

듀이 교육관의 기독교적 함의

유재봉*

논문초록

이 논문은 현대 교육에 지대한 영향을 미치고 있으면서 동시에 그에 못지않은 비판을 받고 있는 듀이의 교육관을 이해하고, 그러한 교육관이 기독교 교육에 주는 함의를 밝히기 위한 것이다. 이러한 목적을 위해, 듀이 교육관의 학문적 배경을 검토하였고, 그의 교육관을 교육목적관, 교육 내용관, 교육방법 면에서 고찰하였으며, 이에 비추어 기독교 교육에 주는 시사점을 제시했다. 듀이 교육관의 학문적 배경은 프라그마티즘, 과학적진화론적 사고, 종합적 사고, 민주적 사고이다. 듀이의 교육관과 그것의 기독교적 함의는 크게 교육목적관, 교육 내용관, 교육방법관의 측면에서 살펴볼 수 있다. 그의 교육목적관은 '내재적' 교육목적관과 교육목적으로서의 '성장'으로 특징지을 수 있다. 이에 비추어 보면, 기독교 교육은 '주를 믿는 것과 아는 것을 성장시키는 교육'이어야 한다. 그의 교육내용관은 '아동과 교과'와의 연속성과 '교과와 교과'간의 연속성을 강조한다. 기독교 교육은 성경의 의미가 아동의 경험과 연결되도록 하여 그것이 삶의 일부가 되도록 가르쳐야 한다. 듀이의 교육 방법관은 교과내용과 교육방법 간의 연속성, 심리적 교육방법과 사고탐구간의 균형을 중시한다. 교회 교육은 묵하 성경내용을 학생이 '이해할 수 있는 방식'으로 가르쳐야 하며, 그러한 과정에서 그 의미를 충분히 '사고하고 깨달을 수 있도록' 해야 한다. 이 글은 교육학적 체계에서 기독교 교육의 함의를 이끌어 내는 방식을 취했지만, 반대로 기독교 관점에서 교육학을 비판적으로 논의하는 작업이 동시에 필요하다.

핵심 주제어: 듀이, 교육목적, 교육내용, 교육방법, 기독교 교육

* 성균관대학교 교육학과 교수

- | |
|------------------------|
| I. 서론 |
| II. 듀이 교육관의 배경 |
| III. 듀이의 교육관 |
| IV. 듀이 교육관의 기독교 교육적 함의 |
| V. 요약 및 결론 |

I. 서론

동서양을 막론하고 현대의 위대한 교육사상가 몇 명을 꼽는다고 하면, 모르는 해도, 듀이(J. Dewey)를 빼놓을 수 없을 것이다). “현대 철학은 플라톤의 주석”이라는 화이트헤드(A. N Whitehead)의 말을 빌어 표현하자면, “현대 교육이론은 듀이 교육이론의 주석”이라고 할 수 있다. 말하자면, 그는 교육이론에서 논의될 수 있는 아이디어를 망라하여 다루고 있으며, 현대의 교육이론은 바로 이러한 그의 교육이론을 보완하거나 비판 또는 대안제시로서 특징지을 수 있다. 이 점에서 현대 세계 교육계는 정도의 차이는 있으나 모두 그의 영향 하에 있다고 말해도 과언이 아니다.

그러나, 다른 모든 사상가들이 그들의 공적으로 인해 찬사를 받기도 하지만 과오로 인해 비판의 대상이 되듯이, 듀이도 공격의 표적에서

1) 듀이가 사상적 거장임은 그의 교육관과 반대의 입장에 있는 허친스(R. M. Hutchins), 아들러(M. J. Adler) 등이 선정한 고전(The Great Books)에 20세기의 명저로 듀이의 『민주주의와 교육』(Democracy and Education, 1916)을 포함하고 있는 것에서 알 수 있다. 그리고 로티는 철학혁명의 세 선구자로 비트겐슈타인(L. Wittgenstein), 하이데거(M. Heidegger)와 더불어 듀이를 넣고 있다(Rorty, 1979: 5-7).

벗어날 수가 없다. 듀이에 있어서 특이한 점은, 정 반대 되는 견해를 가진 양쪽 진영으로부터 동시에 비판을 받고 있다는 점이다(이홍우, 1982: 1). 한 쪽 진영에서 보면, 듀이는 개인을 사회의 기능 속에 용해시켜 버리려는 준 해질적 경향(Hollins, 1964: 96) 혹은 전체주의 첫걸음을 나타내는 사회 동화적 교육이론가로 비판받는다(Bantock, 1963: 43). 또 이와 정반대로, 그는 개인의 자유와 자발적인 자기 표현, 문제해결 활동을 지나치게 강조했다라는 비판을 받기도 한다. 심지어 듀이는 교육을 통하여 현 사회에 개선을 가져올 수 있다는 낭만적인 환상을 가진 사회적 몽상가로 지목되기도 한다(Niebuhr, 1948: viii). 물론 이러한 비판들은 듀이를 지지하는 사람들에게는 그의 이론을 옹호하는 논점이 된다. 즉 듀이는 결코 교육의 사회적 기반을 도외시하지 않았든지, 개인의 자유는 듀이의 으뜸가는 관심사였든지 하는 식이다. 이것은 교육의 사회적 기반문제에 있어서의 듀이의 견해를 논한 것이지만, 이와는 달리 교육내용이나 방법에 관해서도 마찬가지로 엇갈린 비판이 있다. 이를테면 듀이의 '교육학적 신조'에 대한 부르너(J. S. Bruner)의 비판을 보면 이 문제에 대한 듀이의 견해는 지식 또는 교과of 의미에 관하여 전혀 그릇된 생각을 기초로 하고 있다는 점이 지적되어 있다(Bruner, 1969: 69). 이 비판은 물론 부르너가 주장하는 '지식의 구조' 또는 '학문중심 교육'에 입각한 것이다(Bruner, 1960). 그러나 이 비판의 논지를 정면으로 부정하는 견해로서, 부르너의 '학문중심의 교육'은 실상 듀이 이론의 부연 외에 아무 것도 아니라는 견해가 있다(Cremin, 1965: 47이하).

이처럼 한 사람의 사상에 서로 대립되는 비판이 공존하는 것은 대사가에서 흔히 있는 일이긴 하지만, 유독 듀이에 있어서 그러한 대립

이 심한 이유는 무엇인가? 아마 그 주된 이유는 듀이 철학 자체의 성격 때문으로 보아야 한다. 그의 교육철학은 모든 종류의 이원론 예컨대 심신, 지행, 이론과 실제, 사물과 언어, 지력과 정의, 권위와 자유, 개인과 사회, 수단과 목적, 주관과 객관, 흥미와 훈육 등을 반대한다. 이러한 그의 철학적 성격은 오해를 불러일으킬 소지를 다분히 안고 있다. 그리고 다른 한가지는 듀이 저작의 방대성과 그를 연구하는 사람들의 '지적 조바심' 때문이다. 듀이의 사상은 그의 논문과 저서의 출판 목록만 열거한 것이 153면을 차지할 정도로 방대하다. 그런데 비해서 그를 연구하는 사람들은 지나치게 미시적으로 듀이가 사용한 언어 하나 하나에 관심을 가지거나 정반대로 지나치게 거시적으로 듀이철학을 어떤 '이즘'으로 보고 비판 또는 정당화하는 경향이다. 이 경우 어느 쪽이든 듀이의 생각을 제대로 이해하기 어렵다.

