

배려교육론 연구 : 자유교육론의 대안 탐색¹⁾

유 재 봉(성균관대학교 교수)

임 정 연(성균관대학교 박사수료)

《 요 약 》

이 논문은 배려교육론의 특성을 드러내고, 그것의 교육적 의미와 한계를 드러내는데 목적이 있다. 이러한 목적을 위해 페미니즘의 관점에서 자유교육론의 문제점을 지적하고, 배려교육론의 주요 특징을 자유교육과의 비교를 통해 제시하였다. 배려교육의 관점에서 볼 때, 합리성, 자율성, 보편성을 강조하는 자유교육론은 관계성, 정서, 구체적인 맥락을 간과하는 경향이 있다.

배려교육은 모든 학생들이 각자의 능력과 개성을 발달시키면서도 배려할 줄 아는 (도덕적인) 인간으로 성장하는 것을 목적으로 삼으며, 이를 위해서는 지식의 형식이 아닌 배려의 핵심 요소들로 교육과정을 재구성해야 한다. 교육이 인간의 전인적인 발달을 추구하고 실질적인 좋은 삶을 사는데 기여해야 한다고 볼 때, 배려교육론은 여성적 가치의 재인식, 전통적 교육과정의 재검토, 교사-학생관계의 회복이라는 점에서 교육적 의미를 가진다. 그러나 배려교육론과 배려의 핵심요소가 자유교육론과 지식의 형식을 대체할 수 있는 것인지에 대해서는 보다 정교한 논의를 필요로 한다.

주제어 : 페미니즘, 포스트모더니즘, 자유교육, 배려교육, 배려의 핵심요소

I . 서론

고대의 소크라테스, 플라톤, 아리스토텔레스로부터 근대의 피터스(R. S. Peters), (전기)허스트(P. H. Hirst)로 이어지는 자유교육(liberal education)은 오랜 역사만큼이나 교육의 이론과 실제에 광범위한 영향을 미쳐왔다. 자유교육은 ‘자유인’(free man)을 육성하기 위한 교육이다. 자유인이란 정신 혹은 마음이 자유로운 사람을 일컫는다. 정신 혹은 마음이 자유로운 사람은 이성 혹은 합리성을 갖추고, 그에 입각하여 자율적으로 행위하는 사람이다. 자유교육의 목적은 학생들에게 ‘보편적 · 객관적’ 지식과 가치를 가르침으로써 세계를 있는 그대로 이해

1) 이 논문은 성균관대학교의 2006년도 63학술연구비에 의하여 연구되었음.

하고 파악할 수 있는 ‘이성 혹은 합리성’을 계발하고, 그에 비추어 스스로 생각하고 행위 할 수 있는 ‘자율적’ 인간을 함양하는 데 있다. 그러므로 자유교육의 근간을 이루는 핵심 개념은 ‘합리성’, ‘자율성’, ‘보편성’으로 볼 수 있다.

1960, 1970년대 영미 교육학계를 중심으로 전 세계 교육학계에 강력한 영향을 미쳐왔던 자유교육은 1980년대 이후 그 기본 가정과 실제 면에서 많은 비판을 받아왔다. 나딩스(N. Noddings, 2005, p. 28)는 “학계에서 자유교육을 비판하는 것은 후견인으로서의 어머니를 비판하는 것과 다를 바 없다... 그러나 자유교육이 모두에게 이상적인 것은 아니다.” 라고 지적했다. 사실, 자유교육의 수혜를 입은 사람은 자유교육의 잘못에 대해 지적하기를 꺼리게 된다. 그러나 자유교육이 현대 교육에 미친 영향이 지대하기 때문에, 현대교육의 문제를 이해하고 해결하기 위해서는 자유교육의 문제를 짚어보는 것이 반드시 필요한 작업이다. 이 글은 자유교육의 한 가지 대안적 교육이론으로서 배려교육론의 주요 특징을 이해하고 그 가능성과 한계를 모색하기 위한 논의이다.

‘배려교육론’(caring education)²⁾은 ‘지식의 형식’에의 입문을 통한 합리적 마음을 계발하는 자유교육에 대한 불만에서 비롯되었다. 배려교육의 목적은 모든 학생들이 각자의 능력과 개성을 발달시키면서도 배려할 줄 아는 (도덕적인) 인간으로 성장하도록 하는 데 있다. 배려의 관점에서 교육의 개념을 새롭게 규정한 대표적인 학자로 길리간(C. Gilligan), 나딩스, 마틴(J. R. Martin) 등을 들 수 있다. 이들은 공통적으로 자유교육의 문제가 남성중심의 특성을 추구함으로써 관계, 감정 혹은 정서, 맥락 등의 여성적인 요소를 도외시해 왔다고 본다. 오히려 그들이 보기에, 교육은 학생들로 하여금 ‘배려하는 삶’을 살도록 하는 일이다.

길리간은 『In a Different Voice』에서 남성과 여성이 다른 도덕적인 지향을 갖는다는 점을 지적하였다. 콜버그처럼 정의(justice)를 중심으로 도덕성을 이해하는 것이 남성의 윤리라면, 배려, 책임, 관계를 중심으로 도덕성을 이해하는 것은 여성의 윤리이다. 나딩스(1984, 1989, 1994, 1995, 2002, 2003, 2005)와 마틴(1981, 1985, 1995)은 길리간과 비슷한 입장에서 여성적 경험을 강조하고 그동안 무시되어 오거나 간과되어 왔던 여성적인 가치들의 회복을 강조한다. 길리간, 나딩스, 마틴은 배려가 여성만의 것이 아니라 남성에게도 필요하다는 데 의견을 같이 한다. 그리고 이러한 배려교육을 하기 위해서는 남녀 모두에게 배려의 핵심요소들을 균형 있게 가르쳐야한다고 주장한다.

배려교육에 관한 국내 연구는 1990년대 중반 이후 도덕교육 분야, 여성주의 관점, 특정 사상가를 중심으로 산발적으로 이루어져 왔다. 배려교육에 관한 국내 연구는 주로 도덕교육

2) ‘caring’은 여러 가지로 번역이 가능하고 실제로 번역자에 따라 ‘배려’, ‘보살핌’, ‘돌봄’ 등 다양한 용어로 번역하여 사용하고 있다. 최근 간호학계를 제외한 나머지 분야에서는 caring을 대체로 ‘배려’라는 용어로 사용하는 경향이 있다. 연구자가 보기에, ‘배려’라는 용어가 다른 용어에 비해 배려하는 사람과 배려받는 사람을 비교적 동등하게 고려한다는 점에서 적절한 번역이라고 생각된다.

분야에서 활발한 편이다. 도덕교육과 관련된 배려교육에 관한 연구로는 박병춘(1995, 1999, 2002), 이나현(1998), 이미식(2000), 이병승(2002) 등이 있다. 이들의 연구는 정의윤리의 대안으로 배려윤리를 제시하거나, 정의윤리와 배려윤리의 통합방안을 모색하고 이를 도덕교육에 적용하고 있다. 기존 교육이 남성적인 관점에 치우쳐 있다는 인식하에 이에 대비되는 여성주의 관점에서 배려교육론을 다루는 연구로는 이해정(2002), 허라금(2004), 허란주(1993, 1995) 등의 연구를 들 수 있다. 그리고 길리간 혹은 나딩스와 같은 특정 배려교육론자의 이론을 제시한 김수동(2002), 박병춘(1995, 1998), 정윤경(2000) 등의 연구도 있다. 이러한 연구들은 배려교육에 대한 관심을 불러일으키기는 하였지만, 배려교육론을 특정 측면에서만 다룸으로써 균형 있게 드러내는데 한계가 있었다. 그러므로 배려교육을 정치한 교육이론으로 정립하기 위한 체계적인 연구가 필요하다.

본 연구는 배려교육론의 체계화를 위한 시론적 시도로서, 배려교육의 주요 특성을 자유교육과의 비교를 통해 분석해봄으로써 배려교육론의 윤곽을 제시하고, 배려교육의 교육적 의의와 한계를 제시하려고 한다. 이러한 시도는 배려교육론을 ‘도덕교육의 문제’에 국한시키지 않고 ‘교육이론 전반’으로 확대하는 데 도움이 될 것이다. 이 글에서 해결해야 할 연구문제는 다음의 세 가지이다. 첫째, 페미니즘의 관점에서 자유교육의 문제는 무엇인가? 둘째, 배려교육은 무엇이고 주요 특징은 무엇인가? 셋째, 배려교육론의 가능성과 한계는 무엇인가?

