

# 삶과 얹에 기반한 초등학교 교육의 방향성 탐색

이 주 영 (한국교원대학교 박사과정)

## I. 서 론

교육은 가치지향적인 활동으로 이루어지며, 목적과 의도를 가진다. 그렇다면 교육이 지향하는 가치는 궁극적으로 무엇인가. 여기에 대한 답은 사실상 답이 없다고 말할 수 있을 정도로 다양한 이견이 있을 것이다. ‘교육’이라는 이름으로 행해지는 서로 다른 형태의 수많은 활동들이 이를 반영한다. 한편 교육에 ‘좋은’ 교육이나 ‘나쁜’ 교육이라는 수식어를 붙일 수 없는 것은 ‘교육’이라는 개념 자체에 이미 긍정의 가치가 내재되어 있기 때문이다.

그러나 서로 다른 교육의 현상에도 한 가지 공통적인 것이 있다. 그것은 교육이 삶과 얹에 대한 그림을 담고 있다는 점이다. 삶과 얹에 대한 그림을 담고 있다는 말은 교육이 ‘바람직한’ 혹은 ‘좋은’ 삶과 얹의 모습을 가정한다는 것이며, 교육이 인간의 삶과 얹에 기여하는 과정이 됨을 뜻한다. 물론 혹자는 교육이 삶이나 얹에 대한 수단적인 성격을 지닌다는 가정보다는 교육은 교육 그 자체로서의 가치를 지녀야 한다고 주장할 수 있다. 그러나 교육이 교육 그 자체의 목적으로 설명될 때조차도 그 역시 삶과 얹의 한 현상임은 부정하기 어려울 것이다.

교육과 인간의 삶 그리고 얹은 무관할 수 없으며 이는 아동기에 있어서도 마찬가지이다. 제도교육이 시작되는 초등학교 시기의 교육과 아동이 공식적으로 사회에 입문하는 학령기는 삶과 얹에 대한 전체적인 밑그림이 그려지는 중요한 시기로 여겨진다. 우리나라의 초등학교 교육은 제4차 교육과정 이래로 학생의 ‘학습’과 더불어 ‘일상생활’을 강조해왔으며<sup>1)</sup>, 현행 초등학교교육목표 역시 ‘학생의 학습과 일상생활에 필요한 기초 능력 배양과 기본 생활습관을 형성하는데 중점을 둔다’고 명시되어 있다(교육과학기술부, 2011). 이처럼 초등학교 교육은 ‘학생의 학습과 일상생활’, 달리 말하면 학습자 주체의 삶과 얹을 전제로 하고 있다. ‘삶’과 ‘얹’을 전제로 한다는 것은 학생의 삶과 얹이 곧 교육이 추구해야 할 방향을 결정짓는 기준이자 교육 활동의 명분이 된다는 것이다.

교육의 목표 이전에 논리적으로 선행하는 것은 그것이 따라야 할 가치이며 이는 우리가 추구하는 삶과 얹의 방향을 통해 드러날 수 있다. 교육의 과정이 원만하게 진행되려면 가치에서 도출된 지식이 교육과정으로 선택되고 이를 통해 가치가 학생들에게 내면화 되는 논리적 관계가 필요하다. 다시 말해 교육과정은 우리가 지향해야 할 가치로부터 도출되어야 바람직하다(White, 1990; 조무남, 2002;

1) 제1차 교육과정~제3차 교육과정 시기에는 학교급별 교육목표를 따로 명시하지 않았다(국가교육과정 정보센터, 교육과정 원문 및 해설서 <http://www.ncic.re.kr/>).

김희봉, 2011). 가치가 배제된 교육은 교육이라고 부르기 어렵기 때문이다.

본 연구는 삶의 의미와 삶의 성격을 살펴보는 과정을 통해 우리가 지향해야 할 가치에 대해 탐색해 보고, 이들을 교육과의 관계 속에서 조명해 보고자 한다. 그리고 이를 바탕으로 초등학교교육의 방향성을 탐색해 보고자 한다.

## II. 삶 그리고 삶

‘삶’과 ‘삶’은 개념적 구분이 가능하지만 실제적으로는 통합된 하나의 현상이다. 그러나 ‘교육’이라는 통합된 실체로서의 본질을 제대로 설명하고 이해하기 위해서는 이들의 구분된 의미와 성격을 살펴보는 일이 선행될 필요가 있다.

### 1. 삶의 의미

인간이라면 누구나 잘 살고자 하는 욕구는 있지만, 잘 사는 것에 대한 기준은 단일하지 않다. 오히려 잘 사는 것에 대한 정의는 인류가 끊임없이 고민해오고 답을 구해가는 과정에 있다고 보는 것이 적절할 것이다. 물론 성공한 사업가라든지 유명한 정치인이라든지 명시적인 삶의 목표를 가질 수는 있다. 그러나 다시 생각해 보면, 성공한 사업가나 유명한 정치인이 누군가의 잘 삶에 필요조건이 될 수는 있을지라도 충분조건으로는 부족하다. 다른 차원에서, 사회적 지위나 명예와는 거리가 있지만 매일 공원을 거닐며 산책을 즐기는 여유로운 삶은 어떠한가. 이 역시 삶의 행복한 모습이지만, 전자의 예와 마찬가지로 잘 삶의 충분조건이라고 보긴 어렵다. 확실히, 인간 삶은 단편적인 사실들의 조합으로 설명하기 어려운 총체적이고 복합적인 과정이다.

이홍우와 조영태(2008: xxxiv) 역시 『윤리학과 교육』 ‘번역판 이해를 위한 해설’ 부분에서 잘 삶의 의미 규정에 대한 난점을 드러내고 있다. 그들은 Eliot(1948)의 말을 빌려, 만약 “잘 사는 것”의 의미를 먼저 규정하고 그것에 따라 교육을 해야 한다면, 우리는 영원히 교육을 할 수 없게 될 것이라고 주장한다. 결국 문제는 잘 사는 것이 무엇인가가 불분명하다는 데에 있고, 적어도 그것을 교육과는 무관하게 규정하려고 하면 그렇다고 본다. 그러면서 이들은 다른 방식으로 교육과 잘 사는 것의 방식을 규정한다. 교육의 의미가 잘 사는 것의 의미에 비추어 규정되는 것이 아니라, 잘 사는 것의 의미가 교육의 의미에 비추어 규정된다고 보는 것이다. 다시 말해, 이들은 우리가 현재와 같은 교육을 하고 있는 이상, 그 교육에 논리적 가정으로 들어있는 가치에 헌신해야 하며, 이것이 바로 잘 사는 것의 의미라고 주장한다. 이들이 말하는 교육에 들어있는 논리적 가정은 무엇이며 또 ‘현재와 같은 교육’은 대체 어떤 교육을 말하는 것인가. 이들의 논리대로라면 우리는 현재의 교육에 의문을 품을 여지가 없으며, 지금까지 해 오던 대로 -어떤 모습인지도 확실하지 않은- 교육을 하는 것이 곧 잘 삶

으로 가는 길이다. 분명 교육은 인간의 잘 삶에 대한 가치를 담고 있으나, 그 사실이 지금의 교육에 그대로 헌신해야하는 충분한 이유가 되지는 못한다.

사실 이들이 “잘 사는 것”과 교육의 관계를 역으로 돌린 이유는, 이들이 말하는 교육이 곧 잘 삶을 가져온다는 확신이 있기 때문이다. 그렇다면 이들은 잘 삶은 규정할 수 없는 것이 아니라, 이미 규정해 놓은 셈이다. 또한 잘 사는 것의 의미가 교육의 의미에 비추어 규정된다고 하면서, 교육의 의미 역시 잘 사는 것의 의미만큼이나 다의적이라는 사실을 인정하지 않고 있다.<sup>2)</sup>

삶이 여러 모습을 띠 수 있다면, 그리고 우리에게 이를 선택하고 추구할 자유가 있다면, 잘 삶에 대한 보다 나은 방향을 찾아야 한다. 잘 삶에 탐구는 고대 이후 지금까지 다양한 논의들이 지속되고 있다. ‘잘 삶’ 혹은 ‘좋은 삶’에 대한 탐구는 철학에서의 행복 개념에서 유래하는데, Aristotle의 용어 ‘eudaimonia’가 그 기원이다. 그는 모든 사람들이 추구하는 것을 행복으로 보았으며, 그에게 행복은 개인의 완성이자 교육의 목적이었다. Aristotle의 ‘eudaimonia’는 ‘happiness’, ‘well-being’, ‘flourishing’ 등으로 영역되어 사용되고 있으며,<sup>3)</sup> 이를 다시 우리말로는 행복, 잘 삶, 잘 됨, 번영 등으로 옮길 수 있다. 잘 삶에 대한 이런 개념들은 약간의 의미 차이는 있지만 인간 삶의 가치를 탐구하는 세 이론으로 집약된다. 윤리학에서의 쾌락주의, 객관주의, 욕구이론이 그것이다(Parfit, D. 1984, Griffin. J. 1986, Kagan, S. 1992, Sumner. L. W. 1996).