듀이의 교육철학에 대한 비판은 기독교계에서 훨씬 심각하다. 기독교계에서는 듀이철학관은 종종 '반기독교적'인 것으로서 비판의 대상이 되어 있을 뿐만 아니라 심지어 '기독교의 적(敵)으로 간주되어 왔다 (Van Til, 1977). 듀이 철학을 '반기독교적'이라고 부르는 가장 큰 이유는 그의 철학이 가지는 '인본주의적' 성격 때문이다. 이것은 유독 듀이에게만 해당되는 비판은 아니지만, 신본주의적 기독교 교육과 배치되는 것임은 분명하다. 이러한 이유에서 그의 교육관은 체계적인 검토 없이 무조건 배척되어 왔다. 그러나 이러한 폐쇄적인 태도는 그의 교육관에서 얻을 수 있는 많은 것을 포기하는 행위이다. 기독교 교육계에서 필요로 하는 것이 삶의 모든 영역에서 하나님의 주권을 드러내는 것임과 아울러 그러한 주권을 확장시키는 일임에 비추어 듀이 교육관을 기독교 관점에서 검토하는 일은 의미 있는 것으로 보인다.

이 글은 이러한 문제 의식 하에 일차적으로 듀이의 교육철학을 충실히 이해하려는데 목적이 있다. 이 목적을 제대로 수행하기 위해서는 듀이 생각의 기본 가정 내지 출발점을 고찰하는 것이 선행되어야 한다. 그런 다음 듀이의 교육철학이 기독교교육에 줄 수 있는 시사점을 긍정적으로 검토하고자 한다. 여기서 한 가지 밝혀 둘 것은, 이 글의 한계점이기도 하지만, 지면의 제약상 듀이 교육철학을 '교육학의 관점'에서 긍정적 함의를 제시하는 데 그쳤다. 그러나 기독교적인 관점에서 듀이 교육철학 연구가 균형을 이루기 위해서는 '기독교적 관점'에서 그의 철학이 가지는 기본가정과 논리를 비판적으로 논의할 필요가 있다.

II. 듀이 교육관의 배경

듀이 교육관을 제대로 이해하기 위해서는 그의 사상적 배경과 교육에 대한 기본 가정의 이해가 선행되어야 한다. 그런데 듀이의 교육철학은 너무 포괄적이기 때문에 보는 사람에 따라서 그의 사상적 배경을 달리 본다. 혹자는 듀이의 교육 철학을 프라그마티즘(pragmatism) 혹은 그것의 체계화로 보고 프라그마티즘을 분석하기도 하고, 혹자는 그의 교육철학을 교육의 두 큰 흐름인 고전주의와 낭만주의 교육 사조를 종합한 것으로 보고 듀이가 고전주의와 낭만주의를 어떻게 종합하려 했는가를 밝히려 하기도 하고, 혹자는 경험론과 합리론을 지양한 칸트 철학의 연속으로 보기도 하며, 혹자는 과학적 진화론적 사고와 민주주의적 사고를 결합시킨 철학으로 보기도 한다. 이하에서는 이러한 듀이 사상의 배경을 네 가지, 즉 프라그마티즘, 과학적 진화론적 사고, 종합

적 사고, 민주주의적 사고를 살펴보겠다.

첫째, 프라그마티즘이다. '프라그마티즘'이라는 용어는 1878년 피어스(C. S. Peirce)가 “How to Make Our Idea Clear” 라는 논문에서 최초로 사용하였다. 여기서의 프라그마티즘의 의미는 '우연성을 감소시켜 관념을 명료히 하는 것'이라는 뜻이다. 이러한 프라그마티즘이란 용어는 칸트(I. Kant)의 『순수이성비판』의 'Pragmatische Glaube'에서 유래된 것이다. 그러다가 프라그마티즘이란 용어가 정착한 것은 1907년 제임스(James)가 『프라그마티즘』(Pragmatism)이란 책을 저술한 이후부터이며, 이것을 체계화한 사람이 듀이다.

프라그마티즘은 앞에서 말한 세 사람 간에도 약간의 차이가 있기 때문에²⁾ 프라그마티즘을 단적으로 무엇이다 라고 규정하기는 어렵다. 그렇지만 한 가지 분명한 사실은 프라그마티즘은 어떤 내용을 가진 철학을 지칭하기보다는 철학하는 방법을 일컫는 개념이다(Kaplan, 1963: 19). 프라그마티즘은 과거의 서양 철학 즉 영국의 경험론과 대륙의 합리론이 인식자와 인식 대상을 분리하여 이원론적 견해를 가지고 인식론을 전개한데 대한 불만으로부터 시작한다. 이런 전통적 서양철학에 항거하고 일어난 프라그마티즘은 경험이라는 넓은 테두리 안에서 인식되며 사유가 가능해진다고 보고 있다. 이런 점에서 개념은 실제적 결과를 포함함으로써 그 의미를 가져올 수 있으며, 그 진리성이 성립된다(김하태, 1982: 68-69). 다시 말해서 진리 혹은 의미는 우리들이 어떤 관념을 실제적으로 사용할 때 그 관념에 발생하는 것이다. 이 점

2) 세 사람은 모두 행동의 결과를 중시했으나, 피어스는 지적개념의 명료화에, 제임스는 구체적 효용을 입증하는 실험적 방법론에, 듀이는 두 사람의 견해를 절충하여 과학적 방법의 적용을 통한 문제해결에 관심을 가졌다.

에서 진리는 유용하게 사용된 관념 이외의 다른 것이 아니다(Kaplan, 1963: 23-28).

둘째, 다윈(C. Darwin)의 진화론과 과학주의이다. 1890년대 이후 그의 철학은 다윈주의의 생물학과 그 영향을 받은 실험심리학, 그리고 현대적 사회활동의 과학적 관념의 영향을 받으면서 점차로 자연적 경향을 띠게 되었다(White, 1943: 32). 그는 다윈의 영향을 받아 인간의 지식도 점차로 진보할 수 있다는 신념을 가졌다. 듀이 교육철학에 있어서 핵심적인 개념은 '성장'(growth)이다. '성장'은 듀이에 의하면 과학적 방법에 의해 가능하다. 그는 과학적 방법이 모든 철학 분야에까지 적용되어야 한다고 생각하였다. 즉, 철학도 과학의 관계 속에서 그 역할과 위치가 결정되어야 한다는 것이다. 듀이는 '철학의 가장 심오한 정의'라 하여 철학을 "가장 일반적인 수준에서의 교육이론" (Dewey, 1916: 386)이라 규정하였으며, 또 그 반대편에서 "교육은 철학적 부분이 구체화되고 검증되는 실험실" (Dewey, 1916: 32)이라고 한 것은 이러한 생각을 단적으로 드러낸 것이다.

