이 맡겨져 있다.

교사는 현실적으로 교육이론의 안내를 받아 교육을 실천한다. 교사를 안내

하는 특정한 교육이론은 교사가 대면하는(교사가 보는) '실재로서의 교육현상'에 잘 들어 맞지 않음을 느낀다. 이것은 '이론과 실제'의 괴리가 아니라 이론과 실제교육과의 괴리현상 즉, 범주의 오류현상이다. 이론과 실제의 괴리는 예컨대 甲의 생각(이론)을 <수업 甲>의 수업사태에 적용시킬 때 이론과 그것의 실천(실제)과의 괴리(이론대로 실천이 안되는) 현상이다. 범주의 오류현상은 甲의 이론을 乙의 수업사태에 적용할 때 또는 교사가 대면하는 총체적인 교육현상(실재로서의 교육현상)에 적용할 때 그것들 사이의 불일치를 말한다.

교사가 임하는 수업사태에 현실적으로 개재되어 있는 교사의 디렘마는 교사의 공적인 역할은 교육이론을 실천하는 위상에 있으면서, 그 실천이 '교육이 아니다'라고 평가되었을 때 그 책임은 이론(이론가)이 져야 할 것이나, 실지로는 그 책임이 교사에게 돌아오는 그런 디렘마이다. 그러기 때문에 교사가 임하고 있는 수업사태는 '이론과 실제'(이론—실제), 이론과 현실(이론—實在)이 공존하고 각축하는 현실의 場이다.

특정한 교육이론은 논리상, 특정한 현상을 본(이해한) 것을 설명한 것으로, 그것을 현실개선에 참고하려고 하면 그것이 잘 맞지 않는 것은 이론과 실제와의 괴리 때문에 아니라, 그 이론이 도출된 사태(이론 — 실제)와 개선하려는 사태(이론 — 현실)와의 괴리(이해<설명>대상의 범주오류) 때문이라고 보는 문제의식이 이 글의 근원적 문제의식이다.⁶⁾

이상에서 논의한 수업사태에 공존하는 두가지 사태(현상)와 생각(이론)을 구분하기 위하여 다음과 같은 용어로 그 두가지를 개념적으로 구분할 필요가 있다.

① 가르치는 사태와 배우는 사태 ② 교육과정현상과 교육내용현상 ③ 가르치는 教育內容과 배우는 教育內容이 그것이다.

1. '이론—실제'와 '이론—현실' : — 교육과정현상과 교육내용현상

교사가 임하는 수업사태에 공존하는 '이론과 실제'와 '이론—實在'라는 — 교사의

6) 교육내용②가 모든 교사에게 교육내용으로 인식되지 않는 것은, 교육의 이해나 실천을 안내하는 교육이론이 범주오류를 범하고 있기 때문이다.

역할과 관련된 디렘마 — 두가지 현상은 교육과정현상과 교육내용현상이라는 개념적 구분을 요구하고 있다. 교사는 역할분담상 현실적으로 교육이론의 안내를 받고 그것을 실천하는 역할을 수행한다. 예컨대, 교사는 甲의 생각(이론)이나 乙의 생각(이론)에 따라 ‘제시된 교육내용’을 가르치면(교육과정현상) 교육내용과 관련하여 교사가 하는 일이 교육이다 아니다의 시비가 일어나지 않아야 한다(왜냐하면, 그것 — 가르치는 교육내용 —이 교육이나 아니냐의 시비는 이미 甲 또는 乙이라는 이론에 의해 이미 査定이 된 것이기 때문에) 그러나 실지로는 교사가 교육한다(가르친다)라는 사실과 관련하여 학생이 교육이 되었다라고 말할 수 있는, 교육이 되었다라고 말하기 위하여서는, 학생이 마땅히 배워야 할 내용을 배웠느냐 못 배웠느냐 하는 점(교육내용현상)을 들어 교사가 하는 교육이 잘못되었다는 시비(이것은 이론(가)의 책임임에도 불구하고)가 일어난다.

교육과정현상은 甲이론이나 乙이론이 제시하는 교육내용을 가르치는 현상이다. 이것이 ‘이론—실제’의 현상이다. 이 사태에서 학생이 배우리라 기대되는 것은(또는 이 사태에서 배우는 교육내용은) 甲 또는 乙의 교육내용이다. 그러나 수업에서 학생이 실지로 배우는 것(이론—實在)은 甲과 乙의 교육내용뿐만이 아니다. 제3자가 보기에,⁷⁾ 그것을 실지로 배움으로써 그것이 교육이다라고 말할 수 있는 교육내용을 배우는 현상이 교육이 되게 하는 것을 가르치고 배우는 현상 즉 교육내용현상이다.

이 글에서 제시된 용어들의 개념적 구분을 다루기 위해서 하나의 에피소드를 들겠다. 筆者의 친구 白氏가 전화로 ‘점심을 사겠다’해서, 둘이 만나서 점심을 먹었다. ‘白氏가 필자에게 점심을 사줬(샀)다’라는 文章형식은 教育을 성립시키는 구조적 요소와 그 관계를 나타내는 事態 즉, ‘教師가 學生에게 教育內容을 가르친(쳤)다’와 외형적(형식적)으로 닮았다는 생각을 하게 되었다. 물론 白氏는 教師(의 입장)이오, 筆者는 學生, ‘점심’은 ‘교육내용’인 셈이다. 앞에서 예로 든 수업사태, ‘교사가 학생에게 2차 방정식을 가르쳤다’에도 동일하게 적용될 수 있다.

□ 문제는 — 그 점심 이후 후일담에서 밝혀진 사실이지만 — 筆者가 시켜먹은 그 점심은 白氏가 원래(전화를 걸 때) 생각했던 점심내용(메뉴)이 아니었다는

7) ‘제3자’가 누구냐? 그 사람이 특정인이면 그 교육내용은 교육과정현상으로 환원되어 버리기 때문에, 神 또는 ‘교육의 본질’이라고 말해야 할 것이다. 그러나 실제에 있어서는, 甲에 대해서는 乙, 乙에 대해서는 제3자의 의미가 된다.

것이다. 원래 白氏의 뜻(점심의 내용)은 낮에, 3,500원짜리, 설렁탕이었는데 筆者가 시켜먹은 점심내용은 낮에, 만원짜리, 불고기, 반주이다.

白氏는 '점심'을 사겠다고 했지만 내가 시키는 점심메뉴를 보면서 '자기가 생각한 점심의 내용은 그게 아닌데 ……' 라고 생각했다는 것이다.

이 사태를 교육사태와 대조할 때, 두가지 점에 주목할 필요가 있다.

첫째, 白氏와 筆者는 '점심'이라는 말에 의해서 만났지만(白氏는 '점심사는 것'을 실천했고, 나는 '점심먹는 것'을 실현시켰지만), 白氏가 생각하는 '점심'의 내용과 내가 생각하는 '점심'의 내용이 서로 다르다는 사실이다.

둘째, 白氏는 점심을 '사겠다'라고 했는데 나는 점심을 '시켜 먹었다'는 사실이다.

첫째 문제는 점심 '내용의 차이'에 관한 문제이고, 두번째 문제는 그 행위에 있어서 두 주체자(白氏와 나)의 位相에 관한 문제('점심을 산다'라는 행위를 白氏 입장에서 해석하는가 나의 입장에 서서 해석하는가의 문제)이다.

이 문제를 다루기 위해서 다음 A와 B의 문장을 비교해 보자.

- A. 白氏가 吳氏에게 점심을 산다. — 두사람이 점심을 먹는 사태 — 점심사태
 B. 교사가 학생에게 교육내용을 가르친다. — 두사람이 교육을 성립시키는 사태 — 교육(수업)사태

두사람이 생각하는 '점심' 내용의 차이를 알아보기 위해서 우선 그 차이를 나타내게 하는 '조건'을 생각해 보자.

A-1, A 문장에서 '점심'은 특정한 음식물의 종류가 아니라 '점심을 산다'는 일을 완성, 실현시키는 내용이다. 白氏가, 사려는 '점심'의 내용인 구체적인 음식물을 정하는 과정에서 생각했었을지도 모를 '한식'으로 할 것인가 '양식'으로 할 것인가에 대해서 생각해 보자. 이 양식과 한식은 음식물의 종류가 아니라 점심내용의 '성격'을 구분짓는 것이다.

B-1, B 문장에서 교사도 가르칠 구체적인 교육내용을 정하기 전에(정하는데) 교육내용의 종류가 아니라 가르칠 교육내용의 '성격'에 대해서, 논리상, 생각한 다라고 말할 수 있다. 물론 이것은 현실적으로 교사의 역할이 아니라 교육이론가에게 맡겨진 일이다.

- A-2, 우리가 일반적으로 ‘점심을 산다’는 일에는 여러가지 생각이 복합적으로 작용한다. 예컨대, 자신의 체면, 호주머니 사정, 白氏 자신의 기호, 吳氏의 기호, 계절, 두사람의 친분 등등 …… 이다. ‘한식’ 또는 ‘양식’은 白氏와 吳氏에게 격에 맞는 점심이 되게하는 하나의 조건이 되는 셈이다.
- B-2, 교육사태에 있어서도 성격이 각각 다른 교육내용 — 예컨대, Tyler의 수업목표로서의 교육내용과 Bruner의 지식의 구조로서의 교육내용 — 각각은 그 나름대로, 한 쪽은 Tyler가 생각하는 ‘교육이 되게 하는’ 교육내용의 조건이요, 또 다른 쪽은 Bruner가 생각하는 ‘교육이 되게 하는’ 교육내용의 조건이다.⁸⁾
- A-3, 白氏의 처지에 한식 또는 양식 어느 것이 ‘白氏가 점심을 사는 일’을 실현시키는 성격이 되느냐의 논의는 점심을 산다라는 실제적(Practical)인 일에 대해서 말로(논리) 이치를 따지는 일이다. 그것은 이론이다. 그것은 점심을 실지로 먹는 일(점심의 실제)과 구분된다. 前者는 말로 이치를 따지는 일 또는 보는(seeing)일이요, 후자는 실지로 먹는 일(doing)이다. 한식이나 양식이나의 논의는 점심을 사는 白氏 입장을 한식과 양식으로 나누어 생각해본 것인지 — 실지로 점심을 먹는 현장에서는 반드시 양식이나 한식이 아닌 일식을 먹는 경우를 생각하면 — 실지로 점심을 먹는, 입에 들어가는, 또는 들어갈 수 있는 구체적 음식물은 한식과 양식만이 아니다. 다시 말해서 우리는 한식을 먹는 것이 아니라 음식을 먹는 것이다. 우리가 점심을 먹는 일은 양식이나 한식을 먹는 것을 일컫는 것이 아닌 말, 그대로 점심을 먹는 일이다.
- B-3, B문장 사태는 — A문장 사태가 白氏가 吳氏에게 점심을 사고 실지로 점심을 먹는 사태인 것처럼 — 특정한 교사가 특정한 교육내용을 실지로, 사실로서 가르치는 현실이다. 교육(수업)현실은, Tyler의 교육내용을 실현시키는 일도 아니요, 그렇다고 Bruner의 지식의 구조를 실현시키려는 현실도 아닌 글자 그대로 교육을 하는 場으로의 현실이다. 점심의 경우에, 실지(사실적으로) 입으로 들어가는 구체적인 음식물을 놓고 그것이 양식이나 한식이나로 구분하는 것이 구분(이해)대상의 범주오류를 범하는 것이 되는 것처럼, B 문장 사태에서 실지로 배우는 교육내용을 놓고, 그것이 성격적으로 Tyler 성격의

8) 이홍우, 중보 교육과정탐구(박영사, 1992) 참조

교육내용이나 Bruner 성격의 교육내용이나를 구분(이해)하는 것은 구분(이해) 대상의 범주요류를 범하는 일이 된다.⁹⁾ 이 대목이 이 논문에서 교육내용을 ‘가르치는 교육내용’과 ‘배우는 교육내용’으로 구분하는 이유가 숨어 있으며, 이 글이 가지고 있는 문제의식의 핵심을 이룬다. 덧붙여 이야기하면, 白氏가 점심먹는 일을 양식이나 한식이나의 2분법으로 나누어 그것이 실지로 실천될 때, 그 입으로 실지 들어가는 음식물은 한식 아니면 양식만 들어가는 그런 사태 또는 현상이다. 이와 같이 이홍우 교수의 ‘교육과정탐구’에서 ‘목표모형’의 교육내용과 ‘내용모형’의 교육내용의 구분은 그 어느 것이 ‘교육이 되게 하는, 교육내용으로서 합당한가’에 대한 논의이며, 그 논의가 함의(상정)하는 교육사태(현상)는 — 교육내용을 성격에 있어서 두가지로 구분한 이상 그 두가지 내용이 교육내용이 되는 사태이며 — 그 사태가 사실로서, 현실을 이루는 사태는 그 두가지 교육내용 즉 어느 하나만 실현되는(교육되는) 사태이다.¹⁰⁾

A-4, 白氏의 양식이나 한식이나의 논의는 점심내용으로서(점심 사는 일의 실현으로서) 각각의 합당성(가치)를 논의(따지는)하는 것으로 이것은 점심 먹기 전에 이루어지는 것으로서, 구태여 이름 짓는다면 ‘양식론’ 또는 ‘한식론’과 같은 이름이 될 것이다. 점심내용의 가치(합당성)은 점심을 먹은 후에도, 논리상 이루어질 수 있는데, 그것은 음식물의 가치를 따지는 일로서 영양론 — 음식내용론 — 이라 할 수 있다.

