



교과는 마땅히 가르쳐야 하는가? - 교과와 정당화에 대한 비판

송재익¹

《 요 약 》

이 글은 교과와 마땅히 가르쳐야 한다는 생각이 어떤 점에서 문제가 있는지 따져 본 글이다. 교과와 교육의 내용이나, 목적이 아니라 교육의 밑감이기 때문에, 교과를 정당화하는 일이 교육을 정당화하는 일이 아니다. 교과와 오히려 진정한 교육을 위한 수단으로 보는 것이 옳다. 교과와 여러 가지 전통과 문화 가운데 가리고 고른 전통이다. 교과와 훌륭하고 가치 있는 문화 전통이라는 생각에서 벗어나야 한다. 또한 교과와 내용과 교과와 지식은 완벽한 진리가 아니다. 교과와 어디까지나 더 나은 지식으로 나아가기 위한 길잡이 자료일 뿐이다.

교과와 본질이 이렇다고 할 때 교과를 반드시 가르쳐야 할 것으로 여기기보다는 교육다운 경험을 북돋는 수단으로 보는 것이 옳다. 교과교육을 연구하는 학자는 교과와 바람직한 교육에 어떻게 이바지 할 것인가를 꾸준히 찾아야 한다.

주제어 : 교과, 교육, 교과교육, 교과와 정당화, 교육의 정당화, 교과와 본질

1. 한울초등학교 교사, jaeik27@daum.net

I. 들어가며

교육은 학교가 없었던 때도 있었고, 학교 밖에서도 알차게 일어나고 있다. 그런데 학교가 생기면서부터 사람들은 학교가 교육을 도맡아 한다고 잘못 생각한다. 그러다 보니 학교에서 하는 교과 공부가 교육의 줄기요 더 나아가 교과 공부가 교육의 모든 것인 양 생각한다. 교과를 가르치고 배우는 일을 교육이라 생각하기에 어떤 이들은 교과를 가르쳐야 하는 마땅한 까닭을 밝히는 것을 교육에 몸담은 이들이 해야 할 일이라 여긴다.

교과를 왜 가르치고 배워야 하는지를 밝히는 일을 어려운 말로 ‘교과에 대한 정당화(正當化, justification)’라 이른다. ‘정당화’는 왜 그 일이 참답고 옳고 알맞은지를 밝히는 것이다(Elliott, 1977: 16). 또 한편으로 정당화는 마땅히 해야 할 것을 하지 않거나, 하기는 하지만 만족스럽지 못한 방식으로 할 때 쓰는 말이다. 그리고 그 정당화를 바라는 사람들에게 그것을 하는 까닭이나 목적을 밝히는 일이다(권영민, 2018: 141-142, 153). 또는 정당화하고자 하는 그것에 붙박여 있는 어떤 가치를 밝히는 일이기도 하다(이홍우, 2009: 249-250; 박채형, 조상연, 2020: 69). 많은 이들이 왜 교과를 가르쳐야 하는지, 교과를 가르치는 일이 왜 마땅한 일인지 힘써 밝혀왔다. 그리고 이 일은 곧 왜 교육을 마땅히 해야 하는가를 밝히는 일과 다르지 않다고 보았다. 곧 교과를 정당화하는 일과 교육을 정당화하는 일을 같은 일로 보았다.

그렇다면 교과를 가르치는 일이 마땅한 일임을 밝히는 것은 곧 교육을 마땅히 해야 하는 까닭이 될 수 있을까? 교육을 마땅히 해야 할 일이라고 생각하는 일도 다시 따져봐야 하겠지만, 참으로 교과는 마땅히 가르쳐야 하는지도 따져 볼 문제이다. 이제까지 교과는 왜 마땅히 가르쳐야 하는지를 주장한 이들의 생각을 다시 살펴보고 이들이 어떤 잘못을 하고 있는지 따져보고자 한다. 그리고 교과에 대해 어떻게 생각하는 것이 참다운 교육을 위한 길인지 생각해 보고자 한다.

II. 교과를 마땅히 가르쳐야 한다는 생각들

일찍이 Scheffler(1958)가 학교 교과과정을 무엇으로 꾸려야 할지 그 방향을 보였다. 무엇을 가르칠지 결정할 때, 한 사람의 입맛에 맞는 것으로 할 수는 없다며 결정하는 근거가 뚜렷해야 한다고 하였다. 다른 무엇이나 다른 교과를 공부할 때 도움이 될 수 있는 교과를 교과과정에 들여야 한다고 하였다. 기술이나 도구 성격을 지니는 교과, 정교한 이론이 담긴 교과도 필요하다

고 하였다. 학생들이 관심을 보이지 않는 교과라도 그들의 앞날을 위해서라면 가르쳐야 한다고도 하였다. Scheffler는 그가 보인 교과 목록은 한 번에 이루기 어려우며 교육을 꾸준히 실천하면서 손볼 수 있다고도 하였고(Scheffler, 1958: 462), 시험 삼아 한 것으로 가설로 해석하고 많은 비판을 기다려야 한다고도 하였지만(Scheffler, 1958: 469), 가르치고 배울 무엇을 기준을 마련해 정해 놓았다는 점에서, 반드시 가르쳐야 할 교과가 있다는 것을 내세우고 있는 셈이다. Scheffler 이후에도 교과는 마땅히 가르쳐야 할, 나름의 가치를 지닌다는 주장들이 이어졌다.

1. 선형적 정당화 방식

Peters는 ‘선형적 정당화(transcendental justification)’ 또는 ‘선형적 논의(논증)(transcendental argument)’¹⁾ 방식으로 이론이나 인지 활동이 그 자체로 가치 있음을 밝혔는데, 이는 곧 교과를 마땅히 가르쳐야 하는 까닭을 밝힌 것이다. Peters에 따르면, ‘왜 이렇게 하지 않고 저렇게 해야 하는가’라는 물음을 던지는 사람은 무엇인가를 진지하게 탐구하는 사람이다. 그러니 이 물음을 던지는 사람은 깊이 있는 이론 활동을 하는 사람이다. 그러니 이론 활동은 그 자체로 가치를 지닐 수밖에 없다(Peters, 1966: 221-222). 합리적인 사람은 이런 물음을 던지는 사람이고, 이런 물음을 던지는 사람은 ‘지식의 형식’을 따르는 사람이다. 이렇듯 이론을 탐구하는 일은 이미 선형적으로 정당화되어 있는 것이기에 따로 정당화할 수 없다. ‘교육은 왜 이렇게 하지 않고 저렇게 해야 하는가’ 하고 진지하게 고민하는 사람도 벌써 이론을 탐구하고 지식의 형식을 값어치 있게 여기는 태도가 불박여 있는 사람이다. 이와 같이 지식의 형식은 그 자체로 가치를 지닐 수밖에 없기 때문에, 지식의 형식에 입문하여 세계를 보는 눈을 갖추는 일이 곧 교육의 가치나 목적이 된다. Peters는 이렇게 교과(지식의 형식, 문명된 삶의 형식, 공적 전통)는 이미 경험에 앞서, 경험을 넘어서 그 자체로 가치를 지니기에, 마땅히 가르쳐야 한다고 보았다.

Peters의 논리를 이어받은 Hirst(1974: 42)는 어떤 일이 옳은지(정당화)는 두 가지 잣대로 기능할 수 있다고 하였다. 첫째, 그 일이 누구나 받아들일 수 있는 공적 개념을 바탕으로 이해할 수 있는 것이어야 한다. 둘째, 누구나 받아들이는 기준(공적인 준거)에 비추어 평가할 수 있어야 한다. 그런데 지식의 형식을 가르치고 배우는 것은 이 두 가지 원리를 갖추는 일이기 때문에,

1) ‘선형적 정당화’에서 ‘선형적(先驗的)’이란 말은 ‘transcendental’을 옮긴 것으로 ‘경험을 넘어선다(초월한다)’는 뜻이다. 선형적 정당화는 받아들이고 싶은 마음이 들지 않더라도 논리적으로 받아들이지 않으면 안 되는 것이다. ‘선형적’이라는 말은 Peters가 Kant 철학에서 빌려온 말이다(이홍우, 2017: 368). Kant는 합리론과 경험론을 종합하기 위해, 경험으로 지식을 만들어 가기도 하지만, 경험을 넘어선 선형적 범주(先驗的 範疇)로 걸러서 다시 만들어 가기도 한다고 생각했다.

지식의 형식 자체에 이미 정당화가 붙박여 있어, 따로 정당화를 할 필요가 없다고 하였다.

어떤 활동이 마땅히 가치 있고 옳은지를 따지는 일은 사실 그 사람이 이미 합리적인 지식을 갖추려고 애쓸 때라야 뜻이 있다. 그러니 합리적 지식 그 자체가 정당한 일인지 따져보는 일은 그가 정당화하려는 것에 어떤 모습으로든 헌신하고 있음을 논리적으로 가정하고 있다. 따라서 지식을 갖추는 것은 그 자체로 정당하다는 것이 Hirst의 생각이다.

이처럼 Peters와 Hirst는 지식은 본디부터 그 자체로 가치를 지니고, 그 가치는 선형적으로 정당하기 때문에, 지식의 형식을 가르치고 배우는 것이 교육의 목적이자 본질이라 하였다. 그들이 밝힌 것은 교육의 정당화이나 이것은 곧 교과와 정당화이기도 하다. 그들이 말하는 지식의 형식(또는 공적 전통, 삶의 형식)이 교과를 가리키기 때문이다.