### 가. 쾌락주의

쾌락주의는 잘 사는 것의 의미를 행위 당사자의 주관에 의해 결정되는 것으로 본다. 행복의 원천은 ‘쾌(快)’라는 심리적 상태에 있으며, 이것은 모든 인간이 추구하는 삶의 목적이다.<sup>4)</sup> 쾌락주의의 기원은 고대 그리스의 키레네학파로, 이들은 쾌락을 행복의 원천으로 보기 때문에 반대로 고통은 악의 원천이라 여겼다. 인간의 잘 삶이란 쾌락을 추구하고 고통을 회피하는 것이다. 쾌락주의에서의 잘 삶은, 타인이 아닌 나의 잘 삶에 있는 것이기에, 주변 사람들이 보기에 즐겁고 풍요로운 삶을 사는 개

2) 이들의 논리적 가정은, 잘 삶이란 지식의 선형적 정당화 방식을 통해 지식의 형식에 입문하여 이성의 계발과 마음의 발달을 가져오는 것이다. 이들의 주장을 여기에서 짚고 넘어가는 이유는 이것이 단지 이들만의 주장이 아니기 때문이다. 교육에 헌신하고 있는 많은 사람들은 교육이 추구해야 할 가치에 대한 고민 없이 교육이 곧 잘 삶을 가져온다고 믿고 있다. 그러나 방향 없는 성실과 노력은 잘 삶을 보장하지 않는다. OECD 국제비교 2010년 PISA에서 읽기와 수학은 1-2위, 과학은 2-4위로 모두 상위권을 기록했지만, 2011년 어린이·청소년 행복지수는 3년 연속 꼴찌를 기록했다

(경향신문. [http://news.khan.co.kr/kh\\_news/khan\\_art\\_view.html?artid=201207161959335&code=940401](http://news.khan.co.kr/kh_news/khan_art_view.html?artid=201207161959335&code=940401), 한겨레 오피니언. <http://www.hani.co.kr/arti/opinion/column/605812.html>).

3) Aristotle 연구자들은 ‘eudaimonia’를 영역할 때 상이하게 표현한다. 대부분의 학자들은 ‘happiness’로 번역하지만 Ross는 ‘well-being’으로, Cooper는 ‘flourishing’으로 번역하였다(신득렬, 2007: 55).

4) 쾌락주의는 ‘모든 행위는 쾌락을 추구한다’고 가정하고 행위 동기를 쾌락으로 설명하는 심리적 쾌락주의와 ‘모든 인간은 쾌락을 추구해야 한다’고 전제하고 쾌락에 윤리적 가치를 부여하여 궁극적으로 쾌락을 추구하는 것을 유일한 선으로 보는 윤리적 쾌락주의가 있다. 전자는 인간 행위의 동기를 쾌락 자체로 보고 있으며, 후자는 쾌락에 대해 권고나 당위를 부여한다. 윤리적 쾌락주의는 후에 공리주의 이론으로 발전하는데 공리주의자들 역시 행복은 쾌락과 고통의 부재로 본다.

인이 있더라도 그 자신이 ‘나는 불행하다’고 말한다면 그의 삶은 잘 사는 것이 아니다.

모든 인간이 쾌락을 추구한다는 쾌락주의의 주장은 남을 위해 자신을 희생하거나 봉사와 헌신을 통해 고통을 택하는 이들의 삶을 설명하기 어렵다. 그러나 쾌락주의에서는 이들의 삶 역시 궁극적으로는 자기만족에 따른 쾌락으로 설명한다. 사람들이 고통이나 희생을 택하는 것조차도 궁극적으로는 자신에게 돌아올 모종의 기쁨이나 보람 등을 위한 것이라고 본다. 그렇다면 쾌락은 직접적인 추구의 대상이라기보다는 선택한 행위에 따르는 결과나 부산물로 설명하는 것이 타당해 보인다. 여기에서 쾌락주의의 역설이 생긴다. 인간은 쾌락을 추구하는 존재임에도 그 쾌락에 몰두하여 쾌락만을 추구하다보면 그 과정이 고통스러울 수 있고, 오히려 쾌락에 대한 의식 없이 행위를 먼저 할 때 자연스럽게 쾌락이 뒤따른다는 것이다. 따라서 인간의 모든 행위가 쾌락을 위한 것이라는 주장은 설득력이 약해진다.

쾌락주의를 비판하는 이들은 경험 기계를 가정한다. 경험 기계란 인간에게 즐겁고 기쁨, 유쾌한 경험만을 인식시켜주는 기계이다. 이 기계에 들어가면 우리는 아무런 고통이 없이 행복한 경험만을 할 수 있다. 맛있는 음식을 먹을 때의 달콤함, 사랑하는 사람과의 교감 등 온갖 종류의 쾌락을 선사하는 경험 기계이다. 그리고 기계가 멈추는 순간 우리는 어떤 고통도 없이 생을 마감할 수 있다. 쾌락주의자들의 논리대로라면 우리는 이 경험 기계 안으로 서로 들어가려 할 것이다. 그러나 대부분은 이 경험 기계로 들어가는 것을 망설이게 되며, 들어가지 않는 쪽을 택할 것이다. 인간이 쾌락을 추구하는 존재라면, 쾌락만을 제공해 주는 경험 기계가 있는데도 그 안으로 발을 들이지 않는 이유를 어떻게 설명할 수 있는가. 인간이 추구하는 욕구는 경험 기계로 충족되는 단순하고 수동적인 쾌락만이 아니라는 의미다. 인간이 추구하는 행복은 우연적이고 수동적인 행복이 아니라, 자유 의지에 따른 선택과 설계로 스스로 추구해 나가는 행복이다. 따라서 쾌락이라는 단일한 심리 상태로 인간의 잘 삶을 설명하는 것에는 한계가 있다. 뿐만 아니라 개인의 잘 삶이란 순전히 개인의 심리 상태로만 설명되기도 어렵다. 우리는 슬픔에 빠진 사람을 곁에 두고도 나의 쾌락만을 추구하지는 않기 때문이다.

인간의 삶은 항상 유쾌할 수만은 없다. 또한 인간은 더 큰 가치를 위해 쾌락을 인내하고 고통을 택할 수도 있다. 쾌락주의적 잘 삶은 개별 행위자의 주관을 존중한다는 측면에서 그 가치를 인정받지만, 궁극적으로는 인간이 추구하는 삶의 본질과는 거리가 있어 보인다.

## 나. 객관주의

객관주의는 인간의 본능적 쾌락이나 일시적인 선호에 따른 선택과 행위를 경계하고, 인간으로서 마땅히 지녀야 할 객관적 선을 제시한다. 객관주의는 개인의 잘 삶을 위해 추구하여야 할 선의 목록을 제시하고 있다는 점에서 ‘객관적 목록 이론’, ‘목표 리스트 이론’ 등으로도 불린다. 이들은 쾌락이나 욕구의 충족과는 무관하게, 또 우리가 그것을 알든 모르든, 인식과 상관없는 곳에 객관적 선이 이미 존재한다고 주장한다. 따라서 객관주의에서의 잘 삶은 개인적인 욕구나 만족감과와는 거리가 있다.

예컨대, Parfit(1984)은 윤리적으로 선함, 합리적 행위, 개인의 능력 개발, 자식을 갖는 것과 훌륭한

부모가 되는 것, 지식, 미(美)의 인식, Railtion(1988)은 (쾌로서의) 행복, 지식, 목적 충족적 행위, 자율성, 연대성, 존중, 미(美), Finnis(1980)는 생명, 인식, 유희, 미적 경험, 사회성(우정), 실천적 합리성, 종교 등의 목록을 제시한다(주동률, 1998: 357에서 재인용)<sup>5)</sup>. 이들은 인간 삶에서 지향해야 할 이러한 목록을 구현해 나가는 것이 곧 잘 삶으로 가는 길이라고 주장한다.

앞서 살펴본 쾌락주의에서의 잘 삶은 순전히 개인적인 측면에서의 주관적 특성을 갖지만 객관주의는 이와 반대로 개인적인 욕망이나 선호를 배제하고 잘 삶을 위한 목록을 제시한다. 제시된 객관적 목록들은 절대적이기에 개인이 이를 원하든 원하지 않든 목록 자체가 개인의 욕구나 만족보다 우선시 된다고 본다. 이를 통해 알 수 있듯이 객관주의의 난점은 개인의 잘 삶을 설명하는데 있어서 당사자 주체를 소홀히했다는 점이다.

인간의 잘 삶에 개인적인 상황과 처지보다 앞서는 객관적인 목록이 존재한다는 것이 가능한가, 그렇다면 대체 “왜” 그러한 목록이 선택되었는가에 대한 명쾌한 답은 있는가. 이러한 물음에 답을 하지 못한다면 객관주의는 ‘간섭주의 이론’이 될 수도 있다(주동률, 1998). 그러나 제시된 목록을 보면 알 수 있듯이 객관적 목록들이 인간적인 관심을 완전히 떠난 것은 아니며, 개인의 상태와 무관하다고 보기도 어렵다. 이런 점에서 객관주의자들은, 개인들이 객관적 목록을 결정할 수는 없지만, 개인의 능력이나 견해에 따라 이들의 우선 순위를 정하거나 목록 내에서의 차별화는 가능하다고 본다. 객관적 목록 내에 존재하는 ‘자율성’이라는 항목 역시 이들의 항변을 뒷받침한다. 하지만 객관주의 이론가들의 이런 항변은 객관주의에서 주관주의로 회귀하는 모습으로 비춰지기도 한다.

## 다. 욕구이론

욕구이론은 인간의 잘 삶이 단순히 개인의 내적 심리 상태에만 국한될 수 없으며, 탈 주체적인 목록을 따르는 것에도 회의적이다. ‘욕구’라는 말에서 유추되듯이 욕구이론은 객관주의에 대비되는 주관주의적 이론으로 볼 수 있다.

