

教科教育學의 性格과 課題

李 敦 熙
(教育學科)

I. 序 論

일반적으로 교과교육은 교사 양성의 교육과정을 구성하는 배경이 되고 있으며, 하나의 학문으로 성립한다는 것을 전제로 하면 그것의 실용적 목적도 교사의 전문성을 특징짓는다는 데 있다. 그러므로, 교과교육은 교사의 전문성을 규정하는 방식과 비슷하게 이해되기도 한다. 그리하여 교육종사자들 간에는 흔히 교과교육 혹은 교사양성과정은 교과의 내용을 수업하고 학습하는 과정의 방법적 원리 혹은 기술에 관한 것이라고 생각한다. 대체적으로 말해서 이러한 의미의 교과교육학은 교사양성을 과정에서 전통적으로 있어 온, 통속적이라고도 할 수 있을 정도로 일반화되어 버린 생각이다. 우리는 이러한 의미의 교과교육학을 “教育方法中心的 教科教育學”이라고 일컬을 수 있다. 왜냐하면, 교과교육학적 연구의 주된 특징은 교과의 내용에 관한 것이 아니라, 교육의 방법에 관한 것이기 때문이다.

나는 이러한 전통적 교과교육학과는 그 특징에 있어서 구별되는 “教育內容中心的 教科教育學”의 가능성을 검토하고자 한다. 물론, 이것은 전혀 새로운 것이 아니다. 전통적 교과교육학은 교육의 목적을 실현하기 위하여 교육의 방법적 원리를 개발하고 이를 체계화하는 데 일차적 관심을 두어 왔으나, 교육내용중심적 교과교육학은 교육의 목적을 실현하기 위하여 그 내용을 포괄적으로 이해하고 이와 더불어 교육의 방법적 원리를 개발하고 정당화하는 데 관심을 두게 된다. 말하자면, 교육의 방법을 교육의 내용과 분리된 것으로서가 아니라, 전자를 후자에 논리적으로 관련시켜 개발하고 정당화해야 한다는 것이다.

교육에 있어서 내용과 방법은 사실상 논리적으로 엄격히 분리시켜 생각하기가 어렵다. 수학이라는 교과의 학문적 성격에 관한 체계적인 이해없이 수학을 가르치는 방법적 원리가 별도로 개발될 수 있다고 생각하기는 어렵다. 그러나 전통적 교과교육학은 수학의 내용에 관한 연구는 수학을 가르치는 방법과 별로 상관이 없이 이루어지는 것이고, 반대로 가르치는 방법에 관한 연구도 그 내용의 성격에 관계없이 이루어진다고 생각하는 경향이 없지 않았다. 그래서, 수학교사를 양성하는 일은 바로 수학적 지식을 가지게 하고 그 내용을 전달하고 학습하는 과정의 원리는 그것대로 익숙하도록 하는 것이라고 생각하는 경향이 있어 왔다. 내용은 수학이라는 학문의 과제이고 방법은 교과교육학의 과제라고 여겨왔다. 그리

P
318.51
Se6113
V.34

하여 교사양성과정은 수학적 지식의 획득을 위한 과정과 이를 교수하는 방법적 원리의 획득을 위한 과정의 적절한 배합으로 구성되는 것으로 인식되었다.

내가 여기서 논의하고 주장하고자 하는 것은, 수학교사를 양성하는 데 있어서 수학의 교육을 위한 방법적 원리와 기술의 획득을 위한 과정을 수학적 지식의 획득을 위한 과정보다 그 비중에 있어서 더 크게 하여야 한다는 것이 아니다. 나는 오히려 수학교과에 대한 내용에 관한 체계적인 이해와 더불어 방법적 원리가 논의되어야 하고 교사의 전문성은 교과내용의 이해와 일관된 방법적 원리의 소유에서 찾아야 한다는 것을 말하고자 한다. 그러나, 여기서의 교과교육의 이해는 수학적 지식 그 자체에 관한 것만이 아닌, 수학이라는 학문의 내용과 활동에 관한 다양한 학문적 분석과 해석을 포함한 것이다. 다시 말하면, 교과교육학은 교과에 대한 내용을 제외한 교육의 방법적 원리와 기술의 영역에 관한 것이 아니라, 교과의 내용을 포함한 보다 포괄적인 학문적 영역의 설정을 필요로 한다는 것을 논의하고자 한다는 것이다.

II. 教科와 教科教育學

“教科”라는 말은 좁게 이해될 경우에 전통적인 교과중심의 교육과정에 의한 수업과 학습의 내용 영역을 일차적으로 구분한 단위를 가리키는 것이다. 대체적으로 말해서 전통적인 교과의 구분은 학문의 분류를 개략적으로 따르고 있다. 수학교과나 물리교과와 같은 전통적인 교과는 대개 그 자체의 내용을 조직하는 논리와 규칙을 체계적으로 가지고 있으며, 학문의 체제와 교과의 체제는 근본적으로 원리상 동일하거나 형태에 있어서 유사한 것이 보통이다. 그것은 교과의 체제가 학문의 체제에서 파생된 것이기 때문이다. 그러나 모든 교과가 그런 것은 아니다. 오히려 어떤 학문은 학교의 교육을 위한 교과가 만들어진 연후에 그것에 따른 학문적 연구 영역이 성립된 경우도 있다. 국어교과와 국어학은 그 예이다.

그러나 19 세기의 말기부터 각급 학교의 교육과정을 조직하는 원리가 전통적인 교과중심적인 것에만 한정하지 않게 되자, 교과의 의미는 매우 모호하게 되어 버렸다. 새로운 교육과정의 이론들, 특히 경험중심, 생활중심, 활동중심 등의 개념을 사용하는 이론들이 개발된 후로는 “교과”라는 것은 학교의 공식적인 정규의 교육과정에 포함된 활동 내용을 일차적으로 구분한 단위를 가리키는 말이 되어버렸다. 전통적인 교과의 개념과는 원리상 다른 것이 있다면, 오늘의 교과에서는 내용을 조직하는 전통적인 논리와 규칙, 특히 학문의 조직 원리를 반드시 따를 필요가 없게 되었다는 것이다.

그러나 아동중심의 교육을 주장하는 소위 “新教育” 운동가들은 전통적인 교과중심의 교육이 지닌 폐해나 취약점을 지적하고 비판하면서 새로운 교육이론의 개발을 촉진시키는 데

는 대단한 공헌을 하였지만, 교과중심의 교육 그 자체를 근본적으로 폐기하는 것을 정당화할 만큼의 저항력과 설득력을 가지지 못하였다. 그리하여, 전통적인 교과의 분류와 조직은 거의 대부분의 현대학교에서 이어지고 있으며, 새로운 필요에 의해서 교과들이 개폐되거나 증감되기는 하지만, 교과의 개념은 교육의 활동과 내용을 조직하는 기본적인 단위로서 여전히 남아 있다.

