creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학박사학위논문

교육운동 참여의 자유변경 과정에 관한 사례연구

: 햇살교육연구회 세 교사를 중심으로

2014년 8월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

전 현 욱

초 록

인간이 만든 각종 제도, 규칙들은 완전할 수가 없다. 인간은 시간에 따라 변화하고, 또 부단히 자신의 고유한 존재가능을 찾아 기투해야 하는 불완전한 존재이기 때문이다. 그런 까닭에 학교 역시 그 제도가 시작된 이래 수많은 문제들이 발생되고 그 해결 방법이 모색돼 왔으며, 또 다른 형태로 문제가 등장하고 또 해결책을 찾기를 거듭해 왔다.

세계 각지에서 발생한, 그리고 현재 진행 중인 다양한 교육운동들 또한 학교제도가 갖는 문제점을 개선하기 위한 노력 중의 하나이다. 나 역시 이 연구의 대상인 “햇살교육운동”(가명)에 참여하면서 교실문제를 해결하려 했던 적이 있는데, 성급한 결론일지 모르지만 나는 기껏해야 1, 2년 정도 참여했을 따름인 이 실천을 스스로 실패라 규정했다. 그런 까닭에 적게는 10년에서 많게는 수십 년씩 햇살교육운동에 투신해 온 사람들이 도대체 어떻게 햇살교육운동을 실천해 가고 있는지 무척 궁금했다. 이러한 문제의식을 바탕으로 나는 이 글에서 햇살교육운동 참여를 비교적 성공적으로, 오랜 시간 이어가는 사람들이 그 참여의 과정에서 어떠한 체험을 하고 있는지 살펴보고자 하였다.

이를 위해 나는 햇살교육운동을 주도하는 “햇살교육연구회” 하늘지회 소속 세 명의 교사들을 만나 2012년 4월부터 2013년 8월까지 약 1년 반 동안 함께 지내며 이야기를 나누고, 그들이 살아가는 모습을 관찰하였으며, 그들이 만든, 또 내게 애써 만들어준 여러 가지 문서자료들을 수집하였다. 살펴본 결과 연구 참여자들이 햇살교육운동 참여의 과정에서 체험한 것은 ‘자유변경(free variation)’이었다. 이 이야기는 연구 참여자들이 어떠한 자유변경 과정을 거쳐 햇살교육운동에 참여해 가는지 보여주는 것에서부터 시작한다.

재미있게도 세 연구 참여자들은 내가 했던, 그리고 내가 상상했던 것과는 전혀 다른, 그래서 더 이상은 예측할 수 없는 방식으로 햇살교육운동에 참여하고 있었다. 굳이 공통적인 범주를 만들자면 연구 참여자들은 이오덕에게서 무엇을 강조할 것인가 선택하고, 이를 바탕으로 햇살교육운동 전개 방향을 탐색하며, 이 방향을 잘 구현해줄 거라 생각되는 다양한 교육활동들을 창안하고 실천하는 방식으로 햇살교육운동을 자유변경 해 가고 있는 것으로 드러났다. 특히 다양한 교육활동들을 구안하고 실천하는 것은 햇살교육운동이 추구하는 교육의 본질을 찾기 위한 자유변경의 핵심 행위라고 볼 수 있다.

위와 같은 햇살교육운동의 자유변경의 과정은 적어도 네 가지의 자유변경 유형이 복잡

하게 얽혀 형성된 것으로 드러났다. 연구 참여자들은 실험적 사고와 상상을 통해 다양한 교수행위를 창안하기도, 또 교수의 관심 범위를 확대하기도 하였다. 또 지속적인 학습을 통해 햇살교육운동의 핵심 개념과 사상을 심화 시키는가 하면 학습의 범위를 다른 학문 영역으로 확장하기도 하였다.

이와 같은 햇살교육운동 참여의 자유변경의 유형에 대한 재분석은 나에게 자유변경을 구성하는 특징적 요소들을 추출하고, 그 관계를 살펴볼 수 있는 기회, 다시 말해 교육운동 참여의 자유변경의 구조를 살펴볼 수 있는 기회를 주었다. 이 구조는 '선행 지식의 학습'과 '창조적 재발견', '존재 물음'과 '더 나음: 타자지향의 삶', 그리고 '외연의 확장'과 '내포된 속성에 대한 이해의 심화' 등 모두 여섯 가지의 요소들로 구성된다. 이 요소들은 각각 순서대로 '선행 지식의 창조적 재발견', '더 나은 삶의 방식의 지향', '해석학적 순환을 통한 나아감의 과정'이라는 상위 요소의 하위 요소들이다.

이상의 논의들을 바탕으로 나는 교육운동 참여의 자유변경이 가지는 교육인류학적 함의가 무엇인지 살펴보았다.

우선 햇살교육운동의 교육문화에 대한 개괄을 통해 그 교육적 가능성과 한계를 지적하였다. 구체적으로, 햇살교육운동은 '삶의 강조', '인간의 자연스러운 성장과 발달의 강조', '공동체적 삶의 강조'라는 세 가지 측면에서 기존의 교육운동들과 "교육"의 개념을 일부 공유하고 있음을 발견하였다. 그러나 햇살교육운동은 다른 교육운동들에서는 찾아볼 수 없는 독특한 실천 방식을 가지고 있다. 그것은 해방적 관심에 대한 지향 속에서 표현과 성찰, 그리고 살아냄을 강조하고 있다는 점이며, 이것은 "글쓰기교육"이라는 독특한 실천을 통해 이루어지고 있었다. 그러나 한편, 표현의 방법을 글쓰기라는 행위로 엄격하게 제한하며, 또한 햇살교육운동 참여자들이 말하는 "공동체"가 개방적이지 못하다는 점에서 교육으로 이해하기 힘든 부분 또한 함께 가지고 있었다.

이어서 교육운동 참여의 자유변경의 교육인류학적 의미에 대해 고찰하였다. 교육운동 참여 방식은 다양할 수가 있다. 나는 그 방식을 '삶의 형식에 따른 참여 방식', '태도에 따른 참여 방식', 그리고 '자발성에 따른 참여 방식' 등 세 가지로 구분해 보았으며, 특히 '삶의 형식에 따른 참여 방식'에 주목하였다. 나는 '삶의 형식에 따른 참여 방식'을 다시 세 가지로 분류하였는데, '운동적' 참여, '교육적' 참여, 그리고 '자유변경적' 참여가 그것이다. 교육운동 참여방식에 대한 이와 같은 분류에서 한 걸음 더 나아가 좀 더 바람직한 참여로 보이는 교육적 그리고 자유변경적 참여 방식에서 그 주체는 어떠해야 하는가를 논

의하였다. 그 주체는 모두 '개별자' 또는 '이기적 자신'으로서의 주체가 아닌 타자에 대한 개방성을 지닌 '주체-타자'이다. 한편 교육운동 참여의 자유변경은 교육운동이 추구하는 "교육"의 본질을 찾기 위해 부단히 문제를 제기하고, 교육이 나아가야 할 방향을 탐색하며, 다양한 교수행위를 실험해 보는 과정을 되풀이한다는 점에서 메타교육으로서의 가능성을 가지고 있음을 논의하였다. 더불어 그것이 교육운동이 규정한 "교육"의 본질을 '바탕'으로 교육운동 참여자 고유의 실천방식을 만들어 가는 과정이라는 점에 주목하여 메타문화로서의 가능성을 가질 수 있음에 대해서도 논의하였다.

교육이 삶의 형식이고, 또 연구 참여자들의 말대로 햇살교육운동의 참여는 곧 그렇게 살아감을 의미한다면 교육운동 참여의 자유변경과 몸은 불가분의 관계를 갖는다. 여러 철학자들이 지적하듯이 주어진 유한성 속에서 세계를 지각하고, 세계와 상호작용하며, 세계를 구성하는 것은 결국 인간의 몸이기 때문이다. 이와 관련하여 마지막으로 교육운동 참여의 자유변경과 몸과의 관계를 두 가지 관점에서 논의하였다.

자유변경에 충실하다는 것은 곧 교육적인 삶을 산다는 것이다. 자유변경을 이루는 '해석학적 순환을 통한 나아감의 과정'은 바로 그러한 속성을 가지고 있는 요소이다. 이때 교육적인 삶이란 타자를 지향하는 삶이다. 교육은 주체적이지 않으면 결코 이루어질 수 없다는 점에서, 그리고 주체란 항상 이미 주체-타자란 점에서 그렇다. 이 맥락에서 자유변경 또한 타자를 지향한다고 볼 수 있다. 다른 한편, 교육운동 참여의 자유변경은 지식의 획득보다는 지혜의 형성을 더욱 중요하게 여긴다. 교육자 저마다 서로 다른 상황에 처해 있고, 서로 다른 '신체도식'을 가지고 있음에 따라 교육은 이와 같은 불확실한 상황을 다루는 지혜가 되어야 하는 바, 지혜는 머리가 아닌 몸에 새겨지는 것이다. 이와 같은 비판적 논의를 바탕으로 할 때 교육운동 참여의 자유변경은 주체-타자로서의 몸에 의해 비로소 실천되는 것인 동시에, 교육적인 삶을 사는 몸, 주체-타자로서의 몸을 만드는 일과도 매우 밀접한 관련이 있다.

주요어: 교육운동, 교육운동 참여의 자유변경, 자유변경의 유형과 구조, 메타문화, 메타교육, 교육적인 삶, 지혜, 자유변경의 주체

학번: 2010-30374

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성과 목적 ····· 1
2. 연구 문제 ····· 5
3. 연구 방법 ····· 8
1) 질적 사례연구 ····· 8
2) 연구 참여자 ····· 11
3) 자료 수집 ····· 17
4) 자료의 분석과 해석 ····· 21
4. 연구의 범위와 한계 ····· 23

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 28
1. 교육운동 ····· 28
2. 자유변경 ····· 37
3. 선행 연구 고찰 ····· 43

Ⅲ. 교육운동 참여의 자유변경 과정 ····· 48
1. 강정훈 ····· 55
1) “우리 말, 우리 글 바로 쓰기” ····· 56
2) “답을 골르고 찍는 데서는 벗어나야겠다” ····· 60
3) “쉬운 교과서” 쓰기 ····· 65
2. 최민혁 ····· 68

1) “아이들의 삶 속으로 들어가는 거다” ····· 69
2) “아이들의 삶에서 출발해야 한다” ····· 74
3) “기다려주는 교육” ····· 78
3. 이영선 ····· 83
1) “지식을 보는 관점” ····· 84
2) “표현의 기회를 많이 주자” ····· 87
3) “친구들과 소통하면서 문제를” ····· 91

Ⅳ. 교육운동 참여의 자유변경의 유형과 구조 ····· 100
1. 자유변경의 유형 ····· 100
1) 교수행위 창안형 ····· 103
2) 교수 범위 확장형 ····· 106
3) 학습을 통한 개념 심화형 ····· 108
4) 학습 범위 확장형 ····· 111
2. 자유변경의 구조 ····· 113
1) 선행지식의 창조적 재발견 ····· 114
2) 더 나은 삶의 방식의 지향 ····· 127
3) 해석학적 순환을 통한 나아감의 과정 ····· 143

Ⅴ. 교육운동 참여의 자유변경의 교육인류학적 함의 ···· 157
1. 햇살교육운동의 교육문화 ····· 157
1) 햇살교육운동과 기존 교육운동의 문화적 공통성 ····· 160
2) 햇살교육운동의 교육문화 ····· 164
3) 햇살교육운동의 교육적 가능성과 한계 ····· 169
2. 교육운동 참여의 자유변경의 교육인류학적 의미 ····· 173

1) 교육운동 참여의 방식 ····· 174
2) 교육운동 참여의 자유변경의 교육인류학적 의미: 메타문화 및 메타교육적 가능성 ····· 184
3. 교육운동 참여의 자유변경과 몸 ····· 192
1) 교육적인 삶을 사는 몸 만들기로서의 자유변경 ····· 192
2) '주체-타자'의 몸 만들기로서의 자유변경 ····· 196

Ⅵ. 요약 및 결론 ····· 204
1. 요약 ····· 205
2. 결론 ····· 212

참고문헌 ····· 215

Abstract ····· 225

표 목차

<표 Ⅰ-1> 연구 참여자 ····· 17
<표 Ⅰ-2> 참여관찰 및 심층 면담 방법 ····· 20
<표 Ⅰ-3> 수집된 현지자료 ····· 21

<표 Ⅲ-1> 세 연구 참여자들이 형성한 교육의 개념 ····· 54
<표 Ⅲ-2> 햇살교육운동 참여의 자유변경 과정에 대한 세 연구 참여자 간 비교 ····· 99

<표 Ⅳ-1> 첫 번째 분류 기준에 따른 핵심어 분류 ····· 101
<표 Ⅳ-2> 두 번째 분류 기준을 적용한 결과 ····· 102
<표 Ⅳ-3> 자유변경 유형의 최종 분류 ····· 103

그림 목차

<그림 Ⅱ-1> 교육운동의 분류 ····· 31

<그림 Ⅳ-1> '창조적 재발견'의 두 방향 ····· 122
<그림 Ⅳ-2> 선행 지식 학습의 자발성과 창조적 재발견과의 관계 ·· 124
<그림 Ⅳ-3> 존재 물음을 던지게 되는 경우 ····· 129
<그림 Ⅳ-4> 존재 물음의 두 가지 방향 ····· 135
<그림 Ⅳ-5> 교육운동 참여의 자유변경의 구조 ····· 156

<그림 Ⅴ-1> 이오덕이 분류한 글의 갈래 ····· 172

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성과 목적

인간이 만든 각종 제도, 규칙들은 완전할 수가 없다. '신의 피조물'이라서가 아니라 인간은 그 자체로 시간에 따라 변화하고, 또 부단히 자신의 고유한 존재가능을 찾아 기투해야 하는(Heidegger, 1927) 불완전한 존재이기 때문이다. 많은 아이들, 그리고 청소년들이 일생의 과업으로서 '통과'해야 할 것으로 여겨지는 학교 제도 또한 다를 바 없다. 그런 까닭에 중세 이후 학교 제도가 시작된 이래 수많은 문제들이 발생되고 그 해결 방법이 모색돼 왔으며, 또 다른 형태로 문제가 등장하고 또 해결책을 찾기를 수없이 되풀이해 왔다. 일례로 학교 규율의 문제를 들 수 있을 것이다. 학교가 처음 생겼을 무렵에는 학교 내외 생활을 규제하는 별다른 규칙이 없었다. 때문에 학생들의 일탈이 잦아지자 학교는 학생들의 생활을 규제하는 규칙을 만들었다(Aries, 1973). 요즘 문제시 되고 있는 '학교 폭력' 또한 새롭게 등장한 문제들 가운데 하나일 것이다. 나는 학교 폭력과 관련한 문제를 몸소 겪었다.

2006년 11월, 내가 담임하고 있는 6학년 8반 학급에서 이른바 학교 폭력 사건이 일어났다. 태권도 학교 대표 선수였던 정훈[1)]이가 그와 친하게 지냈던 네 명의 다른 남자 아이들에게 서로 싸움도 시키고, 점심시간이나 쉬는 시간에 후배 학년 아이들을 화장실로 불러 억지로 때리게 하였던 것이다. 그에 더해 수업 시간에 네 명의 아이들에게 화장실에 가는 척 하며 학교 앞 가게에 가서 담배와 음료수 등을 사오게도 하였고, 하교 길에 간간이 그 아이들이 사는 아파트 지하주차장에서 그 아이들을 때리기도 하였다. 네 아이들의 등교 거부로 이 사건은 만천하에 드러났고, 우여곡절 끝에 해결되었다.

---

1) 이하 거론되는 모든 인명, 지역명은 모두 가명이다.

이 일이 있은 뒤 나는 내가 배워 실천하고 있던 햇살교육운동[2]의 교육실천 방식을 좀 더 세심하게 적용하여 아이들을 지도하고, 대하려고 하였다. 사실 그 해 초부터 이미 그 교육운동의 방식으로 아이들과 만나고자 하였다. 다양한 주제로 솔직하고 구체적인 글을 쓰게 하였고, 그 글들을 모아 분기 별로 한 번씩 모두 네 권의 학급문집을 내었다. 그리고 그 글들을 바탕으로 아이들과 대화를 함으로써 아이들에 대해 되도록 많은 것을 자세히 알려고 하였다. 그것이 내가 실천하고 있던 교육운동에 참여하는 많은 교사들이 아이들을 지도하는 '기본적'인 방식이었기 때문이다.

그러나 그 교육운동에 참여하는 다른 교사들과 같은 방식으로 실천했음에도 나는 아이들의 삶에 가까이 다가가지 못했다. 아이들은 내게 자신들의 '진짜' 삶을 숨겼고, 나는 아이들의 삶을 몰랐다. 도대체 무엇이 문제였을까. 같은 교육운동에 참여하면서 왜 다른 교사들은 아이들과 진솔하게 만날 수 있는 반면 나는 안 되는가? 그 이유는 과연 무엇이었는가? 그 교육운동의 이념이나 사상체계에 대한 공부가 부족해 지식이 모자랐기 때문이었을까? 아니면 아이들의 특성은 고려하지 않은 채 일반적으로 사용되는 방법을 취사선택 없이 이것저것 해보려고 했던 데서 온 부작용이었을까. 그것도 아니면 내 교육의 목적이나 이상에 대한 진지한 고려 없이 다른 사람들이 만들어놓은 것을 섣불리 따라했기 때문일까? 그렇다면 내가 보기에 '성공적'이라고 볼 수 있는 일부 교사들은 햇살교육운동을 어떻게 실천했기에 내가 하지 못했던 일들을 할 수 있었을까. 무엇보다 그들 역시 그 정도 수준의 실천에 이르기까지 분명히 숱한 실패와 시행착오를 거쳤을 것인데, 그에 아랑곳없이 지금의 실천에 이르기까지 그들을 이끌어 온 그 원동력은 무엇이며, 또한 그 과정은 어떠했을까? 이 연구는 위 사건이 발생한 때부터 시작해서 지금까지 해결하지 못하고 있는 이와 같은 문제의식에서 시작된다.

많은 사람들이 늘 지금보다 더 나은 삶을 살기를, 더 나은 사회가 되기를 꿈꾼다. 그 접근 경로는 다양할 수 있다. 가령 사회적, 심리적, 경제적 접근 등이 그 예가 될 수 있을 것이다. 어쩌면 사회는 다양한 '삶의 형식'들이 공존하는 곳이기에 앞서 예시한 방법들의 단편적 접근보다는 복합적이고 총체적인 접근이 필요할

2) 이 교육운동 이름 또한 가칭이다.

수도 있다. 또는 개인적으로든, 단체를 조직해서든 수많은 활동을 하고 그와 같은 활동에 참여하는 방법을 선택할 수도 있다. 사람들의 입에 오르내리는 수많은 “활동가”들과 “시민단체”들을 그 예로 들 수 있을 것이다.

학교교육 분야에서도 크게 다르지 않은 것 같다. 좀 더 나은 학교교육을 만들기 위해 교육행정학, 교육심리학, 교육공학 등 숱한 교육학 하위 분과적 접근을 시도한다. 또한 많은 사람들이, 또 교사들이 모임이나 단체를 만들고, 연수와 강연, 그리고 각종 교육정책에 대한 저항 등 다양한 활동에 참여하기도 한다. 1960년대 펼쳐진 새교육운동, 1990년대 학교교육을 풍미했던 열린교육운동, 전교조가 주도한 참교육운동 등 다양한 “교육운동”들도 그 중 하나가 될 것이다. 역사를 돌이켜볼 때 학교교육의 개선과 관련해서만 보더라도 ‘신교육운동’, ‘자유교육운동’, ‘열린교육운동’, ‘대안교육운동’ 등 줄잡아 다섯 가지 이상의 다양한 교육운동들이 전개되어 왔고, 또한 지금 이 시간에도 펼쳐지고 있는 중인지도 모를 일이다.

교육은 인간이 누리고 사는 다양한 삶의 형식 가운데 하나이며, 그것이 구체화·가시화 되는 방식은 사회적·문화적 조건의 영향을 받는다. 이때 그와 같은 교육의 실천 방식을 개선 내지는 개혁하고자 하는 것이 교육운동이라면, 교육운동에 대한 이해는 실로 다양한 차원에서 접근할 필요가 있으며, 또한 접근될 필요가 있다. 예컨대 ‘교육운동은 어떤 분야에서 전개되어 왔는가?’ ‘특정한 교육운동이 발생한 시기의 사회적 조건은 어떠하였는가?’ ‘그 교육운동은 어떠한 교육철학적 바탕을 가지고 있으며, 그 타당성은 어떠한가?’ ‘그 교육운동은 어떤 방법으로 전개되었으며, 특히 무엇을 강조하였는가?’ ‘그 교육운동이 사람들의 삶, 사회 및 교육에 끼친 영향은 무엇인가?’ ‘그 교육운동이 오랫동안 지속된, 또는 단 기간에 소멸한 까닭은 무엇인가?’와 같은 질문을 던지고, 다양한 학문적 관점과 방법론을 동원하여 조사하며, 다시 그 조사 결과를 조감할 때 비로소 특정 교육운동을 총체적으로 이해할 수 있게 될 것이다.

기존의 교육운동에 대한 연구들은 대체로 교육운동의 동향 및 방향과 과제(송순재, 2005; 심성보, 1996; 이용숙, 1997; 이용숙, 2001; 안귀덕, 1990; 유상덕, 1996), 교육운동 참여의 양상 및 가능성과 한계(서덕희, 2008; 조용환, 1998) 등을 중심으로 수행되어 왔다. 이 연구들은 교육운동의 철학 및 사회학적 기조를 밝히

고, 실제로 그것이 어떻게 전개되는지 경험적으로 탐구함으로써 교육운동의 이해에 많은 기여를 해 왔다. 더불어 교육운동들의 교육적 한계와 가능성을 논의함으로써 교육운동이 나아가야 할 방향에 대한 이론적·실질적 바탕을 제공해 왔다.

그러나 다른 한편으로는 기존 교육운동 연구의 초점이 우리 교육제도의 어떤 점을 비판하고, 어떤 대안을 세우며, 그 대안을 어떻게 실천해 가는지 등 말하자면 '외형적' 측면에만 주목하고 있었다는 점은 한계로 지적할 수 있을 것 같다. 다시 말해 교육운동 참여자가 무엇을 체험하는지와 관련한 '내적'인 측면에 대한 관심은 부족했다. 구체적으로 그 체험 속에 교육운동의 이념과 사상에 관한 교수와 학습의 과정이 포함되는지, 만일 그렇다고 가정한다면 교수와 학습은 어떤 형태, 어떤 방식으로 일어나는지, 그 배움은 어떻게, 어떤 과정을 통해 개인에게 전유, 체득 및 실천되고 있으며, 그 속에서 참여자 자신의 삶을 어떻게 교육적으로 성찰하는지와 같은 문제들에 대한 탐구는 아직 미지의 영역으로 남아 있다.

이 연구는 바로 이 점에, 다시 말해 교육운동의 이념과 사상이 어떻게 교육운동 참여자에게 전유, 체득, 실천되는가 하는 것에 초점을 맞춘다. 나는 그 과정 속에서 매우 독특한 현상, 간략히 말하면 교육운동에 참여하는 가운데 교육운동의 사상과 신념, 실천 방식을 전유하고 성찰하고, 이를 바탕으로 다양한 교수행위를 창안하고 실천하면서 더 나은 교육운동 참여를 위해 노력하는 모습을 포착할 수 있었다. 나는 이와 같은 모습을 '교육운동 참여의 자유변경'[3]이라는 이름으로 명명하였고, 이 연구에서는 특히 이 현상에 주목하기로 하였다.

나는 이 현상을 교육인류학의 관점에서 이해하고자 한다. 교육인류학은 삶과 문화와 교육의 관계를 탐구하는 학문이다. 다시 말해 사람들이 어떤 삶을 사는가, 그 삶에서 무엇이 선택되고 배제되며, 어떤 방식으로 길들여지고, 의미가 부여되는가를 탐구하는 학문이다. 반대로 선택되어 특정한 방식으로 길들여지고 의미화된 어떤 것의 이면으로 물러난 것은 무엇이며, 그것들에 주목하여 새롭게 재구성할 수 있는 가능성을 묻고 살펴보는 학문이다. 이 양자의 과정, 다시 말해 '되어감'의 과정에 주목하고 이를 교육의 눈으로 이해하려는 학문이다(조용환, 2012b).

교육인류학은 문화와 교육과의 관계 속에서의 '되어감'에 주목한다. 내가 포착한

3) '자유변경'이라고 명명하게 된 과정은 이후 연구방법 부분에서 자세히 서술된다.

현상 속에는 자신의 삶과 그것을 둘러싼 상황을 성찰하고 더 나은 삶, 더 나은 상황을 구성해 가고자 하는 인간의 노력이 담겨 있다. 한편 교육운동 참여자들의 삶과 상황, 그에 대한 성찰을 바탕으로 한 더 나은 삶, 더 나은 상황에 대한 구성은 그가 속한 문화의 영향에서 자유로울 수 없다. 다시 말해 삶과 문화의 관계 속에서 교육운동 참여는 이루어진다. 그리고 교육학도로서 이 과정에 교육학적 관심을 갖는 것은 자연스러운 일이라 할 것이다. 그런 까닭에 교육인류학의 관점에 설 때 이 현상을 가장 잘 이해할 수 있을 거라고 나는 믿는다.

2. 연구 문제

햇살교육운동은 학교 현장에서, 때로는 학교 밖에서 아이들과 교사 자신의 더 나은 삶에 관심이 있는 일부 회원들에 의해 실천되고 있다. 햇살교육운동을 실천하고 있는 학교교사들은 대부분 교육사상가이자 아동문학가인 이오덕과 뜻을 같이 하고 있으며, 그 뜻을 지키고 실천하고자 노력하는 사람들이다. 이 연구에서 나는 햇살교육운동을 소재 삼아 '자유변경'의 양상을 드러내고, 더불어 그러한 실천을 지탱하는 공통된 구조 및 이 현상의 교육인류학적 의미를 이해하고자 하였다. 이를 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 교육운동 참여의 자유변경 과정은 어떻게 전개되는가?

이 문제는 내 개인적인 경험과 연관이 된다. 나 또한, 지금도 크게 나아진 바는 없는 듯하지만, 학교제도의 전체주의적 성격을 등에 업고 아이들에게 폭력을 행사하던 때가 있었다. 그래서 늘 아이들과의 관계가 좋지 않았다. 아이들이 좋아서 초등학교 교사가 됐지만 경력이 쌓일수록 폭력의 강도는 점점 세졌고, 아이들과의 관계는 좋아질 기미가 보이지 않았다. 점점 폭력적으로 변해가는 나 자신이 무서워 잠시 학교를 떠나기로 결심을 하고, 결심을 한 그 이듬해 참샘대학교 대학원 석사과정에 연수파견을 나갔다. 그곳에서 나는 동료의 권유로 이오덕의 저서를 몇 권 읽게 되었고, 내가 교사로서 얼마나 학교제도의 어두운 면을 스스로 대변하며

또한 실천하며 살아왔는지 알게 되었다. 그리고 졸업하고 다시 학교로 돌아가면 나도 아이들과 햇살교육운동을 실천해보리라고 다짐하였다.

나는 나의 햇살교육운동 참여, 특히 실천의 부분이 실패했다고 평가한다. 여러 가지 까닭이 있겠지만, 내가 생각하는 가장 중요한 이유는 두 가지이다. 하나는 햇살교육운동이 어떤 것인지 제대로 이해하지 못했기 때문이라는 점, 그리고 다른 하나는 그저 흉내 내기에 지나지 않았기 때문이라는 점이다. 그 뒤로 학년이 바뀌어 새로운 아이들을 만날 때마다 햇살교육운동을 실천하고 싶었지만, 도저히 엄두가 나지 않았다. 처음의 실패가 너무도 강력하게 뇌리에 박혔기 때문이었다. '수십 년 동안 햇살교육운동에 참여해 온 선생님들은 햇살교육운동을 어떻게 자기 것으로 만들었기에 저렇게 아무 문제없이 자연스럽게 실천하는가?' 하는 것은 햇살교육운동에 대한 끈을 놓지 않고 있었던 내 뒤를 늘 따라 다니는 의문이었다. 분명 이오덕과 그 자신이 처한 현실 사이에 서서 무엇인가 할 터였다. 나는 그 사이에서 어떤 일이 일어나는지 궁금했다.

둘째, 교육운동 참여의 자유변경의 유형과 구조는 어떠한가?

텍스트에 대한 해석은 해석자의 지평 위에서 이루어지며, 원본의 진의는 있을 수 없다고 가다머, 데리다, 리오타르, 리쾨르 등 많은 현대철학자들은 말한다. 연구 참여자들이 이러한 해석, 이러한 자유변경의 양상에 도달한 것도 지금까지 형성된 지평 위에서였을 것이다. 그러나 다른 한 편, 부르디외가 밝힌 것처럼 인간은 또한 사회 구조의 영향을 받는 존재이다(박명진 외, 1996). 다시 말해 한 인간의 행위는 개인의 지평과 사회 구조의 종합체이다. 연구 참여자들은 이오덕에 대한 서로 다른 이해를 바탕으로 각기 다른 모습으로 햇살교육운동에 참여하지만, 다른 한편으로 이들은 모두 햇살교육연구회 하늘지회 회원이자 또한 햇살교육연구회 회원이다. 나아가 이들은 한국의 공교육을 실천하는 교사이자, 한국 사회의 구성원이다. 따라서 연구 참여자들의 상이한 참여의 양상 내부에는 분명히 그 양상을 지탱하는 뼈대, 이른바 구조가 내재해 있을 것이다. 이 구조가 어떤 것인지, 어떻게 얽혀있는지 살펴보는 것이 이 문제를 풀며 내가 할 일이다.

이 연구의 연구 참여자들은, 분명히 같은 햇살교육운동이지만 학급에서 서로 다른 모습으로 자유변경을 하고 있었다. 연구를 하는 내내 나는 이 점이 매우 낯설고도 신기했다. 햇살교육연구회 참여자들 내부에서도 그 실천 방식이 이미 상당한 수준에까지 오른 회원들이 몇몇 있다. 이들의 활동은 다른 많은 회원들에게 모범 또는 전범처럼 여겨질 정도이며, 햇살교육연구회에 처음 입회하는 회원들은 이들의 방식에서부터 출발한다고 해도 과언이 아니다. 그러나 그것이 곧 자유변경으로 이어지는 것은 아니다. 햇살교육연구회에 관심을 갖던 초기, 내가 그랬던 것처럼 말이다.

이처럼 상이한 참여의 양상들을 통해 그러한 방식으로 참여하기까지 그 속에는 어떠한 과정들이 담겨있는가에 대해 깊이 분석하고자 한다. 이러한 과정에 대한 탐구는 교육학에서 반드시 관심을 가져야 할 사안이라고 나는 생각한다.

셋째, 교육운동 참여의 자유변경은 어떠한 교육인류학적 함의를 지니고 있는가?

어떤 것을 궁구하여 그 의미를 찾는다는 것, 어떤 것을 이해한다는 것은 그것을 내 삶에서 중요한 것으로 삼을 준비를 한다는 것, 또는 내 삶으로 들어오게 할 준비를 한다는 것이다. 마찬가지로 햇살교육운동 참여의 자유변경 사례를 살펴보고 구조를 찾으며, 그 함의를 이해한다는 것은 그 사례를 통해 교육학이 배울 것이 있는가, 없는가를 살핌으로써 교육학의 외연을 더욱 확장하고, 더불어 그 내부를 좀 더 단단히 여미는 작업이다.

교육인류학적 의미를 찾는다는 것은 삶과 문화의 사이에서 일어나는 어떤 일에 대해 연구자가 알게 된 것을 독자들에게 이야기해주는 일이다. 다시 말해 연구한 현상과 관련하여 독자들에게 대화를 청하는 일이다. 그것이 이 문제를 통해 내가 할 일이다.

대화란 곧 “마주이야기”이다. 이 말은 마주보고 있다는 물리적 상황도 물론 함축하고 있지만, 그보다는 쌍방 간의 소통이라는 뜻이 “마주이야기”라는 말에 대한 더욱 적절한 해석으로 보인다. 물론 논문이라는 형식의 제약 때문에 일방적으로 내 생각, 내 의견만이 진술될 것이다. 하지만 독자들이 나의 이야기에 고개를 끄

덕여 공감을 표시하든, 또는 고개를 갸웃거리며 의문을 표시하든 간에 어떤 식으로든 이 문제에 대한 답이 진술되고 있는 장의 어느 한 귀퉁이에 단 한 글자라도 의견을 나타냈다면, 대화를 청한 나의 시도는 성공한 것으로 보아도 좋을 것 같다.

3. 연구 방법

1) 질적 사례연구

조용환(2012b)에 따르면 질적 연구의 근본 원리는 '문질빈빈'이다. 인간의 삶은 그 어떤 범주로도 환원, 명명될 수 없는 그냥 있는 삶이다. 따라서 삶은 '질'의 속성을 가진다. 그러나 '세계-내-존재', 즉 문화적 존재인 인간에 의해 영위되는 삶은 한 인간이 속한 세계 지평의 질서 속에서 특정한 방식, 즉 '문'으로 길들여지고, 범주화된다. 예컨대 특정한 삶의 방식을 지향하며 가르치고 배우는 행위를 통해 그와 같은 삶을 실천하고자 하는 노력은 실상 어떤 이름으로도 규정될 수 없고, 어떤 범주로도 포섭할 수 없는, 그냥 '있는 그대로'의 삶의 모습이다. 그러나 시대와 사회, 사람들에 따라 그 실천의 방식은 상이할 수 있으며, 또한 그것을 부르는 이름 또한 다르게 부여할 수 있다. 이를테면 현대 우리 사회에서는 앞서 이야기한 것과 같은 삶의 방식을 "교육운동"이라고 부르고 있으며, 지금까지 수많은 방식으로 실천 되어왔다. 이처럼 '질'이 길들여져 '문'이 되는 이 과정, 즉 '문화'에 주목하여 각각의 연구자가 처한 학문적 관점에서 꼼꼼하게 살피고 탐구하는 일을 공부 삼는 것이 질적 연구이다.

질적 연구의 과정에서 필연적으로 요구되는 것이 '자유변경'이다. 나의 "교육운동" 방식을 교육적으로 이해한다고 할 때 이는 연구자가 이해하는 것이며, 연구자는 세계-내-존재로서 특정한 세계 지평 속에서 살면서 이미 특정한 이해 방식을 가지고 있기 때문이다. 따라서 어떤 하나의 관점만으로는 나의 "교육운동" 행위를 온전하게 이해할 수 없으며, 반드시 다른 세계 지평을 가진 이들의 이해 방식과의 비교·검토가 수반되어야 한다. 그럼으로써 하나의 세계 지평 속에서의 이해가 선

택하고 주목한 것 이면으로 배제되어 가라앉아 있는 것들을 수면 위로 부상시킬 수 있으며, 이를 통해 기존의 이해 방식을 해체하고, 새로운 이해 방식으로 재구성할 수 있기 때문이다. 그때에야 비로소 어떤 삶에 대한 좀 더 나은, 좀 더 온전한 이해가 가능해진다. 질적 연구에서 흔히 회자되는 '익숙한 것을 낯설게 보기'라는 명제는 바로 이를 의미한다고 볼 수 있다.

이상의 교육인류학과 질적 연구에 대한 논의를 조용환(2011e)은 1) 문질빈빈의 원리: '있는 그대로'의 자연을 구획하고 재단하여 구성된 인간의 삶(文化), 또는 개념과 그 이전의 발생적 맥락 또는 연원 간의 관계를 부단히 성찰할 것; 2) 현상학적 존재론의 원리: 되도록 현상을 직관하고자 노력함으로써 도구에 의해, 또는 일상에 의해 가려지고 비틀린 "존재의 본질을 '찾고 다시 찾고 또 찾"고자 힘쓸 것; 3) 해체와 재구성의 원리: 특정한 차이를 주목하여 선택되고 경계 지어진 것 이면의 배제된 것들에 애써 관심을 가짐으로써 현재의 규정과 경계를 해체하고 "새로운 가능성을 모색하는 창조적 재구성"을 지향할 것 등, 세 가지로 간명하게 정리한다(pp. 11-16). 이 원리들은 나의 시각에서 다시 다음과 재구성된다.

첫째, 인간은 세계-내-존재, 그리고 문화적 존재로서 특정한 방향으로 재단되고 질서화된 틀 내에서 사는 존재자이다. 그러나 동시에 인간은 유일하게 존재자의 본래 바탕이 무엇인가를 물을 수 있는, 다시 말해 존재물음을 할 수 있는 현존재이자(Heidegger, 1927), 세계를-향한-존재로서(Merleau-Ponty, 1945) 현재의 삶을 가능케 하는 질서들, 규정들, 규칙들 너머에 은폐되고 왜곡돼 있는 본래적 연원이 무엇인가, 현재의 특정한 삶으로 현실화하기 이전의 잠재태는 무엇인가를 부단히 묻고, 찾고자 고투하며, 그럼으로써 새로운 현실태의 구성을 가능케 하는 존재이다.

둘째, 들뢰즈(Deleuze, 1988)의 말을 빌자면 특정한 삶의 방식은 그 속에 온갖 삶의 방식이 주름지어 말려 있는, 그러나 배제되어 배경으로 밀려나 있는, 하나의 펼쳐진 주름일 뿐이다. 따라서 주름이 펼쳐지기 이전으로 돌아가 미처 펼쳐지지 못한 채 주름의 상태로 존재하는 삶의 방식에 주목하는 일과, 그럼으로써 새로운 주름을 펼쳐내는 일이 가능하다. 하이데거는 이를 '사유'라고 표현하였고(Heidegger, 1960), 데리다는 '차연'이라는 개념으로 나타내고자 하였다(조용환,

2011e). 이 말은 삶의 방식이 다양할 수 있고, 새로운 삶의 방식을 창조하고 구성할 수 있음을 의미한다. 더불어 삶을 바라보고 이해하는 방식 또한 다양할 수 있음을 뜻한다. 결국 어떤 구성이나 규정, 또는 질서든 간에 새로운 시각에서 바라봄으로써 새로운 측면의 발견과 더불어 더 나음에 대한 추구가 가능한, 유동적이며 잠정적인 것이다. 다시 말해 고정된 실체는 없다.

사례연구는 질적인 방식뿐만 아니라 양적인 방식의 연구도 가능하다. 그러나 이 연구는 질적인 방식의, 나아가 교육인류학적 사례 연구를 표방한다. 이는 인간을 바라보는 교육인류학의 독특한 관점에서 기인한다.

인간은 세계지평 속에서 개별지평을 가지고 살아가지만, 여기서 안주하지 않고 존재 지평을 지향하는 존재이다(Heidegger, 1927; Merleau-Ponty, 1945). 따라서 세계지평을 공유한다 하더라도 어떤 개별지평을 가지고 있느냐에 따라 인간의 삶은 달라지며, 결국 인간은 세계지평을 공유하는 공존재(Heidegger, 1927)인 동시에 레비나스의 말대로 서로가 서로에게 환원되거나 포섭될 수 없는, 각기 다른 목소리들을 지닌 차이의 존재이다(강영안, 2005). 그렇기에 인간의 복잡다단한 삶을 다루기에는, 소통에서 발생하는 기표의 무한한 연쇄의 과정을 근본부터 차단하는 통계적 연구는 그 한계가 너무 크다.

그에 견주어 질적 연구는 자연스런 삶의 장면에서 표출되는 다중적이고 다층적인 목소리들에 귀를 기울이며, 가능한 한 많은 목소리들이 공존할 수 있는 장을 열어주고자 노력한다(Denzin & Lincoln, 2011). 기존하는 도구들을 통해 그 다양한 목소리들, 다양한 삶의 모습들을 객관하는 것을 지양하고, 직관하고자 한다. 그럼으로써 언어, 또는 도구가 가지고 있는 한계, 즉 실제를 상징으로 환원시킴으로써 “삶을 죽이는(Schostak, 2009, p. 113)” 한계를 넘어 미처 언어 및 도구의 질서 속에 포섭되지 못한 채 배경으로 물러나 있는 잠재태들에 주목하고자 한다. 이를 통해 새로운 질서의 구성 가능성, 새로운 주름의 펼침 가능성(Deleuze, 1988)을 부단히 탐색한다.

조용환(2011d)은 질적 사례연구를 ‘일반화를 지향하는 사례연구’와 ‘일반화에 무심한 사례연구’로 구분한다. 전자는 연구 대상 집단/사회가 너무 커 연구의 깊이를 중시하는 질적 연구로서는 도저히 감당할 수 없을 경우 그 집단/사회의 전형

적인 모습을 보여줄 수 있는 사례를 선택하여 다른 집단/사회와의 비교와 대조 속에서 수행하는 연구를 말한다. 반면 후자는 특수하고 유일하며, 희귀한 사례가 있을 때 그 사례를 깊이 있게 이해하기 위한 사례연구를 뜻한다. 그러나 양적이든 질적이든, 일반화를 지향하든 그렇지 않든 간에 사례연구에서 반드시 기억해야 할 것이 있다. 조용환(*ibid*)은 이를 두 가지로 정리한다. 첫째, 인간은 人-間으로서 항상 이미 세계와 상호의존적이며, 따라서 "엄밀한 의미에서 고립된 사례는 있을 수 없다"는 것, 둘째, 사례 자체에 대한 이해뿐만 아니라 비교사례와의 비교·검토 속에서 이루어지는 "메타적 이해와 해석" 속에서 특정 사례는 "그 자체의 사례성을 유지하고 존중 받게 된다"는 것이 그것이다(pp. 3-4).

연구 참여자들은 그들을 둘러싼 사회적 환경의 각기 다른 측면에 주목·적응하며, 여기서 만나는 사람, 사물, 사태 등과 서로 다른 관계를 맺는다. 이미지화하면 각기 떨어져 있는 세 개의 면을 연상하면 될 것이다. 그러나 동시에 이들은 햇살교육연구회 회원이라는 물리적 사건과 함께 이오덕 교육사상의 공유라는 상징적 사건을 통해 서로 연결된다. 질감, 형태, 색깔 등, 모든 점에서 서로 다른 면들을 품고 있는 각기 다른 세 개의 면들의 만남, 이것이 연구 참여자들이요, 그들 간의 관계이다. 이러한 까닭에 이 연구는 다양한 삶의 양상을 규격화된 범주에 따라 재단하고, 그 범주로 환원시키는 문적인 연구로는 결코 수행 불가능하다. 바꾸어 말하면, 다양한 목소리들과 그 차이의 공존을 인정하는 질적 연구, 그 중에서도 특개성 있는 사례를 비교사례와의 대조와 검토 속에서 깊이 있게 이해하려는 질적 사례연구가 이 연구에 적합한 연구 방법론이라고 할 수 있다.

2) 연구 참여자

이 연구는 햇살교육운동이 실천되는 독특한 사례들을 통해 교육운동 참여의 자유변경의 유형 및 구조와 그 함의를 탐구하는 것을 목적으로 하는 질적 사례연구인 만큼, 어떤 내부자의 연구 참여와 안내를 받는가 하는 것이 중요한 문제가 된다. 비록 양적 연구처럼 모집단을 대표할 수 있는 집단을 추출하는 것은 아니라 하더라도 한 사례를 잘 드러내 보여줄 수 있는 연구 참여자를 선택하는 것이 연

구의 향방을 가늠하는 데 결정적인 영향을 주기 때문이다. 바꾸어 말하면 내가 선택할 연구 현장과 연구 참여자가 사례의 독특성과 전형성을 모두 담고 있는가 하는 것이 문제로 대두된다.

햇살교육연구회는 전국 단위 모임이기는 하지만 전국에 열한 개의 지회를 두고 있으며, 1년에 두 차례 여는 “여름 연수회”, “겨울 연수회”를 제외하고는 각 지회별로 활동을 한다. 이 연구는 설문 조사가 아닌 3E′s를 주요 연구 방법으로 삼는 질적 연구이기 때문에 이런저런 이유로 샤뇽(Chagnon, 1992)이 야노마모 마을을 찾아 아마존 밀림 구석구석을 누비고 다녔던 것처럼은 도저히 할 수 없었다. 하는 수 없이 하나의 지회를 선택할 수밖에 없었는데, 그 까닭은 내가 세종특별자치시 조치원읍에서 살고 있고, 하늘시에서 대학원 과정을 다녔기 때문이다. 다시 말하면 내 삶의 주요 근거지가 이 두 군데였기 때문이다.

따라서 내가 가급적 조치원에서 가까운 충청남도나 충청북도 쪽에서 연구 현장을 찾고자 했던 것은 어쩌면 자연스러운 일일지도 모른다. 그러나 아쉽게도 이 두 지역에는 햇살교육연구회 지회가 없었다. 사실, 가까운 청주에 충북 지회 사무실이 있다고 햇살교육연구회 홈페이지에 소개돼 있었지만, 확인 결과 충북 지회를 이끌어가는 주요 인사가 다른 곳으로 전근을 감으로써 사실상 유명무실해진 상태였다. 그래서 제2의 생활 근거지인 하늘시 지회를 연구 현장으로 선택하게 되었다.

이 연구의 주요 현장인 햇살교육연구회 하늘시 지회[4]는 햇살교육연구회 전국 모임의 30여년 역사 속에서 결성과 해체를 되풀이하다 지난 2003년 다시 만들어져 지금까지 모임을 유지해오고 있다. 하늘지회 회원이 사무총장을 맡았던 지난 2011년까지는 하늘시 모처에 있는 사무실에서 모임을 가졌지만, 지금은 사무총장이 바뀜으로써 사무실이 바다시로 옮겨진 상태이다. 그래서 내가 연구를 할 당시에는 세 개의 시민운동 단체가 공동으로 사용하고 있는 사무실을 빌려 모임을 열고 있었는데, 이 사무실은 2011년까지 하늘지회가 썼던 바로 그 사무실이다. 즉 같은 사무실에 다른 단체가 입주해 있는 상태다.

그러나 가끔씩 공부 모임이 단체들의 정기 모임과 겹침으로써 약간의 차질을

4) 이하 하늘지회로 표기

빚기도 했는데, 그럴 때면 그들 단체의 연대 단체로 그 정기 모임에 참석하거나 아니면 근처 식당 등으로 자리를 옮겨 공부 모임을 가져야 했다.

예를 들면 이런 상황이다. 2012년 7월의 어느 수요일, 세 단체는 공동 개소식을 가졌다. 그래서 목요일에 있던 공부 모임이 이 날 세 단체의 "새 터전 여는 자리" 축하 잔치에 참석하는 것으로 대체되었다. 식전 국악 공연을 구경하고, 세 단체 대표의 인사말을 들었으며, 고사 상에 놓인 돼지머리의 입에 발전기금을 물렸다. 또 10월에는 세 단체 가운데 한 단체의 '정기 총회 및 출판 기념회' 자리에 참석하여 이 단체 소속으로서 책을 출판한 회원들의 소소한 이야기를 듣는 것으로 또 공부 모임이 대체되었다.

드물게 일어나는 이러한 일들을 제외하면, 하늘지회는 2012년 현재 매달 2주, 4주 목요일 6시 30분에 이 사무실에 모여 8시 10분 정도까지 "공부 모임"을 진행한 뒤, 아래층에 있는 식당으로 참석자 모두와 함께 저녁을 먹으러 간다. 2013년에는 이 사무실에서 나와 다른 곳으로 모임 장소를 옮겼다.

나는 "공부 모임"에 참여한지 3개월이 지난 6월 첫째 주 모임 뒤, 연구 참여자로 삼기로 눈여겨보고 있었던[5] 이영선 교사와 둘이서 오랫동안 이야기할 기회를 얻게 되었다. 밤새워 술을 마시며 "햇살교육운동", 이오덕, 대학원, 그리고 학교현장에 대한 이런저런 이야기를 나눈 끝에 하늘지회 "공부 모임"을 연구해보고 싶으며, 이영선 교사가 좀 도와주면 좋겠다는 의견을 조심스레 밝혔다. 그의 첫 대답은 "형님이 박사과정에 있다고 말할 때부터 그럴 줄 알았어요. 지난 게시판 자료를 뒤져보는 일을 누가 해요."였다. 그리고는 한참을 망설인 끝에 참여를 수락하였다. 이영선 교사는 2013년, 육아휴직을 희망하고 있으며, 이 기간 동안 다양한 활동을 통해 "아이들의 본질을 알아가는 공부"를 하려고 계획 중이었다. 2013년, 그의 희망은 현실이 되었다.

두 번째로 연구 참여에 동의한 사람은 하늘시 소재 믿음고등학교 문학교사로 재직 중인 강정훈 교사이다. 그와의 만남은 우연에 가깝다. 6월 두 번째 모임을

5) 사실, 이것은 어쩔 수 없는 선택이기도 했다. 한 번에 열 명 이상씩 공부 모임에 참석했던 지난 2011년까지와는 달리, 2012년 모임에는 그리 많은 사람들이 참석하지 않았기 때문이다. 나와 이영선 교사 둘이서만 진행한 "공부 모임"도 꽤 된다. 그렇기에 그와 나는 얼굴을 맞대고 이야기할 수 있는 기회가 많았고, 자연스레 친해질 수밖에 없었다.

마치고 저녁을 먹는 자리에서 나는 이영선 교사에게 “중등학교 선생님이 연구를 도와주면 좋겠다.”고 이야기하였다. 그는 그 자리에서 강정훈 교사를 추천해주었는데, 그 저녁 자리를 파하고 나오다가 식당 앞을 지나가던 강정훈 교사와 마주치게 된 것이다. 이영선 교사는 그에게 나를 소개시켜주었고, 당시 술기운이 상당히 올라 있었던 강정훈 교사는 이영선 교사와 내게 “맥주 한 잔 하면서 이야기합시다.”라고 하였다. 그를 따라 들어간 근처의 맥줏집에서 나는 강정훈 교사에게 연구에 대한 대강의 밑그림을 설명해주었고, 그는 흔쾌히 동의했다. 그리고는 내게 이메일 주소를 적어주며 “연구계획서 작성된 것이 있으면 메일로 보내주면 좋겠다.”고 요청을 하였다. 이후 강정훈 교사와는 앞서 소개한 사무실 공동 개소식에서 다시 한 번 만나게 된다.[6] 행사가 끝나고 뒤풀이 자리에서 나는 그에게 연구 참여에 대한 동의를 다시 한 번 확실하게 받았고, 그는 본격적으로 연구에 합류하게 되었다.

가장 늦게 연구에 참여한 사람은 하늘시 소재 혁신학교인 민들레초등학교에 재직하고 있는 최민혁 교사이다. 사실은 강정훈에게 연구 참여 허락을 받은 바로 뒤에 전화 연락을 하였고, 일찌감치 동의를 받기는 하였다. 그러나 당시 그는 옮겨갈 예정이었던, 2012년 9월에 새로 문을 여는 민들레초등학교 개교 준비로 눈코 뜰 새 없이 바빴다. 때문에 연구 허락을 받은 뒤에도 아이들이 전학을 오기 시작한 9월 셋째 주까지 석 달 동안 전혀 만날 수가 없었다. 결국 9월 넷째 주부터 최민혁은 연구에 본격적으로 참여하게 되었다.

소개한 세 연구 참여자는 ‘연구 참여자’라는 이름에서 알 수 있듯이 단순한 ‘정보 제공자’가 아닌 공동연구자이다. 사실 나는 연구를 진행하면서 질적 연구 방법론 공부를 통해 배운 ‘공동연구자’라는 개념이 딱히 와 닿지 않았다. 내 연구이니 당연한 말이겠지만, 연구 계획도 내가 세웠고, 참여관찰이나 심층면담 또한 내 주도하에 이루어졌기 때문이다. 그러나 연구가 점점 진행되면서 나는 ‘아하, 이래서 연구 참여자를 공동연구자라고 하는 구나’ 하는 깨달음을 얻을 수 있었다.

우선 그들은 나의 연구자 코멘트를 자세히 읽고 자신의 생각을 정리하여 다음

6) 앞서도 이야기하였지만, 하늘지회 “공부 모임”은 세 단체가 공동으로 입주해 있는 사무실에서 이루어진다.

번 심층면담에 임하였다. 내 주도하에 심층면담이 이루어지긴 했지만 내 말문이 막힐 경우, 자신들이 먼저 나의 연구자 코멘트를 바탕으로 이야기를 먼저 시작하기도 하였다. 말하자면 이 연구를 함께 진행한 셈이다. 또 이 연구의 주제, 그리고 중간 중간 자료의 잠정적 분석을 통해 작성한 예상 목차를 함께 검토하고, 의견을 보내주었다. 다음은 연구 참여자들이 보내준 여러 편의 검토 의견 가운데 하나인데, 최민혁이 보낸 메일이다.[7]

<1>

> 너무 늦게 답 드려 죄송해요. 이런 틀을 만든 전샘이 참 대단하다는 것, 저와 이야기를 풀어내는 과정에서 제 마음 속 깊은 이야기가 저절로 술술 솟아나도록 들어주는 전샘의 힘을 그 동안 다시금 느꼈어요. 면담이 끝난 뒤로 쉬는 시간을 가지면서 전샘이 참 남의 이야기를 듣는 힘이 대단하다는 생각을 다시 하고 그 이야기가, 생각이 솟아나도록 하는 힘 또한 엄청나다는 걸 새삼느꼈습니다.
>
> 햇살교육운동(가칭)이라는 말이 세 사람의 살아온 모습을 담아내기 적당할까 하는 생각이 들어요. 대중교육운동, 민중교육운동이라고 번역을 해야하나요? 왜냐하면 저는 그런 생각을 하면서 살아오지 않았거든요. 그냥 배우면서 실천하면서 나를 느끼며 살았으니까 누구를 변화시킨다는 것에 촛점을 두지는 않았어요. 어쩌면 그게 한계일 수도 있고요. 가칭이니까 글을 만들어가면서 생각하면 좋겠어요.
>
> 1. 교학상장
>
> (중략)
>
> 2. “햇살교육연구회” 문화와의 상생과 갈등
>
> (중략)
>
> 3. 환경과의 상호작용
>
> (중략)

7) 원문을 수정 없이 그대로 실었다. 오타와 띄어쓰기 등 모든 것이 원문 그대로임을 밝힌다.

이렇게 셋으로 실천하는 모습을 풀어봤는데 문화와의 상생과 갈등 부분에서 확 가슴에 와 닿지가 않아요. 갈등 부분이 좀 아쉽다고 해야 하나요. 내용을 조금 더 엮어야겠다는 생각을 해요.

글을 써가면서 같이 이야기 나누면 좋겠어요. 오늘 교수님과 만나는 일 잘 되시기를.

이 사례에서와 같이 연구 참여자들은 연구 중간 중간에 일어나는 일들에 대해 내게 솔직하게, 하나도 가감 없이 이 연구에 대한 자신들의 의견을 적극적으로 이야기해줬다. 이렇게 나와 연구 참여자들은 시간이 지남에 따라 점차 공동연구자가 되어갔다.

한 가지 참고로 말해두고 싶은 것이 있다. 위에서 소개한 세 교사가 이 연구를 공동 수행한 공동연구자이긴 하지만, 연구를 수행하는 과정에서 몇몇 다른 하늘지회 구성원들을 만나 면담을 하기도 하였다. 창립 회원으로서 햇살교육연구회에서 일어난 굵직굵직한 사건들의 선후·인과 관계를 모두 알고 있는 박창희 교사에게서는 햇살교육연구회 30여년의 역사를 전해 들었고, 연구가 수행되던 2012년 당시 햇살교육연구회 감사직을 맡았던 양희숙 교사에게서는 “공부 모임”을 통해 그가 교사 안식년 동안 수행한 햇살교육연구회 소속 초등교사 회원들의 교육활동 모습에 대한 연구 이야기를 들었다. 이들의 이야기는 햇살교육연구회 및 하늘지회의 활동 및 “공부 모임”을 이해하는 데 큰 도움이 되었다.

전술했듯 이 연구에는 모두 세 사람이 참여한다. 그러나 연구 참여자를 선정하는 과정에서 못내 아쉬운 점이 한 가지 있다.

햇살교육연구회 회원은 비록 초등교사가 가장 높은 비율을 차지하기는 하지만 그렇다고 해서 중등교사나 또는 “학교 밖” 사람들의 참여를 거부하지는 않는다. 그런 만큼 햇살교육운동 참여의 다양한 변이들을 보기 위해 초등과 중등교사, 그리고 학교 밖 회원을 고루 이 연구의 참여자로 삼고 싶었다. 그리고 초등학교교사

둘, 고등학교교사 한 명에게서 연구 참여에 대한 동의를 얻음으로써 그 바람은 어느 정도 이루어졌다. 그러나 하늘지회의 정기 공부 모임에 참석하는 학교 밖 회원들이 없었을 뿐더러, 모임을 통해 친해진 몇몇 교사 회원들에게서도 끝내 학교 밖 참여자들에 대한 정보를 얻을 수 없었다. 결국 이 연구에는 대다수의 초등교사와 한 사람의 중등교사만이 참여하게 되었다. 연구 참여자들에 대한 정보를 간단히 정리하면 아래 <표 I-1>과 같다.

