

## 진화론적 생태교육에 대한 세계관적 접근

유승민(성균관대학교)

### 논문 초록

이 글의 목적은 진화론적 생태교육의 세계관이 무엇이며, 그 안에 내포된 교육적 함의는 어떠한지를 탐색하는 데 있다. 이러한 목적을 위해서, 진화론과 생태학의 출현 배경이 된 근대의 세계관을 지식관과 예술론의 측면에서 분석하고, 포스트모더니즘의 영향 아래 있는 현대 생태주의의 가능성을 탐색하였다. 이러한 논의를 바탕으로, 진화론적 생태교육의 주요 양상이 이론적이고 사전적인 지식 전달에 치중해 있음을 지적하였고, 기독교적인 관점에서 생태교육의 이념을 추구할 수 있는 대안을 제시하였다. 생태교육은 본질적으로 생태계를 유기체적인 구조로 보고, 인간과 자연의 상호작용을 기반으로 하기 때문에 이원론적 접근과 지배적인 사용을 배제하고 주체(인간)와 객체(자연)를 동등하게 다뤄야 한다. 이를 위해서 진화론자와 진화론적 생태주의자도 과학적 관찰과 예술적 창작을 통합하는 방식을 사용하지만, 생존경쟁을 주장하는 진화론의 특성 상 상생과 공존의 정신을 책임 있게 수행할 명분이 부족하다. 이 점에서 안식과 살롬을 강조하는 기독교적 교육은 시대정신의 탐구와 예술의 심미적 특성을 활용함으로써 생태교육 본연의 이념을 추구할 수 있는 토대를 제공한다.

제시어: 생태교육, 진화론, 세계관, 예술론, 상생과 공존

## I. 서론

본 논문이 갖고 있는 문제의식은 다음과 같다. “태생적으로 진화론에 뿌리를 두고 있는 생태교육의 세계관은 무엇이며, 그 안에 담긴 교육적 함의는 무엇인가?” 이 질문의 목적은 생명의 기원에 대한 진화론과 창조론의 오랜 논쟁을 재현하려는 것이 아니라, 생태교육의 의미가 세계관에 따라 확연한 차이를 보인다는 것을 입증하는 데 있다. 이에 더하여 다양한 생태적 위기 가운데 인간과 자연, 인간과 인간이 공존할 수 있는 기독교적 담론을 제안하고자 한다.

이성과 과학에 기초한 진보가 인류를 번영으로 이끌 것이라는 근대적 사고는 자연에 대한 호기심을 배제하고 과학적 지성과 합리적 지식을 중시하는 객관주의적 사고를 가져왔으며, 이는 학교에도 영향을 주어 분절된 교과 지식이 객관적이고 중립적이라는 인식을 심어주었다. 이러한 그릇된 신화에서 벗어나 상생을 위한 교육을 실현하기 위해서는 교육에 대한 이원론적 접근에서 탈피하여 지식의 생태계를 재구성하고, 개인의 정체성과 세계와의 관계성이 상호 연관된 교육적 대안을 찾아야 한다. 이처럼 공존 관계를 바탕으로 한 생태교육은 훼손된 생태계를 복원시킬 책임을 가지고 있는 인간에게 사고의 전환과 발상을 요구한다. 따라서 생태교육은 위기 탈출이라는 분명한 목표를 가지고 개인적이고 객관적인 지식관을 넘어서야 하는 철학적인 과제를 안고 있다. 이러한 도전은 사실상 근대 초입에 시작되었다. 노글(Naugle, 2018: 141)에 따르면, 칸트(E. Kant)에 의해 제기된 세계관적 질문은 우주의 본질을 이해하기 위한 인간의 갈망을 나타낸다. 그러나 우주와 세계에 대한 자각과 그 첫걸음은 자연에 대한 인간 중심의 일방적인 접근으로 시작되었다.

생태교육은 필연적으로 인간과 자연의 상호작용을 토대로 이루어진다. 특히 생태계를 하나의 전체적인 유기체적 구조로 보는 관점은 인격적 지식을 주장한 폴라니(M. Polany)의 관점과 상통한다. 그는 모든 지식은 암묵적이거나 암묵적 영역에 근거해 있다고 보았다. 이를 발견하기 위해서 이전과는 다른 새로운 접근 방법이 요구되었다. 이러한 지식의 특성은 예술의 성격과 유사한데, 특히 대상을 세밀하게 묘사하는 표현 방식은 주체와 객체를 연결하고, 보잘 것 없었던 존재를 관찰의 대상으로 끌어올린다. 근대의 자연과학자들은 이를 적극 수용하여 생태학 이론의 기초를 확립하였다. 대표적으로 다윈(C. R. Darwin)은 귀납법을 제시한 베이컨(F. Bacon)의 가르침대로 전 세계를 돌아다니며 동식물의 관찰일지를 작성하고 이를 바탕으로 진화 이론을 체계화하였다. 생태학의 주창자이자 다윈을 적극적으로 지지했던 헤켈(E. H. Haeckel)도 다양한 단세포생물의 형태를 관찰하고 그림으로 그리면서 자연의 시각적 질서를 예술적으로 형상화하고 동시대의 미술과 건축 양식에 도입하였다.

과학적 탐구와 예술적 창작의 통합은 후대 진화론자들과 생태주의자들에게 있어서 자연의 모든 범주에서 진화의 일관성과 독특성을 증명할 유용한 수단이 된다. 이러한 특징은 과학적 이론과 지식의 전수를 여전히 중요시하는 학교교육에 상당한 영향을 주고 있다. 다시 말하여, 교과서나 박물관에서 학문적으로 잘 표현된 그림과 글은 신뢰할 만한 지식이라는 인상을 주게 되고, 학습자와 감상자들로 하여금 추론과 해석에 있어서 오류가 없는 증명된 지식으로 받아들이게 한다. 그러나 생태교육의 목적은 자연에 대한 지적 호기심과 지배욕을 채우는 것이 아니라 공동체가 공유할 수 있는 가치를 찾는 것이다. 그

런 점에서 자연선택과 생존경쟁을 주장하는 진화론이 생태주의가 추구하는 정신과 의미에 부합된다고 보기 어렵다. 이와는 달리, 안식과 살롬을 통해 자연과 인간의 상생을 강조하는 기독교적 교육은 생태 교육 본연의 이념과 실천방안을 추구할 수 있는 토대가 된다.