B-4, 두가지 성격의 교육내용중 어느 것이 교육내용으로서(교육이 되게 하는, 교육을 실현시키는 내용으로서) 합당한가(가치)를 논의하는 것이<교육과정론>의 내용을 이룬다고 말할 수 있으면, 그것이 이해대상으로 삼는 현상은 ‘교육과정현상’이며, 이것은 논리상, 그 교육내용이 교육되기 전에 이루어진다. 이홍우 교수의 「교육과정탐구」는 제목도 그렇지만 그 내용의 성격에 비추어 교육과정현상을 이해한 교육과정론이라 할 수 있다. 이런 의미에서, 이 글의 ‘가르치는 사태(현상)’와 ‘가르치는 교육내용’은 — 교사가 당면하는 수업사

9) 이것은 ‘이론—현실(實在로서의 교육)’과의 괴리이다.

10) 이것은 ‘이론—실제’와의 관계를 나타내고 있다.

태에 공존하는 한가지 현상(사태)로서 — 교육과정현상과 교육과정론에 해당된다. 한편, 교육을 위해 특정한 내용이 실현된 후(시 계열상, 후가 아니라, 논리상, 후)에 그 내용의 교육내용으로서(교육이 되게 하는 교육을 실현시키는 내용으로서) 합당성을 따져볼 수(Tyler의 교육평가 개념¹¹⁾) 으로서가 아닌) 있다. ‘교육내용’이라는 말이 글자 그대로 ‘교육이 되게 하는 내용’ 또는 ‘교육의 내용’이라는 의미에 비추어서, 이것을 ‘교육내용론’이라 부를 수 있을 것 같다. 이 글의 ‘가르치는 사태’와 ‘배우는 사태’ 또는 ‘가르치는 교육내용’과 ‘배우는 교육내용’ 개념을 각각 교육과정현상(교육과정론)과 교육내용현상(교육내용론)에 상응시킨 것이다. 오늘날 ‘교육과정론’이 ‘교과교육(학)’에 실질적으로 기여하지 못하는 것은 필자의 생각으로는, 교육내용현상을 교육과정론으로 불려고(이해하려고)하기 때문에 여기서 생기는 이해대상의 범주오류에 기인되는 것으로 본다.

이상의 논의를 통하여 지적하려는 포인트는 다음과 같다.

- ① ‘교육과정론’과 ‘교육내용론’의 개념적 구분이 필요하다.
- ② 교육과정론이 보는(이해하는)대상현상은 ‘교육과정현상’이며 특정한 성격의 교육내용(예컨대, Bruner 또는 Tyler의 교육내용)을 가르치는 것이 ‘교육’을 위한 내용이 된다고 보고, 그것을 실지로 가르치는 사태(현상)이다.
- ③ 무엇을 가르칠 것인가? 라는 질문을 ‘교육이 되게하는 내용이 어떤 것인가?’ 라는 의미로 받아 들이고, 이 질문에 답하기 위해서 보는(이해하는) 현상이 ‘교육내용현상’이다. 예컨대, Bruner가 교육내용으로서 ‘지식의 구조를 가르쳐야 한다’라고 주장했을 때, 그 주장을 하기 전에 보려고 한 현상이 ‘교육내용현상’이고 그의 주장대로 지식의 구조를 실지로 가르치고 배우는 현상이 ‘교육과정현상’이다
- ④ 특정한 교사가 임하는 수업사태, 즉 이 사태에서 교사는 끊임없이 자기가 가르치는 내용이 교육이 되게 하는 내용인지 아닌지에 대한 성찰이 요구되는 사태이다. 그럼에도 불구하고 현실적으로는 교육부가 제시한 <교육과정>(교육이 되게 하는 내용인지 여부가 판정이 난 것으로 해석되는 교육내용)을

11) 가르치는 교육내용이 가르쳐진 정도를 따지는 평가개념이다.

가르치는 사태로 인식한 나머지, 자기의 가르치는 일이 교육내용과 관련해서 교육인지 아닌지는 오로지 교육평가에 의해서만 판단(교육과정현상, 교육과정론)되는 것으로 인식되는, 하나의 디렘마 현상이다.

2. 가르치는 사태와 배우는 사태

이 글은 앞에서 수업에 공존하는 두가지 사태 즉, 甲과 乙의 사태를 구분하였다. ‘教育’은 ‘가르치다’의 의미가 실현되는 것과 다름이 아니다라는 생각이 실현되는 사태(현상)가 甲의 사태이며, 이 글에서는 이 사태를 ‘가르치는 사태’라고 부르고 있다. ‘가르치다’와 ‘배우다’ 그 둘은 교육이 그 의미요소로 삼는 것이니만큼, ‘배우다’의 의미실현도 ‘가르치다’와 독립적(능동적)으로 실현되어야(그 때에야) 그것을 ‘교육’이라 할 수 있다는 생각이 실현되는 사태(현상)가 乙의 사태이며 이 글에서는 이 사태를 ‘배우는 사태’라고 부르고 있다.

교육내용을 수업에서의 교사의 역할과 관련시켜 생각할 때, 교사의 수업사태를 2분법으로만 재단하면 — 甲의 생각이 실천되는 甲의 사태, <수업 甲>은 교육과정현상(교육과정론)이며, 乙의 생각이 실천되는 乙의 사태, <수업 乙>은 교육내용현상(교육내용론)이다. 왜냐하면, 특정한 교육과정론이 실천되는 사태가 가르치는 사태이며, — 이 사태에서 배우는 일은 가르치는 일의 畧意로서 그 일의 이면에 숨어서 의도상 밖으로 표출되지 않으며 — 교육내용과 관련해서는 일차적으로 ‘무엇을 가르칠 것인가?’가 질문되는 사태이다. 이에 비해서, 교육내용론이 실천되는 사태가 배우는 사태이며, — 이 사태에서는 가르치는 일은 물론 배우는 일이 의도로서 표출되며 무게 중심이 후자에 두는 사태이며 — 교육내용과 관련해서는 ‘이것(교육과정)을 가르치면 학생이 마땅히 무엇을 배워야 하는가?’가 질문되는 사태이기 때문이다.

다시 원래의 A, B 문장을 보자.

A-1, ‘점심사기’는 두사람의 행위 즉 白氏가 점심을 사는 행위와 吳氏가 점심을 시켜먹는 행위에 의해서 실현된다.

B-1, '교육'은 두사람의 행위 즉 교사의 가르치는 일과 학생의 배우는 일에 의해서 실현된다.

○ 배우는 일이 가르치는 일에 대해서 종속적인 상태 — 교육과정상태

A-2, 白氏가 점심을 사겠다고 의도한 점심내용과 吳氏가 시켜먹은 점심내용이 차이가 나는가 일치하는가는 '점심사기'라는 일을 실현시키는데에 두사람의 位相(독립적인가, 종속적인가)을 어떻게 관련시키는데에 따라 달라진다. '점심사기'라는 일이 사는 사람이 사주는대로 먹는 것이라면 白氏가 의도한 점심내용과 吳氏가 시켜 먹는 점심내용이 일치한다. 이 경우는 '점심내용'에 대해서 白氏의 위상은 독립적(능동적), 吳氏의 위상은 종속적(수동적)이다. 왜 이래야만 되는가? 아마도 그것은(그렇게 해석하는 것은) 그 사회의 관행이고, 그 관행을 따르는 결과라고 봐야 할 것이다.

B-2, 교육의 경우에, 교육을 실현시키는 일이 교사가 가르치는 (독립적) 교육내용을 학생은 수동적으로 배워야 하는가? 왜 교육내용에 대해서 교사는 독립적(능동적), 학생은 종속적(수동적)으로 해석되는가? 관행을 따르는 결과라고 한다면, 그 관행의 의미는 무엇인가? 그 관행이란, 교사가 가르치려는 교육내용에 대해서는 그것을 가르치는 일을 교육으로 볼 수 있는가 없는가의 査定이 이미 끝났다는 것을 의미한다. 이것은 교사의 수업상태를 교육과정상태로 본다는 뜻이다. 그것은 교사의 수업상태를 교육내용(론)적 사고로 보지 않고 교육과정(론)적 사고로 보는 관행을 의미하게 된다. 그래서 가르치는 교육내용과 배우는 교육내용은 같은 것으로 보게 되며, 교육내용과 관련하여 교사의 일이 교육이라 할 수 있는가 없는가의 판단을 교사가 가르친 내용을 학생이 얼마나 배웠나를 알아보는 일로 국한시켜 생각하게 된다. 이것이 오늘날 관행으로 받아 들이는 교육평가 개념이다. 교육평가는 '가르치는 내용을 학생이 배운 정도'를 알아보는 것 이외에 마땅히 가르쳐야 하는 교육내용, 학생이 마땅히 배워야 하는 내용에 대해서 이루어지는 것으로 그 개념을 확대시켜야 한다.

○ 배우는 일이 가르치는 일에 대해서 독립적이다.

A-3, 논리적으로 생각해 보면, 점심사태에서 白氏와 吳氏의 位相은 서로 독립적이다. ‘~을 사주겠다’라는 말에 있어서 ‘~’에 해당하는 목적어는 고유명사가 아닌 불특정 다수의 사물(보통명사)이다. ‘책을 사주겠다’라고 했을 때 ‘책’은 불특정 다수의 사물이다. 그러기 때문에 특정한 책을 ‘선택’하는 것은 吳氏와 같은 입장에 있는 사람의 일이다. 그러기 때문에 吳氏의 위상은 점심의 내용 선택에 있어서 독립적이고, 능동적 위상을 갖는 것이 오히려 ‘점심사기’를 온당하게 실현하는 온당한 입장이다.

B-3, 교육의 일반적 사태를 진술하는 말로서 ‘교육은 가르치는 일과 배우는 일을 포괄하는 개념’ 또는 ‘교육내용은 가르치는 내용과 배우는 내용을 뜻한다’라고 한다. 이 진술에 어떤 논리적 모순이 없다면, 이 진술 속에는 두 일의 위상에 대해서는 언급이 없다(독립적이다). 이 말은 ‘교육’을 온당하게 실현시키는 일에 있어서 학생 즉 ‘배우는 일’의 위상이 독립적(능동적)이다(또는 독립적이어야 한다)라는 뜻이다.

○ 배우는 일의 독립성 — ① 교육내용에 대한 학생의 선택권 ② 배우는 일이 학생 자신의 일 — 자율성

A-4, 점심사태에서 吳氏의 입장이 ‘독립적(능동적)’이라 할 때, 그것은 무엇을 뜻하는가? 그것은 점심먹는 일이 吳氏 ‘자신의 일’이라는 뜻이다. 그러기 때문에 吳氏는 두가지 점에서 독립성(능동성)이 확보되어야 한다. 하나는 ‘점심내용’의 선택에 있어서요, 또 하나는 점심먹는 행위의 자율성(자기 손으로 자기의 입으로, 즉 스스로 먹는 일)이다.

B-4, 교육사태에서 學生의 위상 즉 ‘배우는 일’의 ‘독립성(능동성)’도 두가지 면에서 확보되어야 한다. 하나는 교육내용의 ‘선택’에 있어서요, 또 하나는 배우는 행위의 자율성 확보이다. 오늘날 우리나라 교육에서 유행처럼 자주 거론되는 수요자 중심 교육, 열린 교육, 아동중심 교육, 학생의 주도적 학습, 수준별 학습(교육), 발견학습 등이 학생 즉 배우는 일의 독립성(능동성)을 강조하는 개념으로 쓰이

고 있으나 어떤 논리(의미)에 의해서 그 독립성, 능동성, 자율성을 강조하는지에 대해서는 의문이 많다.

