

## ‘교육적 주체’로서의 인간: 개념화의 난점과 과제

양 미 경(서강대학교)

### 요 약

본 연구는 ‘교육적 주체로서의 인간’을 개념화하는 작업에서 부딪히는 주된 난점과 향후 과제를 분석하려는 의도에서 수행되었다. 먼저, 최근 특히 강조되고 있는 ‘자기 계발’, ‘평생교육’, ‘역량’ 담론 등을 살펴봄으로써, 대외 경쟁력과 사회적 성공을 위한 전략적 선택의 견지에서 자기 향상을 위해 노력하고 이를 추동하는 것을 교육적 실천행위와 동일시하는 것은 ‘교육적 주체로서의 인간’을 정당하게 개념화하는 것을 방해하는 주된 요인으로서, 양자는 엄밀히 구분되어야 함을 강조하였다. 아울러, 인간이 사회와 역사의 영향으로부터 자유로울 수 없음을 인정할 때, ‘자기계발’이나 ‘역량’ 담론에서 주목하고 있는 세속적인 관심이나 의도와 선명하게 구분되는 고유한 ‘교육적’ 의지와 선택을 상정할 수 있는가 하는 문제를 검토하였다. 권력의 작용은 억압하고 지시하는 힘을 넘어, 욕구, 신념, 가치, 열망 등의 수준에까지 침투하여 작동함으로써 인간의 자율성을 상당히 제한하고 있으나, 동시에 자신의 내면에 충실할 수 있는 자기 배려와 저항 및 변형의 힘이 있다는 Foucault의 논지를 통해 인간의 자율성이 지닌 가능성도 함께 확인할 수 있었다. 결론적으로, ‘교육적 주체로서의 인간’을 올바르게 개념화하기 위해서는 유사 개념과의 차이를 선명하게 하고, 다른 여타의 것을 위한 수단으로 환원되지 않는 교육 고유 가치의 존재와 그 가치 체험의 특성을 개념화하고 입증해내는 일이 핵심임을 강조하고, 그러한 작업의 일환으로, ‘교육 내재가치 체험’의 특징적 요소를 제안하였다.

**주요어:** 교육적 주체, 자기 계발, 역량, 평생교육, Foucault, 자기 배려

## I. 문제제기

특정 학문의 가치는 그 학문에 의해서만 포착될 수 있는 고유한 현상을 드러내 보일 수 있을 때 비로소 인정된다. 인문사회과학인 교육학의 주된 연구과제는 곧 ‘교육적 주

체'로서의 인간이 지닌 고유한 모습과 그 체험을 조명해내는 일이라 할 것이다. 교육의 세계에서만 가질 수 있는 독특한 체험을 명료화하는 일은 교육과 교육학이 독자적인 위치를 정립함에 있어서 중요한 역할을 한다. 그런데 그러한 고유 체험은 언술해내기가 쉽지 않을 뿐만 아니라, 오직 그 세계에 헌신하고 몰두해 온 사람에 의해서만 그 의미가 제대로 소통되고 공유될 수 있다는 특징을 지닌다. 또한 각자가 지닌 수준과 불가분의 관련성을 맺고 있어 각자의 능력 속에서 제한된 방식으로 그 세계를 체험하게 된다.

한편, 자연인으로서의 인간은 항상 여러 세계의 맥락에 동시에 연루되어 있기 때문에 특정 세계의 고유 체험을 자동적으로 인지할 수 있는 것이 아니다. 즉 특정 세계의 고유한 체험이 무엇인지를 추출해내는 것은 상당한 정도의 지적·반성적 작업을 요구하는 것이며, 그 세계의 구조와 독자적 가치에 대한 이해가 동시에 요청된다. 이 작업은 일상생활을 영위하는 일반인들에 의해 상식적인 수준에서 쉽게 행해질 수 있는 것이 아니며, 단기간의 일시적 노고만으로 그 결론을 제시할 수 없는 지난한 과정인 셈이다.

그럼에도 불구하고 '교육' 및 '교육적 주체로서의 인간'의 의미는 굳이 교육학적 성찰과 고뇌를 필요로 하지 않을 만큼 쉽고 자명한 의미로 간주되어왔고, 일상에 널리 회자되어왔다. 국가가 대외경쟁력 향상을 위해 구성원에게 끊임없는 '자기 계발'을 고무하고 추동하는 행위, 그리고 개인이 사회적인 성공을 위한 전략적 선택의 견지에서 자기향상을 위해 노력하는 행위 등을 교육적 실천 행위와 혼동하여 사용하는 것은 '교육적 주체로서의 인간'의 모습을 정당하게 개념화하는 것을 방해하고 있다. 소위 '자기 계발'을 하면서도 늘 고단하고 시달리는 자아, 자신의 '역량'을 함양하기 위해 치열하게 애쓰면서 소진되는 자아의 모습은 '교육적 주체로서의 인간'의 모습과는 상당한 거리가 있다. 이러한 맥락에서 본고는 최근 무비판적으로 통용되는 '자기 계발', '역량', '평생학습사회' 등의 담론을 검토함으로써 교육적 주체로서의 인간을 논의하는 맥락과는 차별화되어야 함을 논증하고자 한다. 인간의 자기 향상에 대한 열망, 의지, 노력에는 교육과 교육 이외의 동기와 가치가 불가피하게 얽히고 중첩되어 있으므로, 이러한 이질적 요소들에 대한 변별과 차별화된 이해가 필요하기 때문이다.

그런데 이러한 작업과 관련하여, 인간은 기본적으로 사회와 역사의 영향으로부터 결코 자유로울 수 없음을 인정할 때, “'자기 계발'이나 '역량' 담론에서 주목하는 세속적인 관심이나 의도에 물들지 않은, 순수한 '교육적' 열정과 의지에 의한 선택이 가능하겠는가?”라는 의문을 제기할 수 있다. 즉 스스로는 '사회적 필요에 의해서가 아니라, 자신이 진정으로 원하는 것이다'라고 인식하는 것조차도 사실은 욕구, 신념, 가치, 열망 등의 수준에까지 사회적 권력이 침투하고 작동하여 나타난 결과라면 순수한 교육적 선택과 자율성을 상정하는 것이 매우 어려울 수 있기 때문이다. 이러한 문제를 고찰해보기 위해 본고에서는 인간의 사유와 선택에 있어서의 자율성의 한계와 가능성의 문제에 깊은 통찰을 보인 Michel Foucault의 관점을 중점적으로 검토함으로써 시사점을 얻고자 한다.

앞서 언급하였듯이, ‘교육적 주체로서의 인간’을 개념화하고 그 특성을 설득력 있게 드러내는 일은 장기간의 집중적인 헌신을 요하는 과업이다. 본 연구는 교육적 주체로서의 인간의 특성을 선명하고 적극적으로 드러내다기보다는, 교육적 체험이나 행위의 의미가 그렇게 자명하지 않으며, 상식적인 수준에서 망설임 없이 가볍게 통용될 수 있는 개념이 아니라는 점을 논증하는 일, 즉 개념화 작업에서 부딪히는 난점들을 드러내는 것에 주요한 관심을 두고 있다. 이를 위해 자기 계발, 역량, 평생학습 등을 둘러싼 최근의 이론적, 정책적 담론들을 살펴봄으로써, 그 논의의 기반이 ‘교육’과 동일시될 수 없는 맥락임을 논증할 것이다. 아울러 사회와 역사의 영향에서 자유로울 수 없는 인간의 숙명을 인정하면서도 어떻게 동시에 인간의 교육적 선택과 노력의 자율성을 확보할 수 있는지에 대해 검토함으로써 교육 내재가치 체험의 존재와 그 특성들을 개념화하는 향후의 작업에 시사를 얻고자 한다.

## II. ‘자기 계발’ 열풍과 교육

‘교육적 주체’로서의 인간을 보다 명료하게 개념화하기 위한 작업의 하나로, 이하에서는 최근 일고 있는 ‘자기 계발’ 열풍에 주목하여 그 사회적·개인적 맥락을 분석하고자 한다. 먼저, 20세기 후반 이후 특히 전세계적으로 강조되고 있는 ‘평생교육’ 혹은 ‘평생학습’ 논의의 동향을 중심으로 자기 계발을 권유받는 사회적 맥락을 검토하고, 이어 ‘역량’ 담론 등을 중심으로 그러한 사회적 요청과 연계된 개인적 차원의 자기 계발 의지를 검토하고자 한다. 논의를 통해 인간의 자기 계발을 향한 의지와 열망, 노력들과 ‘교육적 주체로서의 인간’은 어떠한 개념적 지평을 통해 차별적으로 위치시킬 수 있는가에 대한 시사를 얻고자 한다.

### 1. ‘평생학습’ 권하는 사회

급속한 변화와 치열한 생존 경쟁, 그리고 기술 및 정보의 폭증 등으로 특징지을 수 있는 현대 사회는 구성원들로 하여금 자신의 능력 향상을 위한 부단한 노력을 촉구하고 있다. 이전의 정태적인 시대와는 달리, 엄청난 속도로 변화하는 정보사회에 적응하고 나아가 이를 선도하기 위해서는 쉽 없는 자기 계발 노력이 불가피하다는 점에 사회구성원들은 쉽게 공감한다. 20세기 후반 이래 전세계적으로 ‘평생교육’ 혹은 ‘평생학습’이 시대적 화두가 되어 설득력을 얻고 있는 것은 이러한 사회적 상황과 무관하지 않다.

그러나 교육이 기본적으로 인간의 평생에 걸친 과정이라는 관점에서 보면, ‘평생교

육'이라는 용어는 사실상 '교육'이라는 용어와 특별히 다른 의미를 가지기가 어렵다. 그럼에도 불구하고 최근 평생교육이 주목을 받게 된 것은 기존의 지배적인 교육학 이론체계가 '교육'을 '학교의 실제(schooling)'와 동일시함으로써 그간의 사회적 인식을 오도해왔기 때문이다. 즉 평생교육이 새삼스럽게 강조되는 것은 학교에 초점을 맞춰 이루어졌던 전통적인 교육학 이론 및 실천적 노력을 총체적으로 재구조화할 필요가 있다는 점이 설득력을 가지게 된 것이라고 할 것이다.

그런데 정작 최근 이루어지고 있는 평생교육 혹은 평생학습을 둘러싼 이론적, 정책적 시도들은 그것과는 전혀 다른 양상으로 펼쳐지고 있다. 즉 기존의 교육학의 한계를 극복하는 참신한 담론 체계를 창출하기는커녕, 오히려 학교제도 내의 경쟁의 양상을 그 울타리 바깥까지 확장시켜 개인의 성공과 사회의 번영을 위해 끊임없이 배우고 익혀야 한다는 시대적 요구로 포장되어 제안되고 파급되고 있는 것이다. 다음 인용문은 이러한 문제를 잘 지적하고 있다.