셋째, 어떠한 이원론도 거부하는 '종합적 사고'이다. 그는 철학에서 흔히 거론되는 이원론들, 심신, 지행, 이론과 실제, 사물과 언어, 지력과 정의, 권위와 자유, 개인과 사회, 수단과 목적, 인문교육과 직업교육, 흥미와 훈육 등은 어느 하나도 그의 철학적 종합력을 견디지 못한다. 그의 철학은 비유컨대, 모든 대립되는 요소들을 녹여버리는 거대한 용광로와 같다(이흥우, 1982: 2). 이러한 '용광로 철학' (melting pot philosophy)은 그의 모든 저서에 드러나 있지만, 특히 그의 『민주주의와 교육』에서는 처음부터 끝까지 대립되는 사상의 종합에 관심을 기울이고 있다. 인간의 충동과 본능은 자연적 에너지와 생물학적

연속성을 나타내고 있다는 것, 마음의 성장은 공동의 목적을 가진 공동생활에 참여하는 것에 의존한다는 것, 물리적 환경은 사회적 매체 속에서 인간에 의하여 사용됨으로써 영향력을 행사한다는 것, 진보적으로 발전하는 사회에서는 개인들이 가지고 있는 다양한 욕망과 사고를 활용할 필요가 있다는 것, 교육의 방법과 내용사이에는 본질적인 단일성이 있다는 것, 목적과 수단은 내재적 연속성을 가지고 있다는 것, 마음이라는 것은 곧 행동의 의미를 지각하고 검증하는 것들이 바로 그것이다(Dewey, 1916: 377). 그가 보기에 현대 철학과 교육의 문제는 바로 이원론적 사고, 즉 두 사상을 연속된 것으로 보지 않고 대립된 것으로 보는데 있다.

셋째, 민주주의다. 듀이가 이상적인 사회로 보는 민주주의는 두 가지 기준, 즉 사회 성원사이에 공유되는 관심의 양과 다양성, 그리고 사회 여러 집단 사이의 상호작용에 의해 구분된다. 다시 말해, 민주주의는 첫째 사회성원이 공유하는 공동관심사의 수가 많고 종류가 다양하다는 것뿐만 아니라 상호 관심사의 인정을 사회통제의 방법으로서 더 중요시하며, 둘째 여러 사회집단 사이의 보다 자유로운 상호작용이 있다는 것 뿐만 아니라 사회적 습관이 변화한다는 것을 의미한다(Dewey, 1916: 100).

듀이에 의하면, 민주주의는 흔히 정치나 제도의 형태로 간주된다. 그러나 듀이에 의하면, 민주주의는 단순히 정치의 형태이기보다는 일차적으로는 공동생활의 형식이요, 경험을 전달하고 공유하는 방식이다(이홍우, 1979: 153). 따라서 민주주의 교육은 그러한 방법과 밀접한 관련을 갖는 도덕적·지적 습관을 갖도록 하는 것이며, 민주주의 사회는 그러한 습관이 자유로이 형성되고 효율적으로 작용하는 사회라고 할

수 있다. 이런 의미에서 사회의 질을 판단하는 위의 두 가지 기준은 바로 교육 즉 환경과 상호작용을 통한 지적 도덕적 습관 형성의 기준이다. 즉 "민주주의"와 "교육" 사이에는 논리적 관련이 성립한다. 진정한 교육은 민주주의 사회에서만 가능하며 민주주의에서의 생활 그 자체가 진정한 교육인 것이다(Dewey, 1916: 101).

III. 듀이의 교육관

1. 교육목적관

듀이의 교육목적에 대한 생각은 삶의 목적과 분리할 수 없으며, 그에 의하면, 삶의 목적은 '완전함(perfection)'이 아니라 '완전함을 추구해 가는 과정(perfecting)'이다(Dewey, 1948: 177). 그는 이러한 생각을 교육과 관련하여 다음과 같이 말한다.

우리의 최종적인 결론은 삶은 발달이고 발달이며, 성장해 가는 것은 삶이라는 것이다. 이것을 교육에 비추어 말하면 (1)교육의 과정은 그 자체 이외에 다른 목적을 가지지 않으며 교육은 그 자체가 목적이라는 것과, (2)교육의 과정은 끊임없이 재조직, 재구성, 변형의 과정이라는 것이다(Dewey, 1916: 59).

위의 인용문은 듀이 교육목적관의 요체이다. 즉, (1)은 교육의 내재적 목적을, (2)는 교육목적으로서의 '성장'을 드러내 준다. 듀이에 의하면, 좋은 교육목적은 이하의 세 가지 조건을 만족시켜야 한다(Dewey, 1916: 121-124). 이 세 가지 조건은 별개의 것이 아니라 상호관련성을

가진 것이다.

첫째, "목적은 현존하는 조건의 자연적 산물로 나온 것이어야 한다. 목적은 이미 진행 중인 것과 현재 상황의 자원과 난점에 기초를 두어야 한다" 고 말하고 이것을 교육에 적용하여 "교육의 목적은 교육받을 특정한 개인의 내재적 활동과 필요(생득적인 본증과 후천적인 습관을 포함하여)에 기초를 두어야 한다"고 주장한다. 그 이유는 외부에서 부과된 교육목적은 활동에서 유리된 목적으로서, 고정되고 융통성이 없을 뿐만 아니라 수단과 목적의 괴리를 가져오기 때문이다.

둘째, 교육의 목적은 수업을 받는 학생들의 활동과 협동하는 방법을 직접 시사할 수 있어야 한다. 교육의 목적은 '학생의 능력'을 이끌어 내고 조직하는데 필요한 환경이 어떤 것인가를 마련하는데 도움이 되지 않고, 또 이 절차가 교육목적을 검증하고 수정하고 확장하는데 도움이 되지 않는다면 전혀 쓸모가 없다. 말하자면, 교육목적은 활동의 방향을 제시할 뿐만 아니라 그 '질을 밝히는 수단'도 동시에 제시한다.

셋째, 목적은 언제나 활동을 구속하지 않고 자유롭게 하는 것이어야 하며, 이 점에서 일반적이고 궁극적인 목적에 대해 경계를 해야 한다. 일반적인 것은 사물이나 현상을 전체적으로 파악할 수 있도록 해 주지만 대부분의 경우 '추상적', '고정적', '절대적', '궁극적'인 것을 강조함으로써 목적과 수단을 분리시키고 지속적인 탐구와 성장을 어렵게 한다. 듀이가 루소(J. Rousseau)와 헤겔(Hegel)을 동일한 종류의 교육이론, 즉 '개발'을 제창한 것으로 해석하고 동일한 관점에서 비판하고 있다(Dewey, 1916: 65-70). 그것은 고정된 또는 절대적 교육목적 제시와 관련되어 있다. 듀이가 보기에 '개인의 잠재적 능력의 개발'이건 '기존 사회의 외적 제도의 개발'이건 간에 모두 나아가야 하는 '고정된 완

결점'을 가정하고 있으며, 이점 때문에 교육의 가장 근본적인 특성인 '계속적 성장'을 드러내지 못한다는 것이다. 요컨대, 좋은 교육 목적은 "학생이 현재 경험의 상태를 조사하여 그것을 다룰 잠정적인 계획을 세운 뒤에 그 계획을 끊임없이 염두에 두되 새로운 조건이 발생함에 따라 수정해 가는 목적이다". 그 목적은 "실험적이며, 따라서 행위에 의해 검증되면서 끊임없이 성장하는 목적이다"(Dewey, 1916: 123).

