

초등학교 '읽기' 교과서의 철학교육적 접근*

A Study of Philosophical Thinking Methods
in Elementary School "Reading" Textbooks

박소연**

Park, So Yeon

정대련***

Chung, Dae Ryun

ABSTRACT

This study analyzed the contents of "Reading" textbooks for 1st-6th grades. The focus of the analysis was on philosophical thinking methods designed to help children to think for themselves. Following the analysis, methods were designed for the application of effective use of Philosophy in the elementary school curriculum.

Analysis of works of children's literature in "reading" textbooks show patterns of logical, ethical and creative thinking. Therefore, "reading" textbooks can be used to help children to think philosophically. Five stages of discussion can be applied in the classroom; these are: establish the issues, outline the process of discussion, discuss the issues, evaluate and summarize the discussion, apply the learning to other subjects. Teachers can use philosophical thinking methods to improve the quality and quantity of instruction with various questions, having children express their opinions, interpreting their thoughts clearly, maintaining logical consistency, and evaluating the procedures and results of discussion. These methods can be used in the teaching-learning process in the elementary school to develop rich findings and meaningful communication.

I. 서론

일반적으로 철학이란 철학자들의 철학적 사고를 바탕으로 정립한 사상체계로서 그 사상을 주입하고 암기하는 것이라고 이해되어왔다. 그러나 본질적으로 철학은 '철학함(philosophizing 또

는 doing philosophy)'의 실천으로서, 스스로 생각할 수 있는 자율적 능력을 바탕으로 한 사고의 과정을 가리킨다(Freese, 1993; Lipman & Sharp, 1986; Martens, 1988; Sharp, 1995;

* 이 논문은 1997년도 동덕여자대학교 대학원 석사학위 청구논문의 일부임.

** 동덕여자대학교 아동학과 연구조교

*** 동덕여자대학교 아동학과 부교수

이기상, 1987).

Martens(1988)에 의하면, 인간은 나면서부터 철학을 하게끔 운명지어진 철학적 존재이다. 걸음마를 시작하고 언어를 구사하게 되어 아동이 “왜?”, “무엇?”이라는 질문을 던질 때부터, 이미 인간은 철학과 만나고 있는 것이다.

사실 아동의 철학적 반성능력은 그리스의 자연철학자인 에피쿠로스로부터 몽테뉴, 로크, 칸트, 야스퍼스 등을 통하여 이미 인정되어왔다(Freese, 1993; Lipman & Sharp, 1986). 특히 1969년 이후부터는 Matthews(1987, 1988)와 IAPC(Institute for the Advancement of Philosophy for Children)를 중심으로 ‘아동도 철학을 할 수 있다’는 신념이 교육현장에서 의미 있는 실천으로 구체화되고 있다. IAPC는 K-12학년의 아동을 위한 철학교육과정과 학습자료를 개발하였고, 세계 각국에서 그 교육적 효과를 인정받고 있다. 한국에서도 1985년 이후 고교철학교육의 도입을 시초로 하여, 1990년대 이후로는 아동철학교육에 대한 관심으로 확대되어 현재 다양한 교재개발과 현장교육(어린이철학교육연구소, 1996, 1997, 1998; 정대련, 1989, 1990, 1997)이 이루어지고 있다.

IAPC의 성립시기부터 아동철학교육 프로그램을 창도해 온 Lipman과 Sharp(1986)에 따르면, 철학은 아동으로 하여금 ‘왜?’라고 묻는 중에 자신의 삶과 세계의 의미를 보다 많이 사고하고 발견하게 하도록 동기를 유발시키며, 아동 상호간에 서로의 견해를 비교하고 비판할 수 있는 도구가 된다. 따라서 초등 교육에 철학이 도입되어야 한다는 논지이다. 철학이라는 교과목을 새로이 추가하여야 한다는 주장이 아니라, 초등 교육의 기초적인 방법론으로서 철학적 사고 방법을 도입하여야 한다는 말이다.

한편 Lipman, Sharp와 Oscanyan(1986)은

아동의 철학 활동을 위한 철학교재의 필요성을 강조하며, 아동의 특수성을 고려한 K-12 학년용 철학동화와 교사지침서를 개발하였다. 철학동화는 아동문학의 철학교육적 가치를 재고시키는 계기를 만들어, 최근에는 전래 및 창작동화 또는 아동용 소설 등을 이용한 철학교수방안이 많이 추천되고 있다(정대련, 1990, 1997; 황경식, 1993).

아동의 ‘철학함’은 아동의 ‘스스로 생각하기’의 다른 표현이다(Lipman & Sharp & Oscanyan, 1986). 따라서 아동을 위한 철학교육은 아동 자신이 속해있는 현실 상황에서 문제를 인식하고, 그 문제 해결을 위하여 가능한 모든 시각과 방법을 동원하여 신중하게 다각적으로 반성하고 성찰할 수 있는 기회를 제공함으로써, 추론능력, 윤리적 지성, 창조성, 원만한 개인과 대인관계, 경험 중에서 의미를 발견하는 능력 등을 발달시키려는 데에 그 목적이 있다.

이에 본 연구는 한국 초등학교에서의 철학교육 가능성을 타진하고자, 초등학교 ‘읽기’ 교과서를 중심으로 철학적 사고와 관련된 내용을 발굴하여 분석하고자 한다. 1-6학년용 ‘읽기’ 교과서에 실린 문학작품을 중심으로 논리적 사고 및 윤리적 사고 그리고 창의적 사고의 유형을 발굴 분석함으로써, 초등학교 교수-학습과정에 활용할 수 있는 철학적 길잡이를 제시하며, 소크라테스에서 그 기원을 찾을 수 있는 질문법 또는 대화법을 기초로 학급 아동들의 토론과 대화를 이끌어 갈 교사의 역할과 구체적 방안을 모색하는 데에 본 연구의 목적이 있는 것이다. 이러한 연구는 교육현장의 교사들이 수업 중 교과서를 교재로 하여 소크라테스식의 질문법과 대화법을 교수방법으로 채택함으로써, 아동의 논리적, 윤리적, 창의적 사고력을 계발하고 관련된 교과 학습 효과를 증진시키는 지침으로서 공헌할 것이다.

