

教科教育論 序說 (I)

- 인간교육의 논리 -

吳 暻 鍾*

< 목 차 >

- I. 問題提起
 - II. 教科教育 思考의 兩大 맥락
 - III. 教科教育理論 : 事態와 生態
 - IV. 教科授業 - ○○교육과 ○○科教育
 - V. 要約 및 結論
- * 참고문헌

I. 問題 提起

어느 초등학교 교장의 오늘날 우리의 教育事態를 비판, 한탄하는 내용을 인용해 본다.

「최근의 보통교육은 고등교육을 위한 入試爲主의 교육에 편중되어 知的領域만을 강조하다 보니 人性教育은 무시되고 말았고 이러한 결함은 가정윤리나 전통사회윤리, 국가윤리마저도 저버리는 인간을 성장시키고 말았다고 생각된다. 요즈음 학부모와 담임교사의 教育相談內容을 보면, 첫째가 우리 아이가 공부나 잘 합니까? 필수 교과 성적이 어째서 1백점을 못받느냐 하는 내용이 대종을 이룬다고 한다. 우리집 아이 행실이 어떠한가? 벗들과는 잘 어울리느냐? 등의 이야기는 찾아볼 수 없는 지경이다. 우리는 어떠한 일이 있다 할지라도 국가가 제시하고 있는 사람다운 사람을

* 제주교육대학교 교육학과 교수

키워내는 교육을 보다 강도 높게 실천, 궁행해야 한다.』

오늘날 우리 교육을 비판하는 주된 내용을 보면, '入試爲主의 교육', '知識爲主의 교육'에 치중한 나머지 또는 그 결과로 '人性教育', '民主市民의 育成'이 이루어지지 않아 아버지를 살해하는 패륜아가 속출하고 제2의 은보현이 잠재해 있고 民主市民精神은 실종된 사회가 되어버렸다. 따라서 이를 시정하거나 해결하는 방안으로 제시되는 것을 보면, 간단히 말해서, 知識教育을 줄이고 그대신 인성교육 또는 인간교육을 시키자는 것이다.

이러한 문제인식이나 그 해결방안의 내용을 음미해보면, 오늘날 교육의 실패는 '사람'을 가르치지 않고 '지식'을 가르쳐 왔다는 것이다. 즉 '가르치다'라는 他動詞의 目的語를 '사람'에 두지 않고 '知識'에 두고 있다는 비판이 된다.

이런 비판은 一見 옳은 것같이 보이나 거기에는 우리가 깨뜨려야 할 몇 개의 고정관념이 숨어 있다.

첫째, 교육을 어떻게 定議해도 그것을 실천하는 核心的인 行爲는 가르치고 배우는 일이다. 문제는 '가르친다'라는 行爲動詞의 目的語를 무엇으로 보는가에 있는데, 이와 관련된 우리 교육의 역사는 '사람'과 '지식' 사이를 왔다 갔다하는 往復史라 해도 過言이 아니다. 인간(사람) 교육을 강조했던 옛날 교육에서는 교육받은 결과 개인적으로는 생존경쟁에서 낙오되는, 즉 교육의 實用的 측면의 結여가 비판되었고, 知識教育을 강조하는 오늘날 교육에서는, 교육받은 결과 사람됨(人性教育, 人間教育)의 부족이 비판되고 있다.

우리가 고쳐 생각해야 할 점은, '가르치다'라는 他動詞의 目的語는 '사람'만도 아니요, '知識'만도 아니라는 사실이다. 英語文章에 直接目的語와 間接目的語가 있듯이, '사람'은 가르치다라는 동사의 간접목적어이고, '지식'은 직접목적어이다. 그러기에 교육은 '사람'에게 '지식'을 가르치는 일이다. 옛날 교육이나 오늘날 교육의 잘못은 지식을 직접 가르쳐서도 아니고 지식을 너무 많이 가르쳐서도 아닌, 知識을 제대로 가르치지 못하는 일이다. 教育改善 또는 개혁에 대한 연구 및 실천이 꾸준히 투입되어 왔는데도 教育改革論議가 항상 원점에서 맴도는 것은 問題認識의 초점이 빗나간 때문이라고 할 수 있다. 교육개선, 개혁의 초점은 인간교육의 강조나 지식교육의 강조냐가 아니라 '知識教育'을 제대로 하는 일'에 있다.

둘째, 우리가 고쳐 생각해야 할 또 하나의 고정관념은 '知·행의 괴리'라는 말의 理解方式이다.

'사람'과 '知識' 둘 다 가르치다 라는 動詞의 目的語가 된다고 해서, ㉞사람(행실)을 가르치는 일과 ㉞지식을 가르치는 일을 별개의 일로 보고 ㉞와 ㉞의 일을 교육의 큰 두 가지 領域으로 말하는 경우가 있다. 그래서 '사람에게 지식을'가르친다는 것은 ㉞의 일과 ㉞의 일을 均衡(調和)되게 하는 일이라고 말한다. 이렇게 보는 것은 知行의 괴리가 당연하다는 생각을 깔고 있는 셈이다. 우리가 깨뜨려야 할 고정관념은 이것으로서, '사람에게 지식을'가르치는 일은 한 덩어리의 일(一貫作業)이지 ㉞의 결과와 ㉞의 결과를 합치는 일이 아니다.

예컨대, 컴퓨터에 知識을 주입, 보관, 암기시킬 수는 있어도 컴퓨터에게 지식을 가르친다고는 말하지 않는다. 컴퓨터에 주입, 보관, 암기된 지식은 컴퓨터 자신의 생각이 아니라 작동자(教育者)의 것이기 때문에 컴퓨터가 어떤 일을 행한다(컴퓨터의 행실) 하더라도 그 속에 수록된 知識과 그 행실은 별개의 것으로 서로 아무런 관련이 없다(知識의 괴리). 컴퓨터의 행실은 그 속에 수록된 지식(情報)에 의해서가 아니라 작동자(教育者)의 명령어(작동)에 의해서 행해진다. 그 때 명령어는 컴퓨터로부터 어떤 행실을 뽑아내는 일을 한다.

교육도 終局的으로 사람으로부터 어떤 행실을 뽑아내는 일이라고 말하는 경우가 있는데, 그렇다 하더라도, 사람의 행실을 뽑아내는 일에 있어서는 명령어와 그 속에 수록된 知識이 구별되지 않는다. 이 말은, 사람의 행실은 명령어의 결과일 수도 있고 수록된 知識의 영향일 수도 있다는 말이다. 한 덩어리의 일로서, 즉 一貫過程으로서 '사람에게 지식을' 가르치는 일의 어려움이 여기에 있으며 교육하는 일의 어려움은 바로 이것이다.

우리는 그것이 學校教育이든, 家庭教育, 社會教育이든 예컨대, 웃어른을 공경하는, 국산품을 애용하는, 좌측통행하는, 길거리에 침을 뱉지 않는…… 등의 '행실'을 하도록 (뽑아내도록) 하는 것은 교육의 일로 생각해왔다. 이 일이 教育의 일이 아닌 것은 아니지만, '사람에게 지식을' 가르친 결과로 생기는 것은 아니라고 쉽게 생각한다. 즉 知行의 괴리를 당연히 한다. 다시 말해서 컴퓨터의 행실을 뽑아내듯이 사람의 행실도 뽑아낼 수 있다고 쉽게 생각한다.

사람의 행실은 그것이 아무리 습관적인 것이라 하더라도 몽유병자의 행동이 아닌

한 行爲者 자신의 어떤 생각의 결과로서 이루어지는 것이다. 고구마 줄을 잡아당기면 고구마가 달려나오듯이, 사람의 행실에는 반드시 그에 相應하는 그 自身の 생각(그 행실에 대한 행위자 자신의 理由, 意味)이 달려 있다. 사람에게서 어떤 행실을 원한다면 컴퓨터에서처럼 어떤 행실을 직접 뽑아내려 할 것이 아니라 그 행실에 相應(달려있는)하는 그 자신의 어떤 생각(행실의 이유, 의미)을 심어줘야 한다. 따라서 교육의 일은 행실을 뽑아내는 일이 아니라 생각을 심어주는 일이다. 이것을 逆說의 逆說으로 표현하면, 행실을 뽑아내는 방법은 생각을 심어주는 일이라 할 수 있다.

일반적으로 教育的 論議에서, 아이들로 하여금 어떤 행실을 유도(뽑아내는)하는 방법으로서 ① 행실이 좋은 것임을 알려준다(注入)든지 ② 어릴 때부터 가정에서 가르쳐 주어야 한다. (家庭教育의 重要性 強調)든지 ③ 엄벌로 다스려야 한다든지 ④ 사람은 보고 배우기 때문에 社會環境을 교육적으로 淨化시켜야 한다든지 ⑤ 어른이나 교사가 좋은 행실의 모범을 보여 주어야 한다든지... 등이 提案되어 왔다. 엄격히 말해서 이런 것들은 방법이 아닌, 方法의 정곡을 벗어난 方法들이라 할 수 있다.

필자는 담배를 좋아하는 편이니 나의 개인 연구실 책상 위에는 항상 담배꽂초가 수북히 쌓여 있는 재떨이가 있다. 나의 연구실을 드나드는 학생들은 아무도 그 사실에 개의치 않는다. 그런데 유독 한 학생이 그 재떨이를 청소하는 것이 아닌가. 나는 그 행실이 고맙기도 해서 “너 나한테 아부하는 것이냐?”라는 농담을 던졌다. 그랬더니 그 여학생의 대답은 뜻밖의 것이었다. “저는 예-. 집에서라도 이런 것을 보면 그꼴습니께.”라고 하지 않은가! 그꼴해서? 그렇다. 이 학생에게는 그 행실에 相應하는 생각(행실의 이유, 意味)이 심어져 있는 것이다.

컴퓨터에 지식을 入力(보관, 暗記)시킬 수 있어도 이 일을 컴퓨터에게 지식을 가르친다라고 말하지 않는 것처럼, 사람에게 지식을 가르치는 일이 지식을 注入(暗記)시키는 일이 아니다. 주입된 지식은 암기, 보관되고 있을 뿐 어떤 행실에 相應하는 생각(이유, 의미)으로 번역되어 있지 못한 生體의 상태이다.

교육은 '사람에게 지식'을 가르친 결과 特定한 生活場面(狀況)에서 그 사람을 그 꼴하게 만드는 일이다. 이것이 교육하는 일로서 지식을 제대로 가르친다는 것의 意味이다. 이 의미의 實現方法이 교육의 中核課題가 되고 교육자들의 教育研究나 教育理論의 核을 이룰 때 교육에 대한 한탄은 불구경하는 관람자의 한탄이 아니라 교육자 자신에 대한 한탄이 될 것이다.

이 글의 핵심적인 관심은 바로 “그뽀해서(갑갑해서)” 재떨이를 치우는 행동에 주어진다. 그 학생은 왜 재떨이를 치웠는가? 의 질문에 ‘그뽀해서’라고 대답했다. 그 행위의 이유 또는 意味로서 ‘그뽀하다’는 무엇을 意味하는가? 이 질문에 대한 이 글의 대답은 가설적으로 이미 갖고 있다. 그 학생은 풍초가 수북히 쌓인 담배 재떨이를 보고, 어쩔 수 없이 (무엇을 위해서(目的), 또 누구를 위해서가 아니라 當然之事로서) 또 저절로 (누가 시켜서가 아니라 自然히(스스로 그러함에 의해서)) 그 행위를 한 것이다. 그뽀해서 이루어지는 행위의 의미는 ‘어쩔 수 없이 — 저절로’의 意味를 갖는다. 이런 意味의 행위를 教科教育의 結果 ‘教育된 人間’의 행위로 연결시키는 教育 論理는 무엇인가? 이것이 이 글의 해결하고자 하는 문제이다. 이 문제는 크게 다음의 두 질문에 대답하는 것을 포인트로 삼게 될 것이다. 또한 이 문제는 앞에서 논의된 ‘지식위주의 교육’의 代案으로 제시되고 있는 ‘人間教育’의 의미규정과도 관련된다.

- ① 교과교육의 결과로 기대하는 것은 그 학생(사람)인가 아니면 재떨이를 치우는 特定한 그 行動인가?
- ② ‘교과교육의 결과’라고 할 때, 그것은, 예컨대 그 재떨이를 치우는 행동이 特定한 教科를 가르친 결과로 볼 것인가? 아니면 어느 교과를 가르쳐도 동일한 결과를 가져온다고 볼 것인가? 아니면 각각의 교과교육(各科教育)의 結果를 總合算 한 것으로 볼 것인가?

