

체험교육의 의미

고미숙(高美淑)*

논문 요약

현재 우리 나라에서는 체험학습이 지식위주 교육의 문제점을 보완해 줄 수 있는 주요한 교육방식으로 인정되고 있다. 그런데 여기에는 체험학습을 현장체험학습으로 협소하게 이해하려는 입장들이 포함되어 있고, 이러한 경향은 체험학습이 가질 수 있는 잠재적인 가능성을 축소시킨다. 그리하여 본 연구는 체험, 체험학습의 의미를 탐구함으로써 체험교육의 의미를 정립해 보고자 한다. 이를 위해서 우선적으로 체험학습과 체험교육의 의미를 탐구하였고, 체험교육에 대한 다양한 이론적 근거들은 어떤 것들이 있으며, 체험교육의 원리를 어떻게 이해해야 할 것인지, 교과교육-현장교육-인성교육과 관련하여 체험교육은 어떠한지 하는지를 논하였다. 경험만으로는 체험교육이라고 불려질 수 없다. 체험교육은 직접적인 경험과 그 경험에 대한 의도적인 반성이 이루어지도록 함으로써 유의미한 학습을 낳도록 하는 교육철학이며, 단지 교수방법이 아니다.

■ 주요어 : 체험, 경험, 경험학습, 체험학습, 체험교육, 반성, 인성교육, Dewey

I. 서론

체험학습은 현재 지식위주의 교육이 낳고 있는 문제점을 해결해줄 수 있는 희망의 돌파구처럼 인식되고 있다. 체험학습이 이루어지면, 현 학교교육의 문제점으로 지적되고 있는 것들, 예컨대 이론과 지식위주의 교육으로 인해 실천성이 결여됨, 교사 중심으로 지식을 학생들

* 고려대학교 교육문제연구소 연구조교수

에게 전달하여 학생의 흥미를 불러일으키지 못함, 교육내용이 학습자의 삶이나 인격적인 성장에 거의 도움을 주지 못함과 같은 문제들을 해결하는데 효과적인 방식으로 인식되고 있다. 특히 체험학습은 인성교육을 위한 지름길처럼 이해되고 있다. 이와 같은 상황 속에서 개인 체험학습은 학칙이 정하는 범위 안에서 수업으로 인정되고 있고, 체험학습은 일상적으로도 많은 사람들이 사용하는 아주 친숙한 용어가 되어 버렸다.

일반적으로 체험학습은 현장체험학습, 자연체험학습, 문화체험학습, 도농간교류체험학습, 야외체험학습 등의 용어들과 자주 결합되어 사용되고 있다. 즉, 교실 밖으로 나가 실물을 직접 보거나 직접 활동을 해보는 것으로 간주한다. 하지만, 체험학습의 유형은 다양하다. 체험학습의 유형에는 인턴십, 임상실천, 각종 야외 생활 체험학습과 실천학습, 비공식적인 수단에 의해 습득된 사전 학습, 사례연구분석, 문제해결활동, 역할연기, 시뮬레이션, 소집단 토론, 게임 학습, 봉사학습, 실험, 협동학습 등이 포함된다(김지자, 정지웅, 2001: 3; Gresham, 2001: 19).

그러나 현재 우리 나라에서는 체험학습을 주로 현장체험학습으로 받아들이는 경향이 있다. 이와 같은 체험학습에 대한 이해는 체험학습의 의미를 한정적으로 이해하여 교과교육을 보조하기 위한 수단으로 체험학습을 인식하도록 한다. 그럼으로써 교과교육과 체험학습, 교실교육과 교실외 교육, 지식교육과 경험교육, 이론과 실제, 사고와 행동을 이분화시키는 문제를 낳는다. 하지만, Wurdinger(2005: 49)의 지적처럼, “체험학습을 사용한다는 것은 항상 쉬운 일은 아니지만 모든 교실 환경에서 실행될 수 있는 실천적인 기법이며 아이디어이다.” 체험학습은 교실내에서도 이루어질 수 있는 것이다. 이미 오래전에 Dewey(1997: 25-26) 역시 전통적인 교실은 학생이 경험을 하는 장소가 아니라고 가정한 것이 커다란 실수라고 주장하면서, ‘행함으로써 배움’(learning by doing)을 강조하였던 것이다. 학습자의 활동과 경험이 유의미한 학습에 주요한 위치를 차지하는 것이다.

교실내에서나 교실밖에서나 체험학습이 가능하다고 한다면, 체험이 이루어지도록 하기 위한 교육은 어떠해야 하는가? 과연 체험학습의 의미는 무엇인가? 현재 체험학습에 대한 논의들은 현장견학과 관련된 실제적인 사례들이 주를 이루고 있고, 체험학습의 의미에 대한 연구물은 거의 드물다고 할 수 있다. 체험학습의 의미가 정작 무엇인지 명확하지 않은 관계로 인해서 체험학습의 효과가 반감되고 있는 형편이다. 그리하여 본 연구는 체험, 체험학습의 의미를 탐구함으로써 체험교육의 의미를 정립해 보고자 한다. 체험교육이란 과연 무엇이고, 체험교육이 이루어지기 위해서 우리가 고려해야 할 것은 무엇인지, 교과교육·현장교육·인성교육과 관련하여 체험교육은 어떠해야 하는지를 탐구하고자 한다.

II. 체험학습과 체험교육의 의미

체험학습이라는 용어는 체험교육, 경험학습, 경험으로부터의 학습 등 다양한 용어와 얽혀 있다. 일반적으로 체험학습은 일선 학교에서 사용할 경우에, 현장체험학습과 인성교육의 차원에서 지지된 용어이다. 하지만 성인교육의 관점에서는 영어식 표현으로 experiential learning을 쓰지만, 체험학습이라는 용어 대신에 경험학습이라는 용어가 일반적으로 사용되고 있다. 이러한 예로 김지자, 정지웅(2001: 2-3)을 들 수 있다. 그들은 경험학습을 사용하면서, 경험학습은 학습에서 신체적인 경험을 강조하는 체험학습과 학습자의 실천적 참여활동을 강조하는 실천학습을 포함하는 좀더 포괄적인 개념이라고 지적한다. 그들에게, 경험교육은 경험학습의 과정을 보다 전략적으로 조직하고 실제적인 학습지도의 과정에 도입하고 전개하는 교육의 방법이다. 그들이 경험교육 용어를 강조하기 위해서 체험학습이라는 용어를 인간의 몸의 활동, 경험에 초점을 둔 것은 체험학습을 좁게 이해한 경우라고 할 수 있다. 이와 같은 용어의 다양성 속에서, 본 연구는 주로 체험교육이라는 용어를 사용하고자 한다. 하지만 이미 일반적으로 체험학습과 체험교육이라는 용어가 거의 동의어로 사용되고 있기 때문에, 이 양자의 주장을 명확히 구분해서 사용하기는 어렵다. 그리하여 본 논문 역시 종종 혼용하여 사용하게 될 것이다. 우선적으로 경험학습이라는 용어 대신에 체험교육이라는 용어를 사용하는 것은 성인교육의 입장에서 성인의 경험을 주로 강조하는 경험학습에 대한 인식을 넘어서기 위해서이며, 또한 일상적으로 현장체험학습의 의미에서 주로 인식되는 경향을 넘어서기 위해서이다. 게다가 체험학습이 조직적으로 이루어지도록 하기 위한 교육철학이라는 점을 부각하기 위해서 체험교육이라는 용어를 주로 사용하고자 한다.

체험학습과 체험교육의 의미에 대한 탐구는 '학습'에 중점을 둘 것인가, 아니면 '교육'에 중점을 둘 것인가에 따라서 전자를 옹호하기도 하고, 후자를 옹호하기도 한다. 체험교육이라는 용어를 사용한다고 하면, 그것이 교육이라는 점에서 교육자의 의도를 중시하게 된다. 그러나 물론 이 말이 교사 주도적인 전통적인 교육의 의미를 지지한다는 것은 아니다. 체험학습이 조직적으로 일어나도록 하는데 있어 교사가 주요한 역할을 한다는 것이고, 단지 학습자 내에서 경험으로부터 배우는 것으로 볼 수 없다는 점이다. 이와 같은 입장에서, Itin(1999: 91-98)은 체험학습과 체험교육이라는 용어를 명백히 구분하여 사용하려고 시도한다. 그는 학습과 교육이라는 용어가 다른 구인인 것처럼, 체험학습과 체험교육은 다른 구인이라고 본다. 그에게, 체험교육은 체험학습을 이용하고 체험학습의 기회를 극대화하길 추구하는 철학이다. 그렇지만, 체험학습은 반드시 교사를 요구할 필요가 있는 것은 아니며, 학생 내에 있는 것이다. 이에 비해 체험교육은 체험학습을 학생들에게 증진시키기 위해서 학습자, 학습자와 교육

자 그리고 학습자와 환경사이에 상호작용을 본질로 한다는 것이다. 또한 체험교육은 학습환경에서의 사회적·정치적·경제적 요소와 같은 보다 커다란 시스템 수준에서의 교육 논쟁점을 고려한다는 것이다. 그에게 체험교육은 하나의 접근이나 특정한 교수전략이라기보다는 교육철학으로서 고려된다. 하나의 철학으로서 체험교육은 교육과정에 대한 사유방식이라는 것이다(Itin, 1999: 91-98). 이와 같은 Itin의 논의는 학습이라고 할 경우에는 그것이 학습자 스스로 혹은 자연스럽게 뭔가를 배운다는 것이 강조된 반면에, 교육이라고 할 경우에는 교사의 의도가 개입되어 교사와의 상호작용을 통해서 뭔가를 배우도록 체계화시키는 것이라고 할 수 있다. Itin은 체험교육이라고 주장함으로써 후자의 관점을 지지한 것이다. 또한 체험교육을 철학으로 볼 것인가, 아니면 단지 교수방법으로 볼 것인가에 따라서, 체험교육의 의미는 많이 달라지게 된다. 체험교육을 철학으로 보게 되면, 우리는 체험학습이 극대화되도록 하는데 다양한 방법들을 사용할 수 있을 것이지만, 그것이 단지 교수방법으로 인식된다면, 우리는 그 특정한 교수방법이 무엇인지, 그 방법을 실제로 행하는데 중점을 둘 것이다. 우리가 Itin의 주장처럼, 체험교육을 사용하면서 이를 단지 하나의 교육방법이 아니라 하나의 철학으로 받아들인다고 한다면, 우리는 경험이라는 주제를 둘러싸고 전개되고 있는 다양한 교육방식들, 예컨대 현장체험학습, 야외학습, 인턴쉽, 협동학습, 문제해결학습 등을 포괄할 수 있다는 장점을 갖게 될 것이다.

이와 같은 Itin의 체험교육에 대한 주장은 체험교육협회(AEA, Association for Experiential Education)의 정의와 유사한 특징을 갖고 있다. 그 협회에서는 “체험교육은 교육자가 학습자에게 지식을 증가시키고 기술을 발달시키며 가치를 명료화하기 위해서 직접적인 경험과 초점이 있는 반성에 학습자들을 의도적으로 참여시키는 철학이자 방법론이다”(http://www.aee.org/)고 제안하고 있다. 이 주장에서도 나타나는 것은 체험교육에서 중요한 요인이 되는 것이 직접적인 경험과 그에 대한 반성이며, 이것이 자연스럽게 일어나는 것이 아니라 교육자의 의도가 개입되어야 한다는 점이다. 체험교육은 체험학습을 포괄하는 상위의 개념이며, 체험학습이 조직적으로 이루어지도록 교사의 적극적인 상호작용이 포함된다.

그러나 물론 체험학습과 체험교육을 혼용해서 사용하거나, 주로 체험학습이라는 용어를 사용하면서, 체험교육의 의미로 이해하는 경우도 있다. 그런 점에서 McGill & Weil의 체험학습에 대한 논의는 광범위한 입장을 견지한다.