이 글의 목적은 일차적으로 진화론의 그늘에 있는 생태교육의 세계관을 파악하는 것이다. 이러한 목적을 위해서 먼저 생태학이 갖는 철학적 특성을 분석하고, 다음으로 진화론적 생태교육의 양상과 그 한계를 파악한 후, 마지막으로 기독교적인 관점에서 생태교육의 대안을 제시한다. 이러한 작업을 통해서 공동체적 생태교육의 또 다른 가능성을 탐색할 수 있을 것이다.

## II. 세계관과 생태교육

철학적 사고는 우리에게 주어진 것들을 당연하게 여기지 않고, 원인과 결과를 생각하면서 질문을 던지는 것이다. 철학은 철학자들의 전유물이 아니라 살아있는 존재로서 합리적 사고를 통해 존재의 이유와 세상을 알고 싶어 하는 인간의 갈망이다. 칸트는 인식과 의지의 능력을 지닌 인간 자아를 우주의 인식적, 도덕적 중심으로 여기는 코페르니쿠스적 혁명을 불러왔으며, 세계에 대한 직관을 표현하는 개념으로 세계관(Weltanschauung)이란 용어를 처음으로 사용하였다. 철학의 주된 과제가 세계의 실존과 의미라는 물음에 대한 답을 찾기 위한 것이라면, 세계관에 대한 논의는 이러한 과정을 간략하게 제시하는 것이다. 셸링(Schelling)은 세계관을 무의식적 지성의 산물로 보았으며, 세계에 관한 잠재의식적 인상이라고 생각하였다. 이는 칸트에 의해 제시된 세계관의 의미가 '우주에 대한 감각적 경험'으로 시작되었다가, 셸링에 의해 '우주에 대한 지성적 지각'으로 옮겨졌음을 보여준다(Naagle, 2018: 137-140).

19세기에 이르러 철학, 신학, 문학, 예술계에서 폭발적으로 진행된 세계관 운동은 철학이란 개념과 짝을 이루게 되었다. 특히, 독일의 관념론과 낭만주의 안에서 우주의 본질을 이해하기 위한 인간의 갈망을 더욱 예리하게 표현하였다. 칸트의 세계관 개념은 헤겔(G. W. F. Hegel)에 의해서 보완되었는데, 헤겔은 이성이 변증법적 운동을 통해서 객관적이고 주관적인 대립을 종합하고 그 결과로 인해 무한하며 실재적인 세계관을 형성한다고 보았다. 이와 함께 세계에 대한 포괄적이고 일관된 관점을 최초로 부여하였으며, 각 사람은 나름의 종교적 관점뿐만 아니라 사물을 바라보는 특유의 방식을 지닌다고 보았다(Naagle, 2018: 155-157). 헤겔의 입장에서 본다면, 세계관은 특정한 시대, 특정한 국가에서 한 사람이 다른 이들과 함께 습득하는 공유된 관점이다. 생태주의의 관점에서 보았을 때 세계관 운동은 인간과 자연의 관계를 재정립하는 데 필요한 철학적 고민을 선형적으로 제공한다. 좀 더 깊은 논의를 위해서 생태와 관련된 세계관의 흐름을 지식관과 예술론, 그리고 포스트모더니즘의 관점과 연결하여 살펴보고자 한다.

첫 번째로 이원론적 세계관의 영향을 받은 지식관을 조명한다. 근대의 사유방식, 즉 이성적인 사고를 통해 세상의 근원과 존재의 이유를 탐구하는 방식은 생태교육의 영역을 인간 중심의 자연관과 실용 중심의 지식관으로 한정하는 오류를 낳았다. 칸트가 강조했던 이성의 힘은 자아와 세계, 주체와 객체를 분리시키는 이원론의 입장을 갖게 함으로써 인간과 자연이 분리되어 주종의 관계를 맺게 하였다. 이에 더해서 칸트와 피히테(J. G. Fichte), 헤겔로 이어지면서 명맥을 유지하던 지식에 대한 도덕적 관점은 과학적 기술로 무장한 지성의 힘과 객관적이고 합리적인 지식을 중시하는 객관주의적 세계관에 의해 철

저하게 고립되어 왔다. 오늘날 지식은 세계를 발전시킨다는 명목 하에서 철저하게 실용적인 방법으로 사용되고 있다. 다시 말해서, 우주와 삶에 대한 호기심에서 출발한 세계관이라는 개념이 현대 사회에서 세상을 정복하고 지배하기 위한 도구로 변질되고 있는 것이다. 객관주의 세계관은 교육에도 영향을 주어 학교와 교과 지식의 객관적이고 중립적이라는 인상을 심어주었다. 그러나 학교는 가치 지향적이며 정치적인 선택이 요구되는 곳이다. 가드너(Gardner, 2015: 119)에 의하면, 교육은 일련의 가치와 그 가치를 따르는 것을 특징으로 삼는다. 이는 인간은 그저 가르치고 배우는 것만이 아니라 교육 활동의 전반에 걸쳐서 가치판단의 문제에 직면한다는 것을 의미한다. 그러나 오늘날 지식에 대한 윤리적인 관점은 철회되었다. 현대 사회에서 지식의 행태는 호기심과 지배욕이다. 호기심은 지식 자체가 목적인 이론적 지식을 추구하며, 지배욕은 응용과학 같은 실용적 목적을 위해 지식을 이용한다. 팔머(Palmer, 2000: 51)에 의하면, 우리 모두가 지식의 오만에 압도당했으며, 그 오만이 공동의 삶에 해를 끼치고 있다. 그는 이러한 현실을 반박하면서 지식에 대한 새로운 접근을 제안한다. 지식은 그 자체로 도덕을 갖고 있으며 인간 영혼 내부의 열정에서 시작하기 때문에 학교가 인간다움을 형성하기 위해서는 이론적 지식과 실제적 지식을 넘어서 인격적 지식에 관심을 가져야 한다는 것이다. 폴라니는 '우리는 우리가 말할 수 있는 것보다 더 많이 알고 있다'라고 주장한다. 그는 쉽게 형식화되거나 명확하게 언어화될 수 없는 암묵적 지식이 세상에 편재한다고 보았다(Polany, 2015: 16). 이러한 입장은 지식은 비인격적이며, 보편적으로 입증되고, 객관적으로 인식된다는 근대적 관점을 반박하는 것이다.