II. 教科教育思考의 兩大 맥락

<교과교육 - 수업목표행동의 형성 - 목표하는 인간의 형성 - 행동하는 사람 → ‘지식교육’의 의미맥락>

우리는 실지로, 어떤 教科의 한 시간의 授業을 진행시키는 立場에 서서 생각해 볼 때, 그 教科 教育의 結果로 기대하는 것이 - 앞의 재떨이 例와 관련시켜 얘기하면 - 그 재떨이를 치우는 ‘사람’을 만드는 데 있는가? 아니면 학생들로 하여금 그

재떨이를 치우는 '행동'을 하게 하는데 있는가? 라는 질문을 받으면, - 교육 '밖'에 있는 일반인들과의 대화라면 몰라도, 또 앞의 '문제제기'에서 지적된 바와 같이, 教育이란 무엇인가? 라는 질문과 관련해서면 몰라도 (교과교육과 관련시켜서라면), 教師教育을 받고 — 線現場教育經驗이 있는, 종전의 필자의 생각에 비추어 보면 - 이 질문은 대답하기에 복잡하고 난해한 질문이다.

이 질문의 대답과 관련하여 필자가 갖고 있는 종전의 생각을 개괄하면 다음과 같다.

1. 한 시간의 수업은 어떤 목표(수업목표 또는 학습목표)를 달성하는 일이고, 그 수업목표는 '內容+行動'으로 진술되며, 또 그 行動은 성격에 있어서 知的 行動인가, 情的 行動인가, 意志的 行動인가(또는 지식, 이해, 태도 등)를 명확히 해야 한다.
2. 수업목표로서 '行動'은 그 授業이 끝났을 때, - 그 일(授業)이 '教育'임을 입증하기 위해서는 반드시 - 그 사람(학생)이 해 보일 수 있는 행동이라야 한다.

다시 말해서 수업이 목표로 하는 '行動'은 사실에 있어서는 그 수업을 받고 있는 특정한 사람의 개인으로서의 '그 사람의 행동'을 지칭한다. 여기에 숨은 뜻은, 수업목표로서 '行動'이라는 것은 '사람'과 구별하기 위해서 '행동'이란 말로서 부를 뿐(사람과 개념적인 구분일 뿐) 실지로는(사실에 있어서는) 행동이 사람과 분리되어 있는 것이 아니라는 생각 즉, '행동=사람'이란 等式的인 생각이 숨어 있다. 이런 생각을 밑에 깔고 위의 질문에 대답하면, 교과교육의 結果로서 기대하는 것은 '行動'을 만드는 일이며, 그것은 곧 '사람'을 만드는 일이 되는 셈이다. '行動'을 만드는 일이 곧 사람을 만드는 일이 된다는 뜻에서의 이런 '사람'을 '행동하는 사람'이라고, 편의상 불러두자

3. 위의 1, 2가 오늘날 우리나라 敎科敎育事態를 설명하는 하나의 생각으로 인정된다면, 이런 맥락의 敎科敎育은 현실적으로 엄연히 존재하며, 뿐만 아니라 이러한 교육적 사고는 우리나라 교육현실을 비판하는 개념으로서 '知識爲主의 敎育(知識敎育)' 개념과 정확하게 대응한다고 할 수 있다.

<교과교육 - 사람됨의 형성 - 사람다운 행동의 형성 - 행동을 낳는 사람 → '인간교육'의 의미맥락>

한편, “행동거지를 보면 그 사람 됨됨이를 알 수 있다.”라는 말에서 ‘행동(거지)’은 우리가 만들어 내려는 어떤 대상이 아니라, ‘사람 됨됨이’가 나타나는 하나의 그림(비유컨대, 사람 됨됨이가 거울에 비친 모습(행동)) 또는 사람 됨됨이를 보는 하나의 수단(성격)을 의미한다고 할 수 있다. ‘사람 됨됨이’가 무엇인지는 아직 몰라도, 무엇을 만든다고 할 때 만드는 대상으로 치면, ‘행동’이 아니라 ‘사람 됨됨이’라는 뜻이 강하게 숨어 있다. 또한 만드는 대상을 ‘행동’에 두는 경우에 있어서는 ‘서로 다른 행동’을 구분하는(또는 판단하는) 기준은 행동에 결합된(행동을 볼 수 있게 하는) ‘교과내용’이고 그것은 명시적으로 분명히 언급(행동을 만들기 전에 제시)되어 있지만, 만드는 대상을 ‘사람됨됨이’에 두는 경우에 있어서는 ‘서로 다른 행동거지’를 판정하는 기준은 ‘사람 됨됨이가 되먹은 행동’과 ‘사람됨됨이가 되먹지 못한 행동’을 가르는 기준인 ‘사람됨됨이’이다. 이 때 ‘사람 됨됨이가 되먹은 행동’을 만드는 대상(목표행동)으로 삼는다면, 목표행동 중 어떤 행동을 만들면 되겠는가?

이 질문은 ‘행동-사람’과 ‘사람됨됨이- 되먹은 행동’ 두 쌍의 개념들이 개념적인 구분 일 뿐 사실로는 分離되어 있지 아니하고 혼연일체로 混合되고 있음에 비추어 보면 -외형상 아무런 문제가 없는 질문처럼 보인다.

‘행동→사람’의 경우에는 만들려는 ‘행동’의 가지수는 교과 내용의 가지수에 근거를 둬으로써 만들려는 제품으로서의 ‘행동’이 사전에 구체적으로 제시될 수 있을 뿐만 아니라 행동을 구성하는 요소인 교과 내용이 ‘사람’밖에 소재하고 있는 것이니 만큼 제품 생산에 제품 생산자의 의도가 전적으로 반영될 수 있다. 그러나 ‘사람 됨됨이 → 되먹은 행동’의 경우에는 위와는 정반대다. 만들려는 ‘되먹은 행동’의 가지수는 교과 내용의 가지수에 근거를 두는 것이 아니라 ‘사람 됨됨이’에 근거를 둬으로써, 만들려는 제품으로서의 ‘되먹은 행동’은 - 거울에 비친 그림(像)과 같은 것으로서 - 그것을 직접 만들려는 대상으로 삼지 못하며, 그것을 만든다는 것은 ‘사람 됨됨이’를 만드는 일과 다름이 아니다.

다시 말해서 제품으로서 ‘되먹은 행동’은 생산자가 교사가 아니라 ‘사람 됨됨이가 되먹은 사람’ 즉 학생 자신이다. 논리상, 교사가 생산자의 위치에 설 수 있는 것은 되먹은 ‘행동’의 생산에서가 아니라 됨됨이가 된 ‘사람’을 만드는 일에서이다. 편의상 이런 뜻에서의 사람을 ‘행동을 낳는 사람’이라고 불러두자.

오늘날 우리나라 교육 현실 비판으로서, ‘知識爲主’의 교육의 代案으로 제시된 ‘人

人間教育'개념을 어떻게 규정하든지 그것이 '知識'을 가르치는 일이 아니라 '사람'을 가르치는 일이라는 의미 맥락의 개념이라면, 人間教育은 '행동을 낳는 사람을 만드는 일의 의미를 지니게 된다.

<지식교육과 인간교육의 개념적 범주-유목적적 행동과 사람다운 행동>

知識教育과 人間教育이 兩立할 수 없다고 말하는 것은 결국 두 개의 일이 同一한 범주의 일이 아니라는 뜻이며 결국 '행동을 하는 사람'과 '행동을 낳는 사람', 또 한편으로 각각의 행동('만드는 행동' 과 '낳는 행동')이 同一한 범주의 행동이 아님을 주장하는 뜻이 된다. 오늘날 지식교육의 방법적 체계가 인간교육의 그것보다 훨씬 명료화되고 발전된 사실에 비추어보아 人間教育의 방법적 체계를 개선하는데 일차적인 일은 인간교육과 지식교육의 범주를 명료화하는 일일 것이다.

우선 지식교육 맥락에서의 '행동' 과 人間教育 맥락에서의 '행동'을 범주화하는 分類基準에 대해서 생각해 보자. 우선, 수업목표로서 만들어지는 서로 다른 행동들의 '서로 다름'을 결정하는 요소는 수업목표진술 요소로서 '內容 + 行動' 중에 內容(국어, 수학, 과학 등등과 각각 그것을 구성하는 단위 내용들)이다. 교과교육 즉, 수업에서 만들어진다고 보는 '行動'은 내용과 분리된 무색투명한 '行動'(이것은 개념으로서 '행동' 이다)이 아니라 반드시 '무엇(내용)'과 결합된 행동(그것이 이해나, 태도나 또는 지, 정, 의 중 어느 행동이나에 관계없이)이다. 즉, 사실에 있어서는 '內容' 과 '行動' 은 분리된 채로 존재하는 그 무엇이 아니라 그 둘이 혼연일체로서 존재하는 그 무엇이다. 수업목표로서 진술된 '內容+行動'은 사실로서는 어떤 '일'로서 존재한다. '2차 방정식을 풀 수 있다' 는 수업목표로서 '행동' 은 2차방정식을 푸는 '일' 이라고도 부른다. '퍼즐을 이을 줄 안다' 라는 수업목표는 '퍼즐을 잇는 일' 로 행동된다. 교과교육 즉, 수업에서 수업목표로 설정되어 만들어지는 서로 다른 수많은 '행동' 즉 '일'을 하나의 범주로 묶는 기준은 무엇인가? 그것은 '有目的的' 행동이라는 점이다. 수업목표라는 말에 이미 시사된 바와 같이, 수업목표로서의 수많은 서로 다른 행동들은 교사가 목표로 하는 행동일 뿐만 아니라 그것은 학생자신이 목표(또는 목적)하는 행동인 것이다.

反面에, 이 글의 문제 제기에서 제시된, 재떨이를 '어쩔수 없이', '저절로' 치우는 행동은 어떤 범주의 행동인가? 예컨대, '순수한 행동'을 利己의인 動機나 目的이 개재되지 않은 行動이라 한다면 利己의이든 利他的이든 아예 그런 것(그런 類의 動機나 目的)이 개재되지 않은 행동을 무엇이라 부를까?

'재떨이를 치우는 행동'은 行動과 결합된 내용(재떨이)에 비추어 보면, 외형상 만들어 낼 수 있는 목표로서의 행동, '행동한 사람'의 행동이라 할 수 있다. 그러나 왜 그 일을 하는가?라는 질문과 관련시켜 보면, 즉 그 일이 有目的 行動인가, 그렇지 않은 것인가를 기준으로 보면 어쩔 수 없이(누구를 위하여나, 또는 무엇을 위해서가 아닌, 特別한 동기나 목적이 없는 그래서 당연지사로서), 저절로(누가 시켜서가 아닌), 自然히(스스로 그러함에 의해서) 이루어진 행동이기 때문에, 누구의 動機나 目的 또는 행위자 자신의 動機나 目的에 의해서 '만들어지는 행동' 또는 '목표행동'의 범주내에서의 행동이 아니라, 행위자 자신의 '사람 됨됨이'가 '낳은 행동'의 범주에 드는 행동이라 규정할 수 있다. '사람 됨됨이'에 어떤 것의 '程度'를 나타내는 뜻이 담겨 있다면, 사람 됨됨이 정도를 하나의 연속선상에 배열했을 때 가장 上極의 '사람 됨됨이'를 '사람다움'이라 말할 수 있다. 그렇다면 사람됨됨이의 극치(上極)가 낳은 행동 그것은 '사람다운 행동'이라 부를 수 있으며, '사람다운 행동'은 '사람다운 사람'이 낳은 행동이다. '聖人'이라는 概念이 '사람다움의 극치'를 그 의미내용의 한 요소로 삼는다면, 사람다운 사람의 '全人'의 概念을 '聖人'이라고 부를 수 있다.

범주적으로 '知識教育'과 대비되는 '人間教育'의 구체적 의미는 '사람다운 사람' 즉 '聖人'을 만드는 教育의 뜻으로 해석할 수 있다.

