

## 듀이 교육목적의 내재적 가치에 대한 탐구

권정선 · 허경섭\* · 김회용†  
(부산대학교 · \*영남대학교 · † 부산대학교)

### A Study of Intrinsic Values in Dewey's Educational Aim

Jeong-Son KWON · Gyeong-Seop HEO\* · Hoy-Yong KIM†  
(Pusan National University · \*Youngnam University · †Pusan National University)

#### Abstract

The purpose of this study is to investigate intrinsic values with respect to the nature of aim from the viewpoint of Dewey. The intrinsic values have been recognized as values independent of activities or the content that preexist before embodied into activities. But from the perspective of Dewey, intrinsic values can be revealed only through the activity. Because they are inherent in the activities.

Dewey suggested that the educational aim that is influenced by the traditional metaphysics should be meaningless in that it is given from outside and not related to human activities. The educational purpose that influenced by modern metaphysics and contemporary theories also can be regarded external, because the content and value of learning are assumed ahead activities. In the view of Dewey, the concepts of values are exposed through activities, so they can not exist independently. According to his own metaphysics that organism and its environment interact each other, all values can be formed only in the course of activities.

Thus, the intrinsic value of Dewey is a process per se, as the intrinsic value cannot be assumed ahead activities but can be exposed through activities. Bringing meaning to life through experience is Dewey's concept of growth as an educational aim. Education under such a purpose, would give the foundation to cultivate talent who are creative, proactive and communicate with their neighbors as a member of a democratic society.

**Key words :** Educational aim, The nature of aim, Intrinsic values, Interactions, Processes, Means

#### I. 서론

우리 인간의 모든 행위나 활동에는 나아가고자 하는 방향, 즉 목적이 있기 마련이고 그 목적이 분명해야만 행위에 흔들림이 없고 추진력이 생긴다. 교육에 있어서도 마찬가지다. 피터스에 의하면 교육의 목적이 무엇인가를 묻는 것은 사람들로 하여금 성취할 가치가 있는 것에 관하여 명확한 인식을 가지게 하고 그것에 주의를 집중하게

하는 한 가지 방법이다(Peters, 1966: 29). 물론 목적이 우리 인간의 행위와 활동을 규정하는 만큼 오늘날과 같이 다원화된 사회에서 목적의 중요성을 지나치게 강조하는 것은 어떤 측면에서 보면 이데올로기적인 사안으로 받아들여질 수도 있다. 하지만 교육 활동 전반에 걸쳐 그 시작은 교육의 목적을 분명히 하는 것에 있다는 사실은 자명하다. 그런데 지금까지는 교육목적의 중요성은 상식적인 인식과 평가에 그친다거나 명확히 규정되

† Corresponding author : 051-510-2649, khy@pusan.ac.kr

지 못함으로써 소홀히 취급되어 왔다. 그도 그럴 것이 사실 교육목적에 대해 논의한다는 것은 교육자 내지는 교육 종사자의 세계관이나 인간관 등의 상대적 가치관을 함의하여 선행할 수밖에 없기 때문에 상당히 조심스럽고 난해한 문제이다. 그럼에도 불구하고 교육을 하는 궁극적인 이유나 가치는 무엇인지, 어떤 논리적 정당성으로 교육목적이 가치를 부여받고 있는지 답하려고 노력해야 한다. 교육 목적을 분명히 한 이후에 그에 수반하는 교육의 내용과 방법이 자연스럽게 결정되거나 논의를 하는 데에 유효하기 때문이다.

교육활동에 의미를 부여하고 통일된 방향과 지침을 제시하는 교육 목적을 어떤 형태로 규정해야 하는가에 대해서는 여러 견해가 있지만 교육의 목적을 규정하는 관점은 크게 몇 가지로 나누어 볼 수 있다(Fenstermacher, 2009: ch. 2-4). 첫째, 지식을 학습자의 외부에 있는 것으로 간주하여 교육의 목적을 학습자의 머릿속에 보다 많은 양의 지식을 옮겨 주는 것이라고 보는 견해이다. 이는 플라톤과 아리스토텔레스와 같은 전통적인 관점에 기초하고 있다. 둘째, 지식은 그 자체로 목적이 아니지만 학습자가 인류의 지혜와 이해의 세계로 입문하는 수단이기 때문에 가치가 있다는 견해로 주로 자유교육론자들의 주장과 같다. 이런 관점을 대표하는 학자로는 피터스나 허스트를 들 수 있다. 셋째, 교육의 목적은 학습자의 성장 그 자체라는 견해이다.

이러한 견해들을 요약해보면, 교육목적은 교육이 지향하는 가치나 목적이 교육활동 안에 있느냐와 밖에 있느냐로 구분하여 그 성격을 규정할 수 있다. 가치나 목적이 교육활동 밖에 있을 경우 그 목적은 외재적 목적이며, 반대의 경우 그 목적은 내재적 목적이 된다. 그러므로 교육목적은 가치의 문제와 가장 긴밀하게 연관되어 설명될 수 있다고 볼 수 있다. 내재적 가치는 일반적으로 외재적 또는 수단적 가치에 대한 반대의 개념으로서, 그 자체로 좋거나 또는 활동의 결과를 고려하지 않고 그 자체로서 가치 있는 것이라

미를 갖는다. 이러한 일반적인 논리에 따르면 교육이 내재적 가치를 추구할 때 그 목적은 내재적 성격을 띠므로 내재적 목적이 되며, 반대로 외재적 또는 수단적 가치를 추구할 때 목적은 외재적 목적이 된다.

현대에 들어 교육이 입시나 취업을 위한 수단으로서 무기력한 지식교육이 되어감에 대한 반성과 대안으로 내재적 가치를 추구하는 교육목적이 제시되고 있다. 피터스나 허스트와 같은 자유교육론자들은 이러한 논의를 대표하는 학자들이다. 그런데 이들은 이론적 학문을 내재적 가치로 보았으며 교과목의 명제적 요소를 지나치게 강조함으로써 교육목적이 주지주의적 성격을 띠게 했다(Park, 1995: 102; Hong, 2007: 35).

반면, 자유교육이 주장하는 지식과 인지적 측면으로서의 내재적 가치를 달리 조명하는 학자로 듀이를 꼽을 수 있다. 듀이의 관점에서 보면 자유교육에서 말하는 내재적 가치는 인지적 측면의 내용 그 자체로서 불박혀 있기 때문에 교육활동 자체의 가치나 의미를 소홀히 하게 하는 난점을 갖게 된다. 이런 형태의 주지주의적 교육의 목적은 활동의 밖에 있는 것이며 활동의 밖에서 교육의 성격이나 가치를 보고자 한다는 점에서 의미상으로는 외적인 형태를 띤다. 결국 교육이 교육 이외의 다른 수단으로 보여지는 것을 지양하기 위해 등장한 자유교육의 내재적 가치 역시 듀이의 시각에서는 활동 바깥에 있다는 점에서 외재적 목적이라 할 수 있다.

듀이는 개인의 특수한 능력과 필요를 고려하지 않고 획일적 목적을 주장하는 전통적인 학교교육의 문제점을 지적하면서 활동을 통해 형성되고 성장하는 교육목적관을 보여준다(Dewey, 1916: ch. 6-8). 듀이의 관점에서 내재적 가치는 교육활동 그 자체이기 때문에 교육활동을 하지 않으면 결코 드러날 수 없다. 즉 구체적이고 생생하게 살아 움직이는 삶과 경험을 통해서 가치가 형성되고, 그렇게 형성된 가치를 자신만의 방식으로 규정할 때 진정한 의미의 가치가 드러나는 것이

다. 전통적인 내재적 가치의 학습은 동일한 내용과 동일한 의미를 갖게 된다는 것이 기본 원리이다. 그러나 듀이식의 내재적 가치는 저마다 가치를 자유롭게 창조하는 형식이다. 이러한 형태로 부여된 교육이 오늘날과 같이 다원화되고 민주화된 사회에 어울리는 형태의 교육이다. 듀이가 『민주주의와 교육』 6, 7장을 통해 밝히고 있듯, ‘교육은 교육 그 자체 이외의 다른 목적을 갖지 않는다’. 이 말은 곧 성장 그 자체가 내재적 가치를 갖는다는 것이며 현재의 경험이나 활동을 통해서 교육은 결과가 아닌 과정 그 자체만이 의미와 가치를 가진다는 것을 뜻한다.

