

교육과정의 대안으로서 교육소재의 운용 방안 탐구

이 현 욱

(광주교육대학교)

《 요 약 》

교육은 인간의 주체적인 활동이다. 따라서 교육소재는 교육의 능동적인 활동의 측면에서 포착될 필요가 있다. 그러나 기존의 교육과정 접근방법으로는 이러한 측면에서 교육소재의 문제를 탐색하는 데 한계가 있어 이를 비판적으로 검토한 다음, 그 대안을 모색해 보려고 하였다. 그런데 교육본위적 접근에서는 교육을 인간의 체험세계를 향상시키는 주체적인 활동과정으로 이해하려고 한다. 이에 본 연구에서는 기존 교육과정 접근방법의 한계를 극복할 수 있다고 여겨지는 교육본위적 관점에서 교육소재에 접근하였다. 이를 위해 교육소재의 의미와 그것의 요건을 알아본 다음, 그것을 운용하는 방안을 모색해 보았다.

주제어 : 교육소재, 교육본위적 접근, 목표 모형, 내용 모형, 재개념화 모형

I. 서론

교육과정 운영은 왜, 무엇을, 어떻게 가르치는가의 문제와 관련시킬 수 있다. 즉 왜는 어떤 교육과정이 기반하는 인식론, 무엇을 교육내용, 그리고 어떻게는 수업방법과 관련된다고 볼 수 있다. 여기에서 이 세 가지는 서로 밀접한 관계를 유지한다고 볼 수 있다. 왜냐하면 어떤 인식론을 가지느냐에 따라 교육과정을 보는 시각과 그것을 운용하는 방법이 달라지고, 교육과정이 운영되는 구체적 장면과 수업방법도 달라지겠기 때문이다. 그러나 그동안 교육과정이론과 그것이 현장에 적용되는 양상은 이론은 이론대로, 실체는 실제대로 서로 나름의 세계를 구축하여, 별반 상호 시사점을 주고받지 못하는 실정이다.

학교에서는 교과서에 실린 지식을 기준으로 교육과정이 운영된다. 오류는 틀린 것이며, 범해서도 안 되는 것으로 여긴다. 이러한 상황에서 교사와 학생들은 학문활동의 과정보다는 과정의 중간산물인 지식에 매달리는 것이 당연한 귀결일 것이다. 따라서 교과서의 지식이 어떠한 과정이나 단계를 거쳐 오늘날의 것으로 형성되었으며, 현재의 학생들의 사고구조가

그러한 수준의 것으로 성장하는 데 있어서 어느 정도의 교육적 활동이 있어야 하는지를 고려할 필요가 없다. 교사들은 같은 내용을 몇 년씩 되풀이하여 오직 연술의 형태로 제시하고, 학생들은 제대로 이해하지 못하는 상태에서 그 연술을 되풀이하여 외운다.

그러한 풍토에서는 제시된 정보를 그대로 되살릴 수 있는 능력이 중요시되고, 또 그러한 능력을 가진 학생을 우수한 것으로 여긴다. 여기에서 지식은 그것을 아는 사람이 그것을 묻는 사람에게 단편적인 정보 형태로 제공된다. 이러한 기반 위에서 이루어지고 있는 학교교육의 양태를 두고 우리는 학생들이 지식을 습득한다고 할 수 없으며, 그러한 지식을 잡다하게 가지고 있다고 해서 지식이 형성되었다거나 발전되었다고 볼 수도 없다. 여기에는 교과서적인 지식의 인식론적인 기반인 실증주의에서 비롯하는 심각한 문제점들이 내포되어 있는데, 이는 잡다한 정보를 산술적으로 누가 시켜가면 자동적으로 지식이 형성되고 발전된다고 보는 것이다.

그러나 오늘날 지난 반세기 동안 생산된 지식의 양이 인류 역사가 시작된 이래 이루어진 모든 지식의 양을 능가할 정도로 급증하기 시작했으며, 그 추세는 가속화되고 있다. 또한 그 지식들은 예외 없이 역사의 어느 단계에서 허위인 것으로 판명되어 왔는데, 이러한 질의 혁신은 훨씬 더 빨리 이루어지고 있다. 그 결과 오늘날의 학문적인 지식은 교과서라는 한정된 지면에 담기에는 너무도 방대해졌으며, 교과서에 담긴 지식도 학생들이 배우고 나서 얼마 지나지 않아 이미 쓸모가 없거나 잘못된 것으로 드러날 것이다.

따라서 우리는 지식의 양이 폭발적으로 증대하고 그 질이 혁명적으로 변모하고 있는 새로운 상황에 어떻게든 대처해야만 한다. 그러나 기존의 교육과정 접근방법으로는 오류를 되풀이할 수밖에 없다. 즉 당대의 공적 지식을 교과서의 형식으로 편집하고, 학생들이 그것을 습득하도록 하는 목표 모형이나 내용 모형은 자체의 한계를 가지며, 이에 대한 대안적 성격의 재개념화 모형도 무엇을 어떻게 가르칠 것인가에 대한 문제와는 애초부터 거리가 있기 때문에 교육과정의 실제 문제해결에 대해서는 도움이 되지 못한다. 여기에 새로운 대안이 요청되는 것이다.

그런데 근래에 대두된 교육본위적 접근에서는 그동안 목적시 되던 교육내용을 교육작용을 위한 수단으로 삼고, 반대로 수단시되던 교육작용 자체를 목적시 한다. 따라서 이러한 접근방법에서 학교교육이 수행해야 될 중요한 기능은 학생들에게 교과서적인 지식을 집어넣는 것이 아니라, 학생들이 그것들을 능동적으로 극복할 수 있도록 교육작용을 활발하게 하는 것이다.

따라서 본 연구에서는 종래의 교육과정 사조들이 어떤 인식론에 기반하며, 어떤 한계를 가지고 있는가를 살펴본 다음, 그 대안을 탐색해 보고, 이에 기초하여 교육소재를 운용하는 방안을 모색해 보려고 한다.

II. 교육과정의 인식론적 한계와 대안

왜, 무엇을, 어떻게 가르칠 것인가라는 문제는 무엇보다도 그러한 내용들의 가치를 정당화하는 일과 연결되며, 그 일은 그동안 학교 교육과정 접근방법에서 강조하는 교과, 경험, 학문, 그리고 인간 등의 개념이 바로 교육과정 내용을 구성, 선정, 조직하기 위한 원천 내지 기반이 된다는 점을 가정한다. 따라서 각각의 교육과정 사조들은 교육과정 내용의 가치를 정당화하는 인식론적 특성을 달리 할 뿐만 아니라 교육의 목적, 기능, 방법 등에 대해서도 상이한 입장을 보이게 된다.

본 연구에서는 기존 교육과정의 접근방법을 경험중심 교육과정과 관련을 맺고 실증주의에 바탕을 둔 목표 모형, 교과중심 교육과정의 연장선상에서 학문중심 교육과정과 관계된 내용 모형, 그리고 이들에 대한 대안의 성격을 지니면서 이전의 것과는 전혀 다른 새로운 각도에서 교육과정 이론화의 방향을 모색하는 재개념화 모형으로 한정하고, 이들 접근방법의 인식론적 한계를 살펴본 다음, 그 대안을 모색하고자 한다.

1. 목표 모형

목표 모형은 Bobbitt로부터 출발하고 Tyler(1949)에 의해 정교화된 것으로서 여기에서는 내용과 행동의 두 가지 차원으로 구성된 목표가 중시되고 그에 준하여 교육의 전 과정이 체계화되었다. Tyler의 뒤를 이어 나온 교육과정 연구들은 대개 교육목표와 관련하여 그 논의를 더욱 보완하고 정교화하는 경향을 띤다. 여기에는 크게 두 가지의 연구 영역이 포함된다. 하나는 내용으로서의 교과를 그 구성 요소들로 분석하는 연구 영역이고, 다른 하나는 그러한 내용을 습득한 결과로서의 행동을 세분화하는 연구 영역이다. 그러나 실제로 목표 모형에서 강조된 바는 전자의 내용 분류보다는 후자의 행동분류에 더욱 치중되어 있다(최성욱, 1995).

교수목표를 세분화해서 진술하게 되면 교수에 도움이 될 수도 있겠지만, 그에 못지 않게 폐단을 가져올 수도 있는데, 첫째, 수업의 역동적이고 복잡한 과정은 어떤 성과를 가져올 지 모르기 때문에 사전에 목표를 행동적 용어나 내용적 용어로 세분화시킬 수는 없다는 점, 둘째, 목표 모형은 가르치는 특정 교과목과 그 교과목에 관련된 교수목표를 어느 정도로 예언하고 구체화시킬 수 있는가 하는 특수관계를 고려하지 않고 있다는 점, 셋째, 교육성과를 측정하는 표준으로서의 목표 모형은 측정할 수 없는 성과를 간과할 위험이 있다는 점, 넷째, 교수목표를 교육내용의 선택 및 조직 이전에 반드시 해야 할 필요가 없다는 점 등이다.

Bloom 등은 교육목표의 확인과 선정의 과정을 Tyler가 제시하는 교육과정 구성의 원칙에 의존하고, 이에 기초해서 교육목표 중 지적 영역을 체계화시켰다(황정규, 1993). 그들은 어떤 종류의 교육목표이건 그들의 분류학 속에서는 비교적 중립적인 입장에서, 또 순전히 기술적 관점에서 서술하고 있다는 것을 중요한 원칙의 하나로 내세우고 있다. 그러나 그들이 관찰할 수 있는 외현적 행동만을 포함시키고 의도한 학생행동의 변화가 아닌 것은 목표 속에서 제외하고 있다는 사실에서 이미 그 속에는 가치의 선별이 작용하고 있다고 보아야 하며, 또 교육목표의 선택이 아무리 기술적 수준에서 중립성을 표방한다고 해도 가치중립에서 완전히 자유로울 수 없다는 점에 주목해야 한다(Furst, 1981).

