계시는 역사(시간) 세계에 들어와 있지만 성령의 것, 저 세상의 정체(identity)를 지닐 때 생명력이 있다. 즉 진리는 성령의 세계에 속한 것으로 예우하는 자에게만 능력을 발한다. "십자가의 도"가 구원을 얻는자에게는 하나님의 능력이지만, "이 세상의 변사와 지혜"와는 상관 없기 때문이다. (고전1 : 18—20)

高 神 大 學
論 文 集 第 15 輯
1987. pp.263~297

一般教育과 基督教 教育에 있어서의 教育課程 및 教授-學習의 槪念에 對한 比較硏究

金 龍 燮*

◇目 次◇

Ⅰ. 序 論
Ⅱ. 教育課程
1. 一般教育의 槪念
2. 基督教教育의 槪念
Ⅲ. 教授-學習
1. 教授
1) 一般教育의 槪念
2) 基督教教育의 槪念
2. 學習
1) 人間發達에 있어서의 學習의 位置
2) 一般教育의 槪念
3) 基督教教育의 槪念
3. 教授-學習의 槪念
Ⅳ. 結 論
參考文獻

Ⅰ. 序 論

무릇, 教育은 虛空을 探索하는 人間의 공허한 努力이 아니다. 뚜렷한 목적을 지니고 있는 教育은 教育者나 教育機關에 依해 教育 고유의 과업을 成就하기 爲해 피교육자를 對象으로 하여 作用하는 一定한 機能이요 過程이다. 바꾸어 말하면, 教育은 잘 계획되고 組織된 教授-學習의 內容과 生活經驗, 즉 教育課程을 前提로 하고 있다. 教育은 教

* 교수, 이론교육

育의 內容 — 教育課程 없이는 있을 수도 없고 그 어떠한 일도 성취할 수 없다. 成長하는 兒童들을 爲해 達成치 않으면 안될 그 어떠한 目的을 實現시키기 爲한 人間의 目的行爲인 教育은 具體的인 內容을 갖추어 實質化되지 않는 限 虛構일수 밖에 없다.

그러나 教育課程 그것 만으로는 아무 것도 成就될 수 없다. 教育課程이 目標成就를 爲한 教育의 참된 實體(substance)이려면 여기엔 適切하고도 効率的인 教師의 가르침과 學生의 배움의 行爲와 過程이 있어야 한다. 가르침(teaching)없이 아무 것도 가르쳐 질 수 없고, 배움(learning)없이 아무것도 學習될 수 없으며, 따라서 教授-學習없이는 教育은 있을 수 없다.

本 硏究에서 筆者는 教育課程과 教授-學習의 全 局面에 對한 深度있는, 그리고 體系的인 論議를 시도하려 하지 않는다. 다만, 主題와 關連하여 一般 世俗教育과 基督教教育이 提示하는 槪念들을 살펴 보고 兩者에게서 볼 수 있는 主題에 대한 槪念의 差異가 무엇인가를 槪觀하려는 것이 本 硏究의 課題이다.

教育課程과 教授-學習이란 主題는 獨立된 領域으로 각각 別途로 論考하는 것이 普通이다. 그런데도, 여기서 이들이 單一 課題로 다루어지는 것은 本 論者의 立場에서 緣由한다. 우리가 보는 대로는, 이 兩者는 不可分의 相互 關連性을 지니고 있다. 教育課程은 教授-學習을 前提로 하고 있다. 後者 없이 前者는 虛像에 不過하다. 教師에 依한 가르침과 學生에 依한 배움의 作用없이 그 무엇(教育內容)이 具現될 수 있는가? 反對로 教授-學習은 가르침과 배움의 資料나 內容(教育課程)에 依해 實質化되지 않는 限 아무런 알맹이 없는 虛事에 불과할 것이다. 이 兩者는 便宜上 別個 領域으로 論考되는 것이 慣例化되었음에도 不拘하고 本 硏究에서는 이들이 하나의 單元으로 다루어지는 바 이러할 때 비로소 이들 教育의 核心領域은 包括的으로 眺望될 수 있을 것이다.

II. 教育課程

1. 一般教育의 槪念

教育은 一定한 物理的, 社會的 場(physical, social setting)에서 이루어진다. 그리고 이 場은 가르치는 者(教師나 父母 等 兒童學生을 가르치는 사람)와 가르침을 받는 者, 成就되어야 할 目標, 가르치고 배워져야 할 教育의 內容, 活用되어질 資料와 方法, 利用되어질 空間과 時間 및 그 밖의 많은 要素들로 되어 있다. 教育의 內容 卽, 커리큐럼은 모든 教育의 過程에 있어서 中心이며 이에 따라 教授-學習의 實質이 決定된다.

教育課程은 여러가지 意味로 파악되어져 왔다. 教育課程에 對한 가장 一般化된 槪念은 語源學的 接近(etymological approach)에서 얻어진 것으로서 이는 教育課程의 原

語인 라틴어 curriculum의 意味에 대한 분석에서 비롯된 것이다. 本來 curriculum이란 라틴語는 競走(running), 競走路程(race course) 또는 병거(chariot) 等의 意味를 가진 名詞이다. Curricalum이 지닌 競走의 槪念은 "달리다"(to run)를 意味하는 currere라는 動詞에 依해 더욱 두드러진다. 이러한 語源學的인 바탕위에서 教育課程의 基本槪念이 形成되었는바, 이리하여 경주의 코-스를 意味하는 curriculum은 教育用語로 使用될 때에는 硏究의 課程(a course of study)을 가르키는 것이다.

이러한 意味를 가진 커리큐럼은 옛날의 槪念에 있어서는 教室에 있어서의 指導(instruction)를 爲해 미리 마련된 教科들의 課程이란 意味로 生覺되었다. 이러한 좁은 觀點에 있어서는 區劃分離된 教科資料들(compartmentalized subject matters)의 범주에 屬하지 않는 學習者들의 다른 모든 活動이나 生活經驗들, 그리고 教師나 學校에 依해서 지도되고 영향받는 모든 活動이나 經驗들은 커리큐럼에서 排除되었다. 그러나 現代教育에 있어서의 커리큐럼의 槪念은 아주 廣範圍하다. 우리는 다음 定義에서 現代教育에 있어서 커리큐럼이 얼마나 넓은 意味로 파악되고 있는지 알 수 있다. "根本的으로 커리큐럼은 學校의 指導下에서 兒童이 갖는 모든 教育的 經驗으로 되어 있다. 그리하여 이에는 教室안에서 뿐 아니라 教室밖에서 이루어지는 모든 것들이 包含된다 — 이들이 學校의 統制下에서 이루어지고 教育의 目的에 부응하는 것인 限 — (Pounds and Garreston, 1967, p. 310). "커리큐럼은 때로는 教育을 存立케 하는 모든 要素들의 總體라고 生覺되기도 한다."(Nelson, 1967. p. 158). "가장 넓은 意味에 있어서 커리큐럼은 生活 全體를 包括한다. 그러나 이러한 見解는 硏究目的에는 너무도 實際的이 아니다. 이러한 見解 代身 커리큐럼은 教育이나 基督教教育의 目的 成就를 爲해 教會나 學校에 依해서 展開되고 活用되는 모든 活動과 經驗을 포함하는 것으로 생각할 수 있다. 一般的으로 받아들여지고 있는 보다 좁은 意味의 커리큐럼觀에 있어서는 커리큐럼은 學習領域으로 組織된 教科의 領域 또는 分野로 여겨지고 있다. 커리큐럼의 目的은 現在와 未來를 爲해 文化遺産을 永續시키는 일이다."(Byrne, 1977. p. 157).

커리큐럼 그 自體는 到達해야 할 教育의 目標가 아니다. 커리큐럼은 目的에 到達하는 方便이다. 教育의 目的은 教科資料의 組織化된 課程과 이를 媒介로 하여 아동의 教育에 責任이 있는 機關들이나 사람들의 統制下에서 이루어지고 얻어지는 活動과 經驗에 依해 成就되는 것이다. 커리큐럼은 教育의 目的을 成就하기 爲해 學校에 依해 設計되고 活用되는 教育의 內容媒介體이다.

歷史的으로 教育의 目的을 實現시키기 爲해 組織되고 採擇된 教授資料들(instructional materials)과 學習의 領域들이라고 하는 觀點에서 우리는 커리큐럼에 對한 槪念들이 크게 네갈래의 흐름으로 發展되어 왔음을 본다. 이들은 :

1) 情報·知識獲得 槪念(the information or knowledge-getting concept)

2) 陶冶的 槪念(the disciplinary concept)

3) 社會的 槪念(the social concept)

4) 創造的 槪念(the creative concept) (Jaarsma, 1953. p. 229, "Christian View of the School Curriculum").

이들에 對해 簡略하게 考察함으로써 커리큐럼槪念이 歷史的으로 어떠한 추세로 變遷되어 왔는가를 槪觀하려 한다.

첫번째의 情報·知識獲得槪念은 커리큐럼을 敎科主題(subject matter)의 事實的 資料들이 學習者들에게 터득될 수 있도록 組織된 course of study로 보는 立場이다. 이와같은 槪念에 立脚한 커리큐럼을 內容媒體로 한 敎育에 있어서는 敎科資料들을 공부함으로써 획득된 知識이나 情報가 敎育의 過程에서 가장 높이 評價된다. 이러한 커리큐럼 槪念에 있어서는 敎科資料들은 情報, 知識의 量이나 複雜性의 增大를 바탕으로 하여 한 水準에서 다른 水準으로 等級化되고 次序化(graded)된다. 여기서는 敎育—學習은 一定한 學習期間동안에 學習者의 心意(mind)에 蓄積된 정보나 지식의 分量値를 準據로 해서 測定되고 評價된다. 이러한 立場에 있어서는 人間의 心意는 단지 一種의 容器에 不過한 것으로 여겨지고 있는 바, 이는 敎師의 恣意에 따라 그 內容(ideas—觀念들)이 注入되어 채워지는 한 便, 이러한 觀念들은 以前에 獲得된 觀念들과 結合(associate—聯想)되어 새롭고 보다 豐富한 情報, 知識을 形成한다. 이와 같은 커리큐럼의 槪念的 原理에 依存하는 敎育에 있어서는 單純한 機械的 暗記나 回想이 强調된다(Ibid., p.230~231). 커리큐럼은 이에 부합하도록 構成된다. 이러한 커리큐럼의 槪念的 原理는 Herbart나 그 追從者들에 依해 主張된 心意構成說(apperception theory)이나 機能心理學(faculty psychology)과의 關連에서 展開된 것이었다.

두번째로, 커리큐럼의 陶冶的 槪念은 陶冶(discipline)란 말이 示唆하듯 形式陶冶說 또는 心意陶冶說(formal or mental discipline theory) 을 主張하는 敎育理論家들의 立場이다. 이 原理에 있어서는 敎科資料들은 精神能力(心意機能—mental faculties)의 鍊鍛, 强化를 通해서 學習者를 形成하는 方便으로 여겨진다. 形式陶冶論者들이 보는 대로는, 敎育이란 人間의 生得的인 心意機能을 練習과 鍊鍛을 通해 强化하여 成就力(achievement)을 기르는 作用, 過程에 불과하다. 여러가지 生得的 機能들을 지니고 있는 心意는 敎科資料들을 터득하는 過程에서 이루어지는 연습, 단련의 過程에서 强化되고 또 形成된다. 여기서는 敎科資料의 本質을 터득하는 과정에서 加해지는 不斷한 努力과 陶冶의 影響이 學習의 內容보다도 더 重要視된다. 이러한 原理에 立脚해서 커리큐럼은 그것들을 터득하기 爲해서는 不斷한 연습과 훈련을 必要로 하는 보다 많은 敎科資料가 含蓄되도록 組織된다. 앞서 살펴 본 情報, 知識獲得槪念에서와 같이 이 立場에서도 學習者는 敎師나 다른 陶冶者가 意圖하는 外的패턴에 따라 形成된다고 보는 것이 主된 特徵中의 하나이다.

위에서 살펴 본 두 커리큐럼槪念이 現代敎育 以前의 敎育에 있어서의 커리큐럼의 設計, 構成을 支配했었음은 周知의 事實이다. 그런데 다음 두 槪念은 近者에 擡頭되어

現代敎育의 基本的 特徵을 이루고 있다.

커리큐럼의 社會的 槪念은 本質的으로 功利主義的, 實用主義的 特性을 지닌 것으로 敎育 그 自體와 學習者 個個人의 生活, 經驗의 社會的 關係(social context)를 强調한다. 커리큐럼속에 組織되도록 選擇되어질 活動들이나 資料들은 그것들이 民主主義理想의 構造속에서 作用하는 現代產業社會에 있어서의 學習者의 成功的인 社會的 機能遂行을 爲한 必要를 어떻게 充足시키는 가에 따라 決定된다. 社會的 關係를 떠나서는 敎育은 그 참된 意味를 상실하며, 社會關係를 떠난 養育의 過程에서 자라난 個人은 그가 恒常 그 속에 露出되는 現代社會에 있어서의 社會的 活用性과 適應力을 缺如하게 된다. 커리큐럼構成의 最高의 問題와 準據는 모든 사람들의 福祉를 爲해, 그리고 福祉가 保障되는 社會에 參與하기 爲해 學習者는 무엇을 알아야 하고 行해야 하는 가?와 이를 爲해 어떠한 種類의 敎科資料들과 活動들과 經驗들이 選定되어야 하는가? 그리고 이들은 어떻게 組織되어야 하고 또 어떻게 學習者에게 가르쳐져야 하는가? 等이다. 知識이나 情報, 및 心意機能은 그것들이 아무리 豐富해지고 强化되었다 할지라도 그것들이 作用하게 될 場인 社會構造를 떠나서는 無意味하다. 敎育—그 內容과 過程—은 그것이 個人의 日常生活에 對한 學習者의 社會適應力과 社會的 適用力을 助長치 않는 限 그 本質的 價値를 잃게 된다.(Ibid.).

커리큐럼의 創造的 槪念은 學習者 個個人의 心理的 體質(make-up)을 强調한다. 이 커리큐럼原理에 依하면 兒童은 生得的인 創造的 力量(creative capacity)을 지니고 있고, 敎育의 目標는 이러한 力量을 極大化하도록 開發, 發達시켜 이를 바람직스럽게 顯現시키는 것이다. 그러므로 커리큐럼은 學習者의 自我表現과 自我評價와 動機와 自我活動 等이 探索的 學習活動을 通해서 振作되고 그의 要求가 充足되도록 計劃되고 組織되어야 한다. 이러한 커리큐럼은 普通 經驗커리큐럼(experience-centered curriculum)으로 알려져 있다. 創造的 커리큐럼 槪念은 個人의 潛在力 開發의 極大化를 通해 그의 自我實現을 保障해 주는 社會秩序속에서만 存立할 수 있다는 것이 그 主要 特徵이다(Ibid., p. 231~232).

커리큐럼의 社會的 槪念과 創造的 槪念의 特徵은 그것이 바르게 表現되었을 때에는 社會福祉增進에 寄與하게 되는 生動하는 無限潛在力을 지닌 個人의 價値에 對한 强調에서 찾을 수 있다. 이러한 커리큐럼 槪念은 個人이 社會秩序의 創造와 增進을 爲해 決定的 役割을 遂行하는 民主社會에서 이루어지는 現代敎育의 基礎가 되는 것이다. 오늘의 自由社會에 있어서의 民主敎育은 그 制度가 아무리 다르다 할지라도 個人의 尊嚴性과 社會의 福祉를 所重히 여기는 이러한 哲學을 採擇하며, 그 프로그램도 이러한 理念的 土台위에서 計劃되고 組織되고 運營되고 評價되는 것이다.

