

# 학습화 시대, 거트 비에스타(Gert J. J. Biesta)의 교육 논의를 통한 무용 교육 재고

- 세계 중심의 주체화와 가르침 개념을 중심으로 -

탁지현\*

- |                         |          |
|-------------------------|----------|
| I. 서론                   | IV. 결론   |
| II. 비에스타의 교육 논의         | 참고문헌     |
| III. 세계 중심의 주체성 함양 예술교육 | Abstract |

## I. 서론

경제협력개발기구(Organization for Economic Co-operation and Development, 이하 OECD)는 미래 교육의 비전으로 '교육 2030 프로젝트'를 발표하고, 우리나라의 교육부는 이를 기반으로 2022개정 교육과정을 공시하여 현재 진행 중에 있다. 이러한 교육적 의제의 가장 큰 강조점은 기존의 "교육전달 및 학위평가중심의 결과기반"(설연경, 2020) 교육접근의 한계점을 개선하고 '과정중심교육'을 강조하며 '변혁적 역량' 교육을 제시 한 것이다. 역량 기반 교육은 이미 2015개정 교육과정에서 제시되었지만, 2022 개정 교육과정의 기반이 되는 '변혁적 역량'은 '기능'과 동의어가 아닌, 기능을 포함한 보다 넓은 의미를 함축하며, 특히 "적응력, 창의성, 호기심, 열린 마음, 통합적 방식의 사유 능력, 성찰 등의 '태도와 가치'에 대해 강조"(탁지현, 2024, p. 11)하는 차별성을 갖는다. 유네스코(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, 이하 유네스코) 또한 이러한 시대적 변혁에 발 맞춰 2024년 '문화예술교육 프레임워크'를 개정·발표하였으며, 우리나라 또한 정부 대표단의 유네스코 3차 문화예술교육대회 참여를 통해 새로운 프레임워크에서 공표한 동시대 문화예술교육의 실현 방향과 역할에 합의한 바, 예술교육이 변혁적 교육의 선두에 서야함을 동의한 바를 할 수 있다(양누리, 2024).

하지만 현재 우리나라는 이러한 변혁적 역량 함양 교육의 주요 역할이 될 학교 문화예술교육 예산을 삭감하여 아이들이 공교육을 통해 문화예술을 접할 수 있는 기로를 차단시켜 버리는 안타까운 상황이 펼쳐지고 있다. 공교육에 있어 가장 적극적인 문화예술교육 실천의 형태였던 예술강사 지원사업은

\* 이화여자대학교 문화예술교육원 강사, jjeetark@hanmail.net

2025년 국고의 예산 삭감으로 올해의 사업 진행이 지연되었으며<sup>1)</sup>, 방과후학교와 돌봄교실 또한 최근 각 학교로 의무 확대되고 있는 늘봄학교 정책으로 흡수되고 있는 실정이다. 교육부는 ‘2차 문화예술교육 종합계획’을 통해 ‘누구나, 더 가까이, 더 깊게’ 실천하는 예술교육 추진정책을 공표했으나(이미숙, 2023), 정작 현장에서는 약 5000여명의 예술강사들이 부지불식간 예술교육 실천의 일터를 잃고 ‘과연 이 나라는 예술교육의 중요성을 인지하고 있는가’ 하는 의구심과 허탈감을 호소하고 있는 실정이다. 또한 올해부터 2022개정 교육과정 적용을 통해 일반 고등학교에서도 학생들이 무용교과를 선택할 수 있는 기로가 마련되었지만, 본 연구자가 고교학점제 시범사업 대상 학교들의 2024년 연간 교육과정을 확인한 결과 무용 관련 교과를 실행한 학교는 찾아볼 수 없었다. 이처럼 학교에서 예술교육, 무용 교육은 표준화된 시험과 결과 중심 평가가 지배적인 교육 시스템 내에서 주변화 되고 있는 실상을 마주한다.

본 연구는 ‘협력적 행위주체성’, ‘포용적 성장’, ‘태도와 가치’, ‘전인적 교육’, ‘개인과 사회의 총체적 발달’ 등의 중요성을 강조하고(탁지현, 2024), 창의성과 비판적 사고를 장려하는 교육 실현을 화두로 고군분투하는 현 시점에서 과연 예술교육을 포함한 학교의 교육이 그 본질적 가치를 인지하고 있는지에 대한 의문으로 시작되었다. 특히나 2025년부터 중1, 고1에게도 본격적으로 적용될 2022개정 교육과정에서 ‘포용성과 창의성을 갖춘 주도적인 사람’을 비전으로 내세우고 있으나, 이러한 교육의 핵심이 될 예술교육의 정체성은 미진해지고 있는 현실에서 예술교육이 개선해야 할 현 시대의 교육적 본질에 관해 교육학자인 거트 요한 야콥 비에스타(Gert Johan J. Biesta, 이하 비에스타)의 논의를 통해 재고할 필요성을 인식하였다.

비에스타<sup>2)</sup>는 2025년 현재 아일랜드 메이누스대학교 교육연구센터(The Center for Public Education and Pedagogy)의 교육학 교수이자 영국 에딘버러대학교 모레이 하우스 교육체육학교(Moray House School of Education and Sports) 교수로 재직 중이며, 변화된 시대적 조건 속에서 그동안의 교육이 토대해 왔던 근대적 기획을 통렬하게 비판하고 그것을 넘어서는 후기 근대적 교육개념을 탐색하는 데 주력하고 있다(박은주, 2023, p. 71). 그는 현대의 교육적 담론에서 ‘무엇이 본질적으로 교육적인가’에 대한 관심이 주변화 되고, ‘교육(education)’의 언어가 ‘학습(learning)’의 언어로 대체되어 가는 것에 문제제기를 하며, 이와 같은 학습의 언어와 구분되는 교육의 ‘배움과 가르침’의 개념을 탐색해왔다. 그는 교수자와 학습자의 역할이 모호해지고(또는 이분화되고), 가르침과 배움의 의미가 왜곡된(것처럼 보이는) 학생중심교육의 오류를 ‘교육의 학습화(learnification)’라 명하고, ‘학습’이 아닌 ‘교육’의 중심에 놓여야 하는 ‘주체화(subjectification)’ 개념을 필두로 교육의 목적, 내용, 과정, 평가, 정책 등에 관한 후기 근대 교육의 논제를 지속적으로 제기<sup>3)</sup>하고 있다. 비에스타(Biesta, 2024c)는 학생중심교