Peters와 Hirst는 교육이 다른 무엇의 쓸모 있는 도구가 되기에 마땅히 해야 한다는 ‘도구적 정당화’보다는 교육 바로 그 자체가 가치 있기에 교육해야 한다는 ‘비도구적(내재적) 정당화’ 방식을 써야 한다고 주장하였다. 그래서 그들은 선형적 정당화라는 방식으로 지식의 형식(교과)은 본디부터 가치 있기에 지식의 형식을 가르치고 배우는 일이 교육의 본질이라 하였다. 그들은 교과(지식의 형식)를 잘 가르치고 배우는 일을 교육의 본질로 생각했기 때문에 그들이 말하는 교육의 정당화는 곧 교과와 정당화이기도 하다.

그러나 Peters와 Hirst의 생각을 비판하는 의견들이 꾸준히 나왔다(Wilson, 1969; Elliott, 1977; Hamm, 1989; 박철홍, 1999; 유재봉, 2000; 홍은숙, 2007; 안연숙, 2011). 이런 비판으로 교과와 가치가 묻히는 것을 걱정한 이들이 교과는 그 자체로 훌륭하고 가치가 있다거나, 교과를 가르치고 배우면서 그 가치가 드러난다는 의견을 내놓았다. 교과 공부와 곧 교과를 정당화하는 일이라고 주장하기도 한다. 그런 주장들을 살펴보겠다.

2. 교과 자체가 훌륭하고 가치 있다는 논의

정혜진(2001: 182)은 “교과는 만물을 가르칠 수 있는 형태로 제시해 놓은, 신적 일자²⁾의 전형적인 표현물”이라 하였다. “신적 일자는 교과를 배워 이르게 되는 이상적인 상태로, 이 상태는 인간이 교과를 배워 그 교과에서 다루고 있는 각 사물의 진위와 가치를 알게 된 상태이며, 더 나아가 각 사물의 진위와 가치를 비추어 보는 사물의 완전한 표준을 감지하게 된 상태이다.” 그래서 정혜진(2001: 188-189)은 교과를 사람이 신적 일자를 만나서 생긴 마음상태, 곧 ‘신적

2) ‘신적(神的) 일자(一者)[Divine Unity]’는 Froebel이 쓴 말로 만물의 원천이며 이 세계에 있는 모든 것은 신적 일자에서 나온다(정혜진, 2001: 176).

상태’를 만드는 것이라 하였다. 사람들은 신적 일자 곧 완전한 표준인 교과를 배움으로 자신의 한계와 부족함을 스스로 깨닫게 된다고 하였다.

김광민(2005)은 교과가 어떤 한 사람이 만든 것이 아니라 인류가 역사 속에서 가다듬어 온 문화의 알짜이라 하였다. 사람이 사람에게 물려줄 수 있는 가장 소중한 값진 내용이 교과에 들어있다고 보았다. 교육이란 아래층(경험의 세계나 마음)이 위층(형이상학의 세계나 마음)에 합치되는 과정이라 할 수 있는데, 교과를 올바르게 배우는 일이 곧 실재³⁾에 이르는 일이라 하였다. 교과 속에 있는 개념이나 지식은 실재를 나타낸 것이며, 이런 개념과 지식은 실재에 이르는 길이 된다고 하였다. 교과를 배우면서 심성을 기르게 되며, 교과를 온전히 배우면 심성을 온전히 갖추게 된다고 하였다. 배움이란 곧 교과를 배우면서 제 삶을 올바른 삶으로 만들어 가는 길이라 하였다.

이미중(2008)은 학교에서 가르치는 교과는 개념으로 되어 있기에, 교과의 가치는 배우는 이의 마음을 이념⁴⁾으로 이끄는 데 있다고 하였다. 개념을 배우는 사람은 개념과 함께 저도 모르는 사이에 이념을 배울 수밖에 없기에 교과교육은 깨달음에 이르는 길이라 하였다. 이를 불교 사상을 바탕으로 설명하기도 하였다. 교과는 생멸심(현상의 측면에서 알게 되는 마음, 경험하는 마음)의 표현인데, 생멸심은 진여(실재의 측면에서 알게 되는 마음, 경험할 수 없는 마음)를 원인으로 하여 생겨나므로 진여의 표현이기도 하다. 교과를 배우면서 그동안의 개념으로 바깥 세계를 알아가고 바깥 세계를 바탕으로 새로운 개념을 만들어낸다. 한편, 우리는 진여에 완전하게 이를 수 없기에 교과를 배우면서 진여에서 얼마나 떨어져 있고, 우리의 지식이 얼마나 불완전한 지식인지 깨닫게 된다. 교과는 오랜 세월 동안 사람들이 힘써 마련한 인류의 지적 유산이기에 Kant의 이념(아프리오리, a priori),⁵⁾ 불교의 진여를 담고 있고, 교과를 공부하면서 진여를 만들어 가고 세워간다고 하였다.

권영민(2018)은 Oakeshott(1962)가 말한 대화와 목소리 이론을 빌려와 교육은 실제 활동의 목소리, 과학(이론)의 목소리, 시의 목소리같이 여러 목소리가 모이는 대화의 마당이라 하였다. 실제 활동과 과학의 목소리는 이미지를 전달하려는 기호언어지만 시의 언어는 이미지를 만들어

3) 실재(實在, reality)는 단순히 보이는 세계 너머에 있는 참으로 있는 것의 밑절미(본질), 곧 있는 그대로의 밑바탕이 되는 밑뿌리와 틀을 이른다. 사물의 참과 거짓이나 값어치, 완전한 모습, 표준을 이른다. 불교에서 쓰는 말로는 진여(眞如)라 이른다. 자세한 것은 이흥우(2017: 399-409).

4) 이념은 이성이 목표로 삼고 있는 완전한 개념으로 Kant 철학에서 빌려온 말이다. 이미중(2008: 181)은 “이념은 인식의 성립을 설명하기 위하여 인식 주체에 있다고 보지 않으면 안 되는 인식의 주관적 형식”이라 하였다.

5) ‘아프리오리(a priori)’는 ‘경험에 앞선다’는 뜻인데, 시간상 앞선다는 말이 아니라 논리상으로 앞선다는 말이다. 곧 실지로 그런지는 알 수 없지만, 인식이 일어났다면 있다고 보지 않으면 안 되는 그 무엇을 가리킨다(이미중, 2008: 172).

내는 창작언어이다. 기호언어의 성격을 지닌 실제 교과, 과학 교과들은 교육의 마당에서 시의 목소리의 영향을 받아 이미지를 만들어내는 본디의 모습을 되찾게 되는데, 이런 목소리들이 학생들이 만나는 교과이다. 교과가 대화의 마당인 교육을 이루게 된다. 권영민은 이처럼 교과를 공부하면 인류 문명의 여러 목소리에 귀를 기울이고 대화의 마당에 참여할 수 있다고 보았다.

3. 교과는 가르치고 배우면서 그 가치가 드러난다는 논의

교과 자체가 가치 있다는 논의를 더 발전시켜 교과는 가르치고 배우면서 그 가치가 드러난다는 주장이 이어졌다. 김광민(2007)에 따르면, 교과를 가르치고 배우는 일은 실재에 좀 더 가까이 다가가는 길이다. 교과는 모든 가치의 뿌리이자 가장 근본 수준의 마음인 실재를 드러내기에 가치가 있다. 교과는 알 수 없는 실재가 표현된 것이므로 학생은 교과를 배워 실재가 무엇인지 알 수 있게 된다. 교과를 공부하면서 실재에 대해 자세히 알게 된다고보다는 비어있고 부족한 상태를 경험하게 된다. 무지와 부족을 뼈저리게 느끼게 된다. 교과를 가르치는 일이 실재를 드러내는 일이기, 교과의 가치는 교과를 가르치고 배우면서 드러나게 된다.⁶⁾

구리나(2011: 310-311)도 교과(지식의 형식)의 가치는 교과를 가르치고 배우는 활동에서 드러난다고 보았다. 우리 삶에서 가장 값어치 있는 것은 참되고 착하고 아름답고 뛰어난 것들[진선미성(眞善美聖)]인데, 이런 것은 학교에서 교과로 정해 놓고 가르치는 내용들이다. 무엇이 참되고 착하고 아름답고 훌륭한 것인지는 학교에서 가르치는 교과에 나와 있기에 교과가 우리 삶의 높은 가치를 정당화해준다고 보았다. 교과를 가르치고 배우다 보면 교과만이 지닌 가치가 드러나고, 거기에서 왜 교과를 마땅히 가르치고 배우야 하는지가 자연히 드러난다는 것이다.

