

Revisit of Learner-Centered Education: Focusing on Universal Teaching & Indirect Communication

Ryu, Jae-Hoon*(Institute of ICT Planing & evaluation)

You, Yeong-Mahn**(Hanyang University)

ABSTRACT

This study raises questions about the concept of learner-centered education. The purpose of this study is to clarify this problem by comparing traditional educational method, indoctrination, with two alternative educational methods of Rancière's universal teaching and Kierkegaard's indirect communication. Rancière's universal teaching leads students to intellectual emancipation for human intellectual equality. Universal teaching features the instruction without any teacher's linguistic explanation, and in this regard, is in sharp contrast with existing teacher-centered, explanatory-centered, and lecture-centered education. Kierkegaard's indirect communication for the internalization of subjective knowledge pursues teachers' belief on existential attitude dimension by educating beyond the language. In conclusion, by comparing three teaching methods, the very meaning of learner-centered education is to be constituted by the autonomy of learners as the learned capabilities. Learner-centered education depends simply and solely on the participants' autonomy and their wholehearted personal participation in educational activities.

Key words: learner-centered education, autonomy, Rancière, universal teaching, Kierkegaard, indirect communication

* 1548, Yuseong-daero, Yuseong-gu, Daejeon, Korea / E-mail: kmacert@naver.com

** corresponding author: 222, Wangsimni-ro, Seongdong-gu, Seoul, Korea / E-mail: 010000@hanyang.ac.kr

학습자중심교육의 재음미: 보편적 가르침과 간접전달을 중심으로

류 재 훈*(정보통신기획평가원)

유 영 만**(한양대학교)

요 약

학습자의 자율성이 무엇보다 중요한 요소로 인식되고 있는 오늘날, 학습자중심교육은 시대와 사회가 요구하는 교육 패러다임으로 강조되고 있다. 하지만 교육활동에서 학습자의 자율성이 중요하다는 주장, 그리고 학습자의 자율성을 이끌어내는 교육방법을 도입해야 한다는 주장이 타당성을 가지려면, 학습자중심교육이라는 개념에 비추어 이러한 논의가 적합한가에 대한 검토가 필요하다. 이점에서 본 연구의 목적은 학습자중심교육이란 무엇인가를 근본적인 수준에서 밝히는 것이다. 이를 위해 전통적 수업에 대한 대안적 관점의 두 가지 교육방법을 검토한다. 먼저, 인간의 지적평등을 전제로 지적해방으로 이끄는 Rancière의 보편적 가르침을 규명한다. 보편적 가르침은 교사가 일체의 언어적 설명을 하지 않는다는 점에서 기존 교사 중심, 설명 중심, 강의 중심의 교육과 뚜렷한 대조를 이루고 있다. 다음으로, 주관적 지식의 내면화를 위한 교육방법인 Kierkegaard의 간접전달을 규명한다. 간접전달은 언어 너머의 것을 언어로 전달하기 위해 교사의 실존적 자세와 역할의 중요성을 강조한다. 마지막으로 전통적 수업, 보편적 가르침, 간접전달의 세 가지 교육방법을 비교한다. 이상의 논의를 통해 학습자중심교육이란 학습결과로서 학습자의 자율성을 추구하는 것으로 요약할 수 있으며, 이것은 교육의 주체들이 각자의 자율성을 발휘하여 교육활동에 적극적이고 능동적으로 참여할 때 비로소 가능해진다는 것을 시사한다.

주요어: 학습자중심교육, 자율성, Rancière, 보편적 가르침, Kierkegaard, 간접전달

* 제1저자, 정보통신기획평가원 책임, E-mail: kmacert@naver.com

** 교신저자, 한양대학교 교육공학과 교수, E-mail: 010000@hanyang.ac.kr

논문투고 2019. 04. 23 / 1차 심사 2019. 05. 03 / 2차 심사 2019. 07. 08 / 심사완료 2019. 07. 19

I. 서 론

오늘날 우리나라에서 이루어지는 일체의 교육—성인교육, 평생교육, 기업교육, 학교교육, 유아교육 등—에서는 ‘학습자중심교육(learner-centered education)’이 강조되고 있다. 학습자중심교육은 과거와 같이 획일식, 주입식, 설명식 교육만으로 학습자 개개인의 다양한 능력의 발현과 요구를 충족시킬 수 없으며, 경쟁이 심화되는 글로벌 환경에 대처할 수 없다는 위기의식 속에서 태동하였다(강인애, 주현재, 2009). 학습자중심교육은 전통적 교육에서 간과되어 왔던 학습자의 역할과 중요성을 부각시키는 한편, 학습을 개별적, 주체적, 자율적 활동으로 해석함으로써 교육활동의 주체에 대한 관점을 교수자 중심에서 학습자 중심으로 전환되도록 촉진하였다(김신일, 박부권, 2005). 오늘날 학습자중심교육은 지식과 학습에 대한 인식의 변화에 따라 시대와 사회가 요구하는 교육 패러다임으로 자리 잡았다.

그간 학습자중심교육의 개념은 학자마다 다양하게 정의되어 왔으나, 여기에는 ‘학습’과 ‘학습자’를 강조한다는 한 가지 공통점이 있다(강인애, 주현재, 2009; 김신일, 박부권, 2005; 권낙원, 2001, 길형석, 2001; 정민승, 2012; American Psychology Association, 1997; Lea, Stephenson, & Troy, 2003). 전통적 교육이 교수자중심의 교육활동을 강조해 왔음을 감안한다면, 그 대안으로 대두된 학습자중심교육이 학습과 학습자를 강조하는 것은 당연한 귀결이다. 또한, 이로 인해 교육활동에서 학습자의 주체성, 자율성을 회복시킨 것은 학습자중심교육의 커다란 공헌이며, 이를 과소평가할 수 없다. 그러나 학습자중심교육에는 오직 학습자와 교육내용의 관계가 있을 뿐, 교수자와 학습자의 관계는 없다. 학습자중심교육이 교육의 주체로서 학습자의 역할을 지나치게 강조한 나머지 오직 ‘학습’에 관심을 두고 ‘교수’를 간과하면, 그 공헌에도 불구하고, 그것이 극복하고자 했던 전통적 교육의 과오—교수와 학습 간의 관계를 인위적, 대립적 관계로 설정하는 것(배영주, 2005)—을 답습하는 것이다.

일부 학습주의자들은 학습이 이루어지기 위해 교수가 반드시 필요한 것도 아니며, 교수가 이루어지면 필연적 결과로 학습이 반드시 발생하는 것도 아니라고 주장한다(박부권, 2005). 물론 교수자의 지도를 받아 수행하는 학습활동뿐만 아니라 교수자의 지도를 따르지 않고 교수자 없이 학습자가 독자적 주체가 되어 영위하는 학습활동이 분명 존재한다(김신일, 2005). 하지만, 교육(또는 수업)은 ‘가르치는 일(교수)’과 ‘배우는 일(학습)’을 모두 포함하는 것이다. 학습은 분명 학습자의 내면에서 일어나는 모종의 개인적 변화지만, 그 변화가 의미를 갖기 위해서는 교수자의 가르침이 필요하다. 학습자중심교육이 학습자의 자기주도성이나 자율성을 강조한다고 하여 교수자의 역할을 지나치게 축소할 필요는 없다(배영주, 2005). 오히려 학습자의 자율성은 학습자 혼자서 배양할 수 없으며, 교수자와 상호의존을 전제로 한다는 점에 주목할 필요가 있다(심승환, 2014; Lea, Stephenson, & Troy, 2003).

교육을 학습자와 교수자 간의 모종의 상호작용을 어떻게 규정하는가의 문제로 본다면, 학습자중심교육에서도 주체들 간의 관계를 재정립할 필요가 있다. 즉, 학습자중심교육을 자기

주도학습(self-directed learning), 경험학습(experiential learning), 전환학습(transformative learning), 무형식학습(informal learning) 등과 같이 특정 유형의 학습을 지칭하는 것으로 한정하지 않고 교수를 포함한 개념으로 정의한다면, 학습자와 교수자의 상호협력 관계를 재설정해야 한다. 이를 위해서는 ‘자율성’에 대한 논의가 필요하다. 다소 소박하게 표현하면, 학습과정에서 ‘학습자의 자율성’을 강조하는 만큼 교수과정에서 ‘교수자의 자율성’도 보장될 필요가 있다. 이것은 일종의 변증법적 지양(止揚)이다. 즉, 교수자의 자율성을 강조하는 교육주의(正)의 장점과 학습자의 자율성을 강조하는 학습주의(反)의 장점을 포함하는 새로운 학습자중심교육 패러다임의 출현(습)을 의미한다.

최근에 각광을 받고 있는 교육방법들, 예컨대 플립러닝(flipped learning), 무크(mook), 반응중심학습 등은 교육활동에서 학습자의 적극적인 참여와 역할을 끌어내는 것을 최우선의 과제로 삼고 있으며(구리나, 2017), 또한 자기주도학습은 학습자중심교육의 전형이 되어 교육의 분야나 대상과 상관없이 도입되고 있다. 그러나 교육활동에서 학습자의 자율성이 중요하다는 주장, 그리고 학습자중심교육을 도입해야 한다는 주장이 타당한 것이 되려면, 학습자중심교육의 개념에 비추어 이러한 논의에 대한 검토가 필요하다. 이점에서 본 연구의 목적은 우리에게 친숙한 학습자중심교육이란 무엇인가를 근본적 수준에서 밝히는 것이다. 이를 위해 전통적 수업에 대한 대안적 관점의 두 가지 교육방법에 대해 살펴보고, 이를 통해 진정한 의미에서의 학습자중심교육이란 무엇인가를 구체적으로 논의하고자 한다.¹⁾

II. 이론적 배경

1. Rancière의 보편적 가르침(universal teaching)

프랑스 철학자 Jacques Rancière(1940~)는 교사 설명중심의 전통적 교육을 ‘유식한 자’(교사)와 ‘무지한 자’(학생) 사이의 불평등을 조성하는 ‘바보 만들기(abrutissement)’로 비판하며, 지적 평등과 지적 해방의 관점에서 새로운 교육(보편적 가르침)을 제시하였다(주연제, 김회용, 2014). 오늘날 교육 분야에서 Rancière의 보편적 가르침에 열광하는 이유는 그것의 성격이 학습자중심교육의 이상형(ideal type)에 가깝기 때문이다(정민승, 2005, 2012).

