

# 지식의 구조 재음미 : 통합적 지식

안 효 일<sup>†</sup>

(부산교육대학교)

## The Structure of Knowledge Reconsidered : Integrated Knowledge

Hyo-II AHN<sup>†</sup>

(Busan National University of Education)

### Abstract

The purpose of this study was to examine the cause of new curriculum which has always problems even though it is revised repeatedly and to propose an fundamental alternatives to solve these problems. In this study, the cause of these problems considered the wrong point grasping the knowledge of curriculum contents. In other words, the knowledge of curriculum contents is understood as the point of utility rather than the curriculum are constructed as the form reflecting nature of knowledge. According to do this, Bruner's structure of knowledge is of help. The structure of knowledge which is well known existing is understood as manifest aspect but from now on, we have to be concerned about tacit aspect. In this case, the structure of knowledge has characteristics as an integrated knowledge.

*Key Words : Structure of knowledge, Manifest knowledge, Tacit knowledge, Integrated knowledge*

### I. 서론

2007년 개정 교육과정이 공포된 지도 2년이 지났다. 2007 개정 교육과정은, 익히 알고 있는 바와 같이, 7차 교육과정과 그 기본 철학과 체제를 공유하고 있는 일시적이고 부분적인 개정 교육과정이다(교육인적자원부, 2007). 그러므로 몇 가지 개정의 이유에도 불구하고, 2007 개정 교육과정은 7차 교육과정과 거의 다를 바 없는 교육과정이라고 보아도 무방하다. 이러한 2007 개정 교육과정에 대한 교육계의 견해는 상당히 비판적이라고 할 수 있다(한국교육과정학회, 2007). 이와 같

은 비판의 주된 이유는 일차적으로 우리나라 교육과정 개정정책에 대한 불만에서 찾아야 하겠지만, 더 직접적으로는 2007 개정 교육과정이 피상적인 수준에서 이루어졌다는 인식에서 비롯되고 있는 것으로 보인다. 여기서 교육과정 개정이 피상적인 수준에서 이루어졌다는 것은, 다름 아니라, 표면상 개정의 필요성으로 제시되고 있는 내용들이 개정의 필요성을 여실히 보여준다기보다는 사실상 시간의 경과에 따른 내용상의 보충에 불과한 처방으로 파악되고 있음을 말하는 것이다.

그러나 교육과정 개정에 관한 문제의 심각성은

<sup>†</sup> Corresponding author : 010-3833-0084, hiahn89@hanmail.net

이것의 형편이 더 나아지지 않는다는 데에 있는 것이 아니라 교육과정 개정 시의 근본적인 관점이 바뀌지 않는다는 데에 있다. 무슨 말인가 하면, 교육과정 개정 주체들의 관심은 개정의 방식이나 정책, 시대사회적 요구를 수반하는 내용의 수정, 보완 등과 같은 외형적인 측면에만 있을 뿐, 정작 교육과정의 주된 내용이 되는 지식의 성격이 어떠한지 하는가에 대해서는 심도 있는 논의를 하려고 하지 않는다는 것이다. 현재 논의되고 있는 미래형 교육과정에 들어 있는 세부적인 내용들은, 혁신적인 요소들을 담고 있음에도 불구하고, 이러한 범주를 과히 벗어나지 않는다. 그리하여 교육과정을 구성하는 내용으로서의 지식의 근본적 성격에 대한 진지한 성찰이 부족하다는 것과 이것의 관점이 왜곡되어 있다는 데 그 심각함이 있다. 다시 말해서, 결국 교육과정을 개정한다고 할 때, 지식을 바라보는 관점이 유용성에 치우쳐 있는 한, 앞으로 다가올 어떠한 교육과정 개정도 근원적인 해결책이 될 수 없다는 것이다. 왜냐 하면, 유용성의 관점에서 파악되는 지식은 보다 더 유용성이 큰 것으로 인정되는 지식이 나타나면 종전과 같은 지식으로서의 지위를 더 이상 유지할 수 없게 될 것이며, 이는 교육과정 개정에 있어서의 문제를 해결하기보다는 오히려 새로운 문제를 계속적으로 만들어 내는 악순환을 초래하게 될 가능성이 클 것으로 보이기 때문이다. 이것이 사실이라면, 우리들은 현재 유용성의 관점에서 파악되고 있는 지식의 성격이 앞으로는 어떠한 관점에서 파악되어야 하는가에 대한 검토가 최우선되어야 한다고 말해 볼 필요가 있는 것이다.

이러한 상황에서 브루너(J. S. Bruner)가 주장한 '지식의 구조'의 아이디어는 이러한 일을 진행하는 데 있어 하나의 단서를 제공할 수 있을 것으로 생각된다. 왜냐 하면 '지식의 구조'의 아이디어는, 누구나 인정하듯이, 그것이 지니고 있는 가치를 채 피워 보기도 전에 사라져 버렸기 때문에 지금에도 그것의 가치를 되살려 보는 일은 여

전히 유효한 활동이 될 것으로 기대되기 때문이다. 그리하여 이 일은 교육과정 개정 시의 최우선적인 작업으로서 우리들의 관심을 끌기에 충분하다고 본다.

브루너가 주장한 '지식의 구조'는 한때 열풍처럼 일어나서 전 세계적으로 각광을 받았지만 현실적인 적용상의 문제로 인해 한 순간에 사라져 버렸다고 할 수 있다. 이와 같이 '지식의 구조'의 아이디어는 우리들에게 하나의 신화와도 같은 존재로 다가왔다가 신화처럼 사라져 버렸기 때문에 그것의 진정한 가치를 제대로 음미해 볼 기회조차 없었다고 보는 것이 타당할 것이다(김기석, 1987: 163-166). 즉, 신화의 경우가 그러하듯이 '지식의 구조'는 제대로 된 논의와 비판의 장조차 마련되지 않았으며, 그런 연유로 그것이 전달하고자 한 진정한 의미도 온전하게 파악, 전달되지 않았다고 보는 것이 타당하다. 바로 이 점에서, 우리는 지금 처해 있는 교육적 상황에서 '지식의 구조'의 의미를 재음미해 보고, 그것의 온전한 성격을 보다 분명하게 규정짓는 일은 교육과정 개정 작업의 출발점으로서 반드시 선행되어야 할 일이라고 말할 수 있다. 그리하여 지금은 사람들의 기억 속에서 거의 잊혀져 버린 '지식의 구조'의 아이디어가, 그것에 대한 외부적인 평가와는 무관하게, 그 속에 배태되어 있는 지식의 근본적인 성격을 다시금 되살릴 수 있다면 현재의 교육적 상황 속에 '지식의 구조'의 아이디어가 새롭게 기여할 수 있는 바가 있다고 보아야 할 것이다. 그리하여 이러한 연구가 성공적으로 수행될 수 있다면, 결과적으로 '지식의 구조'의 아이디어는 교육과정 개정을 위한 시금석으로 자리매김하게 될 수도 있을 것이다. 그러므로 이러한 관점에서 '지식의 구조'의 아이디어를 새롭게 재음미해 보는 것은 의미 있는 일이 될 것으로 기대된다. 이러한 연구를 진행하기 위해 다음 장에서는 '지식의 구조'의 성격에 대한 기존의 연구를 토대로 하여 이것을 비판적으로 검토해 보고자 한다. 이를 위해 학교교육의 전형적인 모습으로

보이는 서당교육의 예를 통해 이것을 알아보고자 한다. 이어서 연구자는 앞 장의 내용을 근간으로 하여 '지식의 구조'를 재음미해 보고 그것의 성격을 새롭게 규정지어 보도록 한다.