욕구이론은 쾌락주의와 마찬가지로 주체와의 관련 속에서 잘 삶을 설명한다. 그러나 쾌락주의에서의 욕구와 욕구이론에서의 욕구는 분명한 차이가 있다. 쾌락주의가 주장하는 인간의 욕구는, 쾌를 얻고 고통을 회피하는 본능적인 심리 상태에 가깝다. 그러나 욕구이론에서의 욕구는 다양하고 복잡적이다. 가령 인간의 욕구 중에는 바람직한 욕구도 있지만 바람직하지 못한 욕구도 있다고 본다. 예를 들어 폐암에 걸린 환자의 흡연 욕구나 시험에서의 부정행위에 대한 욕구, 혹은 감기에 걸린 사람이 심각한 감염병에 걸렸다고 생각하여 요양원에 가고자 하는 욕구 등은 판단의 미숙이나 정보의 결여로 인한 잘못된 욕구이다. 이런 실제적 욕구들(actual desires)은 아직 검증되지 않은 욕구들이며, 차

5) 흥미로운 것은, 이후 욕구이론에서 소개될 Griffin(1986)과 Sumner(1996)의 경우에도 이러한 (객관적) 리스트를 제시하고 있다는 점이다. 주동률(1998)의 연구에서는 Griffin(1986)과 Sumner(1996)의 리스트도 객관주의자들의 리스트와 함께 소개하였으나 연구자는 이들이 순수한 객관주의와는 구별이 된다고 판단하기 때문에 나누어 소개하고자 한다. 주동률(1998: 357, 361)의 표현을 따르면 자신의 이론을 객관적 이론으로 확인하기를 거부하는 이론가들(Griffin, Sumner)이 ‘객관주의 이론에 경도된 순간’에 제시한 것이다. Griffin과 Sumner가 이에 동의할지는 의문이다.

라리 없는 것이 더 나은 욕구들이다.

욕구이론에서의 욕구는 모든 현실적인 욕구들이 아니다. ‘잘 삶’을 지향하는 욕구는, 실제적 욕구라기보다는 검증된 욕구(informed desires)<sup>6)</sup>이다(Griffin, 1986; Sumner, 1996; White, 1990, 김희봉, 2000). 검증된 욕구는 오류가 없는 욕구로, 검증된 욕구의 충족을 위해서는 숙고와 선택의 과정이 필요하다. 따라서 인간의 잘 삶은, 다양한 욕구들 가운데 불필요하거나 잘못된 욕구들을 배제하고 검증된 욕구를 충족하는 삶이다.

또한 욕구는 위계적인 층을 가지고 있다. 검증된 욕구는 다시 욕구의 구조를 통해 수준이 달라지는데, 지엽적인 욕구, 상위수준의 욕구, 그리고 총체적인 욕구로 구분된다(Griffin, 1986: 13). 가령, 음식을 먹고자 하는 욕구는 지엽적인 욕구일 것이며, 적당한 체중을 유지하고자 하는 욕구는 상위수준의 욕구일 것이다. 그리고 건강한 삶을 살아가고자 하는 욕구는 총체적인 욕구로 볼 수 있다. 욕구이론에서는 검증된 욕구를 바탕으로 욕구의 구조를 상정하기에, 인간은 지엽적인 욕구에서 상위수준의 욕구로, 또한 총체적인 욕구로 점진적인 실현을 해나가야 한다.

또한 욕구이론이 쾌락주의와 다른 것은, 쾌락주의에서의 욕구가 개인의 마음의 상태(state of mind)에서 비롯되는 것인데 반해, 욕구이론에서의 욕구는 -마음의 상태인 동시에- 세계의 상태(state of the world)에서 비롯된다(김희봉, 2001: 50)<sup>7)</sup>. 욕구이론에서 말하는 ‘검증(informed)’은 개인의 주관적인 판단의 결과가 아니라 상황에 대한 충분한 숙고에 따른 종합적인 결과이기 때문이다. 다시 말해 순전히 개인적인 생각과 의견이 아니라 그 상황과 장면에서라면 누구라도 그런 선택을 할 합리성과 보편성, 요컨대 사회적 합의를 따른다고 볼 수 있다.

인간은 단순히 쾌락만을 추구하는 존재가 아니라 이성적 존재이므로 개인의 자율성을 존중하는 욕구이론을 보다 타당한 주관주의라고 볼 수 있다. 그러나 이때의 자율성은 검증된 욕구로의, 그리고 상위의 총체적인 욕구로의 방향성을 가지기 때문에 순수한 주관주의로 보기에는 어려움이 있다. 욕구이론에서 주장하는 ‘검증된’ 욕구, 그리고 ‘세계의 상태’는 일면 객관주의적인 성격을 드러내고 있다. Griffin(1986)은 잘 삶을 위한 목록으로 일의 성취, 주체적 자율성, 신체적 활동 능력, 여러 종류의 자유, 이해, 아름다움이나 일상의 즐거움, 진정한 우정이나 사랑과 같은 개인적 관계들을 제시하였으며, Sumner(1996) 역시 건강, 정신적·육체적 기능, 향수, 개인적 성취, 지식 혹은 이해, 밀접한 개인적 자유 혹은 자율성, 자기 가치의 느낌, 의미 있는 직업, 여가활동을 제시하였다. 이들은 주체의 자율성을 강조하면서도, 객관주의적 선의 목록을 제시한 이전의 학자들과 유사한 패턴으로 욕구의 목록을 제안한 것이다. 이들과 유사한 맥락에서 De Ruyter(2004: 382) 역시, 인간은 객관적 선에 대해 자기 자신의 의미를 부여하거나 자기 자신의 해석을 할 수 있어야 잘 삶이 가능하다고 말한다.

6) White(1990)의 ‘informed desires’를 김정래(1997)는 ‘인지된 욕망’으로 김희봉(2001)은 ‘검증된 욕구’로 번역하였는데 욕구이론에서 말하는 ‘세계의 상태’, 즉 사회적인 합의의 개념과 가까운 것이 후자라고 생각되어 ‘검증된 욕구’로 사용하였다.

7) ‘마음의 상태인 동시에’ 라는 말은 연구자가 추가하였다. 왜냐하면 욕구이론에서 말하는 욕구는 검증된 욕구이기 이전에 주관주의적 성격을 띠고 있기 때문이다. 다시 말해 욕구이론은 검증된 욕구를 타인이 추구하는 것이 아니라 행위 당사자 본인이 추구할 때만이 의미가 있기 때문이다.

이때 “객관적” 선에 “자신의” 의미를 부여한다는 것은 욕구이론의 한계와 특성을 동시에 드러내주는 말이다. 주관적이면서 그 주관성을 바람직한 세계의 상태 내에서 규정하려는 욕구이론은 당연히 주관주의와 객관주의의 조합을 가져올 수밖에 없다. 그러나 이를 잘못되거나 틀린 것으로 볼 필요는 없을 것이다.

객관적이면서 동시에 주관적일 수 있는가. 철학에서는 반대의 논리가 양립하기란 어려운 일이고 비판의 대상이 되는 듯하다. 그러나 실제 삶은 그렇지 않다. 인간이 태어났을 때는 본능에 가까운 삶을 살지만, 성숙해 감에 따라 자신의 욕구를 조절할 줄 알게 되며, 사회적인 자아를 인식하면서부터는 자신의 바람과 사회적 가치를 조율할 수도 있게 된다. 쾌락주의, 객관주의, 욕구이론 각각이 추구하는 삶의 가치는 한 개인의 삶에 혼재되어 있다. 크게는 출생에서 사망까지의 일생이, 좁게는 개인이 살아가는 하루의 삶도 마찬가지일 수 있다.

## 2. 앎의 성격

“All men naturally desire knowledge.” 모든 인간은 본능적으로 앎을 원한다(Tredennick, 1975). Aristotle의 형이상학은 이렇게 시작된다. 앎<sup>8)</sup>에 대한 인간의 욕구 혹은 무엇이냐 알아간다는 과정은 삶이 시작되는 순간 비롯되어 삶 자체와 생을 같이 한다. ‘무엇이 진리인가’, ‘인간은 어떻게 알게 되는가’ 와 같은 인식론적 탐구는 인류 역사와 함께 시작되어 끊임없이 지속되고 있다. 동굴 밖 이테아의 세계를 진리로 본 플라톤과 인간을 만물의 척도로 상정한 프로타고라스, 이들로부터 시작된 갈등은 지금까지도 이어지고 있다. 지식을 객관적이고 확실한 토대로서 보는 객관주의와 지식의 주관성과 상대성을 인정하는 상대주의가 그것이다.

### 가. 객관주의

객관주의는 지식에는 보편적이고 절대적인 기반이 있다고 보는 관점이다. 앎의 기초는 확실한 지식에서부터 출발하며, 이 토대로부터 확장되어 간다고 본다. 근세의 대표적 인식론인 합리론과 경험론은 사유의 근원을 선천적 이성과 후천적 경험이라는 각기 다른 틀로 해석하고 있지만, 지식의 확실성에 기초를 두고 절대적이고 객관적인 지식을 추구하는 정초주의적 성격을 지닌다는 점에서 객관주의로 볼 수 있다.

합리론은 정신과 물질, 주체와 객체, 관찰자와 관찰대상 등의 이분법적 접근으로 세계를 바라본다. 합리론의 기원은 Plato로 거슬러 올라가지만, 본격적으로 합리론을 논의한 학자는 Descartes이다. 합

8) 앎(knowing)은 지식(knowledge) 그 자체가 아니라 그것을 알아가는 과정이다. 영어의 ‘knowledge’ 역시 정태적인 의미가 아니라 과정적인 의미를 함께 담고 있다. 옥스퍼드 사전에서는 ‘경험이나 교육을 통해 획득되는 사실, 정보, 기능’으로(<http://www.riss.kr/foreign/Oed.do?gubun=11&loginFlag=1>), 메리엄 웹스터 사전에서는 ‘경험이나 교육으로부터 획득되는 정보, 이해, 기능’으로(<http://www.merriam-webster.com/>) 유사하게 설명하고 있다. 그러나 우리가 흔히 말하는 ‘앎’ 또는 ‘지식’은 이와 같은 과정을 소홀히 하는 경향이 있다.