두 번째로 생태주의의 정신성을 담아내는 예술론을 정립한다. 우주와 세계의 현상과 법칙을 탐구하고 인식하려는 시도는 과학적이든 예술적이든 세계관의 영역에 속하게 된다. 특히 자연의 형식에 특별한 의미를 부여하는 진화론과 생태학의 특성 상 예술은 대상을 재현하는 수준에 머무르지 않는다. 예술을 절대정신의 구현이라고 보았던 헤겔의 입장에서 본다면, 예술작품에 자연의 정신성을 담아내려는 생태주의의 시도는 매우 적절한 선택이 된다. 이처럼 예술과 세계관의 관계를 정립한 헤겔의 사상은 세계관이 철학이나 종교보다 예술이나 문화에 더 가까운 것으로 인식하게 한다. 역사적으로도 세계관은 철학이나 종교처럼 논증되거나 성례적으로 체계화되기보다는 개인과 민족, 국가처럼 사회적인 복합 관계 안에서 예술이라는 매개를 통해 드러나는 경우가 많았다. 이러한 전제 위에서 예술의 역할과 특징은 인식 기능으로 확대되어 과학적 진술 혹은 역사적 진술과 동등한 위치를 가진다. 이와 관련해서 자유교육 사상가인 허스트(P. H. Hirst)는 예술 작품이 상징이자 언어로서 다른 지식의 형태로 대체될 수 있는가에 관심을 두었다. 그리고 예술 작품의 독특성이 인정되고 예술적 개념에 의해서만 구별된다고 하더라도 예술이 가지고 있는 태생적인 혼란함은 다른 영역의 지식, 경험, 판단을 전제로 한다고 보았다. 허스트의 주장과 같이 예술은 예술작품과 불가분의 관계를 가지고 있다. 그리고 예술작품을 비평하는 것은 작품의 물리적 특성과 사회적 맥락, 의미와 기원을 밝히는 것이다. 이런 점에서 듀이(J. Dewey)가 주장하는 예술철학에 주목할 필요가 있다. 그가 보기에 예술은 사물의 모습을 재현하는 것보다 주변의 물리적, 심리적, 사회적 차원의 온갖 질성<sup>1)</sup>들을 소재로 그들이 가진 풍부한 의미와 가치를 작품으로 창조하

1) '질성'이라는 말은 듀이 철학을 이해하는 중요한 단어이다. 질성은 의미상 '질적 특성'을 줄인 것으로 보아도 무방하다. 그런데 정확히 말하면 질성은 '이성'이나 '감성'과 대비되는 용어이다. 따라서 듀이에 의하면 인간은 이성과 감성 이외에 질성이라는 인식능력 또는 인식작용을 가지고 있다고 보아야 한다. 그런데 '질성'이라는 말은 두 가지로 의미로 사용할 수 있다. 하나는 질성을 포착하는 인간의 사고 능력을 가리키며, 다른 하나는 질성적 사고 능력을 사용하여 포착한 대상의 특성이다(Dewey, 2016: 42-43). 이 글에서는

는 것이다. 그리고 이렇게 완성된 작품, 즉 질성들이 융합되어 통합된 전체를 감상하는 것은 총체적 질성을 향유하는 심미적 경험이라고 강조하였다. 이를 종합하면 듀이의 미학 이론은 인간 경험의 중요한 특성을 보여주면서 자연과 인간의 상호작용을 중요시하는 생태 의식과 깊은 연관성을 있음을 알 수 있다.

세 번째로 포스트모더니즘을 비판적으로 검토하여 생태주의의 가능성을 모색한다. 현대사상의 주요 흐름인 포스트모더니즘은 절대적 진리와 가치를 부정하고 인간의 종립적인 상식이나 이성에 무한한 신뢰를 보낸다. 그리고 보편적인 진리에 대한 모든 주장들을 해체하면서 신이 없어도 세상을 이해할 수 있다고 강조한다. 이렇듯 종교, 문화, 역사에 우열이 없고 모두가 동등하게 중요하다는 인식은 유사 진리와 그것들을 만들어내는 각종 틀을 양산하였고, 이는 진리와 기준의 상실로 이어진다. 이러한 관점은 현대사회에서 영성에 대한 다원적인 양상을 불러왔다. 포스트모더니즘은 확실한 지식의 영역에서 신을 제외시킨 후 이제는 아예 확실성에 대한 의문을 계속 제기하면서 동양의 신비주의와 자연주의적 허무주의로 도피해간다. 이러한 움직임은 서구사회에서 뉴에이지 운동으로 확산되었다. 사이어(Sire, 2007: 280-281)는 뉴에이지 세계관의 개념적 상대주의 해석은 단순히 새로운 의식의 상태가 아니라 사람으로 하여금 하나의 상징체계를 다른 상징체계로, 즉 실재에 대한 하나의 상을 다른 것으로 대체하도록 만들어준다고 하였다. 이것은 객관적인 진리는 없다고 해도 이런 식의 해석으로 긍정적인 대안을 만들 수 있다는 주장과 동일하다.

이처럼 진리를 추구하기 위한 이원론적 접근을 구식적인 시도로 간주하면서 인간 존재와 도덕적 자아를 전체 네트워크의 구성원으로 보는 관점은 생태계를 하나의 전체적인 유기체적 구조로 보고 인간과 자연의 상호작용을 강조하는 생태교육과 연결될 가능성이 높다. 포스트모더니즘의 열린 세계관은 우주의 체계를 탐색하고 그 정신을 드러낼 수 있는 지식관과 예술론을 정립하기 위해 지속적으로 그 가능성을 타진할 것이다. 이러한 시도가 기존의 교육이 고수하던 진보와 경쟁의 신화를 탈피하여 주체와 객체가 동등하게 다뤄지는 학교 환경을 구성하려는 것이라면 그 자체로 의미를 부여받게 된다.