Ⅱ. 페미니즘의 관점에서 본 자유교육의 문제점

배려교육이 무엇인지를 고찰하기 전에, 먼저 배려교육론의 철학적 배경이 되는 페미니즘의 관점에서 자유교육론의 문제점을 검토할 필요가 있다. 배려교육의 아이디어는 상당부분 페미니즘의 영향을 받고 있거나 페미니즘에 의해 부각되었기 때문이다. 통(R. Tong, 1989)에 의하면, 페미니즘의 관점은 배려, 동정심, 양육 등의 여성적 경험과 특성을 강조하는 여성적(feminine) 입장과 여성의 종속과 억압으로부터의 해방을 위한 정치적인 방안을 모색하는 여성주의(feminist) 입장으로 나뉘며, 배려교육은 전자의 입장에 서 있다.

페미니즘은 18~19세기부터 여성에 대한 차별과 억압에서 벗어나 남녀평등을 실현하고 여성의 권리를 옹호하려는 목적에서 등장하기 시작하였으며, 다양한 형태가 존재한다.³⁾ 배려교육은 정신분석학적 페미니스트인 처도로우(N. Chodorow)의 대상관계이론(object-relation theory)

3) 통(R. Tong, 1989)은 현대의 페미니즘을 크게 7가지, 즉 자유주의 페미니즘, 사회주의 페미니즘, 신 사회주의 페미니즘, 급진적 페미니즘, 정신분석학적 페미니즘, 실존주의 페미니즘, 후기 현대철학적 페미니즘 등으로 구분한다. 또한 유현옥(2004)은 페미니즘을 그 이론적 배경에 따라 보수주의적 관점, 자유주의적 관점, 사회주의적 관점, 포스트모던적 관점 등의 네 가지 유형으로 구분하기도 한다.

을 주된 이론적 근거로 삼아 남성과 여성의 차이에 주목하고 여성성에 대한 정당한 가치평가를 통한 양성 평등 사회를 지향하고 있다(박병준, 2002, p. 25). 쳐도로우(1999, pp. 207~209)에 의하면, 남성과 여성의 특성은 선천적인 것이 아니라 사회문화적으로 구별되어 온 것이며, 배려 또한 여성만의 특성이 아니라 남성과 여성 모두에게 공통적으로 해당되는 특성이다.

페미니즘은 성(性)의 관점에서 자유교육론을 새롭게 바라보게 한다. 자유교육은 본래 고대 자유인을 위한 교육, 즉 생산적인 활동에 종사하지 않고 여가를 향유할 수 있는 계급의 사람들을 위한 교육에서 유래하였다. 그러나 피터스와 허스트에 의해 정립된 현대의 자유교육론은 자유인이라는 신분적인 특색과 무관하며, 생산성이나 유용성을 추구하는 교육이 아닌 인간 마음의 자유로운 계발을 기하는 교육이다. 이러한 자유교육은 속박이나 구속 등의 외적 자유보다는 내적 자유, 즉 무지, 미신, 독단, 편견, 환상으로부터 자유를 추구한다. 내적 자유는 충동적인 감정이나 혼란스러운 욕구에 맡겨진 상태가 아닌 이성의 질서에 따라서 생각하고 행동하는 상태를 말한다. 이성은 진리와 허위를 구별하고, 선과 악을 가리며, 아름다운 것과 추한 것을 구별하고, 영원한 것과 일시적인 것을 분별하는 힘을 지니고 있다고 보기 때문이다(이돈희, 2004). 내적 자유를 추구하는 사람은 또한 자율적인 사고와 행위를 하게 된다. 그러므로 자유교육은 ‘자율성, 합리성’을 추구하는 교육으로 특징지을 수 있으며, 이러한 자유교육은 교육의 표준적 의미나 학교 교육의 전형으로 받아들여져 왔다.

그러나 자유교육을 교육의 표준적 의미 혹은 학교교육의 전형으로 보는 견해는 포스트모더니즘에 의해 해체되기 시작하였다. 포스트모더니즘은 교육에서 ‘진리’라는 이름하에 보편적이고 객관적인 사고의 틀과 통일된 관점으로 세계나 인간을 설명하고 규정하는 이른바 ‘거대 서사’(grand-narrative, meta-narrative)나 ‘초담론’(meta-discourse)을 비판·거부하고 그동안 소외되었던 수많은 ‘작은 이야기’들의 가능성을 부각시킨다. 그 중 하나가 페미니즘이 문제 삼는 교육에서의 성(gender)이다. 페미니즘의 주장에 따르면, 자유교육은 모든 인간을 평등하게 대우하고 존중하기보다는 여성을 소외·억압하거나 낮게 평가하는 경향이 있었다. 예컨대, 자유교육론자들은 ‘교육받은 인간’(educated person)보다는 ‘교육받은 남성’(educated man)라는 표현을 사용하여 왔으며, 교육받은 인간(남성)의 특성을 합리성 추구로 보는 경향이 있다. 자유교육에서의 ‘교육받은 인간(남성)’은 사회·문화의 남성적 특성을 반영한 것으로서, 이것은 공적인 영역과 사적인 영역을 이원론적으로 구분하는 사회적 관행에서 비롯된 것이다. 자유교육은 공적인 영역에 해당하는 합리성과 자율성을 지닌 인간을 지향함으로써 주로 가사와 육아 같은 사적인 영역에 속하는 일을 담당해 온 여성들을 소외시켰다. 거의 대부분의 여성들은 합리성과 자율성을 형성하기 어려운 여건 속에서 생활하였으며, 그들이 주로 담당해 온 사적인 영역의 일은 공적인 영역의 일에 비해 열등한 것으로 취급되었다. 자유교육은 자율성, 공정성, 개인의 권리 등의 남성적인 요소들을 강조하는 데 비해, 인간관계, 책

임, 인간적 유대, 희생과 헌신 등의 여성적인 요소들을 간과함으로써 교육에서 성적 편견을 갖게 만든 것이다.

페미니즘은 교육에서 남성과 여성의 동일성보다는 ‘차이’에 주목하고, 여성에 대한 정당한 가치 평가를 통한 양성평등 사회를 지향한다. 남성들의 ‘분리된’(separated) 인식방식 대신에 상황을 파악하고 남을 배려하는 ‘연결된’(connected) 인식방식이야말로 오늘날 더욱 더 절실히 요구되는 가치이다. 전통적인 여성역할의 경험에서 얻어진 이러한 가치들을 들추어내고 강조하는 것이 자칫 여성들을 다시 그 틀 안에 가두는 것이 아니냐는 비판도 있다. 그러나 ‘여성적인 사고’는 단순히 여성에게만 고유한 것이 아니라 남성과 여성 모두가 지향하는 ‘더 성숙한 사고’를 가능하게 한다(이은선, 1993). 교육은 궁극적으로 남녀 간의 대립이나 지배 종속관계를 지양하는 대신 양성 사이의 조화와 평등을 지향하여, 사회생활 영역간의 불균형을 시정하고 인간 전반의 삶을 개선하는 데 이바지해야 한다.

합리성 혹은 이성에 대한 자유교육의 강조는 상호 관련된 두 가지 문제를 야기한다. 하나는 기본적으로 이성적인 것이 우월하고 비이성적인 것은 열등하다는 생각이고, 다른 하나는 이성이 권위를 행사하기 위해서는 거기에 방해가 되는 감정이나 일시적 행동 등은 체계적으로 통제받아야 한다는 점이다. 이러한 생각은 인간이 공통적으로 소유하고 있는 합리성이나 이성을 강조한 나머지, 개개인의 감정이나 정서를 소홀히 여기는 결과를 가져왔다. 자유주의 전통 속에서 이성과 정서는 근본적으로 다르며, 어떤 의미에서는 대립하는 것으로 여겨졌다. 이성은 인간만이 가지고 있는 객관적인 인식·추론 능력인 반면, 정서는 주관적, 충동적인 인식 능력이므로 비합리적이라는 것이다. 이는 남성은 이성적이고 여성은 정서적이므로 이성적(합리적)인 남성이 정서적(비합리적)인 여성을 지배하고, 여성은 남성의 지배에 복종함으로써 인류 번영을 이룰 수 있다는 생각으로 연결된다. 그리고 자유교육은, 비록 의도한 바는 아니었지만, 이러한 생각을 당연시하거나 조장하였다. 그러나 이성은 인간의 여러 가지 측면 중 일부에 불과한 것이지, 그것이 인간의 다양한 측면을 대표하거나 가장 우월한 것도 아니다. 자유교육은 인간의 감정이나 정서를 간과함으로써, 인간을 이해하는 폭을 제한하고 인간 전체의 균형적인 발달을 저해한다. 교육은 ‘이론적 이성의 계발’보다는 인간의 ‘전인적 발달’에 초점을 둘 필요가 있다. 인간의 전인적 발달은 지식(의 형식)을 가르치기보다는 서로 배려를 주고받는 인간관계에 바탕을 둔 교육공동체에서 효과적인 것이다.