II. '읽기' 교과서에 나타난 철학적 사고

본 장에서는 초등학교 1-6학년용 '읽기' 교과서를 대상으로 철학적 사고유형에 속하는 논리적 사고, 윤리적 사고, 창의적 사고의 예를 분석하였다. 대상 예문은 각 학년별 본문에 실린 작품 중 동화, 소설 등 문학 작품을 대상으로 이야기 전개에서 기승전결이 보이는 작품들로 선택하였다.

1. 논리적 사고

이동철학교육과정에서 논리적 사고는 중심적인 역할을 담당한다. 아동과 함께 철학을 할 때 논리는 형식논리를 의미한다. 논리는 문장 구조와 문장 사이의 연계를 지배하는 법칙으로써, 말하여진 또는 행하여진 무엇인가에 대한 근거를 찾고 그 근거를 평가하는 도구로서, 합리적인 행동 기준에 관심을 둔다(Freese, 1993; Lipman, Sharp & Oscanyan, 1986). 본 장에서는 논리적 사고의 두 가지 특징인 '형식논리' 및 '적절한 논거 제시'의 예를 '읽기' 교과서에서 찾고, 그러한 논리적 사고가 작품속 인물의 행동과 어떠한 연관을 갖는지 살펴보고자 한다.

'읽기' 교과서에 나타난 논리적 사고를 분석해 본 결과, 모든 작품속에는 논리적 사고가 내포되어 있었다. 이는 이야기의 기승전결 전개과정 이미 작가의 논리적 구성을 전제로 하고 있으며, 각각의 사건이나 사태속에서 내려지고 있는 판단이나 추리가 하나의 문장으로 표현되었을 때도

전후문맥의 논리적 사고과정을 반영하고 있기 때문이다. 또한 대상 이야기들에 나타난 논리적 사고는 하나의 주장을 뒷받침하기 위하여 적절한 논거가 되는 주장들을 다양하게 찾아 제시하고 있다. 따라서 대상 이야기의 논리적 사고의 빈도를 제시하는 것은 논리적 사고 유형의 채택기준과 연구자의 관점에 따라 차이가 있을 수 있다. 이에 본 장에서는 이야기속의 논리를 어떻게 논리적 형태의 사고로 구체화시킬 수 있는지에 관심을 두고 일례를 들어 설명하고자 한다.

1) 형식논리

형식논리는 개념, 판단, 추리의 세 가지 사고 형식으로 이루어져 있다. 그 중 추리는 그 논리적 형식면에서 연역추리, 귀납추리, 삼단논법을 포함한다.

① 연역추리

연역추리는 보편적이고 일반적인 원리나 전제로부터 특수한 사실을 이끌어내는 추리이다(조성민과 정선심, 1993). "우리들의 일그러진 영웅(6-1)"에 등장하는 학급 아동들은 반장의 말에 무조건 복종해야 한다는 생각을 갖고 있다. 따라서 학급 아동들은 반장이 부름에도 불구하고 '나(한병태)'가 반장에게 가지 않으려고 하는 행동을 이해하지 못한다. 학급 아동들의 이러한 생각은 연역추리의 전형을 보여주고 있다.

일반적 사실	우리 학급의 구성원은 반장의 명령에 복종해야 한다.	p 는 q 이다
구체적 사실	나는 학급의 구성원이다.	r 은 p 이다.
결론	\therefore 그러므로 나는 반장의 명령에 복종해야 한다.	$\therefore r$ 은 q 이다.

② 귀납추리

귀납추리는 특수한 사실들로부터 일반적인 결론을 이끌어내는 추리이다. “우리들의 일그러진 영웅”에서 ‘나’는 여러 자랑거리를 토대로 하여 자기 자신에 대한 자신감을 가진다. ‘나’는 공부

를 잘하고, 그림을 잘 그리며, 아버지의 사회적 지위가 높다는 것 등을 스스로에 대해 자신감을 갖는 근거로 삼는다. ‘나’의 이런 생각은 귀납추리의 형식으로 정리된다.

근거 1	내가 공부를 잘하는 것은 자랑스럽다.
근거 2	내가 그림을 잘 그리는 것은 자랑스럽다.
근거 3	아버지의 높은 사회적 직위는 자랑스럽다.
결론	∴ 그러므로 나는 자랑스럽다.

③ 삼단논법

삼단논법은 연역추리의 한 형태로서 대전제와 소전제로부터 결론을 이끌어내는 형식을 말하며, 대개념·매개념·소개념 등의 세 개념으로 이루어져 있다(정선심과 조성민, 1993). “우리들의 일그러진 영웅”에서 ‘나’는 반장과의 대결

을 두고 자기 나름의 논리를 세운다. ‘나’는 새로운 학교에 전학온 학생으로서 ‘호락호락해 보이면 앞으로 지내기 힘들다’는 나름의 가정하에, 기존의 권위를 가지고 있는 반장의 명령에 쉽게 복종하지 않는다. 이러한 ‘나’의 생각은 삼단논법으로 정형화된다.

대전제	호락호락해 보이는 행동은 앞으로 지내기 힘든 상황을 만든다.	p이면 q이다.
소전제	명령에 쉽게 복종하는 것은 호락호락해 보이는 행동이다.	r이면 p이다.
결론	∴ 그러므로 명령에 쉽게 복종하는 것은 앞으로 지내기 힘든 상황을 만든다. r이면 q이다.	

2) 주장에 대한 적절한 논거 제시

또한 논리는 언급되어진 또는 행하여진 무엇인가에 대한 근거를 찾고 그 근거를 평가하는 것으로서, 어떤 주장에 대한 적절한 논거를 제시함을 말한다. 적절한 논거란 사실에 근거하고, 주장하는 목적과 분명한 관련이 있으며, 논리적 귀결이 타당하고, 익숙한 근거를 제시하는 것을 포함한다(Lipman & Sharp & Oscanyan, 1986; Woodhouse, 1990).

는 장끼의 상반된 주장에 대한 논거 제시 과정이 드러나 있다(표 1). 우선 까투리는 다소 과학적 논의의 여지는 있지만 사람의 흔적, 흉몽, 불길한 예언 등 자신의 결론에 일관된 근거를 제시하고 있다. 그러나 장끼는 꿈에 대한 주장처럼 아직 증명되지 않은 명제(근거 3)를 이미 증명된 것처럼 전제하는 ‘성급한 일반화의 오류’를 범하거나, 또 다른 언급 중에 ‘여자는 남자가 하는 일에 참견하지 말라’는 것과 같이 논점과는 본질적인 관계가 없는 다른 사실을 들어서 마치 본질적인 문제인 것처럼 제시하는 ‘논점 이탈의 오류’를 범하고 있다.