듀이의 교육관과 관련하여 한 가지 짚고 넘어가야 할 것은 그가 '내재적 교육목적'을 주장했는가 하는 문제이다. 앞에서 인용한 바 있는 "교육은 현재 진행 중인 활동에서 나와야 한다"라든가 "교육의 과정은 그 자체 외에 다른 목적을 가지지 않으며 교육은 그 자체가 목적"이라는 말 때문에 흔히 듀이가 내재적 교육목적을 주장한 것으로 간주된다.

그러나 내재적 교육목적을 적어도 피터스(R. S. Peters)식으로 해석할 때는 그렇게 단정하기 어렵다. 피터스는 교육활동의 가치는 그것을 배우는 사람의 심리적 만족이 아닌 그 활동 자체의 포인트에 연유하는 것이며, 그 가치는 삶의 형식에 들어있는 것을 '논리적으로' 파헤쳐냄으로써 확인될 수 있다. 이런 뜻에서 '삶을 위한 교육'은 바로 교육내용, 즉 개념구조나 삶의 형식이 삶의 포인트 그 자체가 된다는 것을 지적한다. 그리고 교육내용의 가치가 '논리적으로' 확립되는 한, 아무리 많은 개인들이 그 가치를 의심한다고 하더라도 여전히 그 가치는 성립한다(이홍우, 1982: 16-17). 그리고 듀이의 다음의 말들은 그가 내재적 교육목적을 주장했다는 생각을 더욱 의심스럽게 한다.

교육은 그 자체가 목적을 가지는 것이 아니라는 점이다. 부모나 교사 등 사람들이 목적을 가지는 것이지 교육이라는 추상적 관념이 목적을 가지는 것은 아니다. 따라서 그 사람들이 가지고 있는 목적은 끝없이 다

양하다(Dewey, 1916: 125).

수단적 가치는 목적을 위한 수단이 된다는 점에서 내재적 가치를 가진다(Dewey, 1916: 284).

교과는 그 자체로서 교육적이라든가 성장에 도움이 되는 것은 아니다. 그 자체로서 (in and of itself) 교과라는 것은 있을 수 없으며, 학습자의 성장 단계와 무관하게 내재적 가치를 가진 교과는 없다(Dewey, 1938: 46).

피터스와는 달리, 듀이는 내재적 가치와 수단적 가치의 구분을 1) 비교와 평가가 가능한가의 여부 2)목적-수단의 관련을 염두에 두는가의 여부에 달려 있다고 본다. 이 기준에 따를 때, 내재적 가치는 비교와 평가가 가능하지 않고 목적과의 관련을 염두에 두지 않을 때 어떤 사물이 가지는 가치를 뜻한다.

이상에서 보았듯이, 듀이의 교육목적이 외부의 원천에서 강요한 것이 아니라 '교육활동 그 자체'에서 생겨나야 한다'는 뜻에서 내재적 목적을 강조했다고 하더라도, 듀이와 피터스 사이에는 '교육적 정당화'라는 방식에 차이가 있다(이홍우, 1982: 17). 피터스는 지식의 수단적 가치는 교육을 정당화하는 근거로 결코 사용할 수 없다고 주장하나, 듀이는 지식이 일상생활의 실제적 문제를 해결하는 도구로서 가치를 가진다는 것을 강조함으로써 지나치게 '수단적' 또는 '외재적' 가치에 의존한다. 그리고 듀이는 교육목적이 학생의 '필요'나 '흥미'에 부합해야 한다는 것을 매우 강조하나, 피터스의 경우 학생의 필요나 흥미는 방법상의 원리로서나 중요할 뿐이지 교육내용의 가치문제에까지 연장되어야 하는 것은 아니다.

2. 교육내용관

교육과정에서 듀이는 경험중심 교육과정을 대표하는 사람으로 알려져 있다. 아닌게 아니라, 그는 교육을 '경험의, 경험에 의한, 경험을 위한 것'이라고 말할 정도로, 그의 교육관에서 '경험'이 차지하는 비중이 크다. 그렇다고 할 때 '모든 경험이 교육적이나?' '모든 경험이 좋은 것이라면 어떤 것을 가르쳐야 하느냐?' 하는 질문은 자연스러운 것이다.

이에 대해 듀이는 사회적 환경의 모든 것들이 교육적 경험을 구성하는 것은 아니며, 그 중에서 가장 가치 있는 것을 발췌하여 학생에게 제시해야 한다는 것을 강조하고 있다(Dewey, 1938: 40). 이에 대한 대답을 소위 그는 경험에 대한 두 가지 기준인 '계속성'과 '상호작용'에서 찾고 있다(Dewey, 1938: Ch.3). 즉, 모든 교육적으로 가치 있는 경험이란 '계속적인 경험의 성장'을 위하여 도움이 되는 것이어야 하며, 아동의 '마음'과 의미 있게 '상호작용'할 수 있어야 한다는 것이다. 그렇다고 해도 여전히 우리는 "가치 있는 것", "계속적인 성장에 도움이 되는 것"이 구체적으로 무엇을 의미하는가를 문제 삼을 수 있다. 이 문제는 근본적으로 경험과 교과와의 관련 혹은 경험 안에서의 교과의 위치에 관계되는 문제이다(이홍우, 1979: 155).

듀이에 의하면, 교과는 '경험의 내용'으로서 '경험 속에' 들어 있다. 학생이 경험할 때 교과는 그 경험을 하는 동안에 저절로 취급되고 있다. 그러나 물론 경험은 교과의 동일한 것이 아니다. 학생이 배우는 교과(경험)는 정련되고 잘 체계화된 어른의 교과와 동일할 수가 없다. 어른의 교과는 학생이 현재 갖추고 있는 상태의 교과가 아니라 학생이 장차 갖추게 될 '가능태'(possibilities)일 뿐이다(Dewey, 1916: 215).

교사는 아동의 원초적이고 혼란스러운 경험으로부터 그것이 발전한 형태의 '교과'를 찾아 낼 수 있어야 하고 그것을 발전된 형태로 이끌어 갈 수 있어야 한다. 학생의 경험과 연속성의 강조는 그의 마음관에서 비롯된 것이다. 그의 마음관은 고전주의와 낭만주의의 마음관을 종합한 것으로서 그는 지와 행, 인식의 개인적 측면과 사회적 측면, 인지와 경험사이의 연속성을 강조하였다.

이러한 관점에서 듀이는 아동자신의 경험과 교육과정을 대립시켜 생각하는 것 또는 아동의 본성만이나 사회문화만이 교육 내용이 되어야 한다는 것에 대해 똑같이 반대한다. 다시 말해서 교육 내용이 사회적 측면과 관련되지 않는 개인의 경험으로 이루어 진다거나 개인과 관련을 맺지 못하고 개인에게 무의미한 지식 그 자체가 교육 내용이라는 생각을 배격한다. 그 이유는 산수, 지리학, 언어학, 식물학 등의 여러 교과는 그것 자체가 인류의 경험이다. 그 교과들은 인류가 여러 세대에 걸쳐 걸려진 정련된 경험의 누적결과를 구체화시킨 것이기 때문이다(Dewey, 1956: 12).

