

道德教育의 認知的 接近은 과연 견지될 수 있는가*

李 烘 雨
(教育學科)

I

Bruner(1960 : ch. 2)가 말한 바와 같이, 科學을 가르치기 위해서는 과학을 잘 알아야 할 것이다. 이것은 누구나 수긍할 수 있는 틀림없는 사실이라고 나는 생각한다. 만약 科學을 가르치기 위해서 科學을 잘 알아야 한다는 것이 사실이라면, 道德을 가르치기 위해서는 道德을 잘 알아야 한다는 것도 마찬가지로 사실이라고 해야 할 것이다. 그러나 이 말을 하는 순간에 우리는 즉각적으로 모종의 抵抗 내지 齟齬를 느낀다. 도덕교육의 '認知的 接近'은 과연 견지될 수 있는가 하는 문제를 생각해 보기 위해서는, 먼저 도덕을 가르치기 위해서는 도덕을 잘 알아야 한다는 말을 듣고 우리가 느끼는 저항이 어디서 생기는 것인가, 그리고 그 저항은 正當한 저항인가를 생각해 볼 필요가 있다.

도덕교육의 認知的 接近이라는 것은 우리나라에서는 주로 Oliver and Shaver(1966)의 '價値葛藤分析 模型'에 의하여 대표되는 것으로 알려져 있다(金安重, 1975). 물론, 가치갈등 분석 모형은 도덕교육의 한 가지 접근이 될 수 있고, 거기서는 또한 '認知的' 측면이 강조되는 것도 사실이다. 그러나 도덕교육의 인지적 접근이라는 것은 예컨대 유독 '가치갈등 분석 모형'과 같은 구체적인 授業方法을 가리킨다기 보다는, 보다 넓게 도덕교육의 性格에 관계된다. 비록 도덕교육의 認知的 接近이 정확하게 무엇을 의미하는가에 관해서는 의견의 차이가 있다 하더라도, 그것이 도덕교육의 性格을 다음과 같이 규정하는 입장이라는 점에서 대체로 의견이 일치하고 있다. 즉, 도덕교육은 性格上 어떤 미리 결정된 行動을 학생들이 實踐하도록 하는 것이 아니라, 여러가지 行動이 어떤 道德的 意味를 가지고 있는가를 '理解'하는 데에 그 목적을 두어야 하며, 科學教育이 과학적 현상의 '科學的 意味'를 理解하는 데에 그 목적을 두어야 한다는 점에서 도덕교육은, 비록 그 理解의 내용에 있어서는 차이가 있다고 하더라도, 科學教育과 다름이 없다는 것이다(李烘雨, 1975). 도덕교육의 認知的 接近이라는 말이 가지고 있는 이러한 공통된 의미 때문에, 사실상 도덕교육의 인지적

* 이 글은 1976년 5월 29~30일, 韓國教育學會 道德教育研究會 제1회 綜合研究發表會에서 發表된 論文이다. 筆者는 그때 討論에서 많은 것을 배웠고, 그것은 이 論文을 고쳐쓰는 데 크게 參考가 되었다. 그 討論에 활발하게 참여한 會員 여러분에게 감사사를 드린다.

접근은 과연 견지될 수 있는가' 하는 질문은, 다분히 憂慮의인 의미를 띤 채, 사람들의 마음 속에 흔히 떠오르는 질문이라고 볼 수 있다.

II

科學을 가르치기 위해서는 科學을 알아야 한다는 말이 자연스럽게 들리는 반면에, 道德을 가르치기 위해서는 道德을 알아야 한다는 말이 어색하게 들리는 것은 어째서인가? 그것은, 道德은 科學과는 달리 '아는 것'에 관계되는 문제가 아니라는 일반적인 通念에 연유한다고 나는 생각한다. 말하자면, 科學은 누가 보더라도 당연히 '아는 것'에 관계되는 문제인 데 반하여, 道德은 '아는 것'에 관계된다고 보다는 '하는 것'에 관계되는 문제라고 일단 생각할 수 있다. 이때까지 이 문제와 관련하여 도덕교육의 性格을 哲學的으로 分析한 논문들은 대체로 Ryle(1949:ch. 2)의 유명한 구별, 즉 '아는 知識'(knowing-that)과 '하는 知識'(knowing-how)의 구별에 기초를 두고 있다.⁽¹⁾ Ryle의 이 구별에 비추어서 말하자면, 科學은 '아는 知識'에 해당하고 道德은 '하는 知識'에 해당한다고 볼 수 있을 것이다. 이와 같이 科學과 道德의 차이를 단순하게 규정하는 것이 Ryle의 원래의 意圖를 충실히 반영하는가 하는 문제는 별도로 치고, 科學은 '아는 知識'에, 그리고 道德은 '하는 知識'에 해당한다는 식의 思考는 분명히 앞에서 지적한 一般的인 通念의 기저에 깔려있는 생각이라고 볼 수 있다. 그러한 通念에 입각하여 말하면, 科學은 '아는 지식'에 해당하고 道德은 '하는 지식'에 해당한다는 말은 다음과 같이 해석될 수 있다. 즉, 과학은 "기체의 부피는 온도에 비례하고 압력에 반비례한다"는 命題를 아는 것이지만, 도덕은 "정직을 최선의 정책이다"라는 命題를 아는 것이라기 보다는 '정직할 줄' 아는 것, 또는 '정직하게 행동하는 것'을 가리킨다는 것이다. "정직은 최선의 정책이다"라는 命題를 아는 사람 중에도 '정직하게 행동'하지 않는 사람이 상당수 있다는 일반적인 관찰은 더욱 도덕이라는 것은 과학과는 달리 '아는 지식'이 아니라 '하는 지식'에 속한다는 생각을 촉진하는 것 같다.

Ryle이 '아는 지식'과 '하는 지식'을 구분했을 때, 그의 의도는 종래 哲學에서 知識 내지 知性이라는 것을 '아는 지식'에 국한시키고, '하는 지식'은 마치 '아는 지식'의 의붓자식처럼 취급해 온 것이 그릇되다는 것을 지적하는 데 있었다. Ryle의 분석에 의하면 '하는 지식'은 '아는 지식'의 다음에 오는, '아는 지식'의 결과가 아니라, '아는 지식'과 동등한 지위에 있는 지식이며, '하는 지식'도 '아는 지식'과 동등한 지식 내지 지성의 표현이다.

