

# 어린이의 행복과 자유를 위한 초등교육과정

## - 루소의 『에밀』에 기초한 탐색 -

양 은 주(광주교육대학교 부교수)\*

최 미 영(송정중앙초등학교 교사)

---

### 《요약》

---

어린이의 행복과 자유를 위협하는 ‘아동기 상실’의 상황은 21세기 문명국가들 대부분이 직면한 문제로, 어린이다움의 가치와 초등교육의 본질적 과제를 재성찰하는 철학적 탐구를 요청한다. 본고는 근대 시기에 행복하고 자유로운 어린이상(像)을 발견한 루소의 교육론으로부터 아동기 상실을 고심하게 된 포스트모던 시대 초등교육의 대안적 방향 모색을 위한 시사를 얻는 데에 목적을 둔다. 이를 위해 먼저 루소의 철학적 문제의식에 비추어 아동기 교육론의 의미와 위상을 살펴봄으로써, 아동기, 즉 초등 단계의 교육은 개별 어린이의 발달의 필요를 넘어서 사회개혁적 전망을 내포한 것임을 재조명한다. 다음으로 『에밀』 제2부에 국한한 텍스트 분석을 통해, 어린이의 행복과 자유를 위해 요청되는 아동기 교육의 원리는 ‘자기애’에 기초한 ‘잘 규제된 자유’이며, 구체적인 교육과정은 기본적인 도덕관념, 사물에 대한 명확한 관념과 소박한 언어, 체력과 건강한 생활습관, 감각을 통한 정확한 판단력을 기르는 내용으로 구성됨을 밝힌다. 결론에서 루소의 아동기 교육론이 지닌 현재적 의미를 종합하고, 대개의 교육과정과 정책 논의가 중등교육과 대학입시 위주여서 초등교육 특유의 의미와 가치는 상대적으로 간과되는 우리의 현실에 대해 비판적 주의를 환기시킨다.

주제어 : 어린이의 행복과 자유, 루소, 『에밀』, 아동기 교육의 목표와 원리, 초등교육과정

---

## I. 서론

초등학교에 갓 입학한 어린이들은 새로운 세계를 향한 행복한 기대로 가득하다. 학교라는 낯선 장소에 에둘러진 울타리의 밝은 색깔은 그들에게 자유로운 활동과 성장을 위한 특별한 공간을 설레며 기대하게 만든다. 이렇게 모든 새로운 것을 기다리며 만남과 배움을 향해 기

---

\* 제1저자 및 교신저자, ejyang@gnue.ac.kr

쁘게 개방되어 있는 어린이들의 마음 상태를 볼노오(O. F. Bollnow)는 “아침과 같은 기분”이라 일컫고, 그것이 외부적인 압력에 의해 너무 일찍 둔화되거나 위축되지 않도록 보존하고 회복시켜주는 일을 교육자의 중요한 과제로 꼽는다(2005, pp. 97-101). 그러나 우리의 초등교육 현실에서 입학 즈음 어린이들의 생동하는 힘과 즐거운 기분, 새롭고 낮은 것을 향한 긴장어린 기대감, 아침햇살처럼 뻗어나가는 환한 빛은 그리 오래 지속될 것 같지 않다. 현재 갈수록 심화되는 개인주의적 경쟁적 교육 풍토 속에서 어린이들의 삶과 초등학교 일상은 조화로운 균형을 잃고 황폐하게 변해가고 있다. 사교육 시장이 조장하는 과도한 학습노동에 내몰린 어린이들은 학업스트레스 속에서 어린이다움을 잃어가고, 시험과 평가로 인해 교육적 교감의 시간에서 소외된 교사들은 외적 기준에 따라 기계적이 되어버리기 십상이다.

이러한 문제상황은 물론 한국 사회에서 특유의 심각성을 드러내고 있지만, 21세기 문명국가들 대부분이 직면한 현실과도 크게 다르지 않다. 1989년 유엔의 아동권리조약 비준 등으로 아동의 존엄성과 가치에 대한 인식은 세계적으로 확산되고 있으나, 역설적으로 어린이의 고유한 세계를 위협하는 세력들은 한결 더 복잡하게 변해가고 있다. 어린이의 현실에 관한 근래 연구들의 비판적 고찰에 따르면, 후기자본주의사회에서 자본과 시장의 힘들은 소비자로서 어린이를 은밀하게 공략해가고, 정보통신기술의 발달로 다양한 매체 접근성이 증폭되면서 어린이들은 더 이상 유해환경으로부터 보호받지 못하게 된 반면에, 사회체제의 급속한 구조변동과 가족 해체로 인해 그들을 돌보기 위한 가정과 공동체 자원은 현저히 줄면서 아동학대가 더욱 심화되고 있고, 그에 더하여 지식사회 국가 경쟁력을 위한 미래의 인적자원 개발이라는 기치 하에 조기 학습이 강조되면서 어린이들이 마음껏 뛰놀 수 있는 자유로운 시간과 공간은 점차 사라져가고 있다(Dunne & Kelly, 2002; Masschelein, 2001; Sternberg & Kinchelo, 2004). 이러한 의미에서 ‘아동기의 상실’(lost childhood)을 이 시대의 근본적인 문제로 인식할 때, 어린이다움의 교육적 가치와 초등교육의 본질적 과제를 철학적으로 재성찰하기 위한 공동탐구가 더욱 절실히 요청된다.

상실된 혹은 망각된 아동기의 문제에 직면한 우리 시대에 초등교육을 통해 지키고 회복시켜야 할 진정한 어린이다움이란 무엇일까? 그것을 올바르게 배려하는 초등교육과정은 구체적으로 어떤 내용과 방법으로 구성되어야 할까? 그러한 가능한 이상(理想)은 현재 초등학교 교육과정에서 추구하는 목표와 내용과는 어떤 면에서 부합하거나 엇갈리는가? 특히 현행 제7차 교육과정에서 이미 아동중심 혹은 학생, 학습자, 수요자중심의 교육을 명시적으로 강조해온 점을 상기해볼 때, 과연 우리가 초등교육과정의 중심에 두고자 한 어린이다움의 교육적 의미는 무엇이고, 아동중심 교육과정을 표방하면서 실제 내용을 통해 우리가 희망한 어린이상(像)은 어떤 것인가? 그런데 또한 오늘날과 같이 무한경쟁의 논리가 지배적인 시대에 초등교육에서 어린이다움의 가치를 보존하려는 것 자체가 불가피한 현실적 요청들을 외면한, 그저 낭만적이고 공허한 기대에 불과한 것은 아닌가? 이러한 물음들을 진지하게 마주하며

어린이다움이 위협받는 시대에 초등교육의 새로운 방향을 탐색하고자 할 때, 재조명해볼만한 한 가지 지혜의 보고(寶庫)는 아동기의 발견자 루소의 『에밀』이다.

『에밀』은 현대 사상가들로부터 플라톤의 『국가』 이후 교육에 관한 가장 위대하고 영향력이 큰 텍스트이자, 포괄성이나 통일적 전체성 면에서 그에 필적하거나 능가하는 교육고전으로 평가되어왔다(Bloom, 2003/1979; Baker, 2001). 이 책은 가상의 학생 에밀을 가상의 교사 루소가 성인이 되기까지 교육하는 과정을 주요 발달단계에 따라 5부로 구성해낸 일종의 교육소설이다. 그 가운데 언어를 습득한 때부터 12세 이전까지 아동기 교육을 다룬 제2부에서 루소는 완성된 어린이상(像)을 ‘행복하고 자유로운 어린이’로 그려낸다. 자연적인 발달 단계에 맞게 잘 자란 어린이의 모습과 그에 이르는 구체적인 교육과정 이야기를 문학적 상상력이 가미된 점을 고려하며 섬세하게 재해석해보면, 이 시대의 문제상황과 관련하여 중요한 시사점을 얻을 수 있다. 물론 루소는 현재 우리와는 시대·사회적 조건이 다른 근대 사상가이며, 그의 아동기 교육 구상은 현대 공교육체제하의 초등교육과는 분명히 맥락을 달리한다. 그러한 시대적 맥락의 차이를 의식하며 다시 읽는다면, 근대(modernity) 시기에 행복하고 자유로운 어린이의 가능성을 발견한 루소의 교육론은 어린이다움의 상실을 고심하게 된 포스트모던 시대에 재음미할 가치가 있다.

루소는 현대 교육학 연구 전통에서 확고한 위상이 부여된 위대한 사상가이며 그에 관해서는 오랜 동안 이미 많은 연구가 축적된 것이 사실이다. 그러나 선행 연구를 개괄해본 결과, 정작 루소가 새롭게 발견한 것으로 부각시켜온 아동기 교육의 의미와 구체적인 교육과정 등에 대해 미시적으로 접근하여 탐구한 사례는 드문 편이다. 루소의 교육론에 관한 국내 연구는 교육철학 분야에서 가장 활발히 시도되었는데, ‘자연’, ‘자유와 평등’, ‘자기보존’, ‘소극적 교육’ 등 그의 교육사상을 특징짓는 주요 개념의 의미에 대한 분석에 집중하거나, 다른 사상가들과의 비교를 시도하거나, 유아기부터 성년기에 이르는 전체 교육이론을 종합적으로 고찰하는 논의 위주였다(김상섭, 2003; 2009; 김수동, 1992; 김영래, 2008; 노상우·박은희, 2008; 임태평, 2006). 이러한 경향은 국외 연구 가운데 근래의 영미권 교육철학 연구들에 한정하여 살펴봐도 유사하게 나타난다(Blitz, 1991; Darling, 1993; Dent, 2000; White, 2008; Winch, 1996). 한편, 본 연구에서 주목하는 아동기 교육론에 초점을 두어 탐구한 드문 사례로는 최근 송유진(2008)과 김현주(2009)의 연구를 꼽을 수 있다. 전자는 아동의 행복을 위한 조건을 유목화하고 후자는 공감각과 상상력의 도덕교육적 함의를 밝힘으로써 루소의 아동기 교육론에 관해 새로운 이해를 제공해주었다. 그렇지만 루소의 아동기 교육과정 전체 구상의 현재적 의미를 구체적인 텍스트 분석을 통해 명료화하는 작업까지 포괄하지는 못한 한계가 있다.<sup>1)</sup>

1) 한국학술정보(<http://kiss.kstudy.com>)에 현재까지 수록된 국내 주요학술지에 한정하여 살펴보면 루소 관련 논문으로 120건 정도가 검색된다. 학문분야와 주제별로 분류해본 결과, 루소의 사회정치사상을 다룬 정치학 분야 연구가 가장 큰 비중을 차지하고(40%), 문학예술론을 다룬 문학과 미학 분야

본고는 어린이다움의 가치가 위협받는 현실을 문제로 의식하며, 어린이의 행복과 자유를 위한 초등교육과정의 필요성과 가능성을 루소의 아동기 교육론에 기초하여 탐색해보려는 시도이다. 이를 위하여 먼저 루소의 전체적인 철학적 문제의식의 맥락 속에서 아동기 교육이 지닌 의미와 위상을 자리매김해 볼 것이다. 다음으로 『에밀』 제2부에 국한한 텍스트 분석을 통해 아동기 교육과정을 통해 추구한 교육목표와 내용을 구체적으로 밝히고 현대 초등교육 맥락에서 되새겨볼만한 시사점을 찾아볼 것이다. 결론적으로 루소의 아동기 교육론이 지닌 현재적 의미를 종합하면서, 대개의 교육과정이나 정책 논의가 중등교육과 대학입시 위주여서 초등교육 특유의 의미와 가치는 상대적으로 간과되는 우리의 현실에 대해 비판적 주의를 환기시키고자 한다.

## Ⅱ. 루소 철학에서 아동기 교육의 의미

루소의 철학 전체를 관통하는 문제의식은 무엇이고, 그에 비추어 아동기 교육론의 위상은 어떻게 이해되어야 할까? 어린이의 고유성을 발견하여 이후 교육개혁운동에 지속적인 영향을 미친 교육사상가 루소는 또한 프랑스 대혁명의 사상적 초석을 마련한 사회철학자이며, 문학 예술 분야에서는 낭만주의 사조의 선구적 인물로 꼽힌다. 이렇게 사상적 관심 영역의 광범위함에 더하여 논리적이기 보다는 감성적인 텍스트 언어로 인해 루소의 철학은 총체적으로 상호 모순 없이 일관된 의미를 읽어내기가 쉽지 않다.<sup>2)</sup> 가령 아동발달과 교육실천에 관한 심리학적 처방적 연구관심으로부터 루소를 아동중심교육론의 대표 사상가로 한정하여 다룰 때, 그 뿌리에 놓인 당대의 사회·정치·문화적 현실에 대한 비판적 문제의식은 놓치게 된다. 반면에 사회계약론 등 정치사상에 관심을 두는 연구들에서는 사회변혁의 필연적 조건으로 어린이 교육의 의미를 구체적으로 밝혀주는 루소의 통찰을 간과하기 쉽다. 따라서 인간성을 타락시키는 문명사회의 모순을 향한 사회철학적 문제의식과 어린이의 행복과 자유를 위한 교육과정을 제안하는 교육철학적 문제의식과의 연결고리를 어떻게 이해해야 할지 짚어볼 필요가 있다.