## II. '지식의 구조'의 비판적 검토

'지식의 구조'는 브루너가 집필한 「교육의 과정」(The Process of Education)이라는 저서를 통해 알려지게 된 것이다. 이 저서는 미국의 종전 교육의 문제점을 해결하고자 열린 우즈 호울 회의의 종합 보고서로서, 그 회의의 의장이었던 브루너가 대표하여 발표한 저서이다. 그러므로 이 아이디어가 도출되기까지의 과정을 이해하기 위해서는 당시의 시대적인 배경을 짧게 검토해 보는 것이 필요하며, 그런 연후에 '지식의 구조'의 아이디어에 대한 논의와 비판점들을 검토해 보도록 할 것이다.

이 아이디어가 등장하기 전까지 미국 교육을 지배하고 있었던 것은 이른 바 타이러(R. W. Tyler)의 종합적 교육과정 이론이라고 말할 수 있다. 이것은 수많은 비판에도 불구하고 1950년대까지 미국 교육의 주된 조류로서 그 영향력을 발휘해 왔다. 그러나 1950년대 중반에 접어들게 되면서 대학의 입시교육과 관련하여 여러 가지 회의가 일어나게 되었고, 많은 사람들이 대학에 진학하는 학생들의 학력에 대해서 의구심을 가지기 시작하였다. 그리하여 각 대학을 중심으로 새로운 교육과정을 구안하려고 하는 시도와 교과내용을 재구성하려는 노력이 이루어졌다(이홍우 역, 1997: 14-17). 이러한 움직임은 더욱 촉발시킨 사건이 1957년에 이루어진 소련의 스푸트니크 인공위성의 발사였다. 이것은 그 당시 미국 사회에 큰 충격으로 다가 갔으며, 이것으로 인해 미국의 교육은 소련의 그것에 비해 중대한 결함을 지니고 있는 것으로 인식되었다. 그러나 사실상, 인공위성의 발사가 이루어졌다는 것만으로 미국 교육

에 일대 위기가 닥쳐왔다고 보기는 어렵다. 왜냐하면, 미국은 그 이전부터 자국 교육의 문제점을 개선하기 위한 새로운 교육과정 개정 운동을 전국 각지에서 실행하고 있었을 뿐만 아니라, 소련 역시 그러한 인공위성의 발사를 순수하게 자국의 기술력만으로 이루어낸 것이 아니라 독일의 과학자들을 영입하여 성취한 결과이기 때문이다(김기석, 1987: 168). 그러나 그렇다고 하더라도 세계 최강국임을 자부하던 미국이 소련과의 우주 개발 경쟁에서 뒤떨어지게 되었다는 사실은 그것의 해결책을 교육에서 찾으려 하는 불가피한 선택을 강요하게 되었다고 볼 수 있다. 1959년에 개최된 우즈호울 회의는 그러한 시대적 요청을 안고 개최된 것이라고 할 수 있다.

이 저서를 통해 브루너는 '무엇을 가르칠 것인가'라는 문제에 대하여 해답을 제시하고자 하였다. 즉, 우리가 학생들에게 가르치고자 하는 교육내용은 '지식의 구조'(또는 교과목의 구조)이어야 한다는 것이다. 브루너는 지식의 구조를 '학문의 기저를 이루고 있는 일반적 아이디어, 기본 개념, 일반적 원리' 등과 동의어로 쓰고 있다. 그러나 그는 지식의 구조를 이와 같이 말하는 것 이외에 더 이상의 명확한 정의를 말하고 있지 않다. 이것은 어쩌면 지식의 구조라는 아이디어를 한 마디로 정의 내린다는 것이 그만큼 어렵다는 것을 암시하고 있는 것인지도 모른다(이홍우, 1995: 72-73).

지식의 구조의 중요성은 구조의 네 가지 이점을 통해서 드러난다고 할 수 있다. 즉, 구조는 그것을 학습한 사람으로 하여금 자신이 학습한 내용을 1)이해할 수 있도록 하고 2) 기억하기 쉽게 하고 3)학습 이외의 사태에 적용할 수 있도록 하며 4)구조를 학습함으로써 학생들은 해당 학문분야의 첨단에서 그 학문을 발전시키는 학자들이 하는 일이나 그 일의 성과를 알 수 있게 된다는 것이다. 즉, 이것은 '지식의 구조'를 통해서 고등 지식과 초보적인 지식 사이의 간극을 좁힐 수 있다는 것을 뜻한다(이홍우 역, 1997: 76-80). 그러

나 이와 같은 지식의 구조의 이점은 어떤 점에서 이점이 될 수 있는지를 좀 더 분명하게 말해 볼 필요가 있다.

이 점을 말해 보면 다음과 같다. 구조의 첫 번째, 두 번째 이점과 관련하여, 학생들이 학습의 최종적인 결과로 이해하게 된 것이 개념 혹은 아이디어라고 한다면, 이것이 생긴 후에 학생들은 종전까지는 할 수 없었던 생각을 할 수 있게 된다고 보지 않으면 안 된다. 예컨대, 동물의 '항성'에 대한 개념을 획득하고 나면 학생들은 종전까지 무의미하게 느껴졌던 동물들의 움직임을 이제는 이러한 개념에 기초하여 이해하게 되고 또 그와 유사한 다른 동물들의 행동도 이것에 비추어 생각할 수 있게 된다. 그리고 또 다른 학습의 결과로 이 생각이 바뀌기 전까지는 이 개념 혹은 아이디어를 결코 잊을 수가 없다. 또한, 이러한 구조의 이점을 정확하게 알고 있는 교사는 학생들이 모종의 아이디어를 배우게 되면 무엇을 생각할 수 있게 되는 가를 항상 염두에 두고 가르치게 될 것이다. 이해가 구조의 이점이 된다는 것은, 거꾸로 생각해 보면, 이해가 되지 않으면 그런 생각을 할 수 없다는 것을 말하는 것이다. 그리하여 학생들은 이해의 결과로 그런 생각 혹은 아이디어가 가능하며, 또한 생각하는 만큼 이해가 넓어지고 깊어진다고 말할 수 있다.

