

슈프랑어(E. Spranger)의 교육이론에서 미적 체험의 문제¹⁾

신 현 덕

(성균관대학교 박사과정)

요약

이 글에서는 교육의 궁극적인 목적으로 제시되는 전인적 인간 형성을 슈프랑어의 교육이론을 중심으로 논의하고자 한다. 전인성은 인간이 객관 세계와 관계할 때 다차원적으로 접근하고 이해할 수 있게 한다. 따라서 슈프랑어에게서 전인교육이란 다양한 삶의 형식들을 총체적으로 체험할 수 있는 개별성의 완성이라는 것을 밝히고자 한다.

따라서 슈프랑어가 상징하는 개별성의 개념을 칸트의 선형철학과 비교하여 규정하고, 개별성의 완성이라는 교육 목적의 의미를 총체성의 개념과 관련해서 설명하고, 그의 단층이론을 통해 객관 세계에 관여하는 의미 방향들이 어떻게 연합되고 확장되는지 논의하고 있다. 더 나아가 이런 과정에서의 미적 체험은 상상력의 도움으로 의미를 확장시키며, 어느 순간에 정신의 상승과 자유로움을 느끼게 된다는 점을 밝히려고 한다.

주제어: 슈프랑어, 개별성, 미적 체험, 각성, 총체성

I. 서론

“4차 산업혁명”이 유행어가 된 우리 사회에서 교육은 그 시대적 요구에 맞는 인간상을 위해 노력해야 한다. 이제껏 지속해 왔던 분화된 학문의 습득과 편협한 전문적 삶의 형태는 우리 시대가 요구하는 창조적 사고와 통섭적 의미 이해를 불가능하게 한다. 실증주의적이고 주지주의적인 교육을 중심으로 이성적 사고의 발달을 우위에 둬으로써 삶의 다차원적 의미를 상실하고 전인적 인간도야를 왜곡해 온 그 간의 교육을 비판적으로 반성하며, 이제 교육은 인간이 관계하는 모든 삶의 차원들과 균형 있게 유기적으로 관계해서 이뤄져야 한다. 인간의 인간됨을 위해서는 이성적 차원뿐만 아니라 정서적, 의지적, 육체적, 사회적, 종교적 차원 등에 의미 있게 관계하고, 삶의 다양한 가치와 의미를 총체적으로 인식할 수 있는 교육이 요구된다.

이러한 의미에서 에두아르트 슈프랑어(Eduard Spranger, 1882~1963)의 교육이론은 교육의 개혁에 많은 시사점을 준다. 무엇보다 그는 자신의 주저인 『삶의 형식들 Lebensformen』에서 객관 세계에 관계하는 개인의 의미 유형들과 개별성(Individualität), 그리고 체험과 각성(Erweckung)의 관계를 통해 이

1) 본 논문은 저자의 석사학위논문 “기독교적 인간교육을 위한 미적 체험의 문제 - E. Spranger의 미적 교육이론을 중심으로(2000)”를 요약하면서, 발전시킨 주제 의식을 통해 재구성·보완한 것입니다.

문제를 인상적으로 주제화했다. 특별히 여기서 “미적 체험”에 관심하는 이유는, 미적 차원 그 자체로 이미 인간의 정서와 밀접하게 연관이 있으며, 삶의 여러 차원들과 긴밀하게 관련되어 있기에, 어린이나 청소년들의 도야과정에서 중요한 매개 역할로서의 교육적 가치를 지니고 있기 때문이다.

그러므로 본 논문은 슈프랑어의 교육이론을 그의 중심 개념인 ‘개별성’, ‘문화전승’, ‘체험’, ‘각성’을 중심으로 정리하고, 총체성(Totalität)의 형성과정에서 미적 체험의 의미를 밝히고, 그러한 교육을 통해 추구하는 궁극적 목적을 고찰해 보고자 한다.

II. 개별성과 문화전승

1. 개별성의 완성으로서의 교육

교육의 목적이 인간 정신의 발달이라면, 교육은 자연과학의 영역이 아니라 정신과학의 영역이다. 자연과학에서는 대상이나 현상의 인과관계를 통해 객관적 법칙을 발견하고, 그것에 따라 설명하려는 연구 방식을 가진다. 하지만 정신과학에서는 인간의 정신과 삶의 관계 속에서 일어나는 의미의 연관과 작용의 연관을 이해와 해석의 범주에서 논의한다. 정신의 현상과 인간 행위의 의미는 자연현상과 달리 비규칙적이고 개별적이고, 때로는 모순적이기 때문이다.

그러한 의미에서 슈프랑어는 인간의 정신을 “개별성(Individualität)”²⁾의 개념으로 설명한다. 개별성은 슈프랑어가 칸트(I. Kant)의 선형철학적 개념인 “실체성(Substanz)”을 인간학적 논의로 발전시킨 것이다. 칸트는 이 개념을 통해 경험적인 현상 세계를 인식하는 주관에 내재된 보편 타당한 인식의 형식을 설명한다. 그 형식은 감성과 오성의 작용으로 직관과 사유를 가능케 한다. 그런데 슈프랑어는 칸트에게서 제시되었던 인식형식의 선형성은 수용하지만, 그것의 보편 타당성에 대해서는 인정하지 않는다. 동일한 의미에서, 슈프랑어의 선형적 개별성은 루소와 계몽주의 사상가가 말하는 개인(Individuum)의 본성으로서의 “자연(Natur)”과도 구분된다. 자연은 개인들에게서 보편적으로 나타나는 “규칙적인 것(das Regelmäßige)”이기 때문이다(송순재, 1991: 255). 따라서 인간의 본성에 대한 교육학적 전제로서 슈프랑어의 개별성은 모든 개개의 인간이 자기 내면에 가지는 변하지 않는 특별한 무엇이고, 이러한 개별적인 천성은 변화하는 환경 속에서 자기 행동의 규칙성을 보여주는 격률이 된다(Spranger, 1966: 3~4). 요컨