연구가 두 번째이고(30%), 그 다음이 교육학 분야의 연구로 나타나며(20%), 그 나머지는 기타 여러 분야들로 나뉜다. 루소의 교육론을 다룬 연구들은 유아교육방법론이나 체육교육론에 관한 일부 연구들(우영호, 2003; 이기영·정지숙, 1998; 정종훈, 1999; 조재규, 2003)을 제외하고는 개념적 의미나 전체 사상적 의의를 밝히는 교육철학 분야 연구가 주류를 이루고 있다.

- 2) 루소의 교육사상에 내포된 논리적인 모순과 역설에 대해서는 피터스(1981)의 비판이 대표적인 사례로 꼽힌다. 그는 문명의 악함에 대비시킨 자연의 선성을 역설이라 문제 삼고, 현실의 교육적 상황에서는 아동 에밀의 자유와 교사 루소의 권위 사이에 근본적인 갈등과 모순이 내재함을 지적한다.

우선 기존의 『에밀』 읽기 방식의 주요 갈래와 구조를 파악하는 데는 “루소에 대한 칸트적 독해”의 오류를 정정하고자 시도한 강성훈(2008)의 연구가 유익한 출발점을 제공한다. 그가 블룸(A. Bloom)의 견해에 기대어 일차적으로 대비시키는 바에 따르면, 루소의 『에밀』 독법은 제한적 접근과 총체적 접근으로 나뉜다. 즉, 이 저작을 발달단계에 따른 통시적인 교육 매뉴얼이나 배타적으로 교육학적 저술로만 한정하여 다루는 방식과, 다른 한편으로 그것에 담긴 교육적 의미를 루소의 정치철학과의 관련 속에서 전체적으로 파악하려는 시도로 구분된다. 이 가운데 전자의 접근은 『에밀』에 담긴 사회비판적 정치철학적 측면을 간과하고 “공학적 방법론에 매몰될” 수가 있는데, 이러한 오류를 비판적으로 지적하면서 후자의 접근을 강조한 블룸의 견해가 국내외 학계에서 널리 받아들여진 편이다. 강성훈은 루소의 정치철학과 교육철학을 총체적으로 이해하려는 후자의 접근 가운데 주류를 형성한 것을 “칸트적 독법”이라 규정하고, 그것과 구분되는 『에밀』 읽기의 대안적 가능성을 제안한다. 여기서 그가 오류로 지적하는 칸트적 독법이란 『에밀』을 “교육을 통한 사회 개조”를 표방한 작품으로, 루소의 교육론을 “사회계약에 임할 시민의 양성”의 관점에서 읽는 방식이다. 이러한 독해는 “사회 속에서의 독존”과 같은 특별한 삶의 방식을 일종의 정치적 선택으로 추구함으로써 “타락한 사회에서 취할 수 있는 개인적 차원의 대안”으로 루소가 제안하는 또 한 가지 다른 방식을 손쉽게 간과할 위험성이 있다고 본다(앞글, p. 25).<sup>3)</sup> 본 연구에서는 블룸이 비판한 교육 매뉴얼로서의 접근이나 강성훈이 지적한 칸트식 독해의 위험성 모두에 동의하는 입장이다. 또한 더 나아가 이들 모두는 거시적 접근으로서의 한계를 지니는 점에서, 교육학적 관심에서 출발한 미시적 접근의 『에밀』 읽기를 통해 정치와 교육의 근원적 관련성 뿐 아니라 아동기 교육의 고유한 의미와 위상을 새롭게 밝혀줄 수 있다고 본다.

이제 그러한 가능성을 기대하며 루소가 살았던 현실에서 짚든 그의 철학적 문제의식에서부터 되짚어보자. 그는 소수의 지배계층에 권력이 집중되었던 프랑스 절대왕정시대의 폐해를 경험했던 반면에, 또한 과학혁명의 영향 하에서 자연의 법칙적 질서, 합리적 이성의 힘, 만인평등과 자유의 가치에 눈 뜨기 시작한 근대 시기를 살았던 인물이다. 루소가 고심한 당대의 문제 현실은 인간 간의 불평등, 지배와 복종의 논리가 편재한 사회의 모순과 관련된다. 문명화된 사회의 불평등한 관계로 인해 타인들과 올바른 관계를 맺지 못하고 진정한 자신으

3) 이러한 쟁점의 바탕에는 루소 철학 전체를 통해 쉽게 해결되지 않는 개인과 사회, 자연인과 시민 간의 근원적인 모순의 문제가 가로놓여 있다. 이것은 『에밀』 안에서 1부에서 3부까지 사적인 교육과정을 통해 신체와 감각적 이성을 도야하여 자연적 자유를 성취한 에밀의 모습과 4부와 5부에서 도덕적 사회적 완성을 향한 교육과정을 통해 공적인 선과 일반의지에 따르도록 성숙된 시민 에밀의 모습이 서로 모순 없이 조화를 이루며 합일할 수 있는가의 문제로도 나타난다(김상섭, 2003; 2009). 이와 관련하여 개인과 사회의 대립에 기인한 또 다른 모순으로 루소가 개념적으로 구분하는 사물에 의 의존상태와 인간에의 의존상태의 애매성 문제에 대해서는 Blits(1991)의 논의 참조.

로부터도 소외된 채 살아가게 만드는 사회 상태를 그는 통렬히 비판한다. 그가 비유적으로 지적하듯이, “사람들은 언제나 가면을 쓰고 살아간다. 그들은, 자기 자신에 대해서 언제나 아무런 관련도 없는 타인으로서 살아가므로, 자기 자신일 때가 거의 없다.”<sup>4)</sup> 이렇게 “실제의 자기 모습”이 아니라 타인에게 “표면에 보이는 모습”이 중요할 뿐인 문명화된 사회 상태를 루소는 본연적인 자연 상태와 대비하여 다음과 같이 설명한다.

자연 상태에 있어서는, 사실상의 평등, 현실적으로 불멸의 평등이 있다. 이 상태에서는, 인간과 인간 사이의 차이가 한편을 다른 편에 종속시킬 만큼 큰 경우는 있을 수 없기 때문이다. 문명사회의 상태에는, 권리상의 헛된 가공의 평등이 있다. 왜냐하면 ... 약자를 억압하기 위해 강자에게 주어지는 국가 권력이 자연에 의해서 양자 사이에 놓여진 일종의 균형을 깨뜨리고 있기 때문이다(314).

여기서 알 수 있듯이, 루소에게 문명사회의 문제를 극복할 대안적 가치로서 ‘자연’의 첫째 가는 의미는 지배-복종의 억압적 반자연적 관계로부터 해방된, 절대적인 평등의 상태이다. 더 나아가 그러한 절대적 평등이란 모든 개별 존재의 독립성과 자율성이 온전히 보장되어야만 가능한 것이다. 따라서 루소가 이상적으로 그리는 자연 상태는 모든 개체적 존재가 각자 내면의 고유한 질서를 따라 움직여갈 수 있도록 온갖 외적인 속박과 예속으로부터 해방된 자유와 자율의 상태이다. 또한 개별 주체의 자유는, 특히 근대 자연과학 혁명 이래 객관적 자연의 변화에 내재한 법칙적 질서를 새롭게 인식하게 된 시대였기에, 무질서한 방종의 상태가 아니라 합리적 이성의 힘에 의해 잘 규제되는 상태를 의미한다.

그렇다면 문명화된 인간 사회의 타락된 상태를 선한 자연 상태로 변혁시키는 길을 어디서 찾았을까? 루소는 그것이 계층적 불평등을 낳는 사회제도의 개혁만으로 가능한 일이 아니라고 보았다. 인간간의 불평등의 씨앗은 이미 양육과 교육의 과정에서 “노예이자 폭군”으로 길들여지고 “지배와 복종”의 관념을 싹틔움으로써 시작된다(40). 여기서 우리는 정치와 교육의 근원적인 접점을 읽어내는 루소의 독특한 견해와 만난다. 즉, 타락한 사회 상태로부터 자연 상태로의 회복을 위한 근본적인 방법은 교육의 시초에서부터 단계적인 발달 과정을 바르게 안내함으로써 진정한 자연인의 싹을 보존하고 성장시키는 일에 있다는 것이다. 그의 자연 개념에 비추어보면, 루소에게 자연인을 특징짓는 핵심적 면모는 절대적인 자기에 근거한 존재론적 평등성이다. 자연인이란 개인적인 삶에서 자기보존을 향한 ‘자기애’에 뿌리를 두면서 또한 합리적 이성의 명령에 따라 모두에게 좋은 일을 기꺼이 추구하도록 ‘일반의지’를 발달시킨 사람이다. 그런 의미에서 독립적·자율적 존재이면서 합리적 이성애에 따라 사회 개혁을 추동할 수 있는 주체로서 자연인을 기르는 교육의 과정에 근본적인 변화의 계기가 놓여있다고 본 것이다.

4) Rousseau, 『에밀』 (민희식 역), p. 305. 앞으로 인용은 본문에서 괄호 안에 번역판 쪽수만 제시한다.

그런데 루소에게 이러한 자연인의 탄생은 어떤 조건에서 가능한 것일까? 외적인 강제가 지나친 당대의 교육 관행에 대한 루소의 비판은 그 자체로 읽을 때, 마치 자연적으로 주어진 선한 본성이 그대로 두면 저절로 펼쳐진다는 식의 견해로 오해될 가능성이 있다. 이와 달리 루소는 『에밀』 서두에서부터 우리를 가르치는 “세 종류의 스승”으로 자연과 인간과 사물의 역할에 대해 분명히 구분하여 밝히고 있다(25). 즉, 우리는 주어진 “능력과 기관의 내적 성장”을 통해 내적인 ‘자연’이 지어낸 작품이기도 하지만, 우리를 둘러싼 타인들에 의해 특정하게 형성되는 점에서 ‘인간’(사회적 환경)의 작품이요, 주위 대상들을 경험하며 변화되는 점에서 ‘사물’(물리적 환경)의 작품이기도 하다. 따라서 자연 자체에 내맡기기가 아니라, 자연의 방향에 인간과 사물의 조건을 얼마나 일치시켜주느냐가 관건이다. 결국 여러 힘들을 일치시키기 위한 교육자의 의식적인 실천을 통해 자연적으로 주어진 잠재능력들, 즉 신체적 감각·운동 능력, 이성적 사고 능력, 도덕적 가치판단 능력 및 사회적 공동선을 향한 일반의 지가 단계적으로 계발될 때라야 진정한 자연인의 탄생을 기대할 수 있다. 반면에, 자연적인 성장의 질서에 거스르는 방향으로 인간과 사물의 힘이 작용할 때, 자기보존을 위한 자기에의 선한 충동은 왜곡되고 타인의 시선으로 자신과 주위를 바라보게 된다. “타인의 눈으로 사물을 보지 않을 수 없게 되면, 타인의 의지에 따라 일을 해야 한다.”(87). 이런 식으로 절대적인 자기에 대신 상대적인 자의식이 강화될수록 타인과의 관계에서 언제나 이기심과 허영심의 굴레에 예속되고 자연인의 길에서 멀어지고 만다.

여기서 아동기 교육에 대한 우리의 관심에 비추어 결정적으로 중요한 논점을 발견하게 된다. 루소에 의하면, 절대적인 자기 자신으로 머물지 못하고 상대적으로 비교하는 의식에서 때로는 폭군으로 때로는 노예로 ‘가면’을 쓰고 살아가도록 불평등의 관념이 씨 뿌려질 위험이 가장 큰 시기가 바로 이성 발달 이전인 아동기, 곧 초등교육단계이다. 다시 말하면, 인간 불평등의 기원이 되는 지배와 복종의 관념이 최초로 싹트기 시작하는 문제의 시기는 사회정치적 현실에 참여하기 훨씬 이전인 어린이 시절이라는 것이다. 이것이 루소에게 어린이의 행복과 자유가 교육적으로 추구되어야 하는 보다 근본적인 이유이다. 또한 구체적인 상황 안에서 절대적인 자기에의 표현을 존중하면서도 어린이의 요구를 무분별하게 허용하지 않도록 교육자의 지혜로운 판단력이 발휘되어야 하는 이유인 것이다.

이렇게 보면, 루소가 아동기의 발견자로 불리는 까닭이 어린이 시기에는 그 자체의 고유한 발달의 질서가 있다는 심리학적 기초를 제공한 때문만은 아니다. 더욱 중요한 의의는 어린이다움의 가치가 올바르게 배려되는 아동기 교육에 개별 존재의 삶뿐 아니라 전체적인 공동 삶의 운명이 달려있다는 사회철학적 전망을 제시한 데에서 찾아야 할 것이다. 그것은 새로운 사회로의 혁신은 필연적으로 아동기 교육 단계에서 가능성으로 잠재된 씨앗을 제대로 발달시킴이 없이는 현실화될 수 없다는 통찰에 놓여 있다. 따라서 당대의 현실에 대한 비판적 문제의식과 관련지어 되짚어볼 때, 루소의 아동기 교육론은 새로운 인간과 새로운 사회

를 준비하려는 그의 정치철학적 관심의 맥락 속에서 중요하게 자리매김 될 수 있다. 요컨대, 루소에게 아동기 교육의 의미는 개별 아동의 교육적 성장을 넘어서는 막중한 사회개혁적 전망을 내포하는 것이요, 사회의 진보적인 변화 가능성은 구체적인 개별 상황 안에서 어린이와 교감하는 교육자의 잘 계획된 실천들을 통해서라야 현실화되는 것이라 하겠다.

