

뉴노멀 시대에 기독교적 관점에서 살펴본 교육의 본질

엄준용 Institute for Christian Studies PhD ABD

I. 급변하는 시대와 교육의 본질

코로나19로 촉발된 대면 활동의 제약은 우리가 그동안 당연시하던 일상 활동의 중요성과 의미를 다시 생각하게 했다. 안면인식 기술이 발달하는 시대에 마스크로 얼굴을 가리게 되었고, 대면 접촉이 당연하던 공공장소와 사업장에서는 사회적 거리두기가 일상화되었다. 이러한 변화가 일시적인 현상에 그치지 않고 지속할 것으로 전망하면서 ‘뉴 노멀’이라는 용어로 변화가 일상이 된 현실을 나타내고 있다. 뉴 노멀이란 전 세계에 영향을 줄 수 있는 위기가 가져오는 충격으로 인해 생겨난 불가역적인 변화가 새로운 일상으로 자리 잡는 것이라고 이해할 수 있다. 뉴 노멀이 가져오는 충격을 제대로 분석하기 위해서는 사회 각 분야의 현장에서 일어나는 변화를 살펴볼 필요가 있다.

기독교적 관점에서 교육을 연구하는 학자가 뉴 노멀로 인한 변화를 살펴보기 위해서는 교육 현장을 살펴봐야 하는데, 개혁주의적 관점에서는 아브라함 카이퍼가 말한 것처럼 인간의 전 실존 영역이 그리스도의 통치 아래 있으므로, 공립 학교까지 포괄하는 교육 전반을 기독교적 관점에서 살펴보는 노력이 필요하다 할 것이다. 그러므로 이 논문에서는 학교와 교회 둘 다 교육을 목적으로 하는 공동체로 상정하고 논의를 진행하고자 한다. 학교와 교회 둘 다 그간 필수적이라고 여겼던 교실 수업과 회중 예배 같은 대면 접촉이 방역을 이유로 원격 학습과 비대면 예배로 급작스럽게 전환되었다. 이처럼 급변하는 현실 속에서 학교와 교회 같은 교육 공동체는 본질까지 흔들리는 듯한 느낌이 들게 된다. 이 논문에서는 뉴 노멀의 시대에도 교육이 잃지 말아야 할 본질은 무엇인지 교육의 목적에 대해 언급한 학자들의 이론을 통해 확인하고, 그들이 교육의 목적에 대해 공통으로 가진 핵심 개념이 교육 공동체에 대해 지니는 함의를 기독교적 관점에서 고찰한다.

교육의 본질이 무엇인가에 대한 논의는 교육의 방향성, 즉 교육의 목적에 대한 논의에서 분리될 수 없다. 교육 목적에 대한 논의는 동시에 ‘교육이란 무엇인가’라는 교육의 정의와도 연결된다. 교육의 정의는 곧 그러한 교육이 길러내고자 하는 인간상에 대한 논의가 필수적이고, 여기에는 그 인간상의 핵심에 해당하는 가치를 나타내는 포괄적인 주제가 동반된다. 동시에 그러한 인간을 길러내는 교육에서 교육자는 어떤 역할을 하는지에 대한 고려도 빠질 수 없다. 그러므로 이 논문이 교육의 본질과 목적에 대해 논의하기 위해 다루는 학자들의 주장도 이러한 부분들—교육의 정의, 이상적 인간상, 핵심 가치와 포괄적 주제, 교육자의 역할—위주로 진행하게 될 것이다.

II. 교육의 목적

1. 듀이: 경험과 성장

현대 교육학계에 지대한 영향을 끼친 듀이(J. Dewey)는 교육의 목적에 대한 논의에서 빼놓을 수 없는 인물이다. 듀이는 “교육의 목적은 개인들로 하여금 자기 자신의 교육을 계속할 수 있도록 하는 데에 있으며, 학습의 목적과 보람은 성장의 능력이 계속 증대하는 데에 있는 것(the aim of education is to enable individuals to continue their education—or that the object and reward of learning is continued capacity for growth)”이라는 정의를 제시한다(Dewey, 1916: 100; Dewey, 2007: 171). 이는 듀이가 교육의 목적은 자기 주도적 교육 능력을 지닌 인간의 양성이며, 학습의 목적은 성장의 능력을 지속해서 배양하는 것이라고 이해했음을 보여준다. 비록 명시적으로 드러나지는 않지만, 여기에는 두 가지 기본 가정이 있었다고 추측할 수 있다: (가) ‘성장’은 그 종착점에 해당하는 이상적인 ‘성숙’의 상태를 상징한다. (나) ‘성숙한 사람’에게 나타나는 특성을 스스로 강화할 수 있는 능력의 함양이 학습(혹은 교육의 과정)이다.

듀이가 이러한 교육의 목적을 상징하게 된 배경에는 도덕적이고 영적인 지향성을 잃을 위기에 처해 있는 20세기 초반 미국이라는 민주주의 사회가 있다(Apple and Teitelbaum, 2016). 그가 생각한 이러한 위기의 주된 원인은 사회적 갈등이다. 듀이는 그러한 갈등이 사회적 관계가 불평등할 때, 즉 일부 사회 집단의 목적과 운명이 다른 집단의 이익과 목적에 의해 결정될 때 나타난다고 보았다(cf. Dewey, 2007: 171). 그가 생각했던 이상적인 민주주의 사회는 누구나 자신이 처한 상황을 살펴보고 자기 인생에 필요한 결정을 스스로 내릴 수 있고, 누구나 자기가 사는 사회 건설에 참여할 수 있는 사회, 즉 개인적으로는 자유롭고 사회적으로는 평등한 사회를 만들 때, 사회를 위협하는 심각한 갈등 대신 다양한 구성원이 조화를 이루며 살아가는 민주주의 사회의 이상을 실현할 수 있다고 본 것이다.

듀이는 이러한 민주주의 사회 건설을 위해 교육이 할 일은 각 개인을 자기 삶의 주인이자 민주주의 사회 구성원으로서 권리와 책임을 가진 성숙한 인간으로 키워내는 것으로 생각했다. 외부에서 부과되는 목적에 의해 다른 사람이 정해놓은 삶을 사는 대신 내재적 목적의 발견을 통해 자신이 이끌어가는 삶을 사는 사람을 길러내는 것이 교육이어야 한다는 것이다. 여기서 ‘내재적’이라는 것은 목적이 활동 내부의 앞 단계에서 다음 단계로 자연스럽게 이어지게 하는 연결점과 방향 제시의 역할을 하게 됨을 의미한다. ‘내재적 연속성(intrinsic continuity)’이 있는 교육 목적은 그 교육 활동 전반이 한 개인의 삶의 흐름, 즉 그 사람이 살아온, 그리고 살아갈 삶의 필요와 관심에서 동떨어지지 않게 만든다(Dewey, 1916: 101, 2007: 173). 듀이는 교육의 목적에 내재성이 필요함을 지적함과 동시에 그 목적이 고정되기보다는 유연한 것이어야 한다고 주장한다. 그래서 고정된 가치를 제시하는 대신 좋은 목적의 기준은 무엇인지, 좋은 교육 목적에는 어떤 특징이 있어야 하는지를 제시한다.