체험학습은 교육철학이며 동시에 방법론의 영역이고, 개인과 집단 수준에서 존재하고 보고 생각하고 행위하기 위한 틀이다. ...요컨대, 우리는 현재 체험학습을 개인적으로, 그리고 타인과 관련하여 사람들이 직접적인 만남에 참여하고, 그 다음에 의도적으로 반성하고 정당화시키며 변형하고 개인적·사회적 의미를 부여하며, 이러한 과정의 결과를 그들의 세계와의 관계 속에서 알고 존재하고

행위하고 상호작용하는 새로운 방식에 통합하길 추구하는 과정으로 해석한다(McGill & Weil, 1996: 244-248).

그들이 제안하고 있는 체험학습의 의미는 본 논문에서 체험교육으로 제시한 관점과 동일한 수준에 있다고 할 수 있다. 또한 그들은 체험학습의 의미를 단지 인식론으로서 받아들이는 것이 아니라 존재론으로서 이해한다. 경험과 경험에 대한 반성, 변형, 통합의 과정은 우리에게 삶의 방식이기도 하지만, 우리가 세계와의 관계 속에서 우리 자신의 의미를 만들도록 한다는 점에서 존재론이기도 하다. 체험교육을 통해서 학습자는 자기자신, 타자, 지역사회, 세계와 직접적인 만남을 갖게 되는데, 이것은 학습자에게 경험을 통해 인간적으로 변화하도록 한다.

그렇다면, 체험학습과 체험교육은 엄밀한 의미에서 구분을 할 수는 있지만, 이 구분이 과연 일관되게 사용될 수 있는지에 대한 의문 역시 남게 된다. 그럼에도 불구하고, 우리는 체험학습을 체험교육과 동일한 의미로 보는 입장이 체험학습의 의미를 확장해서 교육철학으로까지 이해하는 경향이 있다는 것을 알 수 있을 것이다.

체험학습이라는 용어를 사용하든, 체험교육이라는 용어를 사용하든지 간에, 그 의미를 폭넓게 사용하려는 사람들은 '경험으로부터의 학습'(learning from experience) 혹은 '행함으로써 배움'(learning by doing)과 구분을 짓기도 한다. 그 이유는 우리의 일상적인 삶은 행함으로써 혹은 경험으로부터 배우고 있기는 하지만, 이것은 교육이 아닐 수 있다는 것이다. 우리가 일상적으로 체험학습은 경험으로부터 배우는 것이라는 단순한 생각을 하기 쉽지만, 체험학습은 그 의미를 넘어서 경험으로부터 배우는 일상적인 과정을 주제로 해서 그것을 어떤 방식으로 구성하는 담론의 주요 요소라는 것이다. 체험학습은 학생들에게 의미있는 직접적인 경험을 안내된 반성 및 분석과 결합시킨다(Proudman, 1995: 240-241; Usher, 1993: 69).

요컨대, 체험교육이 이루어지려면, 실제적인 활동이 이루어지고, 그런 경험에 대한 반성을 통해서 학습이 이루어져야 한다. 물론 체험교육에서 경험을 하는 것 자체가 의미가 없다는 것이 아니라 직접적인 경험과 더불어, 그 경험을 세계와의 관계 속에서 해석하고 의미를 부여하는 과정을 통해서 학습자에게 유의미한 학습이 이루어지도록 해야 한다는 것이다. 체험학습이 잘 이루어지도록 조직화하는 교육철학이 체험교육이라고 할 수 있다. 체험교육은 학습자의 적극적인 참여를 촉진하기 위해서 교사의 역할을 인정한다. 체험교육은 단순한 교육방법론이 아니라 교육을 보는 새로운 이해의 틀이라고 할 수 있다. 체험교육은 우리의 인식의 변화와 함께 우리의 존재의 변화를 일으킬 수 있는 실천철학이다.

III. 체험교육에 대한 다양한 이론적 근거들

체험교육에 대한 강조는 교육이론 및 실천에서 '경험'(experience)에 대한 복권과 관련되어 있다. 이미 지적한 것처럼 체험학습이나 체험교육에서 경험과 그 경험에 대한 반성을 강조한다면, 과연 경험의 의미를 우리는 어떻게 이해해야 할 것인가? 체험학습의 뿌리가 되는 이론적 근거들이 다양하기 때문에, 그들 간에 상충되는 부분 역시 존재한다. 그리하여 어떤 이론이 어떤 점에서 체험교육에 영향을 미치고 있고, 장단점은 무엇이 있는지를 살펴보는 것이 필요하다.

첫째, 진보주의 교육에서의 경험의 의미와 학습에 대한 관점이다. 진보주의 교육에서 학습자는 경험으로부터 배운다. 학습자의 경험은 학습에서 중요한 위치를 차지하게 된다. Dewey에게 경험은 단지 감각적으로 수동적인 것이 아니다. 그는 자신의 경험론과 전통적 경험론 철학을 비교하면서, 전통적 경험론은 경험의 능동적, 활동적 요소를 무시하였다고 비판한다. 경험은 환경과의 상호관련성을 내포한 개념이다. 경험에는 학습자가 환경과 능동적으로 상호작용하는 의미가 내포되어 있기 때문에, 경험을 하는 주체가 능동적으로 참여하지 않으면 경험은 이루어지지 않는다. 유기체는 단지 수동적으로 물체를 받아들이는 것이 아니라 사물과 능동적으로 상호작용한다는 것이다(Dewey, 1989: 416). Dewey에게, 경험은 능동적 요소와 수동적 요소의 결합, 즉 유기체의 활동과 그 결과를 당하는 것 사이의 긴밀한 결합으로 이루어져 있다. 따라서 경험에는 행동 내지 활동과 사고가 결합되어 있다. 우리는 일반적으로 경험하면, 단순한 활동으로 간주하는 경향이 있는데, Dewey는 경험이 의미가 있기 위해서 사고가 내재되어야 한다고 주장한다. 사고는 원인과 결과 그리고 활동과 결과사이의 구체적인 관련성을 파악하는 과정 속에서 내포된다. 그런 점에서 Dewey에게 경험은 단순히 시행착오적인 것이 아니다. 시행착오법은 이 일 저 일을 무턱대고 행해본다는 의미를 갖고 있지만, Dewey의 경험은 원인과 결과 그리고 활동과 결과 사이에 구체적인 관련성을 파악한다는 의미가 내포되어 있다. 경험이라는 것은 과학적이고 실험적인 정신이 반영되어 있는 것이다(Dewey, 1989: 227-229). Dewey에게 경험의 의미는 학습자가 직접 능동적으로 참여하고, 환경과 상호작용을 하는 과정 속에서 활동과 사고가 포함된다. 그의 경험은 학습자의 능동적인 참여를 강조하고는 있지만 인지적이고 지적인 것처럼 보인다. Saddington(1999: 53)이 지적하듯이, 진보주의 교육은 모든 체험학습에 경험으로부터의 학습과 반성의 개념을 지지한다. 또한 진보주의 교육에서는 학습자가 학습에서 중요한 위치를 차지하고 교사는 안내자로서의 역할을 하게 된다. 학습자가 적극적으로 참여하지 않고서는 경험으로부터 학습이 이루어지기 어려운 것이다.

둘째, 해석학적 현상학의 입장에서의 체험(lived experience)의 의미이다. 진보주의 경험의 의미와 현상학적인 의미에서의 경험의 의미가 다르다는 것은 Van Manen(1977: 216-217)의 글에 잘 나타나 있다. 그에 따르면, 독일어의 Erlebnis(experience)는 동사 Erleben으로부터 나온 말로서 이 말의 의미는 회상해내거나 무엇인가가 일어날 때 여전히 생생하게 있다는 것이다. 그는 영어의 경험이라는 단어에도 living through(통해 생생하게 살아있는)를 함축하기는 하지만, 영어의 단어는 라틴어인 experientia에서 그 어원을 갖고 있는데, 그 말의 의미는 시도, 증명, 실험과 검사하다는 것을 함축한다는 것이다. 그런 의미에서 경험에 대한 영어단어의 의미는 실험적인 함축 역시 갖고 있다는 것이다. Van Manen은 이와 같이 경험에 대한 영어의 의미가 경험적-분석적 지향을 갖고 있는데 반해서, 대륙의 사상의 흐름은 변증법적-해석학적 관점을 갖고 있어서, 이 양자는 동일한 것으로 받아들이기 어렵다고 주장한다. 현상학적 관점에서의 체험은 감각자료에 기초하는 것이 아니라 지향적인 것이며, 주체나 개인들에 속한 의도라는 것이다. 체험은 우리가 겪고 인식하는 대로의 경험을 가리키는 것으로서, 세계에 대한 직접적, 전반성적 생활의식이라고 할 수 있다. 이러한 체험은 직접적인 현현에서는 결코 포착할 수 없고 지나간 현존으로서 단지 반성적으로만 포착할 수 있다는 것이다(Van Manen, 1977: 216-217; Van Manen, 1994: 56-61, 228-229). 체험이 우리가 직접 겪게 되는 직접적이고 전반성적인 의식이기 때문에, 우리는 이 체험에 대해서 반성을 하게 될 때, 체험을 회상해내는 과정을 통해서 의미를 부여하게 된다. 체험을 회상해내는 것은 해석적 작업이 요구된다. 따라서 해석학적 현상학의 관점에서는 자신의 직접적인 경험에 대해 회상하고 해석하는 과정을 통해서 경험이 의미있게 된다. 경험에는 의미와 해석이 연관되어 있다.

이와 같은 관점은 Dewey식의 진보주의 교육에서의 경험의 의미와 조금 다르다고 할 수 있다. Dewey에게는 이미 경험에 반성적인 사고과정이 내포되어 있다. 경험은 원인과 결과의 관계성을 파악하는 상호작용의 과정이라고 할 수 있다. 하지만 현상학적 관점에서의 체험은 어떤 객관적이고 사실적인 경험을 말하기보다는 개인이 느끼고 이해한 경험을 지적하고, 그 내부로부터의 경험을 기술하는 과정 속에서 경험의 의미를 알게 된다. 이러한 경험의 의미와 해석은 그 자신의 전체적인 삶에 영향을 미친다. 현상학적 관점에서는 경험을 하는 것만이 아니라 경험을 회상해내고, 경험에 의미를 부여하는 과정이 학습에 중요한 의미를 차지하게 된다.

셋째, 구성주의 관점에서의 경험의 의미와 학습에 대한 관점이다. 구성주의 기본적인 전체 중의 하나는 모든 지식이 구성된다는 것이다. 지식은 수동적인 수용의 결과가 아니라는 것이다. 그리하여 구성주의 교사들은 학습목표를 확립하고 추구하는데 있어 학생들의 적극적인 참여를 장려한다(Noddings, 1995: 115-119). 구성주의 관점에서는 개인이 자신의 경험으로

부터 의미를 구성할 수 있다고 보기 때문에, 학습자는 적극적이고 능동적인 존재로 본다. 하지만, 구성주의의 이러한 특징은 비판 역시 받고 있다. Fenwick(2000)이 지적한 바와 같이, 구성주의적 관점이 개인을 지식구성의 과정에서 주요한 행위자로 고려하고, 이해를 주로 의식적이고 합리적인 과정으로 고려하기 때문이다. 상황이 중요한 것으로 고려되면서도, 학습자는 여전히 그의 환경으로부터 근본적으로 자율적인 것으로 간주된다. 구성주의 관점은 체험학습에서 능동적이고 자율적인 학습자관에 커다란 영향을 미치고 있다. 이것은 결국 타인과 함께 공동으로 의미를 창조하는 것은 소홀히 다루어지게 된다.