(1) "아는 知識"이라든가 "하는 知識"이라는 말은 어색하게 들리며, 이 어색한 기분을 피하려고 하면 "아는 能力"과 "하는 能力"이라고 하는 편이 더 좋을지 모르겠다. Ryle이 "knowledge"를 "disposition"이라고 말한 것을 보면 더욱 이 편이 Ryle의 원래 의미에 가까운 것이라고 볼 수 있다. 그러나 이하에서 나는 knowing이라는 말에 충실하도록 "아는 知識"과 "하는 知識"이라는 말을 쓰겠다.

우리는 知性的으로 알고 그 ‘아는’ 바를 ‘하는’ 것이 아니고 ‘하는’ 모양이 이미 知性的일 수도 있고 非知性的일 수도 있다. 그리고 그것은 ‘아는’ 모양이 知性的일 수도 있고 非知性的일 수도 있다는 것과 완전히 동일하다. 이것이 Ryle의 주장이다.

이러한 Ryle의 分析을 앞에서 말한 科學的 지식과 道德的 지식에 관한 일반적 通念에 적용하면 어떻게 되는가? 만약 일반적 통념이 그렇듯이, 과학은 ‘아는 지식’에 해당하고 도덕은 ‘하는 지식’에 해당한다고 하면, 정직할 줄 아는 사람, 또는 정직하게 行動하는 사람은 “기체의 부피는 온도에 비례하고 압력에 반비례한다”는 것을 아는 사람과 마찬가지로 ‘아는 사람’이요, 그 사람은 보일 삶의 法則을 아는 사람이 과학적인 知識 내지 知性을 가지고 있는 사람인 것과 마찬가지로 도덕적인 知識 내지 知性을 가지고 있는 사람이라고 보아야 할 것이다. 그러나 다시, Ryle은 知識이나 知性は ‘아는 지식’이나 ‘하는 지식’ 중의 어느 한 가지에 專有된다고 볼 것이 아니라, 그 ‘알거나’ ‘하는’ 모양을 가리킨다고 말하고 있다. 말하자면 보일 삶의 法則을 아는 사람도 그 ‘아는’ 모양이 知性的일 수도 있고 非知性的일 수도 있듯이, 정직하게 行動하는 사람도 그 ‘하는’ 모양이 知性的일 수도 있고 非知性的일 수도 있다고 보아야 할 것이다. 그러면 문제는 다시 그 ‘아는’ 것, 또는 ‘하는’ 것을 知性的 또는 非知性的이 되게 하는 ‘모양’이라는 것이 무엇을 의미하는가 하는 ‘것’으로 제기된다. 이 문제는 당분간 보류하기로 한다.

사실상 이 문제는 Ryle의 分析의 핵심을 이루고 있는 문제이며(ch.2:36-9), 따라서 그 이후 Ryle의 分析을 기초로 하여 道德 내지 道德教育의 성격을 분석하려고 했던 사람들이 당연히 중요시했어야 할 문제이다. 그럼에도 불구하고 그 사람들은 ‘아는 것’이나 ‘하는 것’을 知性的 또는 非知性的으로 되게 하는 ‘모양’이란 무엇을 가리키는가 하는 문제를 추구하는 대신에, 道德 내지 道德教育이 ‘아는 知識’과 ‘하는 知識’의 구분에 비추어 어떤 論理的 地位(logical status)를 가지고 있는가를 분석하는 데 주로 관심을 두었다.

Hartland-Swann(1956)은 Ryle의 分析을 다시 분석하여, ‘아는 지식’도 ‘하는 지식’으로 還元될 수 있다고 주장하였다. 知識이나 知性이라는 것이 ‘아는 知識’이나 ‘하는 知識’ 중의 어느 하나에 귀속되는 것이 아니라 ‘알거나’ ‘하는’ 모양을 가리킨다는 Ryle의 주장에는 분명히 Hartland-Swann의 주장이 개입될 여지가 있다고 볼 수 있다. Hartland-Swann에 의하면, 보일 삶의 법칙을 안다는 것도 실상은 “기체의 부피는 무엇에 의하여 결정되는가” 하는 질문에 ‘대답할 줄 안다’(know how to answer)는 것으로 해석할 수 있으며, 따라서 이것도 정직할 ‘줄 아는 것’(know how to be)과 마찬가지로 ‘하는 知識’에 속한다고 보아야 한다. 그러나 그렇게 해도 문제가 산뜻하게 해결되는 것은 아니다. Jane Roland(1961)가 다시 分析한 바와 같이, ‘아는 지식’과 ‘하는 지식’을 가릴 것 없이 모든 지식을 ‘하는 지식’으로 還元시킨다 하더라도, 기체의 부피에 관한 질문에 대답할 줄 아는 것은 예컨대 골프를 칠 줄 아는 것과는 명백하게 종류가 다른 ‘하는 지식’이라고 보아야 할 것

이다. 그리하여 Roland는 모든 지식을 ‘하는 지식’으로 환원시킨다면, 그 ‘하는 지식’ 안에서도 우선 두 가지 종류를 구분해야 한다고 주장하고, 그것을 각각 ‘하는 지식 B형’(knowing-how type B), ‘하는 지식 A형’(knowing-how type A)이라고 부를 것을 제의하고 있다.⁽²⁾ B형은 예컨대 기체의 부피에 관한 질문에 대답할 줄 아는 것에 해당하며, A형은 골프를 칠 줄 아는 것에 해당한다. 이것은 Ryle의 分析으로 완전히 되돌아가는 느낌을 준다.

그러면 ‘하는 지식 A형’과 ‘하는 지식 B형’에 비추어서, Roland는 우리가 지금 관심을 가지고 있는 道德의 論理的 地位에 관하여 무엇이라고 말하고 있는가? 도덕이라는 것은 기체의 부피에 관한 질문에 대답할 줄 아는 것처럼, 정직에 관한 질문에 대하여 “정직은 최선의 정책이다”라고 대답할 줄 아는 것을 의미하는가, 그렇지 않으면 골프를 칠 줄 아는 것처럼 정직한 행동을 할 줄 아는 것을 의미하는가? 질문을 이렇게 하고 보면, Roland도 그랬다시피, 우리는 어느 쪽으로도 명백히 대답할 수가 없다. 도덕은 이쪽인 것도 같고 저쪽인 것도 같다. 이것은 ‘정직은 최선의 정책임을 아는 것(knowing)’, (즉, 道德)이 가지고 있는 曖昧性, 보다 구체적으로 말하면 그것이 ‘하는 지식 A형’과 ‘하는 지식 B형’에 비추어 曖昧하다는 사실에 기인하는 것이다. “그 사람은 ‘정직은 최선의 정책이다’라는 말을 할 줄 알지만, 보통 ‘정직한 행동’은 할 줄 모른다”라는 말을 우리는 흔히 하고 있고, 또 그 말은 아주 자연스럽게 들리는 것 같다. 그러나 이 말이 가리키는 ‘그 사람’이라는 사람이 과연 ‘도덕적인’ 사람인가 하는 것은 그다시 명백하지 않다. 아마 “그 사람은 도덕을 ‘알기는’ 하지만 도덕을 ‘하지는’ 않는다”라든지 “그 사람은 도덕에 관하여 ‘하는 지식 B형’은 가지고 있으나 ‘하는 지식 A형’은 가지고 있지 않다”라고 말해야 할지 모르겠다. 그러나 어느 경우에 있어서나 道德이라는 것이 ‘하는 지식 A형’과 ‘하는 지식 B형’에 비추어 그 論理的 地位가 애매하다는 것은 분명하다.

