

【논문】

## 칸트 미학이론의 교육학적 수용

조상식\*

【주제분류】 근대철학, 미학

【주요어】 칸트 선형미학, 신인문주의, 계몽주의, aistheis와 aesthetica, 몰렌하우어, 오토, 현대학교 비판론

【요약문】 교육학 분야에서 칸트의 미학이론은 교육학의 학문적 성격에 입각하여 다소 실천적인 관점에서 ‘변용되어’ 다루어졌다. 그러한 수용과정은 역사적 맥락을 거치면서 두 가지 굴절을 경험했다. 하나는 18~19세기 신인문주의자들이 계몽주의적 주지주의에 대항하면서 그 대안을 칸트의 선형미학에서 찾았던 시도이고, 다른 하나는 오늘날 학교제도의 부작용에 대한 극복 방안으로써 ‘감성화 전략’이 그것이다. 특히 후자는 신인문주의자들의 심미적 이상주의와 구분되는 ‘감각적 실재론’의 경향을 보여준다.

최근의 논의 흐름에서 보았을 때, 몰렌하우어로 대표되는 미적 경험의 독자성에 대한 주장은 앞으로 미학교육론이 어떤 식으로 전개될 것인지, 특히 칸트의 선형미학이 교육학적 질문에 어떠한 시사점을 줄 수 있는지를 가늠해주는 중요한 주제이다. 몰렌하우어는 특히 오토의 예술교육의 프로그램화 시도가 안고 있는 지나친 낙관주의에 제동을 걸면서 미적 경험의 독특한 속성에 주목한다. 그러나 몰렌하우어의 미학교육의 소극적인 전략은 미적 경험의 독자성만을 지나치게 강조하기 때문에, 구체적인 교육상황에서 학생들의 심미적 경험을 조직하는 과제와 더 나아가 그들의 미적 경험을 어떤 식으로든 ‘이해’시켜야만 하는 교육활동의 본질적 측면에 대해 만족스런 대답을 주지 못한다. 교육은 세계 및 실재를 어떤 식으로든 ‘선택적이고 축약적으로’ 재구성하여 아동에게 제시하는 활동이다. 미

\* 동국대학교 교육학과

학교교육에서도 그것은 언어적 ‘설명’이나 이미지를 통한 직관적 제시가 될 수 있다. 이를 통해 교육자는 예술을 이해시키거나 예술을 ‘경유하여’ 비판적, 합리적 사고방식을 가르칠 수 있다. 이러한 미학교육의 실천에서 아동 개인이 직접 체험하는 미적 경험의 내용이 언어화되는 결과는 피할 수 없다. 바로 여기에 미학교육론 분야의 모든 시도들이 안고 있는 아포리아가 놓여 있다.

## I. 들어가는 말

칸트의 『판단력비판』(1790)은 근대 미학을 독립된 학으로 정립한 저서로 인정되고 있다. 그래서 그에 대한 연구들은 대체로 예술철학 및 미학 분야에서 행해져 왔다. 그러나 교육학의 학문적 탄생을 알리는 헤르바르트 J.F. Herbart(1776~1841)의 『일반교육학 Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung』(1806)이 이론이성에 대한 실천이성의 우위라는 칸트의 초기 두 비판서의 명제를 ‘미학적 도덕주의’<sup>1)</sup>라는 교육학적 질문으로 통합하려는 의도에서 기획되었다는 사실에서 볼 수 있듯이, 칸트의 미학이론은 교육학의 탐구 전통에서도 그리 낯설지만은 않다.<sup>2)</sup> 이와 같이 칸트의 미학이론은 근대 교육

1) 참조 Koch, 1994.

2) 칸트의 비판철학에 대한 국내 교육학계의 최근 연구 중에서 주목할 만한 흐름으로 신춘호(2003), 장발부(2003), 황종관(2003) 등을 들 수 있다. 이 연구들이 이전의 접근과 구분되는 점은, 칸트의 철학으로부터 교육학적 함의를 이끌어내는 것이 아니라 칸트의 철학적 문제가 교육학이 해명하려는 문제와 다르지 않다는 전제에서 이를 교육학적 관점에서 해석한다는 데에 있다. 이러한 시도가 아직 초기 단계에 있다는 점에서 논평을 하기엔 성급하다. 교육학을 심층적으로 이해하고 칸트 철학의 현대적 해석이라는 진일보한 연구 성과가 있기를 기대한다.

학의 탄생에 중요한 아이디어를 제공했다고 볼 수 있다. 구체적으로 말하자면, 헤르바르트는 자신의 교육학을 교육목적론과 교육방법론이라는 이원구조로 확립하면서, 전자는 칸트의 실천철학으로부터, 후자는 칸트를 위시한 당대의 인문학자들이 의존했던 주요 심리학이었던 표상심리학 *Vorstellungspsychologie* 으로부터 이론적 자양분을 얻었다. 그러나 그가 애초에 칸트 실천철학의 지나친 주지주의 내지 경직된 논리주의를 “문화적 교화”라는 심미적 감성을 통해 극복하려는 목표가 성공적이었는지는 논의의 여지가 있다. 요컨대 칸트를 좇아 헤르바르트도 교육의 목표를 도덕성에 두면서 이를 “도덕적 성격강화 *Charakterstärke der Sittlichkeit*”라는 개념으로 재구성한다. 하지만 이러한 교육학적 기획은 결국 칸트와 실러 이래의 심미적 차원의 도덕교육적 가능성을 “지나치게 단순화시켜”,<sup>3)</sup> 미에 대한 주장을 단순히 도덕적 선(善)의 상징으로만 간주하는 사태를 초래했다. 따라서 이후 교육학 분야에서 칸트 미학 수용이 굴절을 경험하리라는 점을 미리 보여주었다.

칸트의 미학이론이 교육학으로 수용되는 과정에서 자주 제기되는 또 다른 문제는, 칸트의 ‘선협미학’이 교육학의 학문적 특성이라고 할 수 있는 경험 과학적 요구를 제대로 만족시켜 줄 수 있는가이다. 칸트는 『교육학강의 *Über Pädagogik*』에서 “문화의 완성”을 도덕성 *Sittlichkeit*과 동일시하고 여기에 교육의 근본적인 목적을 부여하고 있기 때문에, 우리가 그로부터 교육 실천적 지침을 도출할 수 있는 것은 상대적으로 수월하다. 반면에 그의 미학이론으로부터 교육의 이론적 정당성을 찾는 것은 그리 쉽지 않아 보인다. 이는 다음과 같은 두 가지 사실로 설명될 수 있다. 첫째, 『판단력비판』에서 칸트가 주장하고 있는 “만족의 보편적인 전달가능성”에는 여전히 미적 경험의

3) 참조 Koch, 같은 곳, 272쪽. 헤르바르트에게 “도덕적 성격강화”는 “개인이 보편적으로 구속적인 법칙 하에서 사고하는 선량한 의지”(Herbart, 1806/1965: 259)로 규정된다. 이는 칸트의 “정언명령”(kategorisches Imperativ)과 다를 바 없다. 칸트와 다른 점은 헤르바르트가 칸트의 도덕법칙을 “선의지의 강화”라는 경험적 교육실천으로 확장했다는 것이다.

“선행적 징후”<sup>4)</sup>가 남아 있어서 교육적 기획으로는 너무도 추상적이라는 점이다. 칸트는 책의 서문에서 다음과 같이 밝히고 있다.

미적 판단력으로서 취미능력에 관해 연구하는 본서는 취미의 도야(Bildung)와 육성(Kultur)을 목적으로 하는 것이 아니라 [...] 단지 선행적 견지에서 시도하고 있으니 만큼, 이 연구에는 취미의 도야와 육성이 결여되어 있음을 관대하게 평가를 받을 것이라고 나는 믿고 있다.<sup>5)</sup>

칸트에게 ‘판단’은 단지 실천되어질 뿐 가르쳐질 수 없는 독특한 재능이다. 여기서 교육학의 근본적인 가정으로서 ‘교육 및 형성가능성Bildsamkeit’과 충돌하는 첫 번째 계기가 발생한다. 칸트 미학이론의 교육학적 수용에서 제기되는 두 번째 문제는, 그의 미학이론에 내재된 천재Genie의 본성이라는 낭만주의적 파토스가 근대 교육학의 실천적 과제해결에 지극히 낯설게 보였다는 점이다. 이를테면 낭만주의 흐름의 교육사상에 함의된 “자폐적이고 자족적인 시민 계급적 세계관”<sup>6)</sup>을 교육적 기획이라는 실천적 차원에서 어떤 식으로든지 간에 보편화해야 할 필요가 있었다는 점이다.