상당한 사람들이 학교라는 19세기의 국가주의적 제도교육의 틀과 구속을 벗어나는 대안으로, 모처럼 어느 때 어느 장소에서나 접근이 가능하다는 '평생교육'에 큰 기대를 걸고 있다. 그럼에도 불구하고 그것을 교육의 입장에서 조명하고 향도하는 이론적 안목에 있어서는 아직도 초보적인 단계를 벗어나지 못하고 있다. 그런 상황에서 학교라는 생활공간에서 저질러졌던 교육학의 범주착오가 그대로 연장되는 경우도 엿보인다. 그것은 미래를 위해서 참으로 우려할 사항이다. (장상호, 2001, p. 3)

평생교육 담론은 제안 초기의 의도와는 달리, 사회적·시대적 분위기에 편승하여 실용적·도구적 관심 일변도로 그 방향을 오도하고 교육 본연의 가치를 오히려 더 왜곡시키는 아이러니를 낳고 있다. 1970년대 초 UNESCO가 '평생교육(Lifelong Education)' 보고서를 발표하면서 확산되기 시작했던 초기 단계만 해도 인문교양교육 중심의 인본주의 경향을 띄고 있었으나, 특별히 새롭거나 혁신적인 정책적 조치들의 부재로 실제적인 제도화로 연결되지 못하였다. 한편, 1980년대 이후 1990년대 후반까지 신자유주의의 시대적 조류 속에서 국가경쟁력 향상을 위한 인력개발의 필요성과 그 맥을 같이 하면서 상품화, 시장화 등 강력한 경제적 성향 중심의 노선을 견지해왔다(Nicoll & Fejes, 2008, pp. 1-3).

1994년 유럽연합백서에서는, “내일의 세계에서 삶의 준비는 지식과 노하우를 한번에 전부 다 획득하는 식으로는 만족스럽게 이루어질 수 없다. … 따라서 모든 정책적 조치들은 평생학습과 지속적인 훈련을 개발하고 일반화, 그리고 체계화하는 개념에 기초해야만 한다(European Commission, 1994, p. 16, p. 136. Field, 2000, 재인용).”고 강조하고 있다. OECD의 '모두를 위한 평생학습' 보고서(1996), G8의 '평생학습 헌장'(1999), UNESCO의 보고서(1997) 등에 나타난 평생학습에 대한 정책은 세부적인 강조점의 차이는 있으나, 정부가 국민에게 무언가를 직접 제공하는 일반적인 복지정책과는

달리, 시민사회의 행위를 요청하고 동원하고 추동하는 특성을 지니고 있다(Edwards, 2002, 재인용). 즉 평생학습은 능동적인 시민들이 그들 자신의 성공을 위해 가동하는 전략의 일부를 의미하는 것이 되어왔고, 그 과정에서 국가는 서비스를 제공하기보다는 모니터하고 조절하는 역할을 담당하고 있다.

결국 평생학습 논의는 그것이 지니는 본질적인 의의와 문제제기의 중요성에도 불구하고 지식기반 사회, 글로벌 시대, 신자유주의, 인적자원개발 등의 다양한 상황변수들에 종속되어 단지 경제적 이점을 위해 인간을 자본화하는 도구적 합리주의의 경향을 가속화시키는 역할을 해왔다. 다음 인용문은 이러한 상황을 잘 드러내주고 있다.

교육 담론 내로부터 평생교육은 논리적 긍정과 실제적 배척이라는 이중적 대우를 감수하지 않을 수 없었고 ... 인문주의적 사회교육의 흐름을 이어받은 초기의 평생교육론의 원대한 이념은 급속하게 전개되는 교육실천의 시장성과 괴리될 수밖에 없는 것이었고, 인문주의보다는 인력개발과 노동시장 논리에 치중해가는 평생교육의 실제적 표상에 대하여 적절한 대응을 할 힘을 가지지 못하였다. 그로 인한 수많은 개념적 혼란과 오해가 야기되기도 하였고 평생교육의 이념과 표상 사이의 분절이 가속화되었다. 사실, 평생교육 담론이 기존 교육 담론을 해체·재구성한다는 초기의 원대한 구상은 처음부터 불가능했는지 모른다. 교육학 담론 안에서 평생교육은 여전히 교육학의 한 가지 하위 연구영역으로밖에는 이해되지 않았다. (한승희, 2000, p. 7)

우리나라의 경우, 초기 사회교육학자들을 중심으로 구상한 평생교육의 제도화는 평생교육의 현실적인 제도적 영토를 확보하려는 움직임으로 나타나게 되었고, 그것은 이른바 ‘국가제도를 통한 평생교육 체제 구축’을 지향하게 되었다.<sup>1)</sup> 초·중등학교를 중심으로 이해했던 종래의 방식에서 탈피하여 인간의 모든 영역을 포괄하는 평생교육 과정을 구안하도록 유도하고, 그 과정들 간의 협력 네트워크를 구성한다고 하는 상당히 정책적이며 시스템 공학적인 접근을<sup>2)</sup> 불러일으키게 하였다. 그러나 가치를 배제한 채, 수직적·수평적인 구조적 통합과 확대를 강조한 평생교육의 개념화 방식과 그 구조적 틀만의 계승은 인적자원개발이 평생교육의 중심에 놓이는 것을 허용했으며, 국가 주도적 평생교육체제의 제도화는 경제지배계층의 이해에 부합하는 방향으로 평생교육의 인적자원개발 체제화를 촉진하였다는 비판(박성정, 2001)은 시사적이다.

- 1) 1980년 헌법에 “국가는 평생교육을 진흥하여야 한다.”는 선언적 조항을 삽입하였고, 1995년 ‘5.31교육개혁안’에서는 ‘열린교육사회, 평생학습사회의 건설’을 새로운 교육체제의 목표로 삼았다. 1996년 교육부의 ‘사회국제교육국’을 ‘평생교육국’으로 개편하여 평생교육제도화를 적극 지원하기 시작했고, 1999년 ‘사회교육법’을 대체하여 ‘평생교육법’을 입법하였다. 1990년대 중반 이후 본격화된 우리 정부에 의한 평생교육체제의 구축은 근래 인적자원개발체제의 구축과 거의 동일시되고 있다.
- 2) 각종 사회교육활동을 정규 고등교육 학위과정으로 인정하고(학점 은행제, 독학사 학위제, 문하생 학력인정, 시간제 등록 등), 평생교육을 총괄하는 정부출연 연구소 및 평생학습센터 구축, 지자체 단위의 평생교육위원회 설치, 대학 평생교육의 활성화 등이 논의되기 시작하였다.

평생교육에 대한 여러 관점 중 국가나 개인의 경쟁력 향상을 중심으로 하는 이념만이 선택되고 생존하는 상황에 대해 한승희(2000)는 이른바 ‘사회적 다위니즘’의 양상이라고 평가하면서, 사실상 제도 변화 중심으로만 바라본다면 평생교육제도는 새로운 교육패러다임의 실현이기는커녕 오히려 제도적 퇴보의 행보를 밟고 있는 것이라고 비판하고 있다. 아울러 현재의 평생교육 이론체계는 단지 사회학적이고 경제학적인 변수들을 평생교육이라는 이름으로 엮어 놓은 상황 논리로서 자기 진화의 방향성을 상실해가고 있으며, 교육학의 이론적·실천적 발전에 도움이 되기보다는 단지 외부인들이 보기에 평생교육의 ‘몸값’을 높이는 부수적 효과가 있었을 뿐이라고 지적함으로써 우리나라 평생교육학계의 동향을 자성하고 있어 주목할 만하다(한승희, 2002a, 2002b).

평생교육학자들이 이론틀을 형성하는 데 헌신하기보다 지식기반사회, 신자유주의, 글로벌 시대 등의 시대적 요청에 편승하여 의존적인 자세와 세력을 키우는 사이, ‘평생교육’ 혹은 ‘평생학습’의 의미는 올바른 방식으로 자리 잡지 못하고 오히려 사회와 조직을 위해 평생 자기 계발을 해야 하는 사회구성원으로서의 개인의 처지를 정당화하는 도구로 전락하고 만 셈이다. 교육과 학습을 개인의 실존적 권리와 향유의 과정이 아니라, 사회적 번영과 개인의 성공을 위한 의무이자 노고라는 인식을 강화하였고, 그 와중에 개인의 능력을 수단적으로 개념화한 ‘역량’이라는 용어는 자기 계발 열풍 속에서 널리 회자되고 있다. 이하에서는 지금까지 논의한 평생교육의 동향이 나온 ‘역량’ 담론의 특성을 중심으로 자기 계발에 대한 사회적인 요청이 어떻게 개인적인 수준에 영향을 미치고 있는지를 살펴보고자 한다.

## 2. ‘역량’ 담론과 ‘자기 계발’ 의지

일생을 통해 자기 계발을 하도록 추동하는 사회적 분위기는 개인들로 하여금 자신의 상품적·도구적 가치의 증진에 골몰하도록 하는 힘으로 이어져왔으며, 이 과정에서 소위 ‘역량(competence)’이라는 개념을 둘러싼 이론적, 실천적 작업들이 상당한 영향을 행사하고 있다. 역량은 상황과 의도에 따라 다양한 방식으로 규정되고 이해되어 왔지만, 이 분야 연구에 상당한 영향을 미쳤다고 평가되고 있는 McClelland(1973)는 ‘자신을 둘러싼 환경과 효과적으로 상호작용할 수 있는 능력’으로 개념화하고 지속적으로 길러지고 개발될 수 있는 것으로 보았다. 이후 관련 연구들(박민정, 2009; 윤정일 외, 2007; 윤현진 외, 2007; Spencer & Spencer, 1993)에서 역량 개념은 일반적으로 ‘과제 수행의 맥락을 분석하고 맥락적 특성에 비추어 자신이 갖고 있는 자원을 관리하고 운용할 수 있는 전략적, 상황적 지식’을 의미하는 것으로 정의되었고, 특히 ‘수행성’과 ‘학습가능성’ 등이 그 특징으로 강조되고 있다.

역량이라는 개념은 주체의 능력을 가시화하고 관찰, 측정할 수 있는 대상으로 바뀌

내는 것에 의의를 두고 있다고 할 수 있다. 즉 능력의 객관화를 통해 개별 주체를 관리하고 통제할 수 있으며 계산될 수 있는 대상으로 만들어낸다. 특히 숫자를 통한 관리의 측정, 고과, 평정, 보상 등 노동주체의 일터에서의 경제적·사회적 삶을 관리할 수 있도록 하는 중요한 도구로 사용될 수 있다. 역량은 조직에서 실제로 우수한 성과를 보인 사람의 발현된 행동을 중심으로 그 특성을 규명하므로, 조직의 성과 창출과 직접적으로 연계되는 특징을 가지고 있다.