블룸은 『에밀』 영역본 서론에서 루소의 사상적 위치와 이 책의 구성에 대한 개략적인 설계도를 그려주는 글을 끝맺으면서, “플라톤의 『국가』가 통치자들을 위한 지침서가 아니듯이 이 책도 교사들을 위한 편람서가 아니다”라고 선언한다(2003/1979, p. 243). 그는 이 책이 인간의 가능성을 이해하려는 철학자들에게 지적인 통찰을 제공하기 위한 일차적으로 이론적 성격의 것이며, 이 책을 제대로 읽은 사람들은 인간이 참으로 무엇인가에 관한 전반적인 관점을 바꿀 수밖에 없다는 부차적 의미에서만 실천적 영향력을 지닌 것이라고 본다. 이러한 언급은 이 책에 대해 “아무도 실천할 수 없는 교육체계”를 제안한 것이라는 비판에 답하려는 정당한 맥락에서 나온 것이긴 하지만, 여기서 우리는 루소 교육론에 관한 중요한 통찰과 함께 오해 가능성을 엿보게 된다. 우선 이 책의 문학적 성격을 감안할 때 주어진 내용들을 글자 그대로 교육적 실천 행위로 옮겨야 할 지침처럼 읽는 방식이 오류라는 지적은 타당하고 필요하다. 가령, 한 명의 어린이 에밀을 교육하기 위해 루소가 조용한 시골에서 함께 생활하며 가르치는 상황 설정을 모든 교사들이 따라야 할 지침으로 읽고서 비현실성을 비판하려 든다면, 루소의 생각을 출발점에서부터 잘못 이해한 것이다. 그러나 철학자들의 인간에 대한 공부를 위해서만 이 책을 쓴 것은 아니며, 오히려 현실 속에서 어린이의 행복과 자유를 위한 올바른 실천적 과제를 고심하는 열의 있는 교사들에게 이 책이 유용하게 읽히기를 루소는 바랐을 것 같다. 이러한 관점에서 우리는 자연의 어린이상(像)을 위한 교육의 과정을 구체적인 상황적 예시들을 통해 해명해낸 루소의 견해를 미시적으로 접근하여 현재의 초등 교육 단계에 관련되는 교육적 의미를 깊게 탐구해볼 필요가 있다.

### Ⅲ. 초등교육과정의 목표와 구성원리

12세 무렵까지 어린이들을 교육함에 있어 교사가 마음에 새기며 추구해야 할 초등교육의 고유한 목표와 원리는 무엇일까? 우선 현행 제7차 개정교육과정에 제시된 초등교육의 목표에 대한 검토에서 시작해보자. 국가수준 초·중등학교 교육과정은 1차부터 현재까지 총론에서 모든 단계에 공통된 목표를 제시해왔다. 현행 7차의 경우, 전인적 성장과 개성, 기초 능력과 창의성, 교양과 진로, 전통문화와 새로운 가치 창조, 민주시민의식이라는 다섯 가지 공통 목표가 제시되고, 초등학교 교육의 세부 목표는 각각에 대해 다소간 기초적인 성격을 강



조한 형태로 진술되었다. 구체적으로 몸과 마음의 균형, 기초능력과 자기표현, 직업세계 이해, 전통문화 이해, 일상생활습관과 나라사랑으로 요약된다(교육과학기술부, 2008). 이와 같이 현재 초등학교 교육과정의 목표는 신체적, 인지적, 직업적, 사회문화적, 도덕적 차원이라는 다섯 영역을 모두 병렬적으로 아우르는 점에서 포괄적 성격을 띤다. 또한 아동기 특유의 교육적 필요에 기초를 두기 보다는 공통 목표 영역 각각에 대해 형식과 내용상의 질적 차별성 없이 수준이나 표현의 강도를 상대적으로 조절하는 방식으로 중등교육 목표와 구분하고 있다. 이러한 포괄적이고 공통적인 목표 특성의 난점을 헤아려보면서, 이 장에서는 루소의 견해를 통해 초등교육 단계 어린이들에게 고유한 성향과 과업을 고려한 목표 구성이 어떤 방식으로 가능할지 탐색해보자.

어린이 시기에 실현되어야 할 가장 핵심적인 교육적 가치를 루소는 무엇으로 보았을까? 『에밀』 2부에서 일관되게 추구한 교육 목표는 한 마디로 ‘어린이의 행복과 자유’로 읽을 수 있다. 이것은 아이로서의 성숙기에 도달한 에밀의 모습을 그려주는 마지막 대목에서 더욱 분명해진다. 에밀은 아이로서의 완성을 “자신의 행복을 희생으로 하여” 이룬 것이 아니라는 것, 오히려 “행복과 완성은 서로 협력했다”는 것, “나이에 맞는 이성을 획득함으로써, 그는 체질이 허락하는 한 *행복하고 자유스러웠다*”는 것이 루소가 그려주는 잘 교육된 어린이 에밀의 모습이다(205, 강조 첨가). 그런데 어린이의 행복과 자유란 매우 일반적인 가치라서 뚜렷한 의미와 방향을 시사해주지 못하는 것으로 손쉽게 간과될 가능성이 있다. 하지만 루소는 이를 아동기 교육과정 전체를 관통하면서 “근본적인 준칙”으로 우선시하며 부각시킨다. 2부의 서두에서부터 아이 적부터 적용해야 할 교육의 원칙을 그는 다음과 같이 밝힌다.

자신의 의지대로 행하는 사람이란, 무엇을 행할 때 자신의 힘에 타인의 힘을 보탬 필요가 없는 사람이다. 그래서 모든 행복 중 첫째가는 행복은 권력이 아니라 자유라는 결론이 나온다. 진정으로 자유스러운 인간은 자신이 할 수 있는 일만을 원하며 자신의 마음에 드는 일만을 한다. 이것이 나의 근본적인 준칙이다. 문제는 이것을 아이 적에 적용시키는 일이다. 그리고 교육의 원칙은 모두 그로부터 생긴다(88).

루소에게 가장 행복한 사람은 자기 자신의 삶을 살아갈 수 있는 자유인이다. 여기서 루소가 욕망과 능력이란 개념을 통해 독특하게 의미를 규정하는 방식에 주목할 필요가 있다. 그에 의하면, 진정한 자유인이란 욕망과 능력, 힘과 의지가 균형을 이루어 자신이 하고 싶은 일을 스스로 할 수 있는 사람이고, 이로써 “모든 힘이 활동 상태에 있게 되고, 마음은 평정을 유지하여, 조화를 이룬 상태의 자신을 발견할 수 있다”(82). 진정으로 행복하고 자유스러운 사람은 자신의 능력 범위에 놓인 일만을 욕망하고 또한 그것을 스스로 행할 능력이 있기에 타인에게 명령하거나 복종할 필요가 없다. 지배와 복종, 그 어떤 식으로든 타인의 힘에 복종하거나 타인을 지배하려는 상태, 외적인 권력과 명령에 예속되거나 그것을 휘두르는 상

태에 묶이는 한, 인간은 행복할 수 없다는 것이 루소의 기본적인 생각이다.

그런데 어린 아이도 마찬가지라는 것이다. 루소는 아이를 둘러싼 어른들이 아이에게 상상의 힘을 통해 능력의 한계를 넓히고 선부른 기대와 상상력을 자극하여 욕망을 키우지 않는 한, 자신의 힘이 미치는 범위 안에 머물며 행복하고 자유스러운 어린이로 성장할 수 있다고 본다. 특히 주목할 점은 앞 장에서도 살펴보았듯이, 진정한 행복과 자유의 길에서 벗어나 지배와 복종의 굴레에 속박된 삶으로 타락할 위험이 가장 큰 결정적인 시기가 바로 아직까지 이성이 싹트기 이전인 아동기라는 것이다. 이로부터 아동기 교육의 어려운 과제가 생겨나며, 욕망과 능력의 균형 있는 성장을 통해 행복하고 자유스러운 어린이 시절을 지켜주는 일이 아동기의 핵심적인 교육 목표가 되어야 하는 근원적인 이유가 여기에 있다.

그렇다면 아이 시절의 행복과 자유는 어떻게 추구될 때 진정으로 교육적일까? 아이의 행복을 위해서는 즐거운 경험이 중요하지만 무조건 고통은 피하고 즐거움은 추구하도록 하는 방식은 분명 아닐 것이다. 이를 위한 초기교육의 원리로 루소는 아이가 자기보존의 “필요”에 의해서 하는 행동과 강자의 명령에 따르는 식으로 “복종”에 의해서 하는 행동을 구분하면서, 아이가 오로지 전자의 행동에 머물게 할 것을 제안한다. 무엇보다 아이들의 자연적인 필요에서 나오는 본성적인 자기애(*amour de soi*)를 보존하도록 외적 권위와의 복종을 강제해서도 안 되지만, 또한 아이의 순간적인 변덕스러운 충동과 명령에 내어놓어서도 안 된다.

고통이 때로 하나의 필연인 것처럼 쾌락이 때로는 하나의 필요인 것을, 사람들은 깨달아야 한다. ... 아이가 무엇을 요구하면 어쩌서 요구하게 되었는지의 동기에 특히 주의를 기울여야 한다. 아이에게 현실의 즐거움을 줄 수 있는 것이라면, 되도록 주는 것이 좋다. 그것이 일시적 변덕에서 나온 것이거나 권력을 휘두르기 위해 요구하는 데에 지나지 않는 것이라면, 반드시 거절하는 것이 좋다(95, 각주).

여기서 알 수 있듯이, 어린이의 진정한 행복과 자유를 위해서는 요구의 충족으로 인한 “현실의 즐거움”을 누리게 해주되 모든 요구를 들어주어서는 안 된다. 중요한 것은 아이의 요구를 어떤 방식으로 들어주거나 거절하는가이다. 특히 아이가 자신의 요구가 거절될 때 복종의 관념을, 요구가 응낙될 때 지배의 관념을 키우지 않도록 조심해야 한다. 이를 위하여 루소가 제시하는 것이 바로 ‘잘 규제된 자유’의 원리이다. 그것은 강자의 임의적인 명령에 의해서가 아니라 자연의 사물이 지닌 법칙적 필연성에 의해 가능한 것과 불가능한 것을 구분하고 그에 따라 아이가 자기 자신을 규제하도록 이끄는 원리이다. 교육의 과정은 필연적으로 모종의 규제를 동반한다. 하지만 ‘인간에의 의존상태’가 아니라 ‘사물에의 의존상태’에 머물게 한다면, 때때로 아이의 요구를 거절하고 그의 행동을 규제하면서도 행복과 자유를 지켜줄 수 있다는 것이다. 루소는 이것이 곧 아이를 불평등한 인간관계에서 조장된 환상이나 두려움에 따라 행동하도록 타락시키는 오류를 피할 유일한 길이라고 보았다.

사람들은 모든 수단을 다 쓰면서 단 한 가지 수단만은 쓰지 않는다. 그런데, 그것만이 교육을 성공으로 이끌 수 있다. 그것은 잘 규제된 자유이다. 가능한 것과 불가능한 것에 대한 법칙만으로 아이를 생각대로 이끌어 갈 수 없다면, 아이를 교육한다는 따위의 생각을 해서는 안 된다. ... 우리는 아이를 속박하고, 퇴박하고, 못하게 한다. 단, 필연이라는 고삐를 사용하여 그렇게 하므로, 아이가 그에 대해 불평하지 않는다. 또 사물의 힘만으로 아이를 온순히 순종하도록 하므로 아이 속에 어떤 악도 싹틀 기회가 없다(99; 강조 첨가).

