

Noddings의 배려를 위한 학교교육론*

김수동(金壽銅)**

논문 요약

상본 논문은 양성평등을 실현하려는 여성적 시각인 배려윤리의 관점에서 교육과정·학교조직·교육평가 영역을 포함한 학교교육전반에 대해 실제적인 문제들과 관련지어 검토·논의했다. 이러한 배려관점은 곧 Noddings의 교육적 시각이다. 배려관점은 피배려자의 성장에 최우선순위를 두고, 구체적 상황을 감안해서 교육문제들을 풀려고 하는 교육적 입장이라는 점에서 그 의미가 있다. 이 논문에서 고찰하여 밝힌 내용은 다음과 같다. 첫째, 배려윤리에 따른 여성적 가치를 실현하는 일은 최소한 학교구성원의 인간관계를 개선할 수 있고, 배려의 실천은 제로섬 게임이 아니기 때문에 다른 교육적 기능을 축소시키지 않는다는 것이다. 둘째, 배려관점이 비공동체적인 윤리라는 비판을 극복하기 위해서 개인의 관심뿐만 아니라 공적 이익도 고려할 필요가 있다는 점이다. 셋째, 배려관점은 교육현상을 이분법적으로 파악하지 않으며, 불평등, 억압, 강제, 획일화를 일으킬 수 있는 교육에 반대한다는 것이다. 넷째, 배려관점은 다른 페미니즘보다 지배·억압에 대처하는 방법이 급진적이지 않고 중도적이며, 교육실제를 미시적 관점에서 이해하지 않고 거시적으로 파악하고, Dewey는 물론 Hutchins, Adler의 견해까지도 절충·종합하는 측면이 있다는 점이다. 다섯째, 배려관점이 포스트모던화된 교육현실에서의 분권화, 수평화, 시스템화, 재구조화, 관계화를 계속적으로 지향한다는 사실이다. 결론적으로 교육에 적용함에 있어서 배려윤리의 여성적 접근은 정의윤리의 남성적 접근을 보완하는 하나의 대안일 것이다.

■ 주요어 : 새배려, 배려윤리, 여성적 접근, 도덕교육, 학교교육

* “이 논문은 2002년도 한국학술진흥재단의 지원에 의하여 연구되었음(KRF-2002-075-B00018).”

** 호서대학교 연구교수

I. 서언

20세기에 학교에서 강조된 도덕성은 대부분 이론적·형식적·덕목적이었으며 어느 정도 위선의 내용도 포함하고 있었다. 기독교 교리와 개인주의 이데올로기에 의존한 도덕교육은 자기 통제와 자기희생을 강조하지만, 결단·야망·경쟁을 통해서 결국 개인의 성공을 강조했던 것이다. 인격교육과 관련한 교과들도 일부분 개인의 성공에 관한 이야기들로 그 내용이 짜여졌던 것이다.

그리고 최근 수십년간 학교교육은 도덕적 목적과 분리되는 현상을 초래해왔을 뿐만 아니라 무기력을 일으키는 도덕적 형식과 내용이 학교에서 아직도 남아있는 것이다. 예컨대 Noddings는 Holmes Group과 Carnegie Task Force의 영향력이 있는 보고서(Tomorrow's Teachers, 1986; A Nation Prepared, 1986)들에서조차 전적으로 교육의 윤리적 측면을 도외시했던 것을 지적했다. 이들 보고서에서는 교사들이 교육내용·교육방법·교수준비에 관해 선택하는 다른 윤리적인 고려와 학생들의 도덕적인 성장에 기여하는 학교의 근본적인 책임에 대해서도 언급하지 못했다는 것이다.

학교는 무엇보다 학생의 도덕적·사회적 성장에 관심을 가져야 한다. 배려의 관점에서는 피배려자의 성장이 가장 핵심적이고 중요한 문제이다. 학교교육의 교육내용과 방법 및 조직 등에 있어서 지속적으로 주요한 변화가 수반됨으로써 피배려자의 성장이 보다 가능할 것이다. 더불어 오늘날 학교가 도덕적 삶을 위해 사람들을 교육하는데 목적을 두어야 하며, 이 목적을 성취하는 최선의 방법이 철저하게 도덕적 방법으로 교육의 과정을 수행하는데 있다고 제안하는 일은 혁신적·강제적이기 조차한 것으로 여겨질 것이다. 그리고 기성세대에서조차 가치관의 혼란이 있는 현대사회에서 도덕교육의 목적·내용·방법을 결정하는 일은 그리 쉽지 않은 것이다(목영해, 2002, p.46).

그러나 현재 학교와 유관기관 나아가서 사회전반에서 도덕교육을 경원시하고 있을지라도 실제적인 도덕교육에 대한 관심은 여전히 남아있을 것이다. 도덕성은 현재에 이르기까지 학교에서 오래 계속되어온 관심사인 것이다. Noddings(1994, p.171)는 F. Bobbitt 같은 공학적 모델을 옹호하는 진보주의적인 학자들조차도 도덕인·훌륭한 시민·자질있는 부모·평온한 영혼을 증진하는데 도덕적 관심이 있어 왔다고 보는 것이다. Hutchins(1947, p.104)도 교육이란 이상적인 관점에서 인간의 인격을 형성하는 신중한 시도로 보았다.

모든 사람에게 도덕교육은 필요하다. Dewey(1916, p.414~415)는 도덕이란 타인과의 관계에 관한 행동들을 포괄하는 개념이며, 도덕은 잠재적으로 인간의 모든 행동이고, 행위의 사회적

특성과 도덕적 특성은 서로 같다고 이해하고 있다. Dewey(1916, p.418)는 사회적 삶에 있어서 효율적으로 함께 참여하는 능력을 기르는 모든 교육을 도덕교육이라고 보는 것이다. Peters(1970, p.44~45, 1981, p.141~142)도 모든 교육을 도덕교육으로 보고 있으며, 모든 교사들을 도덕교사로 간주하고 있다.

이와 동일한 입장을 취하는 Noddings는 학교교육에서 도덕교육이 차지하는 비중을 크게 취급하고 있다. Noddings의 도덕교육은 바로 여성적 접근에 따른 배려교육인 것이다. 그런데 왜 초·중등학교에서 배려지향의 도덕성을 길러주는 교육이 특히 필요한 것인가?

Gilligan(1988)이 제시한 세 가지수준의 도덕발달단계에서 보면, 자기중심적 수준에서 책임감을 강조하고, 자기희생을 도덕적 이상으로 간주하며, 선행으로부터 인간관계에 대한 진실성으로의 관심의 변화를 거치는 단계의 수준을 거쳐서 자신과 타인을 배려하는 수준으로 발달한다(정옥분·곽경화, 2003, p.34~36). 여기서 정옥분·곽경화(2003, p.154~157)를 비롯한 국내외 연구의 공통점은 제3수준의 도덕성이 가장 적으며, 청소년보다 성인의 배려지향적 도덕성이 높다는 사실이다. 이처럼 심리발달적 측면에서도 초·중등학교에서 배려지향적 도덕성을 촉진하는 배려교육이 크게 요구되는 것이다.

배려교육은 바로 배려능력을 기르는 일이다. 타자에 대해 배려하는 일은 상대를 보다 윤리적 존재로 승화시키며 윤리적 삶으로 인도하는 기능을 한다. 남을 배려하기 위해서는 먼저 나를 배려하는 것부터 배워야 한다. 타자를 배려하는 것은 존중과 존경에서부터 시작되는 일이고, 결국 남을 사랑하는 마음과 생각 및 태도에서 비롯되는 것이다.

일상적으로 주의깊은 사랑을 실천하는 모성적 배려는 신체적 배려와 심리학적 배려를 포함한다(Noddings, 1992, p.45). Ruddick(1989)은 3가지 큰 관심 즉 아동의 삶을 보존하고, 아동의 성장을 촉진하며, 마음에 드는 아동을 형성하는 일에서 특히 이러한 배려적 사고가 나타난다고 본다(Noddings, 1994, p.175). 이렇게 3차원의 관심을 갖는 도덕적인 과업 즉 모성적 사고로서의 배려는 학교현장에서의 교육에서 충분히 나타나고 잘 적용되어야 하는 것이다. 배려는 '실천'을 수반하는 정서적·도덕적인 개념으로서 상대의 마음을 치유하게 만드는 진실한 관심과 사랑의 행동이자 인간소외, 불평등, 억압 등으로 인한 위험과 갈등을 줄여 주는 성향이다(김수동, 2002, p.26). 또한 배려는 개인적 덕목이 아니라 배려자와 피배려자 사이에 형성되는 특정한 관계이다(박병춘, 2002, p.130; 목영해, 2002, p.48). 그리고 배려적 사고는 피배려자라는 존재를 위한 숙고, 반응, 구원, 확신, 보호, 보존, 실존, 변화, 이해, 염려와 관련한 일인 것이다.

그리고 여기서 말하는 배려의 관점이란 피배려자와 관련된 주변세계를 개선하는 일을 추진하는 의미이고, 각자의 고유한 타자성을 발휘하면서 관계를 유지·개선하는 측면이며, 상호의존·관계성·공유·신뢰·기쁨·평화 등의 여성적 가치를 실현하는 입장이다.

배려의 관점은 원칙들에 입각해서 논리적으로 생각하기보다는 구체적 상황에 따라서 교육 문제들을 풀려고 하는 교육적 입장이다(김수동, 2002, p.36). 부연하면 이같이 배려관점은 행위의 보편성·추상성을 강조하기 보다 행위자의 특수성과 구체적 상황을 관계적인 측면에서 고려한다.

배려의 관점은 여성에게만 열려져 있는 것은 아니라, 모든 인간에게 해당되는 것이며 남성에게 제외된 것이 아니다. 따라서 배려의 관점과 정의의 관점을 적절히 사용해서 교육현상을 이해해야 교육문제를 효율적으로 원만하게 해결할 수 있는 것이다.

그런데 배려의 관점이 오늘날 왜 중요한가? 현대의 많은 학교들은 배려의 위기라고 불리워질 수 있는 상태에 처해있다. 학교와 교실이 붕괴되고 있다는 지적이 많았고, 실제로 경쟁자와 적대자를 생산하고 유지시키는 측면이 있는 것이다. 학교를 가정과 같은 배려의 센터로 만들고, 학생들의 심리적 상처를 치유할 수 있는 방법들을 배려의 관점에서는 지향하고 있는 것이다. 즉 배려윤리 또는 배려교육론이 대립·갈등·폭력·억압이 나타나고 있는 지구촌의 도덕적 위기 상황에 대처할 수 있는 새로운 대안윤리로 부각되고 있는 것이다(목영해, 2002, p.46).

집단 따돌림, 도덕적 무관심, 타인에 대한 관심 부족 등을 해결할 수 있는 접근은 배려의 입장이다. 자율성과 공정성을 강조하는 개인적·합리적인 교육은 이기심, 고립, 소외, 인정의 상실, 이웃간의 단절 같은 문제들을 다루고 도덕적 심정력을 길러주는 데는 미흡한 면이 있는 것이다. 현대사회에서처럼 공동체적 가치가 약화되는 사회에서는 배려의 관점이 남성적 교육에 대한 하나의 보완책이 될 수 있는 것이다.

그리고 가부장적 남성문화가 지배적인 한국의 교육현실에서는 이러한 배려의 관점이 학교에서의 양성평등의식을 고취하고 정서적·인간적인 교육의 실현을 위해서 특히 도움을 줄 것이다. 남성과 여성이 공존하는 관계를 이루고, 전인을 양성하는 인성교육의 측면에서 특히 여성적 관점은 더욱 필요한 것이다.

교육학의 관점에서 배려의 실천을 주장하고 있는 대표적인 학자는 Noddings이다. 교육을 통해서 양성평등을 실현하려는 여성적 시각인 배려의 관점은 곧 Noddings의 입장이라고 말할 수 있다. Gilligan·Ruddick·Martin은 여성주의적 즉 정치사회적인 개혁을 강조하는 페미니즘적인 경향을 한층 나타내고 있는 것이다. 그럼에도 불구하고 Gilligan·Ruddick은 정의의 관점과 상반되는 차원에서 Noddings가 주장하는 배려의 관점을 보완하는 점이 있다. 나아가서 직접적으로 배려윤리를 표현하고 있지 않을지라도 교육학자들의 견해에서도 배려에 관련된 의미있는 내용들을 발견할 수 있다. 그래서 본고에서는 Noddings의 배려윤리와 배려관점을 명료하게 밝히기 위해 학교교육의 범주 내에서 Gilligan·Ruddick은 물론 Kohlberg·Freire·Dewey·Peters·Hutchins·Adler·Bantock·Click 등의 견해와 관련지어 논의할 것이다.

학교에서 기쁨을 창출하는 공동체를 이루기 위해 이러한 배려윤리와 배려관점을 학교교육

에서 왜 반영해야 하는가 뿐만 아니라, 교육과정·학교조직·교육평가 영역과 관련한 실제적인 문제들을 중심으로 배려를 위한 Noddings의 학교교육론에 대한 검토·논의를 함으로써 배려윤리가 어떻게 적용·실천되어야 하는지에 관한 시사를 얻고자 하는 것이다.