진영석(2011)은 교과를 공부하는 일(교과의 내면화)은 성(性)이 교과의 형태로 나타나면서 교과를 배우는 순간순간 그 안에 성(性)이 길러지는 과정이라 하였다. 성(性)은 마음의 위층이기에 알면서도 알지 못하는 상태인데, 교육하면서(교과를 가르치고 배우면서) 차츰 뚜렷하게 드러난다고 하였다. 그러니 교과 공부(교과의 내면화)는 마음을 기르는 일(심성 함양)이라 하였고, 이것이 곧 교육의 목적이 된다고 하였다. 또 교과의 가치(교과의 정당화)는 훌륭한 사람을 길러

6) 심성을 기르기 위한 실천(교과 공부, 교과의 내면화)을 바로 그 실천(교과를 가르치고 배우는 활동)으로 밝힌다는 말이므로, ‘실천의 실천’(메타프락시스, metapraxis)이라는 성격을 띤다(이홍우, 2006: 20-22; 김광민, 2007: 102). 임병덕(2008: 17-19)은 김광민(2007)의 주장을 받아들여 교육의 가치는 실천과 관계없이 논리적 가정으로 미리 정해져 있는 것이 아니라, 시간을 두고 시간 속에서 실천하면서 드러나기에, 이론의 이론(메타피직스, metaphysics) 방식으로 교육의 가치를 밝힐 것이 아니라, 실천의 실천(메타프락시스, metapraxis) 방식으로 밝혀야 한다고 하였다. 이런 방식으로 교육의 가치를 밝히는 것을 ‘교육윤리학’이라 일컫는다.

주는 데 있다. 교육의 목적은 훌륭한 사람을 기르는 일인데, 훌륭한 사람은 교과를 공부하여 성(性)을 기르거나 성(性)을 완전히 실현한 사람, 곧 성인이다. 이렇듯 교과의 가치(교과의 정당화)는 교과를 공부(교과의 내면화)하면서 드러나기에 교과의 내면화는 곧 교육을 정당화하는 일이라 하였다. 교과를 가르치고 배우는 일이 곧 교과의 가치를 드러내는 일이라 본 것이다.

이대현(2018)은 사람의 감각, 의견 또는 이성 수준에서 ‘가지계에 대한 지식’⁷⁾의 흔적을 볼 수 있도록 드러낸 것이 교과라 하였다. 가장 높은 가치를 지니는 가지계에 대한 지식을 얻을 수 있는 길은 교과밖에 없다고 보았다. 가지계에 대한 지식은 세상을 온전히 볼 수 있게 하는 절대적 인식 능력으로 사람이 실제로는 다다를 수 없는 지식이다. 사람은 이 가지계에 대한 지식에 이를 수 없기에 자신이 무지하다는 것을 깨닫고 그동안 안다고 생각했던 것들에 대해 끊임없이 물음을 던져야 한다. 이것이 곧 교육인데, 이런 일은 교과를 통해서 할 수 있다. 교과를 가르치고 배우면서 가지계에 대한 지식의 참모습이 조금씩 드러난다. 교과는 정신의 문화유산을 이해할 수 있게 모아 놓은 것이므로, 교과교육을 실천하면서 ‘표현 이전’의 지식 그 본모습에 다가갈 수 있다고 하였다.

유승연(2020)은 마음속의 불완전한 실재를 완전한 모습으로 갖추는 일을 교육으로 보았다. 곧 교육을 ‘심성함양’이라 하였다. 교과는 실재를 드러낸 것이기에 교과를 가르치고 배우면서 좀 더 온전한 심성을 기를 수 있다고 하였다. 실재가 무엇인지 미리 알 수 없지만, 교과를 가르치고 배우면서 실재에 다가가기에, 힘을 써서 교과를 내면화해야 한다고 하였다. 교과는 우리 삶의 기준이나 표준인 실재를 나타낸 것이니 교과를 배우는 일은 곧 실재를 우리 심성으로 자리 잡게 하는 일이라 하였다.⁸⁾

III. 교과는 마땅히 가르쳐야 하는가?

우리나라에서 교과는 반드시, 마땅히 가르쳐야 한다는 생각들(교과의 정당화 이론)은 거의 모두 이홍우의 교육이론에 그 바탕을 두고 있다. 이홍우(1998; 2010; 2014; 2017)는 우리 마음

7) 나날의 경험으로 알 수 있는 것이 가지계에 대한 지식이고, 지성의 힘으로 알 수 있는 것이 가지계에 대한 지식이다(이대현, 2018: 36). 더 자세한 것은 Plato(n. d.).

8) 유승연은 다른 글에서도 비슷한 주장을 펼쳤다. 교과를 탐구하면서 실재를 조금씩 알아가기에, 교과를 힘써 탐구하는 일이 곧 교과를 정당화하는 길이라 하였다(유승연, 2024: 275). 박채형과 조상연의 논의도 비슷한 맥락이다. 그들은 교과가 겨냥하는 마음은 우리의 지식과 경험이 가정하는 실재가 마음으로 자리 잡은 상태이며, 교과교육은 학생들에게 바로 그 실재를 마음으로 자리 잡게 하는 일이라 하였다(박채형·조상연, 2020: 76-77).

이 지향해야 할 궁극의 목표에 대해서 실재(實在, Reality), 중층구조의 위층, 형이상학의 마음, 아프리오리(a priori), 지식의 논리적 형식, 본성(本性), 표현 이전의 표준, 미발(未發)의 표준, 진여(眞如), 이(理), 성(性), 성(誠), 심성, 성인의 마음같이 여러 가지로 이르고 있다. 이런 실재, 본성, 심성에 우리는 바로 다가갈 수 없기에 실재, 본성, 심성을 차근차근 찾아갈 수 있도록 단계에 따라 잘 만들어 놓은 교과를 가르치고 배울 수밖에 없다. 이처럼 이홍우는 교과를 공부하면 실재, 본성, 심성에 다가갈 수 있다고 보았다. 그래서 교육은 교과교육으로 심성을 기르는 일이라 하였다.

Ⅱ장에서 살핀, 교과 자체가 훌륭하고 가치 있는 것이며, 교과를 가르치고 배우면서 그 가치가 드러난다는 주장들은 모두 이홍우의 교과관을 따르고 있음을 짐작할 수 있다. 이들은 교과 나름의 가치를 밝히기 위해 힘썼지만 몇 가지 문제가 있다. 어떤 문제가 있는지 살펴보겠다.

1. 교과는 교육을 위한 밑감

교과를 마땅히 가르쳐야 한다는 이들은 교과를 가르치고 배우는 일을 곧 교육이라 생각한다. 그러다 보니 교육을 정당화하는 일과 교과를 정당화하는 일을 뚜렷이 갈라 보지 못하고 두 가지를 같은 일로 다루기도 한다. 교육의 가치를 밝힌다고 해놓고 이들은 교과의 가치를 밝히고 있을 뿐이다. 교과를 반드시 가르쳐야 할 중요한 가치를 지닌 것이라고 여기고 교과를 잘 가르치는 길이 곧 교육하는 까닭이라 여긴다. 이런 생각이 심해지면 교과가 곧 교육이라는 잘못을 저지르게 된다. 그러나 교과의 가치를 밝히는 것이 교육의 가치를 밝히는 일이 될 수 없다.

교과(敎科, subject-matter)에 대해서는 많은 뜻매김(정의)들이 있으나, 가장 쉽게 말한다면, 학교에서 학생들이 알아야 할 것, 해야 할 것, 길러야 할 것, 배우고 익혀야 할 것들을 몇 가지로 나누어 엮어 짜놓은 묶음이라 할 수 있다. 학교에서 가르치고 배우라고 정해 놓은 몇 가지 갈래이다. 교육은 가르치는 이와 배우는 이가 만나 가르치고 배울 거리를 골라, 가르치는 이가 배우는 이의 늘픔에 맞게 가르치고 배우면서, 가르침과 배움에서 오는 보람과 즐거움을 누리는 일이다. 그러므로 교과를 가르치고 배울 거리의 하나, 곧 교육의 밑감에 든다고 할 수 있다. 한편, 어떤 교과가 가르침과 배움에서 오는 보람과 즐거움을 느끼고 겪게 할 수 없는 것이라면 교육의 알맞은 밑감이 되지 못할 수도 있다.

교과는 교육의 밑감(도구, 자료, 소재)이지 교과 자체가 교육의 내용이나 본질, 목적이 아니다. 교과를 좋은 교육, 바람직한 교육, 알찬 교육을 위한 수단이다. 그러니 ‘교과를 마땅히 가르쳐야 하는가?’라는 물음과 ‘교육은 마땅히 해야 하는가?’라는 물음은 다르다. 교과의 가치를 밝히는

것(교과의 정당화)과 교육의 가치를 밝히는 것(교육의 정당화)은 다르다. 그러나 그동안 많은 이들이 교과의 가치를 밝히는 것을 교육의 가치를 밝히는 것과 같다고 생각했다. Dewey(1916: 349)가 지적했듯이, 교육의 가치를 논하는 이들은 교과 공부 자체가 삶에 어떤 중요한 이바지를 할 수 있는가를 보여 교과의 근거를 보이고 교과를 정당화하려고 하였다. 이들은 교과를 가르치고 배우는 일을 곧 교육으로 보아서, 교과의 가치는 교육하면서 드러난다고 주장했다. 교과와 교육은 엄연히 다른 범주로 다루어야 하나, 같은 범주로 다루는 잘못을 범하고 있는 셈이다.⁹⁾

이 세상에 가르치고 배울 거리는 아주 많다. 교육의 밀감으로 삼을 만한 것은 차고 넘친다.¹⁰⁾ 교과는 그런 가르치고 배울 거리 가운데 하나이다. 따라서 교과에 교육의 본질을 살리는 밀감 구실을 충실히 하지 않으면 다른 밀감에 자리를 내줄 수도 있다. 그러니까 교과의 가치를 따질 때, 교과가 그 자체로 가치 있는가를 따지기보다는 교과가 교육다운 교육에 얼마나 잘 이바지하느냐를 따져야 한다.

