

포스트모더니즘 담론과 교육과정 논의의 쟁점

박 민 정
(University of British Columbia (Canada))

《요약》

이 글은 포스트모더니즘 담론이 지적하고 있는 기존 교육과정 이론의 가정과 한계점은 무엇이며, 이 담론이 어떠한 새로운 탐구논리 속에서 교육과정 현상을 조망하고 있는가를 다음 네 가지 측면에서 살펴보았다. 첫째, 포스트모더니즘 담론은 진리의 절대성에 대한 가정을 부정하고 교육내용의 정치성, 상대성, 권력과의 연관성을 비판적으로 분석하며, 세상을 이해하고 해석하는 다양한 관점들을 수용한다. 둘째, '이성적 주체'나 '보편적 존재'에 대한 가정을 무너뜨리고 주체성은 태어날 때부터 '본질'로서 주어지는 것이 아니라, 사회, 정치, 역사, 문화적 영향 속에서 언어를 통하여 '구성'된다는 점을 강조한다. 따라서 교육의 역할은 보편적 인간상을 강조하는 데 있는 것이 아니라 학습자가 현재의 주체 입장에 지속적인 질문을 제기하면서 다양한 견지에서 주체성을 탐구하도록 돕는 데 있다. 셋째, 포스트모더니즘 담론은 세상을 설명하고 예측하는 수학 공식 같은 모형의 탐구보다는, 그물망처럼 얽혀 있는 복잡한 현상들 사이의 관련성과 그 속에 존재하는 다양성, 복잡성, 불확정성, 혼돈, 비이성적 논리 등을 이해의 대상으로 삼는다. 넷째, 포스트모더니즘 담론은 교육과정 공간을 국가수준에서 확립적으로 짜여진 교과서에 박제된 지식을 의미하는 닫힌 공간이 아니라 교사와 학생이 함께 재구성해가는 열린 공간으로 이해한다. 그리하여 반성적 대화, 자서전적 일지, 비대항적 논쟁, 협력학습을 통하여 이미 규정된 교육과정을 창조적으로 재구성하면서 세상에 대한 이해의 지평을 넓혀가는 해석학적 순환 과정을 교육이라고 본다.

주제어: 포스트모더니즘(*postmodernism*), 주체성(*subjectivity*), 다양성(*multiplicity*), 복잡성(*complexity*), 불확정성(*indeterminacy*), 혼돈(*chaos*), 해석학적 순환(*hermeneutic circle*)

I. 문제의식

포스트모더니즘 담론¹⁾은 1960년대 예술과 문학 부분에서 일어나서 1980년대에는 학계에서도 본격적으로 논의되기 시작했으며, 1990년대 들어서는 정치, 경제, 문화, 사회 등 광범위한 범위에 걸쳐서 새로운 인식론으로 자리를 굳혀갔다. 교육학 분야에서도 포스트모더니즘은 친숙한 용어가 되었으며 풍부한 양상 속에서 그 논의도 다양한 각도로 이루어지고 있지

만, 이에 대한 비판의 소리 역시 높다. 포스트모더니즘 담론에 대한 비판의 상당 부분은 그것이 현상의 문제점에 대한 맹목적 비판에 그칠 뿐 실질적이고 실제적인 대안을 제시하지는 못한다는 점이다. 이 문제와 관련하여 연구자의 생각은 다음과 같다. 포스트모더니즘 담론은 이성, 객관성, 합리성의 잣대로 세상을 이해했던 모더니즘의 틀 속에서 간과되었던 점들을 지적하면서 세상을 이해하는 또 다른 관점의 제시와 함께 인식의 변화를 추구하고 있다. 새로운 의식은 새로운 교육 실습으로 이어진다는 점에서 연구자는 포스트모더니즘 담론이 실제적 관심을 외면하고 있는 것이 아니라 그 실제적 관심을 제대로 실현하기 위해 인간과 지식, 그리고 세상에 대한 올바른 '이해'를 추구하고 있으며, 이는 단순한 '탁상공론의 이해'를 의미하는 것이 아니라 이후의 나아갈 방향에 대한 적극적 탐색을 전제로 한 '실천적 이해'라고 본다.

포스트모더니즘 담론에 대한 또 다른 비판의 축은 그것이 하나의 일관된 사고체계로 설명되지 못한다는 점이다. 포스트모더니즘 담론은 세상을 이해하고 해석하는 하나의 개념적, 인식론적 틀의 상정을 거부하고 학문들의 경계를 넘어서(interdisciplinary study) 종합적이고 다양한 안목을 통하여 교육과정 현상을 이해하려고 한다. 때로는 서로 관련되어 있고 때로는 서로 단절된 듯 보이는 일련의 담론들을 수용하면서 이론의 다양화를 추구하는 것이 포스트모더니즘의 학문에 대한 관점이라는 점을 감안할 때, 포스트모더니즘의 풍부한 담론들을 하나의 특정 이론이나 사상 체계로 가두려는 것 자체는 모더니즘의 잣대로 학문을 규정하는 데서 오는 비판으로 생각된다.

논의의 편의상 이 글에서는 세계가 모종의 질서에 의해 움직이며 인간의 이성적 사유에 의해 그 질서를 발견할 수 있다는 모더니즘의 신념을 비판하고 해체하면서 새로운 관점으로 세상을 이해하고 해석하려는 일련의 움직임들을 포괄하는 틀을 '포스트모더니즘 담론'으로 명명한다. 따라서 현상학, 해석학, 해체주의, 포스트구조주의²⁾, 포스트식민주의, 페미니즘 등 다양한 담론들이 그 강조점이 각기 다를 뿐만 아니라 차이점이 있음에도 불구하고, 연구자는 이들 모두를 포스트모더니즘 담론이라는 우산 속에 포괄하여 논의한다. 이들이 경직된 사고와 절대화된 가치 체계를 부정하면서 모더니즘 중심의 형이상학, 인식론, 가치론 등을 비판하면서 새로운 이해의 방향을 추구한다는 점에서 공통점을 갖기 때문이다. 이와 같은 맥락에서 이 글에서는 논리실증주의와 구조주의를 탈피하여 해체주의, 포스트구조주의, 해석학적 접근, Lacan의 정신분석이론, 페미니즘, 비판이론 등 다양한 이론적 관점들을 수용하면서 교육과정 현상을 좀 더 폭 넓고 깊이 있게 이해하려는 일련의 움직임들을 '포스트모던 교육과정 담론'으로 명명한다.

이 글의 목적은 최근 반세기동안 모더니즘의 인식론을 비판하면서 발전해 온 다양한 인식론적 접근들의 차별적 특성들을 밝히는 데 있는 것이 아니라, 포스트모더니즘 담론의 근간을 이루는 다양한 접근들이 교육과정 연구에 주는 시사점을 살펴보는 데 있다. 교육학적

에서 포스트모더니즘 담론의 인식론적 특성에 대한 논의는 이루어져 왔지만 그것에 대한 실질적인 정리나 평가는 미흡할 뿐만 아니라 교육 실체는 여전히 모더니즘의 논리에 따라 지배되고 있는 실정이다. 포스트모더니즘 담론이 학생들의 생활지도에 주는 시사점은 비교적 명백하지만 교수-학습의 측면에 주는 시사점은 심층적으로 논의되지 못했다는 비판도 있다(목영해, 2005: 115). 이는 일부 학자들이 포스트모던 교육과정을 제시하고 있지만, 이를 교육 목표, 교육내용, 교육방법과 구체적으로 관련지은 논의는 미흡하다는 것이다. 이러한 상황을 고려해 볼 때, 포스트모더니즘 담론이 교육실습에 주는 시사점을 보다 심층적으로 분석하고 총괄적으로 정리한 이 연구는 교육실습에서 포스트모더니즘 담론이 시사하고 있는 가능성들이 제대로 수용되었는가를 평가하는 데뿐만 아니라 교육과정 현상을 둘러싼 실제적, 존재론적, 인간관계적 쟁점들을 이해하는 데 도움이 된다고 본다.