2) 닙코(K.-E. Nipkow)의 연구에 따르면, 개별성은 종교개혁과 르네상스 시대를 거쳐 보이지 않게 형성되어 온 인간의 자기이해라는 보편적인 개별화 과정이 계몽주의 시대의 루소(J. J. Rousseau)에 의해 비로소 교육학의 영역에서 다뤄진다. 무엇보다 이 당시 예술작품에 나타나는 형태의 개인적인 특성과 천재적 예술가가 창작의 과정에서 드러내는 고유한 비밀은 개별적인 것을 외면할 수 없게 했다. 그리고 그것은 헤르더(J. G. Herder)와 괴테(J. W. Goethe), 셸러(J. F. Schiller)의 작품과 사상의 저변에서 발견되었다. 이것을 통해 루소는 인간이 가지는 “내면성(Innerlichkeit)”을 발견하였고, 이후 헤르더에 의해서 계승되어 개별성의 단초를 형성했다. 그리고 이후 신인문주의에서 그 맥을 이어받아, 페스탈로찌, 훔볼트, 슈라이어마허를 통해 발전되었다. 특히 슈라이어마허는 인간성이 오로지 유일회적이고 고유한 개별성에 의해서만 달성될 수 있으며, 우리가 개별성에 대해 눈을 떴을 때 자신의 내면이 고귀한 계시에 의해 돌파되어 마치 오랫동안의 ‘노예 상태’에서 풀려난 것 같이 된다고 보았다(Nipkow, 1961: 136~137).

대 개별적인 인간들은 각자의 상이한 천성에 따라서 삶에 관계하는 의미 방향을 서로 다르게 가지게 되는 것이다.

슈프랑어는 개별성이 정신의 현상인 삶에 접근하는 내적 연관을 그 의미 방향에 따라 여섯 가지, 즉 대상의 인식에 있어서 그 대상의 상황에서 독립시키고 내적 격률에 따라 그 속성을 밝히려는 이론적 의미(Theoretischer Sinn), 대상을 현실적 필요에 따른 목적에 관계하려는 경제적 의미(Ökonomischer Sinn), 대상을 자신의 가치와 의지의 방향에 종속시켜 통제하려는 정치적 의미(Machtsinn), 관계하는 다양한 주관들과 동등한 입장에서 공감을 통해 삶의 가치를 느끼는 사회적 의미(Sozialer Sinn), 대상을 인상과 표현의 관계 속에서 감성적 방법으로 체험하려는 미학적 의미(Ästhetischer Sinn), 개별적인 삶을 '전체적'인 삶과 관계시켜 현존재의 보편성을 추구하는 종교적 의미(Religöser Sinn)로 나눈다(Spranger, 1966: 40~68). 물론 이런 유형이 현실에서 엄밀하게 구분되어 존재하는 구조는 아니지만, 그 리고 삶과의 의미 연관이 단 하나의 유형으로만 나타나거나 이해될 수 있는 것은 아니지만(Spranger, 1966: 390), 객관적인 세계와 관계해서 개인이 추구하는 특정한 선형적 가치들을 나타내고 있다. 이는 동일한 목적으로 동일한 대상을 통해 동일한 인상을 경험하는 이들이 그렇다고 모두 동일한 체험과 동일한 의미 이해를 갖는 것은 아니라는 의미이다. 또한 개인이 세계와 관계하는 모든 경험에서 단 하나의 유형으로만 행동하는 것은 아니라는 의미이기도 하다. 개인이 가지는 선형적 가치 체계와 의미 구조는 동일한 대상에서 타인과 다를 수 있고, 시간과 공간에 따라 변할 수 있으며, 중첩되어 작용할 수 있다.

문제는 이 삶의 형식들이 통일된 상태로 체험될 수 있어야 한다는 것이다. 태어날 때부터 특정한 문화 속에 놓이는 인간은 객관 세계와의 관계 속에서 그 의미를 개별적으로 규정을 한다. 그런데 그렇게 규정된 의미는 인간 정신의 행위를 통해 다시 문화의 일부를 형성한다. 문화와 개인의 이러한 상호 순환적 관계는 해석학적 순환처럼 점점 중첩되고 확장된다. 그런 의미에서 슈프랑어의 개별성은 라이프니츠(G. W. Leibniz)와 같은 완결된 개인의 내면성이 아니라, 의미의 연관과 작용의 연관 속에서 유기적으로 성장하는 것으로 이해되어야 한다. 따라서 선형적 개별성은, 미완성적-단성적 존재는 객관적 세계와의 관련성 안에서 인격적으로 통일된 상태(Totalität)를 체험하고, 나아가 자신의 삶을 세계와의 맥락에서 끊임없이 넓혀가고 깊이 있게 해 나가야할 과제(Universalität)를 가지게 된다(송순재, 1996: 220~221). 요컨대 슈프랑어에게서 교육은 객관 세계와 주관 세계의 관계 속에서 의미와 작용을 확대해 가고, 보다 높은 상태로 성장하여 총체적 상태에 이르게 하는 것으로, 개별성의 완성을 의미한다고 할 수 있다.