Ⅲ. 배려교육론

앞에서 페미니즘의 관점에서 자유교육의 문제를 지적하였다. 자유교육의 문제는 어떤 방식으로든지 해결될 필요가 있으며, 실지로 그러한 노력들이 이루어져 왔다. 가령 ‘사회적 실체’의 관점에서 교육을 규정하려는 시도이다(유재봉, 2004; Hirst, 1993; 1999a; 1999b). 여기서는 자유교육의 또 다른 대안 혹은 보완적 시도로서 배려교육론을 제시한다. 이러한 목적을 위해, 배려교육을 주장하는 대표적인 학자들의 견해를 배려의 개념, 배려교육의 목적, 배려교육의 전반적인 모습 면에서 살펴보고, 배려교육론의 주요 특징들을 자유교육론과 비교하여 밝힌다. 그리고 배려교육론의 윤곽을 보다 구체적으로 드러내기 위해 배려교육의 교육내용을 검토한다.

1. 배려교육의 견해

배려교육을 논의하기 위해서는 배려교육의 대표적인 학자인 길리간, 나딩스, 마틴의 견해를 중심으로 배려의 개념, 배려교육의 목적, 배려교육의 전반적인 모습 등을 살펴볼 필요가 있다. 이들은 모두 교육이 근본적인 면에서 배려교육이 되어야 한다는 점에서는 공통적이지만, 배려의 개념, 교육목적, 전반적인 교육의 모습에 관해서는 약간 상이하다.

먼저 배려의 개념에 대해 살펴보면, 길리간은 ‘배려’ 윤리를 ‘정의’ 윤리와 함께 도덕성을 구성하는 하나의 도덕적 관점, 즉 정의윤리에 대비되는 도덕적 정향(moral orientation)으로 사용한다. 길리간은 콜버그로 대표되는 인지발달론자들이 주로 남성적 특성을 반영하여 도덕성을 ‘정의’(justice)의 관점에서 규정함으로써 여성이 남성에 비해 도덕적으로 열등한 존재로 평가받게 되었다고 본다. 이에 길리간은 여성적인 특성을 제대로 반영하고 정당하게 평가하기 위해 기존의 ‘정의윤리’뿐만 아니라 책임, 인간관계, 애착, 동정심, 사랑과 같은 여성적 특성을 반영하는 ‘배려윤리’가 필요하다고 주장한다(박병춘, 2002). 그리하여 그녀는 배려를 발달 심리학적인 관점에서 하나의 ‘도덕적 정향’으로 정의한다.

나딩스는 배려를 ‘관계적인’(relational) 관점에서 배려하는 사람과 배려 받는 사람의 관계를 규정하기 위한 기초로 정의하였다(박병춘, 2002). 배려는 타인에 대해서 감정적·도덕적으로 전념(engrossment)하고 정신적으로 부담을 갖는 상태로서, 사물에 대해 염려하거나 근심하는 것을 의미한다(Noddings, 1984, p. 9). 따라서 나딩스에게 있어서, 배려는 다른 사람이 성장할 수 있도록 도와주는 것이며, 배려의 범위는 인간뿐만 아니라 사물과 환경과의 상호작용까지 포함한다.

마틴은 사회구조적인 차원에서 교육의 문제를 지적하고, 이를 극복하기 위한 방안으로 배

려의 개념을 도입한다. 마틴은 교육이 공적 영역에서의 ‘생산 과정’만을 포함하고 사적 영역에서의 ‘재생산 과정’을 배제한다는 점을 비판한다. 교육은 남녀 모두에게 경제적, 정치적, 사회적, 문화적 활동과 같은 생산과정뿐만 아니라 육아와 양육, 살림하기, 가사활동, 가족들의 요구와 목적들을 충족시키는 일 등의 재생산 과정을 가르쳐야 한다. 재생산과정의 핵심이 되는 것이 배려, 관심, 연결이다(유현옥, 2004).

둘째, 배려교육의 목적과 관련하여, 길리간의 배려교육 목적은 균형 잡힌 도덕적 삶을 영위하는 데 있다. 균형 잡힌 도덕적 삶을 영위하기 위해서는 도덕성의 두 가지 측면인 정의 윤리와 배려윤리를 포괄해야 한다. 그러기 위해서는 남녀 모두에게 정의와 배려의 도덕성을 ‘함께’ 교육해야 한다. 이를 위해, 길리간은 배려의 도덕성을 발달시킬 수 있는 문학이나 역사 과목 등을 정의 도덕성을 발달시키는 과학이나 수학 과목들과 동등하게 가르치면서, 학생들이 실제 삶에서 겪은 도덕적 경험에 대해 이야기할 수 있는 기회를 제공해야 한다고 주장한다.

나딩스의 배려교육 목적은 지적인 성장이 아니라 서로 다른 사람들과 관계를 맺으며 배려할 수 있는 도덕적인 인간을 만드는 데 있다. 즉, 배려를 유지하고 강화하고자 하는 윤리적 이상의 고양이 모든 교육의 궁극적 목적이 되어야 한다. 나딩스에게 있어서 ‘교육’은 바로 ‘도덕교육’이며, 교육은 모든 교육제도와 교육적 노력이 배려의 유지와 강화에 목적을 두어야 한다. 이때의 도덕교육은 가정이나 교회 또는 학교에서 배타적으로 실시되는 독점적 과업이라기보다는 인류 전체의 공동적 과업이다.

마틴은 배려교육의 목적이 소극적으로는 생산과정(공적영역)은 남성의 영역, 재생산과정(사적영역)은 여성의 영역을 구성하는 것으로 여겨온 사회적인 통념을 없애는 데 있고, 적극적으로는 사회구성원들이 생산적 과정과 재생산적인 과정에 대한 가치를 동등하게 인식하도록 하는 데 있다고 본다. 마틴이 보기에, 여성소외나 왜곡의 문제는 개인적 차원에서 해결될 수 있는 것이 아니라 사회구조적인 측면에서 구성원들의 가치체계 변혁을 통해 해결가능하다. 이를 위해 마틴은 생산적인 과정과 함께 배려(care), 관심(concern), 연결(connection)이라는 3Cs를 중심으로 한 재생산적인 과정을 남녀 모두에게 함께 교육시킬 것을 주장한다(Martin, 1981, pp. 320~321; 유재봉 · 임정연, 2007).

마지막으로, 배려교육의 전반적인 모습과 관련하여, 길리간은 경험적인 연구를 통해 배려의 도덕성이 정의의 도덕성과 공존한다는 것을 입증하고, 두 도덕성이 균형 잡힌 교육을 강조하였다. 그리하여 교육내용면에서 정의 도덕성을 발달시키는 과학이나 수학교과 등과 더불어 배려의 도덕성을 발달시키는 문학이나 역사 교과 등을 동등하고 균형 있게 가르칠 것을 제안한다. 이러한 교육에 효과적인 교육방법이 내러티브이다. 내러티브적 접근은 학생들이 실제 삶에서 겪은 도덕적 경험에 대해 이야기할 수 있는 기회를 제공하며, 이러한 이야기를 통해 도덕적 경험의 인지적, 정의적, 행동적 차원을 표현함으로써 반성의 기회를 가질

수 있다(Brown, Gilligan & Tappan, 1995; 박병춘, 2002).

나딩스는 길리간의 배려 윤리에 대한 입장과 수학교사였던 자신의 경험, 그리고 듀이 교육사상에 기초하여 배려의 개념을 교육전반의 문제로 확대·발전시켰다. 나딩스는 학생들이 삶의 여러 영역에서 행복을 추구할 수 있도록 교육이 그 역할을 해야 한다고 본다. 교육은 모든 학생이 동일한 표준에 도달할 수 있도록 하기보다는 각자 자신의 능력과 목표에 적합한 표준에 이르도록 최선의 자아를 발달시키는 일이다. 여기에는 학생들이 저마다의 재능, 만족스러운 직업, 자기이해, 건전한 인격, 다양한 감상, 지속적 학습태도 등을 갖도록 도와주는 일, 행복에 대한 이해 증진과 의문을 제기하고 가능성을 탐색할 수 있도록 도와주는 일 등이 포함된다(Noddings, 2003, p. 23). 이러한 교육이 이루어지기 위해서는 교사와 학생 간의 신뢰를 바탕으로 한 배려관계 형성이 선행되어야 한다. 학생들과 긴밀하게 지내온 교사는 그들의 열망, 공부습관, 재능, 인격, 인성에 대해 알고 있으며, 그들의 목표, 계획에 관해 솔직히 이야기할 수 있기 때문이다(Noddings, 2003, p. 205).