2. 내용 모형

내용 모형은 이홍우(1992)가 Peters(1966)의 내재적 가치에 관한 논의와 Bruner(1960)의 지식의 구조에 관한 논의를 발전시켜 만든 것으로서 앞에서 살펴본 교육목표 중심의 접근방법에 대한 하나의 대안으로서의 성격을 띠고 있다. 이 관점에서는 목표 모형에서 충분히 취급되지 않은 내용의 문제를 상세화하는 데 보다 관심을 집중시킨다. 이러한 내용 모형의 주된 특징은 지식을 체계로 파악하는 이른바 총체주의적 접근에서 찾을 수 있다. 이홍우(1992)의 견해에 따르면, 이는 목표중심의 사고방식이 나타내는 환원주의적 접근과 크게 대조되는 특징이다. 이 입장에서 볼 때 교육내용은 그 구성요소들로 환원될 수 없는, 그 자체로서 의미가 있는 온전한 지식으로 규정된다.

내용 모형에서는 지식을 그 배경이 되는 학문과 관련하여 설명하고 있다. 이는 지식을 학문적 탐구활동의 소산으로 보는 것을 의미한다. 따라서 지식을 가르치고 배울 때 학생들과 교사는 학자가 탐구활동을 하는 것과 동일한 방식으로 그것을 습득해야 한다고 주장한다. Bruner는 인간의 발달단계 여하를 막론하고 동일한 것, 즉 공통된 교육내용이 있다는 식의 가정을 한다. 그리하여 수준과는 무관하게 공통된 지식, 즉 핵심적 아이디어를 찾는 일이 중요하다고 보고, 각 학문 분야가 지닌 그러한 공통된 사고방식을 확인하여 학습자의 이해 수준에 맞도록 번역해 주는 것을 핵심원리로 삼는 교육과정의 아이디어를 제안한다.

그런데 학문계가 발전하면서 얻은 중요한 결론의 하나는 거기서 생산되는 지식을 불변의 진리로 단정지을 수 없다는 점이다. 개인은 지금으로서는 그 진리에 접근하는 최선의 잠정적인 해답을 가지고 있을 뿐이다. 따라서 개인이 어떠한 시점에서 자신의 지적 수준에 근거하여 체험한 바를 최종적인 진리로 규정하는 것은 잘못된 것이다. 우리가 가지고 있는 학문에 대한 해답은 분야마다 다르게 규정되고 있다. 또한 각 분야에서도 가장 낮은 차원의 학문론에서부터 최근의 가장 높은 차원의 학문론에 이르기까지 수준이 다양하다. 그러므로 우리는 처음부터 학문에 대한 영원 불변의 해답을 기대해서는 안 된다.

이와 같은 관점에서 볼 때 이른바 객관주의적 진리관에 기초하고 있는 Bruner의 생각은 학문의 실상과 부합되지 못한다고 볼 수 있다. 아울러 어느 학문이든지 그 분야의 일반적인 아이디어는 각 발달단계의 아동의 수준에 맞게 나타낼 수 있다고 보는 견해도 수정될 필요가 있다(최성욱, 1995). 따라서 Bruner의 제안을 기초로 한 내용 모형은 근본적으로 한계가 있는 모형이 될 수밖에 없다.

Bruner의 이론과 관련하여 자주 거론되는 교육과정의 외재적 또는 내재적 정당화의 문제도 이러한 시각에서 본다면 새로운 관점을 제공할 수 있다. Tyler의 경우는 분명히 교육과 교육과정을 교육이라는 고유한 활동과 아무런 개념적 관련을 맺지 않는, 교육목표라 이름 붙여진 외재적 가치를 실현하기 위한 수단으로 삼고 있다. 그리고 Bruner의 이론들은 흔히 교육과정의 내재적인 정당화를 표방하는 이론들로 알려져 왔다. 그러나 그들이 말하는 내재적인 가치는 교육의 내재적인 가치가 아니라 교육소재로서의 교육과정이 가지는 내재적인 가치이다.

마찬가지로 Hirst와 Peters(1970)의 지식의 형식과 학문과의 상호관련에 비추어 볼 때 지식의 형식을 가르치는 교육과정상의 원리는 Bruner가 말한 지식의 구조를 가르치는 원리와 동일하며, 지식의 형식은 지식의 구조가 정당화되는 것과 동일한 논리에 의해 내재적으로 정당화된다는 것이다. 따라서 Hirst와 Peters의 내재적 정당화도 같은 이유에 의해서 그 한계를 드러낸다고 볼 수 있다(이홍우, 1992).

이러한 현상은 그들의 방법론 또는 인식론이라 할 수 있는 실증주의 인식론과 관련이 있는데, 객관적 진리의 세계를 지향점으로 삼고, 자연과학 연구방법론을 학문의 전형으로 삼는 사고방식은 이들이 의존하고 있는 논리학, 심리학, 자연과학의 방법론에 비취본다면 필연적인 귀결이라고 할 수 있다. 교육의 세계가 지니는 내재성의 탐색을 중요한 과제로 삼지 않은 채, 교육소재를 학문으로 환원하고, 교육을 학문을 위한 수단으로 삼는 이러한 태도는 교육에 고유한 이론적 맥락을 부여하고자 하는 입장과는 상이한 것이다.

3. 재개념화 모형

재개념화(reconceptualization) 모형은 이러한 교육과정 연구접근에 대한 하나의 대안으로 등장한 것이라고 볼 수 있다. 재개념화 모형은 Pinar 등에 의해 주도되는 해석적 접근과 Giroux와 Apple 등에 의해 주도되는 비판적 접근으로 구성되는데, 이러한 시도들은 그 구체적인 접근방법과 대안의 차이에도 불구하고 교육과정 연구의 학문적 자율성, 독자성, 그리고 정체성이 극도로 문제시되고 있으며, 기존의 방법론과 개념으로는 더 이상 교육과정 현상을 적절하게 이론화할 수 없다는 비판적인 견해를 그 공통점으로 한다(윤병희, 1997).

그것들은 모두 학교와 관련된 개념적, 실제적 문제들을 다양한 모학문의 방법론을 자유롭게

동원하여 해결하려는 또 다른 방식의 다학문적, 간학문적, 학제간 접근으로 규정될 수 있다. 그들이 연구방법론으로 표방하는 Currere나 비판적 년증법 등은 정신분석학, Neo-Marxism, 현상학 등의 방법론을 그대로 채용한 것이다.

재개념화 모형의 긍정적 측면으로는 교육과정 탐구의 방법론 및 탐구의 대상과 목적에 대한 개념적 지평을 확장한 점, 이론과 실제의 관련성을 새롭게 규정한 점, 그리고 교사의 전문성과 자율성을 강조한 점 등을 들 수 있다. 또한 그 동안 교육과정 연구의 철학적, 사상적 기반으로 확고부동한 위치를 차지하여 왔던 실증주의적 인식론에 기초한 기술공학적 접근이 더 이상 연구방법론으로서의 독점적인 지위를 향유할 수 없다는 비판적 인식의 공감대를 형성하는 데에 기여하였다는 점을 들 수 있다(윤병희, 1997). 특히 교육과정 개발, 설계, 행정 등의 학교 현장의 문제를 해결하기 위한 실제 지향적 접근을 넘어서 학교 교육과정 현상을 이해하려는 시도는 교육연구의 발전에 도움을 줄 것으로 기대된다(Pinar et al, 1995)

반대로 재개념화 모형은 인문사회과학의 본질과 교육학 또는 교육과정의 관련성을 규명하는 일을 소홀히 하였기 때문에 이론화에 있어서 적합성의 문제를 초래하고, 교육과정이라는 학문을 다른 모학문으로 환원하여 그 정체성을 상실시킬 위험성을 내포한다는 점, 교육적 체험을 거시적 내지는 포괄적으로 개념화하지 못한 채, 학교 안에서 벌어지는 잡다한 경험을 학제간 연구방법론을 동원하여 이들을 통합할 수 있는 구심점 또는 조직 중심을 형성하지 못하기 때문에 분산된 단편으로 남아있게 될 가능성이 크다는 점, 그리고 교육과정의 실제에 대하여 그것이 의도한 바와 같은 구체적인 시사를 주지 못한다는 점 등의 한계를 드러내고 있다.

이상에서 세 가지 접근방법을 그 문제점을 중심으로 살펴보았다. 이 중에서 복표 모형과 내용 모형은 첫째로, 학교에서 무엇을 어떻게 가르칠 것인가라는 문제를 교육과정 연구의 핵심과제로 삼는다는 공통점을 가진다. 무엇을 어떻게 가르칠 것인가라는 평이한 질문은 물론 교육의 과정에서 어떤 방식으로든지 대답되어야 할 중요한 질문임에 틀림이 없다. 그러나 이러한 이론들은 학교교육을 교육의 전형으로 보고 학교를 사실 수준에서 경험적으로 보느냐 또는 개념이나 이념 수준에서 추상화하느냐 하는 문제점 외에도, 교육과 교육과정의 관계를 특이한 시각에서 규정하고 있다는 점을 지적할 수 있다. 그들이 개념화하고 있는 교육과정의 실체는, 즉 내용과 행동으로 구성되는 교육목표를 달성하기 위한 수단으로서의 학습경험이나, 각각의 학문이 갖추고 있어야 할 지식의 구조는 모두 교육을 통하여 제공되거나 이해되어야 할 가치를 지니는 것으로 간주된다. 즉 이러한 실체들은 교육이라는 과정을 통하여 매개되어야 할 대상으로 여겨지는 것이다.