역량 담론은 주체가 자신의 능력을 형성하고 개발하며 획득하는 과정, 즉 자신을 능력 있는 주체로 주체화하는 방식에 깊숙이 개입하고 또 이를 촉진한다. 종전의 직무분석에서 객체화되는 ‘일하는 주체’가 효율, 능률, 생산성 등의 일반적인 규범에 의해 관리 받는 주체이며, 그것이 일하는 주체를 분류하는 방식이 ‘정상-비정상’, ‘모범-열등’이라면, 역량 담론이 객체화하는 일하는 주체는 어떤 기준도 없이 스스로 끊임없이 자신을 개발하고 향상시키는 주체이다. 직무분석이 일하는 주체를 차별화하되 전체적인 척도의 개별적인 사례로서 다룬다면, 역량모델링은 그것을 일하는 주체 개인이 담당하는 삶의 활동으로 다룬다. 역량 담론이 가시화하는 주체는 ‘자기제시, 자기관리, 자기실현의 주체’이기 때문이다(서동진, 2009).

이러한 역량 담론이 가지는 사회적 영향력에 대한 다음 지적은 주목할 만하다.

역량이란 언표는 일하는 주체의 능력을 그려내는 개념에 머물지 않고 일하는 주체의 주체성을 지배하고 관리하는 다양한 사회적 실천체계를 생산한다. 이는 일터에서 일하는 주체의 능력을 측정하고 평가하며 보상하는 경영실천의 체계와 결합할 수도 있고, 일하는 주체를 개발하고 관리하며 향상시키기 위한 실천의 체계와 결합할 수도 있다. 또 그것은 일터의 안팎에서 일하는 주체가 더 적합하고 유능한 주체가 되기 위해 행하는 다양한 실천의 체계와 결합할 수도 있다. 나아가 이는 일하는 주체를 양성하고 관리하는 전체 사회적 실천의 체계, 즉 교육이나 직업훈련, 복지, 문화 등의 영역에서의 정책, 제도, 관행과 결합하기도 한다. 이처럼 역량이란 언표는 단순히 능력이란 범주에 묶인 폐쇄된 영역의 언표가 아니라, 일하는 주체를 새롭게 주체화하는 일련의 사회적 실천을 규제하는 담론을 만들어낸다. (서동진, 2009, p. 261)

위 인용문에서 지적하고 있듯이, 역량이라는 언표는 개인의 능력을 표상하는 도구로서의 역할에 그치는 것이 아니라, 사회 구성원의 능력을 관리하고 장려하는 국가의 제도, 정책, 관행 등을 통해 확장되고 재생산되고 있다. 즉 국민의 생애능력 및 직업 능력에 관한 표준, 학교교육과정의 편성 등을 마련하는 준거로 활용되고, 광범위한 조사와 평가의 척도로 운용되고 있다.<sup>3)</sup>

3) 일찍이 뉴질랜드, 캐나다, 호주, 영국, 프랑스 등 서구 여러 국가에서는 ‘역량기반 교육과정(competence-based curriculum)’이라는 이름으로 직업현장에서 요구하는 직업능력 표준을 학교교육과정에 반영함으로써 학교교육과정의 직업현장 적합성을 높이려고 노력해왔

이러한 맥락 속에서 개별 주체는 자신을 객관적으로 평가하며 개발하기 위한 수많은 행위와 테크놀로지<sup>4)</sup>를 통해 스스로를 유능하고 역량 있는 주체로 빚어내며, 이러한 자기 개발 행동은 일반적으로 인간의 자발적인 선택과 자율성에 기초한 것으로 설명되어 왔다. 대부분의 자기 개발 관련 문헌에서 자아는 자신, 타인 그리고 세계에 영향을 미칠 수 있는 통일된 개인적 행위 주체의 중심으로 묘사된다. 인간을 사회나 문화의 과정적 산물로 보는 대신, 사회적 세계를 자기 지배적인 자율적 개인들의 합으로 간주하는 것이다. 이 분야의 담론을 주도해온 심리학적 관점들은 선택과 결정에 필요한 강력한 책무성과 의무감을 강조하면서 정치적, 사회적 영향력에 의지하는 대신, 자신의 무한한 자유의지와 힘을 인식하고 발현할 것을 촉구한다.

그러나 이러한 시각에 대한 비판적 논의도 적지 않다. Rimke(2000)는 자신과 자신의 삶을 통제하고 자유자재로 만들 수 있다는 전제는 그릇된 것이며, 자신의 성공뿐만 아니라, 자신의 실패에 대한 책임도 전적으로 개인에게 있다는 관점의 허구를 비판한다. 자기 개발 담론에서는 개인이 사회적 제약과 규율로부터 도피할 수 있다는 착각을 양성하지만, 사실상 인간은 사회의 권력관계 속에서 결코 자유로울 수 없음을 여러 측면에서 논증하고 있다. 과도하게 책임지는 자아, 지나친 자기 개발 실천의 결과는 지배적 관리와 필수적으로 연결되어있음을 고려할 때, 보다 많은 자율성을 지니기 보다는 오히려 자율성을 축소시킬 수 있다는 그의 지적은 시사적이다.

전상진(2008) 역시 ‘개인화의 통치(government of individualisation)’라는 개념을 들어, 자기 개발 담론이 개인들을 분할하고 타인들과의 연결을 분쇄하며, 자신의 문제에만 관심을 집중시킴으로써 결과적으로 탈정치화시키는 상황을 비판하였다. 심리학적 관심의 증대, 치료의 중시, 그리고 자아와 개인을 강조하는 움직임은 반영하는 자기 개발은 결국 공적 영역을 소멸시키고 구조적, 제도적 수준의 문제와 모순을 개인들이 해결해야 하는 문제로 변모시켰고, 개인들을 진정으로 개인으로 만드는 것을 훼손하는 상황을 낳았다는 것이다. 또한 “자기 개발하는 주체가 지닌 불안하고 끈덕진 자유에의 욕망이야말로, 지식 기반경제란 것에 숨겨진 윤리학, 즉 지식기반경제가 일하는 주체를 종속시키고 주체화하

고, 우리나라에서도 핵심역량 중심의 교육과정, 교과서, 평가 방식의 구성을 위한 연구들이 상당 수 수행되어 왔다(박민정, 2009; 소경희, 2009; 이근호 외, 2012; 이근호 외, 2013; 이상하 외, 2014; 주형미 외, 2013).

4) 국내에 출간, 소개된 서적들 중, 비소설 분야의 대중적인 것들은 거의 모두가 자기 개발이란 담론의 울타리에 속한다고 말할 수 있을 정도이다. 자기 개발 문화구성체는 출판부터 시작해 다이어리, 컴퓨터 소프트웨어 등의 문화적 대상, 세미나, 워크숍, 강연, 트레이닝 코스, 심리 상담 및 카운슬링 등의 이벤트나 의례, 그리고 일터나 학교에서의 다양한 경력개발 프로그램이나 교육훈련 프로그램 등의 공식, 비공식적인 사회적 관행에 이르기까지 수많은 대상을 포괄한다(서동진, 2009, pp. 264-268). 미국의 경우에도 최근 25년 동안 “어떻게 하면 더 나은 내가 될 수 있는가” 등을 다룬 자기 개발 서적이 범람을 이루고 있고(Rimke, 2000), 1990년 이후 이 분야의 도서 매출은 비약적으로 성장하여 2000년 기준으로 자기 개발 산업 규모가 1년에 24억 8천만 달러에 이른다고 보고되었다(McGee, 2005/2011, pp. 20-21).

는 가장 탁월한 테크놀로지였다.”고 분석하면서 “자본주의는 주체에 ‘대해’ 지배하는 것이 아니라 주체를 ‘통해’ 지배한다”는 서동진(2009)의 지적도 주목할 만하다.

McGee(2005/2011)는 [자기 계발의 덫(Self-help, Inc: Makeover culture in American life)]이라는 책에서 최근 일고 있는 미국의 자기 계발 서적 열풍에 대해 그 허구성을 비판적으로 논증하고 있다. 자기 계발의 당위성을 추구하는 문화는 사실상 ‘시달리는 자아(belabored self)’를 낳고 있으며, 고립적인 자아상과 탈정치화된 관점에 기반하여 현대인들을 새로운 유형의 노예로 이끌고 있음을 폭로하고 있다. 또한 이와 유사한 맥락에서 Ehrenreich(2009/2011)는 [긍정의 배신(Bright-Sided)]이라는 책을 통해 자기 계발서를 비롯한 각종 동기 유발 프로그램을 통해 생산, 전파되는 맹목적 낙관주의의 뿌리와 그 폐해를 강도 높게 비판하고 있다.

이러한 경고적 메시지들은 자신의 ‘도구적 가치’ 증진을 위한 일련의 자기 계발 노력들이 교육적 주체로서의 인간의 모습을 드러내고 입증하는 것으로 이해되어서는 안 된다는 점을 일깨워주고 있다. 소기의 결과를 얻기 위한 다분히 전략적인 동기에서 자기 계발에 몰두하는 개인들이 가지는 불안과 소외, 시달림 등의 체험은 교육의 내재적 가치 체험에서 오는 풍요로움과 고양감 등의 체험과는 전혀 다른 것이기 때문이다.

### Ⅲ. 권력의 작용과 인간의 자율성: Foucault의 관점이 주는 시사

앞서 2장에서 살펴보았듯이, 국가가 대외경쟁력 향상을 위해 구성원에게 끊임없는 자기 계발을 고무하고 추동하는 행위, 그리고 개인이 사회적인 성공을 위한 전략적 선택의 견지에서 자기향상을 위해 노력하는 행위 등은 ‘교육적 주체로서의 인간’의 모습을 개념화하는 과정에서 차별적으로 인식되어야 할 것이다. 즉 자발적, 의도적으로 무한히 자기향상을 위해 노력한다고 하여도 그 의도와 목표가 교육의 본질과 배치되는 것이라면 ‘교육적 주체’의 모습과는 구분해서 논의될 필요가 있다.

그러나 이러한 작업과 관련하여 제기되는 의문은 인간이 기본적으로 사회와 역사의 영향으로부터 결코 자유로울 수 없음을 인정할 때, “세속적인 관심이나 의도에 물들지 않은, 순수한 교육적 열정과 의지에 의한 선택이 가능하겠는가?”라는 것이다. 즉 인간의 욕구, 신념, 가치, 열망 등의 수준에까지 사회적 권력이 침투하고 작동한다면, 완벽하게 교육적 가치와 열정에만 의거한 인간의 행동을 상정하는 것이 매우 어려울 수 있기 때문이다. 이러한 문제를 검토하기 위해 이하 3장에서는 인간의 자율성의 한계와 가능성에 대해 깊은 식견을 보인 Michel Foucault의 논의를 중점적으로 탐색함으로

써 인간의 교육적 행위의 고유성을 보다 깊이 있게 이해하는 데 도움을 얻고자 한다.