구조의 세 번째 이점은 한 마디로 말하여 학습의 전이 가능성을 말하고 있는 것이다. 달리 말하면, 학생들이 아이디어를 가지게 되었다는 것은 세상을 보는 눈이 달라졌다는 것을 뜻한다. 즉, 학생들은 지식의 구조의 아이디어를 가지기 전까지 알지 못했던 것을 이러한 아이디어를 가지게 됨으로써 알 수 있게 된다는 사실은 그와 유사한 사태에 적용할 수 있는 이른바 학습의 전이 가능성을 말하는 것이라고 볼 수 있다. 그리하여 학생들은 새로운 안목으로 세계를 보다 폭넓게 이해할 수 있게 되고 새로운 상황에 직면해서도 능동적으로 대처할 수 있게 되는 것이다.

구조의 네 번째 이점은 고등 지식과 초보적 지

식은 종류가 다른 것이 아니라 수준의 차이임을 말하고 있다. 그러므로 학생들은 학문의 최첨단을 연구하고 있는 학자들의 결과물을 그 자체로 받아들여야 하는 것이 아니라, 학자들이 한 것처럼 동일한 종류의 사고의 과정 혹은 탐구의 과정을 거쳐야만 이해될 수 있으며, 양자 간의 차이는 단지 수준의 차이만 있을 뿐이라는 것이다. 결국, 학생들은 완성된 개념으로서의 지식을 직접적으로 알 수 있는 방법은 없으며, 그러한 개념이 완성되기 전의 원형 상태로서의 지식을 학자들과 동일한 형태의 사고 과정 혹은 탐구의 과정을 통해서 배울 수 있게 되는 것이다. 결국, '지식의 구조'에서의 '구조'는 지식이 가지는 애매 모호한 성격을 한층 더 분명하게 드러내기 위해 사용된 교육적 조치로 받아들일 수 있다.

이상의 사실을 놓고 보면, 한편으로는 '지식의 구조'의 아이디어가 분명해지면서도 또 한편으로는 다음과 같은 의문이 생기지 않을 수 없다. 즉, 종전의 수업에서는 지식의 구조에 해당하는 내용을 정말 가르치지 않았는가 하는 것이다. 표면상으로는 그렇다고 말해야 할지도 모른다. 그러나 우리가 피상적으로 알고 있는 수업의 이면을 잘 살펴본다면 달리 답해질 수도 있을 것이다. 예컨대, 전통적인 교육의 한 형태인 서당교육의 경우를 생각해 볼 수 있다. 보통 사람들은 서당에서 이루어졌던 교육을 대단히 부정적인 시각에서 보아 '암기 위주의 교육' 혹은 '주입식 교육'의 전형으로 규정하고 있다. 그러나 과연 그러한가? 만약 서당교육에서도 '지식의 구조'의 아이디어로 가르치고 배웠다면 그것은 무엇이라고 말할 수 있는가? 이것은 쉽게 대답될 수 있는 것도 아니지만 불가능한 것도 아니다.

이하에서는 서당교육의 전형적인 사례를 들어 이것에 대한 해답을 말해 보기로 한다. 서당에서는 훈장이 아동을 가르칠 때 제일 먼저 천자문이라는 책으로 수업을 시작한다. 우선, 훈장은 책에 적혀 있는 바의 내용, 즉 "하늘 천, 따 지, 검을 현, 누를 황……"이라고 읽는다. 그러면 아동을

은 다시 똑같이 따라서 읽는다. 그런 연후에 훈장은 아동들로 하여금 읽은 내용을 붓글로 써 보도록 한다. 이것이 끝나면 최종적으로 그 내용을 암기하도록 지도한다. 이것이 서당수업의 전형적인 사례이다.

만약 이러한 수업을 표면상으로만 이해한다면 서당교육은 지극히 암기 위주의 교육, 주입식 교육의 전형이라고 말할 수 있다. 그러나 전형적인 서당교육에서조차도, 우리가 그 교육의 의미를 제대로 파악하지 못했을 뿐, '지식의 구조'의 아이디어와 같은 형태로 교육을 행하였다고 보아야 할 것이다. 부연컨대, 보통 사람들의 통념을 따르면, 전통적인 교육은 '교과의 언어'로 가르치지 않고 교과의 '중간 언어'로 가르친 것으로 보인다. 실지로 그런 면이 없었던 것은 아니지만, 오히려 그것은 가르치는 개개인의 교사의 능력 차의 문제에 해당하는 것으로 보아야 하며, 전통적인 교육의 형태로는 '지식의 구조'의 아이디어에 해당하는 것을 가르칠 수 없다고 보는 것은 성급한 판단임을 알 수 있다.

그러므로 이제는 이러한 아이디어의 온전한 전수를 위한 교육방법상의 원리가 대단히 중요하게 된다. '지식의 구조'의 아이디어에서는 교육방법상의 원리로서 탐구학습 혹은 발견학습을 강조하고 있다. 이러한 원리는 아동들이 학습을 하는 동안 주어진 문제를 스스로 탐구, 발견하도록 하는 것을 중요하게 생각한다. 그러나 이러한 일이 가능하도록 하려면 현재 배우고자 하는 내용이 아동들의 흥미와 관심을 끌 수 있어야만 한다. 이때의 흥미와 관심은 아동 스스로의 힘에 의해 가지게 되는 것일 수도 있지만, 더 정확하게는 교사의 의도와 노력에 의해 가지게 되는 것이 필요하다. 왜냐 하면 교육내용의 가치는 아동보다는 교사가 더 잘 알고 있다고 보아야 하며 그런 연유로 그것은 교사에 의해 판단되는 것이 적절하다고 보이기 때문이다. 그렇다고 하면 아동의 흥미와 관심을 기초로 한 탐구 혹은 발견은 교사의 정밀한 유도에 의해 가능한 것이라고 볼 수밖

에 없다. 즉, 교사의 의도적인 개입에 의해서 아동은 탐구, 발견할 수 있게 된다는 것이다. 예컨대, 소크라테스의 문답법은 그 좋은 보기가 된다. 그러나 그렇다고 해서 교사가 탐구와 발견을 마치 모형과도 같이 하나의 공식으로 받아들여서는 곤란하며, 탐구와 발견의 궁극적 목적은 이해에 있으므로 이해에 도달할 수 있다면 그것은 절차화된 공식이 아닌 어떠한 형태를 띠어도 무방하다고 보아야 한다. 그리하여 탐구와 발견은 하나의 '공식'이 아니라 '아이디어'로 이해되어야 하는 것이다(이홍우 역, 1997: 89).