- 학생의 배우는 내용에 대한 선택권 — ① 제시된 교육내용의 종류 중에서 선택,
② 마땅히 배워야 할 것은 배울 권리 — 알 권리

A-5, 吳氏의 점심내용의 선택권(선택의 자유)이 행사될 수 있는 대상의 범주에 대해서 문제가 생긴다. 吳氏의 선택권이 행사되는 세계(현상)은 논리상 두 범주로 나누어 볼 수 있다. 하나는 凡地球的으로 인간이 음식을 먹는 이유(예컨대 영양소)와 관련하여 점심의 내용을 선택하는 경우이고, 또 하나는 특정한 음식물 '종류'가 제시된 상황에서 점심의 내용을 선택하는 경우이다. 논리상 반드시 그래야만 되는 것은 아니지만, 현실적으로 吳氏가 인식한 상황은 후자의 경우(제시된 음식물 종류 중에서 어떤 것을 선택하는 세계(현상)이다. 만일 吳氏가 평소에, 음식물을 왜 먹는가? 라는 질문 즉 영양소를 따지면서 음식물의 소재를 선택하는 사람이라면 상황(吳氏의 선택권이 행사되는 세계, 현상)은 달라진다.

B-5, 교육사태의 경우, 학생의 교육내용에 대한 선택권의 행사되는 대상 범주도, 논리상, 두가지로 나누어 볼 수 있다. 하나는 (甲) — 특정한 교육내용의 종류가 제시된 상황에서 교육내용을 선택(필수과목이 아닌 선택과목의 선택, 열린교육 등)하는 경우이고, 또 하나는 (乙) — 사람은 왜 배우는가? 라는 질문의 답과 관련하여, 그것을 배움으로써 교육이 되는 교육내용을 배울(선택)권리(예 : 발견학습)가 실현되는 경우이다. 전자는 <수업 甲>의 교육내용 ①를 가르치는 사태로서 교육과정 사태(현상)이며, 후자는 교육이 되는 교육내용을 배우는 학생의 권리가 실현되는 교육내용사태(현상)이다. 오늘날 교육개혁 논의에서 '수요자 중심교육' 개념은 甲의 경우가 되며 — 학생 변인의 능동성(독립성)을 허용한다고는 하나 그것은 외형상 그렇지 진정한 의미의 독립성(乙의 경우)을 실현시키는 일이 아니다.

태는 아니다.

학생이 제시된 교육내용 중에 어떤 것을 선택하는 것은 외형적으로 교육내용에 대한 선택의 독립성(능동성)을 보장하는 것 같지만, '교육'이라는 것이 '가르치다'는 의미가 실현될 뿐만 아니라 동시에 '배운다'라는 의미가 실현되는 것을 대등한(독립적) 요건으로 삼는 것이라면 후자의 조건이 충족되고 있다는 단서가 없는 행위(선택행위)이기 때문에 참으로 '배운다'의 의미가 독립적으로 실현되는 사태라고 볼 수 없다.

○ 교육내용사태로서의 수업 — 학습의 진정한 자율성

A-7, 吳氏의 점심먹는 일이 점심사는 일에 대해서 참으로 독립적(능동적)이 되려면 白氏가 보는 '좋은'음식을 선택하는 일이 아니라 吳氏 자신에게 좋은 음식, 吳氏 자신에게 마땅한 음식을 먹는 일이다. 吳氏 자신에게 '마땅한 음식물'이란 사는 사람인 白氏 쪽에서 보면 '점심을 산다'라는 행위가 미치는 대상이기 때문에 제시된 음식물의 형태를 취하여야 하나, 먹는 행위의 독립적 주체인 吳氏 쪽에서 보면, 특정한 음식물을 왜 먹는가?의 이유를 충족시키는(먹는다는 의미를 실현시키는) 내용물(예컨대, 비타민이라는 영양소)이기 때문에 吳氏가 마땅히 먹어야 되는 어떤 것, 吳氏가 소화시켜서(먹어서) 그 결과 吳氏 '안'에 실현된 어떤 것을 의미한다. 이것이 吳氏의 점심먹는 일의 독립성을 보장하면서 白氏의 점심사는 일을 실현시키는 일의 실제(현실)에 응조리고 있는 디렘마이다. '사는 일'을 실현시키기 위해서 구체적인 대상물을 의도해야 하고, 白氏의 먹는 일의 독립성(능동성)을 보장시켜 주는 대상을 구체적인 음식물이 아닌 吳氏가 몸 안에 소화 흡수시켜야 할 영양소이기 때문이다. 다시 말해서 학생의 선택과목 선택권의 행사나 열린교육에서 학습활동을 아동들이 선택하는 것을 배우는 일의 독립성을 보장하는 교육의 케이스로 보고 있으나 그것은 그들 학생의 '배운다'라는 의미가 참으로 실현되는 사태가 아니다. 왜냐하면 '배운다'라는 행위의 본질적인 의미는 어떤 '앎'의 실현이지 '좋아하는 것'을 실현시키는 그런 일이 아니다. 어떤 것에 '대해서' 배우는 것이 교육이라 할 수 있느냐 없느냐의 판단 이전에 '배우는' 행위가 갖

고 있는 의미 실현(삶의 실현) 여부가 독립적으로 교육이라 할 수 있느냐 없느냐의 판단 기준이 되어야 한다. 이것이 참으로 '배우는 일'의 독립성을 보장하는 교육의 실현이다.

○ 가르치는(수업)사태로부터 배우는(수업)사태로의 전환

왜? 일선교사들은 수업현장에서 열심히 가르치고, 또한 학생들은 밤늦게까지 열심히 공부해도 사회에서는 여전히 '인간교재부재'이니 하면서 교육이 잘못되고 있다고 하는가? 그것은 우리 교사들이 적용하고 있는 교육방법의 잘못 탓이 아니라 교육이 되게 하는 교육내용, 학생이 마땅히 배워야 할 것을 배우지 못한 결과이다. 왜 이런 일이 생기는가? 그것은 우리가 수업을 가르치는 사태로만 보고 있기 때문이다. 다시 말해서 우리의 인식이 가르치는 수업사태에 갇혀 있기 때문이다.

왜? 발견학습, 탐구학습이 실패하는가? 그것은 우리의 인식이 가르치는 수업사태에 갇혀 있기 때문이다. 가르치는 수업사태에서 발견학습, 탐구학습을 시키고 있기 때문이다. 왜 '수학교육'이라는 말을 '교육이 되게 하는 내용으로서의 수학' 또는 '교육을 위한 수학'이라고 해석하지 않고 '수학을 가르치는 교육'이라고 해석하는가? '수학을 가르치는 교육'이라는 말에서 '수학'은 목적이고, '교육'은 수단이 된다. 왜 교과교육에서 교과라는 교육내용이 목적이 되고 '교육'이 수단이 되게 해석되고 있는가? 그것은 우리가 교육을 이해하는데 교육현상을 '가르치는 현상'으로 보는 교육에 대한 우리의 인식이 가르치는 수업사태에 갇혀 있기 때문이다.

3. 가르치는 교육내용과 배우는 교육내용

이 논문에서 '가르치는 교육내용'과 '배우는 교육내용'의 구분은 이홍우 교수의 '目標模型'과 '內容模型'의 교육내용을 염두에 둔 구분이다.¹²⁾ 그렇지만 '가르치는 교육내용'은 目標模型이고 '배우는 교육내용'은 '內容模型'이다 라는 등식은 성립하지 않는다. 그 둘이 어떤 점에서 같고 어떤 점에서 틀린가는 별도의 연구를 통해서 이루어질 것이다.

12) 이홍우, 증보 교육과정탐구(박영사, 1992) 참조

교육내용의 이론 수립과 그 실천에 직접 관련된 사람은 교육이론가(교육과정이론가), 교사, 학생으로 크게 압축시켜 생각해 볼 수 있다. 실제로 일어나고 있는 경우이지만, 일어날 수 있는 가능한 경우라고 한정해서 말하면, 교육내용이 무엇이든 그것이 가르치는 내용과 배우는 내용이 같다고 보게 되면, 교사가 가르친 내용을 학생이 배웠다 할 때, 학생이 배운 내용은 가르쳐진 내용이다. 이 경우에, 무엇을 교육내용으로 삼아야 하느냐? 라는 질문을 하기 위해서 우리는 통상 '무엇을 가르칠 것인가?'로 질문한다. 이 질문은 어떤 내용을 가르쳤을 때 그것을 가르치는 것이 교육이라 할 수 있는가? 의 뜻이 숨어 있다. 이런 뜻으로 묻는 질문에 대답된 것이 이 글의 '가르치는 교육내용'의 의미이다. 무엇을 가르칠 것인가가 대답되면 '무엇을 배우는가?'가 저절로 대답된다고 생각하는 경우이다.

무엇을 가르칠 것인가? 라는 질문은 ① 교육이론가에게 묻는 경우 ② 교사에게 묻는 경우 ③ 학생과 관련시켜 묻는 경우에 따라 그 뜻의ニュ앙스가 조금씩 달라진다. 우리가 통상 '교육내용'을 ① 가르치려는 내용(이론가의 대답) ② 가르치는 내용(교사의 대답) ③ 가르쳐진 내용(학생 관련된 대답)으로 나누어 생각하는 것은 이론가, 교사, 학생과의 관련을 반영시킨 구분이다. 그렇지만 ①, ②, ③ 대답의 어느 것도 다 무엇을 가르칠 것인가? 의 질문에 대답하는 맥락에서 이루어진 것이다. 다시 말해서 '가르치는 교육내용'의 맥락에서 대답된 것이다. 이것이 오늘날 우리나라 교육현실에서 통념으로 받아들이고 있는 '교육내용의 의미'이다.

① 교육이론가에게 묻는 경우

A - 아무것이나 가르치면 그게 다 '교육내용'이랄 수 있는가? 교육이 되게 하는 내용이 교육내용이지.

B - 아무것이나 배우면 그게 다 '교육내용'이랄 수 있는가? 교육이 되게 하는 내용이 교육내용이지.

두 진술이 다른 뜻으로 사용되는 두 개의 맥락이 — 앞절에서 논의된 바 — 甲의 맥락(교육과정론—가르치는 사태—배우는 교육내용)과 乙의 맥락(교육내용론—배우는 사태—배우는 교육내용)이다. 교육의 내용을 묻는 질문으로서 甲의 맥락에서는 '무엇을 가르칠 것인가?'로 乙의 맥락에서는 '무엇이 교육내용인가?'로 묻는다.

위 A, B 진술에서 ‘교육이 되게 하는(실현시키는) 내용’이 어떤 것인가? 라는 뜻을 묻기 위해서 우리는 일반적으로 ‘무엇이 교육내용인가?’라고 묻는다. ‘教育内容’이란 말 자체에서도 ‘内容’은 교육이 되게 하는, ‘교육의 내용’이라는 뜻을 갖는다. 교육과정론 및 교육내용론 어느 경우에 있어서나 ‘교육내용’이라는 말은 교육이 되게 하는 내용이라는 뜻을 갖는다. 그러기 때문에 ‘교육’을 무엇으로 보느냐에 따라 교육내용의 성격은 달라진다. 교육내용을 묻는 질문으로서 ‘무엇을 가르칠 것인가?’와 ‘무엇이 교육내용인가?’는 각각 그 질문이 교육을 보는(이해하는) 방식을 반영한다.

前者의 경우에 — 우리들의 통념이기도 하지만 — 교육을 무엇으로 보느냐는 교육의 목적에 따라 그 대답이 달라지는 것으로 본다. 교육을 어떻게 설명해도 교육한다는 것이 결국 어떤 목적을 달성하거나 그것을 실현하는 것이라면, 교육의 목적을 어떤 논리로, 어떤 것이 제시되었든지간에 무엇을 가르친다는 것은 교육의 목적을 달성시키는 수단—방법이 되거나, 그 내용을 가르치는 자체가 교육의 목적을 실현시키는 일이 된다.

다시 말해서 어떤 교육내용을 가르치는 일은 그 ‘목적’을 달성하거나 실현시키는 일이 되기 때문에 그런 사태는 ‘교육’이 실현되는 사태라기 보다는 교육의 ‘목적’이 실현되는 사태 또는 현상이다. 이러한 사태는, 교육이란 무엇인가? 의 자리에 교육의 목적은 무엇인가? 라는 질문이 代置된, 그래서 무엇을 가르침으로써 그것이 그 목적달성이나 실현에 기여하게 될 것인가가 관심의 초점이 되고 있는 상황이다. 그래서 가르치는 교육내용은 ‘목적’과의 관련에서 도출되고 해석된다. 교육의 목적이 어떤 이유나 동기에 의해서 설정되든지 또는 가르치는 교육내용 자체의 성격에 의해서 도출되든지간에 교육내용은 그 목적과의 관련하에 도출되기 때문에, 그것은 논리상 목적설정 이후에 결정된다. 또한 그것이 교육의 내용이 되는가 아닌가는 그것을 교사가 가르치는가 마는가에 의해서 판단된다. 왜냐하면 학생은 당연히 교사가 가르친 내용을 배우는 것으로 해석하고 있기 때문이다. 이것이 ‘무엇을 가르칠 것인가?’의 질문이 ‘가르치는 내용’을 의미하는 것으로 부각되는 맥락이며, 이 맥락에서의 교육내용론을 우리는 통칭 ‘교육과정론’이라고 부르고 있다.