그런데 교육의 목적은 ‘성장’이며, 성장은 그 자체로 내재적 가치를 갖는다는 듀이의 주장은 어떻게 논리적으로 정당화될 수 있겠는가? 본 연구는 듀이에 있어 목적의 성격이 어떠한가를 고찰함으로써 이 문제를 탐구하고자 한다. 전통적인 목적관, 즉 고정불변하는 목적은 형이상학에 비추어 논의되어 왔다. 그런 만큼 본 연구는 전통적인 형이상학과 차별되는 듀이의 형이상학에 비추어 목적의 성격을 논의하고자 하는 것이다. 먼저, 듀이가 주장하는 목적의 성격에 비추어 전통적 형이상학과 근대 형이상학에 근거한 교육목적관의 한계를 살펴볼 것이다. 다음으로 내재적 가치에 대한 전통적 관점의 한계를 논의한 후, 듀이에 있어 목적이 갖는 성격을 명확히 함으로써 그에 있어 내재적 가치의 의미는 성장 또는 과정 그 자체에 있음을 보일 것이다. 이렇게 목적이 갖는 성격에 비추어 내재적 가치를 명확히 할 수 있다면, 주지주의적 경향을 띠는 현재 교육의 문제점을 보완하고 새롭게 추구해야 할 방향과 가치에 대한 명확한 인식을 제고할 수 있을 것이다.

## II. 전통적 및 근대 형이상학에 근거한 교육목적관과 그 한계

형이상학은 어떤 존재나 대상의 성질이나 특성에 관한 영역이다. 이러한 형이상학은 인간의 사고나 행위 전반에 걸쳐 세상을 어떻게 바라보고 무엇을 어떻게 결정할 것인가와 같은 세계관에 기초를 제공한다. 이러한 원리에 근거해 본다면 형이상학은 목적의 성질에 대한 논의에도 유효할 수 있다. 그러므로 전통적인 형이상학에 대한 논의를 통해 교육목적의 문제점을 밝히는 것도 좋은 방법 중의 하나이다.

근대 이전의 서구의 전통적인 형이상학은 세계의 참된 모습으로서 영원불변의 본질, 즉 절대적이고 궁극적인 목적이 있다는 생각을 그 특징으로 한다. 그러기에 생생하게 살아 움직이는 삶을 초월한 본질과 같은 절대적인 진리를 탐구하는데 관심을 둔다. 고정불변의 실재를 염두에 두고 있는 형이상학으로 교육목적을 결정하고자 하면, 구체적인 삶을 초월한 ‘이상’을 목적으로 삼게 된다. 전통적 형이상학의 시초인 플라톤의 이데아론에 의하면 본질의 세계에 속한 것 즉, 이데아는 그 자체로 참되고 진리이며 현상 세계에 속한 것보다 우월하다. 이러한 이분법적 구조와 계급적 구분은 교육에 있어서 목적에도 그대로 적용된다. 그렇기 때문에 인간의 삶이나 교육의 목적을 현실적 삶의 가치보다는 초월적이고 현실 밖에 존재한다고 믿는 본질에서 찾고자 하였다. 아리스토텔레스는 플라톤과 달리 현실 세계와 경험의 세계에서 참된 것, 이데아를 찾고자 하였다. 하지만, 그는 현실의 어떠한 현상이나 행위는 본래부터 가지고 있는 완전한 모습 즉, 이데아가 내재해 있다고 생각함으로써 고정된 절대 가치를 상정한다. 결국 플라톤과 아리스토텔레스는 절대적 진리가 어디에 존재하는가에 대해서는 의견을 달리하지만 영원불변하는 절대적 진리를 상정하고 그 진리가 변화하는 현실 세계를 지배한다는 데 대해서는 공통된다 할 수 있다.

전통적 형이상학에 의하면 세계 밖 (또는 그 안)에 존재하는 참되고 절대적인 진리의 형상은 현실 세계가 추구해야 할 목적으로서 우월성을

가지고 있다. 반면 현실 세계는 저 너머의 완벽하고 그 자체로서 참인 본질을 지향해야만 하는 불완전하고 열등한 것으로 구분되어진다. 이와 같이 전통적 형이상학은 세계를 절대적 가치를 지니는 세계와 그렇지 못한 세계로 구분하는 이원론적 사고를 형성함으로써 단 하나의 우월하고 완벽한 진리를 추구하는 목적론을 만들어 내었다. 이는 지식에 대한 생각, 그리고 삶과 교육의 목적에까지 확대되어 현실의 삶과 경험에 지향점을 제공한다. 현상세계 즉, 구체적 현실은 주체와 구분되는 대상이 되고 목적에 종속된다. 그런데, 이러한 목적은 활동에 앞서서 이미 정해져 있는 목적이며 인간의 활동과 관계없는 무의미한 목적이다. 당위적으로 주어진, 고정적이고 변하지 않는 목적은 자발적인 동기는 고사하고 억지로 해내야하는 의무감을 길러낼 뿐이다. 결국 삶이나 교육에 있어 외부에서 주어진 목적은 생생한 경험이나 삶을 반영하지 못하게 된다. 이론적으로 본다면 이러한 삶과 경험을 반영하지 못하는 목적은 전통적 형이상학이 끊임없이 관심을 가졌던 “확실성”의 문제와 관련된다. 듀이는 이러한 전통적인 형이상학을 첫째, 삶의 자연적 결과에서 곤란하고 불확실한 대상을 제거하고자 하며, 둘째, 자연적 과정에서 여러 대상들을 고정되고 불변적인 계급적 질서로 보았다(Dewey, 1929: 106). 결국 이런 것들은 확실하고 완전한 것에서 심리적 안정감을 느끼려는 것이 투영된 것이다.

한편 전통 형이상학을 극복하고자 하는 근대 과학혁명 아래의 형이상학은 인식적으로 불가능한 실재를 목적으로 삼는 전통 형이상학을 비판한다. 실재에 대한 지식은 자연과학을 통해서만 증명할 수 있다고 보며 철학의 과학화를 꾀하는 분석철학이나, 진리는 과학적 방법에 의해 실증되거나 논리적으로 명료화되어야 한다는 실증주의 철학 등은 근대 과학혁명의 영향아래 생겨난 형이상학으로서 듀이는 이들을 기계론적 유물론이라 일컫는다. 이러한 근대 형이상학은 전통 형이상학이 추구하는 절대불변의 진리나 실재는 가