이러한 관점에서 본다면, 무엇으로 개념화되든지 간에 교육내용을 습득하기 위해 교육활동이 존재한다고 보는 교육내용 위주의 사고방식이 지배한다고 할 수 있다. 교육내용이라는 목적을 위하여 교육활동이 수단으로 활용되는 양상은 과정보다는 결과를 평가하는 실증주의

적 평가관에 의해 더욱 촉진된 것이다. 흔히 말하는 교육내용을 전달하기 위한 수단 내지 방법으로서 교육의 기능과 역할 또는 가치가 정당화된다고 보는 이러한 시각은, 반대로 교육이라는 고유한 활동을 활성화하고 촉진하기 위하여 교육내용이 존재한다는 관점에서 본다면, 그만큼 제한적인 것이라고 할 수 있다. 기존의 교육과정의 가치에 대한 시각은, 교육을 고유한 구조와 내용을 갖춘 자율적 세계로 인식하는 입장과는 극명하게 대비된다(윤병희, 1997).

재개념화 모형은 기존의 교육학 또는 교육과정 접근에 대한 비판의식에서 출발하여 현상을 이해하고 해체하는 데에 관심을 기울인다. 따라서 모든 제도와 형식의 틀 안에서 은폐되어 왔던 반성찰적 요소와 이데올로기적 허위의식을 철저히 해부하고, 근대적 사유 양식으로서의 기술공학적 합리성과 구조주의의 이분법을 비판적으로 해체하며, 교육의 과정에서의 주관적, 간주관적 통제와 지배의 정치사회적, 경제적, 형이상학적 억압의 메커니즘을 예리하게 간파하고 폭로한다.

그러나 이 접근 역시, 다양한 사상적 배경을 동원하여 교육현상을 새롭게 비판적으로 조망하려는 시도에도 불구하고, 간학문적 접근방법의 한계인 환원문제에서 벗어나지 못하게 되는 것이다. 또한 이러한 재개념화의 관심은 무엇을 어떻게 가르칠 것인가라는 것과는 거리가 멀기 때문에 교육과정의 실제 문제에 대해서는 구체적인 시사를 주지 못한다.

결국 이상의 세 접근방법은 교육활동이 아니라 교육과정 내지는 교육내용에 초점을 두는 교육 외재적인 접근이라는 공통점을 가지고 있는데, 이러한 교육과정 접근방법에서는 능동적으로 교육활동을 하는 주체로서의 인간의 측면이 제대로 드러나지 못한다고 볼 수 있다.

4. 대안 탐색

교육은 관점에 따라서 그 자체가 고유한 목적을 추구하는 일이 될 수 있다. 교육자체가 목적이라고 할 때, 그 의미는 교육이 자체의 힘에 의해 교육의 수준과 차원을 높이는 일, 즉 교육을 더 잘 하는 데 주안점을 두고 있다는 뜻이다. 환언하면, 교육의 목적은 교육적 경험을 더 풍요롭게 하는 데에 있다고도 말할 수 있다. 교육의 가치를 체험하는 일이 교육과정의 목적으로 부상할 때, 교과와 형태로 체계화된 각종의 경험들은 이 목적을 달성하기 위한 방법이자 도구가 된다. 이럴 경우, 교육의 가치실현이라는 목적에 초점을 맞추어 경험의 제양상에 내재하는 고유한 내적 질서와 계열을 재조정하고 변경하는 것은 얼마든지 가능한 일이 된다. 이처럼 교육의 규칙을 중심으로 교육과정에 담긴 경험을 재구성 혹은 재편성할 수 있다고 하면, 지금까지의 교육과정의 목적과 활동을 교과 위주로 파악하는 고정된 시각은 근본적으로 재검토해야 할 것으로 보인다(최성욱, 1996).

그런데 비교적 최근에는 교육학을 다른 학문으로 환원되지 않도록 독립적인 학문영역으

로서 정립하고자 시도한 논의가 있다. 이것을 소위 교육본위적 접근이라 할 수 있는데, 교육본위적 접근은 교육의 부분적 측면들이 아니라, 교육의 총체성, 또는 교육의 전체적인 양상을 파악하려는 것으로서 이를 가능하게 하는 교육학 나름의 이론적 관점과 개념체계를 제공하고 있다(장상호, 1991). 교육본위적 접근은 교육의 정체성에 대한 교육학 나름의 독자적인 담구를 진척시키고 있는 논의를 지칭하는 개념이다. 그러나 그것은 이제 교육의 고유한 원리를 해명하려는 논의 일반에 적용이 가능한 보편적인 용어로 전환할 수 있을 것이다.

교육본위적 입장에 의하면, 교과는 본질상 가르침과 배움을 통한 교육적 과정에 의해 창출되는 것이다. 그리고 그것은 다시 교육적 과정을 활성화시키는 가운데 부단히 수정, 보완, 진화, 공유되는 것으로서 규정된다. 이러한 시각은 주로 교과로 내포되는 일단의 내용을 성공적으로 주고받는 것이 교육의 핵심이라고 규정해 왔던 종전의 입장과는 상당한 차이가 있다. 교육본위적 입장에서는 교육이 교과를 위해서 존재하는 것이 아니라 교과가 교육을 위해서 존재하는 것으로 파악한다. 말하자면 그것은 교육이 그 나름의 고유성을 확보하는 삶의 한 영역이라는 것을 전제로 한다.

그리하여 교과는 어디까지나 교육의 결과로 산출된 우연적인 산물이며, 교육을 행하는데 필요한 외적 조건의 하나라는 것이다. 물론 교육에서 다루는 교과는 이러한 생성과정과는 별도로 그 자체가 기능적으로 독립된 하나의 영역을 구축한다는 점은 부인할 수 없다. 그러나 교육 또한 그에 못지 않게 독립된 삶의 한 영역으로 성립하는 이상, 종래 교과를 전달하는 도구적 수단으로만 교육을 바라보던 시각은 수정되어야 할 것이다. 교과와 그것을 다루는 교육은 나름의 고유성을 토대로 하는 상호보완적인 관계를 통해서만 상대의 발전에 긍정적으로 기여할 수 있기 때문이다.

이렇게 본다면 교육은 반드시 특정한 교과내용을 전달하기 위한 수단적인 과정으로서만 파악될 이유는 없다. 오히려 교육을 위주로 하는 입장에서는 그러한 교과가 좀더 나은 교육을 위한 소재로 사용될 수 있다는 관점에 설 수 있다. 이것은 말하자면 교육을 내용 전달의 수단으로 여기기보다는 그러한 내용을 교육을 위해 활용하는 데 초점을 두고 교육을 바라보는 것이다. 따라서 이런 시각에 알맞은 교육과정은 거기에 포함될 내용의 가치를 우선으로 하는 것이 아니라 그런 내용이 가르치고 배우는 교육적 활동을 얼마나 활성화시킬 수 있느냐 하는 측면에서 그 형태가 결정될 수밖에 없다.

교육본위적 접근은 교과를 교육의 필수적인 요소로 보기보다는 교육소재로 취급한다(윤병희, 1997; 장상호, 1997a; 장상호, 1997b; 최성욱, 1996). 교육소재라는 개념을 사용하는 이유는 교육이 인간성의 향상과 관련된 과정적 활동인데 반하여, 교과는 그러한 활동의 결과적인 산물이거나 교육의 활동이 이루어지도록 돕는 도구로서 교과과는 구분된다고 보기 때문이다. 또한 교과는 특정한 이론적 학문들을 의미하는 경우가 많은데 반하여, 교육의 도구가 되는 교육소재는 그러한 몇 가지 학문들에만 국한되지는 않기 때문이기도 하다.

다음 장에서는 이상에서 살펴본 기존 교육과정 접근방법의 인식론적 한계와 이에 따라 요청되는 교육본위적 시각을 바탕으로 교육을 위한 수단으로서의 교육소재에 대해 논의하고자 한다.

Ⅲ. 교육소재론

기존의 교육학에서 교육소재에 대응되는 용어는 교육과정이다. 따라서 교육소재의 의미를 알아보기 위해서는 전통적인 교육과정의 의미를 살펴보는 것이 좋을 것이다. 그러나 전통적인 교육의 과정에서 교육과정이란 용어는 한마디로 간단하게 정의하기 어려운 말이다. 그것은 교육과정이란 말이 여러 가지 의미로 폭 넓게 사용되어 왔기 때문이다. 우리는 흔히 교육을 성립시키는 세 가지 요소로 교사, 학생, 교육내용을 들게 된다. 그러나 무엇을 교육내용으로 볼 것이냐에 따라서 교육과정의 의미는 달라지게 되고 교육내용을 누가 어떤 수준에서 정할 것이며, 어느 수준에서 볼 것인가에 따라서도 의미는 달라지게 된다(문교부, 1988). 다음에서는 교육소재를 선택하고 배열하는 기초작업에 앞서 전통적인 교육과정의 대안으로 등장하는 교육소재의 의미와 그것의 요건을 알아본다.

1. 교육소재의 개념화

기존의 교육과정 연구에서 규정하는 교육과 교육과정, 즉 교육과 교육내용 내지 교과와의 관계는 단적으로 말해서 방법과 내용의 관계, 또는 수단과 목적의 관계라 볼 수 있다. 즉 교육이라는 활동은 어떤 방식으로든 개념화된 교육과정의 실체를 매개하는 수단적 기능을 수행해 왔다는 것이다.

