

독일연방공화국에서의 교사교육.

- 실제의 이론? ¹⁾

Hans - Martin Schhweizer/(조효임 역)²⁾

목 차

I. 독일연방공화국에서의 교사교육의 상황과 전망

II. 교사교육의 위기

III. 실제 이론으로서 교육학

서 문

학문과 기술로 특징되는 현대사회에서 교사교육이 무엇보다도 논쟁이 되는 중대한 문제라는 사실은 우리 세대에 의해서 비로소 발견되지는 않았다. 이는 교사교육 학문성 문제에는 더우기 해당되지 않는다. 혹자들은 학문적으로 불완전한 상태에 대해서 개탄하며, 또 혹자들은 교사교육에 대해서 교사교육이 이미 너무나 이론적으로 치우쳤으며, 교사들을 그들의 실제적인 과업에서 소외시켰다고 비난을 퍼붓고 있다 (vgl. Bollnow 1988, P.77).

다시금 다른 사람들은 - 이러한 목소리도 점증적으로 들을 수 있다 - 학문적인 교사교육의 가능성 조차도 의혹을 제기하고 있다. 전문가들 사이에서도 생각이 일치하지 않고 있다. 바덴 - 뷔템베르크주가 설립한 “교사교육 2000”이란 구조위원회는 금년 8월달에 체념적이라고 말할 것까지는 없지만 다음과 같은 회의적인 말로 그 방대

1) 이 논문은 서울 교육대학교 초등교육연구소의 국제 초등교육 학술대회 “21세기를 향한 초등교육의 발전 방향”(1993. 10. 27-28)에서 발표된 독일의 Karlsruhe 교육대학의 Hans Martin Schweizer 교수의 강연 “Lehrerbildung in Bundesrepublik. - Theorie einer Praxis?”을 번역한 것이다.

2) 서울 교육대학교 음악교육과 부교수(Dr.Phil.)

한 결산보고서를 정치사회에 소개했다:

“어떻게 하면 교육하고 가르치는 것을 가장 잘 배우는가 하는 물음에 대한 분명한 해답은 학문적인 관점에서 보자면 존재하지 않는다” (93년 8월 25일자 바덴 - 뷔템베르크주 학문연구부의 언론보도). 학문에 거는 지나치게 높은 기대에 대한 회의는 바로 교사교육 분야에서는 근거가 없지가 않은 것 같다.

전문가들이 우리의 결정들을 면제시켜줄 수가 없다. 사실 학문과 기술로 특징되는 세계에서 이론적이고 기술적인 분야에서의 복잡한 과정들을 명확하게 해놓는 것이 문제시된다면 전문가들의 지식은 필수불가결하다. 그럼에도 불구하고 현대 세계에서는 학문과 실제 사이에는 지양될 수 없는 대립이 존재한다 (Gadamer 1993, P.143 ff.). 배우고 가르치는 전통에 의하여 각인된 교육의 실재를 기술적으로 극복하기 위해서 합리적인 토대위에 세우려는 사회과학들의 현대적인 시도는 흥미롭게도 바로 교사교육과 학교에서의 구체적인 교육학적인 작업에서 한계에 부딪치는 것 같다. 이러한 실제에서 주어진 다차원성과 다의미성은 지배와 효율성에 기초한 현대적인 이론개념으로는 적당하게 파악될 수가 없는 단절과 모순성과 비합리성에 의해서 각인되어 있다 (vgl. Kümmel 1978, P.121 ff.). 비록 모든 실제에는 학문이 들어가서 응용된다 할지라도 - 이것은 학교와 교사교육의 분야에서 확실히 아주 특별히 중요할 것이다 -, 실제라는 것은 단순히 학문적인 지식의 응용이 아니거나 혹은 학문과는 전혀 동일하지가 않다.

실제에서는 “합리적”이고 그리고 구체적인 경우에는 응용되는 것은 분명히 그 스스로 재차 학문들로부터는 도출될 수가 없다 혹은 칸트가 말한 것과 같다: 즉 어떻게 규칙들을 올바르게 응용하는 것을 배우는가 하는 규칙은 존재하지 않는다. 이것은 아주 특수한 방식으로 교사교육의 실제에 적용된다. “실제”라는 말은 유럽 전통의 비교적 오래된 이해에서는 기술적으로 할 수 있는 그 모든 것을 만드는 것을 단순히 의미하는 것이 아니라, 무엇보다도 항상 구체적인 역사적인 상황에서 다양한 가능성들 사이에서의 선택과 결정이기 때문에, 현대사회에서 교사교육이라는 주제는 공적인 과업으로서 정치적인 틀속에서 우선적으로 논의된다는 것은 이상할 것이 없다.

교사교육 그리고 이러한 과업이 그 안에서 본원적으로 교육학적인 실체로서 펼쳐지는 상용하는 제도들에 대한 물음은 오늘날까지도 우선적으로 현저하게 정치적이고 그리고 무엇보다도 논란이 되는 질문으로 남아있었다. 이 경우에 있어서 교육학적인 논증들은 유감스럽게도 점증적으로 후퇴했다. 국가적 지도 하에서의 대학교적인 연

관성속에서 교사교육의 제도화와 교육학적인 실체의 학문화는 절대적으로 교사들의 교수법상의 권능을 향상시키고 그들의 교육학적인 참여를 유발시킨 것은 아니다. 시기적절한 교사교육에 대한 논쟁의 여지가 있는 토론에서 다양한 유래의 동기들과 기대들이 해결하기 매우 어려운 혼란으로 뒤엉킨다.

여기에서 제도이론적, 신분정치적, 경제적 - 경기적, 관료적 - 국가주의적, 정치적 - 복고적, 종파적, 그러나 또 역사철학적 - 유토피아적인 동기들이 어떠한 방식으로 서로 충돌하는가 하는 점은 독일의 교육제도의 역사의 여기 한국에서는 논의되어 질 수가 없는 질문이다.

그러나 유럽의 발전을 살펴봄으로써 그리고 다른 산업사회들과 연관지어 봄으로써 여기에서는 분명히 독일의 상황에 관련될 뿐만 아니라 훨씬 더 깊숙하게 놓여있는 상황파악의 위기가 문제시된다는 점이 인식될 수 있다. 세대들간의 교육적인 관계가 그것들의 도움으로 “특수한 능력”을 지닌 교육학적인 실체로서 해석되고 이해될 수가 있는 중요한 개념들을 대체로 규정하는 것은 전혀 불가능한 것은 아니지만 점차적으로 어렵게 된 것 같이 보인다.

교육의 업무가 현대적인 “실체의 이론”의 조건들 하에 있는가 혹은 거꾸로 “이론의 실체”의 조건들 하에 있는가 혹은 전자도 후자도 아닌지 하는 것, 이 모든 것은 공적인 교육제도에 거는 엄청난 기대들에 직면해서 점차로 의미없는 공식으로 되었다. 차제에 특별히 현대적인 상황파악의 위기가 문제된다는 점을 나는 다음에서 논의하고 싶다. 독일의 장면을 통한 나의 tour d'horizon에서 나는 이러한 위기토론에서 독일 교육학의 문제와 해답을 3단원으로 나누어 묘사하려고 시도한다:

- I. 독일연방공화국에서의 교사교육의 상황과 전망
- II. 교사교육의 위기
- III. 실체의 이론으로서의 교육학.