II. 학교교육과 배려윤리

Kohlberg는 도덕교육의 근원이자 종착점으로 간주하는 정의공동체(just community)에 관심을 집중했다(Kohlberg, 1981, p.1984; Noddings, 1994, p.175에서 재인용). 도덕적 판단력을 중시하는 Kohlberg의 선형적 논리에 근거한 신주지주의 도덕교육론과 신체를 중시하는 덕목중심 도덕교육론은 복잡하게 얽혀져 있는 첨단 정보화사회에서 도덕적 실천으로 이르지 못하게 될 뿐만 아니라 도덕문제를 해결하기에 부족하다는 지적이 있다(목영해, 2000, p.211~212). 신주지주의 도덕교육론에서는 네트워크적 관계성을 충족시키지 못하며 도덕문제의 해결을 개별적 인간의 판단에 맡겨버리는 것이다(목영해, 2000, p.212).

이에 반해서 Noddings의 관계윤리학 내지는 배려윤리학은 Kohlberg등의 전통적 윤리학과 근본적으로 다르다(Noddings, 1994, p.174). 양자의 가장 중요한 차이점은 배려윤리학이 의무에 대해 전통적으로 강조해온 것을 거부한다는 데 있다. 칸트는 일찍이 의무감에서부터 우러나온 행위만이 도덕적인 것으로 분류되어야 한다고 주장했다. 반면에 배려의 관점에서는 이러한 여성적 가치들이 실패했을 경우에 한하여 의무감이나 계약을 따져보아야 한다는 것이다.

배려윤리에서는 사랑과 자연적 성향으로부터 나온 행위들을 선호하는 것이다. 개인과 개인을 결합관계로 이끄는 것이 포용과 책임의 요소를 지닌 사랑의 사회적 기능인 것이다. Freire(1998, p.67)도 교육이 사랑하는 것만으로 충분하지는 않지만, 교사에게서 가장 필요한 것이 사랑이라고 주장하고 있다. 즉 가르치는 일은 사랑하는 것이다. 이렇듯 Freire가 학생의 입장에서 교육현상을 이해하고 있지만 그렇다고 해서 그의 시각이 Noddings에 버금가는 배려관점을 지향한다는 말은 아니다.

배려는 남성의 경험보다 여성의 경험으로부터 더 자연스럽게 우러나오는 것으로 보이기 때문에 흔히 여성주의적인 특성을 갖는 것이다. 여성적 관점을 채택하는 행위자들은 법률·원리·정의·자율성·공정성 같은 남성적 가치 또는 비도덕적인 재화에 의해서만 행위를 판단하지 않는다. 그러한 여성적 관점의 행위자들은 원리와 효용성의 2가지를 모두 고려하는 것이다.

목영해(2002)가 언급하였듯이, 지금의 한국의 학교교육은 전통적으로 공동체의 이익을 중시하는 남성중심적 유교윤리에 지배되어 왔기 때문에 앞으로는 개인의 구체적 현실과 필요를 보

다 고려하는 여성적 배려윤리와 의 적절한 결합과 연계를 통해 학교전반에 적용하는 것이 요구된다. 이러한 배려윤리를 학교교육에서 어떻게 반영하고 실천되어져야 하는지를 Ruddick(1989), Freire(1970), Dewey(1916), Peters(1966) 등의 견해를 참고하여 Noddings의 견해를 중심으로 살펴본다. 여기서 Freire, Dewey, Peters는 배려윤리와 직접적인 관련이 있는 학자는 아니다.

첫째, Noddings(1992, p.52)는 학교에서 구성원들간의 친밀한 관계를 형성하는 일이 의미가 깊은 도덕적 삶의 시작일 뿐 아니라 끝이라고 본다.

Freire(1970, p.119)의 말을 빌려서 표현하면, 'A'가 'B'를 위해, 또는 'A'가 'B'에 관해 실행하는 것이 아니라 'A'와 'B'가 함께 관계를 맺고 더불어 일을 실행할 때 비로서 배려교육이라고 볼 수 있다. 다양한 혼재된 영향을 끼치는 사랑·미움, 분노·슬픔, 찬양·시기 등에 의해서 인간관계는 이루어진다. 배려의 측면은 타인에게 물리적으로 발생하는 것뿐 아니라 그들이 느끼고 반응하는 연결된 관계성에 보다 관심을 갖는 것이다.

사람은 유아기에는 미소와 꿈틀거림으로, 청소년시절에는 자신의 프로젝트를 정력적으로 추구하는 것으로 반응을 보이게 된다. 그 반응은 성숙한 관계에서는 상호적이다. 배려의 관점에서 윤리적 행위를 판단함에 있어서 타인의 반응을 고려하는 것이다.

'관계'는 호의적인 지각에 의해서 특성화된 개인간의 관계로서 해석되며, 관련된 상대방이 서로에게 무엇을 느끼는 일련의 만남이다(Noddings, 1994, p.173). 학교에서는 나이를 넘어서서 교제를 적극 권장해야 한다. 학교에서 직면하는 가장 어려운 과제중의 하나인 인간관계에 관한 실천적 학습은 배려의 차원에서 필수적인 일인 것이다.

적절한 배려관계는 모든 관계들에 있어서 흔히 발견된다. 윤리적으로 처신하는데 관심이 있는 사람은 주어진 기존의 관계를 배려관계로 유지하거나 전환시키려고 노력한다. Noddings(1994, p.174)의 배려윤리는 자연적 배려에 근원을 가지고 있으며 그것에 의존하고 있다. 자연적 배려의 상태는 배려자는 물론 피배려자에게도 열정을 일으키는 효과적인 것이다. Noddings에 따르면, 윤리적 배려는 종속적인 것이다. 즉 자연적 배려를 윤리적 배려의 근원이자 종착점이라고 보는 것이다. 그렇다고 해서 모든 인간의 관계가 열심과 친밀함을 지닌 원형적인 부모와 자식간의 관계로 접근해야 한다는 말은 아니다. 부모와 자식간의 관계에서 나타나는 행위와 느낌들은 다른 인간관계에서는 적절하지 않은 것이다.

학교는 교사와 학생, 학생과 학생, 교사와 교사의 인간관계로 얽혀진 사회구조이다. 교사는 부모와 마찬가지로 마음에 드는 즉 정열적으로 생활하고 생산적으로 일하며 존경받고 신뢰받는 사람을 배출해내기를 원한다. 그러한 사람들을 형성하려면 교사는 지적인 능력뿐만 아니라 학생들과 연관된 사회구조에 대한 지식의 축적을 필요로 한다.

Freire는 자유에 따른 인간관계를, Rousseau는 계약에 기초한 인간관계를 말하고 있다. Noddings에게 Rousseau가 말하는 약속을 바탕으로 하는 계약관계라는 용어가 어울리지는 않

지만, 그녀는 일관되게 수평적 인간관계를 지향하고 있다. 학교에서는 학생들로 하여금 힘과 폭력을 포기하고 부드러운 공존의 인간관계를 유지하도록 조성하는 일이 무엇보다 중요하다. 흔히 학생들이 좌절이나 부정의(不正義)로 인해서 뿐만 아니라 친구들, 학교직원이나 심지어 교사와 관련한 갈등과 대립으로도 흥분될 수 있다.

인간관계에서 흔히 발생하는 갈등과 대립을 최소화하는 일이 요구될 수 있다. 이와 관련해서 Ruddick(1989, p.161, p.174)이 내세웠던 4가지 이상 즉 평화유지(peacekeeping), 화해(reconciliation), 저항(resistance), 포기(renunciation)를 순차적으로 고려할 수 있다. 인간관계시 나타날 수 있는 분노, 갈등, 투쟁에 대해 어떻게 생각하는가를 결정하는 기준이 될 수 있다. 투쟁을 피하는 기술로서의 평화유지가 우선적으로 염두에 둘 기준이고, 갈등을 해소하는 기술로서의 화해가 그 다음으로 선택할 수 있는 기준이다. 강제를 싫어하고 그것을 평화적으로 대처하는 것을 의미하는 분별의 기술로서의 저항, 평화를 이루는 기술로서의 포기 등은 최종적으로 고려할 수 있는 것이다. 이러한 이상적 기준들을 염두에 두고 학교에서 인간관계를 맺어 가면 학교조직을 보다 인간화시키는 데 도움이 될 것이다.

갈등을 해결하기 위해 논쟁에서 '양보의 방법을 사용하는 것이 수용될 수 있는가?'의 문제도 있다. '상호 양보를 통한 갈등 해결(conflict resolution through mutual concessions; CRTMC; Ruddick, 1989, p.178)'은 불균형적인 중재의 형식일 수 있으므로 가능하면 원인이 무엇이든지 간에 논쟁에서는 대안을 분명히 표현하는 것이 서로에게 유익할 것이다. 배려 또는 모성적 관점에서 볼 때, CRTMC는 부분적으로는 이성의 교류가 실패했을 때 나타나는 것이다. CRTMC는 상대방의 강제에 구애받음이 없고 독자적으로 평화감을 느낄 수 있을 때에 비로소 의미가 있을 것이다.

평화·상호의존성·화해·관용 등의 가치를 실현하는 배려윤리에 따른 교육적 관점은 적극적으로 약속된 비폭력적 태도와 생활을 위한 학교훈련을 포함한다. 이를 위해서 교사는 특권을 분배하고 불평에 대해 경청하며 권력과 보상이 불가피하게 차이가 나는 점에 대해 구체적으로 설명해야하는 것이다. 학교는 결핍, 편협, 전제, 탐욕, 착취와 같은 구조적 폭력으로부터 구애받지 않는 곳이어야 한다. 이러한 평화는 모성적인 배려의 실천에서부터 생겨나는 것이다.

둘째, 학교생활에서 배려윤리의 관점에 따른 도덕교육의 실천은 전념, 확인(confirmation), 포섭, 수용, 모범, 대화, 토론, 봉사, 실천 등을 통해서 이루어진다.

교사들이 도덕교육에 대해 윤리적 원리가 아니라 배려 행위로부터 책임감을 가지고 학생들에게 접근하는 것은 도덕교육을 교과목으로 취급하는 일과는 다르다. 배려행위를 통해서 각 학생들을 이성적으로 구성된 윤리적 이상 내지는 윤리적 생활로 안내할 수 있다. 교사는 윤리적 이상을 건설하는 것을 도와줌으로써 마음에 드는 학생을 형성할 수 있는 것이다.

교사와 학생들은 우연히 배려를 실행에 옮겨야 되는 상황이 발생하기도 한다. 내가 복도에

서 타인과 충돌한다면 두 사람은 모두 물리적인 충돌뿐만 아니라 그 뒤에 따르는 언행에 의해서도 영향을 받는다. “미안합니다” 혹은 “당신이 잘못했습니다” 중 어떤 말을 해야할지의 문제가 발생한다. 관련 당사자들은 서로에게 대화를 통해서 어떻게 반응할지를 결정해야만 하는 것이다.

이렇게 학교에서 일상생활뿐만 아니라 교수하는 일에도 자주 배려의 일로 가득 차있다. 진실한 대화와 토론이 없는 교실에서는 배려도 없다. 남과 배려관계를 이루어 나가는 데 있어서 가장 필수적인 것이 바로 대화이다. 학교에서 전개되는 다양한 토론들이 인간관계에 보다 유의하여 진행되는 경우에는 교사가 지적인 활동뿐만 아니라 특히 사람들과 상호작용하는 방법들의 모범을 보여주는 것이 필요하다. 또한 양적인 형식에 따른 비인격적인 등급 매기기를 남용함으로써 배려를 회피하려는 시도는 도덕교육과 상호적 성장을 위한 기회를 잃게 만든다.

배려윤리에서는 배려의 구성요소 및 실천양식들이 특별한 것이 아니며, 그것에 관한 해석과 실천은 학교교육에서 무엇보다 핵심적인 일이다. 배려하는 교사들은 존중·격려로 학생들을 다루며 수업에서 배려를 실천하는 계기로 활용할 수 있다. 학생이 되고 싶어하는 것, 학생이 수용할 수 있는 것을 이해한다면, 교사는 무엇을 격려할지를 알 것이다. 교사는 승인하고 승인하지 않는 행위에 대해서 학생이 어떻게 반응하는지도 알아야 한다. 승인하지 않는 행위를 학생이 할 때 아니면, 가치가 없는 행위를 위해서 그것에 의미깊은 동기를 부여해 주는 일도 확언에 해당할 것이다(Noddings, 1994, p.177). 확언이란 현재의 행위에서 나타나는 것보다 더욱 멋진 달성 가능한 피배려자의 이상적인 모습을 드러내 보여주는 것이다.