2. 基督敎敎育의 槪念

基督敎敎育의 敎育課程은 人間과 世界에 있어서의 그의 位置에 關한 聖經의 가르침에서 그 根據를 찾는다. 敎育이 全人으로서의 人間을 問題로 하고 있는 것 처럼 敎育課程도 全人으로서의 人間을 根據로 한다.

사람은 全人으로서 살아가고 行動한다. 人間이 어떠한 活動을 할 때엔 여기엔 그의 모든 精神的(心理的 — psychical) 身體的(物理的 — physical) 機能들이 作動된다. 그는 情緖作用을 떠나서 知的 作用을 할 수 없다. 그의 身體器官들은 그의 知的, 情緖的 機能에 影響을 주지 않고는 獨立해서 作用할 수 없고, 反對로, 知的, 情緖的인 精神作用은 반드시 身體的 반응을 수반한다. 個人이 어떠한 社會問題에 연루될 때엔 道德的 覺醒이 반드시 뒤 따른다. 그리고 道德的으로 動機지워진 行動은 흔히 靈的 自覺을 일깨운다. 모든 屬性들(resources)을 지닌 人間은 原型인 하나님의 形像을 따라 肉體的으로, 精神的으로, 社會的으로, 道德的으로, 靈的으로 造物主의 卓越하심을 實現하도록 創造되었고, 하나님은 創造時에 人間에게 世上의 모든 被造物들을 다스리며 살아갈 수 있는 — 文化創造와 文化營爲의 能力을 賦與해 주셨던 것이다. 人間은 自身의 모든 屬性資源들(resources)을 動員하여 自身을 둘러싼 世界에 對해 反應하며 周邊世界에 作動되고 영향받는가 하면 또 이를 制御해 가면서 하나의 人間으로 形成되고 또 스스로 形成해 간다. 이것이야 말로 모든 피조물중 人間만이 지닌 至高의 특권인 것이다. 人間은 自身을 둘러싼 環境을 支配하고 또 이에 影響받으면서 하나님으로 부터 부여받은 모든 潛在資源들을 開發하고 또 開發되면서 스스로를 形成하는 同時에 하나의 人間으로 形成되어 간다. 敎育은 能動的이든 被動的이든 人間形成을 本質的 課業으로 하는 人間企業이다. 敎育에 依해 人間은 하나의 全人으로 — 身體的, 精神的, 社會的, 道德的, 靈的으로 人間다운 人間이 되는 것이다. 敎育은 決코 精神機能을 陶冶하는 作用이나, 觀念으로 心意容器를 채우는(filling mind-container with ideas) 過程이나, 人間有機體의 適應性을 助長해 주는 機能에 머무를 수는 없는 것이다(Jaarsma, 1953, p. 232~233 "The Christian View of School Curriculum" 참조).

敎育過程은 위에서 밝힌 모든 原理들을 考慮해서 計劃되고 組織되고 運用되지 않으면 안된다. 커리큐럼은, 그러므로, 人間의 屬性資源들 — 知的, 情緖的, 意志的, 身體的, 社會的, 道德的, 靈的 — 을 모두 包括하지 않으면 안된다. 바꾸어 말하면, 全人으로서의 人間(生活, 經驗의 總體)이야 말로 커리큐럼을 決定하는 本質的 要素인 것이다.

이렇게 볼 때, 基督敎敎育의 커리큐럼 槪念과 現代 世俗敎育의 그것과의 사이에는 根本的인 差異가 없어 보인다. 그러나 兩者사이에는 건널 수 없는 深淵이 가로 놓여 있음을 看過해서는 안된다. 그 根本的 差異는 모든 敎育(課程)觀의 土台가 되는 世界觀, 人間觀에서 찾을 수 있다. 非基督敎的 커리큐럼觀은 自存性에 立脚한 無神論的 人

間觀과 世界觀에 바탕을 두고 있고, 이에 反해 基督敎的커리큐럼觀은 하나님의 形像대로 지음받은 人間存在에 對한 聖經的 人間觀에 根據를 두고 있다. 基督敎敎育의 커리큐럼에 對한 論議의 出發點은 바로 하나님의 말씀이다. 基督敎커리큐럼은 그것이 敎師의 指導下에서, 그리고 學校狀況에서 이루어지는 모든 生活, 經驗이라고 하는 넓은 意味로 把握되든, 或은 敎科主題(subject matter)의 事實的 資料들(factual materials)이라고 하는 보다 좁은 意味로 파악되든 그 根本的 規範을 聖經에서 찾는다. 하나님의 啓示인 聖經이 敎育의 原理와 內容의 源泉이요, 敎育을 實質化하고 效率化한다. 基督者에게는 말씀 啓示(word-revelation)야 말로 모든 眞理의 根源이요, 이 眞理를 떠나서는 敎育을 포함한 모든 人間企業은 그 固有한 生命力을 상실하게 되는 것이다. 그리하여 그 內容 — 커리큐럼 — 을 設計하고 構成함에 있어 聖經을 土台로 하지 않는 敎育은 참된 基督敎敎育으로서의 根據를 잃는다. 모든 基督敎敎育은 基督敎的인 커리큐럼에 依해 實質化되지 않으면 안된다. 이는 基督敎적 敎授-學習의 內容은 現世的, 人間的 要素들 뿐 아니라 超越的 超現世的 要素들(transcendental and supra-temporal elements)도 포함해야 함을 意味한다. 基督敎敎育과 그 커리큐럼의 固有한 特徵은 그들이 後者에 더 依存해 있다는 事實에 있다. 이는 基督敎커리큐럼에 있어서 超自然的 要素(divine element)라고 불리워지는 局面이다. 基督敎敎育(커리큐럼)의 이러한 要素에는 聖靈의 臨在와 役事, 하나님말씀의 能力, 重生된 人間自我의 學習力量(the capacities of the regenerated self to learn), 및 敎師의 信仰的 人格의 影響 等이 包含된다. (Byrne, 1977, p. 162-163 참조). 이들이야 말로 基督敎敎育과 그 커리큐럼의 固有한 特異性을 決定짓는 本質이요 核心要素인 것이다. 이러한 本質的 要素들을 바탕으로, 그리고 이들과 協助, 調整하면서, (人間企業인) 基督敎敎育은 未成熟한 兒童을 成熟한 人格으로 養育하는 固有한 課業의 成就를 追求한다.

모든 敎育은 結局, 未成熟한 兒童에게 成熟한 人格의 理想的 像을 實現시키는 것을 目的으로 하고 있다. 基督敎敎育의 目的도 이와 同一하다. 그런데 基督敎敎育이 추구하는 成熟한 人格의 理想的 像은 바로 그리스도를 닮은 人格(Christlike personality)인 것이다. 모든 敎育과 커리큐럼의 궁극적 目的은 兒童으로 하여금 온전한 사람(perfect person)이 되게 하는 것이어야 하는 바, 이러한 온전한 人格은 오로지 그리스도에게서만 實現된 것으로, 그리하여 그리스도를 닮은 人格의 實現이야 말로 基督敎敎育을 포함한 모든 敎育의 窮極的 目的이어야 한다.

이러한 궁극적 목적을 成就하기 위해 모든 敎授-學習의 program은 養育(敎育)에 對한 聖經的 槪念에 立脚해서 計劃, 組織되고, 運用되어야 한다. 基督敎的 養育의 核心은 무엇인가? 基督敎的 養育은 무엇보다도 學習者의 마음(heart)에 焦點을 맞춘다. 아무리 많은 量의 情報, 知識을 獲得했다 할지라도, 그리고 아무리 心意機能이나 身體技倆이 鍛鍊되고 能熟해졌다 할지라도, 學習者의 마음에 變化가 일어나지 않는 한 이는 聖經的 養育(敎育)槪念에 비추어 참된 意味에 있어서의 敎育이라 할 수 없다. 基督

教教育課程은 聖經的 人間養育原理를 基本規範으로 하지 않으면 안된다.

教育의 궁극적 목적인 마음의 變化, 重生(change and regeneration of the heart)은 人間의 努力으로는 이룩될 수 없다. 어떠한 先生이든 父母든, 그 어떠한 牧師라 할지라도 兒童의 마음을 쉽게 變化시킬수 없고, 항차 重生시킨다는 것은 더욱 不可能하다. 성령만이 人間의 마음을 感動시켜, 變化, 重生시킨다. 重生된 마음이 성령으로 充滿해질 때 비로소 하나님의 子女인 人間은 온전해져 모든 善한 일들을 할 수 있게 되고(딤후 3 : 17), 眞理의 말씀을 옳게 分別하여 부끄러울 것이 없는 일군으로 認定되어 自身을 하나님앞에 드리기를 힘쓰며(딤후 2 : 15)하나님의 모든 充滿하신 것으로 充滿히 채워지며(엡 3 : 19) 예수안에 居하고 예수도 그 안에 居하며(요15 : 4) 그 智慧와 키가 더욱 자라 하나님과 사람앞에 사랑스러워지는(눅2 : 53) 成熟한 人格者가 되는 것이다.

聖經的 理想에 바탕을 둔 이러한 커리큐럼原理에 含蓄된 意味는 明白하다. 그리스도를 닮은 人格을 兒童學生의 生에 實現시키는 일은 分明히 (基督教) 教育과 教育者의 本質的 課題이다. 教育이 成就해야 할 이러한 과제야 말로 基督教教育課程의 과제인 것이다(Byrne, 1977, p. 164참조).

上述한 基督教教育課程의 基本槪念에 立脚해서 이제 우리는 커피큐럼의 實體的 局面인 教科主題(subject matter)에로 우리의 論議를 進行하고자 한다. "基督教的 教科主題觀은 무엇보다도 教科主題의 抽出源인 文化觀에 依해 決定된다."(The Christian view of subject matter is determined primarily by the view of culture itself from which subject matter is abstracted."(Ibid.). 커피큐럼은 그 實際 局面에 있어서, 當代의 어떠한 基準이나 準備에 따라 選定된 過去와 現在 文化의 本質的인 內容으로 構成된다. 이 文化內容은 事件의 先後次序나 難易度, 重要度, 優先度 等의 一定한 準據에 따라 系列化, 組織化되어 學習者들의 準備性에 부응하도록 適切한 順序와 方法으로 實際教育狀況에서 그들에게 가르쳐지고 傳授된다. "極히 간결하게 말하건데, 커리큐럼은 未來를 爲해 現在 使用되는 過去의 選擇的 標集物이다. 커리큐럼이 選擇的 標集物인 것은 그것이 現在까지 發生했거나 理解된 것들 中 微細한 斷片만이 活用되기 때문이다."(Most succinctly stated, the curriculum is a selected sampling of the *past* used in the *present* for the *future*. It is a selective sampling because only a tiny fragment of what has occurred or understood can be utilized."(De Jong, 1977, (b), p. 78.).

우리가 過去를 現在에 活用하는 것은 過去를 爲해서나 現在를 爲해서가 아니다. 우리가 歷史的 事件들을 어린이들에게 가르쳐 傳授하는 것은 그들로 하여금 來日에, 來年에, 그리고 成人期에 그것을 보다 바르게 理解하여 보다 正確하고 보다 知性的인 決斷을 내릴 수 있게 하기 爲함이다. 實存主義者들과는 달리 基督者는 現在의 순간을 爲해서 살지 않고 未來를 爲해 사는 바 이는 自身이 聖經이 밝히고 있는 成熟한 人格으로, 그리고, 그리스도를 닮은 心性으로 發達해 가기 爲함이다. 그렇지만 未來를 爲해 산다해서 그는 決코 過去를 等閑히 하거나 現在를 부정치 않는다. 基督者가 過去를 등

한히 할 수 없고 現在를 부정할 수 없는 것은 過去나 現在가 모두 하나님의 全 啓示의 部分으로서 여기에 直面치 않으면 안되기 때문이다. 그 누군가에 依해 學習되어 記錄된 것, 지난 날에 일어 났던 것들이 現在에 活用되어야 함은 우리로 하여금 來日에 맞게 될 祝福과 挑戰을 보다 더 責任性있게 누리고 克服할 수 있게 하기 爲함인 것이다(Ibid., p. 79참조).

通俗的으로 말할 때, "文化는 事實들과 原理들과 社會規範들과 無數한 意味들과, 여기에 덧부쳐 道具들과 機械들과 制度들(institutions)과 個人과 社會一般의 行爲의 樣態로 構成되어 있다."(Byrne, 1977, p. 164). 文化는 一般的으로 個人(들)이나 社會一般에 依해 이룩된 學問, 科學, 藝術, 宗教, 産業들 그 自體와 그의 可視的, 不可視的 成果와 그리고 個人(들)이나 社會一般의 生活樣態, 行動方式, 價値觀, 因習, 傳統, 規範 等을 가르킨다. 그리하여 教科主題는 一定한 準據에 따라 選定, 標集, 抽出된 이러한 文化總體의 部分으로서, 이것이 學校狀況에서 그 難易度나 先後關係, 重要度, 優先度 等에 따라 兒童學生들의 準備性에 부응하여 가르쳐 傳授되도록 等級化되고 次序化되고 系列化된 構造로 組織될 때 곧 커리큐럼이 되는 것이다.

基督教的 文化槪念은 創世紀記事에 緣由한다. 創世에 즈음하여 하나님은 人間에게 文化的 使命(cultural mandate)을 委任해 주셨던 것이다. "生育하고 繁盛하여 땅에 充滿하라. 땅을 征服하라…… 모든 生物을 다스리라"(창 1 : 28)는 記事는 하나님이 人類에게 文化創造와 文化營爲의 特權을 부여해 주셨음을 밝혀 주는 根據이다. 하나님은 人間에게 모든 被造世界를 支配하여 文化의 場을 創造하고 發展시켜 그에게 奉獻할 특권을 부여하신 것이다. 이것이 곧 文化의 효시인 것이다.

이러한 文化的 使命을 위임받은 人間은 하나님께 拒逆했고, 그리하여 하나님께서 創造하신 世界에 悲劇이 到來했던 것이다. 그리하여 文化를 창조, 발전시키고 營爲할 수 있는 人間의 力量에 심각한 영향이 끼쳐졌고, 마침내 하나님의 저주가 人間과 世界와 歷史위에 臨하게 되었던 것이다.

이러한 비극적 상태에서 人間을 회복하기 위해 하나님은 그의 아들 그리스도를 보내어 희생시킴으로써 人間歷史에 介入하셨고, 이에 따라 인간은 罪로부터 救贖받게 되었으며, 元來 그에게 委任되었던 文化的 力量은 回復되기에 이르렀던 것이다. 그리하여 人間은 重生된 마음을 通해 元來 그에게 부여된 文化的 委任權을 行使할 수 있게 되었다. 하나님이 創造하여 人間에게 맡겨 주신 地上世界에서 營爲되는 人間의 文化的 活動은 文化의 場의 保存과 發展에 寄與한다.