이러한 점에서 칸트 미학이론의 교육학적 수용과정은 먼저, 근대 교육학의 질문이 구체화되기 시작했던 18세기의 계몽주의와 신(新)인문주의 사이의 대립이라는 역사적 맥락에서 논의되어야 한다(II. 1). 이 역사적 공간은 교육학이 칸트의 ‘선행미학’을 어떤 식으로 ‘독자적으로’ 수용했는지를 보여준다. 교육의 근대적 기획이 계몽주의의 인류사적 임무와 일치하고 있었지만 그 ‘일면성’에 대한 극복을 낭만주의적 ‘심미성’에서 찾고 있었다는 사실은, 바로 칸트의 선행미학이 어떻게 교육학적으로 수용되었는지 잘 드러내준다. 이를테면 여전히 오늘날 교육학 담론을 규정하는 “긴장영역”<sup>7)</sup>인, 상상력-이성, 육체성-

4) 참조 김광명, 2004, 126와 130쪽.

5) 참조 Vorrede, 4쪽.

6) 참조 Heydorn, 1979.

7) 참조 Pongratz, 1989, 231쪽.

추상성, 감성-지성이라는 대립도 이러한 역사적 맥락에서 출발한 것이다. 한편 오늘날 ‘포스트모던적’ 분위기에서 등장한 미학에 대한 새로운 관심은 교육학 분야에 하나의 반성적 계기를 마련해 주었다(II. 2). 여기서 칸트의 선험미학에 대한 교육학적 이해는 미학에 대한 현대적 조류로부터 영향을 받을 수밖에 없었다. 이러한 논의의 배경을 다룬 다음, 칸트 미학이론이 현대 미학교육론에 어떤 식으로 논의되고 있는지 그 근본적인 문제를 중심으로 정리해 보기로 한다(III. 1). 미학교육론의 근본문제는 독일 교육학 분야에서 있었던 *aisthesis*와 *aesthetica* 전통 사이의 대립으로 등장했다. 이를 교육학적 질문으로 구체화한다면, 미적 경험의 독자성과 예술 교수법의 가능성 사이의 논쟁이다(III. 2). 여기서 연구자는 각각 몰렌하우어와 오토 사이에 있었던 논쟁을 중심으로 소개하고자 한다. 그런 다음 마지막으로, 이 논쟁에서 시사하는 교육학적 문제가 무엇인지 논의하기로 하겠다(IV). 아울러 칸트 미학이론이 오늘날 형성된 우리의 교육문화를 점검하는 데에 어떤 의미가 있는지에 대해서도 생각해 보겠다.

## II. 논의의 배경

### 1. 계몽주의에 대한 반발 — 신인문주의적 교육이해

근대 서구 유럽에서 인간의 고유한 능력 중의 하나인 미적 혹은 미감적 태도<sup>8)</sup>에 대한 교육학적 관심은 18세기 계몽주의의 지나친 주지주의에 대한 반발에 기초하고 있다. 주지하듯이 18세기 중엽 이래 유럽의 계몽주의는 인간 이성의 보편성을 신봉하면서 교육을 통한 인간해방을 전파했다. 실제로 계몽주의는 봉건적 속박과 비합리적 관행을 제거하는 데에 큰 기여를 하였지만, 점점 복잡해지는 사회조직과 급속히 발전하는 자본주의 경제발전 상황에서 계몽주의의 이상

8) 미적, 미감적이라는 형용사에 해당하는 독일어 단어는 *ästhetisch*이다.

은 인간 주체를 사회적 재생산 기제에 편입시키는 결과를 낳았다.<sup>9)</sup> 이러한 귀결은 계몽주의 이념 자체에 이미 내재해 있는 것으로 볼 수 있다. 호르크하이머 M. Horkheimer와 아도르노 Th. Adorno가 『계몽의 변증법』(1969)에서 도구적 이성의 횡포를 고발한 바 있는 계몽주의의 부작용은 이미 18세기 후반 칸트에 의해 지적되었다. 즉 칸트는 자신의 유명한 “계몽주의 공식”에서 인간 오성에 자신감을 불어넣었으면서 동시에, 이성의 실행이 인간의 “자연성”(自然性, *Natürlichkeit*)의 한계를 넘어서는 안 된다는 사실도 잊지 않았다. “인간이 더 이상 형이상학적으로 신에 의탁할 수도 없고 그렇다고 자신의 ‘무한정한 자유’만을 고집할 수 없다면 이제 자연을 신뢰해야만 한다.”<sup>10)</sup> 여기서 칸트는 이성에 대한 무한한 신뢰를 “자연성” 개념으로 한계지우면서 그 이율배반 *Antinomie*을 지적한 것이다.

이러한 계몽이성의 이율배반을 교육 이론적으로 표현하자면, 인간의 보편적 이성에서 출발한 애초의 계몽주의적 교육기획이 불가피하게 개별 인간을 사회적 기능성과 유용성이라는 표준에 따라 만들어 내는 불행한 사태와 관련 있다. 이러한 시대 상황에 반발하면서 등장한 신(新)인문주의 *Neuhumanismus*는 인간의 개별성을 보편성에 희생시키지 않으면서, 동시에 교육의 대상이요 목표인 보편적 이성을 곧장 추상화하지 않는 방안을 모색했다.

이미 언급했듯이 계몽주의에 내재된 모순은, ‘이성의 보편성’을 주장했지만 교육을 통해 형성된 인간이 단지 “경제시민계급 *Wirtschaftsbürgertum*”, 즉 루소의 용어로 인간 교육이 단지 (국가)시민을 양성하고 말았다는 데에 있다. 인간과 정치시민이라는 화해 불가능한 정체성의 대립으로 나타났다는 말이다. 계몽주의는 시민계급의 실존과 개인 소질의 조화로운 계발을 통합하는 데에 역부족이었던 셈이다. 왜냐하면 “교육의 도움으로 생산성은 향상되었는지는 몰라도 인간 의식 속의 불빛은 꺼져갔기”<sup>11)</sup> 때문이다. 당시에 바르트

9) 참조 Blankertz, 1982, 21쪽.

10) 참조 Marquard, 1971, 363쪽에서 재인용.

Bahrtd도 계몽주의적 저작인 『교육의 목적에 관하여』(1785)에서 이미 교육을 통한 행복추구가 경제적 영역에서나 정치적 절대주의 하에서 더 이상 조화를 이룰 수 없음을 언급하고 있다.<sup>12)</sup> 이러한 18세기 중반 이후 계몽주의의 모순을 처음으로 그리고 가장 정확하게 지적하고 있는 책이 바로 루소J.J. Rousseau의 『에밀』(1762)이다. 그는 봉건 사회에 대한 시민 계급적 비판을 ‘모범적인’ 계몽주의자의 눈으로 정리해주고 있지만, 아울러 시민계급의 실존적 모순을 정확히 꿰뚫어 보고 있었다. 그에게 그러한 모순은 인간homme과 시민citoyen 사이의 대립으로 표현된다. 하이돈의 말대로, “시민은 스스로를 인간으로 의식하고 있었지만 자신들을 묶어놓은 사회적 구속을 넘어설 수는 없다.”<sup>13)</sup> 칸트는 이러한 통찰을 독일 관념철학으로 계승, 종합하려고 시도했다. 그는 시민계급이 처해 있는 이러한 문제를 “세계 시민적인 의향에서의 인간성 이념”으로 해결하려 했다. 18, 19세기는 바로 이렇게 화해 불가능해 보이는 시대상황에 대한 과도기적 문제해결을 시도하려 했던 신인문주의자들의 고뇌로 시작되었던 것이다. 이러한 움직임의 예를 다른 신인문주의자들로부터 뽑아볼 수 있다.

먼저 독일 문학에서 이른바 “질풍노도Sturm und Drang”는 이 시기의 시민계급의 실존과 시민사회 문화 사이의 모순을 표현한 것이다. 19세기 전후의 시민계급에게 압박해 오는 것으로 보인 사회적 인습에 대한 가장 열정적인 표현은 아마도 괴테의 『젊은 베르테르의 슬픔』(1774)일 것이다. 문예 비평가 루카치Lukács도 이 소설을 루소의 생각의 연장선상에 있다고 지적한다. “젊은 베르테르의 고뇌는 바로 자유롭고 다면적인 인성발달이라는 이상과 시민사회가 강요하는 문화적 인습 사이의 화해 불가능한 대립을 표현한 것이다.”<sup>14)</sup> 아래에서 베르테르의 고뇌에 찬 외침을 직접 들어보자.

11) 참조 Heydorn, 1979, 92쪽.

12) 참조 Campe, 1785/1979.

13) 참조 Heydorn, 1980, 275쪽.

14) 참조 Euler, 1989, 33쪽에서 재인용.

