

교육학 논술 1권(Basic편)

- Chapter 01 _교육학개론
- Chapter 02 _한국교육사
- Chapter 03 _서양교육사
- Chapter 04 _교육철학
- Chapter 05 _교육사회학
- Chapter 06 _교육행정
- Chapter 07 _생활지도 및 상담

교육학 논술 2권(Basic편)

- Chapter 08 _교육심리학
- Chapter 09 _교수학습이론
- Chapter 10 _교육공학
- Chapter 11 _교육과정
- Chapter 12 _교육평가
- Chapter 13 _교육연구

바뀐 교원임용시험, 중요한 것은 이론이다

교육학 객관식 시험에서 교육학 논술로 시험의 형식이 바뀌었다. 변경된 이유와 목표는 단편적인 지식암기를 통해서도 훌륭한 교사가 될 수 없기에 고등정신능력을 신장할 수 있는 대학교육의 방향과 논술시험을 통한 교원선발을 하겠다는 것이 골자이다. 정보가 기하급수적으로 늘어나고 누구나 그에 쉽게 접근할 수 있는 상황에서, 단순히 많은 지식을 머릿속에 새기는 것은 시대의 흐름에 맞지 않는다. 즉 단순한 암기와 객관식 문답 위주로 무작정 지식을 쌓어 답는 식의 교육에서 벗어나, 지식을 어떻게 체계화하고 조직화하는가 중요해졌다.

동영상강의 [teachspa.com](http://www.teachspa.com)

Why to how

중등·보건교사·교육전문직·교육행시 대비
교육학 논술

이경범 편저



바움

중등
보건교사
교육전문직
교육행시
대비



이경범 편저

바움

Why to how

중등·보건교사·교육전문직·교육행시 대비
교육학 논술

이경범 편저



동영상강의 [teachspa.com](http://www.teachspa.com)

바움



이경범 교수

약력

고려대학교 대학원 졸업(교육심리 전공)
충남대 교육대학원, 한국교원대, 부산대, 동국대 외 다수 대학교 초빙교수
2011 EBS 교육학 대표교수
전) 이그잰, 아이티칭 교육학 교수
박문각 임용고시학원, 티치스파 교육학 교수

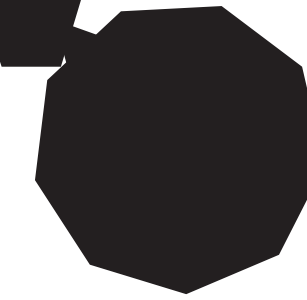
저서

교육심리학(2005, 교육과 미래)
통합 교과교육론(2006, 교육과 미래)
논술로 떠나는 10일간의 여행(2006, 교육과 미래)
이경범 교육학 I, II, III, IV(2010, 미래가치)
이경범 교육학 기출문제분석집(2011, 에듀존)
이경범 교육학 핵심요약집(2011, 미래가치)
이경범 교육학 교육관계법(2011, 북이그잰)
이경범 교육학 단원별 문제은행 상·하(2011~2012, 미래가치)
이경범 교육학 최종모의고사 문제집(2011~2012, 미래가치)
Why to How 교육학 논술 기출문제분석집(2013, 웅비)
Why to How 교육학 논술 단원별 문제집(2013, 웅비)
Why to How 교육학 논술 Basic편 1, 2(2013, 배움)
Why to How 교육학 심층면접(2014, 배움) 등 다수의 교재 집필

동영상 강의 www.teachspa.com
강의 박문각 임용고시학원 02-816-2030
다음카페 <http://cafe.daum.net/eduisn>



**Why
to
how.**



목 차

CONTENTS

01

CHAPTER

교육학개론

| | | | |
|-------------------|----|-----------------|----|
| ▶ Infomap | 12 | IV. 학습사회 | 48 |
| THEME 01 교육의 이해 | 13 | V. 학교평생교육 | 54 |
| I. 교육의 목적 | 13 | VI. 대안학교 | 60 |
| II. 교육의 가치 | 19 | VII. 대안교육의 제도화 | 65 |
| THEME 02 사회변동과 교육 | 26 | THEME 03 교사와 교육 | 70 |
| I. 다문화 교육 | 26 | I. 교직원 | 70 |
| II. 평등교수법 | 36 | II. 교직전문성 | 76 |
| III. 평생교육 | 43 | | |

02

CHAPTER

한국교육사

| | | | |
|-------------------|-----|--------------------|-----|
| ▶ Infomap | 84 | IV. 조선 후기의 실학사상 | 106 |
| THEME 01 고대의 교육 | 86 | THEME 04 근대의 교육 | 109 |
| 신라시대 화랑도의 교육 | 86 | I. 개화기 교육개혁 | 109 |
| THEME 02 고려시대의 교육 | 89 | II. 근대교육과 기독교 | 112 |
| 고려시대의 교육제도와 과거제도 | 89 | THEME 05 일제 식민지 교육 | 118 |
| THEME 03 조선시대의 교육 | 94 | THEME 06 현대의 교육 | 122 |
| I. 조선시대의 과거제도 | 94 | I. 해방 후 교육 | 122 |
| II. 조선시대의 서당교육 | 98 | II. 고교평준화 정책 | 127 |
| III. 조선시대의 교육사상가 | | | |
| - 이황과 이이 | 102 | | |

03

CHAPTER

서양교육사

| | | | |
|---------------------------|-----|---------------------------|-----|
| ▶ Infomap | 132 | THEME 04 17세기 실학주의 교육 | 173 |
| THEME 01 고대의 교육 | 134 | I. 실학주의 | 173 |
| I. 아테네와 스파르타 | 134 | II. 코메니우스 | 180 |
| II. 고대의 교육사상가 | | THEME 05 18세기 계몽주의 시대의 교육 | 187 |
| - ① 소크라테스 | 142 | I. 계몽주의 | 187 |
| III. 고대의 교육사상가 | | II. 루소 | 193 |
| - ② 플라톤 | 147 | THEME 06 19세기 근대교육의 발전 | 199 |
| IV. 고대의 교육사상가 | | I. 국가주의 교육 | 199 |
| - ③ 플라톤과 이소크라테스 | 155 | II. 페스탈로치 | 205 |
| V. 고대의 교육사상가 | | III. 헤르바르트 | 211 |
| - ④ 아리스토텔레스 | 160 | THEME 07 20세기 신교육운동 | 219 |
| THEME 02 중세 대학과 교육 | 165 | | |
| THEME 03 15세기 르네상스 시대의 교육 | 169 | | |

04

CHAPTER

교육철학

| | | | |
|----------------------|-----|-------------------|-----|
| ▶ Infomap | 226 | THEME 03 현대의 교육철학 | 275 |
| THEME 01 전통적 교육철학 | 227 | I. 실존주의 | 275 |
| I. 관념론 | 227 | II. 부버 | 280 |
| II. 실재론 | 231 | III. 분석철학 | 287 |
| III. 자연주의 | 236 | IV. 비판이론 | 292 |
| IV. 프래그머티즘 | 240 | V. 하버마스 | 298 |
| V. 듀이 | 246 | VI. 프레이리 | 305 |
| THEME 02 미국의 4대 교육철학 | 254 | VII. 포스트모더니즘 | 312 |
| I. 진보주의 | 254 | VIII. 푸코 | 319 |
| II. 본질주의 | 259 | IX. 홀리스틱 | 326 |
| III. 향존주의 | 263 | X. 현상학 | 333 |
| IV. 재건주의 | 269 | XI. 해석학 | 339 |
| | | XII. 신자유주의 | 348 |

목 차

CONTENTS

05

CHAPTER

교육사회학

| | | | |
|-----------------------------------|-----|------------------------|-----|
| ▶ Infomap | 358 | VI. 불평등 재생산론 - ④ 부르디외 | 401 |
| THEME 01 교육사회학 연구의 관점 | 359 | VII. 불평등 재생산론 - ⑤ 번스타인 | 408 |
| I. 기능론과 갈등론 | 359 | VIII. 교육기회균등 | 416 |
| II. 해석학적 관점 | 367 | THEME 03 교육선발과 학업성취 격차 | 426 |
| THEME 02 교육과 사회평등 | 375 | I. 시험의 기능 | 426 |
| I. 교육의 역할 | 375 | II. 교육선발 | 434 |
| II. 평등화론 | 378 | III. 학업성취 격차의 결정요인 | |
| III. 불평등 재생산론 | | - ① 교육격차 인과론 | 442 |
| - ① 경쟁론적 접근 | 384 | IV. 학업성취 격차의 결정요인 | |
| IV. 불평등 재생산론 - ② 경제적 재생산과 문화적 재생산 | 389 | - ② 가정배경 | 451 |
| V. 불평등 재생산론 | | THEME 04 학력의 상승과 그 원인 | 456 |
| - ③ 재생산이론과 저항이론 | 395 | | |

06

CHAPTER

교육행정

| | | | |
|---------------------------|-----|------------------------|-----|
| ▶ Infomap | 466 | THEME 03 교육행정의 실제 | 509 |
| THEME 01 교육행정학의 개념 및 발달과정 | 468 | I. 교육기획론 | 509 |
| I. 개념과 원리 | 468 | II. 교육정책 | 519 |
| II. 교육행정학의 발달과정 | 477 | III. 장학 | 524 |
| THEME 02 교육행정의 주요 이론 | 484 | IV. 인사 | 530 |
| I. 동기론 | 484 | V. 재정 | 548 |
| II. 지도성론 | 491 | VI. 학급경영 | 557 |
| III. 교육조직론 | 497 | VII. 교육제도 - ① 지방교육자치제도 | 563 |
| IV. 의사소통론 | 503 | VIII. 교육제도 - ② 학교운영위원회 | 572 |

07

CHAPTER

생활지도 및 상담

| | | | |
|-----------------------|-----|---------------------|-----|
| ▶ Infomap | 586 | V. 청소년 비행 | |
| THEME 01 생활지도의 이해 | 588 | - ① 비행의 요인과 상담방법 | 605 |
| I. 생활지도 - ① 개념과 필요성 | 588 | VI. 청소년 비행 - ② 비행이론 | 611 |
| II. 생활지도 - ② 주요 활동 | 592 | THEME 02 상담활동의 이해 | 630 |
| III. 진로교육 - ① 개념과 필요성 | 597 | THEME 03 상담이론 | 639 |
| IV. 진로교육 - ② 홀랜드 인성이론 | 600 | | |

교육의 이해



I. 교육의 목적

1 기본 문제

교육목적은 일반적으로 내재적 교육목적과 외재적 교육목적으로 구분된다. 전자는 교육 활동 안에서 교육 본래의 의미, 고유한 가치, 이상(理想)을 추구하는 반면에, 후자는 교육을 수단으로 삼아 교육활동 밖에 있는 어떤 가치들을 실현하려는 것이다. 오늘날 우리나라 학교교육이 상급학교 진학이나 좋은 직장과 사회적 출세를 위한 수단으로 지나치게 강조되고 있는 현실에서 왜 내재적 교육목적이 우선적으로 실현되어야 하는지 그 이유를 설명하시오.

2 학습 체크 포인트

학교의 목적은 무엇인가. 학교는 학생을 보호하는 기능을 하고, 사회적 역할의 선별 기능을 하고, 이론이나 원리 혹은 사상을 학습시키는 기능을 하며, 기술과 지식을 개발시키는 통상적인 의미의 교육 기능을 한다. 그런데 학교의 기능 중에 '사회적 역할의 선별 기능'과 '교육 기능'은 교육을 전혀 다른 두 관점으로 접근한다. 전자는 교육을 수단으로 '선별' 혹은 '선발'을 하는 교육의 외재적 목적에 초점을 맞추고 있고, 후자는 교육 그 자체의 본질을 추구하는 내재적 목적에 초점을 맞추고 있다.

3 배경지식

외재적 가치는 A가 B라는 '다른 목적'을 위한 '수단'으로 쓰일 경우 A가 가지고 있는 가치를 가리킨다. 이런 뜻에서 외재적 가치는 흔히 수단적 가치라고도 한다. 외재적 교육목적은 교육이 교육 외적으로 존재하는 목적을 위한 수단으로써 의미를 가질 수 있다는 입장으로, 이때 유용성이 목적을 위해 이용될만한 수단의 정당성으로 제시된다. 교육은 개인이나 사회적 요구와 같은 교육 외적인 목적을 보다



잘 달성하는데 유용하기 때문에 존재하는 것으로, 교육의 가치는 정치적·사회적·경제적 가치와 같은 다른 목적의 달성 여부에 의하여 상대적으로 규정된다는 것이다. 즉, 대학 입시와 교육, 취직과 교육은 개념상으로 별개의 것이나 목적과 수단으로 연결되어 있다. 따라서 대학 입학이나 일자리를 얻는 것이 교육의 목적이라고 한다면, 교육의 가치는 얼마나 좋은 대학에 들어갔느냐, 얼마나 좋은 일자리를 얻었느냐에 따라 규정된다. 예를 들면, 그린(T. Green)은 교육은 하나의 도구와 같아서 인간이 택하는 어떤 목적을 위해서도 이용될 수 있다고 설명한다.

내재적 교육목적

내재적 가치는 외재적 가치와는 달리 '그 자체로서' 가치를 가지는 경우를 가리킨다. '외재적 가치'에서 A와 B가 교육과 대학 입학이라는 '사실적인 관련'을 맺는 것과는 달리, '내재적 가치'를 논할 때 교육과 교육의 목적은 '개념적인 관련'을 맺고 있어야 한다. 즉 교육이 대학 입학의 수단으로서 가치를 가진다는 말이 교육과 대학 입학 사이의 '사실적 관련'을 기초로 성립하는 것이라면, 교육의 내재적 가치는 교육과 '개념적으로 관련되어 있는' 어떤 것의 가치, 또는 교육의 '의미의 한 부분으로 포함되어 있는' 어떤 것의 가치를 가리킨다.

내재적 교육목적은 교육하는 것 그 자체가 교육의 목적이 된다는 입장이다. 즉 교육의 본질적 기능을 중시하는 것으로 교육목적은 교육과정 그 자체 속에 존재하는 것으로 본다. 교육을 통해 경험하게 되는 내적인 기쁨과 지적 경험, 성장 자체의 가치 때문에 교육을 추구하는 것이다.

예를 들면, 피터스(Peters)*는 교육이 교육의 개념 속에 불박여 있는 내재적 가치를 추구하는 일이라고 규정하고, 교육의 내재적 가치는 지식, 이해, 인지적 안목이라고 주장한 바 있다.

내재적 목적 VS 외재적 목적

현재 학교 현장에는 교육의 내재적 목적을 추구하는 교육과 외재적 목적을 향하는 교육이 갈등하고 있다. 이는 학교라는 사회적 구조 안에서 피할 수 없는 일일지 모른다. 이때 무엇보다 중요한 것은 교육의 내재적 목적과 외재적 목적에 대한 균형적인 인식일 것이다. 왜냐하면 교육의 내재적 목적만을 강조하게 되면 교육의 자율성이 강화되기는 하지만 개인주의적 교육의 성격을 강하게 띠게 되고 사회의 현실과는 유리된 교육이 될 가능성이 높다는 한계가 있고, 외재적 목적만을 강조하게 된다면 교육이 자율성을 잃고 수단으로서 외재적 목적에 종속되어 인간마저도 수단시하게 되는 결과를 맞게 될 것이기 때문이다. 그러나 그때에도 내재적 가치와 목적을 보다 일차적이고 우선적인 것으로 인식할 필요가 있다.

*피터스는 「교육의 정당화」에서 교육의 비수단적 가치를 강조하면서 '권태의 결여'와 '이성의 가치'를 제시하였으며, 그는 이 두 가치를 통해 교육이 정당화될 수 있다고 생각하였다.

권태의 결여 : 교육에 필요한 지식과 이해는 지적 기능과 능력을 연습할 기회를 주는데, 이러한 지적 활동은 매력적이고 신비한 것이어서 학습자와 탐구자를 몰입하게 만든다. 지적 활동들은 한계 없이 확장되고 영원히 추구될 수 있다. 하나의 문제를 해결하면 또 다른 문제가 우리를 유혹한다. 그리하여 지적 활동은 권태로부터 사람들을 구제해 준다.

이성의 가치 : 교육은 이성의 발달에 관심을 갖는 활동이다. 이성은 문제를 해결하는 능력이며 이성을 통해 문제를 해결하기 위해서는 몇 가지 탁월성들을 구비하여야 한다.(진실 말하기, 성실, 사상의 자유, 명료성, 비자의성, 공평, 적합성, 일관성, 증거의 존중, 인간존중 등) 이러한 탁월성들은 획득하기가 매우 어렵다. 이것들은 너무 많은 시간과 노력을 요구하기 때문에 많은 사람들을 자포자기하도록 한다. 어느 사회에어나 이러한 탁월성들을 구비한 사람은 많지 않다.

첫째, 교사의 가르치는 행위가 평가나 경쟁과 같은 교육의 외재적 목적을 향하게 되면 학교의 선발 기능을 실현하거나 한정된 기능을 발달시키는 데는 효과적일 수 있으나 교육이 가지고 있는 높은 수준의 보편적 가치를 전달하고 실현하는 일은 더욱 소홀해진다.

가치들은 서로 구별될 뿐 아니라 더 높은 가치와 낮은 가치의 구별이 일정한 서열을 이루고 있다. 인간의 삶은 가치가 성취되는 만큼 의의가 성취된다는 헤센(Hessen)의 말을 되새겨 볼 때, 교육에서 추구해야 할 가치는 높은 수준의 가치여야 한다.

셸러(Scheler)가 파악한 가치의 서열을 고려하면 먼저 가치는 더 오래 지속될수록 더 높은 가치이다. 또한 적게 분할될수록 더 높은 가치이다. 따라서 '대학 입학'이나 '취직'처럼 목적을 달성하고 나면 의미가 사라지고 사람의 수에 따라 가치가 분할되기도 하며 그 결과로 희소성이 생기기도 하는 외재적 가치에 비해 '도덕성의 함양'이나 '지력의 신장'과 같은 교육의 내재적 목적이 더 지속성이 높고, 분할될 필요가 없으며 동시에 임의의 많은 사람들이 향유할 수 있어 가치가 더 높은 수준에 있다고 할 수 있다.

둘째, 학생들에게 '훈련'이 아닌 '교육'의 기회를 제공하는 것이 교육자가 해야 할 일이다. '훈련'이라는 것은 제한된 기술이나 사고방식을 길러주는 것으로, 구체적이고 외재적인 목적을 염두에 둘 때 우리는 '훈련'이라는 말을 쓴다. 현재 한국의 학교생활은 문제풀이와 시험 준비로 꽉 채워져 있다. 그러나 학생들이 문제를 푸는 이 활동은 교육이 아니라 시험 성적을 올리겠다는 목표를 달성하기 위하여 교사들은 학생들을 문제에 적응시키고, 시험에서 요구하는 물음에 적합한 지식을 갖추도록 하는 훈련이다. 이러한 활동들을 통해서만 제한된 기술이나 사고방식을 익히는 것 이상의 것을 얻을 수는 없다.

왜냐하면 이러한 훈련은 내재적 연속성을 담지하지 못하기 때문이다. 내재적 연속성이 없다는 것은 여러 행위들이 차례대로 모여만 있을 뿐 앞선 행위가 뒤이어 오는 행위와 자발적이고 내재적으로 연결되지 못하고 외부의 강압에 의해 부림을 당하는 상태를 말한다. 듀이(Dewey)*는 이런 예로 학생의 행동이 전적으로 교사의 지시에 의한 것이거나, 학생의 행동이 오직 교과내용의 배열이나 교사의 지시에 의하여 결정될 때를 들고 있다. 이런 상황에서 학생은 외부에서 보면 행동을 하고 있지만, 학생의 내면에서는 자신을 스스로 통제할 수 없기 때문에, 학생은 어떤 행위를 하면서 자신의 앞선 행동이 뒤에 오는 행동을 변화시키고 완성시키며 정확한 사태파악을 통해 열정적이고 능동적으로 사태에 개입할 수 없다. 또한 그것은 교육이라는 과정이 가지는 흥미와 성장의 경험도 빼앗기는 것이기 때문에 '훈련'이 그 목적을 이루고 나면 학생들은 더 이상 그들이 받아온 교육, 즉 그 훈련마저도

*듀이는 교육현장의 그릇된 경험교육을 극복하기 위하여 전통적 경험개념을 보완하는 새로운 경험의 본질을 제안하고 있다. 그는 경험의 본래적 성질은 능동적인 요소와 수동적인 요소의 특수한 결합으로 이루어져 있음을 주장한다. 듀이는 경험의 능동적인 요소의 의미는 시도해 보는 것이며, 경험의 수동적인 의미는 당하는 것으로 본다. 즉, 우리가 어떤 일을 경험한다는 것은 그 일을 시도한 다음 그 일에 대한 결과를 겪어야 하는 것으로 설명한다. 단순한 활동은 경험이 될 수 없다. 경험의 능동적 요소와 수동적 요소가 어떤 방식으로 결합되어 있느냐에 따라서 경험의 성과와 가치가 달라진다. 경험의 능동적 요소인 시도하는 것은 변화를 가져오기는 하지만, 만약 그 변화가 그에 따른 결과와 의식적으로 관련되지 않으면 무의미한 하나의 옮김에 불과한 것이다. 듀이는 경험의 본래적 성질로부터 학습되는 상태를 다음과 같이 설명한다.