文化의 場에서 選擇, 標集되고 抽出된 文化의 産物들은 教育의 內容과 方便媒體들을 이룬다. 基督教(나基督教教育)에 있어서 現實世界의 文化는 그위에 하나님의 光明이 비추는 한 拒否할 것이 아니라 發展시켜 個人의 全人格에 同化시켜야 한다. 基督者에게 있어서 커리큐럼은 選擇, 標集, 抽合된 文化財(materials of culture)로서 이는 그로하여금 現世의 文化의 場에서 하나님이 허락하신 生과 그 課業을 意味있게 받아 드

려 보람있고 有用하게 營爲할 수 있도록 도와 주는 所重한 教育의 媒體인 것이다. 基督教 커리큐럼의 이러한 次元의 意味를 自覺하는 者에게는 그것은 그에게서 그리스도를 닮은 온전한 人格者를 實現시키는 源泉이 되는 것이다. 基督教커리큐럼의 課題는 學習者에게 이러한 人格을 實現시키기에 適合한 教授-學習의 與件을 마련하는 일이다.

Ⅲ. 教授-學習

Ⅰ. 教授(teaching)

1) 一般教育의 教授槪念

教育의 目的과 이 目的成就의 媒體인 教育의 內容 — 커리큐럼 — 은 教育의 過程에 있어서의 教師의 實際的인 가르침의 機能이 發揮되지 않는 限 意味가 없고 쓸모가 없다. 學校가 委託받은 모든 指導課業은 教授活動을 通한 教師의 적극적 기여에 依해서 履行된다. 萬若, 教育의 過程에서 教師의 教授行爲가 排除된다면 그 어떠한 水準의 學習도 이루어지지 않는다. 學習者에게 期待되는 바람직한 身體的, 精神的, 社會的, 道德的 機能이나 力量은 教師의 적극적인 指導 — 教授役割에 依해 비로서 成長하고 發達하는 것이다. 이렇게 볼 때 教授는 教育의 質이나 性格, 그리고 教授-學習의 結果로 期待할 수 있는 成功度를 決定하는 가장 重要한 要因인 것이다.

學習은 學生에게 身體的, 精神的, 社會的, 技術的 機能과 力量을 획득시켜 주는 學生의 作用임에 反해, 教授는 學生으로 하여금 效率的이고 內實있는 學習을 할 수 있게 하는 教師의 機能이다. 바꾸어 말하면, 萬若 學習者가 그 무엇을 터득하고 自身의 機能이나 力量을 相當水準 向上하려 할진데, 여기엔 教師에 依해 學生에게 加해지는 뚜렷한 目的을 지닌 教授活動이 있지 않으면 안된다. 教師의 teaching의 效率性은 이와 正比例하는 學生의 learning을 있게 한다. 그러므로 教師는 效率的인 teaching을 爲해 自身의 擔當分野에 對한 充分한 知識과 技倆을 갖추지 않으면 안된다. 專門人으로서의 教師의 力量은 主로 教室狀況에서 그가 實際로 이끌어 가는 教授-學習의 機能이나 質에 反映되는 것이다.

教授에 있어서 그 어떠한 教授行爲가 作用하려면 여기엔 두개의 本質的 要素들이 있어야 하는 바 이는 곧 가르쳐지는 內容과 가르침을 받는 學生이다. 이 둘 中 어느 하나가 없을 경우 거기엔 teaching이 있을 수 없다. 教師가 그 무엇인가를 가르치려 할 때 거기엔 傳授-傳達되고 疏通되지 않으면 안될 그 무엇(something to be imparted

or transmitted or communicated), 卽, teaching의 內容이 있어야 하고 그것의 傳授對象인 그 누군가가 있지 않으면 안된다. 그러므로 teaching — 그 過程이나 方法 — 을 考慮함에 있어서 이들 두 要素는 무엇보다도 더 重要視되어야 한다.

教授內容(course content), 卽 커리큐럼은 이미 살펴 보았듯이, 實際의 教授-學習狀況에서 等級化된 次序에 따라 (in graded sequence) 學生들에게 가르쳐 傳授되도록 어떠한 準據에 依해 選定, 標集되고 組織된(抽象化된 — abstracted) 過去 文化의 本質的 內容으로 되어 있다. 한便, 가르침의 對象인 學生이란 局面은 그의 知的, 情緖的, 社會·道德的, 身體的 成長, 發達과 이들 機能들의 現狀態나 現水準과 關聯된 學習者의 心理的 要素를 말한다. 이 兩者(教授內容과 教授對象인 學生) 中 어느 局面이 더 强調되는가에 따라 teaching은 여러가지로 特徵지워진다. 過去의 文化內容으로 부터 抽出된 知識의 組織的인 注入이나 傳達을 主로 强調했던 傳統的 教授慣行에 있어서의 teaching은 學習者의 諸般 資源力量(resources)의 成熟狀態나 成熟水準에 關係없이 心意容器(mind-container)의 一方的 채움(filling)에 不過했던 것이다. 換言하면, 여기서는 學習(者)의 準備性이라고 하는 心理的 要因은 別로 진지하게 考慮되지 않았던 것이다. 그 代身, 主된 關心은 論理的으로 等級化하고 次序化하여 構成된 教科內容을 되도록 많이 學習者에게 注入할 수 있는 효과적인 方法이나 節次를 開發하는 일에 쏠렸던 것이다. 그리하여 teaching은 學習者의 적극적인 참여없이 教師에 依해 그에게 一方的으로 加해지는 注入作用이라고 하는 水準에서 認識되었고, 또 그렇게 慣行化되었던 것이다. 여기서는 論理的으로 組織된 教科內容(logically organized course or content of study)은 이른바 教科中心教育課程(subject-centered curriculum)이라고 하는 形式을 取했던 것이다.

한便 現代教育에 있어서는 教授의 槪念은 위와는 正反對이다. 兒童의 本性이 教授-學習의 目的, 教科主題, 教授學習의 成果等을 크게 左右하는 것으로 보는 것이 現代教授-學習槪念인 것이다. 여기서는 教師는 自身의 teaching의 課業을 形式的인 教科主題의 觀點에서가 아니라 兒童의 活動을 감안해서 接近한다. 指導(instruction)의 次序나 樣相은 現在 兒童의 成熟과 經驗의 水準을 根據로 해서 決定되며 兒童의 生活, 經驗에서 擡頭되는 問題들이 教授-學習의 課程의 構造를 設定하는 重要한 要因으로 考慮된다. 課題資料들(lesson materials)은 그들의 成熟과 經驗과 必要의 現水準, 狀態에 부응하도록 學生들에게 가르쳐 傳授된다. 傳授의 方法은 探求의 遂行이지 注入이 아니다. 兒童學生들은 그들의 水準에 따라 問題들을 解決토록 鼓舞되며 教師의 役割은 案內(guidance)로 特徵지워진다. 여기서는 學習者의 心理的 要素들이 teaching의 樣式이나 質을 決定하는데 있어서 가장 重要하게 여겨진다(Byrne, 1977, p.146). 이러한 立場에 있어서의 教授의 原理는 Butler의 다음과 같은 말에 잘 나타나 있다(Butler, 1966, p. 10) :

"教授에 있어서의 모든 節次는 人間存在에 對한 知識에 바탕을 두어야 한다. 人間은

어떻게 學習하는가? 어떻게 成熟하는가? 身體的으로, 精神的으로, 社會的으로, 그리고 情緖的으로 그는 어떻게 作用하는가? 等의 人間存在에 對한 質問에서 얻은 敎授方法은 兒童들이 敎育的으로 適應해 가는데 實際로 所有하고 있는 힘들을 賢明하게 案內하고(guide) 이끌어 가는(direct) 科學으로 여겨져야 한다. 어떠한 다른 基礎위에 세워진 方法은 社會에 對해서 뿐아니라 젊은 이에게 바르지 못하다."

實際의 敎室狀況에서 適用될 수 있는 可能한 모든 敎授方法들이나 그 原理들을 列擧하여 詳論을 試圖할 때 여기엔 끝이 없을 것이다. 敎師의 敎授任務가 아주 多樣스럽고 複雜해가고 있음에 비추어 그의 敎授活動에 方向과 均衡과 包括性을 賦與하기 爲해 그 어떠한 一般的인 指針이 提供되지 않으면 안될 것이다. 本 硏究의 性格을 감안하여 여기 우리의 論議는 敎授의 여러가지 特殊方法들의 諸局面에 對한 檢討를 止揚하고 다만 이들의 土臺가 되는 一般原理들에 局限시키지 않으면 안됨을 밝히는 바이다. 敎授方法에 關連하여 相互 無關한 要素들을 아무리 斷片的으로 列擧하여 論한다 해도 그들이 좋은 teaching의 原理들과 부합되는 것이 아닌 限 이는 無意味하고 쓸모없는 일이다. 무엇 보다도 더 重要한 것은 바람직한 敎授方法의 準據가 되고 이를 뒷받침하는 一般的인 原理를 파악하는 일이다. 일단 이들 原理가 把握되면 敎師의 敎授方法에 對한 洞察力은 넓혀지고 깊어질 것이며, 그의 teaching의 효율은 增進될 것이다. "敎師들에게 必要한 것은 自身의 專門領域의 問題들에 對한 學問的 實體가 아니라 teaching 體系의 根據인 原理의 基礎이다. 이러한 基本的인 原理들을 터득하지 못하는 限 敎師들은 自身들의 專門領域에 對한 硏究에서 단지 많은 特殊學問들 — 料理法 收錄書에 不過한 — 을 習得하게 마련이다. 그 結果 그들은 敎師職에 따른 문제들을 合理的인 바탕위에서 處理할 態勢를 全혀 갖지 못하게 되는 것이다."(Witherington, 1939, p.5). 이제 Butler 敎授가 列擧, 展開한 論議를 바탕으로 바람직한 teaching method의 原理들을 살펴 보기로 하자(Butler, 1966, p.22).

1) 敎授目標(的)의 價値性이 提高되어야 한다. 人間이 從事하는 모든 行爲들(undertakings)이 그러하듯 teaching은 敎師의 그 어떠한 指導活動(instructional activities)이 始作되기에 앞서서 成就해야 할 뚜렷한 目的을 가져야 한다. 指導目標는 무엇 보다도 當場에 또는 가까운 未來에 達成하도록 設定된 個個學校나 다른 敎育機關들의 特定目的과 부합해야 하고, 나아가서는 個人이나 社會一般을 爲해 設定된 窮極的인 敎育目的과도 부합해야 한다. 指導目標를 설정함에 있어서 敎授-學習活動에 參與하게 될 個個 學生의 生活經驗과 性情, 力量等에 영향을 끼치게 될 周邊事情들이 配慮되지 않으면 안된다. 學習者의 現狀態나 力量水準과 無關한 指導目的이 敎師의 지도노력에 어떠한 좋은 成果를 가져다 주리라고 期待하기는 어려운 일이다.

2) 學生은 自我活動(self-activity)을 通해서 學習한다. 그러나 이 活動은 心理學的으로 健全해야 한다. 이 原理는 一般的으로 自我活動의 原理라고 일컬어지는 것이다. 비록 敎師의 敎授活動이 敎授-學習의 性格이나 成果를 決定짓는 主要素라 할지라도 學

生들은 이 過程에서 敎師에 못지 않은 큰 役割을 分擔한다. Teaching이 아무리 能率的으로, 熱情的으로 行해진다 할지라도 敎授-學習過程에서 學習者가 作動되어(activated) 積極的으로 이에 參與하지 않는 限 成果는 別로 期待할 수 없게 될 것이다. 사람이 말을 물가로 몰고 갈 수 있을지 몰라도 그에게 억지로 물을 마시게 할 수는 없는 法이다. 敎育의 場에 있어서의 兒童學生들에게도 同一한 말이 通할 것이다. 學習者에게 動機가 지워지지 않는 限 學習이란 別로 이루어 지지 않는다. 훌륭한 敎師는 무엇 보다도 우선 學生에게 自身이 가르치려 하는 일에 對해 關心과 必要感을 일으키게 해야 한다. 일단 學習者에게 動機가 부여된 다음에는 敎授-學習過程에의 그의 積極的 參與는 보장받게 되는 것이다. 이를 위해 當場의 學習狀況에 對한 學習者의 心理的 不適應에서 비롯되는 모든 障碍들은 除去되어야 한다. 學生에게 效率的인 自我活動의 與件들을 주선, 확보해 주는 것은 決코 그에게 自由放縱의 雰圍氣를 許容하는 길을 트는 것이 아니다. 그런데 여기서 留意해야 할 것은 아무리 學習者의 自我活動이 保障된다 할지라도 學生의 人格形成者로서의 敎師의 本然의 役割은 變치 않는다는 事實이다. "自我活動의 原理는 敎師에게 學生의 活動을 바른 方向으로 統制할 것을 要求한다"(Byrne, 1977, p.147).

3) 心理學的으로 健全해야 할 學生의 自我活動은 敎授-學習의 目的이 成就되도록 마련된 그(敎授-學習) 形態와 完全히 부합되는 것이라야 한다. 效率的인 teaching에 考慮되어야 할 모든 局面들의 中心은 그것들이 아무리 多樣스러운 것이라 할지라도 敎授와 兒童養育에서 成就되어야 할 目的이어야 한다. 學習者에게 自我活動을 鼓舞하는 일은 亦是 敎授-學習으로 하여금 그 目的을 效率的으로 達成하는 考慮들의 하나이다. 따라서 모든 自我活動은 敎授-學習活動의 目的實現을 爲해 計劃되고 施行되는 學習의 形態와 부합되도록 考案되고 引導되어야 한다(Butler, 1966, p.66-67 참조).

4) 學習은 統合的이어야 한다. 斷片的 이어서는 안된다. 學習의 內容을 調整, 構成함에 있어서 現代敎育의 顯著한 추세들 中 하나는 個個 敎科領域들이 相互 聯關性 있는 課程單元(course unit)으로 賦課될 수 있게끔 모든 敎科單元들을 되도록 廣域化하고 包括化하는 것이다. 周知하는 바와 같이 傳統的인 敎科中心型커리큐럼은 現代敎育에서 어떠한 形態로든 더 以上 存在치 않는다. 옛날의 傳統的 커리큐럼槪念에 있어서는 個別 敎科目들은 다른 敎科들과는 孤立된 獨立課程領域으로 調整되어 부과되었으며 따라서 學習의 成果는 大部分 다른 敎科들과는 孤立되고 獨立된 斷片的 知識, 情報를 獲得하는 것에 머물렀던 것이다. 여기에 動員, 利用된 敎授方法은 敎科들 사이의 關連性을 無視한 채 서로 斷切된 事實들을 學習者들에게 효과적으로 注入하는 것이었다. 이와는 달리, 現代敎育에 있어서는 많은 경우 實際의 敎室狀況에서 個別的으로 부과되는 課程들의 內容들에 있어 相異한 敎科들 사이에는 勿論, 密接히 關連된 敎科들 사이에서 조차 이들間의 相互 連繫性이 缺如되는 傾向에도 不拘하고 學習은 斷片的인 것이 아닌 統合的인 것으로 여겨지고 있는 것이다. 統合的 學習은 學習될 內容들은 分散된

斷片的인 것들이기 보다는 廣範하고 包括的인 것들이라는 信念에 立脚해 있다. 이러한 現代學習의 性格에 비추어 學習은 이에 부응하는 教師의 教授法을 必要로 한다. 教師는 學生들에게서 보다 깊은 包括的인 理解力이 振作되도록 teaching을 準備, 計劃하고 이끌어 가야 한다. 어느 한 分野를 가르침에 있어 關連된 다른 分野의 相互 連繫된 事實들도 파악되어야 하고 이에 부응하도록 가르쳐져야 한다. 例컨대, 어느 한 國家民族의 歷史를 取扱할 境遇 이는 마땅히 世界史라고 하는 보다 넓은 視野에서 다루어 져야 함은 勿論 또한, 歷史的, 地政學的 脈絡에서도 探究되어야 한다. 이러한 原理가 지켜지려면 教科의 課程과 內容 — 커리큐럼 — 은 現代教育의 추세에 따라 相互 연계된 教科主題들이 有機的 全體로서 하나의 廣域化된 研究課程에 포함되도록 계획되고 조직되어야 한다(Ibid., p.139-143 참조).