자연만이 무한히 풍요로우며, 자연만이 위대한 예술가를 만드는 걸세. 규칙도 많은 장점을 갖고 있긴 하지만, 그것은 시민사회를 찬양하는 것과 다를 바 없는 것일세. 물론 규칙에 따라 예술 활동을 하는 사람은 저속하고 천박한 작품을 만들지는 않을 걸세. 그것은 세상의 규칙과 범절에 따라 판에 박힌 행동을 하는 사람이 이웃 사람들의 비난의 대상이 되거나 몹쓸 악당이 되거나 하는 일이란 결코 없는 것과 진배없는 것일세. 그 반면에, 모든 규칙은 아무래도 자연의 진정한 감정과 그 참된 표현을 파괴해 버리고 마는 것일세.<sup>15)</sup>

여기서 괴테는 규칙Regel과 자연Natur 개념을 대비시키면서 그 모순을 지적하고 있다. 전자가 시민사회에서 살아가는 인간의 삶을 이끄는 원리라면 후자는 누구도 침범할 수 없는 고유한 개성을 암시하고 있다. 하지만 그 두 가지 삶의 형식 중에서 어느 것도 확고하게 선택할 수 없는 것이 바로 젊은 베르테르의 실존적 고뇌인 것이다. 이 작품을 쓰고 20년이 지난 후 괴테는, 『빌헬름 마이스터 수업시대』(1794)에서도 시민사회 하에서 인성발달의 굴절을 유용성과 완전성 혹은 공공성과 개별성 사이의 모순으로 파악하고 있다.

두 번째 예시로서, 쉴러의 『인간 미학교육론』(1795/1977)은 칸트 이후의 독일 이상주의 및 신인문주의 교육이론의 결정판이다. 이 책에서 쉴러는 괴테와 달리 현시대 상황에 대한 분석과 인간 개성을 함께 아우르는 ‘보편적인’ 해결방안을 제시하려 한다. 그에게 보인 시대상황은 “전제적(專制的) 명예”요 “유용성이 시대의 거대한 이상”(제2편지)이 되고 있을 따름이다. 하지만 그 원인에 대한 그의 분석은 상당히 역사철학적이다. 쉴러가 안타깝게 생각하고 있는 “파편화Bruchstück”를 동반하는 개인의 왜곡된 인성발달의 원인은, 어쩌면 피할 수 없는 인류 문화의 발전과정에서 초래된 소외의 한 단면이라는 것이다(제6편지). 이러한 개인의 “단편화Fragmentierung”를 문화적 진보의 필연적인 결과로 보는 쉴러의 생각은 고뇌의 파토스에만 의존하는 괴테의 시대고발과는 차원을 달리한다. 더욱이 쉴러는 이러한

---

15) 참조 Goethe, 1774/1973, 20쪽.



시민의 실존과 문화에 내재된 모순을 극복하고자 “미학교육”을 제시한다. 쉴러는 “고상화(高尚化) 도구”(제9편지)로서 예술을 통해 계몽주의의 유용성이라는 이상과 개인의 파편화를 극복하여 참다운 인간성 이념을 지향하는 도야이론을 전개했던 것이다. 하지만 쉴러의 미학교육론이 성인의 자기도야Selbstbildung를 겨냥했지 학교의 개선이나 성장세대에의 적용과 같은 실천을 의도하지 않았다는 사실(제23편지)은, 칸트 선협미학을 사회 정치적 차원으로 확대한 긍정적인 측면에도 불구하고 여전히 추상적인 교육 이론적 적용에 머물러버렸음을 보여준다. 말하자면 쉴러의 생각은 발달심리학적 의미에서의 미학교육의 확립이 아니라 단지 ‘인간종의 교육’이라는 형식적 입안으로 그쳤다는 점이다.

이제 19세기 중반 낭만주의 시대의 종언과 더불어 교육학에서 칸트 선협미학 및 미학이론 일반은 거의 사라져 버린다.<sup>16)</sup> 오늘날 교육학 분야에서의 미학이론에 대한 새로운 관심은 ‘포스트모던적’ 시대정신을 반영하면서 현대 학교제도 하에서 교육문제에 대한 비판적 담론에서 출발한다. 다음 절은 이에 대한 논의이다.

## 2. 현대 학교와 미학 교육의 르네상스

최근 미학에 대한 교육학 분야에서의 관심은 칸트의 선협미학에 대한 사변적 검토보다는 교육심리 및 치료 분야와 같은 실제적 목적에서 점차 고조되고 있다. 이러한 미학에 대한 새로운 관심은 다음과 같은 교육학 분야 안팎의 환경에서 기인하는 것으로 보인다.

첫째, 미학에 대한 새로운 관심은 급진적으로 변모하고 있는 사회상을 반영한다. 오늘날의 사회상을 포스트모던적인 ‘미학적 급진화’라고 하기에는 논란의 여지가 있지만, 삶과 사회적 현실이 심대한 다원성으로 특징지어지는 것은 무시할 수 없다. 그래서 혹자들은 삶과 예술, 존재와 허상, 실제와 픽션, 현실과 시뮬레이션 사이의 점증

16) 참조 Mollenhauer, 1990a.

하는 혼용 현상 속에서 그것을 해독할 수 있는 미학적으로 교육받은 인간이 필요함을 역설한다.<sup>17)</sup> 둘째, 미적 경험을 복원하려는 움직임은, 다양한 실재들을 엄격히 구분하는 칸트에서 하버마스에 이르는 서구의 이성이론에 상당히 비판적이다. 이러한 점은 오늘날 칸트의 선험미학에 대해 교육학이 비판적으로 거리를 두도록 한 주요한 요인들 중의 하나이다. 이에 대해 제III장에서 구체적으로 다루어질 것이다. 셋째, 미학 및 감성을 복원하려는 경향은 헤르더에서 겔렌A. Gehlen에 이르는 인간학적 성찰의 연속선상에서 확인된다.<sup>18)</sup> 요컨대 미학을 교육 실천 및 반성의 근거로 수용하려는 모든 시도들은 학습과 경험에 대한 인간학적 탐색과 관련이 있다. 이러한 연구 경향들은 학교 교육의 과도한 형식성과 주지주의 일변도의 추상성을 비판하면서 “육체의 복원”<sup>19)</sup>과 같은 감각, 신체, 지각에 대한 관심으로 나타나기도 한다. 이 때문에 교육 문제 해결을 위한 이론적 근거를 칸트의 미학이론과 같은 철학적 원천에서보다 현상학, 신경생리학, 자연주의 교육사조 등에서 찾는 경향이 더 자주 보인다.

이렇게 미학 이론의 교육학적 수용은 대체로 현대 학교 및 교육 상황에 대한 비판적 성격을 띠고 있다. 이미 오래 전에 랑에펠트는, 교육의 형식이 직관적이고 감성적으로 변모되어야 하며 교육행동은 언제나 상(象)을 매개로 실현되어야함을 역설했다.<sup>20)</sup> 예컨대 그가 『아동의 인간학』에서 들고 있는 많은 일화들은, 미학 교육이 ‘유희하는 인간’의 속성, 즉 의미를 창출하고 상징을 창조할 수 있는 능력과 관련을 맺고 있음을 보여준다.<sup>21)</sup> 결국 세계에 대한 아동의 정조적(情調的), 공감적 관계는 바로 “유적 존재로서 인간의 감성에 대한 근원

17) 이러한 ‘일상 삶의 미학화’를 벨쉬(W. Welsch)는 ‘차이, 금지, 위반에 대한 인정, 은밀한 지배의 폭로, 구조적 단일화에 대한 저항, 동질화 없는 초월 능력’(1987: 78) 등으로 규정한다.

18) 참조 Mollenhauer, 1990a, 1994.

19) 참조 조상식, 2002, 2004.

20) 참조 Langeveld, 1978, 21쪽.

21) 또한 Schultheis, 1994, 138쪽.

적인 측면을 보여준다.”<sup>22)</sup>

또한 오늘날 교육학 분야에서 미학적 문제제기는 교육Erziehung이론보다는 도야Bildung 이론에 보다 깊이 관련을 맺고 있다. 즉, 미적 체험은 아동 및 청소년의 도야과정에 더욱 본질적으로 보인다는 것이다. 왜냐하면 미적 체험은 자기 규정적인 행동형식으로 정의되고 그것으로 개성의 발달에 기여하기 때문이다. 이러한 의미에서, “미적 창조성과 수용성은 … 개별 주체를 자기 자신으로 되돌아오게 해주는 계기이다.”<sup>23)</sup> 다시 말해, 미적 체험에 놓여진 자아관계 내지 세계 관계가 능동적이고 창조적인 도야 과정과 구조적으로 유사하다는 말이다. “성공적인 작품은 적합하게 표현된 언설만큼이나 진실하다. 그것은 주관적으로 보여진 세계에 대한 진실된 표현이다. 여기서 진실함이란 … 특정 집단, 사회, 시대의 자기 경험에 유의미하다는 것을 말한다.”<sup>24)</sup> 고전적 도야 개념이 이미 미적 범주를 내포하고 있다는 의미에서, 이러한 미적 차원의 속성은 도야과정의 해명에 충분히 기여할 수 있다는 것이다. 그 이유는 미적 사고가 분석적 이성과는 다른 방식으로 실제에 반응한다는 데에 있다. “미적 사고가 본질상 미적으로 구성된 현실에 접근할 수 있게 해주는 반면, 개념적 사고는 상황 진단에 충분하지 않다.”<sup>25)</sup> 오늘날의 미학교육에 대한 관심이 직접 칸트의 선형미학을 겨냥하기보다 다른 이론적 전통에 의존한다는 사실은 다음 절에서 분명히 드러난다.