그렇지만 학생들에게 지나치게 높은 기대를 강요하는 것은 공허한 권유이다. 피배려자가 무엇을 사랑하고 노력하며 원하는 가에 대해서 배려자가 제대로 알지 못한다면, 배려자는 피배려자에게 제시하는 것을 확일적으로 잘 하도록 기대하는 것이 된다. 높은 기대는 존중의 표시가 될 수는 있지만, 다른 측면에서는 상대적으로 낮은 기대를 하게 되는 것이다. 예로서 과학 교사가 음악에 재능이 있고 음악가가 되려고 하는 학생에게 과학에 있어서는 낮은 기대를 하게 되는 것이다.

그리고 교사가 배려에 헌신하는데 있어서 우리와 함께 하는 일원으로 피배려자를 포섭하는 것은 무척 중요한 일이다. 확언·포섭을 실천하는 교사들은 학생들의 학문적인 성취뿐만 아니라 도덕적 발달에도 관심을 가지고 있다. 이것은 제로섬(zero-sum) 게임이 아니다. 수학을 많이 교수하는 것이 배려관계나 윤리적 삶을 축소시킨다는 이유는 성립되지 않는 것이다.

배려교사는 학생들이 배려를 실천할 것을 특히 권고한다. 배려를 받고 배려를 실천하는 것은 바로 배려능력을 증진하는 길이기 때문이다. 그래서 한국에서도 중고교 졸업규정에 지역사회봉사점수를 규정해 놓고 있는 것이다. 배려에 헌신적인 학교에서는 봉사를 더욱 후원하게 될 것이다.

소집단활동도 학문적 성취를 높이는 것뿐만 아니라 배려실천을 위한 활동을 제공할 수 있다. 이러한 소집단활동의 목적은 앞서 언급한 배려의 요소와 양식들을 통해서 배려공동체를 발전시키는데 있어야 한다. 이런 활동을 통해서 동료와의 상호작용할 기회가 제공되며, 배려차원에서의 구성원간 상호작용의 질은 학문적인 성취만큼이나 중요한 것이다.

셋째, 배려윤리에 따른 학교교육은 특정한 개인적인 흥미와 관심을 고려하면서 아울러 공적 이익, 지역사회의 이익을 추구하는 적극적·실천적인 측면도 포함해야 한다.

흔히 Noddings를 비롯한 배려윤리의 관점이 사회적 측면보다 개인적 측면을 강조하는 것으로 보여진다. 일반적으로 정의윤리에서는 공적인 것·보편성 등의 가치를, 반대로 배려윤리에서는 사적인 것·관계성·구체적인 것 등의 가치를 신뢰하는 것이다. 또한 배려윤리의 관점이 규범, 정의, 약속 등의 사회적 측면을 소홀히 하고 있다는 비판이 많은 것이 사실이다. 그런데 이 점에 대해서는 배려윤리 내지는 배려관점을 명료하게 밝힌다는 차원에서 지속적으로 논의해 볼 필요가 있다. 여하튼 배려관점은 개인의 가치를 지향하면서도 관련된 공동체 전체의 이익도 고려해야 한다는 사실이다.

그리고 흥미에 대한 Dewey와 Peters의 견해를 비교해서 살펴보기로 한다. Dewey(1916, p.161)도 말하듯이 흥미는 도야(discipline)와 더불어 유목적적인 활동의 상호 관련된 두 측면이다. 심리학적 측면에서 배려의 관점은 주의깊게 살피고 주의를 기울이는 학생의 흥미를 고려하는 것으로 볼 수 있다. 흥미란 적극적 발달의 전체적인 상태, 예견된 객관적 결과, 개인의 정서적 경향을 뜻한다(Dewey, 1916, p.148). Dewey가 말하는 것처럼, 흥미에는 능동적인 욕망이며, 상상력에 의해 예상되는 변화의 의미가 담겨있고, 인간을 감동시키거나 감화력을 가져다준다는 점, 주목을 끄는 것, 주변을 보살피고 주의를 기울인다는 의미가 있다. 흥미가 있다는 것은 자아에 몰두한다는 것이며, 떨어져 있는 사물을 연결시키는 기능이 있다는 것이다. 흥미 없이는 숙고(熟考)도 형식적이며 피상적이게 될 것이며, 일을 지속적으로 수행하는데도 흥미는 필수적 조건인 것이다(Dewey, 1916, p.152). Dewey(1916, p.152~153)는 흥미는 유목적적인 경험내에서 개인이 특정 사물에 대해 마음이 움직였다는 증거라고 본다. 그리고 흥미를 가짐으로써 사물들이 서로 연결되며, 상황들도 계속적으로 발전되는 것으로 이해될 수 있다. 따라서 흥미를 고려하는 것은 개인의 적성·능력·필요·기호를 참작하는 일이 되므로 배려관점으로 볼 수 있다. 학생의 흥미를 존중하는 것은 시험과 점수, 진급과 낙제, 상벌에 의존하는 것과 거리가 먼 것이다. 아울러 상대방에 대한 흥미가 있어야 피배려자에 대해 전념할 수 있다.

그런데 Peters는 교사는 학생의 흥미에 신경을 써야하지만 학생이 하고 싶은 것, 흥미가 있는 것에 반드시 신경을 써야하는 것은 아니라고 본다. 오히려 교사는 학생들의 권리를 보호해주거나 가치있는 것을 실현해가도록 도와주어야 하며, 학생의 소질과 능력이 무엇인가를 고려해야 한다고 주장한다. 배려가 '상대방의 성장과 가능성 실현을 돕는 것(Mayeroff,

1971)’ 이라면 학생의 흥미와 관심만을 고려하지 않고 그의 생존과 행복을 위해서 다른 측면도 고려해야 할 것이므로 Peters의 입장도 배려의 관점이 된다.

Peters는 흥미의 본질적 기능에 집중하기보다는 사회의 이익과 가치가 있는 것을 우선적으로 강조한다. Peters는 개인의 흥미보다 가치있는 것인가를 먼저 고려해야 한다고 본다. 그에 의하면 개인의 흥미보다 개인의 이익이 본질적이며, 이익이 흥미의 수단이 아니라는 입장이다. Peters에 따르면 흥미는 상대적인 판단에 의한 것이지만 한 사람의 이익은 모두에게 유익하다는 점에서 가치가 있다고 보는 것이다. 요컨대 어떤 것이 우선하는가를 고려하지 않더라도, 개인이 하고 싶은 일을 하면서 그것이 사회적으로 가치있는 일이면 되는 것이다. 그 흥미가 교육적인 것이라면 사회의 이익과 배치되는 결과를 가져오기도 어려운 것이다.

결국, Noddings의 배려관점은 Dewey와 Peters의 이러한 견해를 절충하여 보완하는 것이 고려되는 것이다. 배려윤리가 비공동체적인 윤리라는 비판을 극복하기 위해서는 Peters와 같이 공적 이익을 반영해야 하기 때문이다. 배려의 관점은 학교가 개인의 관심과 사회의 이익 모두를 위해서 실천적으로 기능해야 함을 고려할 필요가 있다. 학생들의 관심만을 만족시키고 그들 전체의 이익을 소홀히 하는 것을 온전한 교육이라고 볼 수 없기 때문이다.

III. 교육과정과 배려윤리

남녀 모두에게 배려윤리의 내용을 균형있게 교육해야 한다는 것은 Gilligan, Noddings, Martin은 물론 배려교육에 관한 국내선행연구들(박병춘, 1999; 심성보, 1998)에서도 이론(異論)의 여지가 없다. 즉 도덕적 민감성을 촉진시킬 수 있는 내용, 사람을 상호의존적인 존재로 인식시키거나 사회적인 교제에 관련한 내용, 남녀평등의 필요성을 깨닫게 하는 내용 등이 교육 과정에 포함될 것이 좀더 요구되는 것이다. 그리고 친밀하게 서로 하나가 되게 하는 사랑에 관한 내용, 타인에 대한 배려 능력을 발달시킬 수 있는 내용, 타자의 감정적 심리상태를 더불어 느끼는 사회적 감정인 공감을 길러 줄 수 있는 내용, 노동의 신성함을 깨닫게 하는 내용 등도 배려의 관점에서 볼 때 필수적인 것들이다.

이러한 배려의 도덕성을 촉진할 수 있는 내용들은 역사·문학·도덕·예술 등의 교과와 보다 관련되어 있을 것이다. 초·중등학교의 국어·도덕·윤리·사회 교과서에 등장하는 인물들은 대부분 개인보다는 국가와 민족을 내세우고 배려보다는 정의를 중시했던 사람들이며, 교과서에 나타난 인물들이 남성이 많고 상대적으로 여성이 적다는 사실도 이미 심성보(1998)에 의해서 지적되었다. 인습적·전통적인 교육과정은 어느 정도 학생들을 관계의 세계로부터 떼어

내서 객관화시킨 남성적 기획일 수 있기 때문이다. 따라서 정의의 도덕성과 배려의 도덕성을 실천하여 모범이 되는 사람들의 비율을 조절할 필요가 있다. 아울러 정의와 배려를 함께 실천하는 모범적 인물을 도덕적 이상형으로 제시할 필요도 있다. 그리고 배려자는 자신, 가족, 친척, 친구, 선후배, 이웃사람, 낯선 사람 등이 포함되는 것이다.

이러한 전제를 바탕으로 배려의 관점에서 이해하고 있는 Noddings의 교육과정에 관한 견해를 살펴보기로 한다.

첫째, Noddings는 교사가 아동과 청소년을 배려한다면, 그들이 지녀야 할 기본적인 인지적·도덕적인 측면에서의 직업적 능력에 대한 필요를 진지하게 수용해야 한다고 주장한다. Noddings(1984, p.187)는 교육이 직업적 목적들을 위한 기술 습득보다는 숙련된 직업기술들이 어떻게 배려와 관련된 능력으로 기여할 수 있느냐를 중요하게 여긴다. 직업을 가진 성인들이 교육프로그램 속에서 자신들의 전문 영역에서 교사로서 기능을 하며, 학생들의 윤리적 이상들을 키워 나가는데 좋은 영향을 미칠 수 있어야 한다는 것이다.

그리고 Noddings는 정의의 도덕성을 길러주는 기하학·대수학(代數學, algebra)·과학도 성인을 위한 장래의 직업수행능력 향상에 도움을 준다고 생각한다. 또한 Noddings는 공학·회계학을 전공할 청소년들에게도 수학과 관련된 직업을 갖지 않을지라도 마찬가지로 수학은 필요하다고 본다. 그래서 모든 교사들이 아동에게도 의료비용 지출과 연관된 일상적인 수학문제들을 가르칠 수 있어야 한다고 덧붙이는 것이다.

둘째, Noddings는 가정을 포함하는 일상생활과 공적인 시민생활의 분리를 타파하는 것이 필요하다고 역설한다. 시민정신이 민주교육의 핵심적인 목적이지만, 가족구성원·아동양육자·가정주부로서의 역할을 배제하는 공적인 용어로 해석되어지는 경향이 있는 것이다. 서양의 전통에서 이러한 사적인 역할은 역사적으로 공적인 영역과 분리되어 왔다. Noddings는 이러한 분리가 여러 면에서 해롭다고 본다. 이러한 분리는 전통적으로 여성과 관련된 역할들을 종속적인 신분에게 맡겨왔기 때문이라는 것이다. 게다가 그러한 분리는 중요한 사상과 활동은 공적인 영역에 한정된다는 생각으로 이끌어져 왔다. 아동양육과 같은 활동들은 지적 영역의 범주에서 벗어난 것으로 분류되어 왔기 때문이다.

Noddings는 가정관리가 경제학·미술·영양학·지리학·역사·공학·문학 같은 전통적 교과와 범주에 의존하고 있다고 이해한다. 초등교육의 수준에서는 가정관리와 연관된 교육내용이 실용성과 지역사회적 특성이라는 측면에서는 필수적이다. 현재 한국의 중학교에서도 남학생들이 기술·가정과목을 여학생과 마찬가지로 수강하고 있다.

그렇지만 사회과 학습에 있어서 Noddings가 가정관리와 국가관리에 동일한 비중을 두는 것에 대해 납득하기는 쉽지 않다. 현실적으로 가정관리가 지적으로 도전받고 있고, 대학에서는 가정관리의 영역이 상당히 위축되어 있는 실정이다. 특히 고등교육 수준에서는 국가관리와 동

일한 영역으로 간주해서 교육되기에는 무리가 있는 것이다. 그 실례로 한국의 대학에서는 가정관리학과가 소비자·아동학과 등으로 대부분 그 명칭이 바뀌어진 것이다.

덧붙여서 Noddings는 포괄적인 교육과정 구성에 있어서 인지적 측면과 도덕적 측면이 분리될 수 없다는 사실도 강조한다. 이렇게 분리 내지는 이분법적 시각을 지니는 것에 대해 Dewey도 Noddings처럼 반대한다. Dewey(1916, p.391)도 ‘아는 것(knowing)’ 과 ‘하는 것(doing)’ 즉 정신과 신체의 분리 내지는 학습과 도덕의 분리, 목적과 수단의 이원론적 구분 등이 교육적 폐단을 가져온다고 지적하는 것이다.