넷째, 인간주의 관점에서의 경험의 의미와 학습에 대한 관점이다. 인간주의 교육에서 교육의 목적은 인간을 자기실현하는 인간, 충분히 기능하는 인간, 즉 자신이 인간으로서 가지고 있는 모든 잠재력을 충분히 발휘하는 인간이 되도록 하는 것이다. 대표적인 인간주의 심리학자인 Rogers는 인간존재를 기본적으로 선한 존재로 보았다. 그는 유기체가 경험하는 자신을 실현하고 유지하며 향상시키려는 하나의 기본적인 경향을 갖고 있다고 보았는데(Rogers, 1951: 487), 이것은 체험교육에서 인간이 자기 스스로 자유롭게 자신이 갖고 있는 잠재력을 최대한으로 발휘할 수 있는 존재로 보도록 한다. 또한 잠재력을 최대한으로 발달시켜 인간을 성장시키는데 경험이 중요한 위치를 차지한다. 충분히 기능하는 인간은 경험에 개방적이며, 과정중에 있는 인간이며, 자신의 경험을 신뢰한다. Rogers는 자아와 인성이 경험으로부터 나오는 것으로 보며, 경험의 구조를 발견하게 됨으로써 자아와 인성의 조직도 변하게 된다고 본다. 그렇기 때문에, 그런 인간은 고정된 인간이 아니라 유동적으로 변하는 과정 중에 있는 인간인 것이다(Rogers, 1999: 39-51). 그리하여 인간주의 교육에서 경험은 지식의 원천이며, 교육과정의 내용이다. 학습자들은 그들 자신의 경험에 대해 반성을 함에 따라서, 그 경험을 새로운 방식으로 소유하게 되고 진정한 지식을 얻게 된다는 것이다. 이러한 경험을 다시 소유한다는 것은 학습자가 충분히 기능하는 인간이 될 수 있도록 하는 지식에 대한 개인적인 발견인 것이다(Saddington, 1999: 54). 인간주의 관점에서 학습은 학습자 중심적이고 학습은 경험으로부터 나온다. 학습자는 자기 스스로 학습하고자 하는 동기와 능력을 갖고 있다고 본다. 또한 학습은 단지 학습자의 인지적인 측면에 영향을 미치는 것이 아니라, 학습자의 인성에 영향을 미치고 학습자를 성장하도록 한다. 학습자는 학습을 할 때, 전 존재가 참여하게 되는 것이다.

우리의 체험교육에는 경험과 인간존재, 그리고 학습에 대한 다양한 관점들이 복합적으로 연루되어 있다. Dewey로부터 우리는 경험이 감각적인 경험으로만 이해될 것이 아니라 환경과의 상호작용을 통해 경험을 주체가 적극적으로 재구성할 수 있으며, 경험에는 사고가 내포되어진다는 것을 배웠고, 현상학적 관점으로부터 우리는 경험이 전반성적인 의식이며, 주체가 경험에 대해 의미와 해석을 내리는 것의 중요성을 배웠다. 또한 구성주의적 관점으로

부터 경험을 통한 지식구성에 개인의 능동적인 참여를 지지함을 배웠고, 인간주의 관점으로 부터 인간에 대한 존중과 신뢰와 더불어 인간이 자신의 잠재력을 발달시킬 수 있는 자기주도적인 인간으로 간주됨을 보았다. 이와 같은 관점들은 인간이 경험으로부터 배우며, 경험으로부터 조직적으로 학습하도록 하는 것이 중요함을 일깨워준다. 경험은 주체의 적극적인 참여가 요구되고, 학습자는 긍정적인 존재로 인정된다.

체험교육에서의 학습자와 경험에 대한 논의는 사실 성인교육에서 주로 강조되고 있는 입장이기도 하다. 아동을 대상으로 하는 교육학은 아동이 스스로 사고할 수 있는 자율적인 존재로 간주되지 않기 때문에, 학습자의 경험은 소홀히 다루어지지만, 성인의 경험은 그 중요성이 인정된다. 성인 학습자는 자율적이고 능동적인 존재로 인식되기 때문에, 학습자의 경험 역시 그 중요성이 인식되고 있는 것이다. Usher, Bryant & Johnston(1997: 95)이 지적한 바와 같이, 성인교육 전통에서 경험은 지식생산과 습득의 중심에 위치한 것으로 인정된다. 또한 경험은 교육적인 장치일 뿐만 아니라 더 중요하게는 아이들과 다른 성인의 존재론적이고 윤리적인 지위에 대한 긍정으로 여겨진다. 그리하여 성인교육에서 경험이라는 것은 학습자가 이미 갖고 있는 경험에 초점을 두어 그 경험을 새로운 경험과 연결시켜 학습이 이루어지도록 하는데 초점이 주어진다. 성인교육은 성인 학습자가 경험으로부터 배우는 자기 주도적 학습을 강조한다.

이와 같은 입장들을 고려해볼 때, 아동을 대상으로 한 체험교육이 아직도 실물교수의 측면에서 이해되고 있는 경향을 짐작해볼 수 있다. 우리의 체험교육은 전통적 경험론에 아직도 서 있는 것 같다. 하지만 체험학습에서 경험의 의미를 감각적인 경험에 제한시키는 것은 문제가 있다. 단지 오감을 이용해서 실물을 보는 것으로 체험학습을 이해해서는 안된다는 것이다. 또한 우리는 체험학습에서 경험의 의미가 갖는 문제점 역시 인식할 수 있어야 한다. Usher, Bryant & Johnston(1997: 100-121)은 체험학습에서 경험의 위치에 대해서 의문을 제기한다. 경험이 학습자 중심의 교육학에서 학습과 지식생산, 지식습득의 원천으로서 특권적인 지위를 부여받아왔다는 것이다. 그들은 경험이 정초적이고 권위가 있는 것으로 받아들이고, 경험에 대해 문제를 제기하지 않고, 경험을 의문시되지 않는 소여로 간주하는 것은 위험하다고 비판한다. 그들은 경험이 명백하지 않으며, 상이한 상황과 다양한 담론의 영향과의 관계 속에서 이해되고 해석될 필요가 있다는 것이다. 이와 같은 논의는 Brookfield(1996: 377)에게서도 나타나는데, 그는 사람들의 역사, 이야기와 경험을 무비판적으로 긍정하는 것은 그들을 이상화하고 낭만적으로 묘사하는 위험이 있다고 본다. 그리하여 경험은 객관적으로 중립적인 현상이 아니며, 경험은 문화적으로 만들어지고 형성된다는 것이다.

우리는 체험교육을 위해서 경험의 중요성을 인정하는 것만큼이나 그 경험을 비판적으로 반성할 수 있어야 한다. 비판이론의 입장에서 Freire가 의식화교육을 제안한 것처럼, 학습자

의 생활경험과 이것에 대해 비판적으로 분석할 수 있어야 한다. 학습자들은 그들 자신의 경험을 질문함에 따라서 그 경험을 재해석하고 그들이 자신을 발견하는 사회상황을 이해할 수 있게 된다. 생활경험은 학습자들을 해방시키는 학습자의 지식의 원천이 되고, 그들이 사는 사회를 변화시키기 위한 도구를 제공하는 것이다(Saddington, 1999: 55). 우리는 체험교육에 대해서 논의할 때, 경험과 학습, 학습자에 대한 다양한 관점의 장단점을 두루 인식할 수 있어야 한다. 체험교육은 구체적인 경험을 실천하는 것도 필요하지만, 교사와 학생, 학생과 학생, 학생과 환경사이의 상호작용을 통해서 그 경험에 대한 해석을 할 수 있도록 교육환경을 조직화하는 것이 필요하다.

IV. 체험교육의 원리

지금까지 체험교육에 영향을 미치는 이론적 근거들에 대해 살펴보았다. 본 논문에서는 체험학습이나 체험교육에 대한 정의를 보다 구체화시키는 방향에서, 또한 III장에서 제기된 문제점을 보완하는 측면에서 체험교육의 원리를 제시해보고자 한다. 첫째, 학습자에 대한 능동적이고 적극적인 관점을 지향하되, 이러한 주체적인 학습자는 탈신체화되고 타자성이 배제된 고립된 자율적인 주체가 아니라 체현된 상호의존적인 존재로 인식되어야 한다. 체험학습은 인간을 수동적이고 기계적인 존재로 보지 않는다. 체험학습 주창자들은 빈 슬레이트나 텅빈 용기로서의 학습자에 대한 행동주의적인 기술을 거절한다(Gresham, 2001: 19). 인간주의 접근의 영향을 받아 체험교육에서 학습자는 학습에 능동적으로 참여하는 존재로 인식된다. 또한 학습자는 신뢰로운 존재이다. 체험교육협회(AEA)에서도, 체험교육의 원리로서 제시한 것 중의 하나가 “체험학습과정 전체에 걸쳐서, 학습자는 문제를 제기하고 연구하고 실험하고 호기심있고 문제를 해결하며 책임을 맡고 창의적이 되고 의미를 구성하는데 적극적으로 참여하게 된다”(http://www.aee.org)는 것이다. 체험교육에서 학습자의 능동성은 학습자의 자기 주도적인 학습과도 밀접한 관계를 맺고 있다. 강영혜(1999: 16)는 체험학습이 학습자의 자기주도적 학습과정을 포함하며, 제대로 된 체험학습의 수행을 통해 자기주도적 학습능력이 길러줄 수 있다고 지적한다. 하지만, 우리는 자기주도적 학습이 가질 수 있는 문제점 역시 인식해야 한다. 자기주도적 학습은 학습자가 자신의 학습을 통제할 수 있다고 본다. 그리하여 학습자가 자신의 학습목표를 설정하고 적절한 자원을 찾아내고 어떤 학습방법을 사용할 것인지를 결정하고 결과를 평가할 수 있다는 것이다. 학습자가 자신의 학습에 책임을 질 수 있는 능력이 있는 존재로 본다는 것은 타인이나 상황, 맥락을 소홀히 다룰 수 있도록

한다. 자기주도적인 학습에서의 개인은 합리적이고 자율적인 존재인 계몽주의적인 접근에서의 개인을 반영하고 있다. 이와 같이 자아에 지나친 초점을 두는 것은 상호의존이나 공동의 이익, 집단적인 행위의 중요성을 간과할 수 있다(Brookfield, 1996: 375-376; Usher, Bryant & Johnston, 1997: 96-97).

체험학습의 교육학을 재형성하는데 있어, 개인적인 경험을 노출하고 진단하며 범주화하거나 나열하기 위해서 심리학적인 모델에 주로 의존하거나 모의게임, 역할연기와 시뮬레이션을 통한 공유된 경험의 인위적인 창조에 주로 의존하는 것은 충분하지 않을 수 있다. 오히려 체험학습에 대한 대안적인 접근은 상이한 상황과 상이한 담론의 존재와 영향력 그리고 참여한 타인들의 의미와 함께 개인적인 의미에 대한 연구를 통해서 경험을 삼등분하는 것이 시도될 수 있다(Usher, Bryant & Johnston, 1997: 119-120).

위에서 제시한 것처럼, 체험교육에서 자아는 미리 정의된 존재로서 간주되지 말아야 하며, 자아는 타자와 상호의존적인 존재로서 간주되어야 한다. 또한 의미를 구성할 때, 학습자는 자기 스스로 홀로 의미를 구성하는 것이 아니라 상황 속에서 타자와의 관계를 통해서 의미를 구성하게 된다. 학습자의 경험은 어떤 상황 속에서, 타인들과 어떤 관계를 맺는가에 따라서 그 의미가 달라질 수 있다. 그리하여 체험교육은 학습자가 자기 스스로 능동적으로 참여하는 과정 속에서 학습이 이루어진다고 해도, 이것은 상황이나 맥락, 그리고 타인들을 소홀히 다루지 않는다. 그렇다고 한다면, 체험교육의 양식도 타인들과 더불어 함께 하는 방식이 고려되어야 할 것이다.

