

교육과정 패러다임 전환과 학교 교육의 과제

이 재 준

(루이지애나주립대학교 박사후 연구원)

《요약》

교육과정 분야에서도 새로운 패러다임의 출현을 이야기하는 목소리들이 점점 커지고 있다. 이것은 교육, 특히 학교 교육의 위기가 그만큼 심각해지고 있다는 반증이기도 하다. 우선 이 글에서는 현대 교육의 위기를 근대성과 탈근대성이라는 개념적 틀을 통하여 분석하고자 하였다. 탈근대적 비판에 의하면, 근대성의 핵심 개념인 '이성적 주체'는 허구의 산물이며, 따라서 그 인식의 산물인 '객관적 지식' 역시 정당성이 의심된다는 것이다.

교육, 특히 학교 교육은 지식을 매개로 한 주체들 사이의 상호 작용이라는 점에서 근대성에 대한 탈근대성의 비판에서 결코 자유로울 수 없다. 이성적 주체와 지식의 '순환 고리'에 의해 개별 주체를 철저히 가두어 온 것이 근대적 교육 패러다임의 본질이며, 현대 교육의 위기는 근대성의 이러한 자기 모순성에 뿌리를 두고 있다는 것이 탈근대적 교육 패러다임이 가지고 있는 핵심적인 문제 의식이라고 할 수 있다. 이 글은 현대 교육이 당면하고 있는 위기를 패러다임 전환이라는 측면에서 바라볼 것을 제안하고 있으며, 특히 탈근대적 담론이 위기의 학교 교육에서 하나의 유의미한 대안으로 자리할 수 있음을 보이고자 하였다.

주제어 : 이성적 주체, 지식, 근대성, 탈근대성, 교육과정 패러다임 전환

I. 문제의 제기

기존의 지배적인 교육 패러다임에 대한 정치·경제적 비판 이론을 논외로 하더라도 교육학, 특히 교육과정 분야에서 탈근대적 담론들을 바탕으로 새로운 패러다임을 모색해 보려는 시도는 끊임없이 이루어지고 있으며, 이에 관한 논의 양상도 매우 풍부해지고 있는 실정이다(Pinar, 1975, 1994, 1995, 1998, 2004; Doll, 1993; Gallagher, 1992; Pinar & Reynolds, 1992; Stanley, 1992; Graham, 1991; Roy, 2003). 이제 교육과정 분야에서도 '탈근대성'이라는 말은 익숙한 용어가 되었다.

이미 한국교육학회에서도 2000년에 “대전환기의 교육패러다임”이라는 주제로 춘계 학술대회를 개최한 바 있으며, 학계에서도 탈근대적 담론들을 다룬 저작이나 논문이 상당 부분 쌓여 가면서 그 저변이 점차 확대되어 가고 있는 실정이다. 목영해(1994)는 먼저 개괄적 수준에서 탈근대성의 등장 배경 및 주요 이론가들을 소개하고, 그것이 교육학적 논의와 접목될 수 있는 가능성을 검토하고 있다. 한편, 김복영은 Doll과 Pinar의 저작을 각각 **교육과정과 포스트모더니즘의 시각**(1997), **교육과정 담론의 새 지평**(2001)이라는 이름으로 번역해냄으로써 논의의 토양을 좀더 풍부히 하고자 하였다. 논의의 폭과 깊이라는 면에서 **교육현상의 재개념화**(허숙, 유혜령 편, 1997), **“교육과정 패러다임의 변화와 교사”**(이용환, 2002), **“선문답의 탈근대 교육적 독해”**(서명석, 1999)는 주목할만한 연구라고 생각된다.

탈근대의 도전에 의한 근대적 신념의 약화 내지 폐기는 어느 분야보다도 교육과정 분야에서 훨씬 더 심각한 문제를 불러일으킬 수 있다. 왜냐하면, 교육이란 모종의 이상적인 결정만을 기다릴 수 없는 실천적, 계속적 활동이기 때문이다. 탈근대적 교육과정 담론들에 대한 가장 강력한 비판 중의 하나는 그것이 기존의 교육적 실체에 대한 맹목적 비판에 그칠 뿐, 구체적인 대안을 제시하지 못함으로써 결국 교육의 부재를 초래하고 말았다는 것이다(소경희, 1996 : 116). 사실 탈근대적 교육과정 담론들은 오늘날 우리 교육이 처하고 있는 현실, 예컨대 공교육의 위기와 탈학교 현상의 가속화, 사교육을 부추기는 과잉 교육열 등을 설명하는데는 하나의 유용한 틀로 작용할 수 있을지 모르지만 아직은 그것을 넘어서는 실질적 대안들을 제시하지는 못하고 있는 실정이다. 교육과정에 대한 탈근대적 접근이 교육과정학의 학문적 정체성 자체를 위협할 수 있다는 윤병희의 지적(2001 : 150)은 탈근대적 교육과정 담론의 이러한 한계와 가능성을 동시에 언급하고 있는 것으로 보인다.

탈근대적 교육과정 담론에 대한 비판의 상당 부분은, 탈근대성이 하나의 일관된 철학적 전망으로 확고하게 자리 잡지 못하고 있으며, 따라서 그 교육적 의미 또한 충분히 검토되고 있지 못하다는 주장(Knight, 1998 : 88)과 맥락을 같이 하는 것으로 보인다. 그러나 탈근대성은 하나의 일관된 교의 아래 모아질 수 있는 철학적 전망이라기보다는, 시계추처럼 한 점으로 수렴되기를 끊임없이 거부하는 모종의 내재적 욕망이라는 주장이 있을 수 있다. 이 글에서는 우선 근대성(modernity)에 대한 탈근대성(post-modernity)의 근본적 도전이라는 구도를 통해서 이러한 주장에 접근해 갈 것이다.

탈근대성을 중심의 해체라는 측면에서 보면 교육, 특히 학교 교육은 지식을 매개로 한 주체들 사이의 상호 작용이라는 점에서 근대성-탈근대성 논의의 핵심적인 화두가 된다. 이 글의 또 하나의 문제의식이 바로 이성적 주체와 지식의 ‘순환 고리’에 의해 개별 주체를 철저히 가두어 온 것이 근대적 교육 패러다임의 본질이며, 현대 교육의 위기는 근대성의 이러한 자기 모순성에 뿌리를 두고 있다는 것이다. 우리는 이점을 특히 교육과정 현상의 본질 내지 교육과정학의 학문적 성격과 관련하여 좀더 구체적으로 논의하게 될 것이다. 탈근대적 담론

은 교육과정학으로 하여금 기술적 관심을 넘어서서 하나의 해석학적 관심으로 자리할 수 있는 여지를 마련해준다는 점에서 그 지평의 확대에 공헌할 수 있다고 본다.

Ⅱ. 갈림길에 선 교육과정

1. 교육과정 현상의 두 얼굴

논란의 여지가 없는 것은 아니지만 교육과정 분야가 새로운 전기에 서 있다는 것은 누구도 부인할 수 없는 사실이다. Pinar(1995)는 이제 교육과정 분야의 관심이 ‘개발’에서 ‘이해’로 옮겨졌음을 선언하면서 이러한 흐름을 외면하는 학자들에게 날카로운 일침을 가하고 있다.