후자의 질문, 즉 무엇이 교육내용인가? 의 질문은 교육이란 무엇인가가 목하 관심인 상황에서 그 ‘교육’이라는 것이 되게 하는 내용이 무엇인가? 의 의미가 된다.

이 상황에서는 무엇을 가르칠 것인가에 관심의 초점을 두고 있는 것이 아니라 일차적으로 그 내용이 교육이 되게 하는 내용인지 아닌지에 관심을 두는 상황 즉 '교육'이 관심의 초점이 되고 있는 사태이다. 이 사태에서는 교육내용이 '목적'에 의해서 도출되는 것이 아니라 '교육'과의 관련에서 해석된다. 교육이 무엇인가는 그것이 어떤 것이든, 그것의 시작에서 판단되는 것이 아니라 그것의 끝, 즉 그것의 총체적 전체를 보고 말할 수 있는 것이다. 어떤 것이 교육의 내용이 되는가 아닌가는 — 교육의 구조적 요소와 관련 시킬 때 — 그것의 끝 즉 학생이 그것을 배우느냐 마느냐(그것이 배우는 내용인가 아닌가)에 달려있다.

이것이 '무엇이 교육내용인가?'의 질문이 '배우는 내용'을 묻는 질문의 의미로 부각되는 맥락이며, 이 맥락에서의 교육내용에 대한 논의가 '교육내용론'이다. 교육내용과 관련하여 교사들의 교육실천을 안내해야 할 교육이론은 '교육내용론'이어야 한다. 그럼에도 오늘날 우리나라 교육현실에는 그것이 '교육과정론'이 되고 있다. 문제제기의 교육내용②가 모든 교사에게 교육내용으로 인식되지 않는 것은 교육과정론 탓이라고 할 수 있다.

② 교사에게 묻는 경우

교육내용이란 무엇인가? 라는 질문은 교육이 되게 하는 내용의 성격(의미)를 묻는 질문이기도 하지만, 그런 성격의 범주에 드는 구체적인 내용들의 제시를 요청하는 의미로도 사용될 수 있다. 이 요청에 의하여 구체적으로 '제시된 것을 교육내용'이라는 말로 부르게 되는데 이 때의 교육내용이라 하는 것은 교육을 실천하는 일을 담당하는 교사에게 현실적으로 '제시된 교육내용'을 뜻하며, 현실적으로 우리나라 교육현장 교사들에게 교육부가 제시한 이것을 초등(중등)학교 '교육과정'이라 부르고 있다. 그러나 이 '교육과정'은 무엇이 교육내용이냐?의 대답이 아니라 '무엇을 가르칠 것인가?'의 대답이라는 사실이다. 그러기 때문에 이 교육과정에는 반드시 '목적'이 제시되고 있다.

제시된 교육내용으로서 '교육과정'은 교사의 입장에서 보면, 어떤 경로를 통해서 제시되었든 그것을 가르치면 교육이 되게 하는가 마는가(그것을 가르치는 것이 교육이라 할 수 있는가의 여부)에 대한 판단과 査定은 이미 끝난 셈이다. 이렇게 보

면 논리상 교육과정에 제시된 내용을 가르치기만 하면 —교육내용과 관련해서는— 그것이 교육이 되는 셈이다. 현실적으로 교사의 수준 즉 수업사태에서는, 교육내용(교육과정)을 가르치는 일에 그것이 교육이라 할 수 있다, 없다라는 시비가 일어날 수 없다.

이와 같은 맥락에서 제시된 교육과정의 교육내용은 크게 다음과 같은 성격을 지닌다.

- ① 그것은 시간계열상(논리상) 학생이 배우기 이전의 교육내용이라는 점이다.
- ② 그것은 반드시 말이나 글(이름, 제목, 소재)로 제시된다.
- ③ 그것은 교사면 다 인지하는 또 인지할 수 있는 것으로서의 교육내용이다.

③ 학생과 관련

현실적으로 우리 교사는 교사에게 ‘제시된 교육내용(교육과정)’을 가르치기만 하면 교육내용의 적부성과 관련하여 그것을 가르치는 것이 교육이라 할 수 있는가 없는가의 시비는 일어나지 않는다는 생각을 갖고 수업에 임한다. 왜냐하면, 통상 ‘학습내용’이란 무엇을 가르칠 것인가?의 대답 즉 ‘가르치는 교육내용’이 학생에게 ‘가르쳐진 내용’의 의미로 쓰여지기 때문이다.

우리의 통념에 의하면, 교육이나 아니냐의 시비가 일어날 수 있는 소지는 교사가 가르치려는 교육내용이 학생에게 실지로 전달되었느냐(학생이 배웠느냐)의 여부를 놓고 발생한다. 그래서 이 사태에서 교육이나 아니냐의 시비는 가르치는 교육내용과 가르쳐진 교육내용의 ‘차이’로부터 발생한다. 이 사태에서 가르치는 교육내용과 학생이 배우는 교육내용은 성격에 있어서 같은 것이기 때문에, 학생이 배운 내용은 교사가 가르친 내용이 된다. 그러기 때문에 교사가 가르친 내용이 학생에게 옮겨진 정도를 따지는 것이 교육평가의 개념으로 생각하게 되고 그 결과에 따라 교사의 가르치는 일을 놓고 ‘잘 가르친다, 못 가르친다’라고 말한다. 교사가 가르친 내용이 학생에게 옮겨진 정도는 교사가 가르친 결과이며 그 결과를 가지고 잘 가르친다, 못 가르친다라는 평가적 용어를 쓰기도 하지만, 그런 결과를 나타나게 되는 것은 교사가 동원하는 교육방법 때문이라 생각하여 교육방법의 적부성에 대해서 잘 가르친다, 못 가르친다라는 말을 쓴다. 이 때 ‘교육방법’이란 말은 가르치려는 교육

내용을 ‘어떻게 가르칠 것인가?’의 의미(가르치는 교육내용에 대한 방법)를 갖는 것으로 해석한다.

교사들이 교육과정(가르치는 교육내용)을 아무리 잘 가르쳐도 여전히 교육이 잘 못되고 있다는 비판은 왜 일어나는가? 그것은 교사가 ‘학생이 마땅히 배워야 할 내용’인 교육내용 ② 즉 배우는 내용을 가르치지 못하고 있기 때문이다. ‘학습내용’이 ‘교사가 가르치는 내용이 학생에게 가르쳐진 내용’이라는 의미 외에 ‘배우는 교육내용’이라는 뜻으로 그 의미를 확장시킬 때 그 ‘배우는 교육내용’의 성격은 다음과 같다.

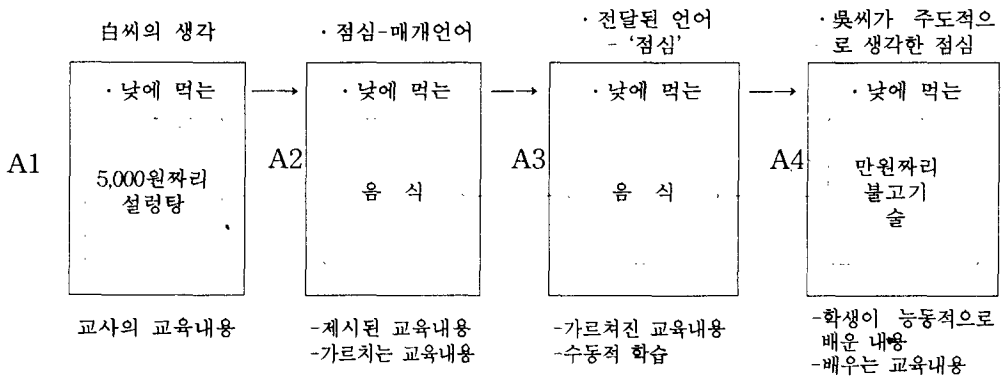
- ① 그것은 살아있는 실제 교육현실에서 실지로 학생 ‘안’에 형성된 내용, 실체로서의 교육내용이다.
- ② 그것은 ‘교육내용’이라는 말(이름)이 지시하는 대상의 실체 즉 교육내용의 실체이기 때문에, 그것은 제목, 주제, 이름으로 나타낼 수 없다. 부득이 그것을 이르려면(말하려 한다면) 설명식으로 가능할 뿐이다.

○ 제시된 교육내용 — 가르치는 교육내용, 설명으로서의 교육내용 — 배우는 교육내용

이제까지 이 글에서 가르치는 교육내용과 배우는 교육내용의 개념적 구분은 교육의 구조적 요소와 관련시켜 설명되었다. ‘교육내용’이 두가지 의미로 구분할 필요는 교육내용 그 자체의 속성에서 생긴다. 원칙적으로 교육내용은 교사의 머리(마음)속에 있다고 봐야 한다. 교사가 마음 속에 가지고 있는 그 무엇을 학생에게 가르치는 것이다. 교육과정론적 사고에 의하면 교육내용은 반드시 언어로 표현될 필요가 있다. 즉 교육내용은 반드시 언어형태로 제시된다. 언어가 없는 세계에서 교육이 이루어진다면 이 글의 교육내용을 두가지 의미로 구분하는 것은 무의미해진다. 그 세계에서는 교사가 자기가 가르치는 교육내용이 어떻게 학생에게 전달되고 있는가를 확인하는 과정(바로 교육이 이루어지는 과정)은 바로 언어를 만들어 가는 과정이 될 것이다. 언어로 媒介된 교육내용이 교육부의 교육과정이고, 교과서이고 또 설정된(진술된) 수업목표이다. 무엇을 가르칠 것인가? 의 질문은 언어(이름, 제목, 소재)로 대답 제시된다. 그렇지만 학생이 배우는 교육내용은 교육내용 그 자체의 속성인

생각(Idea) 형태로 학생 '안'에 형성된다. '2차 방정식 문제풀기'라는 수업 목표에서, 교사의 머리 속에 있는 어떤 생각(Idea)이 '2차 방정식'이라는 매개언어(중간언어)에 의해서 학생의 '안'으로 번역(이해)된다. 교사의 머리(마음)속에 교육내용②가 없으면 교육내용②는 2차 방정식이라는 가르치는 교육내용에 의해서 학생이 배우는 교육내용이 되지 못한다.

교육이론가는 교사에게 가르치는 교육내용으로서 '2차 방정식'이라는 제목 또는 소재를 제시하면서 교사의 머리 속에 교육내용②가 자리잡고 있느냐를 스스로 확인할 수 있는 이론적 장치를 마련해야 한다. 이것이 교육과정론이 교육내용론으로, 가르치는 교육내용개념 외에 배우는 교육내용개념의 구분이 필요한 이유이다. 또한 교육내용②를 학생이 배우도록 하는 것이 '배우는 교육내용에 대한 방법'이며 교육내용①, 즉 가르치는 교육내용에 대한 방법과 별도의 구분이 필요한 이유이다. 교사의 교육내용이 매개언어(중간언어)¹³⁾에 의해서 왜곡되는 현상을 앞에서 예시한 '점심사태' 예에서 살펴보자.