Rancière(2008)은 그의 저서 「무지한 스승」에서 지능과 교수에 관한 기존의 통념을 뒤집는 Joseph Jacotot(1770~1840)의 교육적 실험을 소개한다. 1818년 벨기에 루뱅 카톨릭 대학

1) 전통적 교육에서 ‘교수(teaching)’를 ‘전통적 수업’이라는 통상적 용어로 표기하였으나, 엄밀히 말해, 본 연구에서 비판하는 설명중심의 주입식 ‘수업’은 실지로 ‘교화’에 가깝다. ‘교화(indoctrination)’는 학생이 교육내용을 무조건 수용하게 만드는 교수이며, ‘수업(instruction)’은 학생의 이해에 기반하여 교육내용을 수용하게 만드는 교수이다(이홍우, 2015). 교화와 수업에 대한 자세한 설명은 이홍우(2015)를 참고.

의 프랑스어 강사인 Jacotot는 네덜란드 학생들에게 프랑스어를 가르쳐야 했다.²⁾ 그런데 그는 네덜란드어를 알지 못했고 학생들은 프랑스어를 알지 못했기 때문에 프랑스어-네덜란드어 대역본을 학생들에게 주고 통역을 통해 그 책을 반복해서 읽고 외우도록 했다. 학생들은 단어를 하나하나 비교해보며, 그것의 의미를 유추하고 그것의 변화하는 원리를 스스로 파악했다. 수업이 끝난 뒤 학생들은 거의 완벽하게 프랑스어로 자신의 의견을 말하고 쓸 줄 알게 된다. Rancière는 이 실험의 결과를 다음과 같이 고찰하였다.

학생들은 설명하는 스승 없이도 배웠다. 그렇다고 그 어떤 스승도 없이 배운 것은 아니다. 학생들은 전에는 알지 못했지만 지금은 안다. 그러므로 자코토는 학생들에게 무엇인가를 가르쳤다. 하지만 자신의 어떤 학식도 전달하지 않았다. 학생이 배운 것은 스승의 학식이 아니었다. 자코토가 스승인 까닭은 그의 학생들을 그들 혼자서 빠져나올 수 있는 고리 안에 가둬두도록 명령했기 때문이다. 그는 자신의 지능을 그 일에서 빼냄으로써 학생들의 지능이 책의 지능과 씨름하도록 내버려 두었다. 설명해주는 스승의 실천이 묶어주는 두 기능인 식자의 기능과 스승의 기능이 그런 식으로 분리되었다(Rancière, 2008, p. 29).

요컨대, Rancière의 보편적 가르침이란 교사의 설명을 통해 무언가를 알려주는 것이 아니라 학생의 알고자하는 의지와 욕구를 불러일으키는 것이다. Rancière(2008)는 전통적 수업에서 교사의 설명이 필요한 이유가 학생 혼자서 교육내용을 이해할 수 없다는 것을 전제하고 있기 때문이라고 주장한다. 이점에서 교사의 ‘설명하기’는 학생의 지능이 교사의 지능보다 열등하다는 인식을 주며, 심지어 스스로 학습하려는 의지마저 빼앗아 버리기 때문에 그는 교사의 설명하기를 ‘바보 만들기’로 간주한다(Rancière, 2008). 따라서 그는 전통적 교육에서 교사의 주요한 역할로 간주되어 온 ‘설명하기’를 그만두어야 한다고 주장한다. 교사가 ‘설명하기’를 그만둘 때, 비로소 ‘식자의 기능’과 ‘스승의 기능’이 분리되어 진정한 가르침이 이루어질 수 있다. 이때 ‘식자의 기능’은 모종의 지식을 전달하는 것이고 ‘스승의 기능’은 알고자 하는 의지를 갖도록 만드는 것이다.

Rancière(2008)에게 의지는 인간의 지적 행위를 가능하게 하는 필연적인 힘이다. 의지는 인간이 자신의 욕구를 달성하는 과정에서 욕구 달성을 위해 필요한 지적 능력을 잘 사용할 수 있도록 계속해서 그 욕구에 주의(attention)를 기울이도록 만든다. 인간은 “지능의 시중을 받는 의지”라는 말에서 알 수 있듯이, Rancière는 지능과 의지의 관계에서 의지를 우위에 둔다(Rancière, 2008, p. 104). 즉, 학습 성과가 낮은 학생은 학습 성과가 높은 학생보다 지적 능력이 낮은 것이 아니라, 학습하고자 하는 욕구가 덜 절박하기 때문에 상대적으로 학습에 주의를 덜 기울였고, 이에 따라 차이가 발생한다(Rancière, 2008). 즉, 보편적 가르침은 학생들 간에 학습 성과의 차이는 지능의 불평등에 있는 것이 아니라, “주의의 불평

2) 일부에서 학생과 교사를 제도권 교육에 한정하여 사용하는 경우도 있으나, 본 연구에서는 학생과 학습자, 교사와 교수자를 동일한 개념으로 간주하고, 맥락에 따라 혼용하여 사용한다.

등”에서 발생한다고 전제한다(Rancière, 2008, p. 103).

이와 같이, 기존의 통념에서 벗어난 보편적 가르침은 유식한(savant) 스승이 아니라, 무지한(ignorant) 스승에 의해 이루어진다(Rancière, 2008). 이때 무지한 스승은 가르칠 내용에 대한 지식이 없는 스승이다. 즉, 내용전문가(Subject Matter Expert)가 아닌 무지한 스승은 학생에게 어떤 앎도 전달할 수 없다. 그럼에도 불구하고 그를 스승이라 부를 수 있는 이유는 그가 학생의 앎의 원인이 되기 때문이다. 그가 학생의 앎의 원인이 될 수 있는 것은, 전통적 수업과 같이 지능의 우위에 있는 교사의 ‘설명에 의한 가르침’에 의존하는 것이 아니라, 학생이 배우고자 하는 의지를 지속적으로 갖도록 만드는 ‘의지에 의한 가르침’을 실행하기 때문이다. 이를 통해 학생은 교사의 지능에 속박되지 않고 자신의 지능과 문자(책)에 적힌 글, 책의 지능의 연결을 통해 스스로 앎에 이르게 된다(Rancière, 2008).

Rancière(2008, p. 58)는 학생이 자신의 고유한 지능을 쓰도록 강제한다면, 스승은 알지 못하는 것을 학생이 홀로 배울 수 있으며, 이러한 원리를 “전체 안에 전체가 있다”라는 말로 표현한다. 즉, 배울 내용을 이미 알고 있는 내용과 연관시키는 과정을 통해 자신의 앎을 확장해 나가면 한 권의 책으로도 모든 것을 배울 수 있게 된다는 것이다(주연제, 김회용, 2014). 이에 따르면, 보편적 가르침은 학생의 지능과 교사의 지능이 같다는 것을 인지하고, 교사와 학생 사이의 최소한의 연결고리만을 제시하여 학생이 자신의 지적 능력에 대한 믿음을 가지고 스스로 학습한 것을 원래 알고 있는 것들과 연결시켜 나가도록 교사의 의지로 학생의 의지를 강제하는 일이다(주연제, 김회용, 2014). 이와 같이 Rancière(또는 Jacotot)의 보편적 가르침은 교사와 학생의 지적 평등을 전제로 학생을 지적 해방에 이르게 하는 교수이다. 지적 평등(intellectual equality)이란 모든 사람은 동등한 지적 능력을 갖고 있다는 것이며, 지적 해방(intellectual emancipation)은 자신의 지적 능력이 타인의 지적 능력에 비해 결코 열등하지 않다는 것을 주체적으로 자각하는 일이다(목영해, 2012). 따라서 보편적 가르침은 지적 평등에 대한 믿음을 가진 해방된 자가 학생 자신의 학습에 대한 의지와 그가 가진 지적 주체로서의 자율성을 자각하도록 촉진하는 것이다.

한편, 보편적 가르침은 그 특성상 일반적인 교육방법으로 볼 수 있는가 하는 의문이 생긴다. Rancière(2008)의 주장처럼, 지적 해방이 소외된 자들이 사회나 우월한 자(교사, 정치인 등)가 정하는 자리에 안주하지 않도록 하는 것이라면, 이것은 개인이 갖고 있는 최고의 가능성을 이끌어 내는 행위가 아니라, 손상된 것(의지 부족)을 고치는 행위일 뿐이다. 즉, 보편적 가르침은 소외된 자를 해방된 개인으로 만드는 방법이지 사회 질서와 범주에 적합한 인재를 양성하는 교육방법이 아니다(주형일, 2012). 따라서 Rancière가 강조했듯이, 보편적 가르침은 학교교육과 같은 제도권 교육 내에서 실천하기 어려우며, 개인적 차원에서만 가능하다. 하지만, 여전히 보편적 가르침을 일반적인 교육방법으로 확대하고자 하는 시도가 지속적으로 이루어지고 있다(유동걸, 2018; Pelletier, 2012).

2. Kierkegaard의 간접전달(indirect communication)

덴마크 철학자 Søren Aabye Kierkegaard(1813~1855)는 올바른 기독교인의 형성을 위해 Socrates의 교육방법을 정련하여 간접전달을 제안하였다. 본 절에서는 Kierkegaard의 간접전달을 교육이론의 관점에서 해석한 연구(임병덕, 2003; Manheimer, 2003)에 기반하여 교사의 모습, 학생의 심리상태, 전달방식을 중심으로 Socrates의 교육방법(아이러니, 에로스, 회상이론)과 예수의 교육방법(패러독스, 상심의 가능성, 간접전달)을 비교함으로써 교육방법으로서의 Kierkegaard의 간접전달을 요약, 정리하였다.

교사로서 Socrates의 모습은 ‘아이러니(irony)’로 표현된다. 이것은 의식적 무지(意識的 無知)의 방법을 구사하는 교사의 자세를 가리킨다(임병덕, 2003). Socrates는 무지를 가장하여 학생에게 접근해 그가 스스로 진리를 발견할 수 있도록 도와준다. 이때 Socrates는 직접 지식을 전달하는 것이 아니라, 학생에게 적절한 질문을 통해 그가 가진 상식적 견해를 부정함으로써 스스로 무지를 확인하도록 만든다. 교육방법의 관점에서 무지를 가장한 Socrates의 자세에 이끌린 학생들이 그에게서 진리를 얻고자 한다는 점이 중요하다. Socrates는 짐짓 무지를 가장한 채, 학생의 주변을 배회하며 유혹하다가 학생이 진리를 열망하여 그에게 손을 내밀게 되는 상태에 이르면, 오히려 학생에게 일체의 관심을 두지 않고 잠적한다. 이때 학생이 Socrates에게 진리를 얻고자 뒤쫓는 상태, 즉 학생의 진리에 대한 열정이 절정에 이른 상태를 ‘에로스(eros)’라고 일컫는다(Manheimer, 2003). 교사로서 Socrates는 아이러니를 통해 학생이 자신과 동일하게 무지하다는 것(현실성)을 자각시키고, 그를 자신과 동일하게 진리(가능성)에 대한 열망을 가진 에로스적 상태로 만든다(임병덕, 2003).