아직도 ‘교육과정 개발’의 시대가 끝났다는 것을 믿지 못하는 사람들이 있다. ... 그들은 오늘날 교육과정의 현실을 너무도 모른다. 교육과정 분야에는 여전히 1954년에 처음 나온 개론서를 사용하여 학생들을 가르치고 있는, 지적으로 정체된 교육과정 전문가 집단이 남아 있다. 그들은 겨우 생명력을 유지하고 있는 구시대적인 개론서를 가르칠 뿐, 페미니즘, 탈구조주의, 현상학 등에 기반을 두고 제기되는 중요한 목소리들, 다시 말해서 젊고, 지적으로 보다 종합적인 안목을 가진 학자들의 주장에 침묵으로 일관하고 있다(5-6).

Pinar는 1970년대를 시작으로 지난 20년 동안 교육과정 분야가 그 핵심 개념, 연구 방법, 보다 큰 틀로서의 교육학 내에서의 위치 및 역할에 대해서 근본적인 재개념화를 이룸으로써 중대한 변화를 겪었다고 본다. 그러나 이러한 변화는 교육과정 연구자들 사이에서 광범위하게 공유되지 못하고 있으며, 이는 근본적으로 1970년대의 ‘패러다임 전환’에 대한 반작용과 직결되어 있다고 진단한다.¹⁾ Pinar에 따르면, 어떤 분야가 지배적인 패러다임에서 새로운 패러다임으로 이동할 경우, 대부분의 학자들은 기존의 패러다임에 집착하게 된다. 새로운 생각

1) Pinar는 ‘교육과정 개발’에 주안점을 두는 전통적인 패러다임(classical paradigm)이 ‘교육과정에 대한 이해’를 중시하는 새로운 패러다임으로 대체되었다고 주장한다. 이러한 생각은 그가 교육과정학자들을 전통주의자, 개념적-경험주의자, 재개념주의자로 분류한 것과 맥을 같이 한다. 전통주의자들은 교육과정 탐구의 가치를 교육과정 개발과 같은 실제적 업무에 유용한 지침이나 방법을 찾는 데에 두고 있으며, 개념적 경험주의자들은 교육과정 현상에 관련된 개념이나 아이디어를 과학적으로 명확하게 밝히고자 한다. 재개념주의자들은 전통주의자나 개념적-경험주의자들처럼 처방과 설명에 관심을 갖기보다는 교육현상에 대한 이해에 초점을 둔다. 그들은 교육과정 현상을 탈역사적, 가치중립적 입장에서 재단하려는 과학주의적 성향을 거부하고, 현상학, 해석학, 미학, 정치경제학 등 다양한 시각에서 교육과정의 본질을 새롭게 규명하고자 한다. 따라서 그들의 성향을 한 마디로 요약한다는 것은 쉬운 일이 아니다(Giroux, Penna, & Pinar eds., 한준상·김종량·김명희 옮김, 1988 : 103-115).

들을 받아들이는 것은 결코 쉬운 일이 아니다. 그러기에 이미 지나가 버린 영역에 대한 향수에 젖게 된다는 것이다. 그 전형적인 예가 바로 Tanner 부부의 “History of School Curriculum”이며, 이 책은 1970년대의 패러다임 전환을 담지 않음으로써 교육과정의 역사를 잘라버렸다는 비난을 면하기 어렵다고 지적한다(Pinar, 1995 : 12-13).

Pinar가 주장하듯이 교육과정 분야가 전통적인 패러다임을 넘어서서 새로운 패러다임에 들어섰는가 하는 문제는 이론적인 측면뿐만 아니라 실제적인 측면에서도 보다 면밀한 검토가 필요할 것이다. 그러나 여기에서 우리가 주목해야 할 사실은 기존의 교육과정 패러다임과는 다른 각도에서 교육과정 현상을 보는 또 하나의 눈이 있을 수 있다는 것이다. 그러한 눈은 우선 교육과정 현상을 과학적 방법론에 의해 환원시키려는 제반 흐름들에 대해서 근본적인 의문을 제기한다. 즉 교육과정 현상은 투명한 거울에 비친 하나의 고정된 상이라기보다는 오히려 다양한 스펙트럼을 발할 수 있는 프리즘을 품고 있다는 것이다. 이러한 시각에 의하면, 교육과정 연구의 관심은 한정된 텍스트를 개발하고, 그것을 효과적으로 가르치는 것으로부터 열려 있는 텍스트로서의 교육과정 현상에 대한 해석 내지 이해의 영역으로 옮겨지게 되는 것이다.²⁾

2. 새로운 돌파구: 해석학적 탐구

교육과정 현상이 열려 있는 텍스트가 된다는 것은 그것이 더 이상 실증적 연구만의 전유물이 아니라 해석과 이해의 대상으로 우리에게 새롭게 다가온다는 것을 의미한다. 이러한 접근은 교육과정 현상의 본질을 확실성의 차원이 아니라 불확실성과 애매성의 차원(Slattery, 1995 : 103)에서 바라보고자 한다. 그러므로 교육과정 연구에도 새로운 탐구 논리, 즉 객관적 인식을 담보하는 근대 과학적 탐구 틀을 넘어서는 새로운 해석학적 노력이 요청되게 된다. 이제 Gadamer(1982)의 언급을 통해서 해석학적 탐구의 본질을 살펴보자.

그 역사적 기원에서 보면 해석학의 문제는 근대 과학의 방법 개념에 따른 테두리를 넘어선다. 텍스트의 이해와 해석은 과학의 관심사일 뿐만 아니라, 명백히 세계에 대한 인간의 경

- 2) 이들 두 패러다임의 차이는 교육과정(curriculum)의 어원인 라틴어 ‘currere’에 대한 상반된 해석에서 분명하게 드러난다. 전통적인 해석에서는 currere를 경마장에서 말이 뛰는 길(course of the race)을 뜻하는 명사로 본다. 즉 경마장에서 말이 뛰는 길은 정해져 있으며, 다른 길을 뛰는 것은 허용치 않는다. 이와 같이 학교에서 학생들이 공부할 내용도 미리 정해져 있으며, 다른 내용을 배우는 것을 허용치 않는다. Pinar는 currere의 동사적 측면을 강조한다. 즉 currere는 경주에서 각각의 말들이 코스를 따라 달리는 것(running of the race)으로서, 그것은 오히려 각각의 개인적인 경험을 지칭한다. 즉 currere는 외부로부터 미리 마련되어 교육을 통하여 아동들에게 일방적으로 주어지는 내용이 아니라, 교육 활동 속에서 아동들 각자가 갖는 경험의 본질인 것이다. ‘curriculum’이 외부에서 나에게 주어지는 하나의 자료라면, 내가 그 자료를 해석하고 이해함으로써 갖게 되는 경험들은 ‘currere’인 것이다(Pinar, 1975 : 400; 2004 : 35).

험 전체와 관련된 문제이기도 하다. 해석학적 현상은 그 본질상 결코 방법의 문제로 보아서는 안 된다. 해석학적 현상을 이해의 한 방법으로 본다면, 다른 모든 경험 대상과 마찬가지로 텍스트도 과학적 탐구의 대상으로 전락하게 된다. 해석학적 현상은 본질적으로 과학의 방법적 이상에 부합하는 검증된 지식을 축적시키는 일 따위가 아니다. 물론 그렇다고 해서 해석학적 현상이 지식 및 진리의 문제와 관계가 없다는 말은 아니다. 전통을 이해한다는 것은 텍스트에 대한 이해에만 국한되는 문제가 아니라, 안목도 획득되고 진리도 받아들여지는 것이다(xi).