위 도식은 '白氏가 吳氏에게 점심을 사겠다'라는 진술에서 교육내용에 비유되는 '점심'이 어떻게 관련되고 있는가를 나타낸 것이다. 도식에서 A1은 '점심'이라는 매개언어로 표현되기 이전의 원래 백씨가 갖고 있었던 생각이며, 교육에서는 교사(학자, 과학자, 교육이론가)의 머리(마음)속에 있는 바로 '교육내용'이다. A2는 白氏의 생각이 '점심'이라는 제목(매개언어)으로 표현(표출)된 것이며, 교육에서는 교육내용

13) 이것은 Bruner가 사용한 'middle language'의 뜻으로 사용되고 있다. 이홍우, 전개서, p. 19 참조

이 '2차 방정식'과 같이 제시된 교육내용 형태로 제시된 '가르치는 교육내용'이다. 여기서 주목해야 할 점은 A1의 5,000원짜리, 설렁탕은 白氏의 마음 속에 살아있는 실물과 대응하는 實在로서의 음식물 '점심'의 내용이며 교사의 마음 속에 있는 교육내용도 교사의 마음 속에 살아 있는, 실물(현상)과 대응하는 實在에 대한 '앎'의 내용이다. A2의 제목(언어)으로서의 '점심'은 實在性이 추상되어 — 일반적인 개념으로서의 음식물, 언어의미로서의 음식물이 '점심'의 내용이다. 교육에 있어서도 언어(제목)로 제시된 교육내용은 實在性이 추상되어, 일반적인 개념으로서, 언어의미로서의 교육내용(소위 죽은 지식)¹⁴⁾이다. A3은 媒介언어로서의 '점심'이 吳氏의 마음 속에 전달된 것이다. 이 때 吳氏 마음 속에 있는 점심은 여전히 언어로서의 '점심'이다. 이 경우는 白氏가 점심을 사는 일에 있어서 吳氏의 위상이 종속적, 수동적 위상에 있다. 교육의 경우도 마찬가지로 말할 수 있다. 가르쳐진 교육내용은 언어로서의 교육내용이며 학생의 위상이 가르치는 일에 대해서 종속적인 입장으로서, 수동적인 학습의 결과이다. A4는 白氏가 점심사는 일에 대해서 吳氏가 능동적(독립적)으로 점심을 시켜먹는 결과이다. 그렇기 때문에 吳氏 마음 속에 있는 점심내용은 白氏의 마음 속에 있는 점심내용의 성격과 똑 같은, 살아있는, 실물과 대응하는 實在로서의 '점심'의 내용이다. 교육의 경우에, '배우는 교육내용'은 학생이 능동적(주도적)으로 학습한 결과로서 교사의 마음 속에 살아있는 원래 '교육내용'과 같은 성격의 — 살아있는, 실물(현상)과 대응하는, 實在에 대한 — 이해된 '앎'의 내용이며 이것이 발견학습내용이다.

이상의 유추를 통해서 지적(설명)하려는 것은, '배우는 교육내용'은 학생의 수동적 학습에 의해서는 학생이 배울 수 없는 것이며 — 수동적 학습의 결과는 언어의미로서의 교육내용이다 — 이것은 교사의 '가르치는 교육내용' 즉 언어로 제시된 교육내용에는 추상되어버린 내용이기 때문, 교사가 이것을 의도(가르치려한다면 즉 학생이 배우도록 하려면)하려면 '가르치는 수업사태'에서 '이것(가르치는 교육내용)을 가르치면 학생이 배워야 할 것(생각)이 무엇인가?'라는 질문(수업목표의 명료화에 대

14) 이 말은 지식의 '有用性'과 관련하여 쓰이는 의미, 즉 '실생활에 쓸모없는 지식'이라는 뜻으로 사용하고 있지 않다.

응해서 학습내용의 명료화)을 던져야 하며, 이 질문의 답(배우는 교육내용)에 비추어 교육방법이 구안되어야 할 것이다.

Ⅲ. 教育方法으로서 배우는 內容에 대한 方法

教育內容이 교육이 되게 하는, 教育을 성립시키는 내용 즉 ‘教育의 내용’이라는 식으로 해석하는 것과 같은 방식으로 教育方法을 해석하면 教育方法이란 教育內容과 관련하여 교육내용이 교육의 내용이 되도록하는데 동원되는 수단과 방법의 총체를 의미하는 것으로 볼 수 있다. ‘內容’과 ‘方法’은 개념적 구분이지 실체로서 ‘方法’은 그 자체로 독립할 수 있는 것이 아니다. Tyler의 教育課程理論에서처럼 교사가 가르치려는 教育內容과 학생이 배워야 하는 교육내용이 같다면, 그것을 가르침으로서 교육이 된다고 보는 가르치는 교육내용에 어떤 방법을 써서 실지 가르침으로서 교육이 실현 되는 것이라고 생각하게 된다.

무엇에 적용되는 方法이 그 방법을 씌움으로서 교육이 되게 하는 方法이란 교육이 되게 하는 교육내용 즉 교사가 가르치는 교육내용에 그것을 적용함(가르치는 교육내용에 대한 방법)을 의미한다. 그러나 교육내용으로서 Bruner 지식의 구조의 경우처럼 학생에게 실지로 실현된 내용에 의해서 그것이 교육이 되게 하는 내용인지 아닌지(교육내용인지 아닌지)를 판단하는 경우에는 교육이 되게 하는 方法이란 배우는 교육내용에 적용되어야 할 것이다.

‘方法’과 ‘結果’의 인과적 관계를 보면, 方法은 結果의 원인이라 할 수 있다. 예컨대 1cm 크기의 낚시바늘을 사용하는 낚시법은 그 크기의 바늘에 의해서 잡히는 물고기에 대해서는 하나의 방법이 되지만, 그것에 의해서 잡히지 않는 물고기에 대해서는 ‘方法’이 아니다. 教育方法은 잡히게 되는(배우게 되는 또 교육이 되게 하는) 고기(教育內容)에 대해서 構案되고 적용되어야 한다. 여기서 문제를 삼는 것은 어떤 方法이 가지고 있는 기술적인 측면의 효율성 여부가 아니라, 어떤 方法을 構案할 때, 그 방법을 적용시킬 대상내용의 적부성을 문제삼고 있는 것이다.

Bruner가 지식의 구조를 가르쳐야 한다는 생각을 핵심으로 한 이홍우 교수의 '내용모형'의 교육내용의 성격 중에 중요한 것은, 지식의 구조를 학생이 배웠느냐 못 배웠느냐에 따라, 교육내용과 관련하여 특정한 교육활동이 교육이라 할 수 있느냐 없느냐의 판단기준이 된다는 점과, 그 지식의 구조는 학생이 직접 배워야 하는(발견학습내용) 것이고 그것은 학생의 '안'에 이해된 상태로 존재하며, 그것이 학생의 어떤 '안목'을 형성하게 된다는 점이다.¹⁵⁾ 이러한 지적은 우리에게 교육이 되게 하는 교육방법이 무엇에 적용(가르치는 교육내용이 아니라 학생이 직접 배우게 되는 내용에 적용)되어야 함을 시사하고 있다. 교육내용으로서 Bruner의 지식의 구조가 수업사태의 교사에게 '제시된 교육내용' 형태로 제시되지 않은 사태를 가정한다면,¹⁶⁾ 지식의 구조를 '가르치는 교육내용'으로 의도하는 일은 특정교사 개개인의 문제가 되나, 분명한 것은 어떤 교사에게도 '지식의 구조'는 학생이 직접 배워야 하는, 배우는 교육내용이어야 한다는 사실이다. 이 사태에서 모든 교사가 어떤 教育方法을 構案한다면, 그것은 지식의 구조를 가르치는 방법 즉 학생이 배우는 교육내용에 대한 방법이어야 한다.

Tyler의 교육내용이 이 글의 개념에 의하면 가르치는 교육내용과 배우는 교육내용이 같기 때문에, 그 어느 것도 다 '교육이 되게 하는' 교육내용이기 때문에 '教育이 되게 하는 方法' 즉 교육방법은 두 개의 교육내용 중 어느 것에 적용되어도 좋은 셈이다. 그러나 Bruner의 교육내용(내용모형의 교육내용)에 있어서 '교육이 되게 하는' 교육내용은 '배우는 교육내용'이기 때문에 '교육이 되게 하는 방법' 즉 교육방법은 배우는 교육내용에 적용되어야 한다. 그러기 때문에 Tyler와 Bruner의 교육내용 중에서 어느 교육내용에서나 모두 교육이 되게 하는 방법은 '배우는 교육내용'에 적용되는 방법이다.

□ 여기서는 초등학교 수업사태에서 흔히 다루어지고 있는 두가지 교육내용의 수업을 통해서 살펴보자.

15) 이홍우, 전계서 참조

16) '~ 가정한다면'이라는 가정법을 쓰는 이유는, 이홍우 교수의 「교육과정탐구」에서는 Bruner의 지식의 구조(내용모형)를 가르치는 일(학생에게 어떤 '안목'을 형성시키는 일)이 교사의 가르치는 일이 교육이 되게 하는 일이라고 말하고 있다. 그러나 그 '내용모형의 교육내용'이 교사에게 '제시된 교육내용'(교육과정)으로 어떻게 제시되는가에 대한 언급이 분명치 않기 때문이다.

1. '숫자(1,2,3 ...)를 쓸 수 있다'라는 수업목표를 생각해 보자.

가르치는 교육내용과 배우는 교육내용이 같은 경우라고 생각하기 쉽다. 가르치는 교육내용에 대한 방법도 학생이 숫자를 쓸 수 있게 하는 방법이요, 배우는 내용에 대한 방법도 학생이 숫자를 쓸 수 있게 하는 방법이라 생각하기 때문이다. 이것이 이 글에서 지적하고 있는 '가르치는(수업)상태'에 갇힌 사고방식의 전형이다.

만일 그 수업목표(가르치는 교육내용)를 가르쳤는데도 숫자를 못쓰는 학생을 생각해 보자. 왜 숫자를 못쓰는 결과가 생겼을까? 교사가 적용한 교육방법의 졸렬성 때문인가? 아니면 학생이 지능이 낮아서 그러한가? 아니다. 이 글의 대답은 학생은 기계가 아닌 이상 어떤 생각을 갖고 그 생각에 의해서 숫자를 쓰게 된다. 숫자를 못쓰는 학생은 숫자를 쓰게 하는데 가져야 하는 어떤 생각을 못 가졌거나, 잘못 생각한 결과이다.¹⁷⁾ '학생이 숫자를 쓸 수 있게 되기 위해서 학생이 마땅히 가져야 하는 생각' 이것이 '배우는 교육내용'이다. 학생이 숫자를 못 쓰는 것은 이 '배우는 교육내용'을 배우지 못했기 때문이다. 이것을 교사가 쓰는 교육방법과 관련을 시키려면, 교사는 이 배우는 교육내용을 인식(확인)하고 그것에 대한 방법을 써야 한다.

이 배우는 교육내용이 무엇인가? 이 질문은 수학과교육학이 대답해 주어야 한다. 이 대답이 제시되지 않은 상황에서 교사는 자신에게 물어야(연구)한다. '이것(가르치는 교육내용)을 왜 가르치는가?' — 이 가르치는 교육내용속에 가르치려는 수학적 생각은 무엇인가의 질문이다 — 또는 '이것을 가르치면 그 결과로 학생은 어떤 생각(수학적)을 갖게 되는가?' 이 질문에 대답하면 그것이 '배우는 교육내용'이 되며, 수업목표의 명료화에 대응하는 '학습내용의 명료화'가 이루어진다.

2. '동시를 쓸 수 있다'라는 수업목표는 일단 가르치는 교육내용이다. 이것을 수업목표로 하는 수업에서 교사들이 일반적으로 사용한다고 볼 수 있는 '방법'은 무엇인가? 필자가 실제 수업참관을 한 결과로 얻은 판단은 특별히 교육방법이랄 수 없어보이는 방법(원고지를 내주고 예컨대 '어머니'라는 제목을 제시하거나, 어

17) 이렇게 생각하는 것은, 기존의 개념으로서는 형성평가(formative evaluation) 개념과 일치한다. 줄고, "교육학의 내용구성:-무엇이 문제인가" 논문참조

머니에 대한 느낌을 서로 발표케 하는 그런 식의 방법)을 쓰고 있다고 보았다. 그것이 방법이라면 가르치는 내용(쓸 수 있다)에 대한 방법이라고는 할 수 있으나, 그것은 '쓸 수 있는' 물리적 조건(원고지, 제목, 어머니에 대한 생각)을 제시하는 방법이라 할 것이다. 왜 이것이 방법이 된다고 생각했느냐에 대해서 생각해 보면 '동시를 쓸 수 있는 일'에서 '동시란 무엇인가?'는 이미 가르쳤고, 학생이 배운 상태임을 전제하고 있기 때문이다.

여기서 문제가 되는 것은 '동시를 쓸 수 있다'라는 수업목표에서 '동시'는 누구의 머리 속에 있는가? 라고 물으면, 교사의 머리 속에도 있고 학생의 머리 속에도 있다고 대답할 수 있다. 그러면 교사가 구안하는(사용하려는) '교육방법'은 누구의 머리 속에 있는 '동시'에 대한 방법인가? 라고 물으면, 말로는 학생의 머리 속에 있는 동시라고 대답할는지 모르나 —필자가 생각하기에는—실지로는 대부분 교사들이 현실적으로 자기의 머리 속에 있는, 자기가 알고 있는, '동시란 무엇인가?'의 대답에 비추어 그 교육방법을 구안하고 있다는 점이다. Tyler의 교육내용에 있어서도 교사가 사용하는 그 교육방법이 교육이 되게 하는 방법 즉 '교육방법'이 되려면 교사의 머리 속에 있는 '동시'와 학생의 머리 속에 있는 동시(동시란 무엇인가?의 대답)가 수학적인 합동관계로 '같은 것'이라는 전제가 필요하다.