### Ⅲ. 진화론적 생태교육의 양상

19세기 후반, 헤켈에 의해서 사용된 생태학은 생물과 환경의 관계를 생물학의 범주에서 다루기 위해 사용된 용어이다. 이 시기에는 다윈의 <종의 기원>이 이미 발표되었으며, 린트겐의 X선 촬영과 멘델의 유전법칙이 재조명을 받고 있었다. 뿐만 아니라 생명의 정보를 담고 있는 DNA가 최초로 발견되면서 기계론에 바탕을 둔 진화론이 초보적인 형태를 벗어날 기회를 얻게 되었다. 이렇듯 생명에 관한 과학 이론의 발달은 보편적인 목적론을 가지고 생명체를 이해해오던 인류에게 엄청난 모욕을 안겨주었다. 그러나 생명의 근원에 관한 논쟁과 별도로 세계를 지배하는 힘과 그 원리를 발견하는 것은 매우 매력적인 연구 주제이다. 이는 이성을 지닌 인간의 힘이 무한히 확대된다는 환상을 주었고, 자연을 이용하기 위한 과학과 기술적 수단을 획득하는 데 모든 노력을 기울이도록 만들었다. 자연과학의 발달은 객체에 머물던 자연을 관찰과 탐구의 대상으로 격상시켰지만, 이러한 지식에 접근하는 방식은 일방적이며 폭력

---

대상의 고유하며 독특한 성질을 주로 의미한다.

적이고 지배적인 것이었다. 이로 인해서 근대 이성에 기초한 학교는 주지주의 교과를 중심으로 이론적이고 실제적인 지식을 다루게 되었으며, 인간중심의 자연관을 전달하는 제도적 기관이 되었다.

생명의 기원과 발달뿐만 아니라 인간의 정신조차도 기계론과 물질의 작용으로 환원시키는 진화론은 인간의 위치를 생태계의 최상단에 고정시키지 않는다. 이는 이성적 판단 능력을 소유한 인간을 다른 생물들보다 가치 있게 여기는 것에 사실상 반대하는 것이다. 그러나 여기에는 몇 가지 문제점이 발생하는데, 가장 핵심적인 것은 고도로 진화한 인간이 자연의 위대한 다양성을 스스로 파괴하는 행위를 명쾌하게 설명할 수 없다는 점이다. 예컨대, 그들은 수질 오염으로 인해 하위 생물군의 터전이 훼손되는 것을 두고서 자연스런 생존경쟁의 현상이라고 말하지 않으며, 그렇다고 특별한 대안을 제시하지도 않는다. 판넨베르크(Pannenberg, 2018: 130)가 주장한대로, 인간이 저야 할 책임은 이제 감당할 수준을 넘어서 버린 것이다. 이처럼 윤리적인 판단과 책임이 요구될 때 진화론자들은 자연에 대한 조작과 개입의 위험성을 지적하면서 침묵하거나 생물의 적응력을 위해 상호협력의 필요하다고 주장할 뿐이다. 따라서 오늘날 진화론자들 혹은 진화론적 생태주의자들은 진화의 과정에서 강한 종이 살아남는 비결은 생존전략에 있다고 주장하면서 그러한 기제를 찾아서 이론을 정립하고, 이를 다시 연구 결과로 발표하는 데 주력한다.<sup>2)</sup> 이러한 영향으로 인해서 진화론적 생태교육은 생태계의 문제 해결이나 공생을 위한 실천 방안을 제시하는 것보다 생물종의 형태와 유기체적 연관성에 집중하는 경향을 보인다. 특히 교과 지식 구조 안에서 초기 진화론과 생태학의 이론에 기대어 생명의 다양성을 찬양하고 생명의 형식을 통해서 생명의 본질을 설명하려는 시도를 지속하고 있는데, 이러한 생태교육의 양상을 간략하게 요약하면 다음과 같다.

첫째, 진화론적 생태교육에는 교육의 과정과 결과에서 진화론에 입각한 자연주의 세계관의 인식이 뚜렷이 나타난다. 사이어에 의하면, 자연주의는 자연의 모든 범주에서 독특성을 찾는다. 여기서 인간과 영장류, 무척추동물은 모두 독특한 존재로 가치를 부여받는다. 오늘날 계몽주의가 포스트모던주의자들에 의해서 배격된 것과 달리, 자연주의는 대부분의 과학적 연구에 일정한 틀을 제공하기 때문에 그 영향력이 여전히 유효하다. 따라서 교육 자료에 실린 내용은 객관적이며, 일관적이고 신뢰할 만한 지식이라는 인상을 준다(Sire, 2007: 118). 이러한 견해를 뒷받침하는 과학자들의 주장은 매우 많다. 특히 저명한 천문학자인 세이건(Sagan, 2006: 93)이 주장하는 생명 현상의 동질성과 생명체의 기원이 하나의 조상으로 수렴한다는 이론은 진화론과 자연주의 우주론에 동조하는 사람들에게 절대적인 영향을 미친다. 그러나, 인류 중에 어느 누구도 생명의 탄생을 정확하게 알지 못한다는 점에서 진화론도 생명의 원인과 발달에 관한 하나의 가설이다. 그 반대편에는 우주 창조의 원리를 창조론에 두고 있는 이들이 있다. 다윈에 의해 진화론이 제기된 후로부터 진화론과 창조론은 지난한 논쟁을 거쳐 왔다. 특히 최근 미국에서는 진화론이 우세할 것이라는 일반적인 예상과 달리, 창조론에 대한 연구가 진행되고 있으며, 진화론에 입각한 교육에 대해 회의적인 시각이 급증하고 있다(Numbers, 2016: 25).

둘째, 진화론적 생태교육은 귀납적인 자료 조사와 형태학 연구로 이론적 체계를 정립하고 그 결과를 출판이나 전시의 방식으로 학습자에게 전달한다. 다윈은 5년에 걸친 세계여행을 통해서 생물학적인 현

---

2) 도킨스(C. R. Dawkins)는 유전자들이 벌이는 경쟁이 바로 생존경쟁이라고 주장한다. 이와 대조적으로 생물학자이자 철학자인 부케티츠(F. M. Wuketits)는 유전자의 정보가 우리의 행동과 태도를 결정하는 것이 아니라 주변의 문화와 관습이 영향을 줄 수 있는 테두리를 제공한다고 보았다(Dürr, H. P., Meyer-Abich, K. M., Mutschler, H., Pannenberg, W., Wuketits, F. M., 2018: 114-115).