이러한 의미의 교과와 관련된 교육학적 연구를 우리가 “교과교육학”이라고 한다면, 그것은 하나의 학문 영역으로 성립될 수 있는 것인가? 그것이 가능하다면, 그 학문의 성격과 과제는 어떤 것이며, 그 내용은 어떤 논리에 의해서 체계화될 수 있는 것인가?

교과는 학문의 체제와 반드시 일치하는 것은 아니지만, 지식을 교육의 대상에 맞게 선정하여 조직한 형태를 취하는 것이 가장 일반적인 경향이고, 현대적 교과에서는 행동의 규범이나 예술-기술 등의 실천적-기술적 규칙 혹은 원리로서 조직되는 경우도 많다. 그리고 교과는 그 자체의 내적 논리로서 존재한다기보다는 교육의 대상과 방법, 그리고 필요에 따라서 다양하게 성립되는 것이다. 국어교과와 같은 것은 학교 급별에 관계없이 어느 수준의 학교교육에서나 하나의 교과로서 존재하는 것이지만, 사회과학 관련인 교과나 자연과학 관련인 교과는 교육의 수준에 따라서 다양하게 통합 혹은 분리되기도 하고, 시대적 필요에 따라서 여러 가지의 교과가 생성되기도 하고 폐기되기도 한다.

그러므로 우리는 각급 학교의 교과 혹은 교과체제를 “個別的 敎科”와 “通稱的 敎科”로 나누어 생각할 필요가 있다. “個別的 敎科”라는 것은 “국어”, “수학”, “도덕” 등과 같이 하나의 단위 교과를 의미하는 것이며, 그것은 교육의 대상에 따라서, 방법적 원리의 요청이나 사회적 필요에 따라서 통합되고 분리되고 생성되고 폐기되기도 한다. “通稱的 敎科”라는 것은 실제로 학교의 수업활동에서 어떤 명칭의 것으로 표기되든지 간에 논리적으로나 실제적으로 교육내용을 구분하는 하나의 단위를 형성해 있는 것을 뜻한다. 자연과학의 교육은 국민학교에서는 “자연”, 중학교에서는 “물상”으로 통합되어 있으나, 고등학교에서는 “물리”, “화학”, “생물”, “지학” 등으로 나누어지며, 대학에서는 수없이 많은 전문 영역으로 분화되어 버린다. 이런 경우에 교과의 개념은 수업활동에서 표기되는 그 교과의 명칭으로 인식하는 것보다는 오히려 “과학” 혹은 “자연과학” 등으로 통칭되는 개념으로 이해하는 것이 편리하고 또한 그러한 것이 필요할 경우가 많다.

교과교육학의 가능성을 검토하는 데 있어서, 만약에 우리가 개별적 교과의 개념을 취한다면, 지극히 복잡할 뿐만 아니라 일반적 원리를 논의하기도 어렵게 될 것이다. 학문은 상황에 따라서 혹은 필요에 따라서 성립하는 것이 아니라고 말하기는 어렵지만, 정착된 학문은 외적인 여건과 필요를 초월하여 그 자체의 논리로서 존재하는 것이 보통이다. 개별적 교과의 개념으로는 이러한 의미의 교과교육학의 가능성을 논의하기가 원초적으로 어렵게 된다. 그러므로 교과교육학의 가능성은 통칭적 교과의 개념에 의존하여 논의되는 것이 타

당하고 생산적이라고 여겨진다.

그러나 통칭적 교과 개념 그 자체의 모호성을 우리는 인식하지 않으면 안된다. 그것이 학교에서 가르치는 교육내용을 구성하는 논리적 혹은 실질적 단위라고 이해될 경우에, 교육관에 따라서 혹은 학교관에 따라서 교육내용에 포함되어야 할 것이 무엇이나에 관해서는 엄청난 의견의 차이가 있을 수 있고, 포함된 내용의 조직과 분류에도 교육방법적 원리나 교육행위의 이해 방식에 따라서 수없이 많은 형태로 있을 수 있다.⁽¹⁾ 그러므로 통칭적 교과 개념을, 실제의 개별적 단위 교과나 그 내용을 대체적으로 초월하여, 제도적 교육기관인 학교가 설정하고 있는 정규적인 활동 단위로서의 “교과”로 이해해 두는 것이 논의의 혼선을 예방하는 데 필요한 일이라고 생각할 수 있다.

Ⅲ. 教科教育學의 可能性

그러면 그러한 교과의 개념에 의한 교과교육학의 성립은 참으로 가능한 것인가? 그것이 가능하다면 교과교육학은 어떤 성격의 학문일 수 있는가? 일반적으로 말해서, 하나의 체계적인 학문은 (1) 그것이 탐구하는 대상, (2) 그 대상을 탐구하는 도구로서의 독자적 언어, (3) 그 대상에 관해 서술하거나 설명하는 명제들을 조직하는 논리적 형식, 그리고 (4) 그 대상을 탐구하는 방법적 원리와 규칙을 가지고 있다.

예컨대, 영어 (혹은 외국어) 교과의 경우에, 영어란 어떤 특징의 언어이며, 그것을 왜 가르쳐야 하며, 그 내용을 선정하고 조직하는 기준은 무엇이며, 어떤 방법으로 가르칠 수 있는가의 질문을 할 수 있고, 이와 유사한 질문을 수없이 할 수 있다면, “英語科 教育學”의 대상이 있을 수 있다는 것은 별로 어렵지 않게 생각할 수 있는 일이다. 말하자면, 개별 학문을 성립시키는 첫째의 조건을 만족시키는 데는 별로 어려움이 없는 셈이다.

그러나, 둘째의 조건은 어떠한가? 그것은 이 연구의 영역이 하나의 독자적 학문으로 성립하는 데는 그 자체의 언어적 도구를 개발해 있어야 한다는 것이다. 물론, 여기서 말하는 영어과 교육학의 언어는 영어학의 언어와 완전히 별개의 것이어야 할 필요까지는 없다고 하더라도, 적어도 영어학의 학문적 언어 이외의 언어적 도구의 체계를 가지고 있어야

(1) 교과를 분류하는 방식은 여러 가지이지만, 두 가지의 권위적인 것으로서 제시해 보면 P.H. Hirst의 것과 S. Hook의 것을 들 수 있다. Hirst는 자유교육(liberal education)의 성격을 논하는 논문 “Liberal Education and the Nature of Knowledge,” R.D. Archambault, ed. *Philosophical Analysis and Education* (London: Routledge & Kegan Paul, 1965), pp.113-138에서 교과를 지식의 형식에 따라서 수학, 자연과학, 인간과학, 역사, 종교, 문학, 예술, 철학 등으로 구분하였다. 그리고 Hook는 그의 *Education for Modern Man* (New York: Alfred A. Knopf, 1967)에서 교과의 성격을 논하는 과정(pp.137-160)에서 교과를 구분하기를 수학, 자연과학, 사회과학(역사학 포함), 언어와 문학, 철학과 논리학, 미술과 음악 등으로 구분하고 있다. 물론 이러한 구분들은 자유교육을 전제로 한 것이므로 현대의 제도적 교육에서 볼 때 그 편협성이 있음을 부인하기 어렵다.

