

독일 Klafki의 Didactical Analysis와 지식론의 지리교육에의 적용 방안*

서태열**

Klafki's Didactical Analysis, Theory of Knowledge and It's Application to Geography Education*

Tae-Yeol Seo**

요약 : 독일의 교수학은 영미권의 교육과정과의 공통점과 차이점을 동시에 가지고 있는데, 독일의 교수학은 '왜' 그리고 '무엇'에 초점을 두는 반면, 영미권의 교육과정은 '어떻게'에 초점을 둔다. 독일 교수학은 영미권의 교육과정과 교수를 통합적으로 접근하는 반면, 영미권은 교육과정과 교수를 분리하여 다룬다. 독일 교수학의 출발점은 교수의 중심적 목적을 내용과의 상호작용을 통한 인간능력의 육성이라는 Bildung의 개념으로 설명하고, 교양있는 인격의 함양에 초점을 두는 일반교수학과 특정한 내용에 초점을 두는 교과교수학으로 구분된다. 그리고 교수학의 여러 가지 양상들은 교사, 학생, 교과라는 세 가지 구성요소에 의해 표현되는 교수학 삼각형Didaktik triangle에 의해 설명된다. Klafki는 독일 교수학의 기저개념인 Bildung이 내용으로서 지식에 중점을 두는 materiale Bildung과 학습자와 적응능력에 중점을 두는 formale Bildung으로 나누어진 것을, 내용과 방법을 함께 고려하는 categoriale Bildung으로 통합하여 제시하였다. 이를 바탕으로 Klafki는 내용의 일반적 의미와 실제의 예시 → 내용의 의미 → 미래에서의 중요성 → 내용의 구조화 → 내용의 조건화라는 5단계의 교수학분석(Didactical Analysis)을 제시하였다. Klafki의 교수학분석론을 적용하여, 지리교육은 지리 내용의 의미와 중요성, 지리내용의 구조화, 지리 내용의 표상과 접근성에 중점을 두면서, 지리교육과정과 지리교수에서 지식형성과정을 통합적으로 다루고, 내용적 지식과 방법적 지식을 결합하여 개인의 학습 발달의 계열성과 경로를 고려하는 것이 요구된다.

주요어 : 교수학, 교과교수학, Klafki, Kategoriale Bildung, 교수학분석

Abstract : German Didaktik has similarities as well as differences with the 'curriculum' in English speaking countries. The former focuses on 'why' and 'what', on the contrary the latter focuses on 'how'. The former integrates curriculum and instruction, on the contrary the latter separates curriculum and instruction. Particularly German Didaktik starts with the concept of Bildung which has central purpose to nurture human abilities in the interaction with content, and has a special tool of Didaktik triangle to feature specific educational situation which is composed of three components of teacher, student and content. German Didaktik can be divided into two types of allgemeine Didaktik which aims to cultivate personality and Fachdidaktik which focus on specific subject content. Klafki integrates materiale Bildung and formale Bildung into categoriale Bildung to combine the content and method in education, and using categoriale Bildung he suggested Didactical analysis model which has five stages of identifying general meaning and suggesting example, identifying meaning of the content, the importance of content in the future, structuring contents, and identifying the condition of contents. Referring to this model, identifying meaning and importance of geography content, structuring and representing geography contents are needed; Considering progression and learning path, knowledge forming process, integrating curriculum- teaching-learning are requested in geography education.

Key Words : Didaktik, Fachdidaktik, Klafki, Kategoriale Bildung, Didactical analysis

*이 연구는 2024년 고려대학교 사범대학의 지원으로 이루어졌음.

**고려대학교 지리교육과 교수(Professor, Department of Geography Education, Korea University, tyseo@korea.ac.kr)

I. 도입

독일의 Didaktik라는 학술 용어는 유럽의 독일어권 국가들에서 널리 사용되어져 왔고, 유럽의 여러 학자들이 영어권 세계에 널리 알려지지 않은 교수와 학습을 사고하고 연구하는 하나의 전통이라고 지적해왔다. 1990년대 이후, Didaktik는 유럽 내부에서 널리 퍼지게 되어, 스칸디나비아 국가들, 프랑스, 스위스, 러시아, 폴란드에서도 사용되고 있고 영향력이 크다(Duit, 2015:325; Rothgangel and Vollmer, 2020:127-128). Didaktik는 영어로 “Didactics”로 번역되어 사용되었고, 1999년 독일어권의 스웨덴에서 Hudson 등이(Hudson *et al.*, 1999) Didaktik(교수학)와 Fachdidktik(교과교수학)를 조명하는 논의를 영어로 출판하면서 본격적으로 영어권에 알려지기 시작하였다(이하 Didaktik는 교수학, Fachdidktik는 교과교수학으로 표기함).

독일의 교수학 전통에서 초점은 먼저 교육적 목적과 내용을 함께 진단하는 것이었다. 즉 영미권에서 교육과정이 주로 how에 관심을 가진다면, 독일 교수학은 how 질문보다 why와 what이라는 교수학적 질문에 관심을 가졌다. 이러한 전통에 따라 클라프키의 교수학적 분석은 왜 무엇을 가르치는가에 대한 교수학적 질문에서 시작하며, 교실수업에서 교육과정과 교수가 합쳐지며, 내용, 교사, 그리고 학생간의 관계가 항상 중심을 이룬다.

독일의 교수학에서 가장 널리 사용되어진 모델은 Wolfgang E. Klafki의 교수학분석론(Didactical Analysis)인데,¹⁾ Klafki가 교사 교육에서 자신의 Bildung²⁾(도야, 교양 등으로 번역되나 본고에서는 독일 교수학의 특별한 관련성때문에(Sjöström and Eilks, 2021:56-57) 원어 그대로 Bildung이나 빌등으로 표기함) 논의를 바탕으로 매우 영향력있는 모델로 바꾼 것이다(Künzli, 2010:44). 독일의 교수학을 위해 Klafki가 제시한 교수학분석의 단계적 접근은 독일의 교사 교육에서 널리 사용되고 있고, 특히 예비교사교육에서 교수학적 관점을 보여주기 위하여 유용하게 사용되고 있다(Hopmann, 2010:197).

최근 독일의 교수학과 그 핵심 인물인 Wolfgang Klafki의 이론은 영미권의 교육과정 이론가들에게서 새롭게 주목을 받았다. 특히 영국에서 ‘강력한 지식’에 대한 논의를 주도하는 Michael Young, Johan Muller 등 사회적 실재론자들이 주목하기 시작하였다. 그것은 교육과정과 교수를 분리시켜 보는 영미권의 교육과정에 대한 논의와는 다르

게, 독일어권의 교수학 논의가 교육과정과 교수가 긴밀하게 서로 얽혀있는 하나의 통합적 관점을 가지고 있기 때문이고, 독일 교수학의 원형이 되고 있는 Klafki 버전에서 교수학은 지식론의 측면에서 ‘강력한 지식’에 공명하는 지식의 ‘강한’ 개념을 가지고 있기 때문이다(Muller, 2023: 25-26). 이러한 점에서 영미권에서는 ‘사회적 실재론’과 ‘강력한 지식’을 ‘넘어서’ 독일어권의 교수학을 함께 고려하는 교육적 논의를 전개하고자 양자 간의 지적 교류의 필요성을 제기하였다(Deng, 2018; 서태열, 2023).

그런데, 독일어권의 교수학을 통한 교육과정과 교수에 대한 통합적 접근과는 달리, 영미권에서는 교육과정과 교수가 분리되는데, 이러한 교육과정 이론가들과 교과 전문가들간의 분리는 교육 관련 논제에 대한 접근방식의 차이에서 기인한 것이었고, 그 간극은 매우 큰 것이었다. Muller(2023:24-26)는 이러한 차이가 두 가지 점에서 나타난다고 보았다. 먼저 최근 영미권에서 교육과정 논의를 주도적으로 이끌어온 교육과정 사회학자들은 교육과정 이론의 생산을 목적으로 그러한 사회적 기초, 구조, 그리고 맥락 등에 관심을 가지는데 비해, 교과전문가들은 교육과정이 교과 교수 계획을 더욱더 발전시키는데 도움이 되는 지, 교과 교수의 지식과 실행을 어떻게 향상시킬 수 있는 지에 관심을 기울인다는 것이다. 둘째, 교과 전문가들 특히 교과 교수자들의 교육에의 참여에는 행위가 있지만, 교육과정론자들의 실질적 교육 참여의 행위가 없다는 점이다. 특히 영미권의 “강력한 지식”에 대한 논의조차도 교육과정의 사회적 실재에 대한 논의는 있으나 어떻게 실재로 가르칠 것인지에 대한 논의가 없어서, 여전히 교육과정과 교실수업 간의 분리가 확고하게 드러난다는 것이다.

이와 같이 교육과정과 교수가 분리되는 상황을 극복하기 위해, 영미권에서 ‘강력한 지식’에 공명하는 지식의 ‘강한’ 개념을 가지고 있는 Klafki의 Didaktik 버전(Klafki, 1995)과 지식론을 활용하고 연결하려는 움직임이 나타났다. 강력한 지식을 주장하는 사회적 실재론자들은 내용으로서 지식에 초점을 두는 materiale Bildung과 학습자에 초점을 두는 formale Bildung을 결합하는 관점인 Klafki의 categoriale Bildung과 교수학에 주목하였다. 일반적으로 독일의 Bildung 이론은 대상 관련 측면을 강조하는 materiale Bildung과 주체 관련 측면을 강조하는 formale Bildung으로 구분되며, 전자와 관련되는 객관적 의미를 Bildungsinhalt로 후자와 관련되는 주관적 의미를 Bildungsgehalt로 구분하는데, Klafki가 이 양자를 통합하

는 *categoriale Bildung*을 제시하여 새로운 관점을 제공하였기 때문이다.

이러한 독일 교수학의 응용과 적용에 대한 영미권의 관심이 계속 증가되면서 적극적으로 도입이 일어났다. 특히 영국의 Muller(2023:25-26)를 비롯하여 지리교육의 Bladh(2020), 역사교육의 Willbergh(2016) 등은 실제 교육현장에 적용하기 위한 논의를 활발하게 제기하고 있다. 국내에서는 손승남(2004; 2005; 2008; 2023)에 의해 Klafki를 비롯하여 독일교수학이 지속적으로 소개되었고, 교실수업에 대한 실질적 적용(정창호·손승남, 2020)까지 이루어졌으며, 김승호(2014)는 Klafki의 교수분석론을 매우 상세하게 설명하였다. 이러한 논의들은 교육과정 이론과 교실 수업의 실행간의 연결을 고려하는 원칙적 방식을 구축하는 것에 대한 요구를 반영한 것으로 앞으로 더욱 많은 논의가 이루어질 것으로 보인다.

본 연구는 독일어권의 교육학 및 교수학의 발전에 지대한 영향을 미친 독일 Klafki의 Didactical Analysis와 지식론을 탐색하여, 교과교육인 지리교육에 주는 시사점 그리고 적용 방안을 모색하는 것을 목적으로 하였다.

II. 독일 교수학(Didaktik)의 전개와 교과교수학(Fachdidaktik)의 발전

1. 독일 교수학의 전개와 특성

1) 독일 교수학의 형성과 개념적 특성

독일의 교수학 전통은 대륙부 유럽 국가들에서 매우 큰 영향력을 행사해왔고(Duit, 2015:325), Westbury *et al.* (2000)이나 Deng(2018)과 같은 일부 국제적 학자들에 의해 “the German Didaktik Tradition”이라고 불리어졌다. Pertti Kansanen(1999:22)에 따르면 독일 교수학은 17세기 초 Wolfgang Ratke와 Johan Amos Comenius(1592~1670)에 의해 시작되었다. 그 아이디어는 학습을 위해 교수 내용들을 제시하는 당시 최고의 방법이라 여겨졌던 중세의 암기식 방법과는 다르게, 교수의 일반적 방법을 개발하는 것이었다. 그렇지만 당대의 교수학은 그 성격상 실질적이고 규범적인 교의였고, 가장 잘 알려진 것이 코메니우스에 의한 저술된 *Didactic Magna*(『대교수학』, 1657)이다. 이후 교수학은 주로 교사교육의 학문으로서 발전하였고, 그리고 교직전 훈련은 전통적으로 교수학의

이론들이 생산되고 적용되는 중요한 맥락이었다(Künzli, 2010:42). 교수학의 본질에 대한 논의는 시대와 시기에 따라 달라져 왔지만, 독일의 교수학에서는 인간은 하나의 문화 그리고 사회적 체계를 포함하는 문화적 환경 속으로 태어난다는 점이 강조되어졌다(Seel, 1999; Hudson, 2003:176). 이에 따라 교육은 문화적 오브제(대상들)의 획득과 그것을 다루는 능력을 통해 발달을 획득하는 과정의 중요한 부분으로서 인식되었다. 이러한 사회적 맥락과 사회적 목적에 대한 강조는 독일 교수학의 전통의 두드러진 특징이다(Hudson, 2003:176). 그러면서도 독일 교수학의 핵심은 ‘무엇이 가르쳐지고 학습되어야 하는가?’(내용 측면), “내용”은 왜 가르쳐지고 학습되어야 하는가?(목적 측면), “내용”은 어떻게 가르쳐지고 학습되어지는가?(매개 또는 방법 측면)의 질문들을 다루는 것이라고 Rudolf Künzli(2010)는 주장한다.

그런데, 교수학은 교수의 기예(Lehrkunst: art of teaching)라고 여기는 경우도 있는데, 이는 초기에 Didaktik라는 용어를 사용하는 과정에서 일부 그렇게 인식되는 경우가 있었다. 그러나 Didaktik의 기원은 교수와 학습 양자의 그리스어의 의미로부터 응용된 번역이었으므로(Kansanen, 1995:347), 교수학의 의미를 학습에 대한 언급이 없이 교수의 기예로 한정하는 것은 그 의미가 매우 협소한 것이다. Kansanen(1995:348)은 독일의 교수학은 항상 하나의 철학적 사고의 형식, 이론화 그리고 이론적 모델의 구축이었고, 또한 어떻게 고찰하는 지에 대한 모델 또는 하나의 시스템이며, 교수-학습 과정뿐만 아니라 여러 가지 모델들이 비교되어질 수 있는 일종의 메타이론이라고 볼 수 있다고 설명한다. 그리고 그는 교수학이 주로 교사교육을 위해 의도된 것이고 그리고 그 모델은 인간에 대한 철학적 개념화와 인간에 관한 연구라는 본질에 근거한다고 주장한다.