여기서 주목해야 할 사실은 教科教育의 結果로서의 사람, '교육된 인간'의 의미로서 '행동하는 사람'과 '행동을 낳는 사람'(사람다운 사람)의 구별은 개념적 구별일 뿐 사실적 분리가 아니라는 점이다. 예컨대 우리가 '교육을 통해서 聖人을 만든다'라고 말할 때, 개똥이란 사람을 교육시켜, 聖人으로 불리우는 實地 구체적인 인물의 하나인 '공자' 바로 그 사람을 만든다(代置시킨다)는 뜻이 아니다. 教育은 사실로서 존재하는 個人 對 個人間의 代置가 아니라 個人內의 代置 즉 마음(心)의 代置문제이다. 이것은 知識教育과 人間教育의 兩立性의 해석과 관련된다. 教育은 사실로서 존재하는, 實物로서 존재하는 個人을 대상으로 삼는다. 實物로서 聖人 즉 公자는-사람이 生物學的으로 動物에 분류되듯이-외형적으로 생명을 유지하는 일과 관련된,

즉 생활하는 사람-‘행동하는 사람’-으로 살아간다.

예컨대, 재떨이를 치우는 행동도 하고, 밥을 먹는 행동도 하고, 친구를 사귀는 행동 등 보통사람들의 행동과 외형적으로 동일한 행동을 하면서 살아간다. 다만 (다른 것은 보통사람들과) 외형적으로 동일한 일을 하는 동기, 이유, 목적, 의미가 보통사람들의 그것과 달리, 사람다움의 자연스런 발로로서 그 일을 한다는 사실이다. 즉 教育의 대상으로서 ‘個人(사람)’은 ‘행동을 하는 사람(지식교육에서 만드는 사람)’이기도 하고 ‘행동을 낳는 사람(인간교육에서 만드는 사람)’이기도 한다. 그러기 때문에 知識教育과 人間教育의 對立은 개념적인 문제이고, 사실에 있어서는 (한 개인의 ‘안’에서는) ‘對立’이 아니라 ‘共存(兩立)’하고 있는 것이다.

<지식교육과 인간교육의 ‘양립불가성’의 의미>

以上の 論議를 통해 제일 처음의 문제를 다시 살펴보자. 한 시간 教科教育에서 기대하는 바가 재떨이를 치우는 ‘사람’을 만들려는 것인가? 아니면 재떨이를 치우는 ‘行動’을 만들려는 것인가?

‘知識教育’의 사고의 맥락에서 보면, 애시당초의 생각에는 ‘行動’을 만드는데 있고, ‘사람’을 만드는 일은 ‘行動’을 만드는 일에 부수적으로 따라오는 일로서, ‘교육된 인간’은 ‘그 행동을 하는 사람’이 되는 셈이다. ‘人間教育’의 사고의 맥락에서 보면, 애시당초의 생각은 ‘사람’을 만드는데 있고, ‘행동’은 ‘그 사람’이 ‘어쩔 수 없이, 저절로(자연히)’, 하게끔 되는 것으로서 ‘교육된 人間’은 ‘행동을 낳는 사람’이 되는 셈이다.

그렇다면 위 질문에 대한 이 두 개의 대답의 공통점은 무엇이고 차이점은 무엇인가?

공통점은, 두 개의 대답이 모두 교과교육의 결과로서 ‘사람’과 ‘행동’을 만들어 낸다(기대한다)는 것이고, 다른점은 어떤 것을 먼저 만들어 내느냐하는 것이다. ‘지식교육’ - 행동하는 사람 -에서는 ‘행동’을 먼저, ‘인간교육’ - 행동을 낳는 사람 -에서는 ‘사람’을 먼저 만들어 낸다는 것이다. 논리적 ‘先’과 ‘後’를 서로 엇바꾸어 시행하는 두 개의 일이 동일한 결과를 낳는다고 말하려면 어떤 사실(논리적 가정)을 인정해야 하는가? 그것은 ‘사람’과 ‘행동’이 각각 따로 分離되어 있는 것(존재)이 아니라 혼연일체로 있는 것이라는 사실(가정)을 인정해야 한다. 행동과 사람이 ‘一體’라

면 행동을 만드는 것은 '사람'을 만드는 것이요, 사람을 만드는 것이 또한 '행동'을 만드는 일이 된다는 뜻이다. 그러나 지식교육(행동하는 사람)에 숨어 있는 논리적 가정과 인간교육(행동을 낳는 사람)의 논리적 가정은 서로 다르다. '행동하는 사람'이 의미하는 바는 '행동과 사람의 일체'이고 '행동을 낳는 사람'은 '사람과 행동의 일체'를 뜻한다. '행동을 하는 사람'에 있어서 논리적 '先'은 '행동'이다. 이때 이 '행동'은 '사람'이 규정되기 전에도 이미(논리적 先) 규정되어 있는(존재하는, 개체로서 관찰될 수 있는)성격의 어떤 것(행동)임을 논리적으로 가정하고 있다. 反面에 '행동을 낳는 사람'에 있어서 논리적 '先'은 '사람'이다. 이 때 '행동'은 '사람'이 규정됨으로써(논리적 先) 규정될 수 있는(그 다음에서야 존재하는, 관찰되는)성격의 '행동'임을 논리적으로 가정하고 있다. 다시 말해서 '행동을 낳는 사람'에서 '행동'은 특정한 개인(관찰된 개인)이 실지로(사실적으로)하는 행동인 것이다.

'知識教育'의 맥락의 思考에서는, '사람'을 만드는데(그 과정으로서) 객관화된 '행동'을 먼저 만듦으로써 사람을 만든다는 관점이다. 이런 관점을 가지고 사람다운 '사람'을 만들기 위해서 그 과정으로서 사람다운 '행동'을 먼저 만들려 한다면, 그것은 '사람'이 먼저 있기 전에는 존재하지도 않는(그것이 어떤 행동인지도 모르는 채) 것(행동)을 만들려는 대상으로 삼는 모순된 사고를 나타내는 사태이다. 人間教育에 對立되는 知識教育의 관점으로 '사람다운 행동'을 직접 만들려는 모든 시도는 脫人間教育的 맥락의 일이며, 그런 시도에 의해 만들어 진다고 보는 모든 행동은 실지로는, '만들어지는 행동(지식교육)'이며 그런 論理의 실천으로서는 실지로 '사람다운 사람'(人間教育)은 이루어지지 않는다. 이 사태가 '지식교육'과 '인간교육'의 '兩立不可性'의 맥락이며, 意味이다.

<'행동'의 주체개념으로서 '心' 또는 '몸' = 사람>

앞에서, 인간교육적 사고와 지식교육적 사고의 대립은 '행동'을 먼저 만드는가, '인간'을 먼저 만드는가의 견해 차이로 구분 지은 셈이다. 인간교육적 관점의 주장은 '사람다운 사람'이 규정되지도 않았는데 (사람을 만들기 전에) 어떻게 '사람다운 행동'을 만들려고(아직 생겨나지도 않은 것을 만들려고) 시도할 수 있는가? 이다.

그러나 교육의 현실은, 바로 지금 '재떨이를 그릇해서(어쩔 수 없이, 저절로) 치우는 행동'을 만들기 위해 어떤 일을 해야 하는 事態이다.¹⁾

'사람다운 사람'이 존재하기 전에 그 사람이 '하는 행동'을 만들려는 사태가 교육사태이며, 이것이 인간교육을 실제로 담당하고 있는 교사들이 직면한 딜레마이다. 이런 논리적 딜레마를 극복하기 위하여 이 글의 인간교육 논리는, -지식교육 관점이 개인이 유발하는 하나의 구체적 행동을 만들려고(목표행동) 하는 데 비해서, 인간교육적 관점은 그 행동 '하나'가 아니라 '그런 類(성격)의 행동' 전반(사람이 낳는 행동)을 만들려고 시도한다-라고 말한다.

행동을 만들려 하는 데 사람을 먼저 만든 다음에 그것을 만들어야 한다면 그 속에 숨어 있는 논리는, '사람'과 '행동'의 관계는 '因-果'的 관계로 보지 않으면 안된다. 사람과 행동이 인과적 관계를 갖는다는 것은 '果'로서 '행동'은 '因'으로서 '사람'이 작용한 결과 즉 '관찰된 작용'이라 할 수 있다. 이 관계를 진술하려면, 행위 주체로서(因으로서) '사람'을 총칭(예컨대 全人)하는 존재론적 개념(말)이 필요하다. 이 문제에 대해서도 詳論이 필요하나, 우선, 육체-정신, 신체-마음(mind)의 혼연일체로서의 존재 개념인 한자어의 '心'(마음) 또는 '몸'(이홍우, 전인교육론, p 201)이라는 말을 쓰기로 한다. (이하에서는 문맥에 따라 '마음(心)'과 '몸'을 엇바꾸어 사용한다.)

心 또는 '몸'은 직접 볼 수 없는 것(존재)으로서 그것의 있음은 그것이 무엇(행동내용)에 작용함으로 그 작용이 '행동'으로 관찰된다고 말할 수 있다.²⁾ '행동'은 반드시 무엇의 행동으로서 '내용'을 갖고, 내용과 결합된 채 관찰된다. '작용'에는 ① 작

1) 이 대목에서, 어째서 그 행동을 사람다운 사람의 행동이라고 말할 수 있는가?라고 질문이 제기될 수 있다. 이 질문에 답하는 것은 또 다른 하나의 학문적 관심사이다. 교육은 '사람다운 사람'의 합의된 규정을 도출하고 그것에 의해서 '사람다운 행동'이 진술될 때까지 人間教育을 유보할 수는 없는 것이다. 교육에 있어서 이런 질문은 - 이 논문의 논리적 바탕을 이루고 있는 것으로 - 개념적 '구분'과 사실적 '분리'를 혼돈한 결과에서 생기는 질문으로 생각한다. 설사 합의된 '사람다운 사람'이 규정된다 해도(그럴 수는 없지만) 그것으로부터 진술되는 '사람다운 행동'은 - 그것을 교육하기 위해서는 - 특정한 개인이 실지로 행동하는 행동으로 진술되게 마련이며, 그것은 인용되고 있는 행동진술 형식으로 진술될 수 밖에 없다. 왜냐하면 한 사람의 '사람다운'은 그 행위자의 행위의 관찰을 통해서 밖에 판단(볼 수)할 수 없는 일이기 때문이다. 교육이론 또는 교과 이론은 오히려 '사람다운 행동'의 규정(사람다운 행동의 범주화)으로부터 '사람다운'을 규정하는 접근이어야 하며, 그러기 때문에 이것이 다른 일반이론의 논리에 비추어 볼 때, 교육이론이 갖고 있는 딜레마이다.

2) 이런 견해는, '山田慶兒, 朱子の自然學, 김석근 옮김, 통나무, 1991'을 참고하였음.

용하게 하는 것, ② 작용하는 것, ③ 작용이 미치는 대상(내용)이 있게 마련이다. 教科教育事態에서 ①은 心 또는 '몸'이고, ②는 知 또는 情 또는 意 등(소위 행동분류)이고, ③이 교과내용(국어, 수학, 과학……등)이다. '②와 ③의 결합'이 '행동'으로 관찰되는 것이다.

이렇게 보면, 서로 다른 '행동'은 서로 다른 '內容'에 -'서로 다른 마음의 작용'이 아니라-마음의 서로 다른 작용인 셈이다.

마음의 '작용'인 '②작용하는 것'이 서로 다름이 관찰되는 것은 마음의 작용대상인(행동과 결합되어 있는)내용의 성격의 다름이다. 즉 지적 행동은 지적'내용', 정의적 행동은 정의적 '내용'의 다름에 의해서 관찰되는 '작용'의 다름이다. 다시 말해서 '행동'과 '내용'은 개념적 구분일 뿐, 사실은 행동은 반드시 '무엇의(내용) 행동'으로 관찰될 뿐만 아니라- 빛 속에 7색이 모두 들어 있는 것처럼-행동속에는 지·정·의가 함께 들어 있는데, '지적'이라는 말의 개념(headlight)을 비춰서 본 것을 '지적 행동'이라 부른다. 인간 교육적 관점에서, '사람'을 만드는 일은 결국 他動詞의 목적어로 보면 '마음(心)'을 만드는 일이다. 이 대목에 와서는 '만든다'의 動詞가 어색하다. 즉 마음을 바꾸는(물갈이와 같은 뜻으로) 일이라고 표현해야 일상이 수준에서 덜 어색하다.

<앎과 세계, 행동의 세계>

이 대목에 와서 설명상 딜레마가 생긴다. 지식교육적 맥락에서 만들어지는 행동(목표행동)이나 인간교육적 맥락에서 형성되는 행동(낳는 행동)이 다같이 내용과 결합되어 있으면서도 그 두 행동이 범주적으로 다르다고(범주간의 차이) 말하려면 어떤 논리로 설명해야 하는가? 그것은 내용을 범주적으로 구별하는 일이다. 또한 '心'과 '행동'의 全體的인 關係가 '因-果'의 관계라고 말한 이상 '행동(果)'을 범주적으로 구분한다면 '心(因)'의 작용도 그 내용 범주와 관련시켜 개념화 해야 할 것이다.