---

22) 참조 Mollenhauer, 1990a, 9쪽.

23) 참조 Neumann, 1989, 52쪽.

24) 참조 Seel, 1985, 289쪽 이하.

25) 참조 Welsch, 1987, 79쪽.

### III. 미학교육론의 쟁점

#### 1. 미학 교육의 근본 문제

오늘날 미학 교육론 분야에서 논의되고 있는 근본 문제는 여기서 개관하기에 거의 불가능할 정도로 광범위하다. 따라서 미학 교육론에서 칸트의 선험미학이 어떤 식으로 다루어지고 있는가에 초점을 두었을 때, 제기되는 핵심적인 쟁점만을 기술하기로 한다.

수 년 이래 현상학으로부터 영향을 받은 철학적 인간학 분야에서 신체 및 지각에 대한 체계적인 연구가 있었다. 최근의 미학에 대한 이론적 논의도 그러한 연구 흐름에 놓여 있다.<sup>26)</sup> 하지만 이러한 논의 속에 제각기 다른 이론적 전통이 대립하고 있다. 미학 교육론에서 자주 사용되는 동기, 충동, 지각, 감각 등과 같은 범주들은 언제나 직접적인 체험, 즉 신체 관련적이기 때문에 칸트의 미학 개념과 거리가 멀다. 오히려 그것은 지각이나 직관능력을 뜻하는 고전적인 감각 개념에 가깝다. 이를테면 고대 그리스 철학에서 ‘aisthesis’라는 단어는 전혀 다른 것을 의미한다. 그것은 ‘감각적 지각’으로 번역되었다.<sup>27)</sup> 이러한 개념 사용은 오늘날 미학에서 의미하는 쾌적감, 형식미, 대상의 내적 열개 등과 아무런 관련이 없다. 취향을 미 개념의 본질적인 구성부분으로 받아들이려는 시도는 18세기 바움가르텐의 『미학Aesthetica』에 이르러야 나타났다. 그때부터 미학이라는 개념은 점차 오늘날 좁은 의미에서 예술 이론에 가깝게 된 것이다. 인간의 감각 양식을 학문적으로 이해하자는 바움가르텐의 노력은 이후 칸트에 의한 미학의 학문적 정초 기획을 자극시켰고 결국 『판단력비판』으로 완성되었다. 이로써 이제 ‘aisthesis’는 ‘합리적 미적 판단’에

26) 참조 Bensch, 1994와 Boehme, 1986, 1990.

27) 개념에 대해 안내로 Kainz, 1948, 65-69쪽을 참조하라.

대한 인식 혹은 반성 아래로 종속되기에 이른다. 물론 칸트에게 있어서 미적 판단은 본질적으로 사적(私的)이지만 일반화 가능한 것으로 간주된다.<sup>28)</sup>

한편 이러한 바움가르텐과 칸트 전통의 미학을 “감각의 인문화 Humanisierung der Sinne”(Cassirer)라고 규정하면서 비판하는 입장도 있다. 그 비판의 주요 내용은, 칸트의 미학 개념으로 인해 아리스토텔레스 전통의 aisthesis가 의미를 상실하게 되었다는 것으로 요약된다.<sup>29)</sup> 이에 따라 인문학의 다양한 분야에서 지각 이론을 통해 aisthesis의 의미<sup>30)</sup>를 복원하려는 시도들이 있었다. 그에 대한 대표적인 연구 예를 든다면, 감각이론,<sup>31)</sup> 지각의 현상학,<sup>32)</sup> 철학적 인간학<sup>33)</sup> 등이 그것이다. 이러한 감각에 대한 재평가 작업은 또한 최근 현상학 분야에서 신체에 대한 인간학적 고찰과 관련지어,<sup>34)</sup> 합리주의적 이성 일반에 대해 비판적인 태도를 보여왔다. 구체적으로 오늘날 교육학은 어떻게 칸트 전통의 선험미학으로부터 비판적 거리를 두려고 하는 것일까?

후기 스토아학과 이래 인간 능력에 대한 삼분법, 즉 이론적, 실천

28) “[...] 반성 취미에서의 (아름다운 것에 대한) 판단은 그것의 보편타당성에 대한 요구가 자주 배제된다는 것을 경험하게 되에도 불구하고 반성 취미는 그에 대한 일치할 수 있는 판단들을 표상하는 것이 가능하다고 생각한다.”(『판단력비판』 §8).

29) 참조 Ehrenspeck, 1996, 208쪽.

30) 벨쉬는 aisthesis를 아리스토텔레스의 고전적인 이론에 비추어 ‘감각적 경험’이라고 정의한다. “감각적 경험은 주관성의 내부유희를 넘어설 것을 요구한다. 그것은, 원칙적으로 지각의 존재론적 상황이 무시되지 않고 인식되면서 경험내용으로 허용되는 곳에 기초하고 있다. 바로 이러한 존재론적 차원에서 해명되는 지각만이 주체들 간의 경험을 이해할 수 있으며 동시에 지각의 인간학적 우월성 원칙이 확보될 수 있다.”(Welsch, 1987: 465)

31) Straus, 1960.

32) Merleau-Ponty, 1966.

33) Plessner, 1970.

34) 예컨대 Waldenfels, 1985, zur Lippe, 1987, Ehrenspeck, 1996, 조상식, 2002 등을 들 수 있다.

적, 미감적 능력은 또한 칸트에게 “원리에 따른 인식능력”(『순수이성 비판』 서문)의 구분으로 계속되고 있다. 이렇게 인간 도야의 세 영역이 제각기 특정한 기준과 원칙에 따라 개념화된 후에, 이제 예술이 해나 미학에 있어서 ‘미적 판단’이 어떻게 다른 두 영역을 증개할 수 있는가 라는 문제가 전면에 등장하게 되었다. 칸트 이후 예술 내지 미적 경험 일반의 자율화와 상대화 경향으로 인해 미학에 대한 극단적인 태도가 나타났다. 한편으로 예술과의 접촉은 공적, 사회적 경험으로부터 주관적 체험이라는 내면으로 사라져 버렸다. 그 결과 고립된 체험의 내면화는 미적 경험에 대한 의사소통적 차원에서의 이해를 불가능하게 만들었다.<sup>35)</sup> 다른 한편으로 예술 작품의 미는 고안된 이념의 단순한 현상으로 전락하기에 이르렀다. 달리 말해, 우리가 애초에 인간성이나 정신적 본질의 원형(原型)으로 이해해 왔던 예술은 이제 단순한 ‘표현’에 불과하게 된다. 이러한 역사적 귀결에 대해 인문학자들은 적극 대항하면서, 예술의 가치란 미적 경험의 우연성이나 사적 속성보다 ‘공통감(sensus communis)’에 기초하고 있다는 입장을 폈다. 다시 말해, 미학의 과제는 미적 체험이 단순히 사적, 주관적 감정으로 전락하는 것을 방지하면서 동시에 추상적 오성의 경직성과 엄격성에 의해 왜곡되는 것으로부터 구제하는 시도라는 것이다.

칸트의 미학 이후 감성과 오성, 수용성과 자발성, 직관과 개념의 이분법을 어떻게 조화롭게 결합시킬 수 있는가 라는 질문에 답하려는 시도들 중의 하나가 바로 헤르바르트의 교육학이다. 특히 그의 “심미적 필연성(ästhetische Nötigung)” 개념은 그러한 대립을 미리 통합하려는 것이다.<sup>36)</sup> 말하자면 심미적 필연성은 미적 경험이 수용성과 자발성의 구분에 선행함을 보여준다. 물론 이미 칸트도 그러한 개념들의 이분법이 서로 조화로운 관계에 있음을 보여주려고 했다. 그는

35) 칸트도 이미 『판단력비판』(특히 §46-50)에서 미적 영역에서 우주와 자연철학이 상실되는 당시의 상황을 염두에 두고 있었다. “이러한 근대적 확신에 공통된 것은, 무엇보다도 아름다운 것으로 지각되는 외적인 것에 대해 어떠한 진술도 포기한다는 점이다.”(Pleines, 1994: 34)

36) 참조 Prange, 1994, 89쪽 이하.