이처럼 독일의 교수학은 성립 초기부터 교사교육의 학문으로서 발전하였고, 그리고 교직전 교직교육은 전통적으로 이론들이 생산되고 적용되는 맥락을 제공하였다(Künzli, 2010:42). 그렇지만 독일어권의 교육 연구와 교사교육에서 교수학은 대상, 방법, 그리고 체계에 대해 획일적이지는 않으며, 그 의미도 약간씩 차이가 나기도 하는데, 그것은 교수학이 실재를 보여주는 행동의 과학, 교수의 이론으로서 교수 과학, 교수에 대한 지식의 구현, 교수의 관리 등의 여러 가지 의미를 내포하기 때문이다(Künzli, 2010:41). Künzli(2010:43)는 독일 교수학의 여러

가지 개념들 중에서 가장 두드러지게 나타나는 4가지를 다음과 같이 정리하였다.

- 교수와 학습의 과학으로서 교수학
- “교수의 과학” 또는 하나의 “교수의 일반이론”으로서 교수학
- 교육적 내용들(Bildungsinhalte), 교육 내용들의 구조와 선택, 그것들의 교수 및 학습 목표들, 그리고 그것들에 부여된 교수와 학습의 과제들에 대한 이론 또는 “빌둥의 범주들”에 대한 이론으로서 교수학
- “학습과정의 조절의 이론”으로서, “매개의 경제”로서 교수학

그런데 독일 교수학에서 다양한 논의가 진행되면서 여러 가지 교수학 모형들이 지속적으로 제시되어 왔지만, 독일의 교사교육에 가장 영향력이 큰 것은 Klafki의 것이었다. 그리고 그와 같은 교수학 모형의 적용을 위한 가장 중요한 이론적 기반은 Klafki의 *categorile Bildung*과 이를 토대로 교사교육에서 이용할 수 있도록 제시한 교수학분석론이었다. Klafki의 교수학분석론은 그가 주둔한 베를린 학파의 모델이라고 하여 베를린 모델이라고도 불리운다. 하나의 학문으로서 독일 교수학은 교수의 중심적 목적을 내용과의 상호작용을 통하여 인간 능력의 육성 즉 *Bildung*으로 설명하는데(Deng, 2018; Bladh, 2020:5), 이론적, 역사적 배경을 반영하는 일반교수학(*allgemeine Didaktik: general didactics*)과 특정한 교수 과목에 초점을 두는 교과교수학(*Fachdidaktik: subject didactics*)간의 차별화에 의해 특성화된다(Künzli, 2010:44). 이를 통해 독일에서 교수학의 과제는 하나의 문화의 전체 생애의 분석을 통하여 빌둥을 위한 중요한 내용들을 확인하는 것이라고 여겨졌다.

2) 독일 교수학과 Bildung, Pädagogik

(1) 교수학과 Bildung

독일 교수학의 가장 두드러진 특징은 교수와 교육과정을 결합하여 이론화한다는 점인데, 이 과정에 중요한 역할을 한 것은 독일의 고유한 전통적 틀이라고 할 수 있는 *Bildung* 개념이다(Künzli, 2010:42). 빌둥은 18세기 말 Wilhelm von Humboldt의 저작으로 거슬러 올라가는 200년 이상 오래된 독일과 독일어권의 교육적 전통을 포괄한다(Westbury *et al.*, 2010). 현대의 Wolfgang Klafki(1927~

2016) 등 중요한 독일의 학자들도 빌둥 개념을 바탕으로 교수학을 발전시켜 왔고(Sjöström and Eilks, 2021: 55-56), 유럽의 독일어권 지역과 스칸디나비아(스웨덴, 덴마크 그리고 노르웨이)에서 빌둥은 교육의 중심적 이론이 되었으며, 그리고 브라질과 같은 일부 남미 국가들에서도 교육의 전통에 영향력을 미쳤다(Sjöström and Eilks, 2021:55).

일반적으로 빌둥은 문화적 대상의 획득과 그것을 다루는 학습과정의 덩어리(cluster)로 표상되는 하나의 과정으로 설명된다. 교수학을 위한 빌둥 개념은 독일의 고유한 인식론에 기반하는데, 인간 개별성은 오직 사람에 의해서만 육성될 수 있고 어떤 추상화된 제도적 시스템도 개인적, 내적 형성을 지원할 수 없다는 인식이다(Westbury, 2010). 그리고 이때 빌둥의 핵심에 있는 것은 자아 형성(*self-formation*)이고, 교사에 의해서만 인간 개개인이 길러질 수 있다고 본다.

빌둥 개념은 지속적인 논의 과정을 통하여 좀 더 복합적인 개념으로 발달하였다. 빌둥은 바람직한 지식 및 기능들의 하나의 이상적 모습과 자유로운 학습과정, 그리고 “개인 발달의 과정”과 “이러한 발달 과정의 결과” 즉 과정과 결과라는 두 개의 대비적 인자로 구성된다(Sjöström and Eilks, 2021:56). 현재의 빌둥 개념의 이해로 이끌어준 중심적 작업은 1950년대~1970년대 Klafki를 비롯한 몇 사람에게서 나왔는데, 그들은 빌둥을 사회에서 자기 자신의 관심을 스스로 파악하고, 그것을 따라가면서 책임감을 가진 시민으로서 사회 내에서 행동하는 능력으로 인식하였다.

여기서 더 나아가, Klafki(1995)에 의해 빌둥은 자기결정, 참여 그리고 사회 안에서의 연대를 위한 능력의 개발과 연결되어졌다. Schneider(2012)는 빌둥을 하나의 반성적 사태와 자아를 설계하고 형성하는 복합적 의미형성과정으로 파악하였고, Bauer(2003:212)는 빌둥이 “변화하는 사회적 그리고 물질적 환경과 관련하여, 자아와 세계와의 관계를 변화시키는 창의적, 비판적 그리고 전환적(*transformative*) 과정”을 포괄한다고 보았다. 이러한 주장들을 보면, 빌둥은 사회에서 그리고 사회와 상호작용에서 자율적 자아형성과 반성적인 그리고 책임감있는 행동으로 구성된다고 볼 수 있다.

그런데 Duit(2015:325-326)는 교수학을 문화적 유산으로서 인간지식을 빌둥에 공헌하는 학교교육을 위한 지식으로 전치하는(*transpose*) 또는 변형하는(*transform*) 분석적 과정에 관한 것이라고 설명한다. 그리고 그는 인간

지식을 학교교육을 위한 지식으로 변형하는 분석적 과정이 교수학의 핵심이라고 주장한다(Duit, 2015:326). 이 전치적 관점(trasposition viewpoint)은 교수학에서 교수적 사고의 핵심적 측면이 되고, 이때 빌둥은 교수학 전통의 핵심요인이 된다. 이처럼 교수학은 교육내용의 교육적 재구성(educational reconstruction)에서 빌둥 개념에 의지한다. 그러므로 Seel(1999:14)에 따르면, 교수학은 그 주제가 "빌둥"의 성취를 위한 계획된 제도적 그리고 조직된 학습을 지원하는 과학으로서 인식될 수 있고, 그리고 상이한 제도적 맥락과 관련지어져서 구체화된다.

이처럼 독일어권의 "Didaktik"의 특정한 의미는 독일 교수학의 다른 특별한 개념인 "Bildung"에 대한 언급없이 이해하기 힘들며, 문화인류학적 기초 그리고 교육의 토대에 대한 충분한 검토없이 더욱 이해하기 힘들다. 독일 교수학의 과제가 문화적 생애의 분석을 통하여 빌둥을 위한 중요한 내용들을 확인하는 것이어서(Künzli, 2010:44), 독일의 교수학은 빌둥 개념에 근거한 문화적 개념이라고 할 수 있다(Duit, 2015:325).

(2) Didaktik, 교수학삼각형(Didaktik triangle) 그리고 Pädagogik

독일에서 Didaktik은 학문으로서 지속적으로 존재해왔고, 장소와 적용방식에 따라 여러 가지 모습을 띄어왔다. 교수학의 여러 가지 이론들과 모델들은 직전 교사교육과 현직 교사교육에서 교수를 위한 준비와 계획을 위한 안내의 역할을 해왔고, 교수와 그것의 계획 및 준비의 디자인을 위한, 그리고 그 분석을 위한 도구들을 제공하였다. 특히 이러한 교수학의 여러 가지 양상을 설명하기 위하여 사용되는 도구로서 Didaktik triangle³⁾(이하 교수학 삼각형 또는 교수삼각형)은 교육의 외부적 측면에서 뿐만 아니라 하나의 설명적, 분류적 장치로서 다양한 모형들을 망라하는 도식적 표상(schematic representation)으로서 매우 유용하다. 교수학삼각형은 교사들이 알아야 하고, 학생들이 학습해야 하는 내용과 같은 교수학의 핵심 인자들의 관계를 나타내는 전통적 모형이다. 이러한 방식의 접근은 고대 그리이스에서 아리스토텔레스가 수사학의 3요소 즉 연사(orator), 청중(audience), 주제(theme)로 구성된 수사학 삼각형(rhetorical triangle)이라는 아이디어를 발전시켰던 것과 유사하다.

Künzli(2010)는 교사, 학생, 교과라는 세 가지 구성요소에 의해 표현되는 교수학 삼각형을 그림 1과 같이 제시하였다. 그리고 그는 이 세 가지 변수들이 하나의 축으로서

작용하면서 변수들의 강조점의 차이에 따라서 상이한 교수학적 방식이 나타난다고 설명한다. 즉 교수학의 세 가지 변수들에 의해 표상되는 세 가지 기본 스트랜드(strand)가 확인될 수 있으며, 각각은 이론과 실행에서 각자의 강조점들을 가진다. 변수들의 기점을 중심으로 보면, 그 변이들은 상이한 강조점에서 결과한 것이라고 볼 수 있다.

그리고 그는 이 세 가지 변수들이 서로 상호작용함으로써 세 가지의 축을 만들어낸다고 보았다. 즉 이 세 가지 축은 교사와 교과(내용)을 연결하는 표상축, 교사와 학생을 연결하는 담론축, 학생과 교과(내용)을 연결하는 경험축이며, 이 축들에서 어느 쪽을 좀더 강조하느냐에 따라서 강조점에 대한 해석이 달라지는 것이라고 설명하였다.

Künzli(2010:48-49)는 이러한 세 가지 축에 따른 변화양상을 다음과 같이 설명한다. 먼저 교사와 내용을 연결하는 표상축(representation axis)은 두 가지 방식으로 나타날 수 있는데, 교사보다 내용에 우선성을 두는 교리적(doctrinal) 해석과 내용보다 교사에 우선성을 주는 권위적(magisterial) 해석으로 변화가 나타난다고 설명한다. 그리고 경험축(experience axis)은 경험의 대상들이 높게 평가되는 객관적(objective) 접근, 학습의 보다 비형식적 측면들을 앞으로 가져오는 주관적(subjective) 접근으로 나타난다. 교실 관계 축(classroom relation axis)은 교사가 롤모델로서 강조되는 카리스마적(charismatic) 해석과 교수적 의도가 유사대칭적 관계 속으로 들어가는 민주적(democratic) 해석의 두 가지 형태로 나타난다고 설명

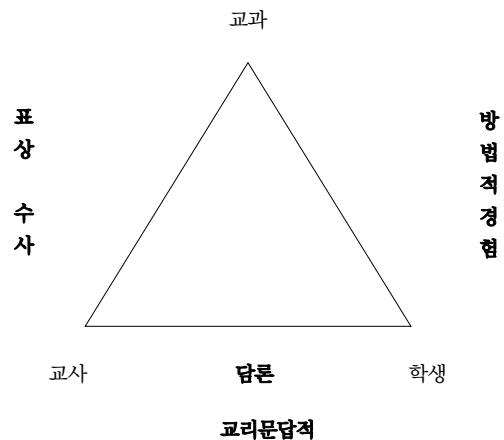


그림 1. Künzli의 교수학삼각형

출처 : Künzli, 2010:48.

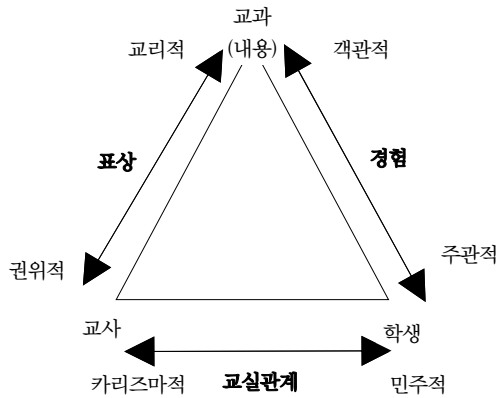


그림 2. Künzli의 교수학 삼각형의 재구성

한다. 이러한 내용들을 교수학 삼각형으로 제시하면 그림 2와 같다.

한편, 교수학과 더불어 독일어권에서의 교육과정 논의에서 많이 사용되는 용어로서 Pädagogik(영어 pedagogy)가 있다. Johann Friedrich Herbart의 Pädagogik에 대한 논의는 교육 전반에 대한 논의라고 할 수 있었는데, 이후에 그의 영향으로 제도화되는 과정에서 교육론을 의미한다. 또한 Pädagogik가 학술적 학문으로서 어떤 독립성이 추구되기도 하였고, 또한 오늘날에도 Pädagogik는 학습과 발달의 과정에 대한 지식의 추구로서 넓은 의미를 가지기도 한다. 그러나 독일어권에서는 일반적으로 교육학을 Pädagogik로 지나치게 협소하게 구획화하여 하나의 학문적 틀로서 자주 인식되지는 않는 것이 보편적이다. 교사와 학생간의 교수적 관계는 Geisteswissenschaftliche

즉 인문과학 교수학에서 중요한 출발점으로 여겨지는데, Kansanen and Meri(1999)가 강조했듯이 교수학은 총체적으로 다루는 전체 분야를 의미하고, Pädagogik는 보통 교수의 질문들에 집중하는 하나의 하위학문으로 여겨진다. 그리고 Hudson(2003:179-180)은 교수학적 연구를 위해서 가장 흔한 접근은 교사와 학생 간의 교수적(pedagogical) 관계를 하나의 출발점으로 여긴다고 설명한다. 따라서 교수학이 총체적인 것이고, pedagogy는 교사와 학생간의 교수적 관계를 바탕으로 하는 것으로, pedagogy는 교수학을 위한 출발점이 된다고 인식되어진다. 오늘날 독일어권에서 널리 받아들여지는 Didaktik와 Pedagogy의 관계를 표현하면 다음 그림 3과 같다.