한다는 것이다. 현재의 상태로는 영어 교육학의 연구에 사용되는 언어적 도구는 대체적으로 영어학, 언어학, 논리학, 교육학, 그리고 아마도 관련 학문에서 사용되는 것들을 응용하는 수준의 것이라고 볼 수 있다. 물론, 이러한 언어적 도구의 조건이 결정적으로 중요한 것은 아니다. 왜냐 하면, 사실상 기성의 정착된 학문 분야들도 독자적 언어를 가지고 있지 않고 대개 인접 학문의 것을 변용하여 사용하는 경우가 허다하기 때문이다.

세째, 논리적 형식은 조직적으로 발달된 학문의 조건이다. 엄격히 조직된 학문은 잡다한 명제 혹은 지식의 묶음이 아니라, 명제(혹은 지식)들이 정교한 논리적 형식과 규칙에 의해서 체계화되어 있다. 가장 전형적이라고 할 수 있는 것은 公理體制(axiomatic system)이다. 한 학문을 성립시키는 명제들은 몇개의 公理들과 그것에서부터 논리적으로 도출된 定理들을 포함하고 있으며, 사용된 언어는 정교하게 정의되어 있어야 하고 추리의 과정은 엄격한 규칙을 따라야 한다. 그러나 이러한 체제는 수학, 물리학, 생물학 등의 학문에서 볼 수 있는 것으로 사회과학의 대부분과 자연과학의 응용 부분인 공학, 의학 등에서도 그 예를 보기가 실제로 어려운 조건이다. 그러므로 우리가 교과교육학을 이야기할 때의 논리적 형식은 단지 명제들을 분류하고 결합시키고 변별하는 정도의 것으로 만족될 수 있다.⁽²⁾

네째, 탐구의 방법적 특징은 교과교육학의 경우에 논리적 추리, 사실의 관찰, 가치의 선택이나 판단 등에서 그 어느 것을 일차적인 특징으로 삼는다거나, 공학적 원리와 서술적 과정의 어느 것에 배타적으로 의존한다고 하기도 어려운 것이다. 교과교육학은 교육의 목적과 내용의 체계를 중심으로 생각할 때 논리적 추리는 당연히 요청되는 것이며, 교육의 대상에 대한 이해와 방법적 기술의 기초를 위해서는 사실적 지식에 기초해야 하므로 사실의 관찰을 필연적으로 포함하고 있으며, 교육의 과정은 가치실현의 과정이므로 모든 상황은 가치의 선택과 판단을 그 특징으로 한다. 교과교육학은 설정된 가치 혹은 목적의 과정에 관한 것이므로 그 특징에 있어서 공학적이지만, 그 가치 혹은 목적의 추구를 정당화하기 위해서, 그리고 그것을 실현시키는 대상 집단을 이해하기 위해서 서술적 특징의 탐구 행위를 포함하게 된다.

지금까지의 논의를 종합할 때, 교과교육학은 그것의 성립이 가능하다고 하더라도, 수학이나, 물리학이나 생물학과 같이 발달한 논리적 형식과 방법적 원리를 가진 학문으로서가 아니라, 단지 탐구의 대상을 개략적으로 구분지을 수 있고 그 대상에 대한 서술적-규범적 명제(혹은 지식)들의 어떤 논리적 관련성 때문에 묶여진 것으로서의 이론적 체계를 지니는 학문으로 성립할 수 있다는 것이다.

대체적으로 말해서, 교과교육학은 크게 세가지로 구분할 수 있는 명제들을 포함한다. 수

(2) P.H. Hirst "Educational Theory," J.W. Tibble, ed. *The Study of Education*(London: Routledge and Kegan Paul, 1966), pp. 29-58에서, 교육학의 성격을 논하는 과정에서 교육이론을 여러 관련 학문에서 개발된 지식들을 조직한 것일 수밖에 없음을 주장하고 있다.

학교과의 경우를 두고 생각해 보자. 우선, 첫째로 수학이라는 학문을 성립시키는 요소명제들이 있다. 그것은 수학을 성립시키는 “내용적 명제들”이며, 그 자체만으로 볼 때는 “수학 그 자체의 내용”이라고 할 수 있는 것이다. 둘째로는 “수학에 관한 내용” 할 수 있는 것으로 “설명적 명제들”이 있다. 수학의 역사, 수학적 발달의 사회-문화적 배경, 수학적 사고의 발달 등과 같은 지식은 수학 그 자체의 내용은 아니며, 수학의 내적 구조와 성격에 관한 이해와는 다르지만 수학에 관한 일종의 이해 형식이기도 하다. 이 부분은 수학을 왜 가르쳐야 하며, 어떤 수학적 내용을 교육적 목적으로 선정할 것이며, 어떤 원리에 의하여 조직할 것인가를 생각하는 데 있어서 매우 중요한 기초를 제공한다. 셋째로는 수학을 가르치는 행위에 논리적으로 직결된 “교육적 명제들”이 있다. 그것은 수학교육의 목적, 내용, 방법 등에 관한 명제들이다.

교과교육학의 이러한 특징과 더불어, 예컨대 수학자, 수학교육학자, 수학교사 등의 집단역할의 역할을 구별해 보는 것은 필요한 일이다. 수학자들은 위에서 언급한 내용적 명제들을 전문적으로 연구하는 집단이며 수학적 진리를 규명하는 사람들이라면, 수학교육학자들은 내용적 명제들에 대한 포괄적 이해에 기초하되 수학에 관한 연구, 즉 철학적 분석, 역사적 설명, 사회과학적 탐구 등과 수학교육의 원리를 개발하는 데 종사하는 사람들이다. 수학교육학자들은 수학적 진리를 규명하는 일보다 수학적 사고의 능력이라는 가치를 창조하는 데 일차적인 역할을 수행하여야 한다. 수학교사는 수학교육학자들이 제공하는 교육에 대한 지식과 교육의 원리와 기술을 획득하여 수학적 지식을 전달하고 수학적 사고의 능력을 기른다. 수학자와 수학교육학자들의 연구는 그 학문 분야의 전문가들의 사회에서 발표되고 검토되지만, 수학교사는 수학의 “초심자”나 “일반인”을 대상으로 하여 학문적 논의를 한다.⁽³⁾ 그리고 수학교육학자와 수학교사는 수학자가 하는 일을 설명하는 데 그 중요한 역할이 있다는 데 공통점이 있다. 수학자와 수학교사는 수학적 지식(내용적 명제)을 일차적으로 다루지만, 수학교육학자들에게는 수학에 관한 설명적 지식과 교육원리를 연구하는 일을 오히려 전문적 과제로 여긴다.