I. 독일연방공화국에서의 교사교육의 상황과 전망

1. 일반적 경향들

독일의 교육제도는 현저할 정도로 연방공화국의 연방주의적인 구조를 통해서 그리

고 그럼으로써 각 주들의 문화의 고귀함을 통해서 규정된다. 이것은 교육정책의 형성에 있어서 현저한 차이를 가져오는 결과를 낳았다. 왜냐하면 학교들은 각 주들의 권리에 예속되어 있기 때문이다. 교육정책문제에 있어서의 각 주들의 자율은 무엇보다도 독일에서 민족사회주의적인 독재정치 기간 동안에 행해졌던 것과 같은 정치화되고 중앙집권적인 학교정책 및 교육정책의 부정적인 경험들에 대한 해답으로서 이해될 수가 있다. 학교의 정황과 교사교육에 있어서의 각 주들 간의 차이는 그렇기 때문에 상당하다.

그럼에도 불구하고 제 2차 세계대전 이후 그러나 무엇보다도 60년대에 독일교육제의 발전과 현대화의 테두리안에서는 전체 독일연방공화국에 적용되는 일반적인 경향들과 공통성이 엿보인다.

이들은 다음과 같은 것들이다:

- 상급학교 졸업에 대한 심하게 증가되는 욕구
- 학교에서의 여학생들의 평등화
- 교육이 빈약하고 사회적으로 불리한 여건에 처한 집단의 보호
- 구조가 취약한 분야들에서의 교육제공의 개선
- 합법적인 부모의 협력
- 교안과 커리큘럼의 현대화 그리고, 김나지움(Gymnasium)에서의 상급학년개혁.

교사교육 기관들의 측면에서는 다음과 같은 점이 언급될 수 있을 것이다:

- 탈종파화
- 전공의 전문화, 학문화
- 연구기간의 연장
- 모든 교사의 직책을 위한 직업교육에 兩相性
- 등급관계의 강화.

다수의 주들에서는 그룬트슐레(Grundschule: 독일국민학교의 4학년까지의 과정)와 하우프트슐레(Hauptschule: 그룬트슐레 과정을 포함하여 5년 내지 9년제로 운영되는 학교)의 교사들을 위한 이러한 진전은 대학교 안으로 교사교육을 통합시키는 것으로 완성되었다. 그 반면에 전통적으로 항상 대학교에서 이루어진 김나지움의 교사들의 직업교육에서는 장래의 교사로서의 직업관계의 점차적인 강화가 확인될 수가 있다.

구체적으로 이것은 김나지움 교사들에게는 과거와는 반대로 지금은 교육학적, 심리학적 그리고 교육사회학적인 연구들, 그러나 또 교육실제의 직업교육의 몫들이 연구하는 동안에 비중이 분명히 증가하고 있다는 것을 의미한다. 물론 여기에서 각 주들 사이에 명백한 차이점들이 존재한다.

제도적인 차원에서 이러한 진전은 신규설립에 이르기까지의 대학교에서의 교육학 전공분야의 현저한 팽창이라는 결과를 낳았다. 폭넓게 이루어진 교사교육에서의 과업들의 확장과 병행해서 각 대학교에서는 고도의 전문성을 지닌 비교적 대규모의 교사집단이 형성되었다. 이러한 진전은 추가적으로 디플롬연구과정 및 마기스터연구과정의 도입으로 촉진되었다.

고전적인 교사교육이 현격하게 경계적 관점에 의존하고 있었으며 (또한 광범위하게 분포되어 있었으며) 그리고, 80년대 부터는 증가하는 교사의 실직에 직면해서 교사직을 원하는 대학생들의 강한 퇴조가 기록될 수가 있었기 때문에, 바로 디플롬연구과정 및 마기스터연구과정들은 현격한 수의 연구자들을 수용할 수가 있었고 대학교들에서의 교육학적인 전공분야들을 어느 정도 안정적으로 유지할 수가 있었다.

2. 각 주들에서의 차이들

교사교육의 진전에 있어서 언급된 공통점들에도 불구하고 각 주들은 현격한 차이들을 보여준다. 이러한 점은 교사직연구과정의 법률상 그리고 사실상의 규정들과 관련된다. 이러한 차이들에서는 주정부들의 부분적으로 강하게 배치되는 교육정책상의 관념들이 반영되어 있다. 여기에서 지방적, 역사적, 그러나 또한 매우 정당정치적 - 이데올로기적인 사실들이 과소평가될 수가 없는 역할을 한다.

이에 대한 짧은 설명은 이렇다:

독일의 학교정황은 제 1차 세계대전 이후 바이마르 공화국에서 대충 형성된 윤곽으로 본질적으로 특징 지워져 있다. 60년대부터의 개혁을 포함해서 독일연방공화국의 학교정책 및 교육정책은 이러한 배경이 없으면 거의 이해할 수가 없다.

이러한 시스템은 게잡트슐레(Gesamtschule: 하우프트슐레와 레알슐레 (Realschule: 실업학교)와 김나지움이 유기적인 단위를 이루는 학교형태)라고 해석이 되어 있고 말하자면, 독일의 개혁교육학의 핵심이 된 1919년 이래로 존속 해 오고 있는 4년제의

그룬트슐레로서 특징 지워져 있다. 따라서 독일의 학제는 3기등으로 나뉘어진다: 즉 (이전의 “국민학교”인) 하우프트슐레의 영역, (이전의 “중등학교”인) 레알슐레, 김나지움의 다양한 형식들.

그 반면에 직업교육의 특징은 이른바 “이원 시스템”이다. 여기에서 수공업 경영과 산업 분야들에서의 실제적인 “도제수습”이 있다. 이 수습은 이른바 직업학교에서 이론적으로 보충되고 심화된다.

(독일에서는 비록 발도르학교(Waldorfschule)와 같이 국제적인 명성이 아주 주목할 만한 학교도 있지만 사립학교가 큰 역할을 하지 못한다.)

독일 학제의 3가지 시스템은 - 덧붙여 말하면: 유럽에서 유일무이하다는 점이다 - 다양한 교육전통들이 교차되어 있는 복잡하고 갈등을 내포한 구조이다. (이처럼 이점에서 아마 다음과 같은 것들이 반영된다: 즉 중세의 학자학교들의 전통, 사립학교 및 시민학교들, 마찬가지로 수공업학교 및 실업학교들.)

이러한 학교구조에 대한 비평 그리고 60년대와 70년대 초에 있었던 개혁의 노력들은 무엇보다도 “기회의 균등”이라는 정치적인 표어 하에서 학교형태와 무관한 조직들을 도구로해서 구조개혁을 강구하려고 시도했다. (Georg Picht의 공공사회를 경악케하는 표어는 그 당시에 “교육의 대참사”라고 불리워졌다.) 전통적인 독일 학제의 3가지 시스템은 현대적인 단계모델로 대체되어야만 한다: 초보단계, 2차 단계 I., (개혁된 상급단계로서의) 2차 단계 II. 이러한 모델과 더불어 모든 사회적인 계층들의 가능한한 최고도의 축진이 이루어져야만 하고, 문화적 그리고 학문적인 공급의 다양성이 촉진되어야만 한다.

정치적 경제적인 배경은 분명하다: 개혁의 노력들은 독일의 학제를 “교육은 시민권”이다(Ralf Dahrendorf)라는 주도이념 하에 민주화하고 무엇보다도 더 효율적으로 만들려는 시도로써 처음부터 이해되었다. 다른 한편으로는 그러나 교육기회의 균등이라는 민주주의적 이념과 더불어 국제적인 경쟁에서의 경제적인 이해관계도 중요한 역할을 했다는 사실은 간과될 수 없다.

교육정책과 교육계획은 경제, 정치와 사회의 목표설정을 통해서 내세워진 수요에 점차로 맞추어가기 시작했다. 교육학적인 물음들은 이 경우에는 점점 더 후퇴되었다. 그것들은 말하자면 외부적 동기들로 인해서 아래에 깔리게 되었다. 그것과 결부된 문제들은 - 이것들에 대해서는 우리가 나중에 다시 한번 취급할 것이다 - 응용 사회기술의 의미에서 교육학을 “실제의 이론”으로써 지속적으로 형성했으며 그리

고 오늘날의 관점에서 교사의 교육학적인 직업이해에 있어서는 유익하다기 보다는 오히려 유해했다.

