

Dewey 실험학교와 예술가로서의 교사¹⁾

양 은 주
(광주교육대학교 교수)

《 요 약 》

학교교육현실에 대한 문제의식으로부터 이 시대에 어떤 방향과 성격의 학교 변화가 필요하고도 가능한가를 깊이 성찰케 된다. 이러한 맥락에서 학교 단위에서 추구하는 교육개혁의 가능성과 변화의 주체로서 교사의 의미에 초점을 두며, 이 연구는 미국의 프래그머티즘 철학자 John Dewey가 설립·운영한 시카고대학 실험학교 사례를 탐구하였다. Dewey 실험학교는 새로운 교육을 향한 일관된 철학과 교사들의 능동적 참여를 통해 학교교육의 이상적 가능성을 구현한 하나의 좋은 사례이다. 이 연구는 Dewey 실험학교의 구체적인 실제 경험을 기록한 선행문헌자료를 분석함으로써, 전통적 학교교육을 반성하며 모색된 새로운 학교의 실험적 성격과 교사들의 예술가로서의 실천적 특성을 재조명하는 데 목적이 있다. 이를 위하여 먼저 시카고대학 실험학교의 역사를 개괄하고, 실험학교의 교육목표, 내용, 방법, 조직 등 교육과정 구성의 특징적 성격을 고찰하고, 교사의 구체적인 교실 실천에서 나타나는 예술성의 의미를 탐구하였다. 결론적으로 Dewey 실험학교의 구체적인 개혁적 실천에 담긴 의미와 가치를 요약하고 학교교육개혁과 교사의 실천에 관하여 주는 현재적 시사점을 논의하였다.

주제어 : John Dewey, 실험학교 교육과정, 예술가로서의 교사, 학교교육개혁운동

I. 서론

우리의 학교교육 현실은 급격한 시대·사회적 전환기의 다양한 도전과 비판에 직면하여 변화를 요청받고 있다. 학생들의 경험과 경험의 매체가 현저히 달라지고 지식과 정보가 폭증하면서 학교교육을 둘러싼 전통적 관념들은 실효성을 잃어가고 있다. 그러나 어떤 방향과 성격의 학교 변화가 필요하고도 가능한가는 쉽게 답해지지 않고 있다. 특히 거시적으로 시

1) 이 연구는 2004년도 광주교육대학교 학술연구비 지원에 의하여 수행되었음.

도되는 학교교육개혁을 위한 제도적 정책적 접근이 많은 경우에 선언적 방향 설정에 머물 뿐 실질적인 학교 변화의 동력을 이끌어내지는 못하는 실정이다. 이러한 한계를 인식할 때 우리의 주목을 끄는 것은 학교 단위에서 자발적, 주체적으로 이루어내는 교육개혁의 가능성과 그러한 학교 변화의 주체로서 교사의 변혁적 교실 실천의 힘이다. 학교 단위의 구체적인 실제에서 교사들의 능동적 참여를 통해 구현된 좋은 개혁적 선례를 미시적으로 탐구함으로써 현재 학교교육개혁의 방향과 실천에 대한 아이디어를 보다 명확히 할 수 있을 것이다.

이러한 연구관심으로부터 이 글에서는 새로운 교육을 향한 일관된 철학과 교사들의 변혁적 실천을 통해 학교교육의 가능성을 실험한 하나의 사례를 탐구하고자 한다. 그것은 John Dewey(1859~1952)가 시카고대학 재임시절에 뜻을 같이 하는 교사, 학부모, 동료 교수 등 지역사회의 진보적 지식인들과 함께 설립하여 운영한 ‘Dewey 실험학교’이다.²⁾ 시카고대학 실험학교는 19세기말 미국 진보주의 시대 사회개혁운동의 큰 흐름 속에서 Dewey의 프래그머티즘 철학과 교육론을 토대로 설립되었다. 그 실험적 교육 실천은 이후 확산된 진보적 학교들의 선구적 모범이 되었고, 현재까지도 학교교육의 대안을 모색하는 진보적 교사들에게 영감을 불러일으키고 있다. Tanner(1997)는 Dewey 실험학교야말로 오늘날 가장 선도적인 학교들과도 필적할 만한 이상적인 전형으로 평가한다.

그러나 국내외를 막론하고 Dewey 철학과 교육론에 대해서는 많은 연구와 논의가 이루어져왔음에 비해, 실험학교의 교육 실제와 구체적인 교사의 실천에 관한 연구는 그다지 많지 않은 형편이다. 실험학교의 구체적인 모습을 소개한 가장 중요한 연구로는 당시 교사로 일했던 Mayhew와 Edwards 자매가 1936년에 발표한 『Dewey 학교』(1934)를 꼽을 수 있으며, 그 이후 Wirth(1966)와 Tanner(1997)가 Dewey 학교 실제에 대한 포괄적인 기록과 평가를 제시한 바 있다. 최근에는 Dewey의 실험학교 기획을 비판철학적 관점에서 논의한 Schutz(2001)의 논문과 교사로서의 학교교육과정 운영 경험에 비추어 Dewey 실험학교 사례의 현재적 의미를 밝힌 Durst(2005)의 논문이 주목할 만하다. 국내에서는 정건영(1990)과 박영만(1991)의 연구가 있는데 실험학교의 교육원리를 밝히는 이론적 철학적 논의의 성격이 강하다.

이 글에서 Dewey 실험학교 사례에 대한 탐구는 학교 단위에서 개혁적 실천이 어떤 조건에서 구체적으로 어떤 새로운 변화를 이루어내며 그것을 가능케 하는 동력은 무엇인가에 대한 연구관심을 토대로 크게 두 가지에 초점을 둔다. 하나는 실험학교의 교육과정과 수업 운영의 실제에서 구체적으로 이루어낸 개혁적 변화의 특징을 파악하는 것이다. 이로써 Dewey 교육론의 구체적인 실천적 의미를 밝힐 수 있고 학교 현장에서 가능한 교육개혁에의 일반적

2) 1896년 설립 이래 시카고대학 실험학교는 현재에도 100여 년의 역사를 자랑하며 남아있지만, 1904년 Dewey가 떠난 이후 진보적 교육이념에 헌신했던 교사들도 떠났고 그 성격이 현저히 달라져갔다. 따라서 연구자들은 Dewey가 직접 이끌었던 초기 7년간의 짧은 역사에 한정하여 ‘Dewey 학교’ 혹은 ‘Dewey 실험학교’로 구분하여 부른다.

시사를 얻을 수 있다. 다른 하나는 이러한 변화를 학생들과의 교실 경험을 통해 구현한 실험학교 교사들의 예술적 실천의 성격을 재조명하는 것이다. 여기서 교사의 실천과 그 예술성의 의미에 초점을 두는 까닭은 그것이 Dewey 실험학교의 개혁적 변화를 가능케 한 다양한 조건 가운데 실질적으로 가장 중요한 힘이었다는 판단에서이다. 이를 통해 거시적인 학교교육개혁 담론에서 간과되기 쉬운 교사의 중요성을 재인식하고, 특히 ‘예술가로서의 교사’에 관한 Dewey 교사론의 구체적인 의미를 밝힐 수 있다.³⁾

Dewey 교육론은 흔히 아동의 활동적 경험을 중시하는 아동중심주의로 분류되면서 교사의 역할을 축소하는 것으로 오해되곤 하였다. 그러나 교사에 관한 그의 견해를 면밀히 살펴보면 교사란 학생의 교육적 경험을 위해 매우 적극적인 역할이 요청되는 중요한 존재이다. Dewey가 제안하는 이상적인 교사 의미를 가장 포괄적으로 함축하는 한 가지는 ‘예술가로서의 교사’이다. 이 개념은 교사의 일을 미리 정해진 처방과 절차에 따르는 기계적 과정으로 간주하는 근대 기술공학적 관점을 비판하고 교사에게 요청되는 감각적 민감성, 창조적 자유와 비판적 지성의 힘 등을 강조하며 제안된 것이다. 그는 “창조적인 예술가란 항상 어려운 일이지만, 교육은 음악가, 화가, 예술가에게 요구되는 것과 동일한 질의 개인적 열의와 상상력을 요하는 예술 작업(a work of art)으로 보아야 한다”고 말한다(Dewey, 1923, p. 186). 이와 같이 진정한 교육을 모색하는 교사의 실천의 예술적 성격을 Dewey의 프래그머티즘 미학과 관련지어 재해석하는 논의들이 근래에 다각도로 전개되고 있다(Arnstein, 1995; Garrison, 1997; Jackson, 1998; Hansen, 2004; Simpson et al., 2005).⁴⁾ Dewey의 예술론을 토대로 예술가로서의 교사의 이론적 의미를 명료화하는 작업은 별도의 연구와 논의를 요하는 일이다. 이 연구에서는 진정한 교사는 예술가이며 가르침은 예술과 같다는 것의 의미를 Dewey 실험학교 교사들의 개혁적 실천을 통해 구체화해보는 일에 한정할 것이다.

이 글은 Dewey 실험학교의 실제 경험을 기록한 선행문헌자료를 분석함으로써, 전통적 학

3) 학교교육 변화를 위해 학생들과 유의미한 교실경험을 만들어가는 교사의 중요성을 재조명하게 되면서 교사의 실천에 대한 연구관심이 다양한 방식으로 전개되고 있다. 특히 주목할 만한 실천적 사례로는 2002년부터 송순재 교수와 뜻있는 교사들이 만들어가는 학교교육개혁연구모임의 활동이다(<http://cafe.daum.net/schooldialogue>). “학교가 그들 스스로를 변화의 주체로 발견하고” 학교 단위의 의미 있는 개혁적 실천 사례들을 공유하고자 매년 이론과 실천을 연결 짓는 모임을 갖고 있다(학교교육개혁연구회, 2005). 학술 영역에서는 특히 교육과정학 분야에서 교육과정을 창의적으로 재구성하고 변혁적 실천을 시도하는 ‘교사’의 능력과 전문성 발달 및 교육과정을 실행하는 교사의 개인적·실천적 지식의 의미와 중요성을 조명하는 연구가 증가하고 있다(고진호, 2005; 박순경, 2003; 성열관, 2005; 이용환, 2002).

4) Simpson et al.(2005)의 연구는 예술가로서의 교사 의미를 교사에게 주는 실천적 함의에 초점을 두어 설명하는 점에서 특히 주목할 만하다. 그들은 교사와 가르침에 관련한 Dewey의 논의에서 포착되는 다양한 비유적 이미지들로서, 사랑하는 사람, 지혜로운 어머니, 탐험가, 작곡가 등을 통하여 교사의 예술적 실천에 내포된 복합적 의미를 밝혀주고 있다.