길리간이나 나딩스와는 달리, 마틴은 사회구조적인 차원에서 배려교육을 제안한다. 마틴은 교육이 생산적 과정과 재생산적 과정의 내용을 모두 포괄해야 하며, 학교가 가족처럼 사랑에 의해 이끌어지는 ‘학교가정’(schoolhome)이 되어야 한다고 주장한다(Martin, 1995, p. 42). 학교가정에서는 교사와 학생관계, 학생들 사이의 관계가 애정 어린 돌봄과 배려가 전제된 사랑으로 맺어지며, 학생들은 성에 관계없이 과학, 문학, 역사, 수학을 배울 뿐만 아니라 가사도 자신의 중요한 관심사임을 인식하게 된다. 또한 남학생들은 폭력 대신 용기와 자기주장에 대해 긍정하는 법을 배우고, 여학생들은 자신의 의견을 말하고 그것을 옹호하는 법을 배운다. 남학생들이 배려, 관심, 관계의 덕을 배우듯이, 여학생들은 용기, 충성심 그리고 자기주장에 관한 덕을 학습해야 한다(Martin, 1995, pp. 112~113). 이러한 과정을 통해 학생들은 가족 간의 사랑과 같은 관계를 이루고 관심과 배려를 받음으로써 행복한 학교생활을 하게 된다.

이상에서 보듯이, 길리간은 배려 개념을 도덕성과 관련시키는 데 비해, 나딩스와 마틴은 교육과 관련시킨다. 길리간은 배려교육을 윤리적인 면에서 강조한다면, 나딩스는 교육적인 면에서, 마틴은 구조적인 측면에서 강조한다. 배려교육은 모든 학생들이 성에 관계없이 각자의 능력과 개성에 맞게, 가정, 학교, 직업세계를 포함한 다양한 영역에서 자신의 역량을 발휘함으로써 행복한 삶을 영위하도록 한다. 이러한 배려교육은 삶과 교육을 하나로 통합할 뿐만 아니라 전인적인 성장을 지향한다.

2. 배려교육론의 주요 특징

배려교육의 주요한 특성이 무엇인가의 문제는 자유교육과의 비교를 통해서 보다 명확하게

드러날 수 있다. 자유교육이 자율성, 합리성, 보편성을 강조한다면, 배려교육은 관계성, 정서, 구체적인 맥락을 강조한다. 이하에서 배려교육론의 주요한 특징들을 자유교육의 그것들과 비교하여 밝힌다.

가. 공동체의 관계성

자유교육은 마음의 자유를 추구하는 교육을 의미하므로, 개인의 가치, 자유와 개성을 신장시키는 일을 목표로 삼는다. 따라서 자유교육은 개인의 자율성, 즉 자율적 사고, 선택, 욕구 등을 강조할 수밖에 없으며, 개인의 자율성을 신장시키는 것이 결국 사회적 유익이나 사회적 좋은 삶을 가져다준다고 본다. 한 개인이 자율적인 선택을 하기 위해서는 자신이 선택하고자 하는 것에 대한 지식, 이해, 판단 등이 전제되어야 한다. 자율성을 행사하기 위해서는 자신의 마음의 활동에 비추어 스스로 생각하고 행위할 수 있는 능력이 있어야 하기 때문이다.

그러나 배려교육의 관점에서 볼 때, 자유교육의 자아관과 개인의 자율성 강조는 문제가 있다. 먼저 자유교육의 자아관과 관련하여, 자아는 사회와 별개로 존재하거나 추상적으로 존재하기보다는 사회 안에서의 인간관계에 의해 규정된다. ‘나’란 한 개인으로서의 나 아니라 끊임없이 관계 안으로 들어가려는 관계 자체로서의 ‘나’이다. 그러므로 ‘나’는 내가 놓여 있는 관계에 의해서 정의된다(Noddings, 1989, p. 236; 박병춘, 2002). 결국 자아는 사회를 떠나 존재할 수 없으며, 사회의 관계 속에서 규정될 수밖에 없다.

다음으로 자유교육에서 강조하는 개인의 자율성은 자유 민주주의 사회에서 중요한 덕이기는 하지만, 그것이 협력적인 공동체를 발전시키는 데에는 한계가 있다. 실제로 인간은 상호 관계를 맺으며 살고 있고, 인간의 삶은 수많은 미묘한 관계들로 얽혀 있다. 개인은 가족을 비롯하여 친밀한 사람들 혹은 낯선 사람들을 만나고 대화하며 관계를 맺고 살아간다. 사회 속의 개인은 다른 사람들과 더불어 살아가기 위해서 관계성을 함양하는 것이 절실히 요구된다. 배려교육의 입장에서 볼 때, 개인의 자율성 함양을 중요시하는 자유교육은 타인에 대한 이해나 사회적, 공공적, 도덕적 관심을 적극적으로 반영하기 어렵다.

나딩스는 배려교육의 토대가 되고 있는 관계에 대하여 “서로를 정서적으로 인식하는 개인들의 연결 혹은 결합”, “관계를 맺고 있는 사람들이 서로에 대해서 무엇인가를 느끼는 일련의 만남”이라고 정의하면서 논의를 시작한다(Noddings, 1994, p. 173; 박병춘, 2002). 그녀는 여러 유형의 관계 중에서 특히 배려관계에 관심을 가진다. 나딩스(2005, pp. 16~17)는 어머니와 자식 간의 관계를 배려관계의 원형으로 삼는다. 어머니와 자식의 관계가 그러하듯이, 배려하는 사람은 다른 사람이 전하려고 하는 것을 진심으로 듣고, 보고, 느낄 뿐만 아니라 적극적으로 도우려하고, 배려 받는 사람이 그것을 인지하고 응답할 때 배려가 완성되기 때문이다. 따라서 배려는 배려관계 안에서 이루어지며, 그것은 일방적인 것이 아니라 쌍방향적이며,

상호적인 것이다.

그러나 배려교육론자들이 상호 의존성과 보살핌, 공감 등을 강조한다고 해서 자율성을 완전히 배제하고 있는 것은 아니다. 자율성은 배려교육에서도 중요한 기본원리가 된다. 길리간에 의하면, 인간은 도덕성 발달의 다섯 번째 단계에 이르면 배려의 원리를 보편적인 ‘자기선택적’(self-chosen) 원리로 채택하게 된다(Gilligan, 1993, p. 90, p. 171).⁴⁾ 나딩스도 자연적 배려가 일어나지 않을 때, 스스로 윤리적 배려를 하고자 하는 자기결정성으로서의 자율성이 요구된다고 주장하였다. 자연적 배려와 윤리적 배려 중 근원적인 것은 자연적 배려이다. 자연적 배려는 다른 사람을 배려하고자 하는 자연스러운 감정에 따라 일어나는 것으로서 어떠한 윤리적인 노력도 필요하지 않다. 배려해 주고 싶은 욕구가 자연스럽게 생기지 않지만 배려해야 한다는 것을 의식적으로 깨닫게 될 때 윤리적 배려가 요구된다. 윤리적 배려는 자율적 헌신이 필요하며, 이러한 헌신의지는 행위자가 자신을 ‘배려하는 사람’으로 인식하고 스스로 배려를 선택했을 경우에만 가능하다(유현옥·조화태, 2002). 윤리적 배려의 감정은 배려를 해 주고 배려를 받았던 경험에 의해 유지되고 촉진되며, 최상의 배려 경험은 바로 어머니와의 경험이다(Noddings, 1989, p. 185). 그러므로 배려교육에서도 자율성은 중요한 의미를 지닌다. 단지 자유교육이 초월적 자율성을 염두에 둔다면, 배려교육에서는 ‘비의무론적 자율성’을 중요시 여긴다는 점에서 차이가 있을 뿐이다(김혜숙 등, 1999).

나. 감정 혹은 정서

아리스토텔레스 이래 현대의 피터스와 허스트에 이르기까지, 자유교육의 관심사는 이성 혹은 합리성의 추구였다. 자유교육에서 ‘좋은 삶’이란 이성 혹은 합리성을 추구하는 삶이며, 이성 혹은 합리성을 추구하기 위해서는 삶의 형식이 고스란히 반영된 ‘지식의 형식’(forms of knowledge)에 입문하는 일이 요구된다(유재봉, 2002). 지식의 형식은 이론적 교과로 구성되어 있으며, 이론적 교과는 이론적 이성 혹은 합리성의 계발을 강조함으로써 상대적으로 인간의 감정 혹은 정서를 소홀히 다룬다.

이에 비해, 배려교육은 다른 사람에 대한 헌신이자 태도인 배려에 기반하고 있다. 배려능력을 향상시키기 위해서는 다른 사람과 함께 느끼고, 공감하고 수용해야 하는 것이 요구되

4) 길리간은 콜버그의 도덕성 발달단계에 내재된 남성 중심주의를 비판하고 도덕적 성숙의 기준과 관련하여 배려의 개념을 제시하고 있다. 길리간(1993, pp. 73~74)에 따르면, 여성의 도덕성 발달은 세 수준 및 다섯 단계로 구분해 볼 수 있다. 첫째, 자신의 생존을 확보하기 위해 자신만을 보살피는 경향의 단계와 자신의 생존 위주의 판단에 대해 비판적인 경향을 보이는 단계를 포함하는 자신만을 보살피는 수준, 둘째, 타인에 대한 무조건적인 배려와 순응을 행동원리로 채택하는 단계와 타인에 대한 무조건적인 배려의 관점을 재고찰하는 경향의 단계를 포함하는 타인을 보살피는 수준, 셋째, 타인은 물론 자신에 대한 보살핌을 행동원리로 채택하는 단계를 포함하는 자신과 타인을 함께 보살피는 수준으로 구분한다.