이제 마지막으로 교육과정의 운영방식으로서 나선형 교육과정에 대해 알아보기로 한다. 이것은 하나의 동심원과도 같이 학년이 올라갈수록 수준이 낮은 데서부터 높은 데로, 그리고 범위가 점점 넓어지는 방식으로 교육내용을 조직하는 것을 말한다. 교육내용을 이와 같이 구성하도록 하는 것이 가능한 것은 하나의 대담한 가설로 인해 서이다. 즉, '어떤 교과든지 그 지적 성격에 충실한 형태로 어떤 발달단계에 있는 어떤 아동에게도 효과적으로 가르칠 수 있다'는 것이다(이홍우 역, 1997: 92). 다시 말해서, 나선형 교육과정은, 아동의 발달단계 여부와 관계없이, 그 동일한 내용이 점점 폭넓고 깊이 있게 되풀이되면서 가르쳐진다고 할 수 있다.

나선형 교육과정에 대한 위와 같은 이론적 설명은 교육내용으로서의 '지식의 구조'를 잘 가르칠 수 있는 현실적인 가능성을 열어 준다고 할 수 있다. 무슨 말인가 하면, 나선형 교육과정의 형태를 취하여 교육내용을 가르친다고 했을 때, 이때의 교육내용으로서의 '지식의 구조'는 그 갯수가 많지 않을 것이라는 점을 예상할 수 있다. 또한, 그와 같은 교육내용은 다양한 형태로 번역되어 가르쳐질 수 있을 것이다. 그렇다고 하면 교사가 교육내용으로서의 '지식의 구조'를 여하히 잘 번역해 내느냐의 이론적 가능성 여부가 교육내용 전달의 성패를 좌우하는 관건이라고 말할 수 있다.

지금까지 '지식의 구조'의 아이디어를 중심으로 하여 탐구 혹은 발견학습과 나선형 교육과정에 대해서 알아보았다. 이것은 종전의 타일러의 이론에서 소홀히 하였던 교육내용의 가치를 보다 직접적으로 지적하고 그것을 잘 가르치기 위한 대안을 제시하였다는 점에서 대단히 유익한 것으로 드러난다. 그러나 이러한 아이디어의 무한한 논리적 가능성에도 불구하고 실제 적용에 있어서는 난관에 부딪힐 수밖에 없었다. 그것은 다음과 같은 이유로 인해서라고 할 수 있다.

첫째, '지식의 구조'의 아이디어는 대단히 훌륭한 것임에도 불구하고 실지로 현장의 교사가 이것을 적용하려고 할 때에는 무척 힘든 일이 될 수밖에 없었다는 것이다. 왜냐 하면 '지식의 구조'는 해당 학문의 완성 단계에서나 얻을 수 있는 것이기 때문에 이것을 완전하게 이해하고 수업에 임하는 교사도 드물 뿐더러, 또한 이것은 단 시간 내에 아동들에게 전수될 수 있는 것도 아니기 때문이다. 그리고 해당 학문의 '지식의 구조'가 무엇인지는 여전히 탐구 중에 있다는 사실을 고려하지 않았다는 것이다. 이와 같은 성격을 지닌 '지식의 구조'를 교사가 학교 현장에서 단 시간 내에 전수하려고 했다는 것은 애초부터 실패를 전제로 한 것이라고 보지 않을 수 없다.

둘째, '지식의 구조'는 아동들이 이해하기에 너무 어렵다는 점이다. 보다 정확하게 말하면, 아동들이 이해할 수 있는 형태로 '지식의 구조'를 해석하는 일이 보통의 교사들에게 너무 어려운 일이었던 것이다. 사정이 이러하다 보니 표면상으로는 '지식의 구조'의 아이디어로 가르친다고 하면서 실지로는 그것을 암기하도록 하는, 그들이 배제하고자 했던 '중간 언어'의 형태로 가르치는 현상이 벌어지고 마는 것이다.

셋째, 탐구와 발견은 아동 스스로 해야 한다고 생각하는 교사들에 의해서 아동들은 탐구 과제를 부여받으면 혼자 힘으로 탐구 혹은 발견하도록 방치하는 일이 벌어지고 있었다는 것이다. 이것은 탐구와 발견의 의미를 교사들이 잘못 이해하

거나 혹은 제대로 파악하지 못한다면 충분히 있을 수 있는 일이다. 그러나 교육의 장면에서 기대하는 탐구와 발견은 전적으로 교사의 적극적인 개입이 없이는 일어나기가 어려운 것이라고 보아야 한다.

넷째, '지식의 구조'의 아이디어로 가르치는 것은 시간이 너무 많이 걸린다는 점이다. 작금의 현실은 급속한 과학문명의 발달속도와 그 궤를 같이하여, 교육의 장면에서 가르쳐야 할 내용을 최대한 빠른 시간 내에 효과적으로 전수하는 것이 중요한 문제로 떠오르고 있다. 이러한 상황에서 '지식의 구조'의 아이디어로 가르치고 배운다는 것은, 제대로 이루어지기만 하면 그 교육적 효과는 이루 다 표현할 수 없음에도 불구하고, 많은 시간과 노력을 필요로 하고 있다. 그러나 이러한 문제점은 사실상 문제점이기는 하나 지식의 성격에 비추어 보아 당연한 것으로 받아들여지지 않으면 안된다. 그리하여 시간적인 여유를 가지고 전달되지 않으면 안되는 '지식의 구조'를 한번에 전수하려고 했다는 데 근본적인 실패의 원인이 있다고 할 수 있다.

다섯째, 그럼에도 불구하고 지식의 구조를 제대로 가르칠 수 있는 유일한 방법은 현재 학교에서 가르치고 있는 중간 언어를 통할 수밖에 없는 데도 불구하고, 사람들은 마치 '지식의 구조'라는 특별한 의미를 처음부터 실현할 수 있을 것으로 기대하였다는 점이다. 중간 언어는 비록 교육내용을 잘못 전달하는 형태를 지적하는 용어로서 부정적인 뉘앙스를 갖고 있는 것이 사실이다. 그러나 중간 언어는 지금 현재 '지식의 구조'에 다가갈 수 있는 유일한 단서라는 점 또한 사실이다. 그러므로 우리들은 중간 언어를 통해서 '지식의 구조'의 의미를 확인하고자 하는 노력을 기울여야 함에도 불구하고 그러지 못했다는 것이 또 하나의 원인이라고 할 수 있다.