"경험으로부터 학습한다는 것은 우리가 어떤 대상에 대하여 행동하는 것과 그 결과로 대상으로부터 받는 즐거움이나 고통 사이의 전후 관계를 연결하는 것이다. 그러한 상황 속에는 행동하는 것은 시도하는 것이 된다. 즉, 이 세상이 어떻게 되어 있는가를 알아내기 위한 실험을 하는 것이요, 겪는 것은 배우는 것이 된다. 즉 대상들의 관련성을 발견하게 되는 것이다."



지속하지 않을 것이다.

셋째, 외재적 목적이 강조되는 것은 학생들의 정서나 도덕성의 발달에 악영향을 미치고, 교육이 수단화되어 버린 사태를 내면화하게 된다. 공부가 수단이 되었을 때 그것은 대체로 경쟁에서의 승리, 높은 성취를 위해서만 의미를 갖기 때문에 학생들은 이기적이고 사납고 배려심이 없기 쉽다. 또한 학생들은 자격증을 딸 때나 취직을 할 목적이 있을 때에만 공부를 해야 한다는 생각을 내면화하게 되어 배우는 데서 오는 즐거움을 잃어버리고 내적인 상상력과 열정, 활기를 잃는 결과를 초래한다. 이처럼 교육이 다른 목적을 위한 수단이 될 때 교육은 제 기능을 수행할 수 없고 학생들은 정서적으로도 인격적으로도 성장하지 않을 것이다.

그러므로 교육이 지닌 가치를 실현하며 학생들이 받게 될 교육의 질을 높이고 우리나라의 학교교육이 당면한 병폐를 해결하기 위한 방안을 찾기 위해서는 내재적 목적에 초점을 맞추는 것이 필요하다.

4 의견 세우기

- ▶ 논제의 요구사항이 무엇인지 정리하라.
- ▶ 외재적 목적과 내재적 목적을 간략히 설명하라.
- ▶ 외재적 목적보다 내재적 목적을 추구해야 한다는 주장을 근거를 들어 설명하라.

5 연습 문제

- 01** 교육의 역사에서 보면 교육목적 설정은 두 개의 큰 방향으로 나누어진다. 하나는 인격함양, 소질배양, 자아실현 등 좀 더 인간 지향적인 목적들이고 다른 하나는 경제 발전, 민족 문화의 신장, 시민 사회의 건설 등 좀 더 사회 지향적인 목적들이다. 인간 지향적 목적은 내재적 가치를 강조하고 사회 지향적 목적은 교육의 수단적 가치를 강조한다. 두 목적은 물론 연관이 있다. 그러나 시대에 따라, 사회에 따라, 사람에 따라 어느 쪽을 더 강조하느냐가 다르다. 그렇다면 현재 우리사회가 강조해야 할 교육목적은 무엇인지 근거를 들어 제시하라.
- 02** 제시된 두 개의 진술문을 읽고, 다음 <문항>에 대하여 답하시오.

제시문

진술 1 : 교육은 내재적 가치(intrinsic value)와 외재적 가치(extrinsic value)를 모두 지니지만, 교육을 수단으로 보고 그 외재적 가치를 강조하는 입장은 교육의 본질을 훼손하고 교육의 존속과 발전에 장애가 될 우려가 있다. 이 점에서 교육은 그 자체의 내재적인 목적과 가치에 충실하도록 운영될 필요가 있다.

진술 2 : 교육은 산업 부문이 요구하는 인적 자원을 양성함으로써 국가 경쟁력을 높인다는 책무를 지니며, 이를 성공적으로 수행하는 경우에 가치를 인정받을 수 있다. 그러나 현재 우리의 교육은 당장 써먹을 수 있는 인력을 산업 부문에 공급하지 못하고 있으며, 이 점에서 경제적인 채산성이 떨어지는 비효율적인 분야이다. 따라서 교육의 수요자인 기업의 요구에 맞도록 교육의 전반적인 과정이 개혁될 필요가 있다.

문항 | 진술 1에 들어있는 주장의 의미를 상술(詳述)하고, 이를 근거하여 진술 2의 주장에 반영되어 있는 교육관을 비판적으로 평가하시오.



참고자료

피터스(R. S. Peters 1919.10.31.~ 2011.12.30.)

20세기 '철학의 혁명'이 비트겐슈타인으로 대표되는 분석철학이라면, 그에 견줄만한 '교육철학의 혁명'은 모르기는 해도 20세기 중엽 이후 영어권 국가를 중심으로 세계 교육학계에 혜성처럼 부상한 '분석적 교육철학'일 것이다. 이러한 분석적 교육철학의 대표적인 인물로는 영국의 피터스를 비롯하여 허스트(P. H. Hirst) 그리고 미국의 쉐플러(I. Scheffler) 등을 들 수 있다. 이들 간에는 관점과 관심의 차이가 다소 있기는 하지만 공통적으로 언어분석의 방법을 통해서 교육의 주요 개념들을 명료히 하고, 교육적 논의에 들어있는 각종 논리적 가정과 함의들을 드러내며, 나아가 교육에 관한 주요 주장들을 정당화하는 일을 하였다. 철학적인 방법론을 강조하는 분석적 교육철학은 모종의 규범을 제시하거나 교육관 혹은 교육사상을 밝히는 등과 같은 교육내용에 관심을 가지고 있는 종래의 규범적이고 사변적인 교육철학의 성격과는 확연하게 다르다. 피터스는 이러한 분석철학적인 방법으로 교육의 주요 개념들을 명료히 하고, 교육적 논의에 들어있는 주요 상정들을 분석한 대표적인 교육철학자이다. 교육개념과 교육문제에 관한 피터스의 분석철학적 작업은 그동안 다소 불분명한 채로 남발되던 교육의 언어와 논리를 명료하게 함으로써 교육철학을 엄밀하고 정치한 독립적인 학문으로 거듭나게 하는 데 중요한 공헌을 하였다. 그리하여 피터스는 20세기 후반에 새롭게 확립된 '영국 교육철학의 아버지'로 흔히 불린다.

분석적 교육철학에 못지않게, 피터스가 교육에 공헌한 부분은 그의 자유교육론이다. 그는 방법론적인 면에서 분석철학적 방법을 사용하여 '교육'의 개념과 교육에 관련된 주요 개념들을 명료화하는 작업을 하는 한편, 내용적인 면에서는 그가 교육의 이상적인 모습으로 생각하고 있는 '자유교육'의 입장을 견지하였다. 그는 허스트와 함께 현대적 의미의 자유교육론을 체계화시켰다. 그리하여 우리는 자유교육하면 으레 피터스와 허스트의 자유교육을 연상하게 되며, 심지어 오헤어와 같은 학자는 그들이 체계화한 자유교육을 1960년대에서 1980년대 초까지 서양과 서양교육의 영향을 받은 나라에 있어서 '교육에 관한 표준적인 견해'라고 말할 정도이다.

마지막으로 피터스의 교육적 아이디어를 생각할 때, 언급하지 않을 수 없는 것은 교육에 관한 그의 윤리학적 관심이다. 피터스는 교육의 인식론적, 논리적 문제에 관심을 둔 허스트와는 달리, 교육의 윤리학적, 사회철학적 문제에 관심을 가졌으며, 어쩌면 교육에 관한 윤리학적 혹은 사회철학적 관심이 그의 사상의 기저를 이룬다고 말하는 편이 보다 정확한 표현일 것이다. 아닌 게 아니라, 그의 대부분 저술들은 윤리학적 혹은 사회철학적인 주제와 관련된 글이거나 그러한 주제를 담고 있으며, 그의 '교육'개념의 분석도 따지고 보면 교육의 개념 속에 들어있는 가치, 즉 '내재적 가치'를 드러내고 그것을 정당화하기 위한 시도로 볼 수 있다.

II. 교육의 가치

1 기본 문제

교육은 '가치기업(價値企業)'이라고 불릴 만큼 가치 내재적 활동이다. 다른 한편으로 교육은 '가치중립적'이어야 한다는 주장이 있다. 이 두 관점이 의미하는 바를 설명하고, 어떻게 양립할 수 있는지 논하시오.

2 학습 체크 포인트

20세기 후반 이후 빠른 속도로 전개되고 있는 탈이념 시대는 가치의 임의성과 상대성을 강조하는 윤리적 상대주의와 주관주의 그리고 탈가치화의 경향을 심화시키고 있다. 이러한 시대적 흐름 속에서 전통적으로 규범적 접근을 해 왔던 교육이론과 실천에 있어서도 가치중립성의 표방 하에 교육의 탈이념화와 탈가치화가 이루어지고 있다.

그러나 가치기업으로서의 교육에 있어 이념과 가치의 문제는 결코 피할 수 있거나 배제될 수 있는 일이 아니고, 탈이념화와 탈가치화는 결코 우리 삶에서 가치와 이념의 문제가 배제될 수 있다거나 배제되어야 한다는 것을 함축 하는 게 아니다. 탈이념화와 탈가치화 그 자체가 새로운 이념과 가치의 추구를 전제로 하는 것이다.

따라서 탈이념 시대에 있어 교육 이념 정립을 논하는 것은 역설적인 일이 아니라 탈이념의 시대적 상황 속에서 새롭게 조망되어야 할 문제라고 할 수 있다.

3 배경지식

가치의 선택과 판단과정으로서의 교육

교육의 개념에는 의도성과 가치지향성의 요소가 포함되어 있다. 교육은 그 개념상 어떤 의도나 목적의 실현을 추구하는 활동이다. 교육을 계획하거나 실천하려고 할 때, 어떤 의도하에서 교육을 할 것인가, 즉 무엇을 위해 교육을 할 것인가는 일차적으로 부닥치게 되는 문제의 하나이다. 가치의 선택과 판단의 문제는 교육의 목적을 정하는 일뿐만 아니라, 교육의 전 과정에서 제기된다. 교육의 목적이나 방향을 설정하고, 그것을 실현해 나가기 위하여 교육내용을 선정·조직하고, 교육적이고 효율적인 교육방법을 선택하며, 교육의 결과를 모종의 기준하에서 평가하고 해석해 나가는 과정은 모두가 가치선택과 판단의 과정이다. 이와 같이 교육의 과

정은 끊임없는 가치선택과 판단의 과정이며, 가치선택과 판단을 배제하고서는 교육활동이 성립할 수 없다.

가치사업으로서의 교육의 특징

가치선택과 판단의 과정으로서의 교육의 특징을 한마디로 가치사업이라고 할 수 있다. 물론 교육뿐만 아니라 인간의 모든 의도적 행위는 가치선택과 판단에 입각하여 이루어지는 가치사업이라 할 수 있다. 그러나 교육의 특성을 가치사업으로서 부각시키는 것은 교육에서 가치선택과 판단의 문제가 갖게 되는 몇 가지 두드러진 특징 때문이다.

첫째, 교육은 가치선택과 판단의 주체인 인간을 대상으로 하는 것이며, 교육이 대상으로 하는 피교육자는 대개 미성숙자로서 교육을 통해 제공되는 경험에 중대하고 광범위한 영향을 받게 된다는 것이다. 교육은 미성숙자인 피교육자를 대상으로 하여 그를 어떤 가치로운 방향으로 이끌기 위한 조직적이고 의도적인 활동인 것이며, 그 결과는 피교육자 개인의 사람됨과 그의 삶에 광범위하고도 중대한 영향을 미치게 된다.

둘째, 교육적 가치는 포괄적이고 종합적이라는 특성을 갖는다. 가치의 종류에는 여러 가지가 있으며, 교육을 포함하여 인간의 각 영역의 활동은 대부분 이러한 가치들을 부분적으로 추구한다. 가치의 종류를 지적 가치, 심미적 가치, 종교적 가치, 경제적 가치, 도덕적 가치, 생리적 가치 등으로 구분할 때, 예컨대 과학은 지적 가치, 예술은 심미적 가치, 경제활동은 경제적 가치, 종교는 종교적 가치에 주로 관련되어 있다. 그러나 교육은 이러한 모든 종류의 가치들에 포괄적이고 종합적으로 관련되어 있다. 교육의 목적이나 내용, 방법 자체는 그러한 다양한 가치들을 종합적으로 고려하여 결정된다.

셋째, 모종의 가치실현을 위해 하는 교육은 그 과정에서 지켜야 할 자체적인 윤리가 있다. 그러한 윤리를 '교육적 윤리'라 할 수 있다. 교육은 그 과정이 '교육적'으로 실시되어야 한다. 다시 말해 교육은 '교육적'인 방법과 과정을 통해 실현되어야 한다. 교육의 과정과 방식을 '교육적'이게끔 하는 구체적인 기준은 교육을 바라보는 개인이나 집단의 가치관에 따라 결정된다.

넷째, 교육을 담당하는 교육자에게 도덕적 책임이 부과된다는 점이다. 인간 형성과 변화를 추구하기 위해 의도적으로 교육행위를 실천한 교육자에게 책임이 따르는 것은 당연하다고 할 수 있다. 그러나 교육적 행위는 장기간에 걸쳐 일어나며, 그 영향 역시 단기간 내에 관찰될 수 있는 것이 아니다. 또한 교육적 행위의 영향은 매우 미묘하고 복잡하게 작용한다. 따라서 교육행위에 수반하여 교육자에게 즉각적으로 책임문제가 제기되는 경우는 드물다. 이런 까닭에 교육자들은 자신의 교

육행위에 대해 책임을 의식하지 못하는 경향이 있다. 그러나 피교육자를 대상으로 하는 교육자의 모든 행위는 크건 작건 피교육자에게 영향을 미치며 그러한 영향, 즉 교육의 결과에 대해서 교육자에게 도덕적 책임의식이 요구되는 것이다.

교육적 가치판단과 보편타당성

가치사업으로서의 교육은 모종의 가치판단과 선택 위에서만 성립한다. 어떤 교육적 행위가 있다면 그것은 이미 특정한 가치를 선택하거나 배척하게 되는 가치판단과 선택 위에서 성립하는 것이며, 이 점에서 교육은 가치중립적일 수 없는 활동이다. 교육을 통해 가치롭다고 판단되는 모든 것을 추구해 나갈 수는 없으므로, 어떤 준거에 따라 교육적 가치의 대상 중 보다 가치로운 것을 선택하고 덜 중요한 것들은 제외하게 된다. 예컨대 교육내용을 선정하고자 할 때, 수많은 교과목 중 어떤 것을 어느 정도의 비중을 두고서 가르칠 것인가, 그리고 선택된 교과목 내에서도 어떤 이론이나 지식내용을 선정하여 가르칠 것인가를 결정해야만 한다. 이때 어떤 내용의 교과목을 가르치기로 결정했다는 것은 그 교과목을 보다 가치로운 것으로 판단했다는 것이며, 그 외의 내용이나 교과목들은 덜 가치로운 것으로 또는 가치롭지 못한 것으로 판단하여 배척했다는 것을 의미한다.

그러면 교육의 과정에서 가치의 판단과 선택은 어떻게 이루어지는가? 누가 어떤 과정과 절차를 거쳐서 하는 것인가? 이 질문은 중요한 질문으로 충분히 검토해 볼 필요가 있는 문제이지만, 여기에서는 간단히 원론적인 답변만을 제시하기로 하자. 교육적 가치판단과 선택은 교육을 계획하고 실천하는 사람들 사이의 합리적 논의와 의사결정 과정을 통해 결정되어야 한다. 교육에 관련된 구성원 간의 논의와 합의에 입각하여 가치판단과 선택이 결정되어야만 가치판단과 선택이 보편타당한 것으로 인정될 수 있기 때문이다. 물론 교육적 가치판단에서뿐만 아니라, 다수 사람의 이해가 관련된 상황에서 가치판단은 보편타당성을 지녀야 하며, 이것은 가치판단에서 요구되는 기본적인 원리라 할 수 있다. 더욱이 오늘날의 교육은 사회적·국가적 사업으로서 실시되고 있으며, 교육적 가치판단의 결과는 다수의 개인에게 중요한 영향을 미치게 된다. 이 점에서 교육에서의 가치판단과 선택은 보편타당성이 인정될 수 있도록 이루어져야 한다. 교육적 가치판단과 선택에서 보편타당성을 유지하는 것은 교육이 그 사회의 공동선을 부각시키고 사회적 통합성을 형성해 나가는 일이 관건이 된다. 교육에서 이와 같은 보편타당성을 확보해 나가기 위해서는 가치중립성이 요구된다.

교육에서의 가치중립성의 추구

교육적 가치판단에서 가치중립성의 원칙은 곧 교육적 가치판단이나 선택이 사회 구성원들이 공유하거나 보편적으로 받아들이고 있는 가치기준에 부합되어야 하며, 그러한 기준이 없을 경우 '중립적'인 방식으로 수립되어야 한다는 것을 의미한다. 여기에서 '중립적'이라는 말은 경우에 따라 '똑같이 받아들인다' 또는 '똑같이 거부한다'는 것을 의미하기도 한다. 따라서 교육적 가치판단에서 구성원들 간에 보편적인 판단기준이 없으며 합의가 어려운 경우, 특정한 개인이나 집단이 옹호하는 각각의 가치를 중립적으로 모두 수용하거나 배제할 것을 요구하게 되는 것이다.

예를 들어, 종교에 관한 것을 교육내용으로 다룰 것인지 아닌지를 결정하려는 경우를 생각해 보자. 이 경우 과연 학교에서 종교에 대해 가르치는 것이 좋은가, 아니면 가르치지 않는 것이 좋은가, 그리고 종교에 대해 가르칠 것인가 하는 문제를 결정해야 할 것이다. 그러나 이런 문제를 결정할 경우 사람들은 자신의 종교적인 입장에 따라 크게 의견을 달리하게 될 것이다. 그리하여 어떤 방향으로의 합의를 도출해 내기란 쉽지 않을 것이며, 만약 합의를 하게 된다면 그것은 다만 가치중립성을 유지해야 한다는 점에 대해서일 것이다. 즉, 어떤 특정 종교를 옹호하거나 배척함이 없이, 종교적인 태도나 비종교적인 태도에 대해서도 옹호하거나 매도함이 없이, 종교의 의미나 성격, 종류, 그 한계나 문제점에 대해 중립적인 입장에서 가르치는 것이 옳다고 합의하게 될 것이다. 이러한 합의에도 불구하고, 만약 어떤 교사가 특정 종교만을 신봉하도록 가르치거나 비종교적인 사람들을 비종교적이라 해서 매도한다면 그는 중립성을 유지하지 못했다는 이유로 비난을 받게 될 것이다.

그런데 앞의 예와 같은 경우에 가치중립성이 요구되는 것은 '합의에 따른 의사결정'이나 '신앙의 자유'와 같은 원칙들을 지키기 위해서라고 할 수 있다. 그리고 이러한 원칙들은 그 자체가 서로 양립할 수 없는 원칙들, 즉 '신앙의 부자유'나 '강압에 따른 일방적인 의사결정'을 각각 배척하고 있기 때문에 가치중립적이라 할 수 없는 원칙들이다. 이러한 까닭에 앞의 경우에 가치중립적인 원칙을 요구하는 것은 이미 가치중립적일 수 없다고 말할 수 있다. 앞의 경우뿐만 아니라, 어느 경우에서든지 가치중립성을 주장하는 것 자체는 이미 가치중립적인 것이 아니게 된다. 왜냐하면 가치중립성에 대한 주장 자체가 모종의 다른 가치를 지키기 위하여 제시되고 있을 뿐만 아니라 가치비중립적인 태도를 배척하고 있기 때문이다.