Socrates의 교육방법은 ‘회상이론’이다. 회상이론은 인간이 전생을 하면서 원래부터 자신의 내면에 갖고 있던 진리를 완전히 잊고 있는 상태이기 때문에 교사가 그것을 상기하도록 도와주기만 하면 학생 스스로 진리에 도달할 수 있다는 이론이다. 따라서 교사의 역할은 지식을 전달하는 것이 아니라, 산파와 같이 학생이 스스로 지식을 상기할 수 있도록 도와주는 것이다. 그러나 Kierkegaard는 이러한 플라톤적 Socrates 해석이 진정한 의미에서 Socrates를 제대로 이해하기 어렵게 만든다고 주장하며, 회상이론을 다르게 해석한다. 이에 따르면, 시간 속에서 살 수 밖에 없는 인간이 과거의 완전한 상태로 돌아간다는 것은 불가능하다. 따라서 회상은 학생의 진리추구 열정을 촉진하기 위해 부득이하게 ‘학생의 바깥에 있는 지식이 그의 내면 깊은 곳에 도달하도록 해야 한다’는 지식 획득과정을 비유적 표현이라는 것이다(임병덕, 2003). 즉, 회상이론은 학생이 지식을 철저하게 이해하도록 이끌면서 교사의 역할을 감추는 고도로 정련된 교육방법이다(임병덕, 2003).

교사로서 예수의 모습은 ‘패러독스(paradox)’로 표현된다. 신적 존재인 예수는 인간에게 가르침을 주기 위해 그와 동일한 모습으로 현현(顯現)하였다. 이 점에서 예수는 신인 동시에 인간인 모순적 존재이기 때문에, 그의 존재 자체가 인간(학생)에게 혼란을 준다. 학생의

관점에서 볼 때, 예수가 전달하는 진리를 받아들일 것인가 의심할 것인가 하는 심연의 뒷앞에 놓일 수밖에 없다. 이때 학생은 예수를 믿고 신앙(진리에 대한 열정적 헌신)으로 나아갈 수도 예수를 의심하고 상심(傷心)에 빠질 수도 있다. Kierkegaard는 학생이 상심에 빠질지 신앙으로 나아가는지 고뇌하는 그 순간에 학생의 심리상태를 ‘상심의 가능성’로 표현한다. 학생이 신앙으로 나아가기 위해서는 신앙과 상심의 두 방향으로 작용하는 열정이 최고조의 긴장을 이루는 상심의 가능성이 반드시 필요하다(임병덕, 2003). 특히, 상심 가능성이 Socrates의 아이러니적 자세를 대면하는 학생의 심리상태와 본질상 동일하다는 점에서 Socrates와 예수의 교육방법 간의 유사성이 드러난다(임병덕, 2003).

예수의 교육방법은 ‘간접전달’이다. 이것은 예수의 말과 행적을 통해 신앙으로 도약하도록 만드는 것이 목적이다. 이때 핵심은 교사가 패러독스적 존재가 되어야 한다는 점이다. 예수의 패러독스적 존재방식이 그의 말과 행적을 합리적 이해가 불가능한 패러독스로 만든다(임병덕, 2003). 이로 인해 예수의 말과 행적은 신앙의 대상인 동시에 의심의 대상이 되며, 그가 패러독스적 존재—신인 동시에 인간—임을 알게 하는 방법인 동시에 열정을 불러일으키는 방법이 된다(임병덕, 2003). 그러나 현실적으로 인간인 교사가 예수와 같은 패러독스적 존재가 될 수 없다. 따라서 교사가 도달할 수 있는 최고의 상태는 Socrates이다. 문제는 Socrates의 교육방법이 진리에 대한 부단한 추구 그 자체에 관심이 있을 뿐, 예수의 교육방법과 같이 진리 그 자체를 제공하지는 못한다는 점이다(임병덕, 2003). 이 점에서 인간 교사의 간접전달은 그 한계—교육의 ‘우연적 계기’에 불과함—를 갖는다.

하지만 Kierkegaard는 교사로서의 Socrates에서 패러독스적 모습을 찾아낸다. 그것은 진리에 대한 그의 열정, 즉 변화하는 시간(유한) 속에서 끊임없이 영원한 진리(무한)를 추구하는 자세이다. 이러한 인간인 교사의 패러독스적 자세를 Kierkegaard는 ‘모순관계에 있는 두 요소의 종합’이라는 도식으로 해석한다(임병덕, 2003). 이 도식은 교사의 위치, 개인과 진리, 교사와 학생, 삶의 단계 등의 관계를 포함하는 기본 원리이며, Kierkegaard의 간접전달은 교사의 패러독스적 자세로 구체화된 이 원리를 전달의 방법으로 체계화한 것이다(임병덕, 2003).³⁾ Kierkegaard의 간접전달은 단순히 언어적 또는 수사학적 기법이 아니라, 언어 너머의 것을 전달하는 것, 즉 교사의 실존적 삶과 그의 가능성이 반영되어 있는 전달 방식이다(Manheimer, 2003). 이때 간접이라는 말은 전달하는 사람(교사)과 분리될 수 없는 지식을 전달받는 사람(학생)과 분리되지 않도록 전달해야 하는 복잡한 방법적 원리를 의미한다(임병덕, 2003). 이러한 간접전달의 핵심 원리는 ‘이중반사(double reflection)’이며, 이것은

3) Kierkegaard는 자아발달을 가능성과 현실성의 관계라는 구조가 ‘심미적 단계’, ‘윤리적 단계’, ‘종교적 단계’를 거치면서 변화하는 과정으로 규정하였다(임병덕, 2003). 각각의 단계는 ‘개인의 경험’, ‘보편적 인간성’, ‘신적 가능성’을 자아의 표준으로 삼는다. 세 가지 단계는 자아발달의 위계적 순서로 해석하거나, 삶의 구체적인 상황에서 동시에 공존하는 삶의 여러 가능성(연동적 균형)으로 해석할 수 있다(임병덕, 2003).

‘일차반사(first reflection)’와 ‘이차반사(second reflection)’로 구분된다(Manheimer, 2003).

일차반사는 교사가 자신이 전달하고자 하는 내용을 적절한 언어로 표현하는 것이며, 이차반사는 일차반사를 통해 수용된 관념이 학생 자신의 삶이나 행위에 다시 반사되어 자신을 새롭게 규정하는 것을 의미한다(김승호, 2004). 일차반사는 개인의 인식을 변화시키는 관념을 받아들이는 것이며, 이차반사는 교사의 실존과 분리 불가능한 관념에 대한 삶의 태도를 받아들이는 것이다. 일차반사와 이차반사는 논리적으로 구분되지만, 시간적으로 동시에 이루어진다. 진정한 삶은 이차반사에까지 도달한 것이며, 그때 비로소 교사는 그의 실존적 삶과 분리될 수 없는 체계 또는 구조적 지식을 제대로 전달할 수 있는 조건을 만족한다(김승호, 2004). 일차반사의 결과로서의 관념의 획득은 “언어적 설명이나 행동적 지시 등을 통하여 직접 전달하는 것이 얼마든지 가능”하지만, 이차반사의 결과로서의 학생의 변화는 “교사의 실존적 삶을 통하여 간접 전달”될 수밖에 없다(김승호, 2004, p. 18).

3. 자율성(autonomy)

자율성(autonomy)은 고대 희랍어에서 ‘자기 자신(self)’을 뜻하는 ‘autos’와 ‘법(rule)’을 뜻하는 ‘nomos’의 합성어로서, 문자 그대로 자기규율(self-regulation), 자기지배(self-government), 자기주권(self-sovereignty), 자기결정(self-determination) 등을 의미한다(송윤진, 2017). 요컨대, 자율성이란 주체가 스스로 기준(norm)을 세워, 그것에 비추어 행위를 하거나 가치를 평가한다는 뜻이다(Chene, 1983). 자율성의 기준은 철저히 주체의 내부에 존재한다. 이때 기준이 내부에 존재한다는 말의 의미는 주체가 스스로 기준을 세운다는 점을 강조한 것이다(배영주, 2005). 따라서 학습자의 자율성이란 학습자가 학습활동을 수행할 때 교수자의 간섭과 지배를 받지 않고 스스로 판단하고 행동하는 것이며, 이러한 학습에 대한 결정이 학습자의 내적 기준에 따라 이루어지는 것을 의미한다. 그러나 기준이 내부에 존재한다는 것은 학습자 혼자에게만 의미 있는 기준을 마음대로 설정, 변동, 폐기한다는 의미가 아니다(배영주, 2005). 외부에서 주어진 지식이나 관념 등이 없이는 학습자 내부에 존재하는 자율성의 기준을 변화시킬 수 없다(이홍우, 2009).

그간 자율성에 관한 논의는 다양한 관점에서 수행되었으나, 교육과 관련해서는 주로 개인의 자율적인 선택한도에 초점을 맞춰 왔다(심승환, 2014). 하지만 이 관점을 따르면, 학습자와 교수자의 자율성은 대립적인 것으로 이해될 수밖에 없다. 따라서 본 연구에서는 자율성의 의미를 과정적, 결과적 측면에서 접근하는 Fromm(2012)의 주장에 주목한다. 이에 따르면 자율성은 ‘무엇으로부터의 자유’와 ‘무엇을 위한 자유’로 구분한다. 전자는 모든 ‘속박’으로부터 해방되는 것(소극적 자유)이며, 후자는 그 속박에도 불구하고 자신의 자유와 개성을 적극적으로 실현하는 것(적극적 자유)이다(Fromm, 2012). 전자는 자유(freedom)이며, 후자는 자율(autonomy)이다(김용욱, 2017). 인간은 소극적 자유를 통해 그를 읊아매는

속박으로부터 해방될 수 있지만, 이것은 억압에서 일시적으로 풀려날 때 발생하는 일시적인 느낌일 뿐이다(김용욱, 2017). 물론 이러한 소극적 자유도 확장시켜 나가야 하지만, 이를 탐닉하게 되면 자기파멸로 빠지거나 향유하던 자유를 잃어버리게 된다(김용욱, 2017).