셋째, Noddings(1992, p.86)는 능력이나 지능보다 인간의 활동과 행위들을 교육과정에 포함할 것을 주장한다. 그녀는 전통적·인지적·구조주의적 관점보다는 경험적 관점에 치우친 교육과정을 구상하고 있는 것이다. 그래서 F. Bobbit가 종교활동·시민활동·직업과 가족에 대한 의무·여가·독서와 사고 등을 중심으로 교육과정이 조직되어야 한다는데 동의한다. 그리고 Dewey가 제시하는 의사전달(communication), 사물을 만드는 구성(construction), 그리기·노래하기·춤추기의 표현(expression), 사물을 이해하는 탐구(investigation)도 수용하고 있는 것이다.

넷째, 이러한 내용만으로는 부족하고 Noddings(1992, p.47)는 신체적 건강과 매력(Grace)에 관한 교육과정을 주장한다. 그녀는 교육에서 신체적 자아에 대한 배려에 우선 순위를 두고 있다(Noddings, 1992, p.48). 신체교육에 대해 Noddings는 배려의 중심으로 접근하고 있는 것이다. 그녀는 신체에 대한 배려를 위한 과목으로는 체육·건강·위생·성·약물·영양교육을 들고 있다(Noddings, 1992, p.48). 그리고 매력이란 신체·정신·영혼의 통합을 나타내는 말이며, 특히 영혼의 측면을 강조하는 용어이다. 자아의 영혼적인 측면에 대해서 특히 현대의 공립학교들이 거의 관심을 기울이지 않았다고 Noddings(1992, p.49)는 지적했다. 영성(靈性, spirituality) 증진에 도움이 되는 것은 역사·문학·도덕·예술·종교 등의 실존적 교과들이다. Noddings는 이런 교과에 나타난 실존적 주제들이 열정·태도·연계·관심·책임 등에 주의를 기울이게 한다고 이해한다.

다섯째, Noddings(1992)는 교양교육이 융통성이 없고, 학생들이 필요로 하는 내용도 아니며, 지금에 와서는 교양교육의 이상이 변질되었다고 본다. Noddings는 교양교육이 20가지 이상에 달하는 인간의 능력 중에서 일부분만을 계발시키며, 융통성이 없는 교육과정으로 판단하고 있다. 그녀는 교양교육이 만인을 위한 최선의 교육이 아니고, 학교에서 50% 이하의 학생들에게는 교양교육이 우선적으로 필요하지 않으며, 그들의 필요·적성·능력·흥미·관심에 맞는 교육과정이어야 한다는 것이다. 그녀는 직업도 평가된 능력들이 아니라 학생들의 관심들에 따라서 직업적 배치가 결정되어야 한다고 보는 것이다.

Noddings는 Hutchins·Adler가 제안한 교양교육론이 전통적인 교과에 대한 편견을 지니고 있으며, 그들의 편견이 단편적인 지식과 교육내용의 피상적인 적용으로 이끌게 된다고 주장한

다. 이러한 사실이 보편적인 인간이 된 이후에 전문화된 인간이 되어야 하며, 교양교육의 기반 위에서 전문직업교육이 이루어져야 한다는 교육단계의 순서마저 Noddings가 부인하는 것은 아니다.

Adler와 Hutchins는 교양교육과 직업교육을 상반된 것으로 파악했다. 이에 비해 Noddings는 Hutchins·Adler의 교양교육을 비판하면서도 전문직업교육과 교양교육의 연관성 내지는 계열성을 보다 염두에 두고 있다. 나아가서 교양교육이 실제로 인간의 당면한 문제를 해결하는데 적절한 도움을 줄 수 있는 배려의 교육으로 개선 내지는 대체되어야 한다는 점을 강조한 것이다.

여섯째, Noddings는 좁은 전문영역으로 갈라놓은 직업적 구조들을 분해해야 한다고 신중하게 제안한다. 이러한 그녀의 전문화에 반대하는 입장은 Hutchins·Adler와 다르지 않다. 교육의 탈전문화가 공동체에 속해있는 성인들로 하여금 본질적인 교육문제들에 대해서도 관심을 갖고 능동적으로 참여하게 만드는 점이 있는 것이다.

Adler와 Hutchins는 학교가 특별한 직업을 위한 준비기관이 아니며(Noddings, 1992, p.88), 교양교육이 직업을 위한 준비와 무관하다고 주장한다. Adler는 기본적인 내용을 가르칠 시간이 부족하기 때문에 학교교육과정에서 한가지 특정 직업에 대한 훈련에 집중해서는 곤란하다고 지적하는 것이며, 여러 직업에 대한 소개와 이해를 위한 직업교육을 반대하는 것은 아니다. 아울러 Noddings는 직업교육이라고 하더라도 자발성을 전제로 하고 학습자들의 흥미를 유발하며, 그 내용에 대해 비판적인 태도를 취할 수 있다거나, 교육내용의 내재적 가치가 강조되고, 지적 안목을 길러 주는 것이라면 교양교육화된 것으로 보는 Peters(1966, p.39~44)의 관점과 다르지 않다. Hutchins나 Adler도 직업교육에서의 이러한 측면을 고려해야 한다고 보는 것이다. 덧붙여서 Adler(1983, p.44~45)는 요리 등의 가정관리·목공작업 같은 실과·운전교육 등을 직업훈련의 범주에 넣고 있다. 이러한 직업교육이 학교에서 필요하다고 보는 데에는 Noddings는 물론 Adler조차도 이의가 없는 것이다.

일곱째, Noddings는 Adler가 평등한 교육과 동일한 교육을 같은 것으로 이해하는 일이 잘못이라고 비판했다. 평등한 교육은 결핍을 보상해주거나 서로 다른 차이를 감안하며, 같은 점은 동일하게 취급하고 차이가 나는 것은 다르게 대우하는 일을 포함하는 교육이다. 동일한 교육은 모두에게 같은 목표를 가지고 동일한 교육내용을 유사한 방식으로 교육하는 것이다. 과연 Adler가 그것을 혼돈했는지는 의문이 있다. 그가 동일한 교육을 매우 강조했기 때문에 그렇게 비취질 수 있는 것이다. Adler도 아동이 동일한 기간동안 학교에 머물지만 현실적으로 평등한 대우를 받지 못하고 있다고 파악했다. 그는 가르칠 수 없는 아동은 존재하지 않으나, 학교·교사·부모가 가르치는 일에 실패할 수 있다고 보았다. 동일한 필수 교육과정이 제공되어야 한다는 Adler(1983, p.14~15)의 말이 국가적으로 동일하게 그 내용을 선정하는 것을 의

미하지는 않는다. 다원주의 사회에 걸맞게 단위학교 자체에서 할 수 있는 일이기 때문이다. 현실적으로 지역과 환경에 따라 차이가 나게 적용되는 것이 흔히 있는 현상일 것이다.

Hutchins(1968, p.85~86)는 최고귀족에서 100명, 하층계급에서 100명을 선택하여 비교해보면 그들간에 능력의 차이가 없다는 T. H. Huxley(1894)의 말을 인용하면서, 모든 아동에게 좋은 교육을 제공하는 것이 그들의 능력을 발전시킬 수 있다고 주장했다. 그런데 G. H. Bantock(1980)은 동일한 최상의 교육을 제공했다고 해서 모두가 엘리트가 되지 못한다고 지적했다. 모든 아동이 배울 수 있고, 모든 아동을 가르칠 수 있다는 표현은 위협스럽게도 매혹적인 것이다. 모든 아동에게 많은 학습을 동기화시키는 것은 불가능하다. 배려교육의 관점에서 그것이 이타주의적인 측면이 있다고 하더라도 실제로 해로움을 일으킬 수도 있다. 모든 아동이 같은 활동을 통해서 같은 내용을 배울 것을 요구하는 대신에 각 아동이 자신의 활동을 스스로 지도할 수 있도록 돕는 것이 더욱 필요한 것이다.

반면에 Noddings의 관점 역시 결과적으로 가치있는 교육을 받을 수 있는 아동과 그렇지 못한 아동을 분리시키는 것이 될 수 있다. 그렇다고 해서 Bantock(1980)처럼 상류층과 하류층으로 계층을 구분해서 그에 적합한 교육과정을 선정해서 가르쳐야 한다고 주장하는 것은 아니다. 여하튼 소수의 우수한 아동들에 의해서 학교교육의 목적이 반드시 달성된다고 보기는 힘들다. 교수학습을 시킬 수 없는 아동은 없으며, 교정이 불가능한 결손이 있을 수 없고, 개인차를 과장해서 이해하며 지나치게 민감한 반응을 나타내는 것은 학생에 대한 분리를 고착화시키는 결과가 된다는 Adler의 입장이 어떤 면에서는 Noddings 이상으로 더욱 아동을 배려하는 인간적인 관점으로도 이해될 수 있는 것이다.

Hutchins가 원칙적으로 개인차가 있다는 것을 부인하지 않는 것처럼, Adler도 개인차를 무시해서는 안되며, 개인차를 고려하지 않은 학교교육과정이 성공하기 어렵다는 사실을 이해했다(Adler, 1982, p.46~48). 아동들이 소외당하고 있는 교육제도 하에서는 동일한 목적이 추구되기 어렵다는 것을 Adler도 알고 있었던 것이다(Adler, 1982, p.27).

Adler와 Hutchins는 아동의 동일한 특성이 개인적 차이보다 더 중요하다고 주장한다. 물론 인간은 평등하며, 한 아동이 다른 아동보다 더 인간적이거나 덜 인간적이지 않고, 개인차는 정도의 차이이지 종류의 차이가 아니라는 Adler의 주장은 일리가 있다. 그런데 과연 인간의 동일성이라는 개념은 무엇인가? 모든 사람이 인격이라는 공통성을 갖고 있는 것은 사실이며, 도덕교육·인격교육이 모든 학생에게 동일하게 실행되어야 하는 것은 당위성을 갖는다. 그러나 지식과 기능조차도 모든 사람이 동일할 수는 없으며, 이 영역에서의 교육은 수준과 차이를 염두에 두어야 할 것이다.

남녀의 생물학적 차이와 환경적 차이를 고려하지 않은 평등교육은 진실된 평등교육이 아니라고 Noddings는 지적한다. 그녀는 성을 무시하는 것은 자기기만적 행위이고, 성과 성별이 사

회에 뿌리내리고 있는 한 교육이론과 교육적 관행도 성에 민감해야 한다고 역설한다. 다만 Noddings는 성별이 차이를 만들어낼 때는 고려하고 그렇지 않을 때는 무시할 수 있다는 점을 덧붙인다.

여덟째, Noddings는 불평등, 억압, 강제, 획일화를 일으킬 수 있는 교육과정에 반대한다. 이러한 것들은 존재가 아니라 소유를 통해서 관계할 때 생기는 것이다. 근본적으로 Noddings(1992, p.96)는 억압과 강제가 인간의 정서적 삶에 좋지 않다고 이해한다. Freire(1970, p.97)도 억압은 ‘생명체에 대한 사랑(biophilia)’을 촉진하지 못하며, ‘비유기체적인 즉 성장하지 않고 기계적인 것에 대한 사랑(necrophily)’을 낳는다고 본다. 또한 억압은 생명이 아니라 죽음과 관련이 있고 학생들을 탐구가 없는 피동적인 대상으로 전락시킬 수 있는 것이다(Freire, 1970, p.98).

Noddings는 어머니가 자녀들이 아버지의 요구에 따른 역할들을 그대로 받아들여 계승해가려고 하는 것에 능동적으로 저항해야 한다고도 주장한다. 그녀에게 있어서 사회구조적 억압에 반대하는 정신이 교육과정에 대한 자신의 인식에서도 드러나고 있다. Noddings는 여성들이 남성문화속에서 어떻게 억압받고 있는지를 이해할 필요가 있다고 보는 것이다. Noddings는 성적 불평등에 관심을 갖고 여성의 종속과 억압을 제거하려는 여성주의 윤리학적 경향을 보이고 있다. 그러나 Noddings는 전반적으로 다른 여성주의적인 페미니스트들보다는 지배와 억압에 대처하는 방법이 급진적이지 않다.

그렇다고 해서 성적 차별이나 억압을 Noddings가 강조하는 개인적인 배려만으로는 해결할 수 있는 것은 아니다. 양성평등을 위해서는 그러한 역기능을 해소할 수 있는 사회문화적 환경의 개선이 필수적으로 수반되어야 하는 것이다.

여하튼 Noddings는 인습적인 학과의 관심 밖에 떨어져있기 때문에, 많은 가치있는 교육내용이 교육과정에서 배제되었다고 주장한다(Thornton, 2001, p.7). 이러한 과목들을 포함한 교과 과정을 국가가 통제하는 것에도 그녀는 분명히 반대한다. Dewey조차도 이같은 교육과정을 통제하는 것에 결코 도전한 적이 없었다(Thornton, 2001, p.7; Noddings, 1992, p.11)는 사실에 비추어 보더라도 그녀의 입장이 페미니즘적임을 알 수 있다.