3) 독일어권의 Didaktik와 영미권의 Curriculum

독일에서의 교수학과 교육에 대한 접근이 19세기말 20세기초에 어느정도 틀이 형성되었고, 독일의 Didaktik는 Dilthey의 인문과학에 대한 관점 즉 해석학적 지향의 필요성이 강조되면서 Bildung 중심의 인문과학교육이 일반 교수학(allgemeine Didaktik)과 교과교수학(Fachdidaktik)로 발전해왔는데, 초등학교 기반의 일반 교수학과 중등기반의 교과교수학 중심의 아이디어와 접근으로 보다 정교화되었다(Westbury, 2010:26). 독일어권의 Didaktik는 발전의 경로가 영미권의 Curriculum와 달리하면서, 양자는 차이점도 있지만 공통점도 있다. 최근 양자의 고유성과 보편성을 확인하고 상호교류를 통한 교육에 대한 인식의 지평을 넓히고자 하는 시도들이 있어 왔다(Duit, 2015:326). Westbury(2010:16)는 양자 모두 교수와 학습의 목적,

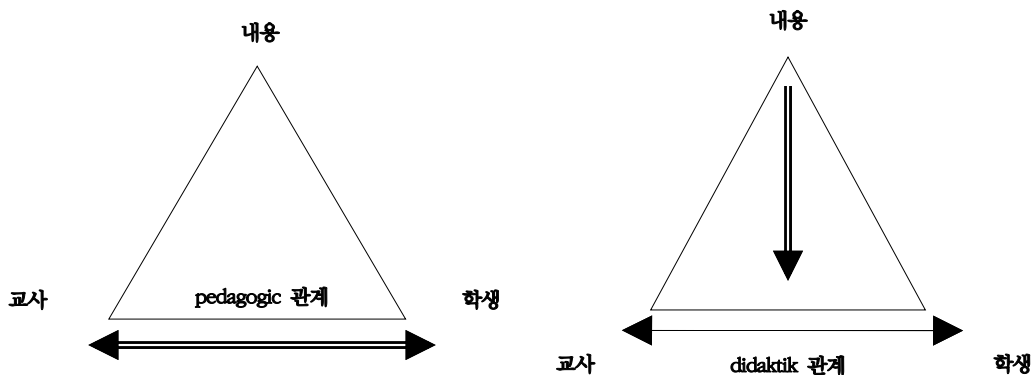


그림 3. 교수학 삼각형에서 교수적(pedagogical) 관계와 교수학적(didaktik) 관계

출처 : Hudson, 2003:180.

주제와 내용, 조직 형식 그리고 교수 및 학습의 방법과 절차 등의 쟁점에 동일한 관심을 가지지만, 다음과 같은 차이가 있다고 설명한다.

첫째, 교육과정의 초점은 어떻게(how) 가능하도록 하는가 인데 반해, 교수학 전통은 압도적으로 왜(why)라는 것에 초점을 둔다(Westbury, 2010: 36). 그것은 두 가지가 문화적으로 깊이 뿌리박은 출발점이 다르기 때문이다. 특히 교육과정의 관점은 실용적, 철학적 입장 내부에 깊이 자리잡고 있다고 주장한다.

둘째, 지배적 아이디어의 중점이 다른데, 영미권의 curriculum은 조직적인 것인데, 독일의 교수학은 자율적 전문적 교사를 위한 적절한 교수에 대한 추론의 형식에 중점이 있다. 표 1은 독일어권의 Didaktik와 아메리카의 curriculum의 차이점을 종합적으로 보여준다.

영미권의 경우 교육과정 전통을 활성화하는 지배적 아이디어는 조직과 관련되는 것인데, 그들의 전반적 조직들의 중요한 부분으로서 하나의 “매뉴얼로서 교육과정”을 가진 학교 체계의 구축이라는 과제에 초점을 둔다(Westbury, 2010:17). 이에 비해 독일의 경우, 각 주의 교육과정 작성은 교사의 작업을 명시적으로 지시할 수 있거나 하여야 하는 어떤 것으로 보여지지 않아왔고, 실제로 교사들은 영미권에서와 같은 교육과정에 대한 통제없이, 전문가적 자

율성, 즉 “가르칠 자유”가 보장되었다(Westbury, 2010:17).

셋째, Didaktik와 Curriculum의 제도적 차이가 있다. Westbury(2010:28)는 이를 다음과 같이 설명한다. 영미권에서는 명백한 공적 목적을 가진 학교 체계의 비전과 잘 정립된 교육과정, 그리고 그 체계의 고용인으로서 교사에 대한 강력하고 명백한 형식적 통제가 있다. 그런데, 독일에서는 김나지움이나 중등학교에서 교수는 19세기 중반부터 확고하게 전문화되었고, 아카데미과 중등 교사에서 다른 종류의 교사들에 이르기까지 널리 퍼진 독일의 전문성의 이상은 행정조직적인 것에 반하는 “전문가 자기결정성”의 합의점을 구축하려는 노력에 중점을 두는데(Westbury, 2010:29), 이러한 측면은 다음과 같이 설명된다.

“교수학은 숙고를 통해 그리고 그것에 의해서, 개별 그리고 모든 교사는 하나의 숙련된 전문가로서, 이러한 환경에서, 이 materiale를 가지고, 이러한 학생들과, 발달과 관련된 가치- 또는 이상적인 것-에 비추어, 무엇이 이루어져야만 하는 지를 결정해야만 한다.”(Westbury, 2010:29)

이러한 논의를 바탕으로 교수학과 교육과정의 관심과 중점의 차이를 Westbury는 교수학 삼각형의 틀로 그림 4와 같이 비교하였다.

표 1. Curriculum과 Didaktik의 비교

	교육과정(curriculum)	교수학(Didaktik)
1. 수업계획 핵심질문 ~으로서 내용 ~으로서 목적 ~으로서 수업계획 ~으로서 교수	어떻게 대상 과제 코스행동 법규	무엇 그리고 왜 예(사례) 목표(방향) 준거를 허가받은(licensed)
2. 연구 초점 성공적 교수의 평가	개별 교사 교사 사고 (해석적) 학생 성취 (점수와 위치)	교수의 기여, Didaktik analysis (해석학적) 전문적 적합성 반성
3. 이론 기능 계열	준비 교과가 먼저 옴	주도 Bildung이 먼저 옴

출처 : Westbury, 2010:16.

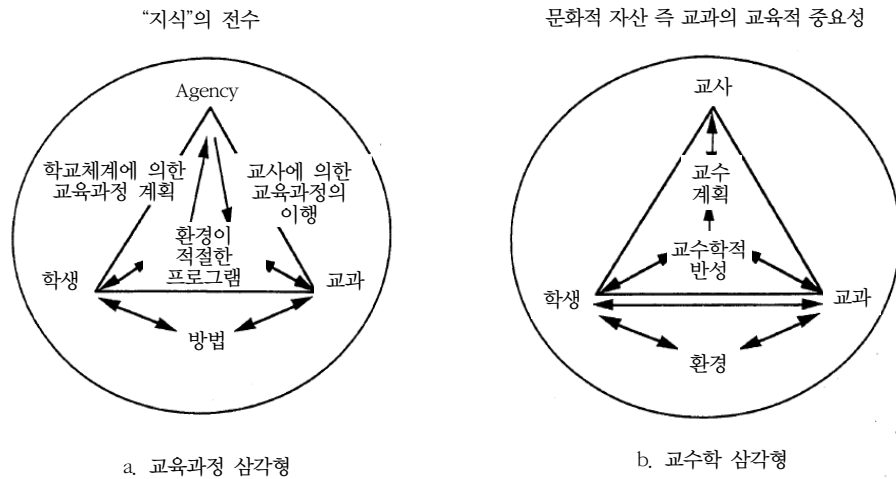


그림 4. Curriculum 삼각형과 Didaktik 삼각형

출처 : Westbury, 2010:29.

2. 독일 교수학, 교과교수학의 발전과 그 관점

1) 일반교수학(Allgemeine Didaktik)와 교과교수학(Fachdidaktik)

“Didaktik”라는 용어는 앞에서 언급한 바와 같이 독일어권의 독일, 오스트리아 지역 그리고 스칸디나비아 지역에서 교사교육의 인류학적 기초와 토대를 형성해왔다. 1980년대 이후 이 용어의 적절한 번역을 위한 폭넓은 논의가 일어났었지만, 명료하게 번역하기는 여전히 힘들었다(Kansanen, 1995). 왜냐하면 독일어권의 “Didaktik”(교수학)의 특정한 의미는 독일교수학의 다른 특별한 개념인 “Bildung”에 대한 언급없이 이해하기 힘들며, 그것의 문화인류학적 기초 그리고 교육 문화의 토대에 대한 충분한 검토없이 더욱 이해하기 힘들기 때문이다. 즉 “교수학”의 독일의 개념적 기원을 보면, 교수학은 그것의 주제가 “Bildung”의 성취를 위한 계획된(제도적 그리고 조직된) 학습을 지원하는 과학으로서 인식되어 왔기 때문이다(Seel, 1999:14). 그리고 독일의 교수학은 인간 존재의 형성과 관련된 학교 안팎에서의 내용 또는 내용기반 기능들과 관련되었고, 목적지향계획, 상호작용 그리고 어떤 종류의 책무성을 동반해왔던 고유성을 가지고 있다.

독일의 교수학은 크게 일반교수학(Allgemeine Didaktik: generak didactics), 전문교수학(Spezialdidaktiken: special didactics, Klafki는 이를 영역교수학으로도 표현한다), 교

과교수학(Fachdidaktik: subject didactics)으로 구분된다(Seel, 1999:16). 그러나 독일 교수학은 일반적으로 교양 있는 인격의 육성에 주로 초점을 맞추어서 누구에게나 관련되는 삶의 중심적 문제들에 중점을 두는 일반교수학과 학교의 상이한 형태에서의 학습의 문제, 학생들의 특정한 연령 수준 또는 내용의 특정한 영역(교과 학문)에 관련되는 교과교수학으로 양분된다. Seel(1999:15)은 영어로 된 독일 교수학의 소개서 Didaktik/Fachdidaktik as the Science(-s) of the Teaching Profession(Hudson et al., 1999)에서, 일반교수학과 교과교수학의 의미와 역할을 비교적 상세하게 설명하였다. 그에 따르면 일반교수학의 과제는 전통적으로 교수의 내용과 절차의 문제에 초점을 두는데, 제도적 틀로서 학교라는 조건 아래에서 “Bildung”의 과정을 장려하여 더 발전하도록 지원하는 것이다. 그리고 이러한 일반교수학은 다음과 같은 최종목표에 도달하도록 하는 것이다: 1) 특정한 사회적 맥락에서 기관이나 학교의 과제영역 뿐만 아니라 교수적 목적과 목표의 달성, 2) 주어진 조건과 정의된 목적 및 목표에 도달하기 위한 가능한 수단의 확보, 3) 학교의 제도적 조건 아래에서 학습 문제와 같은 주제들을 다루어서, 학교에서의 교수가 궁극적으로 도달할 자기결정능력, 책무성, 의식, 독립심, 자아통제력(Seel, 1999:15).

이와 대조적으로 교과교수학은 학교 안팎에서 교과 특정한(subject-specific) 내용, 기능 그리고 절차들의 학습과 관련된다(Vollmer, 2011). Seel(1999:17)은 교과가 문

화적, 역사적 맥락 속에서 파악되어야 하는 교육적 행위의 소산이어서 학교 시스템과 결부되어지며, 원래의 의미에서 교과들은 기능, '기예(arts) 또는 지식이면서 삶을 위한 중요한 연결고리들 그리고 행동 지침(codes of conduct)에의 입문을 위한 독립적 교수재료를 제공하는 역할을 한다고 설명한다. 그에 따르면(Seel, 1999:17-18), 일반과학 내지 학문들은 정의된 실재 안에서 모든 사실들에 대한 완전한 그리고 방법적으로 적절한 이해, 그리고 체계적 접근을 목적으로 하는 데 비해, 교육에서 교과는 실재의 중요한 차원과의 대면 그리고 그것을 다루는 특정한 형식을 표상하여 행동에 영향을 주는 어떤 근본적 경험들을 열어주는 것을 겨냥한다. 그는 이러한 측면에서 교과들은 선정된 지식과 기능으로 보여질 수 있고, 그것들이 문화와 사회의 삶에의 도입과 관련되는 교수 복합체를 나타내며, 또한 교과들과 학문들은 그 특정한 목적에서 다르다고 주장한다.

더 나아가 Seel(1999:17)은 심지어 학문과 동일한 이름을 가지고 있더라도 "교과 학문"(Unterrichtsfächer: subject disciplines)은 결코 학문이나 과학의 부분이거나 발체가 아니며, 학교교육과정에서 학습의 영역을 위해 사용되므로, 그것들은 목적과 내용이 다르다는 것을 강조한다. 이러한 측면에서 Seel은 교과의 영어 표현인 "교과"(subject)보다 독일어권의 보편적 용어인 "Unterrichtsfach"를 사용하려고 하면서, 교과교육학이 존재하게 되는 근거들 다음과 같이 설명한다.

"학교 시스템의 부분이 되는 (내용)영역, 주제 그리고 교과(학문들)의 선정은 특정한 사회적-문화적 상황에 달려 있다. 우리의 학교시스템에 대한 전통적 교육적 규범은 역사적으로 강요된 것이거나 체계적으로 균일한 것이나 지속적 타당성을 가진 보편적 것이 아니다. 그것은 문화적-역사적 전통과 현대의 사회적 요구간의 상호작용 때문에 발전하였으며, 교육정책의 영역에서 이해관계의 균형화의 결과이다. 교과(subjects), 교과 학문들(subject disciplines)의 이러한 영역들은 어떻게 삶의 영역들을 잘 표상하는 지가 시간에 따라 평가되어야만 한다."(Seel, 1999:17)

그리고 Seel은 이러한 학문과 교과의 관계를 지리 교과를 사례로 들어 다음과 같이 설명한다.

"“교과 학문”과 근대 과학들 또한 그것들의 특정한 목적과 목표가 다르다. 다음의 논의에서 예를 들면 지리라는 교과는 또한 지질학, 광물학, 기상학, 천문학 등으로부터 나온 내용들을 포함한다. 어떤 과학도 동일한 이름으로 존재하지 않는다면, 이러한 불일치(incongruity)는 더 분명하게 보인다. 몇 개의 다른 교육적 노력들은 특정한 근본적 경험을 상호 겨냥하기 때문에 하나의 교과 속으로 통합될 수 있다. 사례: 지리 교과의 교육적 영향은 세계의 어디에서나 사람들이 토양, 경관, 그리고 삶을 보장해주는 기후와 같은 요인들을 다룰 수 밖에 없는 근본적 경험을 전하는 데에서 보여질 수 있다. 이러한 근본적 경험을 드러내는 것이 지리 교수에서의 주요한 과제이다."(Seel, 1999:17)

이러한 의미에서 교과들은 교과 고유의 방법론적 작업이 집중된 영역으로 해석되어질 수 있다. 교과와 학문이 동일한 주제를 다룰지라도, 다른 방식으로 그리고 다른 목적을 가지고 주제를 다룬다. 한편으로 이러한 목적들은 보다 상위의 목적에 의해 결정되고, 다른 한편으로 학생들의 종합적 인성 형성이라는 최종목표에 의해 결정된다.

