

인간 학습기능의 본질 회복을 위한 학교교육의 과제

宋 在 鴻*

< 목 차 >

- I. 들어가기
- II. 인간 학습기능의 본질
- III. 숙고적인 사고기능의 계발
- IV. 주도적인 자기학습능력의 육성
- V. 개방적인 커뮤니케이션기능의 활성화
- VI. 맺는 말
- * 참고문헌

교육에 관한 사고의 패러다임이 학교교육 중심에서 평생학습체제로 전환된 지도 이미 오래되었다. 그럼에도 불구하고 학교교육의 기능은 여전히 전통적인 관점에 기초하고 있는 것이 오늘의 현실이기도 하다. 이러한 현실은 우리의 학교교육이 자라나는 세대로 하여금 미래 세계에 대한 적응력을 약화시킬지도 모른다는 우려를 낳고 있다. 이제 우리의 학교교육은 학습자로 하여금 인간 학습기능의 본질을 회복하도록 도와주는 방향으로 일대 전환을 모색하는 일이 필요하다고 본다. 본고에서는 평생학습체제 하에서 인간 학습기능의 본질을 새롭게 조명하고, 그 본질을 회복하기 위해서 미래의 학교교육이 추구해야 할 인간학습의 주요 과제를 숙고적 사고기능의 계발, 주도적인 자기학습능력의 육성, 커뮤니케이션기능의 활성화라는 세 가지 측면에서 논의한다. 이들 과제는 오래 동안 수많은 학자들에 의해서 강조되어 온 사실이지만, 인간 학습기능의 본질 회복이라는 관점에서 새롭게 재검토할만한 가치가 충분히 있다. 더욱이 이러한 논의는 최근에 학교교육과 학계의 주목을 받고 있는 열린교육, 구성주의 및 정서지능에 대한 논쟁과도 논리적인 연관성을 찾을 수 있다.

* 제주교육대학교 교육학과 전임강사

I. 들어가기

동서간 냉전체제가 종식된 이후 지난 20여 년간 세계는 격심한 혼란과 충격을 몰고 왔다. 제3의 물결(Toffler, 1980)과 더불어 시작된 정보화 시대, 불확실성의 시대(Galbreith, 1977)를 넘어서 카오스의 시대(Gleick, 1987), 그리고 포스트 모더니즘(김옥동, 1992; Jencks, 1988)의 등장에 이어 이제 또 다시 제4의 물결(Maynard & Mehrtens, 1993)이 넘실대고 있다. 이러한 일련의 현상은 그동안 우리의 삶을 지탱해 오던 질서의 한계를 인식하고 새로운 질서의 출현을 강력하게 필요로 하고 있다. 이제 우리는 이분법적 사고의 잔재를 청산하고 자연과 인간 그리고 공학이 조화를 이루는 새로운 세계 질서를 창조함으로써 인간 사회의 진정한 관계를 회복해야만 하는 시점에 서 있는 것이다.

다가 올 21세기와 새로운 밀레니엄 시대에 대비하기 위한 새 질서의 창조는 정치, 경제, 사회, 문화에 걸친 모든 삶의 영역에서 피할 수 없는 현실로서 우리 곁에 다가오고 있으며, 이것은 교육의 측면에서도 예외일 수가 없다. 교육에 관한 사고의 패러다임이 학교교육 중심에서 평생학습체제로 전환된 지도 이미 오래되었다(Dave, 1976). 또한 인간 지능 계발을 위한 훈련가능성에 대한 낙관론(Whimbey, 1975)과 실천적 프로그램의 개발(한국교육개발원, 1987-1991; Segal, Chipman, & Glaser, 1985)에 이어 정서지능의 중요성(한국심리학회, 1997; Salovey & Mayer, 1990, 1997)이 사회적 관심사로 부각되었고, 학습자의 자기 창조적인 지식 형성과정에 대한 구성주의의 선언(Jonassen, 1991)과 열린교육이나 대안교육과 같은 혁신적인 교육프로그램의 등장(이정선, 1997)은 이미 교육 분야에서 새로운 질서의 확립을 강력하게 요구하고 있다.

전통적인 학교교육에서 강조되었던 지식의 체계적 전수(Peters, 1966)나 행동의 계획적인 변화(정범모, 1971)와 같이 단순히 '길들이기'식의 개념 규정이나 주입식과 암기 위주의 실천 방법으로는 교육분야에서 제기되고 있는 혁신에의 요구를 제대로 충족할 수가 없다. 오늘날 우리의 교육 상황을 총체적 난국으로 규정하고 입시중심교육에서 탈피하여 교육의 본연을 회복해야 한다는 주장이 강하게 제기되어 왔다(정범모 외, 1991, 1993). 이처럼 우리 사회에서 교육의 상황을 위기로 보고 미래를 염려하는 목소리가 드높아 가고 있는 것도 학교교육이 시대적 상황에

맞는 교육의 본연을 쫓아가고 있지 못하는 데에서 연유한다고 볼 수 있다.

이제 새로운 질서의 창조를 위해서 인간 학습기능의 본질에 대한 새로운 조명이 요구되고 있다. 미래의 세계에서는 평생학습의 필요성이 더욱 부각될 전망이다. 인간 생활의 현실 속으로 깊숙하게 자리잡게 될 것이다. 결국 배움이 그 자체로서 하나의 살아가는 모습이 되지 않으면 안될 것이다. 따라서 배움의 과정이 학습자들의 내면 세계에서 살아 움직이는 역동적 과정이 되어야 하며, 학교교육에서 학생지도의 방향에 있어서도 근본적인 개혁이 이루어져야 한다.

그러면 오늘날의 학교 교육이 체계적이고 지속적인 노력을 통해서 회복시켜야 할 인간 학습기능의 본질적인 과제는 무엇인가? 관점에 따라서는 여러 가지 의견이 제시될 수 있겠지만, 우선적으로 지적될 수 있는 주요 과제로는 1) 사려 깊고 숙고적인 사고기능을 계발하는 일, 2) 적극적이고 주도적인 자기학습능력을 육성하는 일, 그리고 3) 진실로 개방된 커뮤니케이션기능을 활성화하는 일이다. 이들 과제는 학교 교육의 방향을 수립함에 있어서 세심하고도 합리적인 배려가 요구되는 인간 학습의 주요 과제인 동시에 미래의 학교 교육이 지향해야 할 체계적인 교수활동 계획의 주요 방향을 제시한다고 볼 수 있다.

이것은 물론 사회적 유용성과 현실적 당위성 그리고 방법론적인 실천가능성의 세 가지 요건을 모두 충족해야 한다. 미래에 예상되는 시대적 변화에 적응하기 위해서 개개인이 갖추어야 할 지적 역량의 최소요구수준을 확인하고, 이러한 역량을 확보하는 일이 현실적으로 의지적인 노력과 체계적인 훈련을 강력히 요구하고 있으며 또한 방법론적으로 실현될 수 있는지 여부를 진지하게 검토해야 한다. 본고에서는 이러한 과제가 왜 학교 교육을 필요로 하는 인간 학습의 진정한 목표로 재정립되어야 하는가에 대한 타당한 이유를 탐색하고, 나아가 그러한 목표를 달성하기 위해서 학교교육이 어떠한 방향으로 전개되어야 할 것인가에 대한 실천적인 방안을 고찰하고자 한다.

Ⅱ. 인간 학습기능의 본질

우리가 배워야만 하는 이유가 있다면 그것은 무엇인가? 우리는 배움의 이유를

여러 가지 모습으로 추상화하고 현실 속에서 강요받고 있다. 또한 그것은 우리가 처해 있는 상황에 따라서 그리고 늘어가는 나이에 따라서 매우 다양함을 알 수 있다. 어렸을 때에는 적절한 칭찬과 승인에 이끌려서 배움을 쫓아가지만 곧 시들해지고, 중·고등학교에 가면 눈앞에 닥쳐올 대학입시에 쫓겨서 학업에 여념이 없다가, 대학에 들어가고 나면 다시금 취직을 위해서 책과 씨름을 할 수밖에 없다. 그렇다고 대학을 나와 취직을 하면 우리의 배움은 끝나는 것인가? 물론 그렇지 않다. 직장생활 속에서도 ‘승급이다’ ‘승진이다’ 하여 각종 시험에 시달리고 또다시 시험을 준비하기 위한 배움의 여정은 반복되는 것이다.

그럼에도 많은 학습자들은 심정적으로는 배움으로부터의 해방이 언젠가 현실로 다가와 줄 것이라는 희망을 버리지 못하고 시련을 극복하려고 애쓰는 것 같다. 우리의 교육 현실은 대학입시 중심의 학교학습에 매달려 있는 실정이어서, 대학 졸업자의 취업률이 30% 내외로 지극히 저조한 현실 속에서도 우리의 사회적 인식은 대학에만 들어가면 만사형통인 낭 신비스런 꿈에 젖어 있는 것이다.