- 
- 1) 정부는 학교문화예술교육 예산을 2024년 50%, 2025년에 다시 72%를 삭감하여, 2025년 1월 현재 학교예술강사 사업의 국고 예산은 0원으로 책정되었다. 김동윤(2025. 01. 13) “올해부터 학교에서 볼 수 없는 풍경들”. *한경*. <<https://www.hankyung.com/article/2025011209721>, 2025. 01. 17>.
  - 2) 비에스타는 듀이(Dewey)의 상호작용이론 관련 연구로 박사학위를 취득하였으나 듀이의 이론에 한계점을 발견하고 이후 미드(Mead), 하버마스(Habermas), 아렌트(Arendt), 레비나스(Levinas), 데리다(Derrida) 등으로 학문적 관심을 확장하며 교육 이론, 철학, 정책 뿐 아니라 시민권교육과 예술교육과 관련한 연구에도 관심을 두고 있다.
  - 3) 비에스타의 교육에 관한 논의는 현재 진행형이지만, 그의 저서 『학습을 넘어, Beyond Learning』(2006), 『우리는 교육에서 무엇을 평가하고 있는가, Good Education in an Age of Measurement』(2010), 『교육의 아름다운 위험, The Beautiful Risk of Education』(2013), 『가르침의 재발견, The Rediscovery of Teaching』(2017), 『학습자와 교육과정을 넘어, World-Centered Education』(2022)와 다수의 논문들에서 논하는 교육 논의들을 종합적으로 살펴볼 때 주체화, 세계와 ‘나’의 관계에서의 교육, 가르침과 배움, 그리고 이러한 과정을 통한 민주성 함양을 큰 틀 안에서 지속적으로 주장하고 있음을 살펴볼 수 있다.

육에 있어 과연 진정한 의미의 ‘학생중심’이란 무엇일까, ‘평가를 위한 학습이 아닌 진정한 교육이 이루어진다는 것은 어떤 의미일까’에 대해 끊임없이 고민하며, 개인의 대체 불가능성으로서의 유일성을 함양하고 실존적 자아를 추구하는 ‘주체화’의 개념과 더불어 최근 ‘세계 중심 교육’이라는 키워드를 제시했다. 이는 학습자가 자기 마음대로 하고 싶은 것을 하는 자유 추구의 ‘학생 중심’이 아닌, 내 주변의 세계(인간, 사회, 자연)가 나에게 무엇을 전하는가에 귀 기울이고 그 안에서 스스로 판단과 결정에 자유를 누리는 ‘실존적 주체’의 의미를 내포한다.

서두에 언급한 2022개정 교육과정은 주도적, 포용적, 창의적 인재 양성을 교육 비전으로 내세우고 ‘가치와 태도’적 측면에 대한 교육적 확장을 제시하며, ‘학습자 중심, 학생 주체성, 자기 주도적 학습, 학습자 맞춤형’ 등의 핵심 개념을 강조(탁지현, 2022)하여 교육과정이 구성되고, 성취기준과 평가 항목 등이 개발되고 있다. 하지만 현장에서는 여전히 실효성과 결과 중심의 교과와 방법론, 그리고 평가에서 전환되지 못하고, 명확한 의미부여가 결여된 학습자 중심의 교육을 실현하려 하고 있지 않은지, 그리고 이러한 과정에 예술교육은 그 입지가 또다시 밀려나 예술적 상상력을 통한 실존적 주체 탐색의 기회를 놓치지 않을지 우려를 낳는다. 이러한 의미에서 본 연구는 학생중심교육에 반대하고자 하는 것이 아닌, 현 교육의 의미있는 방향성과 가치를 탐색하고자 비에스타의 교육 논의를 통해 세계 중심의 실존적 주체화에 대한 교육적 함의를 기반으로 예술교육의 가치를 탐구하며, 이는 나아가 무용 교육의 당위성을 뒷받침할 근거가 되고자 하는 목적을 갖는다.

이와 같은 목적으로 다음과 같은 연구 문제를 다루고자 한다. 첫째, 비에스타가 논하는 현시대 교육의 문제와 지향하고자 하는 교육 방향은 무엇인가? 둘째, 비에스타의 교육 논의에 기반하여 예술교육이 갖는 함의는 무엇인가? 이러한 연구 문제를 위한 문헌연구로 비에스타의 주요 저서들과 번역서, 각종 논문, 비에스타의 논의와 관련한 선행 연구, 그리고 그가 진행한 학회의 발제 영상 등을 참조하였다. 비에스타의 교육 이론에 관한 국내 선행 연구로는 김지원(2024), 김한길, 김천기(2018), 박은주(2023), 서나래(2023), 우정길(2014)의 연구로 매우 제한적이다. 그 중에서 예술교육과 관련한 논의는 김지원(2024)이 국악의 추임새에 비에스타의 주체성과 가르침 개념을 적용한 교육 연구가 유일하며, 서나래(2023)는 비에스타의 논의를 기반으로 한국 현대사 교육을 제시하였다. 김한길, 김천기(2018), 박은주(2023)의 연구는 본 연구자의 방향과 부합되는 부분이 있어 많은 참고가 되었으며, 주체성, 가르침, 상호주관성 등 비에스타 논의의 개념들을 교육학적 관점에서 다루고 있으나, 비에스타가 가장 최근 주장하는 ‘세계 중심 교육’에 관한 논의 부분을 담고 있지 않기에 본 연구자는 이를 포함하여 논의하는 차별성을 지닌다. 또한 교육의 철학적 의미와 교육적 학습에 관한 비에스타의 논의는 현재진행형이기에 본 논의가 향후 진행될 미래적 논의의 출발점을 제공하는 것으로 제한점을 삼는다.

## II. 비에스타의 교육 논의

### 1. 현재의 교육, 무엇이 문제인가?

교육의 현주소는 ‘양질의 교육’에 대해 활발한 논쟁이 있으나, 이러한 논의의 기저에는 교육의 질을 효과성, 효율성의 문제로 환원시키고, 고객(학생 또는 학부모)이 원하는 것을 제공하며, 성과주의

(Ball, 2003; Gleeson & Husbands, 2001)를 토대로 성적표 상의 특정 위치에 도달하는 것을 목표로 한다는 오해가 깔려있다(Biesta, 2024c, pp. 41-42). 이처럼 학습자 중심의 교육, 학업 성취도 비교, 증거기반교육 등을 앞세우며 효과성에 집중하고 있는 학교 교육의 현장에서 우리가 가장 원론적으로 생각해 보아야 할 논제는 ‘무엇을 위한 교육인가?’이다. 하지만 이보다 선행되어야 할 것은 ‘지금의 교육, 무엇이 문제인가?’에 대한 비판적 성찰이다. 과연 우리는 ‘가치를 부여하고 있는 것을 교육 또는 학습하고 평가하고 있는지, 혹시 평가(측정)할 수 있는 것에 대해서만 가치를 부여하고 있지 않은지’, 또한 그렇다면 그 가치가 무엇에 대해 효과적이며, 가치 있는 교육인 것인지 생각해 볼 여지가 있다는 것이다.

비에스타는 학습자 위주의, 학습이 곧 교육과 동일시되고 증거기반의 측정 가능한 결과에 지나치게 치중한 현대 교육을 비판하며 문제제기 한다. 그는 현대 교육의 주요 문제 중 하나는 오히려 너무 많은 교육 모델과 접근 방식이 제시되는 것이고, 이것이 교육의 최종 해결책인 것처럼 확산되는 것을 우려한다(Biesta, 2022, 2023). 교육 담론이 ‘학습’이라는 언어의 지배를 받고, 교육적 향상(특정한 결과)을 위해 어떤 개입으로 ‘통제’할 것인가를 교육의 주요 논제로 삼으며, 문해력, 비판적 사고, 지속가능한 발전 목표 등을 추구하면서도 결과적으로 PISA(국제학업성취도평가)에서 높은 점수를 얻기 위한 교육이 실행되는 안타까운 현실을 지목한다(Biesta, 2024c, pp. 15-23).