따라서 독일에서의 일반교수학은 교과교수학과 달리 교수과정과 관련된 문제들과 교수 내용에 관련되는 일반적인 문제들을 다룸으로써 교과의 교수와 그 문제들을 다루는 교과교수학과는 차이를 가지게 되는데, Klafki는 이를 비교하여 다음 표 2과 같이 정리하였다.

2) 교과교수학(Fachdidaktik)의 역할과 관점

독일과 유럽의 독일어권 지역에서 교과교수학은 앞에서 언급한 바와 같이, 학교 내부에서 그리고 그것을 넘어서 교과특정한 교수와 학습에 대한 연구 및 개발을 담당하는 학술적 학문으로서, 일반교수학과 함께 양대 교수학의 하나이다. 독일 교수학은 단순히 교수나 학습에만 초점을 두는 것이 아니라 그와 관련된 교육적 상황을 연구하는 학문적 성격 또한 강하다(Rothgangel and Vollmer, 2020:128-129). Rothgangel and Vollmer는 예를 들면 수학교수학(mathematics didactics)은 단순히 수학교육(mathematics education)이 아니라 수학교육연구(mathematics education research)로 확장되어지는 개념이라고 설명한다.

독일의 교과교수학은 교사교육대학이나 종합대학에서 초기 교사교육에서 관련학문으로 여겨져 오랫동안 많은 발전을 보았다. 특히 1970년대 이후 독일에서 개별 교

표 2 일반교수학과 교과교수학의 차이

일반 교수학 (Allgemeine Didaktik) 1. 교수 과정과 관련되는 문제들 학교의 조건들 아래에서 학습 - 교수과정 - 교실 상호작용의 배열 - 미디어 - 평가	교과교수학 (Fachdidaktik: subject didactics) 1. 교과 교수의 교수내용과 관련된 문제들 - 한 교과의 교육적 목적 - 과학-교과 관계 - 교과의 교수요목 - 교과와 내용 - 학습목표
materials 2. 교수 내용에 관련되는 문제들 - 학교의 과제로서 "Allgemeinbildung" - 학습 영역으로서 교과 학문 - 교과 원리들의 기준 - 교수요목의 이론 - 학습계획	Formation 2. 교과 특정 교수과정과 관련된 문제 - 교수구조와 과정 - 교수 방법론 - 미디어 - 평가

출처 : Seel, 1999:19-20.

과 교수학의 발달은 특정한 교과를 가르치는 것과 관련된 학술적 지식을 제공하는 학술적 학문으로서 강한 영향력을 행사했고, 초기 교사교육의 요구와 기대가 다른 학술적 학문의 프로그램들에 의해 적절하게 충족될 수 있도록 하는 것이 요구됨으로써 더욱 발전하였다(Seel, 1999:17).

교과교수학에서 성공적인 교수와 교실 상호작용을 통한 효과적인 지식의 획득에 대한 계획 및 관리는 교과 개별적으로 특성화되지만, 또한 직관적이고, 창의적이고 그리고 총체적인 측면을 가진다(Vollmer, 2014:24). Vollmer (2014)에 따르면 독일의 교과교수학들은 관련되는 학술적 학문들의 지식 구조들과, 학교에서 또는 그 이상으로, 가르쳐지고 학습되어질 지식 기초의 선택적 측면들 간을 매개하는데, 여기에는 다음과 같은 관점이 내재되어 있다.

“모든 학습은 내용 기반이고, 도전적인 특정한 주제 또는 문제들을 통하여 매개된다. 이는 목적, 주제 및 과제, 구조, 범주 그리고 그것들이 의미하고 제기하는 특정한 요구라는 교과와 그리고 그 내용의 교수 및 학습에 대한 효과에 대해 더욱 깊게 들여다볼 것을 요구한다. 이러한 쟁점들은 교과교수학이라고 불리우는 특정한 영역 안에서 다루어진다. 따라서 그 용어는 교수의 과학 및 기예(art)와 그리고 학교 안팎에서 *교과 특정한* 내용, 기능 그리고 절차들의 학습과 관련된다.”(Vollmer, 2014:24)

교과교수학의 이러한 역할은 독일에서의 교육과정 이론과 발달의 역사 그리고 그 실제적 절차뿐만 아니라 연구

에 대한 경험적 접근, 체계적 자료수집 그리고 이해가능한 이론의 구축을 강화함으로써 단점들을 극복해왔다. 그리고 교과교수학들은 개별 각각 그리고 그들 모두 함께 하는 하나의 영역으로서, 현대의 교사 교육을 위한 중요성에 대한 인식때문에, 연합을 위한 중요한 국면을 경험한다. 이에 따라 개별 교과 교수학들이 서로 어떻게 관련되는 지를 이해하기 위해서, 잠재적인 명칭으로 일반교과교수학(Allgemeine Fachdidaktik: general subject didactics)라는 체계 속으로 어떻게 자리를 잡아갈 수 있는 지에 대한 논의도 전개되어왔다(Vollmer, 2014:24). 이는 상이한 교과교수학들 간의 어떤 협력의 형식뿐만 아니라 그들의 공통의 관심과 목적들을 확인하고 뒷받침하려는 시도들을 스케치하는 것을 의미한다(Vollmer, 2014:24-25). 이러한 시도는 다음 절의 일반교과교수학에서 다루며, 이러한 것들을 가능하게 하는 교과교육학들이 가지고 있는 공통적 구조는 다음 그림 5와 같다.

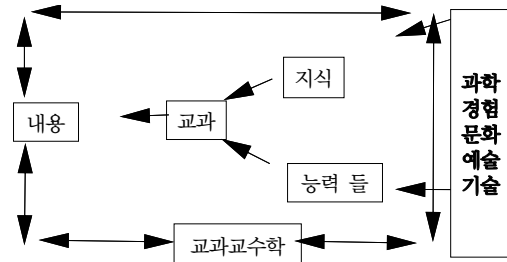


그림 5. 교과교수학의 환경

출처 : Seel, 1999:19.

3) 일반교과교수학(GSD: general subject didactics)의 추구

유럽의 많은 지역에서 수학교수학, 생물교수학 또는 지리교수학과 같은 교과특정 교수학 연구 영역은 잘 구축되어 있고, 이를 배경으로 여러 영역에 걸친 교과교수학“subject-matter didactics: SMD”들이 발달해왔다(Rothgangel and Vollmer, 2020:126). 특히 독일에서는 상이한 교과교수학들이 발달함에 따라, 새로운 과제로서 GSD(일반교과교수학general subject didactics: Allgemeine Fachdidaktik)라는 개념이 제시되었다. 이 개념은 상이한 교과교수학이 그들에게 공통적인 것이 무엇이며 그것들의 고유한 차이들이 무엇인지를 명확하게 하려는 노력 속에서, 그들의 구조, 연구 절차, 실천과 이론적 통찰력과 관련하여 비교하고 일반화할 요구들로부터 나온 것이다(Rothgangel and Vollmer, 2020:129). GSD이라 불리는 연구접근은 개별적으로 특정화된 교과교수학(17개 교과)들을 위한 조직인 “GFD(Gesellschaft für Fachdidaktik)”(Association for Fachdidaktik: 교과교육협회)의회의 맥락 안에서 발전하였다(Rothgangel and Vollmer, 2020).

GSD는 일종의 교과교수학의 이론에 대한 이론으로서 정의될 수 있다. 그것은 개별 교과교육들이 어떻게 교과특정 교수와 학습을 탐구하는가에 대한 성찰을 반영한다(Rothgangel and Vollmer, 2020:130). Vollmer(2014:29)는 일찍부터 이와 같은 일반 교과교수학의 가능성에 대한 논의들을 제기하였다. 그는 GSD는 연합된 교과교수학의 부분으로서 세 가지 상이한 사고와 연구의 이론적 계통으로서, (1) 구체적 분석과 비교의 결과로서 기본적 교수와 학습 원리의 경험적 연구, (2) 개념적 그리고 용어적 재구성 또는 학문적 내용의 모델링 그리고 교수목적을 위한 그것의 채택/매개, 그리고 마지막으로 (3) 교과 특정한 교수/학습 활동을 통한 지식 획득의 연구 그리고 상세한 교실 상호작용에 대한 연구가 가능하다고 주장하였다. 그리고

그는 GSD가 많은 개별 교과들의 연구영역의 통찰력과 연구결과를 이용할 수 있는데, 특히 개별 교과들의 연구 결과들을 통합할 수 있는데, 그 영역들은 (1) 교사와 학생의 교과 관련 자기 개념, (2) 교과 특정한 내용과 인식론의 방법, (3) 교수 및 학습의 교과 특정한 과정, (4) 교과 기반 상호작용, (5) 교과 특정한 역량, (6) 교과 관련 교육 또는 Bildung의 개발이라고 제시했다.

이러한 제시를 통해 일반교과교수학의 가능성의 탐색이 이루어지면서, Rothgangel and Vollmer(2020:130)는 일반교과교수학을 형성하는 접근으로서 하향식 방법과 상향식 방법의 두 가지를 제시하였다. 그들은 이 두 가지 방법의 특성에 따라 하향식 숙고(top-down reflection)과 상향식 분석(bottom-up analyses)으로 특성화하였고, GSD는 이 두가지 방법의 상호작용을 파악하는 논리를 따라 형성되는데, 두 가지 방법의 내용은 아래와 같다.

먼저 하향식 방법은 교과교수학의 일반이론을 토대로 교과특정한 교수-학습 현상을 관찰하고 설명할 수 있다고 보았다. Rothgangel and Vollmer는 사회학자인 Niklas Luhmann이 제시한 이론의 관찰 수준에 따라서 일반교과교수학 → 교과교수학 → 교과 교수 및 학습 현상으로 하향적으로 이론의 적용이 가능하다고 보았다. 즉 가장 높은 수준에서의 일반교과교수학에 의해서 이론이 생산되고, 두 번째 수준에서는 교과교수학 수준에 이러한 이론들이 적용되고, 그리고 가장 낮은 단계에서는 교실 안에서 교과 특정한 교수와 학습의 실행이 일어난다고 보았다. 이 내용들을 정리하면 표 3과 같다.

그리고 그들은 위의 하향식 접근과 달리 상향식 접근을 통하여 개별 교과교수학의 발전과정과 맥락을 넘어 교과 초월적인 일반화가 일어날 수 있다고 보았다. Rothgangel and Vollmer(2020:131)는 이를 위해 교과의 교과교육연구의 공통적인 과정적 연구 분야를 제시하였는데, 즉 세 가지 연구 영역과 이를 확장한 6개 연구추진분야를 제시

표 3. 교과교수학에서의 이론의 수준에 따른 적용

	Luhmann(1992)	교과교수학에의 적용	
수준 3	교과 교수 및 학습의 메타이론 (세 번째 수준 관찰: GSD)	세 번째 수준에서 관찰자가 두 번째 수준에서의 관찰자들과 그들의 관찰을 관찰한다.	교과 교수학의 이론으로서 GSD
수준 2	교과 교수 및 학습의 이론들 (두 번째 수준 관찰: 교과교수학)	두 번째 수준에서 관찰자가 첫 번째 수준에서의 관찰자와 그들의 관찰에 대해 관찰한다.	교과 특정한 교수, 학습 그리고 교육의 이론으로서 교과 교수학
수준 1	교과 교수 및 학습 (첫 번째 수준 관찰: 교과 교육)	첫 번째 수준에서의 관찰자가 어떤 것 또는 사람들을 관찰한다.	교과 특정한 교수, 학습 그리고 교육

출처 : Rothgangel and Vollmer, 2020:131-132.

하였는데, 구체적인 내용은 아래 표 4와 같다. 그들은 교과와 그와 관련된 교과교수학에서의 역사적으로 중요한 맥락과 발전, 교과 내에서의 학습과 그것의 과학적 연구, 교과 영역을 넘어가는 학습과 그것의 연구라는 세 가지 연구 주제 영역을 제시한 다음, 이를 세분하여 6개의 연구추진분야를 제시하였다. 그리고 이러한 세 가지 영역에서의 6가지 연구분야는 각각 상이한 교과교수학의 자기분석과 비교분석을 위한 핵심자료가 되어 일반교과교수학이 구축될 수 있다고 주장하였다.

III. Klafki의 지식론과 교수분석론(Didactical Analysis)

1. Klafki의 발달론과 지식론

독일 교수학의 특정한 의미는 독일 교수학의 다른 특별한 개념인 발달에 대한 언급없이 이해하기 힘들며, Klafki의 교육관과 지식관도 발달론과 깊은 관계를 가지고 있다. 독일어권의 많은 교육이론가와 교과이론가들이 Klafki의 발달론을 교육에서 중요한 이론적 전거로 사용하고 있다. 일반적으로 독일의 Bildung 이론은 대상 관련 측면을 강조하는 materiale Bildung(일반적으로 실질도야로 번역됨)과 주제 관련 측면을 강조하는 formale Bildung(일반적으로 형식도야로 번역됨)으로 구분되며, 전자와 관련되는 객관적 의미를 Bildungsinhalt로 후자와 관련되는 주관적 의미를 Bildungsgehalt로 구분하는데, Klafki는 독일의 지식과 학습에 대한 역사적 관점의 분석을 통해 양자를 통합하는 categorial Bildung(일반적으로 범주적 도야로 번역됨)을 1958년 처음으로 제시하였다. 그런데 그동안 국내에서는 도야론에 대한 많은 논의와 성과들이 있었는데(임창호, 1995; 정영근, 1998a, 1998b; 최종인, 2016; 백승수, 2019; 문장원, 2020; 서정혁, 2020), 여기에서는

Klafki의 categoriale Bildung을 좀 더 상세하게 그리고 지식론과 결합되는 부분만 집중적으로 살펴본다.

Klafki의 지식관은 categoriale Bildung으로 설명되는데, materiale Bildung이 내용 지식을 강조한다면 formale Bildung이 개인과 인성의 발전을 강조하던 것을 통합하여 새로운 관점을 제시한데서 잘 드러나며, 그는 이를 바탕으로 자신의 비판적-해석적 교수학을 발전시켰다.

그런데, materiale Bildung을 보면(Sjöström and Eilks, 2021), 내용지식이 학습자의 일반적 역량을 발전시키는 것보다 우선시되며, 객관적 측면이 주관적 측면보다 우선시된다. 따라서 materiale Bildung 이론에서는 지식-학습의 연결은 학습 주체를 희생하고 지식 측면에 의해 지배될 수 있다는 단점이 드러난다. Sjöström and Eilks(2021:60)에 따르면 materiale Bildung은 scientific Bildung과 humanistic Bildung이라는 두 개의 하위집단으로 나눌 수 있는데, scientific Bildung은 지식의 객관성에 대한 믿음에 기초하는 인식론적 실증주의이며, humanistic Bildung은 문화적 자질에 초점을 두는 인간 전통에 학습에 대한 것이다.