## 1. 권력의 작용과 주체화의 과정

Foucault의 통치, 규율, 권력 등에 관한 심층적인 논의는 인간의 인식과 선택의 자율성의 문제를 이해하는데 있어 상당한 시사를 준다. Foucault(1982)는 “사람들은 그들이 무엇을 하는지를 안다, 그들은 자주 그들이 하는 것을 왜 하는지도 안다, 그러나 그들은 그들이 하는 것이 무엇을 의미하는지를 알지 못한다.”고 지적한다(Nicoll & Fejes, 2008, p. 4, 재인용). 즉 사람들이 국지적 수준에서는 자신이 무엇을 하고 있는가를 명확히 파악함에도 불구하고, 보다 광범한 결과의 측면에서 어떤 일이 일어나고 있는지를 인식하지 못한다고 본다. 권력은 규제와 얽히기 때문에 사람들은 규제를 내면화하였음에도 불구하고 학습에 대한 욕구를 포함하여 그것이 그들 자신의 욕구로 인식하고 믿고 얘기하도록 만든다. 규율을 통한 가혹한 자기 향상은 학습의 욕구의 발로라는 의미로 보완되고 대치된다는 것이다.

이러한 Foucault의 관점을 이해하기 위해서는 그가 제시한 ‘권력(power)’, ‘통치성(governmentality)’ 등의 개념에 대한 논의가 필요하다. 그는 인간이 권력과 지식의 결합에 의해 형성된 주체임을 가정하면서 인간이 이성능력과 자유의지를 통해 자유롭고 합리적으로 삶을 영위할 수 있다는 근대의 주체 개념을 정면으로 반박한다(Olssen, 2005). 인간은 이성을 통해 자유롭고 합리적으로 살아가는 존재가 아니라, ‘권력-지식’이 만들어내는 정상 범위에 들기 위해 자발적으로 노력해야 하는 속박된 존재로 규정된다.

Foucault의 관점에서 보는 권력은 마치 혈관처럼 인간의 삶 곳곳에 미세하게 퍼져있기 때문에 역동적인 권력의 장 내에서의 해방의 순간은 결코 도래하지 않는다. 즉 권력이란 단순히 지배-피지배 관계에서 가시적으로 발생하지 않고 타인과의 일상적 관계망에서 비가시적으로 발생하기 때문에 개별 인간이 이러한 관계에서 벗어날 수 없다는 것이다(이주호, 조상식, 2014). 권력은 한 개인이 타인에 대해, 또는 한 집단이 다른 집단에 대해 행사하는 동질적인 지배형태가 아니며, 우리는 권력을 소유한 사람과 소유하지 않은 사람으로 구별할 수도 없다. 권력이란 사회 속에 유통되면서 하나의 사슬처럼 엮인 그물망이기 때문이다. 다음 인용문은 권력의 속성을 잘 드러내고 있다.

권력은 하나의 소유물로서가 아니라 하나의 전략으로서 이해되어야 하며, 그 권력 지배의 효과는 소유에 의해서가 아니라, 배열, 조작, 전술, 기술, 작용 등에 의해서 이루어진다는 것이다. 그 권력 속에서 우리는 소유할 수 있는 어떤 특권을 찾아내기보다는, 오히려 항상 긴장되어 있고, 항상 활동 중인 관계망을 찾아내야 하며 ... 그 권력은 소유되기보다는 오히려 행사되는 것이며, 지배 계급이 획득하거나 보존하는 ‘특권’이 아니라, 지배 계급의 전략적 입장의 총체적인 효과이며, 피지배자의 입장을 표

명하고, 때로는 연장시켜 주기도 하는 효과라는 것이다. 한편 이 권력은, ‘그것을 갖지 못한 자’들에게 다만 단순하게 일종의 의무 내지 금지로서 강제되는 것은 아니다. 그 권력은 그들을 포위공격하고, 그들을 거쳐 가고, 그들을 통해서 관철된다. (Foucault, 1975/1994, p. 56)

Foucault가 제시하는 권력은 억압하기보다는 선동, 유발, 생산하는 권력이고, 소유되기보다는 실천되고 행사되는 권력이며, 지배자만이 전유하는 것이라기보다는 피지배자도 관여할 수 있는 권력이다. 이러한 맥락에서 볼 때, ‘배제한다’, ‘차별한다’, ‘억누른다’, ‘검열한다’, ‘고립시킨다’, ‘숨긴다’, ‘가린다’ 등의 부정적인 표현으로 권력의 효과를 기술하는 것은 부적절하다. 사실상 권력은 생산한다. 현실적인 것을 생산하고, 객체의 영역과 진실에 관한 의식을 생산하는 것이다. 권력의 경계를 지배해왔던 ‘선취-폭력’이라는 낡은 원칙에 대신하여, ‘부드러움-생산-이익’의 원칙이 들어선 것이다. 우리는 자유롭다고 믿으면서 구속의 조건들을 수용하고 그 안에서 행동하는 것이다. 규율 중심적 권력의 체제 속에서 처벌의 기술은 속죄나 억압을 목표로 삼기보다는, 감시, 제재, 시험 등의 도구를 통해 개개인을 비교, 구분, 배제, 서열화함으로써 규격화, 동질화하는 것임을 강조한다(Foucault, 1975/1994).

Foucault는 ‘규율 권력(disciplinary power)’<sup>5)</sup>이라는 용어를 중심으로 정치적 예속화와 경제적 생산력화가 하나의 신체 내에서 결합되는 메커니즘을 설명해낸다. 정치적인 면에서의 개인의 ‘무력화’와 경제적 생산력이라는 면에서의 개인의 ‘능력 강화’가 동시에 추구되고, 개별적인 신체들에서 통합되는 것이다. 신체는 그것이 생산적인 신체이면서 동시에 예속된 신체인 한에서 유용한 힘이 된다. 권력은 단지 금지하고 억압하기만 하는 것이 아니다. 그것은 생산하는 권력이기도 하다. ‘주권 권력(sovareign power)’이 진상을 강요하고 생산물을 징수하는 수탈적 권력이라면, 규율 권력은 혼육하고 생산하는 권력이다. 주권 권력과 달리 자신의 전지전능을 과시하며 뽐내지 않고, 사법제도와 같은 주요한 국가 장치들에 점진적으로 은밀하게 침입하여 자신의 메커니즘과 절차들을 이식해버리는 그러한 권력이다.

아울러, Foucault는 통치행위를 분석하기 위해서는 개인과 집단의 선택, 욕구, 열망, 희망, 삶의 양식 등을 통해 시도, 조성, 조작, 추동, 작동하는 실천 행동들을 분석해야 한다고 주장한다. 통치는 사람들의 주관성을 ‘결정’하는 것이 아니라, 이끌어내고 기르고 증진시키고 귀인한다. 단지 억압하는 것이 아니라, 반성과 성찰의 증진을 통해 능동적 주체와 함께 작동한다. 자유는 ‘무엇으로부터의 해방’의 의미보다는 덕망 있고, 절제되고, 책

5) Foucault(1975/1994)는 ①규율 권력의 목표물인 ‘유순한 신체(docile bodies)’와 그것을 얻기 위한 여러 규율적 기법들, ②규율 권력이 개개인의 신체들을 혼육하기 위한 도구로서의 관찰, 제재, 시험, ③규율 권력의 도식으로서의 일망감시방식(panopticism) 등의 개념을 통해 규율 권력의 특성을 상세히 논증하고 있다.

임 있는 자율과 더 관계가 있다고 보았다. 요컨대, Foucault에게 있어서 ‘통치’는 특정한 문화적 규범과 가치에 기초하여 능동적 주체로서의 개인들의 행위를 조성해가는 것과 더 관련이 깊은 것으로 설명되고 있다(Edwards, 2002; Masschelein & Ricken, 2003).

실제로 현대사회에서의 관리 방식은 직접적으로 행동에 주목하기보다는 피고용인들의 내부, 즉 희망, 두려움, 열망 등의 측면을 관리하는 것에 초점을 맞추고 있다. 구조, 절차, 측정, 목표 등을 설계하고 적용하는 전통적인 통제방식 대신, 공유된 의미, 가치, 신념, 아이디어, 규준적 조직 통제의 목표로서의 상징들에 주목하고 있다는 지적(Alvesson & Willmott, 2002)은 Foucault의 관점과 일맥상통한다. Foucault에게 윤리는 형식화된 도덕적 코드 혹은 옳고 그름에 대한 추상화된 감각이 아니라, 개인이 스스로 평가하고 성찰하는 실제이다. 새로운 시민은 훈련과 재훈련, 기술화, 재기술화, 자격의 증진, 끊임없는 직업추구의 삶의 준비 등의 끊임없는 작업에 종사하는 것이 요구된다. 즉 삶은 자신의 지속적인 경제적 자본화의 과정(Edwards, 2002)이 된다.

이처럼 역사적 맥락 속에서 다양한 실천을 통해 특정한 방식으로 형성되는 존재인 개인은, 그 정체성이 미리 규정되어 있기보다는 제도, 절차, 분석, 성찰, 계획, 전술 등의 통치양식의 영향을 통해 지속적으로 획득되고 유지 혹은 개선된다고 할 수 있다. 앞서 강조된 바와 같이, 인간은 권력을 소유한 자와 그렇지 않은 자로 나누어지는 것이 아니며, 일정한 시점에 이르러 그러한 관계망으로부터 독립할 수 있는 존재가 아니다. 인간이라면 누구나 평생에 걸쳐 시대와 사회의 권력관계 속에서 원하든 원하지 않든 상호 영향을 주고받으며, 자신의 내면세계와 외현적 행동을 조형시킬 수밖에 없는 처지에 있다는 것이다.

이러한 Foucault의 관점을 토대로 한다면, 순수하게 자신의 내면의 요구와 기대에 부응한 자율적 선택 행위라는 것이 과연 가능한가를 되묻게 된다. 즉 자신의 도구적·상품적 가치를 높이기 위한 전략적인 선택과 그 자체가 좋아서 선택하고 몰두하는 일련의 행동들을 과연 명료하게 구분할 수 있는 기준이 있겠는가 하는 점이다. 앞서 여러 번 강조되었듯이, 단지 억압하고 지시하는 형태의 힘이 아니라, 욕구, 신념, 가치, 열망 등의 수준에까지 침투하여 작동하는 권력의 작용 양상을 고려한다면 인간의 자율성의 범위는 상당히 제한적일 수밖에 없을 것이다. 이는 교육적 주체로서의 인간의 모습을 개념화하는 과정에서 고려하지 않으면 안 되는 하나의 문제를 던져준 셈이다.