외부적인, 다시 말해서 비교육학적인 목표들에 있어서의 성과는 제도상으로 개혁의 단초들은 우선 산업과 경제에서의 고객측을 고려해서 김나지움 교육분야의 상급학교 졸업에 맞춰지는 결과를 가져왔다. - 80년대에 멈춰진 - 이러한 개혁에 대한 오늘날 까지 지속되고 있는 논란을 설명하는 것은 여기에서 과제가 될 수 없다 (vgl. Flitner 1987).

그럼에도 불구하고 이러한 배경은 교사교육에 있어서의 실제이해를 위해서 그리고 독일연방공화국의 각 주들의 교사직책 연구과정에서의 현저한 차이들에 대해서 중요한 역할을 한다.

마찬가지로 그것은 그러나 교사와 그의 직업에 거는 기대들에도 관련된다. 사실 교사의 직업상의 과업과 그에게 요구되는 교육학적인 능력은 대학의 직업교육이 없으면 달성될 수가 없다는 점에 대해서는 의견의 일치가 존재한다. 그럼에도 불구하고 이것이 어떻게 달성되는가 하는 점은 논란의 여지가 있다. 교사교육이 학교의 종류들을 덮어버리는 단계관계에 맞추어져만 하는지 혹은 그러나 - 이것이 독일의 전통에서 실제로 행해졌듯이 - 현존하는 학교의 종류들에 관련되어 있어야만 하는지 하는 것, 이 모든 것은 까다로운 정치적인 토론의 대상이다.

이러한 질문과는 얼마나 많은 학과들 그리고 무엇보다도 어느 학과들이 어느 정도로 연구되어야만 하는가 하는 점이 연관되어 있다. 그러나 무엇보다도 어느 실제적 이해가 교육학적인 직업의 권능을 규정해야만 하는가?

독일 교육전통에서 교사진은 “학교의 종류에 특수하게” 아주 다양한 직업집단들로 차별화되어졌기 때문에 - 김나지움의 교사들의 신분은 출신과 뿌리에 의하면 “국민학교 교사들”의 집단과는 근본적으로 상이하다 -, 여기에는 현격한 차이가 존재한다. 양집단은 독일연방공화국에서는 오늘날에도 많은 점에서 서로 구별된다. 차이들은 직업교육에서 (김나지움의 교사들은 그룬트술레와 하우프트술레의 교사들과는 달리 근본적으로 대학교들에서 교육을 받는다), 전문적인 그리고 법률상의 감시에서, 급여집단에서, 그러나 직업의 조직들에서도 존재한다. 본질적인 차이들은 지배적인 직업관에서도 발견된다: 김나지움의 교사들은 여전히 전문학과를 그들의 직업상의 권능의 핵심으로 알고 있다.

그룬트술레와 하우프트술레의 교사들은 그 반면에 교육학과 교육학적 심리학에 방향

을 맞춘다. 비록 - 무엇보다도 학생들에게 있어서 증가되는 교육학적 그리고 심리학적 문제들을 고려해서 - 무엇보다도 김나지움 교사들이 교육학으로부터의 도움을 점차로 기대하고 있을지라도, 교사직업의 전문직업화에 대한 생각들은 아주 멀리 갈라진다.

현재 이루어진 토론에서는 고도로 전문화된 전문교사에 대한 변호와 똑같이 “만능 교사”로의 귀환에 대한 요구가 있다. 독일연방공화국에서의 일반적인 추세는 그러나 학교들에서 가르쳐지는 것과 같은 두 학과들의 전문학과적 연구로 나아간다.

3. 교사교육의 요소들

현대 교사의 과업들을 기술하고 외형적으로 모든 종류의 학교들의 교사교육을 이 해시키려는 시도는 오늘날까지 미진한 상태이다. 그럼에도 불구하고 60년대 이래로 교사교육은 4가지 요소들에 의해서 규정될 수 있다는 견해가 관철되었다. 다음과 같은 것이 그 4가지 요소들로 일컬어 진다:

- (1) 교육학적 연구들;
- (2) 전문학과적 연구들;
- (3) 전문교수법적 연구들;
- (4) 학교실제적 연구들;

물론 본질적으로 이에 대한 지지는 계속되지는 않는다. 이러한 요소들이 개별적으로 어떠한 중요성을 지녀야만 하는가는 이 요소들이 그 안에서 내용적으로 형성되는 조직형식과 마찬가지로 논란의 여지가 남아 있었다.

이러한 4가지 요소들에 대한 전망은 표어적으로 다음처럼 특징 지워질 수가 있다:

1) 교육학적 연구들:

교사의 직업전문성을 위해서는 일반 교육학, 학교 교육학, 교육학적 심리학과 학과들의 교수법이 절대적으로 필요하다. 철학, 사회학과 같은 보충적인 인접학문들은 보다 넓은 의미에서 교사의 직업관에 필요하다.

2) 전문학과적 연구들:

가르친다는 것은 양질의 전문학과적 교육에 상당할 정도로 의존하고 있다. 전문적

관심과 지식은 그것들이 학생들의 동기화에 본질적인 것과 마찬가지로 교사의 직업적인 권능의 핵심이다. 전문학과와 교수과목 사이의 관계는 그러나 복잡하다. 왜냐하면 학과들은 그것의 교육학적 의미를 학문적 부문들을 위한 예비지식에서 지니고 있지 않기 때문이다. 이것은 - 이를테면 초보분야에서처럼 - 어떤 전문학과로 넘어갈 수가 없는 학과들에 특히 적용된다. 전문학과적 단축과 축소를 방지하기 위해서 학과와 학문적 부문 사이의 관계가 “관련학문”으로서 주제로 취급된다.

3) 전문교수법적 연구들:

“현실에 접근된 학교”라는 표어 하에 그리고 학문을 지향하는 전문교육의 위기로 인해서 전문교수법들의 과업과 의미는 학문적 부문의 구조를 표현하고 교육내용으로서 가르칠 수 있게 하는 데에 있을 수가 없다는 견해가 점차로 관철되었다.

그 대신에 이러한 토대로부터 학문적인 부문의 이해의 지평으로 들어가기 위해서는 전문학과라는 매개체에서는 학생들의 그들의 현실과의 대결이 조직화되어야 하고, 지식들이 가능하게 되어야 하고 그리고 다방면의 권능들이 계발되어야만 한다. 비록 전문교수법들이 교사교육 기관들에서 확고하게 확립되었지만, 전문교수법들의 장소에 대한 토론은 물론 아직도 아주 논란의 여지가 있다.

4) 학교실제적 연구들:

교육학적 직업교육에는 교육학적 현실에서의 경험들이 필요하다. 그러나 경험들은 가르쳐질 수가 없고, 사람은 경험들을 “실제로 한다”. 그렇기 때문에 학교실제적 연구들은 어떻게 가르치는가를 보여주는 것을 요구하지 않는다. 그 대신에 여기에서는 수업과 일반적 학교생활이 실제적 연습들을 통해서 “연구되고” “경험되어야”만 한다. 학교실제적 연구들은 학기중에도 행사가 없는 기간에도 수행된다. 이렇게 한 걸음 한걸음씩 독립적인 수업형성으로 넘어가기 위해서, 학교실제적 연구들은 초보를 가르치고, 분석을 하고, 실험을 하고, 형성하고 연구하면서 이론과 실제의 상호작용을 경험할 수 있게 하려고 한다.