<표 I-1> 연구 참여자

이름	성별	소속	주요 사항	“공부모임”참석빈도
이영선	남	초등	“모임일꾼”	+
최민혁				0
강정훈		중등	전임 사무총장	-

3) 자료 수집

(1) 참여관찰

이 연구는 2012년 4월부터 2013년 8월까지 수행되었는데, 나는 2012년 3월부터 2013년 2월 28일까지 육아휴직을 하였고, 2013년 3월 1일자로 학교 현장에 복직을 하게 되어 있었다. 나는 이를 연구의 ‘제약’, 자료수집 기간의 ‘한계’로 받아들였는데, 스스로 설정한 이러한 한계는 늘 내 마음속에서 압박으로 작용하고 있었음을 밝힌다. 지도교수는 “그럴 경우 횟수를 줄이되, 자료의 질을 높여라.”라고 조언해 주었지만, 이상하게 나의 조급함과 복직에 대한 압박은 나의 발길을 쉴 새 없이 현장으로 돌렸다. 나는 일주일에 두 곳씩 현장을 방문하였는데, 참여관찰과 인터뷰에 대한 자세한 상황을 소개하면 아래와 같다.

먼저 참여관찰이다. 나는 예비조사를 위한 인터뷰를 통해 하늘지회의 공부와 관련하여 각 구성원들에게 자기만의 공부 과제가 형성되어 있음을 알게 되었다. 그

러나 앞서 이야기했다시피 이들의 공부는 “앎”과 더불어 “실천”으로 이어져야 함을 전제한다. 이와 관련하여 이 연구의 참여관찰은 두 가지 방향에서 진행되었다.

첫째, 하늘지회 및 햇살교육연구회 전국 모임 등 집단 차원에서 이루어지는 활동들에 대한 참여관찰이다. 그 일례로 “공부 모임”을 들 수 있는데, “공부 모임”에서의 공부와 구성원 각자의 참여 모습에는 모종의 상호작용이 있는 것으로 파악됐다. 따라서 “공부 모임”에 대한 참여관찰은 불가피했다. 이 모임은 대체로 특정 공간에 둘러 앉아 책을 읽고, 공부한 내용을 발표하며, 주제와 관련하여 토론을 하는 방식으로 이루어진다. 따라서 여기서는 “실천”보다는 “앎”이 교환되는 방식, 또는 어떤 “앎”이 교환되는가에 초점을 맞출 수밖에 없었다.

앞서도 잠시 언급했지만, 하늘지회는 2012년도 현재, 다달이 격주 수요일에 “공부 모임”을 열고 있으며, 햇살교육연구회 전국 모임 또한 여름·겨울연수회, 이오덕 추모모임 등, 1년에 세 번의 “공부 모임”을 갖는다. 나는 이 모임에 한 번도 빠지지 않고 참여했고, 늘 그 모습을 빠짐없이 기록하였다. 이때 기록은 녹음기와 속기, 두 가지를 활용하였다. 소형 보이스 레코더를 사용해서 “공부 모임”에서 일어나는 모든 발표와 대화, 그리고 토론 내용을 녹음하였고, 이와 동시에 “공부 모임”의 진행 상황과 참석자들 사이에 오간 말들을 축어적으로 노트에 기록하였다. 보이스 레코더와 공책에 기록된 내용은 가능하면 바로 다음 날, 늦어도 그 다음 날까지는 전사를 하였으며, 일주일 안으로 연구자 코멘트를 달아 연구 참여자들에게 이메일을 통해 되돌려주었다. 심층면담 및 다음 번 참여관찰을 위한 기초자료로 삼고자 했기 때문이다.

두 번째, 개별 구성원들의 생활세계, 특히 학교생활에 대한 참여관찰이다. 여기서는 “실천”적 측면에 대한 좀 더 심화된 자료들을 수집하였다. 이를 위해서 격주 수요일을 제외한 다른 날들에 참여자들의 학교를 방문하여 참여관찰을 진행하였는데, 현장을 방문하는 날은 규칙적으로 하였다.[8] 특정 달의 주 수가 홀수 개인가, 짝수 개인가에 따라 조금씩 달라지기는 했지만 첫째, 셋째, 다섯째 주 화요일

8) 연구계획서 발표 때 지도교수에게서 “불규칙적으로 하는 것이 도움이 된다. 왜냐하면 연구자의 방문에 적응하여 연구 참여자가 의식적·무의식적으로 나름의 규칙을 형성할 수도 있기 때문이다.”라는 조언을 들었지만, 때는 이미 늦었다. 한두 주 뒤에 세 연구 참여자 모두 겨울방학을 맞게 되어 있었기 때문이다.

과 목요일은 각각 강정훈 교사와 이영선 교사가 근무하는 학교를, 그리고 둘째, 넷째 주 화요일은 최민혁 교사를 방문하였으며, 같은 주 수요일은 정기 “공부 모임”에 참석하였다. 생활세계에 대한 참여관찰은 겨울방학에도 그 끈을 놓지 않았다. 특히 강정훈은 지난 2012년 여름방학에 이어 겨울방학에도 ‘방과후학교 논술 수업’을 개설하였는데, 나는 이 수업에 대해서도 참여관찰을 하였다.

(2) 심층 면담

연구 과정을 돌아보면 참여관찰의 초점은 심층면담을 통해 좁혀지거나, 그 관심 범위가 확대되는 경우가 많았다. 그래서 심층면담을 참여관찰과 동시에 진행하는 경우가 많았다. 여기서 나는 참여관찰의 과정에서 드러난, 연구자에게 낯설게 여겨지는 행위들의 이유와 의미에 대한 질문, 직전, 또는 그 전의 인터뷰 전사본의 잠정적 분석을 통해 제기된 질문들이 심층면담의 주요 화제로 삼았다. 그렇다고 해서 구조화나 비구조화된 형식으로 이끌어갔다는 말은 아니다. 또한 비록 질문은 내게서 시작됐다고는 하나, 연구 참여자가 그 질문과 관련하여 인터뷰를 이끌어갈 경우, 나는 자연스럽게 그 방향으로 따라갔다. 다만 반드시 해야 했지만, 묻지 못한 질문들에 대해서는 그 다음 심층면담 때 다시 한 번 기회를 가지려 하였다.

심층면담 자료는 참여관찰을 문서화하는 것과 마찬가지로, 가능하면 다음 날에서 늦어도 그 다음 날 안에 전사를 하고, 그로부터 일주일 안에 연구자 코멘트를 달았다. 연구자 코멘트는 크게 세 가지 요소로 구성하였는데, 1) 참여자의 이야기를 정리한 것과 이를 바탕으로 하여 확장되는 질문, 2) 명확하지 않은 부분을 구체화하기 위한 질문, 그리고 3) 참여자의 이야기를 다른 각도에서 바라본 의견이 그것이다. 그리고 참여관찰 자료와 마찬가지로 연구자 코멘트가 완성이 되는 대로 심층면담 전사 자료를 연구 참여자들에게 이메일을 통해 되돌려 줌으로써 다음 인터뷰를 위한 참고 자료로 삼았다. 이처럼 연구자 코멘트의 주고받음을 바탕으로 그 다음 심층면담을 진행함으로써 정보 캐내기를 위한 거래로서의 인터뷰보다는 생각의 공간, 정리의 공간 제공을 위한 증여로서의 ‘인터-뷰’(Schostak, 2006)가 되도록 하고자 하였으며, 이를 통해 이 심층면담이 좀 더 생각을 정리하고 발전시키는, 교육적인 장이 되기를 희망하였다.

지금까지 기술한 참여관찰과 심층 면담 방법을 간략하게 정리하면 아래 <표 I-2>와 같다.

<표 I-2> 참여관찰 및 심층 면담 방법

방법	구분	대상	요일	장소
참여관찰	모임	햇살교육연구회 전국 모임	개최 요일	개최지
		하늘지회	둘째, 넷째 수요일	하늘시 모처 사무실
	개별 참여자	강정훈	첫째, 셋째, 다섯째 화요일	믿음고등학교
		이영선	첫째, 셋째, 다섯째 목요일	풀잎초등학교
		최민혁	둘째, 넷째 화요일	민들레초등학교
심층면담	개별 참여자	강정훈	첫째, 셋째, 다섯째 화요일	믿음고등학교
		이영선	첫째, 셋째, 다섯째 목요일	풀잎초등학교
		최민혁	둘째, 넷째 화요일	민들레초등학교

(3) 현지자료조사

글과 그림, 뿐만 아니라 악보, 팸플릿, 회의 보고서 등 모든 문서들, 그리고 인공물에는 그것을 만든 사람의 생각과 의도, 나아가 삶이 담긴다. 따라서 현지자료들은, 특히 주기적으로 생산되는 현지자료들은 작자(作者)의 삶을 파악하는 데 매우 유용한 자료이다. 예비조사 과정 동안 지켜본 바에 따르면, 햇살교육연구회 전국 모임 및 하늘지회 차원의 “공부 모임”에서는 어떤 형태든 간에 늘 현지자료들이 생성된다. 이는 개별 구성원의 경우에도 다르지 않다. 나는 구성원들의 삶의 단면을 포착할 수 있는 현지자료들을 수집하였으며, 연구를 위해 수집한 현지자료는 아래 <표 I-3>과 같다.

<표 I-3> 수집된 현지자료

구분	대상	수집 자료
모임	하늘지회	발표 자료, 카페 게시판 수집 자료(2004년~), 어린이문화연대 행사 자료
	햇살교육연구회 전국 모임	초기 회보모음집, 연수회 자료집, 이오덕 추모모임 팸플릿 및 강연 자료, 행사에서 쓰이는 노래 악보, 회보
개별 구성원	강정훈	여름·겨울방학 중 방과후학교 논술 수업 계획, 저서, 교과서 회의록, 논술 수업에서 생산된 학생 글
	이영선	학급문집(2012년 4월~), 학급카페에 게시한 학급일기(2012년 3월~), PBL[9] 문제
	최민혁	학급문집(2010년~), 혁신학교 생활 기록자료, 학생들이 수행한 과제물

4) 자료의 분석과 해석

조용환(2011e)에 따르면 질적 연구의 과정은 순환적이다. 그 말은 계획서 작성과 자료수집, 분석과 해석, 글쓰기가 단계에 따라 선형적으로 이루어지지는 않는다는 뜻이다. 다시 말해 자료수집의 단계에서 일차적인 분석과 해석이 이루어지고, 이를 바탕으로 목차를 짜고 수정하고, 개요를 쓰며, 이 과정에서 발견된 문제를 다시 자료수집 과정에 적용하는 과정이 지속적으로 이루어져야 한다. 나는 이와 같은 질적 연구의 순환적 특징에 맞게 이 연구를 수행하고자 노력은 했으나

9) Problem Based Learning(문제기반학습)의 약자로, 1990년대 중반에 국내에 소개되었으며, 의학대학을 중심으로 확장되어 왔고, 90년대 후반부터는 초·중등학교의 수업 개선 분야에서 활발하게 적용되어왔다. “지식이 어떻게 습득되고 구성되는가를 다루는 ‘인식론적’ 입장”을 취하는 구성주의에 기반을 두고 있는 학습 모형으로, 자기주도학습과 협동학습을 두 축으로 삼아 주어진 과제를 해결함으로써 문제해결 능력, 관련 분야의 지식과 기술의 습득, 학습자 자신의 견해의 분명한 제시와 설명, 옹호와 반박, 협동학습 능력의 습득을 목표로 한다(강인애·정준환·정득년, 2007, pp.15-70).

충실하지는 못했다. 구체적으로, 나는 수집한 자료를 전사하고 연구자 코멘트를 다는 과정에서 일차 분석을 실시한 뒤 여기서 발견된 문제, 주제를 바탕으로 다음 참여관찰과 심층면담에 임할 수 있도록 최대한 노력을 하였다. 하지만 그뿐, 지속적인 목차 구성·재구성과 개요 쓰기까지는 하지 못했다. 어쩔 수 없이 대부분의 자료를 수집한 뒤 '본격적인' 분석과 해석을 수행하였는데, 그 절차는 크게 세 단계로 구분할 수 있다.

(1) 개방코딩의 단계

본격적인 코딩에 앞서 수집된 자료 전체를 읽어보는 "총체적 코딩(holistic coding)"의 기회를 먼저 가졌다. 총체적 코딩이란 "자료를 쪼개어 살펴보기 전에 덩어리로, 즉 총체적 맥락과 게쉬탈트적 연관 속에서 통찰하는 작업이다."(조용환, 2011b, p. 2) 우선 연구 주제와의 관련 속에서 수집된 자료를 훑어내려 가면서 떠오르는 아이디어들을 노트에 기록하였다. 그리고는 자료의 전체적인 내용 및 자료 수집의 흐름과 방향을 파악하기 위해 기록한 아이디어를 활용하여 예상목차를 작성해 보았다. 이 예상목차는 물론 이후의 자료 분석 작업에 영향을 끼치긴 했으나 되도록 이때 작성한 예상목차에 갇히지 않고 "새로운" 눈으로 자료를 보면서 코드들을 찾고자 노력하였다.

총체적 코딩을 한 뒤 비로소 본격적인 일차 코딩에 착수하였다. 살다냐(Saldaña, 2009)가 제시한 '생생코딩(*in vivo* coding)'의 방법을 분석에 적용하였으며, 자료에 드러난 참여자의 언어를 분석의 코드로 사용하였다. 생성된 코드들은 Mac OS용 스프레드시트 프로그램인 '넘버스'로 기록·관리하였다.

(2) 초점화 코딩의 단계

일차 코딩이 끝난 뒤 생성된 코드들을 분류하여 범주화 하고 목차를 작성하는 작업을 하였다. 목차는 총 다섯 번 작성하였는데, 그때마다 생생코딩 방법을 사용하여 새롭게 코딩하였다. 자료의 풍부한 맥락 속에서 가능한 하나의 이야기 구조를 간략히 짜 보는 것이 목차인 바, 이야기의 구성 가능성은 무궁무진하였기 때문이다. 이 과정에서 연구 주제가 바뀌기도 하였다. 구체적으로 자기교육에 관한 연

구에서 햇살교육운동 자체에 관한 연구로, 그리고 자기교육화에 관한 연구로, 최종적으로 자유변경에 관한 연구로 모두 네 번에 걸쳐 연구 주제가 바뀌었다.

다섯 번째 목차를 작성할 때부터는 목차로 구성된 각 장, 절, 항마다 대체로 다섯줄에서 여섯 줄 정도로 개요 쓰기, 또는 "한 문단 쓰기" 작업을 병행하였다. 개요 쓰기 작업은 모두 두 번을 하였고, 그 이후에는 앞서 작성한 개요에 살을 붙이는 작업을 시작하였다. 이 과정에서 목차와 글의 전개 방향과 관련하여 치명적인 결함이 발견되었다. 교육인류학의 관점, 즉 삶과 문화와 교육의 관계를 바탕으로 자료를 분석하고 이해하며, 구조화 하려는 노력이 부족했던 것이다. 구체적으로 ① 기술부의 서술 방식, ② 해석 및 논의의 주제 선택의 적합성, ③ 사례성 검토의 세 가지 부분에서 미흡한 점이 드러났다. 앞의 두 가지 점의 보완을 위해 나는 수집한 자료를 다시 보기보다는 교육인류학에 관한 이론적 관점을 다시 한 번 점검하는 시간을 가졌고, 사례성에 대한 검토를 위해 햇살교육연구회 하늘지회의 게시판에서 수집한 자료를 다시 살펴보며 해석의 방향을 잡았다.

(3) 가장 적절한 기술 및 해석 방법의 선택과 적용

두 번째 단계 말미에서 점검한 교육인류학에 관한 이론적 관점과 사례성 검토 결과를 바탕으로 각각의 범주 명을 재서술하고, 그에 맞게 단락들을 재배치하면서 글을 써 나갔다. 여기서 내가 잠정적으로 발견한 교육인류학적 관점이란 다양한 교육의 요소 가운데 무엇을 선택하였는가, 어떤 방식으로 실천해 나가는가, 마지막으로 무엇에 중요한 의미를 두는가 하는 것이었다. 또한 이 연구의 방법론에 맞게 연구 현장의 독특한 사례성을 기술하였으며, 교육인류학의 학문적 영역에 맞게끔 삶과 문화와 교육의 관점에서 해석을 위한 논의 주제들을 새로이 선정하였다.

4. 연구의 범위와 한계

이 연구는 다음과 같은 범위 내에서 제한적으로 수행되었다.

첫째, 전국 각지에 퍼져 각자 나름대로 활발한 활동들을 전개하고 있는 다른 지회들을 살펴보지 못한 채 하늘지회에만 초점을 맞췄다.

이 연구는 햇살교육운동에 참여하는 사람들의 독특한 실천 모습을 탐구한다. 그러나 전술했듯이 햇살교육연구회는 전국에 11개 지회를 두고 있으며, 각각의 지회가 있는 시도는 모두 생활환경이 다르다. 인간의 삶과 문화를 연구하는 문화인류학이 우리에게 가르쳐준 한 가지 지혜가 있다면, 그것은 인간은 환경에 따라 서로 다른 방식으로 적응하고, 그로 인해 서로 다른 삶의 방식을 만들어낸다는 것이다. 앞서 예시했던 야노마모족처럼 말이다. 이와 관련해서 "나무시 식구들을 보면 약간 철학적이고 그런 게 있구, 하늘 식구 선배들을 보면 … 노는 거에 대해서 대개 방점을 찍는다"는 이영선의 말은 결코 가벼이 흘려들을 이야기는 아닌 것 같다. 따라서 햇살교육연구회 중에서도 하늘지회와 그 구성원의 삶의 모습을 살펴보는 이 연구는 햇살교육운동 참여에 관한 전형적 사례를 연구 대상으로 삼았다고 보기는 어렵다. 그렇기 때문에 "햇살교육운동은 이러이러한 모습으로 실천되며, 그 과정은 저렇더라." 하는 식으로 햇살교육운동 참여자의 실천의 모습을 한 마디로 단정 짓기는 어렵다.

그러나 이보다 좀 더 근본적인 문제가 있다. 이 연구가 질적 사례 연구를 표방하는 만큼, 다양한 교육운동 실천 사례들에 대한 검토는 필수적인 작업이다. 다른 교육운동, 다른 교육실천과의 비교·검토도 물론 중요하지만, 그보다 다른 지회들과의 관계 속에서 하늘지회 및 그 구성원들의 실천이 우선 다루어질 필요가 있다. 그때에야 비로소 이 연구의 연구 참여자들의 햇살교육운동 참여 및 그 실천 과정의 양상과 의미가 좀 더 온전한 모습으로 드러날 수 있을 것이기 때문이다. 하지만 그렇게 하지 못했다는 점에서, 오직 하늘지회와 그 구성원들의 자유변경 과정에만 범위를 제한함으로써 다른 지회들과의 관계를 고려하지 못했다는 점에서 이 연구는 한계를 가진다.

둘째, 중학교, "학교 밖"[10], 대학생, 대학교수 참여자들을 포함시키지 못하고 제도권 교육에 종사하는 교사들만을 연구 참여자로 삼았다.

1983년, 이오덕이 햇살교육연구회를 설립할 때 그와 뜻을 같이 하는 초·중·고 교사와 대학교수들이 공동 발기인으로 참여하였다. 이후로도 각 급 학교 교원들에 더해 이오덕의 사상을 존경하는 "학교 밖" 일반인들까지 지속적으로 햇살교육연

10) 교사나 대학교수가 아닌 일반회원들을 지칭하는 햇살교육연구회만의 고유한 용어이다.

구회 회원으로 참여하여 각자 생활세계 속에서 햇살교육운동을 실천하였다. 따라서 햇살교육운동 참여 양상을 온전하게 살피기 위해서는 초등학교 교사뿐만 아니라 중·고등학교, 그리고 "학교 밖" 회원들에 이르기까지 광범위한 현지 연구가 요구된다.

그러나 이 연구는 부득이하게 초등교사 두 명, 고등학교 교사 한 명만을 연구 참여자로 하여 수행되었다. 햇살교육연구회 회원 모두가 이 연구 참여자들이 보여주었던 것처럼 학교 교사로서의 관심을 가지고 햇살교육연구회 구성원으로 활동하는 것은 아닐 것이다. 뿐만 아니라 자신이 어떤 관심을 가지고, 어떤 정체성을 가지고, 어떤 삶의 형식을 전경으로 내세우고 살아가느냐에 따라 햇살교육운동을 해석/실천하는 방식도 모두 다를 것이다. 아니, 어쩌면 햇살교육연구회 활동을 교육운동이 아닌 다른 무엇으로 이해할 가능성도 짙다. 이 연구의 주요 연구 참여자들이 모두 교사인 까닭에 나는 교사 아닌 다른 이들의 햇살교육연구회 활동을 살피지 못했다.

셋째, 이들을 바라보는 외부자의 시각을 참고하지 못했다.

이오덕 계파와 그 반대파의 문학, 특히 어린이문학 논쟁은 꽤 오랫동안 진행됐는데(이주영, 2006) 이상하리만치 이오덕 계열 사람들과 그들의 작품, 그리고 이들이 주도한 햇살교육운동은 학계의 주목을 받지 못했다. 따라서 이오덕이나 햇살교육연구회의 활동에 대한 외부자 관점의 기록물이 전무한 형편이다. 여기서 오해하지 말아야 할 것은 이들에 대한 기록이 아예 없다는 말이 아니다. 그 반대로 이들은 끊임없이 글과 지식을 생산해내며, 또한 회의 및 모임의 과정을 생생하게 기록한다. 다만 그것이 햇살교육연구회 회원들, 또는 이오덕의 사상을 이어받은 다른 단체, 다른 조직에서 활동을 하는 이들에 의한 것이라는 점에서 외부자의 관점이 아니라는 것, 또는 아닐 수도 있다는 것일 뿐이다.

어떤 하나의 현상, 사태를 올바르게 이해하기 위해서는 다양한 각도, 관점, 시각에서 바라보고, 그 결과를 비교/검토/종합하는 자유변경의 과정이 필수적이다. 이를 통해 연구자의 연구 속에서 변증법적 사고가 이루어질 때 비로소 현지 연구를 통한 현장에 대한 이해는 해석학적 순환을 거쳐 새로운 이해에 다다를 수 있게 된다. 이 말은 햇살교육연구회, 그리고 햇살교육운동을 이해하는 데에는 내부자적

시각뿐만 아니라 외부자의 관점 또한 필요하다는 것을 의미한다. 그러나 이 연구에서는 그러한 기록물을 검토하지 못했다.

넷째, 연구자 자신이 서 있는 학문적 전통을 충분히 성찰하지 못했을 수 있다.

기존의 범주나 관점, 또는 측정 도구를 통해 현상을 객관하는 '문적인 연구'(조용환, 2011e)나 양적 연구와는 달리 질적 연구에서는 연구자 자신이 도구가 되어 현상을 직관하고자 한다. 그러나 현상을 바라보는 "연구자의 눈은 피가 흐르는 살아 움직이는 눈"(조용환, 2004, p. 63)이다. 그렇기 때문에 질적 연구에서는 연구자의 문화·사회적 배경, 학습 생애사, 연구자가 속한 학문의 분위기와 풍토 등의 교차 작용이 연구자에게 미치는 영향을 피할 수 없다. 뿐만 아니라 연구자는 자신이 속한 이와 같은 학문적 전통 위에서 연구 문제를 마련해야 하고, 자료를 분석하고 그 결과를 기술하며, 그에 관해 깊은 논의를 펼쳐 나가야 한다. 그러나 이는 언제든 완벽할 수는 없다. 그렇기 때문에 질적 연구에서는 연구자 자신에게서 오는 한계를 필연적으로 가질 수밖에 없다.

연구 참여자들과 마찬가지로 나 또한 학교 제도 속에서 살아가는 한 사람의 교사이다. 따라서 연구 참여자들이 교사로서 살아가는 모습을 낯설게 보지 못하고 그냥 익숙한 그대로, 즉 내가 교사로서 살아온 경험을 바탕으로 이해했을 공산이 크다. 뿐만 아니라 나 역시 이오덕의 사상을 오랫동안 공부한 햇살교육연구회 회원으로, 이오덕의 사상에 대한 많은 부분을 연구 참여자들과 공유한다. 그런 까닭에 햇살교육운동의 참여에 대한 연구 참여자들의 실천과 이야기들 중 일부를, 또는 전부를 문제 삼지 못하고 흘려보냈을 가능성 또한 짙다.

뿐만 아니라 나는 교육인류학을 공부하는 교육학도이다. 그런 까닭에 삶과 문화와 교육의 관계를 읽어내려는 자세, 그리고 그에 대한 감수성, 그에 기반한 문제의식의 형성은 필수적이다. 나는 교육인류학의 학문적 전통에서 내가 서 있는 위치를 최대한 성찰하고 이를 바탕으로 연구를 수행하고자 노력했지만 그 성찰이 얼마나 깊게, 치밀하게 이루어졌는지에 대해서는 확신할 수 없다.

어떤 연구이든 그 연구는 한계를 가질 수밖에 없다. 특히 질적 연구와 관련해서 위에서 말한 현장과 연구 참여자의 문제, 연구자 자신의 문제, 연구 현장을 어떻게 이해할 수 있으며, 그 이해에 도움이 되는 최선의 방법은 무엇인가에 관한 방

법론 및 방법상의 문제, 연구자가 본 것을 어떻게 생생하게 전달할 것인가에 대한 글쓰기의 문제는 비단 나뿐만이 아니라 거의 모든 질적 연구자들을 괴롭혀 온 문제이다(Geertz, 1988). 하지만 그렇다고 해서 한계를 면죄부 삼아 연구를 소홀히 할 수는 없다. 한계를 인정하는 겸허한 자세 속에서 한계를 극복하기 위한 노력을 경주해야 한다. 나는 앞서 제시한 한계를 다음과 같이 극복하고자 하였다.

첫째, 비록 햇살교육연구회 하늘 지회 소속 세 교사를 중심으로 이 연구를 수행하기는 했지만, 하늘 지회에서 개최하는 공부모임과 행사에 꾸준히 참석함으로써 세 연구 참여자 이외의 사람들을 만나고, 그들의 이야기를 들어보려고 하였다. 뿐만 아니라 햇살교육연구회 사무국에서 주최하는 전국 모임에도 빠지지 않고 참여함으로써 특정한 행사와 공부가 전반적으로 어떤 방향으로 이루어지는지, 어떤 사람들이 참여하며 어떤 이야기들이 논의되는지 살펴보고자 하였다. 그럼으로써 다양한 햇살교육운동 참여자들과의 관계 속에서 세 연구 참여자들이 가진 생각을 이해하고자 하였다.

둘째, 정기적으로 이루어지는 전공 공부 모임에 빠지지 않고 참석하려고 노력하였다. 그럼으로써 질적 연구와 교육인류학에 대한 공부의 끈을 놓지 않으려 힘썼고, 이를 바탕으로 이 연구의 진행 과정을 조망하고자 하였다. 또한 교육인류학도로서, 또 교사로서의 나 자신에 대한 성찰을 부단히 수행하고자 하였다. 이 연구는 앞서 이야기한 네 가지 한계와 그것을 극복하기 위한 노력의 과정에서 태어난 산물이다.

II. 이론적 배경

이 장에서는 이 연구의 이론적 배경을 살펴본다. 하지만 그에 앞서 밝힐 것이 있다. 그것은 이 연구의 배경이 되는 이론 및 선행연구의 범위와 한계에 관한 것이다.

이 연구는 교육운동 참여의 자유변경 과정에 관한 연구로, '교육운동'과 '자유변경'이 핵심 개념이며, 따라서 이 두 개념에 대한 이론적 배경을 형성하는 것이 필요하다. 교육운동은 크게 학교교육 개선과 관련한 학교 내부적·외부적 접근, 교사들의 권리 향상, 민중교육, 성인교육 등 네 가지 범주로 분류될 수 있다. 각각의 범주에 속하는 연구들을 면밀히 살펴봄으로써 교육운동이란 무엇인지, 그 특성은 무엇인지 밝히는 것이 우선이겠으나 그것은 이 연구의 범위를 벗어난다. 그것은 학교교육의 개선과 관련된 것 이외의 범주들도 마찬가지다. 이 연구의 연구 현장인 햇살교육연구회는 학교교육의 개선을 목적으로 하는 단체요, 그들의 활동 역시 학교교육의 개선에 관심을 가지고 있다. 그런 까닭에 이 연구에서는 특히 다양한 교육운동 가운데 학교교육의 개선을 목적으로 하는 내·외부적 접근과 관련하여 다양한 목적으로 펼쳐진 교육운동들의 전개 과정에 초점을 두고 이론적 배경을 구성하고, 아울러 그와 관련한 선행 연구들을 살펴보고자 한다.

또한 이 연구에서는 '자유변경'이 교육학계에서 어떻게 논의되고 있는지, 그와 관련한 선행 연구들은 어떻게 수행되어 왔는지 살펴볼 것이다.

1. 교육운동

교육과 사회, 그리고 그 사회의 문화는 불가분의 관계를 맺는다. 이 말은 많은 사람들이 흔히 생각하듯 교육이 특정한 유형의 인간 또는 인재를 기름으로써 사회의 경제적·정치적 발전에 이바지하고, 또 사회는 교육이 제 기능을 다 할 수 있

도록 각종 규칙과 제도를 정비·시행하는, 단순한 상호 호혜적 관계만을 의미하지 않는다. 그보다는 조용환(2001b)이 지적하듯, 사회를 관통하는 사유방식 또는 이데올로기가 교육의 현실화 과정에 영향을 미쳐 특정한 양태를 만들어 내고, 또 교육은 그 사유방식이나 이데올로기를 재생산해 내거나 또는 그에 대한 치열한 고투를 통해 사회 구성원들의 더 나은 삶, 나아가 더 나은 사회를 구성하는 데 도움을 줄 수 있음을 의미한다. 요컨대 사회체제, 그리고 사회의 문화는 교육 실현태에 반영되어 독특한 양상을 만들어 내고, 역으로 독특한 교육의 양상은 그 사회의 체제 및 문화를 비춘다(천보선·김학한, 1998; 조용환, 2001b).

근·현대 사회는 산업자본주의 체제가 지배해 왔다. 이를테면 2차 세계대전 이후에는 케인즈주의가 전 세계를 휩쓸었고, 1970년 이후에는 자유주의 및 신자유주의가 케인즈주의를 대체하였다. 철학이나 역사, 교육 등 다른 삶의 형식이 아닌 생산과 소비, 이익, 분배 등에 큰 관심을 두고 있는 경제적 삶의 형식을 취하고 있는 근·현대 사회의 지배 이데올로기는 교육제도, 특히 학교교육에 그대로 반영이 되었다. 예컨대 신자유주의를 깊숙이 내면화한 학교는 마치 자본가, 또는 권력가가 자신의 권력을 유지하기 위해 스스로 규칙을 만들어 노동자들을 종속화하고 통제하듯 문화, 또는 지식의 전달 및 사회생활에 필요한 기능과 기술의 습득이라는 미명 아래 학생들을 통제하고, 선발, 분류의 기능을 자처하게 되었다. 동료도, 친구도 없는 무한경쟁, 그런 속에서도 끊임없이 요구되고 수행되는 창의력, 수월성, 인성교육 등이 그 내면화 결과라 볼 수 있다. 또한 지난 1995년 김영삼 정부의 '5·31 교육개혁안' 이후부터 사용된 "공급자"와 "수요자"와 같은, 경제 분야에서나 쓰일 법한 용어들이 자연스럽게 회자되는 현상도 그 결과라 볼 수 있다(유상덕, 1996; 천보선·김학한, 1998; 도정일, 2008).

일단 한 사회가 안고 있는 문제점을 발견하고 이를 문제 삼게 되면, 그 현실을 개선, 나아가 개혁하고자 하는 노력이 정치, 사회, 경제, 예술, 종교 등 각 분야에서 펼쳐진다. 교육 분야도 예외는 아니다. 교육 분야에서의 노력은 이른바 '교육운동'이라는 이름으로 전개되는데, 교육운동이란 기존의 교육 실천에서 드러나는 문제점들에 대한 비판과 반성을 바탕으로 좀 더 나은 교육 실천, 나아가 '교육개혁'을 추구하는 일련의 통일되고 조직화된 흐름을 말한다(오인탁 외, 2002).

한 사회에 대한 개선 또는 개혁의 요구가 거세질 때 그 사회의 지배 이데올로기를 고스란히 내면화하고 있는 학교 또한 개선·개혁의 대상이 된다. 교육기관인 이상 '교육의 본질'(조용환 2011a; 2012a)에 충실할 수 있도록 노력해야 하지만, 국가에 의해 수행되는 공교육제도 안에 있다는 제한점 때문에 사회의 재생산에 일정 부분 기여하고 있음을 부인할 수 없기 때문이다(전현욱, 2010). 따라서 교육운동이 가장 먼저 하는 일은 학교제도의 직접적인 개선을 위해 기존 학교체제가 가지고 있는 제 문제점들을 드러내고 비판하는 일이다. 이를테면 전 세계에 걸쳐 전개된 신교육운동과 열린교육운동, 대안학교운동, 자유학교운동, 홈스쿨링운동 등은 공통적으로 다음과 같은 점에서 기존의 학교교육을 비판한다(박용석, 2011; 송순재·고병헌·Aegidius, 2011; 강일국, 2009; 서덕희, 2008; 오인탁 외, 2006; 최재정, 2003; Holt, 2002).

■ 학교교육이 지혜가 아닌 지식 습득 위주로 이루어진다는 점

■ 성격, 흥미 등 학생의 개인적 특성을 전혀 배려하지 않은 채 기계적 암기를 요구하는, 이른바 '낡은' 교수법을 사용하고 있다는 점

■ 공동체로서의 삶이 아닌 분절화하고 개인화된 삶의 방식을 습득하게 한다는 점

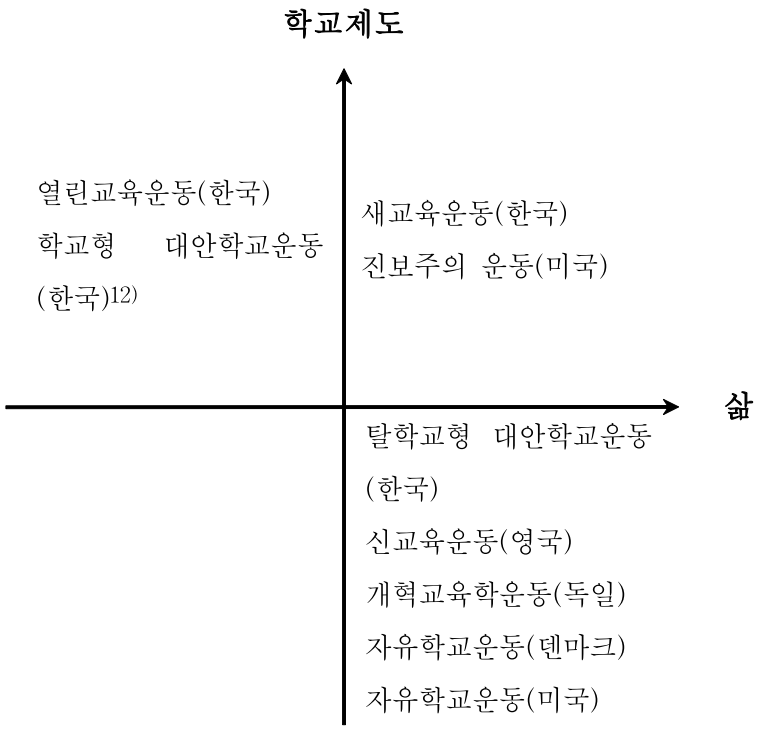
■ 현재의 삶에 충실한 교육이 아닌 미래의 삶을 준비하기 위한 교육에 중점을 두고 있다는 점

그렇다면 위와 같은 비판을 바탕으로 한 교육운동은 서로 어떤 관계 속에서 펼쳐져 왔고, 또한 펼쳐지고 있는가?

나는 교육운동들을 '가까움'과 '멂'을 양 극단으로 하는 두 개의 축이 교차하며 만드는 평면을 통해 분류하고, 이해하고자 한다. 이때 하나의 축에는 교육형태의 측면을 나타내는 것으로서 '학교제도'라는 이름을, 다른 축에는 교육내용의 측면을 지시하는 것으로서 '삶'이라는 이름을 붙이고자 한다.[11] 화살표 방향은 각각 학교제도와 삶에 얼마나 가까운가의 정도를 나타낸다. 따라서 학교제도의 틀을 유지하거나 또는 그 안에서 교육운동을 전개하는가 혹은 벗어나고자 하는가, 그리고 삶

11) 이 축의 분류 기준에 따르면 학교 내부적 접근은 학교 제도에 가까운 것으로, 학교 외부적 접근은 학교 제도에서 먼 쪽으로 계열화 된다.

과 체험을 중시하는가, 관념적 (교과)지식의 습득을 중시하는가에 따라 모두 네 개의 평면 또는 사분면으로 나눌 수 있다. 지금까지 전개돼 온 교육운동들을 이 평면 위에 분류하여 구조화하면 아래 <그림 Ⅱ-1>과 같이 나타낼 수 있다.



<그림 Ⅱ-1> 교육운동의 분류

위와 같은 분류 틀에 의거하여 각각의 사분면에 자리가 매겨진 교육운동들에 대해 살펴보도록 하자.

우선 학교제도의 틀 안에서 또는 그 틀을 유지하면서 학습자의 삶과 체험을 중시하는 교육운동들에는 한국형 신교육운동인 새교육운동과 미국의 진보주의운동

12) 이하에서도 논의되겠지만, 조용환(1998)에 따르면 한국의 대안학교운동은 크게 두 가지로 나뉜다. 하나는 학교제도의 틀 안에서 대안교육을 모색하는 학교이고, 다른 하나는 학교교육을 새롭게 정의하고 실천하려는 '실험적' 대안학교이다. 전자는 '학교형 대안학교'로, 후자는 '탈학교형 대안학교'로 표기하였다.

이 있다.

근대교육 시행 이후 '새교육운동'은 한국에서 가장 먼저 펼쳐진 교육운동이다. 이 새교육운동은 주로 아이들의 생각과 흥미를 존중해야 한다는 아동중심주의, 그리고 학습은 아이들의 생활과 관련되어야 하며 아이들 스스로 자신들의 학습과 학교생활에 필요한 활동을 결정해야 한다는 생활중심주의를 지향하였다. 이와 같은 지향을 바탕으로 교육과정 면에서는 실제적인 신체활동을 중심으로 교과를 통합하는 통합교육과정을 운영하였고, 그리고 학생의 활동 측면에서는 장차 닥쳐올 사회생활 준비를 위한 모의 사회생활과 아이들의 취미생활을 도울 수 있는, 예컨대 미술부, 과학부, 축구부 같은 특별활동을 실시하였다(강일국, 2009). 그러나 아이들의 삶과 흥미를 존중하고자 했던 통합교육과정은 "문제해결학습", "분단학습", "토의학습" 등 몇 가지 수업방식으로 축소되었고, 그나마도 획일적으로 전개되었다. 특히 아이들의 삶에서 문제를 가져오고자 했던 "문제해결학습"은 교과 내용에서 추출된 문제를 해결하는 방식으로 변형되어 실천되었다(이동원, 1997).

미국의 교육운동 가운데 하나인 '진보주의교육운동'은 우리나라의 교육제도와 사상 전반에 걸쳐 큰 영향을 미쳤다. 19세기 말, 미국의 거의 전 지역의 학교는 지역 소도시 학교의 쇠락, 교직이나 행정직을 사고팔 정도로 극심한 재정 문제, 학생들의 삶과 무관한 추상적인 지식의 무조건적인 암기 등의 문제적인 상황에 처해 있었다. 진보주의교육운동은 이 같은 미국의 교육을 위협하는 현실에서 벗어나는 것을 목적으로 출발한 것으로, 유럽 전역에 걸쳐 퍼져나갔던 신교육운동의 한 흐름이다. 진보주의교육운동은 급속하게 진행된 산업화에 따른 실업교육의 확대 도입, 아이들의 발달 단계에 대한 '과학적' 이해를 바탕으로 그들의 능동적, 자발적, 창조적인 성장 및 학습 가능성에 주목한 심리학의 발전, 이주민들의 유입에 의해 상실되어가고 있는 공동체성 회복에 대한 요구 등의 시대적 배경 아래에서 탄생하였으며, 듀이는 그 중심에 서 있는 인물이다.

듀이는 지성적 인간의 형성과 민주적인 사회의 건설이라는 교육 이념 아래 당시 학교교육을 지배해 온 추상적인 지식의 암기식 수업을 대신할 수 있는 실험적인 교육과정을 개발하고 실천하였다. 그 핵심 원리는 아이들 개개인의 흥미를 존중하고, 거기서 학습이 출발해야 한다는 것과 경험의 연속성을 중시해야 한다는

것이었다. 다른 한편으로 그는 '삶의 공동체'로서의 학교를 추구하였다. 다시 말해 듀이는 학교운영과 관련한 모든 의사결정과정에 학교의 전체 구성원이 참여하는 그런 학교를 꿈꾸었다. 이와 같은 듀이의 생각에 공감하고, 그 생각을 창조적으로 펼쳐 간 학교에는 듀이에게 진보주의 교육에 관해 깊은 영감을 주었던 파커 학교, 게리 지역사회 학교, 달톤 학교 등이 있었다. 이 학교들은 기본적으로 학생들의 삶에 바탕을 둔 읽기와 쓰기, 체험을 토대로 하는 교과교육, 자연에 대한 관찰·묘사·이해, 다양한 신체 활동, 공동체적 삶 등을 여지없이 강조했고, 예외 없이 중시했다(오인탁 외, 2006).

다음으로 둘째, 학교제도의 틀을 벗어나 새로운 관점에서 학교교육을 정의하고, 나아가 새로운 학교교육의 틀을 짜고자 지향하면서 학습자의 삶과 체험을 중시한 교육운동들에 대해 검토해 보자.

학교를 벗어나 새롭게 "학교교육"을 정의하고 실천하려는 접근, 즉 학교제도에서 벗어나 새로운 학교교육의 틀을 짜고자 하는 대안교육운동은 경쟁보다는 협동을, 지식의 획득보다는 생활 중심의 새로운 교육 경험을, 개인보다는 공동체성을, 강요와 강제보다는 민주주의적 접근을, 그리고 '학습탈락자'와 '부적응자'에 대한 관심과 배려를 가질 것을 목표로 실천되고 있다(조용환, 1998; 심성보, 1996). 이 목표들 가운데 특히 어느 것에 조금 더 중점을 두느냐에 따라 다양한 형태의 대안학교들이 운영되고 있으며, 또한 각각의 목표 또한 각 대안학교들에서 다양한 스펙트럼을 가지고 실천되고 있다. 이병환(2004)은 한국의 대안학교들의 특징을 1) 특정한 종교단체와 관련을 맺고 있다는 점, 2) 학생을 독립된 인격체로 보고 있다는 점, 3) 생명존중 사상을 기반으로 한다는 점, 그리고 4) 노작활동을 중시한다는 점, 마지막으로 5) 소규모학교를 지향한다는 점 등 다섯 가지로 정리하고 있다. 재미있는 것은 많은 대안학교가 종교단체와 관련을 맺고 있다는 점인데, 아무래도 국가사회가 추구하는 인간상보다는 대체로 인간에 대한 사랑과 자비 등을 강조하는 종교단체들의 교리 내지는 이념이 '사람됨' 쪽에 좀 더 가깝기 때문은 아닌가 생각해 본다. 그러나 이처럼 "학교교육"을 새롭게 해석하고 실천하고자 하고, 그럼으로써 새로운 학교의 모습을 실험하고자 하는 한국의 대안학교는 다음과 같은 점에서 그 한계를 보이고 있다. 첫째, 국가의 개입으로 인해 특히 행·재정적

측면에서 규제가 점차 강화되고 있고 둘째, 학교 구성원인 학생과 학부모들은 대체로 대안학교를 일반 학교와 마찬가지로 지식 및 기능 습득 내지는 사회적 신분 상승을 위한 도구로 보고 있으며 셋째, 대부분의 대안학교의 재정이 열악하다 보니 교사의 확보와 재교육 등의 문제와 동시에 운영상의 난점을 겪고 있다는 점이다(조용환, 1998).

산업혁명의 발상지로서 눈부신 산업발전을 이루었던 영국은 19세기 들어 사회의 거의 모든 부분, 이를테면 종교적 신념, 인구 통계학적 측면, 산업 부문 등에서 변화와 쇠락의 길을 가기 시작한다. 점차 침체기에 빠져드는 사회를 개선하고자 각종 사회개혁운동들이 일어나기 시작하는데, 영국의 신교육운동도 이때 시작되었다. 영국의 교육학자들은 공리주의, 스펜서의 교육사상, 다윈의 진화론 등 전통적으로 전해 내려온 사상에 페스탈로치와 헤르바르트, 몬테소리, 듀이 등 외국의 사상을 접목시키면서 그들만의 독특한 교육사상을 형성하였고, 이는 레디의 애보츠홈, 배들리의 비데일즈 학교 등의 기숙학교와 익히 잘 알려진 니일의 썸머힐의 설립으로 이어졌으며, 이 학교들을 통해 신교육운동의 이념이 전파되고 실천되었다. 이 학교들은 공통적으로 학교교육제도가 아닌 이른바 '대안학교'의 성격을 띤 학교들로서, 자연 속에서, 그리고 실제로 땀 흘리고 노작을 하는 등 체험을 통해 "구성원들 간의 우정과 협력에 기초한 자유롭고 평등한 인간관계를 경험하게 함으로써" 현대사회가 요구하는 "지식과 시민의식, 창의성과 균형 잡힌 인성의 함양을 추구"(박용석, 2011, p. 39)하였다.

독일에서는 지식인층의 "문화비판"이 '개혁교육학 운동'을 촉발시켰다. "문화비판"이란 산업혁명의 거센 물결 속에서 경제적 관점을 중심으로 시민계급이 재편되면서 형성된 다양한 사회·문화적 관습과 제도 등에 대해 불안을 느낀 지식인층이 표출한 일종의 불만이자 새로운 사회에 대한 청사진을 말한다(최재정, 2003). 지식인층은 "문화비판"을 통해 당시까지 행해지던 학교교육에 대해 책 위주의 학교, 삶과 괴리된 "주지주의적이고 '백과사전주의'적인" 교육내용을 가르치는 곳이라고 신랄하게 비판하면서 아이들과 청소년을 대상으로 감성과 지성이 어우러진 교육으로 개혁해야 한다고 주장하였다(pp. 84-85). 이와 같은 요구는 개혁교육학 운동으로 전개되었으며, 이는 앞서 이야기한 영국의 기숙학교와 접목되어 '전원기

숙사학교운동'의 형태로 실천된다. 아이들의 독립성을 기르고, 몸과 마음이 조화를 이루며, 지적인 능력과 예술적 차원에서 유능한 인재를 기르는 것을 목적으로 한 리이츠의 전원기숙사학교가 그 대표적인 사례이다.

덴마크의 '자유학교운동'은 절대왕정 치하의 덴마크 사회를 "근본적으로 뒤바꾸어 놓은 시민사회의 풀뿌리운동과 함께 시작"(p. 19)되었으며, 당시 국가가 주관하였던 공교육체계에 분명하게 반대하였다. 의무교육에 의한 '가정 공동체'의 파괴 및 아이에 대한 부모의 권리 제한, 지배 계층의 국가 지배에 협조하는 '도시 중산층'으로서의 인간상의 재생산, 기계적 암기와 활기와 생기 없는 교수 자료, 책 중심의 지식교육 등이 그 비판의 주요 내용이다. 자유학교는 교육과 관련하여 공통된 생각을 가지고 있는 학부모들에 의해 설립된 사립학교로서, 모국어 교육과 체험에 바탕을 둔 교과교육, 학교 구성원들 간의 대화, 놀이, 삶에서 길어온 노래와 율동 등을 중요하게 여겼다. 또한 교과서 지식 위주의 암기식 공부와 체벌, 교과교육에 따른 엄격한 시간 구획 등을 거부하였다(송순재·고병헌·Aegidius, 2011).

앞서 검토한 진보주의교육운동이 학교교육의 틀 속에서 새로운 형태의 교육을 지향했다면 그 학교교육의 틀을 벗어나고자 했던 접근에는 '자유학교운동'이 있다. 자유학교운동은 인종차별과 자본과 권력의 재생산에 기여하고 "학생들의 사회적·감정적·도덕적·지적 발달을 저해"(박성혜, 2010, p. 2)하는 미국의 공교육에 의문을 던지면서 시작되었으며, 자유와 자발성에 가치를 둔 교육을 추구하였다(Mercogliano, 1998). 구체적으로 자유학교운동은 왜곡, 은폐, 억압된 삶이 아닌 있는 그대로의 자신의 모습과 자기표현을 위한 공간과 구성원 간의 대면관계 및 솔직한 감정의 표현, 그리고 직접 경험을 중시하였으며, 의사결정과정에 대한 구성원의 직접 참여를 중요하게 여기는 유기적 공동체를 만들고자 하였다. 아울러 성장, 발달, 배움의 내적이고 자연적인 과정을 강조하는 동시에 삶 속에서의 배움, 지식과 삶과의 통합을 매우 중요하게 생각했다(Miller, 2002). 그러나 데니슨의 '자유학교', 코졸의 '열린 학교', 루의 '알바니 프리스쿨' 등 지역사회에 기반을 둔 소규모 학교의 형태로 10년 이상 뜨거운 열기와 관심 속에 전개되었던 자유학교운동은 소규모 자유학교들의 재정적 어려움, '이상적' 교육 속에서 사회적 지위 향상을 꿈꾸는 일부 학생 및 학부모들과 그 이상적 교육의 추구에만 집착하는 학교

교사 및 운영자들 간의 갈등, 그 숱한 교육적 노력에도 아랑곳없이 굳건하게 버티고 서 있는 지배적인 사회 체제 등으로 인해 1970년대 이후 내리막길에 접어들기 시작했다. 그러나 그 정신이 완전히 사라진 것은 아니며, '마그넷 학교'와 '차터스쿨' 등의 공립 대안학교, '홈스쿨링운동' 등으로 계승되어 현재까지도 면면히 이어져 내려오고 있다(이병환, 2004).

그리고 셋째, 학교제도의 틀과 지식 위주의 교육 내용을 유지한 채 기존의 지식교육의 목적 및 방법과 내용 등에 대한 비판을 통해 새로운 대안을 찾고자 하는 교육운동들이 있다. 한국의 열린교육운동과 학교형 대안교육운동이 그것이다.

한국에서 새교육운동의 열기가 식은 이후 '열린교육운동'이 그 배턴을 이어받았다. 열린교육운동은 교사중심의 획일적 학습방식을 학생 개개인의 특성에 따른 개별적이며 융통성 있는 학습방식으로 전환해야 한다는 이념을 바탕으로, 현장 교사들을 중심으로 하여 자생적으로 전개되었다(이용숙, 1997). 그 이념을 실천하는 과정에서 "수준별 학습"이 도입되었으며, 또한 "자리 학습", "물레방아학습" 등 다양한 학습 방법이 개발·실천되었다. 또한 국가에서 제공한 국가교육과정은 학교와 학년, 학급의 특성에 맞게 연간, 월간, 주간 계획으로 재구성하여 학생들에게 적용하였으며(최유림, 2001), 그 계획을 실천하기 위해 "대집단 활동"을 위한 공간, "소집단 활동"을 위한 공간, "개별활동"을 위한 공간 등 다양한 '교육 공간' 구성을 위해 힘썼다(박민정, 1997). 그러나 현장 교사들에 의해 자생적으로 시작된 열린교육운동은 국가가 개입하여 제도화함으로써 획일성을 띠기 시작한다. 이용숙(1997; 2001)은 그 모습을 수준별 학습지 배부와 수준별 학습의 동일시, 획일성 탈피와 소집단 학습과의 동일시, 특정 수업 방식의 고착화 등 열네 가지로 정리하고 비판하면서 개별화, 자율화, 다양화, 융통성 등 열린교육운동의 초기 이념으로 되돌아갈 것을 강조하였다.

이른바 '학교형 대안학교운동'은 말 그대로 '대안교육'을 지향하면서도 여전히 기존 학교 틀을 바탕으로 "학교운영방식, 교육과정운영, 교사임용과 연수프로그램, 학교교육이념의 재정립 등과 관련한 몇 가지 실험적 시도"(심성보, 1996, p. 189)들을 실천하고자 하는 교육운동이다. 이와 같은 대안교육운동을 실천하는 학교들은, 예컨대 거창고등학교와 같이 "자율성"을 핵심으로 한 "인간교육"을 강조함으

로써 국가교육과정이 제시하는 목적과 인간상을 벗어나고자 하면서도 여전히 공교육 체제 하의 “일반계” 고등학교와 크게 다르지 않은 교과 지식 위주의 학교교육을 실시하고 있다. 또 열린교육을 주도한 영훈초등학교는 열린교육을 통해 기존 학교교육에 대한 개선을 지향하면서도 여전히 그 틀 안에서 머무르고 있다는 점에서 학교형 대안학교에도 속한다고 볼 수 있다.

이상에서는 전 세계에 걸쳐 일어났던 다양한 교육운동들을 학교제도와 삶을 두 축으로 하는 분류틀을 활용하여 서로 간의 관계를 살펴본 뒤 각각의 이념과 그 전개 양상을 검토해 보았다. 그 결과 각각의 교육운동들은 기존의 학교교육에 대한 문제 제기와 비판에서 출발하여 그 자신이 속한 문화적 토양 속에서 그들 나름의 고유한 교육 이념을 바탕으로 각기 독특한 방식으로 전개해 나갔음을 알 수 있었다.

이 검토를 통해 이 연구의 소재인 햇살교육운동의 위치를 가늠해볼 수 있는 발판을 마련하였다. 그러나 위의 논의 속에서는 각각의 교육운동들이 그 참여자에게서 어떤 방식으로 실천되고 있는지, 이를테면 모든 사람들이 일률적인 방식으로 교육운동에 참여해 가는지, 아니면 참여자 각자가 지닌 지향과 신념 속에서 조금씩 다른 방식으로 참여하는지, 그리고 그것이 교육운동의 본질을 찾아 가는 것과 어떻게 관련되는지와 같은, 요컨대 교육운동 참여의 ‘자유변경’에 관한 모습은 답은 찾기 어렵다. 이와 같은 비판적 검토의 입장에서 자유변경에 대한 검토의 필요성이 대두된다.

2. 자유변경

인류는 각기 다른 환경과 조건 속에서 서로 다른 독특한 방식으로 살아간다. 그러나 수많은 문화기술지들의 보고에 따르면 인류는 어떤 공통적인 행위를 가지고 있다. 이를테면 수렵과 채집, 결혼, 성년식 같은 것이 그것이다. 하지만 같은 수렵과 채집, 결혼식, 성년식이라고 해서 모든 인류에게서 동일한 형태로 나타나는 것은 아니다. 인류를 구성하는 각각의 인종 및 부족 집단이라면 어디나 가지고 있을 이와 같은 공통적인 행위들은 인종 및 부족 집단 각자가 처한 환경과의 상호작용

속에서 상이한 방식으로 그 행위가 구성되고 실천되고 있다. 그런 까닭에 그 각각이 모두 소중하며, 이는 수많은 인류학자들이 우리에게 알려준 지식이고 지혜이다.

재미있는 것은 동일한 인종 또는 부족 집단이라고 분류되는 사회 내에서조차 같은 제도, 같은 행위를 조금씩 다른 방식으로 행해진다는 점이다. 예컨대 베이트슨(Bateson, 1958)에 따르면 뉴기니아 이아트물족의 주요 의례인 '네이븐'[13]이 행해지는 방식은 마을마다 조금씩 다르다.

모든 인류에게 '보편적'이라고 할 수 있는 이 원칙은 교육운동에도 적용된다. 19세기 말에서 20세기 초반에 걸쳐 전개된 신교육운동이 영국과 미국, 독일, 프랑스 등지에서 각기 다른 방식으로 수용되고 펼쳐졌다는 것은 앞서 살펴본 바와 같다. 아마 모르긴 몰라도 이들 국가를 구성하는 각 지역마다 그 참여 방식을 조금씩 달리 했을 것이다. 이 연구와 관련하여 해석해 본다면 아마도 신교육운동에 대한 본질을 그렇게 파악했기 때문에, 또는 신교육운동의 본질을 찾아 가는 과정에서 발생한 다양한 변이체들일 것이다.

그렇다면 이와 같은 인류학적 사실들이 이 연구, 나아가 인간의 삶을 연구하는 연구자들에게 시사하는 바는 무엇인가?