'동시를 쓰는 일'은 학생이 하는 일이며 이것을 학생이 한다라는 것은 학생의 머리 속에 있는 동시 즉 동시란 무엇인가?의 대답에 의해서 '어머니'란 주제를 가지고 무엇을 썼을 때 그것이 동시가 되도록 하는 일이다. 그러기 때문에 그 동시를 학생이 쓰도록 하는 '교육방법'은 학생의 머리 속에 있는 '동시' 즉 배우는 내용에 대한 방법이어야 한다. 가르치는 교육사태에서는 '동시란 무엇인가?'라는 교육내용과 관련하여 교사의 머리 속에 있는 동시(가르치는 교육내용)와 학생의 머리 속에 있는 동시(배우는 교육내용)과의 일치여부를 확인하는 것이 教育評價의 일차적인 의미이고, 그것은 교사의 가르치는 教育內容이 교육이 되게 하는 내용인가 아닌가를 量的으로 판단하는 의미를 지닌다. 그 뿐만 아니라 수업이 시작하기 전에 診斷評價를 실시하는 것도 학생의 머리 속에 동시를 사실적으로 확인하는 의미를 갖고 있다. 이 진단평가는 수업에서 '가르치는 교육내용'을 확인하기 위해서 실시하는 것으로 해석되는 경우가 있으나, 실지로는 학생이 '배우는 내용'

에 입각해서 ‘교육방법’을 구안하려는 의도가 숨어 있는 일이다.

이 글이 주장하는 바, ‘교육방법’은 ‘배우는 教育內容’에 대한 방법이다라는 주장과 관련하여, 이 동시 수업에서 ‘배우는 교육내용’은 무엇인가? 이 질문에 대답하는 손 쉬운 길은 — 이 글의 ‘배우는 교육내용’ 개념이 「교육과정탐구」의 ‘내용모형’의 교육내용을 염두에 둔 것이기 때문에, 앞에서도 논의된 바와 같이 — ‘배우는 교육내용’개념과 ‘내용모형’의 교육내용의 같은 점과 다른 점을 제시하는 일이나, 그 분석이 정확하게 이루어지지 않은 현재로서는 이 글이 그 개념을 설정할 때 가장 중요하게 생각했던 성격적 특징(이를테면 기존개념으로 말하면, 교육내용 선정의 기준 또는 준거에 해당하 것)을 밝히는 일이다. 그것은 크게 두가지 ① ‘배우는 교육내용은 가르치는 교육내용’에 대응하는 것이다라는 점과 ② 그것은 교사가 가르치거나 말거나 학생 쪽에서 보면 마땅히 배워야 하는 내용이라는 점이다.

이 동시 수업에서 학생의 머리 속에 있는 동시 즉 동시란 무엇인가의 대답은 측정과 평가 또는 진단의 대상이 되는 실지로, 사실적으로 학생의 머리 속에 ‘있는 것’임에 비해 교육방법이 적용될 ‘배우는 교육내용’은 가르치는 교육내용(동시란 무엇인가? 라는 질문)에 비추어 마땅히 학생의 머리 속에 있어야 할 동시이다. 그것을 배우는 것이 동시교육(문학교육)이라 할 수 있는가 없는가를 판단하는 기준이 되는, 그래서 그것을 배운 결과가 문학교육이라 부를 수 있게 되기 위해서 ‘마땅히’ 당연히, (논리상) 배워야 하는 ‘내용’이다.

위 ①의 특징은 ‘현실적 처방’이라는 의도가 반영된 결과이다. ‘내용모형’의 교육내용이 그것을 가르쳤는가 못 가르쳤는가(학생이 그것을 배우는가 못 배우는가)가 그것을 교육이 되었다 아니다를 판단하는 기준이 될 수 있음을(되어야함)을 인정하지만, 현실적으로 그것이 ‘제시된 교육내용(교육과정)’ 형태로 제시가 안된 경우에 극단적으로 말하면 — 실제 수업에서 ‘수업목표’진술이 수업내용과 무관하게 하나의 형식절차로 이루어지는 경우를 가상한다면 — 실제로 교육과정에 제시되었는가 아닌가와도 무관하게(이경우는 현재 통념으로 생각하고 있는 교육과정 논리에 의하면 분명히 논리적 모순이나 그것이 현실인 경우)에도 그것을 가르쳐내야만 교육이라 할 수 있는 그 ‘배우는 교육내용’이 무엇인가를 알아야(의도해야)한다. 그것은 자기가 가르치는 교육내용이 교육이 되는 내용임을 인정받기 위해서(이것을 일차적으로

교사의 책임이 아니다)가 아니라 자기가 사용하는 교육방법이 교육이 되게 하는 방법이 되게 하기 위해서이다. 이 점이 이 논문제목을 '교육내용과 교육방법의 관련성'으로 삼는 이유이다.

□ 다시 말머리를 童詩수업사태로 돌리면, 교사가 교육방법을 구안하기 위해서 의도해야 하는 '배우는 교육내용'은 무엇인가?

이 질문에 답하기 위해서 교사는 '동시를 쓸 수 있다'라는 수업목표 즉 가르치는 교육내용 '동시쓰기'를 왜 가르치는가? 라고 물어야 한다. '지식의 구조'를 왜 가르치는가? 의 질문처럼, '동시' 또는 '동시쓰기'를 왜 가르치는가? 의 질문은 특정한 교육내용의 가치를 묻는 질문이다(이홍우 교수의 저서 「교육과정탐구」나 「교육의 목적과 난점」에는 이 '교육내용의 가치'에 대해서 자세히 설명되고 있다) 그러나 Bruner와 이홍우 교수가 '교육내용론'이나 '교육과정론'으로 이 질문을 제기할 때와 수업사태에서 교사가 이 질문을 제기할 때와는 그 의미가 다르다고 본다. 교사가 '이것을 왜 가르치는가?'라고 묻는 것은 교육내용으로서 '이것'의 가치를 '설명'하려고 묻는 것이 아니라 이것(가르치는 교육내용)을 가르쳤다고 할 때 그 결과로 학생이 마땅히(교육내용의 가치)배워야 하는 '내용(배우는 교육내용)'이 무엇인가? 를 지적하려는 의도를 갖는 질문이다.

동시를 왜 가르치는가? 의 질문은 현재 통념상 '동시교육의 목적'이라는 주제에 의해서 대답되고 있고, 그 대답된 어떤 것을 가지고 — R.S.Peters와 같이 교육의 내재적 가치를 주장하는 사람들에 의하면 — 그것은 우리 인간의 생활문제를 해결하는데 유용한 가치를 지적하는 것이지 교육이 되게(예컨대 인간교육이 되게)하는데 가치를 갖는 것으로 제시하지 못하고 있다고 본다. 그러기 때문에 수업사태에서 이 질문은 '인간교육이 되게 하려고(그런 관점에서) 동시를 가르친다고 할 때, 그것을 가르친 결과로 학생이 어떤 상태(어떤 생각, 아이디어, 어떤 안목)가 되어야 한다고 보는가?'라는 질문이 된다. 이런 의미로 이 질문에 대답하려고 하면, 교사는 '글을 쓰는 일'과 관련하여 '어머니'라는 제목에 대해서 쓰는, 보통글을 쓰게하지 않고 왜 하필이면 '동시'란 형태의 글을 쓰게 하는가? 의 질문을 착안해야 한다. 다시 말해서 보통글에서 표현대상이 되는 내용의 성격과

‘동시’라는 문학작품이 표현하려고 하는 대상내용의 성격이 같은가 틀린가에 대해서 교사는 우선 대답해야 한다. 만일 ‘표현대상내용의 성격’이 보통글에 있어서와 동시라는 문학작품에 있어서 다른 것이라면 교사는 우선 그 차이가 무엇인가를 밝혀야 하며 또 그 차이가 교육내용이 되도록(문학작품이 표현대상으로 삼고 있는 그런 성격의 내용이 어째서 교육적 가치를 지니게 되는가?) 그것을 규정해야 한다. 교사의 머리 속에 있는, 교육내용으로서의 ‘동시’의 의미가 바로 학생이 ‘동시를 쓴다’할 때 마땅히 학생의 머리 속에 있어야 할 동시(배우는 교육내용으로서의 동시)이다. 따라서 교사가 구안하는 교육방법은 바로 마땅히 학생의 머리 속에 있어야 할 ‘배우는 교육내용’으로서의 동시의 의미가 ‘어머니’라는 주제에 의해서 표현되도록 하는 방법인 것이다. 또 만일 ‘표현대상 내용의 성격’이 보통 글에서나 동시 글에 있어서나 다르지 않다면 즉 보통글과 동시의 다른 점이 동시글의 운율이나 동시글의 형식에 있다고 한다면, 교사가 구안하는 교육방법은 학생의 머리 속에 있는 동시(동시의 운율이나 형식적 특징, 성격)와 관련하여(배우는 교육내용과 관련하여) 그 방법을 구안하여야 할 것이다. 이 경우에 교사는 별도로 자기가 채택한 교육방법이 교육이 되게(人間교육이 되게)하는 방법이나? 즉 동시의 형식으로 글을 쓰거나 못 쓰느냐가 人間教育의 내용이 되는가?의 질문에 대답해야 한다. 보통글의 표현(또는 기술, 설명)대상과 동시(문학작품)의 표현 대상이 같다면, 왜 인간은 동시라는 ‘형식’을 배워야 하나?(동시형식의 교육적가치)를 밝혀야 한다. 이런 질문에 대답하지 않고 즉 학생이 어떤 생각을 갖게하면(학생이 무엇을 배우면) 그것을 교육이라 할 수 있는가 없는가를 판단하지 않는채 ‘동시를 쓸 수 있다’라는 교육내용에 어떤 방법을 쓰고 있다면, 그 방법은 즉 무엇에 대한 방법인지도 모른채 표적없는 방법(배우는 교육내용이 무엇인지 모른채 배우는 교육내용을 가르치는 방법이라고 생각하는)을 사용하는 셈이다. 동시란 무엇인가? 또는 교육내용으로서 동시란 무엇인가?에 대한 이 글의 대답은 지면관계상 필자의 별도 연구주제에 의하여 대답될 것이다.

IV. ‘教育’을 성립시키는 構造的 要素로서 教師와 學生

어떤 人間活動을 反省的으로 검토할 때 우리는 흔히 그것의 目的, 內容, 方法을 놓고 질문하거나 설명한다. 教育의 경우에 있어서는 ‘교육이란 무엇인가?’라는 反省的 質問에 教育의 目的, 內容, 方法을 놓고 논의하거나, 설명하기도 하지만 — 다른 人間活動과는 다르게 教育은 구조적으로 두 개의 행위주체자 즉 教師와 學生을 포함하는 특이성 때문에 — 教師와 學生變因과의 關係성을 놓고도 논의하거나 설명하기도 한다. ‘교육을 했다고는 하나 學生에게서 아무런 變化가 없다면 그것은 교육이 아니다’라는 설명이 그런 예이다. 또한 ‘教師中心教育, 兒童中心教育, 公給자중심교육’ 또는 수요자중심교육, 발견학습(탐구학습), 學習者主導的學習 등의 概念도 또한 그런 예라 할 수 있다.

□ 한편, ‘교육이란 무엇인가?’라는 질문이 제기되는 맥락은 크게 두가지로 나누어 생각할 수 있다.

첫째는 ‘教育’이라는 概念의 뜻을 모르는 사람이 이 질문을 제기하는 경우이고 둘째는 지금 교육이라는 이름 아래 행해지고 있는 일들에 모종의 회의 또는 불만을 가진 사람이 ‘(도대체) 교육이란 뭐냐?’란 반성적 또는 비판적 질문으로 제기하는 경우이다.

위 두 개의 맥락 중에서 어느 맥락에서 질문을 제기하느냐에 따라 그 대답의 내용이 달라지는 것은 아니지만, 그 대답의 내용을 자기가 수행하는 교육이란 활동에 얼마나, 어떻게 반영시키고 있는가의 關係를 생각하면 크게 차이가 나는 맥락이다.