이 조화로운 관계를 ‘자유로운 유희freier Spiel’ 개념에서 찾았다.<sup>37)</sup> 칸트의 생각을 따르면서 쉴러도, 인간은 유희할 때만이 완전한 인간이라고 주장한다.<sup>38)</sup> 칸트와 쉴러의 ‘유희’ 개념은 낭만주의 시대의 미학 교육의 출발을 알리는 것이기도 하다. “감각적 인간을 이성적이 깨끔 하는 것은 자신을 미리 심미적으로 하는 것 이외에는 다른 방법이 없다”(제26편지)라는 쉴러의 주장이나, “인간은 자신을 보편 타당한 심미적 직관으로 고양시킬 줄 안다”<sup>39)</sup>라는 훔볼트의 주장은 우리에게 미학교육의 고전적인 내용을 보여준다. 그것은 바로 개별 인간에게 미와 숭고의 간주관적 구조를 해명시켜주고 동시에 신비스런 예술의 표상을 일깨워주는 것이다. 특히 칸트의 미학이론을 사회·정치적 차원에서 다루고 있는 쉴러<sup>40)</sup>는 인류 역사가 미적 상태-합리적 행동-미적·비판적 의식으로 진보한다고 주장하면서 인간의 미적 경험에서 합리적이고 비판적인 측면을 보존하려 한다. 하버마스는 이러한 생각을 “합리적 이해행위에 있어서 혁명적 사건”<sup>41)</sup>으로 평가한다. 이러한 시각들은 미적 경험의 합리적 속성에서 인간의 도야 가능성을 찾는 오래된 흐름으로 볼 수 있다.

그러나 오늘날 교육학 분야에서 재조명되고 있는 미학교육에 대한 생각은 엄격한 의미에서 이러한 미적 이상을 겨냥하지 않는다. 오히려 그것은 아리스토텔레스적 의미에서 지각이론과 직접 관련된 것으로 보인다.<sup>42)</sup> 오늘날 미학 이론에 대한 교육학적 논의는 이와는 다른 지

37) “바로 이 유희 속에서만이 인간은 강제적인 지배로부터 자유로운 정체성으로 자신을 규정할 수 있기 때문에, 지성이 감각을 억지하거나 혹은 감성이 이성을 마비시키지 않을 것이다.”(§9)

38) “인간은 단지 미를 통해 유희해야만 한다. 왜냐하면 ... 완전한 의미에서 인간인 경우에만 유희하며 유희할 때에만이 완전한 인간이기 때문이다.”(『인간 미학교육론』, 제15편지).

39) 참조 Humboldt, 제13권, 277쪽.

40) 참조 Teichert/조상식(역), 2003, 131쪽.

41) 참조 Habermas, 1985, 63쪽.

42) 이러한 의미에서 헤르바르트도 이미 인식과 행동의 구분 이전에 존재하는 통합 계기를 강조한 바 있다. 그에 따르면 통합의 순간은 ‘지각 행위’에 있

적 전통으로부터 자극 받았다고 볼 수 있다. 예컨대, 후설의 후기 현상학과 메를로-퐁티의 지각의 현상학은 aisthesis에 대한 교육 인간학적 성찰에 풍부한 아이디어를 제공해 주었으며, 슈트라우스의 ‘감각의 의미 Sinn der Sinne’와 플레스너의 ‘감성론 Ästhesiologie’과 같은 인간학적 논의도 미학교육론을 자극했다. 비록 이에 대한 교육학적 논의가 초보적 단계에 있어서 논평하기엔 이르지만,<sup>43)</sup> 그 동안 인간의 체험과 판단에 대한 공감각의 의미를 생리학적 연구 결과들에 비추어 검토하거나 그 연구 성과를 교육 실천과 반성에 활용하려는 시도들로까지 확장되고 있음은 주목할 만하다.<sup>44)</sup>

## 2. 예술 교수법의 가능성과 미적 경험의 독자성

### — aethetica와 aisthesis

오늘날 미학교육론은, 학교가 “오성 개념의 선(先)지배”<sup>45)</sup>나 “윤리적 행동 지향”<sup>46)</sup>으로 특징지어 있으며 “합리적으로 계산된 목적-수단-행동 모형”<sup>47)</sup>에 얽매어 있다는 교육학의 자기비판에서 출발한다. 하지만 그러한 시도들은, 예술 교육의 교수법적 입안을 적극 옹호하는 입장에서, 미적 경험의 독자성을 주장하면서 학교교육에 적용하는 것에 회의적인 입장에 이르기까지 어떠한 의견의 일치는 없다. 특히 후자는 학교교육적 실천에서 미의 프로그램화가 딜레마를 안고 있다는 입장이다. “‘예술 해명’을 통해 오히려 ‘예술 경험’의 고유성이 파괴될 위험이 있다”<sup>48)</sup>는 말이다.<sup>49)</sup> 이러한 생각은 이미 최근의

---

다. 말하자면, 지각은 행위의 과정에서 분열되지 않고 추후 반성에서 비로소 분열된다. 감성에 대한 최근의 재평가와 깊은 관련이 있는 미학교육론을 직접 헤르바르트의 ‘심미적 필연성’ 개념과 연관짓는 것은 앞으로 해명되어야 할 연구과제이다.

43) 참조 Mollenhauer, 1993, 20쪽.

44) 예컨대, Rittelmeyer의 일련의 연구들(1994, 1997).

45) 참조 Rumpf, 1987.

46) 참조 Otto, 1994, 149쪽.

47) 참조 Mollenhauer, 1986, 10쪽.



미학교육 영역에서 극명한 입장 대립을 야기했다. 구체적으로, 귄터 오토<sup>50)</sup>는 미학 교육의 교수법에 몰두하고 있는 반면, 몰렌하우어는 미학적 프로그램화 시도에 적극적으로 반대하고 있다.

예술 교수법 분야의 주도적인 인물인 오토는 미적 체험의 비판적, 합리적 계기에 주목해야 한다고 주장한다. 그에 따르면 미적 경험에도 개념적 오성과 유사한 차원이 있다는 것이다. “미적 경험의 과정에서 반성은, 직관을 개선할 수 있게 하는 데에 기여한다.”<sup>51)</sup> 이렇게 오토는 미적 경험의 과정에 직관과 반성 사이의 상호작용이 있으며 미적 경험은 일반적인 경험의 맥락에도 존재한다고 주장한다.<sup>52)</sup> 한편 몰렌하우어는 미적 경험을 단지 계산적 이해, 해석, 인식의 방식에서만 접근하려는 “미적 합리성”의 시도에 반대한다.<sup>53)</sup> 몰렌하우어에게 미학 교육은 단순히 커리큘럼 상의 문제가 아니다. 그래서 그는 오토의 시도를 “인지론적 축약”<sup>54)</sup>으로 간주한다. 몰렌하우어는, 미적 경험이 교육실천의 공간이나 교육과정으로 도입되면 자주 ABC로 양식화될 수 있다고 주장한다. 그렇게 되면 심미적 사건은 언어 조작에 굴복하여 해석과 이해의 도구가 되기 쉽다는 말이다. 즉, 심미적 훈련은 가능할지 몰라도 미적 학습이란 모순적이라는 것이다. 이에 대해 오토는, 몰렌하우어가 미적 경험 과정의 인지적 구조를 도외시켰다고 반박한다. 오토는, “몰렌하우어가 과학과 예술의 단선적 대립을 아무런 검토 없이 받아들이고 있다”<sup>55)</sup>고 비판한다.

48) 참조 Barth, 1985, 21쪽 이하.

49) 이러한 의미에서 아도르노는 이미 미학의 교육화, 즉 구체적으로 ‘음악교육의 대상으로서 음악’에 대해 매우 부정적인 생각을 피력한 바 있다. 아도르노에게 그러한 미학교육의 교육학적 실천은 단지 ‘진정제’나 ‘훈련·행위’에 만 머무름을 의미한다(Mollenhauer, 1988: 457).

50) 참조 Otto, 1992, 1994.

51) 참조 Otto, 1994, 152쪽.

52) 이와 마찬가지로 슈타이스(Schultheis, 1994: 139 이하)도 미적 경험이 우리의 경험 일반을 세계와 결합시켜 준다고 지적한다.

53) 참조 Mollenhauer, 1990b, 485쪽.

54) 참조 Mollenhauer, 1990a, 12쪽.

오히려 반성 범주가 심미적 경험 과정에서도 이미 모종의 역할을 한다는 것이다. 그런데도 몰렌하우어<sup>56)</sup>가 이러한 경험과정을 배타적으로 감각적 지각 양식에만 결부시킴으로써 주관성과 객관성 사이의 연속성이 파괴되고 결국 주관적 지위만 남게 되었다는 것이다.<sup>57)</sup> 이에 대해 몰렌하우어는 ‘미적 경험을 쉽게 가르칠 수 있다’는 소박한 낙관주의를 비판하면서 미적 경험의 고유성을 부각시킨다. 이를 위해 그는 쾨니히 J. König의 “미적 영향ästhetische Wirkung” 개념과 포타스트 Pothast의 “감지(感知)Spüren” 개념을 동원하여 자신의 주장을 정당화하고 있다.