이는 '안다'와 '행동'한다 즉 知 -行 合一을 분석적으로 규정하는 일이 된다. '안다'와 '행동한다'라는 動詞는 他動詞로서, 主語(本體)는 心 (사람)이고, 또 그 目的語

는 '세계'이다. '안다'는 반드시 '무엇을 아는' 일이고, 또 '행동'도 반드시 어떤 '內容'과 결합된 것이므로, 안다의 '무엇'과 행동의 '內容'은 '세계'란 말로 표현될 수 있다는 뜻이 된다. 교과교육과 관련시켜 말하면, '교과'란 인류들이 '세계'에 대한 '앎'을 체계화해 놓은 것이라고 말할 수 있다. '心'과 '세계'의 관계를 보면, '안다'는 '세계'가 '心'으로 향한 관계(세계 → 心)이고, '행동한다'는 '心'이 '세계'쪽으로 향한 관계(心 → 세계)라고 말할 수 있다. 세계를 안다(또는 이해한다)라는 것은 '마음이 세계를 담고 있다.'라는 뜻으로 풀이할 수 있고, 마음이 세계를 그 내용으로 담고 있다는 것은 '마음'이 현상적인 존재(사람이 태어남과 동시에 태어나 있게 되는 마음)로 '존재'하게 되는 필연적(어쩔 수 없이, 저절로)인 조건이다. 즉 마음은 세계를 그 안에 압축시켜 담음(세계를 앎, 세계를 이해 함)으로써 현상적으로 존재하게 된다는 뜻이다. 心 또는 '몸'은 자기가 알고 있는 세계(마음에 담고 있는 세계)에 작용함으로써 그 자신의 존재를 밖으로 표출하는 셈이다. 心 의 밖으로의 작용(표출)이 '행동'으로 관찰되는 것이다. 그러니 '心'은 원칙상, 아는 바를(아는 세계를 내용으로 해서)행한다(행동으로 나타낸다). 한 사람의 여러 가지 다른 행동과 사람간에 서로 다른 행동의 '다름'은 아는 바(內容)의 '다름' 즉 아는 세계와 그 내용의 '종류와 量의 다름'이다.

지식교육의 결과로 '만들어 지는 행동(수업목표행동)'의 다름은 원칙상, 지식의 종류와 양에 의해서 결정된다.

'사람다운 행동'이란 말은 '행동의 종류'의 다름이 아닌 어떤 다른 '다름'을 암시하는 말이다. 그것은 아는 세계의 다름이 '종류의 다름'이 아닌 차원이 다른 '세계'를 논리적으로 가정하지 않으면 안된다.

<행동을 만드는 교과교육 - 생활세계 → 지식교육>

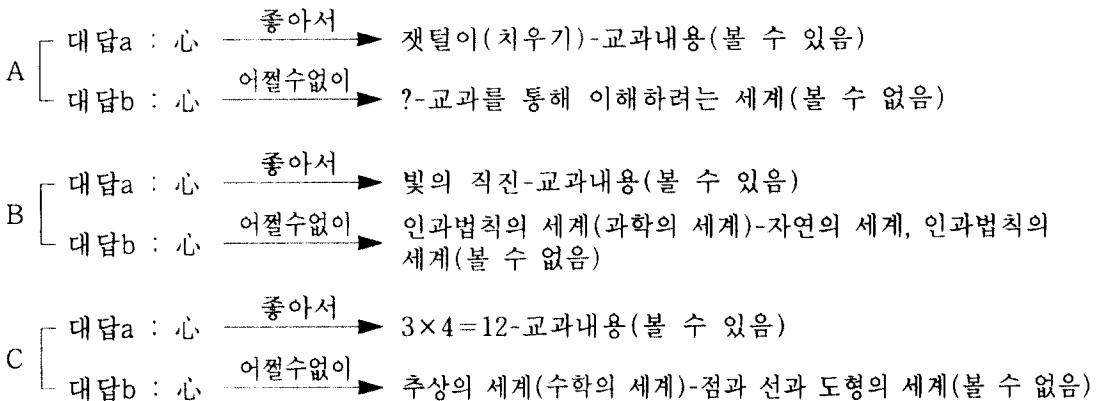
우리는 앞의 '재떨이' 예에서 그 '행동'을 범주화 하기 위해서 '왜 그 행동을 했는가?'를 행위자 자신(心)에게 물어 본 셈이다. 모든 행위자들에게 물어 봤을 때 그 대답을 크게 두 부류로 분류하면, ㉠그 일이 좋아서, 그 일이 그 외 다른 일에 수단이 되니까라고 대답하는 그런 類의 대답과 ㉡'그썩해서'(특별한 동기나 이유를 가지 고서가 아니라)類(성격)의 대답으로 나누어 볼 수 있다는 것은 우리들 자신에 비추

어 보아서라도 인정될 수 있는 사실이다.

敎科授業의 目標行動 즉 '만들 수 있는 행동'이 관찰될 수 있는 것은 그 행동에 결합된 '內容(교과내용)'이 관찰될 수 있는 것이기 때문이고, 그러기 때문에 그것을 '만들겠다'는 '意圖(目標)'가 학생 본인의 생각 외에 제3자인 敎師의 의도(目標)가 될 수(객관화) 있음이다.

대답 'a'에 명시된 것은 재떨이를 치우는 '행동'과 '좋아서'라는 행동의 '이유'이다. '재떨이를 치우는 행동'은 어느 교과(내용)의 행동이며, '좋아서'는 心과 관련된 것으로 心은 그 행동으로 작동하게 하는 원인의 성격을 갖는다. 이것을 '사람'과 '행동'의 관계로 도식화 해 보면 다음과 같이 그려 볼 수 있다.

<內 容>



위 도식에서 우선 A, B, C의 '대답a'에 이어서 心이 작용이 미치는 '內容'(재떨이 치우기, 빛의 직진, 3×4=12) 들은 교과교육에서 '교과'의 내용들이다. 이 내용들이 행동과 결합된 것이 목표행동(만들 수 있는 행동-이것들을 체계화한 것을 '敎育課程'이라 부른다.)이다. 이런 내용들을 성격에 있어서 하나의 전체로 범주화시키는 것은 내용자체의 성격에 의해서뿐만 아니라 心의 작용의 성격 즉 動因의 성격(좋아서)에 의해서이다. 이런 내용들을 하나의 범주로 묶는다면 그 범주를 무어라 부를까?

재떨이를 치우는 것이 건강에 좋으니까, 난초를 키우는 것이 난초가 돈이 되니까,

3×4=12를 아는 것이 가게에서 물건을 사는 데 도움이 되니까 등등의 대답에서, '재떨이', '난초', '3×4=12'라는 대상(행동 내용)에 어떤 의미 또는 가치를 부여하게 되는 바 특정한 의미와 가치를 부여받은 대상(내용)들이 서 있는 세계(그것들로 구성된 존재론적인 세계)를 우리는 '생활'세계, '삶'의 세계라 부를 수 있다. 이런 내용들과 결합된 행동(일)을 교육에서는 '생활상의 문제해결' 행동으로 부른다. 이런 내용들과 결합된 행동의 心쪽에서의 動因을 보통 動機, 目的, 心理(mind) 등의 용어를 쓰는 바 여기서는 '內容'의 존재론적인 意味를 따서 '삶 또는 생활의 動因'이라 불러두자. 이 생활세계의 내용을 종류에 따라 分類해 놓은 것이 '교과(교과내용)'이다. 교과교육에서 예컨대 국어교육에서 목표로 하는 행동은 국어(내용)와 결합된 행동인 셈이다.

反面에 '대답b'의 '행동'에 결합된 '내용'의 범주적 성격은 무엇인가? 이것에 대한 설명이 이 글의 人間教育論理를 설명하는 관건이다. 우선 '왜?'에 대해서 '그쯤해서'라고 대답함으로써, '因'으로서의 心的動因을 암시해주고 있지만, 그 動因이 작용하는 대상 '내용'에 대해서는 언급이 없다. 언급이 없지만, '몸'이 무엇에 작용한 행위는 존재하고 있고 행동은 반드시 '내용'과 결합되는 것인 한 그 '무엇(내용)'은 성격상 언급할 수 없는, 볼 수 없는 세계를 구성하고 있는 어떤 '내용'이라는 것을 암시(논리적으로 가정)하고 있다고 봐야 한다.

<마음이 낳는 행동 - 본질의 세계 →인간교육>

교과교육의 일환으로서 '수업목표행동'을 만든다는 뜻을 살펴보자. 예컨대 '난초'란 무엇인가?란 질문에 대해서 사람들은 그것을 ①돈이 되는 상품으로 '본다'(경제) ②만들어야(재배할)할 대상으로 본다(실과) ③하나 둘 셋등 수를 헤아릴수 있는 대상으로 '본다'(수학) ④어떤 법칙이 존재하는 대상으로 '본다'(과학) 라고 대답한다. 여기에서 교과교육과 관련하여 두 가지 중요한 사항을 추론 할 수 있다.

첫째, '나무와 숲'의 비유로 말하면, 각 교과에서 '난초'는 교과를 구성하는 하나의 내용이며 각 교과는 '숲'에 비유되는 전체(하나의 세계)의 세계(교과의 세계)가 있다는 점이다. 또한 이 교과의 세계(생활의 세계)는 성격에 있어서 사람이 '그렇게 본

것' 즉 사람이 '만든 세계'이며 또한 '볼 수 있는 세계'라는 점이다. 이 점이 교과교육에 주는 중요한 시사점은, '교과를 가르친다는 것'은 '나무'만 보게 할 것이 아니라 '숲'도 보게 해야 한다는 점이다. 여기서 '숲'은 그 교과의 세계(예컨대, 과학의 세계, 수학의 세계)를 비유하는 말이다.

둘째, '본다'는 動詞는 마음(心)의 '작용'을 뜻하며 - 그 작용(학습)은 내용과의 결합을 의미하기 때문에 - 그것이 교과의 '세계'를 마음(心)안에 (마음의 내용으로) 담는다는 의미를 갖게 된다. 즉 세계를 본다(이해, 인식, 지각, 관찰, 어느 용어를 쓰든)는 것은 세계를 마음으로 담는다는 뜻이다. 마음의 작용을 다른 이름으로 하면 세계를 '안다'라고 말할 수 있으며, 이때 마음에 담겨진 세계(내용)를 존재론적으로 표현하면 세계에 대한 '앎'이라고 표현할 수 있다. 이때 중요한 것은 '왜 세계를 보는가(보려하는가, 알고 하고 하는가)?'라는 질문에 대한 대답이다. 여러가지 다른 대답이 있을 수 있으나 그런것은 나중에 다루기로 하고, '어쩔 수 없이, 저절로'라는 대답에 대해서 생각해 보자. 짐승은 태어날때 이미 마음에 '일정한 세계'를 담고 태어나지만 사람은 태어날때 빈 마음(이 '비다'-空 의 뜻이 나중에 재해석되어야 하지만)으로 태어났기 때문에, 어쨌든 마음이 '존재(생성)'하기 위해서 무엇이든 그 내용을 채워놓기로 되어 있기 때문에! 라는 의미를 추론해 볼 수 있다. 이것은 '본다(안다, 이해하다)'의 마음의 작용을 '마음'이 왜 하느냐의 질문에 대한 대답이다.³⁾

여기서 중요한 것은, '어쩔 수 없이, 저절로'가 적용되는 대상 범위의 문제이다. '난초'를 '돈(상품)으로 보는것(교과-경제)'은 마음(心)입장에서 보면 '교과'(또는 사람, 교사 등)가 시켜서 '그렇게' 본 것이고, '어쩔 수 없이 저절로가 적용되는 곳은 무엇인가를 보는 것(마음을 채우는 것) 즉, 생성(학습)'에 관련된다. 세계에 대한 '앎'으로 생성된 '마음' 또는 '몸'이 '세계→心'의 관계에서 반대방향(心→세계)으로 작용(교과행동, 수업의 목표행동)하는 것도 '마음의 작용'으로 어쩔 수 없이, 저절로 작용한다. 이것이 통념으로 '본다 또는 아는 바의 행동'이다. 여기서도, 왜 그렇게 행동하는가? 라고 물으면, '그렇게'는 교과(교사, 사람 등)이 시켜서 그렇게 하는 것과, 어쩔 수 없이 저절로 그렇게 하는 것으로 나누어 볼 수 있다.