시적인 현상세계에서 실험적이나 연역적으로 그 절대성이나 확실성을 보장할 수 없다는 이유를 들어 관점의 상이함을 피력한다. 듀이 역시 이러한 이유에서 근대적 형이상학의 전통적 형이상학 비판을 공유한다. 그런데 과학적 방법의 확실성을 추구하는 근대적 형이상학의 관점에서 교육은 근원적인 태내의 상태가 성년으로 “기계적인 펼쳐짐”을 일으키는 과정이다(Yang, 1999: 68). 이는 교육이 처음부터 주어져 있는 고정된 인과적 기제로 보아진다는 것을 의미한다. 그러므로 듀이는 전통적 형이상학이 이데아와 같은 영원불변의 고정된 목적을 상정하는 것과 근대적 형이상학이 자연의 질서가 객관적으로 확정되어 있다고 보는 것이 다르지 않다고 본다. 요컨대 ‘변하지 않는 것의 위치가 고정적 원인으로부터 범칙적 질서를 드러내는 물질적 원인으로 옮겨갔을 뿐’이다(Dewey, 1940: 100). 근대적 형이상학은 존재와 가치를 객관과 주관의 영역으로 나누어 객관의 세계를 우위에 둔다. 전통적 형이상학이 (주관의) 본질세계와 (객관의) 현실세계를 구분하여 본질을 우위에 두는 이원론의 연장선상에 있는 것과 다를 바 없다. 따라서 듀이의 관점에서 이들 형이상학은 인간의 활동이 중심이 아니라 활동 외부에 있는 특정의 외적 목적을 절대적이고 궁극적인 기준으로 삼고 있다고 할 수 있다. 다시 말해 이들 형이상학에 있어 근본적인 참된 존재-구조는 어떤 최상위의 실재성을 지닌 것이며 또한 이러한 근본적 구조는 변화하지 않는다는 점은 공통된다고 할 수 있다(Dewey, 1929: 99).

그런데 듀이는 이들 형이상학이 고정된 목적을 가지고 있다는 점, 그래서 삶을 영위해가는 인간 특유의 경험 속 질적 가치를 부정한다는 점에서 비판을 하는 것이지 형이상학 전반에 대해 비판하는 것이 아니다. 자연의 과정에 대한 과학적 이해는 시대마다 변화 발전해왔다. 그리고 시대별 형이상학 역시 당대의 과학적 이해와 연관하여 변화하는 것을 볼 때 듀이는 근대 이전과 이후의 형이상학이 자연과학적 이해에 충실한 것으

로 해석하고 있다. 그래서 듀이는 자연에 대한 현대적 이해<sup>1)</sup>를 바탕으로 하여 이러한 양 극단의 형이상학의 공통점인 고정된 목적론에 대해 모든 것은 지속적으로 재구성되며 질적인 가치의 영역이 배제될 수 없음을 특징으로 하는 형이상학을 제안한다. 자연의 과정을 탐구하고 정련해 내어 모든 것은 상호작용을 통해 변화하는 과정으로 이해할 수 있다는 것이다. 듀이는 이를 근거로 질적인 가치를 추구하며 지속적으로 재구성되는 삶의 과정을 정당화한다. 그러므로 듀이에 있어 교육이 추구하는 목적의 성격, 즉 그 지향하는 가치의 정당성의 판단 역시 총체적 자연의 과정으로부터 그 근거를 찾아야 한다.

상호작용하고 있는 모든 사물은 경험이며 그것들은 인간에게 경험되어지는 것이라는 듀이의 관점에서 보면 모든 존재나 대상은 고정되고 불변적이라는 것이 아니라 관계의 속성에서 보아야 한다(Ibid.: 16). 즉, 삶(경험)은 자연 안에서 그것을 대상으로 하는 유기체의 상호작용으로서 순간순간이 하나의 사건이며 새로운 국면이다. 이러한 관점에서 보면 정확히 맞아 떨어지는 결과로서의 목적 또는 하나의 ‘표준’은 존재 불가능하다. 이데어나 궁극적 목적이라는 것은 결국 우리의 관심이나 흥미에 의해 변화될 수밖에 없고, 상호작용에 의해 대상도 주체도 모두 변화된다.

인간은 하나의 유기적 존재로서 어떠한 대상이나 상태에 대해 느끼고, 그렇게 느낀 욕구를 추구함으로써 만족과 가치를 갖게 마련이다. 이때 어떠한 만족과 가치는 분명 개인이 갖는 것이지만 상호 관계성을 갖지 않고서는 느끼거나 인지할 수 없는 부분이다. 예컨대, 누군가가 바닷가에서 모래성을 쌓고 스스로 훌륭한 작품이라고 평가했다고 가정해보자. 잠시 그 모래성은 개인의

가치 기준에 의해 훌륭한 모래성이 되었지만, 나아가 누군가가 훌륭한 모래성이라고 인정해준다면 개인은 그 인정을 통하여 그러한 형태의 모래성이 훌륭한 것의 한 형태라고 인지함과 동시에 안정된 만족감을 느끼게 된다. 반면, 누군가가 그 모래성에 대해 훌륭하지 못하다는 평가를 한다면 개인은 그 평가를 통하여 그러한 형태의 모래성이 훌륭하지 못하다는 인식을 형성하게 되며 안정된 만족감 대신 불만족하거나 새로운 형태의 모래성 제작에 대한 욕구 등의 또 다른 감정을 형성하게 된다. 하나의 객관적 형태의 사건이 일어나더라도 상호 관계 속에서 그것이 어떻게 인지되고 서로 작용하느냐에 따라 사건은 어떠한 형태로든 변화될 수 있는 것이다. 이렇게 개인의 만족과 가치의 기준은 함께 삶을 영위해가는 관계 속에 있는 유기적 존재들과의 상호작용에 의해서만 성립되어질 수 있다. 듀이는 이러한 유기적 존재들의 상호작용을 경험이라 한다. 그리고 유기적 존재들이 자연 안에 존재하는 한 경험은 계속적으로 재구성되어진다. 시시각각 변화하는 자연 속의 역동적인 경험이 고정될 수 없을 것이며, 인간 개개인의 삶 역시 고정된 모습으로 엮을 수 없는 것은 당연지사다. 결국, 사물이나 대상은 그 자체로서 존재하지 않고 활동을 통해 끊임없이 변화한다는 것이다(Dewey, 1919: 67).

이러한 주체와 객체의 원초적 통합성을 말하기 위해 듀이는 교변작용이란 단어를 사용한다(Park, 1994b; Dewey, 1929). 교변작용은 유기체와 환경이 산술적인 합과 같이 각각을 더해 이루어 낸 모습이 아니라 서로 상호작용하여 변화한 상태, 그래서 각각 구분지어 다시 산술적인 분할을 할 수 없는 그 자체를 말한다. 다시 말해, 우리가 경험하고 인식하는 세계는 교변작용의 결과로 인식된다. 경험은 교변작용으로 설명되는 역동적인 변화의 모습으로서 존재하며 듀이가 말하는 성장의 조건이 된다. 듀이에 있어 성장은 각각의 존재와 상황에 맞는, 그에 합당한 방식에 의한 적응, 습관 형성 등으로 인해 계속적으로 경험을

1) 뉴턴이 자신의 세 가지 운동 법칙인 관성의 법칙, 운동 방정식, 작용 반작용의 원리에 따라 만든 역학 체계는 근대 과학을 대표한다. 하지만 이는 현대과학에 의해 밝혀진 광속도보다 훨씬 작은 속도의 운동이나, 양자 효과가 나타나지 않는 경우에 유효하다. 현대과학은 이러한 뉴턴 역학적 패러다임을 벗어나게 하는 계기를 마련하였다.

확대해 가는 것이며, 이러한 성장을 돕는 것이 교육의 목적이다. 이와 같이 듀이의 교육목적은 정해진 결과를 향해 사건을 조합하여 산술적으로 더해가는 것이 아니라, 의미 있는 경험들을 확대해 감에 따라 예견되고 뚜렷해지는 과정을 통칭하는 새로운 차원의 것이다.