읽기 교과서의 “장끼전(6-1)”에는 ‘산 속에 뿌려져 있는 콩을 먹어서는 안된다’는 까투리의 주장과 ‘산 속에 뿌려져 있는 콩을 먹어도 된다’

〈표 1〉 까투리와 장끼의 주장에 대한 논거 제시 과정

	까투리의 주장		장끼의 주장
	↓		↓
근거 1	콩 주위에 사람의 흔적이 있다. 그러므로 이 콩은 사람이 일부러 뿌려놓은 덩이다.	⇔	눈이 와서 산 길이 막혔다. 그러므로 사람이 산 속에 덩을 놓을 수 없다
근거 2	지난 밤 꿈이 불길했다(홍몽). 그러므로 이 콩은 불길하다.	⇔	지난밤에 꾸 꿈이 길했다(길몽). 그러므로 이 콩은 하늘이 내게 주신 산물이다.
근거 3	점괘가 불길했다(홍괘). 그러므로 이 콩은 불길하다.	⇔	홍몽은 대길이고, 홍괘도 길괘가 될 수 있다. 그러므로 이 콩은 좋은 징조이다.
	↓		↓
결론	콩을 먹어서는 안된다.	⇔	콩을 먹어도 된다.

“장끼전”에 따르면, 장끼는 까투리와 계속적인 논쟁 끝에 콩을 먹다가 덩에 걸려 죽는다. 이 이야기의 결말대로라면, 장끼는 논리적 사고에서 필수적인 적절한 논거를 제시하지 못함으로써 그릇된 결론을 채택하였던 것이며, 까투리는 적절한 논거를 바탕으로 사태를 정확하게 읽어내며 장끼를 설득하였던 것이다.

2. 윤리적 사고

윤리적 사고는 도덕적 사고로서 도덕·도덕문제·도덕판단 등 도덕에 관련된 원리를 탐구하는 사고방법이다(Frankena, 1984). 도덕이란 사회생활의 규범, 즉 인간행위의 규칙으로 평범한 인간으로 하여금 그 집단 속에서 용인된 바람직한 행동규범에 부합되게 행동하고 사고하게 하는 행동체계를 뜻한다(문교부, 1983). 교육부(1994)는 초등학교 학생들의 생활경험과 관련되고 실천가능하며, 개인의 도덕적 성장과 인격형성에 필수적인 규범들을 도덕의 4개 주요 영역으로 제시하고 있다. 개인생활, 가정·이웃·

학교생활, 사회생활, 국가·민족생활이 그것이며, 각 영역마다 5개의 하위요소로 구성된다(표 2). 본 장에서는 초등학교 '읽기' 교과서를 대상으로 윤리적 사고를 분석함에 있어서 교육부에서 제시한 도덕과의 주요 영역을 기본으로 분석하고자 한다.

'읽기' 교과서에 나타난 도덕의 영역 및 하위요소들을 분석해 본 결과, 개인생활, 가정·이웃·학교 생활, 사회생활 영역 등의 사례는 각각 36개, 33개, 35개로 비슷하며, 국가·민족생활 영역의 사례는 10개였다(표 2). 이는 국가·민족생활 영역이 도덕적 가치(소홍렬, 1985)를 중의적으로 함축하기 때문에 초등학교 수준에서는 많이 다루어지지 않은 것으로 생각된다.

본 장에서는 각 영역별로 1개의 이야기를 선정하여 그에 나타난 윤리적 사고를 살펴보고자 한다.

1) 개인생활

개인생활 영역에서 가장 많이 다루어지는 주제는 생명존중이다. 인간의 생명은 그 사람의 선

〈표 2〉 도덕과의 주요 내용 체계표 및 분석표

영역	주요지도요소	학년							계
		1	2	3	4	5	6	계	
개인생활	생명존중	1	5	2	1	2	1	1	36
	자 주					3	1	4	
	성 실	1	1	3	2	3		10	
	절 제				2		1	3	
	실천의지		1	2	2	1	2	8	
가정·이웃·학교생활	가정에서의 예절		1	4	1	1	2	9	33
	학교에서의 예절		2	1		2	3	8	
	향토애				1		1	2	
	관 용		2	3		1	2	8	
	경 애		2		1	1	2	6	
사회생활	공공질서	2	5	1	4	1	1	3	35
	협 동			1	1		2	4	
	공 익		1	1			1	3	
	공 정			1	2	1	2	6	
	민주적 절차	2	2		3		2	9	
국가·민족생활	국가애				1	1	3	5	10
	민족애			1	1	1	1	4	
	통 일			1				1	
	국제우호								
	인류애								

악, 미추, 사회적 배경에 따라 타인에 의해 임의로 제거될 수 없는 문제이며, 모든 생명은 그 가치에 상관없이 소중한 것으로 생명존중사상은 한국 윤리 사상의 기반을 이룬다(정대련, 1990).

2학년 읽기 교과서의 “돌돌이와 민들레 꽃씨(2-1)” 이야기는 생명존중사상을 단적으로 보여 준다. 바다를 보려는 희망에서 동상을 기어올라 가던 돌돌이가 땅으로 데려다 달라는 민들레 꽃씨의 요청을 받고서 갈등하는 상황의 이야기이다. 돌돌이는 바다를 보고 난 후 민들레 꽃씨를 땅으로 데려다 주겠다고 대안을 제시하지만, 이 대안은 민들레 꽃씨의 생명보존을 어렵게 한다는 문

제를 내포한다. 돌돌이는 자신의 소망과 상치되는 갈등 상황에서 민들레 꽃씨의 생명보존을 선택, 결정하는 윤리적 태도를 보이고 있다.

모든 생명을 가진 존재는 최고의 가치를 가진다.
민들레 꽃씨는 생명을 가진 존재이다.

∴ 그러므로 민들레 꽃씨는 최고의 가치를 가진다.