Gadamer는 이러한 문제의식을 바탕으로 이후의 논의를 통해서 해석학의 역사에 있어서 하나의 전환점을 보여준다. 그는 지금까지의 인식론적, 방법론적 해석학의 작업을 존재론적 작업으로 전환시킨다. Gadamer는 이제 ‘올바른 이해’의 방법을 문제 삼지 않고, ‘이해란 무엇인가?’라는 근원적인 질문을 던진다. 따라서 그의 해석학은 우리에게, 어떤 것을 이해할 때 사용해야 하는 올바른 규칙이라든가, 올바른 이해의 방식과 같은 것을 제시하지 않으며, 인간의 모든 이해 일반을 대상으로, 이해가 어떤 조건 아래서 일어나는지를 밝히는 것을 목표로 하고 있다(이구술, 1994 : 10, 14). 특히 Gadamer는 진리가 전통(tradition)의 그늘 아래 있음을 강조함으로써(1982 : xiv) 우리가 가지게 되는 이해는 필연적으로 시간과 공간에 의해 짜여진 전통으로부터 자유로울 수 없다고 본다. 따라서 인간이 주어진 현상을 객관적으로 인식할 수 있다고 가정하는 실증주의의 믿음은 처음부터 헛된 것으로 간주된다.

실증주의는 전통 및 선입견으로부터 자유로운 탈역사적 이성의 인식 작용에 대한 확고한 믿음에 터하여 대상이 지닌 ‘의미 그 자체’를 온전히 파악할 수 있다는 교의를 고집함으로써, 해석자인 나와 해석의 대상 사이의 ‘지평의 융합’³⁾을 차단하고 있다는 Gadamer의 비판은 전통적(classical) 교육 패러다임에 대한 Pinar의 문제의식과 결코 다르지 않다. Pinar의 지적대로 이제 교육과정 연구는 효율성 내지 적합성만의 문제가 아니라, 개별 주체가 가지는 경험의 다양성을 어떻게 다룰 것인가 하는 문제에 초점을 두어야 하며, 이는 기존의 교육과정 패러다임이 바탕하고 있는 중심 개념들에 대한 해체 및 재개념화 작업을 필요로 한다고 하겠다.

이미 기술한 바와 같이 이 글의 중요한 탐구 주제의 하나는 지식을 절대적인 것으로 보고, 학습자를 이러한 지식의 단순한 수용자로 전락시켜 온(Doll, 1993 : 8) 근대적 교육과정 패러다임의 정당성 문제이다. 지식의 본질에 대한 전통적 인식론의 가정이 허물어진다는 것은 학습자가 새로운 의미의 해석자 내지 생성자로 자리 매김 될 수 있다는 것을 의미한다. 따라서 근대적 지식의 정당성 자체를 문제 삼는다는 것은 이성적 존재로서의 근대적 주체를 해체함으로써, 나와 세계의 새로운 ‘관계 맺음 방식’을 찾고자 하는 시도에 다름이 아니다.

3) 최상의 해석적 경험으로서의 ‘지평의 융합’에는 ‘완전성의 豫期’ 혹은 ‘텍스트에 대한 선의지’가 상정되어 있다. Derrida는 Gadamer에 대해서 이러한 작업이 ‘진리에 관한 유행 지난 형이상학적 관념’으로 복귀하는 것에 지나지 않는다고 비판한다(Warneke, 이한우 역, 1993 : 150).

객관적 지식의 원천으로서의 근대적 주체에 대한 해체는 근대성 자체에 대한 근본 비판과 직결된다. 이하에서 자세하게 논의하겠지만, 이 글에서는 우선 근대성의 특징을 ‘이성’이라고 하는 하나의 主調音에 따라 一絲不亂하게 화음을 맞춰 가는 연주회와 같다고 본다. 그것은 다양성보다는 통일성을 지향한다는 점에서 일탈의 가능성을 인정하지 않는다. 반면에 객관적 이성의 자리를 없앤 채, 저마다의 음색에 따라 연주하는 탈근대의 음악회는 근대성의 틀에서 보면 시끄러운 불협화음에 불과할 것이다. 어쩌면 탈근대성의 본질상 그 목소리가 하나로 수렴되는 것 자체가 불가능한 것인지도 모른다. 사실 탈근대성은 그 성격상 ‘합침’보다는 ‘갈라짐’의 사유에 가까운 것이라고 할 수 있다. 그러므로 탈근대성이 하나의 완결된 목소리로 모아지지 않는다고 해서 그 정당성 자체마저 부정되어서는 안 된다. 이돈희(2000)는 탈근대적 사고가 이미 교육의 장을 포함한 우리의 현실적 삶에 강하게 침투하여 구체적인 현상으로 자리 잡아 가고 있음을 적시하면서, 그 특징을 다음과 같이 요약하고 있다.

탈근대성은 갑자기 출현하여 선풍적 관심의 대상이 된 것도 아니다. 그것은 오히려 인간의 문화적 전통이 이어져 온 과정의 결과적 현상으로서 경직된 판단의 기준과 절대화된 가치체제의 논리로부터 자유롭고자 하는 의식의 표현이기도 하다. 그것은 특징적으로 보편주의적 사고나 신념의 붕괴, 관료주의적 제도나 행동에의 저항, 거대 담론적 지배의 거부 등을 의미한다. 우리의 삶을 이끄는 지식, 가치, 그리고 제도는 인간 경험의 우연성에서 기인한 것이며, 그만큼의 상대성을 지닌다는 것이다(8-9).

Ⅲ. 교육과정 패러다임의 뿌리 찾기: 근대성과 탈근대성

1. 탈근대성의 출현과 패러다임 전환

Slattery(1995)는 인류가 새로운 인식의 영역으로 접어들었다는 점에서 근대성에서 탈근대성으로 패러다임 전환이 이루어졌다고 선언하면서 그 의의를 다음과 같이 설명한다.

탈근대성의 도래는 지난 500여 년 동안 인류의 의식 속에 강하게 자리해온 모종의 절대적 신념 및 구조에 대해서 근본적인 의문을 제기한다. 그것이 주는 충격은 그 강도 면에서 16세기에 이루어진 코페르니쿠스와 갈릴레오의 발견에 버금가는 것이다. 유럽사회의 전근대적 세계관에 도전한 천문학자들이 침묵을 강요당하고, 투옥과 파문을 당했던 것처럼 현재의 사회, 미학, 종교, 과학 분야의 탈근대적 선구자들도 상당한 어려움을 겪고 있다. 이러한 까닭에 탈근대적 사상가들은 인류사회가 예술, 과학, 문화, 교육 등 여러 분야에서 급속히 새로운 이해로 돌입하고 있다는 자신들의 신념을 뒷받침하기 위해 토마스 쿤에게 눈길을 돌린다. 이들은 인류가 새로운 인식의 영역(a new zone of cognition)에 들어서고 있다는 측면에서 이러한 일단의 변화들을 ‘패러다임 전환(paradigm shift)’이라고 부른다(17).