### Ⅲ. 내재적 가치에 대한 전통적 논의와 듀이의 목적(end-in-view)

내재적 가치에 대한 논의는 위의 목적에 대한 형이상학을 반영하게 된다. 지금까지의 형이상학에 비추어 본 내재적 가치는 목적이 외적인 성격을 띠게 한다. 반면, 듀이식의 형이상학에 따른 내재적 가치는 ‘성장 그 자체’로서 자연스럽게 나타난다(Dewey, 1916: 82; 373). 하지만 듀이에 있어 성장 그 자체가 내재적 가치를 갖는다는 것은 교육과 관련된 논의에서 자주 사용하지만 체계적으로 논의되지 않은 채 사용되고 있다. 연구자가 보기에 성장 그 자체가 내재적 가치가 된다는 것을 밝히기 위해서는 두 가지의 논의가 필요하다. 하나는 듀이에 있어 ‘목적(end-in-view)의 성격이 어떠한가’를 밝히는 것이고, 다른 하나는 ‘성장 그 자체가 어떤 의미와 가치를 갖는지’를 명료히 하는 것이다.

듀이가 성장 그 자체로서 내재적 가치를 갖는 교육목적을 제안한 것은 외적으로 부과된 목적으로서 존재하는 교육이론들에 대한 비판의식을 전제로 한다. 앞서 언급한 피터스와 허스트로 대표되는 내재적 가치에 대한 전통적인 논의 역시 외재적 교육목적에 대한 반성과 대안의 하나이다. 이들로 대표되는 자유교육론은 수단으로서의 교육을 지양하고 내재적 가치를 추구해야 한다는 주장을 펼치며 20세기 중반 이후 교육학계에 지대한 영향을 미쳐왔다. 이들에 있어 내재적 가치는 지식을 획득함으로써 얻게 되는 합리적인 마음을 계발하는 것이다. 따라서 객관적이고 합리

적인 지식이 내재적 가치의 중심을 이룬다. 그러므로 학생들을 지식의 형식에 입문시키는 것은 내재적 가치의 실현을 위해 필요불가결하게 된다. 또한 이들은 이론적 지식활동이 곧 내재적 가치임을 정당화 하는 방법으로 선형적 논의를 도입했다는 특징이 있다.

선형적 논의 방식은, ‘지식을 추구하는 것이 어쩌서 가치로운가’라는 질문에 대하여, 그것은 오직 지식을 추구하는 것이 가치 있다는 전제 하에서만 의미 있는 질문이 되며, 그 질문을 하는 사람은 이미 지식을 추구하고 있다는 점에서 가치가 있음을 인정하고 있다는 것이다. 따라서 지식을 추구하는 것은 그 자체로서 가치 있다는 것이 증명된다는 논리이다. 이러한 논리에 따르면 교육이 내재적 가치의 실현을 목적으로 두어야 함을 강조할 때 선형적으로 정당화한 객관적이고 합리적인 지식을 획득하는 것이 중요한 것이다. 그리하여 그동안 교육에서 ‘내재적 가치’라는 말이 사용될 때 ‘그 자체로서 가치 있는 것’이라는 뜻을 넘어 선형적으로 정당화되는 선형적, 절대적 가치, 특히 지식의 형식으로 불리는 이론적 학문을 가리키는 것으로 사용되어온 경향이 크다(Hong, 2007: 269-271). 요컨대, 피터스와 허스트는 내재적 가치를 지식과 이해의 인지적 측면으로서 교육 그 자체에 불박혀 있는 개념으로서 선형적으로 정당화 하였으며, 나아가 지식의 강도가 결국 주지주의 교육으로 이끌었다는 한계를 보여준다.

듀이의 관점에서 본다면 이들 자유교육론자들이 주장하는 내재적 가치를 추구하는 교육목적은 전통적 형이상학이나 근대 형이상학에서 기인한 외적으로 부과된 목적과 다르지 않다. 어쩌면 현대에 들어 내재적 가치에 대한 전통적 논의가 현실적인 교육에 기여를 하지 못한다는 인식과 함께 그 정체성의 문제가 새롭게 대두된 것은 듀이의 입장에서 당연하다 하겠다(Heo, 2010: 239).

내재적 가치에 대한 새로운 조명의 예로, 맥킨 타이어나 후기 허스트 등 최근의 영향력 있는 교

육철학자들이 교육을 ‘사회적 실제’(social practice)에의 입문으로 보고자 하는 경향을 들 수 있다. 맥킨타이어에 있어 사회적 실체는 개인주의적 자유주의를 비판하며 새로운 대안으로 제시하는 ‘덕론’을 설명하기 위해 도입된 것으로서, 사회적으로 확립된 협동적인 인간활동의 모종의 일관성 있고 복잡한 형식이다(MacIntyre, 1984: 187). 맥킨타이어에 있어 교육의 목적은 ‘사회적 실제’에 참여함으로써 얻고자 하는 전체적 목적, 삶의 가치, 활동의 의미 그 자체로서 내재적 가치를 추구하는 것이다. 활동의 내재적 가치를 추구한다는 것은 이미 그 활동 안에 가치가 불박혀 있음을 전제하고 있다. 예컨대, 축구 경기를 함에 있어 패스 능력이나 방어 기술과 같은 것이 그 내재적 가치인 것이다. 이러한 능력들은 축구를 통해서만 얻을 수 있는 능력이기 때문에, 그 활동 안에 불박혀 내재적 가치이며 또한 그 활동을 하지 않고서는 얻을 수 없는 것이다. 요컨대, 맥킨타이어에 의해 논의되는 내재적 가치는 이런 사회적 실체에 해당하는 활동을 함에 있어 그 활동을 규정하는 탁월성을 성취하고자 하는 과정에서 실현되는 것이라 할 수 있다. 학습자 개인과는 무관하게 이미 상정되어 있는 탁월성을 성취하고자 함이 궁극적으로 활동의 근거라 할 수 있다. 또한 맥킨타이어에 의하면 어떠한 사회적 실체도 제도의 지원과 그에 대한 복종 없이는 존속될 수 없다(Ibid.: 190-194). 그러므로 사회적 실체에 입문한다는 것은 사회적 규칙의 이해와 인지, 그리고 그러한 규칙을 따르기 위한 판단력과 나아가 사회적 실체의 전체적인 목적 이해를 전제로 한다(Lanford, 1989: 29). 즉, 사회적 실체는 그보다 앞선 제도와 규칙의 이해, 곧 인지적 이해를 전제로 한다고 할 수 있다.

허스트는 후기에 이르러 맥킨타이어에 영향을 받아 이론적 지식이 실체적 지식을 발달시키는 데 근본이 된다고 본 자신의 초기 견해를 선회하여 ‘교육의 목적은 학생을 현재의 지배적인 사회적 실체에 입문시킴으로써 실천적 이성<sup>2)</sup>에 따르

는 좋은 삶을 사는 데 있다’고 수정하였다(Hirst, 1992; 1993). 그에 있어 사회적 실체는 지식, 신념, 판단, 성공의 준거, 원리, 기술, 성향, 감정 등의 인지적, 정서적, 행동적 측면을 포괄하면서 서로 긴밀하게 관련되어 있는 총체적인 삶을 이루는 요소들의 복합체이다(Hirst, 1993). 자유교육에서 중핵으로 여기는 인지적 측면은 사회적 실체의 극히 일면에 지나지 않을뿐더러 전인적 인간을 길러낼 수 없다. 따라서 인간을 이런 사회적 실체에 입문시킴으로써 실질적인 좋은 삶을 이룰 수 있다는 입장에서 교육이 ‘실천적 이성’을 발달시키는 것의 중요성을 강조한다. 또한 허스트는 다양한 기본적 실체, 광범위한 선택적 실체, 발전된 혹은 이차적 실체와 같이 구체적 사회적 실체로의 입문을 위한 교육내용을 제시함으로써 총체적 삶을 이루는 사회적 실체의 범위를 제한하고 있다. 이렇게 볼 때, 그는 실천적 이성과 합리적 이성을 이분법적으로 구분하여 합리적 이성을 상대적으로 평가절하 하였고 이는 허스트 자신의 초기 지식의 내용 중심이론의 연장선상에서 내용이 중심이 되고 있다 할 수 있다. 설사 그가 제시한 좋은 삶을 위해 입문해야 할 사회적 실체에 대한 구체적 교육 내용이 충분하다고 하더라도 정작 중요한 좋은 삶이 그 교육내용들을 통해 어떻게 실현될 수 있는지에 대해서는 명확히 밝히지 않아 결국 과정이 중심이 되지 못함을 보여준다.

