

아동 청소년 생명문화교육을 위한 기초 연구

김영연
신승철
임소영

차 례

I. 기초연구를 시작하며 _ 5

II. 왜 '생명문화교육'인가?

1. 생명문화교육의 취지 _ 10
2. 생명문화교육의 목적 _ 20
3. 생명문화교육의 필요성 _ 32
4. 생명담론의 교육적 모델화를 위한 지도 그리기 _ 39
5. 소결 _ 47

III. 교육운동 흐름에 대한 진단과 생명문화교육의 단초들

1. 사회변화와 사회운동 _ 49
2. 근대교육의 문제와 교육의 변화 _ 53
3. 현재 공교육에서 다루고 있는 생명교육 관련 내용들 _ 63
4. 외국의 생명교육 사례 _ 74
5. 소결 _ 99

I. 기초연구를 시작하며

시대의 요구와 변화에 부응하기 위한 수많은 교육들이 학교현장에서 끊임없이 실험되고 있다. 해마다 수백여 가지 교육 자료들이 학교현장에 쏟아져 나오고 있고, 이로 인해 교사들의 현장 연수도 수없이 이어지고 있다. 하지만 교육현실에서 느끼는 여러 문제점들을 극복하고자 여러 가지 해법이 나오고 있음에도 마땅한 해결책은 아직 나오지 않고 있다. 오히려 교육현실은 더욱 복잡하게 얽혀지고 있는 가운데 세월호라는 엄청난 사건이 발생했고 수많은 어린 학생들과 교사들이 희생되었다. 세월호의 아픔은 우리 사회 전체에 특히 교육 현장에 그대로 전달되었다. 미래세대를 길러내는 교육현실에 대해 초심으로 돌아가서 다시 한번 깊이 성찰해보고 근본부터 하나하나 따져봐야 할 때다.

누가 세월호 참사 이후 교육현실의 문제를 제대로 수습할 수 있을까? 분노와 항의, 슬픔, 성찰의 무의식들이 사람들의 가슴을 울리고 있을 때, <모심과살림연구소>에서 작지만 의미 있는 제안을 해왔다. 생명의 가치가 돈 앞에 무력해진 현실에서 ‘생명문화교육’이라는 작은 씨앗을 심어보자는 것이었다. 문제의식은 있지만 아직 개념이나 내용적 실체도 분명하지 않은 이 주제를 붙들고 서로의 고민과 생각을 다져보자는 것이었다. 그렇게 해서 이러한 문제의식에 공감하는 사람들 몇이 모였다. 생명문화교육은 과연 무엇이고, 지금 시대에 어떤 의미가 있는지, 생명과 문화와 교육이 서로 어떻게 만나야 하고, 어떤 방향으로 이러한 문제의식을 풀어내야 할지에 대해 서로가 가진 생각들을 조심스럽게 꺼내놓기 시작했다.

짧은 시간이기는 하지만 생명을 수단화, 도구화하는 우리 사회, 나아가 지금의

죽임의 문명 전반에 대한 근본적인 변화가 필요하며, 이를 위해서 생명살림의 문화가 교육의 영역에 결합될 필요가 있다는 데 대해 인식을 같이했다. ‘생명’의 가치로 교육현장의 ‘비인간화’, ‘물질화’, ‘영혼 없는 가르침’에 대한 새로운 변화를 모색해야 한다는 것이다.

교육은 ‘인간이 어떻게 살아가야 되는가’ 하는 실존적인 문제에 대한 실천이다. 교육은 사회의 문화 양식을 그대로 반영하기도 하고, 동시에 변화와 개혁의 과정을 거쳐 우리의 삶에 영향을 미치고 있다. 근대 이후 공교육이라는 학교 체제는 거대하고 견고한 틀로 모습을 갖추었다. 하지만 더 이상 생명성이 충만한 학생들을 담아내기에는 역부족이었고, 그 결과 교육현장은 점점 붕괴되어 왔다.

이런 문제의식을 바탕으로 학교 밖에서 새로운 대안의 길을 모색하는 대안교육, 대안학교들이 곳곳에서 등장했다. 공교육 영역에서도 학생과 교사, 학부모를 더 이상 주변인에 머무르게 하지 않고 주체로 바로 세우려는 노력들이 나타났으며, 소위 ‘인성교육’, ‘평화교육’, ‘인권교육’, ‘생태중심교육’ 등으로 교육현장에서 실시되고 있다. 최근에는 현재 한국사회의 획일화된 교육, 입시와 경쟁 중심의 교육, 지식축적의 교육에서 벗어나 협력, 소통, 자발성에 근거한 교육으로 전환하기 위해 혁신학교가 등장하고 있기도 하다. 사회 현실에 비추어 여전히 느리고 미약하지만 새로운 가치관, 세계관으로 교육을 새롭게 재편하고자 하는 노력들이 조금씩 변화와 희망을 만들어내고 있다.

따라서 우리는 생명 가치를 실현하고자 노력하는 외국의 교육과 공동체 사례들을 통해 아동·청소년 생명문화교육의 방향을 탐색해보고 우리의 교육 현장에 시사하는 바를 찾고자 하였다. 발도르프 교육, 슈마허 작은 학교, 프레네 교육, 레지오 에밀리아 교육, 핀드혼 공동체 사례들이 그러하다. 다양한 대안적 교육 사례들 속에는 아이 하나하나에 대한 세심한 배려와 존중이 깊이 배어 있으며, 자유롭고 민주적이고 더불어 사는 공동체적 삶의 모습을 아이들이 경험할 수 있도록 일상의 문화로 자리 잡고 있었다. 삶과 배움의 일치를 통해 생활문화, 생활방식의 변화를 만들어내는 작은 실천들이 이루어지고 있었다. 또한 아이 한 명을 키우는

데 온 마을이 필요하다는 말이 있듯이, 부모는 물론 지역사회 전체가 학교로서 교육적인 역할과 긴밀하게 연계되어 아이들의 전인적인 성장을 지지해주는 모습도 확인할 수 있었다.

생명문화교육은 생명을 살리는 교육이자, 생명 위기 시대를 극복하는 교육이며, 생명권 시대를 개막하는 교육이라는 점은 분명하다. 우리가 제기하는 생명문화교육은 또 하나의 교육과정이나 교육프로그램으로 한정될 수 있는 것이 아니라, ‘환경’, ‘녹색’, ‘생태’, ‘대안’, ‘인성’ 교육 등에 숨은 전제로 작동하는 메타담론으로 바라볼 수 있다. 생명문화교육은 아이들 속에 내재한 생명성에 주목한다. 따라서 생명문화교육은 바깥에서 객관적인 진리를 주입하는 것이 아니라, 아동과 청소년이 지니고 있는 생명에너지와 활력을 통해서 스스로의 세계를 구성해내는 교육이다. 그런 점에서 생명문화교육은 생태계의 원리인 ‘창발성’, ‘다양성’, ‘관여성’, ‘순환성’의 원리에 따라서 그려낼 수 있으며, ‘공동체’(보생명), ‘영성’(뜻생명), ‘생태’(온생명)의 시각에서도 지도그리기를 할 수 있다. 이러한 생명문화교육은 기성 교육이 가진 의미의 논리가 아닌 재미와 놀이의 논리를 통해 자율적인 인간형을 만들어나가는 것을 목표로 삼는다.

따라서 우리는 생명문화교육을 통해 생명에 대한 경외와 책임, 배려, 돌봄, 협력, 소통, 자유, 공동체, 영성 등의 내재적 가치를 공유하는 장을 마련하여 서로 도우면서 ‘나에게 필요한 배움’, ‘해보고 싶은 시도’, ‘하고 싶은 꿈’을 위해 어떠한 노력과 도움이 필요한지를 스스로 판단하고 생각하는 인간으로 바로 설 수 있도록 도와야 한다.

이를 위해 우선, 한 생명체로서 개개인의 아이들에게 세심한 배려와 존중이 이루어지며, 생명을 바탕으로 한 일상의 문화가 형성되도록 노력해야 한다. 아이들이 일상 속에서 생명을 존중하고 자유로우며 민주적이고 더불어 사는 공동체의 모습을 오롯이 경험할 수 있어야 한다. 즉, 아이들이 교과서로, 말로만 배우는 것이 아니라, 생명을 바탕으로 한 일상 속에서 몸소 느끼며 배울 수 있어야 한다는 것이다.

이러한 문화를 형성하려면 많은 노력이 필요하다. 배움과 성장의 주체로서 나의 일상, 학습을 스스로 만들고 결정하는 시도와 노력을 지원해야 한다. 개개인의 개성과 자율성을 존중한 다양한 배움의 과정들이 인정되고, 생명의 리듬을 고려한 유연한 시간과 교육 공간의 탈교실화도 요구된다. 또한 배움이 아이들의 삶, 생활, 공동체와 분리된 채로 지식을 배우는 것이 아니라 살아있는 생명이 매일 호흡하듯이 생활교육이 되어야 할 것이다. 이것은 생명 친화적이고 공동체적인 생활양식을 새롭게 구성할 수 있는 힘을 길러줄 것이다.

다음으로 생명에 기초한 교사양성과정의 준비되어야 한다. ‘교육의 질은 교사의 질을 넘지 못한다’는 말이 있다. 이는 교사의 질이 교육의 질을 좌우한다는 것으로, 준비되어 있는 교사가 없다면 아무리 좋은 교육이라도 성공하기 힘들 것이다. 생명에 기초한 교사양성과정을 통해 아이들이 본디 지니고 있는 생명을 살리고 보살피며 생활, 공동체, 일 속에서 삶의 지혜를 얻고 성장할 수 있도록 힘을 주어야 한다. 卒喙同時(졸탁동시), 虎視牛行(호시우행), 教學相長(교학상장)의 말처럼 “병아리와 어미가 동시에 알을 쪼아, 두 존재의 힘을 모아 새로운 생명이 탄생함”을 이해하고, “판단은 예리하게, 행동은 신중하고 끈기 있게 지속적으로 추진하고”, “가르치고 배우는 과정에서 서로 성장함”을 깊이 수용하는 교사양성 과정이 되어야 한다.

우리가 논의한 것들이 공교육 체제 안에서, 도시의 많은 중대형 학교에서 바로 적합하지 않을 수 있다. 하지만 공교육에서 생명 가치 구현을 위해 실천할 수 있는 작은 부분은 적극적으로 임하는 유연한 사고와 움직임이 교육을 변화시키고 바로 설 수 있도록 이끌 것이다. 프레네 교육처럼 기존 공교육체제 안에서 교사가 교육방법을 바꾸고 적극적으로 대안과 해결책을 찾는 과정이 필요하다. 생명을 토대로 한 일상의 문화가 형성되고 교사 양성단계부터 생명에 기초한 교사들이 양성된다면, 공동체의 변화, 지역의 변화와 더불어 이를 지지해주는 교육 제도와 사회적 틀이 조금씩 마련될 것이다. 또한 학교는 교사들을 든든하게 지원해주고, 사회는 교사와 학생의 자율성을 인정해주는 사회적 제도를 보장하여 교사와 학생이 탄탄한 사회적 지지 속에서 배우고 성장할 수 있도록 적극적으로 나서

야 한다.

그런 점에서 이 과제는 온 생명을 살리는 생명문화교육의 지평을 넓히기 위한 첫 걸음이다. 앞으로 다양한 영역의 이론가와 실천가들이 지혜를 모아 보다 구체적으로 대안을 만들어낼 수 있기를 바란다.

II. 왜 '생명문화교육'인가?

1. 생명문화교육의 취지

1) 세월호 사태 이후, 변화는 있었는가?

세월호는 한국사회가 생명 위기 시대에 위치한다는 점을 보여주는 문명의 전환점이었지만, “세월호 사태 이후에 과연 변한 것이 있는가?”라는 질문에 대해서 대답할 수 없는 문제제기만을 남겼다. 세월호 사태를 통해 소위 ‘우리나라’라는 공동체의 원형이 남아 있던 국가 개념은 사라져 버렸고, 대신 그들만의 국가, 기득권층의 국가, 1%를 위해 99%가 동원되는 국가만이 양상히 남았다는 점이 드러났다. 또한 세월호 사태에서 국가권력이 국민의 생명권과 관련된 가장 기본적인 권리를 지켜주지 못하였음이 드러났으며, 이는 기존 관료시스템과 국가권력의 존립 여부까지도 의문시하게 되는 초유의 사안이었다. 그러나 세월호 이후로 변한 것은 아무것도 없다. 교육환경은 여전히 소수의 기득권층을 선발하는 과정으로 무한경쟁의 수레바퀴를 돌리고 있다. 입시의 무한경쟁과 이의 결과로 나타나는 신분, 서열은 바로 세월호 사태를 일으켰던 기득권이 지배하는 1%를 위한 국가시스템을 만들어내는 원리 중 하나일 뿐이다. 대다수 시민들의 의식은 세월호 이후의 세상을 꿈꾸었지만, 교실은 여전히 세월호를 망각하고 기존 교육시스템을 굳건히 지키고 있는 것이다.

그렇다면 절망과 분노를 넘어 희망의 민들레 흙씨를 흩뿌릴 대안사회운동과 생명운동은 어디에서 찾아야 하는가라는 질문이 던져진다. 바로 교육현실에서부터

변화의 씨앗을 심어야 한다는 성찰의 목소리가 그 출발점이라고 할 수 있다. 이제 우리는 어디에서부터 출발해야 할까? 그것은 시인 신영복이 감옥에서 콘크리트 사이에 핀 작은 민들레꽃을 마주치는 순간과도 같다. 바로 죽음과 죽임의 문화를 넘어 생명의 문화를 만들기 위해서 깨어 있는 교육현장을 만들어야 할 때이며, 근본적인 교육철학의 전환마저도 요구되는 시점이다. 세월호 사태는 부지불식간에 인권을 넘어서 생명권의 시대를 개막시켰다. 형식적인 인권을 넘어서 삶과 신체, 안전, 생명과 관련되어 있는 생명권의 시대가 우리에게 불현듯 다가왔다. 이제 생명살림의 문화, 생명권이라는 고귀하고 존엄한 권리를 교육현장에 뿌리 내려야 할 시점에 서 있다.

청소년들은 모든 것이 입시라는 블랙홀로 수렴되는 무한경쟁의 사다리를 통해 출구를 보여주지 못하는 기성세대에 대해 절대적으로 불신하고 있다. 이처럼 ‘불신세대’가 생긴 이유는 성장주의와 개발주의의 시대를 경유하면서 미래세대의 몫까지 빼앗고 10대, 20대, 30대 죽음원인 중 1위를 자살로 만든 장본인이 바로 기성세대이기 때문이다. 성장과 개발 시대를 거친 기성세대는 다수의 행복과 쾌락을 위해서 소수를 희생시켜도 된다는 공리주의를 기반으로, 한국사회의 소수자, 생명, 자연의 권리를 무자비하게 배제해왔던 세대이다. 엄청난 속도로 질주하던 성장 시대의 결과는 바로 세월호 사태에 비취진 기성세대의 일그러진 모습들이었다. 여전히 한국사회는 반생명적인 성장과 개발, 속도의 문화가 뿌리 깊다. 이 점을 성찰하고, 문명의 전환과 대안사회에 대한 논의를 시작하려면 어디에서부터 시작점을 마련해야 할까? 바로 우리 사회를 책임질 미래세대가 이미 갖고 있으며 내재하고 있는 생명과 평화의 소중한 가치와 권리로부터 시작해야 하지 않겠는가.

경기도교육청에서는 2014년 10월에 열린 수요정책포럼에서 세월호 이후의 4.16교육체제에 대한 논의가 있었다. 여기서 박부권 동국대 명예교수는 신자유주의적인 경쟁체제이자 기득권만의 교육이었던 5.31교육체제를 비판하면서, 4.16교육체제는 ‘통합’ (Integration), ‘만인의 탁월성’ (Excellence for all), ‘아동 자체로’ (return to child itself)로 이루어져야 한다는 전망을 내놓았다. 여기서 ‘아동 자체로’라는 개념이 매우 특이한데, “교사는 먼저 아동

에 대하여 가지고 있는 여러 가지 선입견, 나는 알고 너희는 모른다는 태도 등을 버리라는 것”, “교사는 자신의 지식을 구슬처럼 아동의 손에 쥐어줄 수 없고, 물처럼 그의 머릿속에 부어줄 수 없다. 지식이란 아동 스스로 깨쳐야 하는 것이다”라면서 아동에게 내재되어 있는 생명의 능력을 바라보는 통찰을 보여주고 있다(박부권, 2014). 아동에게는 생명력, 생명의 구성과 자기생산의 능력, 생명에너지의 흐름과 문제제기 능력이 내재되어 있으며, 사실상 4.16교육체제가 배태한 교육담론은 이미 생명문화교육의 단상을 예감하고 있다고 할 수 있다.

2) 생명 위기 시대의 현실 진단

한국사회가 현재 처한 상황을 분석하자면, 문명의 전환기에서 기존 질서를 유지하고자 하는 기득권 세력과 문명의 전환과 녹색전환을 이루려는 생명운동진영 간의 대결을 앞두고 있는 상황이라고 요약할 수 있다. 생명을 파괴하고 착취하고 약탈함으로써, 그 속에서 이익을 취하는 성장주의 세대의 강건한 조직에서 벗어나서 완전히 색다른 문명의 패러다임이 요구되는 상황인 것이다. 과학기술 만능주의가 불러온 생명경시 풍조, 세월호 사태에서 나타난 국가의 국민에 대한 생명권 배제와 무책임, 공장식 축산업에 의한 전염병의 창궐과 반복되는 대량살상, 생물권역 파괴와 기후변화로 인한 생물 종 대량멸종 시대로의 진입, 소수자, 여성, 아이, 생명을 비하하는 인터넷 상의 미시파시즘의 발호, OECD 자살률 1위인 나라, 경쟁과 속도사회에서 정신세계가 파괴된 사람들의 우울과 불안의 확산, 학교 내의 폭력과 왕따의 확산, 13억 명이 하루 한 끼 열량의 식사를 하고 기아로 사망하는 사람들이 연간 600만 명에 달하는 현실은 죽음의 문화, 죽음의 문화를 우리에게 말해주고 있다.

이러한 현실 속에서 생명의 희망을 어디에서 발견할 수 있을까? 비관과 절망에 빠져 “이미 생명공멸이라는 문명의 기관차는 마지노선을 넘어서 버렸고 이제 즐기는 것만이 남았다”라고 말해야 할까? 아이들, 동물들, 꽃들, 나무들, 새들, 벌레들 속에서 희망의 화음을 듣는다면 희망은 아주 먼 곳의 이상

항 속에 있는 것이 아니라 가까이에서 움트고 있음을 알 수 있다. 여기서 문명의 전환은 근본적인 삶과 생활의 변화, 의식, 정서, 영성, 욕망의 변화, 그리고 편견, 선입견, 고정관념을 벗어던지는 변화로부터 출발할 것이다. 아이들에 대한 교육의 영역에서도 견고한 교육현실과, 변화를 두려워하는 선생님, 근본적으로 끝나버린 신자유주의 시스템으로부터 벗어나지 못한 커리큘럼 등이 문제일 것이다. 사랑과 욕망, 돌봄의 흐름, 생명의 변이와 이행, 횡단에 감응하는 ‘생태적 지혜’로부터 분리된 지식체계만이 다루어지고 있는 것도 현실이다. 이러한 고정관념은 아이들에게 내재된 생명의 울림과 떨림을 보지 못하고, 생명을 격자 속에 집어넣어 계량화하는 실험실 환경을 교육현장에 가져다 놓은 것이나 다를 바 없다.

교육현장에서 아이들은 매우 민감하게 반응한다. 공장식 축산업, 동물실험, 동물원 등 생명을 도구화하는 문명은 보이지 않게 사회에 영향을 주어 소수자를 차별하고 노동자를 착취하는 등의 인간의 도구화로 나타난다. 호르크하이머가 도구적 이성이 나치즘으로 귀결된다고 보았던 것처럼, 우리 사회에 만연한 생명과 자연에 대한 문명의 극단적인 도구주의는 아이들을 오염시켜 생명에너지로서의 욕망을 굴절시키는 미시파시즘을 이식하고 있다(호르크하이머, 2006). 또한 교육현장에서 왕따 문제가 발생하고 있다는 점은 현존문명의 상황과 공명한다. 문명은 구성원들로 하여금 자기계발을 통해 아주 잘 살도록 유도하면서 다른 한편으로는 끊임없이 외부를 배제시키는데, 그 외부세계에서 제 3세계의 민중들 중 13억 명이 굶주리고 있고 연간 600만 명에 달하는 사람들이 기아로 사망하고 있다. 이것은 우리 현실에 보이지 않게 영향을 주어 학교 내 왕따와 같은 배제와 차별의 행동으로 나타날 수 있다. 이러한 어른 사회의 부조리가 아이들에게 그대로 투영되어 나타나는 것은 사실이다. 결국 아이들이 변해야 하는 것이 아니라, 아이들을 둘러싼 사회적 관계와 교육환경이 바뀌어야 하는 것이다. 그런 의미에서 아이들에게 진실을 얘기해 줄 사람이 필요한 것이 아니라, 아이들에게 내재되어 있는 생명의 진실을 스스로 발견하도록 도와줄 사람이 필요한 것이다.

3) 왜 다시 생명인가?

다시 ‘생명’이라는 화두를 던진다. 그것은 좁은 의미에서는 개체로서의 생명, 낱 생명의 의미를 갖지만, 넓은 의미에서는 온생명을 의미한다. 생명이란 화두에 대해서 이기상의 논문에서는 다음과 같이 문제제기를 던진다.

“인간이라는 생물 종의 생존이 걸린 개체 삶[낱생명, 종생명]의 문제로 볼 것인가, 아니면 인간을 포함한 모든 생물들이 함께 어우러져 생명의 그물망을 만들어나가는 더불어 삶[한생명, 온생명]의 문제로 볼 것인가, 아니면 우주 140억 년의 역사 속에서 전개되어 온 생명의 진화 전체를 염두에 두고 생명의 의미[뜻 생명]를 문제 삼을 것인가 등 문제제기는 다양한 방향으로 펼쳐질 수 있다. 그러나 어떤 식으로 전개되든 결국 그것은 인간뿐만 아니라 모든 생명체의 지금 여기에서의 구체적인 삶과 미래에서의 지속 가능성이 걸린 삶의 문제이자 또한 생명[그 자체]의 문제이다.” (이기상, 2008)

이 논문은 생물과 무생물의 경계, 산 것과 죽은 것의 경계, 인간과 동식물의 경계를 넘나들며 서로 연결되어 있는 전체로서의 온생명을 문제제기 한다. 우리가 ‘죽고 텅 비고 딱딱한 사물’로서 바라보고 상품화한 것도 알고 보면 온생명인 생태계의 일부로서 재생되고 순환되는 과정의 일부에 불과하다. 그리고 썩고 낡아버린 것도 생태계에서는 버릴 것이 하나도 없으며 순환된다. 생명은 매우 포괄적인 의미에서 자신을 지속시키고 유지하려는 본성을 가진 살아있는 자연과 우주 전체를 의미하는 것이다. 그런 의미에서 분석이 아닌 종합, 인식이 아닌 직관, 이성이 아닌 감성을 통해서만 다가갈 수 있는 생명권의 세계가 존재한다. 그것은 인간중심주의로서의 인권을 넘어선 생명권의 시대로의 이행을 의미하며, 생명권은 낱생명으로서의 동물만이 아니라, 온생명으로서의 생태계의 일부인 식물, 미생물, 광물, 사물에게까지 포괄적 생명권을 부여한다는 것을 의미한다. 문제의식을 생명권으로 이행하는 것이 중요한 이유는, 지구의 생명 순환 속에서 크게 문제를 일으키고 있는 탄소 순환, 질소순환, 산소순환을 변화시키기 위해서는 사물이나 무생물이라고 일컬어지던 영역까지도 생명권에 포함시키는 문명의 전환이 요청되기 때문이

다. 1)

생명이 왜 다시 화두여야 하는가? 그것은 우리 자신이 보이지 않게 못생명들과 관계를 맺고 있기 때문이다. 그런 의미에서 생태계는 생명의 그물로 이루어진 연결망이다. 생명을 확대하고 착취하고 도구화하는 것은 보이지 않게 인간사회와 공동체에 영향을 준다. 생명이 삶을 살아가고자 하는 ‘내재적 가치’를 그저 상품사회를 위한 ‘도구적 가치’로 간주하는 것이 자본주의적 문명의 성격 중 하나라고 할 수 있다. 어제까지도 자연의 일부였던 동물들이 좁고 지저분하고 습하고 어두운 공장식 축사의 그림자에 덮여 ‘고기 만드는 기계’로 간주되는 것은 도구주의의 극단적인 이면이다. 그러한 도구적 이성온 생명과 자연을 도구화하기 때문에 생명의 본성과 신체를 가진 인간도 도구화하려는 것으로 나아가며, 그 극한이 파시즘으로 나타난다. ‘생명의 내재적 가치’(생명가치)의 의미는 계산 가능한 도구적 가치가 아닌 생명의 고유하고 유일무이한 본성을 받아들이는 가치이다.

인권을 넘어서 생명권의 시대로 이행하고 있는 과정에서 서울시 교육청의 학생인권조례의 제정이나 서울시 소수자 인권조례 등의 제정만큼이나 중요한 것이 바로 헌법에 생명권을 명시하도록 만드는 노력이다. 생명권은 삶과 신체, 욕망, 욕구로부터 분리된 권리가 아닌 삶을 살아가는 모든 존재들의 삶의 권리를 인정하는 헌법에서의 조항이다. 그래서 생명권은 아이나 동물, 자연의 권리라고도 불려왔다. 한국사회의 생명권이 헌법적 수준에서 법제화될 가능성은, 제헌적인 조항을 형식적인 권리로 간주하는 것이 아니라 삶과 생명에 대한 실질적인 권리로 만들 가능성을 의미하기도 한다. 즉, 그것은 복지와 교육, 인권, 생존권, 생활권, 도시에 대한 권리 등의 영역으로 분산되어 있던 권리의 영역을 종합적으로 법제화하는 것을 의미한다. 생명권은 결국 자연과 생명이 갖고 있는 본성에 따라 신자유주의 문명을 변화시키려는 제도적 노력과 실천이라고 할 수 있다.

1) ‘인권에서 생명권으로’의 이행과 더불어 생명권의 확장은 사물이나 물건까지도 생명순환의 일부라는 것을 응시하는 단계로의 이행을 의미한다. 이에 대한 전통적인 사상으로서의 물화론이자 사물영혼론인 애니미즘은 탄소순환 시대를 개막하는 고대의 원형무의식이라고 할 수 있다.

아동과 청소년의 생명문화교육에서 사고해야 할 지점은 교육과정이 고정관념을 심어주는 과정이어야 하는가 아니면 아이들에게 내재된 생명의 화음을 회복하는 과정이어야 하는가의 여부이다. 생명의 기호-흐름인 도표(diagram)와 자본주의의 고정관념인 기표(signifiant)를 비교해 볼 수 있다.²⁾ 생명은 음향, 색채, 몸짓, 냄새 등으로 자유롭지만 고도로 조직된 기호-흐름인 도표를 통해서 취각, 영토화, 무리짓기, 구애, 화음의 발산 등의 행동을 창조해낸다. 이를 잘 보여주는 영역이 바로 아이들의 놀이와 같은 영역이다. 취학 전 아이들은 하나의 놀이모델에 고정되지 않고 여러 놀이모델을 횡단하는 특징을 보인다. 반면 자본주의는 기표의 의미화, 모델화, 표상화에 의해서 고정관념과 고정된 틀 안으로 아이, 생명, 광인 등을 몰아넣는다. 이러한 자본주의의 고정관념의 주입은 네트워크 사회에서 요구되는 다중적이고 다층적이고 다극적인 인간형과 배리되는 결과를 낳는다. 결국 그 결과는 하이데거의 개념으로 나타난 속인(Das Man)을 만드는 과정이라고밖에 할 수 없다. 결국 기존의 교육이라는 것도 자본주의 등가교환이나 소비행위를 할 수 있는 고정관념을 지닌 속인을 생산해내는 과정이다. 그런데 이에 반해 생명문화교육은 아이들이나 청소년들에게 내재된 생명의 창조적인 기호-흐름의 능력을 찾아나가도록 고무하는 과정이라고 할 수 있다.

4) 생명문화교육을 제안한다

아이들에게 생명으로 가장 먼저 다가오는 것은 반려동물이다. 유년기의 동물학대 경험은 성인이 되어 가정폭력이나 사회범죄로 나타날 가능성이 있다. 이에 대한 해외의 연구들을 살펴보면, 「동물학대의 목격 그리고 동물에 대한 청소년 행동 간의 연관에 대한 연구」(Kelly L. Tompson and Eleonora Gullone, 2006), 「동물 학대와 청소년 폭력」(Ascione, Frank R, 2001), 「약자를

2) 기표와 도표의 비교는 펠릭스 가타리가 『기계적 무의식』(2004, 푸른숲)에서 수행한 기호론의 일부이다. 자본주의는 '기표'에, 생명은 '도표'에, 공동체의 관계망과 배치는 '언표'에 해당하는 구도를 가타리는 드러낸다.

못살게 굴기(bullying)과 동물 학대의 관계」(Bill C. Henry and Cheryl E. Sanders, 2005), 「공감, 가정환경, 그리고 동물학대와 관련한 동물에 대한 태도」(Bill C. Henry, 2006), 「청소년의 bullying과 동물 학대행위 간의 관계」(Eleonora Gullone, Nerida Robertson, 2008) 등이 있다. 이러한 연구의 결과로 드러나는 점은 대부분의 죄수에게 아동기에 동물학대 기억이 있고, 동물학대와 왕따가 밀접한 상관이 있으며, 가정폭력의 피해자인 아동들이 부모와의 동일시를 통해서 동물학대의 가해자가 된다는 연구결과들이다.