## 2. 자기배려, 실존의 미학

앞서 1절에서는 세속적·도구적 목적에 의한 행위는 물론, 자신의 내면에서 우러나오는 자발적 선택에 의한 것이라고 생각되는 행위조차 사회의 가치를 내면화한 것이자, 권력의 개입과 조형에 의한 것일 수 있다는 점을 Foucault의 관점에 기초하여 논

의하였다. 이러한 논의가 인간의 자율성이 지닌 한계를 살펴본 것이라면, 이하에서는 다른 각도에서 인간의 자율성이 지닌 가능성의 측면에 주목해보고자 한다. 인간은 어느 정도까지 사회와 역사의 영향에서 벗어나 자신의 내면에 충실할 수 있는지를 논의함으로써 교육적 주체로서의 인간을 개념화하는 데 도움을 얻고자 한다.

그런데 흥미로운 것은 이러한 상반된 측면을 분석함에 있어서도 Foucault의 논의가 시사하는 바가 크다는 것이다. 그의 사상이 그 자체로 자기 진화하는 과정을 밟았기 때문이다. 1970년대 말까지 그는 권력-지식에 의해 철저하게 길들여지는 인간 존재를 폭로했지만, 1980년대부터는 인간의 자율성과 능동적 측면에 초점을 맞추기 시작하였다. 1980년 이후부터 Foucault는 권력의 전략으로부터 인간이 벗어날 수 있는 단서를 찾는 데 주목한다.

어쩌면 나는 지배와 권력의 테크놀로지에 지나치게 역점을 두고 왔는지도 모른다. 요즘 나의 관심은 점차 자기 자신과 타자와의 상호작용, 그리고 개인이 행사하는 지배의 테크놀로지에서도 얼마나 개인이 자기 자신에게 작용하는가에 대한 역사, 즉 자기의 테크놀로지로 기울어졌다. (Foucault, 1988/1997, p. 37)

이러한 문제의식 하에 Foucault는 특정한 형태의 주체성을 요구받기 이전의 시대에 개별 인간이 어떻게 주체를 형성하였는지 그 과정을 추적함으로써 해결의 실마리를 찾고자 하였다. 그는 그리스로마 시대의 고대인들이 성적 쾌락을 규제하는 외부의 규칙과 법이 없었음에도 불구하고 스스로 이를 절제하고자 노력하였음에 주목하였고, 이를 통해 ‘자기에의 배려를 통한 내부로부터의 저항’이라는 단서를 발견하고, 이후 출간한 [성의 역사 2, 3]에서 구체적인 역사적 사례를 제시한다. 사법, 종교, 정치권력, 인간 과학에 의한 주체화가 아니라 다른 방식으로 자신의 쾌락과 신체를 조직하는 방식이 존재했었음을 보여주고 진실이 주체를 변형하는 과정에서 만나는 윤리적 형식으로서의 자유(도승연, 2012)를 보여주었다. 인간은 자신의 행위에 의문을 제기하고 그 행위를 감시하며 형태를 부여하고 스스로를 윤리적 주체로 형성할 수 있게 해주는 기능적인 장치를 지니고 있으며, 각자가 자신의 삶을 창조적인 예술작품으로 사유하는 과정을 통해 자기의 주체화를 시도한다는 것이다.

Foucault는 진리에 도달하기 위해서 주체가 자기 자신에게 가해야만 하는 자기변형의 문제를 제기한다. 주체는 그 자체로는 진리를 발견할 능력이 없지만 진리는 그 자체로서 주체를 변화시키고 구해낼 수 있다고 가정한다(심세광, 2005, p. 203). 인간이 진리에 접근하기 위해 총체적인 자신의 변화가 필요하다는 전제 하에, 인간은 그 자체로 혹은 단지 사유나 인식 행위를 통해 진리를 획득할 수 없고 자기 자신을 염려하고 돌보며 자기 자신에 전념하는 실천을 통해 자신의 존재의 본질에 다가설 수 있음을 피력하고, 이러한 과정을 ‘자기 배려(le souci de soi; self-care)’로 명명하였다. 즉 주

체가 진리에 접근하기 위해 자기 자신에게 필요한 변형을 가하는 탐구, 실천, 경험 전반을 일컫는 용어로 정의되었다(Foucault, 2001/2007, p. 58).

그가 주목한 ‘자기 배려’는 크게 다음 세 가지 의미를 지닌다(김석완, 2009; Foucault, 2001/2007, pp. 53-54). 첫째, 자신과 타인 그리고 세계에 대한 태도의 문제를 의미한다. 자신과 타인에 대한 관계를 설정하는 방식, 세상에서 행동하고 처신하는 방식, 사물을 대하는 방식과 같은 일반적인 태도가 진리 추구 이전과 이후에 달라져야 한다. 둘째, ‘자기 배려’는 외부로부터 ‘내부’로 자신의 시선을 이동시키는 것을 내포한다. 타인과 세상, 혹은 권력이나 명예에 대한 관심으로부터 ‘자기 자신’에게로 시선을 돌리는 것을 뜻한다. 셋째, ‘자기 배려’는 명상이나 독서, 기억술 혹은 금욕적 훈련 등 다양한 테크닉을 통해 자신을 변형시키고 정확하는 행위를 지칭한다.

Foucault(2001/2007, p. 58)는 자기 배려의 계명을 고대 철학의 영성의 전통으로 이해한다. 이 영성에는 주체가 진리를 얻기 위해 치러야 하는 대가를 구성하는 정화, 자기 수련과 자기 포기, 시선의 변환, 생활의 변화 등을 포함한다. 자기 배려의 실천 행동은 자유로운 결단을 통해 자신의 삶을 스스로 형성한다는 의미에서 윤리적 실천일 뿐만 아니라, 자신의 삶을 재료로 삼아 빛나는 작품이라는 의미에서 실존 미학이라고도 칭해졌다. 다음 인용문은 이에 대한 그의 문제의식을 드러내주고 있다.

행동이나 표상의 역사에 대립되는 사고의 역사가 안고 있는 과제는 다음과 같은 것이다. 즉, 인간이라는 존재가 자신의 존재, 자신이 하는 것, 그리고 그가 살고 있는 세계를 ‘문제화’하게 되는 상황을 정의하는 것 말이다. 그러나 이같이 대단히 일반적인 문제를 제기하면서, 그리고 그것을 그리스와 그리스-라틴 문화에 대해 제기하면서 내게 떠오른 생각은 이러한 문제설정이 우리 사회에 분명 대단한 중요성을 지녔던 실천들의 총체, ‘존재의 기술’이라 불릴 수 있을 그런 실천들의 총체와 관련되어 있는 것처럼 보인다는 것이었다. ‘존재의 기술’이란 인간들이 그것을 통해 스스로 행동규칙을 정할 뿐 아니라 스스로를 변화시키고 그들의 특이한 존재 속에서 스스로를 변형시키며, 그들의 삶을 어떤 미학적 가치를 지닌, 그리고 어떤 양식의 기준에 부합하는 하나의 작품으로 만들고자 하는 신중하고도 자발적인 실천으로 이해해야만 한다. (Foucault, 1984a/2004, p. 25)

실존 미학은 자신의 삶을 스스로 형성하고 자신에게 부여된 자유에 형식을 부여하는 삶의 방식이다. 자유에 형식을 부여하는데 있어 중요한 것은 상황에 어울리는 적절한 사유와 행위의 선택, 욕망과 쾌락의 적합한 활용, 행동의 적당한 시간의 선택 등을 포함하는 개인의 선택이다. 마치 예술작품을 만드는 것처럼 자신의 삶도 스스로 창조할 수 있음에 무게를 두고, 인간이 지닌 개인의 삶에 대한 고유성, 자발성을 강조했다는 것은 이전의 그의 논점에 비추어볼 때 놀라운 관점의 전환으로 보인다.

자기에 대한 경험은 단순히 통제된 어떤 힘에 대한 경험이나 혹은 거역할 준비가 되어 있는 어떤 힘에 대한 지배력의 경험이 아니다. 그것은 자기 자신에 대해 느끼는 일종의 기쁨의 경험이다. 마침내 자기 자신에 접근할 수 있게 된 자는 그 자신에게 하나의 즐거움의 대상인 것이다. 사람들은 그대로의 자신에 만족하고, 그것으로 만족하는 데 동의할 뿐만 아니라, ‘스스로를 즐긴다’ … 이러한 기쁨은 심신에 어떠한 형태의 장애도 수반하지 않는 하나의 상태를 의미한다. 그 기쁨은 우리 자신과 무관하고 따라서 결과적으로 우리의 능력을 벗어나는 그 어떤 것으로는 결코 유발되지 않는 기쁨이다. 요컨대 그것은 우리 자신으로부터 우리 자신 안에서 발생하는 기쁨이다. (Foucault, 1984b/2004, pp. 87-88)

위 인용문에도 나타났듯이, Foucault는 외부세계가 아닌 자기 자신의 내면세계에 주목하고, 스스로의 변형 과정을 통해 생성되는 기쁨을 누릴 것을 강조하고 있다. “자기에 대한 관심은 모든 사람에게 일생 유효한 하나의 원칙이다(Foucault, 1984b/2004, p. 65)”라는 그의 언명은 매우 시사적이다. 그는 또한 주체가 진실에 접근하기 위해서 자기 자신에게 변형을 가하는 탐구, 실천, 경험 등의 과정을 ‘영성(spiritualité)’이라고 칭하기도 하는데, 이는 교육적 주체로서의 인간의 모습과 상당히 맞닿아 있다고 보인다.

그렇다면 Foucault가 초기에 제시한 권력 논의와 1980년대 이후의 자기 배려에 대한 관심은 상호 어떠한 연관을 맺고 있다고 볼 수 있을까. Foucault의 관점에서 보는 권력관계는 기본적으로 자유로운 주체들을 전제함으로써 성립되는 것이며, 권력관계가 없이는 어떠한 사회도 있을 수 없다고 본다. 그는 모든 곳에 권력관계가 존재한다는 주장은 모든 곳에 개인의 자유가 없다는 것을 의미하는 것이 아니라, 오히려 그 반대로 모든 곳에 자유가 있기 때문에 권력관계가 존재할 수 있다는 것임을 역설한다. 아울러 권력관계는 고정되어 있는 것이 아니라, 움직이는 것이고 역전될 수 있으며 불안정한 것으로 개인의 행위의 선택과 저항을 통해서 그 관계의 변화를 유발할 수 있다고 강조한다(Foucault, 1997, pp. 291-293).