고, 따라서 감정이입, 공감, 연민, 동정심, 책임감 등이 강조된다. 이 점에서 배려교육은 일차적으로 인지적인 것보다는 정의적인 것처럼 보이며, 감정이나 정서는 도덕적 행동의 기초가 된다는 점에서 중요하다. 어머니가 새벽에 어린 아이의 울음소리를 듣고 기꺼이 아이를 돌보는 것은 어머니가 아이와 함께 느끼면서 아이의 고통이 사라지기를 자연스럽게 원하는 감정에서 비롯된다. 이러한 감정이 배려 행위를 가능하게 하는 것이다(Noddings, 1984, p. 82).

그렇다고 하여 배려교육이 이성적 혹은 지적 교육을 배제하는 것은 아니다. 나딩스는(도덕)교육에 있어서 인지를 배제하면 활기를 잃어 병적인 감상에 빠지게 되고, 정의적인 요소를 배제하면 이기적으로 되거나 무감각한 합리주의에 빠지기 쉽다고 주장함으로써 인지와 정의를 배타적인 것이 아니라 상호 보완적인 것으로 인식하고 있다(Noddings, 1984, p. 171; 박병춘, 2002). 누군가를 배려할 때 우리는 무엇을 할 것인지, 어떻게 해야 가장 잘 배려할 수 있는지를 결정하기 위한 이성이 요구된다. 나딩스(2005, p. 16)에 의하면, 배려하는 사람은 배려를 하기 위해서 타인이 도움을 필요로 한다는 상황에 대한 인식이 있어야 하며, 또한 적절한 상황에서 적절한 대상에게 배려를 하고 있는지를 판단할 수 있어야 한다. 그러나 이 때 요구되는 이성은 자유교육에서 강조하는 이론적 지식을 통해 계발되는 이성이 아니다. 배려는 처음부터 완성된 활동이라기보다는 타인과의 관계를 통해서 이루어지기 때문에, 특수한 상황에서 특정한 대상과의 관계 속에서 그 대상의 필요에 맞는 것을 결정하고 실천하는데 요구되는 실천적 이성(phronesis)이다. 배려교육을 하기 위해서는 상대방과의 관계 속에서 상황에 따라 최선의 것을 선택할 수 있는 능력을 길러주어야 한다(고미숙, 2004). 그러므로 배려교육의 관점에서 볼 때, 자유교육에서처럼 교육과정을 이론적 교과, 특히 언어능력이나 논리·수학능력을 기르기 위해 모두에게 동일한 내용을 강제로 부과하는 것은 옳지 않다.

다. 맥락성

자유교육에서는 합리적 마음의 계발을 위해 삶의 형식을 반영하고 있는 ‘지식의 형식’에 입문하는 것이 필수적이다. 지식의 형식은 인간경험이 구조화되고, 분명해지며, 확장되는 독특한 이해방식으로서, 각각의 지식의 형식은 독특한 중심개념, 독특한 논리구조, 그리고 진리기준을 가진다. 그러므로 각각의 지식의 형식은 다른 종류의 인간 경험에 대한 이해를 반영한다(Hirst, 1965, pp. 128~129). 허스트가 보기에, 자유교육은 학생을 그러한 지식의 형식에 입문시킴으로써 그렇지 않으면 알려지지 않을 세계를 모종의 방식으로 보고 경험하는 것을 배우는 것이며, 그리하여 보다 완전한 의미에서 마음을 가지게 되는 것이다(Hirst, 1965, pp. 124~125). 지식의 형식은 원칙상 인간 경험 전체를 포괄할 수 있는 것이며, 지식의 형식에의 입문을 통해서만 온전히 세계 전체를 이해하는 것이 가능하다. 자유교육에서 지식과 이해의 가치는 보편적이고 객관적인 것으로, 그리고 ‘지식의 형식에의 입문’으로서의 교육은 표준적이고 이상적인 교육으로 간주된다.

그러나 배려교육론자들이 보기에, 자유교육은 모두를 위한 최상의 교육이거나 이상적인 교육은 아니다(Noddings, 2005, p. 31). 자유교육은 권력과 특권에 결부된 특권적 지식의 한 형태가 되었지만, 자유교육의 내용은 모든 학생들이 필요로 하는 것이 아니기 때문이다(Noddings, 2005, p. 28). 학생들은 서로 다른 개성, 능력, 적성, 목적, 흥미를 가지고 있기 때문에 각자 그에 적합한 교육을 받을 필요가 있다. 배려교육에서는 보편적이고 객관적인 지식의 전달보다는 각 개인이 처한 특정한 상황이나 구체적인 맥락을 중시한다. 모든 사람이 모든 상황에서 언제나 동일한 행위를 하는 것은 아니기 때문이다.

배려교육이 특수성과 맥락성을 강조한다고 해서 보편성을 무시하는 것은 아니다. 배려교육 역시 보편성을 지니지만 교육의 전형으로써 자유교육이 나타내는 보편성의 의미와 다르다. 배려교육은 세상의 모든 사람들이 배려받고자 한다는 사실을 인식하는 것에서 시작한다는 점에서 보편성을 가진다. 그러나 배려가 무엇을 의미하는지 정확하게 기술하려고 할 때, 그 보편성은 사라져 버린다. 배려관계는 시대, 문화 심지어 개인에 따라 다르게 나타나기 때문이다(Noddings, 1995, pp. 137~148). 배려교육의 관심사는 우리가 일상에서 구체적인 개인들을 어떻게 만나는가에 있다. 자아가 타자를 만나는 상황들은 결코 재현되거나 보편화될 수 없으며, 이러한 상황들에도 많은 변수가 작용한다. 배려하는 사람과 배려 받는 사람이 만나는 상황은 주체들의 주관적인 경험들을 포함한 다수의 변수로 인해 다른 관계와는 다르다. 비슷한 환경과 상황 하에서도 어떤 사람은 예의를 갖춘 존중을 배려로 받아들이는 반면, 따뜻한 포용이 없을 때 배려 받지 못한 것으로 느끼는 사람도 있다. 배려교육은 배려하는 사람과 배려 받는 사람의 독특한 인간관계에서 발생하기 때문에 관계와 상황의 독특성을 강조할 수밖에 없다.

요컨대, 배려교육은 교육에서 중요하지만 자유교육이 간과하거나 문제점으로 지적되었던 것을 해결해준다. 배려교육에서 강조하는 공동체적 관계성은 자유교육의 추상적 자아관의 문제와 교육내용에 함몰된 원초적 인간관계의 중요성을 상기시켜준다. 배려교육론에서 강조하는 인간의 정서적 측면은 인간의 지적 측면만을 강조하는 자유교육관을 교정해주고 균형을 잡아준다. 그리고 배려교육론은 구체적 맥락을 강조함으로써 추상적이고 이론적이어서 현실과 괴리되어 있는 자유교육의 문제를 해결해준다.

3. 배려의 교육내용

배려교육의 구체적 모습과 그것이 자유교육의 문제점을 어떻게 해결해주는가는 실지로 학교에서 어떤 내용을 가르치고 배우는가를 보면 잘 드러난다. 그러면 배려교육을 하기 위해서는 구체적으로 무엇을 가르치고 배워야 하는가? 피터스와 허스트가 자유교육에서 합리적인 좋은 삶을 영위하기 위해 ‘지식의 형식에의 입문’을 주장했다면, 나딩스는 배려교육에서

실질적인 좋은 삶을 사는데 필요한 ‘배려의 핵심요소’(centers of care)를 강조한다. 나딩스(2002, p. 95)에 의하면, 지식의 형식에의 입문으로서의 자유교육은 크게 세 가지 문제가 있다. 그것은 학생들에게 배려해야 할 내용은 결여한 채 특정하고도 편협하게 처방된 교육과정을 공부하도록 가르치는 것, 다양한 인간 능력에 대한 존중심 결여, 전통적으로 여성과 관련되었던 기능, 태도, 능력에 대한 평가절하 등이다.