Kuhn에 따르면, 패러다임 전환과정은 다음과 같다. 즉 정상과학(normal science)의 단계에서는 어떤 연구 과제를 다룰 때, 과학자들은 현재의 지도적 이론을 일종의 게임 규칙으로 전제하면서 ‘수수께끼 풀이(puzzle-solving)’에 몰두한다. 그러나 정상과학이 진행되면서 지배적인 패러다임에 부합하지 않는 여러 예외가 발견된다. 그런데 가끔 어떤 예외들은 기존 패러다임의 근본적 정식화에 심각한 도전을 야기하고, 그것이 정상과학에 대한 평범한 수수께끼 이상의 차원으로 인식될 때 위기로 전환되며, 비상과학(extraordinary science)이 시작된다. 이 위기에 대응하기 위해서 다양한 패러다임이 출현하며, 이 단계에서는 서로 경쟁하는 이론들이 폭발적으로 출현하여 근본적인 문제들에 대한 논쟁이 가열된다. 차츰 기존의 패러다임이 좀더 설득력 있는 새로운 패러다임에 의해 대체되면서, 위기는 수습되고 새로운 정상과학이 다시 자리 잡게 된다(윤평중, 1990 : 78-80). 이제 Kuhn(1970)의 생생한 목소리를 들어보자.

위기에 서 있는 패러다임에서 정상과학의 새로운 전통을 낳을 수 있는 새로운 패러다임으로의 전환은 기존 패러다임의 정교화 내지 외연의 확장에 의해서 이루어지는 단순한 산술적 과정과는 거리가 먼 것이다. ... 패러다임 전환이 이루어지는 동안에는 신·구 패러다임 어느 쪽에서 접근하든 해결이 가능한 문제들이 전체적으로 그런 것은 아니지만 상당 부분 겹쳐 있다. 그러나 또한 해결양상에 있어서는 본질적인 차이가 있다. 패러다임 전환이 완전히 이루어지면, 전문적인 학자들은 자신들의 과학관은 물론 방법론과 목적들을 수정하게 된다(84-85).

패러다임 전환에 관한 Kuhn의 이와 같은 생각은 과학적 현상을 보는 새로운 시각의 출현에 관한 이론이다. 그러나 그의 이론은 텍스트로서의 세계 전체를 실증주의와는 다른 각도에서 보고자 하는 현대 해석학의 문제의식과도 맞닿아 있다고 할 수 있다. Kuhn에 따르면, 특정 패러다임 아래서 활동하는 과학자들은 과학적 현상을 탐구할 때 전적으로 객관적일 수가 없다. 왜냐하면 그는 늘 현재의 지도적 패러다임의 테두리, 다시 말해서 자신의 학문적 전통에 바탕을 두고 과학적 현상을 해석하기 때문이다. Kuhn은 ‘과학 혁명의 구조’를 쓸 당시에 해석학에 대해 완전히 무지했으나 나중에 ‘해석과 이해’라고 하는 해석학적 주제가 스스로의 저작을 관통하고 있다는 사실을 깨닫게 되었다고 한다. 특히 “내 경우, 해석학을 발견함으로써 역사가 중요하다는 사실 이상을 깨닫게 되었는데, 해석학과의 조우에서 직접적이고 결정적인 영향은 나의 과학관에 대한 것이었다”라는 그의 고백에서 우리는 이 점을 다시 한 번 확인할 수 있다(윤평중, 1990 : 88-89).

과학사에 대한 통찰을 통해서 얻어진 Kuhn의 문제의식과 현대 해석학에서 줄기차게 제기하는 문제는 우리와 마주 서 있는 ‘세계 내지 텍스트의 개방성’에 관련된 것이다. 즉 세계는 모종의 기계론적 법칙에 따라 움직이며, 그것은 객관적 이성의 투명한 능력에 의해서 고스란히 드러날 수 있다는 근대성의 신념 자체를 문제 삼는 것이다. 오늘날 근대성의 이러한 신념들을 문제 삼고자 하는 흐름들을 탈근대성이라고 하는 테두리에 모을 수 있다고 한다면,

탈근대성의 뿌리는 인간을 이성에 의한 사유의 주체로 세운 Descartes 이전, 혹은 물질에 대한 정신의 우위를 주장한 Plato 이전의 세계로 거슬러 올라갈 수도 있을 것이다. Heidegger는 “Nietzsche를 포함한 근세 형이상학 전체는, Descartes가 길을 터 준, 존재자 및 진리에 관한 해석에 머무르고 있다(Hirschberger, 강성위 역, 1987 : 155)”고 말함으로써 근대성 비판의 핵심부에 Descartes를 놓고, 아울러 Nietzsche를 서양 철학사에서 하나의 전환점으로 보고 있다.

2. 근대성과 탈근대성의 연동

Descartes는 자신의 목표를 철학에 절대적으로 확실한 길과 건물을 제공해 주는 것으로 생각하였다. 철학 체계 전체가 수학과 기하학의 진리들과 마찬가지로 분명하고 일관성이 있게 발전되어야 한다는 것이다. 그는 진리라고 믿는 것에서 거듭 나타나고 있는 불확실성으로부터 벗어나 하나의 새롭고 완전한 바탕을 세우려는 자신의 결심을 다음과 같이 표현하고 있다.

나는 나를 인도하기 위하여 오직 나 자신만을 의지해야 되겠다는 생각을 갖지 않을 수가 없게 되었다. 그래서 홀로 어둠 속을 걷는 사람처럼 나는 아주 천천히 가야 한다고 결심하였고, 그래서 모든 점에서 신중을 기해야 한다고 생각하였다. 그리고 만약 내가 거의 전진하지 못한다고 해도 적어도 넘어지는 것만을 피하려고 결심했다. 그런데 내가 나 홀로 기도하였던 일의 계획을 실천에 옮기는 데에, 즉 나의 정신이 가능한 한에서 모든 사물들의 인식에 도달하기 위한 참다운 방법을 탐구하는 데에 미리 충분한 시간을 소모하지 못한 점은 결코 내가 바라는 바가 아니었던 것이다(Descartes, 김형효 역, 1982 : 55).

Descartes의 출발점, 즉 모든 사물의 인식에 도달하기 위한 참다운 방법의 탐구는 절대적 회의이다. Descartes는 ‘도대체 우리들이 확실한 것이라고 받아들일 수 있는 것은 무엇인가?’라고 질문을 던진다. 그리고 그는 사람들이 모든 것들에 있어서 속임수를 당하더라도, 두 가지 사실, 즉 ‘생각한다는 사실’과 생각을 하고 있는 ‘나’의 존재는 확실하다고 보고 다음과 같이 결론짓는다.

이제는 내가 진리의 탐구에 종사하려고 하므로 나는 전과 전혀 다르게 일을 해야 한다고 생각하였다. 이리하여 나는 조금이라도 의심할 수 있는 것은 전부 엉터리라고 거절하기로 하였다. ... 나는 나의 정신 안에 들어왔던 모든 것이 꿈이 지나는 환상만큼이나 참되지 못하다고 일부러 생각하여 보려고 결심하였다. 그러나 이렇게 모든 것이 거짓이라고 내가 생각해 보려고 원하고 있는 동안에, 그렇게 생각하는 나는 반드시 어떤 무엇이어서 한다고 생각하였으며, 그리하여 ‘나는 생각한다. 그러므로 나는 존재한다’라는 진리가 너무도 견고하고 확실한 것이어서, 가장 과장이 심한 회의론자의 주장도 그런 진리를 흔들여 놓을 수 없다고 생각하였다. 그리하여 나는 그러한 진리를 조금의 두려움도 없이 내가 탐구하려고 하였던 철학의 제1원리로 받아들일 수 있다고 생각하였다(Descartes, 김형효 역, 74).