반면, 적극적 자유는 개인의 독특성을 긍정하고 자신의 의지로 자신과 세계를 관련시키는 인격의 자율적 활동이다(Fromm, 2012). 예를 들면, ‘표현의 자유’는 그 중요함에도 불구하고 그것에 절대적 가치를 부여하면, 개인은 자신의 독특성을 잃게 되어 대중의 말을 읊조리거나, 익명성 뒤에 숨어 가짜뉴스를 배포하며, 심지어 이를 악용하는 집단이나 세력에 자신도 모르게 조종당한다. 진정한 표현의 자유는 사적 욕망에 따라 하고 싶은 말을 마음대로 하는 것이 아니라, 이러한 욕망의 유혹에서 자기 자신을 포기하지 않을 때만 가능하다. 자기가 자기에게 규율을 부과하는 자율이 중요한 것은 이러한 이유이다.

Ⅲ. 두 가지 대안적 교육방법에 대한 논의

1. Rancière의 보편적 가르침: 교수로부터의 자유

앞에서 살펴본 바와 같이, Rancière의 보편적 가르침은 기존의 교육에서 당연하게 여기고 있는 교사의 가르침을 전혀 새로운 관점에서 접근한다. 특히, 학습자의 자율성 측면에서 전통적 수업과 보편적 가르침을 비교하면 그 의미가 잘 드러난다. 전통적 수업에서는 문자화된 교육내용의 의미를 교사가 주로 말을 통해 가르치는 교육활동이 이루어지므로 지식이나 기능을 체계적이고 효과적으로 제공할 수 있다는 장점을 지닌 반면, 교사 중심의 일방적인 설명으로 인한 획일적 지식의 주입, 교사의 권위에 의한 학습활동 통제 등으로 학습자의 자율성이 제한된다. 반면, 보편적 가르침에서는 교사의 직접적인 설명이 학습자 스스로 배우고자 하는 의지와 자율성을 저해하고 교사의 의도대로 학습을 통제·억제한다고 주장하면서 진정한 가르침은 교사가 ‘설명하기’를 그만둘 때 가능하다고 역설한다.

일반적으로 지식의 전달 과정에서 많던 적던 교사의 의도—그의 관점에서 조직된 교육내용을 어떻게 전달할 것인가—를 포함하고 있지만, 보편적 가르침에서 교육내용을 알지 못하는 무지한 스승은 어떠한 교육내용도 전달할 수 없으며, 이에 따라 교사의 의도가 개입될 여지도 없다. 이때 교사가 하는 일은 오직 학습자 스스로 학습할 수 있도록 의지와 욕구를 자극하고 강제하는 것(의지에 의한 가르침)이 전부이다. 이 점에서, 보편적 가르침은 다음의 두 가지 의미를 가진다. 첫째, 교육방법에 관한 논의에서 지식이나 교육내용과 같은 인지적 조건이 아니라, 의지나 욕구와 같은 정서적 조건을 중요한 문제로 부각시켰다. 둘째, 교사의 언어적 설명에 의존하지 않고 학습자의 자발적인 힘과 의지를 무엇보다 강조하는 학습자중심교육이다(주연제, 김희용, 2014). 학습자중심교육이란 무엇인가를 파악

하는 본 연구에서 보편적 가르침에 주목하는 이유는 여기에 있다.

하지만, 보편적 가르침에는 다음의 두 가지 근본적인 질문이 제기될 수밖에 없다. 첫째, 교사의 설명하기 없이 가르치는 것이 가능한가 하는 것이다. Rancière의 주장과 같이, 교육에 있어서 의지의 차이에 따라 지능이 발현되는 결과가 달라진다면, 교수자의 역할은 학습자가 이미 가진 지능과 의지가 발현되도록 돕는 것이며, 이것은 교육내용을 모르는 무지한 스승이라도 가르칠 수 있다(주형일, 2012). 또한, 교사가 학생에게 무엇이 가치가 있다는 것을 믿게 하려면, “그 자신이 바로 그러한 믿음을 가지고 살아야” 한다는 점에서(이홍우, 2016, p. 95), 지적 해방에 대한 믿음을 갖고 누구나 지적 해방으로 이끌려는 Jacotot와 같은 무지한 스승도 일종의 교사로 볼 수 있다.

한편, 무지한 스승을 교사라 부를 수 있다고 하더라도, 그가 하는 일이 오직 학생이 스스로 학습할 수 있도록 의지를 자극하고 강제하는 것이라면, 내용적으로는 학습자 스스로 학습의 과정과 절차에 대한 결정권과 선택권을 갖는 독학과 크게 차이가 없어 보인다. 다만 학생이 자신의 지능과 책의 지능을 연결하여 학습을 수행해 나가는 과정에 무지한 스승이 개입한다는 점에서 독학과 구별된다. 이때 어떻게 학생의 의지를 자극하고 강제할 것인가에 대해 구체적으로 정해진 지침이나 전략 같은 것은 없으며, 이것은 교사와 학생의 평등한 관계를 기반으로 학습의 의지를 자극할 수 있도록 교육적인 상황을 만들어 나가는 교사의 역량에 달려있다(주연제, 김희용, 2014). 하지만, 이것은 교사와 학생을 완벽하게 평등한 개체로 설정하는 “천진스러운 낙관주의”에 불과하다(김용욱, 2017, p. 142). 교육의 실천적 사태에서 교사가 학생의 수준으로 내려와 학생과 동일한 존재로 인식되도록 하는 것은 교육이 이루어지기 위한 필수적 조건이지만, 학생이 교사를 자신과 동일한 존재로 인식하는 순간, 역설적으로 학생에게 가장 필요한 것은 교사의 설명이다.

모든 인간은 지적으로 평등하기 때문에 무지한 스승이라도 학생이 스스로 학습하고자 하는 의지만 불러일으킬 수 있다면 누구나 지적 해방에 이를 수 있다는 Rancière의 주장은 매우 근사하게 들린다. 그러나 인간은 평등하게 태어나지만, 서로 다르게 태어난다. 모든 인간이 평등하다는 말은 모든 인간이 똑같다는 말이 아니라, 모든 인간이 기본적인 인간의 자질을 공유한다는 뜻이다(Fromm, 2012). 현실의 인간은 평등한 존재로서의 가능성을 배태하고 있을 뿐, 그 가능성은 결코 완전한 것이 될 수 없다(김용욱, 2017). 물론 교사의 설명하기를 배제함으로써 학생이 교사의 설명에 의지하지 않고 스스로 책의 지능과 씨름하여 학습하게 만들 수 있다는 Rancière의 주장은 전통적 수업과 비교하여 학습자의 자율성을 강조한다는 점에서 의미가 있다. 그러나 문제는 보편적 가르침이 학습자의 자율성에 절대적 가치를 부여한다는 점이다. 이때 학습자의 내부에 있는 자율성의 기준은 변화되지 않으며, 학습자는 자신의 현실적인 내면화 수준에 안주하게 된다. 따라서 보편적 가르침의 결과로 학습자에게 발생하는 변화는 학습자의 내면의 표준을 만족하는 자기중심적 학습활동에 불과하다. 이점에서 보편적 가르침은 교육활동에서 교수의 역할을 지나치게 축소하고

교사의 전문성을 부정하는 일종의 교육무용론에 가깝다.

둘째, 보편적 가르침에서 교사의 설명하기 없이 의지를 가르치는 것이 과연 가능한가 하는 것이다. 보편적 가르침은 보통 의미에서의 가르침(설명하기)과 달리, 학생의 지능을 통해 스스로 교재의 내용을 이해할 수 있도록 학생의 의지를 자극하고 강제하는 일을 의미한다. Rancière에 의하면, 학습자에게 학습하고자하는 의지를 자극하고 강제하는 일은 학습자의 학습에의 욕구, 학습내용에 대한 주의를 갖도록 만드는 것이다. 그렇다면, Jacotot는 학생의 의지를 자극하고 강제하기 위해 어떠한 방법을 취하고 있는가? 이를 설명하기 위해서 Jacotot가 네덜란드 학생들에게 프랑스어를 가르치는 수업의 장면을 상정해 보자.

일반적으로 교육에서 학습자의 의지와 욕구를 불러일으키는 데에는 ‘필요’와 ‘흥미’가 핵심이다(이홍우, 2015). 따라서 Jacotot가 학생들의 의지를 자극하고 강제하는 일도 학생들의 필요나 흥미를 갖도록 하는 일과 크게 다르지 않을 것이라 가정할 수 있다. 먼저, 학생들이 프랑스어를 배우는 이유가 자신의 필요를 충족시키기 위해서라면, 그에게 ‘프랑스어가 왜 필요한가?’라는 질문을 하고, 그에 대해 ‘시험에 합격하기’, ‘생활에 유용하기’ 때문에 필요하다 등의 외재적 가치를 제시해야한다. 반면, 학생들이 프랑스어를 배우는 이유가 프랑스어에 흥미가 있기 때문이라면, ‘프랑스어가 왜 흥미가 있는가?’라는 질문에 만족스러운 해답을 제시하기 위해서는 프랑스어의 여러 가지 특성을 말해주고 그것이 왜 흥미로운지와 같은, 그것의 내재적 가치를 말해야 주어야 한다.

하지만, Jacotot는 학생의 학습 의지를 자극하고 강제하기 위하여 흥미를 유발시킬 수 있는 방법이 없으며, 또한 필요를 충족시키는 방법도 사용하지 않는다. 먼저, 흥미는 학생의 의지를 자극하기 위한 방법이 될 수 있지만, 보편적 가르침은 그 자체적으로 흥미 유발이 불가능하다. 일반적으로 흥미는 개인의 심리적 특성으로 여겨지지만 그것은 개인이 ‘학습해야 할 내용’에 근거한다(이홍우, 2015). 어떤 교육내용에 흥미를 갖기 위해서는 그것이 어떤 종류의 것이며, 그 속에 어떤 가치가 내재해 있는가를 배우지 않으면 안 된다(이홍우, 2015). 따라서 Jacotot가 학생들에게 프랑스어에 대한 흥미를 갖게 하려면, 유일한 방법은 프랑스어가 가지고 있는 내재적 가치를 설명하는 수밖에 없다. 그러나 Jacotot는 책 제목 그대로 무지한 스승이기 때문에 그 자신도 프랑스어를 모르고 그것이 갖는 내재적 가치를 알지 못하기 때문에 학생들에게 그것을 설명하지도 않고 설명할 수도 없다.