그런데, Willbergh(2016:113-114)는 Sjöström and Eilks(2021)와는 달리 materiale Bildung의 하위분류를 *objectivism*와 classical Bildung으로 제시하였다. 그들은 학생보다 내용을, 주관적 측면보다 객관적 측면을 우선시하는 materiale Bildung을 *objectivism*과 classical Bildung으로 구분하고 다음과 같이 설명하였다. *objectivism*는 지식의 객관성에 대한 믿음, 즉 인식론적 실증주의에 의해 특성화되는데, 암기, 암송, 모사 그리고 훈련이라는 교수 관행에 그 역사적 뿌리를 찾을 수 있다. Classical Bildung 또한 학생들보다 내용을 우선시하나, 이 경우 합리성은 과학적 객관성이 아니라 문화적 자질이며, 인종 집단이나 계층의 문화적 작업이 교육과정을 지배하고 특히 가치있다고 여겨지는 전통은 한 세대에서 다음 세대로 전승되어진다.

다음으로 formale Bildung에 대해 Sjöström and Eilks

표 4. 교과교수학의 주제영역과 연구분야

교과와 그와 관련된 교과교수학에서 역사적으로 중요한 맥락, 발전	1. 교과의 역사와 정의
	2. 특정 교과교수학의 기원과 발달
교과 내에서의 학습과 그것의 과학적 연구	3. 교과의 목적, 내용 그리고 역량
	4. 교수적 연구와 개발의 전망
교과 영역을 넘어가는 학습과 그것의 연구	5. 교과들을 가로지른 내용의 연계와 교과-특정 역량의 일반화하기
	6. 교과교수학에서의 네트워킹 연구

출처 : Rothgangel and Vollmer, 2020:131-132.

(2021)은 학습자의 능력이 내용 지식의 학습보다 우선하는데, 주관적 측면이 객관적 측면보다 우선된다고 설명한다. 그들은 formale Bildung을 functional Bildung과 method-based Bildung으로 구분하여 다음과 같이 설명한다. 전자의 functional Bildung은 Jean-Jacques Rousseau의 철학에 뿌리를 두고 인간의 힘과 잠재력에 초점을 두어 인간의 재능 및 능력을 키우는 데 중점을 두며, method-based Bildung은 학습방법의 과정과 ‘장인의 삶’을 생각하는 방식에 초점을 두어 메타사고와 학습전략이라는 아이디어와 연결된다고 주장한다.

그런데 Klafki는 formale Bildung이 왜 그 자체로만 충분하지 못한지에 대한 논의에서, 순수한 formale Bildung은 그것들을 적용할 어떤 내용도 가지지 않고서는 어떠한 능력도 개발하기 어렵다는 것을 지적한다(Sjöström and Eilks, 2021:60). 이에 따라 그는 materiale Bildung이나 formale Bildung로 돌아가지 않고 대안으로 categoriale Bildung을 제시한다. 즉 Klafki(1998)는 materiale Bildung와 formale Bildung의 양자의 견해를 연결하는 것을 제안하는데, 어떤 학습활동도 학습자에게 materiale Bildung와 formale Bildung의 양자에 공헌해야 한다고 주장하면서 학문의 기초적이고 그리고 기본적인 내용을 선정할 것을 제안하였다. 달리 말하면 이는 필수적 경험과 세계에 대한 통찰력을 위한 근본적인 것과 그리고 학습영역을 이해를 위한 구조를 제공하는 예시적 중요성을 가지고 있는 것을 내용으로 선정하는 것을 말한다(Sjöström and Eilks, 2021:60).

Klafki는 이처럼 내용과 학습자의 기능 발전 양자를 강조하는 categoriale Bildung을 제시하였는데, 세 가지 형태의 발달 간의 관계를 나타내면 다음 표 5와 같다(Sjöström and Eilks, 2021:60).

Klafki의 categoriale Bildung은 그의 비판적 교육학의 중요한 논제가 되므로 이를 좀 더 상세하게 살펴볼 필요가 있다. Klafki가 보기에는 Bildung의 정수는 그것의 객관적인 측면과 주관적 측면과의 변증법적 통일성에 있으며, 단순히 실질 아이디어와 형식 아이디어들이 함께 혼합된 종합이 아니다(Willbergh, 2016:115). Willbergh(2016)는

Klafki의 발달론의 통일성은 기본적인 것(the elemental)과 근본적인 것(the fundamental)의 개념에 의해 설명될 수 있고, 이 개념들이 1958년 클라프키가 제시한 독일 교수학 담론의 핵심적 부분이라고 설명한다. 그는 “기본적인 것은 너무나 기본적이고, 너무나 본질적이고 그리고 너무나 광역적이어서, 세계 현상의 전체 범위를 포괄하도록 돕는 학문적 개념들이다”(Willbergh, 2016:115)라고 설명한다. 그리고 그는 이러한 “기본적인 것을 획득하기 위해서는, 교과는 또한 범주(category)들을 발달시켜야 하고, 그리고 이러한 범주들은 세계에 대한 개인의 관점, 학생들의 사전이해를 변화시키는 방식에서 근본적이다”(Willbergh, 2016:115)라고 설명한다.

이처럼 Klafki는 categoriale Bildung을 통해서 교육과정 수준과 수업 수준의 결합과 연결을 추구하였다. Willbergh(2016)는 이와 같이 클라프키의 categoriale Bildung을 통한 통합의 과정을 ‘이중 열림’이라는 메타포로 비유하면서 다음과 같이 설명한다.

“교육과정의 수준에서 이는 유관한 학문적 지식의 선정에 대한 질문이고, 그리고 교수의 수준에서는 그것은 수업하는 특정한 학생들이 그것을 유의미한 것으로 경험할 가능성을 열어줄 수 있는 방식에 대한 지식 재해석의 문제이다. 그들의 세계를 이해하기 위하여 그들이 그것을 사용할 수 있는 방식으로, categoriale Bildung은 결과적으로 하나의 ‘이중 열림’(double unlocking)이라는 메타포로 기술할 수 있다: 그 지식은 열려졌고 그리고 학생들도 열려졌다. 여기에서 필수적이라는 것은 기본적인 것(the elemental)과 근본적인 것(the fundamental)이 교수 실행에서 내용에 적용된다는 것이다: 기본적이라는 것은 교수에서 성인들에 의해 개념화되고, 어린이들을 위해 준비된 내용이다. 근본적이라는 것은 교수에서 기능하도록 가져오는 내용인데, 아동들이 그것을 가지고 하는 것 그리고 아동들의 사물에 대한 지각이 변화되는 것이다. 결국 categoriale Bildung의 개념 속에서 고유한 연결과 지식-학습은 학교 학문의 기본개념들과 그들의 고유한 맥락에서의 학생들의 학습간의 연계이다. 이론의 강점은 그것의 교수실행과의 양립가능성이다. 그것은 지식-학습의 내용-기반 이론이고, 심리적 이론은 아니다.”(Willbergh, 2016:115)

이러한 categoriale Bildung 이론은 특히 초, 중등학교 교육시스템의 거시적 측면과 교실에서의 교수의 미시적

표 5. Bildung들 간의 관계

		내용지향	
기능 지향		저	고
	저		materiale Bildung
	고	formale Bildung	categoriale Bildung

출처 : Sjöström and Eilks, 2021:60.

측면을 함께 고려하는 독일교수학을 위한 유의미한 결과를 가지고 있다. 거시적 수준에서는, 교육과정 작업은 학생들에게 현대 사회에서의 주요한 도전들에 대한 이해와 이것들의 우리 시대의 핵심 질문으로의 형성으로 열어가는데 도움을 줄 수 있는 기본 개념들을 이용하면서, 기초적인 것을 찾아서 현시대의 학문적 지식의 비판적 편집을 의미한다(Klafki, 1998). 교수 수준에서는 categoriale Bildung의 인식론과 지식론의 실재적 이행을 표상하기 위해서 Klafki는 교수학분석의 1단계에서 예시적인 것을 매우 중요하게 여겼다(Willbergh, 2016:116). 이에 따라 예시적 교수가 필요하며, 교사들에게 사용가능한 도구는 교수학 분석이라고 인식되어졌다.

2. Klafki의 교수학 개념과 비판적-구성적 교수학

독일의 교수학은 보다 특정한 how 질문보다 why와 what이라는 교수학적 질문에 초점을 두며, 교수의 중심적 목적을 내용과의 상호작용을 통하여 인간 능력의 육성 즉 Bildung으로 설명한다(Deng, 2018; Bladh, 2020:5). 그와 같은 내용과 교육적 목적에 대한 관점은 때때로 독일의 Didaktik 전통에서 초점이 되어져왔고, 교육학자인 Klafki의 작업이 중심이었다.

Klafki의 교수학 이론은 앞에서 기술한 categoriale

Bildung을 바탕으로 한 Bildung 중심 교수학(Bildungstheoretische Didaktik)으로 독일 교수학의 오래된 전통을 반영하였다. Gudmundsdottir *et al.* (2000:320-321)은 실행을 우선시하여 모든 교육적 담론의 출발점은 실행이고, 개념이나 이론의 개발은 반드시 실행에 근거를 두고, 이러한 개념과 이론적 모형들은 또한 경험적 자료에 근거하여 과거, 현재, 미래를 연결하는 역사성을 반영하고, 해석학적 전통을 계승하려고 한다는 점에서 이러한 전통이 잘 드러난다고 평하였다.

Klafki는 교수학을 학교에서의 교수와 학습에 관련시키면서도, 목적이 있는 반성적 교수 그리고 교수와 연결된 학습의 모든 형식과 관련되는 교육적 연구, 이론 및 개념-형성을 포괄하는 활동으로 규정한다. 그는 “Didaktik” 개념을 복합적이고 중층적으로 파악하였는데, 이 복합 구조의 개별 인자들은 상호 영향을 주며 그리고 전체에 대한 어떤 종류의 참조사항을 가지고 적절하게 이해되거나 응용될 수 있을 것이라고 주장하였다(Klafki, 1998:310). 특히 그는 교수학이 지식의 수준에서 주요 부분과 하위부분으로 구성된 복합구조를 가지고 있으며, 개념의 의미론적 범위가 중층적이고 포괄적이라고 주장하였는데, 이를 표 6과 같이 제시하였다.

Klafki는 자신의 교수학 모델을 비판적-구성적 교수학(Critical-Constructive Didactics: 이하 CCD)이라고 불렀는데, 그의 교수학 모델이 왜 비판적, 구성적인지를 다음

표 6. 클라프키의 교수학(Didaktik) 용어의 의미의 범위

참조학문들: - 학습과 사회적 관계에 대한 심리학 - 교수적 사회화-연구 그리고 - 이론 - 하나의 제도/조직으로서 학교에 대한 연구와 이론 - 다른 교수학적 pedagogical 영역의 교수학 didactics, 예로 성인교육, 레저교육, 박물관교육, 학교의 청년 직업 교육	세 가지 (문제) 수준 - 일반교수학(Allgemeine Didaktik) - 영역 교수(Domain Ds: Bereichsdidaktiken), 예를 들면 사회과학, 폴리티크, 근대외국어교수 등과 같은 일부 교과나 또는 교과의 측면(aspects)을 다루는 - 교과 교수(Subject Ds: Fachdidaktiken), 예를 들면 수학 교수학, 역사 교수학 등	
	세 가지 수준과 관련된 차원들: - 다음에 관한 결정의 차원들 - 교육과정(Richtliniem bzw. Lehrplane) - 교육과정에 관한 결정의 이유들 reasons - 의사결정과 이유들의 개발의 과정 - 그와 같은 과정과 관련된 조건들 - 구체적 교수와 학습의 차원 - 교수instruction 계획하기 - 교수와 학습을 실현하기 - 교수와 학습의 의도된 그리고 의도하지 않은 결과들(“숨겨진(잠재적) 교육과정”hidden curriculum)	측면들: - 목적과 목표 - 교수/학습의 내용 - 조직적 형태(forms)와 교수/학습의 방법 - 교수/학습의 매체media - 교수/학습의 검사/판단/평가의 형태forms

출처 : Klafki, 1998:315.

과 같이 설명한다(Klafki, 1998:311). 비판적이라는 것은, 교수에 대한 접근이 모든 아동들과 청년들을 자기결정, 공동결정 그리고 연대를 위한 보다 큰 역량으로 안내하는 목적을 지향하도록 할 수 있는 지와 관련된 지식에 대한 비판적 관심을 의미한다. 동시에 많은 경우에 사회의 실재와 그 교육제도는 이 목표에 상응하지 않는다는 사실을 심각하게 고려한다. 두 번째의 속성은 구성적인데, 이는 교수적 관념을 구성하는 활동, 디자인 그리고 변화에 대한 관심, 실행에 대한 지속적인 참조를 가리킨다.

이러한 개념적 배경을 가지고 있는 CCD는 다음과 같은 특징을 가진다고 Klafki는 설명한다(Klafki, 1998:312). 먼저 이 이론은 사회와 교육과의 관계에 대한 이론이다. CCD의 특징적인 것은 사회와 교육과의 관계에 관한 것이다. 교육의 이론과 실천이 직접적으로 사회적 사실과 트렌드에 의존할지라도, 한가지 측면에 의존하는 일방적 관계로서 이해될 수 없다. 일반 사회학, 사회철학 그리고 교육의 사회학에 근거한 교육의 비판적 이론 및 개념의 연구자들은 교육이 사회적 조건과 과정에 반응할 기회와 의무를 가지고 있을 뿐만 아니라, 개별 젊은이의 이해관계 또는 지속적 교육을 원하는 성인의 이해관계에서 그것들을 판단하고 그리고 그들에게 영향을 미칠 기회와 의무를 가지고 있다고 주장한다. 그리고 미래지향적인 교육은 기본적인 개인 권리를 자각하는 자세와 근본적으로 민주적 사회의 이미지 간의 필요한 연계에 대한 인식에 기초할 수 있고 기초하여야 한다고 주장한다.

둘째 CCD는 빌동론에 근거한다. CCD가 의지하는 Bildung의 개념에 대해, Klafki(1998)는 이 개념이 1770~1830년 경에 개발된 Bildung의 다면적 이해에 뿌리를 가지고 있고, 처음부터 세계적인 관점을 가지고 있었으며, Lessing, Kant, 그리고 Herder, Goethe 등의 유럽 계몽주의로부터 자극을 받았다고 설명한다. 즉 이러한 사상가들이 제시한 아이디어에서의 많은 차이에도 불구하고, 자신의 숙명에 공헌하고 그리고 알고 느끼고 그리고 행동할 수 있는 자기책임적, 세계주의적 인간이라는 아이디어라는 근본적 공통점들이 있다고 Klafki(1998:312)는 설명한다.