2. 단층이론과 문화전승

역사적으로 교육은 크게 두 가지 형태로 기능했다. 하나는 인간이 살아가는 공동체 내에서 그 사회의 지속을 위한 수단으로 교육이 사용되는 형태다. 여기서는 이전 세대의 문화를 다음 세대로 계승하려는 목적뿐만 아니라 자라나는 세대가 공동체의 구성원으로서 사회에 적응하도록 하는 목적이 작용한다. 따라서 교육은 개인의 요구보다는 사회가 요구하는 형태로 인간을 조작하는 일이다.³⁾ 다른 하나는 구

3) 우크라이나의 사회교육자 마카렌코(A. S. Makarenko)는 교육을 물건 제작과 다르지 않다고 보았다. “우

성원 그 자체에 관심하고, 개인의 자아실현을 위해 교육이 사용되는 형태다. 루소에게서 시작된 이 교육학적 전통은 아동 중심적 자유주의로서, 교육의 소극적 기능을 옹호하고 아동 개인의 내적 능력 발달에 초점을 맞춘다. 슈프랑어는 이러한 교육 형태를 각각 ‘만들기’와 ‘기르기’라는 유형으로 구분하여 각각의 장점과 단점을 파악하고, 너무 수동적이지도 않고 너무 능동적이지도 않으면서 인간의 자발적인 도야를 가능케 하기 위한, 즉 양자의 조화로운 연합을 추구하는 교육론을 전개한다.

슈프랑어의 변증법적 교육방법론은 그의 “단층이론”에서 체계적으로 제시되고 있다(Spranger, 1948). 먼저 교육은 “발달에 대한 도움(Entwicklungshilfe im weiteren Sinn)”이어야 한다. 어린이는 자신의 선택적 개별성을 통해 객관 세계와 의미 관계를 형성할 수 있는 존재이기 때문에, 교육은 어린이의 삶의 자리에서 시작되어야 하고, 어린이에 대한 관심과 사랑으로 그들의 내면의 발달을 도와야 한다. 이것은 짜맞추기 교육방식을 비판하는 소극적 교육방식이 중심이 되는 교육개혁운동과 그 맥락을 같이 한다. 그러나 어린이에 대한 무모할 정도의 소박한 신념들이 오히려 그들을 허공으로 내몰고 만다. 따라서 두 번째로 “의미 있는 문화재의 전승(Tradieren sinnvoller Kulturgüter)”의 충위가 언급되어야 한다. 내면의 창조적 발달을 위해 인간이 생존하면서부터 연관되어 있는 객관 세계가 매개체로 주어져야 한다. 이는 인간을 고정된 형식으로 만들려는 적극적 교육방식에서 유래했지만, 그것과는 의미 차이가 있다. 즉 이것은 어린이를 이데올로기적 교육 이상에 맞추기 위해 준비된 수단으로 이끄는 것이 아니라, 단지 지렛대의 역할로서 어린이의 내면성 발달에 간접작용을 한다는 의미이다. 특히 이러한 도야재 선택의 최종점은 학습자에게 있다는 것이 특별한 의의라 하겠다. 세 번째로 언급되어야 할 교육의 구성요소는 “정신적 삶의 각성(Erweckung geistigen Lebens)”의 단계이다. 객관 문화의 매개에 어린이의 개별성이 능동적으로 반응하는 체험의 과정에서 내면의 의미 관계는 자신의 한계에 이르게 되는데, 그럼에도 불구하고 지속될 수밖에 없는 계속적인 과정 속에서 어느 순간 진리에 이른다는 의미이다. 단층이론은 내면성의 자유로운 발달과 그 발달을 돕는 도야재의 간접작용이 긴밀하게 융합되어 도야에 이르게 하는 슈프랑어의 독특한 교육 방법론이다. 중요한 것은 이 세 단층들이 발달단계적 구조를 이루는 것이 아니라, 서로 의존적으로 얽혀 교육 행위를 구성한다는 점이다. 그럼에도 불구하고 정신의 발달과 관련해서 교육은 개별자가 자유롭게 발달할 수 있는 제 요소로서 깨우침이라는 실존적 계기를 경험하게 될 때 완성되는 것이다.

슈프랑어의 교육 이론을 ‘각성(Erweckung)’의 개념으로 의미 있게 해석한 송순재에 따르면, 각성 개념은 종교적으로는 독일 경건주의(Pietismus)에서, 철학적으로는 소크라테스와 실존주의 철학에서 제시된 것을 슈프랑어가 교육학적으로 발전시켰다(Sun-Jae Song, 1991). 각성은 대상에 대한 이해 과정에서의 결정적인 순간으로서, 여태껏 눈에 띄어 있던 베일이 벗겨지고, 한 줄기의 섬광이 머리를 관통하며, 막혔던 숨이 탁 터져서 이전의 세계가 새로운 세계로 열려지는 진리로 이르는 순간이다. 다시 말해서, 진리를 추구하는 정신의 행위가 진행되는 과정 속에서 어떤 것이 갑자기 명료하게 파악되는 체험의 순간(Evidenzerlebnis)으로서 ‘하나의 생산적 계기(ein fruchtbares Moment)’가 있다는 것이다. 이 각성

리는 사회가 필요로 하는 그런 인간을 교육시킬 의무를 지니고 있다. ... 이러한 우리의 교육적 작업의 목표는 교육자의 손을 통해 만들어지는 인간의 실제적 특성에서 나타나야만 한다. 우리가 교육한 자는 누구나 우리의 교육적 작업을 통해 만들어진 일종의 제품이라 할 수 있다. ... 제품에서와 마찬가지로 교육적 작업을 통해 생산하는 제품에도 최상의 것이 있는가 하면, 그런 대로 만족할 만한 ... 제품도 있고, 때로는 ... 불량품도 있게 마련이다.”(정영근, 2000: 377 재인용)

의 과정이 내면으로부터 공명된 진정한 인식의 과정이요, 개별성을 형성하는 결정적인 순간인 것이다 (송순재, 1996: 220).