비에스타가 문제로 삼은 ‘학습자 중심’의 ‘교육의 학습화’ 경향은 우리나라의 2022 개정 교육과정에서 ‘학습자 주도성(student agency)’ 개념으로 진화하며 일선의 학교 현장에도 큰 영향을 미치고 있다. 하지만 여기서 드러나는 문제점은 학습으로 교육을 규정하게 될 때 학습으로 환원되지 않는 교육의 중요한 부분이 간과될 수 있으며, 이것은 필연적으로 우리 교육의 현장을 심각하게 왜곡할 수 있다는 지적이다(Biesta, 2022, 2023; 박은주, 2023, p. 70에서 재인용).

이러한 문제점은 우리나라의 예술교육 현실에서도 드러난다. 오세곤(2025)은 효율과 단순이라는 단어를 교육에 결부시킬 때는 대단히 신중해야 하건만 지금 우리나라는 단순 경제 논리를 적용한 효율성 문제로 학교 내에서의 예술교육이 모두 사라질 위기에 처해있다고 호소했다. 이는 정부가 예술교육의 중요성을 인식하면서도 실질적으로 학생들의 학습, 평가 등에 있어서 상대적으로 우선순위에 밀려나는 예술 분야에 대한 저평가의 직접적인 표명이라 할 수 있을 것이다. 또한 이승하(2024)는 한국 예술교육 정책이 첫째, 예술교육이 왜 필요한지에 대한 명확한 근거 마련 없이 성과를 내기 위한 가성비 좋은 프로그램 실행이라는 단일화된 목표에 치우쳐 있고, 둘째, 초-개인적인 사람들의 삶의 가치들을 실질적으로 반영하기 어렵기에 잘 삶의 의미를 담기엔 한계가 있음을 지적했다. 또한 셋째, 예술교육 정책에서 예술교육가에 대한 논의가 소외되어 있음을 지적한 부분은 비에스타가 교육의 학습화와 관련하여 교사의 가르침의 영역이 왜곡되고 있음을 지적한 부분(Biesta, 2024a)과 맞물린다. 학생들은 커리큘럼과 교육활동 및 평가를 통해서만 배우는 것이 아니라 ‘누군가’로부터 배우는데 학습(학생)중심교육에서 교사를 ‘학습의 촉진자’로 개념화하며(Biesta, 2012), 단순한 배움을 넘어서는 교육관계의 복잡성과 그 관계에서의 상호작용을 잘못 해석할 수 있다는 점이다. 이러한 지점은 다음 장에서 논의하는 “~에게서 가르침을 받는 것(being taught by)”(Biesta, 2024c, p. 127)의 개념으로 확장된다.

비에스타는 이러한 현안들을 직시하며 ‘전통적인’ 교사중심교육과 ‘진보적인’ 학생중심 교육의 이분법적 관점을 넘어 제3의 시선에서 ‘가르침에 대한 재발견’이 필요하며(Biesta, 2024a), 삶에는 ‘학습’을

넘어선 부분들이 존재하고, 그렇기에 교육을 학습에 한정해서도, 학습을 평생 지속해야하는 의무적인 것으로 삼아서도 안 됨을 주장한다(Biesta, 2015).

## 2. 무엇을 위한 교육인가?

위와 같은 현대 교육의 문제점을 직시한 비에스타는 ‘무엇을 위한 교육인가’에 대한 숙고하에 지향해야 할 교육의 목적이자 기능으로 ‘자격부여(qualification)<sup>4</sup>’, 사회화(socialization), 주체화(subjectification)’를 제시한다(Biesta, 2023, pp. 27–29; 2024c, pp. 94–98). 그가 말하는 ‘자격부여’는 지식, 기술 및 이해와 더불어 무언가를 할 수 있게 하는 성향과 판단의 형식을 제공하는 것이며, 조직화된 교육의 주요 기능 중 하나이다. 이는 시민의식에 필요한 지식과 기술이라 할 수 있는 정치적·문화적 문해력(political·cultural literacy) 등 삶의 다른 측면에도 영향을 미치기에 사회화 기능과도 관련성을 갖는다. ‘사회화’는 교육을 통해 특정한 사회적, 문화적, 정치적 질서의 일부가 되는 여러 방식과 관련되고, 학생들에게 문화적 규범, 가치, 전통을 소개함으로써 개인을 기존의 행동 방식과 존재 방식에 편입시킨다. 마지막으로 ‘주체화’는 개인이 보다 더 포괄적인 질서의 단순한 ‘표본’이 아닌 다르게 존재하는 방식에 관한 것으로, 사회화의 반대 개념으로 쉽게 이해할 수 있으며, 비에스타는 이 세 영역 중 교육을 가장 교육답게 하는 것은 ‘주체화’임을 언급한다.

하지만 이 세 가지 기능은 각기 개별적으로 분리되어 있기보다는 영역 간 상호작용하여 교육의 잠재적 가치를 지니며, 비에스타는 결국 이 중 어떠한 기능을 선택하는 문제가 아니라 이 세 가지 차원을 교육의 과정과 실천에 있어 어떻게 융합하느냐가 교육이 미칠 수 있는 영향력이라 보았다. 그는 자격부여와 사회화는 외부로부터의 영향을 통해 ‘무언가’를 기르는 과정이며, 우리가 통상 교육에 기대하는 정당성의 근거로 제시되는 것으로써 이를 ‘함양으로서의 교육 패러다임(paradigm of education as cultivation)’으로 개념지었다. 그에 비해 주체화는 나의 ‘내부’에서 ‘외부(inside out)’로 나아가는 삶을 영위한다는 사실과 관련되고, 여기서 ‘나’는 함양의 결과가 아니기에 교육적으로 산출될 수 있는 것이 아니며, 측정 혹은 평가에 잡히지 않기에 이를 ‘실존적 교육 패러다임(existential educational paradigm)’으로 개념화하였다. 그는 두 패러다임 사이에 균형을 잃은 현재, ‘함양으로서의 교육 패러다임’이 ‘실존적 교육 패러다임’으로 보완될 필요가 있음을, 그리고 ‘실존적 패러다임’이 교육 실천에 있어 보다 우선시 되어야 함을 촉구한다(Biesta, 2024c, pp. 61–86).