교과교육학은 그 성격상 기초학문이라기보다는 응용학문이며, 하나의 독자적인 개별학문이라기보다는 여러 가지의 기초학문들에서 탐구된 결과를 종합하는 데 그 자체의 과제를 가지고 있다는 점에서 종합학문이다. 그리고 교과교육학은 고도의 이론을 그 속에 포함하고 있으나 실천적 상황을 이론적으로 상정하지 않는 순수이론의 학문이 아니라, 종국적으로 실천적-실용적 상황에 연결되는 것을 상정하는 실천원리의 학문이다.

응용학문은 천문학이나 기상학과 같이 객관적으로 존재하는 사실의 세계를 설명하는 학

(3) I. Scheffier는 그의 논문 “Philosophies—of and the Curriculum,” J.F. Doyle, ed., *Educational Judgements*(London: Routledge and Kegan Paul, 1973), pp. 209-218에서 과학자와 과학 교사의 역할의 차이를 여기서 설명한 방식과 유사한 관점에서 비교한 바 있다. (p. 213)

문일 수도 있고, 공학이나 의학과 같이 가치의 창조 혹은 실현을 특징으로 하는 학문일 수도 있다. 교과교육학은 그 성격에 있어서 후자의 분류에 속한다고 할 수 있다. 종합학문으로서의 교과교육학은 그 구성에 있어서 우선 내용적 명제, 설명적 명제, 교육적 명제 등을 포함하고 있으므로 각기에 상응하는 학문적 탐구의 결과를 종합한다. 특히 설명적 명제와 관련된 분야는 교과에 관한 다양한 인문학적-사회과학적 연구를 포괄하므로, 종합적 기능의 범위는 매우 넓은 것이다. 그리고 실용학문으로서의 교과교육학은 구체적 생활의 문제를 해결하는 이론과 원리의 일종이라는 데는 다른 실천학문과 별로 다를 바가 없지만, 교육의 이념, 교과내용의 선정, 교수-학습 과정의 방법적 원리와 관련된 교육적 판단과 그 정당화의 행위는 지극히 고답적인 이론의 경지에 있을 수 있다.

IV. 教科教育學의 課題와 範圍

교과교육학은 하나의 독자적 학문 영역으로서 어떤 과제를 수행해야 하며 그 범위는 어떠한가? 교과교육학의 과제는 대체적으로 말해서 적어도 다음의 세 가지로 분류될 수 있을 것이다. 첫째는 교과의 이해에 관한 것이고, 둘째는 교과의 정당화에 관한 것이며, 셋째는 교과의 운영 원리에 관한 것이다.

(1) 그러면 우선 첫째로 교과의 이해라는 과제는 어떠한 성격의 것인가? 그것은 한 말로 말해서 어떤 교과, 예컨대 “국어”라는 교과는 어떤 성격의 교과이며 어떤 내용을 포함하고 있으며 그것의 교육적 가치는 무엇인가 등의 물음에 대한 답을 추구하는 것이다. 그것은 교과의 내용적 본질과 특징을 밝히는 일이라고 할 수 있다.

앞서 교과교육학은 크게 세 가지로 구분할 수 있는 명제들을 포함한다고 논의한 바 있다. 즉, 교과 그 자체의 내적 구조나 특징에 관한 내용적 명제, 교과의 특징을 그 자체가 아닌 다른 것과의 관계에서 밝히려는 설명적 명제, 그리고 교과 내용의 교육적 가치와 원리를 밝히려는 교육적 명제 등으로 구분가능하다고 한 바 있다. 이 세 가지 종류의 명제는 교과의 본질과 그 특징을 이해하려는 노력에 있어서 세 가지의 중요한 차원을 성립시킨다.

나는 내용적 명제들을 중심으로 교과의 내용을 이해하려는 수준을 “一次元的 理解”라고 일컫코자 한다. 그것은 예컨대 물리교과의 경우에 그 내용적 명제들은 객관적으로 존재하는 물리적 현상 혹은 세계를 설명하는 명제들이며, 이 명제들은 다른 두 종류의 명제들——설명적, 교육적——의 인식 대상이 된다. 설명적 명제와 교육적 명제의 이해를 “二次元的 理解”라고 한다면 내용적 명제들은 일차원적 이해라고 할 수 있다.

대체적으로 말해서 종래의 교과교육에서는 교육원리에 관한 부분을 제외한 교과 내용 그 자체를 이해할 때 바로 이 일차원적 이해의 수준에 머무는 것이 보통이었다. 물론 일차원적 이해없는 그것에 관한 역사적, 철학적, 사회과학적, 혹은 교육학적 설명이라는 것이

가능하지가 않다. 그러나, 우리는 교과서의 내용적 명제들의 이해, 즉 교과서의 일차원적 이해만으로는 교과서의 본질과 가치와 특징을 포괄적으로 이해하기에 부족하며, 그것만으로는 교과서의 교육적 정당화를 위한 가치를 체계적으로 인식하게 하기 어렵다.

국어교과서의 경우를 두고 생각해 보자. 그 교과서의 내용으로 담겨지는 문학적 작품, 문법적 체계, 사용된 어휘, 표현의 기술 등에 관한 국어학적, 국문학적 분석은 그 자체의 내적 구조와 특징을 이해하는 데 불가결한 것이며, 그것만으로도 국어교과서의 사회적, 문화적 예술적 의미와 교육적 가치를 이해하는 데 결정적으로 중요한 일이다. 그러나, 그것만으로는 국어교과서의 내용을 우리의 삶 전체에 관련시켜 이해하고 그것의 교육적 가치와 의미를 인식하려는 노력으로는 극히 제한된 것일 뿐이다. 그러므로 교과서에 대한 일차원적 이해는 교육적 이해를 위한 필요조건일 따름이지 충분조건은 못된다.

이차원적 이해는, 국어교과서 그 자체의 내용, 즉 일차원적 이해의 대상이 되는 내용을 우리의 삶의 전반에 체계적으로 관련시켜 주는 역할을 한다. 다시 말하면, 국어에 대한 역사적 고찰, 철학적 분석, 사회과학적 설명(예컨대, 사회학적, 인류학적, 언어학적, 심리학적 설명 등)은 국어를 이념적, 역사적, 사회적, 삶을 사는 인간에 폭넓게 접근시키며, 인간의 삶과 의미있는 관계를 성립시키는 기초가 된다.

그러나 일차원적 이해가 충족되었을 때 이차원적 이해만으로 국어교과서의 이해는 충분하다고 말하기는 어렵다. 왜냐하면, 교과서의 내용을 아무리 인간의 삶 전체에 관련시켜 이해했다고 하더라도 교육내용으로 이를 이해하고 그 가치를 인식하는 것에는 여전히 불충분한 것이 남아 있기 때문이다. 교과서에 대한 역사적, 철학적, 사회과학적 이해의 도움이 없을 때, 교육적 가치는 매우 피상적으로 인식되고 말 가능성은 있지만, 그러한 이해만으로 그 교과서가 지니는 교육적 의미와 가치, 그리고 그것과 관련된 교육행위의 원리가 저절로 도출된다고 하기는 어렵다. 즉, 교과서의 내용에 대한 이차원적 이해가 교육적 이해를 가능하게 한다고 말하기는 어렵다는 것이다. 교육은 삶의 다른 부분과 적어도 논리적으로 구별되는 그 자체의 특유한 기능과 가치를 가지고 있기 때문이다.