교과를 마땅히 가르쳐야 한다고 주장하는 이들은 교과를 다른 무엇을 위한 수단이나 도구로 여겨서는 안 되며 교과 자체가 지닌 가치—이것을 흔히 ‘교과의 내재적 가치’라 이른다.—를 찾아야 한다고 말한다. 그래서 교과가 다른 무엇을 위한 수단이 되기에 쓸모가 있다는 식으로 교과를 가르쳐야 한다고 말하면 교과를 외재적으로 정당화(extrinsic justification)하는 일이라 말한다. 그러면 교과 아닌 다른 것이 더 효과가 있다면 교과는 그것에 자리를 내어주어야 하며, 교과는 늘 다른 수단과 비교당하게 된다고 걱정한다. 또 이런 방법은 교과를 반드시 가르쳐야 할 까닭을 밝히는 일이 아니라, 교과고 교과 아니고에 상관없이, 정해 놓은 목적을 이루는 데 이바지하는 것을 가르쳐야 한다고 주장하는 일이 되어버려, 정작 교과만의 가치를 드러내지 못하게 된다고도 말한다(임병덕, 2008: 5; 유승연, 2020: 14-15; 유승연, 2024: 274).

하지만 교과의 가치는 바람직한 교육을 이끄는 밀감의 구실을 제대로 하느냐에 있다. 따라서 오히려 교과를 수단이나 도구로 여기는 것이 교과를 올바르게 정당화하는 길이 될 수 있다. 다시 말해 교과가 교육을 위한 수단이나 도구가 되어야 교과로서 쓸모가 생긴다. Dewey는 교과 그 자체가 가치를 지닌다고 생각하는 경향을 비판하면서, 교과의 본디 구실은 미성숙한 아이가 현재의 경험에 숨어 있는 의미를 실현하도록 도와주는 일이라 하였다(Dewey, 1916: 302). 또 교과가 삶 자체의 경험내용을 키우고 넓혀줄 때라야 그 정당함을 인정받는다고 하였다(Dewey,

9) Ryle(1949: 16)이 쓴 말로 이룬다면 ‘범주의 오류(category-mistake)’를 범하고 있는 셈이다.

10) 학문, 예술, 도덕뿐만 아니라 갖가지 도(道)의 세계(화도, 다도, 태권도, 유도, 기도, 서도, 식도), 갖가지 기예와 취미(수영, 농구, 골프, 뜨개질, 요리, 꽃꽂이)의 영역까지도 모두 가르치고 배울 밀감에 든다. 가르치고 배울 거리를 줄 치고 테두리 치는 것보다 가르침과 배우의 흥취와 보람을 맞출 수 있는 것이라면 열어두는 것이 바람직하다.

1916: 366). 교과는 경험의 참뜻이나 경험의 본질에 도움이 되어야 하며 교과 하나하나에 따로 가치를 정하고 교과 하나하나의 가치가 모인 것이 전체 교육과정이라고 생각하는 것은 옳지 않다(Dewey, 1916: 373). 이런 말들은 교과가 교육다운 경험을 복돋울 수 있을 때라야 참된 값어치를 지닌다는 말이다.

다음 말을 더 들어보자.

교과 그 자체가 교육답다거나 성장에 도움이 된다고 평가내릴 수 없다. 배우는 사람 그가 이르려는 성장의 단계와 관계없이 어떠한 교과가 본디부터 그 속에 교육다운 값어치를 지니고 있다고 말할 수 없다. 교과를 교육 방법에 맞도록 조절하지 못하면, 어떤 교과와 교육 방법이 본디부터 누구에게나 교양의 가치를 지닌다거나 정신의 도야에 도움이 된다고 보는 잘못된 생각에 빠지고 만다. 교과나 교육 방법은 한 사람의 필요나 역량에 알맞은 것이라야 한다(Dewey, 1963: 46).¹¹⁾

이렇듯 교과는 본디부터 값어치를 지니는 것이 아니라, 교육다운 경험을 키우고 넓히고 높이는 데 이바지해야 값어치를 지닌다. 교과가 배우는 이의 흥미, 관심, 능력과 동떨어져 있다면 오히려 배우고 싶지 않은 것이 되어 버린다. 그래서 Dewey(1956: 19)는 교과 내용 자체를 바탕으로 논리적으로 교과의 열개를 짚 것이 아니라, 아이들의 경험, 발달, 성장을 살피고 헤아려 심리적으로 열개 짜기를 해야 한다고 하였다.

교과 그 자체의 가치(교과의 내재적 가치)를 밝히지 않고 교과가 다른 무엇을 위한 도구나 수단이 되기에 가치가 있다는 논리(교과의 도구적 가치, 교과의 외재적 가치)를 비판한 이들은 교과의 가치가 곧 교육의 가치라는 잘못된 생각을 하고 있다. 교과는 어디까지나 교육에서 오는 보람과 흥취, 열정, 희열, 만족을 높일 수 있을 때라야 가치가 있다. 교과는 교육이라는 목적을 위한 수단의 가치를 지닌다.¹²⁾

교과가 이렇듯 수단의 가치를 지닌다면 교과 아닌 다른 수단이 교육에 더 이바지한다면 교과가 설 자리가 없을 것이라 걱정할 것이다. 그렇다면 교과는 바람직한 교육을 위한 좋은 도구나 수단이 되는 길을 가야 할 것이다. 지금의 교과가 가르치는 이와 배우는 이의 교육다운 경험을

11) There is no subject that is in and of itself, or without regard to the stage of growth attained by learner, such that inherent educational value can be attributed to it. Failure to take into account adaption to the needs and capacities of individuals was the source of the idea that certain subjects and certain methods are intrinsically cultural or intrinsically good for mental discipline.

12) Dewey(1916: 366)는 “수단적 가치는 목적에 대한 수단이 된다는 내재적 가치를 가진다.”고 했는데, 이 말을 교과와 교육의 관계로 풀어본다면, “교과가 교육이라는 목적을 위한 요긴한 수단이 될 때 교과만의 가치를 지닌다”고 풀어볼 수 있겠다.

살리고 있는지 돌아보고, 어떻게 하면 교육다운 경험을 복돋울 수 있는지, 그 길을 찾아야 한다. 교과 말고도 가르치고 배울 밀감은 많다. 교과가 가르칠 만한, 배울 만한 열정을 주지 못하면 교육의 밀감으로서 매력은 없어진다. 교과가 교육의 알맞은 밀감이 되려고 꾸준히 거듭날 때 교과의 가치도 살리고 교육의 가치도 살릴 수 있다.

만약 교과가 다른 무엇을 위한 수단이나 도구가 된다는 수단의 가치(또는 도구적 가치, 외재적 가치)가 아닌, 교과 자체만이 지니는 고유한 가치(내재적 가치, 본질적 가치)를 밝혀야 한다고 주장한다면, 이는 그냥 그대로 교과의 가치를 밝히는 일이지, 교육의 가치를 밝히는 일은 아니다. 교과나 교과를 이루는 교과의 내용, 또는 교과 속의 지식, 또는 교과의 배경이 되는 학문의 가치를 밝히는 일일 뿐이다.¹³⁾

2. 교과는 가리고 고른 전통

교과를 마땅히 가르쳐야 한다는 이들은 교과를 아주 훌륭한 것으로 여기고 있다. Peters(1966)는 교과를 ‘문명된(civilized) 삶의 형식’이라 했는데, 이 말은 교과를 사람들이 오랫동안 가꾸어 온 훌륭하고 값진 삶의 틀로 되어 있다는 말이다. Hirst는 Peters와 같이 쓴 책에서 교과를 ‘공적 경험과 지식의 양식(public modes of experience and knowledge)’이라 하였다(Hirst & Peters, 1970: 60-62). 그 뒤 Hirst(1974: 38)는 교과를 ‘지식의 형식(forms of knowledge)’이라 일렀는데, 오랜 나날 쌓아온 공적 문화유산이라는 뜻이다. Peters와 Hirst의 교육관을 이어받은 이홍우(2017: 434-435)는 학교에서 배우는 교과는 거의 모두 지식으로 이루어져 있는데, 이런 지식은 ‘표현 이전의 표준’을 깔고 있다고 말한다. 이 표준은 ‘진선미성’이라 이르는 모든 가치 있는 것을 고스란히 갖추고 있다고 하면서, 표현 이전의 표준은 우리 마음의 가장 깊은 핵심부를 이루고 있고, 우리의 모든 생각과 말과 행동은 이 마음의 가장 깊은 핵심부를 바깥으로 표현한 것이라 하였다.

이 밖에도 ‘진선미성을 가장 잘 구현한 것’(구리나, 2011: 311), ‘인류의 여러 목소리’(권영민, 2018: 144), ‘문화의 정수(精髓)’(김광민, 2005: 116), ‘미지의 실재가 표현된 것’(김광민, 2007: 101), ‘우리의 삶을 떠받치는 공적 기반’(박채형·조상연, 2020: 73), ‘심성의 표현물’(유승연, 2020: 75), ‘옳은 것으로 받아들여지는 지식과 규범의 총집합’(유승연, 2020: 112), ‘우리 삶의 궁극적 기준인 실재의 표현물’(유승연, 2020: 125), ‘절대 기준에 이르는 통로’(유승연, 2024:

13) 그런 면에서 교과의 정당화에 대한 거의 모든 논의가 교과나 학문의 내재적 가치를 논한 것이지 교육의 내재적 가치를 논한 것이라 볼 수 없다.