그것은 인류가 보편적 삶의 형식으로서 갖고 있는 행위들의 본질에 대한 이해는 수많은 변이들에 대한 검토를 통해 가능하다는 것이다. 본질이란 그것을 그것답게 만드는 핵심적인 성질(조용환, 2012a)이며, "어떤 대상들을 바로 그러그러한 의미를 지닌 대상들로 존재할 수 있도록 해주는 그 무엇"(이남인, 2004, p. 54)이다. 이때 본질은 개별적인 사물이 가진 고유한 특성과는 엄밀히 구분되는 것이며, 그 사물이 속한 '범주'의 본질을 말한다. 그 말은 본질이란 개별적인 것이 아닌 보편적이라는 것을 뜻한다. 그러나 개별적인 사물의 고유한 특성과 그것이 속한 범주의 보편적 본질이 이론상으로, 의미상으로 구분된다고 하더라도 그 양자 간에는 밀접한 관련이 있다. 개별 사물이 속한 범주의 본질에 대한 파악을 바탕으로 개별적 사물의 고유한 특성에 대한 파악이 가능하다. 역으로 개별적 사물의 고유한 특

13) 조카가 문화적으로 규정된 어떤 위업, 이를테면 살인, 특정한 동물 죽이기, 식물 심기 등을 달성했을 때, 특히 처음으로 달성했을 때 외삼촌이 조카에게 행해주는 기념 의례로 여성보다는 소년이나 남성에게 더 많은 기회가 주어진다(Bateson, 1958/2002, p. 16-20).

성에 대한 파악은 그것이 속한 범주의 일반적, 보편적 본질에 대한 파악을 가능하게 해준다(조광제, 2008).

후설에 따르면 어떤 것의 본질을 찾는 일은 '본질직관'을 통해서 가능하다(이남인, 2004; 양해림, 2004; 조상식, 2002; Spiegelberg, 1984; Husserl, 1972). 본질직관이란 "보편자로서의 본질에 대한 경험"을 뜻하며, 이것은 "우리의 경험을 초월해 있는 것이 아니라, 나름의 방식으로 우리에게 구체적으로 경험될 수 있는 그 무엇"(이남인, 2004, p. 55)이다. 이러한 본질을 해명하는 것이 후설의 양대 현상학 가운데 하나인 '선험적' 또는 '초월론적 현상학'의 과제 가운데 하나이다.

비록 본질은 의식 초월적인 것이 아니며 의식 속에서 구체적으로 경험될 수 있는 것이라고는 하더라도, 그렇다고 쉽게 파악할 수 있는 것은 아니다. 조용환(2012a)이 이야기했다시피 "본질은 상황을 통해서 무수히 다른 양상으로 드러나고 나타"나므로 "참으로 파악하기" 힘든 무엇이다(p. 7). 후설은 본질을 파악하기 위한 방법적 절차를 제시하고 있는데, 지금부터 그 방법에 대해 살펴보기로 하자.

어떤 것의 본질을 파악하기 위해서는 우선 그 범주에 속한 특정한 개별자의 고유한 속성을 파악하는 일이 선행되어야 한다(Spiegelberg, 1984; Husserl, 1972). 이것은 아래의 방법으로 파악할 수 있다.

(1) 유사한 의미를 가진 다른 용어, 다른 사물/사건/사태들과 비교한다.

(2) 그 사물/사태/사건에 대한 과거의 규정들과 비교, 대조하면서 관심을 가지고 있는 사물/사태/사건과 과거 규정들과의 차이점을 부각시킨다. 그럼으로써 고유한 특성을 규명하고자 하는 사물/사태/사건에 집중한다. 말하자면 '괄호 치기'를 수행한다.

(3) 고유한 특성을 규명하고자 하는 사물/사태/사건이 실제로 경험되는 실례를 기술한다.

(4) 그 사물/사태/사건을 설명하는 다른 이론들을 검토한다.

(5) 이를 통해 어떤 속성들이 고유한 것인지 또는 말초적인 것인지 가려내고, 속성들 간의 관계를 파악한다. 그럼으로써 사건/사태/사건의 고유한 속성에 대한 새로운 가설을 형성한다.

그러나 주지하다시피 후설의 관심은 개별적 사물이 아닌 그 사물이 속한 범주

의 보편적 본질에 있었다. 따라서 개별적 사물이 가진 고유한 특성을 밝히는 데서 멈출 것이 아니라 그것이 속한 범주의 보편적 본질에 대한 탐구가 이어져야 한다. 왜냐하면 개별자만 있을 경우 그 개별자의 고유한 특성을 말초적인 것과 혼동할 여지가 있기 때문이다. 가령 특정한 책상이 눈앞에 있다고 가정해 보자. 이 책상을 책상답게 하는 것이 이 책상이 가진 고유한 특성이다. 그러나 이 하나의 개별적 책상만으로는 그 고유한 특성에 무게, 색깔, 질감, 가격 등이 속하는지 아닌지를 파악하기 어렵다. 또 다른 이유는 그 개별자와 같은 범주에 속하는 다른 개별자들이 동일한 특성을 가지고 있으란 보장이 없기 때문이다. 따라서 파악의 범위를 그 개별적 사물이 속한 범주 일반으로 넓힐 필요가 있다(이남인, 2004).

그렇다면 본질은 어떻게 찾는가?

그것은 자유변경에 의해 가능하다. 후설에 따르면 자유변경은 본질을 찾기 위한 "근본 토대"이며(Husserl, 1972/2009, p. 77), "어떤 본질의 정체를 파악하기 위하여 그 본질을 구현하고 있는 어떤 개별적 대상으로부터 시작해 그 본질을 구현하고 있는, 이 개별적 대상과 유사한 무수히 많은 개별적 대상들을 상상 속에서 자유롭게 산출해 나가는 과정"(이남인, 2004, p. 58)이다. 그 과정은 크게 다음과 같이 진행된다(Husserl, 1972/2009, pp. 477-488).

(1) 어떤 대상에서부터 시작해서 자유로운 상상에 의해 임의의 방향으로 무한히 많은 "변경항"들을 만들어 간다. 이때 시작하는 대상은 고정되거나 정해진 것이 아니라 "임의적"이다.

(2) 변경항들의 구성요소들에 대한 검토를 통해 완전히 지워버리거나 또는 하나의 구성요소를 다른 구성요소로 대체하는 작업을 계속한다.

(3) "다양체 전체를 '파지하여 유지'"함으로써 차이점들을 배제하고 "합동하는 것을 이끌어내어" 동일화 하는 작업을 한다.

한 가지 지적하고 싶은 것은 이와 같은 방법을 통해 발견한 본질은, 앞에서 잠시 언급했지만 "의식 작용 없이는 성립할 수 없는 대상성을 띤다"(조광제, 2008, p. 150)는 것이다. 바로 그렇기 때문에 "주관은 이 의식양상을 변양시키는 조작을 할 수 있으며 이와 같은 의식양상의 변양에 따라 거기 존재가 다양한 모습을 띠고서 드러나는 것이다."(Spiegelberg, 1984/1992, p. 300). 그리고 이러한 지적은 필

히 다음과 같은 문제, 즉 자유변경과 주체의 문제를 불러일으킨다. 그리고 이 문제는 주관과 자아, 자기 등 유사 용어들 간의 차이점 및 이 용어들과 주체 간의 관계를 규명하는 문제를 파생시킨다. 이 문제에 대한 해명은 장차 이 글에서 사용하게 될 '자유변경의 주체'에 대한 이론적 관점을 형성하는 데에도 무척 중요하다. 따라서 이 문제들에 대해 분명하게 짚고 넘어갈 필요가 있다. 나는 레비나스를 실마리 삼아 이 문제를 풀어보고자 한다.

레비나스(Levinas, 1963)에 따르면 '존재'에서 벗어난 것, '존재'를 떠맡은 것이 '자기'이다. "이때, 주체의 신체로서의 자기 정립은 이미 주어진 공간 속에서 자기 자신의 자리를 정하는 것이 아니라 익명적인 '존재'에서 벗어남으로써 정돈된 공간 자체가 성립되는 사건이다." 여기서 '자기'란 '의식이 자리 잡은 그곳'이며, "정돈된 공간"으로서 신체와 분리될 수 없다. 그리고 '주체가 된다'는 것은 이 '자기'와 밀접하게 관련되는 바, '자기'로부터의 출발과 '자기'로 되돌아옴의 왕복운동이 곧 주체의 실현이다. 이것은 곧 "내가 나로서 독립성을 가짐"을 뜻하며, "다른 것과 분리된 고유의 내면성을 가짐을 뜻한다." 이와 같은 '자기성'의 확립은 '향유[14]'와 '거주[15]'의 행위로 이어지는데, 따라서 이 삼자의 관계를 살펴봄으로써 '자기화'에 대한 이론적 관점을 형성할 수 있을 것이다.

방금 이야기한 바와 같이 '자기' 정립을 통해 '주체의 실현'이 가능하다. 이때 주체의 실현을 통해 비로소 세계에 대한 '향유'가 가능하며, 이 '향유'를 통해 자아[16]

---

14) 주변 세계를 '도구'가 아닌 '삶의 환경'으로 체험하는 것으로, 레비나스에 따르면 향유는 세계-내-존재의 "가장 근원적인 존재 방식"(Levinas, 1979/2009, p. 128)이다. 인간은 늘 주변 세계, 즉 공기, 물 등에 의존해 살아가는 동시에 먹고, 마시고, 숨을 쉬는 행위는 "독립적"인 바, 향유는 "의존성을 통한 독립성"이다(강영안, 2005, p. 130).

15) 인간은 주변 세계를 통해 먹고, 마시고, 숨을 쉬며 살아가기도 하지만, 동시에 그것들은 인간을 위협하기도 한다. 따라서 인간은 주변 세계에 무조건 의존하기보다는 그 주변 세계로부터 거리를 두고 "자기 자신으로 돌아오고자" 하는데, "자기 자신으로 돌아오고자" 노력하는 것, 즉 환경에서 떨어져 "자기성을 확립하는 일"이 곧 '거주'이다(강영안, 2005, p. 136).

16) 레비나스(Levinas, 1963/2001)에 따르면 존재자는 자아-자기의 연루 구조를 갖는다. "자아는 자기를 소유한다. 자기 안에서 자아는 반성될 뿐 아니라, 볼일이 있는 친구나 동료에 대해서처럼 자기와 관계한다. 자아와 자기의 이런 관계는 우리가 친밀이라고 일컫는 관계이다. 자아는 순수하게 혼자가 아니며 순수하게 가난하지도 않다."(p. 41) 여기서 자기는 즉자적, 자아는 대자적이다. "자기 안에서 자아는 반성"되며, "아무개는 그 자신에 대해 존재한다."(p. 42) "자아임[자아로 존재함], 그것은 자기에 대해 존재함일 뿐 아니라, 자기와 함께 존재함이다."(p.148) "즉 주체는 자기로부터 존재하며, 이미 자기와 함께 또는 자기에게 대항하며 존재한다."(p.149) 풀어 말하면 자기는 자아 탄생의 기반이다. "자아는 자기에서 출발해 다시 자기로 되돌아온다." 즉 "자아는 숙

는 출현한다. 따라서 '자기'란 세계를 '향유'함으로써 "설 수 있는 지점을 스스로 찾아내고 개념을 형성하고 사물을 다루기" 위한 기반, 조건이며 향유는 "자아의 자기성을 형성한다." 따라서 세인들 속에 매몰된 상태에서 벗어나 독립적 '자기'를 정립하는 일, 바꾸어 말하면 홀로서는 일이 필요하다. 이렇게 볼 때 '자기화'란 세계에 대한 '향유'를 통해 "의존성을 독립성으로 바꾸고 세계를 자신의 세계로 만들어" 가는 것이다. 이와 같은 자기화를 통해 낯설었던 외부의 것은 비로소 친숙한 것이 된다. 그리고 이것은 타자로의 초월을 위한 기본 조건이다(강영안, 2005, pp. 97-137).

그렇다면 "자아의 자기성을 형성"한다고 할 때의 그 '자아'란 무엇인가?

프로이트에 따르면 인간의 인격은 크게 세 부분, 즉 '이드(id, 그것)', '자아(ego)', 그리고 '초자아(superego)'로 구분된다. 이드는 충동과 쾌락의 원칙을 따르며, 억압을 그 본질로 가지고 있는 반면, 초자아는 사회규범을 받아들인 것으로서 프로이트는 이 초자아를 인간의 양심으로 본다. 기본적으로 자아는 심리학적 개념에 속한다.

자아는 주변의 현실적 상황을 의식하고 있는 '현실의식'으로서 '지금', '여기'라는 현실성을 가지고 있으며, 인격의 또 다른 구성 요소인 이드와 초자아 사이에서 양쪽의 입장을 견제하고 조절하면서 현실 상황을 인식하는 기능을 한다. 이를 통해 현실을 의식하고, 나아가 현실을 살아가고 있는 '현행적인 자기'를 보존한다. 자아는 이처럼 현실적인 외부 상황을 의식하고 수용하며, 그것에 반응하는 역할을 하지만 자아는 근본적으로는 이드에 뿌리를 둔다. 다시 말해 자아의 근원은 이드 또는 무의식이라는 것이다. 그러나 그 발현태는 크게 다르다. 즉 앞서 이야기했다시피 이드의 본질은 억압과 쾌락인 반면, 자아의 본질은 그와 같은 쾌락에 대한 저항, 그리고 "이성"과 "사려깊음"이다. 프로이트는 자아의 전형적인 특징으로 언어 사용과 언어를 매개로 성립하는 사고를 들고 있으며, 의식 성립의 기초를 언어 표상에 두고 있다(배우순, 2009).[17]

명적으로 자기에게로 회귀한다."(p. 132) 또한 "자아는 어떻게 모면해 볼 도리 없이 자기"(p. 147)이며, "자아임[자아로 존재함]은 자기에게 결부되어 있음을 함축"(p. 148)한다.

17) 그런데 재미있는 것은 이 자아는 "육체적"이라는 점이다. 다시 말해 몸을 가지고 있고, 몸을 전제한 현실적인 인격이 곧 자아라는 것인데, 자유변경의 해석과 관련하여 중요한 논의거리를 던져

하이데거(Heidegger, 1927)에 따르면 인간은 존재물음을 던질 수 있는 존재, 현존재이다. 이때 '현'이란 것은 전통, 환경, 관계 등에 따른 각기 그때마다의 상황, 즉 인간의 유한성을 나타내는 말이다. 여기서 인간의 상황을 구성하는 것은 사물, 사태, 인간들 사이의 관계이다. 그래서 하이데거는 사물, 특히 도구의 분석을 통해 그 도구를 사용하는 인간이 속한 세계의 세계성을 이해할 수 있다고 했다. 그는 또한 세인들의 삶에 '빠져있음', '호기심' 등 현존재의 일상적 삶의 양태라고 하였다. 하이데거의 이와 같은 주장이 담고 있는 의미에 대해 이 연구의 맥락에서 질문을 던진다면 아마도 다음과 같이 물을 수 있을 것이다. 현존재가 정확히 자기는 아니지만, 적어도 우선 세상을 향유하고 살아가는 한 개인이라고 볼 때 하이데거의 주장에 담겨 있는 전제는 무엇인가? 답은 타자들로 둘러싸여 있다는 점이다. 인간이 사용하는 도구는 자기 자신이 아닌 자기화해야 할 외부의 사물이고, 함께 살아가고 있는 사람들도 이해하고 소통해야 할 타자들이다. 말하자면 하이데거가 주장하다시피 인간은 항상 이미 타자와의 관계 속에서 자기이고 현존재인 존재, 즉 공존재이다.

그러나 자유변경, 자유변경에 필연적으로 수반될 수밖에 없는 자기, 자아에 대한 검토를 통해서도 여전히 불분명한 것은 자유변경이 경험적으로 어떻게 구현되는가, 그리고 그것이 '경험적으로 구현된다'고 할 때 어떠한 과정을 거치는가 하는 것이다. 더불어 자기와 자아 및 주체가 가진 이와 같은 특성이 자유변경과 어떻게 연관되는가 하는 것 또한 깊이 논의할 필요가 있어 보인다. 특히 이 연구와 관련하여 교육운동이 추구하는 교육의 본질은 어떠한 구체적·경험적 과정을 거쳐 탐구되는가 하는 것, 그리고 이러한 과정에서 드러나는 주체는 어떠한 모습을 띠는가 하는 것이다. 이 연구는 바로 이 점에 주목한다.

3. 선행 연구 고찰

이 연구의 주제인 '교육운동 참여의 자유변경 과정'을 밝히는 것을 목적으로 한 선행 연구는 찾을 수 없었다. 그래서 이하에서는 교육운동이 다양하게 실천되는

준다. 자세한 내용은 제Ⅴ장을 참조하길 바란다.

과정을 살펴본 연구들에 대해 검토하도록 하겠다.

우선, 학교교육제도에 대한 비판을 바탕으로 더 나은 학교교육제도를 만들고자 했던 움직임들에 대한 연구들에 대해 살펴보도록 하자.

이동원(1997)은 새교육운동기 사회과 수업 방법의 수용과 실천의 양상을 탐구하였다. 새교육운동이 퍼져나가던 1950~60년대, 사회과는 중핵교육과정과 통합교육과정, 생활중심의 내용과 아동 중심 교수방법의 강조 등의 성격을 가지고 설치되었다. 이와 같은 사회과의 성격을 실현하기 위해 현장에서는 문제해결학습과 구안법, 토의법 등의 방법을 개발하거나 수용하여 실천하고자 하였다. 그러나 이동원에 따르면 현장에서는 대체로 문제해결학습 방법에 치중하였는 바 그나마도 분단학습의 형태에 의존하고 있으며, 또한 새교육운동의 정신을 수용한 사회과의 성격과는 상관없이 기존의 방식, 즉 국어수업을 하듯 교과서에 나온 글을 읽고 낱말과 문장의 의미를 해설하고 간추리는 방식의 "국어과식 학습"의 형태로 진행되는 수업이 많았다고 한다.

박민정(1997)은 서울시 소재의 한 초등학교 6학년 교실에 대한 참여관찰을 통해 열린교실의 교육공간이 어떻게 구성되는지를 연구하였다. 구체적으로 그는 열린교실에서 교육공간의 구성과 해체의 과정과 학습 집단에 따른 교육공간의 구성 방법, 교육공간 구성을 위한 교사와 학생의 전략 및 열린교실의 교육공간의 특성에 대해 알아보고자 하였다. 이 연구에 참여한 이교사는 여타의 교사들과는 달리 특이하게도 교사 책상을 교실 맨 뒤에 배치하여 수업 시간 끝 무렵 제출한 "활동표" 검사나 방과 후 일기와 과제물을 검사하는 장소로 활용하고 있었는데, 저자는 이에 대해 "권위주의적인 교사상에서 벗어나려는 교사의 노력 중 하나"로서 되도록 아이들과 대면하고 상호작용하는 시간을 많이 가지며, "열린 인간관계를 지향하려는 노력의 일환을 나타내는 공간적 행동"(p. 33)을 갖기 위한 실천으로 평가하고 있다. 또 구성하기는 어려우나 해체는 순식간에 이루어지는 교육공간을 구성하기 위해 이교사는 "사각지대"의 최소화와 학습 집단의 다변화, 교육자원의 고른 분포와 집단적 활용, 그리고 소음과 혼란의 방지 등의 "전략"을 사용하고 있었는데, 이와 같은 실천 양상을 통해 박민정은 열린교실의 특성을 허약성과 유동성, 개별성과 다중심성의 특징을 갖는 곳으로 구조화하였다.

최유림(2001) 또한 질적 연구방법을 사용하여 열린교육이 실제로 초등학교에서 어떻게 실천되고 있는지에 대해 연구 하였다. 이 연구의 목적을 위해 최유림은 경기도 내의 공립학교 중 한 곳인 파랑초등학교를 현장으로 하고, 3학년 담임 교사인 김보라 교사를 연구 참여자 삼아 연구를 실시하였다. 교장은 교육과정의 재구성을 중시하여 이를 학교의 중점과제로 삼고 있으며, 수업에 대한 안목 향상을 위해 "수업 아이디어 발표 대회" 및 잦은 공개 수업을 운영하고 있었다. 그리고 학년에서는 업무 중심의 학년 협의회가 아닌 수업 중심의 동 학년 협의회를 통해 학습지도안과 학습 자료를 공유하고 있었는데, 열린 수업을 위한 준비를 "일"로 보는, 재미있는 시각을 가지고 있었다. 이 연구의 주 참여자인 김보라 교사는 수업을 가장 중요하게 생각했다. 그래서 지도안과 학습 자료 제작 등 수업 준비를 위해 대부분의 일과 시간을 소요하였고, 학교장이 강조하는 교육과정 재구성 및 월별, 주별, 일별 계획표를 작성하는 데에도 적지 않은 시간을 할애하였다. 실제 수업에서는 학생의 학습 속도의 차이와 재미를 고려하여 모둠 학습으로 수업을 진행하는 것으로 드러났다. 재미있는 것은 학교 업무 회피를 위한 김보라 교사만의 독특한 '전술'을 개발하고 있다는 점인데, 이 연구에서 김보라 교사는 다른 학교 교사의 도움을 받음으로써 학교 업무를 회피하고 있었다.

열린교육에 대한 위의 두 연구는 다음과 같은 한계를 보인다. 교육과정을 재구성하고, 교실을 교육의 공간으로 구성하려는 교사의 노력이 어떤 점에서 열린교육과 관련이 있는지 저자들은 밝히고 있지 않다. 열린교육을 추진하고 있는 학교에서 근무하고 있다고 해서 곧 열린교육을 실천하고 있다고 볼 수는 없기 때문이다. 다음, 학생의 속도 차와 재미를 고려하거나 대집단-소집단-개별학습의 방법을 활용하여 수업을 전개하는 것이 또한 열린교육과 어떤 관계가 있는지 밝히고 있지 않다. 특히 이러한 형태의 수업이 열린교육의 이념 가운데 어떤 것의 표현태인지에 대한 교사의 진지한 고민을 다루지 않고 있으며, 결국은 열린교육에 대한 제도적 틀과 형식을 그대로 답습하고 있다는 느낌이 강하다.

다음, 두 번째로 검토할 범주는 학교교육제도에 대한 비판에서 출발하였지만 학교교육을 넘어 다른 곳을 지향하는 움직임들에 대한 연구사례이다.

최재정(2003)과 박용석(2011)은 신교육운동이 독일과 영국에서 어떻게 수용되고

실천되었는지 고찰하고 있다. 최재정에 따르면 신교육운동은 독일에서 '개혁교육학 운동'이라는 이름으로 수용되었으며, 구체적으로 헤르만 리이츠에 의해 '전원기숙사학교'의 형태로 실천되었다. 리이츠는 가정의 역할의 축소, '자연'으로부터 멀어짐, 학습에 대한 자율성의 상실, 육체와 감성의 경시 등 당시 독일의 학교교육 제도가 갖는 한계를 비판하며 전원기숙사학교를 설립하고 운영하였다. 학교를 조직하고 운영하는 원리는 위와 같은 비판을 보완하기 위한 것으로, 가정의 역할에 충실한 학교를 만들기 위해 적정한 학생 수를 유지하고자 하였고, 교내의 모든 교육활동과 교육활동의 장소는 학생들의 발달단계를 고려한 것으로, "자립성"의 구현과 노작활동의 기회를 제공할 수 있도록 하였다.

한편 박용석은 섬머힐을 비롯하여 영국 신교육운동의 선구적이면서 대표적인 학교들의 성격과 운영의 실제에 대해 고찰하고 있다. 그에 따르면 이 학교들은 도구적 교육과 성과별 지원제도에 대한 비판을 바탕으로 자연 속에서 노작활동을 통해 "구성원들 간의 우정과 협력에 기초한 자유롭고 평등한 인간관계"를 지향하였다. 그 선구적인 역할을 한 학교가 쎄실 레디가 설립한 애보츠홈 학교이며, 그 영향을 받아 만들어진 것이 배들리가 조직한 비데일즈 학교로서, 아동에 대한 믿음과 교육에 대한 열의를 바탕으로 학생들에게 좀 더 많은 자율성과 창의성을 발달시키는 것을 주안점으로 삼았다(pp. 38-42).

조용환(1998)은 '어떤 학교가 대안학교인가?'라는 질문에 입각해서 실제 대안학교를 운영하고 참여하는 사람들의 삶 속에서 그 답을 찾고자 가람, 나비, 다리, 마당 등 네 개의 대안학교를 대상으로 문화기술적 연구를 수행하였다. 특히 저자는 이 연구를 통해 대안학교의 가능성과 한계를 탐색하고자 하였다. 재미있는 것은 대안학교 사람들은 자신들이 속해 있는 학교를 '대안학교'라고 생각하거나 부르지 않는다는 점인데, 그들은 '대안학교' 대신 '좋은 학교'를 만들고자 애쓰고 있었다. 저자는 이 학교들에게서, 물론 정도의 차이는 있겠지만 1) 사람의 학교, 2) 작은 학교, 3) 즐거운 학교, 4) 생활하는 학교, 5) 함께 하는 학교, 6) 민주적인 학교, 7) 믿고 맡기는 학교, 8) 개성을 살리는 학교 등 여덟 가지의 공통점을 발견하였다(pp. 119-132).

서덕희(2008)는 현상학적 연구 방법을 활용하여 일곱 가족의 홈스쿨링 체험을 연

구하였다. 저자에 따르면 이 일곱 가족은 각기 독특한 방법으로 홈스쿨링에 참여한다. 예컨대 건주네는 건주가 학교 다니는 것을 즐거워하지 않는다는 것을 알고 홈스쿨링을 시작하였는데, 초기에는 영어, 수학, 역사와 지리, 고전 등을 부모와 공부하다가 나중에 건주가 또래와 만나고 싶어 하면서 다양한 소모임 및 강의에 참석하는 방식으로 공부의 방법을 바꿨다. 다른 한편, 요한이네는 신앙과 교육을 결합하여 홈스쿨링을 전개했다. '자동차 프로젝트'부터 시작해서 '에너지 프로젝트' 등 프로젝트 학습의 방법으로 공부를 시작하였고, 나중에는 학습의 결과를 교회에서 하는 협력모임에서 발표를 하기도 하였다. 이후 아이들이 좋아하는 악기, 성품, 축구 등을 할 수 있는 기회를 열어주었고, 아이들은 기쁜 마음으로 즐겁게 참여하였다. 저자는 일곱 가족의 홈스쿨링을 형식과 구성의 주체에 따라 '부모주도 학교태형'과 '아이주도 학교태형', 그리고 '부모주도 대안형'과 '아이주도 대안형' 등 네 가지로 유형화한다.

이상에서 검토한 연구들은 어떤 근거에서 무엇을 목적으로 위와 같은 교육활동을 조직하고 참여하고 있는지 잘 보여준다. 특히 조용환(1998)의 연구는 '대안'이라는 말에 대한 현지인들의 해석과 이념형 및 그것을 실천하는 다양한 모습을 보여준다는 점에서, 그리고 서덕희(2008)의 연구는 홈스쿨링에 대한 다양한 시각과 실천의 모습을 보여주고 있다는 점에서 이 연구와의 관련성이 매우 높다고 볼 수 있다. 그러나 다른 한편 이 연구들은 각각의 운동들의 어떤 사상에 대한 선택과 해석을 바탕으로 위와 같은 독특한 실천과 이념형을 구성하였는지 구체적으로 보여주고 있지 못하다.

이 연구는 앞서 검토한 교육운동의 다양한 실천 양상을 살펴본 선행 연구들의 어깨 위에 서 있다. 되풀이하여 말하지만, 이 연구는 다양한 방식의 교육운동 참여, 구체적으로 햇살교육운동 참여의 자유변경을 통해 햇살교육운동과 교육의 본질을 찾아가는 과정에서 어떤 일들이 일어나는가를 살펴보고자 하였다. 나아가 그 자유변경의 유형과 구조를 분석하고자 하였다. 그럼으로써 교육운동에 관한 선행 연구들이 미처 주목하지 못했던 부분을 살피고자 하였다. 아마 이것이 이 연구의 독창성이자, 교육운동에 대한 연구의 흐름 속에서 찾은 자리라 할 수 있을 것이다.

Ⅲ. 교육운동 참여의 자유변경 과정

많은 사람들이 더 나은 교육을 꿈꾼다. 이를 위해 새로운 교육이론을 들여오기도 하고, 이웃 나라에서 성공한 것으로 평가된 교육 실천방법을 수용하여 적용하기도 한다. 이를테면 독일은 영국의 신교육운동을 받아들여 전원기숙사학교운동을 일으켰고, 미국은 마찬가지로 신교육운동을 전유하여 진보주의 교육운동을 전개했다. 그 사정은 우리나라도 다르지 않다. 새교육 운동, 열린교육 운동, 대안학교 운동, 홈스쿨링 운동과 같은 각종 교육운동을 펼쳐감과 동시에 판란드의 공교육제도, 일본의 '배움의 공동체', 독일의 발도로프 학교 등을 도입하여 더 나은 교육을 하고자 노력하고 있다.

햇살교육운동 또한 더 나은 교육을 위해 학교 내외 사람들이 실천해 가고 있는 일련의 움직임이다. 나는 이 연구를 위해 무수한 교육운동 개인 참여자 및 단체들 중에서 햇살교육연구회, 그 중에서도 특히 하늘지회를 선택하였는데, 그 까닭은 다음과 같다.

우선 전체 교육운동의 프레임 속에서 햇살교육운동이 차지하는 독특한 위상 때문이다. 햇살교육운동은 제Ⅱ장에서 분석한 교육운동들의 세 가지 범주 가운데 첫 번째 범주, 즉 삶을 중시하되 학교교육의 틀 안에서 교육을 개선하고자 하는 측에 속한다고 볼 수 있다. 그러나 같은 범주에 속하는 다른 교육운동들과는 달리 다음과 같은 독특한 특징을 갖는다.

햇살교육운동은, 간단히 말해서 '글쓰기를 통해 아이들에게 자신들이 처해 있는 현실을 직시하고, 각자의 언어로 표현할 수 있는 기회를 열어주자'는 이오덕의 사상을 학교 안팎의 교육현장에서 실천하고자 하는 움직임이다. 이오덕이 쓴 다음 글에서 이 생각을 확인할 수 있다.

> 지금까지의 글짓기 교육은 손끝으로 잔재주를 부리도록 가르쳐왔다. (중략)
> 그 결과 모든 학생들에게 공통되는 것은 삶을 외면하는 태도였으며, 실감이

없는 빈 말의 모방적 나열이요 허식적 문장 꾸며 만들기였다. 그리하여 글짓는 재주라면 으레 자기 자신과 인간의 문제를 될 수 있는 대로 멀리 떠난 가공의 세계를 머리로 짜내어 만드는 노릇이라고만 알고 있는 것이다. 그런 것이 글의 본질이라고 인식하고 있는 것이 대체적인 경향이었다. 글쓰기에 대한 학생들의 이러한 비뚫어진 인식은 지금도 여전하며, 갈수록 그 병폐가 깊어지는 것 같으니 이것은 예사일로 보아 넘길 수 없다.
우리는 이러한 비뚫어진 생각과 병든 현장의 교육을 바로잡으려고 한다. 글을 머리로 지어 만든다는 느낌이 드는 글짓기란 말을 고쳐 글쓰기로 부르기로 한 까닭도 여기에 있다.
글쓰기 교육은 삶을 떠난 글 만들기 기술을 가르치는 것이 될 수 없다. 어디까지나 삶을 바로 보고 삶을 얘기하는 글을 쓰게 하므로써 어린 사람들의 세계를 건강하게 가꿔 가려고 하는 것이다(이오덕, 1983, p.1).[18]

이오덕의 글에서도 볼 수 있다시피 햇살교육운동이 말하는 "글쓰기"란 학교교육 장면에서 흔히 행해지는, 있지도 않은 일을 상상하여 쓰거나 다른 유명한 작가들이 쓴 것을 흉내 내는 그런 글을 쓰는 것을 지칭하지 않는다. 오히려 그런 글은 "관념적"인 글 또는 "글짓기"라고 하여 비판의 대상이 된다. 그 대신 자신의 삶 속에서 생생하게 겪은 일을 글쓴이 자신이 실제로 쓰는 말로 "솔직하고" "정직하게" 쓰는 그런 글쓰기를 강조한다. 그럼으로써 자신의 삶을 "바로 보고", 이를 바탕으로 그 삶을 "건강하게 가꿔" 갈 것을 요구한다.

글쓰기와 더불어 글이나 책 읽기도 중요하게 생각한다. 그런데 재미있게도 햇살교육운동 참여자들은 좋은 글, 또는 좋은 책을 바라보는 독특한 관점을 가지고 있다. 글쓴이가 실제 겪은 일을 쓴 글, 또는 독자들의 삶을 대변하거나 상징하는 글, 독자들이 실제 겪을 법한 일을 쓴 글, 실제 자연물에 대해 생생하게 묘사한 글 등이 그것이다. 이런 글들을 읽음으로써 자신이 직접 경험하지 못한 다른 삶의 양상들에 대해서도 간접적으로나마 경험하기를 바라며, 나아가 자신의 삶과 비교·대조함으로써 삶에 대한 비판적 자세를 기르는 것을 매우 중시한다.

그러나 삶을 중요하게 생각하는 이와 같은 방식은 대체로 학교제도 안에서 실천하고자 한다. 내가 보기에 그 까닭은 아마도 크게 두 가지로 정리할 수 있을 것

18) 맞춤법은 원문 그대로이다.

같다. 그 하나는 햇살교육운동 참여자들의 '대부', 또는 '정신적 지주'라고 할 수 있는 이오덕이 초등학교 교사로서 재직하며 겪은 부조리하고 불합리한 학교교육 현실 전반에 대한 비판으로 햇살교육운동을 시작했다는 점 때문이다. 그리고 다른 하나는 햇살교육운동 참여자들의 대부분이 학교교사이기 때문이다. 물론 그렇다고 햇살교육운동 참여자들의 자격을 학교교사에 한정하는 것은 아니다. 학교교사가 아닌 사람들, 아이들의 삶에서 길어 올린 것들을 소재 삼아 교육활동을 펴고, 그럼으로써 삶의 현실을 개선하게 하고자 노력하는 사람들, 그러한 글쓰기에 관심 있는 사람들이라면 누구나 햇살교육운동 참여자로서의 자격을 부여한다. 뿐만 아니라 이들은 그와 유사한 생각을 가지고 있는, 또는 그와 유사한 방향으로 각종 "교육사업", 이를테면 출판, 공연 등을 펼치는 다른 단체들과도 연대함으로써 햇살교육운동 실천의 폭을 넓히고자 한다.

둘째, 햇살교육운동의 시발점이라고 할 수 있는 이오덕이 갖는 특수성 때문이다.

물론 많은 교육운동 단체들이 각자 특수한 점을 가질 것이다. 하지만 이오덕은 좀 더 특별한 것 같다. 이오덕은 초등학교와 중학교 교사로 근무하면서는 앞서 이야기한 "글쓰기교육"에, 그리고 퇴직 이후에는 한자어와 일본어, 외국어 및 그 말법에 오염된 우리글과 문장을 바로잡는 일에 진력하였다. 이 과정에서 그를 따르는 많은 사람들과 단체들이 생겨났다(이주영, 2006). 이 연구의 현장인 햇살교육연구회 또한 그 중 하나이다. 흥미로운 것은 이오덕 생전에 함께 햇살교육운동에 참여했던 각계각층의 사람들과 더불어 이오덕 사후 그의 책을 통해 그를 알게 된 사람들에 이르기까지 이오덕을 존경하고 따르는 이들이 계속해서 늘어난다는 점이다. 이들은 개인적으로 또는 이오덕의 사상을 공유하는 단체들에 참여하면서 계속해서 이오덕을 공부하고, 그 뜻을 이어나가려고 한다. 더 재미있는 것은 해마다 이오덕 추모 모임이 그가 묻힌 충청북도 충주시 일대에서 개최된다는 점인데, 그때마다 적어도 100여 명 이상의 사람들이 참석한다. 나는 아산의 현충사[19]나 '성웅 이순신 축제'[20] 등 한 개인의 업적을 기리는 사당이나 행사를 볼 때마다 늘 놀

19) 이순신 장군의 영정을 모신 사당이다.
20) 해마다 이순신 장군의 탄신일을 기념하여 아산시에서 기획·개최하는 행사이다.

라곤 하는데, 이오덕 추모 모임에서도 같은 느낌을 받았다.

셋째, 이와 같은 영향에도 이오덕 및 그의 영향을 받은 다양한 실천들이 학계의 주목을 받지 못했다는 점 때문이다.

이오덕은 문학 및 교육과 관련된 많은 단체들의 설립과 활동에 영향을 끼쳤다. 또 추모 모임이 사망 이후부터 현재까지 꾸준히 열릴 정도이니 학계에서 그의 생애와 사상에 대해 관심을 가질 법도 한데 이오덕을 검색어로 해서 학위논문과 학술논문을 검색해보면 채 10편도 되지 않는다. 반면 이오덕을 아동문학계로 이끈 이원수에 대한 연구는 매우 활발하게 수행되어 왔다. 이와 같은 특이성 또한 햇살교육운동이 갖는 독특한 사례성이라고 볼 수 있을 것이다.

햇살교육운동과 더불어 이 연구의 현장인 햇살교육연구회 및 하늘지회가 갖는 고유한 사례성에 대해서도 몇 가지 제시를 하고자 한다.

우선 햇살교육운동은 이오덕이 직간접적으로 설립에 관여한 단체들 가운데, 그가 교사 시절부터 사망 직전까지 운영에 직접 관여한 햇살교육연구회의 주도로 전개된다.

햇살교육연구회는 이오덕이 주축이 되어 설립된 단체이며, 그가 초·중등학교 재직 시절 오랫동안 실천해 왔던 글쓰기교육을 중심으로 퇴임 이후의 이오덕이 큰 관심을 가졌던 '우리말/글 바로쓰기 운동'을 실천하는 곳이다. 이와 관련하여 이들은 크게 세 가지 사업을 전개한다. 하나는 여름과 겨울에 글쓰기교육에 관심 있는 학교 안팎 사람들을 대상으로 "연수회"를 개최하는 것이고, 다른 하나는 이오덕 기일에 즈음하여 이오덕 추모 모임 및 공부마당을 주관하는 일이며, 마지막으로 글쓰기교육과 관련된 회보를 내는 것이다. 이들은 이오덕이 특히 강조했던 '서사문'[21]을 글의 가장 기본으로 삼고 글쓰기교육을 전개하고 있으며, 따라서 회원들의 글로 채워지는 회보의 글의 갈래 또한 서사문이 주를 이룬다.

햇살교육연구회는 전국 단위 모임의 명칭일 뿐, 사실상 전국 각지에 흩어져 있는 11개 지회를 중심으로 활동을 전개한다. 현재는 바다시에 있는 바다지회에서 집행부 일을 맡아 하고 있지만, 햇살교육연구회 초창기에는 하늘시에 그 근거지를 둔 하늘지회에서 그 일을 맡아 보았다. 그리고 이오덕이 퇴임 이후 하늘시 근처에

21) 사건의 경과를 '객관적'으로 쓴 글을 말한다.

서 살게 되면서 하늘지회가 줄곧 집행부 일을 하였다. 각 지회들은, 지회마다 조금씩 다르긴 하지만 정기적으로 모여 이오덕 및 햇살교육연구회 회원들이 쓴 글이나 책을 읽으며 “공부”를 한다.

햇살교육연구회의 11개 지회 내에서도 하늘지회는 좀 더 독특한 모습을 보이는 것 같다.[22] 이는 이 연구의 참여자인 이영선의 이야기에서 확인된다.

<2>

이영선: (…) 저는 좀 아까 선생님이 얘기하셨지만, 들풀 식구들을 보면 약간 철학적이고 그런 게 있구, 하늘 식구 선배들을 보면 뭐 소재훈 선생님이나 박한길 선생님이나 이렇게 보면 노는 거에 대해서 대개 방점을 찍어, 찍으시더라구요. 아이들하고 학습 자체도 놀이나 이런 거에 대해서 많이 고민을 하시고. 여기 인용 글을 잠깐 봤는데. 아, 여깄네요. (인용 글을 낭독한다) 이렇게 얘기했는데, 어쨌든, 소재훈 선생님, 소재훈 선생님 맞죠? 네. 말씀은 그거 같애요. 이게 노는 것처럼 해야 되는데, 마치 그 순간에 즐기는 그런 부분? 네, 그거 생각하시는 거 같애요. 박한길 선생님도 그런 생각하시는 거 같고. 뭐, 연태호 선생님도 그런 쪽인 거 같애요. 어떤, 철학적인 그런 거보다. 저도 좀 그런 생각을 하는 거 같애요. 하늘 식구라서 그런지 몰라도(웃음), 네. 그냥, 놀 수 있는 거? 그냥, 가볍고, 무겁고, 조현수 선생님도 마찬가지잖아요, 어쨌든. 선생님 보면서 그런 생각도 들었어요. 이게 어떤, 학, 학파라고 할 수 있을까요? 하하하.

위의 이야기에서 잘 드러나고 있지만 이영선은 하늘지회는 다른 지회들과는 달리, 아이들에게 글을 쓰게 하는 것도 물론 중요하게 생각하지만 그보다 “놀이”의 측면에 좀 더 관심을 두고 있는 것 같다고 말한다. 이러한 독특성이 나의 관심을 끌었다. 왜냐하면 다른 지회들처럼 이오덕을 그대로 따르는 것이 아니라 이오덕 공부를 통해 하늘지회만의 독창적인 것을 생성했기 때문이다.

---

22) 물론 나는 11개 지회 모두를 가 보지 못했기 때문에 이 말이 사실인지는 알 수 없다. 이 말은 이 연구의 참여자 가운데 한 사람인 이영선이 한 말인데, 나는 그의 말을 믿기로 하였다. 이영선은 오랫동안 햇살교육연구회 “총무”를 맡아 온 탓에 여러 지회들과 만날 일이 잦았고, 따라서 여러 지회들의 활동이나 분위기를 가까이에서 관찰할 기회가 많았을 것이라 생각했기 때문이다.

대부분의 햇살교육연구회 회원들은 각자가 근무하고 있는 각 급 학교에서 학생들과 글을 쓰고 이를 문집이나 책으로 엮어 내는 일들을 통해 햇살교육운동에 참여한다. 햇살교육연구회 회원인 연구 참여자들도 글쓰기를 중요하게 생각하고, 학생들에게 글을 쓰게 하며, 해마다 이를 엮어 문집을 낸다는 점에서는 대부분의 햇살교육연구회 회원들의 참여 모습과 크게 다르지 않다.

햇살교육연구회 하늘지회의 독특한 사례성에 이어 세 연구 참여자들의 사례성을 제시하기 전에 잠시 나의 이야기로 되돌아가 보기로 하자.

제Ⅰ장 제1절에서도 이야기하였지만 나 역시 햇살교육연구회 회원으로서 햇살교육운동에 참여하고 있다. 많은 경우 햇살교육연구회 각 지회 공부 모임을 통해 햇살교육운동에 참여하게 되는 경우와 달리 내가 교사로서 근무하던 지역에는 지회가 없었다. 그런 이유로 이오덕 및 회원들의 저서들을 통해 햇살교육운동에 입문하고 참여할 수밖에 없었다. 그 참여의 과정에서 내가 할 수 있었던 것은 나 자신, 내 학급, 그리고 햇살교육운동에 참여한다는 것은 무엇인가에 대한 진지한 고민과 성찰 없이 다른 회원들의 참여 방식을 그대로 따르는 것이었다. 그 책의 저자 이외의 사람들이 햇살교육운동과 이오덕을 어떻게 생각하고, 어떤 방식으로 참여하는지 관찰하고 그에 관해 소통할 기회가 없었다. 그런 까닭에 이오덕과 몇몇 회원들이 공통적으로 강조하는 몇 가지 활동만 열심히 하면 햇살교육운동에 충실히 참여하는 것이라는 생각을 가지게 되었다. 앞으로 차차 밝혀가겠지만, 그것은 커다란 착각이었다. 앞서 나는 내 햇살교육운동 참여를 스스로 실패라고 규정했다고 하였는데, 내가 성공적이라고 평가한 연구 참여자들과 나의 차이점은 자유변경을 통해 햇살교육운동이 추구하는 교육의 본질을 진지하게 고민을 했는가, 그렇지 않은가에 있다고 나는 생각한다.

연구 참여자들은 이오덕을 학습하며, 이오덕과 햇살교육연구회 회원들이 중시하고 강조하는 활동들을 실천하기는 하되, 그 의미를 액면 그대로 받아들이지 않았다. 또한 이오덕 공부를 통해 자신의 교육활동과 자신을 둘러싼 상황을 돌아보는 기회를 가지려 노력했고, 이를 바탕으로 다양한 교육활동의 창안을 고민했다. 뿐만 아니라 그 실천의 양상 또한 내가 이제껏 가지고 있던 선입견을 여지없이 무너뜨리는 데 충분했다. 다시 말해 연구 참여자들의 몸을 통과한 이오덕은 이미 예

전의 이오덕이 아니었고, 또 글쓰기와 문집만이 실천의 전부가 아니었다.

또 한 가지, 연구 참여자들이 햇살교육운동에 참여하는 과정에서 재미있다고 생각했던 것은 그 참여가 타자와 관련되어, 타자에 대한 지향 속에서 펼쳐진다는 점이다. 이들은 자신만의 성장, 영달, 편리 등을 위해 햇살교육운동에 참여하지 않는다. 그 과정 속에는 '학생'이라는 타자가 늘 함께 한다. 그리고 이와 같은 모습은 세 연구 참여자 모두에게서 발견된다. 햇살교육운동에 이처럼 독특하고 고유한 모습으로 참여함으로써 연구 참여자들은 햇살교육운동이 추구하는 교육의 본질이란 무엇인가를 고민하고 또 고민한다. 그리고 나는 바로 위에서 말한 사항들에서 연구 참여자들의 사례성을 찾는다.

'햇살교육운동이 추구하는 교육의 본질이란 무엇인가?'

이 질문은 연구 참여자들의 삶을 감싸고 있는 화두이다. 햇살교육운동에 참여한 이래 지금까지 이 질문에 대한 고민을 바탕으로 연구 참여자들은 현재 각기 서로 다른 형태의 잠정적인 교육의 개념을 형성하였다. 그 결과를 아래 <표 Ⅲ-1>에 제시해 놓았다.

<표 Ⅲ-1> 세 연구 참여자들이 형성한 교육의 개념

연구 참여자	교육의 개념
강정훈	"마당극"[23] 같은 수업을 통해 교사와 학생 모두의 삶이 성숙해 가는 과정
최민혁	과거와 현재의 경험, 새로이 하게 될 경험들을 체계적으로 정리하여 일정한 방향으로 통합해 가는 과정
이영선	"들숨"과 "날숨"[24]이 공존하는 상태 속에서 교수자와의 소통을 통해 '자아'를 성장시켜 가는 과정

23) 강정훈이 추구하는 이상적인 수업이다. 교육과정 및 교과서가 해체되어 강정훈과 학생들의 삶 자체에서 수업 내용이 길어 올려지고, 학생들은 탐구 결과를 발표하고 연기하는 "배우"로, 강정훈은 학생들의 그것을 관람하고 평가하는 "관객"으로 변화하는 등 각종 제도적 틀에 얽매이지 않고 경계를 넘나들며 자유롭게 진행되는 수업을 말한다.

24) 이오덕이 사용한 용어이다. '교수-학습'과 '표현'을 은유적으로 표현한다. 이에 대해서는 제Ⅲ장

교육운동 참여의 자유변경은 궁극적으로는 그 교육운동이 추구하는 교육의 본질이 무엇인가를 찾는 것을 목적으로 하는 바, 그것은 위 <표 Ⅲ-1>에서 보다시피 교육운동을 전유하는 다양한 형태로 드러난다.[25] 그렇다면 이와 같이 독특한 방식으로 햇살교육운동이 추구하는 교육의 본질을 전유하기까지 세 연구 참여자들은 어떠한 과정을 거쳤는가? 다시 말해 햇살교육운동 참여의 자유변경 과정은 어떻게 전개되는가?[26]

1. 강정훈

앞서도 이야기하였지만 많은 사회에서 좀 더 나은 교육으로 한 걸음 더 나아가기 위해 다양한 노력을 기울인다. 그리고 그 중 하나가 이른바 최신 교육이론이나 '선진적' 실천방법을 들여와 적용하는 일이다. 그렇다면 이와 같은 것들을 들여오기만 하면 그 사회의 교육은 자연스럽게 더 나아지는가? 내가 보기에 적어도 우리나라의 경우에는 아직까지는 그렇지 않은 것 같다. 여전히 '교수중심주의'(조용환, 2012a), 학력지상주의에서 벗어나지 못하고 있다.

그 까닭은 무엇인가? 아마도 여러 가지 이유가 있을 것이다. 각 사회가 처한 역사·사회적 맥락과 상황이 다르기 때문일 수도 있고, 그와 같은 교육이론, 교육운동, 교육실천을 적용하기에는 아직 기술적 차원이 미비하기 때문일 수도 있다. 내가 생각하고 있는 또 다른 이유는 많은 경우 이해를 통한 전유가 아닌 단순한 따

이영선 편에서 자세히 기술된다.

25) 그리고 이것이 어떤 범주적 개념의 본질을 직관하는 과정에서 다양한 변경항을 만들어 그것의 공통점과 차이점을 분석하고 동일화 하는 사변적 과정을 통해 수행하는 현상학적 개념으로서의 자유변경과 다른 점이다.

26) 나는 이 자유변경의 과정을 시간 순으로 나열하기보다는 연구 참여자들이 햇살교육운동에 참여하면서 천착했던 문제들, 즉 1) 이오덕에게서 특히 강조해야 할 것은 무엇인가? 2) 그것을 통해서 본 교육현실은 어떠하며, 햇살교육운동의 전개 방향에 어떠한 시사점을 주는가? 3) 어떠한 교육활동들을 구안하고 실천할 것인가? 에 초점을 두고 기술하고자 한다. 한 가지 말해두고 싶은 것은 연구 참여자들은 3)항과 관련하여 다양한 활동들을 실천하고 실험하고 있다는 것이다. 말 그대로 햇살교육운동이 추구하는 교육의 본질에 관한 하나의 실천에서 출발한 다양한 산출물들이라 할 수 있다. 연구 참여자들은 이 다양한 활동들을 실천함으로써 햇살교육운동이 추구하는 교육의 본질을 찾아 나가고자 한다. 그러나 이 글에서는 각 연구 참여자들마다 대표적인 것 한 가지만 다룬다. 다른 활동들에 대해서는 다른 글에서 소개하도록 하겠다.

라 하기 때문이라는 점이다. 비록 지구 반대편에서는 성공한 것이라고 해도 우리나라에 들어오면 우리나라가 처한 상황에 따라 전혀 다른 모습으로 변형될 수 있다. 그러나 아직도 많은 교사들이 여전히 새로이 도입된 것의 권위를 믿고 그에 대한 비판적 검토 없이 그대로 따라 하고 있는 모습을 종종 볼 수 있다.

그렇다면 이 문제를 해결할 수 있는 방법에는 어떤 것들이 있는가? 마찬가지로 여러 가지가 있겠지만 나는 그 방법 가운데 하나가 그것의 본질에 대한 '이해'와 이를 바탕으로 한 실천이라고 생각한다. 예컨대 소경희·김종훈(2010)의 연구의 연구 참여자들이 다양한 과정을 통해 실천적 지식을 형성하여 실천해 가듯이 말이다. 내가 보기에 강정훈이 하고 있는 일이 바로 그 일이다.

강정훈은 다른 연구 참여자들과 마찬가지로 햇살교육연구회 회원이다. 그러나 다른 연구 참여자들과는 달리 대학시절부터 햇살교육연구회에 가입하여 활동하였으며, 그만큼 이오덕과는 오랫동안 햇살교육연구회 일을 같이 하였다. 강정훈은 또 인문계고등학교인 믿음고등학교 교사로서 문학교과를 담당한다. 물론 다른 형태의 고등학교도 사정은 크게 다를 바 없지만(조용환, 2009) 인문계고등학교는 특히 입시교육에서 자유롭지 못하다. 그렇다면 강정훈은 그가 처한 이 특수한 배경맥락을 개선하고자 어떤 노력을 기울이고 있는가? 그 과정에서 햇살교육운동 참여의 자유변경은 어떻게 일어나고 있는가?

1) "우리 말, 우리 글 바로 쓰기"

대학시절부터 이오덕과 함께 일을 하며 이오덕을 공부했던 강정훈은 1987년 9월, 하늘시 소재 믿음고등학교에 작문교사로 첫 발령을 받았다. 고등학교 교사가 되면서 그는 이오덕이 살아온 삶을 실천하고 싶어 하는 강한 의욕과 욕망을 갖고 있었지만, 발령 받은지 오래지 않아 이른바 '전교조 사태'와 관련하여 해직을 당했다.

해직을 당한지 5년 뒤인 1994년, 강정훈은 복직을 하였다. 이후 그는 고등학교가 처한 상황에서 국어와 문학 교과를 가르치면서, 그리고 햇살교육연구회 소속 회원으로서 자신만이 실천할 수 있는 것이 무엇인지를 묻고 그 답을 찾기 위해 노력했다. 이때 찾은 답이 "글쓰기"였다.

<3>

강정훈: (…) 94년에 복직을 해서는 나는 그 분들처럼 못 산다. 못 사는 거를 인정해야 되겠다. 그런데 내가 할 수 있는 게 대체 뭐냐. 고등학교에서 국어를 가르치고 문학을 가르치면서 내가 할 수 있는 건 뭐냐. 내가 초등학생들처럼 일기를 내가 날마다 끌어안을 수 있는 건 아니지 않겠냐. 그래서 어쨌건 저는, 뭐 국어선생님들이 비교적 글쓰기를 할 수 있는, 쓰기를 통해서, 쓰기를 기회가 되면 아이들이 많이 하게 하자. 그게 인제 생각했던 거 같고. (…) 그래서 그런 우리 반 모두하고는 소통할 수는 없지만, 우리 반 아이들, 이 아이들에게 내가 조금이라도 이렇게 다가가서 그 아이가 무슨 생각을 하고 있는지 글로 풀어내게 혹은 말로 풀어내게 하고 내가 조금이라도 들어주거나 내가 조금이라도 길을 줄 수 있으면 그게 내 일이겠다, 글쓰기교육이라는 게. 그런 생각을 좀 했구요.

강정훈도 이야기하고 있지만 초등학교 교사들은 학급 담임제와 일기쓰기 등을 통해 학생들과 만나는 시간이 길다. 따라서 마음만 먹으면 얼마든지 학생들 삶의 관찰을 통해 학생들을 이해할 수 있다. 그러나 고등학교는 상황이 다르다. 학급 담임제가 없는 것은 아니지만 초등학교처럼 하루를 온전히 학생들과 함께 지내는 것이 아니다. 교과 담임제 때문에 조례와 종례 시간이 아니면 얼굴 보기 힘들다.

이런 까닭에 강정훈은 학생들과 소통할 수 있는 기회를 만들기가 매우 어려웠다. 그리고 그는 글쓰기를 통해 이 난관을 해소하고자 하였다. 국어교사로서 글쓰기의 기회를 학생들에게 많이 줌으로써 학생들의 생각을 말 또는 글로 풀어내게 하여 아이들이 하는 말을 자신이 조금이라도 들을 수 있다면 “그게 내 일이겠다” 생각을 하였다.

강정훈이 복직해서 이와 같은 고민을 할 무렵 이오덕은 “우리글 바로 쓰기 운동”에 매달리는데, 강정훈은 글쓰기에 대한 고민을 함과 동시에 이오덕과 함께 “우리글 바로 쓰기, 혹은 우리 문체, 우리 문장 쓰기에 대해” 공부를 시작하였다. 이 “우리글 바로 쓰기 운동”에서 이오덕은 우리말을 억누르고 있는 “외국말법”이라든가 수많은 외래어, 외국어, 한자어 등에서 벗어나 “살아있는 우리말”을 씀으

로써 “초등학교 아이들도 알아들을 수 있는”, 심지어는 그의 시에도 나타나 있듯이 “강아지조차 알아들을 수 있는” 쉬운 말을 써야 한다는 점을 강조하였다. 그래야 외국말법, 외래어, 외국어, 한자어 등을 통해 말과 글과 지식을 독점하다시피 하고 있는 지식인에게서 벗어나 국민들 스스로 자신들의 말을 하고, 자신들의 글을 쓰게 될 수 있기 때문이었다. 그리고 그럼으로써 “말의 민주화”가 가능하고 또한 그 실천이 가능해지기 때문이었다. 이를 위해 이오덕이 한 일은 “방송이나 신문이나 지식인들이 쓰는 글에 나오는 잘못된 글쓰기”를 비판하는 일이었다. 예컨대 다음과 같이 말이다.