가치중립성의 패러독스

가치중립성의 원칙 자체가 가치중립적이지 않다고 하는 사실, 즉 가치중립성의 패러독스에서 알 수 있듯이, 서로 모순되거나 갈등하는 가치들 중 어느 것도 택하

지 않는다는 의미에서의 가치중립성은 성립할 수 있지만, 가치판단과 선택으로부터 벗어나 있다는 의미에서의 가치중립성은 성립할 수 없다. 가치판단과 선택을 벗어난다는 것 자체가 하나의 가치선택의 결과이기 때문이다. 그러므로 어떤 특정한 상황에서 교육이 가치중립적이어야 한다는 주장은 그러한 상황에서 가치판단의 문제를 배제하거나 피해야 한다는 주장일 수는 없다. 가치중립성의 원칙은 가치판단에서 구성원 간에 합의가 어려울 때, 서로 상반되는 가치 주장을 중립적으로 다루어야 한다는 것을 의미하는 것일 뿐이다.

그러나 교육에서 가치중립성에 대한 요구는 때때로 가치판단의 배제를 의미하는 것으로 잘못 이해되기도 한다. 예컨대 분석적 교육철학자들은 가치문제는 주관적이고 상대적인 것이기 때문에 객관적인 논의나 합의가 불가능한 것으로 파악하였다. 그리하여 가치판단과 선택의 문제를 교육철학에서 배제시키고 언어와 논리의 문제만을 분석함으로써 가치중립성을 확보하고자 하였다. 그러나 그와 같은 입장은 결코 가치중립적인 것일 수 없다. 왜냐하면 그 자체가 가치문제와 교육철학에 대해 특정한 가치입장을 취하는 것일 뿐만 아니라, 교육적 가치판단과 선택의 문제에 대해 침묵을 지킴으로써 결과적으로 기존의 지배적인 가치체계가 교육에 작용하는 것을 방관한 셈이 되기 때문이다. 다시 말해 교육에 있어 가치배제는 원칙적으로 불가능하다. 가치중립과 가치배제를 표방하며 교육이념의 문제에 무관심하게 될 때, 교육의 실재를 결정하게 되는 것은 결국 교육 외적 논리와 가치 일 수밖에 없으며, 그 결과는 결국 '바람직한 인간 형성'이라고 하는 교육 본질의 왜곡이거나 실종일 수밖에 없기 때문이다.

가치로부터의 도피현상과 그 극복

가치중립성의 표방하에 교육에서 제기되는 가치판단과 선택의 문제를 회피하려는 경향, 즉 '가치로부터의 도피' 현상은 매우 넓게 퍼져 있다. 비단 교육학의 영역에서만 나타나고 있는 현상은 아니지만, 이와 같은 가치로부터의 도피현상은 교육철학을 포함한 교육학의 모든 하위 연구분야에서 뚜렷이 나타나고 있다.

그러나 가치와 의미부여는 우리 삶에서 직면해야 하는 근본적인 문제이며, 우리가 바로 가치와 의미부여의 주체이다. 그리고 우리가 가치와 의미부여를 어떻게 하느냐에 따라 결국 우리의 삶의 형식과 질이 결정된다. 인간의 인식 행위를 비롯한 모든 행위의 바탕은 가치선택일 수밖에 없으며, 이러한 가치선택을 벗어난 행위는 성립할 수 없다. 이는 삶에 있어 '가치의 일차성'과 '가치의 편재성'을 보여준다. '가치의 일차성'과 '가치의 편재성'은 우리의 삶의 모든 영역에 있어서 가치가 차지하는 일차적인 중요성과 비중을 드러낸다. 이처럼 가치의 선택과 판단에 입각하여 모든 행위가 이루어진다는 점에서 볼 때, 가치로부터 벗어나 있다는 의미에서의 가



치중립적인 행위 또는 탈가치적 행위란 있을 수 없다. 마찬가지로 하나의 가치사업으로서의 교육에서 제기되는 가치판단의 문제는 회피될 수 없으며, 가치판단의 문제에 대해 어떤 견해와 입장을 취하느냐에 따라 교육의 모습과 질이 결정된다. ‘가치의 일차성’이 라는 말은 교육은 물론 우리의 삶의 모든 영역에서 가치가 차지하는 일차적인 중요성과 비중을 나타내는 말이다. 다시 말해, 우리의 삶에서 가치가 차지하는 일차적 중요성을 고려할 때, 가치선택의 문제가 주관적이며 상대적인 것이라는 이유로 가치의 문제를 피할 수 있는 문제로 간주하는 것은 잘못된 일이다. 더욱이 우리가 선택한 가치에 입각하여 의미미한 모든 행위가 이루어지고 개인적 또는 사회적 삶이 영위된다는 사실을 고려할 때, 가치의 상대성에 대한 인식이 곧 개인적 차원에서의 가치문제에 대한 진지한 사고와 검토의 필요성을 부정하는 것은 아니며, 또한 공적 차원에서의 가치논의의 필요성을 부정하는 것은 더더욱 아니다.

올바른 교육을 실현하기 위해서는 올바른 가치판단이 선행되어야만 한다. 교육적 가치판단의 문제에 대한 진지하고 올바른 검토가 배제되고서는 올바른 교육이 실현될 수 없다. 올바른 교육적 판단과 선택을 위해서 가치로부터의 도피 현상은 극복되어야 하며 이를 위해서는 가치의 일차성을 포함하여 가치의 본질에 대한 올바른 이해가 필수적이다. 다만 탈이념 시대에 있어서의 가치관의 공유는 가치에 대한 획일적인 사고와 관점을 주입하는 방식으로는 이루어질 수 없다. 때문에 가치교육도 개방적 사회 또는 보다 윤리적으로 성숙하고 발전된 민주주의 사회의 기본적 가치이자 구성 원리를 사회적 공유 가치로 삼아 올바르게 가르쳐야 한다.

따라서 탈이념 시대의 가치교육은 가치의 상대성과 주관성에 대한 인식을 바탕으로 가치와 이념의 문제에 대해 보다 개방적이고 유연한 사고와 태도를 가질 수 있도록 하되, 우리의 삶에서 가치의 문제가 지니는 중요성에 대한 인식과 가치 문제에 있어 진지한 사고와 대화를 통한 문제 해결을 추구하는 태도와 능력을 기를 수 있도록 이루어져야 할 것이다. 그리고 이와 같은 태도와 능력을 길러나가기 위해서는 기본적으로 그에 전제된 여러 가치들 예컨대, 다양성의 존중, 개인의 자유와 자율성 및 권리 존중, 상호 존중, 객관성과 보편적 타당성의 추구 등 개방적 민주주의 사회의 기본 가치와 이념들을 가르치고 내면화시켜야 할 것이다. 이는 결코 일방적인 전달 방식이나 획일적인 주입을 통해서만 제대로 길러질 수 없는 것으로, 실제 교육의 장에서 가치 문제를 둘러싼 개방적이고 비판적인 검토와 합리적인 대화 그리고 토론의 과정에 능동적으로 참여하는 경험을 통해 자연스럽게 길러질 수 있어야 한다. 즉, 가치교육은 기존의 사회적 가치를 전수받고 습득하기 위한 일방적 학습의 장이 아니라 그에 대한 개방적이고 비판적인 사고와 이해가 이루어지는 경험의 장이 되어야 한다. 또한 합리적인 대화와 논의의 과정을 통해 사회적 가치를 도출하는 과정에 능동적으로 참여할 수 있기 위한 능력과 태도를 함양할

수 있는 실천의 장이 되어야 한다. 그리고 학교에서 이루어지는 모든 교과교육과 생활 속에는 가치의 세계가 편재되어 있기 때문에 이와 같은 가치교육의 장은 도덕 교과와 같은 특정 교과목에 국한되는 것이 아니라 모든 교과교육과 생활 전반에 걸쳐 제공되어야 할 것이다.

4 의견 세우기

- ▶ 논제의 요구사항이 무엇인지 정리하라.
- ▶ 교육이 가치기업이어야 한다는 주장과, 교육은 가치중립적이어야 한다는 주장을 설명하라.
- ▶ 가치중립의 패러독스에 대해 설명하라.
- ▶ 탈이념 시대의 교육 이념 정립과 가치교육은 어떤 방향이 되어야 할 지 설명하라.

5 연습 문제

- 01 21세기는 탈이념의 시대라고 한다. 전통적으로 '가치기업(價値企業)'이라고 불리울 만큼 가치 내재적 활동으로 여겨져 온 교육은 이러한 변화 속에서 어떻게 자리매김해야 하는가. 본인의 의견을 논하시오.
- 02 교육을 가치기업이라고 하는 이유에 대해서 설명하고, '가치중립의 패러독스'를 중심으로 교육의 가치중립성 문제를 비판하시오.



사회변동과 교육

I. 다문화 교육

1 기본 문제

최근 교육에서 '다문화 교육(Multicultural Education)'이 중요한 관심사로 대두되고 있다. 우리 사회에서 부각되고 있는 1) 다문화 교육의 의미를 밝히고, 2) 자유주의적 관점과 비판적 관점에서 다문화주의를 바라보는 관점의 차이를 설명한 후, 3) 다문화 교육의 목표와 방향에 대한 자신의 생각을 제시하시오.

2 학습 체크 포인트

한국 사회는 다문화의 정도가 약하였지만 외국인근로자의 유입, 국제결혼, 귀화 외국인, 새터민 등의 증가로 다문화 사회에 본격적으로 진입하고 있다. 그러나 한 사회가 다문화 사회가 되어가는 과정에서 문화적인 공존과 세계보편적인 가치에 도달하는 과정으로 나아가는 길은 결코 쉽지 않다.

일반적으로 다문화 사회 초기 단계에서는 소수문화집단을 사회의 주류문화에 편입시키거나 동화시켜 문제를 일으키지 않는 가운데 잘 적응할 수 있도록 하려는 경향이 강하다. 그러나 이러한 접근은 소수집단의 문화권을 고려하지 않은 주류 사회 중심의 일방적 선택이라는 점에서 비판이 제기되고 있다. 앞으로 다문화 교육은 다문화 사회의 도래에 대한 충분한 이해를 바탕으로 소수집단과 주류집단 모두에 대한 문화적 편견을 벗어난 내용이 함께 가르쳐지고, 교육대상이 전 사회구성원으로 확대되어 문화 간의 차이를 넘어 공존으로 나아갈 수 있도록 구성되어야 한다.

3 배경지식

배경

다문화 사회로의 진입은 세계화와 밀접한 관련이 있다. 교통과 통신의 발달로 급격화된 세계화는 사회의 여러 분야에서 많은 변화를 일으켰다. 특히 제3세계 국가에서 선진국으로의 노동인력의 이동은 보다 많은 다문화를 야기하고 있다. 이와 같은 사람들의 이동은 문화의 이동을 동반하기에, 그 지배사회의 변화를 야기하게 된다. 사람들의 이동은 문화, 종교, 언어, 교육의 이동과 혼합이기도 하기 때문이다. 이렇게 이동된 문화는 일부 주류문화에 동화되기도 하지만, 자신들의 정체성을 유지하면서 한 사회의 소수문화로 존재하기도 한다.

우리 사회는 2012년 현재 전체 인구 중에서 외국인의 비율이 약 2.80% 정도이다. 일반적으로 약 5% 정도에 이르게 되면 본격적인 다문화 사회에 진입하였다고 말한다. 오랫동안 단일민족이 강조되고 단일한 문화와 문화정체성을 유지해 온 우리나라의 경우 급격한 다문화 사회로의 변화와 함께 다양하고 낯선 문화와 접촉하게 되면서 문화충돌이나 사회적 갈등이 일어날 가능성은 점점 증가하게 된다. 더욱이 문화적 충돌이나 갈등 양상은 일반적으로 현재 우리 사회와 같은 다문화 사회 진입 초기 단계에서 강하게 나타난다. 따라서 초기에 주류문화와 소수문화가 충돌하거나 갈등을 일으키는 과정에 문화 간 이해나 문화에서의 주류문화와 소수문화에 대한 편견 등을 교육내용으로 다루는 다문화 교육이 필요하다.

그리고 소수집단*의 어려움과 이들에 대한 인권의 측면에서도 다문화 교육이 필요하다. 우리 사회가 갖고 있는 차별이나 무시, 고정관념과 편견은 국경을 넘어 온 외국인을 대상으로 행해지는 것뿐만이 아니다. 성, 연령, 지역, 학력, 외모, 직업, 인종이나 민족 등 소수집단에 대해서도 여지없이 드러난다. 사회적 소수자나 약자들에 대한 이러한 차별과 무시는 한 사회의 불안정성을 크게 증대시킬 수 있다. 특히 소수집단들에 대해 행해지고 있는 무분별한 차별, 편견, 고정관념은 인권의 문제로 이어진다.

따라서 다문화 교육은 한 사회가 가진 주류집단의 관점과 그 관점에 따른 차별 의식이나 고정관념, 편견 등 사회적인 문제점에 대해 드러내고 그것의 문제점을 논의하는 과정에서 보다 합리적인 해결방안을 탐색하는 기능과 역할을 해야 할 것이다. 특히 다문화 사회에서는 외국인뿐만 아니라 그 사회의 소수집단 사람들까지 그 대상을 확대시키고 그들에 대한 인권보장의 관점에서 다문화 교육이 필요하다.

*신체적으로 또는 문화적 특징으로 인해 사회의 주류집단 구성원들에게 차별을 받으며, 스스로 차별받는 집단에 속해 있다는 의식을 가진 사람들

*한국에서는 문화 다양성의 가치를 인정하고 존중하며 문화 다원주의적 사고를 바탕으로 한다는 점에서 국제이해교육과 다문화 교육을 혼용하여 사용되기도 하는데, 국제이해교육은 국경 밖에 존재하는 타문화와의 교류 및 이해를 강조하는 반면, 다문화 교육은 국경 안에 존재하는 다양한 하위문화들의 공존을 강조한다는 점에서 차이가 있다.

다문화 교육*의 개념

다문화주의란 문화적, 인종적 배경이 다른 사람들의 상호 문화적 전통을 이해하고 존중함으로써 궁극적으로 인간의 존엄성과 모든 인간의 평등성을 증진시키려는 이념이다. 이처럼 다문화주의의 개념이 포괄적이기 때문에 다문화 교육의 개념 역시 사회의 다양한 영역과 관련된 문제들을 포괄적으로 아우르는 개념으로 정의된다. 일반적으로 다문화 교육에는 문화적 다양성, 인간으로서의 평등성, 인권, 상대에 대한 인정, 관용과 존중, 반차별과 반편견, 공존과 협력 등이 주요 개념으로 포함된다.

다문화 교육은 각기 다른 인종과 성, 언어, 계층 등을 이해하고 존중하도록 유도하여 삶을 긍정적으로 변화시킴으로써 다양한 문화의 세계에서 공동의 목표를 지향하며 의사소통할 수 있는 지식, 태도, 기술을 준비하는 교육이다. 따라서 다문화 교육은 소수만을 위한 특정 프로그램이 아니라 모든 학생들이 다문화 사회에서 책임 있는 시민으로 살아가고, 사회를 이용할 수 있게 하는 태도, 지식, 기능을 가지게 하는 것을 목표로 하는 교육철학으로 볼 수 있다.

그리고 이때 다른 문화를 맹목적으로 추종하는 것이 아니라 자신의 전통문화에 기반을 두고 다른 사람들의 새로운 문화를 받아들이는 태도, 지식, 기능을 가지게 하는 교육이라고 할 수 있다. 즉, 다른 문화에 무조건적으로 동화되는 것이 아니라 자신의 문화적 정체성을 구성하고 다른 문화를 편견과 고정관념 없이 받아들이도록 하는 교육이다.

다문화 교육에 대한 이론적 관점

오늘날 다문화 교육을 뒷받침하는 주류 담론은 자유주의 접근과 비판적 접근으로 나누어 볼 수 있다. 자유주의적 관점의 다문화주의는 이주민들을 국민국가에의 통합시키는 것을 목적으로 하는 ‘위로부터의 다문화주의’로, 비판적 다문화주의는 민중의 입장에서 새로운 정체성을 추구하는 ‘아래로부터의 다문화주의’로 대별해 볼 수 있다.

자유주의적 다문화 교육의 개념

자유주의는 개인의 개체성, 자율성, 합리성을 존중하고 강조하는 근대의 정신이라고 이야기된다. 자유주의를 바탕으로 한 자유주의적 다문화주의는 정의, 자유, 평등이라는 자유주의 핵심 가치에 근거하여 다양한 문화적 배경을 갖는 개개인이 천부적 평등과 공통의 인간성을 공유한다는 신념에 기초한다. 보통 자민족 중심주의, 문화적 지배, 인종 차별주의 등에 반대한다.

자유주의적 다문화 교육은 근본적인 두 가치인 자유와 평등간의 긴장에 기초하여 인간의 '같음'과 '차이'를 동시에 존중하는 입장에 있다. 즉, 한편으로는 차이를 다른 한편으로는 다문화 사회에서의 삶을 위한 교육에 대한 동등한 요구를 똑같이 존중하는 것을 표방하고 있다. 첫 번째 원칙인 차이를 존중하는 원칙은 교육에서 소수그룹 아동의 문화적 요구와 감수성에 적극적으로 반응하려고 하는 것이다. 두 번째 원칙인 다문화 사회에서의 삶을 위한 교육이라는 원칙은 모든 아동은 각자의 문화적 배경에 상관없이 관용, 존중, 상호문화적 이해를 발달시킬 필요가 있다는 신념에 기초하는 것이다. 이 두 원칙은 모두 문화적 다양성을 환영하고, 문화적 억압을 거부하며, 문화적 편견과 인종적 불의에 맞서 대항하는 것을 강조한다는 점에서 별개의 것이라기보다는 서로 밀접하게 연관되어 있다.

비판적 다문화 교육의 개념

비판적 다문화주의는 문화를 갈등 없이 조화롭고 합의에 의한 것으로 보는 입장에 반대하며, 차이를 자유주의적 접근처럼 여러 인종 간에 본질적으로 존재하는 것이라고 보는 입장에도 반대한다. 비판적 다문화주의는 차이를 항상 역사, 문화, 권력, 이데올로기의 산물일 수밖에 없다고 주장한다. 왜냐하면 서로간의 차이를 본질적이고 내재적인 것으로 보고, 문화를 완비된 개념으로 보는 한에서 서로 다름을 인정하고 다양성을 존중하자는 것은 소수집단의 예외적인 문화적 권리를 인정하는데는 유보적인 입장을 취하게 된다. 따라서 이는 소수자의 정체와 문화에 대한 불인정으로 연결되고, 결국 주류 문화에 대한 소수자 집단의 자발적 주류 사회에 대한 동화와 통합을 목적으로 하는 것과 다름없다는 것이다.

비판적 다문화주의는 집단 차이는 실제적인 범주나 속성의 차이가 아니라, 집단 간 관계의 기능이나 제도와 집단 간의 상호작용으로 생겨난 관계적인 차이일 뿐이라고 본다. 집단 차이는 비교되는 그룹, 비교의 목적, 비교하는 사람들의 관점이 무엇인가에 따라 두드러지게 나타날 수도 있고 그렇지 않을 수도 있다. 이는 차이 자체를 생산해내는 역사적, 경제적, 이데올로기적 생산을 비판하는 것으로 차이에 대한 이 같은 접근은 소수집단이 목소리를 낼 수 있는 위치를 이론화할 뿐만 아니라, 소수그룹에게 본질적인 것으로 간주되어 온 편협한 민족 정체성을 극복할 수 있는 위치를 제공함으로써, 이후 그들이 평등과 사회정의라고 하는 보다 광범위한 조건에 이해관계가 생길 수 있게 한다.

비판적 다문화 교육은 목적, 내용, 방법 등 여러 방면에서 주류문화에 속한 학생들만이 아니라 모든 학생을 대표할 수 있어야 하고 이를 위해 '차이를 고려한' 혹은 '차이에 민감한' 교육이 되어야 한다. 다문화 교육과 다문화 교육과정은 단지 다원성에 대한 환상을 주는 것이 아니라, 실제로 다원적이고 민주적인 사회를 특징짓는 다양한 목소리를 낼 수 있게 하는 데 기여해야 하는 것이다. 즉, 교실에서의 가르침

이 탈맥락적이고 탈상황적인 것이 아니라 학습자가 갖고 있는 차이를 고려하여 차이에 섬세한 수업을 할 수 있어야 한다. 이를 위해서 교사는 다른 문화에 대해 문화적 고정관념을 갖지 않고, 학생의 문화와 차이점을 이해할 필요가 있다. 또한 교사가 학생을 가르칠 때, 학생과 학생이 속한 공동체를 알고 그것과 연계하는 것이 중요하다.

