

교육활동의 놀이적 가치 분석을 통한 교육과정의 새로운 의미 탐색

김 재 춘
(영남대학교)

A Study of a New Meaning of Currere from a Perspective of the Value of Play in Educational Activities

Jae-Choon KIM
Youngnam University

(Received March 5, 2007 / Accepted April 18, 2007)

Abstract

This study attempts to explore the possibility of finding a new meaning of currere through an analysis of the value of play in educational activities. It does three different kinds of works for the purpose. First, it tried to clarify the value of play by analyzing the texts written by Kant, Gadamer, and Huizinga, who had approached a play from philosophical and esthetical perspectives. Second, it analyzed curricular theories established by such scholars as Tyler, Peters, and Dewey in order to clarify the meaning of educational values presupposed by those curricular theories. Third, it examined a possibility of finding a new meaning of currere by emphasizing the value of play in educational activities.

Through the study, a researcher finds that the value of play lies in the fun the player experienced while playing and that educational value can be defined in the form of the value of play in an educational setting. If the value of play in education is paid enough attention, currere can carry a new meaning. Currere meant traditionally a course horses should follow, which represents a very conservative view of education whereas currere can now mean a trace in which students are learning for the sake of having a fun. Students are encouraged to study for the sake of having a fun.

Key words : value of play, educational value, new meaning of currere

I. 글을 시작하며

뭔가를 가르치고 배우는 활동은 즐거운 '놀이'에 해당하는가 아니면 힘겨운 '노동'에 해당하는가? 아마도 사람에 따라 그 답이 달라질 것이다. 가르치고 배우기를 즐기는 사람이 있을 것이고, 그에게는 가르치고 배우는 활동이 놀이로 느껴진다. 가르치고 배우기를 싫어하는 사람에게 가르치고 배우는 활동은 힘겨운 노동으로 느껴질 것이다. 좀 더 많은 사람들이 가르치고 배우기를 좋아

하도록 만드는 것은 불가능할까?

미국에서 이루어진 한 조사(Csikszentmihalyi, 1997)에 따르면, 지금하고 있는 일이 '노동'처럼 생각되느냐 '놀이'처럼 생각되느냐라는 질문에 6학년 학생들의 대부분이 학교 공부는 노동 같고 운동 시합은 놀이 같다고 대답하였다. 우리 아이들의 경우도 이러한 질문에 대해 크게 다르지 않게 대답할 것으로 생각된다. 우리 아이들에게 학교에서의 공부는 놀이라기보다는 노동으로 느껴진다.

† Corresponding author : 053-810-3121, ccgim@ynu.ac.kr

이 글에서 연구자는 ‘교육’(education)과 ‘학교 교육’(schooling)을 구분하면서 논의를 시작하고자 한다(최성욱, 1988; 장상호, 1997; Nyberg & Egan, 1981). 연구자는 교육은 ‘가르치고 배우는 활동’에 관련되며, 학교교육은 ‘국가 사회적으로 제도화된 기관인 학교에서 가르치고 배우는 활동’에 관련된 것으로 본다. 여기서 연구자의 문제의식은 왜 학교교육이 많은 학습자들에게 놀이보다는 노동으로 여겨지는가이다. 왜 학교교육이 놀이보다는 노동의 성격을 더 많이 지니는 것으로 느껴지는가? 학교교육이 놀이보다는 노동의 성격을 더 강하게 드러내는 것이 바람직한가? 이러한 질문들은 별도의 연구를 통해서 답할 필요가 있을 만큼 중요한 질문들이다.

연구자는 학교교육의 놀이적 성격이 더 강하게 드러날 수 있도록 하기 위해서는 가르치고 배우는 교육활동의 놀이적 가치를 우선적으로 명료화할 필요가 있다고 본다. 이 글에서 연구자는 교육활동이 인간 삶의 여러 양상 중의 하나인 놀이의 성격을 지닌다고 보고(장상호, 2005; Huizinga, 1955; Caillois, 1958), 교육활동의 놀이적 성격과 가치를 탐색하고자 한다. 교육활동의 놀이적 성격과 가치를 탐색함으로써 우리는 교육활동을 새롭게 조망할 수 있게 될 것이며, 교육활동의 이러한 놀이적 가치에 비추어 볼 때 교육과정의 새로운 의미를 추출할 수 있을 것으로 본다.

교육활동의 놀이적 성격과 가치를 분석하여 교육과정의 새로운 의미를 탐색하기 위하여 본 연구는 다음과 같은 세 가지 문제를 중심으로 진행될 것이다. 첫째, 놀이를 철학적·미학적 관점에서 다룬 칸트, 가다머, 호이징하의 놀이에 관한 내용을 중심으로 놀이의 가치를 분석할 것이다. 둘째, 타일러, 피터즈, 듀이의 교육과정 이론에 전제된 교육적 가치를 놀이적 가치의 관점에서 비판적으로 분석할 것이다. 셋째, 교육활동의 놀이적 가치를 강조할 때, 교육과정이 새롭게 의미화 될 수 있는 가능성을 탐색할 것이다.

II. 놀이의 가치 탐색

교육의 맥락에서 놀이에 대한 학술적 연구는 지난 4-50년 동안 상당한 정도로 진척되어 왔다. 이들 연구의 대부분은 놀이에 대한 생물학적·심리학적 연구로서, 역할 놀이나 모방 놀이의 교육적 효과를 밝히기 위한 것이었다. 스밀란스키(1968)의 사회적 놀이의 준거, 빼아제(1962)의 모방 놀이의 조절적 성격, 비고츠키(1976)의 상징 놀이의 기호적 성격과 추상적 사고간의 긴밀한 연관성, 울프와 그롤만(1982)의 이야기 조직의 정도에 따른 도식 수준, 사건 수준, 일화 수준의 구분 등에 대한 연구는 아동의 내면적 사고의 수준을 드러내기 위한 생물학적이고 심리학적인 연구의 대표적인 예이다.

이러한 생물학적·심리학적인 연구와는 달리, 철학적이고 미학적인 관점에서 놀이 자체의 구조나 가치를 밝히려는 연구도 이루어졌다. 그러나 철학적·미학적인 관점에서 이루어진 놀이에 대한 연구는 교육의 맥락에서보다는 철학이나 문학사적 맥락에서 주로 이루어졌다. 이 연구에서 탐색하려는 놀이의 가치는 생물학적·심리학적 가치라기보다는 철학적·미학적 가치이다. 따라서 이 절에서는 놀이를 철학적·미학적인 맥락에서 분석한 칸트(2001)와 가다머(1996), 그리고 놀이를 문화사적인 맥락에서 탐구한 호이징하(1993)의 논의를 중심으로 놀이의 가치를 탐색하고자 한다.

1. 칸트의 ‘놀이의 가치’ 분석

철학적·미학적 관점에서 놀이의 성격이나 가치에 대한 분석은 아마도 칸트로부터 시작되었다고 볼 수 있다. 칸트는 미적 판단에 대해 설명하면서 놀이라는 개념을 도입한다. 「순수이성비판」에서 이론철학을, 「실천이성비판」에서 실천철학을 정립한 칸트는 「판단력비판」에서 미학 또는 미적 판단을 다루고 있다(최인숙, 2005). 칸트는 사물을 인식하는 ‘대상 인식’은 사물의 아름다움

을 판단하는 ‘미적 판단’과 구별된다고 보고, 미적 판단에서 작용하는 상상력을 설명하면서 놀이라는 개념을 사용한다. 어떤 대상의 아름다움을 느낄 때, 상상력은 자유로이 놀이하면서 지성의 합법칙성에 저절로 합치하게 된다. 칸트에 따르면, 미적 감정을 느낄 때 상상력과 지성은 놀이하듯이 자연스럽게 일치한다.