이러한 이유에서 연구자는 포스트모던 교육과정 담론들이 기존의 교육과정 논의의 문제점으로 무엇을 지적하고 있으며, 어떠한 새로운 탐구논리 속에서 교육과정의 이론과 실재를 재조명하고 있는가를 총괄적으로 정리한다는 목적을 가지고 포스트모더니즘 패러다임 속에서 배출된 교육과정 연구들을 몇 가지 개괄한 후, 포스트모더니즘 담론이 교육과정 연구에 주는 시사점을 다음의 네 가지 축을 중심으로 살펴볼 것이다. 진리와 지식에 대한 관점의 변화, 교육 주체에 대한 새로운 이해, 교육현상 내에 존재하는 다양성, 불확정성, 복잡성, 혼돈 등을 가능태의 공간으로 이해, 미리 짜여진 교육과정이 교사와 학생들의 상호작용 속에서 실질적으로 재구성되는 과정에 대한 관심 등이 그 축이다.

Ⅱ. 포스트모더니즘 패러다임 관련 교육과정 연구들

포스트모더니즘 담론이 교육과정 분야에서 본격적이고 구체적인 흐름으로 논의되기 시작한 것은 1970년대의 재개념주의자들 이후라고 볼 수 있다. 1970년대 이전의 교육과정 패러다임은 기술 공학적 합리주의를 바탕으로 교육을 인간의 이성을 배양하는 지식이나 기술의 전수로 보았다. 따라서 교육목표에 의거한 교육과정 개발, 체계적인 수업계획안 작성, 표준화된 교육평가, 관료행정주의적 학교운영 등이 교육과정 분야를 주도하는 핵심 연구주제였다. 교육내용 선정의 적합성과 효율적 전달 방법에 그 관심의 초점을 두면서 지식(knowledge)은 정보(information)로 대체되었고, 교사는 정보의 전달자로, 학습자는 정보의 수동적 수용자로 전락되었으며, 교육과정은 명시된 교육목표의 효율적 달성을 위한 수단으로 여겨졌다. 이처럼 과학주의를 근간으로 했던 교육과정 패러다임은 1970년대 교육과정 재개념주의자들을 중심으로 거센 비판을 받기 시작했다.

교육과정 재개념주의자의 선두에 있는 Pinar(1995)는 1970년대를 기점으로 지난 20년 동안 교육과정 연구를 지배해왔던 핵심 개념과 연구 방법에 대한 근본적인 재개념화가 이루어지면서, 교육과정의 패러다임은 타일러식의 “개발 패러다임”에서 “이해 패러다임”으로 변화했다고 말한다. 실제로 1980년대 들어 교육과정 학자들 가운데 상당수가 가치중립적인 지식의 불가능성을 일깨우면서 현상학, 해석학, 해체주의, 포스트구조주의, 라캉의 정신분석학, 다문화교육(multiculturalism), 카오스 이론, 비판이론 등 다양한 시각을 수용하면서 교육과정의 본질을 새롭게 규정하고 기존의 교육과정 연구와는 다른 관점에서 교육과정 현상을 이해하기 시작했다(Aoki, 1988; Cherryholmes, 1988; Doll, 1993; Eisner, 1991; Grumet, 1988; Kincheloe, 1993; McCarthy, 1993; Noddings, 1992; Oliver & Gershman, 1989; Reynolds, 1992; Slattery, 1995; Slogan, 1983; Stanley, 1992). 한편 한국의 교육과정 분야에서도 포스트모더니즘 담론들을 다룬 저작이나 논문들이 상당 부분 이루어져 있다(박순경, 1997; 이용환, 2002; 이재준, 2004; 한혜정, 2004). 포스트모더니즘 담론이 교육과정의 학문적 정체성 자체를 위협할 수 있다는 우려의 소리(윤병희, 2001)도 있고 비판의 소리도 높지만, 포스트모더니즘 담론이 교육과정 연구에 주는 새로운 가능성에 많은 관심이 모아지고 있는 것이 사실이다.

Kincheloe(1993)는 그의 책 『Toward a Critical Politics of Teacher Thinking: Mapping the Postmodern』에서 포스트모던 교육과정의 특징을 다음과 같이 정리하고 있다. 포스트모던 교육과정은 이성과 감성을 연결시키며, 교육활동이 일어나는 맥락의 특수성을 고려하며, 세상을 설명의 대상이 아니라 해석되어야 할 텍스트로 간주하며, 특수성과 보편성의 상호작용에 대한 이해를 추구하며, 원인-결과의 연결고리로 세상을 바라보는 단선적 사고방식에서 벗어나 인과론적으로 연결되지 않는 다양한 현상들 사이의 관련성에 대한 이해를 추구한다. 그는 교육과정의 역할은 그것을 통하여 학생들이 자신의 경험을 반성적으로 재구성하면서 삶을 재해석하고 세상에 대한 이해의 지평을 넓혀갈 뿐만 아니라 자신의 능력을 발견해가는데 있다고 주장한다. 그에게 있어서 교육의 결과는 누구에게나 적용되는 보편적 지식의 축적이 아니라 자신의 존재 조건에 대한 이해를 바탕으로 한 존재론적 지식의 생산이다. 아울러 Kincheloe는 교사는 특정 지식을 교육 내용으로 포함시키는 과정 속에서 이미 다른 지식의 배제를 통하여 특정 지식을 합법적 지식으로 구축하는 데 일조하고 있다는 사실을 주지해야 한다고 말한다. 즉 모더니즘 교육과정 담론이 가정했던 것처럼 교사는 정치적으로 중립적이지 않다.

포스트모던 교육과정학자 Doll(1993)은 실재 또는 지식의 엄격한 구조를 밝히는 일보다는, 교육과정 속에서 발생하는 예측 불가능성, 불완전성, 혼돈 등에 대한 이해를 바탕으로 교육과정 현상을 재탐색해야 한다고 말한다. 그는 타일러식의 교육과정 논리를 비판하면서 다음의 네 가지 R을 바탕으로 구성주의적, 과정적, 비선형적 교육과정 모델을 제시하고 있다. 네 가지 R이란 풍부성(richness), 순환성(recursion), 관계성(relations), 엄정성(rigor)을 말한다.

다. 풍부성(richness)은 교육과정은 다양한 담론과 경험세계의 수용을 바탕으로 해야 한다는 것이다. 순환성(recursion)은 학생들이 주어진 교육내용을 수동적으로 수용하도록 하기보다는 다양한 질문을 통하여 여러 현상들을 조직, 결합하면서 스스로 교육적 의미를 생성해가도록 교육과정을 구성해야 한다는 주장이다. 관계성(relations)은 교육과정은 교과서의 저자에 의해서가 아니라 학급 공동체에 의해 자율적으로 조정되고 재구성된다는 점을 강조한다. 마지막으로 엄정성(rigor)은 개선된 교육과정이 편의주의적 절충주의나 그것만이 진리라는 감상적 독단주의에 빠지지 않도록 엄정성을 가져야 한다는 것이다. Doll의 입장이 포스트모더니즘내의 구성주의적 접근과 해체주의 접근의 접목을 추구하고 있다면, Lather는 해체주의 입장에서 교육과정 현상을 바라본다.

Lather는 지식을 “권력의 산물”이라고 지적한 Foucault와 입장을 같이 하여 객관적 지식의 허상을 드러낸다. Lather(1991)는 지식이 객관적 사실로 존재자와 상관없이 존재한다는 입장을 비판하면서, 지식은 언어, 권력, 의미의 삼각관계를 통해서 형성되는 것으로 파편적이고 부분적인 진실만을 담고 있기 때문에 언제나 논쟁의 여지가 있다는 점을 지적한다. 그녀는 깊은 성찰 없이 사용된 언어에 대한 반성과 통찰을 제기할 뿐만 아니라 학생이 교사에게 복종하고 순종하는 불평등한 권력 관계를 통하여 지식이 맹목적으로 전달되는 모더니즘의 교육 논리를 신랄하게 비판한다. 따라서 합법적 지식체계로 당연시되어 왔던 교육 내용도 권력에 의해 ‘합법적’인 것으로 규정된 것에 불과하다는 사실을 강조하면서 교육 내용의 정치성, 상대성, 권력과의 연관성을 비판적으로 분석하는 일을 교육과정 연구의 기본전략으로 삼는다.

Lather의 해체주의 관점과는 대조적으로 Griffin(1993)은 구성적 입장의 포스트모더니즘을 강조한다. 그는 해체적(deconstructive) 포스트모더니즘과 구성적(constructive) 포스트모더니즘을 구분하면서 전자가 해체 그 자체를 강조한다면 후자는 해체 이후의 새로운 구성에 관심을 둔다고 말한다. Griffin은 해체주의에 근거한 포스트모더니즘은 인간 세상을 구성하고 있는 신, 자아, 목적의식, 의미의 추구, 진리의 문제 등을 부정하기 때문에 상대주의나 허무주의로 빠지기 쉽다는 점을 비판하면서 모더니즘이 가져온 긍정적 측면들을 수용하고 문제점들을 수정하면서 양쪽의 좋은 점들을 취하는 균형적인 포스트모더니즘 입장을 추구한다.