> ◇ 이 기록은 삼청교육대에서 자행되었던 그 숱한 죄악상의 극히 일부분밖에는 포괄하고 있지 못하다.(『말』 21호)
> * 포괄하고 있지 못하다 → 넣지 못했다.
> ‘자행되었던’은 ‘저질렀던’ ‘제멋대로 저질렀던’으로 쓰는 것이 좋다(이오덕, 1992, p. 44).[27]

내가 보기에 문자의 습득 및 글쓰기를 귀족계층 또는 지식인들의 전유물로 여겼던 고대 사회와 견주어볼 때 “말의 민주화”를 위해 ‘쉬운 말로 자신의 삶을 쓰자’는 이오덕의 주장은 매우 진보적인 사상으로 여겨진다. 알려져 있다시피 고대 사회에서는 개인의 소소한 일상이 아닌 각종 거래 내역, 재산 사항, 법전 등 전문적인 영역에 한정되어 글쓰기가 이루어졌다. 그리고 귀족계층의 자제만이 그 기록을 위해 문자를 배울 수 있었다(KBS, 2006; Jean, 1987). 그런 연유로 문자해득과 기록 능력이 있는 귀족계층과 그 능력이 없는 일반 백성들 사이의 신분질서는 엄격하게 유지되었다. 바꾸어 말하면 문자해득과 기록 능력은 곧 지식이요, 권력이었던 것이다.

이오덕이 보기에 이와 같이 글쓰기 능력을 통해 알게 모르게 신분과 계급을 가르는 ‘구시대’의 질서가 비교적 최근에까지 이어졌던 모양이다. 그 질서를 계속해서 유지하고 있는 사람들은 이른바 ‘지식인’이라 불리는 사회 지도층 인사들이었다. 그리고 그 방법은 그들 사이에서만 통용될 수 있는 ‘어려운 말’로 글을 쓰고

27) 이 인용문에 사용된 기호들은 원문에서 그대로 가져온 것이다.

출판권을 독점하는 것이었다. 이오덕이 하고자 한 것은 이와 같은 해묵은 질서를 타파하는 일이었다. 이를 위해 그는 지식인이 아닌 일반 사람들, 특히 아이들에게도 그들 자신의 말로 글을 쓰게 하고 그 글들을 모아 출판하는 일에 아낌없는 노력을 쏟았다. 그럼으로써 글쓰기를 통해 형성된 신분과 계급 질서를 해체하고자 하였다(이주영, 2006). 이오덕이 학교교육의 기본적인 원리로 강조한 "민주주의"는 바로 이와 같은 맥락에서 이해할 수 있을 것이다.

이와 같은 이오덕의 "우리 글 바로 쓰기"에 대한 헌신적인 열정과 실천은 강정훈에게 큰 자극과 영향을 주었다. 특히 "지식인"들이 써 온 그다지 일상적이지 않은 말들, 또는 외국어나 외국어 문법 같은 데서 나와 우리말을 우리말답지 못하게 하는 말들에서 벗어나 "살아있는 우리말을" 쓰는 것이 곧 "말의 민주화"를 이루는 길이라는 이오덕의 생각에 동의했다. 그래서 그는 이 문제에 관심을 가지게 되었다.

<4>

강정훈: (…) 94년부터 98년까지는 이오덕 선생님이 우리글 바로쓰기 운동에 매달리시거든요? 그때 우리글 바로쓰기, 혹은 우리 문체, 우리 문장 쓰기에 대해서 저도 공부를 좀 했는데, 사실 그건 교과서나 교육과정에도 녹아 있는 고민이에요, 사실은. 우리글 바로쓰기 운동에서 이오덕 선생님이 굉장히 중요하게 보셨던 것 중에 하나가 말이, 우리 사회가 민주화되고 통일로 나아갈려면 우리 안에 있는 말부터 이미 지식인, 다 갈라져 있는, 이런 데서 벗어나서 말이 먼저 민주화돼야 되고, 그걸 실천해야 된다. 그러자면 지금 우리 말 들어와서 억누르고 있는 그런 외국말법이라든지 이런 것들을, 이런 것들에서 벗어나서 살아있는 우리말을 써야 된다, 초등학교 아이들도 알아들을 수 있는 말을 써야 되고, 글을 써야 된다라는, 걸 하셨잖아요. 그게 어, 사실은 그 공부를 계속 해야겠다는 생각을 했어요. 우리글 바로쓰기, 우리 문장 쓰기, 우리 문체, 하고 싶다는 생각을 했는데, 사실은 아까 말한 학교에서의 실천, 그럼 이게 교육내용, 교과서 쪽으로 제 관심이 가면서 그쪽에 지금. 물론 교과서를 제대로 쓰고, 교사가 중심이 되는 교과서를 만드는 것 안에 우리말을 바르게 쓰고, 우리 글, 우리 문체를 살려 쓰고 말의 민주화가 들어가 있다고 저는 봐요.

그렇다면 강정훈은 자신이 선택한 “우리 말/글 바로쓰기”와 관련된 이오덕 및 햇살교육연구회의 사상을 바탕으로 그를 둘러싼 상황을 어떻게 이해하고 성찰하는가? 또 이와 같은 성찰은 그의 햇살교육운동 참여를 어떠한 방향으로 이끌어 가는가?

2) “답을 골르고 찍는 데서는 벗어나야겠다”

강정훈은 고등학교 국어 및 문학과 교육과정과 교과서에 대해 큰 문제의식을 가지고 있다. 교과서와 교육과정에 대한 강정훈의 문제의식은 1987년, 그가 대학을 졸업한 뒤 교사 발령이 안 나 대학원에 진학하던 시기까지 거슬러 올라간다. 비록 정리되고 체계화된 형태는 아니었지만 말이다. 대학원 시절, 국어교육과정을 강의하던 담당교수는 말하기와 듣기, 읽기와 쓰기를 분절하고, 각각의 행위를 익혀가는 과정보다는 도구적 기능을 중시하는 “기능주의”를 지양하고자 하였다. 대신 “실제로 해봐야 된다”는 것을 강조하였다. 그 연장선상에서 읽기와 관련해서도 실제로 읽고, 쓰고, 말하게 하는 것과 마찬가지로 결과보다는 과정에 대한 평가를 중시하였다. 이와 같은 담당교수의 강의는 강정훈이 햇살교육운동을 통해 배운 것과 결합되었다. 예컨대 햇살교육운동의 중심 활동인 글쓰기교육이 있다면 “햇살국어교육”도 있을 수 있다는 것이 그의 생각이었다. 이처럼 대학원 과정에서의 수업과 햇살교육연구회에 참여하면서 깨닫고 느낀 것이 맞물린 그때부터 강정훈은 자신이 생각하는 햇살국어교육을 구현할 수 있는 “교육과정에 대한 관심”을 가졌다.

그러나 교사 발령 초기, 강정훈은 별다른 고민 없이 교과서와 교사용 지도서, 자습서에 나온 그대로 학생들과 수업을 하였다. 하지만 얼마 지나지 않아 그는 이러한 수업이 학생들의 성장에 별다른 효과가 있지 않음을 깨닫게 되었다. 뿐만 아니라 그가 교사로 발령이 나면서 경험한, 포괄적으로 “국어교육”으로 불리는 작문 또는 문학교육은 “대학에 가는 데 필요한 시험 성적을 얻는 하나의 과목”으로 인식될 뿐이었다.

이때부터 강정훈은 “이게 아니다라는 문제의식을” 갖게 되었다. 즉 적어도 올바른 국어교육이라면 대학원 시절에 들었던 강의대로 “시험과목”으로서의 국어가

아니라 “자기 생각을 다른 사람에게 제대로 근거를 들어가면서” 설득하는 글을 쓸 수 있고, 그런 말을 할 수 있으며, 또 다른 사람의 말을 비판적으로 이해하는 것을 목표로 해야 했다. 그런 까닭에 강정훈은, 초등학교에서는 흔히 실제 자기가 몸을 움직이고, 이를 통해 느끼고 경험하는 것이 중요하다고 생각하듯 중·고등학교에서는 추상적 사고와 논리력이 필요하다고 생각했다. 이와 같은 생각을 바탕으로 강정훈은 국어교육을 단지 시험의 대상으로 여기는 왜곡된 시각에서 벗어나야 된다고 생각했다. 이러한 고민이 결국 “교육과정과 교과서”의 개발로 그를 이끌었다.

<5>

강정훈: (…) 시험과목으로서의 논술이 아니라 자기 생각을 다른 사람에게 제대로 근거를 들어가면서 설득할 수 있는 그런 글을 쓸 수 있고, 그런 말을 할 수 있고, 설득할 수 있고, 제대로 이해할 수 있고, 그게 문학교육이나 을 통해서, 또는 국어교육, 말하고 듣고 쓰고 있는 그것이 곧 고등학교, 중학교 아이들에게서는 조금 더 이렇게 가치가 있는 거에 대해서, 그 우리가 초등학교 때를 보면 실제로 자기가 몸을 움직여보는 것이 중요한 때라고 하잖아요? 그러면 중학교, 고등학교 올라갈수록 추상의 단계가 쌓이고, 그런 추상의 사고라든지 또는 논리 능력이 점점 쌓여가는 거잖아요? 그게 저는 글쓰기교육에서 정직한 글쓰기, 가치 있는 글, 정직한 글, 삶을 담은 글에서 가치 있는 글이라고 했을 때 그게 인제 초등학교 때는 하지 못한다는 것이 아니라 중학교, 고등학교에 가면 자기 어떤 사고라든지, 자기 신념이라든지 이런 것들 아이들이 다지고 가고, 다져가고 키워가는 때기 때문에 그때 분명히 필요한 부분이 있다. 그래서 아까 교과서 말씀을 하셨지만 사실은 어떤 잘못된 논술교육, 국어교육도 마찬가지고, 문학교육도 마찬가지고. 가장 먼저는 하여튼 대학에 가는 데 필요한 시험 성적을 얻는 하나의 과목이다. 그래서 객관식으로 답을 어쨌든 골르고 찍는 그런 데서는 벗어나야 된다. 그 고민이 교과서와 교육과정으로 갔고…

그 고민은 크게 두 가지 방향으로 전개된다.

강정훈은 전교조 활동으로 4년 정도 해직을 당했으며 이 기간 동안 <들꽃교육>지 기자로서 이오덕, 윤구병, 박문희 같은, 햇살교육연구회 원로 회원들의 글

을 연재한 적이 있었다. 이 글의 타이핑과 편집을 통해 그는 햇살교육운동에 대한 관심과 고민을 계속 이어갈 수 있었는데, 특히 이오덕은 강정훈이 교과서와 교육과정을 집필하는 과정에서 "나침반" 구실을 하였다.

<6>

강정훈: 아, 제가 드리고 싶은 말씀이 하나 더 있는데, 이오덕 선생님의 그, 사실은, 선생님이 그래서 아이들의 삶에서 멀어져 있는 교과서, 또 우리 말법이라든지 아이들의 어떤 삶의 말과 글에서 멀어져 있는 교과서, 지식인들, 교수들, 학자들이 쓰고 있는 것들이 그대로 그냥 실려가지고 그것을 자라나는 어린이들에게, 학생들에게 강요하는 이런 교과서에서 벗어나야 된다라는 이런 부분은 제가 아까 처음에 문학교과서를 만들면서 교과서가 가져야 될 모습, 혹은 교과서가 가야될 길의 큰 나침반이라고 해야 될까요? 그건 맞습니다.

앞서도 이야기하였지만 이때 나침반으로서 이오덕이 가리킨 방향 가운데 하나가 "말의 민주화", 다시 말해 우리 말법을 침해하고 있는 외국어 문법에서 벗어나 "살아있는 우리말을 써야 된다"는 것이었다. 그래서 그는 이 점에 대한 "공부를 계속 해야겠다는 생각을 했다." 이 공부에 대한 관심이 그가 대학 시절부터 가져왔던 교과서 및 교육과정에 대한 관심과 만나면서 강정훈은 "우리말을 바르게 쓰고, 우리 글, 우리 문체를 살려" 쓰는 교과서가 필요하다는 생각을 갖게 되었다.

한편 강정훈은 교수·학자·지식인들이 쓰는, 이른바 관념적인 말들로 가득 찬 교과서에서 벗어나야 된다는 생각을 갖게 되었다. 기존의 교과서 저자는 대체로 대학교수들, 또는 무슨무슨 연구소 연구원 등 이른바 '학자'라고 불리는 사람들인 경우가 많았다. 그러나 강정훈이 보기에 이들에게는 학문적 전문성은 있을지언정 "이 교과서를 가지고 공부해야 되는 우리 아이들의 고민"을 담지 못한다는 "허점"이 있었다. 같은 글을 실어도 아이들의 생활세계에 좀 더 가까이 다가감으로써 친숙한 교과서, 더 집중하고 흥미와 재미를 느끼는 교과서를 만들어야 했는데 아이들에 대한 이해보다는 학문적 전문성만 가지고 있는 학자들로는 그와 같은 교과서를 만들기에는 역부족이었다. 바로 이 지점에서 현장 교사들의 참여가 필요함을 느꼈고, 학자들과의 소통의 필요성을 깨달았다.

그렇다고 국어를 학문적으로 연구하는 학자들이 필요 없다는 말은 아니다. 그들의 연구결과가 바탕이 되어 교육과정 체계가 개발되고, 또 우리나라 교육제도의 특성 상 이 교육과정을 기반으로 교과서를 개발해야 하기 때문이다. 그러나 대체로 학자들이 '학문의 세계'에서 사용하는 언어는 일반인이나 학생들이 자신들의 생활세계에서 쓰는 언어들과는 다르다. 따라서 학자들의 연구결과가 아무런 여과나 번역 없이 학생들이 생활세계에서 쓸 말과 글을 배우게 될 국어과 교과서에 그대로 들어와서는 안 됐다. 그러나 지금까지의 교과서는 늘 이런 식으로 편찬이 되었다. 교과서를 직접 만나게 될 교사나 학생들의 입장보다는 국어의 전문 연구 영역을 담당하고 있는, 이른바 '전문가'라고 할 수 있는 사람들의 "이해관계"나 학문적 요구를 먼저 생각했다. 그런 까닭에 이제부터라도 교과서는 학자들의 전문적 연구 성과가 아무런 여과 없이 학생들에게 직접 전해지는 것이 아니라 현장교사들을 거쳐서 "학생들이 알아들을 수 있는 말과 단계로 바꾸는 과정"이 되어야 했다. 그리고 그것은 교사들이 할 수 있는 일이고, 나아가 반드시 해야 할 일이었다.

<7>

강정훈: (…) 지금까지 교과서나 교육과정을 만든 분들이, 대학교수들이 학문의 어떤 세계에 머물고 있는 사람들이 자기들이 가지고 있는 학문의 어떤 지위나 그걸 가지고 이렇게, 잠깐 하는, 그런 데서 생겨나는 허점들이 많이 있었단 말이죠, 부족한 점들이. 그러면 그걸 메꿀려면 어떻게 해야 되냐면 이 교과서를 가지고 공부해야 되는 우리 아이들의 현실이 지금 어떤지, 그 아이들의 수준이라든지 그 아이들의 고민을 담은, 똑같은 글을 실어도, 그렇지, 아, 나도 그런 생각을 했지. 여기 나오는 인물의 모습이 내가 혹은 우리 엄마가, 우리 아빠가 경험했던 세계와 더 가까이 있네? 했을 때 아이들이 훨씬 더 교과서라는 하나의 자료에 다가갈 때 관계가 쉽고, 더 집중, 흥미를 갖고 다가갈 수 있는 거거든요? 흥미를 느끼고, 재미를 느끼고. 그렇게 할 수 있는 게 뭘까? 했을 때 대학교수들이, 늘 학문의 세계에서만 노는 그쪽에만 관심이 가 있는 분들보다 우리가 훨씬 더 할 수 있다.

연구자: 음, 애들을 더 잘 안다.

강정훈: 예. 학문을 하는 사람들과 소통할 필요가 있다. 그 분들이 분명 필

요한 부분이 있고. 학문에서 얻은 어떤 성과들이 다시 이렇게 뭐라고 그럽니까. 현장이라고 하는, 현장교사라고 하는 것을 거쳐서 대학교수들이 연구한 것이 우리 아이들한테 바로 날라가는 것이 아니라 이렇게 짜깁기해가지고 이렇게 다듬어서 가는 게 아니라 이게 우리 학생들이 알아들을 수 있는 말과 단계로 바꾸는 과정, 이런 거는 교사들이 할 수 있다. 해야 된다.

학자들이 중심이 되어 교과서를 개발할 때 문제가 되는 것 또 한 가지는 교수들이 쓰는 언어 또는 용어들이 지나치게 학문 중심적이고, 따라서 그들이 쓰는 언어 그대로 쓰여진 교과서는 지금-여기를 살아가는 학생들의 삶과는 거리가 멀 수밖에 없다는 점이다.

<8>

강정훈: (…) 교과서조차도 이른바 상위권에다가, 상위권에다가 초점을 맞추는 경우가 있어요. 그걸 인제 다른 말로 하면 그 집필의 과정이나 이런 데서 교사들의 이런 고민보다는 학문을 하는 사람들, 교수들, 각 교과교육학의 어떤 영역을 맡고 있는 이른바 전문가들이라고 하는 사람들의 이해관계라든지, 그들의 어떤 아, 이런 게 들어갔으면 좋겠다고 하는 학문적인 요구가 우선되는 교과서다 보니까 사실은 제가 아까 제일 처음 말씀드린 거가 상당히 거리가 있는 교과서들이 많이 있어왔죠.

강정훈은 이러한 교과서에서도 벗어나야 한다고 생각했다. 결국 학생들의 삶과 말에서 멀리 떨어져 있는 교육과정과 교과서를 그들의 삶에 가깝게 만드는 일이 필요하며, 거꾸로 말하면 학생들의 삶에 가까운 교과서가 좋은 교과서라는 생각을 강정훈은 갖게 되었다.

<9>

강정훈: (…) 이 교과서를 가지고 공부해야 되는 우리 아이들의 현실이 지금 어떤지, 그 아이들의 수준이라든지 그 아이들의 고민을 담은, 똑같은 글을 실어도, 그렇지, 아, 나도 그런 생각을 했지. 여기 나오는 인물의 모습이 내가 혹은 우리 엄마가, 우리 아빠가 경험했던 세계

와 더 가까이 있네? 했을 때 아이들이 훨씬 더 교과서라는 하나의 자료에 다가갈 때 관계가 쉽고, 더 집중, 흥미를 갖고 다가갈 수 있는 거거든요? 흥미를 느끼고, 재미를 느끼고.

즉 교과서를 가지고 공부를 해야 하는 아이들의 현실과 수준과 고민이 담긴, 그래서 아이들이 더 쉽게, 더 집중해서, 더 흥미를 갖고 다가갈 수 있는 교과서가 좋은 교과서이다. 그리고 이러한 교과서는, 강정훈의 말대로 교과서가 아이들의 삶에 관심을 가졌을 때, 그리고 그 삶이 실제로 교과서에 반영되었을 때 가능하다.

3) "쉬운 교과서" 쓰기

강정훈은 이오덕과 햇살교육운동의 '우리 말/글 바로 쓰기' 사상을 통해 교과서의 현실을 들여다볼 수 있었다. 뿐만 아니라 기존의 문학 및 작문 수업 방식을 그대로 답습하고 있는 자신의 모습을 보게 되었고, 그러한 방식은 학생들의 성장에 별다른 도움이 되지 않는다는 사실을 깨닫게 되었다. 그리고 이러한 반성과 깨달음은 그가 대학과 대학원 재학시절부터 가지고 있던 교과서 문제와 결합되어 "제대로 된 우리말"이 담긴 교재에 대한 상상으로 이어지게 되었다. 앞서 이야기했듯이 학자들이 학문적 저술에서나 쓸법한 어려운 전문용어가 아닌 "강아지도 알아들을 수 있고, 시골 할아버지 할머니들도 다 알아들을 수 있는 말을" 교과서에 써야 된다고 생각했다. 그럼으로써 "말의 민주화"를 이루고 교사와 학생들의 삶에서 동떨어진 교과서를 그들의 삶 속에 되돌려주어야겠다고 생각했다.

강정훈이 보기에 교과서나 교육과정은 초등학생에서 고등학생에 이르기까지 "평등한" 교육의 기회를 제공해야 한다. 그러나 그가 말하는 "평등"이란 "누구나 똑같이 배워야 한다"는 의미가 아니다. 세상을 살아가는데 반드시 필요한 "힘"을 기를 수 있는 기회를 동등하게 제공하는 것이 곧 그가 생각하는 "평등"이다. 이를 위해 교육과정과 교과서가 해야 할 여러 가지 일들 가운데 하나는 사회적 강요나 억압 없이 자기 자신의 말과 생각을 정확하게, 그리고 "거침없이 당당하게" 말하고 쓸 수 있는 장을 마련하는 것이다. 이와 같은 생각에 입각해서 강정훈은 "쉬운

교과서"로 교과서 개발의 잠정적인 방향을 설정하게 되었다.

경험상으로 보기에도 "쉬운"이란 말은 '읽기 쉽다', '이해하기 쉽다' 정도의 어의(語義)를 가진다. 그러나 강정훈은 "쉬운"이란 말에 또 다른 의미를 덧붙인다. 바로 이오덕을 비롯한 햇살교육연구회 사람들이 강조해마지 않는 "삶과의 연결"이 그것이다.

<10>

강정훈: (…) 아까 말씀드렸던 대로. 학생 친화적이라고 했을 때, 친화라고 하는 말도 이게 한자말이라 좀 걸리는데, 그러니까 아이들이 자기 삶이 고스란히, 자기 삶을 가지고도 아, 이게 문학이라고 하는 배움을 할 수가 있고, 이걸 통해서 문학이 내 삶에, 살다 보면은 언젠가는 내 삶에 도움이 되는 거구나, 이게, 시험 점수만이 아니라. 하다 못해 연애편지를 쓸 때. 혹은 사랑하는 사람과 갑자기 이별을 당했을 때 그때 내가 할 수 있는 것이 술 퍼먹거나 그것이 아니라, 그것만이 아니라 그 마음을 내가 글로 토해내고, 그죠? 누군가에게 그걸 써서 내 마음을 전하는 것으로. 그게 시를 쓰는 것일 거고, 편지를 쓰는 것일 거고, 산문을 쓰는 거겠죠, 그죠? 그렇게 할 수 있도록 그런 것들을 녹여 내야 된다.

이 이야기에서도 볼 수 있다시피 "쉽다"는 것은 학생들 자신의 삶에 "도움이 된다"는 것을 의미한다. 여기서 강정훈은 "연애편지", "내 마음을 전하는 것" 등 이른바 '실용적'인 것으로 '삶에 도움이 된다'는 말이 갖는 뜻을 예시하고 있지만 실제로 그 뜻은 좀 더 심오하다. 그 말은 국어교육을 통해 배운 것을 실제의 삶으로까지 연결시키는, 바꾸어 말하면 삶으로 실천해내는 것까지 포함한다. 다시 말해 학자들의 언어생활에 예속, 종속된 객체로서의 삶이 아닌 자신의 생각을 말하고 씀으로써 언어생활의 주체가 되는 그러한 삶을 살아내야 한다는 것까지 그 말은 내포한다. 왜냐하면 강정훈에게 공부란 "앎이 삶으로 나아가는 것"이기 때문이다. 그래서 강정훈은 아예 교과서 집필 과정에서, 물론 2007 개정교육과정의 요구가 있기도 했지만, '생산 활동'과 '표현 활동'을 자기 생활과 연결시킬 수 있는 활동들로 만들고자 하였다. 그럼으로써 자신의 이야기를 "당당하게" 할 수 있는 기회를

마련해 주고자 하였다. 예컨대 <원망생가>라는 향가를 가지고 “자기가 원하는 걸” 쓰게 하는 그런 활동들로 말이다. 이러한 활동들이 이루어질 때 비로소 ‘제대로 된’ 문학 수업이 가능하다.

<11>

강정훈: (…) 수업을 하다가요, 수업을 한 건데, 어디가 재밌었냐면, (책을 넘기다가) 요거요. 이게 향가에요. ‘원망생가’라는, 죽어서 극락에 가고 싶다는 것을 바라는. 요걸 가지고 자기가 원하는 걸로 아이들에게 이걸 쓰게 했어요. 재밌게 쓰더라구요. 여기 예시로 된 건 대학 가는 건데, 여기 있는 걸 똑같은 걸 말고 다른 걸 쓰라고 했더니 뭐, 아, 엄마와의 관계. 어, 가족 간의 관계라든지 지금 자기가 고민하는 것들이 많이 나오더라구요 전 바로 그거라고, 문학 수업은 바로 그거였다고 봐요. 이게 처음에는 애들이 할 수 있을까, 이게, 이게, 이게 거의 옛날 표기를, 보시면 알겠지만, 음. 이걸 설명하는 것 자체도, 다행히 이게 앞에 본문에 있어요. 달에게 비는 건데, 앞에 있죠. 앞에, 수업할 때 걱정했는데, 아이들이 의외로 여기를 재밌게, 재밌게 이 노래를 읽어내더라구요. 이렇게 인제, 솔직히 고백하면 여기를 먼저 했죠. 그 다음에 다시 이거를 했는데. 그러면 이거를 읽어낸 아이들이니까 아, 이거 향가 형식이라고 하는 10구, 열 줄에다가 자기가 원하는 거를 적어야 된다고 하는 그거만 있는 거지, 분량의 제한 같은 거는 없는 거잖아요, 요 안에서. 물론 10구라고 하는 전체 형식적인 틀이 있는 건데. 근데 이걸 하게 되면 아이들은, 아, 향가라고 하는 것이 이렇게, 이렇게 만들어지는 거구나. 그리고 그때 그 향, 신라 사람들이, 통일신라 사람들이 죽어서 극락왕생을 가고 싶어 했던 것처럼 지금 나한테 간절한 건, 예를 들면 어디에, 어느 대학에 들어가야 된다라든지, 또는 뭐다. 우리 집, 우리 식구들의 젤 큰 소망은 2000만 원의, 지금 100만 원이 있는데, 좀 더 안정된 집으로 가는 거다, 예를 들면. 그런 얘기들이 여기서 나오더라구요. 음. 그래서 아, 맞다. 이렇게 가야 된다.

강정훈은 <원망생가>라는 향가를 읽고 10구의 향가 형식에 맞춰 자신들의 소망을 학생들에게 쓰게 했다. 여기서 학생들은 대학 문제나 ‘집이 있으면 좋겠다’는 소망, “엄마와의 관계” 등 자신들이 간절하게 고민해온 것들을 많이 풀어냈다. 강

정훈의 말대로, 어디 가서 하지 못할 이야기들을 “거침없이 당당하게” 향가의 형식을 빌려 썼다. 대부분의 수업이 수능 시험과 같은 표준화된 평가에 맞춰 문제에 대한 정답만을 골라내는 것을 목표로 삼고 있지만 그래서는 안 된다. 이 작가의 삶을 담아내듯 문학 수업 또한 학생들의 삶을 담아낼 기회를 주어야 한다는 것이 강정훈의 생각이다. 쉬운 말과 표현으로 활동을 안내하고 설명하는 것도 물론 “쉬운 교과서”를 만드는 데 중요한 요소이다. 하지만 그에 못지않게 학생들이 텍스트를 자신의 삶과 연결시키고, 또한 자신의 삶을 직접 표현해볼 수 있는 기회를 제공하는 것도 중요하다고 강정훈은 이야기한다.

언뜻 보기에 교과서 개발은 이오덕이 강조한 ‘우리말을 살려 쓴 글쓰기’에서 한참 빗나간 듯 보일 수도 있다. 그러나 ‘우리 말/글 바로 쓰기’를 글쓰기를 넘어 교과서에까지 확장시켰다는 점에서, 그리고 교과서 텍스트와 관련된 활동을 아이들과의 삶과 관련시켰다는 점에서 강정훈은 여전히 교과서 쓰기를 햇살교육운동 참여의 연장선상에 놓는다.

최민혁은 강정훈과 같은 햇살교육연구회 하늘지회 소속이며, 오랫동안 활동을 같이 해 온 동료이다. 그러나 최민혁은 강정훈과는 다른 방식으로 햇살교육운동 참여의 자유변경의 길을 걸어가고 있다. 어떤 점에서 그런지 함께 살펴보기로 하자.

2. 최민혁

예부터 교육은 삶 속에서, 삶을 통해 이루어졌다. 바꾸어 말하면 삶은 교육적 행위의 무한한 배경이요, 보고이다. 장인의 견습생으로 들어간 도제는 장인을 거들며 일을 배웠고, 사냥과 채집이 주요 일과 중 하나인 원시 부족사회에서는 사냥과 채집에 참여하면서 사냥과 채집에 필요한 지식과 기술을 배웠다. 제자들과 길을 가면서 마주치는 여러 가지 일들에서 의미를 뽑아내어 가르침을 행했던 공자의 일화는 유명하며, 농사를 생활화 했던 우리 선조들 또한 실제로 농사를 짓는 삶 속에서 기후와 절기, 작물에 대한 지식과 농사짓는 기술을 익혔다. 이처럼 삶은 교육과 밀접한 관련이 있다. 삶에서 마주치는 여러 가지 사건/사태들에 어떠한

의미를 부여하는가에 따라 그것은 교육적 사건/사태가 될 수도 있는 것이다.

제Ⅱ장에서 검토한 바 있지만, 여러 교육운동들은 바로 이 점에 주목하였다. 따라서 이들 역시 삶을 매우 중요하게 생각하며, 삶 속에서의 배움을 강조한다. 그 점은 햇살교육운동도 마찬가지다. 삶에서 우러난 글을 일상에서 쓰는 투박한 말로 써낸 글을 가장 좋은 글로 치며, 학생들과 햇살교육운동 참여자들이 이러한 글을 많이 쓰고, 이를 통해 자신의 삶을 돌아봄으로써 스스로 "삶을 가꾸어" 갈 수 있는 힘을 길러가기를 요구하고 바란다. 이 맥락에서 강정훈이 좋은 교과서 개발을 위해 다각적으로 노력하고 있음은 앞서 살펴본 바와 같다.

이와 같은 기조에 맞춰 최민혁 또한 삶을 매우 소중하게 생각한다. 특히 삶 속에서의 배움, 삶을 통한 배움을 강조한다. 이처럼 삶을 강조한다는 점에서 그는 강정훈, 이영선과 맥을 같이 한다. 그러나 미묘한 점에서 그는 다른 연구 참여자들과는 다르다.

최민혁은 혁신학교인 민들레초등학교에서 근무한다. 또 비록 강정훈보다 한참 늦은 2000년도 이후이기는 하지만 햇살교육연구회 회원으로 가입하여 이오덕의 책을 공부해오고 있으며, 요즘은 이오덕의 초창기 저서인 <아동시론>을 다시 읽고 있다. 강정훈, 이영선과 마찬가지로 최민혁은 이오덕의 사상을 학교현장을 읽는 창으로 활용하기는 하지만 그 관점에 지배당하지는 않는다. 더불어 그의 교사로서의 경험에 더해 민들레초등학교가 갖는 혁신학교의 특징을 최대한 활용하여 그는 그만의 독특한 방식으로 햇살교육운동에 참여한다. 그렇다면 최민혁의 햇살교육운동 참여의 자유변경은 어떻게 펼쳐지며, 또 어떤 점에서 강정훈, 이영선과 차이점을 보이는가?

1) "아이들의 삶 속으로 들어가는 거다"

이오덕은 <일하는 아이들>이라는 책을 통해 아이들의 "삶의 현장", 특히 '농촌'의 현장을 강조하였다. 그러나 최민혁은 삶의 현장이라는 말을 좀 더 폭넓게 바라보고 있는 것 같다. 예를 들어 최민혁에게 삶의 현장이란 학교나 사회에서 일어나는 다양한 일들, 그리고 "주변에서 자연적으로 변하는 그런 것들, 그런 게 다 삶

의 현장"이다. 따라서 최민혁에게 이오덕이 강조한 "삶의 현장에서의 교육"은 단지 일 속에서의 배움, 특히 오로지 농사일 속에서의 배움, 농사를 통한 배움으로 환원되지 않는다. 다만 시대적 배경 상 "농촌에서 일을 하고 사는 아이들이 많았기 때문에 그 시대의 아이들의 삶 속으로 들어가다 보면 그게 꼭 봐야 되는 정확한 지점"이었을 뿐이다.

이와 같은 최민혁의 이오덕 공부는 단 한 마디로 표현될 수 있다. "아이들을 있는 그대로 보는 거다." 환언하면 "아이들 삶 속으로 들어가는 거다." 부연하자면 아이들이 가진 독특한 특성을 존중해주는 것이고, "그거는 쉽게 알 수 없는 거"라는 것을 인정하는 것이다. 그럴 때 부단한 관찰과 대화를 통해 아이들에 대한 이해가 가능하게 되며, 비로소 아이들의 입장에서 아이들에게 필요한 활동이 무엇인지 찾아내고 실천할 수 있게 된다.

<12>

최민혁: 내가 보는 해석으로 볼 때. 그거는 뭐냐 하면 음... 아이들을 있는 그대로 보는 거다. 다시 말해서 그걸 다른 말로 바꾸면, 아이들 삶 속으로 들어가는 거다. 삶 속으로 들어가는 거다. 있는 그대로 보고, 아이들 삶 속으로 들어가고 한다는 것은 어... 아이들을 각자 가지고 있는 개별적인, 하나, 하나가 가지고 있는 독특한 그 아이만의, 가지고 있는 어떤 특성, 이런 걸 존중해주는 거고, 그거는 쉽게 이해될 수 없는 거다, 라는 걸 전제로 까는 거다. 그 뒤에, 그 뒤에 그때 선생님하고 얘기했던 것처럼, 그 뒤에 아이들의 삶이 이렇기 때문에 뭐가 필요하겠다, 내가 상담을 해야겠다, 나 같으면 상담을 해야겠다, 내가 운동을 조금 더 알아가지고 내가 애들한테 마음껏 몸으로 풀게 해줘야겠다, 내가 요리하는 방법을 알아가지고 얘들이 요리 속에서 자존감을 찾게 해줘야겠다, 미술 속에서 아픔을 풀어내게 해줘야겠다, 그래야 성장할 수 있다, 그런 그때그때 필요한 걸 찾아서 내가 연수를 가고, 가는 거다. (…) 뭘 해야 하냐 하는 부분은, 교사가 해야 할 가장 중요한 부분은, 저는 아이들 속으로 들어가는 거다. 아이들 속으로 들어가는 거다.

그러나 이와는 반대로 표면적이고 피상적인 관계를 통해서는 아이들을 결코 알

수 없을 뿐만 아니라 자칫 '아이들을 다 안다'고 속단함으로써 "교사중심"으로 교육활동을 구성하고 끌어갈 위험이 있다. 예컨대 초등학교 3-4학년 아이들을 여전히 피아제의 '구체적 조작기'로 어설프게 환원하여 봄으로써 이 시기 아이들의 추상적 사고의 가능성을 시작부터 막아버리는 많은 교사들처럼 말이다. 이럴 경우 자칫하면 이론이나 관념, 또는 개념적 틀에 맞춰 아이들을 보는 상황이 벌어질 수도 있다. 하지만 그렇다고 하더라도 아이들에 대한 피상적·관념적 이해는 차라리 그나마 낫다. 그보다 더 심각한 문제는 아이들을 "여벌"로, 즉 승진의 들러리로, 해결해야 하는 "짜증나는 업무"로 보는 것이다. 따라서 아이들과 관련해서 "교사가 해야 할 가장 중요한 부분은" 다른 무엇도 아닌 "아이들 속으로 들어가는 거", 그것 하나뿐이다. 그리고 여기서 정말 많은 것들이 파생될 수 있다.

그 중 하나는 '어떤 교육활동을 구성해야 하는가?' 하는 문제와 관련된 것이다.

최민혁이 보기에 교육활동은 아이들에 대한 부단한 관찰을 통해 '아이들의 삶이 이렇기 때문에 뭐가 필요하겠다'는 잠정적 결론을 내린 다음에 구성하고 실천해야 하는 것이다. 뿐만 아니라 현재의 아이들의 모습에 맞춰 끊임없이 변화시켜야 한다. 다시 말해 늘 아이들의 삶을 예의주시해야 하고, 또한 그 삶에 민감해야 한다. 예컨대 다음과 같이 말이다.

<13>

> 국어 시간에도 마찬가지입니다. 글을 읽거나 이야기를 듣고 중심 내용, 글쓴이의 주장, 등장인물의 성격 등을 쓴 걸 읽어보면 중요한 내용과 핵심을 정확히 요점만 잡아서 잘 간추리는데요, 조금 더 자세히 표현하려는 노력이 아쉽지요. 그렇지만 짧은 시간에 핵심을 잡아내는 그 능력만큼은 대단히 뛰어납니다. 시간이 흐르면 신중하고 차분하게 내용을 자세히 정리하고 표현하는 능력이 생길 거라고 믿습니다. 제가 가끔 아이들에게 옛날이야기를 해주는데요, 영화도 보여주고요. 그런데 근석이는 시간이 꽤 지났는데도 어디에서 이야기를 멈추었는지 자세

히 기억하고 말로 설명하는 겁니다. 마치 사진으로 보듯이 자세히 설명하는 걸 보면서 이런 생각을 해봅니다. '저렇게 말하는 걸 그대로 글로 쓰면 좋은 글이 될 텐데.' 그리고 글쓰기 공책에 글을 쓸 때 날짜를 잊고 안 쓰는 때가 많은데 이제 날짜와 요일을 정확히 쓰도록 해야겠습니다. 자기가 써 놓고도 언제 썼는지 모르거든요.

그는 4학년 담임을 맡으면서 "아이들 쪽으로 들어가기" 위해 아침마다 하루도 거르지 않고 아이들 이름을 반복해서 외우면서 교실에 올라갔다. 그래야 아이들의 삶의 맥락과 더불어 아이들 상호관계의 "역사적 맥락"도 일부 파악함으로써 아이들이 보이는 언행의 의미를 좀 더 깊이 이해할 수 있을 것이기 때문이었다. 이 같은 실천은 그가 위와 같은 통지표를 쓰는 데 큰 도움이 됐다. "그 아이의 모습", "키워드"를 떠올릴 수 있었기 때문이다. 이 "키워드"가 별다른 저항 없이 떠오를 때 비로소 아이들의 삶을 중심으로 한 교육활동을 구성할 수 있다.

그러나 특별하게 정해진 활동, 반드시 해야 할 활동은 없다. 상담이든, 운동이든, 요리든, 미술이든, 또는 글쓰기든 교사 자신이 아이들을 위해 필요하다고 판단한 활동을 하면 된다. 그는 4학년을 맡은 2013년에는 활동의 장소로 산을 택했다.

<14>

최민혁: (…) 그래서 저는 올해 우리 아이들하고 뒤에 있는 산, 대모산을, 제가 인제 선생님한테, 요 안에 보면(연수에서 교사들에게 나눠줬던 연수자료) 3월 4일에 나누어줄 가정통신문이, 엄마들에게 줄 가정통신문인데, 뭐라고 썼냐면 나는 대모산을 제2의 교실로 쓰겠다. (…) 저는 이 아이들에게 이게 너무 필요하다고 느꼈기 때문이다. 지금 아이들이 이 산이라는 게 필요 없다면 전 안 간다. 그걸 뭐 하러 가겠냐고. 지금 우리 이 아이들은 멀쩡해 보이지만 사실은 많이 아픈 애들이다. (…) 그 상처는 하루, 이틀에 치료되지 않는다. 나는 내 경험으로 볼 때, 내가 어린 시절을 학교 안 다니고 했지만, 산과들은 나에게 상철 안 줬다. 내가 사람들에게서, 많이 만나지 않았지

만, 조금씩 만난 사람들에게서 받은 상처를 말없이 나를 보듬어줬고, 안아줬고, 아름다운 추억으로 만들어준 건 사람과 나의 사이에서 이루어진 게 아니라, 물론 있지만, 오히려 나 혼자 산에 올라가서 미끄럼 타고 내려오고, 혼자 연 날리다 연 툭툭 끊어버리고, 혼자 토끼 잡는다고 산 속을 헤매고 했던, 그 시간에 만났던 공간의 나무와 풀, 이런 것들이 내가 아픔을 달래주고, 삭혀줬다. 그럼 이 시대의 애들은, 그럼 이 아픔을 달래기 위해서 상담 받고, 정신과 가고, 놀이치료 받고 이래야 되냐. 또 상처를 줄 수 있다. 그건 인위적인 부분이다. 그리고 그렇게 가기라도 하면 다행이지만, 대부분 안 간다. 모르기 때문에. 그냥 교사라는 사람이 눈에 보일 뿐이다. 부모에게 얘기해도 이거 몰른다. 안 받아들인다. 그래서 나는 이 애들을 데리고 산으로 갈 거다.

이처럼 인근 산을 수업을 하는 교실로 삼겠다는 결심을 통해 최민혁이 강조하고자 하는 것은 “삶에서 섞일 수 있는 공부”, “삶 속의 배움”, 바꾸어 말하면 “삶과 공부가 하나가 된다는 것”이다. 이것이 두 번째 강조점이다. 예컨대 그는 어린 시절의 경험, 즉 노즐이 하나뿐인 “농약 통 하나 짊어지고 농약을” 뿌렸던 경험을 통해 순간순간 올바른 결정을 내린다는 것이 얼마나 어렵고 중요한 일인지 깨닫게 되었다고 이야기한다. 그것이 살아가는 데 얼마나 큰 자산이 되고 있는지, 또 되어 왔는지 이야기한다. 삶 속에서의 배움의 위력은 이렇듯 강력하다.

그러나 최민혁이 보기에 현재 우리 학교교육은 많은 부분 삶과 동떨어진 부분에 목표를 두고 있다. 단적인 예로 아이들이 가지고 있는 지식, 아이들이 쓰는 낱말은 “삶에 뿌리를 두지 않은, 공중에 떠 있는 낱말”일 가능성이 짙다. 이 지식, 그리고 지식을 구성하는 낱말이 아이들의 삶과 연결될 때 비로소 그것은 살아있는 지식, 살아있는 낱말이 될 수 있다고 최민혁은 강조한다.

<15>

최민혁: 어떻게 보면은 이 아이들이 먹고 사는 그, 자기가 당장 먹지 않으면 당장 괴로움에도 불구하고 먹고, 입고, 자는 것은 따로 두고, 머릿속에서는 저 이데아에 있는 것, 현실에 발판을 두지 않은 또 다른 것에다가 삶의 목표를 두고 있단 말이에요, 많은 부분이. 그러니깐 아

> 이들이 가지고 있는 개념, 여기서 인간들이, 아이들이 가지고 있는 삶에서 사용되는 많은 낱말들이 가지고 있는, 수도 없이 입으로 쏟아내고, 손가락으로 쏟아내고 있는 그 수많은 낱말들이 삶에 뿌리를 두지 않은 공중에 떠있는 낱말일 수 있다는 거예요. 어. 공중에 떠있는 낱말일 수 있다는 거죠. 저는 그 낱말들이 하나, 하나가 우리 삶 속에, 땅 속에 있는, 이 땅에 있는 모든 것들과 우리 현실 속에, 삶의 현실과 다 연결 지어져야만 그것이 진정 살아 있는 낱말이 되고, 꿈틀꿈틀, 새끼치고 용솟음치는 낱말이 되지, 그렇지 않은 낱말은 다 죽은 껍데기다. 낱말이 껍데기가 되고, 글이 껍데기가 되고, 말이 껍데기가 되면 아이들 삶이 껍데기가 된다. 아이들 삶이 죽은 삶이다. 지 삶이 아닌 거죠. 지 삶이 아닌 거죠.

사람들은 사회 속에서 살아가며 언어를 익힌다. 그러나 그 언어는 체험을 통해 자신의 삶과 연결될 때, 또는 삶 속에서 체험될 때 "진정 살아있는 낱말", "꿈틀꿈틀, 새끼치고 용솟음치는 낱말이" 된다. 그리고 그럴 때에야 비로소 지식, 낱말은 살아가는 데 힘을 보태줄 수 있다. 그런 까닭에 교육을 "풀어가는" 실마리는 곧 아이들의 삶이어야 한다. 이것이 최민혁이 생각하는 "삶에 뿌리를 둔 교육", "공부와 삶이 하나가 돼야 한다"는 말의 요지이다. 그렇지 않은 말들은 "다 죽은 껍데기", 다시 말해 한갓 관념에 지나지 않는다. 심하게 말해서 관념을 가지고 사는 아이들은 "지 삶이 아닌 거"다. 외국의 문화를 '체험'하지 못하기 때문에 아무리 외국어를 익힌다 한들 그것을 모국어로 삼을 수 없다는 메를로-퐁티(Merleau-Ponty, 1945)의 날카로운 지적을 좀 더 밀고 나가면, 아이들은 주체로서의 삶이 아닌 스펙터클일 뿐인 삶을 살게 될 뿐이다.

최민혁에 따르면 햇살교육운동이 추구하는 교육의 본질은 아이들의 삶에서 그 실마리를 풀어가는 교육이다. 그렇게 볼 때 최민혁이 바라 본 학교교육 현실은 어떠한가? 그 현실을 극복하기 위해 최민혁이 설정한 햇살교육운동의 전개 방향은 무엇인가?

2) "아이들의 삶에서 출발해야 한다"

많은 사람들이 '교육은 학생중심이어야 한다'고 생각한다. 요즘도 간간이 회자되고 있는 "아동중심교육", "아동중심교육과정", "학습자중심교육"과 같은 말은 아마 이런 생각을 담고 있는 것으로 이해할 수 있을 것이다. 그렇지만 '학생중심을 외치면서 결국 교육활동은 교사가 구성하는데, 그것은 아동중심인가 교사중심인가?', '학생중심이라고 하면서 교과서로 수업하는 것은 아동중심인가 아닌가?'와 같은 의문을 품지 않을 수 없어 '학생중심'이라는 말을 이해하는 데에 혼란이 가중된다. 그렇다면 '학생중심'이란 말의 의미는 무엇인가? 최민혁에게 '학생중심'이라는 말은 어떻게 이해되고 있으며, 이러한 이해가 최민혁이 햇살교육운동에 참여하는 데 주는 영향은 무엇인가?

최민혁이 보기에 지금까지 "교육"이란 이름으로 이루어져 온 많은 활동들은 대부분 아이들을 교사와 동등한 인격체로 인정하지 않았다. 다시 말해 교사가 중심이 되어 아이들을 끌어가는 활동들이 많았다. 이를테면 "체험학습"을 중시한다는 수학여행 같은 것만 보더라도 수학여행 계획을 입안하는 교사들은 아이들이 '어떤 체험을 할 것인가'보다는 계획 수립의 편의성이나 관행, 또는 자신이 알고 있는 "이론" 등을 기초로 하는 경우가 많았다. 아직도 많은 초등학교의 수학여행 대상지인 경주를 예로 들었을 때 학생들과 교사들은 첨성대, 천마총, 석빙고, 계림 관람 등 '객관적'으로는 같은 경험을 하지만 체험은 전혀 다를 수 있다.[28] 그러나 많은 경우 교사들은 이를 고려하지 않는다. 이러한 모습을 최민혁은 "교사중심"이라는 말로 개념화한다.

<16>

최민혁: 정확히 보신 거 같애요. 교사중심에서 벗어나야 된다는 말은 그... 아이들의 현재의 삶에서 출발해야 된다는 거. 그걸, 그거하고 전 진짜 맞닿아 있다고 봐요. 교사가 아무리 이론서를 많이 봤어도, 내 속에 좋은 프로그램이 잔뜩 있어도 애들의 삶에서 출발하지 않으면 그것은 교사중심이거든요, 결국에는.

28) 흔히 경험과 체험을 혼동한다. 그러나 경험과 체험은 분명히 다르다. 조용환(2009)은 경험을 "신체와 상황의 외면적이고 객관적인 만남"으로, 체험을 "그 만남을 통해서 신체가 변화하는 내면적이고 주관적인 과정"으로 본다(p. 242).

물론 “교사중심”이라는 것이 무조건 나쁘다는 말은 아닐 것이다. 좋을 수도, 나쁠 수도 있다. 예를 들어 학습자가 공부의 방향을 잡지 못해 헤매고 있을 때 그 방향을 잡아갈 수 있도록 자신의 경험을 이야기해주거나 여러 가지 활동들을 안내하고 제공하는 것은 비록 “교사중심”이기는 하지만 ‘바람직하다’고 볼 수 있는 행위이다. 그러나 그게 아니라 학습자가 무엇을 중요하게 생각하고, 어떻게 어떤 방식으로 배우고, 어디에 재미를 느끼며, 어떤 능력과 소질을 가지고 있는지 전혀 고려하지 않은 채 자신이 옳다고, 또 중요하다고 생각하는 것을 가르치려 든다면 “교사중심”이면서 학습자에게 교육에 대한 적의만을 키우게 만드는 그리 옳지 않은 행위로 보인다. 이오덕은 교사생활 내내 이 점을 아프게 지켜본 듯하다. 그래서 그는 다른 무엇보다 아이들의 삶을 우선시 했다(이오덕, 2013). 이 점이 최민혁이 교사로서 지내온 경험과 만나는 지점에서 크게 부각된 것 같다. 그래서 그는 이오덕에 대해 다음과 같이 이야기한다.

<17>

최민혁: (…) 이오덕 선생님이 얘기한 것처럼 아이들이, 글이 목표가 아니고 아이들이 목표다. 글은 그냥 하다 보니까 그냥 중간에 툭툭 떨어지는 것일 뿐이지, 글은 그냥 지나가는 과정이다, 수단이다, 하는 그 말을 가끔 제가 되뇌는데요. 사실은 그렇기 때문에, 글이 수단이요, 수학도 수단이고, 책도 그냥 수단이다, 라는 생각이 들어요.

제Ⅲ장 허두에서도 언급했다시피 이오덕은 아이들을 바르게 가르치고 성장시키기 위한 것으로 글쓰기교육을 선택했다. 그러나 최민혁이 보기에 “글은 그냥 지나가는 과정” 내지는 “수단”에 지나지 않는다. 이오덕이 진짜 강조한 것은 글쓰기교육이 아닌 아이들이라고 최민혁은 생각한다. 말 그대로 “아이들이 목표”인 것이다. 그리고 이것은 아이들이 왜곡된 교육정책, 그리고 못된 교사들에게 억눌리고 휘둘리고 억압받지 않도록 돕는 일이다(이오덕, 2013).

그런 까닭에 최민혁은 교육활동은 “학생중심”으로 이루어져야 한다고 생각한다. 물론 ‘교사와 학생은 동등한 인격체’라는 말과 마찬가지로 대부분의 교사들이 이렇게 이야기한다. 하지만 최민혁은 이 말에 독특한 의미를 부여한다. 그에게 이

말은, 앞의 이야기에서도 잘 드러나고 있지만 “아이들의 삶에서 출발해야 된다”는 뜻이다. 아이들의 “삶 속으로 들어가서” 아이들이 어떠한 활동을 바라고 있는지 발견해 내며, 이를 바탕으로 아이들의 “삶의 현실과 연결 지어져 있는” 활동들을 구성하고 계획해서 아이들에게 제공할 때 비로소 진정한 “학생중심” 활동이 된다.

<18>

최민혁: 그러니까 교육이라고 하는 것이 자꾸만 책 속으로만, 책 속으로만 들어가는 것이 아니고 최대한, 최대한 자꾸만 아이들의 삶 속에서, 어떻게 보면 먹고, 자고, 싸고 하는 그 속에서 실마리를 풀어가야 되지 않겠냐. 특히 초등학교의 경우에는. 그런 경우에는. 그렇게 볼 때 저는 교실을 떠나서 체험을 해보는 것 자체가 거기서도 자꾸만 낱말, 애들의 삶과 괴리된 낱말을 붙잡고 자꾸 뭘 해주는 게 아니라, 해주는 게 아니라 진짜 체험학습이라고 하면, 현장학습, 교실을 떠나 나갔을 때는 몸으로 부대껴보는 걸 최대한, 그나마 한계가 있겠지만. 먹고 사는 것과 필수적인, 필연적인 것과 연관을 한 번 시켜보자. 연결시켜보자. 그런 의미죠. 그런 거라는 생각이 들어요

앞서도 이야기했지만, 최민혁은 교사가 해야 할 가장 중요한 일로 “아이들 속으로 들어가는 거”를 꼽는다. 그 말은 교사들은 아이들이 지금 이 순간 어떻게 살고 있는지를 이해하려는 노력을 게을리 해서는 안 된다는 말이다. 그때에야 비로소 그 삶을 바탕으로 아이들의 삶과 직결되는 문제를 풀어갈 수 있기 때문이다. 또한 지금보다 더 나은 삶을 추구할 수 있는 교육활동, 최민혁의 말을 빌자면 “몸으로 부대껴보는” “진짜 체험학습”을 제공하는 일에 한 걸음 더 다가갈 수 있기 때문이다.

최민혁이 바라본 교육현실은 겉으로는 “학생중심”을 외치지만 실제로는 “교사중심”으로 돌아가고 있는 모습이었다. 여기에 대한 고민이 깊어질 무렵에 만난 이오덕을 통해 최민혁은 “아이들의 삶 속으로 들어가야 한다”, 그럼으로써 “학생중심”의 교육이 이루어져야 한다는 생각을 깊게 형성하게 되었다. 그리고 그것은 “삶에 뿌리를 둔 교육”으로 나타나야 한다고 말한다. 그렇다면 “삶에 뿌리를 둔 교육”을 실제로 구현하기 위해 최민혁이 창안하고 실천하는 활동에는 어떤 것이 있는가?

3) “기다려주는 교육”

흔히 ‘교육은 백년지대계’라는 말을 한다. 교육의 결과는 쉽게 나타나지 않으며, 오랜 뒤에야 그 결과를 볼 수 있다는 뜻으로 이해할 수 있다. 그러나 오늘날 우리나라의 학교교육은 그렇지 않은 것 같다. 많은 사람들이 즉각적인 결과를 원하며, 실제로 학교 내에서도 각종 평가를 통해 교육의 결과를 단시일 내에 측정, 파악하고자 한다. 따라서 이른바 “우수학생”이 되려면 자신의 내부에 잠자고 있는 잠재력을 어떻게 해서든 단기간에 끄집어내야 한다. 바꾸어 말하면 ‘교육적 시숙’의 기간을 학생들은 갖지 못하고 있는 것이다. 최민혁은 이와 같은 행태에 반대한다.

어린 시절, 최민혁은 정규 중·고등학교 과정을 밟지 못했다. 학교에 다니는 대신 그는 여러 가지 일을 하며 생계를 도왔다. 이 시절에 최민혁에게 큰 영향을 준 사람은 어머니이다. 한 번은 이른 봄, “대추나무 죽은 거 아니냐?”는 질문을 어머니에게 했다. 그때 최민혁의 어머니는 다음과 같이 대답하였다고 한다.

<19>

최민혁: (…) 엄마 보고 엄마, 이거 왜 안 나. 이거 죽은 거 아냐? 죽은 거 아니다. 한 번 꺾어봐라, 끝에. 꺾어보니까 물이 찍 나와요. 준비하고 있다가 한 방에 잎도 나오고 꽃도 나오고 큰다. 그래서 어머니가 그때 제가 인제 중학교를 안 가고, 집에서 여기저기 일하고 다닐 때니까, 하는 말이 어... 대추나무처럼 늦게 피는 게 있다, 세상에는. 근데 그냥 피는 것이 아니라 대추나무처럼 속에서 잔뜩 준비하고 있다가 때가 되면 잔뜩 치고 올라오는 놈이 있다. 니가 나중에 그럴 거다. 엄만 널 믿는다.

대추나무는 죽지 않았고, 잎과 꽃을 피우기 위해 가지 속에 잔뜩 물을 모으고 있는 중이다, 또한 최민혁에게도 대추나무처럼 그 안에 들어 있는 큰 잠재력이 언젠가는 크고 화려하게 피어날 것이라는 이야기가 어머니가 한 말의 요지이다.

겨우내 땅 속에서 잠을 자던 들풀들도 봄이 오면 언제 잠을 잤느냐는 듯싶게 파릇파릇 싹을 틔운다. 아이들도 마찬가지이다. “심지어는 정신지체가 있더래도 정신지체 수준에서 올라오는 시기가 있다.” 하지만 새싹 틔우는 시기를 앞당기려

땅 속에 있는 싹을 잡아당길 수 없는 것과 마찬가지로 아이들 내면에 있는, 언젠가는 꽃피우게 될 그 재능을 인위적으로 꺼낼 수는 없는 노릇이다. 그러나 최민혁의 눈에는 학교는 바로 그렇게 하려는 듯 보인다.