이러한 原理에는 두가지 局面이 있다. 그것은 教科主題 또는 教科資料(subject matter or materials) 局面과 personality 局面이다. 相異한 教科主題나 資料들을 하나의 廣域化된 包括的 課程單元으로 하여 가르치는 것도 重要하지만 보다 더 緊要한 것은 教育의 本質과 目的에 비추어 後者이다. 教育을 通해, 教授-學習을 通해서 全人으로서의 人間(person)이 形成되는 것이므로 教師는 自身이 教授에 從事할 때에는 언제나 全人으로서의 兒童學生을 念頭에 두어야 한다. Teaching이 大槪의 경우 學習者의 知的 側面이나 또는 personality의 어느 한 局面에 作用하는 경우라 할지라도 教師는 自身의 teaching의 對象이 언제나 全人(whole person)으로서의 學生이라는 事實을 銘心해야 한다. 兒童의 personality는 그것을 構成하는 要素들이 各己 孤立해서 作用하는 分離區分된(compartmentalized) 斷片的 要素로 나뉠수도 없고 또 이들의 單純한 集合體일 수도 없다. Personality는 個體를 構成하는 身體的, 精神的, 社會·道德的 局面들 全要素들이 하나의 有機的 統一體로, 하나의 全人으로 存在하고 作用하는 바 이들 中 어느 한 要素도 그의 全人格(whole personality)으로 부터 分離될 수 없다. 따라서 教授-學習에 있어서 어느 한 局面이 訓練될 때라도 다른 모든 要素들도 同時에 影響을 받게 되는 것이다. 教師의 모든 teaching은 언제나 窮極的으로 全人으로서의 學習者에게 志向되어야 하고 教育을 通해 그의 全人이 成熟되지 않으면 안된다.

5) 兒童學生들의 힘(energy)은 完全히 作動할 수 있도록 表出시켜야 한다. 훌륭한 教師는 教育의 過程에나 成果에 自身을 責任있는 唯一한 사람으로 여기지 않는다. 教授-學習에 있어서 學習者가 分擔해야 할 役割도 教師의 그것 못지 않게 重要하다. 學生의 힘이 作動되지 않는 限, 卽, 그의 興味가 일깨워 지지 않는 限, 換言하면, 그가 動機지워져 그의 關心이 바른 方向으로 指向하지 않는 限, 그에게서 學習은 거의 期待할 수 없다. "指導의 觀點에서 말해 兒童의 힘의 誘發을 'motivation'이라 한다. 教授의 重要한 原理는 學生의 힘을 促發시켜 가장 價値있는 學習目的을 성취하는 유익한 方向으로 이를 이끌어가는 것이다"(Butler, 1966, p. 149). 學生의 에너지가 어떻게 促發, 作動하는가를 알기 위해서, 換言하면, 어떻게 動機지워지는 가를 알기 위해서

教師는 學習者의 身體的, 精神的, 社會的 諸 力量이 어느 水準인가, 그리고 그의 先天的, 後天的 性向과 特定學習을 爲한 素養狀態(equipment)가 어느 水準인가를 파악치 않으면 안된다. 그런데 에너지를 誘發, 作動시켜 表出케 하는 것은 學生內部에 있는 힘이다. 그리고 이 힘의 作動을 促進하는 外部要因은 그것이 學生內部에서 作用하는 힘과 같은 方向으로 作用할 때 비로서 그 힘이 作動되어 學生으로 하여금 그 무엇을 하려는 마음을 일으키게 한다. 이처럼 成功的으로 學生의 힘(興味)을 喚起시킬 수 있는 일은 教師가 學生을 잘 알고 이에 따라 그에게 接近할 때에 可能하다. 그러므로 좋은 teaching은 教師가 自身이 맡고 있는 學生들을 얼마나 잘 알고 있는가, 그들이 얼마나 효과적으로 動機지워져 있는가, 그리고 이러한 動機化된(動機지워진) 狀態가 教授-學習의 過程에서 어떻게 持續되는가 等에 달려 있는 것이다. 어느 意味에서는 教授-學習에 있어서 motivation이란 兒童이 지니고 있는 많은 性向들과 衝動性을 함께 모두어 所期의 目的을 達成할 수 있도록 이들을 活用하는 것을 意味한다. 學生을 理解하는 것은 그의 motivation을 理解하는 것이다. 學習者를 等閑히 하는 것은 學習을 지탱하는 힘을 度外視하는 것이다. Teaching에 있어서의 이러한 心理學的 要因들은 兒童의 學習過程의 性格과 方向에 直結되는 것이어서 그의 學習動機를 確保함에 特別히 强調되지 않으면 안된다. 훌륭한 teaching은 그 自體가 動機誘發(motivation)이고, 훌륭한 motivation은 또한 훌륭한 teaching과 直結된다. 왜냐하면 훌륭한 teaching에는 무엇 보다도 學習者에 對한 바른 理解와 學習의 目的과 方向에 對한 바른 認識이 前提되기 때문이다. 學生의 性向을 賢明하게 活用하여 學習이 이루어질 수 있는 場을 여는 教師는, 그리고 教授-學習의 目的을 自覺하여 이에 따라 teaching을 바르게 進行하는 教師는 學生의 動機를 不斷히 誘發하는 者요, 學習指導의 業을 다하는 者이다(Butler, 1966, p.159-160 참조).

6) 教授는 學生의 個人差에 부응하는 것이어야 한다. 이 原理는 一般的으로 "個別化의 原理"라고 불리워지는 原理이다. 이 原理는 兒童 個個人은 獨特한 個性을 지니고 있고 各 個人에게는 그들의 機能, 力量, 素質, 興味, 必要 等에 있어서 뚜렷한 差異가 있고 各 個人이 이룩한 學習은 그들의 個人差에 따라 여러 面에서 서로 다르다고 하는 事實에 對한 理解에 바탕을 두고 있다. 教師가 직면하는 모든 問題들 中 가장 어려운 문제는 아마도 同一 教室안에 있는 같은 또래의 兒童들 사이에서 볼 수 있는 현저한 差異性에서 비롯되는 문제일 것이다. 萬若, 學習者들이 모든 형태의 學習活動에서 均等한 成就를 거둘 수 있다면 指導프로그램은 均一하게, 그리고 효과있게 계획되고 운용될 수 있을 것이요, 따라서 教授-學習은 別 어려움없이 順調롭게 營爲될 수 있을 것이다. 그러나 이러한 (理想的인) 狀況은 實際의 教育現場에서는 거의 찾아 볼 수 없는 것이 事實이다. 現實인즉, 學生 個個人은 모두가 서로 다르다. 그리고 이 差異의 幅은 아주 넓고, 이러한 個人差를 일으키는 要素들은 許多한 바, 여기엔 遺傳的, 先天的 要素들과 後天的 要素들이 곁들여 있다. 個人差를 일으키는 이러한 要素들은 同一學級

學生들에게 그들의 力量과 能力과 興味와 必要等의 水準에 多樣化現象을 낳게 한다. 이러한 要素들 中 遺傳的 要素와 같은 어떤 것은 뿌리가 깊고, 反面 後天的인 環境의 産物인 다른 要素들은 一般的으로 깊은 뿌리를 가진 것이 아니어서 影響에 따라서는 早期에 變化나 改善이 全혀 不可能한 것만은 아니다. 敎育의, 아니 敎師의 任務는 後者에 對해서는 말할 것 없고 前者(遺傳的, 先天的 要素)의 變化, 改善에 까지도 挑戰하는 것이어야 한다.

(學校)敎育의 目的이 兒童 個個人의 力量을 開發하여 最大限 伸張시키는 것일진데 敎授도 이러한 目的을 實現할 수 있도록 行해지지 않으면 안된다. 理想的으로는, 敎師는 學生들의 個人差를 尊重하면서 그들의 力量에 부응하도록, 그리고 個個人의 必要를 充足시킬 수 있도록 teaching을 進展시켜야 한다(Ibid., p.266 참조). 참된 敎育, 그리고 훌륭한 敎師는 兒童 個個人을 同一한 價値體系와 生의 形態를 追求하는 同一한 人格者가 되게 하는 것을 目的으로 하지 않고, 그들을 各己 獨特한 性情과 態度와 行動 패턴을 갖고 一生동안 外部에서 加해지는 힘에 쉽게 影響받지 않는 各己 特異한 人格으로 形成하는 것을 目的으로 한다. 萬若, 敎師가 敎育의 過程에서 自身의 敎室雰圍氣의 劃一性, 單純, 素朴性을 維持하기 爲해 學生 個個人의 獨特한 個性들을 抑制한다면 그는 敎師로서 自身의 本然의 課業을 外面하는 結果를 招來할 것이다. 훌륭한 敎師, 훌륭한 teaching은 先天的, 後天的, 環境的 要素들과 興味, 欲求, 成就水準 等과의 關連에서 나타나는 學生 個個人의 모든 差異들을 尊重할 뿐 아니라 오히려 이들을 能率的으로 活用하여 이들 多樣하고도 特異한 個性들을 지닌 그들을 잘 統合되고(well-integrated), 잘 規制되고(well-regulated), 잘 組織된(well-organized) 全人으로서의 人格으로 發達시켜 다른 個個 人格들과 조화를 유지하고 外部世界에 잘 適應하면서 自身의 固有한 機能들을 發揮, 履行케 하는 것을 目的으로 하고 있는 것이다.

7) 敎授는 診斷的이고 治癒的이어야 한다. 敎授-學習過程에 있어서는 個人으로서나 集團으로서 나를 莫論하고 어떠한 形態이건 學習의 進步를 沮害하는 어려움들이 介在하지 않는 그러한 狀況이란 있을 수 없다. 敎師의 任務는 어린이들을 도와 그들의 內部에서 或은 外部에서 惹起되는 障碍要因들을 克服케 하여 一定한 期間內에 되도록 많은 것을 터득할 수 있도록 그들의 學習活動與件들을 造成하여 運營하는 일이다. 勤勉性의 缺如나 知能의 未洽 等이 學習의 進步를 가로막는 要因이라고 하는 認識이 敎授-學習의 能率에 影響을 끼치는 例를 우리는 敎育의 場에서 往往 본다. 이 要因들은 勿論 失敗의 原因일 수도 있다. 그렇지만 學習의 能率을 沮害하는 장애요인들을 진단함에 있어 敎師는 이들이 비록 代表的인 것이라 할지라도 이들 要因에만 局限해서 檢討해서는 안된다. 敎師는 學習의 進步를 가로막는 다른 要因들이 또한 許多하다는 事實을 깨닫고 이러한 要因들을 일으키는 正確한 根源을 發見하여 이에 對한 適切한 치유책을 講究, 適用하여 이들을 除去함으로써 學習의 能率이나 成果를 極大化해야 한다. 學生들을 가르침에 있어서의 敎師의 成功, 失敗는 그가 얼마나 早期에, 그리고 正確하

게 學習障碍要因들을 發見, 診斷하고 이들에 對한 適切한 치유책을 강구, 적용하여 이들을 除去시킬 수 있느냐의 與否에 달려 있다 해도 過言이 아니다.

여기 한 가지 附言하고 지나 갈 것은, 敎師는 어떠한 學習障碍要因이 發生치 않도록 學生 個個人의 事情과 周邊與件, 그리고 指導할 敎科資料 自體의 合理的 組織이나 지도양식 等에 細心한 예방적 배려를 해야 한다는 事實이다.

學習障碍의 要因에 對한 診斷이 學習主題(科目)들과의 關連해서 考慮되는 것이 通例이지만, 個別 科目들이나 學習全般과의 關連해서 惹起되는 特殊한 障碍들의 背後에 도사리고 있는 一般的인 要因들에 對해서도 考慮되지 않으면 안될 것이다. 이러한 一般的 原因들 中 健康, 情緖, 適應性 等 學習者의 生理的, 心理的, 社會的 諸般 要因들은 大部分 學習을 沮害하는 原因들의 代表的인 것들이다(Butler, 1966, p.301-302 참조).

8) 學習을 爲한 物理的, 社會的 環境은 適切해야 한다. 모든 敎育 — 敎授-學習 — 은 그 活動들이 目的을 成就하기 爲해 可能한 限 능률적으로 展開될 수 있게끔 考案되고 構成된 어떠한 環境속에서 이루어진다. 必要한 物理的, 社會的 與件들이 마련된 適切한 場이 造成되지 않는 限 敎師는 自身의 專門職에 아무리 有能하고 熱誠的이라 할지라도 別로 많은 것을 成就할 수 없다. 훌륭한 teaching은 事實上 훌륭한 환경과 함께 始作되고 훌륭한 環境은 敎授-學習의 過程을 진척시키고 그 能率을 진작시킨다. 그러므로 바람직한 環境을 確保하는 것은 學校나 敎師가 언제나 銘心치 않으면 안될 敎育의 質과 成果를 決定하는 本質的 要素인 것이다.

敎育環境의 社會的 局面에는 敎育의 場에 있어서의 모든 學生 個個人들, 敎師, 그리고 이들의 相互作用關係 等이 包含되는 바 이들은 敎育의 場이 갖는 人間相互間의 心理的 雰圍氣와 直接 關係되는 것이다. 社會的 存在인 우리는 人間社會에서 그 어떠한 社會的 環境과 人間關係를 떠나서는 生存할 수 없고, 모든 人間學習(그의 生存의 한 樣態)은 生의 社會的 狀況(social context)을 떠나서는 不可能하다. 人間存在의 이러한 社會的 콘텍스트에 비추어 敎育 — 學習 — 은 人間社會에 있어서의 個人들에 對한 社會化의 過程에 不過하다 할 수 있을 것이다. 萬若, 敎育의, 敎授-學習의 이러한 局面이 敎育에서 除去된다면 敎育은 社會的 存在로서의 人間의 存在와 生과의 關連에 비추어 그 意味와 根據를 잃게 되는 것이다. 그러므로 敎育에서 社會的으로 바람직한 환경을 확보하는 일은 바람직한 敎授-學習의 過程을 保障하는 일이요, 滿足스러운 成果를 보장하는 일이라 할 수 있다.

社會的으로 바람직스러운 敎育의 場을 마련함에 있어서 가장 重要한 것은 學生 個個人들을 잘 알고 理解하는 일이다. 敎師는 敎授-學習의 바람직스러운 社會的 분위기를 造成함에 있어서 그가 가르치는 學生들의 課業遂行力量과 함께 家庭環境, 다른이들과의 交際의 範圍, 興味, 要求, 性情, 問題, 動機水準, 行動 pattern 等, 卽, 學生 各自에게 固有한 個人差들을 파악하고 그들에 對한 이러한 理解의 바탕위에서 집단內의 各下位集團들의 機能을 파악하고 이들의 力動的 作用에 따라 左右되는 全體 學習集團의

性格과 雰圍氣도 正確히 알고 있지 않으면 안된다. 이를 爲해 敎師는 學生들과 個人的으로, 그리고 集團的으로 빈번히, 그리고 親密히 接觸해야 하며 이를 通해서 그들과의 사이에 보다 親近한 人間關係를 유지해야 한다. 敎師가 個人 또는 集團으로서의 學生들에게 참으로 溫情에 찬 理解心과 偏見없는 사랑으로 接近할 때엔 學生은 그 누구도 敎師를 避하지 않을 것이다. 일단 敎師와 學生들 사이에 親密한 社會的 關係가 形成되면 學生自身들 사이에 있어서의 아름다운 人間關係도 自然히 뒤따를 것이다. 이러한 참된 社會的 關係가 敎育의 場을 支配할 때 敎育은 비로서 所期의 目的을 達成할 수 있을 것이다.

