

참 고 서 적

- Bruce, F. F.
1982 I and II Thessalonians (Word Biblical Commentary), Waco : Word Books.,
- Hubbard, D. A.
1960 "Antichrist", Baker's Dictionary of Theology, ed. by E. F. Harrison, 46-48.
- Milligan, G.
1980(rep) St Paul's Epistles to the Thessalonians, Minneapolis : Klock & Klock.
- Morris, L.
1975(59) The First and Second Epistles to the Thessalonians (The New International Commentary on the NT), Grand Rapids : Eerdmans.
- Vanderwaal, C.
1978 Hal Lindsey and Biblical Prophecy, St. Catharines : Paideia.
- Walvoord, J. F.
1962 Israel in Prophecy, Grand Rapids : Zondervan.
- Westcott, B. F.
1979(66) The Epistles of St. John, Grand Rapids : Eerdmans.
- Wilkinson, Th.
1982 "The Man of Lawlessness in 2 Thessalonians", in NT Student and His field, ed. by J. H. Skillton, Vol. 5, Phillipsburg : Presb. & Reformed, pp. 124-149.
- 간하배,
1970 다니엘서의 메시아 예언, 개혁주의신행협회.
- 이상근,
1984(71) 신약주해 : 데살로니가전서-디도서, 총회교육부.
- 장두만,
1991a "대환란과 교회와의 관계", 현대종교, 91(4월호) : 42-54.
1991b "대환란 전인가 후인가?", 현대종교, 91(6월호) : 57-71.
- 한정건,
1987 The Restoration of Israel in Covenant Perspective, a Thesis for Th. D. at Potchefstroom University.
1989 "마태복음 24장에 나타난 종말에 대한 재해석", 고신대학 논문집, 제17집 : 93-115.
1990 "다니엘 9장의 '70 이레'에 대한 재해석", 고신대학 논문집, 제18집 : 149-174.
1991 현대 종말론의 성경적 조명, 기독교문서선교회.
- 헨드릭슨, 윌럼,
1985 데살로니가전후서 (헨드릭슨 성경주석), 아가페출판사.

듀이(John Dewey)의 "사고하는 방법"에 대한 연구

김 성 수*

1. 서 론

교육은 가정, 교회, 학교등 우리 사회의 여러 다양한 기구들을 통하여 이루어지고 있지만 형식적인 교육과정(formal curriculum)의 수단을 통하여 아동의 논리-분석적인 능력을 발전시켜 나가는 일을 주된 과업으로 삼고 있는 기관은 학교라는 기관이라고 말할 수 있다. 학교교육의 일차적 과제는 아동으로 하여금 올바르게 사고할 수 있도록 조력해 주는 것이다. 따라서 사고의 문제에 관해서 많은 교육학자들이 관심을 보여왔다. 그러나 지난 세기의 듀이만큼 사고의 문제를 체계적으로 다룬 사람도 없을 것이다. 어떤 의미에서 듀이의 학문은 논리에서 시작하여 논리로 끝났었다고 해도 과언이 아니다.¹⁾ 듀이의 사고문제는 그의 철학의 중심과제요, 교육학의 중심과제라고 집약할 수 있다.

1910년 출판된 듀이의 사고하는 방법(*How We Think*) 이라고 하는 저서는 듀이 자신이 부인과 함께 운영했던 시카고 대학교(University of Chicago) 부속 실험학교(Laboratory School)를 통하여 성장한 사상의 표현이라고 할 수 있다. 이 실험학교에서 듀이와 그의 동료들은 이 책에서 제시된 개념들을 현실적으로 구체화하고 실제로 검증해 하였다. 듀이가 사고하는 방법에서 개진하고 있는 핵심적 사상을 한 마디로 표현해 본다고 한다면 현대교육의 통합적 원리(unifying principle)를 과학적 방법(scientific method)에서 찾아야 한다는 신념이다. 과학적 방법은 효율성(efficiency)과 단순성(simplicity), 그리고 목적의 명료화(clarity of purpose)에 핵심적 열쇠일 뿐만 아니라 학교에서 교육을 받는 청소년의 본성(본질)과도 완전히 일치한다는 것이다. 듀이에 의하면 풍부한 상상력, 열렬한 호기심, 그리고 실험적 탐구에 대한 욕구에 의하여 특색지니지는 아동기의 본성적 태도는 바로 과학적 태도와 대단히 유사하다는 것이다.

* 교수, 교육철학, 기독교교육 전공

1) 김재만, *듀이철학*, 서울 : 배영사, 1980, p. 194.

2. 사고란 무엇인가?

듀이에 의하면, 사고는 “우리가 하는 일과 그것에서 나오는 결과 사이의 관련을 구체적으로 파악함으로써 양자가 연속적인 것이 되도록 하려는 의도적 노력”이다.²⁾ 다시 말해서, 사고는, 그 가장 본질적 의미에 있어서, 신념의 기초와 그 논리적 결과를 규명(결정)하기 위한 신중한 반성적 과정이다.³⁾ 이러한 사고는 그냥 되어지는 것이 아니며 경험의 지적요소로서 예견적 목적을 구성하고 있다.⁴⁾ 예컨대, 사람들이 지구는 평평하다고 “생각”했을 때 그들이 그렇게 생각한 이유는 자신들이 지금까지 배워왔고 또 그들이 시야의 한계내에서 쉽게 바라볼 수 있었던 것에 의존하는 이른바 나름대로의 명백한 증거에 대하여 의심해 볼 용기와 태도, 정력들이 부족했었기 때문이었다. 한편, 콜럼버스의 상반된 신념은 전통에 대한 건전한 회의와 그 불가능한 것으로 보여진 것을 검증해 보고자 하는 자발적 의지에서부터 성장 발전하였다. 그의 결론은 사실에 대한 연구와 증거의 교정, 다양한 가설의 설정, 그리고 이론적 결과에 대한 평가위에 근거한 추론된 결론이었다. 다시 말해서, 반성적 사고는 “어떠한 신념을, 혹은 상상된 지식의 형식을 그 신념 혹은 지식의 형식을 지지하는 근거에 비추어 적극적인 불요불굴의 태도로 주의깊게 고찰하는 것, 그리고 그러한 신념 및 지식의 형식이 지향하는 여러 결론을 면밀히 고찰하는 것”이다.⁵⁾

반성적 사고는 현재의 사실과 이 사실들이 암시하는 바 사이의 연결(linkage)을 포함한다. 따라서, 후자에 대한 신념의 기초는 전자에 내재하고 있는 실증이다. 이 연결을 얻기 위해서는 먼저 당혹과 주저의 상황이 있어야 하고, 그 다음에는 원초의 신념을 확고히 하거나 거절하는 사실들을 더욱 밝혀내기 위한 노력과 탐구가 있어야 한다. 다시 말해서, 사고는 소위 “기로적 상태”(기로적 상태)(forked-road situation)에서 시작되는데, 이 상태는 애매한 상태이며 대안(alternatives)들을 제시하는 상태이다. 우리의 심적활동이 갑(甲)에서 을(乙)로 평온무사하게 활주(滑走)하는 한 거기에는 반성(反省)에로의 요구가 없다.⁶⁾ 그러나 하나의 신념으로 이끄는 도중에 어떤 장애가 놓여 있거나 어떤 대안적 행동이 제시될 경우에는 불안한 가운데서 정지하게 된다. 이 때에, 우리는 비유컨대, 우리가 처한 상황에 대한 보다 광범위한 모습을 보고자 나무에 올라가야 하는 것이다. 거기서 우리는 더 많은 추가적 사실들을 조사할 수 있고 그 사실들의 상호관계를 판단할 수 있게 되는 것이다.⁷⁾

어떤 미혹한 상태를 해결하고 선택을 해야 하는 필요성은 반성적 사고과정에 지도지침적인 요소이다. 이 요인이 사고의 흐름을 일정한 방향으로 규제하는데 그 이유는 문제에 대한 어떠한 해결책이 당면한 갈등상황을 가장 잘 해결하는지를 알아내기 위해서 각각의

2) John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, 1968, p. 145.
3) John Dewey, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Lexington, Massachusetts: D. C. Heath and Company, pp. 4-8.
4) Ralph B. Winn, *John Dewey: Dictionary of Education*, Philosophical Library, 1959, pp. 137-138.
5) Dewey, *How We Think*, p. 9.
6) Dewey, *Democracy and Education*, p. 146.
7) Dewey, *op. cit.*, p. 14.