요컨대, 맥킨타이어나 후기 허스트는 사회적 실체라는 개념을 들어 활동을 통해 실현되는 가치에 대해 주목함으로써 합리성을 중심에 두는 전통적 내재적 가치로부터 시각을 달리하는 변화를 보여주었다. 하지만 사회적 실체라는 것에 있어 맥킨타이어는 제도적 지원과 복종을 위한 인

2) 허스트에 의하면 실천적 이성은 자신이 종사하고 있는 사회적 실체에 입문함으로써 실제 자신의 욕구나 풍성한 삶을 영위하는 데 가장 적합한 사회적 실체를 선택하거나 다양한 사회적 실체를 비판적으로 반성하는 데 실행되는 이성이다(Hirst, 1993: 195).

지적 이해를 전제하고, 후기 허스트는 그 구체적 실제의 내용을 제한하여 제시함으로써 결국 (교육)목적의 활동에 앞서서 정해져 있다는 데에는 공통된다고 할 수 있다. 활동을 하기 전에 그 활동을 통해 이루어낼 수 있는 가치에 대한 증거들을 가진다는 것은 활동의 목적이 밖으로부터 주어지는 것과 같다. 그러므로 전통적 내재적 가치를 추구하는 교육목적으로부터 완벽하게 전향되었다고는 볼 수 없다.

듀이 역시 맥킨타이어나 후기 허스트와 마찬가지로 실제적이고 통합적인 삶, 즉 활동 안에서 내재적 가치를 논의하고자 하였다. 하지만, 맥킨타이어나 후기 허스트에 있어 활동의 내용이 그 활동에 앞서 정해져 있는 것과 달리 듀이에 있어 활동의 내용은 그 활동에 앞서 존재할 수 없다. 활동을 통해 이루어 내는 ‘가치’라는 개념이 독립적으로 존재할 수 없기 때문이다. 다시 말해, 추구하는 가치(목적)는 사물과 행위자, 자연과 탐구자 등 일련의 모든 상호작용을 통한 과정 안에서만 형성될 수 있다는 것이다. 그러므로 어떤 활동이 본래부터 가치를 가지는 것이 아니라 그 활동을 통해 드러나게 된다고 본다. 그리하여 그는 실제적인 활동, 즉 경험을 통해 삶에 의미를 가져다주는 교육을 지향하며 경험중심의 교육과정을 제시한다. 이는 외적인 성공과 실패를 떠나 거기에서 의미를 발견하고 확대하여 삶에 가치를 두도록 가르치기 위함이다. 듀이는 절대적으로 정해진 가치가 아닌 각자의 삶에 맞게 재현해 내는 가치가 중요하다고 본다. “목적의 가치는 그것을 실현하려고 노력하는 행위를 통하여 평가된다.”(Dewey, 1916: 104)는 듀이의 주장은 실제적인 활동이 가지는 중요성, 즉 내재적 가치에 대한 그의 생각을 단적으로 보여준다.

오늘날의 경향은...여전히 각각의 교과에 붙는 여러 가치를 나열한다든지, 그 교과가 각각의 가치를 얼마나 많이 가지고 있는가를 말하려고 하는 것은...(중략)... 수학의 경우를 예로 들면, 수학은 학생들에게 정확한 진술과 치밀한 추리의 습관을 길

러 줌으로써 도야적 가치를 가지고 있고, 장사와 기술에 필요한 계산 능력을 습득하게 해 준다는 점에서 실용적 가치를 가지고 있고, 사물의 가장 일반적인 관련을 다루는 상상력을 확대해줌으로써 교양적 가치를 가지고 있고, 심지어 무한이나 그 밖의 관련된 개념을 통하여 종교적 가치를 가지고 있다는 식으로 말하는 것이다. 그러나 분명히 말하여, 수학이 이러한 결과를 이룩하는 것은 수학이 ‘가치’라는 신비적인 초능력을 가지고 있기 때문이 아니다. 수학이 이런 결과를 이룩할 때 그런 가치를 가지는 것이며, 그 반대는 될 수 없다(ibid.: 244-245).

이와 같이 듀이에 있어 모든 목적이나 가치는 활동(경험)을 통해 형성되기 때문에 항상 잠정적이며 변화의 가능성을 수용할 수밖에 없다.

듀이는 삶이란 환경과 유기체가 끊임없이 상호작용하는 과정의 연속이라 주장한다. 이러한 주장이 옳다면 삶이 정해진 계획이나 시간표대로 이루어질 수 없는 것은 당연한 이치다. 우리의 활동은 고정된 목적을 향해 나아가는 것이 아니라 현재의 조건 속에서 설정된 목적을 위해 행하여지고, 또 현재의 목적이 달성되면 그것은 또 다시 설정된 다른 목적을 위한 발판을 마련하거나 수정해 간다. 즉, 앞서 경험한 행위의 결과는 또 다시 다른 목적을 위한 수단으로 자리매김하게 되는 것이다. 그렇기 때문에 현재 우리 활동의 내부에서 나오는 목적은 끊임없이 삶에 동력을 불어넣는 유의미한 것이 될 수 있다. 이처럼 듀이가 말하는 목적(end-in-view)은 활동을 통해서만 드러나고, 그 결과에 따라 수정도 되기 때문에 현재는 잠정적이라는 특징을 갖는다. 요컨대 듀이에 있어 목적은 아직 확정되지 않은 잠정적인 상태로 예견되는 활동을 통해 형성된다. 목적은 희망이나 욕구의 행위적 예상으로서 ‘end’를 ‘in-view’하는 것이 되므로 반드시 활동과의 관련 속에서, 활동의 조건들과 상호작용하는 가운데서, 활동의 성장에 도움이 될 경우에만 가치를 지닐 수 있다(Heo, 2008: 37; Dewey, 1916; ch. 8). 그러므로 목적은 우리가 결과를 위해 마음을 쏟고 노력하는 행위를 통해 의미를 갖게 되는 것이며, 이



것을 듀이는 성장으로서 교육의 목적이라 한다.

#### IV. 듀이의 내재적 가치와 교육적 의미

성장은 단순한 변화가 아니라 일정한 방향성을 갖고 결과적으로 도달해야 할 목표지점이 있어야 한다는 생각을 하는 경향이 있다. 이러한 생각은 듀이의 성장에는 그것의 방향과 기준이 결여되었다는 비판을 불러일으키기도 한다. 이돈희는 이와 같은 사고를 목표론적 함정<sup>3)</sup>이라 일컬으며 교육은 인간의 성장에 관한 것이고 성장에는 방향과 목표가 있어야 한다는 것과 교육활동은 ‘일정한 방향과 목표’를 향해서 성장을 이끌어 가야 한다는 것은 같은 말이 아니라며 듀이에 있어 성장의 의미를 일반적 경향으로 바라보지 말아야 함을 주장한다(Lee, 1993: 8). 듀이의 이론에서 성장의 방향과 목표는 곧 삶의 방향과 목표와 같다. 인간은 누구도 정해진 삶을 사는 것이 아니다. 따라서 교육활동을 통해서 일정한 방향과 목표를 향해 젊은이들의 성장을 이끌어 가는 것은 그들 각자의 삶을 일정한 방향과 목표를 향해서 이끌어 가는 것을 의미한다(Ibid.: 6-7). 그리고 삶의 방향과 목표는 각자의 경험이 재구성되어짐에 따라 함께 수정되고 확대되어 진다. 이러한 일련의 과정 그 자체가 듀이에 있어 가치를 갖는다고 할 수 있다.