자유교육의 교육내용 문제를 인식하여, 나딩스(2002, p. 94)는 교육이 지식의 형식이 아닌 ‘배려의 핵심요소’(centers of care)를 중심으로 재조직되어야 한다고 주장한다. 배려의 핵심요소에는 “자아에 대한 배려, 친밀한 사람들에 대한 배려, 낯선 사람과 멀리 있는 사람에 대한 배려, 동물·식물 그리고 땅에 대한 배려, 인간이 만든 세상에 대한 배려, 사상(ideas)에 대한 배려” 등이 포함된다. ‘자아에 대한 배려’는 우리가 배려하는 모든 것이 자아에 대한 관심과 어떤 형태로든 얽혀있기 때문에 중요한 주제이고, ‘친밀한 사람들에 대한 배려’는 학생들이 믿을만한 배려에 반응하는 방법을 학습할 수 있는 우호적인 환경 속에서 배려의 능력을 발달시킬 수 있는 기회를 제공한다. ‘낯선 사람과 멀리 있는 사람에 대한 배려’는 감상에 빠지기 쉽기 때문에 힘들고 불확실한 일이지만 공동체, 국가적 수준, 국제적 수준에서 배려하는 태도를 함양시킬 수 있다. ‘동물·식물 그리고 땅에 대한 배려’는 우리의 삶이 동·식물의 삶과 상호의존적이며, 다른 생명체를 양육하는 조건과 완전히 분리될 수 없다는 점에서 중요하다. ‘인간이 만든 세상에 대한 배려’는 우리가 당연하게 여기는 주변의 사물과 도구의 유용성을 깨닫고 그것들을 다루는 태도를 수정하는 데 도움이 된다. ‘사상에 대한 배려’는 학생들의 흥미·능력·목적에 고려하여 시작되어야 하며, 특정한 과목에 관심을 가지는 학생들에게는 심도 있게 그 과목을 배울 수 있는 기회를 제공한다(Noddings, 2005, pp. 48~61).

논란의 여지는 있지만, 현재의 중등교육과정은 표방된 교육과정과는 상관없이 대체로 자유교육에 토대를 두고 있으며, 그것은 배려의 핵심요소들 가운데 맨 마지막 것, 즉 전적으로 사상들을 중심으로 조직화되어 있다. 나딩스(2005, p. 151)는 왜 모든 학생들이 자신들의 적성과 흥미, 장래 계획과 상관없이 대수학이나 기하학과 씨름을 해야 하느냐고 반문하면서, 교과로서의 수학이 모든 사람에게 본질적인 것은 아니라고 주장한다. 어떤 학생은 자유교육의 교과내용을 원할 수 있고 또 잘 해낼 수 있을지도 모른다. 그러나 그것이 모든 학생들이 배워야 할 가장 중요하면서도 우선적인 것은 아니다. 나딩스(2005, pp. 30~32)에 의하면, 우리가 한때 소수에게만 가르쳤던 교과를 모든 학생들에게 가르치려고 시도함으로써, 결국 모든 학생들을 불충분하게 가르치고 있는 셈이다. 이 문제를 해결하기 위해, 배려를 수용하고 제공하는 방법을 가르치는 학교 환경과 학생들이 존중할 만하고 만족스러운 삶의 방식들이 존재한다는 것을 보증해 줄 수 있는 교육과정이 필요하다(Noddings, 2005, p. 30).

요컨대, 학생들의 지적 발달이나 학문적 성취는, 자유교육론자들이 주장하듯이, ‘사상’에 대한 배려만으로 가능한 것이 아니다. 오히려 그것은 자신, 이웃, 인류, 식물, 동물, 환경, 인

간이 만든 세상과 사상 등을 배려할 수 있는 일반교육의 기초 위에서 보다 잘 이루어질 수 있다(Noddings, 2005, p. 173). 만일 이것이 옳다면, 학교의 교육내용은 ‘지식의 형식’보다는 ‘배려의 핵심요소’를 중심으로 재편될 필요가 있다.

IV. 배려교육론의 의의와 한계

지금까지 자유교육론과의 비교를 통해 배려교육론의 특성을 드러내고, 배려교육론은 자유교육론이 가지고 있는 문제점을 상당 부분 해결해줄 수 있다는 점을 밝힌 셈이다. 이 장에서는 앞의 논의에 비추어 배려교육론이 교육에 주는 의의와 비판점 내지 한계를 살펴본다.

1. 배려교육론의 의의

배려교육론은 어떤 교육적 의의를 가지는가? 그것은 다음의 세 가지 측면, 즉 여성적 가치의 재인식, 전통적 교육과정의 재검토, 교사-학생관계의 회복이라는 측면에서이다.

첫째, 여성적 가치의 측면에서, 배려교육론은 교육에서 흔히 간과되어 왔던 성의 문제와 관련된 가치를 새롭게 제기하였다. 배려교육은 ‘배려’라는 여성적 가치의 재인식을 통해 교육에서 성의 가치에 대한 균형 잡힌 시각을 제시해 준다. 배려교육론은 여성적 가치 혹은 삶의 사적영역을 존중하며, 남성성과는 다른 여성성에 대한 정당한 가치 평가를 통해 양성 평등 사회를 지향한다. 이러한 주장은 여성의 고유한 경험과 특성을 남성적인 경험이나 특성과 동등하게 평가하고 존중해야 한다는 인식을 전제하고 있다. 흔히 “다른 목소리”로 표현되는 여성의 ‘관계지향적’이고 ‘책임지향적’이며, ‘구체적인 상황’에 관심을 갖는 ‘상호관계의 이상’은 남성들이 추구하는 ‘자율의 이상’과는 구분되는 것이다(Gilligan, 1993).

자유교육은 남성적인 ‘자율의 이상’을 추구해 왔다고 볼 수 있다. ‘자율의 이상’은 합리성이나 이성을 계발함으로써 인간의 마음을 자유롭게 하는 데 초점을 둔다. 그러한 합리적 마음은 남녀노소 할 것 없이 인간이면 누구나 추구해야 할 가치이자 이상으로 간주된다. 이러한 상황에서 ‘어떤 교육내용 혹은 지식이 가치로운가’라는 질문을 제기하는 것은 자연스러우며, 그 과정에서 인류문화 유산의 정수인 ‘지식의 형식’이 중요시 되었다. 지식의 형식은 보편적이고 객관적인 성격을 띤 것으로서, ‘자율의 이상’을 추구하기 위해서 반드시 가르치고 입문되어야 할 내용으로서 교육에서 오랫동안 핵심적 위치를 차지해 왔다.

그러다가 20세기 후반 포스트모더니즘의 영향으로 교육에서 숨어있는 성의 가치에 관심을 가지게 되고, 특히 간과되어 왔던 여성적 가치, 예컨대 배려를 비롯한 양육, 동정심, 연민 등에 대한 재인식과 재조명이 페미니즘 학자를 중심으로 이루어지게 된 것이다. 이러한 여성

적 가치들은 오랫동안 남성적 가치인 ‘자율의 이상’을 실현하는 데 방해가 되거나 기껏해야 부차적인 가치로 취급되어 교육의 주요 관심사가 되지 못했다. 교육에서의 페미니즘은 가부장적 사회에서 경시되어 왔던 여성적 가치를 재인식하고, 나아가 그에 바탕을 둔 배려교육론에 대한 관심과 연구를 촉발하게 하였다.

둘째, 교육과정의 측면에서 배려교육론은 전통적 교육과정의 문제를 검토하고 이를 해결하는데 실마리를 제공해 준다. 자유교육과정은 ‘지식의 형식’ 중심으로 이루어져있다. 지식의 형식은 이론적 지식 중심의 교과로 구성되어 있으며, 이론적 교과는 이론적 이성을 계발시킨다. 이론적 이성은 인간의 다양한 능력 중 일부에 불과하다. 그러므로 자유교육은 지적인 인간을 기르는 데는 효과적일지 모르지만, 인성을 비롯한 전인을 기르는 데는 한계가 있다. 이에 배려교육론자들은 교육과정을 ‘배려의 핵심요소’들로 재조직함으로써, 교육이 학생들의 필요, 적성, 능력, 흥미, 관심에 부합하는 실질적인 도움이 되어야 한다고 주장한다. 배려의 핵심요소를 중심으로 교육과정을 구성하는 것은 적어도 세 가지 점에서 가치가 있다. 첫째, 교육과정을 전통적·인지적·구조주의적 관점보다는 경험적 관점에서 바라보고, 지식이나 능력보다는 인간의 활동과 행위를 강조하는 것은 삶과 교육을 통합하게 하여 무기력한 지식에 머물지 않게 할 수 있다(Noddings, 2005, pp. 46~47). 둘째, 모든 학생들에게 획일적인 교육과정을 가르치는 대신 학생 개개인의 열망, 재능, 인격, 인성, 삶의 방식에 맞게 그들을 발전시키고 성장할 수 있도록 돕게 함으로써 각자의 재능과 삶의 방향에 적합한 교육을 가능하게 한다. 셋째, 공적 영역과 사적 영역에 관한 경험과 일, 즉 자신의 직업을 갖는 일과 관련된 일, 가정 만들기, 장소와 자연에 대한 사랑, 부모 역할, 개인적·사회적 능력의 개발, 인품, 정신, 지성, 인성의 발달과 관련된 개인의 사적 경험 모두를 교육내용으로 삼는다. 그러므로 삶의 다양한 영역을 포괄할 뿐만 아니라 학생들이 다른 사람들과의 원만한 관계 속에서 실질적인 좋은 삶을 영위하게 한다.