이상에서 우리는 '지식의 구조'의 의미를 비판적으로 검토해 보았다. 그럼에도 불구하고 '지식의 구조'는 그것이 갖는 지식으로서의 성격을 정

확히 무엇이라고 해야 할 지가 분명하지 않다. 다시 말해서, '지식의 구조'는 바로 이것이라고 드러내어 말하기가 쉽지가 않다는 것이다. 이러한 사실은 '지식의 구조'가 갖는 의미의 심오함에서 일차적인 원인을 찾아야 하겠지만, 달리는 우리들이 그것을 제대로 들여다 볼 수 있는 준거를 아직까지 갖추고 있지 못하고 있기 때문이라고 볼 수도 있다.

### Ⅲ. '지식의 구조'의 재음미

이상에서 우리는 '지식의 구조'에 대해서 알려진 내용을 토대로 하여 그것의 성격을 비판적으로 검토해 보았다. 그럼에도 불구하고 '지식의 구조'는 어떠한 성격을 띤 지식이라고 보아야 하는지 명확하게 규정짓는 것이 쉽지 않다. 그런 관점에서 이 장에서는 이 아이디어에 내포되어 있는 보다 분명한 성격을 탐색해 보고 최종적으로 이것의 성격을 규정지어 보고자 한다. 이와 같이 지식의 성격을 명확히 규명하고자 하는 노력은 강조하고자 하는 지식을 올바르게 이해하고 그 지식을 제대로 가르칠 수 있는 가능성을 높여 줄 수 있다는 데서 의의를 찾을 수 있다(전영미, 2000: 31). 그리하여 이하에서는 '지식의 구조'가 가질 수 있는 성격을 좀 더 분명하게 규정지어 보도록 하겠다.

먼저, '지식의 구조'가, 아이디어 자체의 탁월함에도 불구하고, 그 정도만큼 긴 생명력을 보여주지 못했던 것은 어떤 연유로 인해서인지를 말해 볼 필요가 있다. 이것은 한 마디로 말해서 '지식의 구조'의 특유한 성격을 제대로 구현하지 못했기 때문이라고 말할 수 있다. 무슨 말인가 하면, '지식의 구조'의 아이디어는 교육내용으로서의 지식이 갖는 성격으로서 종전과는 달리 초등 지식과 고등 지식 간의 간극을 좁혀 줄 수 있다고 하였음에도 불구하고 여전히 수업의 장면에서는 이러한 장점과는 무관하게 '지식의 구조' 자체

까지도 하나의 결과물에 해당하는 개념의 형태로 가르치는 우를 범하였다는 것이다. 그러나 사실상, 이러한 결과를 초래할 수밖에 없었던 많은 현실적인 문제가 있었음을 인정하지 않을 수 없다. 예컨대, 학생과 교사 모두에게 '지식의 구조'의 아이디어가 가지고 있는 장점이 제대로 인식되지 못했다는 점, 그리고 이것의 가치를 교사 편에서 제대로 해석하는 일이 너무 어려웠다는 점, 1년 단위로 시행되는 교육과정상의 문제점, 그리고 너무나도 성급히 교육적 성과를 얻고자 한 점 등을 그 원인으로 들 수 있다. 그리하여 '지식의 구조'로 가르친다고 하면서 실상은 종전과 다름없이 '중간 언어'의 형태로 여전히 가르치고 배우는 현상을 초래하고 만 것이다.

이러한 사실에서 지금까지 '지식의 구조'의 아이디어는 그것의 가치가 온전하게 알려지기보다는 '지식의 구조'가 갖는 한 측면, 즉 '명시적인 측면'만을 보여주고 있는 것이라고 말할 수 있다. 여기서, 지식의 구조의 '명시적인 측면'만을 보여주고 있다는 말은 지금까지 수업의 실재를 통해서 펼쳐진 '지식의 구조'의 아이디어가 완전하게 구현되지 못했음을 일차적으로 지적하는 것이며, 더 나아가서 그러한 구현이 피상적인 수준에 머물러 왔다는 것을 말하는 것이다. 즉, 종전의 수업에서는 교육내용으로서의 지식이 그것의 가치나 의미를 올바르게 전수하는 형태로 가르쳐지지 않고 하나의 결과물로서 개념을 전달하는데 그치고 있다는 사실을 지적하면서 브루너 등은 이를 '중간 언어'라고 규정지은 바 있다. 이것은 교육내용을 사실이나 정보와도 같이 표면적으로 드러나는 가치를 강조하고자 할 때 붙여질 수 있는 용어이다. '지식의 구조' 역시 실제로 전달되는 과정에서는 '중간 언어'로 지칭되는 교육내용의 성격을 크게 벗어나지 못한 것으로 보인다. 그리하여 '지식의 구조'를 잘 가르치기 위해서는 그것이 무엇인가에 대한 심각한 논의가 우선적으로 시행되어야 함에도 불구하고, 대부분의 교사들은 마치 '지식의 구조'라는 것이 이미 주어져 있는

것처럼 생각한 것이 이러한 문제의 출발점이 되었다고 할 수 있다.

그러나 여기서 한 가지 짚고 넘어가야 할 사실이 있다. 즉, 지식의 구조의 '명시적인 측면'만을 고려했다고 해서 여기에 문제점만 존재한다고 볼 수는 없다는 사실이다. 달리 생각해 보면, 그러한 명시적 측면을 어떻게 활용하는가에 따라 그 양상은 달라질 수 있다고 보아야 한다. 다시 말해서, 지금 현재 처해 있는 상황에서 '지식의 구조'의 가치를 온전하게 실현할 수 있는 유일한 방법은 바로 이와 같은 지식의 구조의 '명시적인 측면'을 올바르게 활용하는데 있다고 보아야 하는 것이다. 그럼에도 불구하고 수업의 실제 상황에서는 이와는 다른 방향으로 흘러갔다는데 문제가 있는 것으로 생각될 수 있다. 여기서 지식의 구조의 '명시적인 측면'을 올바르게 활용한다는 말은 그 이면에 감추어져 있는 내용을 잘 드러내어 보일 수 있는 형태로 그것을 가르쳐야 한다는 말이다.

'지식의 구조'의 아이디어는 당시의 교육문제 해결을 위한 시대적 요청에 충실한 형태로 발생된 것이라고 보아야 하지만, 이것은 그 이상으로 지식의 성격을 분명하게 말해 줄 수 있는 근거가 된다고 볼 수도 있다. 다시 말해서, 그 당시의 시대적 요청과는 무관하게 '지식의 구조'가 나타내는 지식의 근본적인 성격을 재검토해 볼 수도 있다는 말이다. 이러한 일은 하나의 아이디어로서 지식의 구조를 온전하게 이해하기 위해서라도 불가피한 일로 받아들여야만 할 것이다. 이러한 사실을 인정한다면 '지식의 구조'는 지식의 온전한 성격에 부합하는 형태로 가르치기 위한 것이며, 결국 교육내용의 의미를 탐구하도록 가르치는 일의 중요성을 깨우쳐 주기 위한 방편으로 등장한 것이라고 말할 수 있다. 그러므로 '지식의 구조'는 교육내용으로서의 지식이 가져야 하는 성격을 더욱 분명하게 드러내는데 그 목적이 있다고 보아야 한다. 그렇다고 하면 지식의 구조를 이해하는 데는 무엇보다도 그것의 성격을 보다 명확히

규정짓는 데까지 나아가야 한다고 말할 수 있다. 이것을 위해서 우리는 지식의 구조의 '암묵적인 측면'에 주목할 필요가 있다.