이러한 형식적인 규정들은 다 함께 불만족스럽다는 점은 분명하다. 교사의 직업교육과 교사의 직업적 권능은 그래서 매우 모호하게만 기술될 수가 있다. 이러한 종류의 범주상의 배열들이 아무리 도움이 많이 된다 할지라도, 그것들은 “현실”과 교육의 현실적 사건에 가까이 접근하지 못한다. 그것들은 교육학적인 실제에 대한

보다 깊은 이해에 이르고 해방적인 전망을 열어줄 수가 없는 관료적인 개혁조치와 유사성을 지니고 있다.

나는 이제 제2부에서는 무엇보다도 주위환경에서 Otto Friedrich Bollnow에 의해서 Tübingen에서 토론에 부쳐진 것과 같은 다른 차원에 발을 들여놓으려고 시도하고자 한다.

II. 교사교육의 위기

1. 교사를 “전문적으로” 양성하기 위하여 알맞는 제도를 통하여 교육학의 교육과정을 편성하고자 하는 시도는 학문사적으로 비교적 젊다. 의학과 법학 등 다른 직업분야와 비교해서 교육학은 힘겹게 대학내에서 그의 자리를 쟁취하게 되었다. 의사, 법률가, 성직자와 같은 직업과는 다르게 교사들은 뒤늦게 그들의 독자적인 직업교육을 받을 수 있었다(“전문성”). 모든 교사들이 학문적인 교육을 받게 하려는 투쟁은 역사적으로 오래되지 않았으며, 오늘날까지도 여전히 기초학교교사와 주요학교 교사들에게 있어서는 완전히 시행되지 못하고 있는 실정이다. 그러나 또한 교사직업 문화와 직업특징적인 실체는 아직 어리다. 이의 발전은 주로 고전적인 모형의 답습(수사학, 소크라테스식 문답법)과 기독교 - 신학적인 전통의 실행을 통하여 이루어졌다. Helmuth Plessner에 의하면 지속적인 위기상황에 처해있고 계속해서 직업으로서의 자격을 인정받기 위해서 투쟁해야 하는 “지각한” 직업이라고 말할 수 있다. 교사가 학문적 - 기술적 세계에서 과연 무엇이며 그의 교육학적인 “능력”이 어디에 있는지에 관한 모든 문제들은 아직 대부분 해결되지 못하고 있다. 이러한 불완전성은 교육학 뿐만 아니라 교사교육 자체에서도 찾을 수 있다. 또한 Andreas Flitner는 이 직업이 다른 학문분야, 특히 사회학, 정신분석학, 행동학 등에서 전염된다(영향을 너무 쉽게 받는 다)고 한다. 특히 우리시대의 교육학은 심각한 고려없이 다른 학문체계의 결과, 방법론, 구조와 연구모형들을 도입하였다. 어떠한 학문의 부분시각을 절대화하는 것은 교육학 “실체”와 거리가 멀게하는 위험을 안고 있으며, 교사의 실제적인 양성을 어렵게 할 위험이 있기 때문에 이를 간과해서는 안된다. Flitner는 이를 치료모형, 실습프로그램, 단체활동 등 미국의 행동연구에서 주로 나온 이론들이 의문없이 교사교육에서 교육학적인 구조로 제시되는 예를 통하여 잘 보여주고 있다. 그러나 교육과는 이러한 모형들이 아무 상관이 없다. 오히려 이러한 해석모형과 행위모형들이 교

육학 실체에 유해하지 않은지 그리고, 교육학자의 시각을 흐트리게 하지 않는지의 질문을 던져야 할 것이다(Flitner 1987, S.167 ff. 참조). 사회학적 구조인 “사회계층”에서 Homunculus(괴테 파우스트에서 나오는 인조소인)인 “하류계층의 어린이”가 구성된 것이 좋은 예가 될 수 있다. (행동주의 사고모형의 수용에 있어서 정치적인 동기도 한 요인이 된다는 사실이 1945년 직후의 시기에서 잘 드러난다: 독일내의 미국점령지역에서는 미국의 모형에 따른 “재교육(re - education)” 프로그램이 미국에 의하여 선전되었다; 반대로 소련의 점령지역에서는 막스 - 레닌의 이념이 강요되었다. 이러한 정치적인 영향의 효과는 독일에서 오랜 분단후에 재통일이 일어난 오늘날의 상황에서 잘 느낄 수 있으며 학교와 교사교육의 재조직에 많은 어려움을 주고 있다. 양 독일 사이의 장벽이 무너진 이후로 언어와 머리속에 또 하나의 새로운 담이 형성되었다.)

2. 그러나 역사적인 관점에서 다시 위기현상이 보인다: 교사교육의 문제는 전통적인 형태의 교육이 문제시되고 독자적인 교육의 필요성이 요구되었을 때에 비로소 피할 수 없는 문제가 되었으며 우리가 주시하게 되었다. 시대상으로 이는 독일에서 18세기에서 19세기로 넘어가면서 일어났다. 이때에 오늘날까지도 우리의 교육학적 사고를 형성하고 영향을 주는 교육학이론들이 형성되고 해당되는 교육학적 구조와 소위 “기교론”이 만들어 졌다. (나는 독일교육학의 위인들을 상기한다 : Pestalozzi, Humboldt, Herbart, Scheiermacher, Fröbel.) 그 당시에 등장하였던 의문들은 다시 변형된 모습으로 20세기초와 - 1918년의 비참한 붕괴이후에 강화되어서 - 바이마르공화국 시대에 “개혁교육학”이라는 핵심용어 아래 다시 등장하게 된다. 아마도 가장 찬란한 이 시기는 현대교육의 새로운 성격을 대부분 결정하였다. 더욱 더 심각한 사태는 나치독재와 제2차 세계대전 그리고 그 당시의 독재정부의 범죄로 인하여 발생하여 종전이후까지 교육학의 무대를 마비시켰다. 독일민족이 범죄적인 정부하에서 야만적인 상태에 놓여져 있었고 상상할 수 없는 범위까지 범죄를 저지를 수 있었다는 경험으로 인하여 교육학이 긍정적인 입장을 완전히 상실하였다. (제2차 세계대전 이후에 실존철학과 “위험”개념이 교육학적인 사고에서 연결기능을 갖게 되었다.) 뒤늦게 또한 그로 인하여 더욱더 세차게 60년대에 다시 교육과 교사교육의 개혁의 요구가 제기되었다. 교육실체에 도입된 발전적인 변화의 과정은 그와 동시에 일어난 단절과 부조화와 함께 현재까지 이어져 오고 있으며 독일의 통일과 동독의 붕괴로 부가적인 추진력을 얻게 되었다. 또한 여기서도 위기현상이 있다. 교사교육의 현대적,

특징적인 문제점을 이해하고 새로운 해결방안을 제시하려면 이러한 비교적 짧게 서술되었지만, 그러나 아주 극적이면서도 많은 후퇴를 거듭한 교육학의 역사를 무시할 수는 없을 것이다.

교사교육과 교육의 개혁은 언제나 사회의 현대화에 대한 대답도 된다. 숨돌릴 틈 없는 기술변화, 경제개혁, 정치적인 개혁과정 등은 오늘날 많은 위기로 인식되고 있다. 사회의 현대화는 간과될 수 없는 인간경시적인 과정을 담고 있을 뿐만 아니라 그 파급의 범위를 예상할 수 없을 정도로 인간의 생활을 변화시키고 있다. “책임”에 관한 분야가 유럽에서의 현대윤리학 토론에서 핵심개념이 된 것은 우연이 아니다.)

