



## IB 디플로마 지식론(Theory of Knowledge)에 대한 인식론적 탐구

이성미<sup>1</sup>, 김상현<sup>2</sup>

---

### << 요약 >>

---

오늘날 디지털 및 인공지능 기술의 발전은 지식 접근성을 획기적으로 높여주었으나, 한편으로는 알고리즘에 의한 필터 버블과 확증편향을 심화시키며 객관적 사실보다 개인의 신념이 우선시되는 ‘포스트 트루스(Post-truth)’ 시대를 초래하였다. 이러한 환경 속에서 정보의 홍수에 매몰되지 않기 위해서는 지식을 단순한 ‘소유’의 대상이 아니라, 정보의 이면을 비판적으로 읽어내고 그 의미를 되묻는 ‘성찰로서의 앎’으로 앎의 의미 전환이 절실히 요구된다. 이런 점에서 ‘우리는 어떻게 아는가’라는 근본적인 질문을 바탕으로 학생들이 자신의 믿음과 가정을 비판적으로 성찰하며 세상을 주체적으로 탐색하도록 돕는 IB(International Baccalaureate)의 지식론(Theory of Knowledge, TOK)은 주목해 볼 만하다고 여겨진다. 그러나 국내의 IB 도입 확산에 비해 TOK의 독자적인 정체성과 인식론적 본질에 관한 심층적인 연구는 미미한 실정이다. 이에 본 연구는 TOK가 정초하고 있는 인식론의 토대를 고찰하고, 철학적 인식론과 달리 TOK의 지식에 대한 탐구 양상이 어떠한지 분석하고자 한다. TOK의 교과적 성격을 명확히 규명함으로써, IB TOK의 효과적인 수업 설계를 위한 이론적 토대를 제공하고 이를 통해 대변환 시대를 맞이한 우리 교육에 주는 시사점을 제공하고자 한다.

**주제어** : 인식론, 구성주의, IB 디플로마 지식론(TOK), 지식 탐구, 앎의 의미, 지식질문

---

---

1. 경북대학교 교육학과 박사수료, maya5700@naver.com (주저자)  
2. 경북대학교 교육학과 교수, shkim70@knu.ac.kr (교신저자)

## I. 들어가며

오늘날 디지털, 인공지능 기술의 발전은 우리에게 더 많은, 그리고 더 나은 지식에 다가갈 수 있는 가능성을 열어주고 있다. 그러나 한편으로는 확증편향을 강화하는 알고리즘의 필터 버블과 서로 상충하는 정보의 범람으로 객관적 사실보다 개인의 신념이나 감정이 진실을 대체하는 ‘포스트 트루스(Post-truth)’라는 탈진실의 시대도 함께 열었다. 이는 곧, 탈진실 사회는 사람들을 방대하고 끊임없이 재생산되는 정보의 홍수 속에서 무엇이 진실이며 무엇이 ‘참된 지식’인지를 가려내지 못하는 지성의 마비 상태에 빠뜨릴 수 있음을 함의하는 것이기도 하다.

교육의 관점에서 볼 때, 이것은 우리 사회에 고착화되어 있는 지식의 전달과 주입, 그리고 그렇게 습득된 지식을 평가하는 시스템으로는 지금의 대변환 시대에 지적 통찰력을 담보할 수 없음을 시사하는 것이기도 하다. 이런 점을 고려한다면, 이제 ‘앎’에 대한 의미는 ‘소유’가 아닌 ‘성찰’로 전환되어야 한다. 다시 말해, 이 시대의 앎의 의미는 더 이상 얼마나 많은 지식을 가지고 있느냐의 ‘소유로서의 앎’에 머무는 것이 아니라 방대한 양과 파편화된 정보의 이면을 비판적으로 읽어내고, 그 지식이 우리 삶과 공동체에 어떤 의미를 갖는지 끊임없이 되묻는 ‘성찰로서의 앎’으로 인식론적 전환이 필요하다는 것이다.

이를 반영하듯 교육부에서는 ‘2022 개정 교육과정’을 통해 교육의 변화를 꾀하고 있고, 다른 한편에서는, 또 다른 차원의 교육적 대안으로 IB(International Baccalaureate: 국제 바칼로레아) 교육에 눈을 돌리면서 공교육에 적극 도입하고 있다.<sup>1)</sup> IB 교육 도입과 관련하여 국내에서는 우려의 목소리가 높지만 전통식 교육의 대안으로 IB 교육에 눈을 돌리는 것은 일견 타당해 보이기도 하다. 무엇보다도 IB의 고등학교 교육과정인 디플로마 프로그램(Diploma Programme, 이하 DP)의 핵심 요소인 지식론(Theory of Knowledge: 이하 TOK)은 변화된 시대를 위한 새로운 모델로써 주목해 볼만하다.

왜냐하면, TOK 과정은 모호함, 불확실성, 복수의 타당한 답을 가진 다양한 지식 질문에 학생들을 노출시킴으로써 학생들이 세상을 효과적으로 탐색하고, 자신의 앎을 비판적으로 성찰할 수 있는 기회를 제공하는 목적(IBO, 2020: 8)으로 기획되었기 때문이다. 구체적으로, TOK

1) 대구의 경우 IB 교육을 도입한 초·중·고 학교의 수는 2026년 3월 기준, 국제바칼로레아협회(International Baccalaureate Organization: 이하 IBO)로부터 인증을 받은 월드 스쿨은 36개교이며 월드스쿨이 되기 전 단계인 기초학교, 관심학교, 후보학교를 포함하면 총 90개교이다. 경기도의 경우는 2026년 7월 기준, 월드 스쿨 33개를 포함하여 360개교에 달한다. 그 중 IB의 고등학교 교육 프로그램인 디플로마 프로그램(Diploma Programme)은 2019년 제주시와 대구시에서 일반계 고등학교에 시범적으로 시행된 것을 기점으로 꾸준히 증가하여 위의 기준 시점으로 대구의 경우 총 19개, 경기도의 경우, 총 79개의 학교에서 운영되고 있다(대구광역시 교육청, 경기도 교육청 IB 프로그램 운영현황).

는 학습자의 지식 습득 과정에 초점을 두면서 철학의 인식론적 주제인 지식에 관한 근본적 질문을 바탕으로 학습자의 개인적 경험과 사회적 맥락 속에서 구성되는 지식을 비판적으로 검토하도록 학생들에게 지속적으로 요구한다(Ibid: 5). 그러므로 TOK 과정은 방대한 정보의 파도 속에서 학생들이 비판적으로 사고하고 성찰하는 지식의 담지자가 될 수 있도록 돕는다고 볼 수 있다.

국내에서 IB DP를 도입하는 고등학교가 늘고 있는 상황에서 DP 과정의 수업 설계를 위해서는 TOK의 목표와 성격에 대한 깊이 있는 이해가 선행되어야 함은 너무도 당연하다. 그럼에도 국내에서 TOK와 관련한 연구는 아직 미미한 실정이며 무엇보다 TOK에 관한 독립적이고 심층적인 연구는 찾아보기 힘든 실정이다.<sup>2)</sup> TOK가 지식 ‘그 자체’에 관한 탐구라는 다소 생소한 교과 영역임에도 불구하고 이에 대한 연구가 미진하다는 것은, TOK에 대한 본질이 제대로 이해되지 못한 채 DP 과정이 운영될 수 있는 우려와도 연결되는 지점이다. 이러한 문제의식에 기초하여, 본 연구는 TOK 교과의 성격을 인식론적 관점에서 분석하는 것을 목적으로 한다.

구체적으로는 지식 탐구라는 측면에서 TOK 교과의 지식에 대한 인식론적 관점을 고찰하고, 나아가 TOK가 학문적·이론적 차원에서 지식을 다루는 철학적 인식론과 어떻게 차별화되는지를 밝히는 데 목적을 둔다. 이를 위해 본 연구는 우선, Ⅱ장에서 시대적 흐름에 따른 지식 관점의 변화를 인식론적 측면에서 고찰하고, 이를 바탕으로 TOK 교과가 어떠한 인식론적 성격을 지니는지 탐색한다. 이어 Ⅲ장에서는 지식을 학문으로 다루는 철학적 인식론의 탐구 양상을 고찰한 뒤, TOK의 지식 탐구 형태를 통해 철학의 인식론과 TOK의 차별성을 명확히 드러낸다. 마지막으로 Ⅳ장에서는 앞선 논의를 요약하고, 본 연구가 우리 교육에 주는 시사점을 논하면서 글을 맺고자 한다.

2) 국내에서 다루어진 TOK 연구들을 살펴보면, 조현영·강경석(2024)은 IB DP의 TOK에서 제안하는 AI 교육의 접근 방식에 대해 분석하면서 이를 통해 AI 시대의 교육에서 지식 생성의 의미와 교사·학생의 역할, 그리고 평가의 방법에 대한 교육적 의미를 도출한다. 정승모·권상철(2019)은 IB DP의 핵심 과목인 TOK, EE, CAS의 구조 분석을 통해 지역과의 연계를 검토한다. 박하식(2019)은 철학교육의 대표적인 모델로서 프랑스 철학교육 바칼로레아와 IB DP의 TOK를 비교 분석하면서 우리나라의 학교 교육에서 ‘철학함’에 대해 성찰한다. 김진실(2020)은 IB DP의 지식론에 대한 구체적인 내용과 특징을 바탕으로 국어 교과가 TOK에서 어떻게 다루어질 수 있는지를 탐구한다. 이경원·조항윤·권오남(2022)은 범교과 교육과정의 설계와 교과서 서술에 유의미한 시사점을 제시하기 위해 지식론과 확장형 에세이(Extended Essay, EE) 교육과정에 나타난 수학 교과의 특성을 분석한다.

## II. 인식론적 관점의 변화와 TOK의 지식관

### 1. 지식관의 패러다임 변화

근대 이후 서구 사회를 지배해 온 인식론적 패러다임은 이른바 모더니즘에 기반 한 객관주의적 인식관이다. 객관주의적 관점에서는 인식주체와 대상을 완전히 분리시켜 각각의 독립성을 인정하고, 보편성, 확실성, 합리성을 중시한다. 이런 관점에서 지식은 인간 외부에 독립적으로 존재하는 객관적 실재(reality)를 정확하게 반영하는 것으로 이해되며, 이성과 감각경험을 통해 그러한 실재를 오류 없이 재현함으로써 획득되고 축적할 수 있는 산물로 간주하는 특징을 지닌다.