권력관계에서 자유로울 수 없는 인간의 모습에 대한 논의와, 스스로를 변형시키는 실천적 주체로서의 인간의 모습에 대한 Foucault의 분석은 결국, 상호 모순되는 주장이라기보다는 인간의 인식과 선택의 자율성의 ‘한계’와 ‘가능성’을 포괄적으로 보여준 시도라고 볼 수 있을 것이다. “나의 모든 분석은 인간의 존재에 보편적 필연이 있다는 관념과 대립합니다. 나의 분석은 제도의 자의성을 밝히고, 우리가 여전히 누릴 수 있는 자유의 공간은 무엇이며, 얼마만큼의 변화가 아직도 일어날 수 있는지를 명백히 제시하는 일입니다(Foucault, 1988/1997, p. 22).”, “나는 인간의 자유를 믿습니다. 상황이 동일하여도 인간이 대처하는 방식은 전적으로 다릅니다(Foucault, 1988/1997, p. 28).” 등의 대담 내용에서도 인간의 자율성에 대한 그의 신뢰를 분명히 엿볼 수 있다.

Foucault는 일련의 저작들을 통해 자기동일성에 간혀있는 주체성의 한계를 극복하고 새로운 경험 유형을 창출할 수 있는 인간의 잠재력에 주목한 셈이다. 학습의 장의 순

간마다 권력관계와 관련된 진리의 의미를 회의하고, 권력이 형성되는 다양한 지점들을 포착하며, 그 지점들에서 강제되고 있는 권력의 생산적 능력이 자신을 어떻게 조형해내고 있는가를 끊임없이 살펴 볼 것을 강조한다. 즉 자기에의 배려를 통해 기존의 담론과 권력 체제가 규정하는 자신의 정체성에 대해 회의하고 그러한 체제에 저항하는 주체화 과정을 통해 늘 새로운 삶을 향해 나아갈 것을 역설한 셈이다.

#### IV. 종합 논의: ‘교육 내재가치 체험’의 개념화와 입증의 과제

본 연구는 교육학의 주된 연구 문제인 ‘교육적 주체로서의 인간’을 개념화하는 작업에서 부딪히는 난점과 향후 과제를 분석하려는 의도에서 수행되었다. 이를 위해 먼저, 최근 일고 있는 ‘자기 계발’ 열풍에 주목하여 그 사회적·개인적 맥락을 분석하였다. 20세기 후반 이후 특히 전세계적으로 강조되고 있는 ‘평생교육’ 논의의 동향을 중심으로 자기 계발을 권유받는 사회적 맥락을 논의하고, 이어 ‘역량’ 담론 등을 중심으로 그러한 사회적 요청과 연계된 개인적 차원의 자기 계발 의지를 검토하였다. 평생교육 학자들이 이론들을 형성하는 데 헌신하기보다 지식기반사회, 신자유주의 등의 시대적 요청에 편승하여 의존적인 자세와 세력을 키우는 사이, ‘평생교육’의 의미는 올바른 방식으로 자리 잡지 못하고 오히려 사회와 조직을 위해 평생 동안 자신의 상품적·도구적 가치의 증진에 골몰해야 하는 개인들의 처지를 정당화하는 도구로 전락하고 만 상황을 확인할 수 있었다. 교육이 개인의 실존적 권리와 향유의 과정이 아니라, 사회적 번영과 개인의 성공을 위한 의무이자 노고라는 인식이 팽배해있고, 그 와중에 개인의 능력을 수단적으로 개념화한 ‘역량’이라는 용어는 사회 전반에 상당한 영향을 행사하고 있음을 논증하였다.

국가가 대외경쟁력 향상을 위해 구성원에게 끊임없는 자기계발을 고무하고 추동하는 행위, 그리고 개인이 사회적인 성공을 위한 전략적 선택의 견지에서 자기 향상을 위해 노력하는 행위 등을 교육적 실천 행위와 혼동하여 사용하는 것은 ‘교육적 주체로서의 인간’의 모습을 정당하게 개념화하는 것을 방해하는 주된 요인 중의 하나이다. 이에, 자발적·의도적으로 무한히 자기 향상을 위해 노력한다고 하여도 그 의도와 목표가 교육의 본질과 배치되는 것이라면 ‘교육적 주체’의 모습과는 구분해서 논의될 필요가 있음을 강조하였다.

한편, 이러한 작업과 관련하여, 인간이 기본적으로 사회와 역사의 영향으로부터 자유로울 수 없음을 인정할 때, “‘자기 계발’이나 ‘역량’ 담론에서 주목하고 있는 세속적인 관심이나 의도와 선명하게 구분되는 고유한 ‘교육적’ 의지와 선택을 상정할 수 있

는가?”하는 의문을 제기하였다. 그리고 이 문제를 검토하기 위해 인간의 자율성의 한계와 가능성에 대해 깊은 식견을 보인 Michel Foucault의 관점을 중점적으로 살펴보았다. 논의를 통해, 권력의 작용 양상은 단지 억압하고 지시하는 형태의 힘이 아니라, 욕구, 신념, 가치, 열망 등의 수준에까지 침투하여 작동하고 있음을 고려할 때 인간의 자율성의 범위는 상당히 제한적일 수밖에 없음이 지적되었다. 그러나 인간은 동시에, 사회와 역사의 영향에서 벗어나 자신의 내면에 충실할 수 있는 자기 배려와 저항 및 변형의 힘이 있다는 Foucault의 논지를 통해 인간의 자율성이 지닌 가능성도 함께 확인할 수 있었다. 인간은 누구나 사회적 영향력에 물들지 않을 수 없음은 인정하나, 그것에 전적으로 종속되지 않는 개인적 자율성 또한 가지고 있다고 볼 수 있다. 즉 인간이 사회적 권력 관계로부터 상당한 영향을 받는다는 사실이 곧 ‘교육적 주체’로서의 인간의 자율성을 원천적으로 봉쇄하는 것으로 볼 수는 없다는 것이다.

이러한 논의를 통해 볼 때, ‘교육적 주체로서의 인간’을 개념화함에 있어서 중요한 것은 인간의 행동에 미치는 사회적 영향력의 크기나 작용 원리에 대한 분석보다는, 교육적 실천 행위를 특징짓는 고유한 의도와 체험이 무엇인지를 명료화하는 일이라고 판단된다. 요컨대, 교육적 주체로서의 인간의 모습을 타당한 방식으로 개념화하기 위해서는 결국 우리의 개념체계의 혼선을 초래하는 유사 개념과의 차이를 선명하게 하고, 다른 여타의 것을 위한 수단으로 환원되지 않는 교육 고유 가치의 존재와 그러한 가치 체험의 특성을 개념화하고 입증해내는 일이 핵심임을 알 수 있었다. 이러한 과제와 관련하여 앞서 살펴 본 여러 학자들의 논의에서는 뭔가 돌파구가 필요하다는 문제의식은 찾아볼 수 있으나, 구체적인 해결 방안을 제시하지는 못하고 있다는 공통점을 보인다.

자기 계발 담론을 비판적으로 분석한 서동진(2009, p. 376)은 “자유에의 의지를 통해 우리의 삶을 예측시키는 권력에 맞서 싸우기 위해 우리는 자유에의 의지를 거부해야 할 것인가. 아니면 전연 새로운 자유의 이미지를 고안해야 할 것인가”라는 문제제기를 하고는 있으나, 그것에 대한 명료한 대안을 제시하지 못하였다. 즉 자기 계발 담론에 대해 상당히 포괄적이고 날카로운 비판을 하였음에도 불구하고, 그러한 문제를 해결할 수 있는 방안은 제시하지 못한 채 ‘전연 새로운 자유의 이미지의 고안’이라는 문제의식을 던지는 것에 그치고 있다.

또한 이와 관련하여 전상진(2008)은 통치양식 연구의 틀에서는 대안 제시가 어렵다는 점을 지적한다. 즉 “통치양식 연구자들이 할 수 있는 비판은 자기 계발이 필연적으로 요구하는 부담들을 가시화하고, 또한 자기 계발의 약속이 지켜지지 않는 곳을 보여주고, 그것이 어떤 기제를 통해 주체성을 개인화, 파편화하는지를 보여줄 수 있을 뿐이다”라고 지적하고, 그 대안으로 우울증, 백수, 아이러니스트 되기<sup>6)</sup> 등을 제시하면

6) 전상진(2008)은 신자유주의의 무한한 요구는 투쟁영역을 모든 생활영역으로 확장하고 있음을 비판하고, 탈주체화의 전술들로, 우울증(규율사회에서의 ‘금지’와 ‘복종’의 문화가 통제

서 특히 ‘아이러니스트 되기’를 강조한다. 아이러니스트는 현재 직면하는 문제들이 어떤 최종적인 방법으로 해결될 수 있으리라는 믿음을 거부한 사람들이다. 자기 계발은 그 약속을 지키지 못할 수 있으며, 그에 대한 비판, 즉 그런 방식으로 통치되기를 거부하는 것 역시 신통한 대안이 되지 못할 수 있다는 것이다. 그는 “우리는 모두 바보다”를 인정하고 수용하는 것은 자기 계발의 문제에 다가서기 위해 가장 필요한 태도일 수 있다는 흥미로운 제안을 한 바 있다.

이와 유사한 맥락에서 Foucault(1991/2014, pp. 128-129) 역시 ‘마비’라는 표현을 들어 자신의 관점이 가지는 효과를 피력한 바 있다. 예컨대, 감옥이라는 제도 내에서 일하는 사람들은 그의 책에서 “무엇을 할 것인가?”에 대한 충고나 처방을 찾을 수 없었을 것이고, 정확히 그들이 더 이상 “무엇을 할지 모르도록” 만들고자 하는 계획을 가지고 있었으며, 지금까지 그들이 당연히 여겨온 행위, 제스처, 담론이 문제시되고 어려워지고, 위협해지는 그러한 효과를 의도한 것이었다고 지적한다. 마비는 단지 ‘무력화시키는 것’과는 달리, 무언가를 행하는 것의 어려움을 느끼는 것과 함께, 문제 전반에 대한 자각이 함께 이루어지는 것을 기대하는 의미로 본 것이다. ‘시장의 법칙을 깨고 있으며, 개인들이 직면한 역설적 요구 역시 잘 알고 있으나, 투쟁 영역에서 거리를 두고, 그 곳에서 벌어지는 게임의 부조리를 밝히고 그것을 조롱거리로 만드는’ 아이러니스트(전상진, 2008, pp. 130-131)가 되게 하는 것과 일맥상통하는 의도로 해석될 수 있을 것이다.

한편, 평생교육론의 한계를 자성적으로 비판한 한승희(2002a, p. 230) 역시 “평생교육이 스스로 자생력을 가지고 진화 발전하는 하나의 교육학 담론일 수 있기 위해서는 화려한 수사와 치장 가운데 가려져 있던 이론적 공허를 단단한 개념 체계구조로 대체해야 한다. 지금까지 평생교육에 대한 논의 가운데서 실종되어버린 부분이 바로 이 부분이다.”라고 역설하면서도 그 내포를 채우는 실질적인 성과는 제시하지 못하는 아쉬움이 있다.