둘째, 학습은 경험에 근거한 지속적인 과정이다(Kolb, 1984: 27). 이것은 듀이로부터 영향을 받은 것이기도 하다. Kolb에 의하면, 체험학습에서는 학습의 과정을 강조하는데, 이는 관념론적인 접근·행동주의적인 학습이론과 구분되는 특징이라고 지적한다. 체험학습이론에서는 관념은 사고의 고정되고 불변하는 요소가 아니라 경험을 통해 형성되고 재형성된다는 것이다. 학습은 경험에 의해 개념이 파생되고 지속적으로 수정되는 과정으로 이해될 수 있다는 것이다(Kolb, 1984: 26). 그렇기 때문에, 듀이의 지적처럼, 과거의 경험은 현재의 경험에 영향을 미치고, 또 현재의 경험은 미래의 경험에 영향을 미치게 된다. 그러한 과정 속에서 우리의 관념은 고정되는 것이 아니라 지속적으로 재형성되는 과정으로 이해될 수 있다.

셋째, 경험은 반성을 통해 의미가 지속적으로 재구성된다. Boud, Cohen & Walker(1993: 6)가 지적한 바와 같이, 경험의 개념은 판단, 사고, 다른 경험과의 관계를 포함하기 때문에 고립된 감각함(sensing)이 아니다. 경험은 단지 관찰, 무엇인가를 수동적으로 겪는 것이 아니라 학습자가 중요한 일부분이 되는 환경과의 적극적인 참여이다. 경험은 지각과 의식을 포함한다. 그리하여 행동을 하는 과정 중에도 사고가 포함되어야 할 뿐만 아니라 행동을 하고

난 뒤에도 반성하는 것이 필요하다. Schön은 우리가 행동을 하는 동안에도 무엇인가를 행동하는 것에 대해 사고할 수 있다고 지적한다. 이것이 행동 속에서의 반성(reflection-in-action)이다. 이러한 사고가 우리가 행동하고 있는 것을 재형성하도록 하는데 도움을 준다는 것이다. Schön은 행동 속에서의 반성과 다른 종류의 반성을 구분짓는 것이 바로 행동에 대한 그것의 즉각적인 중요성이라고 지적한다. 우리가 행동 속에서 이것이 무엇이고, 내가 그것에 대해 어떻게 생각해 왔는지를 반성하는 것은 우리의 현재의 행동에 영향을 미치고 그리하여 우리의 행동 전략, 현상에 대해, 혹은 문제를 구상하는 방식을 재구성할 수 있다는 것이다 (Schön, 1991: 28-29). 따라서 경험을 행하고 있는 학습자는 사고가 없이 단지 빈 몸이 행동을 하는 것으로 이해하지 말아야 한다. 경험을 하는 과정 속에서 학습자는 자신의 행동에 대해 반성을 하고 있는 것이다.

또한 우리는 체험교육을 위해서 행동을 하고 난 다음에도 반성을 해야 한다. 이와 같은 반성의 과정이 학습에 의미를 부여하도록 할 뿐만 아니라 새로운 학습의 가능성을 이끌게 되는 것이다. Boud & Walker(1993: 75)는 경험에 대해 반성하는데 있어 세 가지 주요한 요인을 지적한다. 그것은 우선 판단이나 평가를 하지 않고 명백하게 일어났던 대로 경험을 회상해내는 것으로서 경험으로 돌아가기, 둘째, 감정에 주의하기, 세 번째는 과거의 경험과 이러한 경험 요소에 대한 연합, 통합, 타당화, 전유를 제시하였다. 경험에 대한 반성은 자신의 행위, 감정, 사고에 대한 반성을 포함하며, 이러한 반성을 통해서 지식을 얻고, 이는 다시 다양한 상황에 적용될 수 있는 것이다. 경험에 대한 반성을 통해, 자신의 미래의 경험이 새롭게 구성되어질 수 있다. 경험에 대한 반성이 얼마나 깊이있게 이루어지는가 하는 것이 체험교육의 성과를 평가할 수 있다.

넷째, 경험은 우리의 몸이 습관을 습득하고, 몸이 구조화되는 기회를 부여하도록 함으로써 몸이 실천적인 지식을 얻도록 한다. 경험을 통해 얻게 되는 지식은 추상적이고 관념적인 지식이 아니라 실천적인 지식이고, 체현된 지식(embodied knowledge)이다. 체험한다는 것은 단순한 우리의 활동이 아니라 우리는 행위를 하면서 알게 되고, 이 앎은 우리의 몸에 습득된다. 우리의 몸은 세계와의 관계 속에서 이해를 하는 존재로 간주된다. Merleau-Ponty(1945: 272)는 『지각의 현상학』에서, 몸이 이해의 일반적인 도구라고 주장한다. 몸이 세계를 이해하게 되고, 그런 과정 속에서 몸이 습관을 획득한다는 것이다. 몸의 습관은 몸의 앎이라고 할 수 있다. 그렇다면, 경험이라는 것은 우리에게 행동을 동반하며, 행동을 하는 과정 속에서 우리의 몸은 잠재적인 앎을 습득하게 된다. 또한 행동을 하는 과정 속에서 생기는 앎은 명시적인 것이라기보다는 암묵적인(tacit) 것이다. 체험이 중요한 이유는 우리가 행동을 하면서 앎을 얻기 때문이다. 물론 이러한 앎은 명쾌하게 언어적으로 설명할 수 있는 것은 아니지만, 그럼에도 불구하고 우리는 알고 있는 것이다. Schön(1983)은 행동 속에서의 앎(knowing-in-action)을 다

음과 같이 지적한다.

우리가 일상생활의 행위에 대한 자발적이고 직관적인 수행에 착수하게 될 때, 우리는 특별한 방식으로 우리 자신이 지식이 있다는 것을 안다. 종종 우리는 우리가 아는 것이 무엇인지를 말할 수 없다. 우리가 그것을 기술하려고 할 때, 우리는 우리 자신이 난처하게 됨을 발견하거나 우리가 명백하게 부적절한 기술을 하고 있다는 것을 발견한다. 우리의 앎은 우리가 다루고 있는 내용에 대한 우리의 느낌에서 그리고 우리의 행위 형태에서 내재하며, 대개는 암묵적인 것이다. 우리의 앎은 우리의 행동 속에 있다고 말하는 것이 옳은 것 같다(Schön, 1983: 49).

방법적 앎은 바로 Schön이 지적하고 있는 행동 속에서 아는 앎이라고 할 수 있다. 방법적 앎은 '나는 자전거 타는 법을 안다'의 경우에서처럼, 어떤 방법을 아는 것이고, 이런 앎은 행위를 하는 과정 속에서 우리의 몸에 습득되어지는 것이라고 할 수 있다. 행동 속에서의 앎이든 암묵적인 앎이든지 간에, 이 때의 앎은 논리적이고 과학적인 앎과 다르다고 할 수 있다. Schön은 행동 속에서의 앎의 특징을 다음과 같이 기술한다. 우리는 행위를 수행하는 동안에 혹은 행위를 수행하기 전에 그들을 생각할 필요가 없으며, 이러한 것들을 행하기 위해서 학습되고 있다는 것을 종종 지각하지 못한다. 또한 우리는 우리의 행동이 드러내는 앎을 일반적으로 기술할 수 없다는 것이다(Schön, 1983: 54). 행동 속에서의 앎은 행해보지 않으면 알 수 없는 것이고, 실천하는 과정 속에서 배우게 된다. 행동하는 과정 속에서 우리의 몸에 습득되는 앎은 지속적인 과정을 통해서 습관이 된다. 우리의 몸은 행동을 수행할 때 처음에는 익숙하지 않아 의식되고 서투르게 되지만, 습관이 형성되면, 우리는 자연스럽게 이와 같은 행동을 하게 된다. 따라서 체험교육은 우리의 몸이 앎을 획득할 기회를 부여하는 과정이다. 체험교육의 일환인 봉사활동은 몸이 봉사를 하는 앎을 습득할 기회를 준다는 점에서 단지 이론을 통한 인성교육과는 다른 것이다.

다섯째, 체험교육은 총체적인 과정이다(Boud, Cohen & Walker, 1993: 12-13). 이 때의 전체성은 2가지 측면에서 이해될 수 있다. 하나는 인간과 환경과의 전체성이고, 다른 하나는 학습자를 통합적이고 전체적인 존재로 본다는 것이다. 학습자는 단지 지적으로 사고하는 존재로 간주되지 않으며, 지적으로, 정서적으로, 사회적으로, 영혼이 담겨서, 신체적으로 경험에 참여하는 것으로 이해된다(<http://www.aee.org>). 체험교육은 우리의 몸, 마음, 영혼, 정신 모두 참여하게 된다는 점이다. 학습자는 상황 속에서 경험을 행할 때나 경험에 대해 반성하는 과정 속에 전인으로 참여한다. 그리하여 학습의 결과는 학습자에게 개인적으로 중요하고 의미가 있는 것이다(Moon, 2004: 112에서 재인용). 학습의 결과가 개인과 무관한 것이 아니라 그 개인에게 의미를 준다고 한다면, 학습자의 삶은 학습의 결과로 인해서 영향을 받게 마련이다. 체험교육은 학습자의 삶과 가치에 직접적인 영향을 미치게 된다. 또한 체험교육은

학습자의 정의적인 측면도 포함되어 있기 때문에, 학습자의 감정상태가 어떠한지에 대해서 반성해보는 것이 필요하다. 학습자의 경험에는 학습을 촉진시키는 정서도 있을 것이고 방해하는 정서도 있을 것이다. 체험교육에서 자신의 정서의 상태가 어떠한지를 분석해봄으로써 유의미한 학습이 이루어지도록 하는데 기여할 수 있을 것이다. 체험교육은 학습자를 총체적인 존재로만 보는 것이 아니라 학습자는 그의 상황과 통합되어 있는 것으로 본다. 학습자의 경험은 사회나 상황과 분리해서 이해할 것이 아니라 상황과의 관계 속에서 이해하는 것이 필요하다. 학습자의 유의미한 경험은 상황적인 여건이 고려될 때 가능해지는 것이다.

V. 체험교육과 학교교육

체험한다는 것은 직접적으로 행함으로써 무엇인가가 자신의 신체 속에 내면화되어, 자기 것이 되고, 그 행위가 자신의 삶에 의미를 준다는 뜻이 들어있다. 체험교육은 직접적인 체험을 통해 자신의 삶을 변화시키도록 해준다. 우리의 체험학습은 주로 현장학습으로 받아들여 체험학습의 의미를 축소시키는 문제도 있지만, 주로 활동을 중시하는 것으로 보고 사고와 판단을 소홀히 하는 것도 문제이다. 현재 체험교육은 제7차 교육과정에서도 매우 중시되고 있는데, 체험교육의 방식으로 실험, 관찰, 조사, 수집, 토론, 견학 등이 강조되고 있다(교육부, 1998: 23). 교과교육에서도 체험교육이 이루어지도록 하기 위해서 교과와 관련된 내용을 실생활과 연관지어 직접 학생들이 자료를 수집하고, 토론하며, 현장견학을 하도록 하는 방식, 교실내에 실물교수, 영상을 통한 교육 방식 등이 도입되고 있다. 하지만 아직도 체험교육은 교과교육에서 활발하게 이루어지고 있다고 보기는 어렵다. 또한 체험교육은 특히 재량활동과 특별활동 시간에 이루어진다고 할 수 있다. 특별활동 교육과정 시간은 다양한 학습주제와 체험 위주의 활동으로 지도하도록 되어 있고, 이에는 자치활동, 적응활동, 계발활동, 봉사활동, 행사활동으로 편성되어 있다. 계발활동의 경우에 다양한 활동에 참여함으로써, 예컨대, 수영반, 요리반, 농구반, 십자수반 등에 참여함으로써 자신의 잠재능력을 최대한 계발하여 자아실현의 기초를 닦도록 하고 있다(교육부, 2002: 195-227). 이와 같은 다양한 활동들은 이론위주의 교육방식을 탈피하여 학교로 전문가가 와서 학생들에게 시범을 보여준다거나, 학생들이 실제로 현장으로 가서 활동을 해보도록 하는 방식을 사용하고 있다. 이런 활동들 역시 학생들이 경험을 통해서 지식을 습득하도록 하는 것은 물론이고 의미를 얻도록 한다는 점에서 체험교육이라고 할 수 있다. 또한 현장체험학습으로는 문화·역사체험, 자연생태체험, 생활체험, 진로체험, 사회체험, 정보·과학체험, 극기체험, 도·농교류체험, 통일체험 등 다양

한 체험이 가능하다(화성매송초등학교, 2003). 사실 체험은 모든 영역에 가능한 것이라고 할 수 있다. 우리가 유념해야 할 것은 수영이든 봉사활동이든지 간에, 그 활동에 참여한다는 것 자체가 체험교육이 이루어진다고 볼 수 없다는 점이다. 학생들은 현장체험학습으로 요리실습을 할 수도 있지만 그것에서 의미를 찾지 못할 수도 있다. 따라서 여러 활동에 참여하는 것만이 아니라 그것을 통해서 의미를 찾을 수 있게 해주는 것이 필요하다. 본 연구에서는 학교교육과 관련하여 체험교육에 대한 논의를 교과교육, 현장교육, 인성교육으로 구분하여 살펴보고자 한다.