칸트에 의하면 아름다움을 느끼게 되는 과정에서 대상의 감각적 자료는 어떠한 역할도 하지 못하고, 대상의 형식이 모종의 역할을 수행한다. 대상의 형식에 의해 일깨워진 상상력이 자유로이 활동해 나가는 가운데 마치 우연적인 듯이 상상력과 지성은 서로 일치하게 된다. ‘무엇이 아름답다’고 느낄 때의 만족감은 단칭 판단이면서도 동시에 보편성을 요구하며, 또한 어떠한 관심과도 결부되지 않은 순수한 판단이다(최인숙, 2001). 요컨대, 개별적인 사물이나 사태를 보편적인 개념 및 법칙에 귀속시키는 대상 인식 판단에서 작용하는 상상력과는 달리, 미적 경험 상황에서 작용하는 상상력은 자유로이 놀이하듯 가운데 지성의 법칙성에 저절로 일치하게 된다. 칸트에 따르면 미적 감정의 독특성은 상상력과 지성간의 ‘자유로운 놀이를 통한 합치’에 있다.

칸트의 대상 인식에서 상상력은 감성에 주어진 자료의 감성적 성격과 지성의 개념적 성격을 매개한다. 예컨대, ‘이것은 단풍잎이다’의 경우처럼, 단풍잎이라는 개별적인 대상을 인식하는 경우 ‘이것’을 ‘단풍잎’이라는 보편 개념에 귀속시키는, 한정적으로 규정하는 판단을 내린다. 그러나 ‘이 단풍잎이 아름답다’와 같은 미적 판단은 ‘이 단풍잎’을 아름다움이라는 보편적인 개념에 귀속시킴으로써 ‘아름답다’고 느끼는 것이 아니라 ‘아름답다’는 인식 주체의 주관적 느낌에 근거한다. 여기서 주관적 느낌은 일종의 보편성을 띠게 되는데, 주관적 느낌이 보편성을 띤다는 것은 나만 아름답다고 생각하는 것이 아니라 다른 사람들도 대체로 아름답다고 생각한다는 것을 의미한다. 주관적 느낌이 이러한 보편성을 지닐 수 있는 것은 사람

들 사이에 공통감이 있기 때문이다. 이러한 공통감을 통해 사람들은 ‘아름다운 것’이 자연의 통일성 및 합목적성의 이념에 부합한다고 생각하며, 그 결과 어떤 것이 자연의 통일성 및 합목적성의 이념에 부합할 때 그것을 아름답다고 느끼게 된다(Kant, 2001).

칸트에 따르면 예술작품을 창조하는 경우와 감상하는 경우 모두 자유로이 놀이하듯 상상력이 지성에 합치하게 된다. 이처럼 자유로운 놀이를 통한 상상력과 지성간의 조화가 칸트 미학의 독창성을 구성한다. 따라서 칸트 미학에서 예술작품은 ‘놀이’ 과정을 통해서 산출된다고 말할 수 있다. 예술작품은 대상 인식 활동에서처럼 ‘한정적인’ 개념에 의해 산출되지 않기 때문에 ‘자유로운 놀이’의 산물이면서, 동시에 합목적성 및 합규칙성을 지닌 것이기에 보편적인 전달 가능성의 선험적 원리를 지닌 ‘자연스러운 놀이’이다(최인숙, 2001). 상상력이 자유로이 놀이하듯 저절로 지성의 합법칙성에 합치함으로써 예술작품이 탄생하는 것처럼, 감상자의 상상력이 자유롭게 놀이하듯 ‘무관심의 관심’ 상태에서 작품과 하나가 될 때 합목적성과 동시에 기분 좋음을 느끼는 미적 체험을 하게 된다.

요컨대, 칸트에게 있어서 놀이는 두 가지 특징을 지닌다. 첫째, 정해진 규칙을 따르는 기계적인 활동과 대비되는 자유로운 활동이라는 특징을 지닌다. 대상 인식에서는 개별 대상을 보편 개념에 기계적으로 귀속시키기 때문에 놀이가 작동할 공간이 없다. 그러나 미적 판단에서는 개별 대상과 보편 개념간에 기계적인 배치가 작동하는 대신에 놀이를 통한 상상력과 지성간의 우연적인 일치가 작동한다. 따라서 칸트의 관점에서 볼 때 놀이는 기계적인 배치와 반대되는 개념으로, 자유로운 활동이라는 특징을 지닌다. 둘째, 놀이는 특정한 관심으로부터 자유롭다는 특징을 지닌다. 놀이는 특정한 관심에 얽매이지 않은 활동으로, ‘무관심의 관심’ 상태에서 작동하는 자유로운 활동이다. 놀이는 무관심 상태에서 자유로이 활동하면서 결과

적으로 상상력과 지성을 합치시키는데 기여한다. 따라서 칸트에게 있어서 놀이는 무관심의 상태에서 이루어지는 자유로운 활동이라는 특징을 지닌다.

2. 가다머의 ‘놀이의 가치’ 분석

상상력의 자유로운 놀이의 결과로 예술작품의 탄생과 감상 활동을 설명하는 칸트의 ‘놀이’ 이론은 가다머에 의해 한편으로 원용되면서 다른 한편으로 비판된다. 「진리와 방법」에서 가다머는 칸트 미학이 한편으로 정신과학의 고유한 문제를 성찰하는 데에 중요한 시사점을 준다는 점을 인정하면서, 다른 한편 미학의 진리를 오로지 감성적이고 미적인 진리로 제한함으로써 인문학 일반의 진리 문제의 성격을 제대로 파악하지 못했다고 비판한다(Gadamer, 1996).

가다머는 칸트의 미학 이론을 비판적으로 원용하면서 ‘놀이’의 개념을 통하여 정신과학의 고유한 학문성을 드러내고자 하였다. 가다머에 따르면, ‘놀이’ 개념이 미학의 고유한 특징을 잘 드러내주기 때문에 놀이의 의미를 이해할 때, 자연과학적 학문과 근본적으로 구별되는 정신과학적 학문들의 성격을 쉽게 이해할 수 있다. 놀이의 관심은, 인간 및 자연의 존재 이치에 관해 더 많이 알고자 하는 이론적 관심과도 다르며, 바람직한 삶을 살고자 하는 실천적 관심과도 다른, 인간 삶의 특이한 양상에 있다. 놀이를 추구하거나 향유하고자 하는 마음 또한 인간 삶의 본질적인 요소이다. 이러한 점에서 인간은 ‘본질적으로 놀이하는 존재’이다(Gadamer, 1996).