여기서 우리는 배움 곧, 인간학습의 본질에 대해 어떤 의문을 던져 볼 필요가 있게 된다. 심리학에서는 학습을 경험에 의한 행동의 비교적 지속적인 변화로서 정의하고 있다(Hillgard & Bower, 1975). 그러나 이러한 개념적 정의에는 배우는 행위과정의 기술이나 객관적으로 측정된 결과에 집착함으로써 배우는 행위 자체의 당위성이나 질적 효과에 대해서는 간과하기 쉬운 취약성을 내포하고 있다. 더욱이 이러한 개념에 기초한 학습의 원리는 즉각적인 만족을 추구하는 쾌락주의에 의존하고 있어 학습의 진정한 결과가 무엇이어야 하는가에 대한 심층적인 의문을 간과하는 우(愚)를 범하기 쉽다.

문자와 종이와 그다지 발달되지 못했던 먼 옛날에는 밤하늘의 별들이 중요한 학습매체로 활용되었다는 사실을 이해하기는 어렵지 않다. 우리 인류는 오래 동안 밤하늘을 수놓는 별무리를 벗삼아 희노애락을 이야기하며 생사고락을 같이 한 흔적이 있다. 반짝이는 무수한 별들을 바라보고 있노라면 갖가지 형상이 떠오르고 그러한 형상은 곧 마음에 다가와 친한 벗이 되었으며, 우리는 이러한 별무리를 바라보며 우리의 꿈과 낭만을 이야기하고 절망과 슬픔을 노래하였던 것이다. 우리는 또한 무정형의 별들 가운데에서 두드러진 몇몇의 별무리를 연결하여 삼라만상에 얽힌 갖가지 사물들의 형상을 그려내고 그 각각에 고유한 이름과 그에 얽힌 이야기를 덧붙

임으로써 역사의 한 페이지를 장식하여 왔다. 이는 곧 인간 삶의 원천인 동시에 인류 역사의 시작이기도 하다. 곧, 배움은 세계 내에 존재하는 무정형의 현상들 가운데에서 공통된 내면의 질서를 찾아 나서는 탐구의 여정인 것이다. 여기서 우리는 왜 인류가 천상에 흩어져 있는 별들 가운데에서 몇 몇의 별무리를 찾아 형상화하고 인류의 역사를 장식했는가를 꼼꼼히 사색해 볼 필요가 있다.

오늘날 인간의 정보처리에 관한 심리학적 연구의 결과들은 이러한 문제에 대해서 매우 희망적인 대답을 제공하고 있다. 이에 따르면, 인간은 투입정보를 부호화하고 저장해서 그것을 다시 인출하여 활용하기까지 그것을 추상화하고 변형시키고 통합하는 등 일련의 지적인 조작을 가하게 된다. 그런데 이처럼 어떤 정보에 대해서 지적인 조작을 가하는 데에는 어느 정도의 인지적 부담이 요구되며, 이로 해서 우리의 인지능력에는 체계적인 노력을 통해서 극복되어야 할 일정한 한계가 놓여 있게 마련이다(Wessells, 1982). 인간이 지니고 있는 지적인 취약성은 주로 정보를 처리하고 조작하는 작업기억에 연루되어 있으며, 대략 다음의 세 가지로 요약해 볼 수 있다(Anderson, 1985). 첫째는 용량의 한계로서, 인간은 일정한 시간에 극히 제한된 양의 정보만을 의식 속에 가두어 둘 수 있을 뿐이다. 이러한 기억용량의 한계는 때로는 방금 엮들은 특정 대상의 이름이나 전화번호조차 언뜻 기억이 나지 않을 만큼 매우 제한되어 있다. 둘째는 시간적인 제약으로서, 우리의 기억용량이 매우 제한되어 있기 때문에 한번 의식한 정보를 무한정 의식 속에 계속 머물러 있게 할 수만은 없고 상황의 변화에 따라서 다른 정보로 대체할 수밖에 없다는 것이다. 우리가 친구를 만나게 되는 순간에는 그의 이름과 그에 대한 생생한 이미지를 떠올릴 수가 있지만 그와 헤어지고 다른 대상을 만나게 되면 이미 그러한 정보는 기억 공간에서 사라지고 마는 것이다. 셋째는 표현양식의 제약으로서, 인간은 특정 정보를 구체적인 심상부호나 보다 의미 있는 표상으로 전환하지 못하게 되면 그것을 이해하고 기억하는 과정에서만이 아니고 필요할 때 그것을 인출하는 데에도 매우 어려움을 겪을 수밖에 없다.

이상에서 언급한 인간의 지적 취약성은 근본적으로 인간에게 왜 체계적인 학습이 요구되며 또한 배움의 본질이 어떠한 것이어야 하는지를 이해하는데 대단히 도움이 된다. 곧, 인간의 학습기능은 투입정보의 단순한 수용 이상의 의미를 지니게 되는 것이다. 만일 한 인간이 그의 기억공간을 초월하는 다량의 투입정보를 접하게 될

때 그것들을 이해하는데 혼란에 빠지지 않으려면 그는 한정된 기억공간에 담을 수 있도록 유사한 것끼리 묶어야 할 것이다(유목화). 또한 시간적 제약을 극복하고 일정한 간격을 두고 발생하는 일련의 사건들을 효율적으로 처리하기 위해서는 일정한 규칙에 따라서 사건들을 서열화하는 작업이 필요하게 될 것이다(계열화). 뿐만 아니라 이처럼 한정된 부류의 지식체계를 동원해서 새로운 세계에 적응하려면 구조적으로 유사한 기존의 지식체계를 인출하여 비유적으로 적용해 보는 노력이 필요하게 되는 것이다(유추). 이상의 세 가지 지적 과정은 인간이 지적 취약성을 극복하고 보다 넓은 세계와 만날 수 있는 근원적 힘이 되는 논리적 사고의 주된 구성요소가 된다. 이들 과정은 또한 인간이 실제 생활 속에서 적응하기 위해서 계속적으로 적용하게 되는 인간 지능의 기본적인 구성요소인 동시에 인간 학습기능의 본질을 이루고 있다(Sternberg, 1985, 1986). 인간 학습은 기능적으로 세계와의 관계를 형성하고 유지하는 과정에서 발생하는 다양한 형태의 지적 취약성을 극복해 가는 연속적인 자기 혁신의 과정이다. 인간은 바로 이러한 자기 혁신의 과정을 통해서 세계를 질서화하고 이렇게 질서화된 세계를 통해서 구조적인 의미를 창출하게 되는 것이다. 이처럼 인간이 지식체계를 구축해 가는 자기 창조적 과정은 또한 최근 활발하게 논의되고 있는 인간 학습에 대한 구성주의 철학의 기본 전제를 이루고 있다(Jonassen, 1991).

과연 우리에게 배움의 끝이 있고 배움으로부터의 해방은 우리가 꿈꾸던 그런 모습으로 다가와 줄 것인가? 그렇지 않다. 배움의 과정은 다른 무엇을 얻기 위해서 한시적으로 다른 모든 것을 희생해 가면서 전념해야만 하는 수단적 요소는 아닌 것이다. 그럼에도 우리는 은연중에 배움의 성격을 허구적인 목표를 얻기 위한 한시적인 수단적 요소로 규정함으로써 오히려 배움의 결과로서 얻을 수 있는 본질적이고도 광범위한 부분을 배제하고 마는 '범주 축소화의 오류'를 범하는 경우가 있다.

우리가 배움을 통해서 가시적으로 추구하는 그 무엇도 결국 배움의 결과로 나타날 수 있는 무수한 결과의 지극히 일부분일 뿐이다. 이러한 배움의 결과로서 무엇보다도 배움 그 자체에 대해서 갖는 희열은 배움의 연속성을 유지시켜 주기 때문에 가장 값진 보상이 될 것이다. 다시 말하면, 우리가 복잡하게 얽혀 있거나 산만하게 흩어져 있는 세계를 접하게 될 때에는 유목화, 계열화, 유추 등의 논리적 추리과정을 적용하여 가닥을 잡아가면서 무엇인가 정돈된 듯한 개운함을 느낄 수가 있는데,

바로 이러한 지적 희열이야말로 우리가 학습을 통해서 얻을 수 있는 가장 고귀한 선물인 것이다. 더욱이 이러한 지적 희열은 체계적인 노력을 통해서 지적인 한계를 극복하고 세계와의 일치와 조화를 이룩함으로써 얻게 되는 인간 학습의 내재된 목표이기도 하다. 따라서 배움의 행위는 그 자체가 지극히 유목적적인 생명활동의 원천으로서 잠시도 중단될 수 없는 과정의 연속일 수밖에 없다.