교교육을 반성하며 모색된 새로운 학교의 실험적 성격과 교사들의 예술가적 특성을 재조명하는 데 목적이 있다. 이를 위하여 먼저 시카고대학 실험학교의 역사를 개괄하고, 실험학교의 교육목표, 내용, 방법, 조직 등 교육과정 구성의 특징적 성격을 고찰하고, 교사의 구체적인 교실 실천에서 나타나는 예술성의 의미를 탐구할 것이다. 결론적으로 Dewey 실험학교의 구체적인 개혁적 실천에 담긴 의미와 가치를 요약하고 학교 교육개혁과 교사의 실천에 관하여 주는 현재적 시사점을 논의하고자 한다.⁵⁾

Ⅱ. 시카고대학 실험학교의 역사

어떤 조건 속에서 단위학교에서의 새로운 교육 실험의 싹이 돋아나고 잘 자라 좋은 결실을 맺을 수 있을까? 또한 그렇게 실천적으로 구현된 성공적인 학교교육개혁 사례가 처음의 본뜻을 잃어버리지 않고 학교교육 전체의 변화에 영향을 줄 수 있도록 지속적으로 확산되는 힘은 어디에 있을까? 언제나 기존의 학교교육에 대한 비판적 문제제기는 무성하지만 그에 대한 대안 모색의 시도들이 실천적으로 좋은 성취를 이룩하고 계속 발전하여 근본적인 학교 변화의 흐름을 형성하기는 쉽지가 않다. 이 장에서는 시카고대학 실험학교의 생성과 변형의 역사를 간략히 살펴보겠다.

당시의 미국 사회는 19세기 중엽이후 본격적으로 전개된 산업화·기계화·도시화로 인해 열악한 환경, 빈곤, 계층적 대립, 이민 증가에 따른 문화적 갈등 등 사회 문제가 심화되었으며, 다양한 부문에서 진보적인 개혁 시도들이 전개되고 있었다. 이러한 사회 전반적인 개혁 움직임의 큰 틀 속에서 자연·인간·사회에 대한 새로운 과학적 성취의 영향을 받으며 교육 부문에서도 다양한 개혁적 시도들이 나타났다. 19세기 말 미국의 학교교육 현실은 학생·교사·교실환경·학교제정 등에서 극심한 문제상황에 처해 있었고, 학생들의 삶의 필요와 무관하게 추상적인 내용을 단순 암기식으로 가르치는 방식이 지배적이었다. 이러한 전통적 학교교육 현실에 대한 비판적 문제의식이 공론화되었고, 교육계 안팎에서 교육개혁의 요구가 높아갔다. 그런 가운데 새로운 교육적 대안을 모색하려는 다양한 실천적 시도들이 진보주의 교육운동이라는 하나의 개혁적 흐름을 형성하게 되었고, 그 이론적·실천적 토대를 제공한 것이 Dewey의 프래그머티즘 철학과 시카고대학 실험학교이다(양은주, 2005, pp. 99~103).

5) Dewey 실험학교는 초등학교 저학년만으로 시작하여 매년 다음 상급 학년까지로 확장해갔는데, 중등 단계로 접어들 무렵에 Dewey가 학교를 떠나고 7년간에 걸친 실험의 맥이 끊어진다. 따라서 초등학교 단계의 교육과정만 여러 해의 실험적 정련 과정을 거친 것이다. 이런 점에서 Dewey 실험학교 사례의 논의가 학교교육 및 교사 일반에 적용될 수 있는 것이면서도, 보다 직접적인 관련은 초등교육의 맥락에 있다고 본다.

1894년 Dewey는 시카고대학의 철학·심리학·교육학 통합학과 학과장으로 부임한다. 1904년까지 시카고대학 교수로 재임한 기간은 Dewey가 학문적으로나 사회적 실천을 위해 가장 왕성하게 활동한 시기이다. 이곳에서 그는 Mead, Tufts, Angell 등 여러 훌륭한 학자들을 같은 학과의 동료로 모으게 되는데, 이른바 ‘시카고학파’라고 불리는 탐구공동체를 형성하며 자신의 사상적 발전을 이루게 된다. 또한 실험학교를 설립·운영하면서 그의 철학과 일관되는 교육의 이론적·실천적 모색을 시도한다. 이론화한 관념이란 관념의 수준에 머물러 있는 한 불완전하고 잠정적이며, 실제에서의 구체적인 실천을 통해 발전시키고 수정하고 검증하는 과정을 통과함으로써 완성된다는 Dewey의 신념이 실제적 표현을 찾게 되었던 것이다. 자연과학이 실험실을 통해 놀라운 발전을 이루었듯이 철학도 실험실이 필요한데, 인간, 지식, 가치의 주제를 탐구하는 철학적 실험의 장은 인간의 지적 도덕적 성향을 형성하는 학교라고 보았다.

이러한 Dewey의 아이디어와 뜻을 함께 하는 지식인, 학부모, 교사들의 적극적인 참여에 힘입어 1896년에 시카고대학 실험학교가 문을 열게 된다. 학생수 16명, 교사 2명으로 일반 가정집을 빌어 시작된 Dewey 실험학교는 특히 초기 6개월간은 “어떻게 하면 실패하는가에 대한 교훈을 더 많이 얻으며” 시행착오를 거듭하였다고 한다. 다양한 교육 실험적 시도에 의한 성패 경험을 바탕으로 학교구성원이 점차 늘어났고 1898년 10월 네 번째로 학교 건물을 이전할 무렵에는 4·5세 유아를 위한 과정이 증설되어 총 학생수 82명에 교사진 16명가량이 되었으며, 체육실, 수공작업실, 미술실, 의류직물작업실, 과학실험실, 역사와 문학 수업 교실, 조리실과 식당 공간을 확보하였다. 1902년에 최고 140명의 학생이 등록했고 23명의 교사와 10명의 대학원생 조교들이 함께 일했다. 또한 Dewey가 이사장을, Ella Flagg Young이 교수감독을, Dewey 여사가 교장직을 각각 맡음으로써 교사와 학교행정 조직이 형식적 체제를 갖추게 되었다. Dewey는 거의 매일 학교를 돌아보고 매주간 교사회의에 참여하면서 자신의 교육 철학과 교육 실재를 다리 놓았다.

그러던 중에 시카고대학이 당시 진보적 교육 실천가 Francis Parker가 책임을 맡고 있던 학교와의 합병을 추진하게 되었다. 그 과정에서 Dewey 여사의 연임을 둘러싸고 Harper 총장과 심한 마찰을 빚게 되면서 1904년 Dewey는 갑작스럽게 그 대학의 모든 직분을 사임하고 떠나게 된다. 그러자 함께 참여했던 많은 진보적 교사들도 곧 이어 학교를 떠났고 시간이 흐를수록 설립초기의 진보적 이념과 특성에서 점차 멀어져 갔다. 따라서 실질적으로 Dewey 철학에 기초한 교육 실천의 장으로서의 실험학교는 후일의 교육 연구자들에게는 안타깝게도 이것으로 종결된 셈이다.

Dewey 자신이 직접 참여하여 그의 프래그머티즘 철학이라는 확고한 이론적 기초 위에서 구현된 7년간의 시카고대학 실험학교는 ‘Dewey School’로 구분지어 불리며, 이후 확산되는 진보적인 학교 실재에 크게 영향을 주는 실천적 원형이 되었다. 미국의 진보주의 교육운동

은 제2차 세계대전 이후 사회 전반적으로 보수적 분위기가 확산되면서 퇴조하게 되지만, Dewey 교육철학과 실험학교에서 구현된 실천적 지혜는 지금까지도 의식 있는 많은 교육자들에게 영감을 불러일으키고 있다.

한편 시카고대학 실험학교는 백 년이라는 긴 시간의 무게를 견디며 지금도 그 자리에 확장되어 있고, 유치원부터 고등학교 수준인 12학년까지 1700여 명 학생이 재학하고 있다. 현재에도 설립자의 정신적 유산을 이어받아 “경험을 중시하며, 학구적 수준이 높고, 다양한 공동체에 맞게 잘 균형 잡힌 교육을 제공하는 것”을 미션으로 표방한다. 또한 “일관되고 조화롭고 창의적인 교육과정 구성, 교사의 창조성과 자발성의 고취, 총체적인 아동의 이해와 지원, 다양한 배경의 학생과 교사 공동체 구성을 위한 지원, 사회적으로 책임 있는 학교 공동체, 안정적인 학교 재정 확보”가 학교의 세부 목표로 설정되어 있다(University of Chicago Laboratory Schools, 2002). 그러나 초창기에 교육과정과 학교조직의 혁신성으로 인해 방문객들을 놀라게 했던 실험적인 모습은 찾기 어렵고, 학습의 수월성과 개인주의적 가치를 추구하는 엘리트 중심 사립학교로 변형되어 남아있다. 이러한 변모 양상은 학교교육개혁에서 일관된 철학과 교사의 실천적 힘을 재확인하게 해주며, 교육이 사적인 목적과 관심에 의해 지배되는 한, 진보적인 교육정신을 실현하기가 쉽지 않음을 시사해 준다.

시카고대학 실험학교의 역사에서 ‘Dewey 실험학교’는 7년이라는 짧은 기간의 교육적 실험으로 종결되었다. 그러나 실험적으로 구현한 새로운 학교교육의 가능성은 19세기말 20세기 초 서구 여러 나라에서 전개된 신교육운동과 그것의 미국적 형식인 진보주의 교육운동의 큰 흐름에서 중요한 의의를 갖는다. 그것은 사회 전반적인 개혁적 움직임과 교육실천가들의 다양한 혁신 시도의 토양 속에서 싹을 틔우고, 일관된 철학과 교육론의 기초를 제공한 Dewey와 뜻을 함께 하는 교사들의 실험적 실천에 의해 꽃을 피우며 이룩된 성취였다.

Ⅲ. Dewey 실험학교 교육 실재의 특징

현재 학교교육 현실을 비판적으로 반성하면서 그에 대한 대안으로 우리가 꿈꾸는 새로운 학교는 어떤 모습인가? 구체적으로 무엇이 어떻게 달라져야 진정한 교육 본질적 가치를 실현하는 학교를 만들 수 있을까? 그것은 각자의 교육에 대한 문제의식에 따라, 보다 근원적으로는 교육의 이념과 방법에 관한 철학에 따라 달리 그려질 것이다. Dewey 실험학교에서는 당시 주류를 형성한 전통적 학교와 구분되는 어떤 교육적 대안을 꿈꾸며 어떻게 실천을 달리하였을까? 실험학교 교사로 참여하였던 두 자매 Katherine Camp Mayhew와 Anna Camp

Edwards는 30여 년이 지난 뒤에 Dewey와 함께 이루어낸 학교교육실험의 의미와 가치를 재인식하며, 그 당시의 다양한 기록을 종합하여 근 500쪽에 달하는 『Dewey 학교: 시카고대학 실험학교, 1896년~1903년』(이하 이 문헌의 인용은 본문에서 DS로 약칭한다)이라는 책을 발간하였다. 여기서 실험학교의 교육 실체에 대한 분석은 주로 이 연구에 의존하고 있다. 학교 교육의 목표, 내용, 방법, 운영 면에서 시도된 실험적 혁신의 특징을 학생의 흥미 발달, 공동작업 중심의 통합적 교육과정, 도구적 기능의 간접적 학습, 시공간 구성의 개방적 역동적 질서의 네 가지로 정리해보겠다.