객관주의적 지식관을 내면화한 교육 역시 지식을 객관적 사실로 전제하고 이를 효율적으로 전달하고 쌓는, 즉 프레이리(Freire, 1970)의 표현을 빌자면, ‘은행 저금식’ 교육의 형태를 취해왔다. 그러나 20세기 후반에 이르러 료타르(Lyotard, 1984)에 의해, 보편적 진리와 과학적 진보를 표방하는 거대 담론에 대한 비판이 제기된다. 그는 이러한 거대 담론의 실상은 다양한 목소리를 통합함으로써 개별적 서사를 억압한다고 지적한다. 그러면서 지식은 하나의 기준이 아니라 서로 다른 규칙을 가진 다양한 담론들 속에서 만들어진다고 역설한다. 즉, 단일한 보편 서사 대신 각기 다른 맥락과 관점을 지닌 개별 서사들이 공존하고 상호 경쟁하는 상태를 인정해야 한다는 것이다.

료타르로부터 제기된 사유의 확산은 지식의 보편성과 확실성을 강조해 온 모더니즘적 통합의 틀을 해체하고 구체적인 맥락 속에서 발생하는 다양한 언어 게임과 인식 주체의 해석적 개입에 주목하는 포스트모더니즘적 전회를 이끌어낸다. 포스트모더니즘이 상정하는 세계는 데카르트식의 주체와 객체의 분리를 거부하고, 인간을 자유로운 지적 변화의 주체로 가정한다(김대영·우옥희, 2016: 29). 이러한 포스트모더니즘적 사유에서 지식은 더 이상 고정불변한 실재의 투영이 아니라 특정한 맥락 속에서 구성되고 재조직되는 역동적 산물로 재정립된다.

지식의 불변성을 거부하는 포스트모더니즘적 지식관이 교육적으로 발현되어 등장한 것이 바로 구성주의이다. 구성주의는 1980년대 후반 글라저스펠트(van Glasersfeld)의 구성주의에 관한 논문을 계기로 구체적으로 널리 논의되기 시작한다(강인애, 1997a: 4). 구성주의는 지식 구성에서 무엇을 강조하느냐에 따라 다양한 이름으로 불리어지고 있으나,<sup>3)</sup> 크게 두 가지 상반된 관점,

3) 구성주의에 관한 다양한 이해와 해석으로 구성주의는 학자들마다 강조점을 달리하며 나름의 기준으로 구성주의를 구분하는데, 일상적 구성주의, 급진적 구성주의, 실용적 구성주의, 사회문화적 구성주의 등이 그것이다. 대표적 학자를 비롯한 자세한 내용은 강인애 외.(1999). 『구성주의와 교과교육』 1장 참고.

즉 지식의 구성이 개인의 인식작용에 의해 이루어진다고 보는 급진적 구성주의<sup>4)</sup>와 사회적 상호 작용을 통해 이루어진다고 보는 사회적 구성주의로 분류된다(김무길, 2005: 23).

급진적 구성주의에서 ‘급진적(radical)’은 라틴어 ‘radix(뿌리)’를 어원으로 한다. 그 어원에 비추어 볼 때, ‘급진적’이라는 말은 지식이 외부 세계의 표상이라고 여겨졌던 고전적 서사에서 완전히 탈피하여, 주체의 능동적 구성 능력을 전면에 내세우면서 인식의 뿌리(radix)를 재정립하는 사유의 대전환을 함축하고 있는 것이라고 볼 수 있다. 급진적 구성주의를 대표하는 학자로 손꼽히는 글라저스펠트(Glasersfeld, 1995a)는 피아제의 동화와 조절<sup>5)</sup>의 개념을 단초로 ‘유용성(viability)’을 지식의 새로운 준거로 제시한다.

부연하면, 그는 지식을 외부 세계에 대한 표상이라는 개념에서 개인의 경험적 세계에서 삶의 유지와 적응에 필요한 유용성 개념으로 대체시킨다(Glasersfeld, 1995b: 7). 이렇게 되면, 지식은 더 이상 수동적으로 받아들여지는 것이 아니며, 인식은 객관적인 실재를 발견하는 것이 아니다. 지식은 인식 주체에 의해 능동적으로 구성되는 것이며, 인식은 생물학적 용어로 존속 가능성(viability)을 지향하는 경향을 가지게 된다(Glasersfeld, 1995a: 51). 이러한 관점에서 볼 때, 급진적 구성주의는 지식의 구성에 있어서 사회적 상호작용보다는 개인의 경험적 맥락 속에서 개별적 인지 작용을 가장 중요한 것으로 간주한다.

구성주의가 기존의 객관주의에 대한 대안적 패러다임의 하나로 자리하게 되면서 구성주의자들 사이에서는 외부의 객관주의와의 논쟁에서 벗어나 구성주의 자체에 대한 논쟁이 일어나기 시작한다(이종일, 1999b: 77). 피아제에서 글라저스펠트로 이어지는 급진적 구성주의는 인식 주체의 개별성을 강조하면서 지식의 지나친 주관성으로 인해 그 정당성을 확보할 수 없을 뿐만 아니라 사회적 상호작용을 간과한다는 점에서 비판을 받게 된다. 이는 비고츠키(Vygotsky)의 이론을 원용한 사회적 구성주의가 등장하게 되는 계기가 된다. 사회적 구성주의<sup>6)</sup>는 지식 구성의

4) 급진적 구성주의는 사회적 구성주의와 대비시켜 ‘개인적 구성주의’, 혹은 개별 주체의 내면적 인지 작용을 지식 구성의 핵심 층위로 설정한 피아제의 관점을 수용하여 ‘인지적 구성주의’라고도 한다.

5) 피아제는 생물학의 ‘적응’개념을 인지구조를 이해하는 단서로 삼아, 기존의 구조나 이해력을 토대로 경험을 조직하는 ‘동화(assimilation)’의 기제와, 기존의 도식으로는 해결하기 어려운 새로운 경험에 대해 기존의 사고를 반성적으로 조정하는 ‘조절(accommodation)’이라는 기제를 통한 역동적, 능동적 자기규제 과정을 통해 지식의 구성 과정을 설명한다(양미경, 2002: 5).

6) 사회적 구성주의는 급진적 구성주의의 구성적 측면과 사회문화주의의 사회적 맥락을 동시에 강조한 이론이라고 볼 수 있다. 사회문화주의는 주로 비고츠키의 영향을 받아 전개된 이론으로, 우리가 얻게 되는 지식이나 가치는 그 연원이 사회문화적이라는 주장이다. 이들은 개인이 있기 전에 사회가 먼저 있다고 주장하고, 개인의 개성이나 본질은 사회·문화적 맥락에 크게 영향을 받는다고 주장한다(조용기, 1999: 5). 즉, 사회적 구성주의는 지식 구성의 원천이 개별 인식 주체에 있는가, 혹은 사회적 구조에 있는가라는 이분법적 선후 논쟁에서 탈피하여 개별적 인지 작용과 사회적 상호작용의 상호 호혜적 구성성에 주목하는 입장이라 할 수 있다.

핵심을 개인의 내면적 인지 작용이 아닌, 주체 간의 사회적 상호작용과 문화적 맥락에서 찾는다.

비고츠키(Vygotsky, 1978)의 관점에서, 인간의 고등 정신 기능은 사회적 관계 속에서 먼저 나타나고, 이후 개인의 내부로 내면화되는 과정을 거친다. 즉, 지식은 고립된 개인이 홀로 구성하는 것이 아니라 언어와 같은 사회적 도구를 매개로 타자와의 소통을 통해 공유된 구성물인 것이다. 특히, 거겐(Gergen, 1995)은 지식 형성의 핵심을 언어라고 강조하면서 언어는 공동체의 우선적 기능이자, 사회적 맥락 안에서 구성되고 타인과 공유될 때 의미를 가진다고 본다. 이와 같이 사회적 구성주의자들은 지식 구성의 개별적 주관성을 강조한 급진적 구성주의와는 달리 언어, 문화, 사회적 관계를 강조하면서 지식 구성의 ‘상호성’에 초점을 맞춘다.

지식에 대한 인식론적 전환은 전통적 교육의 패러다임에 중요한 변화를 가져오게 된다. 기존의 객관주의 교육관이 보편적이고 불변하는 지식을 가정하고 교사 중심의 일방적 지식 전달과 학습자의 수동적 수용을 당연시한다면, 구성주의적 교육관은 학습자를 능동적인 의미 구성자로 바라보며 지식 형성의 과정에 주목한다. 이러한 맥락에서 학습은 외부의 정보를 머릿속으로 옮겨 담는 단순한 축적의 과정이 아니라, 학습자가 이미 보유하고 있는 기존의 인지 구조와 새롭게 마주하는 경험적 세계가 끊임없이 상호작용하며 자신만의 의미를 정교화해 나가는 상호구성적 과정으로 탈바꿈하게 된다.

객관주의에서 구성주의로의 인식론적 변화 속에서 구성주의가 전통적 교육의 패러다임을 수정하거나 대체할 수 있는 거대 담론이라는 점은 많은 교육학자들이 공감하는 바이다(강인에 외, 1999; 박종국, 2006: 19). 또한, 최근 미래 교육을 위한 핵심 역량으로 학습자의 주도성과 주체성을 강조하면서 구성주의 지식관이 교육 담론의 주류를 이루고 있는 것도 주지의 사실이다.<sup>7)</sup> 이러한 시대적 흐름이 IB 교육에도 반영되어 있다는 것은 IBO가 IB 교육에 영향을 끼친 사상가로 피아제, 브루너를 들고 있다는 점을 통해서 알 수 있다.<sup>8)</sup> 더불어, ‘지식의 생성과 성장 그리고 그 변화 과정에 대한 풍부한 성찰의 장을 제공’(IBO, 2020: 6)하는 TOK 과정은 구성주의적 인식론을 교육 과정에서 구현해 낸 교과적 장치라고 볼 수 있다.<sup>9)</sup>

7) 구성주의 담론의 핵심인 학습자 주체성(Agency)과 학습자 주도성은 2019년 발표된 OECD의 ‘학습 나침반 2030’에서 미래 교육의 핵심 역량으로 규정하고 있다. OECD 학습 나침반이 반영된 2022 개정 교육과정 역시 주체성을 교육과정 전반을 관통하는 핵심 가치로 상정하고 있다(교육부, 2022). 한국 교육에서 구성주의는 제7차 교육과정 편제의 근간을 이룬 이래(목영해, 2003), 공교육 현장에 깊이 내면화되며 현재까지 중추적인 인식론적 토대로 기능하고 있다고 볼 수 있다.