273), ‘정신적 문화유산을 인간이 이해할 수 있는 형태로 집대성해 놓은 것’(이대현, 2018: 62-63), ‘진여, 이념, 마음의 표현’(이미중, 2008: 180-182), ‘신적 일자의 표현물’(정혜진, 2001: 184) 같이 교과를 훌륭한 것으로 나타내고 있다. 이처럼 교과는 훌륭한 것이기에 그 자체로 가치가 있으며 교육으로 훌륭한 사람이 되고자 하는 이가 교과를 부정하는 일은 있을 수 없다는 논리를 펴고 있다.

하지만 교과는 나라나 사회 또는 지식 권력을 가진 집단이 학교에서 가르칠 만한 것으로 가리고 고른 전통임을 알아야 한다. Williams(1976: 205)는 학교와 같은 기관은 영향력 있는 지배 문화를 전달하는 기관이며, 여기에서 다루는 것들은 지배 문화가 중요하게 여기는 과거의 것으로 ‘선별된 전통’(selective tradition)이라 하였다. 그렇다 보니 중요한 의미와 실천 가운데 어떤 것은 교과로 선택받지 못해 무시되고 배제된다. 한번 고른 전통은 지배 문화를 꾸준히 다시 만들어 가면서 우리 삶에 자리 잡아 우리의 현실을 지배 문화가 쥐락펴락하게 한다고 꼬집었다. Apple은 Williams의 생각을 받아들여 한 집단의 문화자본이 높은 자리를 차지하면서 다른 집단의 문화자본은 설 자리가 없게 된다고 하였다(Apple, 1993: 49). 이 말은 교과에서 다루는 지식이나 문화는 반드시 따르고 배워야 할 것이 되고 다른 지식이나 문화는 뒷전으로 밀려나게 된다는 말이다. 이리므로 누구의 지식을 학생에게 가르칠 것인가를 정할 때 ‘선별된 전통’을 따라 어느 한 집단의 지식만이 ‘공식의 지식(official knowledge)’이 된다(Apple, 1993: 65). 학교는 문화나 이념들(이데올로기)의 주도권(헤게모니)을 전하는 곳이므로 선별된 전통을 가르친다. 그래서 지배 권력이 옳다고 여기는 의미와 가치가 아닌 다른 것은 사람들이 생각하지 못하게 한다(Apple, 1990: 6).

Eisner는 어떤 교과를 학교에서 가르칠 때 학교가 배울 수 있는 다른 어떤 교과가 있을 수 있는가를 꼼꼼하게 짚어 보지 않고, 그저 그동안 전통으로 가르쳐온 교과니까 가르친다고 꼬집었다. 학교에서 가르치는 것은 거의 모두 관습을 따라 계속 가르치고 그러는 가운데 학생들에게 참으로 뜻깊고 쓸모 있다고 생각하는 것도 가르치지 않게 되는 경우가 생긴다고 비판하였다(Eisner, 1979: 88-89). 모든 교과가 전통의 한 부분으로 이어져 오며, 전통은 가능성을 불러오고 가능성은 다시 예측을 낳고 이 예측은 다시 안정성을 유지한다. 또 지금 가르치고 있는 교과들은 교사들의 이해관계가 끼어들어 보호받는다라고도 하였다(Eisner, 1979: 90). 이는 한번 교과로 정해지면 그게 전통이 되고 그 교과와 관련 있는 사람들의 보호를 받아 꾸준히 그 목숨을 지켜간다는 말이다.

학교에서 가르치는 교과는 교육과정이나 교과를 만드는 이들이 여러 문화나 전통 가운데 가리고 고른 것으로, 이것이 학생들의 경험 속에 파고 들어가 오히려 학생들의 생각을 한쪽으로 치우

치게 할 수도 있는 것이다. 여러 문화나 전통을 만나지 못하고 정해진 문화나 전통만을 만나기 때문이다. Bourdieu는 학교에서 하는 많은 실천이 지배집단의 문화를 재생산하는 일이라 보았다. 그래서 아이들은 어려서부터 문화자본¹⁴⁾과 아비투스¹⁵⁾를 배우고 익히게 된다고 하였다 (Bourdieu & Passeron, 1970; Bourdieu, 1977; Bourdieu, 1979). 학교의 교과가 어느 한 집단의 문화에 치우쳐 있고 교과를 배울수록 지배집단의 문화 틀에 갇히게 될 수 있음을 꼬집은 것이다.

Young(1971: 38)은 학교의 교과는 학문을 바탕으로 만드는데, 의식하든 그렇지 않든 그 시대 지배집단의 가치와 신념에 들어맞는 문화를 골라 마련하기 때문에 문제가 된다고 하였다. Goodson(1983)은 교과 고르는 일은 그 분야의 연구를 이끄는 전문 학자들의 판단에 크게 좌우되어, 학교에서 중요 교과, 필수 교과라 이르는 교과는 학문 교과로 가장 높은 자리를 차지하고 있으며, 실용이나 기술, 예술과 관련된 교과는 푸대접을 받는다고 하였다. 학문 교과를 중요하게 여기는 전통은 대학에 있는 학자들의 기득권과 굳게 결합되어 있는데, 대학의 학과가 그 교과와 관련된 학교 교사를 통제하고 있고 이것이 교과를 규정하고 있다. 이런 경직된 교과 고르는 틀이 교과의 폭을 좁히고 새로운 교과를 들이는 데 걸림돌이 되고 있다고 비판하였다.¹⁶⁾ 교과가 대학의 학과나 학문 권력의 다스림을 받고 있음을 말하고 있다. Martin(1982: 5)은 교과는 절대 가치를 지니는 것이 아니라 우리가 가치를 부여한 인간의 구성물이라 하였다.

학교에서 어떤 교과를 얼마만큼 나눌 것인가를 정할 때, 누구한테나 가장 좋은 것인가를 생각해서 정하지 않고, 여러 이해집단의 가치가 부딪치고 다듬어진 결과를 따라 정한다(이상준, 2019: 124). 교과를 고르고 정할 때 힘을 가진 이들(권력이나 영향력을 가진 집단)의 힘이 끼어 든다. 어떤 교과를 고를 것인가, 어떤 교과를 더 많이 가르칠 것인가, 어떤 교과는 제쳐둘 것인가, 어떤 교과는 조금 덜 가르칠 것인가, 이런 문제를 두고 힘을 가진 이들끼리 다투기도 한다.¹⁷⁾ 서로 자신들과 관련 있는 교과를 학교에서 더 많이 가르치기를 바란다. 자신들의 교과가 어떤

14) 문화자본(cultural capital)은 사회에서 가치 있다고 인정받는 문화적 태도, 행동, 취향 같은 것을 말한다(Bourdieu, 1977; Bourdieu, 1979).

15) ‘아비투스(habitus)’는 생각하고 이해하고 평가하고 실천하는 틀로, 사람이 살아오면서 자연스럽게 몸에 밴 습관이나 성향 같은 것이다. 그 사람이 속한 사회, 계층, 문화의 영향으로 만들어진다(Bourdieu & Passeron, 1970: 66; Bourdieu, 1979: 312-314; Bourdieu, 1990: 53).

16) Goodson(1983: 198-202)에 따르면, 학문에 소질이 있는 학생이 뛰어난 학생이 되고 다른 분야에 소질이 있는 학생은 뒤쳐진 학생이 되고 만다. 시험이 이런 잘못된 굴레를 되풀이하게 만든다. 이런 학문 중심의 교과 편성은 지능이나 학문 쪽에 능력을 보이는 몇 사람만을 살리고 나머지 많은 아이에게는 환멸을 느끼게 한다. 장상호(2020: 631)는 “학교에서 지금까지처럼 지나치게 서구적인 것, 그중에서도 특히 학문적인 것, 주지주의적인 것에 교육의 소재를 공식적으로 한정하거나 편중하는 것은 교육의 입장에서는 바람직한 것이 아니다.”고 하였다.

17) 장상호(2020: 627)는 “제한된 교과의 선택과 관련하여 그 우선순위의 결정은 교육의 문제라기보다는 서로 다른 교과 간의 헤게모니 분쟁으로 보아야 한다.”고 하였다.

집에서 다른 교과보다 더 가치 있는지 힘주어 말한다. 아무래도 힘을 가진 이들이 바라는 교과를 학교에서 고르고, 그런 교과를 더 많이 가르치기에 힘을 가진 이들과 관련된 문화나 전통을 더 많이 공부하고 배우게 된다.