리론에서는 모든 지식을 선형적인 것이라고 가정한다. 인간의 경험은 비합리적이고 우연적이며 필연성이나 보편성을 주지 않기 때문에, 참된 인식은 오직 이성을 통해서 가능하다고 본다. Descartes 사상의 중심에는 (사실 대부분의 고대와 근대) 이성의 보편성에 대한 확신과 더불어 (인간의 합리성을 광대한 것으로 보든, 협소한 것으로 보든) 합리성에 대한 보편적 기준들과 표준들이 존재한다는 신념이 있다(Bernstein, 1983: 29)

또한 경험론은 인간의 지식은 경험의 과정에서 생겨나는 것으로 보는데, 특히 감각 경험을 중요시한다. 관념은 사물을 관찰하고 만져봄으로써 직접적인 지각을 통해 획득된다. 경험론은 Bacon을 효시로 보나, 그 기틀을 잡은 것은 Locke이다. 그는 모든 지성은 감각에서 나온다고 주장하며 관념을 획득하는 과정을 백지(tabula rasa)에 비유하여 설명한다. 인간의 관념은 감각을 통해 백지 위에 기록되며, 관념을 가지게 되는 것은 반복 경험을 통해 가능하다. 따라서 모든 지식의 원천은 경험에서 유래한다. 경험론은 이성을 궁극적인 지식의 관점으로 보는 점에서는 합리론과 다르지 않다. 단지 정당화된 기본적 믿음 중에는 감각에 직접적으로 주어지는 것이 있다고 보고, 다른 지식은 이런 기본적인 믿음에서 연역, 귀납하므로 지식에 경험이 기여한다고 본다(신국원, 2000: 11). 경험론은 인간의 그릇된 판단에서 오는 오류를 제거하고 확실성을 추구하였으나, '경험'이란 주어진 시간과 공간 내에서 가능한 현상이기 때문에 결국 개연성으로 귀결되는 회의론에 빠지게 된다.

이후 Kant는 근대 지식 이론의 코페르니쿠스적 전환을 가져온다. "직관 없는 개념은 공허하고, 개념 없는 직관은 맹목적이다."는 그의 말은 합리론과 경험론의 화해를 위한 시도이자 이성과 경험의 종합으로 볼 수 있다. 그는 지식의 형식과 내용을 분리하여 선천적 인식의 틀인 '지식의 선형성'에, 감성을 통해 내용이 채워지는 '경험의 실재성'이 채워짐으로써 지식이 획득된다고 본다. 인간은 지식 획득 과정은 수동적 인식만으로 이루어지는 것이 아니라 내부적인 구성의 과정을 필요로 하는 것이다. 이런 점에서 칸트의 인식론은 객관주의로부터 주관주의로의 전환을 가져왔다는 의의가 있으나, 여전히 그의 목표는 경험론의 회의론을 뛰어넘는 지식의 확실한 정당화를 위한 것이었다.

Descartes, Locke, Kant로 이어지는 전통적 인식론은 앞의 과정에는 객관적인 기준이 있다고 보는 공통점이 있다. '이성을 통한 사유', '경험을 통한 지각', '선형성과 실재성' 등으로 그들이 가는 길은 다를지언정, 지식의 획득과 사유의 과정을 정해진 노선을 따르는 단일한 과정으로 보았다. 이러한 객관주의는 지식의 완전성과 통일성을 추구하고 사람들로 하여금 이상향을 추구하는 나침반의 역할을 하는 데 성공적이다. 그러나 이는 달리 말하면, 그들이 제시한 기준에서 벗어나는 것들은 곧 잘못된 것이 된다. 요컨대, 객관주의는 '우리가 원하는 것'의 모습을 보여주는 데는 성공적이지만, '우리의 것'을 적절하게 보여줄 수는 없다(송광일, 2010: 166).

## 나. 상대주의와 간주관주의로

이성중심적 사고는 인간의 존재보다 지식을 우선시했다. '생각하기 때문에 존재한다'는 Descartes의 명제가 대표적이다. 그러나 인간 존재와 독립된 곳에 보편적이고 객관적인 진리가 있다는 믿음이 설

특력을 잃기 시작했고, 더 이상 지식의 성격이나 앎의 과정을 절대적인 것으로 간주하기 어렵게 되었다. 반정초주의(anti-foundationalism)를 대표하는 철학자 Rorty(1979)는 지식의 절대적 기초를 주장하는 전통 철학을 정초주의(foundationalism)라고 비판하고, 새로운 철학의 시대를 언명하였다. 그는 인간의 지식을 ‘자연의 거울’로 보는 기존의 철학을 부정하며, 옳고 그름, 진실과 거짓을 가려내는 자연적인 토대는 더 이상 없다고 주장한다. Rorty의 철학은 Dewey의 실용주의에 뿌리를 두고 있는데, Dewey는 지식을 삶을 위한 도구로 간주하고, 인간을 정태된 지식의 수용체가 아니라 이를 유용하게 바꾸어가는 능동적 구성자로 보았다.

이후 포스트모던 시대가 도래하면서 다양한 관점에서 앎의 성격을 규정하는 노력들이 이어졌고,<sup>9)</sup> 진리란 모두가 받아들이는 합리성을 가지는 것이 아니라 주어진 맥락에 적합한 합당성을 가지는 것이며, 인간은 외부 실재를 각각의 경험에 의해 다르게 받아들인다는 구성주의적 사고가 싹트기 시작하였다. 이러한 상대주의적 관점은 단일한 진리를 따를 필요 없이 지식과 신념은 내 것이든 타인의 것이든 옳고 그름이 아니라 자신에게 맞는 것을 추구하면 된다고 보기 때문에, 객관주의에서 추구한 전체주의적 사고로부터 인간을 해방시켜 주었다. 요컨대, 근세의 이성 중심의 사유로부터 벗어났다는 것은 지식과 앎에 대한 논의가 더 이상 통일성을 추구할 필요가 없게 되었음을 의미한다.

그러나 이런 반정초주의적 관점은 모든 현실을 상대적인 것으로 간주할 경우 지식의 공공성이 확보되지 못하여 사람들 간의 합의를 기대하기 어렵다. 또한 상대주의는 -어떤 것도 참과 거짓은 없다고 간주하면서도- 상대주의적 사고가 참이라는 자체의 모순을 내포하고 있다. 결국 상대주의는, 반드시 따라야 할 기준이나 답이 없으며 모든 것을 인정하려는 수용적 태도로 인해 극단적 주관주의나 무정부주의로 귀결될 수 있다는 난점이 있다.

따라서 객관주의의 경직성과 상대주의의 허무성은 객관주의나 상대주의의 선택을 넘어 또 다른 대안적 관점을 필요로 한다. 진리는 나에게만 진리인 것이 아니라 사회적으로 공통된 이해에 기초하여 합의를 이룬 진리여야 한다. 즉, 인식 주체를 떠난 절대적 진리가 아니면서도 또한 순전히 개인적인 의견이 아닌, 인식 주체들 사이의 합의된 개념으로서의 진리가 필요하다. 이와 같이 집단 또는 개인간의 합의를 간주관성(inter-subjectivity)이라고 한다. 만약 이런 간주관적 합의가 없다면 어떤 것도 참이 될 수 없을 것이다.

사회학자 Mannheim의 지식사회학은 교육과정 개발의 기저가 될 수 있는데(정광순, 2010), 그에게 지식은 포괄적인 정신현상이며, 이는 개인적인 것이 아니라 사회적 것, 개인을 넘어서는 집단적인 것이다(이우영, 1986: 222). 그는 지식을 사회적인 것으로 규정하면서, 내재적으로만 파악하던 지식의 성격을 외재화 하였으며 지식을 절대적 산물로 보지 않고 사회적 구성물로 보았다. 또한 해석학을 발전시킨 Gadamer는 순환적 인식과정을 통해 지식교육의 보다 포괄적인 모습을 보여주는 대안을 제

9) 황규호(1998)는 앎의 상태를 세분화하여 직접 경험의 상태로서의 앎(Rousseau), 사고 능력의 획득 상태로서의 앎(Oakeshott, Ryle), 인지 구조의 형성으로서의 앎(Bruner, Piaget), 전신체적 반응으로서의 앎(Polanyi, 장상호), 판단 양식의 일치로서의 앎(Wittgenstein, Hamlyn, Hirst)로 구분하였고, 홍은숙(2003)은 정초주의 인식론과 대비하여 순환적 인식론(Gadamer, Palmer, 이규호)과 포스트모던 지식론, 교육적 인식론을 소개한 바 있다.

시했다. 그는 저자가 글을 쓴 당시의 사회·문화적 배경인 ‘지평’에 주목하고 텍스트의 지평과 해석자의 지평이 만나 융합되는 과정을 ‘지평의 융합’으로 설명한다. 이해와 해석은 전통과 주체의 만남을 통해 이루어진다. 그의 해석학은 지식의 객관성을 견지하면서도, 인식 주체와 객체의 구분을 없애고, 인식 주체의 능동적인 역할을 강조한다(홍은숙, 2003). Hamlyn(1978)의 교육인식론 역시 지식의 사회적 의미를 강조한다. 그의 요지는 ‘지식은 사회적 의미를 갖는다’는 것이다. 그에 따르면 지식을 획득하는 사태는 개인이 지식과 이해의 공동체 속에서 살면서 지적 영향을 받은 결과로 세계를 이해하는 사태, 즉, 공적 지식을 내면화하는 것이다. 그는 지식의 확실성을 개인이 아닌 사회로 옮기고, 지식의 획득이란 개인이 마주한 ‘환경으로부터’가 아닌 인격적 상호작용이 가능한 ‘교사로부터’ 비롯됨을 강조하고 있다.

### Ⅲ. 교육에서의 삶 그리고 삶

사실적 관계에서 교육, 삶, 삶을 생각해 본다면, 삶이라는 큰 범주 내에 삶이라는 과정이 있으며, 이 가운데 다시 형식적이고 유목적적인 활동을 교육이라고 볼 수 있을 것이다. 교육은 이들 관계 속에서 중핵적인 위치에 자리 잡고 있으며, 삶과 삶을 이끌 수 있는 구심적인 역할이다. 우리는 알기 위해 사는가, 살기 위해 아는가. 혹은 알기 위해 살아야 하는가, 살기 위해 알아야 하는가.