이러한 맥락에서 ‘교육 내재가치’의 체험적 특성을 개념화하고 입증해 보일 수 있다면, 수단적·전략적 의도에 기초한 자기 계발 행위로 인해 소진된 자아, 그리고 사회의 권력관계 속에서 은연중에 내면화한 신념 및 행동 체계에 더해 자발적으로 복종해 왔던 인간의 모습과는 다른, 교육주체로서의 인간의 모습을 조명해내는 역할을 할 것이다. 이하에서는, ‘교육 내재가치 체험’의 특징적 요소를 잠정적으로 다음 네 가지, 즉 ‘전인격적 관여’, ‘향유’, ‘존재적 고양감’, 그리고 ‘끊임없는 갱신’ 등으로 제시하고, 각 특성의 의미를 간략히 부연하고자 한다.

---

사회에서의 ‘책임과 자율성’의 에토스로 대체되었고, 금지와 복종 규율의 심리적 결과인 노이로제가 영속적인 동기화로 인한 소진의 결과인 우울증에 자리를 내줌), 아이러니스트(시장의 법칙을 깨고 있으며, 개인들이 직면한 역설적 요구 역시 잘 알고 있으나, 투쟁 영역에서 거리를 두고, 그 곳에서 벌어지는 게임의 부조리를 밝히고 그것을 조롱거리로 만듦), 백수(그런 방식으로 통치되기 싫다는 의사의 표현이 ‘기생성’과 ‘가련함=자기연민’으로 나타남) 등을 제시하였다.

첫째, ‘전인격적 관여’는, 단순히 개별 정보나 기술 등을 습득하는 것과는 달리, 그 과정에 한 개인의 전체가 관여되고 헌신함을 의미한다.

이는 Maslow(1967, p. 280)가 교육에서 주목해야 할 학습은 “주머니 속에 있는 열쇠나 동전과 같이 자신에게 얻어진 것을 수집하는 것, 즉 다른 하나의 연합이나 기술을 추가시키는” 성격의 ‘외재학습(extrinsic learning)’과 달리, 전인격의 변화를 수반하는 것이어야 함을 강조한 것과 일맥상통한다. 교육 내재가치의 체험은, 학문, 예술, 기예 등 그 어떤 것을 소재로 하든지 간에, 마치 물건을 수집하듯이 특정 정보나 기술을 누적적으로 습득하는 부분적, 표피적인 것이 아니라, ‘전인격적 관여’를 통해 존재 자체의 변화를 이루어낸다는 점에서 고유성을 가진다고 하겠다.

앞서 Foucault(1984a/2004)가 ‘자신의 삶을 재료로 삼아 작품을 빚어내는 의도적이고 자발적인 과정’으로 표현한 ‘자기 배려’의 과정도 이러한 특징에 주목한 것이라 할 수 있다. 인간은 그 자체로 혹은 단지 사유나 인식 행위를 통해 진리를 획득할 수 없고, 자기 자신을 돌보고 염려하며 자기 자신에 전념하는 실천을 통해 비로소 존재의 본질에 다가설 수 있다는 그의 관점은 본고에서 주목하는 ‘전인격적 관여’라는 체험적 요소의 중요성을 시사한다.

둘째, ‘향유’의 요소는, 그 자체의 과정을 즐기고 희열과 몰입, 만족을 느끼는 것이다. Csikszentmihalyi는 그 자체가 좋아서 하는 활동에 몰입하는 경험이 인간의 삶을 얼마나 가치롭고 풍요롭게 만드는가를 피력해왔다. 그는 도구적 행위가 아닌 자기목적적인 활동을 48시간 동안 박탈하는 실험의 결과를 보고한 바 있다. 실험에 참가한 응답자들은 “긴장되고, 적대적이 되고, 화가 나고, 신경질적이 돼요.”, “둔해지고 기계 같아져요.”, “억압을 느끼고 어두워지고 감정이 없어져요.”, “무심해지고 가치 없고 힘이 없고 흥미를 잃어요.” 등의 반응을 나타냈다(Csikszentmihalyi, 2000/2003, pp. 273-297). 그들이 박탈당한 행동의 구체적인 내용과 관계없이, 단지 그 자체가 좋아서 했던 행동들을 불과 이틀 동안 못하게 됨으로써 초래된 이러한 부정적인 느낌은 내재적 가치가 있는 활동들을 향유하는 것이 인간에게 얼마나 중요한 의미를 지니는지를 여실히 보여주는 것이라 하겠다.

교육적 체험은 그 소재가 무엇이든 혹은 자신의 수준이 어떠하든, 그 과정에 몰입하고 과정 자체를 즐기는 ‘유희’와 같은 속성을 가진 것으로 볼 수 있다. 과정 자체가 주는 즐거움을 누리는 것은 전략적, 도구적 목적에서 자신의 역량의 증진에 매진하는 시달리는 자아의 모습과는 상반된다. 외부 세계가 아닌 자신의 내면세계에 주목하고, 스스로의 변형 과정을 통해 생성되는 기쁨을 누릴 것을 강조한 Foucault(1984b/2004)의 논의에서도 ‘향유’의 요소의 의의가 포착된다.

셋째, ‘존재적 고양감’의 요소는 특정 활동을 통해 자신의 실존적 효능감이 점차 상승해가는 체험을 의미한다. 앞서 살펴 본 자기 계발 노력을 통해 사람들은 다양한 분

야의 지식이나 정보, 혹은 신체적, 기예적인 측면에서의 기능이나 기술의 향상 등을 체험한다는 것은 주지의 사실이다. 그러나 소기의 결과를 얻기 위한 도구적 차원에서 반복적 학습이나 연습, 훈련 등을 통한 향상일 경우, 그것은 자신의 실존적 가치의 상승을 느끼는 값진 과정이라기보다는 오히려 자기 자신이 소외되고 소진되는 고단한 과정으로 체험될 것이다.

Zankl(2003/2006)은 [과학의 사기꾼]이라는 책을 통해 유명학자들에 의해 어떤 속임수와 거짓이 저질러졌는지를 고발하고 있다. 그가 분석한 사례 중, 한 의학박사는 이식수술과 관련한 연구에서 자신이 행한 거짓 행각이 폭로되자, “나의 잘못은 잘 알려졌다시피 그릇된 자료를 만든 데 있었던 게 아니라, 오히려 연구소 소장이 내게 맡긴 일에서 오는 압박, 그러니까 여러 가지 의미 있는 연구결과들을 발표해야만 하는 데에서 오는 극단의 압박감에 스스로 굴복한 데 있다(pp. 158-159).”라고 고백하고 있다. 심장학 연구에서 논문 조작을 한 한 학자는 “할 일은 너무 많았지만 시간이 거의 없었다. 나는 정신적으로 완전히 녹초가 되었고 내 감정 상태는 완전히 어린아이 같았다(p. 253).”라고 토로하였다.

이러한 사례들은 성과와 유용성 중심의 사회적 압력이 학문 종사자들로 하여금 진리 추구라는 학문본연의 가치와는 정반대의 편에 서게 만드는 비극적인 상황을 보여준다. 아울러 학문 활동을 열심히 하는 것이 곧 ‘존재적 고양감’을 느낄 수 있게 하는 교육적 체험을 하는 것으로 동일시할 수는 없음을 확인해준다.

넷째, ‘끊임없는 갱신’의 요소는, 어느 지점에서 그치지 않고 지속적인 재구조화를 추구해가는 체험적 특성을 의미한다. 즉 특정 완결지점의 도달을 목적으로 한 인내와 고통의 감수와 같은 경험과는 달리, 각 수준에서 최선을 다해 몰입함으로써 그 체험이 주는 전인격적인 관여와 존재적 상승감을 향유하고, 그러한 체험의 지속을 위해 끊임없이 더 높은 정련된 수준으로 재구조화해가는 특성을 일컫는 것이라 하겠다.

일정한 목표를 ‘향한’ 진보 개념 대신, 현존 상태‘로부터의’ 진보의 개념을 제안한 Kuhn(1970)의 주장과, “上求界는 至善보다는 次善을 찾는 과정이며, 그 과정에서 상구계 특유의 가치가 발생한다. 따라서 상구자는 관련 수도계에서 자신의 現品을 파악하고 次上品을 표적으로 삼아야 한다.”는 장상호(1991, p. 30)의 지적은 ‘끊임없는 갱신’이라는 요소의 중요성에 대해 상당한 무게를 실어준다. 또한 Foucault가 ‘한계경험(limit experience)’이라는 개념을 통해, 자기동일성에 닫혀있는 필연적 경계들과 주체성의 한계에 지속적으로 질문을 던짐으로써 끊임없이 경계들에 대한 위반을 시도하고 새로운 경험을 창조할 것을 강조한(홍은영, 2012) 것도 이러한 특성의 의의를 지지하는 셈이다.

자기목적적 행동이 지닌 희열과 몰입의 체험은 저절로 주어지는 것이 아니라, 끊임없이 배우고 노력할 때 비로소 누릴 수 있는 열매라는 점에서 교육적 체험의 가치가 더욱 돋보인다. 다음 어떤 등산가의 말은 ‘끊임없는 갱신’의 요소가 교육적 체험에서

왜 중요한지, 그리고 다른 세 가지 요소와 왜 유기적인 관계에 있는지를 이해할 수 있게 하는 통찰을 제공하고 있다.

몰입의 목적은 계속 흘러가는데 있으며, 산꼭대기를 추구하거나 유토피아를 추구하는 데 있는 것이 아니라 몰입 자체에 머무는 데 있습니다. 위로 올라가는 것이 아니라, 지속적으로 몰입하는 것이죠. 계속해서 몰입 상태를 유지하기 위해 위로 올라갈 따름입니다. (Csikszentmihalyi, 2000/2003, pp. 107-108)

끊임없는 갱신을 추구하는 것은 곧 앞서 제시한 전인격적인 관여, 향유, 존재적 고양감 등의 체험적 요소가 가능하기 위한 전제조건일 수 있다. 그 수준에 도달하기 이전에 가졌던 헌신과 몰입, 신선함 등의 경험은 도달한 이후에는 그대로 유지되기 어려울 것이며, 그러한 경험의 지속을 위해서는 결국 또 다시 더 높은 수준을 향해 끊임없이 자신을 추동해야 하기 때문이다.