배움의 결과는 우리가 살아가는 순간마다 우리의 삶 곳곳에서 우리에게 주어져야 한다. 적절한 비유가 될 수 있을지는 모르겠지만, 낯선 사람에게 끌려서 처음으로 근사한 레스토랑에 갔을 때 자신의 모습을 한번쯤 상상해 보자. 혹은 길거리에서 부딪치는 사람들을 왜 우리는 대부분 무관심하게 지나쳐 버리는가? 이처럼 우리가 낯선 곳이나 낯선 대상을 만나게 되면 한편으로는 호기심이 발동하기도 하겠지만 다른 한편으로는 불안한 마음을 떨쳐버리기가 어렵다. 심한 경우에는 식사조차 편안한 마음으로 하지 못할 만큼 안절부절하다가 레스토랑을 빠져 나왔을지도 모른다. 그러나 한동안 레스토랑을 열심히 들락거리고 친구를 열심히 사귀다 보면 어느새 우리의 마음은 매우 편안함을 느끼게 될 것이다. 이렇게 된 보다 근본적인 이유는 무엇일까? 구태여 우리가 무지(無知)를 떨쳐 버리고 새로운 삶을 이룩했기 때문이라고 이유를 제시한다면 그다지 틀린 대답은 아닐 것이다.

배움의 결과는 이처럼 물리적으로만이 아니고 심정적으로 마음의 평정을 얻을 수 있을 때 진정한 가치를 발휘하게 되는 것이다. 그런데 수많은 현대인들이 배움을 위해서 그토록 많은 시간과 노력을 투자하면서도 좀처럼 심리적 안정을 회복하지 못하고 마치 전쟁터의 피난민을 연상시키듯 불안한 마음을 표출하게 되는 이유는 무엇일까? 아마도 배움을 무엇을 얻기 위한 한시적인 수단으로 잘못 인식한 탓은 아닌지 곰곰히 생각해 보아야 할 일이다. 우리가 배움을 포기하는 순간 모든 희망은 사라지고 우리의 앞에는 시련만이 남게 된다. 곧 배움에의 포기는 삶에 대한 포기로 연결되고 마는 것이다. 정신분석학의 창시자인 S. Frued(1962)는 건강한 성격의 표준으로서 건전한 자아가 갖는 특징을 일할 수 있고 또 사랑할 수 있다고 하는 양면성으로 보았는데, 이와 같이 건강한 자아를 위해서 우리는 배움을 포기할 수가 없는 것이다.

더욱이 배움은 그 자체가 살아가는 모습이 되지 않으면 안될 것이다. 배움은 새로운 삶의 형성을 의미하지만, 그것은 단순히 삶의 형성에 그치는 것만도 아니며,

그 새로운 삶의 형성으로 인해서 우리의 삶을 더욱 새롭고 기쁘게 하는 원천이 되기도 하는 것이다. 웅덩이에 고여있는 물은 이내 썩어서 악취를 풍기게 마련이듯, 우리의 인식에 변화가 없다면 우리의 생각은 진부하여 삶을 부패시키고 말 것이다. 동서고금의 많은 성인들이 남겨놓은 역사적 흔적도 시대적 상황에 알맞게 새롭게 재해석됨으로써만이 계속적으로 그 생명력을 유지해 나갈 수가 있다. 한 때 진보와 개혁을 부르짖다가도 은연중에 전통과 보수의 길을 고집함으로써 역사를 후퇴시키고 진부하게 만드는 경우는 흔히 있는 일이다.

Ⅲ. 숙고적인 사고기능의 계발

우선 인간이 적극적으로 학습을 위해 노력해야 하고 또 세심한 교육적 배려가 요구되는 과제는 학습자에게 보다 심사숙고하는 마음의 자세와 더불어 논리적이고 합리적으로 사고를 전개할 수 있는 힘을 길러주어야 한다는 것이다.

현대는 불확실성의 시대(Galbreith, 1977)이며 카오스의 시대((Gleick, 1987)이다. 이러한 시대를 살아가야 하는 우리에게 진정으로 필요한 것은 무엇인가? 무정형의 별무리에서 일정한 질서를 찾아 의미를 부여하는 행위는 인간 삶의 원천이요 인류 역사의 시작인 것이다. 시대가 불확실하고 혼란스러울수록 인간은 확실성에 대한 요구를 더욱 고집하게 마련이다. 남녀의 역할이 불분명해지면서 이상적인 남성과 여성에 대한 요구는 더욱 강하게 나타나는 현상이 그 단적인 예라고 할 수 있다. 상황이 불확실하거나 사태가 복잡해질수록 그러한 곳으로부터 질서를 찾는 일은 더욱 더 많은 노력과 인내를 필요로 한다. 사려 깊고 신중한 사고, 이는 곧 불확실한 사회를 살아가는 현대인들에게 필수적인 요청사항이 되고 있다.

만일 사려 깊고 신중한 사고가 체계적인 노력 없이도 저절로 이룩될 수 있는 것이라면 우리는 구태여 그것을 배우려고 하거나 가르치려고 애쓰지 않아도 될 것이다. 그러나 불행하게도 인류가 당면하고 있는 현실은 그렇지가 못하다. 사회는 더욱 복잡하고 어지러워져만 가고 있는데, 우리의 주위는 온통 사고를 단절시키고 척박하게 만드는 자극들로 충만해 있는 것이다. TV를 비롯한 각종 시각적인 전자 매체의 범람은 인간의 사고를 표피화하고 결과적으로 조금 난해한 문제에 대해서는

쉽게 포기하도록 만든다. 더욱이 자동차와 컴퓨터의 보급으로 사람들은 '빨리 빨리'라는 말에 익숙해져 버렸고 조금 느린 것에는 참지를 못하고 해서 자꾸만 새로운 것을 찾게 되는 것이다. 이러한 환경에서 살아가는 현대인은 상대적으로 사려깊은 사고와 합리적인 계획보다는 즉흥적이고 감각적인 자극을 더욱 선호하게 될 것이다. 한 때 '타협은 완행, 투쟁은 직행'이라는 표어를 담은 현수막이 상아탑의 한 복판에서 펄럭이던 모습이 그 단적인 증거라고 할 수 있다. 자기가 저지른 행동에 대해서 마땅한 이유를 들이대지 못하고 그 이유를 묻는 행인에게 발길질을 가하여 입을 막으려는 충동적 행태가 사라지지 않는 한 우리의 미래는 매우 험난할 수 밖에 없다.

학교교육에서 사고교육이 중요하다라는 생각은 꽤 오래 전부터 있어 왔으며(Dewey, 1933), 학문중심교육과정의 흐름을 주도하는 원동력이 되어 왔다(Bruner, 1960, 1973). 그럼에도 기본 학습기능인 3R's에 이어 논리적 사고기능을 제4의 R로서 간주하여 적극적으로 육성해야 한다는 것을 주장하게 된 것은 비교적 최근의 일이다(ADEE, 1979). 그러나 1980년 대 이후 세계 교육개혁의 초점은 논리적 사고력의 개발에 집중되어 왔으며, 인간의 사고과정에 관한 연구도 다양한 학문분야에서 다학문적으로 접근이 이루어지고 있다(한국교육개발원, 1987; Baron & Sternberg, 1987).

특수영역의 문제해결에 있어서 초보자와 전문가 사이에서 나타나는 사고패턴의 차이에 관한 연구는 사고력 신장이 곧 교육의 중심적인 목표가 되어야 함을 확인시켜 주었고(Chi, Feltovich, & Glaser, 1981; Larkin, et al., 1980; Voss et al., 1983). 또한 논리적 사고과정에서 사람들이 공통적으로 범하게 되는 체계적인 오류의 근원에 대한 탐색은 사고기능의 오류가능성과 훈련가능성 양자 모두에 대한 강력한 지지증거를 제공하였다(박진현·송재홍, 1987; Kahneman, Slovic, & Tversky, 1982; Nisbett & Ross, 1980; Turk & Salovey, 1985). 더욱이 경제학 분야에서는 복잡한 사회 속에서 생활해 가는 과정에서 정보를 효율적으로 처리하고 그에 따른 인지적 부담을 최소화하기 위해서 사고기능에 대한 경제성의 원리를 제안하기에 이르렀다(Brown & Saks, 1984; Dawson, 1982). 이상의 사실에 비추어 볼 때, 학교교육에 있어서 생산적인 사고기능의 개발은 결코 간과될 수 없는 중요한 목표가 된다고 볼 수 있다.