能率的인 teaching의 原理들을 일일히 列擧하여 論하려면 끝이 없을 것이다. 그리고 上述한 原理들도 그 속에 含蓄된 여러가지 可能性을 바탕으로 實際 敎授-學習의 狀況에 調節해서 應用할 수 있는 適切한 方法들을 許多히 抽出할 수 있을 것이다.

敎授의 主題에 對한 論議를 맺으면서 여기 한 가지 附言하고 지나갈 것은 위에서 살펴 본, 그리고 있을 수 있는 다른 모든 方法原理들은 그것들이 서로 孤立해 있는 것이 아니라는 事實이다. 이들은 實際의 敎授-學習의 過程에 적용될 때엔 때로는 서로 交叉되기도 하고 때로는 서로 중첩되기도 한다. 이들은 事實上 서로 連繫된 總體的 原理들로 考慮되어야 하는 것들인 바, 本 硏究에서는 이들이 便宜上 項目別로 各各 다루어졌을 뿐이다. 그 어떠한 單純한 하나의 敎授-學習의 過程에 있어서도 이들 原理에 立脚해서 開發된 方法들은 그것(敎授-學習過程)을 改善하고 그 成果를 提高하기 위해 그 特性에 부합하도록 때로는 個別的으로, 때로는 全體的으로 活用되지 않으면 안될 것이다.

2) 基督敎敎育의 敎授槪念

基督敎敎育의 teaching은 一般敎育에 依해 펼쳐진 敎授의 原理들을 度外視하지 않는다. 基督敎敎師는 聖經眞理에 立脚한 基督敎的 基準에 따라 受容할 수 있는 것인 限 모든 一般敎育의 敎授槪念들을 收斂하여 自身의 敎授原理를 定立한다.

좋은 基督敎的 敎授에는 하나님의 말씀에 啓示된 眞理의 照明下에 있는 世俗敎育의 敎授原理들에 含蓄된 積極的 要素들이 包含되어 있다. 一般世俗敎育에 있어서와는 달리 基督敎敎育에 있어서는 超自然的(divine and spiritual) 要素들이 teaching과 learning의 本質的 役割을 한다. 基督敎 teaching은 언제나 靈안에서 이루어져야 한다(Byrne, 1977, p.148).

"基督敎敎師의 機能은 하나님이 보여주신 敎育的 原理에서 照明되어야 한다. 基督敎敎師는 하나님의 證人(witness)으로서의 義務가 있을 뿐 아니라 또한 證人으로서의 本然의 機能을 遂行치 않으면 안된다"(Ibid., p.151). 敎授-學習狀況에 있어서의 自身의 課業을 遂行함에 있어서 基督敎敎師는 두개의 次元에 선다. 卽, 基督敎敎師는 學生들을 만나기 前에 하나님과 聖經에 啓示된 眞理와 接하는 바 이것이 그의 첫째 次元이

다. 그리고 그는 自身이 하나님의 形像대로 지음받은 어린이들을 그리스도를 닮은, 하나님을 두려워하고 그에게 榮光돌리는 人格으로 養育한다고 하는 信仰속에 祈禱하는 姿勢로 學生들을 對한다. 이것이 基督敎敎師의 두번째 次元이다. 이러한 두 次元에 서서 自身에게 委託된 課業을 履行함에 있어서 그는 혼자서 일하지 않는다. 聖靈께서 그와 함께 役事하시는 것이다. 同役者이신 聖靈께서 自身속에, 그리고 敎授-學習의 過程속에 함께 하심으로써 基督敎敎師는 人間이 할 수 있는 일 뿐아니라 그 以上의 일도 해낼 수 있는 것이다. 卽, 그는 學生들의 마음(heart)을 움직일 수 있고, 그리하여 그들의 心靈은 變化하고 重生하게 되는 것이다. 이렇게 해서 모든 敎育의 至上目的은 成就되는 것이다. 聖靈으로 充滿하고, 하나님과의 內的 體驗으로 鼓舞된 敎師의 마음이 學生들의 마음과 마주칠 때 참된 敎育은, 다시 말하면 마음의 變化와 生의 方向轉換(人間이 榮光받는 目的地에로의 方向에서 하나님이 영광받는 목적지에로의 方向으로)은 이루어지는 것이다(Ibid., p.151 참조).

基督敎 teaching은 그것들이 基督敎的 見地에서 受容될 수 있는 方法論的 考慮들이라고 하는 限界를 넘어 서는 것이 아닌 限, 世俗敎育이 펼친 모든 原理들과 거기에 함축된 理致들을 全的으로 正當한 것으로 받아들이기 때문에 經驗的 實驗을 通해 開發된 모든 合理的인 方法들을 採擇, 活用한다. 基督敎敎授에 있어서는 一般敎育의 teaching에 있어서와 같이 人間의 모든 知的, 精神的, 身體的, 社會的 機能들이 연루된다. 따라서 敎授方法은 이에 부응하도록 開發되지 않으면 안된다. 그러나 基督敎 teaching에 있어서는 敎師의 가장 重要한 本質的 課業은 영적 기능들을 개발하고 풍성하게 하여 學生들로 하여금 地上世界의 有能한 市民이 되게 하고 나아가서는 그나라의 建設, 擴張에 奉獻하는 役軍이 되게 하는 일이다. 基督敎眞理에 立脚한 敎育을 받은 成熟한 사람은 그 身體的, 精神的, 社會的, 道德的 모든 屬性機能들이 하나의 全人으로 잘 統合되고 잘 規制되고 調和된 人格으로서 그의 이웃과 自然世界와 하나님과의 사이에 올바른 關係를 유지하면서 人類에게 福祉를 끼치고 하나님께 영광돌리는 그러한 인격(personality)이다.

基督敎 teaching에서 가장 重要한 것은 하나님이 차지하는 位置이다. 하나님의 位置는 基督敎敎育의 本質的 槪念에서 그러하듯 基督敎 teaching에 있어서도 中心을 차지한다. 敎師의 役割은 農夫의 그것과 같다(Smith, 1934, p.236). 農夫는 아무리 熱心히 씨를 뿌려 가꿀지라도 하나님이 成長에 必要한 모든 條件들을 許諾해 주시지 않는 限 植物을 자라게 할 수 없다. 農夫가 아무리 부지런히 씨를 뿌리고 힘들여 가꾼다 할지라도 습기가 없이는 植物의 成長은 期待할 수 없다. 그는 植物에게 必要한 토양조건을 마련해 줄 수 있다. 그러나 空氣가 없고 熱이 加해지지 않는 限 식물은 자랄 수 없다. 人間이 아무리 수고한다 할지라도 하나님이 太陽의 빛과 熱, 비와 空氣를 供給해 주시지 않는 限 그의 수고는 헛된 것일 수밖에 없다. 뿌려진 씨와 가꾸어진 植物을 자라게 하고 꽃을 피워 열매를 맺게 하는 이는 오직 하나님뿐이다. 植物의 成長過程에서 하나

님은 토양조건과 공기와 비와 태양과 함께 生成의 自然法則을 공급하심으로써 씨를 뿌려 가꾸는 農夫와 同事하시며, 그리하여 生命없는 씨로 하여금 싹트게 하고 자라게 하고 꽃피우게 하고 열매맺게 한다.

基督敎敎師는 農夫와 같이 홀로 일하지 않는다. 하나님께서 항상 그와 함께 일하신다. 하나님이 심으신 生命을 잘 자라도록 必要한 營養分을 供給하고 훌륭한 環境與件과 學習의 內容과 適切한 지도의 도구와 방법을 마련하여 誠實히 가르치는 것은 敎師의 任務이다. 敎育에서 敎師가 할 일은 入手할 수 있는 모든 條件들을 갖추어 最善을 다하여 學生을 지도하는 것이다. 그러나 어린 生命들을 자라게 하고 成熟하게 하고 結實하게 하는 것은 敎師가 아니라 오로지 하나님 한 분이시다. 人間敎師가 하는 일은 다만 道具로서 寄與하는 것이요, 이 道具를 使用하여 敎育企業을 成事시키시는 이는 하나님이다. 바울은 심었고 아불로는 물을 주었으되 오직 하나님은 자라게 하셨나니 그런즉 심는 이나 물주는 이는 아무것도 아니로되, 오직 자라나게 하시는 하나님 뿐(고전 3 : 6)이라는 事實을 모든 基督敎敎師는 銘心해야 할 것이다. 바울과 아불로처럼 모든 敎師는 어린 生命들을 成長, 成熟시키는데 하나님이 使用하시는 道具에 不過한 것이다. 심고 물주어 가꾸는 이는 아무것도 아니로되 오직 하나님께서 홀로 生命을 자라게 하시고, 成熟하게 하시고 열매맺게 하신다는 事實을 알아야 할 것이다(Eavey, 1976, p.9-10 참조).

人間敎師는 敎授-學習의 目標를 設定하고, 內容을 組織하고, 바람직한 與件들을 供給하고 適切한 資料들과 方法을 갖추어 효율적으로 活用함으로써 學習者의 知的, 情緖的, 社會的, 道德的, 身體的 諸 機能들을 開發, 伸張하여 學習者의 態度, 行爲는 勿論, 그의 世界觀, 人生觀에까지 影響을 주어 어느 程度는 그에게 變化를 일으킬 수는 있다. 그러나 그는 決코 學生의 마음을 變化시킬 수 없고 항차 重生시킬 수도 없다. 하나님만이 그의 성령의 役事를 通해서 兒童學生의 마음(heart)을 變化, 重生시켜 智慧와 恩惠와 사랑이 充滿한 새로운 被造物이 되게 할 수 있는 것이다. 그러므로 敎育의, teaching의, 궁극적인 課業을 成就하시는 이는 성령을 通해 人間敎師와 同事하시는 하나님이신 것이다. 이것이야 말로 모든 基督敎敎育 — teaching — 의 本質的 特徵이어야 한다.

2. 學習(learning)

1) 人間發達에 있어서의 學習의 位置

사람이 사람으로 되어 가는 過程에, 다시 말하면, 人間發達에, 두가지 큰 要素들, 卽 遺傳과 環境이 決定的인 影響을 끼친다는 事實은 周知의 事實이다. 遺傳과 環境은

모든 個人들의 生에 重要한 役割을 한다. 環境條件들은 살아 있는 有機體위에 影響을 行使하고, 反對로 有機體는 眞空속에서는 살 수 없다.(Crow and Crow, 1956, p. 23).

前者는 個體의 生得的 要素인 바 이는 受胎時에 父母로부터 人間有機體안에 받아 들인 因子로서 一生동안 個體안에 머무르면서 個人의 獨特한 사람됨(personality)과 그의 行動pattern의 形成에 重要하게 作用한다. 한便, 後者는 個人의 發達에 前者못지 않게 영향을 끼치는 後天的, 經驗的 要素로서 前者와는 달리 人間發達에 最適의 條件들을 제공할 수 있도록 人爲的으로 變化, 調節될 수 있는 것이다. 遺傳과 環境의 兩要素에 影響받아 사람은 固有한 人格(personality)으로 形成되는 것이다.

學習은 全的으로 環境속에서 經驗的 諸 因子들을 바탕으로 해서 어떠한 뚜렷한 意圖下에서 이루어지는 人間形成의 行爲요 過程이다. 人間은 學習에 依해서 비로서 動物아닌 人間이 된다. 學習에 依하지 않는 生得的인 自然性의 發現만으로는 人間은 人間이 되지 못한다. 學習을 通해 人間有機體는 그의 生에 本質的인 모든 條件들을 갖춘 人間(person)으로 發達되는 것이다. 萬若, 어린아이가 學習을 받지 않고 조잡한 環境속에서 그의 本能이나 自然性이 作用하는 대로 자라도록 放任될 때엔 그가 어떠한 사람이 될 것이라는 事實은 明白하다.

學習은 人間發達을 規定하는 要素中 環境的 局面이다. 學習은 成熟者가 環境(物理的, 社會的, 心理的) 속에서 經驗的 條件들을 利用하여 最善의 成果를 實現키 爲해 未成熟者에게 加하는 意圖的 作用이다. 學習에 있어서는 環境적 要因 못지않게 遺傳的 要素들도 重要한 役割을 한다. 知的, 情緖的, 身體的 力量들과 性向과 같은 生得的 要素들을 考慮에 넣지 않고서는 學習은 均衡을 상실한다. 훌륭한 學習과 훌륭한 敎授는 이러한 遺傳的, 環境的 要素들을 度外視하지 않는다. 그러나 이들 두 要因들은 서로 別個의 것으로 孤立해 있는 것이 아니다. 出生後의 모든 心理的, 物理的, 社會的 要因들의 影響力은 말할 것 없고 出生前의 胎內 條件이나 母體의 生理的, 心理的 狀態까지 포함된 모든 環境的 要素들이 變化를 意圖하여 人間有機體에 作用할 때 影響받지 않을 遺傳的 要素들이란 別로 없을 것이다. 外部로부터 不斷히 加해지는 영향력은 人間의 생득적 機能들을 調節, 變化시키게 되는 것이다. 人間의 成長, 發達은 遺傳的 要因들과 環境的 要因들의 力動的(dynamic) 相互作用으로 이루어지며 이들 모든 要因들은 學習의 過程에 必然的으로 連累되는 것이다.

人間發達을 規定하는 第三의 要素가 基督敎 心理學에 依해 提起된다. Jaarsma는 이를 靈(spirit) 또는 自我(the I, the self 또는 person)라고 부른다.(Jaarsma, 例컨데, 1961, pp. 79,80). 一般 世俗心理學이 人間發達을 規定하는 要因들로 普通 遺傳과 環境의 問題를 擧論하는 것과는 對照的으로 基督敎心理學은 세 要素들을 提示한다. Horne敎授는 이와 關聯하여 다음과 같은 見解를 피력한 바 있다.(Jaarsma, 1961, p. 77 引用) "一部分 우리는 태어난다. 一部分 우리는 만들어 진다. 그리고 一部分 우리는 스스로를 만든다"(In part we are born, in part we are made and in part we make

ourselves). 이 말의 첫 部分은 우리의 生得的 遺傳을, 둘째 部分은 우리의 環境的 局面을, 그리고 세째 部分은 自我(the self, or the I) 또는 靈(spirit)으로 일컬어지는 우리의 內部에 있는 積極的 原理 또는 힘을 가르킨다. 人間發達의 過程에서 이 自我(靈)는 하나의 人格으로 形成될 뿐 아니라 積極的으로 作用하여 스스로를 하나의 人格으로 形成해 가는 것이다. 人間存在는 行動主義 系列의 現代心理學이 生覺하는 대로 刺戟-反應의 機械論的 原理에 따라 受動的으로 操作, 造型되는 單純한 有機體가 아니다. "自我(the person)가 참된 意味에서 스스로를 形成하는 主體이다. 遺傳과 環境은 主體가 形成되고 또 스스로를 形成하는 媒介要素들이다(Jaarsma, 1961, p. 79). "하나님은 自我(靈)에 그의 부르심에 따라 스스로 發達할 수 있는 潛在力을 부여하였다.…… 하나님은 人間自我를 一定한 환경속에 두셨는 바 그는 主體로서 하나님이 맡기신 職責을 誠實히 遂行하면서 살아가는 人格으로 發達하며 스스로를 形成해 가는 것이다"(Ibid., p. 80).