그러나 교육을 고유한 구조와 내용을 가진 자율적 활동의 세계로 규정하는 입장에서 본다면, 흔히 말하는 교육내용이 교육을 통하여 전달되어야 할 그 무엇이라는 관행적인 생각은 수용될 수 없다. 교육학은 그러한 교육의 고유한 내용과 구조를 규명하는 일에 관심을 기울여야 할 것이다. 교육학에서는 지식의 구조나 형식을 밝히는 일이 아니라, 교육 자체의 형식이나 구조를 파악하는 일을 그 선결과제로 삼아야 할 것이다. 학문이나 교과가 교육의 목적이 될 수도 있으나, 이렇게 보는 입장은 교육을 외재적으로 수단화하게 된다는 점을 유념하여야 한다.

교육은 교과에 부속되거나 종속된 일이기 이전에, 가르치고 배우는 행위의 원리와 이유를 가지고 그에 맞는 교과의 조건을 제시하는 등 나름의 질서와 원칙에 따라 전개되는 활동 영역으로 볼 수 있다(최성욱, 1996). 그렇다면 교육은 반드시 특정한 교과내용을 전달하기 위

한 수단적인 과정으로 파악될 이유가 없으며, 교육을 위주로 하는 입장에서는 교과가 좀 더 나은 교육을 위한 수단적 소재로 사용될 수도 있다(윤병희, 1997). 따라서 교육본위의 입장, 즉 교육을 수단이 아닌 목적으로 여기는 입장을 받아들임으로써 교육이라는 고유한 활동을 적극적으로 활성화하는 데에 도움을 줄 수 있는 것이다.

여기에서 교육의 고유한 가치는 품위의 향상을 통하여 끊임없이 인간의 위대성과 잠재능력을 추구하고, 다양한 세계의 높은 수준과 낮은 수준을 적극적으로 연결시켜 더 차원 높은 수준의 실재를 체험하고 내면화할 수 있도록 만들어주는 자율적인 기제이다. 특정한 소재로서의 학문이나 기예는 이러한 교육의 원조를 받아 더욱 발전되고 성숙되어 간다. 교육의 힘이 없이 어떤 소재 내의 수준의 향상은 기대하기 어렵다. 이렇게 볼 때, 교육과정 또는 교육을 위한 소재는 이제 교육이 고유한 기능을 원활하게 수행할 수 있도록 도와주는 역할을 담당하게 된다. 즉 교육본위적 접근에서는 교육을 중심에 두고 그 소재의 가치와 기능 그리고 s활용방식 등을 논의하는 것이다.

교육본위적인 입장을 취할 때 소재는 단지 교육을 위한 수단으로 평가될 수 있다. 그것들을 수단으로 삼아 우리는 한편에서는 배움을 추구하고, 다른 한편에서는 가르침을 추구할 수 있다. 이렇게 본다면 교육소재는 교육을 하기 위한 하나의 수단으로서 더 높은 실재를 체험하기 위한 교육활동거리나 교육적 매개체로 정의할 수 있을 것이다. 따라서 인간의 능력을 향상시키고, 차원 높은 실재를 체험할 수 있게 하는 것은 무엇이든지 교육소재가 될 수 있다. 학문은 물론이고 예술, 선, 요가, 유도, 미술, 검도, 마술 등의 세계 모두가 교육소재가 될 수 있는 것들이다.

2. 교육소재의 요건

교육소재의 개념을 교육본위적인 시각에서 조망해 본다면, 교육소재는 기본적으로 다음과 같은 조건들을 갖추어야 한다고 볼 수 있다.

첫째, 내재적 가치를 유발할 수 있는 것이어야 한다.

교육소재는 모종의 가치추구와 관련되는데, 해당 소재의 체험구조는 그 발전의 정향성에 따라 달라지고 상이한 소재는 각각 그 나름의 내재적 가치를 따라 발전한다. 해당 소재의 세계에 종사하는 사람에게 왜 그 일을 하느냐고 물었을 때 그냥 좋기 때문이라고 대답한다면 그는 이 내재적 가치에 따르고 있다고 볼 수 있다. Csikszentmihaly(1988)에 따르면, 사람들이 점차 더 복잡한 도전이 기다리고 있는 일에는 그 자체에 가치와 매력을 느낀다. 것처럼 경험이 점차 성장하는 과정을 포함하는 영역에는 사람들이 그것이 주는 효용과는 상관 없이 그 활동 자체에 몰입하는 경향이 있다는 것이다. 이런 경향은 소재의 가치추구와 관련된 다양한 분야의 종사자들에게서 공통적으로 발견되는 양태로서 학문, 예술, 기술의 세계를

비롯한 모든 소재는 해당 소재적 관점에서 볼 때 내재적 가치를 갖는다.

그런데 특정한 세계와 관련하여 내재적 가치 때문에 그 세계에 종사하는 것과 외재적 가치 때문에 종사하는 것의 차이는 참으로 크다. 내재적 동기나 가치에 의해서 추진되는 활동은 그 목적이 달성될수록 더욱더 그 목적을 추구하는 데 빠지게 된다. 그러나 외재적 동기나 가치에 의해서 추진되는 활동은 그 동기나 가치가 만족될 때 활동 자체가 중단되거나 혹은 더 효율적인 수단이 생기면 그것으로 대체된다. 교육 자체의 의미에 비추어 본다면 내재적 가치유발 가능성은 교육소재의 요건 중에서 가장 중요한 것이라고 보아도 무방할 것이다.

둘째, 체계 및 구조성을 갖추어야 한다.

어떠한 개념, 문장, 문단이건 그들은 그 자체로서는 의미를 가질 수 없다. 우리는 고립된 개별적인 용어에 의미를 부여하는 잘못된 관행에서 벗어나 문장이나 명제 등을 개념적인 도식이나 구조의 틀에 비추어 파악해야 한다. 한 단어의 의미는 그에 해당하는 하나의 개념만을 뽑아내어 이해될 수는 없다. 하나의 개념을 자세하게 파고 들어가면 불가피하게 그 개념이 소속하고 있는 전체적인 개념체제와 만나게 된다. 그리고 각각의 개념들의 의미는 서로 간의 관계와 대립에 의해서 연대적으로 결정된다. 단순한 문장들이 복잡한 사상을 나타내는 데 동원되지만 개별적인 문장의 의미는 전체적인 맥락 내에서만 확보될 수 있다.

체계나 구조로서의 지식은 맥락을 중요시한다는 점을 인정한다면 지식을 구성하는 개념이나 명제의 의미는 지식체제의 내부구조와 관련하여 상대성을 갖는다고 말할 수 있다. 즉 개념이나 명제의 의미는 전혀 다른 체계의 맥락에 위치할 수 있으며, 따라서 그 의미도 전혀 달라질 수 있다. 여기에는 종류의 상대성이 작용하고 있다고 볼 수도 있고, 종류는 같으나 수준이 다른, 수준의 상대성이 작용하고 있다고 볼 수도 있다.

마찬가지로 학문 이외에도 예술, 기술의 세계를 비롯한 모든 소재는 수준에 따라 각각의 차원을 갖는 만큼 수준에 따라 체계 및 구조성을 갖는다고 볼 수 있다.

셋째, 명시성과 암묵성을 가져야 한다.

인간의 모든 행위가 보조식과 초점식의 결합으로 구성되듯이 지식은 암묵적 차원과 명시적 차원이 하나로 통합됨으로써 형성된다. 지식의 암묵적 차원과 명시적 차원, 또는 보조식과 초점식이 하나로 통합되는 것은 삶의 과정에 주체가 참여하기 때문에 가능하다. Polanyi(1969)에 따르면, 삶이란 주체와 보조식, 그리고 초점식이라는 요소들로 구성되는 삼원적 구조를 지니고 있다. 인간은 보조식과 초점식을 통합하는 주체로서 초점식과 보조식 사이의 다양한 관련을 통하여 새로운 수준의 실체에 직면하고 그것을 이해한다. 즉, 단순한 활동이거나 지적 탐구활동이거나 간에, 그것은 보조식에 의거하여 초점식에 주목함으로써 양자를 암묵적으로 통합하는 과정의 산물이다. 이렇게 본다면 학문적 지식이거나 예술, 기술을 비롯한 모든 세계의 소재는 명시성과 암묵성을 갖는다고 볼 수 있다.

Polanyi는 주체가 자신의 몸 속으로 보조식의 세분들을 동화하는 과정을 가리켜 체득

(interiorization)이라 부른다. 외재하던 능력이나 의미의 체계들을 신체 내부로 체득함으로써 이것에 보조적으로 의존하여 새로운 수준의 초절식으로 나아가는 과정 전반을 지칭하기 위하여 Polanyi는 내주(indwelling)라는 용어를 사용한다. 체득 또는 내주에 대한 Polanyi의 논의는 특정한 지식체계를 주체가 자신의 신체 속으로 내재화하지 않고는 세제에 대한 이해가 불가능하다는 사실을 강조하기 위한 것이다(엄태동, 1998).

넷째, 쇄신이 가능해야 한다.

역사적으로 어떤 소재적 지식은 항상 최종적인 형태라기보다는 그것을 수단으로 삼아 더 차원 높은 수준으로 향상해 가는 과정의 잠정적인 한 단계에 불과하였다. 소재적 지식은 언제나 수정의 준비가 되어 있다. 그것은 진리라고 주장하는 모든 것에 대해서 계속해서 의문을 던지고, 사고를 해묵은 개념적 한계로부터 벗어나게 하였다. 탐구는 절대적인 시작도 절대적인 끝도 없는 자기교정적 과정이다(장상호, 1997b).