3) 이것은 '마음(心)'의 존재에 관한 생성론적 관점이다. 이 생각이 누구의 생각이냐가 문제가 될 수 있으나, 이 글의 전체적으로 문제삼는 것은 '어떻게 보느냐'이기 때문에, 이 생각을 누구의 관점에서 비추어 그 타당성을 논하는 것은 또 다른 학문적 관심이다.

<사람다운 마음 → 본질의 세계 ← 앎으로서 '깨달음'>

한편, 교과교육의 진짜 문제, 난점, 딜레마는 마음이란 무엇인가?라는 질문에 대답한 마음, 우리가 보는(우리가 아는) '마음'은 교과(사람, 교사, 교과가 만든 세계)를 담는(그것을 내용으로한) '마음'이다. 다시 말하면 '마음'은 교사, 교과(사람)가 만든 마음인 셈이다. 우리(사람)가 만든 '마음'이 아니라 '난초'가 실물로서 바로 내눈 앞에서(존재)하듯이, 실물'사람'에 존재해야(사람이 태어나듯 태어나야 할) 할 마음, 논리상, 사람이 만든 세계를 채우기 전에 사람이 만든 세계가 아닌 세계를 채워넣은 '마음'은 무엇인가?라는 질문이 가능하다. 이 질문이 질문으로서 성립한다면, 즉 이 질문이 의미를 가지려면, 사람이 만든 세계(인식의 세계, 통칭, 교과의 세계)가 아닌 '세계'의 존재를(논리상) 가정하지 않으면 안된다. 그 세계란 -비유컨대- 실물'난초'가 각각 서로 다른 교과의 세계로 분화(환원)되지 않은(분화될 수 없는), '난초'의 그 자체의 '존재의 의미'가 '나무'가 되어 그런 나무들의 존재가 '숲'을 이루는 전체의 '세계'(본질의 세계, 절대적 세계, 존재의 세계)이다.

이 세계는 바로 '사람'이라는 존재가 태어나면서 태생되어야 할(논리상 태생된) '마음'이 그 세계를 '어쩔 수 없이, 저절로' 몸화(마음의 내용으로)시킴으로써 비로소 존재할 수 있는 마음, 그러면서도 그것은 앎으로 살면서 그 세계를 채워 넣게끔 되어있는(未生의) 마음이다. 이 '마음'이 사람이 만든 마음이 아니라, 사람에 존재(있어야)해야 할 마음, 그래서 그것이 존재(生成)되어야 비로서 '사람'이 되는 그래서 사람다운 사람의 마음이다.

이 사람다운 마음은 앎으로 교과교육을 통해서 원래 채워 넣기로 한 본질의 세계를 봄(앎)으로써 비로소 만들어지는(생성되는) 마음인 것이다. 이것이 일상용어로서 사람(心)을 '만든다'의 동사가 어색하지 않게 사용되는 맥락이다.

원래의 문제로 돌아가 다시 이야기하면, <대답a>의 재떨이 치우는 행동에 결합된 내용을 범주화하면, 그것은 각 교과를 하나로 묶는 것이며 그것은 '생활세계'의 내용이라 할 수 있다. 또한 그들 세계는 인식론적으로 보면, 그것은 '사람이 규정하는 세계'라고 말할 수 있다. <대답b>의 어쩔 수 없이, 저절로 재떨이를 치우는 행동에 결합된 내용들을 범주화하면, 존재 그 자체의 세계(근원적인 존재의 세계, 마

음의 생성이 존재가 되는 세계)이다. 이 세계는, <대답a>와는 다른 범주가 될 수 있는 <대답b>의 '행동'이 지금 여기에 '있기'때문에 이 행동이 있다면 -그 행동에는 반드시 내용이 결합되어 있다는 논리적 가정에 의해서 추론된 세계이다. 이 세계는 존재론적으로는 생활세계와 종적으로 함께하는 '속의 세계'이며 인식론적으로는 생활세계와 차원을 달리하는 '볼 수 없는 세계'이다. 이 세계는 각 교과와 세계가 산술적으로 합쳐진 세계가 아니라 각 교과의 길(道)을 따라 - 그 교과 길이 從的으로 맞는 세계-그래서 각 교과의 끝의 세계가 만나는, 그래서 그 교과의 세계들이 혼연일체로 하나가 되는 세계이다.

교과교육을 통해서 '사람다운 사람'을 만든다는 것은 각 교과교육의 결과가 산술적으로 합쳐져서 이루어지는 것이 아니라 각 교과 나름의 길을 따라, 그 교과의 세계를 최종적으로 이해(깨달음)로서 이루어지는 일이다. 근원적인 마음이 존재(태생)하는 세계, 모든 만물이 근원적인 의미로 존재하는 세계, 그 세계를 담은 마음은 '聖人'의 마음이며 - 세계의 모든 것을 다 담는(아는) 마음이며, 그것은 그 분야(교과)에서 '道가 튼'사람의 마음이며 - 그 마음은 그 마음 자체의 어쩔 수 없는, 저절로의 작용에 따라(心→세계) '다 아는 내용과 결합된 행동(도가 튼 행동)'은 어쩔 수 없이, 저절로, 그 내용이 생활세계로 뻗친 그 길을 따라 생활세계의 행동으로 나타난다. 다시 말해서 사람다운 사람의 행동은 외형에 있어서(인식론적으로는) 각 교과의 목표행동(생활세계의 행동)으로 관찰된다.

Ⅲ. 教科教育論理 : 事態와 生成

學校의 教科教育事態를 해석하는 말은 여러 가지가 있겠지만, 그 중에 하나, 상식적이고 노골적으로 표현된, '① 지식을 가르쳐서 ② 사람을 사람답게 만든다'를 보면, ①은 '教科教育'에 ②는 '教育된 사람'에 대응되는 말이다. 教科(知識) 및 教育과 관련하여, 이 진술 속에 숨어 있는 몇 가지 뜻을 들어내 보면,

- a. 지식을 가르치면(엄격하게 말하여 지식을 가르쳐서 교육하면) 사람을 사람답게 만드는 일이 사실적으로 가능하다라는 것이 前提되어 있다.

b. 가르친 지식은 존재론적으로 보면, 일단 학생 '안'에 들어가 있다라고 말해야 한다.

c. 그 '안'에 지식이 들어가 있는 사람은 사람이 달라져야 한다. - 人間變化

d. '사람다운 사람'이란 c의 '달라진 사람(人間變化)' 중에서 '사람다움'의 기준에 의해서 최종적으로 관정된 사람을 뜻한다. - 人間教育

한편, 우리는 흔히 '교과교육'을 '人間形成'과 관련지워 말할 때, 教科教育의 結果를 '教育된 人間'이라고 말할 수 있다. 문제는 이 때 '教育된 人間'이란 어떤 사람인가?이다. 즉 위에서 'c'단계의 사람인가, 아니면 'd'단계의 사람인가?

위에서 c와 d는 논리적으로는 선후관계가 있지만 사실적으로(시간상으로)는 同時인 일이다. 教育된 인간은 어떤 사람을 말하는가?를 논의하기에 앞서 우선, c단계 즉 '人間變化'를 규정하는 방식에 대해서 살펴보자.

教育하는 일로서 教科를 가르친(教科教育) 結果 달라진 사람을 지적하기 위하여 묻는 질문은 '教育된 人間'은 어떤 사람인가?라는 질문이다. 이 질문에 상식적인 수준에서 대답하는 方式은 두가지로 나누어 볼 수 있다. 하나는 知識(教科)을 배운 結果를 지식을 소유하는 '事態'로 규정 또는 記述하는 경우이며, 또 하나는 知識을 人間化(內面化)한 '狀態'로 규정 또는 記述하는 경우이다.

교육과는 무관한 일반적인 사태에서 '사람이 달라졌다.'라는 말이 쓰이는 용례는 '달라짐'을 판단하는 기준의 성격에 따라 '사태'로 규정하는 경우와 '상태'로 규정하는 경우로 나누어 볼 수 있다. '사람자체가 달라졌다.'라는 말에서 판단 대상이 된 것은 표준(標準)으로서의 사람이 가져야 된다고 생각되는 조건들이 구비상태 - 정신상태가 이상해졌다, 병의 상태 등 -이며, '다른 사람이 왔다'라는 말에서 판단 대상이 된 것은, 이 사람과 저 사람(個人間)을 구별시키는 조건 - 머리가 긴 사람, 머리가 짧은 사람 등 - 의 차이가 들어 나는 하나의 사태이다.

'지식을 가르친다 또는 배운다.'라는 말은 투박하게 말하여, '지식이 사람(학생)안에 들어 간다.'라는 문장 형식으로 표현할 수 있다.⁴⁾

4) 지식이 학생 외부에서 안으로 주입되는 것이 아니라, 소크라테스의 문답법의 생각과 같이, 이

'학생 안에 들어간 지식은 어떻게 되는가?'에 대답하기 위하여 다음과 같은 경우를 생각해 보자.

예컨대, 물에 무엇을 넣는 경우, 즉 모래나 설탕을 넣는 경우를 생각해 보자. 모래를 보유(소유)한 물, 즉 모래물'은 다음과 같은 특성으로 설명할 수 있다.

- ① '모래물'에서 '물'과 '모래'는 서로 분리·독립된 개체이다. 그러기 때문에 물이 소유한 모래는 언제나 필요하면 꺼내어 다른 용도로 쓰일 수 있다.
- ② 모래를 소유한 물(모래물)은 물 자체가 달라진 것이 아닌데도 모래를 넣기 이전의 물과 비교해서, 또는 다른 조건을 소유한 물 - 예컨대, 설탕물 - 과 비교해서 물이 달라졌다(물의 변화)라고도 말한다.

물에 모래를 넣는 경우는 그것을 '모래물', 설탕의 경우에는 '설탕물'이라 부르며, '설탕물'은 물 속에 들어간 '설탕'이 녹아서 물화(액체화)되었기 때문에 설탕물은 설탕이나 물의 '狀態'(있는 모습)가 변했다(물 자체가 변했다)라고 할 수 있다. 그러나 '모래물'의 경우에는 물 속에 들어간 '모래'는 자신과 물의 狀態에는 아무런 變化를 일으키지 않은 채 즉, '물'과 '모래'는 그것을 넣기 전의 서로 '分離' 독립된 個體 또는 個別性을 그대로 維持시키고 있다. 이런 경우를 물이 모래를 保有하고 있는 '事態', 즉 -물이 어떻게 달라졌는가?에 대한 대답이 아니라 - 물이 어떤 일(事)을 했는가?에 대해서 모래를 所有(保有)하는 일(事)을 한 '事態'를 나타내고 있다고 말할 수 있다.

물이 어떤 일을 한 '事態'를 나타내는 '모래물'이나 물의 어떤 '狀態'를 나타내는 '설탕물'은 둘 모두가 '어떤 물인가?'라는 질문에 대한 대답의 성격을 지닌다.

지식을 사람 안에 넣는 경우 그 결과를 가리켜 '教育된 人間'이라 한다면, '교육된 人間'은 지식을 넣은 결과 그 전(교육전)과 사람이 달라졌다. 즉 '人間變化'가 이루어 졌다고 말하는 셈이다. 이런 맥락에서 지식을 배운 결과로 人間變化가 이룩되었다면 그 때 '人間變化'의 의미는 무엇인가? 이 질문을 고쳐 물으면 교과교육의 결과로서 '教育된 人間'은 어떤 사람인가?의 질문이 된다. 이 질문에 대해서도, - 물의 경우와 같이 - 事態로 대답할 수도 있고, 狀態로 대답할 수가 있다. '지식을 소유한 사람'이라고 대답하는 경우는, - 모래물의 경우처럼 - 사람 안에 들어간 '지식'은 그것을 소유한 '사람'과 分離, 獨立되어 '사람'과 '지식'을 각각 그 자체의 상

미 학생 '안'에 있다라고 생각하는 경우에도 마찬가지이다.

태에는 손상됨이 없이 각기 그 전의 個別性を 維持하고 있음을 想定하고 있는 셈이다. 이런 경우는 사람이 지식을 소유하고 있는 事態 즉, — 사람이 어떻게 달라졌는가?에 대한 대답이 아니라 — 사람이 어떤 일을 했는가?에 대해서 지식을 소유하는 일을 한 하나의 '事態'를 나타내고 있다고 말할 수 있다. 反面에 지식이 사람 안에 들어간 결과 사람 '자체'가 변했다면, 그것은 결국 '지식'이 사람을 구성하는 구성체로 변했음을 의미한다는 논리아래, 설탕이 물화(액체)되는 것처럼, 그것은 '지식을 몸화(人間化 — 內面化)한 사람'임을 의미하게 되고 또 그것은 — 설탕물의 예처럼 — 사람안에 들어간 '지식'은 들어가기전의 그 개체성 또는 個別性を 상실하여 사람화(몸화)됨으로써 '지식'과 '사람'은 그 자체가 변한 즉 '상태'의 변화를 想定하고 있다고 말할 수 있다.