먼저 그는 좋은 목적은 ‘현재 조건의 자연적 산물(outgrowth of existing

conditions)’이어야 한다고 주장한다(Dewey, 2007, 177). 교육이론가나 입법가, 행정가 혹은 사회가 생각하는 좋은 목적을 학생에게 부과하는 것이 아니라, 학생의 개인적 특성과 현재 처한 상황을 기초로 목적을 수립해야 한다는 것이다. 둘째, 이처럼 학생 개인에 대한 세심한 분석에 기초하여 세운 잠정적인 계획은 성장하는 학생의 상태에 맞추어 지속해서 적응, 변용할 수 있는 ‘융통성(flexibility)’이 있어야 한다고 보았다(178). 마지막으로, 그는 좋은 교육 목적에는 ‘예견되는 결과(end in view)’가 있다고 생각했다(178). 듀이는 여기서 목적에는 교육이라는 여정을 마칠 때 얻게 될 것의 심상(心像)으로써, 그리고 그 여정의 종착점으로써의 역할만 있는 것이 아님을 보여준다. 만약 교육이 여행이라면 내재적 목적은 그 여정의 각 단계에서 여정의 진행 상황과 방향을 알려주는 이정표의 역할을 한다. 동시에 목적은 그것을 바탕으로 다음 활동으로 나아갈 수 있는 발판의 역할도 하게 되므로 시작이기도 하다는 것이다.

듀이는 이 세 가지 기준만 제시했을 뿐 각 기준 사이의 위계나 관계, 혹은 상호작용에 대해 자세한 언급은 하지 않았다. 그러나 듀이가 규정하는 교육의 목적의 맥락에서 볼 때 이 세 가지 기준은 서로 긴밀한 상호작용을 하는 것으로 보인다. 듀이는 교육의 목적에서 현재에 대한 관찰과 미래에 대한 예견, 그리고 이 두 가지가 상호작용하는 가운데 일어나는 유연한 성장에 주목했다. 즉, 융통성을 매개로 하여 현재 조건의 자연적 산물과 예견되는 결과가 서로 피드백을 주고받으면서 그 유기적 상호작용 속에서 지속해서, 유연하게 변화한다는 것이다. 다시 말해서, 듀이는 ‘현재와 미래의 변증법적 상호작용을 통한 성장의 촉진’이 교육의 목적이라고 보는 것이다. 듀이가 제시하는 좋은 목적의 세 가지 기준을 보면 그가 교육 목적에 역동성과 유연성이 필요함을 지적하고 있음을 알 수 있다. 이러한 목적을 품은 교육에서 교육자의 역할은 현재 학습자의 자원과 난점, 필요와 관심에 부합하는 성숙의 지향점을 찾아서 평생 성장해가는 사람이 되도록 돕는 것이다. 즉, 일방적인 정보 전달이 아니라 학습자의 성장이 가능하게 만드는 경험의 조직이 교육자의 역할이라는 것이다.

듀이는 좋은 목적의 기준 세 가지에 덧붙여 좋은 교육 목적의 특징 세 가지를 제시한다. 첫째, 교육받을 특정 개인의 내재적 활동과 필요—여기에는 생득적 본능과 후천적으로 얻은 습관이 포함된다—에 기초를 두는 것이다(182). 둘째, 학생들의 능력을 끌어내고 조직하는 데 필요한 환경이 어떤 것인지 제시한다(183). 셋째, 진정으로 일반적이고 궁극적인 목적은 구체적인 맥락에서 괴리된 것이 아니라, 그 자체로 내재적 가치가 있으면서 동시에 장래 가능성에 대한 더 폭넓고 유연한 고려가 가능하게 한다는 것이다(184-185). 이 세 가지 특징을 다시 풀어보면 학습자 개개인의 특성을 고려한 목적, 학습자의 성장을 위한 환경은 어떤 것인지 제시하는 목적, 그리고 성장의 가능성과 폭을 확대해 나갈 수 있는 목적이 좋은 교육 목적이라는 것이다. 듀이가 말하는 좋은 교육 목적의 특징과 그 이전에 살펴본 좋은 목적의 기준을 종합해보면, 좋은 교육 목적이란 학습자 개개인의 특성(관심과 필요)을 분석하여 그러한 특성이 이상적으로 성숙한 상태까지 성장해갈 수 있도록 방향 설정을 하되, 그 교육의 여정이 학습자의 현재 특성과 예상되는 미래 사이의 상호작용에 따라 유연하게 변화할 수 있도록 하는 것이다.

듀이가 제시하는 좋은 교육 목적의 기준에 부합하는 목적을 지향하는 교육을 받은 학생은 능동적으로, 열정을 가지고, 자기 행동을 조절하며 교육에 임할 것이다. 그 학생은 그 교육 과정에 참여하는 중에는 자기 주도적 학습자가 될 것이며, 그 이후에는 평생 학습자가 될 것이다. 내재적 목적을 가진 교육은 이처럼 평생 자기 주도적으로 성장하는 인간을 만들어낼 수 있다. 이러한 인간에게 핵심적인 능력은 철학적으로는 성찰이라고 하고 학습에서는 메타인지라고 하는 것으로써, 자신의 활동을 의도적으로 살피고 계획에 따라 조절하는 것이다. 저 사물이, 이 행동이 내게는 어떤 의미가 있는지, 또 나와 타인, 사회, 자연에는 어떤 영향력과 파급 효과를 지니는지를 고려하여 행동하는 것이다. 듀이는 이것을 ‘생각을 가지고’ 행동하는 것이라고 표현하는데, 즉 외부에서 주어진 생각, 계획 혹은 프로그램에 맹목적으로 따르는 것이 아니라 자기 생각으로, 현재 처한 상황에서 한 발 떨어져서 주변 사물과 내 행동의 의미와 결과를 파악하고, 그 성찰의 결과를 바탕으로 행동하는 것이다(cf. 176).

듀이는 교육을 성장의 과정으로 본다. 이때 교육이 목적을 성취하였는지를 평가하는 기준은 교육이 실행되고 있는 공동체의 외부(혹은 상부)에서 부과된 어떤 목적이 아니다. 교육받는 사람의 현재 (혹은 결승선에서의)를 그 사람의 과거(혹은 출발선에서의)와 비교할 때 제대로 교육의 성공 여부를 평가할 수 있다는 것이다. 듀이적 관점에서의 교육의 평가는 교육받는 개인의 상태에 대한 통시적(선형, 시간적)이면서 진행형의 비교이지 교육받는 집단 구성원들의 상태에 대한 공시적(병렬, 공간적)이면서 위계형의 비교가 아니다.