1. 교과교육과 체험교육

체험교육은 외부의 현장에서만 가능한 것이 아니라 학교의 교과교육에서도 가능하다. 교과교육에서 체험교육이 잘 이루어지지 못한 점에 대해서 Dewey의 주장을 토대로 설명해보고자 한다. Dewey는 경험을 직접경험과 간접경험으로 구분한다. 그에게 직접경험은 “상징적 매체의 개입을 통해서가 아니라 우리가 생생하게 직접 참여하는 경험”(Dewey, 1989: 359)을 말하고, 간접 경험은 언어, 상징을 통해 매개된 경험이다. 그는 상징적 경험과 직접경험의 차이로서, “그림에 대한 세밀하고 전문적인 설명을 읽는 것과 그림을 직접 눈으로 보는 것의 차이, 또는 그냥 그림을 보는 것과 그것에서 감동을 받는 것 사이의 차이, 빛에 관한 수학적 공식을 배우는 것과 안개 낀 풍경에서 이상하게 번쩍이는 빛을 보고 닢을 잃는 것 사이의 차이에 해당한다”(Dewey, 1989: 360-361)고 지적한다. 이런 주장을 보면, 그에게 직접경험이라는 것은 사물을 통해서 생생한 느낌을 갖게 되는 경험이다. 물론 간접경험이 필요없는 것은 아니다. Dewey에게, 직접경험은 상징적인 교과내용과 의미있게 관련될 수 있다. Dewey가 비판하고 있는 것은 교육이 사실, 아이디어와 원리의 의미를 생생하게 느끼도록 하는 생활사태에 주의를 기울이지 않고 있다는데 있다. 그러다보니, 교육의 목적이 되는 것은 언어적 매체 자체이고, 교육내용이 우리의 삶과 아무런 관련성이 없는 그런 기계적인 일이 되어버린다는 것이다(Dewey, 1989: 359-364). 그리하여 체험교육을 위해서는 언어적 교육에 치중하는 것으로부터 벗어나 학생들이 직접적으로 인식할 그런 기회를 마련해주는 것이 필요하다.

그럼 교과교육에서 어떻게 직접경험을 하도록 할 것인가? 그는 직접경험은 단지 초등학교 교육에서나 가능한 것이 아니라 어느 수준의 교육에서나 교과를 배우는 초보적인 단계에서는 적용될 수 있다고 본다. 사물이 주는 생생한 느낌을 잡을 수 있도록 하는 것은 학생들을 수동적으로 가만히 내버려두는 것이 아니라 학생들이 행할 능동적인 작업을 통해서이다

(Dewey, 1989: 363). Dewey는 직접경험을 통해서 우리는 생생한 느낌이나 직접적인 인식을 얻게 된다고 보았기는 했지만, 그렇다고 해서 모든 경험이 진정으로 교육적이라고 보지는 않았다. 그에게 경험과 교육은 서로 동일시될 수 있는 것이 아니다. 그 이유는 어떤 경험은 비교육적이기 때문이다. Dewey에게 비교육적인 경험은 경험의 계속적인 성장을 방해하거나 성장 방향을 왜곡키는 경험이다(Dewey, 1997: 25). 즉 교육적인 경험은 경험의 계속성을 통한 성장이 이루어져야 한다는 것이다. 그는 전통적인 교육에서는 그 경험이 이후의 경험과 지속적으로 연관성이 있고, 이를 통해서 성장이 이루어져야 하는데 그렇지 못했다고 비판한다. 우리가 하는 경험은 그것이 단편적인 하나의 사건으로 남아 있어서 안된다. 경험을 통해서 우리는 그 행위의 진정한 의미를 발견하고, 이를 통해서 그 개인의 삶에 의미를 주어야 한다.

그리하여 실물교육 그 자체가 교육적인 것으로 보여질 수는 없다. 관건이 되는 것은 실물교육을 통해서 어떤 식으로 교육이 이루어지고 있는가 하는 것이다. 그리하여 Dewey는 실물교육에 대해서도 비판을 가하게 된다. 그는 감각주의적 경험론에 따른 실물교육은 실물에 대해 감각적 관찰을 하는 것으로 이해하는 과정 속에서 사고는 필요하지 않은 것으로 간주한다는 것이다. 또한 경험이 갖는 능동적, 활동적 요소를 무시하였다고 비판한다. 실물교육이 단순히 감각기관을 훈련하는 것으로 그쳐서는 안된다는 것이다(Dewey, 1989: 414). 우리가 실물을 본다고 해도, 그것이 자신에게 의미를 주지 못하는 하나의 사물로만 인식되도록 수업이 진행된다면, 학습자에게 학습이 유의미하게 체득되었다고 말하기 어려울 것이다. 실물교육을 통해서 학습자는 능동적으로 참여할 뿐만 아니라 사고가 내재되어야 하고, 그 실물교육을 통해서 우리의 삶과 연관지을 수 있어야 한다.

따라서 교과교육을 할 때, 우리는 체험교육이 이루어지도록 하기 위해서, 학습자가 능동적으로 참여할 수 있는 작업, 학생의 몸과 마음이 모두 몰입해서 행할 수 있는 그러한 작업을 제시해주는 것이 필요하다. 일반적으로 교실내 체험학습으로 협동학습, 프로젝트 중심 학습, 문제 중심 학습 등을 들 수 있다. 체험학습은 학생들이 적극적으로 참여할 수 있도록 하는 문제를 갖고 학습과정을 시작하는 것이 필요하다. 교사들은 학생들이 그들의 아이디어를 시험해보기 위해서 교실을 떠날 필요가 있는 것이 아니라 교실에서 탐구의 형태로 참여하도록 할 수 있다(Wurdinger, 2005: 11-12 · 55). 그리하여 학생들의 경험이 성장하려면, 직접경험을 할 기회와 그것에 대해 반성을 할 기회를 제공하며, 직접경험이 간접경험과 서로 의미있게 관련지을 수 있도록 하는 것이 필요하다. 간접경험이 우리의 삶과 아무런 연관성을 주지 못하고, 아무런 의미를 주지 못할 때, 그것은 교육적이지 못하고 체험이 되지 못하는 것이다. 교사는 간접경험을 어떻게 직접경험과 연결을 지을 수 있을지 숙고해야 한다. 교사는 배우는 내용을 실생활과 연관짓는 과정을 통해서 학습자에게 의미를 주도록 하는 것이 필요하고,

실생활의 문제점을 교과내용으로 끌어 들여서 토론을 하도록 할 수도 있다. 또한 교사는 학생들이 적극적인 사고를 유발할 수 있도록 지속적으로 질문을 제기해야 한다. 교사는 간접 경험의 직접경험화를 위해서 역할연기와 실물교수를 활용할 수도 있다.

이와 같은 내용들이 교과교육에서 이루어질 수 있는 것이라고 한다면, 재량활동시간에도 활용할 수 있다. 현 우리교육의 문제점은 창의적 재량활동이 교사의 적극적인 참여의 부족과 무엇을 어떻게 해야 할 것인가에 대한 교사의 전문성의 부족으로 인해서 활성화되지 못하고 있다는 점이다. 그리하여 우선적으로 창의적 재량활동이 활성화되는 것이 기본적으로 이루어져야 한다. 창의적 재량활동으로는 범교과 학습활동과 자기주도 학습활동이 있는데, 학생들이 관심있는 주제를 탐구하도록 할 수 있다. 이때 주제탐구는 그 주제를 갖고 학생이 다양한 활동을 하도록 독려하고, 그 주제와 관련하여 보다 깊이있는 사고를 할 수 있도록 피드백을 주고, 발표를 하도록 해야 한다. 따라서 체험교육을 위해 학교의 교과교육은 학생들이 직접 참여할 수 있는 활동이나 프로젝트를 중심으로 교과교육을 구성하면서, 학생들이 활동하는 동안 사고가 함께 이루어질 수 있도록 해야 한다. 이런 경험은 학생들의 현재의 삶과 유의미한 관련성을 갖게 될 것이다. 경험이라는 것이 그 중요성이 인정되는 것은 학습자에게 경험이 생생하게 살아있음으로써 학습자의 삶에 의미를 주기 때문이다.

2. 현장교육과 체험교육

현장교육으로는 박물관, 전시회, 박람회, 유적지 등과 같은 현장체험학습장, 도농간교류체험, 문화체험, 자연체험, 현지조사여행, 봉사학습 등 다양한 형태가 이루어지고 있다. 우리가 직접 체험할 대상은 무한하며, 그 체험을 통해서 유의미한 학습이 이루어지도록 하는 것이 필요하다.

일반적으로 우리 나라에서 현장체험학습이라는 이름 하에서 행해지는 절차를 보면, 체험활동 장소정하기, 날짜와 시간 정하기, 현장학습계획 세우기, 체험학습 실천, 체험학습 다녀온 후로 이루어져 있다. 이 중에서 현장학습 계획 세우기에 포함되는 것은 현장 체험 대상에 관련된 자료 수집, 현장에서 보고, 듣고, 느끼고 싶은 체험 내용 정하기, 얻어진 자료의 정리와 활용방법 결정, 체험학습 보고서 정리와 기록방법 결정, 필요한 소지품 준비이고, 체험학습을 다녀온 후에는 현장체험학습에서 얻은 자료 정리, 보고서 작성, 보고회 등에서 발표, 현장체험에 대한 정리와 반성으로 이루어져 있다(새여울 사회 사랑 연구회, 2003). 이 틀거리는 아마도 현장체험을 하는 학교에서 일상적으로 사용하는 방식이라고 생각된다. 체험교육은 현장학습에 대한 체계적인 계획, 그에 대한 반성, 그리고 이를 통한 개인의 성장에

이르기까지 지속적인 연계가 있도록 체계화되어야 한다. 현장체험학습은 실물을 실제로 볼 수 있는 기회로서의 역할을 넘어서 그 활동이 갖는 의미와, 그것이 나의 삶에 어떤 관련성이 있는지 등을 구체적으로 반성해볼 수 있는 시간을 가져야 한다. 현장학습은 활동자체에 목적을 둘 것이 아니라 그것이 자신의 삶과 어떤 관련성이 있고 어떤 의미를 주는지에 초점을 두어야 한다. 현장견학은 학습자가 지역사회와의 관계, 사람들과의 관계, 그리고 나 자신과의 관계를 발달시킬 수 있는 기회를 제공해 준다.