1. 목표의 혁신 : 학생의 흥미 발달

Dewey 실험학교의 가장 특징적인 차이는 전통적 교과가 아니라 학생의 자발적 관심과 흥미를 교육적 가치의 원천으로 삼았다는 점에 있다. 다시 말해, 아동에게 본성적으로 내재해 있는 호기심, 활동적 작업에의 적극적인 관심, 더불어 모이고 함께 나누려는 열망 등 아동 본래의 자발적 성향을 지식과 이해와 행위가 교육적으로 성장하는 데 본질적인 수단으로 보았다. 더 나아가 학생의 흥미와 관심이 연속적으로 발달하는 것이 교육적 성장의 표지이며 추구해야 할 목표로 보았다. 따라서 성장하는 학생을 그를 둘러싼 세계와 관련하여 연구함으로써 학생의 흥미가 교육적으로 의미 있게 성장하도록 할 상호작용의 외적 조건이 무엇인가를 실험적으로 탐구하였다.

Dewey는 “inter-esse” 즉 사이에 놓여 있음을 뜻하는 흥미의 어원적 의미와 관련지으면서, 흥미란 자아와 대상세계가 하나로 되어 나아가는 일련의 통일적 활동(a unified activity)이라고 보았다(Dewey, 1913, p. 160; 양은주, 2003, pp. 185~187). 한편으로 흥미란 지각되었거나 상상 속에 떠올려진 대상들이 어떤 사람의 경험 안에서 그를 움직이는 힘이다. 또 다른 한편으로 흥미란 자아가 어떤 객관적 대상들을 포함하는 일련의 활동과 자신을 일체화하고 그것에 온 마음을 다하여 몰입되어 있음을 뜻한다. 이와 같이 Dewey 실험학교에서 중요하게 고려한 ‘흥미’의 원리란 일상적 개념에서 연상시키는 즉흥적이거나 순간적으로 자극되는 정서적 흥분상태와 구별된다. 당시의 심리학적 연구에 근거하여 실험학교에서는 전형적인 발달의 질서를 보이는 4가지 본성적 충동과 흥미를 교육과정 실험의 기초로 삼았다. 주위 사람들과 자기의 경험을 공유하려는 사회적 충동(the social impulse), 힘을 기울여 의도하는 대상을 만들고자 하는 구성-조작적 충동(the constructive impulse), 어떻게 될지 알고자 하는 호기심에서 나오는 탐구-실험적 충동(the impulse to investigate and experiment), 자연의 사물과 에너지를 매개로 생각과 정서를 구현하려는 표현적 충동(the expressive impulse)이 그것이다(DS, pp. 40~41; Dewey, 1913, pp. 183~194). 실험학교에서는 아동의 본래적 흥미에 대한 일

반화된 이해를 구체적으로 파악하기 위하여 현재의 교육활동 가운데 나타나는 학생의 흥미 발달 양상을 계속적으로 탐구하였다. 초기 1~2년간의 교실경험을 기록하고 연구하며 채구성한 결과, 다음과 같이 3단계의 흥미 발달의 질서에 따른 발전적인 교육과정 활동 구성의 틀을 만들었다.⁶⁾

① 1단계(4~8세) : 놀이 중심의 직접적 신체 활동

학교에서의 생활과 학교 밖 가정이나 동네에서의 생활과의 연계성이 특별히 긴밀한 시기이다. 주위 사람들과 함께하는 외적인(몸으로 하는) 신체 활동에 대한 직접적 흥미와 관심이 많아서 놀이의 성격이 강한 활동을 직접 해보고 그것에 대해 이야기하고 하는 것을 좋아한다. 이 단계에서는 생각의 지적인 형상화, 의식적인 성찰이나 방법적 기술의 습득에는 흥미와 관심을 상대적으로 덜 기울인다.

② 2단계(8~10세) : 도구 활용 작업을 통한 간접적 학습 활동

보다 많은 시간과 노력을 요하고 정교하게 계획된 작업 활동에 관심을 갖는 시기로서, 읽기, 쓰기, 셈하기, 도구 조작하기 등과 같은 기능 숙달의 필요성을 스스로 느낀다. 수공 작업, 과학 실험 등에서 단순히 해보는 수준을 넘어 일을 잘 수행하여 정확한 결과에 이르게 하는 방법에 대해 의식적인 주의를 기울인다. 기본 원리가 되는 지식과 도구를 활용한 작업 기술을 간접적으로 훈련하는 데 특별히 중요한 시기이다.

③ 3단계(10~13세) : 본격적인 지적 탐구 활동

습득한 기능과 지식을 활용하여 본격적인 탐구와 사고를 요하는 문제들을 해결해 가면서 일반화(generalization)의 의미와 필요성을 깨닫도록 안내하기에 적절한 시기이다. 지적인 탐구 자체에 대한 흥미와 관심이 본격적으로 발달하므로, 과학과 역사, 특히 물리학, 화학, 생물학과 같은 세부 과학 등의 개별적인 학문 분야들에 대해 각각의 탐구 양식과 원리들을 습득하면서 그 자체로 공부할 수 있는 시기로 옮겨간다. 이전까지의 지적인 학습이 간접적 수단이었던 것에 비해, 이제는 지적인 탐구 그 자체를 목적으로 삼는 점에서 중등교육의 시작 단계로 본다.

실험학교에서는 이와 같이 해서 1단계에서는 아이들이 공동의 그리고 다양한 경험의 배경을 얻게 되고, 2단계에서 탐구의 수단이 되는 읽기, 쓰기, 셈하기, 조작하기의 도구적 기능을 익히게 되며, 3단계에서 비로소 각각의 공부가 고립되거나 현실성 없는 죽은 지식으로 될

6) 실험학교 사례에서 보면, 사회적 흥미와 표현적 흥미는 지속적으로 작용하는 배경이 되며, 놀이의 성격이 강한 신체·활동적 흥미는 4~6세를 전후해서, 구성·조작적 흥미는 9~10세를 전후해서, 탐구·실험적 흥미는 13~15세를 전후해서 가장 활발한 것으로 보고, 이러한 발달 단계를 고려하여 학생 집단을 편성하였다. 이와 같이 실험학교의 교육과정 구성에서는 학생의 흥미 발달에 대한 가장 신뢰할만한 심리학적 이해를 어떤 고정된 원칙으로가 아니라 참조할 중요 자원으로 융통성 있게 활용하였다.

위험 없이 전문적으로 분화된 공부를 위해 준비가 된다고 보았다.

요컨대, 학생의 흥미 발달을 중심원리로 삼은 실험학교 교육은 고전적인 교과를 본질적으로 내재적 가치를 갖는 것으로 보고, 학생의 현재 필요와 관심과 무관하게 반드시 가르치고 배워야 할 확정된 내용으로 추구하는 전통적 방식을 비판하며 모색된 대안이다. 그런데 실험학교에서는 미리 정해진 외부적 표준을 지향하는 전통적 학교교육을 비판하면서 또한 미성숙한 학생의 현재 충동적 흥미와 관심에 교육과정을 종속시키는 낭만적 방식도 경계하였다. 실험학교에서 추구한 목표는 학생 흥미의 연속적이고 교육적인 성장이며, 이를 위해 구체적인 실재에서의 흥미 발달 양상과 상호작용적 조건에 대한 실험적 탐구를 계속하였던 것이다.

2. 내용의 혁신 : 공동작업 중심의 통합적 교육과정

위에서 살펴본 흥미 발달의 원리에 따른 결과로서, Dewey 실험학교에서는 전통적으로 가르쳐온 교과 중심 교육과정에서 벗어나 협동과 지성적 의사소통을 필요로 하는 공동작업 (social occupations)을 중심으로 학교교육과정을 구성하였다. “공동 작업”을 교육활동의 중핵에 두는 통합적 교육과정 구성이 전통적 학교와 구별되는 Dewey 실험학교의 또 한 가지 중요한 특징을 이룬다.⁷⁾ 실험학교의 공동 작업 활동 사례는 정원가꾸기, 요리, 식물작업, 목공 활동, 인쇄와 제본, 연극, 이야기 구성하기, 탐방 등으로 다양하다. 이것은 노작교육이나 협동학습 등의 개념과 유사하면서도, Dewey 실험학교에서 공동 작업 중심 교육과정 구성의 기본 의도는 지적, 도덕적, 사회적 목적을 포괄하려는 점에서 독특하다.

공동작업 활동을 교육과정의 중핵에 두는 까닭은 우선 무엇보다 인간 발달에 관한 심리학적 이해에 근거한 것이다. 인간의 지성이란 유목적적 행위의 필요로부터 발달하며 사회·도덕적 성향은 더불어 경험을 공유하는 과정에서 형성된다고 보기 때문이다. 다시 말해, 능동적으로 탐구하며 필요한 지식과 정보를 얻는 지적 성향은 “얼마간 지속적·연속적으로 행해야 하는 작업 활동(consecutive occupational activities)”의 자연적 소산이며, 아동의 마음의 정상적인 발달은 물리적 세계만이 아니라 다른 마음들, 사회적 기관들, 사회적으로 구성된 인류의 축적된 지적 유산과의 접촉을 필요로 한다는 이해에 입각한 것이다. 또 다른 한편으로 사회적인 측면에서 활동적 공동작업은 인류의 문화가 역동적으로 발달해온 과정에 대한 공

7) 여기서 ‘공동 작업’의 개념 이해가 중요한데, 우선 occupation이란 동사형 occupy의 의미와 관련지어 학생들의 온 몸과 마음의 힘을 차지하는 일을 의미한다. 또한 social이란 Dewey철학에서 빈번히 사용되는 주요 개념인데, 개인과 대비되는 넓은 범위의 전체 사회에 관한 일이라기보다는 다른 사람들과 더불어 참여하는 일을 뜻한다. 따라서 기성 사회의 어떤 직업이나 단순히 활동적 과업 그 자체가 아니라, 목적을 공유하며 더불어 행하는 가운데 학생 자신들의 생각과 느낌이 일깨워지며 온전히 몰입하게 되는 일을 뜻한다.

부의 길을 여는 자연적 통로를 제공할 뿐 아니라 아이들에게 또래 친구들과 함께 뭔가를 만드는 과정에서 느낄 수 있는 더 없는 기쁨의 기회를 제공한다(DS, p. 474).