이처럼 Descartes는 이성적 사유의 주체를 진리 파악의 기원점으로 ‘실체화’함으로써 인식의 명정성과 확실성을 확보하고자 하였다(윤평중, 1999 : 157). Nietzsche에 의하면, Descartes의 잘못은 ‘사유하는 것은 하나의 행위이며, 모든 행위에는 행위 주체가 있다’는 사실로부터 사유하는 주체도 존재한다고 믿었다는 점에 있다. 이러한 믿음은 결국 발생하는 모든 것에는 무엇인가의 주어, 즉 주체가 있다는 생각을 강화시켰으며, 이로 인해 사람들은 인간의 행위에서만 아니라 자연 안에서 일어나는 사건에 대해서도 作用因과 目的因을 찾게 되었다는 것이다. 서양 형이상학과 논리학에는 끊임없이 생성과 변화를 거듭하고 있는 세계 속에서, 이 세계를 떠받쳐 주는 실체를 요청하고자 하는 욕망이 표현되어 있고, 그 결과 현상계와 구별되는 睿智界 또는 物自體의 세계가 상정되고, 그것만이 진정한 세계라는 생각이 뿌리깊이 깔리게 되었다는 것이다. 이처럼 근대적 실체 개념은 주체 개념에 뿌리를 두고 있기에, Nietzsche는 실체 개념은 주체 개념의 결과이지 그 반대가 아니며, 따라서 주체를 포기하면 실체 일반에 대한 전제도 없어진다고 말함으로써 서양 형이상학의 뿌리를 건드리고 있다(강영안, 1996 : 159-163).

Heidegger도 Nietzsche와 마찬가지로 근대 주체성 철학의 출발점을 Descartes로 본다. Heidegger는 근대의 특징을 한 마디로 ‘世界像의 時代’로 요약한다. 근대성은 자연과 역사를 포함한 존재자 전체를 像(Bild)으로 만들었다. 존재자를 ‘앞에 세움’, 즉 생산하는 인간의 ‘表象’으로 삼아버린 데에 근대성의 본질이 있는 것이다(강영안, 1999 : 86-87). 결국 세계가 像으로 된다는 것과 존재자 중에 인간이 그것을 지배하는 두드러진 주체가 된다는 것은 동일한 과정이며, 이것이 곧 근대의 결정적인 본질이라고 할 수 있다.

그러나 Heidegger는 자연 자체를 달리 정의한다. 그에 의하면 자연이란 인간의 의욕이나 신의 의지에 의해서 태어난 것이 아니라, 제 스스로 발현하여 드러난 것(physis)이다. 다시 말해 자연은 인과적 작용자에 의해 표상적으로 혹은 섭리적으로 산출된 것이 아니라, 마치 꽃이 때를 만나 제 스스로 피어나듯이 자신의 고유한 본성을 스스로 드러낸 것이다. 따라서 자연은 인간에 의해서 지배되는 것이 아니라, 제 스스로 권리를 지닌 채, 자기를 관장하며 지배하는 것이기 때문에, 굳이 주체라는 표현을 사용한다고 하더라도 더 이상 인간만이 주체가 아니라, 스스로 발현하는 자연 내의 모든 존재자가 주체가 될 수 있다는 것이다(김종욱, 1999 : 165-167).

주체의 허구성에 대한 Nietzsche의 비판과 인간 중심주의의 독단에 대한 Heidegger의 비판은 근대의 이성적이고 자율적인 주체 개념에 대한 탈근대적 비판의 시발점이라고 할 수 있을 것이다. 따라서 탈근대성은 근대성의 끝자락에 위치한 반근대성의 아류로서 어느 날 갑자기 분출한 사건이 아니라, 항상 극점을 향해 치달아 가고자 하는 인간의 오만을 경계하려는 하나의 向性이라고 할 수 있을지도 모른다. 우리가 탈근대성을 극단적 인간 중심주의가 빚어낸 폐해를 극복하려는 노력, 다시 말해서 근대성의 극점에서 돌아서려는 하나의 向性으

로 본다면, 이것은 허무로 흐를 수 있는 오늘날의 근대적 주체 개념에 대한 맹목적인 해체 작업을 극복할 수 있는 하나의 계기로 작용할 수 있을 것이다. Griffin(1993)은 탈근대성의 본질에 대해서 다음과 같이 말하고 있다.

금세기에 탈근대성이라는 말이 급속하게 퍼져나가고 있다는 사실은 근대를 거부하고자 하는 정서가 전에 비해 훨씬 광범위하고 강력해졌음을 보여준다. 뿐만 아니라 그것은 전근대적 존재론으로의 회귀를 통해서가 아니라, 근대성 자체를 넘어서므로써 그것을 성공적으로 극복할 수 있다는 자신감을 드러내는 것이기도 하다. 탈근대성이라는 용어가 사용되는 다양한 방식에서 그 공통된 특성을 도출해 볼 때, 그것은 어떤 일련의 공통된 교의들을 대표한다기보다는 모종의 다양한 정서, 다시 말해서 인류가 근대성을 넘어서 수 있다는 가능성과 당위성을 말해주는 것으로 보인다(vii-viii).

한 걸음 더 나아가서 Griffin(1993)은 탈근대성을 해체적(deconstructive) 탈근대성과 구성적(constructive) 탈근대성으로 구분하여 논하고 있다. 전자가 해체 그 자체에 무게를 둔 것이라면, 후자는 해체의 필요성은 인정하지만 어디까지나 해체를 발판으로 새로운 구성을 꿈꾼다. 결국 이들 양자의 차이는 근대적 세계관을 대체할 새로운 세계관을 정립하려고 하느냐 그렇지 않느냐에 있다(1-4). Griffin은 해체주의자들의 공적을 무시하는 것은 아니지만, 결국 그들의 해체작업은 상대주의와 허무주의로 귀결될 수밖에 없다고 본다. 그는 세계관 자체의 정립 가능성을 부정함으로써 근대적 세계관을 극복할 수 있다고 보지 않는다. 오히려 근대성의 전제 및 개념들에 대한 수정을 통해서 탈근대적 세계관을 정립할 수 있다고 본다. 하지만 Griffin 역시 해체주의자들로부터 근대의 테두리에 속하는 신, 진리 등의 관념을 사용하여 세계관을 정립하려 한다는 의미에서, 근대성의 아류라는 비난을 받기도 한다. 그러나 이러한 비난이 Griffin의 노력 자체에 흠집이 될 수는 없다고 본다. 어느 면에서 보면, 탈근대성의 사명은 근대성의 치부를 드러냄으로써 세계를 읽는 또 하나의 코드가 존재할 수 있다는 희망을 준 것으로 족한 것인지도 모른다. 이 점과 관련하여 “주체의 그림은 이미 그려져 있는 것이 아니라, 계속해서 ‘한계를 넘어서려는 태도’에 의해 창조적으로 만들어지는 것이다”라는 윤평중의 지적(1999 : 187)은 탈근대적 주체 논의를 교육과정 분야에서 어떻게 풀어낼 것인가 하는 문제에 그 시사하는 바가 크다고 하겠다.