잘 규제된 자유의 원리를 깊게 음미해 보면, 루소가 아동기 교육을 통해 지향하는 자유란 무분별한 방종과 분명히 구별됨을 알 수 있다. 실제 초등교사들은 아동중심교육을 표방하며 아이들의 자유를 제약 없이 허용했을 때 나타나는 문제점을 빈번히 실감한다. 자유로운 활동의 기회를 줄 때 아이들에게 순간적으로 관심과 활력이 생겨날지라도 그것이 지속되지 않거나 의미 있는 배움으로 귀결되지 못한 채 오히려 더 큰 혼란에 그치기 십상이다. 그렇게 무질서를 초래하는 방식과 달리 루소는 사물이 지닌 필연의 고삐에 의존함으로써 아이들의 자기애의 정서가 상대적인 자의식이나 이기심으로 변질되지 않도록 잘 보존하면서, 자연의 질서에 따라 행동하고 느끼고 생각하는 존재로 이끌 수 있다고 본 것이다.<sup>5)</sup>

요컨대, 루소에게 아동기 교육에서 잘 규제된 자유의 원리란 아이를 사물의 필연적 질서에의 의존상태에 덩으로써 능력에 넘치는 욕망을 규율해가도록 이끄는 것을 뜻한다. 결국 아동기의 교육목표인 어린이의 행복과 자유란 구체적으로 신체 감각 능력의 자연적 성장을 도우면서 그와 균형을 이루는 방식으로 ‘욕망을 가르치기’를 통해 추구되어야 하는 것이다. 여기서 교육의 초기 단계에서 욕망을 가르치기를 중요하게 다룬 다른 사상과의 비교를 통해 루소의 견해를 좀 더 명료화할 필요가 있다. 가령 고대 희랍시대 플라톤 사상에서 시가와 체육을 통한 초기교육에서 목표로 추구한 핵심 가치는 절제(sophrosyne)요, 그것은 곧 “불필요한 욕구들을 분별하여 억제할 뿐 아니라 필요한 욕구들을 조화롭게 추구하는 품성 상태”로서, 참되고 아름다운 것을 민감하게 알아보고 욕구할 줄 아는 일종의 조화와 균형감으로 풀어낼 수 있다(양은주·임현정, 2009, pp. 39-45). 즉, 순수하게 이론적인 이성적 인식 단계 이전의 어린이들에게는 진정으로 훌륭하고 고귀한 것들을 직감적으로 좋아하며 추구할 수 있도록 아이 적부터 즐거움과 욕망을 질서 있게 규율하고 가르치는 일이 우선시되어야 한다고 보았던 것이다. 그런데 어린이들에게 욕망을 가르치기에 있어 루소의 철저하게 소극적인 견해는 고대 희랍사상의 적극적인 방식과 구별된다. 후자의 경우는 신과 영웅들이 탁월성을 발휘한 이야기 등을 통해 아이들의 상상력을 자극하여 경험 세계 너머의 보다 참되고 선하

5) 루소의 자연성을 기르는 교육방법을 현자, 곧 철학자로 기르는 교육과정으로 분석한 이정은(2006, p. 268)은 2단계 아동기의 교육원칙인 ‘잘 규제된 자유’의 의미를 1단계 유아기에 요청되는 ‘무제한적 자유’와 대비시키면서 “제멋대로 욕망을 키우는 자유가 아니라 자연에 기인하는 욕망을 실현하는 자유”로 설명한다.

고 아름다운 본(本)을 향한 상승과 모방의 갈망을 심어주려는 점에서 적극적이다. 이와 대조적으로 루소는 아이들을 현재 자신의 감각적 경험에 직접 와 닿는 사물의 필연적 질서에 머물게 하고 능력의 한계를 넘어서는 욕망을 선불리 자극하지 말도록 경계한다. 아이를 불행하게 하고 오류와 악덕을 싹 띄우는 단초는 타인의 기대나 경쟁심에 자극되어 스스로 갈망하지도 않고 능력에 닿지도 않는 것을 쫓는 헛된 욕망에 있다고 본 것이다.

이렇게 보면 아동기 교육의 올바른 방향을 가늠할 기준으로 루소는 초등교사들에게 이런 물음을 제시할 것 같다. 아이들이 때로 자신의 행위를 규제받고 요구가 거절되기도 하지만 그것을 구속으로 느끼지 않으며 충분히 자유스러운가? 아이들이 자신을 사랑하고 타인과 비교하는 의식 없이 진정으로 원하는 일을 할 수 있도록 쾌락과 욕망을 잘 규율해 가는가? 그래서 결국 우리와 마주한 아이들이 지금 행복한가? 한 마디로 루소에게 초등교육 단계 교육의 핵심은 아이의 감각 경험의 범주 안에서 스스로 원하고 능력 범위에 미치는 일만을 추구하도록 욕망을 잘 가르침으로써 아이의 행복과 자유를 지켜주는 일이다. 그런데 욕망을 가르치기에 있어 루소의 소극적인 방식은 종종 배움의 힘이 왕성한 어린이 시기를 낭비하는 것이 아닌가라는 비판에 직면하곤 한다. 여기서 면밀히 살펴야 할 것이 바로 욕망의 바람직한 함의 척도로 다른 한 축에 놓인 자연적인 능력 발달 부분이다. 능력에 넘치는 욕망이 싹트지 않도록 가르치기 쪽에 중점을 두어 읽으면 루소의 아동기 교육론은 분명히 소극적이지만, 그와 함께 자연적으로 잠재된 능력의 발달을 준비하기 위한 교사의 상황기획 측면에서 보면 상당히 적극적이다.<sup>6)</sup> 이를 균형 있게 이해하기 위해 이제 구체적인 아동기 교육과정에 대한 면밀한 분석으로 옮겨가볼 필요가 있다.

#### IV. 초등교육의 내용과 방법<sup>7)</sup>

아이의 행복과 자유를 지향하며 능력에 맞는 욕망을 가르치기가 아동기 특유의 교육적 과업이라면, 구체적으로 어떤 교육과정이 이에 적합한 것일까? 루소 교육론에 대한 기존의 연

6) 루소의 소극적 교육론 이면에서 읽어내야 할 적극적 성격에 관하여, 김상섭(2009, pp. 130-131)은 자연적인 발달에 앞질러 진리와 선과 미를 교육하려고 들지 않지만 그러한 가치를 향해 영혼을 강인하게 이끌기 위해 모든 것을 준비하는 데 있어서 적극적이라는 점, 아이가 자기의 눈으로 보고 느끼도록 자발적인 발달을 도와주고 사회적인 압력을 늦춰 주는 교육적 조력에 있어서는 소극적이지만, 정작 교육의 지향점에 있어서는 적극적이라는 점을 명료하게 밝혀준다.

7) 이 장의 내용은 공동저자 최미영(2010)의 미간행 석사학위논문 “루소의 『에밀』에 나타난 교사의 의미와 역할: 초등교육 단계를 중심으로” 가운데 “아동기의 교육과정”을 다룬 부분(pp. 24-55)을 기반으로 본 논문의 주제에 초점을 맞추어 발전시킨 것이다.

구에서는 전체적인 교육원리가 거시적으로 그려질 뿐 구체적인 발달단계별 교육 내용과 방법을 미시적으로 분석하고 현대적인 초등교육과정과 관련되는 의미를 재해석하려는 시도는 드물다.<sup>8)</sup> 『에밀』 제2부를 통하여 루소가 12세 이전까지 에밀을 위해 고안한 구체적인 교육 내용을 가급적 원전에 있는 그대로 빠짐없이 분석한 결과, 아동기 교육과정은 크게 네 가지 세부 영역으로 구분된다. 그것은 최소한의 기본적인 도덕관념, 사물에 대한 명확한 관념과 소박한 언어, 강건한 체력과 생활습관, 정확한 감각적 판단력을 기르는 내용이다. 이상 네 영역의 교육과정을 통해서 루소는 아동기에 이른 에밀에게 어떤 자연적 능력들을 발달시키고자 했는지, 각 영역별로 무엇을 ‘적극적으로’ 가르치면서 기존 교육 관행의 어떤 오류를 ‘소극적으로’ 방지하고자 했는지, 현대의 초등학교 교육과정과 관련하여 재음미해볼만한 점은 무엇인지 검토해보자.

## 1. 기본적인 도덕관념

아동기 교육내용으로 구체적으로 다루어진 첫째 영역은 기본적인 인간관계에 관한 도덕 교육으로 구성된다(107-119). 이 부분은 현대의 초등 도덕과 교육과 비교·검토해볼 수 있다. 루소는 인간발달의 자연적인 질서에 따를 때 진정한 도덕교육은 이성이 발달하고 타인의 존재를 의식하게 되는 15세 이후에야 가능하다고 본다. 따라서 12세 이전 아동기는 인간관계나 인간 행동의 도덕성에 대해 본격적으로 가르칠 수가 없는 시기이다. 그러나 아이가 자기도 모르게 남에게 해를 끼치는 일이 없도록 하려면 행위의 도덕적 의미에 대해 아무런 가르침을 주지 않기로 불가능하다. 이런 점을 고려하여 루소가 아동기 도덕교육의 기본 원칙으로 제안하는 것은 “되도록 늦게, 당장에 꼭 필요한 관념들만 가르치기”이다.

아이에게 꼭 필요한 최초의 최소한의 기본적인 도덕관념은 무엇일까? 루소는 ‘소유’의 개념을 꼽는다. 아이가 남에게 해를 끼치는 경우란 소유의 관념이 없어 “자신이 모든 것의 주인”이라 여기며 제멋대로 하려할 때라고 보았기 때문이다. 루소는 이렇게 말한다.

아이에게 주어야 할 최초의 관념은 자유의 관념보다 오히려 소유의 관념이다. ... 누군가 주었기 때문에 네가 가지고 있는 것이라고 말해 준들 이해하지 못할 것이다. 주기 위해서는 소유해야 한다. 즉 아이가 소유하기 전에 하나의 소유가 있었다는 이야기인데, 이것이 바로 아이에게 설명하려 하는 소유의 원리이다. 그리고 준다는 것은 하나의 약속인데, 아이는 아직 약속이라는 것을 알지 못한다. ... 사람들은 아이의 능력으로는 아무런 의미도 가질 수 없는 말을 그들의 머릿속에 집어넣고는, 그들을 충분히 잘 교육했다고 믿고 있는 것이다(108).

8) 단계적 교육과정을 비교적 세부적으로 논의한 사례로 김상섭(2009, pp. 145-195)의 연구에서는 유아와 초등 단계에서 에밀이 학습하는 교과로 감각, 언어, 사물 세 가지를 개략적으로 소개하고 있다.

여기에 뒤따르는 설명에서 소유의 관념을 가르치기 위한 루소의 방법은 매우 흥미롭다. “창조하고 모방하고 생산하는 힘과 활동의 증거를 보고 싶어 하는”(109) 시기여서 씨뿌리고 밭가는 일에 쉽게 흥미를 보이는 에밀을 위해 교사 루소는 직접 누에콩을 심고 밭을 간다. 이렇게 해서 소유란 우선 자기 자신의 시간과 노동과 노력을 쏟아 부은 것을 뜻하며, 그렇게 얻은 자기 것은 누구도 함부로 할 수 없는 것임을 체험적으로 알 수 있도록 한다. 이로써 아이는 다른 사람과의 관계에서 해를 끼치지 않으면서 자기의 권리를 행사하는 자유의 방법을 익히게 되고, 밭 갈기 경험을 통해 부수적으로 자연현상을 관찰하고 활용하는 법에도 익숙해지게 된다. ‘소유’라는 최초의 도덕관념을 가르치는 사례에 담긴 교육원리는 아이가 인과관계를 명료하게 이해할 수 있도록 하는 것과 말보다는 행동을 통해, 오랜 시간과 경험을 통해 가르치기로 정리해 볼 수 있다.

다음으로 욕심 많고 고집스럽게 나쁜 행동을 하거나 거짓말하는 아이를 바로잡는 일, 즉 악행을 피하도록 가르치는 교육이 다루어진다. 이러한 도덕교육을 위해 루소는 “아이에게는 결코 벌을 벌로서 주지 말 것과 그것은 언제나 그들의 나쁜 행동의 자연적인 결과로서 주어져야 한다.”(113)는 원리를 제안한다. 아이가 이해할 수 없는 말로 훈시하며 권위적인 명령에 복종시키려 하거나 “선생의 양갓음의 벌”을 통해 아이 행동을 바로잡으려 해서는 안 된다. 왜냐하면 이 시기의 아이는 자신의 말과 행동의 의미를 그에 뒤따르는 효과나 결과를 통해 파악할 줄 알기 때문에, “사물의 질서 그 자체에서 유래하는 고통”을 이용하면 반자연적인 정념을 불러일으키지 않고도 아이의 나쁜 행동을 고칠 수 있다. 또한 아이가 거짓말을 하는 경우에도 루소는 근본적으로는 교사의 잘못이 크다고 본다. 아이가 미래의 자기 임무에 대해 지키지 못할 약속을 하여 거짓말한 셈이 되지만, 아이들이 하는 약속은 자신이 어떤 일을 하고 있는지 모르기에 많은 경우 무의미하다는 것이다. 약속을 지켰을 경우에는 언제나 “목적의 확실한 이익”으로 예상 가능한 좋은 결과가 있음을, 지키지 않았을 경우는 그렇게 했기 때문에 생기는 당연한 결과로서 고통스럽고 불편하고 곤란한 일이 생겨남을 경험을 통해 알게 하는 방식으로 아이에게 바라는 행동 변화를 이끌어 낼 것을 권한다. 요컨대, 아이의 나쁜 행동을 고쳐주기 위한 도덕교육의 원리로 루소는 화를 내며 꾸짖고 벌주거나 명령에 복종시키는 직접적 훈시의 방법을 거부한다. 그 대신에 교사가 아이의 특성을 미리 헤아리며 구체적인 경험적 상황을 잘 기획함으로써 사물의 필연적 질서에 뒤따르는 결과로부터 스스로 교훈을 얻게 하는 방법을 거듭 강조한다.