‘차이’ : 자유주의 다문화 교육 VS 비판적 다문화 교육

자유주의자들이 말하는 ‘차이’는 본질주의적 관점에 기초한 차이를 말한다. 서로 간의 다른 차이를 본질적이고 내재적인 것으로 보고, 문화를 완비된 개념으로 보면서 서로 다름을 인정하고 다양성을 존중하자는 것이다. 즉, 흑인에게는 흑인들 고유의 특성이 본질적으로 있고, 여성에게는 남성과 다른 본질적 특성이 있지만, 이들은 모두 인간이라는 ‘같음’의 원리로 묶이기 때문에 표면적인 ‘차이’만으로 차별하지 말아야 한다는 것이다. 하지만 자유주의적 관점에서 차이를 존중하자는 것은 결국 차이에 따른 차별을 야기할 가능성이 크다. 예를 들어 여성과 남성의 본질적이고 성별적인 차이를 주장하며, 남성이 여성보다 더 지적 능력이 뛰어나다는 식의 환원이 가능하다는 것이다.

이를 비판하며 비판적 다문화주의자들은 이와 같은 억압적 상황을 극복하기 위하여 자유주의의 개인주의적 성향을 비판한다. 즉 자유주의는 형식적인 평등을 제도화함으로써, 이전에는 배제되고 차별받던 개인들이 동등한 기회를 얻게 되며, 자신의 노력과 성과에 의해 보상을 받는다고 주장했다. 그러나 자유주의에서 주장하는 실질적 평등이란 억압의 구조적 원인이 존재하는 한, 실현 불가능한 것이다. 비판적 다문화주의자들은 자유주의자들이 ‘같음’의 원리에 따라 평등을 주장하는 것과 달리 ‘차이’를 적극적으로 드러내고자 한다. 그러나 ‘차이’를 드러내는 데에는 위험이 따른다. 차이에 초점을 맞추면, 그 차이에서 오는 낙인을 재창조할 위험이 있기 때문이다. 이와 같은 딜레마를 해결하기 위해 비판적 다문화주의자들은 지금까지 ‘배제’의 의미로 사용된 낡은 ‘차이’개념 대신 해방의 의미로서의 ‘차이’의 개념을 주장한다. 즉, 본질주의자들처럼 차이를 본질적인 것으로 보고 낙인찍는 대신, 차이를 특성이나 변이로 이해하는 것이다.

다문화 교육의 방향

현재 한국 다문화 교육의 일반적인 수준은 이주민들의 한국 사회 적응을 돕는 수준이며, 정책이나 제도 수준에서 논의될 뿐 일상적 수준에서 서로 다른 차이를 어떻게 관용할 것인가에 대한 논의는 빠져 있다. 다문화 교육 내용의 대부분이 한국사회에 적응할 수 있도록 한국어를 가르치고 한국 문화를 알려주는데서 그치는

것이다. 그러나 이는 한국 사회에서 소수자인 인종과 민족의 사람들이 자기 자신의 민족과 인종에 대해 열등한 의식을 갖는 것으로 이어질 수 있다. 다문화 교육은 서로 다른 문화가 차별받지 않고 평등하게 공존할 수 있는 것을 목적으로 하는 것이다. 이는 소수자들이 한국 사회에 적응하게 하는 수준을 넘어 소수자들도 주체화할 수 있어야 하고, 다수자들의 의식 역시 함께 변화할 때 가능할 것이다. 그러므로 다음과 같은 세 가지 점을 제안할 수 있다.

첫째, 다문화 교육의 내용과 방향을 학습부진이나 정체성 확립, 적응교육에 대한 초점에서 다문화 사회에 대한 총체적인 이해교육으로 범위를 넓힐 필요가 있다. 즉, 다양성의 이해와 타문화의 이해에 대한 교육을 실시해야 한다. 다문화 교육은 다문화관련 구성원들의 인권보장의 차원을 고려해야 하지만 특별한 대우나 무조건적인 시혜 등은 오히려 **낙인효과***나 **구별짓기****로 작용할 수 있다. 따라서 다문화 교육의 내용은 세계화 정보화 시대에 일상화되고 있는 문화 간 상호작용의 의미를 국제이해 차원에서 인식하고, 다양한 문화집단들의 사회개혁 및 참여에 따른 사회 변화 현상을 민주적 형평성 차원에서 접근하여야 한다. 또한 소수자와 다수자의 동등한 의사소통 및 의사결정 능력을 길러 편견의 해소와 사회갈등의 총체적이고 평화적 해결을 추구하며, 문화역사적 다양성과 타문화 타인을 존중하는 태도를 기본 요소로 해야 한다. 궁극적으로는 다양한 문화를 향유할 능력을 갖게 되고 다문화적 사회에서 살아갈 수 있는 소양을 길러줘야 한다.

둘째, 다문화가정 자녀 혹은 다문화가정 구성원만을 대상으로 하는 것에서 탈피하여, 모든 학생들과 일반 학부모들이 함께 참여하도록 그 대상을 넓히는 것이 요구된다. 다문화 교육은 외국인 중심주의에서 벗어나 우리 사회 집단의 소수자에 대해 관심을 넓히는 방향으로 가야하고, 더 나아가 소수집단만을 위한 교육이 아니라 모두를 위한 교육이 되어야 한다. 바람직한 다문화 사회를 형성하고 이를 유지하기 위해서는 단지 소수집단만이 아니라 다수집단의 구성원들도 함께 교육을 받아 생각과 행동이 변화되어야 하기 때문이다.

셋째, 다문화 교육은 일회성 혹은 이벤트성 행사보다는 장기적이고 지속적인 안목에서 프로그램 개발과 교육이 시행되어야 할 것이다. 현재 우리나라 학교에서의 다문화 교육은 이벤트성 행사 중심의 특별프로그램을 적용하거나 특정 교과와의 주제나 내용을 변환시키는 수준에서 실시되는 경우가 많다. 그러나 이는 학교 구성원 및 교육 관련자들에게 자신을 다문화 교육과는 무관한 사람으로 인식하게 할 뿐만 아니라 환경이나 정책이 뒷받침되지 않는 상황에서의 다문화 교육의 효과란 제한적일 수밖에 없다. 따라서 교육과정을 포함한 학교교육 전반에 대한 개혁과 변혁이 필요하다.

*낙인효과

개인의 일탈행위에 대해 다른 사람들이 일탈자로 규정하여 이름 붙여 명명하게 되는 것을 말한다. 이렇게 되면 다른 사람들은 그를 명명된대로 대하게 되고 명명된 개인은 자신에 대한 지각을 바꾸게 되어 낙인된 대로 행동하게 되고 스스로도 인정하게 된다. 낙인이론가인 베커(Becker)는 일탈자란 낙인이 성공적으로 붙여진 자이며 일탈행위란 그렇게 이름붙인 즉, 낙인을 찍는 행위라고 설명한다.

**구별짓기

「구별짓기」라는 책은 부르디외의 대표적 저작으로 사람들의 취향을 다룬 것이다. 「구별짓기」란 나를 다른 사람과 구별하여 두드러지게 하는 일이다. 그것은 자신을 드러내려는 노력으로 일상생활에서의 갖가지 행동에 배어 나타난다. 몸놀림이나 말투와 같은 무의식적 행동은 구별짓기의 관습적 행동인데, 이것은 기존의 계급구조를 유지하거나 계급을 분화시키는 작용을 한다. 구별짓기는 계급적 차원에서 일어나는 구별하기 행위의 전형이다. 베블렌(Veblen)이 말한 상품의 진열과 과시를 즐기는 상류층의 성향이 그 좋은 예다. 그렇지만 계급 간 구별짓기의 더 좋은 예는 예술과 예의범절 등의 생활방식과 학력처럼 오랜 기간에 걸쳐 습득되는 것들에서 찾을 수 있다. 자기만의 특정 예술품을 소유하려는 일은 자기만의 그 작품에 대한 취향을 지니고 있다는 배타적 생각에서 나온 현상이다.

4 의견 세우기

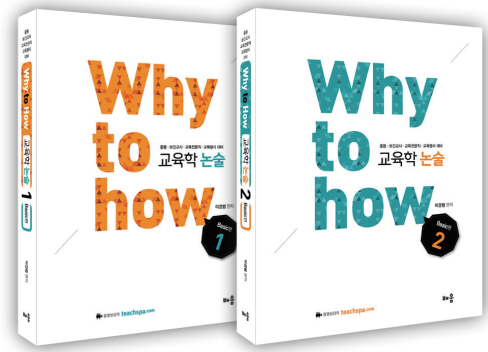
- ▶ 논제의 요구사항이 무엇인지 정리하라.
- ▶ 다문화 교육의 개념을 요약하고 한국 사회의 다문화 상황을 서술하라.
- ▶ 다문화 교육의 필요성을 다문화 사회의 배경과 연관지어 설명하라.
- ▶ 자유주의적 다문화 교육과 비판적 다문화 교육의 기본 가정을 비교하라.
- ▶ 자유주의적 다문화 교육과 비판적 다문화 교육에서 주장하는 ‘차이’의 개념을 비교분석하라.
- ▶ 다문화 교육의 방향을 제시하라.

5 연습 문제

01 다음 제시된 글을 읽고 물음에 답하십시오.

최근 들어 ○○초등학교에서는 다문화가정 아이들의 입학이 점차 증가하고 있다. 이 학교 교장은 다문화가정 학생의 증가로 인해 학교에서 나타나는 왕따와 같은 학생들 간의 갈등과 상호 부적응, 문화차이로 인한 교사의 학생 이해와 지도상의 어려움, 학력저하에 대한 일반 학부모의 우려 등을 해결하기 위해 고민하고 있다. 한편, 이 학교의 교사들은 다문화가정 학생이 주류사회에 빨리 적응하도록 하는 교육이 필요하다는 입장과 출신 문화에 대해 자부심을 갖도록 하는 교육이 필요하다는 입장으로 나뉘고 있다.

- 1) 우리나라의 다문화 교육은 동화주의적 성격이 강하다는 주장이 있다. 동화주의적 관점에서의 다문화 교육에 대한 자신의 견해를 타당한 근거를 들어 제시하십시오.
 - 2) 자신이 학교장이라고 가정하고 다문화 교육을 위해 교육과정, 교육방법, 학교구성원의 태도 등 세 가지 측면에서 어떤 정책을 수립·운영해야 하는지 논하십시오.
- 02** 근래 우리나라에서는 한국인과 외국인 사이에서 태어난 이른바 ‘결혼이민자’ 자녀, 외국인 노동자 자녀, 그리고 북한에서 귀순한 ‘새터민’ 자녀 등 문화적 소수자들이 증가하고 있다. 이들을 위해 요구되는 교육정책의 노력을 문화실조론과 문화다원론의 관점에서 기술하십시오.



교육학 논술 1권(Basic편)

- Chapter 01 _교육학개론
- Chapter 02 _한국교육사
- Chapter 03 _서양교육사
- Chapter 04 _교육철학
- Chapter 05 _교육사회학
- Chapter 06 _교육행정
- Chapter 07 _생활지도 및 상담

교육학 논술 2권(Basic편)

- Chapter 08 _교육심리학
- Chapter 09 _교수학습이론
- Chapter 10 _교육공학
- Chapter 11 _교육과정
- Chapter 12 _교육평가
- Chapter 13 _교육연구

바뀐 교원임용시험, 중요한 것은 이론이다

교육학 객관식 시험에서 교육학 논술로 시험의 형식이 바뀌었다. 변경된 이유와 목표는 단편적인 지식암기를 통해서도 훌륭한 교사가 될 수 없기에 고등정신능력을 신장할 수 있는 대학교육의 방향과 논술시험을 통한 교원선발을 하겠다는 것이 골자이다. 정보가 기하급수적으로 늘어나고 누구나 그에 쉽게 접근할 수 있는 상황에서, 단순히 많은 지식을 머릿속에 새기는 것은 시대의 흐름에 맞지 않는다. 즉 단순한 암기와 객관식 문답 위주로 무작정 지식을 쌓어 답는 식의 교육에서 벗어나, 지식을 어떻게 체계화하고 조직화하는가 중요해졌다.

동영상강의 [teachspa.com](http://www.teachspa.com)

Why to how

중등·보건교사·교육전문직·교육행시 대비
교육학 논술

이경범 편저



바움

중등
보건교사
교육전문직
교육행시
대비



이경범 편저

바움

Why to how

중등·보건교사·교육전문직·교육행시 대비
교육학 논술

이경범 편저



동영상강의 [teachspa.com](http://www.teachspa.com)

바움



이경범 교수

약력

고려대학교 대학원 졸업(교육심리 전공)
충남대 교육대학원, 한국교원대, 부산대, 동국대 외 다수 대학교 초빙교수
2011 EBS 교육학 대표교수
전) 이그넷, 아이티칭 교육학 교수
박문각 임용고시학원, 티치스파 교육학 교수

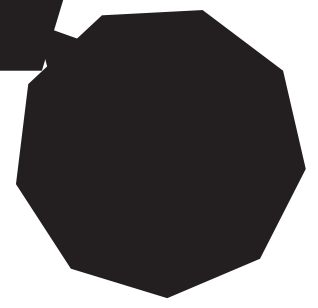
저서

교육심리학(2005, 교육과 미래)
통합 교과교육론(2006, 교육과 미래)
논술로 떠나는 10일간의 여행(2006, 교육과 미래)
이경범 교육학 I, II, III, IV(2010, 미래가치)
이경범 교육학 기출문제분석집(2011, 에듀존)
이경범 교육학 핵심요약집(2011, 미래가치)
이경범 교육학 교육관계법(2011, 북이그넷)
이경범 교육학 단원별 문제은행 상·하(2011~2012, 미래가치)
이경범 교육학 최종모의고사 문제집(2011~2012, 미래가치)
Why to How 교육학 논술 기출문제분석집(2013, 웅비)
Why to How 교육학 논술 단원별 문제집(2013, 웅비)
Why to How 교육학 논술 Basic편 1, 2(2013, 배움)
Why to How 교육학 심층면접(2014, 배움) 등 다수의 교재 집필

동영상 티치스파 www.teachspa.com
강의 박문각 임용고시학원 02-816-2030
다음카페 <http://cafe.daum.net/eduisum>



**Why
to
how.**



목 차

CONTENTS

08

CHAPTER

교육심리학

| | | | |
|----------------------|-----|----------------------------|-----|
| ▶ Infomap | 12 | THEME 03 인지적 특성과 교육 | 156 |
| THEME 01 발달이론 | 14 | I. 지능 - ① 대안적 지능이론 | 156 |
| I. 인간발달의 일반적 원리 | 14 | II. 지능 - ② 다중지능이론 | 163 |
| II. 인지발달 - ① 피아제 | 17 | III. 지능 - ③ 정서지능 | 169 |
| III. 인지발달 - ② 비고츠키 | 28 | IV. 창의성 | 175 |
| IV. 인지발달 - ③ 브론펜브레너 | 38 | V. 인지양식 | 182 |
| V. 성격발달 - 프로이트 | 48 | VI. 전이 | 192 |
| VI. 사회성 발달 - 에릭슨 | 57 | THEME 04 정의적 특성과 교육 | 199 |
| VII. 도덕성 발달 | 70 | I. 동기 | |
| THEME 02 학습이론 | 87 | - ① 외재적 동기와 내재적 동기 | 199 |
| I. 행동주의 학습이론 | | II. 동기 - ② 일반적 동기이론 | 209 |
| - ① 고전적 조건화 | 87 | III. 동기 | |
| II. 행동주의 학습이론 | | - ③ 학습과 관련된 동기관련 요인 | 223 |
| - ② 조작적 조건화 | 96 | IV. 동기 - ④ 자기지각이론 | 230 |
| III. 사회학습이론 | 104 | THEME 05 특수한 학습자 | 237 |
| IV. 인지주의 - ① 인지주의 이론 | 114 | I. 학습부진아 | 237 |
| V. 인지주의 - ② 인지과정 | 131 | II. 학습장애 | 242 |
| VI. 인본주의 학습이론 | 142 | III. 정서행동장애 | 246 |

09

CHAPTER

교수학습이론

| | | | |
|---------------------|-----|---------------------------|-----|
| ▶ Infomap | 254 | V. 오수벨의 유의미 수용학습이론 | 299 |
| THEME 01 교수학습방법의 유형 | 256 | VI. 가네의 목표별 수업이론 | 306 |
| I. 토의법 | 256 | THEME 03 최신 교수학습이론 | 320 |
| II. 협동학습 - ① 개념과 원리 | 261 | I. 구성주의 교수학습이론 | |
| III. 협동학습 - ② 수업모형 | 269 | - ① 전통적 교수학습법과 구성주의 교수학습법 | 320 |
| IV. 적성처치 상호작용(ATI) | 274 | II. 구성주의 교수학습이론 | |
| THEME 02 교수학습이론 | 278 | - ② 구성주의 학습유형 | 331 |
| I. 글레이저의 교수모형 | 278 | III. 라이겔루스의 정교화이론 | 335 |
| II. 블룸의 완전학습모형 | 284 | IV. 메릴의 구인전시이론 | 339 |
| III. 스키너의 프로그램 학습이론 | 290 | V. 켈러의 학습동기이론 | 344 |
| IV. 브루너의 발견학습 | 294 | | |

10

CHAPTER

교육공학

| | | | |
|---------------------|-----|-------------------|-----|
| ▶ Infomap | 354 | THEME 03 교수매체 | 375 |
| THEME 01 교육공학의 발달 | 356 | I. ASSURE 모형 | 375 |
| I. 교육공학의 개념 | 356 | II. 교수매체 연구 | 380 |
| II. 교육공학의 역사적 발전 | 360 | III. 교수매체의 효과성 논쟁 | 386 |
| THEME 02 교수설계 | 366 | THEME 04 교수매체의 활용 | 391 |
| I. ADDIE 모형 | 366 | I. ICT 활용 교육 | 391 |
| II. Dick & Carey 모형 | 370 | II. e-러닝 | 397 |
| | | III. u-러닝 | 404 |

목 차

CONTENTS



CHAPTER

12

CHAPTER

교육과정

| | | | |
|--------------------------|-----|---------------------------------|-----|
| ▶ Infomap | 410 | V. 통합교육과정 | 446 |
| THEME 01 교육과정 연구의 패러다임 | 412 | VI. 잠재적 교육과정과 영 교육과정 | 451 |
| 전통주의, 개념경험주의, 재개념주의 | 412 | VII. 내러티브 교육과정 | 455 |
| THEME 02 교육과정의 설계 | 417 | THEME 04 교육과정의 개발 | 461 |
| I. 교육목표 | 417 | I. 타일러의 합리적 모형과 스킬백의 상호작용적 모형 | 461 |
| II. 교육내용 | 424 | II. 슈왓-워커의 실제적 모형, 아이즈너의 예술적 모형 | 467 |
| THEME 03 교육과정의 유형 | 429 | III. 백워드의 설계모형 | 473 |
| I. 교과중심 교육과정 | 429 | THEME 05 우리나라 교육과정의 역사 | 478 |
| II. 경험중심 교육과정과 학문중심 교육과정 | 432 | I. 교육과정의 변천사 | 478 |
| III. 나선형 모형 | 437 | II. 2009 개정 교육과정 | 485 |
| IV. 인간중심 교육과정 | 442 | | |

교육평가

| | | | |
|--------------------------|-----|-----------------------|-----|
| ▶ Infomap | 498 | II. 기준에 따른 분류 | |
| THEME 01 교육평가에 대한 다양한 관점 | 500 | - ② 능력지향평가와 성장지향평가 | 536 |
| I. 교육평가관 | 500 | III. 기능에 따른 분류 | 539 |
| II. 타일러의 목표 중심적 접근 | 510 | THEME 03 평가도구의 유형 | 544 |
| III. 스테플밤의 경영적 접근 | 514 | I. 선택형과 서답형 | 544 |
| IV. 판단적 접근 | 517 | II. 수행평가 - ① 특징과 장·단점 | 554 |
| V. 다원적·직관적 접근 | 524 | III. 수행평가 - ② 포트폴리오 | 560 |
| THEME 02 교육평가의 유형 | 529 | THEME 04 평가도구의 조건 | 566 |
| I. 기준에 따른 분류 | | | |
| - ① 규준지향평가와 준거지향평가 | 529 | | |

13

CHAPTER

교육연구

| | | | |
|---------------------------|-----|------------------|-----|
| ▶ Infomap | 574 | THEME 03 연구대상 | 602 |
| THEME 01 교육연구의 인식론적 접근 방법 | 577 | 표집과 표집방법 | 602 |
| 질적 연구와 양적 연구 | 577 | THEME 04 측정 및 검사 | 612 |
| THEME 02 연구방법 | 584 | 척도의 종류 및 구성 | 612 |
| I. 실험연구 | 584 | THEME 05 통계 | 622 |
| II. 문화기술연구 | 591 | 통계의 기본 개념 | 622 |
| III. 횡단연구와 종단연구 | 597 | | |



발달이론

I. 인간발달의 일반적 원리

1 기본 문제

인간발달의 원리들을 제시하고 설명하십시오.