III. 교육에서 미적 체험의 의미와 역할

객관 세계와 주관 세계의 관계에서 교육 이론의 기본 구조를 세운 슈프랑어는 결국 체험의 과정에서 의미의 수용과 변화, 그리고 정신의 발달이 어떻게 일어나는지에 관심이 있다. 체험은 도야의 과정에서 의미 있게 제기될 수 있는데, 여기서 체험은 단순한 수동적 현상이 아니다. 체험은 대상에 직면해서 다차원적인 삶의 영역 안에서 의미를 생산하는 내적 현상이다. 이러한 의미 관계에서는 무엇보다 대상을 객관화하는 방식에서 벗어나 주관과의 동일화 상태를 지향하는 것이 필요한데, 슈프랑어에 따르면 그것은 체험의 미학적 의미 방향에서 확인될 수 있다(Spranger, 1966: 43). 또한 여기서는 인상과 표현이라는 양방향의 고려되어, 정신 행위의 유기성과 전체성의 단초가 논의될 수 있다.

1. 미적 체험과 상상력

미적 행위는 순수한 영적 직관이다. 인간은 자신에게 주어진 대상 속에서, 그리고 자신이 상상하는 대상 속에서 자유로이 거닌다. 인간은 이로써 세계에 대한 다양한 인상을 자기 속에 수렴하게 되는데, 이 수렴은 주머니 속에 각양각색의 사탕을 집어넣는 것처럼 그렇게 이뤄지는 것이 아니라, 나름대로의 의미구조에 맞게 변형되어 받아들여진다. 여기서 미적 체험을 가능하게 하는 그 무언가가 요구되는데, 슈프랑어는 이것을 상상력이라고 보았다. 즉 상상력이란 현실에서 괴리된 공상이 아니라, 현상의 감각 세계에서 기인하는 의식의 요소를 새로운 상과 연관성으로 형성하는 정신적 기능으로서 이해되어야 한다(Spranger, 1911: 163; Sun-Jae Song, 1991: 25).

상상력은 우리 현실의 구조에서 본질을 규정하는 요소를 의미한다. 왜냐하면 인간은 감각적인 확신의 전체성을 자기 속에서 스스로 체험할 수 없기 때문이다. 인간은 자신의 직접적인 경험을 감각세계의 모든 상으로부터 창조한다(Spranger, 1911: 165).

상상력을 이용한 미적 체험은 '향수'와 '창작'이라는 두 측면으로 나누어 볼 수 있다.⁴⁾ 슈프랑어는 이를 여성성과 남성성으로 구분하고 있다. 미적 향수자는 삶의 소재를 어떻게 미적으로 선택할 것인지를 연습하는, 삶의 인상에 몰두하는 인간이다. 반면 미적 창작자는 자신이 모든 삶의 영역에서 활동적인

4) 이전의 미학 이론은 창작이 가지는 전문성과 특수성, 그리고 순수 미의식의 범위를 이탈하는 비미적 (außerästhetisch) 계기로 인해 주로 향수의 문제에 집중하였다. 또한 창작은 예술미의 경우에 한하지만, 향수는 자연미와 예술미에 모두 관여한다는 점이 또 하나의 이유로 제기되었다. 하지만 향수라는 미적 체험의 형식도 미적 가치가 있는 대상과 관계함으로써 일어나는 것이라면, 또한 창작도 결국 작품으로 종결되어 향수로 귀결된다고 한다면, 향수의 생산적 계기와 창작의 향수적 계기가 긴밀하게 연관될 수밖에 없는 것이다(김문환, 1996: 112~113).

정신적 작업을 하며, 자신의 내적 형식을 날인하는 인간이다(Spranger, 1996: 188). 즉 미적 향수자는 여성적이고 수동적인 특성이 있는 반면, 미적 창조자는 남성적이고 능동적인 특성을 가진다. 창작의 측면을 집중하여 볼 때, 모든 예술작품은 창조적인 예술가의 상상에서 발원한다. 그리고 그것은 상상이 비밀스런 활동을 통해 생산하게 하는 상의 실제적인 표현과 다름이 아니다. 반면 향수의 측면에서 상상은 주어진 대상을 파악하는 곳에서 새로운 상을 형성하게 하는 작용을 한다(Spranger, 1911: 173~174; 1966: 188).

상상력의 문제는 칸트의 비판철학에서 언급하고 훔볼트(W. F. Humboldt)가 그의 교육사상에서 계승한 것을 슈프랑어가 나름대로 수용하여 발전시킨 것이다. 칸트는 대상의 현존재를 기다리지 않고 직관하는 능력으로서의 생산적인 상상력에 대해 말하면서, 인간은 감각기관을 통해 모아진 자료들을 상상력을 이용하여 표상으로 형성한다고 보았다(김문환, 1996: 157). 이를 기초하여 훔볼트는 상상력이 내면적 힘들의 연합을 이뤄냄으로써 전체와의 관계를, 즉 체험의 직접성과 정신을 연결한다고 보았다(정영근, 1994: 153). 그러나 슈프랑어는 현실성의 범주는 끊임없이 새롭게 형성되어야 하는 것으로 칸트의 그 과정은 달랐으며, 감각적인 세계 내에서만 작용하는 상상력이 아니라 형이상학적 세계에까지 영역을 확대함으로 칸트의 한계를 넘어서려 했다. 또한 상상의 정신적 도야과정에는 훔볼트가 보지 못했던 그 무언가가 요청되는데, 그것은 바로 키에르케고르(S. Kierkegaard)에게서 받아들였던 실존적 계기이다. 인간의 현실에 대한 체험은 상상력을 통해 이상화 되지만, 결국 현재를 가지지 못한 실존은 한계 상황에 이르러, 무관심 했던 양심의 눈을 뜨게 된다(표재명, 1995: 83). 여기서 상상은 실존이 고차적 상태로 이행할 수 있게 하는 힘이다.