지금까지 살펴본 것처럼 포스트모던 교육과정 연구들은 다양한 이해와 해석을 바탕으로 논의되고 있지만, 보편적 진리와 질서의 강조 속에서 해당 현상에 대한 이해와 해석을 한 방향으로 몰아 온 교육과정의 개념과 논리를 해체하고 있다는 점에서 공통점을 갖는다. 타일러의 이성에 기초한 합리성의 강조, 행동주의 심리학을 바탕으로 짜여진 수업계획, 탈맥락적인 평가도구, Descartes의 이원론적 사고, 그리고 가치중립적인 정보의 전달 등은 포스트모던 교육과정 담론에서는 더 이상 통하지 않는 개념들이다. 포스트모던 교육과정의 관점에서 볼 때, 교육 내용은 미리 정해진 닫힌 텍스트라기보다 교육의 과정 속에서 끊임없이 재구성

되는 열린 텍스트이며, 교사는 미리 짜여진 교육과정의 시나리오를 그대로 답습하는 꼭두각사가 아니라 교육과정을 적극적으로 재해석하고 재조직하는 주체이며, 학습자는 일련의 프로그램화된 정보의 패키지를 무조건적으로 수용하는 피동자가 아니라 학습 내용을 적극적으로 해석하고 의미를 부여하면서 새로운 지식과 세계관을 창출하는 주체이다. 따라서 포스트모던 교육과정 담론의 관심은 객관적 지식의 전달을 위한 수업설계나 계획안의 개발보다는 세상에 대한 다양한 이해와 해석에 있다.

Ⅲ. 지식관의 변화: 이성적 인식의 표상에서 다양한 이해와 해석들의 융합으로

포스트구조주의의 한 대표적 학자인 Derrida(1981)는 구조주의³⁾를 비판하면서 의미의 안정성이나 절대적 지식의 불가능성을 주장한다. Derrida의 담론을 이해하기 위해서는, 먼저 Saussure의 이론을 이해할 필요가 있다. 구조주의 언어학자 Saussure는 단어의 의미는 기표와 기의의 상관관계에 의해서 결정되는 것이 아니라 언어체계 내에서의 차이를 통해서 생성된다고 설명하고 있다. 예를 들어 영어의 pig라는 단어에서 ‘p’ 사운드 대신에 ‘b’ 사운드를 넣으면 ‘big’이라는 전혀 다른 의미의 단어가 된다. 여기서 ‘pig’의 의미를 생산하는 것은 ‘p’ 사운드 자체가 아니라 ‘p’ 사운드가 ‘b’ 사운드와의 차이 속에서 갖는 차별성이다. 바꾸어 말하면 단어의 의미는 단어외적인 실체와의 관계에 의해서가 아니라 언어체계 내에 있는 다른 단어들과의 이항 대립적 차별을 통해서 결정되는 것이다.

Derrida는 체계적인 차이의 생산을 통하여 언어의 의미가 생산된다는 점은 Saussure와 입장을 같이 하지만, 하나의 기표와 하나의 기의가 만나서 언어의 의미가 생산된다는 주장에는 이의를 제기한다. 그는 Saussure의 ‘차이(difference)’의 개념 대신 ‘차연(differance)’⁴⁾의 개념을 통하여 의미는 한 기표와 한 기의의 만남으로 결정되는 것이 아니라, 그것이 의미하는 것과 의미하지 않는 것 사이에서 끊임없이 지연된다는 사실을 강조한다. 다시 말하면 하나의 기표가 그에 상응하는 기의를 만나서 절대적 의미가 생산되는 것이 아니라 기표들 간의 끊임없는 유희(play)만이 존재한다는 것이 그의 주장이다. 또한, Derrida는 차연의 개념을 통하여 한 의미의 설정은 이미 그 이면에 그와 대비되는 다른 의미의 은폐와 삭제를 동시에 내포하고 있다는 사실을 드러내면서 ‘현존 (presence)’하는 것에만 초점을 두고 겉으로 드러난 의미만을 강조해온 서구의 형이상학을 비판한다. 세상에 대한 우리의 해석은 다른 해석의 배제를 동시에 내포하고 있기 때문에 의미의 확실성을 주장하는 모더니즘적 사고는 허구인 것이다.

Derrida의 입장을 수용하는 포스트구조주의자들은 진리의 문제에 대한 해답은 끝없이 지연되기 때문에 모든 삶의 형식을 총괄하는 절대적인 진리나 선험적 실재의 달성은 불가능하다고 보고 모더니즘 시대에 확실하다고 믿었던 진리에 대한 의심과 해체로부터 그들의 연구를 출발한다. 절대적 진리의 불가능성과 세상에 대한 해석의 불완전성을 인정하면서 해석의 일관성이나 불변성보다는 다양한 이해와 해석의 가능성에 관심을 갖는다. 포스트모더니즘의 입장에서 볼 때, 진리를 추구하는 순간순간의 과정들만 있을 뿐 절대 불변하는 진리의 정복은 불가능하며 하나의 해석은 결론이 아니라 다른 해석을 향한 출발일 뿐이다.

한편, Foucault의 영향을 받은 포스트구조주의자들은 지식, 언어, 권력의 삼각관계를 통하여 담론과 권력의 불가분성을 밝히고 있다. Foucault는 지식이 권력을 구성하는 핵심 부분이라고 점을 지적하면서 지식과 권력의 상호연관성 및 지식인과 사회의 관련성을 고찰한다. 그의 논의를 바탕으로 볼 때, 담론의 진리는 원래부터 존재하는 실재의 본질이 아니라 역사적, 사회적, 정치적, 문화적 조건 속에서 창출된 산물이다. 우리 시대를 이끌어 온 가치관이나 지식이 절대적 진리처럼 보이지만 결국 그것은 당대에 묵시적으로 합의된 하나의 “잠정적 진리”로 상대적이고 수사적인 것에 불과하다. 다시 말하면 지식은 본질적으로 내재되어 있는 절대적 진리를 의미하는 것이 아니라 세상을 이해하고 바라보는 다양한 관점들의 협상 속에서 합의된 하나의 해석일 뿐이다. 그리하여 포스트모더니즘 담론은 세상에 대한 절대적 해석의 추구 대신에 당대의 사회-문화-역사적 조건 속에서 허용되는 해석과 그렇지 않은 해석들 사이의 대화를 강조한다. 이 점에서 포스트모던 교육과정은 언어의 불완전성과 교육과정의 정치성을 인정하고 특정 교육 내용의 선정과정 속에서 배제되어왔던 것들에 관심을 가질 뿐만 아니라 누구의 언어를 통하여 교육 내용이 진술되었는가를 비판적으로 분석한다.

절대적 진리의 불가능성에 대한 포스트모더니즘의 가정이 “나의 관점은 너의 관점이고 나의 관점은 나의 관점”이라거나 “내가 경험하지 않는 것은 무엇이라 논의할 수 없다”는 무책임한 극단적 상대주의를 의미하는 것과 동일시되어서는 안 된다. 세계 및 실재에 대한 절대적 진리를 부정하면서 포스트모더니즘 담론이 강조하고 있는 것은 다원성(multiplicity), 열린 마음(open-mindedness), 차이(difference)와 불확실성(uncertainty)의 수용이다. 포스트모더니즘 담론은 하나의 총체적인 이론으로 수용되는 독백식의 관점을 거부하고, 피할 수 없는 인간 세계의 이질성(heterogeneity)을 인식하여 다양한 언어들, 관점들, 서사들(narratives)에 귀를 기울이면서 우리의 관심을 “객관적 지식”에서 “의미의 해석”으로 옮겨 놓는다. 기존의 교육과정이 보편적 지식을 강조하면서 학생들의 구체적인 경험세계와는 동떨어진 추상적 지식으로 교육과정을 구성해왔다면, 포스트모던 교육과정은 지식의 불완전성을 인정하면서 학생들의 구체적인 경험세계를 바탕으로 교육과정을 구성해야 한다는 점을 강조하면서 세상에 대한 폭넓은 이해와 해석이 가능한 교육과정 공간의 구상을 추구한다.