물에 들어가기 전의 '모래'나 '설탕'은 '고체'로서 가시적인 個別性を 유지하고 있는 것과 같이, 사람 안에 들어가기 전의 '지식'은 언어라는 媒體의 개별성에 의해서 포장됨(담김)으로써 그 개별성을 확보한다.

지식을 소유하는 일로서 지식을 배우는 것은 사람안에 들어간 지식이 언어에 담긴채 그 이전의 개별성을 그대로 維持시키고 있다는 뜻이며, 學習行爲로서 지식의 '암기'가 그 전형적인 예이다. 反面에, 지식을 몸화하는 일로서 지식을 배우는 것은 사람 안에 들어간 지식이, 존재론적으로 보면, 들어오기 전의 그 개별성이 해체되어야 함이 전체적으로 요구되며, 學習行爲로서 지식의 이해가 그 전형적인 예이다.

사람 '안'에 들어간 지식이 '소유'되는가 아니면 '사람화(몸화)' 되는가의 문제는, 두개의 차원 — ① 들어간 지식의 성격이 몸화(이해)될 수 있는 것인가의 여부(설탕과 모래에 비유 — 知識의 性格), ② 들어간 지식을 학습자 자신이 소화·흡수시키는가, 마는가의 여부(이해하는가, 아니면 암기로 끝나는가 — 교수·학습행위의 성격) — 이 복합적으로 반영된 결과라 할 수 있다.

지식을 가르친 결과 '사람이 달라진다'라는 사실과 관련하여, 그 '달라진 사람'을 '지식을 소유한 사람'이라고 대답하는 것은, 엄격히 말하여, 그 대답은 "달라진 사람은 어떤 일을 한 사람을 말하는가?"의 질문에 대한 대답이다. '어떤 일을 한 사람을 말하는가?'라는 질문은, 그 사람의 상태는 어떻게 되었는가?의 질문과는 달리 질문의 성격상, 그 사람 개인을 다른 사람 개인과 비교함으로써 대답될 수 있는 질문이다. '지식의 소유'라는 事態(지식과 사람과의 관련 樣態)를 하나의 事態로 決定지우

는 근본적인 속성은 '소유'라는 行爲主体의 '行態'이다. '소유'라는 行態는 행위대상인 '지식'에 個別性을 부여함으로써 '사람과 지식의 關聯된 樣態'로서 하나의 事態를 이룬다.

지식을 가르치고 배우는 일을 지식을 소유하는 하나의 사태로 파악한다는 것은, 그 사태와 관련된 '달라진 사람(인간변화)'을 - 무엇을 소유했는가의 여부를 기준으로 - '범주'적으로 규정, 記述하는 셈이다. 이 범주는 무엇을 '소유'하는 수많은 사태를 포함한다. 이하 이 글에서 논의 되겠지만, 교육하는 일의 결과로서 '교육된 인간'을 지칭하는 말로써 '지식을 가진 사람', '능력 또는 기술을 가진 사람', '어떤 태도를 가진 사람' 등은 결국 '어떤 사람인가?' - 인식론적 질문 - 에 대한 대답이며 또한 설명된 그 '사람'은 무엇을 '소유'를 기준으로 범주화된 (범주적으로 설명된) 사람이다. 이런 식의 대답은, 성격상, 사람 자체 (있는 그대로의 존재상태)의 달라짐에 대해서는 아무것도 말해주는 것이 없는 셈이다.

<교과교육이론 - 교과(내용)과 학습(행동)>

한편, 분석적으로 생각해 보면, '설탕물'이란 말을 어떤 질문에 대한 대답이라고 한다면, 이 한 가지 대답 속에는 성격이 서로 다른 질문이 숨어 있다고 할 수 있다.

① 이런 것 (특정한 시공을 차지하고 있는 존재물로서가 아닌, 존재 일반으로서 이런 것)은 무엇으로 구성되어 있는가? - 존재론적 질문 - 에 대해서 '물'이라는 존재와 '설탕'이란 존재로 구성되어 (설탕물)있다 라고 대답하는 셈이다. (이 경우의 '설탕물'은 '한 컵의 설탕물'(특정한 시공을 차지하고 있는 구체물)이 아니다. 도처에 있는 일반적인 존재물로서의 '설탕물'이다.)

② ①의 '이런 것'이란 (지시대상은) 관찰되는 외형에 있어서는 '물'이다. 그 물이 무엇으로 구성되어 있는가에 대답하려고 보면,

a. 그 속에 '설탕'은 숨어 있어서(靜) 보이지 않는다. 그래서 단맛을 보고 그 속에 설탕이 있음(존재)을 안다(인식한다). 단맛은 설탕의 '作用'(動)이다. 보이지 않는 것이 있음(존재)은 그것의 作用(動)에 의해서 인식된다. - '설탕물'이란 '말'은 물속 설탕이라는 존재의 '있음'을 인식했다는 뜻을 나타낸다. 즉 '설탕'이 있음

보았음(알았음=인식)을 나타내는 말이다.

- b. 설탕이 있음(인식의 결과)을 나타내기 위해서는 말(언어)로 표현한다. 그 과정을 뜯어보면, 실물(존재물) '설탕물'에서 실물로서 설탕의 '象'을 뽑아서(抽象) 머리 속에 넣는다. 이 머리속에 있는 '설탕의 象'을 '概念'이라 부른다. 이 개념의 이름(표)가 말(기호)이다.

存在論으로 보면, '실물'적인 존재로부터 '개념'적인 存在로 '分離'되어 존재하고 있는 셈이다. 이때 '分離'의 뜻은 '말(언어)'로서 '설탕물', '설탕'과 '물' 등의 존재는 실물로서 '설탕물', '설탕'과 '물'이 아니다. (존재 차원이 실물적 존재가 → 개념적 존재로 분리 되어 있다.)의 뜻이다.

결론적으로 ② a, b는 다음과 같이 말하고 있는 셈이다. '설탕물'이라는 말로서의 대답은, 이것은 무엇으로 구성되어 있는 것이냐?의 질문(존재론적 질문)에 대해서 '설탕'과 '물'로 구성되었음을 알았다는 인식론적인 대답이다.

- ③, 위 ①과 ②를 통틀어서 말해주고 있는 것을 아주 단순화 시키면, " '설탕물'이란 말은 '실물'이기도 하고 개념(말)이기도 하다."라고 말하고 있다. 즉, 실물적 존재는 존재차원, 개념적 존재는 인식차원 이다.

- a. 그러나 문제는, - ① '설탕물에는 무엇이 있나?', 설탕과 물이 있다. ② 그것을 어떻게 보았나(알았나)?, 설탕과 물을 개념적으로 구분해서 보았다. - 라고는 말해주고 있지만 ③ 설탕물은 물과 설탕이 어떤 '狀態'로 있는가?라는 질문에 대해서는 명확히 말해주고 있지 않다는 사실이다.

다시 말해서, 위의 ①과 ②의 존재론 및 인식론의 관점에서는 시간축이 사상(捨象)되어 있다. 현재의 시점에서 세계(설탕물)를 옆으로(橫으로) 절단하여 파악한 것이다. 예컨대, 자동차는 어떤 부속품들로 구성되어 있는가?라는 존재론적인 질문에 대해서 그것을 말로 대답하면, 말로서의 부속품(개념적 존재)들은 평면위에 횡적으로(병렬적으로) 일렬로 놓이게(존재양상) - 부속품들의 입체적인 위치(시간축)가捨象되어 - 된다. 존재론적인 존재양상이 인식론적 존재양상에 의해서 왜곡(변질)되는 것은, 원칙상, 추상행위의 성격에 기인하는 것이어서 어쩔 수 없는 일이지만, 문제는 인식론적 존재양상을 가지고 존재론적인 존재양상을 해석하는 일에 있다. 즉 개념적인 '구분'을 사실상의 '분리'로 해석하는 오류이다. 이런 오류는 '모래물'의 경우처럼, 인식대상을 구성하는 요소(또는 사물)들이 사실상으로 분리되어 있는 존재

양태(하나의 事態)에서는 야기되지 않으며, '설탕물'처럼 그것을 구성한다고 보는 요소들이 혼연일체가 되어있는 존재 狀態에서 생긴다. '설탕물'이란 말(개념적 존재)에서 '설탕'이란 말과 '물'이란 말이 별도로(구분되어) 존재한다(인식론적 존재양상)고 해서 실물로서 '설탕물'에 있어서 '설탕'과 '물'이 사실상으로 分離되어 있는(존재양상) 것으로 해석한다는 것은 오류가 된다는 뜻이다.

b. 이런 오류를 극복하는 길은 무엇인가? 이 질문에 대한 이글의 대답은 결론적으로 말하여, 생성론(발생론)이다. '설탕물'을 '설탕을 녹인(설탕이 녹은)물'이라고 대답하는 것은, 설탕물이 어떻게 하여 생긴(생성, 발생)것인가? 라는 질문의 대답(생성론)이지만, 그것은 '설탕물'이 설탕과 물로 구성됨을 나타내고 있음은 물론 설탕물 自體의 존재상태(설탕과 물의 혼연일체 양태)까지도 제시해 주고 있다고 할 수 있다. 생성론은 세계(설탕물)의 이해에 세로의(縱) 시간축이 도입된 것이다. 생성론은 그 관찰의 대상을 -'설탕물'이라는 실물이면서도, 바로 내 앞에 놓인 한 컵의 설탕물이 아니고, 도처에 존재한다고 보는 존재 일반적으로 부터 - 바로 내 앞에서 사실적으로 설탕이 물화되어 설탕물이 생성이 되는, 사실로서 한 컵의 설탕물로 이동시킨다는 것을 의미한다.

위의 ①,②의 '설탕물'이라는 존재론적 개념이나 인식론적 개념은 설탕이 녹아 설탕물이 되는 '생성' -생태-에 직접적인 정보를 제공하여 주지 못한다. 엄격히 말하면, 거꾸로 말하여 존재론적 인식론은 사물의 '생성현상'의 태생이 아니라, 존재현상의 태생이다. 교육현상은 원칙상 존재현상이 아니라 생성현상이다. 교육이라는 '생성현상'에 대해서 (교육)이론과 실제의 괴리는 - 설탕물의 경우에 실물로서 설탕물과 개념적 존재로서의 설탕물의 차이(괴리)를 지적하는 것이 아니라 - 교육이론이 '교육생성현상'의 아들이 아니다(이론의 범주오류)를 비판하는 뜻으로 봐야 한다. 교육이론은 성격에 있어서 원칙적으로 '생성현상'을 본(이해) 이론, 즉 생성이론이어야 한다.

설탕물의 경우에, 설탕이 물화(설탕물) 되는 것은, 생태론적으로 보면, 설탕이 가지고 있는 성격으로서 '녹는 성질(용해성)'과 물이 가지고 있는 '녹이는 성격(용해성)'이 상승작용을 일으킨 결과라 할 수 있다. '설탕을 녹인 물'이라는 생성론의 포인트는 그것의 관심이 두 개의 국면 또는 두 개의 차원 - 설탕과 물의 존재 즉 '무엇이 있음'과 한편으로는 설탕과 물의 행태(작용) - 용해성- 에 걸쳐 있다는 점이다.

'지식을 몸화시킨 사람'이란 생성론적인 개념의 포인트는 그것의 관심이 두 개의 국면 또는 두 개의 차원 - 지식의 성격과 가르치고 배우는 일의 성격(교수와 학습의 성격)- 에 걸쳐 주어진다는 사실이다. 이 생성론적인 개념은 두 개의 사실(존재론적으로 '지식'은 몸화(인간화)시킬 수 있는 성격을 가지고 있다는 점과 사람은 지식을 몸화시킬 수 있다는 점을 전제적으로 가정하고 있다.

그러기 때문에 교과교육이론은 지식의 성격 이론(교육내용 이론)과 학습행위의 이론(교수-학습 이론)이 산술적으로, 加法적으로 합쳐진 이론이 되어서는 안되고 그 두 개의 이론이 상승작용하는 현상(교육이 생성 현상)을 본(설명한) 이론, 그 두 개의 이론이 동시에(승법적으로) 고려된 이론이 되어야 한다.