여기서 비에스타가 말하는 교육 목적으로서의 주체화는 휴머니즘에서 말하는 인간의 본질을 선험적으로 규정하는 것 즉, 규범에 대한 주체화가 아닌 개개인이 “대체 불가능성으로서의 유일성(unicqueness-as-irreplaceability)”(Biesta, 2024c, p. 117)을 함양한 존재로 탄생하고 스스로 자신을 만들어나가는 존재임을 말한다. 하지만 개별적으로 살아가는 것에 머물지 않고 동시에 세계로 출현하여 사회를 이루는 것을 의미한다(Biesta, 2024a, p. xxiv). 그렇기에 이같은 유일하고 고유한 주체의 출현을 위해서는 ‘타자성의 세계’가 반드시 요청되며, 이는 학생 안에 세계 속에 출현하고 싶은 바램을 불러 일으킴으로써 가능하다. 이와 같은 후기 근대적 주체를 비에스타는 “세계 속에 세계와 더불어 존재하는

4) 역자는 비에스타가 말하는 ‘qualification’을 『우리는 교육에서 무엇을 평가하고 있는가』에서는 ‘자격화’로, 『학습자와 교육과정을 넘어』에서는 ‘자격부여’로 번역하고 있다. 이러한 변화는 비에스타의 논의를 지속적으로 다루는 역자의 의도가 내재되어 있을 것이므로 본 연구에서는 가장 최근의 용어인 ‘자격부여’로 제시한다.

주체”(Biesta, 2024a, p. 32)라고 명명한다.

이처럼 동일성의 세계가 아닌 타자성의 세계 속에 출현하는 것은 나의 능력과 범주를 넘어, 나의 외부에 있는 세계와의 마주침이 있을 때 가능하다. 그리고 이러한 세계와의 마주침은 “~에게서 가르침을 받는 것(being taught by)”(Biesta, 2024c, p. 127)이 전제되며, 학생으로부터 시작되는 ‘학습’이 아닌 외부로부터 오는 ‘가르침’에 학생들의 시선을 재설정하며 볼(looking) 수 있도록 하는 것이 교사의 역할임을 강조한다.

비에스타가 말하는 교육은 단순히 기술적 문제가 아니라, 인간 성장과 잠재성을 탐구하는 깊은 인간적 노력이며, 이러한 ‘좋은 교육’은 어떠한 법칙 혹은 알고리즘에 의해 이루어지는 것을 넘어선 ‘인간 활동’임을 인식할 때 실현될 수 있다. 그렇다면 비에스타의 사유를 기반으로 할 때 ‘세계 속에서 세계와 더불어 존재하는 주체화’의 예술교육이란 어떠한 의미를 갖는지, 그리고 어떠한 모습으로 학생들이 살아가는 세계를 탐색할 기회를 제공할지 논의해 볼 여지를 갖는다.

### III. 세계 중심의 주체성 함양 예술교육

#### 1. 세계와의 대화, 실존적 예술교육

본 논의를 시작하면서 현대의 학습자 중심 교육, 교과 중심 교육, 교육의 학습화 등에 대한 문제의식을 드러내야 한다. 비에스타는 이러한 교육 현실에 대한 반성적 성찰로 “세계 중심 교육(world-centered education)”(Biesta, 2024c)을 제시한다. 여기서 그가 말하는 ‘세계’는 레비나스의 ‘타자’(Levinas, 2018) 개념에 기반한 것으로 인간, 사회, 자연으로서의 세계를 아우르며, 종래의 교육 패러다임에서 학생이 주도적으로 선택하는, 학생 성장을 위한 도구(대상)로서의 세계가 아닌 선택과 관계없이 ‘나’에게 다가와 말을 걸고 요청하는 세계를 의미한다. 비에스타는 ‘세계 중심 교육’을 통해 학습자 중심 교육의 정체성의 문제와는 구분되는 ‘하나의 나(자아)’가 될 것을 요구한다. 정체성으로서 ‘나 자신이 되는 것 (be myself)’은 모든 것을 자기중심적으로 바라보는 삶의 자세를 가리키는데 반해, ‘하나의 자아가 되는 것 (be a self)’은 남과 구별되는, 어느 누구도 대신할 수 없는 나와 마주하는 것이다. 교육적 측면에서 이 둘은 큰 차이가 있다. ‘나 자신이 되는’ 관점에서는 세계를 자기중심으로 이해하고 해석하게 되지만, ‘하나의 자아가 되는’ 관점에서는 세계에서 유일하고 소중한 존재인 나와 더불어 이러한 존재가 무수히 많다는 것과 그 세계를 인정하는 자세를 갖으며, 이것이 비에스타가 말하는 ‘중심이 세계에 있다’는 관점이다.

사실 그간 우리는 듀이(J. Dewey)의 경험주의 이론에 입각한 예술교육 논의에 대해 적극적 동의를 보내왔다. 듀이에 의하면 배움을 통해 실현해야 할 목표는 미래 지향에 있다 하더라도, 배워야 할 직접적인 자료는 현재의 경험 속에 들어 있으며, 교육은 “경험의 계속성(experiential continuum)”(Dewey, 2022, p. 19)의 원리 하에 현재의 환경과 끊임없이 ‘교변작용(transaction)’하며 성장하는 유기체(인간)의 점진적 성장을 추구하는 것이다. 그에 의하면 예술을 통한 지속적인 ‘행함과 겪음(doing and undergoing)’의 과정을 통해 변화하고 습관을 형성하고, 실행착오를 겪고, 또 직접 행위 하지 않더라도

문제해결의 과정에서 상상력과 사고를 통해 상징 차원의 지식과 학습 및 이해의 성과를 얻게 된다. 그리고 이러한 예술 체험은 단순히 정신적, 인지적 과정에서 그치는 것이 아니라 체화된 것이기에 더욱 매력적이다. “예술교육에서의 상상력은 현재의 경험에 몰입하게 하고, 삶을 통찰하여 해방시키는 적극적인 참여로 이끌기”(이송하, 2024, p. 349) 때문이다.

하지만 비에스타는 꽤 완전해 보이는 듀이의 이론이 끊임없이 진화하는 환경 조건에 대한 지적 적응 이론, 즉 지적 생존의 이론이기에 ‘생존’을 넘어서는 ‘실존(삶)’을 포함하지 못하는 함양 패러다임의 전형적인 사례에 그친다는 아쉬움을 토로한다(Biesta, 2024c, p. 75). 듀이가 말한 교변작용의 관점에 따르면 교육은 행동과 결과 간의 가능한 관계에 대한 정보만을 제공하고, ‘저 바깥에 존재하는’ 세계에 대한 정보를 제시하지 못한다. 생존과 실존은 동일하지 않기 때문이며, 생존이 적어도 인간 실존의 유일한 양식은 아니기 때문이다.