다음으로, 필요도 학생의 의지를 자극하기 위한 방법이 될 수 있지만, Jacotot는 학생에게 프랑스어의 필요성을 묻거나 그것과 관련된 대안을 제시하지 않는다. 대신에 그는 학생들이 교육내용에 얼마나 주의를 기울이는지 확인하기 위해 ‘당신이 본 것이 이것이 맞소?’, ‘당신은 그것에 대해 어떻게 생각하오?’와 같은 질문만을 던진다(Rancière, 2008, p. 53, p. 77). 이러한 질문은 학생의 학습하고자 하는 의지를 지속적으로 갖도록 ‘강제’하는 것이다. 이때, Jacotot가 학생의 의지를 강제하기 위한 방법은, 표현은 다소 어색하지만, 오로지 학생에게 그러한 능력이 있기 때문에 그것을 할 수 있다는 것이다. 그는 인간이 쓴 책은 지

능이 동일한 인간이 그것을 제대로 읽기만 한다면 이해하지 못할 것이 없다—전체 안에 전체가 있다—고 주장한다. 하지만 이것만으로 ‘나는 못 하오’라고 말하며 뒤로 물러서는 자신의 지능에 대한 신뢰가 없는 학생들의 심리상태가 ‘나는 하오’로 변화되는 것을 설명할 수 없다. 상황이 이와 같다면, 학생의 심리상태가 ‘나는 못 하오’에서 ‘나는 하오’로 변화하는 것은 Jacotot의 가르침에 의한 효과라기보다 ‘우연적 계기’에 불과하다.

학생이 학습 의지를 지속적으로 갖도록 ‘강제’하는 것도 중요하지만, 학습 의지가 없는 학생의 학습 의지를 ‘유발’하는 일도 필요하다. 앞서 살펴본 것처럼 학생과 동등한 위치에 있는 Jacotot는 어떤 방법으로도 학생의 의지를 불러일으킬 수 없다. 하지만, 그는 내용을 알지 못하지만 가르칠 수 있다는 해방된 자로서 자신의 신념을 실천하고 있다. 즉, Jacotot가 자신이 알지 못하는 내용을 가르치면서 학생의 의지를 불러일으킬 수 있었던 이유는 그가 학생들의 지적 해방을 위한 일종의 ‘롤 모델(role-model)’의 역할을 수행하기 때문이다. 그럼에도 불구하고, Jacotot의 가르침을 통해 학생의 심리상태가 변화하는 것은 단순히 교육을 위한 출발점을 의미할 뿐, 그것을 교육의 종착점이라고 할 수 없다.

2. Kierkegaard의 간접전달: 교육을 위한 자유

어떤 유형의 교육이든지 간에 교사가 학생에게 전달하고자 하는 지식은 단순히 사실·정보, 기능, 태도 등과 같은 단편적인 것이 아니라 이것이 총체적으로 결합된 모종의 사고·판단, 능력, 정신—이하 ‘체계 또는 구조로서의 지식’(류재훈 등, 2017)—이다. 이러한 맥락에서 볼 때, 보편적 가르침에서 학생이 책의 지능을 통해 얻고자 하는 지식도 단순히 사실·정보, 기능, 태도가 아니라 ‘체계 또는 구조로서의 지식’일 것이다. 하지만, Polanyi의 ‘인격적 지식(personal knowledge)’ 개념이나 Oakeshott의 ‘정보와 판단’의 전달에서도 확인할 수 있듯이, 아무리 위대한 저자가 쓴 책이라도 그것은 그의 찌꺼기에 불과하다(이홍우, 2016). 인간이 쓴 책, 즉 그의 형식적 지식에는 그의 인격적이고 암묵적 지식이 일부 반영되어 있지만, 그것이 완전히 반영될 수 없다. 따라서 보편적 가르침에서 보편적 가르침에서 학생의 지능과 연결하려 하는 책의 지능이라는 것도 설명식 수업에서 교사가 전달하는 ‘중간언어(middle language)’와 다르지 않다는 것을 알 수 있다(이홍우, 2016; Bruner, 2017). 이점에서 교사의 지능과 연결이 없이 책의 지능에 연결되어 학생에게 전달되는 지식은 저자와 분리 불가능한 ‘체계 또는 구조로서의 지식’이 아니라, 표층적이고 단편적인 지식(사실·정보, 기능, 태도), 관념, 또는 죽은 지식에 불과하다.

Rancière(2008)은 Socrates가 유식한 스승이며, 그가 자신이 이미 알고 있는 정답으로 학생들을 유도하고 유인하기 위해 질문을 던지기 때문에 그의 산파술을 ‘마보 만들기’라고 비판한다. 그는 해방의 길은 스승이 만들어 놓은 길을 따르는 것이 아니라, 학생이 책의 지능과 연결되어 스스로 길을 개척해 나갈 때 가능하다고 주장한다(주연제, 김희용, 2014).

하지만, 책의 지능도 책의 저자가 만들어 놓은 길을 따라 간다는 점에서 그의 의도로부터 완전히 자유로울 수 없다. 따라서 책의 저자가 만들어 놓은 길을 따르는 것은 해방의 길이며, 교사의 가르침을 따르는 것은 바보 만들기(또는 앞의 길)이라는 Rancière의 주장을 받아들이기 어렵다. 책의 저자가 만들어 놓은 길을 따르는 것이 ‘해방의 길’이라면, 책의 저자와 다른 생각을 하게 만드는 것이 ‘해체의 길’이다. 전자가 책의 저자가 만든 형이상학에 대한 관심이라면, 후자는 책의 저자가 만든 형이상학에 대한 해체의 관심이다. Socrates의 산파술은 학생에게 끊임없이 질문들을 던짐으로써 그가 가진 편견이나 선입견을 탈피하게 만들고 학생 스스로 진리를 터득하도록 열정을 불러일으키는 해체의 길이다.

한편, Oakeshott의 주장—판단은 정보를 통해서 밖에 가르칠 수밖에 없다—과 같이, 인격적 지식인 ‘체계 또는 구조로서의 지식’을 가르치기 위해서는 형식적 지식인 중간언어를 통하지 않고서는 가르칠 수 없다(이홍우, 2016). 이와 같이 중간언어를 가르친다는 점에서, 책(문자)을 통해서 전달하는가, 교사의 설명(말)을 통해 전달하는가 하는 것은 문제가 되지 않는다. 즉, 보편적 가르침에서 책의 지능을 통해 교사의 도움 없이 스스로 배울 수 있다고 하더라도 그것은 전통적 수업에서 교사가 중간언어를 직접 전달하는 것과 크게 다르지 않다. 중요한 것은 중간언어를 통해서 ‘체계 또는 구조로서의 지식’을 ‘체대로’ 전달할 수 있는가이다. 이때 교사의 역할이 핵심이다. 진정한 의미에서 지식의 전달은 물건의 전달과 같이 교사가 일방적으로 책의 내용을 말로 설명하는 것과 다른 일이며, 또한 학생이 책에 있는 내용을 스스로 이해하도록 교사가 지지하는 것만으로는 부족하다. 따라서 이러한 교육내용의 심층성과 그것을 전달하는 교사의 실존적 자세와 역할의 중요성을 부각시키는 교육방법으로서 Kierkegaard의 간접전달에 주목할 필요가 있다(임병덕, 2003).

간접전달은 언어적 설명만으로 전달할 수 없으며, 관념적 이해로 절대 도달할 수 없는 ‘체계 또는 구조로서의 지식’을 전달할 수 있는 교육방법이다. ‘체계 또는 구조로서의 지식’은 중간언어를 통해서 전달될 수밖에 없지만, 그것은 이해당사자의 실천적 행동이나 자세, 일상적 삶의 모습과 함께 전달되어야만 한다(김승호, 2004; 류재훈 등, 2017). 이것은 교사와 그의 가능성의 관계가 학생과 그의 가능성의 관계로 그대로 복제될 때 가능하다(임병덕, 2003). 예컨대, 수학 교사가 수학적 지식을 ‘체대로’ 전달한다는 것은 학생의 마음속에서 수학적 지식의 본질이 명확해지면서 자신의 세계가 달라지는 환희를 느끼게 하는 동시에, 아무리 탐구해도 그 핵심에 도달할 수 없다는 상실감을 학생의 마음에 전달하는 것이다(남진영, 2008). 이를 통해 학생은 수학자처럼 사고할 수 있으며, 장차 수학자의 길로 나아갈 수 있다. 이러한 일은 무지한 스승이 결코 할 수 없는 일이며, 수학의 세계에 살고 있는 교사만 할 수 있다. 학생을 수학자의 길로 이끄는 것은 교사가 갖고 있는 수학적 지식이나 관념을 단순히 말이나 책으로 전달하는 일이 아니다. 그 일은 교사가 몸담고 있는 수학의 세계에 대한 그의 신념이나 정신을 그대로 전달하지 않고서는 불가능하다.

하지만, 보는 자리에 따라 간접전달의 취지나 방식을 오해할 수 있다. 먼저 결과만 놓고

보면, Rancière의 주장과 같이 유식한 스승이 이미 정해 놓은 길(수학자의 길)로 무지한 학생의 지능을 이끄는 것처럼 보인다. 또한, 길으로만 봐서는 교사가 일방적으로 설명하는 전통적 수업과 교육방식도 동일한 것처럼 보인다. 그러나 학생이 이러한 수업의 과정에 열정적으로 참여한다면, 그는 수업이 자신에게 제시된 수많은 가능성에 대한 선택의 과정임을 자각할 수 있다. 따라서 교육방법으로서 간접전달이 갖는 차별성은 어떻게 학생의 열정을 불러일으키는가에 있으며, 이 계기는 교사의 패러독스적 자세에서 찾을 수 있다.