‘아는 지식’과 ‘하는 지식’의 구별에 비추어 道德의 論理的 地位가 어떤 것인가 하는 것에 관한 哲學的 分析은 현재 여기까지 와 있는 것 같다. 어떻게 보면, 그것은 별로 멀리 온 것도 아니라고 보아야 할지 모르겠다. 이 글의 첫 부분에서 나는 科學을 가르치는 것과 道德을 가르치는 것을 대조하면서, 科學의 경우와는 달리 道德을 가르치는 데는 道德을 잘 알아야 한다는 말이 사람들에게 즉각적인 저항을 일으킨다고 말하였거니와, 그 저항의 밑바닥에는 바로, 이때까지 哲學的 分析이 밝히고자 한 바, ‘아는 지식’과 ‘하는 지식’ 사이의 구별에 비추어 道德의 지위가 애매하다는 사실이 깔려 있다고 보아야 할 것이다.

(2) Roland에 의하면 A형과 B형은 그 ‘知識’ 또는 그것이 나타내고 있는 ‘能力’(capacity)이 練習에 의하여 학습된 것인가 아닌가에 따라 구분된다. 練習을 필요로 하는 知識은 A형이고 그렇지 않은 知識은 B형이다. Roland는 또한 ‘하는 知識 C형’(예컨대 ‘그 사람은 그 사고가 어떻게 일어났는가를 안다’ know how)을 첨가하고 있으나, 이것은 本論文의 요지와 관계가 없기 때문에 여기서는 論議하지 않았다.

III

道德이 가지고 있는 이러한 曖昧性은 ‘道德을 가르친다’는 말의 曖昧性에 그대로 반영된다고 볼 수 있을 것이다. 그러므로 道德의 애매성이 道德教育의 性格에 어떤 관련을 가지고 있는가 하는 문제가 教育哲學的 분석의 대상이 된 것은 아주 당연하다. 그 대표적인 것으로 Scheffler(1960, ch. 5)의 分析을 들 수 있다. Scheffler에 의하면, “무엇 무엇이 라는 것을 가르친다”(teach that)고 할 때, 우리는 그 가르치는 內容이 예컨대 “정직은 최선의 정책이다”라는 것과 같은 ‘規範陳述的 문장’(norm-stating sentence)인 경우와 “콜롬부스는 아메리카 대륙을 발견하였다”라는 것과 같은 ‘事實陳述的 문장’(fact-stating sentence)인 경우를 구분하여야 한다. 가르치는 內容이 規範陳述的 문장인 경우에, 가르친다는 것은 ‘行爲的 解釋’(active interpretation)과 ‘非行爲的 解釋’(non-active interpretation)의 두 가지 의미로 해석될 수 있다. Scheffler 자신의 말을 직접 인용해 보면 :

단약 어떤 사람이 정직은 최선의 정책이라는 것을 배웠다고 할 때, 이 말은 대략 다음과 같은 두 가지 뜻으로 해석될 수 있다. 한편으로, 그 사람은 정직은 최선의 정책이라는 말이 나타내는 規範 내지 行動樣式을 습득하였다는가, 자기 자신의 行動에서 정직을 政策으로 밀고 나가려는 경향을 가지게 되었다든가, 정직할 줄 알게, 또는 정직한 행동을 할 줄 알게 되었다고 생각할 수 있다. 規範 내지 行動樣式의 습득이 그 사람이 배운 것의 전부는 아니라 하더라도, 이 해석에 의하면, 그것은 그 사람이 배운 것의 중요한 부분임에 틀림이 없으며, 따라서 그 사람이 만약 지독하게 不正直한 행동을 하면 그것은 그가 정직은 최선의 정책이라는 것을 배우지 않았다고 불충분한 증거가 된다…… 이런 해석을 ‘行爲的’ 해석이라고 부르자. 또 한편으로, 우리는 “어떤 사람이 정직은 최선의 정책이라고 것을 배웠다”라는 말을 ‘非行爲的’으로 해석할 수도 있다. 이 해석에 의하면, 그 사람이 정직한 行動樣式을 습득했는가의 여부는 위의 말을 眞으로 성립시키는 조건이 아니다. 그리하여 그 사람이 不正直한 행동을 한다는 사실은 그 말을 僞라고 볼 증거가 될 수 없다. 그가 不正直한 행동을 한다는 사실은 기껏해야 그 사람이 意志가 약하다든가, 非合理的이라든가, 아니면 信念과 行動 사이에 ‘非一貫性’이 있다는 증거가 될 수 있을 뿐이다. (pp. 79~80)

Scheffler가 말한 바에 의하면, 行爲的 해석이라는 것은 ‘정직은 최선의 정책임’을 가르치고 난 뒤에 실지로 정직한 행동을 하도록 해야 한다는 해석이며, 非行爲的 해석이라는 것은 ‘정직은 최선의 정책임’을 알거나 믿도록 가르치면 결국 성공적으로 가르친 셈이라고 보는 해석이다. Schffler도 지적하고 있는 바와 같이, “정직은 최선의 정책이라는 것을 가르친다”는 말이 두 가지로 해석될 수 있는 것은 교육내용으로서의 規範陳述的 문장의 애매성 때문이다. 교육내용이 예컨대 “콜롬부스는 아메리카 대륙을 발견하였다”와 같은 事實陳述的 문장인 경우에는 위의 두 가지 해석 중에서 行爲的 해석은 성립하지 않는다. 왜냐하면 어떤 학생이 “콜롬부스가 아메리카 대륙을 발견하였다”라는 것을 배웠다고 해서, 그 학생이 “콜롬부스가 되기를 배웠다든지, 아메리카이기를 배웠다든지, 콜롬부스나 아메리카와

비슷하게 된다는지, 아메리카를 발견하고자 하는 경향을 가지게 된다는지”(p. 80) 할 필요가 없는 것이기 때문이다.