要컨대, 人間發達은 세가지 要素들—遺傳, 環境, 自我에 依해 發揮되는 적극적 힘—에 依해 規定된다. 學習은 經驗的 節次를 바탕으로 하여 遺傳的 要因들과 環境적 要素들의 力動的 相互作用으로 이루어지는 바 이는 兒童을 하나의 人格者로 形成함에 있어 가장 重要한 役割을 함은 勿論이다. 學習에 依해 個體가 하나의 人格으로 形成되는 것처럼 個人은 學習에 積極的으로 從事함으로써 스스로를 人格體로 形成하는 것이다. 兒童은 그 누군가에 依해 가르침을 받을 뿐 아니라 또한 스스로 배우는 것이다. 이는 모든 敎授-學習原理의 根據인 것이다. 學習에 스스로(能動的으로) 從事함으로써 兒童은 敎師가 그러하듯 全人으로 作用한다. 이리하여 敎授-學習에 있어서는 두 사람(두 人格體)—敎師, 學生—이 全人으로 相互作用한다. 敎授-學習을 人格體들의 力動的 相互作用으로 보는(Ibid., p. 254) Jaarsma의 解釋은 이러한 理論的 바탕위에서 吟味되어야 할 것이다.

2) 一般敎育의 學習槪念

學習의 本質을 밝히기 爲한 試圖들이 많은 一般 學習理論家들에 依해 科學的 實驗을 通해 이루어져 오고 있음은 周知의 事實이다. 이 結果 許多한 文獻들이 刊行되어 多樣스러운 理論들이 펼쳐지고 있고, 이들 理論들은 學者들의 立場에 따라, 그리고 硏究의 便宜上 여러가지로 分類되고 있는 것이 事實이다. 例를 들어 Winfred Hill과 De Jong은 모든 學習理論들을 結合理論(Connectionist theory)과 認知理論(Cognitive theory)으로 兩分하고 있다. 이러한 分類는 人間學習에는 두가지 局面이 있다고 하는 前提에 바탕을 두고 있다. 卽, 人間學習에 있어서의 이들 兩 局面은 可視的, 外的 現象과의 關聯에서 이루어지는 學習의 局面과 人間有機體內의 보이지 않는 內的 要素들과의 關聯에서 이루어지는 局面이다. 世俗學習理論들에 對한 基督敎理論家들의 分類들 中엔 洞察에 찬 것들도 있지만* Hill의 分類와 同一한 範疇로 다루고 있는 De Jong의 論議

(De Jong, 1968, p. 227)가 우리의 注意를 끈다. 이것은 이러한 範疇에서 얻은 그의 一般學習理論에 對한 槪念이 아주 包括的인 것으로 여겨지기 때문이다. 이들 두 範疇로 分類되는 學習理論들은 可視的, 外的 現象들과 不可視的, 內的 要素들과 연루되어 이루어지는 人間學習의 모든 局面들을 包括한다. 前者는 學習이 刺戟과 反應이 結合되는 過程에서 이루어진다고 하는 假定위에 슨 것이기 때문에 結合說로 分類되고, 이와는 對照的으로 後者는 學習이란 精神—心意(mind) 卽, 認知의 場(the cognitive field)안에서 일어나는 作用이라고 하는 次元에서 理解되지 않으면 안된다고 하는 假定的 主張에 基礎를 둔 것이기 때문에 認知說로 分類된다(De Jong, 1977, (a), p. 157-158).

本項에서 우리는 De Jong 敎授에 依해 展開된 現代學習理論의 主流에 對한 論議와 그것이 안고 있는 問題點들에 對한 신랄한 批判에 留意하면서 結合說과 認知說을 中心으로 오늘의 一般學習理論의 몇몇 爭點에 對해 考察해 보고자 한다.

結合說을 主張하는 學習理論에서 볼 수 있는 主된 것으로는 Pavlov의 古典的 條件形成說, Watson의 行動主義理論, Guthrie의 接近說 및 Thorndike와 Skinner의 强化說을 들 수 있다. 聯合說(associationism)이라고도 일컬어지는 이 理論의 初期 主張者들은 學習過程에 있어서 主로 學習者의 精神(心意)現象(mental phemena)에 關心을 두었으며 그들은 心意안에서의 觀念들(ideas)의 聯想에 學習探究의 主眼點을 두었다. 이와는 對照的으로 現代聯想主義者들은 身體의 生理作用에 關心을 기울인다. 現代結合理論家들의 見解에 따르면 生理學은 그 關心이 身體의 作用에 集中될 때에만 비로서 참된 科學이 될 수 있다고 한다. 이들은 人間有機體中 經驗的으로 觀察될 수 있고 檢證될 수 있는 局面만이 心理學的 探究事項이라고 보며 또한 그 누구에게나 같은 方法에 依해 五感覺으로 관찰되고 硏究될 수 있는, 그리고, 同一한 結論에 到達할 수 있는 人間行動이나 事件들(events)에 對해서만 注意가 傾注되지 않으면 안된다고 生覺한다. 이 理論이 밝히려고 하는 硏究의 焦點은 敎育的 狀況에 있어서의 觀察될 수 있는 形態의 學習者의 行動이다. 이러한 行動에는 學習者를 觀察하는 觀察者에게 觀察된 身體的(物理的) 運動뿐 아니라 外顯的 行動과 關聯된 內的 生理作用도 包含된다. 生理學的 心理學을 主唱하는 사람들은 人間에게 있어서 物理(身體)的 事件이나 單位들(physical events or units)이 作用하는 것과 아울러 精神的 事件이나 單位들(mental events or units)도 作用한다는 事實을 假定했고, 그리하여 이들에 依하면 學習이란 이 兩者를 여러가지 樣相으로 結合하는 過程에 不過하다고 한다. 이때 心意單位(mental unit)는 感知되어지고 認知되어질 그 무엇(something to be sensed or perceived)이고, 物理的

*例컨대, Jaarsma는 世俗學習理論들을 條件化理論(conditioning theory), 試行錯誤理論(trial-and-error theory), 場理論(field theory), 推理的 創造的 表現理論(reasoning and creative expression theory)로 分類했고(1961, p. 176-215), Byrne은 同化 및 陶冶理論(assimilation and discipline theory), 聯合理論(association theory), 條件化 또는 結合理論(conditioning or connectionism theory), 洞察理論(insight theory), 表現理論(expression theory) 및 創造的 表現理論(creative expression theory)의 여섯 範疇로 分類하고 있다. (1977, p. 137-138).

單位(physical unit)는 刺戟이나 反應을 말한다. 이리하여 學習은, 結合論者들이 보는 대로는, 하나의 心意單位를 하나의 物理的 單位와 結合하고, 하나의 物理的 單位를 하나의 心意單位와, 하나의 心意單位를 다른 心意單位와, 하나의 物理的 單位를 다른 物理的 單位와 各各 結合해 가는 過程에 지나지 않는다. 그리고 條件形成을 通해 特定 反應들은 特定 刺戟들과 結合되는 것이라 한다. 이러한 結合(link, bond, connection)들은, 刺戟-反應結合說(S-R connectionism)이라고 불리워지는 立場에 서는 學習理論들에 依하면, 神經系 안에서 일어나는 生物學的인 變化의 産物이라 한다(Bigge, 1964, p. 49-55).

이 理論을 가장 徹底하게 主唱하는 사람들은 學習理論의 探究에서 그들의 關心을 거의 生理學的인 局面에만 局限시킨다. 그들에게 있어서는 心意(mind)는 바로 腦(brain)와 同一視되고 또한 電話交換機에 비유된다. 그리하여 學習은, 마치 電話技師가 電話交換體系의 機械的 作用을 說明하듯, 오로지 生理的 操作過程으로만 說明된다(De Jong, 1977, (a), p. 158). 生理學的 心理學의 主唱者인 Bugelski 敎授의 다음과 같은 學習에 對한 定義를 吟味할 때 우리는 이러한 種類의 學習理論이 어떠한 性格의 것인가를 如實히 알 수 있을 것이다. "學習이란 回路로 形成될 要素들이 同時에 作用함으로써 比較的 恒久的인 心意回路를 形成해 가는 過程이다. 그러한 作用은 回路의 一部構成要素가 昂騰되거나 作動될 때에는 全回路가 昂騰되고 作動될 수 있도록 成長을 通해 腦細胞構造內에서 일어나는 變化의 性格을 띤 것이다."

(Learning is the process of the formation of relatively permanent mental circuits through the simultaneous activity of the elements of the circuits-to-be ; such activity is of the nature of change in cell structure through growth in such a manner as to facilitate the arousal of the entire circuit when a component element is aroused and activated." (Bugelski, 1956, p. 5). 이 定義에 示唆된 學習은 마치 電話交換臺에 비유될 수 있는 人間의 腦細胞構造안에 交換機能을 可能케 하는 電話回路(線)들을 構成하여 作動케(電話를 다른 番號의 電話에 連結케)하는 것 처럼, 쉽게 抹消되지 않는 機械的, 生理的 機能—回路를 形成케 하여 作用케 하는 것으로 여겨지고 있음을 알 수 있다.

結合說의 立場에서 展開된 學習理論들 中에는 비록 몇 가지 特性的 差異가 있긴 하지만 이들이 서 있는 基本的인 假定은 同一한 것임을 看過할 수 없다. 基督敎的 立場에서 볼 때 根源的으로 Darwin 的인 進化論的 傳統위에서는 이들 理論들은 動物과 人間사이에는 斷切될 수 없는 進化의 系列이 있는 바, 學習이란 實驗室안에서의 動物實驗에서 觀察될 수 있는 現象이나 過程들의 分析을 通해서 說明될 수 있다고 하는 假定위에서 論議되는 것이라는 事實을 알 수 있다. 要컨대, 結合說의 立場에 서는 學習理論은 "人間과 高等動物들 사이에는 그들의 心意(精神)機能에 있어서 根本的인 差異가 없다"(Darwin, 1920, p. 66)고 하는 Darwin 的인 立脚地에서 構成된 것이라 할 수 있

을 것이다.

結合主義者들에게 있어서는 人間은 心意(mind)나 또는 腦에 依해 作動되는 어떠한 合理的 機能들을 지니고 있는 하나의 動物에 不過하다. 이들에게 人間의 動物的 局面은 쉽게 理解된다. 그러나 合理的 特性은 神祕로 남는다. 쥐가 든 迷路에서 원숭이우리로, 그리고, 여기서 다시 비둘기장으로 轉轉하면서 이들은 動物들과 새들의 行動을 觀察하고 분석하면서 心意가 지닌 合理性이라고 하는 神祕를 풀 수 있는 열쇠를 追求했었다. 그런데도 이들 理論들은 人間을 有機的 統一體로 보지 못했고 하나님의 形像을 지닌 人格으로는 항차 보지 못했던 것이다. 全人으로서의 人間存在에서 어떠한 部分만을 抽出하여 絕對化함으로써 그들은 有機的 統一體로서의 人格體(person)의 活動이라고 하는 學習의 가장 本質的인 局面을 看過했던 것이다. 그리하여 人間學習은 觀察될 수 있고 測定될 수 있는 어떠한 刺戟을 어떠한 反應과 結合하는 盲目的的, 機械的 過程으로 格下되기에 이르렀던 것이다. 이러한 過程에 있어서 조차도 그들은 학습자가 어떠한 刺戟에는 反應하면서도 어떠한 자극에는 반응치 않는 理由나. 그리고 어떠한 刺戟에 對해 어떤 때는 反應하고 다른 때는 반응치 않는 理由 等이 무엇인지에 對해 바르게 보지 못했던 것이다. 모든 生의 實際狀況 하나 하나에 있어서 兒童學生들은 헤아릴 수 없는 雜多한 相互連繫된 刺戟들에 둘러 싸여 있다는 事實에도 不拘하고 이들 理論들은 어떠한 特定한 하나의 刺戟이 다른 것들과 分離, 孤立해서 作動되는 非現實的 實驗을 基礎로 해서 展開되었던 것이다. 더우기, 그들의 基本的인 前提는 刺戟과 反應사이에는 우연적인 관계가 있다는 事實에 두고 있다. 그런데 여기서 指摘되어야 할 것은 이들에 있어 中性的 客體라 할 수 있는 有機體와 無關하게 作用하는 刺戟이 有機體에 反應을 일으킬 수 있다는 것은 의문이라는 事實이다. 그리하여 有機體에 影響을 끼침이 없이 刺戟과의 因果關係에서 有機體의 反應들이 일어난다고 하는 것은 納得하기 어렵다(De Jong, 1977, (a), p. 158-169 참조).

人間學習에 對한 이러한 結合說의 立場에 있어서 가장 批判을 받아야 局面은 이 理論이 人間의 感覺으로 觀察할 수 없는 學習者의 內的 次元에 對해서는 全혀 關心을 두지 않는다는 事實이다. 行動을 일으켜 어떠한 方向으로 이끌어 가는 價値意識이나 有目的動機와 같은 人間行爲에 있어서의 本質的 要素들은 이 理論에서는 全的으로 等閑視된다. 여기서는 人間의 行動 卽, 學習은 機械論的인 刺戟-反應의 結合이라고 하는 觀點에서만 說明된다. 結合說의 立場에 있어서는 人間에게는 結局 自覺的, 合目的的 行動이 있을 수 없고 또 그의 多樣한 行動들 사이에는 아무런 相互關連도 있을 수 없다. 왜냐하면 이 說이 人間에 對한 機械論的 解釋에 立脚해 있기 때문이다. 여기서는 價値志向的, 自覺的 決斷者로서의 人間存在의, 그리고 人間行動(學習)의 基本的 本質은 無視되고 있다.

이와 같은 特性을 지닌 結合主義學習理論은 世俗心理學者들 사이에서조차도 신랄한 批判과 反對에 直面하게 되는 바 이는 當然한 일이라 할 수 있다. 結合說에 對한 反動

으로 提起된 理論은 認知說 또는 形態場說(Cognitive field or Gestalt-field theory)이라고 불리워지는 學習理論이다. 認知說 또는 場說은 1912年 獨逸의 哲學者요 心理學者인 Max Wertheimer에 依해 처음으로 펼쳐졌고 Koehler, Koffka, Lewin, Tolman 等이 Wertheimer의 基本立場에 따라서 各己 獨特한 理論들을 展開하였다.

認知說의 立場에 서는 學習理論의 核心槪念은 Wertheimer에 依해 形成되었다. 그는 自身의 理論展開에 있어서 Gestalt라고 하는 獨逸語를 使用했는 바, 이는 組織된 型, 卽 形態(organized pattern or configuration)를 意味하는, 바꾸어 말하면 部分들의 結集이 아닌 組織된 全體를 意味하는 單語이다. 여기에 含蓄된 槪念은 어떠한 事物은 結合說의 立場에서 처럼 全體를 構成하는 部分들의 個別, 孤立的 硏究에 依해서 理解되는 것이 아니라 그것을 全體로서 硏究할 때에만 비로소 理解될 수 있다는 것이다. 이는 認知主義學習理論의 基本槪念이다. 結合說의 外面主義(externalism), 原子主義(atomism)에 反對하여 認知說의 傳統을 따르는 心理學者들은 事物의 微細한 分析的, 部分的 斷片들 보다는 그 全體的 現象의 觀點에서 學習을 硏究하려 했는데 그것은 "우리가 어떠한 物體나 事件을 認知하는 樣相은 總體的 狀況에 依해 特徵지워지기 때문이다."(Bigge, 1964, p. 68).