듀이의 이론에서 한 가지 놓치고 있는 것은 인간이 ‘아니오’라고 말할 가능성(실존에 관한 것)이다. 듀이의 이론은 원만한 교변작용을 통해 습관을 형성하고 함양하는 ‘학습’의 이론(자격부여와 사회화의 과제)으로서 설명 가능하지만, 비에스타가 말하는 주체적 ‘나’는 함양의 결과가 아니기에 교육적으로 산출될 수 없다. 그렇기에 교육은 “인간 유기체의 발전에 영향을 미치거나 이를 지시하거나 지원하려는 것이 아니라, 오히려 스스로 자아가 되도록 격려(encouraging)하는 것”(Biesta, 2024c, p. 77)과 관련 있다. 여기서 알 수 있는 예술교육의 실존적 과제는 “자발적 행위로의 부름”(Benner, 2015)이며, 학생이 그의 인식 체계를 기반으로 세계를 ‘이해’하려 하면 창발이 일어나지 않기에 세계가 학생에게 말을 걸어올 때까지 기다리는, 교육의 측면에서 해석하면 통상적인 교육활동의 “멈춤(interruption)과 지연(suspension)”(Biesta, 2024c, p. 109)이 필요하다. 여기서 멈춤은 성장과 학습을 방해하는 것이 목적이 아니라, 성장하고 발전하려는 ‘나’를 세계 속으로 불러들이는 것이며, 속도를 늦추고 여유를 줌으로써 학생들이 세계와 만나고 세계와의 관계 속에서 자신과 만나는 등, 학습 중심 교육의 관점에서는 생산적이지 않아 보이는 시간을 제공하는 것이다. 그럼으로써 학생들이 세계의 부름에 어떻게(‘예’ 또는 ‘아니오’ 또는 그 이외의 어떤 반응으로든) 응답할지는 어느 누구도 대신할 수 없는, 전적으로 학생 ‘나’에게 달려있음을 유념하는 것이다. 주체화 교육의 자세는 근본적으로 확정적이지 않기 때문이다.

멈춤의 교육은 ‘강력한’ 교육이 아니다. 어떤 의미에서 그것은 ‘성과’를 보장할 수 있는 교육이 아니다. 오히려 주체화의 문제에 있어서 교육의 근본적인 연약함(weakness)을 인정하는 교육이다. 인간의 주체성이 어떤 식으로든 교육적으로 만들어질 수 있다는 생각을 포기할 때만 유일성이 세상에 들어오는 공간이 열릴 수 있기 때문에 교육의 존재론적 연약성은 동시에 교육의 실존적 강점이 된다(Biesta, 2023, pp. 133–134).

무용 체험은 자기표현과 개인적 성장을 통해 학생들이 자신의 정체성을 탐구할 수 있도록 하며, 학생들이 움직임 through 개인적, 문화적 서사를 연결하도록 반성적 실천을 장려한다. 즉, 무용 기술 향상에 벗어나 정신적, 사회적, 문화적 측면에서 개인의 성장을 지향하고 삶의 질을 높이는데 기여하는 댄스 리터러시 함양의 궁극적 목표를 가지고 있다(홍예주, 서예원, 2023). 하지만 시대적·사회적 과제가 아무리 중요하고, 그 것을 감당할 수 있는 인재로 거듭나는 것이 아무리 매력적이라 해도 학생 자신의 실존적, 주체적 고민의 결과가 아니라면 그것이 배움의 내적 동기를 발현시키기에는 한계가 있다. 여기서

Biesta의 주체화에 대한 강조는 무용을 포함한 예술 체험이 단순히 개인에게 기존 프레임워크 내에서 작동할 수 있는 기술을 제공하는 것이 아니라 세계 속에 세계와 더불어 존재하는, “인간 존재론적 관점에서 의미있는 실존을 위한 예술적 사고를 하는 몸”(탁지현, 2024, p. 17)의 실행이라는 교육적 가치를 뒷받침한다.

세계 속에서 이루어지는 주체화 교육은 이처럼 “교육이 현실적인 것에 직면할 수 있도록 하는 것”(Biesta, 2024c, p. 108)을 요구한다. 즉 예술교육 또한 개념적인 것이나 초현실적인 것이 아니라 현실적으로 중요한 무언가가 있음을 인지하도록 하고, 세계에 직면할 수 있도록 해야 한다는 의미이다. 그러기 위해서는 교육에 있어 통상적인 자격부여, 사회화, 그리고 주체화의 우선순위에 대한 사고<sup>5)</sup>를 뒤집어보는 과정을 요구한다. 즉 무용 교육 과정에서 학생들이 특정 과제를 수행할 때 어떻게 세계와 만나고, ‘세계 안에서, 세계와 더불어’ 성숙한 방식으로 존재한다는 것이 무엇을 의미하는지 탐색함으로써 주체화를 이루는 것이 우선시 되며, 세계에 대한 방향성을 제시하는 사회화와 삶의 수단을 제공하는 자격 부여의 과제도 제시되는 교육이 되어야 할 것이다.

## 2. 가르침(being taught by)을 기반한 선물로서의 예술교육

비에스타가 말하는 주체화로서의 교육을 정리해보면 이는 교육적으로 주체를 만들어내는 것이 아니라 학생들에게 자신의 사고, 행동 및 존재 방식을 탐구할 수 있는 기회를 제공하는 것, 즉 학생들의 주체성이 ‘작동’하도록 지원하는 것이며, 이는 단순한 지식 전달을 넘어선 교육의 핵심임을 인지할 수 있다(Biesta, 2023, 2024c). 즉, 교육은 학생이 자신을 세계의 일부로 인식하고, 그 세계와 상호작용하며 자신의 정체성을 형성할 수 있도록 돕는 과정으로써 예술교육이 이를 위한 과정이 될 수 있음을 시사한다. 비에스타(Biesta, 2024c)는 이러한 교육이 교사와 학생, 혹은 학생과 학생, 또는 세계와 학생과의 대화를 통해 이루어지는 활동이며, 자신의 이해력으로 파악할 수 있는 피상적 차원의 단순한 정보 전달을 넘어 외부로부터 “주어진”(Marion, 2002) “가르침”(Biesta, 2024a)의 사건을 받아들일 때 진정한 대화를 통한 실존적 관점의 교육으로 현현될 수 있다고 말한다.

여기서 우리는 ‘주어진’ ‘가르침’의 개념을 이해하기 위해 ‘~로부터 배우는 것(learning from)’과 ‘~에게서 가르침을 받는 것(being taught by)’의 의미를 되새겨 볼 필요가 있다. 전자의 입장에서 바라보는 교육에서는 타자를 관찰하고, 경청하고, 모방하면서 많은 것을 ‘학습’할 수 있지만, 그것은 배우의 행위가 세계에 나를 중심으로 놓고 자신의 활동에 머물러 있는 구성주의적 한계를 지닌다. 반면에 ‘~에게서 가르침을 받는 것’의 관점에서 교육은 내가 추구하는 것, 바라는 것, 원하는 것과 상관없이 나에게 어딘가 다른 곳에서 다가오는 것, 주어지는 것, 도달하는 것과의 만남이며, 비에스타는 그 순간을 “가르침의 선물”(Biesta, 2013)이라 표현한다. 이것은 가르침이 도달하는 순간이 우리가 알지 못하는 사이 선물을 받는 순간과도 같기에 그러하며, 이러한 가르침의 주어짐에 대해 받아들이는 행위<sup>6)</sup>를 통해 ‘주체(I)’

5) ‘자격부여가 핵심이고 사회화는 때로 추가될 수 있으며, 주체화는 사치로서 시간과 여력이 있는 사람들을 위한 것이라는 생각’이 통상적인 교육 환경에서 “거꾸로 교육과정(flipped curriculum)”(Biesta, 2024, p. 111)의 개념으로 주체화가 우선시 되어야 함을 이야기한다.