8) IBO는 IB 교육에 영향을 끼친 핵심 교육자로 듀이(J. Dewey: 1859-1952), 날(A.S. Neil: 1883-1973), 브루너(J. Bruner: 1915-2016)와 더불어 피아제(J. Piaget: 1896-1980)를 들고 있다(이성미, 2025: 158). IB 교육이 피아제의 영향을 받았다는 것은 급진적 구성주의의 선구자라고 할 수 있는 글라저스켄트와 연결되는 지점이다. 피아제는 글라저스켄트의 급진적 구성주의 이론의 토대를 마련하는데 핵심적 역할을 한 인지 이론가이다(이종일, 1999b: 79). 또한, 브루너의 교육 사상적 행로는 초기에는 피아제에, 후기에는 비고츠키의 이론에 근거를 두고 있다(이정아, 2016).

## 2. TOK의 구성적 지식관: 성찰적 인식론

IB DP의 핵심(Core)교과 중 하나인 TOK는 지식의 본질과 지식을 습득하는 과정을 탐구하고 성찰하기 위한 교과(IBO, 2020: 5)로서 ‘앎에 대한 앎(knowing about knowing)’ (Dombrowski, 2010)을 핵심 목표로 하는 과정이다. IB 지식론 가이드(IBO, 2020)에서는 지식을 지도에 비유하면서, 지식을 고정된 불변의 진리로 규정하기보다 인식 주체에 의해 끊임없이 재구성되고 정당화되는 역동적인 대상으로 파악한다.

지식이론 과정의 학생들이 지식에 대해 사고할 수 있도록 돕는 한 가지 방법은 지식을 지도에 비유하는 것이다. 지도는 세계를 간소하게 표현한 것이기 때문에 지도의 목적과 관련이 없는 항목은 배제된다. 예를 들어, 도시의 지하철 지도에는 상세한 도로 이름이 필요 없다. 이 비유를 통해 학생들은 지식이 추구되고 구성된 맥락을 고려하는 것이 중요하다는 것을 알 수 있다(IBO, 2020: 6).

지도의 비유를 통해 유추해 본다면, 지도가 영토 그 자체를 모사한 것이 아닌 것과 같이 TOK에서는 지식이 실재에 대한 표상이 아니라, ‘아는 자(knower)’가 처한 시대적·문화적 맥락과 관심에 따라 세계의 방대한 정보 중 선택과 배제를 결정하는 과정에서 생성되는 것으로 간주된다. 다시 말해, 외부에 존재하는 ‘독립적인 실재는 인간의 인식으로는 결코 접근할 수 없는 것’(Glaserfeld, 1995b: 7)이기 때문에, 지식이란 인식할 수 없는 실재를 표상한 것이라기보다 실재가 허용하는 범위 내에서 적합하게 기능하는 것(fit)으로 인식된다. 그 결과 TOK에서는 외부 세계의 상태나 사건을 정확하게 표현하는 것이라는 진리에 대한 전통적인 개념이 유용성(viability)이라는 개념으로 전환되어 인식된다는 것을 알 수 있다.

마치 항해사와 여행자에게 유용한 지도의 형태가 각기 다른 것과 같이, ‘어떠한 개념, 모델 등은 그것들이 만들어진 맥락에서 적절함이 입증될 때 타당한 것이며, 그 타당성은 진리와는 달리 목표와 목적이라는 맥락에 상대적’(Ibid: 8)인 성격을 지닌다. 따라서 TOK에서 지식이란 객관적·절대적인 것이 아니라 그것이 생성된 배경과 맥락 안에서 적합함이 인정될 때 정당성이 확보되고 유용한 가치를 지니는 것이다. 이러한 맥락을 이어가면, TOK의 지식관은 글라저스펠트의 개념을 빌려 규정하자면, ‘외부 사물과 상황에 대한 정확한 표현이 아닌 인식 주체의 경험

9) IBO는 IB 프로그램을 위한 교수·학습 접근방식 가이드를 통해 DP는 설립초기부터 구성주의적이고 학생중심적인 접근 방식을 채택한다고 밝히고 있다. 또한, 학생들이 자신의 학습을 지역 및 세계적 맥락과 연결하는 것의 중요성을 인식해 왔으며, 이러한 아이디어는 오늘날에도 여전히 IB 교육의 핵심이라고 강조한다(IBO, 2019: 1).

에서 타당성이 입증된 행동과 개념적 조작의 지도’(Glaserfeld, 1996: 2)라고 할 수 있다. 즉 인식 주체의 목적과 당면한 과제에 따라 지식의 유효성이 달라지듯이, TOK에서 지식은 인식 주체의 삶과 맥락에 기여하는 유용성의 체계로써, 무비판적으로 수용할 절대적 지표가 아니라 새로운 경험과 목적에 따라 언제든지 수정되고 재구성될 수 있는 유연한 산물이다.

한편, TOK의 인식론적 관점을 파악하기 위해서는 TOK 과정의 구성 요소들을 살펴볼 필요가 있다. TOK 과정은 ‘지식과 아는 자(Knowledge and the knower)’라는 핵심 주제와 5개의 선택 주제(Optional Themes), 그리고 5개의 지식 영역(Areas of knowledge, AOK)으로 구성되어 있다.<sup>10)</sup> ‘지식과 아는 자’에서 ‘지식’은 ‘지식 그 자체’를 의미한다. 즉, 선택 주제나 지식 영역의 특정한 역사, 언어, 과학 등에 ‘관한’ 지식을 의미하는 것이 아니다. 예를 들어, ‘지식은 항상 이성적 토대가 필요한 것인지, 지식으로 간주되는 것에 대한 기준은 무엇인지, 현재 지식이 과거 지식에 비해 발전되었다는 것을 어떻게 알 수 있는지’(IBO, 2020: 15)와 같이 하나의 ‘총체’로서의 지식을 의미한다. 그리고 ‘아는 자’는 그러한 지식을 담지하고 있는 인식의 주체이다.

TOK 과정의 핵심에 자리하는 ‘지식과 아는 자’는 어떤 접근 방식을 쓰더라도 지식에 초점을 두고 인식 주체와의 관계 속에서 지식을 탐구한다(Ibid: 14). 앞서 제시된 탐구 예시를 통해서 TOK에서는 지식을 주체와 분리시켜 전달하고 전수받는 객관적 실재로 보지 않는다는 것을 알 수 있다. 즉, ‘지식과 아는 자’는 인식 주체와 지식과의 긴밀한 관계성을 성찰하는 탐구 요소이다. 또한, TOK에서는 ‘아는 자’가 지닌 지식을 하나의 총체로서 고찰하되, 이것을 ‘개인적 지식(personal knowledge)’과 ‘공유된 지식(shared knowledge)’ 두 개의 층위로 나누어 접근한다. ‘개인적 지식’은 인식 주체의 구체적인 삶과 긴밀히 유착되어 있는 개인의 가치관, 신념, 경험 등이 체화된 ‘개인적으로 가지고 있는 지식’(웬디 헤이돈 외, 2023: 8)을 말한다. ‘개인적 지식’은 TOK에서 학생들이 ‘아는 자’로서 ‘자신의 관점과 가치관의 근원을 탐색하고 세상을 이해하는 방식을 성찰’(IBO, 2020: 13)하게 하는 탐구 재료이다.

‘개인적 지식’을 성찰한다는 것은 ‘아는 자’로서 학생들 자신이 가진 다양한 경험적 지식들이 어떻게 생성되고 재구성되었는지를 성찰하면서 자신의 세계관을 이해해가는 작업이라고 볼 수 있다. 이는 자신과 분리되어 존재하는 실재를 얼마나 정확히 표상하는지를 확인하는 차원이 아니다. 한 개인으로서 ‘존재(existence)’라는 단어의 의미는 주체의 경험 세계 안에서만 정의될

10) TOK 과정은 ‘지식과 아는 자’라는 핵심 주제와 ‘지식과 기술, 지식과 언어, 지식과 정치, 지식과 종교, 지식과 토착 사회’라는 5개의 선택 주제(Optional themes), 그리고 ‘역사, 인간 과학, 자연 과학, 수학, 예술’ 5개의 지식 영역으로 구성되어 있다. 이들에 대한 탐구는 ‘지식 프레임워크’를 통해 제기된 지식 질문을 통해 이루어진다(BO, 2020: 5). 지식 프레임워크의 내용과 지식 질문을 통한 탐구는 III장 2절에서 자세히 다루어진다.

수 있고, 실재는 주체가 삶을 영위하며 의존하는 사물들과의 관계를 통해 만들어낸 네트워크’(Glaserfeld, 1995b: 7)인 셈이다. 그러므로 인간은 객관적 세계가 아닌 개별적 경험 현실 속에서 삶을 영위하며(이종원, 1999: 71), 사유하는 주체로서 개인은 자신의 경험을 바탕으로 지식을 구성할 수밖에 없다(Glaserfeld, 1995a: 1). 이러한 맥락에서 TOK의 ‘개인적 지식’은 인식 주체의 개별적 삶의 관계망 속에서 유용하게 구축된 경험적 실재로 규정될 수 있다.

개별 주체로서 ‘아는 자’는 고유한 ‘개인적 지식’을 보유하는 동시에, 공동체 내에서 생산되고 유통되는 방대한 지식의 체계를 함께 공유한다. 이런 점에서 TOK에서는 다양한 지식공동체나 집단 내에서의 ‘공유된 지식’에도 주목한다. TOK에서 다루어지는 ‘공유된 지식’이란 사람들 사이에서 전달될 수 있는 모든 지식으로, 그러한 지식은 신뢰받고 공유되는 집합적 지식이다. 특히 전문화된 지식 공동체에 의해 만들어진 일반화된 지식을 말하며(웬디 헤이돈 외, 2023: 16), 선택 주제와 각각의 지식 영역의 지식들이 여기에 속한다. TOK에서는 지식공동체가 주는 영향을 비롯해서 물질세계, 타인과의 상호작용이 어떻게 지식을 형성하는지 성찰할 수 있는 기회를 제공한다(IBO, 2020: 13). 즉 각 지식의 영역에서 사회적으로 ‘공유된 지식’이 개인이나 지식공동체의 지식 형성과 유통에 어떠한 영향을 끼치는지에 대해 비판적으로 검토한다.