학교에서 가르치는 교과는 가장 좋은 것, 가장 훌륭한 것만 골라서 담아놓은 것이라 생각하기 쉽지만, 알고 보면 여러 가지 전통 가운데 가리고 고른 전통이다. 지금 학교에서 교과로 정해서 가르치는 것 말고도 교과로 삼을 만한 것은 훨씬 더 많다. 그러나 그 모든 것을 학교에서 다 가르칠 수는 없다. 그래서 학교에서 가르치고 배울 만한 몇 가지만 교과로 삼아 가르치고 있다.¹⁸⁾ 교과는 시대와 사회의 영향에 따라 만들어지기 때문에 아무래도 힘을 가진 이들의 문화나 전통이 많이 배어들기 쉽다. 이런 점들을 헤아린다면 교과는 누구나 반드시 배워야 할 훌륭한 경전¹⁹⁾이란 생각은 좁고 치우친 생각이다. 교과가 훌륭한 문화와 전통을 담고 있다고 생각하면 학생들에게 특정 가치나 문화 취향을 심어주게 된다.

3. 교과는 완벽한 진리가 아님

교과를 마땅히 가르쳐야 한다는 이들은 교과가 경험이나 지식이 겨냥하는 실재를 나타낸 것이라고 생각한다. 여기서 실재는 형이상학에서 말하는 개념으로 쉽게 말하면, 세상을 움직이는 원리이자 누구나 좇고 따라야 할 가장 가치 있는 것이다. 경험과 지식이 의미를 지니려면 실재가 있다는 것을 받아들이지 않으면 안 된다. 실재가 없다고 생각하면서 지식을 얻고 경험을 쌓기 위해 힘쓸 수는 없기 때문이다. 실재는 지식이나 경험에 앞서 미리 정해진 것이 아니라 우리의 지식과 경험으로 드러난다(김광민, 2007: 99; 이홍우, 2017: 374; 박채형, 조상연, 2020: 76).

교과를 배워 절대 진리인 형이상학²¹⁾의 실재에 다가갈 수 있다고 주장하는 이들은 한편으로

18) 아이들은 어찌면 학교에서 배우는 교과 말고 다른 것을 더 배우고 싶어 할지 모른다. 수업 시간에 교과의 알짜미 되는 주제나 내용 말고 중요하지 않은 결가지 내용을 물어보는 아이들을 보면 금방 알 수 있다. 학교의 교과를 배우고자 하는 열정(상구열정, 발견의 열정)을 불러일으키지 못해 오히려 교육다운 경험에 걸림돌이 되기도 한다.

19) 이홍우는 조선시대 양반들의 경전 공부가 지금의 교과 공부와 같다고 하였고(이홍우, 2017: 453-458), “성리학에서 교과에 해당하는 것은 화(和) 또는 도(道)의 구현체인 경전과 의례”라고 하여(이홍우, 2017: 463), 교과를 경전처럼 여기고 있다.

20) 그래서 Elliott(1977: 13)는 교육(교과)의 정당화에는 형이상학의 실재를 쫓는 의미가 들어가야 한다고 내세웠다.

21) 형이상학(形而上學, metaphysics)은 정신, 신(神), 사물과 같은 ‘존재’를 연구하는 철학으로 어떤 대상의 가장 뿌리가 되는 원리를 연구한다. 따라서 ‘형이상학의 실재’는 어떤 무엇이 되게 하는 참된 밑거름, 이 세상 온갖 것들의 밑뿌리라 할 수 있다. 하지만 사람은 보고, 듣고, 느끼고, 깨닫고, 생각하고 아는 것이

그 실재에 완전히 다다를 수는 없다고도 말한다. 그렇기에 교과를 공부하면서 자신의 무지를 깨달을 수 있다고도 하고(이대현, 2018: 64), 교과 공부는 자신의 한계와 부족함을 일깨워준다고도 한다(정혜진, 2001: 189; 김광민, 2007: 101-102; 유승연, 2020: 84). 또 교과를 배우면서 우리의 지식이 얼마나 불완전한지 깨닫게 된다고도 한다(이미중, 2008: 183). 하지만 이들은 모두 교과를 배우는 일이 곧 실재에 이르는 일이라 생각한다. 이홍우(1998: 75)는 교과를 차근 차근 배워가다 보면 몇 사람일지라도 형이상학의 실재와 만날 수 있을 것이라 말하기도 한다. 교과 공부를 열심히 하면, ‘미발의 표준’, ‘궁극의 실재’, ‘성(性)’을 되찾을 수 있다고도 말한다(이홍우, 2014). 그러니까 이들은 사람이 한계를 지니기는 하지만 열심히 교과를 배우면 아주 적은 사람만이라도 절대 진리와 가까워질 수 있다고 생각하고 있다.

이렇게 교과가 형이상학의 실재를 나타내고 있다고 생각하는 이들은 교과의 내용이나 지식 자체를 본질이나 목적으로 보고 있다. 하지만 흠도 티도 없는 참지식이 정말로 있을까? 있다고 하더라도 그것이 참지식이며 절대 진리인지 누가 가늠할 수 있는가? 지금 진리라고 믿는 지식도 의심받을 수 있으며, 시간이 지나면 거짓이나 틀린 것으로 밝혀질 수 있는 지식이다. 모든 지식이나 이론은 틀릴 수 있기에, 사람들은 그 지식의 잘못을 찾고 없애면서 손질하고 다듬어왔다. 학문이나 진리 탐구의 역사가 이를 증명해 주고 있다. 교과를 배워 절대 진리에 이를 수 있다는 이들은 형이상학의 궁극 세계가 있다고 가정하지 않고서는 교과를 성실히 공부할 수 없다는 논리를 편다. 하지만 지식 탐구의 본질은 절대 진리에 이르는 것이 아니라 더 나은 지식을 찾아가는 것이다. Popper(1979: 72)가 말한 것처럼 우리는 절대 진리에 이를 수 없고 오류를 하나씩 없애가면서 진리의 ‘어림값(verisimilitude)’에 다가갈 수 있을 뿐이다. Rorty(1979: 377-378)는 진리를 대문자의 진리(Truth)와 소문자(truth)의 진리로 구분하고 우리는 소문자의 진리만을 추구할 수 있다고 보았다. ‘전지전능의 진리(all of Truth)’를 얻기보다는 ‘작은 진리(truth)’를 위해서 끊임없이 힘쓰는 것이 교화(edification) 철학이 해야 할 일이라 하였다. 또한 Dewey(1938: 16)는 ‘진리’나 ‘참된 지식’이라는 낱말 대신 ‘보증된 주장가능성(warranted assertibility)’이라는 낱말을 쓰자고 하였다. 우리가 참된 지식이나 진리라 이르는 것도 우리가 마주하는 문제를 푸는 데 우리를 더 나은 단계로 나아가게 하는 것일 뿐이며, 상황이 달라지면 또 다른 대안을 탐구해야 하기 때문이다. 이를 보더라도 교과 공부가 실재(참지식, 진리)에 이르는 길이라는 생각이 오늘날 지식관이나 학문관에 비추어 얼마나 뒤쳐진 생각인지 알 수 있다.²²⁾

교과의 내용이 완벽한 진리나 절대 보편의 지식이 될 수 없는 것은 앞에서 말했듯이 교과가

한정되어 있어 형이상학의 실재를 알 수도 없고 거기에 이를 수도 없다.

22) 그런 면에서 교과의 정당화를 주장하는 이들은 객관주의(客觀主義, objectivism)나 절대주의(絕對主義, absolutism) 같은 정초주의(定礎主義, foundationalism) 지식관에서 못 벗어나고 있다.

가리고 고른 전통인 것도 하나의 이유가 된다. 여러 문화나 전통 가운데 가리고 골라서 교과서의 내용을 마련하기 때문에 가치가 끼어들 수밖에 없다. 교과서는 여러 단계의 선택 과정을 밟기 때문이다. 어떤 지식은 교과에 담고 어떤 지식은 제쳐두거나 버린다.

Bourdieu(1971)는 학교에서 지키고 퍼뜨리는 지식은 모든 사람이 반드시 배워야 하는 지식에 기어, 학교는 어느 한 집단의 지식을 문화적으로 정당하다고 못 박는다고 하였다. 교과서는 마땅히 가르쳐야 한다는 이들도 교과(또는 교과 속 지식)는 모든 이가 반드시 배워야 한다고 생각하고 있는데, 이렇게 되면 Bourdieu가 지적한 것처럼 사람들에게 교과서를 마련한 집단의 지식은 늘 옳다는 잘못된 생각을 심어줄 수 있다.

Apple(1993: 55-56)은 학교 지식을 고르고 열개를 짜는 일은 이념들(이데올로기)을 따르는 일이며, 지배 계급과 사회 집단의 속셈(이해[利害])에 따라 이루어진다고 하였다. 그렇기에 힘이 약한 집단의 역사와 문화는 교과서에서 결가지로만 다룬다. 또 Apple(1990: 45)은 학교에서 가르치는 갖가지 지식과 이 지식을 고르고 열개 짜고 평가하는 원칙은 사회의 지배적인 가치 기준에 따라 정한 것이기에, 당연한 것으로 받아들여서는 안 되고 문제가 있는 것으로 보아야 한다고 하였다.²³⁾

Young은 지식의 형식(교과)을 중시하는 Hirst와 같은 학자들은 학문중심 교과과정에서 치우쳐 있어 지식의 형식을 절대주의 개념으로 본다고 비판하였다. 학교에서 다루는 지식은 그것 자체로 정당한 것이 아니라 사회나 역사의 영향에 따라 만들어진 것임을 알아야 한다고 하였다(Young, 1971: 23). 또한 한쪽의 집단이 그들의 지식이 뛰어나다는 것을 알리기 위해 학교라는 공식 기관에서 다를 수 있게 하고 다른 지식보다 가치 있다는 생각을 심어준다고도 하였다(Young, 1971: 34). 그러면서 학문을 중심으로 교과과정을 짜면서 교과의 지식을 누구나 따라야 할 절대적인 것으로 여기고 물음을 던지지 않는 것을 비판하였다(Young, 1971: 41).