6) 세계로부터 오는 가르침에 대해 반응을 하던 반응을 하지 않던 모든 것은 학습자에게 달려 있으며, 그 판단에 있어 능동성이 발휘되어야 한다. 그리고 이것은 교육자에 의해 조정되거나 통제될 수 없기에 교육 받는 자의 자유가 주체화의 관건이 되는 것이다.

를 형성하는 것이다(Marion, 2016, p. 86). 현재 주류가 된 전자와 같은 학습자 중심의 패러다임에서는 학생이 자기주도성을 바탕으로 세계를 해석하고 의미를 부여함으로써 배움이 학생에게서 출발하여 세계로 나아가면서 이루어진다고 보는 반면, 단순한 학습을 넘어서 삶의 실존적 가능성에 도전하는 ‘세계 중심 교육’의 패러다임에서는 학생의 외부에 존재하는 무한한 세계(교사일수도, 사회 혹은 사물일 수도 있다)가 학생에게 다가오면서 가르침이 시작된다고 보는 것이다.

이러한 ‘가르침의 선물’은 두 가지 속성을 갖는다. 하나는 가르침을 받는 순간과 그 선물을 받았다는 것을 깨닫는 순간이 꼭 일치하지만은 않는다는 것이다. 우리가 어떠한 가르침을 받고도 그 당시에는 그것을 알지 못하고, 시간이 지나 어느 순간 그것이 깨달아지거나 삶의 맥락과 연결되며 해석되는 순간이 있다. “우리가 예술교육에 전심으로 참여할 때, 당장은 그 순간의 경험에 몰두할 뿐 그것이 무슨 의미인지 모르다가 나중에 불현듯 깨달을 때”(이송하, 2024, p. 351)가 있는 것과 같은 이치인 것이다. 이처럼 가르침의 선물은 그 일이 있는 후에 뒤늦게 깨닫게 되는 특징이 있기에 또 하나의 속성인 예측불가능성(통제불가능성)을 갖는다. 교사가 가르침의 선물을 건네더라도 그것을 받아들여 안 받아들여, 또는 그것이 언제일지는 전적으로 교사의 통제와 권한을 벗어나는 일이며, 그렇기에 가르침의 선물을 받는 경험은 교사에 의해 생성될 수 없고, 교사의 소유가 아니다(Biesta, 2024b). 그렇다고 해서 교사의 역할이 무의미하다는 것이 아니다. 앞서도 언급했듯이 교육을 학습의 영역으로만 한정 짓기에는 교육과정으로 정의될 수 있는 것 밖의 수많은 삶의 실존적 가능성들이 존재한다. 그리고 예술교육은 그 어느 영역보다도 이러한 학습 너머의 예측불가능성이 주어질 수 있는 기회를 제공한다. 이것이 바로 학생들에게 세상의 가르침을 선물 받을 수 있는 기회를 주는 것이다. 이러한 예측불가능의 영역에서 끊임없이 선물을 건네는 일을 지속하는 것이 교사를 넘어 교육의 과업인 것이다.

이처럼 나와 타자의 상호작용을 통해 의미를 구성하는 교육은 학생들을 세상과 대화하도록 초대하여 세상 속에서 자신의 자리를 찾을 수 있도록 하는 것이다. 즉 가르치는 것은 단순히 지식을 전달하거나 통제하는 것이 아니라 학생들이 세상과 관계를 맺도록 돕는 의도적인 행위이다. 학생들을 단순히 정보의 수동적 수혜자로 간주하는 대신, 의미 있는 상호작용을 통해 자신의 개성을 개발하는 능동적 참가자로 간주해야 하며, 여기서 가르침의 결과를 기대해서도 안 된다. 교육자의 교육적 행위와 학생에게 일어나는 배움의 행위가 상호 영향을 미치는 관계에 있기 때문에 가르침과 배움의 관계를 논리적, 객관적 방법으로 접근하는 것은 한계가 있다. 교육은 “신체적 상호작용의 과정이 아니라 상징적 상호작용 또는 상징적으로 중재된 상호작용의 과정”(Burton & Chapman, 2004; Hammersley, 1997; Olsen, 2004; Biesta, 2023, p. 49)이기에 학생들이 가르침 받은 것을 (상호)해석하고 이해하는 과정을 통해서 가능하며, 이러한 과정에서 상호주관성<sup>7)</sup>이 작동하기 때문이다. 또한 종래의 이성적 인식 체계에서는 도저히 인식할 수 없는 가르침이 주어질 때 예술적 창발이 일어나며, 이는 학습의 언어가 지배하는 증거 기반의 교육에서는 기대하기 어려운 앞의 차원이 되는 것이다.

결국 교육은 상호작용과 대화 속에서 이루어지는 살아 있는 과정이며, 이는 교사와 학생 모두에게 새로운 배움의 가능성을 열어준다. 그렇기에 주체화를 향한 무용 교육은 속도를 늦추는 여유와 학생들이 노력과 실패를 반복하며 더 나은 실패를 할 시간을 제공하는 것이며, 이때 교사의 역할은 학생들이 요구

7) 비에스타가 지지하는 상호주관성의 관점은 개인의 주관성을 중시하는 주제철학을 파기하고, 다른 주체(학생 또는 교사)를 대상화시키지 않는 교육행위의 가능성을 모색하기 위한 철학적 관점이라고 말할 수 있다(김한길, 김천기, 2018, p. 639).

하는 것을 제공하는 것이 아니라 그들이 요구하는 것이 무엇을 의미하는지 파악하는 과정에 그들과 함께 하는 것이다. 그리고 그 과정에 ‘무엇을 어떻게’ 교육해야 하는가 보다는 ‘왜’ 해야 하는가에 대한 교사의 스스로의 반문이 우선시 되어야 한다. 이것은 매 차시 교육 목표를 설정하는 것과는 또 다른 차원의 성찰이다. 랑시에르(J. Rancière)는 해방을 추구하는 교사의 사명을 “스스로 무지하다고 여기는 사람이 자기는 더 이상 알 수가 없다는 사실을 인정해 버리는 만족”(Rancière, 2010, p. 6)을 금지하는 것이라 언급한다. 이처럼 학생들이 스스로 세계 속에 ‘나로 있을 be a self’ 필요가 없다고 생각하는 만족, 스스로를 대상화하는 만족을 거부하는 것이 실존적 교육을 시작하는 교사의 역할이라 할 수 있을 것이다. 교육의 현장에서 교사와 학생은 끊임없이 ‘왜’라는 질문을 통해 “서로 협력하여 예술을 창작하고 감상하고 성찰하면서 생생한 현재를 살아가고 창조하는 동시성”을 갖으며, 이로써 좋은 무용 교육은 우리가 존재하는 순간의 “예술적 상상력을 통해 능동적 학습자가 되어 자기 삶을 변화”(이송하, 2024, p. 244)시키는 계기를 마련한다.