2 학습 체크 포인트

교육심리학의 다양한 분야 중에서 인간발달에 대한 연구는 교육의 효과를 위한 아동의 이해와 인간의 행동을 이해하기 위한 인간의 성장과 변화를 설명하는 데 그 초점을 두고 있다. 성장과 변화를 의미하는 발달에 관련된 연구는 발달심리학이라는 학문영역 내에서 인간발달, 아동발달, 성인발달, 생애발달 등으로 다양하게 구분되고 있다.

3 배경지식

인간이 출생하여 복잡하고 유능한 인간으로 성장·발달하는 데에는 어떤 일반적 원리가 있다는 것이 많은 학자들의 공통된 견해이다. 여기서는 우선 인간발달의 일반적 원리를 논의하기로 한다.

첫째, 인간의 성장·발달은 성숙과 학습의 상호작용의 결과이다. 인간의 성장·발달은 생물학적, 뇌 생리학적 성숙과 후천적인 학습이라는 두 가지 과정의 상호작용의 결과이다. 성숙은 주로 생물학적, 뇌 생리학적 성장의 결과로 나타나는 변화를 지칭하며, 학습은 주로 경험의 결과로 나타나는 변화를 뜻한다. 인간이라는 유기체는 임신 당시에는 바늘 끝만 한 단세포에 불과하다. 이 세포 속에는 수천 개의 유전인자가 들어 있으며 그것이 태아의 특징과 성장의 계열을 결정한다. 그러나 발달하기 위해서 유기체는 환경으로부터의 영양이 공급되어야 하며 환경의 질에 따라 개인이 어떻게 발달하느냐가 결정된다. 이 환경 속에서 아동들의 경험은 유전과 상호작용하여 그의 특징을 형성한다. 이 생물학적 환경적 범위 안에 있는 동일

한 요소 때문에 모든 아동들이 어떤 면에서는 다소간이나마 유사성을 띠게 된다. 그와 동시에 각자는 또한 유전인자의 결합의 차이와 그가 노출되는 경험의 차이 때문에 각기 다르다. 그러므로 누구나가 다 동일한 성장단계를 밟아 가지만 유전과 환경의 차이로 인해서 개인차가 나타난다.

둘째, 연령증가에 따라 성장·발달 경향의 예측이 점점 어려워진다. 발달의 계열을 거쳐나가는 데에는 개인차가 있으나 대부분의 아동들이 따라가는 계열 그 자체는 상당히 비슷하다. 이 순차적 계열은 성숙요인의 지배를 많이 받는 아주 어린 아동들의 경우에 더 명백히 나타난다. 그러나 아동들이 점점 성장함에 따라 경험의 폭과 종류가 달라질 뿐만 아니라 환경 또한 변화하므로 발달경향과 행동은 그 예측이 점점 더 어려워진다. 아주 어린 아동들의 행동발달의 순차성은 마치 시간표와 같다는 것이, 미국의 호피 인디언의 두 종족의 연구에서 밝혀졌다. 한 종족의 아동들은 하루 한 시간 이상 등에 업고 길렀기 때문에 걷기 연습의 기회가 적었던 반면, 다른 한 종족의 어린이들은 온종일 일어서고, 걷고 하는 연습을 할 수 있었다. 그런데도 불구하고 이 두 종족의 아이들이 거의 같은 나이에 걷기 시작한다는 사실을 발견하였다. 성장할 때의 경험이 달랐음에도 불구하고 그 순차성이 명백하므로 예측이 비교적 쉽다.

반대로 나이를 더 먹은 고등학교 학생의 경우에는 그의 행동은 유전보다는 환경이 더 중요한 결정요인이 된다. 신체발달의 계열은 이미 완성기에 들어서기 때문에 성숙요인은 거의 영향을 미치지 못한다. 예컨대, 17세의 고등학교 학생이면 생활범위가 엄청나게 넓고 수많은 사람을 만나게 되며 그의 정서상태, 환경이 복잡하고 다양하므로 사춘기의 학생들은 성숙의 지배를 많이 받는 아동들에 비해 그 특징을 예언하기가 어려워진다.

셋째, 인간의 특징은 전체에서 특수로 분화·발달한다. 어린 아동들의 발달에 영향을 미치는 성숙요인은 행동의 예측가능성에도 나타나지만 행동의 형태에도 영향을 미친다. 일반적으로 어린 유아들은 처음에는 그들의 행동이 전체적이었다가, 나중에 가서는 점점 특수하고 분화된 행동을 하게 된다. 가령 유아들의 신체 일부분 어디엔가 자극을 주면 팔이나 다리가 아무렇게나 움직이는 것을 볼 수 있다. 그러나 시간이 경과함에 따라 어린이들은 점차 필요 없는 동작을 하지 않고, 보다 분화되고 특수한 반응을 하게 된다. 손으로 작은 물체를 잡는 행동을 관찰해 보면, 초기에는 손바닥으로 그 물체를 잡으려고 하다가 점점 팔과 손의 근육을 조절하게 되면서부터는 엄지손가락과 검지손가락으로 물체를 집어 올릴 수 있게 된다. 글씨 쓸 때의 어색한 손의 움직임, 구두끈을 매지 못하는 행동 등이 성숙함에 따라 능숙한 행동으로 분화된다. 이 현상들은 모든 신경계통 발달의 결과이다.



넷째, 장기적 발달은 계속적이지만 단기의 성장은 불규칙적이다. 아동의 발달을 장기간에 걸쳐서 관찰하면 장기적으로는 어떤 심리적·행동적 특성이 점진적이고 연속적이라는 것을 발견할 수가 있다. 그러나 어떤 특정한 기간(예컨대, 초등학교 시기라는 한정된 기간)의 발달은 다분히 불규칙적임을 알 수 있다. 어떤 행동이 생겼다가도 그 다음 순간 뒤로 후퇴하는 경향이 없지 않다. 이러한 퇴행은 성장에 있어서 불가피한 사실인 듯하다. 또한, 소년기에 키가 점진적으로 성장하다가, 사춘기에 접어들면서 키가 갑자기 크는 경향을 보인다. 어떤 아동은 어릴 때 성장이 빠르다가 나중에 늦어지는 경향이 있는가 하면, 그 반대도 있다. 그러나 이러한 불규칙성에도 불구하고 장기적 발달은 계속적이고 규칙적이다.

다섯째, 발달속도에는 개인차가 있다. 앞에서 언급한 바와 같이 다른 아이들에 비해 성숙이 빠른 아이들이 있는가 하면, 한 아이의 경우에도 어떤 부분은 다른 부분보다 더 빨리 성숙하는 경우가 있다. 그뿐만 아니라 한 아이의 한 가지 특징도 시기(나이)에 따라 그 발달속도가 다른 경우가 있다. 예컨대, 일반지능을 구성하는 여러 요인 중에서도 각 요인에 따라 그 발달속도가 다르다는 증거가 있다. 신장, 체중, 지능, 성격 등 거의 모든 측면에서 발달이 빠른 아이, 느린 아이 등 그 발달속도에 개인차가 있다. 그것은 유전의 차이, 환경의 차이 그리고 그에서 유래하는 유전-환경의 상호작용의 차이에 그 이유가 있는 것으로 보인다. 아동의 매일매일의 경험은 발달의 방향을 바꾸기도 한다. 이와 같은 무한정한 변화가 곧 이들을 다루기 힘들고, 신기하고, 교육하기가 힘들게 만드는 것이다.

4 의견 세우기

- ▶ 논제의 요구사항이 무엇인지 정리하라.
- ▶ 인간발달의 원리 다섯 가지를 정리하라.

5 연습 문제

- 01 교육목표를 설정하고 특정학습과제의 학습시기를 결정하기 위해서는 학생의 신체적, 정신적 발달 상황(현상)을 참작하여야 한다. 인간발달의 일반적 원리를 5가지 이상 제시하시오.
- 02 인간발달에 있어 성숙과 학습의 관계를 설명하고, 인간의 발달을 예측할 수 있다고 보는지 자신의 견해를 논하시오.

II. 인지발달 - ① 피아제

1 기본 문제

피아제의 인지발달단계이론의 특징과 각 단계에 대하여 기술하시오.

2 학습 체크 포인트

피아제*는 아동의 사고를 이해함에 있어서 새로운 지평을 마련한 학자이다. 그는 아동의 사고는 성인의 사고와는 질적으로 다르다는 것을 보여줌으로써 아동을 성인의 축소판으로 인식하던 기존의 전통적인 아동관을 변화시켰을 뿐 아니라 아동의 사고체계를 새롭게 해석하기 위한 기본적인 개념들을 제시한다.

3 배경지식

기본가정

첫째, 피아제에 의하면 아동들은 성장하면서 끊임없이 자신의 환경과 교류하는데 이 과정에서 지식이 창조되고 또 재창조된다. 즉, 인간에게는 즉시 이해되고 활용할 수 있는 정보가 주어지는 것이 아니라, 인간이 자신의 지식을 유전과 환경의 상호작용을 통해 구성(construct)하게 되는 것이다. 이러한 맥락에서 아동은 수동적인 존재가 아니라 환경과의 상호작용을 통해서 자신의 인지구조를 구성하고 확장해 가는 능동적인 존재이다. 둘째, 피아제는 인지발달에 있어서 새로운 경험을 제공하는 물리적 및 사회적 환경과의 상호작용을 중시한다. 그에 따르면 구체적인 실세계의 경험은 아동의 발달에 매우 긍정적인 영향을 미친다. 경험은 발달에 핵심이다. 새로운 경험에는 조절이 요구될 수 있고, 조절을 통해서 도식이 수정되고 사고의 발달이 이루어지기 때문에 물리적 세계에 대한 경험과 사회적 경험의 두 형태는 발달에서 중요한 기능을 수행한다. 어린아이에게는 성숙이 중요하지만, 나이 든 학생과 성인에게는 경험이 핵심인 것이다. 경험 없이 발달은 일어날 수 없다. 그 중에서도 또한 발달에 있어 다른 사람들과 상호작용하는 과정인 사회적 경험의 역할을 강조하였다. 특히 언어를 통한 상호작용이 중요하다고 그는 말한다. 사회적 경험을 통해 학습자는 다른 사람의 도식에 맞서 자신의 도식을 시험해 보게 되기

*장 피아제(1896~1980)는 스위스에서 태어났으며, 생물학에 관심이 있는 조숙한 아이였다. 젊었을 때 그는 비네지능검사의 창시자인 알프레드 비네가 경영하는 학교에서 학생들을 가르쳤고, 어린아이들이 어떤 질문에 대해 일관되게 틀린 답을 제시한다는 사실에 흥미를 가지게 되었다. 점차적으로 그는 어린이들의 사고과정이 성인의 사고과정과 선천적으로 다르다고 결론짓고, 어린이들에게 나타나는 사고의 발달에 초점을 두기 시작하였다. 그의 연구는 그의 세 자녀에 대한 자세한 관찰을 통해 시작되었다. 초기에 그의 생각은 잘 받아들여지지 않았는데, 왜냐하면 그의 연구 과정은 과학적으로 엄밀하지 못한 것처럼 보였기 때문이었다. 그의 생각이 받아들여지고 주목을 끌게 되었을 때, 그는 발달심리학 분야를 바꾸어 놓았다. 피아제는 60권 이상의 저서와 수백 편의 논문을 남겼다.

***평형화** : 인지구조의 균형을 유지하려는 정신과정으로 동화와 조절의 통합과정을 의미한다. 평형은 유기체가 추구하는 필요조건이고 불평형은 평형으로 가고자 하는 동기가 된다. 평형은 정적인 상태에서의 힘의 균형을 의미하는 것이 아니라 끊임 없이 행동을 조정하는 복합적이고 역동적인 과정이다. 다시 말해 평형 상태에서 불평형 상태로 이동되었다가 다시 평형 상태에 놓이는 과정을 평형화라고 한다. 평형화는 인지발달의 핵심 기제로, 지적발달의 원동력으로 작용한다. 피아제에 따르면 발달에는 성숙, 물리적 환경, 사회적 전수, 평형화가 작용한다. 그러나 평형화를 제외한 세 가지 요인으로는 발달을 충분히 설명할 수 없다고 보고 평형화를 가장 중시한다.

****도식** : 유기체가 새로운 사물이나 사건을 인지할 때 사용하는 이해의 틀로서 인지구조 또는 정신구조다. 아동이 환경과 상호작용을 하는 과정에서 외부 환경에 대처하기 위해 구성된 행동 또는 사고의 구조화되고 조직화된 패턴이다. 생애 초기의 도식은 주로 감각운동 차원에서 구성되지만 성장함에 따라 개념적 차원의 도식인 인지구조로 확대된다. 이러한 도식들은 점차 분화되고 통합되어 결과적으로 성인은 아동에 비해 수많은 도식과 고차적인 도식을 가지게 된다.

*****구조** : 지능이나 지적 행동의 기초를 이루고 있는 정신체제를 의미한다. 즉, 아동이 세계를 이해하고 경험을 해석하고 조직화하는 지속적인 지식기반이다.

******조직** : 조직 혹은 체제화는 분리되어 있는 여러 가지 요소(신체적 요소, 인지적 정보, 지각적 정보)들을 일관성 있고 논리적으로 상호 관련된 틀(인지구조) 속으로 체제화하고 결합하는 과정을 말한다. 조직을 통해 단순한 구조는 더욱 복잡하고 정교한 구조로 발달한다. 또한 조직은 구조를 상위의 구조로 통합하려는 경향성이다.

때문이다. 다른 사람의 도식과 자신의 도식이 비슷하면 사람들은 평형화 상태를 계속해서 유지하지만 그렇지 않다면 인지적 평형은 깨지게 되고, 학습자는 자신의 도식을 적응시키고자 노력하며 이를 통해 인지발달이 일어나게 된다. 셋째, 피아제의 인지발달에는 유전적으로 결정된 성숙이 중요하다. 그는 발달이 학습에 선행한다고 주장하면서 초등학생은 미성숙으로 인하여 결코 어른처럼 사고할 수 없다고 주장한다. 즉, 그의 인지발달은 연속적이며 단계적이라고 할 수 있다. 이는 아동이 한 단계에서 갑자기 다음 단계로 도약하는 것이 아니라 서서히 계속적으로 발전한다는 것을 말한다. 물론 개인의 성숙도나 사회문화적인 환경에 따라 개인의 발달 속도와 과정에는 차이가 있으나 모든 아동들은 이후의 단계로 발전하기 위해서 반드시 앞의 단계를 통과해야 하며 갑자기 몇 단계를 뛰어넘어 발전하는 도약은 불가능하다.

기본개념

평형화* 기제 : 무엇인가를 이해하지 못했을 때 당황한 적이 있는가? 세상이 예측 가능하기를 원하는가? 교사가 수업의 요구사항과 성적평가방식을 구체적으로 말해 주는 수업에서 더 편안함을 느끼는가? 대부분의 사람에게 이 질문에 대한 대답은 ‘그렇다’이다. 사람들은 그들의 경험을 이해하기를 바라며, 이해, 질서, 확실성을 향한 본성을 가지고 있다. 이 발견은 철학에서부터 유명한 매체에 이르기까지 여러 출처에서 널리 수용된다. “우리는 과거, 현재, 미래에 대하여 묻는다. 우리는 상상할 수 있는 모든 주제를 조사한다. 인간은 긴 시간에 걸쳐서 뿐만 아니라 짧은 순간 내에서도 발생하는, 혹은 발생하지 않는 것들을 이해하기를 원한다.”

피아제는 이러한 욕구를 평형화 기제로 설명하였는데, 평형화는 기존의 이해(우리에게 이해가 되는 우리의 경험)를 통해 새로운 경험을 설명할 수 있는 인지적 상태다. 만약 우리가 새로운 경험을 설명할 수 있게 되면, 우리는 평형화 상태를 유지하게 된다. 하지만 만약 우리가 새로운 경험을 설명할 수 없다면, 우리의 평형화 상태는 깨지게 되고 이후 평형화 상태를 회복하도록 동기화된다. 평형화 상태를 회복함으로써 우리의 이해가 진전되며, 이를 통해 인지발달이 일어나는 것이다.

조직화와 적응 : 평형화 상태를 얻고 유지하기 위해, 사람들은 조직화와 적응이라는 서로 관련된 두 가지 과정을 사용한다. 경험한 것을 이해하고 평형 상태에 이르기 위해 사람들은 도식**을 만들어 내는데, 도식은 세계에 대한 구조***화된 이해를 나타내는 정신적 조작이다. 경험을 이해하기 위해 도식을 만들고 사용하는 과정을 조직****화라고 한다. 예를 들어, 차를 운전하는 것을 배울 때 차의 시동을 걸고, 교통신호와 법규를 이해하고, 운전과 관련한 일상적인 결정을 하는 것과 같은 일련의 경험을 갖게 된다. 이러한 경험을 조직하고 이해함에 따라 우리는 ‘운전

하기' 도식을 발달시키게 된다.

구조화한 도식은 연령의 증가에 따라 변화한다. 유아는 물체에 손을 뺀고 잡는 것과 같은 심동적인 도식을 발달시킨다. 취학 아동들은 분류나 비율 추리와 같은 좀 더 추상적인 도식을 발달시킨다. 피아제는 유아의 대상 영속성 도식(볼 수 없을 때도 물체는 여전히 존재한다는 생각)이나 어린 아동의 양 보존 도식(다른 모양의 용기에 담아도 액체의 양은 변하지 않는다는 생각) 등과 같은 좁은 범위의 추상적인 조작을 언급할 때 도식의 개념을 사용했다. 하지만 교사들과 몇몇 연구자는 피아제의 생각을 확장하여 분모가 다른 분수끼리의 덧셈 도식과 같은 내용과 관련한 도식까지 포함하는 것이 유용하다고 생각하였다.

평형화 유지: 새로운 경험을 할 때 기존의 도식은 적절하지 못할 수 있다. 즉, 우리가 가지고 있는 도식은 새로운 경험을 설명할 수 없어서 우리의 인지적 평형 상태가 깨질 수 있다. 평형 상태를 회복하기 위해서 우리는 적응이라고 하는 과정을 거치게 된다. **적응***이란 평형화를 유지하기 위해 도식과 새로운 경험을 서로 조정하는 과정이다. 예를 들어, 자동변속기로 운전을 배우고 수동변속기의 차를 구입하게 된다면, 기존의 '운전하기' 도식을 적응시켜야만 한다.

적응은 **조절****과 **동화*****의 두 가지 상대되는 과정으로 구성된다. 조절이란 새로운 경험에 대한 반응으로 기존의 도식이 수정되는 적응의 한 형태다. 예를 들어, 수동변속기로 운전하는 것을 배울 때 원래 가지고 있던 운전하기 도식을 수정하고 새로운 수동변속기 운전하기 도식을 생성하게 된다. 원래 가지고 있던 운전하기 도식을 조절하게 된 것이다. 동화는 조절기능과 반대되는 과정이다. 동화는 새로운 경험을 기존의 도식에 통합시키는 적응의 한 형태다. 예를 들어, 일단 수동변속기 승용차 운전을 배우고 나면 수동변속기의 트럭도 운전할 수 있게 될 것이다.

피아제 인지발달의 단계

감각운동기(0~2세) 초기의 아동은 물체를 정신적으로 표상하지 못한다. 이러한 아동에게 물체는 눈에 보이지 않으면 존재하지 않는 것으로 인식한다. 그러나 감각운동기 후기가 되면 아동은 사물이 자기 자신과 분리되어 존재한다는 이해인, **대상 영속성******을 획득한다. 이 단계의 아동은 또한 모방능력이 발달하는데, 이는 다른 사람들을 관찰함으로써 학습할 수 있게 해주는 중요한 능력의 출현이라고 할 수 있다.

전조작기(2~7세)는 아동들이 마음속에서 사물을 표상하는 것을 학습하는 단계이다. 피아제의 연구는 주로 **조작*******의 발달을 다루고 있다. 이 단계에서 '전조작'이라는 용어를 사용하는 것은 그러한 능력의 발달이 불완전한 단계임을 의미하는 것이다. 전조작기를 거치는 아동은 많은 극적인 변화를 보인다. 예를 들어, 이

***적응:** 피아제 이론의 핵심개념인 적응 혹은 순응은 욕구를 충족하기 위해 자기 자신이나 환경을 수정하고 조정하는 경향성을 의미한다. 유기체는 생존을 위해 환경에 적응하려는 경향을 가지고 태어나는데, 적응에는 동화와 조절이라는 두 가지 상보적 과정이 포함된다.