2. 화이트헤드: 통전적 지식 활용의 기술 체득

듀이와 함께 교육의 목적에 대한 논의에서 빠뜨릴 수 없는 사람은 영국의 철학자 화이트헤드(A. N. Whitehead)이다. 화이트헤드가 생각하는 교육의 목적은 활기찬 삶을 살아가는 “학생들의 자기 능력 계발을 복돋아 주고 이끌어주는” 것이다 (Whitehead, 2004: 34). 화이트헤드에 따르면, 교육을 받은 인간은 관념을 반성적으로 음미할 줄 알고, 이를 구체적 상황에서 응용할 수 있으며, 생활과 경험의 많은 영역에서 서로 연관시킬 줄 알고, 관념의 재배열로 무엇인가 창조해낼 수 있고, 지식을 활용할 때 판단 기술을 계발할 수 있다. 다시 말해, 교육받은 인간은 성찰, 응용, 연결, 창조, 판단의 능력을 소유하게 된다. 이러한 모든 능력을 통틀어 그는 교육이란 “지식 활용의 기술을 체득하는 것”이라고 설명한다(44). 화이트헤드는 교육의 요체를 (1) 지나치게 많은 것을 가르치지 말고, (2) 가르쳐야 할 것은 철저하게 가르치라는 두 가지라고 보았다. 즉, 교육의 실천에 있어서 중요한 것은 선택(selection)과 숙달(perfection) 두 가지라는 것이다.

지식 활용의 기술을 체득하여 자기 능력을 계발하도록 선택과 숙달로 구성된 교육의 실현에는 생기 있는 관념, 즉 살아있고 유용한 관념들의 실천으로 가득 찬 삶의 모범을 보일 수 있는 교사, 그리고 이러한 관념들이 어떻게 가능한 모든 방법으로 활용될 수 있는지 보여줄 수 있는 교사가 필요하다. 생명력 있는 삶의 모범을 보일 수 있는 교사의 반대쪽에는 현학적인 교사가 있다. 화이트헤드가 ‘가장 쓸모없는 인간’이라고 보는 이런

교사는 “활용되지 않은 채 사장되는 유의 지식을 대량으로 주입시켜 자기만족에 도취”하는 교사라고 묘사한다 (8). 이러한 교사의 예는 우리가 흔히 ‘제물포’(재 때문에 물리 포기) 교사라고 표현하는 경우처럼 비교적 흔하게 찾아볼 수 있다. 수업 시간 내내 등을 돌린 채 칠판 두 판 판서를 하고, 학생들이 그 판서를 그대로 공책에 옮기면 수업이 끝나는 그런 교사. 입시 준비에 모든 것이 걸린 한국 학교 상황에서는 정당화될 수 있는 형태의 수업이라고 하는 사람도 있을 것이다. 그렇지만 입시 준비를 충실히 하면서도 활용될 수 있는 형태로, 삶의 다른 부분(학교의 다른 과목)과 연결하며 가르치는 교사도 있다는 점을 생각해보면 입시 위주의 교육이 현학적인 교사를 정당화한다고 볼 수 없다.

화이트헤드는 생기 없는 관념뿐만 아니라 분절화에 대해서도 반대했다. 그는 현대 교육 과정이 생명력을 잃게 만드는 원인이 바로 학과목들 사이의 단절에 있다고 보았다. 화이트헤드는 동시에 ‘균일한 외부 시험(uniform external examination)’에 반대했는데 그 이유는 특정 과목에 대한 정량화된 시험이 지식의 통전성을 저해하여 결국 죽은 지식을 만들게 된다는 점 때문이다(Whitehead, 1967: 5). 교육은 무생물인 기계가 아니라 살아있는 유기체인 인간의 정신, 끊임없이 섬세하고 민감하게 반응하는 그 활동을 다루는 것이다. 그러므로 기계적, 일률적 형태의 평가도구로는 그 활동에 대한 평가가 불가능하다는 것이다. 동시에 교육 과정에서 각 과목은 각각 사물의 일면만을 대표하기에 통전적인 경험 속에서 여러 국면의 관계를 이해하는 쪽으로 교육 과정을 설계해야 한다는 주장으로도 이해할 수 있다. 과목 분류로 인해 끊임없이 통전적으로 이어지는 인간 경험에 파편화가 일어나고, 그 결과로 배워야 할 모든 것이 아닌 극히 일부의 단편적 지식을 배우게 되는 것이 현재 학교 교육 과정이라는 것이라는 그의 지적은 누구나 공감할 만한 것이다. 이러한 분절화의 해결책으로 화이트헤드가 제시하는 것이 교육에 대한 포괄적인 주제인 ‘생명’이다. 바로 통전적 경험으로써의 생명, 즉 삶을 진정한 교육 과정으로 보아야 한다는 것이다. 학교에서 배우는 각각의 과목이 서로 단절된 것이 아니라 통일성과 유기성을 가져야 하고, 학교 내에서의 교육 과정이라는 인간 경험이 학교 밖에서의 생활이라는 인간 경험과 단절되지 않고 이어지면서, 온전한 인간으로 사는 삶을 준비를 돕는 학교의 본디 목적을 달성하는 것이 필요하다는 주장으로 이해할 수 있다.

화이트헤드는 교육의 본질이 종교적이어야 한다고 주장한다. 기독교 교육가에게 교육의 본질이 종교적이어야 한다는 주장은 반가운 것일 수 있다. 그러나 화이트헤드가 생각하는 종교적 교육은 영성이나 종교성에 관한 것이 아니라 “의무감과 존경심을 가르치는” 교육이다 (Whitehead, 1967: 64).³⁾ 즉 ‘내 배움을 통해 획득한 능력으로, 나만이 감당할 수 있는 역할로, 세상을 변화시켜야 한다’라는 마음과, ‘지금 여기’가 영원한 변화를 만들 신성한 기회임을 인식하도록 가르치는 것이 교육의 본질이라는 것이다. 내가 공부하는 지금 여기가 영원을 향한 변화를 만들 수 있는 신성한 순간이므로, 유용하고 전이, 적용 가능한 지식을 배워 세상을 변화시킬 수 있는 사람을 길러내는 것이 교육의 본질이라고 화이트헤드는 보는 것이다.

3) 오영환의 번역서에서는 ‘reverence’가 ‘존경심’으로 되어 있으나 경외심이 더 적절해 보인다.