초기 1~2년간의 실험적 교육활동 경험을 토대로 학생의 흥미 발달 양상에 관한 비교적 안정화된 이해를 얻게 되었고, 그에 따른 학생의 발달 단계 구분, 집단 편성, 통합적 교육과정의 공동작업 활동 주제를 도표화하면 아래 <표 1>과 같다.⁸⁾

<표 1> 실험학교의 집단편성과 통합적 교육과정

성장 단계	집단편성(학년)	만 연령	통합적 교육과정의 중심주제 및 활동
1단계	Group I-II(유아원)	4~5세	집에서의 일 : 의, 식, 주
	Group III(유치원)	6세	가정에 영향을 주는 사회적인 일
이행기	Group IV(1학년)	7세	발명과 발견을 통한 진보 : 선사시대의 삶
	Group V(2학년)	8세	탐험과 발견을 통한 진보 : 페니키안 문명의 탄생과 지리상의 발견
2단계	Group VI(3학년)	9세	시카고 지역의 역사와 초기 개척자들
	Group VII(4학년)	10세	식민지 시대의 역사와 미국의 독립혁명
이행기	Group VIII(5학년)	11세	식민지 개척자들의 유럽적 배경과 문화
	Group IX(6학년)	12세	사회적 삶과 연계된 과학과 수학 공부
3단계	Group X(중 1학년)	13세	언어적 표현 훈련과 동아리관 만들기
	Group XI(중 2학년)	14~15세	예술적 표현을 통한 완성적 경험

실험학교에서 공동작업 활동을 통한 교육의 궁극적인 의미와 취지는 어떤 지적, 정서적, 도덕적 성향이 형성되는가에 있다고 보았다. 즉, 아이들의 조야하고 산발적으로 흩어지는 충동적 반응들이 충분히 오랜 시간동안 몰입하여 예견하고, 계획하고, 반성적으로 성찰하고, 더 많은 정보에 대한 필요를 느끼고, 관계의 원리에 대한 통찰력을 얻는 등의 지적인 성향 형성으로 인도되는가, 또한 인위적으로 규율을 가르쳐서가 아니라 진정한 내적 성향으로서 인내, 끈기, 철저한 책임의식 등이 부수적으로 형성되는가에 달려있다. 따라서 학생들의 흥미와 관심에 부합하여 몰입하게 하는 활동이면서 이러한 교육적 목적에 이르기 위해서는 공동작업 활동의 선별이 매우 중요한 과제로 된다. 실험학교에서는 공동작업 활동 선정을 위한 준거로서 다음 세 가지 기준을 수립하였다(DS, pp. 253~256).

첫째는 기본적인(basic) 활동이다. 의, 식, 주와 같이 인간의 기본적인 삶의 필요를 위한 활동이어야 한다는 것이다. 그러한 활동은 어느 시대 사회적 조건에서나 항구적으로 현실감을

8) 『Dewey 학교』의 제 2부에서는 각 장별로 실험학교에서 시도한 구체적인 학년별 교육과정 내용을 자세히 소개하고 있으며, 그 핵심 내용을 도표의 통합적 교육과정의 중심 주제 및 활동 항목에 간략히 제시하였다(DS, pp. 56~249).

확보할 수 있는 것이어서 아동의 흥미와 노력을 끌어들이 수 있다.

둘째는 단순한(simple) 활동이다. 미개한 원시인들의 생활 속에서나 현대의 작은 농촌 마을 생활에서의 일이나 노동과 같이 단순한 것이어야 한다. 단순한 도구를 재구성하고 원재료를 직접 다루는 일은 아동의 흥미와 관심을 불러일으키면서 그들의 능력 발달의 범위 안에서 계속적 성장을 가능케 한다.

셋째는 사회적(social) 관계를 내포한 활동이다. 아동이 하고 싶어 하는 일일 뿐 아니라 사회적 상황과 관계를 전형적으로 담고 있는 일이어서 그것을 통해 현대의 사회적 삶의 구성에 대한 의미를 느끼고 이해할 수 있는 것이어야 한다. 예컨대, 정원가꾸기와 같은 기본적인 활동의 경우, 단순한 활동 속에 담긴 식물의 성장에 관한 사실들, 토양과 빛, 공기, 물의 역할 등에 대한 과학적 이해의 능력을 성장시킬 수 있을 뿐 아니라, 인류 역사에서나 현대 사회에서 농업과 원예가 차지하는 위치와 사회적 의미에 대해서도 배울 수 있다.

요컨대, Dewey 실험학교에서의 공동작업 중심의 통합적 교육과정이란 단순한 활동적 경험으로 전통적 교과 공부를 대신하려는 것이 아니었음을 알 수 있다. 또한 실제 삶의 관심과 맞닿아 있는 활동을 강조하면서 궁극적으로 목표하는 바는 개개인을 기존의 사회제도에 “적응시키기”가 아니었다. 적응이 현재의 사회적 배열과 조건에 알맞도록 준비시키는 것을 의미하는 것이라면, 현재의 사회 조건은 충분히 안정적이지도 않고 그러한 절차를 정당화하기에 충분히 좋은 상태에 있지도 않다고 보았다. 결국 실험학교에서 공동작업 중심의 통합적 교육과정은 어떻게 하면 학생들에게 학교 밖 삶에서와 같이 능동적인 태도와 탐구 관심을 유지할 수 있을까, 또한 역사, 과학, 예술과 같이 본질적으로 중요한 교육적 가치를 갖는 교과 내용이 학생들의 경험에 살아있는 의미를 주도록 하려면 어떻게 도입되어야 할까, 라는 도전적 과제를 실험적으로 해결하려는 지성적 대안이었던 것이다(DS, pp. 24~25).

3. 방법의 혁신 : 도구적 기능의 간접적 교수 · 학습

Dewey 실험학교의 또 다른 특징은 전통적인 직접 주입식 교수 · 학습 방법에 대한 대안을 모색한 점이다. 전통적 학교에서 독 · 서 · 산과 같은 기본 기능, 역사 · 지리 · 과학과 같은 의미 있는 지식, 공동체적 삶의 규범과 태도를 기계적인 반복, 단순한 암기, 강제적 훈육 등의 방법으로 가르치는 것이 문제라고 본다. 더 나아가 이러한 학습과정을 통해 부수적으로 학생들의 계속적 성장의 동력을 가로막는 성향이 뿌리 깊게 형성되는 것을 문제 삼는다. Dewey 실험학교에서는 기본 기능과 지식과 태도의 학습이 물리적 · 사회적 환경과의 상호작용적 필요에 따른 자연적 결과로서 발달하도록 하는 간접적(indirect) 교수 · 학습 원리를 구현하였다. 즉, 필요한 지식의 학습과 기능적 숙달의 과정이 그 자체가 좋아 목적을 품고 임하는 자기주도적 활동의 자연적인 부산물로 형성되도록 하는 방법을 고안하였다.

간접적 교수·학습 원리를 Dewey는 직접적 흥미와 간접적 흥미의 개념 구분을 통해 설명한다(Dewey, 1913, p.163). 직접적 흥미(direct interest)란 놀이하는 아이나 음악에 심취한 사람의 경우처럼 즉각적으로 그 자체가 좋고 순전한 목적이 되는 활동의 특징이다. 이렇게 자신이 좋아서 즐기며 전심을 다하는 활동에는 추구하는 목적과 수단적 과정이 분리되지 않는다. 반면에, 간접적(indirect) 흥미란 그 자체로 좋은 것은 아니지만 직접적 흥미의 대상을 위해 필요한 수단이 되는 활동의 특징이다. 어떤 사물이나 활동이 그 자체로는 흥미를 불러일으키지 못하는 것이지만 직접적 흥미의 대상과의 관련성을 인지할 때 후자의 가치가 전이될 수 있다. 이렇게 간접적 흥미란 그 너머의 목적을 위하여 하는 활동이기에 목적하는 결과와 수단적 과정이 구분되며, 목적에 대한 흥미가 수단에 대한 흥미로 전이되는 경우를 가리킨다.

이러한 흥미 개념을 토대로 한 간접적 교수·학습 방법이란 학생의 직접적 흥미의 대상이 되는 활동과의 관련성 속에서 형식적 상징을 다루는 도구적 기능이나 역사적 과학적 지식의 학습이 이루어지도록 교육적 상황을 구성하는 것이다. 예컨대, 셈하기를 배우는 아이가 그것이 요리 중의 계량이나 목공 작업 중의 측정 등 자신이 목적으로 하는 활동을 잘 수행하기 위해 필요하고 유용한 도구가 된다는 것을 지각할 때 반복적으로 연산 과정을 연습하는 일이 의미를 갖게 된다. 더 나아가 어떤 열정 어린 수학 선생님을 통하여 아이가 수의 연산을 왜 그렇게 하는 것인지 그 행위의 의미를 깨닫고 그 연습 과정에서 점차 더 능동적이고 의식적이 될 뿐 아니라, 더 나아가 어렵פות하게라도 ‘수’라는 것에 담겨 있는 아름다운 질서를 감동적으로 경험하며 그 자체에 매료될 수가 있다(양은주, 2003, pp. 187~189).

실험학교에서는 어떻게 하면 형식적 상징의 학습이, 그 자체로는 반복된 훈련을 요하는 지루한 과정이지만, 다른 공동 작업 활동의 배경으로부터 자발적으로 이루어지게 할 수 있을지를 궁리하였다. 구체적으로 통합적 교육과정의 중핵을 이루는 공동 작업 활동을 선정하면서 그 과정에서 유기적으로 다양한 도구적 기능과 정보의 간접적 학습이 이루어지도록 계획하였다. 그러한 방식은 실험학교에서 요리 활동을 교육적으로 활용한 방식을 통하여 구체적으로 예시된다(DS, pp. 296~308). 저학년에서부터 실험학교 아이들은 자기들의 점심 식사 요리를 돌아가면서 책임 맡아 만들었는데, 그것은 단지 식사 준비라는 실용적 필요를 위한 기능 훈련 과정이 아니었다. 요리 활동을 통해 아이들은 요리 재료가 되는 곡물, 채소, 육류 등에 대해 탄수화물, 단백질, 지방, 기타 성분을 분석할 수 있도록 배웠다. 또한 물과 불을 활용한 요리 과정이 어떻게 소화 과정을 돕도록 기능하는가를 확인하며 화학적 원리를 익혔다. 또한 요리 활동에 내포된 다양한 측정과 계산 활동은 수에 대한 관념을 견고하게 해주었고, 가장 어린 학년의 아이들도 분수를 자연수만큼 지성적으로 사용할 수 있게 되었다. 이런 식으로 운영중에 그들은 주방이 곧 실험실이며 요리하는 동안에 다양한 내용의 공부를 하게 되는 것을 깨닫게 되었다.