Klafki(1998:310-311)는 자신의 CCD가 빌동론(Bildungstheorie)에 근거하고, 비판적 사회이론에 영향을 받은 것인데, 한편으로는 자기결정을 위한 기회의 개발과 다른 한편으로 공동결정(co-determination)이 변증법적으로 연결되어 있으며, 이들은 상호조건적이라고 주장한다. 특히 그는 자기결정과 공동결정에 의해, 개인적

책무성과 상호의존성의 개발과 그리고 상응하는 경제적, 사회적, 정치적 그리고 문화적 조건의 개발을 중요하게 생각하였는데, 빌동에 대한 성찰을 바탕으로 비판적-구성적 교수학의 핵심적 인자를 자기결정(self-determination), 공동결정(co-determination), 연대(solidarity)로 제시하였다(Klafki, 1998:313). 그는 이 세 가지 핵심적 인자에 대해 다음과 같이 상세하게 설명하였다(Klafki, 1998:314). 자기결정은 사회의 개인 그리고 모든 구성원은 자신의 개인적 관계 그리고 사람들 간, 직업적, 윤리적 또는 종교적 본질의 해석에 관한 독립적이고, 책임감 있는 의사결정을 할 수 있도록 되어야만 한다는 것이다. 그리고 공동결정은 사회의 개인 그리고 모든 구성원은 공동체의 문화적, 경제적, 사회적 그리고 정치적 발전에 다른 사람과 함께 공헌할 권리와 책임감 또한 가지고 있다는 것이다. 그리고 마지막으로 연대는 동등한 권리에 대한 인식뿐만 아니라, 자기결정과 공동결정을 위한 그들의 기회가 사회적 조건, 특권의 결핍, 정치적 제한 또한 억압 때문에 제한되거나 또는 존재하지 않는 사람들을 위한 적극적인 도움과 관련될 때에만 주장할 수 있고 정당화된다고 설명한다.

그리고 Klafki(1998:318)는 자기결정, 공동결정 그리고 연대를 위한 능력을 육성하기 위하여 세 가지 방법적 집단을 연계함으로써 교수적 실행에 대한 도움을 제공할 수 있다고 제시하였는데, 그 세 가지 방법은 다음과 같다.

첫째, 역사적-해석적 방법(Historic-Hermeneutical method)이다(Klafki, 1998:320). 그것은 숨겨진 역사적 조건, 미래의 개념들, 철학적 함의를 알아내고, 그것들을 간주관적으로 증명할 수 있는 그리고 논의할 수 있는 것으로 만들고, 따라서 교수학의 이름으로 행동하고 결정하는 사람들이 -교육과정 계획가와 교사들, 뿐만 아니라 학생들- 그들이 실제로 무엇을 하고 있는지, 그들이 무엇을 결정하며 무엇에 대해 행동하고 있는지 그리고 어떤 역사적 조건 아래 있는 지를, 다른 말로 하면 그들의 결정, 숙고, 행동들 속에 그리고 그 뒤에 무엇이 실제로 있는 지를 인식하는 것을 돕는다.

둘째, 경험적 방법(empirical method)인데, Klafki(1998:321)는 역사적-해석적 연구들이 교수 및 학습의 현재의 문제를 직접적으로 다룰 때는, 경험적 연구 과정의 포함은 필연적이며, 교사 매뉴얼, 수업계획, 학교 교과서 또는 다른 자료들과 같은 교수적 자료들로부터 수집되어질 수 있는 의미들은 분명히 학교 설계, 교수, 교사와 학생의 상

호작용의 실재에 영향을 미칠 수 있으므로 이러한 경험적 자료들은 매우 중요하다고 설명한다.

셋째, 모든 교수 제도와 결정은 불가피하게 사회의 조건과 관념에 의해 영향을 받으며, 사회적 결과들을 가져오기 때문에 사회적 분석과 이데올로기 비판의 방법이 고려되어야 한다고 Klafki(1998:321)는 주장한다. 그리고 Klafki(1998:326-327) 사회적 분석과 이데올로기 비판의 질문들을 교수 제도, 프로그램, 이론 및 실천의 역사적-해석적 해명속으로 통합하는 것이 또한 필요하다고 주장한다.

3. Klafki의 교수분석론

Klafki는 범주적 발달론을 바탕으로 한 교육과정과 같은 거시적 수준과 교실 수준의 미시적 수준의 결합과 연결을 강조하였으며, 교육과정에서 주어진 내용의 교육적 실재(substance)를 드러내기 위하여 재료(matter)를 의미(meaning)로 전환시킬 수 있는 방식으로 가르치기 위하여 내용분석을 해야 한다고 강조하였다.

Klafki는 categoriale Bildung에 따른 교수학적 분석의 중요성을 다음과 같이 진술하였다.

“수업을 준비하는 단계에서 첫 번째의 그리고 가장 중요한 단계로서 교수분석의 과제는 ‘학습의 대상의 실재(substance)를 끌어내는 것’이고, ‘그것의 내면화(안으로 들어갈 수 있는 능력)가 의존하고 있거나 또는 역으로 주체적 교육의 형식(즉 Bildung)이 수행되고 그리고 완성되어지는’ 그 부분들을, 그 material의 교수적으로 중요한 인자들로서 구축하는 것이다. 다른 말로는, 교수학분석은 특정한 교육 내용의 일반적 실재(substance)가 어디에 놓여있는지를 나타내는 것이다. 그 실재는 거의 항상 ‘관계의 연결망’이고, ‘보다 넓은 맥락 속에서 그 자체로 설정된 연결의 복합체인 하나의 연합(nexus)’이다.” (Klafki, 1995:22)

이러한 중요성으로 인해, 교수학 분석은 발달중심 교육에서 중심적 역할을 한다. Westbury(2010:27)는 교수학 분석의 정교화된 형식은 교사의 사고의 모델을 제공할 수 있으며, 이 교수학분석의 형식은 교사교육에서 제도화될 수 있는 장점들을 가지고 있다고 주장한다. 즉 실제 학교 교육에서의 *교수계획*에서 유용한 교육적 잠재력이 있는 수업을 통해 적극적인 삶으로의 전환에 대한 성찰을 구조

화할 수 있다고 강조하였다.

Klafki는 이러한 인식을 바탕으로 교수학 분석의 5단계를 표 7과 같이 제시하였고, 5단계에서도 가장 중요하게 인식한 4단계를 5개의 하위항목으로 나누어 매우 상세하게 설명하였다(Klafki, 1995:23-26).

먼저, 첫째 단계는 내용의 더 넓은 그리고 일반적 의미 또는 실재가 초점이 되고, 예시가 초점이 아니며, 내용의 의미와 실재를 파악하기 위해 주제를 선택하는 것이 가장 중요하게 본 것이다. 그리고 이 주제를 통해 드러낼 예시, 표상, 유형화가 중요하며. 그리고 이 주제를 통해 획득된 지식이 하나의 총체적 지식으로서 또는 어떤 총체적 지식의 구성인자(요소)로서 사용될 수 있는가가 중점이다. 이를 위해 Klafki가 첫 번째 단계의 핵심질문을 위한 두 개의 상세한 질문을 제시하였는데, 이 두 가지 질문은 바로 이에 대한 질문이다. 따라서 이러한 관점에서 Klafki는 첫 번째 단계에서 가르치고자 하는 주제가 어떤 현상들을 대표하고 사례로서 중요성을 가지는 지를 검토할 것을 요구하였다.

두 번째 단계에서는 내용이 학생들에게 주는 의미를 검토하는 것이다. 이 부분은 방법의 측면에서 이해되어져서는 안된다는 것이 중요하게 보이는데, 왜냐하면 방법을 중심으로 보면 이는 단지 2차적인 감각일 뿐이라고 지적한다. 무엇보다도 중시되는 것은 다루어지는 내용이 그 속에서 조사되어야하는 실재(substance)가 젊은이의 현재의 교육에서, 즉 그들의 삶에서, 그들 자신과 세계에 대한 그들의 개념에서, 그들의 역량의 영역에서 중요한 인자가 될 수 있고, 되어야 하는가의 문제이다. 이러한 측면에서 좀 더 구체적으로 ‘계획된 주제들이 이미 학습에서 발생하는 질문들에서 생기고있는가? 그것은 학교나 학교밖의 삶에서 중요한 역할을 하는가?’와 같은 질문들을 던질 것을 요구한다.

세 번째 단계에서는 다루고자 하는 주제가 학생들의 미래에 어떤 중요성을 가지고 있는가를 검토하는 것이다. 즉 다루는 내용이 청년기에도 성인이 되어서도 지적 생활에서 필요로 하고 중요한 역할을 하는 것인지를 파악하는 것이다. 그리고 이 내용들이 보편적 교육의 내용이 되는지 그리고 근본적인 교육의 구성인자인지를 파악하는 것이다.

네 번째 단계는 5단계 중에서 Klafki가 가장 상세하게 설명하였다. 이 단계에서 Klafki의 질문의 핵심은 내용의 구조화인데, 이를 위해 다섯 개의 하위질문으로 나누어

표 7. Klafki의 교수분석론의 단계

- I. 이러한 내용들은 무슨 더 넓은 그리고 일반적 의미 또는 실재를 학습자에게 예시하고 열어주는가? 무슨 기본적 현상 또는 근본적 원리, 무슨 법칙, 문제, 방법, 테크닉 또는 태도가 이러한 내용들을 '예'로서 다룸으로써 파악될 수 있는가?
 1. 계획된 주제는 무엇을 예시하고, 표상하고 또는 유형화하는가?
 2. 이러한 주제로부터 획득되어진 지식은, 하나의 전체로서든 또는 개별 인자들로서든 통찰력, 관념들, 가치의 관념, 작업방법, 테크닉- 이후에 어디에서 선택되고 사용될 수 있는가?
- II. 이러한 주제를 통해 이미 획득되어진 질문 또는 경험, 지식, 능력 또는 기능에서 그 내용은 내 학급의 학생들의 마음 속에 무슨 의미를 가지고 있는가?
- III. 무엇이 학생들의 미래를 위한 그 주제의 중요성을 구성하는가?
- IV. 내용은 어떻게 구조화되어야 하는가(질문 I, II, III에 의하여 특히 교수적 관점(안목)에서 자리 잡아온 (내용은)?
 1. 하나의 의미있는 전체로서 내용의 개별 인자들은 무엇인가?
 2. 이러한 개별 인자들은 어떻게 관련되는가? a) 그것들은 논리적으로 하나의 '명확한' 연속물을 형성하는가? 이 경우 논리적 단계의 어떤 질서가 부가되어야 하는가? b) 또는 그것들이 독립적 구조를 형성하는가?
 3. 내용이 총화되어있는가? 의미와 중요성의 상이한 차원을 가지고 있는가? 총들이 먼저 각각의 상대적 독립성 속에서 이해되어질 수 있는가? 또는 한 가지 층의 지식이 다른 층에 대한 이해를 위한 전제조건인가?(지리 그리고 역사의 사례에서처럼)
 4. 이 내용의 더 넓은 맥락은 무엇인가? 무엇이 그것에 전체되는가?
 5. 그 내용의 무슨 특성이 추측컨대 학생들에게 어려운 주제에 접근하도록 할 것인가?
- V. 이러한 질문들에 의해 결정된 내용이 '획득된', 하나의 '중요한', '작동하는' 인적자산으로서 간주되려면, 무엇이 반드시 보유되어야 하는 지식체(최소한의 지식)인가?
 1. 다루어지는 내용의 구조가 이 학급의 발달단계에 있는 아동들에게 흥미롭고, 자극적이고, 접근가능하고, 인식할 수 있고, 생생하게 될 수 있는 가의 측면에서, 무엇이 특수 사례, 현상, 상황, 실험, 사람들, 심미적 경험의 인자들 등등 인가?
 2. 어린이들이 가능한 독립적으로 그 문제의 본질을 향하는 그들의 질문에 답을 하도록 돕는데 있어서, 무슨 그림, 헌트, 상황, 관찰, 이야기, 실험, 모델 등이 적절한가?
 3. 무슨 상황과 과제가 기초적 '사례'의 하나의 예라는 수단에 의해 파악된 내용의 원리들 돕는데 적합하고, 학생들에게 실제적 도움이 되어서, 적용과 실행(내재적 재현)에 의해 그것을 공고하게 하는 것을 도울 수 있는가?

출처 : Klafki, 1995, 25-26.

가장 상세하게 제시하였다. 하나의 의미있는 전체로서 내용을 구성하는 인자(성분)은 무엇이며, 그 구성성분들은 어떻게 서로 어떻게 관련되는 지(논리적 시리즈 또는 독립적 구조), 내용의 의미와 중요성이 다른 차원들로 구성되어 총화되어 있는지 그리고 상대적인 독립성을 가진 층인지 또는 다른 층의 이해를 위한 전제조건인지, 내용의 더 넓은 맥락이 무엇인지, 그리고 내용의 어떤 특성들이 더 어려운 주제에 접근하도록 해주는가를 질문하도록 하였다.

특히 Klafki는 핵심적인 네번째 단계를 하위단계의 질문으로 나누어서 설명할 때, 각 하위단계에서 구체적 사례로 지리 교과를 많이 들고 있는데, 이 단계의 핵심적인 두 가지의 하위항목인 내용의 구성인자들과 그것들이 형성하는 구조에 대한 질문들을 매우 상세화하면서, 질문에 대한 답의 사례로서 아래와 같이 제시하고 있다.

"2. 이러한 개별 인자들은 어떻게 관련되는가? a) 그것들

은 논리적으로 하나의 '명확한' 연속물을 형성하는가? 이 경우 논리적 단계의 어떤 질서가 부가되어야 하는가? b) 또는 그것들이 독립적 구조를 형성하는가?... (예를 들면 공생적 symbiotic 관계의 전형적 동물과 식물, 특정한 경관, 지리적 관계에 필수적인 지물리적 geophysical 요인들)

3. 내용이 총화되어있는가? 의미와 중요성의 상이한 차원을 가지고 있는가? 총들이 먼저 각각의 상대적 독립성 속에서 이해되어질 수 있는가? 또는 한가지 층의 지식이 다른 층에 대한 이해를 위한 전제조건인가?(지리 그리고 역사의 사례에서처럼)... 예를 들면, 지리에서 '아프리카'라는 topic을 보면, 기후와 식생에 대한 지식의 기본적인 층을 포함하게 되며, 그리고 인류학적, 지리적, 경제적인 층 등을 포함하여 전문화되고 특정한 지식의 층이 나타난다.... 총들이 먼저 각각의 상대적 독립성 속에서 이해되어질 수 있는가? 또는 한가지 층의 지식이 다른 층에 대한 이해를 위한 전제조건인가?(지리 그리고 역사의 사례에서처럼)." (Klafki, 1995:25-26)

그리고 Klafki는 앞의 세 가지 질문들이 바탕이 되어야만 교수적으로 적절한 질문을 할 수 있다는 점을 기억하는 것이 매우 중요하다고 강조하고 있다. 그리고 이러한 구조와 관련된 질문은 핵심어들에 의해 대답을 할 수 있으며, 질문과 학생의 이해 수준이 잘 맞아 들어갈 때 교육적으로 될 수 있다고 주장하였다.