숙고적 사고란 무엇인가? Dewey(1933)는 일찍이 '숙고적 사고' (reflective thinking)를 교육의 지상목표로 규정하고 이에 관한 하나의 규범적인 모형을 제시하였으며, 나아가 '문제해결법'이라고 하는 교수방법까지 제안한 바가 있다. 문제해결에 대한 심리학 연구는 문제의 본질을 확인하는 일, 관련정보를 평가하는 일, 정보를 결합하고 이용해서 문제를 해결하는 일, 그리고 해결책의 성공도를 평가하는 일 등 일련의 문제해결과정에서 비교, 분석, 귀납 및 연역 등의 심리적 과정들이 요청되고 있음을 보여 주고 있는데, 이들 심리적 과정은 단순하고 피상적인 생각으로는 충족될 수 없는 것들이다. 근래에 Baron(1985)은 Dewey의 '숙고적 사고'에 관한 이론을 토대로 하나의 규범적 사고모형을 정립하여 사고의 과정을 1) 목표의 탐색, 2) 가능성의 탐색, 3) 근거의 탐색, 그리고 4) 근거의 사용이라는 네 가지 국면으로 나누어 파악하고 있다. 이 모형에 따르면, 사고자는 사고의 제 국면에서 다양하게 시간과 노력을 투입하며 각 국면에서 산출된 결과들에 대해서 다양한 가치를 부여하게 된다. 또한 사고자는 탐색의 과정에 대한 손익을 기대하여 탐색활동이 목표를 달성하는데 별다른 도움이 되지 않는다고 느낄 때에는 탐색을 중단하게 된다. 따라서 그들이 투입하는 시간과 노력 및 그들이 부여하는 가치의 패턴을 조사함으로써 그들이 사용하는 사고의 전략을 판단할 수가 있다. 이 과정에서 사고의 편향이 나타날 수 있는데, 그것은 일반적으로 1) 불충분한 탐색, 곧 탐색과정에서 요구되는 노력의 부족, 2) 긍정적 근거에 대한 지나친 반응, 그리고 3) 긍정적 근거에 대한 편파적 탐색의 세 가지로 나타난다.

이와 같이 적정수준을 이탈한 편파적인 사고는 사고의 효율성을 저하시킴으로써 인간의 학습 및 수행과정에서 여러 가지 문제를 초래하게 된다. 특히 사고과정에서 드러내는 불충분한 탐색은 즉각적인 이득만을 쫓아가거나 잘못된 결론에도 불구하고 즉각적인 피드백이 없는 경우와 마찬가지로 충동적 사고성향의 직접적인 원인이 되고 있다. 흔히 충동성은 하나의 단일 요인으로 취급되기 보다는 주의력 결함, 흥분가능성, 조급성 등 일련의 다른 요인들과 함께 하나의 과잉행동증후군으로 취급되고 있다(Kendal & Brasewell, 1985). 우리는 신중하게 생각해 보지 않고 너무 성급하게 결론에 도달하려고 한 나머지 아주 엉뚱한 실수를 저지르게 되는 경우가 흔히 있다. 예컨대, 중대한 시험에서 문제를 끝까지 살펴보지 못한 결과로서 어이없는 실패의 쓰라림을 맛보거나 어떤 놀이에 금방 실증을 내는 수도 있고(주의력

결함), 솟아나는 힘을 주체하지 못하여 친구들에게 특별한 이유 없이 화를 내거나 공격을 가할 수도 있고(흥분가능성), 또는 차례를 기다리지 못하고 규칙을 위반하여 낭패를 당하는 경우가 있다(조급성).

더욱이 우리 인간은 사회적 상황에서 세계를 받아들이고 이해하는 인식의 과정에서 필연적으로 한계성을 지닐 수밖에 없다. Feldman(1989)에 따르면, 인간은 근본적으로 인간 행동의 원인을 상황적 요인보다는 행위자의 내재된 특성에서 찾고자 하는 기본적인 귀인오류를 지니고 있으면서도, 자기 자신의 실패 행동에 대해서 만큼은 외적인 상황을 탓하게 되는 방어적 귀인성향을 드러낸다. 그리고 이러한 귀인 편향의 결과로서 사회 인지의 과정에서 후광효과, 긍정적 효과, 가정된 유사편견 및 자기봉사 편견과 같은 다양한 문제를 야기한다.

현실적으로 우리의 사회적 여건은 자칫 이러한 인식의 과정에 깊이 개입하여 지역간, 계층간, 세대간에 편견과 차별을 조장함으로써 우리의 생활 환경을 더욱 경직되고 폐쇄적으로 오염시킬 수도 있다. 그 결과 우리의 사고기능을 더욱 열악하고 충동적으로 만들어 버림으로써 이용가능한 몇 몇의 대표적 사례를 전체적인 것으로 과일반화하거나 양자택일식으로 선택의 기회를 좁힐 수도 있고, 현실을 지나치게 과대포장하거나 과소평가하기도 하며, 또는 사실적으로나 논리적으로 전혀 영똥한 결론에 도달하는 등의 오류를 범하게 된다(Nisbett & Ross, 1980). 이러한 인식의 편견과 사고의 오류는 우리에게 부당한 타협을 강요하고 강요당하는 사회적 불협화를 제거하기 위해서 미래의 학습자들이 반드시 극복해야 할 과제인 것이다. 자칫 일상적인 삶의 과정에서 신중을 기하지 못한 결과로 중대한 실수를 범하게 된다면 사태를 더욱 악화시킬 수도 있기 때문이다.

IV. 주도적인 자기학습능력의 육성

미래의 인간교육 특히 학교 교육에서 좀더 세심한 배려가 요구되는 또 다른 주요 과제는 학습의 정의적 기능을 회복하여 적극적이고 주도적인 자기학습능력을 육성해 주는 일이다. 이는 학습자들이 평생학습사회에서 살아남기 위해서 절대적으로 필요하고 또 섬세한 교육적 배려가 요구되는 인간학습의 중요한 과제이다.

전통적인 사회에서는 교육이라고 하면 당연히 학교교육을 떠올리게 마련이었다. 여기서 교육은 일정한 시간 속에서 형식적인 절차와 단계를 밟아 가면서 진행되는 한시적인 사건으로 규정되어 왔다. 즉, 학습자들은 졸업과 동시에 교육의 장을 떠나게 되고 비로소 사회의 구성원으로서 위치를 부여받게 되는 것이다. 따라서 교육은 사회의 구성원이 되기 위한 시한부적인 준비과정으로 간주되었던 것이다. 적어도 이러한 교육에 대한 사회적 통념은 인간이 사회의 구성원으로서 정정당당한 삶을 영위하기 위해서는 일정한 양의 지식을 습득해야 하고 또한 그 지식은 시대를 거치는 동안에도 사회적인 유용성을 계속해서 보지할 수 있을 때 성립될 수 있다. 이 때 교육은 사회적 유용성을 지닌 지식을 다음 세대에게 전달하는 사회유지적 기능과 그것을 제대로 전달받은 사회적 인물을 사회에 널리 알리는 사회선발적 기능을 수행하게 된다. 이러한 교육여건 하에서는 반드시 전달자와 피전달자가 있게 마련이고 전달자가 전제되지 않는 교육은 생각조차 할 수 없다.

그러나 만일 지식의 양이 무한정 확장되거나 사회적 유용성을 상실한다면 교육의 형태도 달라질 수밖에 없다. 우선 교육의 기간이 계속해서 연장될 것이고 또한 지식의 사회적 유용성을 판단할 수 있는 능력을 학습자 자신이 갖추어야 할 것이다. 오늘날 지식의 양은 이미 한 인간이 살아가는 동안에는 도저히 소화하기 어려울 정도로 팽창했으며 사회적 유용성을 갖는 지식의 형태도 나날이 달라지고 있다. 따라서 우리가 배움을 추구하게 되는 시기도 계속해서 연장될 수밖에 없고 이제는 더 이상 배움의 시기와 삶의 시기가 구분될 수 없는 지경에 이르게 되었다. 결국 인간은 살아있는 한 배울 수밖에 없는 운명에 처하게 된 것이다. 이처럼 우리 사회에 평생학습의 시대가 도래한지 이미 오래되었다(Dave, 1976).

그렇다면 과연 평생학습체제 하에서 학교교육 이후의 지식전달자는 누가 되어야 하고 사회적 유용성을 판단하는 이는 누가 되어야 하는가? 당연히 학습자 자신이 되지 않으면 안될 것이다. 다시 말해서 평생학습체제 하에서는 전달자와 피전달자가 한 개인의 내면세계에 공존하게 되는 것이다. 따라서 평생교육체제 하에서 살아가는 사람들은 그 자신이 스스로를 가르칠 수 있는 자기교수자(self-instructor)가 될 수밖에 없으며, 배움이 곧 살아가는 과정이 되어야 하는 것이다.