<教科授業의 해석 - ○○교육과 ○○科教育>

'知識教育的 觀點'과 '人間教育的 觀點', 어느 觀點에 서 있던지 그것은 결국 한 시간의 교과 수업에 반영이 된다. 特定한 사람이 어느 관점을 가지고 수업에 임하고 있는가를 극명하게 들어내 보일 수 있는 질문은, 그 한 시간의 '수업'을 왜 '교육'이라 부르는가?를 질문하는 일이다. 그 대답은 '교과교육'의 의미해석에 의해서 그 차이가 들어난다. 예컨대 '국어교육'의 의미를 '국어를 가르치는 일'로 해석하는 경우와 '국어를 가르쳐서 교육하는(사람을 만드는)일'로 해석하는 차이이다. 전자는 지식교육적 관점의 반영이고, 후자는 인간교육적 관점이 반영된 해석이라 할 수 있다. 전자는 한 시간의 수업이 목표행동을 만드는 일이니까 그것이 '교육'이 된다고 생각하는 것이요, 후자는 그 수업이 국어의 세계를 이해(몸화)시키는 일이 사람을 만드는 일이 되니까 그것을 교육이라 부른다는 생각이 반영된 결과라 할 수 있다.

- a. 교육내용으로서 '국어'라는 지식체계는 가르치는 교육내용으로서, 존재론적으로 보면, ① 가르치기 전의 존재, ② 사람(학생) '밖'의 존재, ③ 시간적으로, '지금' 배우는 행위와는 존재론적으로 무관하게 별개로 독립되어 있는 존재이다.
- b. 하나의 지식으로서 '국어'가 가르치는 행위에 의해서 일단 사람(학생)의 '밖'에

서 '안'으로 들어간다. 안으로 들어간 '국어'는 '배우는 행위(학습)와 결합하여 '소유'되거나 '몸화'되어 존재양상이 변질된다. 즉 '몸화되어 변질된 국어'의 존재를 무어라고 이름할까? 일단 '국어'와의 개념적인 구분을 위해서 '국어과'라고 이름 붙여 보자.

이 '국어과'라는 이름의 존재는, ① 가르친 후(시간적인 前後가 아니라 論理的 後)의 존재, ② 사람(학생) '안'의 존재, ③ 시간적으로 '지금' 배우는 행위 작용이 미치는 존재(특정한 개인이 사실적으로(시간적으로 지금) 배우는 행위 속에 들어있는 생성론적인 존재), ④ 배우는 행위와는 개념적으로(인식론적으로) 구분될 뿐 사실적으로(존재론적으로)는 '분리'시킬 수 없는 (배우는 행위와 혼연일체 = 배우는 교육 내용)의 존재이다.

c. 앞에서 논의한 '설탕물'의 비유를 다시 여기서 想起시켜보면, '설탕물'은 존재론적으로 보면, 먹고 마시는 어떤 實物(음식물)이기도 하고, 인식론적으로 보면, 하나의 말(언어 = 개념적 존재)이다. 인식론적으로 보면, '설탕물'이라는 어떤 전체의 존재는 '설탕'이란 말과 '물'이란 말로 나누어져 있다. 이것이 인식론적 현상, 즉 개념적 '구분'이다.

이 개념적 '구분'을 가지고 실물 '설탕물'의 존재양태가 설탕과 물이 따로따로 '分離'(사실상의 분리)되어 존재하고 있다고 해석하면, 인식론적 현상(존재현상)을 존재론적 존재상태로 해석하는 오류라 했다. 이를 극복하기 위해서 설탕물의 존재를 '설탕을 녹인 물(생성론적 존재)'이라고 표현하자고 했다. '설탕물'에 비하면, '녹인다'라는 行態의 '존재'(시간축(생성)의 象)가 추가적으로 인식대상이 된 것이다.

그러나 생성론적 현상의 實在인 '녹인다'라는 行態는 개념적으로 '설탕물'의 존재와 구분되고(개념적 구분)있다. 이러한 개념적 '구분'을 사실상의 '分離'로 해석한다면, — '녹인다'라는 형태의 존재가 '설탕물' 존재와 사실적으로 '分離'되어 존재한다고 해석하면 — 인식론적 현상을 존재론적 존재양태로 해석하는 오류이다. '설탕을 녹인물'이라는 생성현상에서 認識의 實在(인식대상이 되는 것)은 '설탕'과 또 그것으로부터 分離되어 존재하는 '녹인다'라는 行態가 아니라, '물에 녹은 설탕'과 '설탕을

녹이는(녹인)물'이다. 즉 '行態는 작용의 대상과 함께' 또 '작용의 대상은 작용과 함께' 인식되는 것이다.

존재론적으로, '밖'에 있는(존재) '국어(설탕에 비유)'가 사람 '안'으로 들어가면 — 설탕물의 생성에 비유 — 그 안에서는 '배우다'(녹인다에 비유)라는 작용(학습)이 미친(함께한) 존재(국어과 = 설탕물에 비유)로 존재한다. '국어'가 '국어과'로 생성되는 현상에서 實在로 인식되는 것은 ① 배우(학습한)국어 — 국어과 와 ② 국어를 배우는 작용(국어학습)이다.

국어를 가르치고 배우는 교육현상에서 학생 '안'에서 일어나는 현상의 實在를 인식론적으로 '국어를 배우는 현상'이라고 말할 수 있다(국어와 학습행위는 개념적 구분일뿐 사실적으로 그 둘이 혼연일체로 존재하고 있는 것이다)고 하여, 학생 '안'에서 배우는 작용(학습행위)가 국어라는 實在와 사실적으로 分離되어 존재하는 것으로 해석한 나머지, 국어교육이론은, 국어(교육내용)이론을 독립적으로 수립하고, 또 학습 이론은 그것대로 독립적으로 수립해서 그들을 산술적으로 합한(加法的) 것(국어교육이론 = 내용(국어)이론 + 교수·학습이론(교육이론))으로 보는 것은 인식론적 존재양태(개념적 구분)를 존재론적 존재양태로 해석(국어와 학습행위가 사실적으로 分離되어 존재하는 것으로 해석)하는 오류가 반영된 결과라고 할 수 있다.

다시 말해서, 학생 '안'에서 '국어'와 '학습행위'는 - 존재론적으로 보면 - 分離되어 존재하는 것이 아니라 혼연일체로 존재하는 것이다. 그러기 때문에 우리의 인식 대상이 되는 것은, 그냥 '국어'가 아니라 '배우는(또는 배우)국어'이며, 학습(행위)은 그냥 학습이 아니라 '국어 학습(행위)'이다. ('배우다'라는 動詞는 무엇의 움직임(動)이다. 즉 몸 또는 마음(心)의 움직임이 들어남을 지칭하는 말이다.) 마음(心)은 직접 관찰되는 것이 아니라, 작용대상(국어)에 나타난 것이 '국어 학습행위'이다. 학습행위는 그 자체가 작용대상과 함께 함으로써 들어나는 그 무엇이다. (학습은 반드시 '무엇의 학습'이다.)

그러기 때문에, 교과교육론으로서 국어교육이론(학생 '밖'의 존재인 '국어'이론 + 학생 '안'의 '학습행위'이론)은 국어과 교육이론(학생 '안'의 존재인 '국어과 이론'× '국어과 학습이론')의 사고체계로 전환되어야 한다고 본다.

<생성과 사태: ○○과교육 과 ○○교육>

'교육이란 무엇인가?'라는 질문은 성격상, 어떤 것의 '존재'를 묻는 존재론적인 질문이 아니라, 그것(교사, 교육내용, 학생(사람))이 어떻게 되고 있는가?라는 질문, 즉 어떤 '生成'을 묻는 생성론적인 질문이다. 그러기 때문에 교육이론은 원칙상 어떤 존재의 '있음'을 인식하는 존재론적 이론이 아니라, 어떤 것의 '생성'을 인식하는 생성론적 이론이다. 존재론의 관찰(인식)대상은 하나의 '사태'이다. '사태'란 어떤 것의 '있음(존재)'의 인식으로 규정되는 인식의 범주를 뜻한다. (問:사람이란 무엇인가?-答:신체와 마음(mind)으로 구성된 존재이다 - 사람=신체+마음이 존재하는 하나의 사태, 問:국어(지식)를 배운 사람은 어떤 사람인가? 答:국어(지식)를 가진(지식이 안에 있는)사람이다. - 국어(지식)를 배운 사람=사람+국어(지식)이 존재하는 하나의 사태)

反面에, 생성론의 관찰(인식) 대상은 사물의 '생성현상'(존재 '狀態')이다. '狀態'란 어떤 것의 '있음(존재)'의 인식과 더불어 ((존재론적 교육이론과 생성론적 교육이론의 양립성을 시사하는 말이다. 즉 생성론적 교육이론(국어과 교육이론)은 존재론적 교육이론(국어교육이론)의 代案(양립불가의 의미)으로서가 아니라 補完(양립가능)으로서의 의미를 갖는다)) 그 존재들의 사실적인 관계(생성현상 - 狀態)의 인식으로 규정되는 인식의 범주를 뜻한다. (問:사람이란 무엇인가? 答:신체와 마음(mind)의 혼연일체로서의 '몸' 또는 '心'이다. - '몸' 또는 '心'이라는 개념은, 신체와 mind는 사실적으로 分離되어 각각 加法的으로 존재하는 것이 아니라 사실에 있어서는 그들이 혼연일체로서(승법적으로) 존재하는 '狀態'를 지칭하는 개념이다. 사람=신체×마음(mind)이 혼연일체의 상태인 존재, 問:국어(지식)를 배운 사람은 어떤 사람인가? 答:국어(지식)를 物化(사람화, 心化)시킨 상태의 사람이다. - 국어(지식)를 배운 사람=사람자체(사람의 상태)가 달라진 사람

'教育內容'은 概念的으로 '教育의 內容'이다. '教育의 內容'이란 말은 ①教育을 構成하는 內容 ②教育을 成立시키는 內容이라는 두가지 뜻으로 해석할 수 있다. 이 두가지 뜻은 '教育內容'에 대한 두가지 관점이지만 결국 그것은 '教育'을 보는 서로 다른 두가지 관점과 다르지 않다. 前者①은 '教育'을 옆으로 잘라서(橫斷面)보는 관점이고, 後者②는 '教育'을 세로로 잘라서(縱斷面)보는 관점이다. (前者는 教育內容

을 存在論的 觀點에서 인식하고 있으며, 後者는 教育內容을 生成論的 觀點에서 인식하고 있다고 볼 수 있다.)

교과교육에서 한시간의 授業을 일컬어 '教育'이라 부르기도 하고, 예컨대 6년동안(초등학교)또는 16년동안의 수업을 통틀어서 '教育'이라 부른다. '教育'에는 반드시 '教育內容'이 존재한다. 전체로서 教育內容과 한시간 授業의 教育內容과는 어떤 관계가 있는가? 즉 '全體教育內容'이라 하는 것은 한시간 한시간 授業의 教育內容들을 1년동안, 또는 6년동안, 또는 16년동안의 것들을 加法的으로(산술적인 合算)쌓아 놓은 '總體'를 말하는 것인가? 아니면 '教育內容'이란 概念은 무엇이 합쳐져서 생긴다고 보는 '총체'개념이 아니라 바로 1시간 수업의 教育內容이 教育의 內容인 셈이 아닌가? 위 두개의 질문을 한꺼번에 대답시킬 수 있는 질문은, 1시간의 授業을 왜 '교육'이라 부르는가?이다.