지식의 구조의 '암묵적인 측면'은 언뜻 생각하기에 잘 드러나지 않는다는 점에서 명시적인 측면과는 구분되는 것으로 생각될 수 있다. 그리하여 명시적인 측면은 중간 언어와 같은 형태로 표현되고, 암묵적인 측면은 지식의 구조의 형태로 말해질 수 있다는 것이다. 이러한 생각은 개념상으로 양자 간을 구분지어 생각할 때 받아들여질 수 있는 것이다. 그러나 실지로도 그와 같이 확연히 구분되어 나타낼 수 있는 것인지는 의문이다. 다시 말해서, 중간 언어와 지식의 구조를 구분한다고 할 때 어디까지를 중간 언어의 영역이라고 하고 어디까지를 지식의 구조의 영역에 해당한다고 말할 수 있을지가 의문시된다는 것이다. 명시적인 측면과 암묵적인 측면이 이와 같이 구분되어 생각될 수 있는 것은 아마도 우리들의 이해를 돕기 위한 형식적인 구분일 뿐 실지로는 그와 같이 구분되어 생각될 수 없는 것으로 받아들여야 할 것이다. 요컨대, 명시적인 측면과 암묵적인 측면은 교육내용으로서의 지식의 어떤 측면에 주의를 기울이느냐에 따른 구분이라고 보아야 한다. 그렇다고 하면 명시적인 측면, 즉 중간 언어는 암묵적인 측면, 지식의 구조의 외부적 표현에 해당하며, 역으로 암묵적인 측면은 명시적인 측면의 기반 또는 근거에 해당한다고 말할 수 있다. 여기서 교육내용으로서의 지식의 명시적 측면에 해당하는 중간 언어는 명시적 지식이라 말할 수 있으며, 암묵적 측면에 해당하는 지식의 구조는 암묵적 지식이라 말할 수 있다.

그러나 암묵적 지식은 명시적 지식과 뚜렷이 구분되는 것이 아니며, 모든 지식은 결국 암묵적 지식이거나 그것에 근거를 둔 것으로서 명시적 지식과 암묵적 지식의 관계는 상이한 두 종류의 지식이라기보다는 마치 동전의 앞 뒷면과도 같이 동일한 실체의 다른 두 측면을 의미하는 것으로 이해될 수 있다(부성희, 2007: 77). 그러므로 이들



양자는 지식의 어떠한 측면에 관심을 가지느냐에 따라 달리 나타나는 것이며 마치 서로를 비추어 주는 거울과도 같은 존재로서 항상 상대방을 향하고 있다고 말할 수 있다. 즉, 지식이 중간 언어의 형태로 나타날 수 있는 것은 지식의 구조의 존재로 인해서이며 지식의 구조가 드러날 수 있다면 그것은 중간 언어의 형태를 취할 수밖에 없다는 것을 말한다. 그리하여 교육내용으로서의 지식은 지식의 구조의 외부적 표현으로서의 중간 언어와 중간 언어의 원천으로서의 지식의 구조가 표면과 이면으로 결합되어 있는 구조를 나타내고 있는 것으로 보인다. 그리하여 중간 언어와 지식의 구조는 동일한 지식의 상이한 두 측면으로서 개념상의 구분일 뿐, 다른 것이 아니라고 보아야 하며 지식의 구조는 바로 중간 언어를 배운 결과로 형성되는 것이라는 바로 그 점에서 중간 언어 속에 들어 있는 것이라고 보지 않으면 안 된다.

이러한 상황에서 중간 언어와 지식의 구조 양자는 서로 상호 작용하면서 각각의 영역을 점점 확대해 나가게 되며, 이러한 상호 작용의 활동을 통해서 아동들은 교육내용으로서의 지식의 진정한 의미를 깨달아 가게 된다고 할 수 있다. 이와 같은 사실을 받아들이고 나면 교육내용으로서의 지식의 구조는 통합성 혹은 총체성을 띤다고 말할 수 있다. 단지 중간 언어는 그러한 성격의 지식을 개념적으로 구분하기 위해서 지식의 성격에 중점을 두고 표현한 것이며 지식의 구조는 지식을 인식하는 행위에 중점을 두고 표현한 것이라고 할 수 있다. 그러므로 중간 언어와 지식의 구조는 사실상으로는 구분되지 않지만 개념상으로 구분되며 각각 상이한 평면, 상이한 수준을 나타낸다고 할 수 있다. 중간 언어는 그야말로 언어나 문자에 의해 표현과 전달이 가능하지만 지식의 구조는 그 자체로서는 언어적 표현이나 전달의 대상이 되지 않으며, 오히려 지식 획득의 상태에서 지식의 표현과 획득을 가능하게 하는 목시적 기반으로서 작용한다. 이러한 관점에서 지식의 구조는 통합적인 성격을 띤다고 볼 수 있

다.

이상의 사실을 통해 밝혀지는 지식의 성격은 바로 “통합적 지식”을 지향하고 있다고 말할 수 있을 것이다. 이와 같은 통합적 지식의 성격에 대해서 이홍우는 다음과 같이 함축적으로 밝히고 있다.

사실상 교육내용의 선정이라는 작업은 바로 이와 같이 일류의 학자들에 의하여 그 학문의 성격을 이루는 ‘눈’들을 확인하는 작업이라고 볼 수 있다.... 이 작업의 결과에 대하여 한 가지만은 여기서 꽤 자신 있게 짐작할 수 있다. 그것은, 그렇게 확인된 ‘눈’들은 우리가 지식의 팽창에 관하여 걱정할 때 생각하는 것처럼 그렇게 많지 않으리라는 것이다. 사실상 한 학문의 성격(또는 그 학문 특유의 사고방식)을 나타내는 기본적 아이디어는 불과 몇 가지 밖에 되지 않는 것이다. 우리가 유치원에서 대학에 이르기까지 가르쳐야 하는 교육내용은 바로 이 몇 가지 밖에 안 되는 기본적 아이디어이다(이홍우, 1995: 55).