아동기 도덕교육과정의 마지막 부분은 선행, 즉 남에게 관대하게 인정을 베푸는 미덕을 가르치는 교육이다. 여기서 루소의 특징적인 견해로서 주목할 점은 “선행을 하라는 교훈보다 ‘아무에게도 해를 끼치지 말라’는 교훈이 앞서야 한다.”(119)는 것이다. 가장 숭고한 도덕상의 교훈은 남에게 선행을 베푸는 적극적인 것이 아니라 해를 끼치지 않도록 하는 소극적인 것이야말로 특히 아이에게 가장 잘 어울리는 중요한 교훈이라고 본다. “선행의 의무는 아이

가 아니라 선생과 어른의 몫”이며, 이성 발달 이전에 자신의 행위의 의미를 분별하지 못하는 아이의 경우 진정한 의미에서 도덕적인 선행을 한 것이 아니라는 것이다. 그렇기에 루소는 자칫 아이에게 선행과 관대함의 미덕을 가르치려는 적극적인 시도가 “마음의 습관”이 아닌 “손의 습관”만을 기르는데 그치지 않도록 경계한다. 이와 같이 선행을 가르치는 도덕교육에 대해 소극적 입장을 분명히 하면서도, 루소는 교사 자신이 언제나 덕 있고 선량한 인간이 됨으로써 교사의 모범적인 선행이 본보기로 아이의 마음에 깊게 새겨지고 스며들어 습관화하는 교육의 필요성은 인정한다. “분별과 선에 대한 사랑을 가지고” 선한 행위를 할 수 있도록 이성이 싹트는 때가 되기까지는 우선 “모방하는 존재”인 아이에게 습관이 들면 좋겠다고 생각되는 행동을 교사가 본을 보여 따라하도록 이끌 필요가 있다는 것이다(118). 아이에게 선행을 가르치기 위한 교육원리는 한 마디로 교사가 본 보이는 좋은 행위의 모방을 통한 선행의 습관 형성이다.

요컨대, 아동기의 도덕교육을 위해 루소는 최소한의 도덕관념을 가능한 천천히 가르치기, 아이의 나쁜 행동을 인간의 훈시가 아닌 사물의 필연적 질서에 의존하여 바로잡기, 선행은 교사 행위의 본에 따른 모방의 방법으로 습관들이기를 제안한다. 이러한 견해는 현대 초등학교의 도덕교육에서 어린이들에게 직접적인 훈시나 상벌로서 지나치게 많은 덕목을 서둘러 가르치려하는 것은 아닌지 성찰해보면서, 아동기의 고유성과 차이를 고려한 초등도덕교육의 내용과 방법 구성의 방향을 재검토하는 데 유익한 시사를 제공할 것으로 보인다.

## 2. 사물에 대한 명확한 관념과 소박한 언어

둘째 영역은 사물에 대한 명확한 관념과 그에 기반을 둔 언어 교육과정이다(119-137). 비교적 짧은 논의 가운데 적극적으로 가르쳐야 할 내용 제시 보다 직접경험이 배제된 언어교육과 무의미한 용어 암기에 그치는 지식교육의 폐해에 관한 비판적 지적이 상당한 비중을 차지한다. “어떤 것이든 아이 때 말로만 배운 것은, 커서 다시 배우지 않으면 안 된다”고 루소는 단언한다(124). 아이 적에 쓸모없는 공부를 서두르는 오류를 피하기 위해 제안된 주요 교육원리는 자연적 성숙을 기다리기, 언어적 기호나 상징이 아닌 사물을 가르치기, 모국어를 중심으로 가르치기, 감관에 와 닿는 것으로부터 초기 기억력 훈련을 시작하기, 실제적 이득을 통해 학습의 원동력 찾기 등을 꼽을 수 있다. 여기에는 현대 초등교육의 국어과, 영어과, 사회과 교육과정 영역과 관련하여 재음미해볼 부분들이 많다.

먼저 12세 이전까지는 제대로 된 관념 형성을 위해 요구되는 지적으로 정교한 활동이 어렵다는 점에서, 학문적 교과 학습을 서두르느라 자연의 일을 방해하지 말라는 것이 루소의 일차적인 제안이다. “아이 때는 이성이 잠자는 시기”이기 때문에 가능한 한 서두르기보다 자연이 아이의 두뇌를 발효시키는 대로 맡겨 두고 기다리는 것이 필요하다(123). 이성을 갖추

기 이전에는 관념이 아닌 심상(이미지)만을 받아들일 뿐이어서, 감각을 포착하되 관념을 포착하는 일은 극히 드물며, 판단력이 없기에 진정한 기억도 없다. 가령 화려한 장식에 그치는 어려운 문체와 시적 표현, 아이들이 이해할 수 없는 관념을 내포하는 라퐁텐 우화와 같은 교훈적 이야기들의 경우도, 아이로서는 진정한 의미를 알 수 없기에 결국 아이가 얻는 교훈은 번번이 어른의 의도를 빗나가게 된다는 것이다.<sup>9)</sup>

마땅히 이 시기에 발달시켜야 할 것으로 루소는 세계의 사물에 대한 명료한 관념을 형성하고 자신의 생각을 표현하는 데 필수적인 도구이자, 본격적인 지적인 교육의 기초가 되는 기본 언어 능력을 꼽는다. 여기서도 기존의 언어교육 관행을 비판하며 거듭 강조하는 원리는 언어 이전에 먼저 사물과의 직접경험을 통해 명확한 관념을 형성하고 그것을 표현하는 소박한 언어를 가르치기다. 아이는 언어를 습관적 사용에 의해 터득하는데, “표현하는 기호” 이전에 “표현되는 사물”을 가르치는 일이 우선시되어야 한다는 생각을 이렇게 말한다.

표현되는 사물에 관한 관념이 없으면, 표현하는 기호는 아무런 의미도 없다. 그럼에도 불구하고 사람들은, 언제나 아이에게 그러한 기호만을 가르칠 뿐, 그것이 표현하는 사물을 절대로 이해시킬 수 없는 것이다. 아이에게 세계의 경관에 대하여 가르치려고 생각하면서, 사람들은 지도 보는 방법을 가르치고 있을 뿐이다(126).

아동기 언어교육과 관련하여 특히 주목을 끄는 한 가지는 아이 적에는 모국어 교육이 중심이 되어야 한다는 루소의 주장이다. 그 까닭은 우선 지적인 이성이 싹트기 이전에는 오로지 하나의 언어만을 완전히 배울 수 있기 때문인데, 모국어의 관념을 갖 이해하기 시작할 아이에게 두 가지 언어 숙달에 필요한 관념들의 비교란 기대하기 어려우며, 두 가지 언어를 가르치면 단순히 말과 그것을 표현하는 문자나 소리를 배우는 수준에 그칠 뿐이라는 것이다. 더 나아가 각 언어가 나타내는 관념에 채색된 각기 다른 사상적 특색이 국민성과 풍속 형성에 영향을 미친다고 본다. 루소에 의하면, “정신은 언어에 의해 형성되고, … 이성만은 공통의 것이지만, 정신은 각각의 국어에 의해 특수한 형태를 가진다”(125). 여기서 루소가 부정하는 아동기 이중언어교육의 가능성에 대해서는 현대 언어학과 심리학의 이론에 비추어 쟁론

9) 라퐁텐 우화 중에 여우와 까마귀 이야기를 예로 들어 어른들이 당연시하는 교훈적 이야기가 아이의 입장에서 얼마나 낮은 요소들을 담고 있는지를 꼼꼼히 따지며 분석한 부분은 매우 흥미롭다(131-137). 여기서 아이는 까마귀를 비웃고 여우를 좋아하며, 스스로 아침에 넘어가지 않도록 반성하기보다 오히려 다른 이들이 아침에 넘어가 실수하게 하는 법, 천하게 아부하는 법을 배울 수 있다는 것이다. 따라서 교육자는 아이들이 이해할 수 있는 이야기인가를 잘 살펴야 하고, 어려운 관념들의 경우 “관념 하나하나를 그 각각을 이루고 있는 단순하고 기본적인 관념들로 환원”하여 아이의 경험과 관련지어 이해가능하게 번역해주어야 하고, 이해 가능한 것일지라도 그것으로부터 아이가 잘못 생각하여 “속은 쪽을 보고 자신의 결점을 고치기보다는 오히려 속인 쪽을 본받아 아이도 그런 인간이 될 우려”가 없는지 면밀히 검토할 필요가 있다는 것이 루소의 통렬한 지적이다.



의 여지가 있겠지만, 국어교육의 중요성과 언어가 깊숙이 물들이는 정신의 성향에 대한 그의 통찰은 초기 영어교육에 몰입하는 우리의 현실에서 진지하게 새겨볼 필요가 있다.

다음으로 책을 통해 눈으로만 익힌 술한 명칭, 지명, 날짜 등을 암기시키는 방법을 비판하면서, 아이에게 초기의 기억력을 길러주기 위한 방안으로 무엇보다 아이의 감각에 와 닿는 것, 아이에게 들려주고 보여줄 것을 잘 선별할 것을 강조한다. 여러 나라, 도시, 강, 산의 이름만을 익히고 암기하는 아이의 지리학은 가까운 곳도 찾아갈 수 없게 만드는 점에서 무용하며, 인간 삶의 복잡한 관계를 내포하기에 아이에게는 이해하기 어려운 역사적 사건들을 서둘러 가르치는 것도 오류라고 본다. 사실 아이 적에는 “보는 것, 듣는 것이 모두 아이를 자극하고, 아이는 그것을 기억한다. … 아이는 그에 의해 저절로 기억의 내용을 풍부하게 하고, 이윽고는 판단이 그것을 유효하게 사용할 수 있도록 한다”(130). 다시 말해, 아이 주위의 모든 사물이 아이의 감각을 자극하여 기억을 남기고 결국 감각적 판단력 도야의 보고가 된다는 것이다. 이런 점에서 감각에 와 닿는 사물을 통해 기본 관념과 언어를 가르치는 교육과정은 감각의 정확한 판단력을 기르는 넷째 교육과정 영역과도 통합적으로 연결된다.

마지막으로 아동기에 배워야 할 읽기 쓰기 교육의 원리를 다룬다. 루소는 아이가 읽기를 “자신을 괴롭히는 도구”로 느끼게 될 만큼 서두르며 강제하는 것을 경계하고, 그 대신에 아이에게 읽기를 통해 얻을 ‘실제적 이득’을 알게 하는 방식을 제안한다. 읽기 기술은 누구나 유용성을 느낄 수 있는 것이어서 아이를 즐겁게 하는 데 도움이 되도록 적절한 상황을 만들어주면, 스스로가 읽기를 배우고 싶어 하는 마음을 가지도록 유도할 수 있다는 것이다. 가령 혼자 남겨진 에밀이 초대장을 받고도 읽지 못해 안절부절 못하는 상황을 겪은 후 읽기 숙달에 열심히 애쓰게 되는 가상적 예화를 들어 이를 설명한다. 글자 상자와 카드 등 아이들에게 서둘러 읽기를 가르치고자 여러 방법을 고안하며 법석을 떨고 있는 당대의 풍속을 비판하면서, 루소는 “눈에 보이는 이익, 이것이야말로 큰 원동력, 확실하게 숙달시킬 수 있는 유일한 원동력”임을 강조한다(138).

종합해보면, 사물에 대한 명확한 관념과 그것을 표현하는 소박한 언어 교육에서도 핵심 원리는 먼저 아이의 감각에 명료하게 와 닿도록 사물을 가르치라는 것이다. 루소의 이러한 제안은 경험에 와 닿는 사물을 가르치기에 앞서 가급적 많은 명칭과 장식적인 언어만을 서둘러 암기시키기를 용인하는 우리의 교육 관행을 성찰하도록 일깨운다. 그런데 아이에게 동떨어진 세계의 무의미한 관념을 그저 말로만 가르치는 방식을 루소가 그토록 격렬히 비판하는 이유는 방법론적 비효율의 문제보다 훨씬 더 근본적이다. 앞서 살폈듯이, 진정한 행복은 자기 자신의 삶을 사는 데에 있고, 이를 위해서는 외적인 힘과 권위에 무조건 복종하지 않는 정신의 바탕, 즉 자신의 체험적 확실성에 근거해 세계의 진실과 허위, 선과 악에 대해 스스로 자율적·합리적으로 판단할 수 있는 힘이 필수적이다. 그런데 자신의 감각과 판단을 신뢰하지 못한 채 타인과의 관계에서 지배와 복종의 굴레에 예속되는 오류의 씨앗은 바로 아이 적부터

이해할 수 없는 언어와 관념을 받아 암기하는 식의 학습 경험에서 뿌려진다는 것, 스스로 느끼고 명료하게 이해하여 판단하고 소박하게 표현하는 정신의 가능성이 훼손되는 시초는 권위에 기대어 납득하지 못한 것을 무조건 받아들이고 공허한 언어적 상징으로 치장하도록 습관들이는 아동기 학습 경험에서부터라는 것이 루소의 근원적인 통찰이다.