또한 배려에 따른 학습은 강제를 최소화시킨다는 기본 전제하에 이루어진다. Noddings는 교육에 있어서 강제·표준화를 반대한다. 아동이 학습하고 싶지 않을 때, 교사가 동기부여를 어느 경우에도 할 수 있다는 가정을 Noddings는 받아들이지 않는다. 교육내용을 아동에게 강제하는 것은 도덕적이지 않은 일로 이해하는 것이다. Noddings는 학생의 목적과 능력을 무시하는 독단적인 학습기준과 책임기제들을 세우는 것에 반대한다. 이러한 전략들은 배려와 학습 능력을 갖춘 학생들의 발전을 방해하는 결과를 낳는다는 것이다. 학교에서의 통제를 반대하는 측면은 Freire도 Noddings와 일치하고 있다. Freire는 학교장의 교사에 대한 지나친 통제는 교

사들의 존재 자체를 금지하는 것이 된다고 본다.

배려교육에서는 교사의 주된 역할중의 하나가 학생들로 하여금 그들에게 의미깊은 탐구영역으로 안내하는 일이기 때문에 학습목표는 교사와 학생들에 의해서 상호적으로 구성되어야 한다. 교사는 가치있는 활동을 후원하고 기대하며 평가하고 촉진할 의무를 지니고 있고, 학생들은 구성되고 승인된 프로젝트를 추구할 권리가 있는 것이다.

끝으로, Noddings는 학생을 위한 읽기·쓰기·말하기, 시민으로서의 권리와 책임을 표현하는 것 등에 관한 필수적인 교육내용이 있어야 한다고 본다. Noddings(1992, p.65)는 인습적인 전통적 교육과정 외에 배려의 중심과 주제에 교육과정의 50%를 할당할 것을 권장한다. 교육과정 안에 배려의 주제를 중심으로 구체화된 과목들이 조직화되어야 한다는 말이다. 이러한 배려의 중심과 주제에 따른 교육내용 외에도 그녀는 세계에서 만족스럽게 살아가기 위해서 꼭 필요한 기술과 개념이 있다고 믿는다. 학생들은 미래의 대학입시에 필요하기 때문에 직접적인 관심을 갖고 있지 않은 주제나 교과에 대해서도 학습지도 받을 필요가 있는 것이다. 그런데 학생이 그러한 주제에 대해 관심이 결여되어 있다는 것 때문에 학생이 결함이 있다는 인상을 교사가 불러 일으켜서는 안된다. 교사는 이러한 교육내용이 학생의 목적에 왜 필요한지에 대해 정직해야 할 것이다.

이와 같이 Noddings에게도 Hutchins와 Adler처럼 본질적 교육내용을 지지하는 측면도 있다. Adler(1982, p.28~30, 1983, p.8)는 정신적·도덕적·영적 측면에서 자기발전을 위해 지속적인 성장을 이루는 일, 민주사회에서 정치·경제적 시민으로서의 준비를 하는 것, 생계를 유지할 수 있도록 기본적 기능을 습득하는 일을 학교교육의 목적으로 본다. 그는 학교교육을 자기교육 내지는 평생교육을 위한 준비의 과정으로 보는 것이다. Adler는 초·중등학교의 교육내용을 크게 3가지 즉 일반적 지식의 획득, 외국어·과학적 도구·컴퓨터 등과 관련된 기능의 개발, 교과서 이외의 과학·문학·예술 등의 영역에 대한 이해의 확대로 구분한다.

Adler와 Hutchins에게는 이러한 교육내용을 통해서 미래를 위한 준비의 교육이 된다는 것이다. 그렇다고 해서 Adler(1983, p.5)와 Hutchins가 초·중등교육의 목적이 고등교육을 위한 준비가 된다고 보는 것은 아니다. 이와 관련하여 Dewey의 비판적 시각에서 살펴보기로 한다. 미래를 위한 준비의 교육이 갖는 약점에 대해서는 학생들이 그 준비를 뒤로 미루려는 욕망이 생기며 동기가 충분히 활용되지 않고 개인의 특수한 능력을 촉진하기 보다 평균적으로 요구되는 능력을 표준으로 삼게될 뿐만 아니라 쾌락과 고통이라는 외적 동기에 의존하게 된다는 Dewey(1916, p.63~64)의 지적이 배려의 관점에서 설득력이 있다. 왜냐하면 배려교육에서는 미래를 위한 준비를 위해서 피배려자의 현재 가능성을 소홀히 취급하지 않을 것이기 때문이다. 배려자라면 현재의 경험을 풍부하고 의미있게 해주도록 노력할 것이다.

요컨대 학생을 하나의 인격 주체로 인정하는 교사는 학생의 능력이 성장하고 있는 것에 관

심을 가져야 한다. Noddings는 교사가 학습의 교육적 방향과 학생의 학습계획의 미래결과에 대해 조언해야 한다고 생각한다. 그리고 배려를 받는 학생은 해야만 하는 공부의 내용에 대하여 진정으로 그것을 학습하고 싶은 의지가 있거나 아니면 정직하게 그것을 하고 싶지 않은 분명한 이유를 밝힐 필요가 있는 것이다.

IV. 교육평가와 배려윤리

교과성적에 따라 학생들을 평가하고 우등생과 열등생으로 구분하여 차별적으로 대우하지 않고 학생을 이해하는 것이 교육평가에 대한 배려의 관점이다. 그러면 평가에 관련된 배려의 관점에 대해 Noddings의 견해를 중심으로 그 의미를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, Noddings는 등급을 나누는 학습평가가 배려자와 피배려자 사이의 관계성을 방해하는 결정적인 계기가 된다고 본다. 그녀는 교사에 의해 점수를 매기는 일이 학생에게 제공되는 폭력으로 여겨질 수도 있다고 본다. 점수를 매기는 일이 교사와 학생간에 있어서 배려의 관계성에 걸림돌이 되고 있다는 것이다. 물론 학생의 발전에 관하여 타인에게 알리기 위해서 점수를 매기거나, 표준화된 평가정보를 얻기 위한 경우가 있다. 그런 것이 아니라면 평가의 초점은 서열화에 있지 않고 학생의 능력, 성취수준 등에 있어야 하는 것이다(정종진, 1999, p.89).

Noddings에게는 학교가 성적에 따라 서열화하고 등급화하는 경쟁의 장소가 아니라 도덕적 실천력을 길러 주는 배려공동체이다. Noddings(1989, p.194)는 학과성적에 따라 도덕적 성품을 무의도적으로 결정하게 되는 오류를 교사들이 경계해야 할 것을 지적한다. 배려의 관점에서는 지적인 차이를 도덕적 측면에서도 똑같이 취급하는 일은 용인될 수 없는 것이다.

배려자로서의 교사와 피배려자로서의 학생 모두는 평가의 문제와 관련하여 항상 어려움이 있다. 학교에서의 시험은 불가피하게 학생에 대해 경쟁적으로 등급을 매기게 된다. 이러한 접근은 평균이하의 학생들을 항상 만들어내기 때문에 현재뿐만 아니라 미래의 승자와 패자까지도 예언하게 만드는 측면이 있다. 특정한 학생이나 그룹은 영원히 낙오된 계층으로 떨어지게 만들 수 있는 것이다. 이처럼 학교의 심각한 문제점은 경쟁자·적대자·낙오자를 지속적으로 산출해낸다는 사실에 있다(Noddings, 1992, p.54).

그래서 Noddings는 경쟁적인 순위화를 지양하고, ‘합격’ · ‘불합격’ · ‘합격+1’로 등급화할 것을 주장한다. ‘합격+1’은 목표를 초과달성한 것이 된다. 그래서 ‘합격+1’을 받은 학생들은 학기말에 추가점수를 받는 것이다. 이처럼 시험성적을 플러스해 나가고, 이것을 누적 점수화하는 것이다. 여기서 합격관정을 받지 못한 학생들에게는 교사의 결정에

대해 만족할 때까지 계속 재시험의 기회를 주어 다시 치르게 하고 경우에 따라서는 다른 과제들을 재차 부여하자고 주장한다. 중등학교보다는 초등학교에서 이같은 방식이 보다 가능할 것이다. 그렇지만 이런 일을 해내기에는 학교로서는 시간이 부족하다. 시험을 출제하고 점수를 매기기 위해 비효율적으로 시간과 열정이 많이 소요되며, 제한된 기한 내에 학생들의 점수를 결정해야 한다는 현실적 제약이 있는 것이다. 그리고 교사와 학생들이 학습량에 의한 계약을 통해서 학점을 주는 방법은 갈등을 약간 완화시키기는 하지만 분명히 제출된 과제의 질보다는 양에 중점을 두는 단점이 있는 것이다.

둘째, 배리의 관점에서는 교사가 세운 목표들을 향하여 학생과 함께 학습할 때, 모든 평가는 학생과 교사 양자에 대한 평가를 지향한다. Noddings는 학교에서 평가를 위한 교수학습이 아니라 필요에 의한 교수학습을 한다고 이해하며, 교사중심의 평가가 아니라 교사-학생 평가가 이루어져야 한다고 생각한다. 따라서 배리의 관점에서는 학생들이 자기평가와 동료평가의 방법을 통해서 평가과정에 참여하는 것이 바람직하며(Harris, 2000, p.14), 교수-학습과정을 통합하고, 과정지향적·종합적인 평가, 교사 자신에 의한 평가와 동료평가를 병행하는 것이 권장되는 것이다.

Noddings는 모든 학생들을 비교하는 기준 위에 세워진 평가들이 적성·생활환경의 차이점을 무시하게 되는 점을 지적했다. 그래서 Noddings는 모든 과목의 영역들 속에 특별한 성취를 요구하거나 조직적인 평가를 시도하기 보다는 자유로이 제공되는 경험들을 평가에 포함시켜야 한다고 주장한다. 한국에서도 최근의 교육평가는 학생의 지적 특성 즉 학업성취만을 측정하여 미시적으로 판단하던 데에서 벗어나 수업평가, 환경평가 등과 관련된 거시적 측면에서 이해되고 있는 것이다(정종진, 1996, p.98). 배리의 관점에서는 학생평가에 있어서 무엇보다 중요한 것이 원칙적으로 ‘모든 학생이 X를 배웠는가’가 아니라 ‘각 학생이 무엇을 배웠는가’를 측정하는 방향으로 학습을 평가해야 한다는 점이다.

또한 가치판단보다는 자료수집에 무게를 두고 양적 평가만이 아니라 질적 평가로 보완하며, 잠재적 교육평가를 반영하는 것이 지금의 교육평가 경향이다. 수, 우, 미, 양, 가 등의 양적 평가에서 문장기술식 같은 질적 평가로의 전환도 학생을 배려하는 차원에서 비롯된 것이다. 학생의 지적 특성만을 평가하지 않고 정의적 특성에 대한 평가도 연구해서 적용하며, 교사와 교육과정·조직운동을 비롯한 학교에 대한 평가도 함께 이루어져야 한다. 그리고 배려교육에서의 평가는 선발적 교육관에 근거한 규준지향평가라기 보다는 발달적 교육관에 기초한 목표지향평가이다. 실제로 이러한 후자의 평가경향이 한국에서도 그 뿌리를 내려가야 할 것이다. 이처럼 평가에 관해서는 전인교육과 배려교육이 지향하는 바가 같을 것이다.

셋째, 교사는 학생들이 평가한 것에 대해서 교사는 충분한 코멘트로 피드백을 해 주어야 한다고 Noddings는 주장한다. 동일하게 적용된 기준에 의하여 공정하게 점수를 준 것이라도 교

사의 결정들을 피배려자에게 설명하며, 어떻게 해서 자신이 그러한 결정에 이르게 되었는지에 대하여 학생에게 납득시켜주어야 한다고 Noddings는 본다. 이렇게 설명하는 일이 보편적으로 교사의 품위를 떨어뜨리거나, 교사와 학생간의 관계성을 훼손시키지는 않을 것이다.

넷째, Noddings(1984, p.195)는 완전하지 않지만, 적절한 대안이 되는 새로운 평가방식들을 제안한다. 모든 그룹적인 평가를 하되, 점수 매기는 일을 교사가 하는 것이 아니라 외부시험관 같은 고용된 사람에게 맡기자는 것이다. ‘적성시험의 시험관들’ 혹은 ‘장학사들’ 이 통제 세력이 되는 것이다. 그러면 교사들과 학생들은 무지에 대항하는 전투 속에 함께 있는 것으로 인식되어진다는 것이다(Noddings, 1984, p.195). 그런데 입학시험을 제외하고 과연 이런 방법으로 학교시험을 치를 수 있을지는 더 사려깊은 연구가 필요할 것이다. 이러한 Noddings의 입장은 교육의 경제성을 고려한다면 낭만적인 측면이 있는 것으로 이해된다.