삶의 의미와 삶의 성격은 공히 주관과 객관의 이원론적 대립을 넘어서고, 이들의 단순한 조합이 아닌 개인과 사회(특히 당대)의 조화를 추구하고 있다. 이렇게 볼 때 삶의 의미나 삶의 성격은 서로 다른 것이 아닐 수 있다. 그러나 우리가 추구해 온 그간의 교육의 모습을 돌아볼 때, 삶과 삶에 암묵적인 우위 관계가 있었음을 부정하기 어렵다. 본 장에서는 그간의 교육이 추구한 모종의 가치를 삶과 삶으로 나누어 살펴보고자 한다.<sup>10)</sup>

#### 1. 교육에서의 삶

교육에서의 삶의 중요성은 주로 아동중심교육을 표방하는 이들에게서 발견할 수 있다. 그러나 이들은 철학적 탐구를 통해 인간의 잘 삶이 무엇인가를 밝힌 적도 없으며, 잘 삶의 이론을 교육에 적용하고자 시도한 것은 더욱 아니다.<sup>11)</sup> 이들은 아동은 어떻게 학습하는가, 진정한 삶은 어떻게 가능

10) 교육이 삶을 추구해야 하느냐, 삶을 추구해야 하느냐는 선택의 문제가 아니다. 여기서 말하는 교육의 양상은 그 방향성을 말하는 것이지 삶과 삶이 정확히 이분되는 것은 아니다. 삶과 삶은 끊임없이 서로 영향을 주고받기 때문에, 명확히 삶과 삶을 구분하려는 시도는 개념적으로만 가능할 뿐 교육이라는 현상 내에서는 쉽지 않기 때문이다.

11) 잘살을 교육과의 관계 속에서 논의한 연구는 White(1990), 김희봉(2001), Gill(2009) 등이 있다. 이들은, 교육이란 궁극적으로 잘 삶을 위한 것이므로, 잘 산다는 것의 의미를 규정하고(육구이론) 그에 부합하는 교육의 방향을 제시한다. 그러나 이들이 교육을 단순히 삶을 위한 수단으로 보는 것은 아니다. 오히려 수단과

한가에 대한 고민의 결과로 ‘삶’이라는 토대를 찾은 것이다. 흥미로운 점은 서로 다른 물음이 하나의 답으로 모아졌다는 것이다. 이는 곧 교육과 삶의 원형이 다르지 않음을 보여준다. 아동중심교육은 흔히 경험으로서의 교육, 생활로서의 교육, 성장으로서의 교육 등으로 불리며 다음과 같은 특징을 가진다. 이런 특징들은 잘 삶이 추구해온 가치들과 다르지 않다.

첫째, 교육은 ‘현재’에 중점을 두어야 한다. 아동중심교육이 지향하는 바는 아동의 전반적인 일상생활, 현재를 살아가는 아동 개인의 경험에 기초한다. 물론 아동의 모든 경험이 곧 교육으로 이어지는 교육적 경험은 아니지만, 삶을 살아가는 학습자 자신의 현재 경험을 교육의 출발이자 내용으로 보는 것이다. 즉, 교육은 아동의 현재 삶이 그 토대이고, 교육과정은 곧 아동 자신의 계속적인 경험의 과정이다. 경험에 있어서 연속성의 원리는 시간의 흐름이 전제되어야만 가능한데 그 흐름에서 특히 ‘현재성’에 더욱 주목해야만 한다(박준영, 1995: 86). 물론 아동의 현재에만 관심을 두고 미래의 삶에 무심한 교육이 있다면 이것은 교육이라고 부르기 어려우며 단순한 쾌락주의에 지나지 않을 것이다. 예를 들어, Dewey가 교과서의 내용으로 삼은 목공이나 요리 등은 그 목적이 현재 또는 실제적 활동 자체에 국한된 것이 아니다. 목공과 요리의 목적은 목수나 요리사가 되는 것에 있지 않으며, 목공에 대한 직접적인 흥미가 기하학과 역학 문제에 대한 흥미를 조직적, 점진적으로 만들어 내도록 해야 하는 것이다. 또한 요리에 대한 관심은 화학 실험과 신체 발달의 생리학과 위생학에 대한 흥미로 성장해야 한다(Jo Ann, 297-298). 아동중심교육은 아동의 내적 특성을 존중하여 그들 스스로의 발현을 믿은 초기 진보주의자들의 낭만주의적 사상을 뛰어 넘어, 현재와 미래를 하나의 끈으로 본다. 이는 욕구이론에서의 욕구의 구조와 관련이 있다. 지엽적인 욕구가 현재를 반영한다면, 상위 수준의 욕구는 가까운 미래, 총체적인 욕구는 보다 먼 미래를 의미한다. 지엽적인 욕구는 불필요한 욕구가 아니라 현재에 당면한 가장 밀접한 욕구이자, 상위 수준의 욕구와 총체적인 욕구로 가기 위한 길이 된다. 따라서 ‘현재’는 현재 자체만을 위한 것이 아니며, 미래를 위한 수단으로만 존재하는 것도 아니다. 그 자체가 목적인 동시에 수단인 것이다.

둘째, 교육은 ‘욕구’에 기반해야 한다. 아동중심 사상가들은 “우리는 교과가 아니라 아동을 가르친다.”, “아동에게가 아니라 아동으로부터”, “아동은 자기 학습의 주체가 되어야 한다.” 등의 구호를 표방한다(Dearden, 1972: 67). 아동중심교육에서 아동의 욕구는 학습에 중요한 요소이다. 흔히 ‘흥미’라는 말로도 표현되는데, 이때의 흥미는 쾌락주의에서의 심리적 흥미가 아니라 욕구이론에서의 검증된 욕구와 유사한 개념이다. 교육은 아동의 욕구로부터 출발하지만 모든 욕구가 수용되는 것은 아니며, 교육의 내용이 아동에 의해 결정되는 것은 더욱 아니다. 다만 방법적인 측면에서 앞을 앞으로 주는 것이 아니라 앞을 ‘삶’이라는 활동의 형태로 전환하는 것이 중요한데, 이것이 아동들의 욕구와 부합하기 때문이다. 아동중심교육과 욕구이론이 주체의 욕구를 중요시 한 이유는, 삶과 학습의 자발적 동기를 중요시했기 때문이며 또한 삶과 학습은 단순한 욕구 충족으로 끝나서는 안 되는 지속성을 필요로 하기 때문이다. 아이러니하게도 개인적인 욕구를 만족시켜 가는 과정이야말로 사회적인 욕구에 도달

---

목적의 이분법 자체를 지양하고 있다.

하는 지름길이다. 왜냐하면 욕구에 기반한 자발성이야말로, 가장 오랜 시간 몰두할 수 있는 지속력을 동반하기 때문이다. 교육은 개인의 잘 삶을 위한 것이기도 하지만 사회의 잘 삶을 위한 것이기도 하기에, 교육의 목적은 항상 개인과 사회를 함께 전제한다. 이들 양자를 함께 구축할 수 있는 것이 바로 ‘욕구’이다.

셋째, 교육은 ‘사회적 성장’이 되어야 한다. 아동중심교육은 현재 개인의 심리에 기초하여 교과와 논리적 체계를 지향한다. 이는 욕구이론이 개인의 욕구를 기초로 하되 궁극적으로는 ‘세계의 상태’로서의 검증된 욕구를 충족하는 삶을 지향하는 것과 같은 맥락이다. Dewey는 현재의 경험을 통한 계속적인 성장이 삶의 목적이자 교육의 목적이라고 보았다. 계속적인 성장이란 개인적 성장에 머무르는 것이 아니라 사회의 존재 양식과 합치되는 성장을 말한다.<sup>12)</sup> 그는 이러한 교육적 성장을 위해 ‘교과의 심리화’가 필요하다고 보았다. 교과의 심리화란 논리적으로 조직된 앎의 양식을 심리적인 삶의 양식으로 전환하는 과정이며, 이렇게 심리적으로 조직된 ‘경험으로서의 앎’을 획득하는 것이 의미 있는 성장으로 이어지는 것이다.

이상에서 살펴 본 ‘현재’, ‘욕구’, ‘사회적 성장’은 분리된 개별적 특성이라기보다는 서로가 서로를 움직이게 하는 맞물린 톱니바퀴와 같다. 이처럼 아동중심교육에서 아동의 삶을 교육의 중심에 두게 될 때 아동의 실생활과 거리가 먼 지식은 교육에서 소외되는 측면이 있다. 그러나 이는 아동의 지식을 소홀히 한다는 것이 아니라 교육의 방법적인 측면에 있어서 앎 보다는 삶을 우선해야 한다는 것이다. 만약 어떤 교육의 형태든지 간에 ‘지식’ 자체를 배제하고자 한다면 그것은 더 이상 교육이라고 부르기 어려울 것이다. 아동중심교육에서 경계한 지식교육은 ‘지식’ 자체가 아니라 지식의 획득 과정으로, 비판의 대상은 방법에 있지 본질에 있지 않다. 예컨대, 우리가 건강을 원한다고 하여 반드시 의술을 배워야 되는 것은 아니다(Ross, 1143b33). 교육으로서 아동에게 필요한 건강이란 생활습관으로 설명될 수 있다. 규칙적인 수면과 편식 없는 식사 습관, 청결한 옷차림과 몸가짐 등 일상에서의 경험을 통해 실천해보고 익숙해지면서 건강하게 살아가는 것이다. 의술은 일상적인 생활습관과는 비교하기 어려운 높은 수준의 지식이지만 아동의 삶과는 아무런 관련이 없으며, 교육으로서 의술이 필요한 대상은 아동이 아니라 의대생이다. 생활습관이나 의술은 그 자체로 좋은 교육이거나 나쁜 교육일 수 없으며, 그것을 받아들이는 학습자에게 적절한가의 문제로, 교육이 삶의 관련성을 잃게 될 때 지식은 아무런 의미를 지니지 못하는 것이다.