그러나 교육개혁의 결과는 단지 사회의 현대화에 대한 긍정이나 부정으로만 이해해서는 안된다. 이러한 결과에는 또한 인간생활의 가능성을 열어주고 사회형태나 노동형태를 발전시켜야 하는 개혁된 실제의 생산적인 계획들이 담겨져 있다. “인간의 얼굴을 가진 근대정신”을 교육학적인 측면에서 추구“에서 Hermn Nohl은 교사교육의 현대적 무대를 밝힐 수 있는 문제분야를 “교육학적인 노력”에 대하여 말하면서 지적하였다:

(1) 사회적, 정치적 변화:

독일의 18세기 후반과 19세기 전반(“계몽주의”와 “낭만주의”의 시대)의 사회관계에서의 근본적인 변화는 - 전적으로는 아니지만 - 붕괴의 역사라고 묘사할 수 있을 것이다. 아주 빠른 속도로 기존의 생활내용과 생활의 의미가 기존의 형태에서 탈피하기 시작한다. 이 시기의 시대적 부분은 과거가 - Hegel이 말했던 것처럼 - 다시는 돌아올 수 없다는 의미에서 중국적인 “과거의 성격”을 갖는 다는 의미에서 특징으로서 현대적(그리고 혁명적)이다. 학문과 계몽에서 일어나는 변화과정은 거의 모든 생활분야를 포함하였다. 과거에 기존해 있던 체계로 부터 합목적성과 기능으로 정의되는 특징적 현대사회가 형성된다.

명확성을 기하기 위하여 몇가지 예를 들겠다: 과거의 “가정살림의 기술”이 생산지향적인 능률성을 지향하는 현대적인 경제가 된다; 전통적인 가내수공업은 목적지향적이고 기능적으로 분화된 공정생산체제로 넘어간다; 독자적인 지식하에서 이루어지던 과거의 치료요법은 자연과학적 사고를 점점 더 지향하는 현대의학으로 바뀐다; 정치를 포함하는 사회생활은 새로 형성된 행정학으로 인하여 합리적으로 구성되고 관료주의적으로 체계화된다.

여기서 든 예들은 다른 생활분야에서도 같은 방법으로 발전적인 합리화의 과정으로 나타날 수 있다. 인간의 행동과 목적을 합리적으로 관찰시키고 표준을 측정가능하게 기능적으로 형성하려는 시도는 과거와의 단절만을 뜻하는 것은 아니다. 또한 이론과 실제의 이해에 대한 급진적인 변화인 것이다: 이론("theoria")이 철학과 신학적인 전통에서 "순수한 관찰"이었다면(고찰의 의미에서) 현대적인 이론의 이해는 근본적으로 변한다: 현대이론은 어떠한 "대상"을 요건의 통제가능한 구성으로 분해해서 사용가능성의 도움을 받는다. 이론은 이를 통하여 가능한 실제에 기여할 뿐만 아니라 실지로도 실제의 일부가 된다. 즉: 사용가능성의 실제와 지배가 되는 것이다. 현대적 사고는 예전의 "Theoria"의 개념으로부터 벗어나서 contemplatio의 성격을 다소간 벗어나게 되었다. 현대적인 의미에서의 이해는 "Technik in statu nascendi"(Plessner 1954, S.83)가 되었다. 이를 번역을 한다면 기술적 의미에서 "대상을 목적으로" 이해한다고 될 것이다. 극단적으로 말한다면: 우리는 - 현대적으로 - 자연을 "목적으로" 이해한다. 그러나: 우리는 자연을 더 이상 "이해하지" 못한다. 아니면 어린이들을 예로 들자면: 우리들은 (아마도) 어린이들을 이해한다(심리학적으로, 의학적으로 등등); 그러나 어린이들은 우리들에게 낯설게 되었다. 우리들은 점점더 어린이들을 이해하지 못한다.

"실제"에 대한 이해의 의미변화가 적은 것은 아니다: 유럽의 철학전통에서 실체는 "삶의 수행"과 "삶의 방식"이라는 의미로 이해되었다. 삶을 꾸려나가고 숙성된 형태로 노동을 "합리적으로" 형성하고 어린이들을 교육하고 삶에 적응하는 등의 양식은 "관습"(윤리), 경험과 전통으로 새겨졌다. 여기서 오랜 역사적 과정속에서 "생활형태"들이 구성되어서 수공업자, 종교인과 학자, 농부들의 "기술"을 자신의 직업으로 분화하게 되었다. 그러나 이러한 전통적인 실제에 대한 이해도 급속도로 변하고 있다: 공업화의 시작과 경제, 생산과 사회의 광범위한 변화는 기술의 형성적인 기능을 붕괴시켰다. 실체는 이제는 (그 시대에 가능한) 모든 자원들이 체계적으로 사용되고 개발되며 "진보", 효율성과 합목적성이라는 이념이 지배하는 적용되는 기술이다. 동시에 실제에 대한 현대적인 이해는 "관습"과 역사로 이루어진 생활형태를 분해한다. 그러나 그와 동시에 합리적이고 관습적인 행위를 내포하고 있던 생활형태 속에 주어진 "척도"를 상실한다. 새로운 - 현대적인 - 실제의 개념과 함께 자연적 한계가 없는 거침없는 생산성향상이 일어난다.(아마도 이러한 척도의 부재는 오늘날 인간의 자기파괴의 위험한 잠재적인 부분이 되었다.) 학문적, 기술적인 진보가 개혁이후에 현

실극복의 합리적 가능성으로 간주되고 그를 통하여 일어나는 힘의 증가로 인하여 교육이라는 어려운 분야가 점점 더 “진보”라는 관점에서 다루어지고 있다는 것은 놀라운 일이 아니다.

학교와 교육 그리고 그와 관련된 교사교육은 점진적으로 아이들의 잠재적인 재능을 체계적으로 어느 정도 개발하고 사회적으로 어느 정도 활용할 것인가에 초점을 맞추게 되었다. 그러므로 독일에서는 학교와 교사교육에 있어서 점점 더 많이 국가의 이익이 지배하고 있으며 “공공”교육에 정치적 의미가 부여되게 되었다.

(2) 교육기능의 변화

교육의 분야에서도 마찬가지로 격심한 변화를 겪었다: 전통적인 실체의 붕괴와 그로 인한 위기는 교육에서 아주 잘 나타난다. 관습이 무너지는 곳에서는 어린이들과 청소년들이 그들의 “설 자리”를 잃어버리며 “문제아”들이 된다. (1800년을 전후한 교육학은 이러한 문제를 “빈곤자교육”이라는 슬로건으로 실험을 했다. 학교의 설립으로 문제되는 무관심을 대체하려 하였다. 20세기 후반의 교사들은 산업사회에서 그들에게 맡겨진 어린이들과 청소년들을 점점 더 두려워하기 시작한다. 아마도 무관심은 학교 자체에서 일어나고 있는 것이 아닌지.....) 따라서 독일에서 교사직업 자체가 위기에 이르렀다는 현상들이 보인다: 교사직업에서 요구되는 개혁은 엄청나다. 공공의 시각에서 비슷한 효과를 갖는 (모든 사람들의 경험에서는 교사는 중요한 역할을 하고 있다) 다른 직업이 거의 없으므로 A.Flitner가 말하기를 이제는 더 이상 아무도, 교사교육도 이 직업에서 요구되는 개혁을 수행할 수 가 없다고 하였다(Flitner 1990, S.18). 이러한 과다요구의 위기는 독일에서 언론에서도 보도되었다. “공포의 직업, 교사”에 관하여 말해지고 있다; “교사들이 다루기 어려운 학생들에게 항복하다”; “하나의 직업이 위기에 처해 있다”(DER SPIEGEL, 1993년 6월).