3. 경험과 성장

오영환(Whitehead, 2004)은 화이트헤드와 듀이가 지식의 증명과 활용에 대한 견해가 달랐음을 지적한다. 화이트헤드는 듀이와 달리 지식의 증명과 활용을 별개의 문제로 보았다는 것이다. 그렇지만 20세기 초반 현대 교육의 출발점에서 미국의 듀이와 영국의 화이트헤드가 민주주의 사회의 갈등, 발전과 학교 교육과의 관계를 생각하며 제시한 교육의 목적의 핵심 개념에는 차이점보다 공통점이 더 두드러진다고 보인다. 본 논문의 필요를 위해 추려 본 공통점은 교육이 (가) 학생 개인의 삶의 흐름에서 동떨어진 메마른 지식의 전달이 아니라 그 흐름과 이어지는 풍성한 경험이어야 한다는 점과 (나) 이러한 경험을 통해 성숙한 인간이라면 품게 될 본성을 지향하며 성장해가는 과정이라는 생각이라고 볼 수 있다. 동시에 (다) 이러한 경험과 성장으로서의 교육을 이루기 위해서는 개인의 고유성에 관한 관심이 필요하다. 즉, 기성세대가 가지고 있는 사회적 당위에 대한 사고가 교육받는 학생의 생득적 특성과 개인적 관심을 짓눌러서는 안 된다.

듀이와 화이트헤드의 사상은 영미권을 넘어 현대 세계 학교 교육에 지대한 영향력을 미치고 있다고 평가된다. 그런데 이들이 교육의 목적에 대한 제안을 한 지 100여 년이 넘었음에도 이들이 그러한 교육의 목적을 제시함으로써 개선하고자 하였던 근대적 개념의 교육 문제는 여전하다. 교육 공동체는 정보 전달자(교육자, 교역자)와 수용자(학생, 회중)로 양분되어 있고, 학생들은 성장을 위한 풍성한 경험을 하기보다는 각 개인의 삶의 흐름과는 단절된 메마른 지식을 전수 받는다. 교육자는 성장을 위한 경험의 조직보다는 효율적인 정보 전달 방식에 연구의 초점을 맞춘다. 개인의 특성과 관심을 확장해가는 성장이 아니라 사회적 성공을 이룬 경제인 생산이 교육의 목적이 된다. 그래서 진부하다는 인상을 줄 수 있음에도 불구하고 여전히 이들의 생각을 고려하는 것이 중요하다.

타이엑과 쿠반이 미국 학교 개혁에 대해 분석한 것처럼, 학교 교육의 변화는 혁명적이기보다는 땀질식 처방 위주로 이루어진다(Tyack and Cuban, 1997).⁴⁾ 그렇지만 이따금 1950년대 미국의 스푸트니크 충격에서 보듯이 역사적인 충격이 학교 교육에 갑작스럽고 압축된 변화를 가져오기도 한다. 근대적 개념의 학교 교육에서는 시간과 공간의 제약으로 인해 각 개인의 수준에 맞추어진 지식의 제공이 쉽지 않았다. 물론 정보 통신 기술의 발달로 이제는 그러한 제약을 극복하는 것이 수월해졌다. 학교 교육에서 정보 통신 기술을 활용한 쌍방향 수업의 가능성은 정보 통신 기술의 태동기부터 논의되어 왔고 이미 충분한 기술이 개발된 상태이지만 실제 도입은 극소수에 그치고 있었다. 코로나19로 인한 비대면, 원격 교육의 급작스러운 도입은 초기에는 교사, 학생, 학부모 모두를 당황하게 했다. 그렇지만 1년이 지나면서 이제는 원격 수업 및 블렌디드 러닝(Blended Learning)이 안정기에 접어들고 있음을 본다. 작년 우리 집 초등학생 아이의 학교 원격 수업을 지속해서 관찰할 수 있었는데, 아이의 담임 교사는 기본적인 정보 전달은 준비된

4) 그렇지만 여기에서 땀질식 처방을 지칭하는 데 사용한 tinkering이라는 용어는 이들이 책 서론에서 밝히듯이 긍정적인 의미(현실적이고 상식에서 벗어나지 않는 해결책)와 부정적인 의미(단순한 점진주의) 모두를 내포하고 있다. 여기에서도 땀질식 처방이 양가적 의미를 모두 지닌 것으로 사용되었지만, 학교 교육의 변화가 매우 더딘 속도로 이루어짐을 말하기 위해 인용하였음을 밝혀둔다.

동영상과 자료, 그리고 쌍방향 수업으로 진행하고 이후 각 학생의 이해도 확인은 준비된 평가자료와 전화로 진행하고 이후 보충 학습, 추가 학습과 같은 부분을 세심하게 계획하여 실행하였다. 완벽하였다고 할 수는 없지만, 그 교사의 수업 진행을 학부모로써 관찰하면서 각 개인의 수준에 맞는 수업은 정보 통신 기술의 발달로 좀 더 수월해졌다는 것을 확인할 수 있었다.

정보 통신 기술과 인공지능의 발달로 인해 듀이와 화이트헤드가 주장한 개인의 필요와 관심, 삶의 흐름에 밀착한 교육이 가능한 시대가 되었음을 코로나19 충격이 알려주었다고 볼 수 있다. 그러나 이러한 기술의 발달이 반드시 개인의 고유성과 관심에 부합하는 경험을 제공하는 교육으로의 이행을 담보하는 것은 아니다. 성장이란 미성숙에서 성숙으로의 진행이며 성숙이라는 종착점을 상징하는 인간 본성이 있으리라 가정할 때 그 본성을 압축적으로 나타내는 특성은 무엇인가 살펴보아야 한다. 또한 교육이 풍성한 경험이 되도록 하기 위해서는 경험으로써의 교육이 어떻게 작동하는지 그 구조를 이해할 필요가 있다. 마지막으로 이 논문의 목적을 위해 이 모든 것이 기독교적 관점에서도 타당한 의미를 지니는지 살펴볼 필요가 있다.

III. 보살핌과 지혜

1. 나딩스: 보살핌과 사람됨

성숙한 인간이라면 품게 될 본성을 지향하며 성장하는 과정으로써의 교육을 생각하기 위해서는 그 본성을 압축적으로 나타낼 수 있는 특성에 대해 생각해 볼 필요가 있다. 듀이를 계승하는 교육철학자로 평가받는 나딩스(N. Noddings)는 하이데거의 ‘존재와 시간’에 나오는 표현을 인용하여 “인간 삶의 현존재(the very Being of human life)”가 보살핌(care)이라고 말한다(Noddings, 2005: 15).⁵⁾ 하이데거는 다양한 의미로 ‘보살핌’을 사용하지만, 나딩스는 그 의미에서 가장 중요한 부분은 관계적인(relational) 것이라고 지적한다. 즉 인간은 관계 속에서 존재하며 “인생의 궁극적인 실재(the ultimate reality of life)”가 보살핌이라는 것이다(15). 나딩스는 일찍부터 보살핌(care)에 천착해 온 학자이다. 그의 저서 중 하나인 Caring의 경우 2003년 판까지는 부제가 ‘윤리학과 도덕 교육에 대한 여성적 접근(A feminine approach to ethics and moral education)’이었으나 2013년 판부터는 ‘윤리학과 도덕 교육에 대한 관계적 접근(A relational approach to ethics and moral education)’으로 바뀌었다. 2013년 판 서문에서 “개인으로써의 사람은 관계 속에서 형성된다(Persons as individuals are formed in relation.)”라고 쓴 것에서 알 수 있듯이 보살핌이 여성적인 특성이 아니라 관계 속에서 살아가는 인간 모두의 특성임을 분명하게 드러낸다(Noddings, 2013: xiii).