그러므로, 교과서의 내용에 관한 이해이기는 하지만 교과서를 교육의 의미와 목적에 관련시켜 생각하는 또 하나의 수준을 상정한다면, 우리는 이를 “教育論的理解”라고 해도 좋을 것이다. 교육론적 이해는 하나의 교과서가 제도적 혹은 비제도적 교육의 역사적 전개 과정에서 어떤 위치에 있어 왔으며, 그 교과서는 역사적으로나 현실적으로 추구하고 있는 교육의 이상이나 가치에 어떤 論理的-因果的 관련성을 지니고 있으며, 그 교과서는 사회의 교육적 필요와 그 경향의 변화에 어떤 영향을 받아 왔으며, 그것은 또한 교육적 욕구의 변화에 어떤 작용을 해 왔는가? 말하자면, 교과서의 내용이 지니는 교육적 가치, 그리고 그 내용의 교육적 가능성을 검토하는 수준에서의 교과서에 대한 이해가 있을 수 있다는 것이다.

교육론적 이해는 다음에 설명하고자 하는 교과서의 교육적 정당화와 성격상 유사한 것이지

만, 다소의 차이가 있다면 전자는 교육의 정립된 목적과 결정된 가치기준을 전제로 하지 않고 교육적 가치와 의미를 개방해 둔 상태의 것이지만, 후자는 교과와 가치와 의미를 계획된 교육행위 속에서 분석하고 평가하는 것이다. 그러나 이러한 구분은 논리적인 것에 불과하고 그 경계를 사실상 두기도 어려우며 그것을 명백히 할 필요도 특별한 경우를 제외하고는 별로 없다.

(2) 다음으로 교과와 정당화는 어떤 과제인가? “교과를 정당화한다”는 말은 한 교과가 왜 교과로서 성립될 수 있는 것이며, 그 내용과 그것의 교육적 가치는 무엇인가를 밝히는 일이다. 사실상 앞서 설명한 교과와 이해와 지금 논의하고자 하는 교과와 정당화는 서로 분리시켜 생각할 성질의 것이 못된다. 교과에 대한 이해없이 그것의 정당화가 불가능하며, 교과를 정당화하는 일 그 자체가 어떤 의미에서 교과와 본질과 특징을 이해하는 일의 일종이기 때문이다.

교과와 가치와 의미를 밝히는 일은 적어도 두 가지 방식으로 생각해 볼 수가 있다. 하나는 “教育本質論的 正當化”이고, 다른 하나는 “社會道具論的 正當化”이다. 전자는 교과와 교육적 가치와 의미를 교육의 규범적 의미와 이에 일관된 교육의 목적에 따라서 정당화하는 방식을 말하고, 후자는 교과와 수단적 가치를 들어 정당화하는 방식을 말한다. 교육의 본질적 기능과 수단적 기능은 교육관 혹은 교육의 규범적 의미를 규정하는 관점에 따라서 논리적으로 설명하는 데 매우 복잡성을 띠게 된다. 교육관에 따라서는, 교육은 본질적 기능만을 위주로 생각해야 할 사회적 과업이라고 설명되기도 하고⁽⁴⁾, 교육은 단순히 사회적 수단에 불과한 것이므로 본질적으로 수단적 기능만을 가진다는 견해가 있기도 하며⁽⁵⁾, 교육은 그 자체의 고유한 본질적 기능과 사회의 다른 부문에 대한 수단적 기능을 동시에 가진다고 주장하기도 한다.⁽⁶⁾

그러므로 교육은 다른 사회적 부문에 대하여 수단일 뿐이라고 이해할 때 수단적 기능은 본질적 기능과 구별될 수 없는, 성격상 동일한 것이 된다. 나는 여기서 위의 세가지 교육관에 대하여 체계적으로 논의할 여유를 가지고 있지 않다. 그러나, 교육은 수단적 기능과 구별되는 그 자체의 기능, 즉 교육은 그 자체의 내재적 가치를 가지고 있으며 그 가치의 실현을 위한 기능을 뜻하는 본질적 기능을 가지는 가능성, 적어도 그것의 논리적 가능성을 우리가 여기서 전개하고 있는 논의의 필요를 위해서라도 배제해 버릴 필요는 없다고 여겨

(4) 교육의 내재적 가치와 본질적 기능을 주장하는 대표적인 사람으로 Dewey와 Peters 등을 들 수 있다. J. Dewey, *Democracy and Education* (New York: The Macmillan, 1916), pp. 89-90. R. S. Peters, “Education as Initiation,” R.D. Archambault, ed., *전체서*, pp. 87-111.

(5) 교육의 도구적 성격을 주장하는 사람으로는 Spencer 등을 들 수 있다. H. Spencer, *Education: Intellectual, Moral and Physical* (London: G. Manwaring, 1861)

(6) 필자는 교육의 내재적 가치와 외재적 가치를 이원적으로 대립시키는 것은 교육의 목적의 개념과 본질적-수단적 가치의 논리를 잘못 이해한 데서 발생하는 것이라고 논의한 바 있다. 이돈희, *교육철학개론* (서울: 교육과학사, 1983), pp. 124-132.

진다.

교육의 본질적 가치란 교육을 사회적 제도의 한 부분으로 이해했을 경우의 이야기이다. 말하자면, 그것은 정치, 경제, 종교, 군사 등의 다른 제도적 부문과의 관계를 생각하는 데 있어서 교육은 그 자체의 독자적 목적과 가치를 지닌다는 의미로 이해되어야 한다. 이러한 제도적 맥락을 떠나서 생각하면, 교육의 내재적 가치 혹은 본질적 기능은 실로 상상조차 하기가 어렵다. 교육은 그 자체로서 가치를 지닌다는 말은 그 자체가 목적이라는 말이며 그것은 모든 다른 가치들에 대하여 최고가치이거나 아니면 많은 다원적 최고가치의 하나에 해당한다는 말이 된다. 교육은 그 자체의 목적을 가지며 그 자체에만이 봉사하는 인간의 과업이라고 생각한다는 것은 우선 우리의 소박한 상식적 판단과도 일관성을 유지하기가 어렵게 된다. 그러나 교육을 사회제도적 맥락에 두고 다른 제도적 부문과의 관계에서 이해할 때, 교육은 정치, 경제, 종교, 군사 등의 목적을 실현하는 수단 이상의 것, 즉 다른 제도적 부문의 기능과 무관하게 그 자체의 사회적 기능과 가치를 지닌다는 것을 우리를 생각해 볼 수가 있다.

어떤 교과를 교육본질론적으로 정당화한다는 것은 정당화된 교육의 규범적 의미와 그것에 일관되게 설정된 교육의 목적에 비추어 그 교과에 설정된 목적을 정당화한다는 것을 의미한다. 교육의 개념과 교과에의 내용은 논리적 관계, 즉 후자는 전자를 논리적으로 내포하고 있거나, 아니면 후자는 전자의 실현을 위한 수단이 되는 관계를 유지한다는 것을 밝히는 일이 바로 교육본질론적 정당화의 내용이다.