****조절:** 유기체가 새로운 자극을 자신이 가진 기존의 도식을 이용해서 받아들일 수 없을 때, 기존의 도식을 변화시키는 인지적 과정을 말한다. 이때 새로운 도식을 만들어 새로운 자극에 반응하거나 새로운 자극에 적합하도록 기존의 도식을 바꾸어 간다. 이러한 과정을 통하여 도식의 형태에는 질적인 변화가 일어난다.

*****동화:** 유기체가 새로운 사물이나 사건을 기존의 도식 또는 구조에 받아들이는 인지적 과정이다. 즉, 새로운 경험이나 자극을 자신이 이미 가지고 있는 도식을 이용해서 이해하는 과정이다. 동화는 새로운 자극을 기존의 도식으로 분류하는 인지과정이기 때문에 도식의 양을 증가시키는 데는 영향을 미치지만 도식을 질적으로 변화시키지는 않는다.

******대상 영속성:** 지각이나 행위와 관계없이 사물이 존재한다는 것을 인식하는 능력을 뜻한다. 예컨대, 공이 소파 밑으로 굴러가 보이지 않아도 소파 밑에 공이 있다는 것을 알게 된다. 대상 영속성이 획득되지 않은 아동에게 보이지 않는다는 것은 곧 존재하지 않는다는 것을 의미한다. 따라서 대상 영속성을 획득했다는 것은 표상능력을 갖게 되었음을 의미한다. 대상 영속성의 획득은 이후 모든 지적 기능의 토대가 된다.

*******조작:** 피아제는 논리적인 사고를 통해 수행되는 행위라는 의미로 조작이란 용어를 사용한다. 조작이란 아동이 세계에 대해 행위를 하는 일반적 방식인데, 조작의 네 가지 특징은 다음과 같다. 첫째, 정신적 활동으로 상징을 사용한다. 둘째, 행위에서 도출되는 내면화된 행위를 의미한다. 셋째, 모든 인지는 외연적 행위에 근원을 둔다. 넷째, 조직화된 체제로 존

재한다. 모든 인지적 조작은 다른 조작과 통합되며 논리적 규칙을 따르고, 특정 시점에서의 인지는 매우 동질적이다. 가장 중요한 논리적 규칙은 가역성이다.

시기의 아동은 언어에서 급격한 발달을 보이는데, 이는 상징을 사용하는 능력의 성장을 반영하는 것이다. 이 단계에 있는 아이들은 또한 매우 많은 개념을 배운다. 예를 들어, 어떤 아이는 새롭게 형성한 개념을 연습하는 것을 기뻐하면서 ‘트럭’, ‘말’, ‘나무’ 등을 말할 것이다. 하지만 이 단계에서 개념과 관련한 이해능력의 발달은 구체적인 대상에 한정된다. 즉, ‘트럭’, ‘말’, ‘나무’는 현재 눈에 보이거나, 아이가 있는 현 상황과 관련되어 나타나는 언어행동이다. 이 단계의 아동은 공정성, 민주주의, 에너지 등과 같이 추상적인 개념을 획득하지는 못한다.

보존이란 모양이나 나뉜 조각의 개수와 상관없이 항상 어떤 물질의 양이나 수가 일정하게 유지된다는 것이다. 보존 개념을 확인하는 과제를 통해 전조작기 아동의 사고 특징을 확인할 수 있다. 액체를 담은 그릇 용기의 사례는 보존과제의 한 예가 될 수 있다. 첫째, 아이들은 그릇 용기에서 액체의 높이에 중심을 두는 경향이 있다. 중심화는 사물이나 사건의 지각적으로 가장 두드러지는 특징에 집중하고, 다른 중요한 측면은 간과하는 경향성이다. 액체에서 높이는 지각적으로 가장 두드러진 특징이며, 그래서 전조작기 아동은 길고, 좁은 그릇 용기에 더 많은 액체가 담겨 있다고 결론 내리게 된다. 둘째, 어린 아동들에게는 한 상태에서 다른 상태로 변화하는 과정을 정신적으로 기록하는 능력인 변형이 결여되어 있다. 아동들은 세 번째 그릇 용기에 액체를 쏟아 붓는 과정을 정신적으로 기록하지 못한다. 그들은 세 번째 그릇 용기를 새롭고 다른 것으로 본다. 셋째, 전조작기 아동에게는 현재의 상태에서 이전 상태로 되돌리는 과정을 정신적으로 추적하는 능력인 가역성이 결여되어 있는데, 이는 한 그릇 용기에서 다른 그릇 용기로 액체를 쏟아 붓는 과정을 정신적으로 되돌릴 수 있는 것과 같은 능력이다. 액체를 더하지도 빼지도 않았음에도 불구하고 왜 전조작기 아동이 높고, 좁은 용기에 더 많은 액체가 담겨 있다고 생각하는지에 관하여 중심화의 경향성과 변형, 그리고 가역성이 중요한 설명을 제공한다.

자기 중심성은 다른 사람이 자기가 세상을 보는 대로 본다고 믿는 경향성인데, 이는 전조작기 아동의 또 다른 특징이다. 자기 중심적인 사람은 다른 사람들의 관점에서 보는 세상을 고려하지 못한다. 피아제와 인헬더(Piaget & Inhelder)의 유명한 실험에서는 어린 아동들에게 세 개의 산으로 이루어진 모형을 보여 주고, 반대편에 놓여 있는 인형에게 그 모형이 어떻게 보일지 묘사해 볼 것을 요구했다. 그 결과 아동은 인형의 관점을 그들 자신의 관점과 동일하게 하여 상황을 묘사하였다.

구체적 조작기(7~11세)는 구체적인 대상에 대해 논리적으로 사고하는 능력을 특징으로 하는 시기이며, 이는 아동의 사고능력 발달에서 또 다른 중요한 발달적 증거가 된다. 예를 들어, 앞의 수 보존과제에서 구체적 조작기에 있는 아동은 ‘줄을 길게 만들었다.’나 ‘동전을 흩어 놓았다.’는 것을 알기에 수는 동일해야 한다고 본다. 논리적으로 사고하는 능력이 나타난 것이다. 구체적 조작기의 아동은 또한 전

조작기 사고를 하는 아동의 자기 중심성을 일부 극복하게 된다. 그들은 다른 사람의 관점을 더 잘 이해할 수 있게 되며, 동화책 주인공뿐만 아니라 친구의 관점과 역할을 수용할 수 있게 된다.

분류와 서열화는 구체적 조작기에 발달하는 두 가지 논리적 조작이며, 이 두 가지 모두는 수 개념을 이해하는 데 필수적이다. 분류는 사물을 잘 알려진 특징에 기초하여 묶는 과정이다. 5세 이전의 아동은 단순하게 묶는 활동은 할 수 있다. 예를 들어 원 모양의 보드지를 흰 원과 검은 원으로 분류할 수 있다. 그러나 검은 사각형이 추가되면, 이들은 검은 사각형을 검은 원 범주에 같은 사례로서 포함시킨다. 색을 중심으로 하여 검은 원과 검은 사각형이라는 새로운 하위분류를 하지 않는 것이다. 7세가 되면 아동들은 이러한 하위분류를 만들 수 있지만, 더 복잡한 분류체계에 놓이면 여전히 어려움을 겪는다.

서열화는 대상을 길이, 무게, 부피 등이 큰 혹은 작은 순서대로 배열하는 능력이다. 일단 아동이 서열화 능력을 획득하고 나면, 이행성*을 습득할 수 있다.

전조작기 아동에 비해 극적인 진보가 있었다 하더라도, 구체적 조작기 아동의 사고는 여전히 제한되어 있다. 예를 들어, 이들은 “해가 날 때 건초를 말려라.”라는 속담을 문자 그대로 해석하여 “어두워지기 전에 농작물을 모아들여야 한다.”와 같은 결론에 도달한다.

구체적 조작기의 아동도 논리적일 수 있음에도 불구하고, 이들의 사고는 실제의 것, 경험할 수 있는 것에만 한정되어 있다. 이와는 대조적으로, 형식적 조작기(11세 ~ 성인)의 사고를 하는 아동은 가상의 것에 대해, 심지어 불가능한 것에 대해서도 논리적으로 생각할 수 있다. 형식적 조작기 동안 학습자는 추상적인 문제를 검토할 수 있는데, 이러한 능력은 이전 단계의 아동이 할 수 없었던, 개인이 접하는 세상에 관한 보다 확장된 사고의 가능성을 열어 준다.

형식적 사고는 세 가지 특징을 지닌다. 첫째, 추상적으로 사고한다. 둘째, 체계적으로(조직적으로) 사고한다. 셋째, 가설에 근거하여 사고한다. 추상적인 사고의 한 예로 형식적 조작기 아동은 “해가 날 때 건초를 말려라.”라는 속담에 대해 “기회가 있을 때 기회를 잡아라.”와 같이 더 추상적인 것을 의미하는 것으로 이를 해석한다. 추상적이고 가설적인 것을 고려할 수 있는 능력은 문자와 기호와 같은 상징을 통해 이루어지는 대수학에 대한 의미 있는 이해를 가능케 한다. 구체적 조작기 아동에게 $x+2x=9$ 와 같은 대수학 문제는 다음과 같이 구체적으로 제시될 때에만 의미 있는 것으로 이해된다. “정호가 과자 몇 개를 먹었다. 정호의 여동생은 그 두 배를 먹었다. 그들은 합쳐서 9개를 먹었다. 각 사람은 몇 개를 먹었는가?” 이와 반대로, 형식적 조작기의 학습자들은 대수학 방정식 자체에 관해 앞서 이행성 문제를 “A가 B보다 크고, B가 C보다 크면, A는 C보다 크다.”와 같이 풀어내었듯 일반화

***이행성:** 이행성은 제3의 사물과의 관계성을 매개로 두 사물 간의 관계를 유추하는 능력이다. 예를 들어, 다음과 같은 세 개의 막대가 있다. 실험자는 다음과 같이, 아동에게 막대 1과 막대 2를 보여준다.



이제 실험자는 막대 2를 빼고, 막대 1과 막대 3을 보여 준다.



그런 후 “막대 2와 막대 3중에서 어느 것이 더 긴가?”라고 묻는다. 구체적 조작기에 있는 아동은 막대 2가 막대 3보다 더 길다고 결론짓는다. 왜냐하면 막대 2는 막대 1보다 길며, 막대 1은 막대 3보다 길기 때문에, 막대 2는 막대 3보다 길어야 한다고 추론하기 때문이다. 이는 이행성을 보여주는 예다.



할 수 있다.

형식적 사고를 하는 아동은 또한 체계적으로 사고하며, 결론을 내리는 데 있어 변인을 분리시키고 통제할 필요를 인식할 수 있다. “당신에게는 세 종류의 빵, 네 종류의 고기, 세 종류의 치즈가 있다. 얼마나 다양한 종류의 샌드위치를 만들 수 있겠는가?”라는 질문에 형식적 사고를 하는 아동은 빵의 종류를 택하고, 고기와 치즈의 조합을 열거함으로써 샌드위치 문제를 체계적으로 풀 수 있다. 하지만 구체적 사고를 하는 아동은 의도적으로 문제를 트집 잡는다. 예를 들어, “당신은 통밀 빵과 체다 치즈를 곁들인 쇠고기 구이를 만들 수 있다는 말인가요. 그리고 당신은 스위스 치즈와 호밀 빵에 살라미 소시지를 얹을 수도 있다는 말이군요.”

형식적 조작기의 학생들은 또한 가설에 근거하여 사고할 수 있다. 예를 들어, 미국의 역사를 공부하는 학생들이 “미국의 독립전쟁에서 영국이 승리했다면 어떤 일이 발생했을까?”에 대해 생각하기 위해서는 가설적으로 사고해야만 한다. 생물학을 공부하는 학생들은 우성 유전자와 열성 유전자를 다르게 조합했을 때 나타날 결과를 생각할 수 있어야 하고, 미술을 공부하는 학생들은 그림을 그릴 때 다양한 원근화법과 빛을 상상해야만 한다.

이 시기의 청소년은 지적인 면에서 이상주의적인 사고를 하기도 한다. 구체적 조작기의 아동은 구체적 사실에 한해서 제한된 사고를 하는 반면, 청소년들은 이상적인 특성, 즉 자신과 다른 사람들에게 이상적이었으면 하는 특성들에 대해 사고하기 시작한다. 사춘기 동안 사고는 미래의 가능성에 대해 상상하고 공상을 하게 한다. 청소년기는 급격한 신체적 변화로 인해 자신의 외모와 행동에 너무 몰두한 나머지 다른 사람들도 자신에게 그만큼의 관심이 있다고 착각하는 경우가 많다. 이런 것의 대표적인 형태가 상상적 청중, 개인우화 등이다. 언제나 누군가 자기를 지켜보고 있다고 생각하고 그것을 의식하여 행동한다. 그리고 자신은 남들이 아직 알아보지 못한 천재, 혹은 위인이 될 사람이라고 생각한다. 남들은 아무 관심도 없고 자신을 눈여겨보지도 않지만 스스로는 그렇지 않다고 착각하는 것이다. 이러한 착각은 때때로 과도하게 타인의 이목을 집중시키는 행동을 야기하기도 한다. 염색을 하고 청바지를 찢어 입는 등의 행동은 이러한 심리적 상태를 나타내는 지표가 된다. 아무도 관심을 가지지 않지만 마치 스타처럼 행동하는 것이다. 혹시나 친구라도 관심을 표시하면 확대해석하여 상상의 관중을 더욱 확신하게 된다. 남들이 보기에 흉한 차림을 하고서도 자신은 개성이라고 생각하고 그에 동조하는 소수 집단과 어울려 자신들만의 세계를 공유하기도 한다. 때로는 이와 같은 것이 청년기와 성인기까지 지속되어 사회적 문제를 야기하기도 하고 범죄 집단으로 발전하기도 한다.

피아제 이론의 교육적 시사점

첫째, 추상적인 개념이나 원리를 설명해주는 구체적인 경험을 제공해야 한다. 교사는 수업의 주제와 방법을 계획할 때 학생들의 인지발달 수준을 고려해야 한다. 예컨대, 구체적 조작 논리에 기초한 설명은 전조작기의 유치원 아동들에게는 아이디어를 제시하는 효과적인 방법이 아니다. 구체적 조작기의 학생들은 그들의 경험과 일치되지 않는 추상적 아이디어를 이해하는 데 어려움이 있으며, 동일한 정보가 구체적인 사례를 통해 제시되면 더욱 효과적으로 학습할 것이다. 또한 중고등학생 대부분의 사고가 구체적 조작기에 머물러 있다는 연구결과가 있고, 대학생의 경우도 자신의 전공 외의 분야에서는 절반가량이 형식적으로 추론하지는 못한다. 사람들은 자신이 폭넓은 경험을 쌓은 상황에서만 추상적으로 사고할 수 있다. 많은 학생들이 추상적 사고를 위해 필요한 구체적인 경험이 없이 학습 장면을 대하는 현실에서, 교사들은 학생들이 구체적인 표상을 추상적인 개념과 연결시킬 수 있도록 도와주어야 한다.

둘째, 학생들의 인지수준을 고려하여 가르쳐야 한다. 지식의 양에 있어서 뿐만 아니라 사고의 질에 있어서 아동과 성인은 다르다. 아동은 성인과 동일한 방식으로 사고하지 않으며, 단지 경험이 적기 때문에 상이한 결론에 도달하는 것은 아니다. 그 대신에 아동은 고유한 방식으로 지각한다. 그러므로 아동은 성인의 축소판이 아니다. 따라서 교사는 현상과 문제를 아동이 보는 방식대로 보기 위하여 자신을 아동의 입장에 두는 특별한 노력을 할 필요가 있다. 아동의 사고의 특징을 알면 왜 아동들이 오류를 범하는지를 설명할 수 있다. 예컨대, 저학년의 아동들은 가역성을 이해하기 곤란하므로 $5+4=9$ 이기 때문에 $9-4=5$ 가 되어야 한다는 것이 이들에게는 논리적이 아니다. 단지 학생들에게 틀렸다는 것을 알려주는 것보다 학생들이 범하는 오류를 분석하고 해석하는 시간을 갖는 교사는 많이 가르칠 수 있다.

셋째, 학습을 촉진시키기 위하여 사회적 상호작용을 조장한다. 다른 사람들과의 상호작용은 정의적 가치는 물론 인지적 가치를 갖는다. 아동 초기 사고의 자기 중심성은 마치 자신이 우주의 중심인 것처럼 모든 것을 보게 한다. 이 자기 중심성은 아동으로 하여금 사회적 상호작용을 통해 다른 사람들의 견해를 직면하게 할 때 더 타당한 생각에게 양보하게 된다. 사회적 상호작용은 특히 언어에 의해 계속되기 때문에 그것은 아동의 이해수준을 운동 혹은 손 조작 및 직관적 수준으로부터 언어적 수준으로 높인다. 학생들이 자신의 이해를 말로 표현하는 것을 돕기 위해 사회적 상호작용을 이용할 필요가 있다.

넷째, 학습 환경은 아동의 활동을 지원해야 한다. 피아제에 의하면 활동은 지능의 성장에 최고로 중요하다. 아동들은 활동을 통해 지식을 습득하며, 사고는 활동에 기반을 둔다. 따라서 아동들로 하여금 자신의 활동을 시작하여 완성하도록 조



장하는 학습 환경이 창안되어야 한다. 즉 교실에서 미리 준비되어 제시되는 교사 중심, 교과서 중심, 강의식 방식이 아니라 아동 스스로가 환경과 적극적으로 상호 작용하는 가운데 자신의 지식을 구성하고 발견할 수 있도록 한다.

다섯째, 현재보다 높은 발달단계로 나아가기 위한 발달적 교량의 기능을 갖도록 학습경험을 설계해야 한다. 아동으로 하여금 사고에 있어 갈등과 불일치를 인식하게 하는 수업방략을 채택해야 한다. 아동은 발달의 새 단계로 나아가기 위해서 불평형, 즉 현재의 인지구조와 동화되어야 할 새 정보 간의 불균형을 경험해야 한다. 현재보다 한 단계 높은 발달단계로 진보하기 위해서 피아제는 적절한 인지갈등, 적절한 인지 불평형 상태를 강조한다. 이러한 맥락에서 교사는 아동의 현재 상태를 진단하고 현재의 발달수준보다 조금 더 높은 수준으로 수업을 설계할 수 있다. 적절한 불균형 수준을 만들어 내는 데 도움이 되는 것 중의 하나가 오류로 이끄는 상황을 설정하는 것이다. 예를 들어 학생이 생각하기에 일어나야 하는 상태와 실제로 발생하는 상태 사이의 모순을 경험할 때 학습자는 자신의 이해를 다시 생각해 보고 새로운 지식을 확장해 나가게 된다.

피아제 이론의 의의 및 한계점

교육의 역사를 살펴볼 때 주어진 정보를 단순히 암기하도록 하는 것이 적절한 교수방법으로 여겨졌던 때가 있었으며, 아직도 적지 않은 교사들이 그와 같은 교수 방법을 택하고 있는 것이 사실이다. 그러나 이에 대해 아동의 인지 수준 발달에 대한 피아제의 연구는 지금까지의 단순한 암기 위주의 교수방법에 대해 근본적인 재고가 필요하다는 함의를 준다.

첫째, 피아제에 의하면, 발달이란 지적인 성숙이나 외적인 교육에 의해 좌우되는 것이 아니라 아동 스스로 능동적인 행동을 통해 보다 분화되고 포괄적인 인지 구조를 세워 나가는 구성과정이다. 따라서 학습은 교사에 의해 수동적으로 주입되는 것이 아니라 아동 스스로 능동적인 발견의 과정을 거쳐야 하므로, 아동이 자발적이고 주도적으로 과제를 해결하는 활동과정을 경험해야 한다.

둘째, 발달에서 사회적 상호작용이 필수적이라는 인식은 교육과 아동양육방법에 큰 영향을 미쳤다. 예를 들어, 부모는 어린 자녀들이 놀이집단을 통해 다른 아이들과 상호작용하도록 환경을 구성하는 데 관심을 가지며, 학교에서는 협동학습을 조성하고, 교사들은 학생들이 집단 내에서 실험하고 문제를 해결하도록 지도한다. 이러한 활동이 발달에 도움이 된다는 사실은 사회적 상호작용의 가치를 설명해 준다.