셋째, 교사와 학생의 관계 측면에서 배려교육론은 교사와 학생관계의 회복을 가능하게 한다. 불행하게도 오늘날 학교현장은 교육을 위해 서로 협력해야 하는 교사와 학생들이 서로 대립과 갈등, 불신으로 고통 받고 있으며, 그로 인한 교육 문제가 끊임없이 발생하고 있는 형편이다. 배려교육의 관점에서 보면, 피배려자의 성장은 가장 핵심적이고 중요한 문제이기 때문에 학교는 무엇보다도 학생의 인격적·사회적 성장에 관심을 가지고 학교 구성원들 간의 친밀한 관계를 형성하는 일에 관심을 가져야 한다(김수동, 2005). 학생은 배려를 받고 그것에 자유로이 반응하는 학습 환경 속에서 배려 능력을 발달시킬 수 있기 때문이다. 따라서 배려교육에서 교사의 역할은 단순한 지식의 주입자가 아니라 상담자이자 조언자의 역할을 한다. 실지로 나딩스는 배려자로서의 핵심적인 교사의 역할은 ‘모범’이 되는데 있다고 보았다. 학생은 자신을 좋아하고 존경하는 교사로부터 본보기를 얻게 되고, 교사는 모범을 보임으로써 기쁨과 성취를 느끼는 것이다. 그리고 교사와 학생간의 배려관계 형성에 있어서 ‘일

상적인 대화'가 중요하게 부각된다. 나딩스(2002, p. 118)에 의하면, 일상적인 대화는 진실한 대화이며, 대화주제보다 대화하는 상대방과의 관계를 보다 중시한다. 대화에서 가장 중요한 것은 상호관계이며, 진실한 대화가 성립되면 교사와 학생은 배려에 의한 수평적 인간관계를 형성한다. 학생은 배우기만 하고 교사는 가르치기만 하는 일방적인 구조는 배려를 위한 대화가 결핍된 관계이다(김수동, 2005).

바람직한 교사상이 인사(人師)와 경사(經師)이냐는 여전히 논쟁거리이다(김남성 등, 2005). 배려교육론의 주장은 '인사', 자유교육론의 주장은 '경사'의 입장에 가깝다. 인사는 주로 지식을 가르치는 일보다는 학생의 도덕적 품성을 함양하고 인간다운 인간을 만드는 일에 관심을 가지는 반면, 경사는 교사의 일이 일차적으로 위대한 인류 문화유산에 학생을 입문시키는 일이라고 보고 그것을 통해 인간의 이성을 발달시키는 데 관심을 기울인다. 현재 한국 학교교육의 상황에서는 배려교육론의 교사상인 인사가 절실히 요구된다. 배려교육은 무엇보다도 학생의 인격적·사회적 성장에 관심을 갖고 학생들의 배려 능력을 강조함으로써, 학생들이 힘과 폭력을 지양하고 부드러운 공존의 인간관계를 유지할 수 있도록 도울 수 있다.

2. 배려교육론의 한계

배려교육론에 대한 비판점 내지 한계는 배려교육의 가치 내지 의의와 관련되어 있다. 첫째, 배려교육에서 해명해야 할 것은 여성적 가치의 문제이다. 페미니즘의 영향을 받은 배려교육론자들은 여성의 가치와 남성의 가치가 다르며, 현행 교육은 남성적 가치를 추구해왔다는 것을 논리적으로 가정하고 있다. 그러므로 이 주장의 정당화 여부는 남성적 가치와 여성적 가치가 정확히 구분이 되며, 그러한 구분이 교육적으로 의미가 있는 것인가에 달려있다. 그런데 우리는 '합리성은 오로지 남성적 가치이며, 배려는 여성적인 가치인가?'라는 의문을 제기할 수 있다. 이러한 질문 속에는 배려가 여성적인 가치만이 아닌 인류의 공통적 가치라는 전제가 깔려있다. 이 점에서 여성주의자들의 가치 구분은 엄밀하지 않으며, 이러한 성에 따른 가치 구분은 오히려 교육에서 또 다른 성적편견 혹은 차별을 불러올 가능성이 있다. 물론 페미니즘이 남성적 가치위주의 교육을 해온 거대한 흐름을 여성적 가치에 주목하도록 하기 위해서 다소 급진적이거나 저항적인 성격을 띤 것도 사실이다. 그것 때문에 페미니즘의 교육적 공헌을 무시해서는 안 된다. 배려는 여성주의자에 의해 강조된 가치이지만, 실상은 여성적 가치라기보다는 사회적 인간의 본질적 가치라고 보아야 할 것이다. 이 점에서 배려교육은 본래 교육의 회복이라는 점에서 중요하다. 그러나 그러기 위해서는 배려교육에서

5) 이 점은 일부 여성주의 학자들도 인정한다. 예컨대, 쳐도로우(1999, pp. 207~209)는 남성과 여성의 특성은 선천적인 것이 아니라 사회문화적으로 구별되어 온 것이며, 배려 또한 여성만의 특성이 아니라 남성과 여성 모두에게 공통적으로 해당되는 특성으로 본다.

추구하는 교육받은 인간상을 바탕으로 교육적 아이디어 전반을 보다 체계화하고 정리할 필요가 있다.

다음으로 배려교육론자, 특히 나딩스가 주장하는 ‘배려의 핵심요소’가 자유교육에서 강조하는 ‘지식의 형식’을 대체할 수 있는가의 문제는 검토의 여지가 있다. 물론 나딩스(2005, pp. 150~151)는 기본적으로 학생 각자의 흥미, 관심, 목적에 맞는 교육을 주장하고 있으며, 특정 교과에 열정적인 관심을 가지고 있는 학생들에게는 심도 있게 그 교과를 배울 수 있는 기회를 제공함으로써 학문 공동체에 입문할 수 있도록 도와주어야 한다고 주장한다. 그러나 배려의 핵심요소 중 ‘사상에 대한 배려’가 자유교육의 지식의 형식의 내용을 모두 포괄할 수 있는지, 배려의 교육과정으로도 인류 문화유산을 전달하는 것이 가능한지, 만일 가능하다면 어떻게 가르쳐야 하는지의 문제가 여전히 해결해야 할 과제로 남는다. 그리고 특히 오늘날과 같은 지식정보화 사회에서 교육내용을 적극적으로 가르치기보다는 인간관계에 초점을 두는 것이 과연 현실성이 있는지 등의 문제가 제기될 수 있다. 이러한 문제들은 좁게는 배려교육의 관점에서 교육내용을 구체화할 것을 요구하며, 넓게는 배려교육이 자유교육의 대안이 될 수 있는지를 적극적으로 밝힐 것을 요구하는 셈이다.

V. 결론

이상에서 자유교육론과의 비교를 통해 배려교육론의 주요 특징과 윤곽을 밝히고, 배려교육론의 교육적 의의와 한계를 밝혔다. 배려교육론은 학자마다 약간의 관점을 달리하기는 하지만, ‘지식의 형식’에 학생을 입문시킴으로써 합리성을 추구하는 합리주의적 자유교육이 간과한 인간의 관계성, 감정 혹은 정서, 맥락성을 강조함으로써 인간의 전인적 발달을 추구한다는 점에서 공통적이다. 이러한 배려교육이 강조하는 관계성은 자유교육의 추상적 자아관의 문제와 현대 교육에서 사라져가고 있는 인격적인 인간관계의 중요성을 일깨워 주고, 인간의 정서적 측면의 강조는 지나치게 인간의 지적 측면만을 강조하는 교육에 균형을 잡아주며, 구체적 맥락을 중시하는 것은 추상적이고 현실과 괴리되어 있는 교육의 문제를 극복해 줄 수 있다.

배려교육에 관한 이 연구는 우리나라 교육에 몇 가지 시사점을 준다. 첫째, 교육의 목적을 적어도 초·중등교육에서는 교과를 통한 합리적 마음의 계발보다는 배려하는 마음을 촉진하는 데 둘 필요가 있다. 우선 배려교육의 아이디어는 배려교육과 관련된 도덕교과에서 강조될 필요가 있다. 제7차 초등학교 도덕과 교육과정에서 도덕교육의 정의적 측면을 다루고 그것을 위한 배려 수업모형을 제시하고 있지만, 중등교육은 여전히 이론적 교과로서 도덕을

가르치고 있다고 보아야 한다. 학교교육의 목적은 배려하는 삶을 살도록 하는 데 목적을 두어야 한다. 그러기 위해서는 초등수준을 넘어서 중등교육에 이르기 까지, 도덕과 수업을 넘어서 전체 교육과정 혹은 생활 가운데서 배려교육의 실시를 검토할 필요가 있다.