(‘規範陳述의 문장을 가르친다’는 말의 行爲的 해석 및 非行爲的 해석은 Roland의 ‘하는 지식 A형’ 및 ‘하는 지식 B형’과 정확하게 상응하는 것은 아니다. 정확하게 말하면, 行爲的 해석이나 非行爲的 해석은 모두 가르치는 내용을 ‘文章’으로 보고 있다는 뜻에서 道德을 ‘하는 지식 B형’으로 보는 해석이다. 여기에 비하여 ‘하는 지식 A형’에 해당하는 것은 Scheffler의 ‘정직하도록 가르친다’(teaching to be honest)는 것이다. 내가 보기에 Scheffler는 명백하게 ‘정직하도록 가르치는 것’은 道德教育의 範疇에서 제외하여야 한다고 주장하는 것 같다. 즉, 그가 말한 바와 같이, “사람들 중에는 사실상 정직한 행동을 할 줄 알게 되기는 했으나, 정직해야 한다는 것을 배우지 않은 사람, 그런 信念을 가지고 있지도 않고 심지어 그 信念과 반대되는 信念을 가지고 있지도 않은 사람들이 있다”(p. 93). 그리고 “정직해야 한다는 것을 가르치는 것은 단순히 정직하도록 하는 것이 아니다. 그것은 그 이상으로, 確信에서 우리나라 정직하도록 하는 것이다”(p. 94). 비록 ‘規範陳述의 문장을 가르친다’는 말의 두 가지 해석은 모두 ‘하는 지식 B형’으로서의 道德을 성공적으로 가르친 결과에 관한 해석이기는 하지만, 그 중에서 行爲的 해석은 ‘정직할 줄 아는 것’ 또는 ‘정직하게 행동하는 것’을 論理的으로 含意한다는 점에서 ‘하는 지식 A형’에 상응한다고 보아도 좋다. 적어도 이 글에서 취급하고자 하는 문제에 비추어서는 그렇게 보아도 별 무리가 없다.)

Archambault(1963)는 Scheffler의 行爲的 해석과 非行爲的 해석을 받아들여서 道德教育의 성격을 훨씬 자세하게 분석하였다. 분명히 道德教育에서 가르치고자 하는 도덕적 行爲라는 것에는 1) 規範에 관한 信念, 2) 규범의 根據를 제시하는 능력, 3) 규범에 입각한 判斷의 公平無私한 적용, 4) 규범에 일관된 行動(p. 477)의 네 가지 요소가 포함되어 있고 이것은 知的인 요소(1, 2, 3)와 行的인 요소(4)로 구분될 수 있다. 그리고 知的인 요소는 도덕교육의 非行爲的 해석에서 문제시되는 요소이며 行的인 요소는 行爲的 해석에서 문제시되는 요소이다. Archambault는 信念에서 行動으로의 轉移가 자동적으로 이루어지지 않음을 인정하고, 따라서 道德的 行爲에 도달하도록 하기 위해서는 規範을 知的으로 채택하고 변호하는 일 뿐만 아니라 意志의 訓練 같은 것도 필요하다고 보고 있다.

그러나 Archambault의 관심은, 우리의 관심도 대체로 그렇다시피, 학교에서의 道德 授業이 도덕적 행위를 실현하는 데 어디까지 책임을 져야 하며, 그 책임을 어떤 방법으로 수행하는가 하는 데에 있었다. 이 문제에 대하여 그는 학교의 수업 사태가 가지고 있는 實際的인 制約 때문에 道德的 行爲의 行的인 要素를 ‘보장’하는 것은 불가능하며, 도덕 수업에서는 規範을 채택하고 변호하고 적용하는 것 등의 知的 要素를 목표로 삼아야 한다고 주장하고 있다. 이러한 견해는 Scheffler의 두 가지 해석에 비추어 보면, 行爲的 해석이라기보다

는 非行爲的 해석에 더 가까운 것으로 볼 수 있을지 모른다. 그러나 이런 성격에 있어서의 도덕 교육은 반드시 도덕적 원리를 盲目的으로 받아들이거나 암송하는 데서 생기는 ‘空虛한 言語主義’(verbalism)——이것은 또한 흔히 非行爲的 해석의 문제점으로 지적되고 있다——에 빠진다고는 볼 수 없다. 오히려 규범을 채택하고 변호하고 적용하는 것은 상당히 ‘行爲的인’ 의미를 내포하고 있다고 Archambault는 주장한다. 그것은 도덕적 행동(實踐)을 ‘보장’하지는 못하지만 도덕적 행동으로 이끄는 데 도움이 된다.⁽³⁾ 결국 도덕교육에 관한 Archambault의 견해를 ‘아는 지식’과 ‘하는 지식’의 用語로 표현하자면 다음과 같이 말할 수 있을 것이다. 즉, 도덕교육에서는 ‘아는 지식’을 주로 가르치고 ‘하는 지식’은 학생들 각자의 選擇에 맡기되, ‘하는 지식’이 ‘아는 지식’과 일관되도록 최대한의 배려를 하여야 한다는 것이다.

Scheffler가 도덕교육의 行爲的 해석과 非行爲的 해석을 구분했을 때, 그가 가지고 있었던 한 가지 중요한 의도는 교사가 도덕교육을 하는 과정에서 두 해석 사이를 오락가락하는 誤謬를 범할 가능성이 크다는 것을 경고하는 데 있었다. 예컨대, 한 교사가 먼저 行爲的 해석으로 시작하였다가, 실지로 수업을 하는 장면에 와서는 非行爲的 해석에 입각하여 수업을 하고 評價하는 단계에 와서도 여전히 非行爲的 해석에 입각하여 評價를 하고, 그리고 그 결과가 다시 行爲的 해석에 입각한 成功度를 알려주는 것처럼 생각한다면, 이것은 가르친 것이나 評價한 것과는 다른 성격의 結果를 기대하는 셈이다. 그러나 Scheffler는 두 해석 사이를 오락가락하는 위험을 경고했을 뿐, 도덕교육에 있어서의 교사의 役割이 구체적으로 무엇인가를 보여주지는 않았다. Archambault의 분석은 이것을 보여주는 데 그 중요한 의도가 있었다. 그러면 Archambault의 분석은 ‘오락가락하는 문제’를 해결하였는가? 그가 도덕교육의 성격을 주로 規範을 채택하고 변호하고 적용하는 것 등의 知的活動으로 규정된 것은 확실히 그 ‘오락가락하는 문제’를 해결하는 데 도움을 주었다고 볼 수 있다. 그러나 그는 그런 知的活動이 궁극적으로 道德的 實踐(‘하는 지식’)으로 연결된다는 희망을 여전히 가지고 있었으며, 이 점으로 보아 ‘오락가락하는 문제’는 여전히 남아있다고 보아야 할 것이다. 知的活動의 결과를 實踐으로 옮기는 것은 학생에게 달려 있으며, 학생이 그것을 실천하지 않을 가능성은 論理的으로나 事實적으로 충분히 존재한다. 그리하여 그 ‘오락가락하는 문제’는 ‘아는 지식’과 ‘하는 지식’에 비추어서 도덕의 論理的地位가 애매한 한, 언제나 남아있게 되는 문제라고 보아야 할 것이다.