이와 같이 실험학교에서 전통적인 직접적 주입의 방법을 비판하며 간접적 교수·학습 방

법을 고안한 것은 기본 기능과 의미 있는 지식의 학습의 중요성을 간과하려는 것이 아니었다. 학생들에게 필요한 기본 기능과 지식과 태도의 학습이 직접적 흥미를 갖는 활동과 수단-목적의 유기적 관계 속에서 이루어지도록 교육적 상황을 구성하는 방법을 실험적으로 탐구해나갔던 것이다. 학생들의 지적인 이해의 성장을 위한 자발적 학습은 저절로 이루어지는 것이 아니며, 공동 작업 활동을 교육적으로 가치 있게 운용하는 교사의 축적된 경험과 지성적 관여를 통해 가능한 것이었다.

4. 운영의 혁신 : 시공간 구성의 개방적 역동적 질서

Dewey 실험학교의 또 다른 새로움은 학교의 시공간 구성과 운영 방식에서 찾을 수 있다. 학생의 흥미 발달 단계와 교육과정 활동의 통합적 연결성을 추구하며 실험학교를 시작한 초기에는 다양한 활동 주제의 프로그램 개발을 위한 실험적 모색을 거듭하였다. 관심을 갖고 참여하는 학부모 및 전문가의 의견을 참조하며 실험학교 교사들은 Dewey와 함께 주례회의를 통해 성장 단계별 프로그램 내용과 시간 비중 및 그에 적합한 학교 공간의 구성 원리를 체계적으로 정착시켜나갔다(DS, pp. 382~390).

먼저 시간 운영에 있어 평균적으로 실험학교에서 1단계의 아동들은 하루에 3시간, 이행기의 아동들은 4시간, 2단계의 아동들은 4시간 30분 정도의 수업 활동을 하였다. 프로그램은 요리, 식물활동, 목공활동 등의 공동 작업 영역과 역사와 지리, 과학 등의 교과 영역, 읽기, 쓰기, 셈하기 등의 기능적 교과 영역, 음악, 미술, 체육 등 예술과 체육 영역으로 구성된다. 일반적으로 6세부터 9세 아동들의 일과는 매일 공동 작업 1~1.5시간, 체육 30분, 음악이나 미술 30분이 포함되고 기타 요리, 목공활동, 식물활동 등이 주별로 짜여 있다. 2단계의 아동은 오후까지 학교 수업 활동이 연장되었다. 특히 성장의 2단계로 접어든 아동들은 집중 가능 시간이 증대되었기 때문에 미술, 식물활동 등과 같은 예술이나 실과 영역은 반 학기(quarter) 단위로 집중 수업 후에 교차하는 방식으로 운영되었다.

초기의 실험적인 프로그램 운영 과정에서는 특히 몸으로 하는 활동과 지적인 활동과의 균형, 요리·식물작업·목공작업 등과 같은 실제적 목적의 활동과 순수하게 예술적 표현으로서의 활동과의 균형점을 찾는 일, 또한 아동의 성숙과 흥미 발달에 관한 이해를 반영하여 점진적으로 지적인 활동의 비중을 높여가는 일이 중요한 과제였다. 실제 프로그램 운영상에서 미술, 음악, 언어 표현의 경우 시간제 교사를 활용하는 데 따르는 실질적 제약과 같은 외적인 변수도 고려해야 했다. 실험적 시도를 거듭하면서 프로그램을 발전시킨 추이를 파악하기 위하여, 아동 발달의 첫 단계에 한정하여 초기 2년간 운영한 프로그램과 후기 5년간 좀 더 안정적으로 발전시킨 프로그램을 비교하여 도표화하면 아래와 같다(DS, p. 383, p. 385).

〈표 2〉 실험학교 프로그램의 시간 구성 변화

초기 2년간의 프로그램(6~7세)		후기 5년간의 프로그램(5~7세)		비고
교과	주별 시간	교과	주별 시간	
미술관 등 탐방활동	1.5	소풍, 또는 전체회의, 또는 목공작업	1.5	통합, 시수 감소
전체회의	20분			
목공작업	1.5			
직물작업	1.5	공동 작업	6.5 ~ 5	활동 강화 시수 증가
요리	1.5	요리	1.5	변동 없음
체육	1시간 20분	체육 및 실내·외 게임	2.5	시수 증가
음악	1	음악 또는 미술	1.5	통합, 시수 감소
표현활동, 미술, 조형	2.5			
과학	2	원시시대의 활동 (역사와 과학)	6.5 ~ 5	통합, 시수 증가
역사-이야기, 대화	2.5			
		기능(읽기, 쓰기)	1.5 ~ 2.5	추가
총계	15시간 40분	총계	15시간	감소

실험학교의 교육 실제에서 실험적으로 운용해 나간 결과에서 몇 가지 주목할 만한 점이 있다. 첫째, 세부적인 활동적 교과 구분, 특히 의(직물작업), 식(요리), 주(목공작업) 활동을 구분하여 각각 중점을 두었던 것에 비해 주제가 있는 공동 작업을 중심으로 융통성 있게 운용되도록 변경하였다. 둘째, 전통적인 견해와 달리 아주 어린 아이들도 한 가지 활동에 관심을 지속시킬 수 있고 만 6세 아동의 경우도 공동 작업에서의 놀이 활동에 1시간에서 1.5시간까지 몰입할 수 있음이 입증되어, 보다 짧은 단위 시간으로 나뉘어 진행되던 활동들의 단위 지속 시간을 늘렸다. 셋째, 주별 3~4회 정도는 그동안의 활동을 요약하여 정리하면서 관련되는 읽기, 쓰기 연습을 전담 교사와 함께 30분 정도씩 하는 것이 유익한 것으로 판단되어, 담임교사가 맡은 매일 1시간 30분의 활동을 1시간으로 줄이고 기능 연습 시간이 추가되었다. 그러나 초기 아동의 발달 단계의 특성상 담임교사와의 시간이 너무 적어지면 좋지 않다는 것이 경험적으로 확인되어 적어도 주당 8~10시간을 담임교사가 맡도록 하였다.

Dewey 실험학교의 시간 구성에서 가장 큰 특징은 무엇보다 프로그램을 입안하고 운영해 보고 아동의 경험에 비추어 판단하고 재구성하는 방식으로 교육적 성장을 위해 최적의 조건을 실험적으로 찾아나간 점이다. 또한 구체적인 상황에서의 교사의 자율적인 판단에 따라 수업 활동을 재구성하고 견학, 소풍이나 특별활동 등을 연계할 수 있도록 전체적인 프로그램의 시간 구성에서 융통성을 살려나갔다.

시간구성에서의 융통성과 개방성은 공간구성에서도 나타난다. Dewey 실험학교의 건물 구조는 공동 작업 중심의 통합적 교육과정의 특성과 긴밀히 연계되어 있다. 또한 학교 시스템

은 학교 밖의 가정, 자연 환경, 산업 부문, 대학과 유기적으로 상호 연계되어야 한다고 보았다. 실험학교 운영 초기에 발표한 『학교와 사회』에서 Dewey는 사회적 삶과 유기적으로 통합된 학교라는 아이디어를 토대로, 실험학교의 물리적인 건물 평면도로서가 아니라 학교의 공간적 의미를 표상하는 도해를 제시하고 있다(Dewey, 1899, pp. 49~52).

우선 실험학교 건물 1층의 사방 네 모퉁이에는 각각 의, 식, 주와 연계된 공동 작업 공간을 배치하는데, 위쪽에는 목공작업실(shop)과 의류직물실(textile industries)이, 아래쪽에는 주방(kitchen)과 식당(dining room)이 놓인다. 그 사방의 활동을 연결하는 가운데에 도서관이 위치함으로써 모든 지적인 이론적 자원들이 사방의 실제적 활동에 방향성을 주는 기능을 하도록 되어 있다. 실험학교 건물 2층의 사방 네 모퉁이에는 물리·화학 실험실과 생물학 실험실, 미술 작업실과 음악실이 있고 그 한 가운데에는 박물관과 같은 전시공간이 배치된다. 좀 더 본격화된 과학과 예술 교육을 위한 공간 구조이다. 또한 의, 식, 주의 기본 생활과 관련된 활동 공간은 학교 외부에 위치한 집과, 정원이나 공원과 같은 자연환경과, 경제 산업 부문과, 그리고 실험적 연구를 포괄하는 대학과 밀접하게 상호작용하는 상태를 상징적으로 나타내준다. 예컨대, 실험학교에서 요리 활동은 단지 실제적 기능 훈련의 목적으로가 아니라 요리의 재료들에 대한 과학적 탐구로 안내하는 경험의 배경으로서, 또한 학교 밖의 자연환경에 대한 이해의 계기로서 다루어진다. 따라서 주방 공간은 내부적으로는 도서관과 위층의 과학 실험실 공간과 외부적으로는 자연 환경과 유기적으로 연결되어 있다.

전통적 학교는 단지 교과 학습만을 위한 공간으로서 일상 삶에서 분리된 채 고립되어 있다. 따라서 아동이 학교에서 배우는 것은 교실 지식에 그치며 학교 밖의 일상적인 세계 경험 속에서 그 연결성을 찾지 못한다. 이를 문제시하며, Dewey 실험학교의 시공간적 구성에서는 사회적 삶을 구성하는 각 부분들과의 유기적 연결성과 진보적인 변화를 위하여 개방적 역동적 학교 체제를 구상하였던 것이다.

IV. 실험학교 교사들의 예술적 실천

새로운 교실 실천을 모색함으로써 학교교육의 변화를 주체적으로 이루어내는 교사의 특성은 어떤 것일까? Dewey의 철학과 교육론을 토대로 한 실험학교에서 교육개혁의 좋은 선례를 이룩한 교사들의 실천은 어떤 점에서 새로운가? 서론에서 다루었듯이, Dewey가 이상적으로 그리는 교사상은 ‘예술가로서의 교사’이며, 실험학교 교사들의 실천을 통해 그 구체적 의미를 이해할 수 있다. 우리는 어떤 일을 행하는 모습을 보며 “와, 이건 예술이다!”라고 경탄할 때가 있다. 어떤 인간 활동이 단순한 기술의 차원으로부터 예술의 차원으로 승화되는 지

점은 어디에 있을까? 교사의 가르침의 활동은 어떤 특질로 채워질 때 예술적 경지에 이른 것으로 평가될까? 교사의 구체적인 실천을 미시적으로 포착하여 그 성격을 파악하기 위해 『Dewey 학교』 제8장 내용에 한정하여 3학년 아이들이 시카고 지역의 역사를 중심 테마로 한 교육과정 경험을 분석하였다(DS, pp. 141~165).⁹⁾ 그 결과는 경험의 도입, 전개, 완결의 세 단계에서 각기 독특하게 나타나는 교사의 실천적 특성을 중심으로 정리하였다.