IV. 근대적 교육과정 패러다임의 한계

오늘날 근대성의 병폐에 대한 탐색은 다양한 각도에서 이루어지고 있다. 그러나 이 시점에서 우리가 주목해야 할 사실은 이러한 병폐의 상당 부분은 객관적 이성을 앞세운 인간의

독단이 빛은 산물이라는 것이다. 인간이 세계를 거두어들이기 위해 던진 ‘이성이라는 그물’에 스스로가 빠져들어 자기 소외와 상실을 경험하고 있는 셈이다. 그러기에 탈근대성이 가장 문제 삼는 것 중의 하나가 바로 근대적 주체 개념이다(윤효녕, 1999 : 1).

교육은 주체들 사이의 상호 작용을 그 본질적 요소로 한다는 점에서 근대적 주체 개념에 대한 비판에서 결코 비켜 서 있을 수 없다(Biesta, 1998 : 2). 앞서 이미 살펴본 바와 같이 근대성에 대한 비판의 요체는 그것이 상정하고 있는 객관적 이성이 現實態로 존재하지 않는다는 데에 있다. 그러나 근대성은 오히려 객관적 이성을 앞세워 세계를 철저하게 대상화시킴으로써 인류의 존립 자체까지 위협할 수 있는 심각한 위기를 초래하고 있다. 예컨대 현재 인류의 생존을 위협하고 있는 가장 심각한 문제라고 할 수 있는 ‘생태학적 위기’는 근대적 이성의 자연 지배적인 태도에 의해서 초래된 비극이라고 할 수 있다. 따라서 이러한 태도가 근본적으로 수정됨으로써 인간과 인간, 인간과 자연의 관계가 새롭게 규정되지 않는다면 이것은 결코 해결될 수 없는 문제로 남게 된다(송영배, 2000 : 15, 25).

인간이 객관적 이성의 소유자여야 한다는 근대성의 이념은 다음과 같은 두 가지 차원에서 교육의 성격을 결정한다. 첫째, 세계 안에는 모종의 질서가 존재하며, 우리는 이성의 인식 작용에 의해 그것을 온전하게 표상해 낼 수 있다. 이러한 표상의 결과물로서의 지식은 객관적이고 절대적인 것으로 받아들여진다. 인간이 이러한 지식을 가진다는 것은 그만큼 그 자신을 포함한 세계 전체를 통제할 수 있는 힘이 커진다는 것을 의미한다. 근대적 의미에서의 이성은 인간의 욕망 자체에 대한 정당성을 문제 삼기보다는 그것을 충족시켜 줄 수 있는 가장 효과적인 수단을 찾으려고 노력해왔다는 점에서 ‘도구적 이성’이라고 부를 수 있다.

근대적 구도 아래서 보면, 교육은 이성의 이러한 능력의 배양, 다시 말해서 무한한 욕망을 충족시켜 줄 수 있는 지식의 창출 및 획득에 관심을 집중시키게 된다. 인간이 추구하는 욕망의 정당성을 따지고, 온당한 방향으로 그것들을 조절할 수 있는 능력을 기르는 데에는 자연히 소홀해질 수밖에 없게 된다. 따라서 교육과정 분야의 관심사 또한 지식의 본질에 대한 근본적인 의문을 제기하기보다는 내용 선정의 적합성, 전달 방법의 효율성 등에 모아진다. 예컨대 현재 시행되고 있는 ‘제7차 교육과정’도 이러한 맥락에서 보면 예외가 될 수 없다. ‘제7차 교육과정’은 ‘21세기를 주도할 자율적이고 창의적인 한국인 육성’이라는 목표 하에 국민공통 기본 교육과정, 학생의 과목 선택권의 확대, 수준별 교육과정 등을 도입하고 있다(교육부, 1997). 그러나 근대성 비판이라는 측면에서 보면, 이러한 조처들은 ‘학생 중심 교육과정’이라는 외적인 슬로건과는 달리, 짜여진 목표에 따라 과목을 조직하고, 그것의 효과적인 수용을 위해 학생들을 철저히 가르거나 몰아세우는 활동에서 크게 벗어날 수가 없다. 물론 ‘제7차 교육과정’은 새로운 세기를 향한 교육 개혁이라는 세계적 흐름에 맞춰, 현대 교육이 당면하고 있는 문제에 대한 분석을 통해서, 개별 학습자의 능력 수준의 존중, 학습자의 필요 및 적성에 따른 선택권의 확대, 학습 환경의 개선 등과 같은 일련의 처방들을 내놓고

있다. 그러나 이러한 처방들이 간과하고 있는 점은, 현대 교육이 노정하고 있는 문제들이 근대적 교육 패러다임 안에서 발생하는 하나의 병리 현상을 넘어서는다는 점이다. 예를 들어 현재 교육 문제의 한 축으로 이야기되고 있는 탈학교 현상 내지 대안 교육의 흐름은 기존의 패러다임 아래서 보면, 부적응 혹은 일탈의 문제 이상이 아니다. 그러나 시각을 달리하여 보면, 이러한 흐름들 자체가 하나의 병리현상이라기보다는 모종의 단계를 향한 ‘이행 과정’에 해당하는 것일 수도 있다. 만약 이러한 움직임이 새로운 교육과정 패러다임에 대한 요구의 분출이라면, 그 해결 방안 역시 기존의 패러다임과는 전혀 다른 각도에서 이루어져야 한다(이재준, 2000 : 122).

이미 언급한 바와 같이 Kuhn에 의하면, 패러다임 전환기에는 신, 구 패러다임 어느 쪽에서 접근하는 해결이 가능한 문제들이 상당 부분 존재한다. 그러나 그 해결 양상에 있어서 두 패러다임은 본질적인 차이를 보인다. 따라서 패러다임 전환은 기존의 패러다임과는 동일 평면상에서 비교가 불가능한 새로운 안목, 목적, 방법론의 변화를 수반한다. 따라서 이제 교육과정 분야도 다음과 같이 근본적인 것을 문제 삼을 때가 되었다. 즉, 학습자를 객관적 지식의 단순한 수용자로 보는 전통적인 교육 패러다임을 넘어서서, 새로운 의미의 해석자 내지 생성자로 자리 매김 시키려는 노력이 필요하다는 것이다. 그것은 지식의 본질, 교사-학생의 관계 등 교육의 근간을 이루는 핵심 개념들에 대한 해체를 통해서 교육의 본질을 새롭게 규정하고자 하는 시도에 해당한다.

근대성의 이념이 교육에 드리운 두 번째 그림자는 객관적 이성을 상정함으로써 현실의 영역에서 개별 주체를 철저히 소외시켜 왔다는 점이다. 즉, 개별 주체를 넘어서는 객관적 주체를 기준으로 완전함과 불완전함을 가르고, 개별 주체를 완전함으로 몰아세우고자 하는 근대적 교육과정 패러다임이 싹트게 되었다는 것이다. Kant(Churton(trans.), 1960)의 다음과 같은 언급을 통해서 우리는 교육의 이러한 성격을 보다 선명하게 엿볼 수 있다.

인간은 오직 교육에 의해서 ‘진정한 인간’으로 거듭날 수 있다. 인간은 오직 교육을 통해서 참된 인간으로 만들어질 수 있다. 그러나 반드시 명심하여야 할 사실은 교육은 오직 교육받은 사람에 의해서만 이루어져야 한다는 것이다(6).