다섯째 단계에서 Klafki는 이렇게 하여 획득된 내용이 중요한 인적자산이 되려면 무엇을 갖춘 지식체가 되어야 하는 지에 대해 논의한다. 그는 내용의 구조를 학생들에게 흥미롭고 생생하게 만들어주도록 하고, 문제의 본질을 향하는 질문에 대한 답을 찾도록 하기 위해 매우 유익한 기초적인 것을 제공하고, 적용과 실행(내재적 재현)에 의해 정당하게 목적을 가진 실행이 되도록 하는 것이 매우 중요하다고 지적한다.

IV. Klafki 논의의 지리교육에의 적용

1. Didactical Analysis의 활용

앞장에서 논의한 것처럼, Klafki는 교수학분석론을 각 단계를 질문의 형식으로 제시하면서 그 하위항목들도 상세하게 하위질문과 예시를 제시하였는데, 그가 제시한 5단계의 질문을 구성하는 핵심요소들은 내용의 일반적 의미 또는 실재의 예시, 내용의 현재의 의미와 중요성, 내용의 미래의 의미, 내용의 구조화, 지식의 표상이라고 할 수 있다. Klafki의 교수분석론의 핵심 내용을 그동안의 논의들을 중심으로 종합해보면, 교수내용의 의미와 중요성을 파악하는 것이 매우 중요하고, 이러한 의미와 중요성이 파악된 다음, 내용의 구조화와 상세화를 진행하면서 구체적인 사례로 표상하면서 내용에 대한 접근성을 높이는 것이다. 이를 좀 더 압축해보면, Klafki의 교수분석론의 세 가지의 핵심적 구성성분은 그림 6처럼 교수 내용의 현재적 그리고 미래적 의미와 중요성, 내용의 구조화, 내용의 사례적 표상과 접근성의 향상이라고 할 수도 있다.

이러한 Klafki의 교수분석론은 독일 교수학의 중요한 핵심이론을 형성하였고, 더 나아가 독일어권의 북유럽 스칸디나비아에서 활발한 논의가 전개되면서 그들의 교육문화적 맥락 속에서 의미를 부여하고 Klafki의 교수분석 단계의 순서를 재조정하여 적극적으로 활용하였다. Klafki 스스로가 교수학 분석의 각각의 항목들에 대해, “각각의 항목으로 차례로 나뉘어지는 5가지의 기본 질문

은 상호 의존적이고, 나타나는 순서는 실행에서 필연적으로 교수 분석의 의무사항은 아니다. 각각의 질문은 다른 네 가지의 목시적 함의를 가지고 있고, 그리고 각각의 개별 질문에 대한 답은 5개 모두의 답에 비추어 충분히 이해 가능하게 될 뿐이다”(Klafki, 1995:22)라고 언급하고 있는 것을 충분히 감안하여 자신들의 견해를 단계적 의미부여를 통해 제시할 수 있다.

이러한 Klafki의 교수학 분석들은 이후에 많은 학자들에 의해 수업분석을 위해 이용되었다. 앞 장에서 언급한 바와 같이 Klafki가 단계들은 상황과 목적에 따라 재구성하면서 의미를 부여할 수 있고 순서를 바꿀 수도 있다고 했는데, 교수학 분석의 각각의 단계에 의미를 부여하면서 교수학 분석의 핵심적 쟁점들을 부각시킬 수 있다. 이러한 사례가 표 8에 있는데, Gudmundsdottir *et al.* (2000), Bladh(2020)가 대표적인 두 가지 두드러진 사례이다. Gudmundsdottir *et al.* (2000)는 Klafki가 제시한 교수학 분석의 단계를 바꾸어 현재적 의미와 미래적 의미에 대한 분석을 토대로 내용구조를 만들고, 이것이 가지는 예시적 가치를 조명하여 교수적 재현을 하는 것으로 해석하여, 현재의 의미 → 미래의 의미 → 내용 구조 → 예시적 가치 → 아이디어의 교수적 재현의 단계로 제시하였다. Bladh (2020)는 Klafki가 제시한 단계의 순서를 그대로 유지하면서, 예시적 중요성 → 현재의 중요성 → 미래의 의미 → 내용의 구조 → 접근성으로 각 단계에 의미를 부여하였다.

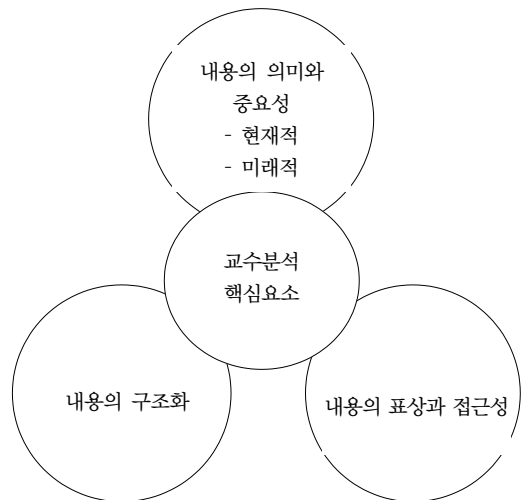


그림 6. Klafki의 교수분석론의 핵심요소

표 8. Klafki의 교수분석론에 대한 해석의 비교

Klafki	해석1: Gudmundsdottir <i>et al.</i> (2000)	해석2: Bladh (2020)
I. 이러한 내용들은 무슨 더 넓은 그리고 일반적인 의미sense 또는 실재를 학습자에게 예시하고 열어주는가? 무슨 기본적 현상 또는 근본적 원리, 무슨 법칙, 문제, 방법, 테크닉 또는 태도가 이러한 내용들을 예example로서 다룸으로써 파악될 수 있는가?	1. 현재의 의미contemporary meaning: 다루는 내용 또는 경험, 지식, 능력 또는 이미 이 토픽을 통해 획득되어진 기능skills은 내 학습의_학생들의 마음 속에 무슨 의미를 가지는가? 교수적 관점로부터(보면) 그것은 무슨 의미significance를 가져야 하는가?	1. 이 내용은 무슨 일반적 의미, 기본적인 현상 또는 근본적fundamental 원리를 예시하고 학습자에게 열려지는가?(Exemplary Significance 예시적(전형적) 중요성(의미))
II. 이러한 토픽을 통해 이미 획득되어진 질문 또는 경험, 지식, 능력 또는 기능에서 그 내용은 내 학습의 학생들의 마음 속에 무슨 의미를 가지고 있는가?	2. 미래의 의미future meaning: 무엇이 학생들을 위한 토픽의 의미significance를 구성하는가?	2. 다루는 내용은 나의 학습의 학생들의 마음에 무슨 의미를 (이미already) 가지고 있는가?(Contemporary Significance 현재의 중요성)
III. 무엇이 어린이들의 미래를 위한 그 토픽의 의미(중요성significance)를 구성하는가?	3. 내용 구조content structure: 내용들은 어떻게 구조되어야 하는가?(질문 1, 2, 4에 의해 특히 교수적pedagogical 안목에서 자리잡아진(내용))	3. 무엇이 학생들의 미래를 위한 그 토픽의 중요성을 구성하는가?(미래의 의미Future Significance)
IV. 내용은 어떻게 구조화되어야 하는가(질문 I, II, III에 의하여 특히 교수적 관점(안목)에서 자리 잡아온 (내용은)?)	4. 예시적 가치Exemplary value: 그 내용들에 의해 무슨 보다 넓은 또는 일반적 의미 또는 실재가 예시되고 학습자에서 밝혀지는가? 이들 내용들을 “사례”로 다룸으로써 무슨 기본적 현상 또는 원리, 무슨 법칙, 준거, 문제, 방법, 테크닉, 또는 태도가 파악되어질 수 있는가?	4. 내용은 어떻게 구조화되는가?(질문 1-3에 의해 특정하게 교수적 관점에서 위치하게 된(내용?)(The Structure of the Content내용의 구조)
V. 이러한 질문들에 의해 결정된 내용이 ‘획득된’, 하나의 ‘중요한’, ‘작동하는’ 인적 자산human possession로서 간주되려면, 무엇이 반드시 보유되어야 하는 지식체(최소한의 지식minimum knowledge)인가?	5. 아이디어의 교수적 재현(표상)pedagogical representation of the ideas: 다루는 내용을 학생들의 수준과 학년을 위해 흥미롭고, 그에 대해 질문할만한 가치가 있고, 접근가능하고, 이해할 수 있는, “인지할 수 있는” 것으로 만들기 위하여, 무슨 특정한 사례, 현상, 상황, 실험, 사람, 사건들이 이용되어질 수 있는가?	5. 다루는 내용의 구조가 학생들에게 흥미롭고, 자극을 제공하고 그리고 접근가능할 수 있는가의 측면에서 무엇이 특별한 사례, 현상, 상황 등등인가?(접근성Accessibility)

이러한 Klafki의 교수분석론에 대한 정리를 바탕으로 지리교육에 적용하는 방향을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 지리 교과교수학의 핵심사항은 Klafki의 교수분석론의 핵심사항에 따라서 지리 교수내용의 현재의 의미, 지리 교수내용의 미래의 의미, 지리교수내용의 예시적 의미와 중요성, 지리교수내용의 구조, 지리교수내용의 아이디어의 교수적 표상과 접근성의 증대가 되어야 하며, 이러한 영역별로 교과교수에 대한 연구가 이루어져야 한다.

둘째, 지리교과교수학은 적어도 지리교과와 관련된 지리 교과교수학의 역사적 맥락과 발전과정, 지리 교과 내에서의 학습과 그것의 과학적 탐구, 지리교과영역을 초월하는 학습과 그것에 대한 연구와 같은 세 가지 영역의 연구가 기초적으로 이루어져야 한다.

셋째, 지리 교과교육연구에 대한 접근은 지리교육과정과 지리교수를 통합적으로 다룰 수 있는 방식으로 이루어

져야 한다.

넷째, 지리교육과정의 측면에서 지리 지식의 형성과정에 대한 인식론적 측면과 수업실행의 방법론적 측면이 통합적으로 다루어져야 한다.

다섯째, 지리교수의 측면에서 내용과 방법을 통합적으로 계획하고, 사례적 표상을 활용하여 내용에 대한 접근성을 높여야 한다.

2. Klafki의 지식론의 적용

Klafki의 Bildung 이론과 Didaktik 이론은 인식론적 측면과 수업계획에서 이용을 위한 실행지향적 개념들을 포함하는데, 거기에서 교수학적 분석은 핵심인자 중의 하나가 지식론이다(Willbergh, 2016:113; Deng, 2018).

Klafki의 지식관은 categorial Bildung라는 용어에 의해

설정되어진다. 이 개념의 발달은 교육이론의 150년 이상 동안 지식과 학습에 대한 관점의 분석의 결과였으며, 1958년 처음으로 출판되었다. Klafki는 지식과 학습자에 대한 종래의 중심적인 두 개의 관점 즉 *materiale Bildung*과 *formale Bildung*을 통합하여 범주적 발달론을 제시한다. 2장에서 논의한 바와 같이 Klafki는 학생보다 내용을 우선시하는 이론인 *materiale Bildung*과 내용(지식)보다 학생, 객관적 측면보다 주관적 측면을 강조하는 *formale Bildung* 양자를 결합하여 *categoriale Bildung*을 제시하였다. 이는 기초적인 것(*the elemental*)과 근본적인 것(*the fundamental*)의 통합이었고, 방법을 강조하는 *materiale Bildung*과 내용을 강조하는 *formale Bildung*을 결합하는 것이었다.

따라서 이러한 *categoriale Bildung*에서 드러나는 Klafki의 지식관은 내용적 지식과 방법적 지식의 결합을 강조한다. 학생보다 내용을 우선시하거나 내용(지식)보다 학생, 객관적 측면보다 주관적 측면을 우선시하는 것의 문제점들을 극복하는 통합적 관점을 제시한 것이다.

그런데, 이러한 *categoriale Bildung*의 지식관과 유사한 지식에 대한 통합적 관점이 최근 영국의 사회적 실재론에서도 일부 드러난다. 예를 들면 영국에서의 사회적 실재론에 근거한 '강력한 지식'에 대한 논의가 대표적이다. Maude(2018)는 강력한 지식을 세계에 대한 새로운 사고 방식을 제공하는 지식, 분석하고 설명하고 그리고 이해하는 강력한 방식들을 학생들에게 제공하는 지식, 자신의 지리적 지식에 대해 어떤 강력함(힘)을 주는 지식, 중요한 지방, 국가, 세계적 쟁점에 대해 논의를 따라가고 참여하는 것을 가능하게 해주는 지식, 세계에 대한 지식의 다섯 가지로 제시하였다. 이러한 다섯 가지의 지식 중에서 특히 첫 번째의 것은 인식론적 전환을 하는 관점을 바꾸는 새로운 지식으로 꼽고 있다는 점이 매우 중요하며, Klafki의 첫 번째 지식과 상응한다고 볼 수 있다. 그리고 이러한 인식론적 지식을 두 번째의 지식으로서 방법적 지식과 결합하고 이를 통해 새로운 관점을 제공하는 것이 강력한 지식이라는 논의하고 있는 점 또한 Klafki의 지식론과 유사성이 크다.

이와 같이 내용의 객관적 측면과 그것을 보는 학생의 주관적 측면을 모두 고려하는 방식으로의 지식론의 전개양상에 주의를 기울일 필요가 있다. 그리고 Klafki의 발달론이 지식과 같은 내용과 인간의 발전 양자를 결합하는 인간육성을 최종적 목표로 한다는 점 또한 지식교육에 대한 시

사점이 크다고 볼 수 있다. 이러한 측면에서 Klafki의 지식론을 지리교육에의 적용은 다음과 같은 방향으로 이루어질 필요가 있다.

첫째, 독일 발달론의 장점은 이를 통해 내용으로서 지식과 인간의 발전 양자를 결합하는 인간육성을 최종적 목표로 한다는 점에서 균형적 관점을 요구한다.

둘째, Klafki의 지식관은 내용적 지식과 방법적 지식의 결합을 강조하는 것이다. 이를 통해 내용, 형식, 방법이 결합되는 지식을 제공할 수 있는 기회를 제공할 필요가 있다.

셋째, 지리교육 및 지리수업에서 관점을 바꾸는 지식을 제공해야 한다.