이상에서 알 수 있는 바와 같이, ‘지식의 구조’는 특정한 학문의 구체적 내용을 지칭하는 것이 아니라 해당 학문의 특징을 반영하는 내용이라고 할 수 있다. 다시 말해서, 그것은 지식을 전수하고 획득하는 올바른 방식과 그것을 온전하게 획득한 상태를 가리키는 것이라고 보아야 한다. 그리하여 ‘지식의 구조’는 그 자체로는 인식의 대상이 되지 않는다. 왜냐 하면 이것은 지식 획득의 방식이나 획득의 상태를 나타내는 궁극적 원천으로서 작용하기 때문이다. 결과적으로, ‘지식의 구조’는 올바른 의미에서의 지식을 획득한다고 할 때 의지할 수밖에 없는 유일한 기반에 해당한다. 이것으로 인해서 물리학은 물리학일 수 있으며 화학과 구별될 수 있는 것이다. 그렇다고 하면 이 때의 내용은 해당 학문의 암묵적인 지식을 뜻한다고 볼 수 있으며 이는 물리학의 통합적 지식을 말하는 것이라고 볼 수 있다.

예컨대, 물리학자와 꼭 같은 일을 한다는 말의

의미는 물리학자가 알고 있는 통합적 지식의 성격을 추구해야 한다는 말이며, 이는 물리학자가 가지고 있는 모종의 이해를 획득함으로써 가능해진다. 결국 현상을 탐구하고 이해하는 일은 곧 통합적 지식을 획득하는 일이라고 보아야 한다. 이제 남은 것은 아동으로 하여금 현상의 탐구와 이해를 통하여 통합적 지식을 획득하도록 하는 것이 어떻게 가능한 가이다. 여기에는 교사의 조력이 절대적으로 요청된다. 아동은 교사의 조력을 통해 통합적 지식을 획득하는 일이 가능하며, 이때의 조력은 통합적 지식의 의미와 가치를 전달하고자 하는 설득의 형태로 나타난다. 그와 같은 설득을 통해 아동은 통합적 지식의 의미를 발견할 수 있게 된다. 그리하여 아동이 통합적 지식을 획득하는 시점은 교사의 설득과 아동의 발견을 일치하도록 하는 시점에 해당한다. 달리 말해서, 교사가 가진 통합적 지식으로서의 지식의 구조를 어떻게 학생의 것으로 내면화되도록 하는가가 관건이다. 그러나 이상에서 밝혀진 바와 같이 지식의 구조의 아이디어 역시 종전과 다름없이 교과 내용의 보다 효과적으로 빠른 시간 내에 전달하는 것을 목표로 삼았다고 보아야 한다. 여기에서는 그와 같은 우를 다시 범하지 않으면서도 통합적 지식의 성격을 갖는 지식의 구조를 아동들로 하여금 내면화하도록 하는 방법의 구안이 남아 있는 과제라고 하겠다.

이러한 과제는 결국 교사의 노력 여부에 달려 있다고 보아야 할 것이다. 그리하여 통합적 지식의 성격을 갖는 지식의 구조를 아동 편에서 잘 이해할 수 있도록 번역해 내는 일에 교사들은 매진해야 할 것이다. 그러한 과정이 결코 쉽지 않으며 오랜 시간을 요구한다 할지라도 포기할 수 없는 일이다. 또한, 교사의 노력이 더해지는 매순간 우리 모두는 통합적 지식으로서의 지식의 구조를 알아 가고 있는 것도 사실로 받아들여야 한다. 그 과정이 더디다고 해서 성과가 없는 것은 아니며, 그러한 힘든 여정을 통해 우리들은 지식의 구조의 진정한 가치를 제대로 이해할 수

있게 된다. 이와 같은 과정을 거치지 않고 다시 사회의 외부적인 요구에 응한다면 종전과 다름없는 결론을 얻게 될 것은 자명한 이치이다. 왜냐하면 그와 같은 사회의 요구는 언제나 그러한 요구를 제기하는 집단들의 이익을 대변할 수밖에 없기 때문이다. 그러므로 그러한 요구는 항상 학교 교육의 근본 목적과 상치될 가능성을 안고 있다고 보아야 한다. 이러한 의미에서 학교의 다루어지는 교육내용은 모든 사람들의 요구를 수용할 수 있는 것이 될 수 없다. 이러한 사실을 인정한다면 적어도 교육내용을 구성하는 준거는 교육적인 견지에서 판단되어야 한다는 사실을 인정해야 할 것이다. 그리하여 그 일은 전적으로 교사의 손에 맡겨 두는 것이 바람직하며, 그런 경우에만해서 통합적 지식으로서의 지식의 구조가 온전하게 전수될 가능성이 가장 높다고 할 수 있을 것이다.

#### IV. 요약 및 결론

향후 우리나라의 교육과정 개정은 부분적이며 수시 개정의 형태를 띠게 될 것임은 교육부의 발표를 통해서 익히 알고 있는 바이다. 그리하여 그러한 개정의 방향과 내용 선정의 기준은 외부적인 사회의 요구에 초점이 맞추어질 것은 분명해 보인다. 그와 같은 개정은 급속하게 변화하는 세계의 추세에 능동적으로 대처하고 이를 교육의 장면에서 효율적으로 반영한다는 점에서 긍정적으로 평가할 만하다.

그러나 그와 같은 지속적인 개정은 또한 문제점을 안고 있다고 지적하지 않을 수 없다. 무슨 말인가 하면, 교육의 장면에서 다루어지는 교육내용은 사회의 요구에 따라 좌지우지될 수 있는 것이 아니며 그렇게 되어서도 안 된다는 말이다. 최소한, 교육 내용은 그것의 가치를 잘 이해하고 있는 사람들의 손에 맡겨져야 한다는 것이다. 사실상, 지금까지의 개정은 이러한 점들이 제대로

적용되지 못한 것이 사실이며, 그런 한에서 교육 과정은 언제나 문제점을 안고 있다고 말할 수 있다.

이러한 문제점을 근본적으로 해결하는데 지식의 구조의 아이디어가 도움이 될 수 있으며, 이것의 재음미를 통해서 밝혀지는 성격을 온전하게 전수하는 것이 하나의 대안이 될 수 있을 것으로 본다.