상들을 관찰하고 기록하면서 생물의 진화라는 직관을 갖게 되었다. 이를 토대로 연구를 거듭한 끝에 자연선택과 생존경쟁을 근간으로 하는 진화론을 발표하였다. 생태학의 주창자인 헤켈은 단세포생물의 그림으로 엮은 <자연의 예술적 형상>을 통해서 자연의 아름다움과 다양성이 인간이 만든 모든 예술형태를 뛰어넘는다고 보았다(Haeckel, 2018: 19). 이는 하등생물이라 하더라도 이미 완성된 미적 형태를 가졌음을 인정한 것이다. 과학적 탐구와 예술적 표현 방식을 접목한 헤켈의 작업 방식은 오늘날에도 여전히 유효하다. 그림책 작가이자 일러스트 화가인 스콧(K. Scott)은 자연에서 대상을 선정하여 회화적 기법으로 세밀하게 묘사하고 있다. 특히 유기체들의 공통적인 모양을 찾고, 서로 다르게 진화한 동물들의 형태적 유사성에 깊은 관심을 보인다. 작가는 이렇게 선정된 대상을 철저한 관찰을 통해 형태의 특징을 파악하고 아날로그적인 방식과 디지털 방식을 혼합하여 그림으로 표현한다. 그리고, 그 개체들을 전시장의 작품처럼 화면 속에 구성한다. 결국 헤켈과 스콧의 공통점은 다윈의 진화론에 동조하면서, 생명체의 존재와 구조에 대한 경이와 심미를 강조하고 이론과 관찰을 통해 형성된 지식에 대하여 인격적인 참여를 유도하는 것이다.

앞에서 보았듯이, 교과의 지식관이나 형식에 따라 교육 매체에 담긴 정보나 사실에 지식 이상의 가치가 주어질 가능성이 존재한다. 특히 진화론적 지식이 백과사전식 분류나 박물관의 진열 방식을 취하는 경우, 독자들은 해당 책이 경험적 사실과 실험에 의해서 증명된 실증적 지식을 제공하는 것으로 인정하게 된다. 이러한 접근은 대상에 대한 호기심을 증폭시킬 수 있어도 실제 용도를 파악하는 것에는 큰 도움이 되지 않을 수 있다. 월터스토프(Wolterstorff, 2010: 59)에 따르면, 오늘날의 일반적인 예술 흐름은 감상용 예술이 주를 이루는 고급예술 제도이다. 이러한 예술 제도의 특징 중 하나는 음악당과 미술관, 극장, 도서관처럼 특별히 구획된 방과 건물이 중요한 역할을 한다. 만족스러운 감상 행위를 위해서 정신적 집중을 할 수 있는 물리적 조건을 제공하는 것이다. 이렇게 현대 사회에서 신전이나 성당과 유사하게 경건하고 엄숙한 공간이 된 미술관과 박물관의 전시품들은 고급화를 넘어 아이콘, 즉 우상으로 대우를 받고 있다. 이는 예술이 우리의 삶과 분리되어 특별한 공간에서 만나는 대상이 되었기 때문이며, 이와 유사한 현상이 백과사전이나 박물관의 형식을 교육적 매체로 활용하는 교육 현장에서도 발생할 것으로 추정된다.

#### IV. 생태교육에 대한 기독교적 제안

이 글에서의 관심은 넓게는 진화론적 생태교육의 세계관을 밝히고, 보다 구체적으로는 기독교적 관점에서 생태교육의 대안을 제시하는 것이다. 이러한 시도는 다소 어려운 작업이다. 오늘날 생태에 관한 기독교 교육의 일차적인 관심은 학습이나 보호의 대상이지, 공존과 상생의 관계 형성은 아니다. 외부의 시각은 더욱 냉혹하다. 서구의 학자들은 생태 위기의 원인으로 유대-기독교적 전통을 지적한다. 노상우(2015: 155-156)에 의하면, 화이트(L. A. White)는 기독교가 자연에 대한 인간의 우월성을 강조하면서 자연에 대한 지배적 세계관을 싹트게 하였고, 결국 자연을 타자화하여 도구적 가치로 삼았다고 보았다. 토인비(A. J. Toynbee)도 기독교로부터 파생된 인간과 자연의 대립에 의해서 자연에 대한 인간의 착취가 이루어졌다고 비판하였다. 그러나 인간중심의 자연관은 고대 그리스의 철학과 예술의 주요 주제였고, 생태 자원의 파괴는 근대의 산업혁명 이래로 본격적으로 이루어 졌다. 오히려 신본주의가 중심 사

상이었던 중세는 과학과 기술이 득세하기 이전에 인간과 신이 연결되고 인간과 자연이 교통하던 판타지와 신화의 세계였다.

이성적 무신론자에서 기독교 변증가로 전환한 루이스(C. S. Lewis)는 현대인에게 있어서 우주의 개념이 정복과 지배의 대상이라면 중세 시대의 우주는 인간과 신학의 중심 원리를 담아내는 심미적인 대상이라고 규정하였다. 루이스는 자신의 대학 강의록 <폐기된 이미지>에서 중세 우주론의 특징을 소개하고 있는데, 이 모형은 크고 세밀한 질서가 잡힌 다층적 체계로 그 내용은 풍부하고 다양하면서도 조화를 이루고 있다는 것이다. 이런 의미에서, 루이스는 우주모형을 중세 최고의 예술품이라고 강조하였다(Lewis, 2019: 39). 이러한 인식은 사실상 19세기에 이르러 실증적 연구에 의해 반박되었을 뿐만 아니라 지금은 거의 폐기된 이미지가 되었다. 중세의 몰락은 유일신의 섭리를 강조하는 종교, 특히 기독교가 우리의 실제 삶을 묘사하는 데 있어서 더 이상 사용되지 않으며, 시간이 흐를수록 자연 파괴나 환경오염과 같은 생태적 위기에 대한 책임론을 떠맡는 위치로 전략하게 되었다. 그러나 기독교에서 말하는 자연에 대한 책임은 소유의 개념이 아니라 공존과 상생을 위해 이성적인 존재로서 관리자의 직무를 수행하는 것이다. 성경을 참고하면, 창조 당시에 '정복하고 다스리라'는 말씀은 성경의 다른 부분에서 '인간과 자연이 동등하게 다뤄지고'<sup>3)</sup>, '자연의 회복을 위한 안식'<sup>4)</sup>을 강조함으로써 실천적 성격으로 전환된다는 것을 알 수 있다.