한시간의 授業을 보고 그것을 '教育'이라고 한다면 거기에는 반드시 '教育內容'이 存在한다. 한시간 수업에 존재하는 教育內容이라는 것을 教育을 構成하는 하나의 內容'으로 본다면, '教育'은 그런 것들로 構成'되는 어떤 것의 總體이며 그것은 곧 教育內容의 總體(全體教育內容)이다. 教育內容의 '總體'는 한 시간, 한 시간 즉 매 시간 수업의 교육내용(이 관점에 의하면, 한 시간의 수업에 존재하고 있는 教育內容이라 이름하는 실체로서의 교육내용 - 말로서 설탕물이 아니라, 실물로서 설탕물에 비유 - 은 원칙상(논리상) 수업이 끝난 다음에 존재하는 것이다. 왜냐하면 한 시간의 그 수업에 있는 어떤 것이 '교육내용'이 되고, 그것이 교육내용이라 불리는 것은, 논리상, 그 수업을 '교육'이라 부르는 순간 이후의 일이기 때문이다.)들이 加法的으로 合算한 것이 되는 셈이다. 한 시간 한 시간의 授業內容들의 總體를 '教育'이라 한다면 영원히 '교육'이라는 總體的인 實體는 成立될 수 없는 셈이며, 1년, 6년, 12년 등의 期間單位의 교육만 존재하는 셈이다. '教育'이라는 것이 存在하는 것은 한 시간의 授業 '內容'을 '教育의 內容'이라고 하기 때문에 한 시간짜리의 '教育'이 되는 셈이다. 이런 思考의 맥락에서는, '教育'이 있기 전에 소위 '教育內容'이라는 것이 實體로서 주어지기 마련이다. '國語教育'이라는 말에서 '국어'를 教育의 內容이라고 말한다면, 국어를 가르치기만 하면 그 일이 곧 '教育'이 되는 셈이다. 국어 '教育課程'의 경우에도 마찬가지다. '교육과정'을 '教育內容'이라고 말한다면, 事전에 주어진 그 '教育課程'이라고 하는 것을 가르치기만 하면 그 일이 교육이다, 아니다라는

시비는 야기될 수 없는 셈이다. 한시간의 수업을 놓고 '교육'이라 부를 수 있는 것은, 그 수업내용이 전체 교육내용(교육과정)을 구성하는 하나의 '교육내용'을 가르치는 일이기 때문이다.

이런 맥락에서, 교육의 시간 계열 연속선상의 최종점에 위치한 '教育된 人間'을 '理想的인 人間'이라는 개념으로 부르며, 教育의 單位期間의 教育結果로 '教育된 人間'은 그 期間의 教育이 '目的하는 人間'이라 부른다. '理想的 人間'이나 '目的하는 人間'들은 한 시간, 한 시간 授業의 教育內容들의 加法的인 축적에 의해서 형성된 사람인 셈이다. 그 사람은 한 시간의 授業이 끝난 후 '教育된 人間'이 되는 것은 그 한 시간의 教育內容을 축적시켰기 때문이며, 이때 '教育된 人間'의 意味는 教育內容(예컨대, '국어교육'이라는 말에서 '국어')을 축적한(창고에 무엇을 '쌓는다'는 의미는 주체의 입장에서 그것은 '소유한'의 의미가 된다) 사람이라는 의미가 된다. 교육내용으로서 '국어' 속에 있는 지식, 능력(기능), 태도 등이 무엇인가?라는 질문에 대답하는 것도 '교과교육이론'이라는 입장에서 보면 중요한 일이지만, 그것들이 무엇이든 지 간에 그것들이 한 시간, 한 시간 授業의 '教育內容'인 한, 그것들을 학생들로 하여금 '소유'시킴으로써 비로서 그일을 '教育'이라 부를 수 있고, 그 결과 '教育된 人間'은 어떤 지식을 '소유한', 어떤 능력(기능)을 '소유한', 어떤 태도를 '소유한' 사람을 의미하게 된다. 이와 같이 '국어교육 - 국어를 교육(가르치는)하는 의미로서-'이라는 개념이 想定하는 '教育된 人間'은 무엇(지식, 능력, 태도 등)을 '소유한' 사람을 의미하게 되며, 또한 '教育'이란 사람(학생)들로 하여금 그것들을 '소유'하게 하는, 성격상, 하나의 '事態'를 의미하게 된다. 이런 事態로서의 教育에서는 '사람 자체의 달라짐(변화)'과는 무관한 사태이다. 그러기 때문에 '국어 교육' 개념에는 애초에(논리상) 人間教育(인간자체의 변화)은 想定되지도 않았고 그러기 때문에, '人間教育'을 원한다면 그것은 '국어교육'과는 별도로 시행되어야 하는 어떤 것을 의미하게 된다.

한편, 한 시간 수업의 '교육내용'은 전체 교육내용을 구성하는 하나의 교육내용이기 때문에 그것을 소유(축적)시키는 일이므로 그 일(한 시간의 수업)을 '교육'이라 부르는 입장과는 달리, 한 시간의 수업내용이 바로 '교육'을 '성립시키는 교육내용'이기 때문에 그것을 '교육'이라 부르는 입장이 있을 수 있다. 전자의 입장에서 보면 '국어교육'의 의미는, '국어를 가르치는 일'이 되며, 후자의 입장에서 보면 '국어 교육'의 의미는 '교육을 하는 일'이 된다. 전자에 있어서 '教育'은 국어를 위해서(목적

으로) 그것을 소유케하는(가르치는) 일, 즉 글자 그대로 국어를 가르치는(소유케하는)일이 되는 셈이다. 反面에 후자에 있어서는 '교육'을 위해서 국어를 가르치는 일이 되어, '교육'에 대해서 '국어'는 - 전자의 입장과는 거꾸로 - 하나의 '수단'이 되는 셈이다. 전자의 입장을 개념화한 것이 '국어교육'이라면, 후자의 입장을 개념화해서 '국어과 교육'이라 구분할 수 있다. 국어교육, 영어교육, 과학교육, 수학교육... 등에서 교육을 하기 위해서, 교육을 하는 일로서 국어, 영어, 과학, 수학 등을 가르치는 의미가 반영된 개념이 '○○과교육'인 셈이다. 국어과 교육 한 시간, 한 시간의 수업이 바로 '교육'인 셈이다. 그러기 때문에 국어과교육 한시간의 수업은 내용에 있어서 비록 수업목표 달성에 있다하더라도 그것은 어디까지나 '국어의 세계'의 이해라는 人間教育的 맥락과 항상 연결되어 있어야 한다는 뜻이다. 그러기 때문에 '국어과교육'의 내용구조를 '지식교육 내용(국어교육)+인간교육 내용(문학교육)'과 같이 加法的 구조로 이해할 것이 아니라 '지식교육×인간교육'과 같이 승법적으로 이해하기를 요구한다고 할 수 있다. 그래야만, 국어를 가르치는 일과 인간을 만드는 일이 별개의 일이 아니라, 국어를 가르치는 일이 곧 인간을 가르치는 일이 될 것이다.

IV. 요약 및 결론

1. 우리들이 살고 있는 이 세계는 있는 그대로의 세계(존재의 세계)와 사람이 만든 세계(사람이 해석하여 어떤 의미를 부여한 세계, 의미의 세계, 생활의 세계)를 개념적으로 구분할 수 있다. 각 교과는 존재의 세계를 이해하는 서로 다른 관점에 의하여 각 교과의 세계를 구성시키며, 이들 교과들의 세계는 총칭적으로 말하여 '사람이 만든 세계 즉 문화의 세계, 생활의 세계'이며 이 세계(들)은 범주적으로(개념적으로) '존재의 세계'와 구별된다. 이 '사람들이 만든 세계'는 한없이 分化(창조)될 수 있으며, 人間教育과 대비되는 개념으로서 '知識教育'의 관점에서 보면, 教科教育(教科를 가르치는 일)은 학생들로 하여금 그 조상 인류들의 위대한 업적으로서의 '사람들이 만든 세계 즉 교과의 세계'를 보도록(이해하도록)하는 일은 물론 더 나아가서 새로운 문화의 세계(사람들이 만든 새로운 세계)를 창조하게

하는 일이다. 그럼에도 불구하고 오늘날 우리나라에서 지식교육으로서 교과교육이 비판받고 있는 점은, 교과교육에서 이와 같은 '세계의 이해'와 '세계의 창조'(문화 창조)책략을 부당하게 배제시키거나 폄하시킴으로서 교과교육을 좀더 '생활상의 문제 해결'의 도구로 전락시키고 있다는 점이다.

2. '인간교육'의 관점에서 '사람을 만든다'는 말은 행위의 主體로서 - 정신·육체가 혼연일체의 존재 개념으로서 - '마음'(心)또는 '몸'을 만든다는 뜻이다. 이 글에서는 - '마음'과 '행동'의 관계를 - '행동'은 이 세계에 대한 마음의 '作用'이다('마음'의 존재는 관찰되는 '행동'으로부터 논리적으로 가정한(추리된) 사실이다.)라고 말한다. 원칙적으로 말하면, '마음'이 이 세계를 담는(이해하는) 일이 '학습행동'(세계 → 마음)이며, 마음이 그 속에 담긴(이해한, 아는) 세계에 대해서 작용하는 것이 '실천행동'(마음 → 세계)이다. '마음'이라는 것은 이 세계를 그 내용으로 담음으로써 비로서 '마음'이라 부를 수 있는 '존재'가 된다는 뜻이다.(짐승에게 '마음'이라는 것을 想定할 수 있다면, 그 마음에 담긴 세계는 짐승이 태어날때 이미 고정된 어떤 세계가 담겨서 -즉 마음이 정형화된채 존재한다 - 학습은 없고 행동만 있다). 사람이 태어날때 마음이 함께 태어나 있으려면 (마음이 존재하려면) 그 마음(존재세계의 마음)은 '존재세계'를 그 내용으로 담고 있는 마음이라는 것을 논리적으로 가정하지 않으면 안된다. 그러나 한편, 사람의 학습행동(마음이 세계를 이해하는 작용 - 추상작용) 즉 마음이 존재하는(생성작용)에 비추어 보면, 사람의 '마음'은 그 '존재'(있음)과 그 '생성'이 사실적으로 일체(一體)임을 논리적으로 가정하지 않으면 안된다. 마음(心)이 그 '생성'에서 '사람다움'은 '세계를 이해(추상)하는 마음의 작용'에 있으며(그러나 마음의 추상적 작용은 직접 관찰되지 않는다.), 그 '존재'에서 '사람다움'은 '마음이 원칙적으로 담고 있어야 할 존재 세계'가 어쩔수없이, 저절로 행동과 결합된 내용으로 하는 '행동'에 있다.(그러나 그 마음이 담고 있는 존재세계 즉 사람다운 행동의 내용은 외관상 관찰되지 않는다) 그러기 때문에 지식교육 관점에서 교과교육의 포인트(어떤 수업을 교육이라 부를 수 있는 점)는 그 교과세계의 이해에 있으며, 인간교육관점에서 교과교육의 포인트는 존재세계의 이해(존재세계의 '있음'을 보는 일)에 있다.

3. 교과교육이론은, 원칙상 '지식을 가르치는 일 (현상)'을 교사의 마음과 세계의 관계현상의 '理論'이 아니라 학생 자신의 마음과 세계의 관계현상(학습현상)의 '理論'이 되어야 한다.

4. 어쨌든 이 글의 성격은 이와 같은 결론적인 생각을 설명하는데 그 포인트를 두었다. 이 글의 본문내용이 이와 같은 결론을 도출하는데 - 잘못된 설명이 아니라 - 미진한 점이 있다면, 그것은 이 연구의 후속연구(교과 교육론서설(Ⅱ) - 교과교육의 실제)에서 보완되기를 기대한다.

◆ 參考文獻 ◆

- 이홍우, 교육의 개념, 문음사, 1991
- , 교육과정 탐구, 박영사, 1977
- , 교육의 목적과 난점, 교육과학사, 1987
- , 지식의 구조와 교과, 교육과학사, 1982
- , “형식도야이론의 매력과 함정”, 서울사대교육학과, 「교육이론」, 4-1, 1989
- , “原理는 가르칠 수 있는가 : 발견학습의 논리”, 한국교육학회, 「교육학연구」, 17-1, 1979
- , “교육의 정당화 개념으로서의 동기와 이유”, 윤팔중(편), 교육과정이론의 쟁점, 교육과학사, 1987
- , “全人教育論”, 유한구, 김승호(공저), 초등학교 통합교육론, <부록 1>, pp. 187~213
- 山田慶兒, 朱子の自然學, 김석근 옮김, 통나무, 1991
- 오경종, “통합교과 : 가르치려는 것과 가르쳐지는 것”, 전국교대통합교과연구회, 「통합교과 및 특별활동 연구」, 제4권 1호, 1988
- , “통합교과 : 왜 이것을 가르치는가”, 전국교대통합교과연구회, 「통합교과 및 특별활동 연구」, 제7권 1호, 1992
- , “교육의 전문성과 교사의 전문적 지식”, 제주교대, 「논문집」, 24집, 1995
- , “교과교육학의 내용구성 : -무엇이 문제인가”, 제주교대, 「논문집」, 25집, 1996
- , “교육내용과 교육방법과의 관련”, 제주교대, 「논문집」, 26집, 1997
- , “교과교육에서 가르치는 교육내용과 배우는 교육내용”, 제주교대, 「논문집」, 27집, 1998
- 유한구, 김승호(공저), 초등학교 통합교과교육론, 교육과학사, 1998