

수업체제설계에서의 수업의 성격에 관한 인식론적 재고찰

손 소 영 (한양대학교)

유 영 만* (한양대학교)

〈요 약〉

수업체제설계이론에서 ‘수업’의 성격에 대한 논의는 실증주의와 구성주의 인식론을 바탕으로 한 행동주의, 인지주의 심리학과 구성주의 심리학에 기대어 극명한 입장의 차이를 보여 왔다. 그러나 지식의 원천과 소유의 관점에서 살펴보면, 실증주의와 구성주의는 지식의 원천을 ‘개인’에 두는 공통점을 가지며, 수업 그 자체에 대한 가치를 도외시한다는 문제를 안고 있다. 마음의 중층구조의 아이디어는 이러한 난점을 극복하여 지식의 원천을 개인이 아니라 ‘사회’에 두고, 지식의 원천을 개인에 두는 관점에서 해명하지 못한, 교육의 구체적인 사태에 비추어 지식의 성격을 규명하는 교육인식론의 관점을 함의한다는 점에서 의미가 있다. 마음의 중층구조의 아이디어에서 보면, 수업의 실체는 수업, 체제, 설계로 분절된 실증주의와 구성주의의 이분법적 논쟁이 아니라 ‘지적 안목형성’과 ‘심성함양’으로의 목적, ‘보는 지식’으로의 내용, ‘이해’ 중심의 방법이 논리적 가정과 함의로 연관되는 삼각구조에서 발견된다.

주요어 : 마음의 중층구조, 교육인식론, 수업의 실제, 수업체제설계(ISD)

I. 문제 제기

수업이 지식을 가르치는 일과 배우는 일로 이루어진다면, 수업체제설계이론은 수업의 실체를 하나의 체제로서 바라보고, 지식을 가르치고 배우는 ‘행위’를 ‘처방’하기 위한 설계 방법론이다. 수업체제설계이론은 심리학, 체제과학, 커뮤니케이션학 등을 핵심축으로 하여 학제적 연구분야로 정립되어 왔으며(유영만, 1998; Reiser, 2007), 그 인식론적 토대가 실증주의 인식론에서 구성주의 인식론으로 전환되면서, 수업(instruction)은 행동주의, 인지주의 심리학에서 구성주의 심리학의 개념체계로(강인애, 1997, 2006; 양용철, 2000, 2005; 조규락, 2003; Gur & Wiley, 2009), 체제(systems)는 경성체제이론 및 방법론에서 연성체제이론 및 방법론의 이론체계로 발전되어 왔으며(유영만, 1998, 2002; 엄우용, 2000; 이인숙, 2000), 설계(design)를 바라보는 관점도 합리적, 도구적 관점에서 실용적, 소통적, 창의적 관점(박기용, 강이철, 2007; Hokanson & Miller, 2009; Parrish, 2009; Visscher-Voerman & Gustafson, 2004)으로 이해되어 왔다.

수업체제를 탐구대상으로 하여 이를 이론화한다거나 또는 이를 안내하는 지침으로 모형화하려는 학문적 노력은 실천현장에서 펼쳐지는 수업행위를 어떻게 개선할 것인지에 대한 문제의식에서 비롯된 것이라 할 수 있다(Cox & Osguthorpe, 2003; Darryl, 2002; Gordon & Zemke, 2000; Woolf & Quinn, 2009). 수업 현상은 다양한 변수들이 수시로 상호작용하면서 사전에 예측 불가능한 수업현상이 발생하는 공간이다. 이런 점에서 실증주의적 수업관점, 경성적 체제관점, 획적화로서 설계관점보다는 구성주의적 수업관점, 연성적 체제관점, 대화로써 설계관점이 수업의 현실을 보다 정확히 설명하고 있다고 하겠다(Hokanson & Miller, 2009; Rowland, 2004, 2007; Willis, 1995; You, 1993).

그런데 수업의 실체는 가르치는 행위와 배우는 행위가 불가분의 관계로 엮여져 발생하는 하나의 ‘현상’으로서 ‘이해’될 필요가 있다(이홍우, 1998, 2000a, 2009, 2010). 수업을 개선하려는 노력으로서 수업설계활동은 수업현상에 내재된 가르치는 행위와 배우는 행위가 각각 무엇을 의미하며, 가르치는 행위와 배우는 행위가 어떤 관련을 맺고 있는 지에 대한 근본적 이해가 전제될 때만이 보다 충실하게 전개될 수 있다. 가르치는 행위는 무엇을 가르칠 것인가에 대한 문제이며, 배우는 행위는 가르친 것을 어떻게 내면화하느냐의 문제이다. 즉, 무엇을 가르치며 어떻게 내면화하느냐의 문제는 ‘내용’과 ‘방법’의 문제이다. 내용과 방법에 대한 관심은 내용과 방법을 ‘시간의 선후의 순서’로 사실적으로 분리하여 해석하는 관점과 ‘논리적 가정(論理的 假定)과 함의(含意)’¹⁾

1) 논리적 가정이라는 것은 어떤 인식이나 판단이 의미있게 성립하기 위해서는 그 전제로서 반드시 받아들여야 하는 명제나 개념을 가리킨다(신춘호, 2010). 본 논문에서는 그 전제를 형이

* 교신저자 : 유영만, 한양대학교 교육공학과 교수, 010000@hanyang.ac.kr

로 해석하는 관점으로 구분된다(신춘호, 2010; 이홍우, 1998, 2000a, 2009). 실증주의의 수업체제설계이론과 구성주의의 수업체제설계이론 또는 학습환경설계이론은 목적, 내용, 방법을 시간의 순서로 내용이 방법을 규정하든지, 방법이 내용을 규정하든지 분리하여 설명하여왔다.

반면에 수업현상을 이해하고 수업행위를 처방하려는 관점에는 내용과 방법을 상호 불가분으로, 즉 ‘상호함의’의 논리적 관계로 이해하는 관점이 있을 수 있다(신춘호, 2010; 이홍우, 1998, 2000a, 2009). 이 관점은 ‘수업에서 다루어지는 내용이 어떤 성격의 지식인가?’, ‘그러한 성격의 지식을 내면화하는 방법은 어떠해야 하는가?’, 즉 수업 내용의 본질적 성격과 내용의 내면화 방법에 대한 근본적 성격을 논리적으로 면밀히 밝혀 설명한다. 하지만 지금까지 수업체제설계에서의 논의는 수업을 주로 실증주의에 기반한 교사중심 수업, 구성주의에 기반한 학습자중심 수업의 의미로 국한시켜 이해하여 왔다. 이러한 논의의 맥락에서 놓치고 있는 것은 교사중심 또는 학습자 중심이라는 대립구조로 수업의 실체를 봄으로써 수업현상 이면의 수업 그 자체의 성격을 드러내지 못 한다는 점이며, 그 결과 수업의 본질에서 벗어난 생활세계의 문제해결을 위한 기법적 처방을 양산하여왔다.

본 연구에서 주목하고자 하는 수업에 대한 관심은 수업을 통해 학습을 촉진한다고 할 때 학습의 결과로써 학습자는 ‘어떤 상태’에 이르러야 하느냐는 것이다. 이는 ‘내용’의 근본적 성격을 묻는 질문이라고 보아야 한다(이홍우, 1998, 2000a, 2009, 2010). 지금까지의 수업체제설계이론의 전통적 방식의 관점은 수업내용의 선정기준을 생활세계의 실용적 가치에 두었으며(Cambell, Schwier, & Kenny, 2009; Gordon & Zemke, 2000; Willis, 1995; Willis & Wright, 2000), 이러한 내용을 교사를 중심으로 또는 학습자를 중심으로 전개하느냐의 방법상의 원리만 있어왔다. 그런데 이런 종류의 지식이 지니는 가치 있는 특성은 무엇인가 하는 것이다. 이런 내용을 학습함으로써 생활세계에 실용적으로 적용할 수 있는 능력이 생겼기 때문에 그 지식이 가치가 있다고 한다면 생활세계의 적용에 직접적으로 도움이 되지 않는 지식은 가르칠 이유도 배울 이유도 없는 지식이 되는 것이다. 한편 우리가 경험하듯이 당장 실생활에는 도움이 되지 않지만 삶의 현상을 읽어 내는 안목 또는 사고방식을 형성하거나, 세상을 살아가는 심성함양(心性涵養)에 도움이 되는 지식이 존재한다(이홍우, 1998, 2000a, 2000b, 2005, 2009). 수업체제설계활동은 근본적으로 무엇을 왜 가르쳐야 하는가에 대한 관점을 전제한다. 이는 무엇이 내용으로써 가치가 있는 것인가에 대한 지식의 성격과 그러한 지식을 내면화하는 방법에 대한 관점을 함의하고 있다고 보아야 한다.

상학적 실재에서 찾는다. 함의는 형이상학적 실재가 현실세계에 시사하는 바를 의미한다.

그러나 지금까지의 수업체제설계이론의 논의는 내용과 방법에 대한 고민보다는 수업, 체제, 설계의 각각의 의미를 철학적 인식론에 기대어 논의를 발전시켜왔다. 이를 한마디로 압축하여 표현한다면 ‘인식론→교육’이라는 도식이 될 것이다(유한구, 1998, 2007; 이홍우, 유한구, 장성모, 2003; Hamlyn, 2010). 인식론과 교육의 관계는 인식론에서의 지식의 성격에 대한 연구결과가 수업에서 어떻게 지식을 가르쳐야 하는가에 대한 질문에 적용하는 관계로 이해된다. 만약 교육활동만의 본질적 속성을 파악하는 논리가 있고 이를 기반으로 수업설계활동을 처방할 수 있다면 이는 ‘교육→인식론’이라는 도식으로 표현될 수 있을 것이다. 이는 지식의 내면화 활동(수업)에는 지식의 성격이 논리적으로 가정되어 있다는 교육과 철학적 인식론의 관계에 대한 재정립을 의미하며, 이를 인식론적 차원에서 발전시킨 대안적 접근으로써 ‘교육인식론’이 있다(유한구, 1998, 2007; 이홍우, 유한구, 장성모, 2003; Hamlyn, 2010).

그간의 수업체제설계에 대한 논의는 수업 그 자체의 교육적 의미, 즉 수업의 핵심 구성인자로서 내용과 방법에 대한 근본 수준의 문제제기 보다는 수업현상에서 가정하는 지식의 성격을 객관적 지식을 가정한 수업인가, 간주관적 지식을 가정한 수업인가(강인애, 1997; 유영만, 1998; Cennamo, Abell, & Chung, 1996; von Glasersfeld, 1999), 수업현상은 수업을 구성하고 있는 구성요인들이 기계적으로 맞물려 있는 상황으로 이해되어야 하는가, 역동적이고 창발적 상황으로 이해되어야 하는가(Rowland, 2007), 설계활동은 설계자가 학습계열을 최적의 단일한 학습활동이 이루어 질 수 있도록 구성(처방)해야 하는가, 학습자가 스스로 학습계열을 구성해 갈 수 있도록 구성해야 하는가(정인성, 나일주, 1999; Parrish, 2009; Rowland, 2001, 2004, Jonassen, 1997)에 대한 관심으로 요약된다. 실증주의 수업설계관과 구성주의 수업설계관이 드러내고 있는 차이는 지식의 성격 측면에서 객관적이나 주관적이나의 문제요, 지식의 내면화 측면에서 학습자의 수동적 학습참여와 능동적 학습참여의 문제의식의 차이라고 볼 수 있다.

그런데 ‘지식의 원천’과 ‘지식의 소유’의 관점에서 실증주의와 구성주의를 살펴보면 극명한 차이점 보다는 엄밀한 의미에서 공통점을 발견할 수 있다(유한구, 1998, 2007; Hamlyn, 2010). 지식의 원천은 지식의 확실성을 보장하는 근거, 지식의 옳고 그름을 최종적으로 판단하는 그 근거가 어디에 있는지를 따져 묻는다면, 지식의 소유는 지식을 구성하는 주체가 누구인지를 일컫는다. 실증주의가 가정하고 있는 절대적 지식은 영원히 진리로 인정받을 수 있는 지식이 존재하며, 그러한 지식은 과학적 안목과 절차에 의해 검증되고 확증될 수 있는 지식이라는 것이다(장상호, 2000). 이는 지식의 확실성을 보장하는 기준 즉, 지식의 원천이 개인의 이성에 있음을 단정적으로 규정하고 있으며, 지식을 내면화하는 주체 또한 개인이라고 확신한다. 구성주의가 가정하고 있는 간

주관적 지식은 실증주의의 절대적 지식관을 부정하며, 지식의 한시적인 진리성을 강조한다(von Glasersfeld, 1999). 지식의 간주관적 성격은 과학적 지식만을 참된 지식으로 인정할 수 없다는 것이며, 과학적 지식조차도 간주관적 지식일 수밖에 없다는 주장이다. 실증주의는 지식의 과학적 객관성, 보편성, 표준화를 강조하는 반면, 구성주의는 자신의 신념 또는 주관적 경험을 기초로 대상을 해석하는 방법 이외에 달리 지식을 획득할 방법이 없다는 것을 전제로 하기 때문에 급진적이며, 지식의 자기 구성성과 상대성이 강조되고, 인식주체들 간의 지식의 객관적 의미공유가 불가능하기 때문에 인식의 타당성 확보를 위한 의사소통, 즉 간주관성(inter-subjectivity)을 핵심개념으로 삼는다(나일주, 2010; von Glasersfeld, 1999).

실증주의에서 인식주체는 완벽한 이성을 갖춘 완전한 인식주체이지만, 구성주의에서 인식주체는 각 개인마다 서로 다른 주관적 경험을 가진 불완전한 존재이다(장상호, 1999). 하지만 구성주의의 인식주체는 복잡한 생활환경과의 상호작용을 통해 경험을 생성함으로써 환경에서 생존하게 되고, 이러한 경험이 곧 지식이며, 경험의 연속성을 유지하는 것이 인식주체의 성장과 맞물리게 된다(송도선, 2004; 장상호, 1991; von Glasersfeld, 1999). 또한 실증주의에서 인식주체는 생활환경에서 주어지는 과제가 완벽하게 구조적(well-structured)이기 때문에 최적의 해결책을 고안해낼 수 있다고 판단한다. 반면 구성주의의 인식주체는 환경의 예측하지 못한 변수들의 상호작용으로 과제가 비구조적(ill-structured)일 수밖에 없으며, 최적의 해결책보다는 인식주체들 간의 만족스러운 간주관적 합의를 이끌어낼 수 있는 해결책을 모색한다(유영만, 1998; Jonassen, 1997, 2009). 따라서 구성주의 인식론에서는 실증주의 인식론에서보다 인식주체들 간의 상호주관성, 관계성이 강조된다.

실증주의에서 지식의 판단기준은 인식주체의 객관적 경험에 있는 반면에 구성주의에서 지식의 판단기준은 구성원들 간의 상호주관성 또는 관계성에 있기 때문에 두 인식론 간의 극명한 차이점만이 존재한다고 받아들여진다(강인애, 1997, 2006). 그런데 구성주의에서 인식주체가 알아 이르는 전 과정을 면밀히 살펴보면, 구성원들과의 간주관적 상호작용에서도 개개인의 지식의 판단준거가 개인의 주관적 경험에 있을 뿐만 아니라 최종적으로 의사결정을 하는 준거도 모두 인식주체의 주관적 경험에 있다(유한구, 1998, 2007). 실증주의와 마찬가지로 구성주의는 주관적 경험으로 구성되는 한시적 진리관을 갖는다는 것을 제외한다면 한시적 지식의 확실성을 보장하는 기준 즉, 지식의 원천이 개인의 판단에 있으며, 지식을 내면화하는 주체 또한 개인이라는 동일한 입장을 견지하고 있다. 결국 실증주의와 구성주의의 지식관의 극명한 차이는 절대적 지식과 한시적 지식의 성격차이에 기인한 것이지, 지식의 원천과 소유를 모두 개인에 둔

다는 점에서 공통점이 있다. 다만 실증주의와 구성주의의 인식론을 비교대조하는 논의 과정에서 지식의 소유자인 인식주체가 지식을 판단하는 기준을 자신의 객관적 경험 또는 주관적 경험에 두고 있기 때문에, 즉 지식의 원천과 소유자가 동일하기 때문에 구지 지식의 원천과 소유를 개념적으로 구분하여 논의할 필요성이 그동안 간과되어 왔을 수는 있다.