평생학습체제 하에서 사회의 구성원이 되기 위한 기본적인 요건은 부단히 변화하는 세계와 더불어 자신의 비능률적인 고정관념을 깨뜨리고 능동적으로 새로운 삶을

추구하는 살아 있는 학습자가 되는 것이다. 학습자는 지식의 수동적인 피전달자로서 '감나무 밑에서 홍시 떨어지기만을 기다리는' 식으로 완성된 지식의 전수를 염원하는 전통적인 학습자 관행에서 벗어나야 한다. 그 대신에 스스로 배움의 기회를 선택하고 이행하며 배운 결과를 현실생활 속에서 적용하여 사회적 유용성을 점검하고 그 결과 사회적 모순과 부조리를 제거하고 스스로 편안함을 느낄 수 있는 주도적인 자기학습자가 되어야 한다. 이를 위해서 학습자에게는 배움 자체가 하나의 즐거운 여정이 되지 않으면 안되며 사회 또한 삶의 추구를 통해서 즐거움을 느낄 수 있고 알고 행한 만큼의 행복이 보장되는 지적 풍토를 조성할 필요가 있다. 배움의 과정이 해방을 기다리는 고통의 역정으로 남아 있는 한, 평생동안 배움의 길을 걸어야 하는 현대인에게 인생은 절망만을 안겨줄 뿐이다. 오늘날 전통적인 학교교육에 변화를 시도하기 위해서 도입되고 있는 열린교육과 대안교육이 설득력을 갖는 것도 바로 주도적인 자기학습을 통한 지식형성의 자기 창조적 과정을 활성화함으로써 학습의 놀이기능을 회복하자는 취지에 부합하는 합목적성을 지니고 있기 때문이다(이정선, 1997). 결국 평생학습사회에서 살아가야 하는 현대인이 해결해야만 하는 선결과제는 하루 빨리 '배움의 고통에서 배움의 즐거움으로' 인식의 전환을 이룩하는 일이다.

평생학습체제 하에서는 학교교육의 모습도 달라질 수밖에 없다(Dave, 1973). 왜냐하면 학교교육이 교육의 유일한 형태도 아니요 더욱이 학교학습이 배움의 전부일 수는 없기 때문이다. 학교교육은 더 이상 배움의 유일한 기회가 될 수 없으며 또한 사회적 유용성이 확인되지 않은 지식을 강요하는 교화소도 아니다. 학교교육이 삶의 준비과정인 것은 더더욱 아니다. 하지만 학교교육이 자라나는 세대들에게 무엇인가를 준비하도록 독려할 필요성은 평생학습체제 하에서도 여전히 인정될 수밖에 없다. 학교교육은 곧 배움을 준비하도록 학습자를 격려하는 예비학습을 위한 과정이 되어야 한다. 따라서 졸업은 배움의 끝이 아니라 배움의 시작이며, 배움은 곧 삶의 과정인 동시에 그 자체가 또 다른 배움의 준비과정이다.

그렇다면 우리는 배움의 준비과정으로서 학교교육을 통해서 새로운 세대들에게 무엇을 전달해야 하는가? 삶의 진실된 모습으로서 배움의 성격을 규정하는 일이나 배움의 내재된 필연성을 인식시켜 주는 일뿐만 아니라 배움의 과정이 매우 즐거운 여행임을 느낄 수 있도록 배려해야 한다. 그러기 위해서는 배움이 곧 즐거운 일이

되지 않으면 안되며, 따라서 학습의 놀이기능을 회복시켜 주는 일이 필요한 것이다. 그리고 학습의 놀이기능을 회복시켜 주기 위해서는 배움이 곧 삶의 본질임을 인식시켜 주는 일이 역시 필요하게 되는 것이다. 삶의 원동력은 고통의 늪을 헤쳐서 슬픔을 던지고 희망의 나래를 펼치며 기쁨을 구하는 집념에서 비롯되기 때문이다.

학교교육은 이처럼 배움의 정의적인 효과를 극대화하도록 노력해야 할 뿐 아니라 또한 배움의 길을 안내해야 한다. 단순히 완성된 지식을 전수하는 문화유산의 전달 기능에서 탈피하여 학습자 스스로 지식을 구축하고 그것의 사회적 유용성을 판단하는 힘을 길러 주는 주도적인 자기학습능력의 육성기능으로 초점을 전환해야 한다(波多野諠餘夫, 1980). 이러한 지식형성의 자기 창조적 과정에 대한 가정은 구성주의 철학의 기본적 입장으로서 지식의 전달자와 피전달자 사이에 가로놓인 심리적 장벽을 제거하는데 기여한다(Jonassen, 1991).

학습자들에게 이처럼 자기주도적인 학습능력을 갖추게 하려면 종래의 학교교육에서 기본학습기능으로 강조되어 온 3R's(Reading, wRiting, aRithmetic)와 더불어 보다 고차적인 기본학습기능으로서 新3R's(Reasoning, pRogramming, Relationship)를 새로이 학교학습의 중점목표로 첨가할 필요가 있다. 뿐만 아니라 학교교육은 학생들에게 배움의 요령을 습득할 수 있도록 적극적으로 지지하고 안내하는 상담기능을 강화할 필요가 있다. 이러한 학교교육의 상담기능을 활성화하는 일은 세 가지 측면에서 학교교육의 보완책을 제안하고 있다(송재홍, 1994a). 첫째는 학습활동의 기술적 측면으로서 효과적인 학습전략을 내면화하도록 이끌어 주기 위한 구체적인 교수전략이 진단전략과 처방전략을 연계시켜 개발되어야 한다. 둘째는 학습활동의 태도적 측면으로서 학습활동에 대한 매력성을 증대시켜 전심전력하도록 하기 위한 효과적인 동기유발전략이 요구된다. 셋째는 학습활동의 자기조정적 측면으로서 적절한 자기강화전략을 활용한 자기통제력의 확립과 유지에 필요한 적절한 조치를 취해야 한다. 이러한 자기조정전략의 학습은 교사들이 몸소 수범적인 자기통제의 면모를 보여 줌으로써 학생들을 유인하는 모델링전략에 의해서 더욱 촉진될 수 있다.

만일 학생들이 학업을 수행하는 과정에서 현실적으로 의심스러운 문제가 발생하게 된다면 정확한 진단과 합리적인 처방이 뒤따라야 할 것이다. 학교교육을 받고 있는 학생들 중에서 상당수가 학업에 관련된 문제로 고통을 겪고 있는 것으로 알려

져 있다(송재홍, 1994b). 이들 학교학습과 관련해서 학생들이 드러내는 심리적 문제는 1) 기본사고기능의 결함, 2) 기초학습기능의 결함, 3) 직접적인 선수학습능력의 부족, 4) 특정과제에 대한 학습기술의 취약성, 5) 학습동기와 학습목표의 결핍, 그리고 6) 기타 요인으로서 열악한 학습환경이나 성격적 장애 등 매우 다양함을 알 수 있다. 따라서 이처럼 학생들이 학교학습과정에서 겪게 되는 학업관련 심리문제의 근본적인 원인을 파악하여 효과적인 처방을 마련해 주는 일은 학생지도와 상담에서 매우 중요한 영역인 것이다.

V. 개방적인 커뮤니케이션기능의 활성화

오늘날의 학습자들이 보다 밝은 미래 사회를 건설할 수 있도록 돕기 위해서는 커뮤니케이션기능을 활성화함으로써 그들에게 진정으로 개방된 인간관계를 체험하고 또 그에 대한 올바른 태도와 기술을 터득할 기회를 제공해야 한다. 효율적인 커뮤니케이션기능은 정보화시대의 주요 생활수단인 동시에 상호존중과 평등에 기초한 민주적 인간관계인 형성의 기초가 된다.