1. 경험의 도입 : 교사의 초대와 안내

교사의 예술성을 요청하는 첫 단계는 학생들에게 새로운 내용을 도입하면서 그것이 그들 자신이 자발적으로 흥미와 기대를 갖고 시작하는 경험이 되도록 이끌어 들이는 상황에서의이다. Dewey 실험학교에서는 학생들의 경험의 연속적 발달을 무엇보다 중요한 교육원리로 삼았으며 단위경험이 분절되고 고립되지 않도록 세심하게 배려하였다. 실험학교의 3학년 아이들의 새 학년은 지난 학습경험과 연속성을 확보하면서 새로운 학습주제를 선정하기 위해 작년에 학습한 내용의 복습으로 시작되었다. ‘작년에 우리가 무엇을 배웠지요? 올해는 무엇에 대해 더 공부해 볼까요?’ 이런 식으로 교사는 학년 초의 전체 토의 과정을 리드해 갔을 것이다. 아이들은 지난 학년에서 Marco Polo, Henry 왕자, Magellan, Cooke 선장 등 세계의 탐험가와 발명가들에 대한 공부를 하였는데 그것을 다시 짚어보는 과정에서 교사의 적극적인 역할이 포착된다.

교사는 미국에 온 영국, 스페인, 프랑스의 이주민들에 대해 강조하면서 그들의 탐험 동기에 대해 토론의 기회를 마련한다. 모험이 좋아서, 이상향에의 유혹 때문에, 종교적 핍박으로부터 해방을 위하여 등의 다양한 의견을 아이들은 자유롭게 제시하고, 결국 “인도와 그 풍부한 자원에 이를 수 있는 최단거리를 찾아서”라는 가장 의미 있는 결론에 의견을 모으게 된다(DS, p. 145). 이 장면을 상상해 보면, 교사는 창의적인 사고를 권장하고 학생들이 여러 다양하고 자유로운 생각과 의견을 제시할 수 있도록 기회를 열어주었을 것이다. 그러나 아이들에게 그냥 방임적으로 내어 맡기는 방식이 아니라 분명하게 주목할 포인트가 무엇이고 가장 중요한 결론이 무엇인지를 깨닫도록 교사가 의도를 갖고 안내해 갔을 것이다.

한편 이러한 결론에 이어서 교사는 새 학년에서 탐구할 주제를 시카고 지역의 선구적인 정착민들의 이야기로 자연스럽게 옮겨간다. 아이들은 미국이 어떻게 시작되었는지 더 많이 알고 싶어졌고, 결국 자기들이 살고 있는 지역인 시카고가 어떻게 시작되었는지를 먼저 공

9) 실험학교 교사에 관한 기록도 주로 Mayhew와 Edwards의 『Dewey 학교』에 의존할 것인데, 그것은 전체적으로 학생의 활동을 중심으로 서술되어 있다. 그러나 학생들의 구체적인 활동 내용을 미시적으로 들여다보면, 특히 수동태 문장으로 서술된 내용들을 면밀히 따져보면, 그 이면에 그들의 교실 경험을 적극적으로 이끌어가는 교사의 모습을 파악할 수 있다.

부하는 데에 동의하게 된다. 이 과정에 대해 실험학교 교사는 이렇게 기록한다. “이것이 곧 교사가 목표한 바였다. 그러나 학급 전체의 과정을 통해서 도달하였기 때문에 아이들은 그러한 계획이 자신들의 것으로 여겼다(DS, p. 145).” 이와 같이 교사는 어떤 주제 공부의 의미와 가치를 잘 알고 있지만 아이들은 그렇지 못한 초기 도입 상황에서 교사의 특별한 예술적 기예가 필요하다. 어떤 낯선 주제에 대해 학생들이 궁금해지고 더 배워 알고 싶은 마음이 되도록 초기 흥미를 이끌어내는 과정은 쉽지 않다. 이 사례에서도 학생들에게 자유로이 공부할 주제를 생각해보도록 했을 때, 딴 소리를 하거나 방향을 틀어버리는 경우가 분명히 있었을 것이다. 그러한 다양한 목소리들을 모아 교사가 의도했던 방향으로 가닥을 잡아나갔고, 그것이 교사의 권위적인 지시가 아니라 학생들 자신들의 선택으로 받아들여지도록 한 것이다. 거기에는 다양하게 펼쳐지는 학생들의 탐구 에너지를 생생하게 살려내면서도 의미 있는 방향으로 모아나가는 교사의 예술적 기예가 요청되는 것이다.

이러한 교육적 경험 구성의 시작 단계에서 교사의 역할은 새로운 경험을 향한 기대와 열망과 신뢰를 갖고 낯선 곳으로 동행하여 가도록 학생들을 초대하고 안내하는 나그네(stranger)에 비유될 수 있다(Greene, 1973; Simpson et al., 2005, p. 9에서 재인용). 이렇게 새로운 배움의 여정에의 초대와 안내에 성공하는 교사의 예술적 기예란 단순한 방법적 기술의 문제가 아니며, 무엇보다 판에 박힌 일상의 기계적인 흐름에서 벗어나 낯선 곳으로의 새로운 경험과 모험을 즐겨하는 교사 자신의 성향으로부터 발전되는 것이다.

2. 경험의 전개 : 교사의 사랑과 열정

학생들이 새로운 경험의 상황 안으로 흥미를 갖고 들어온 다음 단계에서는, 학생들의 자발적인 탐구 활동이 난관을 극복하며 의미 있는 배움의 과정으로 전개되도록 하는데 교사의 특별한 예술성이 요구된다. Dewey는 교육을 ‘외부로부터의 형성’으로 보는 전통적 관념 뿐 아니라 ‘내부로부터의 발달’이라고 보는 낭만적 견해에도 반대한다. 교육이란 아동 내면에 잠재된 자연적 본성이 그대로 펼쳐지도록 하는 소극적인 과정이 아니라는 것이다. Dewey에게 교육적 경험은 아동의 내적 조건과 그 환경을 이루는 객관적 조건과의 역동적 상호작용이며, 따라서 현재 아동의 흥미와 능력을 섬세하게 지각하며 아동이 교과내용과 상호작용하는 상황 조건을 매개하는데 교사의 다양한 예술적 기예가 요청된다(Dewey, 1938). 실험학교 3학년 아동들의 전반기 시카고 초기 정착의 역사에 대한 구체적인 탐구는 프랑스인들의 탐험, 디어본 요새와 통나무집 시대, 도시의 발달이라는 세 가지 주제로 구성되었다(DS, pp. 146~152). Marquette와 Joliet 등 주요 인물의 초기 역사적 사건들을 배우고, 그들이 대서양에서 거쳐 온 긴 여행로에 대한 지리 학습으로 시작하였다. 학생들이 아직은 지리와 역사에 관련되는 자료와 정보를 스스로 찾아 읽고 이해하는 능력이 충분히 숙달되어 있지 않기 때

문에 교사가 이야기를 들려주는 부분이 상당히 많다. 그 과정에서 포착되는 학생들의 경험을 매개하는 교사의 적극적인 활동이 포착된다.

우선 시카고 지역의 지리와 역사 공부에 단순히 여러 인명, 지명과 연대기 등의 암기에 그치지 않도록 교사는 적절한 발문을 하고 학생들의 생각을 자극함으로써, 탐구활동이 진정으로 지적인 특질을 확보하도록 하였다. 예컨대, 왜 초기 정착민들은 세인트로렌스강을 통해서부로 향하게 되었는지, 당시 위험을 무릅쓰고 왜 그런 기나긴 여행을 했는지, 영국과 프랑스 간의 영토 분쟁이 왜 일어나게 되었는지, 왜 디어본 요새가 시카고 지역에 세워졌는지, 서부의 양모산업과 관련하여 요새를 차지하는 것의 상업적 이득이 무엇이었는지, 이로쿼스 인디언들과 프랑스인들 간의 적대감이 어떻게 생겨났는지 등, 지리와 역사의 인과적 관계를 학생들이 스스로 생각하고 이해할 수 있도록 지도한 것이다. 실험학교에서는 지리와 역사 공부가 분절된 사실과 정보의 습득에 그치지 않고 사실들이 인과적으로 연계되는 방식의 지적인 이해를 통해 ‘올바른 판단력 발달의 수단’이 되도록 하였다. 그 과정에서 적절한 발문, 자료 제시, 토의 인도 등 교사의 매개 역할은 필수적으로 중요한 것이었다.

또한 교사는 시카고 지역의 역사라는 중심주제와 연계되는 통합적인 활동적 경험을 다양하게 고안하여 학생들과 함께 하였다(DS, pp. 152~156). 초기 개척자들의 운송 수단 모형 만들기, 양모 산업과 관련한 직조 작업, 탐험가들이 호수 지역에서 발견했을 동식물의 생태 조사, 미술과 음악 작품 구성을 통해 공부한 주제 표현하기 등이 함께 이루어졌다. 이러한 활동적 경험을 고안하면서 교사들은 학생들의 생생한 흥미를 불러일으키는 목적 뿐 아니라 새로운 지적인 이해의 발달로 인도하는데 세심한 주의를 기울였다. 예컨대, 초기 정착민들이 사용한 오븐 제작 실험의 사례에 보면, “아동의 흥미를 [지속적으로] 붙들어 현대적인 화로와 난로에서 초벌그림과 재료선택의 다양한 원리들을 이해하는 데로 이끄는 데 성공적이었다.”라고 기록하고 있다(DS, p. 152). 여기서 알 수 있듯이 교사의 과제는 단지 순간적인 흥미를 유발하는 것이 아니라, 활동적 과정을 통해 흥미를 ‘지속적으로 붙들어서’ 결국 새로운 지적인 이해로 인도하는 일이다. 따라서 교사는 어떤 활동적 경험을 도입하면 그것에 학생들이 흥미를 느끼는가, 그리고 새로운 지적인 이해에 이르기까지 흥미가 지속되는가라는 두 가지 준거에 비추어 그 활동의 교육적 가치를 판단한다. 그에 따라 어떤 활동이 다음 해에도 계속 시도할만한가를 평가하며 교사들은 통합적 활동 계획을 계속적으로 재구성해나갔다.