보살핌(caring)은 보살피는 관계(caring relation) 속에서 일어난다. 보살피는 사람

5) 나딩스 저작을 우리말로 번역하거나 논문에서 다룰 때 대부분 care를 ‘배려’로 번역한다. 그렇지만 이 논문에서는 care의 동적인 특성을 강조하기 위해 ‘보살핌’으로 표현한다.

(the carer or the one-caring)은 보살핌받는 사람(the cared-for)을 마주하여 그 사람의 필요에 관심을 기울인다. 이 보살피는 관계에는 **전념**(專念, engrossment, 보살핌받는 사람에 대한 개방적이고 편견 없는 수용)과 **동기 치환**(動機 置換, motivational displacement, 보살핌받는 사람의 필요에 반응하고자 하는 욕구)이라는 두 가지 특징이 있다(Noddings, 2005: 15). 보살피는 사람의 역할과 보살핌받는 사람의 역할은 영구적으로 고정된 것이 아니기에 누구나 상황에 따라 보살피는 사람이 될 수도, 보살핌받는 사람이 될 수도 있다. 나딩스는 이처럼 인간 존재 양식의 근본인 보살핌에 주의를 기울일 때 학교가 인정이 넘치는 “가족 같은 보살핌의 중심점(a family-like center of care)”이 될 수 있다고 믿는다(67; cf. 180). 얼핏 듣기에는 나딩스의 보살핌은 학교에서 구현하기 쉽지 않은, 상당히 추상적인 주장이다. 그렇지만 그는 구체적으로 수학이나 미술 같은 교과목의 교육 과정이 보살핌의 주제 중심으로 재구성될 수 있는 실례를 제시한다 (cf. 70, 104, 120, 150-172).

나딩스는 학교 교육이 성공의 위계 구조에서 높은 경제적 지위를 차지하기 위한 길이 기보다는 지혜를 추구하는 길이 되어야 한다고 주장한다(cf. 137). 나딩스는 보살핌(care)이라는 주제를 중심으로 하여 관계 지향적인 방향으로 학교 교육 과정 전반을 재구성할 수 있다고 믿는다. 나딩스는 미국 공립학교 교육이 “표준화 시험에서 좋은 성적을 거두는 사람과 높은 급여를 받는 직업을 갖는 것을 성공으로 규정하는 사람을 만들어내는 데 집중하는(to concentrate on producing people who do well on standardized tests and who define success as getting a well-paid job)” 대신 인간의 필요와 학생들의 관심사에 좀 더 민감해지길 요청한다(Noddings, 2010: 8).

나딩스는 보살핌에 있어서 교사의 역할을 강조한다. 교사와 학생의 역학 관계는 동등하지 않다. 파울로 프레이리처럼 교사와 학생이 동등하여야 함을 강조한 학자도 있지만, 나딩스는 학교 교육의 현실에서 교사에게 더 많은 책임과 기여를 기대할 수밖에 없다는 것을 인정한다.⁶⁾ 특히 교사는 학생의 입장에서뿐만 아니라 교사의 처지에서도 볼 수 있는 이중적 관점(dual perspective)을 가질 수 있어야 한다고 주장한다(107). 학생과 같은 관점에서 교육을 바라볼 뿐만 아니라 학생이 보지 못하는 부분까지 살펴보고 학교가 보살핌을 경험하고 배우는 장이 되어야 한다는 것이다. 학생들을 보살피는 교사라면 다양한 학생들의 필요에 민감하게 반응함으로써 보살핌의 본보기(modeling)를 보이게 될 것이다. 학생들은 이러한 교사를 통해 다른 인간을 “충분히 이해하고 존경한다는 것(an adequate understanding and respect)”이 무엇인지 보고 닮아갈 수 있게 될 것이다(34; cf. 154). 이러한 본보기와 닮아감에 덧붙여 상호 이해를 위한 인격적이고 열린 탐색을 지향하는 대화(dialogue), 보살핌의 실행인 실천(practice), 그리고 보살피는 사람은 보살핌받는 사람의 필요를 인식하고 반응하며 동시에 보살핌받는 사람은 보살피는 사람에게 감사하는 상호 간의 승인(confirmation)이 나딩스가 제시하는 보살핌의 네 요소이다.

6) 수학 교사 출신인 나딩스는 실제로 학교 교육 개선에 관해 주장을 할 때 자주 이상적인 지향점을 제시한 후 본인의 경험과 현실을 고려하여 실현 가능한 해결책을 제시한다.

모든 형태의 교육은 특정 사회에서 이상적인 인간상을 지향하며 시행된다. 나딩스의 교육관은 그가 어떤 식으로 민주주의 사회를 바라보는지 파악하면 더 잘 이해할 수 있다. 나딩스는 미국에서 민주주의 사회를 바라보는 두 가지 시각이 있다고 본다. 민주주의에 대한 정적인 관점에서는 교육의 책무는 과거로부터 물려받은 공통의 유산을 유지하고 확장하는 것이다. 이러한 관점에서 볼 때 미래는 이미 결정된 것이며 모든 시민을 위한 최상의 교육을 보장하는 유일한 제도는 공정성이다. 이러한 사회는 온당함의 개념(notion of deserving)에 기초하여 세워져서 경쟁의 정신으로 운영되는 사회이다. 나딩스는 이러한 관점은 불확실성과 다양성이 휘몰아치는 포스트모던 사회에는 적합하지 않다고 보며, 그 대신 듀이에게 영감을 받아 민주주의에 대해 역동적인 관점을 가질 것을 제안한다. 역동적인 관점에서는 민주주의뿐만 아니라 교육도 완성된 것을 지키고 보존하는 것이 아니라, 의사소통과 타협, 그리고 협력을 통해 함께 이뤄가는 진행형의 과정이다.