그 다음으로 아이들에게 생명으로 다가오는 것은 동료 아이들이다. 학교 내 왕따 문제에 대한 철학적 성찰로는 푸코의 통제사회 모델과 생명관리정치라는 개념이 있다. 이것은 봉건제의 군주가 생살여탈권을 갖는 시기에서, 훈육사회 모델인 “죽일 수도 있으니 열심히 살아라”라는 모델로 이행했다가, 다시 이것이 통제사회 모델인 “체제 내부에서는 잘 살도록 하지만, 그 외부는 죽든 살든 내버려 두겠다”라는 시스템으로 이행했다는 것이다. 결국 통제사회 모델인 생명관리정치 단계에서는 외부를 끊임없이 배제하고 시스템을 잠근다(미셸 푸코, 2004: 151-177). 이러한 배제와 차별의 생명관리정치는 자신의 안위나 잘 사는 것, 힐링이나 웰빙, 자기계발과 같은 것만을 체제 내부에서 도모하고, 제 3세계 민중이나 생명, 자연, 타자, 소수자, 이방인을 끊임없이 배제하는 것을 특징으로 한다. 오늘날의 통합된 세계자본주의의 생명관리정치의 현현은 바로 학교 내의 왕따 문제로 드러나는 것이며, 그것은 생명과 소수자를 배제한 자본주의 문명이 갖고 있는 어두운 그림자가 학교 현장에까지 침투해 들어온 것이다.

이러한 현실 속에서 아동과 청소년에 대한 생명문화교육은 어떤 영향을 끼칠까? 아무래도 인성 형성과정에 있는 아동이나 청소년들에게는 자신의 살아가고자 하는 욕망이 타인이나 생명에게도 내재해 있다는 것을 응시하고 공감하게 되는 계기가 될 것이다. 동시에 생명감수성을 통해서 세상을 다르게 바라보고, 다르게 생각할 수 있는 기회가 될 수 있다. 더 나아가 자신의 삶을 살아갈 때 어떻게 세상과 접촉해야 하는지에 대한 인성의 기준좌표를 생명에서 찾게 될 가능성

이 매우 높아질 것이다. 생명문화교육은 ‘생활’, ‘생태’, ‘생명’의 세 가지 내재적 가치의 지평 위에 생명에너지와 활력, 영성적인 삶의 지도를 그리는 것이다. 통합적 인성교육의 핵심은 바로 ‘생명에 대한 교육’에 있다. 아이들이 삶을 살아가는 순간 동안이나 교육과정에서 생명문화와 생명감수성과의 만남을 자신 안의 생명의 존엄성과의 만남으로 기억하는 순간을 상상해보는 것도 가능하다. 이를 통해 생명문화교육은 외부에서 주입하는 방식의 교육이 아니라 아동과 청소년이 갖고 있는 내재적인 생명에너지와 활력을 스스로 긍정하고 응시하게 되는 교육이어야 하며, 이는 기존 교육프로그램에서의 전환을 필요로 한다.

5) 생명문화교육은 어떻게 구성되는가?

생명문화교육은 크게 ‘생명지킴이교육’, ‘생명살림교육’, ‘생명감수성교육’, ‘생명존중교육’, ‘생명윤리교육’, ‘생명권교육’ 등으로 구성될 것이다. 여기서 문화의 의미는 예술과 문화라는 자본주의적인 대중문화를 의미하는 것이 아니라, 삶의 형태, 삶의 양식을 의미하는 문화로서의 의미를 갖는다. 결국 생명문화교육은 ‘생명을 살리는 삶의 형태’에 대한 교육이라고 집약하게 된다. 각 교육 분야는 생명문화교육으로 통합되며, 서로 다른 구도를 그리지만 그 기저에는 생명문화의 공감대를 가지고 있다.

(1) 생명지킴이 교육

생명지킴이 교육은 정신적이고 신체적인 어려움에 처한 사람들의 심리적, 정서적, 영성적 지지대가 되도록 교육하는 것을 의미한다. 우울과 불안, 각종 정신질환, 자살위기에 놓인 사람들의 곁을 지키며, 친구이며 가족이며 이웃으로서 어떤 태도와 자세를 가져야 할지를 고민하고 삶을 지속하며 보존하고자 하는 생명의 고유한 가치를 배우는 교육이 될 것이다.

(2) 생명살림 교육

생명살림 교육은 무한경쟁 사회에서 성장, 승리, 성공으로 줄달음질치며 속도를 내고 있는 사람들에게 협동과 자율의 가치라는 대안적이고 생명이 살아갈 수 있는 여백과 느낌을 교육하는 것이다. ‘빨리 빨리’, ‘앞으로 앞으로’라는 명령 속에서 자신이 무엇을 하고 있는지도 모른 채 달려가다가 좌절하고 분노하고 자괴감을 갖는 삶으로 나아가지 않도록, 늘 살아가면서 ‘이것이 과연 생명살림의 삶의 과정인가?’를 묻도록 문제의식을 형성하는 교육이다.

(3) 생명감수성 교육

길에 떨어진 나무나 풀씨, 민들레꽃에도 생명감수성을 느끼고 생명의 경외를 느낄 수 있도록 생명을 받아들일 수 있는 영감과 생태적 지혜를 갖도록 하는 교육이다. 삶을 일상이라는 비루한 과정으로 보고 생명의 유일무이한 가치에 둔감해 지지 않도록, 눈과 귀와 촉감과 몸의 감각을 바꾸어서 생명감수성을 체득하는 교육이다.

(4) 생명존중 교육

길가다 우연히 마주친 유기견이나 길냥이, 동물원이나 체험관에서 만난 무감각한 동물, 자동차를 타고 가다 보게 된 로드킬 등 우리의 삶의 과정에서 마주치는 낯생명으로서의 동물을 보호하는 생명존중의 교육이다. ‘한 국가의 위대성은 그 나라의 동물을 대하는 태도에 달려 있다’는 간디의 명언처럼 동물 생명에 대한 태도변화를 통해서 생명의 경외를 깨닫는 교육이다.

(5) 생명윤리 교육

생명공학과 과학기술의 발전으로 인해 새로운 인류(Post-Human)가 탄생하였다고 할 정도로 인류의 수명이 양극화한 시점에서, 과학기술이 삶과 죽음의 보족물이 아니라 필수품이 되는 것이 윤리적으로 타당한지에 대해 질문을 던지는 교육이다. 동시에 존엄사, 낙태, 피임, 자살, 성, 사랑 등을 어떻게 볼 것인가에 대한 윤리적인 질문을 던지는 교육이다.

(6) 생명권 교육

자연권이자 천부인권에서 유래된 인권 명제의 사각지대에 생명과 삶과 안전, 건강, 생존과 생활 등이 놓여 있는 현 시점에서 생명이 살아가도록 권리를 제정하자는 생명권 헌법제정이라는 국제적인 이슈를 담는 교육이다. 인권의 충분조건이 생명권이라고 할 정도로 생명권이 부각되고 있는 이 시점에서 생명의 내재적 가치와 고유한 권리를 법제적이고 제도적인 수준으로까지 확산할 때 갖게 되는 사회적 성과에 대한 교육이다.

2. 생명문화교육의 목적

1) 생명문화교육의 기본구성

생명문화교육의 목표는 우리 주변에 있는 생명을 구조하거나 돌보는 행위일 수도 있지만, 아동과 청소년이 내재한 생명, 즉 아동 그 자체를 느끼는 과정일 수 있다. 신자유주의 문명을 떠받치는 교육과정은 인간으로부터 자연의 힘, 생명의 힘을 몰아내는 과정이었다. 교육 또한 아이들 자신 안에 생명을 깨닫는 것이 아니라, 생명으로부터 더 멀어지고 분리되도록 유도하여 왔다.

생명문화는 기본적으로 생태, 공동체, 영성에 중첩되는 위상을 갖는다. 생태계라는 온생명과 공동체라는 보생명, 영성이라는 뜻생명과 공명하는 위상이며, 이 각각은 서로에게 상호작용하며 생명의식을 성장시켜 왔다. 이런 점에서 생명사상은 보이는 날생명으로 동물에 대한 교감일 수도 있지만, 보이지 않는 것을 중시하는 영성적인 차원의 뜻생명일 수 있다.

(1) 생태

생태계는 도법스님이 말했던 ‘제석천의 보이지 않는 그물’과 같아서 그물코

마다 생명이 발아하는 강렬함이 교차하는 연결망이다. 또한 레이첼 카슨이 언급했던 에코시스템(eco-system)과 같이 무기체에서 유기체로의 이행이 끊임없이 이루어지는 ‘서로 연결되어 있는 그물망’ 즉 온생명이기도 하다. 생명문화교육은 생태계처럼 연결되어 생명체들이 되먹임하는 과정으로서의 상호작용을 의미하며, 하나의 집단으로서의 학생들이 거주하는 교육현장이 생태계처럼 다양성이 공존하는 복잡계의 연결망으로 바뀌도록 유도해야 한다. 이를테면 학생들 각각의 특이성(singularity)과 공통성(common)을 함께 비교하면서, 특이한 것이 어떻게 교실의 생태계를 풍부하고 다양하고 충만하게 만드는지를 살펴보는 교육프로그램이 있을 수 있다. 또한 생태가 ‘자연생태’만이 아니라, 사회적 관계로서의 ‘사회생태’, 영성적인 차원의 ‘마음생태’ 등으로 확장될 수 있으며, 생태계에서의 떡갈나무 혁명처럼 어떻게 생명이 발아하고 교감하고 되먹임할 수 있는지에 대해서 생각해 볼 수 있다.

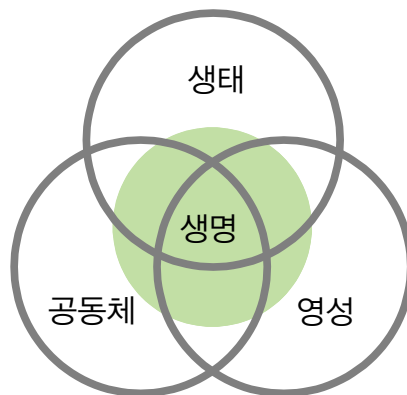
(2) 공동체

공동체가 소수자들이 사회적 약자나 양적 소수로서 연민의 대상이 아니라, 공동체를 풍부하게 만드는 사람으로 보기 위해서는 어떤 실천적인 과정이 필요한가? 그것은 공동체에서 소수자들을 대하는 태도가 보이지 않게 생명에 대한 태도와 연결되어 있다는 지점에서 찾아야 할 것이다. 공동체는 배제와 차별, 편견, 선입견, 혐오발화라는 미시파시즘이 관계망 속에서 파리를 틀지 않도록 사랑의 용기 있는 행동을 하는 관계망이다. 공동체의 사랑은 돌봄, 모심, 살림, 보살핌, 섬김과 같은 정동으로 나타나며, 이는 공동체를 자기생산하고 재생한다. 공동체는 생태계의 순환의 원리처럼 하나도 버리지 않고 주변과 가장자리에 있는 생명과 소수자를 부드럽게 받아들이고 돌본다. 이를 통해서 소수자와 생명으로 인해 공동체적 관계망은 풍부해지고, 결국 뜻과 지혜를 가진 주체성(뜻생명)이 생산되는 것이다. 공동체는 자연과 생명과 닮아 있다. 아낌없이 주는 나무로서의 생태계의 모습이 선물과 증여, 호혜의 공동체의 살림행위로 나타나는 것이다. 공동체는 보 생명으로서 생명을 보호하고 살린다는 점을 생명문화교육은 알아 나가고 실천하는 과정이 될 것이다.

(3) 영성

생명을 작동시키는 것은 보이지 않는 것이다. 보이지 않는 지혜와 윤리, 미학과 교감하는 과정은 영성적인 것으로 간주될 수 있다. 영성적인 것은 우리의 마음을 움직여서 생태적 지혜를 형성하고 행동에 나설 수 있는 사람을 만들어내는 마음생태계이다. 마음이라는 차원이 보이지 않는 영역이기 때문에 형이상학적인 담론으로 간주되는 경우도 많다. 하지만 이제 공기에 대한 보이지 않는 윤리와 미학이 필요한 시점이고, 우리가 먹는 음식에 대한 보이지 않는 윤리와 미학이 필요한 시점이다. 이러한 영성적인 차원에서 생명과 교감하고 되먹임하는 것은 의미화되기 어려운 지점에 있기 때문에, 기성 교육과정은 아예 없는 것으로 간주할 수도 있다. 그러나 뜨거운 태양과 그것에 손을 내민 나무, 그것에 몸을 숨긴 벌레, 그 아래에 터를 잡은 지렁이, 그리고 그것을 만지는 아이들의 마음은 뜻생명으로 보이지 않게 연결되어 있다.

〈그림1〉 생명문화교육의 기본구도



2) 생태계의 원리로 본 생명문화교육

(1) 다양성

생태계는 자연주의의 직조방식처럼 털이 자라듯 저절로 구성되는 것이 아니라, 특이한 부분들이 다양성의 성좌를 만들고 재구성할 때 가능하다. 헤겔의 변증법의 전제조건처럼 정/반/합이라는 모순이 통합될 때 인륜적 관계망이 미리 전제된다는 생각은 매우 취약한 논변이다. 연결망은 미리 전제되어 있지 않기 때문이다. 모순과 차이의 각기 다른 위상처럼 공동체는 미리 전제된 관계망이 아니며 다양성을 수렴하면서 구축되는 판이자 구도이다. 생명문화교육의 위상은 특이점으로서 다양성의 성좌를 만들어나가는 생태계와 같은 질서를 상상해 볼 수 있다. 생명문화교육에 대한 구상은 차이와 다양성의 만개 속에서 보다 풍부한 관계망으로 떠올려 볼 수 있다. 관계성, 창발성, 특이성의 생산은 동일하지 않다. 다양성은 관계망의 자연스러운 직조방식에 따라 나타나지 않으며, 고도로 조직된 특이점에 따라 등장한다. 그런 의미에서 생명문화교육은 기성교육이 보여주지 못했던 특이점을 드러냄으로써, 색다른 다양성의 설립을 추구한다고 할 수 있다.

(2) 창발성

생태계의 원리처럼 생명을 받아하고 창발할 수 있는 관계망을 수립하는 것이 생명문화교육에서 매우 중요하다. 생명문화교육과정에서 이론적인 구조물 자체를 미리 설립하는 것이 아니라, 관계 속에서 창발되도록 만드는 것은 생명의 구성주의의 입장과도 공명한다. 생명문화교육은 생태계처럼 창발성의 원리를 기본 구도로 하지만, 그것이 의도된 결론이 아니라, 과정적이고 진행형적인 차원으로서만 나타난다. 그러므로 생명문화교육은 생태계의 창발성처럼 아직까지 기억에 없던 것을 구성하고 만드는 과정적 실재를 드러낸다. 창발성의 원리는 보이는 실체를 드러내는 것이 아니라, 보이지 않는 관계망이 만들어내는 효능좌표라고 할 수 있다. 그렇기 때문에 성과를 계측할 수 있는 척도가 있는 것이 아니라, 관계가 성숙하면서 생태적 지혜, 집단지성, 공통의 아이디어, 공유자산 등과 같은 것이 등장할 수 있는 판으로서의 의미를 갖는다. 그런 의미에서 창발성은 흐름, 과정, 사랑과 욕망과 같은 미세한 영역에서의 문제를 다루지 않을 수 없다.

(3) 관여성

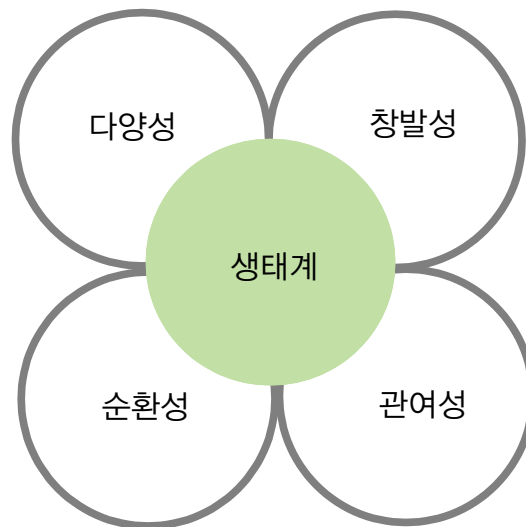
생태계처럼 서로 연결되어 있는 관계망을 생명문화교육도 생각해 볼 수 있다. 그러나 관여성은 자연주의적으로 미리 주어진 것이 아니라, 생명활동에 의해서 구성되고 직조되는 것으로 보아야 할 것이다. 관여성의 외부에 고립, 무위, 소외 등의 영역에 있는 분절되고 단절된 영역도 분명 존재한다. 그러나 해체주의적으로 와해된 개체를 생각할 것이 아니라, 특이성 생산을 통해서 관계맺기 자체를 수립할 수 있는 강건한 정동(=돌봄)의 흐름과 연결을 생각해 볼 수 있다. 그런 의미에서 생명문화교육은 기존 관계망 자체에 의존하는 교육형태가 아니라, 색다른 지평에서 색다른 연결방식을 추구하는 교육이라고도 할 수 있다. 관여성은 유기적인 관계망, 연기적 관계망에 대한 상상력을 자극하지만, 그것이 환상이나 망상이 아니라 구체적인 생명활동의 과정에서 나타난다는 점을 직시해야 할 것이다. 따라서 이미지-영상의 흐름이 만들어내는 판타지로부터 벗어나 사랑과 욕망의 흐름에 주목해야 한다. 물론 생태계는 원인과 결과의 인과관계의 거리가 굉장히 멀고 복잡한 원인들이 상관관계로서 작동하기 때문에 그 자체가 인과성이 아닌 우발성으로 보일 수 있다. 그러나 그것을 결정론적인 것으로 만드는 것이 아니라, 다양한 관여성 자체의 계기를 길고 멀게 설정하여 복잡성의 일부가 되는 교육방식이 필요하다. 교육과정에서 직접적인 원인으로 작동하지 않도록 일종의 소격효과를 통해 거리를 취하는 방식과 친밀성과 낯섬 사이의 횡단성을 생각해 볼 수 있다.

(4) 순환성

생태계에서는 버릴 것이 아무것도 없다. 생명문화교육에서 나오는 잡담, 소음, 잉여, 잔여 이미지, 웅성거림 등도 버릴 것이 하나도 없고 재발견되어야 할 생명의 화음의 일부이다. 그런 의미에서 가장 가장자리와 주변에서 나오는 생각이나 발언에서 생명문화교육의 요소를 꼬집어내는 과정이 필요하다. 마치 각자 답을 갖고 있는 사람들 앞에서 질문을 던지는 사람처럼 수많은 의미의 파편이 쏟아져 나오는 것을 유도하고 그것에서 의미화의 고정관념이 아니라 이행하고 횡단하면서 순환되는 지성의 생태계 조성을 추구하여야 할 것이다. 이를 통해서 “~은 ~

이다”라는 의미화를 정교하게 구축하는 것이 목표가 아니라, 수많은 의미를 횡단하며 순환하는 과정에서 지혜를 깨닫는 것을 추구하여야 할 것이다. 그런 의미에서 생명문화교육은 어떤 사소한 소음조차도 버릴 것이 하나도 없는 교육형태를 추구하여 지성과 지혜의 재생과 순환을 보여주어야 한다. 사람들은 자신이 발언했던 사소한 것들이 재생되어 사용되고 재의미화되고 재특이화되는 과정에 따라 참여하면서 신기하고 의아하게 생각할 수도 있지만, 그것은 지혜의 순환 과정에서 반드시 요구되는 지성적 작업이라고 할 수 있다. 생태계를 통해 본 생명문화교육을 다시 도표로 표현해 보면 다음과 같다.

〈그림2〉 생태계의 시선에서 본 생명문화교육



3) 무엇이 생명문화교육인가?

다니엘 스톤(Daniel Stern)은 언어획득 이전의 아동들을 관찰하여 ‘출현적 자아(emergent self)’라는 개념으로 설명하려고 했다.³⁾ 이 출현적 자아 시

3) 다니엘 스톤의 『유아의 대인관계 세계』에 대해서 재인용한 책은 펠릭스 가타리, 『카오스 모제』 윤수종 역(2003. 동문선) p15

기 동안 아동들은 가장 생명에 가까운 모습을 보이며, 주체와 대상의 구분과 여성과 남성의 경계를 넘나들며 사물, 인물, 자연을 대상화하지 않고 타자화하지 않는 인식을 보여준다. 또한 취학 전 아동에게서 이러한 행동양상은 남아 있어서 1시간 동안 놀이를 하자고 하면 하나의 놀이에만 집중하지 않고 5~10번 정도 놀이를 바꾸면서 모델화되지 않고 의미화하지 않는 모습을 보인다. 또한 취학 전 아동들은 번뜩이는 천재성을 드러내며 생각지도 못한 물음과 문제제기를 던지면서 가장 호기심 많은 시기의 모습을 드러낸다. 이 시기 동안 ‘책상은 책상이다’라는 A=A라는 방식의 의미를 고정시키는 고정관념을 형성하지 않아서, 책상을 보면 어른들이 정의내리고 단정하는 방식을 벗어나 마법의 제단, 병원수술대, 기차, 비밀기지 등으로 여러 의미를 횡단한다. 아카데미의 의미화는 사실상 자본주의 등가교환을 가능케 하는 고정관념이며, 세련된 지적 구축물을 통해서 아이들에게 주입된다. 또한 아동들에게 관찰되는 또 다른 면모는 객관적으로 재현된 표상이 아닌 주관에 구성해낸 세계상을 각기 따로 갖고 있으며, 그 세계를 놀이하고 생각하고 탐험하면서 구성한다는 점이다. 이러한 아동들에게 내재되어 있는 특징들이 생명이 갖고 있는 다양한 모습들이다. 그렇다면 아이들에게 내재된 생명의 에너지와 흐름에 가장 가깝도록 만드는 교육이란 어떤 것이어야 할까?

〈표1〉 생명문화교육과 기존 교육과의 차이점

	생명문화교육	기존의 교육
지식 개념	생태적 지혜	아카데미
특징	문제제기	대답(정의: definition)
방식	여러 의미를 횡단하고 이행하고 변이함	의미화, 모델화, 표상화
형태	재미/놀이	의미/일
기여하는 바	공동체	자본주의 등가교환
결과	자율적 행동	자동적 행동

논리	A는 B이면서, C이면서, D이면서 등등	A=A 이것은 내것이다(소유권) 책상은 책상이다(등가교환)
기호작용	기호-흐름	고정관념
교육방법론	구성주의 (각각이 따로 세계를 구성)	표상주의 (객관적 진리론)

생명문화교육은 아동과 청소년들에게 문제제기를 던지면서 호기심 많고 몰입도가 많은 자신 안의 생명의 능력과 접속하도록 만드는 과정이 되어야 한다. 또한 의미를 추구하고 단정함으로써 지겹고 비루한 학습과정이 되는 것이 아니라, 재미를 추구하고 여러 의미들을 횡단하는 과정이 되어야 할 것이다. 동시에 정의를 통해서 정확한 답을 내리려는 것이 아니라, 탐색하고 문제제기를 던지면서 횡단하며 이행하는 과정이 되어야 할 것이다. 의식적이고 합리적인 수준에서 생명에 대한 관점을 형성하고 아이들에게 그것을 일방적으로 교육시키는 것은 근대적인 패러다임이나 계몽주의의 수준에서 벗어나지 못한 교육방식이다. 아동들로 하여금 생활연관 속에서, 또한 삶의 내재적인 접속과 사건 속에서 숨어 있는 생명을 발견하고 이를 함께 공유하는 과정이 생명문화교육의 방식이라고 할 수 있다.

생명문화교육의 전환의 패러다임은 기존 교육문화에 대해서 일침을 가하고, ‘자본주의 문명이나 신자유주의에 복무하면서 아이들의 생명에너지와 활력을 고갈시키는 교육’에서 벗어나는 것을 핵심으로 한다. 이를 통해 아동들과 청소년들은 자신 안의 생명의 실존을 체험하게 되면서, 생명의 경외와 사랑을 함께 느낄 수 있게 될 것이다. 기성 교육은 아동들의 이행하고 횡단하며 변이하는 능력과 놀이의 능력을 틀 지워진 학습방향성으로 수렴시키면서 사실상 ADHD(과잉행동장애: Hyperkinetic disorders)라는 의료적인 근거를 통해서 아이들의 정신세계를 식민화해 왔다. 반면 출현적 자아에서 출발한 독특한 아이들이 갖고 있는 세계는 프로이트나 심리학자들의 발달이론의 근거에 따라 나이와 세대를 경유해서 단계별로 사라지는 것이 아니라, 각 나이와 무관하게 출현할 수 있는 자아의 형태라

고 할 수 있다. 그렇기 때문에 생명문화교육은 아이들에게 내재되어 있고 언제든지 출현할 수 있는 생명과 가장 가까운 출현적 자아를 촉매하고 고무하는 것을 목표로 한다. 또한 이러한 잠재된 주체성과의 조우를 영성과 공동체성에 따라 재미와 놀이로 바꾸어나가는 것도 교육과정에서 고려되어야 할 사안이다.

또한 세상에는 객관적인 진리가 있기 때문에 아이들에게 이를 암송하고 외우면 된다고 했던 기존 아카데미의 교육방식은 낡은 것이 되었다. 구성주의 학습방법론 등은 아이들이 스스로 세계를 만들어내고 구성하여야 한다는 점을 기술적인 면에서는 다루었다. 자기주도 학습법이 유행하는 것은 아이들의 내재되어 있는 생명에너지와 생명의 능력, 활력 등이 가능성의 일부를 기술이나 기법으로 전유하고자 하는 기성세대들의 대응이다. 그러나 생명문화교육은 다분히 기술적인 면에만 머물고 있는 자기주도 학습을 넘어서서 생명의 구성주의의 입장을 분명히 해야 할 것이다. 생명문화교육은 아이들에게 내재되어 있는 생명에너지를 재발견하고, 스스로 질문을 던져서 생명의 경외와 존중, 배려, 책임에 대한 부분으로 나아갈 수 있도록 만들어야 할 것이다.

4) 생명문화교육의 교육방법론에 대한 제언

(1) 생명의 구성주의

교육과정이 객관적 표상이나 진리를 재현하고 복제하는 과정이 아니라, 생명의 자기생산(*autopoiesis*)처럼 스스로 구성하는 세계를 만들어가는 과정으로 전환을 해야 한다. 마투라나와 바렐라가 주창했던 구성주의는 인식구성에 머무는 것이 아니라, 삶과 생명의 구성으로 이해되어야 한다. 마치 우리가 먹는 음식물의 대부분이 뼈와 살, 피, 장기를 만드는 데 대부분 사용되듯이, 자신의 신체와 생명을 살리는 자기생산과 구성의 과정을 이해하는 것이 필요하다(마투라나·바렐라, 2013). 이는 들뢰즈가 어디에선가 “한 사람의 죽음은 하나의 세계의 소멸과 같다”라고 했던 것처럼 아동과 청소년들이 각기 다르게 세계를 구성해내고 있다는 것을 의미한다. 표상주의에 맞선 구성주의의 도전은 교육방법론에서도 이미 적용되고 있는 바이다. 그러나 생명의 자기생산과

구성과정에 기반한 구성주의 교육방법론은 단지 기법이나 기술, 요령 등으로 머물러 있을 수 없다. 생명문화교육은 생명의 구성주의를 통해서 완전히 다른 세계상의 구축이 가능하며, 그것이 생명의 자기생산과 재생을 위한 필수적인 교육방법론이라는 점을 알려줄 것이다.

(2) 생명의 흐름

기존의 교육과정은 고정관념에 기반하여 세계를 바라보도록 훈련하는 과정이었다면, 생명문화교육은 흐름에 따라 사물이나 사건의 어제, 오늘, 내일을 함께 보는 과정이어야 할 것이다. 공동체는 너와 나 사이에서 네 것도 아니고 내 것도 아닌 공유자산, 생태적 지혜, 집단지성의 형성하며, 이 속에서 사랑과 욕망, 돌봄의 흐름이 존재한다는 것을 잘 보여준다. 여기서 ‘A도 아니고, B도 아닌’ 흐름이 형성되는데, 그것은 생명에너지가 너와 나 사이에서 교차하면서 나타나는 이행과 변이, 횡단의 구성요소이다. 기존 교육은 차이나는 의견을 대립과 모순 속에서 파악하면서 정/반/합의 변증법을 통해서 결론에 도달하기 위해 ‘존재에 귀착되는 흐름의 방법론’을 사용해 왔다. 이에 비해 존재가 아닌 생성의 입장에서의 흐름은 진행형적이고 과정적인 것이며, 늘 대답으로 수렴되지 않고 진행되는 질문들이다. 흐름은 사랑과 욕망, 되기, 돌봄과 동의어이며, 우리 사이에서 진행되는 사랑과 정동의 흐름이자 생명에너지로서의 욕망의 흐름이다. 생명문화교육은 너와 나 사이에서 사랑과 욕망의 흐름이 발생하는 과정에 주목하면서, 이를 생명에너지의 흐름의 재발견으로 사고하는 교육방법론을 내포하고 있다.

(3) 생명의 관계망과 배치

아동과 청소년 중심의 대안적인 교육에서 필수적인 부분이, 바로 공동체적 관계망과 배치를 스스로 형성하면서, 생태계와 같은 생명의 관계망을 교실 내에서 재구성해내는 것에 있다. “한번 해병은 영원한 해병이다”라는 식의 불변향으로서의 구조는 안전과 평화로움을 주지만 집단으로 하여금 예측되고, 종속되는 결과를 낳는다. 반면 아이들 스스로가 만들어내는 공동체적 관계망(배치)은 유한하며, 재배치될 수 있으며, 그래서 더욱 더 자율성을 갖고 있다. 배치에 따라서 달리

발언하고 다른 생각을 갖게 되는 것을 통해서 생명의 관계망과 배치가 발언이나 생각에서 어떤 역할을 하는지에 대해서 살펴볼 수 있게 하는 방법론도 적용해 볼 수 있다. 또한 고립되고 분리된 개인으로서의 ‘나, 너, 그’로 특정할 수 있는 사람들이 아니라, 공동체적 관계망과 배치에서 발생하는 ‘우리 중 어느 누군가’를 만들어내는 과정을 생각해 볼 수 있다. 이를 통해 근대적 패러다임에서의 책임주체를 넘어서서 관여적 주체로서의 공동체적 인간형을 만들어보는 과정을 생각해 볼 수 있다.