또한 이 과정에서 무용 교육은 불확실성을 수용하고 탐구, 대화, 변화의 여지를 허용하는 장이 된다. 여기서 교사는 익숙함과 성공적 결과에만 초점을 맞추는 것이 아니라 낯선 것, 도전적인 것과의 만남을 촉진해야 한다. 양립 불가할 것 같은 요구들 간에 균형을 맞추는 것이 미래 교육에 더욱 중요해지며, 삶에서 직면하는 예측 불가능한 문제들에 대해 하나의 정답을 도출하는 것이 아닌 적절한 대응으로서의 연습이 필요하기 때문이다(김명선, 2024). 그렇기에 “교육의 불확실성과 위험은 제거해야 할 속성이 아니라 교육이라는 과업이 성립하기 위해서 반드시 떠안아야 할 본질적 부분”(박은주, 2023, p. 87)이다. 교사와 학생이 예측할 수 없는 과정에서 의미를 공동으로 창조하는 교육의 관계적 측면에 중점을 두고 무용을 통해 이루어지는 대화는 학생들에게 신체적, 정서적, 사회적 연결을 제공하여 학습을 넘어선 더 깊은 실존의 경험을 창출할 수 있을 것이다. 교육의 진정한 가치는 이처럼 통제할 수 없는 배움의 순간과 그것이 가져오는 변화에 있으며, 무용 교육은 세상과 타자의 이야기를 받아들이는 수동적 행위를 바탕으로 자신의 생각을 능동적으로 만들어가는 “수동적 능동성”(Biesta, 2024c, p. xxiii)이 발현되는 상호작용의 장이 되는 것이다.

## IV. 결론 및 제언

학교 내에서 무용을 포함한 예술 교육은 변혁적 잠재력이나 실존적 사유보다는 기능성에 초점을 맞추면서 과외 활동이나 비필수적인 것으로 점점 더 외면 받고 있다. 하지만 교과 관련 학습은 애초 학교가 존재하는 이유로서 중요한 요소이긴 하지만, 비에스타의 언어에 기반 하여 이러한 ‘자격부여’, ‘사회화’ 교육으로서의 학습이 ‘주체화’의 장을 마련해 줄 수 있어야만 교육적인 교과 관련 학습이 될 수 있음을 볼 수 있다. 즉 학습을 위한 장소로서의 학교가 아니라 학생들이 찾고 있지 않았던 것을 찾을 수도, 요구하지 않았던 것을 선물 받을 수 있는 장소로서의 학교가 필요한 것이다. 이와 관련하여 방법론에 있어서의 학생중심교육이 아닌 세계 중심의 수동적 능동성의 자유가 발현되는 주체화 교육의 고민은 현시대 실존적 의미의 학생중심 교육담론에서 우선시 되어야 할 것으로 보인다.

이에 비에스타는 학습자가 중심이 되어 세계를 이해하고 의미를 부여하는 현재의 교육 흐름을 비판하

고, 학습자 외부에 존재하는 세계가 중심으로서 학생에게 다가와 말을 걸고 무언가를 요청하는 교육적 대안을 제시한다. 이러한 세계와의 만남은 학생 스스로 직접 활동에 참여하라는 요청이며, 학생은 이 과정에서 어떠한 결정이든 의사표현이든 반응하게 되어 있고, 이러한 교육 활동은 매순간 발생하는 유일무이한 사건(event)이 된다. 비에스타의 이러한 교육 논의는 기능적 부가물이 아닌 전체적인 실천으로서의 무용의 본질적인 가치를 강조함으로써 무용 교육 접근 방식에 도전한다. 그의 논의에 의하면 무용 체험은 세계 ‘안에서’, 세계와 ‘더불어’ 어떻게 존재할 것인가를 창발하는 주체성 발현의 장이자, 예상하지 못한 선물을 받는 순간이며, 교육적 함양의 결과로 산출되는 것이 아닌 실존적 교육의 실현이 되어야 한다. 예술가가 수행하는 매 순간의 작업이 후속 작업에 영향을 미치듯 예술교육 또한 매 순간 세계와의 ‘마주침’의 사건을 기반으로 후속 작업이 이루어질 것을 기대해야 한다. 이러한 고유의 특성을 무시하고 계획과 결과를 일치시키려는 교육 실행에서는 주체화 교육은 실종된다. 주체화는 측정되어야 하는 또 다른 범주의 학생 성취도가 아니기 때문이다.

이러한 진정한 교육은 교사가 ‘가르치려는(통제하려는)’ 시도를 중단하고, 예측할 수 없는 주어진(giveness)의 순간을 배우의 기회로 볼(looking) 수 있도록 인도하며, 학생 스스로 생각하고, 깨닫고, 적용할 때 일어날 수 있으며, 그러한 순간을 위해 ‘멈춤(interruption)’과 ‘지연(suspension)’ 그리고 ‘지지(sustenance)’의 개념이 예술교육에 적용되어야 한다. 실존적 가치에 선행하는 수많은 교육 방법론, 커리큘럼, 평가 등은 잠시 그 행진을 멈추고 지연하여 학생들이 세계의 부름에 주체적으로 응답하고 참여할 수 있도록 지지해야 할 것이다. 이러한 변화에는 자원의 재배치뿐만 아니라, 교육의 진정한 의미에 대한 문화적 재고가 선행되어야 한다. 현재와 같이 정량화되고 효율성을 추구하는 교육 맥락에서는 학생들이 자신이 원하는 것을 요구할 수 있다는 사실, 단편적 학습이 아닌 세계가 주는 선물에 응답할 수 있다는 사실조차도 모를 수 있기에 그것을 인식할 수 있도록 그 과정에 함께 해주는 것이 무용 교육의 역할이다.

유미희(2024)는 2022개정 교육과정 고시 이후 학교 무용 교육과정에 대한 비판적 시각에서 ‘심미성과 기술 측면의 지나친 강조, 부적합한 스포츠 표현의 범주화, 창작 표현의 축소’ 등의 문제점들을 제시하였다. 이러한 문제점들은 무용이 체육교과 내에 속해 있는 한, 그리고 학교에서의 평가를 위한 교과로서 존재하는 한 지속적으로 존재할 것이라 사료된다. 그럼에도 학교에서의 표현활동, 창의적 체험활동, 예술통합, 늘봄 교실 등의 교육현장이 세계가 주는 선물을 받을 수 있는 무용 체험의 장이 되기 위해서는 수많은 방법론적인 고민과 제시에 앞서 현 시대가 요구하는 무용 교육의 실존적 가치를 먼저 재고해 봐야 한다는 의미에서 본 연구를 진행하였다. 무용 교육의 도구적 가치가 아닌 궁극적 가치, 즉 학생들에게 자신의 사고와 행동, 존재 방식을 탐구할 수 있는 기회를 제공하는 활동에 근거한다면 예술교육의 활성화를 넘어 무용 교과 독립을 호소하는 목소리에 사회는 무용 교육의 효과성을 입증하는 증거를 제시하라는 요구 대신에 효과성, 효율성보다 우선시되어야 하는 실존적 사유로서의 무용 교육을 인정해야 할 것이다. 이는 무용을 예술 교육과정에 합하여 보다 전인적이고 민주적인 ‘실존적 교육 패러다임’을 조성하기 위한 당위성의 근간이 될 것이다.