이러한 맥락에서, 슈프랑어의 제자이자 그의 교육론을 ‘생산적 계기(der fruchtbare Moment)’의 개념으로 발전시킨 코페이(F. Copei)는 ‘예술적 창작에서 생산적 계기’와 ‘미적 의미내용의 수렴에서 생산적 계기’를 고찰하면서 미적 체험의 두 가지 방향에 관심을 둔다. 먼저 예술 창작에 있어서, 예술작품을 창작하기 위한 ‘구상(Konzeption)’의 순간은 마치 시계 장치의 시동(始動, Ingangkommen)을 위한 시계추 충격과 같은 외부의 충격으로부터 영적 동요의 시기를 갖게 된다(Copei, 1950: 74). 이 동요는 충분한 노력과 긴장과 고뇌의 시기를 거치는데, 코페이는 그것이 마치 니체가 고도의 집중과 훈련의 고된 작업을 통해 작품을 만드는 수작업(Handwerk)적 방법을 통하지 않고 정신을 가치 있게 하려는 이들을 불량배로 생각하여 증오했던 것과 다름이 아니라고 보았다(Copei, 1950: 76). 그러나 이런 과정은 계속되는 작업을 통해 창작의 결과물을 산출한다는 의미가 아니다. 여기에는 또 다른 계기가 필요한데, 어느 순간에 갑자기(plötzlich) ‘아하(Aha)’하는 정신의 번쩍임(Geistesblitz)을 통해 비로소 작품이 완성될 수 있다는 것이다. 그는 이러한 과정의 한 예로 리히터(Ludwig Richter)의 경험을 들어 설명한다.

... 그리고 나는 이미 몇 주를 아무런 성과도 없이 고생했다. 나는 마침내 초안을 불쾌하게 간직해 두었다. 그리고 동료들의 아틀리에나 바티칸 궁전, 그리고 다른 모임들을 방문하였고, 얼마간 나의 구상을 잊어버렸다. - 어느 날 나는 그림(Grimm)의 ‘독일인 이야기(Deutschen Sagen)’를 아주 흥미롭게 읽고 있었다. 여덟이 내리기 시작했고, 나는 그 책을 놓고 들여다 보이지 않는 창가에 섰다. 일순간 나의 구상이 떠올랐다. 나는 그것을 아주 가볍게 생각하지 않았다. 마치 내 앞에 형과 색이 살아있는 것처럼 그것은 나를 때려시켰고, 나는 빠르게 목탄으로 손을 뻗어서 어두워질 무렵에도 불구하고 그 모든 배합을 도화지 위로 가져왔다. 그것은 너무도 기묘했다. ... 마치 나무의 과일이 떨어지는 순간처럼 그것이 자신의 어둠에서 의식의 밝은 빛으로 나아갔다(Copei, 1950: 77).

예술작품은 천재적인 근원에서 쉽게 분출되는 것이 아니다. 이미 헤겔이 칸트와 괴테를 비판했던 것과 같이, 코파이는 삶의 다양한 소재들이 창작자에게 동기를 부여하고, 창작의 의지와 상상이 의식적으로-무의식적으로 오랜 성숙의 시간을 거치는 역동적인 과정을 지나면서, 어둠 속에서 어느 순간 한 줄기의 빛이 터지고 그것이 서서히 밝아지는 것과 같은 실존적 깨달음의 순간이 이뤄낸 산물로서 예술작품을 보았고, 그 과정에서 창작의 미적 체험을 말하러 했다.

그렇다면 미적인 의미내용을 받아들이는 쪽에서의 미적 체험은 어떠한가? 코파이는 전시되어 있는 회화를 보면서 그것의 표면현상에 대해 인지하고 해석하는 것에서는 결코 체험이 일어날 수 없다고 본다(Copei, 1950: 80).⁵⁾ 키에르케고르가 ‘성찰(Reflexion)’은 예술에서 향수를 죽음에 이르게 하는 적이라고 본 것처럼, 코파이에게서도 이것은 다르지 않다. 향수자 측면에서 미적 체험은 예술작품 앞에서 모든 다른 인상들과 떨어져 나와 미적 객관에 대한 ‘정신집중(Konzentration)’을 통해 시작한다. 이는 괴테가 정신집중의 순간이 결정적이라고 말한 바와 같이, 다른 모든 인상들과 절연(絶緣)하고 미적 객관에 대한 몰입이 요구됨을 의미한다. 그러나 이렇게 경험된 전체의 상은 ‘받아들임(Rezeption)’의 과정에서 우리 속에서 비로소 다시 건축된다(Copei, 1950: 80). 즉 우리가 바로 보는 전체로서의 그림이 우리 내부에 받아들여질 때, 그 그림의 스케치, 색, 구조, 형식 등은 어느 정도까지 허물어진다. 그리고 그것들은 우리의 상상으로 다시 결합되고 변형되어 새로운 형식을 가져온다. 이로써 상상력의 작용은 칸트와 흄볼트, 그리고 슈프랑어를 넘어서 코파이에게까지 전해지게 된다. 이에 대한 예를 들어보면,

내가 카이저 황제 박물관(Kaiser-Friedrich-Museum)에서 방들을 지나가고 있을 때, 거기에 그림 한 점이 걸려 있었다. 한 소녀의 얼굴, 그것은 특이하게도 나를 강렬하게 매혹했다. 그림의 색은 단지 뿌옇게 보일 뿐이었고, 그 얼굴 자체로는 아주 매력 없는 인상을 주고 있었다. 잿빛 흰색의 얼굴, 바랜 머릿결, 뺨뺨하고 강요된 자태. 나는 그 그림의 어색함을 통해 갑자기 그 전체로 깊게 끌려들어갔다. 마침내 나는 시선을 고정시키고, 그 윤곽을 전체 인상으로부터 끄집어내기 시작했다. 이러한 시선의 안내에서 나는 갑자기 소녀의 얼굴에서 약간은 투명스러운 듯 보이는 순수한 윤곽선을 감지한다. 머리 장식의 무늬와 헤어스타일, 그리고 가파른 목선, ... 그래서 나에게서 또 다른 것으로 끌어당김이 열리는데, 마지막까지 ‘생산적 계기’ 속에서 전체 그림이 내 앞에, 아니 내 안에 반짝이며 놓이고, 나를 기묘하고 따사로운 전율로 반짝임 속에 가득 채운다(Copei, 1950: 82).