<20>

최민혁: 근데 우리 교육과정은 흔히 많은 사람들이 얘기하는 것처럼 양이 많고, 양이 많다는 얘기는 고 시기에 먹을 양보다 훨씬 더 많은 양을 갖다가 들어붓는다는 얘기죠. 그럼 그게 감당해야 할 아이들이 감당 못하는 아이들도 있거든요. 나중에 나와야 할 가능성을 나중에 나오는 그런 아이여야 할 가능성을, 올라오는, 저 속에 있는 그 가능성을 결국 짓밟는, 그래서 웅크려들어 가지고, 속으로 웅크려들어 가지고 쉽게 나오지 않는, 그걸 끄집어낼려고 그러면 주변 사람들이 몸서리치게 고생을 해야 나오는, 그런 거죠.

우선 현재 국가 및 학교교육과정은 "양이 많다." 이 말은 곧 아이들이 받아들이고 이해할 수 있을 정도의 분량보다 더 많은 분량을 가르치게끔 만들어 놓았다는 뜻이다. 소화 능력이 좋은 아이들이라면 별 문제가 없겠지만, 그렇지 못한 아이들에게는 엄청난 고통이다. 따라서 "감당 못하는 아이들"이 생겨날 수밖에 없다. 그러나 학교는 이를 고려하지 않는다. 편의상 몇 가지 기준으로 아이들을 분류하고, 같은 시간, 같은 공간에 모여 있는 아이들을 동질집단으로 취급한다(이혁규, 2009). 그러다 보니 "나중에 나와야 할 가능성을" 가진 아이들, "속으로 웅크려들어 가지고 쉽게 나오지 않는" 아이들의 가능성을 억지로 끄집어내려고 하는 상황이 생길 수밖에 없다. 하지만 이것은 위험한 일이다. 제 때 싹을 틔우지 못하고 지나치게 이른 시기에 틔운 싹의 운명은 불을 보듯 뻔하다. 따라서 아이들의 능력을 "잡아 땡기지" 말고 "기다려줘야 된다." "기다려주는 교육"이 되어야 한다.

<21>

최민혁: 저는 교육이, 어떤 교육이 바람직한 교육이냐, 굉장히 넓은 말이고, 어려운 말인데... 아까 말씀드렸던 그런 거라고 생각을 해요. 아이들 속에 있는 가능성이 나올 때까지 기다려주는 교육. 음. 기다려주는 교육. 아이들 가능성이 나올 때까지 기다려준다는 얘기는, 그냥 앉

아서 기다린다는 의미는 아니구요. 그냥 앉아서 기다린다는 의미는 아니고, 잘 나올 수 있도록, 잘 드러낼 수 있도록 도와줘야죠. 도와주고, 분위기 만들어주고. 적어도 봄이 되면 싹이 나올 때까지 땅은 파지 말아야 된다는. 왜 싹이 안 나와, 씨 안 나와, 땅을 파버리면 죽잖아요. 그런 짓은 하지 말아야 된다. 아까 말한 대추나무를 에이씨, 죽은 나무야, 하고 베어버리니까 물 나오네. 이런 실수는 하지 말아야 된단 말이죠. 베어 버리면 참 어렵잖아요. 그런 거.

물론 아무런 일도 하지 않고 무작정 "기다린다는 의미는" 아니다. "잘 나올 수 있도록" 교사가 옆에서 돕는 일이 필요하다. 최민혁이 보기에 이를 위해 필요한 것은 아이들에 대해 이러쿵저러쿵 "속단하지" 않는 일이다. 싹이 안 나온다고 확인하기 위해 땅을 파 그 속을 확인하면 싹이 죽듯이 아이들에 대해 속단을 한다는 것은 곧 아이들을 "죽이는" 일이다. 그러나 "기다려주는 교육"이라면 그런 애들이 안 생길 거라고 최민혁은 굳게 믿는다.

<22>

최민혁: 저는 기다려주는 교육이라면 그런 애들이 안 생길 거라고 봅니다. 재밌잖아요, 학교 오면. 공부 할 건 많지 않은데. 그리고 누구나 다 생각이 쏟아져 나오는 그런 내용인데. 이 수준의 아이들이 평균적으로, 잘하는 아이들은 잘 하는 아이대로 글이 세련되게 나올 수 있고, 말이 세련되게 나올 수 있는 거고, 넓게, 깊게. 못하면 못하는 대로, 막 거침없이 나올 수 있는 그런 교육과정이라면 애들이 왜 학교 오기 싫었겠어요. 재밌을 텐데, 자기 인정받고, 좋을 텐데.

보다시피 이 이야기에서 최민혁이 생각하는 "기다려주는 교육과정"에 대한 짤막한 예가 나온다. 즉 '공부할 것은 많지 않으면서도 잘하는 아이들은 자신들의 능력을 마음껏 뽐낼 수 있고, 또 못하면 못하는 대로 거침없이 자신의 생각과 능력을 쏟아낼 수 있는' 그런 교육과정이 최민혁이 말하는 "기다려주는 교육과정"이다. 그리고 그럴 때 학교는 비로소 아이들에게 재미있고 의미 있는 공간이 되고, 또한 교사들은 아이들이 저마다 가지고 있는 서로 다른 능력을 인정할 수 있게 된다. 그 실천은 특히 국어와 수학, 미술과 실과, 그리고 놀이를 통해 이루어진다.

좀 더 구체적으로 그는 국어는 사회와 통합하여 지도함으로써, 그리고 수학은 아이들 스스로 학습 진도와 목표를 조절하게 함으로써, 미술은 자기 자신의 "작품 하나 하나를 다 소중하게 여기도록" 함으로써, 실과는 특히 음식을 만들 기회를 많이 줌으로써, 그리고 아이들이 자유롭게 놀 수 있는 시간을 되도록 많이 주려고 함으로써 "기다려주는 교육과정"을 운영해 나간다.

그러나 최근 최민혁은 자신이 설정한 이 "기다려주는 교육과정" 운영의 목표 안에 커다란 시행착오가 숨어 있었다고 이야기한다. 예컨대 기다림을 통해 '스스로 판단하고 결정하고 선택할 기회를 주는 것'은, 한편으로는 아이들을 어떤 문제 상황을 해결하는 "주체"로 삼겠다는 의지의 표명이기도 하지만 다른 한편으로는 아이들에게 그 문제의 해결을 떠넘기는 것이기도 하다는 것이다. 이는 곧 "세부적인 실천 방향"에 대해서 아이들에게 "알아서 생각하라"면서 최민혁 자신이 해야 할 일, 자신이 떠맡아야 할 책임을 미루는 것이 될 수도 있다는 뜻이다. 아이들이 자신의 능력을 발휘해 스스로 문제를 해결하고, 그 문제를 아이들 자신의 삶과 연관 지을 때까지 기다려준다고는 하지만 어쩌면 이것이 자신의 책임은 방기하고, 아이들에게는 너무 많은 책임을 지워주며 살아온 삶은 아닌가 하고 최민혁은 반성을 해본다.

<23>

최민혁: 근데 제가 지금 가지고 있는 가장 큰 시행착오라고 하는 거는 그런, 선생님 말씀하신, 제가 얘기하는 중에도, 글을 풀어내는 중에도, 사실 제가 그런 생각을 하고 있었어요. 내 글 속에 정말 내용이 있을까? 내 생각 속에 뭐가 있을까? 당신들이 알아서 생각하라고? 당신들이 현장에서 구체적으로 세부적인 실천 방향을 그 생각을 바탕으로 잡아내란 말이야? 그리고 어쩌면 내가 우리 새끼한테, 아이들, 딸, 아들한테 내 아내하고 살면서 툭툭 추상적인 말만 던져가지고 니들이 이거 알아서 가야 되는 거 아냐? 이렇게 하고 살아오지 않았나? 이런 생각을 하죠. 그래서 통합교육과정이라든가 뭘 하면서가되, 어쩌면 내가 대안교육에서, 대안교육이 철학만 있었지 실질적인 방향이 없다, 방향만 있었지 현장에서 한 발짝, 한 발짝 내딛는 실질적인 한 순간, 한 순간, 매 차시의 실천적인 모습이 세부 안, 한 순간, 한 순간 실천을 하는 그 세부 안이 부족한 거 아니냐, 너무.

> 그 똑같은 얘기를 나 자신에게 얘기할 수 있지 않을까, 하는 생각이 들더라 이거죠. 그러니까 생활교육에서, 어쩌면 작년에 얘기했던 것처럼 우리 정민이라든가 이런 애들, 큰 문제가 있는 아이들, 붙잡고 덜 아프게 해서 과거에 있던 문제 행동이 뚝 떨어지게는 만들 수 있어요. 만들 수 있는데, 그러면 거기서 한 발자국 더 나가야 된다는 거죠. 더 한 발자국 나가야 된다는 얘기는, 아까 여기 선생님 얘기한 국어, 수학, 미술 등등에서 매 차시, 매 차시에서 아이가 세부적으로 하나, 하나 변해갈 수 있는 어떤 길을 만들어야 된다는 얘기죠. 수학에서 분수면 분수에서 약분을 할 때 고 순간에서 그 아이가 실질적으로 작은, 작지만 큰 변화거든요. 그런 변화를 이끌어낼 수 있어야 되고, 청소할 때 대충대충 하던 녀석에 대해서 그 순간 어떤 변화를 이끌어낼 수 있는 세안을 내가 갖고 그 아이에게 집어넣어줘야 된다는 말입니다. 사회도 마찬가지구요, 미술도 마찬가지고. 그런 부분이... 부족할 수 있대는 거죠, 제가, 제가 그동안 해왔던 것들이 부족할 수 있다...

말하자면 최민혁 자신에게는 나아가야 할 삶의 커다란 "방향"만 있었지, 어디로, 어떻게, 어떤 방식으로 가야 할지에 대한 세부적인 계획이 부족했다. 물론 지금까지 그 "방향"만으로도 잘 지내왔다. 하지만 최민혁이 보기에 여기서 한 걸음 더 나가는 일이 필요하다. 무작정 '이렇게 가야 한다'는 방향만 덜컥 제시하는 것이 아니라 그곳을 향해 가는데 필요한 세부적인 "길"을 만들어가는 일이 필요하다. 그에게는 이런 부분이 너무 부족했다.

그래서 최민혁은 요즘 "아이의 성장을 놓고 볼 때" 아이들을 다그치고, "잡아땡겨야" 될 부분이 있지는 않을까 생각하고 있다. 비록 아이들 스스로 생각하고, 판단하고, 결정할 수 있도록 기다려줘야 된다는, 그가 가지고 있는 큰 방향과 배치되는 "위험한 생각"이긴 하지만 말이다. 대신 이러한 다그침과 "잡아당김"의 밑바탕에는 "사람에 대한 믿음", "아이들의 인간성에 대한 믿음", "사람은 스스로 할 수 있어, 라는 믿음"이 전제되어 있어야 한다. 이와 같은 '기다림'을 바탕으로 '잡아당김'을 더 잘 할 수 있는, 또는 "정교하게 하는 능력"을 충분히 갖추지 못했다는 것, 이것이 최민혁이 자신의 교육활동을 고통스럽게 되돌아본 끝에 내린 잠정적인 결론이다. 그리고 이제 새로운 실천을 준비하고 있다. 앞서 잠시 언급하였지

만 그가 이오덕의 '아동시론'을 다시 읽고 있는 것은 아마도 이 문제를 해결하기 위한 방책은 아닐까.

살펴보았다시피 최민혁이 가장 강조하는 것은 아이들의 삶이다. 이영선도 "삶"을 강조한다. 그러나 그것은 이오덕, 강정훈, 최민혁이 강조·실천한 것과는 또 다른 관점에서 중시되고, 실천된다. 어떤 점에서 그러한가?

3. 이영선

인간은 누구나 몸을 가지고 살아간다. 수렵과 채집을 통해 음식물을 마련하는 것도, 주어진 상황 속에서 능동적으로 기투하는 것도, 타자와 소통하고 타자를 섬기는 것도, 주어진 유한성으로 인해 새로운 지식의 의미를 이해하려고 할 때 고통을 느끼는 것도 모두 몸이 있음으로써 가능하다. 그러나 이 '지극히 당연한' 사실에 주목하고, 집중적으로 조명하기 시작한 것은 채 200년도 안 되는 비교적 최근의 일이다.[29] 그 이전만 하더라도 몸은 정신 또는 이성에 의해 분석, 설명되어야 할 '객관적' 대상일 뿐이었다.

교육운동들은 이 점에 주목했다. 그래서 노작, 탐험, 체육, 실습, 체험 등 몸을 움직이는 것을 중시했고, 삶 속에서 지식을 얻을 것을 강조했다. 삶 속에서 지식을 얻은 전형적인 예로는 '아고라경방 고수'[30]들을 들 수 있을 것이다(강대중·최선주·이승협, 2012). 이 연구에 따르면 몇몇 연구 참여자들은 대개 '경제적 삶'과 관련하여 실제로 어려움을 겪은 사람들이었다. 이들은 이 어려움을 타파하고, 미래를 내다보기 위해 경제 공부를 시작했다. 그러나 이들은 대부분의 사람들과는 달리 '경제학 개론'과 같은 이론 서적에 의존하지 않았다. 숱하게 쏟아져 나오는 국

29) 물론 그 이전에도 몸에 대한 관심은 있었다. 그러나 그 관심은 생리학이나 해부학 등, 정신 또는 이성에 의해 이해되어야 할 '객관적' 대상으로서의 관심이었을 뿐이다. 그런 까닭에 지금은 거의 상식처럼 돼버린 삶의 역사성, 사회성, 유한성, 상황성 등의 개념은 들어설 자리가 없었다. 이처럼 정신에 의해 계량, 측정, 설명되어야 할 대상으로서의 몸이 아니라 인간의 삶을 유지시키는 기본적인 조건으로서의 몸에 주목하고 학문적으로 탐구하기 시작한 것은 베르그송 이후부터이다(Matthews, 1996).

30) '아고라경방'이란 인터넷 "포털 사이트인 다음(Daum)에서 제공하는 공개토론게시판인 아고라의 경제토론방"(p. 34)을 가리키며, "고수"란 특정 주제에 대한 폭넓은 지식을 바탕으로 독자들에게 많은 영향력을 행사하는 "논객"을 말한다.

내외 신문 기사나 증권사 보고서 등 실생활을 비교적 상세하게 반영한 자료들을 통해 지식을 쌓았다. 그리고 이렇게 알게 된 것을 아고라경방에 글로 정리함으로써 다시 한 번 자신들이 습득한 지식을 확인했다. 말하자면 이들은 자신과 타인들의 삶을 통해, 자신과 타인들의 삶 속에서 온 몸으로 경제 관련 지식을 익힌 사람들이다.

햇살교육운동은 노작과 실습 등을 중요하게 생각하는 것은 물론, 삶 속에서 온 몸을 통해 생생하게 보고, 듣고, 느낀 것을 글로 쓰게 한다. 글이 쉽게 나오지 않을 때 직접 해보고, 가보고, 들어보고, 놀아본 뒤 글을 쓰게 하는 것은 햇살교육운동 참여자에게는 더 이상 새로울 것도 없는 독특한 글쓰기 지도 방식이다. 그 중에서도 몸을 특히 강조하는 사람은 이 연구의 연구 참여자 가운데 한 사람인 이영선이다.

강정훈, 최민혁 등 다른 연구 참여자들과 마찬가지로 이영선 또한 학급 아이들과 하는 몇 가지 활동들을 햇살교육운동의 실천으로 본다. 그리고 이 과정에서 햇살교육운동 참여의 자유변경이 일어난다. 앞서 살펴본 두 연구 참여자가 그랬듯 이영선의 햇살교육운동 참여의 자유변경 과정 또한 그 두 사람과 공통된 양상을 보이면서도 구체적인 전개 과정은 매우 독특하다. 특히 표현을 강조한다는 점은 앞의 두 연구 참여자들과는 다른 이영선만의 독특한 모습이다. 그리고 이 표현을 가능하게 하는 것, 즉 표현의 바탕은 몸이다.

1) “지식을 보는 관점”

이영선이 이오덕에게서 배운 것은 무척 많지만, 특히 강조하는 것은 “지식을 보는 관점”에 관한 것이다.

“저는 이오덕 선생님의 제자라 생각해요”라고 말할 정도로 이영선은 이오덕에게 큰 영향을 받았다. 특히 “지식을 보는, 앎을 보는 눈”과 관련해서는 이오덕이 뿌리임을 인정한다. 한편 이영선은 ‘진화론’과, 앞서 제Ⅰ장에서 잠시 언급한 PBL 수업에서도 크게 영향을 받았다. 이를 통해 삶, 공부, 지식 등 교사로서, 그리고 햇살교육운동 참여자로서 반드시 한 번쯤은 정립하고 넘어가야 할 주요 개념체계

들에 대한 시각이 '개종'에 비견할 정도로 크게 달라졌다. 특히 이영선이 보기에 이오덕의 지식관은 그가 PBL 수업을 통해 잠정적으로 확립한 지식관과 크게 닮아 있다.

이영선에 따르면 이오덕은 아이들, 농민들의 앎을 매우 값어치 있게 보았다. 아이들, 농민들의 말이 다 옳은 것이 아니라 "어른들이 보지 못한 인간관계, 어른도 보지 못한 그런 발견"의 측면에서 오히려 아이들이나 농민들의 앎이 나을 수도 있다는 뜻이다. 이영선에 따르면 이것은 "딱 구성주의[31] 시각"이다.

<24>

이영선: (…) 지식을 얘기할 때도 앎을 얘기할 때도 배운 사람 지식은 다 적게 보고, 어떤 농민들의 앎이라든가 이런 거 값어치를 되게 높게 보셨잖아요. 무식쟁이의 어떤 그 사람들의 앎이 더 훌륭하다 그렇게까지 얘기하시고. 그게 딱 구성주의 시각이거든요? 물론 딱이라고 얘기하기 그렇지만. (…) 그게 인제 그 전까지 민주주의하고 좀 한 발 더 나간 거죠. 지식에 대한 절대적인 권력, 지식에 대한 그런 걸 깨는 그런 느낌이 좀 있어요. 그쵸? 그래서 그 이오덕 선생님이 말한 우리말 바로쓰기도 바로 그 점을 유념하신 거 같애요. 모든 지식은 다 값어치가 같은데, 이게 말하는 이쪽 지식은 값어치는 똑같은데, 오히려 이게 더 나을 수도 있는데, 말을 유식하게 하면서 오히려 음 뭐랄까, 본질을 흐리는 그런 걸 보신 거 같애요. 이게 딱 그런 관점인 거 같고요. 좀 더 공부를 해야겠지만, 제가, 공부를 좀 더 해야겠지만, 그리고 이오덕 선생님이 그걸 모르실 분은 아니고요. (…) 아이들한테도 항상 얘기하는 게 아이들이 내뱉는 말이나 이런 것들이 항상 거기에도 나름대로 값어치나 지식이 있다고 얘기하신 게 아이들 말이 옳다는 말은 아닌 거 같애요. 다 옳다, 아이들 말은 다 옳다, 물론 그럴 가능성은 있지만, 그게 아니라 같은 값어치로 놓고 본다는 거죠. 내가 알고 있는 앎과 아이들이 일상에서 항상 받아들이면서 보고 느끼는 그런 새로운 발견이 내가 발견하는 것과 값어

31) 특정한 지식 그 자체보다는 그 지식을 형성하는 사람의 삶의 배경, 그를 둘러싼 환경과의 관계 등 지식이 형성되는 과정을 더 중요하게 여기는 사유의 경향이다(조용환, 2013a). 이와 같은 전제를 바탕으로 한 것인지, 아니면 전혀 다른 이해인지는 모르겠으나 아무튼 이영선은 이와는 약간 다른 시각에서 구성주의를 바라보는 것 같다. 자료 <24>에서도 드러나지만 그에 따르면 구성주의란 모든 사람이 지식을 구성할 수 있으며, 그 지식은 구성자의 지위고하를 막론하고 그 "값어치가 같다"는 것을 인정하는 사유의 경향이다.

치가 다르지 않다.

이영선에 따르면 이오덕은 본디 “지식의 값어치”는 모두 똑같은데 특정한 지식을 가지고 있는 사람이 누구인가, 즉 그 지식을 옳고 정당한 것으로 사회에 수용되게 할 수 있는 권력이 있는가의 여부가 지식의 값어치를 서로 다르게 한다고 생각하였다. 다시 말해 이오덕은 지식에 값어치를 매기는 “절대적인 권력”이 지식에 대한 “본질을 흐리고” 있음을 보았고, 지식의 값어치가 같음을 주장함으로써 본질을 흐리는 그와 같은 관점을 깨고자 했던 것 같다. 이 의미에서 “앎의 민주화”, 즉 ‘모든 앎은 평등하다’는 것을 주장한 것으로 보인다. 앞서 강정훈도 비슷한 논의를 통해 “말의 민주화”에 관한 의견을 개진했는데, 비슷한 듯 다르게 이해돼 가는 양상이 흥미롭다.

그렇기 때문에 아이들이 “일상에서 항상 받아들이면서 보고 느끼는 그런 새로운 발견”에 대해 하는 말을 교사로서 자신이 알고 있는 것과 “값어치가 다르지 않다”고 볼 수 있는 것이 아닌가 싶다. 푸코의 지적과 정확하게 일치하는 관점이다. 그에 따르면 지식은 “어떤 영원한 인간 ‘본질’의 결과가 아니라, 특정한 역사적 상황 속에서 권력과 ‘서열화’의 관계를 구현하는 사회적 장치를 통해 생산된다.”(Matthews, 1996/2005, p. 233). 이처럼 앎, 또는 지식에 대한 이와 같은 “구성주의적 관점”을 택한다면 “아이들의 작은 발견에서도 어른들이 크게 배울 수” 있는 여지가 생긴다.

이영선이 실천하고 있는 PBL[32]은 이 구성주의를 매개로 하여 이오덕과 연결된다. PBL 수업은 해답의 옳고 그름이 아닌 해답의 구성과 도출 과정을 중요시 하는, 이영선의 이론에 따르면 “지식의 값어치가 다 같을 수 있다는 그런 맥락에서 시작”을 하는바, 이오덕이 아이들의 앎을 보는 시각과 유사하기 때문이다.

<25>

이영선: 예, 그쵸. 전, 제가, 아, 이런 얘길 하면... 하여튼 그런 거예요. 그런 문제를 만들어야죠. 그게 비구조화된 문제고, 항상 다 답이 다를 수

32) 이영선이 햇살교육운동의 일환으로 실천하는 주력 활동이다. 이에 관해서는 3항에서 자세히 기술할 것이다.

> 밖에 없죠. 비구조화의 특징을 얘기해보면, 답이 다 다르고, 첫 번째, 물론 겹칠 순 있겠죠. 겹칠 순 있겠지만 답이 다 다르게 나오고, 두 번째, 어... 그걸 유치원생이 풀든, 대학생이 풀든 답이 나온다는 거예요. 대학생이 풀면 대학생 수준에 맞게끔 답이 나오겠죠. 유치원생이 풀면 유치원생 수준에 맞게끔. 그게 틀린 게 아니라는 거.

주어진 PBL 문제를 누가 풀든, 유치원생이 풀든 대학생이 풀든 그 "수준에 맞게끔" 답이 나올 것이다. 하지만 그건 "틀린 게 아니"다. 다만 다를 뿐이다. 요컨대 "수준"이 다를 뿐 값어치는 모두 같다는 것이 PBL의 관점이다.

이영선은 이오덕에게서 '지식의 값어치는 같다'는 생각을 배웠다. 이것은 햇살교육운동이 추구하는 교육의 본질과 관련하여 이영선이 발견한 중요한 요소로 보인다. 그렇다면 이 생각은 이오덕 및 햇살교육연구회의 사상 및 실천과 만나는 지점에서 어디로, 어떻게 이어지는가?

2) "표현의 기회를 많이 주자"

교육은 교수와 학습의 상호작용을 통해서 이루어진다. 그러나 요즘 우리나라의 교육은 조용환(2012a)이 지적하는 '교수중심주의'에 빠져 있는 듯한 모습이다. 그 말은 액면 그대로 가르침만 있고 학습은 부족하다는 말로 이해할 수 있다. 하지만 다른 한편으로 교수자에 의한 지식의 주입과 전달만 있을 뿐 학습자 측면에서의 반응과 표현이 부족하다는 말로 이해할 수도 있다. 이영선은 바로 이 점에 주목한다.

어느 문화에서건 대체로 교수자는 가르치는 사람이다. 전통적 생활방식이든, 종교적 교리든, 교과서의 지식이든 교수자는 자신이 익혀 알고 있는 것을 학습자에게 가르친다. 이 가르침 또는 교수는 그 자체로 자연적인 행동이 아니라 인간의 발명품인데(조용환, 1997; 조용환·윤여각·이혁규, 2006), 교수가 발생하게 되는 맥락을 쥥켈(Sünkel, 1996)은 잘 보여주고 있다. 예컨대 원시부족사회에서 사람들이 살아가는 데 필요한 행동 또는 물건의 생산에 대한 지식이나 기능을 보유하고 있는 사람에게 그것을 배우고 싶어 하는 사람이 다가가 전수를 요청함으로써, 장상호(1997)의 용어를 빌면 학습자에 의한 '청교'가 이루어지고 교수자가 이를 수락함

으로써 마침내 가르침 또는 교수가 발생하게 된다.

그렇다면 학습자 측에서는 무엇을 하는가? 교수자의 안내를 받아 삶에 필요한 어떤 행위를 해보거나 또는 필요한 물건을 직접 생산할 것이다. 행위 방식이나 물건을 만드는 능력에 충분히 숙달될 수 있도록 계속해서 연습할 것이다. 잘 안 되는 것, 학습자 자신이 보기에 이치에 합당하지 않다거나 궁금하다 여겨지는 것은 교수자에게 물어가며 자신의 연습, 실천에 되먹임 할 것이다. 환언하면 교수자에게 가르침을 받은 것을 단순히 받아들이기만 하는 것이 아니라 연습, 실천, 생산, 대화 등 어떤 방법으로든 배운 것을 '표현'하는 기회를 갖고자 할 것이다. 이와 같은 모습은 어떤 문제에 대한 교수자의 가르침과 학습자의 받아들임 및 표현, 즉 교수자와 학습자의 상호작용의 한 단면으로 볼 수 있을 것이다.

그러나 '요즘 학생들에게는 받아들임만 있을 뿐 표현의 기회가 없다'는 것이 이영선의 생각이다. "지식의 값어치"는 모두가 동등하다고 이오덕은 주장했지만, 학교에서 맞닥뜨린 현실은 그렇지 않았다. 여전히 교과 지식을 더 높이 치는 듯한 분위기로 가득하다. 무엇보다 이영선을 언짢게 했던 것은 "지식의 값어치"는 동등함에도 아이들의 앎, 또는 삶을 표현할 기회가 거의 원천적으로 봉쇄되고 있다는 현실이었다. 교사가 "전달"해주는 교과 지식을 받아들이고, 무엇을 얼마나 흡수하였는지 그 '내용물'을 확인하는 기회만 있을 뿐이었다. 그 지식을 통해 아이들 자신의 삶과 관련지어 발견한 것은 무엇인지, 그 공부를 하는 동안 어떤 감정을 느꼈는지, 또는 현재 자신의 삶이 어떤 양상으로 흘러가거나 펼쳐지고 있는지 등 학습자 개인의 '속 깊은' 이야기를 할 수 있는 기회는 박탈되어 있었다. 다시 말해 "들숨"만 있고 "날숨"이 없다.

<26>

이영선: 모든, 이오덕 선생님의, 이오덕 선생님 말씀하신 들숨과 날숨은 이오덕 선생님이 목숨과 같다고 얘기하셨어요. 거기서 다 얘기하는 거거든요. 목숨하고 같고. 분해해서 인제, 목숨이라면 들이마시고 내쉬는 건데, 이오덕 선생님은 많이 얘기하신 게, 내쉬는 표현을 많이 얘기하셨어요. 왜냐하면 그때 사회나 지금 사회나 들숨에 대해서는 엄청나게 얘기하고, 굳이 얘기 안 해도, 굳이 얘기 안 해도 될 만큼,

얼마나 정교하게 발달하고 있습니까. 얼마나 많이 집어넣느냐에 대해서는. 그죠? 하지만 이오덕 선생님은 그 얘기는 인제 안 하셨고. 내놓는가에 대해서 많이 하셨죠. 저도 그거는 지금도 변함이 없어요. 얼마나 아이들이, 이게 물론 같아야 되죠? 이쪽만 강조하는 게 아니라. 이렇겐데, 지금 너무 이쪽으로 편중돼 있으니까 이거를 좀 많이 할려고 하는 거잖아요. 나오는 거. 뭐, 그렇습니다.

이오덕에 따르면 공부는 "목숨"과 다름없는데 목숨은 "들이마시고 내쉬는", 이 두 가지 요소로 구성된다. 바꾸어 말해 들이마시기만 하거나 또는 내쉬기만 하는 어느 한 가지 요소로만 이루어진다면 그것은 목숨이 아니다. 그러나 이오덕이 학교 현장에 있던 때나 그 이후 30여 년이 지난 지금이나 여전히 "날숨"과 견주어 "들숨"을 강조하고, 그 방법 또한 "정교하게 발달"하고 있으며, 나아가 지나치게 "편중돼" 있다. 이러한 비정상적 상황을 날카롭게 통찰한 이오덕은 표현을 중요하게 여겼고, 춤, 표현, 그림 등 표현과 관련한 다양한 활동들을 제시를 하였으나 그 중에서 특히 강조한 것이 글쓰기였다는 것이 이영선의 설명이다.

그의 말을 빌면 "자기의 솔직한 이야기를 함으로써" 나의 감정을 상대에게 전달하고, 상대는 "감정이입"을 통해 그 이야기를 한 사람의 처지를 이해하는 것, 이러한 과정을 통해 소통하는 것이 이영선이 이해하는 들숨과 날숨의 조화이다.

<27>

이영선: 하지만 글쓰기를 제가 하는 까닭은 그나마, 저는 표현, 뒤에도 얘기하겠지만 표현이라고 생각해요. 표현이라 생각해요. 사람은 이게, 앞에 거 인제 들어오는 거에 대해서 얘기했잖아요. 내가 어떻게 받아들이냐에 대해서. 근데 나가는 거 있잖아요. 계속 들어가기만 하면 사람은 병나서 죽어요.

연구자: 니가 그때 그랬지. 날숨만...

이영선: 네. 나가야 돼요.

이영선에 따르면 정직한 글쓰기는 체험한 일을 바탕으로 한 자신과의 대화의 과정[33]이며, 자기 자신에게 끊임없이 "솔직한 물음"을 던지고, "솔직하게 쓰고, 그

33) 이영선은 사람 마음속에는 어려서 형성된, 하지만 변치 않는 "아이 마음"과 장성한 뒤 형성된

걸 남한테" 보여주는 일련의 과정이다. 이때 "솔직한 물음"을 던지는 것이 중요한데 "거짓된 물음"을 통해서는 솔직한 표현, 솔직한 글이 나올 수 없기 때문이다. 그래서 이영선은 여러 가지 글의 갈래 중에서도 특히 일기 쓰기를 중요하게 생각한다. 일기야말로 실제 "겪은 일"에 대하여 자기 자신 속에 있는 "아이 마음"과 "어른 마음"이 대화하는 공간이며, 이 대화를 통해 "튼튼한 자아"가 들어설 수 있게 된다고 믿기 때문이다. 비록 "눈에 보이지 않는 작은 차이 같지만 나비효과 같이 전혀 다른 인생을 살게 할 수 있다"고 믿기 때문이다.

그런 까닭에 그는 PBL 수업을 하고 나서 꼭 "성찰일기"를 쓰게 한다. 그리고 한 발 더 나아가서 학급카페 게시판에 이 일기를 올리도록 하며, 아이들이 쓴 일기들 중 몇 개를 선별하여 주간 문집에 수록한다. 그럼으로써 아이들이 서로의 생각과 감정을 공유할 수 있도록 한다.

아래 자료 <28>은 현미가 쓴 "성찰일기"이다. "현장체험학습"을 가서까지도 PBL 수업을 해야 하는 것에 대한 느낌을 썼는데, 솔직한 마음이 잘 드러나 있는 것 같아 소개한다.

<28>

pbl은 그만~~~~

이현미

이번주 금요일! 과천과학관으로 5학년이 소풍을 갔다.

(중략)

도착! 막상 내리려니까 아쉬웠다. 내려 선생님의 말을 들어 보니까 pbl 모둠대로 미션이 주어지는데 그 미션을 풀어야 한다고 하였다. 아아 나는 한숨이 나왔다. 내 생각은 오늘은 소풍날인데 좀 마음대로 하면 안 되나라는 생각도 해보았다. 어쩔 수 없이 우리 pbl 모둠은 미션지를 받고 바로 출발을 하였다.

"어른 마음", 두 개의 마음이 있다고 믿는다. 그에 따르면 이 둘은 개인의 삶 속에서 끊임없이 갈등을 겪으면서 타협, 조정, 협상 등을 하는데, 이때 필요한 것이 "아이 마음"과 "어른 마음"의 대화이다.

좀 시간이 지나고 호진이가 이렇게 말했다.

“야, 우리 왕따 게임할래?”

아이들은 심심했던 터라

“응”

이라고 말했다. 호진이는 왕따 게임을 하는 방법을 말해주었다.

(중략)

선생님은

“똘똘 뭉쳐도 모자랄 판에 뭐 왕따 놀이 같은 것을 하고 있어? 이제라도 빨리 제대로 해. 열심히 한 조가 얼마나 많은지 알아?”

(중략)

다음 소풍 때는 그냥 친한 사람끼리 놀았으면 좋겠다. (오후 6시 33분 ~ 7시 2분)

이영선은 이오덕 공부 및 햇살교육연구회 참여를 통해 ‘지식의 값어치는 같다’는 것을 배웠다. 그리고 이 배움이 햇살교육운동과 만나는 지점에서 표현의 중요성을 깨닫게 되었다. 이 두 가지는 이영선이 햇살교육운동이 추구하는 교육의 본질을 찾아가는 과정에서 발견한 중요한 특성일지도 모른다. 그리고 앞서 거론한 PBL 수업은 바로 그것을 실천하는 중요한 교육행위이다. 그렇다면 PBL 수업이 실천되는 양상은 어떠한가?

3) “친구들과 소통하면서 문제를”

이영선은 수업 시간에도 삶이 녹아들게, 침투하게끔 도울 수 있는 고민이 필요하다고 생각한다. 그래서 “그냥 공부가 아니라 내가 지금 마치 이 세상에 살고 있는 것처럼 느끼게 해줄 수 있는 게 없을까”를 항시 고민했다. 그러던 차에 이영선은 PBL 연구로 박사학위를 받은 학년부장을 만났다. 그리고 그의 제안으로 PBL 수업을 시작하였다.

여기서 잠시 이영선이 PBL 수업을 햇살교육운동에 참여하는 한 가지 방식이라

고 생각하는 까닭을 살펴보자. 크게 다음의 두 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 이영선에 따르면, 이오덕이나 PBL 수업은 삶을 교육의 맥락으로 도입함으로써 학습을 관념이 아닌 구체적인 것으로 만든다는 점에서 연관이 있다. 그래서 이영선은 “아이들 삶을 먼저 보고, 세상 돌아가는 것”을 봄으로써 “내 일처럼 여길 수 있”는, “삶과 가장 가까운” 문제를 찾기 위해 고심한다. 이영선은 PBL 수업의 이와 같은 점이 매력적이었다고 이야기한다.

<29>

이영선: 내 일처럼 여길 수 있으면 가장 좋고, 그게. 지금 내가, 아니면 미래에 겪을 일로. 지금 당장 내 일이 아니면. 미래나, 내가 이걸 하고 싶다, 이 쪽이 가장 좋죠. 그러려면 주로 아이들 삶을 먼저 봐야 되겠고, 세상 돌아가는 것도 봐야 되겠죠. 교과서에 매여서는 그런 문제를 낼 순 없죠, 사실. 여행 상품 만든다거나, 이런 것도 아이들 삶은 아니지만 직접 아이들이 부모님하고 많이 가잖아요, 또. 예. 차 타고 가고 그러는데 항상 부모님이 가자는 대로 가지만 자기가 이렇게 짜 보는 것도, 네. 그리고 나중에는 그 단계에서 발전된(웃음)... 그리고 외국 문제 중에 그런 것도 있더라구요. 여행인데, 똑같은 여행인데 여기서 차로, 차로 어디까지 가느냐, 러시아까지 가는 거예요. 북한을 거쳐서. 구글맵이 있으니까 거리를 재서, 그리고 들어가는 기름 값 계산하고, 또 그 지역, 세계사 배울 때, 쓰일 수가 있죠. 배낭여행으로 자기가 계획해 볼 수 있겠고요. 다들 자기가 원하고 또 나중에 필요할지도 모르는 것들. 그런 거면 좋죠. 삶과 가장 가까워야 돼요. 그게 오히려 저도 끌렸던 부분입니다. 이오덕 선생님이 얘기하는 햇살교육과.

둘째, 일과 놀이와 공부가 같아야 한다고 본다는 점에서, 즉 공부는 몸을 통해 이루어진다고 여긴다는 점에서 이오덕과 PBL 수업은 닮았다.

이영선은 공부는 놀이처럼 즐거워야 된다고 생각한다. 그래서 그는 교사로서 아이들이 학습의 과정을 놀이처럼 즐기는 가운데 이끌어 나가고, 배움을 즐길 수 있는 마음가짐을 가질 수 있도록 해주어야 생각한다. 그것이 그가 해야 할 일이기 때문이다. PBL은 아이들에게 그러한 즐거움을 줄 수 있는 하나의 좋은 방법이다.

<30>

이영선: 제가 이따가 해온 것도, 애들하고 지내면서 해온 것도 다 그런 부분이었고, 그걸 따로 놓고 본 것도 큰 문제였고요, 그게 오히려. 그게 큰 시각의 차이였고, 이오덕 선생님도 결국 그 얘기한 거잖아요. 아이들이 글 쓰는 것도 놀이처럼 즐겁게 자기 이야기를 하는 것이 글을 썼을 때 내가 공부하는 게 아니라 속 시원한 내 얘기를 하고, 그럴 수 있도록 하는 게 어떤, 그렇게 말씀하신 게 아닐까요? 네. 전 그렇게 봐요.

연구자: 음, 그런 점에서 [PBL과]연결된다?

이영선: 네. 연결되죠, 되고. 또 그런 어떤, 재미라는 게 어떻게 오는가? 그러면 그, 거기부터 들어가야 돼요. 재미에 대한 연구나 공부가 있어야 되잖아요, 그죠? 그냥 무조건 부딪쳐볼 수는 없잖아요. 인제 뭐 거기에 대해서 가장 젤 잘 내놓은 사람이 그... 몰입 책 낸 미하이 칙센트미하이, 그 교수가 아닐까 생각을 해봐요. 그 사람이 어떤... 몰입할 수 있는 조건? 그런 거에 대해서 분명히 이렇게 다 밝혀놨잖아요, 그죠? 거기서부터 인제 시작을 하죠. 근데 그거는 뭐, 이오덕 선생님은 거기에 대한 생각까지는 안 하셨던 거 같기는 한데요, 옛날 분이시니까. 하하하.

아이들은 '놀아야 한다'는 의무감이나 '이것을 하기 위해서는 이 놀이를 해야 한다'는 목적의식을 가지고 놀지 않는다. 그냥 논다. 놀면 재미있기 때문에, 놀면 즐겁기 때문에 논다. 그 속에서 수많은 실험을 하고 또한 다양한 것들을 창조해 낸다. 이영선이 보기에 이오덕이 강조한 것도 바로 그것이다. 즉 아이들이 공부를 하는 하나의 방편, 수단으로 글쓰기를 볼 것이 아니라 "놀이처럼 즐겁게 자기 이야기를 하는" 공간, 자기 자신의 삶을 돌아보고 그 의미를 알아가는, 이른바 '해방'의 공간으로 삼고자 하였다. 비록 글쓰기는 공부이지만 놀듯이 해서 글쓰기가 주는 재미를 만끽할 수 있는 기회를 주고자 하였다.

"PBL을 주고 해보면, 몰입도가 좀 달라요"라고 그는 이야기한다. "대부분 아이들이 생각도 많아지고, 이것저것 막 질문도 하고 (…) 다른 질문도 많이 할려고" 한다. 교사가 억지로 시켜서 하는 것이 아니다. 아이들 스스로 한다. 모둠원들과

협동하고 역할을 짜고 소통하는 과정에서 재미와 즐거움을 느낀다. 각 모둠의 다양성을 인정하기 때문에 이 재미와 즐거움은 배가 된다. 이와 같은 공부의 즐거움은 아이들의 “주도적” 참여로 이어진다. 즐거움과 더불어 PBL 수업에서 이영선이 추구하는 또 하나의 지향점이다. 예컨대 운동회 종목을 PBL 수업으로 준비한 아이들은 “선생님 좀 빠져요. 우리가 알아서 할 테니까.”라고 하였다고 한다. 이 이야기를 하며 이영선은 “하하하”하고 마냥 웃기만 하였다.

<31>

이영선: (…) 일단은... PBL이나 이런 것을 좀 더, 어떤 그런, 학습에서 조금 아이들이 좀 주도적으로, 내가 어떤, 주어진 문제에 대해서 내가 스스로 뛰어들어서, 그리고 친구들과 소통을 하면서 문제를, 그리고 내가 이 이걸 하고 있다, 내가 이걸 하고 있다, 예를 들어서 전에도 얘기했지만, 운동회할 때 옛날 같, 운동회할 때 PBL로 했다고 했잖아요. 그때 운동회할 때, 보여주는 거 그거 할 때. 그때도 뭐 전엔 대화가 참 좋았어요. 선생님, 아, 이거 잘해야 된다고, 화나서 했거든요. 애들 질서 안 지키고 막, 이거 잘 해야 된다고 얘기하니까 옆에서 애들이 오히려 그 애가 화를 내면서 나한테도 중요한 일이라고, 이 운동회 발표는. 그런 얘기. 네. 선생님보다 내가 더 중요하다. 내가 배우면서 그렇게 얘기하는 게 좀 놀랍잖아요. 물론 운동회 발표로 전체 다 싸잡아서 얘기할 수는 없지만 뭐, 어쨌든 그런 말을 들은 것도 거의 처음이구요. 네. 하하하. 그런 말을 듣는 것도...

“나한테도 중요한 일이라고, 이 운동회 발표는”이라며 이영선에게 화를 내더라는 모습에서 그 아이가, 혹은 그 아이들이 얼마나 PBL 수업을 즐기고 있는지, 얼마나 “주도적”으로 참여하고 있는지 너끈히 짐작하고도 남는다.

이번에는 PBL 수업이 실제로 어떻게 실천되고 있는지 그 모습을 살펴보기로 하자.

앞서도 잠시 이야기했지만, 이영선이 보기에 PBL 수업은 삶에서 떨어진 추상적 공간에서 교과의 형태로 집약된 추상적인 지식을 전달하고 전달 받는 공간에 삶을 되가져옴으로써 살아 있는 기분을 느끼게 할 수 있다는 점에서 매력이 있었다. PBL 수업은 문제를 삶 속에서 가져와 구성을 하기 때문이다.

<32>

연구자: 그러니까 그 문제를 생각해내는 과정이 있을 거 아냐. 예를 들면 교과서를 뒤져본다든지...

이영선: 아, 그 과정요? 그 과정은... 일단 교과서에 부여된 학습, 그거에 대해서 어느 정도 생각은 좀 하죠. 안 할 순 없죠. 왜냐하면 교과랑 연계 되어야 되니까. 맞춰 갈려고는 하지만 일단은 뭐 통합교과라는 거? 그런 거. 한 가지 과목을 하는 게 아니라. 자료를 찾는 거는 일반 삶 속에서 많이 찾죠. 삶 자체가 원래 비구조화된 어떤, 그게 강하니까요. 그러니까 해결 방법이 따로 있는 게 아니잖아요. 그리고 또 최선의 선택이라는 게 어떻게 보면 없는 걸 수도 있, 없는 게 많잖아요, 삶이라는, 삶에 그때그때 떨어지는 문제들을 보면. 뭐, 아버지가 아프신데 어떻게 해야 돼? 내가 어떻게 선택하느냐에 따라 다 달라질 수 있는 거예요.

연구자: 그 순간에, 항상 그 순간이 최선인 거잖아.

이영선: 예, 그죠. 전, 제가, 아, 이런 얘길 하면... 하여튼 그런 거예요. 그런 문제를 만들어야죠.

물론 위 이야기에서와 같이 교과서를 완전히 무시할 수는 없다. 이영선을 비롯한 5학년 교사들은 5학년 교육과정을 적용해야 한다. 그래서 “맞춰갈려고” 노력은 한다. 하지만 시간표에 제시되듯 각 과목의 입장에서 분절적으로 접근하지는 않는다. 부분의 합이 전체가 될 수 없기 때문이며, 또한 이영선의 말대로 “삶 자체가 원래 비구조화된” 바탕(質)이요, 전체이기 때문이다. 교과목은 전체로서의 삶을 특정한 관심과 주제와 영역에 따라 구조화·분절화 해놓은 것일 따름이다. 그래서 가능하면 이 바탕, 또는 전체의 관점에서 “통합교과”의 형태를 빌려 문제를 만들려고 노력한다. 기실, 그렇기 때문에 각 과목에서 특징적인 것으로 삼는 문제해결 방법이나 수업모형이라는 것도 따로 존재하지 않는다. 이런 까닭에 이영선은 “잘 짜여진” PBL 문제 하나면 교과서가 없어도 될 것 같다고 이야기한다. 그러나 조건이 붙는다. 그 문제 안에 각 교과교육과정이 추구하는 요소들을 충분히 녹여내야 한다는 것이다. 더해서 그와 같은 문제들을 다양하게 가지고 있으면 더욱 좋다.

<33>

이영선: 아~ 그래서 아니, 저는 뭐, 그거에 대해서, 뭐, 교과서는 되도록 내던질려고 하고 있고요. 그렇잖아요. 그 PBL 문제 하나면 교과서가 없어도 될 거 같애요. 그 문제, 잘 짜여진 문제 하나면, 거기에 여러 가지 요소들이 다 들어가 있고, 내가 그 문제들을 다양하게 보유하고 있고, 운영방법에 대해서 잘 알고 있고, 하고 있다면...

이영선이 보기에 PBL 수업은 어떤 하나에 "몰입하는 그런 공부"이다. 바로 그렇기 때문에 다양한 문제들이 필요한 것이고, 이 문제들을 "몰입"해서 해결하는 경험이 반복되면 반복될수록 좋다. 왜냐하면 삶이란 게 그렇듯이, 비록 겉보기에는 별다른 상관이 없어 보이는 문제들이라고 해도 결국에는 "어차피 하나로 다 이어져" 있을 것이기 때문이다.

그렇다면 어떤 형태의 문제가 학생들에게 주어지는지 그 예를 한 번 살펴보도록 하자.

<34>

문제: 학교도서관 저널

요즘 책을 사는 사람이 부쩍 줄어들고 전자책이 나오기 시작하며 많은 출판사가 어려움을 겪고 있습니다. (…) 어느 날 신문을 보던 한길출판사 편집부장 성원씨에게 다음 기사가 눈에 띄었습니다.

(중략)

그렇습니다. 책을 사줄 15,945여 곳의 학교 도서관이 있었습니다. 출판업계에 새로운 희망이 생긴 것입니다. 그래서 성원씨와 다른 출판사 편집부장은 학교도서관에 책을 소개할 수 있는 저널을 내기로 했습니다. 저널의 제목은 '학교도서관저널'입니다. (중략) 성원씨는 앞으로 도서관 저널에 들어갈 목록을 정리했습니다.

<학교도서관저널에 들어갈 책 목록>

꼭지	분류	내용	비고
책소	과학	생명, 기술 과학과 관련된 책을 소개합니다.	책 소개는 감상문, 그
	문학	동화, 시 같은 줄글로 된 책을 소개합니다.	

개	역사	한국사, 세계사를 소개하는 책을 소개합니다.	림 같이 다양한 형식으로 합니다.
	학부모책	학부모가 읽었으면 좋겠는 책을 소개합니다.	
	학습만화	학생에게 유익한 학습 만화를 소개합니다.	
(중 략)			
기사	도서관 소식	학교에 도서관에 있는 소식을 전달하는 기사문을 씁니다.	
	출판 소식	베스트셀러나 유행하는 흐름을 잡아 기사문을 씁니다.	
	학교 소식	학교에 있는 크고 작은 소식을 기사문으로 씁니다.	
	지역 소식	지역에 있는 크고 작은 소식을 기사문으로 씁니다.	

여러분, 성원씨와 같이 학교도서관저널을 창간해 봅시다.

이와 같은 PBL 수업을 통해 이영선이 추구하려고 하는 것은 아이들에게 스스로 공부할 수 있는 기회, 그리고 서로 소통하고 표현할 수 있는 기회, 즉 “날숨”의 기회를 주자는 것이다. 조를 짜고, 역할을 정하는 등 기존에 교사가 해 왔던 일들을 아이들에게 주자는 것이다. 다시 말해 교사가 주는 것을 받아먹기만 했던 수동적인 학습자에서 자신들이 무엇인가 찾고 만들어가는 능동적인 학습자로 그 위상을 바꾸자는 것이다. 이를 위해 “아이들이 탐험할 수 있는 어떤 꺼리를” 주자는 것이다. 이영선이 보기에 이것이 PBL 수업의 “본질”이다.

<35>

이영선: PBL 하는 건 결국 그거죠. 그거는 아이들이 알아서 할 거다. 모둠 뭐 자리 정하고, 역할 정하는 것까지. 그건 교사가 할 일이 아니다. 교사가 할 일은 뭐냐. 아이들이 탐험할 수 있는 어떤 꺼리를 줘야 되지 않냐. 탐험하고 그 모둠이 해야 할 역할, 해야 될 일에 대해서 제시를 해주고. 그게 본질이란 생각이 들어요.

그래서 PBL 수업에서는 교사의 역할이 줄어들면 줄어들수록 좋다. 왜냐하면 앞서 이야기했다시피 문제에 대한 답을 스스로 찾아가는 능동적인 학습자가 됨으로써 교사가 한 시간의 수업을 준비하기 위한 과정을 아이들이 직접 겪어볼 수 있

기 때문이다. 그렇게 하기 위해 PBL 수업에서 교사가 할 일은 “가상 환경”들을 만들어주는 것이다. “아이들이 정말 내 일이다” 생각할 수 있도록 삶에서 있을 법한 문제들을 제대로 구성해서 아이들에게 제공하는 것이다.

<36>
연구자: 그럼 그럴 경우, 교사는 왜 필요하지?
이영선: 네?
연구자: 교사는 왜 필요하지?
이영선: 일단 없으면 좋죠. 저는 교사의 역할이라든지 이런 게 많이 줄면 좋은데요, 일단 교사가 왜 필요하냐 얘기하면, 음, 필요하죠. 왜냐하면 그런 환경들을, 가상 환경들을 줘야 되니까요. 그런 걸 구축하고 그런 테두리를 만들어주는 거? 그리고 그 아이들이 정말 내 일이다, 라고 여겨질 수 있도록.

하지만 아이들에게 학습의 과정을 맡기고 자신은 뒤로 물러나기에는 지금의 PBL 수업 운영은 아직 미숙한 부분이 많다. 특히 학습 참여와 보상과의 관계를 깔끔하게 정리하지 못했다. 그래서 ‘게임화(gamification)’[34] 같은 다양한 방안들을 고민하고 있다. 아이들이 공부의 과정을 즐길 수 있게 말이다.

지금까지 강정훈과 최민혁, 이영선 세 연구 참여자가 햇살교육운동을 저마다 어떤 과정을 통해 독특하게 자유변경 하고 있는지 살펴보았다. 앞서 보았듯이 세 사람은 같은 햇살교육운동에 참여하고, 같은 이오덕의 영향을 받았으나 이오덕에게서 강조한 것과 그것을 바탕으로 탐색한 햇살교육운동 실천의 방향, 그리고 이를 구현하기 위해 창안한 교육활동들은 서로 달랐다.

그러나 여기서 주목해야 할 것이 두 가지 있다. 이들이 펼쳐가고 있는 햇살교육운동 참여의 자유변경이 자기 자신의 성장과 발전에만 초점을 두고 있는 것은 아니라는 점이다. 살펴보았다시피 이들은 늘 학생들의 삶에 대한 염려와 배려 속에서 햇살교육운동에 참여하고 있다. 다른 한 가지는 삶으로 나아감 또는 삶에서의

34) 소비자를 대상으로 경품, 마일리지, ‘레벨’ 등 게임의 요소를 삽입함으로써 특정한 행동을 하도록 유도하는 방법이다. 이를 통해 사람들이 평소 잘 하지 않던 행동을 하도록 유도하며, 마케팅 분야에서 주로 활용된다. 이를테면 학교에서 흔히 사용되는 칭찬 기법 가운데 하나인 ‘스티커’ 역시 게임화를 응용한 것으로 볼 수 있다.

실천을 중시하고 강조한다는 것이다. 이것은 연구 참여자들이 만나는 아이들에게만 강조하는 것이 아니다. 연구 참여자 자신들도 바로 그렇게 살고자 노력한다. 매슈스(Matthews, 1996)가 20세기에 개진된 프랑스 철학을 검토하며 발견하였듯이 실천은 인간의 몸을 통해 이루어진다. 이것이 함의하는 바는 자유변경은 우리의 몸과 분리불가능하다는 점이다.

삶으로 나아감, 또는 삶으로 살아냄, 그럼으로써 문자 그대로 '체득(體得)'을 중시하는 세 연구 참여자의 상이한 자유변경의 과정을 보기 쉽게 정리하면 아래 <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-2> 햇살교육운동 참여의 자유변경 과정에 대한 세 연구 참여자 간 비교

	강정훈	최민혁	이영선
선택과 강조	· 우리 말/글 바로 쓰기	· 아이들의 삶이 중요하다	· 지식을 보는 관점
학교현실 비판 및 햇살교육운동 전개방향의 탐색	· 왜곡되고 잘못된 교과서 현실 파악 · 교과서 개발에 대한 관심	· 학생중심을 외치면서도 교사중심으로 돌아가고 있는 현실 인식 · 학생중심 교육 실천의 필요성 절감	· 표현의 기회가 절대적으로 부족한 현실에 대한 자각 · PBL 수업을 통해 삶의 맥락을 도입하고 표현의 기회를 주고자 함
교육행위의 창안과 적용	· "쉽고", 학생들이 자신의 이야기를 마음껏 쓸 수 있는 교과서 개발에 참여	· "기다려주는 교육과정" 운영 · "기다림"의 의미 재고	· PBL 수업 운영 · '게임화' 방식 도입

IV. 교육운동 참여의 자유변경의 유형과 구조

제Ⅲ장에서 살펴보았듯이 연구 참여자들은 햇살교육운동을 각기 다른 과정을 거쳐 자유변경 한다. 최신 과학이론 가운데 하나인 '프랙탈'은 무질서한 듯 보이는 현상이 사실은 질서를 가지고 있음을 밝혀내었다. 그렇듯 서로 다른 모습으로 펼쳐지는 연구 참여자들의 자유변경 과정 속에서도 세 사례를 꿰뚫는 질서, 이른바 '구조'를 찾을 수 있을 것으로 기대한다.

처음 이 연구를 준비하면서, 그러니까 연구와 관련된 이론과 선행 연구들을 개관하고 논문제출자격시험을 준비하면서 나는 자유변경은 주체와 밀접한 관계가 있다는 사실을 알게 되었다. 본질직관은 의식이 하는 일로서, 의식은 주체 개념을 함의하고 있기 때문이다. 제Ⅱ장 제2절에서 자유변경에 대해 개관하면서 자기와 자아 개념을 함께 검토한 것도 바로 그 때문이다. 그러나 이때까지만 해도 나는 주체는 철저히 개인적일 것이라고 생각했다. 물론 후설의 '의식'은 상호주관성으로 연결되어 있는 상호주관적 의식이지만 어쨌든 그 주체는 개인적일 터였다. 그러나 연구가 진행될수록, 수집한 자료를 검토할수록 꼭 그런 것만은 아니라는 것을 깨달았다. 예컨대 연구 참여자들의 자유변경은 타자와의 관련 속에서, 즉 타자와 관계하면서, 그리고 타자를 지향하면서 이루어지고 있었다. 말하자면 자유변경의 새로운 모습들이 보였다.

그렇다면 무질서한 듯하면서도 한편으로는 공통된 양상을 보이는 연구 참여자들의 자유변경 과정은 어떻게 유형화 될 수 있으며, 또 거기에는 어떤 구조가 숨어 있는가?