이렇듯 듀이가 '아동'과 '교과'를 분리해서 생각할 것이 아니라고 강조하는 이유는, 종래의 교육이 아동의 경험을 무시하고 교과목 그 자체가 독립해서 가치를 가질 수 있는 것처럼 가르쳤기 때문이다. 듀이에 의하면 교과가 아동의 현 생활과 관련 없이 제공될 때에는 몇 가지 폐단이 따른다. 첫째, 아동이 이미 경험한 것과 유기적 관련을 맺지 않아 그 교과는 단지 형식적이고 상식적인 것으로만 남게 된다. 둘째, 동기의 결핍을 가져와 기계적이거나 죽은 교육을 이끌어 낸다. 셋째로 교과가 가장 논리적인 형태로 조직된 전형적인 과학일지라도, 아동에게 외적이고 기성의 형식으로 받아들여지는 순간 그 교과는 과학의 모

습을 잃어버리게 된다는 것이다(Dewey, 1956: 24-25).

이 절의 첫머리에 듀이는 경험중심 교육과정을 대표한다고 말할 때 주의가 요구된다. 듀이가 경험을 중요시한 것은 사실이지만, 흔히 비판하듯이 교과와 별개의 것으로서의 경험을 중요시한 것은 아니라는 사실이다. 오히려 어느 편인가 하면, 교과의 아동의 경험은 결코 분리되어서는 안될 성질의 것이고, 좋은 교육이란 것은 이러한 원칙을 실현하는 교육이라는 것이다.

3. 교육방법관

듀이 교육방법에 대한 생각은 그의 모든 이론이 그렇듯이 교육내용과의 연속성을 강조한다. 그에 의하면, 교육의 내용과 방법이 별개의 것이라는 생각은 마음과 세계가 두 가지 별개의 독립된 영역을 이루고 있다는 철학적 이원론의 산물이라는 것이다. 철학적 이원론에 의하면, 우리가 흔히 그렇게 생각하듯이, 교과는 자연세계와 인간세계에 관한 사색과 원리를 체계적으로 분류해서 얻은 결과를 일컫는다. 그리고 방법은 그 이전에 확립된 교과를 학생들에게 가장 잘 제시하고 그 마음 속에 날인 되도록 하는 방식을 다루는 것 또는 마음을 외부적인 수단에 의하여 교과를 이끌어 와서 교과의 습득이 촉진되도록 하는 방식을 다루는 것이다(Dewey, 1916: 193).

그러나 듀이가 보기에 교과와 방법이 어떤 방식으로든지 괴리되어 있다고 생각하는 것은 근본적으로 그릇된 것이다. 그것은 비유컨대, 음식물을 먹는 행위와 음식물을 구별 지어 생각하는 것과 비슷한 것으로서, '먹을 것이 없어도 먹는다'는 말처럼 우스꽝스럽다는 것이다. 방

법이라는 것은 교과와 다른 것이 아니라 바로 교과가 배열된 모양을 말하며, 다만 그 배열이 교과를 가장 잘 활용할 수 있도록 이루어진 것을 가르킨다(Dewey, 1916: 193). 교육내용과 방법의 연속성의 관점에서 듀이가 중요시한 것은 교육내용을 교과목으로 추상화되기 이전의 경험으로 환원된 상태에서 가르쳐야 한다는 것이다. 말하자면 교육방법의 문제는 궁극적으로 아동의 능력과 관심의 발달이 이루어지는 순서에 관한 문제로 귀착된다고 본다. 이것은 흔히 '논리적 방법'에 대비되는 '심리적 방법'이라고 부를 수 있다. 심리적인 방법은 분명히 시간이 많이 걸리는 일이지만 거기서 얻어지는 뛰어난 이해와 생생한 의미는 그 손해를 보충하고도 남는다. 학생은 자기가 배우는 것을 적어도 이해할 뿐만 아니라 일상적으로 알고 있는 자료에서 뽑아 낸 문제들과 관련지어서 잘 가르치기만 하면 혼자서 주위의 자료를 다루는 힘을 가지게 될 것이다. 듀이가 보기에 대부분의 학생에게 중요한 것은 학자들이 연구한 결과를 베끼기보다는 그들이 하는 방식이 어떤 것인가에 대한 통찰을 얻게 하는 것이다(Dewey, 1916: 257-258).

그러면 듀이가 생각하는 좋은 교육방법은 무엇인가? 이에 대한 대답은 대단히 어려운 일이지만 대체적으로 말한다면 '사고하는 능력'을 길러주는 방식이다. 아닌게 아니라 그는 '마음'에 관한 한(즉, 특수한 운동 능력을 제외하면) 학교가 할 수 있고 또 해야 하는 것은 '오로지' '사고하는 능력'을 길러주는 것이라고 하고 있다(Dewey, 1916: 199). 이때 '사고'는 경험이 지적인 것일 때 그 경험이 따르지 않으면 안 되는 방법이다. 이런 의미에서 듀이에 있어서 지력과 사고와 탐구와 방법은 별개의 것이 아니라 본질적으로 같은 원리의 다른 측면에 불과하다. 지력은 문제해결의 과정에 작동하는 능력이고, 사고는 지력의 작동과

정이며, 방법은 사고와 탐구의 결과로 수단과 목적을 연결하는 원리의 개념이다(이돈희, 1982: 116).

그러면 사고 능력은 어떠한 과정을 통해 길러지며 그러한 사고를 기르는 중요한 태도는 어떤 것인가? 사고의 첫 단계는 경험이다. 구체적인 경험사태가 필요하다는 것이다. 그리하여 학생이 그 자체로서 관심 또는 흥미를 가지는 계속적인 활동이 있어야 한다는 것이다. 둘째 단계는 이 사태 안에는 사고를 일으키는 자극으로서 진짜 문제가 생겨나야 한다는 것이다. 셋째 단계는 학생이 그 문제를 다루는데 필요한 정보를 가지고 있고 관찰을 해야 한다는 것이다. 넷째 단계는 해결의 방안이 떠오르고 학생은 그 방안을 체계적으로 정립해 나가야 한다. 다섯째 단계는 학생이 자신의 아이디어를 실지로 적용하여 그 아이디어의 의미를 분명히 하고 그 타당성을 스스로 확인해야 한다. 이상의 다섯 가지가 지식을 얻는 가장 일반적 양상이다(Dewey, 1916: 192). 그러나 방법이라는 것은 어디까지나 개인 자신의 것이며 객관적으로 알려진 지식을 아무리 갖다 모아 놓는다 하더라도 그것이 개인적 방법의 다양한 형식이나 색조를 다 망라할 수는 없다.

그렇지만 교과를 지적으로 다루는 방법의 효율성을 높이는 데는 핵심적으로 중요한 몇 가지 태도가 있다. 듀이에 의하면, 그것은 즉각적인 태도(directness), 개방된 마음(open-mindedness), 집중과 전념(single-mindedness), 그리고 책임감(responsibility)이다(Dewey, 1916: 204-210). '즉각적 태도'는 반사적 태도가 아니라 자기가 해야 할 일에 곧잘 단도직입적으로 나아가는 태도를 의미하고, '개방된 마음'이라는 것은 사태에 빛을 던져주고 특정한 행동에 따라올 결과를 결정하는데 도움이 되는 모든 고려 사항을 공정하게 받아들이는 마음가짐

을 의미 한다³⁾. '집중과 전념'은 관심의 전체성과 목적의 단일성을 말하며, '책임감'은 목하 취하려고 하는 조치에 따라올 수 있는 결과를 사전에 고려하고 그것을 의도적으로 받아들이는 성향을 의미한다.