정신집중과 받아들임의 과정에서 또 하나의 중요한 것은 ‘내적으로 각인시킴(Aneignung)’의 과정이다. 미적 객관이 내재하고 있는 매력(Anziehungskraft) 때문에, 우리가 화랑을 둘러볼 때 개개의 그림들이 첫 눈에 무언가를 호소한다는 것을 알 수 있다. 이는 마치 미적 체험에 있어서 대상에 더 많은 강조점을 두는 것처럼 보이지만, 내적으로 각인시킴의 과정은 강렬한 능동적 행위와 바라보고 만져보는 것에서 시작하여 어느 순간에 매혹되어 있던 것이 갑자기 환하게 밝아짐으로 완성된다. 그러므로 미적 체험은 “그 어떤 무엇으로”, “어떤 방법으로”가 아니라, 이 또한 창작의 영역에서와 동일하게 놀라움, 기묘함에서 일어나는 것이다(Copei, 1950: 83). 코파이의 이러한 시각은 슈프랑어가 제시했던 객관에 대한 주관의 감정이입과 동일한 의미를 지니며, 지적인 면에서 대상들을 분석하려는 행위보다 미적인 것을

5) 이러한 의미로 슈프랑어는 “모든 학문은 현실의 모든 체험에서 고유한 대상을 분리하는 추상화이다”라고 말한다(Spranger, 1911: 173).

파악하는 시각의 우세함을 말한다.

레싱(G. E. Lessing)은 시문학의 고유 대상은 동작이고 회화의 대상은 물체이지만, 회화가 동작을 표현하길 원한다면 그 동작의 유일한 시점을 표현할 수 있기 때문에, 자유로운 유희를 하게 하는 관찰자의 상상력의 어떤 것이 그 순간을 선택할 수 있을 것이라고 말한다. 즉 레싱에게서 “생산적 계기”는 그림 속에 표현되거나 표현되었던 동작의 결정적인 시점이다. 코파이는 이러한 레싱의 관점을 일반적인 미적 객관으로 보편화시켰다. 창작자는 작품으로 표현하려는 자신의 의도를 자신의 상상을 통해 비밀스럽고 집약적이게 한다. 생산과정에서 있었던 이런 계기는 결국 수렴과정에서의 어려움으로 나타나고, 감상자가 상상력을 자극하여 이 작품의 내용들을 다시 풀어내도록 요구한다. 그러므로 감상자가 집중과 몰입의 지속작용을 통해서 미적 의미내용을 깊숙이 파고들어갈 때에 비로소 어려움을 돌파하는 순간들이 생겨나고, 이로써 도야가 가능한 것이다(Copei, 1950: 84~86).

슈프랑어에게서나 코파이에게서 창작과 수렴에는 대상을 직관하면서 받아들이는 인상들을 상상력을 통해 결합하고 재생산하는 과정이 동일하게 나타난다. 즉 다양한 의미들을 함축하여 아름다움으로 형상화한 대상과 직면하는 인간은 미적 체험의 과정에서 자신의 상상력을 통해 대상 속에 숨겨진 의미들을 체험하고 새롭게 이해함으로써 도야된다. 그러나 이러한 도야의 과정이 순차적으로 진행되는 것은 아니다. 의미 이해에 있어서 막다른 골목에 다다를 수도 있고, 한순간 공허해지는 순간이 있을 수도 있다. 이 때 갑자기 인식의 지평이 새롭게 열리는 경험을 하게 된다. 그리고 이것으로 인간은 새로운 세계와의 만남이 이루어진다. 결국 이들에게서 미적 체험은 이전의 도야이론과는 다른 독특성을 가지게 되는데, 그것이 바로 실존적 경험이다.⁶⁾ 그러나 이런 실존적 경험은 실존철학자들이 말하는 결단의 한 순간을 의미하지는 않는다. 왜냐하면 역사적으로 형성된 객관적 의미의 맥락들은 주관의 사고 가능성을 함께 조건짓기 때문이다. 이 점에서 슈프랑어는 자신의 실존적 경험을 실존철학과 구별된 “역사적-실존적(historisch-existentiell)” 범주로 규정한다(송순재, 1996: 231). 그리고 그런 의미에서 실존적 계기는 단속적인 유일회성의 순간이 아니라, 도야의 과정에서 계속해서 생산되어 삶의 더 높은 차원을 지향하도록 한다.

2. 자유를 지향하는 미적 교육

객관세계, 즉 인간의 정신적 산고를 통해 집약적으로 형상화된 산물에서, 절대자의 보이지 않는 초월적 계기가 형상화된 산물에서 뿔어져 나오는 알 수 없는 힘 앞에 선 인간은 해석학적 이해와 실존적 깨달음의 과정을 통해 객관세계에 숨겨진 비밀을 아름다움으로 체험하게 된다. 이로써 인간은 보다 상승된 가치 질서와 만나게 되고, 자기 내면을 옥죄며 둘러싼 한계에서 해방된다. 그러므로 미적 체험을 통한 객관세계와의 만남은 ‘자유(Freiheit)’의 문제와 관계한다.