이상으로, ‘교육 내재가치’를 체험한다는 것의 의미 혹은 특징을 ‘전인격적 관여’, ‘향유’, ‘존재적 고양감’, 그리고 ‘끊임없는 갱신’ 등의 네 가지 요소를 중심으로 제안해보았다. 이러한 특성을 가진 체험은 자신의 수단적 가치를 높이기 위한 일련의 고단한 행동과는 질적으로 다른 것이라 할 것이다. 아울러 사회적, 역사적 권력의 작용을 벗어날 수 없다는 인간의 본질적인 한계 속에서도 여전히 내면세계에 충실하기 위해 치열하게 노력하고 그 과정을 향유하는 인간의 모습을 드러낼 수 있는 의미 있는 지표가 될 수 있을 것으로 기대한다. 그러나 이는 단지 탐색적인 시도의 결과에 불과하므로, 향후 연구를 통해, 각 요소가 그 자체로서 독자적이고 명료한 실체인지, 구성 요소 간에 통합된 의미를 가지는지, 교육 내재가치의 체험을 충분히 드러내고 있는지, 그리고 외부적인 특성과의 차별성을 확보할 수 있는지 등을 중심으로 구인타당화의 과정을 거쳐야 할 것이다. 치밀하고 다각적인 이론화 노력 및 경험적 검증 과정을 거쳐 그 타당성이 확보되거나 보완된다면, 교육적 주체로서의 인간의 고유한 특성을 설명해내는 중요한 기틀을 마련하는 셈이 될 것이다.

서두에 밝힌 바 있듯이 본고는 ‘교육적 주체로서의 인간’의 특성을 적극적으로 드러낸다고 보지만, ‘교육’과 ‘교육적 주체’라는 용어가 주저 없이 가볍게 사용될 만큼 자명한 의미를 가진 것이 아니라는 점을 논증함으로써 그 난점을 확인하고, 향후의 연구 과제를 탐색하고 제안하려는 의도에서 수행되었다. 상식적인 수준에서 쉽게 용인되어 온 진부한 생각과 행동들을 보다 민감하게 들여다봄으로써, 앞서 Foucault가 언급한 ‘마비 효과’와 같이, 이전에 당연히 여겨 온 행위와 담론들이 문제시되고 어렵게 느껴짐과 동시에, 문제 전반에 대한 자각이 함께 이루어지기를 기대한 셈이다.

## 【참고문헌】

- 김석완(2009). 미셸 푸코의 소크라테스 해석과 자기 배려의 교육. **교육철학**, 46, 27-48. 한국교육철학학회.
- 도승연(2012). 철학의 역할, 진실의 모습: 푸코의 자기-배려 논의를 중심으로. **한국여성철학**, 18, 151-176. 한국여성철학회.
- 박민정(2009). 역량기반 교육과정의 특징과 비판적 쟁점 분석: 내재된 가능성과 딜레마를 중심으로. **교육과정연구**, 27(4), 71-94. 한국교육과정학회.
- 박성정(2001). 평생교육 관점에서 본 인적자원개발체제. **평생교육학연구**, 7(2), 159-175. 한국평생교육학회.
- 서동진(2009). **자유의 의지 자기 계발의 의지: 신자유주의 한국사회에서 자기 계발하는 주체의 탄생**. 서울: 들베개.
- 소경희(2009). 역량기반 교육의 교육과정사적 기반 및 자유교육적 성격 탐색. **교육과정연구**, 27(1), 1-20. 한국교육과정학회.
- 심세광(2005). 미셸 푸코에 있어서 주체화와 실존의 미학. **프랑스학 연구**, 32, 177-211. 프랑스학회.
- 윤정일, 김민성, 윤순경, 박민정(2007). 인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원. **교육학연구**, 45(3), 233-260. 한국교육학회.
- 윤현진, 김영준, 이광우, 전제철 (2007). **미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 비전연구 I: 핵심역량 준거와 영역 설정을 중심으로**. 연구보고 RRC 2007-1. 서울: 한국교육과정평가원
- 이근호, 곽영순, 이승미, 최정순(2012). **미래 사회 대비 핵심역량 함양을 위한 국가 교육과정 구상**, 연구보고 RRC 2012-4. 서울: 한국교육과정평가원.
- 이근호, 이광우, 박지만, 박민정(2013). **핵심역량 중심의 교육과정 재구조화 방안 연구**, 연구보고 CRC 2013-17. 서울: 한국교육과정평가원.
- 이상하, 박도영, 박상욱, 최인봉, 구남욱, 이은경(2014). **미래사회 핵심역량 교수-학습 지원을 위한 교육평가 정책의 방향**, 연구보고 RRE 2014-14. 서울: 한국교육과정평가원.
- 이주호, 조상식(2014). 미셸 푸코의 '자기배려' 개념과 교육적 담론의 복원. **교육철학연구**, 제36(1), 99-118. 한국교육철학회.
- 장상호(1991). 교육학 탐구영역의 재개념화. **교육학연구**, 91-2, 서울대학교 사범대학 교육연구소.
- 장상호(2001). 교육연구의 패러다임 전환을 위한 방략. **교육원리연구**, 6(1), 1-41, 한국교육원리학회.
- 전상진(2008). 자기 계발의 사회학: 대체 우리는 자기 계발 이외에 어떤 대안을 권유할 수 있는가? **문화와 사회**, 제5권, 103-140. 한국문화사회학회.
- 주형미, 가은아, 곽영순, 김명정, 문영주, 변희현, 안종욱, 윤현진, 이영아(2013). **핵심역량 중심의 교과서 모형개발**, 연구보고 CRT 2013-4. 서울: 한국교육과정평가원.
- 한승희(2000). 한국의 평생교육: 실천담론의 전개와 그 쟁송지대적 성격. **평생교육학연구**, 6(1), 1-20. 한국평생교육학회.

- 한승희(2002a). 평생교육론: 거대담론과의 결별과 학문으로서의 자기 탐색의 계기 만들기. **평생교육학연구**, 8(1), 221-245. 한국평생교육학회.
- 한승희(2002b). 평생학습시대는 오고 있는가? **평생교육학연구**, 8(2), 1-20. 한국평생교육학회.
- 홍은영(2012). 푸코와 자기배려의 윤리학. **철학연구**, 46, 277-309. 고려대학교 철학연구소.
- Alvesson, M. & Willmott, H.(2002). Identity regulation as organizational control: producing the appropriate individual. *Journal of Management Studies*, 39(5), 619-644.
- Csikszentmihalyi, Mihaly.(2000/2003). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. Jossey-Bass, Inc. (이삼출 역. **몰입의 기술**. 서울: 더블어책.)
- Edwards, Richard(2002). Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices. *Journal of Educational policy*, 17(3), 353-365.
- Ehrenreich, B.(2009/2011). *Bright-Sided*. International Creative Management, Inc. (전미영 역. **긍정의 배신**. 서울: 부키.)
- Field, John(2000). Governing the ungovernable: Why lifelong learning policies promise so much yet deliver so little. *Educational Management & Administration*, 28(3), 249-261.
- Foucault, M.(1975/1994). *Surveiller et Punir: Naissance de la prison*. Editions Gallimard. (오생근 역. **감시와 처벌**. 서울: 나남출판.)
- Foucault, M.(1984a/2004). *Histoire de la sexualité 2: L'usage des plaisirs*. Paris: Gallimard. (문경자, 신은영 역. **성의 역사 2: 쾌락의 활용**. 서울: 나남출판.)
- Foucault, M.(1984b/2004). *Histoire de la sexualité 3: Le souci de soi*. Paris: Gallimard. (이혜숙, 이영목 역. **성의 역사 3: 자기 배려**. 서울: 나남출판.)
- Foucault, M.(1988/1997). Technologies of the self. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton(Eds.). *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. The University of Massachusetts Press. (이희원 역. **자기의 테크놀로지**. 서울: 동문선.)
- Foucault, M.(1991/2014). Questions of method. In C. Gordon, et al.(Eds.). *The Foucault effect: Studies in governmentality*. University of Chicago press. (심정보 외 공역. **푸코 효과: 통치성에 관한 연구**. 서울: 난장.)
- Foucault, M.(1997). The Ethics of the concern for the self as a practice of the Freedom. In P. Rainbow(Ed.). *Michel Foucault: Ethics*. New York: The New Press.
- Foucault, M.(2001/2007). *Michel Foucault: L'Hermeneutique du sujet - Cours au College de France, 1981-1982*. Editions ju Seuil. Gallimard. (심세광 역. **주체의 해석학**. 서울: 동문선.)
- Kuhn, T. S.(1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago and London: The university of Chicago press.
- Maslow, A. H.(1967). Self-actualization and beyond. In James F. T. Bugental (Ed.), *Challenges of humanistic psychology*(pp.279-286). New York: McGraw-Hill.
- Masschelein, J. & Ricken, N.(2003). Do we (still) need the concept of Bildung? *Educational Philosophy and Theory*, 35(2), 139-154.
- McClelland, D. C.(1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- McGee, M.(2005/2011). *Self-Help, Inc: Makeover culture in American Life*. Oxford University Press. (김상화 역. **자기계발의 덫**. 서울: 모요사.)

- Nicoll, K. & Fejes, A.(2008). Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning. In A. Fejes & K. Nicoll(Eds.)(2008). *Foucault and lifelong learning: governing the subject*(pp.1-17). New York: Routledge.
- Olssen, M.(2005). Foucault, educational research and the issue of autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 365-387.
- Rimke, H. M.(2000). Governing citizens through self-help literature. *Cultural Studies*, 14(1), 61-78.
- Spencer, L. & Spencer, S.(1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Zankl, H.(2003/2006). *Zankl: Fälscher, Schwindler, Scharlatane*. Wiley-VCH Verlag GmbH & Co. KGaA. (도복선 · 김현정 공역. **과학의 사기꾼**. 서울: 시아출판사.)

## ABSTRACT

### Human as ‘an educational subject’: Conceptual problems and implications for prospective research

Professor, Sogang University

Mikyeong Yang

This study intends to explore the main problems and the direction of prospective research in conceptualizing ‘the human as an educational subject’. Over the past decade, the discourse upon ‘self-help’, ‘lifelong learning’ and ‘competence’ has been greatly expanded. However, the distinctive characteristics of educational subject have hardly been identified in the midst of the confusion between ‘education’ and ‘the strategic move for exchange value or monetary advantage’. It is emphasized that the nature of education is definitely different from that of any endeavor with instrumental interest. In addition to that, the issue of the limit and possibility of personal autonomy entailed in educational intent and enthusiasm is examined on the basis of Michel Foucault’s perspective on power and ‘self-care’. With the analysis of the critical issues involved in conceptualization of ‘human as an educational subject’, this study underscores that we should inquire into the unique structure and intrinsic value of education as a form of life distinguished from schooling or human resource development, and suggests some unique characteristics of educational experience such as ‘holistic engagement’, ‘enjoyment’, ‘existential enhancement’, and ‘continuous renewal’.

**Key words:** Educational subject, self-help, competence, lifelong education, Foucault, self-care