1. 자유변경의 유형

어떤 것의 유형을 분류하는 단 하나의 기준은 없다. 레비-스트로스가 그 점을

잘 보여준다. 그는 조개 같은 갑각류를 연구할 때 딱딱하고 대칭적이며 거의 변화가 없는 껍질에 관심을 두느냐 혹은 껍질 안에 있는 수시로 변하는 것에 관심을 두느냐에 따라 이 조개는 서로 다른 학문의 연구 대상이 될 수 있고, 또한 다른 방식으로 분류될 수 있다고 말했다(Chagnon, 1992). 이 점은 제Ⅱ장에서 제1절에서 검토한 교육운동에도 마찬가지로 적용된다. 나는 학교제도의 틀을 얼마나 벗어나느냐, 그리고 추상적 지식에서 벗어나 구체적이고 생생한 삶에서의 교육을 추구하느냐의 두 가지 기준으로 기존의 다양한 교육운동들을 분류하였다. 그러나 교육운동의 유형을 구분하는 이 기준은 결코 절대적인 것이 아니다.

자유변경의 유형 역시 어떤 학문이 그 현상에 관심을 갖는가에 따라 상이하게 분류될 것이다. 뿐만 아니라 같은 학문 내에서도 연구자가 무엇에 관심을 갖는가에 따라 자유변경의 유형은 다양하게 분류될 수 있다. 나는 이 연구에서 크게 두 가지 기준을 가지고 자유변경의 유형을 구분하였다. 분류 기준의 도출과 분류 과정은 아래와 같다.

우선 나는 축 코딩 단계에서 세 연구 참여자들의 교육운동 참여의 자유변경 과정에서 가장 특징적이고, 또 반복해서 나타나는 것들을 핵심어 삼아 목록을 만들었다. 그 결과 강정훈에게서 6개, 최민혁에게서 7개, 이영선에게서 8개 등 모두 21개의 핵심어들이 목록화 되었다. 대부분이 연구 참여자들이 햇살교육운동이 추구하는 교육의 본질을 찾아가는 과정에서 구안·실천하고 있는 교육활동들이다.

<표 Ⅳ-1> 첫 번째 분류 기준에 따른 핵심어 분류

교학상장형	교수상황	삶과 가까운 교과서 쓰기, 문학체험 수업, 체험중시 학습활동, 아이들의 삶 속으로 들어가기, 기다려주는 교육, 세밀화 그리기, 자기 생각 쓰기로서의 논술교육, 스스로 과제, 성찰일기 쓰기, PBL 및 게임화 수업, 리코더 불기, 입시 위주 및 성적 위주의 인문계고등학교 현실 비판, 교육행정 참여의 중요성 강조
	학습상황	우리말/글 바로쓰기, 지식의 민주화, 어린이 마음, 진화론, 상담

나는 여기에 일차적으로 가르침의 상황과 관련되는 것들과 연구 참여자들의 학습과 관련되는 것, 다시 말해 '교수'와 '학습'이라는 기준을 적용하였다. 그리고 교수와 학습은 서로 상호작용과 되먹임을 통해 교사로서, 그리고 햇살교육운동 참여자로서의 연구 참여자들의 성장에 도움을 주므로 나는 이러한 자유변경 유형에 '교학상장형'이라는 이름을 붙였다. 위 <표 Ⅳ-1>은 그 첫 번째 분류 결과이다.

나는 여기에 햇살교육운동 핵심 사상 및 개념을 심화해 가는 것과 그 외부로 나아가는 것이란 기준, 즉 '심화'와 '확장'이라는 기준을 다시 적용하였다. 그리고 이러한 유형의 자유변경에는 '심화확장형'이라는 이름을 붙였다. 이 기준을 앞의 '교학상장형' 자유변경에 적용한 결과는 아래 <표 Ⅳ-2>와 같다.

<표 Ⅳ-2> 두 번째 분류 기준을 적용한 결과

		심화확장형	
		심 화	확 장
교학상장형	교수상황	삶과 가까운 교과서 쓰기 문학체험 수업 체험중시 학습활동 아이들의 삶 속으로 들어가기 기다려주는 교육 세밀화 그리기 자기 생각 쓰기로서의 논술교육 스스로 과제 성찰일기 쓰기	PBL 및 게임화 수업 리코더 불기 입시 위주 및 성적 위주의 인문계고등학교 현실 비판 교육행정 참여의 중요성 강조
	학습상황	우리말/글 바로쓰기 지식의 민주화 어린이 마음	진화론, 상담

마지막으로 각각의 면에 이름을 붙임으로써 자유변경의 과정을 유형화 하였다. 아래 <표 Ⅳ-3>은 유형화의 최종 결과이다.

<표 Ⅳ-3> 자유변경 유형의 최종 분류

		심화확장형	
		심 화	확 장
교학상장형	교수상황	교수행위 창안형	교수 범위 확장형
	학습상황	학습을 통한 개념 심화형	학습 범위 확장형

요컨대 연구 참여자들의 자유변경 과정은 크게 '교학상장형' 자유변경과 '심화확장형' 자유변경으로 구분된다. 이 두 유형은 다시 각각 '교수상황 관련' 자유변경과 '학습상황 관련' 자유변경, 그리고 '심화형' 자유변경과 '확장형' 자유변경으로 나뉘며, 이 네 유형이 교차하여 위 <표 Ⅳ-3>과 같은 네 가지의 자유변경 유형을 만들어 낸다. 그러나 두 가지 기준에 따른 이와 같은 유형화는 말 그대로 '이념형(ideal type)'으로서, 명확하게 구분될 수 있는 성질의 것은 아니다. 또 연구 참여자들이 어느 한 유형에만 속하는 것도 아니다. 특정한 유형에 두드러지게 속하는 연구 참여자가 있기는 하지만 세 연구 참여자들은 대체로 네 가지 유형의 자유변경을 공통적으로 하고 있다.

그럼 지금부터 각 유형에 대해 자세히 살펴보기로 하자.

1) 교수행위 창안형

자유변경은 어떤 것의 본질을 찾아가는 과정에서 수행하는 작업이다. 신교육운동의 본질을 찾고 이를 구현하는 과정에서 유럽과 북미 여러 나라에서 신교육운동에 대한 다양한 방식의 자유변경이 이루어졌던 것처럼 햇살교육운동이 추구하는 교육의 본질을 찾고, 이를 구현하는 데 관심이 많은 연구 참여자들은 서로 다

른 방식과 과정으로 햇살교육운동을 전유한다. 그 과정에서 연구 참여자들은 다양한 교수행위 및 방법들을 만들어 낸다. 또한 연구 참여자들은 그들이 만나는 숱한 상황들을 더 나은 교수행위를 만들어 내는 데 필요한, 또는 개선해야 할 것으로 대상화하기도 한다.

여기서 한 가지 말해두어야 할 것이 있다. 연구 참여자들은 햇살교육운동의 자유변경을 통해 자신들의 교수행위 또는 교수방법을 성찰하고 심화해 가지는 않는다. 반대로 다양한 교수행위를 통해 햇살교육운동의 핵심 사상이나 개념들에 대한 심화된 이해를 추구하는 것도 아니다. 이 두 가지는 다른 방법을 통해 이루어진다. 그보다는 햇살교육운동에 대한 지속적인 참여 또는 햇살교육운동의 사상이나 개념들에 학습을 통해 그에 대한 이해가 심화되면서 그 전에는 별다른 관심을 두지 않았던, 또는 미처 몰랐던 기존의 방법 또는 실천들을 연구 참여자들이 처한 상황으로 가져와 전유 또는 적용한다. '교수행위 창안형'은 바로 이러한 의미로 이해하는 것이 좋을 것 같다.

이를테면 이영선은 이른바 '고전'을 중시하는 동시에 각종 독후활동을 독서의 결과를 기필코 확인하고야 마는 학교 독서교육을 비판하며 "내가 읽고 싶은 거부터 시작"해야 하고, "읽는 그 자체가 교육"이라고 주장한다. 그리고 실제로 그렇게 독서교육을 실천하고 있다. 또 강정훈은 "다양한 문학 활동에 참여"함으로써 계속해서 "생활로 이어"가고, 나아가 "문학 활동 생활화하기, 문학적으로 의사소통하기" 등 문학체험 수업을 강조하고 실천한다.

최민혁은 햇살교육운동 원로 회원 가운데 한 사람인 이호철(1994)이 실천했던 "재미있는 숙제"를 바탕으로 하여 "스스로 과제"를 아이들에게 하도록 한다. "아이들의 자율성과 자발성, 그리고 동기를 부여하고, 자기 길을 찾는" 것이 그가 생각하는 "스스로 과제"의 목적이다. 부연하자면 사회에 의해 관습적, 비주체적, 익명적으로 말이 습득되는 형국에서 벗어나 "삶 속에서 못 보고 지나가는 것"을 살펴보고, 다시 살펴봐서 "자기 삶에 뿌리를 둔 낱말을 찾아가는 거", 그럼으로써 아이들이 "자기 삶을 찾는 거", 환언하자면 "새로운 눈으로 한 번 봐보는 거"가 스스로 과제의 최종 목적이다.

<37>

최민혁: 근데 아이들이 자기 주변에서, 삶 속에서 자꾸만 찾아보고, 느껴보고 어... 하는 거죠. 사실 여기에는 글 쓸 게 꽤 있어요, 애들하고. 같이 할 거고. 근데 인제 새로운 눈으로 한 번 봐보는 거죠. (…) 저는 이런 과제를 하면서 애들이 자기를, 자기를 돌아보는 거죠. 자기를 돌아보고, 음... 조금씩 조금씩 아까 얘기한, 그 뜬구름 없는 낱말에서, 멀리 있는 낱말에서 자기 삶에 뿌리를 둔 낱말을 찾아가는 거죠. 말 찾아가기. 말을 찾는다는 거는 자기 삶을 찾는 거고, 결국에는. 그런 거라고 봐요. 나무 하나도, 벌레 한 마리도 그냥 이렇게 지나가는 것을 붙잡아서 내 눈 속으로 넣고, 그림으로 그려보고 하면서 자꾸만 붙잡아보는 거죠. 내 옆에 있던 것들을. 멀리 있는 나무를 그리는 게 아니라. 내 가까이에서.

최민혁이 보기에 요즘 아이들은 자신이 어렸을 때와 마찬가지로 부모는 물론이고 심지어는 자기 자신에 이르기까지 "주변에 있는 소중한 거를 제대로 못 읽고 지나가는 게 참 많다." 이 소중한 것들을 돌아보지 못한 채 사회에서 중요하다고 "던져주는" 것, 즉 공부와 성적에만 시선을 고정시키고 있다. 그러다 보니 보면서도 보지 못하고 지나쳐 버리는 것들이 허다한 것은 물론이요, 자신들이 사용하는 말조차 스스로 체험을 통해 그 의미를 깨달은 낱말이 아니라 교과서를 통해 형성된, 이른바 "관념"으로 가득 찬 낱말이 되고 만다. 말이 그러니 삶 또한 그리될 수밖에 없다. 예컨대 아이들이 쉽게 나뭇가지를 꺾거나 풀을 뽑고, 벌레 등 작은 동물들을 함부로 대하는 것은 이렇게 삶에 뿌리를 두고서 "내 눈 속에 넣지" 못했기 때문이다. "내 가까이"로 "붙잡아보지" 못했기 때문이다. 자연을 개발, 분석해야 할 대상, 인간의 삶을 위한 도구가 아닌 '형제'로 보는 아메리카 인디언의 자연에 대한 관점(Churchill, 1996)과는 사뭇 다른 태도이다. 아이들이 이와 같은 태도를 보이는 것은 삶 속에서 자연을 보고 배우고 느낀 것이 아니라 학교교실이라는 인위적인 환경 속에서 교과서와 책을 통해 추상적인 지식으로서만 배웠기 때문이다. 그런 까닭에 관념적인 말과 행위들이 아이들의 삶을 지배하게 된 것이다. 따라서 최민혁에게 "말을 찾는다는 거는 자기 삶을 찾는 거"와 다르지 않다.

그리고 “스스로 과제”는, 위의 이야기에서도 잘 드러나다시피 아이들에게 말을 찾고, 삶을 찾게 할 수 있는 중요한 활동이다.

이와 관련하여 열린교육에 대한 비판은 대조 사례로서 ‘교수행위 창안형’을 이해하는 데 도움이 될 것이다. 열린교육은 1980년 후반 “아동중심교육”을 기치로 일선 교사들에 의해 국내에 도입된 뒤로 교사중심, 주입식, 학생 개개인의 특성을 무시한 대집단 학습 등의 문제를 지적하면서 학교제도 내에서 학교교육을 개선하고자 하였다. 이에 많은 일선 교사들이 여기에 참여함으로써 일종의 교육운동으로서의 성격을 띠게 되었고, 그동안의 경직된 수업에 개별화와 자율화, 다양화 등의 모습을 불어넣으며 어느 정도 성공을 거두는 듯했다. 그러나 그 성공은 오래 가지 못했다. 우선 “전문가학습”, “물레방아학습”, “자리 학습” 등 몇 가지 수업 형태를 정형화하고, 이 수업형태를 사용해야만 열린교육인 것처럼 여기는 분위기가 형성되기 때문이었다. 둘째, 특정 과목과 특정 수업형태 간 무언의 관계가 맺어지게 된 것도 그 까닭이 될 수 있다. 예컨대 국어 수업은 마인드맵, 사회 수업은 전문가학습 등으로 말이다(이용숙, 2001).

교육운동의 참여를 통해 교육의 본질이 무엇인지 찾아가는 과정에서 기존 교수행위에 매몰된 채 새롭게 창안해 내지 못하는 것, 이것은 자유변경을 방해하는 요소로 작용할 공산이 크다.

2) 교수 범위 확장형

조용환(2012a)은 본질에 대해 다음과 같이 이야기한다.

> 본질은 선험적이고 추상적인 형식논리로 규정할 수 있는 실재가 아니다. 사람, 사물, 사태의 본질은 구체적인 경험과 체험 속에서 다양한 변형태(variations)를 부단히 관찰하고 성찰하면서 그 존재의 핵심적인 성질을 찾고 또 찾아가는 잠정적 과정을 통해서 얻게 되는 무엇이다. 본질은 상황을 통해서 무수히 다른 양상으로 드러나고 나타난다. 그래서 본질은 참으로 파악하기가 힘들다(p. 7)

그 말은 본질은 명증적으로 파악할 수 있는 고정된 실체가 아니라는 말이다. 그렇기에 무수한 변이체들에 대한 부단한 검토를 통해 조금씩 찾아 가는 일이 필요하다. 그리고 그것은 한두 번의 작업으로 달성할 수 있는 성질의 것이 아니다. 다시 말해 본질을 찾는다는 말은 다양한 변이체들에 대한 부단한 반복과 성찰을 통해 조금씩 이해해 간다는 말과 다르지 않다.

가다머(Gadamer, 1960)에 따르면 이해는 독자 또는 연구자 자신이 서 있는 전통 속에서 어떤 사물/사태/사건에 대해 부단히 질문을 던지고 대답하는 일을 반복하면서 성취할 수 있는 것이다. 물론 완벽한 이해란 있을 수 없다. 다양한 경험과 체험을 통해 독자 또는 연구자 자신이 성장하고 성숙하면서 사물/사태/사건을 바라보는 관점과 관점의 깊이가 달라지기 마련이며 따라서 이해의 깊이 또한 달라질 수밖에 없기 때문이다.

햇살교육운동이 추구하는 교육의 본질을 찾아가는 자유변경의 과정 속에서 연구 참여자들은 자신이 처한 상황과 관련하여 다양한 교수방법을 실천한다. 앞서 이야기한 교수행위의 창안도 그 맥락에서 발생한 것이라 보아야 할 것이다. 재미있는 것은 햇살교육운동의 사상과 핵심 개념에 대한 이해가 심화되어 감에 따라 새로운 교수행위를 만들어 내기도 하지만 햇살교육운동 내부에서는 별다른 관심을 두지 않았던, 나아가 햇살교육운동과는 무관한 것이라 여겼던 교수행위를 들여오기도 한다는 점이다. 그 전형적인 사례를 이영선에게서 찾아볼 수 있다.

앞서 살펴보았듯이 이영선은 교육에서 중요한 것은 “들숨과 날숨”의 조화, 다시 말해 학습과 표현의 조화라고 생각한다. 특히 감정의 공유와 표현은 그 핵심을 차지한다.

아이들이 자신의 감정을 느끼고 표현하는 방법에는 여러 가지가 있겠지만 이영선은 “리코더교육”이 그 중 하나라고 본다. 물론 기존의 학교 음악교육에서 악기를 다루지 않는 것은 아니다. 리코더와 장구 등을 포함하여 다양한 종류의 서양악기와 전통 악기를 다룬다. 그러나 이영선이 보기에 학교 음악교육은 악기 연주 기능의 기계적 습득에만 치중한다. 아울러 자유로운 연주 기회를 제공하기보다는 지나치게 간섭하고 통제하려는 경향이 강하다. 그럼으로써 아이들에게 “재미를 느끼고 즐거움을 느낄” 시간을 주지 않는다.

그와는 반대로 이영선은 리코더교육을 통해 아이들에게 행복을 느낄 수 있게 해주고 싶어 한다. 또한 각자 자신의 실력에 맞는 성부를 붊으로써 모두가 “즐거움을 느끼는” 것에 가치를 두고 싶어 한다. 요컨대 이영선은 아이들이 자신의 감정을 느끼고, 그 감정을 표현하는 것을 중요하게 생각하며, 리코더교육을 그 장으로 삼고자 한다.

<38>

이영선: 물론 짜증나죠, 솔직히. 짜증나죠(웃음). 짜증 안 나는 선생님 어딨겠어요. 하하하. 근데 우리 반 리코더 하라고 하면 중간에 막 불고 수업 시간에 불고... 그러잖아요. 저도 그렇게 못하겠고, 솔직히, 못하는 것도 있어요. 못하는 것도 있는데, 그 즐거움 아닐까요, 그냥. 애들도 굳이 시키지 않아도 쉬는 시간에도 불고 막, 그러잖아요. 그걸 하나로, 취미로, 재미로 느낄 수 있다는 것 그 자체에 전, 그걸로 뭐 실력을 늘렸다기보다는 내가 요거, 리코더 작은 거 하나라도 여기서 재미를 느끼고 즐거움을 느낄 수 있다는 거, 그거에 더 높은 가치를 두기 때문에 저는, 또 시끄러워도 좀 조용해! 이러고 말지 뭐, 리코더 분다고 벌 준 적도 없고요. 싫다는 소리는 하죠, 애들한테. 시끄럽다고 하는데, 그거 벌 준 적은 없어요, 한 번도. 그 정도면 되지 않을까 생각해요.

3) 학습을 통한 개념 심화형

되풀이하지만 본질을 찾는 일에는 되먹임과 성찰의 과정이 필요하다. 단 한 번의 직관이나 성찰로 어떤 것의 본질을 파악할 수 있는 것이 아니기 때문이다. 본질을 찾는다는 것은 파악했다가 되돌아오고, 더 깊은 성찰과 함께 조금 더 깊이 파악했다가 되돌아오기를 되풀이하며 점차 나아가는 순환적인 행위일 수도 있다.

자유변경은 이와 같은 순환성을 그 특성으로 갖는다. 즉 새롭게 깨닫고 깊게 이해한 교육운동의 사상과 핵심 개념을 교수행위의 창안을 통해 가르침에 적용하고, 이 과정에서 핵심 개념에 대한 심화된 이해의 필요성을 느끼고 다시 학습에 참여한다. 이렇게 해서 처음의 지식을 새롭게 수정·보완함으로써 다시금 가르침에 되

먹임 하는 과정이 연구 참여자들의 자유변경에서는 되풀이된다. 그렇게 함으로써 햇살교육운동이 추구하는 교육의 본질에 다가가고자 연구 참여자들은 노력한다. 말하자면 가르침과 배움을 통한 성장이 그 자신에게 집중되는 약간 다른 의미에서의 '교학상장'의 길을 연구 참여자들은 가고 있다.[35]

이를테면 강정훈은 이오덕이 생애 후기 실천했던 우리말/글 바로 쓰기를 깊이 공부하면서 교과서와 관련된 문제의식을 발전시켜 나갔고, 이를 바탕으로 교과서를 개발하는 일에 착수하였다. 그리고 최민혁은 "삶"의 문제, 특히 '아이들의 삶 속으로 들어간다는 것이란 무엇을 의미하는가'에 대한 문제에 천착하고 있으며, 다양한 방식으로 실험하고 있다.

이영선은 어린이 마음에 관심이 많다. 이영선이 보기에 지금까지 햇살교육연구회 사람들은 어린이 마음을 "선악의 개념", "흑백의 개념"으로 이해하였다. 다시 말하면 "아이들이 얘기한 거는 어, 아 좋다, 다 좋게"만 보면서 어린이 마음은 무조건 좋은 것, 어린이 마음이 아닌 것은 나쁜 것이라는 식으로, "옳고 그름의 잣대"로만 보았다. 햇살교육연구회 사람들에게는 이처럼 "아이들[마음]에 대한 관성"이 있으며, 이를 비판적으로 이해하려 하지 않는다. 그러나 이런 식의 "관성"적인 이해는 "실체가 없다." 그래서 이영선은 어린이 마음을 이렇게 이해하는 것에 반대한다.

이영선은 다른 방식으로 어린이 마음을 이해하고자 한다. 그가 보기에 이오덕이 가장 강조한 것은 감정이입이다.

<39>

이영선: 감정이입. 아이들의 감정이입(…). 그러니까 그게 가장 중요하다는 거죠, 아이들의. 아이들은 지금 살고 있는 이 삶을 내가 흠뻑 빠져드는, 아이들은 순간순간이 있단 말이에요. 그 순간순간을 잡아가지고 글로 해놓고, 다 보고, 자기가 담아보는 이게, 아이들은 뇌를, 난 뇌를 굳이 갖다 놨는데, 이오덕 선생님은 그게 가장 중요하다고 생각하신 거구요. 그래서 시쓰기를 하신 거잖아요.

35) 물론 이야기에서 드러나다시피 학생들의 성장과 삶을 가꿈을 추구하는 '정상'적인 의미의 '교학상장'은 연구 참여자들의 기본적인 삶의 모습이다.

이영선의 이론에 따르면 감정이입이란 “아무 거짓 없이 그냥 사물과 하나가 되는 마음”이다. 사물과 나 사이의 “구분이 안 되는” 마음이다. 이오덕은 좋은 글을 쓰기 위해서는 자기 자신의 삶을 왜곡 없이 바로 보는 것이 중요하다고 말했는데, 이영선이 보기에 ‘삶을 왜곡 없이 바로 보기’ 위해 필수적인 능력이 바로 감정이입이다. 이영선이 생각하기에 이 감정이입을 가장 먼저 본 사람이 이오덕이고, “이오덕 선생님이 지키자는 마음도 그 마음”이다.

<40>

이영선: (…) 제가 아는 햇살[교육운동]은, 제가 나름대로 세우는 이론은 그거에요. 이오덕 선생님이나 햇살교육연구회 선생님들도 얘기했는지 모르겠지만, 근데 똑같이 하는 걸 거예요, 다른 방식이지만. 근데 제 나름대로 세우자면 그런 거죠. 그래서 제가 아... 그래서 좀 부족한 거죠. 이게 이오덕 선생님이 말하는 거는 있지만, 뭔가 근거가 없는 거 같고. 물론 감으론, 가슴으로 와 닿기는 한데. 근거가 없다는 게 말이 좀 이상한데, 나는 이게 뭐 좀 쪼개가지고 분석을 하고 싶은 거예요. 왜 그럴까. 나는 그렇게 얘기했는데, 마침 진화론이나 이런 걸 공부하면서 이오덕 선생님 생각과 너무 이렇게, 제가 보기엔 일치되는 부분이 많다고 생각되거든요, 엄청나게? 제가 보기에는. 그래서 제가 보는 거고. 물론 그 전에 햇살교육연구회에서 하던 것을 많이 바뀐 것들이 있어요. 하지만 중심 그거는 변하지 않는다는 거.

연구자: 감정이입과 다른 사람의 마음을 이해하는 거...

이영선: 같은 말이에요. 그게 인제 핵심이라고 봐요. 핵심이라고 보고, 저는 뇌가 만들어진 가장 핵심이기도 하고. 뇌가 가장 큰 사고하는, 가장 큰 뿌리. 그게 그거거든요? 본능인 거죠. 제가 손을 탁 쳤을 때 아플 때 순간적으로, 생각하고 아야, 이러는 게 아니잖아요. 순간적으로 느끼잖아요. 엄청 빠르다고 해요. 위에가 아니라 밑에서 본능적으로 느낀다고 하더라구요. 그런 것들. 그런 게 인제 어린 아이일수록 그런 감정이입이 훨씬 잘 되고. 이오덕 선생님이 지키자는 마음도 그 마음이 아닐까 생각합니다. 제가 짐작하건대.

가다머(Gadamer, 1960)가 이야기하듯이 인간은 신이 아닌 이상 그것이 무엇이

됐든 단 한 번의 시도로 완벽함을 성취할 수가 없다. 조금 성취하고, 그것의 문제점을 발견한 뒤 또 그보다 조금 더 나은 성취를 하는 과정을 무한히 되풀이한다. 아마도 연구 참여자들이 계속해서 햇살교육운동의 사상과 핵심 개념들에 대한 학습을 게을리 하지 않는 것도 같은 맥락에서 이해할 수 있을 것이다. 자유변경도 마찬가지이다. 만일 어느 누군가 신적인 어떤 능력을 가지고 있다면 그에게 교육은 필요 없을 것이다. 이상적인, 또는 본질적인 상태를 설정하고 그것을 향해 한 걸음씩 나아갈 필요가 없이 단번에 성취하면 그만일 것이기 때문이다. 그러나 인간은 유한하다. 그를 둘러싼 역사, 상황, 사람, 자연 등의 제약 속에서 그 자신의 고유한 존재 가능을 향해 기투하는 유한한 존재일 따름이다(Heidegger, 1927). 이와 같은 유한성 때문에 교육운동 참여의 자유변경은 무한한 순환의 길을 걸을 수 밖에 없다.

4) 학습 범위 확장형

구조주의가 주장하듯 기호는 명확하고 구체적인 사람, 사물, 사태를 재현하지 않는다. 설사 사람, 사물, 사태를 재현한다고 할지라도 그 재현의 대상이 곧 기호의 의미, 즉 기의는 아니다. 기의란 특정한 언어를 사용하는 사람들이 특정한 낱말이 지시하는 대상에 대해 품고 있는 개념(Matthews, 1996)을 말하며, 구조주의에 따르면 사람마다 기호에 부과하는 의미는 조금씩 다르다. 다시 말해 기호 사용자가 어떤 환경에서 무엇을 경험하며 자랐느냐에 따라 그들이 기호에 부여하는 의미, 즉 기의는 조금씩 다를 수 있다.

한편 가다머(Gadamer, 1960)는 비록 언어를 기호로 보는 것에는 반대하지만 그것은 언어가 특정한 대상을 지시한다는 지시적 관점 또는 재현적 관점에 대한 비판에 따른 것이다. 말해진 언어는 미처 말해지지 않은 무한한 의미들로 가득 찬 배경을 가지고 있으며, 따라서 언어 사용자가 그 배경에서 무엇을 선택해 언어에 담는가에 따라 무한한 해석의 가능성이 있다고 이야기한다. 구조주의자들은 언어를 공시적 기호 체계로 보는 반면 가다머는 역사적 전통 속에서 형성되었으며, 그 전통을 담고 있는 것으로 본다는 점에서 둘의 사상은 크게 다르다. 그러나 언어가

특정한 대상을 지시한다는 관점을 비판하고 있다는 점에서는 둘은 의견을 같이 한다. 이처럼 어떤 언어의 무한한 의미 배경 그 자체에 주목하여 변증법적 대화를 통해 언어 사용자 자신의 이해를 부단히 새롭게 해 가는 것, 가다머는 이것을 전유라고 부른다(Palmer, 1969).

아마도 교육의 장면에서 다루어지는 다양한 지식 또는 행동들이 기호적인, 또는 텍스트적인 측면을 가지고 있다고 가정할 수 있을 것이다. 그렇다고 한다면 학습자는 자신만의 의미를 발견하고 그것을 끊임없이 새롭게 발전시켜 갈 의무가 있고, 또 교수자는 그것을 도울 책임이 있다. 왜냐하면 교육은 '교수와 학습의 상징적 상호작용'이기 때문이다(조용환, 2012a). 이때 자신만의 고유한 기의를 발견하고 그것을 계속해서 새롭게 이해해 가는 일은 학습자 그 자신이 아니고서는 어느 누구도 하지 못하는 일이다. 바꾸어 말하자면 학습자 자신의 능동적이고 적극적인 참여가 교육에서는 필요하다.

자유변경도 다르지 않다. 지금껏 살펴보았듯이 나 스스로 먼저 나서서 배우고 익히고, 자신이 처한 상황 속에서 배운 것을 이해하고 적용하려는 전유성이 요구된다. 다시 말해 자신이 믿고 따르는 것과의 대화 속에서 지속적인 학습을 통해 그것이 가진 의미를 새롭게 발견하려는 노력이 필요하다.

연구 참여자들은 이와 같은 방식으로 햇살교육운동의 사상을 대한다. 이를테면 강정훈은 이오덕의 '삶을 가꾸는 글쓰기'에서 "자기 생각 쓰기"로서의 논술을 읽어냈고, 이영선은 진화론과 햇살교육운동과의 관련성에 대해 심각하게 고민한다.

최민혁에게 아이들은, 대부분의 교사들이 생각하듯 "평가해가지고 어떻게 할까" 하는 생각이 들게 하는, 이른바 '가르침의 대상' 또는 '지도 대상'이 아니다. 교사와 "같이 커가는" 고유하면서도 자율적이며 독립된 하나의 인격체이다. 그런 까닭에 최민혁은 어떤 일이든 "아이들 입장이 돼서" 보려고 한다. 특히 그는 아이들의 "기운", 풀어서 말하자면 아이들이 세상에 대해 받는 "느낌"에 관심이 많다. 특히 최민혁은 '손 잡아보기'를 통해 아이들의 마음을 느낀다. 새 학년이 시작되거나 전학을 와서 새로운 아이를 만나면 한 번씩 돌아가며 손을 잡아본다. 아이들의 기운을 느끼기 위해서이다.

그가 이렇게 아이들을 느끼는 것에 관심을 갖게 된 것은 상담 공부를 시작하면

서부터이다. 최민혁은 몇 해 전 아들 문제로 상담을 받은 적이 있다. 그 이후 그는 상담 공부에 관심을 갖게 되었는데, 그것은 상담을 통해 “자신을 느끼기” 시작하면서부터이다.

<41>
최민혁: 네. 교사 생활 한 뒤에. 아이들 키우고, 인제. 제 마음에 대해서 자꾸만, 제가 스스로 아프다는 걸 느낍니다, 마음이. 왜 느끼질 못할까, 잘. 느끼지 못해요, 잘. 그때 말씀드렸던 것처럼 이쁜 게 있으면, 내가 갖고 싶으면 갖고, 사고 싶으면 사고, 먹고 싶으면 먹고 그래야 되는데, 감각이 없는 거죠. 그런 거에 대한 생각을 자꾸, 그걸 느끼기 시작하면서 더 재밌어지는 겁니다, 사는 게. 그걸 느끼면서. (…) 동시에 제 속에 있던 어떤 것들이 드러나기 시작한 거 같애요, 제가 느끼지 못한 것들. 제가, 나라는 사람에 대한 어떤, 내가 나라는 사람에 대해서 맛을 보기 시작한다고 해야 될까요? 그렇게 된 거죠. 그러면서 아이들이 뭘 하는 느낌이 팍팍 오기 시작해요, 인제.

글쓰기교육을 강조하는 햇살교육운동에서 상담은 관심 밖의 영역이고, 생소한 분야이다. 그러나 최민혁은 상담을 통해 아이들의 생활세계를 이해하고, 아이들의 감정을 느끼는 것이 아이들이 스스로 삶을 가꾸어 갈 수 있도록 돕는 일 가운데 하나라고 믿는다. 그런 까닭에 최민혁에게 상담은 소홀히 할 수 없는 중요한 학습의 영역이다.

연구 참여자들은 위와 같은 네 유형을 통해 햇살교육운동을 자유변경 해 간다. 그렇다면 이 유형에 대한 분석을 통해 찾아낼 수 있는 자유변경의 요소들에는 어떤 것이 있으며, 그것은 어떤 식으로 관련을 맺고 있는가? 다시 말해 교육운동 참여의 자유변경은 어떠한 구조를 가지고 있는가?

2. 자유변경의 구조

대부분의 학문적 개념은 그 개념적 구조를 갖는다. 예컨대 조용환(2012a)에 따

르면 교육은 '교수와 학습의 상징적 상호작용', '더 나은 삶의 존재론적 지향', '변증법적 대화의 과정'이라는 세 가지 본질적 요소의 관계들로 이루어진다.

앞서 실시한 교육운동 참여의 자유변경 과정의 유형 분석은 자유변경에 관한 중요한 요소들을 드러내 보여준다. 그리고 그 요소들 간의 관계를 추론할 수 있게 해준다. 지금부터 교육운동 참여의 자유변경을 구성하는 요소들을 탐색해 보고, 그 요소들 간의 관계, 즉 구조를 찾아보도록 하자.

1) 선행 지식의 창조적 재발견

인간은 대부분 선입견을 가지고 살아간다. 이 풀은 저 풀과 같은 것이라는 선입견, 저 별은 그 전부터 오랫동안 보아 왔던 것이라는 선입견, 어떤 사람이 한 말의 뜻은 다른 사람이 풀이해 놓은 바로 그 뜻이라는 선입견, 내가 알고 있는 것, 내가 보고 있는 것이 세상의 모두라는 선입견 등이 그 예이다. 이처럼 선입견을 가지고 살아갈 때 세상은 변화하는 것이 아닌 고정된 것으로 이해되며, 새로운 것은 찾아낼 수가 없다.

그러나 새로운 것을 '발견'해 냈다는 말을 심심찮게 듣는다. 예컨대 심해에 사는 새로운 바다 생물을 찾았다거나 또는 새로운 천체를 찾았다거나 인간이 행동하는 새로운 법칙을 찾았다거나 하는 것이 그것이다. 재미있는 것은 새로이 '발견'된 그것이 어느 순간 갑자기 등장한 것이 아니라는 것이다. 그것은 오랫동안 그 자리에 있었다. 어쩌면 인류의 역사를 쭉 지켜보고 있었을 정도로 오래되었을지도 모른다. 다만 인간의 관심이 가 닿지 않았기 때문에 인간에게 의미가 없었을 뿐이다. 다시 말해 인간이 관심을 갖기 시작해서 어떤 것이 비로소 인간의 삶에 의미를 갖기 시작했을 때 비로소 '발견'됐다고 말한다.

이것은 '내 곁에 있는 것이 모든 것', '내가 알고 있는 것이 세상의 모든 것'이라는 선입견을 열어젖히는 일이다. 선입견의 '뚜껑을 열어(discover)' 그 선입견 밑에 있었던 것은 본래 무엇이었는지, 무엇이 그와 같은 선입견으로 굳어졌는지, 그 무엇을 새롭게 이해할 수 있는 방법은 없는지를 살피는 일이다. 말하자면 인간의 발견은 기존의 것에 대한 치밀한 탐색에서부터 시작된다. 그 전형적인 사례를 프톨

레마이오스의 ‘천동설’에 대한 탐색과 비판을 바탕으로 ‘지동설’을 주창한 코페르니쿠스에게서 찾을 수 있을 것이다.

그러나 인간은 기존의 것에 대한 탐색을 바탕으로, 지금까지 주목하지 못했던 또는 관심을 갖지 못했던 새로운 것을 찾아내기도 하지만 때로는 이미 발견되었던 것에 기존과는 전혀 다른 견해를 제시하고 새로운 의미를 부여함으로써 재발견하기도 한다. 예컨대 조용환(2012b)이 논어의 ‘문질빈빈(文質彬彬)’에서 질적 연구와 교육인류학의 기본 원리를 발견했듯이 말이다. 하지만 어느 경우든 선행의 것에 대한 탐색 또는 재탐색이 이루어지는 것은 다르지 않다. 이제 이런 질문을 던질 수 있을 것이다. 발견은 자유변경과 어떤 관계가 있는가?

(1) 선행 지식의 학습

한때 나는 ‘왜 철학 연구자들은 자신의 사상은 펴지도 못하고 다른 철학자들을 연구하면서 스스로를 철학자로 부르는가?’하고 의아해했던 적이 있다. 실제로 국내 철학 관련 학술지를 살펴보면 자신의 사상을 전개하기보다는 다른 철학자들의 저서를 읽고 해석한 연구들이 대다수이다. 그들이 과연 ‘철학자’인가 하는 의문은 여전하지만 이런저런 기회로 여러 철학자들의 저서를 읽으면서 이들의 사상은 어느 한 순간 툭 튀어나온 것이 아님을 알게 되었다.

예컨대 니체는 서양 철학사 전체를 검토한 끝에 그때까지의 서양 철학은 플라톤에 대한 주석에 다름 아니었으며, 인간 스스로 빈약한 존재라고 오해한 나머지 지나치게 신에 의존했고, 그 결과 종속적인 주체의 길을 걸어 왔다고 비판하면서 새로운 유형의 주체인 짜라투스트라를 탄생시켰다(Nietzche, 1885/2004; 강영안, 2005). 하이데거(Heidegger, 1927) 역시 서양 철학 전체가 존재자를 존재로 오해해 왔으며, 그 결과 그때까지 존재에 대한 진지한 논의는 단 한 번도 없었다면서 그 특유의 존재론을 펴 나간다. 들뢰즈(Deleuze & Guattari, 1980; 1988; 이정우, 2008) 또한 서양 철학사 전체와 스피노자를 철저히 파헤쳐 아리스토텔레스 이후 재현의 논리를 바탕으로 하는 수목적 사고에서 벗어나지 못했음을, 주체 또한 일의적이거나 고정된 것, 또는 어떤 동일한 것으로의 ‘되기’를 수행하는 것이 아니라 무한한 가능성을 가진 잠재태로서 무엇과 어떤 관계를 맺는가에 따라 무수한 모

습으로 발현될 수 있는 다양체임을 주장하였다. 이들의 사례에서 얻을 수 있는 교훈 가운데 하나는 그 어떤 생각, 어떤 관념도 그 자체로 독립적일 수 없다는 것이다. 다시 말해 선행 지식의 철저한 학습과 그 과정에서 찾게 되는 부족한 점을 메우려는 진지한 노력 없이는 새로운 사상을 더 이상 발전시키기 어렵다는 점이다.

이 연구의 참여자들 또한 햇살교육운동의 사상적 원류격인 이오덕을 철저하게 학습한다. 물론 개인적으로도 그 학습에 참여하지만 대개는 정기적으로 개최되는 "공부모임"을 통해서 한다. 아래 자료 <42>를 살펴보자.

<42>

☆ 아동시론(80~137쪽) 진행: 이영선 선생님

Ⅰ. 취재지도

① 아동과 생활하면서

② 산문 지도

③ 작품 감상을 통하여

④ 사생지도 -자연만 보고 쓰다보면 정체 되기 쉬우므로, 생활을 관찰 할 수 있도록 해야 한다. 시를 쓰기위해 도사리고 앉아 시적인 것을 찾아내는 행위가 형식적이고 작위적이기 쉽다.

⑤ 과제

⑥ 숙제로 내주는 시 : 이호철 선생님의 "생각 주머니"에 짧더라도 그 느낌을 바로 적어 붙잡아 둔다.

⑦ 넓은 범위의 과제

(이하 생략)

위의 자료는 하늘지회의 2005년 10월 공부 모임에서 공부한 내용의 일부를 발췌한 것이다. <아동시론>은 이오덕의 초창기 저작인데, 최민혁은 이 책을 "한 10년 전"에 한 번 보았으며 그 뒤로도 "몇 번 더" 봤다. 요즘은 "한 줄 한 줄 보면서 다시 새기고 있는" 중이다. 그에 따르면 이 책은 "이오덕 선생님의 생각의 틀

이” 담겨 있는 저작으로서, “아이들의 삶에서 교육을 시작하는 분”임을 분명하게 보여주는 책이다. 하늘지회 사람들은 이 <아동시론>에 더해 <일하는 아이들>, <삶과 믿음의 교실>, <이 아이들을 어찌할 것인가>, <삶을 가꾸는 글쓰기>, <이오덕 교육일기>, <글쓰기 어떻게 가르칠까> 등 이오덕이 쓴 저서들을 거의 빠짐없이 공부하였다.

이오덕은 “아이들의 삶을 가꾸어야 한다”라는 말을 자주 하였다. 그리고 실제로 이 말은 햇살교육연구회의 모토가 되어 있다. 나는 알 듯 모를 듯한 이 말의 뜻을 강정훈에게 물어본 적이 있었는데, 그는 다음과 같이 대답하였다. 이 대답은 위와 같은 공부의 결과라고 보아도 무방할 듯싶다.

<43>

강정훈: 그, 인제 삶을 가꾼다고 했을 때 고 말을 우리가 아이들에게 삶을 가꾼다는 말을 쉽게, 제일 쉽게 이해하는 게 뭐냐면 그럼 그 반대가 뭐냐를 가지고 보면 될 거 같애요. (…) 그러니까 이른바 거짓된 교육, 거짓교육, 그 다음에 강제로 주입식 교육. 그리고 그러한 강제, 혹은 거짓교육, 주입식 교육의 전제는 뭐냐면 이른바 아름답고 가치있고, 고귀하고. 이런 거를 길러줘야 한다라는 식으로 이것이 포장되어 있는 거를 이오덕 선생님이 자신의 삶 속에서 이거를 깨 낸 거예요.

연구자: 이를테면 동화 속...

강정훈: 그렇습니다. 이른바 동심천사주의라는 게 그건데요. 제가 보기에 이오덕 선생님은 1944년에 교사가 돼서 해방과 분단, 그담에 이승만 독재 이걸 겪으시면서 이걸 아이들에, 교육이라고 해서 국가가 내건 구호들이 정작 아름답고 뭐 건강하고, 꿈, 희망, 이렇게 얘기하는, 이렇게 구호를 내걸지만 실제 그 안에서는 아이들을 거짓된 곳으로 계속해서 강요하는, 그리고 죽음으로 내모는 이 교육이라는 것을, 현실을 이렇게 바라보신 거예요. 그러면은 이거를 그러면은 뛰어넘을 수 있는, 아니면 이 잘못된 것으로부터 아이들을 구해낼려고 하는, 사실은 이오덕 선생님의 초기 글을 보면 이 아이들을 구해야 한다는 생각을 많이 하신 거 같애요. 그래서 <이 아이들을 어찌할 것인가>를 보면 아이들에 대한 탄식, 그러한 잘못된 교육이 아이들을 죽이고 망가뜨리고 있고, 거기서 아이들이 계속 망가지고

> 있는데, 그게 인제 반생명, 반인간교육이라고 쓰셨죠. (중략) 국가가 주도하는 지금의 교육도 그렇습니다만, 굉장히 아이들을 삶의 어떤 노예로 만들고, 그 다음에 그들에게 반생명적이고 반인간적인 것을 강요하는, 지금은 인제 경쟁이겠죠? 경쟁이나 이런 것에서 아이들을 구할 수 있는, 다른, 어 그런 데서 나아갈 수 있는 그런 것이 뭐냐. 해서 그러면 삶이다, 그 삶을 (주먹으로 책상을 가볍게 두드리며)스스로 지키고 가꿀 수 있도록 돕는 교육이어야 한다. 그렇게 본 걸로, 저는 그렇게 받아들여요.

강정훈에 따르면 이오덕 사상의 핵심은 “거짓교육”과 “강제교육”에서 아이들을 “구해낼려고 하는” 그 마음에 있다. 그래서 이오덕은, 강정훈이 이야기하고 있다시피 “아이들을 죽이고 망가뜨리고” 있는 “잘못된 교육”, “반생명, 반인간교육”에서 하루바삐 아이들을 구할 수 있는 “교육”, 즉 아이들의 삶을 “스스로 지키고 가꿀 수 있도록 돕는 교육”을 시작해야 한다고 주장하기에 이른다. 강정훈은 이와 같은 생각의 출처가 <이 아이들을 어찌할 것인가> 등 이오덕의 저서임을, 그리고 대학 시절과 해직 교사 시절 함께 가졌던 이오덕과의 공부 모임임을 분명히 밝힌다.

인간은 오랜 경험을 거쳐 형성한 온갖 지혜와 사상을 지식의 형태로 후대에 전달한다. 그래서 혹자는 지식의 축적물인 교과를 가르치고 배우는 것이 곧 교육이라고 정의하기도 한다(이홍우, 1998). 그러나 선행 지식은 지난한 숙고를 거쳐 탄생한 생각들의 집대성, 즉 “인류 문화의 정수”란 점에서도 물론 가치가 있지만 현재까지 쌓여온 그 지식보다 좀 더 나은 지식, 또는 좀 더 발전된 지식으로 나아가게 하는 데 더더욱 가치가 있다고 나는 생각한다. 뉴턴(Isaac Newton)의 유명한 말, “만약 내가 멀리 볼 수 있었다면 거인의 어깨 위에 앉았기 때문이다”는 바로 이런 의미를 가진 것으로 이해될 수 있다.

그러나 아무리 선행 지식에 대한 철저한 학습이 중요하다고 하더라도 결코 범해서는 안 될 것이 있다. ‘지식중심주의’에 빠지는 것이다. ‘주의’는 인간의 생각이 극단적으로 치닫는 경향, 그래서 다른 사상과의 대화와 소통이 점차 불가능해지는 경향을 말한다. 선행 지식의 충실한 학습이 아닌 선행 지식을 맹신하고, 맹목적으로 암기하며 추종하는 것이 곧 지식중심주의에 빠지는 것이다. 그 지식을 통해 무

엇을 할 것인가, 즉 그 지식을 어떻게 활용할 것인가 고민하지 않고 지식 자체에 매몰되는 것이 지식중심주의에 빠지는 것이다. 이와 같이 선행 지식에 대한 '지식중심주의' 빠지는 것은 문제가 될 수 있다. 앞서 예시한 니체와 하이데거, 들뢰즈 등의 철학자들은 이전 학자들의 논의를 철저하게 학습한 것에 더해 다른 한 편으로는 그만큼의 철저한 해부와 해체를 통해 자신의 사유를 개진할 빈자리를 발견한 바, 바로 이 작업을 불가능하게 하기 때문이다. 그래서 하이데거(Heidegger, 1960/2005)는 <사유란 무엇인가>에서 니체의 사유를 만나기 위해서는 먼저 니체의 사유를 찾아내고, 그것을 철저히 학습한 다음 다시금 "그의 사유에서 사유된 것을 다시 잃어버려야"(pp. 87-88) 한다고 말한다.

실제로 학생들은 수업을 통해 쏟아져 들어오는 각 교과가 중요하다고 강조하는 지식을 여과 없이 수용하기만 할 뿐 왜 그것을 배워야 하는지, 어떻게 그것을 자신의 삶에 통합할지, 그것을 통해 무엇을 더 할 수 있을지 고민하고 답을 찾을 기회를 얻지 못한다. 정보혁명 시대임에도 구태의연한 교수법에 갇혀 창조적인 학습을 할 기회를 얻지 못한다(조용환, 2009). 강정훈의 말대로, "내신 평가, 객관식 평가"에 치여 교과서에서 삶으로, 삶에서 교과서로 이어지는 공부를 경험해보지 못한다. 뉴튼이나 아인슈타인처럼 "거인의 어깨 위에서" 더 멀리 내다볼 수 있는 기회를 좀체 얻지 못한다. 한국의 교육학자 조용환(2013b)은 몸소 체험하고 또 연구를 위해 오랫동안 지켜봐 온 한국의 교육현실에 대해 다음과 같이 개탄한다.

> 학창 시절, 특히 고등학교 시절에 나는 수학을 잘 못했다. 잘 못하니 즐거울 리 없었다. 왜 그랬을까? 지금 생각하면 무엇보다도 수학의 본질적인 의미와 재미를 내게 가르치지 못한 수학 교사들의 탓이 가장 크다. … 학창 시절에 내가 만난 어떤 수학 교사도 이런 식으로 수학의 의미를 설득력 있게 얘기해주지 않았다. 나에게 수학은 그저 주어진 문제를 틀리지 않고 푸는 '시험'에 불과했다. … 어떤 교과와 그 교과의 학습자 사이에서 교사들은 '매개상황'을 조성하는 막중한 역할을 맡고 있다. 그런데 우리나라 초중등학교 교사들은 그 역할을 과연 어떤 방식으로 수행하고 있는가?(p. 5)

지식중심주의에 빠진 채 지식을 그저 받아들이기만 해야 할 것으로 보는 학교 교사들에 대한 안타까움을 그는 드러낸다. 그 지식의 학습이 어떤 의미가 있는지

학생들에게 이야기함으로써 장차 학생들이 그 지식을 어떻게 활용할 수 있는지에 관해 진지한 대화를 나누지 않는 학교교사들의 “교육”행위에 대한 작은 원망을 그는 드러낸다.

되풀이해서 이야기하지만 자유변경은 어떤 것의 본질을 찾아 나가는 일이다. 나는 그 과정에서 어떤 것에 대한 선행 지식의 철저한 학습이 자유변경의 첫 걸음이 될 수 있음을 분명히 이야기하였다. 그러나 동시에 지식중심주의에 빠지지 않도록 조심해야 한다는 우려도 함께 나타냈다. 그럼 선행 지식을 학습하면서도 지식중심주의에 빠지지 않기 위해서 필요한 것은 무엇인가?

(2) 창조적 재발견

논의한 바와 같이 자유변경은 선행 지식에 대한 철저한 학습에서 비롯된다. 물론 사람들은 어떤 지식이 자신의 공부에, 또는 삶에 도움이 되기 때문에 혹은 의미가 있기 때문에 학습할 것이다. 그러나 어떤 경우든 세상에 존재하는 무수한 선행 지식을 모조리 학습할 수는 없다. 조용환(2012a)이 이야기하듯 관심이란 “존재와 존재 사이의 관계 맺기”(p. 9)인 바, 현재 내가 무엇을 지향하고 있는가 또는 어떤 것에 어떤 관심을 가지고 있는가에 따라 나의 몸이 반응하는 대상이, 또는 그 대상에 대한 반응의 양식과 양상이 달라질 수 있기 때문이다.

자유변경 과정에서 사람들은 이처럼 자신의 이목을 끄는 어떤 분야의 지식을 다시금 ‘발견’하는 과정을 거치는 것으로 보인다. 그런데 여기에는 ‘창조적’이라는 수식어가 붙어야 한다. 폴라니(Polanyi, 1962)의 말처럼 발견은 그 발견자의 “해석 구조틀을 변화”시키기 때문인데, 이 말은 발견자가 그 지식이 세상을 보는 또는 이해하는 관점을 그대로 답습하지 않는다는 것을 뜻한다. 만일 그렇게 한다면 이는 발견이 아닌, 앞서 말한 지식중심주의에 빠지는 일이 될 것이기 때문이다. 이 ‘창조적 재발견’은 다시 두 방향으로 나눌 수 있을 것 같다.

하나는 선행 지식의 철저한 학습을 통해 그 지식들의 오류나 또는 미처 다루지 못했던 부분들을 찾고 그와 관련하여 새로운 지식을 창출하는 것이다.

하이데거 등 대부분의 철학자들이 여기에 속한다고 볼 수 있다. 특히 하이데거가 서양 철학사 전반에 대한 철저한 검토를 통해 ‘존재’를 자신의 고유한 주제 영

역으로 삼게 되었음은 이미 잘 알려진 사실이다. 나는 또 다른 사례로 이진경(2002)을 들고자 한다. 그는 들뢰즈와 가타리(Deleuze & Guattari, 1980)의 <천 개의 고원>에 대한 강의를 바탕으로 <노마디즘>이라는 책을 썼다. 그 책에서 이진경은 "들뢰즈·가타리의 원래 영토를 침식"(p. iii)한다고 이야기하는데, 나는 이를 '새로운 지식의 창출'로 볼 수 있다고 생각한다. <천 개의 고원>을 구성하는 모든 장을 해설한 뒤 그 말미에 들뢰즈와 가타리의 사고를 바탕으로 형성한 자기 자신의 독특한 사유를 '무아의 철학과 코뮨주의'라는 제목 하에 펼쳐놓았기 때문이다.

다른 하나는 선행 지식을 구성하는 어떤 개념, 문장, 어구 등에 새로운 의미를 부여하는 것 또는 자신의 관심과 관련하여 새로운 의미를 찾아내는 것이다.

그 전형적인 사례를 나는 조용환(2012b)에서 찾는다. 그는 질적 연구를 어떻게 하면 좀 더 올바르게 이해할 수 있을까를 고민하다가, 특히 '질'이란 말이 의미하는 것이 무엇인지를 고민하다가 때마침 읽고 있던 <논어>의 '옹야' 편에서 '문질빈빈(文質彬彬)'이라는 문구를 '발견'하고는 "'질'을 이전과 달리 이해하는 중대한 계기를 갖게"(pp. 6-7) 되었다고 고백한다. <논어>는 조용환이 질적 연구의 원리라 할 수 있는 '문질빈빈'을 찾아내기 이전부터 존재해 왔던, 그리고 수많은 학자들에 의해 연구되고 또 수많은 사람들에 의해 읽혀 왔던 하나의 지식 체계이다. 이미 수많은 사람들이 이 책을 풀어 쓰고 또 풀어 썼다. 그러나 조용환은 다른 사람들이 주목하지 않았던 말, 혹시 주목했을지는 모르나 미처 생각지는 못했을 의미를 '발견'한다.

강정훈에 따르면 이오덕 또한 같은 경험을 한 것 같다.

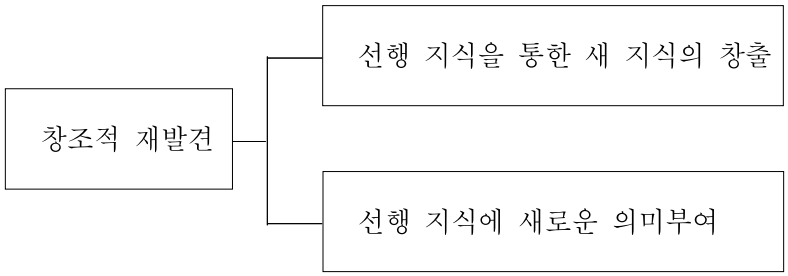
<44>

강정훈: (…) 이오덕 선생님이 사실은 사회주의, 일본의, 30년대 40년대 사회주의 어린이 교육운동의 영향을 좀 받습니다. 실제로. 그 연구를 하신 분도 있는데, 아직 책으로는 안 나왔는데, 선생님 돌아가신 뒤에 책꽂이에 책을 다 정리하다 보니까 실제로 선생님이 그 시정신과 유희정신, 아까 말씀드린 이런 현실이 그런 부정적인 현실들이 있다, 그런 부정적인 그, 고민의 시작이 일본어를 잘 하셨으니까. 일본에서 나온 그런 일본에서 이른바 작문연구회라는 곳이 있습니다, 지금도. 일종의 우리 한국글쓰기교육연구횝니다. 교류가 있었습니다.

> 선생님 살아계실 때는. 그쪽에서도 오셨고. 생활 작문, 아 생활작문 연구회라고 있어요. 생활 작문, 우리로 말하면 글쓰기죠. 어, 삶을 가꾸는 글쓰기라는 게 서로 닿는 거예요. 마치 전교조가 일본의 일교조가 거기서 진의 교육을, 참교육을 주장했던 거죠. 그래서 우리가 베꼈다고 교육부 애들이 공격했잖아요. 고대로 베껴온 거다, 수입한 거다. 그런 면에서 보면 이미 우리보다 20년 30년 앞서서 그러한 것들을 겪은 일본의 어떤 그러한 것들을 좀 보셨고요, 책도 많이 읽으셨고. 그것을 우리 현실에서 놓고 보니까 역시 우리도 마찬가지 길을 간다고 보신 거예요. 그런 면에서는.

이오덕이 일제 강점기 말에 태어난 영향도 무시 못 하겠지만, 아무튼 일본어를 잘했다고 한다. 아마도 그렇기 때문에 그가 많은 책을 읽는 과정에서 일본에서 출판된 책도 꽤 많이 읽었을 거라 생각하는 것이 그리 틀린 추론은 아닐 것이다. 그 과정에서 그는 일본의 “생활작문연구회”와 “일교조”를 알게 되었고, 이들의 또는 이들에 관한 문건에서 “삶을 가꾸는 글쓰기”라든가 “진의 교육”과 같은 말들을 발견하고 들여다 쓰게 되었다고 강정훈은 이야기한다.

지금까지의 논의를 정리하면 다음과 같은 그림으로 나타낼 수 있을 것이다.