3. 인성교육과 체험교육

체험학습은 인성교육과 관련지어 많이 논의되고 있다. 인성교육을 하려면 체험학습이 이루어져야 하고, 이 때 체험학습은 현장학습이나 봉사활동 등 교실 밖의 활동을 통해서 인성이 함양될 수 있다는 것이다. 체험학습과 인성교육을 관련짓는 연구들은 크게 두 가지 입장으로 구분된다. 하나는 체험학습을 교실 밖 활동으로 간주하고 인성교육 역시 이런 교실밖 활동을 통해서 가능하다고 보는 것이다. 다른 하나는 체험학습의 의미를 교실 밖 활동으로 보는 것에 대한 반작용으로서 체험학습이나 인성교육을 교과교육을 통해서 하려는 입장이다. 전자의 입장은 어느 정도 교과교육의 효과성에 대한 불신이 내재하고 있으며, 후자의 입장은 제대로 된 교과교육을 행하는 것이 바로 인성교육에 도움이 된다고 보는 것이다. 전자의 입장에 해당하는 관점으로서, 윤철경(1999: 19-25)은 체험학습의 목적이 인간성 함양을 목적으로 한다고 지적하는데, 그가 제안하고 있는 체험학습은 교실밖 체험활동이라고 할 수 있다. 그에게, 체험학습은 학생의 흥미를 바탕으로 학생이 자발적이면서 적극적으로 참여하는 활동이며, 대상과의 직접적 접촉을 전제로 오감으로 느끼며 해보는 모든 유형의 활동이다. 그가 체험학습은 학생들의 풍부한 인간성 함양을 목적으로 직접 체험을 강화하기 위한 교육 내용과 방법의 개선노력이라고 지적한 점을 볼 때, 체험학습과 인성교육은 불가분의 관계를 맺는다(윤철경, 1999: 24).

후자의 관점으로서, 강영혜(1999: 5-16)는 체험학습을 인성교육과 동일한 것으로 보는 입장에 대해서 반대한다. 강영혜는 체험학습을 교과외 활동 형태로, 또한 인성교육은 교실밖에서 적합한 것으로 보는 관점을 비판한다. 체험학습은 학습자가 능동적이고 적극적으로 참여하는 자기주도적 학습과정을 포함하며, 학습자는 교과교육을 체험해야 하고, 주체적인 문제제기와 문제해결과정에 참여해야 한다는 것이다. 그렇게 될 때, 체험학습은 개개인의 고유한 인격적 형성과 경험의 성장을 추구한다는 것이다. 이와 같은 강영혜의 주장은 체험학습을 인성교육과 동일시한 것은 아니지만, 체험학습이 결과적으로 학습자에게 인격적으로 성장하

도록 하는 계기를 마련해준다는 점에서 체험학습은 인성교육과 관련되어 있는 것으로 볼 수 있다. 신차균(2000: 218-221) 역시 강영혜의 노선을 따르고 있는 것처럼 보인다. 그 이유는 신차균도 인성교육은 교과교육과 별도로 이루어지는 것이 아니라 교과교육을 통해서 이루어진다고 주장하고 있기 때문이다. 그에게, 인성교육에서 실천과 체험이 의미를 갖는 것은 그것이 일을 하는 동안에 우리가 전인적으로 관여하도록 한다는 점에서 인격의 통합성에 대한 요구를 충족시키고, 능동적인 참여를 통해서 규범을 내면화하는데 필수적이기 때문이다. 그는 교과교육이 이상적인 방식으로 이루어지면 인성의 함양에 기여한다고 주장한다.

강영혜나 신차균은 교실 수업이 제대로 된다면, 즉 학생들이 능동적으로 참여할 수 있는 방식(문제해결중심의 열린학습이든, 능동적인 활동중심이든)으로 수업이 이루어진다면, 학습자의 인성에 영향을 미치는 것으로 본다. 그런 점에서 그들은 지식교육 자체를 반대하는 것이 아니라 무기력한 지식교육, 지식교육이 삶에 의미를 주지 못하는 단순 전달식의 지식교육에 대해 비판하고, 지식교육이 의미를 주기 위해서 체험학습이라는 것을 끌어들이고 있는 것처럼 보인다.

이와 같이 체험교육과 인성교육에 대한 논의는 그것이 교과교육을 주장하든 아니면 교과외 교육을 주장하든 간에, 학습자가 직접 능동적으로 참여하는 것이 학습자의 인성교육에 필수적이라고 본다. 하지만 본 연구는 인성교육은 교과교육을 통해서만 가능한 것도 아니며 교과외 교육을 통해서만 가능한 것도 아니라고 본다. 교과교육을 체험하는 것이 중요할지라도, 교실밖에서 행해지는 체험학습의 중요성을 간과할 필요는 없는 것이다. 체험교육이 인성교육에 도움이 되기 위해서 학습자는 경험에 참여하는 과정을 통해서 자신의 기존의 경험을 재구성하고, 그리하여 자신의 삶과 태도가 변형될 수 있는 기회를 가져야 한다. 교실내서든 교실밖이든 간에, 학습자의 능동적인 참여를 토대로, 구체적인 경험, 경험에 대한 반성, 경험에 대한 의미 부여, 그리고 자신의 삶에서의 변화의 과정을 거치는 것이 요구된다.

체험교육이 인성교육에서 중요한 이유는 사고하고 느끼고 행위하는 통합적인 존재가 경험을 하는 동안 도덕적인 행위를 몸에 습득할 뿐만 아니라 경험에 대한 반성을 통해서 이후의 삶을 변형시키도록 자극하기 때문이다. 체험학습은 우리가 실제로 경험을 통해서 학습하는 것이기 때문에, 우리의 몸이 도덕적인 상황에 대한 앎을 가질 기회, 우리의 몸이 도덕적 습관을 획득할 기회를 제공해준다. Hamington(2004: 32-59)은 배려에 필요한 지식이 정의적인 측면, 즉 명료화되지 않은 느껴진 차원을 포함한다고 지적한다. 배려의 습관이라고 부르는 것은 어떻게 배려를 해야 할지, 새로운 상황에 어떻게 적응해야 할지에 대한 몸의 이해를 포함하는 모든 신체적인 움직임에 포함한다는 것이다. 그렇다고 한다면, 배려를 해봄으로써, 혹은 배려를 받아봄으로써 우리는 배려의 지식을 우리의 몸에 습득하게 되는 것이다. 인성교육은 실천을 하는 과정 속에서 앎이 지속적으로 재구성되고, 내면화되며, 의미를 갖게 되

고, 실천하는 법을 배우게 된다. 도덕적 습관은 도덕적 행위를 하는 법을 아는 몸의 지식이 내포되어 있다. 이 말은 우리가 도덕적 행위를 하도록 하기 위해서 우리의 몸이 알 기회, 습관을 습득할 기회를 제공하는 것이 필요하다는 것이다. 체험학습은 학습자의 능동적인 참여를 기초로 행해지는 것이라는 점에서, 경험을 하는 동안 학습자는 도덕적인 인간이 되고 있는 것이다. 인성교육을 위한 체험교육으로 토론학습, 협동학습, 역할연기, 대화, 서사, 봉사활동, 현장견학 등 다양한 방식이 사용될 수 있을 것이다.

학교에서 주로 체험교육을 인성교육과 관련짓는 것은 특별활동의 일환인 봉사활동이라고 할 수 있다. 봉사활동은 개인별, 학급별, 학년별, 학교별로 다양하게 행해질 수 있으며, 또한 그 내용도 학교내 봉사활동으로부터 복지관이나 양로원 방문과 같은 교외봉사활동에 이르기까지 다양하다. 현재 봉사활동의 문제점으로 지적되고 있는 것은 시설을 이용한 봉사활동 기관 선정에서의 어려움과 진정한 의미를 주고 지속적으로 할 수 있는 봉사활동 프로그램이 부족하다는 것이다(서울특별시교육청, 2004: 590-592). 다수의 학생이 한 시설에 가서 봉사활동을 하는 경우에 봉사활동의 의미를 찾기도 어려울 뿐만 아니라 지속적이고 체계적인 봉사활동이 이루어지기 어렵게 된다. 봉사활동이 제대로 이루어지기 위해서는 학교와 지역사회가 서로 공동으로 연계하는 것이 요구되고, 학교는 체계적인 준비를 해야 한다. 학생들은 봉사활동을 하러 가기 전, 봉사활동을 하는 동안, 하고 난 뒤에 체계적인 교육이 이루어져야 한다. 유의미한 봉사활동이 이루어지기 위해서 봉사를 하게 될 활동에 대해서 학습하는 것은 물론이고, 자신은 그 활동에서 기존에 어떤 생각을 갖고 있었는지, 자신의 삶과 봉사활동의 관계에 대해서 생각해보는 시간을 갖도록 한다. 또한 봉사활동이 이루어지는 동안에도 학생들은 상대방의 입장에 설 수 있도록 감정이입적 상상력을 발휘하는 것이 요구된다. 타인들과 대화를 하는 법, 배려하는 법 등을 봉사활동을 통해서 습득하게 된다. 유의미한 학습을 위해서는 봉사활동이 끝나고 난 뒤, 학생들에게 단순히 소감문을 제출하는 것으로 그쳐서는 안 된다. 예컨대, 양로원을 방문하고 난 다음에 자신의 봉사활동에 대해 반성할 기회를 갖는 것이 필요하다. 이 때, 자신의 배려의 방식이 어떠하였는지를 자신의 입장에서 뿐만 아니라 타인의 입장에서 진술해보는 방식을 사용할 수 있다. 또한 자신이 양로원의 노인이라고 생각하며, 역할연기를 할 수도 있고, 양로원의 노인문제를 확대해석하여, 우리 나라 노인의 문제에 이르기까지 조사하고 토론하는 것으로 나아갈 수도 있다. 이것은 다시 학교교과의 교육과 연결지어 논의될 수도 있다. 체험교육을 위해서는 봉사활동을 하는 시간도 중요하지만, 그 활동이 자신의 삶에 유의미한 경험이 될 수 있도록 체계화된 교육이 이루어지는 것도 매우 중요하다.

4. 체험교육을 위한 일반적인 수업틀

과연, 학교에서는 어떤 단계를 통해서 체험교육을 할 것인가? 이를 위해서 본 연구에서는 여러 학자들의 의견을 토대로 하여, 체험교육을 위한 단계를 제시해보고자 한다. 여기서 제안하는 체험학습의 일반적인 틀은 말 그대로 일반적인 틀이기 때문에, 그것이 교과교육 시간인가, 아니면, 교실밖 활동인가에 따라서 조금씩 변경이 가능할 것이다. 일반적으로, 체험 학습에 대한 전형적인 모델로는 Kolb의 체험학습 모델이 제시되고 있다. Kolb가 지지하는 체험학습이론은 경험, 지각, 인지, 행동을 결합하는 학습에 대한 총체적인 통합적 접근을 제시한다는 것이다. 일반적으로 체험학습 이론은 지각과 인지를 고려하지 않는 것처럼 인식되는 경향이 있는데, Kolb의 학습이론은 인지적인 면과 행동적인 면을 모두 고려한다고 할 수 있다. 그의 체험학습의 모델은 구체적인 경험, 반성적인 관찰, 추상적인 개념화, 적극적인 실험의 순환으로 이루어져 있다. 그리하여 Kolb는 학습자들은 이 4가지 능력을 필요로 한다고 주장한다. 즉 구체적인 경험 능력, 반성적인 관찰 능력, 추상적인 개념화 능력, 적극적인 실험화 능력이다. 학습자들은 새로운 경험에 적극적으로 참여할 수 있어야 하고, 많은 접근으로부터 그들의 경험을 반성하고 관찰할 수 있어야 하며, 그들의 관찰을 논리적이고 건전한 이론으로 통합시킬 수 있는 개념을 창조할 수 있어야 하고, 결정을 내리고 문제해결을 위해서 이러한 이론을 사용할 수 있어야 한다(Kolb, 1984: 30). Kolb의 모델은 우리의 직접적인 경험이 추상적인 개념으로 형성되고, 이 개념이 다시 새로운 상황에 적용되는 것으로 이어지고, 이것은 또 다시 새로운 경험을 이끌게 된다. 즉 그에게 이 4가지 과정은 순환적인 과정으로 이루어져 있다.