사회적으로 ‘공유된 지식’이란 다양하게 해석될 수 있지만, ‘사회적’이라는 말이 인간의 대면적 의사소통과 상호작용으로 규정된다(이종일, 1999a: 124)는 점에서, 사회 구성원들 사이에 매개되는 어떤 것, 즉 상호소통 가능한 수단을 전제하는 것이며 그 근본적인 수단은 언어이다. 그러나 언어라는 것은 상호 간에 그 의미에 동의하기 전까지는 무의미하며, 그 반대도 마찬가지다(Gergen, 1995: 24). 따라서 언어라는 상징 자체가 의미를 가지는 것이 아니라, 둘 이상의 사람들의 협력적인 노력을 통해 언어가 의미를 지니게 된다. 따라서 상호적 합의라는 측면에서 보면, 언어라는 것은 ‘본질적으로 개인적인 것이 아니라 사회적인 것’이다(Wertsch, 1985/1996: 94). 이 말은 사회의 근본적 소통수단인 언어를 통해 ‘공유된 지식은 서로 다른 주체 사이에 동의를 보는 것, 즉 ‘사회집단의 대부분 사람들이 동의하는(consensing) 구성과 일치하는 것’(이명숙, 1999: 40)이라고 볼 수 있다.

TOK에서 선택 주제로 다루어지는 ‘지식과 언어’를 예로 들어 살펴보면, 학생들은 ‘특정 언어를 안다는 것이 무엇을 의미하는지, 앞의 내용이나 앞의 방법이 우리가 사용하는 언어에 얼마나 의존하고 있는지, 언어가 행동과 사고에 어떠한 영향을 끼치는지’(IBO, 2020: 18) 등 언어를 통해 전달되는 지식, 혹은 언어에 의해 구축된 지식과 관련한 것들에 대해 고찰한다. 언어와 지식의 상관관계를 탐구한다는 것은 언어의 객관성에 의문을 제기하며 언어가 지닌 단편적이고 표피적인 의미 이상의 층위를 탐색한다는 의미이다. 이는 곧 상호 간의 소통과 동의 속에서만

의미를 획득하는 언어의 속성상, 그 언어로 매개되는 지식 또한 객관적이고 절대적일 수 없다는 인식을 내포하는 것이기도 하다. 한 마디로 언어의 가변성과 연동되어 있는 지식은 TOK에서 고정된 절대 지표로서 수용되고 있지 않다는 것을 알 수 있다.

또 다른 예로서, 전문가 집단에 의해 엄격한 검증을 거친 객관적 지식의 요체로 간주되는 자연과학을 들 수 있다. 이 영역에서 학생들은 ‘과학적 지식의 변화는 어떻게 가능한지, 자연과학에 사용된 언어는 모호성을 얼마나 배제할 수 있는지, 상상력은 자연과학에서 어떠한 역할을 하는지’(IBO, 2020: 32)와 같은 질문을 던지며 과학 지식의 본질을 비판적으로 성찰한다. 이러한 탐구는 과학적 지식이 가진 절대성과 객관성에 대해 의문을 제기하는 대목이다. 흔히 과학적 지식은 ‘인식 주체와 상관없이 독립적으로 존재하는 사실과 원칙들의 구체적인 집합, 혹은 실험과 검증의 단계를 거쳐 일반화되고 정형화된 지식의 무리’라고 규정되어 왔다(강인애b, 1997: 65). 그러나 과학적 지식 역시 인식 주체의 주관성과 지식 공동체의 사회적 맥락에 따라 구성될 수 있다고 보는 쿤(Kuhn, 1970)의 관점과 TOK의 지식관도 일정 부분 맥을 같이한다.

서로 다른 패러다임에 속한 과학자들이 동일한 대상을 보더라도 이를 해석하고 범주화하는 방식이 상이할 수 있다고 쿤이 주장하는 것과 같이, 예시를 통해 TOK에서는 자연과학적 지식이 이론적 관점이나 내적 지향에 영향을 받을 수 있다는 인식을 전제하는 것으로 미루어 짐작할 수 있다. 이러한 논리에서 보자면, TOK의 ‘공유된 지식’은 불변하는 객관적 진리의 총체라기보다 인식 주체와 지식 공동체가 언어를 매개로 상호작용하며 사회·문화적 맥락 속에서 지속적으로 형성하고 수정해 나가는 지식 체계라고 볼 수 있다. 덧붙여 말하면, TOK에서 지식은 새로운 관점에 따라 그 의미가 변화되며 공동체의 합의와 비판적 성찰을 통해 끊임없이 재해석되고 정당화될 수 있는 것이다.

### III. 전통적 인식론과 TOK의 지식 탐구 양상

#### 1. 전통적 인식론<sup>11)</sup>에서의 지식 탐구 스펙트럼<sup>12)</sup>

지식에 대한 탐구는 철학의 한 갈래인 인식론에서 전개되어 왔다. 전통적 인식론은 ‘지식이란 무엇인가’라는 본질적 물음을 시작으로 앎의 확실성을 규명하고 이를 정당화할 수 있는 이론적 토대를 확립하고자 한다. 이러한 궁극적 지향점을 공유하면서도 전통적 인식론은 시대적 조류에 조용하면서 탐구의 초점을 이동시킨다. 그 양상을 크게 고대, 근대, 현대로 나누어 본다면, 우선 고대 인식론에서의 지식 탐구는 인식의 ‘대상’에 초점을 두고 전개된다. 그러나 지식 탐구가 인식의 대상에 천착해 있는 것이 아니라 인식 대상의 ‘실재(實在)’에 관한 존재론적 논의도 함께 이루어진다.

‘실재’에 대한 존재론적 관점과 인식 방법의 측면에서 보면, 고대의 대표적인 철학자인 플라톤과 아리스토텔레스는 서로 입장을 달리 한다. 플라톤은 지식 탐구에서 ‘의견(Doxa)’과 ‘참된 지식(Episteme)’을 엄격히 구분하면서 감각에 의존하는 의견은 주관적이며 오류의 가능성을 내포하므로 지식의 범주에 포함될 수 없다고 본다. 실제로, 플라톤은 『테아이테토스』에서 ‘감각 지각’은 가변적이고, ‘지식이 결여된 올바른 판단’은 우연적인 것이므로 참된 지식이 될 수 없음을 논증한다. 그러면서 지식이란 ‘설명(Logos)이 수반된 참된 판단’(Theaitetos, 151d-210d)이라고 규정하고, ‘정당화된 참된 믿음’이라는 현대적 지식 성립요건의 원형적 개념을 제시한다.

플라톤은 불변하면서도 절대적으로 확실한 것을 참된 지식으로 규정하기 때문에 불변하는 ‘대상’의 ‘실재’는 필연적일 수밖에 없다. 이러한 견지에서 플라톤은 감각에 의존하는 ‘가시 영역’과 지성에 의해 알 수 있는 ‘지적 영역’으로 세계를 이원화한다. 나아가 그는 동굴의 비유를 통해 가시 영역인 ‘현상계’는 이데아(Idea)의 불완전한 그림자에 불과한 것(Politeia, 514a-520a)으로, ‘참된 실재’인 이데아에 대한 인식은 육체적 감각이 아닌 오직 이성적 사유를 통해서만 가능하다(Phaidon, 65a-66a)고 주장하면서 그 근거로 ‘상기설’을 제시한다.

11) 본고에서 사용하는 ‘전통적 인식론’이라는 용어는 특정 역사적 시기를 지칭하기보다, IB TOK의 지식 탐구와 구별되는 철학 고유의 인식론적 논의 체계를 지칭하는 것이며, 이는 지식의 본질과 정당화의 문제를 다루는 철학적 담론과 IB TOK의 지식 탐구를 분리하여 다루기 위한 위함이다.

12) 철학적 인식론에 관한 분류와 논의 지형은 학자와 관점에 따라 매우 다양하게 전개될 수 있으나, 본 장에서는 논의의 효율성과 TOK와의 비교 가능성을 고려하여 시대적 흐름(고대, 근대, 현대)에 따른 전개 양상을 중심으로 기술한다. 이는 철학적 지식 탐구의 역사적 전개를 예비적으로 검토함으로써, TOK의 지식 탐구가 전통적 인식론과 어떠한 연속성과 차별성을 갖는지를 조망하기 위함이다. 따라서 본 절에서 언급되는 개별 철학자의 이론은 TOK와의 비교를 위해 각 사상의 인식론적 핵심 논지를 개괄적으로 제시하는 데 한정하고, 그 자체를 심층적으로 해석하거나 철학사적 쟁점을 검토하는 것이 아님을 밝혀둔다.

이에 반해, 아리스토텔레스는 참된 진리로서 ‘형상(Form)’를 현상계의 개별 사물 내부로 끌어 들인다. 그리고 형상이 사물과 분리되어 존재하는 것이 아니라, 질료와 결합하여 개별 사물의 본질을 형성한다는 주장을 펼친다. 아리스토텔레스는 이러한 존재론적 토대 위에 감각 경험을 지식 획득의 필수적인 첫 단계로 채택한다. 나아가 지식의 위계가 감각적 지각에서 기억으로, 그리고 반복된 경험을 거쳐 최종적으로 보편적 원리를 파악하는 기술(Techne)과 학문(Episteme)으로 나아간다고 역설한다(Metaphysica, 980a-981a). 또한, 감각 경험이 보편적 지식으로 전이되는 구체적인 메커니즘은 ‘직관적 이성(Nous)’의 작용으로 개별자들 속에 내재된 보편적인 형상을 포착해낸다고 설명한다(Posterior Analytics, 100a-100b).

고대의 영원불변한 절대적 진리관은 중세 신학적 세계관 속에서 공고히 유지되었으나, 종교개혁과 과학혁명을 거치며 그 권위가 균열되기 시작한다. 특히 근대 과학의 발흥으로 수천 년간 교회가 수호해 온 천동설의 오류가 입증되면서 지식을 떠받치는 견고한 토대가 붕괴되기 시작한다. 더불어 모든 지식을 불확실한 것으로 간주하는 회의주의적 풍토가 조성된다. 외부 대상에 대한 전통적 해석이 절대적이지 않음을 목도한 근대 철학자들은 이를 계기로 흔들리지 않는 지식의 토대를 확립하고자 새로운 방법론을 강구하게 된다.

그 중심에 자리한 인물이 바로 데카르트(R. Descartes, 1596-1650)이다. 그는 흔들리지 않는 학문의 토대를 세우기 위해 감각적 경험을 포함한 모든 기존의 지식을 의심하는 ‘방법적 회의’를 채택한다. 이러한 철저한 회의로부터 그는 더 이상 의심할 수 없는 단 하나의 명백한 진리인 ‘코기토(Cogito, ergo sum)’ 즉, ‘나는 생각한다, 고로 존재한다’(R. Descartes, 1637/1997)라는 ‘확실성’을 주체의 내면에서 발견한다. 이것으로 절대적으로 확실한 지식은 인식하는 ‘대상’이 아니라 인식 ‘주체’의 의심 불가능한 사유로부터 규명될 수 있다고 보는 인식론적 전회가 일어난다.