IV. 듀이 교육관의 기독교 교육적 함의

앞에서 논의된 듀이 교육관은 기독교 교육의 관점에서 어떻게 보아야 하는가? 즉, 듀이 교육관이 기독교 교육에 주는 의미는 무엇이며, 비판되어야 할 점은 무엇인가를 논의한다.

1. 듀이의 교육목적관과 기독교 교육

듀이의 교육목적관은 크게 두 가지로 요약할 수 있다. 하나는 교육의 목적으로서의 '성장'이요, 다른 하나는 '내재적 교육목적'의 제시이다. 전자는 교육의 목적이 '인간 경험의 계속적 성장'을 의미한다. 그가 좋은 교육목적 혹은 좋은 경험의 조건으로 제시하는 '계속성'(continuity)과 '상호작용'(interaction)은 '성장' 의미를 부여한 것에 불과하다. 그가 보기에는 교육의 목적은 인간경험의 계속적인 성장 밖에 없으며, 이점에서 고정된 교육목적은 배제되어야 할 악덕으로 본다. 이러한 성장의 교육목적관은 인간성의 신뢰라는 그의 인간관에서 비롯된다. 그가 보기에 인간은 무한히 변화할 수 있고 성장할 수 있는 가능

3) 개방적 마음은 '능력'과 '태도'를 동시에 포함하고 있는 개념으로 보아야 한다. 이에 대해서는 유재봉(1985) 참고.

성을 가진 존재이다. 그렇기 때문에 자신이 가지고 있는 가능성을 최대한 발휘시키는 것이 바로 교육이 해야 할 일이라는 것이다.

교육의 목적이 성장에 있음은 기독교 교육에 있어서도 예외일 수는 없다. 기독교 교육의 목적 역시 신앙과 지식의 성장에 있다. 다음의 말은 이 점을 잘 드러내주고 있다.

우리가 다 하나님의 아들을 믿는 것과 아는 일에 하나가 되어 온전한 사람을 이루어 그리스도의 장성한 분량이 충만한데 까지 이르리니(에베소서4: 13)

세속 교육이나 기독교 교육이 '성장'에 목적을 두는 점에는 다를 바가 없다. 그 차이점이 있다면 '무엇을 위한 성장인가?'라는 질문의 대답에 달려 있다. 기독교 교육에서 성장의 목적은 공동체인 교회가 하나님께 영광을 돌리는데 있으며, 따라서 성장의 대상은 "주를 믿는 일과 아는 일"이다. 이러한 기독교 교육의 목적은 사도 바울의 "이는 만물이 주에게서 나오고 주로 말미암아 주에게로 돌아감이라 영광이 그에게 세세에 있으리로다"(로마서 11: 36)라는 말속에 함축되어 있다. 기독교 교육은 교육의 대상인 인간뿐만 아니라 만물이 하나님으로부터 지음 받은 존재이기 때문에 하나님의 뜻에 따른 교육을 할 수밖에 없다.

세속 교육은 현존재인 인간에 관심을 가지며 인간의 지식 경험의 성장을 목적으로 삼는다. 이 점은 듀이에게도 예외일 수 없다 따라서 모든 세속교육은 기독교적 관점에서 비판의 대상이 될 수밖에 없다 이때 비판의 대상이 되는 것은 '지식 혹은 경험의 성장' 그 자체가 아니라 '무엇을 위한 지식 혹은 경험의 성장인가'에 대한 대답에 대한 것이다. 다시 말해서 기독교 교육의 목적을 "하나님께서 정치시켜준 모든 영역

것이다. 물론 이 말이 성령의 사역을 부정하거나 기독교 교육이 흥미 본위의 교육이 되어야 한다는 것을 의미하는 것은 아니다. 여기서 말하고자 하는 바는 기독교 교육에 있어서 중요한 것은 말씀을 가르칠 때 그 의미가 아동의 경험과 연결되도록 그리하여 그 말씀이 아동 안에 들어가 삶의 한 부분이 되도록 가르쳐야 한다는 점이다. 이것이 바로 아동과 교과를 연속성을 갖도록 가르친다는 의미이다.

다음으로 '교과와 교과 사이의 연속성' 문제도 듀이 교육내용관의 포인트 중의 하나이다. 그는 인문교과와 사회교과, 이론적 교과와 실제적 교과 등으로 분리하여 왔던 교과간의 연속성을 강조한다. 그에 의하면, 이러한 모든 교과는 그것 자체가 인류의 경험이다. 말하자면 그러한 교과들은 수 세대에 걸쳐 걸려진 정련된 경험의 누적된 결과이다. 따라서 모든 교과는 인류 경험의 집적체로서 결코 분리될 성질의 것이 아니다.

그러나 기독교 교육에 있어서는 흔히 성경이나 그에 관련된 교과와 세속 교과를 구분하여 세속교과를 등한시하는 편견을 가지고 있다. 이러한 생각은 듀이에 의하면 잘못된 생각이다. 이러한 듀이의 생각을 기독교 교육에서 대변하고 있는 사람이 게블라인(F. E. Gaebelain)과 홀름스(A. F. Holmes)이다. 그들에 의하면, "모든 진리는 하나님의 진리"로서 종교교육과 세속교육의 통합을 주장한다. 신학을 포함한 모든 학문은 하나님의 진리라는 전제 하에 모든 진리가 하나님에게로부터 왔다면 그 모든 것이 거룩한 것이다. 이러한 그들의 주장이 옳은 것인가의 여부는 보다 엄격하고 복잡한 논의가 요구된다. 그러나 여기서 그 문제를 상론할 여유가 없다. 듀이의 교과관에 비추어 보면, 어떤 교과도 차별 없이 교과간의 관련성을 가지고 연구되어야 한다는 점이다.

마찬가지로 기독교 교육에 있어서도 이 학문은 세속적이니까 연구하지 말아야하고 이 학문은 성경에 바탕을 둔 것이니까 연구해야 한다는 폐쇄적인 사고에서 벗어나서 모든 학문을 성경적 입장에서 깊이 있게 연구하고 재조명하는 작업이 요구된다. 이러한 생각은 하퍼(N. E. Harper)의 다음 말에 드러나 있다.

교육과정의 내용을 포함한 다양한 영역의 지식 모두가 모든 진리의 원천이신 하나님 안에 일치한다. 그러므로 교육과정도 하나님이 규정하신 다양성과 일치를 반영해야만 한다. 각 과목은 각기 다른 교수의 영역이어야 하며 그럼에도 모든 교과목이 본질적으로 통합되어야 한다 (Harper, 이승구역, 1984: 97).