가다머는 칸트의 주관적 놀이 개념을 객관적 놀이 개념으로 대체한다. 놀이란 창작자 내지 향유자의 태도나 마음 상태와 같은 주관성의 자유가 아니라 예술작품 그 자체의 존재 방식이다. 가다머에 따르면, 예술작품을 미적 대상으로 인식하는 것은 순간적인 체험의 형태로 수행된다. 이러한 체험은 체험하는 주관과 체험되는 대상으로서의 예술작품의 분리를 통해서 일어나는 것이 아니라 주객 분리 이전의 통일적인 체험으로 일어

난다(한명희, 2002). 놀이 규칙과 놀이하는 사람이 먼저 있고, 이 양자가 비로소 하나로 결합되어 ‘놀이함’이 결과하는 것이 아니라, ‘놀이함’의 통일적 현상에서 놀이 규칙과 놀이하는 사람은 비로소 인위적으로 구별된다. 이러한 가다머의 놀이의 존재론에서 “놀이의 실제 주인은 놀이자가 아니라 놀이 자체이다”(Warnke, 1994:94). 가다머의 놀이에 대한 최인숙의 해석을 인용하면 다음과 같다.

모든 놀이에는 규칙이 있다. 어떤 놀이에 해당하는 규칙을 모를 때는 그 놀이에 동참할 수 없다. 그러나 그 놀이에 해당하는 규칙을 ‘이해’하고 있다고 해서, ‘놀이’의 전개 과정에 자동적으로 동참할 수 있는 것은 아니다. 놀이에 동참하는 데에는 놀이와 놀이하는 사람이 하나가 되어야 한다. 놀이와 놀이하는 사람이 하나가 될 수 있으려면, 놀이하는 사람이 놀이에 완전히 몰두하여, 놀이 규칙과 놀이하는 자신을 추상적 사고에 의하여 분석, 분리 내지 방관하는 태도에서 벗어난 상태에 들어가야 한다. 놀이에는 어떤 독특한, 아니 어떤 신성한 진지성이 있어야 한다. ... 놀이에서의 진지성은 놀이하는 사람이 놀이에 완전히 몰입하여, ‘놀이’가 그 사람으로부터 분리될 수 없고, ‘놀이’에 ‘빠져있는’ 순간에는 삶의 모든 다른 면들이 오히려 비현실적인 것으로 되어버린다(최인숙, 2001: 329).

예술작품을 창작하거나 감상하거나 간에 완전한 ‘놀이’ 상태에 빠져 있어야 좋은 작품을 만들어 내거나 그것을 제대로 감상할 수 있다. 결국 놀이가 그 고유한 존재로 완성된 것이 예술인 것이다. 예술작품은 예술가의 놀이를 통해서 표현된 것이며, 그것을 감상하는 이들은 그 ‘놀이’에 참여함으로써 그 ‘놀이’를 자기의 것으로 재현한다. 따라서 우리는 놀이에 진지하게 참여할 필요가 있다. 왜냐하면 놀이에 진지하게 참여하지 않는 사람은 놀이를 망치는 사람이기 때문이다. 놀이자의 놀이에의 참여의 진지성에 대한 가다머의 말을 인용하면 다음과 같다.

놀이를 진지하게 받아들이지 않는 사람은 놀이를 망치는 사람이다. 놀이의 존재 방식은 놀이하는 사람이 놀이를 대상처럼 대하는 것을 허용하지 않는다. 놀이하는 사람은 놀이가 무엇인지, 그리고 자기가 행하는 것이 '놀이일 뿐'이라는 것을 잘 알고 있다. 그러나 그는 이때 자신이 '아는' 것이 무엇인지는 알지 못한다(Gadamer, 1996: 108).

요컨대, 가다머는 칸트의 놀이 이론을 비판적으로 검토하면서 놀이는 다음과 같은 특징을 지닌다고 강조하였다. 첫째, 칸트의 '주관적 놀이'를 '객관적 놀이'로 전환함으로써 놀이의 존재론을 정립하였다. 놀이는 주체와 대상의 분리 이전에 통일적인 상태로 존재하며, 따라서 놀이가 놀이로서 존재하기 위해서는 놀이자가 놀이 자체를 의식하지 못하고 흠뻑 빠져 있어야 한다. 둘째, 놀이 자체가 인간 삶의 하나의 특이한 양상임을 강조하였다. 놀이를 추구하거나 향유하고자 하는 마음 또한 인간 삶의 본질적인 요소라는 점에서 인간은 '본질적으로 놀이하는 존재'라는 것이다.

3. 호이징하의 '놀이의 가치' 분석

문화사가인 호이징하는 「호모 루덴스」라는 책에서 놀이는 문화의 한 요소라기보다는 문화 자체가 놀이의 성격을 띠고 있다고 주장한다. 호이징하에 따르면, 모든 형태의 문화는 그 기원에서 놀이 요소가 발견되며, 인간의 공동생활 자체가 놀이의 형식을 가지고 있다. 따라서 인간은 호모 사피엔스(homo sapiens)나 호모 파베르(homo faber)라기보다는 호모 루덴스(homo ludens)로 규정될 수 있다.

호이징하는 이전의 심리학 및 생리학적 놀이 연구들이 놀이를 놀이 자체가 아닌 어떠한 것을 위한 것이라는 가정에서 시작되었다고 비판하면서, "놀이 자체의 본질이 무엇이며 또 놀이하는 이에게 그것은 무엇을 의미하는가"를 일차적으로 다룰 필요가 있음을 지적한다(Huizinga, 1993: 11). 호이징하는 놀이하는 재미란 도대체 무엇인

가를 되물으면서, 놀이에 이렇게 열광하거나 몰두하는 것, 즉 미치게 만드는 힘 속에 놀이의 본질이 깃들어 있다고 본다(유혜령, 2004). 어떠한 분석이나 논리적인 해석도 거부하는 '재미'라는 요소가 놀이의 본질을 규정한다. 이러한 놀이에 대한 호이징하의 말을 직접 인용하면 다음과 같다.

어쨌든 이 재미라는 요소가 놀이의 본질을 규정한다. 이제 우리는 동물의 단계에서도 친숙하게 파악할 수 있는 절대적으로 중요한 생의 범주를 다루어야만 한다. 현대적 의미로 우리는 놀이를 '총체성'이라고 부를 수 있으며, 놀이를 하나의 총체성으로서 이해하고 평가하려고 해야만 한다.

...

세계가 맹목적인 힘의 작용에 의하여 전적으로 결정된다고 보는 관점에서는 놀이는 말 뜻 그대로 하나의 과잉이다. 우주의 절대적 결정론을 부수었던 정신이 부서진 그 자리에 들어설 때, 비로소 놀이는 가능해질 수 있고 생각될 수 있고 이해될 수 있다. 인간에게 놀이가 있다는 것이야말로 계속 우주 속에서 인간이 점유한 위치의 초논리적 특성을 확인시켜 주는 것이다. 동물은 논다. 그러므로 동물은 틀림없이 기계적인 물체 이상이다. 인간은 놀며, 논다는 사실을 안다. 그러므로 분명 인간은 이성적 존재 이상이다. 왜냐하면 놀이란 비이성적인 것이기 때문이다(Huizinga, 1993: 12-13).