그렇다면 ‘지식의 원천’과 ‘지식의 소유’를 분리하여 본다는 의미는 무엇이며, 지식의 원천과 지식의 소유를 분리하여 보는 관점이 수업설계활동에 주는 시사점은 무엇인가? 먼저, 지식의 확실성을 보장하는 근거(지식의 원천)가 무엇인가라는 질문에 대해 지식의 원천이 개인에게 있다는 실증주의와 구성주의의 가정과는 달리 지식의 원천이 사회에 있다는 관점이 앞서 언급한 교육인식론의 관점이다(유한구, 1998, 2007; Hamlyn, 2010). 통념적으로 지식의 성격은 ‘인식주체인 개인’과 인식대상으로서 ‘대상세계’ 사이의 관계로써 설명된다. 이 가정에 의하면, ‘아는 사람’이 개인이기 때문에, ‘지식의 확실성’, 곧 개인이 세계에 대해 가지고 있는 마음으로 보장된다. 그러나 인식의 장면에는 고독한 존재로써 개인이 아니라 다른 사람과 더불어 살면서 그 사람들로부터 지적 영향을 받는 사회적 존재로서의 개인이 있다. 이 관점에 따르면, 사람들 간에 공유하는 ‘개념체계’가 없다면 개인은 아무것도 인식할 수 없을 것이다.

이 점에서 지식의 확실성에 대한 질문이 제기될 수 있고, 지식의 확실성 혹은 명증성은 무엇인가 기준이 있을 때 그 의미를 가질 수 있는 것이다. 지식의 확실성을 보장해주는 궁극적 근거를 ‘지식의 원천’이라고 부를 수 있다. 그렇다면 앞서 논의한 지식의 성격은 인식주체인 ‘지식의 소유자’와 ‘지식의 원천’으로 구분하여 생각할 수 있다(유한구, 1998). 확실성이라는 것은 무엇인가 기준이 있을 때 의미를 가질 수 있으며, 개인이 각각 혼자서 지식을 획득한다고 볼 경우에는 그것에 대하여 확실하다든가 확실하지 않다든가 하는 말을 할 수 없을 것이다. 이러한 가정에서 보면 지식의 확실성을 보장해 주는 근거, 즉 지식의 원천은 개인이 아니라 그 개인이 태어나서 성장하는 동안에 학습하는 공적 개념구조 또는 간단히 ‘사회’에 있다고 할 수 있다(유한구, 1998). 공적 지식이 함축된 교과와 문화유산은 전수할 수 있는 교사의 도움을 통해서만이 우리는 지식을 내면화 할 수 있게 된다(Peters, 2004). 다만 여기서 ‘사회’가 앞서 구성주의에서 논의된 구성원들 간의 간주관적 관계와 동일한 수준의 의미가 아님을 유의할 필요가 있다. 공적 지식 또는 사회는 개인을 초월한 세계의 보편적 질서 또는 눈에 보이지 않는 형이상학적 구조를 전제로 한다. 이는 인류문화유산인 제도적 의례와 학문적 문화유산인 교과에 내재되어 있으며, 사람들이 더불어 살아가기 위한 지식의 확실성의 준거로서 작용한다. 즉 공적 지식은 사람들 간의 간주관적 합의 수준을

넘어선 보이지 않는 세계질서(구조)를 함축한다. 이 점에서 비로소 지식의 원천과 소유를 구분하여 논의할 수 있는 조건이 주어진다.

지식의 소유자를 개인에 두고, 지식의 원천을 사회에 두는 진리체계는 이홍우(1998, 2000a, 2000b, 2005, 2009, 2010)의 ‘마음의 중층구조’의 아이디어를 통하여 논리적으로 치밀하게 해명된다. 마음의 중층구조의 아이디어에 따르면, 세계는 진선미성(眞善美型)이 응축된 형이상학적 논리세계와 일상생활의 사실세계가 포개어져 중층(重層, 두 겹)으로 이루어져있으며, ‘교육활동’을 통한 논리적 가정과 함의의 관련성 안에서 그 존재의 의미가 설명된다. 마음의 중층구조의 아이디어는 교육활동을 통해서만이 인식주체인 개인이 삶과 삶의 정당성을 사회, 즉 참된 것, 도덕적인 것, 아름다운 것, 거룩한 것에 온전히 비추어 확보할 수 있다고 한다. 이러한 관점에서 개인은 지식의 원천으로서 사회 또는 논리세계에 비추어봄으로써 지식의 정당성을 확보할 수 있다(이홍우, 2005).

지식의 원천은 사회이며, 지식의 소유는 인식주체에 두는 마음의 중층구조의 아이디어를 바탕으로 수업의 실재를 바라보는 것, 수업활동을 설계한다는 것은 무엇을 의미하는가? 이는 지식의 원천을 생활세계에 존재하는 개인에 두는 수업설계자로서 교사가 수업의 실재를 규정하는 접근방식과 판이하게 다를 수밖에 없다. 무엇을 가르칠 것인가의 내용의 문제, 왜 그것을 가르쳐야 하는가에 대한 목적의 문제, 어떻게 가르칠 것인가에 대한 방법의 문제에 대한 관심은 지식의 원천을 개인에서 찾아가 아니면 사회에서 찾아가에 따라 내용, 목적, 방법을 시간적 선후의 문제로 보는 관심과 분리불가능하게 엮여져 동시대발적 과정적 실체로 보는 관심으로 구분된다. 이러한 차이가 수업설계를 바라보는 근본적 차이를 결정짓는다는 것이 사실이라면, 지식의 원천을 개인에 두는 전통적 인식론과 사회에 두는 대안적 인식론의 의미와 그 교육적 함의를 살펴볼 필요가 있다.

따라서 본 연구는 지식의 원천을 사회에 두는 마음의 중층구조의 관점에서 비추어 지식의 원천을 개인에 두는 전통적 인식론이 갖는 교육적 한계점을 인식론 수준에서 재고찰하고, 이에 따른 수업의 실재를 재 규정하고자 한다. 이와 관련된 주요 연구내용을 차례로 제시하면 다음과 같다. 마음의 중층구조의 아이디어에 비추어 볼 때 첫째, 지식의 원천을 사회에 두는 인식주체의 지식의 획득과정과 지식의 성격은 무엇이며, 이에 따른 교육(수업)적 시사점은 무엇인가? 둘째, 지식의 원천을 개인에 두는 지식의 획득과정과 지식의 성격은 무엇이며, 이에 따른 교육(수업)적 한계점은 무엇인가? 셋째, 지식의 원천을 사회에 두는 수업의 실체는 무엇인가?

마음의 중층구조의 아이디어는 기존의 수업체제설계이론에서 미처 밝히지 못한 수업활동의 본질적 속성을 수업사태 그 자체 안에서 철학적으로 해명하고, 이 과정에서

드러나는 내용, 목적, 방법의 논리적 관련성이 수업사태에 함의하는 바를 밝힐 것이다. 본 연구는 교육공학의 핵심탐구영역인 수업설계분야에 기여할 수 있는 부분이 있다면, 수업의 실재를 구성하는 내용, 목적, 방법이 분리될 수 없는 내재적 가치로 연계되어 있다는 점을 밝히고, 이에 따른 처방의 제 삼의 해석가능성과 대안적 수업체제설계이론의 논의 가능성을 제시한 이론연구로서 필요성과 의의를 갖는다고 할 수 있겠다.

II. 지식의 원천으로서 사회와 그 교육적 함의

마음의 중층구조(重層構造)의 아이디어는 성리학을 근간으로 하여 세상만물의 존재 방식을 논리세계와 사실세계로 구분하고, 두 세계의 관계를 불이(不二)의 원리로 설명한다(이홍우, 1998, 2000a, 2000b, 2005, 2009, 2010). 성리학은 궁극적으로 ‘훌륭한 인간’을 만들겠다는 ‘실체적’ 관심에서 비롯된 것이며, 성(性)과 리(理)에 관한 철학적 논술 이상으로 교육을 염두에 두고 하나의 교육이론으로 정립되었다고 볼 수 있다(이홍우, 2000a). 마음의 중층구조의 아이디어에 따르면 세계만물은 중층구조(重層構造, 理氣論)로 이해되어야 하고, 세계만물의 질서를 깨닫는 인간의 마음도 중층구조(內外同形, 人性論)로 설명되며, 올바른 삶에 이르는 과정에서 인간의 공부태도 또한 중층구조의 아이디어(天人合一, 修養論)로써 밝혀지는데, 세 가지 논리체계는 교육 또는 수업을 정점으로 하지 않고서는 도저히 논리적으로 해명이 불가능하다. 이 점에서 이홍우(2000a)의 『성리학의 교육이론』은 성리학의 논의를 교육이론으로 해석하고, 지식의 획득과정으로써 ‘교육활동’을 통한 지식의 성격으로써 올바른 삶과 삶을 인식하는 논리적 관계를 해명하였으며, 이는 곧 교육인식론의 아이디어를 함의한다고 볼 수 있다.

1. 세계만물의 존재(理氣論): 중층구조의 아이디어

세계만물은 위층과 아래층의 중층구조로 존재한다(이홍우, 2000a). 세계만물에 대한 중층구조는 위층의 ‘리(理)’의 세계와 아래층의 ‘기(氣)’로 설명된다. 위층의 세계는 형체를 갖추고 있지 않으면서도 모든 것을 완전무결한 형태로 포함하는 ‘논리세계’라면, 아래층은 사람들이 일상의 생활을 살아가는 ‘사실세계’이다. 리(理)의 논리세계는 만물의 궁극적 실재이기에 그 자체로 만물을 낳을 수 없기 때문에, 반드시 아래층의 기(氣)의 사실세계와 결합됨으로써만이 이해된다. 이는 옥(玉)과 옥의 무늬의 비유로 설명될 수 있는데, 옥의 무늬(理)는 옥(氣)과 함께 옥 속에 있으며, 옥과 분리되어 존재하지 않

는다. 마찬가지로 옥의 무늬인 리(理)는 옥인 기(氣)와 시간상으로 횡적으로 분리되기 보다는 종적으로 연결되어 기(氣)에 내재되어 사실세계에 드러난다. 논리세계의 리(理)와 사실세계의 기(氣)는 횡적 분리 또는 '사실적'으로 분리될 수 없지만 종적으로 연결되어 있으며, 이를 '논리적으로 관련'되어 있다고 한다. 만물(氣)에는 그것에 논리적으로 앞서는 '논리적 원인'으로 궁극적 실제(理)가 있다는 것, 그리고 만물(氣)은 그 논리적 원인(理)의 '사실적 표현'이라는 것, 이것이 중층구조의 가장 기본적 아이디어이다(이홍우, 2000a, p.15). 이러한 논리적 가정이 함의하는 바는 논리세계 또는 리(理)는 만물을 빠짐없이 갖추고 있다는 것을 의미하고, 만물로 표현되기 이전인 만큼 만물 중의 어느 것으로도 형태를 갖추고 있지 않다는 것을 의미한다. 이러한 궁극적 실제로서 논리세계를 형이상학적 세계라고 한다.

2. 인성론(人性論): 마음의 중층구조

세계만물의 존재는 중층구조로써 이기론(理氣論)으로 설명된다면, 마음의 중층구조도 마찬가지로 중층구조로써 성정론(性情論) 또는 인성론(人性論)으로 설명된다(이홍우, 2000a). 이를 내외동형이라고 하고, 다음의 중용의 문장을 통해 인간 그 자체의 마음, 아름다운 본성으로서의 '성(性)'의 의미를 이해할 수 있다.

天命之謂性 率性之謂道 修道之謂教

性이라는 것이 다른 것이 아니라 하늘이 명령한 것이며, 도라는 것은 다른 것이 아니라 性이 가시화된 형태로 드러난 것이며, 教라는 것은 다른 것이 아니라 道를 제도에 의하여 시행하는 것이다.

道也者 不可須臾離也 可離 非道也 是故君子 戒慎乎其所不睹 恐懼乎其所不聞 莫見乎隱 莫顯乎微 故君子慎其獨也

도라는 것은 잠시도 떠날 수 있는 것이 아니다. 만약 인간이 벗어날 수 있는 것이 라면 그것은 道가 아니다. 군자가 남에게 보이지 않는 곳을 삼가고 남에게 들리지 않는 곳을 두려워하는 것은 이 때문이다. 가장 은밀한 것만큼 잘 보이는 것이 없으며 가장 미미한 것만큼 잘 드러나는 것이 없다. 군자는 홀로 아는 그 곳을 삼간다.

喜怒哀樂之未發 謂之中 發而皆中節 謂之和 中也者 天下之大本也 和也者 天下之達道也 致中和 天地位焉 萬物育焉

희로애락으로 표현되기 이전을 가리켜 中이라고 하며, 희로애락이 中에 맞게 표현된 상태를 가리켜 和라고 한다. 中은 천하가 따라야 할 궁극적 표준이며, 和는 道가 천하에 두루 퍼져 있는 상태이다. 中과 和의 원리가 완전히 실현될 때 천지는

제자리에 서며 만물은 성장한다(이홍우, 2000a, p.19).

위의 문장을 살펴보면, 세계만물의 궁극적 실체인 리(理)와 마음의 실체인 성(性)의 관계는 '성즉리(性卽理)'로 표현된다. 성즉리는 '성(性)이 곧 리(理)이다'로 해석되는데 세계를 언급할 때 리(理)라고 한다면 마음을 언급할 때 성(性)이라고 한다. 성(性)과 리(理)의 관계는 '중(中)'과 '미발(未發)'의 개념을 통해 이해할 수 있다(이홍우, 2000a). 우선 중(中)은 성(性)의 특징을 규정한다. 중(中)은 일상세계에서 인간의 감정인 희로애락의 '표현되기 이전'을 가리킨다. 중(中)은 형용사적 의미로 '균형 잡혀있다', 명사적 의미로 '한 가운데, 핵심', 동사적 의미로 '적중한다, 들어맞는다'의 의미를 모두 함축한다(이홍우, 2000a, p.21). 이러한 중(中)에 의해 성(性)의 특징은 희로애락 등의 심리상태(情)가 반드시 따라야 할 '표준'이라는 것이다. 성(性)은 마음의 가장 핵심부로서, 그 핵심부가 아름다울 때, 우리의 모든 생각과 말과 행동 또한 올바른 것이 된다. 마음이 中으로 특징지어지는 성(性)을 따르도록 하는 것, 이것이 성리학의 이론에서 말하는 '교육의 목적'이다. 마음의 핵심부를 크고 아름다운 것으로 가다듬는데 부단히 노력을 기울이는 과정을 '교육의 과정'으로 볼 수 있다(이홍우, 2000a). 이는 수업의 맥락에서도 동일한 선상에서 받아들여진다. '수업'의 의미는 바로 마음이 성(性)을 따르도록 하는 데에서 찾을 수 있고, 수업설계자로서 교사와 학습자가 수업에 참여하는 전 과정은 은밀한 핵심부인 중(中)에 다다르기 위한 노력의 과정으로 보아야 한다.

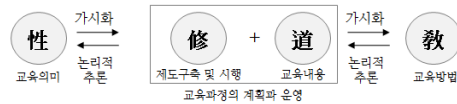
'미발(未發)'의 개념은 위층 세계인 성(性)과 리(理)의 세계의 본질적 성격과 존재론적 의미를 함의한다. 마음의 실체인 성(性)과 세계의 궁극적 실체인 리(理)는 표현되기 이전의 논리세계이며, 우리가 마음과 세계라고 부르는 것은 오직 표현된 이후의 사실세계에서만 구분된다. 엄밀히 말하면, 위층에서 마음과 세계는 구분되지 않는다(이홍우, 2000a). 마음과 세계가 일치된 상태, 즉 마음도 아니고 세계도 아닌 상태를 '미발(未發)'이라고 한다. 미발(未發)은 마음의 정(情)과 사물의 기(氣)가 사실세계에 표현되기 이전의 '표준'이다. 미발(未發)은 정의상 '표현되기 이전'을 가리키는데 비하여, 이 '표준'은 반드시 표현된 이후의 사물이나 사건에만 적용된다. 표현되기 이전이 표현된 이후의 사물이나 사건에 대하여 표준으로서의 역할을 할 때, 이를 '파라독스(paradox)'라고 한다. 즉 성(性)은 정(情)과 함께 정(情) 속에 있지만 그것은 정(情)에 앞서서, 인간이 태어날 때 본성으로서 이미 갖추고 있다고 말해야 할 것이다(이홍우, 2000a).

3. 수양론(修養論): 태도의 중층구조

수양론은 세계를 대하는 인간의 마음을 수양하기 위한 태도를 일컫는다. 중층구조의 아이디어에 따라 이기론은 세계만물의 존재원리를 설명하였고, 심성론은 인간의 마음의 원리를 밝혔다면, 수양론은 교육활동을 반드시 전제로 하는 지식의 내재화과정을 설명한다. 이는 앞서 인성론에서 인용한 구절을 다시 살펴봄으로써 이해될 수 있다²⁾.

먼저 하늘의 명령인 ‘성(性)’이 있고, 그 다음에 그것이 ‘도(道)’라는 형태로 가시화되고 다시 도(道)가 제도의 틀을 빌어 ‘교(教)’로 나타난다(이홍우, 2000a). 이를 반대방향으로 읽으면, 교(教)가 있다는 것은 사실로부터 교(教)의 내용이 들어있는 도(道)가 추론되며, 이것으로부터 다시 도(道)에 의하여 가시화되는 성(性)이 추론된다. 그리고 여기서 성(性)은 ‘하늘의 명령’이다.