<그림 Ⅳ-1> ‘창조적 재발견’의 두 방향

그러나 어떤 경우든 나는 ‘선행 지식의 창조적 재발견’으로 본다. 왜냐하면 전자든 후자든 결국은 선행 지식의 가치를 새롭게 찾아낸 것이기 때문이다.

한 가지 더 이야기할 것은 이 ‘창조적 재발견’에서 선택의 과정이 있는 것 같다는 점이다. 예컨대 앞서 이야기한 이진경(2002)은 특히 ‘다양체’와 ‘되기’에 큰 비

중을 두고 <노마디즘>의 마지막 장을 썼고, 조용환(2012b) 또한 <논어>의 다른 구절이 아닌 '문질빈빈'을 선택하여 '질'에 관한 자신의 사유를 전개하였다. 연구 참여자들 또한 이오덕에게서 발견해내는 부분이 서로 같지 않다. 강정훈은 "정직한 글쓰기"와 "우리말, 우리글 바로쓰기"의 중요성을, 최민혁은 "아이들 삶 속으로 들어가야 한다"는 것에 중요한 의미를 부여하였다. 그리고 이영선은 "어린이 마음"을 중시하고 있다. 이 중 최민혁의 이야기를 들어보자.

<45>

최민혁: (…) 교사가 뭘 해야 하냐 하는 부분은, 교사가 해야 할 가장 중요한 부분은, 저는 아이들 속으로 들어가는 거다. 아이들 속으로 들어가는 거다. 그래서 그... 이오덕 선생님의 <일하는 아이들>, <일하는 아이들>에 담겨 있는 글을 보고, 또 <일하는 아이들>이라고 하는 그 제목 하나를 보고, 또 이오덕 선생님의 많은 시와 작품들 속에 들어가 있는 일하는 아이들의 모습을 보고 이오덕 선생님이 가지고 있는 생각은 이미 지나갔다, 지금 누가 노동을 하냐, 누가 일하냐, 그런 애 없다, 라고 생각할 수 있는데, 그것은 그 시대의 아이들이 농촌에서 일을 하고 사는 아이들이 많았기 때문에 그 시대의 아이들의 삶 속으로 들어가다 보면 그게 꼭 봐야 되는 정확한 지점이었고, 지금의 아이들의 삶을, 지금에 있는 아이들의 삶을 자꾸 그 속으로 들어가고, 들어가고, 아이들을 느끼다 보면, 지금 아이들이 어떻게 살고 있는지가 보일 거다. 나는 그게 굉장히 중요하다고 본다. 그걸 보지 않는, 그걸 보지 않는 어떤 교육이론이라든가 그걸 보지 않는 어떤 실천은 오히려 아이들에게 애들의 삶과 떨어진 것으로 돼가지고 오히려 애들한테 해독이 될 수 있다.

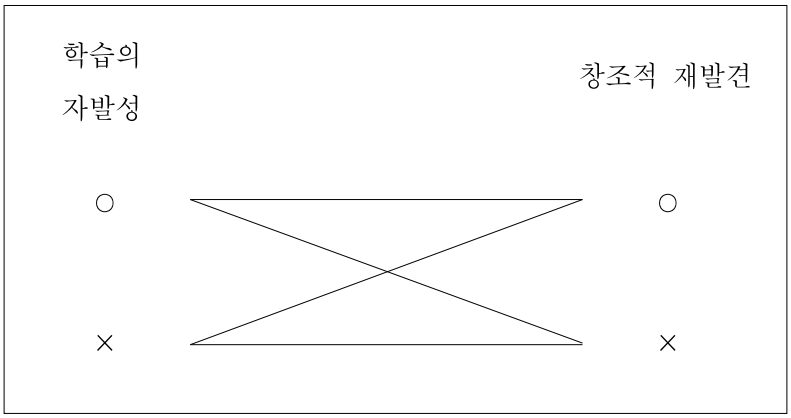
이 이야기에서 보다시피 최민혁은 "교사가 해야 할 가장 중요한 부분"은 "아이들 속으로 들어가는 거다"라고 생각을 한다. 그는 몇몇 사람들이 이오덕의 저서 <일하는 아이들>에 담긴 생각을 곡해한 채 섣부른 비판을 하는 것에 대해 비판하는데, 왜냐하면 "그 시대의 아이들 삶 속으로 들어가다 보면 그게[농촌에서 일을 하고 사는 모습이] 꼭 봐야 되는 정확한 지점"이었기 때문이다. 최민혁은 이와 같이 "아이들이 어떻게 살고 있는지" 보는 것을 매우 중요하게 생각한다. 아이들

의 삶을 외면하는 “교육이론”이나 “실천”은 오히려 아이들의 삶에서 동떨어진 것으로서 “애들한테 해독이 될 수” 있기 때문이다.

비판의 관점은 자신이 현재 자신이 가지고 있는 관심을 반영한다. 바꾸어 말해 최민혁이 위와 같은 비판의 관점을 택한 것은 그가 이오덕의 다양한 사상 가운데 특히 “아이들 속으로 들어가는 것”을 중요하게 생각하고 있음을, 그 부분의 중요성을 재발견하고 있음을 반영한다 할 수 있을 것이다.

‘선행 지식의 학습’과 ‘창조적 재발견’에 대한 논의가 이루어진 지금, 독자들은 다음과 같은 질문을 던질 수 있을 것이다. ‘선행 지식 학습의 자발성 유무 및 창조적 재발견의 유무는 자유변경과 어떠한 관계를 맺는가?’

이 질문을 알아보기 쉽게 그림으로 나타내면 다음과 같다.



<그림 Ⅳ-2> 선행 지식 학습의 자발성과 창조적 재발견과의 관계

위 그림에서 볼 수 있듯이 ‘선행 지식 학습이 어떻게 이루어지는가’, 그리고 ‘창조적 재발견이 이루어지는가’의 유무에 따라 네 가지 다른 경우가 생길 수 있다. 그 각각의 경우와 자유변경과의 관계에 대해 살펴보기로 하자.

먼저 학습자의 관심에 따른 선행 지식의 적극적이고 자발적인 학습이 창조적 재발견으로 이어지는 경우가 있을 수 있다. 앞서 논의한 조용환(2012b)과 이진경(2002)이 바로 그 경우에 해당한다고 볼 수 있을 것이다. 연구 참여자들도 이 경우에 해당하는 것으로 보인다. 강정훈이나 최민혁, 이영선 모두 어느 누군가의 강

요에 의해 햇살교육연구회를 찾지 않았으며, 어떠한 일들을 계기로 관심과 호기심, 또는 필요성에 의해 햇살교육연구회에 가입을 했고, 햇살교육운동을 지금껏 펼쳐왔기 때문이다. 예컨대 강정훈은 대학 3학년 때 청강한 '교육사회학' 수업의 담당 교수가 내준 과제를 수행하기 위해 이오덕이 쓴 책을 처음 읽었다. 그는 그 책에서 큰 감동을 받아 이오덕을 찾았고, 이 일을 계기로 이오덕 곁에서 그의 일을 도우며 그와 함께 글쓰기교육과 우리 글 바로쓰기 등 이오덕의 사상을 공부하게 되었다. 다음, 비록 다른 사람, 제도, 규율 등 타자의 강요 또는 권유에 의해 학습이 시작되었으나 때마침 학습자의 관심과 맞거나 또는 공부하는 과정에서 관심이 생겨 창조적 재발견으로 이어지는 경우가 있을 수 있다.

나는 위 두 경우가 자유변경이 되기에 충분하다고 생각한다. 지금까지 논의 했듯이 자유변경은 선행 지식의 창조적 재발견을 필요조건으로 갖는 바, 선행 지식을 학습하게 된 계기가 어떻든 '창조적 재발견'으로 이어졌기 때문이다. 하지만 굳이 우열을 가리자면 전자가 후자보다 좀 더 이상적인 경우라 보아야 할 것이다.

다른 경우도 생각해 보자. 자발적 의도에 따라 선행 지식의 학습에 참여하였으나 창조적 재발견으로 이어지지 않는 경우가 있을 수 있다. 나는 이 경우가 앞서 경계한 지식중심주의의 전형이라고 생각하는데, 그 사례를 햇살교육연구회 바다지회 사람들에게서 찾을 수 있을 것 같다. 강정훈과 이영선 모두 바다지회 사람들이 "교조화", "관념화" 되어가고 있다고 비판하는데 그 까닭은 바다지회 사람들이 이오덕의 사상을 현 시대 상황에 맞게 재해석하지 못한 채 이오덕의 말 하나 하나에 갇혀 있는 모습을 보이기 때문이다. 강정훈이 이야기하였다시피 이오덕은 삶에서 길어 올린 글, 삶을 정직하게 쓴 글 등을 좋은 글로 보았다. 그리고 한자어나 일본어, 외국어나 이들 다른 나라 말의 번역어체보다는 우리말과 우리 문체를 쓸 것을 주장하였다. 바다지회 사람들은 이 말을, 좋게 말하면 우직하게 지키고 있는 것 같다. 예를 들면 다음과 같이 말이다.

<46>

박정윤: 글 전체가 그죠? 말하자면 인제 주장의 글이고, 또 그게 아이와 이래 지내면서 에피소드가 들어있고, 이래 글을 써도 좋은 글이라고 생각하는데, 아, 좀 아까 이야기했듯이 아이들하고 지낸, 부딪쳤던

교실 상황에서 이야기를 출발하면 좋지 않을까. 구체적인. 네. 전체적으로 쭉 보면은 관념으로 흐른 듯한 느낌이 좀 있거든요. 어찌 보면 우리 글쓰기 회보의 글이 이런 글이 거의 없죠.

송명호: 서정오 선생님이 요즘 요런 글을 좀 쓰시죠.

박정윤: 예, 그렇죠. 그래서 그게 현실 문제, 우리 문제에 뿌리를 두고 거기서 출발하죠. (…) 그 146페이지 한 번 보십시다. 이런 문장... 음. "문제는 사회적 장치로" 위에서, "사회적 장치로 발명된 경쟁이", "사회적 장치로서 발명된 경쟁이 지극히 당연한 것으로서 우리의 일상을 지배한다는 점이다." 이런 조금 쉽게 쓸 수 안 있겠나, 이런 생각이 들어서. 우리 일상을, 우리 삶을, 지배한다 이런 말을 안 쓰면 안 되겠나, 이래 싶기도 하고, '발명된 경쟁' 이런 말도 좀 뭐랄까, 어, 자연스럽다 할까? 그렇지 않은 거 같고. 그런 것들이 군데군데 좀 있어서. 그 밑에 문장도 보면은 "우리 아이들에게까지 침투해" 펴져있다, 쉽게 좀 입말로, 전부 다 이게 글 말투거든요? 글 말투가 나쁘다기보다는 글이 이래 그런 글을 읽으면 뜻이 명확하게 이래 안 와 닿고, 내 생각과 마음이 이래 한 단계 이래 걸러서 오는 듯한 느낌이 든단 말이죠, 바로 안 와 닿고. 고렇게, 고런 문장들이 좀...

상황은 이렇다. 햇살교육연구회가 다달이 내는 회보는 여름 연수회가 있는 8월에 와서는 연수 운영을 위한 자료집으로 꾸며지는데 "주제 발표자"의 발표원고, "사례 발표자"의 발표 원고, 그리고 회원들의 살아가는 모습을 담은 "교실일기·살아가는 이야기" 등이 자료집의 대부분을 차지한다. 각 지회에서는 자료집에 적어도 두 편 이상의 글을 투고를 해야 하는데, 2012년 "모임일꾼"으로서 하늘지회 공부모임을 이끌었던 이영선은 연구차 한 번도 빠지지 않고 공부모임에 참석했던 내게 글을 싣자고 제안을 하였다. 공부모임이 얼마나 힘들게 꾸려졌는지 잘 알고 있는 나는 그의 말을 차마 거절할 수가 없었다. 그래서 나는 '더불어 살고 함께 이기는 교육'이라는 제목으로 글을 써서 편집부에 보냈고, 이 글은 "교실일기·살아가는 이야기" 꼭지에 실렸다. 이해를 돕기 위해 글의 내용을 간단히 요약하자면 다음과 같다. 어느 날 아들과 가위바위보 놀이를 하다가 둘이 같이 바위를 내어 승부를 가릴 수 없게 되었다. 이 상황을 두고 나는 "어? 비겼네."라고 하였고, 아

들은 “와, 같이 이겼다.”라고 하였는데 여기서 영감을 얻어 요즘 사회나 학교에서 강조하는 경쟁보다는 아이들이 “더불어 살고” “함께 이길 수 있도록” 하는 교육이 필요하겠다는 생각을 했다는 것이 글의 주요 골자이다. 이 글에 대해 위와 같이 현실 문제에서 글이 출발하지 못했다는 비판, 그리고 우리말이 아닌 한자어를 더 많이 쓰고 있다는 비판을 받았다.

물론 이들의 비판은 정당하다. 그리고 그들 역시 햇살교육운동이 추구하는 교육의 본질을 찾아가는 과정, 다시 말해 자유변경의 과정에 있을 것이라고 나는 믿는다. 그러나 자유변경이 기존의 사고, 관점 등에서 벗어나 말 그대로 다양한 가능성을 ‘자유’롭게 탐색하는 일이라면, 적어도 현재까지는 그들은 이오덕의 관점, 햇살교육운동의 관점에서 자유롭지 못한 것 같다.

마지막으로 선행 지식의 학습도 비자발적으로 시작됐고, 그것이 창조적 재발견으로 이어지지도 않는 경우이다. 내가 보기에 현행 학교교육이 바로 이 경우에 합치되는 상황이 아닌가 생각한다. 고등학생들의 학업생활을 그 사례로 들 수 있을 것이다. 조용환(2009)이 잘 밝히고 있다시피 “하기 싫은데 어쩔 수 없이 해야 하는 것”(p. 62)을 공부라고 생각하는 고등학생들은 자기 자신이 누구인가, 또 이렇게 얻은 지식으로 무엇을 할 수 있을 것인가를 심각하게 고민하지도 못한 채 오직 시험 성적과 등수만을 생각하며 하루하루를 보내고 있다.

자유변경이 기존의 제약에서 벗어나 다양한 가능성을 탐색을 통해 어떤 것의 본질을 찾아가는 일이라면 아래의 두 경우는 지양되어야 할 것으로 보인다. 자칫 지식중심주의에 빠질 수도 있기 때문이고 또한 무의미한 에너지의 낭비일 수도 있기 때문이다. 그 말은 곧 기존의 제약, 관점에서 벗어나지 못한다는 말이기 때문이다.

2) 더 나은 삶의 방식의 지향

자유변경은 신체 도식의 개정과 갱신으로 이해할 수 있다.[36] 언어가 됐든, 행동

36) 제Ⅲ장에서도 잠시 언급했지만, 바로 이와 같은 점 때문에 자유변경은 우리의 몸과 밀접하게 관련된다. 자유변경과 몸과의 관련성에 대해서는 제Ⅴ장에서 상세하게 논의할 것이다.

이 됐든, 또는 감정이나 정서가 됐든 반드시 겉으로 드러나는 무언가를 수반하게 된다. 왜냐하면 언어는 사고의 완성이기 때문이고, 신체 도식의 개정과 갱신이란 곧 습관 획득이기 때문이다(Merleau-Ponty, 1945)[37]. 따라서 창조적으로 재발견된 선행 지식이 실천으로 이어지지 않는다면 그것은 완전한 발견, 또는 완전한 지식의 습득이라고 볼 수 없다.

그러나 새로이 지식을 발견했다 하여 그것이 쉽게 실천으로 이어지는 것은 아니다. 오죽하면 동서고금을 막론하고 수많은 학자들이 그토록 지행합일을 강조했겠는가? 또한 이 글의 첫 부분에서 제시한 내가 담임을 했던 반 아이들에 대한 기술도 그와 같은 사실을 잘 보여준다. 그런 까닭에, 예컨대 홍길주는 다음과 같이 '머리'로 익힌 지식을 삶으로 실천해낼 것을 애써 강조하고 있다(정민, 2013).

> 예컨대 <논어> 한 권을 읽었는데, 한 사람은 마치 자기 말처럼 다 외우지만 막상 어떤 경우에 닥치면 일찍이 생각이 책 속에 미치지 못하고 그 행동하는 바를 살펴보면 한결같이 읽은 것과는 반대로 한다. 한 사람은 능히 한두 장도 외우지 못하지만, 화나는 일이 생기면 문득 맹렬히 반성하여 이렇게 말한다. "<논어> 중에 한 구절이 있는데 내가 그 말을 자세히 기억할 수는 없지만 생각해 보니 화가 날 때 마음대로 하면 뒤에 반드시 어려움이 있다는 식의 말이었다" 하고는 마침내 참고 이를 가라앉혔다. … 이 두 사람 가운데 마침내 어느 사람이 <논어>를 제대로 읽은 것이겠는가?(pp. 374-375)

창조적으로 발견한 지식을 삶을 통해 실천해내는 것, 그것은 내가 발견한 지식의 진정한 의미가 무엇인지 물을 때, 동시에 그 지식에 비추어 지금까지의 내 삶을 반성하고 어떻게 하면 더 나은 삶을 살 수 있는가를 물을 때 비로소 가능한 일이다. 익숙한 문적 질서에 대한 반성과 물음을 통해 드러나는, 질서화 되지 않은 영역에 애써 발견한 지식을 적용하고자 힘쓸 때 비로소 기존의 제약에서 자유로운 더 나은 삶의 방식을 구성해낼 수 있다. 요컨대 늘 지금까지 지속돼 왔던 방식 이외의 것을 찾고자 할 때 지금보다 더 나은 삶을 살 수 있다. 그렇다면 자유

37) 여기서 자유변경이 몸과 밀접한 관련이 있을 수 있음이 암시된다. 그 점에 대해서는 제Ⅴ장 제3절에서 자세히 논의할 것이다.

변경과 더 나은 삶에 대한 지향은 어떠한 관계를 맺고 있는가? 그리고 그 관계는 어떠한 요소들을 통해 매개되는가?

(1) 존재 물음

하이데거(Heidegger, 1927)는 인간을 가리켜 존재 물음을 물을 수 있는 유일한 존재자, 즉 현존재라고 하였다. 인간은 언제 존재 물음을 던지는가?

<그림 Ⅳ-3> 존재 물음을 던지게 되는 경우

위 <그림 Ⅳ-3>을 보자. 마그리트(R. Magritte)의 유명한 작품 <이것은 파이프가 아니다>[38]이다. 독자들, 또는 관람객들이 보고 있는 것은 분명히 담배를 피울 때 사용하는 도구, 파이프이다. 그러나 작가는 분명히 파이프를 그려놓고 파이프가 아니라고 한다. 관람객들은 이제 물음을 던지기 시작할 것이다. '파이프의 표준적인 모양이 교체됐나?' '저 파이프로 담배를 피운 게 아니라 다른 일을 했나?' '수명이 다 되어 더 이상 파이프로서 기능을 못하나?' '작가는 자신만이 가진 파이프를 파이프라고 인정하는데, 저것은 작가 것이 아닌 다른 사람의 것인가?' 어쩌면 이런 사람도 있을지 모른다. '우리가 말하는 파이프라는 말은 세상의 모든 파이프를 추상해서 얻어낸 보편적 개념이기에 작가가 가지고 있는 그만의 특수한

38) 자료출처: 진중권(2004). p. 200

파이프는 아닐지 몰라. 바로 그걸 표현하고자 한 건가?'

마그리트와 같은 시대를 살았던 대다수의 관람객들에게, 그리고 이 그림을 처음 본 현대의 관람객들에게도 저 그림 속에 들어 있는 사물은 분명히 '파이프'였을 것이고, 여전히 '파이프'일 것이다. 그것이 저 그림에 그려진 사물을 표기하는 익숙한 방식이다. 그러나 마그리트는 전혀 다른 방식, 즉 '이것은 파이프가 아니다'라는 말로 저 사물을 표기함으로써 사물과 기호 사이의 익숙한 관계를 깨버렸다. 그렇게 지금껏 있어 왔던 것들이 더 이상 그 있음의 방식으로 있지 않을 때 비로소 사람들은 묻기 시작한다. 지금 눈앞에 보이는 저 사물이 우리가 알고 있던 그것이 아니면 대체 무엇이냐고 말이다. 하이데거의 용어를 빌어 말하자면 존재자는 더 이상 존재자이기를 멈추고 그 바탕을 이루고 있는 존재를 드러내기 시작한다.

존재는 무한한 가능태이다. 존재자의 안과 밖과 존재자와 다른 존재자 사이에 무수히, 그리고 겹겹이 말려 있는 주름들이다(Delueze, 1988). 그 주름이 어떻게 펼쳐지는가에 따라 있는 그대로의 어떤 것의 형상과 쓰임이 결정되어 존재자가 된다. 이때 주름이 펼쳐지는 방향과 색깔과 형상은 세계 또는 문화와의 관계 속에서 결정된다. 다시 말해 문화는 존재에 금을 그어 구획을 확정하고, 질서를 만듦으로써 주름의 펼쳐짐에 영향을 준다. 그럼으로써 있는 그대로의 어떤 것은 그 문화 특유의 의미를 입게 되어 원래 그렇게 있었던 것처럼 사람들에게 인식되고, 쓰인다. 그래서 하이데거(Heidegger, 1927)는 도구를 통해 그 도구가 속한 세계를 개시할 수 있다고 하였다.

그러나 존재자를 통해 세계를 개시한다는 것은 그 세계 속에서의 존재자의 의미와 쓰임을 살펴봄으로써 얻을 수 있는, 즉 그 존재자가 전제하고 있는 것을 확인하는 것에 지나지 않는다. 다시 말해 존재자 그 자체에 대한 탐구일 뿐, 존재자 이면의 존재에 대한 탐구와는 거리가 멀다는 뜻이다. 앞서도 이야기했듯이 존재에 대한 물음은 이 익숙한 존재자가 전혀 낯선 방식으로 나타날 때 비로소 출현한다. 그때 비로소 사람들은 그 존재자의 존재에 관심과 궁금증을 갖게 된다. 요컨대 존재자의 존재에 대한 궁금함, 그것이 바로 존재 물음이며, 이 물음과 함께 존재자 이면의 존재의 세계를 열 수 있는 가능성이 생겨난다(이성환, 2012).

존재 물음은 크게 두 가지 방향으로 진행되는 것으로 보인다. 그 첫 번째는 세

계 내 자신의 직분과 이를 통한 삶의 방식에 대한 물음이다.

파워스(Powers, 2010)는 현대사회를 사는 거의 대다수의 사람들과 마찬가지로 디지털 기기를 통한 삶을 즐겨 왔다. 각종 소셜네트워크 및 그룹 등을 통해 "디지털 군중"들과 관계를 맺고, 음악 파일이나 뮤직비디오 등 그들이 제공하는 콘텐츠들을 듣고 보면서 "고맙다"는 등의 답글을 달면서 말이다. 그러는 틈틈이 이메일을 열어 아는 사람들의 메일을 확인한 뒤 답장을 하고, 회사에서 온 업무 관련 메일이 있으면 동료에게 전달하거나 자신의 의견을 제시하거나 또는 집에서 할 수 있는 간단한 일이라는 생각이 들면 그대로 처리하거나 했던 것은 물론이다. 그러던 어느 날 그는 문득 "바쁘다 바빠"를 외치고 있는 자신을 발견한다. 그 외침 속에서도 여전히 디지털 네트워크에 집착하는 자신을 본다. 인간에게 이른바 "스마트"한 생활을 열어주었던 그 문명의 이기가 실은 인간의 정신과 이성을 끊임없이 작동하게 함으로써, 칸트의 말을 빌면 예술이 탄생할 기회, 즉 깊이 있는 휴식을 취할 기회를 빼앗아 갔음을 깨닫게 된다. "스마트"란 말이 보여주는 이면의 의미에 대한 자각과 함께 그는 어떻게 하면 "속도"의 사회에서 "깊이" 있는 삶을 살 수 있을지 묻고 고민한 끝에, 조금 "식상한" 답이 될 수도 있겠지만, '디스커넥션'만이 그와 같은 삶을 위한 지름길임을 발견한다.

밴 매넌(van Manen, 2002/2012)은, 수업에서도 마찬가지지만 특히 '생활지도'의 측면에서 대부분의 교사들이 수사관 같은 교사, 심리학자 같은 교사였음을 지적한다. 예를 들어 학급에서 한 아이가 돈이나 물건을 도둑맞은 사건이 일어났다고 가정해 보자. 대부분의 교사들은 온갖 회유와 협박을 통해 그 '범인'이 누군지 잡아내려 한다. 대개는 잡지 못하지만 운이 좋아 범인을 잡았다고 하자. 그러면 당장 그 아이의 부모의 사회경제적 지위와 가족 관계 등의 가정 배경, 성격과 성적과 평소 행동 및 교우 관계 등 개인적·심리적 배경에 이르기까지 온갖 조사가 이루어진다. 어느 누구도 그 사건과 관련하여 "학생은 이 상황을 통해서 무엇을 느꼈는가?" 또 이 사건에 "교육적으로 적합하게" 개입한다는 것은 무엇인가를 묻지 않는다(pp. 11-12). 다시 말해 그 상황을 교육의 눈으로 보지 않고 수사관의 눈 또는 심리학자의 눈으로만 파악하려고 해 왔다는 것이다. 밴 매넌은 이것이 지금껏 수많은 교사들이 구축해 온 세계라고 지적하면서 다시 '교사란 어떤 사람인가'

를 묻는다. 또한 '가르침이란 어떤 것인가'를 묻는다. 그가 찾아낸 해는 교사가 만나는 아이는 보편화 추상화 된 개념으로서의 '아이'가 아닌 구체적이고 특수한, 세상에 오직 하나뿐인 아이임을 인식하고, 그러한 아이들과 만나는 상황을 개별적으로 다루어야 한다는 것, 그리고 그것을 바탕으로 교사 자신만의 교육행위를 발견해 나가야 한다는 것이다.

우연의 일치일까, 아니면 '좋은 교사'라면 한 번쯤은 고민을 해보는 공통적인 주제일까. 세 연구 참여자들 역시 같은 고민을 한다. 최민혁은 "아이들의 삶에서 출발"하는 교사가 좋은 교사라고 믿고 있고, 이영선은 "인디언 추장" 같은 교사, 말하자면 "자신이 직접 그렇게 삶으로써 스스로 권위를 획득하는" 교사가 좋은 교사라고 생각한다.

강정훈도 좋은 교사에 대한 고민을 하고 있다. 대학 때는 "내가 교사를 진짜 할 수 있는가"를 묻고 고민하였고, 교사가 된 이후에는 한국의 고등학교가 처한 현실 속에서 햇살교육운동을 실천할 수 있는 방법을 찾고자 하였다. 그리고 지금은 그가 지금껏 해온 수업의 의미와 그 자신의 행위들에 대한 검토 속에서 더 나은 수업과 교사의 행위에 대한 상을 그려보고 있다.

강정훈은 교과서 텍스트를 다루는 "형식적 시간"과 그와 관련된 동영상, 칼럼, 신문 사설 등 다양하고 풍부한 관련 자료를 다루는 "비형식적 시간"이 조화를 이루는 수업을 만들고 싶어 한다. 여기서 그는 "형식적 시간"을 "과거의 시간"으로, "비형식적 시간"을 "현재, 미래의 시간"으로 대체하여 이야기하기도 하는데, 아무튼 수업을 "형식"과 "비형식"이 아닌 "과거"와 "현재, 미래"라는 시간 형식으로 놓고 볼 때 강정훈은 "아이들 쪽에서 보면" "과거의 인물"일지도 모른다고 스스로 평가한다. 그와 같은 반성과 함께 강정훈은 "과거의 시간과 미래의 시간이 같이 만나게 하는" 수업, 이 두 가지 시간 형식으로 "50분의 시간이 구조되는" 그런 수업을 계속해서 꿈꾼다.

<47>

강정훈: 물론 그건["과거의 시간"은] 필요한 거, 필요 없는 건 아니거든요. 필요하니까 국가가 어쨌거나 그런 교육과정을 짜고, 어떻게 보면 바깥으로 못 나가도록 세게 온갖 장치를 두는 게 그런 거라면, 그

> 럼에도 현, 우리 학생들이 지금 살고 있는 현재라고 하는 시간과 미래의 시간을 이, 그, 과거의, 형식이라고 하는 것 속에 담겨 있는 과거의 시간이 전부 그 시간을 주도하는 것이 아니라 현재, 미래의 시간이 그 과거의 시간으로 둘러싸여 있는 형식적인 자료 속에 스며들게, 혹은 같이 만나게, 과거의 시간과 현재와 미래의 시간이 같이 만나게 하는 시간으로 50분의 시간이 구조되는 게 맞다고 생각하고, 그런 걸 계속 꿈꾸죠. 요즘 그런 생각을 특히 많이 하거든요? 그래서 하나만 더 말씀드리면, 내가 말을 하는 것, 내가 수업을 이끌어가는 부분이 절대로 사실은 현재와 미래의 시간에 있지 않다라는 생각을 계속 반성을 해요, 그런 면에서. 나도 사실은 과거의 인물인 거죠, 우리 아이들 쪽에서 보면.

두 번째는 그 자신이 속한 세계에서 쓰이는 특정 개념이나 지식이 이해되고 사용되는 방식, 즉 문화 되는 방식에 대해 물으면서 비판적으로 검토하고, 재정의 하는 것이다.

어떤 개념이나 지식은 지금껏 그것들이 있어 왔던 방식 그대로, 또는 지금껏 이해돼 온 방식 그대로 이해되고 쓰일 수 있다. 그러나 존재 물음을 던진다는 것은 어떤 것을 이해하는 익숙한 방식에서 벗어나 그것의 본래 의미와 쓰임이 무엇인지, 본래 무엇이었기에 그런 방식으로 이해되고 쓰여 왔으며, 달리 이해할 방법은 없는지를 묻고 그에 대한 잠정적인 해(解)를 찾는다는 뜻이다.

조선시대 때 적잖은 선비들이 독서를 그저 벼슬에 나아가기 위한 수단, 자신을 다른 사람들 위에 세우기 위한 도구 정도로 여겼던 모양이다. 또 문단이나 책 전체의 흐름, 나아가 저자가 책을 쓴 상황이나 맥락을 고려하여 글의 의미를 파악하기보다는 글자 한 자, 문장 하나 등에 집착해 지엽적으로 그 의미를 파악하고자 했던 것 같고, 자신의 생각과 주장에 갇혀 저자의 뜻을 왜곡하거나 무시하는 경우도 있었던 모양이다. 더 중요한 것으로 실제 현상과 책의 내용을 대조해가며 책을 이해하기보다는 책 그 자체에만 빠지는 경우도 허다했던 것 같고, 읽은 것을 실천하기보다는 그저 입으로만 외는 사람이 많았던 것 같다. 그래서 적어도 독서에 관해 일가를 이룬 학자들은 '독서란 어떤 것인가?'를 묻고 그 본질과 올바른 방법을 동시대 사람들에게, 그리고 후손들에게 남기고자 하였다(정민, 2013). 이 절의 첫

부분에 인용한 문단이 그들이 남긴 수많은 방법 가운데 하나이다.

대부분의 사람들이 질적 연구를 양적인 연구와 대비하여 이해한다. 그러나 조용환은 질적 연구를 이해하는 그와 같은 '일반적'인 방식을 따르지 않는다. 제3절에서 자세히 논의하겠지만, 잠시 언급하자면 그는 질적 연구를 양적 연구가 아닌 '문적 연구'와 대비한다(조용환, 2011e). 물론 그가 처음부터 질적 연구를 문적 연구와 대비했던 것은 아니다. 그 역시 질적 연구를 공부하던 초기에는 양적 연구와의 대비에 익숙하였음을 고백한다. 그러나 문질빈빈의 발견과 함께 그는 질적 연구와 질의 의미를 이해하던 기존의 방식에 물음을 제기하게 되었고, 나아가 그 둘을 이해할 수 있는 새로운 방식을 깨닫게 되었다. 다시 말해 기존의 이해 방식에 의해 왜곡, 은폐, 망각되어 있던 낯선 세계, 하이데거의 말을 빌자면 그 두 존재자의 존재를 새롭게 드러낼 수 있었다.

앞서도 잠시 언급한 바 있지만, 강정훈에게는 "관념"이 그런 말이다.

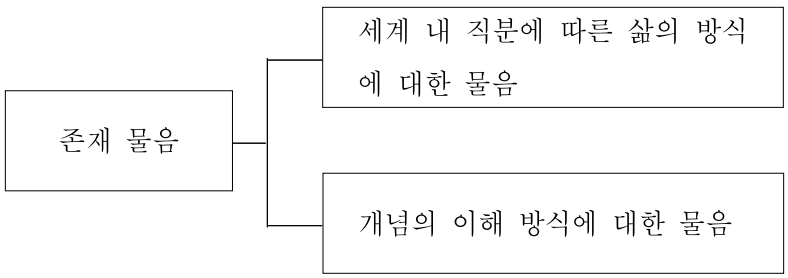
<48>

강정훈: (…) 그러니까 그 여기서 이렇게 관념에 치우쳐있다라고 하는 것은 뭐냐면 이런 삶을 담는 것을 거부하거나 이렇게 삶을 더 중요하게 생각하는 데 방해가 되는 거라는 데서 관념이라는 말을 쓰기 시작해요, 이오덕 선생님은. (…) [하지만]사실은 추상이나 관념도 필요하거든요. 아까 논리나 논술이라고 하는 것이 초등학교 아이들에게 논술은, 그런 추상적 사고는 불가능한 것이지만, 이제 열네 살, 열다섯 살, 열여섯 살, 열아홉 살이 간다는 것은 이제 여기 나와 있는 사실만이 아니라 그것들로부터 이끌어 내는, 지금 눈앞에 있는 것은 아니지만 그것들을 상상이건 그렇게 해서 조합해서 논리로 또 하나 만들어내는 것이고, 그것이 자기 앎이 돼서 삶으로도 가는 거거든요. 그게 어린 아이들, 초등학교 아이들에게 그걸 시켜버리면 그건 말장난이 되는 것이고, 여기서 말하는 대로 관념의 어떤, 예를 들면 외워가지고 시를 쓰게 한다든지, 이런 표현을 쓰게 한다든지 이렇게 그것이 기계적으로 가는 거, 그것은 벗어나야 되는 거잖아요. (…) 그래서 전 관념이 절대로 관념이나 추상이 앎과 삶과 대척점에 있는 것이라고 보지 않거든요.

강정훈이 이야기하고 있다시피 이오덕은 “삶을 담는 것을 거부하거나 이렇게 삶을 더 중요하게 생각하는 데 방해가 되는 거”를 표현하기 위해 관념이라는 말을 쓰기 시작하였다. 그러나 강정훈이 보기에 대다수의 햇살교육연구회 회원들은 그 말을 곡해하여 특정한 시간과 공간에서 글쓴이 자신이 몸소 겪은 구체적인 삶의 경험이 아니면 무조건 관념인 것으로 받아들였다. 그래서 글은 무조건 글쓴이 자신이 겪은 일을 써야 좋은 글, 잘 쓴 글이라는 분위기를 만들어 왔다는 것이다.

하지만 위 이야기에서도 볼 수 있다시피 강정훈은 그렇게 생각하지 않는다. 그가 보기에 작가들의 시를 흉내 내게 한다든지, 그들이 쓰는 유려하고 화려한 “이런 표현을 쓰게 한다든지” 하면서 “그것이 기계적으로 가는 거” 그것이 곧 관념으로 흐르는 글이자 이오덕이 극도로 경계했던 것이다. 그러나 다른 방식 내지는 다른 의미의 관념, 이를테면 구체적이고 특수한 다양한 사건과 사실들, 또는 삶의 모습들을 바탕으로 “지금 눈앞에 있는 것은 아니지만 그것들을 상상이건 그렇게 해서 조합해서 논리로 또 하나 만들어내는” 그와 같은 관념과 추상은 필요하다고 본다. 그렇기에 강정훈에게 “절대로 관념이나 추상이 앎과 삶과 대척점에 있는 것”이 아니다. 말하자면 관념에 대한 자유변경인 셈이다.

지금껏 살펴본 존재 물음의 방식은 다음과 같이 도식화할 수 있을 것이다.



<그림 Ⅳ-4> 존재 물음의 두 가지 방향

창조적으로 재발견된 지식은 마그리트의 그림과 같이 익숙하게 받아들였던 자신의 삶, 나아가서는 세계의 의미에 대해 근본적으로 다시금 검토하게 만드는 존재 물음의 계기가 된다. 그리고 이와 같은 존재 물음은 더 나은 삶이란 어떤 것인

가에 대한 질문과 그 방법에 대한 고민으로 이어진다. 그 말은 곧 작게는 나 자신이 살아 온 방식, 나아가서는 세계가 있어 온 방식을 반성하고 더 나은 삶의 방식은 무엇인지, 더 나은 세계를 구성할 수는 없는지 궁구한다는 말과 같다. 그렇다면 '더 나음'이 의미하는 바는 무엇이며, '더 나은 삶'이란 어떤 삶인가?

(2) 더 나음: "자기화"를 통한 타자지향의 삶

본질을 찾는다는 것은 어떤 것의 그것'다움'을 찾는 일이다(조용환, 2012a). 그 말은 어떤 것의 '쓰임'보다는 '의미'에 주목한다는 말이다. 대부분의 사람들은 '의미'보다는 '쓰임'에 관심이 더 많아 보인다. 더 나은 삶을 위해 그것이 어떤 도움을 주는가 하는 것은 중요한 문제이기 때문이다. 그러나 그 말은 역으로 그것'다움'에 대한 관심을 불러일으킨다. 그것을 그것'답게' 쓸 때 제대로 쓰는 것이며, 비로소 더 나은 삶에 도움이 될 수 있을 것이기 때문이다. 여기서 더 나은 삶을 위해 '다움'을 찾는다는 것은 궁극적으로는 타자를 지향한다고 말할 수 있다. 그것은 어떻게 가능한가?

이영선에 따르면 이오덕은 "솔직한 자기표현이 아이들을 살릴 수 있다"면서 "모든 교육은 숨 쉬는 것과 똑같다"고 말했다. 다시 말해 "내가 숨을 들이쉬는 거는 내 머릿속으로 지식이 들어가는 거고, 숨을 내쉬는 거는 내가, 내 있는 걸 표현하는" 것이다. 들숨과 날숨이 조화를 이루어야 숨을 쉬며 살아갈 수 있듯이 지식의 학습과 표현이 조화를 이룰 때 비로소 아이들을 경쟁과 비인간화의 구렁텅이로 몰아넣는 현행 학교제도의 지식중심주의에서 벗어나 올바른 공부, 좀 더 온전한 공부가 될 수 있다는 뜻으로 보인다. 그리고 누차 이야기했다시피 이오덕은 그 방법으로 글쓰기교육을 택했다.

이영선은 글쓰기의 중요성을 역설하는 이러한 이오덕의 주장에 동의한다. 그리고 이와 같은 주장을 바탕으로 햇살교육운동이 추구하는 "교육"의 본질에 대해 잠정적인 이해를 하게 되었다. 그러나 앵무새 같은 흉내 내기는 아닌 것으로 보인다. 아무 생각 없이 무비판적으로 적용한 것으로 보이지는 않는다. 다음의 이야기에서 짐작할 수 있을 것이다.

<49>

이영선: (…) 제가 얼마 전에 봤다는 그... 내 아이에게 수학 일기, 그 책 있잖아요? 거기 책에 나오더라구요. 거기 앞머리에 나오는 게 뭐였냐면, 난 우리 아이에게 수학을 못 가르치겠다, 그리고 일기도. 그 사람이 뭐라고 그랬냐면 수학 하지 말라고. 뭐 좋아하냐고, 당신. 음식 좋아하면 아이들하고 음식 하고 일기 쓰라고. 그게 중요하다는 생각, 내가 글쓰기교육을 하지만 글쓰기를 강요할 순 없는 거예요. 사람마다 다 있으니까요. 자기가 좋아하고, 즐거워하고, 재밌어할 수 있는 것을 해야지, 그게 그대로 전달이 되잖아요, 아이들한테. 거울효과 있잖아요, 하하하. 거울유전자 있잖아요, 인간에겐? 하하. 그런 거지, 네. 다른 햇살교육연구회 선생님들은 어떻게 생각할지 모르겠어요. 글쓰기여야 된다고 저는 생각하지 않습니다.

이 이야기에서 볼 수 있다시피 이영선은 “글쓰기를 강요할 순” 없다고 이야기한다. 반드시 “글쓰기여야 된다고”, 아이들에게 글쓰기를 통해서만 표현의 기회를 줄 수 있다고 생각지 않는다. 사람마다 즐거워하고, 재미있어 하는 것, 그리고 자신을 표현하는 데 적절하다고 생각하는 도구가 다 다를 수 있기 때문이다. 예컨대 작가가 글쓰기를 통해 자신을 표현한다면 화가는 그림을 통해 자신을 표현하듯이 말이다. 실제로 이영선은 “교육”에 대한 이념형을 이야기할 때 표현의 형태에는 글쓰기뿐만 아니라 말, 그림, 음악, 춤, 운동, 표정 등 다양한 행위가 있을 수 있음을 강조하였다.

하지만 그럼에도 이영선은 글쓰기교육을 중요하게 생각한다.

<50>

이영선: 네. 나가야 돼요. 나가야 되는데, 나가는 표현 방법 중에서는 그래도 글과 말이에요. 글과 말이 음... 제가 생각하기에는 가장 낫지 않나. 물론 다른 음악이나 노래의 가치가 견주었을 때 떨어진다는 말은 절대 아니, 이게 앞선다는 것은 아니에요. 앞선다는 게 아니라, 낫지 않나. 그리고 속 시원하게 생각하지 않나, 아이들이, 표현했을 때. 임금님 귀는 당나귀 귀, 그 얘기가 저는 괜히 나온 게 아니라고 생각합니다. 그건 다 이오덕 선생님 생각이고요, 어떻게 보면. 그 생각에 전 공감한 거고요, 이오덕 선생님 생각에. 나 스스로도 이오

> 덕 선생님 책 보고 정말 속 시원하고, 통쾌하고, 마음이 후련해지는 게 뭐냐면 나도 그게, 왜 이오덕 선생님 책을 좋아하냐면요, 아이들이 시나, 이호철 선생님 아이들 시 있잖아요? 그리고 하고 싶은 얘기를 얘기하고, 자연스럽게 하잖아요? 내가 그걸 본 거예요. 어릴 때, 어릴 적에 내 마음, 내가 그러지 못했던 마음이랑 연결이 되는 거예요. 내가 그걸 보면서 내가 감정이입이 되는 거죠. 내 스스로 통쾌함을 느끼는 거죠. 시원하고, 내 얘기를 내가 해주진 않았지만, 그 아이는 내 얘기를, 정말 자기의 솔직한 이야기를 딱 함으로써 내가 그걸 봤을 땐 나도 거기에서 형님이 말한 그 해방감? 저는 그것도 생각해요.

물론 글쓰기가 음악, 춤, 운동, 표정 등 다른 표현 행위와 견줘 "앞선다는 것은" 아니다. 다만 감정이입 및 공감과 관련하여 좀 더 "낫다"고 생각할 뿐이다. 이영선은 그 예를 이오덕과 햇살교육연구회 원로 회원 가운데 한 사람인 이호철이 지도한 아이들 글에서 찾는데, 이 글들을 읽으면서 그는 "어릴 적에 내 마음, 내가 그러지[표현하지] 못했던 마음이랑 연결"이 되면서 "스스로 통쾌함을", 그리고 "시원함"을 느낄 수 있었기 때문이다. 이오덕이 중요하다고 이야기해서가 아니라 바로 이 맥락, 자기 자신의 맥락에서 이영선은 글쓰기교육의 중요성을 역설한다.

그렇다면 다른 사람의 말이나 생각을 앵무새처럼 아무 의미 없이 반복하고 있는 사례에는 어떤 것이 있는가? 나는 그 적절한 예를 성서에 나오는 빌라도 총독에게서 찾을 수 있다고 생각한다. 유대인들은 예수그리스도를 끌고 가 본시오 빌라도 총독 앞에 세운다. 그리고 빌라도 총독은 그동안 들어 온 예수의 죄상을 예수에게 늘어놓는다. 조용히 듣고 있던 예수는 빌라도 총독에게 이렇게 묻는다.

"그것은 네 말이냐?"

아마도 예수는 이 말을 통해 '그것은 내가 한 것에 대해 네가 직접 보고, 듣고, 겪은 네 생생한 체험에서 나온, 나에 대한 너의 소신과 신념, 그리고 네 삶에서 나온 말이냐?'라고 묻고자 했을 것이다. 하지만 그렇지 못했기 때문에 빌라도 총독은 대답하지 못한다. 그 점을 꿰뚫어보고 있는 예수는 거푸 두 번을 더 묻지만, 빌라도 총독은 단 한 번도 예수의 물음에 대답하지 못한다. 왜냐하면 유대인들에게 들어 온 이야기를 '자신의 말'로 만들지 못했기 때문이다. 바꾸어 말하면 유대

인들의 이야기를 앵무새처럼 읊조리기만 했을 뿐 자기 것으로 만들어 자기 말로 하지 못했기 때문에, 즉 사람들의 이야기를 '자기화'하지 못했기 때문이다. 그 말을 자신의 삶에, 또는 자신의 "세계"에 녹여내지 못했고, 따라서 그 말은 그 자신의 삶의 세계에서 나온 것이 아니기 때문이다.

몽테뉴(des Montaigne, 1922/2007)는 이와 같이 다른 사람의 말과 지식에 짓눌려 자기 자신의 이야기를 하지 못하는 모습을 두고 "앵무새도 이만큼은 할 것이다."(p. 152)라고 비웃으면서 적어도 공부를 하는 사람들이라면 다음과 같은 자세, 비록 다른 사람에게서 지식을 가져온다 하더라도 자신 속에 녹여 변화시키려는 자세를 가지라고 충고한다.

> 우리는 다른 사람들의 의견과 지식을 받아 담는다. 그것뿐이다. 지식은 내 것으로 만들어야 한다. 우리는 불이 필요해서 이웃집에 불을 얻으러 가서는, 거기서 따뜻하게 피어오르는 불을 보고 멈춰서 쬐다가 얻어 온다는 것을 잊어버리는 자와 같다. 배 속에 음식을 잔뜩 채워 보았자, 그것이 소화가 안 되고 우리 속에서 변화되지 않으면, 또 우리들을 더 키워 주고 힘을 주지 않으면, 무슨 소용이 있는가? 학식이 많아서 경험이 없이도 그렇게 위대한 장수가 되었던 루쿨루스는 우리들의 방식으로 지식을 섭취했다고 생각하는가?
>
> 우리는 너무 심하게 남의 팔에 매달려 다니다가 결국 우리 자신의 힘마저 없애고 만다. 내가 죽음의 공포에 대비할 생각을 가지면? 나는 겨우 세네카의 사상에서 꺼내올 뿐이다. 내가 자신이나 또는 남을 위해서 위안의 말을 찾아보고 싶으면? 나는 그 말을 키케로에게서 빌려온다. 사람들이 나를 그 지식으로 단련시켜 주었던들, 나는 그것을 자신에게서 찾아 가졌을 것이다. 나는 남에게 의지해서 구걸해 온 능력은 달갑지 않게 여긴다. 남의 지식으로 학자가 되어도 적으나마 자신의 예지가 아니면 우리는 현명해지지 못한다(pp. 152-153).

그러나 자유변경을 이야기할 때 이러한 자기화만으로는 부족하다. 어떤 것을 자기 것으로 전유하는 것이 자유변경의 필요조건이기는 하지만 여기에는 타자의 관여가 필요하다. 그렇다면 타자에 대한 지향은 어떠한 모습으로 드러나는가?

내가 보기에 자유변경은 '살아냄'을 통해서 타자와 관련된다. 살아낸다는 것은

자신의 말과 행동을 자신이 알고 있는 지식과 일치시킨다는 것이다. 아니 자신이 알고 있는 지식 그대로 말을 하고 행동을 한다는 것이다. 나아가 그 지식을 통해 형성한 관점으로 세상을 보고, 느낀다는 것이다.

지식은 언어로 표현된다. 메를로-퐁티(Merleau-Ponty, 1945/2002)에 따르면 언어는 "실존적 몸짓으로서 제시하는 최초의 의미층을 가지고"(p. 284) 있으며, 따라서 사고는 하나의 동작, 즉 실천과 다르지 않다. 왜냐하면 인간의 실존(existence)이란 곧 탈-존(ex-istence)으로서 한 자리에 고정됨이 아닌 끊임없이 흘러감, 움직임, 변화를 의미하기 때문이다(전현욱, 2012; 조용환, 2009; Heidegger, 1927). 그렇기 때문에 앎은 의도적으로 삶으로 나아가야 하는 것이 아니라 앎 그 자체가 삶이어야 한다. 인간의 삶은 신체를 통해서 이루어지는 바, "보여주는 것도 말하는 것도 신체"이며 신체에는 "우리에게 의미하는 사고나 의도가" 항상 이미 개입돼 있기 때문이다(Merleau-Ponty, 1945/2002, p. 305).

그러나 데카르트 이후 인간의 마음 또는 정신과 몸은 철저하게 분리되어 왔다. 앎과 삶은 같은 것이 아닌 서로 다른 것으로서 끊임없이 일치시켜야 할 별개의 것으로 인식되어 왔다. 앎과 삶은 단지 서로 다른 주름으로서 언제 어디서든, 어떤 형태로든 펼쳐질 수 있는 무한한 잠재태로서 존재할 뿐, 서로 분리될 수 없는 것인데도 말이다(Delueze, 1988). 그렇기에 자유변경 논의에서 '자기화는 곧 삶으로, 살아냄으로 연결되어야 한다'는 말은, 메를로-퐁티(Merleau-Ponty, 1945)의 말을 빌자면 '현상적 신체', 즉 '앎' 또는 '지식'이라는 어떤 틀, 형식으로 표현하기 이전의 실천적 앎, 또는 앎으로서의 실천으로 되돌아가야 한다는 말, 그러한 삶을 회복해야 한다는 말과 다르지 않다. 원시부족에 대한 문화기술지들이 잘 보여주고 있듯이 인간은 오랫동안 그러한 삶을 살아 왔다(Thomas, 2006; Shostak, 1981; Shagnon, 1992). 요컨대 살아낸다는 것은 단순히 어떤 지식에 맞게 말과 행동을 하는 것을 넘어 그 지식의 관점에서 세상을 보고 이해하며, 심지어는 마음의 움직임이나 느낌까지도 그 지식에서 우러나올 수 있게끔 되는 것이다.

크로닌(Cronin, 1941)의 소설 <천국의 열쇠>의 주인공인 프랜치스 치셤은 지식의 창조적 재발견에 이어 더 나은 삶의 방식의 지향을 보여주는 전형적인 사례로 볼 수 있다. 치셤의 친가는 가톨릭 종파였고, 외가는 개신교 종파였지만, 치셤의

부모는 서로의 종교를 배척하지 않고 포용한다. 이 모습에 영향을 받은 치셤은 어려서부터 어느 한 쪽에 치우치지 않는 종교관을 갖게 된다. 가톨릭 신학교에 입학하고서도 그는 이 종교관을 바탕으로 가톨릭 교리를 자기화한다. 하지만 이 종교관은 치셤에게 해가 됐다. 그의 종교관을 이해하는 맥 신부는 그의 생각과 행동들을 지지하지만 가톨릭 교리에 빠진 채 주변을 하나도 돌아보지 못하는 타란트 신부는 그의 행동거지 하나 하나를 모두 트집 잡는다. 겨우 신학교를 마치고 키저 신부의 보좌신부로 나섰지만 보좌신부로서의 삶마저도 실패하고 그는 결국 중국으로 교회를 개척하러 간다.

중국에서 그가 보여준 신부로서의 삶 또한 기존 가톨릭 교리의 눈으로 보기엔 이해하기 힘든 측면이 있다. 몇 명에게 세례를 주었느냐로 개척의 실적을 평가하는 당시 가톨릭의 기준에 그는 전혀 아랑곳하지 않았다. 전에 있던 신부가 하던 것처럼 “돈을 주면” 세례를 받겠다고 오는 중국인들이 여전히 그를 찾아오지만 그는 어떤 누구에게도 세례를 주지 않는다. 대신 그는 “불법” 진료소를 차리고 의료행위를 함으로써 중국인들에게 ‘진심으로’ 다가가려고 노력한다. 이런 헌신적인 노력을 통해 그는 진실한 믿음을 원하는 신자들을 하나 둘 확보하지만 베로니카 수녀는 그의 이러한 행위가 전혀 마땅치가 않다. 하지만 치셤의 진심은 중국을 휩쓴 흑사병에 대응하는 과정에서 결국 모두에게 전달된다. 치셤은 가톨릭 교리에 매몰되지 않았으며, 또한 이를 삶으로 살아냈다. 나는 그의 삶에 가톨릭 교리의 재발견에 이은 자기화가 들어 있는 것으로, 또 그 삶이 ‘다 함께 잘 살기’ 또는 ‘함께 나아지기’라는 지향 속에서 이루어진 것으로 볼 수 있다고 생각한다.

강정훈도 살아내는 것이 매우 중요하다고 생각하는 사람 가운데 한 사람이다. 그는 햇살교육운동이 “무섭다”고 말한다. 그 까닭은 다음과 같다.

<51>

강정훈: 어떻게 보면 참교육이란, 이른바 교육운동 단체들이 내세웠던 것보다 이게 더 쎘다고 봐요. 왜? 그래서 그러니까 여기에 사람들이 못 견디는 거야. 내가 보기엔 뭐냐면 이 햇살교육운동의 가장 무서운 점은, 너도, 당신은 삶을 가꾸고 있냐부터, 제가 교사도 배운다고 하는데, 당신은 삶을 가꾸고 있는가. 아이들 앞에서 이렇게 어떤 가

> 치를 얘기할 때 당신은 그렇게 살고 있는가. 배워서 남 주자를 애들한테 얘기하는 소재훈 선생님이 끊임없이 다 남을 주잖아요. 난 그렇, 그거라고 봐요.

강정훈에 따르면 햇살교육운동이 “무서운” 까닭은 여기에 참여하는 교사 자신에게 ‘당신은 삶을 가꾸고 있는가’와 함께 “아이들 앞에서 이렇게 어떤 가치를 얘기할 때 당신은 그렇게 살고 있는가”를 묻기 때문이다. 바꾸어 말하면 햇살교육운동을 실천한다는 것은 그 신념과 정신을 ‘지식’의 형태로 머릿속에 고이 간직하고 있다가 학생들에게 말로 그대로 전해주는 것이 아니라 말로 표현하는 것, 아니 말로 나타내지는 못할지언정 치열하게 삶으로 표현해내는 것, 살아내는 것이다. 이것이 강정훈이 보는 햇살교육운동 실천의 가장 큰 덕목이다. 그렇기 때문에 강정훈은 한 인간으로서, 그리고 교사로서 자기 자신의 삶을 “온전히 가꾸는 것”에서부터 햇살교육운동이 추구하는 교육은 시작된다고 생각한다. 재미있는 것은 강정훈은 학생들에게도 이와 같은 자기화 및 살아냄, 다시 말해 더 나은 삶의 방식을 지향할 것을 강조한다는 점이다.

하지만 살아냄은 이처럼 특정한 지식을 체화하여 살아가는 것에만 국한되는 것이 아니라 다양한 방식으로 펼쳐진다. 앞서 말한 것처럼 그렇게 마음을 먹고, 그렇게 느끼고, 그렇게 말하고 행동하는 것은 가장 기본적인 차원에서의 살아냄이다.

그러나 교육운동 참여의 자유변경은 좀 더 직접적으로 타자를 만나기도 한다. 예컨대 글쓰기나 강의 같은 공적인 행위를 통해서이다. 내가 예시하고 싶은 전형적인 예는 조용환의 사례이다. 전술했다시피 그는 <논어>를 공부하다가 ‘문질빈빈’을 발견하였고, 질적 연구 및 교육인류학과 관련하여 새로운 의미를 부여하였으며, 다른 한편 문질빈빈을 통해 질적 연구와 교육인류학을 새롭게 이해하게 되었다(조용환, 2012b). 하지만 그는 문질빈빈의 창조적 재발견, 그리고 자기화에서만 그치지 않는다. 문질빈빈으로 질적 연구를 이해하려는 시도를 담은 글을 여러 편 썼고(조용환, 2012b; 조용환, 2011e), 또한 같은 시각이 담긴 강의를 여러 차례 하였다(조용환, 2013c; 2013d; 2013e). 내가 보기에 조용환은 문질빈빈을 창조적으로 재발견하고 자기화했을 뿐만 아니라 문질빈빈의 삶을 살고 있는 듯 보인다.