듀이에 있어 ‘가치’라는 말을 사용할 수 있는 것은 어떠한 활동에 앞서 존재하지 않고 다른 사물과 분리되어 설명될 수 없는 ‘상호작용’을 주

고반은 상태로 규정된다(Dewey, 1939: ch. 1). 즉, 가치는 상호작용의 관계 속에서 형성될 수 있고 정의될 수 있다. 그리하여 듀이에 있어 내재적 가치는 무엇인가를 아끼고 소중히 여기는 태도와 관련해 다른 것과 비교해서 가치를 매길 수 없다는 점에서 일반적인 내재적 가치의 의미에도 부합하지만 여기에 더해 상호작용의 관계 속에서 형성되는 ‘(충만한 또는 완전한) 경험’을 가리킨다(Dewey, 1916: 249). 듀이에 있어 경험은, 그 겨울 바닷가라든지, 애뜻한 첫사랑의 기억이라든지, 바이올린 콩쿠르의 참여 등과 같은 ‘하나의 경험’이라 일컬을 수 있는 것으로서 그것이 그만의 독특한 경험이 될 수 있게끔 만들어주는 어떠한 지배적 질적 성질을 가지고 있다. 어떠한 낱말의 요소들의 집합이 아닌 그래서 연역하거나 예측 불가능한 생생하게 살아 있는, 또한 변화하는 그대로일 수밖에 없다는 것이다. 듀이는 이런 변화의 과정에 가치를 둔다. 듀이에 있어 경험에 의한 변화는 단순한 자극에 대한 즉각적 반응이거나 작용에 대한 반작용으로 설명될 수 있는 것이 아니다. 듀이에 있어 경험이 재구성, 재조직 되는 변화는 경험 주체의 능동적 사고의 개입을 통해 현재 사태에서 예견 가능한 방향을 모색하며 이루어지는 것이기 때문이다. 그러므로 진정한 내재적 가치는 변화되어 가는 ‘과정’에 있다고 보아야 할 것이다.

그런데 이 변화되어 가는 ‘과정’을 이끌어 가는 것은 바로 마음이다. 예컨대, 우리가 어떤 활동을 함에 있어 그에 대한 마음이 없다는 것은 활동을 어떠한 결과로 이끌어 갈 지에 대해 염두에 두지 않는다는 것을 의미한다. 반대로 결과를 예견하고 예견되는 방향으로 활동을 이끌어 가려는 노력은 오직 마음이 있을 때 가능하다. 마음은 결국 활동을 해 나감에 있어 과정에서 일어나는 의미들을 지각하고, 또 그러한 지각의 결과에 따라 활동을 수정해 나갈 수 있는 활동의 주체인 것이다.

그렇다면 이러한 마음은 어떻게 형성되고 성장

3) 성장의 절대적 방향과 목표란 결국 특정 개인 또는 집단의 주장과 신념의 특징으로서 그 절대성을 보장할 수 없으며 이러한 주관적 방향과 목표를 객관적으로 존재하는 인격체에 적용할 때 그것은 외부로부터 부과된 것이다. 교육의 이론가나 실천가 어느 누구도 어떤 인격적 존재에 대하여 삶의 방향과 목표를 부과할 특권을 지니고 있다고 정당화할 수 없다. 즉, 목표론적 함정은 교육적 성장의 방향과 목표를 성장하는 주체의 밖에서 상정할 수 있고 또한 그것을 당연시한 데서 기인하는 것이다(Lee, 1993: 8).

하는가? 듀이에 의하면 유기체는 환경 ‘속’에 있으며, 정확히 말해 ‘환경과의 상호작용을 통해서’ 존재할 수 있으며 생존하게 된다(Dewey, 1934: 13). 즉, 우리가 세상 속에 살고 있다는 것은 정확히 말해 일련의 상황 속에 살고 있음을 의미하는 것이다. 이러한 일련의 상황 속이란 것은 단순히 호랑이가 굴속에 있다거나 휴대폰이 가방 속에 들어있다거나 하는 것과는 다른 의미다. 그것은 나와 다른 사람들 즉, 우리들 사이에 진행되고 있는 수많은 관계들을 의미한다. 요컨대, 이 ‘상황 속’은 바로 듀이가 말하는 상호작용이며 경험이다. 다시 말해, 경험은 항상 개인과 그 주변을 둘러싸고 있는 환경간의 상호작용 때문에 일어난다(Dewey, 1938: 41). 그러므로 마음은 상호작용을 통해 형성되고 유지되는 것이다. 특히, 마음은 주어진 사실과 그 상호관련성의 지각을 기초로 하여 행동을 의도적인 목적에 맞게 통제해 나가는 것(Dewey, 1916: 103)이라는 듀이의 논의에 따르면, 공동체 삶 속에 존재하는 우리들은 상호작용인 ‘관계들’을 통해 공통의 관련성을 함께 지각하고 그에 대한 결과로 함께 새로운 목적을 세워나가게 되는 등 공통의 마음이나 공통의 목적의식을 형성하게 된다. 이와 같이 이전의 경험과 새로운 경험이 서로 연관되어 재구성되고 재조직됨으로써 우리가 존재하는 공동체의 삶이 의미를 갖게 된다. 의미를 갖는 경험은 또 다른 이후의 경험 즉, 관계들에 영향을 주게 된다. 의미를 갖는 것, 의미가 있다는 것은 곧 마음이 있다는 것이고 마음은 이렇게 변화의 과정이 계속될 수 있도록 이끈다.

요컨대, 경험된 일련의 사태가 경험주체의 마음에 의미 있게 받아들여져 이후의 경험에 영향을 미치고 삶의 의미를 풍부하게 만들어 가는 것이 경험의 성장이다. 마음은 경험이 재구성됨으로써 계속성을 가질 수 있도록 하는 주체인 것이다. 인간이 자신이 놓여 있는 삶의 사태 한 가운데서 스스로 (자신의 마음이 주체가 되어) 행위 방향을 결정지을 때 그 방향은 좋은 목적이 될

수 있으며 생동감 있는 경험이 될 수 있다. 그러므로 변화하는 삶 안에서 새로운 사건이 발생함에 따라서 수정되어 나갈 수 있다. 다만 삶, 사건을 바탕으로 통일된 방향을 염두에 두면서 수정되어 나가는 것이어야지 아무런 생각 없이 이것저것 해 보는 것을 말하는 것은 결코 아니다. 그리하여 듀이는 다음과 같이 말한다.

건강, 부, 효율성, 사교성, 유용성, 교양, 행복 등... (중략)...그런 용어들은 엄밀하게 말하면 결코 가치 판단의 표준이 될 수 없다. ... (중략)...그렇지만 또 한편, 그런 (추상적인) 가치용어들은 삶의 세부 사항보다 약간 높아진 관점에서 삶의 현실을 내려다 보면서 각각의 세부적 요소들이 어떻게 배분되어 있는지, 그 비율이 적절한지를 조사하는 데 중요한 의미를 가진다(Ibid.: 243).

듀이가 전통적으로 축적해온 교육목표와 가치들이 절대적 준거가 될 수 없다고 말하면서도 목적과 가치를 분류하고 일반화된 이해의 필요 또한 인식하고 있음을 알 수 있다. 이는 듀이 교육목적의 내재적 가치를 이해함에 있어 지나치게 상대주의적 관점으로 해석하지 말 것을 시사해 준다.