위와 같은 논리 전개 끝에, 민들레 꽃씨의 생명이 지고의 가치를 지닌다고 결론에 이른 돌돌이는 자신의 소망을 차선에 두고 보다 큰 가치의 실현을 선택하는 윤리적 면모를 보이고 있는 것이다.

2) 가정·이웃·학교 생활

“한석봉과 어머니(4-2)”는 가정·이웃·학교 생활의 하위요소인 ‘효’ 사상을 보여준다. 소년 한석봉이 어머니가 고생하시는 것을 생각해서 종이를 아끼기 위해 깨어진 항아리 조각이나 나뭇잎에 글씨 연습을 하던 중, 하루는 시냇가 돌바닥에 물을 찍어 글씨를 쓰고 있었다. 어머니는 석봉의 이런 모습을 놓고 있는 줄로 잘못 알고 매를 든다. 그러나 종이를 아껴서 어머니를 도우려고 했다는 것을 아신다면, 어머니께서 더 마음 아파하시리라 생각한 석봉은 사실을 밝히지 않는다.

석봉의 이러한 태도에서 행동 선택의 두 척도를 가늠할 수 있다. 첫째, 어머니에게 사실대로 말씀드리고 오해를 풀어드리는 것이 한 선택일 수 있다. 그러나 이 선택은 아들이 마음대로 글씨 연습을 할 수 없는 현실을 알게 됨으로써 느끼실 어머니의 슬픔이 배가되므로 더 큰 불효를 초래하게 된다. 둘째, 본인의 선의와 선행에도 불구하고 사실을 말하지 않고 매를 맞는 선택이다. 이는 석봉으로서는 매를 맞는다는 부정적 결과를 초래하지만, 가난 때문에 글씨 연습을 마음대로 하지 못하는 아들을 바라보아야 하는 어머니의 슬픔을 줄이게 되는 소극적 가치의 실현을 가져온다. 자기에 앞서 어머니를 먼저 생각하는 한석봉의 마음을 통해 타인을 배려하는 마음과 참다운 “효”의 실천을 사고할 수 있는 계기이다.

3) 사회 생활

4학년 읽기 교과서의 “재판놀이(4-2)”에는 공공질서와 관련된 윤리적 문제 상황이 내포되어 있다. 암행어사 박문수가 우연히 자신을 소재로 한 마을 아이들의 재판놀이에 개입하면서 놀이 속의 아이 원님으로부터 벌을 초래하는 이야기다. 원님 역할을 하는 아이는 박문수에게 조용

해야 할 법정에서 소란을 피웠다고 호령하며, 벌을 내린다.

법정을 소란스럽게 하는 행위는 처벌받아야 한다.
박문수의 행동은 법정을 소란스럽게 하는 행위이다.
∴ 그러므로 박문수의 행동은 처벌받아야 한다.

법정내에서는 ‘정숙’을 유지함이 기본 예절이자 규칙이며, 소란을 피우는 행위는 법질서를 위반하는 행위이다. 도덕적 규칙을 준수하지 않을 때에는 비난으로 그 대가를 치루어야 하지만, 법질서의 위반은 법적 제재나 처벌을 받게 된다. 따라서 원님 아이의 문제 정황을 판단하는 사고과정과 박문수의 행위에 대한 결론을 도출하는 논리적 전개는 도덕적, 사회적, 또는 법적 문제를 풀어가는 실마리를 제공해준다.

4) 국가·민족 생활

4학년 교과서의 “유관순(4-2)”은 국가애를 상징적으로 드러내고 있다. 유관순은 ‘반만년의 역사를 가지고 있는 나라’ 대한을 되찾기 위하여 만세운동을 선동하다가 일본 헌병에게 붙잡혀서 고문을 당한다. 이 때 그녀는 헌병에게 “너희들은 나를 심문할 자격이 없다. 나는 어엿한 대한의 딸이다.” 라고 항변한다. 이와 같은 유관순의 주장은 논리적으로 타당하다.

대한의 국민(딸)은 일본 헌병이 처벌할 대상이 아니다.
나(유관순)는 대한의 국민(딸)이다.

∴ 그러므로 나는 일본헌병이 처벌할 대상이 아니다.

한편 잃어버린 나라를 되찾고자 하는 유관순의 독립에 대한 의지는 애국심 개념의 이해를 촉구한다. 또한 이러한 의지의 실천인 만세운동은 애국적 행위로서, 윤리적 사고와 행위의 연계성 문제를 숙고하게 한다.

3. 창의적 사고

창의성이란, Guilford(1967)에 따르면, 새롭고 신기한 것을 낳는 힘을 말하며, 한국행동과학 연구소에 의하면 기존하는 요소들로부터 자기 자신에게 새롭고 유용한 결합을 이루어내는 능력이라고 정의된다(윤종건, 1995). 즉 창의성은 새로움에 이르게 하는 개인의 사고관련 특성으로서, 새롭고 신기한 것을 상상하는 상상력, 기존하는 요소들로부터 자기 자신에게 새롭고 독특한 것을 창조해내는 독창성, 그리고 문제를 해결함에 있어서의 창의적 문제해결 측면을 포함한다. 따라서 창의적 사고는 철학적 사고와 상관 없는 영역이라고 생각하기 쉽다. 그러나 다각적인 접근방식과 질문이나 대화로 끝없이 열린 결론을 추구하는 철학적 사고의 특성과 논리적, 합리적 사고가 가능한 곳에서만이 창의적 사고가 의미있다는 견지에서 두 영역의 연계성이 옹호된다(Lipman, 1991).

1) 상상력

아동의 상상력은 창조의 모체가 되는 힘이다(김세희·현은자, 1995; 이상금·장영희, 1986). 아동의 상상력을 도울 수 있는 대상 작품으로는 작중 인물이 상상 속의 존재이거나 소재가 환상적인 것으로 선정되었다(표 3).