(4) 생명의 상호작용(교감)

생명과 인간, 자연과 인간의 상호작용처럼 교사와 학생 간에도 교감과 상호작용이 필요하다. 상호작용은 피드백(feedback)과 되먹임, 교감 등으로 불리어 왔다. 예를 들어 다양한 작물이 어우러져 있는 텃밭에서는 생물 종간의 되먹임이 종간 바리케이드를 만들어서 비료와 농약이 전혀 필요 없도록 생태계를 조성한다. 만약 교사와 학생 간에 상호작용이 전혀 없다면 그것은 무정형의 대중에게 무차별적인 발언을 하는 것에 불과하게 된다. 상호작용은 매우 중요한 교육방법론이며, 학생과 학생 사이에, 교사와 학생 사이에 이루어지는 무언의 눈빛이나 표정, 색채, 몸짓, 음향 등으로 이루어진 다채로운 기호작용이 다가가 서로를 어루만지는 과정이다. 상호작용은 단순히 언어나 말만이 아니라, 행동과 반응, 눈빛, 웃음, 손짓 등 비언어적인 요소도 갖고 있다. 상호작용과 교감은 생명이 갖고 있는 부드러움과 따뜻함이며, 서로 공생진화(共生進化)하는 생명들처럼 아동과 청소년, 교사 등의 서로의 관계망을 풍부하고 충만하게 만드는 방법론이다.

(5) 생명의 유일무이성(특이성)

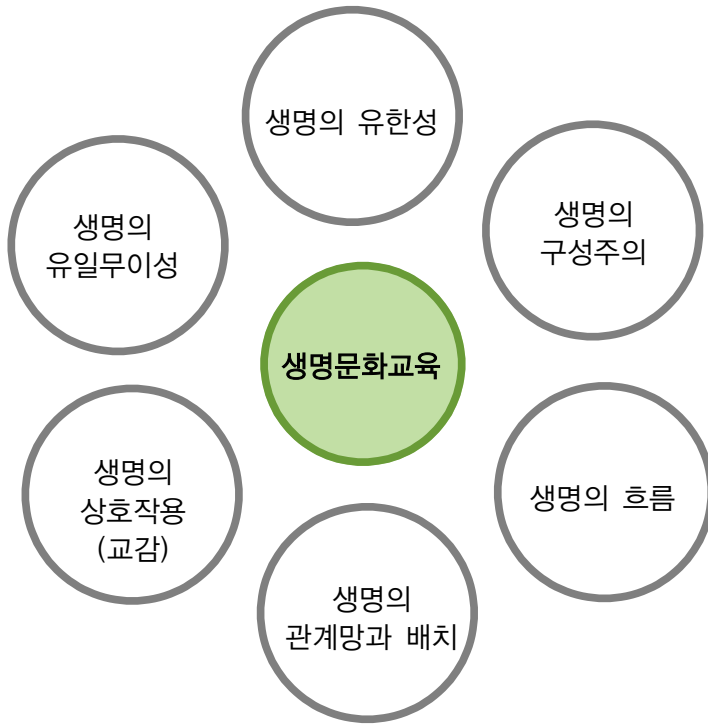
생명은 자동차, 신발, 컵 등과 같이 공산품처럼 똑같은 것이 아니라, 지구와 우주 안에서 유일무이한 존재들이다. 생명이 단독적이고 유일무이하다는 것을 깨닫는 것은 생명의 경외뿐만 아니라, 생명 실존의 위대성과의 접속을 의미한다. 아동과 청소년은 자신의 삶과 생명이 유일무이한 것들이라는 것을 깨닫는 것을 통해서 자신의 삶과 생명의 소중함과 존엄함을 알 수 있다. 이를 위해서

생명을 공산품처럼 뻔한 것으로 보편화하지 않고 그 자체의 특이성이 존중되어야 한다는 점을 깨닫는 과정이 요구된다. 즉, 생명 자체는 병아리, 송아지, 강아지 등으로 보편적이고 똑같은 것이 아니라, 예쁜이, 꽃순이 등으로 명명할 수 있는 각기 모두 다 특이하고 다른 것으로 인식되어야 한다는 것을 뜻한다. 이는 지금 학생들로 하여금 지금 이 순간이 단 한 번밖에 없는 순간이라는 것도 함께 깨닫게 만드는 효과도 가질 것이다. 이러한 생명의 유일무이성을 드러내는 교육과정은 생명문화교육의 핵심적인 교육방법론이 되어야 할 것이며, 소중하고 존엄한 생명을 재인식하는 데 큰 도움을 줄 것이다.

(6) 생명의 유한성

1972년 로마클럽의 《성장의 한계》라는 문건이 나오고 이를 통해서 ‘지속가능한 발전’(sustainable development) 개념이 환경운동의 대부인 레스터 브라운(Lester Brown)의 제안에 의해서 1990년대 국제사회에 등장했다. 성장의 한계는 지구의 한계고 생명의 한계다. 이미 인류가 생물 종 대량멸종 시대에 접어들어 있는 상황에서 생명의 유한성을 깨닫는 것은 매우 중요한 교육과정이 될 것이다. 생명문화교육은 유한한 생명에 대한 교육이면서 죽음이라는 유한함을 응시하면서 생명력과 생명에너지를 발산하는 삶에 대한 교육이기도 하다. 죽음을 공포로 느끼고 영원성의 표상을 만드는 기성종교의 방식과는 달리, 죽음을 유한함으로 응시하면서 매순간을 치열하고 살아가고 생명을 창조 발화하여야 한다는 숙제를 갖게 되는 생명문화가 있다. 이는 국가와 신 등의 영원성의 표상을 세우면서 안전과 평화를 추구하기보다는 공동체와 생명 등이 유한하다는 점을 응시하여서 불안하지만 자유로운 삶이 가능하다는 점을 깨닫는 과정이 될 것이다. 생명의 유한성에 기반한 생명문화교육은 생명이 유한하기 때문에 소중하고 절실하며 보살펴야 한다는 점에 대한 깨달음을 얻는 교육방법론을 의미한다.

〈그림3〉 생명문화교육의 6가지 구성요소와 구성원리



3. 생명문화교육의 필요성

1) 생명문화교육의 의미

교육현장은 사회갈등이나 모순, 대립의 상황에서 어떤 기준점을 가져야 할 것인지에 대한 기준좌표와 준거집단을 제시해 주어야 한다는 과제를 가지고 있다. 예를 들어 기득권층을 준거집단으로 삼으면 교육현장은 무한경쟁의

소용돌이에서 벗어나지 못하게 된다. 이에 반해 생명문화를 기준좌표로 삼고, 생명운동의 다채로운 집단들을 준거집단으로 삼는다면, 갖가지 사회문제와 갈등상황에 대한 혁신적인 대처법과 대안적인 태도를 구할 수 있게 된다. 생명을 행동과 생각의 기준좌표로 삼는다는 것은 소수자와 생명, 자연을 배려하고 자신 안에 존재하는 생명의 화음이나 생명력, 생명에너지, 활력을 통해서 긍정적이고, 생산적이고, 창조적인 영향을 상대방에게 미친다는 것을 의미한다. 이를 통해서 죽음과 죽임의 문화에 대한 비판과 성찰에 머무는 것이 아니라, 생명의 창발적이고 생산적이고 긍정적인 힘과 에너지를 통해서 갖가지 문제에 대한 해결책의 기준을 가질 수 있다. 나아가고자 하는 의지, 미래로 향하려는 노력, ‘내가 무엇을 원하는지’를 묻는 욕망, 분위기를 쇄신하고 색다르게 만드는 활력 등이 있다면 지금 봉착한 문제에 대한 해결은 가까이에 다가와 있는 것이다. 그렇기 때문에 생명살림의 문화는 매우 중요하다. 생명살림의 문화를 통해서 현존 문명과 삶의 형태를 바꾸고 색다르며 대안적인 삶의 형태를 만들어나갈 수 있기 때문이다.

아동, 청소년 시기 동안은 인성이 형성되어가는 시기이기 때문에 사회에서 주목받는 미래세대로서의 의미를 갖는다. 아동과 청소년은 사실상 미래에 대한 비전이나 대안을 품고 있는 구체적인 주체성이기 때문에 미래사회에 대한 약속의 의미로서 배려와 존중, 돌봄, 기대를 한껏 받고 있다. 그러나 여러 교육프로그램 등에서 다양한 인성을 소재로 한 교육과정이 각각이 제시되지만, 그것을 통합할 수 있는 교육프로그램에 대한 제시는 존재하지 않는다. 여기서 통합적 인성교육으로서 생명문화교육이 갖는 의미를 살펴볼 수 있다. 생명이 살아갈 수 있도록 마음과 사회, 자연을 만들어나가도록 생명살림의 교육, 생명문화교육을 하는 것이 바로 통합적 인성교육의 주춧돌이 될 것이기 때문이다. 과목별, 주제별, 과제별, 시간별로 분절되어 있는 교육모델은 각각의 부분이 통합될 수 있는 메타모델을 어떻게 설정할 것인가에 대한 근본적인 질문을 가지고 있다. 한국사회의 근대화시기 동안 이러한 역할을 국가주의나 애국주의 교육프로그램이 차지하고 있었지만, 그것의 통합적인 의미가 사라진 현재의 상황에서는 생명문화교육이라는 메타모델이

이것을 대신하여야 할 것이다.

“왜 생명문화교육을 통합적 인성교육이라고 보는가?”라는 질문을 던질 수도 있다. 죽음과 죽임의 문화인 적대, 모순, 갈등, 빈곤, 양극화, 불안정주거, 불안 정고용, 자살 등의 문제가 한국사회에 확산되고 있는 현 시점에서 무엇을 문제해결의 단초로 삼을 것인가를 조금이라도 고민하다보면, 생명살림, 생명 평화, 생명권 등의 의미와 접속하게 된다. 즉 생명문화교육은 교육의 가장 근저에 깔려 있는 ‘생명을 살리는 교육’, ‘생명이 살 수 있도록 만드는 교육’, ‘생명에 대한 경외와 사랑과 책임을 갖는 교육’이라는 토대를 제공해 준다. 그것은 문명의 전환이라는 수준에서 사고되어야 할 것이며, 생명을 손상시키고 희생시키는 모든 것에 대한 거부를 의미한다. 생명문화교육이 말하고자 하는 것은 전통적인 공동체사회에서 이미 기저에 깔려 있는 공감대를 이루고 있는 기본적인 사유와 행동, 실천의 방식이다. 그러나 점점 폭력과 증오, 죽임, 죽음의 문화가 우리 사회에 파리를 틀면서, 기성세대들은 그러한 진실을 얘기하지 않고 침묵하거나 SNS의 가십거리로 다루고 있는 상황이다. 이러한 침묵은 냉소이며 외면이다. 그러나 생명문화교육을 통해서 생명살림의 진실을 미래세대에게 전달한다는 것은 오래된 미래와의 접속의 계기를 마련하는 것이다.

도시사회에서 관계로부터 두절되고 자연으로부터 분리된 환경에서 미래세대들이 살아가고 있고, 뛰어놀 만한 곳도 마땅히 없어서 게임이나 인터넷, 스마트폰 등에 둘러싸여 살면서, 자신이 가지고 있는 생명의 원천으로부터 멀어지는 상황이다. 아동과 청소년들이 살아가고 있는 문명화된 사회의 외부에 생명과 자연이 무언의 언어로 말을 걸고 있다는 것을 발견하는 것이 생명문화교육의 의미라고 할 수 있다. 생명과 자연과의 만남을 압도와 무기력으로 표상하고 있는 현존 문명사회의 모습과는 달리, 그러한 만남이 기쁨과 환희, 사랑으로 현현된다는 점을 깨닫는 과정이기도 하다. 아주 가까이에 있는 식물, 동물, 벌레, 미생물과의 만남이 현존 문명이 배제하고 잠그고 있는 외부적인 존재들이며, 이들과의 교감과 상호작용, 감응, 돌봄, 사랑의 증폭을 통해 완전히 색다른 주체성 생산도 가능하다는 점을 전망할 수 있다. 이러한 만남을 이루어지는 자리가 바로 생명문화교육

이어야 할 것이다.

2) 생명문화교육의 미션

생명문화교육은 워크숍 형태의 미션 등을 통해서 학생들이 스스로 대안과 해결책을 찾아나가는 과정을 만들어볼 수 있다. 미션이 주어져서 토론과 팀 단위의 논의를 통해서 발표를 할 수 있으며, 좋은 질문이 좋은 대답을 만들어낼 수 있듯이, 질문상황을 교육 현장이나 사회적 문제 상황에서 뽑아내서 던질 수 있을 것이다.

〈표2〉 생명문화교육의 워크숍에서 이용될 미션지의 형태들

생명문화교육의 미션지

1. 사회갈등 상황에서의 생명문화의 기준점 마련
 - 이런 상황에서 생명을 다시 생각한다면?
2. 생명문화대화법 만들기
 - 서로의 생명에너지를 고무하는 대화법은 무엇일까요?
3. 내 속에 생명이 있다는 것 발견하기
 - 내 속에 있는 생명의 요소를 찾는다면?
4. 생명과 돌봄, 책임, 사랑, 영성의 관계 맺기
 - 길냥이나 유기견과 같은 생명을 우연히 내가 만난다면?
5. 생명살림의 경제 생각하기
 - 생명을 위해서라면 경쟁해야 할까? 협동해야 할까?
6. 생명권에 대한 생각을 갖기
 - 인간처럼 생명이 권리를 갖는다면?

7. 생명담론 이해하기

- 생명이란 무엇이며, 어떻게 성립되었는가?

8. 미래사회 꿈꾸기

- 인간과 생명이 평화롭게 어우러진 생명평화세상은 어떤 것일까?

9. 물신주의를 넘어선 생명

- 이윤보다 생명을 추구한다면 기업은 어떠해야 할까요?

10. 생명과의 교감

- 동물과 함께라면 혼자라도 외롭지 않을까요?

11. 경제적 가치와 생명가치

- 생명은 돈을 위한 도구여야 할까요?

12. 개체중심주의와 연결망중심주의

- 낱생명이 먼저일까요? 온생명이 먼저일까요?

13. 폭력과 가부장주의, 군사주의에 대한 비판

- 폭력과 권위로 해결해야 할까요? 생명평화로 해결해야 할까요?

14. 사회진화론과 공생진화론

- 생명은 먹이피라미드를 형성하나요? 아니면 서로 공생하나요?

15. 자살관념과 생명존중에 대한 깨달음

- 자살위기에 있는 친구들을 어떻게 지킬까요?

16. 생명감수성

- 생명을 사랑할 때의 느낌은 어떤 것일까요?

3) 생명문화교육의 질문들

생명문화교육은 생명위기 시대, 생물 종 대량멸종을 앞두고 있는 시점에서, 생명을 살리고 삶을 재건하는 의미를 갖고 있다. 하나의 생명이라도 포기하지 않는 것이 사회와 공동체를 지속시키고 생명이 살 수 있는 관계망으로 만드는 길이라는 점은 분명하다. 인간의 이기심이 빚어낸 세월호와 구제역과 같은 참사가 반복되지 않기 위해서, 미래세대에게 이러한 분명한 생명살림의 메시지를 전달하는 것이 꼭 필요하다. 동시에 생명문화교육은 신체와 마음속에 있는 생명력과 생명에너지를 결박하고 통제하려는 교육이 아니라, 생명이 우리 안에 깃들어 있다는 것을 발견하는 교육으로 나아가는 것을 목표로 한다. 그렇기 때문에, 생명과 자연을 부정하는 문명에서 생명살림을 위한 문명으로의 거대한 녹색전환을 추구하는 교육이라고 할 수 있다.

교육현장에서 공동체, 생태, 녹색, 환경교육은 그리 생소한 단어가 아니다. 많은 곳에서 이러한 대안교육이 이루어지고 있고, 대안적인 것을 추구하지 않는다면 트렌드에서 벗어난 것처럼 간주되는 것도 현실이다. 그러나 이러한 대안교육이 한 모듬이 될 수 있도록 하기 위해서는 가장 토대에 놓인 가치와 윤리의 토대가 필요한 상황이다. 이런 점에서 생명문화교육은 다채로운 대안교육을 아우르며, 그것이 나아가야 할 방향성을 알리는 나침반이자 지도가 되어야 한다. 이런 점에서 생명문화교육은 기존의 환경/생태/녹색/대안교육의 성과와 한계를 수용하면서, 생명위기 시대를 살아가는 데 필요한 기준좌표와 준거점으로서의 생명문화를 구축하는 교육이라고 할 수 있다. 생명문화교육은 미래세대의 가치관과 윤리 의식에서 함양되어야 할 가장 기초적인 생명에 대한 배려와 생명존엄의 인식과 실천을 스스로 형성하는 것을 목적으로 한다.

나아가 한국사회는 인권을 넘어선 생명권으로의 이행의 과도기에 서 있다. 생명권이 중요한 이유는 인권의 충분조건이 생명권이기 때문이다. 생명에 대한 태도와 관계는 보이지 않게 공동체와 사회에 영향을 준다. 그래서 생명의 도구화와 산업화, 상품화, 전시, 오락화 등의 행동은 보이지 않게 공동체에 영향을 주어 소수자를 차별하고 노동자를 착취하는 등의 인간의 도구화로 나타난다. 특히 세

월호 사태 이후로 명목적이고 형식적인 제헌적 권리가 아닌 생존과 삶을 지켜주는 생명권의 제헌적 권리를 제정해야 하는 단계로 이미 이행해 있는 상황이다. 생명문화교육은 생명권시대의 개막을 앞두고 이를 미래세대와 진지하게 고민하고 생각해 보는 장을 마련한다는 데 의미가 있다. 그것은 아직 태어나지 않은 미래 세대에게 권리를 주는 것만큼이나 말 못하는 못생명에게 권리를 주는 실험과 실천을 아동과 청소년들과 함께 해본다는 의미로 다가온다. 생명권은 보이지 않는 생명과의 관계망의 일부로서 인간존재가 위치한다는 점을 겸허하게 승인하고, 생명을 존중하고 배려할 때 인간의 존엄성도 지켜질 수 있다는 점을 깨닫는 것을 의미한다. 생명을 배려하고 사랑하고 돌보는 생명감수성은 곧 공동체에서의 소수자와 약자, 주변인 등을 배려하고 존중하는 인권감수성의 필수적인 부분이라고 할 수 있다. 이런 점에서 생명문화교육은 생명감수성에 대한 제고와 함양에 가치를 둔 교육과정이라고 할 수 있다.

또한 생명운동에게 있어서 생명문화교육은 그간 이루어졌던 생명담론을 중간결산하고 학생과의 대면을 통해서 퇴고와 수정을 거쳐 뜻, 지혜, 아이디어를 모은다는 데 의미가 있다. 아동과 청소년은 생명과 가장 밀접하고 가까운 존재들이라는 점에서 생명운동가들은 그들의 질문과 문제제기에 주목하여 자신의 담론과 감수성을 풍부하게 만들 수 있을 것이다. 이런 점에서 교육자가 교육시키는 행위로서의 생명문화교육이 아니라, ‘교육자도 교육받는 행위’⁴⁾로 나아가는 것을 추구한다는 점은 분명해진다. 교육자는 바로 피교육자로 간주되었던 바로 아이들에게서 교육을 받아야 한다. 그런데 교육자와 피교육자에 대한 통념에 대해서 정면으로 대응하지 않는다면 이러한 관계와 역관계의 상호작용은 불가능하게 될 것이다. 이러한 아이들에 대한 교육관은 양명좌파였던 이탁오의 동심설(童心說)처럼 아이의 마음과 욕망으로 돌아가야 하며, 이에 따라 아이들의 생명에너지와 욕망의 긍정에서 출발해야 한다는 점을 분명히 하는 것이다(김태오, 2007). 그런 점에서 생명문화교육은 아이들의 생명의 잠재력에 가장 가까이에 다가서는 대안교육이라고 할 수 있다.

4) 엥겔스, 『루트비히 포이어바흐와 독일고전철학의 종말』 (1989, 백산서당)중에서 칼 맑스의 《포이어바흐 임시대제》를 참고할 것

4. 생명담론의 교육적 모델화를 위한 지도 그리기

1) 생명담론의 종류와 담론의 내용

생명담론은 교육 각 분야에서 다른 분과의 기반으로 간주되어 있었다. 마치 숨은 전제처럼 다양한 사회문제의 기저에 깔린 상식과 같은 것이었다. 그러나 생명담론은 통합화하고 각 분야에서의 역할과 기능을 추출한다면 어떤 내용으로 재구성될 수 있을까? 그에 대한 잠정적인 대답으로서 생명담론에 대한 기본 구도를 한번 그려보고자 한다.

(1) 생명권 소송

생명권 소송은 해외에서는 나무나 독수리 소송 등으로 알려졌지만, 한국에서는 지울스님의 도롱뇽소송을 통해서 모습을 드러냈다. 이는 말 못하는 못생명에게 살아갈 권리가 있다는 것을 의미하며, 보통 생명권역의 파괴로 이루어지는 개발주의와 성장주의에 대한 반대를 내용으로 한다. 생명권 소송은 인간으로서의 권리와 의무에 부합하지 않는다는 점에서 법정에서는 패소하기 쉽지만, 소송 과정에서 여론을 환기시키고, 생명을 성찰하게 하는 실천적인 효과를 갖고 있다.

(2) 생명권 헌법제정

국민주권이라는 설정에서 보다 확장되어 생명권에 대한 기본적인 조항이 들어가야 한다는 움직임이다. 전 세계의 나라에서 생명권 헌법제정은 시민단체와 동물보호단체, 환경단체 등의 실천적인 노력을 통해서 입법화가 시도되고 있다. 독일의 경우에는 생명권의 헌법적 명기와 매우 근접하도록 “미래세대에 대한 자연과 생태에 대한 권리”라는 규정으로 표현되었다.

(3) 동물권

동물권은 착취와 학대를 받는 동물의 권리를 위한 운동으로, 크게 동물복지, 동물권, 동물해방이라는 세 가지 동물보호운동의 형태로 나타난다. 특히 동물권은 동물을 도구적 가치로 볼 것이 아니라 삶을 살아가고자 하는 내재적 가치로 볼 것을 주장하면서, 동물의 삶과 생명에 대한 온전한 이해를 추구한다. 동물보호운동은 동물이 여타 다른 생명과 달리, 의식할 수 있는 능력이나 감정과 고통을 느낄 수 있는 유정성이 있다는 점에 주목한다.

(4) 생명윤리

생명윤리는 생명산업과 자본주의 문명의 고도화로 인해서, 생명에 대한 조작과 변형에 대한 근본적인 질문을 던진다. 임신, 성, 피임, 자살, 의료, 죽음 등에 대한 기본적인 질문을 던지면서, 생명의 고유한 가치를 보전하고자 한다. 크게 피터싱어 등에 의해서 공리주의적인 해결책을 찾는 좌파적인 생명윤리 진영과 생명의 고유한 가치를 지속하려는 근본파로 나누어져 있다. 생명윤리는 의료윤리, 생명공학윤리, 동물윤리, 성윤리, 존엄사와 생사학 등의 분과로 이루어져 있다.

(5) 생명사상

크게 보면 한국인들의 잠재의식에 기저에 깔린 생명사상을 생각해 볼 수 있지만, 구체적으로는 동학농민운동, 다석 유영모, 함석헌, 무위당 장일순, 김지하 시인 등으로 면면히 이어져 내려왔던 생명사상을 들 수 있다. 서양의 근대화는 생명을 비합리주의적인 것으로 간주해서 학문이나 체제의 외부로 배제했지만, 동양사상의 기저에는 생명살림의 철학이 깃들어 있다는 점에 주목해야 할 것이다. 생명사상은 철학적 성찰과 영성적 깨달음, 공동체적 관계망 등을 내용으로 한다.

(6) 자살예방

뒤르켐 등의 연구결과처럼 자살은 개인 책임만이 아니라 사회적 책임도 함께 갖고 있다. 자살예방은 사회적 안전망과 사회안전환경, 공동체적 관계망의 필요성에 대한 공감대를 형성하고 있으며, 생명의 소중함과 존엄함에 대한 사회적 의식

의 제고를 필요로 한다. OECD 국가 중 자살률 1위인 한국에서는 자살예방운동을 생명살림의 운동으로 확대하고자 하는 움직임이 최근 시작단계에 있다. 자살의 원인이 우울증에 의한 것이라는 의료계의 진단과 달리, 생명을 죽음으로 몰아갈 정도의 경제적, 사회적, 정치적, 문화적 요인이 복합적으로 작용한다는 점에 대한 사회적 공감대가 형성되어 있다.

(7) 정신질환자 자조운동

정신질환자 자조운동 등의 확산은 불안과 우울의 원인을 개인책임으로 돌리는 것이 아니라, 불안정주거, 불안정고용, 양극화, 빈곤, 가난, 위생, 영양 등의 사회적 책임으로 사고하는 데까지 나아갔다. 특히 정신질환자 자조운동은 대부분 생명에 대한 존엄사상으로 근접해 있으며, 병리적인 죽음과 죽음의 문화를 넘어서 생명이 살 수 있는 사회를 만들어나가는 데 공감대를 형성하고 있다. 특히 폐쇄공간인 정신병원과 시설에 대한 민주화의 요구가 제도적으로 받아들여져 그룹홈 등의 공동체형태의 제도가 조성되어 있는 상황이다.

(8) 생태주의

생태운동은 생명운동과 공명하며 더불어 발전해 왔다. 그러나 생태주의는 환경관리주의나 사회생태주의 등의 영역에서는 비교적 생명운동과의 공명이 약하고, 근본생태주의 계열의 사상에 있어서 생명운동과의 공명은 강하다. 보이지 않는 영성이나 마음생태를 생각하는 사람들에게 생명의 경외와 신비로움은 매우 강하게 각인되는 경향이 있다. 생태주의의 연결망 중심주의는 동물생명운동의 개체 중심주의와 관점과 시각의 차이를 보인다. 그 과정에서 한국에서의 생명사상은 이러한 두 영역을 포괄하는 철학사상으로서의 의미를 갖는다.

(9) 종교

초기 불교의 연기설과 윤회의 사상은 사실상 생명사상을 풍부하게 내재하고 있다는 점을 드러낸다. 불교의 불성에 대한 논의에서 풍부하게 생명의 영성에 대한 논의가 가능하다. 또한 가톨릭에서의 아시시의 성 프란치스코의 생명사상 등의

영향력이 존재하며, 이는 피조물에 대한 존중이라는 사상으로 나타난다. 또한 가톨릭은 생명윤리 진영에서 근본주의 성격을 갖고 있는 것이 특징이며, 가톨릭생명대학원을 중심으로 활발히 활동하고 있다. 기독교에서는 신이 창조한 생명을 보전하고 보호할 의무를 갖고 있다는 점을 성경해석을 통해서 접근하고 있으며, 이는 한국에서 기독교환경연대 등의 운동으로 나타났다.

2) 통합적 생명담론 구성을 위한 단상

다양한 분과 생명담론에 대한 메타 담론으로서 생명담론을 정립하고, 이를 생명문화교육으로 만들어나가는 것이 어떻게 가능할까? 생명담론은 모든 학문과 사상, 종교의 기저에 깔려 있는 숨은 전제이지만, 그 모습을 드러내고 실체를 가지면서 교육에까지 적용된 사례는 아직 없다. 사실상 생명문화교육은 생명담론에 대한 정립이라는 과제를 갖고 있으며, 이는 우리 사회 속에서 보이지 않던 것을 실체가 있는 것으로 만드는 작업을 수반한다. 우선 생명에 대한 논의 중에서 생명산업, 생명과학 등의 영역은 도구주의를 기본 전제로 하고 있으며, 이에 대응해 생명담론은 내재주의로의 이행을 촉구한다. ‘도구적 가치’를 넘어서 ‘내재적 가치’를 주장하는 것은 생명으로 하여금 목표를 향한 수단이 되도록 하는 것이 아니라, 삶을 살아가고자 노력하는 생명의 내재성을 긍정하는 것을 의미한다. 사실상 현존 문명은 생명을 도구화하여 이에 대해서 계산 가능한 척도나 가시적인 것으로 만드는 과정을 과학과 기술, 산업이라는 이름으로 포장해 왔다.

생명담론은 종교, 예술, 공동체, 윤리와 규범의 모태가 된다. 생명살림은 제도화의 기본철학으로서 작동하며, 이는 인간생명의 존귀함뿐만 아니라, 동물생명이거나 자연환경에 대한 보존의 제도화에도 기여하고 있다. 그러나 제도적 수준에서의 생명담론은 도구주의와 내재주의를 오락가락하며 근본적인 생명의 존엄에 대해서 양가적인 태도를 취한다. 그런 점에서 생명에 대한 윤리, 가치, 권리 등을 생명문화교육에 담아내는 것은 올바른 생명관과 대안적인 생명권의 정립을 위한 첫발자국으로서 의미가 크다. 여기서 주목할 부분은 각각의 생명담론들이 메타담

론으로서의 생명사상을 실체가 분명한 학문적 바탕으로 깔고 발전해온 것이 아니라, 보이지 않는 토대이자 대부분의 사람들이 인정할 수 있는 숨은 전제로서 다루어왔다는 점이다. 이러한 지점 때문에 생명사상을 메타담론으로 정립함으로써, 다양한 술어적인 생명분야에 대한 주어로서의 생명사상을 이야기하는 것이 요구된다. 즉, 모든 생명담론들에게 필요한 주어로서의 생명에 대한 문제제기와 질문을 더 풍부하게 만드는 것이 생명문화교육의 과제라고 할 수 있다. 그렇다고 정의와 논증을 통해서 주어를 설립하려는 것은 결국 모델화, 표상화, 의미화에 머무를 뿐 여러 생명담론의 지도를 그려내는 메타모델화로 진입할 수 없을 것이다.