V. 학교조직과 배려윤리

한국의 학교조직은 아직도 획일적인 교육체제를 제대로 극복하지 못했다. 특히 초·중등학교의 조직에서 네트워크적·유기적인 협동관계보다 개인적 경쟁과 수직적·권위적 관계로 인해 구성원들의 정신이 자유롭게 기능하지 못하고 있다(한명희, 2002, p.152). 이러한 현실을 고려하면서 Noddings가 배려의 관점에서 학교조직에 대해 어떠한 입장을 가지고 있는지 살펴보고자 한다.

첫째, Noddings는 학교가 배려의 제도로 재구조화(재조직화)되어야 한다고 주장한다. 배려를 유지할 수 있도록 교육행정가는 학교조직을 지속적으로 재구성할 필요가 있다는 것이다. 그 이유는 Noddings(1984, p.199)가 현재와 같은 교장·학장·감독관·지도자·상담자·자문위원들로 구성된 관료제와 유사한 거대 조직이 능률적·효율적이지 않다고 보기 때문이다. 본래 Noddings(1984, p.200)가 생각하는 조직은 힘이 아닌 도움의 집단들이다. Noddings는 전·현직 많은 교사들이 학생들과 접촉을 유지하고 싶어하지만 지금과 같은 교실구조를 원하지 않는다고 생각한다. 실지로 많은 교사들이 현재의 조직체계로는 교육적 변화를 일으킬 수 없다고 믿고 있는 것이다.

학교의 재구조화는 분권화·개혁·체제적 접근(systems approach)을 의미하며, 교육의 질적 향상을 위하여 권한의 위임에 따른 자율성 증진, 수요자인 학생중심의 유연한 교육과정 운영, 교사의 전문성 향상, 학교경영의 생산성 제고, 학교문화개선, 교사들의 의사결정 참여도의 증가 등을 그 핵심 내용으로 한다(김창걸, 2003, p.27~28; 이정훈, 2003, p.220). 교직원에 대한

설교와 슬로건을 줄이고 행정·절차·구조 등의 system을 개선함으로써 학교의 현실적 문제를 해결하는 기능을 촉진할 수 있다(김창걸, 2003, p. 54). 무엇보다도 이러한 학교의 재구조화를 위해서는 학교단위의 책임경영을 점진적으로 가능하게 만드는 것이 중요하다. 학교의 재구조화는 근본적인 방식으로 개혁하는 것과 학교단위를 바탕으로 이루어지는 새로운 변화라는 사실을 모두 포함한다. Noddings는 주로 후자에 대해서 제안하고 있는 것으로 생각된다.

현재의 학교조직은 전문적 관료조직으로 볼 수 있다. Noddings는 관료적·계급적으로 조직된 곳은 배려가 필요하지 않은 기관들이라고 주장한다. 관료제는 명령계통에 따라 수직적인 구조를 가진 계선조직으로서 통제를 위한 수단적 기능을 지니고 있으며, 흔히 획일주의·권위주의·형식주의를 낳기도 한다. 또한 관료제의 문제점은 타부서와의 관계성이 결여되며, 경력 지향적이고 변화신축성이 부족한 데 있다.

이러한 수직적 조직에서는 교사들이 자발적 의욕이 나타나지 않고 주어진 과업을 마지못해 억지로 처리하는 시늉만하며 이탈현상을 보일 수 있고 학교행정가를 장애적인 존재로 인식하여 배려를 저해하는 현상이 나타날 수 있다. 덧붙여서 학교에서 교장도 교수와 학습에 관한 가장 중요한 교사로 기능해야 하는 것이다(Adler, 1983, p.22~23).

조직의 가장 중요한 구성요소는 인간이며, 학교조직의 효과성 또는 능률성은 관계성과 상호의존성에 달려 있다. 그러므로 과업지향적이며 관료적 문화보다는 변화지향적이고 인간지향적인 문화가 조직효과성을 높이는데 도움이 되는 배려의 조직이라고 볼 수 있다. 조직효과성을 향상시키기 위해서는 직무와 교사에 대한 조직 내지는 환경을 개선해야 한다. 학교조직의 효과성을 높이려면 상호의존성이 큰 집단들의 기능과 요구에 대해 제대로 이해하여 그에 대응함으로써 가능할 것이다.

학교조직은 전문성을 띠고 있으나 조직화된 무질서의 상태도 지니고 있다. 학교조직은 서로 연결이 되어있으나 독자성을 유지하면서 어느 정도 분리되어 있는 이완결합체제이기 때문에 참여구성원들간 신뢰관계가 특히 통제의 기제가 되는 것이다(주삼환, 2000, p.53). 즉 학교조직은 정체성과 독립성이 강한 반면에 조직간의 연결이 약한 이완조직이다. 따라서 상호간의 반응은 느리지만 독창적인 아이디어의 발굴과 실천이 가능한 것이다. 그러므로 학교는 상호의존성을 유지하면서 자율성도 길러주는 조직이어야 하는 것이다.

Noddings가 생각하는 배려조직은 수평적·계약적 인간관계에 따른 형태로 이해된다. 실제로 독단적인 의사결정을 막고 전문가의 지식과 경험을 적극 활용해야 하는 현대사회에서는 비공식조직, 참모조직, 분권화조직의 기능이 더욱 필요해진다. 비공식조직은 구성원들간의 신념과 태도의 일치, 정서적 유대에 의한 개인적 접촉의 결과로 자연발생적으로 형성되는 집합체이다. 막료조직으로 불리우는 참모조직은 계선조직이 원활하게 목적을 달성하도록 연구·조사에 근거한 자문·조언·권고를 통해서 계선 기능을 지원·보조하는 부차적·측면적·비판적

인 조직이다. 그리고 지방자치 내지는 자율성에 입각해서 하부조직에 의사결정권을 균형있게 배분하는 것을 지향해야 할 것이다.

둘째, Noddings는 종래의 계급적 질서 대신에 모임(circles)·연쇄(chains)·순환(cycle)의 방식을 제안하고 있다. Noddings가 말하는 모임은 보다 실제적 관계를 뜻하고, ‘과학을 사랑하는 모임’, ‘학교환경을 생각하는 사람들’, ‘학습방법연구회’ 같은 정서적 유대 관계도 함께 하는 교사의 자발적인 조직으로 이해된다. 또한 연쇄란 형식적 관계를 의미하며 공식적인 시스템으로서 단위학교와 교육관련기관들간의 네트워크, 학교내의 부서간 업무협조와 교과내용·교수학습방법에 대한 정보공유·교류를 위한 네트워크로 이해된다. 한층 심화되고 있는 사이버사회에서 교사·학부모·학생을 위한 정보지원서비스를 구현하기 위해서도 연쇄는 필연적인 것이다. Noddings가 말하는 순환은 경력있는 교사들을 일정 기간 교육직에 머물게 한 후, 교육활동을 전문적으로 지원하는 장학직·연구직·행정직으로 보내는 일이다. 예를 들면 한 교사가 3년 동안 학생집단의 학교교육을 담당하고 4년째는 감독자나 교육과정 계획자, 혹은 훈육상담자나 행정관리인력으로서 역할을 맡는 것이다. 그러한 행정경험을 가진 교사들이 상급반 수업을 맡음으로써, 학생들이 마지막 학년에 몇 년 전에 배웠던 교사들을 다시 만날 수 있게 된다는 것이다.

이러한 순환과 관련하여 좀더 논의하고자 한다. Noddings는 보통 교사들이 학교에서의 행정적·관리적 책무를 수행할 능력이 충분하지 않다고 생각한다. Noddings(1984, p.200)는 교사들이 행정기능들을 배울 필요가 있으며, 행정력의 필요가 교사들의 교수 수준을 높이는 것과 무관하지 않다고 본다. 이러한 일이 업무처리에 따른 교사와 행정기관 내지는 행정직원간의 갈등을 완화할 수 있을 것이다. 한국에서는 교육행정가·연구사 등은 교감 이상의 직급이다. 공립학교에서는 이들간의 교류가 되고 있지만, 사립학교에서는 이들이 일선 교사와는 거의 서로 순환이 되지 않고 있다. 사립학교에서는 힘든 과업이지만 일차적으로 교감·부장교사·상담교사·평교사간의 교류부터 고려해 볼 수 있을 것이다.

이러한 차원에서 교사·부장교사·학교행정가, 장학사·연구사의 교류는 조직구성원간의 결속력을 의미하는 응집성을 높일 수 있을 뿐만 아니라 이러한 구성원들 그리고 학교와 행정기관과의 교수학습체제와 지원경영체제 전반에 관한 수평적 정보교환이 이루어짐으로써 의사소통이 원활해질 것이다. 그리고 나와 다른 집단을 이해하고 각 집단간의 권한의 불균형이나 목표와 가치의 불일치로 인한 개인간 또는 집단간 갈등을 완화하는 측면에서도 순환은 필요하다. 또한 교육정책, 교수학습 및 교육과정이론, 학교경영방식, 학생이나 학부모의 요구와 지역사회에 관한 정보의 공유도 보다 용이해지며, 교사의 행정적 능력을 향상시키게 되어 교사의 업무처리 나아가서 교사의 전반적 능력에 대한 교사와 학부모들의 신뢰성을 증진할 수 있을 것이다.

요컨대 학교가 관료조직화되고, 부장교사와 평교사집단 사이의 수직적 구조에서 나타나는

중앙집권적·획일적 위계성의 역기능을 줄일 수 있는 방안이 순환일 것이다. 이같은 순환으로 인해 교육하는 일이 주된 역할인 교사의 전문성과 자율성을 해칠 수 있다는 지적이 나올 수도 있다. 그러나 학교교육에 대해 거시적·전체적인 차원에서 이해하는 것을 가능하게 만들고 교사로서의 기능을 한층 증가시킬 수 있다고 보여지는 것이다.

모임·연쇄·순환 등의 재구조화 방식은 배려의 관계성에 영향을 미치는 교사들의 의식, 동기, 사기, 직무만족과도 정적 상관을 나타낼 것이다. 이러한 학교의 재구조화를 위한 노력이 점진적인 교육개혁으로 발전하게 되는 것이다.

셋째, Noddings(1984, p.186)는 신뢰와 이해의 수준을 확립하기 위해서 교사들과 학생들간의 접촉을 확대할 수 있도록 학교를 재조직해야 한다고 주장한다. 배려공동체는 무엇인가 다르게 조직되고 편성되어야 할 것이다. 배려의 실천을 위해서 Noddings(1992, p.67)는 학교의 규모 기준보다 학급의 인원이 적은 것이 더 중요하다고 강조한다. 1년에 초등학교에서 한국의 교사들은 수십 명의 학생들과 만난다. 이러한 다인수 학급은 잘 배려하는 헌신적인 교사들의 노력을 좌절시키는 요인이 될 수 있다. 작은 규모의 학교와 교실이 더욱 배려적인 교육환경을 제공하는 것이다.

대규모 학교들은 대중사회에서 불가피하게 정당화되고 있고, Noddings도 그것을 인정하고 있다. 그럼에도 불구하고 큰 학교들에서는 학생들이 배려를 받는다고 느끼지 못하며 자주 익명성을 낳기 때문에 그녀는 작은 학교를 지지하는 것이다. 학교의 소규모화가 이루어지지 않는 이유는 작은 학교에 우선권이 두어지지 않는데 있을 것이다(Thornton, 2001, p.8). 배려를 위해 구조화된 작은 학교에서는 Noddings(1984, p.198)가 말하듯이, 흔히 사용되어온 '관리'나 '훈육'의 기술들이 덜 필요할 것이다.

일반적으로 작은 학교는 포괄적인 교육과정을 제공할 수 없다. 그런데 Noddings는 자신이 1960년대~1970년대 근무했던 학교가 큰 학교들보다 더욱 다양한 교육과정을 제공했다는 데 주목하고 있다. 이 사실은 작은 학교라고 할지라도 학교행정가와 일선 교사들의 의지와 다른 물질적 환경에 따라서 예외적으로 융통성있는 교육과정 운영을 할 수 있음을 시사하는 것이다. 중요한 것은 학교규모의 크고 작음과 관계없이 작은 학급이 배려를 위한 교육에 적합할 것이다.

넷째, Noddings는 배려교육을 실천하려면 학교 구성원과 지역사회 구성원들이 연결되고 접촉을 자주 갖도록 하는 것이 필요하다고 주장한다. Noddings(1984, p.198)는 배려를 위해 조직된 학교들에서는 학부모들과 지역사회 구성원들이 학교를 빈번하게 방문해서 소그룹을 관리하고, 토론을 이끌며, 운동장에서 학생들과 놀이를 하며, 학생들과 같이 식사를 한다고 이해한다. 즉 학생들의 복지와 진보를 교사 단독으로 책임지지 않는다는 것이다.