이러한 관점에서 본다면 지식은 탐구자에게 그 속에서 계속해서 자체의 체험을 개선해 나가는 동적인 지향의 길을 보장해 준다. 즉 그것은 부단히 운동의 형태로 흐르도록 하나의 계기를 마련해 준다는 것이다. 그것을 개인의 수준에서 본다면, 지식은 최초의 소지자에게 해당 소재의 체험의 계열을 보장할 수 있으며, 동일한 상황에 있는 사람들에게 그러한 경험을 재생시켜 줄 가능성이 있다. 따라서 지식의 이러한 속성을 촉발시키기 위해서는 계속적인 자기 수정의 과정으로서 탐구가 이루어져야 하며, 그러한 맥락에서만 지식은 여타의 관점과 구분될 수 있다(장상호, 1997b).

같은 차원에서 예술, 기술을 비롯한 여타의 모든 소재도 현재의 수준을 쇄신시켜 가며 차원이 다른 세계를 경험해 간다고 볼 수 있다. 따라서 학문을 포함한 여타 소재는 쇄신 가능성을 가지고 있다고 볼 수 있다.

IV. 교육소재의 운용 방안

교육소재는 종류와 수준이라는 면에서 큰 차이가 나는데, 종류의 차이는 구조의 발생적 뿌리가 다르다는 것을 의미하고, 수준의 차이는 그 발생의 뿌리는 같으나 그 구조가 발전하는 과정에서 차이가 나는 것을 말한다. 이 두 가지 사실을 분명하게 구분하기 위해서 전자를 횡적 상대성, 그리고 후자를 종적 상대성이라는 말로 나타내기도 한다(장상호, 1997b).

이들은 전혀 다른 상대성이다. 전자는 다양한 세계에 대한 각각의 견해이기 때문에 각각의 측면, 맥락 혹은 체계 내에서 옳다고 말할 수 있다. 이에 비해서 후자는 하나의 세계에 대한 서로 대립된 견해이기 때문에 어떤 방식으로든 하나의 옳음의 기준에 의해서 그 해답

의 수준을 상대적으로 평가받아야 할 성질의 것이다. 즉 횡적 상대성은 세계의 다원성이라는 면에서 서로 보완하고 권장되어야 할 상대성이고, 종적 상대성은 해답의 끊임없는 쇄신과 발전이라는 의미에서 서로 경합하고 대체되어야 할 상대성이다.

여기에서 우리는 과목 내지는 교과 구분, 그리고 계열의 바탕이 되는 아이디어를 얻을 수 있다. 따라서 이 장에서는 교육소재를 운용하는 일반적인 방법을 탐색해 보고자 한다.

1. 교육소재의 선택 방법

교육소재를 선택하는 작업은 교육소재론에서 가장 중요한 작업이라고 해도 과언이 아니다. 왜냐하면 어떤 소재가 선택되느냐에 따라 교육의 활성화가 좌우되기 때문이다. 여기에서는 교육소재의 선택 방법을 그것의 방향과 범위 설정을 중심으로 탐색해 본다.

가. 교육소재의 선택 방향

우리 나라의 교육은 교육과정 속에 포함된 교육소재보다는 교과서의 내용을 통해 운영되어 왔다. 교과서 위주의 교육은 교과서 내용을 교육을 위한 수단이 아니라 그 자체를 목적으로 하여 강요하는 폐단을 낳고, 전국적으로 적용되는 일반성으로 인해 현장의 구체적인 여건에 맞지 않는 문제점이 있었다. 따라서 교과서 위주의 교육에서 벗어나 교육소재 위주의 교육으로 전환되어야 하며, 교과서의 내용과 교사가 선택하고 조직하는 수업내용은 교과내용을 구현하기 위하여 전달하는 매체로 보아야 한다.

교과서에 담아야 되는 내용은 반드시 최신의 학문적 지식일 필요는 없다. 경우에 따라서는 학문적으로 최선의 지식이 교육적으로는 최악의 지식이 될 수도 있다. 학생들이 처음으로 교과서를 접할 때, 이들이 백지 상태에 있는 것은 아니다. 그들은 나름대로 해당 학문의 주제와 관련하여 특정한 인식을 지니고 있으며, 이는 그 자체로는 정합성을 갖춘 체계적인 지식이다.

그런데 대개의 경우 학생들이 지니고 있는 지식은 해당 학문의 발전사를 놓고 볼 때, 과거의 지식에 상응하는 것일 가능성이 크다. 개인에게서 과학적 지식이 발생하여 성장하는 양상을 밝힌 연구에 따르면, 인식주체의 인식의 성장 과정은 해당 학문의 역사적인 발전계열을 다시 반복하는 경향이 있다(Piaget & Garcia, 1989). 따라서 학생이 교과서에 접하기 이전에 소유하고 있는 지식은 그 교과서가 대표하는 학문 분야의 역사에 있어 과거의 지식일 개연성이 높다.

만약 이 경우에 학생의 인식이 지니는 특성과 그 수준을 고려하지 않은 채, 해당 학문의 최신 지식을 교과서가 전달한다면, 이는 학생의 인식이 성장하도록 돕기보다는 오히려 학생에게 좌절감과 절망감을 안겨 주거나 무관심만을 키워 줄 수가 있다. 이는 최선의 학문적

지식이 학생의 이해와 성장을 돕는다는 교육의 관점에서 보면, 최악의 지식으로 작용하는 사례가 된다.

교육본위적인 교육소재론에서는 필요한 경우 학문의 세계에서 이미 허위화된 과거의 지식들도 배우는 자의 수준과 인접하여 배우는 자에게 방편적으로 다가섬으로써 그의 열정을 불러일으킬 수 있는 것인 이상, 그 내용으로 선정할 수 있다. 허위화된 지식을 가르치고 배우는 일은 쉽게 이해되기 어려울지도 모른다. 그러나 배우는 자로 하여금 그의 수준을 극복하고 좀더 개선된 수준을 향하여 능동적이고 주체적으로 나아가도록 이끈다는 교육의 성격을 감안할 때, 이는 충분히 활용 가능한 내용이 된다. 허위화된 과거의 지식은 학문적 가치는 없을지 모르나, 교육을 위한 최적의 교과내용으로서 가치를 지닐 수 있다.

나. 교육소재의 범위 설정

교육소재의 범위를 결정하는 것은 폭이다. 일반적으로 학교교육의 수준이 높아짐에 따라 교육소재의 범위, 즉 내용의 폭은 확대된다. 범위와 관련한 대표적인 접근 방법은 분과적인 조직 방식과 통합적인 조직 방식이다. 전통적인 교육내용 조직 방식은 분과적인 것이었다. 이것은 모든 교육내용을 엄격하게 구분된 학문 조직 방식에 따라 분류하여 분리된 교과목의 형태로 조직하는 것이다. 우리 나라 교육과정을 구성하고 있는 교과목들, 예컨대 국어, 도덕, 사회, 수학, 과학, 기술·가정, 체육, 음악, 미술, 영어 등은 바로 이러한 전통적인 학문 분류 방식에 따라 분과적으로 조직된 것이라고 할 수 있다.

이에 반하여 통합적인 조직 방식은 경험중심 교육과정의 영향으로 학습자의 흥미에 대한 고려나 일상 생활의 문제에 대한 경험의 중요성이 강조되면서 관심을 갖기 시작한 방식이다. 통합의 형태는 비슷한 논리 구조를 갖는 교과끼리의 통합에서부터 특정 문제중심으로 전 교과가 유기적으로 관련을 맺는 형태에 이르기까지 다양하다. 최근에는 아동의 흥미를 유발할 수 있는 일상 생활의 문제나 주제 중심으로 교육내용을 통합하려는 시도가 많이 이루어지고 있다. 우리 나라 초등학교 1, 2학년에 적용되고 있는 통합 교과(바른생활, 슬기로운 생활, 즐거운 생활)나 통인, 교통, 환경, 성 교육 등의 범교과 학습은 이의 대표적인 예에 해당한다.

그러나 이상의 조직방식들은 나름의 한계를 가지고 있다. 즉 분과적인 조직방식에서는 학문으로 볼 수 없는 것들까지 함께 분류하고 있어 그 실효성이 의문시되며, 통합적인 조직 방식은 자칫 독립적인 논리를 갖는 분과학문들을 간학문적으로 묶는 경우 혼란의 문제가 발생하여 소기의 목적을 달성하지 못하는 경우도 있다는 것이다.

따라서 분과학문의 성격을 갖는 것은 학문들의 개념, 원리, 이론, 탐구방법 등을 중심으로 편성되되 학문으로 볼 수 없는 것들은 교과목들 서로 관련짓거나 통합하여 조직할 수 있을 것이다. 이때 학년수준이 올라감에 따라 통합에서 분화로 이행되는 것은 학생의 발달에 따른 자연스러운 대응일 것이다. 그러나 이 경우 전인교육의 측면에서 편향된 사고가 형성

될 우려가 있으므로 균형감각을 살리기 위해서는 주제중심의 통합을 활용하여 분과위주의 학습에서 파생된 폐해를 해소할 수 있을 것이다.

아울러 학년수준이 올라감에 따라 선택과목의 종류를 늘려 선택의 폭을 넓혀가는 것이 좋을 것이다. 이는 학생의 수준이 높아감에 따라 사고가 분화되기 때문에 특기나 적성을 구체적으로 탐색해 나간다는 의미가 있다.