〈표 3〉 아동의 상상력을 자극하는 작품의 수

	1학년	2학년	3학년	4학년	5학년	6학년	계
상상속의 주인공	3	7	3	4	1	4	22
환상적 소재	1	3	1	2	1	3	11
계	4	10	4	6	2	7	33

“바닷속 여행(2-2)”은 찬이네 가족이 해저 공원을 찾아가서 로봇 빠름이와 함께 잠수 유

람선 ‘물보라 3호’를 타고 바닷속을 구경하는 상상속의 소재를 다루고 있다. 바닷속을 여행한다는 소재나 ‘춤의 계곡’ 등은 미지의 공간인 바닷속 모습을 상상하게 하는 단서가 된다. 또한 로봇 빠름이나 잠수 유람선 ‘물보라 3호’ 그리고 ‘무거운 장비없이 깊은 바닷속을 마음대로 다닐 수 있는 특수 잠수복’ 등의 개념은 아동에게 새로운 것에 대해 상상할 수 있는 신기한 소재가 된다. 현대 과학 기술의 발전과 실현 가능성에 대한 논리적이고 윤리적인 측면의 고려를 해야함과 동시에 다음 단계 사고에도 도약과 비약을 촉구하는 창의적 사고가 요청되는 이야기이다.

2) 독창성

독창성이란 ‘자기 혼자만의 생각으로 새롭고 독특한 것을 처음으로 창조하거나 창안하는 성향이나 성질’을 말한다.(한국어대사전, 1976). 즉, 무엇보다도 독특한 생각을 갖는 것이라고 말할 수 있다. ‘읽기’ 교과서에 실린 “오세암(5-2)”에서는 아동이 어떤 사물이나 일을 대했을 때, 흔히 할 수 있는 생각이 아닌 자신만의 독특한 생각을 보여주고 있다.

어린아이 길손이는 “스님이야. 머리에 머리 카락씨만 뿌려있는 사람이야.” 하며 자신의 시각에서 스님을 표현한다. 즉 스님이란 비록 현재 눈에 보이는 머리카락은 하나도 없지만 애초에 머리카락이 없는 것이 아니고 계속적으로 머리카락이 자라기 때문에 잘라줘야 하는, 즉 머리카락이 자랄 가능성만 있는 사람이라는 점을 표현한 것이다. 이와 같은 표현은 각자 자신의 경험이나 사고수준에 비추어서 새로운 시각으로 사물을 표현하는 독창적 사고의 전형이라 하겠다.

3) 창의적 문제해결력

창의성을 문제해결 과정으로 보는 입장은 어떤 결과에 이르게 되는 창의적인 해결 과정에 초점을 두고 방법론적인 측면을 강조하는 입장이다(송은조, 1993). 창의적 과정이란 개인의 독특한 개성과 개인 생활의 사건, 사람, 환경으로부터 새로운 관계를 산출해내는 행위의 출현과정이다(Rogers, 1979).

“할머니의 안경(5-2)”에서 병상에 계신 할머니가 그리운 고향을 꿈에서조차 잘 볼 수 없는 것을 아쉬워하시자, 손자 민호는 할머니께서 고향을 잘 보실 수 있도록 안경을 사다드린다.

할머니는 눈(앞)이 잘 보이지 않는다.

눈(앞)이 잘 보이지 않으면 안경을 쓴다.

∴ 그러므로 할머니는 안경을 쓴다.

물론 눈이 잘 보이지 않을 때 안경을 끼는 것은 당연한 논리적 귀결이지만, 이 경우 문제해결은 할머니가 고향에 직접 다녀오시는 것이다. 그러나 할머니의 몸이 편찮으셔서 고향에 다녀오기 힘들고, 민호의 나이도 할머니를 고향으로 모시고 가기엔 너무 어리다는 현실적 문제에 봉착하여, 민호는 안경이라는 대안을 찾는다. 비록 문제가 근본적으로 해결된 것은 아니지만, 할머니를 생각하는 민호의 효성과 창의적 방법 모색이 돋보이는 사고과정이다.

III. '읽기' 교재를 활용한 철학적 교수법 및 교사론

1. 교수법

IAPC의 아동철학교육과정이 추구하는 바는 폭넓고 깊이있는 교육이다(Lipman, Sharp & Oscanyan, 1986). 철학을 교수하는 방법인 IAPC의 교수-학습 과정은 국어, 사회 등 일반 교과에서도 응용할 수 있는 기본적인 수업방법론이다. 교수학습과정은 교재 제공과 안전의 구성, 안전에 대한 토론의 진행 및 결과의 정리·평가, 마지막으로 토론을 심화시키고 일반화하는 순으로 구성된다(Lipman, 1991).

IAPC의 방법론은 세계 각국에서 각각의 특성을 고려한 프로그램으로 발전하여 구성되고 있다. 영국의 PIPS 프로젝트(Philosophy in Primary Schools Project; Fisher, 1995)나, 박윤화(1990)의 사고력 향상을 위한 어린이 철학교수법 모형 등은 모두 IAPC의 모형을 기반으로 하고 있다(표 4).

〈표 4〉 Lipman, Fisher, 박윤화의 교수-학습과정 비교

	Lipman	박윤화	Fisher
1 단계	교재의 제공	문제개방의 단계	환경구성
2 단계	안전의 구성	계획의 단계	수업소개
3 단계	공동체 결속하기	전개의 단계	1. story - telling
4 단계	연습문제의 토론주제 이용하기	정리·검토의 단계	단계 2. thinking time
5 단계	심화된 반응으로 고무시키기	적용의 단계	단계 3. discussion time

본 연구에서는 이상의 철학교육 프로그램을 기초로 하여 5단계 교수-학습과정을 재설정하였다. '읽기' 교과서에 실린 이야기를 소재로 토론 절차를 구성하면 다음과 같다. 우선 토론을 시작하기에 앞서, 편안하고 친근한 분위기로 아동이 하고 싶은 이야기를 편안하게 말할 수 있는 토론의 분위기를 조성할 필요가 있다.(Fisher, 1995; 정대련 & 박혜경, 1997).

1) 문제의 설정

아동과 함께 교재를 읽은 후, 흥미로운 점, 의문점, 이야기하고 싶은 것을 발표하는 단계이다. 예를 들어, '읽기' 교과서의 "오성과 한음(4-1)"에서는 담을 넘어간 감을 사이에 두고 서로 감이 자기의 것이라 우기는 상황을 흥미점으로 제기할 수 있다. 또는 "옆집 담으로 넘어간 감나무 가지에 열린 감은 누구의 것인가?", "감이 자기네 것이라 우기는 권판서댁 하인들의 이야기는 옳은가?", "오성은 어떻게 감을 되찾아 올 수 있을까?", "오성이 감을 찾아오기 위하여 권판서 대감 댁에서 한 행동은 정당했는가?" 등을 소재로 각각의 아동이 느끼고 생각한 바를 이끌어 내어 문제화한다.