3. 듀이의 교육방법관과 기독교 교육

듀이의 교육방법은 교육내용과의 연속성을 강조한다. '교육내용과 교육방법 간의 연속성을 유지하는 것'은 이전에 확립된 교과를 학생들에게 가장 잘 제시하여 학생의 마음속에 날인 되도록 가르치는 것 또는 아동의 마음을 외부적인 수단에 의해 교과로 이끌어 와서 교과의 습득이 촉진되도록 하는 방식이다. 이렇게 하기 위해서는 아동의 능력과 흥미의 발달이 이루어지는 순서에 관심을 가질 수밖에 없고 따라서 '심리적 방법'을 취할 수밖에 없다. 그가 보기에, 심리적 방법은 분명히 시간이 많이 걸리는 일이지만 거기서 얻어지는 뛰어난 이해와 생생한 의미는 그것을 보충하고도 남는다. 그리고 그가 가장 중시하는 것이 '사고할 수 있는 능력'을 길러주는 교육 방법이다. 여기서 '사고'는 '지력'이나 '방법'과 같은 개념이다. 즉, 지력은 문제해결 과정에 작동하는 능력이고, 사고는 지력의 작동 과정이며, 방법은 사고와 탐구의 결과

로 수단과 목적을 연결하는 개념원리이다. 그에 의하면, 사고는 문제 상황(경험), 문제제기 단계, 가설의 단계, 추리 작업의 단계, 가설 검증의 단계로 진행된다. 이러한 교육방법은 그의 진리관 즉 "진리라는 것은 끝없는 과학적 탐구가 제공할 수 있는 명제의 이상적 한계와 일치하는 것"에서 나온 것이다(정대현, 1982: 195).

물론 듀이의 교육방법관이 기독교 교육에 주는 시사점은 다음의 세 가지이다.

첫째, 교육 내용과 교육 방법 간의 연속성의 강조이다. 그것은, 교육 내용을 가르칠 때 그 '교육내용의 의미'를 학생이 이해하는 방식으로 가르쳐야 하는 것이지 교육내용과 무관하게 가르쳐서는 안 된다는 말이다. 성경 내용과 상관없이 그와 유사한 자신의 지식을 가르치거나 자신이 하고 싶은 말을 하기 위한 수단으로 성경을 이야기하는 경우가 교회교육에서 흔히 있는 일이다. 듀이의 견해를 기독교 교육에 적용하면, 교회교육에서 성경을 가르칠 때 본문의 내용을 완전히 이해하여 그 말씀의 의미를 학생들이 깨닫도록 가르쳐야 하는 것이어야 하지 성경의 내용과 무관하게 가르쳐서는 안 된다.

둘째, 심리적 교육방법이다. 이 원리는 학생의 능력과 관심의 발달을 고려하여 교육을 해야 한다는 것을 지적하는 원리이다. 학생의 능력과 흥미를 무시하고 교육할 때, 가장 큰 문제점은 아무리 교육을 하더라도 '학생 자신의 것'이 되지 못한다는 점이다. 이점은 교회교육에서도 고려되어야 한다. 즉, 교회교육이 학생의 지적 수준에 맞추고 학생들의 현재의 필요나 관심을 고려하는 수업이 될 때, 학생은 그 의미를 생동감 있게 받아들여지게 되고 그 말씀은 자신의 삶의 한 부분이 될 수 있을 것이다. 여기서 한 가지 분명히 해야 할 것은 소위 말하는 '흥

미위주의 교육방식'이나 '아동이 원하는 대로 교육해야 한다'는 생각이
다. 이런 생각은 교회교육에서 재고해 보아야할 문제이며, 이것은 듀
이의 교육방식도 아니라는 점이다⁴⁾.

셋째, 교육 방법에서의 사고와 탐구의 중시이다. 물론 기독교 교육
에서도 일반 교육에서처럼 그가 말하는 다섯 가지 단계를 거치면서 사
고해야 하는 것은 아니다. 하나님의 절대적 진리는 변할 수 있는 성질
의 것이 아니다. 그러나 그 말씀에 대한 깨달음은 다양할 수 있다. 듀
이의 이러한 사고가 기독교 교육에 주는 점이 있다면 진리에 대한 것
이 아니라 공부하는 자세이다. 언제나 하나님 말씀을 묵상하고 공부함
으로써 그 말씀의 의미를 끊임없이 깨우쳐 가는 자세가 바로 그의 철
학에서 배워야 할 점이다.

V. 요약 및 결론

이 글은 현대 교육계와 기독교 교육계에 영향력을 행사하고 있으면
서 동시에 그에 못지않게 비판을 받고 있는 듀이 사상의 중요성에 비
추어 그의 교육관을 이해하고, 기독교 교육에 주는 함의를 밝히기 위
한 것이다. 이러한 목적을 위해서 먼저 듀이 교육관의 기본 가정 내지
배경을 검토하였고, 그의 교육철학을 교육목적관, 교육 내용관, 교육
방법관으로 나누어 논의하였으며, 이에 비추어 기독교 교육에 주는 시
사점을 제시했다. 그 내용을 요약하면 다음과 같다.

4) 듀이 자신의 주장이 아니면서 비판을 받고 있는 것 중의 대표적인 것이 '흥미
(interest)라는 개념이다. 이에 대한 오해는 그의 추종세력을 자처하는 진보주의자들
이 그가 말하는 흥미를 지나치게 심리적으로 해석한 데서 비롯된 것이다.¹⁴⁾

먼저 듀이 교육관의 학문적 배경은 프라그마티즘, 과학적진화론적 사고, 종합적 사고, 민주주의적 사고이다. 말하자면 그의 교육관의 배경에는 "이론은 실제에서 파생되며 실제에 적용되는 한 가치를 가진다"는 명제로 표현될 수 있는 '프라그마티즘적 사고', 모든 것은 구체화되고 끊임없이 성장해 가야 한다는 '과학적진화론적 사고', 어떠한 이론론도 거부하고 연속성을 강조하는 '종합적 사고', 제도와 관련되어 있는 '민주주의적 사고'가 불박혀 있다. 그에 의하면, '교육'과 '민주주의'는 '논리적' 관련성을 가진 것으로서, 진정한 교육은 민주주의 사회에서만 가능하고 민주주의에서의 생활 그 자체가 진정한 교육이다.

듀이 교육관은 크게 교육목적관, 교육 내용관, 교육방법관으로 나누어 볼 수 있으며, 기독교 교육적 함의도 이러한 그의 교육관에서 추론될 수 있다.

첫째, 교육목적관이다. 그의 교육목적관은 크게 두 가지로 볼 수 있다. 하나는 '내재적' 교육목적관의 제시이고, 다른 하나는 교육목적으로서의 '성장'이다. 그에 의하면 교육은 그 자체 외에 다른 목적을 가지지 않으며 교육의 과정을 끊임없는 재구성, 재조직, 변형의 과정이다. 이것을 기독교 교육에 적용하면 기독교 교육은 '주를 믿는 것과 아는 것을 성장시키는 교육'이어야 한다.