이로써 근대 인식론은 대상의 존재론적 실재성을 묻는 형이상학에서 벗어나 사유하는 ‘주체’ 그 자체의 인식 능력을 탐구하는 방향으로 전개되면서 진정한 인식론의 지위를 가지게 된다. 주체 중심의 인식론은 지식의 원천에 대한 관점에 따라 두 갈래로 나뉜다. 하나는 지식의 근거를 본유 관념과 이성적 추론에서 찾는 합리론으로, 데카르트가 주축을 이룬다. 다른 하나는 모든 지식의 원천을 감각 경험에서 찾는 경험론으로, 인간의 마음을 ‘빈 서판(Tabula Rasa)’(Locke, 1689/1975)에 비유한 로크(J. Locke, 1632-1704)가 대표적 인물이다.

본유 관념을 부정하는 로크에게 지식이란 주체가 외부 세계를 감각하고 그 감각된 정보를 내면적으로 반성하는 과정을 통해 획득되는 경험의 산물이다. 그러나 이러한 경험론의 논리는 흄(D. Hume, 1711-1776)에 이르러 극단적인 회의주의로까지 나아가게 된다. 흄(Hume,

1748/1999)은 우리가 지식이라 믿는 것들이 실제로는 반복된 경험이 낳은 심리적 습관이나 관념의 연결에 불과하다고 본다. 그래서 인식의 영역을 오직 직접적인 감각과 그로부터 파생된 관념의 범주로 한정하고 주체가 도달할 수 있는 확실한 지식의 범위를 엄격히 제한한다.

이와 같이 근대 인식론은 지식의 확실성을 주체의 감각 경험이나 사유에서 구하고자 하였다면, 20세기 인식론은 게티어(E. Gettier, 1963)가 제기한 문제를 기점으로 전환점을 맞이하게 된다. 전통적 인식론이 지식을 ‘정당화된 참된 믿음(JTB)’으로 규정한 것에 대해, 게티어는 자신의 논문에서 정당화의 요건을 갖추었음에도 불구하고 우연적 요소에 의해 참이 된 신념이 지식으로 간주될 수 없는 사례들을 제시한다.<sup>13)</sup> ‘게티어 역설(Gettier paradox)’을 계기로 인식론의 주된 관심은 인식 주체의 내면적 확신을 규명하는 것에서 벗어나 지식의 성립 요건을 정당화하는 객관적이고 체계적인 구조화 문제로 이동하게 된다.

현대 인식론에서는 지식 탐구의 방향이 정당화의 구조에 관한 논의와 정당화의 원천에 관한 논의로 펼쳐진다. 정당화의 구조적 측면에서는 신념 체계를 어떻게 파악하느냐에 따라 토대론-정합론을 중심으로 논의된다. 토대론은 우리의 신념 체계를 일종의 건축물로 상정하여 다른 믿음에 의존하지 않고 스스로 정당화되는 기초 믿음(basic belief)을 토대로, 비기초 믿음들이 정당성을 전달받는 구조를 취한다(한상기, 2014: 464). 반면, 정합론은 신념들을 상호 연결된 망(web)의 형태로 파악하며, 모든 믿음은 오직 다른 믿음들과의 논리적 무모순성과 체계적 일관성을 가질 때만 정당화될 수 있다고 주장함으로써 기초 믿음의 존재를 부정한다(Ibid: 465).

이처럼 대략 1970년대 중반까지는 게티어가 제기한 문제를 해결하기 위해 지식에 대한 분석을 재정비하면서 인식적 정당화 개념에 초점을 모으고 토대론과 정합론을 발전시키면서 세련되게 다듬는 과정을 밟는다(한상기, 2005: 104). 이후 1980년대 인식론계는 정당화를 결정하는 요인이 주체의 내면에 있는지 혹은 외적 환경에 있는지에 관한 내재주의-외재주의의 논쟁으로 그 지평을 넓힌다. 내재주의는 인식적 정당화가 주체의 정신에 내재적인 요인들, 특히 주체가 자신의 신념이 옳다고 믿을 만한 이유를 스스로 파악할 수 있다는 ‘인지적 파악가능성’에 의해 결정된다고 본다(Ibid: 105).

이에 반해 외재주의는 신념과 세계 사이의 자연적 관계나 신념 생성 과정의 신뢰성에 주목하며(Ibid: 106), 주체가 정당화의 근거를 의식적으로 파악하지 못하더라도 객관적으로 신뢰할 수 있는 메커니즘에 의해 신념이 형성되었다면 정당화가 성립한다고 주장한다. 결국, 게티어 역설 이후의 현대 인식론은 지식의 확실성을 주체의 사유나 감각적 소여에서 구하고자 했던

13) 게티어는 1963년에 출간한 자신의 소논문에서 전통 인식론의 지식 정의를 ‘정당화된 참된 믿음(Justified True Belief)’으로 재해석하여 제시한다. E. Gettier(1963). Is Justified True Belief Knowledge. Analysis, vol.23, p.122.

근대적 기획을 넘어, 정당화의 논리적 구조(토대론-정합론)와 인식적 신뢰성의 조건(내재주의-외재주의)을 결합하여 지식의 정당화를 위한 객관적 토대를 재정립하려는 다각적인 시도로 이어져 오고 있다.

## 2. TOK에서의 지식 탐구: 앎의 ‘성찰’

TOK는 지식의 본질을 탐구한다는 점에서 철학의 인식론과 학문적 계보를 공유하지만, 탐구의 지향점과 방법론 등 다양한 층위에서 차이점을 보인다. 특히 이 둘의 차별성은 지식 탐구의 목적, 지식의 속성, 그리고 정당화의 기제라는 세 가지 측면에서 선명하게 드러난다. 이 같은 차이는 결국 지식의 본질을 찾아가는 과정에서 서로 다른 탐구의 노정을 걷게 만든다. 우선, 지식 탐구의 목적 면에서 살펴보면, 전통적 인식론은 보편 진리에 도달하기 위해 지식의 본질과 지식의 정당화를 위한 근거를 이론적으로 규명하는 데에 목적을 둔다. 반면, TOK는 학습자가 지식의 형성 과정에 내재된 불확실성과 다양한 관점을 인식하고, 학문 간의 연결성을 통해 복잡한 세상을 주체적으로 해석하며 성찰하는 ‘능력’을 기르는 것을 목적으로 한다(IBO, 2020: 8). 부연하면, TOK는 지식에 관한 학문적 탐구가 아니라 지식을 ‘원재료(raw material)’로 삼아, 지식의 본질과 한계, 그리고 그 범위를 성찰해 봄으로써 비판적 사고력과 세상을 읽어내는 안목을 갖추게 하는 데 역점을 둔다.

다음으로, 지식의 성격에 관한 관점을 살펴보면, 전통적 인식론에서의 ‘참된 진리’는 시공을 초월한 불변성과 객관성을 지닌 고정된 대상으로 간주된다. 그러나 앞선 논의에서 살펴본 바와 같이, 구성적 지식관을 견지하는 TOK는 지식을 시대와 상황, 그리고 인식 주체의 관점에 따라 끊임없이 생성·구성되고 필요에 따라 재정립되는 유동적 구성물로 이해한다. 마지막으로 지식 정당화의 측면에서 보면, 전통적 인식론은 지식의 본질적 근거를 규명하는 데 목적을 두므로, 어떤 명제가 지식으로 성립하기 위한 필요충분조건에 초점을 맞춘다. 즉, 지식의 고전적 정의인 ‘정당화된 참된 믿음’에 따르면, 지식은 인식 주체의 믿음과 타당한 근거, 그리고 객관적 ‘참’이라는 세 가지 요건이 충족될 때 비로소 성립한다. 반면, TOK는 지식을 인식 주체와의 상호작용을 통해 형성되는 맥락적 산물로 파악하기 때문에 지식 형성 과정에서의 논리적 타당성과 신뢰성이 확보될 때 비로소 그 정당성을 인정한다.

이처럼 지식 탐구의 목적과 성격, 그리고 정당화 방식에 대한 시각 차이로 인해 전통적 인식론과 TOK는 탐구의 지평을 달리 한다. 구체적으로, 전통적 인식론은 지식의 본질 규명을 위해 진리의 실재성 증명, 의견과 지식의 구분, 지식의 원천 탐색, 그리고 지식의 성립 조건 확립에

주력한다. 그러나 TOK는 ‘앎에 대한 성찰’을 위해 철학적 지식의 습득이나 지식 본질에 대한 학술적 규명보다는 이미 습득한 지식을 비판적으로 검토하고 재구성하는 데 역점을 둔다. 즉, TOK는 자신이 안다는 것을 어떻게 아는지, 지식이 어떻게 생성되고 구성되는지 그 과정을 추적하는 ‘과정 탐구’에 주목한다.

또한, ‘앎에 대한 앎’과 이를 통한 비판적 사고력 향상을 위해, TOK에서는 ‘지식’을 방법적 도구로 채택하고, 탐구를 위한 전략으로 ‘지식 주장(Knowledge claim)’, ‘지식 질문(Knowledge question)’, ‘지식 프레임워크(Knowledge framework)’, 그리고 ‘앎의 방식(Areas of Knowledge, AOK)’이라는 탐구의 틀을 활용한다. 제시된 탐구의 틀은 TOK의 지식 탐구가 전통적 인식론에서 이루어지는 지식 탐구와 어떻게 차별화되는지를 보다 선명하게 드러내 주는 장치들이다. 그 차이점을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, TOK 과정에서 지식 탐구는 지식 주장과 지식 질문을 중심으로 이루어진다는 것이다. TOK에서는 지식을 ‘지식 주장’과 ‘지식 질문’의 자리에 위치시키고 제기된 지식 주장과 지식 질문을 비판적으로 검토한다. 여기에서 지식 주장은 어떤 사실이 ‘참’이라는 단언적 명제이다. 예를 들면, ‘수학적 지식은 언제나 확실하다, 도덕적 가치는 객관적 사실이 아니라 개별 문화의 산물이다, 종교적 지식은 이성보다 직관, 계시, 감정을 통해 획득된다’와 같은 것이다. 학생들은 이러한 지식 주장을 검토하면서 사실 주장, 가치 주장, 신념 주장과 같이 다양한 유형의 주장을 구분하는 법을 배운다. 또한, ‘참’, ‘거짓’을 논증하는 과정에서 자신들이 특정한 방식으로 지식 주장을 해석하려는 경향이 있음을 인지하는 기회를 갖는다(Dombrowski, 2010).