IV. 교육주체에 대한 관점의 변화

보편적, 객관적, 과학적인 지식관을 상정했던 모더니즘 담론은 선형적 주체를 가정하고 이성적 사유의 주체를 진리 파악의 근원으로 보았다. 그러나 포스트모더니즘 담론은 객관적 지식의 원천으로서의 ‘이성적 주체’나 ‘보편적 존재’로서의 인간 존재에 대한 가정을 무너뜨리고 개별주체로서 인간이 갖는 복잡성에 대한 이해를 추구한다. 정신분석학자 Lacan의 영향을 받은 페미니스트 Butler나 Britzman, 포스트식민주의(postcolonialism)자 Bhabha와 Hall은 이성적 사유의 주체라는 모더니즘의 관념을 비판하면서 ‘자아’라는 개념 대신에 ‘주체 입장(subject position)’이라는 개념을 사용한다. 이들은 합리적이고 자율적인 주체, 통합된 자아의 개념을 비판하면서 주체는 상황에 따라서 변하는 불확실한 존재임을 강조한다. 인간은 사회적, 문화적, 정치적, 역사적 상황을 통하여 주어진 역할들 속에서 무수히 다양한 주체 입장을 형성하게 되고, 갈등하고 대립하는 다양한 주체입장들이 상호작용하면서 역동적으로 교차하는 경계 속에서 개인의 주체성이 형성된다는 것이 이들의 입장이다.

Lacan의 정신분석학과 포스트구조주의의 주체 개념을 바탕으로 Bhabha(1990)와 Hall(1990)은 개인은 하나의 고정된 주체 입장만을 갖는 것이 아니라 서로 갈등하고 대립하는 다양한 주체 입장들을 동시에 갖고 있다는 점을 강조하면서 다양한 주체 입장들이(multiplicity and hybridity) 한 개인 내에 공존한다는 것이 주체성의 특성이라고 주장한다. 이들은 하나의 순수한 주체 입장은 불가능하다는 사실을 인정하면서 불변하는 주체의 본질적 특성을 밝히려 했던 모더니즘의 사고에서 벗어나 주체의 구성적 미완결성(constitutive incompleteness)과 다양성을 강조한다.

한편, Butler(1993)나 Britzman(1992)같은 페미니스트들은 Lacan과 Foucault의 주체이론을 근거로 역사, 정치, 문화, 경제, 언어의 테두리 안에서의 ‘주체 형성과정’에 관심을 둔다. 이들은 인간은 태어날 때부터 고정 불변의 주체성을 가지고 태어나는 것이 아니라 사회-문화적 구속 안에서 하나의 주체로 만들어진(invented agency)는 점을 강조하면서 “역사적 틀 속에서 주체가 형성되는 과정”(Foucault, 1980: 117)에 관심을 갖는다. 이들에 의하면 주체성은 ‘완결된 결정체 (complete determination)’나 미리 정해진 ‘본질(essence)’을 의미하는 것이 아니라, 사회, 문화, 역사, 언어의 ‘구성물(construct)’이다. 따라서 하나의 주체 입장은 고정불변의 상수가 아니라 일시적이고 가변적이며, 주체의 정체성 탐구는 미리 주어진 해답을 찾아내는 일이 아니라 일시적으로 얻어진 해답에 다시 질문을 제기하면서 다양한 각도에서 탐구될 수 있는 열린 공간이다.

인간은 보편적 주체로서 이성의 능력을 통하여 세상을 객관적으로 이해하는 것이 아니라, 개별 주체로서 계층, 인종, 성, 문화, 역사 등의 다양한 변인의 영향 속에서 세계를 대면

하는 저마다의 방식을 형성하며 그 이해의 지평을 확장하고자 끊임없이 노력한다. 즉 “주체의 그림은 이미 그려져 있는 것이 아니라, 계속해서 ‘한계를 넘어서려는 태도’에 의해 창조적으로 만들어지는 것”이다(윤평중, 1990: 187). 이렇게 보면 주체의 질문과 관련하여 교육의 역할은 현재의 주체 입장에 대해 지속적으로 질문을 제기할 수 있는 비판 의식을 배양하는데 있으며, 학습자를 하나의 해석으로 몰아가기보다 세상에 대한 다양한 해석의 가능성을 열어주는 데 있다.

그럼에도 불구하고 기존의 교육과정 패러다임은 이성과 자율성을 가지고 독립적인 개체로 살아갈 수 있는 ‘보편적 인간상’을 미리 규정하고 그 범위를 넘어서는 주체 입장의 탐구는 전면적으로 부정해왔다. 문제는 그때 설정된 보편적 인간상이 서구문화, 상류계층, 백인남성의 가치관을 중심으로 정립된 것으로 다른 문화, 유색인종, 여성, 중하류 계층 사람들의 가치관과 경험은 철저히 소외시켜왔다는 점이다. 페미니스트 교육과정 학자 Miller(1987)는 자신을 비롯한 다른 여성 교사들이 교사로서 그리고 여성으로서의 정체성 형성 과정 속에서 얼마나 남성중심사회의 가부장적 가치관을 의식적, 무의식적으로 내면화해왔는가를 밝히면서, 기존의 교육과정이 여성의 경험을 무시해왔다는 점을 비판하고 있다. Foucault가 지적했듯이 진리와 지식이 인식론적 산물이 아니라 권력의 산물이라고 보면, 각 시대마다 지식에 대한 지배적 담론이 있기 마련이고 이 담론은 개인적 사고의 결과가 아니라 지배담론의 ‘이데올로기적 산물’이다. 그리하여 포스트모던 교육과정 연구자들은 교육이 지식-권력의 틀 속에서 특정 집단의 가치 기준을 교육적 지식으로 선정하여 모든 사람들이 추구해야 할 가치 기준으로 강요하면서 다른 가치관과 세계관을 철저히 배제해왔다는 점을 비판하면서 지금까지 소외된 계층의 경험세계나 가치관에 대한 재해석을 추구할 뿐만 아니라 다양한 전통, 삶의 방식, 종교 등을 교육내용에 포괄하여 다양한 사람들의 삶의 모습을 담아내야 한다고 주장한다.

V. 교육의 가능태로서의 포스트모던 개념들

다양성보다는 동일성과 동질성을 강조하는 모더니즘의 관점에서 볼 때 ‘차이’는 일탈이나 시끄러운 불협화음으로 간주된다. 그러나 포스트모더니즘 담론은 서로 다른 관점들을 수렴하고 통합하면서 제3의 새로운 관점이 창조된다고 보아 ‘차이’가 갖는 긍정적 의미와 기능을 강조한다(Anzaldua, 1987: 80). 서로 다른 관점들은 잘 융화되기보다 갈등을 유발하기 쉽지만, 이들을 통하여 우리는 배타적이고 독단적인 관점에서 벗어나 자신을 비판적으로 성찰하며 기존의 관점을 재해석, 재구성하면서 새로운 시각을 창조할 수 있다. 그리하여 포스트

모더니즘 담론은 타인과의 차이나 그로 인한 갈등은 동일성의 추구 속에서 제거되어야 할 문제가 아니라, 각 사고가 인식하지 못한 한계를 넘어서 새로운 이해와 해석의 지평을 여는 긍정적 원천으로 본다. 바꾸어 말하면, 서로의 차이를 이해하고 수용하는 과정에서 우리는 자기 한계적 인식태도를 가지고 인간의 존재론적 제한성을 인식하게 되며, 가다머가 말한 지평의 융합을 통하여 현존재의 테두리 너머의 새로운 가능성으로 향하게 된다.

이러한 관점에서 포스트모던 교육과정은 하나의 특정 관점으로 세상을 설명하기보다는 세상을 이해하고 해석하는 다양한 관점들을 추구하며, 총체적 현상을 설명하기 위한 추상적 이론보다는 그 현상을 구성하고 있는 다양한 내러티브에 관심을 갖는다. 포스트모던 교육과정학자 Whitson(1988)은 기존의 교육과정 패러다임은 Bakhtin이 말하는 “heteroglossia”⁵⁾의 중요성을 간과한 채 교육을 독백의 과정으로 보았다는 점을 비판하면서 교육과정은 서로 다른 목소리를 담고 있는 다양한 담화들을 포함해야 한다고 주장한다. 그는 개방적인 민주사회의 교육과정의 역할은 학생들이 다양한 담론들과 조우하면서 타자(others)들과의 내적인 비판적 대화를(internal critical dialogues) 통한 자기반성적 학습을 할 수 있도록 돕는 데 있다고 말한다.