해결책을 지적으로 검증해야 하기 때문이다. 요컨대, “문제의 성격이 사유의 목표를 결정하고, 그 목표가 사고과정을 규정한다”는 것이다.⁸⁾ 반성적 사고는 안이한 해결책을 무비판적으로 수용하고자 하는 유혹을 극복해내는 사고이며, 성급한 판단을 보류하고 미해결의 정신적 불안상태를 참고 탐색적 노력을 아끼지 않으려고 하는 기꺼운 의지(willingness)를 의미한다. 따라서 좋은 정신적 습관을 도야함에 있어서 가장 중요하게 고려되어야 할 사실은 비판적 탐구(critical inquiry)의 정신을 발전시키는 일 즉, 철저한 탐구축진의 단서가 되는 의혹상태를 적극적으로 보존하고 추가적 사실을 찾기 위해 체계적인 탐구를 수행해 나가는 능력을 발전시키는 일이다. 이와같은 반성적 사고가 교육에 대하여 갖는 중요성이 무엇인가? 그것은 우리가 학습자를 추상적으로 사고하도록 훈련시킬 수 없다는 사실을 깨닫는데 있다. 학습자는 자신의 경험의 범주안에서 자기에게 도전하는 문제를 가져야 하며, 자신의 경험의 범주안에서 자기의 “평형상태”(equilibrium)를 깨뜨리는 난제들을 가져야 한다. 그럼으로써만 그 학습자는 반성(reflection)에 의해서 문제들을 해결하도록 자극받게 되는 것이다.

3. 사유훈련 (Training Thought)

미신적인 신념의 수준에서부터 과학적 지식에로의 사고의 발전은 통제(regulation)와 훈련(training)의 문제이다. 그것은 감각적 지각을 개선하는 문제도 아니며, 감각적 지각을 도와주는 장치의 발전문제도 아니다. 또한 추론이나 암시의 작용이 발전하는 문제도 아니다. 예를들어, 감각적 문제와 암시의 기능에 관한한 수은주의 힘이 기후의 변동을 예고하는 것과 동물의 내장이나 새의 날으는 자세가 전쟁의 결과를 예고하는 것과의 사이에는 아무런 차이가 없다.⁹⁾ 차이를 만드는 것은 관찰이 이루어 지는 상황에 대한 조직적인 통제이며, 암시를 수용하는 습관에 대한 엄격한 통제이다. 다시 말해서 중요한 것은 이러한 기능들이 발생하는 상황이다. 여기에서 교육의 역할은 아동을 훈련시켜서 자신의 개인적 흥미가 아니라 객관적인 실증에 주의를 기울이게 하고 권위와 축적된 편견의 속박에서 해방시켜 주는 것이다.

사고란 글자 뜻 그대로 추론작용이며, 어떤 것에 대한 신념으로 우리를 인도하는 과정이다. 중요한 것은 증거에 의해서 지지를 받는 신념과 그렇지 못한 신념과를 구별하는 것이다. 우리가 어떤 하나의 추론을 엄밀하게 시험하거나 검증할 때 우리는 그것을 입증(proving)하고 있는 것이다. 그것의 가치는 논증될 수 있으며(demonstrable) 따라서 우리는 그것을 수용하는 것이다. 요컨대, 입증(approve)되기 때문에 인정(approve)되는 것이다. 교육의 가장 중요한 책무 가운데 하나는 이러한 구별의 습관을 발전시키는 일이다. 즉, 개방된 심의 상태(open-mindedness)와 탐구의 습관, 그리고 추리작용을 따라 검증된 신념과 그렇지 못

8) *Ibid.*, p. 15.
9) *Ibid.*, p. 24.

한 주장 또는 단순한 의견(opinions)과를 구별하는 습관을 발전시키는 것이다. 이것은 지성적인 태도이다. “지성이란 한번 소유하기만 하면 그만인 것이 아니다. 지성은 항상 형성과정에서 있으며 지성을 유지하고 보존하려면 결과를 관찰하려는 꾸준한 기민성과 배우려는 개방적 마음의 의지와 재적응의 용기가 있어야 한다.”¹⁰⁾ 따라서, 지적교육은 정신적 훈련(mental discipline)을 포함하며, 교육의 역할은 이러한 정신훈련을 위한 제 조건을 제공하는 것이라고 말할 수 있다.

그러나, 사고의 훈련은 자연적 경향성에 근거를 둘 때에만 달성될 수 있는 것이다. 아동은 사고하도록 가르칠 수는 없으나 잘 사고하도록 훈련시킬 수는 있다. 다시 말해서, 그 어떠한 교육적 노력에 있어서나 주도력은 학습자편에 있다. 교사가 할 수 있는 모든 것은 안내자로서 방향을 제공하는 것이다. “교사는 배의 닻을 쥐고 있다. 그러나 배를 추진시키는 동력은 배우고 있는 학생에서부터 오는 것이다.”¹¹⁾ 따라서 교사는 아동의 자연적 경향성과 현존습관을 이해해야만 하는 것이다. 사고에 본질적인 세 가지 주요 속성은 다음과 같다. 즉, (1) 암시(suggestion)를 발전시킬 수 있는 기초로서의 광범위하게 충분한 사실과 경험의 배경 (2) 암시의 준비도와 풍요도, 그리고 (3) 암시의 규칙성과 적합성이다.

1) 첫번째 속성을 성취하기 위해서는 호기심(curiosity)이 본질적인 요소이다. 호기심은 새롭고 다양한 경험에 대한 열정과 같은 것으로, 유기체적 정력의 물리적 표현이며, 우리들 주위의 사물로부터 오는 사회적 자극과 새로운 문제를 해결하기 위한 지적충동과 같은 것이다. 개방적 태도와 경이심이란 아동에게 내재해 있는 것이므로 교사의 임무는 아동에게서 호기심을 창조하는 것이 아니라 탐구의 정신을 보호하는 일 즉, 일상적이며 하찮은 일 또는 완고와 독선으로 말미암아 창의성이 시들어 죽어버리지 않도록 보호하고 그 능력을 고양시키는 일이다.

2) 두번째 속성은 암시(suggestion)로서, 이것은 교사가 직접적으로 생산할 수 있는 어떤 것이 아니라 좋은 나쁘든 어떤 결과가 되든 교정할 수만 있는 어떤 것이다. 암시는 결코 중단되지 않는다. 우리는 생각하는 것을 멈추게 할 수 없다. 우리는 능동적인 의미에서 실제로 생각하는 것이 아니다. 생각이란 오히려 우리에게 떠 오르는 어떤 것이다. 그러나 암시의 제 차원 즉 암시의 용이성(ease)과 범위 혹은 다양성(range or variety), 심도 혹은 질(depth or quality)을 증진시킴으로서 암시의 기능에 영향을 미치는 것은 가능하다. 그러나 이렇게 하기 위해서는 사고작용을 어떤 단일하고 불변하는 정신능력으로 보는 관점에서 벗어나야 한다. 또한 어떤 문제는 본질적으로 “지적”인 것이어서 정신(사유능력)을 훈련시킬 수 있는 내재적인 힘을 소유하고 있는 것으로 생각해서는 안된다. 사고작용이란 기계적이거나 일반적인 것이 아니라 교재와 학습자에 따라 구체적이며 다양한 것이다. 어떠한 학과도 그것이 탐구(inquiry)와 반성(reflection)을 자극하고 지도할 수 있는 한 지적가치를 가지고 있다. 이 가치는 음악을 공부하거나 상점에서 일을 하거나 수학문제를 학습하거나 간에 일어날 수 있는 가치이다.

3) 사실과 그 사실들이 암시하는 바 결론이 반성적 사고를 구성하는 것은 아니다. 암시는 사고의 연속성을 제공하기 위해서 상호간의 관계에서 조직되고 정돈되어야만 한다. 여러가지 관념들은 종합된 결론의 방향으로 인도하는 안정된 흐름으로 결합해야 하며 이 과정에서 목표를 향한 행동의 조직이 도움을 줄 수 있다.¹²⁾ 학교의 임무는 학습자의 발달단계에 가장 잘 관련된 교육적 행동양식을 선정 배열하는 것이다. 이러한 질서있고 지속적인 행동양식의 선정이란 또한 장래 성인의 사회적 책임을 위해 아동을 준비시키는 것이 되기도 한다. 그러나 동시에 이 교육적 행동양식의 선정은 예민한 관찰과 지속적인 추리작용의 습관을 증진시키는 일을 최대한 도와주어야 한다. 지적능력을 발전시키는데 도움이 되는 것은 이러한 교육적 행동양식을 정리(ordering)하는 것이며, 그 자체 지적인 성격을 지니고 있는 것은 아니다.