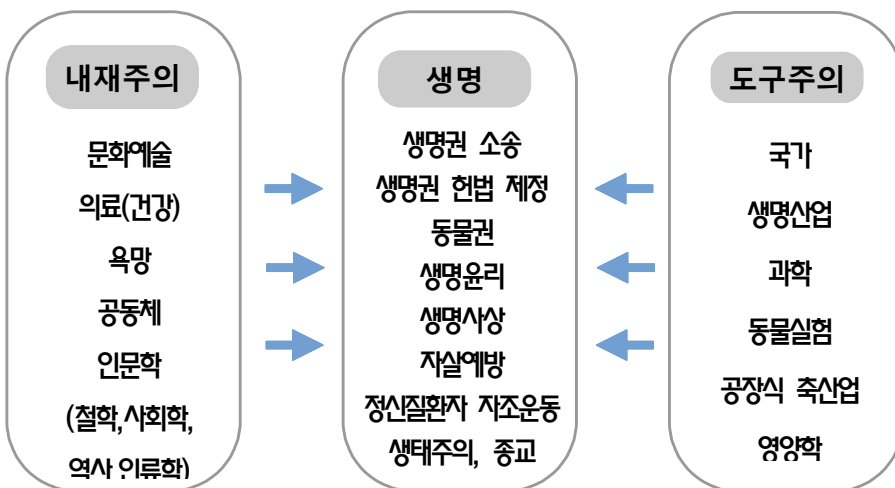
생명에 대한 동서양의 철학은 매우 풍부하게 논의되었다. 동양사상 등에서는 가장 기저에 깔린 전제였지만, 서양에서는 근대화과정에서 생명사상을 철학체계 바깥으로 몰아세워서 결국 비주류의 소수성의 철학사상으로 간주되어왔다. 스피노자-베르그송-니체-들뢰즈/가타리 등으로 이어지는 생명사상 중에서 가장 생명에 대한 사상을 최근에 정립했던 들뢰즈와 가타리에 주목할 필요가 있다. 들뢰즈와 가타리는 인간과 비인간을 가로질러 생명에너지로서의 욕망이 내재해 있음에 대해서 주목했으며, 욕망의 문제제기와 질문들을 억압해왔던 서구사회를 성찰한다. 생명은 모두 유일무이하고 단독적이기 때문에, 보편-특수-개별의 변증법에 의해서 고려될 수 없다는 점에 대해서 들뢰즈는 『차이와 반복』(2004, 민음사)에서 주장한다. 그런 점에서 생명의 메타담론은 국가주의의 메타담론의 양극단에 위치한다는 점을 알 수 있다. 물론 이러한 철학사상적인 생명담론에 대한 고찰은 개념실재론으로 논리적 구축물을 만드는 경향이 있다. 그러나 생명은 어떤 개념실재론으로도 완전히 설명될 수 없는 비가시적이고 반실재론적인 요소를 갖고 있다. 그런 점에서 철학적 개념정의를 통한 생명담론보다는 물음표를 가진 생명과 아동과 청소년들이 보여주는 자율적이고 야성적인 문제의식에 대해서 주목해야 할 것이다.

생명문화교육은 아이들 스스로가 자신 안에 있는 생명에 대해서 눈뜸으로써, 자율적이고 야성적인 문제의식을 스스로 품을 수 있도록 만드는 교육과정이 될 것이다. 이를 통해서 문명의 전환과 녹색전환을 앞둔 한국사회의 미래세대가 생명의 경외와 영성에 대한 눈뜸을 통해서 ‘뜻과 지혜와 아이디

어를 가진 우리 중에 어느 누군가'를 만드는 실천으로 나아갈 수 있도록 촉매제역할을 하는 것을 의미한다. 생명문화교육은 기존 형태의 교육이라는 대상화된 행위를 넘어서 생명진영이 교육이라는 현장과의 접촉경계면 속에서 스스로를 구성하고 생명담론을 정립할 수 있는 자기생산으로서의 활동을 의미한다. 그것은 우리 안에서 생명에 대한 문제의식과 질문들을 과정형이자 진행형으로서 흐름과 되기(becoming)의 실천으로 만들어나가는 것을 의미한다. 이를 통해 통합적 생명담론의 정립은 구체적인 형태와 내용을 갖추어나갈 것이다. 청년 맑스는 『데모크리토스와 에피쿠로스의 자연철학의 차이』(2001. 그린비)라는 박사논문에서 클리나멘(Clinamen)이라는 편차와 차이를 갖는 편위운동을 다루었는데, 이 편위운동은 밀물과 썰물, 파도의 철썩임 등을 통해 생명창발에 기초였음을 부지불식간에 말하는 것이기도 했다. 이렇듯 생명사상의 기초토대도 지속적인 실천을 통해서 일거의 우발적인 깨달음으로 나아갈 수도 있다. 그런 점에서 생명문화교육은 돈오점수(頓悟漸修)의 '점진적 과정이 혁명적 깨달음으로 이행하는 것'이라고도 할 수 있다.

3) 생명담론의 모델화와 메타모델화

〈그림4〉 생명담론과 내재주의와 도구주의의 양극단의 상호작용 형태



4) 토론 : 생태치유에 있어서 생명문화교육의 역할

심리적으로 취약한 아동이나 장애인들에게 동물매개치유는 색다른 가능성의 지평으로 이해된다. 접촉을 통해서 살과 몸을 부비면서 생명의 창발성과 존엄성을 느끼는 과정은 치유과정의 핵심이다. 동물매개치유의 효과에 대해서는 많은 담론이 있지만, 그것이 왜 가능한가에 대해서는 별로 설명되는 바가 없다. 그 이유를 설명하고자 하는 영역이 바로 생명문화교육 담론이 아닐까 하는 생각도 든다.

생명과의 접촉에서의 신체변용에 대해서 설명할 수 있는 철학은 스피노자의 《에티카》에서의 욕망, 무의식, 신체변용에 대한 이론을 전거로 들 수 있다. 특히 스피노자 철학은 몸과 마음의 평행론을 전개하면서, 변용을 거치지 않는 마음에 대해서 인정하지 않는 독특한 구도를 보인다. 이를 통해 기분장애와 같이 감정의 자율적인 상태를 승인하지 않고 변용을 거친 정동이나 정서의 기하학적인 영역으로만 보는 치유가설이 제기된다. 통속적인 삶을 사는 사람들이 가족생활이나 학교생활에서의 창으로 세상을 보는 것에 머무는 것이 아니라, 생명, 생태, 생활과의 창으로 마음을 촉발하고 변용시키는 생명과의 접촉과 자신에게 내재된 생명현상과의 관계 속에서 세상을 보는 것도 가능하다. 이처럼 환상이나 정보의 흐름, 이미지-영상의 흐름에 따라 변화하는 생각이 아닌 접촉과 변용에 따른 정서의 평면들이 등장하게 된다. 이를 통해 자의식의 반성과 자기운동이라는 헤겔의 관념론이 들어설 자리가 없는 동물매개치유의 구도가 설립된다. 즉, 철저히 생명과 생태를 느끼고 감응하는 과정에서만 마음의 내재적인 구도가 형성되는 것이다.

현대 사회의 마음의 구도는 복잡화되어 사랑과 욕망의 흐름에 따른 정서의 평면으로 그려내는 스피노자의 《에티카》의 구도를 넘어서 있다. 그 구성요소는 1) 미디어의 영상-이미지의 흐름, 2) 정보의 흐름, 3) 기표로 의미가 고정된 질서, 4) 말과 언표로 표현된 것, 5) 색채, 음향, 냄새, 몸짓, 표정과 같은 비기표적인 질서로 나타난다. 이러한 구성요소는 각기 따로따로 작동하는 것이 아니라, 공동체적 관계망의 배치에 따라서 형성된다. 그래서 생태치유는 일대일 상담을 통해서 의식의 변화에 따라 마음이 바뀌는 것이 아니라, 공동체와 생태계와 관계 맺는 방식을 바꿈으로써 무의식의 성좌를 바꾸는 치유의 열쇠를 제시한다. 그렇기

때문에 나무와 꽃, 동물, 새들과의 교감은 관계망과 배치의 변화에 있어서 핵심적인 위상을 갖는다고 할 수 있다. 만약 어떤 사람이 상담실에서 마음이 치유되었다고 생각하더라도 아파트의 좁은 방에서 혼자 지내고 있다면 사실은 배치가 바뀐 것이 아니기 때문에 이전의 마음의 상태로 금방 돌아가 버린다. 반면 그가 흙과 나무, 강아지, 벌레와 함께 살아가는 삶의 형태와 배치를 바꾼다면 그의 무의식의 성좌는 함께 수정될 것이다.

그런 의미에서 산과 바다, 논이나 밭에서 동물과 식물과 함께 호흡하고 어우러지는 것은 그러한 장소와 생명에 서식하는 무의식과 교감하는 것을 의미하고 마음의 변화에 있어서 핵심적인 좌표변화를 촉발하는 것이라고 할 수 있다. 여기서 무의식 개념은 가족 무의식이나 개인의 심상이 아니라 광야-무의식, 사회-역사적 무의식, 우주와 자연의 무의식 등으로 확장된다. 동시에 모든 사물과 생명에 서식하는 무의식에 접속하여 변용되고 관계 맺는 과정이 등장한다. 프로이트나 심리상담, 정신분석 등이 가정하는 가족이라는 영토나 상담실의 좁고 내밀한 공간은 마음의 성좌를 바꾸어낼 수 없다. 자신의 삶의 배치와 관계망의 협착을 풀기 위해서는, 기존의 도시의 삶으로 돌아가는 것이 아니라 생명과 생태계의 화음에 어우러지는 색다른 삶의 실험에 착수해야 하는 것은 분명해 보인다. 그런 의미에서 자아의 통제권 내로 마음을 두려는 방식이 아니라, 광활한 생태계를 향해 마음을 풀어헤치는 과정이 필요한 것이다.

생태치유는 ‘금욕주의’와 ‘자연주의’의 가설로부터 자유롭다. 욕망이 공동체를 풍부하게 만드는 재료라는 점에서 욕망의 특이점을 받아들이고, 자연 그대로 두면 자연스럽게 치유된다는 자연주의 가설로부터도 거리를 취한다. 공동체에서의 삶과 배치의 변화를 위한 미시정치와 치유를 위한 프로그램은 반드시 수반되며, 그것이 자유롭지만 고도로 조직된 생태치유의 접근법일 수 있다. 생태치유는 자생성의 신화와는 거리가 멀며, 자연과 생명과의 접촉에서 배치의 변화와 관계망의 변화를 촉발할 수 있는 복합적이고 매개적인 구성주의를 수반한다. 그렇기 때문에 털이 자생적으로 자라듯 들과 산과 만나면 마음이 저절로 바뀐다는 단순성의 신화가 아니라, 생태계의 복잡계의 배치와 같은 마음의 성좌를 점차로 수정하는 실험과 실천의 과정을 특징으로 한다.

여기서 마음의 성좌는 사실상 영원성과 불변향으로 가정된 사회구조로부터 벗어나 생명의 유한성과 유일무이성으로부터 유래하는 것으로 궤도를 수정한다. 이를 통해서 자신의 삶의 유한성과 국지성을 받아들임으로써 공포로서의 죽음이 아닌 유한성으로서의 죽음을 인정하게 되는 마음의 성좌로 수정될 수 있는 것이다. 마음이라는 것이 본디 보이지 않는 것인 관계로 보이지 않는 영역에서 존재하는 생태계와 생명과의 교감에서 영향을 받는다. 만약 생명의 경외와 존엄함을 외면하는 현존 문명의 동물과 생명, 자연생태에 대한 도구적 태도를 그대로 받아들인다면 결국 인간에 대해서도 도구화하는 바로 나아갈 것이다. 이는 차별과 배제라는 주류문명의 공리를 받아들임으로써, 성공주의와 승리주의를 향한 무한경쟁, 혐오발화, 차별의 미시파시즘으로 연쇄반응하며 블랙홀에 빨려 들 것이다. 생태치유는 단순히 방법론이나 테크닉이 아니라, 기존 주류이자 다수자의 마음의 배치를 바꿀 수 있는 근본적인 변화를 만들어내는 토대이다. 보이지 않는 영역에서 생명, 소수자, 자연에 대해서 섬세하고 부드러운 손길을 내밀고 마음을 준다면, 그것으로 치유적인 성찰은 매우 가까워질 수 있는 것이기 때문이다.

5. 소결

세월호 사태는 생명위기시대의 현주소를 알려주는 초유의 사태이면서도 동시에 생명권 시대로 부지불식간에 이행시킨 사건이다. 이제 생명의 도구화를 통해서 구축되어 있는 문명 전반에 대한 변화 없이는 생명살림의 문화가 이룩될 수 없다. 즉, 생명, 자연, 소수자, 민중에 대한 도구주의에서 내재주의로의 이행이 생명권의 핵심이라고 할 수 있다. 현존 문명은 체제 내부에서는 안락하고 달콤한 삶을 약속하면서도 자연, 생명, 소수자, 제 3세계 민중들과 같이 체제 외부에 있는 주체성에 대해서는 죽든 살든 내버려두는 죽음과 죽임의 문화를 만들어내고 있다. 그것은 교실에서의 무한경쟁과 왕따라는 모습으로 드러나고 있으며,

그 극한적인 모습이 바로 세월호 참사였다.

우리가 제기하는 생명문화교육은 또 하나의 교육과정이나 프로그램으로 한정된 것이 아니라, 환경·생태·대안·인성·녹색 교육 등에 숨은 전제로 작동하는 메타담론으로 볼 수 있다. 또한 아동과 청소년의 외부에서 객관적인 진리를 주입하는 교육이 아니라, 이들이 내재한 생명에너지와 활력을 통해서 스스로 세계를 구성해 내는 교육이다. 그런 점에서 생명문화교육은 생태계의 직조원리인 창발성, 다양성, 관여성, 순환성의 원리에 따라 그려낼 수 있으며, 공동체(보생명), 영성(뜻생명), 생태(온생명)의 시각에서도 지도그리기를 할 수 있다.

기존 교육모델은 마치 대답을 갖고 있고, 그것을 암송하기만 하면 된다는 식의 의미화, 표상화, 모델화라는 고정관념을 토대로 한 시스템이었다. $A=A$ 라는 고정관념에 의해 구축된 아카데미의 질서는 사실상 자본주의 등가교환에 복무하는 시스템이다. 그에 비해 생명문화교육은 아이들의 호기심과 물음표에 주목한다. 아이들의 놀이가 수십 번 바뀌듯 아이들은 여러 의미를 횡단하면서 재미를 추구하는데, 이는 생명에너지의 흐름, 생명 순환의 움직임과 공명하고 일치하는 모습이다. 이런 점에서 생명문화교육은 기성교육과 달리 재미와 놀이의 논리로 자율적인 인간형을 만들어나가는 것을 목표로 삼는다. 동시에 정답의 의미와 표상이 있다는 식의 논리가 아니라, 아동과 청소년들 각각이 구성해 낸 세계 모두가 대답일 수 있다고 말하는 것이기도 하다.

생명문화교육은 통합적 인성교육이며 메타담론으로서 다양한 생명/환경/인성/녹색 교육의 토대일 수 있다. 그런 점에서 생명문화교육이 구성요소로 갖는 생명담론을 살펴보면, 생명권 소송과 생명권 헌법제정, 동물권, 생명윤리, 생명사상, 자살예방, 정신질환자운동, 생태주의, 종교 등의 분과를 망라한다. 그러나 이러한 생명담론들은 술어는 갖고 있지만 주어에 대해서는 대답하지 못하고 마는 단점을 갖고 있었다. 그런 점에서 생명문화교육은 주어로서의 생명이론에 대한 정립의 필요성 하에서 제기된다고 할 수 있겠다. 생명문화교육은 공동체 내에서 ‘뜻과 지혜와 아이디어를 가진 어느 누군가’를 만들어내던 주체성 생산의 과정과 조응한다. 이를 통해 생명에 대한 경외와 책임, 배려, 돌봄 등의 내재적 가치를 공유하는 장을 마련하고자 하는 것이다.

Ⅲ. 교육운동 흐름에 대한 진단과 생명문화교육의 단초들

교육은 인간이 어떻게 살아가야 되는가 하는 실존적인 문제에 대한 실천이다. 존재한다는 것은 어떤 것에도 집착하지 않고, 그 어떤 것에도 속박되지 않고, 어떤 변화도 두려워하지 않으면서 끊임없이 성장하는 양식이다. 그것은 고정된 형태나 자세가 아니라 유연한 과정이며, 다른 사람과의 관계에 있어서도 주면서 함께 나누고 관심도 함께 하는 살아있는 관계이다. 그러므로 존재한다는 것은 삶의 긍정이며, 삶의 무대에 함께 참여하는 일이다(고병헌, 1998). 이러한 교육의 본질적 모습은 바로 그 사회의 문화 양식이 그대로 반영되기도 하고 또는 변화와 개혁의 과정을 거쳐 우리의 삶에 영향을 미치고 있다. 특히 근대이후 공교육이라는 학교의 체제는 거대하고 견고한 틀로 모습을 갖추어져 있어, 이 체제를 변화시키거나 변혁을 이루어내는 것은 상당한 시간이 걸리고 많은 노력이 필요하다. 이장에서는 우리나라 교육이 그동안 사회의 변화 속에서 어떻게 변화의 과정을 거치고 운동적 성격들이 보여 왔는지 살펴보고자 한다.

1. 사회 변화와 사회운동

사회운동은 사회의 문제를 해결하기 위한 목적의식을 가진 집단행동으로 정의할 수 있다. 사회운동은 사회의 문제를 다룬다는 점에서 공적인 상황의

일부 내지는 전체를 변화하고자 하는 비제도적이며 조직적인 활동, 국가 영역 밖에서 국가의 권력 관계에 영향을 미치려는 조직적인 집단행동, 기존의 지배적인 가치와 규범으로부터 이탈하여 새로운 사회 질서를 형성하려는 목적의식적인 노력이라고 할 수 있다. 사회 변화를 목적으로 하는 사회운동의 시작은 근대 유럽의 시민 혁명을 통해 국가와 개인 간 사이에 사회라는 자율적 영역이 생성되면서 부터 시작되었다는 점에서 근대의 산물이기도 하다. 구체적으로, 19세기 유럽에서 시작된 사회운동은 피지배계급의 노동 운동과 시민운동을 기본 축으로 발전해 왔고, 참정권과 노동계급의 권리획득의 문제로부터 시작되었다.

이후, 유럽의 선진 자본주의 국가들은 제2차 세계대전 후 높은 경제발전을 이룩하였으나, 1970년대부터는 인구증가, 대규모 산업에 의한 생태계의 균형 파괴, 천연자원의 고갈, 삶의 황폐화 등 많은 사회적 부작용과 모순에 직면하게 되었다. 더욱이 일상생활과 밀접하게 관련이 있는 이러한 문제의 발생으로 시민들은 경제·노동 문제 등의 물질적인 분야의 문제보다는 자신들의 주변 삶의 문제에 대한 분야로 관심의 초점을 옮기게 되었다. 후기 자본주의 사회 모순의 표출로 물질적인 문제보다는 자연과 인간 사회의 조화, 쾌적한 삶의 기준 및 질 등 탈 물질적인 가치와 이념을 내세운 운동이 등장하게 되었다.

현대에 와서 사회운동이 국가를 대상으로 하는 공적인 거대 담론이나 쟁점들을 주로 다루었던 것에 비해 탈근대사회의 새로운 사회운동은 신체, 건강, 성적 정체성, 혹은 생활 세계, 환경, 문화, 인종, 언어, 몸 등의 쟁점들과 인류의 생존에 관련된 것들을 다룬다. 뿐만 아니라 근대사회에서 타자 또는 약자로 치부되었던 여성, 동성애자, 장애인, 환경, 생태 문제 등을 정치적 이슈로 등장시켜 시민사회 운동의 중심 이슈로 다루기도 한다. 즉 근대적 획일성, 종합성, 보편성, 총체성 등을 비판하거나 거부하는 탈근대에서는 거대담론에 담기지 않은 수많은 미시 설화의 차이에 주목해서, 다원성과 다양성을 지향하며, 자율과 정체성에 운동의 가치를 인식한다(오용호, 2012; 이은희, 2007).

이와 같이 사회주변적인 것이 중심으로 귀환하고 가치가 다원화되며 개성이 중시되는 현상은 탈현대적 사조가 사회운동의 틀 안에서 확산되었다는 것을 말해준다(정희연, 2008). 그리고 이러한 가치 변화는 새로운 사회운동으로서 공동체 운동의 사상적 기초를 마련할 수 있는 토대가 되었다. 새로운 사회운동(New Social Movements)은 지난 70-80년대에 유럽과 북미에서 환경·평화·여성·동성연애·인종적 소수 운동·반핵·반문화·녹색당 운동 등 단일범주로 묶을 수 없는 다양한 사회운동들을 지칭하는 개념이었다. 이 '새로운' 사회운동은 기존의 노동 운동과 비교해 볼 때 운동의 목표, 조직, 행동 수단 등의 면에서 다른 특성들을 가지고 있었기 때문이다. 새로운 사회운동은 특정 지역에 기반을 두거나 소집단을 중심으로 이루어지며, 특정한 이슈 즉 지역적인 이슈들을 중심으로 조직된다. 또한 활동의 주기가 역동적이며 구성원들의 멤버십과 수도 유동적이고, 따라서 조직 형태로는 사회적 네트워크의 성격을 강하게 가진다.

한편, 사회운동의 전 과정에서 소통의 문화를 강조하는 비판이론가인 하버마스(Habermas)는 1960년대 이전까지 존재하여 왔던 '낡은 정치(old politics)'와 새롭게 대두하고 있던 '새로운 정치(new politics)'를 구분하고 있는데, 그는 새로운 정치의 일반적 성격을 소통의 문화, 생활의 질, 평등, 개인의 자기실현, 그리고 인권 등의 문제를 추구하는 것으로 규정하면서, 새로운 사회운동을 체계에 의한 생활 세계의 저항 형태로 이해하였다(김수철, 2002; 오용호, 2012). 그는 새로운 사회운동을 후기 자본주의에서 나타난 물질적 진보에 의한 부정적 결과와 부조리를 극복하는 해방적 비판적인 성격을 지닌 운동으로 보고, 시민사회의 자율성과 정체성을 중시하고 공동체적 생활을 복원하기 위한 행동양식으로 생활세계와의 관계를 중요하게 강조하였다.

우리나라의 사회운동은 근대화 과정을 통한 한국사회의 급진적 발전에 대한 문제 제기와 방향 찾기 차원에서 구체적 모습으로 나타났다.

한국에서 새로운 사회운동의 양상으로 나타난 민중문화 운동은 서구 상업

문화와 지배계층의 문화에 대비되는 민족성과 민중성이 짙은 문화를 강조하면서 나타났다. 그 대표적 사례가 1970년대 초중반 무렵 도시의 대학가를 중심으로 번지기 시작한 탈춤과 풍물이다. 특히, 탈춤은 마을 곳에서 그 기원을 찾으며, 마을 공동체에 기반을 두고 있는 탈춤의 연희를 통해 이미 분화되고 있는 도시민들의 삶 속에서 잃어버린 공동체성을 되찾고자 했다.

한국의 환경 운동은 1970년대 공업단지 주변의 농민들의 피해보상 운동에서 시작되었다. 울산 지역에 공업단지가 들어서자, 농민들은 농작물의 피해보상을 요구하였고, 1980년대 중반에는 온산 지역이 비철 공단의 건설로 바다가 오염되어 생계를 잃게 되자 공업단지 주변의 피해 농민 및 주민들의 운동이 일어났고 이후 전국의 공업단지에서 피해 농민 및 주민 운동으로 확산되었다. 1987년 이후 서울 지역에서 여러 가지 반공해 단체들이 모여 ‘공해추방운동연합(공추련)’을 결성해 환경운동을 전개하였으며, 환경문제에 관심을 가진 종교가, 학자, 변호사 등 지식인들이 대거 이 운동에 참가하였다.

1980년대 후반부터 90년대를 거치면서 한국의 새로운 사회운동이 대거 발생한 해이다. 민주화를 통한 정치적인 환경변화 속에서 생활양식 문제를 다루는 운동들이 새롭게 탄생했다. ‘환경운동연합’, ‘녹색연합’, ‘에너지 시민연대’ 등이 등장하고, ‘한살림’과 같은 생활협동조합들이 생겨났으며, ‘여성환경연대’, ‘녹색교통’ 등과 함께 자원재활용운동을 위한 ‘녹색가게’도 생겨났다. 또한 인간 본성에 내재한 욕구와 자연에 대한 가치관에 대한 근원적인 성찰을 제기하는 ‘에코붓다’, ‘풀꽃세상’ 등의 단체들도 나타났다.

2000년대 들어서는 먹을거리에 대한 사회적 관심이 높아지면서 이와 관련한 시민사회운동들이 활발하게 나타났다. 광우병 발병과 더불어 시작된 미국산 쇠고기 수입 반대 촛불집회가 대표적이다. 촛불집회는 조직에 기반한 기존의 사회운동 양식과 달리 개개인에 기반한 자율적 실천과 집단 지성의 힘을 보여주었다. 이런 가운데 노동과 주거생존권을 비롯한 전통적인 사회운동의 의제들도 여전히 미해결 된 상태로, 경우에 따라서는 더욱 악화된 채 현재까지 이어지고 있다. 여기에서 지역과 국가 단위를 넘어서 지구 전체적인 차원에서 심각한 변화들이 나타나고 있다. 기후변화와 핵과 방사능

오염문제, 전쟁과 테러 등이 대표적인 예로서, 2010년대 이후 이와 관련한 사회운동들도 활발하게 나타나고 있다. 종합해 보면 전통적 사회운동에서 새로운 사회운동까지 다양한 변화와 노력들이 있어 왔지만, 결국 지금 우리의 눈앞에는 생존에 대한 기본권, 생명성의 온전한 발현을 위한 기본 조건들이 죽음과 죽임의 논리가 강하게 작동하고 있는 현실에서 여전히 미해결된 상태로 남아 있음을 확인할 수 있다.

2. 근대교육의 문제와 교육의 변화

근대 교육의 특징은 이성중심주의다. 근대는 모든 사유와 판단의 근거를 이성에 두고 인간으로 하여금 합리적으로 판단할 수 있는 능력을 기르고자 하였다. 종교적 편견과 독단을 벗어버린 자유로운 이성은 과학적 도구와 방법을 통해 자연현상에 대한 새로운 사실들을 밝혀낼 수 있었고, 세계는 과학적 방법을 통해 알아낸 지식을 체계화 하고 규범화 시켰다. 바로 이러한 보편적 지식관이 바탕이 되어 통일되고 표준화된 교육과정을 만들어냈다. 교육의 내용은 이러한 보편적 지식을 다음 세대로 전수하는 것을 의미하며, 이 역할을 수행하는 기관을 학교로 보았다. 근대 교육의 형식은 국가 중심의 공교육 체제로 구성된다. 서구의 근대 교육은 개인주의적 자유주의에 바탕을 두고, 사적 교육의 형태로 시작되었으며, 보편교육의 기능은 국가발전의 주요한 수단으로 활용되고, 자본주의의 발달과 성장에도 커다란 동력을 제공해 주었다.

20세기에 근대교육은 절정기를 맞아 국가발전과 미래의 번영을 위한 확실한 투자의 대상으로 공교육 제도를 확대하였고, 이러한 역할을 수행하는 학교는 높은 학력을 통한 신분 상승 내지 안정된 미래를 보증하는 곳으로 인식되었다. 그런데 오늘날 학교교육은 경제적인 불평등을 재생산하고 나아

가 이를 은폐하는 이데올로기적 역할을 수행한다는 비판을 받고 있다.

특히 1990년대에 들어 성적지상주의에 따른 비인간화와 개성의 상실, 폭력과 왕따 등 학교교육의 붕괴 현상이 극심하게 나타나기 시작했다. 감시와 처벌이 존재하는 교실에서의 수업을 거부하는 아이들이 늘어나고, 대학입시 중심의 획일화 된 경쟁체제에서 지나친 선행학습과 사교육으로 힘들어하는 아이들이 폭력과 자살의 극단적인 선택을 하는 현상들이 심각한 사회문제로 등장했다. 시험의 노예가 된 아이들은 자신들의 풍부한 감성을 제대로 발현하지 못한 채 몸과 마음이 지치고 허약해져갔다. 이런 가운데 학부모들은 자신 아이들에게 최고의 교육을 시키기 위해 외국으로 교육 이민을 보내면서 소위 ‘기러기 아빠’를 선택하고 있다.

이런 문제들의 밑바탕에는 사회적이고 문화적이며, 문명적인 변화와 충돌들이 자리하고 있으며, 교육문제를 해결하기 위한 다양한 개혁 조치들이 있었으나 학교현장과 유리된 채 제대로 된 거두지 못한 결과들이 작용하고 있다. 국가제도의 관료적 문화와 관행이 학교 현장으로 이어지고, 대학입시 준비기관의 성격을 유지하는 가운데 이루어지는 교육개혁의 조치들은 실효성을 가질 수 없으며, 오히려 현장의 혼란을 초래하기도 했다. 스스로 목숨을 던지는 아이들은 계속 늘어나고 ‘탈학교론’이 확산되고 있는 상황에서 교육 전반에 대한 패러다임적 전환이 모색되어야 할 것이다.

근대의 교육의 문제점을 근본적으로 해결하기 위해서는 보다 근본적인 인식의 전환이 필요하다는 주장들이 곳곳에서 나오고 있다. 교육과 삶을 일치시키고, 자본주의적 물질 만능과 일등 신화에서 벗어나 더불어 같이 살아가는 공동체적 삶을 회복시키고, 삶과 교육이 순환적 관계를 통해 척박한 교육 현장을 되살리기 위한 노력이 필요하다는 것이다(이종태, 1999).

중요한 것은 이런 문제의식들은 살려서 실천과 운동으로 구체화 되어야 한다는 점이다. 결국 진정한 사회변화를 위해서는 사람을 변화시켜내는 교육 운동이 필수적이며, 따라서 인간과 사회를 바라보는 관점을 바로 세우고 교육에 대한 근본적인 철학을 점검하면서 구체적인 실천 방안을 새롭게 찾아나갈 필요가 있다.