IV

‘아는 지식’과 ‘하는 지식’에 비추어 道德教育의 성격에 관한 哲學的 分析은 현재 여기

(3) Archambault는 行爲的 해석과 非行爲的 해석 이외에 제3의 해석이 있을 수 있다면, 자기가 구상하는 도덕교육은 성격상 ‘內行爲的 해석’(inactive interpretation)에 해당한다고 말하고 있다.

서 막다른 길에 직면하고 있다는 느낌을 나는 가지고 있다. 그리고 이 막다른 길은 현재 打開될 기미를 별로 보이지 않고 있다고 나는 생각한다. 이 막다른 길을 打開하는 방법이 없을 것인가? 이 막다른 길을 타개하는 데는 이때까지의 哲學的 分析의 길을 거슬러 올라가서, 그 길에 접어들기 전의 原點으로 되돌아갈 필요가 있다고 나는 생각한다. 그리하여 우리는 다시 Ryle로 되돌아간다.

다시 Ryle로 돌아가서 ‘아는 지식’과 ‘하는 지식’의 구별 내지 관련, 그리고 그것과 道德과의 관련을 생각해 보는 데 도움이 되는 힌트는 놀랍게도 Bruner에게서 찾아볼 수 있다고 나는 생각한다. 만약 Ryle의 구별을 소박하게 해석한다면, 科學은 ‘아는 지식’이요, 道德은 ‘하는 지식’이라고 볼 수도 있지만, Bruner가 최근에 教育課程의 새로운 動向과 관련하여 부단히 강조하는 바에 의하면, 科學도 ‘아는 지식’이라기 보다는 ‘하는 지식’이라고 보아야 할 것이다. Bruner(1971:109)가 말하는 바와 같이, 科學은 어떤 ‘主題’(topics)를 가리키는 것이 아니라, ‘操作方式’(mode of operation)을 가리킨다. 表現이 다소 어색하기는 하지만, 科學이라는 것은 ‘科學에 관하여 아는 것’(knowing about science) 또는 ‘科學에 관하여 이야기하는 것’(talking about science)이 아니라, ‘科學을 할 줄 아는 것’(knowing how to do science) 또는 ‘科學을 하는 것’(doing science)이라고 말할 수 있을 것이다. 그리하여 만약 도덕이 ‘하는 지식’이라고 하면, 科學도 마찬가지로 ‘하는 지식’이라고 볼 수 있다. Bruner가 말한 것은 결국, 科學이라는 것은 우리가 科學을 한다고 할 때(또는 科學을 안다고 할 때) 하는 일 그것을 가리킨다는 것이다. 그와 마찬가지로 우리는 道德을 할 때, 그와는 다른 종류의 일하기는 하지만, 또 某種의 일을 한다고 볼 수 있다. 道德이라는 것은 곧 우리가 道德을 한다고 할 때(또는 道德을 안다고 할 때) 하는 일 그것을 가리킨다. 이 점에서 科學이나 道德은 엄밀하게 말하면 ‘科學하는 것’(sciencing) 또는 ‘道德하는 것’(moralizing)이라고 불려야 할 것이다.

이렇게 보면 科學이나 道德(즉, 科學하는 것과 道德하는 것)은 비록 그 하는 일의 종류는 다르다 하더라도, 그 論理的 地位는 동등하다고 볼 수 있다. ‘아는 지식’과 ‘하는 지식’이라는 用語를 쓴다면, 아마 두 가지는 모두 ‘하는 지식’이라고 보아도 좋을 것이다. 그러나 이와 같이 科學과 道德을 동일하게 ‘하는 지식’이라고 보는 것은, 예컨대 Hartman-Swann이 했듯이, 보일 삶의 法則을 안다는 것(‘아는 지식’)은 사실상 “기체의 부피는 무엇에 의하여 결정되는가” 하는 질문에 大答할 줄 아는 것을 의미한다는 식으로, ‘아는 지식’을 ‘하는 지식’으로 還元하는 것과는 다른 관점이라고 보아야 할 것이다. Hartman-Swann의 방식을 따르면, 이때까지 哲學的 分析의 結末이 보여주듯이, 도덕이 애매한 論理的 地位를 가지게 되는데 비하여, 위와 같은 방식의 還元에 의하면 그 애매성이 제거되는 것이다.

나는 처음에, 科學의 경우와는 달리, 道德을 가르치기 위해서는 道德을 잘 알아야 한다

는 말에서 우리가 느끼는 즉각적인 抵抗이 과연 정당한 저항인가 하는 질문을 제기하였다. 이제 생각해보면, 그 저항은 주로 ‘아는 지식’과 ‘하는 지식’을 지나치게 소박한 방식으로 兩分하는 데서 그 淵源을 찾아 볼 수 있다. 물론, Ryle이 ‘아는 지식’과 ‘하는 지식’을 구분한 것은 틀림없는 사실이다. 그러나 이 구분을 그 자체로서 중요시하는 것은 Ryle책의 그 부분(제2장)의 要旨를 잘못 파악한 所致이다. Ryle이 ‘아는 지식’과 ‘하는 지식’을 구분한 것은, ‘아는 지식’에 있어서나 ‘하는 지식’에 있어서나 할 것 없이 知性的이라든지 非知性的이라든 특징은 그 ‘알거나’ ‘하는’ 모양(style, procedure, *modus operandi*)에 의하여 규정된다는 것을 강조하기 위한 것이었다. 여기에 앞에서 보류해 두었던 문제가 관련된다. 그 문제는 곧 ‘알거나’ ‘하는 것’을 知性的이든가 非知性的인 것으로 만드는 그 ‘모양’이라는 것이 무엇을 의미하는가 하는 것이었다. 만약 科學도 道德도 모두 ‘하는 지식’이라고 볼 수 있다면, 科學에도 ‘知性的인’ 科學(intelligent *sciencing*)과 ‘非知性的인’ 科學(unintelligent *sciencing*)이 있을 수 있고 道德에도 ‘知性的인’ 道德(intelligent *moralizing*)과 ‘非知性的인’ 道德(unintelligent *moralizing*)이 있을 수 있다. 문제는 무엇이 科學이나 道德을 지성적인 것으로 만드는가 하는 것이다. 이것은 認識論이나 倫理學의 핵심적인 문제임과 동시에 教育의 핵심적인 문제라고 볼 수 있다. 왜냐하면 教育의 관심은 과학이전 도덕이전 간에 그것을 知性的으로 할 수 있도록 가르치는 데 있기 때문이다.