그것과는 달리 교과를 사회도구론적으로 정당화한다는 것은 교과의 가치와 의미가, 교육의 규범적 의미, 그리고 그것에 따라 설정된 교육의 목적과 어떠한 관계가 있는가를 밝힐 필요가 없이, 교육이 교육 이외의 다른 사회적 가치의 실현에 어떤 기여를 하는가를 밝히는 것이다. 그러나, 교과가 사회도구론적으로만 정당화되면 보편적 개념의 교육 일반이 그 본연의 가치에 관계없이 수단적으로만 고려되기 때문에, 교과의 운영이 교육 외적 목적에 따라 계획되고 조종되어 그것의 일관성을 잃어 버릴 수가 있다.

교육본질론적 정당화와 사회도구론적 정당화는 때때로 서로 갈등하기도 한다. 대체적으로 말해서, 교육의 내재적 가치를 주장하고 이에 따라서 본질적 기능을 중시하는 교육의 전문가 집단은 전자를 후자보다 우선적으로 고려하지만, 교육의 비전문가 집단은 오히려 교육의 가치를 후자에서 구하고 교육을 그것에 의하여 교과를 정당화하고자 한다. 두 집단의 정치적 힘은 때때로 두 가지 정당화의 어느 것을 우선케 하느냐의 향방에 적지 않은 요인으로 작용한다. 그러나, 교육의 어떤 프로그램이 오늘은 “이” 정치적 노선에 의해서 정당화되고, 내일은 “저” 정치적 노선에 의해서 정당화될 수 밖에 없는 상황에 놓일 때, 교육은 일관성을 잃고야 한다. 그러므로 사회도구론적 정당화는 그것이 교육본질론적 정당화와 모순을 이루지 않는 범위 안에서 허용되어야 한다.

(3) 끝으로 교과에의 운영원리에 관한 과제는 어떤 것인가? 한 교과에 담겨질 내용은 어떤 기준에 의해서 선정하며, 그 선정된 내용을 어떻게 조직하며, 그것을 학습하게 하기 위하여 어떤 방법적 원리를 기용할 것인가에 관한 연구는 교과교육학의 중요한 과제이다. 그것은 한 말로 교과에의 교육과정에 관한 과제이다. 종래의 교과교육은 이 과제를 중심으로 전개되어 왔다. 이 과제는 교과교육의 최종적 단계에 관한 것이며 교과교육의 실질적 성과를 마무리하는 것이므로, 어떤 의미에서 그 중요성의 정도와는 관계없이 교과교육의 다른 과제들은 사실상 이 과제를 효과적으로 하기 위한 기초 혹은 준비로서의 의미를 지니는 것이다. 어떤 수준의 대상, 그 대상을 교육할 여건, 그리고 기용될 방법에 대한 고려없이 이야기되는 교과에의 내용이라는 것은 막연한 잠정적 교육자원에 불과하다. 그 내용이 교육의 규범적 의미를 만족시킬 수 있는 자원이고 또 교육의 일반적 가치를 실현시킬 수 있는 것이라고 하더라도, 그것이 구체적인 교육활동에 의미있게 조직되고, 학습과 교수의 활동을 효율적으로 가능하게 할 수 있게 하는 방법의 기용과 더불어 검토되어야 비로소 교육적 가치를 실질적으로 가지게 된다.

선정된 내용의 조직은 적어도 다음의 세가지의 妥當性을 지녀야 한다. 첫째는 教育對象에의 타당성이다. 내용의 선정과 조직이 교육의 대상 집단이 지닌 특성에 비추어 타당한가의 여부는 대상의 심리적-정신적 발달의 수준과 특성, 그리고 그 집단의 사회-문화적 배경에 대한 이해를 필요로 한다. 대상 집단이 심리학적으로나 사회학적(혹은 인류학적)으로 설명될 수 있는 특성에 비추어 볼 때, 선정된 내용의 조직 형태를 효율적으로 수용할 수 있는 조건을 가지고 있지 못할 경우에, 그 내용이 아무리 자체의 교육적 가치를 지니고 있다고 하더라도 실질적으로는 구체적인 교육활동에서 생산적인 교육적 결과를 가져 올 수 있게 하지는 못한다.

둘째는 教育計劃에의 타당성이다. 그것은, 교과에의 선정된 내용의 조직이 달성하고자 설정한 목표, 교육 활동의 시기와 기간, 주어진 환경과 여건, 그리고 교육 활동에 대한 사회적 동기와 필요의 반영 형태 등에 비추어 유의미하고 기술적으로 가능하며 효율적인 것이어야 한다는 것이다. 어떤 내용은 목표의 진술에 있어서 명확성을 고도로 유지할 수 있지만 어떤 내용은 목표의 구체적 분석을 어렵게 만들기도 하고, 어떤 내용은 집중적인 장시간의 단위 활동을 필요로 하지만 어떤 내용은 비교적 단시간의 반복적 형태로도 효과적인 성과를 가져 오게 할 수도 있다. 그리고 어떤 내용은 고도로 체계적인 시설과 환경을 필요로 하지만 어떤 내용은 단순한 대화의 상황을 성립시키는 정도로도 높은 교육의 성과를 거두게 할 수도 있다. 그러므로, 교육의 내용이 교육계획에 비추어 타당한가의 여부는 확실적인 기준에 의해서 검토될 성질의 것은 아니다.

세째는 教育方法에의 타당성이다. 교육의 방법에 관한 한에서는 주어진 내용의 학습을 가능하게 하느냐의 여부도 중요하지만, 얼마나 효율적으로 목표의 달성을 가능하게 하느냐

의 정도도 중요하며, 또한 기용된 방법의 역기능을 얼마나 극소화하느냐의 문제도 매우 중요한 사항에 속한다. 어떤 교육의 방법이든지 간에 교육 목표를 달성하는 데 있어서 순수히 적극적인 기여만을 하지는 않는다. 대개는 다소의 소극적인 역기능을 하게 마련이므로, 선정된 교육의 내용은 그것을 효과적으로 학습시킬 방법 혹은 방법적 원리가 어느 것이냐에 따라서 조직의 방식이 달라질 수도 있다. 교육 방법의 기용은 교육 목표를 달성하는 데 있어서 “적극적 기능을 극대화하고 소극적 기능을 극소화한다”는 원칙에 의하여 이루어져야 한다.