Kant는 교육이란 어린이의 현재 상태가 아니라, 인간이 실현할 수 있는 가장 이상적인 상태를 목표 삼아 이루어져야 한다고(Churton(trans.), 1960 : 14)고 보았다. 사실 이상과 같은 생각을 기반으로 전개되는 Kant의 ‘교육론’은 전체적으로 다소 산만한 것으로 치부되고 있기는 하지만(Boyd, 이홍우, 박재문, 류한구 옮김, 1994 : 475), 이성적 주체를 앞세우는 근대적 교육 패러다임의 중요한 기반으로 작용하여 왔음은 부인할 수 없는 사실이다. 그러나 이제 이러한 교육 패러다임은 탈근대성에 의해 근본적으로 부정되고 있다. 허구적 주체와 지식의 ‘순환 고리’에 의해 개별 주체를 철저히 가두어 온 것이 근대적 교육 패러다임의 본질이며,

현대 교육의 위기는 근대성의 이러한 자기 모순성에 뿌리를 두고 있다는 것이다.

V. 탈근대적 교육과정 패러다임: 그 교육적 시사

근대성이 상정하는 것처럼 개별 주체를 넘어서는 보편적 주체가 현실적으로 존재하고, 오직 그러한 주체의 사유망을 통과한 결과물을 지식이라고 한다면, 교육과정의 본질을 ‘보편적인 인간’을 빚어내기 위한 구체적 활동이라고 규정하여도 무리는 없을 것이다. 그러기에 전통적 교육과정론자들(classicists)은 주저 없이 교육과정 분야를 ‘영혼으로 가는 창문(windows of the soul)’이라고 부른다(Pinar, Reynolds, 1992 : 1). 그러나 탈근대적 비판에 의하면, 주체는 다양한 계기에 의하여 채워질 수 있는 可能態일 수는 있어도, 현실의 영역에 존재하면서 실제로 세계를 재단해 내는 고정 불변의 실체일 수는 없다. 현실에 자리한 인간은 각각의 프리즘을 통하여 다양한 스펙트럼을 발산하는 존재일 뿐이다. 따라서 하나의 ‘완결된 지식’을 주고받는 것이 교육의 가장 중요한 본질의 하나라고 보는 근대적 교육과정 패러다임은 필연적으로 개별 주체로서의 학생과 교사, 그리고 이들 주체의 관계 맺음의 장으로서의 학교 모두를 항상 긴장 내지 갈등 관계 속에 묶을 수밖에 없다고 본다.

교육에서 주체의 다양성이 존중된다는 것은 세계를 대면하는 저마다의 방식, 다시 말해서 개별 주체에게 새로운 해석의 지평이 열린다는 것을 의미한다. 탈근대적 교육과정 패러다임에서는 현실적으로 하나의 완결된 지식을 창출해 내려는 노력을 유보함으로써 개별 주체가 발산하는 다양한 스펙트럼을 조화시키고자 한다. 따라서 교육의 과정은 각각의 주체가 텍스트로서의 세계 자체를 이해하는 과정이 된다. 물론 이 때의 세계는 이성적 주체에 의해 파악되기를 기다리는 닫힌 세계가 아니라, 드러냄의 계기를 지닌 열린 세계이다. 결국 탈근대적 교육과정 논의는 지식의 의미를 고정시켜 놓고, 하나의 해석 앞에 학습자를 줄 세우려는 의도를 넘어서서, 다양한 해석과 그 해석들 사이의 ‘함침과 헤어짐의 변주’를 이끌어 내고자 하는 노력에 비견될 수 있다. 다음의 언급에는 탈근대적 교육과정론의 이러한 성격이 비교적 잘 드러나 있다.

교육과정에 관한 현상학적, 해체론적 접근은 다양한 목소리와 전망을 품고 있을 뿐만 아니라 교과서와 학교의 모습을 생생하게 담아낸다. 여기에는 저널리스트나 문학 비평가, 혹은 대다수의 실증적 학자들의 연구물보다 더 많은 상상력을 지니고 있다. 당연히 그것은 평가를 위해 기획되지도 않으며, 맥락을 벗어난 모종의 최종적인 진리를 추구하지도 않는다(Pinar, Reynolds, 1992 : 7).

이제 우리는 지식의 전수 내지 그것의 이용 가능성의 증대라는 현대 교육의 목표를 조심

스럽게 재고해 볼 필요가 있다. 사실 오늘날 하나의 화두로 대두되고 있는 ‘공교육의 위기’ 또한 이 문제와 직·간접적으로 관련되어 있다. 어찌 보면, 오늘날의 학교 교육은 교육을 향한 다양한 요구를 수용할 수 있는 근본적인 능력을 상실한 것인지도 모른다. 비탄력적 교육과정, 낙후된 시설, 경직된 교사-학생의 관계, 비효율적인 교육행정 체제, 왜곡된 교육열에 포위된 학교에, 끊임없이 새로운 요구를 하는 것 자체가 무리인지도 모른다. 이제 탈근대적 교육과정 담론이 제기하는 문제의식을 대안 없는 비판으로만 치부해서는 안 된다. 그러한 논리는 다분히 기존의 교육체제, 즉 교육이란 반드시 무엇인가를 가르치고, 학생들은 그 결과 모종의 능력을 소유하여야 한다는 조바심에서 제기되는 비판일 뿐이다.

Drucker는 기술 혁명의 시대에 부응하기 위해서 학교는 획기적으로 변해야 하며, 또한 가르치는 것이 오직 학교만의 전유물이 아니라고 주장한다(이재규 역, 1993 : 290-291). Drucker가 지적하고 있는 바와 같이, 금세기의 눈부신 정보 통신 기술의 발달은 대안적인 학습 체제의 구축을 충분히 현실화시킬 수 있다. 물론 이 글에서 주장하고자 하는 학교의 기능 분산에 대한 문제 제기는, ‘효율적인 지식 산업 체제의 구축’이라는 Drucker의 관심사와는 전혀 다른 차원의 것이다. 그러나 다양한 학습 체제를 통해서 학교가 매달려야 하는 교육의 비본래적 기능을 분산시켜 버린다면, 학교 교육은 새로운 양상으로 전개될 것임에 틀림이 없다. 이제 이상의 논의를 토대로 학교 교육이 지향해야 할 방향성을 간략하게 제시해 보면 다음과 같다.

우선 교육은 어떠한 수준에 있는, 누구에게라도 해석적 활동으로 주어져야 한다는(Stables, 2003 : 1) 점이다. 그것은 단순한 방법적 다양성과 개방성을 넘어서서 텍스트의 개방성과 해석의 다양성으로 이어진다. 교육과정의 관심이 ‘개발’에 초점을 둔 기술적 관심에서 ‘이해’라고 하는 해석학적 관심으로 옮겨지고 있다는 Pinar지적은 바로 이러한 맥락과 깊은 관련을 가진다.

해석적 활동으로서의 교육은 ‘가르침의 차원’보다는 ‘배움의 차원’을 강조한다. 가르침의 구도가 이해의 명료성을 중심에 둔다면, 배움은 객관적 의미에 대한 소극적인 수용의 수준을 넘어서서, 자기 안에서 새로운 의미를 생성해 내려는 노력이다. 따라서 ‘배움’은 ‘가르침’의 단순한 연장선 위에 있는 것이 아니라, 그것과 더불어서 교육의 한 축을 이루고 있는 것이다. 이것이 바로 敎學相長의 본래적 의미이다(禮記集解, 제36권, 學記, 제18 : 雖有嘉肴, 弗食不知其旨也. 雖有至道, 弗學不知其善也. 是故學然後知不足, 敎然後知困. 知不足, 然後能自反也. 知困, 然後能自強也. 故曰, 敎學相長也). 교육의 과정에서 배움의 차원이 회복된다는 것은 흔히 지적하듯이 단순한 통제의 중심 이동 내지 그것의 상실을 의미하지는 않는다. 탈근대적 교육과정 담론은 통제의 중심이 고정된 텍스트에 담겨져 있다고 보지 않는다. 그것은 외부에서 사전에 부여되어 있는 것이 아니라, 상호작용의 그물망 속에서 좀더 생생하고, 다양하고, 역동적으로 생성될 수 있는 것이다(Doll, 2002 : 54).