이 글은 그 두 번째의 맥락에서 제기되는 질문에 초점이 있으며, 教育을 ‘잘한다’, 또는 ‘못한다’라는 말로 비판하거나 평가할 때 우리가 명확하게 구분지어야 할 문제들을 다루려 한다. ‘교육이 잘못되고 있다’라는 말로 시작하여 지적되는 구체적인 ‘잘못된 점’은 수없이 많지만, 그 수없이 많은 잘못된 점을 그 성격을

가지고 나누어 보면 크게 두가지로 분류할 수 있다.

첫째, 우리가 지금 교육의 이름으로 하고 있는 것이 '교육이 아닌 것'을 하고 있는 잘못을 저지르고 있다는 것이다. '교육을 했다하나 학생이 달라진게 없는데 그것을 교육이라 할 수 있느냐?'라는 비판조의 질문에서부터, 우리교육은 인간 부재의 교육이라는 비판 등이 그 예이다.

둘째는 '教育力'의 잘못, 즉 교육의 효율성에 있어서의 잘못이다.

- 우리가 지금 교육의 이름으로 하고 있는 일들이 '교육이 아닌 점'에서 잘못되고 있다는 논의는 또 두가지 성격으로 나누어 볼 수 있다. 첫째가 교육의 본질에 비추어서 특정한 교육의 목적, 내용, 방법이 잘못되고 있다는 식의 논의와 비판이다. 둘째는 지금 하고 있는 교육이 교육이라는 것을 성립시키는 구조적 요소와 관련시켜 생각할 때 '교육이 아니다'라는 식의 논의와 비판이다. 예컨대, '교육을 했다하나 학생에게서 아무런 변화가 없으면 그것은 교육이 아니다'라는 주장은 '교육이 아니다'라는 판단을 학생이라는 교육의 구조적 요소에 비추어보아 (관련시켜) 내리고 있는 것이다. 이런 생각을 교사가 맡고 있는 수업이라는 일과 관련시킬 때, '수업목표는 수업이 끝났을 때 학생이 해 보일 수 있는 행동'이라고 정의(생각)하게 된다.

이 글이 시도하는 논의의 초점은 위 첫째 성격의 문제에 있지 않고 두 번째 성격의 문제에 있다. 이 글의 관심은 교육의 구조적 요소인 교사와 학생변인을 관련시켜 특정한 활동(사태)을 '교육이다, 아니다'로 판단한다면, 교육의 개념적 요소(內包)로서 학생이 '~ 행동을 해 보이는 것'으로 충분한가? 이다. 예를 들어 말하면, 학생변인과의 관련을 강조한 '발견학습'의 경우에 발견학습이 안된 사태를 놓고 우리는 '교육이 아닌 사태'로 볼 것인가 아니면 '교육력이 부족한 사태'로 볼 것인가? 의 문제이다. 오늘날 교육개혁 논의에서 주장되는 '학생의 주도적 학습'은 교육을 잘하자는 권장사항인가 아니면 '교육이다 아니다'를 평가하는 기준, 즉 교육의 개념적요소(內包)인가? 이다.

- 교육의 일반적 사태에서 '교육이 잘못되고 있다'라는 말이 교사가 수행하는 수업 사태에서는 어떻게 해석되고 있는가?

교육이 잘못되고 있다라는 말은 수업사태에는 '잘못 가르치고 있다'라는 말이 된다. 무엇이 잘못되었는가 즉 '잘못 가르치는 점'은 여러 가지로 지적이 될 수 있지만, 그것을 성격으로 나누어 보면, 앞에서 논의한 바와 같이 교육이 아닌 일을 하는 잘못과 지금하고 있는 일(교육)을 효율적으로 수행하지 못하는 잘못으로 나눌 수 있다. 수업사태에서 '교육이 아닌 일을 하는 잘못'의 내용을 이루는 것은 교육의 일반적 사태에서의 그것과는 다르다. 수업사태는 국가수준에서 '교육과 교육이 아닌 것에 대한 논의, 즉 교육의 목적은 무엇이며, 무엇이 교육내용(교육과정)이 되어야 하는 가는 논의가 끝나고 특정한 목적과 교육내용(교육과정)이 가르쳐야 할 사항으로 이미 정해진 사태이다. 그렇기 때문에 교사가 잘못 가르치는 점은 논리상, a.마땅히 가르치기로 되어 있는 것(교육내용)'을 가르쳐 내지 못하는 점 b.교육이 되었다라는 행동적 증거를 학생에게서 얻어내지(수업목표의 달성) 못한 잘못 c.수업목표달성을 이루지 못한 졸렬한 방법을 사용한 잘못, 교육기술적인 잘못 등 세가지로 요약할 수 있다.

여기서 b의 잘못 즉, 수업목표를 달성하지 못한 잘못에는 또 두가지 종류의 '잘못'이 들어있다. 하나는 가르치려는 교육내용을 충분히 학생에게 배우도록 하지 못한 잘못이요, 또 다른 하나는 교육이 되었다는 증거를 학생으로부터 얻어내지 못한 잘못 즉 교육이 아닌 것을 한 잘못이다. 그러니 수업사태에서 '교육이 아닌 일을 한 잘못'은 교육되었다라는 증거를 삼을 수 있는 것을 가르쳐내지 못한 잘못, 즉 교육이라고 생각하여 무엇을 열심히 하였는데 결국 교육이 아닌 일을 한 셈인 잘못 뿐이다. 그러니 자연히 교사가 수업에서 일으키는 다른 잘못은 '지금 하고 있는 일(교육)을 효율적으로 하지 못한 잘못'이고 —필자가 생각하기에— 이런 잘못은 성격에 있어서 교육기술적인(방법적)인 잘못으로 해석(생각)하는 것 같다.

실제 수업사태에서 '교육이 아닌 일을 하는 잘못'은 겨우 수업목표진술의 잘못(수업목표에 행동목표를 넣지 않고 진술하는 잘못)에서 나타날 뿐이다. 왜냐하면 예컨대 100점 만점의 시험에서 80점을 맞았을 때, 100점에서 모자란 20점은 '교사가 하는 일'에 비추어 보면 교사가 가르쳐야 할 교육내용을 다 가르치지 못한 方法的인 잘못의 증거이기도 하지만 또한 '교육이 아닌 일을 한 잘못'을 나타

내는 의미도 가지고 있다. 그렇지만 필자가 생각하기에 실제로 교사들이 20점을 자기가 한 일 중에서 20점만큼 ‘교육이 아닌 일을 한 것’으로 해석하면서 수업에 임하는 것 같지 않다. 더군다나 수업목표진술이 실제 수업내용과의 괴리, 즉 수업목표진술의 수업과정에 하나의 형식요건으로 전락되는 사태에 있서는 수업에서 ‘교육이 아닌 일을 한 잘못’은 교사가 잘못하는(잘못 가르치는)일이 무엇인가라는 반성의 대상(내용)이 되지 못하는 것 같다. 다시 말해서 수업사태에서 교사들이 일반적으로 갖고 있다고 생각되는 것은 ‘잘못 가르친다’라는 말의 의미는 ‘방법적인 잘못’의 뜻으로만 해석되고 있다는 것이다.

이 글에서 ‘교육내용’을 가르치는 교육내용과 그것에 대응하는 ‘배우는 교육내용’으로 구분하는 것은 우리가 수업사태에서 — ‘잘못 가르친다’라는 행위의 반성대상을 온통 방법적인 잘못으로 인식(해석)하는데 대해서 — 잘못 가르친다라는 행위의 대상이 교육내용 관련쪽으로도 시선을 돌리게 할 뿐만 아니라 ‘교육이 아닌 일을 하는 잘못’에도 눈을 돌리게 하는데 의의를 찾을 수 있다고 할 수 있다.

‘열린교육’ 시범학교의 열린교육 시범수업을 참관하고 난 후에 열리는 보고회에서, ‘방법만이 난무하는 수업’이라는 참관소감은 우리들(또는 교사들)이 수업에 있어서 ‘잘하는 것’이나 ‘잘못하는 것’이 모두 방법에 관한 것이라고 생각하는 잘못된 인식을 단적으로 지적한 말이다. ‘열린교육’의 시범수업은 참관자로 하여금 열린교육이 무엇이며, 그것을 잘하는 모습을 시범(보이는)하는 일이다. 그러기 위해서는 열린교육의 방법적 특징은 물론 교육내용과 관련된 특징, 더 나아가 ‘교육이 아닌 일을 하는 잘못’과의 관련에서 보는 특징까지도 볼 수 있도록 시범해야 할 일이다.

- 그러면, 수업사태에서 ‘교육이 아닌 일을 하는 잘못’의 교육내용과의 관련은 무엇인가?

이 질문에 대해서 이 글이 가지고 있는 대답을 단적으로 말하면, 그것은 — 앞에서 예로 든 수업내용과 관련시켜 말하면 — 국어에서 ‘문장’을 교육내용으로

삼으면서 문장을 소리내어 읽거나 쓰는 것(수업목표①, 교육내용①)만 가르치고 끝내는('가르친다'의 의미를 종결시키는) 그래서 학생이 그 문장의 의미를 모르는 채(수업목표②, 교육내용②를 학생이 배우지 않은 채) '문장을 배우는 일'의 의미를 종결시키는 그런 잘못이다. 또한 수학의 경우에 '2차 방정식'을 교육내용으로 삼으면서 $(x+1)^2 = ?$ 의 문제를 푸는 것, 즉 수업목①, 교육내용①만 가르치고 그 식(수학적문장)의 뜻 또는 의미를 학생이 배우지 못한채 가르치는 일과 배우는 일을 종결시켜버리는 그런 잘못이다. 이런 잘못은 교육방법과 관련된 잘못이 아니라, 교육내용과 관련된 잘못이며 더 나아가 교육이 아닌 일을 하는 일과 관련된 잘못이다.

□ 이 글의 관심은 교육의 구조 내에서 학생의 지위와 관련지어 봤을 때 교육이 아닌 일을 하는 잘못이 무엇인가? 이다.

이 질문에 대해서 오늘날 일반적으로 수용되고 있는 대답은 '교육을 했다하나 학생에게서 아무런 變化가 없다면 그것은 교육이 아니다'라는 해석이다. 이것을 수업사태로 가져가면 '교사가 무엇을 가르쳤다하나 학생이 그것을 배우지(變化) 못하면 그것은 교육이 아니다'라는 말이 된다. 이 말은 '교육'이란 '가르치는 일'과 '배우는 일' 두가지를 모두 포함하는 일(개념)이므로 그 두가지 일 중 어느 한 쪽만을 가지고는 '교육'이라 할 수 없다는 너무나도 당연한 생각의 반영이다. 그러나 이 진술의 의미(내용)를 실천하는 실제교육에서는 이 진술의 형식적의미(문장상의 의미)가 명백한 것 만큼 실제적 의미가 명확하지 않다. 이런 사태가 초래되는 이유는 크게 두가지이다. 하나는, 교육의 본질이 무엇이나? 그 대답에 따라 무엇을 가르치면 교육이오, 무엇을 가르치면 교육이 아니냐는 문제, 즉 '교육내용'의 의미상 애매모호성 때문이며 이런 이유는 앞에서 논의한 대로 국가수준에서 이미 논의가 끝난 것으로 간주될 수 있기 때문에 교사의 수업사태에서는 논리상 야기되지 않는다고 할 수 있다. 다음으로 이것이 이 글의 관심의 초점인바, '가르치는 일'과 '배우는 일'의 관계 즉 두 일이 서로 독립적 관계인가, 종속적 관계인가?의 애매성 때문이다.

우리가 통념으로 갖고 있는 '교육'개념의 이해에서는 '가르치는 것을 배운다'라

는 진술을 믿는다. 이 진술은 교육내용을 媒介로 해서 교사의 가르치는 일과 학생의 배우는 일의 관련을 나타내고 있다. 이 진술은 교육내용 측면에서 보면 교사 즉 가르치는 일은 능동(독립)의 地位에, 학생 즉 배우는 일은 被動(종속)의 지위에 있다. 우리는 이 진술에 介在된 학생(배우는 일)의 지위(피동적, 종속적)를 교육에 있어서 학생(배우는 일)이 차지하는 일반적 지위로 전락시켜 버린다. 앞에서 우리는 教育을 그것의 구조적요소와 관련시켜 ‘가르치는 일과 배우는 일의 관련을 독립적인것(엄격하게 얘기하면 관련을 지적하지 않은 채로, 그러니까 논리상 두 개로 구분했으니 그 둘은 독립적이다)으로 기술한 이상, 학생(배우는 일)의 지위를 종속적으로 규정하는 것은, 표면적으로 논리적 모순이요, 이면에 있어서는 논리적 비약이다.