일반화된 이해를 염두에 두고 사건의 자연적인 산물로 나온 목적은 새로운 사건의 발생, 즉 삶의 진행과 함께 수정되어 나갈 수 있기 때문에 활동을 구속하지 않고 자유롭게 할 수 있다(Ibid.: 105). 우리는 어떠한 구속이나 속박 아래에서의 행동에 있어 ‘마음이 간다’, ‘마음이 있다’와 같은 표현을 사용하지 않는다. 다시 말해 마음이 있다는 것은 어떠한 구속이나 속박이 없는 상태에서 행동의 주체가 된다는 것이다. 그러므로 행위 주체의 (삶과 동떨어져 상정된 목적과 달리) 현재 삶, 사건 안에서 자연스레 나온 목적 아래에서 마음이 주체가 될 수 있다. 마음이 주체가 될 때 경험은 행위주체에게 의미를 가져올 수 있으며 또한 경험이 계속될 수 있는 바탕을 마련하게 된다.

이와 같이 경험의 의미가 더해져 경험이 계속

될 수 있는 것, 이것이 듀이가 말하는 성장이자 교육적 경험의 준거이다. 특히, 이를 지식이나 교과내용에 직접 적용해 보는 것도 가능하다. 학습자가 ‘꽃’이라는 시 한 편을 읽는다고 가정하자. 지금까지의 교육에서 시를 학습한다는 것은 교사가 전해주는 시의 작가와 창작배경, 시의 언어가 함의하는 뜻, 작가의 의도 등을 이해하고 암기하는 방법이 주를 이루었다. 이는 학습자에게는 그저 평가를 위해 잠시 외워두어야 할 아무런 의미 없는 것이다. 즉, 시는 학습자의 심리나 경험으로 다가오지 못하므로 공허하고 외적으로 존재하는 지식에 불과하다. 그러나 듀이가 주장하는 경험은 이와 다르다. 시를 배운다는 것, 시를 읽는다는 것은 학습자 자신만의 특별한 의미를 지각할 수 있도록 한다는 것이다. 학습자는 시를 읽고 난 후 시의 내용에 감화되어 그 시를 쓴 시인의 삶이 궁금해질 수도 있으며, 시에 쓰인 꽃을 직접 구입하고 싶어질 수도 있다. 아니면 자신도 시를 한 편 지어보고 싶어질 수도 있을 것이다. 이때 학습자는 (물론 작가와 경험이 동일하지는 않을 것이지만) 시를 작가의 경험처럼 자신만의 것으로 경험하고 체험하게 된다. 다시 말해, ‘꽃’이라는 시 한편을 경험했을 때 경험주체가 자신의 상황에서 어떠한 방향으로든 새로운 의미를 깨닫고 그에 대한 변화를 이끌어 가고자 하는 마음을 가지게 된다면 행위자의 활동(경험)은 다음 활동(목적)과 연속성을 갖게 되며, 그 의미가 확대된다. 이와 같이 교과 내용과 학습자의 경험이 연결되며 의미를 더해가는 것, 이것이 듀이가 말하는 교육적 경험이다. 또한 이러한 경험은 의미가 확대되며 또 다른 경험으로 이끄는 수단이 된다. 그리하여 듀이는 교육적 경험을 이루기 위한 과제를 다음과 같이 제시한다.

교과와 주제를 제시함에 있어 그것이 학생들에게 근거가 필요 없이 직접적으로 내재적 가치를 갖거나, 아니면 다른 내재적 가치를 가진 어떤 것을 실현하기 위한 수단으로 지각할 수 있도록 하는 것이 바람직하다(Dewey, 1916: 242-243).

이와 같이 듀이에 있어 수단은 목적에 예속되거나 속박되어 있는 것이 아니라 동등한 관계로 인식된다. 그리하여 수단적 가치는 어떤 가치로운 활동이나 대상에 즉각적으로 기여하는 직접적 가치에 가깝다고 할 수 있다. 결국 듀이는 가치에 있어 내재적 가치와 수단적 가치를 개념적으로 구분은 하지만 교육적 가치 판단에 있어서는 양자가 연속적인 상호관련성을 맺고 있다고 본다. 그렇기 때문에 듀이에 있어 교육이나 삶은 환경과의 상호작용의 연속이라는 면에서 경험이며, 가치 개념의 상호관련성이 그 경험의 의미확대를 가능케 한다. 이것이 곧 듀이에 있어 성장이다.

성장이라 일컬을 수 있는 삶의 활동들은 일련의 모든 과정의 요소요소가 경험 주체에게 가치 있는 것이기 때문에 (과정) 그 자체가 내재적 가치를 가진다고 할 수 있다. 듀이에 있어 인간의 삶은 끊임없는 상호작용의 연속인 경험이기 때문에 경험의 맥락을 떠나서 그 자체로 가치를 지니는 욕구나 지식도 존재할 수 없다. 그러므로 목적은 학습자의 내재적 활동과 필요를 기초로 하여 형성되어야 하고 이렇게 형성된 목적은 활동이 나아가는 방향과 과정에 도움이 되어야 한다. 이를 통해 학습자의 공부 또는 여타의 활동과 직접적으로 관련되어야 한다. 결국 듀이에 있어 가치의 문제는 역동적인 삶 전체의 경험과 더불어 제기되며, 경험의 성장 그 자체가 교육의 궁극적 이유가 되며 내재적 가치가 되는 것이다.

## V. 결론 및 제언

최근의 사회는 능동적이고 주체적이며 창의적인 인재를 선호한다. 또한 더불어 사는 사회는 비판적 사고를 토대로 한 협동과 배려를 필요로 한다. 이렇듯 현대 사회가 요구하는 인재는 정해진 공식이나 답이 있다고 생각하는 사람이 아니라 당시의 상황에 알맞은 활동의 의미와 가치를

고려하여 활동의 내용들을 알맞게 구성하고 대처할 줄 아는 사람이다. 그런데 오늘날 우리 교육은 교육활동의 의미와 가치를 충분히 고려하지 못하고 일방적인 지식의 전달과 주입의 형태로 이루어지고 있음을 부인할 수 없다. 교사는 전달하고 학생은 지식을 머릿속에 채워 넣는 주입식 교육은 삶의 가치를 온 몸으로 느끼지 못하게 하고 공허함과 경쟁심만을 길러주게 된다. 이에 연구자는 그동안의 교육에서 받아들여지고 있던 목적에 대한 개념과 내재적 가치의 의미를 새롭게 살펴보는 것은 앞으로 교육을 통한 시대의 인재양성을 위한 실로 의미 있는 일이라 생각한다.

현재 우리 교육과 상당히 닮아있는 전통적 목적관은 목적을 활동에 앞서 미리 상정함으로써 활동이 그것에 의해 통제받도록 한다. 목적이 활동 이전에 누군가에 의해 정해져 있다면 목적은 활동 주체의 수동적인 행위만을 이끌게 되어 삶의 생생한 의미와 가치를 가져다주지 못한다.

반면 듀이가 주장하는 목적관에서의 목적은 활동을 하는 과정 즉 상호작용(경험)의 순간 활동 주체에게 새로운 의미와 함께 생겨나는 것이다. 이러한 목적은 삶의 과정으로부터 추출되기에 활동 주체에게 무엇보다 생생하고 의미 있게 다가오며 능동적이고 주체적으로 행동할 수 있는 원동력이 될 수 있는 목적이다. 예를 들면, 내가 만든 요리는 맛이 있다. 왜냐하면, 재료가 신선하고 조리과정이 순서에 맞게 이루어졌으며 간이 잘 맞기 때문이 아니라 그저 내가 만들었기 때문이다. 내가 만들었기 때문에 조리과정의 어려움이 다음에는 더 잘 할 수 있을 것이란 다짐을 낳게 한다. 또한 순간순간의 집중이 저절로 요리에 관한 지식을 획득할 수 있게 만들며, 다음에는 또 다른 방법으로 응용해보리라는 새로운 생각도 하게 만든다.