포스트모던 교육과정은 학생들의 다양한 경험 세계 자체를 교육의 출발점으로 보아 학생들의 사회 계층적, 문화적, 그리고 경험적 차이를 인정하는 교육과정의 필요성을 주장한다. 학생들의 경험이 교육과정의 원천일 때, 학생들은 교육내용을 반성적으로 학습하고 적극적으로 교육내용을 재구성하며, 인지적 차원의 지식만을 축적하는 것이 아니라 세상을 이해하는 폭넓은 시야를 형성할 것이다. Pinar의 지적대로 이제 교육과정 연구의 초점은 효율성이나 적합성의 문제가 아니라, 학생들의 다양한 경험세계와 다양한 담론들을 교육과정 공간 내에 어떻게 수용할 것인가의 문제로 옮겨져야 할 것이다.

포스트모더니즘 인식론이 갖는 또 다른 특징은 현상을 단순화시키기보다는 현상 내에 존재하는 복잡성 자체를 인정하는 것이다. 포스트모더니즘의 발달은 과학이론 혁명과 맞물려있다. 아인슈타인의 상대성 이론이 시간과 공간에 대한 관념을 변화시키면서 뉴턴 물리학의 인식론적 한계를 벗어난 새로운 인식론적 지평이 열렸다. Capra는 이를 다음과 같이 설명한다.

뉴턴이 가정했던 보편적 시간 개념은 더 이상 존재하지 않는다. 만약 여러 명의 관찰자가 관찰대상과 비례하는 속도로 움직이는 일련의 사건들을 관찰한다면 관찰자들 각자는 사건이 일어난 순서를 각각 다르게 매길 것이다. 예를 들어 한 관찰자에게는 동시에 발생한 것처럼 보이는 두 사건이 다른 관찰자에게는 다른 순서로 일어난 것처럼 보일 수도 있다. 따라서 시공간 속에서 무언가를 측정할 때 절대적 측정은 있을 수 없다. 아인슈타인의 상대성 이론에 따르면, 물리적 현상이 절대적 시공간 속에서 발생한다고 보는 뉴턴의 개념은 불가능하다. 시간과 공간이라는 개념은 물리적 현상을 관찰하고 있는 특정 관찰자가 현상을 기술하기 위해서 [임의적으로] 사용하는 언어일 뿐이다(1975: 50-51).

아인슈타인의 상대성 이론은 정확한 측정을 통해서 우주의 질서를 이해할 수 있다고 믿었던 모더니즘 물리학의 허구를 드러내고 있다. 불확정성의 원리에 기초한 양자 역학을 주장한 Heisenberg는 아무리 정확한 도구를 가지고 현상을 측정해도 측정하는 행위 자체가 이미 측정의 결과에 영향을 준다는 것을 밝히고 있다. ‘불확정성의 원리’⁶⁾는 입자의 위치와 운동량, 에너지와 시간 등과 같은 물리량은 동시에 관측하여 정확하게 그 양자를 측정할 수 없다는 점을 보이면서 관찰을 통하여 미시 세계의 운동을 정확하고 완전하게 파악할 수 있다고 보았던 뉴턴 물리학의 결정론적 세계관이 환상이었음을 드러낸다. 관찰행위 자체는 체제의 변화를 필연적으로 수반하고 체제의 변화는 다른 입자들에 영향을 미치기 때문에 우리가 정확성을 가지고 현상을 객관적으로 관찰한다는 것 자체는 불가능한 것이다.

또한 양자물리학은 종래의 열역학 제2법칙⁷⁾에 도전하면서 우주는 닫힌 체제가 아니라 열린 체제라는 점을 강조한다. Davies(1990)는 우주는 고립체가 아니라 열린 체제이므로 물질, 에너지, 엔트로피가 서로의 경계를 넘어서 자유롭게 이동하면서 체제내의 요소들이 서로 복잡하게 연결되어 있는 관계망이 형성된다는 점을 밝히면서 복잡성이 우주의 원리라는 점을 강조한다. 양자물리학은 불확정성과 복잡성이 우주를 구성하는 주요 원리라는 것을 강조하고 있다. 또한 카오스 이론은 무질서로 보이는 현상 속에도 나름의 질서가 존재한다는 점을 밝히고 있다. 즉 모더니즘의 단선적 인과관계로는 쉽게 포착되지 않지만 혼돈처럼 보이는 현상 내부에 복잡한 패턴의 질서가 존재하고 있는 것이다(Doll, 1993). 이러한 관점들을 수용하면서 포스트모던 교육과정 담론은 교육현상 내부에 존재하는 혼돈, 비이성적 논리, 불확실성을 비판적 사고와 반성적 직관을 위한 교육의 기회로 본다. 불균형, 반성적 직관력, 놀람, 당황, 혼란, 불확실성, 비이성적 논리 등에 대한 이해를 교육과정 연구의 핵심으로 보는 Doll의 관점도 이와 상통하는 것이다. 우리는 교육의 과정 속에서 발생하는 혼란이나 혼돈에 참을성이 적은 편이다. 혼란이나 혼돈의 도가니로 보이는 현상 이면에 학습자들이 구성하는 학습패턴이 존재한다는 것이 포스트모던 교육과정의 입장이다. 교사의 눈에는 혼란과 소음으로 보이지만 그 속에서 학습자들은 각자의 의견을 제시하고 서로 다른 의견들의 불일치 속에서 합의점을 찾아가는 과정 속에서 나름의 학습패턴을 형성해가는 것이다. 따라서 교육의 과정 속에서 발생하는 소란, 혼란, 혼돈과 같은 현상들을 무조건 교육의 방해 요소로 단정 지을 것이 아니라, 개별 학습들이 각자의 개성과 특성에 따라 서로 다른 차원을 통하여 나름의 교육공간을 구성해가는 과정으로 이해해야 할 것이다.

포스트모더니즘 패러다임내의 과학 이론은 원자를 구성하고 있는 전자들은 각자가 독립적인 실체로 존재하는 것이 아니라 다른 전자들과의 상호작용을 통하여 존재하기 때문에 원자는 그것을 구성하고 있는 전자들 간의 내적 연관성을 통해서만 파악될 수 있다고 말한다. 이 점에 착안하여 포스트모던 교육과정 담론은 현상을 고립적인 개별체로 바라보지 않고 현상들 간에 맺고 있는 복잡한 관계성 자체에 주목하면서 현상에 대한 유기체적 이해를 추구

한다. 그리하여 세상을 인과론적 설명의 틀로 파악하기보다는 다양한 현상들이 서로 유기적으로 연결되어 영향을 주고받는 공생관계로 이해하면서 학습에 대한 생태학적 관점을 추구한다. 지금까지 살펴본 바를 요약하면, 포스트모더니즘 담론은 세상을 설명하고 예측하는 수학적 공식 같은 모형의 설정보다는, 그물망처럼 얽혀져 있는 현상들 간의 관계성과 그 속에 담긴 다양성, 복잡성, 불확정성, 혼돈을 이해의 대상으로 삼고 있다는 점에서 모더니즘 담론과는 본질적 차이를 갖는다.

VI. 포스트모던 관점의 교육과정 공간8)

세계가 모종의 기계론적 법칙에 따라 움직이며, 인간의 이성적 능력으로 파악될 수 있다는 모더니즘 사고의 구도에서 보면, 교육내용은 ‘보편적 주체’의 형성을 위한 완성된 지식체계를 의미하며 교육과정은 이러한 지식체계를 규정하는 활동이라고 보아도 무리가 없을 것이다. 이점에서 교육과정 연구의 핵심은 학교에서 가르쳐야 할 교육내용을 미리 규정하고 그것을 효율적으로 가르치기 위한 실제적 지침과 방법을 제시하는 데 있었으며, 교육내용은 교육과정 구성자로부터 일방적으로 주어지는 것이었다. 그리하여 교사는 외부에서 주어진 교육내용의 전달자로, 학생은 이러한 지식체계의 수용자로 간주되었으며, 교육과정 공간은 개념적 수준의 추상적 지식으로 구성되었다.