이러한 관점은 나딩스의 경쟁에 대한 이해에도 영향을 미친다. 그는 우리가 사는 현대 사회에서의 경쟁이 자연적인 희소성 때문에 생겨나는 것이 아니라 사회에 대한 정적이고 천편일률적인 관점을 다양한 사람들에게 부과하기 때문에 생겨난다고 본다. 고등 교육의 예를 들자면 ‘일류대’에 대한 천편일률적인 관점이 특정 대학을 희소가치를 지닌 곳으로 만든다는 것이다. 이러한 경쟁 체계에서 교과목들은 졸업 이후의 삶을 준비하도록 학생들을 준비시키는 대신 “대입을 위한 효율적인 평가 및 분류 도구(effective testing-sorting instruments for college entrance)”로 사용된다(152). 나딩스가 제기하는 미국 사회의 문제는 마치 우리나라의 문제를 묘사하는 것 같다. 학교와 직장은 경쟁을 통해 조직의 필요를 충족시킬 순종적이고 효율적인 인원을 선발한다. 이러한 경쟁 풍토에 젖은 교육에서 배우는 것은 개인의 인간적 관심과 고민, 필요에 의미 있는 것이 되기 힘들다. 나딩스는 사회에서 “특권적인 지식은 특권을 가진 사람들이 그러한 지식이 자기들 것이라고 주장하기 때문이다([p]rivileged knowledge ... is privileged because privileged people claim it as their own)”라고 말한다(32). 이러한 사회에선 듀이가 말한 것처럼 많은 사람이 ‘다른 사람이 정해놓은 삶’을 살게 된다. 부르디외(P. Bourdieu)와 파세롱(J. C. Passeron)도 프랑스 사회의 불평등을 바라보면서 지배계층의 문화자본이 특권적 지식으로 작용하고, 학교가 중립적이고 객관적인 지식이 아닌 지배집단의 문화를 전달하며 불평등한 사회 질서를 재생산한다는 분석을 제시하였다(Bourdieu and Passeron, 2003). 부르디외가 사회적 불평등을 초래하는 이러한 상징 폭력과 상징 지배의 대안으로 상징 혁명을 제시한 것처럼 나딩스도 땀질식 처방으로는 정적이고 경쟁적인 문화의 변혁이 불가능하다고 보았다. 인간의 본성, 사람다움의 특성을 가장 잘 나타내는 보살핌을 향해 교육의 근본적인 방향 재설정 필요하다는 것이다. 나딩스는 근본적인 방향 재설정 없이 보살핌이라는 주제를 도입하는 경우 학교에 만연한 경쟁과 위계의 문화에 동화되어 그 변화의 힘을 잃게 될 것이라고 우려한다. 왜냐하면 보살핌이 성적과 결부되어 왜곡되거나 혹은 점수가 없다는 이유로 아예 무시당할 수 있기 때문이다.

나딩스는 사람이 경제적 성공과 같은 자기중심적인 목적 대신 관계 속에서 서로 보살피며 살아야 하는 존재이므로, 이타적 배려를 학교의 모든 교육 과정에서 경험하는 것이 중

요함을 보여준다. 나딩스를 통해 다시 생각해 본 학교의 모습은 경쟁을 통한 수평적 비교를 하는 경마장 같은 곳이 아니라 성장과 성숙을 위한 공동체 순례 같은 것이어야 한다.

2. 블롬버그: 지혜

지금까지 살펴본 교육의 본질에 대한 탐구는 과연 기독교적 관점에서 어떻게 평가할 수 있을까? 이 질문에 답하는 데 두 개혁주의 학자가 도움을 줄 수 있다. 월터스(A. M. Wolters)는 기독교 세계관의 핵심 개념 중 하나로 ‘구조’와 ‘방향’을 언급한다(Wolters, 1992). 듀이와 화이트헤드가 경험과 성장으로서의 교육에 대한 구조적 이해는 제시하지만, 그들의 이론에는 이러한 교육이 인간 삶의 (종교적) 방향성에 미치는 영향력에 대한 고려는 부족했다고 볼 수 있다. 나딩스가 사람됨의 핵심으로 제시하는 ‘보살핌’은 예수님과 바울 사도가 모든 계명의 요약으로 가르치는 ‘이웃 사랑’의 세속적 표현이라고 볼 때 그 부족한 방향성을 어느 정도 보충하는 것 같으나, 궁극적으로 ‘만물이 주에게서 나오고 주로 말미암고 주에게로 돌아’가는 창조 세계의 궁극적 방향성은 담지 못하고 있다고 하겠다(롬 11:36).

성경에 나타난 지혜에 관한 연구에 기반하여 이러한 구조와 방향에 대한 고려를 두루 담은 교육 과정 모형을 개발한 학자가 있다. 호주 출신의 개혁주의 교육철학자 블롬버그(D. Blomberg)는 근대 사상의 이론과 실천의 괴리에서 오는 삶의 부조화라는 문제에 대한 해법을 성경의 지혜서에서 찾고자 했다. 지혜서는 선악을 판단하는 ‘분별력’과 그러한 분별을 실천에 옮기는 ‘실천력’을 지혜의 특징으로 제시한다. 지혜의 이러한 특징은 지혜서를 넘어서 성경 전반에 나타난다. 히브리서 기자도 분별은 성숙한 사람의 능력이라고 언급한다(히 5:14). 선과 악을 분별하는 능력, 그래서 악을 멀리하고 선을 향해 나아가는 방향성을 담은 지식이 지혜이다. 블롬버그는 이 분별력과 실천력을 ‘놀이, 문제 제기, 목적 있는 반응(Play, Problem-posing, Purposeful Response)’의 세 요소로 변환하여 기독교적 교육 과정의 모형으로 제시한다(Blomberg, 2007). 이 세 요소는 순서대로 이어지는 단계가 아니며, 서로 끊임없이 상호 작용하는 요소로써 학습자의 인간성 자체가 변화하여 하나님께서 창조하실 때 의도하신 본성의 성숙을 향해 성장하도록 돕는다. 특히 이러한 변화에서 핵심은 이웃 사랑을 위해 지식 습득과 실천을 한다는 삶의 방향성이다. 지혜가 하나님 경외에서 시작하고 끝남을 깊이 인식하고 삶의 모든 과정이 그러한 삶의 방향과 일치하도록 하는 것이다(cf. 잠 1:7; 욥 28:28; Brueggemann 2015: 131).

‘놀이’란 창조 세계의 신비에 대해 열린 마음과 적극성을 가지고 몰입하며 탐색하는 것을 의미한다. 놀이를 통해 학습자는 세상과 의미 있는 연결점을 만들어가며 풍성하고 다각적인 학습을 할 수 있게 된다. 놀이는 ‘문제 제기’와 짝지어져야 한다. 문제 제기란 “이러한 문제에 대한 나의 규범적인 반응은 무엇일까?(what would be my normative response to these problems?)”와 같은 질문을 통해 죄로 왜곡된 세상의 문제를 인식하고 그 문제에 대한 성경적 반응을 비판적으로 발견하는 것이다(Blomberg, 2011: 8). 이러한 종교적 성찰의 결과를 “규범적인 목적에 의해, 규범적인 목적을 위해 자유롭게