먼저 미적 사건의 영향 — 칸트의 개념으로는 ‘주관적 감각 subjektive Empfindung’<sup>58)</sup> —은 담론적 차원을 지시하기보다 감각적으로 지각 가능한 것을 가리킨다. 미적 영향을 기술한다는 말은 어떤 작품 자체에 대한 기술이 아니라 작품의 영향을 기술하는 것이다. 따라서 미적 사건의 영향은 언제나 새로운 미적 사건으로 기술된다. 이러한 사실은 다음과 같은 점을 시사한다. 첫째, 미적 경험에 대한 의미론적 기술은 원칙적으로 불가능하다. 둘째, 미적 영향은 보고될 수 없고 단지 기술 자체에 존재한다. 이러한 의미에서 몰렌하우어는 그러한 영향이 교육Erziehung의 과정보다는 자기도야Ich-Bildung 과정과 밀접한 관계가 있다고 주장한다. “미적 영향은 ... 개념 없는 감각적 인상 혹은 표현으로 언어화할 수 없는 어떤 것을 비유적으로 주

55) 참조 Otto, 1994, 150쪽.

56) 몰렌하우어에게 미적 이념은 “어떤 방식으로든지 간에 특정한 사고, 즉 개념에 적합하지 않으며, 결국 어떠한 언어로도 완전히 이해시킬 수 없지만, 많은 것을 사고하도록 자극시키는 상상력의 표상”(Mollenhauer, 1990a: 12)이다.

57) 참조 같은 곳, 152쪽.

58) 칸트가 구분하고 있는 “객관적 감각”과 “주관적 감각”에서 후자는 우리의 내적 감정상태에 해당한다. 이는 포타스트의 “비(非)-대결적 감지”(nicht-konfrontiertes Spüren) 개념에 해당된다. 여기서 감지는 신체적으로 변화하는 사건을 포함하지만 그 감각 느낌이 특정한 신체 부위로 소급되는 것이 아니다. 몰렌하우어는 바로 이러한 측면을 “미적인 지각”으로 이해하고 있다.

제화한다는 점에서, 도야 과정과 결부된 것으로 보인다. 즉, 도야 과정은 자아가 개념과 감정 사이에 있는 자기 감각과 대결하는 것이다.”<sup>59)</sup> 따라서 아동이나 청소년들이 미적인 사건을 수용하거나 창조하는 것은 미적 영향에 대한 기술이며, 도야 과정에서 그들은 순전히 개념적인 담론과 관계하지 않으면서 동시에 감각적인 인상에만 관계하지도 않는다. 몰렌하우어는 이러한 미적 이념을 “부분적 비언어성”(非言語性)<sup>60)</sup>이라고 특징짓는다. 여기서 미적 사건의 독해불가능(讀解不可能)은, 그러한 사건이 본질적으로 감정과 오성 사이를 넘나든다는 것을 가리킨다.

이렇게 몰렌하우어는 미적 경험의 본질을 원칙적으로 고전적인 *aisthesis* 개념과 연관짓고 있다. 이는 특히 몰렌하우어가 미적 경험의 속성을 포타스트의 감지 개념으로 설명하는 데에서 분명히 확인된다. 포타스트는 감지의 유형을 ‘나는 무언가를 느낀다’와 ‘나는 느낀다’로 구분한다.<sup>61)</sup> 전자가 “감각의 국지화”,<sup>62)</sup> 즉 포타스트의 개념으로 “대결”을 의미한다면, 후자는 “전체 유기체의 지각”<sup>63)</sup>과 관계하는 양식이다. 포타스트는 이 ‘전체 유기체의 지각’과 같은 비국지적, 비대결적 의식 유형을 ‘악명 높은 언어 빈곤’이라고 불렀다. 몰렌하우어는 바로 이 유형을 미적 사건의 현상과 관련짓는다. “그러한 유형은 소극적인 의미에서 확실히 어떤 신체 부위에 국지화될 수 없는 것이고 적극적인 의미에서 ... 몸 전체와 관련된다.”<sup>64)</sup> 따라서 몰렌하우어에게 미적 사건은 자아가 인지와 감각을 종합하면서 정조(情調) *Stimmung* 상태로 몰입하는 순간에 있는데, 그 정조 상태란 작품, 자아 그리고 다른 감정들 사이에 있으면서 상호작용한다.<sup>65)</sup>

59) 참조 Mollenhauer, 1990a, 16쪽.

60) 참조 같은 곳, 15쪽.

61) 참조 Pothast, 1987, 1988.

62) 참조 Mollenhauer, 1990a, 14쪽.

63) 참조 같은 곳.

64) 참조 Mollenhauer, 1988, 451쪽.

65) 참조 Mollenhauer, 1990a, 17쪽.

결국 미학 일반이나 미학교육에서 핵심적인 문제는 “인간의 전유(專有)와 외화(外化)의 공간으로서 감각활동 자체”<sup>66)</sup>에 있게 된다.

이러한 미적 경험의 본질에 대한 규정으로부터 다음과 같은 결론이 도출된다. 미적 경험은 분명하게 규정될 수 없으며 언어적-개념적 이해로 환원 불가능하다. 오히려 미적 경험은 예술작품에 대한 직관적인 파악에 근거하고 있다.<sup>67)</sup> 따라서 미적 경험이란 어떤 단일의 실체가 아니라 다양한 소재로 채워져 있지만, 일반 지식처럼 나열될 수도 없는 것이다. 여기서 미적 경험이란 정태적이지 않고 일종의 도약을 통해 다다른 상태를 의미한다.

### 3. 논쟁의 함의

학교 교육의 역사는, 예측 가능성과 기술적 지배에 기초해 있는 서구 문명의 합리화 과정과 일치한다. 그래서 교육의 목표는 사고의 기능을 개념의 정립에 맞추어 왔다. ‘수업의 합리화’라는 목표 하에 학교는 분석적인 사고의 계발에 비중을 두었다. 쿨멜F. Kümmel은 이렇게 아동이 풍부한 경험의 삶으로부터 괴리되는 현실을 학교 학습과 교수의 패러다임에 입각하여 연구한 바 있다. 그에 따르면 형식적 사고 기능이 학교교육을 결정적으로 지배한다는 것이다. “구조화하는 관점은 대체로 다른 유형의 관점, 즉 비형식적 의미 측면과 질료의 사용 가능성을 배제시킨다. 그렇게 하면 그 속에서 모사될 수 있는 형식적 조작을 넘어선 어떠한 지시나 맥락을 가질 수 없다. 결국 그것은 아동이 살아가는 생활 세계와 사고 공간과는 전혀 다른 것이고 단지 복잡성, 의미, 감각을 급격히 축소하여 급조한 작은 인위적 세계일 뿐이다.”<sup>68)</sup> 그 결과 학교 수업은 경험으로 충만한 생활

66) 참조 Mollenhauer, 1990c, 465쪽.

67) 이러한 의미에서 뵘메(G. Boehme)는 미적 경험의 속성을 ‘비규정성’(非規定性)이라는 개념으로 요약한다. 이 개념은 1) 요소들의 변동성, 2) 동일성 대신에 다수성 내지 비동일성 그리고 3) 부재성 등의 특징을 가진다 (Boehme, 1990: 476-7 참조).

세계를 일찌감치 파괴함으로써 배타적으로 분석적 사고만을 강조하는 곳이 되었다는 것이다. 또한 추상적, 형식적, 양화 가능한 사고를 지향하는 학습은 점차 어린 아동의 사고에서 구체적이고 감각적인 지각을 박탈하면서 실제의 탈감각화를 초래했다.

이러한 학교의 탈감각화 경향에 직면하여 미학교육을 통해 극복하려는 시도가 바로 몰렌하우어의 연구이다. 마우리F. Maurer는 그러한 시도들을 아동의 인간학으로 정당화한다. 그에 따르면 아동의 행동과 지각은 “형태론적 특성”, 즉 “구체적인 현상에 파토스적으로 몰입하는 태도”<sup>69)</sup>로 특징지어진다. 따라서 우리가 대상에 단지 개념적으로만 접근한다면 미적 주체의 속성은 사라지고 만다는 것이다.<sup>70)</sup> 결국 현실에 대한 미감적 지각은, 주체가 자신의 이해관계, 고통, 의지로부터 해방되어 감각 현상에 몰입하는 ‘의식’에 기초한다. 또한 대상에 대한 미적 태도는 관찰, 분석, 분류화, 체계화 등과 같은 인식활동과 구분된다. 다시 말해, 인식론적 세계관계 이외에 정서, 감정, 파토스, 감각지각 등의 형식에서만 일어나는 전혀 다른 세계관계가 있다는 것이다. 따라서 학교 비판은, 이러한 ‘실제관계의 다원성’이 학교 현실에서 파괴되고 있음을 지적하는 것이다. 그렇다면 어떻게 그러한 다원적 세계이해가 미학 교육을 통해 복원될 수 있는가? 이 질문에 대해 다양한 방식으로 대답되어져 왔다. 이미 언급했듯이, 미학 교육의 과제를 — 과학적, 논리적 합리성과는 다르지만 이를 보완해 주는 — ‘미적 합리성’에 두려는 시도Otto가 있으며, 미학 교육의 과제를 미적 사고로부터 합리적, 비판적 요소를 뽑아내지 않고 감각 지각을 보존하는 데에 주력하는 시도Mollenhauer가 있다. 특히 미적 경험을 고전적인 *aisthesis*에 귀착시키려는 몰렌하우어의 시도는, 학교 교육

68) 참조 Kümmel, 1976, 181쪽.