재미를 본질로 삼는 놀이는 호이징하에 의하면 다음과 같은 특징을 갖는다. 첫째, 놀이는 자발적인 행위라는 특징을 갖는다. 명령에 의한 놀이는 이미 놀이가 아니다. 자유를 본질로 삼는다는 점에서 놀이는 자연의 진행 과정과 구분된다. 사람들은 놀이하는 것을 즐기기 때문에 논다. 둘째, 놀이는 여분의 활동이라는 특징을 지닌다. 놀이는 결코 물리적 필요나 도덕적 의무로 부과되는 것이 아니다. 놀이에 대한 욕구는 놀이로 인한 즐거움 때문에 절실히 해진다. 놀이는 의무가 아니기 때문에 언제든지 연기되고 중지될 수 있으며, 여유

가 있을 때 곧 자유 시간에 행해진다. 셋째, 놀이는 실제의 생활을 벗어난다는 특징을 지닌다. 놀이는 실제의 삶을 벗어나서 아주 자연스러운 일시적인 활동의 영역으로 들어가는 것을 의미한다. 넷째, 놀이는 무관심성(disinterestedness)을 강조한다는 특징을 지닌다. 놀이는 일상적인 삶을 벗어난다는 점에서 필요나 욕망의 직접적인 만족과는 무관하게 존재한다. 다섯째, 놀이는 장소의 격리성과 시간의 한계성이라는 특징을 지닌다. 놀이는 미리 구획되어진 공간에서 어느 순간에 시작되며 시간이 지남에 따라 끝난다. 따라서 놀이는 반복가능성을 지니며, 놀이의 공간에서는 놀이의 고유한 질서가 지배한다.

요컨대, 호이징하는 앞에서 살펴본 칸트와 가다머의 놀이 개념을 포괄하면서 놀이의 특징을 다음과 같이 요약한다. 첫째, 놀이란 실제의 삶의 목적과 무관한 시공간에서 자발적으로 특정한 질서에 따르면서 참여하는 여분의 활동이다. 둘째, 놀이의 가치는 재미에 있다. 재미는 어떤 다른 정신적인 범주로도 환원시킬 수 없으며, 놀이하는 사람을 심신을 다 바쳐 놀이에 빠지게 하며, 그것이 단지 놀이라는 생각도 뒤편으로 물리칠 수 있게 한다. 놀이에서 필연적으로 발생하는 재미는 긴장으로 변할 뿐만 아니라 정신의 고양으로 변한다는 점에서 “목적이 없으나 의미있는”(Huizinga, 1993: 35) 것이다.

Ⅲ. 교육활동의 ‘놀이적 가치’ 탐색

교육의 고유한 의미를 밝히려는 과업의 일환으로 장상호는 그의 세 번째 저서인 「학문과 교육(중1): 교육이란 무엇인가」에서 교육을 놀이에 비유하면서, 자신의 교육의 구조를 설명하고자 시도했다(장상호, 2005). 장상호는 앞에서 살펴본 호이징하의 놀이 개념을 자신의 교육이론에 적용하면서, “교육은 한마디로 선택된 소재에서 후진(the less advanced)이 상구교육을 하고, 선진(the

more advanced)이 하구교육을 하는 놀이”라고 규정하였다(장상호, 2005: 602). 교육을 그 나름의 내재율이 있는 놀이에 비유하면서, 장상호는 교육활동의 ‘놀이적 가치’를 주장하였다.

이 절에서 연구자는 교육활동의 놀이적 가치를 명료하게 드러내기 위한 일환으로 주요 교육과정 이론이 전제하거나 가정해 온 교육적 가치를 분석하고자 한다. 이를 위하여 교육과정의 역사에서 중요한 영향을 미쳐온 학자인 타일러, 피터즈, 듀이의 교육적 가치 개념을 장상호의 놀이적 가치 개념과 비교하면서 비판적으로 분석하고자 한다.

1. 타일러의 ‘교육적 가치’에 대한 비판

타일러의 교육과정 개발론은 1940년대에 등장한 이래로 아직까지 교육과정의 이론과 실제에 커다란 영향을 미치고 있다. 그렇다면 타일러의 교육과정 개발론이 전제하는 교육적 가치는 무엇인지 살펴보자. 타일러에 의하면 교육과정 개발의 첫 단계와 관련된 질문은 “학교는 어떤 교육목적을 달성하기 위해 노력해야 하는가”라는 질문이다(Tyler, 1949: 1). 이 질문에 대해 타일러는 교육목적 설정은 결국 선택의 문제이며, 이러한 선택은 학교를 책임지고 있는 자들의 신중한 가치판단에 의해 이루어져야 한다고 본다. 교육목적 선택하는 가치판단을 신중하게 하기 위하여 학교 책임자들은 학습자, 현대사회의 생활, 교과 전문가들의 제안 등을 연구할 필요가 있으며, 더 나아가 교육철학과 학습심리학이라는 제도 활용해야 함을 강조하고 있다.

이러한 타일러의 교육과정 개발론에 전제되어 있는 교육적 가치란 곧 수단적 가치임을 알 수 있다. 타일러에 의하면, 학교에 책임있는 자들이 신중하게 가치판단하여 선택한 것은 무엇이든 교육목적이 될 수 있으며, 교육과정은 이러한 교육목적에 효율적이고 효과적으로 달성하기 위한 도구이다. 따라서 어떠한 가치를 지닌 교육목적이 선택되더라도 선택된 교육목적의 달성에 도움이 되

는 것은 교육적 가치를 지닌 것으로 간주된다. 따라서 타일러에게 있어서 교육적 가치란 곧 교육목적 자체가 지닌 가치를 의미하기보다는 교육목적의 실현에 도움이 되는 가치를 의미한다는 점에서 수단적 가치이다. 예컨대, 사회 적응 능력이 뛰어난 사람을 육성하는 것이 교육목적이라면, 그리고 주어진 프로그램이 사회 적응 능력이 뛰어난 사람을 길러내는데 도움이 된다면, 해당 프로그램은 교육목적에 달성하는데 도움이 된다는 점에서 교육적 가치를 지닌다.

이러한 타일러의 교육적 가치는 놀이의 가치와 유사하기보다는 '내기 놀이'를 통해 얻게 되는 내기물의 가치와 유사함을 알 수 있다. 예컨대, 바둑이라는 놀이의 가치를 내기 바둑을 통하여 얻게 되는 내기물의 가치로 규정하는 것과 유사하다. 여기서 우리는 바둑 놀이의 가치가 바둑 놀이 자체의 가치보다는 내기 바둑을 통하여 얻게 되는 내기물의 가치에 의해 규정되는 역전 현상을 목격하게 된다. 물론 바둑 놀이를 통하여 돈을 딸 수도 있으며, 내기 바둑에 걸린 것이라면 무엇이든 얻을 수도 있다. 그러나 그럼에도 불구하고 바둑 놀이의 가치는 내기 바둑을 통해서 얻게 되는 내기물에 의해 규정되는 것이 아니라 내기 바둑에 건 내기물과는 무관한 바둑 놀이 자체에서 찾아야 한다. 바둑 놀이의 가치는 내기 바둑에 건 돈의 가치로 결코 환원될 수 없다. 요컨대, 바둑 놀이 자체의 가치와 내기 바둑에 건 내기물의 가치는 구분될 필요가 있다.

2. 피터즈의 '교육적 가치'에 대한 비판

교육의 내재적 가치를 강조한 것으로 알려진 피터즈는 타일러가 제시한 수단적 가치로서의 교육적 가치와 다른 종류의 가치를 제시하였다. 타일러가 교육의 수단적 또는 외재적 가치를 제시하고 있다면, 피터즈는 교육의 내재적 가치를 제시하고 있는 것으로 해석할 수 있다(이홍우, 1993). 피터즈에 의하면, 교육은 지식과 이해 또는

지적 안목을 길러주는 일이며, 이러한 일은 그 자체로 배울 가치가 있는 내용인 교과를 가르침으로서 가능해진다.¹⁾ 따라서 교육의 가치란 곧 교육의 내용인 교과의 가치와 동일하게 간주된다.