루이스가 중세를 이해하기 위해서 그 시대의 정신을 탐구한 것처럼, 더욱 개방적인 논의를 위해서 생태교육을 두 개의 대조적인 입장에서 탐색하고자 한다. 먼저 창조적이고 영성적인 방식으로 접근해 본다면, 얇이란 관념과 경험의 두 축을 벗어나 자비와 사랑에서 기원하는 지식의 형태로 다가온다. 이 지식은 인간 욕구의 가장 깊은 원천에 숨겨져서 세계가 처음 창조되었던 그때의 유기적 공동체 안에 내재해 있었던 것이다(Palmer, 2000: 55). 예컨대, 우리는 자연의 풍광 속에서 절대자의 존재를 느끼거나 창조의 섭리를 인식할 때가 있다. 이러한 경험은 매우 영적이고 초자연적인 사건이다. 루이스는 이를 두고 누미노제(초월적 존재)에 대한 공포감과 경외감은 우주에 대해 내리는 해석이나 우주로부터 받은 인상과 관련된 감정이라고 보았다(Lewis, 2002: 28). 다음으로 진화론의 방식대로 생명의 근원을 추적해 본다면, 성경은 흙이라는 무기물에서 생명이 탄생했음을 분명히 하고 있다. 비록 일부 신학자나 기독교인들이 신앙적 이유로 피조물을 창조의 수단으로 받아들이지 못한다 하더라도, 이러한 사실이 하나님의 창조 역사가 지닌 의미나 위대함을 훼손하는 것은 아니다(Pannenberg, 2018: 103). 오히려 생명이 없는 물질로부터 생명이 생겨났으리라는 전제, 즉 '자기 조직화의 원리를 어떤 거부감 없이 종교적이고 형이상학적인 질문으로 대치하도록 도와준다. 이러한 적용은 플라니와 팔머가 주장한 암묵적 얇에 근거를 두고 있다. 따라서 우리 모두는 지식의 탐구자(주체)이며 동시에 대상(객체)이라는 것을 인식하고 서로를 향한 관심으로 지식을 완성해 나감으로써 학교와 사회에서 관계의 공동체를 회복해야 한다. 마음과 마음이 이어지는 관계를 회복하지 않고서 이론적 배움에 의존하거나, 폐쇄적이고 일방적인 지식을 고수하려는 태도는 자기 소외와 관계의 단절을 답습할 뿐이다. 이러한 변화는 생태교육의 이념을 분명히 할 뿐만 아니라 실제적인 방안을 찾도록 도와준다.

학교에서 생태교육을 하는 방식은 다양할 수 있다. 인문사회교과 혹은 자연과학교과에서 할 수도 있

3) 인간과 자연의 동질성을 강조하는 내용은 성경의 여러 부분에서 나오는 데, 대표적으로 전도서 3:18~20에서 찾을 수 있다.

4) 땅이 황폐되어 안식을 누리라는 내용은 레위기 26:43, 느헤미야 10:31에서 찾을 수 있다.



고, 예술교과를 통해서 할 수도 있다. 그리고 생태와 관련되어 있는 특정 교과 혹은 어떤 교과이든 생태와 관련된 해당 주제에 관해서 부분적으로 할 수도 있고, 생태와 관련된 교육 행사를 기획할 수도 있다. 그러나 주지주의 교과 중심의 이론 교육은 생태교육 본연의 목적에 따라 인격적 지식을 다루는 데 있어서 그 한계를 갖고 있다. 따라서 본 연구에서는 진화론적 생태교육에 대한 대안으로 예술의 영역을 다루고자 한다. 그 이유는 두 가지를 들 수 있는데, 하나는 예술의 창작과 감상이라는 특성은 진화론과 생태주의자들이 그들의 이론을 효과적으로 설명할 때 사용하는 수단이기 때문이다. 또 다른 이유는 예술과 학문은 그 본질적 특성 상 사회적 맥락과 연결되어야 그 가치와 교육적 효과를 누릴 수 있다.

예술은 오늘날 절대적인 진리를 부정하는 현대인들에게 숭배할 대상과 장소를 제공한다. 월터스토프(Wolterstorff, 2010: 101)에 의하면, 예술이 심미적 감상에서 종교적 숭배로 전환되면서 예술가는 인생의 궁극적인 의미를 표현하기 위해 창조자의 고통을 감수하는 존재가 되었다. 이렇듯 예술가의 지위가 수공업자에서 창조자로 전환되기 시작한 것은 이탈리아 르네상스에서 본격화되었다. 르네상스 당시에 개진된 신플라톤주의는 작가의 창조 행위를 신과 비교해서 예술가의 지위를 신적인 존재로 격상시켰다. 특히 하나의 이념에 따라 질료를 형상화하면서 신과 닮은꼴을 발견한다는 견해는 예술을 자연의 모방으로 간주하는 입장과 완전히 일치한다(Scheer, 2016: 52). 근대 조각의 새로운 장을 연 로댕(Rodin)은 특히 창조자로서 예술가의 역할을 강조하였다. 그는 스스로를 종교적이라 지칭하며, 참다운 예술가는 가장 종교적인 사람이기에 '자연'에 존재하는 모든 진실을 표현해야 한다고 주장하였다(Rodin, 2010: 112). 로댕의 예술론은 '자연'을 절대적으로 신뢰하며 오직 하나의 신으로 숭배한 것이다. 오늘날 예술적 메시아주의가 구체화되면서 예술가는 자신에게 부과하는 모든 역할, 즉 교사, 정치가, 예언자, 사제, 연금술사, 무당, 치유자와 구원자의 역할을 받아들였다. 그는 자신이 내세운 과도한 요구로 인해 격렬한 반대자들을 양산했을 뿐만 아니라 그를 무조건적으로 따르는 투쟁적인 추종자도 얻게 되었다. 이렇듯 예술은 숭배자들에게 의해서 하나의 우주를 형성해 갔지만, 이제는 그 자리에 도취되어 내려올 생각을 못하고 있다. 여기서 파생되는 문제는 예술의 위치가 격상될수록 자연의 신격화도 동반된다는 것이다. 따라서 오늘날 예술의 해석은 세계관에 대한 신중한 접근을 바탕으로 인격적이고 관계적인 접근을 통해 작품에 담긴 복잡한 함의를 읽어낼 것을 요구한다.

이를 위해서 카이퍼(Kuyper, 1996: 188)의 견해에 주목할 필요가 있다. 그에 따르면, 예술의 소명은 보이고 들리는 모든 것을 관찰하고 파악해서 예술적 결과물을 재생산하는 것뿐만 아니라 자연적 형식에서 아름다움의 질서를 발견하고, 이러한 지식에 의하여 부요함을 느끼면서 자연의 아름다움을 초월하는 세계를 만드는 데 있다. 그의 주장은 예술이 독립적이면서도 현실에 뿌리박은 나무가 되어 세상 곳곳에 침투해야함을 상기시킨다. 이와 같은 접근은 종교적 상상력을 발휘하여 예술적 창작 행위를 위해 피조세계를 총체적인 시각으로 보는 것이 중요하다는 관점에서 기인하며, 월터스토프가 주장하는 살롬을 위한 교육과 연결된다.