19세기 초에서부터 점진적으로 전통적인 생활양식에서 벗어나기 시작한 교육은 오늘날에는 점점 더 “전문가”들과 무엇보다도 공적인 임무가 되고 있다. 이와 동시에 모순되는 현상이 등장한다: 관습, 노동과 공동생활을 통해서와 같이 미래의 삶의 패도가 주어지지 않기 때문에 교육학은 어떻게 그리고 무엇보다도 어떠한 “힘”들이 현대 사회에서 풍족한 삶을 살 수 있도록 아이들을 개발할 수 있는냐는 질문을 하게 된다. 어린이들을 점점 더 교육의 대상으로 다루어 진다. 어린이들을 교육의 대상으로 인식하고 실제적으로 적절히 교육하기 위해서는 그러나 우선 개발되어야 하고 교육학

의 범위에서 실현되어야 하는 “교육학적인” 형태, 규칙 그리고 행위절차가 필요하다. 어린이들에 대한 자연발생적이며 단순한 취급이 그 자체로서 교육학적으로 적합하고 교육이 전통적인 관계에서 벗어나게 됨으로 학교에서의 어린이들 교육은 기술적으로 정형화되고 실현되어야 한다. 전통은 이를 교사교육의 “강단”에서 육성되고 전수되어야 할 “교육 기술”이라고 하였다.

그러나 이는 한면에 불과하다: 오래된 실제의 붕괴와 함께 - 점점 더 심각해져 가고 있는 - “아동기의 교육화”의 시대가 열리게 된다. Klaus Giel은 어린이들과 청소년들이 어느 시대에서 보다도 우리 사회에서 많이 돌봐지고 있다고 지적하였다. 그러나 후세들에게 우리 사회보다 더 자신을 정립하는 것을 어렵게 만든 사회는 없을 것이다. 이러한 모순적인 관련성은 Giel이 말하기를 교육학의 호황기를 가져왔으나 동시에 교사들의 파멸을 초래하였다.

III. 실제 이론으로서 교육학

지금까지 논술적인 형식을 빌어서 시사한 바를 개괄한 다음 실제이론으로서 교육학에 대한 몇 가지 진술을 피력하고자 한다.

1. 교사교육과 그 제도는 가정의 교육적인 힘과 고전적인 교육기관(수공업, 예술 등등)의 힘이 붕괴되면서 필요로 하였으며 요구되고 있다. (오늘날 우리는 이러한 발전의 종점에 이르렀으며, 가정 기능의 급속한 붕괴를 생각해 볼 때에 - 근자에 와서는 거의 세 부부중에 한 부부가 이혼을 하고 있다. - 어린이들의 성장에 대한 변화된 조건들을 고려해야만 한다.)

2. 역사적인 관점에서 “현대”국가가 교사교육을 어떻게 경영하는 가를 볼 수 있다. 이는 학교와 교사교육을 통하여 “이상적인 것”으로서 정치적으로 관철되어야 한다. 따라서 공교육에서는 사회체계의 모델에 대한 초안이 점차적으로 관건이 되고 있는데, 이는 정치적인 공동체의 사회적인 이상이 합리적으로 형성된 교육 실제의 수단에 의하여 실현되기 때문이다. 또한 동시에 우선적으로 교육이 정치에 의하여 달라진다. 교육은 위협에 처할 수도 있고 정치화되기도 하며 교육적인 의미의 본질을 상실하기도 한다.(특히 독일에서는 이러한 진통을 겪어야만 했다.)

3. 교육과정과 학습과정의 편제(몇 개의 특수한 교수법 자료, “교과서”, 이력 등등)로 청소년들의 진실은 점점 더 강하게 “배움의 세계”에서 깨지기 시작하며 보람된 삶을 위한 세계로 부터 유리되기 시작한다. 학교는 현실세계에서 지금 청소년들과 학교의 난점들로 점점 더 어려움에 처하게 되는 경향이다.

4. 동시에 교수와 학습은 정당성의 공인을 필요로 하기 시작하며 본질적으로 이와 관련된 “외적인” 목표를 실행시키는데, 이는 학습의 목표가 더 이상 개인적인 경험이나 개개인의 삶의 세계의 체험에 의하여 동기화되지 않기 때문이다. 규칙에 의한 과정으로서 이러한 교수와 학습은 일층 더 기술적인 문제가 되고 있다. “기술적인 산물의 산출”의 의미에서 교수와 학습은 효율과 학습성과를 겨냥하고 있다.

5. 학교와 교사교육은 항상 점점 더 역설적인 상황에 처하게 된다: 한편으로 학교와 교사교육은 외부에서 비롯된 목표에 의해 정치적 - 사회적인 임무를 수행하게 되며, 다른 한편으로는 그와 동시에 실제에 입각한 “교육적인” 제도이어야 한다는 요구를 하고 있다. 즉, 성장하는 이들에게 개인적인 삶의 형태와 “보람있는” 삶의 가능성을 열어주는 교육적인 제도를 말한다. 독일의 전통에서 수업에 대한 교육학적인 주장은 Herbert 이후 피교육자(Edukand)가 자신의 삶을 스스로 이루어 갈 수 있는 능력을 갖추고 권리를 주장할 수 있는 교육을 필요로 하는 존재로서 인식되었을 때에만 받아들여지기 때문에 어린이들과 청소년들에 대한 무한한 영향력은 교육학적인 토대 아래에서 경계가 지어져야만 한다. 자라나는 차세대가 경험하는 적용되는 향방에 강도에 따라 - 또한 수업과 현대 교육과정의 방법에 따라 - 어린이와 청소년들을 오로지 보기 좋게 형식화된 교육학적인 견해와 목표설정의 후미에 너무 쉽게 숨어있는 사회적인 기성세력으로의 배출에 대한 위험은 커지고 있다.(Giel 1988 참조)

그러나 그럼에도 불구하고 현대제도에서 교육과 수업은 너무 멀리 분리되었다. 교사교육과 학교가 여전히 교육학적인 실질을 내포하고 있는 지는 적어도 독일에서는 전반적으로 논란이 되고 있다.

6. 우리는 이와 같은 특수한 어려움들을 실제에 대한 이해의 변천과 연결시켜 왔으며 계몽시대 이후 점점 더 격심하게 모든 생활영역에서 이러한 사고를 관철시켜왔다. 실체는 고대의 이해로는 나의 능력과 가능성의 육성이라는 의미에서 “무엇인가 특별히 잘 할 수 있음”(그리스말로 *eupraxia*)을 뜻하며 현대에 와서는 이러한 실체의 개

념이 현저하게 변천했다. 지금에 이르러서 실체는 변화된 연결에 대한 권능이며 생산물을 통하여 평가되는 응용기술을 의미한다. Hans Georg Gadamer는 “기술에 대한 관습적인 실체의 쇠퇴”라고 적절하게 말하였다. 그러나 또한 현대교사교육이 교육학적인 사안의 구상에 의하여 결정되고 이러한 이념과 실제 개념을 토대로 하기 때문에 이를 어느 정도로 학문적인 평가가 되는 지에 대한 검토없이, 교육적인 현상을 이해할 수 있기 위하여, 끝으로 독일에서 O. F. Bollnow와 Klaus Giel에 의하여 논쟁이 된 문제를 제기하고자 한다.

7. 교사교육의 모델과 원초적인 교육학 실체에서 문제시된 실체의 개념은 원초적인 교육학적인 실체에 대한 이해와 이와 관련된 학문적 교사교육에 대한 문제를 야기시킨다.