피터즈에게 있어서 교과의 가치란 교육의 내용을 학습함으로써 발생하는 외적 결과를 의미하는 것이 아니다. 교과는 지적 안목을 형성하는 가치를 지니며, 지적 안목은 그 자체가 인간다운 삶의 조건을 구성하기 때문에 지적 안목을 가진다는 것 자체가 가치로운 것이다. 이러한 피터즈의 교육적 가치는 교과가 가져올 외적 결과로서의 가치 때문이 아니라 교과 자체가 지닌 또는 교과에 불박혀 있는 가치 자체에서 유래한다는 점에서 '내재적' 가치를 지니며 틀림없다(Peters, 1966).

그렇다면 여기서 피터즈가 제시하고 있는 내재적 가치란 무엇을 의미하는지 좀 더 자세하게 분석해 보자. 교과는 그 자체가 지적인 안목을 형성하는데 도움을 준다는 점에서 진정으로 내재적인 가치를 지닌다고 볼 수 있다. 여기서 문제는 이러한 내재적 가치가 교육의 내재적 가치인가라는 점이다. 피터즈에 의하면, 교과는 지식의 형식이나 학문의 구조와 관련되어 있다는 점에서 일단 지식·학문의 내재적 가치를 지닌다고 볼 수 있다. 지식·학문의 내재적 가치와 교육의 내재적 가치가 어떤 것인가에 대해서는 좀 더 많은 속고가 필요하지만, 지식·학문의 내재적 가치와 교육의 내재적 가치가 동일한 것이 아님은 분명하다.

지식·학문의 내재적 가치와 교육의 내재적 가치를 구분하기 위한 방법으로 바둑 놀이와 관련된 서로 다른 두 종류의 가치를 구분해 볼 필요가 있다. 바둑 수준(급이나 단)의 가치와 바둑 놀이의

1) 피터즈에 따르면, "교육은 그 개념 안에 불박혀 있는 세 기준을 모두 충족시키는 방향으로, 가치있는 활동 또는 사고와 행동의 양식으로 사람들을 입문시키는 성년식이라고 할 수 있다"(Peters, 1964: 55)고 정의된다. 여기서 교육의 개념 안에 불박혀 있는 세 기준이란 규범적 기준, 인지적 기준, 과정적 기준을 의미한다. 이 글에서는 논의의 맥락상 인지적 기준을 중심으로 교육적 가치를 논의한다.

가치는 서로 구분 가능하다. 바둑 수준의 가치를 언급할 때, '급'보다는 '단'의 가치가 더 높다. 그리고 동일한 '급'이나 '단'일 경우 바둑 7급보다는 바둑 2급이 더 높은 가치를 지니며, 바둑 3단보다는 바둑 6단이 더 높은 가치를 지닌다. 여기서 바둑 수준의 가치와 구별되는 바둑 놀이의 가치를 생각해 볼 수도 있다. 바둑 놀이의 가치란 바둑 수준의 높고 낮음과는 상관없이 바둑을 두는 사람들이 바둑을 두면서 몰입하며 즐기는 정도를 가리킨다. 여기서 바둑 놀이의 가치는 반드시 바둑 수준과 비례하지는 않는다. 바둑 수준이 높더라도 바둑 놀이를 별로 즐기지 못하는 사람이 있는 반면에 바둑의 수준이 낮더라도 바둑 놀이를 즐기는 사람이 있을 수 있다. 요컨대, 바둑과 관련하여 바둑 수준의 가치와 바둑 놀이의 가치는 서로 다른 두 종류의 가치이며, 따라서 이들 두 종류의 가치는 서로 구별될 필요가 있다.

이렇게 볼 때, 피터즈의 내재적 가치란 교육의 내재적 가치라기보다는 지식·학문의 내재적 가치에 가깝다. 왜냐하면 그 자체로 가치있는 지식이나 학문의 내용을 교과로 삼아 공부하면서 학생들이 지적·학적 안목을 형성하는 것을 내재적 가치라고 간주하기 때문이다. 그러나 지식이나 학문을 가르치고 배우는 교육 활동에서 지식·학문의 가치와 교육의 가치를 혼동하는 것은 곤란하다. 지식·학문은 수준이 높을수록 더 많은 가치를 지니는데 반하여, 낮은 수준의 지식이나 학문을 가지고도 높은 교육적 가치를 지닌 교육 활동을 수행할 수 있다. 예컨대, 고등수학을 다루는 대학이나 대학원에서 낮은 질의 교육을 수행하기도 하며, 반대로 초등수학을 다루는 초등학교에서 높은 질의 교육을 수행할 수도 있다(엄태동, 2003). 따라서 모든 내재적 가치가 곧 교육적 가치라고 볼 수 없으며, 특히 학문의 내재적 가치를 교육의 내재적 가치라고 혼동해서도 곤란하다. 내재적 가치가 있다고 하더라도 그 내재적 가치가 교육의 내재적 가치인가를 확인할 필요가 있다.

3. 듀이의 '교육적 가치'에 대한 비판

피터즈와는 다른 의미에서 교육의 내재적 가치를 강조한 사람으로 듀이가 있다. 듀이에 의하면, 교육의 내재적 가치란 곧 성장의 가치를 의미한다. 교육적 경험은 '상호작용의 원리'와 '계속성의 원리'를 충족시킬 수 있어야 한다(Dewey, 1938, 1952). 달리 말하면, 교육적 경험은 학습자의 내적 상태와 환경이라는 외적 상황이 상호교섭하여 발생하는 경험이며, 동시에 현재의 경험이 과거 경험을 토대로 이루어져야 할 뿐만 아니라 앞으로 올 경험의 성장에 영향을 미칠 수 있는 경험이어야 한다. 듀이는 학습자의 경험이 외적 상황과 상호작용하여 이전의 경험보다 성장하며, 동시에 이후의 경험의 성장에도 영향을 미칠 수 있을 때, 이를 교육적 경험이라고 규정한다(박철홍, 1995).

듀이에 의하면, 특정 내용이 그 자체로 가치를 지니고 있다고 하더라도 학습자의 경험의 성장에 기여하지 못한다면 그것은 교육적 가치를 지니지 못한다. 반대로 비록 상대적으로 낮은 수준의 가치를 지닌 내용이나 활동이더라도 그것이 학습자의 경험의 성장에 크게 기여한다면 높은 교육적 가치를 지닌다고 볼 수 있다. 듀이는 피터즈의 교과의 가치와 구별되는 교육적 가치를 설명하기 위하여 다음과 같은 비프스테이크와 삼각함수의 비유를 제시하고 있다. 듀이의 말을 직접 인용하면 다음과 같다.

유아에게 비프스테이크를 먹이지 않는 것은 비프스테이크의 영양분이 질적으로 좋지 않다는 판단 때문이 아니다. 초등학교 1학년이나 5학년 학생들에게 삼각함수를 가르치지 않는 것은 삼각함수에 대한 부정적인 생각 때문이 아니다. 교과 그 자체만으로는 교육적이라거나 성장에 도움이 된다고 말할 수 없다. 학습자의 성장의 단계와 무관하게 어떠한 교과가 본래부터 교육적 가치를 지닌다고 말할 수 없다. 교과가 개인의 필요 및 역량에 적합하지 못할 때, 우리는 특정 교과가 본래부터 교양적 가치를 지닌다거나 정신적인 도야에 유익

하다는 근거 없는 주장을 하게 된다. 학습자의 맥락을 벗어난 추상적인 의미의 교육적 가치와 같은 것은 없다(Dewey, 1938: 46).