무엇이 科學이나 道德을 지성적인 것으로 만든다고 보아야 할 것인가? 예컨대 보일 살의 法則을 앵무새처럼 외우기만 하는 것은 명백하게 知性的인 科學이 아니라고 볼 수 있다. 그와 마찬가지로, 다른 사람이 시키는 대로 行動하는 것은 知性的인 道德이 아니라고 보아야 할 것이다. 이것만은 명백하다. 그러나 적극적으로, 어떻게 하는 것이 知性的으로 도덕을 하는 것인가 하는 것은 그다지 명백하지 않다. 사실상 우리가 일상생활에서 경험하는 바와 같이 知性的인 道德은, 적어도 “아는 것 보다는 행동하는 것이 더 중요하다”는 말이 흔히 나타내는 것과 같이 그렇게 간단한 형태로 드러나는 것이 아니라, 아주 복잡한 형태로 드러난다고 보아야 할 것이다(이하 參照). 이와 같이 복잡하게 나타나는 知性的 道德의 실체를 파악하기 위한 한 가지, 아마도 가장 유망한 방법은, 分析哲學者들이 하는 것과 같이 ‘道德하는 것’(moralizing)이라는 말의 ‘論理的 行動’(logical behavior)을 分析하는 방법일 것이다. 이 일은 매우 어려운 일이다. 그러나 道德教育은 그 성격을 확립해 가는 과정에서 반드시 이 分析의 결과를 끊임없이 참조하지 않으면 안 될 것이다. 이 점에서 도덕교육을 하기 위해서는 도덕을 ‘알아야’ 한다는 말은, 만약 내가 앞에서 한 바, ‘아는 지식’의 ‘하는 지식’에로의 還元을 받아들인다면, 매우 자연스러운 말로 들릴 것이다.

이때까지 우리가 사용해 온, ‘아는 지식’과 ‘하는 지식’이라는 용어는 道德教育의 性格에 관한 보다 상식적인 논의에서는 ‘말’(또는 ‘생각’, 또는 ‘지식’?)과 ‘행동’이라는 용어로 표현된다. 그리고 道德教育의 性格에 관한 견해로서의 ‘認知的 接近’은 ‘행동’이 아

니라 ‘말’을 가르쳐야 한다는 견해——보다 정확하게 말하면, ‘道德의 행동에 관한 理解’를 가르쳐야 한다는 견해이다. 이 점에서 道德教育의 ‘認知的 接近’은 “도덕교육에서는 말(또는 아는 것)이 문제가 아니라 행동(또는 실천)이 문제이다”라는 널리 퍼져 있는 말에 비추어 보면 분명히 전지되기 어려운 견해인 것 같다.

그러나 ‘道德하는 것’이라는 말의 論理的 行動을 분석하는 일은 적어도 “도덕교육은 ‘말’을 가르친다기보다는 행동을 가르치는 교육이다”라는 식으로 말과 행동을 소박하게 兩分하는 것이 옳지 않다는 것을 보여주는 데는 도움이 될 것이다. 이 점은 이미 Austin(1962)의 分析에 시사되어 있다. Austin이 분석한 바에 의하면, 어떤 ‘말’은 그것에 상응하는 ‘행동’을 따로 가지고 있는 것이 아니라 그 자체가 이미 ‘행동’이다. 예컨대 “나는 이 배를 飛龍號라고 命名한다”든가 “나는 너에게 그 책을 주기로 약속한다”는 것이 그것이다. 이 分析에서 시사되는 바를 道德의 경우에 적용하면, 도덕에서의 말과 행동이 과연 그렇게 명백하게 구분될 수 있는가 하는 것은 의문이다. 우선, 어떤 道德의 行動은 말로 되어 있다. 거짓말 하는 것이나 욕하는 것은 그 대표적인 보기이다. 그러나 보다 중요한 것으로서, 우리가 사람들의 道德性을 파악하고 그 사람에 대하여 道德的인 讚辭나 非難을 보내는 것은 흔히 생각하듯이, 그 사람들이 道德을 실지 행동으로 ‘實踐’하는가를 보아서가 아니라, 거의 대부분의 경우에 그 사람의 말을 들어 보고 그 말에 나타난 생각을 미루어 보아서이다. 도덕적인 문제에 관하여 말하고 생각하는 것은 그 자체가 이미 도덕적 ‘행동’이라고 보아야 한다. 우리는 일상생활을 하는 동안에 우리가 말하는 방법(또는 생각하는 방법, 또는 보다 일반적으로 知的 活動을 하는 방법)을 통하여 부단히 우리 자신의 도덕적 태도를 표현하고 있으며, 다른 사람들은 그것을 보고 우리의 道德性을 評價한다.⁽⁴⁾

내가 최근에 다른 연구(李烘雨, 1976)를 하는 동안에 수집한 자료로 이 점을 例示해 보겠다. 이것은 세계가 한 나라로 통일될 수 있는가 하는 문제를 놓고 세 학생이 토의한 내용이다.

(세계가 나라를 초월해서 하나로 통일될 수 있는가?) 희망을 갖는게 좋지 않아요? (희망 이상은 가질 수 없는가?) 저는 종교 이외에는 이 세상을 통일할 수 있는 힘이 없다고 생각해요. (왜?) 아무리 이 세상에 그런 ‘주의’나 정치가 발달되고 인간적인 면을 고려한다 하더라도, 종교적인 사람 없이는 절대로 하다가 될 수 있다는 것을 믿을 수가 없어요. 아무리 세계가 하나로 된다 하더라도, 민족이라는 게 있잖아요? 인종차별도 있는 거고, 그러니까 그런 것을 다 초월할 수 있는 것은 종교라고 밖에 생각할 수 없어요. / (또한 사람은?) 저는 종교 때문에 세계가 통일되지 못할 것 같아요. 종교라는 것은 개인의 확고한 신념이지요. 각각 개인마다 나라마다 신봉하는 종교가 있는데, 그걸 하나로 통일하여 세계를 뭉친다는 것은 될 수가 없지요. / 그러니까 제 말은, 기독교 이외의 다른 종교는 다 우상이에요. 불교에서 부처한테 절하고 하는 것은 다 우상이고 언어도단이에요. 그렇기 때

(4) Rokeach에 의한 ‘開放된 마음과 閉鎖된 마음’의 分析은 명백하게 이 점을 例證하고 있다. M. Rokeach, *The Open and Closed Mind* (New York: Basic Books, 1960).