새로운 교육운동에서 중요한 관점은, 현재 우리사회가 당면한 문제의 근본 원인에는 기계론·유물론적 세계관, 개발·성장·기술 중심의 물질주의, 자연과 생명을 경시하는 산업사회의 가치관이 자리하고 있으며, 이런 사회 흐름에 예속되어 있는 교육의 논리도 결국 경쟁과 죽음의 논리를 따라가고 있다고 분명하게 인식하는 것이다. 그리고 이런 문제를 해결하기 위한 새로운 가치관으로 생명 중심, 자연 친화, 공동체 회복과 같은 지속가능한 삶을 제시할 필요가 있다. 이런 관점에서 교육문화 운동의 방향을 다음과 같이 제시하고 있다(정유성, 1998).

첫째, 생태학적으로 지속가능한 공동체를 건설하고 타 공동체와 네트워크적으로 교류하면서 개방적이고 순환적 체계를 유지한다.

둘째, 창조적 참여를 통한 구성원들의 자아실현을 추구한다.

셋째, 생명을 존중하는 생태중심 세계관을 지니고 생태계의 건강을 유지 하는데 힘쓰는 인간상을 추구한다.

넷째, 인간과 인간, 인간과 자연의 공생적이고 상호의존적 관계를 인식하고 다차원적으로 관계를 맺고 유지할 수 있는 능력을 배양하고 실천하도록 한다.

다섯째, 자아를 지역사회, 자연, 우주로 확대함으로써 생태학적 관계의 구조를 통일시켜 나간다.

진정한 의미의 교육 운동은 교육 그 자체 뿐 아니라 교육을 받는 사람들의 행동을 바꿀 때 의미가 있다. 그러나 지금의 우리 교육의 문제는 수많은 종류의 교육들이 이루어지고 있으나 교육을 받은 사람의 실천이 뒤따르지 않고 있으며, 오히려 배움에 역행하는 삶을 살고 있는 경우가 많다는 것이다. 이점에서 배움과 삶, 실천이 자연스럽게 이어질 수 있는 대안적이고 새로운 교육에 대한 고민들이 등장하였다.

새로운 운동으로서의 교육운동은 제도개선 운동에서 다시 교육의 내용과 본질을 되살려 보고자 하는 노력으로, 위로부터의 개혁이 아니라 현장으로부터의 변혁 운동으로 나타나고 있다. 교육은 소위 교육자들의 내적 변화를 우선적으로 지향한다. 아이들의 교육적 변화는 교육자의 변화와 함께 기대

되는 것이다. 이렇게 될 때, 교육 주체인 교사, 학부모, 학생(자녀)의 변화가 함께 이루어지게 되고, 비로소 교육 개혁을 기대할 수 있게 된다(정유성, 1997).

교육 운동은 1990년대 초반 학부모 교육 운동으로부터 싹트기 시작했다. 교사들의 노조 운동에 대한 사회적 관심이 높아지던 시기에 ‘참교육을 위한 학부모회(1989년)’, ‘인간교육실현 학부모연대(1990년)’ 등 학부모들이 주체가 된 교육 운동단체들이 선을 보이게 되었고, 학부모 스스로 교육개혁에 나서게 되었다. 1995년에 들어 학교운영위원회가 시범 실시되면서 학부모 단체들도 이런 사회적인 흐름에 영향을 받는다. 학부모들에 의한 교육개혁 운동의 내용은 ‘존치 없애기 운동’, ‘급식문제 해결’, ‘학교운영위원회 정상화’, ‘좋은 학부모 되기 위한 다양한 교육 강좌’, ‘폭넓은 사회 및 역사인식을 키우기 위한 강좌’, ‘예비 학부모 교실’, ‘학부모명예교사 수업을 위한 강좌’, ‘입시위주 교육 추방’, ‘성숙한 학부모 되기 사업’, ‘학부모단체의 법적 권한과 법적 지위 확보를 위한 활동’ 등 다양한 활동들을 포함하고 있다. 이러한 학부모 운동은 교육의 주체로서 학부모의 역할을 사회적으로 인식하게 만드는 새로운 형태의 교육운동이었다(정진화, 2012).

학부모와 시민에 의한 교육 운동과 달리 실제 교육에 종사하고 있는 교사들이 교육의 장을 변화시키기 위해 노력한 교육 운동도 있다. 대표적인 것이 ‘작은 학교’ 운동이다. 2001년에 시작한 작은 학교 운동의 시작은 교원 노조 운동을 한 일부 그룹들이 경기도 광주군에 있는 폐교 직전의 남한산초등학교에서 새로운 학교 만들기를 시작한 이후로, 2002년에는 충남 아산의 거산 초등학교, 2003년에는 전북 완주의 삼우 초등학교, 2005년에는 경북 상주의 남부 초등학교가 새롭게 학교 문을 열고, 2006년도에는 부산 금성초등학교가 뒤를 이었으며, 이들의 연대체인 ‘작은 학교 교육연대’가 결성되기도 하였다. 작은 학교 운동은 농촌이 급속히 해체되면서 학교와 마을공동체를 지키기 위한 노력이 농촌 공동체를 중심으로 이루어진 새로운 교육 운동이었다.

공동체 교육은 하나의 삶의 형식이자 삶을 해석하는 준거이며 틀이다. 아

이들의 공동체성, 이타심은 삶의 맥락 속에서 문화를 통해 자연스럽게 익힐 수 있어야 한다. 이것은 인간이 자신의 안전과 생존을 확보하기 위해 자연 환경에 적응하거나 상호작용함으로써 형성된 것으로서, 그 속에 삶의 철학과 실천적 준거가 포함되어 있기 때문이다. 따라서 어떠한 문화권에 속해 있느냐는 어떠한 삶을 살아야 하는지의 문제와 직결된다.

그러나 작은 학교 운동에 모든 교육자나 시민이 참여할 수 있는 것은 아니며, 도시의 거대 학교를 작은 학교로 전환시킬 수 있는 것도 아니다. 이때 등장한 교육 운동의 하나로 ‘대안학교’를 들 수 있다. 대안교육 운동은 1990년대부터 의무교육이 확산됨에 따라 국가예산의 투입이 증가되고, 학생과 교사 모두 정부 주도의 교육내용과 제도에 묶여 버리게 되면서 나타난 교육현장의 문제들을 해결하고자 등장했다. 1990년대 들어서 사회민주화가 확대되고 중산층의 시민의식이 성장한 점도 교육에 대한 불만을 분출시키는 데 영향을 주었으며, 이들을 중심으로 제도권 밖에서 독자적으로 대안교육 또는 대안학교 설립운동이 일어났다.

대안교육에서 말하는 ‘대안’은 기존의 교육과 그저 어떤 면에서 조금 ‘다른’ ‘새로운’ 그 무엇이 아니라, 기존의 학교 교육이 터하고 있는 이념적 성향이나 인간관, 자연관, 사회관, 세계관들에 대한 근본적인 문제제기를 근거로 하고 있다. 다시 말해 대안교육에는 문제해결적이고 미래지향적인 가치의 선택과 본질의 회복이라는 적극적인 의미를 담고 있다고 할 수 있다.

대안학교의 역사를 구체적으로 살펴보면, 1995년 2월 각기 열심히 활동해오던 교사, 학자, 교육운동가, 학부모 등 17단체가 모여 ‘새로운 학교를 만드는 모임’이라는 명칭을 정하고, 생태중심 세계관과 공동체적 삶, 자유와 자율에 기초한 교육이라는 지향점을 확인하였다. 이후 그해 7월 ‘서울 평화교육센터’가 주관하는 대안교육 모색을 위한 워크숍을 통해 거창고등학교와 셋별초등학교, 풀무농업고등학교, 영광의 성지고등학교 등에 관한 논의가 이루어졌고, 1995년 시작된 간디 농장을 배경으로 1997년에 간디학교라는 이름으로 첫 대안학교가 문을 열었다.

대안학교 운동이 지역 공동체와의 연계를 시도한 것으로는 변산공동체학

교를 들 수 있다. 1995년 윤구병 씨가 충북대 철학과 교수직을 그만 두고 시작한 변산공동체학교는 학교 자체가 아니라 변산 생활공동체를 지향한다. 윤구병 씨는 학교와 공동체는 하나지 둘이 아니라고 보았다. 인간은 교육 없이 살아남을 수 없는 존재라고 보고, 여럿이 어울려 협력하는 공동체 교육을 강조하였다. 지난 200년 동안 근대 교육이 전인교육 목표를 내세웠지만 그것이 산업사회 유지에 필요한 산업인력을 키우는 제한된 목표는 달성했는지 몰라도 마을공동체에서 기초 생산 공동체를 지키면서 실제로 공동생활을 할 수 있는 심성을 가진 사람들을 길러 내는 데는 실패했다는 것이다. 이후 전국적으로 80여 개의 대안학교가 등장하여 지역의 부모들이 아이를 함께 키우자는 교육공동체 운동이 지금까지 지속되고 있으며, 특성화 학교, 자유학교, 홈스쿨링 등 다양한 형태로 아이들과 부모들의 교육적 요구에 맞춰 다양한 대안적 실험과 실천들을 해오고 있다.

대안교육 운동을 공동체 교육으로 포함하는 까닭은 이들이 교육을 통해 강조하는 제일 가치는 경쟁이 아닌 협동과 공동체 가치를 중시하고 있기 때문이다. 따라서 이들 교육공동체들은 다른 공동체에 비해 학생, 부모, 교사 등 주체들의 의식변화와 참여도가 매우 높은 편이다.

한편, 대안교육 운동을 이끌어가는 이들은 매우 다양한데, 자신의 교육이상을 실현하기 위한 시도로 대안교육운동을 전개하는 사람들, 교육권리 찾기의 일환으로 한 시민운동권의 일부 회원들, 1970-1980년대의 민주화 운동을 주도하였던 대안학교 교사들, 학자, 출판인 등이 우리나라 대안교육 운동의 주류를 이루고 있으며, 여기에 제도교육에 의해 자녀의 삶이 피폐해지고 있다는 것을 인식한 가정식 학교 모임의 구성원, 탈학교 모임의 구성원과 학부모들이 대안교육 운동에 참여하고 있다. 1986년 두밀리 자연학교와 ‘또 하나의 문화’ 어린이 캠프 시작으로 광명창조학교(1992), 대구 민들레 학교(1993), 자유학교 물꼬(1993), 가출 청소년을 위한 안산의 ‘들꽃 피는 학교’ (1994) 등이 생겨나고, 유아교육계에서는 1994년 공동육아협동조합으로 최초로 설립한 우리 어린이집으로 시작으로 공동육아 운동이 확산 되었다.

대안교육은 타자(他者: 자연과 인간)와의 공존적 관계를 지향하며, 개인의 존엄성을 최대한으로 존중하되 동시에 공동체적인 심성과 태도를 길러주고자 하고 있으며, 또한 가급적 물질세계의 풍요나 기술의 편리함에 종속되지 않도록 하는 점에서 생태주의와도 일맥상통한다.

한편, 생태주의를 지향하는 교육은 흔히 '녹색교육'으로 불리기도 한다. 일차적으로는 환경을 중시한다는 점에서 그런 것이지만, '녹색'은 자연만이 아니라 인류 사회의 평화를 상징하기 때문에 좀 더 적극적인 의미가 그 안에 포함되어 있다. 근대적 합리성에서 생태적 합리성으로 이행하는 교육, 화석연료 시대에서 태양 에너지 시대로 이행하는 교육, 자본주의를 극복한 공동체 지향의 교육, 위계적 지배질서를 반대하는 풀뿌리 민주주의의 교육, 제국주의에 저항하는 민족교육과 평화교육, 경쟁적 세계화 이데올로기를 극복하는 지역화 교육, 자연과 사물에 대한 지배자의 의식에서 영성적 자각에 이르게 하는 교육 등 7가지가 주요 특징이라 할 수 있다(이종태, 2012). 그리고 녹색교육이 충분히 이루어지기 위해서는 인간을 우주적 생명의 근원과 연관된 존재로 보고 학교를 '삶과 체험의 터전'으로 만들어서 생태적이고 공동체적인 삶을 체험을 통해 배우고 익히도록 하는 노력이 중요하다.

지금도 환경교육과 녹색교육이 혼용해서 쓰이기도 하는데, 환경교육은 우리나라의 환경운동의 흐름과 그 궤도를 같이 하고 있다. 학자들마다 시기와 내용의 구분에 조금씩 차이는 있으나 내용은 대동소이하다. 장미정(2011)은 환경교육운동의 시기구분을 다음과 같이 정리하고 있다.

〈표3〉 환경교육운동의 시기구분과 시기별 특성

	특정 범위	~1980	1980	1990	2000년대
환경교육					
남상준 (1995)	연대구분/ 학교중심	태동기 (1980년 이전)	성립기 (1981~1991년)	정착기	-
박태윤외 (2001)	연대구분/ 학교중심	시발기	성립기	성장기	
최돈형	연대구분/	태동기	성립기	정착기	확립기

(2004)	학교중심	(1980~이전)	(1981~1991)	(1992~1999)	(2000 이후)
이성희 최돈형 (2010)	사회경제 변 동, 전환적 계 기 구분/ 학교중심	준비기 (해방 후~ 1973년)	형성기 (1973~ 1987)	확산기 (1987~ 1997)	전환기 (1997~ 현재)
이재영 (2001)	패러다임에 따른 구분	계몽의 시대 (1970 초~ 1980 중반)	지식의 시대 (1980 중반~ 1990 중반)	체험의 시대 (1990 중반~ 2001 현재)	참여의 시대 (2001, 현재 이후)
환경운동					
구도완 (1993)	발전 단계에 따른 구분	전사의 시기 (~1981년)	반공해운동기 (1982~1987년) 환경운동 모색기 (1988~1991년)	환경운동의 확산기	-
조명래 (2001)	연대구분	잠재기 (1960~1970 중반) 발아기 (1970 중반~ 1980 중반)	활약기 (1980 중반~ 1990)	확산기 (1990 중반~ 2001 현재)	-
문순홍 (2003)	생태여성론 기준 구분/ 여성환경운동 에 한정	전사기 (1964~1986)	등장 및 형성기 (1987~1996)	확대 재생산 (1995 이후)	질적 전환의 모색기 (1999 이후)
환경교육운동					
장미정 (2011)	연대구분. 특질획득 기준구분	효시	모색기	형성기	질적 전환의 모색기 (1999 이후)
성격 특징	-	· 사회부문에서 환경문제 논의 시작 · 종교단체 주도 대화모임, 공부모임 등 · 침묵의 봄 출간과 국제회의 등 국제적 흐름의 영향	· 전문환경운동 단체 주도 · 환경운동의 방편 · 민중교육 운동의 영향 · 전문운동가 양성 통로 · 기업 및 정부와 협력한 기획 교육사업 확대	· 시민참여, 회원 참여형 환경교육 확산 · 기행, 캠프 등 체험형 환경교육 확산 · 기업 및 정부와 협력한 기획 교육사업 확대	· 적극 참여형 시민지도자 확산 · 전문환경 교육기관 설립 · 교육활동 중심 풀뿌리환경단체 확산 · 환경교육네트워크 활성화 · 환경교육진흥법(2008)

사회변화를 꿈꾸는 사람들은 지금의 위기를 낳은 그동안의 것과는 다른 새로운 대안적 가치를 모색하고, 그것에 기초해서 ‘토대로서의 인간’을 개혁하고자 한다. 새로운 사회, 새로운 삶을 건설하기 위하여 바로 이 지점에서 교육이 중요한 역할을 할 수 있다는 전제하에 다양한 형태의 대안학교가 등장한 이유다(현병호, 2000). 대안학교 유형은 다음과 같다.

〈표4〉 대안학교 유형

구분		내용
학교형	인가형	풀무(홍성), 성지(영광) 간디(산청), 푸름꿈(무주), 양업(청주), 원경(합천) 화랑(경주)
	비인가형	공동체학교(변산), 들꽃피는학교(안산), 마을학교(예천), 도시 속작은학교(서울) 실상사작은학교(무주) 하자스쿨(서울) 간디 학교(중학교)
틈 학교형	공부방형	방과후교실, 주말학교, 지역공부방
	계절학교형	민들레 만들레(대구), 청미래(양산), 한새(부산) 물꼬(서울) 숲 속의 학교(울산) 자연학교(두밀리)
탈학교형	협동체형	탈학교모임(서울)
	가정학교형	공식적인 통계 없음
	기타	산촌유학(농산어촌등지에서 운영)

조한혜정(1996)에 의하면 대안학교와 같은 새로운 학교들은 학습자를 공부하는 기계로 만드는 것이 아니라 도덕적이고 인간다운 사람으로 키우겠다는 실천적 노력이다.

올바른 관계 맺기의 기본은 생명이며, 생명존중의 정신은 개인의 자유와 공동체의 평등을 조장하는데 중요한 역할을 한다. 생명을 향한 존중감을 가질 때 인간의 본질적인 존재 개념인 자연, 사회, 자아를 이어 줄 수 있다. 그러나 대중소비사회에서 교사와 학생은 공급자와 수요자의 관계를 만들고, 학교교육 과정은 개인을 전문가의 권위와 제도의 통제에 맡겨버린다. 그럼으로써 학부모와 학교를 벗어나 있는 비전문가들은 교육의 장에서 소외되어 왔다. 풀

무학교 창립자인 홍순명은 생명의 교육을 하기 위해서는 학교가 열려야 함을 강조한다. 열리는 것은 정보의 이용이나 교실의 공간적 측면만이 아니라 학생 개개인의 능력과 지역과 세계와 정신세계와 역사에 대해서도 열려야 한다는 것이다. 따라서 포괄적인 시각으로 자아를 확대함으로써 삶을 전체적으로 조명하기 위해 나, 타자, 사회, 자연을 하나로 수용하는 생태적이고 생명론적인 관점이 필요하다.

산업적 자본주의 사회에서 관계가 소원해질 수밖에 없었던 가장 큰 원인이 군중사회로 인한 ‘익명성’이다. 거대한 조직 속에서 두드러지지 않은 나를 만들어 책임을 회피하게 하고 개인으로서의 가치나 중요성을 무시하는 교육의 거대화, 대중화는 자본주의 사회의 단점을 그대로 나타내고 있다. 이러한 ‘익명성’의 문제를 해결하고자 등장한 것이 작은 학교 운동이다.

작은 학교 운동에서는 가깝고 친밀한 관계, 타자와의 상호관계성과 연관성을 파악할 수 있으며, 각 개인의 다양한 면들이 드러나고 활발한 의사소통이 일어나게 된다. 작은 학교는 큰 학교보다 느슨하고 유연한 조직을 가지므로 교육적 요구에 부응하고 교육적 현실변화에 생동감 있게 대처할 수 있다. 거대한 학교 조직을 탈피하고 소규모의 학교 더 나아가 미술관, 영화관, 상점, 거리, 숲 등이 모두 교육의 장이 될 수 있음을 시사한다. 또한 교사도 유자격교사에 한정하지 않고 약사, 노동자, 점원, 농부 등이 교사로 함께 할 수 있음을 보여 주고 있다.

이와 같은 작은 학교 운동의 사상적 근원은 생명존중의 가치관에서 찾을 수 있다. 생명존중의 가치관을 중심으로 각자가 지니고 있는 생명력을 발현할 수 있도록 하기 위한 노력이 담겨 있다. 위에서 살펴 본 바와 같이 그동안 교육의 개혁적인 운동의 방향은 인권, 민주주의, 생태 등 서로 다름을 인정하고 작은 것을 지향하며 공동체적 관계성을 추구하는 일련의 생명론적인 접근들로 이어지고 있다.

3. 현재 공교육에서 다루고 있는 생명교육 관련 내용들

앞서 우리나라에서 진행된 사회적 변화에 따른 교육의 흐름과 교육을 변화시키기 위한 다양한 교육운동가들의 노력들을 살펴보았다. 지금부터는 우리나라 학교교육현장에서 이루어지고 다양한 생명교육의 모습들을 살펴보고자 한다. 앞서 살펴 본 것처럼 교육에 대한 개혁과 변화의 시도들은 공교육 현장에도 영향을 미쳐, 시범학교나 연구학교 등을 통해 실험이 이루어지고 그 결과를 공교육 현장에 보편적 교육내용으로 담아 실시하고 있기도 하다.

여기서 사례로 다루는 여러 형태의 교육들은 생명의 원리들인 다양성, 관계성, 순환성, 영성들의 요소들을 담고 있으며, 자기성찰과 인간존중, 다름에 대한 인정, 비폭력의 가치는 물론이고, 인간-인간, 인간-자연의 관계성 회복을 통한 공동체적 삶과 생태적인 총체적 삶에 대한 가치를 중요하게 고려하고 있다. 여기서는 현재 공교육에서 다루고 있는 생명성에 기초한 교육적 노력들 즉 ‘민주시민교육’, ‘인권교육’, ‘인성교육’, ‘생태교육’, ‘평화교육’, ‘지속가능한 교육’, ‘혁신교육’ 등의 내용을 소개하고자 한다.

1) 민주시민교육⁵⁾

민주시민 교육이란 학생들이 사회의 일원으로서 현재는 물론 앞으로 성인이 되었을 때 당면하게 될 기회와 책임, 권리 등을 제대로 누릴 수 있도록 도와주는 교육이다. 미래의 사회는 경쟁과 위계질서보다 협동과 참여를 중시하고, 이분법적 논리보다 자유로운 비판을 허용하고 참여하는 방향이 되어야 한다. 따라서 이런 사회 변화에 대비하고 나은 미래를 준비하는 차원에서 미래의 주역이 될 학생들이 다른 사람과 어울려 함께 살아가는 지혜와 협동의 가치를 배울 수 있도록 하는데 있어 민주시민 교육의 역할은 중요하

5) 차명제의 글(2003)을 주요하게 참고하였다.

다.

학생들이 민주적인 사회의 구성원으로서 필요한 자질을 함양할 수 있도록 돕는 것을 민주시민 교육이라 한다면, 다양성을 인정하고 타인과의 차이를 존중하고 배려하는 공동체적이고 개방적인 정신을 가진 인간형을 교육의 목표로 삼아야 할 것이다. 따라서 민주시민 교육에는 기본예절과 공공질서를 준수하는 등 기본적인 생활습관을 기르는 ‘공공질서’ 영역과, 문화시민으로서의 기본예절을 습득하는 ‘시민의식’ 영역, 그리고 민주적 절차와 과정을 존중하고 나아가 국제적인 다양성을 이해하는 ‘세계시민 의식’ 영역이 있는데, 이것을 학교현장 교육과 연결시킬 필요가 있다.

2) 인권교육⁶⁾

인권교육은 인간이 가진 기초적이고 보편적인 권리로서 자신이 가진 권리를 알고, 인권을 존중하고 보호하기 위한 행동양식과 기술, 인권을 존중하는 태도의 형성을 동시에 추구하기 위한 일체의 교육적 노력이라 볼 수 있다. ‘인권에 대한 교육’이란 인권이 무엇인지 알도록 하는 것으로, 인권에 대한 인지적인 측면을 강조한다. 인권의 역사와 관련된 정책 등으로, 이런 내용을 통해 자신이 가진 기본적인 권리와 침해에 대해 이해하고, 인권 측면에서 행동과 실천을 할 수 있도록 한다.

한편, 폭력과 억압, 강제적인 행위가 일어나거나 인권에 역행하는 방식으로는 인권교육을 할 수 없다는 점에서 ‘인권을 통한 교육’이 중요하다. 인권교육이 이루어지는 현장이 가장 인권을 존중해야 한다는 것이다. 인권교육에 참여하는 모든 당사자는 자신의 느낌과 생각, 경험에서 자유로움을 보장받아야 하며, 참여과정에서도 모든 참여자가 동등한 기회를 보장받아야 한다. 또한 생각과 삶의 방식, 문화의 차이 등으로 인해 차별받지 말아야 하고, 민주적 논의와 합의를 통해 공정하고 평화롭게 문제를 해결하는 것을

6) 구정화 외의 글(2004)을 주요하게 참고하였다.

학습할 수 있어야 하며, 이를 통해 연대의 중요성을 인식할 수 있어야 한다. 이렇게 될 때 인권교육은 과정 그 자체로 인권을 완성해 가는 것이 되며, 인권과 관련한 다양한 가치들을 체득하게 된다.

‘인권을 위한 교육’은 실제로 인권을 위한 노력을 할 수 있는 교육을 말한다. 이를 위해 타인의 인권을 보호 할 뿐만 아니라 학생 스스로 자신의 의지로서 인권을 기꺼이 받아들이고 일상생활에서 인권의 관점을 적용할 수 있는 지식과 방법을 갖추 수 있도록 교육하는 것을 말한다. 학생이 인권에 대한 감수성을 가지고 사회적 삶을 살도록 하는 것에 초점을 두며, 어떤 문제나 갈등상황을 만났을 때 인권의 측면에서 어떻게 바라보고 해결할 수 있는지를 찾고 실천할 수 있는 구체적인 내용들이 교육되어야 한다.

이런 점에서 인권교육은 생명의 소중함과 가치에 대한 문제이며, 산업화와 자본주의에 밀려 인간이 도구화되고 자본의 노예가 되는 현상에 대해 근본적으로 성찰하는 교육이라고 할 수 있다.

3) 평화교육⁷⁾

우리나라에서 평화교육이 본격적으로 소개되기 시작한 것은 유네스코의 국제이해교육을 비롯해 몇몇 학자들의 연구를 통해서였으며, 비약적인 발전을 위한 토대는 1980년대 후반에서 1990년대 초에 걸쳐 만들어졌다.

그동안 한국사회는 식민지 경험, 분단의 고통, 권위주의적 통치에 따른 인권 유린을 극복하고 폭력적 사회를 평화적 사회로 순치하기 위한 정치, 경제, 사회 전 분야의 노력이 있었고 상당한 성과도 거두었다. 하지만 입시위주의 교육 현실 속에서 학교교육에서의 변화는 여전히 미약했다. 이런 가운데 지난 10년 간 다양한 형태의 대안적 교육들이 모색되었는데, 그 중에 평화교육도 포함된다. 학교에서의 평화교육은 교과, 특별 수업, 재량수업, 범교과 주제를 통틀어 폭력적 학교문화를 비폭력 공존의 문화로 바꾸기 위한

7) 서울평화교육센터(1995)와 정현백 외의 글(2002)을 주요하게 참고하였다.

모색의 차원에서 시도되어 왔다.

그간 우리나라의 평화교육은 분단이라는 정치적 상황 속에서 기존 체제를 유지하자는 의미에서 통일이나 도덕 교육 측면에서 이루어져 왔고, 그 결과 평화교육은 순응적 심성 개발에 초점을 맞춘 소극적 윤리 및 인성교육을 주로 강조 했다. 이런 가운데 한편으로 민주화운동, 통일운동 같은 매우 큰 시민사회운동이 일어나면서 국가의 통치 논리를 넘어서는 관점에서 평화교육에 대한 접근이 나타났다. 이와 함께 평화교육은 우리의 일상생활 속으로 내려와 개인 변화를 통해 사회를 건강하게 변화시키기 위한 능력을 배양하는 차원에서 다루어지게 되었다.

평화교육이란 전쟁과 폭력에 의해 인간의 존엄성이 위협받는 상태를 극복하고자 하는 교육이며, 갈등과 폭력에 대한 건설적 대안으로써 평화와 협력을 이끌어내는 태도와 행동, 사고방식, 가치관을 길러주는 교육이라 할 수 있다. 여기에는 자기 이해와 자존심, 의사소통, 갈등해결능력, 비폭력의 실행, 다양성의 탐구 등이 포함된다. 결국 현재 교육 현장에서 고민하고 있는 평화교육은 ‘다름’과 ‘차이’를 존중하고 수용하여 관용과 공존을 위한 가치와 태도를 형성하는데 초점을 맞추고 있다. 특히 ‘다름’과 ‘차이’, ‘존중’과 ‘공존’이란 서로 이질적인 것들을 있는 그대로 인정하고 수용할뿐더러, 그 자체를 존중함으로써 공동체의 일원으로 더불어 살아가는 힘을 길러주는 측면에서 평화교육의 역할과 중요성은 크다.

평화교육에서 강조하는 ‘다름’과 ‘차이’를 인정하고 비폭력을 존중하며 공동체적 관계를 중요하게 생각하는 것은 학교 현장에서의 폭력과 갈등을 해결하는 길이며, 생명교육이 지향하는 핵심 가치와도 맞닿아 있다.

4) 인성교육⁸⁾

인성을 ‘다른 사람과 구별되는 사고와 태도 그리고 행동의 특성’이라 할 때,

8) 경기도 교육청(2012)과 한국교육학회(2001)의 글을 주요하게 참고하였다.

인성교육이란 마음의 발달을 도모하고(정서교육), 자아실현을 가능하게 하며(가치교육), 더불어 살기 위해 알아야 할 것(도덕교육)을 가르치는 것이라고 할 수 있다. 인성교육은 인본주의사상과 인간존중사상을 바탕으로 인간성과 인간의 태도, 흥미, 가치관을 중시하여 사람다운 사람으로 교육하는 것을 의미하며, 자신의 본성이나 본질에 대한 정확한 탐색과 이해, 자기수용, 자기개방, 인간관계, 도덕성과 가치관, 사회성 함양 등이 교육에서 구체적으로 다루어져야 할 내용들이다.

인성교육의 목표는 첫째, 다양한 특성을 지닌 학생 자신으로 하여금 자기 자신을 바르고 정확하게 이해하도록 하는 일이다. 둘째, 자기 자신을 올바르게 이해함으로써 인성교육의 또 하나의 목표인 자기 자신을 존중하고 수용하는 것이다. 셋째, 바람직한 인성의 소유자는 자신 본능의 충동이나 감정 때문에 좌절하기보다 이를 생산적이고 창조적이며 적극적인 방법으로 표현하고 해결하는 것이다. 넷째, 자신의 환경, 사회적 맥락, 그리고 주어진 과제의 특징 등을 정확히 이해하는 현실에 기초한 사고를 하는 것이다. 다섯째, 공감적 이해 능력과 타인 존중의 자세 함양이다. 이렇듯 인성은 환경과의 유기적 관계를 통해 종합적으로 이해할 수 있는 것이다.