본 연구에서는 Kolb의 체험학습 모델이 경험과 반성을 포함시킨 것에 대해서는 지지할 수 있지만, 이론화 부분이 체험학습을 너무 인지적인 것으로 만든다고 생각한다. 그리하여 경험과 반성을 강조하면서도, 현상학적인 관점을 도입하여, 경험의 의미를 새롭게 해석해내는 부분이 강조될 필요가 있다. 체험교육은 학습자가 경험에 대한 의미를 부여하는 과정을 통해서 경험에 대한 새로운 해석을 하게 되고, 이를 통한 인격적인 성장이 이루어지게 된다. 체험학습에 단계에 대한 지적들은 학자에 따라서 다양하다고 할 수 있다. 체험학습 모델로서 경험이나 문제 상황, 반성적 단계, 새롭게 통합된 통찰력이나 학습이 새로운 문제 상황이나 경험에 적용되는 실험단계로 제안하는 경우도 많다(<http://www.el.uct.ac.za>). 본 연구에서는 경험이나 실천 단계 이후에 나타나는 반성, 추상화, 응용이나 실험의 단계를 디브리핑의 단계로 통칭하고자 한다. 체험교육은 체험학습이 조직적으로 일어나도록 하는 의도적인 노력이라고 말한 것처럼, 경험을 실제로 하기에 앞서서 체험학습을 준비하는 단계가 요구된다. 그리하여, 체험교육은 일반적으로 세 가지 단계를 거친다고 할 수 있다. 그것은 브리핑 단계

(briefing), 경험 혹은 실천 단계, 디브리핑 단계(debriefing)이다(Cassidy, 2001: 23-25 참조). 이를 우리 나라에서는 사전활동, 현장활동, 사후활동으로 사용하기도 한다.

1) 브리핑 단계

브리핑은 간단히 말해서 체험교육을 하기 위한 준비단계, 오리엔테이션 단계라고 할 수 있다. 체험교육이 극대화되기 위해서는 실제로 학습자가 경험을 하기 전에 경험할 내용에 대한 준비를 하는 것이 필요하다. 경험을 하기 전에 사전에 철저한 준비가 유의미한 학습을 낳는다고 할 수 있다. 그렇다고 한다면, 경험을 하기 전에 철저하게 준비해야 할 것이 무엇인가? 브리핑의 단계에서 교사는 학생들이 다루게 될 것이 무엇이고, 그것을 행하는 동안 학습자가 성취해야 할 구체적인 목표가 무엇인지를 설명할 수도 있고, 학생 각자가 그들이 하려고 하는 경험에 대한 기대, 욕망, 필요, 감정을 토론하게 할 수도 있다. 이와 같은 과정을 통해서 학습자들은 스트레스와 불안을 감소시키게 되는 가치를 갖는다는 것이다(Joplin, 1995: 17; Mackenzie, 2002: 83). 이 브리핑의 단계에서 주로 일선 학교에서 사용하는 것은 학생들이 앞으로 행하게 될 행위를 설명하고 방문할 곳과 관련하여 사전정보나 지식을 조사하도록 하며 준비물을 준비하는데 초점이 주어진다. 그리하여 현 학교에서는 학생들이 어떤 감정을 갖고 있는지와 같은 학생들의 정의적인 측면을 소홀히 다루고, 학생들이 하게 될 경험과 기존의 학습자의 경험을 서로 연관짓는 것이 잘 이루어지지 못한다. 학생들은 경험할 내용에 대한 정보나 지식을 얻는 것도 중요하지만, 기존의 경험과 앞으로 하게 될 경험을 서로 연결짓고, 기존의 학습자의 경험에 대한 회상 및 반성이 요구된다. 기존의 경험에 대한 좋지 못한 감정이 이후의 경험에 악영향을 미칠 수 있다. 그리하여 학습자의 기존의 경험을 이해하기 위해서 이야기를 하는 것이 필요하다. 학습자가 자신의 경험을 이야기하는 방식으로 서사적 접근을 사용할 수 있다. 이것은 자신의 경험을 논리적이고 과학적으로 진술한다기 보다는 자신의 삶에 의미를 주는 방식으로 이야기를 말하는 것이다. 서사에는 자신의 감정과 사고, 행위가 모두 포함되어 있다. Joplin(1995: 15-19)이 지적한 것처럼, 교사는 모든 단계에서 지지와 피드백을 제공해주어야 한다. 이 단계에서 교사의 지지는 학생들이 기존의 자신의 경험을 이야기하는 것이 안전하다는 것을 느낄 수 있게 배려해주고, 학생들이 행하고 있는 것에 대해 학생에게 정보를 제공해 준다. 브리핑의 단계를 통해서, 학생들은 자신들이 행하게 될 활동에 대해 충분한 준비를 하게 되는 것이다. 준비란 지적인 측면만이 아니라 정의적인 측면, 실천적인 측면 모두를 포함하는 것이다.

2) 구체적인 경험 단계

체험학습을 위해서는 실제로 경험을 할 기회를 제공해야 한다. Kolb는 학습자들이 새로운 경험에 편견이 없이 충분히, 개방적으로 참여할 수 있어야 한다고 주장한다(Kolb, 1984: 30). 이 때의 참여는 전인으로서의 참여가 되어야 한다. 학습자는 자신의 행동에 정의적으로 관여하고 있어야 한다. 이미 지적한 것처럼, 구체적인 경험을 하는 과정은 우리의 몸이 세계에 대한 앎을 획득함으로써 몸의 습관이 이루어진다. 이때 학습자는 행동 속에서의 앎과 행동 속에서 반성을 하게 될 것이다. 구체적인 경험을 하는 동안에 학습자가 행하는 반성은 자신이 현재 하고 있는 활동을 변경하도록 할 것이고, 우리의 경험은 이런 과정을 통해 지속적으로 재구성된다. 말로만 들던 것을 실제로 보거나, 자신이 활동에 직접 참여하는 것과 같은 구체적인 경험 단계는 학생들에게 산 지식을 주게 될 것이다. 학생들의 활동이 단순한 몸의 활동으로 남아있지 않기 위해서, 자신의 활동을 하는 과정 속에서도 비판적으로 사고하는 습관을 길러줄 수 있도록 해야 한다. 그러기 위해서 교사는 학생들이 보지 못하고 생각하지 못하는 것을 생각할 수 있도록 질문하는 자이어야 하며, 학생들사이의 대화를 촉진시킬 필요가 있다. 또한 학생들이 하는 활동에 대상이 있는 경우에는 그 대상과 지속적인 대화를 하는 것이 필요하다. 이와 같은 대화는 그 상황에 대한 지식만이 아니라 타인의 입장에서 배려하는 능력을 길러주게 될 것이다. 학생들은 경험활동에 참여하는 동안에도 지속적으로 사고하는 습관과 배려습관을 갖추어야 한다.

3) 디브리핑 단계

디브리핑 단계는 경험이 일어나고 난 다음에 행하는 경험에 대한 의도적인 반성의 과정이며, 이것이 경험으로부터의 학습과 체험교육을 구분짓도록 하는 중심적인 단계라고 할 수 있다. 학생이 경험으로부터 학습하는 것을 촉진시키기 위해 조직적으로 교육시키는 단계가 디브리핑 단계이다. 현재 우리 학교교육에서는 사후활동이라는 이름하에서 디브리핑이 이루어지고 있다. 그런데 문제는 경험을 하는 활동만큼이나 경험이 이루어지고 난 뒤의 교육이 중시되어야 하는데, 이 부분은 많이 소홀히 다루어지고 있는 형편이다. 학교에서는 경험이나 활동을 하고 난 뒤에, 소감문을 제출하거나 발표하는 식으로 이루어지고 있다. 그리하여 디브리핑의 단계를 조직화해서 경험으로부터 학습이 이루어지도록 하는 것이 요구된다.

Mackenzie(2002: 83)는 현장경험에서 디브리핑 단계의 목적은 현장경험을 재검토하고 목표가 얼마나 성공적으로 성취되어 왔는지를 평가함으로써 학습을 극대화하는 것이라고 지적한다. 디브리핑 과정은 학생들이 그들의 현장경험을 어떻게 지각하고 해석하고 있는지 그리

고 그들이 그 현장경험으로부터 무엇을 배우고 있는지를 분명히 말하는데 본질적이라는 것이다. 이와 같은 디브리핑 과정에는 크게 세 가지 요인이 포함된다고 할 수 있다. 첫째, 그 경험 동안에 무슨 일이 일어났는가를 기술함으로써 경험에 대해 반성하는 것이고, 둘째, 그 경험 동안에 일어났던 감정, 지각, 생각을 주관적으로 기술하는 것이다(Sims, 2001: 179-196). 경험은 객관적으로 기술될 수도 있지만, 체험교육이 이루어지도록 하는데 중시되어야 할 것은 바로 학습자가 그 경험에 어떤 의미를 부여하고 있으며, 진정으로 어떻게 느끼고 어떻게 생각되었는가를 하는 것이다. 그리하여 경험을 진술할 때 있어서는 브리핑의 단계에서도 지적인 바와 같이 서사적 접근을 사용하기를 권장한다. Cassidy(2001: 22-25)도 지적인 바와 같이, 경험 사건의 진정한 의미를 밝히기 위해서는 참여자들이 그들의 개인적인 역사, 상황, 그리고 감정으로부터 형성된 개인적으로 관련된 개념을 탐구하도록 해야 하기 때문이다. 체험교육은 경험을 통해서 삶의 변화를 동반하는 것이 요구된다. 그리하여 자신의 경험을 이야기로 말하면서 그 경험을 자신의 삶의 이야기에 통합시킬 수 있도록 하는 것이 필요하다. 경험에 대한 이야기를 말한다는 것은 학습자가 자기자신을 잘 알도록 하며, 경청하고 있는 타인을 통해서 자신의 경험을 반성하도록 할 것이다. 우리는 우리의 경험으로부터 한 발자국 떨어져서 그 경험을 이해하고, 재해석할 수 있는 기회를 갖게 될 것이다. 경험에 대한 반성은 글쓰기와 대화, 토론 등을 통해서 행해질 수 있다. 이런 과정을 통해서 자기반성도 되고, 자신의 경험을 대화를 통해 공유하는 과정 속에서 상이한 견해도 인정하고, 경험을 상이한 관점에서 보는 법도 배우게 된다. 셋째, 기존의 경험과 현재의 경험을 연결짓고 경험을 체계화하는 과정을 통해서 경험을 재평가하며, 그럼으로써 경험의 의미를 새롭게 구성하는 것이다. 기존의 경험과 현재의 경험에 대한 연결은 실제로 경험이 이루어지기 전에도 해야 하지만, 경험이나 활동이 이루어지고 난 다음에도 행해져야 한다. 더 나아가서는 미래의 경험과 연결될 수 있도록 체계화시키는 것도 필요하다. Boud(2001: 14)는 재평가의 과정이 새로운 정보를 이미 알고 있는 것과 관련짓고, 새로운 아이디어와 기존의 아이디어 사이에 관계를 추구하고, 결과하는 지식을 우리의 것으로 만드는 것 등을 포함한다고 주장한다. 이와 같은 과정은 주로 교과교육에서의 체험교육에서 다루어질 수 있으리라 본다. 교과교육에서는 학습자가 경험을 통해서 새로운 지식을 추출해내고, 그것을 다른 상황에 적용할 수 있는 능력을 갖도록 하는 것이 더 많이 요구되기 때문이다. 우리는 경험을 분석하는 동안 우리의 느낌, 생각, 상황과 우리의 행위 모두를 반성해보는 시간을 갖는 것이 필요하다. 디브리핑 단계에서의 반성은 경험에 대한 의미 창조, 경험에 대한 해석, 해석을 통한 새로운 의미의 재구성, 이후의 경험에 대한 연속성 등을 위한 여지를 제공해주는 것이라고 할 수 있다.