문에 기독교에서 전도라는 것이 중요한 거지요. 온 세계가 모두 하나님을 믿게 된다면……이것은 몇 억년 걸릴지 모르는 일이에요. 이것이 굉장히 어렵지만, 만약에 세상이 하나로 뭉칠 수 있는 길이 있다면 이것 밖에 없다는 거지요. / (또 다른 사람은?) 원시인을 생각해 봤는데, 원시시대에도 종교가 있었잖아요? 우상을 놓고 했든, 하늘을 놓고 했든, 했을 거 아니에요? 그런데 모든 종교는 다 초점이 하나인 것 같아요. 신이라는 초점이지요, 각도에 따라서 다르게 보였던 거지요. 요새는 목사님 처럼 완전히 같은 사람들은 다른 사람들의 종교를 우상 숭배라고 설교도 하시잖아요? 그래서 자기가 완전히 믿는 사람은 다른 사람들의 종교를 배척하는 경향이 있잖아요? 그게 그렇게 싫을 수가 없어요. / 그런데 그게 배척이 아니라, 내가 믿는 신을 이 사람들은 믿지 않는다…… 그래서 기독교 내에서는 천국이라는 것이 있지요. 만약 우리 식구 중에서 몇 사람은 천국에 가있고 몇 사람은 지옥에 간다면 어떻게 될까 하고 생각해 보면 너무나 끔찍해요. 그렇기 때문에 나는 내 친구들, 내가 아는 사람들을 나와 같이 하나님을 믿게 해서 다같이 영원히 행복하게 살았으면 좋겠어요.

여기서 각각의 학생은 말을 하는 동안에 자기가 가지고 있는 도덕적 태도를 나타내고 있다. 그리고 그 태도는 ‘행동’으로 실천되는가 아닌가와는 **상관없이** 道德的 意味를 지니고 있다. 예컨대 “기독교 이외에는 다 우상”이라고 말하는 학생은, 말인지 행동인지는 모르지만, 知性的으로 ‘道德하고’ 있는 것이 아니라고 볼 수 있다.

이와 같이, 어떤 말은 그 자체가 곧 도덕적 행동이라는 것과, 말은 그 하는 방식 속에 이미 道德的 意味를 내포하고 있다는 것은 도덕에 있어서의 말과 行動의 관련이 복잡하다는 것을 보여 준다. 적어도 그것은 道德에 있어서의 말과 행동이, 우리가 흔히 생각하듯이 그렇게 명백하게 구분되지도 않거니와, 도덕이란 무엇보다도 말하는 바를 행동으로 실천하는 것이라는 견해가 그렇게 자명하지 않다는 것을 보여 주기에 충분하다.⁽⁵⁾ 도덕에 있어서의 말과 행동이 이렇게 복잡한 관계를 맺고 있는 데도 불구하고, 이때까지 道德教育의 성격에 관한 논의가 주로 말이나 행동이나 하는 수준에 머물어 있었다는 것은 확실히 하나의 神秘에 속하는 일이라고 보아야 할 것이다.

V

道德教育의 認知的 接近은 과연 견지될 수 있는가? 첫머리에서 말한 바와 같이, 認知的 接近이라는 것은 도덕교육의 성격을 行動의 實踐에서 찾으려고 하기 보다는 行動의 ‘道德的 意味’의 理解에서 찾으려고 하는 입장이다. 이때까지의 論議에 비추어 보면, 認知的 接近에 의한 도덕교육은 ‘知性的인 道德’(intelligent *moraling*)——‘하는 知識’으로서의 道德

(5) 이점과 관련하여 陽明學의 원리를 깊이 분석해 볼 필요가 있다고 생각한다. 陽明學의 원리는 흔히 ‘知行合一’이라는 것으로 알려져 있고, 그것은 ‘아는바를 實踐해야 한다’는 주장을 의미하는 것으로 해석되고 있으나, 鄭寅普가 해설한 바에 의하면, ‘知行’이라는 말에서 강조는 ‘行’에 있는 것이 아니라 ‘知’에 있다고 보아야 한다. 말하자면, 陽明學에서 강조하는 것은 도저히 행동하지 않고는 배길 수 없는 本心의 判斷(良知)을 연마하는 것이다. 鄭寅普, 陽明學 演論(서울: 三星文化財團, 1972).

—중에서 實踐 부분을 뺀 나머지 부분(認知的 부분)을 그 내용으로 하고 있다.

나는 이때까지 “도덕교육의 認知的 接近은 과연 견지될 수 있는가” 하는 질문을 다루는 동안에 ‘知性的인 道德’ 중에서 ‘認知的 부분’이 아주 중요하다는 것을 근거로 하여 이 질문에 대하여 肯定的으로 대답하고자 하였다. 내가 이때까지 말한 바를 몽뚱그러서, 그 근거를 보다 명백하게 말하자면 다음과 같다. 즉, 사실상 우리가 道德이라고 부르는 것의 대부분은 文字 그대로 ‘行動으로의 實踐’이 아니라 道德의 문제를 보는 觀點 내지 思考方式이라는 말로 불리어질 수 있는 것이다. 우리가 어떤 사람을 ‘道德的’이라고 부르는 것은 평상시에 늘 나타나는 그 사람의 觀點이나 思考方式이 ‘道德的’인 것으로 보이는 경우이며 그러한 판단은 한 때 그 사람의 行動 項目을 보고 내릴 수 있는 판단이 아니다. 평상시에 늘 道德적으로 올바른 觀點이나 思考方式을 나타내는 사람이 설사 한 때 그 觀點이나 思考方式에 어긋나는 行動을 하는 일이 있다 하더라도 우리는 거기에 무슨 특별한 ‘理由’가 있었는가를 궁금하게 생각하고 그 ‘理由’에 비추어 그 行動을 理解하고자 한다. 그리고 우리의 觀點과 思考方式이 道德적인 형태로 가다듬어지는 데는 상당히 오랜 동안 行動의 道德的 意味에 관하여 ‘陶冶된’ 방식으로 理解하는 경험과 그렇게 하려는 노력이 필요하다. 道德教育은 이 경험과 노력을 위한 기회를 제공한다.