그렇다고 하면, 이 시점에서 지식의 구조의 아이디어를 재음미해 보는 것이 실질적으로 학교 현장에 어떤 영향을 줄 수 있을지를 생각해 볼 수 있다. 가장 최근에 논의되고 있는 미래형 교육과정은 종전과는 달리 교과군의 개념의 도입을 통해 학습량의 축소를 꾀하고 있으며, 선택교육 과정을 폭넓게 인정하는 형태로 논의가 진행되고 있다. 또한, 초등의 경우, 교과전담교사의 확대를 통해 예, 체능교과의 심화학습을 유도하고 있다. 이러한 일련의 논의의 이면에서 우리는 '지식의 구조'의 아이디어를 엿볼 수 있다. 즉, 학생들이 배우게 되는 교육내용으로서의 지식은 나열식의 정보의 형태가 아닌 핵심아이디어로서의 통합적 지식이 되어야 하며, 이는 그러한 지식의 암묵적인 성격을 제대로 이해함으로써 획득이 가능한 것이다. 그러므로 이러한 성격을 띤 지식을 학생들이 획득하기 위해서는 교육과정의 결정과정에서 기초적이고 기본적인 내용에 충실하면서 학생 각자의 개성을 고려한 학습내용들을 습득할 수 있도록 하는 것이 중요하게 된다. 지식의 구조의 재음미는 이러한 관점에서 학교교육과정의 성격을 방향 짓는데 시사하는 바가 있을 것으로 보며, 그런 만큼 학교현장에 유의함을 제공할 수 있을 것이다.

지금까지 알려진 지식의 구조는 그 아이디어의 탁월함에도 불구하고, 제대로 조명되지 못하였으며, 종전의 문제를 해결하고자 한 과정을 답습해 온 것으로 보인다. 즉, 중간 언어로 지칭되는 교육 내용의 성격을 거의 그대로 밟아가는 우를 범하고 있었다고 볼 수 있다. 그리하여 연구자는

이를 지식의 구조의 명시적인 측면으로 파악하였다. 이에 반해 새롭게 조명될 수 있는 지식의 구조의 측면은 암묵적인 측면으로서 중간 언어의 이면에 함의되어 있는 바를 드러내고자 하는 것이다. 그러나 이들 양자가 그와 같이 분명하게 구분되어 받아들여질 수 있는 것은 아니며, 오히려 동일한 지식의 상이한 측면을 가리킨다고 보아야 한다.

요컨대, 중간 언어는 지식의 구조의 외부적 표현에 해당하는 것이며, 지식의 구조는 중간 언어의 원천으로 작용하는 것으로 볼 수 있다는 것이다. 그리하여 지식의 구조의 암묵적인 측면은 중간 언어에 해당하는 표면으로 드러나게 되고, 역으로 이것은 지식의 구조의 암묵적인 측면을 더욱 깊게 하는데 기여한다. 이러한 순환 작용을 통해 드러나는 지식의 구조의 성격은 '통합적 지식'이라고 말할 수 있다. 이와 같은 통합적 지식으로서의 지식의 구조의 성격은 교육과정 개정 시에 최우선적으로 고려되어야 할 사항이며, 그렇게 될 수 있다면, 지속적인 개정을 통해 드러나는 문제점들은 점진적으로 완화될 수 있을 것으로 기대된다.

그러나 다른 무엇보다도 지식의 구조가 통합적 지식으로서의 성격을 분명히 하기 위해서는 교사의 노력이 절대적으로 필요하다. 즉, 아동들이 그와 같은 교육 내용의 가치를 깨닫게 되는 것은 교사와의 직접적인 대면을 통해서이다. 교사는 수업을 통해서 지식의 구조의 명시적 측면에 해당하는 내용을 언어로 표현하면서 동시에 그것의 암묵적인 측면을 자신만의 방식으로 학생들에게 전달하고자 한다. 그러한 전달 방식은 교사가 이해한 지식의 구조의 암묵적인 측면을 반영하고 있는 것이다. 아동은 교사가 전달하는 내용을 믿고 받아들임으로써 통합적 지식의 획득이 가능하게 된다. 이러한 믿음은 교사를 교육 내용의 구현체로서 인정하는 것이며, 그런 경우에만 통합적 지식으로서의 지식의 구조를 획득하는 것이 가능하다.

그러나 이와 같은 일은 지금까지의 과정을 통해서 알 수 있듯이 쉬운 일이 아니다. 왜냐 하면, 교사 역시 그러한 교육 내용을 불완전한 상태로 가지고 있기 때문이다. 그런 까닭에 그는 계속적인 노력을 통해 자신의 앎을 통합의 상태로까지 나아가도록 하는 노력을 게을리 하지 말아야 할 것이다.

## 참고 문헌

- 교육인적자원부(2007). '2007년 개정 교육과정' 개요, 교육과정/정책 연구자료 263번.
- 김기석(1987). 다시 생각해 본 지식의 구조, 윤팔중의 3인(편), 교육과정 이론의 쟁점( 162~183), 서울: 교육과학사.
- 박소영·김대영(2008). 초등학교 사회과 교육과정과 교과서의 통합 편성에 관한 국제적 비교 연구, 수산해양교육연구, 20(2), 168~183.
- 부성희(2007). 플라니 인식론에 기초한 교사 지식의 성격 탐구: 이론-실천 간의 통합적 발달, 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이종원(1991). '지식의 구조'를 통해 본 지식 통합의 재해석, 교육과정연구, 10(3), 33~45.
- 이홍우(1994). BRUNER 지식의 구조, 서울: 교육과학사.
- 이홍우(1995). 증보 교육과정탐구, 서울: 박영사.
- 이홍우 역(1997). 브루너 교육의 과정, 서울: 배영사.
- 한국교육과정학회(2007). 국가수준 교육과정 개정, 이대로 좋은가?. 2007년도 한국 교육과정학회 춘계학술대회 세미나 자료집.
- 장성모(1979). 교육내용 선정 기준에 비추어 본 교육과정 통합의 의미, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 전영미(2000). 교육내용으로서의 지식의 성격, 교육연구 8, 29~54.
- 유한구(2002). 통합교과. 교과이론과 교과정책, 성격재 연구총서 5, 서울: 성격재.
- 조영태·이환기·박동현(2001). 인성교육의 확대와 정착에 관한 연구: 플라니를 중심으로 (연구보고 RR-I-2), 한국교원대학교 부설 교과교육공동연구소 (편).
- 허균·강승희(2008). 지능형 교육 시스템의 통합 모형 탐색 연구, 수산해양교육연구, 20(3), 462~472.
- Polanyi, M. (1946). Science, faith, and society. Chicago: The University of Chicago Press, 이은봉 (역) (1990), 과학, 신념, 사회. 서울: 범양사.
- Polanyi, M. (1958). Personal knowledge: Toward a post-critical philosophy, New York: RKP. 표재명·김봉미 (역) (2001), 개인적 지식: 후기 비판적 철학을 향하여, 서울: 아카넷.
- Polanyi, M. (1966). The tacit dimention, Garden City: Doubleday & Company.

- 
- 논문접수일 : 2009년 07월 24일
  - 논문심사일 : 1차 - 2009년 08월 07일
  - 게재확정일 : 2009년 08월 21일