셋째, 피아제 이론은 지식의 양을 증대시키기 보다는 아동의 사고능력을 길러주는 데 그 목표를 두고 있다. 따라서 교사는 수업 장면에서 아동을 불평형 상태에 놓이도록 아동의 인지갈등을 유발해야 한다. 이를 위해 아동이 타인과 사회적 상

호작용을 할 수 있는 환경을 제공하여야 한다. 아동은 타인과의 관계에서 두 가지 이상의 관점을 고려하는 것을 배움으로써 관점의 차이에 주목하고, 두 차원을 동시에 통합하는 논리적인 사고가 시작된다. 이때 아동에게 가장 바람직한 상호작용은 수평적 관계에 있는 또래와 어울리면서 느낄 수 있는 동등성이다. 옳은 답을 이미 알고 있는 권위자에 의해 지배받는다고 느끼는 한 아동은 관점의 차이에 제대로 주목하지 못할 것이나, 또래와 상호작용을 하는 아동은 다른 관점들을 자신의 사고에 대한 도전 자극으로 받아들여 다양한 관점을 다룰 수 있는 좋은 기회를 얻게 된다.

넷째, 피아제의 이론은 무엇보다도 발달적으로 적절한 교육을 현실화하는데 공헌했는데, 이는 아동의 신체적 나이에 국한되는 것이 아니라 아동의 현재의 발달 상태에 가장 최적의 교육을 의미한다고 할 수 있다. 즉, 교사는 정보의 구체성과 추상성에 따라, 그리고 아동의 발달 수준에 따라 교수방법에 차이를 두어야 한다. 교과과정 역시 처음에는 구체적이고 단순한 경험들, 다음에는 보다 상세하고 추상적인 경험들의 순서로 구성되어야 할 것이다*. 예를 들어, 전조작기에 속하는 아동들에게는 개념학습과 언어 학습의 기초가 되는 다양한 경험 제공에 초점을 맞추고, 독해력과 같은 복잡한 능력을 학습할 수 있는 기초학습능력을 길러 주어야 한다. 그리고 이때 구체적인 소품과 시각적인 보조 자료를 사용하여 지시는 짧게, 설명은 언어뿐만 아니라 행동으로 보여준다. 또한 아동이 타인의 관점에서 일관성 있게 세계를 이해할 수 있을 것이라고 기대해서는 안 되고 아동이 동일한 단어를 다른 의미로 사용하거나 서로 다른 단어를 같은 의미로 받아들일 수 있다는 점을 인식해야 한다. 구체적 조작기에 속하는 아동들에게는 아동이 대상물을 조작하고 검증할 기회를 계속 제공해야 한다. 대상물이나 학습내용들을 점점 더 복잡한 수준으로 분류하고 근집화 할 수 있는 기회를 제공하고 논리적이고 분석적인 사고를 요하는 문제를 제시한다. 복잡한 내용을 다룰 때는 특별히 구체적 소품과 시각적 보조물을 사용하고, 친근한 예를 사용한다. 읽기과제는 짧게 잘 조직되어야 한다. 형식적 조작기에 속하는 아동들에게는 많은 가설적 문제를 탐색할 수 있는 기회와 문제를 해결하고 과학적 추론을 훈련할 기회를 제공하여야 한다. 그리고 사실적 지식만이 아니라 학생의 생활과 관련된 학습 자료와 내용을 사용하여 보다 포괄적인 개념을 가르쳐야 한다. 이때 구체적 조작기의 교수전략과 학습 자료들을 계속해서 사용한다.

그리고 이때 피아제의 각 발달 단계와 연결된 연령은 단지 근사치일 뿐이며, 연령 집단 내에서는 상당한 변인이 존재한다는 것이 중요하다. 이러한 결과는 특히 중등학교 교사들에게 중요한 시사점을 주는데, 그것은 교사가 담당하고 있는 학생들 모두가 각 단계의 기능을 성공적으로 수행할 수 있는 배경적 경험과 성숙 수준을 갖추고 있는 것은 아니라는 점이다. 이것은 교사가 아이들의 연령이 추상적 수

*오늘날 수학 교과서의 내용은 최대한의 학습을 보장하기 위해 면밀한 검토 후에 구성되었다. 학습은 구체적인 수준에서 시작하여, 조금 더 구체적인 수준으로 상징적인 것으로 옮겨지며, 마지막에는 추상적인 수준까지 옮겨진다. 이와 같이 학생들이 숫자를 세는 방법을 배운 다음, 주위 환경에서 세어 보며, 다음에는 숫자를 이용하고, 결국에는 숫자의 개념을 일반화하는 것이다(Abbott & Wells, 1987).



준의 단계에 해당되는 연령이라고 해도 가능한 한 자주 구체적인 실례를 사용해야 한다는 것을 시사한다. 중등학생의 경우 처음부터 개념을 언어적으로 제시하여 추상적으로 사고하기를 기대하는 것은 바람직하지 않다. 전제가 되는 인지구조가 없다면 그들은 추상적 사고를 할 수 없기 때문이다. 효과적인 대안 중 하나는 학생의 직접적인 경험과 더불어 동료 친구들 혹은 교사와의 토론을 동시에 제시하는 전략의 사용이다. 이는 형식적 조작기에 접어든 중등학교 학생의 효과적인 학습 수행에 중요한 역할을 할 수 있을 것이다.

그러나 피아제의 이론은 그러한 공헌에도 불구하고 다음과 같은 점으로 인해 비판받는다. 첫째, 피아제는 인지발달이란 비연속적인 과정이고, 단계는 사고의 질적인 차이를 나타내며, 특정 단계의 사고는 일관성이 있다고 주장한다. 그러나 비판론자들은 인지발달이 연속적으로 일어난다고 주장한다. 피아제가 주장한 것처럼 명확하게 단계가 구분되는 것이 아니라 점진적인 것으로 아랫단계의 지적능력이 축적되어가는 과정에서 자연스럽게 발달되는 것이라는 비판이다. 둘째, 유아의 인지능력이 과소평가 되었다. 피아제의 인지발달이론에 따르면 감각운동 단계의 아동들은 신체적인 행위나 감각을 통해서 세계를 이해할 수 있을 뿐, 개념적 사고가 불가능하다. 그렇지만 후속연구에 따르면 감각운동 단계 아동의 인지능력은 피아제가 상정했던 것보다 훨씬 더 우수하다. 셋째, 각 발달단계의 특징을 상세히 설명하고 있지만 인지발달을 유발하는 기제들은 구체적으로 설명하지 못하고 있다. 때문에 자연적 성장과 사회, 문화적 요소의 영향력과의 관계, 학습의 효과를 설명하지 못하거나 간과한 측면이 있다. 넷째, 인지발달의 보편적 범칙에 주력한 나머지 개인차에 대한 고려가 미흡했다는 점 역시 피아제의 인지발달이론의 비판점으로 지적되고 있다.

인지발달에 대한 최근의 관점

신피아제 이론은 피아제의 단계적 접근을 수용하지만, 정보처리 효율성과 능력 차원에서 발달적인 변화를 설명하려고 시도한다. 이 분야에서 가장 저명한 연구자인 케이스(Robbie Case)*는 한 단계에서 다음 단계로의 이동을 설명하기 위해 구체적인 정보처리전략의 습득을 중시하였다. 예를 들어, 아이가 물을 가지고 놀 때 높고 긴 컵에서 낮고 넓은 컵으로 부어진 물의 수면이 더 낮아 보일 수 있다는 것을 알게 된다. 이러한 경험이 여러 번 반복됨에 따라 이 지식은 자동화되고, 결국 아동의 인지적 레퍼토리의 한 부분이 된다. 양의 보존 개념이 다른 질량이나 수의 보존 개념과 이후 결합됨에 따라 전체적인 보존개념의 구조가 형성된다는 것이다.

신피아제 이론은 동화와 조절에 관해 더 명확한 설명을 제공함으로써 발달에 관한 우리의 이해에 기여한다. 다른 용기에 물을 붓는 것과 같은 구체적인 과제를 해 보는 것은 자동화를 이끄는 동화의 한 형태다. 자동화단계에 있는 아동은 더

*케이스가 보는 인지발달은 좀 더 효율적인 전략사용에서 비롯된 정보처리 능력의 증가를 의미한다. 케이스의 이론에서 피아제식 도식은 정신적인 전략의 역할을 하는데 연령이 증가하면 그에 따라 정신적 공간도 늘어난다. 즉 작업기억과 유사한 정신공간(M-space)이 확장된다는 것이다. 단계를 피아제는 조작의 수준으로 구분한 반면 케이스는 작업기억의 수준으로 보았다.

이상 과제의 수행 결과에 대해 의식적으로 생각하지 않아도 된다. 자동화는 이후 물을 이용한 보존과 다른 물질을 이용한 보존 사이의 연결을 생각할 기억 공간을 비워 준다. 아이가 이러한 같은 연결을 마쳤을 때 더 종합적인 새 도식을 구성하게 되며, 세상이 어떻게 작동하는지에 관해 더 완벽하고 정확한 이해를 갖게 된다. 이는 조절의 한 형태라고 할 수 있다. 이러한 정보처리 관점은 보존개념이 왜 서로 다른 영역에서 함께 나타나지 않는지, 그리고 보존개념이 경험에 왜 의존하게 되는지를 설명하는 데 유용성을 제공한다. 또한 이 관점은 구체적인 영역별 보존개념이 이후 어떻게 전체적인 보존 도식으로 통합되는지를 설명해 준다.

4 의견 세우기

- ▶ 논제의 요구사항이 무엇인지 정리하라.
- ▶ 피아제의 인지발달이론의 기본가정을 정리하라.
- ▶ 피아제의 인지발달이론의 기본개념을 정리하라.
- ▶ 피아제의 인지발달이론의 발달단계를 정리하라.
- ▶ 피아제의 인지발달이론의 교육적 의의와 한계를 정리하라.
- ▶ 신피아제 이론의 관점에 대하여 정리하라.

5 연습 문제

- 01 피아제(J. Piaget) 인지발달이론에서의 평형화와 그 교육적 시사점에 대하여 설명하시오.
- 02 다음의 예에서 밑줄 친 사람은 피아제(Piaget)의 발달단계에서 몇 단계에 해당되는지를 밝히고, 그 이유를 설명하라.

- 1) 중학교 세계사 수업시간에 김 선생님은 학생들과 제1차 세계대전이 발생한 이유에 대해 토론수업을 하고 있었다. 승호는 제1차 세계대전이 오스트리아 왕이 암살되었기 때문에 발생하였다고 말했다. 그러자 수현이 이렇게 말하는 것이었다. “하지만, 그것만이 이유의 전부라고 볼 수는 없어요. 그 당시에 유럽 전역에는 민족주의가 팽배해 있었다는 것 또한 아주 중요한 문제라고 생각해요.”
- 2) 중기가 방안에서 고양이와 놀고 있는 것을 본 어머니는 혹시 아이가 고양이에게 긁히더라도 할까봐 고양이를 보이지 않는 곳으로 옮겨 놓았다. 중기는 즉시 다른 것들에 관심을 보이기 시작했다.



Ⅲ. 인지발달 - ② 비고츠키

1 기본 문제

비고츠키(Vygotsky)의 인지발달이론의 핵심 개념을 설명하고 교육적 시사점과 한계점을 논하시오.

2 학습 체크 포인트

*비고츠키(1896~1943)는 재정 러시아의 벨라루스에서 태어났다. 비고츠키는 어렸을 때 기존의 생각에 도전하고 더욱 깊은 이해를 촉진하는 사고방법인 소크라테스 문답법을 사용하는 개인 교사로부터 교육을 받았다. 이러한 교육경험을 통해 비고츠키는 인지발달은 언어와 개인의 사회문화적 환경에 큰 영향을 받는다는 결론을 냈다. 그의 저서 『사고와 언어』는 그가 결핵으로 사망하던 해에 러시아에서 출간되었다. 하지만 이 책은 1962년까지 영어로 번역되지 않았기 때문에 사후 오랫동안 비고츠키의 이론은 발달심리학에 영향을 미치지 못했다.

비고츠키*는 아동이 타인과의 관계에서 영향을 받으며 성장하는 사회적 존재임을 강조하여 인간에 대한 이해에서 사회, 문화, 역사적인 측면을 제시한다. 따라서 비고츠키의 이론을 사회문화이론이라고 한다. 그에 따르면 인간의 정신작용은 유전적으로 결정된 활동이 아닌 사회와의 상호작용의 결과다. 즉, 사회의 보다 성숙한 구성원들과 상호작용하는 동안 자신의 문화에 적합한 인지과정이 아동에게 전이된다. 따라서 비고츠키는 상호작용에 필수적 요소인 언어의 습득을 아동발달의 가장 중요한 변인으로 보았다.

또한 비고츠키에 따르면 아동은 발달해가는 과정에서 자신의 능력으로 해결할 수 없는 문제에 직면하기도 한다. 근접발달영역(ZPD)이란 아동이 혼자서는 해결할 수 없지만 성인이나 뛰어난 동료와 함께 학습하면 성공할 수 있는 영역을 의미한다. 비고츠키는 인지발달이 아동과 어른간 상호작용을 통해 발생한다고 믿었는데, 이 사이에서 발생하는 조력을 ‘발판(Scaffolding)’이란 단어로 설명한다. 이 용어는 아동이 궁극적으로 그들 스스로의 힘으로 문제를 해결할 수 있는 동안에 제공되는 조력을 의미한다.

3 배경지식

기본가정

사회적 상호작용과 인지발달 : 사회적 상호작용이 인지적 불평형을 유발하는 기제이며, 이후 학습자는 동화와 조절을 통해 도식을 형성하고 인지발달이 이뤄진다고 생각한 피아제와는 달리, 비고츠키는 사회적 상호작용이 학습과 인지발달을 가져오는 직접적 요인이라고 생각했다. 즉, 학습은 각 사회적 상황이라는 맥락 속에서

직접적으로 발생한다. 비고츠키의 견해에 따르면, 개인의 인지능력은 사회적 상호작용에 의해 발달한다.

아동은 또래 간의 상호작용과 사회적으로 경험과 지식이 더 많은 다른 사람들, 특히 어른과의 상호작용을 통해 혼자서는 얻지 못했을 이해체계를 발달시켜 나간다. 이러한 이해체계는 개념과 상징(수와 언어)같은 인지 도구*를 통해 발달하며, 이것은 사람들이 사고할 수 있게 하고 문제를 해결하고 문화 안에서 상호작용할 수 있도록 하는 실제 도구로 기능한다**.

활동은 사회문화이론의 핵심적인 개념으로 아동은 상호작용의 역동적인 참여자이다. 비고츠키는 아이들이 보다 많이 알고 있는 사람들과의 활동과 의미 있는 상호작용 속에서 배운다고 믿었다. 활동은 대화가 발생할 수 있는 기저를 제공하고 아이들은 활동에 의해 유도된 대화를 통해 생각을 교환하며, 이를 통해 인지발달이 이루어진다.

언어와 인지발달 : 비고츠키의 이론에서 언어는 매우 중심적 역할을 하며, 인지발달에서 적어도 세 가지 역할을 수행한다. 첫째, 사회적 상호작용을 통해 언어는 다른 이들이 이미 가지고 있는 지식에 접근할 수 있게 한다. 둘째, 언어는 문제를 해결하고 세계에 대해 생각할 수 있게 하는 인식의 도구를 학습자에게 제공한다. 셋째, 언어는 개인적 사고에서 중요한 기능을 수행한다. 언어는 우리 자신의 생각을 조절하고 반영하는 수단을 제공한다. 우리는 자기 자신과 대화를 나눈다***. 비고츠키는 이 내면에서 자유롭게 흘러나오는 말을 내면화의 선도자인 사적 언어라고 생각했다. 이것은 자신의 생각과 행동을 이끌기 위해 스스로에게 말하는 일종의 자기 말이다. 피아제는 어린아이들에게서 이러한 언어 행동을 발견하고 ‘자기 중심적 언어’라고 명명했다. 하지만 비고츠키는 언뜻 보아 의미 없이 중얼거리는 것으로 보일 수 있는 것이 자기조절의 시작을 의미한다고 생각했다. 사적 언어는 새로운 정보를 암기하는 과정(“내가 그 숫자를 반복한다면, 나는 그것을 외울 수 있을 거야.”), 문제해결과정(“어디보자, 이 문제가 어떤 종류의 답을 묻고 있는 거지?”)과 같은 복잡한 인지기술의 토대를 제공한다. 발달이 진행될수록 사적 언어는 점차 적어지지만 여전히 중요한 요소로 남는다.

문화와 인지발달 : 문화는 비고츠키의 발달에 대한 개념 중 세 번째로 중요한 개념으로 발달이 일어나는 상황적 맥락을 제공한다. 문화의 역할은 상호작용하는 과정에서 이들의 사고와 의사소통 모두에 중요한 메커니즘을 제공한다. 예를 들어, 알래스카 서쪽 베링 해 지역에 사는 유픽족은 얼음과 관련해 물결무늬 얼음, 해안가 얼음, 작은 조각 얼음, 작고 얇은 얼음 등을 포함한 99개의 다른 개념을 사용한다. 이러한 개념은 그들이 자신의 문화권 내에서 생활할 수 있게 도와준다. 서구문화에서는 컴퓨터, 아이패드, 인터넷 그리고 많은 다른 도구가 우리가 효율적으로 생활할 수 있게 도와주는 도구로서 기능한다.

***인지 도구** : 사람들이 생각하고, 문화 안에서 기능하도록 하는 실제적 도구와 함께 쓰이는 개념과 상징(숫자와 언어)

****아이의 문화적 발달**은 두 개의 측면에서 나타난다. 첫 번째는 사람들 사이에서 발생하는 사회적 측면에서이고, 두 번째는 아이의 내면에서 발생하는 개인적 측면에서다. 이것은 자발적인 관심과 논리적인 기억, 그리고 개념 형성에 동일하게 작용한다. 모든 고차원적인 기능들은 개인 간의 실제적인 관계에서 발생한다(Vygotsky, 1978).

*****사적언어** : 예를 들어, 우리는 화가 나가나 좌절했을 때 투덜거리며 불확실한 상황에서 자신에게 말을 한다. “앗, 타이어가 펑크 났네, 어떻게 하지? 잭은 트렁크에 있나? 그래! 잭으로 차를 올리기 전에 타이어나사를 느슨하게 해 두어야겠군.”

1 발달이론

THEME

***교수발판의 유형**

| 발판의 유형 | 예 |
|------------|--|
| 모델링 | 미술교사가 학생들로 하여금 새로운 화법을 사용하여 그림을 그리도록 말하기 전에 먼저 시범을 보인다. |
| 소리내어 생각하기 | 한 물리교사가 칠판에 운동량 문제를 풀면서 자신의 생각을 소리 내어 말한다. |
| 질문 | 물리교사가 학생들에게 중요한 시점에서 관련 질문을 던짐으로써 학생들이 문제를 보다 구체적으로 이해할 수 있게 한다. |
| 수업 자료 조정하기 | 한 초등학교 체육교사가 농구 슛 하는 기술을 가르치는 동안 농구대의 높이를 낮추다가 학생들이 능숙해짐에 따라 농구대의 높이를 높인다. |
| 조언과 단서 | 취학 전 아동들이 신발끈 묶는 것을 배울 때 유치원 교사가 줄을 엮갈려 가면서 끼우도록 옆에서 필요한 힌트를 준다. |

****고정적 평가와 역동적 평가의 특성 비교**

| 구분 | 고정적 평가 | 역동적 평가 |
|----------|---------------------------|-------------------------------|
| 평가 목적 | 교육목표 달성 정도 평가 | 향상도 평가 |
| 평가 내용 | 학습결과 중시 | 학습결과 및 학습과정 중시 |
| 평가 방법 | 정당한 반응 수 중시 일회적·부분적 평가 | 응답의 과정이나 이유도 중시 지속적·종합적 평가 |
| 평가 상황 | 획일적이고 표준화된 상황 탈맥락적인 상황 | 다양하고 융통성 있는 상황 맥락적인 상황 |
| 평가 시기 | 특정시점 (주로 도착점) | 출발점 및 도착점을 포함한 교수학습의 전과정 |
| 평가 결과 활용 | 선발·분류·배치 | 지도·배치·조언 |
| 교수 학습 활동 | 교수학습과 평가활동 분리 | 교수학습과 평가활동 통합 |

비고츠키는 아동이 스스로 문화적 지식을 새롭게 창조해 낼 필요는 없다고 보았다. 이러한 지식은 수천 년에 걸쳐 축적되었으므로 사회적 상호작용을 통해 내면화하면 되는 것이다. 내면화는 학습자가 외부적·사회적 활동을 내면의 인지처리과정에 의해 통합하는 과정을 말한다. 내면화는 아이의 내적 세계와 외부 세계를 연결하는 고리를 형성하고 인지발달의 기본적인 기제가 된다. 자신이 학습한 것이 새로운 문화적 맥락으로 통합되는 현상은 인지가 발달하고 있음을 의미한다.