수도(修道)는 제도의 형태를 갖추도록 하고 그것을 시행하는 것으로 ‘수업의 계획과 운영’에 해당된다. 그리고 도(道)는 ‘내용’으로 볼 수 있고, 교(教)는 내용에 대한 가르침과 배움의 ‘방법’으로 해석할 수 있다(이홍우, 2000a). 마음의 중층구조 안에서 위층의 성(性)은 수업의 궁극적인 의미가 되고, 아래층의 ‘도(道)’와 ‘교(教)’는 각각 수업의 내용과 방법으로 해석된다. 성(性), 도(道), 교(教)의 논리적 관계를 그림으로 표현하면 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 성(性), 수도(修道), 교(教)의 관계

성(性), 도(道), 교(教)의 논리적 관련성은 ‘교육의 내재적 목적’을 함의한다. 교(教)가 하늘의 명령인 성(性)에 연결되게 함으로써 교(教)의 근거를 성(性)에 찾는다는 의미는 수업이 다른 종류의 일의 필요에 의하여 수단화되어서는 안 된다는 의미이다. 수업의 목적은 수업 그 자체에 불박혀 있는 성(性)인 위층의 세계에서 찾을 수 있으며, 만약 수업이 논리세계가 아닌 생활사태(life situation)의 필요에서 그 의미가 결정된다면 수업의 성격은 변질될 수밖에 없다는 의미이다. 중층구조에서 위층의 세계인 성(性)은 이를 방지하는 역할을 하며, 성(性)이 함의하는 바를 전수하는 수업의 ‘내용’도 하늘의 명령

2) 天命之謂性 率性之謂道 修道之謂教

이 절대적인 것만큼이나 ‘절대적인’ 것이다(이홍우, 2000a).

수업의 목적으로써 성(性)과 수업 태도의 관계성을 논리적으로 이해하기 위해서 다음의 중용의 문장을 살펴볼 필요가 있다.

自誠明 謂之性 自明誠 謂之教 誠則明矣 明則誠矣

誠을 출발점으로 하여 明을 생각하는 것이 性이며, 明을 출발점으로 하여 誠을 생각하는 것이 教이다. 그러나 誠은 明과 다른 것일 수 없으며 明은 誠과 다른 것일 수 없다(이홍우, 2000a, p.31).

수업의 목적인 성(性)과 방법의 교(教) 사이의 관련은 ‘성(誠)’과 명(明)의 용어로 상쇄화 된다. 성(誠)은 중(中)과 마찬가지로, 그러나 다른 맥락에서 성(性)을 특징짓는다. 중(中)은 ‘교육받은 상태’에서 성(性)을 특징짓는 반면에, 성(誠)은 ‘교육의 과정’ 또는 교육받은 동안의 ‘인간의 태도’를 염두에 두고 성(性)을 특징짓는다(이홍우, 2000a, p.31).

誠者 天之道也 誠之者 人之道也 誠者 不勉而中 不思而得 從容中道 聖人也 誠之者 擇善而固執之也

誠은 하늘의 道이며 誠으로 되는 것은 사람의 道이다. 誠은 애쓰지 않고도 사리에 들어맞으며 머리를 짜내지 않고도 이해한다. 誠은 떠들썩하게 자신의 입장을 내세우지 않고 묵묵히 中의 길을 걷는다. 이것이 바로 聖인의 경지이다. 誠으로 되는 것은 가장 좋은 것을 가려내어 시종 그것에 헌신하는 것을 뜻한다(이홍우, 2000a, p.33).

위의 구절을 풀이하면, 성(誠)은 교육과정으로써 교(教)와 동일한 의미를 지니며, 사람의 도(人之道)는 교육과정 계획과 운영에 들어오기 전의 교육내용으로써 도(道)를 의미한다. 택선이고집지야(擇善而固執之也)는 명(明)과 관련되며, 의미는 내용을 배워서 무엇이 가장 좋은 것인가를 알고 그것에 시종 헌신하는 것을 의미한다. 그런데 위의 구절을 살펴보면, 사람의 도(道) 이외에 ‘하늘의 도(道)’가 있다. 이것이 곧 ‘성(誠)’이다. 성은 곧 ‘하늘’, 즉 미발의 표준을 그대로 받아들인 결과로 마음이 곧 하늘로 된 경지에서의 인간의 태도를 가리킨다. 관념상으로서만 존재하는 성인(聖人)의 태도를 의미한다(이홍우, 2000a).

그런데, 위층의 세계의 성(誠), 즉 ‘형이상학적 개념’으로서의 성(誠)도 있지만, ‘일상적 의미’에서의 성(誠)도 가능하다(이홍우, 2000a). 전자인 성인(聖人)의 성(誠)은 성인에게나 가능한 반면에, 일상적 의미에서의 성(誠)은 ‘성실한 태도’라는 말로 표현되며, 범

인(凡人)도 갖출 수 있고 또 모든 범인이 다소간은 갖추고 있다. 성인의 성(誠)과 범인의 성(誠)을 각각 ‘개념으로서의 성(誠)’과 ‘표현으로서의 성(誠)’이라고 부를 수 있다. 또한 이 두 수준 사이의 동일성은 바로 성인(聖人)과 범인(凡人) 사이에 ‘연속성’이 존재한다고 볼 근거가 된다(이홍우, 2000a, p.34). 범인은 성인과 동일한 인간은 아니지만, 성인의 불완전한 모사품으로서 그 속에 다소간 성인의 요소를 품고 있으며, 그 점에서 다소간은 그 자신이 바로 성인이라고 말할 수 있다.

성(誠)은 주역에서 중요한 원리로서 등장하는 ‘경(敬)’과 병렬로 놓고 이해된다(이홍우, 2000a). 성(誠)은 ‘자아의 자아에 대한 태도’라면, 경(敬)은 ‘자아의 세계에 대한 태도’를 가리킨다. 이러한 경(敬)의 태도는 성(誠)의 태도와 함께 자아가 세계를 내면화하는 데에 필수적으로 요청된다. 세계를 내면화하는 과정에서 자아는 세계에 대해서 뿐만 아니라 자아 자신에 대해서도 태도를 가지게 된다. 또한 중층구조의 관점에 따라 성(誠)에는 개념으로서 성(誠)과 표현으로서의 성(誠)이 있는 것과 마찬가지로, 경(敬)에도 ‘개념으로서의 경(敬)’과 ‘표현으로서의 경(敬)’이 있을 수 있다. 범인(凡人)이 사실 세계에서 사는 동안 성인의 성(誠)과 경(敬)을 ‘표현’의 수준에서 구현한다는 의미는 범인으로서의 삶을 살기 위하여 그가 깊어져야 할 ‘의무’를 함의하며, 이는 곧 수업에서의 ‘방법’의 의미로 이해될 수 있다. 이 의무는 바로 그와 성인(聖人)의 연속성에 의하여 주어진다. 범인은 성(誠)과 경(敬)의 태도를 가지지 않고는 그것에 의하여 표현되는, 그것이 불완전하게 모사하는 성인의 성경(誠敬)에 이를 수 없다. 그렇다면, “성(誠)과 경(敬)은 성(性)과 정(情)에 의하여 규정되는 교육의 목적·마음이 성(性)을 따르도록 하는 것·을 방법의 측면에서 재천명한다고 말할 수 있다(이홍우, 2000a, p.38).”

마지막으로 ‘방법’은 이러한 맥락에서 한 가지 기가막힌 파라독스의 성격을 가지게 된다. 범인은 성(誠)과 경(敬)으로 대표되는 온갖 교육적 노력을 기울여 그 미발의 표준에 가까이 가면 갈수록 그는 그만큼 그 표준으로부터 멀리 떨어져 있다는 느낌을 가지게 된다. 즉 범인은 성인의 올바른 삶과 삶의 의미를 이해할수록 그 수준이 얼마나 높은 지를 깨닫게 되고, 이전 보다 더 엄청난 노력이 필요하다는 사실을 알게 된다. 이를 ‘교육의 종교적 측면’이라고 한다(이홍우, 2000a).

4. 지식의 원천으로서 사회에 대한 내용과 방법에 대한 시사점

마음의 중층구조의 아이디어에 따르면, 미발의 표준을 지향하는 세계의 존재방식과, 인간의 마음의 획득과 표현과정은 구체적인 교육 또는 ‘수업상태’를 통해서만이 해명된다. 구체적인 수업상태에서는 목적, 내용, 방법이 시간의 선후의 문제로 구분되

는 것이 아니라, 성(性)으로서 목적으로, 내용, 방법이 논리적으로 상호함의 관계를 가진다. 심성함양을 목적으로 하는 내용과 방법의 구체적인 성격을 각각 살펴보면 다음과 같다.

1) 내용에 대한 시사점

‘내용’에 대한 시사점은 크게 세 가지로 설명될 수 있다. 내용에 전체가 되는 수업의 목적은 무엇인지, 내용 그 자체는 어떤 성격을 가져야 하는지, 마지막으로 내용이 방법에 함의하는 바는 무엇인지를 살펴볼 수 있다. 첫째, 내용의 의미는 앞서 설명하였듯이 성리학에서 수도(修道)에 대한 논의에서 찾아볼 수 있다. 성리학에 따르면 성(性)과 수도(修道)는 논리적으로 연관되며, 이는 수업에 있어서의 ‘교과의 내재적 정당화’로써 설명된다(이홍우, 2000a). 마음의 중층구조의 관점에 따르면 수업의 목적은 사람의 마음이 성(性)을 따르도록 하는데 있고, 그 성(性)의 의미는 ‘수도(修道: 교육과정의 계획과 운영)’의 논리적으로 추론을 통해 드러난다. 수업의 내용으로써 교과의 내재적 정당화는 실증주의 또는 구성주의의 교과의 외재적 정당화에 대한 대안적 논리로써 이해되어야 한다. 수업의 목적은 교과와는 개념적으로 무관하게 결정되는 것이 아니라, 현재 가르쳐지고 있는 교과의 ‘논리적 가정’이며, 교과 속에 불박혀 있다. 교과에 내재되어 있는 전체를 따져보면, 논리세계의 핵심부로 파고 들어간다는 뜻이다. 반면 교과의 외재적 정당화의 의미는 수업의 목적이 교과의 공백상태에서 설정될 수 있다는 의미이다. 외재적 정당화으로써의 수업은 학습자에게 다친 문제상황의 즉각적인 필요에 따라 어떤 성격의 것이 되어도 상관없으며, 그 필요에 부합되는 어떤 것이든 교과로 선정될 수 있다는 의미이다. 수업의 내재적 정당화는 이러한 외재적 정당화의 발상으로부터 교육을 보호하려는 의도를 나타내고 있다.

둘째, 성(性)이 함의하는 내용으로써 교과는 어떤 성격을 갖추어야 하는가? ‘수도(修道: 교육과정의 계획과 운영)’에 관하여 성리학은 “성(性)과 도(道)는 동일하지만 기품에는 차이가 있어서, 넘치고 모자라는 등 차이가 없을 수 없다. 그리하여 성인(聖人)은 사람과 사물이 마땅히 따라야할 길을 알아내어 제도화하고 친하의 표준이 되도록 하였다. 이것이 곧 교(教)이며, 말하자면 예악형정(禮樂刑政)과 같은 그것이다(이홍우, 2000a, p.42).” 라고 설명한다. 여기서 ‘교(教)는 예악형정과 같은 것’의 의미는 성리학에서 해당하는 교과가 예악형정을 통하여 가르쳐진 내용으로 해석될 수 있다(이홍우, 2000a). 예(禮)의 경우를 살펴보면, 교과는 단순히 예의법절의 도덕적 지식이나 행동만을 가르친 것이 아니라, 예를 포함한 철학, 역사에 대한 내용을 다룸으로써 미발의 표준을 지향하게 된다. Oakshott에 의하면, 여러 분야의 지식은 각각을 구성하고 있는 개

념체계에 의해 실재를 드러내지만, 궁극적으로 모든 분야의 지식은 동일한 실재를 드러낸다. 교과는 오늘날 통념적으로 받아들여지는 단편적 지식이 아니라 최종적으로 완성된 수준의 지식, 지식의 이상형의 의미를 담고 있어야 한다. 교과는 학문, 도덕, 예술, 종교로 분화되기 이전의 상태로 응축하고 있는 본체로써 진선미성을 내재한다는 의미이다(신춘호, 2010). 이는 수업의 내용 또는 교과의 조건이라고 할 수 있다.

셋째, 내용으로써 교과는 방법의 측면, 즉 수행의 태도의 측면에서는 어떤 시사점을 주는가? 교과는 논리세계의 ‘하늘의 도(道)’와 사실세계의 ‘사람의 도(道)’를 연결시킴으로써 사람을 하늘로 끌어올리는 증추적인 역할을 한다. 교과는 범인(凡人)의 교육단계에 맞추어 표현된 수준의 차이는 있으나 성(性)을 지향한다. 학습자용 교과서로 작성한 소학(小學)을 살펴보면 한 평생을 두고 읽어도 완전히 이해하기 어려운 높은 수준의 지식을 담고 있다고 한다(이홍우, 2000a). 학습자는 경전에 가까운 소학을 통해 심성함양을 하게 되고, 궁극적으로는 성인의 경지에 이를 수 있도록 노력을 기울이게 된다.

2) 방법에 대한 시사점

교과의 내면화 또는 지식의 획득(방법)은 ‘자득(自得)’의 개념으로서 이해될 수 있다. 자득(自得)은 자연(自然)과 논리적으로 엮여 설명된다. 자득(自得)은 교과가 내면화되는 측면을 가리키는 반면에, 자연(自然)은 내면화된 교과가 말과 행동으로 ‘표현’되는 측면을 가리킨다. 자득과 자연의 문제는 수업의 목적과 내용과의 논리적 관련 안에서 설명되기 때문에, 자득의 개념이 수업의 방법에 함의하는 바는 크게 세 가지 측면에서 살펴볼 수 있다. 첫째는 수업의 목적으로서 중(中)과 화(和)를 중점으론 자득과의 논리적 관련성을 살펴보고, 둘째는 수업의 내용으로써 경전의 언설이 자득에 함축하는 의미를 탐색하며, 마지막으로 지식의 획득과정의 그 자체에 대한 성격을 ‘격물치지(格物致知)’를 통해 살펴보고자 한다.

첫째, 수업의 목적은 교육을 받은 상태의 문제를 다루며, 교육을 받은 상태는 심성이 함양된 상태를 일컫는다(이홍우, 2000a). 교과의 내면화 과정은 수업의 목적인 성(性)의 중(中)과 화(和)의 관계로 설명된다. 중(中)은 회로애락으로 표현되기 이전을 가리키며, 화(和)는 회로애락이 중(中)에 맞게 표현된 상태를 의미한다. 그렇다면, 교육받은 상태는 회로애락이 중(中)에 맞게 표현된 상태라고 한다면, 화(和)는 일종의 심리상태로서 마음에 나타나 있는 것으로 생각된다. 그러나 화(和)는 오직 마음에만 있는 것이 아니라 사람의 손길이 미치는 ‘모든 것’에 있고 ‘모든 것’을 통하여 나타난다. ‘회로애락’이라는 것은 마음의 대표적인 예이며, 사람의 마음과 관련된 모든 사건과 현상은 그것이 중(中)에 맞게 표현된 것인 한, 모두 화(和)의 사례가 될 수 있다(이홍우, 2000a, p.52).

이러한 목적은 내용으로써 도(道)의 성격을 함의한다. 내용은 회로애락이 중에 맞게 표현된 상태가 구체적으로 무엇을 뜻하는 가를 다루며, 교과로는 ‘경전과 의례’가 있다.

경전과 의례는 당연히 화(和)를 구현하고 있고, 화(和)는 그 속에 이미 중(中)을 포함하고 있다. 그렇다면 중(中)과 자득의 관련은 어떻게 되는가? 중(中)은 성(性)의 가장 은밀한 핵심부이기 때문에 인간의 모든 생각과 말과 행동이 거기서 흘러나오게 된다. 그렇다면 경전과 의례를 오래 접했을 때 인간의 마음은 비록 성인(聖人)의 수준은 아니지만 그것에 현상적으로 가까운 상태로 될 수 있으며, 이 상태를 표현하는 용어가 자득(自得)이다. 자득(自得)은 성인(聖人)에 가까운 상태의 명사적 의미를 갖기도 하고, 그런 상태로 되기 위하여 노력한다는 동사적인 의미도 가진다. 따라서 자득(自得), 즉 지식의 획득과정 또는 지식이 획득된 상태는 중(中)의 ‘현상적 대응물’이라고 말할 수 있다(이홍우, 2000a).