교육소재의 요건을 갖추었다고 해서 어떤 소재든 바로 학교교육에서 교육소재로서 받아들여질 수 있다고 보는 것은 바람직한 견해는 아니다. 따라서 학교에서 교육소재를 선택할 때에는 여러 가지를 고려해서 결정해야 하는데, 그 중에서 우선적으로 고려해야 할 사항으로는 다양한 소재의 수용, 교육 외적 영향을 미치는 소재의 배제, 해당 소재의 역사적 발전 과정 반영 등을 들 수 있을 것이다. 따라서 이하에서는 이에 대해 간략히 살펴본다.

먼저, 다양한 소재를 수용해야 한다.

교육소재를 일률적으로 통일시킬 필요는 없으며, 생활의 다원화를 위해서 다양한 세계를 병립시키는 것이 가능할 뿐만 아니라, 동시에 바람직한 것이기도 하다. 이를 교육소재의 문제영역에 국한하여 살펴본다면, 우선 종전에 학문 위주로 편성되던 교육과정은 이제 그 소재의 폭을 학문 이외의 것까지 포함시키는 쪽으로 확대하는 것이 불가피하다. 교육적인 활동이 가능한 소재는 지식으로 대표되는 학문만은 아니기 때문이다. 다양한 종류의 예술, 기술, 취미, 육체 활동 등 수련적 색채가 강한 소재는 모두 교육을 위하여 활용될 수 있고 또 활용되어야 한다.

이들 각 소재와의 접촉에서 얻는 체험은 학문을 통한 체험보다 열등한 것도 아니고 학문적 체험에 의해 대체될 수도 없는 고유한 속성을 지니고 있다. 그러므로 각 개인이 지닌 소질과 여건에 맞게 소재를 다양화하여 제공한다면 그들이 누릴 수 있는 교육적 체험의 기회를 더욱 심화하고 확대하는 결과를 얻을 수 있을 것이다.

교육소재는 항구적이고 고정불변한 것이 아니다. 사상의학에서 환자의 체질에 따라 처방이 다르듯이 교육주체가 자신의 현실의 제약 속에서 선택해야 될 교육의 소재는 유동적이고 적응적인 것이다. 한 개인에게 혹은 한 집단에게 교육소재가 되는 것이 그대로 다른 개인 혹은 집단에게 같은 기능을 갖지는 못한다(장상호, 1997a). 교육학자들은 이 때문에 다양한 것들을 소재로 하는 교육자료를 제작할 수 있는 원리를 발견해야 할 것이다.

둘째, 교육 외적인 영향을 미치는 소재를 배제해야 한다.

최근의 연구는 전통적인 교육과정론자들이 형식과 명분에 치우친 나머지 얼마나 학교에서 실제로 일어나고 있는 현실에 대해서 무감각한지를 밝히고 있다. 근래에 교육과정의 사회학이나 교육과정의 정치학이 등장하여 교육과정의 다른 측면을 조명하기 시작하였는데, 그 결론은 교육과정의 계획과 실행이 반드시 교육적이라고 할 수 없는 교육 외적인 세력, 이해관계 및 압력에 의해서 결정된다는 것이다. 이제까지 학교에서 가르쳐지는 교과 지식

은 인식론적인 객관성을 지닌 것으로 정당화되었다. 그러나 일부의 학자들은 그것이 기존의 사회구조, 경제질서 및 지배적 문화가치를 반영하는 것으로 본다.

이와 관련하여 Apple(1979)은 오늘날의 학교가 정의롭지 못하고 불공정하게 왜곡된 사회 권력의 배분 관계를 그대로 유지 계승시키는 역할을 하고 있다고 비판한다. 즉 학교교육은 권력을 가진 사람에게는 그 권력을 더 오래 유지할 수 있도록 도와주고, 권력을 갖지 못한 사람에게는 그들의 무능함을 스스로 인정하고 받아들이도록 훈련시키고 있다는 것이다. 이러한 일은 학교에서 지식을 선택적으로 배분하여 가르침으로써 이루어지는데, 부분적이고 편파적인 지식이 마치 완전하고, 중립적이며, 객관적인 진리인 것처럼 제공되기도 한다.

또한 학교는 형식적인 교육과정을 통하여 특정한 지식을 적법화시켜 준다. 교육과정은 모든 사람이 배우도록 요구되는 지식을 선정함에 있어 지배 집단의 이익에 도움이 되는 지식은 특별한 것으로 여겨 우선시하고, 그렇지 않은 지식은 하찮은 것으로 규정하여 무시해 버린다. 따라서 오늘날 학교의 교육과정에서는 예술이나 공예보다는 과학이나 직업교육 교과가 중시되고, 역사나 사회과학의 내용에 있어서는 갈등 상황 보다는 조화와 합의가 강조된다. 그 결과 학생들은 사회의 모든 사람들이 만족스럽고, 행복하며, 거의 모든 문제에 있어 의견의 일치를 보이고 있다고 믿게 된다. 학교는 결국 이러한 식으로 그 사회의 지배적인 경제 세력이 갖는 문화자본을 유지 계승시키는 일에 핵심적인 역할을 하고 있는 것이다.

이처럼 학교의 교육에서 특정 소재가 교육의 과정에서 학생들에게 교육 외적인 영향을 끼치는 것이 불가피하다면 교육소재를 선정하는 작업이나 과정에서 교육 외적인 영향을 미칠 수 있는 소재를 차단하는 것도 하나의 방법이 될 수 있다.

셋째, 해당 소재의 역사적 발전과정을 반영해야 한다.

소재의 수준은 그것이 아무리 낮은 것이라고 하더라도 다음 단계에 진입하는 데 거쳐야 하는 중요한 과정이다. 따라서 해당 소재에서 이미 무효화된 수준도 교육에서는 중요한 소재가 될 수 있다. 이 말은 참된 지식 혹은 학문공동체에서 인정하는 최근의 지식만이 교육소재가 될 수 있다는 고정관념에서 우리가 벗어나야 함을 말해 준다. 각 시대는 그 시대에 알맞은 지식을 교육소재로 삼았다. 오늘날의 경우도 장래에는 오류로 판명될 지식을 학교에서 배우고 가르치고 있다.

교육본위적인 관점에서 중시하는 것은 학문의 세계가 발전함에 있어서 소재의 절대적인 참됨보다는 그것이 당대에 어떻게 교육소재가 될 수 있었느냐 하는 것이다. 오늘날 철학에서 그 타당성이 의심스러운 예전의 이론이 지금도 여전히 인기있는 것으로 기억되고 보존된다. 그 이유는 그들이 초보적인 입문자들이 통과할 수 있는 관문으로서 제 몫을 하고 있기 때문이다. 학문은 바로 그 시점에서부터 항상 시작되어야 한다.

학문적인 지식의 교육적인 가치는 마치 높은 곳을 오르는 사람에게 사다리의 가치처럼 한 단계 더 나은 지식을 창조하고 발전시키는 토대나 도구가 될 수 있는 정도에 비추어 평

가될 수 있다. 한 단계의 지식을 폐기한다는 것은 그것을 이미 통달한 사람의 입장에서 보는 것이고, 아직 그것조차도 습득하지 못한 사람들에게는 항상 얼마만큼의 교육적 가치를 지니고 있다. 이 때문에 학문적 지식의 교육적 가치는 그것을 탐구하는 사람의 현재의 품위를 기준으로 늘 새롭게 규정되어야만 한다(장상호, 2000). 따라서 교육소재는 해당 세계의 역사적 발전과정을 반영해야 하는 것이다.

이상으로 교육소재의 일반적인 선택 방법에 대해 알아보았다. 교육소재의 선택 작업이 원활하게 이루어지기 위한 전제조건 내지는 성공의 관건은 소재의 발굴 및 개발이라고 볼 수 있다. 왜냐하면 제대로 된 소재가 발굴이나 개발되어 있지 못할 경우 그 선택은 제약될 수밖에 없고, 그 결과 교육활동도 그만큼 제한을 받을 것이기 때문이다.

그렇다면 이에 대한 하나의 해결책으로서 소재를 개발하거나 발굴하는 전담기구를 두고 소재를 문제 은행식으로 축적시켜 가는 것이다. 이렇게 함으로써 소재 선택의 융통성이 보장되어 교육의 활성화에도 도움이 되리라는 것이다.

2. 교육소재의 배열 방법

교육소재가 어떻게 배열되어야 하는가 하는 것은 교육소재가 무엇이 되어야 하는가 하는 문제와 더불어 교육소재론의 핵심적인 과제에 해당한다. 왜냐하면 교육소재의 배열을 어떻게 하느냐에 따라 교육의 성과가 좌우될 것이기 때문이다. 여기에서는 교육소재의 배열 방법을 그것의 방향과 계열화를 중심으로 살펴본다.

가. 교육소재의 배열 방향

역사적 발전의 체험은 그 발전의 계열을 반복할 수 있을 때 유지될 수 있다. 그 과정을 생략하고 최종적인 결과가 다음 세대에 그대로 전달될 수는 없다. 흔히 학교에서 학문을 소재로 하는 교육은 진리를 가르치고 배운다는 명분을 세운다. 학문의 역사에 등재된 지식은 대부분 나중에 허위로 밝혀졌다. 그렇다고 그런 내용을 가진 교과서를 가르치거나 배우고 있는 지금의 학교교육을 교육의 역사에서 배제하는 것은 현실적으로 불가능하다. 많은 경우에 이들은 이후의 지식의 형성에 장애가 되면서 동시에 발전의 토대를 이루었다. 교육을 위한 교과서는 오히려 그런 오류의 계열화를 반영하고 있어야 할 것이다.