기본개념

근접발달영역(ZPD) : 아동은 더 많은 지식을 가진 사람과 상호작용하는 경험을 통해 일종의 교육적 혜택을 얻을 수 있다. 하지만 모든 형태의 상호작용이 동일하게 효과적인 것은 아니다. 학습자는 근접발달영역 안에서 상호작용할 때 가장 큰 혜택을 얻을 수 있다. 근접발달영역이란 아동이 혼자서는 할 수 없지만 자신보다 유능한 타인의 도움을 받으면 할 수 있는 과제의 범위를 말한다. 따라서 이 영역은 아이들과 상호작용하는 성인이 아동의 발달을 촉진시킬 수 있는 학습상황을 나타낸다. 비고츠키는 이것을 “타인의 도움 없이 문제를 해결할 수 있는 현재 발달단계와 성인의 안내나 보다 우수한 동료와의 협동을 통해 문제를 해결할 수 있는 잠재적 발달단계 사이의 거리”라고 설명한다. 학습자들은 그들이 숙달해야 하는 각 과제에 대하여 근접발달영역을 가지고 있으며, 다른 이의 실질적 도움을 받기 위해서는 그 영역 안에 있어야 한다.

발판(scaffolding)* : 부모나 교사와 같이 더 많이 아는 타인은 학습자가 근접발달 영역에서 시도해야 될 과제를 수행할 때 필수적인 역할을 담당한다. 예를 들어, 어린아이가 걸음마를 배울 때 아이의 부모는 종종 아이 뒤에서 따라 걷거나 걸음걸이가 불안할 때는 손을 잡아 준다. 아이들이 발달할수록 부모는 한 손만 잡아 주거나 이후에는 아이 혼자 걸을 수 있게 해 준다. 이와 같은 사례는 아이들이 혼자서는 완수할 수 없는 과제를 해결할 수 있게 해 주는 도움인 발판 또는 비계의 개념을 잘 설명해 준다. 아장아장 걷는 아이의 걷기능력 발달이 부모의 도움으로 증진되었던 것과 같이 학생들의 발달은 교사의 지원을 통해 증진될 수 있다. 이러한 교수 지원이 없으면 발달은 지체된다. 하지만 효과적인 발판은 학습자가 자기 스스로 발전할 수 있을 만큼의 도움만을 제공하는 것임을 유념해야 한다. 즉, 도움을 준 사람은 아버지였지만 실제로 걸을 사람은 아이임을 기억해야 한다. 따라서 학습자를 위해 과제를 대신 해 주는 것은 발달을 지체시키는 일이다.

역동적 평가(dynamic assessment) : 역동적 평가는 비고츠키가 제안한 근접발달 영역의 개념에 근거하여 발달잠재력을 확인하기 위한 평가로, 전통적인 고정적 평가(static assessment)와 대비된다**. 고정적 평가는 실제적 발달수준을 확인하기 위

해 실시된다. 이에 대한 사례는 전통적인 지능검사와 대학 수학 능력 시험이다. 학생이 무엇을 얼마나 알고 있는가를 평가하는 데 주안을 두고 있으므로 학생이 무엇을 학습할 수 있는가를 측정할 수 없다. 반면, 역동적 평가는 특정 시점에서 무엇을 얼마나 학습했는가 하는 것은 물론 앞으로 무엇을 어느 정도 학습할 수 있는가를 확인하기 위한 평가방식이다. 따라서 역동적 평가는 실제적 발달수준을 파악하기 위한 평가와 잠재적 발달수준을 파악하기 위한 평가를 포함한다. 역동적 평가는 검사를 실시하는 상황에서 의도적인 교수활동이 이루어지며, 학생들의 수행수준이 개선되고 있는가를 평가하기 위해 평가 상황을 수정하기도 한다. 또한, 힌트를 활용하는 능력을 중시한다. 힌트를 활용하는 능력은 발달잠재력의 정도를 나타내므로 근접발달영역을 측정하기 위한 토대가 되기 때문이다. 따라서 특정문항에 오답을 했다고 하더라도 힌트를 이용해서 문제를 풀 수 있는 학생은 그렇지 못한 학생보다 잠재력이 높다고 해석한다. 요컨대, 비고츠키의 이론에 따르면 고정적 평가는 실제적 발달수준을 측정하는 과거지향적인 평가인 데 비해, 역동적 평가는 근접발달영역에 주안을 두는 미래지향적인 평가다. 역동적 평가는 적절한 기회를 주었을 때 평가하고자 하는 지식이나 전략을 학습할 수 있는 잠재력이 있는 학생들을 확인할 수 있다. 이러한 점에서 역동적 평가는 교육적 및 경험적 배경이 상이한 학생들을 평가하고자 할 때 특히 중요하다.

피아제와 비고츠키 비교

피아제와 비고츠키는 공통적으로 학습자는 능동적인 존재이며, 발달은 개체와 환경 간의 상호작용을 통한 역동적 과정이라고 본다. 따라서 두 관점은 보다 의미 있는 학습과 이를 통한 발달이 이루어지기 위해서는 단순한 강의나 지식의 전달을 뛰어넘어 학습내용의 의미와 그 시사점에 대하여 반성적으로 토론하게 하고, 학생들이 학습한 내용을 탐구, 문제해결, 의사결정 과정에 활용하도록 유도하는 방식으로 변화되어야 한다는 것을 강조한다.

하지만 지식이 구성되는 과정에 대해서는 다른 시각을 가지고 있다. 피아제는 개인이 스스로 자신의 지식을 구성한다고 생각한 반면, 비고츠키는 사회적 상호작용을 통해 생긴 지식이 개인에 의해 내면화 된다고 보았다. 또한 두 관점은 모두 언어와 사회적 상호작용의 중요성은 인정하지만 발달과정상 각각의 역할에 대해서는 다르게 설명하고 있다. 피아제에게는 언어와 사회적 상호작용이 평형상태를 깨뜨리고 지식을 재구성하는 기제로 작용한다. 비고츠키에게는 언어와 사회적 상호작용이 사회적 환경 속에서 지식을 구성하는 직접적 역할을 담당한다.

발달>학습 vs 발달<학습 : 발달이 학습에 선행한다는 피아제의 이론과 달리 비고츠키에 의하면 학습이 발달에 기여하며, 학습이 발달에 필요하고, 발달은 학습에 의해 촉진된다. 피아제는 발달이 학습에 선행한다고 주장하면서 초등학생들은 미



성숙으로 인하여 결코 어른처럼 사고할 수 없다고 주장한다. 피아제의 인지발달은 연속적이며 단계적이다. 이는 아동이 한 단계에서 갑자기 다음 단계로 도약하는 것이 아니라 서서히 계속적으로 발전한다는 것을 말한다. 물론 개인의 성숙도나 사회문화적인 환경에 따라 개인의 발달속도와 과정에는 차이가 있으나 모든 아동들은 이후의 단계로 발전하기 위해서는 반드시 앞의 단계를 통과해야 하며 갑자기 몇 단계를 뛰어넘어 발전하는 도약은 불가능하다. 피아제는 이러한 발달단계를 통과하는 순서가 불변적이고 문화적 보편성이 있다고 가정하며 후속 발달은 초기 발달에 기반을 두고 있다고 주장한다. 비고츠키가 말하는 발달이란 주로 근접발달영역 내에서의 발달을 의미하는데, 학습자가 학습을 통해 발달을 주도하기 위해서는 교사나 유능한 또래의 도움이 매우 중요하다. 이 관점에 따르면 학습자가 학습을 통해 발달을 주도할 수 있도록 적극적으로 교사와 학생, 학생과 학생 사이의 상호작용을 유도하는 것이 필요하다. 비고츠키는 학습과 발달이 모두 언어를 매개로 하여 사회적, 문화적, 역사적 맥락에서 발생된다고 주장한다. 비고츠키가 의미하는 학습은 교수를 통한 상징 및 정보의 획득이 포함되며 발달은 이러한 신호의 내면화를 포함하게 되므로 점차 타인의 도움 없이도 스스로 사고하고 문제를 해결할 수 있게 되는 것을 말한다. 즉, 학습은 특정 지식을 얻거나 능력을 발달시킬 때 일어나며, 발달은 학습된 지식이나 기술이 더 크고 복잡한 상황에 통합될 때 증진되는 것이라고 해석될 수 있다.

사적언어와 언어 : 비고츠키는 피아제에 비해 인지발달에 있어 언어의 역할을 중요시한다. 피아제는 아이들의 혼자 중얼거림이 타인의 관점을 받아들이거나 의사소통에 참여하는 능력의 부재, 인지적 미성숙의 발현으로 보았다. 즉, 그는 아동들의 사적언어를 ‘자기 중심적 언어’라고 부르면서 사회적으로나 인지적으로 덜 성숙한 아동들이 자기 중심적이고 자기 지향적으로 상호 교환의 맥락이 아닌 자기단절적인 언어를 사용하는 것으로 보았다. 주로 전조작기 아동들이 자기 중심적 사고의 반영으로 자기 중심적인 특징을 보이는 것이다. 피아제에 의하면 아동들이 성숙해가면서 점차 이러한 자기 중심적인 언어에서 벗어나 사회화된 언어를 발달시키게 된다. 반면 비고츠키는 사적언어의 중요성을 강조한다. 사적언어란 아동들의 사고와 행동을 유도하는 아동들의 자기 말로서 점차 내적언어로 내면화되는 것을 말한다. 즉, 사적언어란 어린 아동들에게서 종종 나타나는 혼잣말하기 현상인데, 특히 아이들이 어려운 과제에 직면하게 되면 이러한 현상이 더욱 자주 나타나게 된다. 비고츠키는 사적언어가 미성숙의 발현이 아니라 자신과의 의사소통을 위한 외면화된 사고이며 문제해결을 위한 사고의 도구로 인지발달에 매우 중요한 역할을 한다고 생각했다. 사적언어가 과제의 수행 시간이나 과제의 난이도와 정적 상관을 보인다는 결과들 역시 사적언어와 문제해결이 높은 관련이 있음을 시사한다고 볼 수 있다. 비고츠키는 또한 사적언어에서 내적언어로의 변화는 인지발달을 위한 기본과정으로 규정하면서 아동은 주의, 문제해결, 계획, 개념형성, 자기조절 획득과 같

은 중요한 인지적 활동을 성취하기 위해 언어를 사용하는 것이다. 내적언어란 성숙한 아동이나 성인이 주로 사용하는 언어로서 소리를 내지 않고 혼자에게 말하는 내적 자기대화를 의미한다. 내적언어는 사고와 행동을 조정하며 고등정신 기능을 가능하게 하는 토대가 된다.

상호작용 : 피아제는 아동이 스스로 세상을 탐구하고 지식을 구성해 나간다고 주장한다. 피아제는 발달에 있어 다른 사람과의 상호작용, 특히 언어를 통한 상호작용의 중요성을 강조한다. 아동은 사회적 상호작용을 통해 자신의 견해와 타인의 견해가 차이를 인지하고 자신의 견해를 수정해 나간다. 그러나 피아제는 비고츠키와 다르게 아동이 성인과의 상호작용을 하는 것에 대하여 큰 의미를 부여하지 않았다. 오히려 그는 인지발달에 있어 또래의 중요성을 강조하는데 대등한 위치의 또래들과의 상호작용에서 나타나는 갈등은 아동의 인지발달에 긍정적인 영향을 미친다는 것이다. 반면, 비고츠키는 아동이 스스로 문화적 지식을 새롭게 창조하는 것이 아니라 오히려 다른 사람과의 상호작용을 통해 자기 것 화 되는 것이라고 생각했다. 인지발달은 아동이 자기 문화 속의 성인들이나 유능한 동료들과의 상호작용 그리고 그들과의 대화를 통해 일어난다고 주장한다. 즉, 학습자들의 사회적 교류가 인지발달에 있어서 기초적인 역할을 한다는 것이다. 비고츠키는 아동의 문화적 발달에 있어서 모든 기능(예: 주의 집중, 논리적 사고, 개념형성 등)은 두 차례씩 나타나는데, 사회적인 수준에서 먼저 발생하고, 후에 개인적인 수준에서 발생한다고 생각했다. 즉, 사람과 사람 사이의 상호작용에서 먼저 일어난 후에 아동의 개인 내에서 일어나는데, 이처럼 모든 고등정신기능은 개개인 사이의 실제적인 관계에서 먼저 발생한다고 보는 입장이다. 실제로 비고츠키가 제기하는 아동과 환경과의 상호작용에 대한 강조는 그다지 새로운 것이 아니었으나, 이렇듯 아동과 환경을 각각의 독립된 실체로 분리해서 생각하는 것이 아니라 분리될 수 없는 하나의 단위로서 아동-환경과의 관계를 바라보는 것이 매우 새로운 접근이라고 볼 수 있다. 사회적 상호작용을 강조하는 비고츠키의 이론에서 교사의 역할은 피아제와 매우 차별화되고 더욱 중요하다. 피아제는 아동이 독립적으로 발견학습을 수행하는 것을 강조하고 교사는 이를 위한 소극적 조력자임에 비해 비고츠키는 교사가 아동의 학습역량을 진단하고 이를 기반으로 보다 적극적인 조력을 제공하여야 한다고 주장하였다.

비고츠키 이론의 교육적 시사점

아동의 인지발달에 관한 비고츠키의 관점은 우리가 학교 혹은 교육을 이해하는 데에서 사고의 전환이 필요함을 강조한다.

첫째, 문화적으로 적절한 맥락 속에서 학습활동이 이루어져야 한다. 비고츠키는 사회적 상호작용이 학습과 인지발달을 가져오는 직접적 요인이라고 생각했다. 즉 학습은 사회적 상황이라는 맥락 속에서 직접적으로 발생한다. 아동은 사회적으로



경험과 지식이 더 많은 다른 사람들을 통해 혼자서는 얻지 못했을 이해체계를 발달시켜 나간다. 이러한 이해체계는 개념과 상징 같은 인지 도구를 통해 발달하며, 이것은 사람들이 사고할 수 있게 하고 문제를 해결하고 문화 안에서 상호작용할 수 있도록 하는 실제 도구로 기능한다.

둘째, 학생들이 그들 자신의 이해를 언어로 설명하도록 장려한다. 학생들로 하여금 자신에게 자신의 문제해결과정을 소리 내어 말하게 하는 사적언어를 사용하도록 한다. 인지적 자기 교수(cognitive self-instruction)나 씽크 얼라우드(Think Aloud) 프로그램이라고 불리는 교수전략에서도 학습 도중 학생이 자신에게 혼잣말하기를 사용하도록 가르치는데, 이러한 사적언어는 특히 학생들이 어려운 문제를 해결할 때 그들의 사고를 안내하고 조절하는 기능을 수행한다.

셋째, 학습자의 근접발달영역 내에 있는 학습활동을 만들어야 한다. 근접발달영역은 교육과정 및 학습 계획을 세우는 지침으로 사용되어야 한다. 학생은 반드시 스스로의 힘으로 해결할 수 있는 그 이상을 의미 있는 사회적 교류를 통하여 학습할 수 있도록 안내되어야 하며 이를 위한 환경이 조성되어야 한다. 비고츠키에 따르면 ‘근접발달영역에 대한 개념을 배제시키고 생각한다면 모든 아동의 발달수준은 똑같다’고 할 수 있으나 근접발달영역에 의해 아동 각자의 발달 수준은 서로 다르게 된다. 아동이 오늘 어른의 도움으로 할 수 있는 것도 내일이면 스스로 할 수 있게 됨으로써 아동의 능력은 더욱 커지게 된다. 이와 같이 근접발달영역은 아동의 발달 가능성을 결정짓는다. 따라서 학습활동을 실현할 때 부모나 교사는 아동의 근접발달영역을 통찰하여 아동의 근접발달영역에 알맞은 학습내용을 이끌어야 하며, 이럴 때 바로 학습활동은 아동 발달에 중요한 역할을 하게 된다. 이 개념에 의하면 학습활동은 아동의 현 발달수준에 맞추는 것이 아니라 현 발달수준을 앞질러 앞으로 도달될 아동에 대한 “기대 발달수준”에 맞추어 실현되어 학습활동이 아동의 수준을 더 높은 단계로 이끌어 주는 학습활동이어야 한다.

넷째, 학습과 발달을 촉진시키기 위해 필요한 지원을 제공한다. 발판이란 학생이 독자적으로 완성할 수 없는 과제를 완성하게 하는 거들을 말한다. 즉, 학생으로 하여금 근접발달영역에 있는 과제를 수행할 수 있도록 성인과 유능한 사람이 어떤 형태의 지도나 구조를 제공하는 것이다. 전형적으로 발판은 학습의 초기 단계에는 아동에게 많은 지원을 제공하고 그 다음에는 지원을 줄여 아동으로 하여금 점차 책임을 감당하도록 하는 것을 의미한다. 수업발판은 학습자의 능력을 벗어나는 과제요소를 통제하는 과정으로서 학습자에게 학습과 문제해결을 위한 지원을 제공한다. 수업발판은 다섯 가지 주요 기능을 수행한다. 즉, 실제의 발판이 노동자가 페인트칠할 때 노동자를 받치듯이 발판은 학생을 위한 도구로 기능한다. 또한 발판은 지원을 제공하며, 학습자의 범위를 확장하고, 그렇지 않으면 불가능할 과제의 획득을 가능케 하며, 그리고 필요할 때에만 선택적으로 사용한다. 수업발판의 유형에는 모델링, 질문, 입으로 중얼거리면서 생각하기, 수업자료를 조절하기, 단서 제공, 절

차적 촉진, 난이도 조절, 절반쯤 행해진 예의 제공, 상호교수, 체크리스트 제공 등이 있다.

다섯째, 학생들이 서로 사회적 상호작용을 할 수 있도록 학습활동을 만들어야 한다. 학습과 발달은 사회적이고 협동적인 활동이므로 가급적 다양한 능력 수준의 학생들과 상호작용을 할 수 있도록 협동학습 상황을 마련하는 것이 필요하다. 또래들이 협동학습 할 때는 사회적 상호작용을 분담한다. 추리, 이해 및 비판적 사고와 같은 고차적 정신기능들은 사회적 상호작용에서 비롯되며 그 다음에 개인에 의해 내면화되기 때문에 학습에 중요하다. 아동들은 혼자서 할 수 있기 전에 사회적 지원을 받음으로써 성취할 수 있다. 협동학습에 관한 많은 연구들에 의하면, 개인적 책임과 팀 보상이 필수적임을 지적한다.

여섯째, 역동적 평가를 활용한다. 아동들의 실제적 발달수준뿐 아니라 잠재적 발달수준까지 측정하기 위해서 학습자에 대한 역동적인 진단과 평가가 필요하다. 학습활동을 펼 때는 아동의 현재 발달수준 뿐만 아니라, 그들의 기대 발달수준 또한 고려해야만 한다. 즉 아동 발달과 학습활동과의 상관관계를 말할 때, 아동 발달의 한계점을 미리 규정지어서는 안 되며, 먼저 그 아동이 지니고 있는 두 가지 발달수준을 먼저 알아보아야 한다. 이러한 두 가지 발달 영역에 대한 지식 없이는 아동의 발달과정과 그들에 대한 학습 가능성 간의 상관관계를 찾을 수 없다.

4 의견 세우기

- ▶ 논제의 요구사항이 무엇인지 정리하라.
- ▶ 비고츠키의 인지발달이론의 기본가정을 정리하라.
- ▶ 비고츠키의 인지발달이론의 기본개념을 정리하라.
- ▶ 비고츠키와 피아제의 인지발달이론을 공통점과 차이점을 서술하라.
- ▶ 비고츠키 이론에서 얻을 수 있는 교수 상황에서의 시사점을 서술하라.

5 연습 문제

- 01 언어와 사고의 관계에 대한 피아제와 비고츠키의 입장에 대해서 설명하고, 피아제의 인지발달이론과 비고츠키의 인지발달이론의 차이점에 대하여 비교하시오.
- 02 비고츠키는 언어, 문화, 역사 등이 학생의 인지발달에 어떠한 역할을 한다고 보고 있는지 논하시오.