이와 달리, 개별주체로서 교사와 학생은 저마다의 프리즘을 통하여 세상을 이해한다는 점을 강조하는 포스트모던 교육과정의 패러다임에서 볼 때, 교육내용은 모든 학생들에게 동일한 의미로 전달되는 닫힌 텍스트가 아니라 개별주체의 경험과 이해의 지평에 따라 다양한 이해와 해석이 가능한 열린 텍스트이다. 연극에서 주어진 스크립트가 배우의 특성과 성향에 따라서 다르게 연출되는 것처럼, 미리 주어진 교육 내용도 그것을 연출하는 교사와 학생 개별주체의 특성에 따라서 다르게 재현된다. 예컨대, 교사의 교과에 대한 이해의 정도, 사고의 구조와 가치관, 해석 방식 등은 구체적으로 교육과정의 재구성에 결정적인 역할을 하게 되며, 교육내용에 대한 학생들의 다양한 이해와 해석에 따라 각본에서는 생각하지도 못했던 창의적인 교육과정이 연출될 수도 있다. 그리하여 교육과정 공간은 교사와 학생들의 다양한 경험세계가 조우하고 갈등하는 속에서 세상을 이해하는 다양한 관점이 생성되어 가는 가능태의 공간으로 보아야 할 것이다. 교육 활동은 교사와 학생간의 경험세계의 소통과정이므로 외부에서 주어진 교과서는 교사와 학생들의 상호작용을 매개하는 하나의 형식적(외재적) 도구에 불과하다. 교육활동에서 중요한 것은 교사와 학생들이 서로의 다양한 경험세계를 공유하고 교감하면서 현존재의 지평을 넓혀가는 기쁨을 함께 나누는 것이다.

이점에서 포스트모던 교육과정 연구는 ‘외부에서 주어진’ 교육 내용이 (planned curriculum) 교사와 학생들의 상호작용 속에서 재구성되고 협상되는 ‘살아 있는’ 교육과정(lived curriculum)에 관심을 둔다. 즉 개념적이고 인식론적 수준에서 정형화된 교육 내용(planned curriculum)이 지역사회, 학교, 단위 학급, 교사, 그리고 학생 개개인의 수준에서 재조직, 재구성되는 과정에 주목한다. 이 점에서 교육과정 공간은 보편주체로서의 교사와 학생, 그리고 외부에서 주어진 추상적 지식으로 구성되는 것이 아니라, 개별주체로서 교사와 학생들의 특수한 경험세계가 교차하는 속에서 다양한 이야기들이 구성되는 공간이라고 할 수 있다(Connelly & Clandinin, 1999). 따라서 구체적인 교실 장면에서 교사와 학생이 교육내용을 구체적으로 어떻게 재구성되고 재해석하는가에 대한 이해와 성찰을 바탕으로 개념적, 이론적 수준의 교육과정은 재평가되어야 할 것이다.

교육과정 현상은 계획했던 것과 계획하지 않았던 것, 예측했던 것과 예측하지 못했던 것 사이의 복잡하고 미묘한 경계 속에서 이해되어야 한다는 Aoki(1996)의 입장은 바로 이와 같은 맥락에서 이해될 수 있다. Aoki는 교육과정 공간을 다음의 두 가지 상이한 차원으로 나누어 설명하고 있다. 외부로부터 주어진 정형화된 틀을 의미하는 교육과정 공간(curriculum-as-plan)과 주어진 교육내용이 실질적으로 구현되는 과정을 의미하는 교육과정 공간(curriculum-as-lived)이 그것이다. 그는 이 두 차원의 교육과정 공간을 다음과 같이 대비하고 있다. 미리 주어진 지식체계의 틀로서 교육과정 공간을 이해하면 교사와 학생들은 추상적 존재로 인식되며, 교사와 학생들의 개별적 경험세계나 개성에 상관없이 동일한 교육내용을 학습하면 누구든 같은 결과에 도달하도록 기대된다.

반면에, 교육과정의 실질적 구현에 초점을 두고 교육과정 공간을 이해하면 개별주체로서 교사와 학생들의 다양한 경험세계가 상호작용하면서 지평의 융합이 일어난다는 점에 초점을 둔다. 예를 들어, 전자의 입장에서 교육과정 공간을 바라보면 1학년 2반 교실은 교사와 학생 30명으로 구성된 추상적 공간이지만, 후자의 관점에서 보면 1학년 2반 교실은 처음으로 교사로 부임해서 경험은 없지만 의욕에 넘치는 김영희 선생님과 수학자가 되기를 꿈꾸는 철수, 공주병에 걸린 미희, 차분한 성격의 소유자 정재, 늘 다정하고 사교적인 진숙이 등 각자의 개성과 재능을 가진 학생들이 함께 숨 쉬며 생동하는 공간이다. 후자의 관점에서 교육과정 공간을 이해하면 교사와 학생들은 보편적 주체로서 외부에서 주어진 지식을 소비하는 소비자가 아니라 적극적이고 능동적으로 새로운 교육적 의미를 생성해 가는 생산자가 되며, 주어진 교과서는 ‘죽은 교과서’로부터 ‘살아 숨 쉬는 교과서’로 바뀌게 된다. Aoki가 지적했듯이, 이 두 차원의 교육과정 공간 사이의 역동적 긴장과 갈등 속에서 발생하는 불확실성, 예측불허의 아이러니와 애매성에 대한 이해가 교육과정 연구의 출발이 되어야 할 것이다.

모더니즘 패러다임의 교육과정 연구가 전자의 교육과정 공간에 초점을 두었다면 포스트모던 교육과정 연구는 후자의 측면, 즉 교육 구성원들의 상호작용을 통하여 창출되는 다양

한 의미와 해석, 그리고 교육 활동을 통하여 재구성되는 ‘살아 있는’ 교육과정 공간에 관심을 둔다. 포스트모던 교육과정의 관점에서 볼 때, 교육과정 공간은 고정된 틀을 가진 닫힌 공간이 아니라 개방성과 유동성을 가진 열린 공간이다. 따라서 교육과정은 국가 수준의 권위적인 교육과정 평가의 지침을 통해서가 아니라 교사와 학생, 그리고 교육내용이 맺고 있는 관계성과 가능성을 통해서 재검토되어야 할 것이다. 이 점에서 교육과정의 계획과 실행은 일방적이고 일회적인 과정이 아니라 미리 짜여진 교육과정이 그 실행 과정 속에서 변환되고 이것이 다시 교육과정의 재구성에 영향을 미치는 순환과정으로 이해해야 할 것이다.

포스트모던 교육과정 연구의 핵심은 한정된 텍스트를 개발하고 그것을 효율적으로 가르치는 일을 넘어서 교육 내용을 매개로 교사와 학생들의 다양한 경험세계가 부딪히고 합쳐지면서 발생하는 공유적 체험의 구성에 있다. Smith(1991)는 공유적 체험은 자신의 고정된 편견과 아집을 버리고 다른 사람과의 대화를 통해서 달성될 수 있다는 점에서 자신을 발견하고 발전시키기 위해서는 ‘자아의 망각(self-forgetfulness)’이 필요하다고 말한다. 교육을 통해 공유적 체험을 쌓아가는 일은 서로 다른 음들이 조화를 이루면서 함께 소리를 낼 때 아름다운 곡이 연주되는 즉흥 연주에 비유될 수 있다. 즉흥 연주를 할 때, 연주자들은 음악의 박자와 멜로디의 미묘한 뉘앙스에 귀를 기울이면서 다른 연주자들과의 보조 속에서 자신의 음을 내야 한다. 연주자들이 독불장군처럼 혼자 자기만의 음을 내서는 아름다운 곡이 연주될 수 없으며 단 한명의 연주자의 능력으로 아름다운 곡이 만들어질 수도 없다. 즉흥 연주처럼 교육과정 공간도 교사나 몇몇의 우수한 학생들에 의해 주도되는 것이 아니라 학생 개개인이 개별주체로서 갖는 저마다의 음색이 화음을 이룰 때 교육적으로 의미 있는 교육과정 공간이 구성될 수 있는 것이다.

VII. 결 론

타일러의 기술공학적 접근, 스키너의 행동주의, 블룸의 교육목표분류, 브루너의 지식의 구조와 같은 이론들은 여전히 교육과정 구성을 지배하는 원리들이다. 물론 이러한 이론들이 나름대로 교육과정 연구에 기여한 바가 크지만, 지나친 과학주의의 추구 속에서 교육과정 현상을 둘러싸고 있는 중요한 문제들을 간과해왔다. 예컨대, 경직된 교사-학생 관계, 비효율적 교육행정 체제, 학생과 학부모들의 교육에 대한 불만족, 교사들의 사기저하 등의 문제들에 대해서는 속수무책이다. 포스트모던 교육과정 담론은 과학주의의 틀을 깨고 그동안 간과되어왔던 교육과정 현상의 문제들을 새로운 관점을 통하여 해석하고 있는데 이를 간략히 요약해보면 다음과 같다.