12) Dearden(1972: 66)에 따르면 ‘성장’에 대한 영국의 진보주의자들과 Dewey의 생각에는 큰 차이가 있다. 역사가 Armytage는 ‘영국 진보주의자들의 선언문’에 나오는 Edmond Holmes의 말을 인용하면서 “마치 참나무가 도토리 속에 배아로 존재하듯이 신생아의 배아 속에 존재하는 완전한 인간은 스스로 발달하기 위해 끊임없이 투쟁할 것”이라고 주장하면서 성장이라는 개념을 생물학적 비유로 제시하는데 반해 Dewey는 생물학적 비유가 ‘공허한 감상적 포부’만 제공한다고 이를 거부하면서, 성장의 개념을 자연적인 과정이 아니라 본질적으로 사회적인 과정으로 규정하였기 때문이다.

## 2. 교육에서의 앎

교육에서의 앎의 중요성은 주로 지식중심교육을 표방하는 이들에게서 발견할 수 있다. 앎은 그 패러다임의 변화에도 불구하고 교육에 있어서는 객관주의적 성격이 강하다. 열린 교육, 구성주의 교육을 시작으로 최근의 창의인성교육, 융합인재교육 등 그 외관은 시시때때로 갈아입고 있으나, 다른 이름으로 같은 것을 하고 있는 것 또한 현실이다<sup>13)</sup>. 교육의 중심에는 절대 권력의 교과서가 자리 잡고 있고, 교사는 학생들에게 협업과 창의성을 강조하면서도 정해진 방법으로 정해진 답까지 학생들이 나오 없이 와주길 기대하면서, 그것이 성공이라고 믿는다. 이들은 학생들의 미래의 잘 삶을 위해, 주변적 일상적 삶에 대한 관심으로부터 거리를 두어야 한다고 주장한다.

앎(knowing)은 어원적으로 보면, 영어의 'ken(안다)'이라는 동사는 'can(할 수 있다)'라는 조동사와 동일한 말이다. 마찬가지로 독일어의 'Kennen(안다)'의 뜻은 'Knnen(할 수 있다)'라는 말과 어원상 같다(고진호, 2003: 177). 이처럼 앎은 소유의 상태에 머무르는 것이 아니라 그것의 수행 내지는 실천을 포함하는 개념이다. 그러나 지금까지의 교육에서 많은 경우, 앎은 과정보다는 내용 자체로서 강조되어 온 경향이 있다. 이때의 내용은 학문과 교과를 뜻했으며 교육은 곧 이들 지식을 획득하는 것으로 일반화되어 왔다.

지식중심교육은 희랍시대의 자유교육이 그 기원이며, 르네상스 이후의 형식도야이론, Peters와 Hirst의 지식의 형식<sup>14)</sup>, Bruner의 지식의 구조 등을 중심으로 현재까지 존속해오는 주지교육의 전통이라고 할 수 있다. 이들은 인간의 합리성과 이성을 강조하며 지식의 형식을 획득하는 것이 마음의 발달을 가져온다고 본다. 그리고 마음의 발달은 곧 교육의 목적이자 삶의 목적이다. 이들은 교육이 추구해야 할 합리성과 이성, 그리고 인간이 획득해야 할 지식의 형식에 대해 의문을 품지 않는다. 그 가치들은 이미 선형적으로 내재되어 있고, 그 가치에 궁극해하는 사람은 -그 물음은 진지한 고민의 결과이므로- 이미 가치를 인정한 셈이라고 주장한다. 이들에게 '앎'이란 교육내용으로서의 지식 그 자체였기에, 교육은 곧 지식교육이라는 오해를 불러오기도 하였으며, Hirst의 아동관은 인격이 없는 인식론적 아동관으로 소개되기도 하였다(김정래, 2002: 96).

학교의 교육과정은 학문의 발달사를 그대로 반영하고 있으며, 이 사실은 이상하게도 지금까지 교육과정의 신화로 남아있다. 이런 학문 기반 교육과정에서 앎과 삶은 논리적으로 거리가 멀 수밖에 없다. 그런 앎은 필연적으로 비인격적인 특징 이외에 다른 선택을 할 수 없다(조무남, 2002: 201, 234). White(1990: 108)는 지난 20년 동안 교육(education)이 -교육이라는 개념이- 무수히 많은 불필

13) 초등학교 '좋은' 수업의 특성을 연구한 결과, 초등학교 교사들이 좋은 수업이라고 생각하고 실제로 교실에서 하는 좋은 수업은, 학생들이 배우는 지식들의 연관성을 이해하도록 돕지 못하는 수업, 학생들의 사고과정을 바탕으로 하지 않는 수업, 탐구과정으로서의 지식보다는 결과로서의 지식을 중시하는 수업으로 볼 수 있었다(고창규, 2006). 또한 교사들에게는 합리적-기술공학적 관점과 과정-산출의 관점이 자리잡고 있으므로, 수업을 교사와 학생들의 상호작용을 통하여 구성되는 사회구성물로 보는 관점으로 전환해야 한다(고창규, 2010).

14) 여기에서의 Peters와 Hirst는 이들의 전기 사상과 입장을 말한다. 이들은 1980년대를 전후로 이성의 계발에 중점을 둔 자신들의 주장에 다소 수정을 가하는데, 본 절에서는 이들의 기존 입장을 말하는 것이다.

요한 혼란을 겪은 이유는, 대학 교육이나 아동기 교육이나 그것을 구분하지 않고 혼용했기 때문이라고 본다. 그에 따르면 교육의 본질이 순수한 진리추구에 관한 것이라고 하는 말은 대학 수준에서는 쉽게 납득할 수 있지만, 초등학교 교사나 취학 전 아동의 부모에게는 별로 설득력이 없다. 그럼에도 불구하고, 학교교육의 현실은 교과외 위계상 그 수준만 달리할 뿐 방법적인 측면에 있어서 큰 차이를 두지 않는 듯하다. 쉬운 수준의 지식을 시작으로 점차 더 어렵고 복잡한 상위의 지식을 습득하면서, 교육의 자리에는 가르치고 배우는 과정 대신에 교과 자체가 점유하고 있다.

학교에서 가르치는 것이 교과가 중심이 되면서 점점 학교의 교과교육은 교육의 목적보다는 교과 자체의 전수나 유지에 집중하게 되었고, 이는 학교에서 가르치는 교과들이 총체적으로 기여해야 하는 궁극적인 교육의 목적을 달성하는데 점점 무관심하게 되는 현상을 낳았다(정광순, 2010: 2). 그렇다면 객관적 진리 추구는 교육에서 지양해야 하는가. 정초주의적 신념에 토대를 둔 절대적 기준을 학교교육에서 내려놓는 일이 가능한가. 오래전부터 학교는 ‘답’을 가르쳐주는 곳이며 교사는 ‘틀리지 않는’ 사람으로 존재해왔다. 교사에게 정초주의적 신념을 버리라고 하는 것은 마치 나침반 없는 항해를 하라는 것과 같은 것인가. 그렇지 않다. 나침반이 없더라도 우리는 그림자나 시계, 별이나 달을 이용해 방향을 찾을 수 있다. 교사는 학생들에게 방향을 지시하는 사람이 아니라 학생들과 함께 방향을 찾는 사람이어야 하며, 함께 목적하는 방향을 찾을 수 있어야 한다. 다시 말해, 교육에서 답을 얻는 것 만큼이나 중요한 것은 그것을 찾아가는 과정에 있다. 따라서 교사에게 필요한 것은 정초주의적 신념이 아니라 학생들과의 소통을 통한 간주관성의 회복이다.

학교교육에는 주어진 교육과정이 있기 마련이다. 객관주의자들은 이를 선의 목록으로 해석할 것이고, 욕구이론가들은 욕구 목록으로 받아들일 것이다. 정초주의자들에게 그것은 확고한 토대가 될 것이며, 간주관주의자들에게 그것은 간주관적 합의일 것이다. 그러나 학교교육에서 학습의 주체는 교사가 아니라 학습자이다. 결국 학습자들에게 유의미한 앎이란 욕구에 기초한 앎, 자신들의 합의를 통해 이루어 낸 앎이라는 점이 중요하다. 이것이 객관주의적, 정초주의적 사고로부터 빠져나와야 하는 이유이다.

앎으로서의 지식교육이 지식만을 중심에 두는 지식 차체로서의 교육이라는 비판을 면하고 그 위상을 회복하는 일은, 앎의 양식 이면에 있는 삶을 들여다보는데서 시작된다. 사실 지식의 형식은 교육의 내용으로 체계화된 경험의 양상으로서, 경험의 양상과 마찬가지로 인류가 총체로서의 “경험 또는 실재를 파악하기” 위하여 장구한 세월에 걸쳐 다방면에서 기울인 지적, 교육적 노력의 산물이다(김중건, 임병덕, 1998). 요컨대, 지식의 형식이란 ‘삶의 양식’을 ‘앎의 양식’으로 체계화한 결과이다. 이렇게 볼 때 삶의 양식과 앎의 양식은 손의 앞면과 뒷면에 비유할 수 있다. 손의 앞면과 뒷면은 그 모습과 쓰임이 다를 뿐 그 자체로 어느 것이 더 좋거나 나쁠 수 없다. 그러나 손을 뒤집어 보기 전에는 손바닥과 손등이 하나라는 사실을 전혀 알 수 없다. 우리가 손바닥이나 손등 어느 한 면만을 놓고 손이라고 부를 수 없듯이, 마찬가지로 삶이나 앎 어느 하나만으로 교육을 설명할 길은 없을 것이다.