또한 경험의 전개 과정에서 교사는 아이들의 탐구 경험이 얼마간 어려움을 주는 도전적인 과제이면서 지나치게 좌절감을 주는 것이 아니도록 예민하게 배려한다. 이 시기의 아이들은 특히 공부가 진행되면서 읽기, 쓰기 등의 기능적 숙달에 대한 흥미 발달이 두드러진다. 새로운 단어와 중요한 이름들을 칠판에 써주도록 교사에게 요청하고 따라 쓰곤 했고, 자발적으로 추가 자료를 찾아 읽고 인디언 이름들의 의미와 발음을 찾아 익히는 데 스스로 많은 시간과 노력을 들였다(DS, p. 148). 그러나 전반적으로 아이들이 글쓰기로 표현하려는 열망이

실제 자신들의 수행 능력보다 넘쳐서 금세 흥미를 잃어버리기 쉬운 수준에 있었다. 그런 상태에 이르면 ‘선생님이 네가 말하는 대로 받아 써줄까?’ 하는 제안을 하며 개입하거나, 그들의 열망과 좀 더 잘 부합하여 그들의 에너지가 흘러갈 만한 통로로 아이들의 노력의 방향을 전환시켜주었다.(DS, p. 148: 각주3). 이렇게 교사는 아이들에게 개별적인 주의 관심을 기울여 읽기, 쓰기 공부를 하는 데 어려움이 너무 커서 포기하지 않도록 적절한 도움을 준다. 교사는 어디에서 개입하여 도울 것인지 어디까지 지켜볼 것인지, 현재의 과제를 지속토록 할 것인지 에너지를 다른 방향으로 일단 전환시킬 것인지, 등을 지혜롭게 그 순간의 구체적인 상황 속에서 민감하게 느끼고 판단하며 상호작용적 상황을 매개한 것이다. 시카고대학 실험학교에 직간접적으로 참여하였던 이들은 아동이 무엇을 할 수 있고, 해야 하는지에 관한 교실에서의 교사의 판단에 대해 Dewey보다 더욱 충실한 신뢰를 갖고 있던 교육자는 없을 것이라고 증언한다(DS, p. 366).

이와 같이 경험의 전개 과정에서 교사는 학생들과 더불어 상호작용하는 가운데 몰입하여 창조적 상상력, 기민한 실행력, 예민한 감각, 통합적 구성 등의 다양한 예술적 기예를 발휘한다. 그러한 능력은 교사의 실천적 경험을 통해 지속적으로 발달하는 것이면서, 또한 근본적인 동력은 학생과 가르치는 내용과 가르치는 일 자체를 향한 교사의 사랑과 열정에서 비롯되는 것이다.

3. 경험의 완결 : 교사의 비평과 공동 탐구

마지막으로 학생들의 하나의 단위 경험이 의미 있게 완결되도록 하는 단계에서도 교사의 특별한 예술적 기예가 요청된다. Dewey에게 하나의 완전한 경험이란 이전의 누적적으로 발달해온 전 과정이 통합되며 새로운 의미로 귀결되는 것으로서, 거기에는 즉각적으로 느껴지는 심미감(aesthetic quality)이 동반된다(Dewey, 1934). 일련의 과정을 통해 완결적 정점에 이른 경험(consummatory experience)은 모두 예술적 성격으로 충만하며 또한 그 사람을 전인격적으로 고양시키고 새로운 경험의 지평을 열어주는 교육적 힘을 갖는다. 실험학교 교사들의 실천에서 구체화되는 바, 경험의 마지막 단계에서 학생들의 완성된 경험을 준비하기 위해 교사의 적극적인 노력이 포착된다. 그것은 하나의 완결된 이야기(narrative) 구조를 활용하는 능력, 경험의 과정을 성찰하는 비평적 태도와 다양한 경험으로부터 배우는 공동 탐구의 능력 등으로 나타났다.

Dewey 실험학교 교사들은 수업의 단위 과정을 마무리하는 방법으로 이야기 구조를 적극 활용하였다. 사건의 시간적 연계를 인과적으로 파악하는 이야기 구조는 연속적 누적적 발달의 성격을 갖기에 아이들에게 보다 친숙하게 다가오며 흥미를 지속시키도록 돕는다(DS, p. 98, p. 160). 실험학교에서는 아주 어린 단계에서부터 배운 내용을 연극의 형식으로 재현하곤

하였다.

또한 실험학교 교사들은 아동의 성장 발달 단계를 고려하며 경험의 과정을 해석하고 평가하며 방향을 안내해주는 방식으로 교육적 경험의 완성을 적극적으로 도와주었다. 교사는 아동이 매일 매일 자신의 경험을 다시 시도해보고 재발견하고 재구성해가는 과정에서 지혜로운 해석자(interpreter)이고 안내인(guide)으로서 예술비평가와 같은 역할을 한다. 실험학교에서는 이러한 교사의 역할을 연극 공연에서 연출가의 역할에 비유하였다. 최종적으로 완성된 연극을 무대 위에서 펼치며 박수갈채를 받는 배우는 아동 자신이고, 그에 이르는 과정에서 교사의 역할은 필요한 조건들을 전체적으로 조율하며 비평적 조언을 통해 방향을 안내하는 연출가와 같은 것이라고 보았다.

교사는 아동의 삶의 살아 움직이는 드라마를 위한 무대를 마련해 주고, 필요할 때 적절한 소품을 제공해주고, 아동의 즉각적인 목표를 향한, 그리고 더 나아가 교사의 마음에는 분명하지만 아직 아이들에게는 잘 보이지 않는 멀리 있는 목적을 향한 아동의 행위를 방향 잡아주어야(direct) 한다(DS, p. 253).

한편 해석적 비평적 안내의 역할을 계속적으로 향상시키기 위해서 실험학교 교사들은 학생들과의 경험에 대한 기록과 탐구 활동을 성실히 수행하였다. 교사들이 기록하고 있는 내용은 매우 다양한데, 어떤 주제 활동을 해나가면서 학생들의 흥미와 관심이 어떻게 나타나는지, 어떤 단위 경험이 어떤 점에서 보다 성공적이거나 그렇지 않은지, 학년이 바뀌면서 혹은 주제가 바뀌면서 학생들이 어떤 차이를 보이는지 등을 기록한다. 예컨대, 1902~1903학년도 3학년을 맡았던 Harry O. Gillett 선생님의 보고서에는 시카고 지역의 역사를 주제로 한 활동 경험의 학년별 차이를 다음과 같이 구체적으로 그리고 있다:

시카고 강 근처에 자리를 잡고 정착하게 되었던 이유가 여러 차례 다루어졌는데, 다른 해의 경우에는 그 논리적인 결론에 이르는데 전혀 어려움을 겪지 않았던 반면에, 이번 학년 아이들에게는 별달리 큰 의미를 주지 못한 것 같다. 이번 해의 3학년 집단은 있을 법한 상황이나 사건을 발견하거나 재구성하고 그래서 상상력을 발휘하여 논의가 전개된 지점을 넘어서 이야기를 계속 풀어가는 힘이 상대적으로 부족해 보였다. 그러나 보다 잘 되었던 다른 해의 아이들과 대조적으로 작문 표현의 기능은 훨씬 더 우수했고, 한두 명의 예외적인 아동을 빼고는 대부분 실제 이야기의 어느 흥미로운 부분을 이야기 형식으로 다시 쓰는데 별로 큰 어려움 없이 잘 할 수 있었다(DS, p. 151: 각주6).

이러한 경험의 성찰과 기록을 토대로 실험학교 교사들은 더 나은 교육적 경험 구성을 위해 공동탐구를 활발히 수행하였다. 실험적인 실천과 전문적 탐구를 수행하면서 교사들 상호 간에는 상당한 수준의 협동적 관계가 형성되었다. Dewey 실험학교에서는 교사들 간의 협동적이고 친밀한 조직성(cooperative social organization)이 중시되었는데, 여기서의 협동성이란 단순히 실제적 행위의 수준에서가 아니라 지적인 수준에서 추구된 것이었다(DS, pp. 368~

373). 특히 실험학교에 관심을 갖고 지적인 사회적인 자원을 제공하는 학교 밖의 전문가들이나 지역사회 구성원들과도 다양한 협동적 관계를 이루었다. 이렇게 민주적인 탐구공동체로서 실험학교의 예술적 교사들 간의 자발적인 모임과 교류가 장학(supervision), 교수 평가, 수업기법 훈련 등의 관료적인 통제중심의 관념들을 대체하면서 Dewey 실험학교 조직과 행정의 독특한 특징이 되었다. 더 나아가 다양한 지역사회 구성원과 더불어 공동체적 삶의 질적인 변혁을 추구하며 사회 개혁적 실천을 모색하는 연대를 형성해 나갔던 것이다.

V. 결론

이 글에서 우리는 Dewey 실험학교에서 실제로 진행된 교육활동 과정의 특징과 구체적인 교사의 변혁적 교실 실천에 담긴 예술적 성격을 미시적으로 살펴보았다. 이를 통해 시카고 대학 실험학교에서 Dewey가 참여하고 있던 7년간의 짧은 기간에 걸쳐 교육개혁의 좋은 선례를 남길 수 있었던 조건을 짚어볼 수 있다. 우선 무엇보다 심리학과 사회학 등 당시에 발전된 인간과학의 학문적 이해를 반영하여 형성된 Dewey의 일관된 철학과 교육론을 토대로 교육과정과 수업의 원리를 실험적으로 탐색해갈 수 있었던 이론적 측면을 들 수 있다. 그러나 더욱 중요하게는 그러한 철학적 이론적 기초를 공유하며 구체적인 다양한 실제 상황에서 창의적 실험적 모색을 해나간 예술가로서의 교사들의 탁월함이 실천적 동력으로 작용한 결과라고 하겠다.

Dewey 실험학교에서의 개혁적 시도들은 현재의 우리와는 그 시공간적 맥락이 현저히 다르다는 점에서 그 자체로 현재에 되살릴 수 있는 것이 아니다. 하지만 실험학교의 교육 실제에서 구체적으로 이루어낸 개혁적 변화의 특징을 통해 현재 우리에게 주는 일반적 시사점을 몇 가지 찾을 수 있다. 첫째, 학생의 흥미 발달의 원리를 통해 보았듯이, 실험학교에서는 Dewey의 흥미 이론을 단순히 적용한 것이 아니라 실제로 학교에서 만나는 아동들의 흥미와 관심이 교육적으로 의미 있게 성장하는 조건에 대해 끊임없이 고민하며 실험적으로 탐구하였다. 이로써 학교 단위의 개혁적 노력이란 그 학교 학생들의 특수한 경험과 다양한 성장의 조건을 이해하려는 탐구로부터 출발되어야 함을 시사해준다. 둘째, 공동작업 중심의 교육과정과 간접적 교수·학습 방법을 통해 보았듯이, 실험학교에서는 단순한 활동적 경험으로 교과지식의 학습을 대신하려는 것이 아니었다. 배워야 할 본질적으로 중요한 기본 기능과 지식과 가치가 학생들의 현재 경험 안에서 살아 있는 의미와 통일성을 확보케 할 수 있는 통합적 교육과정을 실험적으로 탐구하였던 것이다. 이는 학교 단위의 개혁적 시도가 학생들의 지적·도덕적 성장을 위해 보다 의미 있게 와 닿는 교육활동을 부단히 고민하고 탐색하여

교육과정과 수업의 혁신으로 구체화되어야 함을 시사한다. 셋째, 시공간 구성의 개방성과 변화를 통해 보았듯이, 실험학교에서의 시공간적 구성은 단지 외재적으로 주어진 조건으로 머물지 않았다. 프로그램의 입안, 운영, 평가, 재구성의 순환적 과정을 통해 학생들에게 최적의 환경조건을 실험적으로 탐색함으로써 살아있는 경험의 계속적 성장이라는 실험학교의 교육 철학이 시공간적 구성 곳곳에 배이게 되었다. 이로써 학교 단위의 개혁적 모색이란 구체적인 지역적 맥락의 다원성을 전제로, 지향하는 교육적 가치를 반영하는 목표·내용·방법·환경조건 등의 창조적 변형과 재구성으로 구현되어야 함을 시사해 준다.