역사적으로 발전되어온 이러한 형태에서 저마다 각기 다른 방법으로 교육과 수업은 또 다른 차원의 빛을 잃게 되었다. 따라서 다음과 같이 대별된다:

- (1) 교원 양성소(1810년 이후); (2) 교육학 아카데미 또는 “양성학교”(1926년 이후);
- (3) 교육대학/교육대학교

교원양성소의 특징은 페스탈로찌와 그의 추종자들에 의한 “방법”의 이론이었다. 여기서는 언어와 형식 그리고 숫자의 세계내에서 규칙과 과정의 질서를 통하여 교육적인 관념이 표출되어야만 했다; 동시에 이로써 다른 피리된 진실이 이해될 수 있게 되어야 하며 자연현상의 풍부함을 파악할 수 있게 해야 했다. (여기서 발전도나 문제의 도식이 소위 말하는 페스탈로찌적 “3체(Trias)”이며, 오늘날 까지도 생생하게 남아있다.)

“교육학 육성기관”(Eduard Spranger)으로서 교육학 아카데미의 관심사는 페스탈로찌식의 교원양성소와는 큰 차이가 있다: 여기서는 방법이 아니라 향토적인 토대아래 “민족적인 교육”의 구상이 관건이 된다. 이와 같은 “민족교육”의 힘을 입어 하나의 통일된 국가적인 문화가 “육성”되고 계발되는 것이다. 교사는 여기서 “전수자”라기 보다는 본질적으로 기성 문화의 “대변자”이다.

점점 더 개념화된 지식과 문화의 산물은 무엇보다도 그들의 “교육 내용”에 따라 탐색되고 빈틈없이 손을 대보지 않으면 안되었다. (“향리학의 교육 가치”)

여기서 이에 관한 모든 것을 계속해서 논할 필요도 없으며 할 수도 없다. 그러나 교원양성소와 교육학 육성기관 사이에 공통점 하나를 들고자 한다: 이 두 제도에서는

“이해의 형식과 특수한 삶의 조건들을 이성적으로 천명할 수 있게 하는 것이 중심이 되었다.

이러한 과거와의 결정적인 단절은 60년대에 비롯되었다. 늘어나는 학문화의 징후 속에서 작금에 이르러서는 새로운 교시에 대한 문제가 급박하게 대두되고 있다. 학교와 교사교육은 학문의 징후속에서 교시(“현실세계의 구현”)가 실질적으로 이행되는 곳으로 되어간다. 따라서 학교의 실체는 다시금 대학교육원리에 의하여 만들어진 교과목에 따라 향방이 결정된다. 교시의 매체로서 그리고 인간의 완성(Piaget 참조)으로서의 시도와 학문은 - 이는 Humboldt이후 부터 알려진 사실이다. - 미묘한 사안이다: 개념화된 학문을 자라나는 차세대의 삶의 실제로 전수하는 일이 이루어지지 않는 경우에는 사이비학문의 새로운 형태가 생겨난다. 그러나 관습적인 측면에서 여전히 중요한 것은 학교가 대학으로 부터 당연성을 이끌어 낸다는 데에 있다. 학교가 대학의 순수한 배달부가 되는 것이다. 실제로 독일에서는 두루 이 길을 걸어 왔다.

학교와 교사교육은 거의 대학의 교육계획에 따라 단락되었다. 대학의 요구는 기초 학교 영역 까지 꿰뚫고 들어간다. 따라서 어린이들의 삶의 세계라고 표현되는 모든 것이 점점 더 퇴색되게 된다: 육체적 - 감성적 존재; 어린이들의 고유한 시간의 형태와 체험의 형태; 어린이다운 사고방법과 문제설정; 현상세계와 우연 등등.

독일의 교사교육에서 신경쇠약증세를 찾아본다면 비교적 용이하게 드러난다:

(1) 교사의 활동은 지나치게 기술적인 교화의 분석적인 모델로 평가되고 있다: 분석, 목표, 목적, 효율, 커리큘럼 등등. 따라서 더 많은 문제들이 명확하게 해결되기 보다는 오히려 생겨났다는 인식이 확산되었다. 교육학적인 실체가 능률성을 감소시키거나 산출을 결정해주지는 못한다. 경쟁의 첨예화된 조건들 속에서 근자에 이르러 또한 학교가 이루어놓은 것은 학교로 부터 좌초하는 청소년의 숫자가 늘어간다는 사실이다. G. G. Hiller는 이에 대하여 “양성 창고”라는 적절한 표현을 하였다. (현대 테크놀로지는 교사와 학생을 더욱 불행하게 만들고 말았다.)

(2) 학교와 교사교육은 더욱 더 시간에 쫓기게 되었다. 학문과의 경주에서 실로 점점 더 “비난을 받게 되었고”, 아울러 우리 학생들이 갈수록 이해를 적게 하고 있다는 근거있는 정당한 개탄이 대두되고 있다. 또는 더 명확하게 말하자면: 학교와 교사교육의 진실에 대한 진솔한 논쟁은 시간적인 이유로 위로 미루어지게 된다. 교육적인 처치는 척박해지고; 속성으로 교육된 것은 무의미하게 되풀이되어 말해질 뿐이다.

(3) 교사가 순수한 전공학자로서 그들의 교육적인 직업을 해석하게 하기 위하여 학문적인 전공과목에서 전공교사로 교육되는 일을 실행하려는 시도와 학술적인 교시는 극심하게 교사의 고유한 실재와 이론적인 관철을 상실하게되는 위험에 빠지게 하고 말았다.

학교에서 전수된 지식이 아주 완성된 “명확한” 지식으로 제시되므로 더욱 더 어린이들과 청소년들의 진실에 대한 논쟁이 그 본연의 의미를 잃기 시작하였다.

학교에서 지식이 어린이들의 진실과는 한층 더 거리가 멀어지게 만든다. Klaus Giel은 완전한 지식은 올바른 관찰하였는가를 검토할 수 있을 뿐 어린이다움을 몰아낼 뿐이라고 지적한 바 있다.

이와 같은 견지에서 학교와 교사교육의 핵심 과제는 오늘날 지식이 교시의 도구로서 다시금 인식되고 이로써 진실을 이해할 수 있도록 하고자 하는 데에 놓여 있다. (과정이 암기적으로 교육되는 것은 아니다.) 진실을 이해시키는 이같은 모험적이고 고통스러운 형태가 어떻게 되어 나갈지 그리고 학교와 수업에서 인간세계와의 논쟁으로서 인류학적인 의미에서 지식이 어떻게 추론될 수 있을 지는 필자가 여기서 더 이상 논하고 싶지 않다. 독일에서 이 분야에 관한 우수한 연구로 Martin Wagenschein이 “비전문가를 위한 물리학”과 그의 “창조적인 학습”의 이론으로 발전시켰다.

2. 다시 한번: 실재의 이론으로서 교육학

진실한 교육학적인 실재에 대한 문제설정에서 시사하는 바는 학문적인 이론의 견해를 통하여 좀더 심층적으로 명확하게 규명될 수 있다.

교육학에서 이론과 실재의 관계는 명시적으로 현대적인 모델과 효율성에 근거한 학문적 이상의 모델에 의하여 생각할 수는 없다. 그러므로 O. F. Bollnow는 교육학 이론을 일종의 “해석학적인”(이해를 의미함) 학문으로 규정할 것을 제안한 바 있다.

교사직은 물론이오 교육학적 실재는 확실히 엔지니어의 제도판에서 설계되지도 않고 구성되지도 않는다. 직물공의 임용에 관한 1826년의 유명한 논문에 대한 언급에서 Bollnow는 “실재”는 언제나 이론보다 앞서 오래된 것이라고 상기시키고 있다. 또한 실재는 그 “품위”를 이론과는 독자적으로 유지한다. 우리는 이미 모든 이론에 앞서 언제나 교육에 관한 일정한 이해(사전 이해), 그 의미, 그 진행방법 등등을 갖고 있다.

우선 교육 실제에서 장애와 고통스러운 경험들이 대두될 경우에 우리는 이러한 예견된 이해를 놓고 논쟁을 하도록 강요된다.