2) 토론 계획의 수립

다양하게 제시된 아동들의 언급이나 생각해볼 문제들을 탐구공동체의 협의를 통해서 주제별로 묶고 토론할 순서를 정하는 단계이다. '오성과 한음'을 예로 들면, 먼저 감나무에 열린 감이 누구의 것인지 살펴보고, 다음으로 오성이 감을 되찾아 오려면 어떤 방법이 있는지를 살펴보는 등으로 토론 순서를 정한다.

3) 토론 활동의 전개

아동이 제기한 의문이나 선정된 토론 주제들에 대하여 생각할 시간을 주고, 협의된 순서대로 토론을 진행하는 단계이다. 우선 다양한 의견을 교환하며 서로의 생각을 이해하는 시간을 가진다. 점차 대화가 심화되어 논쟁으로 진전되면, 동일한 입장의 아동끼리 집단을 구성하여 각각의 입장을 구체화하고 갈등하고 있는 다른 입장이나 주장을 하는 집단의 의견을 신중하게 들으며 의견을 교환한다. 이러한 대화 및 토론, 그리고 논쟁 중에 아동들은 논리적이고, 윤리적인 또

는 창의적인 사고의 측면에 자연스럽게 접하게 될 것이다.

예를 들어, "오성과 한음"에서는 감나무 문제를 일으킨 하인들과 이에 맞서는 오성의 대응방법 등에 대해 논리적인 접근을 해볼 수 있다. 또는 아동인 오성이 스스로 문제를 해결해가는 모습에서 자주성 내지는 독립심, 그리고 이웃과 함께 살아가야 한다는 사회적 관계와 연관된 공공질서와 공동체 의식 등의 관점에서 윤리적 사고과정을 거칠 수도 있다. 그런가 하면 감나무와 감의 관계를 몸 전체와 팔의 관계로 대비시키는 유비추리로 문제를 접근하고 해결하는 오성의 창의적 사고과정을 재경험해볼 수도 있다. 이런 각각의 관점에서 서로의 생각을 주고받으며, 때로는 대립·갈등하며 필요에 따라서는 설득하고 자신의 의견을 조정하는 토론 경험을 통해, 아동들은 보다 다양한 세계를 접하게 되고 관계된 논점을 명료화하거나 심화시킬 수 있게 된다.

4) 결과의 검토 및 평가

앞서의 토론과정을 정리하고 아동으로 하여금 토론의 귀결이 논리적으로 타당한지 검토해보며, 토론 결과에 대한 또 다른 대안을 생각해볼 수 있도록 토론 결과를 재차 개방하는 단계이다. "오성과 한음"의 예에서는 오성이 유비추리를 이용하여 '감은 자신의 것'이라고 주장하는 바에 대하여 오성의 논리과정이 과연 타당하였는지를 검토해볼 수 있다. 또는 '감이 오성의 것'이라는 논리적 귀결은 윤리적인 측면에서도 반드시 같은 결과를 초래하는가에 관하여 생각해볼 수 있다. 즉 진행되고 있는 관점을 '오성의 감은 꼭 돌려받아야 하는가' 또는 '감을 이웃과 나누어 먹을 수는 없는가' 등의 방향으로 돌려볼 수 있는 것이다. 그리고 오성의 '유비추리'의 방법 이외에 문제해결에 보다 적합한 또 다른 방

법론은 없는지 또 오성, 한음, 권판서, 권판서 대하인들이 모두 만족할 수 있는 해결책은 없는지 찾아보는 과정도 의미있겠다.

5) 결과의 일반화

지금까지 탐구를 통해서 얻어진 결과를 이용하여, 아동의 삶의 실제 상황이나 다른 교과와 주제에 적용하고 활용하는 과정을 통해서 결과를 일반화하는 단계이다. 예를 들어, “오성과 한음”에서 토의된 결과를 앞에 두고, 아동의 옆집 감나무 가지가 자기 집으로 넘어와 그 가지에 열려있던 감이 마당에 떨어진다면 어떻게 행동하겠는지, 또는 골목길에서 놀던 아이들의 축구공이 우리 집으로 넘어온다면 그 공을 어떻게 할 것인지 문제 등과 연결하여 생각해본다. 앞서 아동들이 채택한 결과나 결론 또는 방법들이 상이한 상황과 주제에서도 동일한 방향의 결론을 내리게 하거나 태도를 취하게 하는지 반성하여, 일반화의 가능성을 살피는 것이다.

이상, 연구자들이 재구성한 5단계 토론식 철학교육방법에 맞추어 '읽기' 교과서에 나타난 “오성과 한음” 내용을 살펴보았다. 논지의 일관성 있는 전개 즉 논리의 '무모순성'을 유지하며, 관련된 문제를 자유롭게 다각적으로 토론하는 철학적 방법론을 도입함으로써, '읽기' 수업을 활성화할 수 있는 가능성을 확인할 수 있었다.

2. 교사의 역할

사실 철학교육 또는 철학적 교수방법의 성패에 가장 큰 영향을 미치는 요인은 교사이다. 철학적 방법론을 채택하는 교사의 모델은 소크라테스이다(Lipman & Sharp & Oscanyan, 1986; 이민자, 1996). 즉 교사는 대화와 토론을 전개함에 있어서 질문하고 대화하며 나아가

산파의 역할을 수행하였던 소크라테스가 되어야 하는 것이다. 교사는 철학적 활동이나 수업에서 참여자이자 안내자로서, 아동이 스스로 문제에 몰두할 수 있도록 기회를 제공하고, 아동으로부터 자연스럽게 대화를 이끌어냄으로써 아동의 사고를 촉발시키는 산파의 역할을 수행해야 한다.

토론 상황에서 풍부한 사고를 촉발시키려면, 교사는 다양하고 적절한 질문을 할 수 있어야 한다. Lipman, Sharp, Oscanyan(1986)이 제시한 질문의 유형은 '읽기' 교과서를 이용한 토론 수업이나 기타 관련 수업에서 일반적인 지침으로 활용될 수 있다. 지면 관계상, “오성과 한음”의 예에 한하여 구체적으로 제시하고자 한다.