아직도 학교가 지역사회 또는 학부모와 분리된 채로 운영되고 있으며, 운영위원회에서는 주로 학교행사나 경영과제에 대한 논의를 할뿐이다. 중요한 것은 이들 주체들이 교실수업과 학교교육 현장에서 학부모들이 학생들과 더불어 정서적으로 커뮤니케이션을 하고, 방과후 과외

활동 등에 참여해서 특정 주제에 대해 지적인 토론도 하며, 그들 간에 교육을 돕는 모임을 이끌면서 학교가 낳는 교실붕괴 같은 부정적인 기능을 줄여주는 역할을 실질적으로 수행하는 일 등이다. 학생들로 하여금 “세련되고 진실한 모습으로 살아갈 수 있도록 도와주려면 초등학교에서 운동(movement)·예술 등을 통한 신체·정서교육을 중점적으로 실천해야 한다(Walker, 1986, p.54)”는 Bantock(1980)의 지적을 고려할 필요가 있다. 그래도 현재 한국의 초등학교에서는 지역사회 인사나 학부모에 의한 배려교육이 잘 실천되고 있는 곳도 있는 것이다.

다섯째, Noddings는 배려를 위한 시간 내지는 배려의 계속성을 고려하는 학교의 재구조화를 제안하고 있다. Noddings(1984, p.186, 1992, p.66)는 초등학교 교사들이 한 반의 학생들과 함께 전통적으로 1년을 같이 지내는 것에 의문을 갖는다. 그녀는 3년 동안 학생들과 함께 생활한다면 신뢰와 참된 대화를 나누는 깊은 배려의 관계를 발전시킬 수 있는 시간이 된다고 본다. Noddings(1992, p.68)는 1년보다는 자발적으로 3년 이상 같이 지내는 교사에게서 편안함을 느낄 수 있다고 역설하는 것이다.

Noddings(1992, p.108)에 따르면, 교사들은 학생들과의 배려관계를 확립하기 위해서 가급적 오랜 시간을 투자하고 헌신해야 한다는 것이다. 배려는 시간을 필요로 하는 능력이기 때문이라는 것이다(Noddings, 1992, p.114). 학생들과 함께 하는 짧은 기간에는 미미한 변화만을 기대할 수가 있을 뿐이라는 것이다. Click(1994, p.165)도 학생의 행동은 장시간을 통해서 변화한다고 지적했다. 한 번 또는 두 번의 방침만을 학생들에게 제공하는 것으로는 변화를 일으키기에 충분치 못한 것이다. Noddings의 말처럼 원칙적으로 배려의 ‘계속성’은 유지되어야 할 것이다. 배려의 행위들이 계속성을 지녀야 하는 점은 중요한 것이다.

이러한 측면에서 Noddings(1984, p.198)는 신입교사가 처음 임용되어 3년 동안 선임교사와 함께 일하는 것을 제안한다. 이 연장된 견습기간동안 앞서서 3년을 한 학생그룹과 지내면서 그들을 돌보아 온 선임교사는 젊은 교사에게 영향력이 있는 배려실천을 전수하게 된다는 것이다.

또한 Noddings는 1명의 교사로 하여금 6년간 가르치게 하는 교육을 주장했다. 한 교사로 하여금 소속감·책임감을 가지고 맡겨진 학생들을 보살피는 데 6년이라는 기간은 길 수 있다. 부연해서 Noddings는 학생들이 불충분한 교사에게 맡겨지는 것, 현 제도의 인위적인 제약에 대해서도 고려하고 있다. 그녀는 미친한 교사의 수중에서 학생들을 1년 맡기는 것도 불가함을 지적하고 있다. Noddings는 학생과 교사가 부모의 승인 하에 상호 합의에 의해서 오랜 기간동안 더불어 머물러야 한다고 제안하는 것이다.

Noddings(1992, p.68)는 담임교사의 연임 조치가 반드시 학생과의 상호 동의에 근거해야 한다고 덧붙인다. 의사와 변호사를 싫어하거나 불신할 경우에 다른 새로운 사람을 찾는 것과 같은 이유로 학생이 교사도 선택할 수 있는 것이다. 학생이 싫은 선생님과 1년동안 함께 생활하는 것조차도 수용하지 말아야 한다고 그녀는 강조한다. Noddings는 학생의 학습권을 위해서

교사를 선택할 수 있다는 입장에 있는 것이다. 그런데 1년이 되지 않은 경우에 마음에 들지 않는다는 이유로 교사를 학생이 바꾸거나 아니면 학생 스스로 다른 반으로 옮겨갈 수 있는가의 현실적 제약도 뒤따르는 것이다.

Noddings는 교사가 배려자가 되게 하기 위해서 신규교사와 중견교사(master teacher)에게 공동으로 학급담임을 맡기는 것도 제안했다. 중견교사의 배려를 통해서 신규교사는 배려의 방법을 배울 것이다. 2명의 교사가 함께 담임을 맡는 일은 배려행위를 한층 증가시킬 수 있을 것이다. 또한 학교조직 운영에 있어서 Noddings가 말하는 학급담임과 교과담임의 3년 또는 6년 이상의 연임제가 교사들이 학생들과 대화하고 접촉할 기회를 늘려주고, 일반적으로 교육적으로 좋은 영향을 끼칠 수 있다. 그렇다고 해서 교사와 학생의 배려관계와 만남의 질이 반드시 시간에 의해서만 좌우된다고 볼 수도 없는 것이다.

한국사회에서 일반적으로 생각해볼 때, 이것은 교육적 환경이 풍요로운 사회에서 가능할 수 있는 낭만적인 주장일 것이다. “학교가기 싫어요!” 라는 말이 보편화되었을 정도로 열악한 환경의 학교들에서는 다른 여러 요인으로 인해서 교사와 학생의 좋은 관계가 계속 이어지기가 쉽지 않을 것이기 때문이다. 교사는 친밀감을 가지고 학생의 성장을 육성하고 배려능력이 있는 사람으로 형성하는 것에 대해 깊이 관심을 가져야 될 것이다.

그리고 Noddings는 1명의 수학교사가 1반의 학생들을 입학해서부터 졸업할 때까지 수학교과와 전과정을 담당하게 하는 것이 좋다고 주장한다. Noddings가 이렇게 주장하는 이유를 살펴보면 그에 따른 교육적인 의미를 보다 이해하게 된다. Noddings는 이러한 계획의 이점이 분명하고 다의적이라고 해석한다(Noddings, 1994, p.178). 첫째, 교사와 학생들이 확언이 보다 가능한 인간관계로 발전될 것이고 도덕교육이 용이한 환경이 확립될 것이며 둘째, 교사가 다양한 수학적 주제를 촉진하는 것을 즐기게 되며, ‘대수학 1’을 5학급에 들어가서 지루하게 같은 내용을 가지고 가르치지 않게 되고 나아가서 수학의 전체내용을 꿰뚫게되는 등의 학문적·전문적 이익이 실현된다는 것이다. 나아가서 학생들의 수학적 발전에 대해 교사 스스로 진지한 책임감을 갖게 될 수 있다. 여기서 교사교육 내지는 교사의 능력개발이란 관점에서 두 번째 이유가 시사하는 바가 있는 것이다.

VI. 논의 및 결론

학교에서 제1의 교육목적으로서 간주되어온 도덕적인 사람들을 교육하는 일은 실로 필수적인 것이지만, 도덕적으로 되는 것이 과연 무엇을 의미하는지를 기술하는데 있어서 근시안적이

지는 않았는지 교사는 물론 학교행정가도 반성해야 할 일이다. 그리고 학교의 직무는 기초적인 학문적 지식과 기술을 가르치는데 있다고 하더라도, 학교가 의도적 또는 부주의로 인해서 발생하는 사회적 악을 치료하는 규범적·도덕적 기관으로 기능하는 측면을 간과해서는 안될 것이다.

학교교육에 대해 Noddings가 갖고 있는 배려의 관점은 다음과 같다.

첫째, 학교는 특히 학생들의 상처를 치유하고, 구성원간의 관계성을 유지·개선·회복시켜 주는 배려의 인큐베이터이다. 이러한 관계증진의 기능은 현대사회에서 정보기술혁명이 발전할수록 더욱 학교에서 계속적인 주된 관심사여야 한다. 그 이유는 학교 구성원간의 관계성을 중시하는 배려의 인성교육이 그만큼 더 필요해지기 때문이다. 그리고 중등학교가 대학입시를 위한 지식교육에 치중하고 있는 한국사회에서 공교육으로서의 학교교육이 과외와 학원교습으로서의 사교육과 차별화·내실화를 이룰 수 있는 방안 중의 하나가 여성적 관점에서의 배려교육 일 것이다.

배려의 관계성에 바탕을 두는 여성적 관점은 소극적이고 수동적인 의미를 포함하는 것이 아니며, 공동체를 향한 오히려 능동적이고 본질적인 성향이며 추구라는 사실을 이해해야 할 것이다. Noddings는 확실히 19세기의 남성적 관점 내지는 정의의 도덕성으로 회귀하는 것을 꺼려했다. 그렇지만 정의의 도덕성을 무시해서는 남성적 관점과 그에 따른 세계관을 극복할 수 없을 것이므로 오히려 그것을 비판적으로 탐구해서 배려의 관점과 조화·절충해 나가야 할 것이다. 그리고 주체·역사의 문제를 무시한 채, 배려에 의한 경험만을 강조하는 것은 학생들을 위한 온정적·낭만적 교육으로 이끌 수는 있지만 비판적 참여자를 배출하는데 실패할 수 있다는 사실도 고려해야 한다.

배려의 관점에서 학교교육을 개선하려면 교사·학생들이 우선 배려의 관계양식들을 충분한 시간을 갖고 실천하는 일이 필요할 것이다. 그리고 교사와 연구자는 학교구성원들이 친밀함을 증진시킬 수 있는 방법들도 공동으로 탐구해야 하는 것이다.

둘째, Noddings가 생각하는 학교교육내용은 역사·문학·도덕·예술 등의 여성적 교과뿐만 아니라 Dewey가 강조하는 실과와 가정관리를 포함하여 앞에서 언급한 내용들, 정의의 교과라고 할 수 있는 수학·과학에 이르는 교과목들도 모두 포괄하고 있다. 즉 Noddings는 특정한 교과를 배제하기보다는 모든 과목이 배려의 측면을 갖고 있다고 보고, 학교교육과정에 대해 전체적·절충적인 시각에서 접근하고 있다. 실질적인 문제해결과 개인적 필요에 근거해 교육과정의 통합을 지향하는 배려의 교육과정은 후현대주의 사회에서의 새로운 교육적·관계적 시각을 제공해주는 대안적 운동으로서의 홀리스틱교육과 함께 기존의 전통적 교육을 보완하고 대체할 뿐만 아니라, 합산적 전인교육주의로 인한 교과목의 양적 증가를 줄이는 기능도 할 것이다. 그리고 Noddings는 도덕교육·시민교육·건강교육을 기본교과 만큼 중시하는 전통적

관점뿐만 아니라 변화에 적응하면서 사회생활의 방식들을 가르쳐야 한다고 보는 진보적 관점을 절충하는 입장도 지니고 있다.

덧붙여서 학교에서 학습하는 내용이 학생들의 인격에 좋은 영향을 미치며, 지식의 내용과 방법이 도덕적 성장과 유기적인 연관성이 있어야 교육의 통합적 목적으로서의 도덕적 목적을 제대로 실현할 수 있을 것이다.

셋째, 평가와 관련해서 보면, 인간의 지능은 수십 가지 이상의 능력이 있을 수 있기 때문에 몇 개의 능력을 기준으로 학생을 서열화하는 일에는 보다 신중해야 한다는 것이 Noddings의 입장이다. 또한 시험성적 등의 인습적인 학습기준은 활동이전적 관점이 아닌 과정을 중시하는 상호작용적 관점에서는 배려를 위한 평가도구로 덜 활용될 것이다. Noddings는 평가의 목적이 선발·분류·배치에 있지 않고 지도·조언·개선에 있으며, 평가시기도 학습활동의 모든 과정에 있다고 보는 것이다. 최근의 학교평가도 대안평가, 과정중심평가, 수행평가를 지향하고 있는 것이다.

Noddings가 제시한 평가 및 학교운영에 따른 방법들은 현실적으로 고려해야 될 사항들이 있다. 외부시험관을 고용해서 시험을 치르는 것이나 학생이 학습목표수준에 이를 때까지 지속적으로 재평가를 하는 일 등은 전문보조인력을 필요로 하기 때문에 학교의 재정적 지원을 통해서만이 가능한 일이다. 또한 학교교육에서 학생과 교사 양자에 대한 평가, 자기평가와 동료평가의 방법을 통해서 학생이 평가과정에 참여하는 방법 등은 더욱 현실에 맞게 신중한 논의를 거쳐 점진적으로 시행해야 한다.

Noddings는 교사에 대한 세밀한 행정적 평가를 실시한다면 불평과 소요가 상당 부분 차단될 것이라고 본다. 그렇다고 하더라도 이러한 교사평가와 관련해서 오늘날 집단이기주의와 보수적인 유교 전통이 혼재되어 있는 한국사회에서는 개혁에 거스르는 의견들이 나타날 것이며 이를 해소하기가 쉽지 않을 것이다.