교과내용을 과거에 진리라고 받아들여졌던 것으로부터 그것이 극복되어 왔던 순서로 배열하여 가르침으로써 그 속에 암묵적으로 내포되어 있는 기준과 전통을 이해하고 앞으로 나아가야 할 방향을 스스로 감지할 수 있도록 하는 것이 보다 지식의 본질에 합당하다. 따라서 이제 교육과정은 이미 결정된 해답을 체계적으로 모아놓는 데 그칠 것이 아니라, 그것과 학생들 사이의 논리적 간극을 해소하는 데 필요한 다채로운 대개활동을 처방하는 것이어야

한다. Dewey(1963)와 Kuhn(1970)은 바로 이 점에서 가르치고 배우는 교육활동 자체의 메커니즘에 주안점을 두고 교육과정과 교과서는 교육을 위한 수단으로서 활용되어야 한다는 입장을 취한 것으로 본다.

인간의 성장과정이 이처럼 구조적 변화를 거치는 것이라면, 이를 안내하고 예견하고 촉진하여야 할 교육과정의 성격은 단순히 어떤 지식내용을 논리적, 단선적으로 위계화하는 형태가 되어서는 곤란할 것이다. Piaget, Dewey, Kuhn 등의 생각에 시사된 바에 의하면, 교육과정은 적어도 그 안에 포함되는 내용간에 체계적인 이질성을 지니는 비연속적, 모순적 위계가 확립되도록 해야 한다. 말하자면 한 단계의 지식체제로는 이해되지 않는 보다 상위의 체계가 다음 단계로서 제시되는 형태의 단층적 교육과정을 구성해야 한다는 것이다. 그러나 이보다 더욱 중요한 문제는 각 단계의 모순을 상향적으로 해소시키는 매개적 활동이 활성화 되도록 관련자료를 배열하고 활용하는 방식에 달려 있다.

이러한 교육소재의 배열을 염두에 둔 교육과정을 구성하기 위하여 적어도 다음과 같은 세 가지 방법을 생각해 볼 수 있을 것이다(양미경, 1995).

첫째, 모순을 극복하기 위한 탐색 및 실험적 활동과 관련된 것으로서 학생의 성장과정의 일반적 원리를 따르되, 소재별로 확인할 수 있는 모순의 계열을 중심으로 내용을 선택하고 배열하는 방법, 둘째, 무지의 자각을 목적으로 하는 것으로서 인지적인 것이든, 도덕적인 것이든, 심미적인 것이든 수준의 차이에서 오는 당혹감과 갈등을 의도적으로 유발하는 방식으로 교육과정을 구성하고 그 논박의 절차를 예시적으로 치명하는 방법, 셋째, 답에 이르는 활동을 유도하기 위한 방편으로서 학습자의 질문에 대하여 예견되는 답으로서의 교육자료가 되도록 내용을 제시하는 방법 등이다.

나. 교육소재의 계열화

교육소재를 배열하는 데에 있어서 준거로 삼아야 할 핵심적인 요소는 종적 상대성을 기반으로 하는 교육적 계열이다. 교육적 계열은 학기 혹은 경우에 따라서는 수년에 걸친 조직을 말한다. 교육적 계열은 교육내용을 배우는 순서를 말한다. 따라서 교육적 계열화는 학습자가 어떤 내용을 먼저 배우고 어떤 내용을 뒤에 배우는가를 결정하는 것이다. 일반적으로 계열은 교과별로 논의되는 일이 많다.

교육소재를 교육에 소요되는 시간에 따라 장기소재, 중기소재, 단기소재로 구분하는 것이 좋을 것이다. 습득하는 데 시간이 오래 걸리는 소재일수록 그것이 장기간에 걸쳐 발전되고 활발한 탐구와 기능숙달을 요한다고 볼 수 있기 때문에 시간이 오래 걸리는 소재일수록 바람직한 소재임은 물론이다. 따라서 교육소재를 계열화할 때에는 장기소재를 우선적으로 배치하고 이어 중기소재, 단기소재 차례로 배열하는 것이 바람직할 것이다.

소재를 배열할 때에는 교육소재의 요건을 갖춘 소재만을 교육내용으로 배열하는 것이 원

칙이나 상구와 하화를 원활히 하기 위해 서로 약속을 나타내는 것들, 즉 수학의 순환논리, 국어의 문법 내지는 맞춤법, 지리의 범례, 실과의 도면기호 등은 교육소재 앞에 배치하여야 한다. 이것은 추후에 이어지는 학습활동을 위한 전제조건으로서의 의미가 있다. 따라서 필요하면 학습활동에 들어가기 전의 준비단계로서 습득되어야 한다.

이상으로 교육소재의 일반적인 배열 방법에 대해 알아보았다. 선택된 소재는 배열함으로써 그 작업이 완결되는 만큼 교육소재의 배열은 교육소재의 선택 못지 않게 중요한 일이다. 선택된 교육소재들로 이루어진 교과목을 선택하고 그 교과목들의 내용을 배열할 때에도 교육소재 선택에서와 마찬가지로 여러 가지를 고려해야 하는데, 그 중에서 우선적으로 고려해야 할 사항으로는 균형성, 충분한 시간과 활동, 학생의 수준 등을 들 수 있을 것이다. 따라서 이하에서는 이에 대해 간략히 살펴본다.

먼저, 균형성을 고려해야 한다.

전체적으로 통합된 비전을 구현할 건전한 지혜는 균형을 유지하는 발달에서만 생겨날 수 있다. 그럼에도 불구하고 오늘날 학교교육은 이 점을 충분히 인식하지 못하고 있는 듯하다. 매우 이른 시기의 초등교육에서부터 서로 분리된 교과목을 가르치고 있다. 우리가 하급 학교교육의 목표를 전인적인 성장에 둔다면, 초등학교가 학문 위주의 교육소재를 가르치는 것은 이미 편향적인 인간을 양성하고 있다고 볼 수 있다. 더구나 그 학문조차도 기성의 분과 학문적 울타리를 고집한다면, 이런 학교풍토는 학생들의 균형 있는 발달이라는 시대적 요청에 역행하고 있다고도 볼 수 있다.

물론 현대가 전문화된 시대라는 것은 일단 인정해야 한다. 한 성숙된 개체는 어떻든 그러한 사회적 현실 속에서 살아야 한다. 이 말은 일반교육을 초보단계에서 하나의 사다리과 같은 방편으로 이용해야지 마지막 단계에서까지 그것을 강조할 수는 없다는 뜻이다. 역사를 되돌려 놓고 다시 옛날의 수준으로 퇴행할 수는 없다. 학교교육은 전문화된 사회라는 전제하에 설계되고 실행되어야 할 것이다. 학교의 수준에 따른 교과목의 구분, 선택과 필수제의 제시방법, 선택과 필수제의 조정 등은 학교의 교육과정에서 다루어야 할 중요한 문제들이다.

둘째, 충분한 시간과 활동을 고려해야 한다.

교육에서는 여유 있는 시간의 요소를 도외시킬 수 없다. 특정 소재와 관련하여 같은 시대에 사는 두 사람 사이에도 수준의 면에서 시간상의 긴 거리가 있을 수 있다. 이 점을 유의하고 고려하는 것이 대개 공식적인 문제해결에 치우쳤던 이제까지의 철학적 인식론과 상반되는 입장이다. 교육이라는 활동은 언제나 그것을 충실하게 하는 절차와 시간을 필요로 한다. 이 교육적 시간은 물리적 시간과는 달리 직선적인 것이 아니라 각 단계마다 일련의 교육활동을 반복하면서 특이한 교육적 체험이 수반되는 나선형적 시간이다.

소재내의 종적 수준의 다층성은 수준이 형성되는 과정과 시간적 순서를 고려하는 발생학적 접근을 요구한다. 하나의 소재내의 각 수준은 그 위계의 한 단계를 차지하고 있을 것이

며, 그것은 이전의 단계 다음에 그리고 이후의 단계 이전에 정확하게 위치하고 있다. 그리고 그들은 교육에 의해서 매개되어 있을 것이다. 교육본위적 입장에서는 이런 전반적인 도식을 유념하면서 특정 소재계 내에서 발견할 수 있는 수준의 발생적 위계를 존중하고, 그 각각의 것을 순차적으로 통과하는 데 필요로 했던 교육적 활동을 언제나 생생하게 재생해 낼 수 있어야 한다(장상호, 2000).

수준의 종적인 위계는 교육을 진행시키면서 점진적으로 확인될 성질의 것이기 때문에 일시에 파악할 수도 없고, 확정지을 수도 없다. 또한 각 단계에서 반복되는 과정으로서 교육은 하나의 수준이 아니라 여러 수준에서 일어나는 것이 가능하다. 이 때문에 교육은 그 진전과정에서 각 능력의 수준을 하나의 출발점이라는 점에서 동일하게 취급한다. 여기에서 중요한 것은 최종적인 수준에 오르는 데 있지 않고 그것을 향해 가는 과정의 내재율을 충실히 따르는 것이다. 즉 교육소재가 되는 해당 세계의 발생적 계열을 따라 그대로 재생해 나가는 것이다. 따라서 교육소재의 배열시에는 학습자의 충분한 시간과 활동을 고려하여야 한다.

끝으로, 학생의 수준을 고려해야 한다.