선택된 행동(freely chosen action directed by and toward normative ends)”으로 실천에 옮기는 것이 ‘목적 있는 반응’이다(186). 이 세 요소 중 가장 중요한 요소가 문제 제기인데, 이것이 문제 해결이 아니라는 점에 주목할 필요가 있다. 문제 해결은 경쟁에 기반한 교육에서 필수적인 핵심 능력이다. 경쟁에 기반한 교육에서 문제 해결 능력에만 초점을 맞춘 교육을 받은 사람은 본능적으로 불확실하고 신비한 것에 대한 수용력을 상실하고 모든 것을 확실하고 고정된 것으로 ‘해결’하려 하게 된다. 결국 신성(神性)과 같은 초월적 존재나 이방인, 이주민과 같은 타자에 대해 냉담하거나 배척하게 된다. 성경은 인간이 삼위일체의 관계 속에서 존재하시는 하나님의 형상을 따라 창조되었기에 다른 인간과 조화로운 관계 속에서 살아야 한다고 가르친다. 문제 해결만을 가르치는 경쟁 중심의 교육은 이러한 인간의 존재 목적을 달성하기 어렵게 만든다. 문제 제기에 초점을 둔 지혜를 위한 교육 과정은 창조 세계 속 신비와 타자성(他者性)도 겸손하게 포용하는 것을 중요시하기에 창조에서 의도된 사람의 본성을 이루어가도록 도울 수 있다.

블롬버그의 교육 과정 모형에서 발전된 DIGS 모형은 온타리오를 비롯하여 캐나다 동부 지역의 기독교 학교들에서 교육 과정 구성에 중요한 기준으로 사용되고 있다. 온타리오 기독교 학교 연합회(OACS, 최근 다른 기독교 학교 유관 단체와 통합하여 Edvance로 개칭)는 온타리오주에서부터 대서양 연안까지 캐나다 동부의 기독교 학교들을 돕는 연합체이다. 깊이 있게 배우면 폭넓게 성장할 수 있다는 의도로 “dig deeper”를 강조하는 OACS에서는 블롬버그의 지혜를 위한 교육 과정 모형의 요소들을 변형, 발전시킨 DIGS 모형을 도입하였다. 놀이(Play)는 배움의 시작에서 끝까지 이어지는 즐거움의 측면을 반영한 ‘환희(Delight)’로, 문제 제기(Problem-posing)는 질의와 탐구를 포괄하는 ‘연구(Investigate)’로, 목적 있는 반응은 ‘감사함(Give Thanks)’으로 바꾸었고, 여기에 안식일에 하나님께서 창조의 모든 것을 바라보며 쉬신 것을 연상케 하는 ‘평정(平靜, Be Still)’을 추가하였다. 블롬버그는 OACS의 작업을 보고 이후 자신의 모형에 나오는 각 요소가 P로 시작한다는 점에서 ‘휴지(休止, Pause)’라고 부르며 그 필요성을 인정했다.

캐나다의 기독교 씽크탱크인 카더스(Cardus)에서는 온타리오의 기독교 학교 졸업생들과 다른 형태 학교의 졸업생들을 비교하는 연구 결과를 발표하였다(Green, Sikkema and Sikkink, 2018). 2018년 발표한 보고서에 따르면, 연구자들은 온타리오의 종교계 독립 학교(복음주의 개신교 및 독립 천주교) 졸업생들의 경우 공립, 천주교(온타리오에서는 천주교 학교는 공립과 같은 대우), 비종교계 독립학교 졸업생들과 비교할 때 동거하는 비율이 낮고, 동거보다는 결혼을 선택하며, 대학 진학률이 높으며, 높은 급여보다는 종교적 소명을 성취할 수 있고 가족과 더 많은 시간을 보낼 수 있는 직업을 선택하고 타인(낮선 사람, 직장 동료, 같은 종교 회중, 이웃)에 대한 신뢰가 높고, 시민 사회 활동에 대한 개방성과 적극성을 보이며, 도움이 필요한 친구를 금전적으로 돕고, (일반적인 선입견과는 달리) 자기와 종교적 배경이 다른 사람들과도 폭넓은 대인관계를 가지고 있음을 발견했다. 특히 이들이 자원봉사와 기부를 통해 공동선(common good)에 이바지하는 방식에 주목할 필요가 있다. 카더스가 캐나다 통계청(Statistics Canada)의 조사 결과를 토대로 살펴본 바에 따르면, 종교계 독립학교 졸업생들은 캐나다 통계청이 제시

하는 거의 모든 종류의 사회 봉사활동에 비종교계 독립학교나 공립학교 졸업생들보다 더 적극적으로 참여하고, 십일조를 자선단체에 기부하는 것을 종교적 의무로 생각하면서 종교계 자선기관과 비종교계 자선기관에 비교 그룹보다 더 많이 기부한다. 정치적으로도 활발하여 투표에도 적극적으로 참여한다. 또한 자신의 종교를 삶의 중심으로 여기면서 예배 참여, 성경 읽기에도 열심이다. 이 연구 결과가 보여주는 것은 온타리오에서의 기독교 학교 교육이 신앙인으로서뿐만 아니라 시민으로서도 성숙한 인간 양성을 하고 있다는 점이다. 물론 온타리오 기독교 학교들(여기에는 위에서 언급한 OACS 소속 학교들이 대다수를 차지한다)이 카더스의 연구 보고서에 나오는 이러한 결과를 가져오는데 블룸버그의 모형과 여기에서 파생된 DIGS 모형만이 유일하고 가장 강력한 요인으로 작용했다고 주장하는 것은 아니다. 그러나 OACS가 지향하는 교육 과정의 모형과 여기에 블룸버그의 모형이 끼친 영향을 고려할 때 블룸버그의 기여와 온타리오 기독교 학교의 사회적 영향력 사이에는 유의미한 상관관계가 있다고 생각해도 무방할 것이다.

블룸버그의 성경적 관점에서의 지혜 개념에 대해 우리나라에서 설명할 때 블룸버그의 지혜를 위한 교육 과정 모형이 콜브의 경험 학습 이론과 유사하다는 의견을 여러 번 들었다. 실제로 두 학자의 이론 사이에는 유사점이 존재한다. 콜브(D. A. Kolb)의 경험 학습 이론(Experiential Learning Theory)은 ‘경험으로써의 교육’이 어떻게 구현될 수 있는지를 보여준다. 콜브는 ‘구체적 경험, 사색적 관찰, 추상적 개념화, 활동적 실험’이라는 네 단계의 순환을 통해 학습이 이루어진다고 분석하였다(Kolb and Kolb, 2009). 함영주(2011)는 콜브의 이론이 학습자가 의미 있는 학습 경험을 할 수 있는 환경이 무엇인지, 학습자가 능동적인 성장의 기회를 어떻게 가질 수 있는지, 교사와 학생 사이에는 어떤 역동성이 필요한지 제시하며, 특히 학습자가 주기적 연속성을 가지고 경험 학습 이론의 네 단계를 경험할 때 성장이 일어난다고 본 점이 중요하다고 지적한다. 이 네 단계 중 관찰과 개념화는 ‘성찰’, 실험과 경험은 ‘실천’이라는 두 무리로 다시 짝지어 볼 수 있다. 블룸버그도 놀이, 문제 제기, 목적 있는 반응의 세 요소가 성찰과 실천이라는 두 스텝을 밟는 춤의 리듬 같다고 보는데, 이 리듬은 콜브의 모델에 나오는 성찰과 실천의 순환과 일맥상통한다고 볼 수 있다. 콜브와 블룸버그의 모형 둘 다 진정한 학습은 구체적인 실생활의 경험에서 시작되며, 성찰의 순간을 거쳐 다시 실천과 경험으로 이어짐을 보여준다. 두 학자를 통해 성찰과 실천의 리듬이 경험을 통한 성장에 필수적임을 발견할 수 있다.