체험교육이 성공하는 데는 교사의 역할이 관건이 된다. 교사는 기존의 전통적인 관점에서의 교사의 역할, 즉 지식이나 정보를 전달하는 자로서의 역할로부터 벗어나야 한다. 교사는

학생이 스스로 경험에 참여할 기회를 제공해주고, 자신의 경험에 대한 올바른 반성을 통해서 유의미한 학습이 이루어지도록 하는 촉진자의 역할을 하는 것이 필요하다. 그러기 위해서 교사는 모든 대답의 소유자 대신에 학생이 그 자신의 대답을 발견하도록 지도하는 질문자의 역할을 하게 된다. 학생들이 자신의 경험에 대한 새로운 지각을 할 수 있도록 질문할 수 있어야 한다(Prochazka, 1995: 146-147). 그리하여 체험교육은 학생이 경험을 통해서 의미 있는 학습을 할 수 있도록 교육환경을 조직해주는 교사의 역할이 요구되는 것이다. 경험의 의미는 학습자 혼자에 의해서 만들어지는 것이 아니라 사회 속에서 교사와 학생, 학생들간의 상호작용을 통해서 만들어진다는 것이다. 교사는 학습자가 자신의 경험의 의미를 지속적으로 재구성할 수 있도록 도와주는 역할을 하는 사람이다.

VI. 결론

현재 체험학습은 지식교육이 갖고 있는 문제점을 해결해줄 수 있는 만병통치약처럼 인식되고 있다. 체험학습을 위해서는 '교실밖으로' 라는 표어를 내걸 수 있을만큼 학습자를 현장에 데리고 나가야 하며, 사물을 실제로 보게 해주어야 한다고 본 것이다. 체험학습은 지적인 사고를 촉진시키는 것이라기보다는 인간이 갖고 있는 모든 감각을 활용하여 구체적인 사물에 대한 인상을 심어주는 것이라고 생각한 것이다. 이와 같이 체험학습을 교과교육과 이분화하는 것은 여전히 교실내 교육을 죽은 교육으로 만들어 버리고 만다. 체험교육이라는 것은 교실내에서든 교실밖에서든 어느 곳에서든 가능한 교육이다. 경험만으로는 체험교육이라고 불려질 수 없다. 체험교육은 직접적인 경험과 그 경험에 대한 의도적인 반성이 이루어지도록 함으로써 유의미한 학습을 낳도록 하는 교육철학이며, 단지 교수방법이 아니다. 체험교육은 학습자의 경험과 그 경험에 대한 반성을 조직화시키는 교육의 과정이며, 세계와의 관계 속에서 경험을 해석하고 의미를 부여함으로써 학습자에게 유의미한 학습이 이루어지도록 하는 과정이다. 체험교육은 경험이나 지식이 학습자 개인의 것으로 내면화하도록 한다. 물론 그 경험이라는 것은 사회적인 맥락 속에서 의미가 해석되어진 경험이라고 할 수 있다. 이와 같은 체험교육은 이론과 실제의 결합을 꾀한다. 체험교육은 단지 관념을 습득하는 것이 아니라 그 관념을 현실에 적용할 수 있고, 또 현실에서의 실제적인 경험을 통해서 관념을 형성할 수 있기도 하다. 그리하여 체험교육이 제대로 이루어진다면, 학습자의 실제생활 및 전 인격적인 성장에 도움을 줄 수 있을 것이다.

그렇기 때문에, 체험교육이 이루어지도록 우리의 학교교육은 변모되어야 한다. 학생들에게

지식을 전달하는 방식은 사실이나 정보를 전달하는 방식으로 이루어질 것이 아니라 학생들이 적극적으로 참여할 기회를 제공하는 방식으로 변환되어야 한다. 체험교육은 학생들의 직접적인 경험을 통해서 이루어지기 때문에, 학생들의 능동적인 참여를 통해 학습에 의미를 부여하게 된다. 그리하여 체험교육은 학습자 개인의 삶에 의미를 준다는 점에서 진정한 학습이 이루어지도록 한다. 개념적인 지식을 가르칠 때에도 체험교육이 될 수 있다. 이때 학생들은 문제의식을 갖고, 직접 그 지식의 의미를 탐구하고 지식을 자기 것으로 할 기회를 갖는 것이 필요하다. 학생들은 단지 현장에 가서 실물을 보는 것만으로 학습이 이루어지는 것이 아니다. 학생들은 유의미한 학습을 촉진시킬 수 있는 기회를 의도적으로 갖는 것이 필요하다. 그 의도적인 노력 속에는 교사의 전문적인 능력이 요구된다. 즉 교사는 학생들이 행한 경험을 사회적인 관계 속에서 비판적으로 볼 수 있고, 경험을 자신의 실제 삶과 연관지을 수 있도록 돕는 것이 요구된다는 점이다. 체험교육에서 교사의 역할은 방관자가 아니라 학습, 경험, 비판적 사고의 촉진자이다. 교사는 학생들을 가르칠 때, 학생들이 체험하도록 하기 위한 방식을 자신이 사용하고 있는지를 항상 자문할 수 있어야 한다. 이것은 교사가 학생의 입장에서 교과내용을 볼 수 있을 때 가능할 것이다. 체험교육의 성공은 전체적인 교육환경의 변화, 학습자에 대한 교사의 인식변화, 교사의 유의미한 학습을 위한 가치관 변화 및 교재개발 등이 지속적으로 이루어질 때 가능할 것이다. 또한 체험교육이 이루어지기 위해서는 학교만의 힘으로는 가능하지 않다. 학교와 지역사회의 긴밀한 연계를 통해서 지역사회가 하나의 교육의 장으로서 제 구실을 해야 할 것이다.

참고문헌

- 강영혜(1999). 체험학습의 이론적 기초. *열린교육연구*, 7(2), 5-18.
- 김지자, 정지웅(2001). 경험학습의 개념 및 이론과 발전방향. *평생교육학연구*, 7(1), 1-18.
- 교육부(1998). 초·중·고등학교 교육과정 연수자료.
- 교육부(2002). 재량활동과 특별활동 준비에서 평가까지. 서울: 교육인적자원부.
- 새여울 사회 사랑 연구회(2003). 체험학습 길잡이(한밭교육박물관 체험학습 길잡이).
- 서울특별시교육청(2004). 특별 활동 우수사례집 -중학교-.
- 신차균(2000). 체험중심 인성교육의 이념과 실제. *교육철학*, 23, 205-225.
- 윤철경(1999). 교과외 활동과 체험학습. *열린교육연구*, 7(2), 19-35.
- 화성매송초등학교(2003). 체험학습 길잡이. <http://www.maesong.es.kr>
- Boud, David(2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 9-17.
- Boud, David, & Walker, David(1993). Barriers to reflection on experience. In David Boud, Ruth Cohen & David Walker(Eds.), *Using experience for learning*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 73-86.
- Boud, David, Cohen, Ruth & Walker, David(1993). Introduction. In David Boud, Ruth Cohen & David Walker(Eds.), *Using experience for learning*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1-17.
- Brookfield, S.D.(1996). Adult learning: an overview. In Albert C. Tuijnman(Ed.), *International encyclopedia of adult education and training*. Oxford: Pergamon, 375-380.
- Cassidy, Kathy(2001). Enhancing your experiential program with narrative theory. *The Journal of Experiential Education*, 24(1), 22-26.
- Dewey, John(1989). *Democracy and education*. 이홍우 역. 민주주의와 교육. 서울: 교육과학사.
- Dewey, John(1997). *Experience & education*. New York: A Touchstone Book.
- Fenwick, Tara(2000). Expanding conceptions of experiential learning. *Adult Education Quarterly*, 60(4), 243-272.
- Freire, Paulo(1997). *Pedagogy of the oppressed*. 성찬성 역. 페다고지. 서울: 한마당.
- Gresham, Keith(2001). Experiential learning theory, library instruction, and the electronic classroom. *Colorado Libraries*, 27(1), 19-22.
- Hamington, Maurice(2004). *Embodied care*. Urbana: University of Illinois Press.
- Itin, Christian(1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for

- change in the 21st century. *The Journal of Experiential Education*, 22(2), 91-98.
- Joplin, Laura(1995). On defining experiential education. In Karen Warren, Mitchell Sakofs, & Jasper S. Hunt, Jr.(Eds.), *The theory of experiential education*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 15-22.
- Kolb, David A.(1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Mackenzie, Lynette(2002). Briefing and debriefing of student fieldwork experiences. *Australian Occupational Therapy Journal*, 49, 82-92.
- McGill, Ian, & Weil, Susan Warner(1996). Continuing the dialogue. In Susan Warner Weil and Ian McGill(Eds.), *Making sense of experiential learning*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 245-272.
- Merleau-Ponty(1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard. ; 류의근 역(2002). *지각의 현상학*. 서울: 문학과 지성사.
- Merriam, Sharan, & Brockett, Ralph(1997). *The profession and practice of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moon, Jennifer(2004). *A handbook of reflective and experiential learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Noddings, Nel(1995). *Philosophy of Education*. Boulder: Westview Press.
- Prochazka, Larry(1995). Internalizing learning. In Karen Warren, Mitchell Sakofs, & Jasper S. Hunt, Jr.(Eds.), *The theory of experiential education*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 142-147.
- Proudman, Bill(1995). Experiential Education as Emotionally Engaged Learning. In Karen Warren, Mitchell Sakofs, & Jasper S. Hunt, Jr.(Eds.), *The theory of experiential education*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 240-247.
- Rogers, Carl(1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, Carl(1999). Toward becoming a fully functioning person. In Jerome Freiberg(Ed.), *Perceiving, behaving, becoming*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 37-51.
- Saddington, Tony(1999). The roots & branches of experiential development. *Experiencing the differences*. An account of the youth conference held at Brathay on 5th & 6th July 1999, 51-60.
- Schön, Donald(1983). *The Reflective practitioner*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Schön, Donald(1991). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sims, Ronald R.(2001). Debriefing experiential learning exercises in ethics education. *Teaching Business Ethics*, 6, 179-197.
- Usher, Robin(1993). Experiential learning or learning from experience. In David Boud, Ruth Cohen & David Walker(Eds.), *Using experience for learning*. Buckingham: The

- Society for Research into Higher Education & Open University Press, 169-180.
- Usher, Robin, Bryant, Ian, & Johnston, Rennie(1997). *Adult education and the postmodern challenge*. London: Routledge.
- Van Manen, Max(1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Van Manen, Max(1994). *Researching lived experience*. 신경림 · 안규남 역. 체험연구. 서울: 동녘.
- Wurdinger, Scott(2005). *Using experiential learning in the classroom*. Lanham: ScarecrowEducation.
- <http://www.aee.org/>
- <http://www.el.uct.ac.za/>

* 논문접수 2005년 11월 16일 / 1차 심사 2005년 11월 29일 / 2차 심사 2005년 12월 13일

* 고미숙: 충북대학교에서 교육학과를 졸업하고, 한양대학교 대학원 교육학과에서 석사학위를 취득하였으며, 고려대학교 대학원 교육학과에서 교육철학을 전공으로 하여 교육학박사 학위를 취득하였다. 현재 고려대학교 교육문제연구소에서 연구조교수로 재직중이며, 주요저서로는 "대안적 도덕교육"이 있다.

* e-mail: komsbk@hanmail.net

Abstract

The Meaning of Experiential Education

Ko, Mi-Suk*

In Korea, people often recognize experiential learning as an alternative educational method to resolve problems of intellectual education. But understanding experiential learning only in terms of field experiential learning has problems. Because it reduces the potential possibility of experiential learning. This study explored the meaning of experiential education through understanding the meaning of experience and experiential learning. To do that, first, I explained the definition of experiential learning and experiential education. Then I explored theoretical foundations of experiential education, principles of experiential education, and the meaning of experiential education in relation to classroom-based approach, field-based experiences and education for human nature. Experiential education is a way of thinking about the educational process constructing the meaningful learning through direct experience and reflection on that experience. Experiential education is a philosophy of education rather than a specific teaching method.

Key words: experience, experiential learning, experiential education, reflection, Dewey

* Korea University Institute of Educational Research, Research Assistant Professor