넷째, 개인 발달의 과정에 도움을 주는 지식을 제시하고, 지리교육에서도 발달에 따른 학습발달경로의 추체에 대한 연구가 필요하다. Duschl 등(Duschl *et al.*, 2011)은 “didaktik 연구는 학습발달과정(learning progression)으로 검토될 수 있는 학습의 추측적 통로(conjectural pathways)를 확인하기 위한 좋은 원천”이라고 주장하였는데, 이를 통해 학생들의 지식을 구축해온 경로에 대한 이해를 제공할 수 있기 때문이다.

V. 결론

이 연구는 독일어권의 교수학과 교육의 발전에 지대한 영향을 미친 Klafki의 Didactical Analysis와 지식론을 탐색하여, 교과교육인 지리교육에 주는 시사점 그리고 적용 방안을 모색하는 것을 목적으로 하였다. 독일의 교수학과 그 핵심 인물인 Wolfgang Klafki의 이론은 영미권의 교육과정 이론가들에게서 최근 새롭게 주목을 받고 있는 상황이며, 독일어권의 교수학은 영미권의 교육과정과 공통점과 차이점을 동시에 가지고 있어서, 본 연구에서는 독일교수학과 그 중심적 내용에 대한 검토를 바탕으로, 독일 교수학의 핵심인물인 Klafki의 지식론과 교수학분석론의 중심적 내용을 집중적으로 분석하여 적용방안을 탐색하였다.

독일의 교수학은 교육적 목적과 내용을 함께 진단하는 것으로, 영미권에서 교육과정이 주로 how에 관심을 가진다면, 독일 교수학은 how 질문보다 why와 what이라는 교수학적 질문에 관심을 가진다. 그리고 독일 교수학은 영미권에서 교육과정과 교수가 분리되어 다루어지는 것에 비해, 교육과정과 교수를 통합적으로 접근한다. 그것

은 독일 교수학의 출발점이 교수의 중심적 목적을 내용과의 상호작용을 통한 인간능력의 육성이라는 Bildung의 개념으로 설명되기 때문이다. 그리고 이러한 교육적 상황들은 내용, 교사, 그리고 학생간의 (상이한) 관계가 중심적으로 표상되는 교수학삼각형에 의해 진단된다.

독일의 교수학에서 가장 널리 사용되어진 모델은 Wolfgang E. Klafki의 교수학분석론(Didactical Analysis)인데, Klafki가 교사 교육에서 자신이 제시한 categoriale Bildung을 바탕으로 매우 영향력있는 모델로 바꾼 것이다. 독일의 교수학을 위해 Klafki가 제시한 교수학 분석의 단계적 접근은 독일의 교사 교육에서 널리 사용되고 있고, 특히 예비교사교육에서 나타나는 것처럼 교수학적 관점을 보여주기 위하여 유용하게 사용되고 있다. Klafki의 교수학적 분석은 왜 무엇을 가르치는가에 대한 교수학적 질문에서 시작하며, 교실수업에서 교육과정과 교수가 합쳐지며, 내용, 교사, 그리고 학생간의 관계가 항상 중심을 이룬다. Klafki는 categoriale Bildung을 바탕으로 내용의 일반적 의미와 실제의 예시 → 내용의 의미 → 미래에서의 중요성 → 내용의 구조화 → 내용의 조건이라는 5단계의 교수학분석을 제시하였다. Klafki의 교수분석론은 독일 교수학의 중요한 핵심이론을 형성하였고, 더 나아가 독일 어권의 북유럽 스칸디나비아에서 활발한 논의가 전개되면서 그들의 교육문화적 맥락 속에서 의미를 부여하고 Klafki의 교수분석 단계의 순서를 재조정하여 적극적으로 활용되고 있다.

Klafki의 지식관은 categoriale Bildung라는 용어에 의해 설정되어진다. Klafki는 지식과 학습자에 대한 종래의 중심적인 두 개의 관점 즉 학생보다 내용을 우선시하는 materiale Bildung과 내용(지식)보다 학생, 객관적 측면보다 주관적 측면을 강조하는 formale Bildung를 통합하여 categoriale Bildung을 제시하였다. 이는 기초적인 것(the elemental)과 근본적인 것(the fundamental)의 통합, 그리고 내용적 지식과 방법적 지식의 결합을 강조한다. 이는 학생보다 내용을 우선시하거나 내용(지식)보다 학생, 객관적 측면보다 주관적 측면을 우선시하는 것의 문제점들을 극복하는 통합적 관점을 보여주는 것이다.

이러한 지식론과 발달론을 바탕으로 제시한 Klafki의 교수분석론을 지리교육에 적용하는 방향을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 지리 교과교수학의 핵심사항은 Klafki의 교수분석론의 핵심사항에 따라서 지리 교수 내용의 현재의 의

미, 지리 교수 내용의 미래의 의미, 지리교수내용의 예시적 의미와 중요성, 지리 교수 내용의 구조가 파악되어야 하고, 지리 교수 내용의 아이디어의 교수적 표상 및 접근성의 중대가 이루어져야 한다. 그리고 이러한 영역별로 지리 교과 교수에 대한 연구가 함께 이루어져야 한다.

둘째, 지리교과교수학은 적어도 지리교과와 관련된 지리 교과교수학의 역사적 맥락과 발전과정, 지리 교과 내에서의 학습과 그것의 과학적 탐구, 지리교과영역을 초월하는 학습과 그것에 대한 연구와 같은 세 가지 영역의 연구가 기초적으로 이루어져야 한다.

셋째, 지리 교과교육연구에 대한 접근은 지리교육과정과 지리교수를 통합적으로 다룰 수 있는 방식으로 이루어져야 하는데, 지리교육과정의 측면에서 지리 지식의 형성 과정에 대한 인식론적 측면과 수업실행의 방법론적 측면이 통합적으로 다루어져야 하고, 지리교수의 측면에서 내용과 방법을 통합적으로 계획하고, 사례적 표상을 활용하여 내용에 대한 접근성을 높여야 한다.

이러한 Klafki의 교수학분석과 지식론을 지리교육에 적용하기 위하여, 지리교수계획은 지리 내용의 의미와 중요성, 지리내용의 구조화, 지리 내용의 표상과 접근성에 중점을 두어야한다. 그리고 지리교육과정과 지리교수에서 지식형성과정을 통합적으로 다루어져야 하고, 내용적 지식과 방법적 지식을 결합하여 개인학습의 발달의 계열성과 경로를 고려하는 방향으로 전개되는 것이 바람직할 것이다.

註

- 1) Klafki가 1958년부터 아이디어를 제시하였고, 그의 Didactical Analysis는 1996년 영어번역본으로 *Journal of Curriculum Studies*에 실려있다.
- 2) Bildung은 영어권에서는 'formation' 또는 'eru-dation'으로, 한국에서는 도야, 교양, 교육 등으로 번역되어 사용되고 있다. 본고에서는 Bildung 또는 빌둥으로 표기함.
- 3) 교수삼각형에도 여러 가지 변형들이 있으나, Künzli는 세 가지 주요 형태만을 스케치하면서 "표상의 교사중심적(magisterial) 해석과 교실수업 담론의 카리스마적 해석간의 연결과 간극을 쉽게 인식하고 재구성하며, 경험의 객관적 해석과 표상의 교리적

해석, 또는 교실 담론의 민주적 해석과 경험의 주관적 해석을 비교하고 대조할 수 있을 것이다. 이러한 점이적 영역들은 물론 사용한 가능할 모델로 저자들에게 의해 인식되어졌고, 보급되었다. 그것들의 형태 분류와 목록화는 구성이라기보다 표상의 문제이다.”(Künzli, 2010:49)라고 진술하였다.

참고문헌

- 김민성, 2021, “힘있는 지식의 의미와 지리학습전략” 한국지리학회지, 10(1), 1-17.
- 김승호, 2014, “Didaktik의 교육과정적 함의,” 교육과정연구, 32(2), 1-19.
- 문장원, 2020, “도야(Bildung) 개념의 역사적 전변과 미적 도야,” 문학교육학, 69, 85-116.
- 백승수, 2019, “교양교육의 명칭 재정립을 통한 교양교육의 재개념화,” 교양교육연구, 13(1), 141-161.
- 서정혁, 2020, “대학의 교양 교육에 대한 철학적 성찰,” 교양교육연구, 14(5), 149-160.
- 서태열, 2023, “영국 국가교육과정의 ‘지식전회’ 지식논쟁 그리고 지리 교과,” 한국지리학회지, 12(4), 547-575.
- 손승남, 2004, “남명 조식의 ‘敬義’ 교육사상과 클라프키(Klafki)의 ‘陶冶’ 사상 비교연구,” 교육사상연구, 15, 1-17.
- 손승남, 2005, “‘학습자 발달’의 관점에서 본 도야과정 교수법,” 교육사상연구, 17, 139-157.
- 손승남, 2008, “독일 일반교수학 모형과 최근 동향,” 비교교육연구, 18(1), 93-114.
- 손승남, 2023, “클라프키(Klafki)의 비판-구성적 교육학과 시대적 핵심 문제의 재음미,” 교육사상연구, 37(4), 73-94.
- 임창호, 1995, “교육학에 있어서 Bildung 개념의 재음미,” 고신대학교 논문집, 22, 107-127.
- 정영근, 1998a, “도야이념과 인간교육,” 한국청소년연구, 24, 16-29.
- 정영근, 1998b, “호볼트의 도야이론의 개념과 방법론에 관한 연구,” 교육연구(상명대 교육문제연구소), 16집, 1-20.
- 정창호·손승남, 2020, “비판-구성적 교수법과 열린 화학 수업,” 현장수업연구, 1(1), 29-59.
- 조철기, 2012, “영국 국가교육과정의 개정과 새로운 지리학습프로그램의 특징,” 한국지역지리학회지, 18(2), 232-251.
- 주현정·이병준, 2018, “교사교육을 위한 독일 교수학 이론 모형에 대한 탐구,” 교육혁신연구, 28(4), 557-575.
- 최종인, 2016, “도야(Bildung)의 교육적 의미,” 교육의 이론과 실천, 21(1), 119-143.
- Bauer, W., 2003, On the relevance of Bildung for democracy, *Educational Philosophy and Theory*, 35, 212-225.
- Bladh, G., 2020, GeoCapabilities, *Didaktical analysis and curriculum thinking-furthering the dialogue between Didaktik and curriculum. International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(3), 1-15.
- Deng, Z., 2018, Bringing knowledge back in: Perspectives from liberal education, *Cambridge Journal of Education*, 48(3), 335-351.
- Duit, R., 2015, Didaktik, in Gunstone, R., ed., *Encyclopedia of Science Education*, Dordrecht: Springer, 325-327.
- Friesen, N. and Osguthorpe, R., 2018, Tact and the pedagogical triangle: The authenticity of teachers in relation. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 70(1), 255-264.
- Gudmundsdottir, S., Reinertsen, A., and Nordtømme, N.P., 2000, Klafki's Didaktik Analysis as a conceptual framework for research on teaching, in Westbury, I., Hopman, S., and Riquarts, K., eds., *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*, New York and London: Routledge, 319-334.
- Hopmann, S., 2010, Klafki's model of Didaktik analysis and lesson planning in teacher education, in Westbury, I., Hopman, S., and Riquarts, K., eds., *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*, New York and London: Routledge, 197-206.
- Hudson, B., 2003, Approaching educational research from the tradition of Critical-constructive Didaktik, *Pedagogy, Culture & Society*, 11(2), 173-187.
- Hudson, B., Buchberger, F., Kansanen, P., and Seel, H., 1999, Preface, in Hudson, B., Buchberger, F., Kansanen, P., and Seel, H., eds., *Didaktik/Fachdidaktik as the Science(-s)*

- of the Teaching Profession, Umea(Sweden): TNTEE Publications, 1-7.
- Kansanen, P., 1995, The Deutsche Didaktik, *Journal of Curriculum Studies*, 27(4), 347-352.
- Klafki, W., 1995, Didactic analysis as the core of preparation of instruction(Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung), *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13-30.
- Klafki, W., 1998, Characteristics of Critical-Constructive Didaktik, in Gudem, B.B. and Hopman, S., eds., *Didaktik and/or Curriculum*, New York: Peter Lang, 307-330.
- Künzli, R., 2010, German Didaktik: Models of Re-Presentation, of Intercourse, and of Experience, in Westbury, I., Hopman, S., and Riquarts, K., eds., *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*, New York and London: Routledge, 41-54.
- Müller, J., 2023, Powerful knowledge, disciplinary knowledge, curriculum knowledge: Educational knowledge in question, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(1), 20-34.
- Rothgangel, M. and Vollmer, H.J., 2020, Towards a theory of subject-matter didactics, *RISTAL*, 3, 126-145.
- Schneider, K., 2012, The subject-objected transformation and 'Bildung', *Educational Philosophy and Theory*, 44, 302-311.
- Seel, H., 1999, "Allgemeine Didaktik"("General Didactics") and "Fachdidaktik"("Subject Didactics"), in Hudson, B., Buchberger, F., Kansanen, P., and Seel, H., eds., *Didaktik/Fachdidaktik as the Science(-s) of the Teaching Profession*, Umea(Sweden): TNTEE Publications, 13-20.
- Sjöström, J. and Eilks, I., 2021, The Bildung theory - From von Humboldt to Klafki and beyond, in Akpan, B. and Kennedy, T.J., eds., *Science Education in Theory and Practice*, Springer Nature: Switzerland, 55-67.
- Vollmer, H.J., 2014, Fachdidaktik and the Development of Generalised Subject Didactics in Germany, *Éducation & Didactique*, 8(1), 23-34.
- Vollmer, H.J., 2021, Powerful educational knowledge through subject didactics and general subject didactics. recent developments in german- speaking countries, *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 229-246.
- Westbury, I., 2010, Teaching as a reflective practice: What might didaktik teach curriculum, in Westbury, I., Hopman, S., and Riquarts, K., eds., *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*, New York and London: Routledge, 15-39.
- Westbury, I., Hopman, S., and Riquarts, K., 2000, *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*, New York and London: Routledge.
- Willbergh, I., 2016, Bringing teaching back in: The Norwegian NOU *The school of the future* in light of the Allgemeine Didaktik theory of Wolfgang Klafki, *Nordic Journal of Pedagogy & Critique*, 2, 111-124.
- Zierer, K. and Seel, N.M., 2012, General didactics and instructional design: Eyes like twins A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching, *SpringerPlus*, 1, 1-22.
- 교신 : 서태열, 02841, 서울특별시 성북구 안암로 145, 고려대학교 사범대학 지리교육과(이메일: tyseo@korea.ac.kr)
- Correspondence: Tae-Yeol Seo, 02841, Anam-ro, Seongbuk-gu, Seoul, Korea, Department of Geography Education, Korea University (Email: tyseo@korea.ac.kr)
- 투고접수일: 2024년 11월 26일
심사완료일: 2024년 12월 13일
게재확정일: 2024년 12월 17일