혹자는 ‘被教育者’라는 말을 가지고 반론을 제기할는지 모른다. 이 개념에는 媒介變因이 제시되어 있지 않다. 그러기 때문에 이 개념은 교육내용을 매개변인으로 삼은 후 그것을 일반화시켜버린 개념이라 할 수 있다. 혹자는 또는 많은 사람들이 ‘배우다’라는 말의 의미상 피동성을 가지고 있다고 반론을 제기할는지 모른다. 그러나 ‘배우다’라는 動詞는 피동(~be learned)으로 쓰이기도 하지만 능동(learn ~)으로도 쓰인다. 참으로 이 대목이 중요하다. ‘배우다’라는 말이 피동으로 쓰이기도 하지만 능동으로도 쓰인다는 말은 ‘배우다’라는 말이 능동으로도 쓰이기도 하지만 피동으로 쓰이기도 한다라고 바꾸어 말할 수 있다. 이 말은 ‘배우다’는 원래 능동의 지위를 갖고 있는 것이나 경우에 따라져 특정한 (교육내용과 관련해서는) 피동의 지위를 갖기도 한다라는 말이 된다. 여기서 ‘특정한 교육내용’의 예로서 우리가 쉽게 들 수 있는 것은 ‘발견학습’의 교육내용이다. 발견학습은 학습자(학생)의 또는 배우는 일의 능동성을 강조한 개념이다. 그러나 발견학습의 학습능동성은 배우는 일의 일반적 지위로서 능동을 전제하고 있는 것이 아니라, 발견학습의 교육내용에 한해서 학습의 능동성이 요구되는 그런 개념이다.

어째서 그렇게 말할 수 있는가? 이 질문에 대답하는 것은 이 글에서 하나의 예로서 제시된 [수업 2]의 수업목표②, 교육내용②와 이홍우 교수의 글에서¹⁸⁾ ‘빛의 직진’이라는 교육내용과의 관련 즉 성격에 있어서, 전자와 후자가 같은가,

18) 이홍우 교수는 교육내용의 두가지 서로 다른 성격을 대표하는 것으로, ‘푸즈를 갈아까울 줄 안다’와 ‘빛의 직진을 안다’를 들고 있다. 이 글에서는 전자를 교육내용①, 후자를 교육내용②로 대응시키고 있다. 이홍우, 교육의 개념, pp.66-67

다른가? 에 대답하는 일이다. (이 논의는 별도의 주제로 다루어질 수 있는 것으로 보지만) 외형에 있어서 전자의 교육내용①(2차방정식풀기)와 교육내용②(2차방정식의 의미)는 논리적인 관련(그 두 개가 내용적으로 '2차 방정식을 안다'의 內包를 이루고 있고)을 가지고 있고 후자(이홍우 교수의 교육내용)의 교육내용①(푸즈를 갈아끼울 줄 아는 것)과 교육내용②(빛의 직진)은 서로 내용에 있어서 독립적이다. 전자의 교육내용에 있어서나 후자의 교육내용에 있어서나 모두 교육내용①은 수동적 학습에 의해서도 가르칠 수 있는 내용이고, 교육내용②는 능동적 학습에 의해서만이 가르칠 수 있는 내용이다. 발견학습의 교육내용의 예로서 생각해 보자.

한 단위의 교육내용 ' $(x+1)^2 = x^2 + 2x + 1$ 을 안다'는 것은 교육내용①을 배우는 것은 물론 교육내용②를 배웠을(알았을) 때에 완성(종결)된다. 그러기 때문에 교육내용②를 배우는데 학습의 능동성이 요구되는 것이라면 원래, 교육내용을 배우는 일이 능동성을 요구하는 일이라고 보는 셈이다. 그러나 경우에 따라서 교육내용①은 수동적 학습으로도 배울 수 있는 내용으로 보게 되는 것이다.

학습자의 독립적 지위, 학습의 능동성이 교사가 자기가 하는 일이 교육이 되는가 마는가를 판가름하는 기준(교육개념의 내포)이 된다는 개념적 이해의 관점에서 '발견학습'을 지도할 때와, 학습의 능동성이 교육이 되는가 마는가를 판가름하는 기준이 아니다 라는 개념적 이해의 관점에서 발견학습(학습의 능동성)을 학습의 예외적 경우로 또는 권장사항으로 지도할 때와는 — 교사가 학습자에게 학습의 능동성을 실현시키려는 노력을 얼마나 경주할 것인가를 생각해 보면 — 크게 차이가 날 것이다. 오늘날 우리나라의 '발견학습'이 실패로 평가된다면 그 실패의 요인 중에는 이런 이유와 요인이 결정적으로 작용한 결과라고 생각된다.

- 학습자의 지위 즉 학습의 능동성이 교육인가 아닌가를 판가름하는 기준 즉 교육의 개념적 요건으로 인식할 때에 교육내용②를 가르치는 '발견학습'은 '내용관련' 문제로 보게 될 것이며, 그렇지 않고 학습의 예외적인 경우의 하나로 볼 때 그것은 '方法' 관련문제로 보게 될 것이다.

오늘날 우리(교사)들에게 인식된 '발견학습'의 개념은 — 교육내용에 있어서는 예컨대 Bruner의 '지식의 구조'를 가르치는 학습이요, 방법적으로는 탐구학습방

법 또는 과정으로서의 ‘OO과 탐구학습모형’을 적용하는 것이라고 말하기는 하지만 — 실제 수업에서는(‘지식의 구조’란 개념이해의 어려움이 그 한 원인이기도 하지만) ‘OO과 탐구학습모형’을 적용하는 일이 발견학습을 실천, 실현시키는 일이라는 생각, 즉 발견학습을 실제에 있어서는 방법관련 개념으로 보는 생각이 넓게 퍼져 있는 것 같다.

이 글이 해석하는 바에 의하면, ① 발견학습은 내용관련 개념이고, ② 교육내용②를 배우는 학습이고, ③ 배우는 일 또는 학습자의 독립적, 능동적인 지위는 교육개념의 요건으로서 교육이 원래 부여한 지위이며, ④ 학생의 발견학습 성취 여부는 교사가 하는 일이 교육인가 아닌가를 판가름 하는 하나의 기준이 되며, ⑤ 발견학습의 대상 내용은 ‘가르치는 教育內容’이 아니라 ‘배우는 教育內容’이며, ⑥ 발견학습방법은 가르치는 내용에 대한 방법이 아니라 배우는 내용에 대한 방법이다. 이러한 해석은 비단 기존개념으로서 발견학습개념에만 적용되는 것이 아니라 일반적인 용어로 ‘아동중심교육’ 개념범주에 포함되는 모든 것, 예컨대 수요자 중심교육, 학생 주도적 학습, 심지어 열린교육개념에까지 적용될 수 있다. 특히 이 글의 해석에서 ⑥항의 ‘方法’의 해석은 대단히 중요하다. 이 글의 해석에 비추어 보면 기존의 발견학습(지식의 구조)내용으로서 제시되는 발견학습(지식의 구조)내용의 이름(주제, 제목)은 이 글의 개념구분에 의하면 가르치는 教育內容이며, 발견학습의 방법인 OO과 탐구학습모형은 ‘배우는 教育內容’에 대한 방법인데도 그것이 대부분 가르치는 教育內容에 대한 방법인 ‘과정모형’이었기 때문에 지식의 구조라는 배우는 내용이 무엇인가를 모른채 발견학습방법이라고 하는 ‘과정모형’만 적용하면 배우는 教育內容이 방법에 의해서 저절로 창출되리라는 ‘미신’에 빠졌다고 말하고 싶다. 이러한 생각은 비단 우리나라에 유행하는 ‘열린교육’ 또는 ‘학생주도적학습’ 등의 개념에도 적용된다.

IV. 要約 및 結論

오늘날 학교교육에서 가르치는 교육과정은 '무엇을 가르칠 것인가?'란 질문의 대답이다. 그것은 '마땅히 가르쳐야 할 내용'의 의미를 지닌다. 이 논문의 문제의식은 우리의 교육사태에서 '교육내용'의 의미를 마땅히 배워야 할 내용의 의미로 왜? 부각시키지 않는가? 이다. 다시 말해서 교육내용에 관한 우리들의 思考가 '무엇을 가르칠 것인가?'라는 질문에서 시작되고 '왜? 무엇을 배우게 할 것인가?'라는 질문에서 시작되지 않는가? 이다. 이것은 '교육내용'의 의미에서 '마땅히 배워야 하는 내용'의 의미를 부각시킨다.

이 논문의 목적은 이 두가지 질문이 부각되는 두가지 맥락적 사태와 그 각각의 사태에 숨어 있는 교육적사고를 분석(이해)하는데 있다. '교육내용'을 마땅히 가르쳐야 할 내용과 마땅히 배워야 할 내용으로 구분하는 것은 두 내용간의 논리적 관계에서 구분되는 것이 아니라 실제적 관계에서 구분된 것이다. '교육내용'이라는 말은 교육내용이라는 개념의 이름이기도 하지만 교육내용의 실체의 이름이기도 한다. 또한 '마땅히'라는 말은 '교육이란 무엇인가?'라는 질문과 관계된다. '어떤 것을 보면서' 이 질문에 대답하려 하는가(이해의 접근방식)를 두가지로 보았다. 하나는 교육을 그 '목적'에 의해서 설명하는 방식이요, 다른 하나는 '교육'이라는 실체 자체를 보려는 접근방식이다. 전자는 오늘날 우리들이 교육을 이해하는 통념으로 작용하고 있으며, 주로 이해대상의 범주를 학교교육에 두고 있다. 후자는 몇사람¹⁹⁾이 시도하는 접근방식으로서 교육이론에 대한 기존개념의 총체적인 해체를 전제하며, 이해대상에 있어서도 학교교육의 범주를 해체하려한다. 후자의 기본정신('교육'이라는 실체를 이해대상으로 하는)을 학교교육의 이해에 접목시키는 방안은 없는가? 학교교육사태에서 후자의 기본정신과 관련된 논의는 없는가? 그것은 교육의 구조적 요소와 관련하여 학생(배우는 일)의 위상의 이해방식과 관련된다. '교육'이란 실체는 학생(배우는 일)에게 실현된 어떤 것을 말한다. 마땅히 가르쳐야 할 내용은 '목적(교육의)'에 대해서 그런 것(마땅한 것)이고, 마땅히 배워야 할 내용은 '교육'의 실체(교육 그 자체)에 대해서 그런 것(마땅한 것)이다. 이것이 교육내용의 의미를 '마땅히

19) 장상호, "또 하나의 교육관", 이성진편, 한국교육학의 맥(나남출판사, 1994) 참조

가르쳐야 하는 내용'과 '마땅히 배워야 하는 내용' 의미로 각각 부각시키는 맥락을 이룬다. 이 두 맥락을 이루는 각각의 개념적 포인트는 전자에 있어서는 —목적— 가르치는 교육내용, 가르치는 사태, 교육과정론(현상)이며, 후자에 있어서는 —실체로서의 교육— 배우는 교육내용, 배우는 사태, 교육내용론(현상)이다.

이 논문은 이상의 개념적 구분(이해)을 試圖한 것이며, 탐색적이고 試論的 성격을 지닌다. 이 논문은 우리들(교사)들의 수업사태를 보는 시각의 전환과 각과교육학(교과교육이론)의 내용구성에 대한 시각의 전환 그래서 그 결과 실지로 우리의 일선 교육현장의 수업사태가 후자의 교육사태로 전환되기를 희망하면서 미력이나마 거기에 시사되는 바가 있기를 기대한다.

參 考 文 獻

- 곽병선(외 4인), 교과교육원리, 갑을출판사, 1988.
- 박병철, 학력증진을 위한 교과교육원리와 실제, 정민사, 1990.
- 이돈희(외 3인), 현대교육의 이해, 교육과학사, 1985.
- 이홍우, 증보 교육과정탐구, 박영사, 1992.
- , 지식의 구조와 교과, 교육과학사, 1987.
- , 교육의 목적과 난점(제5판), 교육과학사, 1987.
- , 교육의 개념, 문음사, 1991.
- 오경중, “통합교과의 운영:-가르치려는 것과 가르쳐지는 것”, 전국교대통합교과연구회, 통합교과 및 특별활동연구, 4-1, 1988.
- , “통합교과:-왜 그것을 가르치는가”, 전국교대통합교과연구회, 통합교과 및 특별활동연구, 4-1, 1992.
- , “교육의 전문성과 교사의 전문적 지식”, 제주교대논문집 24, 1995.
- , “교과교육학의 내용구성-무엇이 문제인가?”, 제주교대논문집 35, 1996.
- 장상호, “또 하나의 교육관”, 이성진편, 한국교육학의 맥, 나남출판사, 1994.