## ■ 참고문헌

- Biesta, G. J. J.(2022). **학습을 넘어** (박은주 역). 교육과학사. (원저출판 2006).
- Biesta, G. J. J.(2023). **우리는 교육에서 무엇을 평가하고 있는가** (이민철 역). 씨아이알. (원저출판 2010).
- Biesta, G. J. J.(2024a). **가르침의 재발견** (곽덕주, 박은주 역). 다봄교육. (원저출판 2017).
- Biesta, G. J. J.(2024b). **교육의 아름다운 위험** (곽덕주, 박은주, 최진 역). 교육과학사. (원저출판 2013).
- Biesta, G. J. J.(2024c). **학습자와 교육과정을 넘어, 세계와 함께하는 교육** (이민철 역). 씨아이알. (원저출판 2022).
- Dewey, J.(2022). **존 듀이의 경험과 교육** (엄태동 역). 박영스토리. (원저출판 1938, 1902).
- Levinas, E.(2018). **전체성과 무한** (김도형, 문성원, 손영창 역). 그린비. (원저출판1988).
- Benner, D.(2015). *Allgemeine Pädagogik*. 8. Auflage. Juventa.
- Gleeson, D. & Husbands, C.(2001). *The Performing school: Managing, teaching and learning in a performance culture*. RoutledgeFalmer.
- Marion, J. L.(2002). *Being Given: Towards a phenomenology of givenness*. Stanford University Press.
- Marion, J. L.(2016). *Givenness and revelation*. Oxford University Press.
- 김명선(2024). 사회성 함양을 위한 즉흥무용교육 연구 - 긴장과 딜레마 조정하기를 중심으로. **무용예술학연구**, 95(2), 61-77.
- 김지원(2024). 신입생의 행위와 교육적 가치에 관한 교육철학적 당위 제언 - 거트 비에스타(Gert J. J. Biesta)의 주체성과 가르침 개념을 중심으로. **국악교육**, 54, 5-22.
- 김한길, 김천기(2018). 배움 및 학습자를 우선시하는 담론에 대한 비판적 고찰: 비에스타(G. Biesta)의 상호주관성 논의를 중심으로. **교사교육연구**, 57(4), 629-641.
- 박은주(2023). 학습화 시대, '교육적 학습'의 조건 탐색 - 비에스타(G. Biesta)의 논의를 중심으로. **교육사상연구**, 37(3), 69-91.
- 서나래(2023). 구술 생애사를 활용한 한국 현대사 교육 방안 연구: 비에스타(G. Biesta)의 논의를 중심으로. **한국교육논총**, 44(3), 81-122.
- 설연경(2020). 변혁적 역량기반(Transformative Competencies) 미래지향적 교육설계 방안. **한국교양교육연구**, 14(3), 25-38.
- 우정길(2014). 탄생적 상호주관성과 교육 - 비에스타(G. Biesta)의 아렌트(H. Arendt) 수용을 중심으로. **교육철학연구**, 36(1), 53-72.
- 유미희(2024). 2022개정 교육과정 체육과 초등학교 표현영역 내용에 대한 비판적 검토. **무용예술학연구**, 94(1), 1-16.
- 이송하(2024). 좋은 예술교육의 의미에 대한 비판적 논의 - 그린과 누스바움을 중심으로. **한국예술연구**, 45, 337-359.
- 탁지현(2022). 2022 개정 교육과정 시행에 따른 학교무용교육의 변화와 과제. **한국무용교육학회지**,

33(4), 21-39.

탁지현(2024). 전인교육에서 무용의 기능 변화. *한국무용교육학회지*, 35(1), 5-19.

홍예주, 서예원(2023). 초등무용교육의 미래 방향성 탐색. *무용예술학연구*, 91(2), 143-156.

Ball, S.(2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.

Biesta, G. J. J.(2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology and Practice*, 6(2), 35-49.

Biesta, G. J. J.(2013). Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by'. *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 449-461.

Biesta, G. J. J.(2015). Feeding teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational relationship. *Studies in Philosophy and Education*, 34(3), 229-243.

Burton, M. & Chapman, M. J.(2004). Problems of evidence-based practice in community-based services. *Journal of Learning Disabilities*, 8(1), 56-70.

Hammersley, M.(1997). Educational research and a response to David Hargreaves. *British Educational Research Journal*, 23(2), 141-161.

Olson, D.(2004). The triumph of hope over experience in the search for 'What Works': A response to Slavin. *Educational Researcher*, 33(1), 24-26.

김동윤(2025. 01. 13). "올해부터 학교에서 볼 수 없는 풍경들". *한경*. <<https://www.hankyung.com/article/2025011209721>, 2025. 01. 17>.

오세근(2025. 01). "학교문화예술교육의 위기 속, 교육 정상화 및 확대를 위한 제언". *아르코 웹진 A Square*. <[https://arko.or.kr/asquare/webzine.cs?webzineId=vol14&webzineNm=square\\_146&wwrId=146](https://arko.or.kr/asquare/webzine.cs?webzineId=vol14&webzineNm=square_146&wwrId=146), 2025. 01. 17>.

이미숙(2023. 02. 27). 문화체육관광부, 늘봄학교 연계 문화예술교육 돌봄 확대...제2차 문화예술교육중합계획 발표. *한국강사신문*. <<https://www.lecturernews.com/news/articleView.html?idxno=119975>, 2025. 01. 16>.

양누리(2024. 02. 26). "새로운 문화예술교육 프레임워크, 지속가능한 미래를 위한 힘찬 도약". *아르테365*. <<https://arte365.kr/?p=102985>, 2025. 03. 04>.

논문투고일 2025. 02. 13.

심사일 2025. 02. 19.

심사완료일 2025. 03. 03.

## In the Age of Learning, Rethinking Dance Education through Gert J. J. Biesta's Education Discussion

- Focusing on the Concept of World-centered Subjectification-

**Tark, Jee Hyun**

Lecturer, Center for Arts and Culture Education of Ewha Womans University

This study examines Gert Biesta's educational discussions on education and learning, explores the value of art education, and further suggests the legitimacy of dance education, focusing on the existential educational aspect of the pursuit of subjectification that he emphasizes. Biesta criticizes the current educational approach in which learners understand and give meaning to the world, and proposes educational alternatives in which the world outside the learner approaches students as the center, talks to them, and make a requests of them. Biesta's educational philosophy challenges dance education approaches by emphasizing the essential value of dance as a whole practice, not just a functional addition. The dance experience becomes a place for the expression of subjectivity that emerges from how to exist 'in' the world and 'together' with the world, a moment to receive unexpected gifts, and the realization of existential education, rather than simply being the result of educational cultivation.

Keywords: Dance Education(무용 교육), Subjectification(주체화), World-centered Education(세계 중심 교육), Gift of Teaching(가르침의 선물), Existential Education(실존적 교육)