4. 학교의 역할 (The Role of the School)

사고의 습관을 훈련시킴에 있어서 교사는 아동의 개별적 특성과 습관을 이해함과 더불어, 아동 개개인의 정신적 훈련이 고양되거나 방해될 수 있는 제 조건을 인식해야 할 필요가 있다. 모범(example)이 훈례(precept)보다 더 중요하기 때문에 교사는 의식적인 방법에서 뿐만 아니라 교사 자신의 개인적 행동에 대해서도 관심을 보여야 한다. “교사가 행하는 모든 것은 그것을 행하는 그의 태도와 더불어 어떠한 방법에 있어서나 아동의 반응을 자극하며, 거기에서 볼 수 있는 아동의 각 반응은 어떠한 방법에 있어서나 아동의 태도를 규정하는 경향이 있다.”¹³⁾ 이것은 아동이 교사로부터 도덕, 관습, 품성, 언어 등은 물론 지적인 태도까지도 영향받는다라는 사실을 의미한다. 그러므로 여기에는 교사가 지적으로 아동을 압도하여 아동의 반응이 그들이 공부하고 있는 학과의 문제에 심혈을 기울이는 것 보다는 오히려 교사가 아동에게 기대한다고 생각되는 것에 보조를 맞추려고 하는 위험성이 항상 개재해 있다. 이 때에 올바른 대답은 교사를 만족시키는 것이 되며 당면한 문제를 올바르게 해결하는 것을 뜻하지 않게 된다.

또 다른 어려움은 학과를 기술의 습득을 포함한 학과(읽기, 쓰기, 그림 그리기, 음악 등)와 주로 지식을 습득하는 것에 관심을 갖는 영역(지리나 역사 등), 그리고 추상적 사고작용(추리작용)에 호소하는 것이 가장 현저하게 나타나는 연구영역(산수, 문법)과 같은 규율적 연구 등으로 인위적으로 분류할 때 나타나게 된다. 소위 규율적 연구의 경우에는 논리적 혹은 추상적 사유(예컨대 문법에 있어서)와 매일 일어나는 사건의 특수하고 구체적인 요구와의 사이에 하나의 비현실적인 구분이 만들어진다. 이것은 지성을 일상적 생활로부터 유리시킨다. 마찬가지로, 읽기, 쓰기, 그림 그리기 등과 같은 소위 기능의 습득을 주로 강조하는 연구영역에 있어서는 정 반대의 위험이 있을 수 있다. 이 학과들은 그 자체의 지적인 특성에 아동 관심이 없이 기계적인 유형으로 취급된다. 신속한 결과만이 순전한 관심

10) John Dewey, *Problems of Man*, N. Y. : Philosophical Library, 1946, pp. 96-97.

11) Dewey, *op. cit.*, p. 36.

12) *Ibid.*, pp. 36-52.

13) *Ibid.*, p. 59.

이 되며, 따라서 앵무새와 같은 단순한 모방과 취해야 할 단계적인 명령, 그리고 기계적인 훈련 등의 방법이 사용된다. 이와 같은 방법은 인간의 교육(teaching)을 거의 동물의 훈련과 동일시 하게 된다. 지리나 역사와 같은 보도적(報導的) 학과(informational studies)에 있어서는, “그 분야에 통달하는 것”이 제 일의 목적이다. 그래서 지성적 훈련의 결과로서 나타나는 지혜에는 관심없이 지식을 축적하는 일에 많은 강조점을 둔다. 문제를 인식하고 해결하는데 있어 실용에서 유리되어 획득되어진 지식이 후일에 가서 임의로 사유에 의하여 자유스럽게 사용될 수 있다고 하는 가설은 전적으로 잘못된 것이다.¹⁴⁾ 논리적 사유에 겸비되어 얻어진 지식만이 사고작용의 행로(行路)를 따라 달성된 지식이다. 다시 말하면, 학과를 이와 같은 인위적인 범주로 분류함으로써 학교는 정신적 과정(process)보다도 성과(product)를 더 강조하는 잘못을 범하게 된다.

논리학은 성찰(반성)의 체계적 자극을 강조함으로써 정신적 훈련에 아주 중요한 역할을 한다. 논리학은 세밀한 주의와 심사숙고, 엄밀한 검증, 그리고 방법상의 정확성을 강조함으로써 정신적 훈련에 아주 중요한 역할을 한다. 교육의 지성적 측면이 증진시킬려고 하는 것은 바로 이와 같은 주도면밀하며 신중한 사고습관이다. “교육이란 교육의 지성적 측면에 있어서는 본질적으로 반성적 사고의 태도를 도야하고 또한 반성적 사고의 태도가 이미 존재하고 있는 입장을 유지하는 것에 관심을 갖는 동시에, 산만한 사고방법을 할 수 있는 한 항상 엄격한 사고방법으로 변화시키는 것에 관심을 갖게 된다.¹⁵⁾” 그러나 교육은 아동의 심리적 경향과 논리적 성취가 상호 배타적인 것이 아니라 직접적으로 상호연관지워질 때에 만 이 목적을 성취할 수 있다. 그렇지 않으면 아동들이 습득하기로 기대되는 고정된 지식체를 논리적 계열로 정돈배열하는 것은 교과서이거나 교사라고 일반적으로 믿게 되는 일이 발생하게 된다. 그리고 여기에는 학생의 심의가 논리적이 된다는 것은 외적인 교재에 일치되는 것을 배울 때에 만 한정된다는 믿음이 깔려있다.¹⁶⁾ 이것이 바로 “교육학”(pedagogy)이라는 용어가 많은 사람들에게 있어서 일련의 엄격한, 비상상적인, 그리고 기계적인 기술을 의미하게 된 이유이다. 학습자에게 미치는 이것의 결과는 학습상의 흥미의 상실이며 부주의와 활기없는 습관이나 지적활동에 대한 싫증이나 단순한 기억작용과 암기에 완전히 의존하는 것 등이며 실제적인 이해는 거의 결여되어 있는 것이다.

그러나 만약 논리학을 출발점이 아니라 정신훈련의 목적이라고 생각하게 되면 위에서 언급한 오류들을 피할 수가 있다. 심리적인 것과 논리적인 것은 상호연결되어 있다. 왜냐하면 그것은 성장의 계속선상에서 볼 때 똑 같은 과정안에서 단지 전단계(초보적인 단계)와 후기단계(중국적인 단계)일 뿐이기 때문이다. 교육은 독립적인 지적 주도성과 통제력을 자극함으로써 정신적 훈련을 발전시키는 것이다. 그러나 흔히들 생각하는 정신적 훈련은 실제로는 훈련이 전혀 아니라 인위적이며 제한된 과정(courses)속으로 행동의 외적인 양태를 훈련시킴으로써 정신을 강요하는 것이다. 참된 정신훈련은 정신의 자유와 사고의 능력, 독립성, 해방된 논리적 성찰, 탐구, 그리고 행동(action)을 불러 일으키는 것이다.

14) *Ibid.*, p. 64.

15) *Ibid.*, p. 78.

16) *Ibid.*, p. 82.

5. 사고작용의 본질과 성장 (Nature and Growth of Thinking)

사고과정을 분석해 보면 본질적으로 다음과 같은 5단계를 포함하고 있음을 보여준다.¹⁷⁾

1) 곤란의 인식: 반성적 사고의 첫 번째 단계는 문제상황이나 혹은 애매한 상황이 출현되는 국면이다.¹⁸⁾ 이 단계에서 우리는 자신이 해결해야 할 문제를 갖고 있음을 인식하게 되는데, 이 문제는 기존의 지식 또는 수단과 추구하는 바 어떤 해결책 또는 목표간에 어떤 연결점 또는 관계를 찾아야 만 하는 문제이다.

2) 곤란의 성격에 대한 규정: 이 두번째 단계는 흔히 첫번째 단계와 중첩되어 있다. 그렇지 않을 때는 판단을 연기해야 할 필요가 있다. 즉 관찰과 탐구가 먼저 이루어져 해결책이 강구되기 전에 먼저 문제의 참된 성격을 확인해야 할 필요가 있다. 이 단계에서는 분석과 관찰을 통해서 어려움을 일목요연하게 진술하거나 문제를 정의하기 위하여 충분한 자료를 수집한다.¹⁹⁾

3) 해결책의 암시: 이 단계는 현재 존재하고 있는 어떠한 현상적 조건을 넘어서 존재하지 않은 상태로 나아가는 단계로서 추리작용에 아주 본질적인 단계이다. 이 단계에는 사색(speculation), 가설, 이론, 그리고 대안적인 암시의 발전이 포함된다. 즉, 문제의 상황을 분명하게 진술함으로써 그 문제를 해결하는 방법으로서의 암시된 해결책이나 가설이 나타나는 단계이다.²⁰⁾

4) 암시가 갖는 의미의 발전: 추론(reasoning)의 과정을 통하여 문제의 해결책이 갖는 결과가 주의깊게 조사되고 판단될 수 있다. 이 단계는 여러가지 가설들의 의미를 추리하는 단계로서 ²¹⁾ 관찰과 관념(ideas)을 함께 연결시키는 매개적 용어(intermediate terms)를 제공한다.