둘째, 교육내용관이다. 그의 교육내용관은 '아동과 교과'와의 연속성 강조와 '교과와 교과'간의 연속성 강조로 특징지을 수 있다. 전자에 따르면, 교육은 아동의 현재 경험 상태, 흥미 등을 고려하여 그러한 아동의 경험을 보다 정련되고 체계화된 교과로 이끌어 주어야 한다. 이 점은 교육에도 마찬가지로 적용될 수 있다. 즉, 기독교 교육에 있어서 성경을 가르칠 때 의미가 아동의 경험과 연결되도록 그 말씀이 아동'

안에 들어가 삶의 한 부분이 되도록 가르쳐야 한다. 후자에 의하면, 흔히 구분될 수 있고 구분되어야 하는 것으로 생각하고 있는 교과, 예컨대 이론적 교과와 실제적 교과 인문 교과와 실업교과는 분리될 성질의 것이 아니다. 그러한 교과들은 모두 인류경험의 집적체로서 관련성을 가진 것이다. 이 점에 비추어 보면 기독교 교육에서 당연한 것으로 생각하고 있는 비 세속교과와 세속교과의 구분과 세속 교과를 등한시 하는 편견은 재고해 보아야 할 문제이다.

셋째, 교육 방법관이다. 그의 교육방법관은 교과내용과 교육방법 간의 연속성 강조하며, 구체적 교육 방법으로서의 심리적 교육 방법의 강조와 아울러 사고탐구를 중시한다. '교육내용과 교육방법 간의 연속성'이라는 것은 교육내용의 의미를 학생이 이해하는 방식을 곁들여 가르치는 것이다. 이러한 연속성을 유지하기 위해서는 학생의 능력을 길러주는 교육을 할 수밖에 없고 또한 그렇게 하여야 한다. 이 점을 기독교 교육에 적용하면 교회 교육에서 성경을 가르칠 때 다른 것이 아닌 '목하 교육내용'을 학생이 '이해하는 방식'으로 가르쳐야 하며 그러한 과정에서 그 의미를 충분히 '사고하고 깨달을 수 있도록' 해야 한다.

그러나 이 글은 몇 가지 점에서 한계가 있다. 첫째는 '일반 교육'의 전제와 관심이 '기독교 교육'의 그것과는 판이하게 다르다는 점과 관련되어 있다. 말하자면 전자는 교육의 출발점과 목적을 '인간 혹은 인본주의'에 두고 인간에 관한 지식과 경험의 성장에 관심을 두는 반면, 후자는 교육의 출발점과 목적을 '신본주의'에 두고 있기 때문에 '하나님을 영화롭게 하기 위해서는 인간은 어떻게 해야 하는가?' '예수님의 인격을 닮는 방법은 무엇인가?' 등의 문제에 관심을 가진다. 따라서 듀이의 교육 철학에서 '직접적으로' 기독교 교육적 함의를 이끌어 내는 것은

'과대 일반화'의 위험성을 다분히 안고 있다. 둘째는, 첫째와 관련된 것으로서, 일반 교육학과 기독교 교육학을 관련짓는 방식과 관련된 것이다. 그 방식은 두 가지인데 하나는 이 글에 취한 방식처럼 교육학적 체계에서 기독교 교육의 함의를 이끌어 내는 방식이고 다른 하나는 전자와 정반대로 기독교 관점에서 일반 교육학을 들여다보는 방식이다. 이 두 가지 접근 방식은 정반대의 접근 방식으로 서로 상반된 주장을 할 가능성이 많다. 이 점이 두 번째 접근 방식으로서의 연구를 요청하며, 이 두 가지 접근은 결국 상호 보완되어야 할 성질의 것이다.

이러한 한계점에도 불구하고 이 글은 듀이 교육철학의 성격을 분명히 하고 그에 비추어 기독교 교육을 들여다봄으로써 일반 교육계와 기독교 교육계로 향해 '묵하' 진행되고 있는 교육이 제대로 진행되고 있는가?'하는 문제에 반성을 촉구하고 주의를 환기시켜 준다는 점에서 의미가 있다.

참고문헌

- 김하태(1982), “프래그마티즘과 현대 서양철학”, 한국철학회등(공편), 『존듀이와 프래그마티즘』, 서울: 삼일당.
- 유재봉(1985), “개방적 마음”의 교육학적 분석, 석사학위논문, 서울대학교.
- 이돈희(1982), “John 듀이의 교육사상”, 한국철학회등(공편), 『존듀이와 프래그마티즘』, 서울: 삼일당.
- 이홍우(1982), “존 듀이와 그 이후 교육철학”, 서울대학교, 『사대논총』, 제25집, 1-23.
- 이홍우(1979), 『지식의 구조와 교과』, 서울: 교육과학사.
- 정대현(1982), “듀이의 탐구 논리의 포괄성” 한국철학회등(공편), 『존듀이의 프래그마

티즘』, 서울: 삼일당.

Bantook, G. H.(1963), "John Dewey on Education", G. H. Bantook(ed), *Education in an Industrial Society*, London : Faber & Faber.

Bruner, J. S.(1969), "After John Dewey, What?", J. S. Bruner, *On Knowing*, Harvard University Press.

Bruner, J. S.(1960), *The Process of Education*, Harvard University Press.

Dewey, J.(1916), *Democracy and Education*, New York: Macmillan.

Dewey, J.(1948), *Reconstruction in Philosophy*, Boston : Beacon Press.

Dewey, J.(1938), *Experience and Education*, New York: Macmillan.

Dewey, J.(1956), *The Child and the Curriculum*, University of Chicago Press.

Gaebelein, F. E.(1968), *The Pattern of God's Truth: Problems of Integration in Christian Education*. Chicago : Moody Press.

Harper, N. E.(1984), *Making Disciples- The Challenge of Christian Education*. 이 승구(역), 『제자 훈련을 통한 현대 기독교 교육』, 서울 : 정음출판사.

Hollins, T. H. B.(1964), The Problem of Values and John Dewey, T. H. B. Hollins(ed), *Aims in Education : The Philosophic Approach*, Manchester University Press.

Kaplan, A.(1963), *The New World of Philosophy*, New York: Vintage Books.

Niebuhr, R.(1948), *Moral Man and Immoral Society*, New York: Charles Scribners.

Rorty, R.(1979), *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton University Press.

VanTil, C.(1977) *Essays on Christian Education*, Nutley, New Jersey: Presbyterian & Reformed Publishing Co.

ABSTRACT

John Dewey's View of Education: Some Implications for Christian Education

Jae Bong Yoo

The purpose of this paper is to investigate Dewey's view of education and its implications for Christian education. To this end, I explore Dewey's academic backgrounds and his educational view of education in terms of educational aims, educational contents, and educational methods.

Dewey's view of education is mainly influenced by pragmatic thinking, scientific-evolutionary thinking, synthetic thinking and democratic thinking. Therefore, he rejects any kinds of dualism. Regarding educational aims, Dewey addresses the intrinsic aim and growth as an educational aim. In this respect, Christian education should focus on enhancing the unity of the faith and the knowledge of the Lord. Regarding educational contents, Dewey stresses continuity between the child and subject matter, between subjects and subjects. Christian education do not to separate between biblical subjects and secular subjects, but to bridge the gap between subjects and child's experiences. Regarding

educational methods, Dewey underlines continuity between educational contents and educational methods, and balancing between the intellect and the emotions. Teaching should be delivered in a way that subjects should fully be understood and revealed on the part of the learner.

Key Words: Dewey, Educational aim, educational content, educational method, Christian education.