둘째, 중(中)이 함의하는 내용은 위의 논의에 연속선상에서 지식의 획득과정과 논리적으로 관련된다. 내용으로써 경전은 언설로 되어 있다. 사람이 자득의 경지에 이르렀다는 의미는 언설을 언설의 형태로써 더 이상 갖고 있지 않다는 의미이다. ‘언설’은 마음의 핵심부인 중(中)에 녹아들어가 한 부분이 된다. 중(中)에는 이 언설, 저 언설의 구분도 없으며, 의식적 노력의 대상이 되지 않는다. 이 때 안다는 의미는 아는 것 같지 않게 아는 것을 뜻한다. 반면에 이에 대비되는 상태는 언설이 중(中)으로 녹아들어가지 않고, 언설의 형태 이상을 넘지 못하는 경우이며, 이를 ‘점필’이라고 부른다. 이는 정보를 억지로 이리저리 둘러대고 꿰맞춘 상태를 의미한다고 할 수 있다(이홍우, 2000a).

지금까지 살펴본 바와 같이 지식의 획득과정은 목적으로써 심성함양과 내용으로써 경전과 의례와 서로 분리될 수 없음을 의미한다. 즉 방법은 목적과 내용과 불가분으로 관련되어 있다는 사실을 알 수 있다. 자득과 자연의 관계는 중(中)과 화(和)의 관계를 살펴보면, 자득은 화(和)로부터 중(中)이 획득되는 과정을 나타내는 반면에, 자연은 중(中)이 화(和)로 표현되는 과정을 부각시킨다. 이 두 가지 과정은 시간상 따로따로 일어나는 것이 아니라 동시에 일어난다. 교육받은 상태는 획득과정으로써 자득과 표현과정으로써 자연이 어울려 지는 과정이다.

마지막으로 지식의 획득과정인 ‘자득(自得)’ 그 자체의 성격은 ‘격물치지(格物致知)’의 개념으로 설명된다. 우선 ‘격물치지(格物致知)’는 격물(格物)과 치지(致知)의 개념간의 논리적 관련성으로 이해될 수 있다. ‘격물(格物)’은 실물을 대상으로 하여 인식을 하기 위해서 어떻게 해야 하는가를 지시하는 용어가 아니라 인식에서 생긴 결과를 기초로 하여 그 이전에 어떤 일을 하였을 가를 추론적으로 기술하는 용어이며, ‘사후기술적 관점’에서 추론되는 활동을 사전처방적 용어로 바꾸어 표현한다고 말할 수 있다(이홍

우, 2000a). 이런 의미에서 격물은 사물을 격하는 것이 아니라 경전을 공부하는 것 또는 경전에 불박혀 있는 리(理)를 추구하는 과정을 가리킨다. ‘치지(致知)’는 알아 궁극적인 경지에 이른 활연관통의 상태이면서 동시에 범인으로써 그 경지에 이르는 조건을 뜻한다. 여기서 격물과 치지는 궁리(窮理)의 두 가지 상이한 측면으로, 격물은 리(理)의 궁극적 경지를 받아들이는 객관적 측면을 가리키며, 치지는 인식결과로 도달되는 마음의 상태의 주관적 측면을 일컫는다(이홍우, 2000a). 그런데 격물과 치지는 지식의 획득과정의 객관적 측면과 주관적 측면과 관련되는데, 치지의 또 다른 의미인 격물의 객관적 측면의 ‘조건’의 의미가 무엇인지를 좀 더 살펴볼 필요가 있다.

격물의 조건이라는 의미는 중층구조의 아이디어에 Kant³⁾의 ‘아프리오리(a priori)’의 개념을 빌려오으로써 비로소 그 의미가 밝혀진다. Kant의 아프리오리는 인식주체가 인식을 하기 위한 ‘주관적 조건’이며, ‘경험 이전’을 뜻한다(이홍우, 2000a). 이는 인식의 대상도 아니고, 인식의 활동도 아니며, 언어로 규정될 수 없다. Kant는 이러한 아프리오리의 성격을 ‘순수주관성’이라고 일컬었는데, 순수주관성이란 의식의 대상이 될 수는 없지만 인식에 불박혀 있는 논리적 조건으로서 의식 속에 들어있다고 보지 않으면 안 된다는 의미이다. 아프리오리는 이 점에서 격물과 치지의 객관적 측면과 주관적 측면의 관련성을 설명할 수 있게 된다. 인식주체의 마음에는 순수주관성으로서 아프리오리가 있는데 이것은 격물을 위한 ‘주관적 조건’이며 치지이다. 치지는 격물의 순간마다, 격물에 대응하는 주관적 조건으로써 존재하고, 오랜 노력의 결과로 활연관통의 상태가 되면 이를 다시 치지라고 부른다. 객관적인 측면은 선형적 주관적 측면을 논리적 전체 조건으로 하며, 주관적 측면은 객관적인 측면을 통해 궁극적으로 궁극적 진리를 통달한 상태가 된다. 이것이 곧 교과의 내면화, 지식의 획득, 즉 자득이다.

자득은 격물과 치지의 상호 함의 관계 안에서 이해되어야 한다. 자득은 성(性)을 이해하고 획득하는 격물치지의 과정이라면, 자연은 성(性)을 설명하여 실천할 수 있는 표현의 과정이다. 그런데 인식주체가 천하만물(氣)을 위층의 세계를 보기에 작정한다고 해서 보이는 것이 아니라, ‘길고 험난한 실천적 노력’이 필요하다(이홍우, 2000a). 이러한 실천적 노력은 우선 천하만물에 내재된 미발의 표준이 존재한다는 형이상학적 세계에 대한 ‘믿음’이 전제된 실천적 노력이다. 올바른 실천에 대한 실천적 노력으로써 자득에 대한 담론을 ‘메타프락시스(Meta-Praxis)’라고 한다. 메타프락시스는 ‘실천의 이

론’, ‘실천의 실천’으로 ‘초실천’의 담론의 형식이다(이홍우, 2006). 메타프락시스가 문제 삼는 실천은 구성주의에서 논의한 일상생활의 문제해결을 위한 실천을 가리키는 것이 아니라 ‘형이상학적 실재를 구현하기 위한 실천’을 가리킨다. 메타프락시스의 관점에 따르면, 교육과 같은 실천적 활동은 사실상 초실천적 개념을 확립하기 위한 노력이며, 초실천적 개념의 정당성은 바로 그 실천적 활동에 의하여 보장된다는 것, 그리고 사람들의 삶은 초실천적 개념에 함의된 이상적 표준을 따를 때 비로소 올바른 모습을 띠게 된다는 것이다. 따라서 지식의 획득과정 또는 내면화 과정으로써 자득은 메타프락시스를 지향하며, 논리세계를 전제로 하는 경전 공부와 밀고 이에 대한 꾸준한 실천과정으로써 격물과, 격물의 아프리오리한 조건이면서 교과를 획득된 상태의 치지의 상호 함의 관계 속에서 이해된다.

III. 지식의 원천으로서 개인과 그 교육적 한계점

마음의 중층구조의 아이디어는 지식의 확실성을 보장하는 원천을 논리세계, 즉 ‘사회’에 두고 있는 반면에 전통적 인식론인 실증주의와 구성주의는 ‘아는 사람’이 ‘개인’이기 때문에, 지식의 확실성도 곧 개인이 세계에 대해 가지고 있는 마음으로 정당화된다는 입장을 취한다(유한구, 1998). 본 연구는 수업체제설계이론의 실증주의와 구성주의를 마음의 중층구조의 아이디어에 비추어 두 전통적 인식론의 성격과 이에 따른 교육적 한계점을 비판하고자 한다.

1. 지식의 원천으로서 개인: 실증주의에 대한 재고찰

초기 수업체제설계이론의 토대가 되는 학습심리학, 경성체제이론, 합리적 설계관점 등은 모두 실증주의 인식론을 기반으로 한다(유영만, 1998). 실증주의 인식론은 형이상학적 실재를 부정하고, 지식의 참과 거짓의 판단을 과학적 실험을 통해 확보한다. 과학적 객관성은 원자론, 분석주의, 환원주의로 확보된다. 자연은 더 이상 나눌 수 없는 최소의 기초단위로 구성되고(원자론), 그 세계에 대한 이해를 위한 방법론은 원자를 규명하기 위한 최소단위의 분석활동(분석주의)과 최소 단위로 분절시킨 부분들을 다시 종합하여 전체를 설명하는 활동으로 설명된다(환원주의)(장상호, 2000; 한면희, 2004).

실증주의의 지식의 원천과 소유의 관점을 해명하기 위해서는 실증주의의 뿌리가 되는 합리론과 경험론을 살펴볼 필요가 있다. 합리론은 이성, 경험론은 감각경험을 지

3) Kant의 선형철학은 실증주의, 구성주의, 구조주의의 관점에서 모두 차용된다. 본 논문에서는 구성주의 효시로 주목받는 Kant의 선형철학이 사실상 구조주의 관점에서 온전히 해석될 수 있음을 논문 뒷부분에서 해명한다. 본문은 Kant를 구조주의의 관점에서 본 입장에서 격물과 치지의 관련가능성을 시사하고 있다.

식의 원천으로 삼는다(유한구, 1998). 합리론을 세운 Descartes는 ‘확실성’을 규명하고자 의심하고 있는 자기 자신만이 더 이상 의심 불가능한 것으로 보았다. ‘나’라는 인간의 본성은 ‘이성’에 있으며, ‘이성’으로 판단되는 확실한 관념을 ‘본유관념’이라고 한다. 본유관념이 전제로 하는 제 1 공리(公理)는 의심할 수 없이 명백한 진리이다. 합리론은 모든 사실들을 제 1공리에서 연역적 방법으로 정당화하여 객관적인 이론체계를 수립하고자 하였고, 수학의 수와 이론의 개념체계는 공리만으로 체계화된 학문이며 모든 학문의 기초가 된다고 여기어 졌다. 반면, 경험론은 지식의 원천을 ‘감각경험’에 있다고 본다(유한구, 1998; 장상호, 2000). 감각경험은 단순관념으로 정당화된다. 단순관념은 합리론의 본유관념의 대안적 개념으로 마음 안에 있었던 모든 지식을 배제하고 획득되는 개념이며, 지식체계에서 원자 수준의 기초 단위로써 이해된다. 관념의 획득과정은 마치 밀랍판 위에 새겨지는 과정과 같이 경험의 반복에 따라 기계적으로 구성되며, 어떤 대상이 반복적으로 우리의 감각기관을 자극하게 되면 그 대상의 그림이 마음에 그려지는데 그것이 확고부동한 지식의 기초로서의 관념이 된다(유한구, 1998; 장상호, 2000).

그런데 합리론과 경험론이 ‘확실성’의 근거에 관하여 서로 다른 견해를 제시하였음에도 불구하고 인식의 사태에 관하여 한 가지 공통적인 가정을 전제로 한다(유한구, 1998). 합리론과 경험론은 개인이 어떤 방식으로든지 최초의 지식이라는 것을 소유하고 있다고 보지 않으면 세계에 대한 인식이 불가능할 것이라는 동일한 관점을 채택하고 있다. 합리론과 경험론은 모두 최초의 지식이 ‘개인’에게 이미 주어져 있는 것으로 본다(유한구, 1998, p.49). 합리론과 경험론은 개인을 ‘지식의 소유자’로 바라볼 뿐만 아니라 지식의 확실성을 보장해주는 궁극적 근거, 즉 ‘지식의 원천’으로 규정한다. 즉 개인은 인식주체로서 세계에 대한 지식을 혼자서 정당화하고 획득하여 이를 내면화하는 대상으로 해석하였다고 볼 수 있다.

두 가지 인식론이 이미 지식을 획득하여 소유하고 있는 사람의 입장에서 지식의 성격을 규명한다는 점은 두 인식론의 난점을 파악하는 데 중요한 단서가 된다(유한구, 1998). 두 인식론의 공통된 특징은 모두 개인이 ‘홀로’ 세계와 대면하여 지식을 획득하는 방법들이라는 점이다. 지식은 비록 내가 지식의 소유자가 되어 획득한 것이라고는 하지만, 나 혼자 힘만으로 세계와 대면하여 찾아내거나 만들어낸 것이 아니다. 왜냐하면 우리가 소유하고 있는 지식은 그런 식으로 획득한 것이라고 하기에는 너무나 방대하고 체계적이기 때문이다. 두 인식론의 문제는 지식의 성격에 대한 논의가 이미 지식의 획득과정을 가정된 상태에서 이루어졌기 때문이며(유한구, 1998), 이 점에서 인식론에 대한 논의는 ‘지식의 획득과정’과 ‘지식의 성격’의 문제를 구분하여 재고할 필요가 있으며, 지식의 소유자가 개인이라고 하여 반드시 그 원천이 개인이라고는 볼 수 없다.

2. 지식의 원천으로서 개인: 구성주의에 대한 재고찰

구성주의 인식론은 실증주의를 기반으로 하는 수업체제설계이론이 수업현장을 충분히 반영하지 못한다는 문제의식 아래 대안적 인식론으로써 제시되었다. 실증주의는 인식주체의 주관적 판단을 철저히 배제하고 객관적 경험을 증시한 반면에 구성주의는 인식주체의 주관적 경험에 의하여 해석과정을 거친 지식만을 정당화된 참된 지식으로 인정한다. 실증주의에서 인식주체는 신을 대신하는 지식의 확고부동한 기초로써 완벽한 주체인 반면에 구성주의의 인식주체는 불완전한 주체이다(장상호, 2000). 오류가 가능한 인식주체가 구성해나가는 지식은 객관적일 수 없으며, 개인마다 경험이 다르듯이 해석도 다르기 때문에 상대적일 수밖에 없다. 이런 맥락에서 구성주의의 앞의 정당성은 불완전한 인식주체들 간의 간주관적 합의를 통해 결정된다(장상호, 1997). 따라서 구성주의 수업설계이론에서는 인식주체로써의 학습자의 주관적 판단을 위한 자기주도적 학습과 다른 학습자들 간의 합의를 위한 협력학습을 촉진시킬 수 있는 학습환경의 설계에 주안점을 둔다.

구성주의 논의의 양상은 Kant의 아 프리오리의 아이디어를 시초로 하여(장상호, 2000), 인식주체의 적극적인 지식의 구성과정에 관심을 둔 개인적 구성주의와 인식주체와 사회의 상호작용에 중점을 둔 사회적 구성주의의 논의로 구분된다(강인애, 1997). 개인적 구성주의는 Kant의 아이디어를 바탕으로 인식주체의 인식과정을 생물학의 관점으로 해명한 Piaget의 발생적 인식론(genetic epistemology)과, 발생적 인식론에서 지식의 상대성에 비추어 von Glasersfeld(1999)의 급진적 구성주의(radical constructivism)가 있으며, 시스템학에서의 Maturana와 Varela(2007)의 자기생산(auto-poiesis) 및 구조접속이론(structural coupling)이 있다(남진영, 2008; 박영배, 2004; 장상호, 2000). 그리고 사회적 구성주의의 유형에는 Marx의 사회이론에 영향을 받아 개인이 속한 공동체의 사회화, 문화화에 관심을 둔 Vygotsky의 중추발달지대(zone of proximal development)의 개념(이후우, 2000b; Vygotsky, 2009)과 지식의 사회적 상대성을 강조한 Ernest의 사회적 상대주의(social constructivism/social constructionism)가 있다(남진영, 2008). 마지막으로 구성주의와 면밀한 개념적 유사성을 지니는 Dewey의 실용주의(pragmatism)가 있다(장상호, 1997, 2000; Phillips, 1995).

구성주의 인식론의 지식의 원천과 소유의 관점을 해명하기 위해서 본 연구는 Kant의 선형철학을 바탕으로 발전한 Piaget의 개인적 구성주의와 Vygotsky의 사회적 구성주의를 살펴보고자 한다. 그런데 이에 앞서 구성주의의 인식론적 정초(장상호, 2000)를 마련한 Kant의 선형철학에서 인식주체 중심의 지식의 구성성에 대한 논의를 이해할 필

요가 있다. Kant의 선형철학은 개인을 초월한 전통 형이상학에 대한 문제의식을 바탕으로 ‘주체’가 중심이 되어 형이상학 세계에 도달하는 ‘안전한 길’을 해명하고자 하였다(신춘호, 2010). 주체를 중심으로 하는 인식의 전환은 형이상학의 코페르니쿠스적 발상의 전환⁴⁾으로 일컬어지며, 이런 점에서 Kant를 주체철학의 완성자(신춘호, 2010), 또는 구성주의 아이디어를 처음으로 제공한 학자로 이해된다(장상호, 1991, 2000). Kant는 전통적 형이상학을 비판하면서, 형이상학의 실체가 우리의 마음과 떨어져 존재하는 별개의 초월적(transcendent) 실체가 아니라 언제나 우리의 인식과 더불어 선형적(transcendental)으로 존재한다는 ‘아프리오리’라는 견해를 확립한다(신춘호, 2010). Platon 이래 전통적 형이상학이 생활세계(현상계)와는 차원이 다른 세계(본체계)에서 탐색하려고 하였다면, Kant는 형이상학을 인간의 마음 안에 그것의 ‘논리적 원인’으로서 존재하는 ‘이념(transcendental Idea)’으로 해명한다. 이념은 인식과 ‘더불어’ 있되, 그것과 동일한 평면상 존재하는 것이 아니라, 그것의 위층에 그것과 나란히 포개져 있다고 말할 수 있다.