월터스토프(Wolterstorff, 2014: 342)에 따르면, 살롬은 인간 존재에게 정해진 운명이며, 인간의 번영을 구성하는 것이 무엇인지에 대한 성경적인 표현이다. 살롬은 하나님과 자연, 우리의 동료(이웃)들, 그리고 자기 자신에게 책임 있게 행동하는 것을 포함한다. 그에 따르면, 예술 작품은 인간 활동의 도구이자 대상으로 살롬을 경험하게 하는 실천적 요소로 작용한다(Wolterstorff, 2014: 328). 이러한 과정을 거쳐 생태교육은 우리로 하여금 현실과 생생하게 통합되어 당면한 위기를 파악하고 공존과 상생을 위해 책임 있는 삶을 성찰하게 한다.

## V. 결론

지금까지 진화론적 생태교육이 무엇이고, 세계관적으로 어떻게 이해해야 하는지를 살펴보았다. 그리고 생태교육이 가진 교육적 함의가 어떻게 이루어져 있는지를 지식관과 예술론의 관점에서 분석하여 이원론적 사고와 객관주의 세계관의 한계를 제시하였고, 진화론에 뿌리를 둔 생태교육이 여전히 자연주의 세계관과 결부되어 이론적이고 실증적 지식으로 인정받자 노력한다는 것을 확인하였다. 이러한 논의를 통해 본 연구는 기존의 생태교육이 진화론적 관점에서 과학적 관찰과 예술적 표현을 전용하고 있음을 파악하였고, 이러한 교육의 양상을 분석하여 살롬을 강조하는 기독교적 세계관이 자연과 인간의 상생을 실현하는 데 적절한 도움을 줄 것으로 판단하였다. 이하에서는 진화론적 생태교육에 담긴 세계관을 탐색하는 것을 넘어서 기독교적 관점에서 실제적인 교육에 주는 몇 가지 대안을 제시함으로써 결론에 대신하겠다.

첫째, 진화론적 생태교육을 프래그머티즘의 대표 사상가인 듀이의 사상과 비교해서 살펴보고자 한다. 듀이는 지식을 그 자체로 추구하지 않고 실용적 수단으로 여기면서 끊임없이 변하고 진화한다고 주장하였다. 그가 생각하기에 교육의 핵심은 학생이 스스로 경험을 통해 깨닫는 것이다. 이렇듯 전통적 교육에 대한 반작용으로 형성된 듀이의 교육 이론은 프로이드(S. Freud)의 심리학과 루소(J. J. Rousseau)의 자연중심교육과 맞물려 '절대적 존재'는 없으며 인간에게 내재된 힘으로 모든 문제를 해결할 수 있음을 강조하였다. 특히 진보주의 교육철학은 학습자를 능동적 참여자로 보고 학생들의 흥미, 호기심, 관심, 욕구, 경험 등을 매우 중요하게 다뤄야 한다는 현대적인 관점을 제공하고 있다. 이러한 특성은 생명체에 영적인 가치를 부여하는 자연주의적 관점과 결합하여 교육의 주체와 대상을 동등한 지위로 연결하려는 시도에 힘을 실어준다. 그러나 이러한 접근은 대상에 대한 호기심을 증폭시킬 수 있어도 생명체의 존재 이유를 파악하는 것에는 취약성을 드러낸다. 마치 동물원에 감금된 상태로 다른 종들과 상호작용을 할 수 없게 된 동물들을 형태적인 측면에서만 관찰하는 것이다. 이러한 환경에서 자연 상태의 고유성을 찾는 것은 모순되는 일이다. 이를 고려한다면, 동식물의 형태를 연구하고 인간과의 유기적 관계를 상정한 진화론자들의 생명관은 생명체의 기능과 유용성에 관심을 둔다 하더라도 그 존재 이유를 밝힌다고 볼 수는 없다. 다시 말해서, 생명을 가진 개체를 묘사할 수는 있어도, 수많은 생명체들이 자연계에서 이뤄내는 관계의 균형과 질서에 대해서는 합리적인 설명을 제시하지 못한다.

둘째, 진화론적 생태교육자들 중에서 초기 진화론의 이론을 그대로 답습하는 경우를 찾아볼 수 있다. 교과서나 자연도감, 그림책, 박물관의 전시 안내서를 보면 실재를 인식하는 순진한 접근 방식으로 이미 오류로 판명된 진화론의 구식 이론을 그대로 사용하고 있다. 예컨대, 생명체의 형식적 특징을 사실적으로 묘사한 도감이나 백과사전, 그리고 작은 뿔조각에 상당한 상상력을 결합한 유물을 전시하고 있는 자연사박물관이 대표적이다. 이와 같이 참과 거짓, 정보와 지식을 혼동하는 경우가 우리 주변에서 자주 일어난다. 올바른 교육의 역할은 학생들에게 학문을 사회적 맥락에서 이해하고, 우주와 환경, 문화와 사회를 바라보는 균형을 갖추도록 가르치고 안내하는 것이다. 그러나 이를 실천하는 데 있어서 지금까지 경험하지 못한 변화와 시도에 반발하여 내부와 외부의 장벽이 표면적으로 드러날 가능성이 있다. 현대인들은 과학과 예술에 대한 비판적 관점이나 문제의식이 없어도 세상을 바라보는데 큰 불편을 느끼지

못했기 때문이다. 만일 이러한 예측이 가치 있는 것으로 판명된다면, 이를 수용하고 이해하고 설득하는 모든 과정이 충분히 제시되어야 한다.

셋째, 당연한 소리처럼 들리겠지만 우주 탄생이라는 역사적인 사건과 생명의 첫 출현을 목격한 사람은 아무도 없다. 따라서 생명의 탄생을 입증하려는 자연과학은 일정한 모델을 만들어 놓고, 원인을 규명하기 위해 연구와 실험을 거듭한다. 그런 점에서 진화론은 자연의 현상을 관찰하고 이를 바탕으로 이론을 정립해서 체계화한 생물학 이론이다. 그 반대편에는 생명의 원리를 창조론에 두고 있는 이들이 있다. 다윈에 의해 진화론이 제기된 후로부터 진화론과 창조론은 지난한 논쟁을 거쳐 왔다. 그러나 본 연구의 제안은 진화론과 창조론의 대립이 아니라 생명의 출현과 발달에 대해서 일방적으로 기울어진 시선의 균형을 회복하는 데 있다.