간접전달에서 교사가 하는 일은 단순히 그의 관념을 전달하는 것이 아니라, 교사 자신의 현실성과 가능성의 관계를 학생의 현실성과 가능성의 관계로 복제하는 것이다. 이러한 원리를 구현하기 위해 교사가 교육내용에 대한 지식과 그것에 대한 열정을 갖고 있지만, 그 지식과 열정을 감춤으로써 그것이 표현되고 전달되도록 하는 것이 교사의 패러독스의 자세이다(임병덕, 2003). Socrates는 자신을 무지로 철저히 가장하고 학생에게 접근하지만, 그가 감추려고 할수록 심오한 의미가 교묘하게 드러나기 때문에 학생을 진리에 대한 열정으로 이끌 수 있었다. 이처럼 교사는 학생으로 하여금 학생 자신과 동일한 교사의 모습 속에서 그 자신과 교사 사이에 존재하는 차이를 볼 수 있게 해 주어야 한다(임병덕, 2003).

간접전달에서 학생의 열정을 불러일으킨다는 것은 단순히 학생의 필요나 흥미를 유발시키는 것이 아니라, 학생 자신의 전존재(wholeness of being)를 걸고 새로운 존재로 거듭나기로 스스로 결정하는 것이다(Manheimer, 2003). 이것은 원래 학생 자신의 것이 아니었던 관념을 자신의 것으로 만드는 것이며, 학생 내면의 표준이 변화하는 질적 도약을 의미한다. 이때 새로운 존재로 거듭나는 것은 교사가 강제한다고 될 수 있는 것이 아니며, 오로지 학생 자신의 자율성에 근거하여 이루어진다. 하지만, 보편적 가르침과 같이 학생의 자유를 억압하는 속박(교수, 설명하기)에서 벗어나는 것만 강조해서는 학생 내면의 표준이 변화되기 어렵다. 이것은 교수라는 억압으로부터 풀려날 때 발생하는 일시적인 자유—‘교수로부터 자유(free from instruction)’—일 뿐이다. 이때 학생은 “자신의 현실적인 내면화 수준에 안주하여 보다 이상적인 내면화 수준을 상상하기 어렵기” 때문에 “단순한 관념적인 이해의 수준에 머물고 있으면서도 스스로 깨닫고 있는 줄 착각하기”도 하고 심지어 “자신보다 높은 수준의 깨달음에 대해서는 필요 이상의 거부감을 보이기도 한다(김승호, 2004, p. 17).

따라서 학생 내면의 표준을 변화시키기 위해서는 단순히 학습과정에서 교수(또는 설명하기)로부터 벗어나 학생이 독립적으로 학습하는 것만으로 이루어질 수 없다. 간접전달은 학생의 자율성을 과정적 측면이 아니라 결과적 측면에서 접근한다. 이것은 교육의 결과로서 학생이 알고자하는 지식이나 능력을 얻는 자유의 상태(내면의 표준 변화, 자아의 질적 변화)를 지향하는 것이다(Manheimer, 2003). 요컨대, Socrates가 상대의 논리적 허점을 지적하면서 그가 틀렸다는 점을 끊임없이 일깨워 그 상대를 아포리아(aporia, 논리적 궁지)에 빠지게 한 것은, 길으로 보기에는, 오늘날 사람들이 말하는 학생의 자율성을 무시한 것처럼 보인다(구리나, 2017). 하지만, 그가 한 일은 학생이 현재 갖고 있는 내면의 표준(현실

성)에 상반된 외부의 표준(가능성)을 제시함으로써 처절한 자기 파괴적인 경험(상심의 가능성)에 빠지도록 한 것이다. 현실적 내면의 표준과 이상적 표준 사이의 변증법적 긴장에서 나오는 탄력에 힘입지 않고서는 학생 내면의 표준을 변경할 수 없기 때문이다(임병덕 2003). 이점에서 Socrates의 산파술은 학생의 자율성을 성장시키는 가르침이다.

이상의 논의를 요약하면, 간접전달에 의해 교사의 관념과 함께 삶에 대한 그의 실존적 신념을 전달받는 순간, 학생은 자신의 신념을 뒤흔드는 처절한 자기 파괴적인 경험에 빠진다. 이 과정에서 그는 자신의 신념을 고수하며 변화를 철저히 거부할 수도 있지만, 기존과 전혀 다른 신념을 수용함으로써 더욱 성숙된 단계로 나아갈 수 있다. 학생은 자신의 신념이 송두리째 무너지는 고통스러운 상실감을 느끼지만, 이를 통해서만 질적 도약할 수 있으며, 이러한 변화를 통해 보다 적극적인 자유를 느낄 수 있다. 이점에서 Kierkegaard의 간접전달은 교사의 가르침—그의 실존적 삶이나 경험을 복제하는 것—을 통해 학생이 기존에 갖고 있던 신념을 근본적으로 무너트리는 ‘상심의 가능성’에 빠트리고, 그 순간 새로운 존재로 거듭나기 위한 열정으로 학생의 전존재를 건 결단이 이루어질 때, 인간 형성(human becoming)을 위한 진정한 의미에서의 교육이 이루어짐을 시사한다(Manheimer, 2003).

IV. 학습자중심교육의 재음미

1. 세 가지 교육방법의 관계

이상의 논의를 통해, 전통적 수업과 보편적 가르침, 보편적 가르침과 간접전달의 성격이 개략적으로 드러났다. 본 절에서는 학습자중심교육의 의미를 보다 구체적으로 드러내기 위해 Huizinga의 놀이 개념에서 아이디어를 얻어 세 가지 교육방법의 관계를 비교하고자 한다. Huizinga(2010, p. 16)는 놀이의 개념을 설명하면서, 놀이(play)와 진지함(seriousness)을 비교한다. 일반적으로 놀이는 일(work)과 대립되는 것이며, 그 반대편에 있는 여가(leisure)와 유사한 것으로 파악한다. 즉, 놀이를 진지함이 결여된 것, 또는 그것과 대립되는 것, 즉 비진지함(un-seriousness)으로 생각한다. 하지만 놀이의 성격에는 웃음, 익살 등과 같은 비진지함도 있지만, 엄격한 규칙준수, 치열한 경쟁상태 등과 같은 진지함도 있다. 놀이에 비진지함이 있다고 해서 이것을 여가로 등치할 수 없으며, 진지함이 있다고 해서 일이라고 할 수도 없다. 놀이는 일과 여가와 비교할 수 없는, 그것을 초월한 것(non-seriousness)이다. 진지함(일)을 기준으로 보면 비진지함(여가)은 진지함이 없는 상태이다. 즉, 비진지함은 진지함이 결여되어 있는 것으로 진지함에 비해 상대적으로 덜 진지한 것이다. 이때 진지함과 비진지함은 동일한 선분에 있으며, 서로 비교되는 상대적인 것이다. 반면, 초진지함은 진지함과 비진지함과 같은 선분에 존재하지 않고, 이들과 비교되지 않는 다른 차원을 의미한다.

다. 이상의 세 가지 교육방법도 이와 다르지 않으며, 이것은 다음의 <표 1>과 같다. 물론 이러한 구분은 절대적이지 않으며, 이들의 차이와 관련을 드러내기 위한 방편일 뿐이다.

<표 1> 세 가지 교육방법의 비교

구 분	전통적 수업	보편적 가르침	간접전달
학습자의 자율성	비자율성 (un-autonomy)	자율성 (autonomy)	초자율성 (non-autonomy)
학습자의 자아수준	타율적 단계 (heteronomous stage)	심미적 단계 (aesthetical stage)	윤리적 단계 (ethical stage)
이상적인 교사상	내용전문가 (subject matter expert)	무지한 스승 (ignorant schoolmaster)	실존적 사고인 (existential thinker)
교수의 성격	적극적 처방 (positive description)	비처방 (un-description)	소극적 처방 (negative description)
전달매체의 성격	언어적 매체 (verbal media)	비언어적 매체 (un-verbal media)	초언어적 매체 (non-verbal media)

학습자의 자율성 측면에서, 학습자의 자율성을 강조하는 보편적 가르침의 상태를 자율성(autonomy)이라고 한다면, 전통적 수업은 학습자의 자율성이 결여된 상태(또는 타율성), 즉 비자율성(un-autonomy)이라 할 수 있다. 간접전달은 학습자의 자율성과 교수자의 자율성이 조화를 이룬 상태, 즉 초자율성(non-autonomy)이 된다. 전통적 수업에서 교사가 하는 일은 교사가 바라는 내용을 학습자가 믿도록 만드는 것이다. 따라서 교사는 학습자가 믿어야 할 내용을 이미 알고 있고 학습자는 그것을 받아들여야 하므로 교사와 학습자는 관념상 ‘수직적’ 관계를 맺고 있다(이홍우, 2015). 이때 학습자의 자율성은 교사의 자율성에 비해 중요한 요소로 작용하지 않는다. 보편적 가르침에서 교사는 학습자의 학습 의지를 불러일으키는 것이 목적이기 때문에 교사는 내용을 알 필요도 없으며, 일체의 내용 전달을 하지 않는다. 따라서 교사와 학습자의 관계는 관념상 ‘수평적’ 관계를 맺고 있다. 이때 학습자의 자율성은 다른 무엇보다 절대적인 가치를 가진다. 간접전달에서 교사가 하는 일은 학습자가 자신의 내면적 기준(자율성)을 변화시켜 독립적인 판단에 도달하도록 도와주는 것이다(이홍우, 2015). 이때 학습자의 자율성은 교육의 과정에서 학습자가 자기 마음대로 하도록 내버려 두는 것이 아니라, 교육의 결과로 얻어지는 능력의 자유를 획득하기 위해 외부의 표준을 받아들이는 것이다.

이때 학습자의 자아수준도 타율적 단계, 심미적 단계, 윤리적 단계의 세 단계 수준으로 구분한다. 학습자의 자아수준이 ‘타율적 단계’라는 것은 학습자 스스로 지식을 발견하거나 창조하는 수준이 아니라, 교수자가 일방적으로 제시하는 지식을 획득하고 그것을 활용하는 수준을 의미한다. 이때 학습자의 자율성보다는 교수자의 자율성이 강조된다. ‘심미적 단계’에서의 학습자는 자신이 설정한 자기 내면의 표준(doxa)에 맞춰 스스로 학습을 수행하는

상태를 의미한다. 이때 학습자의 자율성은 절대적 가치를 갖고 있으며, 이것이 가장 우선 되기 때문에 교수자의 개입은 최소한으로 요구된다. ‘윤리적 단계’에서의 학습자는 심미적 단계와 마찬가지로 학습자의 자율성이 중요하지만, 학습자 내면의 표준은 사회나 공동체의 가치에 부합하는 이상적 표준에 근거하며, 이에 비추어 학습이 이루어지는 것을 의미한다. 학습자가 이러한 외부의 표준을 스스로 받아들이고 이를 열정적으로 내면화하기 위해서는 교수자의 역할이 중요할 수밖에 없다. 이때 학습자의 자율성은 과정에서 학습자의 자율성을 추구하는 것만으로는 부족하며, 결과로서 학습자의 자율성을 추구하는 것을 의미한다.