오늘날 전인교육에 대한 외침이 항상 컷전을 때리고 있지만, 우리의 교육환경은 인간관계에서 여러 가지 문제를 잉태하고 있다. 특히 청소년기가 되면 혼자 있기를 좋아하고 낯선 사람들 틈에 끼여들기를 싫어하게 되는데, 인간관계에 대한 훈련을 소홀히 해 온 우리의 교육환경에서는 얼마든지 있을 수 있는 현상이다. 우리는 인간의 두뇌를 밤송이에 비유하는 경우가 종종 있다. 현대의 과학적 지식에 의하면 인간의 뇌는 세 겹으로 구성되어 있는데, 그 각각은 기본생명유지의 기능을 담당하는 파충류의 뇌, 대뇌변연계라고 불리우는 포유류의 뇌, 그리고 두뇌피질로 구성된 영장류의 뇌로 알려져 있다(MacLean, 1964). 이 가운데에서 포유류의 뇌에 해당하는 대뇌변연계는 인간의 감정과 사고를 조정하고 통제하는 중추적인 역할을 담당하는 곳으로, 인생의 초기경험에서 길들여지는 인간관계의 발달과 매우 밀접한 관계를 가진다고 보여지고 있다. 그렇지만 오늘날 우리의 자녀교육환경은 태어나자마자 온통 지적 자극으로만 가득 차있어 이러한 뇌 부위의 발달기회를 박탈하고 있는 것이다.

만일 이러한 환경에서 자녀들이 성장을 계속하게 된다면 삶의 바탕이 되는 “우리”라고 하는 마당을 잃게 되고 오로지 즉각적인 만족만을 지향하는 쾌락중심의 유기체와 이기적인 편익만을 추구하는 분석중심의 자아 사이에서 번민하는 “나” 위주의 생활태세가 형성될 것이고, 이러한 삶의 태세는 기본적으로 개방적인 인간관계를 창조하는데 어려움을 초래할 것이다.

일찍이 Freud(1943)는 건강한 성격을 형성하고 개방적인 인간관계를 유지하는데 장애가 되는 자아의 방어기제를 이해하고 극복하도록 돕는 일을 심리치료의 주요 목표로 삼았으며, Rogers(1962)는 경험에 대한 개방성을 유지하고 타고난 자아실현경향성을 충분히 발휘할 수 있도록 하기 위해서는 자기 유기체에 대한 신뢰를 회복하도록 돕는 일이 우선되어야 한다고 주장하였다. 보다 최근에는 개인의 사회적 성공에 대한 중요한 예언인자의 하나로서 정서지능(emotional intelligence)의 중요성이 사회적인 관심사로 등장하면서 교육학 및 심리학 분야에서 학계의 주목을 끌고 있다(한국심리학회, 1997; Salovey & Mayer, 1990, 1997). 정서지능이란 Gardner(1983)가 다중지능이론에서 제시한 개인지능과 중첩되는 것으로 간주되고 있는데, 개인지능은 자기-지향적인 내성지능과 타인-지향적인 대인관계지능으로 구분된다. 결국 정서지능은 자신과 타인의 정서와 감정에 대한 평가와 조절 그리고 정서적 정보를 활용하는 내용을 담고 있어 효율적인 인간관계의 형성과 사회적 적응의 과정에서 중요한 역할을 담당하게 된다.

인간의 행동문제에 대해서 진실로 올바른 해결책을 제시한다는 것은 쉬운 일이 아니다. 인간의 행동문제가 그렇게 쉽게 해결될 수 있는 하나의 구충제를 갖고 있다면 우리는 무엇 때문에 그토록 오래 동안 고민을 해왔을까? 인간의 행동문제에 합리적으로 접근하기 위해서는 먼저 어떤 문제를 자각하는 순간 그것이 이미 상당히 곪아 있을 가능성을 배제하기 어렵다는 것을 인식하고 인정해야 한다(송재홍, 1993a). 이처럼 인간의 행동문제를 자각하게 되면 그 해결이 상당히 어려워지게 되는 이유는 1) 문제행동을 자꾸 부정적인 방향으로 되뇌이기 때문이고, 2) 문제를 극복하려는 시도를 너무나도 쉽게 포기해버리기 때문이며, 3) 문제가 생명을 유지하는 데에는 그다지 심각한 장애가 되지 않는다고 보여지기 때문이다. 그저 불편할 뿐이고 가끔 뜻을 받아주면 당분간은 문제가 사라지듯이 보여지는 것이다. 이러한 생각은 행동문제를 해결불가능한 것으로 인식하거나 그 문제에 대처하는 행동양

식에 일관성을 잃게 만들고 결국 문제를 더욱 복잡하게 만든다.

이처럼 인간의 행동문제를 포함한 사회적 문제를 해결하는데 단일의 구충제를 처방할 수는 없지만, 미래의 학교교육은 기본적으로 인간 커뮤니케이션기능의 활성화를 통해서 인간문제해결에 예방적으로 대처할 수 있어야 한다. 이를 위해서 학습자에게는 교과외 활동은 물론 교과활동에 있어서도 가능한 여러 가지 선택의 기회를 제공하고 의사결정과정에 참여하도록 함으로써 자율성과 자발성을 회복하도록 촉진할 수 있다. 또한 교수자는 학습자의 선택과 책임을 존중하고 격려하는 조력자로서의 역할을 강화함으로써 학습집단을 보다 민주적으로 운영할 수 있다(Dinkmeyer, Mckay, & Dinkmeyer, 1986).

진실로 개방된 인간문제의 해결을 위해서는 기본적으로 효율적인 커뮤니케이션기능을 활성화함으로써 왜곡되고 단절된 대화의 통로를 회복하는 일이 우선되어야 한다(송재홍, 1993b). 산다는 것은 중단 없는 커뮤니케이션의 과정인 것이다. 우리는 살아가는 과정에서 모르는 것이 있으면 묻고(?), 잘 아는 것이 있으면 대답하고(.), 그러면서 서로 즐거움을 나누어 가질(!) 수 있을 때 진정으로 살아있는 자신을 발견할 수가 있다. 태어나는 순간부터 인간의 일상적 삶은 모르는 것 투성이니 알아야 하겠고(日日是生日), 열심히 물어서 새로운 것 알면 세상은 그만큼 새롭고 넓어 보이게 마련이며(日日是新日), 그리하여 넓은 세상에서 편안한 마음을 누릴 수 있으면 그 좋은 것 아니겠는가?(日日是好日). 그렇지만 우리 학교 교육의 일각에서는 학습자들에게 '모를 때 가만히 있으면 중간은 따라 간다.'는 식으로 모르는 것을 물어보는데 주저하게 만들고 또 '지적보호권'이 무색할 정도로 아는 것을 대답해 주고 나아가 적극적으로 알리는데 인식해 하는 풍토를 조성한 측면이 없지 않다. 이제 앓은 오로지 시험의 대상일 뿐 진정한 삶의 밑천이 되지 못하고 있다. 따라서 인간 학습기능의 본질을 회복하고 진솔한 인간관계를 수립하기 위해서는 왜곡되고 단절된 대화의 채널을 올바르게 연결시키기 위한 노력이 필요하다.

먼저 학습자들에 대한 공격적인 언어폭력을 자제해야 한다. 대화의 길을 열기 위해서는 무엇보다도 대화할 수 있는 분위기가 필요하다. 사람은 누구든지 타인으로부터 비난이나 공격을 받고 있다는 생각이 들면 방어적인 자세를 취하게 되어 있다. 우리는 평가받거나 공격받겠다고 생각되면 사고의 폭을 좁히고 타인의 말에 귀를 기울이기가 힘들어지게 된다. 흔히 공격적 행위는 다른 행위의 대안을 선택할

여지가 없는 비교적 막다른 골목에서 드러내는 최후의 선택이 된다. 그러기 때문에 대화와 타협의 기회를 상실하기가 쉽다.

또한 학습자들에게 보다 개방적이고 수용적인 대화의 자세를 견지해야 한다. 학습자들은 어떤 의미에서는 나름대로 경험을 축적해 왔기 때문에 상당한 정도의 앎을 구축하고 있지만 온전히 독립적인 삶을 영위하기에는 여러 가지로 무지(無知)하다고 보아야 한다(송재홍, 1993b). 우리는 갓 태어난 아이들에게는 이러한 무지를 당연한 것으로 간주하여 그들의 호소에 귀를 기울이지만, 학습자들에게는 그것이 용납되지 않는 것 같다. 더욱이 청소년들은 자존심을 갖고 그것을 유지하려고 애쓰기 때문에 자신들의 무지를 공개하거나 인정하기를 꺼리는 경향이 있다(Bedrosian, 1981). 경쟁적이고 공격적인 분위기에서는 더더욱 그러리라고 예상할 수 있을 것이다. 따라서 학습자들과의 대화를 계속하려면 그들의 자존심을 상하지 않도록 더욱 세심한 주의와 배려가 필요하게 된다. 무엇보다 그들의 목소리에 귀를 기울이는 수용적 자세가 요구되는 것이다.