지식 질문은 ‘범위, 관점, 방법과 도구, 윤리’라는 4개의 공통 요소로 구성된 ‘지식 프레임워크’를 이용하여 TOK의 구성 요소인 핵심 주제, 선택 주제, 그리고 지식 영역과 연결하여 만들어진 것이다. 이때, ‘지식 프레임워크’는 각 구성 요소에서 지식이 구축되는 방법, 관점, 한계 등을 비판적으로 검토할 수 있도록 도와주는 장치이다. 지식 질문이 가지는 특이점은 ‘지식에 관한’ 질문으로서, 논쟁의 여지가 있고 답이 정해지지 않은 열린 질문(Ibid: 11)이라는 것이다. ‘지식에 관한’ 질문이란 특정 교과 내부에서 제기되는 질문이 아니라 교과나 지식 영역에서의 지식 ‘그 자체’에 관한 질문으로, ‘핵심 지식이론 개념’<sup>14)</sup>을 이용하여 구성된 질문을 말한다.

예를 들어, 역사 과목에서 ‘2차 세계 대전의 발발 원인에 대한 두 역사학자의 관점 차이는 무엇인가?’라고 묻는다면, 이 질문은 교과 내부에서 제기되는 1차적 질문이다. 반면, ‘역사학자

14) 지식론에서는 관점, 확실성, 진실, 객관성, 문화, 가치, 책임, 정당성, 근거와 증명, 해석, 설명, 권력, 12개의 핵심 개념을 제시한다(IBO, 2020: 49). 이 개념들은 핵심 주제, 선택 주제, 지식 영역을 서로 비교하면서 유사점과 차이점을 인식하고 탐구하는 데 도움을 주기 위한 것들이다. 지식 질문들은 이들 핵심 개념들을 포함하는 내용으로 만들어진다.

의 관점이 다를 때 우리는 무엇을 근거로 더 타당한 지식을 판별할 수 있는가?’라는 질문은 역사 영역에서의 지식을 재료로 삼아 구성된 2차 질문으로 지식 질문에 해당한다. 이러한 질문의 형태가 지식 ‘그 자체’를 묻는 즉, ‘지식에 관한’ 질문이다. 이 예시는 ‘방법’이라는 ‘지식 프레임워크’를 이용해서 구성된 지식 질문으로 역사학자들이 사용하는 귀납적 추론, 사료 비판, 인과관계의 우선순위 설정방식 등의 방법론적 도구들이 지식의 타당성을 얼마나 보증할 수 있는지를 검토하게 하는 지식 질문이다.

동일한 1차 질문에 대해 ‘관점’이라는 ‘지식 프레임워크’를 사용하면 지식 질문은 ‘한 지식 영역 내에서 존재하는 관점의 다양성은 지식의 발전을 의미하는가, 아니면 확실성의 결여를 의미하는가?’와 같이 바뀌게 된다. 이는 ‘관점’이라는 렌즈가 지식의 외연을 확장하는 촉매인지, 아니면 단일한 정답에 도달하는 것을 방해하는 불완전함의 요소인지를 성찰하도록 이끄는 질문이다. 이처럼 ‘지식 프레임워크’를 매개로 도출한 지식 질문을 통해 학습자는 개별 지식 영역에서 구성된 지식을 평가하고 그 지식의 본질에 대해 비판적으로 검토한다. 이를 통해 학생들은 지식이 다면적인 구성물이라는 점을 깨닫게 되고, 지식의 한계와 확실성의 한계를 스스로 평가할 수 있게 된다.

둘째, TOK의 지식 탐구가 전통적 인식론의 탐구와 다른 특징은 지식 영역간의 비교 탐구가 이루어진다는 것이다. 학생들은 지식 영역 간의 비교와 대조를 통해 그 지식 영역들이 지닌 공통적인 특성과 차이점을 인식하게 된다. 또한, 시간에 지남에 따라 지식이 어떻게 변화하는지 비교하면서 지식이 생성·소멸되고 재구성되는 과정에 대한 성찰을 경험하게 된다. 이러한 ‘과정 탐구’를 위해 TOK에서는 다양한 ‘앎의 방식(WOK)’을 탐구 요소로 수용한다. 전통적 인식론에서 앎의 방식을 이성과 경험이라는 이원론적으로 접근했다면, TOK에서는 ‘언어, 감정, 상상력, 직관, 감각, 이성, 믿음, 기억’이라는 8개의 앎의 방식(김진실, 2020: 170)을 채택하여 여러 지식 영역과 결합시킴으로써 탐구의 지평을 확장시킨다.

예를 들어, ‘언어가 번역될 때, 지식의 본질적 의미는 보존 되는가’라는 지식 질문을 탐구한다고 가정해 보자. 이 질문은 ‘언어’가 지식 형성과정에 어떠한 영향을 끼치는지를 살펴보기 위한 것이다. 이를 비판적으로 검토하기 위해 두 개의 지식 영역 ‘자연과학’과 ‘예술’을 비교해 본다면, ‘자연과학’에서 지식은 주로 수식이나 엄밀하게 정의된 전문 용어를 통해 표현된다. 따라서 ‘지구는 태양을 돈다’, 혹은 ‘물은 100도에서 끓는다’라는 지식은 다른 언어로 번역되더라도 그 본질은 보존된다.

그러나 ‘예술’에서의 지식은 명제적 사실이라기보다 감정과 형식의 결합으로 존재한다. 따라서 번역의 완성도는 원문의 단어를 얼마나 정확히 옮겼느냐가 아니라, 원문이 주는 심미적 체험

과 정서를 번역되는 나라의 언어적 토양에 맞게 얼마나 성공적으로 재현하느냐에 달려 있다. 그러므로 문학이나 영화와 같은 ‘예술’ 영역의 번역은 원문의 지식이 그대로 보존되지 못하는 한계가 있으나, 변형의 과정 속에서 예술적 지식은 오히려 새롭게 재창조되는 기회를 얻기도 한다. 이처럼 다양한 ‘읽의 방식’을 적용한 비교 탐구를 통해 학생들은 지식에 대한 다원적 가치를 이해하게 된다. 나아가 지식이 복합적인 경로를 통해 검증되고 형성됨을 인식함으로써, ‘아는 자’로서 사유의 경계를 확장하는 지적 경험을 하게 된다.

셋째, TOK에서 지식 정당화는 지식의 신뢰성을 성찰하는 과정이다. 전통적 인식론이 지식의 성립 요건 충족 여부를 정당화의 핵심으로 삼는다면, TOK는 해당 지식에 대한 합리적 신뢰가 확보될 때 그 정당성이 부여된다고 본다. 따라서 TOK에서의 지식 정당화는 해당 지식에 대한 ‘참-거짓’의 절대적 진위 여부를 판별하는 작업이라기보다, 제기된 지식 주장의 신뢰성을 비판적으로 검토함으로써 그 타당성을 확보해가는 과정이라 할 수 있다. 그러므로 기존의 지식들이 서로 상충할지라도, 그것이 타당한 근거와 논리를 바탕으로 신뢰성을 확보한다면 해당 지식은 각자의 맥락 안에서 정당화될 수 있다.

예를 들어, 선택 주제인 ‘기술’과 관련하여 ‘지식 습득의 기술 의존도가 높아질수록 인간의 비판적 사고력은 퇴화한다’는 주장과 ‘기술이 오히려 인간의 비판적 사고를 확장하고 고도화하는 도구가 된다’는 상반된 지식 주장이 있다고 하자. 학생들은 이러한 상반된 지식 주장에 대해 각자의 관점에서 신뢰성을 뒷받침하거나 반박할 타당한 근거를 탐색하며 정당화 가능성을 성찰한다. 이러한 과정은 체계적으로 조직된 개별 교과지식을 무비판적으로 수용하던 기존의 학습 방식을 재고하게 한다. 뿐만 아니라, 학생들이 기성 지식에 대해 합리적 의구심을 갖고 성찰함으로써 주체적이고 능동적인 ‘아는 자(Knower)’로 성장할 수 있도록 돕는다.

마지막으로, TOK 과정의 독특한 특징은 지식에 대한 윤리적 검토를 포함한다는 것이다. TOK의 목표 중 하나는 학생들이 생성되고 습득된 지식을 적용하고 전달하는 것에 대한 가치, 책임, 윤리적 관심을 갖는 것이 중요함을 알도록 하는 것이다(IBO, 2020: 12). 이를 위해 ‘지식 프레임워크’는 ‘윤리’ 요소를 포함한다. 이때 윤리와 관련된 질문은 ‘윤리적 쟁점 그 자체’에 매몰되는 것이어서는 안 된다. 지식 탐구 과정에서의 윤리적 판단 근거나 지식 추구에 따르는 윤리적 제약 조건 등을 성찰하는 데 초점을 맞추어야 한다.

일례로, ‘자율주행 자동차 사고 시 책임 소재는 누구에게 있는가?’라는 질문은 구체적인 ‘윤리적 사안’에 초점을 둔다. 반면, 이를 TOK적 지식 질문으로 전환하면 ‘윤리적 판단은 다른 영역의 판단과 본질적으로 어떻게 다른가?’와 같이 인식론적 층위의 물음으로 나아가게 된다. 윤리적 관점에서의 지식 질문은 학생들이 지식의 가치중립성에 대해 비판적 의문을 제기하도록 이끈다.

이를 통해 학생들은 지식이 객관적 사실에 머물지 않고, 특정한 사회적 맥락 안에서 책임과 실천을 수반하는 도덕적 결과물임을 깨닫게 된다. 또한, 지식의 생산과 소비에 수반되는 도덕적 책임을 인식함으로써, 자신들의 윤리적 감수성을 성찰하게 된다. 나아가 복잡한 현실 문제 앞에서 책임 있고 합리적인 판단을 내릴 수 있는 균형 잡힌 비판적 사고력을 함양할 수 있게 된다.