넷째, Noddings가 제안하는 모임·연쇄·순환은 학교조직의 집중화·획일화·관료화를 방지하면서 수평적·개방적·신축적인 조직의 재구조화를 지향하는 것으로 이해된다. 현재 학교에서 교원·교과교육전문가·학부모 등이 참여하는 학교교육과정위원회를 비롯해서 생활지도위원회, 인사위원회, 간부회의 라고 불리우는 기획위원회, 동학년협의회, 학교운영위원회, 교과협의회, 연구·연수협의회, 지역사회관련협의회 등이 다양하게 존재하지만, 보다 관계지향적인 교과활동간, 학습활동간, 업무부서간, 학교·지역사회·학부모간의 협조와 연계의 촉진을 위한 새로운 모형을 제안하는 개념으로 이해되는 것이다.

학교교육의 가장 큰 문제점 중의 하나는 한국교직사회의 경력지향성으로 인하여 능력과 실적이 소홀히 취급되어 조직효과성을 기하기 어려워지는데 있는 것이다. 따라서 배려의 관점에서 보는 학교조직의 재구조화를 위해서, 고정화된 조직구조가 아닌 수요자의 만족도 내지는

평가결과에 따라 탄력적으로 조직을 생성·폐지시키는 것이 필요하다. 그리고 학교는 보수에 맞춰서 타산적으로 일하는 공리적 조직이 아니라 도덕적으로 관여하는 규범적·봉사적 조직임이 강조될 필요가 있다.

배려학교에서는 지역사회와 학교가 공동의 교육프로그램을 운영하는 일, 지식공유 네트워크를 구축하는 일이 많아질 것이다. 그리고 학부모와 지역사회인사들이 다양한 팀을 구성하여 학교에 교육프로그램을 주고, 반대로 학교도 지역사회에 교육과 관련한 다양한 서비스를 제공함으로써 양방향 교류협력이 활성화되는 양상이 학교에서 많아져야 하는 것이다. 배려관점의 학교조직은 능력에 따른 경쟁을 추구하는 과업지향이라기 보다는 학생과 학부모 요구에 부응하는 인간지향체제라고 볼 수 있으며, 교사·학부모·지역사회인사 등의 학교조직구성원들에게 권한이 고르게 나뉘어져 있고, 특정 개인이나 집단에 의해서 의사결정이 이루어지지 않으며, 특히 학교와 가정이 연계된 개방형 조직에 가깝다고 할 수 있다.

학교조직을 효과적으로 운영하려면 새로운 대내외 환경변화에 신속적으로 대응하는 조직적 응성, 새로운 생각과 방법에 의해 교육서비스를 창안·수용하는 혁신성을 길러야 한다. 이 일은 특히 인적 자원을 적절히 활용함으로써 가능할 것이다. Noddings가 주장하는 학교의 재구조화는 구성원들의 의식·태도·가치 등의 변화가 함께 나타나야 학교교육의 실재를 보다 개선시킬 수 있을 것이다. 요컨대 고객확보를 위해 경쟁하지 않는데 길들여 온 한국의 초·중등학교의 현실에 비추어 볼 때, 배려윤리에 따른 제반 교육이념과 이론들을 현실적으로 실천하려면, 학교와 사회의 구성원 모두가 학교교육과 연관된 모든 측면에서 지속적인 ‘변화’를 제안해야 할 것이다.

참고문헌

참 고 문 헌

- 강학순·박인철(2002). 보살핌의 현상학. 한국현상학회편. 철학과 현실사.
- 권기욱·권기욱·조남두·유현숙·오영재·조남근·최창섭·신현석(2000). 교육행정의 이해. 원미사.
- 김수동(2002). “배려의 교육적 개념”. 한국교육철학회 교육철학 Vol.22, 25~41.
- 김창걸(2003). 교육조직행위론. 형설출판사.
- 목영해(2000). 디지털 정보화시대 도덕교육에 관한 연구. 한국도덕교육학회 도덕교육연구 Vol.12 No.2, 205~226.
- _____(2002). 배려윤리와 유교윤리의 공통점과 그 함의. 한국도덕교육학회 도덕교육연구 Vol.14 No.1, 45~69.
- 박병춘(1999). 보살핌윤리의 도덕교육적 접근 연구. 서울대 박사학위 논문.
- _____(2002). 배려윤리와 도덕교육. 울력.
- 심정보(1998). “공정한 보살핌의 윤리를 통한 초등도덕교과서 분석과 대안적 수업지도안 구성”. 초등도덕교육 Vol.4, 131~158.
- 이정훈(2003). 조직문화·단위학교 재구조화·직무만족도 간의 관계 연구. 한국교육행정학회 교육행정학연구 Vol.21 No.3, 213~235.
- 정옥분·곽경화(2003). 배려지향적 도덕성과 정의지향적 도덕성. 집문당.
- 정종진.(1996). 교육평가의 최근 동향. 대구교육대학교 초등교육연구논총 Vol.8, 93~120.
- _____(1999). 교육평가의 이해. 양서원.
- 주삼환 외(2000). 교육행정 및 교육경영. 학지사.
- 왕기향(1984). 교육조직론. 서울: 집문당.
- 한명희(2002). 지식기반 사회에서의 학교역할에 관한 철학적 반성. 교육철학회 교육철학 Vol.27, 151~172.
- Adler, M. J.(1982). The Paideia Proposal - An Educational Manifesto, The Paideia Problems & Possibilities. 이미숙 역(1999). 학교교육 개혁의 문제와 가능성. 원미사.
- _____(1983). The Paideia Problems & Possibilities. N. Y.: Macmillan Publishing Company.
- Alasdair, M.(1984). *After virtue*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Bantock, G. H.(1980). *Dilemmas of the curriculum*. N. Y.: Wiley.
- Brabeck, M.(1993). *Moral judgement: theory, research on differences between males and females*. Larbee, M. J.(ed.), An Ethics of Care: Feminist and Interdisciplinary

- Perspectives. N. Y.: Routledge.
- Buber, M.(1965). *Education, between man and man*. N. Y.: Macmillan.
- Bulach, C. and Others(1996). "Behaviors that create a caring learning community". Paper presented at the Annual Meeting of the Southern Regional Council on Education Administration.
- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession on Education and the Economy(1986). "A Nation Prepared: Teachers for the Twenty-first Century" . N. Y.: Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Chodorow, N.(1987). *Feminism and difference. gender, relation, and difference in psychoanalytic perspective*. In M. Walsh(Ed), *The psychology of women*. New Haven: Yale University press.
- Click, P.(1994). *Caring for school-age children*. N. Y.: Delmar Publishers Inc.
- Cooper, H.(1996). "Speaking power to truth: Reflections of an educational researcher after 4 years of school board service". *Educational Research* 25(1).
- Dewey, J.(1916). *Democracy and Education*. N. Y.: Macmillan Publishing Co..
- _____ (1938). *Experience and Education*. N. Y.: Macmillan Publishing Co..
- Flanagan, O. & Adler, J. E.(1983). "Impartiality and particularity". *Social Research* 50.
- Freire, P.(1970). *pedagogy of the oppressed*. 남경태 역(2002). 페다고지. 그린비.
- _____ (1998). *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*. 교육문화연구회 역(2000). 프레이리의 교사론. 아침이슬.
- Freiberg, H. J.(1996). "From tourists to citizens in the classroom". *Educational Leadership* 54(1).
- Gilligan, C.(1988). *In a different voice :psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Goldstein, L.(1998). "Taking caring seriously: The Ethics of Care in Classroom Life". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Halpin, A.(1966). *The Organizational climate of schools: Theory and research in administration*. The Macmillan Co..
- Harris, C. M.(2000). "Towards a caring community: modeling, dialogue, practice, and confirmation".
- Hoagland, S. L.(1991). *Some thought about caring*, Claudia Card(ed.), *Feminist Ethics*. K. A.: University Press of Kansas.
- Holstein, C. S.(1976). "Irreversible, stepwise sequence in the development of moral judgment: A longitudinal study of males and females", *Child Development*. 47, 51-56.
- Holmes Group(1986). "Tomorrow's Teacher: A Report of the Holmes Group" . East Lansing, MI: Author.

- Hooft, S.(1995). *Caring an essay in the philosophy of ethics*. Colorado: University Press of Colorado.
- Huxley, T. H.(1894). *Man's place in nature and other anthropological essays*. London: the Macmillan Co..
- Hutchins, R. M.(1947). *Education for freedom*. Louisiana state university press.
- _____ (1952). *The great conversation - the substance of a liberal education*. Chicago : Encyclopedia Britannica. Inc..
- _____ (1968). *The learning society*, N. Y. : Frederick A. Praeger.
- Kitzinger, B. & Rockey, D. L.(1997). *Creative Caring*. Wildcat Canyon Press. A Division of Circulus Publishing Group, Inc..
- Kohlberg, L.(1981). *The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kuhse, H.(1977). *Caring: nurses, women and ethics*. Blackwell Publishers Ltd.
- Mayeroff, M.(1971). *On caring*. N. Y.: Harper & Row.
- Noddings, N.(1984). *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. University of California Press.
- _____ (1989). *Women and evil*. L. A.: University of California Press.
- _____ (1992). *The challenge to care in schools - an alternative approach to education*. teachers college press.
- _____ (1993). *Educating for intelligent belief or unbelief*. N. Y.: Teachers college Press.
- _____ (1994). *An ethic of caring and its implication for instructional arrangements*. Stone L. (ed), *The Education Feminism Reader*. N. Y.: Routledge. 171~183.
- _____ (1995a). *Care & moral education*. ed. Kohli Wendy, *Critical Conversations in Philosophy of Education*. N. Y.: Routledge.
- _____ (1995b). *Philosophy of education*. Colorado: Westview Press.
- _____ (2002). *Educating moral people - a caring alternative to character education*. N. Y.: Teachers College Press.
- Peters, R. S.(1966). *Ethics and Education*. 이홍우 역(1980). 윤리학과 교육. 교육과학사.
- _____ (1970). *Ethics and Education*. London : GAU.
- _____ (1981). *Moral Development and Moral Education*. London: George Allen & Unwin.
- Ruddick, S.(1989). *Maternal thinking: Towards a politics of peace*. London: Women's press.
- Rusbult, C. E.(1990). *Intimate Relationships*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Sichel, B. A.(1988). *Moral education: character, community and ideals*. philadelphia: Temple University Press.
- Smeyers, P.(1999). "Care and wider ethical issues". *The Journal of the Philosophy of*

Education. Great Britain.

Stocker, M.(1987). Duty and friendship. Kittay and Meyers(ed), Women and Moral Theory.

N. Y.: Routledge.

Thornton, S. J.(2001). Caring and competence: Nel Noddings' Curriculum Thought. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Walker, D. F. & Soltis, J. F.(1986). Curriculum and aims. 허숙 역(1992). 교육과정과 목적. 교육과학사.

* 논문접수 2004년 7월 2일 / 1차 심사 2004년 8월 23일 / 2차 심사 2004년 10월 4일

* 김수동: 성균관대학교에서 교육학과를 졸업하고, 동 대학원 교육학과에서 교육사교육철학전공으로 박사학위를 취득하였다. 현재 호서대학교에서 연구교수로 한국학술진흥재단 프로젝트를 수행중이다. 주요 논문으로는 “Noddings의 배려를 위한 대화의 교육적 의미”, “배려의 교육적 개념”, “배려의 교육방법”, “Noddings의 도덕교육론에 나타난 배려의 요소 및 그 실천양식”, “Hutchins의 교양교육론에 대한 비판적 논의”, “Rosseau의 Emile에 나타난 정서-도덕교육방법의 현대적 의의” 등이 있다.

* e-mail : ksd@office.hoseo.ac.kr

Abstract

Noddings's proposals of schooling for caring

Kim Soo-dong*

Caring as a rational moral orientation and maternal thinking is richly applicable to teaching. For instance confirmation is to reveal to the cared-for an attainable image of himself that is lovelier than that manifested in his present acts. A high expectation can be a mark of respect, but so can a relatively low one. One acting from a perspective of caring moves consciously in the other direction; that is, calls on a sense of obligation in order to stimulate natural caring and on a sense of duty or special obligation only when love or inclination fails. Small schools can help the pupils to get the serenity. Noddings believe that the chief obstacle to making schools smaller is simply a failure to set proper priorities in schooling. To take on a group of students when they enter high school and guide them through their entire high school mathematics curriculum can develop the relation of teacher and students that makes confirmation possible and may realize academic and professional benefits. The teacher may come to understand the whole math curriculum. Noddings suggested that students and teachers stay together by mutual consent and with the approval of parents. Noddings rejects the tests that is predictable winners and losers because someone has to be below average. Therefore I think in schools learning outcomes must be assessed by what each child learn rather than what all the children learn. Schools must pay attention to the moral and social growth of their citizens. We explore seriously an ethic of caring for education and suggest changes in every of schooling.

Keyword: Care, Caring, ethic of caring, Feminine approach, Moral education, Schooling

* Research Professor, Hoseo University