나아가 학습자에 대한 공감적인 이해를 바탕으로 그들과의 감정이입적인 일체감을 얻도록 노력하는 자세가 있어야 한다. 진정한 삶이 있는 풍요한 사회란 물음이 있고 대답이 있으며 합성이 있고 메아리가 있어 서로 하나된 느낌이 존재할 때 가능할 것이라고 보여진다. 학습자들과의 대화는 때로는 단지 그들의 목소리에 귀 기울이고 그들의 말을 조용히 들어주거나 인식반응을 보이고 이야기를 계속하도록 격려해주는 것만으로도 상당한 진전을 보일 수 있다. 그러나 학습자들을 진정한 삶의 무대로 복귀시키려면 그들의 대화 속에 담겨 있는 내면적인 감정을 감지하고 그것을 그들에게 확인시켜 주는 보다 적극적인 경청의 자세가 요구되는 것이다(Rogers, 1961, 1983). 오늘날에는 인간의 생활양식을 지배하는 문화와 생활공간이 엄청난 속도로 변화하고 있다. 이처럼 문화의 변화 속도가 빨라지면 학습의 방향도 달라질 수밖에 없다. 따라서 학습자들의 행동양식을 제대로 이해하려면 기존의 고정관념을 깨뜨리고 새로운 문화에 좀더 가까이 다가서려는 적극적인 노력이 요구된다.

대화의 통로를 회복하기 위한 이 모든 노력은 결국 학습자 개개인이 삶의 주체자로서 자기의 유기체에 대한 신뢰를 회복함으로써 자기의 선택과 결정에 따르고 그에 따른 책임을 남에게 전가하지 않는 삶에 대한 태세를 확립하도록 조력하기 위한

것이다. 학습자들에게 주체적인 삶의 의지를 확립하도록 돕기 위해서는 인생의 목표를 합리적으로 조정하고 선택가능한 대안들을 고려해서 실천가능한 것부터 점차적으로 실행에 옮겨 보고 그 결과를 점검해 보는 합리적이고 민주적인 문제해결의 자세를 지향하도록 독려할 필요가 있다(D'Zurilla & Goldfried, 1971). 뿐만 아니라 자기가 선택한 행동이 자신의 욕구와 바램을 충족하는데 진정으로 도움이 되었는지를 평가해 보고 보다 현실적이고 실현가능한 행동부터 계획을 세워서 실천에 옮기도록 노력하되 무리한 계획을 세워서 이유를 찾고 변명하고 용서받는 삶의 자세보다는 자기가 선택하고 결정한 일에 대해서는 끝까지 책임질 줄 아는 주체적인 삶의 자세를 견지하도록 도와주어야 한다(Glasser, 1965, 1984).

궁극적으로 진솔하고 개방적인 인간관계의 회복을 위해서는 학습자로 하여금 삶의 질 향상을 위하여 다함께 노력하는 생활공동체를 건설하는 일에 동참하도록 유도해야 한다. 오늘날 인간의 정보처리과정에 관한 연구 결과는 구조적인 취약성에서 오는 합리성의 한계와 그것의 극복가능성을 동시에 확인시켜 주고 있다(Nisbett & Ross, 1980). 생활공동체의 건설은 이러한 인간의 제한된 합리성으로 인해서 그 필요성이 배가될 것이다. 근본적으로 인간의 삶은 불완전한 상태에서 출발할 수밖에 없으며 또한 이처럼 불완전한 상태에서부터 완전한 해방을 이룩하기보다는 좀더 나은 상태를 향해서 조금씩 나아가는 방향으로 이해될 필요가 있다. 실수를 부정하고 스스로 완전주의자가 되어 신성(神性)에 근접해 있음을 자처하기보다는 그것을 인정하고 합리적으로 극복하려는 인내와 노력에 좀더 높은 점수를 주어야 하는 것이다(Ellis & Harper, 1975). 결코 부족한 것을 있는 그대로 받아들이지 못하고 자기 스스로 설정한 이상향을 쫓아 현실을 왜곡하거나 속박해서는 안될 것이다.

만일 인간관계에 현실적인 문제가 발생한다면 우리는 그러한 관계를 개선하도록 노력해야 한다(Weiten, 1986). 일반적으로 사람들이 인관관계에서 부딪치는 갈등을 해소하는 방법에는 여러 가지가 있지만, 기본적으로 그러한 갈등을 단순히 회피하거나 어느 한쪽이 일방적으로 독주하거나 또는 '나누어먹기' 식으로 타협하기 보다는 모두가 함께 웃을 수 있는 방안을 모색해야 한다. 대인 갈등을 건설적으로 해소하기 위해서는 대인 문제를 통합적으로 해결하려는 스타일을 지향할 필요가 있다.

VI. 맺는 말

교육에 관한 사고의 패러다임이 학교교육 중심에서 평생학습체제로 전환된 지도 이미 오래되었다. 그럼에도 불구하고 학교교육의 기능은 여전히 전통적인 관점에 기초하고 있는 것이 오늘의 현실이기도 하다. 이러한 현실은 우리의 학교교육이 사라나는 세대로 하여금 미래 세계에 대한 적응력을 약화시킬지도 모른다는 우려를 낳고 있다. 이제 우리의 학교교육은 학습자로 하여금 인간 학습기능의 본질을 회복하도록 도와주는 방향으로 일대 전환을 모색하는 일이 필요하다고 본다.

본고에서는 평생학습체제 하에서 인간 학습기능의 본질을 새롭게 조명하고, 그 본질을 회복하기 위해서 미래의 학교교육이 추구해야 할 인간학습의 주요 과제를 사려 깊고 숙고적인 사고기능의 계발, 적극적이고 주도적인 자기학습능력의 육성, 진실로 개방된 커뮤니케이션기능의 활성화라는 세 가지 측면에서 논의하였다. 사려 깊고 숙고적인 사고기능의 계발은 융통성있는 열린 마음의 회복과 더불어 불확실한 문제사태에서 문제의 성격을 명료화하고 합리적인 문제해결을 모색하기 위해서 필수 불가결한 요소로서 이미 현대 지능계발 프로그램의 주된 목표의 하나로 인식되고 있다. 적극적이고 주도적인 자기학습능력의 육성은 평생학습체제 하에서 살아가는 모습으로서 인간 학습기능의 본질을 회복하기 위한 역량을 확보하는 일로서 오락기능의 회복을 통한 지식의 자기창조적 과정을 적극적으로 지지하는 구성주의 철학과 열린교육운동의 기본적인 지향점이기도 하다. 또한 진실로 개방된 커뮤니케이션기능의 활성화는 정보화시대의 공동체적 삶을 영위함에 있어서 방어기제의 철폐와 자기 유기체에 대한 신뢰를 바탕으로 주장성을 회복하고 주체성을 확립하기 위한 토양을 마련하는 일로서 최근에 사회적인 관심사로 등장하여 학문적으로 활발하게 논의되고 있는 정서지능의 계발에 있어서 핵심적인 요소이기도 하다.

이들 과제는 이미 오래 동안 수많은 학자들에 의해서 강조되어 온 사실이지만, 인간 학습기능의 본질 회복이라는 관점에서 새롭게 재검토할만한 가치를 충분히 지니고 있다. 더욱이 이들 과제에 대한 논의는 최근에 인간학습과 학교교육의 개혁을 위한 핵심 주제로서 교육의 실체는 물론 학문적인 논의과정에서 새롭게 주목을 받고 있는 열린교육, 구성주의 및 정서지능에 대한 논쟁과도 논리적인 연관성을 유지하고 있다.

학교교육의 수혜자로서 학습자에게는 현재의 낭만과 미래에 대한 동경이 즐거움과 희망을 주기도 하지만 또한 그들은 현실적으로 딛고 넘어서야 할 여러 가지 시련을 안고 있다. 그리고 이러한 시련을 극복하고 낭만과 동경을 현실 속에서 구현해 가는 자기실현의 과정이 곧 배움인 것이다. 정신분석학의 창시자인 S. Frued(1962)는 일할 수 있고 또 사랑할 수 있는 건강한 자아의 소유자를 성숙한 인격의 표준으로 제시한 바 있다. 이처럼 건강한 자아를 가꾸기 위해서는 배움의 과정이 전제되어야 한다. 친구간의 우정이든 동기간이나 이성간의 애정이든 간에 진정한 사랑은 생산적인 작업을 통해서만 가능하고 생산적인 작업의 결실을 서로 나누어 가질 때 실현될 수 있다. 그런데 이처럼 심리적으로 건강한 인간에게는 학습의 과정이 매우 중요한 의의를 갖게 된다. 왜냐하면 생산적인 작업에 필요한 전문적 식견과 태세를 갖추려면 건전한 학습이 전제되어야 하기 때문이다. 따라서 우리가 배워야만 하는 이유에 대한 깊이 있는 통찰은 배움의 과정에서 예상되는 좌절과 시련을 극복하고 그것을 적극적인 삶의 표현양식으로 받아들이도록 자라나는 세대를 인도할 것이다.