선형철학은 학문(眞), 도덕(善), 예술(美), 종교(聖)가 통합된 이념을 드러내기 위한 철학적 시도라고 할 수 있는데, 이성중심의 본유관념을 중시한 합리론과 감각경험의 단순관념을 중시한 경험론의 상반된 입장에 대한 비판을 통해 두 이론의 장점과 형이상학의 아이디어를 변증법적으로 통합시킨다. ‘나는 무엇을 알 수 있고, 무엇을 알 수 없는가?’에 대한 문제의식을 바탕으로 한 『순수이성비판(眞)』, ‘나는 무엇을 행할 수 있고, 무엇을 행할 수 없는가?’의 질문에 대한 『실천이성비판(善)』, ‘나는 무엇을 희망해도 좋은가?’에 대한 『판단력 비판(美, 聖)』의 세 가지 저서를 통해 이해된다(신춘호, 2010). Kant의 선형적 요소론은 세 가지 - ‘감성’, ‘이해’, ‘이성’ - 로 구분되며 아프리오리로 통합된다(신춘호, 2010; 이홍우, 2001). 감성은 경험론을 비판하며 발전시킨 형태이고, 이해는 합리론을 비판하며 발전시킨 형태이며, 이성론은 합리론과 경험론이 부정한 형이상학적, 선형적 실재를 의미한다. 이해는 감성을 통해 얻은 다양한 직관들을 개념으로 통일하는 일을 한다면, 이성은 다양한 개념들을 ‘상상의 초점(focus imaginarius)’으로의 ‘이념’으로 수렴하고 통일(unity)하는 일이다.

이념은 개념과 달리 파라독스의 세계로, ‘X는 P이다’와 ‘X는 P가 아니다’와 같은 명백한 모순을 이루는 문장을 ‘X는 P이면서 P가 아니다’라는 파라독스의 형식을 가지는 ‘절대 수준의 논리적 가정’ 또는 ‘무제약자(the unconditioned)’의 공간이다. 이념은 주관과 객관의 개념적 구분을 벗어나기 때문에, 인간의 삶을 구성하는 이론적 삶과 실천적

4) 코페르니쿠스적 발상의 전환은 ‘인식이 대상에 따른다’는 관점으로부터 ‘대상이 인식에 따른다’는 관점에서의 전환을 의미한다(신춘호, 2010).

삶 중 어느 것이 우위에 있다고 단정 하지 않는다. 지식을 추구하는 삶과 도덕적 실천을 추구하는 삶은 두 종류의 삶에 내재된 감각과 이해의 인식과정에서 모순과 역설의 이념으로 통합된다. 인식주체의 선형적 자유(transcendental freedom)는 인간의 행위(이론과 실천)가 문제가 되는 사에서 올바른 규칙(명령) 안에서 인식주체의 절대적 자발성(absolute spontaneity)으로 개시할 수 있는 힘을 일컫는다. 이는 곧 이념에는 이론과 실천 또는 지식과 도덕의 구분을 포함한 일체의 개념적 구분이 적용되지 않기 때문이다. 반면 ‘이해’의 지위는 감성과 이성을 매개하며, 인간의 인식을 현상계에 머무는 것인지 아니면 형이상학의 본질계를 지향할 것인지가 인식주체의 판단에 달려있음을 보여준다(신춘호, 2010). 이런 맥락에서, Kant의 선형철학은 인식대상의 이면에 그것의 논리적 가정을 찾아가는 ‘인식주체’ 중심의 지식의 구성과정과 본질계로 지향할 것인지에 대한 자발적 선택의 여부가 ‘인식주체’의 판단에 달려있는 점에서, 인식주체 중심의 지식의 구성과정을 해명하는 구성주의의 인식론적 정초를 마련한다.

Piaget의 발생적 인식론은 Kant의 아프리오리의 논리적 객관적 구조가 아동 내부의 심리적 주관적 구조로 전환되는 과정을 생물학과 심리학으로 해명하고자 하였다(이홍우, 2000b). 발생적 인식론은 선천적으로 주어지는 사물에 대한 범주개념, 즉 현상계와 본질계 사이를 잇는 이념과 개념 또는 이성과 이해 사이의 ‘논리적 관련성’이 ‘시간의 계열’의 따른 개인과 환경간의 지속적인 상호작용으로 재구성(발생)되는 인지구조를 탐색한다. 유기체가 환경에 적극적으로 적응하며 점차 발달해나가는 것처럼 인간의 경우 ‘지적 활동’의 능력으로 진화해나가기 때문에, 개인과 환경간의 상호작용은 인간의 진화과정에서 중요시 된다(장상호, 1991).

반면 Vygotsky는 인간의 깨달음 과정을 사회학, 특히 Marx의 사회이론에 영향을 받는다. 인간은 태어난 순간부터 특정 사회공동체에 소속되며, 공동체의 사회화와 문화화의 과정이 삶의 조건이 된다. 지식의 획득과정은 소속된 사회의 구성원들 간의 ‘언어’를 매개로한 상호작용을 전제로 하고, 현실적 발달 수준과 잠재적 발달수준 간의 거리로 정의되는 중추발달지대(zone of proximal development)의 개념을 토대로 한 ‘점유(appropriation)’의 과정이 강조된다(김지현, 2000; 남진영, 2008). ‘중추(proximal)’란 해부학적 용어로 ‘우리 몸의 중추부에 더 가깝다’는 뜻을 가지고 있고, ‘중추발달’이라는 용어는 우리 몸의 중추부, 즉 정신활동의 가장 깊은 핵심의 발달을 뜻한다(이홍우, 2000b). 인식주체는 중추발달지대에서 점유활동을 하게 된다. 여기서 점유는 ‘(개인)정신간 국면(intermmental plane)’과 ‘(개인)정신내 국면(intrammental plane)’의 두 수준으로 구분되는데, 전자는 지식의 수준이 높은 교사와 학습하는 인식주체간의 인간간의 활동을

의미하고, 후자는 학습주체의 정신 안에서 일어난다(김지현, 2000; 이홍우, 2000b). 지식의 획득과정 또는 지식의 점유는 개인정신간 국면으로부터 개인내적 차원에서 정신기능이 형성되는 과정으로 규정되기 때문에 수준이 다른 인식주체들 간의 협력학습이 강조된다(김지현, 2000).

지금까지 논의한 Piaget의 개인적 구성주의와 Vygotsky의 사회적 구성주의를 ‘지식의 소유’와 ‘지식의 원천’의 차원에서 살펴보면 다음과 같다. 개인적, 사회적 구성주의는 모두 인식주체가 환경과의 적극적 상호작용을 통해 주관적으로 지식을 구성한다고 주장한다. 인식주체가 주관적 경험을 통해 지식을 구성해 나간다는 의미는 ‘지식의 소유자’가 인식주체임을 의미한다(유한구, 1998). 지식의 원천 측면에서 보면, 구성주의는 인식주체의 ‘주관적 판단과정’이 앞에 이르는 과정으로 보기 때문에 지식의 원천을 개인에서 찾는다. 즉 구성주의는 실증주의와 같이 지식의 소유자와 원천을 모두 ‘개인’에 두고 있다.

앞서 합리론과 경험론은 지식의 성격을 밝히면 지식의 획득과정이 자연스럽게 설명된다고 믿는 반면 구성주의는 지식의 획득과정이 밝혀지면 지식의 성격이 자연스럽게 드러난다고 보았다(유한구, 1998). Kant의 선험철학은 지식의 획득이 종결된 상태를 염두에 두고 현재 획득된 지식을 가능하게 하는 그 이전의 조건이 무엇인지를 설명하는 데에 관심이 있으며, 지식의 원천의 문제는 이러한 관점에서 취급된다(노철현, 2010). Piaget은 인간의 생물학적 ‘발달’이 ‘학습’에 선행한다는 전제하에 인식주체와 환경사이의 상호작용을 통한 지식의 획득과정에 관심을 두는 반면에 Vygotsky는 ‘학습’이 ‘발달’에 우선한다고 보기 때문에 학습과정을 지원하는 제 3자를 중점으로 한 상호작용에 관심을 가진다(이홍우, 2000a). 그러나 이러한 차이에도 불구하고 Piaget과 Vygotsky은 지식의 획득과정을 논리적으로 치밀하게 해명하였지만, 학습자가 획득해야하는 지식의 성격에 대해서 적극적인 논의를 펼치지 않는다(유한구, 1998). 그러나 마음의 중층구조의 관점에 따라 교육이 세대 사이에서 이루어지는 지식의 전수행위라는 점을 고려하면, 지식의 획득이 일어나는 조건으로서 지식의 성격을 무시할 수 없다. 구성주의에서 지식의 소유자이며 동시에 지식의 원천인 ‘경험적 자아’와 ‘개별적 자아’가 앎을 구성한다는 의미를, 만약 논리세계의 ‘개념적 자아’ 또는 ‘보편적 자아’와 비교하여 고려해 본다면, 구성주의 역시 성인(聖人)의 수준을 지향하기 위한 조건으로서 지식의 성격(내용)을 고려할 수 있는 조건이 될 수 있다(조영태, 2001).

3. 지식의 원천으로서 개인에 대한 올바른 이해의 가능성 검토

1) 지식의 원천으로서 개인과 사회

본 연구는 지금의 수업체제설계이론의 철학적 토대가 되는 실증주의와 구성주의를 ‘지식의 소유’와 ‘지식의 원천’으로 구분하여 논의함으로써 실증주의와 구성주의 간의 차이점 보다는 공통점이 많다는 사실을 파악할 수 있었다(유한구, 1998). 구성주의는 실증주의와 마찬가지로 지식의 원천을 인식주체인 개인에 의존한다. 합리론과 경험론은 완벽하지만 수동적인 인식주체의 객관적 이성 및 감각기관에 원천을 둔다면, 반대로 구성주의는 완벽하지는 않지만 능동적인 인식주체의 인지구조에 원천을 둬으로써, 실증주의와 구성주의는 지식의 원천을 모두 ‘개인’에게 두고 있다. 두 인식론은 분명 객관적인 지식 또는 주관적인 지식을 지향한다는 점에서 다르지만 일상생활에 편재되어 있는 문화유산 또는 전통과 같은 보편적인 질서 또는 공적 지식을 해명하지 못한다는 한계점을 지닌다.

‘지식의 소유와 원천’의 관점은 ‘지식의 성격’과 ‘지식의 획득과정’으로서 인식론적 문제를 함께 다룬다. 전통적으로 지식의 획득과정은 교육의 문제였고 지식의 성격은 철학의 문제로 구분하여, 인식론의 논의에서 지식의 획득과정의 측면을 배제하여왔다. 그런데 중층구조의 아이디어에 비추어보면 지식의 성격은 지식의 획득과정의 측면을 배제하고는 해명될 수 없으며, 지식의 획득과정에는 지식의 성격이 항상 불박혀 있다(유한구, 1998). 즉, 인식론의 문제는 ‘교육’의 문제를 떠나서 이해될 수 없다는 결론에 이른다. 반면, 실증주의와 구성주의는 지식의 획득과정과 지식의 성격의 측면에서 살펴보면, 실증주의는 지식의 획득과정을 가정하지 않고서도 지식의 성격을 논의할 수 있다는 입장이라면, 구성주의는 지식의 획득과정을 논의하면 지식의 성격이 그 결과로써 논의된다는 입장이다. 즉 실증주의와 구성주의는 지식의 성격과 획득과정을 ‘사실적으로 분리’하였다고 설명할 수 있다.

실증주의, 구성주의, 마음의 중층구조의 아이디어는 각각의 공통점과 차이점을 중심으로 세 가지 측면에서 이해될 수 있다. 우선 앞서 반복하여 설명하였듯이 실증주의, 구성주의, 마음의 중층구조의 아이디어는 지식의 소유와 지식의 원천으로 구분하여 살펴본다면, 실증주의와 구성주의는 지식의 소유와 원천이 개인에게 있는 반면, 마음의 중층구조는 지식의 소유는 개인에게 있되 원천은 사회, 즉 보이지 않는 구조에 있다는 차이가 있다. 둘째, 구성주의와 마음의 중층구조는 ‘불완전한 인식주체’의 구성성을 강조한 반면에, 실증주의는 완벽한 인식주체의 이성적 판단을 강조한다. 구성주의와 마음의 중층구조는 지식의 획득과정에 있어서의 인식주체의 ‘인식의 한계’와 주체중심의

판단과정을 인정하지만, 구성주의는 불완전한 개인의 판단을 지식의 원천으로 삼는다. 마음의 증층구조는 지식의 원천을 사회에서 찾는다. 원천의 차이는 인식주체의 획득과정에 있어서 인식주체의 지식을 획득하는 태도의 차이를 가져오게 된다. 지식의 원천을 개인에 두는 경우 인식주체가 극단적으로 부정부적 상대주의 또는 회의주의에 빠질 수 있는 반면에 지식의 원천을 사회에 두는 경우, 인식주체는 보이지 않는 만물의 질서 또는 세계의 문화유산에 비추어 자신의 부족함에 겸손해질 수 있다. 셋째, 실증주의와 마음의 증층구조는 모두 객관적 정초를 전제로 한다면, 구성주의는 객관적인 실재를 부정한다. 다만 실증주의는 과학적으로 증명된 객관적 지식을 정초로 삼는 반면, 마음의 증층구조는 과학적으로 증명될 수는 없으나 일상의 삶에 편재되어 있는 세계만물의 구조적 질서를 인식의 정초로 삼는다. 반면 구성주의에서는 객관적인 질서의 존재의 가능성을 부정하고, 인식주체의 간주관적인 판단을 지식의 원천으로 삼는다.

2) 지식의 원천으로서 개인을 두는 구성주의에 대한 재해석 가능성 탐색

현존의 구성주의 논의는 지식의 원천을 개인에서 찾기 때문에 공적 지식을 해명하지 못하는 한계점을 가지지만, 구성주의 인식론의 효시인 Kant의 선형철학을 온전히 빌려올 수 있다면 구성주의 또한 지식의 원천을 사회에서 찾을 수 있는 가능성을 탐색할 수 있다. Kant의 선형철학은 인식주체의 '인식의 한계성'을 가정하지만 구성주의의 지식의 구성성에 대한 재해석 가능성을 제시할 수 있으며, 그 결과로써 구성주의에서 극단적으로 흐르는 부정부적 상대주의 또는 회의론을 막을 수 있다. 구성주의에 대한 재해석 가능성은 앞서 논의한 '형이상학의 영역에서 이성인 기구한 운명, 즉 자신의 능력을 초월하는 문제를 스스로에게 부과하는 운명을 타고났다(신춘호, 2010, p.41)'로 표현되는 아프리오리 또는 이념의 마음의 운동에서 찾아볼 수 있다. 즉 인식주체의 인식의 한계성과 이념의 마음의 운동의 파라독스적 관계를 이해할 필요가 있다.

이념의 마음의 운동은 '구성적 원리를 기반으로 하는 규정적 판단'과 '규제적 원리를 기반으로 하는 반성적 판단'으로 설명된다(신춘호, 2010). 구성(constitution)적 원리는 현실계에서 인식작용을 말하며, 구성적 원리에 기반 한 규정적 판단은 '보편으로 특수를 규정할 때의 판단'으로 'X는 Y이다'의 형태로 진술되는 일체의 판단을 의미한다(신춘호, 2010). 규정(determination)은 특정한 술어를 대상에 적용하는 '대상지향성'의 인식 행위를 가리킨다. 우리는 대상이 지니는 속성을 한정하기 위하여 특정한 술어를 채택함과 동시에 그 술어와 반대되는 다른 술어들을 배제한다. 규정적 판단은 '보통의미'에 있어서의 인식의 '적극적' 판단, 즉 개념에 입각한 판단은 모두 규정적 판단에 포괄된다고 보아야 할 것이다. 반면 규제(regulation)적 원리는 순수이성의 아프리오리의 작용

을 말하며, 규제적 원리에 기반 하는 반성적 판단은 '특수만이 주어져 있어서 그것에 상응하는 보편'을 찾아야 할 때의 판단이다. 반성(reflexion)은 개념수준에서 일어난 인식을 이념으로의 또는 하나의 체계로 통일시키는 과정으로, 마음이 자신의 근원을 되돌아본다는 뜻에서 '이념지향성'을 드러내는 용어이다. 반성적 판단은 언설로 정확히 기술될 수 없는 이념의 '소극적' 운동으로 볼 수 있다.