듀이가 제시하는 목적관은 이렇게 경험이 성장하는 삶 자체에 교육적 의미와 가치가 있다는 것으로서 오늘날 우리 교육에 여러 시사점을 준다. 활동하는 주체의 삶 안에서 생겨난 생생한 과정

그 자체를 내재적 가치로 보는 목적은, 그 활동을 추구하는 ‘과정 자체’, 거기서 얻을 수 있는 ‘의미’에 초점을 둔다. 이렇게 교육에서 과정과 의미에 주목할 때 무엇보다 우리는 자신의 삶이나 활동을 진지하게 탐구하게 되며 그러한 과정을 통해 형성되는 마음은 활동에 계속성을 부여하며 성장을 이끌어간다. 이러한 생각은 결과중심주의가 심화되는 현대사회의 교육 전반에 걸친 일반적 시선에 과업 성취를 위한 노력과 과정 속에서 의미를 찾고 보람을 느끼는 것의 중요성을 제고해줄 수 있다.

본 연구에서 주목한 듀이 교육목적의 내재적 가치는 교육적 경험을 통해 학습자의 마음을 길러주는 데 있다. 내재적 가치에 목적을 두면 학습자는 공동체와의 경험을 통해 공통의 마음을 기르며, 자신의 보다 풍요롭고 의미 있는 삶을 공동체 안에서의 삶과 엮어 보다 넓고 깊이 있는 의미와 가치를 발견해 갈 수 있을 것이다. 나아가 공동된 마음의 형성은 더불어 존재함을 인식하고 그 속에서 삶의 의미와 가치를 발견해 가도록 하기에, 인격적이고 도덕적인 삶을 지향하도록 도움으로써 서로간의 소통의 장을 여는 데 큰 기여를 할 것이다. 또한 서로간의 소통을 위한 열린 마음은 고정되고 고착된 사고에 순응함으로써 아나고 변화하는 상황에 적절히 대응함으로써 형성될 수 있다. 이와 같이 소통을 위한 열린 마음은 활동 안에서 의미와 과정을 찾는 적극적인 자세를 기초로 한다. 삶의 새로운 의미를 발견하고 마음이 길러지는 과정 그 자체를 내재적 가치로서 추구하는 교육목적 아래에서 학습자는 능동적이고 적극적인 탐구 자세를 함양할 수 있을 것이다. 더불어 자율적이고 창의적인 사고의 토대 역시 마련할 수 있을 것이다.

이상의 논의에서 살펴본 바에 의하면 듀이의 교육목적으로서 내재적 가치는 결국 인간은 의미 있게 살기 위해 최선을 다하는 그 자체가 고귀한 삶의 양식이 된다는 것을 보여준다. 교육목적은 경험의 성장이라는 내재적 가치에 두었을 때 우

리는 의미 있는 삶을 위해 노력하는 과정을 통해 얻게 되는 열린 마음과 적극적 태도, 탐구심 등을 갖춘 인간을 기대할 수 있을 것이다. 이러한 인간은 오늘날 민주시민사회에서 요구하는 능동적이고 주체적이며 창의적인 인재와 부합한다. 또한 많은 사람이 더불어 존재하지만 첨단화되는 기기의 영향아래 인정을 그리워하는 요즘 같은 시대에 능동적인 협동과 배려를 행하는 따뜻한 인재도 기대할 수 있을 것이다. 이는 진정한 의미의 자유인이며 민주적 인간을 위한 교육적 가능성이 엿보게 해 준다.

## Reference

- Bernstein, R. J.(1966). John Dewey, New York: Washington Square Press.
- Dearden, R. F.(1975). "Autonomy as an educational ideal", In Brown(ed), 3~18.
- Dewey, J.(1916). Democracy and Education, New York: Macmillan.
- Dewey, J.(1919). Reconstruction in Philosophy, New York: A Mentor Book.
- Dewey, J.(1929). Experience and Nature(2nd), New York: Dover Publication, Inc.
- Dewey, J.(1938). Experience and Education. New York: Carpricorn Books.
- Dewey, J.(1939). Theory of Valuation, Chicago University Press.
- Dewey, J.(1940). Time and Individuality, The Later Works of John Dewey, seventeen volumes. 98~114.
- Fenstermacher, G. D. et al.(2009). Approaches to teaching, New York: Columbia University Press.
- Heo, Gyeong Seob(2008). A study of Dewey's view of educational aim, Younngnam University Doctoral Dissertation.
- Heo, Gyeong Seob(2010). Exploring the intrinsic value of activity-based education, Philosophy of Education, 50, 235~256.
- Hirst, P. H.(1965). Liberal Education and the Nature of Knowledge, R. D. Archambault(ed.), Philosophical Analysis and Education, Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H.(1993). Education, knowledge and Practice, In R. Barrow and P. White(eds.). Beyond liberal education: essays in honor of P. H. Hirst. London: Routledge & Publishing Ltd.
- Hong, Eun Suk(2007). Concept of education, Seoul: Kyo Yook Book.
- Jo, Hwa Tae, Kang Young Hye et al. (2004). modern society and understanding of education, Seoul: Kyo Yook Book.
- Lanford, G.(1989). Teaching and the idea of a social practice, W. Carr(ed.), Quality in teaching : Arguments for a reflective profession, London: The Falmer Press, 21~34.
- Lee, Don Hi(1993). Understanding of Educational Experience, Seoul: Kyo Yook Book.
- Lee, Don Hi(1999). Theory of Educational Justice(new edition), Seoul: Kyo Yook Book.
- Lee, Hong U(2009). Concept of education , Seoul: Moonumsa.
- MacIntyre, A.(1984). After Virtue: A study in moral theory(2nd ed.), Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Mok, Young Hae et al.(2010). Philosophy and history of education, Seoul: Kyo Yook Book.
- Oakeshott, M.(1971). Education: The Engagement and Its Frustration, Dearden, R. F. Hirst, P. H. Peters, R. S.(eds). A critique of current educational aims, London: RKP (1975), Choe Won Hyeong(Trans.)(2003), Theory of modern educational aim, Wonmisa, 31~86.
- Park, Cheol Hong(1993). Reunderstanding of Dewey's concept of growth - Meaning of potential possibility from Dewey's ontology, Philosophy of Education, 11, 297~325.
- Park, Cheol Hong(1994a). Isn't there any direction of growth?: Uncertainty of nature of life and direction of growth, Philosophy of Education, 12(1), 69~101.
- Park, Cheol Hong(1994b). Reunderstanding of Dewey's concept of experience ; reflection and educational task on a study of Dewey, Kang Young Hye et al.(1994), modern society and understanding of education, Seoul: Kyo Yook Book, 271~327.
- Park, Cheol Hong(1995). Knowledge as Instrument and the Meaning of Intrinsic Value = The Nature of Educative Experience in terms of Dewey's Concept of "An Experience", Philosophy of

- Education, 13, 81~109.
- Peters, R. S.(1966). Ethics and Education, I Hong U & Jo Tae Yeong(Trans.)(2003), Seoul : Kyo Yook Book.
- Song, Do Seon(2009). Theory of Experiential Education, Seoul: Moonumsa.
- White, J.(1982). The Aims of Education Restated, London: Routledge & Kegan Paul.
- White, J.(1990). Education and the Good Life: Beyond the National Curriculum, London: Kogan Page.
- Yang, Eun Ju(1999). The principle of 'Educative Experience' from Dewey's metaphysics, Philosophy of Education, 22, 63~79.
- Yu, Jae Bong(2002). A study of modern philosophy of education, Seoul: Kyo Yook Book.
- 
- 논문접수일 : 2013년 08월 11일
  - 심사완료일 : 1차 - 2013년 08월 29일
  - 게재확정일 : 2013년 09월 08일