V. 教科教育學과 教師養成課程

다소의 예외는 있지만 우리 나라의 중등교원양성기관인 사범대학의 교육과정은 대체적으로 말해서 교과내용에 관련된 강좌와 교육원리에 관련된 강좌로 구성되어 있다. 위에서 논의한 범주로써 구분하면 사범대학의 교육과정은 교과 내용적 명제와 관련된 일차원적 이해를 위한 것과 교과의 운영 원리에 관한 것으로써 구성되어 있다. 교과 내용의 일차원적 이해를 위한 강좌의 구성도 교사양성을 위한 프로그램으로서의 특성을 특별히 보여주지 못하고 대체적으로 일반 기초학문대학에 편성되어 있는 교과의 해당 기초학문학과와 것과 별로 다를 바가 없는 경우가 보통이다. 즉, 예컨대 국어교육학과와 교육과정 중에서 교과내용에 관련된 부분은 기초학문대학에 있는 국어국문학과와 교과들과 거의 비슷하게 구성되어 있다는 것이다. 그리고 교육론적 이해와 관련된 부분은 주로 흔히 “敎職科目”이라고 일컬어지는 강좌인 교육학 일반의 과목들과 해당 교과의 지도법에 관한 과목들로써 구성되어 있다. 이러한 구성은 첫째로 교사양성의 전문적 기관으로서의 사범대학이 있어야 하는 근거를 약화시키고, 둘째로 교직의 전문성을 충분히 부각시키지 못하는 취약점을 지니고 있다.

현재 사범대학이 제공하고 있는 교사양성의 프로그램 중에서 교과내용의 부분은 사범대학이 하나의 종합대학 속에 있는 경우에 기초학문대학의 전공과정과 중복되고 있기 때문에 사범대학의 특성은 교직과목의 부분만으로 나타내어지고 있을 뿐이다. 사범대학이 교직과목의 부분만으로 그 특성을 유지한다면, 기초학문대학도 교직과목들을 보완하면 교사양성 과정으로서의 조건을 충분히 갖추게 되는 셈이다. 사실상 교과내용과목과 교직과목으로써 교사양성 과정을 전문화한다는 것만으로는 종합대학 안에서 사범대학이 별도로 있어야 한다는 것을 충분히 정당화하는 근거가 되지 못한다.

그리고 그것은 교사, 특히 중등학교 교사의 직업적 전문성에 있어서도 하나의 취약점으로 작용하고 있다. 교사의 전문성은, 그 전문성을 소유한 징표로서 받게 되는 교사자격증의 소지함으로써가 아니라 그가 교육의 현장에서 직업적으로 하는 일이 그러한 자격증을

소유하지 못한 사람들이 할 수 없는 일을 하고 있을 때 비로소 객관적으로 인정되는 것이라고 할 수 있다. 그렇다면, 고등교육의 과정을 이수하고 교과의 전문적 지식과 교육원리에 관한 전문적 지식을 소유하고서도 그 전문성에 회의를 두려고 하는 이유는 어디에 있는가? 그것은, 전문적인 교사양성과정인 사범대학을 졸업한 사람들이 교육현장에서 직업적으로 하는 일을 사범대학 이외의 대학에서 교직과목만을 이수하고서 혹은 그것을 이수하지 않았고서도 해내고 있거나 해낼 수 있다고 인식되고 있기 때문이다. 물론, 우리는 교사의 전문성에 관한 요건을 교육현장의 요구와는 관계없이 사범대학과 비사범대학의 구별을 위하여 무리하게 강화할 필요는 없다.

그러나, 다음의 두 가지 부류의 교사들을 두고 생각해 보자. 한 부류는 수학의 교과내용에 관한 지식을 충분히 구비하였고 그것을 가르치는 교육의 방법적 원리와 교육 일반에 관한 이해도 어느 수준으로 갖추어 있는 교사들이라고 하자. 그래서 수학의 내용에 관해서 누구보다도 정통해 있으며, 수학의 어떤 문제도 거의 아무런 어려움 없이 풀어낸다고 하자. 그리고 교육방법적 기술도 충분히 갖추고 있어서 그 교사로부터 수학을 학습하는 학생들은 매우 능률적으로 학습해 내고 있으며, 교육의 윤리와 원리에 관해서, 그리고 교육의 정신이나 이념에 대해서도 매우 건전한 신념과 지식을 가지고 있다고 하자. 전통적으로 우수한 교사는 이러한 부류에 속하는 사람들이었으나, 그들의 교과에 대한 관심은 교과 그 자체의 내용에 접근하는 경향을 지니고 있다. 그래서, 우리는 여기서 이러한 부류의 교사를 “內向的 教師”라고 일컫기로 한다.

이에 비하여 다른 한 부류는, 어쩌면 수학교과 그 자체의 내용 전반에 있어서 다소 지식의 폭이 좁고 얕으나 교육의 방법적 기술이나 교육 일반에 관한 이해는 더 깊고 포괄적이며, 거기에다 내향적 교사들이 가지지 못한 다른 자질들을 가지고 있다고 하자. 즉, 이 부류에 속한 교사는 수학은 어떤 성격의 학문이라는 것을 다른 과학이나 예술과 구별해서, 그러면서도 서로 관련시켜 이해하고 있으며, 인간의 문명사에서 수학이라는 학문이 어떠한 위치에 있어 왔으며, 우리의 일상적인 삶의 질과 다른 학문의 발달에 어떤 영향을 미쳐 왔으며, 어떤 종류의 수학적 사고가 어떤 사회-문화적 배경을 가진 곳에서 발달하였으며, 수학의 발달에 영향을 준 역사적 사건이나 추세로는 어떤 것이 있으며, 오늘의 수학은 어떤 과정을 통하여 성립된 것이며, 미래의 수학은 어떤 방향으로 발달할 것이라는 것 등에 관한 지식을 소유하고 있다고 하자. 이러한 교사는 교과에 대한 시간적-공간적 이해의 폭이 넓고, 교과의 내용 그 자체에 관심을 한정하지 않으며, 그 내용을 초월하여 그 내용에 접근하는 포괄적인 설명력을 가진다. 그래서, 우리는 여기서 이러한 부류의 교사를 “外向的 教師”라고 일컫기로 한다.

물론, 전문성의 제도적 수준은 관계적이어서 당시의 사회적 여건에 따라서 결정되는 것이기 때문에 앞서 설명한 외향적 교사로서의 자질을 가진 사람들에게만 수학 교사의 자격

증을 수여해야 한다고 주장하는 것은 지나친 전문화의 요구라고 할 수 있다. 그리고 외향적 교사가 가진 자질, 그것은 내향적 교사와는 달리 교과 내용의 이차원적 이해라는 수준에 도달한 사람들이지만, 그 자질이 수학을 수업하는 현장에서 직접적으로 전달되거나 발휘될 것으로 기대할 수도 없거니와 그렇게 된다고 해도 그것으로 인하여 그 교사를 탁월한 수학 교사라고 하기도 어렵다. 그러나, 우리가 성장하는 세대의 사람들에게 수학을 가르친다는 것은 수학자가 하는 전문적인 탐구의 활동 내용 그대로를 할 수 있게 하거나, 그 수학자의 대열에 참여시켜 수학이라는 전문적인 학문의 세계에 입문시키는 일을 의미하는 것만은 아니다. 수학을 가르친다는 것은 수학을 통하여, 수학과 더불어, 수학에 의해서, 혹은 수학에 비추어 객관적으로 존재하는 자연과 인간의 세계, 그리고 자신과 자신의 삶을 이해하는 안목이나 사고의 틀을 제공하며, 그러한 삶의 방식을 개발하고 창조하는 능력을 도야하는 일까지를 포함하는 것이다. 그렇다면, 외향적 교사가 가진 폭넓은 자질은 그것이 직접적인 지도의 내용이 되지 않는다고 하더라도 내향적 교사들과는 엄청나게 다른 조건으로 수학교육의 상황에 임하게 한다.