이러한 난점들을 진술하게 받아들이므로서 이들로 부터 벗어날 수 있는 가능성에 대한 인식을 하게 되었다. 이러한 인식이 교육학 이론의 원천이 된다. 그러므로 이론은 무관심한 인지욕구에서가 아니라 실제의 필요에 따라서 대두되는 어려움들에 직면하여 무엇인가를 더 좋게 개선하거나 최소한 다르게 만드는 일이다.

이러한 주요한 이론을 좀더 정확히 분석하면 교사교육에 있어서 중요한 의미를 갖는 일정한 단계로 구분할 수 있다.

(1) 설명: 모든 이론의 시작에서는 해당 대상에 대한 철저하고 상세한 설명이 있어야 한다. (그러나 바로 이것이 실제에서나 이론에서나 잘 이루어지고 있는 것 같지 않다.) 대상을 잘 인식할 수 있도록 하는 것은 언어적 기술이다. 설명은 “알맞는” 표현을 찾아야 하며 항상 새로운 인내로 연습해야될 학습방법을 요구한다. 교육 현상들이 이렇게 해서만 가시화되기 때문에 보고, 보여주는 학교로서 설명의 기술은 교사교육에 있어서 바로 중요한 의미를 갖는 것이다.

(2) 해석: 그러나 설명된 현상들은 항상 “더 큰 전체의 의미있는 부분”으로서 설명되어야 한다(Bollnow 1988, S.88). 현상을 해석해야지만 비로소 우리의 혼란된 세계 인식은 실제로 새로운 이행을 가능하게 하는 상태로 될 것이다.

(3) 인류학적 고찰: 그러나 설명되고 해석된 현상들은 다시 교육을 받는 인간과 관련을 맺어야 한다. 항상 장애물로서 생각되었고 관심을 불러 일으켰던 것은 교육학적 의미에서 의문을 가져야 한다. 어떠한 형태의 현상이라도 교육학적 의미를 가질 수 있다: 삶의 위기; 질병; 만남; 책; 또한 등산 등등. 어떠한 교육학적인 “의미”가 이러한 생활현상에 있는 지에 관한 물음에 있어서 그 상황을 성립시키는 자가 항상 참여하고 있는 효과로 설명된다. Bollnow의 교육학 실제에 관한 유명한 서술(경고, 경각, 연습 등등)은 이러한 형식들에 의하여 인간을 지속적으로 발전하는 존재가 아니라(이러한 사실이 교육학에서 전제되는 것처럼) 반대로 오로지 단절과 복원을 통하여 “비지속적으로” 전진되는 존재로서 규정짓는 일을 가능하게 해준다. 교육에서 새롭고 그리고 미리 예견할 수 없는 가능성들에 대하여 본질적으로 미래가 미확정적으로 머물기 때문에 인류학적인 고찰방법은 그 기능, 그 성과를 다양하게 시사해준다.

이러한 의미에서 Bollnow는 교육학적인 실제이론을 하나의 해석학적인, 다시 말하자면 이해의 학문이라고 표현하였다.

그렇다면 어디에서 이러한 이론의 효용과 실리를 찾을 수 있는가?

먼저 부정적: 이론은 결코 올바른 교육의 태도를 위한 지침이나 처방을 내려주지는 못한다. 그러나 이점을 결점으로서 간주하는 것은 아니다: 교육학적인 이론을 응용한다는 가정하에서 사람들은 늘상 교육을 수공업적이고 기술적인 이해내에서 “만든다”라는 개념으로 생각할 수 있다고 간주하여 왔다. 일정한 분야에서 - 예컨대, 수업분야 - 이러한 사실이 전반적으로 해당될 것이다. 교육과 수업의 본래의 핵심은 그러나 이와는 맞지 않는다. 교육자는 양성기술자도 아니요, 마찬가지로 교육적인 실체를 기술적으로 완전하게 재전시키는 것도 아니다.

실제에 대한 해석학적인 이론의 의미는 다른 방법으로 이해된다: 여기서는 교육학 실제에서 대부분 예견되지 않은 채, 대두되는 현상에 대하여 교육자와 교사를 “인지수업”이라는 의미에서 민감하게 만들기가 시도된다. 이러한 현상이 항상 새로운 방법으로 이해시키는 일이 성취된다면 환상적으로 이를 실행해 나갈 수도 있을 것이다. 그러나 이는 무엇보다도 우리가 자라나는 이들을 정말로 진실되게 받아들인다는 전제를 두고 이르는 것이다. 교육실체는 여기서 인간이 서로를 풍부하게 하고 서로를 위하여 관심을 갖게 될 수 있는 장이 된다.

이제 교사교육의 제도에 대한 결론을 내려본다면 물론 명백한 난점이 대두된다: 독일에서 교사교육이 대단위로 확대되었으며 대학의 주축을 이루고 있다고 함에도 불구하고 Hartmut v. Hentig는 회의적인 진단을 내렸다: 모든 제도적인 척도와 정치적인 척도가 교사의 질을 본질적으로 변형시킬 수는 없다. 우리들이 소리쳐 갈구하는 교육학은 무엇인가 다른 것이다: 미래의 교사는 우선 교육자이어야 하고 오로지 교육학적인 “원천적인 상황”속에서 얻을 수 있는 경험을 쌓아야 한다. 예컨대: 정신적으로 장애가 있는 어린이들과 함께 생활하고 일하기; 배움이 없는 곳에서 무엇인가를 가르치는 일 등등 이다. 또한 여기서는 교육의 기술에 대한 위축된 이해와는 상관이 없는 실제의 해석학적인 이론이 문제가 된다.

어떻게 이와 같은 것들이 교육과정에 전수될 수 있는지가 지속적으로 새로이 해결해야 할 과제이며 언제나 단지 부분적으로 성취된 과제이기도 하다 .

Literatur

- Beckmann, Hans - Karl: Zur Lehrer(aus)bildung in den Jahren 1967 bis 1987 - Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Röbe, Edeltraud (Hrsg.): Schule in der Verantwortung für Kinder. Langenau Ulm 1989.
- Bollnow, Otto Friedrich: Zwischen Philosophie und Pädagogik: Vorträge und Aufsätze. Weitz Verlag, Aachen 1988.
- Der Spiegel Nr.24/47. Jahrgang(1993)
- Flitner, Andreas: Stand und Perspektiven der Bildungsreform. In: Flitner, Andreas: Für das Leben - Oder für die Schule? Pädagogische und politische Essays. Weinheim und Basel 1987.
- Flitner, Andreas: Unterrichten und was sonst? Zum Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. Herausgegeben von Peter E. Kalb u.a. Weinheim und Basel 1990.
- Gadamer, H. - G: Das Erbe Europas. Frankfurt 1989.
- Giel, Klaus: Pädagogische Verantwortung. In: Röbe, Edeltraud(Hrsg.): Schule in der Verantwortung für Kinder. Langenau - Ulm 1989.
- von Hentig, Hartmut: Vom Verkäufer zum Darsteller. In: Neue Sammlung 21 . (1981), Heft 2.
- Hiller, Gotthilf Gerhard: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Langenau - Ulm 1989.
- Kümmel, Friedrich: Erfahrung, Können, Kunst. - Einführende Bemerkungen zur Pädagogik einer Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik. 15. Beiheft. Weinheim und Basel 1978.
- Kümmel, Friedrich: Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als "Theorie einer Praxis". In: Zeitschrift für Pädagogik. 15. Beiheft. Weinheim und Basel 1978.
- Plessner, Helmut: Das Identitätssystem. In Studia Philosophica, Vol. XIV, Basel 1954.
- Pressemitteilung des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung Baden - Württemberg 25. 8. 93
- Strukturkommission Lehrerbildung 2000. Lehrerbildung in Baden - Württemberg. Stuttgart 1993.