최근에 형이상학적인 주제로 과학자와 신학자 간의 의미 있는 담론이 늘어나고 있다. 이러한 대화를 통해 우주와 생명의 기원을 둘러싼 종교와 과학의 기본적인 입장이 무엇이며, 그 견해의 차이가 어떠한지를 확인하는 것은 오랜 대립을 넘어 상생의 의미를 실천하는 현상이 될 것이다. 개신교 신학자인 판넨바르크는 물리학이 신학에 끼친 영향을 연구하였고, 학제 간의 대화에 적극적으로 참여하고 있다. 그는 자연계에서 일어나는 모든 현상은 하나님과의 관계에서야 비로소 설명이 완성된다고 보았다. 이는 신에 관한 언어와 자연 현상에 관한 언어가 서로 다를 수 없기 때문이다. 이러한 담론은 우주와 삶에 대해서 과학과 신학의 권위 있는 학자들이 제시하는 세계관적 질문이자 답변이다. 이것은 생태교육에 내포된 세계관적 질문에 동일하게 적용되기 때문에 그들의 대화에 귀를 기울일 필요가 있다. 이를 바탕으로 생명의 기원에 관한 획일적 관점을 지양하고, 종교적 상상력이 바탕이 된 세계관의 형성을 제안하게 된다.

## 참고문헌

- 김기대 외 (2017). 『생태교육론』. 서울: 한국문화사.
- 노상우 (2015). 『생태교육학』. 파주: 교육과학사.
- 이병승 (2006). 『교육에 관한 철학적 담론』. 서울: 원미사.
- 최서윤 (2015). 『학교폭력 원인에 대한 교육철학적 규명 : 생태학적 인간존재론을 중심으로』. 서울: CH출판.
- Bacon, F. (1952, 1990). *Novum Organum*. 진석용 역 (2001). 『신기관』. 파주: 한길사.
- Bergson, H. (1907). *L'evolution Creatrice*. 황수영 역 (2005). 『창조적 진화』. 서울: 아카넷.
- Broom, J. & Scott, K. (2014). *Animalium : Welcome to the Museum*. 이한음 역 (2017). 『동물 박물관』. 서울: 비룡소.
- Dawkins, R. (1976, 1989, 2006). *The Selfish Gene*. 홍영남 역 (2006). 『이기적 유전자』. 서울: 을유문화사.
- Dawin, C. R. (1859). *On the Origin of Species*. 김관선 역 (2014). 『종의 기원』. 파주: 한길사.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. 이홍우 역 (2007). 『민주주의와 교육』. 파주: 교육과학사.
- \_\_\_\_\_. (1934). *Art as Experience*. 박철홍 역 (2016). 『경험으로서 예술』. 파주: 나남.
- Dürr, H. P., Meyer-Abich, K. M., Mutschler, H., Pannenberg, W., Wuketits, F. M. (1999). *Gott der Mensch und die Wissenschaft*. 여상훈 역 (2018). 『신 인간 과학』. 서울: 씽크스마트.
- Gardner, H. (1999, 2000). *The Disciplined Mind*. 류숙희 역 (2015). 『인간은 어떻게 배우는가?』. 서울: 사회평론.
- Haeckel, E. (1899~1904). *Kunstformen der Natur*. 엄양선 역 (2018). 『자연의 예술적 형상』. 서울: 그림씨.
- Krieger, V. (2007). *Was ist ein Künstler*. 조이한·김정근 역 (2010). 『예술가란 무엇인가』. 서울: 휴머니스트.
- Lewis, C. S. (1940). *The Problem of Pain*. 이종태 역 (2002). 『고통의 문제』. 서울: 홍성사.
- \_\_\_\_\_. (1964). *The Discarded Image*. 홍종락 역 (2019). 『폐기된 이미지』. 파주: 비아토르.
- Markos, L. (2003). *Lewis Agonistes*. 최규택 역 (2004). 『C. S. 루이스가 일생을 통해 씨름했던 것들』. 서울: 그루터기하우스.
- Naugle, D. (2002). *Worldview : The History of A Concept*. 박세혁 역 (2018). 『세계관 그 개념의 역사』. 서울: CUP.
- Numbers, R. L. (1992, 2006). *The Creationists : From Scientific Creationism to Intelligent Design*. 신준호 역 (2016). 『창조론자들』. 서울: 새물결플러스.
- Palmer, P. J. (1993). *To Know as We are Known*. 이종태 역 (2000). 『가르침과 배움의 영성』. 서울: lvp.
- Polany, M. (1966). *Tacit Dimension*. 김정래 역 (2015). 『암묵적 영역』. 서울: 박영사.

- Rodin, A. (1914). *Les Cathédrale de France*. 김문수 편역 (2010). 『로댕의 예술론』. 서울: 돌을 새김.
- Sagan, C. E. (1980). *Cosmos*. 홍승수 역 (2006). 『코스모스』. 서울: 사이언스북스.
- Scott, K. (2015). *The Story of Life : Evolution (Welcome to the Museum)*. London: Templar Press.
- Scheer, B. (1997). *Einführung un die Philosophische Ästhetik*. 박정훈 역 (2016). 『미와 예술』. 고양: 미술문화.
- Sire, J. (2007). *The Universe Next Door : A Basic Worldview Catalog*. 김헌수 역 (2007). 『기독교세계관과 현대사상』. 서울: lvp.
- Willis, K. & Scott, K. (2017). *Botanicum : Welcome to the Museum*. 이한음 역 (2018). 『식물 박물관 : 내 책상 위 자연사 박물관』. 서울: 비룡소.
- Wolters, A. M. & Goheen, M. W. (2005). *Creation Regained(2nd Edition)*. 양성만 · 홍병룡 역 (2007). 『창조 타락 구속』. 서울: lvp.
- Wolterstorff, N. (1980). *Art in Action: Toward a Christian Aesthetic*. 신국원 역 (2010). 『행동하는 예술』. 서울: lvp.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Educating for Shalom*. 신영순·이민경·이현민 역 (2014). 『shalom을 위한 교육』. 서울: SFC.