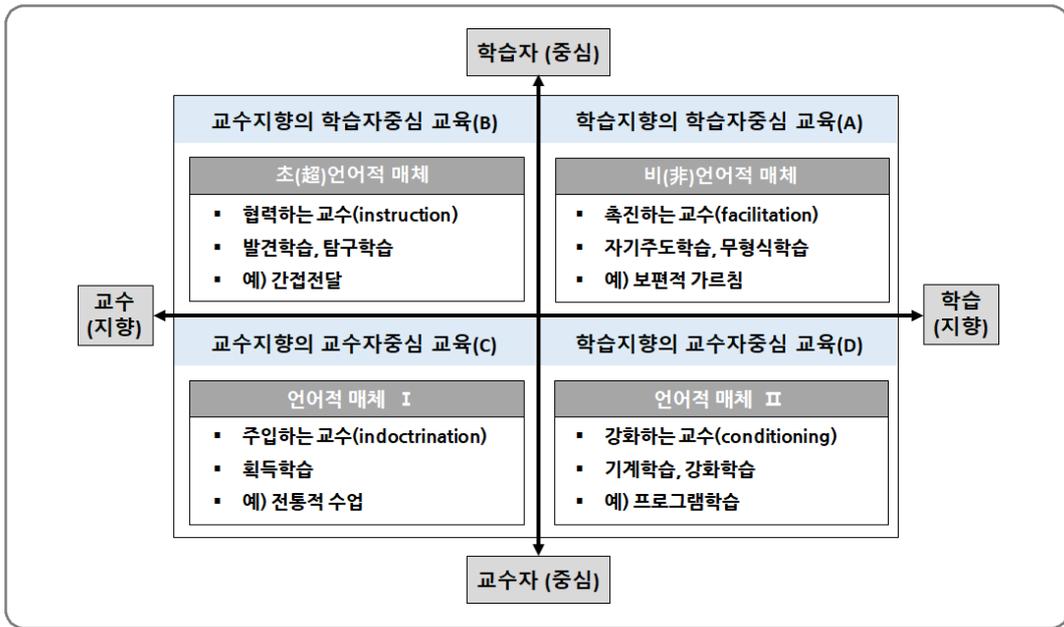
전통적 수업, 보편적 가르침, 간접전달이 추구하는 이상적인 교사의 모습은 내용전문가, 무지한 스승, 실존적 사고인의 세 가지 모습으로 표현된다. 전통적 수업에서 교사는 자신이 아는 내용을 그것을 모르는 학습자에게 가르치는 사람이다. 반면, 보편적 가르침에서 교사는 학습자와 동일하게 내용에 대해 알지 못한다. 간접전달에서 교사는 시간의 제약 속에서 영원한 진리를 열정적으로 추구하는 패러독스적 존재이다. 이때 처방의 성격도 교사와 함께 파악할 수 있다. 전통적 수업에서 교사는 ‘적극적 처방’을 통해 학습자가 알지 못하는 지식을 주입할 수밖에 없다. 반면 보편적 가르침에서 교사와 학습자는 지적으로 평등하기 때문에 교사는 책의 지능과 학습자의 지능이 연결될 수 있도록 의지를 가르친다. 의지의 가르침은 어떠한 내용의 전달도 없기 때문에 이것은 처방이라고 볼 수 없다. 마지막으로, 간접전달에서 교사는 언어로 전달할 수 없는 언어 너머의 것(체계 또는 구조로서의 지식)을 전달하고자 한다. 이러한 난점으로 인해, 그것은 Socrates의 산파술과 같이 ‘그것은 아니다’와 같은 ‘소극적 처방’으로 밖에는 전달할 수 없다(이홍우, 2016).

마지막으로 전달매체 측면에서, 교사의 언어적 설명에 의존하는 전통적 수업을 언어적 전달매체(verbal media)라고 한다면, 교사의 언어적 설명이 일체 없는 보편적 가르침은 비언어적 전달매체(un-verbal media)가 된다. 반면, 간접전달은 언어를 통해 언어 그 너머의 것을 전달한다(non-verbal media)는 말처럼 전통적 수업, 보편적 가르침과는 그 차원을 달리 한다. 전달매체는 학습자의 현재 마음과 그가 획득하고자 하는 이상적 표준 사이에 끼어들어가서 양자를 연결해 주는 매개물이다(이홍우, 2016). 전달매체를 언어적 매체, 비언어적 매체, 초언어적 매체로 구분하는 것은 학습자의 현재 마음과 이상적 표준을 연결하는 방식이 다르기 때문이다(이홍우, 2016). 즉, 학습자의 현재 마음을 바꾸기 위해서, 이상적 표준을 학습자에게 그대로 주입할 때는 언어적 매체가, 이상적 표준을 교사의 활동과 연결시킬 때는 비언어적 매체가, 이상적 표준을 의심하게 만들 때는 초언어적 매체가 필요하다.

2. 학습자중심교육의 의미

이상의 논의를 종합적으로 설명하기 위해 학습자와 교수자라는 교육의 주체를 세로축에 배치하고, 학습과 교수라는 교육의 두 가지 요소를 가로축에 배치한 사분면을 상정해 보

자. 학습자(중심)이란 교육의 주체 중에서 학습자를 강조하는 것이며, 교수자(중심)이란 교수자를 강조하는 것이다. 또한 교수(지향)은 교육활동 중에서 교수활동이 강조되는 관점이며, 학습(지향)은 학습활동이 강조되는 관점이다. 두 가지 축을 기준으로 앞서 논의된 세 가지 교육방법과 전달매체의 성격을 배치하면, [그림 1]과 같이 도식화할 수 있다.



(그림 1) 필름모형(FILM: Framework of Instruction, Learning, and Media)

이것은 1사분면부터 순차적으로 ‘비언어적 매체로 전달하는 학습지향의 학습자중심교육(A)’, ‘초언어적 매체로 전달하는 교수지향의 학습자중심교육(B)’, ‘언어적 매체로 전달하는 교수지향의 교수자중심교육(C)’, ‘언어적 매체로 전달하는 학습지향의 교수자중심교육(D)’의 네 가지 교육 유형으로 분류할 수 있다. 이때 서로 대각선 방향에 위치한 교육 유형 간 (A와 C, B와 D)의 교육방법은 극단적으로 상충한다. 각각의 유형의 내용은 다음과 같다.

첫째, ‘비언어적 매체로 전달하는 학습지향의 학습자중심교육(A)’은 보편적 가르침을 대표하는 교육 유형으로 비언어적 매체를 통해 전달한다. 이때, 교수는 학습자의 적극적 참여와 역할을 촉진시키는 데에 중점을 두며, 학습은 자기주도학습, 무형식학습 등으로 표현된다. 둘째, ‘초언어적 매체로 전달하는 교수지향의 학습자중심교육(B)’은 간접전달을 대표하는 교육 유형으로 초언어적 매체를 통해 전달한다. 이때 교수는 학습자의 지식의 내면화를 목적으로 교수자의 적극적 개입이 이루어지며, 학습은 발견학습, 탐구학습으로 표현된다. 셋째, ‘언어적 매체로 전달하는 교수지향의 교수자중심교육(C)’은 전통적 수업을 대표하는 교육 유형으로 언어적 매체(언어적 설명)를 통해 전달한다. 이때 교수는 교수

자가 알고 있는 지식을 학습자에게 주입시키는 데에 중점을 두며, 학습은 획득학습으로 표현된다. 넷째, ‘언어적 매체로 전달하는 학습지향의 교수자중심교육(D)’는 프로그램 학습을 대표로하는 교육 유형으로 언어적 매체(언어적 지시)를 통해 전달한다. 이때 교수는 교수자가 설정한 조건을 학습자가 수행하는 방식으로 이루어지며, 학습은 강화학습으로 표현되듯이, 자신도 모르는 사이 교수자가 설정한 조건에 따라 행동이 변화된다.

학습자중심교육은 언어적 매체를 통한 직접 전달(direct communication)보다는 초언어적 매체나 비언어적 매체를 통한 간접 전달(indirect communication)을 특징으로 한다. 또한 학습자중심교육은 학습을 지향하는가, 교수를 지향하는가에 따라 두 가지 유형으로 구분된다. 그간의 학습자중심교육은 ‘비언어적 매체로 전달하는 학습지향의 학습자중심교육(A)’와 같이 학습자의 자기주도학습, 무형식학습을 통한 촉진하는 교수(facilitation)를 추구해 왔다. 그러나 이상의 논의를 통해 알 수 있듯이, 학습자중심교육이 지향해야 할 모습은 ‘초언어적 매체로 전달하는 교수지향의 학습자중심교육(B)’와 같이 발견학습, 탐구학습을 통한 협력적 교수(instruction)에 더 가깝다고 할 수 있다.

하지만, Kierkegaard의 삶의 단계를 참고하면, 세 가지 교육방법(A, B, C)의 관계를 단순히 상충적으로만 볼 것이 아니라, 교육의 구체적인 상황에서 동시에 발생하는 선택 가능성으로 볼 수도 있다. 실지로 교육현장에서 세 가지 교육방법은 각각이 그 자체로서의 고유한 의미가 있으며, 또한 서로 혼재되어 사용된다. 예를 들면, 아직 스스로 기준을 정립하지 못한 아동이나 청소년은 교사가 교육내용을 말로 잘 설명해 주면 보다 쉽게 이해할 수 있으며(C), 특정 주제에 대한 어느 정도 지식이 있는 성인학습자는 교사의 도움이 없이도 책을 보며 스스로 학습해 나갈 수 있다(A). 하지만, 성인학습자라고 해도 전혀 새로운 분야로 이끌거나, 심도 있는 학습을 위해서는 교사의 열정적 인도가 필요하다(B). 또한, 수능력시험이나 국가고시에 합격하기 위해서는 인터넷 강의도 들어야 하며, 혼자서 책을 읽거나 내용을 암기도 해야 한다(A+C). 플립러닝에서는 학습자가 사전에 혼자서 교육내용을 학습해야 이후 진행이 가능하다(A+B/C). 학습자가 스스로 수학자의 길을 간다고 해서 교사의 설명이나, 독학이 불필요한 것도 아니다(A+B+C).