1) 의견유도형 질문

교사는 “여러분은 오성과 한음에서 어느 부분을 제일 재미있게 느꼈나요? 이야기 중에서 잘 이해되지 않는 부분이 있나요? 아니면 친구들과 함께 생각해보고 싶은 부분이 있나요?” 등의 질문으로 아동의 의견을 유도한다.

2) 명료한 표현을 위한 질문

① 의견을 명료하게 하는 질문

“감의 주인이 누구일까?”라는 질문에 대하여 아동이 “감은 오성이네 감나무에 열렸어요.”라고 답하면, 교사는 “는 그 감의 주인이 오성이라고 생각하는구나” 또는 “는 그 감의 주인이 오성이라고 말한 것 같은데, 내 말이 맞니?” 라고 질문한다.

② 견해를 해명하는 질문

아동이 “오성의 팔이 방안에 있어도 오성의 것이듯이, 감도 권대감택 마당 위에 열렸어도 감나무가 오성이네 마당에 있으므로, 감은 오성이 거예요.”라고 말하면, 교사는 “가 지금 한 말을, '감나무가 오성이네 것이므로, 감도 오성이네

것이다' 라고 요약해도 될까?" 라고 질문할 수 있다.

③ 아동의 표현을 해석하기 위한 질문

아동이 "오성이 감을 찾기 위하여 권대감 맥에서 한 행동은 어른을 공경하는 태도가 아니에요" 라고 말할 때, 교사는 "는 오성이 권대감 맥에서 한 행동이 어른을 공경하는 태도가 아니라고 말했는데, 왜 그런지 설명해 주겠니?" 식의 질문을 할 수 있다.

3) 논리적 일관성을 유지하도록 돕기 위한 질문

① 아동의 주장이 논리적으로 일관성을 유지하기 위한 질문

아동이 "감의 주인은 오성이예요. 왜냐하면 오성이네 집에 감나무가 있으니 오성이네 집에서는 나무에 물도 주고 거름도 줘서 나무에 감이 열리도록 보살폈을 거예요. 그런데 감나무 가지가 옆집으로 넘어갔다고 감을 그냥 가지려고 하는 것은 하인들이 옳지 않아요. 권대감맥 하인들이 너무 나빠요" 라고 말하고 나서 "우리 집에 옆집 감이 떨어진 것을 보면, 감이 먹고 싶을 거예요. 그러니까 권판서덕 하인들도 감이 먹고 싶었을 거예요." 라고 다시 말하면, 교사는 "○○가 처음에 하인에 대해 말한 것과 나중에 하인에 대해 말한 것은 조금 다른 것 같지 않니?" 라고 물을 수 있다.

② 아동이 주장한 가정이나 전체의 정당성을 묻는 질문

아동이 "오성이 권대감을 직접 찾아가서 말한 것은 하인들에게는 너무 가혹한 것 같아요. 왜냐하면 권대감이 그 사실을 알면, 하인들에게 화를 내고 벌을 내릴지도 몰라요. 그러니까 오성이 하인들에게 먼저 이야기를 해보고 그 후에도 하인들이 말을 안 들으면 권대감께 찾아가야 해요." 라고 말할 때, 교사는 "○○가 한 말은

실사 하인들이 잘못을 했더라도 하인들이 잘못을 뉘우칠 기회를 줘야 된다고 생각을 하는 거니?" 라고 물을 수 있다.

③ 아동이 지지하는 신념이나 의견의 논거를 요구하는 질문

아동이 "권대감은 참 마음이 넓은 분인 것 같아요." 라고 말할 때, 교사는 "○○가 왜 그렇게 생각하는지 이야기해줄 수 있겠니?" 라고 물을 수 있다.

4) 새로운 대안을 도출하고 검토하게 하는 질문

교사는 "오성은 감을 찾기 위하여 권대감을 직접 찾아가서 답판을 지었는데, 이 방법 외에 다른 해결 방법으로는 어떤 방법이 있을까?" 라고 질문하여, 토론을 새로운 방향을 인도할 수 있다.

이러한 질문법이 발전되어감에 따라, 교사는 아동과 함께 하는 토론을 질과 양의 모든 면에서 더욱 높은 수준으로 이끌게 될 것이다. 또한 교사는 다양하고 깊이있게 생각하는 살아있는 모델로서 아동의 사고활동을 자극할 수 있을 것이다(Brown, 1986).

덧붙여서 교사는 아동들의 철학적 논의를 활발하게 진행하기 위하여 다음의 조건을 갖추어야 한다(Lipman & Sharp & Oscanyan, 1986). 교사는 첫째 아동을 잘 이해할 뿐 아니라 철학적 문제에 대한 민감성을 유지하여 일상 생활에서 철학적 탐구에 대한 깊은 관심을 나타내 보여야 하며, 둘째 교사 자신의 특정한 가치관을 주입하지 않고 아동이 비판적으로 사고할 수 있도록 도우며, 셋째 아동의 의견이 사실에 근거하지 않더라도 아동의 의견을 존중하고, 넷째 교사가 아동의 생각을 공정하게 검토할 것이라는 교사에 대한 아동의 절대적인 신뢰감을 형성할 수 있도록 노력해야 한다. 이상과 같은 조

건과 자질을 구비한 교사가 철학적 방법론에 기초하여 수업을 인도한다면, 아동들은 교육적으로

보다 활기차고 풍부한 의미를 발견할 수 있을 것이다.

IV. 결론 및 제언

본 연구의 목적은 초등학교 '읽기' 교과서를 대상으로 하여 철학적 사고방법과 관련된 내용을 분석하여, 초등학교에의 철학적 교수-학습 방법론의 도입 가능성을 살피고 그 구체적인 활용방안을 모색하는 데에 있다.

연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째 초등학교 '읽기' 교과서에는 형식 논리와 주장에 대한 적절한 논거를 제시하는 등의 논리적 사고와 개인 생활 영역, 가정·이웃·학교 생활 영역, 사회생활 영역, 국가·민족 생활 영역 등과 관련된 윤리적인 사고를 인도하는 다수의 예를 포함하고 있다. 또한 '읽기' 교과서에는 상상력을 자극하고, 독창적이며, 창의적으로 문제 해결을 하는 창의적 사고의 예도 다수 발견된다. 초등학교 '읽기' 교과서가 아동의 철학적 사고 능력을 진작시키기 위한 교재로 활용 가능성을 입증하는 결과였다.