### 3. 체력과 건강한 생활습관

셋째 영역은 체력과 의식주의 기본 생활습관을 기르는 교육과정으로, 앞의 두 영역보다 상대적으로 더 많은 비중을 두어 다룬다(137-161). 루소에 의하면, 아동기에는 무엇보다 몸을 단련하는 교육, 즉 “자신이 가진 힘의 사용법과 우리의 몸과 주위의 사물과의 관계 및 우리의 힘이 미치는 한에 있어서 우리의 기관에 알맞은 자연의 도구의 사용법” 익히는 교육이 중요하다(150). 이를 위해 지력 발달의 선행 조건으로 체력을 단련하기, 손발과 감각의 훈련에서 단순 반복과 강제된 활동 피하기, 사고와 행위의 두 가지 작용을 끊임없이 연결시키기, 자연의 욕망에 따르는 기본 생활습관 기르기 등이 다루어진다. 이 부분은 현대 체육과 교육과정 및 바른생활과 같은 통합교과 영역과 관련지어 재음미해 볼 점들이 많다.

루소가 마음에 그리는 자연인, 곧 타인의 지배를 받지 않는 자유인에게 튼튼한 몸은 필수 조건이며, 쾌, 불쾌의 감각을 직접 느끼는 몸이야말로 자신이 욕구하는 일을 실행하기 위한 일차적인 도구이다. 자연의 도구인 몸의 단련을 가장 중요시해야 할 시기인 아동기에 체력 단련이란 전체의 조화로운 발달을 지향하며 “지력이 지배할 체력”을 우선적으로 길러주는 과정이라야 한다. 루소는 체력의 진보가 판단력 획득과 지력 발달에 선행한다고 보면서, 지력과 체력의 단련을 별개로, 심지어 대립적인 것으로 여기는 통념을 비판한다. 그는 아동기의 체력 단련이 지닌 의미에 관하여 지력 단련만을 서두르려는 이들을 이렇게 설득한다.

감각하는 존재가 행동하는 존재로 됨에 따라, 그는 자신의 체력에 맞는 판별력을 획득한다. 그리고 자기 보존에 필요한 정도를 넘는 힘이 생겼을 때, 비로소 그 여분의 힘을 다른 목적에 쓰게 하기 위해 도움이 되는 사고 기능이 그의 내부에 발달한다. 따라서 당신의 학생이 지력을 기르려면, 그 지력이 지배할 체력을 길러야 한다. 끊임없이 그의 몸을 단련시켜라. 그를 건강하게 하여 현명하고 선량한 인간으로 만들어야 한다. 일하게 하고, 행동하게 하고, 뛰게 하고, 소리 지르게 하여, 언제나 운동 상태에 있도록 하는 것이 좋다. 체력에서 어른이 되게 하라. 그러면 이윽고 이성에서도 어른이 될 것이다(139).

아동기의 체력 단련을 이성 발달과 관련지으며 강조하는 루소의 견해에서 주목해야 할 것은 몸의 훈련이 어떤 방식이라야 하는가의 문제이다. 그는 우둔하고 거칠고 서투른 ‘농민’과 감각이 뛰어날 뿐 아니라 정신도 예민한 ‘미개인’의 비유적인 대비를 통해 이를 설명한다(140). 농민은 늘 명령을 받아 해오던 대로 반복적인 일을 하면서 자동 기계처럼 행함으로써 “습성과

복종이 이성을 대신하게” 배운 탓에, 몸을 움직이지만 그것이 이성의 발달을 돕지 않는다. 이에 반해, 미개인은 자신의 의지에 따를 뿐 누구에게도 복종하지 않고, 행동 하나하나마다 이성을 작용시켜 결과를 미리 고려하며 몸을 움직이기 때문에, 체력과 함께 이성, 육체와 함께 정신이 발달한다. 요컨대, 아이의 체력 단련은 “현자의 이성과 운동선수의 정력”을 장래에 가지기 위한 것이기에, “사고와 행위의 두 가지 작용을 끊임없이 연결”시키는 방식이라야 한다는 것이다(142). 몸의 훈련이 기계적인 반복으로만 행해질 때, 자칫 시키지 않으면 아무 것도 안 하면서 금지되지 않은 일은 무엇이나 아무 생각 없이 하는, 교사의 판단력에 의존해 있는 우둔한 아이로 만들 위험이 있다고 본다.

결국 활동적 에너지가 충만한 아이 적에는 몸을 운동 상태에 있게 하는 것 자체만이 아니라, 움직이면서 또한 예민하게 느끼고 판단하도록, 움직임의 결과를 예측하면서 활동하도록 이끌어 주는 것이 중요하다. 이렇게 할 때라야 체력의 진보와 함께 타인에게 의존하지 않고 자신에 관계되는 일이면 무엇이나 스스로 관찰하고 예상하고 추리하며 행동하는 성향이 자라게 된다.<sup>10)</sup> 루소에 의하면, “자연의 지도에 따른 끊임없는 훈련”은 몸은 튼튼하게 단련하면서 동시에 정신을 예민하게 해 주기에, “아이 때에 가질 수 있는 유일한 이성”, 곧 지적인 이성의 토대가 될 감각적 이성을 아이 안에 형성해 갈 수 있다(150). 아이는 자연적 충동에 따라 주위의 모든 것과 자신을 비교 측정해 보고 싶어 하며, 또 스스로 지각하는 대상에 자신과 관계있을 것 같은 모든 감각적인 성질을 시험해 본다. 이런 의미에서 루소에게 “우리의 최초의 철학 선생은 우리의 발이요, 손이요, 눈이다”(150-151).

체력 단련과 함께 다루어지는 교육 내용의 또 다른 부분은 의식주의 기본 생활습관이다. 루소는 우선 몸을 속박하거나 장식적 외양이 두드러져 아이의 활동을 방해하는 의복을 피하고 가장 간소하고 입어서 편하고 자유로운 의복을 아이 스스로 좋아하게 만들기와 다양한 대기 변화나 더위와 추위에도 몸이 잘 견디며 튼튼해지도록 ‘자연의 의복’에 습관들이기를 제안한다. 또한 자연적인 욕구에 따라 배고프고 목마를 때 먹고 마시고 가장 단순한 최초의 미각을 잃지 않게 할 것과 마시는 물의 수질이나 먹을거리에 주의를 기울이되 아이가 건강에 대한 지나친 염려를 느끼지 않도록 할 것을 강조한다. 그리고 아이에게는 운동량이 많은 만큼 오랜 수면이 필요한데, 태양과 함께 일어나고 잠드는 규칙적인 숙면 습관을 길러주되 스스로 잠을 조절하고 어떤 불편한 잠자리에서의 숙면에도 익숙해지게 해야 한다고 본다.

10) 이와 관련하여 루소가 바람직하게 그리는 자연인의 신체는 지적 이성의 발달과 조화된다는 이해에 덧붙여, 그것이 사회성에도 모순되지 않음을 밝힌 정종훈(1999)의 연구가 주목할 만하다. 루소에게 “자연적 신체는 ‘나’로서의 신체가 아니라 고전적 ‘개체’로서의 신체”이기에, 종속적인 신체를 부정하는 ‘해방의 신체관’과 함께, 타인과 모순되지 않는 집단(무리)으로서 존재하고, 자신의 신체와 힘을 공동의 소유로 여기며 사회에 제공할 수 있다는 의미에서, 사회적 신체를 인정하는 ‘연대의 신체관’을 내포한다는 것이다.

이렇게 루소에게 기본 생활습관의 교육이란 인위적인 규칙으로 아이를 “속박하지 말고 자연의 법칙에 맡기는 것”(157)과 한 가지며, 예기치 못한 다양한 변화에도 잘 견디며 필요한 경우에는 위험이 따르는 일 없이 깨트릴 수도 있도록 유연하게 습관들이기가 중요하다.

종합해보면, 아동기에는 몸의 교육이 매우 중요한데, 그 핵심은 아이의 몸을 자신과 세계를 의미 있게 경험하기 위한 도구로서 튼튼하고 예민하게 단련하고, 자연의 법칙에 따르는 유연한 몸의 습관을 기르는 일에 있다. 이를 위해서는 체력과 이성이 함께 도우며 성장하도록 이끌고, 무엇 하나 명령하거나 강제하지 않고 교훈이 언제나 사물 그 자체에서 주어지게 해야 한다. 루소의 이러한 견해는 체육시간이 아이들에게는 가장 선호되는 반면, 교사들로서는 교과전담영역으로 돌려 피하고 싶은 과정이 된 우리의 현실에서 시사하는 바가 크다. 특히 체력보다 지력을 우선시하고 체력 훈련 과정을 정신을 훈련하는 지적인 학습 과정과 대립적으로 여기는 일상적 통념에 대해 깊은 반성을 불러일으킨다. 또한 체력 단련은 감각을 예민하게 훈련하고 사고와 행위를 끊임없이 연결시키는 방식으로, 기계적인 반복이나 교사의 세세한 명령에 따른 활동을 피하여 이루어져야 한다는 점에 주목하며, 초등 체육교육과정의 참된 교육적 의미와 방법에 대해 재성찰케 된다.

#### 4. 감각을 통한 정확한 판단력

넷째는 앞의 각 영역의 두 배에 가깝게 가장 큰 비중을 두어 다룬 것으로, 감각의 훈련을 통한 통합적인 감각교육 혹은 감각적 판단력 도야의 과정이다(161-199).<sup>11)</sup> 구체적으로 촉각, 시각, 청각, 미각, 후각의 순서로 이어지는데, 촉각과 시각 훈련에 관한 논의가 가장 정교하고 상세한 반면에 후각은 아주 짧게만 언급되고, 마지막으로 흥미롭게도 공통 감각으로 제6감에 대해 간단히 짚어준다. 촉각과 시각을 중심으로 감각 훈련의 본보기로 제시된 주요 교육 원리로는 감각의 사용을 통해 예민하고 섬세한 감각을 훈련하기, 감각 이전에 예견하고 추정하는 습관들이기, 감각의 훈련으로 지적인 이성의 기초가 되는 감각적 판단력 기르기, 감각 훈련에 수반되는 도덕교육의 기회를 활용하기 등을 꼽을 수 있다.

우선 루소가 중요시하는 아동기 감각교육의 목적은 직접경험을 통해 객관적 대상의 크기나 무게나 거리 등에 대해 정확한 감각적 판단력을 훈련하는 데에 있다. 체력 단련에서처럼, 감각의 단련 또한 감각의 기민성 훈련만이 아니라, 지적인 이성의 발달을 준비하는 데에 목

11) 아동기 교육과정에서 감각교육은 할애된 분량만큼 가장 중요한 부분으로, 앞서 다룬 세 영역들과도 통합적으로 연결된다. 루소의 감각교육의 의미와 방법에 대한 분석은 별도의 독립적인 탐구를 요하는 것으로, 전체 교육과정의 성격을 밝히는 데 목적을 둔 이 글에서의 논의는 상당히 제한적임을 밝혀둔다. 특히 촉각과 시각을 다른 감각 훈련 방법의 본보기로 다룬 점에서 여기서의 논의는 그에 한정하고 나머지 감각에 대한 분석은 제외하였다.

적이 있다는 것이다. 이렇듯 근대사상가 루소에게는 객관적 세계 인식의 도구로서 감각을 훈련하려는 목적이 우선시되기에, 감각교육을 통해 주관적인 정서와 창조적 상상력을 불러 일으키는 자유로운 체험의 측면은 상대적으로 간과되어 있다.<sup>12)</sup> 다시 말해, 어린이의 감각경험은 주관적 상상의 계기로서가 아니라, 객관 세계에 대한 정확한 판단력 도야의 기회로 중시된다. 그저 만져보고 느끼는 활동 자체가 아니라 아이 스스로 사물을 정확하게 판단하는 능력을 길러 지적인 인식의 토대를 마련하는 것, 이로써 궁극적으로 타인의 지적 권위에 쉽게 예속되지 않도록 준비시키는 것이 루소가 지향하는 아동기 감각교육의 핵심이다.

지적인 이성의 기초로서 감각적 이성을 훈련함에 있어 루소가 제안하는 일반적인 원리는 몸, 신체라는 기계의 작용과 감각적 판단력의 작용이 언제나 서로 협력하여 함께 나아가도록 습관들이는 것이다(174). 구체적으로는 각각의 감각을 되도록 잘 이용하기, 한 감각의 인상을 다른 감각의 인상과 비교하여 확인하기, 힘을 사용하기 전에, 실행에 앞서 결과를 예측하기, 충분하지 못한 힘을 헛되게 낭비하지 않도록 주의하기, 경험해 본 결과를 통해 잘못을 바로잡는 습관 기르기 등의 일련의 과정을 구체적으로 밝혀준다(161-162).