TOK가 철학적 인식론과 어떻게 차별화되는가에 대한 논의는, 지식에 대한 학술적 연구가 고등학교 교육과정 내에서 어떻게 ‘성찰적 탐구 체계’로 재맥락화될 수 있는지를 잘 보여준다. 전통적 인식론이 ‘지식이란 무엇인가?’라는 본질적 질문을 중심으로 지식의 본질과 정당화 조건을 규명하는 학문적 탐구에 주력하였다면, TOK는 이를 ‘우리는 어떻게 아는가?’라는 질문을 중심으로 학습자가 자신의 앎을 성찰하도록 하는 교육적 탐구로 전환한다. 특히 전통적 인식론에서 전개되어 온 지식의 정당화 논의는 TOK에서 ‘지식 주장’에 대한 비판적 검토 활동으로 구체화된다. 플라톤 이래로 철학적 인식론은 ‘정당화된 참된 믿음(JTB)’으로서의 지식을 성립시키기 위한 정당화 조건을 탐구해 왔다.

그러나 TOK는 이러한 철학적 논의를 개별 교과와 일상에서 제기되는 다양한 지식 주장을 검토하고 평가하는 탐구 활동으로 전환한다. 이에 따라 학습자는 완전하고 불변하는 지식의 토대를 발견하는 것이 아니라, 지식이 어떠한 근거와 과정을 통해 형성되고 정당화되는지를 비판적으로 성찰하게 된다. 또한, 철학적 인식론에서 논의되는 감각, 이성, 직관 등의 ‘앎의 방식’은 TOK에서 지식을 탐구하기 위한 교육적 도구로 재구성된다. TOK는 이러한 요소들을 다양한 지식 영역과 연결하여 각각의 지식 영역에서 어떠한 방식으로 작동하는지를 비교·분석하도록 함으로써, 학습자가 지식 형성 과정의 특징과 한계를 다각적으로 이해하도록 돕는다. 무엇보다도 ‘지식 질문’과 ‘지식 프레임워크’를 활용하여 지식의 생성과 정당화, 그리고 재구성 과정을 성찰하도록 하는 탐구 방식은 철학의 인식론을 학문적 탐구의 대상에서 학생들이 자신의 앎을 스스로 성찰하는 ‘철학함’의 교육적 실천으로 전환시킨다.

## VI. 나오며

본 연구는 국내 교육 현장에서 IB DP가 확산되는 흐름에 주목하고 공교육 체제에 도입된 DP 과정의 핵심인 지식론을 심층적으로 고찰하였다. 이는 한국의 국가 교육과정에서 명시적으로 다루어지지 않았던 TOK의 연구를 통해 학교 현장에서 효과적인 수업 설계를 가능하게 할 이론적 근거를 제시하고자 함이었다. 이러한 작업은 TOK가 대전환의 시대를 맞아 미래 세대에

게 실효성 있는 교육적 대안이 될 수 있는지, 그리고 그러하다면 우리의 교육적 토양에서 자생할 수 있는지를 검증하는 것이기도 하였다. 그러나 이것은 동시에 입시 경쟁이라는 구조적 압박으로 인해 새로운 교육적 대안들이 번번이 무력화되는 한국의 현실을 직시하는 과정이기도 하였다. 이러한 비판적 성찰을 바탕으로 본 연구가 분석한 IB TOK의 인식론적 성격을 종합해 보면, 논의를 통해 확인할 수 있듯이 TOK는 지식을 고정된 불변의 ‘실재’로 보는 객관주의적 관점에서 벗어나 주체와 대상이 유기적으로 상호작용하며 의미를 생성하는 구성주의적 발상을 충실히 대변하고 있다.

그러나 TOK의 구성적 관점은 특정한 구성주의 이론과 동일시하는 것은 적절하지 않다. 살펴본 바와 같이 TOK는 급진적 구성주의와 같이 지식을 개인의 인지적 구성에만 환원하지 않으며, 사회적 구성주의처럼 지식을 사회적 상호작용만으로 설명하지도 않는다. TOK에서는 주체의 가치관과 경험이 체화된 ‘개인적 지식’을 탐구의 출발점으로 삼으면서도, 이를 학계나 전문가 집단이 엄격한 검증을 거쳐 구축한 ‘공유된 지식’의 충위와 끊임없이 대조·성찰하게 만든다. 개인이 능동적으로 구성한 지식은 공동체의 합의와 비판적 성찰이라는 간주관적(intersubjective) 검증 과정을 거쳐야만 정당성을 확보할 수 있으므로, 지식이 사적인 확신이나 독단적 주관성에 매몰되는 것을 차단하는 것이다.

또한, TOK에서는 지식이 맥락과 관점에 상대적임을 인정하여 지식을 ‘지도’에 비유하지만 그것이 기준의 부재나 무분별한 상대주의를 의미하지는 않는다. 오히려 자연과학을 비롯한 다양한 지식 영역에서 축적된 객관적 지식의 가치를 인정하면서, 지식을 완성된 결과물이 아니라 형성 과정과 변화 가능성의 측면에서 비판적으로 검토한다. 이를 위해 제시되는 ‘지식 프레임워크’는 각 영역별 방법론의 준수를 요구함으로써 상대성의 함정을 보완하는 역할을 한다. ‘지식 주장’이 가져올 수 있는 지식에 대한 상대적 옳음은 그 신뢰성을 얻기 위해 갖추어야 할 합리적 근거와 논리적 타당성을 요구한다. 즉, 관점의 다원성은 수용하되 정당화 기제의 엄밀성을 유지함으로써 상대주의가 낳을 수 있는 인식론적 무정부주의를 극복하고자 한다.

‘지식 프레임워크’의 또 다른 주목할 만한 역할은 ‘윤리’라는 요소를 통해 지식의 생산과 소비 과정에 따르는 가치, 책임, 윤리적 제약 조건을 필수적으로 성찰하게 한다는 점이다. 이는 지식 구성을 지적 차원에 머물게 하지 않고 복잡한 현실 세계 속에서 책임 있는 행동과 판단을 수반하는 ‘실천적 성찰’로 구체화하는 방법적 틀이 될 수 있음을 보여준다. 무엇보다도 TOK 과정은 지식 그 자체에 대한 비판적 ‘성찰’을 목적으로 한다는 점에서 TOK의 지식관은 학문적 차원에서 논의되는 특정 ‘주의(ism)’로 흐르지 않는다는 것이 특징이라고 할 수 있다. TOK의 핵심은 객관적 지식이나 기존의 학문적 성과 자체를 부정하면서 주관주의 혹은 상대주의로 빠지는 것이

아니라, 지식을 절대적이고 완결된 결과물로 수용하는 태도를 넘어 그 기원과 생성 과정, 정당화의 근거, 그리고 적용의 한계를 부단히 검토하며 비판적으로 탐구하는 데 있다. 결론적으로, TOK의 지식관은 지식의 객관성과 구성성, 절대성과 상대성을 대립적으로 이해하기보다, 지식을 끊임없이 검토되고 수정될 수 있는 성찰의 대상으로 이해하는 인식론적 입장이라 할 수 있다.

TOK 과정에 대한 인식론적 논의는 입시와 정답 중심의 지식 습득이 강조되어 온 기존 교육 환경에서, 지식은 습득과 더불어 ‘구성과 질문’의 대상이라는 인식론적 전환의 단초를 제공해 줄 수 있다. 입시 위주의 교육 맥락에서는 이미 체계화된 지식을 명확히 습득하고 이를 안정적으로 재현해 내는 능력이 주요한 평가 요소로 작용하는 경향이 있다. TOK의 지식 탐구 방법은 학생들이 하나의 정답을 찾는 데 머무르지 않고 서로 다른 관점과 근거를 비교하며 자신의 판단을 수정하고 재구성하는 경험을 하게 된다. 이는 지식을 ‘소유’의 대상으로 이해하는 학습을 넘어 ‘성찰’의 대상으로 전환시키는 교육적 접근이라 할 수 있다. 또한, TOK에서의 탐구는 개별 학문의 경계를 넘어 지식의 전 영역을 가로지르는 통합적이고 융합적인 성격을 띤다. 수학, 자연과학, 인간과학, 역사, 예술 등 서로 다른 지식 영역을 독립된 분과로서가 아니라 이들이 서로 어떠한 유기적 관계를 맺고 있는지를 탐색한다.

예컨대, 특정 현상을 바라볼 때 예술과 과학적 지식이 어떻게 상호 보완적으로 작용하는지, 혹은 지식 구성에서의 방법론이 서로 다른 지식 영역에서 어떻게 충돌하거나 결합하는지를 비교·분석하는 탐구가 이루어진다. 이러한 융합적 탐구는 파편화한 지식의 단편들을 유기적으로 연결하여 하나의 거대한 ‘지식의 그물망’으로 인식하도록 돕는다. 결국 TOK의 의의는 새로운 교과를 제안하는 데 있는 것이 아니라 스스로 앎을 성찰하는 탐구 문화를 학교교육에 정착시키는 데 있다고 볼 수 있다. 성찰적 앎이 학교 현장에서 실현되기 위해서는 학생을 지식의 수동적 수혜자에서 능동적인 ‘아는 자’로 재정립하는 인식의 전환이 수반되어야 한다. TOK의 탐구 방식이 시사하듯, 앎이란 정해진 답을 찾고 지식을 축적하는 과정이 아니라 성찰하는 과정이다.

따라서 우리 교육 현장은 ‘우리는 이것을 어떻게 아는가?’라는 비판적 질문이 일상이 되는 담론의 공간으로 변모해야 한다. 이는 입시라는 견고한 구조 속에서도 학생들이 정보의 이면을 읽어내고 스스로 지식을 구성해 나가는 주체적 학습자로 성장할 수 있는 마중물이 될 수 있다. 정보의 홍수 속에서 지식을 무비판적으로 수용하는 학습자는 포스트 트루스 사회의 불확실성에 휘둘리기 쉽다. 정보과잉, 탈진실의 상황에서 필요한 것은 지식을 습득하는 능력을 넘어 자신이 수용하는 지식을 비판적으로 검토하는 능력이다. 다양한 ‘지식 주장’과 ‘지식 질문’을 통해 이루어지는 TOK에서의 탐구는 자신의 가치관과 신념에 의해 구축되고 체화되는 지식을 끊임없이 성찰하도록 요구한다. 이는 자신의 관점만을 절대화하기보다 다양한 근거와 관점을 검토하며

자신의 판단을 수정할 수 있는 개방적 사고를 길러준다는 점에서, 포스트 트루스 시대를 대비하는 중요한 교육적 토대가 될 수 있다.