'X는 Y이다'의 규정적 판단은 그 판단이 일어나는데 있어 보편적 판단을 필요로 한다(신춘호, 2010). 이런 점에서 반성적 판단은 규정적 판단에 논리상 선행하여 일어나는 판단으로 보아야 한다. 앞서 논의한 바와 같이 이념은 개념과 달리 파라독스의 세계로, 'X는 P이다'와 'X는 P가 아니다'와 같은 명백한 모순을 이루는 문장을 'X는 P이면서 P가 아니다'라는 파라독스의 형식을 가지는 궁극적 표준 또는 무제약자(the unconditioned)의 공간이다. 규정적 판단이 'X는 P이다'라는 판단을 내린다는 의미는, 규정적 판단은 더 높은 수준의 이념에 비추어 보아야 판단이 가능하다는 의미이다. 그런데 만약 이념을 향한 반성적 판단이 없는 규정적 판단은 보편적 실재에 근거하지 않는 보통의미에서의 판단이 된다. 이러한 맥락에서 보통의미의 판단은 지식의 원천을 개인에 두는 모든 판단으로 볼 수 있다. 구성주의에서 인식은 이념을 지향하는 반성적 판단이 배제된 인식주체 중심의 지식의 구성 과정으로 볼 수 있다.

마음의 증층구조에서 본다면, 반성적 판단은 논리세계 또는 이념을 지향하는 '마음의 획득'의 과정이며, 규정적 판단은 반성적 판단을 전제로 하는 '마음의 표현'의 과정으로 볼 수 있다. 또한 논리세계를 전제로 하는 규정적 판단과 반성적 판단은 판단을 위한 목적과 행위 수단이 논리적으로 관련되어 목적인적 결합(nexus finalis)으로의 관계를 형성한다(신춘호, 2010). 반면 순수이성이 배제된 목적과 수단 사이에는 하등의 개념적 관련이 존재하지 않는다. 지식의 원천을 '개인'에서 찾는 경우, 이념 또는 순수이성이 배제된 규정적 판단은 보편(Y)의 원천을 개인에 찾기 때문에 특수(X)를 규정함에 있어서, 개인적 필요의 목적(Y)을 위한 충족수단으로서 특수를 규정하게 된다.

정리하면, 현존의 구성주의 논의는 Kant의 구성성의 아이디어를 기초로 발전하였지만 형이상학적 세계를 배제한 지식의 획득과정, 즉 반성적 판단이 배제된 규정적 판단에 관심을 기울여왔다고 볼 수 있다. 그 결과 인식주체의 판단은 논리적으로 관련된 목적(Telos)과 수단 보다는 개인의 도구적 목적(end)-수단을 위한 인식작용이 이루어졌다고 볼 수 있다. 따라서 구성주의는 초기의 아이디어인 Kant의 반성적 판단과 규정적 판단의 아이디어에 입각하여 재해석될 필요가 있으며, Piaget의 인지적 구성주의와 Vygotsky의 중추발달시대 개념에 대한 재해석의 노력이 이루어지고 있다(박재문, 1998, 박현진, 2010, 이흥우, 2000b).

IV. 마음의 중층구조의 관점에 비추어본 수업의 실제

본 연구는 지식의 원천과 소유의 관점 또는 지식의 성격과 지식의 획득과정의 관점으로 수업체제설계이론의 전통적 인식론인 실증주의와 구성주의가 인간의 앎을 해명하는데 있어서 갖게 되는 철학적 한계점을 살펴보았다. 이 장에서는 지식의 원천을 개인에 두는 전통적 인식론과 지식의 원천을 사회에 두는 마음의 중층구조의 아이디어가 수업에 함의하는 바를 살펴보고자 한다. 앞서 살펴보았듯이, 지식의 원천을 사회에 두는 마음의 중층구조의 아이디어는 수업의 실재를 수업의 목적(목표), 내용, 방법의 관계로 해명한다(이홍우, 2000a, 2009). 수업의 목적은 지식이 어떤 의미에서 정당화될 수 있는가 하는 내용의 문제와, 지식의 획득과정이 어떤 이유에서 타당하다고 판단할 수 있는가하는 방법의 문제에 기준이 된다. 수업의 목적에 대한 관심은 두 가지 종류로 구분된다. 하나는 '수업은 어떤 목적으로 수단화 될 수 있는가?'에 대한 관심이고, 다른 하나는 '수업받은 상태는 어떤 상태이어야만 하는가?'에 대한 관심이다. 후자의 관심은 강령적 의미에서의 교육의 의미를 추구한다(이홍우, 2009, 2010). 수업의 목적에 대한 두 가지 종류의 접근 방식은 내용과 방법의 기준이 될 뿐만 아니라 수업의 실재를 규정한다. 따라서 본 연구는 목적의 두 가지 접근 방식을 살펴보고, 목적에 따른 내용과 방법의 삼각구조의 관계를 탐색하고자 한다.

목적에 대한 그 첫 번째 관심에 따르면, 수업은 '개인의 필요와 사회적 유용성'의 수단으로써 정당화 된다(이홍우, 2010). 개인의 필요와 사회적 필요성은 수업활동이 일어나는 교육상태의 바깥에 있는 목적이며, 이를 '교육의 외재적 목적'이라고 한다. 교육의 외재적 목적에 따르면, 수업은 교육상태가 아닌 '생활상태'에 비추어 외재적으로 정당화되며, 즉 개인적, 사회적 '필요'를 충족하는 수단이 되어야 한다. 예를 들어, 생활상태 중심의 교육과정을 살펴보면, 항상적 생활상태(persistent life situation), 사회의 기능, 청소년들의 절대적 요구(imperative needs)를 분석하여 학습자가 스스로 만족스러우면서도 사회에서 민주적으로 생활할 수 있는 내용으로 구성된다(이홍우, 2010).

수업의 내용으로 생활상태 그 자체를 가르칠 수 있다는 생각은 실증주의기반 수업설계이론에서나 구성주의기반 수업설계이론에서도 발견된다. 실증주의의 수업설계의 기본 틀을 제시한 Tyler는 수업목표의 원천을 학습자에 관한 사실, 사회에 관한 사실, 교과 전문가의 견해, 철학, 학습심리의 다섯 가지를 들고 있는데, 이 중 철학과 심리학에 대하여 자세하게 언급하지 않는다. 대신 Tyler는 앞의 세 가지 요소인 학습자와 사회의 필요 및 교과 전문가의 견해를 논의하되, 주된 핵심 원천으로 학습자와 사회의 필요를 강조한다. 실용주의 또는 구성주의로 분류되는 Dewey는 교과에 대하여 교과 그

자체로는 교육적으로 가치가 있을 수 없으며, 사회적 필요와 관련될 때만이 의미가 있다고 주장한다(이홍우, 2010).

그런데 교육의 외재적 목적은 그 개념적 '성격상' 내용의 가치를 결정할 수 없는 형태로 제시된다는데 그 한계점이 있다(이홍우, 2010). 생활상태 중심 수업은 그 목적을 '필요'에 두고, 이를 '규범적' 개념으로 사용하고 있다. 그러나 규범적 개념으로서의 '필요'는 가치있는 상태 그 자체가 아니라 '가치있는 상태를 위한 선결조건'을 가리키는 것으로서, 필요가 규범적 의미를 가지게 되는 것은 오직 그 조건이 실현하고자 하는 상태가 가치있는 상태임을 밝혀질 수 있을 때이다(이홍우, 2010). 그러나 생활상태에서 나타내어 보여야할 '가치있는' 특성이 구체적으로 어떤 것인가 하는 것을 생활적 응교육의 어느 원리에서도 명백히 제시되어 있지 않다. '무엇을 위하여 필요한가', 즉 필요가 실현하고자 하는 그 '무엇'이 가치있는 상태라는 것을 보이지 않으면 안 된다. 앞서 예시를 든 교육과정의 경우, 생활에의 필요, 생활에의 적응이나 국가발전이 어떠한 상태를 가리키며, 그것이 어떤 점에서 가치있는 상태인가 하는 질문과는 관련을 맺지 않은 채 단순히 그 상태를 위한 필요라는 이유에서 수업의 목적으로 제시되었다. 이는 사회의 유익한 일꾼이 어떤 특성을 가진 일꾼인가를 자세하게 규정하려고 하지 않고, 사회에서 사람들이 하고 있는 여러 가지 종류의 일을 가르침으로써 유익한 일꾼을 만들려고 하는 데에서 생긴 문제점이다. 예를 들어 '능률적인 직업생활', '능률적인 구매', '건강한 태도'와 같은 목표는 어떤 점에서 가치가 있는가가 불분명하다. 그런데 목적의 가치가 불분명 할 때, 무슨 내용이든지 그것과 관계있는 내용은 수업의 내용이 될 수 있다는 결론에 따른다(이홍우, 2010).

따라서 수업의 목적으로서 '필요'라는 용어는 처음부터 내용의 가치가 무엇인가하는 근본적인 문제를 배제하려는 의도에서 사용되었다고 볼 수 있다(이홍우, 2010). 그런데 수업이 생활상태의 수단화가 된다는 의미는 수업설계자로서 교사와 학습자가 또한 수단화가 될 수 있다는 의미를 함의한다. 예를 들어, 능률적인 직업생활을 수업의 목표로 하는 경우, 직업에 요구되는 인제상을 위한 학습자와 직업생활에 필요한 내용을 전달하는 수업설계자로서 교사는 모두 사회적 유용성을 위해 수단화가 되었다고 할 수 있다. 이는 도덕의 문제로 이해되어야 한다. 이러한 맥락에서 수업의 목적(goal), 내용(content), 방법(method)의 가치 또한 생활상태의 '필요'에 의해 결정되고, 개인적 사회의 필요에 의해 수단화 된다.

반면 목적에 대한 두 번째 관심은 수업을 받은 상태가 '올바른 가치'를 지향하고 있는가를 물어본다. 수업의 원천을 생활상태에 두는 경우, 수업의 성격은 개인적, 사회적 '필요'에 의해 결정되지만, 필요의 개념은 필요가 구현된 상태가 가치있는 상태인지

를 설명하지 못하는 한계점을 가진다. 그렇다면, 수업은 수업의 바깥의 사태에 기대지 않고, 그 자체의 교육사태에 안에서 수업의 의미를 해명할 수 있어야 한다. 이를 '교육의 내재적 목적'이라고 일컫는다. 교육이 수업을 통해 실현하고자 하는 가치는 그 개념 안에 불박여 있어야 하고, 마음의 중층구조를 통해 제시된 교육의 개념으로써 '심성함양'은 그 자체로서 교육의 내재적 가치를 해명한다.

이홍우(2010)는 교육의 내재적 목적을 지향하는 교육의 개념으로 Peters의 '성년식의 개념', Durkheim의 '사회화의 개념', 성리학 교육이론의 '심성함양의 개념'을 제시한다. 성년식의 개념과 사회화 개념은 각각 '학문에 의한 교육'과 '제도에 의한 교육'을 제시하는데, 이 두 가지 개념은 '심성함양'이라는 동일한 이상을 위하여 협응한다고 볼 수 있다. Peters(2004)에 따르면, 교육의 개념은 '인간다운 삶의 형식(form of life)에로의 입문(initiation)'으로 본다(이홍우, 2010). 인간다운 삶의 형식은 인류의 문화유산으로써 학문 체계가 있으며, Peters는 내용으로서 교과와 중요성을 강조한다. 반면 Durkheim에 따르면, 교육의 개념은 '집단적 의식의 내면화'로 본다(이홍우, 2009). 한 사회가 한 시대에서 다음 세대로 이어지는 이면에는 집단적 의식이 있으며, 그 사회의 문화에 해당한다. 교육은 '의례'를 통해 집단의식 또는 문화를 전수하는 제도적 성격을 지닌다. 심성함양의 관점에서 본다면, 내용은 경전과 의례로 구분되는데, Peters는 지적 문화유산으로써 교과 또는 '경전'을 강조하였고, Durkheim은 집단의식의 문화로 '의례'를 강조하였다고 볼 수 있다. Peters는 인간다운 삶의 형식의 '입문' 또는 논리세계의 '논리적 가정'을 좇아가는 이론적 삶을 강조하였다면, Durkheim은 집단의식의 내면화 또는 논리세계에서 사실세계로 '함의'된 의미를 이해하는 정신적 자세를 강조하였다고 볼 수 있다. 심성함양의 개념에 따르면, 수업의 과정은 교육사태를 통하여 수업설계자로서 교사와 학습자가 논리세계를 입문하고, 수업설계자로서 교사는 논리세계의 의미를 전승하는 과정이며, 학습자는 격물의 지적 안목형성을 통해 궁극적으로 사람의 본성 또는 심성을 함양하는데 있다. 따라서 Peters와 Durkheim은 '심성함양이된, 교육받은 사람'을 실현하는 상이한 통로를 나타낸다고 볼 수 있다. 세 학자의 교육의 개념에 따르면, 교육과 수업은 논리세계인 '형이상학적 세계'와 서로 불가분의 관계로, 수업은 형이상학적 세계를 전제로 하고, 형이상학적 세계는 수업을 함의한다(이홍우, 2009).

Peters(2004)는 교육의 개념적 기준으로써 세 가지를 제시하는데 이는 목적, 내용, 방법과의 논리적 관련성을 해명한다. 세 가지 기준은 규범적 기준, 인지적 기준, 과정적 기준이며, 규범적 기준은 목적, 인지적 기준은 내용, 과정적 기준은 방법과 관련된다. '규범적 기준'은 교육은 그 자체로서 가치가 있는 상태를 실현하는 일이라는 개념적 사실을 지적하는 것이다. 이는 교육이 실현하고자 하는 가치있는 상태가 무엇인가를

묻는 질문이며, 그와 동시에 그것을 실현하는 일에 주의를 집중하라는 요청이다. 교육의 목적이 삶의 형식 또는 삶의 형식의 한 형태로써 지식의 형식을 지향하지 않고 생활사태에서 찾는다면, 교육은 도덕적으로 위험하게 된다는 것을 의미한다(이홍우, 2010; Peters, 2004).

두 번째 인지적 기준과 세 번째 과정적 기준은 각각 내용의 기준과 방법의 기준을 일컫는다. 우선 '인지적 기준'은 '내용(matter)'의 내재적 가치를 일컫는 것으로, 교육받은 상태가 '지적 안목을 가지는 상태'이어야 한다는 것이다. 이 상태는 단순한 기술이나 사실적 정보(content)를 많이 가지고 있는 상태가 아니라, '모종의 개념 구조'에 통합되어 있는 상태, 세계를 보는 '안목'이 달라진 상태를 의미한다. '사고의 형식 또는 사물을 보는 틀에는 어느 것이나 반드시 그 자체의 내재적 사정 기준이라는 것이 있다. 그 사고의 형식 안에 들어가 있다는 것은 그 기준을 이해하고 소중히 여긴다는 뜻이다(Peters, 2004, p.34).' 사고의 형식은 '삶의 모든 영역을 설명하며 삶의 질을 높이는 데에 큰 공헌을 하는 심각한 인지적 내용(이홍우, 2010, p.167)'을 의미한다. 즉, 사고의 형식을 추구하는 활동은 곧 세계가 어떻게 되어 있는가, 왜 그렇게 되어 있는가, 우리는 어떻게 행동해야 하는가, 왜 그렇게 행동해야 하는가에 대한 해답을 추구하는 것이며, 그것은 그 자체로서 합리적으로 정당화하는 일에 해당한다. 지식의 형식은 세계에 관한 합리적 이해를 목적으로 하는 것이며, 이 점에서 지식의 형식을 추구하는 것이 어찌서 가치있는가 하는 질문은 이미 그것이 가치있다는 대답을 논리적으로 가정한다. 이것이 곧 지식의 형식이 내재적으로 정당화된다는 말의 의미이다. 그리고 교육 내용이 내재적으로 정당화된으로써 교육은 '내재적으로 가치있는 상태'를 실현한다는 말이 성립된다(이홍우, 2010; Peters, 2004). Peters(2004)에 따르면 과학, 문학과 같은 학문이 가치있다고 생각하는 것은 개인 또는 사회의 필요에서가 아니라 '인간다운 삶의 형식'을 통하여 공동으로 받아들이고 있는 논리적 가정이다. '인간다운 삶의 형식'이라는 것은 우리가 무슨 활동을 하면서 살아가든지 간에 그 활동의 의미를 생각해보면서 살아가는 그런 삶의 형식, 다시 말하면 합리적 이해를 본질로 삼는 그런 삶의 형식이다. 다른 말로 표현하면, 지식의 형식 또는 사고의 형식이다. 또한 지식의 형식은 우리가 사용하고 있는 '공적 언어에 담긴 공적 전통'으로 우리에게 상속되어 있으며 수업은 논리세계인 공적 전통에 가까이 가본 사람들이 아직 이에 입문되지 않은 사람들을 이끌어 주는 '성년식'이다(이홍우, 2010).