69) 참조 Maurer, 1993, 22-23쪽.

70) 이러한 의미에서 이미 칸트는 『판단력비판』에서 다음과 같이 말한 바 있다. “우리가 대상을 단지 개념에 입각하여 판단한다면, 아름다움에 대한 모든 표상은 사라진다. 따라서 누군가에게 어떤 것이 아름답다고 인정하도록 강제할 규칙은 있을 수 없다.” (§8)

과정에서 미적 경험에 대한 합리적인 기획이 예술 경험의 양식화 내지 형식화를 초래할 수 있음을 경고한다. 그러나 미적 경험의 고유성을 이렇게 주체 자신에 의해 지각될 수 있는 것으로만 환원하게 되면, 감성 범주를 지나치게 협소하게 규정하는 측면이 없지 않다. 다음 글에서 우리는 몰렌하우어가 스스로 토로하는 회의적인 진술을 읽을 수 있다.

미적 영향에 대한 온갖 종류의 기술은 언어의 형식으로 옮겨져서는 안 된다. (예술에서) 이것은 ... 이론과도 실제와도 전혀 관계없으며 심지어 지배적인 과학 이해에서 마치 치외 법권과 같은 일종의 확신 이거나 인식일 뿐이다. 오성 사용이나 행동 수행능력에 관심이 있는 교육학이 그러한 치외 법권에 무리하게 매달리는 것은 놀랄 만한 사실은 아니다. 이렇게 미적 영향은 자신의 피난처를 명쾌한 오성개념과 신뢰할 만한 윤리적 행동정향에서 찾는 교육학이라는 기획에서 일종의 부당스런 집이다.<sup>71)</sup>

#### IV. 맺는 말

지금까지의 논의에서 볼 수 있듯이, 칸트의 미학이론은 교육학 분야에서 철학적 성찰의 대상이 아니라 교육학의 학문적 성격에 입각하여 다소 실천적인 관점에서 ‘변용되어’ 다루어졌다. 그러한 수용과정은 두 번에 걸친 역사적 맥락을 거치면서 커다란 굴절을 경험했다고 볼 수 있다. 하나는 18, 19세기 신인문주의자들의 세계이해에서 볼 수 있듯이 계몽주의적 주지주의에 대해 칸트 전통의 선험미학으로부터 ‘심미적 대안’을 찾는 시도요, 다른 하나는 현대 학교제도의 부작용에 대한 ‘감성화 전략’이 그것이다. 특히 후자는 신인문주의자들의 심미적 이상주의와 구분되는 ‘감각적 실재론’의 경향을 보여준다. 우리가 최근의 논의 흐름에 주목했을 때, 몰렌하우어로 대표되는

71) 참조 Mollenhauer, 1990b, 484쪽.

미적 경험의 독자성에 대한 주장이 교육 이론적으로 어떠한 문제를 제기하는지 살펴볼 필요가 있다. 아마도 이러한 논의에 대한 검토는 앞으로 미학교육론이 어떤 식으로 전개될 것인지, 특히 칸트의 선형 미학이 교육학적 질문에 어떠한 시사점을 줄 수 있는지를 가늠해주는 중요한 주제로 보인다. 따라서 아래에서는 몰렌하우어의 논의가 안고 있는 난점이 무엇인지 지적하고 마지막으로 칸트 미학이론과 우리의 교육문화의 관계에 대해 생각해 보고자 한다.

몰렌하우어는 오토로 대표되는 예술교육의 프로그램화가 안고 있는 지나친 낙관주의에 제동을 걸면서 미적 경험의 독특한 속성에 주목하도록 한 점에서 중요한 기여를 했다. 그러나 몰렌하우어가 안고 있는 미학교육의 소극적 전략은 아직 해결되지 않은 문제이다. 즉 미적 경험의 독자성을 강조한 나머지, 구체적인 교육상황에서 학생들의 심미적 경험을 조직하는 과제와 더 나아가 그들의 미적 경험을 어떤 식으로든지 ‘이해’시켜야만 하는 교육활동의 본질적 측면에 대해 아무런 대답을 주지 못한다. 그렇다고 학생들이 미적 체험과정에서 드러내는 지각적 측면을 ‘교육적으로’ 해석하는 것이 교육학자 내지 교육실천가의 과제라는 주장도 만족스런 대답이라고 볼 수 없다.<sup>72)</sup> 교육행위는 세계 및 실재를 어떤 식으로든 ‘선택적이고 축약적으로’ 재구성하여 아동에게 제시하는 것이다. 미학교육의 실천적 원칙도 이러한 ‘실재에 대한 해석’에 기초해 있을 수밖에 없다. 구체적으로 그것은 언어적 ‘설명’이나 이미지를 통한 직관적 제시가 될 수 있다. 이를 통해 교육자는 예술을 이해시키거나 예술을 ‘경유하여’ 비판적, 합리적 사고방식을 가르칠 수도 있다. 그러한 미학교육의 실천에서 아동 개인들이 직접 체험하는 미적 경험의 내용이 언어화되는 결과는 피할 수 없다. 여기에 모든 미학교육론 분야의 시도들이 안고 있는 아포리아가 놓여있다.

우리의 교육학 연구 분야에서 탐구 주제를 칸트의 미학이론에 직

72) 리텔마이어(1997)는 이를 ‘감각의 해석학’(Hermeneutik der Sinne)이라고 부른다.

접 관련짓는 경우는 극히 드물었다. 지금까지 논의에서도 볼 수 있듯이, 그에 대한 수용은 여러 방면의 우회로를 경유했다고 할 수 있다. 그 원인을 교육학 고유의 학문적 특성에서 찾을 수도 있지만, 보다 근본적인 원인은 우리의 교육을 둘러싼 제반 여건에서 온 측면이 강하다. 교육실천과 그에 대한 탐구를 둘러싸고 있는 여러 영향 요인들을 총칭하여 교육문화라고 한다면, 우리의 교육문화는 지나친 주지주의적 교육, 훈육 중심 교육, 업적중심 교육, 계량화 가능한 교육 등으로 특징지어진다. 이러한 경향은 근본적으로 우리의 근대화 과정의 산물이라고 보아야 한다. 따라서 우리의 교육논의에서 심미적 차원에 관심을 가지는 것은 어쩌면 ‘한가한’ 일로 보였을 수도 있다. 이는 칸트 미학이론뿐만 아니라 미학이론 전반에도 해당하는 것이다. 심미적 차원에서 도덕교육을 위시한 인간교육의 가능성을 찾는 것은 눈에 드러나는 업적지향적인 교육 관행에서 보았을 때, 차선으로 밀리는 것이 당연했을 것이다. 필자는 앞서 논의에서 현대학교가 변화된 환경에 처해있으며 그 핵심적인 변화요인으로 아동 및 성장 세대들의 새로운 지각 및 행동방식이라고 지적했다. 이러한 변화된 교육문화는 미학적인 논의 성과들에 관심을 보일 것을 요구하며 그러한 논의의 이론적 표준을 제시해준 칸트 미학이론에 대한 탐구를 재촉하고 있다.



## 참고문헌

- 김광명(2004), 『칸트 미학의 이해』, 서울: 철학과 현실사.
- 신춘호(2003), 『칸트 『판단력비판』의 교육학적 해석』, 『한국도덕교육학회』, 월례(3월)연구발표논문 (미간행원고).
- 장발부(2003), 『판단에 의한 자연과 자유의 연결 — 교과외 도덕적 의미에 관한 칸트의 철학』, 『한국도덕교육학회』, 월례(12월)연구발표논문 (미간행원고).
- 조상식(2002), 『현상학과 교육학 — 현상학적 교육학에서 육체의 문제』, 서울: 원미사.
- \_\_\_\_\_ (2003), 『윌리엄 제임스의 의식이론이 미학교육에 주는 시사점』, 『교육철학』 제29집, pp.121-148.
- 황종관(2003), 『칸트 윤리학의 도덕교육적 함의: 도덕성의 형식으로서 자유』, 『한국도덕교육학회』, 월례(12월)연구발표논문(미간행원고).
- Barth, W. (1985), *Kunstabetrachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht. Theoretische Grundlage und Praxisbericht.* Frankfurt/M.
- Bensch, G. (1994), *Vom Kunstwerk zum ästhetischen Objekt. Zur Geschichte der phänomenologischen Ästhetik.* Reihe phänomenologische Untersuchungen. Bd. 3. München.
- Blankertz, H. (1982), *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart.* Weltzer.
- Boehme, G. (1986), “Der stumme Logos.” In: Mettraux/Waldenfels, B. (eds.): *Leibhaftige Vernunft.* München.
- \_\_\_\_\_ (1990), “Über die Konsistenz ästhetischer Erfahrung.” In: *ZfPhiloso.* 36. pp.469-480.