흥미로운 점은 ‘2020 개정 교육과정’ 역시 TOK가 추구하는 통합교과적 접근, 비판적 사고력 향상, 자기주도성, 그리고 문제 해결 능력 등의 교육적 노선을 같이하고 있다는 사실이다. 우리의 교육은 이러한 정책적 지향점을 가지고 이미 미래를 향한 제도적 준비를 마쳤으나, 역설적이게도 입시제도라는 강력한 현실의 벽은 교실 내에서의 실천을 머뭇거리게 하고 있다. 결국 제도적 설계와 학교 현장 사이의 괴리를 메우기 위해서는 교육 주체들의 인식 전환이 선행되어야 한다는 것을 다시 한 번 강조할 수밖에 없다. 제도가 현장을 견인하는 데 한계가 있다면 이제는 학생과 학부모, 그리고 교사라는 교육 주체의 인식 전환을 통한 ‘아래로부터의 변화’에 주목하고 이를 실행해 나가야 한다. 교육 주체들의 요구가 높아질 때 제도는 그 압력을 견디지 못하고 유연하게 변화할 수밖에 없다.

따라서 교육 주체들의 인식 전환은 경직된 교육 현실을 타개하고 제도의 실질적인 이행을 강제하는 교육 혁신의 동인이 될 것으로 보인다. 이러한 맥락에서 TOK 수업은 우리 교육의 변화에 물꼬를 트는 구체적인 실천의 시작이 될 수 있다. 물론 본 연구가 주목한 TOK라는 특정 교과 체제가 모든 교육적 난제를 해결하는 유일한 정답은 아닐 것이다. 그러나 얇의 주체로서 ‘얇’을 성찰하는 TOK식 탐구 모델은 우리 교육 현장 어디에서나 구현되어야 할 교육의 본질적인 모습이라고 할 수 있다. 중요한 것은 TOK라는 과목의 도입 그 자체가 아니라, 어떤 교과에서든 학생들이 능동적인 ‘아는 자’로서 지식과 얇에 대해 질문할 수 있는 탐구의 장을 마련해 주는 것이다. 이러한 성찰적 수업의 확산이야말로 미래 세대가 복잡한 세계를 주체적으로 향해갈 수 있게 하는 진정한 의미의 교육 혁신이라 할 수 있다.

※ 논문 투고일: 2026. 6. 1.    ※ 논문 수정일: 2026. 7. 24.    ※ 게재 확정일: 2026. 7. 30.

## 〈참고문헌〉

- 강인애(1997a). 객관주의와 구성주의: 대립에서 대화로 교육. **교육공학연구**, 13(1), 3-19.
- 강인애(1997b). **왜 구성주의인가**. 서울: 문음사.
- 강인애 외.(1999). **구성주의와 교과교육**. 서울: 문음사.
- 경기도 교육청(2026). 2026 경기 IB 학교 현황.  
<https://www.goe.go.kr/goe/na/ntt/selectNttInfo.do?mi=10961&nttSn=2356085>
- 교육부(2022). **초·중등학교 교육과정 총론**. 교육부 고시 제2022-33호 [별책 1].
- 김대영,우옥희(2016). 교육과정 담론에 나타난 포스트모더니즘 인식론에 대한 비판. **한국교육연구**, 22(4), 23-41.
- 김무길(2005). 구성주의와 듀이 지식론의 관련성: 재해석. **교육철학연구**, 34, 23-43.
- 김진실(2020). IB 디플로마 지식론(Theory of Knowledge)의 소개와 국어 교과의 지식질문 검토. **새국어연구**, 125, 163-194.
- 대구시 교육청(n.d.). IB 프로그램 운영현황.  
<https://www.dge.go.kr/ib/cm/cntnts/cntntsView.do?mi=4281&cntntsId=4511>
- 목영해(2003). 구성주의와 7차 교육과정의 관련성 연구. **교육철학연구**, 29, 27-43.
- 박종국(2006). 아동중심성의 구성주의적 해석. **초등교육연구**, 19(1), 17-34.
- 박하식(2019). **미래교육과 철학교육-프랑스 바칼로레아와 IB의 TOK(Theory of Knowledge)를 중심으로-**, 한국철학교육학회 학술대회 2019년도 제2차 학술대회. 1-19.
- 양미경(2002). 교육과정의 성격에 대한 구성주의 관점의 시사. **교육과정연구**, 20(1), 1-26.
- 이정원, 조항운, 권오남(2022). IB DP 지식론 및 확장형 에세이 교육과정에 나타난 수학 교과의 특성 분석. **The Sun Journal of Education Research**, 31(3), 35-58.
- 이기홍(2022). JTB 지식 정의의 새로운 해석-게티어 미로에서 탈출하기-. **철학논총**, 107(1), 95-116.
- 이명숙(1999). 구성주의의 심리학적 근거. 김종문 외(편). **구성주의 교육학**. 파주: 교육과학사, 35-61.
- 이성미(2025). IB DP(Diploma Programme)의 이론적 토대에 관한 연구: 존 듀이의 교육 철학을 중심으로. **교육철학**, 43(3), 157-177.
- 이정아(2016). 브루너의 교육적 인식론에 대한 이해와 비판적 고찰. **교육연구**, 31(1), 57-81.
- 이종일(1999a). 사회문화주의와 구성주의. 김종문 외(편). **구성주의 교육학**. 파주: 교육과학사, 105-130.
- 이종일(1999b). 사회적 구성주의. 김종문 외(편). **구성주의 교육학**. 파주: 교육과학사, 77-103.
- 이종원(1999). 급진적 구성주의. 김종문 외(편). **구성주의 교육학**. 파주: 교육과학사, 65-75.
- 정석환(2010). 구성주의와 포스트모더니즘의 지식론과 교육. **교육철학**, 41, 441-471.
- 정승모,권상철(2019). IB DP(디플로마) 핵심 과목의 내용과 지역 연계: 제주 국제학교의 사례 검토. **한국지리환경교육학회지**, 27(4), 17-38.
- 조용기(1999). 구성주의 교육을 위한 입문: 구성주의 교육의 조절. 김종문 외(편). **구성주의 교육학**. 파주: 교육과학사, 1-10.
- 조현영,강경석(2024). IB의 AI 교육에서의 학습 접근 방식이 깊이 있는 학습에 주는 시사점 탐색. **교육과정연구**, 42(4), 111-130.
- 한상기(2005). 내재주의 외재주의 **동서철학연구**, 37, 103-125.
- 한상기(2014). 토대론 대 정합론 논쟁과 직접적 정당화. **동서철학연구**, 71, 463-487.

- Aristotle. *Metaphysica*. 조대호 역(2017). **형이상학**. 길.
- Aristotle. *Posterior Analytics*. 김재홍 역(2024). **분석론 후서**. 서광사.
- Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences*. Ian Maire. 이현복 옮김(1997). **방법서설**. (pp. 143-237). 서울: (주)문예출판사.
- Dombrowski, E., J. Mackenzie, & M. Clarke (2010), *Perspectives on a curious subject: What is IB theory of knowledge all about?*. International Baccalaureate Organization. <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/ibtokeng.pdf>
- Ernest. P. (1991). *The philosophy of mathematics education*. The Falmer Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Gergen, K. J. (1985). The Social Constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Gergen, K. J. (1995). Social Construction and the Educational Process, in L. P. Steffe & J. Gale(Ed.), *Constructivism in education*(17-40). Lawrence Erlbaum.
- Gettier, Edmund. (1963). Is justified true belief knowledge, *Analysis*, 23, p.121-123.
- Glaserfeld, E. von. (1995a). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer Press.
- Glaserfeld, E. von. (1995b). A constructivist approach to teaching. In L. P. Steffe, & E. J. Gale(Eds.), *Constructivism in education*(pp.3-16). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glaserfeld, E. von. (1996). *Introduction: Aspects of constructivism* in Fosnot, C. W ed.(1996). 3-7.
- Heydorn, W., Jesudason, S., & van de Lagemaat, R. (2020). *Theory of Knowledge for the IB Diploma*. (3rd ed.). Cambridge University Press. 강수희 외 옮김(2023). **지식론 IB 디플로마를 위한 코스 가이드**. 서울: 사회평론아카데미.
- Hume, D. (1748/1999). *An enquiry concerning human understanding* (T. L. Beauchamp, Ed.). Oxford University Press.
- IBO. (2019). *Approaches to teaching and learning in the Diploma Programme*. International Baccalaureate Organization.
- IBO. (2020). *Theory of knowledge guide*. International Baccalaureate Organization.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). University of Chicago Press. 김명자, 홍성욱 옮김(2013). **과학혁명의 구조**. 서울: 까치.
- Locke, J. (1689/1975). *An essay concerning human understanding* (P. H. Nidditch, Ed.). Oxford: Clarendon Press. (Original work published 1689).
- Lyotard, Jean-Francois. (1984). *The Postmodern condition: A Report on Knowledge*, trans. by Geoff Bennington and Brian Massumi, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Plato. *Phaidon*. 박종현 역(2018). **파이돈**. 파주: 서광사.
- Plato. *Theaitetos*. 천병희 역(2024). **테아이테토스**. 파주: 숲.
- Plato. *Politeia*. 천병희 역(2019). **국가**. 파주: 숲.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Cambridge, MA.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of the Mind*. Harvard University Press. 한양대 사회인지발달 연구모임 옮김(1996). **비고츠키: 마음의 사회적 형성**. 서울: 정민사.

〈Abstract〉

---

## Epistemological Analysis of the IB Diploma Theory of Knowledge

---

Lee, Sungmi<sup>1</sup>, Kim, Sanghyun<sup>2</sup>

Today, the advancement of digital and artificial intelligence technologies has enhanced access to knowledge; however, it has simultaneously intensified algorithmic filter bubbles and confirmation bias, ushering in a "post-truth" era where personal beliefs take precedence over objective facts. In this environment, to avoid being overwhelmed by a flood of information, there is an urgent need to shift the meaning of knowledge away from the traditional view of it as an object of "possession" toward "knowing as reflection"—critically reading the hidden aspects of information and questioning its significance. In this regard, the International Baccalaureate (IB) Theory of Knowledge (TOK), which helps individuals critically reflect on knowledge and proactively explore the world based on the fundamental question of "how do we know?", is considered noteworthy. Accordingly, this study examines the epistemological foundation upon which TOK is established and analyzes how the nature of knowledge inquiry differs from philosophical epistemology. By clearly defining the subject matter nature of TOK, this study aims to provide a theoretical foundation for the effective design of IB TOK instruction and, through this, offer implications for our education system facing an era of great transformation.

**Keywords** : epistemology, constructivism, IB Diploma Theory of Knowledge (TOK), inquiry into knowledge, meaning of knowing, knowledge questions

---

1. Ph.D. Candidate, Kyungpook National University, maya5700@naver.com (Lead Author)

2. Professor, Kyungpook National University, shkim70@knu.ac.kr (Corresponding Author)