첫째, 객관적 지식의 거대 서사적 해석을 거부하면서 세상에 대한 다양한 이해와 해석을 추구한다. 따라서 하나의 담론에 절대적 의미를 부여하기보다는 다양한 관점의 세상읽기를 통하여 인간을 이해하는 폭과 깊이를 넓혀갈 수 있는 교육과정의 구성을 추구한다. 둘째, 포스트모던 교육과정 담론은 인간은 영적, 심미적, 역사적, 문화적, 정치적, 인종적, 성(性)적, 윤리적 입장 등의 다차원적 영향 속에서 그 존재가 구성된다는 점을 부각하면서 인간의 존재 조건, 지식의 구성, 윤리적 문제, 영적인 차원 등을 교육과정의 논의 안에 포함시킨다. 셋째, 개별주체가 성장해 온 자서전적 역사를 존중하기 때문에 기존의 교육과정 논의에서 배제된 내러티브 교육과정을 재조명한다. 따라서 교육내용의 기본은 ‘객관적 진리’라는 이름의 추상적인 지식이 아니라 학생들의 경험세계가 되며, 학생 개개인의 관심과 의견에 귀를 기울인다. 미리 정해진 해답보다는 새로운 질문의 추구하고 그것에 대한 다양한 해답의 추구를 교육의 본질로 본다. 넷째, 학교 안에서의 교육적 경험과 학교 밖에서의 다양한 개별적 경험들의 연관성을 추구하여 학교와 학교 밖의 인위적 경계를 허물고 지식, 학습경험, 자연환경, 그리고 인간의 삶이 구체적으로 연결되는 교육경험의 제공을 추구한다. 다섯째, 교육적 의미를 구성해가는 다양한 통로에 관심을 갖는다. 따라서 이성의 작용 이외에 심미적(aesthetic), 직관적(intuitive), 예술적(artistic) 감각을 통한 풍부하고 깊이 있는 현상에 대한 이해를 존중한다(Eisner, 1991). 세상을 이해하고 해석하는 데는 한 가지 채널만이 있는 것이 아니라 다양한 채널을 통하여 가능하다는 사실을 강조하면서 학습자들이 자신을 표현할 수 있는 다양한 채널을 장려한다. 이는 감각을 통한 교육적 경험과 표현능력의 자유를 인정하는 것이다. 여섯째, 교육과정을 국가수준에서 모든 학생에게 동일하게 제공되는 공통경험으로 보지 않고 개별 학습자에 따른 교육과정의 재구성에 관심을 갖는다. 따라서 교육과정 공간의 개념을 교육과정을 짜는 사람에 의해 획일적으로 규정된 내용을 넘어서 그것이 지역사회, 학교, 단위 학급, 교사, 그리고 학생 개개인의 수준에서 새롭게 구성되는 과정까지 포함하는 것으로 이해한다. 교육적 경험의 의미는 교과서의 텍스트 속에 고정되어 있는 것이 아니라 교육 경험을 통하여 개별 학습자가 구성해가는 것이기 때문이다. 따라서 Pinar가 말했듯이 교육과정이라는 용어는 ‘경주로’를 의미하는 것이 아니라 ‘달리다’라는 동사형으로 미리 정해져 있지 않은 무한한 가능성을 암시하는 것으로 보아야 할 것이다.

이러한 새로운 관점들을 바탕으로 포스트모던 교육과정 담론은 반성적 대화, 자서전적 일지, 비대항적 논쟁, 협력학습을 중요한 교육활동으로 보며, 교사의 역할은 지식을 전수하고 학생들을 통제하는 데 있는 것이 아니라 다양한 담화들의 갈등 속에서 학생들이 자기반성적 학습경험을 조직화할 수 있도록 도우면서 학생들과 함께 지식의 재구성에 참여하는 동반자의 역할에 있다고 본다. 교과서는 세상에 대한 새로운 이해와 해석을 촉구하는 원천이며, 교육과정 공간은 국가 수준에서 획일적으로 짜여진 교과서에 박제된 지식을 의미하는 닫힌 공간이 아니라 교사와 학생이 함께 부단히 재구성해가는 열린 공간이며, 상호 비판적

이해를 통한 해석학적 순환이 교육의 과정이라고 본다.

많은 학자들이 포스트모더니즘을 이야기하지만, 오랜 시간동안 우리의 인식론적 입장을 지배해 온 모더니즘 담론에서 벗어나 새로운 관점으로 세상을 이해한다는 것은 쉬운 일이 아니기 때문에 아직까지 많은 교육 이론과 실습들은 모더니즘적 사고에 머물러 있는 실정이다. 또한 교육학 분야에서도 포스트모더니즘 담론은 아직까지 많은 의심의 눈초리와 함께 거부와 비판 속에 머물러 있다. 하지만 연구자는 포스트모던 교육과정 담론이 절대적 진리의 추구라는 닫힌 세계관에 갇혀있던 우리의 의식 세계를 열고 세상을 읽는 또 다른 방식이 존재한다는 사실을 일깨워주면서 교육과정에 대한 다양하고 독특한 개념들의 발전을 가능하게 했다는 점에서 교육과정 연구의 지평을 확대하는데 공헌했다고 본다. 그러나 포스트모더니즘 담론을 세상을 이해하는 절대적 교조(dogma)로 보는 입장은 경계해야 할 것이다. 포스트모더니즘 담론의 기본 가정처럼 지식과 인간의 존재론적 한계의 인정 속에서 그것이 갖는 가능성과 한계를 동시에 생각해 보아야 한다는 것이 연구자의 생각이다. 이 글은 이론적이고 개념적 수준에서 포스트모던 교육과정 담론을 살펴보는 데 그쳤지만, 향후 연구에서는 이론적 수준의 논의를 넘어서 좀 더 구체적이고 실질적인 수준에서 이를 성찰해야 할 것이다. 포스트모던 교육과정 이론의 가능성과 한계점은 그것이 교육실제 속에서 어떻게 구현될 수 있는가를 바탕으로 조망되어야 한다. 예컨대, 포스트모던 교육과정의 관점들이 구체적으로 교육과정을 짤 때 어떻게 적용될 수 있는지, 교육 실습에서 어떻게 활용될 수 있는지, 그리고 이 담론을 바탕으로 구성된 교육과정 공간을 통하여 교사와 학생들은 어떠한 교육적 경험을 하는지 등에 대한 현장연구가 필요하다고 본다.

후 주

- 1) 포스트모더니즘이란 용어는 1960년대 미국에서 본격적으로 사용되기 시작하여 하나의 새로운 시대정신, 인식소, 또는 패러다임의 개념으로 발전하였다. 이 용어는 ‘포스트(post)’라는 접두어 때문에 모더니즘과 관련되어 많은 오해와 비판을 받고 있다. ‘포스트’란 접두어가 모더니즘 뒤에 나타난 ‘후기’모더니즘을 뜻하는지 아니면 모더니즘의 초월과 극복을 의미하는 ‘탈’모더니즘을 뜻하는지에 대한 많은 논란이 있다. 연구자는 ‘포스트’라는 접두어가 반드시 시대적인 구분만을 의미하는 것이 아니라 시대정신의 한 특수한 유형을 의미한다고 본다.
- 2) 일반적으로 포스트모더니즘, 포스트구조주의, 해체주의는 서로 혼용되어 사용된다. 이들 모두가 모더니즘의 보편적 이성주의와 거대 서사적 담론을 비판하고 있다는 점에서는 공통점을 갖지만, 그 생성 배경과 강조점에는 차이가 있다. 포스트구조주의는 구조주의에 대한 반발로 프랑스에서 일어난 일련의 인식론적 흐름을 말한다. 포스트구조주의자들은 표면적으로 드러난 현상 이면에 깔려 있는 구조의 본질을 밝히려는 구조주의의 허상을 폭로하면서 구조 자체도 사회-정치적 구

성물로 가변적이라는 점을 강조한다. 반면에 해체주의는 언어가 갖는 내적 모순성을 인식하면서 표면에 드러난 의미를 해체하고 그 이면에 숨겨진 또는 은폐된 의미의 추구에 그 관심을 모은다. 포스트모더니즘이라는 용어는 일반적으로 모더니즘의 인식론을 해체하려는 일련의 인식론적 움직임들을 포괄하는 용어라고 볼 수 있다.