그들은 心意(mind)의 內的 活動과 構造에 對해 假說을 세우려 했다.(Bigge, 1964, p. 61 ; De Jong, 1977, (a), p. 159-160 參照). 그들도 結合主義者들 보다는 多少 덜 하기는 하지만, 亦是 動物實驗을 通한 科學的 方法에 依存하여 學習硏究를 進行시켰다. 人間은 動物과 같이, 보다 더 正確하게는, 特有한 形態의 實驗을 받는 動物과 같이 學習하며, 學習이란 條件化된 個個 反應들 — 各 反應들은 그 自體에 있어서는 比較的 單純하나 마침내는 複雜한 形態의 習慣으로 發展하는—의 蓄積으로 이루어지며, 學習은 有機體의 基本的인 要求들(drives)을 解消한다고 하는 結合說의 見解(Bigge, 1964, pp. 88, 102)와는 달리, 認知論者들은 學習을 個人의 目的志向的, 探索的, 想像的, 創意的 行爲로 生覺한다. 認知論者들에게 있어서는 學習은 언제나 目的志向的이다. 假令 動物에게 學習動機를 일으키는 緊張은 언제나 目的志向的인 緊張이다. 이리하여 學習은 下等動物에 있어서 조차도 目的志向的인 것이 그 體質的 特性인 것이다, 目的志向的인 動物은 無作爲的인 動作을 하지 않는다—비록 外面的으로는 그렇게 보일지라도. 動物은, 形態心理學者들이 觀察하는대로는, 모든 것을 自意에 따라 行한다.

심지어는 닭들도, Koehler의 實驗에 依하면, 事物(事件)의 關係를 분별, 파악하고 그 關係性에 反應하는 것이지 우연한 特定刺戟에 반응하는 것이 아니라 한다.(Ibid., pp. 88, 91 參照). 이리하여 認知論者들에게 있어서는 結局 學習의 過程은 思考나 槪念化의 過程과 同一하고, 非機械論的인 洞察力의 發達 또는 變化(non-mechanical development or change of insight)를 意味하는 것이다. 그들은 洞察力의 發達이라고 하는 學習槪念을 學習이 實際로 이루어지는 過程이나 樣相을 說明함에 가장 適切한 것이라고 생각한다. 洞察은 認知論者들의 學習에 對한 說明에서 열쇠가 되는 單語이다.

그들에게 있어서 學習은 結局 새로운 洞察力을 開發하거나 옛 洞察力을 變化시켜 가는 過程이다. 洞察力은 個人이 自身의 目的을 追求함에 있어서 自身의 身體構造를 包含하여 그의 環境要素들을 活用하는 새로운 樣式을 發見할 때 發生, 作用한다. 洞察이란 名詞에는 獲得되어지는 새로운 洞察들, 卽 意味들이란 뜻이 包含되어 있다.(Ibid., p. 102)

認知主義學習理論家들은 繼續해서 洞察의 槪念을 說明해 나아간다. 이들에 依하면 "洞察이란 型態(pattern)나 關係에 對한 感知力이요 感情이다……달리 表現하면 洞察은 問題狀況을 克服하고 解決하는 感知樣式이다."(Insight is a sense of, or feeling for, pattern or relationships.…… To state differently, insight is 'sensed way through' or 'solution' for a problematic situation)(Ibid., p. 103). 그리고 "洞察은 客觀的, 物理的, 社會的 狀況들에 對한 文字的인 說明으로 볼 것이 아니라 個人의 認知된 環境에 對한 解釋—이에 依해 그에 뒤 따른 行動이 이루어질 수 있는—으로 보아야 한다."(Ibid., p. 104)

認知學習說은 學習의 本質을 밝히려 試圖함에 있어서, 特히 結合說이 看過한 重要한 局面들을 들추어 밝히려 함에 있어서, 洞察에 찬 特徵들을 內包하고 있긴 하지만, 이 理論 亦是 批判을 免키 어렵다. 理論的인 爭點들 中 여기서 指摘되어야 할 것은 이 理論이, 結合說과 마찬가지로, 動物과 人間을 斷絶할 수 없는 同一進化系列線上에 놓여 있는 것으로 보는 그릇된 科學的 假說—이러한 動物-人間 連結關係에 對한 假定이 結合說의 그것 보다는 덜 甚하긴 하나—에서 出發하고 있다는 事實이다. 動物의 學習이 人間의 그것과 類似, 同一하고, 따라서 動物實驗에 依해서 얻은 法則들이나 原理들은 아무런 調整, 變更없이 그대로 人間學習에도 適用될 수 있다고 하는 基本的 假定에 있어서 兩 理論사이에는 別 差異가 없다. 認知論者들도 有機的 全體로서의 人間存在의 本質的 特性을 度外視했던 것이다. 그렇긴 하나 그들은 結合論者들과는 달리 그들의 硏究, 分析을 全的으로 生理的 要素, 觀察될 수 있는 要素들에만 集中치 않는다. 도리어 그들은 外的 要素들에 對한 經驗的 觀察에서 얻은 假定에 立脚해서 관찰될 수 없는 人間의 合理的, 內的 次元에 硏究, 分析의 焦點을 맞추었다. 그러나 그들은 心意(mind)를 人間안에 있는 別個의 屬性으로 抽象化 함으로써 人間의 有機的 統一體—全體性을 보지 못했던 것이다. 認知說의 가장 決定的인 問題點은, 基督敎的 觀點에서 볼 때, 結合說에 있어서와 같이 學習을 嚴格하게 水平的인 것으로 보는데 있고, 人間의 生과 學習에의 하나님의 役事를 全的으로 度外視하고 있다는데 있다(De Jong, 1977, (a), p. 160-161 참조).

위에서 살펴 본 現代學習理論을 支配하는 代表的인 學習理論家들의 學習의 本質을 究明하려는 試圖들은 한결같이 非聖經的이라는 것이 그 特徵이다. 그것은 이들 心理學者들이 人間을 動物과 同一延長線上에 있는 存在로 보고 有機體로서의 그 機能에 있어 兩者는 根本的으로 同一하고 動物實驗에 依해 얻은 法則들이나 原理들은 人間學習에도

그대로 正當하게 適用될 수 있다고 하는 假定에서 出發하기 때문이다. 여기서 하나님의 形像을 지닌 人間은 有機的, 盲目的的 操作의 對象인 하나의 動物的 有機體로 格下된다. 이런 點에서 無神論哲學者인 Bertrand Russel조차도 世俗心理學者들이 어떻게 그들의 硏究成果를 얻는가에 對해 諷刺的 批判을 加했는 바 이는 興味로운 일이 아닐 수 없다. 一般學習心理學者들의 學習理論이 어떠한 것인가는 그의 다음과 같은 익살에서 吟味되리라 믿는 바이다. "… 美國人들(結合論者들을 指稱)에 依해 硏究된 動物들은 아주 亂暴하게 법석을 떨면서 뛰어다닌다. 그러다가 마침내 우연히 願하는 結果를 얻는다. 獨逸人들(認知論者들을 指稱)에 依해 觀察된 動物들은 조용히 앉아서 生覺한다. 그리고 마침내 그들의 內的 自覺에서 解決을 얻어 낸다."(Bigge, 1964, p. 62 引用)

3) 基督敎敎育의 學習槪念

基督敎學習理論은 一般敎育의 學習硏究에서 發見된 眞理들을 排除하지 않는다. 基督敎學習硏究家들은 自身들의 理論들을 定立하는데 有用한 世俗學習理論의 모든 肯定的 要素들을 受容하고 이들 要素들이 基督敎的 人間觀과 敎育原理에 違背되지 않는 限 自身의 學習觀을 定立하는 過程에서 이들에게 온당한 位置를 부여한다. 代表的인 現代學習理論들이 앞서 指摘된 바와 같이 部分的, 斷片的이고 機械論的, 盲目的的인 것이라 할지라도 그것들이 人間의 心理機能들에 對한 經驗的, 科學的 探究를 基礎로 해서 展開된 것이라는 點에서 여기엔 基督敎學習理論을 定立하는데 考慮되어야 할 肯定的 要素들도 含蓄되어 있음을 알아야 한다. 이들 原理들은 다른 要素들과 아울러 基督敎學習觀의 基礎가 되는 것이다. 이들 原理들은 다음과 같다 :

1) 모든 學習은 刺戟과 反應의 結合과 연루된다.

2) 모든 學習은 學習者의 內的 作用과 연루된다.

3) 學習은 刺戟이 內的 作用과 結合되고 또 反應과 結合되는 過程에서 이루어지는 것이기 때문에 學習者는 五感覺 어느 하나를 通해서 이 자극을 內面化해야 한다.

4) 모든 學習은 人間의 生理的, 情緖的, 社會的 次元에 있어서, 그리고 하나님의 形像을 지닌 者로서의 人間의 全 存在의 모든 機能에 있어서 學習될 對象이나 觀念과의 認知的 直面(cognitive encounter)을 前提로 한다.

5) 學習에 對한 그 어떠한 包括的 定義도 人間의 有機的 統一性과 하나님과 그의 靈的, 道德的 關係를 反映하는 것이라야 한다.

6) 學習에 對한 어떠한 正確한 理解도 人間과 그의 環境과의 水平的 關係뿐 아니라 하나님의 直接的인 간여를 內包해야 한다.

7) 모든 學習은 어느 程度 그 結果가 外部로 나타나야 한다. 이러한 外顯的 成果는 變化된 思考方式, 感情表現樣相, 行動樣式 및 人間交際樣態 等으로 나타나야 한다. (De Jong, 1977, (a), p. 165)

위에 列擧한 原理들에 對해서는 別로 詳論이 必要치 않으리라 生覺하는 바이다. 다만 簡略히 論議하고 지나가고자 하는 것은 學習에는 生命體로서의 全人(whole-person-in-life)과 行動體로서의 全人(whole-person-in-action)(Jaarsma, 1961, p. 50)의 모든 要素들과 機能들이 연루된다는 事實이다. 個人이 學習狀況에 들어 갈 경우에는 全人으로서의 모든 要素들과 機能들—知的, 情緖的, 身體的, 社會的, 道德的, 靈的—要컨대, 有機的 統一體인 生의 精神-物理的인(psychic-physical) 全內容이 연루되는 것이다. 基督敎學習觀은 學習의 過程에서 때로는 個人의 어떠한 特定部分이나 局面이 焦點이 되는 境遇가 있긴 하지만 그렇다 해서 決코 人間有機體의 어떠한 部分에만 孤立, 局限시키지 않는다. 基督敎學習理論家는 學習의 生理的 基礎를 바탕으로 한 科學的 心理學의 實驗的 硏究에서 얻은 大部分의 結果를 受容한다. 그러나 그는 神經系의 背後에는 人間의 反應이나 行動의 源泉的 動因이 되는 魂—靈이 있다는 眞理를 看過치 않는다. 어떠한 하나의 機能도 다른 機能들과의 連繫없이 孤立的으로 作用치 않는다는 것이 基督敎學習理論家의 生覺이다. 假令, 知的인 開發이나 機能强化는 必然的으로 이에 따른 情緖的 反應을 일으키기 마련인가 하면 意志的 自覺을 일으켜 個人의 社會-道德的인 生에 反映되기도 하고, 이는 또 다시 한 層 높은 信仰的 行爲에로 까지 昇華되기도 한다는 事實을 알아야 한다. 學習에 있어서는 全人으로서의 個人의 어느 特定要素나 機能이 孤立해서 作用치 않는다. 基督敎學習은 人間의 精神的 力量, 身體機能, 社會的 關係의 增進, 振作, 改善을 圖謀하고 그의 價値觀과 態度, 世界觀, 人生觀을 變化시키고 마침내는 마음(heart)을 重生케 하며 이러한 모든 敎育(學習)의 成果가 同類人間과 物質世界와 하나님과의 바른 關係에서 營爲되는 生과 行爲에 實現되도록 하는 것을 궁극적인 目的으로 한다. 이러한 目的을 達成키 爲해 基督敎學習(敎育)은 一般世俗硏究들의 科學的 實驗에 依해 開發된 모든 情報들과 資料들과 方法들, 그리고 모든 學習의 法則들과 原理들을 活用할 뿐 아니라 聖經的 原理와 眞理에 依存한다. 그리고 마침내 참된 基督敎學習은 그 窮極的인 目的인 사람의 마음의 重生을 일으키는 唯一한 原動力인 聖靈의 役事에 依存한다. 基督敎學習(敎育)의 궁극적 焦點은 사람의 마음이다. 모든 學習(敎育)은 結局 全 人間存在의 焦點이요, 生의 源泉이요, 모든 行動을 일으키는 根源인 사람의 마음에 集中되는 것이 아니면 안된다. 敎育—學習에 依해 振作되고 强化되고 醇化되고 增進된, 要컨대, 變化된 모든 知的, 情緖的, 社會的, 道德的, 身體的 力量이나 機能들이 實生活이나 行動에 動員되고 作用할 때 이의 源泉的 動機나 目的志向性을 決定하는 것은 어디까지나 사람의 마음인 것이다. 마음의 決斷 如何에 따라 敎育(學習)에서 얻은 人間의 知識이나 機能, 그리고 이에 依해 이룩된 成果는 사람을 살리기도 하고 죽이기도 하는 것이다. 銳利한 칼은 善한 마음을 가진 醫師의 손에 들려지면 죽을 사람을 살리지만 兇惡한 마음을 가진 犯罪人의 손에 들려질 때에는 사람을 죽이는 것이다. 이렇게 볼 때 모든 敎育은, 모든 學習은, 結局 人間의 마음의 問題로 歸着되는 것이다. 마음에 焦點을 맞춤으로써 모든 學習은 有機的 統

一體로서의 兒童의 全人格과 直面하는 것이다. 비록 그 어느 한 部分이 集中的 對象이 될 경우라 할지라도 그러하다. 兒童의 全人이—어느 한 部分이 아닌—學習하는 것이다. 이러한 理論的 根據에서 "마음에 受容될 때까지는 實際로 아무 것도 學習되지 않는다."(Nothing is really learned until it is accepted in the heart)(Jaarsma, 1953, p. 253, 337)라고 갈파한 Jaarsma의 學習觀은 至當한 것이라 할 수 있다. 基督敎學習觀은 "마음에 受容된 것만이 참으로 學習된다"(Only what is accepted in heart is truly learned), "學習은 內面으로부터 이루어져야 한다"(Learning must be from within)(Ibid., p. 309)라고 宣言한 Jaarsma의 見解에 잘 表明되어 있다.

以上에 論議한 바를 要約하면, 基督敎學習은 무엇 보다도 學習者의 全人이 연루되는 全體學習(whole learning)을 特徵으로 하고 있고, 이러한 學習은 사람의 마음에 焦點을 맞추어 그 重生을 通한 生全體, 行爲全體의 變化를 궁극적으로 志向하는 마음의 學習(heart learning), 內面的 學習(inward learning)을 生命으로 하고 있는 것이라 할 수 있다. 基督敎學習理論에서는 "結合說이나 認知說이나 實用主義理論 等에 依해 表明된 眞理들이 否定되지 않는다. 다만 그들의 弱點들이 회피될 뿐이다."(De Jong, 1977, (a), p. 166). 이리하여 基督敎敎育에 있어서는 "學習은 個人이 믿게 되는 것이 眞理임을 스스로 받아 드리는 過程이다"(Learning is the process of accepting for oneself that which one comes to believe is true."(De Jong, 1977, (a), p. 165).