참 고 문 헌

- 강영안(1996). **주체는 죽었는가**. 서울: 문예출판사.
- 교육부(1997). **초·중등학교 교육과정 개정**. 서울: 교육부
- 길희성 외 4인(1999). **전통·근대·탈근대의 철학적 조명**. 서울: 철학과현실사.
- 김복영 옮김(1997). **교육과정과 포스트모더니즘의 시각**. 서울: 교육과학사.
- 김복영 외 7인 옮김(2001). **교육과정 담론의 새 지평**. 서울: 원미사.
- 김종욱(1999). 근대적 주체의 형성과 해체. 한국하이데거학회. **하이데거와 근대성**. 서울: 철학과현실사.
- 목영해(1994). **후현대주의 교육학**. 서울: 교육과학사.
- 서명석(1999). **전문담의 탈근대 교육적 독해**. 박사학위논문, 한국정신문화연구원.
- 소경희(1996). **현대교육과정이론에 나타난 지식관의 문제**. 박사학위논문, 이화여자대학교.
- 송영배(2000). 세계화 시대의 유교적 윤리관의 의미. 한국철학회. **哲學**, 제62집, 5-30.
- 윤병희(2001). 우리나라 교육과정학 연구 동향에 관한 역사적 비판. 한국교육과정학회. **교육과정연구**, 19(1), 139-158.
- 윤평중(1990). **푸코와 하버마스를 넘어서**. 서울: 교보문고.
- 윤희녕 외 3인(1999). **주체 개념의 비판**. 서울: 서울대학교출판부.
- 이구슬(1994). **전통과 비판: 가다머와 하버마스의 해석학 논쟁**. 박사학위논문, 서울대학교.
- 이돈희(2000). **대전환기의 교육 패러다임: 공교육 제도의 위기와 대응**. 2000년도 한국교육학회 춘계학술대회 기조강연문.
- 이용환(2002). 교육과정 패러다임의 변화와 교사. 한국교육과정학회. **교육과정연구**, 20(1), 27-51.
- 이재준(2000). 주희 격물치지론의 교육과정학적 해석. 한국교육과정학회. **교육과정연구**, 18(2), 121-135.
- 허숙, 유혜령 편(1997). **교육현상의 재개념화**. 서울: 교육과학사.
- 孫希旦(淸) 撰, 沈嘯寰, 王星賢 點校(1998). **禮記集解**. 北京: 中華書局.
- Biesta, G. J. J.(1998). Pedagogy Without Humanism: Foucault and the Subject of Education. *Inter Change*, 29(1). The Netherlands, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1-16.
- Boyd, W.(1994). *The History of Western Education*. 이흥우·박재문·유한구 옮김. **서양교육사**. 서울: 교육과학사.
- Descartes, R.(1982). 김형효 역. **방법서설, 성찰, 정념론, 철학의 원리 외**. 서울: 삼성출판사.
- Doll, W. E. Jr.(1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. N. Y.: Teacher College.

- Doll, W. E. Jr.(2002). *Curriculum Vision*. N. Y.: Peter Lang.
- Drucker, P. F.(1993). *Post-Capitalist Society*. 이재규 역. **자본주의 이후의 사회**. 서울: 한국경제신문사.
- Gallagher S.(1992). *Hermeneutics and Education*. N. Y.: State University of New York.
- Gadamer, Hans-Georg(1982). *Truth and Method*. N. Y.: Crossroad.
- Giroux, H. A., Penna, A. N., Pinar, W. F.(eds.)(1988). *Curriculum and Instruction*. 한준상, 김종량, 김명희 옮김. **교육과정논쟁**. 서울: 집문당.
- Graham, R. J.(1991). *Reading and Writing the Self: Autobiography in Education and the Curriculum*. N. Y.: Teachers College.
- Griffin, D. R. et al.(1993). *Founders of Constructive Postmodern Philosophy*. N. Y.: State University of New York.
- Hirschberger, J.(1987). *Philosophiegeschichte*. 강성위 옮김. **서양 철학사**. 대구: 이문출판사.
- Kant, I.(1960). *Über Pädagogic*. Churton, A.(trans.). *Education*, The University of Michigan Press.
- Knight, G. R.(1998). *Issues & Alternatives in Educational Philosophy*. Berrien Springs: Andrews University.
- Kuhn, T. S.(1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago.
- Pinar, W. E.(1975). *Curriculum Theorizing*. Berkeley: Maccutchan.
- Pinar, W. F.(1994). *Autobiography, politics and Sexuality*. N. Y.: Peter Lang.
- Pinar, W. F.(1998). *Curriculum: Toward New Identities*. N. Y.:Garland.
- Pinar, W. F.(2004). *What is Curriculum Theory?*. N. J.:Lawrence Erlbaum.
- Pinar, W. F. et al.(1995). *Understanding Curriculum: an Introduction to the study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. N. Y.: Peter Lang.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M.(1992). *Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Text*. N. Y.: Teachers College.
- Roy, K.(2003). *Teachers in Nomadic Spaces*. N. Y.: Peter Lang.
- Slattery, P.(1995). *Curriculum Development in the Postmodern Era*. N. Y.: Garland.
- Stables, A.(2003). *Education for Diversity: Making Differences*. Burlington: Ashgate.
- Stanley, W. B.(1992). *Curriculum for Utopia: Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in Postmodern Era*. N. Y.: State University of New York.
- Warnke, G.(1993). *Gadamer: Hermeneutics, Tradition and Reason*. 이한우 옮김. **가다머의 철학적 해석학**. 서울: 사상사.

• 논문접수 : 2004년 4월 15일 / 수정본 접수 : 2004년 5월 18일 / 게재 승인 : 2004년 6월 7일

ABSTRACT

Paradigm Shift in Curriculum Studies and Its Implications on Contemporary Schooling

Jae-Jun Lee

(Post-doctoral Fellow, Louisiana State University)

There are a number of post-modern voices to narrate paradigm shift in the curriculum field. It is evident that contemporary education, especially schooling, stands alone under the hailstorm of criticism. In the study, we tried to elucidate the roots of the crises in terms of modernity and post-modernity. Through analyzing modernity, we concluded that the modern subjective as a pure reason was a false product which did not have entity, and therefore, contemporary schooling which is based on the modern concepts of subjective and knowledge was in the center of self-contradiction. In the modern school system, students are not the active creators of knowledge, but only passive receivers of preordained truths. Overcoming the crises of schooling is necessary to reconstruct new paradigm on the basis of deconstructing objective reason, the traditional concepts of knowledge and teaching-learning which are the offsprings of modernity. It requires our infinite endeavors and there is no shortcut to transcend this process.

Key Words : subjective, paradigm shift, modernity, post-modernity, schooling