위의 인용문에서 알 수 있듯이, 듀이는 삼각함수의 '교과의 가치'와 '교육적 가치'를 구분하고 있다. 비프스테이크가 비프스테이크로서 영양가를 지니고 있듯이, 삼각함수가 삼각함수로서(교과의) 가치를 지니고 있는 것은 사실이다. 비프스테이크가 영양이 많은 쇠고기로 만들어진 것이 사실이고, 따라서 비프스테이크가 그 자체로서 영양적 가치를 지닌 것 또한 사실이지만, 비프스테이크가 모든 사람들에게 영양적으로 유익한 음식은 아니다. 비프스테이크를 먹고 소화해낼 수 있는 사람에게는 비프스테이크가 좋은 음식이지만, 아직 이유식을 먹지 못하는 유아나 수술 후 회복 중에 있는 환자에게는 좋은 음식이라고 볼 수 없다. 마찬가지로 삼각함수를 배울 준비가 되어 있는 학생에게는 삼각함수가 학문적 가치 외에도 학생의 경험의 성장에 기여할 가능성이 높다는 점에서 교육적 가치를 지닐 가능성이 높다. 그러나 삼각함수를 배울 준비가 되어 있지 않은 학생들에게 삼각함수는 학문적 가치는 있을지라도 교육적 가치는 지니지 못할 것이다. 왜냐하면 삼각함수를 가르치는 것이 학습자의 성장에 도움을 주지 못할 것이기 때문이다(박철홍, 1995; 김규욱, 1996; 엄태동, 2001; 장상호, 2000).

여기서 듀이의 경험의 성장 가치가 진정한 의미의 교육적 가치라고 볼 수 있는지를 검토할 필요가 있다. 왜냐하면 듀이의 경험의 성장 가치는 분명 피터즈의 학문의 내재적 가치와는 구별되지만, 여전히 학문의 가치를 기준으로 삼아 교육적 가치를 규정하는 측면이 있기 때문이다. 듀이는 가르치고 배우는 교육활동 자체의 가치보다는 학문적 수준의 향상에 기여하는 정도를 기준삼아 교육적 가치를 규정하고자 하기 때문이다.

다시 바둑 놀이를 예로 들어 듀이의 교육적 가치의 성격을 분석해 보자. 바둑 놀이와 관련하여

두 종류의 가치를 구분해 낼 수 있다. 첫째, 바둑 두는 실력의 향상 정도를 의미하는 가치가 있다. 둘째, 바둑을 두면서 느끼는 즐거움이나 희열을 의미하는 바둑 놀이의 가치가 있다. 비유컨대, 전자가 듀이의 교육적 가치에 상응한다면, 후자는 교육의 놀이적 가치에 해당한다. 듀이는 바둑 놀이의 수준 자체를 교육적 가치로 간주하는 피터즈를 비판하면서 자신의 교육적 가치를 피터즈의 교육적 가치와 차별화하려고 노력하지만, 바둑의 수준 향상에 기여한 정도에 근거하여 교육적 가치를 추출하고자 한다는 점에서 바둑 놀이의 즐거움이나 희열을 강조하는 바둑의 놀이적 가치에는 미치지 못한다. 앞 절에서 살펴보았듯이, 바둑 놀이의 가치는 놀이 자체의 재미에 있다. 따라서 바둑 놀이의 가치를 놀이 활동 자체에서 찾지 못하고, 바둑의 수준 향상에 기여한 정도에서 찾는 듀이의 가치 규정 방식은 교육활동의 놀이적 가치와는 다른 가치 규정 방식이다.

4. 교육활동의 '놀이적 가치' 분석

앞에서 살펴 본 것처럼, 타일러, 피터즈, 듀이는 모두 자신만의 교육적 가치를 전제하거나 주장하고 있지만, 이들의 교육적 가치는 교육활동의 놀이적 가치와는 다름을 알 수 있다. 최근에 장상호(2005)는 교육을 놀이에 비유하는 것이 교육을 이해하는데 도움을 된다고 주장하면서 놀이의 가치에 비추어 교육의 가치를 설명하고자 시도하였다. 장상호에 의하면, 놀이란 놀이하는 사람들이 자신들의 여타의 관심사나 욕망을 접어두고 놀이 자체의 목적에 자신을 맡길 때에 성립한다. 달리 말하면, 놀이의 가치란 놀이 활동 자체에 있는 것이지, 놀이 활동 외의 것에 두어서는 안 된다는 것이다. 놀이 활동 자체의 가치와 유사한 교육적 가치를 추구해야 함을 주장한 장상호의 글을 인용하면 다음과 같다.

놀이의 경우처럼 교육에도 성공과 실패가 있으며, 그 가능성이 교육에 대한 우리의 참

여를 진지하게 만든다. 이때 성공과 실패를 오로지 그것이 가져오는 결과와 결부시킨다면 교육의 본질과 가치를 제대로 이해한 것이 아니다. 놀이에서 성공을 나타내는 “잘 놀았다”라는 말은 그 놀이에서 결과적으로 이겼다는 것만을 의미하지는 않는다. 설사 놀이에서 졌다고 할지라도 그것에 참여하는 과정에서 그 자체의 속성, 즉 내재물에 복종하면서 고유한 경험을 하고 그것에 만족하는 것만으로도 놀이의 내재적 목적은 달성된 것이다. 교육의 목표를 규정된 특정한 결과에 두는 것으로 천박한 발상이다(장상호, 2005: 600).

위의 인용문에서 알 수 있듯이, 장상호는 교육 활동을 놀이에 비유하면서, 놀이의 가치에서 교육적 가치에 대한 시사를 받고자 한다. 장상호에 의하면, 교육적 가치란 가르치고 배우는 교육활동 자체가 지닌 가치를 의미한다. 달리 말하면, 교육적 가치란 가르치고 배우는 교육활동에 참여하면서 느끼는 만족감이나 희열 등을 의미한다. 마치 바둑이나 바둑 놀이에 참여하면서 느끼는 즐거움이나 희열의 가치와 동일한 종류의 가치를 일컫는다.

IV. 교육과정의 새로운 의미 탐색

앞에서 살펴 본 네 가지 종류의 교육적 가치는 논의를 맥락이나 상대적인 위치에 따라 내재적 또는 외재적 가치의 성격을 지닌다고 볼 수 있다. 타일러는 선택된 학교교육의 목적을 달성하기 위한 수단은 무엇이든 교육적 가치를 지닌 것으로 규정한다는 점에서 순수하게 ‘외재적인’ 가치 관점을 지님을 알 수 있다. 장상호는 교육적 가치를 놀이 자체의 가치에 비유한다는 점에서 순수하게 ‘내재적인’ 가치 관점을 지님을 알 수 있다. 그리고 피터즈와 듀이의 교육적 가치는 비교 상대에 따라 내재적 가치로 해석될 수도 있으며, 외재적 가치로 해석될 수도 있다. 피터즈의 교육적 가치는 타일러의 교육적 가치와 비교하면 내재적 가

치의 성격을 지니는데 반하여, 듀이의 교육적 가치와 비교하면 외재적 가치의 성격을 띤다. 그리고 듀이의 교육적 가치는 피터즈의 교육적 가치와 비교하면 내재적 가치를 지니지만, 장상호의 교육활동의 놀이적 가치와 비교하면 외재적 가치를 띤다고 볼 수 있다.