- 3) 구조주의는 표면적으로 드러난 현상들은 그 속에 깔린 근본 구조에 따라 결정된다고 보고 구조의 질서, 조직, 확실성을 밝히는 데 그 초점이 있다.
- 4) 데리다는 불어의 동사 ‘다르다’를 의미하는 ‘differ’와 시간적으로 지연된다는 것을 의미하는 ‘defer’를 합성해서 ‘차연(differance)’이라는 개념을 만들었다. 소쉬르의 ‘차이(difference)’가 의미를 만들어내는 임의적 관련성을 강조하는 반면에, 데리다의 ‘차연(differance)’은 절대적 의미의 발견이 불가능하다는 점을 인정하면서 차이를 통한 다양한 의미들의 생성을 강조한다.
- 5) 이는 한 텍스트 안에 하나 이상의 다양한 목소리나 의식들이 존재한다는 사실을 나타내기 위해 Bakhtin이 사용한 개념으로 언어 사용 속에 내재적으로 대화에 참여하고 있는 다른 타자들(otherness)의 존재를 언급한다(Whitson, 1988: 281).
- 6) 움직이는 자동차가 어떤 지점을 통과할 때 그것의 속도를 정확하게 측정할 수 있다. 그러나 전자(atom)의 위치와 운동량을 동시에 정확하게 측정하는 것은 불가능하다. 전자의 위치 측정의 정확도를 높일수록 운동량의 측정값은 점차 오차가 커지는 것을 경험하게 되는데, 이는 미시 세계에서 입자-파동의 이중성에 의해 생기는 결과다. 베르너 하이젠베르크는 이를 ‘불확정성의 원리’라고 불렀다.
- 7) 시간이 지남에 따라 엔트로피의 증가로 우주는 소멸할 것이라는 법칙이다.
- 8) ‘공간’의 개념은 물리적 경계로 구분지어진 ‘물리적 공간’을 의미하는 것이 아니라 교사와 학생이 교육내용을 매개로 의미 있는 교육활동을 구성해가는 과정 자체를 의미하는 개념이다.

참 고 문 헌

- 목영해 외(2005). 교육의 이해. 서울: 문음사.
- 박순경(1997). “교육과정 이론화의 새로운 가능태로서의 후기 구조주의적 논의”. 교육과정연구, 15(2), 233-250.
- 윤병희(2001). “미래사회와 교육과정학의 연구과제”. 교육과정연구, 19(1), 105-128.
- 윤평중(1990). 푸코와 하버마스를 넘어서. 서울: 교보문고.
- 이용환(2002). “교육과정 패러다임의 변화와 교사”. 교육과정연구, 20(1), 27-51.
- 이재준(2004). “교육과정 패러다임 전환과 학교 교육의 과제”. 교육과정평가연구, 7(1), 1-17.
- 한혜정(2004). “미국교육과정연구 패러다임의 변화가 한국 교육과정연구에 주는 시사”. 교육과정연구, 22(3), 251-265.
- Anzaldua, G.(1987). *Borderland/La frontera: The new mestiza*. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute.
- Aoki, T.(1988). Toward a dialectic between the conceptual world and the lived world: Transcending instrumentalism in curriculum orientation. In W. F. Pinar(Ed.), *Contemporary curriculum discourses*(pp. 402-416). Scottsdale, AZ: Gorsuch, Scarisbrick.
- Aoki, T.(1996). Spinning inspired images in the midst of planned and live(d) curricula. FINE: *Journal of the Fine Arts Council of the Alberta Teacher's Association, Hall*, 7-14.
- Bhabha, H.(1990). The third space. In J. Rutherford(Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 207-221). London: Lawrence and Wishart.
- Britzman, D.(1992). The terrible problem of knowing thyself: Toward a poststructural account of teacher identity. *CT: An Interdisciplinary Journal of Curriculum Studies*, 9(3), 23-50.
- Butler, J.(1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Capra, F.(1975). *The tao of physics*. Berkeley: Shambhala.
- Cherryholmes, C.(1988). An exploration of meaning and the dialogue between textbooks and teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 20(10), 1-21.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J.(1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers college Press.
- Davies, P.(1990). Cosmogenesis. *Creation Spirituality*, 6(3), 10-13.
- Derrida, J.(1981). *Positions*. Chicago: University of Chicago Press. (Originally published 1972).
- Doll, Jr., W. E.(1993). *A Post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W.(1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

- Foucault, M.(1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. Colin Gordon(Ed.). Colin Gordon et al.(trans.). New York: Pantheon.
- Griffin, D. R. et al.(1993). *Founders of constructive postmodern philosophy: Pierce, James, Bergson, Whitehead, and Hartshorne*. Albany: State University of New York Press.
- Grumet, M.(1988). Bodyreading. In W. F. Pinar(Ed.), *Contemporary curriculum discourses*(pp. 453-473). Scottsdale, AZ: Gorsuch, Scarisbrick.
- Hall, S.(1990). Cultural identity and diaspora. In J. Rutherford(Ed.), *Identity: community, culture, difference*(pp. 222-237). London: Lawrence and Wishart.
- Kincheloe, J. L.(1993). *Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Lather, P.(1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in postmodern*. New York: Routledge.
- MacCarthy, C.(1993). Multicultural approaches to racial inequality in the United States. In L. Castenell & W. F. Pinar(Eds.), *Understanding curriculum as racial text: Representations of identity and difference in education*(pp. 225-246). Albany: State University of New York Press.
- Miller, J. L.(1987). Women as teacher/researchers: Gaining a sense of ourselves. *Teacher Education Quarterly*, 14(2), 52-58.
- Noddings, N.(1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Oliver, D. W. & Gershman, K. W.(1989). *Education, modernity, and fractured meaning: Toward a process theory of teaching and learning*. Albany: State University of New York Press.
- Pinar, W. F.(Ed.)(1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Reynolds, W. M & Pinar, W. F.(1992). *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text*. New York: Teachers College.
- Slatery, P.(1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland Pub.
- Slogan, D.(1983). *Insight-imagination: The recovery of thought in the modern world*. New York: Teachers College Press.
- Smith, D.(1991). Hermeneutic inquiry: The hermeneutic imagination and the pedagogic text. In E. C. Short(Ed.), *Forms of curriculum inquiry*(pp. 187-210). Albany: State University of New York Press.
- Stanley, W. B.(1992). *Curriculum for utopia: Social reconstructionism and critical pedagogy in*

the postmodern era. Albany: State University of New York Press.

Whitson, A. J.(1988). The politics of “non-political” curriculum: Heteroglossia and the discourse of “choice” and “effectiveness”. In W. F. Pinar(Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 279-331). Scottsdale, AZ: Gorsuch, Scarisbrick.

- 논문접수: 2005년 10월 29일/ 수정본 접수: 2005년 12월 8일/ 게재 승인: 2005년 12월 19일
- 박민정: 숙명여자대학교 교육학과를 졸업. 서울대학교 교육학과에서 석사학위 취득 후 *University of British Columbia*에서 철학박사 학위를 받음. 관심 분야는 다문화 교육과정, 포스트식민주의 교육과정이론, 교육과정 연구의 질적 접근 등임. mjpedu@yahoo.com

ABSTRACT

Postmodern Paradigm and Significant Issues of Curriculum Development

Min-jeong Park

(Post-doctoral Fellow, University of British Columbia)

This study has been primarily concerned with contemporary implications of postmodernism for curriculum development. The postmodern paradigm of curriculum development emphasizes aesthetic, autobiographical, and ecological understanding of curriculum rather than the planning, design, implementation, and evaluation of context-free and value-neutral schooling events and trivial information. I have investigated the implications of the postmodern curriculum as follows: it envisions curricular space through a different lens of indeterminacy, aesthetics, autobiography, intuition, eclecticism, and mystery, sees the interplay of language, power, and meaning, recognizes multiple ways of knowing rejecting the aspiration to achieve the true and certain knowledge, transcends simplistic notions of cause-effect to create nonlinear holism, and seeks an ecological worldview beyond obsessions with dominance and control. In this sense, postmodern curriculum prioritizes the dramatic, the artistic, the nonrational, and the intuitive dimensions of the human person in the learning process, and thus it envisions education characterized by negotiation, collaboration, and reciprocity.

I believe that the possibility of a renewed understanding of curriculum development from the perspective of postmodern paradigm will have a positive impact on teachers and students in schools and will make the effort to explore these emerging concepts worthwhile.