5) 결론: 이 단계는 관찰이나 실험을 통해서 가설(가장 가능성이 있는)을 검증하는 단계,²²⁾ 즉, 해결책의 실험적인 검증을 포함한다. 이 단계에서 이론적으로 제시된 결과가 실제로 일어날 까의 여부를 결정하기 위하여 하나의 관념 혹은 가설의 요구와 일치하는 조건(conditions)이 신중히 배열된다.²³⁾

모든 사고작용 또는 반성(reflection)에는 두 가지 방향의 움직임이 있다. 즉 하나는 상호 격리된 단편적인 제 사실로 부터 암시된 전체로 나아가는 것이며, 다른 하나는 의미를 전달하고 있는 암시된 전체로 부터 구체적인 사실로 나아가는 것으로, 이것은 구체적인 제

17) *Ibid.*, pp. 107-115. 그리고, Dewey, *Democracy and Education*, p. 150.

18) Lewis E. Hahn, “Dewey’s Philosophy and Philosophic Method,” Jo Ann Boydston (ed.), *Guide to the Works of John Dewey*, Carbondale and Edwardsville: Southern Ill. Univ. Press, 1972, p. 33.

19) *Ibid.*, p. 34.

20) *Ibid.*, p. 34.

21) *Ibid.*, p. 34.

22) *Ibid.*, p. 35.

23) Dewey, *How We Think*, p. 114.

사실간의 상호관계는 물론 추가적인 사실과의 연결점을 제공해 준다. 전자는 귀납적 방법이며 후자는 연역적 방법이다. 귀납적 방법은 보편적이거나 결속적(binding)인 원리의 발견을 지향하는 반면, 연역적 방법은 보편적 원리의 검증이나 확인 및 상호 격리된 제 사실을 통합된 경험으로 결합하는 능력등을 포함한다.

한 실 예를 들어 보기로 하자.²⁴⁾ 어떤 사람이 직장에서 귀가했을 때 방안이 혼란하고 물품들은 아무렇게나 흐트러져 방치되어 있는 한 장면을 생각해 볼 수 있다. 그의 첫 번째 생각은 먼저 도적이 들어왔구나 생각하는 것이다. 그가 도적을 본 것은 아니지만 그런 생각이 들 것이다. 현재 일어나 있는 집의 상황은 하나의 사실(fact)을 제공해 주고 있으며, 여기에 따라 그 사실을 설명할 수 있는 개연적인 의미로서 도적이 들어왔다는 것이 추리되고 있다. 그러나 동시에 그의 생각에 떠 오르는 것은 아마도 자기의 아이들이 특히 장난이 심하니 이러한 일을 저지르지 않았나 하는 것이다. 이제 이들 갈등하는 가설은 그로 하여금 판단을 연기하게 하며 적극적인 결론을 내리는 일을 주저하게 한다. 여기까지를 귀납(induction)이라고 할 수 있다. 그러나 암시된 대안(alternatives)에 근거하여 추가적인 관찰과 추론이 이루어지면 이제 연역(deduction)이 시작된다.

만약 도적이 들어왔다고 하면 아마도 귀중품들이 없어졌을 것이다. 여기서 그는 일반적 원리에서 부터 그 원리를 검증할 수 있는 새로운 사실 즉 구체적인 것 으로 나아가고 있다. 그는 보석함을 살펴보고 그 중 어떤 물건들이 없어졌음을 발견한다. 아마도 자기 부인이 착용하고 외출을 했거나 아니면 어떤 다른 곳에 보관해 놓았는가도 생각해 본다. 은제품을 찾아보았으나 보이지 않는다. 더 자세히 탐색해 보던 중 창문을 점검해 보니 누군가가 억지로 비집어 열어 놓은 흔적이 있다. 이러한 사실은 도적의 행위에만 일치된다. 보통 상황 하에서는 그러한 자료는 도적의 침입이라는 적당한 증거를 제공해 줄 것이다. 만일 사정이 대단히 이상했다고 하면 별다른 가능성 있는 사태를 숙고하고, 그 가능성 사태를 검증할 수 있는 자료로서 별다른 사실을 계속해서 모색하는 것 이외에는 다른 방법이 없을 것이다. 그래서 이제 도적이 들어왔다는 결론이 확정된다. 요컨대, 먼저 귀납적으로 암시된 추론이 활용되어, 올바른 해결책을 위해서는 반드시 있어야만 되는 추가적인 사실들을 가설적으로 추론해 낸 것이다. 그리고 이들 추가적인 사실들은 그 가설을 연역적으로 지지해 주고 있다. 여기에 다시 관찰(observation)과 암시(suggestion) (일괄된 경험으로 인도하는)의 양자간을 전후로 움직이는 두 가지 방향의 과정이 있다.

과학적 방법도 같은 종류의 것을 나타낸다. 다시 말해서, 이상에서 언급한 바 두 가지 방향의 사고작용 과정은 고도의 주의와 정밀성, 그리고 정확성을 제외하고는 본질적으로 과학적 방법과 같은 것이다. 요컨대, 과학적 방법은 자료를 관찰하고 추적하는 일이 설명적 개념 및 설명적 이론의 성립을 용이하게 한다는 목적에 의해 통제되는 전 과정을 포함한다. 과학적 방법은 특히 다음의 세 가지 활동에 의해서 달성된다. 즉, (1) 분석에 의하여 무관한 것 처럼 보이는 것이나 오도하는 것을 제거하며, (2) 많은 사례의 수집과 비교 즉,

관찰을 확대시킴으로서 중요한 것을 강조하고, (3) 주의깊은 사고와 계획을 통하여 통제된 실험과 관찰을 허용하는 전형적인 사례(case)를 신중하게 구성하는 일이다.²⁵⁾ 과학적 방법은 이러한 세 가지 활동을 포함하고 있다. 연역적 방법에도 이와 동일한 종류의 체계적인 통제가 이루어 져야 한다. 연역적 방법 역시도 지식에 대한 정확한 정의(definition)와 분류에 의해서 항상 지도되어야 한다. 그러나 추론(reasoning)의 궁극적 검증은 결론을 확인하고 지지하는 구체적 관찰로 부터 오는 것이다.

이러한 모든 것이 교육에 대해서 갖는 함축적 의미는 너무나 빈번하게 사고의 두 측면이 상호간 잘못 분리되고 있음을 인정하는데 있다. 많은 교과목에 있어서 아동들의 마음은 권위에 의하여 인정된 상호연관성이 없는 단편적인 항목에 점유되고 있다.²⁶⁾ 귀납적 방법은 단지 일반화와 결론에 관계없이 사실을 추적하는 것으로 만 간주되고 있다. 학생들은 나무 때문에 숲을 보지 못한다. “실험실에 있어서 학생은 실험조작의 과정에 스스로 몰두되어 버림으로서 그 실험조작의 이유를 고려하지도 않고, 또한 전형적 문제를 인정하지도 않고 그 조작적 방법이 전형적 문제를 해결하는데 적당한 방법을 제공하게 된다고 그들은 생각한다.”²⁷⁾ 요컨대, 실험실에서의 실험은 흔히 추론과 분리된 기계적 조작에 불과하다. 연역적 방법과 관계에 대한 고찰이 없이 학습은 의미를 가질 수 없다. 일반적 추리작용의 결과를 새로운 구체적 사례에 적용시킴으로서 추론의 결과를 검증하려는 노력을 하지 않는다. 학생들은 구체적인 경험을 통해서 정의, 규칙, 일반적 원리등을 학습하기 보다는 오히려 제 일단계로서 그것을 암기하도록 배우고 있다. 결국 학교는 과학적 방법에서 성취한 일반적 진보와 조금도 보조를 맞추지 못하고 있다. 왜냐하면, 학교는 아동들로 하여금 실험에 능동적으로 종사하게 하거나 기존환경을 개조하는 일에 능동적으로 종사할 수 있는 기회를 거의 제공하지 못하고 있기 때문이다.