세 번째 '과정적 기준'은 모종의 가치있는 내용을 도덕적으로 온당한 방법으로 전달하는 교육의 일에서 '방법(manner)'의 도덕성을 일컫는다(이홍우, 2010). 이는 교육활동이 교육의 기준에 부합된다고 보기 위해서는 교육을 받는 사람에게 자신이 교육받는

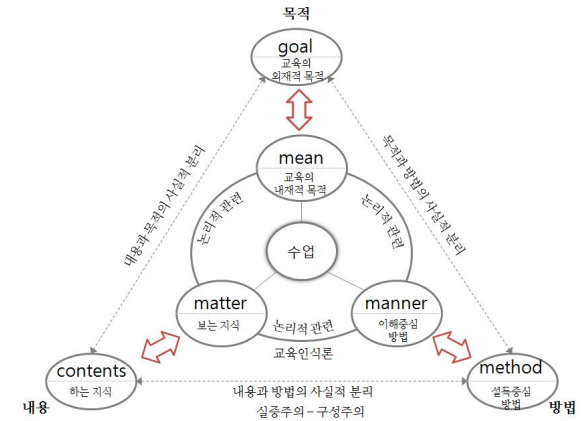
사실과 교육받는 내용에 관하여 ‘최소한의 의식’이 있어야 한다는 것을 의미한다. 이 의식은 ‘흥미(interest)’의 개념으로 설명되며, 흥미는 인지적 기준과 과정적 기준을 논리적으로 관련시키는 매개의 역할을 한다. 여기서 흥미는 심리적 실체로서 존재하는 것이 아니라 개인이 ‘학습할 내용’에서 유발된다(이홍우, 2010). 어떤 일에 흥미를 가지기 위해서는 그 일이 어떤 종류의 일이며, 그 일 속에 어떤 가치가 내재되어 있는가를 배우지 않으면 안 된다. 교사가 학습자로 하여금 흥미를 유발시키는 유일한 방법은 바로 그 일의 내재적 성격과 가치, 즉 교과 또는 지식의 형식의 의미를 알도록 하는 것이다. 흥미는 규범적 의미의 흥미로 교과에 관한 내재적 흥미, 내재적 학습동기이어야 한다. 따라서 학습자의 흥미를 존중한다는 의미는 현재 학습자가 가지고 있는 흥미, 즉 이해의 수준을 수업의 출발점으로 삼되, 그로 하여금 점차 내재적 가치에 접하게 함으로써 ‘학문’의 내재적 가치를 볼 수 있도록 이끄는 것을 의미한다. 그렇다면 앞서 논의한 인지적 기준과 교육방법의 원리에 관한 과정적 기준은 흥미의 개념을 매개로 하여 논리적 관련을 맺게 된다. 과정적 기준은 학습자의 이해를 중요시해야 한다는 방법상의 원리를 가리키는 것이며, 인지적 기준은 교육에서 가르쳐야 할 내재적 가치의 구체적인 내용을 명시하는 것이다. 내재적 가치를 가르치기 위해서는 학습자의 이해를 존중할 수밖에 없으며, 내재적 가치를 가르친다는 것은 그 자체가 곧 학습자의 이해를 존중하는 일이라고 말할 수 있다.

교육의 내재적 목적을 지향하는 Peters의 규범적 인지적 기준과 과정적 기준은 수업의 실제인 목적, 내용, 방법간의 상호함의 관계를 해명한다. 우선 인지적 기준에 따르면 내용(matter)의 의미는 목적(mean)을 원천으로 한다. 내용의 선정은 인간다운 삶의 형식을 논리적으로 가정하고 있는지가 판단 기준이 된다. 논리적 가정의 의미는 목적이 내용의 논리적 가정으로 그 속에 불박혀 있다는 것을 의미하며, 즉 목적이 교과에 앞서서 결정되는 것이 아니라 현재 가르치고 있는 교과의 논리적 가정으로 그 속에 불박혀 있다는 의미이다. 만약 교육의 목적이 교과의 공백상태에서 결정된다면, 그 즉각적인 필요에 부합하는 것이든 어떤 것이든 교과로 등장할 수 있기 때문이다. 또한 과정적 기준에 따르면 수업의 방법(matter)은 내용을 논리적으로 가정하며, 내용을 살펴보면 수업의 목적이 불박혀 있다. 이런 점에서 학습자의 지적 흥미를 중심으로 하는 방법은 도덕적 성격을 가지게 된다(이홍우, 2010).

이러한 맥락에서 수업의 실체는 생활사태 또는 교육사태 중 어느 사태를 원천으로 삼는가에 따라서 그 성격이 판이하게 달라지며, 수업의 의미가 교육의 외재적 목적을 지향하는가 또는 교육의 내재적 목적을 지향하는가에 따라서, 목적, 내용, 방법의 관련성과 그 각각의 성격이 달라진다. 우선, 심성함양의 개념에 따르면 목적, 내용, 방법

은 논리세계와 사실세계의 중층구조 안에서 논리적으로 위어져 존재한다. 경전 또는 의례로써 내용(matter)은 올바른 심성을 지닌 인간을 기르고자 하는 교육의 가치 또는 교육의 내재적 목적(mean)이 불박혀 있고, 방법(manner)은 지적 안목 형성을 위한 내용을 전제로 한다. 내용(matter)은 논리세계를 함의하는 경전 또는 학문중심 교과이고, 학자들의 지식체계에 대한 문제의식의 소산이며, 사실세계에서 논리세계를 한 자락이라도 엿볼 수 있는 지적 안목을 형성하기 위한 ‘보는 지식’이어야 한다. 수업의 방법(manner)은 수업설계자로서 교사나 학습자가 보는 지식을 내면화하고, 이 과정에서 올바른 마음(性)을 획득할 수 있는 ‘이해’ 중심 방법을 지향하게 된다(이홍우, 2010).

반면 전통적 인식론을 기반으로 하는 수업설계는 그 원천을 생활사태에 둔다. 실증주의 기반 수업설계는 생활사태를 원천으로 하여 선정된 목표를 수립하고 나면, 이에 따라 내용을 결정하고, 그 다음 방법을 결정하게 된다. 구성주의 기반 수업설계는 실증주의 기반 수업과 마찬가지로 생활사태에 중점을 두지만, 생활사태의 실제적 맥락을 적극적으로 반영하는 데 있어서 차이가 있다. 그러나 두 전통적 인식론은 모두 형이상학적 실재를 부정하고 모두 지식의 원천을 개인에 두기 때문에 수업의 실제인 목적, 내용, 방법이 아래층의 사실세계의 시간적 흐름에 따라 질차적으로 이루어지는 공통점을 가진다. 따라서 두 전통적 인식론의 수업체제설계이론의 목적(goal)은 생활사태의 문제해결을 교육의 외재적 목적을 지향한다. 내용(content)은 생활사태의 문제를 해결하기

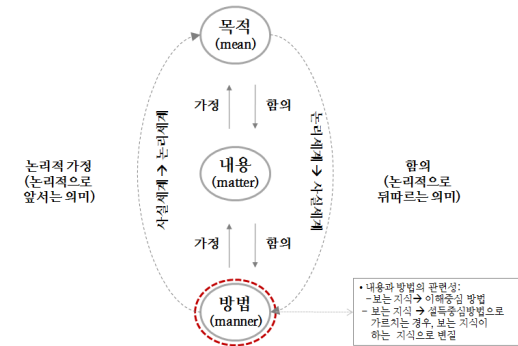


(그림 2) 수업의 실제: 목적, 내용, 방법의 관계

위한 '하는 지식'을 다루고, 교과 지식의 구조를 다루지 않고 단편적 정보나 지식으로 구성된다. 방법(method)은 내용(content)을 직접적으로 주입하는 교사중심이거나 학습자의 생활사태의 외계적 동기에 따라 내용을 선택하는 학습자 중심의 형식으로 구성되며, 두 가지 형식 모두 학습자의 내적 안목을 형성하지 못하는 '설득' 중심의 방법으로 설명된다. 심성함양의 개념에 따른 수업의 실제와 전통적 인식론에 기반한 수업의 실제의 차이는 논리세계, 즉 형이상학적 세계의 존재를 받아들이는 가의 여부에 따라 달라지며, 두 수업실제의 차이를 표현하면 [그림 2]와 같다.

앞서 태도의 중층구조의 논의에 따르면, 위층의 성인(聖人)의 하늘의 도(道)와 아래층의 범인(凡人)이 따르는 인간의 도(道)는 '연속성'으로 이해되어야 한다고 하였다. 마음태도의 문제는 지식의 내면화과정 또는 '방법'의 문제와 관련된다. 내용의 두 가지 유형이 '양분적인' 관계를 나타내는 것과는 달리, 방법의 두 가지 유형은 '연속적인' 관계를 나타내고 있다(이홍우, 2009). 또는, 다른 말로, 하는 지식과 보는 지식은 '종류'에 의하여 구분되는 반면에 설득을 위한 방법과 이해를 위한 방법은 '정도'에 의하여 구분된다. 방법은 완전한 설득을 위한 방법과 완전한 이해를 위한 방법을 양극단으로 하는 연속선을 이루고 있으며, 다만 그 연속선의 중간 지점을 기준으로 하여 어느 쪽 극단으로 치우쳐 있는 가를 표시할 뿐이다. '설득을 위한 교육'이 전혀 섞이지 않은 '이해를 위한 교육'은 현실적으로 있을 수 없으며, 그 역도 마찬가지라는 의미이다(이홍우, 2009).

[그림 2]에서 '논리적 관련'의 의미는 '필연적으로 관련(necessary connection)'되어 있다는 의미이다. 개념간의 필연적 관련은 논리적 관련을 논의를 할 때 자주 언급한 '논리적 가정'과 '함의'로 설명된다. 논리적 가정은 개념의 앞서는 의미(upward meaning)를, 함의는 개념에 뒤따르는 의미(download meaning)를 일컫는다. 논리적 가정은 사실세계에서 앞서는 의미로써의 논리세계인 위층의 의미를 탐색하는 과정이라면, 함의는 하늘의 명령이 사실세계에 뒤따르는 의미를 탐색하는 과정이다. 즉, 논리적 가정은 화(和)에서 중(中)의 의미를 찾아가는 과정이라면, 함의는 중(中)에서 화(和)의 의미를 찾아가는 과정이다. 따라서 방법은 내용을 논리적 가정으로 삼고, 내용은 목적을 논리적 가정으로 삼는다. 그런데 내용과 방법의 함의 관계에 있다는 말은 내용의 특정 유형을 받아들이고 방법의 특정 유형을 받아들이지 않으면 모순이 된다는 뜻이다. 이 의미는 첫째로, 내용의 특정 유형을 그것에 일관되지 않는 방법의 유형으로 가르칠 때에는 내용의 유형이 방법의 유형에 일관되는 것으로 '변질'된다는 것이다. 예를 들어, 보는 지식을 설득을 위한 방법으로 가르치면 보는 지식이 하는 지식으로 변질된다는 것이다. 둘째로, 내용과 방법은 그 자체로는, 즉 방법과 결합되지 않은 내용, 또는 내용과 결합되지 않



(그림 3) 마음의 중층구조에 따른 목적, 내용, 방법의 논리적 관련성

는 방법의 경우에 '추상'-허구, 존재하지 않는 것이 되고 만다는 것을 뜻한다(이홍우, 2009, p.237). 이러한 목적(mean), 내용(matter), 방법(manner)의 논리적 가정과 함의의 관계를 표현하면 [그림 3]과 같다.

마음의 중층구조에 따르면, 목적(mean), 내용(matter), 방법(manner)은 각각 '성(性)', '도(道)', '교(教)와 관련을 지어볼 수 있다. 성(性)의 의미부터 살펴보면, 수업의 궁극적 목적은 세상의 이치를 깨닫는 자득(自得)의 과정에서 인간의 마음이 성(性)을 따르도록 하는 데에 있다(이홍우, 2000a). 성(性)은 마음이 따라야 할 절대적 표준으로 지식의 형식을 깨닫는 과정에서 지나야 하는 심성이며, 수업의 목적(mean)에 해당한다. 도(道)는 경전과 의례로써 내용(matter)으로 볼 수 있으며, 교(教)는 가르치는 활동의 동사적 의미로 가르치는 행위와 가르침의 내용을 함께 가지고 있다. 목적, 내용, 방법이 논리적으로 관련 되듯이, 교(教)와 도(道)와 성(性)의 논리적 관계는 다음과 같이 설명된다. '교(教)가 있다는 사실로부터 교(教)의 내용으로 들어와 있는 도(道)가 추론되며, 이것으로부터 다시 도(道)에 의하여 가시화되는 성(性)이 추론된다(이홍우, 2000a, p.29).' 즉, 이해중심의 방법의 수업 운영과정인 교(教)를 살펴보면, 보는 지식의 내용인 도(道)가 불박혀 있으며, 도(道)에는 수업의 목적으로써 하늘의 명령인 성(性)이 불박혀 있다. 성리학의 교육이론에 비추어보면 수업은 태고에서부터 면면히 이어져 오는 '하늘의 명령'에 따라 일어나고 있다는 해석될 수 있으며(이홍우, 2000a), 목적, 내용, 방법의 논리적 관련성이 갖는 교육적 의미는 내용과 방법이 교육의 외계적 목적에 따라 휘둘리지 않게 보호해야 한다는 것을 시사한다. 따라서 교육이론에 비추어 본 수업의 목적인 심

은 실제적(practical) 조치에 관심을 가진다면, 이론적 관심은 이론적(theoretical) 관조에 관심을 가진다(이홍우, 1998; Peters, 2004). 실제적 질문(practical problem)은 ‘어떻게 해야 하는가 또는 왜 이렇게 하지 않고 저렇게 하는가?’가 문제가 되는 질문이다. 이론적 질문(theoretical question)은 ‘왜 그런가?’가 문제가 되는 질문이다(이홍우, 1998; Peters, 2004). 수업설계는 논리세계와 사실세계, 그리고 이론적 관심과 실제적 관심의 관련 안에서 이해될 수 있다. 이론적 관심과 실제적 관심은 모두 사실세계 안에서 발생한다. 이론적 관심의 방향은 과거(발생한 일)의 시점을 향하며, 이를 ‘후향적’ 관점이라고 한다면, 실제적 관심의 방향은 미래(일어날 일)의 시점을 향하며, 이를 ‘전향적’ 관점이라고 한다(이홍우, 1998). 전통적 인식론에서 처방의 성격은 주로 생활사태에서 벌어지는 실제적 문제를 해결하는 전향적 관점의 실제적 관심에만 치중되어 왔다.

그러나 수업의 활동이 그 의미를 논리세계에서 찾기 위해서는 수업설계의 처방의 성격은 ‘이론적 관심’의 방향으로 선행되어야만 한다. 이론적 질문은 사실세계의 수업사태에만 머물지 않고, 그 사태에 ‘논리적 가정’을 쫓아가 논리세계의 의미를 탐색할 때 비로소 올바른 의미를 가지게 되며, 수업설계자로서 교사는 이를 통해 세상을 올바르게 바라볼 수 있는 지혜의 안목을 형성한다. 따라서 기존의 처방활동은 생활사태의 문제해결을 위한 실제적 관심을 강조하였다면, 지적 안목형성과 심성함양의 목적을 지향하는 처방활동은 수업사태에 대한 이론적 관심을 통해 논리세계와의 관련성을 논리적 가정으로 삼고, 이를 토대로 전향적 관점의 수업의 설계과정으로 이해되어야만 한다. 그 결과 수업설계는 비로소 수업 그 자체의 의미를 지향하는 처방활동이 가능해진다.

처방은 후향적 관점을 통해 심성함양을 지향함으로써 비로소 도덕적 당위성을 확보할 수 있게 된다. 이는 기존의 전통적 인식론을 기반으로 하는 처방과는 다르기 때문에 이 차이를 구분할 수 있어야 한다. 특정 개념에 대한 정의를 내릴 때 개념의 성격을 ‘적극적’으로 규정하는 방식과 ‘소극적’으로 규정하는 방식이 있다. 적극적 정의는 정의하고자 하는 개념을 ‘이것은 무엇 무엇이다’ 등의 완성된 문장 형식으로 정확히 규정하는 것을 말한다. 소극적 정의는 ‘이것은 이런 것이 아니다’ 등의 형식으로, 정의하고자 하는 것이 이와 유사한 것, 또는 대조되는 것과 다른 것임을 설명하는 정의방식이다. 이 관점에 따라 처방은 적극적, 소극적으로 구분될 수 있다. 처방의 적극적 또는 소극적 성격의 차이는 지식의 성격으로써 수업내용과 지식의 전달 과정으로써 수업방법의 차이에서 발생한다. 전통적 인식론의 처방의 성격은 ‘적극적’ 이라면, 심성함양의 개념을 지향하는 처방의 성격은 ‘소극적’ 이다. 전통적 인식론을 기반으로 하는 처방의 활동은 논리세계를 부정하고, 사실세계의 생활사태에 원천을 두기 때문에, 수

업 내용은 명시적으로 규정되며, 수업방법도 설득 중심의 개선지향방법으로 구성된다(이홍우, 2010). 수업사태에서 내용은 덕(德)으로써 참된 앎(arete)이며, 덕(德)은 직접 가르칠 수 없고 학습자의 ‘성찰’, 즉 위층의 세계에 대한 성찰적 질문과 수업설계자로서 교사의 ‘소극적’ 태도로써만이 전달될 수 있다. 수업은 형이상학적 세계와 분리될 수 없으며, 소극적 처방의 삶은 이론적 삶이 없으면 형이상학적 실재를 바라볼 수 없다. 논리세계와 사실세계의 역동적 활동으로서 소극적 처방은 ‘심성함양을 위한 앎과 삶에 대한 성찰과정으로서의 설계활동(design as reflexion on knowing and living in relation to the cultivation of the primordial mind)’의 형식을 함의할 것으로 예상된다. 이는 Schön의 실천의 인식론(epistemology of practice)에서 언급되는 사실세계 수준에서의 행위 중의 성찰, 행위 이후의 성찰과정이 아니라(장상호, 1997), 형이상학적 실재를 가정하는 성찰과정으로서의 설계과정을 의미한다.