참 고 문 헌

- 김옥동(1992). 포스트모더니즘의 이론. 서울: 민음사.
- 박진현·송재홍(1987). 추론상의 오류와 편견에 관한 일 고찰: 사고기능교육에의 함의. 전북대학교 학생생활연구소, 학생생활연구, 제15집, 1185-1226.
- 송재홍(1993a). 21세기의 삶과 청소년 지도의 방향. 전라북도이리교육청, '93학생상담자원봉사자 보수교육 연수교재, 9-18.
- 송재홍(1993b). 청소년의 삶과 적응문제. 전라북도전주교육청, '93학생상담자원봉사자 기초교육 연수교재, 14-22.
- 송재홍(1994a). 학교학습기능의 본질 회복을 위한 학생지도의 방향. 전라북도교육청, '94학생지도주임연수회 특강자료.
- 송재홍(1994b). 학업관련 심리문제의 진단과 처방. 전라북도전주교육청, '94학생상담자원봉사자 보수교육 연수교재, 1-12.
- 이정선(1997). 왜 열린교육이어야 하는가? 서울: 교육과학사.
- 정범모(1971). 교육과 교육학. 서울: 배영사.
- 정범모 외(1991). 교육난국의 해부. 서울: 나남.
- 정범모 외(1993). 교육의 본연을 찾아서. 서울: 나남.
- 한국교육개발원(편)(1987). 사고와 교육: 사고에 대한 다학문적 접근. 서울: 한국교육개발원.
- 한국교육개발원(1987-1991). 사고력 신장을 위한 프로그램 개발 연구(I~V). 서울: 한국교육개발원.
- 한국심리학회(1997). 정서지수와 지능지수에 대한 오해와 이해. 한국심리학회 1997년도 동계연구세미나 자료집. 1-76.
- 波多野誼餘夫 編(1980). 自己學習能力かを育てる--學校の新しい役割. 정찬주(역). 자기학습능력의 육성 -- 학교의 새로운 역할. 서울: 교육과학사, 1988
- ADEE(ed.)(1979). *Let problem solving be the focus for 1980's*. Albert Department of Education Edmont(ERIC No. 241311).
- Anderson, J.R.(1985). *Cognitive psychology and implications (2nd*

- ed.). San Francisco: W.H. Freeman and Company. 이영애(역). 인지심리학. 서울: 을유문화사, 1987.
- Baron, J.(1985). *Rationality and intelligence*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Baron, J. & Sternberg, R.J.(eds.)(1987). *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: W.W. Freeman & Company.
- Bedrosian, R.C.(1981). The application of cognitive therapy techniques with adolescents. In G. Emery, S.D. Hollon, & R.C. Bedrosian(eds.). *New directions in cognitive therapy: A casebook*. New York: The Guilford Press.
- Brown, B.W. & Saks, D.H.(1984). An economic view of the acquisition of reasoning skills: agenda for research in the information age. *Review of Educational Research*, 54, 560-576.
- Bruner, J.S.(1960). *The process of education*. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press. 이홍우(역). 교육의 과정. 서울: 배영사, 1973.
- Bruner, J.S.(1973). *The relevance of education*. New York: W. W. Norton and Company. 김인식, 김성열, 김학준(역). 교육의 적합성 논쟁. 서울: 교육과학사, 1992.
- Chi, M.T.H., Feltovich, P.J., & Glaser, R.(1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, 121-152.
- Dave, R.H.(1973). *Lifelong education and school curriculum. UIE Monograph 1*. Hambrug: Unesco Institute for education.
- Dave, R.H.(1976). *Foundations of lifelong education. UIE Monograph 1*. Hambrug: Unesco Institute for education. 광영우 외(역). 평생교육의 원리. 전주: 전북대학교부설 사회교육연구소, 1984.
- Dawson, G.G.(ed.)(1982). *Developing reasoning as the fourth R*. New York: JCEE.
- Dewey, J.(1933). *How we think: A restatement of the relation of*

- reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
임한영(역). 사고하는 방법. 서울: 법문사, 1979.
- Dinkmeyer, D. & McKay, G.D.(1986). *STET: Systematic training for effective teaching*. Circle Pines, Minn.: American Guidance Service. 임승렬(편역). 당신도 유능한 교사가 될 수 있다. 서울: 원미사, 1996.
- D'Zurilla, T.J. & Goldfried, M.R.(1971). Problem solving and behavioral modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- Ellis, A. & Harper, R.A.(1975). *A new guide to rational living*. Hollywood, CA: Wilshire Books.
- Feldman, R.S.(1989). *Adjustment : Applying psychology in a complex world*. 이수식, 장미옥, 진복선(편역). 생활 속의 적용. 서울: 양서원, 1994.
- Freud, S.(1943). *A general introduction to psychoanalysis*. Garden City, N.Y.: Garden City Books.
- Frued, S.(1962). *Civilization and its discontents(1930)*. New York: Norton.
- Galbreith, (1981). *The age of uncertainty*. 김태선(역). 불확실성의 시대. 서울: 홍익사, 1978.
- Gardner, H.(1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books. 이경희(역). 마음의 틀. 서울: 문음사, 1993.
- Glasser, W.(1965). *Reality therapy*. New York: Harper & Row. 홍경자(역). 현실요법. 서울: 중앙적성출판사, 1984.
- Glasser, W.(1984). *Control theory*. New York: Harper & Row. 김인자(역). 당신의 삶은 누가 통제하는가? 서울: 한국심리상담연구소, 1991.
- Gleick, J.(1987). *Chaos: Making a new science*. 박배식, 성하운(역). 카오스: 현대 과학의 대혁명. 서울: 동문사.

- Hillgard, E.R. & Bower, G.H.(1975). *Theories of learning(5th ed.)*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Jencks, C.(1988). *What is postmodernism?* New York: Rizzoli.
- Jonassen, D. (1991). Objectivism versus constructivism. *Educational Technology Research & Development*, 32(3). 5-14..
- Kahneman, D., Slovic, P., & Tversky, A.(1982). *Judgement under uncertainty: Heuristics and biases*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Kendal, P.C. & Brasewell, L.(1985). *Cognitive-behavioral therapy for impulsive children*. New York: Guilford Press.
- Larkin, J.H., McDermott, J., Simon, D.P.,& Simon, H.A.(1980). Expert and novice performance in solving physics problems. *Science*, 208, 1335-1342.
- MacLean, P.D.(1964). Man and its animal brains. *Modern Medicine*, 32, 95-106.
- Maynard, Jr., H.B. & Mehrtens, S.E.(1993). *The fourth wave: Business in the 21st centry*. 한영환(역). 제4의 물결. 서울: 한국경제신문사, 1993.
- Nisbett, R.E. & Ross, L.D.(1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of informal judgement*: Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Peters, R.S.(1966). *Ethics and education*. London: George Allen and Unwin Ltd. 이홍우(역). 윤리학과 교육. 서울: 교육과학사, 1980.
- Rogers, C.R.(1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin, Com.
- Rogers, C.R.(1983). *From to learning*. Columbus, OH.: Chas. E. Merrill. 연문희(역). 학습의 자유: 인간중심교육. 서울: 문음사, 1990.
- Salovey, P. & Mayer, J.D.(1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, & Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P. & Mayer, J.D.(1997). What is emotional intelligence? In P.

- Salovey & D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 105-153). New York: Basic Books.
- Segal, J.W., Chipman, S.F., & Glaser, R.(eds.)(1985). *Thinking and learning skills*(vols. 1-2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R.J.(1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge Univ. Press. 하대현(역). 신지능 이론: 인간지능의 삼위일체이론. 서울: 교문사, 1991.
- Sternberg, R.J.(1986). *Intelligence applied: Understanding and increasing your intellectual skills*. San Diego: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Toffler, A.(1980). *The third wave*. 유재천(역). 제3의 물결. 서울: 문화서적, 1984.
- Turk, D.C. & Salovey, P.(1985). Cognitive structure, cognitive processes, and cognitive behavior modification. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 11-33.
- Voss, J.F., Green, T.R., Post, T.A., & Penner, B.C. (1983). Problem-solving skill in the social science. *The Psychology of Learning and Motivation*, 17, 165-213.
- Weiten, W.(1986). *Psychology applied to modern life*(2nd ed.). Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Wessells, M.G.(1982). *Cognitive psychology*. New York: Harper & Row. 김경린(역). 인지심리학. 서울: 중앙적성출판사, 1984.
- Whimbey, A.(1975). *Intelligence can be taught*. New York: E. P. Dutton & Co. 김재은(역). 지능교육(교육신서 63). 서울: 배영사, 1978.