Dewey 실험학교의 교육활동에서 두드러진 특징은 정해진 교육이론을 단순히 적용하는 방식이 아니라 구체적인 실천의 장에서 부단한 실험적 실천을 통해 개혁을 시도한 점이다. 여기에 주목할 때, 개혁의 근본적인 토대와 일반 원리로서 Dewey의 철학과 교육론에 못지않게, 학생들과 함께 교육적 경험을 구성해나간 예술가로서의 교사의 중요성을 거듭 확인하게 된다. Dewey 실험학교에서 새로운 교육의 전망을 교실 실천을 통해 실현해나간 예술가로서 교사의 특성을 다음과 같이 정리해볼 수 있겠다. 첫째, 예술가로서의 교사란 낯선 곳으로의 여행을 스스로 기꺼이 맞이할 뿐 아니라 그러한 새로운 경험의 가치를 실감하며 다른 이들을 초대하는 안내자이다. 따라서 기계적이고 판에 박힌 인습적 틀에 얽매이지 않는 자유인이 되어야 한다. 낯설음을 두려워하지 않고 질적인 차이에 민감하며 새롭고 전에 없던 가치를 발견하려는 개방된 마음이야말로 교육개혁을 이끌어내는 교사의 예술적 실천을 위해 일차적으로 요청되는 성향이다. 둘째, 예술가로서의 교사란 일련의 연속적인 상호작용적 상황에 온전히 몰입하여 지성적으로 예견하며 능동적으로 행하는 경험의 창조자이다. 교사가 가르치는 일 그 자체를 사랑하며 아이들의 교육적 성장을 열망하며 가르치는 내용에 대한 열정이 가득할 때 창조적인 교실 경험을 계속적으로 새롭게 만들어갈 수가 있다. 셋째, 예술가로서의 교사란 끈질기게 포기하지 않고 의도한 끝에 이르도록 최선을 다하며 그 결과를 다시 새로운 시선으로 판단할 수 있는 감식안이 탁월한 비평가이다. 교사가 연출해낸 단위 경험의 교육적 가치는 아동의 경험 안에서 어떤 의미를 갖는가에 의해 결정된다. 따라서 교사는 자신의 교육활동에 대해서 반성적으로 성찰하면서 동시에 세계의 의미를 스스로 구성해가는 학생들의 교육적 경험에 대해 감식안이 뛰어난 비평가로서 안내와 지도를 해나갈 수 있어야 한다.

끝으로 이상에서 살펴본 Dewey 실험학교의 개혁적 실천 사례가 현재 학교교육개혁의 방향에 시사하는 바로서 다음 두 가지 점이 주목할 만하다. 한 가지는 학교 단위에서 자발적·주체적으로 형성되는 개혁 시도들을 지원할 필요가 있다는 점이다. 다른 한 가지는 현장 실제에서 변혁적 실천을 이루는 교사의 공동탐구와 계속적 성장을 지원할 필요가 있다는 점이다. 실험학교 실재를 미시적으로 살펴볼수록 거듭 확인되는 점은 그것이 Dewey 철학과 교육론의 단순한 수용과 일방향적 적용 사례가 아니었다는 것이다. 그 어떤 정교한 교육이

론도 개혁방안으로 제도화되어 그 자체로 본래의 목적을 실현할 수 있는 것은 아니다. Dewey 실험학교에서 보았듯이, 일관된 철학적·이론적 토대는 새로운 교육실천의 길을 안내하는 지도로서 매우 중요하게 작용한다. 또한 그에 더하여 그것이 그 학교 구성원들에게 살아있는 의미를 갖는 교육형식과 내용으로 구체화될 수 있도록, 이론과 실천의 순환적 연계 속에서 교사들의 부단한 창조적 재구성의 노력이 필요하다. 이러한 실험적 실천의 경험을 통해서 교사들은 교육과 인간과 삶에 대한 지혜가 더욱 깊어지는 자기성장을 계속하게 된다. 따라서 학교 단위에서의 다양하고 창의적인 개혁 시도와 교사들의 실험적 실천의 동력을 살려주고 실현된 좋은 사례를 찾아 공유하고 지원하는 일에 더 많은 관심과 노력이 요청된다.

참 고 문 헌

- 고진호(2005). 교사의 해석학적 교육 실천방법 연구: 교육내용에 대한 해석과 이해의 상호작용을 중심으로. *교육과정연구*, 23(2), 65-81.
- 박순경(2003). 교육과정 탐구 주제로서의 교사 전문성 논의에 대한 대안적 관점. *교육학연구*, 41(2), 75-92.
- 박영만(1990). 존 듀이의 실험학교에 있어서의 교사능력모형에 관한 연구. *인천교육대학교 논문집*, 24(1), 257-273.
- 성열관(2005). 반성적 교사교육을 위한 교육과정 실천연구. *교육과정연구*, 23(1), 261-282.
- 양은주(2003). 듀이의 흥미개념과 학생중심 교육과정. *교육과정연구*, 21(1), 179-202.
- 양은주(2005). 미국 진보주의 시대의 교육개혁운동. *교육의 이론과 실천*, 10(2), 97-124.
- 이용환(2002). 교육과정 패러다임의 변화와 교사. *교육과정연구*, 21(1), 27-51.
- 정건영(1991). 듀이 실험학교의 이론과 실제에 관한 연구. *춘천교대 논문집* 19, 49-69.
- 학교교육개혁연구회(2005). *예술적 학교로 진정한 교육을*. 제4차 학교교육개혁연구모임 자료집(<http://cafe.daum.net/schooldialogue>).
- Arnstine, D. (1995). *Democracy and the arts of schooling*. Albany: State Univ. of New York Press.
- Cremin, L. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education 1876-1957*. New York: Alfred A. Knopf Publisher.
- Cuffaro, H. (1995). *Experimenting with the world: John Dewey and the early childhood classroom*. NY: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The Early Works of John Dewey vol. 5*, 84-95. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois Univ. Press.
- Dewey, J. (1898). The University Elementary School, General outline of scheme of work. *University Record*, December 30, 1898.
- Dewey, J. (1899). *The school and society*. *The Middle Works vol. 1*, 1-110.
- Dewey, J. (1913). *Interest and efforts in education*. *The middle works vol. 7*, 151-197.
- Dewey, J. (1923). The classroom teacher. *The Middle Works vol. 15*, 180-189.
- Dewey, J. (1929). The sources of a science of education. *The Later Works vol. 5*, 3-40.
- Dewey, J. (1933). Why have progressive schools. *The Later Works vol. 9*, 147-157.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. *The Later Works vol. 10*.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. *The Later Works vol. 13*, 1-62.

Durst, A. (2005). The union of intellectual freedom and cooperation: Learning from the University of Chicago's Laboratory School Community, 1896-1904. *Teachers College Record*, 107(5), 958-984.

Garrison, J. (1997). *Dewey and eros: Wisdom and desire in the art of teaching*. New York: Teachers College Press.

Hansen, D. (2004). A poetics of teaching. *Educational Theory*, 54(2), 119-142.

Jackson, P. (1998). *John Dewey and the lessons of art*. New Haven: Yale University Press.

Mayhew, K. & Edwards, A. (1936). *The Dewey school: The laboratory school of the Univ. of Chicago, 1896-1903*. NY: Appleton-Century.

Meier, D. (2000). Progressive education in the 21st century: a work in progress. In R. S. Brandt (ed.) *Education in a new era*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Schutz, A. (2001). Dewey's conundrum: Can democratic schools empower? *Teachers College Record*, 103(2), 267-302.

Simpson, D., Jackson, M., & Aycock, J. (2005). *John Dewey and the art of teaching: Toward reflective and imaginative practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Tanner, L. (1991). The meaning of curriculum in Dewey's Laboratory School (1896-1904). *Journal of Curriculum Studies*, 23, 101-117.

Tanner, L. (1997). *Dewey's Laboratory School: Lessons for today*. New York: Teachers College Press.

University of Chicago Laboratory Schools (2002). *Lower School Program of Studies*.

Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American democracy*. Ithaca: Cornell University Press.

Wirth, A. (1966). *John Dewey as educator: His design for work in education (1894-1904)*. New York: John Wiley and Sons.

• 논문접수: 2005년 10월 15일 / 수정본 접수: 2005년 11월 14일 / 게재 승인: 2005년 11월 28일

ABSTRACT

Dewey's Laboratory School and the Teachers as Artists

Eun-Joo Yang

(Professor, Gwangju National University of Education)

With arising critical consciousness of the problematic situation of our schooling, we should reflect upon the direction and nature of school change that we need today. In this context we may profitably focus our attention on the school-based educational reform and the teachers' potential as the subjects for transforming actual practices. In this context, this study explores one of the illuminating cases, the Laboratory School of the University of Chicago that was founded and led by an American pragmatist philosopher, John Dewey, from 1896 through 1904.

Dewey's Laboratory School is one of the exemplary models that have realized the ideal possibilities of school education based on a well-thought-out educational philosophy in accordance with active participation of creative and cooperative teachers. 'The Dewey School' has become a pioneer that had great influence upon the New Education Movement in many western countries in the late 19th and early 20th centuries. This study aims at elucidating the experimental nature of the Dewey school and the artistic quality of the teachers, by analyzing previous studies that contain the records of concrete actual experiences in the school.

The first part of the main discussion deals with the general history of the University of Chicago Laboratory Schools. The second part examines the characteristic traits of the actual school curricula experiences with respect to its objectives, subject-matters, teaching and learning methods, and school organization. The third part explores the concrete meanings of the teachers as artists as embodied in their everyday classroom practices. Finally, after summing up the practical reformative aspects of Dewey's educational thoughts as manifested in the Dewey School, the implications for the current school reform and teachers' transformative efforts are discussed.

Key Words : John Dewey, laboratory school curricula experience, teachers as artists, educational reform movement