지식의 성격과 본질, 그리고 앎(knowledge)이 삶의 다른 차원과 갖는 연결성을 이해하는 일은 교

육의 목적, 내용, 방법을 이해하는 중요한 교육적 행위의 기초가 된다(이상현, 2005: 183). 얇은 삶과의 유기적인 관계를 끊임없이 확인하는 과정을 통해 학습자에게 내면화 될 수 있다. 이것은 삶을 전경에 두고 얇을 배경으로 하는 아동교육이나 반대로 삶이 배경이 되고 얇을 전경으로 하는 성인교육이나 마찬가지이다. 모든 교육은 궁극적으로 학습 주체의 욕구와 그들이 살아가는 세계와 밀접한 관련이 있어야 한다. 그리고 이것은 상대주의를 넘어 간주관주의가 추구하는 바와 같다.

교육에서 삶과 얇의 순위를 매기려는 것은 아동과 지식 중에 무엇이 중요하냐는 우문과도 같다. 교육이 일생을 통해 이루어지는 삶과 얇의 과정이라면, 이들은 하나를 선택하고 하나를 버려야 하는 대안적 관점을 버리고, 서로가 서로를 지지하는 보완적 관점에서 이해해야 한다.

#### IV. 얇에 기반한 삶으로서의 초등학교 교육

우리나라 초등학교 교육목표는 “초등학교 교육은 학생의 학습과 일상생활에 필요한 기초 능력 배양과 기본 생활습관을 형성하는 데 중점을 둔다.”고 명시되어 있다. 삶과 얇이 교육의 기저가 되기 이전에 함의된 가치가 무엇인지를 살펴보고, 그 결과 삶과 얇의 방향성은, 삶에서는 ‘욕구이론’으로 얇에서는 ‘간주관성’으로 서로 다른 이름을 갖고 있었지만 그 가치는 다르지 않았다. 그러나 삶과 얇을 다른 것으로 간주하고 교육이 삶에만 집중할 경우 아동중심교육은 방임주의로 오해를 받고, 반대로 얇에만 집중할 경우 지식중심교육은 지식과 교육을 동일시하는 우를 범하게 된다. 삶과 얇은 심리와 논리, 구체와 추상으로 그 외형은 다르지만 이들은 분명히 하나다. 그리고 이들이 분명히 하나 이면서도 다르게 존재하는 이유는, 다름 아닌 우리가 아이에서 성인이 되어감에 따라 이들의 다른 모습을 요구하기 때문이다. 얇은 삶에 기반하고, 삶은 얇에 기반하고 있다. 이들의 순환성은 필연적이며 또 순환의 과정을 통해서만 완전해 질 수 있다. 교육의 모습 역시 얇에 기반한 삶으로서 구현되기도 하며 삶에 기반한 얇으로서 구현되기도 한다. 그리고 그 선택은 삶과 얇의 우선성에 따라 결정되는 것이 아니라 학습의 대상에 의해 결정되어야 한다.

초등교육이 대상으로 하는 초등학령기 아동의 삶과 얇을 고려하지 않는 초등교육의 성격은 그 본질을 간과하는 것이다(권동택, 2003: 41). 일상생활을 토대로 학습하는 방법을 배워나가는 입문기 학습자에게 얇이라는 지식 체계는 삶과 동떨어진 추상으로 다가온다. 이에 초등학교교육의 방향은 삶을 통해 학습하되, 이 때의 삶은 얇의 양식에 기반을 두고 있어야 한다. 따라서 초등학교교육은 ‘얇에 기반한 삶으로서의 교육’이 되어야 한다.

첫째, 얇에 기반한 삶으로서의 교육은, ‘함’과 ‘얇’의 순환적 관계를 필요로 한다. ‘함’과 ‘얇’의 순환적 관계란 활동이 활동으로만 끝나는 것이 아니라, 활동을 통해 교과외의 논리적 세계에 도달해야 함을 의미한다. 아동중심교육에서 교과외의 심리화가 필요하다고 하는 이유는, 교과외의 원형을 삶에서 발견할 수 있도록 아동들에게 적절한 활동이 제공되어야 하기 때문이다. 그러나 이것이 교육적 경험이

되기 위해서는 실제적 활동만으로 끝나서는 안 된다. 아동에게 제공한 실제적 활동이 곧 교육적 의미를 가져오는 것이 아니기 때문이다. 교과와 관련을 맺지 못하는 활동은 쾌락적 놀이에 불과하며, 이것은 궁극적으로 학교교육이 추구하는 바가 아니다.

학습대상에 따라 방법을 달리해야 한다는 말을, 아동기 교육에서는 ‘함(doing)’에 충실하고 성인기 교육에서는 ‘앎(knowing)’에 충실한 것으로 오해할 때 ‘함’과 ‘앎’은 순환적 고리는 끊어지게 된다. 아동교육에 큰 시사를 던진 Dewey의 유명한 “learning by doing”의 의미는, “doing equals learning”이 아니다. 그는 분명 지력의 성장을 강조했으며, 활동과 학습이 연결되어야 한다고 본다. 아동들에게 제공되는 활동은 교사에 의해 정선된 교과의 대용물이다. 그리고 잘 정선된 활동일수록 그것은 아동들에게 교과의 대용물이 아니라 활동 그 자체로 다가간다. 그리고 그 활동을 다시 교과로 연결해주는 작업은 교사의 중요한 몫이다. 교육은 “흥미”에서 출발하지만 “교과”로 되돌아와야 하며, 이는 매 활동에서 반복되어야 하는 것이다.

이흥우(2010: 13-14)는 교육에서 ‘아이스크림 만들기’와 같은 실제적 활동의 무용성을 지적한다. 아이스크림을 아무리 즐겁게 또 맛있게 만든다 한들 아이스크림 만들기가 끝난 다음에 학습자에게 남는 것이 없다는 것이다. 가령 초등학교에서 교육활동으로서 아이스크림 만들기를 했다고 하자. 활동이 끝난 후 교사가 ‘단지 즐겁게 참여했으니 그것으로 족하다.’고 말할 수는 없다. 교과를 활동으로 전환하는 데에만 몰두하다가 그것이 원래 교과였다는 사실을 잊어서는 안 될 것이다. 초등교사는 지식을 지식으로, 활동을 활동으로 가르치는 것이 아니라, 지식을 활동으로, 다시 ‘그’ 활동을 지식으로 가르칠 수 있어야 한다. 함으로써 알게 될 때, 이후의 ‘함’은 이전의 ‘함’과 질적으로 차이를 가져오고 다시 이를 통해 더 잘 알게 됨으로써 발전적으로 순환하는 것이다.

둘째, 앎에 기반한 삶으로서의 교육은, 아동들이 자신의 ‘앎’의 욕구를 발견하고 추구할 수 있도록 해야 한다. 인간에게는 생존에 직결된 생리적 욕구부터 자아실현의 욕구까지 무수한 욕구가 있다. 심리학자 Maslow는 인간의 욕구를 5단계로 나누고 인간은 하위욕구에서 상위욕구를 채워나가는 동기가 있다고 보았다. 윤리학자 Griffin(1986)과 Sumner(1996)는 인간의 잘 삶을 위해 필요한 욕구를 리스트로 제시하였으며, 교육철학자 White(1990)는 이들 욕구이론을 토대로 교육에서 바람직한 욕구를 길러주어야 한다고 강조하였다.

초등학교령기 아동에게 가장 중요한 욕구가 있다면 그것은 ‘앎’의 욕구이다. 초등학교교육은 형식적인 제도교육의 출발점이다. 이제 막 교육에 입문한 학습자들은 체계적인 형태의 학습 활동을 본격적으로 전개해 본 경험이 없다. 그들에게는 학습을 주체할 수 있는 체계적인 능력이 결여되어 있는 것이다. 따라서 이들에게는 학습활동 자체에 대한 학습, ‘메타학습’이 요구된다(엄태동, 2003). 메타학습은 어떻게 가능한가. 앞장에서 밝힌 바와 같이 무언가를 강력하게 원하고 또 그것을 지속하는 힘은 당사자 주체의 개인적 욕구에서 비롯된다.

발달연구에 따르면 인간은 태어날 때부터 앎의 욕구를 본능적으로 가지고 있다고 하며, 최근에는 인간의 본능적 학습 욕구를 상징하는 ‘Homo academicus’라는 인간상까지 이슈화 되고 있다. 그러나 역설적이게도 많은 경우 학습자들은 앎을 즐기지 못하며 심지어 회피하기도 한다. 그 이유는 두 가

지인데, 하나는 앎의 욕구보다 다른 욕구들이 우선하여 앎의 욕구를 발견하지 못한 경우이고, 다른 하나는 앎의 욕구로부터 기쁨과 보람을 경험하기보다는 실패와 좌절을 경험했기 때문이다. 전자의 경우라면 아동의 주변 환경을 정돈하고 학습에 몰두할 수 있는 분위기를 조성해 주면 된다. 사실 후자의 경우가 보다 세심한 관심이 필요한데, 아동이 학습에 대한 성취감과 만족감을 경험하도록 아동에게 적합한 과제와 활동을 제공해주어야 한다.

인간의 인성발달을 연구한 Erikson은 초등학교 시기는 근면성을 획득하는 시기로 성공 경험을 갖는 것이 매우 중요하다고 보았다. 이는 초등학교 시기만의 문제가 아니라 이후의 삶의 태도에까지 영향을 미치는 연속성을 지니고 있기 때문이다. 성공을 경험할 때 학습자는 학습에 대한 기쁨과 보람을 맛볼 수 있고, 이로써 나아가고자 하는 앎의 욕구를 지속할 수 있다. 학습과 대한 성공 경험은 학습자 개인의 능력을 고려하여 그의 수준에 적절한 과제를 제공함으로써 가능하다. 물론 학습에서의 모든 경험이 항상 성공적일 수는 없으며, 또 그래야 하는 것도 아니지만, 학습의 초기에 있어서만 큼은 교사의 의도적인 배려가 필요하다. 앎에 대한 욕구가 없다면 앎의 즐거움과 가치 그리고 학습하는 방법의 학습, 즉 메타학습도 가능하지 않기 때문이다. 사실 초등학교 시기는 학습의 내용에 입문하는 시기 이전에, 그 방법에 입문하는 시기임을 기억해야 할 것이다.