최근 심각하게 대두된 학교폭력을 근본적으로 해결하기 위해서는 범사회적으로 인성교육을 실천해야 한다는 필요성이 제기되고 있으며, 학교폭력근절 대책의 일환으로 가정, 학교, 지역사회가 함께 하는 생활 속 인성교육을 강화하는 정책을 추진하고 있다. 하지만 현실에서 인성교육은 ‘고리타분’, ‘문제아 교육’ 등 부정적 이미지가 강하고, 미래지향적이고 진취적인 인성교육 개념이 제대로 정립되어 있지 않다. 부모로서 자녀 교육열은 매우 높으나 실제 가정에서의 교육 기능은 매우 취약한 것이 현실이기도 하다. 이런 가운데 최근에 가정과 학교를 연계한 밥상머리 교육을 대국민 홍보로 선전하고 있기도 하다. 또한 학교현장에서는 인성교육을 위해 명상교육, 다도교육, 회복적 생활교육 등의 프로그램들을 개발해서 실행하고 있기도 하다. 하지만 인성교육이 담고 있는 내용과 방법 전반에 대해서는 생명의 총체적 관점에서 깊은 검토가 있어야 할 것이다.

5) 지속가능 발전 교육(초록교육, 녹색교육, 생태교육)

지속가능발전교육은 일반적으로 ‘현 세대의 삶과 미래 세대의 삶을 개선하고 유지하는 데 필요한 교육’으로 정의된다. 즉 지속가능발전교육은 서로 관련된 환경·사회·경제적 쟁점을 이해시킬 뿐 아니라 개인·지역사회·집단·산업계와 정부가 지속가능하게 살고 행동하도록 교육하는 것이다. 2004년 발간된 유엔 지속가능발전교육 국제 이행 계획 초안에서 이 개념을 다음과 같이 정의를 하고 있다.

“모든 사람들이 질 높은 교육의 혜택을 받을 수 있으며 이를 통해 지속가능한 미래와 사회 변혁을 위해 필요한 가치, 행동, 삶의 방식을 배울 수 있는 사회를 지향하는 교육이다.”

지속가능발전교육은 궁극적으로 지속가능한 사회를 구축하기 위한 목적을 지향하고 있음을 말해주고 있다. 따라서 교육을 통한 행동변화를 통해 지속가능한 사회를 구축하는데 궁극적 목표를 두고 있다는 점에서 타 교육 분야와는 목적에 차이가 있다. 지속가능발전교육은 근본적으로 가치의 변화를 요구하고 있는데, 그 내용을 보면 전 세계 모든 사람들의 존엄성과 인권을 존중하고, 현세대는 물론 미래세대의 인권을 존중과 세대내와 세대 간의 책임을 중요시하고 있다. 또한 인간 스스로 자연생태계의 일부로서 다른 생명체들과 공동체적 인식을 갖지 않고서는 더 이상 생존할 수 없음을 인식하고, 다양한 생명체들에 대해서도 생명공동체로서의 책무를 가질 것을 강조한다.

지속가능발전교육은 단지 환경교육으로만 간주될 수는 없으며, 나아가 ‘지속가능발전에 관한 교육’(sustainable development education)이 아니라 ‘지속가능발전을 위한 교육’(education for sustainable development) 더 정확한 표현이라 할 수 있다. 따라서 교육 내용에는 환경과 자연자원 관리뿐 만 아니라, 빈곤 퇴치, 양성 평등, 평화 및 분쟁 해결, 문화간 상호이해, 민주주의 등 다루는 주제의 폭이 매우 넓다. 그리고 이것은 특정 연령대에서 단지

몇 주 과정으로 배울 수 있는 것이 아니며, 기존의 교과과정에 지속가능발전교육을 통합시켜 교육과정과 단계 전반에 걸쳐서 지속가능발전교육이 이루어질 필요가 있다.

유엔 지속가능발전교육 10년 국제이행 계획에서 제시한 지속가능발전교육의 주요 내용은 환경, 경제, 사회문화 영역으로 크게 구분해 볼 수 있다. 환경부문에서는 자연자원과 환경의 한계성을 인식, 인간의 활동과 의사 결정시 환경문제에 대한 고려, 환경문제와 사회, 경제적 문제의 상호의존성 등을 주요내용으로 하고 있다. 경제부문에서는 경제성장의 한계 인식, 환경에 미치는 영향, 사회적 정의(공평성)를 강조한다. 사회부분은 민주주의, 기회의 공평성, 참여, 문화적 다양성 등을 강조하고 있다.

지속가능한 교육에서 또 다르게 명명되어지는 생태교육(ecology)은 생태환경의 위기와 인성의 위기로 요약되는 현대문명의 위기를 극복할 수 있는 길을 생명의 세계관 확립과 그 세계관에 기초한 새로운 생활양식을 창조와 실천에서 찾고 있다. 생명의 세계관 확립은 현대사회의 인간중심, 물질중심의 가치관을 생명중심, 생태주의의가치관으로 전환하고자 하는 교육운동내지 문화운동의 성격을 지닌다(주요섭, 2000; 윤형근, 2002). 이점에서 생태교육, 생명교육은 영성적이고 생태적이며 자치적이고 공동체적인 문화운동이 되어야 한다.

한편, 우리나라에는 숲 체험, 자연체험, 농촌체험 등 자연친화적 교육도 생태교육의 일환으로 학교현장에서 실시되고 있으며, 방과 후 프로그램으로 많이 보급되어 있다. 특히 숲 교육은 숲 유치원이 확산되면서 널리 알려지게 되었는데, 치유와 성장, 창의성, 자연의 소중함에 대한 자각과 인성개발 등에 숲 교육의 효과가 매체 등을 통해 알려지면서 한때는 유아교육현장에서 돌풍을 일으키기도 했다. 학교현장에서는 환경 생태반, 에너지 관련 동아리 활동, 생태 답사반, 텃밭 가꾸기 동아리 등 다양한 동아리 활동이 일어나고 있으며, 관련 교과 교사와 각종 연구모임 등을 통해 활성화를 모색하고 있다.

6) 혁신학교와 혁신교육

2009년부터 불기 시작한 혁신학교는 ‘배움과 돌봄의 책임교육 공동체’로 볼 수 있으며, 배움, 돌봄, 책임교육, 공동체 등이 핵심가치라 할 수 있다(성열관·이순철, 2011). 혁신학교는 왜곡된 학교교육이 일부 학생들에게는 체제 적응의 수단으로, 다른 일부 학생들에게는 소외의 공간으로 전락되어 가고 있는 현실에 대한 문제의식을 가지고 모든 학생들의 교육권 실현이라는 원칙적인 목적을 강조하고 있다. 즉 ‘삶을 위한 학교’를 향한 학교교육 패러다임의 전환의 차원에서 공교육 영역에서의 고민이 혁신학교로 나타났다는 것이다.

송순재(2012)는 혁신학교가 기초하고 있는 철학적 기반을 다음 일곱 가지로 정리하고 있다.

- ① 경쟁 교육 vs 바른 교육 : 인간적 삶과 가치, 어린이와 청소년의 행복을 추구하는 교육
- ② 교육의 사사화 vs 교육의 공적 가치 추구 : 사회공동체적 가치 실현과 복지교육
- ③ 전통적 관료제 학교 vs 민주적, 참여적 자치 공동체 학교 : 살아 있는 유기체로서의 학교
- ④ 획일적 교육과정 vs 자율성, 독창성, 다양성을 추구하는 교육과정 : 유연한 교육과정
- ⑤ 주입식, 강의식 수업 vs 자기 생산적, 협력적, 창의적 학습 : 가르침과 배움, 경쟁과 협력, 모방과 창조 사이
- ⑥ 객관적 지식교육 vs 개성적·인격적 지식교육 : 개성의 발현과 성숙
- ⑦ 주요 교과목 교육 vs 문화·예술·체육을 포괄하는 전인교육 : 통섭과 융합에 의한 상호 연계적 전일성

이와 같이 혁신학교는 인간적 삶과 가치를 추구하고, 사회공동체적 가치를 실현하며, 생태적이고 개성이 발휘되며 지식과 실천이 통합되는 교육을 추구한다. 여기에는 학생들이 한 생명으로서 올바르게 삶을 살아가도록 학교

라는 배움의 현장을 보다 생태적이고 공동체적이며 배려가 이루어지는 곳으로 바뀌내고자 하는 교사들의 자발적 교육운동이 담겨 있으며, 이것이 진보적 교육감이 추구하는 교육목표로 자리 잡고 있다. 전국 시도교육청별 혁신학교 추진 상황은 표로 정리하면 다음과 같다.

〈표5〉 시도교육청별 혁신학교의 비전, 추진목적, 추진과제, 핵심가치⁹⁾

구분	비전	추진목적	추진과제	핵심가치
강원	모두를 위한 새로운 학교문화 창조	· 입시 위주-점수 위주 학교교육의 획기적 개선으로 창의성과 바른 인성을 갖춘 인재 육성 · 교육공동체의 자발성과 창조성에 기초한 학교장 자율-책임 경영 지원 확대로 공교육에 대한 신뢰성 제고 및 새로운 학교문화 창조 · 강원도형 맞춤형 강원행복+학교운영을 통한 모두를 위한 행복한 학교 함께하는 강원 교육 구현	· 창의적 맞춤형 교육과정 편성 운영 · 자율과 책무로 교원의 전문성신장 · 학생중심의 교육활동 강화 · 학부모 지역사회와 함께 하는 학교운영	자발성 창의성 공공성 지역성
경기	공교육의 새로운 희망	· 학교교육의 당면 문제 극복과 질적 발전을 도모하기 위하여 실현가능한 공교육정상화의 모델 정착 및 확산 · 미래지향적 삶과 공공적 가치를 구현하는 교육으로 학력과 인성이 조화롭게 발달하는 전인적 학습성취도 향상 · 공교육 혁신과 학생개별 맞춤형 교육과정 운영으로 창의적이고 자기주도적인 학습능력 신장을 통한 교육만족도 제고	· 자율경영 체제 구축 · 창의지성교육과정 · 민주적 학교공동체형성 · 전문적 학습공동체형성	공공성 창의성 민주성 역동성 국제성

9) 이윤미 외, 『서울교육발전을 위한 학교혁신방안연구』(2013, 서울시의회) 재인용.

광주	함께 배우고 나누는 행복한 학교	· 전인적 학업성취 달성, 교육의 공공성 실현, 민주적 소통과 협력의 학교문화	· 새로운 학교문화조성, 전문적 학습공동체구축 · 교육과정의 다양화, 특성화 · 교육활동중심의 학교 운영시스템구축 · 학부모참여, 지역사회 협력 · 작은 학교, 소인수학급과 업무경감지원 - 학교의 자율성 확대	공공성 자발성 공동체성 지역성 창의성
서울	배움과 돌봄의 책임 교육 실현	· 지원체제 구축을 통한 정책의 일관성과 지속성 유지로 혁신학교 내실화 추진 · 혁신학교에 대한 지원강화로 혁신학교 구성원의 자발성과 자율성 극대화 · 혁신학교 우수사례 일반화를 통해 서울교육 혁신 구현	· 학교운영 혁신 · 교육과정 혁신 · 수업혁신 · 학생평가방법 혁신 · 생활지도 혁신 · 교육복지 혁신	
전남	행복한 삶을 위한 교육 실현	· 학교교육의 당면 문제 극복과 미래 사회에 적합한 학교교육의 전망을 제시할 수 있는 학교혁신모델 정립 : 개인 특성 고려한 맞춤형 교육 실현, 창의지성 갖춘 전인적 교육과정 운영, 미래지향적 교육을 추구하는 배움이 즐거운 학교, 학교의 특성화와 단위학교 자율경영을 위한 학교문화 조성	· 새로운 학교문화형성 · 맞춤형 교육과정 편성 운영 및 다양한 교육 방법 실천 · 교육과정중심의 교육 지원 체제 구축 · 학부모와 지역사회의 협력적 파트너십 구현	자발성 창의성 민주성 공공성 미래성
전북	공교육 내실화, 미래 지향적 창의인재 육성	· 새로운 학교교육 모형 창출과 확산 · 자기 주도적 삶을 살아가는 학생의 존엄한 성장 도모 · 행복한 교육공동체 문화 조성	· 배움 중심의 수업혁신과 교원역량강화 · 다양하고 특성화된 교육과정편성운영 · 소통과 협력의 학교운영문화조성 · 민주적인 학교운영 시스템 구축	자발성 지역성 협동성 공공성 창의성

지금까지 우리나라 교육운동의 흐름과 변화 과정 속에서 나타난 교육의 양상들을 살펴보면, 근대교육의 문제점인 자본주의적 물질 만능주의, 일등 제일주의가 만들어 낸 폐해를 극복하기 위해 교육과 삶을 일치시키고, 공동체적 삶을 회복하기 위한 다양한 노력들이 이루어져 왔다.

근대교육에서 소홀히 했던 감성을 회복하고, 경쟁 중심에서 관계 중심으로의 변화를 위해 생명문화교육의 요소들을 다양하게 접목시키고자 노력해 왔다. 물론 학교교육 현장에서 새로운 변화를 만들어내는 주요 주체들은 학교 민주화 운동에 앞장선 교사들이었다. 건강한 문제의식을 가진 교사들이 자발적으로 주도해서 아이들과 미래사회를 위해 교육현장을 혁신하기 위한 원동력을 제공해 주고 있다. 뜻있는 교사들의 노력은 남한산초등학교 사례를 비롯해 전국적으로 확산되고 있는 혁신학교, 혁신교육의 사례들로 나타나고 있다.

현대 공교육체제에서 학교현장은 시대의 요구와 변화에 부응하기 위한 수많은 교육들이 실험되고 시행되고 있다. 해마다 수백여 가지의 교육 자료들이 학교 현장으로 쏟아져 나오고, 이를 위한 교사들의 현장 연수도 수십 차례 이어지고 있다. 하지만 우리의 현실은 이번 세월호 참사에서 보듯이 돈을 앞세워 사람들을 경쟁과 배제, 소외의 소용돌이로 몰아넣는 사회문화를 바꿔내지 못했다. 그동안의 제도권과 비제도권을 아울러 교육 현장에서 고민되고 실천 되어 온 경험과 지혜들을 종합해서 아이들의 지속가능한 미래를 위한 새롭게 총체적인 설계가 교육의 영역에서도 이루어질 필요가 있다. 환경, 생태, 평화, 인권, 민주, 인성, 공동체 등 다양한 가치들의 핵심을 꿰어서 지혜와 역량을 모아낼 필요가 있다. 이점에서 ‘생명’과 ‘문화’와 ‘교육’의 영역을 연결한 ‘생명문화교육’은 의미 있는 시사점을 줄 것으로 생각된다. 생명문화교육에 대한 논의가 우리의 교육 현실을 다시 한 번 깊게 성찰해보고 근본에서부터 문제 해결의 실마리를 찾아가는 계기가 되었으면 하는 바람이다.

4. 외국의 생명 교육 사례

생명의 특성을 이해하며 생명 가치를 실현하기 위한 교육의 해외 사례를 살펴봄으로써 우리나라 생명문화교육의 활성화를 위한 시사점을 얻고자한다.

1) 발도르프 교육

(1) 설립 배경과 목적

1919년 9월 17일 독일 남부 슈투트가르트에서 몰트(Emil Mort)와 슈타이너(Rudolf Steiner)에 의해서 최초로 설립된 발도르프 학교의 역사는 100년에 가까운 전통을 가지고 있다. 평소 루돌프 슈타이너의 시민 교육에 매료되었던 발도르프 아스토리아(Waldorf Astoria) 담배 제조공장의 사장이었던 몰트씨는 담배공장 노동자 자녀를 위한 학교를 세워줄 것을 요청하였다.

발도르프 학교에는 교과서도 없고 첨단 기기도 수업도구로 사용하지 않으며 학생들의 TV시청에 대해서도 부정적이다. 테크놀로지 활용의 진화로 교육환경이 급변하여 종이책이 사라지고 유비쿼터스 교육환경이 도래하는 현 시점에도 교사는 모든 교육 내용을 칠판에 색분필로 그리고 학생들은 공책에 일일이 그려가면서 공부하는 발도르프 학교에 대한 관심은 날로 높아져 학교 수는 전세계적으로 증가하고 있다. 1994년 유네스코 제 44차 세계교육장관회의에서는 이런 성과를 인정해 21세기 개혁교육의 모델로 “발도르프 교육”을 선정한 바 있다(이혜성·이재림, 2012: 75).

발도르프 학교의 교육목표는 학생들의 영적, 정서적, 육체적 능력을 온전하고 조화롭게 계발시키는 것을 목적으로 삼고 있다. 발도르프 교육은 슈타이너의 인지학을 바탕으로 이루어지고 있다. 인지학은 Anthroposophy라고 하는데, 이는 안트로포스(사람)와 소피아(지혜, 지식)가 합쳐진 말이다. 이는 인간에 대한 한문 즉 인간의 정신적 본질에 대한 학문으로, 다음 네 가지 사항으로 요약할 수 있다(김상현, 2007: 45).

첫째, 눈에 보이는 현실세계와 다른 독자적인 정신세계가 존재한다.

둘째, 인간은 물리적 신체와 정신, 영혼으로 이루어져 있다.

셋째, 인간은 7년을 단위로 특징적인 발달단계를 거친다.

넷째, 교육은 성장하는 인간에 대한 이해로부터 시작되어야 한다.

발도르프 교육의 힘은 인간 이해에서 나온다. 슈타이너의 인간이해를 바탕으로 교육의 모든 내용과 틀을 정립한 발도르프 교육은 정치적·사회적 환경 변화 등 교육외적 상황을 넘어서는 지향점을 가지고 있다. 슈타이너에 의하면 인간은 소우주로서 우주 내지 자연의 법칙과 질서에 따른다. 진화단계는 광물계, 식물계, 동물계, 그리고 인간의 순으로 전개되었고, 이 네 세계는 차례대로 각각 다른 본질 구성체, 즉 물리적 신체, 에테르체, 아스트랄체, 자아체에 의해 유지되고 각인된다. 인간의 발달도 이에 상응하여 물질적 신체, 에테르체 생명체, 아스트랄체 감정체, 자아체의 발달과정으로 설명한다. 아이는 태어날 때 이 네 가지 체들을 가지고 있다. 인간의 발달은 7년 주기에 따라 완성되는데, 아이의 탄생은 물리적 신체의 탄생이며 7년 후에는 에테르체가 탄생하는 식이다(김명신, 2002: 144-147).

(2) 발도르프 교육의 특징

첫째, 발도르프 교육과정은 슈타이너의 인지적 발달론에 근거해 구조화되어 있기 때문에 전인적인 교육의 특징을 지니고 있다. 지적 교과와 함께 예술, 종교, 노작 교과가 중요시되며, 인간의 생활 조건에 적합한 다양한 종류의 수업 활동을 전개한다. 1학년부터 12학년까지 한 학교의 울타리 안에서 함께 어울리며 유급이 없고 대학 진학반, 직업반의 학생들이 함께 학습하는데, 기본 교과는 8학년까지 담임교사에 의해 가르쳐지며 전문교과는 9학년에 12-3학년까지 여러 전문 분야의 교사들이 담당하게 된다. 보통 한 학년당 1개 학급으로 편성되며 급당 인원은 30-40명 선이다.

둘째, 발도르프 학교는 12년 통합과정으로 운영되는데 그 중 처음 8년은 한 교사가 같은 학급을 담당하는 것이 원칙이다. 8년 동안 매일 첫 두 시간을 담임교

사와 마주하면서 교사와 학생들은 교수 학습의 관계를 넘어서 교학상장의 관계를 형성해 간다. 교사는 학생의 능력, 장단점, 건강 등을 전면적으로 관찰하고 이해하여 장기간에 걸쳐 긴 안목으로 학생의 성장을 돕는다. 슈타이너는 인간의 기질을 네 가지, 즉 우울질, 담즙질, 다혈질, 점액질로 나누었는데, 발도르프 학교에서는 기질에 따라 학생에 대한 접근방식이 달라진다. 발도르프 학교에서는 교사가 학생들의 기질을 면밀히 파악하여 학생의 조화로운 성장을 돕는다. 교육의 연속성과 학생 및 가정과의 밀접한 협력을 위해 초반 8년은 한 명의 담임이 연임을 하게 된다.

셋째, 발도르프 학교는 에포크 수업 방식으로 진행된다. 발도르프 학교의 교과 과정은 잠자기와 깨어 있음의 원리, 즉 생명의 리듬의 원리로 짜여져 있다. 아침 첫 100분 동안 진행되는 본 수업은 3-4주 단위로 한 과목을 집중해서 학습한다. 산수를 3주 정도하다가 다음 4주는 과학을 하는 식으로 진행되며, 산수를 3주 동안 배웠다면 6개월이나 1년 동안 산수 수업은 없는 것이다. 이것이 잠자기와 깨어있음의 원리다. 언어와 예술교과목은 우리의 몸이 그것을 익혀야 하기 때문에 날마다 되풀이하는 것이 필요하지만 어느 정도 사고의 힘을 필요로 하는 과목들은 배운 것을 잠재우는 것이 필요하다는 것이다. 한동안 잊고 있다가 다시 기억에 떠오르는 것은 아이들 스스로가 완전히 소화한 것이며, 그 기억은 이전보다 훨씬 생동감 있게 새로운 배움에 적용된다(한주미, 2000: 126-127). 주기집중수업은 한 과목에 긴 호흡으로 집중력과 끈기를 가지고 몰입할 수 있는 기회를 제공한다.

넷째, 발도르프 학교는 예술을 강조한다. 슈타이너는 인간을 신체, 영혼, 정신의 통일체이며 커다란 우주안의 소우주로 인식하였다. 예술은 우주와의 교감이며 때문에 발도르프 학교에서는 예술이 음악, 미술, 무용 등의 과목으로서가 아니라, 모든 과목에 있어서 교육 및 수업의 원리로 사용된다. 12학년 내내 회화, 소묘, 조소, 노래와 악기 연주, 오이리트미, 시낭송, 체조 등의 다양한 예술 활동이 이루어진다. 이 중 오이리트미는 발도르프 학교의 독특한 활동으로 창조된 몸을 움직이는 놀이 수업으로 체조와는 구별되며 음악이나 언어에 따라 신체의 움직임을 예술적으로 형상화하는 것이다. 이러한 행위를 통해서 언

어와 소리를 아이들에게 분명히 인식시키고자 하며, 아이의 표현력과 행동력을 생생하게 유지시키고자 하고 가능한 한 더욱 강화시키고자 한다.

다섯째, 발도르프 학교는 노작 활동을 강조한다. 사물과의 직접적인 접촉에 의해 인간은 육체와 정신을 새롭게 갱신해나갈 수 있기 때문이다. 단지 머리로만 아는 지식은 인간의 존재와 본성에 대한 참다운 이해를 얻지 못하므로 손과 발을 통한 외적 세계와의 상호작용 즉 노작 활동을 통해서만 이를 진정으로 해결할 수 있다. 처음 1,2학년에서는 뜨개질을, 3학년에서는 바느질과 목공을 남녀 학생 모두에게 가르친다. 4,5학년이 지나면서 응급처치, 공업기술 공장 및 농장 실습 등으로 확장된다.

여섯째, 발도르프 학교는 예술적인 학교 환경을 가지고 있다. 발도르프 학교는 예술적인 건축형태를 띠고 있다. 슈타이너는 학교 건물이 유용성 있는 건물 즉 인간형이라는 자체의 기능적 특성과 목적을 성공적으로 성취하는 건물이 되기 위해서는 예술적인 형상이 되지 않으면 안 된다고 보았다. 발도르프 학교에서는 건물은 하나의 소유주이며 유기적으로 커다란 우주를 모범으로 하여 지어진다. 인지학의 이념은 건물에도 그대로 투영되어 자연에는 각이 없다는 사상에서 직각을 피하고 건물의 모든 것들은 인지학 사상에 기초 한다. 그리고 수업목적에 맞게 매우 세분화된 건축물을 가지고 있는데, 학교교실, 강당, 오이리트미 홀, 체육관, 수공예실, 자연과학 실습실 등 다양한 학습공간을 지니고 있다 (김상현, 2007: 45-47). 또한 학급의 자리배치는 인간의 네 가지 기질에 근거하여 세심하게 배정된다. 교실 안의 장식도 인지학적 사상에 기초하여 광물성, 식물성 및 동물성의 요소가 각각 있어야 한다.

일곱째, 발도르프 학교는 성적 등급에 의한 학생 평가를 하지 않는다. 학생들의 성취를 숫자로 환산하는 대신 담임교사가 상세하게 진술하는 서술 평가와 함께 전문교사의 평가를 보충해서 1년에 한 번 성적표를 내준다. 이 성적표는 학생의 장점과 단점을 관찰 기록함으로써 장래의 성장을 위한 계기로 삼는다. 또한 담임교사가 학년말에 자기 반 학생 개개인에게 성격의 특성을 표현하는 금언증서를 제시해 주기도 한다.

여덟째, 발도르프 학교는 통합적인 학교조직을 가지고 있다. 발도르프 학교는

사회적 출신이나 경제적 능력과는 상관없이 모든 어린이들이 다닐 수 있는 12년간의 초등학교와 중등학교를 포괄하는 통합학교의 형태이다. 다양한 계층과 성취 가능성을 지닌 남녀 학생들의 연령공동체로서 12년간을 학교 내에서 배우게 되며 상급학교 9-10학년에 가서야 학교공동체가 파괴되지 않는 범위 내에서 세분화가 이루어진다. 처음 8년간의 초등 단계 교육에서는 기본 교과와 많은 예술 교과 시간을 통하여 장래의 직업과는 상관없이 똑같은 공부를 하게 된다. 따라서 학생들은 일정한 기준에 의해 선발하거나 낙제시키는 일이 없이 모두 12년간의 일반적인 학교 교육을 받아야만 한다. 단 국가 차원의 대학 입학 자격시험인 아비투어를 준비하기 위한 1년 과정, 즉 13학년을 둔다.

아홉째, 발도르프 학교는 자치적 관리로 운영된다. 발도르프 학교는 국가의 감독이나 경제적 지원을 받지 않고 학교 자체의 지지 단체에 의해 관리 되는데, 이는 국가나 기업 또는 다른 재정적인 기부가 교육에 영향을 주어서는 안된다고 보았기 때문이다. 따라서 재정적인 지지단체, 즉, 재단법인이나 연합 또는 조합 등 다양한 조직에 의해 학교가 운영된다. 예컨대 교육과 직접 관련되지 않는 문제는 당국과 교섭을 하고 학교의 재정적인 상황을 조사하며 학부모들과 학교에 내는 기부금과 재정보호에 대해 의논한다. 학부모들이 내는 돈은 학비로서가 아니라 학교를 유지하기 위한 비용이며 교사들의 보수는 봉급이 아닌 일종의 사례를 받는 정도이므로 다른 공립 교사들보다 재정적인 희생을 감수 하고 있는 것이다.

열번째, 발도르프 학교는 평등한 학교공동체의 모습을 띤다. 발도르프 학교에는 교장, 교감이 따로 없다. 교사 전체 회의로 학교가 운영된다. 발도르프 학교는 교사들이 자유로이 동등한 권리를 가지고 참여하는 교사들의 독립적인 단체인 교사협회를 통하여 교육적 구상이나 재정적인 문제 등 학교의 중요한 사항을 결정한다. 제기된 문제들은 다수결에 의한 투표방식보다는 협의를 거친 일치된 결정으로 이끌어간다. 또한 발도르프 학교에는 전시나 보고를 위한 문서는 거의 없다. 단 아이들의 성장 기록과 관련한 것은 아주 상세하게 정리 보관된다. 교사의 월급은 경력에 상관없이 모두 똑같고 단 배우자의 수입유무, 부모님과 동거 여부, 부양할 자녀 유무에 따라 수당의 차이가 있다. 또한 발도르프 학교는 학부

모의 적극적인 참여와 협력이 돋보인다. 학부모들로 구성된 학부모회나 학부모 교사 연대협의회 등의 각종 기구를 통해 학교의 중요한 문제를 다루며, 학교 재정과 경영에 있어서도 공동 작업을 수행한다. 학부모회의와 교사 집단에서 선출된 대표자들로 구성된 이사회는 경제 재정상의 계획과 학교의 운영을 떠맡는다. 학부모들의 재정은 물론 법적인 절차까지 책임을 지며 교사의 임면권도 행사한다.

2) 슈마허학회의 작은 학교¹⁰⁾

(1) 설립 배경과 목적

영국의 대안교육은 인간규모 교육운동으로 표현된다. 이는 1985년 영국의 교육 제도가 교육의 본질적 감각을 상실했기 때문에 인간규모 원리에 바탕을 둔 교육 개혁이 필요하다는 비판이 높게 일면서 공식적으로 설립되었다. 2차 세계대전 이후 서서히 불붙기 시작한 실험교육 운동은 60-70년대 들어 가속화되었다. 당시 많은 교육자들은 물론 학부형들까지도 거대한 학교 건물에서 이루어지는 학교교육의 문제점을 간파하였다. 학교에서 학생을 가르쳐 내보내는 것이 마치 공장에서 제품을 생산하는 것처럼 비교육적으로 진행되고 있다는 것을 인식하게 된 것이다. 경제학자면서도 경제학이 현대사회에서 인간의 이기심을 극대화시키는 데 반대하면서 새로운 비전을 제공한 슈마허는 『작은 것이 아름답다』를 통해 사회에 대한 비판의식과 새로운 전망을 펼쳐냈는데, 당시 슈마허의 저서는 많은 교육자와 학부모들에게 발상의 전환을 촉구하는 사회적 계기가 되었다.