- Campe, J.H. (ed.) (1785/1979), *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*. 1st Part. Hamburg. Neugedruckt in Vaduz/Liechtenstein.
- Ehrenspeck, Y. (1996), "Aisthesis und Ästhetik. Überlegungen zu einer problematischen Entdifferenzierung." In: Mollenhauer/Wulf (ed.), a.a.O., pp.201-230.
- Euler, P. (1989), *Pädagogik und Universalienstreit. Zur Bedeutung von F.I. Niethammers pädagogischer «Streitschrift»*. Weinheim.
- Fichte, J.F. (1804/5), *Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*. In *Gesammelte Werke* Vol.7.
- Gehlen, A. (1940), *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Berlin.
- Goethe, J.W. (1774/1973), *Die Leiden des jungen Werther*, mit einem Essay von Georg Lukács "Die Leiden des jungen Werther" und einem Nachwort von Jörn Göres "Zweihundert Jahre Werther." Frankfurt/M.
- \_\_\_\_\_ (1794/1968), *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, Hamburger Ausgabe Band 7. Frankfurt/M.
- Habermas, J. (1985), *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt/M.
- Herbart, J.F. (1806/1965), *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Hrsg. von W. Flitner, Düsseldorf/München.
- Heydorn, H.-J. (1979), *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretischen Schriften 2*. Frankfurt/M.
- \_\_\_\_\_ (1980), *Zur bürgerlichen Bildung: Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische Schriften. 1*. Frankfurt/M.

- Horkheimer, M./Adorno, Th. W. (1969), *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt/M.
- Humboldt, W. von (1920), *Litauischer Schulplan*. Bd. 13: Nachträge. edited by P. Kähler / E. Spranger. Leitzmann.
- Kainz, F. (1948), *Vorlesungen über Ästhetik*. Wien.
- Kant, I. (1783/1985), *Was ist Aufklärung?* Edited by Zehbe, J. Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie. Göttingen. pp.55-61.
- \_\_\_\_\_ (1790/1996), *Kritik der Urteilskraft*. Edited by Heiner F. Klemme. Hamburg.
- \_\_\_\_\_ (1803), *Über Pädagogik*. Hamburg.
- Koch, L. et al. (1994), *Pädagogik und Ästhetik*. Weinheim.
- Kümmel, F. (1976), “Aspekte einer elementären Denkerziehung in der Primarstufe.” In: Halbfas, H. / Maurer, F. / Popp, W. (eds.): *In Modell denekn. Reihe: Neuorientierung des Primarbereichs*. Bd. 4. Stuttgart.
- Langeveld, M.J. (1968), *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Tübingen. 3. Aufl.
- \_\_\_\_\_ (1978), *Einführung in die theoretische Pädagogik*. Stuttgart. 9. Aufl.
- Marquard, O. (1971), Stichwort, “Philosophische Anthropologie.” In Ritter, J. (ed.). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Vol. 1. Darmstadt. pp.362-374.
- Maurer, F. (1993), “Die Wahrheit der Phänomene. Über ästhetische Wahrnehmung als Welthingabe.” In: Dunker/Maurer/Schäfer (eds.): *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeit zwischen Ich und Welt*. Langenau-Ulm. pp.17-32.
- Merleau-Ponty, M. (1966), *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Translated by R. Boehm. Berlin.

- Mollenhauer, K. (1986), *Umwege*. Weinheim.
- \_\_\_\_\_ (1988), "Ist ästhetische Bildung möglich?" In: ZfPäd. 34. pp.443-461.
- \_\_\_\_\_ (1990a), "Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Dimension der Bildung." In: Lenzen, D. (ed.): *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* Darmstadt. pp.3-17.
- \_\_\_\_\_ (1990b), "Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit." In: ZfPäd. 36. pp.481-494.
- \_\_\_\_\_ (1990c), "Die ästhetische Dimension der Bildung - Zur Einführung in den Themenkreis." In: ZfPäd. 36. pp.465-468.
- \_\_\_\_\_ (1993), "Über die bildende Wirkung ästhetischer Erfahrung." In: Lenzen, D.(ed.). *Verbindungen*. Weinheim.
- \_\_\_\_\_ (1993), "Schwierigkeiten mit der Rede über Ästhetik." In: Koch, L.(ed.), a.a.O. pp.160-170.
- Neumann, K. (1989), "Bildung durch Bilder? Zum Verhältnis von Bilderwelt, Kinder- und Jugendkultur und Identität." In: *Neue Sammlung* pp.49-58.
- Otto, G. (1992), "Die Aktuelle Ästhetikdiskussion und die Schule von heute." In: *Pädagogik* 44. pp.38-43.
- \_\_\_\_\_ (1994), "Lernen und ästhetische Erfahrung. Argumente gegen Klaus Mollenhauers Abgrenzung von Schule und Ästhetik." In: Koch, L. (ed.), a.a.O. pp.145-159.
- Pleines, J.E. (1994), "Ästhetische Bildung auf dem Standpunkt der Kritik." In: Koch, L. (ed.), a.a.O. pp.22-38.
- Plessner, H. (1970), *Anthropologie der Sinne. Gesammelte Schriften III*(1980). Frankfurt/M.
- Pothast, U. (1987), "Etwas über 'Bedusstsein.'" In: Ders. et al. (ed.): *Theorie der Subjektivität*. Frankfurt/M. pp.15-43.

- \_\_\_\_\_ (1988), *Philosophisches Buch. Schrift unter der aus der Entfernung leitenden Frage, was es heißt, auf menschliche Weise lebendig zu sein.* Frankfurt/M.
- Prange, K. (1994), “Geht das Gewissen noch mit in die Oper? Zu Herbarts Lehre von der ästhetischen Nötigung.” In: Koch, L. et al. (ed.), a. a. O. pp.85-94.
- Rittelmeyer, Ch. (1994), *Schulbauten epositiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben.* Wiesbaden.
- \_\_\_\_\_ (1997), “Sense and Senses.” In: Danner, H.(ed.): *Hermeneutics and Educational Discourse.* Johannesburg. pp.11-30.
- Rumpf, H. (1987), *Belebungsversuche. Ausgrabung gegen die Verödung der Lernkultur.* Weinheim.
- Schiller, F. (1795/1977), *Über die ästhetische Erziehung des Menschen.* Stuttgart.
- Schultheis, K. (1994), “Form als Zwang. Zur Pathologie ästhetischer Eziehung.” In: Koch, L. (ed.), a.a.O. pp.125-144.
- Seel, M. (1985), *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität.* Frankfurt/M.
- Straus, E.(1960), *Vom Sinn der Sinne. Ein Beitrag zur Grundlage der Psychologie.* Berlin/Göttingen/Heidelberg.
- Teichert, D. (1992), *Immanuel Kant. Kritik der Urteilskraft.* Paderborn. 조상식(역)(2003), 『쉽게 읽는 칸트 판단력비판』, 서울: 이학사.
- Waldenfels, B. (1985), *In den Netzen der Lenbenswelt.* Frankfurt/M.
- Welsch, W. (1987), *Aisthesis. Grundzüge und Perspektiven der Aristotelischen Sinneslehre.* Stuttgart.
- Zur Lippe, R. (1985), *Sinnenbewusstsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik.* Reinbek bei Hamburg.

## ABSTRACT

## The Pedagogical Reception of Kant's Aesthetic Theory

Cho, Sang-Sik

Because of the scientific character of pedagogy, Kant's aesthetic theory has been modified and used from the somewhat practical standpoint. Historically, the process of its reception shows two turns: one was the movement of the neo-humanists in the 18-19th centuries, which attempted to seek an alternative proposal against the intellectualism of the enlightenment. The other was the 'strategy of sensuality' as a overcoming program against adverse effects of today's schooling. The latter particularly shows a tendency toward the 'sensual realism.'

When we pay attention to the latest pedagogical discussion, the argument of the aesthetic autonomy by Klaus Mollenhauer is marked as a gunsight that enables to estimate the further pedagogical studies on Kant's aesthetic theory in the future. Mollenhauer especially criticizes the excessive optimism of the didactical programming of arts, which was represented by Günther Otto. However Mollenhauer's passive method has an unsolved problem as well. That is, his argument cannot give any satisfying answer to the essential perspective of the educational activities, which is responsible to make pupils understand the aesthetic experience in anyway. In concrete terms, these works may mobilize some linguistic explanations or

intuitive showings by means of images. In such an aesthetic educational praxis, the result which turns the contents of the individual aesthetic experience into languages is unavoidable. The aporia of all the attempts in the aesthetic educational fields lies exactly in this point.

**Key words:** Kant's aesthetic theory, neo-humanism, enlightenment, aesthesis and aesthetica, Mollenhauer, Otto, critics of modern schooling