6. 판단과 의미 (Judgment and Meaning)

우리는 어떤 사람이 판단을 잘 내릴 수 있는 능력을 가지고 있을 때 그 사람을 잘 “교육 받은” 사람이라고 생각할 수 있다. 판단은 상호갈등하는 주장(동일한 객관적 사태에 관하여 반대되는 주장으로 성립되고 있는 논쟁)이 분석과 평가를 받아(그러한 주장을 정리하고, 정밀히 처리하며, 그러한 주장을 지지하기 위하여 입증된 여러 사실을 식별하는 과정) 구체적인 갈등을 해결하고 미래의 상황을 지도하는 지침으로 봉사할 수 있는 최종적 결론이 내려질 때(논쟁중의 특수한 문제에 결말을 주는 동시에 규칙 혹은 원리로서 장래의 사건을 해결하기 위하여 소용되는 최종적 결정)²⁸⁾ 이루어 진다. 여기에는 어떠한 사실이 보다 관련성이 있으며, 중요한가를 결정하는 귀납적 과정과 사실이 암시하는 의미나 개념을

25) *Ibid.*, p. 171 그리고, pp. 198-199.

26) *Ibid.*, p. 184.

27) *Ibid.*, p. 185.

28) *Ibid.*, p. 120.

24) *Ibid.*, pp. 166-168.

확립하는 연역적 과정이 포함되어 있다. 결론에 도달하고, 그 결론을 장래의 사례에 계속적으로 적용함에 있어서 유사한 문제들을 취급하는 방법이 확립된다. 요컨대, 해석의 방법이 힘을 갖게 되며, 판단의 원리가 점차적으로 확립되어 간다. 다르게 말한다면, 의미가 논리적 개념이 되어가는 것이다. 결론에 성급하게 뛰어들이지 않는 것이 중요하다. 즉 의미는 일시 정지되어야 하며 추가적인 점점을 기다려야 한다. 우리는 결론을 연기함으로써 더욱 깊게 추론해 갈 수 있다. 관념이란 혼동된 상황을 정돈하기 위한 적절성의 관점에서 잠정적으로 향유되고, 형성되고, 사용되는 의미 곧 판단의 도구로서 사용된 의미이다.

사물의 의미를 확인하고 이해한다는 것은 거기에 지성적인 내용과 질서를 부여한다는 것이다. 지식과 과학은 모두 한 사물이나 사건을 다른 사물이나 보다 큰 전체에 관계시킴으로서 의미를 추구한다. 모든 추리작용과 판단은 이해작용의 약간의 결여를 의미의 부분적 결핍으로 예상하고 있다. 반성하는 것은 결여된 무엇을 얻기 위한 것, 즉 대상의 충분하고 타당한 의미를 얻기 위해서이다.²⁹⁾ 그러나 마음은 이미 그 위에 구축할 수 있는 약간의 의미를 소유하고 있다. 그렇지 않으면 사고작용이 불가능하다. 의미의 축적이 증가함에 따라 우리는 새로운 문제를 알게 된다. 그리고 이들 문제들을 우리가 이미 명백히 알고 있는 바의 관점에서 탐구할 때 이 새로운 문제들을 이해할 수 있다. 이것은 지식의 끊임없는 나선적 운동이며, 이해의 두 가지 형식 즉, 직접적 이해(direct understanding) 또는 직접적 “파악”(apprehension) (어떠한 것을 외부로부터 접근하여 이해한다는 뜻)과 간접적인 이해(indirect understanding) 또는 “인식”(comprehension) (어떤 것을 안으로부터 둘러 싸면서 정찰(精察)한다는 뜻)이라는 두 가지 이해형식이다.³⁰⁾ 사물에 대한 직접적인 지식이나 파악은 그 의미의 명확성, 독특성, 일관성을 확립함으로써 온다. 이것은 이들 대상들과의 습관적인 실제적 행동으로 부터 유래하는 친밀성을 통해서 성취된다.

7. 사고의 형식 (Forms of Thinking)

사고의 형식을 이야기할 때 우리는 일반적으로 구체적인 사고와 추상적인 사고를 이야기 한다. 구체적인 사고와 추상적인 사고를 구분하는 한 가지 방법은 다음과 같다. 즉 구체적인 사고는 그 취급하는 사물의 의미가 너무도 직접적이어서 하등의 설명을 필요로 하지 않는 사물을 다루는 것이며, 추상적인 사고는 그 취급하는 사물의 의미가 추상적이어서, 그 의미를 파악하기 위한 도구로서 먼저 친숙한 사물(대상)에 관한 사고를 통해서 간접적으로 이해하고 여기에서 부터 우리가 알려고 하는 바에 연결시킴으로서 비로소 이해할 수 있는 사물을 다루는 것이다. 다시 말해서, “구체적이란 하나의 의미가 명확하게 다른 여러 가지 의미에서 구별되며, 그렇기 때문에 그 하나의 의미가 스스로 용이하게 이해될 수 있다는 것을 말한다. 우리는 식탁, 의자, 난로, 의투라는 말을 들을 때 그것이 무엇을 의미하는 가

29) *Ibid.*, pp. 137-138.

30) *Ibid.*, p. 140.

를 파악하기 위하여 성찰(반성)해야 할 필요가 없다. 이러한 용어들은 그 의미를 너무도 직접적으로 전달하고 있기 때문에 의미를 번역해야 할 어떠한 노력도 필요하지 않다. 그러나 어떠한 용어나 사물에 관한 의미는 우선 비교적 잘 알려진 것을 상기하고, 그 다음 잘 알고 있는 것과 우리가 아직 알지 못하는 것과의 관계를 규명함으로써만 파악될 수 있다. 개괄적으로 말하자면 전자의 의미는 구체적이며 후자의 의미는 추상적이다.”³¹⁾

그러나 이 차이는 절대적인 것이 아니라, 개인의 지적 성숙도에 따라 상대적인 것이다. 즉 어떠한 발전의 시기에 있어서 그것이 추상적이었던 것이 다른 발전의 시기에는 구체적인 것이 될 수 있다.³²⁾ 이 보다 더욱 기능적인 차이는 사고가 그 사고 자체를 넘어 어떤 목적에 대한 수단으로서 이용되는 것, 즉 실제적인 생활의 필요에 관계되는 것은 구체적인 것이고, 이론적이며 지식을 그 자체의 목적으로서 취급하거나 더 나은 사고를 위한 수단으로서 지식을 취급하는 것은 추상적인 것으로 생각하는 것이다.

그러면, 우리가 구체적인 것에서부터 추상적인 것으로 나아간다고 이야기할 때 그것이 교육에 대해서 갖는 의미가 무엇인가? 구체적인 것에서 부터 추상적인 것으로 나아간다고 할 때 많은 경우에 있어서는 교육이 구체적 존재로서의 물질에서 추상적 존재로서의 사유에로 진행되어야 한다는 것을 뜻한다고 잘못 해석되고 있다. 이처럼 사고작용이 포함되지 않는 물질적 존재의 처리가 교육적이 될 수 있다고 잘못 해석하게 되면 교육은 한 극단(저급한 수준)에 있어서는 기계적인 상투적 행위나 감각적인 흥분을 고무하게 되며, 다른 한 극단(고급한 수준)에 있어서는 소위 학문적이며 일상생활과 동떨어진 연구를 고무하게 된다.³³⁾ “구체적이란 것은 실제로 제기된 어려운 문제를 처리하기 위하여 여러 활동에 적용되는 사고작용을 뜻하기 때문에 구체적 존재를 가지고 시작한다는 말은 우리가 학습상 새로운 경험의 출발에 있어서 이미 잘 알고 있는 것을 중요시하고, 또한 만일 가능하다면 새로운 제목과 원리를 어떠한 적극적인 작업에 있어서의 목표의 추구에 결합시켜야 한다는 사실을 중시하는 것이다. 우리가 단지 감각을 증가하거나 구체적 대상을 쌓아 올릴 때에는 우리는 자연의 질서에 따르고 있는 것은 아니다. 수를 가르친다는 것은 단지 각목이나 완두콩이나 점선을 사용한다는 이유만 가지고는 구체적이 될 수 없다. 그러나 수적 전후관계의 활용과 연결이 명확하게 인정될 때는 언제나, 비록 숫자만 가지고 사용한다고 할 지라도 하나의 수적관념이 구체적이 될 수 있다. 일정한 시간에 어떠한 종류의 상징이 - 그것이 각목이거나 점선이거나, 혹은 도형이거나를 막론하고- 사용되는 것이 가장 최선의 것인가 하는 것은 전적으로 일정한 사건에 대한 적응의 문제이다.”³⁴⁾

요컨대, 구체적인 것에서부터 추상적인 것으로 나아간다는 의미는 학교가 행동(doing), 즉 실제적인 결과를 위해 사물을 조작하는 일을 강조하는 것에서 부터 출발해야 한다는 사실을 의미한다. 아동들로 하여금 사물을 그 자체로서 취급하게 하는 것은 충분하지 않다.