그러나 이러한 論旨을 모두 받아들이는 사람들 중에도 도덕교육에서 ‘實踐’을 빼야 한다는 점에 대해서는 異議를 제기하는 사람이 있을 것이다. 도덕에 있어서의 實踐에 대한 執念은 쉽게 사라지지 않는 것이다. 道德教育에서 實踐을 강조하는 것이 그릇되다는 것은 내가 이미 다른 곳에서(1975:151-2) 말한 바있기 때문에 여기서 다시 되풀이하지 않겠지만, 특수하게 認知的 接近에 관련되는 문제 한가지만을 분석하겠다. 도덕교육에서 實踐을 빼는데 대하여—그리고 바로 이 점이 認知的 接近의 가장 중요한 문제점으로 지적되고 있다—사람들이 일반적으로 표현하고 있는 憂慮는, 그 경우에 도덕교육이 국가나 사회의 道德的 要求를 충족시킬 수 없다는 데에 기인한다고 본다. 말하자면 학생들로 하여금 어떤 行動의 道德的 意味를 理解하도록 하는 것은 좋지만, 그 理解의 결과로 학생들은 반드시 국가나 사회가 학생들에게 받아들이기를 바라는 ‘結論’과는 反對되는 결론을 내릴지도 모른다는 것이다. 이것은 곧 道德教育에서는 학생들의 ‘自律的인 理解’에만 방임할 수 없는 부분이 있다는 결론으로 이끌어간다.

아마 그럴지도 모른다. 국가나 사회의 道德的 要求는 엄연히 존재하며, 道德教育은 결코 그것을 도외시킬 수 없을지 모른다. 道德教育에서는 때로 국가나 사회의 필요 때문에 학생들의 自律的인 理解에 의하여 받아들여지지 않는 결론을 강제로 받아들이도록 요구해야 한다고 생각될지 모른다. 그러나 분명히 말하여, 이것을 순전히 또는 주로 ‘實踐’의 문제로 理解하는 것은 잘못이다. 만약 이것을 ‘實踐’의 문제로 본다면, 이 경우의 實踐이라는 것은 학생들의 ‘自律的인 理解’에 반배되는 내용을, 학생들의 ‘自律的인 理解’와는 무관하게

강제로 받아들여도록 하는 것을 의미한다. 내가 생각하기에, 이런 종류의 ‘實踐’은 현재 교육이라는範疇에 속하는 어떤 활동에 의해서도 보장될 수 없는 것이다.

여기서 다시 우리는 道德教育의 性格을 확립하기 위해서는 ‘道德하는 것’이라는 말의 論理的 行動을 분석할 필요가 있다는 사실에 직면한다. 아마도 틀림 없이 그 分析의 結果는 다음과 같은 점을 보여줄 수 있을 것이다. 즉, 道德教育에서는 적어도 道德을 理解하기 위한 기초로서 국가나 사회의 도덕적 요구를 받아들여도록 할 필요가 있을 것이다. 그러나 道德教育은 궁극적인 의미에 있어서는 학생들로 하여금 그 요구를 맹목적으로 받아들이는 상태에서 벗어나서 점점 ‘自律的인 理解’에 의하여 그것을 자기의 것으로 받아들이는 상태로 나아가도록 이끌기 위하여 필요하다. 이것이 ‘道德의 實踐’을 보장하는 유일한 ‘教育的’ 方法이다. 그리고 이런 의미에서의 ‘實踐’이란 것은 ‘理解’와는 별도로 學論할 필요가 없다고 보아야 할지 모른다.

參 考 文 獻

- 金安重(1975), “價値葛藤分析 模型”, 李敦熙 李洪雨(共編), 道德科教育, 서울: 能力開發社 202-19.
- 李洪雨(1975), “道德科 教育課程 構成의 原理”, 李敦熙 李洪雨(共編), 道德科教育, 서울: 能力開發社, 144-66.
- 李洪雨(1976), “韓國 青少年 信念體系의 構造的 側面에 관한 研究”, 서울大學校 師大論叢, 13, 23-48.
- 鄭寅普(1972), 陽明學 演論, 서울: 三星文化財團.
- Archambault, R.D.(1963), “Criteria for Success in Moral Instruction,” *Harvard Educational Review*, 33-4, 472-83.
- Austin, J.L.(1962), *How To Do Things With Words*, New York: Oxford Univ. Press.
- Bruner, J.S.(1960), *The Process of Education*(李洪雨 譯), 教育的 過程, 서울: 培英社, 1973.
- Bruner, J.S.(1971), “The Relevance of Skill or the Skill of Relevance,” in his *The Relevance of Education*, London: George Allen and Unwin, 108-17.
- Hartland-Swann, J. (1956), “The Logical Status of ‘Knowing That’,” *Analysis*, 16, 111-5.
- Rokeach, M. (1960), *The Open and Closed Mind*, New York: Basic Books.
- Roland, J. (1961), “On the Reduction of ‘Knowing That’ to ‘Knowing How’,” B.O. Smith and R.H. Ennis (eds.), *Language and Concepts in Education*, Chicago: Rand McNally, 59-71.
- Scheffler, I. (1960), *The Language of Education*, Springfield, Ill.: Charles C. Thomas.

Viability of the Cognitive Approach to Moral Education

Hong-Woo Lee

ABSTRACT

There is a notion fairly wide-spread among those concerned in moral education as well as among the lay people that moral education is not so much about 'knowing' as about 'doing'. Morality as a school subject is generally regarded as consisting of 'doing' in contrast with science, for instance, which consists of 'knowing'. This notion needs to be carefully examined before we arrive at an adequate definition of the nature and purpose of moral education. Particularly, the examination, in this paper, is directed toward answering whether or not the 'cognitive approach' to moral education is viable.

In relation to the logical status of morality or 'moral knowledge' with regard to knowing and doing, the analyses so far have leaned heavily on the distinction, initially drawn by Ryle (1949), between 'knowing-that' and 'knowing-how'. An examination of the analyses by Hartland-Swann (1956) and by Roland (1961) shows that a fundamental ambiguity remains in the concept of morality with regard to knowing and doing. The ambiguity is reflected in the proposals for moral education suggested by Scheffler (1960) and Archambault (1963).

It is asserted, in this paper, that the recent trend of curriculum theory as represented by Bruner (1960) shows a good promise to resolve the ambiguity inherent in the teaching of morality as a school subject. In this trend, science as a school subject is defined not as *topics* but as a *mode of operation* or, to use a somewhat awkward expression, as '*sciencing*'. This interpretation, moreover, seems to be more faithful to the Ryle's original distinction, which intimated that the useful distinction is not between 'knowing-how' (doing) and 'knowing-that' (knowing), but between *intelligent* and *unintelligent* knowing, regardless of 'how' and 'that'.

In line with this interpretation, the purpose of moral education can be defined as enabling the 'intelligent *moralizing*' of the students. Accordingly, it seems to be of paramount importance in moral education to find out what constitutes the 'intelligent *moralizing*'. The results, it is hoped, will show that we will have to talk more about 'knowing' the morality and less about 'doing' the morality in moral education.