이러한 일반적인 방법론에 이어서 루소는 각각의 감각 훈련에서 어떤 특수한 차이가 고려되어야 하는지를 구체적으로 설명해 준다. 우선 촉각은 가장 자주 사용되는 감각으로, 시각과 함께 작용되기에 불완전하고 거칠어지기 쉽다. 그러나 가장 제한되어 있는 만큼 “모든 감각 중에서 외부의 물체가 우리 몸에 주는 인상을 가장 잘 알려 주는 것”으로 가장 빈번히 사용되고, 다른 감각의 경솔한 착오를 교정할 수 있도록 정확하다(170). 촉각을 단련하기 위한 방법으로는 감각을 가능한 단순화하는 것, 끊임없이 되풀이되는 자극에 정신이 주의를 기울여 예민한 변화를 쉽게 판단하는 힘을 훈련하기, 촉각 그 자체에만 집중하도록 하고 시각이나 다른 감각의 판단이 앞서 작용하지 못하게 하는 방식 등을 제안한다.

시각의 교육원리는 촉각과 대비된다. 촉각이 주위로 집중시키는 것과 반대로 시각은 인간을 밖으로 펼치는 것이어서 사람을 속이기 쉽고 오류의 가능성이 가장 크다. 이러한 시각을 바르게 사용하도록 훈련하는 방법으로는 촉각과 반대로 “감각을 단순화하지 않고 이중으로 하여, 끊임없이 다른 감각에 의해 그것(시각인상)을 음미하고, 시각 기관을 촉각 기관에 종속시켜, 말하자면 성급한 시각을 둔한 촉각의 제어된 보조에 맞춰 억제”(173)하는 것을 제안한다.

12) 어린이의 감각경험을 중시한 점에서 루소 사상은 듀이와 가까운 측면이 있다. 그러나 루소는 자연의 법칙적 질서에 주목한 근대사상가라는 점에서 포스트모던적 조건을 반영한 듀이와 구별된다. 루소는 순수한 감각 작용은 단련을 통해 사물을 편견 없이 있는 그대로 지각 혹은 직관할 수 있다고 보았기에 객관적 사물 세계와의 직접적인 경험 자체를 지적인 인식의 계기로서 중시한다. 이와 달리 듀이는 모든 경험에는 경험하는 사람에게 남겨진 습관화된 의미와 주관적 정서가 작용하기에, 직접적으로 감각되는 것은 객관적 사물 그 자체의 정확한 감각인상이 아니다. 따라서 감각 경험 그 자체가 아니라 현재의 상호작용적 경험 안에서 갈등을 빚는 문제 상황으로부터 일련의 탐구 활동을 통해 경험이 재구성되는 계기를 교육적으로 중시한 것이다.

이렇게 해서 촉각 훈련을 통해 예밀의 손가락 끝에는 눈이 있는 것처럼 되듯이, 시각 훈련을 통해 그의 눈에는 사물의 크기와 형태를 정확하게 판단하는 시각의 자가 만들어지는 것으로 묘사된다.

각각의 감각작용의 특징과 바른 사용법을 위한 학습 원리를 제안함에 있어, 루소는 감각 기관의 훈련을 수학, 과학, 체육, 예술 등 제반 교과학습과 통합적으로 관련 맺을 수 있도록 하는 흥미로운 예화들을 제안한다. 대표적인 사례가 게으른 도련님에게 달리기 능력과 함께 시각을 훈련시키는 상황이다(174-178). 표면적으로는 달리기라는 신체운동능력을 기르는 체육 교육 활동으로 시작하지만, “걷거나, 만지거나, 세거나, 재거나 하는” 몸의 활동을 통해 사물을 면밀히 관찰하고 객관적인 판단력을 기르게 하는 통합적인 수학, 과학 교육으로 연결된다. 감각교육을 통해 지향하는 목적과 방법의 대강은 다음의 구절을 통해 알 수 있다.

걷거나, 만지거나, 세거나, 재거나 하는 것에 의해서만 크기를 판단하는 것을 배울 수 있다. 그러나 또 언제나 재기만 해서는 감각은 모든 것을 도구에 맡겨 버리게 되어, 결코 정확성을 얻지 못하게 된다. 아이가 단번에 측정으로부터 추정으로 옮기는 것도 안 된다. 처음에는, 그가 한 번에 비교할 수 없는 것을 부분적으로 비교하는 것을 계속한다. 그런 다음 정확한 부분을 추정에 의한 부분으로 바꾸어, 언제나 손으로 자를 사용하여 재는 대신, 눈만으로 똑같이 잴 수 있도록 연습한다. 나는 아이가 처음으로 추정해 본 것을 진짜 자로 확인시켜 그 오차를 스스로 정정하게 하고, 또 감각 중에서 무언가 잘못된 인상이 남아있다면, 좀 더 바른 판단에 의해 그것을 스스로 정정하게 하고 싶다(177-178).

시각 훈련 과정에서 현대 초등수학교육에 해당하는 기하학을 가르치는 예화에서도 아이 스스로 직접 해보고 얻는 감각경험을 중요시하는 루소의 근본적인 문제의식을 읽을 수 있다. 그는 상상력을 동원하는 어른의 추론 방법이 아이에게 적합하지 않음을 지적하면서, 도형을 정확히 그리는 활동에 정성을 기울이고, 결과를 예측해보고, 자신의 눈으로 정확하게 측정하고 비교하고 관찰해 보도록 이끄는 방법을 제안한다(181). 이렇게 아이 스스로 도형이 지닌 모든 객관적 성질을 발견해가는 기회를 만들어줌으로써 수학적 지식에 관한 ‘기억력’만 늘리는 기존의 방식과 달리, 감각경험으로부터 초등 기하학의 모든 것을 알아내도록 가르칠 수 있다고 본다. 더 나아가 아이는 자신에게 감각적으로 직접 와 닿는 세계에 대한 정확한 판단력을 발달시키면서, 자기 자신이 바로 타인의 외적 권위에 의존하지 않고 세계를 직접 알아갈 수 있는 존재로서 주체적인 인식의 힘을 키워갈 수 있다는 것이다.

결국 루소에게 감각교육을 위한 구체적인 과정은 자신의 감각을 활용하면서 세계에 대한 지적인 이해의 힘을 함께 키워가는 방향을 지향한다. 따라서 현대의 초등 과학, 수학, 체육, 미술, 음악 등 제반 교과교육에 통합적으로 관련될 뿐 아니라, 초등교육과정의 본질적 성격에 관하여 중요한 통찰을 줄 수 있다고 본다. 오늘날 피아제 인지발달이론의 ‘구체적 조작기’라는 심리학적 근거를 들지 않더라도 아동기 감각경험의 중요성에 대한 이해는 일상화된

편이며, 초등교과교육과정은 대개 감각을 사용하는 다양한 활동적 경험을 포함하도록 구성되어 있다. 그래서 어떤 의미로 감각교육이란 우리에게 익숙한 과정으로 여겨질 수 있지만, 루소의 엄밀한 견해들은 초등교육 실재에서 아이들의 손과 눈과 온 몸의 감각을 사용하는 경험이 과연 무엇을 위한 과정인가를 되짚어보게 한다. 그것이 지루한 인지적 학습과정 중의 짧은 위안거리나 흥미 유발의 자극제로 쓰이는 것은 아닌지, 감각을 사용하는 활동 과정에서 예민한 관찰과 예견과 판단 작용이 얼마나 긴밀히 결합되는지, 분절된 특정 교과내용의 효과적인 전략 수준에 그치지 않고 통합적인 의미를 확보해 가는지, 궁극적으로 아이들이 스스로 자신의 몸의 감각을 활용하는 경험으로부터 자기존재감을 느끼며 스스로 주위 세계를 알아가는 기쁨을 쌓아가게 되는지 비판적 성찰을 불러일으킨다.

끝으로 아동기 교육과정을 종합하는 의미에서, 잘 규제된 자유의 원리에 따라 완성된 어린이상으로 루소가 그려낸 행복하고 자유로운 어린이 에밀의 특징적 면모를 정리해보자(199-205). 12세에 이른 에밀은 무엇보다 자신의 능력에 넘치지 않는 목적을 마음에 그리며 행하기에 자신감과 만족감을 지닌다. 신체적인 발달을 통해 어린이다운 활발함과 건강한 활력을 지니며 민첩하고 쾌활하다. 또한 자연과의 직접경험에서 얻은 것들로 사물에 대한 명확한 관념과 그에 충실한 표현능력을 갖추고 있다. 12세 이전까지 구체적으로 발달시킨 힘과 능력을 살펴보면, 첫째로 꼽히는 것은 건강한 활력이다. 이것은 자기 충족감, 자신감, 독립적인 만족감으로, 일에서나 놀이에서나 진지하게 열중하며 열성적인 모습으로 나타난다. 의존적이고 노예적인 예측의 상태나 폭군적인 지배 욕구를 형성하지 않을 때라야 발달 가능한 힘이다. 둘째는 사물에 대한 명확한 관념에 기초한 순수하고 소박하고 진실된 언어이다. 완성된 어린이 에밀은 직접경험을 통해 주의 깊고 정확한 감각을 지니며 한정된 개념에 대해서지만 명료한 이해와 올바른 판단, 추론, 예견 능력을 지닌다. 사물을 알지 못한 채 이름에 그칠 뿐인 것, 실제적인 쓰임을 알지 못하는 것은 에밀의 주의를 끌지 못한다. 셋째는 지적인 이성의 도야를 위한 기본 토대로서 작용하게 될, 기억력보다 더 좋은, 감각적 판단력이다. 이것은 손과 발과 온 감각이 각기 충분히 제 기능을 다 할 수 있도록, 몸의 훈련으로 정신의 힘이 우둔해지지 않도록, 사고와 행위의 두 기능이 함께 작용하도록 기민하게 단련된 상태이다. 마지막으로 타인과의 관계에서 확고한 독립심을 발달시키면서도 타인에 대한 겸허한 신뢰와 고귀한 부드러움을 지닌 태도이다. 에밀은 소유와 같은 기본적인 도덕관념과 타인 존재를 향한 존중감과 선한 행위의 본을 따르는 습관이 몸에 배인 어린이이다. 이러한 도덕적 성향은 아이 적부터 타인 존재를 의식하며 배타적인 이기심과 허영심이 싹트지 않도록 소극적 교육으로 자기애의 정서를 잘 지켜주어야 가능한 것이다.

## V. 결론

이 연구는 어린이들의 삶과 초등학교 일상이 조화로운 균형을 잃고 황폐하게 변해가는 현실에 대한 문제의식에서 비롯되었다. 어린이의 현실에 관한 근래의 관련 연구들을 살펴보면, 어린이의 행복과 자유가 위협받는 ‘아동기 상실’의 상황은 21세기 문명국가들 대부분이 직면한 문제로서, 어린이다움의 교육적 가치와 초등교육의 본질을 근본적으로 재성찰하는 철학적 탐구를 요청한다. 이러한 문제의식의 맥락에서 본고는 행복하고 자유로운 어린이상(像)을 제시한 근대사상가 루소의 아동기 교육론을 재고찰함으로써, 어린이다움의 상실을 고심하게 된 포스트모던 시대에 초등교육의 대안 모색을 위한 시사점을 얻고자 하였다. 이제 결론적으로 지금까지 밝혀 본 루소의 특징적 견해를 요약하고 그 현재적 의미와 비판적 시사점을 종합해 보면, 다음의 세 가지로 정리해볼 수 있다.

첫째, 루소의 전체적인 철학적 문제의식과 관련하여 아동기 교육론의 의미와 위상을 살펴본 결과, 그에게 아동기, 즉 초등 단계의 교육은 개별 어린이의 발달의 필요를 넘어서 사회개혁적 전망을 내포하는 막중한 것이었다. 넓게 교육의 전 과정을 통해 우리는 모두에게 평등하고 인간적인 새로운 사회로의 변혁을 준비하는 것이지만, 그 가운데 가장 결정적인 초석은 아동기 교육을 통해 마련된다는 것이다. 여기서 우리는 어린이다움의 가치를 소중히 여기고 어린이의 행복과 자유를 위한 초등교육과정 실현이 중요한 까닭을 다시 읽을 수 있다. 아동기의 바람직한 교육적 경험을 마련하기 위한 노력은 비단 개별 어린이들을 배려하는 데에 그치지 않는 일이다. 그것은 사회 구성원 모두가 지배와 복종의 굴레에서 벗어나 자기존재감으로 충족되어 전체적인 행복과 자유를 위해 애쓰는, 진정한 개인이자 진정한 시민으로 기르는 데에 결정적 조건이 된다. 따라서 초등학교와 교실의 다양한 관계 속에서 어린이들이 진정한 행복과 자유를 맞볼 수 있어야 한다. 이를 위해서는 무엇보다 아이들이 명령에 무조건 복종하도록 강제되거나, 무분별하게 제멋대로 명령하며 자기 욕망의 노예가 되도록 방종을 허용해서는 안 된다. 왜냐하면 그러한 불평등의 관행에서 벗어나 진정한 자유의 조건 속에서라야 장차 부당한 억압적 권위에서 해방되는 사회로 진보해갈 수 있는 밑거름이 자라날 수 있다는 것이다. 이러한 루소의 견해를 우리의 현실에 비추어 재음미할 때, 표면적인 구호로는 아동 존중의 언어가 무성하지만, 개별 어린이들의 필요가 배려되기 어려운 현실 조건들에 대해서, 근본적으로 초등교육이 오랫동안 국가의 관료적 통제 속에서 운용됨으로써 자유로운 초등교육의 가능성에 대해 진지하게 관심 기울이지 못해 온 현실에 대해 비판적 성찰을 불러일으킨다.