둘째, 철학적 교수-학습 방법론을 5단계 토론 수업의 절차로 구성하여 '읽기' 교과서의 내용을 검토하여 보았다. 문제의 설정, 토론 계획의 수립, 토론 활동의 전개, 결과의 검토 및 평가, 결과의 일반화 등의 5 단계로 나누어, '읽기' 교과서에서 각각의 단계에 맞는 구체적 토론 소재를 찾아 적용해 보았다. 논리적으로 무모순성을 추구하고, 윤리적인 측면에서 또는 창의적인 관점에서 접근하는 이상과 같은 철학적 토론 수업의 과정과 방법은 초등학교 수업의 활성화에 기여할 수 있을 것이다.

셋째, 철학적 사고방법을 도입하여 수업을 진행하는 교사는 아동과 함께 대화하고 토론하는 참여자이자 인도자가 된다. 또한 의견을 유도하고, 명료하게 해석하며, 논리적인 일관성을 유지하고, 논의 과정과 결과를 평가하는 등, 교사는 각각의 상황에 맞는 적절한 질문을 던짐으로써, 수업에 참여하는 아동들의 철학적 사고를 비롯한 다양한 상위적 사고를 촉발하고 수업의 양과 질을 높이는 데에 공헌할 수 있다.

결론적으로, 아동철학교육의 관점에서 볼 때 초등학교 '읽기' 교과서의 활용은 시사하는 바 크다. 초등학교 '읽기' 교과서에 실려있는 전래 동화, 창작 동화, 아동 소설, 전기 등의 다양한 문학 작품들은 흥미있는 상황전개를 통하여, 아동으로 하여금 논리적, 윤리적, 창의적 사고 등 철학적 사고를 경험하도록 돕는다. 아동의 철학적 사고력 향상을 위한 교재로 초등학교 '읽기' 교과서의 활용도를 높여야 할 근거가 여기에 있는 것이다. 한편 '읽기' 교과서 외에 국어 영역의 말하기·듣기 및 쓰기 교과, 그리고 바른생활, 사회, 도덕 등 타교과에서도 철학적 방법론을 이용한 탐구 및 토론 수업이 가능한 바, 교사의 철학적 소양 및 철학적 사고 방법의 활용 능력을 신장시킴으로써 그 교육적 효과를 높일 수 있겠다. 따라서 이에 관한 후속 연구 및 교육 실천과 그 효과에 관한 관심과 함께 질적 접근 및 양적 접근에 의한 실질적 검증 또한 요청된다.

참고문헌

- 교육부(1994). 초등학교 교육과정 해설(Ⅰ). 서울: 대한교과서주식회사.
- 교육부(1994). 초등학교 교육과정 해설(Ⅱ). 서울: 대한교과서주식회사.
- 김세희·현은자(1995). 어린이의 세계와 그림 이야기책. 서울: 서원.
- 박윤화(1990). 사고력 향상을 위한 아동철학교수법 고찰. 한국외국어대학교 석사학위 청구논문.
- 소홍렬(1985). 윤리와 사고. 서울: 이대출판부.
- 송은조(1993). 동화활동과 질문유형이 창의성에 미치는 효과. 계명대학교 석사학위 청구논문.
- 문교부(1983). 한국 아동의 도덕성 발달 실태와 도덕교육 방향 정립을 위한 연구. 한국행동과학 연구소.
- 어린이철학교육연구소(1996). 철학하며 글쓰기. 서울: 낙성대.
- _____ (1997). 대화와 토론. 서울: 낙성대.
- _____ (1998). 넓어진 철학과 논술. 서울: 생각자라기.
- 윤종건(1995). 창의력의 이론과 실제. 서울: 원미사.
- 이기상(1987). 교교철학-무엇을, 왜 가르칠 것인가? 철학교육연구, 3(8). 서울: 철학교육연구회
- 임선하(1993). 창의성에의 초대. 서울: 교보문고.
- 정대련(1989). 교육적 인간상과 아동철학교육. 동대논총, 19, 353-368.
- _____ (1990). 한국 전래동화의 윤리학적 탐구. 이화여자대학교 박사학위 청구논문.
- _____ (1997). 유아의 사고력 증진을 위한 철학적 대화법. 서울: 유아 인지교육 연구회.
- 정대련·박혜경(1997). 아동의 창의성 발달을 돕는 교육. 동대논총, 27, 261-281.
- 정선심·조성민(1993). 논리와 가치탐구. 서울: 철학과 현실사
- 한국어 사전 편찬회(1976). 한국어 대사전. 현문사.
- 황경식(1993). 철학속의 논리. 서울: 철학과 현실사.
- Brown, L. J.(1986). Developing Thinking and Problem-Solving Skills with Children's Books. *Childhood Education*, 63(3), 102-107.
- Fisher, R.(1995). Stories for Thinking - the Philosophy in Primary Schools (PIPS) Project. *Early Child Development and Care*, 107, 85-95.
- Frankena, W. K.(1984). 윤리학. 황경식(역). 서울: 종로서적.
- Freese, H. L.(1993). 아이들은 철학자다. 이재영(역). 서울: 숲출판사.
- Guilford, J. P.(1967). *The Nature of Intelligence*. N.Y.: McGraw-Hill.
- Lipman, M.(1991). *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press.
- Lipman, M. & Sharp, A. M.(1986). 세살철학 여든까지. 여훈근·송준만·황경식(역). 서울: 정음사.
- Lipman, M. & Sharp, A. M. & Oscanyan, F.(1986). *어린이를 위한 철학교육*. 서울교대 철학연구동문회(편역). 서울: 서광사.
- Martens, E.(1988). 철학교육. 이기상(역). 서울: 서광사.
- Matthews, G. B.(1987). 어린이와 함께 하는 철학. 서울교육대학 철학연구동문회(역). 서울: 서광사.
- Matthews, G. B.(1988). 어린이를 위한 철학 이야기. 황경식·김성옥(역). 서울: 샘터사.
- Rogers, C. R.(1979). *Freedom to Learn*. Ohio: Charles Merrill.

Sharp, A. M.(1995). Philosophy for children and the development of ethical values. *Early Child Development and Care*, 107.

Woodhouse, M. B.(1990). *A Preface to Philosophy*. California: Wadsworth Publishing Company.