## V. 결 론

우리는 교육이 매우 가치롭기 때문에, 모든 사람이 가능한 한 그것을 완전히 성취해야 한다고 그렇게 간단히 주장할 수는 없다(Crittenden, 1973, Hamm, 1989: 173에서 재인용) 어떤 대상이나 현상에 방향을 제시하기 위해서는, 먼저 그의 현재 모습을 밝히고 다음으로 추구하고자 하는 가치에 비추어 그를 반성하는 과정이 필요하다.

본 연구는 먼저, 교육이 삶과 앎에 대한 가치를 담고 있으며 초등학교교육 역시 아동의 삶과 앎을 전제로 한다는 점에서 삶의 의미와 앎의 성격을 고찰하였다. 삶의 의미와 앎의 성격은 ‘어떻게 사는 것이 잘 사는 것인가?’, ‘진리란 무엇이며 어떻게 획득되는가?’ 라는 서로 다른 물음에서 출발했지만, 객관과 주관의 이분법적 경계를 지양하고 양자의 조화를 추구한다는 점에서는 다르지 않았다.

다음으로 삶과 앎의 가치에 비추어 이들 각각을 교육과의 관계 속에서 조명하였다. 개인이 잘 삶을 추구하는 방식과 앎에 참여하는 태도는 그의 가치관에 따라 달라질 것이다. 그러나 어느 한 가지 이론만을 선택하여 살아간다는 것은 이론적 신념으로 추구할 수는 있어도 실제적으로는 가능한 일이 아니다. 인간이 사회적인 동물인 이상 그의 삶과 앎은 순전히 주관적일 수도 반대로 순전히 객관적일 수도 없다. 삶의 의미와 앎의 성격이 주관과 객관과 이원론적 대립 구도를 벗어나 개인과 사회의 가치를 공유하려는 노력도 이를 뒷받침한다. 이상을 통해 인간이 추구하는 삶과 앎의 방향은 ‘욕구이론’과 ‘간주관주의’로 모아짐을 알 수 있었다. 이런 삶과 앎을 교육과의 관계 속에서 살펴본 결과, 아

동중심교육과 잘 삶(욕구이론)의 원형이 다르지 않음을 확인하였다. 이들은 주체의 ‘현재’, ‘욕구’, ‘사회’를 강조하고 있다. 또한 교육에서의 삶이 객관주의 인식론에 편향되는 경향에 대해 살펴보면, 지식중심교육이 삶과 괴리되지 않기 위해서는 삶과 삶의 관련성을 회복할 것을 강조하였다. 이것은 간주관성의 추구를 의미한다.

마지막으로 이를 토대로 초등학교교육의 방향은 삶과 삶 가운데 어느 하나를 선택하는 것이 아니라 이들이 하나임을 인식하고 그 관계를 회복하는 방향, 즉 ‘삶에 기반을 둔 삶으로서의 교육’을 제시하였다. 이를 위해 교육에서 ‘함’과 ‘삶’은 계속적으로 순환되어야 하며, 아동은 ‘삶’의 욕구를 발견하고 추구해야 한다.

본 연구는 교육의 가치문제를 다룸으로써 초등학교교육목표에 토대를 두고 있지만, 보다 포괄적인 안목을 위해서는 초등학교 교육과정의 내용과 방법 그리고 현재를 살아가는 아동의 실제 삶과 삶의 모습을 들여다 볼 필요가 있다. 또한 잘 삶을 위한 욕구이론가들의 욕구 목록이 모든 인간에게 적용되는 보편적인 잘 삶의 기준이라고 볼 수 있다면, 아동의 잘 삶을 위한 아동기의 욕구 목록의 필요에 대해 재고할 여지가 있다. 그리고 만약 필요하다면, 아동기라는 교육적 시기를 감안할 때 이는 철학적 접근뿐만 아니라 교육적 접근을 통해 연구되어야 할 것이다.

## 참 고 문 헌

- 교육과학기술부(2011). 초등학교 교육과정. 교육과학기술부 고시 2011-361.
- 고창규(2006). 초등학교 ‘좋은’ 수업의 특성 연구 -담화행위(act), 유도행위, 교수행동요소, 바로잡기(repair)를 중심으로-. 열린교육연구. 14(1), 25-49.
- 고창규(2010). 초등교사들이 수업관찰에서 주목하는 내용. 교육인류학연구. 13(3), 103-137.
- 권동택(2003). 초등교육의 관점에서 본 기초교육의 의미. 초등교육연구, 16(2), 41-58.
- 김정래(1997). “잘삶”의 개념과 교육. 교육학연구, 35(3), 1-20.
- 김정래(2002). 아동권리향연. 서울: 교육과학사.
- 김종건, 임병덕(1998). 자유교과의 교육과정적 지위. 교육과정연구, 16(2), 51-76.
- 김희봉(2001). ‘잘삶’ 이론에 기초한 교육목적 연구. 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 김희봉(2011). 잘삶을 위한 교육. 서울: 학지사.
- 박준영(1995). John Dewey의 지성중심 교육철학. 부산: 경성대학교 출판부.
- 송광일(2010). 듀이와 경험으로서의 언어. 범한철학, 56, 165-186.
- 신국원(2000). 근대 이후의 지식개념의 변천 요약. 어린이문학교육연구, 1(1), 5-20.
- 신득렬(2007). 행복의 철학. 서울: 학지사.
- 이상현(2007). 인식체계의 연역적 해석에 내재된 교육적 의미에 관한 연구. 교육사상연구, 17,

181-199.

- 이우영(1986). 지식사회학의 연구대상으로서의 지식의 분류를 위한 시론. 연세사회학, 7, 217-239.
- 이홍우(2010). 증보 교육과정 탐구. 중판. 서울: 박영사.
- 정광순(2010). 초등 통합교과 교육과정 개발 방향. 통합교육과정연구, 4(2), 1-20.
- 조무남(2002). 앎과 삶 그리고 덕. 서울: 교육과학사.
- 주동률(1998). 좋은 삶이란 어떤 것인가? -개인적 복지에 관한 이론적 탐구-. 교육철학, 43(1), 339-370.
- 홍은숙(2003). 지식교육에 관한 논의의 유형 분석. 아시아교육연구, 4(2), 141-168.
- 황규호(1998). 지식교육이 추구하는 앎의 상태에 대한 분석. 교육과정연구, 16(2), 77-104.
- Bernstein, R. J.(1983). Beyond objectivism and relativism: Science, hermeneutics, and praxis. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- De Ruyter, D. J.(2004). Pottering in the Garden? On Human Flourishing and Education. British Journal of Educational Studies, 52(4), 377-389.
- Dearden, R. F.(1972). Education as a process of growth. In Dearden. R. F., Hirst. P. H. & Peters. R. S. (Ed.), Education and the development of reason. London: Routledge & Kegan Paul
- Gill, S.(2009). Education for well-Being: Conceptual framework, principles and approaches. Retrieved March, 3, 2011.
- Griffin. J.(1986). Well-being: its meaning, measurement and moral importance. Oxford: Clarendon Press.
- Hamlyn. D. W.(1978). Experience and the growth of understanding. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hamm, C. M.(1989). Philosophical issues in education: An introduction. Falmer Press.
- Jo Ann. B.(1986), The later works of John Dewey, 1925-1953. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press
- Kagan. S.(1992). The limits of well-being. In Paul. E. F., Miller. F. D. & Paul. J. (Ed.), The good life and the human good. Cambridge University Press.
- Parfit. D.(1984). Reasons and Persons. Oxford: Clarendon Press.
- Peters. R. S.(1966). Ethics and Education. London: George Allen & Unwin. 이홍우, 조영태 역. (2008). 윤리학과 교육. (수정판). 파주: 교육과학사.
- Rorty. R.(1979). Philosophy and the mirror of nature. Princeton University Press. 박지수 역. (1998). 철학 그리고 자연의 거울. 서울: 까치글방.
- Ross, W. D.(1925). Ethica Nicomachea. In Ross, W. D., George stock, St. & Solomon. J. (Trans.) The works of Aristotle. Oxford University Press.

- Sumner. L. W.(1996). Welfare, Happiness, Ethics. Oxford: Clarendon Press.
- Tredennick. H.(Trans.) (1975). Aristotle The Metaphysics. Cambridge: Harvard University Press.
- White, J.(1990). Education and the good life. London: Kogan Page.
- 경향신문(2013.09.30.) 국제학업성취도 평가, 앞으로는 협업이 중요.  
[http://news.khan.co.kr/kh\\_news/khan\\_art\\_view.html?artid=201207161959335&code=940401](http://news.khan.co.kr/kh_news/khan_art_view.html?artid=201207161959335&code=940401)
- 국가교육과정 정보센터(2013.09.30.) 교육과정 원문 및 해설서. <http://www.ncic.re.kr/>에서 2013년 9월 30일 인출.
- 한겨레 오피니언(2013.09.30.) [삶의 창] 불행한 통계.  
<http://www.hani.co.kr/arti/opinion/column/605812.html>에서 2013년 9월 30일 인출.
- Merriam-Webster Dictionary(2013.09.30.) <http://www.merriam-webster.com/>에서 2013년 9월 30일 인출.
- Oxford Dictionary(2013.09.30.) <http://www.riss.kr/foreign/Oed.do?gubun=11&loginFlag=1>에서 2013년 9월 30일 인출.