교과서를 마땅히 가르쳐야 한다는 이들은 교과의 내용이나 교과 속 지식을 누구나 따라야 할 공적 내용이나 지식으로 보지만, 사회에서 합의한 공적 지식도 알고 보면 객관적 지식이 아니다. 왜냐하면 아무리 객관적으로 관찰하고 탐구한다 해도 탐구하는 이의 주관성이 들어갈 수밖에 없기 때문이다.²⁴⁾ 그리고 교과의 지식은 교과서를 쓰는 사람들의 주관성이 들어가 있을 수밖에 없다. 지식은 스스로 따져보고 평가해 보아야 그 사람의 지식이 된다. 지식은 배우는 이가 구성해 가는

23) Foucault(1975: 68)는 권력이 지식을 만들어내고, 권력과 지식은 서로 직접 관여한다고 하였다. 학교에서 가르치라고 정한 교과나, 그 교과서의 내용은 지식 권력을 가진 이들의 입김이 세계 들어가 있다고 볼 수도 있다.

24) Hanson(1958: 21)이 지동설을 믿는 Kepler와 천동설을 믿는 Brache가 똑같이 해돋이를 보더라도 그것을 해석하는 것은 다르다고 했듯이, 우리가 정확히 객관적으로 관찰하는 것도 알고 보면 관찰하는 사람이 가진 이론에 기대어 있다.

것이다.²⁵⁾

참치식(실재, 진리)이란 것도 때에 따라, 곳에 따라 달라진다. 어떤 때에는 참이라 여긴 것이 시간이 흐르면 거짓이 되기도 한다. 어떤 곳에서 참이라 생각하는 것을 다른 곳에서는 그렇게 생각하지 않기도 한다. 옳고 참이라 여긴 지식이나 이론에 대해 반대하는 의견이나 주장이 나오면서 지식이나 이론은 다시 해석되고 다시 구성된다. 그러면서 지식, 이론, 학문이 개선되고 발전된다. 교과의 내용이나 교과에 나오는 지식이나 이론도 반드시 배우고 익히고 따라야 하는 것이 아니라, 다시 살피고 짚어 보고 훑아보고 따져보아야 하는 것이다. 그렇기에 Dewey(1916: 255, 290-292; 1920: 145)가 한 말처럼 (교과의) 지식은 그 자체가 목적이 아니라 좀 더 나은 지식으로 가기 위한 수단이나 도구이다. 우리는 교과의 지식을 절대 진리, 완벽한 진리, 누구나 따라야 할 지식으로 다룰 것이 아니라, 교과의 지식도 언제든지 틀릴 수 있다고 여기고, 배움이나 탐구를 위한 발판이나 도움 판으로 다루어야 한다.

교과나 교과서를 반드시 받아들여야 할 진리로 생각하면 가르치는 이나 배우는 이나 교과의 내용을 열심히 가르치고 배우는 데에만 힘을 쏟는다. 하지만 교과의 내용이나 교과서도 가르치는 이나 배우는 이가 해석해야 할 것이다. Gadamer(1960)는 이해는 역사의 영향을 받으며, 글과 작품(텍스트)의 뜻은 풀이하는 이가 처한 상황이나 선이해, 선입견과 관련이 있기에 고정된 의미나 해석은 있을 수 없다고 하였다. 배우는 이가 교과서를 의심 없이 믿게 하기보다는 나름대로 해석해 보도록 이끄는 것이 올바른 길이다.

다음 말은 우리가 교과를 어떻게 대해야 하는가를 일러준다.

중요한 것은 학생들이 어떻게 잘 교과목을 학습하느냐에 있지 않고 학생들이 그것은 완전 무결한 지식이 아니라는 것을 이해하는 데 있다. 오류가능성을 가진 인간이 교과목을 창조하였다.모든 교과목에서 한때 요지부동한 것으로 지지되었던 이론이나 관념이 허위이거나 부적절한 것으로 드러났다. 사실상 교사가 전 교육사를 통해서 가르쳤던 이론들의 반이 적어도 허위인 것으로 드러났다고 말해도 과언이 아니다(Perkinson, 1971: 48-49).

불완전한 인간이 교과를 만들었고, 모든 지식, 가치, 주장, 믿음은 틀릴 수 있기에 교과를 잘 공부하고 익히는 것을 중요하게 생각할 것이 아니라,²⁶⁾ 그 교과를 배움과 탐구를 복돋는 방편으

25) 그런 면에서 교과를 실재의 표현이라고 보는 이들은 지식과 사람이 따로 떨어져 있다고 보는 이원론에서 벗어나지 못하고 있다. 곧 지식을 주체와 상관없이 따로 떨어져 있는 객관적 대상으로 보는 잘못을 하고 있다. 교과의 내용이나 지식도 사람이 만든 것이다. Rorty(1989: 7)는 거의 모든 실재는 그에 대한 우리의 서술과는 무관하며, 진리는 발견되기보다는 만들어진다고 하였다.

26) 교과를 어떻게 가르쳐야 한다는 이들은 ‘교과의 내면화’라 하여 교과를 잘 배우고 익혀 내 마음에 자리

로 삼아야 한다. 가르치는 이나 배우는 이나 교과에 대해 비판하는 태도를 지녀야 하고 교과에 흠이나 잘못은 없는지 살펴야 한다. 그동안 교과의 내용과 교과 속의 지식을 절대 진리로 믿어 왔지만, 나중에 틀렸다고 생각해서 버리거나 고친 것들이 많았다. 한때 옳고 맞는 것으로 다루어 왔던 것이 지금 보면 거짓으로 판가름 난 것도 있다. 한때의 진리가 영원한 진리가 될 수 없다. Dewey(1916: 297)가 말한 것처럼 교과의 내용과 교과 속의 지식은 어디까지나 한때의 잠정적인 가설일 뿐이다.

IV. 나가며

교육은 삶 곳곳에서 일어나며 교육의 밀감은 끝이 없을 만큼 매우 많다. 그런데도 교육을 좁혀 보는 이들은 교과를 가르치는 일을 곧 교육이라 말하며 교과 공부로 교육의 목적을 이룰 수 있다고 한다. 그래서 교과를 반드시, 마땅히 가르쳐야 한다고 내세운다. 그래서 이 글에서는 흔히 교과의 정당화라 이르기도 하는, 교과를 마땅히 가르쳐야 한다는 생각이 어떤 점에서 문제가 있는지를 짚어 보았다.

Peters와 Hirst는 선형적 정당화 방식으로 교과를 마땅히 가르쳐야 하는 까닭을 밝혔으나, 여기에 대한 비판이 많이 있었다. 그래서 우리나라에서 몇몇 학자들이 선형적 정당화 방식을 보완하기 위해 다른 방식으로 교과를 마땅히 가르쳐야 한다는 의견들을 내놓았다. 하지만 이들의 주장들도 문제점이 있었다.

먼저, 교과는 교육의 내용이나 본질, 목적이 아니라 교육의 밀감이기에, 교과의 가치를 밝히는 일이 곧 교육의 가치를 밝히는 일은 아니라는 것을 알아야 한다. 교과는 수많은 가르치고 배우 거리 가운데 하나일 뿐이다. 이 교과가 가르치는 이와 배우는 이의 가르침과 배움에 대한 열정, 보람, 신바람을 살리지 못한다면 알맞은 밀감이 되지 못할 수도 있다. 교과 자체가 가치 있는 것이 아니라 교육다운 경험을 복돋울 수 있을 때라야 교과는 교육의 밀감으로 매력을 지닐 수 있다. 그런 면에서 교과를 교육의 밀감을 위한 요긴한 수단이나 도구로 보는 것이 옳다.

다음으로 교과를 마련한 이들이 여러 문화나 전통 가운데 가리고 고른 것임을 알아야 한다. 학교에서 학생들에게 수많은 문화나 전통, 그리고 그밖에 가르칠 만하다고 생각하는 모든 것들을 다 가르칠 수는 없다. 그래서 그 가운데 학교에서 가르치면 좋겠다고 생각해서 가리고 고른 것이다. 여기에는 힘을 가진 이들이나 교과를 만드는 이들의 문화가 배어 있을 수밖에 없

잡게 하는 것이 중요하고 이 교과의 내면화로 교육의 목적을 이룰 수 있다는 논리를 펴다.

다. 그래서 학생들이 배우고 싶은 다른 좋은 밑감들을 만나볼 수 없게 되고, 특정 집단의 문화만 값어치 있게 생각할 수 있다는 문제도 생긴다.