IV. 경험, 성장, 보살핌, 지혜

교육의 본질에 대한 탐구에서 얻을 수 있는 핵심 개념 네 가지는 경험, 성장, 보살핌, 지혜이다. 교육에서 앞의 바람직한 형태는 ‘경험’이며, 경험을 통해 얻게 되는 이웃 사랑의 방향성을 지닌 지식이 ‘지혜’이다. 파편화되고 삶에서 괴리된 지식의 메마른 전수가 아니라, 이웃 사랑이라는 성경적 가치를 ‘보살핌’으로 실천하는 경험을 통해 학생들이 ‘성장’할 수 있도록 돕는 것이 기독교적 관점에서 본 교육의 본질이어야 한다는 것이다.

이러한 핵심 개념들이 지향하는 지점은 기독교적 관점에서 표현한다면 ‘창조 때 의도된 참된 인간상의 회복을 향한 성장’이라고 볼 수 있다. 사실 기독교적 관점에서 학교와 교회라는 교육 공동체는 둘 다 참된 인간의 양성이라는 공통의 목적을 지니고 있다고 볼 수 있으므로 이상에서 발견한 네 가지 핵심 개념은 교육 공동체가 교육의 본질로써 품어야 하는 가치로 고려하여야 할 것이다.

‘뉴 노멀’이라는 것은 이제 다시는 대면 모임 중심의 사회로 돌아가지 않을 수 있다는 것, 즉 정보 통신 기술을 이용한 비대면 모임의 중요성이 사회 모든 분야에서 유지 혹은 확대되어 가리라는 것을 의미한다. 만약 교육 공동체가 제공하는 교육 경험이 개인의 경험과 성장에 더 관심을 기울이고 보살핌을 통해 지혜를 함양하는 방향으로 변화하지 않는다면, 대면이 비대면으로 바뀌는 데서 그치지 않고 근대적 학교 교육과 회중 예배 중심의 교회는 그 존재 자체가 위협받게 될 것이다. 정보 통신 기술의 발달과 종교에 대한 실망 등으로 인해 우리가 알지 못하는 사이 비대면, 탈종교 사회는 서서히 다가오고 있었지만, 코로나19가 그 흐름을 급작스럽게 만들었다고 볼 수 있다. 특히 비대면 방식의 교육 비중이 확대되면서 교육 분야의 양극화가 급격하게 심화하고 있다(백봉삼, 2021; 이유진·김지은, 2021). 코로나19를 전후한 학생들의 학력 분포에 관한 연구를 보면 중위권은 대폭 줄어들고 하위권은 늘어났다. 그러나 맥나미(R. McNameee)가 ‘뉴 노멀’이라는 개념을 현대적으로 정립하면서 주장하였듯이 ‘뉴 노멀’은 위기와 기회를 동시에 가져다준다(McNameee and Diamond, 2005). 그간 병이나 기타 부득이한 이유로 ‘출석’하지 못하는 학생이나 신자는 학교나 교회의 공동체적 경험에서 소외되어 왔다. 그러나 비대면 방식과 대면 방식의 공존이 보여주듯이, 이제는 그러한 약자, 소외된 자까지 학교 교육과 교회 예배에 포용할 수 있는 시대가 왔다. ‘뉴 노멀’이라는 충격은 교육의 본질은 무엇이어야 하는지 되돌아보고 경험, 성장, 보살핌, 지혜를 품은 교육의 실천이 필요하다는 신호라는 인식이 필요하다.

참고문헌

- 백봉삼. (2021년 4월 16일). 초등교사 절반 "코로나19로 초등생 수학실력 양극화 심화". 지디넷 코리아. <https://zdnet.co.kr/view/?no=20210416100816>
- 이유진, 김지은. (2021년 4월 26일). 코로나에 추락하는 고교 중위권. 한겨레. <https://www.hani.co.kr/arti/society/schooling/992588.html>
- 함영주. (2011). 학습 형태 이론을 반영한 효과적인 기독교 교육 전달 방법 연구. 성경과 신학. 60. 133-159.
- Apple, M. W., and Teitelbaum, K. (2016). John Dewey(1859-1952). In J. A. P. Cooper (ed.), *The Routledge Encyclopaedia of Educational Thinkers* (184-188). New York, NY: Routledge.
- Blomberg, D. (2007). *Wisdom and curriculum: Christian schooling after postmodernity*. Sioux Center, IA: Dordt College Press.

- Blomberg, D. (2011). *Wisdom and Schooling 2011* (Unpublished study Guide). Toronto, Canada: Institute for Christian Studies.
- Bourdieu, P., and Passeron, J. C. (2003). *재생산* (이상호 역). 서울: 동문선.
- Brueggemann, W. (2015). *The creative word* (2nd ed.). Minneapolis, MN: Fortress Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: The Free Press.
- Dewey, J. (2007). *민주주의와 교육* (이홍우 역). 서울: 교육과학사. (원서출판 1916).
- Green, B., Sikkema, D., and Sikkink, D. (2018). *Cardus education survey 2018: Ontario bulletin*. Cardus. Hamilton, ON: Cardus.
<https://www.cardus.ca/research/education/reports/cardus-education-survey-2018-ontario-bulletin/>
- Kolb, A. Y., and Kolb, D. A. (2009). The Learning Way. *Simulation & Gaming*, 40(3), 297-327.
<http://doi.org/10.1177/1046878108325713>
- McNamee, R., and Diamond, D. (2005). *New Normal: 부와 비즈니스가 움직이는 새로운 기준* (정경란 역). 서울: 한연. (원서출판 2004)
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2010). What does it mean to educate the whole child? In M. Scherer (Ed.), *Keeping the Whole Child Healthy and Safe* (3-11). Alexandria, VA: ASCD.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd, updated ed.). Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press.
- Tyack, D. B., and Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitehead, A. N. (1967). *The aims of education and other essays*. New York, NY: Free Press.
- Whitehead, A. N. (2004). *교육의 목적* (오영환 역). 파주: 궁리. (원서출판 1929)
- Wolters, A. M. (1992). *창조·타락·구속* (양성만 역). 서울: 한국기독교학생회출판부 (IVP). (원서출판 1985).