그들은 슈마허의 작은 것이 아름답다는 원리를 교육에 적용시켜 인간의 키에 맞는 교육, 인간의 규모에 맞는 교육으로 학교교육의 형식과 내용을 전면적으로 재개편해야한다는 데 인식을 같이 하게 되었다. 큰 규모의 교육 체제나 규모가 큰 학교는 학교 구성원들 간의 친밀하고 신뢰감 있는 인간관

10) 이관춘, <생명가치구현을 위한 영국의 대안교육>, 『교육사회학연구』, 제6권 제2호(1996년), pp. 155-159를 요약

계를 구축하는데 방해가 되며, 따라서 인간과 자연 모두를 위한 생명교육은 당연히 불가능하게 된다는 것이었다. 따라서 학습체제를 인간규모에 맞추어 재편성하여 학생들을 개별적 인간으로서 교육하는 것이 시급하다는 여론이 크게 일어나게 되었다.

제도권 교육 밖에서의 영국의 대안교육운동 중 가장 활발하게 진행되는 작은 학교 설립운동은 두 가지 철학적 특징을 가지고 있는데, 하나가 슈마허의 작은 것은 아름답다는 원리를 학교교육에 적용한 것이며, 다른 하나는 생명가치 구현을 위한 공동체 학교라는 것이다.

현재 영국에는 인간규모원리에 입각하여 운영되고 있는 많은 작은학교들이 있는데, 가장 전형적인 사례로서 ‘North Devon 중·고등학교’를 꼽을 수 있다. Hartland에 위치한 이 학교는 60년대까지는 그 지역사회의 모형으로 존재하는 하나의 공동체학교의 역할을 담당하고 있었다. 그러나 영국의 많은 시골 학교들과 마찬가지로 학생 수의 격감으로 인해 지방교육청은 폐교를 단행하기에 이르렀다. Hartland에 사는 아이들과 초등학교를 졸업한 아이들은 할 수 없이 하트랜드 마을에서 가장 가까운 도시인 Bideford까지 버스로 통학을 하게 되었다. 여러 번 버스를 갈아타야하는 불편함과 한 시간씩 걸리는 통학시간을 아이들은 감수해야 했다. 또 어떤 부모들은 Cornwall에서 20마일 떨어진 Bude까지 아이들을 차에 태워 등·하교를 시키기도 하였다. 폐교된 학교는 감리교회에 매각되어 채플과 두 개의 부속 건물로 탈바꿈하였다.

폐교 처분된 이 학교가 다시 이 마을 공동체학교로 되돌아오게 된 것은, 인간 규모원리에 입각한 경제운동을 펼쳐나가던 슈마허학회의 노력 때문이었다. 당시, 영국 슈마허학회 회장을 맡고 있던 인도 출신의 생태운동가인 Satish Kumar는 “우리는 정부와 교육부처와 영혼을 갖고 있지 않은 거대한 학교들을 계속 비판만 하고 있을 순 없습니다. 열 한 살 난 아이에게 매일 두 시간씩 통학을 강요하는 것..., 학교에 가보면 2천여 명의 아이들이 있습니다. 아이들은 그저 숫자로 되어버립니다. 아이를 알지 못한다면, 아이를 이해하지 못하고, 아이와 관계를 갖지 못한다면, 어떻게 그 아이를 가르칠 수 있겠습니까?”하며 North Devon 학교 살리기 운동의 배경을 설명하였다.

Kumar는 학교는 학생과 교사 간의 신뢰관계의 구축이 근본이 되어야 한다는 점에서 인간규모에 적합한 작은 학교의 중요성을 강조하고 있다. 인간규모운동에서는 그 기준을, 모든 교사들이 학교 내의 학생들 모두와 그들의 부모들을 알 수 있을 만한 규모라고 정의한다.

1982년 다시 문을 연 이 학교는 9명의 학생과 1명의 전임교사로 시작하였다. 그러나 1년이 채 못 되어 학생수 30명(11세-16세), 2명의 전임교사, 그리고 학부모와 지역사회 인사들이 주축이 된 16명의 시간제 교사들로 구성된 작은 공동체 학교가 되었다. 학교의 재정은 자선기금과 교사, 독지가들, 그리고 부모들이 내는 적은 기부금으로 충당하였다. 첫 4년은 자선기금이 주된 수입원이었으나, 기금이 중단된 이후부터는 부모들이 학교재정을 책임지기로 합의를 보았다. 재정능력이 없는 부모들은 학교 업무나 수업 보조 또는 도움을 줄 수 있는 어떤 일(타이핑, 정원 손질 등)을 통해서든 대신하였다.

Hartland의 이 작은 학교는 Satish Kumar에 의해 철저히 인간규모원리에 바탕을 둔 공동체학교의 모델이 되었다. 따라서 학급규모, 학습내용과 방식 등 모든 교육을 인간규모원리에 입각한 생명가치구현에 두었다. Kumar는 “모든 학교는 생활하고 학습하는 공동체이어야 합니다. 그러나 우리는 학교를 학습하는 공동체가 아니라 공장의 복제품, 지식의 공장으로 바꾸어 놓았습니다. 학교는 가정의 연장이어야 하며, 따뜻하고 신뢰할 수 있고 친근하고 두려움이 없는 가정이어야 합니다.”라고 강조하였다.

Kumar는 가정의 중심을 두 가지로 보는데, 하나는 부엌이고 다른 하나는 난로라고 본다. 작은 학교에서는 이러한 기본적인 교육부터 시작한다. 타고 있는 살아있는 불이 전통적으로 모든 가정의 중심이기에 Hartland의 이 작은학교에서는 중앙난방식이 아닌 살아있는 불을 피운다. 아이들이 그 둘레에 모여 몸을 덥힌다. 그리고 음식의 중요성을 강조한다. 즉 음식은 생명유지에 가장 중요한 요소이기에, 이 작은 학교에서는 채소밭과 부엌을 두고 음식을 학습과 교육의 기본적인 도구로 삼는다. 점심메뉴는 학교 밭이나 지역사회에서 재배한 채소가 중심이 되고, 주 4일은 아이들의 도움을 받아 요

리사가 준비하고, 일주 중 하루는 아이들이 직접 식단을 짠 후 쇼핑과 요리를 직접 해결한다. 식 후 설거지와 청소도 아이들과 교사들이 순번제로 한다.

작은학교에서는 아이들이 옷을 디자인하고 천을 짜는 법, 털실을 짓는 법을 배운다. 그리고 중요한 것은 집, 건물이다. 나무일을 할 수 있는 작업장 건설에 1만 파운드가 들자, 학교에서는 아이들에게 직접 작업장 설계를 하게 하였다. 담당 공무원의 조언을 통해 몇 번의 변경을 거쳐 설계허가를 받았고, 2년에 걸쳐 작업장을 완성하게 되었다. 아이들의 성취감과 자부심은 대단했다.

학교생활은 30분 간의 전체 모임으로 시작된다. 모임은 노래와 이야기 낭송 혹은 책 읽기, 짧은 침묵 시간, 세계 뉴스나 지역문제에 관한 토론, 그리고 다음 날의 계획 등으로 구성되며 교사들이 교대로 모임을 이끈다.

교육과정은 학구적인 부분과 심성을 기르는 두 부분으로 구성된다. 먼저, 모든 학생들이 공통으로 이수해야 할 필수과목이 있다. 즉, 영어, 수학, 문학, 체육, 그리고 과학이다. 필수과목 외에 학생들은 실과과목, 이를테면 건축, 조경, 목공, 천 짜기, 치즈가공, 재봉 등의 과목을 선택한다. 모든 학생들은 과목 선택을 할 때 자신의 능력, 소질, 취미, 취업방향 등을 고려하여 교사와의 개별적인 면담과 토론을 통해 결정한다. 이런 공통필수과목들은 학과시간의 50퍼센트를 넘지 않는다.

필수과목과 더불어 작은학교에서 중시하는 교육은 심성, 감성, 신체, 문학, 예술 등의 영역에 관련된 활동들이다. 모든 학생들은 시, 연극, 도기제조, 음악 등의 활동, 즉 측정하고 평가할 수 없는 인간 정신에 관련된 활동에 자유로이 참여하도록 교사들은 안내한다.

Kumar는 인간규모원리에 입각한 Hartland의 작은학교를 통해 영국 학교교육의 하나의 모델을 만들려고 시도했으며, 실제로 이런 노선에 따라 Derbyshire, Dorset, Scotland, Bristol 등지에서 작은 학교들이 설립되어 영국 전역을 통해 이 운동은 점차 파급되고 있다.

작은 학교를 통한 학교 개혁을 꿈꾸는 영국의 비정부 교육 단체인 ‘인간적인 규모의 교육’의 교육 상담자인 피오나 카니는 『교육에 대한 대안적 접근

(Alternative Approaches to Education of Small Alternative Schools)』이라는 자신의 책 중 <작은 대안학교들>이라는 장에서 작은 학교가 가진 특징을 다음과 같이 여섯 가지로 정리하고 있다(고병헌 외, 2009: 296-304).

(2) 작은 학교의 특징

첫째, 긍정적인 인간관계이다. 얼마나 좋은 인간관계를 맺을 수 있는가는 실제로 학교의 성공에 가장 핵심에 있는 문제이다. 왕따 문제, 교사와 학생 사이의 폭력 문제, 학부모와 돈봉투 문제 등 우리 학교 문제로 고민하는 대부분이 ‘관계’와 관련된 것이기 때문이다. 작은 학교에서의 밀착된 관계를 통해 교사는 학생들 하나하나의 특징과 장단점, 관심사와 발달의 속도를 이해할 수 있고, 이를 통해 학생들에게 맞춤 교육을 할 수 있는 것이다. 또한 좋은 관계는 교사와 학생 간의 개별적인 문제가 아니다. 따뜻하고 신뢰감 넘치는 공동체로서의 학교는 학생들은 물론 교사와 학부모들을 비롯한 모든 어른들에게도 매우 중요하다. 서로 존중하면서도 서로에 대한 보살핌이 강한 공동체 속에서 학생들은 안정감을 느끼고 자신감과 자존감을 건강하게 발전시킬 수 있다. 좋은 인간관계는 학교를 둘러싼 모든 구성원들이 공동체의 일원으로 함께 공동체를 만들어가는 기반이 된다.

둘째, 학습에 대한 전일적인 접근이다. 교육은 학생의 어느 특정한 부분을 대상으로 하는 것이 아니라 전체를 대상으로 한다. 따라서 교육은 학생의 지적 발달뿐만 아니라 창조적인 발달, 정서적인 발달, 도덕적인 발달, 영적인 발달 등 전면적 발달을 지향한다. 음악, 미술, 춤, 연극, 목공 등 감성교과들을 교육의 제일선에 둠으로써 학생들은 자신을 펼쳐내고 다른 사람들과 함께 살아가는 법을 배운다. 자신을 들여다보는 과정을 통해 영적으로 깨닫는 체험을 함으로써 자신에 대한 이해가 더욱 깊어질 수 있으며, 이러한 교육과정을 통해 균형 잡힌 발달도 가능할 수 있는 것이다. 교육과정에 있어서도 각 교과가 갖는 각각의 의미보다는 그 교과목들이 어떻게 연결되고 통합되는지를 보여줄 때 학생은 폭넓게 세상을 이해할 수 있는 것이다.

셋째, 민주적인 참여이다. 스스로 무엇을 배울 것인지, 그리고 학교생활을

어떻게 꾸릴 것인지 결정할 수 있을 때 학생의 동기부여와 책임감은 극대화된다. 책임감 있는 시민을 키우려면 학교에서 스스로 결정하고 자신의 결정에 책임질 줄 아는 학생으로 길러져야 한다. 실수와 잘못된 결정으로 인한 시행착오를 경험해보는 것도 중요한 경험이다. 민주적인 참여는 자신이 살아가는 세계와 어떻게 소통해야 하는지 배울 수 있도록 한다. 최근 교육계는 민주시민교육을 목소리 높여 이야기하지만, 민주시민이 되는 가장 좋은 방법은 민주시민으로 살아보는 것이라는 사실은 간과되고 있다.

넷째, 학부모 · 지역사회의 동반자적 관계이다. 학부모들은 자신의 자녀들의 교육에 적극적으로 참여하고 싶어하지만 방법을 모르기 십상이고, 학교는 학부모들을 인건비 없는 노동력으로 부려먹는 것 외에 어떻게 참여시킬 수 있을지 잘 모르고 있다. 그러나 학부모들이 자녀들의 배움에 함께 참여하겠다는 마음가짐을 가진다면 방법은 얼마든지 있다. 마찬가지로 학교도 학부모들을 교육의 파트너로 인정하고 함께하겠다는 마음만 가진다면 그 방법은 무궁무진해진다. 학부모들은 적극적으로 학교문제에 의사결정과 책임을 나누며, 학교는 학부모들의 다양한 재능을 학교의 자원으로 사용할 수 있다. 또한 학교와 지역사회의 연계도 매우 중요하다. 흔히 작은 학교는 지역과 분리된 외떨어진 유토피아 같은 곳으로 생각하기 쉽지만, 학교는 지역에서 영향을 주고받는 존재로 서로 열린 태도를 갖는다면 서로 얻을 수 있는 것이 많다.

다섯째, 생태주의 교육이다. 학교가 삶과 유리되지 않은 삶으로 밀착되는 교육을 하고자 한다면, 나에 대한 이해, 내가 사는 곳에 관한 이해, 그리고 우리가 사는 땅과 물과 자연에 대한 이해는 필수적이다. 이러한 이해가 단순한 지식의 이해로 끝나지 않고 삶의 방식을 바꾸는 교육이 될 수 있도록 교육 자체가 바뀌는 교육이 필요하다.

여섯째, 작은 규모이다. 작은 학교라 할 때, 단순히 규모를 작게 하는 것 자체가 목적은 아니다. 학교의 구성원의 한 사람 한 사람이 익명성이 아닌 ‘관계’와 ‘소통’을 나눌 수 있는 규모, 이것이 중요한 가치다. 학생 개개인이 하나의 독립된 존재로서의 의미를 지니는, 그럼으로써 개인성이 존중되는 규모 속에서 교육이 펼쳐져야 한다는 것인데, 바로 이 ‘작은 규모’라는 강점이 가장 두드러지는

것은 학생들마다 성장하는 속도가 다르다는 것을 인정하고 한 아이 한 아이에게 눈높이를 맞출 수 있다는 점이다.

3) 프레네 교육

(1) 설립 배경과 목적

프레네는 20세기 프랑스를 대표하는 대안교육 사상가로 공교육의 틀 안에서, 교사와 아동 중 어느 한쪽에 치우치지 않고, 특히 서민과 노동자의 자녀 교육에 관심을 가지면서, 오늘날 세계적으로 영향력을 가질 만한 정도의 아주 새롭고 구체적 형태의 수업과 학교 모형을 창안해냈다.

신교육운동 당시 독일의 전원학사를 비롯한 새로운 교육안들이 사립학교로 운영된 반면, 프레네는 프랑스 시골마을 공립학교 교사로 출발하여 자신의 학급에서 새로운 시도를 모색하였다. 다른 학교들이 사립학교 운영을 위해 적지 않은 수업료를 지불할 수 있는 가정의 소년을 주 대상으로 새로운 시도를 한 반면, 프레네는 자신의 사회적·정치적 소신에 따라 소외된 지역에서 빈민과 평민을 위한 교육적 실천을 이어갔다.

프레네는 자연스러운 방법을 추구한다. 학습에서는 아동이 자연스럽게 배울 수 있는 방법을 존중해야한다. 즉 아동은 스스로 선택한 학습내용을 자신에게 알맞은 학습 방법, 속도, 리듬에 따라 학습할 권리가 있으므로 교사는 이러한 아동의 권리를 존중해야 하는 것이다. 교실 안과 밖은 분리되지 않아야 자연스러운 것이며, 학습 역시 자연스럽게 진행이 되어야 한다. 프레네는 자신의 저서 『현대 프랑스 학교』에서 새로운 학교를 위한 일반적인 근본원리를 제시하였는데 특히 노작교육의 중요성을 언급하였다(고병헌 외, 2009: 268).

넷째 원리 - 내일의 학교는 ‘일하는 학교’가 되어야 한다.

일단은 수작업이나 육체적 활동을 뜻하기는 하지만, 정신적 도야를 이런저런 형태의 단편적인 육체적 노동이나 기술교육으로 대체한다든지, 혹은 생산적 노동이나 직업 준비교육을 전면에 내세우고자 함이 아니라, 수작업과 육체적 활동을 ‘향

토'와 '민족'에 대한 감정과 뜻을 불러일으키는 중심축으로 삼자는 것이다.

다섯째 원리 - 각성된 머리와 능숙한 손은 지식으로 가득찬 머리보다 낫다.

'각성된 머리와 능숙한 손'은 기존의 학습 체제에 대한 대안이다. 종래의 학습체제가 공부에 대해 수동적 자세를 기르고, 내용에 있어서도 공허한 형식만을 제시하는 것이라면, 새로운 교육은 뇌를 신선하게 깨우치고 수작업을 활용해서 능동성을 진작시키자는 것이다.

프레네는 작업과 자기활동을 촉진시키기 위해 일련의 수업개념을 발전시켰다. 자유 글쓰기, 학급신문 인쇄작업, 학급간·학교간 교류 또한 작업과 일과 학습이 유기적으로 어우러져 자연스럽게 일어나도록 한 것으로 볼 수 있다.

프레네 학교에서 지역공동체는 교실의 연장이다. 프레네가 학급에서 제일 먼저 시도한 것은 산책활동이었다. 일과 중 오후시간에 아이들은 지역사회로 산책활동, 나들이를 나가 자연·사회·인간적 환경과 교류한다. 돌아와서 나들이 보고서를 적고 이는 다시 인쇄출판작업, 학교신문, 학교간 통신 교류의 순환으로 이어진다.

프레네 학교에서 교사의 첫 번째 역할은 방편과 울타리 환경을 조성하는 것이다. 즉 아이들이 자기 가능성 실현을 위해 의지할 수 있는 방편을 찾을 수 있는 환경, 울타리가 있어 길을 잃지 않고 전진할 수 있게 하는 환경을 조성하는 것이다. 둘째는 안내자이자 협력자로서의 교사역할이다. 세 번째는 자신의 교실에서 필요한 도구와 기술들을 개발·제작하고, 뜻 맞는 교사들과 공유하고 확산시키는 것이다.

프레네는 자신의 교육 철학 구현에 적합한 새로운 교육공간의 조직과 공간 활용을 가정하고 공간의 배치와 공간마다 갖추어야 하는 여러 작업의 도구들을 강조하였다. 이는 비용이 많이 드는 것이 아니고 실제로 프레네의 교육계획에 따라 운영된 학교들은 대부분 시골의 학교였고 값비싼 설비를 요구하지 않았다.

(2) 프레네 교육의 특징

프레네는 자신의 교육실천을 모든 학교와 학급에서 동일하게 적용하는 교육방법

이 아니라 각 학교, 학급, 교사, 학생의 선택과 응용에 따라 다르게 변화하는 수업기술이라 정의한다. 프레네 교육은 이론이 아닌 구체적인 실천에서 출발하였기에 여러 가지 기술들을 가지고 있다(이혜성·이재림, 2012: 74-75).

첫째, 별일 없었나요? (quo de neuf?)하고 물어보는 것이다. 학생들 각자의 삶과 교실을 연결시키기 위한 장치이다. 아침에 다시 만나면서 학생들이 자연스럽게 자신과 주변의 일을 말함으로써 서로에 대한 이해의 폭이 넓어지고 신뢰가 돈독해진다. 교사는 학생들의 학교 밖 생활을 자연스럽게 알게 되고 학생들은 자신의 삶을 교실로 옮겨 놓는다.

둘째, 자유글쓰기이다. 글을 쓰고 싶을 때 아무런 제약 없이 자유롭게 글을 쓰는 작업을 통해 자신을 표현한다. 표현함으로써 자유를 얻고 성찰의 과정을 거치며 치유도 일어난다. 자유글쓰기는 학급인쇄작업에 의해 더욱 동기화되고 다양한 학습이 일어난다. 자유글쓰기를 통해 비판적 사고 능력이 길러진다. 자유표현은 자유글쓰기 외에도 몸, 음악, 소리, 형상 등 모든 차원에서 이루어 질 수 있다.

셋째, 학교인쇄소와 학급신문 및 학급 학교간 교류이다. 인쇄작업은 프레네교육에서 차지하는 의미가 크다. 이런 활동들을 파생시키는 매개체이기 때문이다. 학교 인쇄소의 도움으로 학급신문을 만들면서 다양한 학습이 일어나고 만들어진 신문을 가지고 학교간 교류를 한다. 자유글쓰기는 개별 활동이지만 글을 선택하고 다른 학교로 보내게 되기까지의 전 과정에서 집단구성원들은 함께 토의하고 협동하고 자신에게 맡겨진 일에 책임지는 자세와 능력을 인쇄과정에서 배운다. 인쇄를 통하여 신체적·기술적인 측면만이 아니라 정신적·사회성 측면의 교육이 자연스럽게 이루어진다.

넷째, 목표선언이다. 자신의 목표를 친구들 앞에서 선언함으로써 자기선택에 대한 책임감을 갖게 되고 교우들 사이의 이해도가 높아지면서 서로 돕는 분위기가 조성이 된다.

다섯째, 학급회의이다. 학생들의 자발성은 학급회의를 통하여 구체화된다. 학생들이 주간계획을 세우고 일의 절차를 정해 책임을 분배하는 등의 일들도 학급회의에서 논의된다. 자신의 의견을 제안하고 요구하면서 학교생활을

개선할 수 있고 회의과정을 통해 민주적 의사결정과정을 경험함으로써 민주주의의 가치를 내면화해 민주시민의 자질을 함양한다.

여섯째, 주간계획 활동이다. 프레네는 아동의 자연스러운 작업리듬을 존중하여 주간단위로 계획을 세우는 것을 권장하였다. 학급회의에서 어떤 프로젝트를 수행할 것인가를 결정하면, 그 프로젝트는 주간계획에 포함된다. 학생 스스로 무엇을 할지 결정한다는 데 의의가 있다.

일곱째, 교실의 변화이다. 프레네는 기본적인 일하기와 진보하고 사회화되고 지성을 갖추게 하는 일하기를 가능하게 하기 위해 학교 안팎의 여러 일터교실을 새로운 교육공간으로 요청한다. 학급공동체 공간인 거실은 폭넓게 빛이 들어오는 유리 창문이 설치되어 있고 다목적으로 개조할 수 있는 공간이다. 거실은 다양한 방식으로 책상의 위치를 바꾸고 모을 수 있게 이동식 책상들로 채워지고 칠판과 영화시설, 전축과 라디오를 갖춘 공동의 일을 가능하게 하는 공간으로 쓰인다. 프레네 학교의 교실은 흠어짐과 모임, 열어놓음과 닫아둠의 요소를 적절히 배치함으로써 학습 공간으로서 교실 안팎의 기능을 최대한 활용할 수 있을 뿐만 아니라 학생들의 흥미와 동기를 높인다.

4) 레지오 에밀리아 교육

(1) 설립 배경과 목적

교육이론으로 알려져 있는 레지오 에밀리아는 이탈리아 북부에 위치한 동명의 도시명에서 유래한 것이다. 레지오 에밀리아 교육은 이태리의 인구 약 130,000명의 레지오 에밀리아 시가 운영하는 시립 유아 교육 체제, 유아프로그램을 가리키는 것이다. 작은 상공 도시 레지오 에밀리아의 시민들은 자발적인 노력으로 부모공동조합 형태의 유치원을 설립하여 교사, 부모, 여성운동가, 행정가, 그리고 교육학자 로리스 말라구찌가 중심이 되어 시당국과 긴밀한 협조 하에 양질의 프로그램을 만들어내었다. 이곳의 유아교육은 2차대전 직후 부모들의 공동조합 형태로 출발하여 현재는 시립 유아서비스 체

제로 전환, 운영되어 왔다. 학부모와 교사공동체가 자발적으로 모여 지역사회의 강력한 행정적 지원을 얻어내 그 지역사회를 대표하는 문화가 된 교육이다. 3-6세 유아를 위한 유아학교들과 0-3세를 위한 영유아 센터들이 교육과 탁아 및 복지의 개념을 묶어 정상이뿐만 아니라 특수아를 포함하는 높은 질의 종일제 프로그램을 운영하고 있다.

레지오 에밀리아 교육은 레지오 에밀리아시의 지역적 특징과 분리해 생각할 수 없다. 레지오 에밀리아시는 매우 진보적인 성향의 도시로 사회주의적 성격이 짙어서 아동교육과 사회복지에 관한 관심과 공동 책임 의식이 강하다. 이 지역은 사회적 관계 형성과 의사소통을 중요시하여 유아를 또래, 교사, 부모, 사회적 문화적 환경과의 관계 속에서 바라본다. 따라서 학교는 교사와 아이들만의 고립된 사회가 아니라 부모와 지역사회의 주민들이 마치 대가족같이 어우러져 학교활동과 교육적인 결정에 깊이 개입하기도 한다.

레지오 에밀리아 교육에서 교육학자 로리스 말라구찌는 중요한 역할을 한다. 그는 원래 중학교 교사였으나 당시 주가 운영하는 학교가 보인 어린이에 대한 무관심, 기회주의적인 태도 등에 회의를 느껴 교사로서 7년 봉직을 끝내고 로마의 National Center for Research로 가서 심리학을 공부했다. 다시 레지오 에밀리아로 돌아간 그는 시 당국을 위해 유치원에서 어려움을 겪고 있는 어린이를 위한 정신건강센터를 시작했고, 거기에서 새로운 교육 방안을 모색해 기존 방식들을 바꾸어 나갔다. 말라구찌는 어린이에 대한 것과 어린이를 위한 것은 어린이들로부터만 배울 수 있다는 생각을 가졌다(박인기, 2008: 19). 이 생각은 공동지혜의 필수적인 부분으로 판명되어, 1963년에 “로빈슨(Robinson) 유치원”이라는 명칭의 최초 시립유치원이 세워지게 되었다. 레지오 에밀리아시는 1963년에 만3세부터 만6세의 어린이들을 위한 첫 유치원들을 건립하면서 교육서비스 망을 구축하기 시작했고, 이어 1970년에 3개월부터 만3세에 이르는 어린이들을 위한 첫 영유아 센터들을 건립했다.

1967/1968년부터 지역 정부는 세계 제2차 세계대전 직후에 지역민들이 주도하여 생겨나기 시작한 학교들이 시립으로 전환하고자 하는 요구를 받아들이기 시작

했다. 여성운동가, 행정가, 교사, 페타고지스타, 부모 그리고 로리스 말라구찌라는 독특한 인물들이 모인 회합을 통해 교육에 관한 열정적인 대화를 나눴는데, 오늘날까지 가족들과 지역시민들에 의해 이 전통이 이어지고 있다.

유아교육의 혁신적인 발상지로 평가받고 있는 레지오 에밀리아 지역은 지역적 특성에 맞게 여성의 인권보장, 남녀의 고용평등, 교육개혁 등 다방면으로 개혁이 시도되고 있었다. 이러한 사회 분위기를 바탕으로 기본 이론을 다진 레지오 에밀리아 교육은 공동생활과 나눔을 강조하였으며, 교육을 교사의 책임으로 국한하지 않고 지역사회와 가족의 긴밀한 협조 하에 공조하고 확장해나갔다.

특히 교육기관과 가족 간의 유대를 강조했다. 아이를 중심으로 유아, 교사, 가족을 교육의 3가지 요소로 생각하였으며, 이 세 요소 간의 ‘관계에 기초한 교육’, ‘의사소통’, ‘상호작용’을 강조하는 철학적 이념을 중요시했다. 레지오 에밀리아 교육은 아이를 능동적이고 자율적인 존재로 보는 피아제, 비고츠키, 듀이 등의 이론을 적극 수용하면서 유아를 ‘능력을 지닌 유능한 존재’로 보았다. 미리 계획된 것을 교사 주도적으로 가르치지 않았으며, 아이들의 관심을 중심으로 활발한 프로젝트 활동을 진행했다.

레지오 에밀리아 교육은 아이들이 또래나 성인, 사회문화적 환경으로부터 동기부여를 받고 학습하며 풍부한 잠재력과 권리를 가진 주체로 보았다. 또한 아이는 교사와 부모를 비롯한 사회문화적 환경과 그 관계에 속한 존재이며 그 누구도 아이에 대해 독단적인 권리를 가질 수 없다고 보았다. 아이들을 위해 부모뿐 아니라 지역사회 주민이 상호 긴밀한 관계를 유지하였으며, 학교 활동 및 교육적 의사 결정을 민주적으로 이끌어가며 아이의 권리를 보호하는 ‘상호 관계를 통한 교육철학’을 중시했다.

이렇듯 사회적 상호작용을 통한 협동 학습을 중시했기 때문에 소집단 활동으로 프로젝트를 수행한 것도 특징이다. 아틀리에라 불리는 미술센터와 시각 표상을 돕기 위한 미술 전공 교사, 유아교사가 함께 프로그램을 꾸려나갔다. 레지오 에밀리아 교육이 미술 활동을 많이 하는 프로그램으로 이해되는 것도 바로 이 때문이다. 하지만 이 또한 그림이나 미술이라는 한 분야로 보기보다는 아이의 생각을

시각적으로 자연스럽게 표현한 것이라고 보는 것이 옳다. 이러한 레지오 에밀리아 교육은 1991년 미국의 시사주간지 Newsweek가 선정한 세계에서 가장 훌륭한 10개 교육이론 중 유아교육 부분 1위로 꼽히면서 전 세계적으로 더욱 이름을 알리게 되었다.

(2) 레지오 에밀리아 교육의 특징

레지오 교육자들은 자신들의 접근법이 이미 완성된 것으로 보지 않고 계속적으로 수정, 발전하는 과정으로 보면서 연구자적 자세를 견지해, 그 접근법을 ‘우리의 프로젝트’ 또는 ‘우리의 경험’이라고 말한다.