31) *Ibid.*, p. 221.

32) *Ibid.*, pp. 221-222.

33) *Ibid.*, p. 220.

34) *Ibid.*, p. 224.

아동들은 이들 사물들을 목적적인 유형으로 이용해야 할 필요가 있다. 행동 그 자체와 결과물을 얻는 일에 흥미를 갖게 되는 것에서 부터 아동들은 점점 더 간접적인 연결점으로 전환해 갈 수 있다. 이것이 바로 “구체적인 것에서 부터 추상적인 것으로 나아가는” 과정이다.³⁵⁾ 교육의 추상적 단계는 순전히 지성적인 여러문제 그 자체에 대한 흥미이며 동시에 사고작용을 위한 사고를 자극하는 것이다.

교육의 목적은 여러가지 장애물을 극복하고, 여러가지 자료를 이용하고, 목적을 달성하는데 있어서 실제적으로 사고하는 힘을 파괴하지 않고자 하는데 있다. 그러나 추상적 사고가 교육의 유일한 목적인 것은 결코 아니다. 다시 말해서 교육의 목적이 추상적 사고방법을 가지고 현실적으로 사고하는 힘을 대치하려는 것은 아니다. 또한 추상적(이론적) 사고방법이 구체적(실천적) 사고방법보다 높은 형태의 것이라고 할 수도 없다. 교육자는 어떠한 하나의 유형이나 전본을 가지고 모든 개인에게 강제로 적용시켜서는 안된다. 교육의 목적이란 실천적 형태와 이론적 형태의 두 가지 정신적 자세 사이에 균형있는 상호관계를 확보하고, 개인의 기질에 충분한 주의를 경주하며, 개인의 내부에 자연적으로 작용하는 여러가지 힘을 방해하지 않도록, 또한 이를 손상하지 않도록 조심하는 일이다.³⁶⁾ 따라서, 학교는 균형된 상호작용의 관계속에서 두 가지 형태의 사고유형을 모두 개발해야 할 필요가 있다.

경험적 사고와 과학적 사고간의 주요한 차이점은 무엇인가? 그것은 과학적 사고는 고립된 사실들과 경험들에 대한 반복적인 관찰을 어떤 단순한 포괄적인 사실로서 대치시키는 것이다. 이러한 대치는 광범위한 관찰상의 여러 사실들을 수 많은 보다 협소한 과정으로 나눔으로서 이루어질 수 있다. 복잡한 것의 각 요소를 차례로 분석하고 다양한 조건에 종속시키며 나아가 다른 유사한 지식과 함께 통합한다. 경험적 접근과는 대조적으로 이와같은 방법에 의해서 오류의 가능성이 줄어들고 새롭고 가변적인 요소들을 해석할 수 있게 되며, 진보의 가능성이 고양되어진다. 이 마지막 요점이 그렇게 될 수 있는 것은 바로 경험적인 방법은 평상적인 것(routine)과 관습(과거)을 강조하는 반면, 과학적 방법은 실험과, 상황에 대한 지성의 적용, 미래를 향한 개방적 마음(open-mindedness)을 강조하기 때문이다.

8. 사고의 교육(The Education of Thought)

교육상의 가장 긴급한 문제는 신체적 활동을 제공하는 교재를 가치있는 지성적 습관(intellectual habits)의 발전을 위한 도구(vehicles)로 활용할 수 있게 조직하는 문제이다. 신체적 활동을 제공하는 교재들이 무엇을 행하고자 하는 아동의 (비교적 본래적이며 자연적인) 욕구에 기초해 있고, 자주-독립적(self-reliance)이며 유효적절하게 사회에 봉사할 수 있는 훈련을 위한 절호의 기회를 제공한다는 사실은 점차적으로 인정받고 있다. 그러나 그것과 더불어 인식해야 할 필요성이 있는 것은 이들 과목들이 개인적 반성작용과 개인적 실

35) *Ibid.*, p. 226.
36) *Ibid.*, pp. 227-228.

험작용에 의해서 가장 잘 해결될 수 있는 중요한 문제들을 제시하는데 사용될 수 있으며, 또한 과학적 이해에로 인도할 수 있는 실제적인 지식의 축적에 도움을 준다는 사실이다. 후자는 아동들로 하여금 실험적 탐구와 과학적 증명의 방법(methodology)을 획득하도록 훈련시킴으로서 달성될 수 있다. 다르게 말한다면, 여러가지 예술이나 공예, 또는 작업, 수공 교과목에 내재하고 있는 지성적 가능성을 연구하고 이를 중심으로 교과과정을 재 조직해야 할 필요성이 있다고 말할 수 있다.

사고훈련에 있어서 교육의 중요성을 고려해야 할 필요성이 있는 또 다른 하나의 중요한 영역은 언어의 영역이다. 언어를 둘러싸고 제기되는 하나의 근본적인 문제는 언어란 사고에 필수불가결하다는 확신과 언어는 사고를 왜곡시킬 수 있다는 주장이다. 무엇보다도 먼저 인정해야 할 사실은 언어란 사고작용의 본질적인 도구라는 사실이다. 왜냐하면 언어는 사물의 의미를 고정시키기 때문이다. 어떤 사물에 이름을 부여함으로써 의미가 더욱 분명하게 되고 보존되며 축적되고 새로운 상황과 장면에 이용할 수 있다. 다시 말해서, 언어는 “담장”(fence)도 될 수 있고, 상표(label)도 될 수 있고, 수송수단(vehicle)도 될 수 있으며, 이 세 가지가 모두 하나가 된 것이라고도 말할 수 있다.³⁷⁾ 언어란 특수하고 개별적인 의미를 확립하고 구별지를 뿐만 아니라 서로 관련된 여러가지 의미를 구름지우는 도구이기도 하다. 단어(word)는 단일한 의미의 명칭이나 기호일 뿐만 아니라 또한 서로 관계를 맺어 문장(sentence)을 구성하며, 그 문장 중에서 상호관계있는 의미가 조직된다.³⁸⁾ 따라서 언어는 지성적 분류의 도구이며 사고의 원동력을 제공해 준다.

불행하게도, 학교에서 언어를 사용하는 방법이 흔히 아동의 사고과정을 방해할 수 있다. 과도한 언어주의(oververbalization)는 다음과 같은 몇가지 이유로 유해하다.³⁹⁾

1) 용어(terminology)나 표어(catchphrases), 또는 명제(propositions)를 사용하는 능력은 때로 진정한 이해와 학습의 결여를 드러내지 않고 위장할 수 있다. 어떤 개체에 대한 상징이 개인에게 의미를 가질 수 있는 것은 그 뜻이 현실과 관계를 가진 어떤 상황에 관한 경험을 지닐 때에 국한된다. 사물을 처리하는 일이 없이 말만을 통하여 의미를 제공하고자 시도하는 일은 말에서 부터 지적인 중요한 뜻을 박탈하는 것이 된다.

2) 구체적 사물의 개입이 없이는, 낱말과 낱말을 결합시키는 일이 새로운 관념을 제공할지는 모르지만 이러한 사실의 가능성에는 한계가 있다. 타인의 관념을 표현하기 위해 언어를 사용하는 것은 학습자로 하여금 자기 만족적이며 태만하게 성장하도록 조장할 수 있으며 그로 하여금 사물을 통하여 자기 개인 스스로 탐구하고 사고하는 일을 저해할 수 있다.

3) 본래 관념에 대응되었던 말이 빈번히 사용됨으로서 단지 계수기(計數器)에 불과한 것이 될 수 있다. 예컨대, 우리는 사고작용 없이도 결과를 얻기 위해서 수학적 기호를 사용한다. 많은 점에 있어서 사고작용을 필요로 하지 않는 수단으로서의 사인은 대단히 편

37) *Ibid.*, p. 233.
38) *Ibid.*, p. 235.
39) *Ibid.*, pp. 236-238.

리한 것이다. 그러나 교실에 있어서 기능의 숙달을 위하여 특수한 장려가 이루어지고, 또한 의견적 결과를 자아내기 위하여 장려가 이루어 진다는 사실은 때로는 이러한 유리한 점을 실제에 있어 불리하게 변환시키는 경우도 있다. 이것은 특별히 유창한 암송이나, 정확하게 대답하는 일, 그리고 고정된 방법(fixed procedures)을 따르는 것을 강조하는 학교에서 나타나는 사실이다. 그 결과 나타나는 학생의 태도는 사물의 의미에 대한 사려깊은 탐구보다는 언어적 암기(verbal memorization)와 기계적인 태도이다.