둘째, 관련된 것으로서, 학교 자체를 ‘배려 공동체’로 만들 필요가 있다. 우리나라의 학교교육은 학벌주의와 입시위주의 교육이라는 경쟁적 풍토, 인지적이거나 문제 풀이식 교육으로 인한 정서와 인성의 문제 등으로 말미암아 서로를 배려하는 것이 없거나 드문 형편이다. 이러한 상황에서 발생한 것이 소위 ‘학교붕괴’ 혹은 ‘교실붕괴’, 집단 따돌림이나 학교 폭력 등의 문제이다. 이런 문제를 해결하기 위해서는 학교가 마치 가정에서처럼 배려가 넘치는 공동체, 즉 “학교가정”(schoolhome)으로 만들 필요가 있다.

셋째, 교육의 초점을 교육내용보다는 인간 자체에 둘 필요가 있다. 자유교육의 전통 아래 있는 학교는 전통적으로 교육내용 중심, 특히 이론적 교과 중심의 교육을 해왔다. 그러다보니 교육은 인간을 기르는 일이라고 표방하고 있지만, 실지로는 교육내용의 이해 정도를 평가하는 데 우선순위가 주어지게 된 것이다. 이제 다시 교육의 초점을 인간 자체에 두는 것으로 전환해야 할 필요가 있다. 학업성적이 인간을 대체하는 사회, 그러한 풍토에서 자란 학생들의 미래는 비인간적일 수밖에 없기 때문이다.

이 글은 자유교육의 문제점을 배려교육을 통해 어느 정도 극복하거나 보완할 수 있다는 점을 소극적으로 밝힌 셈이다. 그러나 그렇다고 하여 ‘배려교육이 자유교육보다 적합한 교육 이론’이라거나 ‘배려교육이 자유교육의 대안이다’라는 주장을 직접적으로 하지는 않았다. 이에 대한 대답은 자유교육에서 비롯된 현대 교육의 문제를 어떻게 이해하고, ‘자유교육’, ‘배려교육’이라는 말을 어떻게 사용하는가에 따라 다를 수 있기 때문에 보다 정교한 논의를 필요로 한다. 이 문제는 지면상 차후의 과제로 남겨둘 수밖에 없다.

참 고 문 헌

- 고미숙(2004). 배려윤리와 배려교육. **한국교육학연구**, 10(2), 37-62.
- 김남성 외(2005). **교사교육론**. 서울: 학지사.
- 김수동(2002). Noddings의 도덕교육론에 나타난 배려의 요소와 그 실천양식. **교육철학**, 21, 33-55.
- 김수동(2005). **배려의 교육**. 서울: 장서원.
- 김혜숙 외(1999). **여성과 철학**. 서울: 철학과 현실사.
- 박병춘(1995). 도덕교육에서의 도덕적 성숙의 근거연구: 길리간의 보살핌의 이론을 중심으로. 석사학위논문, 서울대학교.
- 박병춘(1998). 나딩스의 배려윤리와 도덕교육. **도덕윤리교육연구**, 9, 381-198.
- 박병춘(1999). 보살핌윤리의 도덕교육적 접근연구. 박사학위논문, 서울대학교.
- 박병춘(2002). **배려 윤리와 도덕 교육**. 서울: 울력.
- 유재봉(2002). **현대교육철학탐구**. 서울: 교육과학사.
- 유재봉(2004). 허스트의 자유교육론에 대한 대안적 논의 탐색. **교육과정평가연구**, 7(2), 1-24.
- 유재봉 · 임정연(2007). ‘교육받은 인간’에 대한 논쟁 검토: Peters에 대한 Martin 비판을 중심으로. **교육과정연구**, 25(4), 35-59.
- 유현옥 · 조화태(2002). **여성교육개론**. 서울: 한국방송통신대학교 출판부.
- 유현옥(2004). **페미니즘 교육사상**. 서울: 학지사.
- 이나현(1998). 배려의 윤리적 관점에서 분석한 도덕판단 지향성 연구. 박사학위논문, 고려대학교.
- 이돈희(2004). **교육정의론**(수정판). 서울: 교육과학사.
- 이미식(2000). 정의와 배려의 윤리적 논쟁과 도덕교육에 대한 함의. 박사학위논문, 부산대학교.
- 이병승(2002). 보살핌 윤리의 정당화 논의. **교육철학**, 21, 133-151.
- 이은선(1993). 포스트모더니즘과 페미니즘 그리고 교육. **교육철학**, 11, 43-66.
- 이혜정(2002). 여성주의 윤리학에 관한 연구. 박사학위논문, 한국외국어대학교.
- 정운경(2000). 나딩스의 배려 윤리와 도덕교육. **한국교육**, 27(1), 1-29.
- 허라금(2004). **원칙의 윤리에서 여성주의 윤리로**. 서울: 철학과 현실사.
- 허란주(1993). 정의의 입장에 대한 페미니즘의 도전: 도덕적 성숙에 대한 논쟁. **사회철학대계** 3. 서울: 민음사.
- 허란주(1995). 정의론과 페미니즘적 대안. **현대사회와 정의**. 서울: 그리스도교철학연구소.
- Brown, L. M., Gilligan, C. & Tappan, C. (1995). Listening to different voice. In W. M. Kurtines

- and J. L. Gewirtz(Eds.). *Moral Development: An Introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Chodorow, N. (1999). *The Reproduction of Mothering* (Second Edition). Berkeley: University of California Press.
- Gilligan, C. (1993). *In a Different Voice* (Second Edition). Cambridge: Harvard University Press.
- Hirst, P. H. (1965). Liberal education and the nature of knowledge. In R. D. Archambault(Ed.). *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1993). Education, knowledge and practices. In R. Barrow & P. White(eds.), *Beyond Liberal Education: Essays in honour of P. H. Hirst*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1999a). The Demands of moral education: reasons, virtues and practices. In T. H. McLaughlin & J. M. Halstead(eds), *Education in Morality*. London: Routledge.
- Hirst, P. H. (1999b). The nature of educational aims. In R. Marples(ed.), *The Aims of Education*. London: Routledge.
- Martin, J. R. (1981). The ideal of the educated person. *Educational Theory*, 31(2), 311-327.
- Martin, J. R. (1985). *Reclaiming a Conversation*. 유현옥 역(2002). **교육적 인간상과 여성**. 서울: 학지사.
- Martin, J. R. (1995). *The Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Families* (Second Edition). Cambridge: Harvard University Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: Feminine Approach to Ethics an Moral Education*. L. A.: University of California Press.
- Noddings, N. (1989). *Women and Evil*. L. A.: University of California Press.
- Noddings, N. (1994). An ethics of caring and its implication for instructional arrangements. In L. Ston(Ed.). *The Education Feminism Reader*. N. Y.: Routledge.
- Noddings, N. (1995). Care and moral education. In Wendy Kohli(Ed.). *Critical Conversations in Philosophy of Education*. N.Y.: Routledge.
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People: A Caring alternative Character Education*. N. Y.: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools*. 2nd ed. 추병완 외 역(2002). **배려교육론**. 서울: 다른 우리.
- Tong, R. (1989). *Feminist Thought: A Comprehensive Introduction*. 이소영 역(1995). **페미니즘 사상: 종합적 접근**. 서울: 한신문화사.

• 논문 접수 : 2008년 9월 1일 / 수정본 접수 : 2008년 10월 5일 / 게재 승인 : 2008년 10월 15일

ABSTRACT

Towards Caring Education : In search for an alternative to liberal education

Jae-Bong Yoo(Professor, Sungkyunkwan University)

Jeong-Youn Lim(ABD, Sungkyunkwan University)

The purpose of this study is to clarify caring education compared with liberal education and discuss its educational implications and tasks.

Caring educationists criticise liberal education from the perspective of feminism. According to them, liberal conception of education tends to stress on the traits of autonomy, rationality and universality, whereas it overlooks the traits of relationship, emotion, context, and so on.

Caring educationists address the educated people which are developing all-rounded human aspects instead of the educated man that is the development of reason or rationality. They insist that education should be organized against the themes of care in general and the centers of care in particular rather than the forms of knowledge. From the perspective of caring education, all students should be engaged in the various centers of care, i.e. caring for self, intimate others, global others, animals, plants, the environment, objects and instruments, and ideas.

Caring education has some educational implications in terms of restating ignored feminine values, reconsidering traditional curriculum and recovering the relation of teacher-student. In our context, caring education might be possible to solve some difficulties of liberal education which are both the pursuit of knowledge of rationality and the promotion of personal autonomy. However, caring education should be still answered and discussed the question whether it can be an alternative to liberal education.

Key words : feminism, post-modernism, liberal education, caring education, centers of care