또한 교과와 내용이나 교과와 지식은 완벽한 진리가 아니라는 것을 알아야 한다. 이 세상은 모든 지식, 개념, 주장, 가치, 믿음들이 늘 고쳐지고 다듬어지면서 더 나은 쪽으로 변해 갔음을 생각할 때, 교과와 내용이나 지식을 정답이나 진리로 여길 것이 아니라, 배움과 탐구를 위한 발판으로 여겨야 한다. 절대 변하지 않고 누구나 따라야 할 객관적 진리나 지식이란 것은 없다. 진리나 지식은 주체가 구성해 가는 것이다. 교과도 완벽한 절대자가 만든 것이 아닌 이상 흠이 있을 수밖에 없다. 따라서 교과와 내용을 있는 그대로 잘 배우고 익히는 것에만 힘을 쏟을 것이 아니라, 교과와 내용을 어떻게 이해하고 풀이하고 평가할 것인지 따져보는 공부도 해야 한다. 교과와 내용이나 지식은 더 개선된 내용이나 지식으로 나아가기 위한 길잡이 자료로 보는 것이 옳다.

교과는 마땅히 가르쳐야 할 것도 아니고, 교과를 가르치는 일이 곧 교육의 본질이나 목적도 아니고, 교과가 훌륭하고 가치 있는 문화나 전통을 담고 있는 것도 아니고, 교과와 내용이 누구나 배우고 익혀야 할 완벽한 진리나 절대 가치를 지닌 것도 아니다. 알고 보면 교과는 많은 문제의 빌미를 지니고 있다. 때로는 바람직한 교육에 걸림돌이 되기도 한다. 왜냐하면 가르치는 이나 배우는 이가 고른 것이 아니라 남이 골라 준 것이기 때문이다. 교육은 가르치고 배우는 이가 스스로 기꺼이 가르침과 배움에 빠져들 때 그 참뜻과 참맛이 드러난다. 위에서 가르치고 배우라고 정해 준 교과와 내용은 많은 약점과 한계를 지니고 있다. 이런 모자람을 넘어서 교과와 교육다운 교육에 어떻게 이바지할 수 있을지 교과교육에 몸담은 이들은 꾸준히 연구해야 한다.

※ 논문 투고일: 2025. 09. 29. ※ 논문 수정일: 2025. 11. 17. ※ 게재 확정일 : 2025. 12. 10.

〈참고문헌〉

- 구리나(2011). 교과외의 선행적 정당화: 지식의 형식과 삶의 형식. **도덕교육연구**, 22(2), 293-314.
- 권영민(2018). 오우크쇼트의 ‘대화’에 비추어 본 교육의 정당화 문제. **교육문화연구**, 24(1), 141-158.
- 김광민(2005). 교과교육의 정당화: 중층구조의 관점. **도덕교육연구**, 17(1), 107-131.
- 김광민(2007). 교과외의 내재적 정당화: 메타프락시스적 관점. **도덕교육연구**, 19(1), 87-110.
- 박채형, 조상연(2020). 교과에 관한 선행적 정당화 논의의 재음미. **통합교육과정연구**, 14(3), 59-79.
- 박철홍(1999). 질성적 사고의 성격에 비추어 본 지식의 총체성-지식의 형식과 선행적 정당화에 대한 비판적 고찰-. **교육철학연구**, 22, 95-115.
- 안연숙(2011). **장상호의 교육본위론과 Hirst의 지식의 형식 비교**. 숙명여자대학교 박사학위 청구논문.
- 유승연(2020). **메타프락시스에 의한 교과외의 정당화**. 서울교육대학교 교육전문대학원 박사학위 청구논문.
- 유승연(2024). 실재에 의한 교과외의 정당화 논의의 의미와 한계. **도덕교육연구**, 36(4), 259-277.
- 유재봉(2000). 피터스와 허스트의 교육사상 비교: ‘교육’과 ‘자유교육’의 관련성을 중심으로. **한국교육사학**, 22(2), 139-156.
- 이대현(2018). **실천에 의한 교과외의 정당화: 플라톤의 「테아이테토스」를 중심으로**. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위 청구논문.
- 이미중(2008). 이론적 지식은 왜 가르쳐야 하는가?: 피터스의 선행적 정당화 논의의 한계와 그 극복 방안을 중심으로. **교육학연구**, 46(3), 163-191.
- 이상준(2019). 이홍우의 “교과교육론”에서 “교육”과 “교육의 가치” 개념에 대한 해체적 분석. **교육원리연구**, 24(2), 109-137.
- 이홍우(1998). **교육의 목적과 난점(제6판)**. 파주: 교육과학사.
- 이홍우(2006). 주희와 듀이: 교육이론의 메타프락시스적 성격. **도덕교육연구**, 18(1), 1-26.
- 이홍우(2009). **(주석·증보판) 교육의 개념**. 용인: 문음사.
- 이홍우(2010). **교육과정탐구(증보판)**. 서울: 박영사.
- 이홍우(2014). **성리학의 교육이론(증보판)**. 파주: 교육과학사.
- 이홍우(2017). **신수 교육과정이론**. 파주: 교육과학사.
- 임병덕(2008). 교육의 정당화: 교육윤리학의 관점. **도덕교육연구**, 20(1), 1-26.
- 장상호(2020). **교육학의 재건**. 파주: 교육과학사.
- 진영석(2011). 교육과정이론의 두 측면: 교과의 내면화와 교과의 정당화. **도덕교육연구**, 22(2), 143-159.
- 홍은숙(2007). 지식교육의 편협성 문제. **교육의 개념-실천전통에의 입문으로서의 교육**. 파주: 교육과학사.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*(2nd ed.). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1971). Intellectual field and creative project. In M. F. D. Young(Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (pp. 161-188). London:

Collier-Macmillan.

- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey(Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (2005). **구별짓기: 문화와 취향의 사회학**. [La distinction: Critique sociale du jugement]. 최중철 역. 서울: 새물결. (원저출판년도 1979) Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*(R. Nice, Trans.). Stanford, Calif.: Stanford University Press. (Original work published 1980)
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2000). **재생산: 교육체계이론을 위한 요소들**. [La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement]. 이상호 역. 서울: 동문선. (원저출판년도 1970)
- Dewey, J. (2007). **민주주의와 교육**. [Democracy and education: An introduction to the philosophy of education]. 이홍우 역. 파주: 교육과학사. (원저출판년도 1916)
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in philosophy*. New York: Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1956). *The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Elliott, R. K. (1977). Education and justification. *Journal of Philosophy of Education*, 11(1), 7-27.
- Foucault, M. (2020). **감시와 처벌(번역개정2판)**. [Surveiller et Punir :Naissance de la Prison]. 오생근 역. 파주: 나남. (원저출판년도 1975)
- Gadamer, Hans-Georg (2012). **진리와 방법 2**. [Wahrheit und methode]. 임홍배 역. 파주: 문학동네. (원저출판년도 1960)
- Goodson, I. (1983). *School subjects and curriculum change*. London: Croom Helm.
- Hamm, C. M. (1989). *Philosophical issues in education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Hanson, N. R. (1958). *Patterns of discovery: An inquiry into the conceptual foundations of science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. & Peters, R. S. (1970). *The logic of education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Martin, J. R. (1982), Two dogmas of curriculum, *Synthese*, 51, 5-20.
- Oakeshott, M. (1962). The voice of poetry in the conversation of mankind. In *Rationalism in politics and other essays* (pp. 197-247). London: Rowman and Littlefield.
- Perkinson, H. J. (1984). **오류가능성의 교육적 의의**. [The possibilities of error: An approach to education]. 장상호 역. 파주: 교육과학사.(원저출판년도 1971)
- Peters, R. S. (2003). **윤리학과 교육**. [Ethics and education]. 이홍우조영태 역. 파주: 교육과학사. (원저출판년도 1966)
- Plato(2017). **테아이테토스**. [Theaitetos]. 천병희 역. 파주: 숲. (원저출판년도 모름)
- Popper, K. R. (1979). *Objective knowledge: An evolutionary approach*(Rev. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, N.J.: Princeton University

Press.

Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ryle, G.(1949). *The concept of mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

Scheffler, I. (1958). Justifying curriculum decisions. *The School Review*, 66(4), 461-472.

Williams, R. (1976). Base and superstructure in Marxist cultural theory. In R. Dale, G. Esland, & M. MacDonald(Eds.), *Schooling and capitalism: A sociological reader* (pp. 202-210). London: Routledge & Kegan Paul.

Wilson, P. S. (1969). In defence of bingo. In B. Bandman & R. S. Guttchen(Eds.), *Philosophical essays on teaching* (pp. 289-314). Philadelphia: J. B. Lippincott.

Young, M. F. D. (1971). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In M. F. D. Young(Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (pp. 19-46). London: Collier-Macmillan.

〈Abstract〉

Should Subject-matter be Taught of Course? -Criticism on the Justification of the Subject-matter-

Song, Jaeik¹

This article examines the problematic aspects of the idea that subject-matter must be taught.

Since subject-matter is the material of education, not the content or purpose of education, justifying subject-matter does not justify education. Rather, it is right to regard subject-matter as a means for true education. Subject-matter is a tradition selected from among various traditions and cultures. We need to move away from the idea that subject-matter is a wonderful and valuable cultural tradition. Also, the content of subject-matter and the knowledge of subject-matter are not the complete truth. Subject-matter are merely guides to better knowledge. Given the nature of the subject-matter, it is more correct to view it as a means of fostering educational experiences rather than viewing it as something that must be taught. Scholars who study subject-matter education must constantly seek out how subject-matter can contribute to desirable education.

Keywords : Subject-matter, Education, Subject-matter education, Justification of subject-matter, Justification of education, The essence of the subject-matter

1. Teacher, Hanul Elementary School, jaeik27@daum.net