언어와 관계해서 교육의 주요 기능은 아동들로 하여금 언어를 사용하도록 지도하여 그것이 실제적, 사회적 목적을 위하여 사용되도록 지도함은 물론 여기에 추가하여 언어가 지식을 획득하고 사고를 조성하는 의식적 도구가 되게 하는 것이다. 이것은 다음과 같은 세 가지 방법을 통해서 달성될 수 있다.⁴⁰⁾

- 1) 어휘의 확대(enlarging vocabulary) : 이것은 보다 광범위한 지성적 접촉을 통한 개념의 공급을 확대하고 단어의 의미를 그것이 사용되는 맥락으로부터 도출함을 통해서 달성된다.
- 2) 어휘를 더욱 명확하고 정확하게 만드는 일(making vocabulary more definite and accurate) : 이것은 단어를 보다 정확하게 개별화된 의미로 축소시키는 학습과 단어를 일반화 및 관계를 나타내는 말로 확대하는 학습을 포함한다.
- 3) 연속적으로 토론하는 습관 형성(forming habits of consecutive discourse), 또는 질서와 계속성을 지닌 의미를 표현하는 능력의 형성과 같은 세 가지 방법을 통해서 달성될 수 있다.

불행하게도, 교사들은 너무도 빈번하게 수업을 독점하며, 짧은 어귀의 대답(short-phrase answers)을 요구하는 질문을 하고, 교재를 상호연결되지 않는 단편적 조각들로 나누며, 암송(recitation)에서 사소한 실수도 범하지 않을 것을 강조한다. 이 모든 것들은 학생들로 하여금 자신을 표현하지 못하도록 가르막는 일을 한다. 그래서 결국 스스로 무엇인가를 표현하고 설명하는 일에 흥미를 상실해 버리게 된다. “고등학생이나 대학생의 교육이 때때로 잘못을 발견하여 잘못을 시정하는 기술을 습득하게 하는 경향에 빠지고 있다. 그 결과로서 자각과 자제가 생기게 된다. 학생은 글을 쓰는 일에 대한 열의를 상실한다. 그들이 설명하고자 하는 일에 대하여 흥미를 갖지 못하며, 그들 스스로의 사유의 적당한 형식과 표현의 수단으로서 어떻게 설명해야 할까 하는 방법에 대해서도 흥미를 갖지 못하기 때문에 흥미라는 그것이 고갈된다.”⁴¹⁾

사고는 어떠한 사항이 무엇을 뜻하며, 무엇을 지시하는가를 발견하는 것과 동시에 그 사항을 정리하는 일이다.⁴²⁾ 어떤 사항을 정리하는 일을 떠나서는 사고작용이 성립될 수 없다는 사실은 동화작용을 떠나서는 음식물의 소화작용이 이루어질 수 없다는 것과 같은 것이

다. 그러므로 개인적 관찰과 다른 사람에 의한 서적이나 회화에서 얻어진 보도지식(報導知識)의 전달이 학교에서 어떻게 취급되어야 하는가에 관심을 기울이는 것이 중요하다. 왜냐하면 개인적 관찰 및 보도지식의 전달은 문제를 파악하는 통로가 되며, 교재를 획득하는 수단이 되기 때문이다. 관찰은 탐험하는 일이다. 또한 숨겨져서 알려지지 않고 있는 무엇을 발견하기 위한 탐구이다. 왜냐하면 관찰은 어떠한 것이 실천적인 또는 이론적인 목표에 도달하기 위하여 필요한 것이기 때문이다.⁴³⁾ 다시 말해서, 관찰은 바람직한 목표에 도달하기 위해 미지의 것을 탐구, 발견하는 능동적이며, 긴장감이 넘치는 과정으로 간주되어야 한다. 대상의 정적성격에 대한 협의적인 관심보다는 사물의 목적 또는 기능, 즉 그 대상이 무엇을 하고 어떻게 작용할까에 주된 관심을 기울여야 한다. 그리고 여기에서부터 구조에 대한 관심이 발전된다. 아동들이 자기들이 직면하는 문제를 조사하기 위하여 관찰하고, 가설을 발전시키며, 이렇게 하여 시사된 여러 관념을 검증하는 학습을 함에 따라 그들의 관찰은 지성적, 과학적이 되는 것이다.

지식을 전달하는 문제, 즉 어떻게 하면 다른 사람의 학습(타인에 의하여 이루어진 관찰이나 추리의 결과)을 통해서 가장 논리적인 선(the most logical good)을 획득할 것인가라는 문제는 교육의 가장 기본적인 문제이다. 그 이유는 개인의 직접적 관찰에 개방되어 있는 지식의 범위란 극히 제한되어 있기 때문이다. “자연과 역사의 세계는 거의 무한한 피안의 세계로서 최대한의 범위에 까지 미치는 감각의 능력을 가지고도 도달키 어려운 것이다.”⁴⁴⁾ 학교교재의 방대한 분량은 타인에 의하여 이루어진 관찰이나 추리의 결과이다. 교재의 전달은 반드시 필요하다. 그러나 그 전달되는 지식에 가장 최대의 지성적 가치를 부여하기 위해서는 다음과 같은 특색을 가져야 할 필요성이 있다.

- 1) 교재는 개인적인 직접적 관찰에 의해서는 쉽게 달성할 수 없는 것과 같은 것이 되어야 한다. “학생이 별다른 어려움을 느끼지 않고 직접 탐구하여 발견할 수 있는 사실을 구태여 교사나 교과서가 학생의 머리속에 무리하게 주입시키는 것 따위는 학생의 지적 성실성을 혼란시키는 일이며, 정신상의 노예적 근성을 함양시키는 것이 된다.”⁴⁵⁾
- 2) 전체 교재가 결정적으로 조사되었다고 생각하고, 그 분야에 관한 지식이 최종적인 것이 되어 그 이상 아무런 새로운 지식도 탐구할 여지가 없다는 인상을 불러 일으키는 방법으로 제시되어서는 안된다. 아동들은 독창적인 사고를 하기 위한 항상적인 기회(constant opportunity)를 필요로 한다. 비록 다른 사람들에 의해 어떠한 연구분야가 철저하게 조사되었다 해도 아동들이 자기 자신의 흥미와 주도력에 의해서 행동을 하고 검증된 결론에 도달하며 독립된 판단에 도달하게 될 때 그것은 발견이며 독창적인 것으로, 이 때 아동들은 독창적인 연구를 수행하게 될 것이다. 그러므로 교재는 독선적인 결정이나 독단적인 위엄에 의해서가 아니라 자극적 방법에 의해서 제공되어야 한다.
- 3) 제공되는 교재는 아동 자신의 경험과 요구에 관련되어야 한다. 다시 말해서 교재는

40) *Ibid.*, pp. 240-246.

41) *Ibid.*, p. 246.

42) *Ibid.*, p. 247.

43) *Ibid.*, p. 252.

44) *Ibid.*, p. 257.

45) *Ibid.*, p. 257.

아동 자신들의 경험에서 부터 성장해야 한다. “어떠한 교재(내용)을 다루는 데 있어서 그 교수방법이 학생자신의 경험속에 자극되고 있는 흥미에 영합되지 않거나, 또는 학생의 마음에 문제를 일으키는 방법으로 제시되지 않는다고 한다면, 그러한 교수방법은 지성의 목적을 위하여 유해할 뿐 아무런 유의한 점도 갖지 못한다.”⁴⁶⁾ 아동의 세계는 교과서와 교실 공부의 세계와, 학교바깥의 경험세계로 분리되어서는 아니된다. 이 두 세계는 하나의 세계로 통합되어야 할 필요성이 있다.

교사는 아동의 반성적 사고를 자극하고 지도하기 위한 모든 노력을 교실에서 경주해야 한다. 교사는 가르쳐야 할 교재의 숙달자여야 할 뿐만 아니라, 아동의 사고를 가장 잘 양육(nuture)할 수 있는 방법을 개발하여야 한다. 지식을 아동의 머리속에 주입식으로 집어넣기 보다는 아동이 학습할 수 있도록 어떻게 가장 잘 조력할 수 있을 것인가를 끊임없이 자문해 보아야 한다. 여기에는 정신적 시야의 확대, 여러 관념이나 원리에 대한 의식의 확대, 그리고 가치를 발전시키는 능력의 확대가 있어야 한다. 이들 제 자질(qualities)들은 기술상의 숙달 및 그것을 실행하는 능력과 조화를 이루어야 할 필요성이 있다. 효과적인 교수방법의 최종적인 검증은 피교육자의 원대한 목표에 대하여 교사가 일으키는 자극 자체가 학생을 더 발전시키는 추진력으로 전환될 수 있을가의 성공여부에 달려있다. 다시 말해서, 효과적인 교수방법의 최종적 검증은 그 방법이 아동에게 지성적이며 실행적인 능력을 전달해 주는가 하는 성공여부에 달려있다. 아동을 예술가와 같이 아동의 마음속에 예술가의 태도를 발전시키기 위해서 교사는 그 자신이 예술가가 되어야 한다. 이것이 바로 유명한 “교수방법은 하나의 예술적 행동이며 참된 교사는 예술가이다.”⁴⁷⁾라는 말의 의미이다.