교육은 각자가 처한 발달수준에 알맞게 진행되어야 할 것이다. 그러나 공식적인 학교기관에서는 이 원칙이 거의 무시되고 있다. 예를 들면 학교는 학문공동체에서 공인하는 높은 수준의 지식을 곧바로 학생들에게 가르치는 방식을 취해 왔다. 그러나 이런 관례는 그 의도와는 달리 다분히 무리한 강요의 형태를 띠게 된다. 일급의 학자들이라 하더라도 그들의 사상적 발전은 수년간의 간격을 두고 단계별로 이루어졌다. 또한 어떤 학문이건 수세기의 발전을 거친 것이다. 그것을 초보자인 학생들이 일시에 몇 단계를 뛰어넘어 이해할 수 있으리라는 가정 자체가 잘못된 것이다.

교육본위적 관점에서 볼 때 학문은 교육소재의 하나이다. 따라서 학교교육이 오로지 학문을 소재로 할 필요는 없다. 뿐만 아니라 학문을 소재로 하는 경우에도 그 소재는 학생의 수준에 따라 달라져야 할 것이다. 최근의 지식을 중심으로 하는 학문 위주의 교육은 소기의 학습효과를 거둘 수 없다. 따라서 학습자의 수준에 맞는 소재를 중심으로 하는 단계별 교육이 일어나야 한다.

따라서 교육에서 가장 중요한 것은 그때 그때 알맞은 수준의 목표를 설정하는 것이다. 그것은 어디까지나 학습자가 현재 처한 지식수준을 기준으로 삼아야 한다. 그에게 있어서 조금은 어렵지만, 너무 어렵지 않아 도전적인 과제가 항상 목표로 제시되어야 한다. 이처럼 효과적인 학습은 현재의 능력을 감안하여 바로 다음 단계의 수준을 지향할 때 이루어진다.

V. 결론

본 연구에서는 이상과 같이 교육본위적 입장에서 교육과정의 대안으로서 교육소재의 운용에 대해 탐색해 보았다. 결론적으로 이 연구에서 취한 관점에 의거한다면 교육소재의 운용은 교육본위적인 사고에 입각하여 이루어져야 한다는 것이다. 본 연구를 통하여 탐색한 교육소재의 운용은 기존의 교육과정 조직 방법과 판이하다. 기존의 교육과정 편성 방법은 인간주체의 역동적인 활동과정에서 나타나는 교육이라는 활동을 간과하고 있으며, 오히려 곧 용도 폐기될 내용 자체에 집착하고 있기 때문이다.

그러므로 기존의 교육과정 접근방법은 능동적인 활동의 측면을 간과하고 있어, 교육과정 접근방법으로는 부적절하다고 판단된다. 교육이 엄연하게 인간의 삶을 구성하는 총체적인 활동영역의 차원이라고 한다면, 교육소재는 교육 자체에 초점을 맞추고 접근해야 할 것이다. 교육현장에서 발상이나 사고를 교육본위로 전환하고 교육소재에 접근한다면 그것이 갖는 기능에 비추어 활발한 교육활동을 기대할 수 있고, 전통적인 인식론에서 비롯하는 폐단인 단편적인 지식의 암기와 같은 관행을 대체할 수 있을 것이다.

모든 이론과 실체가 그러하듯이 실제로 학교 교육현장에서 교육본위적 입장에서 교육소재를 운용하는 데 있어서 적지 않은 문제점이 대두될 것으로 예상할 수 있는데, 그것은 소재를 보는 상당한 통찰력과 이것을 실제로 운용하는 교사들의 높은 자질이 필요할 것이라는 점이다. 이는 경험중심 교육과정이 본래의 취지를 살리지 못한 점에 비추어 본다면 타산지석으로 삼아야 할 부분이다.

이론과 실제의 괴리는 그것을 어떻게 타개해 나가느냐에 따라 그 괴리가 해소될 수도 있는 만큼 교육본위적 입장에서 교육소재를 운용하는 방법이 제대로 교육현장에서 정착되기 위해서는 이를 뒷받침하는 교육학이 제자리를 찾아야 함과 동시에 여타 교육여건이 조성되어야 할 것이다. 그러나 우리의 현실은 그것과 많이 동떨어져 있으며, 기존의 틀에서 벗어나지 못한 채 악순환을 되풀이하고 있다.

끝으로 본 연구를 통해서 얻어진 결과는 새로운 교육연구의 시론적 연구에 해당되는 것이다. 그러나 본 연구가 지향하는 교육연구 패러다임은 교육학을 하나의 자율적 학문으로 성립시키기 위한 것이며, 기존의 교육학이 안고 있는 문제를 극복하고자 했다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다. 따라서 본 연구의 결과는 교육학 탐구영역의 새로운 분야에 조그만 기여를 할 수 있으리라고 기대한다. 그러나 본 논문의 교육소재에 관한 논의는 연구자의 교육과 교육학의 제한된 수준을 토대로 이루어진 것이다. 그러므로 여기서 제시된 내용은 완결된 것이라기보다는 교육소재에 관한 관심을 불러일으키고, 보다 활발한 논의를 형성시킬 수 있는 단서로 여겨져야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 양미경(1995). 질문의 생성을 촉진하는 교육적 조건. 『교육학연구』 33(1). 95-116.
- 엄태동(1998b). 『교육적 인식론 탐구』. 서울: 교육과학사.
- 윤병희(1997). 교육과정학의 정립 가능성탐색을 위한 시론. 『교육학연구』 35(1). 161-184.
- 이용남(1996). 올바른 학문관과 교육학의 새로운 진형. 『사회과학논평』 15. 99-125.
- 이흥우(1992). 『교육과정탐구』. 서울: 박영사.
- 장상호(1991). 교육학 탐구영역의 재개념화. 『교육학연구』 1. 1-65.
- 장상호(1997a). 교육의 재개념화에 따른 10가지 새로운 탐구영역. 『교육원리연구』 2(1). 111-122.
- 장상호(1997b). 『학문과 교육(상)』. 서울: 서울대학교 출판부.
- 장상호(2000). 『학문과 교육(하)』. 서울: 서울대학교 출판부.
- 최성욱(1995). 교육과정 개념화의 대안적 접근. 『교육학연구』 33. 193-216.
- 최성욱(1996). 교과교육학 논의의 반성적 이해와 대안적 접근. 『교육원리연구』 1(1). 51-84.
- 한순미(1999). 『비고츠키와 교육』. 서울: 교육과학사.
- 허 숙(1995). 교육과정의 재개념화를 위한 이론적 탐색: 실존적 접근과 구조적접근. 『교육학 연구』 33. 217-242.
- 황정규(1993). 『학교학습과 교육평가』. 서울: 교육과학사.
- Apple, M.(1979). Ideology and curriculum. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bruner, J. S.(1960). The process of education, Cambridge. Mass.: Harvard University Press.
- Csikszentmihaly, M. & C.Csikszentmihaly(Eds.) (1988). Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness. New York: Cambridge University Press.
- Dewey, J.(1963). Experience and education. New York: Collier Books.
- Furst, E.J.(1981). Bloom's taxonomy of educational objectives for the cognitive domain: Philosophical and educational issues. Review of Educational Research, 51(4), 441-453.
- Giroux, H.A.(1981a). Ideology, culture and the process of schooling. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H. A.(1981b). Toward a new sociology of curriculum. Berkeley CA: McCutchan Publishing.
- Hirst, P. H. & Peters, R. S.(1970). The logic of education. London: Routledge & Kegen Paul.
- Kuhn, T. S.(1970). The structure of scientific revolutions. Chicago: The University of Chicago Press.
- Peters, R. S.(1966). Ethics and education. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Piaget, J.(1970). Science of education and the psychology of the child. New York: Orion Press.
- Piaget, J.(1972). The psychology of intelligence. New Jersey: Littlefield.
- Polanyi, M.(1967). The tacit dimension. New York: Anchor Books.
- Polanyi, M.(1969). Knowing and being, Marjorie Grene(Ed). Chicago: The University of Chicago Press.

• 논문접수 : 2003년 10월 15일 / 수정본 접수 : 2003년 11월 22일 / 게재 승인 : 2003년 12월 4일

ABSTRACT

Educational Materials as an Alternatives to the Present Curriculum

Hyun-Wook Lee

(Professor, Gwangju National University of Education)

Education is a human subjective activity. So it is necessary to understand educational materials in the light of voluntary activities of human being. As the existing curriculum has limits in investing these aspects, this study intends to suggest an alternative.

The limits of present curriculum are such as pre-establishment of educational objectives, content-centeredness, objectiveness, and interdisciplinary approach. Generally speaking, these imply that the present curriculum has limitations. Accordingly, the present curriculum is not enough to explain human as an active being who participates in educational activities earnestly.

The education-centered intrinsic principles intends to understand education as a subjective activity process which improves human experiential world. So this study approaches educational materials from these perspectives.

First, this study conceptualized educational materials from the new perspectives and examined critically the traditional curriculum models. Second, this research suggested the methods of selecting educational materials following the scope. Finally, this research suggested the methods of arranging educational materials following the sequence.

The results drawn from this research are as follows;

First, the educational materials are defined as media to have man to experience higher realities of education. The conditions of educational materials are intrinsic value, structure or organization, explicitness and tacitness, and the possibility of renewal. Second, the components of selecting educational materials are variousness, rejection of irrelevant materials, and the historical developmental process of materials. Third, the standards of arranging educational materials are the level of the learner, balance, and the optimal amount of materials.

This study is in the preliminary step of the new educational research orientation. But this research intends to have an autonomous self-regulating discipline of education. So further studies are needed in this field.

Key Words : educational materials, education-centered approach, objectives-model, contents-model, reconceptualism