V. 결 론

학습자 개인의 자율성이 무엇보다 중요한 요소로 인식되고 있는 오늘날, Rancière의 보편적 가르침은 학습자의 자율성을 무엇보다 강조하는 학습자중심교육의 이상적 모습(ideal type)처럼 보인다. 하지만, 보편적 가르침이 학습자가 스스로 학습할 수 있는 능력을 갖고 있다는 점을 자각시켜 준다(교육적 소외로부터 해방)는 점을 인정하더라도, 학습자의 학습의지를 촉진시키기 위해서는 교사의 설명하기를 전적으로 배제할 수 없으며, 학습자 혼자

책을 읽는 것만으로는 교육이 충분히 이루어질 수 없다. 또한, 학습자의 자유를 억압하는 교수에서 단순히 벗어나는 것만으로 학습자는 보다 나은 내면화 수준을 가늠할 수 없기 때문에 그는 자신의 현실적인 내면화 수준에 안주할 수밖에 없다. 이점에서 보편적 가르침은 학습자의 자율성을 과정적 측면에서 실현한다.

반면, Kierkegaard의 간접전달은 학습자의 자율성을 과정적 측면이 아니라 결과적 측면에서 실현한다. 간접전달은 원래 학습자 자신의 것이 아니었던 지식(관념)을, 단순히 이해하는 수준이 아니라, 자신의 것(신념)으로 만드는 과정이며, 그 결과로 인해 학습자가 새로운 존재로 거듭나는 것(질적 변화)을 의미한다. 이때 학습자 자신의 전존재를 걸고 새로운 존재로 변화하려는 용기와 열정이 필요하다. 이를 위해서 교사는 자신이 대면한 ‘체계 또는 구조로서의 지식’, 즉 교육내용의 심층성과 자신의 존재 사이의 실존적 관계를 학생에게 그대로 복제하는 진리의 매개자로서의 역할을 수행해야 한다. 이것은 교사 스스로 교육내용의 이상적인 내면화 수준에 보다 가까워지기 위한 노력과 그것을 학습자의 수준에 맞게 번역하는 능력의 배양을 위한 노력이 필요하다는 점을 일깨워 준다. 이점에서 교육의 주체들이 각자의 자율성을 발휘하여 교육활동에 적극적으로 능동적으로 참여할 때 비로소 학습자중심교육이 가능해 진다는 것을 시사한다.

이상의 논의에서 알 수 있듯이, 학습자, 교수자, 교육내용 등과 같이 특정 주체를 중심으로 접근하는 방식으로는 교육을 총체적으로 이해할 수 없다. 학습자중심교육은 교수자중심교육이 갖고 있는 내재적 모순을 극복하기 위한 과정에서 태동하였지만, 그것을 오직 학습과 학습자를 교육의 중심에 놓는다는 의미로 해석해서는 안 된다. 진정한 의미에서의 학습자중심교육은, 이상의 논의와 같이, 교수자와 학습자, 교수와 학습의 2x2 조합과 같이 상충되는 네 가지 교육의 유형을 단독 또는 혼합하여 적절하게 사용될 때 이루어질 수 있다. 이점에서 본 연구의 한계와 가능성이 드러난다. 본 연구는 학습자와 교수자, 교수와 학습의 차이와 관련에 중점을 두었기 때문에 교육내용에 대한 논의가 부족하다. 향후 본 연구에서 도출된 필름모형(FILM)에 교육내용을 포함한다면, 그 의미가 보다 확장될 수 있다.

인공지능의 발달로 인해 교사라는 직업이 사라질 수 있다고 한다. 기술의 발달 추세를 보면, 문제해결에 필요한 지식을 주입식으로 전달하는 교사는 가까운 미래에 인공지능으로 대체될 가능성이 높다. 그러나 지식의 전달은 물건을 주고받는 것과는 전혀 다른 종류의 일이며, 그 자체만으로는 성인학습자에게 진리의 열정을 불러일으킬 수 없다. 진리의 열정은 고정된 생각을 파괴하고자 끊임없이 의심하게 만드는 배움의 추동력, 즉 성인(成人)을 성인(聖人)으로 완성해 가고자 하는 힘이다. 지식은 일차적으로 관념 수준으로 제시될 수밖에 없지만, 학생이 그 지식을 의심하고 탐구의 대상으로 삼도록 하는 것은 교사에게 달려있다. 따라서 진리의 열정을 불러일으키는 Socrates와 같은 교사는 결코 사라질 수 없다. 이점에서 성인학습자의 질적 변화를 가능하도록 만드는 교사의 역할과 전달매체의 성격을 규명하는 일은 향후 성인교육학이 수행해야 할 중요한 과제이다.

참 고 문 헌

- 강인애, 주현재 (2009). 학습자 중심 교육의 의미에 대한 재조명: 현직교사들의 이해와 실천을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, **9**(2), 1-34. UCI : <http://uci.or.kr/G704-001586>. 2009.9.2.010
- 구리나 (2017). 발견학습과 반응중심학습 모형의 매력과 함정. **도덕교육연구**, **29**(3), 113-131. DOI : <https://doi.org/10.17715/jme.2017.9.29.3.113>
- 권낙원 (2001). 학습자중심교육의 성격과 이론. **학습자중심교과교육연구**, **1**(1), 29-40.
- 김승호 (2004). 통합교과 교수방법론. **초등교육연구**, **17**(1), 1-23. UCI : <http://uci.or.kr/G704-00649.2004.17.1.016>
- 김신일 (2005). 학습주의 관점에서 본 현대교육제도의 문제. 김신일, 박부권 (편), **학습사회의 교육학**(pp. 13-37). 서울: 학지사.
- 김신일, 박부권 (2005). **학습사회의 교육학**. 서울: 학지사.
- 김용욱 (2017). **도올의 교육입국론** (증보신판). 서울: 통나무.
- 길형석 (2001). 학습자중심의 교과교육을 위한 철학적 연구. **학습자중심교과교육연구**, **1**(1), 1-27.
- 남진영 (2008). **수학적 지식의 구성**. 서울: 경문사.
- 류재훈, 최윤미, 김령희, 유영만 (2017). 하이데거 존재론에 비추어 본 전문성 의미 탐색. **Andragogy Today**, **20**(1), 123-149. UCI : <http://uci.or.kr/G704-000695.2017.20.1.007>
- 목영해 (2012). 프레리리와 랑시에르의 해방교육 비교. **교육철학연구**, **34**(4), 43-65. UCI : <http://uci.or.kr/G704-000736.2012.34.4.003>
- 박부권 (2005). 학습사회의 교육과 학습. 김신일, 박부권 (편), **학습사회의 교육학** (pp. 103-143). 서울: 학지사.
- 배영주 (2005). ‘학습주의’ 관점에서 본 자기주도학습론. 김신일, 박부권 (편), **학습사회의 교육학** (pp. 201-221). 서울: 학지사.
- 송윤진 (2017). 자율성 역량 모델의 법철학적 함의. **법철학연구**, **20**(2), 347-400. DOI : <https://doi.org/10.22286/kjlp.2017.20.2.009>
- 심승환 (2014). 자율성에 대한 비판적 검토를 통한 교육적 이상으로서의 의미 고찰. **교육사상연구**, **28**(1), 247-273. UCI : <http://uci.or.kr/G704-001648.2014.28.1.014>
- 유동걸 (2018). 인공지능 시대의 미래학교와 무지한 스승. 경기: 한결하늘.
- 이흥우 (2009). **교육의 개념**. 서울: 문음사
- 이흥우 (2015). **교육과정탐구** (증보). 서울: 박영사.
- 이흥우 (2016). **교육의 목적과 난점** (제7판). 경기: 교육과학사.

- 임병덕 (2003). **키에르케고르의 간접전달**. 서울: 성경재.
- 주연제, 김희용 (2014). 평등과 해방의 원리에 기반한 랑시에르 사상의 교육적 함의: 무지한 스승의 보편적 가르침 개념을 중심으로. **교육종합연구**, 12(4), 123-141. UCI : <http://uci.or.kr/G704-SER000010453.2014.12.4.001>
- 주형일 (2012). **랑시에르의「무지한 스승」읽기**. 서울: 세창미디어.
- 정민승 (2005). 학습주의의 학습: 학문적 정체성을 중심으로. 김신일, 박부권 (편), **학습사회의 교육학** (pp. 171-200). 서울: 학지사.
- 정민승 (2012). ‘학습자 중심성’의 준거로서의 평등: 랑시에르 이론을 중심으로. **평생교육연구**, 18(4), 103-118. UCI : <http://uci.or.kr/G704-000781.2012.18.4.005>
- American Psychology Association. (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and redesign*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bruner, J. S. (2017). **브루너 교육의 과정**(*The process of education*. 이홍우 역). 경기: 배영사. (원저 1976 출판).
- Chene, A. (1983). The concept of autonomy in adult education: a philosophical discussion. *Adult education quarterly*, 34(1), 38-47. DOI : <https://doi.org/10.1177/0001848183034001004>
- Fromm, E. (2012). **자유로부터의 도피**(*Escape from Freedom*. 김석희 역). 서울: 휴머니스트. (원저 1965 출판).
- Huizinga, J. (2010). **호모 루덴스**(*Homo Ludens, A study of the play element in culture*. 김운수 역). 서울: 까치. (원저 1995 출판).
- Lea, S. T., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher education students’ attitudes to student centered learning: beyond ‘educational bulimia’. *Studies in Higher Education*, 28(3), 321-334. DOI : <https://doi.org/10.1080/03075070309293>
- Manheimer, R. (2003). **키에르케고르의 교육이론**(*Kierkegaard as educator*. 임병덕, 이홍우 공역). 서울: 교육과학사. (원저 1997 출판).
- Pelletier, C. (2012). Review of Charles Bingham and Gert Biesta, Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation. *Studies in Philosophy and Education*, 31, 613-619. DOI : <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9273-4>
- Rancière, J. (2008). **무지한 스승**(*Le maitre ignorant*. 양창렬 역). 경기: 궁리. (원저 1987 출판).