9. 고찰 및 결론

듀이는 사고하는 방법(*How We Think*)이라는 저서를 통해서 심리학과 교육을 바라보는 자신의 본질적 관점을 잘 나타내 보여주고 있다. 듀이는 반성적 사고(reflective thinking)와 학습(learning)의 관계를 보여줌으로서 심리학과 교육의 두 영역을 함께 연결시키고 있다. 즉, 각 영역은 모두 성장의 계속선상이라는 동일한 과정의 한 요소이거나 과정인 것이다. 교육은 지적훈련을 발전시키며, 지적훈련은 또한 교육을 가능하게 한다.

듀이는 사고를 기능적 관점에서 바라보고 있다. 사고란 독립적인 어떤 것이 결코 아니다. 사고는 그것이 작용하는 상황과 결코 분리될 수 없는 하나의 방법(method, way)이다. 사물이 지성적 가치를 갖게 되는 것은 그것이 사용되는 방법때문이다. 모든 사고의 기초는 실제적 문제를 해결하고자 하는 필요성이다. 이 실제적 문제해결의 필요성이 없이는 반성적 사고가 일어날 수 없다. 반성적 사고가 없으면 우리는 계속적인 공상에 만족하거나 습

관적인 유형을 따라갈 수 있다. 문제해결의 필요성은 탐구를 자극하며 학습을 촉진시킨다. 따라서 그것은 지성적 성격을 지닌다. 사고작용은 거기에 동거나 어떤 바람직한 목표가 있을 때에 만 의미를 갖는다. 사고의 성격을 분석하면서 듀이가 자신이 예시한 소위 기로적 상태(岐路的 狀態) (forked-road situation)는 이 모든 것을 잘 예시해 보여주고 있다.

듀이는 사고를 탐구의 과정으로, 즉 능동적이며 작용적인 어떤 것으로 생각하고 있다. 듀이에게 있어서 사고작용이란 부단히 변화하고 있는 환경속에 살고 있는 인간 유기체의 자연적 활동의 일부분이다. 유기체의 성장과 생존자체, 그리고 환경적 상황의 변용은 모두 탐구에 의존한다. 탐구의 과정에 내포되어 있는 본질적 요소를 듀이는 그의 유명한 반성적 사고의 5단계로서 잘 설명하고 있다. 이 반성적 사고의 5단계는 이미 살펴본 바와 같이 문제의 인식, 문제의 성격에 대한 확인과 규정, 가설의 설정 즉, 가능한 해결책의 암시, 암시의 결과를 결정하기 위한 추리작용의 이용, 그리고 보다 구체적인 관찰과 실험을 통한 결론의 검증이다. 한 걸음 더 나아가, 듀이는 또한 귀납적인 종합과 연역적인 분석간의 기능적 관계를 보여주었다. 탐구에 있어서 이 단계들은 일상의 실제적인 상황이거나 기술적 과학적인 상황이거나를 막론하고 모든 유형의 문제에 다 적용되고 있다.

사고에 대한 듀이의 이 모든 관점은 듀이 자신의 교육철학과 잘 통합되고 있는데, 그 이유는 개개인의 지성과 해방과 자극이 바로 교육의 목적이 되어야 한다고 듀이가 자신이 믿었기 때문이다. 아동은 자기를 둘러싸고 있는 주위 사물의 의미 곧 인류역사를 통해서 사회가 발전시켜 온 사물의 제 의미를 파악해 감에 따라 정신적으로 발전해 간다. 아동이 이들 제 의미를 학습하고 반성적으로 사고함에 따라 아동은 자신의 정신작용을 성취시키며 한 사람의 인간(person)이 되어가는 것이다. 따라서 학교의 역할은 반성적 사고를 요구하는 상황을 아동들이 경험할 수 있도록 계속적 기회를 제공해 주는 프로그램을 구성하는 것이다.

이것은 결코 학습이 단지 지적 재료만을 취급해야 한다는 의미가 아니다. 이러한 견해는 아동들이 용어(terms)나 기호(symbols)가 아니라 구체적 사물만을 다루어야 한다는 관점과 마찬가지로 협의적이며 불완전한 견해이다. 활동(activity)을 통한 학습과 언어나 서적을 통한 학습은 모두 필수적이며 상호조화를 이룰 수 있는 것이다. 사고는 개념(concepts)과 해석(interpretation), 그리고 언어(language)를 포함해야 하며 동시에 행함(doing)과 “경험을 당함”(undergoing)의 능동적 경험을 포함하여야 한다. 아동들의 사고훈련은 그들이 결과와 행동을 연결시키는 것을 학습하고, 바라는 바 목적에 대한 수단으로서 봉사하는 제 활동의 관점에서 자기들의 관념의 타당성을 검증해 감에 따라 이루어진다. 나아가 이러한 정신의 훈련은 단지 소수의 지성적 엘리트들에게만 제한되어 있는 어떤 것이 아님을 듀이는 아주 분명히 보여주고 있다.

어떤 특별한 신체적 결함이나 질병이 없는 한 누구든지 사고할 수 있다. 지성은

(1) 더 이상의 훈련이 필요없는, (2) 어떤 사람들만이 완전히 소유하고 있는 포장되어 있는 어떤 실체가 결코 아니며, 교육이 무가치한 사람들에게는 완전히 결여되어 있는 것도

46) *Ibid.*, p. 258.

47) *Ibid.*, p. 288.

아니다. 능력과 관심의 차이는 있을 수 있긴 하지만 모든 아동은 누구나 현재보다 더 효과적으로 사고하도록 훈련받음으로서 유익을 얻을 수 있다.

이미 살펴본 바와 같이 사고작용과 이것이 갖는 중요성은 소위 실험적(experimental)이라고 명명되고 있는 듀이철학에 아주 핵심적인 것이다. 실험적이라는 말은 바로 능동적이며 통제된 앞의 작용을 의미하며, 인간사고의 능력에 기초한 논리와 경험을 통한 사회개조라는 논리를 의미하고 있다.

참 고 문 헌

- 김재만, *듀이철학*, 서울 : 배영사, 1980.
- Dewey, J., *Problems of Man*, N. Y. : Philosophical Library, 1946.
- Dewey, J., *Reconstruction in Philosophy*, Boston : Beacon Press, 1957.
- Dewey, J., *The Quest for Certainty*, N. Y. : G. P. Putnam's Sons, 1960.
- Dewey, J., *How We Think : A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Lexington, Massachusetts : D. C. Heath and Company, 1960.
- Dewey, J., *Democracy and Education : An Introduction to the Philosophy of Education*, N. Y. : The Free Press, 1968.
- Hahn, L. E., "Dewey's Philosophy and Philosophic Method," Jo Ann Boydston (ed.), *Guide to the Works of John Dewey*, Carbondale and Edwardsville : Southern Ill. Univ. Press, 1972.
- Kennedy, G., "Dewey's Logic and Theory of Knowledge," Jo Ann Boydston (ed.), *Guide to the Works of John Dewey*, Carbondale and Edwardsville : Southern Ill. Univ, 1972.
- Winn, R. B., *John Dewey : Dictionary of Education*, Philosophical Library, 1959.

기독교 성인교육에 관한 한 고찰

(Studien zur christlichen Erwachsenenbildung)

강 용 원*

목 차

1. 서 론
 2. 누가 성인인가?
 3. 기독교 성인교육의 역사
 4. 성인교육의 개념, 필요성, 현실
 5. 성인교육의 근거들
 6. 성인교육의 원리
 7. 결 론
- 참고문헌목록

1. 서 론

성인교육에 대한 관심이 고조되고 있는 것은 교회의 갱신을 위해 매우 바람직한 현상으로 보여진다. 이것은 교회의 회원중 대다수가 성인이라는 사실에서부터 시작하여, 인간이야말로 하나님의 형상으로 지음 받은 교육 필연적 존재라는 사실과, 인간의 영적 성숙이란 죽음의 순간까지 계속되어야 한다는 사실에서 분명하게 된다. 이 소고에서는 성인교육의 기본적인 문제들을 정리하면서, 성인교육의 기본적인 원리를 제시해 나감으로서 이 주제에 관한 계속적인 논의를 위한 기본 자료를 제공하고자 한다.

* 부교수, 실천신학