소극적 처방은 수업의 실제인 ‘지적 안목형성’과 ‘심성함양’으로서의 목적, ‘보는 지식’으로서의 내용, ‘이해’ 중심의 방법의 논리적 관련성을 전제로 하는 대안적 수업체제설계이론의 주요 핵심 원리를 함의한다. 우선 지적 안목형성과 심성함양으로서의 목적이 시사하는 바는 대안적 수업체제설계이론이 응용학문으로서의 태아적 성격을 포월(抱越)한 교육의 내재적 목적을 지향해야 함을 시사한다. 수업체제설계이론은 교육현장의 실제적 관심 통한 응용학문으로서의 태아적 성격을 부정할 수는 없다(정재삼, 김혜진, 2003). 그렇다고 하여 처방의 형식을 교육의 외재적 목적과 필연적으로 관련시킬 이유는 없다. 목적달성을 위한 수단, 즉 순전한 도구주의(pure instrumentality)로써의 인간의 삶 또는 수업설계자로서 교사의 삶은 우리의 삶의 한 측면일 뿐 그것이 곧 삶의 전체인 것은 결코 아니다(신춘호, 2010). 오히려 친명으로서 올바른 의미에서의 수단으로써 수업, 즉 ‘목적인적 결합(nexus finalis)’으로서의 교육의 내재적 목적을 지향하고, 이에 따른 자연스러운 수업의 결과로서 수업의 성과를 논의할 수 있을 것이다.

두 번째로 ‘보는 지식’의 내용은 대안적 수업체제설계이론에서 수업내용이 미발의 표준 또는 이념의 현상적 표상물으로써 받아들여져야 함을 시사한다. ‘보는 지식’의 내용은 이론의 형태로써 경전과 실천의 형태로써 의례가 있으며, 경전과 의례는 보이지 않는 미발의 표준인 ‘원리(德, arete)’와 과학적, 역사 문화적 ‘사실’로 구성된다. 여기서 원리는 경전으로서 교과와 의례로서의 제도적 실천활동에 내재되어 있는 보이지 않는 구조를 의미한다(이홍우, 2000a, 2010). 원리는 보이지 않기 때문에 가르쳐질 수 없으며, 단지 이를 함축하여 가시적으로 드러난 사실(교과, 실천활동)로 전달된다. 이는 구성주의 학습에서 내용을 생활사태에서 문제해결의 과제로 보는 관점과는 근본적으로 성격을 달리한다. 과제로서 내용은 효과적인 문제해결 수단으로서 규정되기 때문에 어떤

기초이론도 원리의 성격을 유지할 수 있기보다는 과제를 해결하기 위한 응용이론의 성격으로 변화된다(이홍우, 2010).

세 번째로 이러한 보는 지식으로서의 내용을 내재화하는 ‘이해’ 중심의 방법으로 발견학습과 간접전달의 방법이 있을 수 있다. 발견학습에 따르면, 지식의 획득과정은 만물의 구조인 원리(德, arete)가 보이지 않는 미발의 표준으로 존재하기 때문에 ‘간접적’으로만이 이해된다. ‘간접’이라는 말은 전달하는 ‘사람(경전을 기술하거나 의례를 만든 성인 또는 학자)’과 분리될 수 없는 암묵적 지식을, 전달받는 ‘사람(학습자)’과 분리되지 않도록 전달한다는 의미이다(임병덕, 2003). 간접전달의 수업주체가 되는 수업설계자로서 교사는 구성주의에서 수업주체였던 학습자의 지식의 구성을 돕는 촉진자 또는 학습자와 동등한 입장에서 협력자로서의 역할과는 전혀 다른 성격의 역할이 부여된다. 수업설계자로서 교사는 학습자를 미발의 표준의 세계로 입문시키기 위한 교과의 간접전달의 주체로서, 원리를 바라볼 수 있는 높은 수준의 지식 또는 이를 발견하기 위한 배움과 가르침의 태도(誠, 敬)를 지녀야 한다. 수업설계자로서 교사의 간접전달은 ‘의도적 무지’와 논리적 가정과 함의형식의 성찰적 질문을 통해 학습자가 소유한 지식 또는 그의 상식적 견해가 잘못되었음을 깨닫게 함으로써, 지식의 소유자인 학습자가 궁극적 진리를 지속적으로 탐구할 수 있도록 이끌어야 한다(임병덕, 2003). 이 과정에서 수업설계자로서 교사는 학습자의 ‘상심’을 불러일으키면서도 동시에 원리에 대한 무한한 상상력을 개념으로 종합해 나가는 ‘합리적 열정’ 또는 학문에 대한 내재적 욕망 또는 선형적 자유를 복돋는다. 이는 학습자의 지식의 내재화 과정에 원동력이 된다(신춘호, 2010; 이홍우, 2010, 임병덕 2003). 여기서 주목할 점은 수업의 주체는 수업설계자로서 교사와 학습자가 이분법적으로 분리되지 않고, 간접전달의 주체로서 수업설계자로서 교사와 논리세계로 입문하기 위하여 지식을 내재화하는 학습자가 모두 수업의 주인이 된다는 사실이다(이홍우, 2010).

구성주의를 기반으로 하는 현존의 수업체제설계이론은 학습자의 경험의 재구성과정을 촉진하는 학습환경의 설계를 강조한 반면에 소극적 처방을 지향하는 대안적 수업체제설계이론은 학습자를 형이상학적 세계, 미발의 표준 또는 지식의 원천으로서 사회에 입문시키기 위해서 보는 지식으로서 교과와 이를 전수하는 수업설계자로서 교사의 교두보 역할을 강조한다. 이러한 차이는 궁극적으로 다시 교육의 목적과 관련되며, 인간의 올바른 삶과 삶의 의미를 어떻게 해석하는가와 관련된다. “아이의 그림과 학자의 그림 사이에는 현격한 차이가 존재한다. 아이가 그려낸 세상은 온갖 색채와 모양으로 가득차 있지만 학자가 그려낸 세상에는 그와 같은 가시적 색채나 모양이 결여되어 있다. 전자가 ‘색채와 모양의 그림’이라면 후자는 ‘언어와 논리의 그림’인 것이다. 아이가

눈에 보이고 손에 잡히는 세상의 모습에 천착한다면 학자는 눈에 보이고 손에 잡히는 세상의 겉모습이 아니라 그 겉모습 안에 숨어있는 ‘의미’에 주목한다. 학자에게 있어서 ‘언어와 논리’는 그런 그림을 그리는 도구이요 방법인 것이다(신춘호, 2010, viii).” 마음의 중층구조의 아이디어에 따르면 이론은 사실세계의 인간의 주관적 마음을 표현하는 다양한 색채와 모양을 논리세계의 ‘언어와 논리의 그림’으로 승화시키는 역할을 해야 한다. 소극적 처방을 전제로 하는 대안적 수업체제설계이론은 인간(교사와 학습자)의 다채로운 경험의 축적을 올바른 삶과 삶의 형식에 비추어 이를 이해하고 반성해나가는 수업의 동태적 과정을 언어와 논리로 가장 치밀하고 세밀하게 그려내는 그림으로 드러나야 할 것이다.

참고문헌

- 강인애 (1997). 객관주의와 구성주의: 대립에서 대화로. *교육공학연구*, 13(1), 3-19.
- 강인애 (2006). 구성주의 연구에 대한 회고와 전망: 국내·외 연구동향비교. *교육공학연구*, 22(4), 105-135.
- 김지현 (2000). Vygotsky의 지식점유과정과 언어매개기능에 관한 교육학적 고찰. 서울대학교 대학원: 박사학위 논문.
- 나일주 (2010). *교육공학 관련 이론 개정판*. 서울: 교육과학사.
- 남진영 (2008). *수학적 지식의 구성*. 서울: 경문사.
- 노철현 (2010). *칸트와 교육인식론*. 서울: 성경재.
- 박기용, 강이철 (2007). 설계의 본질에 기반한 교수설계의 정체성 성찰. *교육공학연구*, 23(1), 63-96.
- 박영배 (2004). *수학 교수-학습의 구성주의적 전개*. 서울: 경문사.
- 박재문 (1998). *지식의 구조와 구조주의*. 서울: 성경재.
- 박현진 (2010). *비교초기 예술심리학과 도덕교육*. 서울: 성경재.
- 송도선 (2004). *존 듀이의 경험교육론*. 서울: 문음사.
- 송미영, 유영만 (2009). 지식의 층층구조에 따른 기업교육 복잡계의 이해. *Andragogy Today*, 12(2), 89-121.
- 신춘호 (2010). *교육이론으로서의 칸트철학*. 서울: 성경재.
- 양용칠 (2000). 교육공학의 발전과 심리학: 영향과 전망. *교육공학연구*, 16(3), 27-50.
- 양용칠 (2005). *교육공학연구 20년 연구흐름분석*. *교육공학연구*, 21(4), 167-194.
- 엄우용 (2000). 설계이론과 수업체제설계: 성찰적 비판, *교육정보미디어연구*, 6(2), 109-129.
- 유영만 (1998). *수업체제설계이론: 실천논리와 연구논리*. 서울: 교육과학사.
- 유영만 (2002). *교육공학의 학문적 지평 확대와 깊이의 심화: 가로지르기, 세로지르기, 그리고 십자지르기와 교육공학*. 서울: 윈미사.
- 유영만 (2008). 탈(脫)-ISD(Post-ISD) 모델의 가능성과 발전방향에 대한 비판적 논의. *교육공학연구*, 24(2), 233-269.
- 유한구 (1998). *교육인식론 서설*. 서울: 성경재.
- 유한구 (2007). *교육이론으로서의 교육인식론*. *도덕교육연구*, 19(1), 1-29.
- 이인숙 (2000). *교육공학과 체제학*. *교육공학연구*, 16(3), 95-121.
- 이정우 (2009). *개념과 뿌리들 2*. 서울: 산해.
- 이홍우 (1998). *교육의 목적과 난점 (제6판)*. 서울: 교육과학사.
- 이홍우(2000a). *성리학의 교육이론*. 서울: 성경재.
- 이홍우 (2000b). *교과와 내면화*. *아시아교육연구*, 1(1), 249-271.
- 이홍우 (2001). *교과와 실제*. *도덕교육연구*, 13(1), 1-25.
- 이홍우 (2005). *교육의 근본: 그 말살과 회복*. *도덕교육연구*, 16(2), 1-20.
- 이홍우 (2006). *주희와 듀이: 교육이론의 메타프락시적 성격*. *도덕교육연구*, 18(1), 1-26.
- 이홍우 (2009). *교육의 개념*. 서울: 문음사.
- 이홍우 (2010). *교육과정탐구 한글증보판 (제16판)*. 서울: 교육과학사.
- 이홍우, 유한구, 장성모 (2003). *교육과정이론*. 서울: 교육과학사.
- 임병덕 (2003). *키에르케고르의 간접전달*. 서울: 성경재.
- 장상호 (1991). *발생적 인식론과 교육(교육이론지맥 PS 1)*. 서울: 교육과학사.
- 장상호 (1997). *학문과 교육(상)*. 서울: 서울대학교 출판부.
- 장상호 (2000). *학문과 교육(하)*. 서울: 서울대학교 출판부.
- 정인성, 나일주 (1999). *최신교수설계이론 증보판*. 서울: 교육과학사.
- 정재삼, 금재진 (2003). *교육공학의 이론과 실제에 대한 논쟁 - 학문적 정체성, 간학문성, 소프트웨어 및 하드테크놀로지 활용-*. *교육과학연구*, 34(2), 167-192.
- 조규락 (2003). *구성주의 기반의 학습이론 탐구*. *교육공학연구*, 19(3), 3-40.
- 조영태 (2001). *구성주의와 교육공학*. *교육공학연구*, 17(1), 7-35.
- 한면희 (2004). *초록문명론*. 서울: 동녘.
- Cambell, K., Schwier, R. A., & Kenny, R. F. (2009). The critical, relational practice of instructional design in higher education: An emerging model of change agency. *Educational Technology Research & Development*, 57(4), 645-663.
- Cennamo, K. S., Abell, S., & Chung, M. (1996). A layers of negotiation model for designing constructivist learning materials. *Educational Technology*, 36(4), 39-48.
- Cox, S., & Osguthorpe, R. T. (2003). How do instructional design professionals spend their time?. *Tech Trends*, 47(3), 45-47.
- Darryl, L. S. (2002). *ISD faster better easier*. *Performance Improvement*, 41(7), 18-24.
- Gordon, J., & Zemke, R. (2000). The Attack on ISD. *Training*, 37(4), 42.
- Gur, B. S., & Wiley, D. A. (2009). *Psychologism and instructional technology*. *Educational Philosophy and Theory*, 41(3), 307-331.
- Hamlyn, D. W. (2010). *교육인식론 (이홍우 역)*. 서울: 교육과학사. (원저 1978 출판)
- Hokanson, B., & Miller, C. (2009). Role-based design: A contemporary framework for innovation and creativity in instructional design. *Educational Technology*, 49(2), 21-28.
- Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research & Development*, 45(1), 65-94.
- Jonassen, D. H. (2009). *문제해결 학습 (조규락 역)*. 서울: 아카데미프레스. (원저 2003 출판)

- Maturana, H., & Varela, F. (2007). *삶의 나무* (최호영 역). 서울: 갈무리. (원저 1992 출판)
- Parrish, E. (2009). Aesthetic principles for instructional design. *Educational Technology Research & Development*, 57(4), 511-528.
- Peters, R. S. (2004). *윤리학과 교육* (이홍우, 조영태 역). 서울: 교육과학사 (원저 1968 출판)
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
- Reiser, R. (2007). A history of instructional design and technology. In R. Reiser, & J. Dempsey (Eds.) *Trends and issues in instructional design and technology* (2nd ed.)(pp.17-34). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Rowland, G. (2001). Instructional design and powerful learning. *Performance Improvement Quarterly*, 14(2), 7-36.
- Rowland, G. (2004). Powerful learning experiences within coherent learner groups. *Performance Improvement Quarterly*, 17(2), 46-64.
- Rowland, G. (2007). Performance improvement assuming complexity. *Performance Improvement Quarterly*, 20(2), 117-136.
- Visscher-Voerman, I. & Gustafson, K. L. (2004). Paradigms in theory and practice of education and training design. *Educational Technology Research & Development*, 52(2), 69-89.
- von Glasersfeld, E. (1999). *급진적 구성주의* (김관수, 박수자, 심성보, 유병길, 이형철, 임채성 외 역). 서울: 원미사. (원저 1996 출판)
- Vygotsky, L. S. (2009). *마인드 인 소사이어티* (정희욱 옮김). 서울: 학이시습. (원저 1978 출판)
- Willis, J. (1995). A recursive, reflective instructional design model based on constructivist-interpretivist theory. *Educational Technology*, 35(6), 5-23.
- Willis, J., & Wright, K. E. (2000). A general set of procedures for constructivist instructional design: The new R2D2 model. *Educational Technology*, 40(2), 5-20.
- Woolf, N., & Quinn, J. (2009). Learners' perception of instructional design practice in a situated learning activity. *Educational Technology Research & Development*, 25-43.
- You, Y. (1993). What can we learn from chaos theory? An alternative approach to instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 41(3), 17-32.

<Abstract>

Epistemological Reconsideration of the Nature of Instruction of Instructional Systems Design

Soyoung Son (Hanyang University)

Yeoungmahn You[†] (Hanyang University)

The aim of this research is for epistemological reviews on the nature of instruction of instructional systems design. The existing epistemological discussion of instructional systems design theory focuses on the difference between positivism and constructivism, but from the viewpoint of the origin and the acquisition of knowledge, the similarity is discovered that both positivism and constructivism finds its origin from the self. This insists tendency to neglect the instruction in itself, and to take it as the instrumental means. From the motivation of the extrinsic ends of the instruction in distorted way, this research suggests to understand the nature of instruction in the light of the twofold structure of the mind in Neo-Confucianism, which finds the origin of knowledge in society, and implies the idea of educational epistemology. This idea refers to the reality of instruction, understood in the tree-folds of the subject matter, the mean, and the manner based on logical presupposition and implication relations, not in the common idea of combination of individual theories of instruction, systems, and design.

Key words : two fold structure of the mind, educational epistemology, reality of instruction, ISD (Instructional Systems Design)

[†] Correspondence : Yeoungmahn You, Hanyang University, 010000@hanyang.ac.kr