그러한 외향적 교사의 방법적 기술과 직업적 행동은 공식적인 교육과정의 운영에서만 아니라, 일상적인 상황에서 인격의 전체가 탁월한 잠재적 교육과정의 요소로서 교육적 영향을 발휘하게 될 것이다. 그러한 외향적 교사는 지식의 소유와 전달에 탁월한 기능인이 아니라, 그 교과와 세계에서 살면서 그 세계를 경험하고자 하는 사람들을 위한 탁월한 안내자가 될 수가 있다. 그 교사가 하는 일은 수학의 개발된 지식을 소개하고 수학적 능력을 도야하는 일에 한정된 것이 아니다.

물론, 우리는 수학 교육의 과정에서 수학자적 잠재력을 가진 사람을 발굴하고자 하기 때문에, 수학적 능력의 일차적 특징, 즉 논리적 사고, 형식적 조작, 추상적-상징적 사고의 기술에 있어서 탁월한 능력을 가진 사람을 찾고자 하며 또한 그런 능력의 소유자를 체계적으로 훈련시키고자 한다. 그러나, 그것은 수학적 작업 혹은 수학적 행위를 해낼 수 있는 사람을 발굴하는 일이 아니라, 수학이라는 학문과 더불어 의미있는 삶을 영위할 잠재력을 지닌 사람을 발굴하는 일이다. 수학이라는 학문은 단순한 기능적 작업이나 단순한 고도의 기술적인 행위가 아니다. 적어도 우리는 수학을 통하여 접근할 수 있는 세계, 수학적 질서의 세계를 상정할 때, 비로소 수학은 교육할 가치를 지니는 것이다.

교사관에 따라서는 교사가 어떤 교과를 가르치기 위해서는 교육의 방법적 기술보다는 교과의 내용에 관한 지식이 더 중요한 것이라고도 한다. 그리고 교육의 방법적 기술도 교과의 내용을 떠나서 생각할 수 없는 것이라는 주장도 있다. 나는 이러한 생각이나 주장은 건전한 상식에 기초한 것이라고 생각한다. 분명히 교육의 방법은 내용과 무관하게 활용될 수 없으며, 내용이 없는 방법적 기술은 공허한 것이다.

그러나, 교과의 내용에 관한 지식이 어떤 종류의 지식이어야 하느냐에는 일반적으로 인

식되고 있는 바와 같은 교과와 내용적 명제 혹은 일차원적 이해의 수준만이라고 하기는 어렵다. 교과를 가르친다는 것은 단순히 그 내용을 전달하는 것만은 아니다. 그리고 그것은 그 내용을 효과적으로 학습하게만 하는 것도 아니다. 우리가 교과를 가르친다는 것은, 그것의 포괄적이고 전체적인 의미로 볼 때, 조직된 지식을 전달하는 단순한 기능적 행위가 아니라, 그 교과를 통하여 세계를 보게 하며, 그 교과와 더불어 삶의 의미와 가치에 접근하게 하며, 그 교과에 의해서 삶의 원리를 제공하는 것까지를 포함한다. 이러한 포괄적인 교과교육의 개념은 “교과와 지식”만이 아니라 “교과에 관한 포괄적이고 체계적인 지식”을 소유할 것과 교육 일반에 대한 균형있는 이해에 도달해 있기를 요구한다.

적어도 그러한 포괄적 의미의 교과교육을 감당할 수 있기 위해서는 교과내용 그 자체의 “건조한” 지식만으로, 그리고 그러한 지식을 가르치는 “단조로운” 기능적 기술만으로는 결코 충분하지가 않다. 한 교과와 교육에 담당하는 교사는 적어도 그 교과와 세계에서는 학생에 대하여 삶 전체를 함께 하는 동반자의 위치에 있어야 한다. 교사가 되게 하는 길은 그러한 동반자로서의 자격을 구비하는 과정이며, 그 과정은 교과와 교육의 세계를 포괄적이고 균형있게 연결짓는 프로그램으로 조직되어야 한다.

참 고 문 헌

- 이계순, 영어교육. 서울:개문사, 1986.
- 이돈희, 교육철학개론. 서울:교육과학사, 1983.
- 이원순 외 공저, 역사교육론. 서울:삼영사, 1980.
- 정원식 외 공저, 교과교육원리. 서울:능력개발사, 1975.
- Dewey, J. *Democracy and Education*. New York: The Macmillan, 1916.
- Hansen, J.F. *Sociocultural Perspectives on Human Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1979.
- Hirst, P.H. “Educational Theory,” J.W. Tibble, ed. *The Study of Education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1966.
- Hirst, P.H. “Liberal Education and the Nature of Knowledge,” R.D. Archambault, ed. *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1965.
- Hook, S. *Education for Modern Man*. New York: Alfred A Knopf, 1967.
- Peters, R.S. “Education as Initiation,” R.D. Archambault, ed. *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1965.
- Phenix, P.H. *Realms of Meaning*. New York: McGraw-Hill, 1964.
- Scheffler, I. “Philosophies of and the Curriculum,” J.F. Doyle, ed. *Educational Judgements*.

London: Routledge and Kegan Paul, 1966.

Smith, B.O. ed. *Education and Structure of Knowledge*. Chicago: Rand McNally, 1964.

Spencer, H. *Education: Intellectual, Moral and Physical*. London: G. Manwaring, 1961.

The Nature and Tasks of the Educational Theory of Subject-Matter Teaching

by Don-Hee Lee

Abstract

Teacher education programs mostly consist of a system of knowledge on teaching subject-matters, on the one hand, and a series of educational principles, on the other hand. When we assume that there may be possibly developed an area of educational study as a link between subject-matter and educational practice, the major universe of theoretical discourse has been preoccupied by ideas of teaching methods. Such a preoccupation may not be irrelevant for both the construction of educational theories on subject-matter teaching and the programming of teacher training activities.

But I think justifiably to develop a more inclusive system of educational studies on subject-matters for such a comprehension that they could be understood not only within its own substantial system of knowledge but also in related perspectives. For a comprehensive understanding of a given subject-matter as an educational inquiry, there may be a variety of intellectual activities, namely, philosophical and historical analyses and explications, and reviews in perspectives from social sciences and other related studies.

Teaching profession cannot be simply identified to be a technical job which is a routine practice of rules of action. It is rather a judgemental activity in setting-up of educational goals, organization of content, and determination of methods, by virtue of and on the basis of theoretically comprehensive ideas and practically balanced experience of education.