Jaarsma는 學習을 이렇게 定義한다 : "學習은 自我가 環境과의 相互作用에서 스스로를 意識的으로 統制하게 되는 過程이다. 精神的으로 身體的으로 人格體인 自我는 不斷히 環境과 相互作用한다. 그의 人格의 次元에서 變化가 일어나 自我는 生命體로서의 全人으로 統合된다. 이러한 變化는 人格體인 個人이 積極的으로 志向함에 따라 全人格의 恒存的 要素가 된다."(Learning is the process by which the I comes into conscious control of the self in his interacting with the environmont. In and through the psycho-somatic, the I or person is constantly interacting with the environment. In the dimensions of his personality, changes occur in which the I integrates in the whole-person-in-life. These changes become a permanent ingredient of the total personality as the person commits himself to them.) (Jaarsma, 1953, p. 330). 그리하여 "兒童은 學習의 過程에서 生을 받아 드림에 따라 成熟해 간다고 한다. 이는 自身이 人格의 次元들을 責任있고 秩序있게 定立함을 意味한다. 하나님의 子女에게 있어서 自我는 하나님의 뜻에 따라 自身의 全自我를 定立하게 된다. 그는 生을 그리스도의 몸으로, 하나님 나라의 市民으로 責任있게 받아 드리게 된다"(As a child in the course of learning process comes to accept life, he is said to mature. This means he is coming to order the dimensions of his personality responsibly. In the child of God the I is coming to order his total self in keeping with God's will. He comes to accept life responsibly as a member of the body of christ, as a citizen of the kingdom of God)

(Ibid.). De Jong 敎授의 다음과 같은 말은 學習의 本質을 理解하는데 吟味해 볼만 하다 : "眞理를 確立(證)하는 것이 敎授의 核心이고 眞理를 受容하는 것이 學習의 中心이기 때문에 Pestalozzi의 말은 完全히 믿기어진다 : 兒童이 學習하는 대로 敎師는 가르쳐야 한다"(Since the establishing of truth is the heart of teaching, and the acceptance of truth at the center of learning, the statement of Pestalozzi becomes completely credible : As the child learns so must one teach.)(Ibid., p. 166),

3 . 敎授-學習의 槪念

敎育의 過程에 關한 論議에서 敎授와 學習을 全혀 다른 別個의 것으로 解釋하는 일만큼 甚한 오류는 아마 없을 것이다. 便宜上 本 硏究에서 우리는 이 兩 主題들을 別途로 取扱했지만 teaching과 learning은 敎育의 過程에서 決코 서로 孤立된 別個 局面으로 解釋되어서는 안된다. 敎授와 學習은 그것이 實際 學級狀況에서 가르치는 者와 배우는 者의 사이에서 벌어지는 通常的인 것으로 理解되는 限에 있어서는 언제나 同時的 活動인 것이다. 바꾸어 말하면, 敎授는 學習을 前提로 하고 있고 學習은 그것이 具體的으로 그 어떠한 成果를 志向하는 合目的的, 體系的, 效率的인 學生活動이라 할 때 必然코 teaching을 要求하는 것이다. 勿論, 넓은 意味에서, 兒童은 日常生活에서 意圖的으로 가르치는 일에 從事하는 特定人이 없이도 무엇인가를 學習할 수도 있는 것이 事實이긴 하나 그러나 온전한 人格形成아라고 하는 特定目的을 지닌 敎育行爲인 限에 있어서는 學習은 敎授라고 하는 뚜렷한 意圖的 行爲없이는 아무 것도 成就할 수 없는 것이다. 심지어 敎師없이 이루어지는 프로그램學習에 있어서조차도 teaching(의 機能)은 機械에 依해서라도 代行되는 것이다. 그러므로 참된 敎授는 學習을 前提로 하고 참된 學習은 敎授를 必須條件으로 한다.

敎授-學習은 敎師와 學生이 全人으로 서로 만나고(encounter) 서로 作用하는(interact) 同時過程으로 보아야 한다. Jaarsma의 말을 빌리면, 敎授-學習은 "人格들의 力動的 相互作用"(dynamic interplay of personalities"(Jaarsma, 1961, p. 254) 이라 할 수 있다.

敎授와 學習에 對해서는 앞에서 이미 充分히 論議되었으므로 여기서는 이 主題들에 對한 詳論을 必要로 하지 않을 것이다. 다만 敎育의 모든 過程에 있어서 가장 核心的인 局面인 敎授-學習의 一般的 槪念이 무엇인가? 特히 基督敎敎育에 있어서 이 主題는 어떻개 理解되고 實際로 어떻게 실행되어야 하는가?에 對해 極히 一般的인 檢討를 加하는 것으로 滿足코자 한다.

敎師와 學生間의 相互關係와 作用에서 벌어지는 不可分의 同時過程인 敎授-學習의 本質에 비추어 "가르치는 것은 배우게 하는 것"(to teach is to cause to learn)(Eavey, 1976, p. 70 引用)이라고 한 Jacetot의 말은 正當한 것이라 하겠다. 敎授는 어

느 意味에서는 學習을 자극하고 引導(guide), 鼓舞하는 것이라 할 수 있다. 그리하여 그 무엇인가가 學習될 때까지는 그리고 그 무엇인가가 學習되지 않는 限에 있어서는 그 어떠한 教授도 行해졌다 할 수 없다. 그리고 一定水準의 合目的的, 體系的, 有意味 學習은 뚜렷한 意圖下에서 加해지는 教授없이는 不可能한 것이다. 그러므로 教師는 그로부터, 그를 通해서, 그리고 그와 함께 學生들이 學習하는 者라 할 수 있다(Ibid., p. 70). Teaching은 learning이 가장 滿足스럽고 効果的으로 이루어 질 수 있도록 學習者들을 인도하고 자극함과 아울러 그들에게 바람직한 環境與件을 造成해 주는 일에 不過하다 할 수 있다. 가르친다는 것은 兒童學生들에게 最適의 學習狀況을 提供, 維持시켜 그들을 刺戟하여 온당하게 反應케 함으로써 그들로 하여금 教授-學習의 過程에 積極的으로 參與하게 하는 것을 意味한다. 要컨대, 教授란 學生들의 活動을 바르게 이끌어 그들로 하여금 보다 効率的으로 學習할 수 있게 하는 것이다.

通常的인 教育的 狀況에 있어서 學習은 우선 學生들이 教師의 刺戟과 引導에 反應하고 순응하면서 教授-學習過程에 積極的으로 參與하는 것을 말한다. 教師의 意圖的인 teaching 行爲에 順應하는 것이 아닌 限 學習은 참된 意味에 있어서의 教育的 成果를 거둘 수 없다. 그리고 學習은 教師에 依해 造成, 提供된 環境與件들과 資料들을 學生들이 십분 活用하고 거기서 얻은 成果를 內面化하는 것을 意味한다. 아무리 훌륭한 환경여건과 資料들이 마련되어 提供되었다 할지라도 學生들이 이를 活用하지 않는 限, 그리고 自身의 것으로 받아들여 內面化 할 수 있는 實質的 成果를 얻지 못하는 限, 그 學習은 空虛한 것일 수 밖에 없다. 學習이 教育的으로 實質的인 成果를 올릴 수 있는 것이 되려면 그 學習은 뚜렷한 目的下에서 組織된 內容과 效率的인 方法을 通해 가르쳐지고 傳達되는 教師의 teaching에 부응하는 것이라야 한다. 그렇지 않고 learning이 teaching과 關係를 斷切한 채 이와는 別途로 따로 이루어질 때에는 teaching이나 learning은 모두 別 成果를 期待할 수 없게 되는 것이다.

Teaching-learning은 언제나 教師와 學生이 全人格으로 參與하는 同時 發生的 過程이다. 教授-學習에 있어서 教師와 學生間에는 그들의 知性이나 情緖뿐 아니라 靈과 魂이 서로 만나고 相互作用하며 그리하여 教師와 學生사이에는, 그리고 學生相互間에는 智慧와 사랑과 魂의 全人格的 交通(communication)이 이루어지는 것이다.

基督教 教授-學習에는 人格對人格의 만남과 相互作用(person-to-person encounter and interaction) 以上의 것이 있다. 하나님께서 聖靈으로 教師와 學習者와 同事하시는 것이다. 이러한 核心的 局面이 度外視 될 때에는 基督教教育—基督教教授-學習은 그의 참된 意味를 잃게 될 것이다. 하나님앞에서 教師는 가르치고 學生은 배우는 것이다. 人間教師와 學生은 서로 만나고 作用할 뿐 아니라 그들은 또한 하나님을 만나고 그의 부르심에 責任있게 反應한다. 基督教教育—基督教教授-學習—은 結局 하나님앞에서의 教師와 學生의 만남이요 交通(communication)인 同時에 또한 教師와 學生이 하나님을 만나고 그의 부르심에 책임있게 應答하고 自身을 決斷하는 일인 것이다. 이러

한 참된 教育(教授-學習)이 이루어질 때에 비로서 하나님의 子女는 同類人間과 物質世界와 하나님사이에 바른 關係를 維持하면서 人類에게 福祉를 끼치고 하나님께 榮光돌리는 智慧와 사랑과 恩惠가 充滿한 生을 營爲하는 成熟한 人格으로 形成될 것이다.

IV. 結 論

本 研究에서는 教育의 實體 局面인 커리큐럼과 教授-學習의 槪念이 論議되었다.

커리큐럼은 그것이 어떠한 槪念으로 把握되는가에 關係없이 教育目的成就의 方便이요 內容이다. 世俗教育의 立場과는 달리 基督教커리큐럼觀은 世上的인 要素뿐 아니라 神的 要素도 考慮에 넣는다. 基督教教育課程에 있어서는 그 核心이 聖經에 啓示된 眞理로서 이에 따라서 教科資料들이나 經驗들이 組織되어 學習者의 個人的 要求를 充足시켜 줄 뿐 아니라 그들을 聖經에 啓示된 理想的인 信仰人格으로 養育하는 것을 最高原理로 여긴다.

教科資料들이나 經驗들이나 活動들—커리큐럼—은 그것만으로는 아무 것도 成就하지 못한다. 이들은 傳授되어야 하고 疏通되지 않으면 안된다. 바꾸어 말하면 이들은 가르쳐져야 하고 배워져야 한다. 教授-學習의 過程없이는 아무 것도 成就되지 못한다. 教授와 學習에 있어서 가르치는 者와 배우는 者는 언제나 全人으로 서로 만나고 서로 作用한다. 人格들의 力動的인 相互作用을 通해서 教師는 가르치고 學生은 배운다. 換言하면 教育은 이루어지고 그 目的은 達成된다. 그렇지만 基督教 教授-學習은 人間들의 連累로서만은 不可能하다. 하나님의 간여와 同事가 必須的이다. 聖靈께서 教師와 學生의 마음속에 役事하심으로 그들은 하나님을 만나며 그의 부르심에 責任있게 反應하며, 그리하여 그들의 教授-學習의 課業은 履行된다.

基督教 teaching-learning—基督教教育—은 말씀과 自然속에 啓示된 眞理에 背馳되지 않는 限 科學的 節次를 通해 開發된 原理나 法則이나 方法들을 度外視하지 않는다. 이들 모든 世上的 要素들은 하나님의 뜻에 따라 活用될 때 教育 本然의 目的을 成就하는데 寄與하는 것이다.

基督教教育은 그 內容(커리큐럼)이나 節次(教授-學習)에 있어 聖經에 啓示된 眞理를 最高規範으로 삼는다. 그것은 人間企業인 教育은 하나님이 함께 하실 때 비로소 그 課業이 達成될 수 있기 때문이다.

BIBLIOGRAPHY

Bigge, M.L., 1964, *Learning theories for teachers,* New York, Harper & Row, Publishers

Bugelski, B.R., 1956, *The psychology of learning,* New York, Holt Pub. Co.

Bugelski, B.R., 1964, *The psychology of learning applied to teaching,* New York, The Bobbs-Merrill Co., Inc.

Butler, F.A., 1966, *The improvement of teaching in secondary schools,* 3rd ed., Chicago, The University of Chicago Press

Byrne, H.W., 1977, *A Christian approach to education,* 2nd ed. Milford, Michigan, Mott Media

Cole, L., 1959, *Psychology of adolescence,* New York, Holt, Rinehart and Winston

Crow, L.D. and Crow, A., 1956, *Human development and learning,* New York, American Book Co.

De Jong, N., 1977,(a), *Education in the truth,* Nutley, Presbyterian and Reformed Pub. Co.

De Jong, N., 1977,(b), *Philosopy of education : A Christian approach,* Nutley, New Jersey, Presbyterian and Reformed Pub. Co.

Douglass, H.R., 1947, ed., *The high school curriculum,* New York, The Ronald Press Co.

Eavey, C.B., 1976, *Principles of teaching for Christian teachers,* Grand Rapids, Michigan, Zondervan Pub. House

Hakes, J.E., 1964, ed., *An introduction to evangelical Christian education,* Chicago, Moody Press

Havinghurst, R.J., 1953, *Human development and education,* New York, Longmans, Green & Co.

Herbart, J.F., 1904, *Outlines of educational doctrine* (quoted in M.L.Bigge, 1964, *Learning theories for teachers,* New York, Happer & Row, Publishers p. 42)

Hilgard, E.R., 1956, *Theories of learning*, 4th ed., New York, Appleton-Century-Crofts, Inc.

Hill, W.F., 1968, *Learning : a survey of psychological interpretations,* San Francisco, Chandler Pub. Co.

Jaarsma, C., 1953, *Fundamentals in Christian education,* Grand Rapids, Michigan, Wm. B. Eerdmans Pub. Co.

Jaarsma, C., 1961, *Human development, learning and teaching,* Grand Rapids, Michigan, Wm. B. Eerdmans Pub. Co.

Klausmeier, H.J. and Goodwin, W., 1966, *Learning and human abilities : educational psychology,* 2nd ed., New York, Harper & Row, Publishers

LeBar, L.E., 1958, *Education that is Christian,* Old Tappan, New Jersey, Fleming H. Revell Co.

Lederach, P.M., 1968, *Reshaping the teaching ministry,* Scottdale, Penn., Herald Press

Leeson, S., 1947, *Christian education,* London, Longmans, Green & Co.

Lindgren, H.C., 1972, *Educational psychology in the classroom,* 4th ed., New York, John Wiley & Sons, Inc.

Lueck, W.R., 1953, *An introduction to teaching,* New York, Henry Holt & Co.

Person, P.P., 1976, *An introduction to Christian education,* Grand Rapids, Michigan, Baker Book House

Pounds, R.L.,van Garretson, R.L., 1967, *Principles of modern education,* New York, The Macmillan Co.

Sanner, A.E., Harper, A.F., 1978, *Exploring Christian Education,* Grand Rapids, Michigan, Baker Book House

Smith, R.S., 1934, *New trails for the Christian teacher,* Phila., The Westerminster Press

Waterink, J., 1954, *Basic concepts in Christian pedagogy*, Grand Rapids, Michigan, Wm. B. Eerdmans Pub. Co.

Waterink, J., 1959, "Man as religious being and modern psychology," *Free University Quarterly,* Vol. 6(February 1959), 1-30

Wiles, K., 1963, *The changing curriculum of the American high school,* Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.

Witherington, H.C., 1939, *The principles of teaching,* New York, Prentice-Hall, Inc.

Wyckoff, D.C., 1963, *Theory and design of Christian education curriculum,* Phila., The Westerminster Press