첫째, 레지오 에밀리아 교육은 프로젝트를 통한 발현적 교육과정을 운영한다. 레지오 에밀리아에서는 주제나 활동을 미리 정해놓지 않고 아동의 관심과 흥미에 따라 소집단으로 구성해 사회적 상호작용을 강조하고, 다양한 표상매체를 활용해 주제에 대한 심도 깊은 탐색이 이루어지도록 교육과정을 운영하고 있다. 기간은 프로젝트에 따라 짧게는 몇 시간, 길게는 1년까지도 될 수 있다. 3-6명 정도의 수준과 성별이 다른 아이들이 팀을 이루어 진행한다. 아동은 사회적 상호작용과 의사소통을 통해 스스로 학습해가는 주체라고 본다. 즉, 아이들을 또래, 성인, 사회문화적 환경과의 관계로부터 동기가 유발되고 학습하는 풍부한 잠재력과 권리를 가진 자율적인 주체로서 ‘사회적 구성주의자’로 본다. 따라서 레지오 교육은 다른 사람과 협력하여 사고하고 계획하고 평가하면서 학습하는 유아의 탐색능력을 존중하고 지원하는 학습의 대명사로 불린다.

둘째, 레지오 에밀리아 교육에서는 사회적 상호작용을 위한 협력학습을 강조하는데, 이는 성인과 아동간의 협력, 교사간의 협력, 학교와 부모간의 협력, 자문위원회 의원들과 부모들 간의 협력, 지역사회 관계자들과의 협력 그리고 프로젝트 활동을 통해 아동, 교사, 매체, 환경 간의 다양한 협력 등이다. 특히 레지오 에밀리아에서는 또래 간뿐만 아니라 성인과 아동 간의 사회적 상호작용도 매우 중요한 학습 수단으로 본다. 성인의 역할은 지식의 일방적인 전달이 아니라 아동의 학습을 근접발달영역 내에서 지원하는 안내자 역할을 한다. 프로젝

트의 진행방향은 그 때 그 때 아이들의 흥미가 어디에 있는지에 초점을 맞춘 점점 떠오르는 교육과정으로, 교사가 아는 것을 가르쳐야 한다는 강박관념이 없기에 교사도 같이 즐겁게 배우는 경험을 갖게 된다.

셋째, 레지오 에밀리아 교육은 프로젝트 과정에서 상징적 표상을 중시한다는 점이다. 유아기는 언어나 글로써 자신의 생각을 충분히 표현하기에 어려움을 가지는 시기라고 보고 언어 이외에도 그림이나 3차원적 구조물, 몸짓, 점토, 그림자놀이, 상상놀이 등의 다양한 매체를 통해 생각과 아는 바를 표현하도록 유도한다. 레지오 에밀리아 교육의 “The Hundred Language of Children”이라는 유명한 말은 아이들이 수백 가지의 언어로 자신의 생각을 표현한다는 뜻이다. 다양한 상징매체를 통해 표상해 볼 수 있게 해주는 것은 아이들이 세상을 이해하도록 도와주는 방법이 된다. 아이들의 구체적이고 살아있는 경험을 주기 위해 세심한 배려를 한다는 것을 느낄 수 있다. 모든 레지오 에밀리아 학교는 재료, 도구, 전문가적인 유능함을 가진 사람으로 가득한 장소인 아뜰리에가 있어서 아이들은 이곳에서 칠하기, 그리기, 진흙으로 만들기 같은 모든 종류의 상징적 언어를 결합해 새로운 가능성을 창조해 나간다.

넷째, 레지오 에밀리아 교육은 심미적인 교육 공간을 가지고 있다. 이태리 특유의 아름다움과 미학에 대한 관심이 이들 교육기관의 공간구성에 반영되어 심미적인 즐거움을 주는 건물, 가구와 설비로 공간이 조직되고 빛과 그림자, 유리벽을 이용한 공간구성이 뛰어나다. 또한 학교 중앙에는 Piazza라고 하는 광장을 마련하여 다른 연령의 아이들, 부모 교사와의 만남의 장소를 제공하고 있다. 레지오에서 모든 건물은 빛과 색채, 소리와 냄새, 선과 형태의 움직임 등과 같은 기본적인 심미적 요소를 매우 주의 깊게 선택하고 배려한다는 것이다. 색은 일반적으로 유아적으로 알려진 강렬한 원색보다는 연한 파스텔 톤으로 실내 공간을 구획 짓고 자르는 구분이 강렬히 드러나지 않도록 세심히 배려해 넓고 통합된 느낌을 준다. 또한 실내로 투사되는 자연 빛을 최대한 확보하기 위하여 많은 유리를 사용하고 있으며, 여기서 교사들은 “빛이란 심미적 영상이며 우리의 심미적 지각에 엄청난 감정을 일으키는 하나의 요소”로 중요하게 인

식하고 있다. 레지오 에밀리아 학교의 공간미학은 “관계와 소통”을 강조하는 독특한 심미적 연결망에 의해 결정된다(임부연, 2005: 14). 이러한 점은 우선 레지오 학교의 교실들에 거울을 많이 사용하였고 내부의 전체 벽을 대형 유리를 이용해 벽과 벽 사이를 유리 창문으로 혹은 출입문에도 나누어진 크고 작은 유리를 사용해 서로 안과 밖이 통하는 느낌을 줘서 아름다운 관계의 철학을 적용하고 있다. 어느 위치에서도 전체 공간이 막힘없이 통합되고 건물외부의 자연까지 연결되어 있다는 느낌을 갖게 하는 것이다.

다섯째, 레지오 에밀리아에서는 기록을 중요시한다. 레지오 에밀리아의 유아학교를 방문하면 그곳에서 일어나고 있는 일들, 과정의 기록들이 고스란히 담겨져 있음을 보게 된다. 아이들의 프로젝트 진행과정을 기록하는데, 단순히 일어난 일을 일지 형식으로 쓰는 것이 아니라 아동이 한 말, 토의내용을 녹음해서 풀어쓰기, 그림 조각 등의 작품을 정리하고 전시하기, 사진, 비디오 촬영 등이 포함한다. 유아들의 활동과정과 결과를 체계적으로 기록하고 그것을 연구하는 것이 성공적인 프로젝트 수행에 필수적이라 생각한다. 기록작업을 통해 아이들 자신들이 말하고 행했던 것에 대해 구체적이고 가시적인 ‘기억’을 제공함으로써 다음 학습을 위한 출발점이 된다. 무엇보다 중요한 것은 아이들이 자신의 말이나 그림, 구조물을 어른들이 가치있게 여기고 있음을 아는데 있다.

여섯째, 레지오 에밀리아는 현직교육이 잘 이루어지고 있다. 레지오 에밀리아의 교육방법이 이론과 실천의 이상적인 결합으로 호평 받을 수 있었던 것은 리리스 말라구찌라는 탁월한 교육 이론가가 있었기 때문이기도 하지만 교사들을 현장에서 이론과 실제 면에서 계속 교육하고 훈련시켰기 때문이다. 이들 교사들은 피아제나 비고츠키 등의 교육 이론을 학습하고, 프로젝트를 통해서 경력이 많은 교사와 논의함으로써 배우고, 교육조정자인 페다고지스트의 도움을 받아 전문가로서의 발달을 꾀하게 된다.

일곱째, 부모, 교사, 지역사회의 협력을 통해 교육과정을 운영하는 ‘지역사회 중심의 운영’이다. 레지오 에밀리아 학교는 레지오 에밀리아시의 지역적 특징과 분리해서 생각할 수 없다. 이 지역의 특징이 사회적 관계 형성과 의사

소통을 중요시하고 있으므로, 유아를 또래, 교사, 부모 역사, 사회적 문화적 환경과의 관계 속에서 소속되어 있는 것으로 보며, 아이들의 학교는 교사와 아이들만의 고립된 사회가 아니라 부모와 지역사회의 주민들이 마치 대가족 같이 어우러져 학교활동과 교육적인 결정에 깊이 개입하기도 한다. 지역사회의 참여는 시가 운영하는 영유아센터와 유아학교에 있는 지역사회 중심의 운영체제를 통한 참여이다. 지역사회 중심의 운영은 이사회에 의해 이루어지는데 그 역할은 시대에 따라 변해 왔다. 시의 요구를 지원하는 것 외에 이사회의 주된 역할은 행정적인 문제(ex. 입학, 교육비)와 정치적 결정(ex. 새로운 센터를 세우는 것)에서 가족과 교육자의 요구를 공개적으로 제기하는 것으로 변화되어 왔다. 2년 마다 부모, 교육자, 그리고 주민들은 자기들 중에서 각각의 영유아 센터와 유치원을 대표할 이사회의 대표자를 뽑는다. 각 이사회에서는 2-3명의 위원을 뽑아 유아 교육 행정 담당관, 교육 조정자(페даго지스타/Pedagogisti)팀, 공무원인 교육 담당 보좌관, 그리고 시장과 함께 시의 영유아센터와 유치원의 교육위원회에서 일하게 된다(오종숙, 2003: 24).

5) 핀드혼 공동체

(1) 설립 배경과 목적

핀드혼 공동체는 1962년 전인(全人)적이고 환경친화적인 삶을 위한 새로운 모델을 찾으려는 시도로 출발하였으며, 이 시도가 일구어낸 성과들이 외부로 알려지면서 전 세계적으로 유명해졌다. 스코틀랜드 북동쪽에 있는 한 이 동식 주택 마을에서 피터와 에일린 캐디(Peter & Eileen Caddy)부부와 친구 도로시 맥린(Dorothy Maclean)이 함께 시작한 이 공동체는 지금은 커다란 국제 교육 센터가 되었으며, 400여 명의 거주인이 있고 매년 세계 각국에서 1만 4천 명이 넘는 방문자들이 찾아와 일정 기간 거주하며 생활을 경험하고 인성 및 영적 수련을 받는다. 지금은 공동체가 확장되어서 재단으로까지 발전했지만 공동체의 설립 초기에는 스코틀랜드의 핀드혼 만에 있는

적박한 모래땅 위에 세운 아름다운 농장으로 널리 알려졌다.

영국의 핀드혼 교육재단은 지구생태마을네트워크(Global Ecovillage Network: 이하 GEN)의 창립멤버의 하나로 1962년 파괴된 인간의 영성을 되살리고 자연과의 교감을 중심으로 출범하여 이후 근본 생태주의 반문화운동에서 야기된 뉴 에이지 문화의 관점 그리고 녹색사상을 조합하며 변모 발전해왔다. 이러한 과정을 거치면서 이 재단은 마을 형태로 확장되어 현재는 핀드혼 교육재단을 사업 형태의 하나로 귀속시킨 신핀드혼조합(New Findhorn Association: 이하 NFA)으로 활동하고 있다. NFA는 외형적으로는 지역자원을 이용한 다양한 생태건축과 태양광과 풍력을 이용한 재생가능에너지의 생산 및 유럽 최초의 생태적 자체정화시설을 갖추고 있으며, 내적으로는 그 동안의 영성교육을 통해 자연과의 일체감을 통한 지속가능한 삶의 실천방식을 세계적으로 알려내고 있다는 점에서 생태마을의 대표적인 성공사례로 손꼽히고 있다. 자연과 인간 모두에게 더 나은 삶을 제공하기 위해 자연과 동반자적 관계 속에서 일해 나가는 동시에 인간과 사회의 요구에 대해 해결책을 제시하며 끊임없이 진화하는 모델이라 할 수 있다.

(2) 핀드혼 공동체 교육의 특징

NFA는 물질숭배적 소비주의를 지양하며 자유와 평등은 물질적 풍요가 아니라 검소한 삶에서 파생한다고 생각한다. 또한 이들은 사회변화를 위해서는 좌우의 개념을 넘어서야한다고 생각하며 서양의 전통적인 사고인 이원론적이며 유물론적 사고를 벗어나는 개인의 의식변화를 중요시한다. 폭력적인 혁명을 꿈꾸지는 않지만 현 체제에 도전하는 것을 넘어서 긍정적 사고를 바탕으로 새로운 사회와 조직을 만들어보겠다는 의식으로 충만하다.

초기 자연의 영적인 힘과 자연과의 교감을 NFA는 생태건축과 친환경적 기술로 승화시켰다. 유기농 자연 바이오다이나믹 농법은 기본이다. 그들은 경작자와 작물의 관계가 안전한 농업과 건강한 먹거리 생산에 결정적인 요소라고 생각한다. 따라서 단지 농토를 위해서 뿐만 아니라 농부를 위해서도 인공적인 화학비료를 사용하지 말아야 한다고 본다. 또한 개개인이 대량소비가 아닌 녹색소비를 추구

함으로써 사회를 변화시킬 수 있다고 생각한다.

핀드혼 교육재단은 조율이라는 의사결정제도를 가지고 있다. 이것은 지방자가 이루어지는 소규모 공동체를 말하는 에코토피아 사상가들의 그것과 매우 유사하다. 조율은 단순히 어떤 문제를 투표로 해결하는 것이 아니라 각 개인의 내면의 소리를 모아서 문제를 해결하는 심층민주주의의 한 모습이다. 그러나 핀드혼 교육재단의 규모가 커짐에 따라 다양한 내면의 소리를 완전히 담아내지 못하는 어려움에 직면하자 푸리에의 그것처럼 유사한 관심에 따라 사업이 자연스럽게 분리되어 소규모의 다양한 연합체적 핀드혼이 탄생한다. 즉 조율을 제대로 실천하기 위해서는 규모가 적당히 작아야한다는 것을 그들의 실천을 통해 도출해 온 것이다(이소영, 2010: 69-73).

한국에서 유명한 핀드혼 교육재단은 신핀드혼조합(NFA)의 회원조직이다. 초기 핀드혼교육재단이 핀드혼 생태마을을 주도한 발판이었음은 사실이나 초기 주도자가 주도권을 장기 집권하는 것이 아니라 오히려 하부조직으로 분산시키는 방식을 취했다. 이렇게 탄생한 NFA는 유기농산물 생산과 유통을 하는 어스쉐어(Earthshare), 생태적 디자인과 건물을 추구하는 에코마을사업(Eco-village Ltd), 소비자협동조합과 신용협동조합을 통해 은행역할을 하는 에코피아 프로젝트(ekopia Project), 핀드혼 예술센터, 핀드혼 공예 협의회, 핀드혼 출판사, 발도르프 교육을 시행하는 모레이 슈타이너 학교(Moray Steiner School), 유기농 제과점, 나무심기 프로젝트, 풍력 발전소 등 32개 사업조직이 연계사업활동을 벌인다. 핀드혼 교육재단은 영성지도와 교육 프로그램을 제공하여 생태마을을 위한 토대는 제공하고 있다(이소영, 2011: 56).

NFA는 현행 교육제도의 문제점을 인식하고 직접 경험의 중요성을 강조한 현실적인 교육을 강조한다. 즉 형식적인 교육제도에 의존하지 말고 주위에 살아 있는 모든 것에서 영향을 받을 수 있다는 열린 교육이 되어야 하며, 이것이 바로 개인과 사회를 에코토피아로 이끄는 중요한 수단이 될 수 있다고 본다. 따라서 어린이들을 대상으로 자연과 이웃과 가족과 함께 하는 대안학교를, 성인들을 대상으로는 정신수양, 대안의료, 유기농법 프로그램 등 다양하

제공하는 주간 프로그램을 제공하고 있다.



5. 소결

교육은 인간이 어떻게 살아가야 되는가 하는 실존적인 문제에 대한 실천이다. 교육이 중요한 것은 교육의 목표가 행동양식의 변화와 사고의 전환을 가져온다는 확고한 믿음에서 실천을 전제로 하고 있기 때문이다. 근대 교육의 특징은 이성중심적이며, 모든 사유와 판단의 근거를 이성에 두고 인간으로 하여금 합리적으로 판단할 수 있는 능력을 기르고자 하였다. 종교적 편견과 독단을 벗어버린 자유로운 이성은 과학적 도구와 방법을 통해 자연현상에 대한 새로운 사실들을 밝혀낼 수 있다고 보았고, 과학적 방법을 통해 세계를 알아내고 이를 지식으로 체계화 하여 규범화하고자 했다. 이로 인해 근대 교육은 보편적 지식관을 바탕으로 통일되고 표준화된 교육과정을 지향해 왔다. 따라서 이러한 보편적 지식을 다음 세대로의 전수하는 것이 교육 내용이 되고, 이 역할을 수행하는 기관이 바로 학교였다. 근대 교육의 형식이 국가 중심의 공교육 체제로 구성된 배경이다.

서구의 근대 교육은 개인주의적 자유주의에 바탕을 두고 사적 교육의 형태로 시작되었으며, 국가발전의 주요한 수단으로 인식되면서 누구나 교육을 받을 수 있는 보편교육이 가능하게 되었다. 하지만 이런 근대교육의 체제로는 더 이상 학생들의 충만한 생명성을 제대로 담아내지 못했고, 교육현장은 영혼 없는 가르침 속에서 비인간화, 물질화, 상품화가 진행되면서 점점 붕괴되어 왔다. 이러한 공교육의 문제점을 극복하고 새로운 가치관과 세계관으로 생명성이 충만한 전인교육의 방향을 고민하고 변화를 꾸준히 모색해 왔다. 최근 우리사회에 등장한 혁신학교 역시 지식축적의 획일화된 교육, 입시와 경쟁 중심의 교육 현실에 대한 반성 속에서 협력과 소통, 자발성에 바탕한 교육으로의 전환에 대한 고민을 담고 있다. 이처럼 우리 현실에서도 기존 교육의 한계를 넘어 새로운 대안의 길을 찾는 노력들이 학교 안팎으로 다양하게 나타나고 있다는 점은 희망적이기도 하다.

하지만 현실에서 만들어내는 변화는 매우 느리고 미약하다. 이런 가운데

세월호 참사를 계기로 ‘생명’이라는 가치가 우리 사회 한 가운데로 들어왔다. 하지만 생명을 주요 가치로 해서 우리 사회가 어디로 나아가야 할지에 대한 구체적인 대안과 사회적 합의는 매우 미약하다. 이런 가운데 일각에서는 문제의 원인을 소위 인성교육 부족 탓으로 돌리고 있다. 사회적 인식과 가치체계의 변화에 있어 교육은 매우 중요하다. 하지만 그 내용과 방식은 근본적으로 달라져야 한다. 이점에서 죽음과 죽임의 사회를 넘어 지속가능한 미래사회로 나아가기 위한 실마리를 우리는 ‘생명문화교육’, 특히 미래세대인 아동과 청소년에 대한 교육에서 찾고자 한다.

관련해서 교육의 근본적인 가치와 본질적인 역할에 대한 고민은 우리보다 일찍이 근대화 산업화를 거치면서 그 폐해 또한 앞서 경험한 서구 사회에서도 충분히 있어왔다. 그리고 이들의 선진적이고 대안적인 교육의 실천들 속에는 ‘생명’에 대한 깊은 성찰과 자각이 내재되어 있음을 확인할 수 있다.

앞서 살펴 본 대안적 교육 및 학교 모델들은 시대적 전환으로서 교육에 대한 깊은 고민이 반영된 것으로, 생태주의(Ecologism)와 탈근대성(Postmodernity)의 일반적 특징들, 즉 절대적이거나 객관적인 진리를 거부하고 각자의 삶을 중시하며, 자연과 인간의 공생적 관계를 인정하고, 제도나 집단보다 개개의 사람을 소중히 하는 인간을 길러냄으로써 절망적인 근대사회를 넘어 새로운 미래사회를 건설하려는 지향을 담고 있다.

발도르프 교육은 아이들의 영적, 정서적, 육체적 능력을 온전하고 조화롭게 계발시키는 것을 목적으로 한다. 인지학을 근거하여 한 생명체로서의 인간에 대한 이해를 바탕으로 생명의 리듬을 존중하는 전인적, 통합적 교육을 강조하고 있다.

슈마허 작은 학교는 큰 규모의 학교나 교육 체제는 학교 구성원들 간의 친밀감과 신뢰에 바탕한 인간관계 형성을 방해하고 인간과 자연 모두를 위한 생명교육 또한 당연히 불가능하다는 점에서 깊은 관계 속에서 개인에 대한 세심한 관심과 배려를 중요하게 생각하고 있다.

프레네 교육은 공교육의 틀 안에서 일련의 수업개념을 변화, 발전시켜 작업과 자기활동을 촉진시키고 자유롭게 글 쓰고 표현하며 소통하는 학교를

만들어서 자유와 민주주의 가치를 실현하고 있다.

레지오에밀리아 교육은 관계와 소통의 철학을 담아 사회적 상호작용을 통한 협력학습과 유아의 상징적 표상과 창작활동을 강조하고 있다. 특히 이태리의 작은 도시 레지오 에밀리아시에서 교육을 위해 교사, 부모, 여성운동가, 행정가, 교육가, 시 당국이 서로 긴밀하게 협조해 양질의 유아교육 프로그램을 만들어 운영하고 있는 점은 지역사회와 밀착된 교육의 역할을 잘 보여주고 있다.

핀드혼 공동체는 생태마을의 대표적인 성공사례로서 적정기술 개발, 지속가능성관련 교육, 환경 친화적 생활 방식 등 다양한 분야에서 연구 및 교육 센터로서 역할을 하면서, 지속가능한 삶에 대한 실천방식을 더 넓은 세상과 나누고 있다. 핀드혼 공동체에서는 명상, 요가, 요리 등 다양한 활동들이 이루어지고 있는데, 이 모든 것이 각자의 삶을 보다 풍요롭게 이해하고 실천하는 생활문화운동으로서 교육의 역할과 밀접하게 연결되어 있다는 점에 주목할 필요가 있다.

이러한 교육 사례들이 보여주는 공통점은 바로 교육의 기본이 지켜지고 있다는 것이다. 각각의 사례들 속에는 아이들 개개인에 대해 세심한 배려와 존중이 깊이 배여 있으며, 아이들이 생활하고 경험하는 환경을 자유롭고 민주적이며 공동체적인 방향으로 바뀌내기 일상문화운동에 대한 고민들이 담겨 있다. 바로 이러한 생각들은 삶과 배움의 일치를 위한 생활방식의 변화를 가져올 수 있는 작고 섬세한 실천 프로그램들로 교육 현장에서 표현되고 있다.

사례들 속에는 온전한 한 생명체로서 인간을 위한 유연한 시간의 흐름과 교실을 넘어선 교육 공간에 대한 기획의 장면도 엿볼 수 있었다. 아이 한 명을 키우는데 온 마을이 필요하다는 말처럼 교사와 부모는 물론 학교와 지역사회 전체가 수준 높은 관계를 형성해 아이들의 성장을 총체적으로 지지해주는 모습들도 확인되었다. 이렇게 교육의 기본이 지켜지는 환경에서 아이들은 비로소 자유롭게 스스로에 내재되어 있는 생명성을 마음껏 꽃피우면서 사유하고 성찰하고 성장해 나갈 수 있을 것이다. 학교와 교과과정에 한

정된 교육의 틀을 넘어서서 지식의 이해가 아닌 삶의 지혜를 얻는 교육이 필요하다. 일상에서 생명이 존중받고 더불어 사는 삶을 느끼고 경험할 수 있도록 생활문화 전반에 대한 성찰과 혁신이 필요한 이유도 이 때문이다.

결국 우리는 사례들이 보여주는 시사점을 바탕으로 우리 현실에서 교육의 근본은 과연 무엇이고 현재 어디쯤에 와있는지를 깊이 성찰하고 진단해볼 필요가 있다. 지금도 매순간순간 어린이집과 학교, 그리고 사회 곳곳에서 우리의 아이들이 다치고 상처를 받고 있고 다른 한편으로 다른 누군가를 다치게 하고 상처를 주고 있다. 이런 현실을 무책임하게 방치한 채 경제성장률과 국민소득 수준을 끌어올리는데 매달린다는 것은 더 이상 의미가 없다. 더구나 지속적인 성장, 균형성장, 동반성장의 신화가 급속하게 무너지고 있는 현실에서 우리들의 삶과 생활 방식의 근본에 대한 재확인과 새로운 미래를 향한 구체적인 모색이 있어야 한다. 우리의 미래세대인 아동과 청소년에 대한 생명문화교육 필요하다. 지금과 같은 생명위기의 시대를 살아가는 우리 모두는 아이들이 본디 지니고 있는 자기 생명성이 다치지 않고 잘 살려내도록 해서 이들이 또래와 이웃, 다양한 생명체들까지 보듬고 살아가는 삶의 지혜와 힘을 가질 수 있도록 해야 한다. 아이들이 인간 스스로에 대한 깊은 이해를 바탕으로 사람과 사람, 사람과 자연세계 생명 공동체들과 지속적으로 조화롭게 공존, 공생해 나아갈 수 있도록 교육의 새로운 문화를 만들어가야 할 때다.

참고문헌

- 경기도 교육청, 『인성교육 자료집』 (2012, 경기도교육청)
- 고병헌 외, 『교사, 대안의 길을 묻다』 (2009, 이매진)
- 고병헌, <세계의 변혁과 교육적 대응-새로운 삶의 철학과 대안교육>, 『성공회대논총』, 12호(1998년), 371-402.
- 고병헌, <한국대안교육운동 성격에 관한 연구>, 『성공회대학논총』, 12호(1998년), 250-287.
- 구정화 외, 『교사를 위한 학교인권교육의 이해』 (2004, 국가인권위원회)
- 김명신, 『대안교육』 (2002, 문음사)
- 김상현, <대안교육의 사례 및 그 발전방향>(2007, 경북대학교 교육대학원 석사학위논문)
- 김수철, <한국시민 사회운동에 관한 연구>(2002, 동국대학교대학원 박사학위논문)
- 김태오, <이탁오의 『동심설』 의 교육적 논의>, 『교육사상연구』, 제21권 제2호(2007년 8월), 23-45.
- 마투라나/비델라, 『삶의 나무』 (2013, 갈무리)
- 미셸 푸코, 『성의 역사』 (2004, 나남)
- 박부권, 『4.16교육체제의 기본이념과 구조』 (2014. 10. 29. 수요정책포럼 : 경기도교육청)
- 박인기, <유아의 지역사회 참여 교육에 관한 탐색적 연구: 레지오 에밀리아 접근법을 중심으로>(2008, 단국대학교 행정법무대학원 석사학위논문)
- 서울평화교육센터, 『평화, 평화교육의 종교적 이해』 (1995, 내일을 여는 책)
- 성열관·이순철, 『혁신학교』(2011, 살림터)
- 송순재, 『혁신학교의 발단과 전개 : 철학과 구조상 특징을 중심으로』 (2012, 살림터)
- 엥겔스, 『루트비히 포이어바흐와 독일고전철학의 종말』 (1989, 백산서당)
- 오용호, <한국시민운동의 변화와 성격에 관한 연구>(2012, 동국대학교 박사학위논문)
- 오종숙, <레지오에밀리아 교육 사상과 그 실천에 관한 연구>(2003, 홍익대학교 대학원 박사학위논문)
- 윤형근, <한국의 생태담론과 생명운동>, 『사회와 과학』, 제59권 제12호(2003년), 96-126.
- 이관춘, <생명기초구현을 위한 영국의 대안교육>, 『교육사회학연구』, 제6권 제2호(1996년), 149-171.
- 이기상, <생명의 진리와 생명학. 지구 생명시대의 생명문화 공동체>, 『해석학연구』, 제22집(2008년 가을), 267-303.

- 이소영, 〈서구 사회에서 에코토피아 사상의 발달에 관한 연구〉, 『생명연구』, 제15권(2010년 2월), 47-81.
- 이소영, 〈에코토피아 사회 구축을 위한 생태순환형 방법 모색〉, 『경제와 사회』, 제91호(2011년 가을), 40-68.
- 이윤미 외, 『서울교육발전을 위한 학교혁신방안연구』(2013, 서울시의회)
- 이은희, 〈후기 근대 지역공동체의 성찰적 동학〉(2007, 이화여자대학교 박사학위논문)
- 이종태, 〈대안교육의 철학적 기초 탐색 1〉 생태주의 교육이념을 중심으로, 『한국교육』, 제26권 제1호(1999년), 1-19.
- 이종태, 『대안교육의 비전과 사명- 대안교육의 철학과 역사를 중심으로』(2012, 대안교육 연수자료집)
- 이혜성, 이재림, 〈농산어촌 소규모학교와 대안교육의 접점모색〉, 『청소년시설환경』, 제10권 제2호(2012년), 65-80.
- 임부연, 〈아름다운 학교에 대한 미학적 탐구: 심미적 학교개혁을 위하여〉, 『교육학연구』, 제43권 제4호(2005년), 111-140.
- 장미정, 〈환경운동가의 정체성 변화를 통해 본 환경 운동가 형성과정〉, (2011, 서울대학교대학원 박사학위논문)
- 정유성, 『새로운 교육문화 사회운동론』(1998, 한울 아카데미)
- 정진화, 〈교사주도 학교개혁 운동에 관한 연구〉(2012, 서울대학교 대학원 박사학위 논문)
- 정현백 외, 『통일교육과 평화교육의 만남』(2002, 통일부 통일교육원)
- 조한혜정, 『학교를 거부하는 아이, 아이를 거부하는 사회』(1996, 또 하나의 문화)
- 주요섭, 〈생명사상에 대한 정치 철학적 고찰〉(1996, 조선대학교 대학원 석사학위논문)
- 차명제, 『시민사회포럼 발제문』(2003, 시민사회포럼 : 성공회대학교)
- 펠릭스 가타리, 『카오스모제』(2003, 동문선)
- 한국교육학회, 『인성교육』(2001, 문음사)
- 한주미, 『노래하는 나무』(2000, 민들레)
- 현병희(2000), 『대안교육의 현황과 전망』(2000, 대안교육으로 가는 길 입문과정 1기 자료집)
- 호르크하이머, 『도구적 이성비판』(2006, 문예출판사)
- 홍성희, 〈대안학교 교육에 대한 비교연구〉(2001, 연세대학교 대학원 석사학위 논문)

모심과살림연구소 지원 과제 보고서

아동 청소년 생명문화교육을 위한 기초 연구

집 필 김영연 (서울시 식생활교육지원센터 교육팀장)

신승철 (동국대학교 외래교수)

임소영 (부산대 유아교육과 박사과정 수료)

펴낸곳 모심과살림연구소

펴낸이 박맹수

펴낸날 2015년 1월 20일

아동 청소년 생명문화교육을 위한 기초 연구