이러한 네 가지 종류의 교육적 가치는 비유컨대 마치 여러 겹의 껍질로 구성된 양파와 같다. 즉 네 겹의 교육적 가치가 양파를 구성하는데, 타일러, 피터즈, 듀이, 장상호의 교육적 가치가 양파의 바깥쪽에서 안쪽으로 차례대로 배열되어 있는 것과 유사하다. 타일러의 교육적 가치가 양파의 가장 바깥 껍질을 의미한다면, 피터즈의 교육적 가치는 다음 속껍질을 의미하며, 그 다음 속껍질은 듀이의 교육적 가치에 해당한다. 장상호의 교육적 가치는 가장 속껍질을 가리킨다.

교육적 가치를 어떻게 규정하느냐에 따라 교육과정의 의미나 성격도 달라질 수 있다. 교육적 가치를 타일러처럼 주어진 목적 달성을 위한 수단에서 찾을 때, 교육과정은 주어진 목적 달성을 위한 최적의 수단을 찾는 공학적인 작업의 성격을 지닌다. 교육적 가치를 피터즈처럼 학문이나 교과에서 찾을 때, 교육과정은 학문이나 교과의 주요 핵심 개념을 찾아 엮으면서 구조화하는 작업의 성격을 지닌다. 교육적 가치를 듀이처럼 경험의 성장에서 찾을 때, 교육과정은 학습자의 경험의 성장에 도움이 되는 경험을 탐색하는 성격을 지닌다. 교육적 가치를 장상호처럼 놀이적 가치에서 찾을 때, 교육과정은 학습자가 즐길 수 있는 놀이를 찾아 배열하는 작업의 성격을 지닌다.

지금까지 살펴 본 네 가지 종류의 교육적 가치 중에서 우리는 어떤 교육적 가치가 진정한 의미의 교육적 가치라고 볼 수 있는가? 우리는 어떤 교육적 가치를 실현하고자 노력해야 하는가? 이 질문에 답하기 전에 우선적으로 ‘교육’과 ‘학교교육’을 구분할 필요가 있다. 교육은 자유로운 상황에서 가르치고 배우는 일 자체가 좋아서 그 일을 수행하는 ‘자기 목적적인’(autotelic) 활동이라면,

학교교육은 국가 사회적으로 제도화된 학교라는 특정한 맥락에서 특정한 내용을 특정한 방식으로 가르치고 배우는 활동을 의미하기 때문이다. 따라서 교육활동은 누구에게나 자유로운 놀이의 성격을 지닌 반면, 학교교육활동은 학교라는 맥락이나 상황에 적합한 사람에게는 놀이가 될 수 있지만, 그렇지 않은 사람들에게는 자신의 관심이나 흥미와는 무관한 일을 참고 견뎌야 한다는 의미에서 노동에 해당한다고 볼 수 있다.

타일러의 교육적 가치는 학교교육의 목적달성에 필요한 활동은 무엇이든지 교육적이라고 규정한다는 점에서 다양한 활동이 교육이라는 이름 아래 진행될 수 있는 융통성을 지닌 것처럼 보이지만, 교육과 교육 아닌 것을 도대체 구분하려고 하지 않는다는 점에서 심각한 문제를 지닌다. 피터즈의 교육적 가치는 교과·학문의 안목을 지닐 때만 교육적 가치가 실현된다고 주장한다는 점에서 교육적 가치를 교과·학문의 가치와 혼동하는 문제를 지닌다. 듀이의 교육적 가치는 경험의 성장을 위한 활동이라면 어떤 활동이라도 교육적 가치를 지닌다고 주장함으로써 학습자의 교육활동의 범위를 확장시켜 주는데 기여한 반면, 교육적 가치를 여전히 경험의 성장의 수단으로 간주한다는 점에서 교육의 수단적 성격을 완전히 떨쳐버리지 못하고 있다. 장상호의 교육적 가치를 뜻하는 교육활동의 놀이적 가치는 교육의 범위를 가르치고 배우는 활동이 일어나는 삶의 모든 영역으로 확대시켜 좁과 동시에 교육활동 자체를 수단이 아닌 목적으로 간주한다는 점에서 다른 교육적 가치와 구별된다.

교육활동이 놀이적 가치를 지닌다는 것을 인정한다면, 교육과정의 의미나 성격을 지금까지와는 다른 방식으로 규정하는 것이 가능할 것이다. 공학적 가치를 강조하는 타일러의 경우 공학적 효율성을 지닌 교육과정의 개발을 강조하였다. 교과·학문의 가치를 강조하는 피터즈의 경우 학문의 구조나 형식을 반영하는 교육과정의 개발을 강조하였다. 타일러와 피터즈 모두 특정한 방식으로

통제된 교육과정의 개발과 운영을 강조한다는 점에서 교육과정에 대한 보수적 관점을 취한다고 볼 수 있다. 이들에게 있어서 교육과정의 일차적인 관심 영역은 '말이 뛰는 길' 즉 쿠레레(currere)를 확정하여 학습자가 이 길에서 벗어나지 못하도록 감시하는 활동이다. 여기서 교육이란 곧 특정한 방식으로 인간을 훈육하는 활동이다. 푸코가 「감시와 처벌」에서 근대 학교의 등장을 감옥이나 병원과 마찬가지로 인간을 훈육하기 위한 목적과 연계시켜 해석한 것은 타일러와 피터즈의 교육적 가치에 정확하게 상응하는 말이다 (Foucault, 1975).

경험의 성장과 그 가치를 강조하는 듀이의 경우 전통적인 쿠레레에 해당하는 교육과정의 의미를 혁명적으로 확대시켰다. 교육과정은 이제 더 이상 '말이 뛰어야 하는 길'을 의미하지 않는다. 말은 이제 어느 방향으로 뛰어도 괜찮다. 다만 뛰면서 경험의 성장을 촉발하면 된다. 따라서 듀이의 교육적 가치를 추구하는 사람들은 교육 내용이나 방법의 선정에 있어서 기존의 틀을 벗어나 다양한 방식을 새로이 시도한다는 점에서 교육과정에 대한 진보적 관점을 취한다고 볼 수 있다. 그리고 교육과정도 말이 뛰어야 할 길이라는 쿠레레의 의미보다는 학생들의 관심이나 흥미에 따라 넓은 공간을 자유로이 확보하면서 갖는 경험의 총체를 의미한다. 여기서 경험의 총체는 공간을 확보하기 전의 경험과는 차별성을 지녀야 한다. 왜냐하면 교육적 가치는 넓은 공간을 자유로이 확보하는 활동 자체에 있다기보다는 확보의 결과로 발생한 경험의 성장에 있기 때문이다.