교육에서 자유의 의미는 두 가지 면에서 조망할 수 있다. 첫 번째는 타자적인 관계성에서의 물리적 종속관계에 기초해서 정의하는 소극적 의미의 자유다. 이는 개인이 자신이 과여된 외적 세계의 어떠한 제재나 간섭에서 벗어나서 자신의 의지와 요구로 행위할 수 있는 상태로서, “...로부터의 자유(frei sein

6) 키에르케고르에게서 수용한 실존적인 계기는 ‘정-반-합’이라는 순차에 따라 일어나는 헤겔적인 변증법적 도식과는 다르게 예측할 수 없는 복합적인 상황에서 일어나는 것이다(Sun-Jae Song, 1991: 156).

wovon)”라 할 수 있다. 이에 반해, 두 번째는 타자적인 관계보다는 개인의 내적인 동기와 의지에 관련하여 자기 책임적 관계성에 기초한 적극적 의미의 자유다. 이는 한 인간이 자유롭다는 것이 단지 권력의 통제와 종속을 부정하는 상태만을 지칭하는 것이 아니라, 자신이 속한 공동체가 지향하는 목표에 동의하고 이에 적극 동참하면서도 자유로울 수 있는 상태로서, “...을 향한 자유(frei sein wozu)”라 부를 수 있다.

이러한 이중적인 개념에 비추어 볼 때, 자유란 결국 인간이 내적-외적 구속에서 동시에 벗어날 수 있어야 가능한 것이다. 그러나 인간의 삶에서 구속의 완전한 부재는 불가능하다. 왜냐하면 인간은 서로의 관계 속에서 자신의 위치를 인정받고 타인의 위치를 인정하는 공동체적 존재이기 때문이다. 따라서 한 사람의 자유는 외부적으로 다른 사람의 자유와 충돌할 수 있으며, 어떤 차원의 자유는 다른 차원의 자유와 서로 대립할 수 있다. 이런 점에서 본다면 공동체 구성원 모두의 생명과 재산의 보호는 곧 나의 유익을 지켜주기도 하지만, 한편으로는 구속이 될 수도 있다. 그러므로 인간이 문명사회에서 중시하는 법이나 의무 등의 개념에 동의하고 상호 의존성을 유지하려면 자신이 자유인으로 누렸던 완전한 자유가 어쩔 수 없이 제약을 받을 수밖에 없다는 사실을 인정해야 한다. 그러므로 자유는 관계성을 배제할 수 없다.

슈프랑어는 이 문제를 문화와 인간의 상호 관계성으로 설명해 내려 한다. 한편으로 문화는 인간 정신의 산물이다. 인간은 노동을 통해 문화를 창조함으로써 외부의 압력을 감소시키고 인간을 자유롭게 만든다(Spranger, 1958: 330). 여기서 노동은 단순히 생계를 위한 경제적 이익에 봉사하는 노동도 아니요, 그렇다고 1920년대 교육개혁학에서 추구했던 놀이삼아 하는 노동도 아니다. 슈프랑어에게서 노동은 미적 체험의 과정인 것이다. 그러므로 노동의 근저에는 상상력이 기초해야 하는 것이다. 다른 한편으로 인간 정신의 산물인 문화는 자신의 창조자인 인간을 재창조한다. 만약 인간이 이러한 요구에 대항하여 아무렇게나 행동한다면 그는 자유를 얻지 못한다. 인간이 자유로울 수 있는 것은 자발적으로 자신의 내면으로부터 여기에 동의를 포함함으로써 가능한 것이다(Spranger, 1958: 330). 즉 인간은 객관화된 정신과의 만남을 통해 좀 더 높은 삶과 관계함으로 자유함을 느끼게 된다.

요컨대 그에게서 자유는 객관세계와의 관계에서 개별적 인간이 좀 더 높은 자기 자신으로 나아가는 것이요, 이것은 결국 인격의 가치 고양, 다시 말해 의미(Geist)를 향한 근본적인 깨달음의 문제다(Spranger, 1958: 328). 슈프랑어의 자유 문제에 대해 연구했던 뒤어(O. Dürr)는 이런 의미에서 “자유는 정신적인 계약(geistiges Engagement)”이라고 말한다(Dürr, 1963: 20). 마치 소크라테스가 자신의 대화법을 통해 대화자 스스로의 비판적 고찰을 이끌어 내고, 내면에 잠자고 있던 영혼을 일깨워 진리에 이르게 함으로써 인간 개개인이 자신의 껍질을 깨고 스스로 자유로울 수 있게 하는 것과 다르지 않다.

IV. 결론

이미 쉴러(J. F. Schiller)가 계몽주의 이성 중심의 시대적 오류를 지적하면서 미적 교육을 통해 분열된 인간의 총체성을 회복하려고 했던 시도(Schiller, 1989) 이후에 교육의 궁극적인 목적은 인간을 그 역동적인 전체성 안에서 이해하고 전인적 도야로 이끄는 것에 경도되었다. 동시대의 루소를 넘어 페스

탈로찌(J. H. Pestalozzi), 프리벨(F. Fröbel), 훔볼트, 슈라이어르마허, 그리고 딜타이(W. Dilthey)를 중심으로 한 정신과학적 교육학의 전통에 서서, 슈프랑어 또한 한 개인의 도야를 선행적으로 가지고 있는 정신의 의미 방향이 대상과의 관계 속에서 확장되고 상승되어 의미 방향들의 총체성을 획득하는 것으로 규정하고 있다. 이것은 인간의 내면이 역사적인 과정 속에서 지속적으로 형성되어가는 것으로 이해되고, 직관과 사고가 엄격하게 구분되지 않고 서로 유의미하게 혼용되며, 그 과정에서 상상력의 도움으로 새로운 의미 이해의 장에 도달할 수 있다는 그의 논점 속에서 분명하게 드러난다. 더욱이 도야의 과정에서 객관 세계를 미적 방식으로 체험함으로써 개별성은 온전히 완성될 수 있게 된다. 따라서 미적 체험이란 객관 문화와 상관하는 한 개인의 도야 과정에서 정신의 발달을 가능하게 하는 필요조건으로 이해될 수 있다.