둘째, 『에밀』 제2부를 통해 루소가 그려내는 어린이의 행복과 자유를 위한 초등교육의 핵심적인 원리는 ‘자기애’에 기초한 ‘잘 규제된 자유’이다. 루소에게 행복은 하고 싶은(욕망하



는) 일을 해낼 수 있는(능력 있는) 상태로서 인생의 어느 단계에서나 실현 가능한 보편적 이상이다. 그런데 어린이 시기야말로 점점 커가는 욕망과 능력의 균형감을 제대로 맞보아야 할 가장 결정적인 시기이다. 동시에 상상을 통해 과도한 욕망이 부추겨지거나 발달 가능한 능력들이 적절한 훈련 조건의 부재로 성장이 지체될 위험이 가장 많은 시기이다. 따라서 한 편으로는 자기보존을 위해 자신의 현재 존재감을 그 자체로 즐겁게 느낄 수 있는 ‘자기애’의 정서를 잘 발달시키고 보존하기, 자신의 능력에 넘치지 않는 범위에서 욕구를 규율할 수 있도록 욕망을 가르치기가 아동기 교육의 중요한 과제로 된다. 다른 한편으로는 자연적으로 발달해가는 아이의 몸과 감각과 정신의 능력을 적절한 방식으로 훈련시킴으로써 자유롭게 자발적으로 추구할 수 있는 욕망의 범위를 점진적으로 넓혀가도록 이끄는 일이 중요하다. 이러한 루소의 견해는 아동 존중이나 어린이의 행복과 자유를 지향하는 초등교육과정이란 방임적으로 어린이의 무분별하고 순간적인 충동에 내어놓이는 방식이라는 오해와는 분명하게 구별된다. 그저 무조건적인 아동기의 낭만적 탐닉이란 결코 아이의 행복을 위한 길이 아니다. 아동기를 ‘매우 위험한 시기’로 파악하고 섬세한 배려를 통해 어린이의 자유와 행복을 추구하려 했던 루소의 아동기 교육론의 핵심은 ‘잘 규제된 자유’의 원리를 통해 적극적으로 길러주고자 했던 능력들과 관련지어 재해석되어야 한다.

셋째, 미시적인 텍스트 분석을 통해 살펴본 결과, 아동기에 가르쳐야 할 구체적인 교육과정은 기본적인 도덕관념, 소박하고 진실된 언어, 체력과 균형 잡힌 생활습관, 지적 이성의 기초로서 정확한 감각적 판단력을 기르는 내용으로 구성된다. 루소의 아동기 교육과정의 내용과 방법은 현대적인 초등교육과정의 교과 구성 방식과는 크게 다른 점에서 현재적 의미를 찾기가 쉽지 않아 보일지 모른다. 하지만 이를 주의 깊게 살필 때 흔히 루소를 낭만적인 아동중심교육론자로서 구체적으로 가르치는 내용을 경시하거나 교육과정을 실천하는 과정에서 교사의 교육적 지혜의 중요성을 간과한 사상가로 오해되는 오류를 피할 수 있다. 특히 중요한 시사점은 통합적인 감각교육의 원리에서 찾을 수 있다. 현대의 교사들 대부분은 초등교육 단계 아동기의 감각교육의 중요성에 대해 익숙하다. 즉, 이 시기의 인지적 발달 수준은 형식적 조작기로의 이행 이전으로 구체적인 실물과의 감각 경험을 통해서라야 대상에 대한 인지적 이해를 형성할 수 있다는 것이다. 이를 반영하여 초등교육과정에서는 수학이나 과학 등 인지적 교과 학습에서도 구체물을 감각을 이용하여 만지고 관찰하는 활동의 계기가 많이 주어진다. 그런데 실제 활동중심 수업에서 아이들이 감각기관을 움직여 활동할 뿐 그 안에서 본질적으로 교육적인 의미와 가치를 실현하지 못하는 경우가 빈번하다. 이와 관련하여 감각작용과 정신작용, 체력단련과 지력단련의 통합적·연속적 성장 원리에 근거한 루소의 감각교육론에 담긴 근본적인 통찰을 깊게 재음미해볼 필요가 있다.

초등교육 단계의 아동기에는 중등이나 고등교육 단계와 구별되는 어떤 고유한 교육적 가치를 실현해야 하는가? 루소는 욕망과 능력의 균형 있는 성장을 통해 누릴 수 있는 어린이의

행복과 자유를 말한다. 이를 진지하게 고민하며 루소의 아동기 교육론에 담긴 현재적 의미를 되새겨볼 때, 무엇보다 대개의 교육과정과 정책 논의가 중등교육과 대학입시 위주여서 초등교육 특유의 의미와 가치는 상대적으로 간과되는 현실에 대해 비판적 주의를 환기시킨다. 루소를 통해 살펴보았듯이, 초등교육의 문제는 초등학교의 개별 아동들의 삶의 질의 문제로 제한되는 것이 아니다. 그것은 제도적인 교육의 시작 단계에서부터 바람직한 성장을 위한 기본 바탕을 훼손함으로써 개인적으로나 전체 사회를 위해 이후의 어떤 대책으로도 회복하기 어려운 오류를 남길 수 있다는 점에서 심각성을 더한다. 어린이의 고유성에 비추어 제도화된 교육의 시작 단계에서 우선시되어야 할 것이 무엇인가에 대한 고민은 현재 가정의 해체 등으로 어린이 교육의 책무가 근대적 조건 하에서 사적 영역에 귀속되었던 방식에서 다시 공적 영역으로 옮겨오게 되면서 더욱 중요한 문제로 떠오르고 있다. 또한 우리 사회에서는 일제고사 확대 이후 인지적 교과학습 위주의 서두르는 교육 풍토로 인해, 초등교육 현실은 분명한 목적과 방향감을 잃고 다양한 현실적 요구에 따라 뒤흔들리는 현상을 심화해갈 가능성이 커지고 있다. 교육의 궁극적인 목적에 대한 이해의 큰 틀 속에서, 중등교육이나 고등교육과 구별되는 초등교육의 고유한 성격과 과제에 대한 이론적 인식과 실천적 지혜를 확장해 가야 할 필요가 더욱 절실하다.

## 참 고 문 헌

- 강성훈(2008). 루소의 『에밀』에 대한 재해석. **교육철학**(한국교육철학회), **34**, 5-30.
- 교육과학기술부(2008). **초등학교 교육과정 해설**. 서울: 교육과학기술부.
- 김상섭(2003). 루소에 있어서 사적 가정교육과 공적 시민교육의 통합문제. **교육철학**, **29**, 1-25.
- 김상섭(2009). **현대인의 교사 루소**. 서울: 학지사.
- 김수동(1992). 루소에 있어서의 평등과 자유. **교육학연구**, **30**(1), 151-165.
- 김영래(2008). 교육원리로서의 자기보존. **교육의 이론과 실천**, **13**(1), 1-23.
- 김용민(1999). 로빈슨 크루소, 에밀, 루소에 나타난 근대적 개체성. **정치사상연구**, **1**, 53-82.
- 김현주(2009). 도덕적 상상력으로서 루소의 ‘공감각’. **초등교육연구**, **22**(3), 137-157.
- 노상우, 박은희(2008). Rousseau의 자녀교육관 연구. **교육의 이론과 실천**, **13**(2), 41-61.
- 송유진(2008). 루소의 교육과 아동의 행복: 『에밀』 제2권을 중심으로. **교육철학**(한국교육철학회), **36**, 93-116.
- 안인희(2007). 루소의 아동관. **교사를 일깨우는 사유**. (양은주 역음). pp. 199-232. 서울: 문음사.
- 양은주, 임현정(2009). 초등교육의 예술적 성격: 플라톤의 『국가』에 기초한 탐색. **교육과정평가연구**, **12**(3), 31-53.
- 엄태동(2003). **초등교육의 재개념화**. 서울: 학지사.
- 오인택(1998). 루소. **위대한 교육사상가들Ⅱ**. (연대교육철학연구회 편). pp. 191-243. 서울: 교육과학사.
- 우영호(2003). 루소의 유아교육사상 연구. **아동교육**, **12**(1), 67-76.
- 이기영, 정지숙(1998). 루소의 자연의 개념을 통하여 본 소극적 교육방법의 의미. **아동교육**, **7**(2), 17-29.
- 이정은(2006). 루소의 철학교육방법론. **철학연구**, **75**, 261-287.
- 임태평(2006). 루소의 자연개념과 자연인. **교육철학**(한국교육철학회), **29**, 45-64.
- 정종훈(1999). 루소의 자연주의 사상에 나타난 신체형성론 연구. **한국체육학회지**, **38**(2), 77-86.
- 조쟁규(2003). 루소의 교육사상이 체육교육에 주는 의의. **한국체육학회지**, **42**(2), 53-63.
- 최미영(2010). 루소의 『에밀』에 나타난 교사의 의미와 역할: 초등교육 단계를 중심으로. 석사학위논문, 광주교육대학교.
- Baker, B. (2001). (Ap)pointing the canon: Rousseau's *Emile*, visions of the state, and education. *Educational Theory*, **51**(1), 1-43.
- Blits, J. H. (1991). The depersonalized-self: Rousseau's *Emile*. *Educational Theory*, **41**(4), 397-405.
- Bloom, A. (2003/1979). Introduction in Rousseau, *Emile, or on education*. 에밀의 구도. **교육사**

- 논문선 하. (박연호 편역). pp. 207-244. 광주: 도서출판 지성계.
- Bollnow, O. F. (2005/1971). *Podagogik in anthropologischer Sicht*. **교육인간학**. (오인탁, 정혜영 공역). 서울: 문음사.
- Brumbaugh, R. S. & Lawrence, N. M. (1963). *Philosophers on education: Six essays on the foundations of western thought*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Darling, J. (1993). Rousseau as progressive instrumentalist. *The Journal of Philosophy of Education* 27(1), 27-38.
- Dent, N. (2000). 'Anger is a short madness': Dealing with anger in Emile's education. *The Journal of Philosophy of Education* 34(2), 313-325.
- Dunne, J. & Kelly, J. (2002). Introduction: Changing perspectives on childhoods. *Childhood and its discontents: The first Seamus Heaney lectures*. pp.1-29. Dublin: Liffey Press.
- Steinberg, S. R. & Kincheloe, J. L. (eds.) (2004). *Kinderculture: The corporate construction of childhood*. Boulder, Colo.: Westview Press.
- Masschelein, J. (2001). The discourse of the learning society and the loss of childhood. *The Journal of Philosophy of Education* 35(1), 1-20.
- Peters, R. S. (1981). The paradoxes in Rousseau's Emile. in *Essays on education*. London: George Allen & Unwin.
- Plato (1997). *The republic*. **플라톤의 국가(政體)**. (박종현 역주). 서울: 서광사.
- Rousseau, J. J. (1998/1762). *Emile, or on education* **에밀**. (민희식 역). 서울: 육문사.
- White, R. (2008). Rousseau and the education of compassion. *The Journal of Philosophy of Education* 42(1), 35-48.
- Winch, C. (1996). Rousseau on learning: A re-evaluation. *Educational Theory*, 46(4), 415-428.

• 논문 접수 : 2010년 9월 1일 / 수정본 접수 : 2010년 10월 22일 / 게재 승인 : 2010년 10월 25일

## ABSTRACT

### Elementary Education Curriculum for Children's Happiness and Freedom Based on Rousseau's *Emile*

Eun-Joo Yang(Associate Professor, Gwangju National University of Education)

Mi-Young Choi(Teacher, Songjeong Chungang Elementary School)

This study has been initiated from communal concern and critical consciousness about the problematic situation of so-called 'lost childhood', threatening fundamentally children's happiness and freedom today. Elementary school children have been suffering from competitive and test-score oriented school atmosphere, which is to be considered as affected by the broader post-industrial neo-liberalist social conditions. In this context, this essay aims to infer some meaningful implications from an interpretative inquiry on Rousseau's philosophical theory of childhood education as delineated in the second part of his *Emile*.

For this purpose, this essay deals with three sub-topics. In the first place, it explores Rousseau's critical consciousness encompassing his overall philosophy in relation to his educational thoughts. In the second place, it shows that 'the well-regulated freedom' based upon 'the genuine love of self'(amour de soi) comprises the essential educative objective for the stage of childhood. In the third place, it specifies the four concrete curriculum areas. They are the preliminary basic moral sense for interacting with others, simple, unpretentious and honest ways of using language, strength of physical power, well-balanced eating and dressing habits in ordinary life, and most of all, perceptive sensibility and exactness of sense judgement prior to the development of purely intellectual reason. Finally, as a concluding remark, it is claimed that we should make conscious efforts to clarify further the distinctive characteristics and essential values of primary education, which has often been neglected in current educational discourses as focused more upon secondary and higher education.

Key words : children's happiness and freedom, Rousseau, *Emile*, the objectives and principles of childhood education, primary education curriculum