교육활동의 놀이적 가치를 강조할 경우 우리는 앞에서 살펴 본 보수적 관점이나 진보적 관점과 구별될 수 있는 교육과정의 새로운 의미를 추출해 낼 수 있다. 학습자는 자신의 관심과 흥미에 따라 드넓은 삶의 공간을 자유로이 확보할 수 있다. 여기서 학습자는 타일러나 피터즈의 규정대로 정해진 길만을 걷을 필요도 없으며, 듀이의 규정대로 성장을 의식하면서 경험의 재구성에 집착할

필요도 없다. 교육활동의 놀이적 가치를 추구할 때, 학습자는 드넓은 삶의 공간을 자유로이 확보하면서 자신이 선택한 놀이 규칙을 존중하며 놀이 자체에 몰입하면 된다. 여기서 쿠레레는 더 이상 학습자가 따라야 할 길이 아니라 학습자가 놀이한 놀이의 흔적으로 드러날 수 있다. 따라서 교육활동의 놀이적 가치를 강조할 경우 교육과정은 학생들이 마땅히 따라야 할 길을 처방하는 쿠레레를 의미하기보다는 학생들이 자유로이 놀이한 흔적을 찾아 이해하는 쿠레레의 의미를 지닐 수 있다.²⁾

교육활동의 놀이적 가치를 추구할 때, 외부인이 세운 경계선 안에 머물면서 외부인이 요구하는 인식과 실천의 규칙을 존중하며 사는 삶은 더 이상 교육적 가치를 지니지 못한다. 교육적 가치는 학습자가 자신이 선택한 교육활동이라는 놀이를 ‘잘 노는’ 데서 드러난다. 가르치는 사람과 배우는 사람이 자유로이 접촉하여 가르치고 배우는 교육 활동에 몰입하면서 교육 놀이를 향유할 때, 교육과정학자들은 이들이 지나간 흔적을 읽어내고자 노력할 필요가 있다. 교육활동의 놀이적 가치를 추구할 때, 교육과정학자들은 더 이상 교사와 학생이 따라야만 하는 코스를 제시하고 강제하는 ‘감독자의 역할’보다는 교사와 학생이 접촉하여 교육 놀이를 한 흔적을 찾는 ‘고고학자의 역할’을 수행할 필요가 있다.

이러한 교육활동의 놀이적 가치의 재발견은 문명화의 과정, 특히 근대화의 과정에서 학교라는

국가 사회적 제도에 의해 특정한 방식으로 포획된 교육을 해방하기 위한 출발점이 될 수 있다. 학교라는 울타리에 갇혀서 ‘노동으로서의 학교교육’에 복무하는 학생들을 해방시켜 ‘놀이로서의 교육’을 경험하도록 하기 위해서는 기존 교육과정의 이론과 실제에 전제된 교육적 가치에 대한 세밀한 분석과 비판, 대안 선택이 우선될 필요가 있다. 교육활동이 가르치고 배우는 놀이로서 작동하기 위해서는 놀이 그 자체를 잘 놀겠다는 목적 외의 어떤 다른 목적도 지니지 않아야 한다. 더 나아가 놀이를 잘 놀겠다는 의식 자체까지도 잃어버리고 놀이 자체에 몰입해야 한다. 우리 학생들이 삶의 다양한 공간에서 가르치고 배우는 교육이라는 놀이에 몰입할 때, 교육은 한편으로 창조적인 형태로 드러날 것이며, 다른 한편, 창조적인 결과물을 산출할 수 있을 것으로 기대된다.

참고 문헌

2) 여기서 연구자가 제안하는 쿠레레의 의미는 Pinar가 「교육과정이란 무엇인가?」에서 제안한 쿠레레 분석과 유사성을 지닌다. Pinar는 쿠레레 분석의 네 가지 방법 즉 회귀, 진진, 분석, 종합의 네 단계를 제안했다. 과거를 현재화하는 회귀의 단계, 미래를 상상해보는 진진의 단계, 회귀와 진진을 거쳐 현재로 다시 돌아오는 분석 단계, 생생한 현실로 돌아가 내면의 목소리에 귀를 기울이고 자기에게 주어진 현재의 의미를 자문하는 종합 단계가 바로 Pinar의 쿠레레 분석의 네 가지 요소이다. 이러한 Pinar의 쿠레레는 학생이 따라야 할 길을 의미하는 처방적 성격을 지니기보다는 학생의 경험을 파악하려는 이해적 성격을 지닌다는 점에서 연구자의 쿠레레의 새로운 의미와 일면 상통하는 점이 있다.

김규욱, 듀이의 경험이론에 비추어 본 도구주의의 재해석, 교육원리연구 1(1), pp.1~50, 1996.
 박철홍, 듀이의 ‘하나의 경험’에 비추어 본 교육적 경험의 의미: 수단으로서의 지식과 내재적 가치의 의미, 교육철학, 13, 1995.
 엄태동, 존 듀이 교육학에 대한 오해와 새로운 이해, 교육원리연구 6(1), 2001.
 엄태동, 초등교육의 재개념화, 학지사, 2003.
 유혜령, 유아의 역할 놀이에 나타난 모방과 창조의 미학, 유아교육연구 24(3), 2004.
 이홍우, 교육과정탐구, 박영사, 1993.
 장상호, 학문과 교육(상), 서울대학교 출판부, 1997.
 장상호, 학문과 교육(하), 서울대학교 출판부, 2000.
 장상호, 학문과 교육(중 I), 서울대학교 출판부, 2005.

- 최성욱, 학교와 교육의 관계를 통하여 본 교육사회학의 학문적 성격 고찰. 석사학위논문. 서울대학교 대학원, 1998.
- 최인숙, 칸트와 가다머에게서의 놀이 개념의 의미. 한국칸트학회편, 칸트와 현대 유럽 철학. 철학과 현실사, 2001.
- 최인숙, 칸트. 살림, 2005.
- 한명희, 교육의 미학적 탐구. 집문당, 2002.
- Caillois, R., *Les jeux et les hommes*, 1958. 이상률(역), 놀이와 인간. 문예출판사, 2003.
- Csikszentmihalyi, M., *Finding flow*, 1997. 이희재(역), 몰입의 즐거움. 해냄, 2006.
- Dewey, J. , *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company, 1952.
- Dewey, J. , *Experience and education*. New York: Macmillan Publishing Company, 1938.
- Foucault, M., *Surveiller et punir*, 1975. 오성근(역), 감시와 처벌. 서울: 나남출판, 1996.
- Gadamer, H. G., *Truth and method*(J. Weinsheimer & D.G. Marshall, Trans.). New York: Continuum, 1996.
- Huizinga, J., *Homo Ludens, A study of the play element in culture*, 1955. 김윤수 (역), 호모 루덴스. 서울: 까치, 1993.
- Kant, I., *Critique of the power of judgement*, 2001. 이석윤(역), 판단력 비판. 서울: 박영사, 2005.
- Nyberg, D. & Egan, K., *The erosion of education: Socialization and the schools*. New York: Teachers College, Columbia University, 1981.
- Peters, R. S. , *Ethics and education*, 1966. 이홍우외(역), 윤리학과 교육. 서울: 교육과학사, 1986.
- Piaget, J., *Play, dreams, and imitation in children*. New York: Norton, 1962.
- Pinar, W. F., *What is curriculum theory?* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- Smilansky, S., *The effects of socio-dramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley & Sons, 1968.
- Tyler, R. W. , *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.
- Vygotsky, L., "Play and its role in the mental development of the child." In J.S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva(Eds.), *Play: Its role in development and evolution*. New York: Basic Books, pp.537~554, 1976.
- Warnke, G., *Gadamer: Hermeneutics, tradition and reason*. CA: Stanford University Press, 1994.
- Wolf, D. & Grollman, S. H., "Ways of playing: Individual differences in imaginative style." In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The play of children: Current theory and research*. Basel, Switzerland: Karger. pp.46~63, 1982.