대상들을 직관적이고 감정이입적이며 개별적으로 이해하는 미적 체험의 과정은 인간에게 특별한 깨달음을 얻게 한다. 이 깨달음은 인간을 객관 세계에 숨겨져 있는 더 높은 세계와 만나게 하고, 이제까지 자신이 관계했던 현세적이고 억압적인 세계에서 벗어나 자유롭게 한다. 그러나 인간은 이런 관계성 속에서 자기 책임적이기에 자유는 양심에 근거해야 하며, 그러므로 이 문제는 다시 윤리적-종교적 영역에서 다루어질 수 있다. 결국 인간은 객관 세계의 아름다움을 통해 형이상학적인 세계와 만나게 된다는 의미에서 슈프랑어는 “좀 더 높은 차원에 관련되어 있는 자유(Freiheit zu höheren Bindungen)”를 말하고 있다.

참고문헌

- 김광명 (1996). 『삶의 해석과 미학』. 서울: 문화사랑.
- 김문환 (1996). 『미학의 이해』. 서울: 문예출판사.
- 송순재 (1991). “쉬프랑어의 교육학적 과제로서의 개별성.” 『신학과 세계』. 통권 제23호. 서울: 감리교신학대학 출판부. 254~296쪽.
- _____ (1996). “쉬프랑어 교육학에서 각성의 개념.” 『인간주의 교육사상』. 고려대학교 교육사·철학연구회 편. 서울: 내일을 여는 책. 200~250쪽.
- 신현덕 (2000). “기독교적 인간교육을 위한 미적 체험의 문제 - E. Spranger의 미적 교육이론을 중심으로.” 석사학위논문. 감리교신학대학교.
- 오인택 (1991). 『현대교육철학』. 서울: 서광사.
- 이상오 (1988). 『Spranger의 “삶의 형식들” 연구』. 서울: 학민사.
- _____ (2005). “대화의 근거로서 슈프랑어의 유형학에 대한 일 고찰 - 삶과 교육의 본질 규명을 위하여.” 『교육철학』. 제33집. 227~243쪽.
- 정영근 (1994). 『인격과 인간교육 - 빌헬름 폰 훔볼트의 인간학과 교육이론』. 서울: 문음사.
- _____ (2000). 『인간이해와 교육학』. 서울: 문음사.
- 정영수 (2004). 『정신과학적 교육학』. 서울: 학지사.
- 표재명 (1995). 『키에르케고어 연구』. 서울: 지성의 샘.
- Bollnow, Otto Friedrich. *Die Lebensphilosophie*. Berlin: Springer-Verlag. 백승균 역(1988). 『삶의 철학』. 서울: 경문사.
- _____. *Existenzphilosophie und Pädagogik*. 이규호 역(1967). 『실존철학과 교육학』. 서울: 배영사.
- Copei, Friedrich (1950). *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Dürr, Otto (1963). *Erziehung zur Freiheit in Selbstverantwortung*. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970). *On Art, Religion, Philosophy*. ed. Gray, J. Glenn. Harper Torchbooks. 김영숙 외 3명 공역 (1983). 『예술, 종교, 철학』. 서울: 지양사.
- _____. *Vorlesungen über die Ästhetik*. 두행숙 역 (1996). 『미학 강의: 동양예술, 서양예술의 대립과 예술의 종말』. 서울: 나남출판사.
- Heidegger, Martin (1952). *Der Ursprung des Kunstwerkes*. 2. Aufl.. Vittorio Klostermann. 오병남·민형원 공역 (1998). 『예술 작품의 근원』. 서울: 예전사.
- Kant, Immanuel(1924). *Kritik der Urteilskraft*. Der philosophischen Bibliothek Band 39. Herausgegeben von Karl Vorländer. 7. Aufl. 이석운 역 (1984). 『판단력 비판』. 서울: 진영사.
- Nipkow, Karl-Ernst (1961). *Die Individualität als pädagogisches Problem bei Pestalozzi, Humboldt und Schleiermacher*. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Parsons, Michael J. & Blocker, H. Gene (1993). *Aesthetics and Education*. The University of Illinois Press. 김광명 역 (1998). 『미학과 예술교육』. 서울: 현대미학사.
- Ross, Malcolm. *The Aesthetic in Education*. University of Exeter. 김동구 역 (1990). 『교육 미학』. 서울: 문음사.
- Schiller, Friedrich. *Kallias oder über die Schönheit*. Carl Hanser Verlag. *Anmut und Würde*. In: Schillers Werke. Nationalausgabe. 장상용 편역 (2000). 『셸러의 미학·예술론 - 칼리아스 편지, 우미와 존엄 외』. 인천: 인하대학교 출판부.
- _____ (1989). Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von

- Briefen. Freies Geistesleben. 최익희 역 (1997). 『인간의 미적 교육에 관한 서한』. 서울: 이
진출판사.
- Song, Sun-Jae (1991). “*Der Erweckungsbegriff in der Pädagogik Eduard Sprangers.*”
Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor. Universität Tübingen.
- Spranger, Eduard (1948). *Philosophische Grundlegung der Pädagogik* (Tübinger Vorlesung).
In: Die Gesammelten Schriften. II. Tübingen/Heidelberg.
- _____ (1958). *Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit.* In: Die Gesammelten
Schriften. I. Tübingen/Heidelberg.
- _____ (1966). *Lebensformen: Giesteswissenschaftlich Psychologie und Ethik der
Persönlichkeit.* 9. Aufl., Tübingen: Max Niemeyer Verlag.