그렇다면 그 반대의 삶은 없는가? 예컨대 의미도 모르면서 다른 사람이 하라고

하니까 억지로 하는 행위, 또는 그렇게 살아가는 삶, 이 글의 서론에서 기술하였던 것과 같이 알면서도 지키고 실천하지 않는 삶 말이다. 이러한 삶의 모습은 아마도 '소외'라고 명명할 수 있을 것인데(조용환, 2010), 우리나라 고등학생들의 학업 생활에서 바로 이러한 모습을 발견할 수 있지 않나 생각한다.

조용환(2009)에 따르면 고등학생들은 주변의 모든 것을 "성적"과 "등수"로 환원시키지만, 왜 그것을 삶의 중심에 두어야 하는지 모르는 '소외'의 삶을 산다. 구체적으로 고등학생들은 주변 사람들의 지시와 감시에 의해 규제되고, 마찬가지로 사회에 의해 주어진, 이 연구의 연구 참여자들의 말에 따르면 "비인간적인" 삶의 형식, 즉 '경쟁'의 삶을 살아간다. 뿐만 아니라 더 안타까운 것은 어떤 사건, 사태, 사물에 대해 자기 고유의 생각을 형성하지 못하는 '무정견(無定見)'의 삶을 산다는 것이다. 선행 지식에 대한 치밀한 학습을 통해 창조적으로 재발견한 지식을 자기화를 통해 철저하게 자신의 세계로 가져와 친숙하게 만드는 것이 없어서는 안 될 중요한 한 가지 요소인 자유변경의 삶과는 참으로 대조적인 삶의 모습이 아닐 수 없다.

조용환(2012a)이 이야기하고 있다시피 본질은 파악하기 힘든 것이며, 고정된 형태로 존재하는 실체가 아니다. 그런 까닭에 본질을 찾는다는 것, 나아가 본질이 요구하는 삶을 살아낸다는 것은 다시 말하면 교육운동이 추구하는 교육을 향해 나아감과 크게 다르지 않다. 따라서 교육운동 참여의 자유변경의 구조를 탐색하는 이 자리에서 교육의 본질을 향해 나아감의 모습에 대한 성찰은 필수적이라고 할 수 있다. 실제로 연구 참여자들의 삶을 면밀히 살펴본 결과 교육운동 참여의 자유변경의 구조 속에는 나아감의 과정이 포함되어 있음을 발견하였다. 그렇다면 연구 참여자들의 삶을 통해 드러난 교육운동이 추구하는 교육을 향한 나감의 과정은 어떻게 구조화, 이론화될 수 있는가?

3) 해석학적 순환을 통한 나아감의 과정

본질을 찾는 일은 부단한 성찰의 과정을 필요로 한다(조용환, 2012a). 지금 현재 본질을 찾은 듯 보일지라도 더 많은 학습과 실천을 통해 본질에 대한 이해는 더

욱 더 깊어지게 마련이기 때문이다. 그 말은 곧 자유변경은 완성이 아닌 '나아감'을 추구한다는 말이다. 그리고 이러한 '나아감'을 추구할 때 비로소 '살아간다'고 말할 수 있다(전현욱, 2012; Sartre, 1943).

햇살교육운동에 참여하고 있는 강정훈은 이 점을 분명히 인식한다.[39]

<52>

강정훈: 이렇게, 이렇게 한다고 하는 것도 사실은 이오덕 선생님의 여러 가지 실천의 성과라든지 또는 소재훈 선생님이나 내 곁에 있는 그런 훌륭한 분들, 내가 봐도 존경스러운 분들의 거를 따라가는 거라고 그랬잖아요? 따라가고 흉내를 내다보니까 결국은 나도 내 목소리인 것처럼 내놓는 거죠. 그리고 이것은 고정돼있다고 생각하지 않습니다. 저도 계속 아, 온전한 삶을 가꾸기 위해서 계속 끊임없이 성찰해야 되고, 변화해야 되는 거고. 마찬가지로 아이들하고의 관계도 끊임없이 변한다. 그래서 사실은 삶을 가꾸는 교육, 혹은 온전한 삶을 살아가는 강정훈이라고 하는 것은 분리되는 것도 아니고, 고정되는 것도 아니고, 계속 길 위에 있는 거 같애요, 제 생각에는. 그러니까 이건 완성형은 아닌 거죠. 예.

강정훈이 이야기하고 있다시피 그는 이오덕을 비롯하여 햇살교육연구회 회원들의 실천과 성과들을 수용하고, 수업에 도입하여 실천한다. 그러나 이 과정은 결코 고정돼 있는 것이 아니다. "햇살교육정신" 내지는 "이오덕 정신"이 완벽하게 구현된 수업이란 있을 수 없기 때문이다. 또 "온전한 삶을 살아가는" 강정훈, 다시 말해 더 나은 인간이 '된' 강정훈은 있을 수 없다. 앞서 이야기와 마찬가지로 '더 나음'이란 늘 무엇보다 더 나음, 즉 결과가 아닌 과정을 의미하기 때문이다. 그렇기에 햇살교육운동을 실천하는 것에는 결코 완성이나 완벽, 또는 완전함이 있을 수 없다. 강정훈의 말대로 "고정되는 것도 아니고, 계속 길 위에" 있을 뿐이다.

그렇다면 무엇에서 무엇으로 나아가는가? "계속 길 위에 있다"는 강정훈의 말

39) 자료 <52>에서 "따라가고 흉내를 내다보니까 결국은 나도 내 목소리인 것처럼 내놓는 거죠."라는 말이 눈에 거슬린다. 자유변경을 구성하는 필수요소 가운데 하나가 '자기화'인 바, "내 목소리인 것처럼 내놓는 것"을 과연 '자기화'라 볼 수 있는가 하는 의구심 때문이다. 이 점에 대해서는 제Ⅴ장에서 자세히 논의하기로 한다.

로 바꾸어 묻는다면 어디에서 어디로 가는가? 이 질문을 이 연구의 맥락으로 가져온다면 아마도 다음과 같이 대답할 수 있을 것이다. 선행 지식을 몰랐던 상태에서 창조적으로 재발견한 상태로, 다시 이를 자기화하고, 살아내는 상태로. 물론 그 과정과 내용은 완성된 것, 또는 완성되는 것이 아니다. 위의 과정을 통해 자신이 성장해감에 따라, 혹은 자신의 상황이 변화해 감에 따라 지식의 이해와 삶으로 살아냄의 양상과 깊이 또한 변해갈 것이다.

그러나 나아감은 해가 가고 달이 차면 작물이 익어가듯 자연스러운 일이 아니다. 만일 나아감이 그것을 의미한다면 연구 참여자들이 굳이 애써 학습을 하고, 햇살교육운동의 핵심 개념과 사상의 이해를 심화시키며, 다양한 교수행위들을 구안하고 실천할 필요가 없을 것이기 때문이다. 따라서 교육운동 참여의 자유변경에서 말하는 나아감은 단순히 외형적인 신체적 변화만을 의미하는 것이 아니라 지금의 삶/상황/상태보다 '더 나아짐', 나아가 '함께 더 나아짐'(조용환, 2012a)을 뜻하는 것으로 보아야 한다. 그리고 여기에는 조용환(2009)이 강조하듯 '고통스런 성찰'의 과정이 동반되어야 한다. 바꾸어 말해 과거 무엇인가에서 되어 온 현재의 삶/상황/상태에 대한 고통스런 성찰을 통해 다시 나아갈 곳을 찾고, 그렇게 되기 위한 노력이 계속해서 이루어져야 한다.

그리고 이 과정은 교육운동 참여의 자유변경 과정 속에서도 발견된다. 다시 말해 '해석학적 순환을 통한 나아감의 과정'은 자유변경의 필요조건이다. 그렇다면 이 과정 속에는 또 어떠한 세부 요소들이 관계를 맺고 있는가?

(1) 실천 외연의 확장

외연이란 "일정한 개념이 적용되는 사물의 전 범위"를 뜻한다.[40] 바꾸어 말하면 이 말은 하나의 추상적인 개념 또는 범주로 각기 독특한 특성을 갖는 여러 가지 구체적인 사태/사물/사건을 가리키거나 설명할 수 있다는 말이다. 이 말은 역으로 각기 독특한 특성을 갖는 구체적인 여러 가지 사태/사물/사건을 하나의 추상적인 개념, 범주 등으로 환원할 수 있다는 뜻도 된다. 예컨대 추상명사 과일은 사과, 배, 앵두, 대추, 감 등 구체적인 어떤 사물의 외연을 가진다. 이 말은 과일이라는

40) 국립국어원 누리집. http://stdweb2.korean.go.kr/search/List_dic.jsp

추상적인 말로 사과, 배 등 구체적인 어떤 사물을 지시하고, 그 구체적인 사물의 속성을 설명할 수 있다는 뜻이다. 예컨대 “이것들은 과일이다.”와 같이 말이다. 거꾸로 사과, 배, 앵두, 대추, 감 등 구체적인 사물은 과일이라는 추상적인 개념, 또는 범주 등으로 환원된다.

한편 외연은 확장되기도 하고, 축소되기도 한다. 1930년, 명왕성의 우연한 발견으로 태양계의 외연이 확장되었다가 2006년, 명왕성의 퇴출로 태양계의 외연이 축소되었듯이 말이다. 언제 또다시 명왕성 외의 또 다른 어떤 행성이 퇴출될지, 또는 명왕성을 포함해 명왕성 밖의 행성이 다시 태양계에 포함될지는 아무도 모르는 일이다. 그렇다면 언제 외연은 확장되거나 축소되는가?

태양계에 대한 논의의 맥락에 적용하여 대답을 한다면 ‘태양계에 대한 이해가 심화될 때’라고 답할 수 있을 것이다. 태양계에 대한 이해가 깊지 않았을 때에는 명왕성은 태양계의 행성에 속할 수 있는 기준을 충족시키는 것으로 보였을 것이다. 그러나 태양계에 대한 이해가 깊어지고, 태양계의 행성에 속할 수 있는 기준들이 정교화 되고 체계화 되면서 명왕성은 이 기준을 충족시키지 못한다는 것을 알게 되었을 것이다.

조용환(2012a)은 공부를 두 가지 형태, ‘쌓기 공부’와 ‘허물기 공부’로 구분한다. 여기서 ‘허물기 공부’가 될 때 외연의 확장을 기대할 수 있다. 공부를 하면 할수록 질문이 생기기 때문이다. 마찬가지로 ‘창조적으로 재발견하고 자기화하여 살아내고 있는 그 지식이 과연 옳은가?’, ‘이런 형태, 이런 방식으로만 실천할 수 있는가?’, ‘이 영역에만 적용 가능한 것인가?’와 같은 현재의 삶을 성찰하는 질문을 계속해서 던질 때 창조적으로 재발견된 지식은 비로소 그 외연을 확장할 곳을 찾는다. 그리고 그 새로이 발견한 곳을 자신의 세계로 가져와 친숙하게 만들 때, 다시 말해 ‘자기화’할 때 외연은 확장되고, 창조적으로 재발견된 지식에 대한 이해는 더욱 깊어진다.

이와 같은 모습은 강정훈과 이영선에게서도 발견된다.

앞서 이야기하였다시피 강정훈은 햇살교육연구회 설립 초기부터 누구보다 가까이에서 이오덕과 함께 활동해 왔다. 이오덕의 활동을 오랫동안 지켜보면서 글쓰기, 비인간적 학교교육체제 하에서의 학생들의 삶의 환경 개선, 우리 글/말 바로

쓰기 등 이오덕이 주장해 온 사상의 거의 모든 부분을 배우고 받아들였지만 그가 특히 중요하게 생각하고 있는 부분은 두 번째, 그러니까 '비인간적 학교교육체제 하에서의 학생들의 삶의 환경 개선' 부분이다. 그래서 강정훈은 2012년부터 '푸른하늘 청소년 모임'을 꾸리기 시작했고, 그 자신 대표를 맡았다. 그럼으로써 "우리 아이들이 숨 쉴 수 있도록", 특히 그 중에서도 중고등학교 이상 청소년들의 삶의 환경 개선을 위한 길을 학교 안에서뿐만 아니라 학교 밖에서까지 모색하고 실천하려고 하고 있다.

<53>

강정훈: (…) 그 다음에 인제 푸른하늘 청소년 모임을 시작했잖아요? 물론 그게 푸른하늘 청소년 모임은 이오덕 선생님한테 배우고, 햇살교육연구회하고 같이 가는 거라고 보는데, 음... 그러니까 우리 중, 청소년들을 위해서 아... 이 청소년들을 위해서... 학교 바깥에서, 사실은 아이들도 마찬가지에요. 초록어린이모임과 햇살교육연구회와의 관계도 마찬가지라고 보는데, 음... 사실 햇살교육연구회 회원들이 초록어린이모임 이런 바깥으로 나가서 학교 바깥에 관련된 일은 잘 안 하시거든요. 이오덕 선생님은 그걸 뛰어넘을려고 애를 썼지만 이오덕 선생님도 학교 안이 제일 중요하다고 늘, 교실이 제일 중요하다, 아이들이, 말씀하셨는데, 저는 그... 청소년, 그러니까 학교 밖에, (…) 제가 학교 밖에서의 어떤 청소년과의 소통이나, 결국은 아까 그런, 청소년, 우리 아이들의 문제도 아까 말한 그런 벽, 사회적인 벽, 이런 것들, 완벽하게 바꾸지는 못하더라도 그것이 조금 더 이렇게 우리 아이들이 숨 쉴 수 있도록 혹은 내가 꿈꾸는 이런 것들이 사회적으로도 좀 더 수용될 수 있도록. 그런 환경이 되도록 하는 데 관심을 갖고 있고, 시작을 했죠. 음. 앞으로는 그쪽도, 그쪽이 제 삶의 한 중심이 될 거, 되지 않을까 싶어요.

굳이 덧붙이자면 아이들의 삶을 가꾸는 일을 가로막는 "사회적인 벽, 이런 것들"을 그의 생각에 동의하는 사람들에게 널리 알리고 "이런 것들이 사회적으로도 좀 더 수용될 수" 있게 함으로써 햇살교육운동 실천의 외연을 학교 내부에 더해 그 밖에까지 더 넓히려는 바람으로 볼 수 있다.

이영선이 이오덕에게서 특히 중요하게 생각하는 것은 그가 말한 “어린이 마음”이라는 것이다. 이 장 제1절에서 이야기한 것처럼 이영선은 이 “어린이 마음”을 기존의 회원들이 가져 왔던 관점인 “선과 악”의 구분이 아닌 진화론적 시각에서 “감정이입”으로 본다. 그래서 글쓰기든, 또는 “세밀화 그리기” 등 그가 햇살교육운동 활동의 일환으로 실천하고 있는 모든 활동들이든 또는 사회생활이든 간에 아이들 삶의 기본 바탕은 “감정이입”이라고 생각한다. 왜냐하면 “감정이입”이 되어야 상대의 마음에 공감하고, 이를 바탕으로 소통할 수 있기 때문이다.

하지만 이것은 반대로 이영선은 이오덕의 “어린이 마음”이라는 개념을 통해 “감정이입”을 이해한다고 볼 수도 있다. 다시 말해 이는 “어린이 마음”이 “감정이입”으로까지 그 외연이 확장됐음을 뜻한다. 말하자면, 적어도 이영선의 견해에 따르면 이오덕의 “어린이 마음”은 이미 “감정이입”을 내포하고 있는 것이다.

이오덕에 대한 그의 이해가 액면 그대로의 이해에서 진화론과 관련된 이해로 발전함에 따라 그는 공부의 영역을 이오덕의 사상을 넘어 진화론, 특히 진화심리학 쪽으로 넓혔다. 그 중에서도 그는 인간의 뇌에 큰 관심을 가지고 있다. 햇살교육연구회 회원들이 해 왔던 것처럼 이오덕의 사상을 글쓰기와 학교교육 등에만, 이영선의 말을 빌면 “인문학 쪽”에만 국한해서 이해할 것이 아니라 진화론과 같은 “자연과학”의 도움을 빌려 이오덕을 이해하는 데에도 관심을 기울여야 한다고 생각한다. 그럼으로써 “인문학”과 “자연과학”의 사이에서 균형 있게 이오덕을 이해해야 한다고 생각한다. 그때에야 비로소 이오덕에 대한 이해가 더욱 깊어질 것이라는 말로 들린다. 예를 들면 다음과 같이 말이다.

<54>

이영선: (…) 전, 제 딴에는 진화론이나 이런 거, 왜냐하면 제가 좀 희소성이 있는 게, 햇살교육연구회 안에서 이오덕 선생님의 뜻을 다 인문학적 관점에서 풀려고 하지, 자연과학적 관점에서 풀려고 하는 사람이 많지 않아요. 구영일 선생님이 꽤나 자주 이야기하셨어요. 자연과학이나 진화론, 이런 거에 대해서. 구영일 선생님 철학 교순데. 스스로도, 보리 책을 보면 자연과학적 관점 책이 되게 많아요. 도감 많이 나오죠, 보리에서, 세밀화. 다 자연과학적 관점이에요. 세밀화를 인문학으로 하는 경우도 있지만, 세밀화로 동물도감 내고 이러

잖아요. 봤을 때, 흔히 말하는 양 날개라고 그러잖아요. 양 날개를 펴고 가야 되는데, 햇살교육연구회는 이쪽이 없어요. 제 판단에는. 자연과학적, 확실히 잣대를 딱딱 짚고 넘어가는 그런 게 없고, 아이들의 마음은 어떻게 되냐. 아이들의 마음은 다 들을 만 하다. 자꾸 이렇게 가는 거예요, 인제. 방향을 잃는 거죠. 콕콕 찍고 가야 되는데, 이렇게. 거기서 딱딱 펴지고 그래야 되는데. (…) 저는 좀 더 다른 시각으로 좀...

(2) 내포된 속성에 대한 이해의 심화

잠시 내가 인라인스케이팅을 배우던 이야기로 다시 돌아가야 할 것 같다. 인라인스케이트를 앞으로 가게 하는 힘은 '푸쉬' 또는 '밀기'에서 나온다. 어떻게 밀든 앞으로 가는 것은 마찬가지지만 좀 더 깊은 이야기를 하자면 푸쉬의 정석은 '평행푸쉬'이다. 발을 'V'자 형태로 벌려가며 미는 것이 아니라 말 그대로 '11'자 형태에서 옆으로 그대로 밀어내는 기술이다.

처음에는 평행푸쉬란 그저 '옆으로 그대로' 밀어내는 기술인 줄로만 알았다. 하지만 인라인스케이팅에 대한 이해가 깊어지면서 평행푸쉬는 줄잡아 여섯 가지 이상 되는 다른 기술들과 줄줄이 연결돼 있다는 것을 알게 되었다. 다시 말해 평행푸쉬가 내포하는 속성에 대한 이해가 심화된 것이다. 물론 평행푸쉬에 대한 이해의 심화는 그것이 내포하고 있는 다른 기술들을 익히는 것으로 그 외연이 확장됐다.

내포란 "어떤 성질이나 뜻 따위를 속에 품는다"는 뜻이다(국립국어원, 2013).[41] 앞의 예에서 보다시피 어떤 것에 대한 이해가 깊어지면 깊어질수록 그것이 내포하고 있는 속성에 대해 더 많이 알게 되고, 더 많이 깨닫게 된다. 외연은 확장된 어떤 것에 관심을 가졌다가 같은 외연에 속하는 다른 것으로 그 관심을 돌릴 수도 있고, 그것에 대한 관심이 시들해지면 다시 원래의 개념으로 돌아올 수 있다. 예를 들어 이영선이 이오덕의 "어린이 마음"의 외연이라고 생각하는 "감정이입"에 대한 관심이 시들해진다면 그 관심은 다른 분야의 다른 개념으로 옮겨갈 수도 있

41) 국립국어원 누리집. http://stdweb2.korean.go.kr/search/List_dic.jsp

고, 또는 “어린이 마음” 그 자체로 돌아와 그것이 가진 새로운 의미 내지는 다른 의미를 찾게 될 수도 있을 것이다. 이 점에서 외연은 일부 ‘가역적’인 속성을 가지고 있다고 볼 수도 있다.

그러나 내포된 속성에 대한 이해의 심화는 그 내포하는 것을 알거나 깨닫기 이전의 상태로 돌아갈 수 없다. 즉 비가역적이다. 다시 말해 어떤 것이 내포하는 바를 ‘발견’하기 이전으로 돌아갈 수 없다. 이는, 폴라니(Polanyi, 1962/2001)의 말을 빌자면 어떤 개념을 보는 “해석구조틀”이 변화되는 것이다. 그는 이 점에 대해 이렇게 말한다.

> 변화는 비가역적이다. 한번 해결한 문제는 더 이상 나를 혼란시키지 않는다. 나는 내가 이미 알고 있는 것을 추측할 수 없다. 내가 발견을 했다면, 결코 이전처럼 세계를 보지 않을 것이다. 나의 눈은 달라졌다. 나는 문제와 발견 사이에 있는 발견적 간극을 뛰어넘었다.
> 커다란 발견들은 우리의 해석구조틀을 변화시킨다. 그러므로 이전의 해석구조틀을 계속 적용해 여기에 이르는 것은 논리적으로 불가능하다(p. 223).

이 말을 앞의 평행푸쉬의 맥락에 적용해 보자. 나는 더 이상 평행푸쉬를 ‘앞으로 가기 위해 추진력을 얻기 위한 동작’으로 보지 않는다. 이렇게 애매모호하게 표현하는 것이 마음에 걸리긴 하지만 아무튼 지금의 내게 평행푸쉬는 ‘그것이 내포하고 있는 것들, 이를테면 안정된 인라인스케이팅을 위한 기본적인 자세와 기타 고급 기술들을 익히기 위한 기본 바탕’으로 보인다. 이와 같은 내포된 속성에 대한 이해의 심화는 내게 평행푸쉬를 보는 ‘해석구조틀’을 변화시켰고, 나는 결코 이전과 같은 눈으로 평행푸쉬를 보지도 않을 것이고, 볼 수도 없다.

아마 문질빈빈이 내포하는 바를 발견한 조용환(2011e; 2012b) 또한 질적 연구에 대한 예전의 이해, 즉 “양적 연구와 대비를 이루며, 양적 연구의 한계를 비판하면서 대안적 접근으로 모색된 것”이라든가 “질은 비교하기 이전의 상태, 또는 측정하기 이전의 상태”(조용환, 1999, pp. 14-15)와 같은 식의 이해로 돌아가지 않을 것이다. 물론 문질빈빈을 잘 이해하지 못하는 사람들에게 위와 같은 식으로 질적 연구를 설명할 수는 있을 것이다. 그러나 질적 연구를 그와 같은 식으로 보지는

않을 것이다.

내포된 속성에 대한 이해가 심화된다는 것은 어떤 것이 가지고 있는, 또는 가질 수 있는 하위 요소 내지는 속성들을 '발견'하고 타당화 하는 것이기도 하지만 그 요소나 속성들을 서로 관계 짓는 것이기도 하다. 어떤 요소나 속성은 다른 요소나 속성과 어떤 관계가 있는지 설정함으로써 이들을 내포하고 있는 상위의 것을 좀 더 깊게 이해하는 것이다. 다시 말해 어떤 것에 대한 깊이 있는 이해를 통해 서로 독립된 듯 보이는 요소나 속성들을 발견하고 타당화 하며, 이들을 상위의 것과의 연관 속에서 서로 관계 짓는 것이 곧 내포된 속성에 대한 이해를 심화시키는 일이다. 따라서 개별 요소 또는 속성들의 합이 곧 상위의 어떤 것을 떠올리게 하거나 이루지 않는다.

그런데 연구 참여자들의 삶을 통해서 볼 때 서로 다른 접근들을 통해 내포된 속성에 대한 이해가 심화되거나 또는 그 이해를 심화시키는 것 같다. 그 중 하나는 오류를 범하고, 그 오류를 수정함으로써 이해를 심화시켜가는 것이다. 물론 일부러 오류를 저지르는 것은 아니겠지만, 자신의 삶에 대한 부단한 성찰과 반성 속에서 그것이 오류일 수 있음을 인식하고, 그것을 통해 무엇이 문제인지 파악하여 문제 삼으며, 그 문제를 해결하기 위해 지속적으로 노력함으로써 이해가 심화되기도 한다. 예컨대 이영선이 그렇다.

이영선이 처음에 햇살교육연구회에 가입하여 이오덕에 대한 공부를 본격적으로 시작할 때만 하더라도[42] 그는 "이오덕 선생님의 말 거기 안에 갇혀가지고" 아이들과 잘 지내지 못하고 이오덕의 말과는 반대로 "애들하고 사이가 더 멀어지는" 경험을 했다. 그 까닭은 다음과 같다. 원래 이영선은 "아이들하고 잘 지내고, 친구처럼 지내는" 그런 관계를 꿈꿨다. 그래서 그는 아침을 못 먹고 오는 아이들을 위해 "아침에 밥도 해주고" 그랬다. 이를 통해 교사로서의 "권위"를 버리려고 했다. 하지만 그 권위를 버리려고 하면 할수록 아이들 사이에 권위가 생겼고, 이는 곧 권력 관계로 발전했다. 나아가 한 번 내려놓은 권위는 되찾을 수가 없었다. '아차' 싶은 순간 아이들은 이미 돌아올 수 없는 강을 건너가 있었다. 학급 질서를 되찾

42) 이 말은 이영선이 햇살교육연구회에 가입하기 이전에 이미 이오덕을 만났다는 것을 뜻한다. 그는 교대 2학년 때 과제를 통해 이오덕과 다른 햇살교육연구회 회원이 쓴 책을 만났다.

고, 체계적으로 학급을 운영하고 수업을 하려면 어쩔 수없이 아이들을 때리고 위협하고, 무엇인가를 강요해야만 했다.

<55>

이영선: (…) 내가 꿈꾸는 거는 아이들하고 잘 지내고, 친구처럼 지내고. 진짜 친구처럼 지내고 그랬어요. 아침에 밥도 해주고 그랬어요.

연구자: 밥도 해줘?

이영선: 하하. 네. 배고픈 애들을 위해서, 아침 밥 굶는 애들을 위해서 버너 가져다 밥도 해주고, 별 이상한 것까지 다 해봤는데, 아, 이게, 물론 그 행위 자체가 나쁘다는 게 아니라, 거기에 너무 빠져있다 보니까 아이들이, 어떤 근데 애들은, 아시잖아요. 그런 면도 있지만 너무 가깝게 되고, 만만해지면 교육이 되기 힘들다는 것도 있잖아요. 그런 게. 권위가 없어져 버리면, 교실에서. 나는 그걸 버릴려고 많이 노력했어요.

연구자: 권위를 버리려고?

이영선: 네. 다 버리려고. 초창기에. 처음에 한두 달은 정말 좋아요. 애들하고. 왜냐면 이런 샘은 처음이니까. 근데 그 이후로 내가 권위가 없으니까 자기들 사이에 권위가 생겨요. 아이들 안에서. 아이들 안에서 힘 있는 아이, 생기기 시작하고, 또 내가 내 권위를 다 던져놨으니까 그걸 되찾을 수가 없는 거야. 돌이킬 수가 없는 거야.

그러나 이오덕에 대한 공부가 지속되고, 이해가 깊어질수록 '아이들을 섬겨야 한다', '아이들이 스스로 삶을 가꿀 수 있도록 도와주어야 한다'와 같은 햇살교육운동의 핵심 사상은 교사로서의 권위를 버리고 무조건 아이들과 "친구처럼" 지내라는 뜻이 아님을 알게 되었다. 이와 같은 이오덕의 말들이 내포하고 있는 것은 아이들이 어떤 것을 하기를 바랄 때, 예컨대 아이들이 자신들의 삶을 되돌아보고 그 삶을 직시하며, 좀 더 나은 삶을 살기를 바란다면 교사 자신이 먼저 그렇게 해야 한다. 단순화하여 말하자면, 아이들이 했으면 하는 바로 그 일을 교사 자신도 함께 실천해야 한다는 것이었다. 강정훈의 말을 다시 인용하면 "교사 너 자신도 그렇게 살아라"라고 하는 것이었다. 교사의 권위는 거기에서 나온다.

<56>

이영선: (…) 사람은 그렇지 않잖아요. 말을 굳이 가르치지 않더라도 엄마 아빠 하는 말만 듣고라도 배우잖아요. 글도, 심지어는 글까지 배우잖아요. 스스로 깨우친 애들 많잖아요. 그리고 아까 말했던, 여러 가지 인간의 본성 같은 거, 이런 것들을... 가꾸는 거요? 그것이 저는 중요합니다. 이렇게 생각해요. 이걸 어떻게 가꿔주느냐, 나도 그렇게 살아야 되는 거예요. 이걸 어떻게 가꿔주느냐, 교사도, 또는 부모도 그렇게 살아야 돼요. 왜냐하면 인간은 본능에 의해서 그대로 보고 베낀다고 얘기했잖아요. 그걸 말로 해서는 안 된다는 거죠. 말로 해서 할 수도 있죠. 근데 제 말은 인제 그 관념으로, 흔히 말하는 왜곡된 그것으로 주면 안 된다는 거죠.

'교육의 종적 상대성'(조용환, 2012b)에 따라 지금 내가 하고 있는 것이 '오류'인지 모를 수도 있고, 지금보다 좀 더 나아졌을 때 그때 비로소 그것이 '오류'였음을 깨닫게 될 것이다. 그러나 이 오류를 그저 오류로 인정하고 마는 것이 아니라, 포퍼(Popper, 1994/2006)의 말대로 "의식적으로 자기 잘못에서 배우려고"(p. 51) 할 때 어떤 것이 내포하고 있는 속성들에 대한 이해의 심화가 일어나는 것 같다.

또 다른 하나는 다른 분야의 지식을 통해 관심 지식의 의미와 그 내포하는 바를 좀 더 깊이 이해하게 되는 것이다. 최민혁의 사례가 이를 잘 보여주고 있지 않나 생각된다. 최민혁은 "행정을 건드리지 않고 교육을 제대로 한다? 그거는 위험한 생각이다."라고 말할 정도로 교사들이 교육행정에 참여하는 것을 매우 중요하게 생각한다. "순위를 매긴다든가, 성적 중심이라든가, 드러난 모습에 대해 평가하는 거, 사람은 누구나 다 평가할 수 있다고 하는 무서운 생각들" 등 현행 학교제도 하에서 드러나는 병폐들의 대부분이 "행정에 의해 만들어진" 것이기 때문이다. 물론 최민혁은 햇살교육연구회를 알고, 가입하여 활동하기 이전부터 전교조 활동을 통해 교육행정의 개선에 참여해 왔다. 그러나 이오덕을 알게 된 요즘 교육행정 참여의 의미를 새롭게 깨닫게 되었고, 이를 통해 다시 이오덕의 사상 즉 '아이들을 중심에 놓아야 된다'라는 말에 담긴 뜻을 좀 더 깊이 이해하게 되었다.

<57>

최민혁: (…) 근데 행정이 워낙 무서워요. 행정을 건드리지 않고 교육하겠다? 저는 그거 거짓말이라고 봐요. 그런 교사는 제가 하는 말로 낭만주의 교사다. 낭만주의 교사. 애들이, 아까 얘기한 대로, 아이들을 중심에 놓는다면서 아이들은 괴로워서 힘들어 죽겠다고 그러는데, 나만 치료하면 된다구요? 사람이라고 하는, 인간이라고 하는 존재는 역사 속에 있고, 사회 속에 있는 거지, 이 애들이, 아이들이라고 해서 사회와 격리된 거 아니잖아요. 정치와 문화와 경제와 격리된 게 아니잖아요. 정치, 문화, 경제 한 복판에 들어있는 애들이란 말이야. 근데 많은 선생님들이 그걸 놓쳐요. 정치, 경제, 문화의 한 복판에 들어가 있는, 그래서 사실은 2세잖아요. 2세를 위해서 많은 사람들이 그렇게 하는 것이고. 많은 이권이 여기서부터 풀려나가는 건데, 행정을 건드리지 않고 교육을 제대로 한다? 그거는 굉장한, 위험한 생각이다. 흔히 말해서 낭만주의. 그 문학으로 말하면, 어린이문학으로 말하면 아이들을, 까꿍까꿍 하면서 이쁜...

연구자: 동심천사주의...

왜 '아이들을 중심에 놓아야' 하는가? "정치, 문화, 경제, 한 복판에 들어있는 애들"이기 때문이다. 이것들이 만들어낸 수많은 그물망, 이를테면 성적, 등수, 경쟁 속에서 숨 막혀 하고 힘들어하고 괴로워하기 때문이다. 그 속에서 점점 더 상처는 커지고, 그 상처를 치유할 길은 요원해지기 때문이다. 따라서 최민혁에게 국가, 사회, 학교제도 속에서 알게 모르게 아이들이 받는 상처를 치유하고, 좀 더 올바르게, 좀 더 온전하게 아이들이 자라게 하기 위해서는 교육행정에 관여하는 일은 필수적이다. 이와 같은 최민혁의 인식은 '아이들을 중심에 놓아야 한다'는 이오덕의 주장 속에는 교육행정에 대한 참여가 속성으로서 내포되어 있음을 발견하였고, 교육행정 참여와 관련된 다양한 활동들을 통해 이 말의 깊은 뜻을 다시금 이해하게 되었음을 보여준다고 볼 수도 있다.

그런데 앞에서 잠시 언급했던 것처럼 외연의 확장과 내포된 속성들에 대한 이해의 심화는 서로 분리된 별개의 요소가 아닌 것 같다. 예컨대 이영선의 예에서 드러나는 바와 같이 그는 진화론, 특히 진화심리학과 뇌과학을 통해 이오덕의 사상을 좀 더 깊이, 그리고 새롭게 이해할 수 있는 실마리를 얻었다. 바꾸어 말해

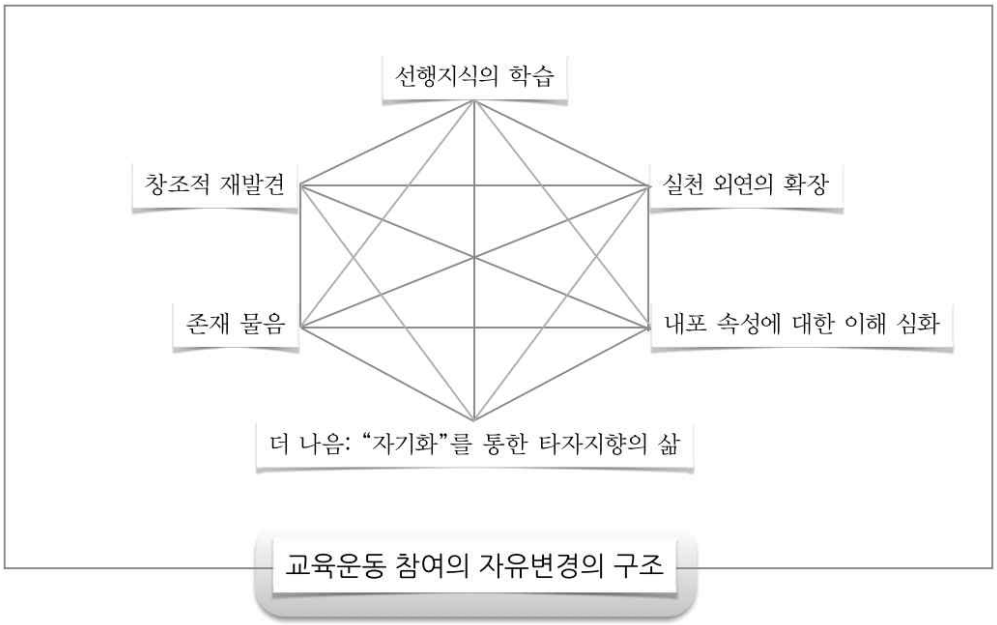
이오덕의 사상은 진화심리학과 뇌과학의 영역을 일부 내포하고 있을 수 있음을 발견하였다. 그리고 이것은 다시 진화심리학과 뇌과학이라는, 진화론의 세부 분야에 대한 관심의 확대를 가져왔다. 이 외연의 확장과 내포된 속성들에 대한 이해의 심화를 통해 이영선은 "어린이 마음"이란 어떤 것인지 좀 더 깊이 이해할 수 있게 되었다. 이렇듯 외연의 확장과 이해의 심화는 독립된 별개의 요소가 아닌, 서로 맞물려 돌아가는, 비유하자면 자전거의 '크랭크'[43]와 같은 것이 아닐까 하는 생각을 해 본다.

현지 연구를 잠시 접어둔 지금, 이오덕에 대한 외연이 얼마나 확대되었으며 또 얼마만큼이나 이해가 심화되었는지 모르겠다. 만일 그랬다고 가정한다면, 이와 같은 외연의 확대와 내포된 속성들에 대한 이해의 심화를 통해 다시금 이해하게 된 이오덕은 어떤 모습일지, 어떤 교수활동을 또 만들어냈을지, 교육에 대한 생각은 또 어떻게 바뀌었는지 궁금하다. 실제로 이 두 요소가 이오덕을 좀 더 깊이 있게 이해하는 데 어떤 도움을 주고 있는지도 잘 모르겠다. 하지만 현지 연구를 진행할 때 늘 지난 이야기에 대한 반성으로 시작해서 새로운 생각과 시각을 제시했던 모습으로 비추어 볼 때 아마도 이오덕을 이해하는 또 다른 길을 발견하지는 않았을까 추측해 본다.

이 논의를 바탕으로 한다면 교육운동 참여의 자유변경의 구조 및 그 하위 요소들 간의 관계는 아래 <그림 Ⅳ-5>와 같이 나타낼 수 있을 것이다. 요약컨대 교육운동 참여의 자유변경은 '선행 지식의 창조적 재발견'과 '더 나은 존재 방식의 지향', 그리고 '해석학적 순환을 통한 나아감의 과정'이라는 요소들, 그리고 그 하위 요소들의 짜임으로 구조화될 수 있다. 다시 말해 각각의 상위 요소들 아래에 있는 여섯 가지의 하위 요소들은 일방적으로 영향을 주거나 받는 것이 아니라 서로에게 상호 영향을 끼친다.

---

43) 자전거 탈 때 발구름을 회전운동으로 바꾸어주는 장치이다. 알다시피 오른발을 내려 밟을 때는 왼발이 들려 올라가고, 반대로 왼발을 내려 밟을 때는 오른발이 들려 올라간다. 이처럼 한쪽이 내려가면 다른 쪽이 올라가는 기제가 반복되면서 자전거는 앞으로 나아가는데, 내포된 속성에 대한 이해가 심화될수록 실천의 외연이 확장되고, 그럼으로써 또 내포된 속성에 대한 이해가 심화되어 가는 모습이 왼쪽과 오른쪽이 오르락내리락하면서 자전거를 전진하게 하는 모습과 닮았다는 생각이 든다.



<그림 Ⅳ-5> 교육운동 참여의 자유변경의 구조

V. 교육운동 참여의 자유변경의 교육인류학적 함의

제Ⅲ장에서는 세 연구 참여자들이 햇살교육운동을 자유변경 하는 과정을 살펴보았다. 알 수 있었던 것을 단 한 마디로 요약하라면 나는 '동상이몽(同床異夢)'이라는 말을 들 것 같다. 그 까닭은 두 가지이다. 우선 첫째, 세 연구 참여자들은 이오덕의 서로 다른 부분에 주목하고 선택하여 자신의 교육 실천의 바탕으로 삼으며, 또한 자신의 상황을 적극 반영하여 이오덕을 새롭게 재해석한다. 둘째, 이들이 '햇살교육운동'이란 이름으로 개발하고 실천하는 행위들이 참으로 다르다는 것이었다. 제Ⅳ장에서는 이와 같은 서로 다른 자유변경의 과정을 바탕으로 나의 이론적 상상력(Willis, 1978; 조용환, 2009)을 더해 자유변경의 구조를 분석해 보았다. 이 장에서는 연구 참여자들이 살아가는 그 낯선 모습을 어떻게 이해할 수 있는가를 논의할 것이다. 물론 연구자가 어떤 눈, 어떤 틀을 가지고 있느냐에 따라 드러나는 모습은 사뭇 달라질 것이다. 나는 교육학도로서 교육학의 눈으로, 특히 교육인류학의 눈으로 연구 참여자들의 삶을 해석하고자 한다.

1. 햇살교육운동의 교육문화

조용환·윤여각·이혁규(2006), 그리고 조용환(2012b)에 따르면 문화는 정치, 경제, 종교, 예술, 식생활 등과 마찬가지로 '삶의 형식'이다. 그러나 한편 그 다양한 '삶의 형식'들에 대한 형식, 즉 '메타적'인 형식이다. 여기서 '형식'이란 말과 '메타적'이란 말에 주목해 보자.

우선 '형식'이란 말은 다시 말하면 삶의 '내용'이 아니란 뜻이다. 즉 먹고, 자고, 놀고, 공부하고, 연애하고, 여가를 즐기고, 신을 섬기는 모습 그 자체는 문화가 아니다. 그보다는 내용으로서의 삶의 요소들을 선택하고 배치하여 습관화하는, 또는 몸에 새기는(서덕희, 2009) 특정한 규칙과 질서를 만들어 가는 과정이다. 사람마

다, 나라마다 이 질서 만들기의 과정이 다르기 때문에 삶의 모습들이 달라진다. 예컨대 우리 선조들은 쌀과 관련된 모든 요소들 가운데 쌀을 도정하고, 여기에 적당량의 물을 부어 밥을 짓는 등의 내용요소들을 선택하고 배치하였다. 그리하여 한국인은 밥을 주식으로 삼는다. 여기에 '적당량'의 물이 아닌 많은 양의 물을 부어 끓이는 행위를 선택했다면 우리는 지금 밥이 아닌 죽을 주식으로 하여 살고 있을 것이다. 또 짐승의 가죽 대신 무명과 목화를 선택해서 옷을 만들었다. 하지만, 만일 이런 상상이 가능하다면, 다른 사람들은 쌀을 옷감을 얻어내는 원료로, 무명과 목화를 식용으로 활용할지도 모른다. 요컨대 우리 선조들과 상상 속의 사람들은 쌀과 그와 관련된 다양한 요소들을 선택하고 배치하는, 형식화 하는 과정이 다르다. 마찬가지로 유럽인들은 철로 만든 펜촉과 새의 깃털과 잉크와 양가죽으로 만든 양피지를 선택하고 특정한 방식으로 배치하여 글을 쓰는 방법을 만들어 냈고, 우리 선조들은 말 털과 나무, 특정한 돌들과 특정한 나무를 선택하고 배치하여 글을 쓰는 방법을 만들어 냈다. 요컨대 요소들을 배치하는 이 과정, 즉 형식이 다르기 때문에 당연히 그 결과인 삶의 양상도 달라진다.

여기서 '메타적 형식'으로서의 문화의 성격이 도출된다. 즉 이처럼 가능한 모든 요소들 가운데 특정한 요소들을 선택하여 배치하고, 그것을 몸에 새기는 과정, 즉 그 선택과 배치에 의미를 부여하고 삶으로 길들이는 과정이 곧 문화이다. 다시 말하면 문화는 모든 삶의 형식들의 과정에서 나타나고, 모든 삶의 형식들에 관여한다. 예컨대 정치가 특정한 양상을 띠게 되는 과정이 곧 정치문화이고, 마찬가지로 식생활이 특정한 양상으로 구성 돼가는 과정이 식문화, 또는 식생활문화이다. 또 가르치고 배우는 일과 관련하여 특정한 방식을 만들어 가는 과정이 교육문화이다. 물론 이 과정은 사람들의 삶의 맥락, 이를테면 자연환경과의 관계, 사람들 간의 관계 등에 따라 얼마든지 달라질 수 있다. 그런 까닭에 어느 문화가 우월하다고, 또는 어느 문화가 열등하다고 감히 평가하고 판단할 수 없다. 다시 말해 문화는 상대적이다.

한편 교육은 더 나은 삶에 대한 지향 속에서 교수자와 학습자가 서로 간의 상징적인 상호작용과 변증법적 대화를 통해 더 나은 인간 형성을 추구해 가는 과정(조용환, 2012a)이다. 교수와 학습의 과정이 '상징적'이기 때문에 교수자는 학습자

에게 특정한 기표의 '전달'을 목적으로 삼지 않으며, 또 학습자에게 학습내용의 재현을 요구하더라도 그렇게 되지 않는다. 오히려 자신의 교수를 텍스트 삼아 학습자 자신의 개별지평과 그가 몸담고 있는 세계지평, 나아가 존재지평과의 교차 속에서 학습자 자신의 독특하고 고유한 해석을 통한 새로운 텍스트, 차이 있는 텍스트를 만들어갈 것을 기대한다. 한마디로 상호텍스트성을 중시한다. 또한 더 나은 인간과 더 나은 삶을 지향하기 때문에 교수자와 학습자 자신의 현재의 삶을 안주의 대상이 아닌 부단한 성찰의 대상으로 삼고자 한다. 그리고 이를 통해 현재의 삶에서 해결되어야 할 문제를 찾고, 이를 문제 삼으며, 이 문제를 해결하기 위해 끊임없이 노력한다. 그러나 이 모든 과정은 결코 교수자와 학습자가 각기 개별적으로 감당하고 책임져야 할 것도, 어느 한 곳만을 일방적으로 지향하는 것도 아니다. 공부를 통해 하나의 생각과 의견을 형성하는 과정에서 배제된 것, 배경으로 물러난 것은 무엇인지 살펴 그것을 다시 전경으로 부각시키고 양자의 비교를 통해 좀 더 나은 생각과 의견을 형성해 가는 데 힘써야 한다. 이처럼 교육은 항상 더 나음을 지향한다는 점에서 종적인 상대성을 갖는다.

여기서 또한 '메타적 형식'으로서의 교육의 성격을 엿볼 수 있다. 교육이 교수자와 학습자의 현재의 삶에 대한 성찰을 요구한다고 했을 때 그 '현재의 삶'이란 곧 교육적, 문화적 삶 외의 여타의 삶의 형식을 가리키는 말이기 때문이다. 따라서 정치적 삶에 대해 성찰하고 가르치고 배우는 일이 곧 정치교육이며, 음악적 삶에 대해 성찰하고 가르치고 배우는 일이 음악교육이라고 할 수 있다.

그러나 조용환(2001b)이 지적하다시피 문화와 교육은 서로 별개의 삶의 형식이지만 이 둘은 끊임없이 영향을 주고받는다. 문화는 교육이 특정한 방식과 방향으로 이루어지도록 질서를 부여하고 길들이는 반면, 교육은 현재의 문화에 대한 성찰을 통해 문화를 부단히 문제 삼기 때문이다.

앞서도 논의했지만 인간은 주변 환경의 영향에 따라 서로 다른 것을 선택하고 서로 다른 방식으로 길들이고 의미화 함으로써 상이한 문화를 만들어 낸다. 그러나 한편으로는 많은 인류학적 저술들이 보여주다시피 문화의 방향은 서로 비슷한 경우가 종종 있다. 햇살교육운동과 기존의 교육운동들 또한 다르지 않다. 두드러진 차이점이 있는가 하면 어떤 측면에서는 공통적인 모습을 보이기도 한다. 그렇

다고 한다면, 햇살교육운동은 수많은 삶의 요소들 가운데 무엇을 선택하여 길들이며 교육적으로 의미화 하는가? 또한 어떤 방식으로 교육을 전개하는가? 다시 말해 햇살교육운동의 교육문화는 무엇인가? 그것은 기존의 교육운동들이 보여준 교육문화와는 어떻게 같고 다른가? 또 햇살교육운동의 교육문화는 교육학적 이념형으로서의 '교육'과 어떤 점에서 상생하고 갈등(조용환, 2001b)하는가?

1) 햇살교육운동과 기존 교육운동의 문화적 공통성

제2장에서 살펴보았다시피 햇살교육운동 이전에 혹은 동시에 전개된 다양한 교육운동들은 기존의 학교교육에 대한 비판에서 출발하였다. 학교교육의 다양한 측면 가운데 특히 어떤 점을 주목하느냐에 따라 그 비판점은 각 교육운동들마다 서로 달랐겠지만, 적어도 1) 지혜가 아닌 지식 습득 위주의 교육 방식, 2) 기계적 암기를 요구하는 '낡은 교수법' 요구, 3) 분절화하고 개인화된 삶의 방식 습득, 4) 교육의 도구화 등 네 가지 점에서는 공통된 견해를 보이고 있음에 대해서는 제2장 제1절에서 논의한 바와 같다.

그러나 기존 학교교육의 비판이라는 같은 출발점을 가지고 있다고는 하지만 각각의 교육운동들에서 전개된 교육의 표현태는 사뭇 다르다. 하지만 동시에 어느 정도 공통적인 면을 찾을 수도 있는데, 이는 햇살교육운동이 지향하는 교육의 모습과 크게 다르지 않다.

여기서 나는 그 공통점을 세 가지 항목으로 추려 간략히 정리하고자 한다.[44] 이를 통해 햇살교육운동과 기존의 교육운동들이 특히 인간 삶의 어떤 점을 주목하고 강조하였는지, 또 어떤 방식으로 그 강조점을 길러가고자 하였는지 추론해볼 수 있을 것이다.

(1) 삶의 강조

몇 년 전 <공부가 가장 쉬웠어요>라는 책이 화제가 된 적이 있었다. 행상, 막

44) 이것은 말하자면 기존 교육운동들이 가지고 있는 교육의 의미화 방식, 다시 말해 교육문화에 대한 논의가 될 것이다.

노동 등 여러 가지 일을 전전하며 힘들게 '살다가' 뒤늦게 "공부"에 눈을 돌려 열심히 한 끝에 국내 유수의 대학교에 합격했다는 내용의 수기이다. 여기서 이런 질문을 던질 수 있다. 다른 일들은 공부가 아니었으며, 그 일들 속에서는 아무것도 배울 수 없었는가? 만일 그렇다고 한다면 공부란 무엇인가? 다른 일들을 하며 '살았다'는데, 그럼 공부는 삶이 아닌가? 다시 말해 공부와 삶은 다른 것인가?

교육운동들은 '아니다'라고 답한다. 그보다는 삶과 유리된 지식의 습득이 아닌, 삶 또는 경험 속에서 배움을 찾고, 그 자체에 의미를 부여할 수 있도록 기회를 주고 기다려주어야 한다는 점을 중요하게 생각한다. 다시 말해 삶 속에서의, 또는 경험을 통한 배움 및 지식과 삶과의 연결을 중시하며, 무엇보다 관념적이고 확정적이며 고정적인 지식보다는 구체적이고 유동적인 삶의 지혜를 강조한다. 기존 학교교육에 대한 첫 번째 비판점을 유심히 살펴본다면 왜 삶 속에서의, 또는 삶을 통한 배움, 그리고 지식과 삶과의 연결을 그토록 중시했는지 어렵지 않게 이해할 수 있다.

자연 탐사활동을 통한 자연과학적 지식의 발견과 습득, 농작물 수확, 공예 실습 등 노작학습과 체험학습은 위와 같은 강조점을 실천하기 위한 방편으로 실시된 대표적인 활동들이다. 이와 더불어 음악, 미술, 스포츠 활동 등을 제공함으로써 "기존 학교에서 이루어지고 있는 구태의연한 작업 활동에 새로운 활력을 불어넣고자"(Badley, 1923, pp. 6-12, 오인탁 외, 2006, p. 56에서 재인용) 하였는데, 햇살교육운동도 그 지향에서는 크게 다르지 않음은 앞서 살펴본 바와 같다. 이와 같이 학교 밖 자원을 교육적으로 적극 활용하고, 학습자의 노작, 체험, 신체 활동 등의 일상적 활동을 교육과 관련지어 활용함으로써 "총체적 삶 속에서 교육이 이루어질 수"(조용환, 1998, p. 123) 있도록 하였다. 아마도 교육운동들은 이러한 활동들을 통해 교과 지식은 학교에서, 살아가는 방법은 학교 밖에서 배우는 것이 아니라 삶 속에서 교과지식이 도출되는 것이고, 또한 그 교과지식은 삶과 결코 분리될 수 있는 성질의 것이 아니라는 것을 일깨워주고자 했을 것이다. 다시 말해 처음부터 "일과 공부와 놀이는 하나"라는 것을 강조하고, 가르쳐주고자 했을 것이다.

(2) 자연스러운 성장과 발달의 강조

인간의 성장은 자연스러운 과정이다. 결코 강제적이고 인공적인 개입에 의해 일어날 수 있는 현상이 아니다. 물론 교수 활동을 제공함으로써 인위적으로 개입할 수는 있겠지만 그 개입 자체가 성장할 준비가 되어 있지 않은 학습자를 성장시키지는 못한다. 인간의 성장은, 장상호(2005)가 지적하고 있다시피 준비와 '시숙'과 도약의 과정이 매끄럽게 연결되어 일어나는 현상으로서, 결코 분절적이지 않다. 기존의 학교교육은 바로 이 점을 간과하고 있었으며, 교육운동들은 이것이 교육적이지 않음을 간파하고 비판하였다.

많은 교육운동들이 인간의 성장과 발달, 그리고 배움의 내재적이고 자연적인 과정을 공통적으로 강조한다. 다시 말해 배움, 즉 학습은 교수보다 원초적인 행위로서(조용환, 1997) 삶의 과정에서 자연스럽게 생겨난 선천적 행위인 까닭에 강제, 강요, 평가, 경쟁 등에 의해 억지로 일어나게 할 수 있는 것이 아니다. 따라서, 수학과목이 특히 심한데, 학문적 지식의 발달 단계에 따라 인위적으로 학습 시기를 나누고, 학습을 위한 시·공간을 인공적으로 구획하며 그 지식을 습득시키기 위해 교수법을 개발하여 적용하는 것은 전혀 자연스러운 일이 아니다. 그런 까닭에 듀이는 "교과와 교육 방법의 선정 및 조직에는 인위적인 요소들이 상당히 많이 개입하며, 그러한 인위적인 요소들은 언제나 문제를 불필요할 정도로 복잡하게 만들고 만다."라고 비판하며 진보주의교육운동에서 추구하는 교육을 "성장의 원리와 일치"(Dewey, 1938/2001, p. 39)시키고자 하였다.

이는 다른 한편으로는 학습자 개인의 자발성과 선택을 존중한다는 의미를 갖는다. 그 전형적인 예를 미국의 '자유학교'에서 찾아볼 수 있다. 이 학교에서는 나이에 따라 학년을 나누지 않고, 여러 연령대의 아이들이 함께 지내게 함으로써 교사뿐만 아니라 학생들 서로의 삶을 통해서도 무언가를 배울 수 있게 하고 있다. 더불어 어떤 일에, 또는 어떤 교과목에 흥미가 생겼을 때 그것을 집중해서 배울 수 있도록 지원을 아끼지 않는다. 다시 말해 학습자의 성장 과정에서 자연스럽게 생겨나는 흥미를 최대한 인정하고 활용함으로써 다시금 학습자의 성장에 되먹임 한다. 학년과 시간표를 통해 학습자의 삶을 분절하고, 배움의 과정을 분절하는 전통적 학교교육의 방식과는 사뭇 다른 모습이다.

(3) 공동체의 강조

많은 사람들이 지적하고 있다시피 신자유주의가 지배하고 있는 현대사회에서 인간의 삶은 숱한 경쟁들로 인해 파편화, 개인화되었다(도정일, 2008; 조용환, 1998). 그리고 오늘의교육편집위원회(2011)가 이야기하고 있는 것처럼 학교교육은 점수 경쟁, 서열 경쟁을 통해 이와 같은 파편화, 개인화를 더욱 가속시킨다.

교육운동들은 전통적 학교교육에 대한 이러한 비판 위에서 개인이 자신의 삶과 더불어 그가 속한 집단의 일에 참여하고, 판단하며, 결정하는 유기적인 공동체로서의 삶을 강조한다. 이를 위해서는 구성원 모두가 동등한 권리와 책임을 가진 구성원이자 개개인으로서 존재하고, 나아가 그 너머 공동의 목표를 지향하는 일이 반드시 요구되며, 그때 비로소 소외는 사라질 수 있다. 그런 까닭에 대다수의 교육운동들은 개인보다는 '공동체'를 중시하며, 개별적인 학습보다는 협동학습과 같은, "남들 속에서, 남들과 함께 하는"(조용환, 1997, p. 43) 학습 방식을 소중하게 생각한다. 이를 위해 영국과 독일은 애보츠홈이나 비데일리, 전원기숙사학교 같은 기숙학교의 설립을 통해 학생들이 공동체의 삶을 배울 수 있도록 하였다. 또한 덴마크에서는 "학교에서 내리는 의사결정에 학생들의 참여를 높이고, 토론중심의 수업을 진행하며", "모든 학급에서는 두 명의 학생을 선출해서 학생회에 보냄"(송순재·고병헌·Aegidius, 2011, p. 204)으로써 학생들에게 공동으로 문제를 해결할 수 있는 기회를 주고, 이를 통해 공동체성을 길러주고자 한다.

그러나 학생 상호 간에만 공동체성을 기르고, 이를 통해 공동체가 형성된다고 하여 사회 모두가 공동체가 되는 것은 아니다. 교사와 학생과 학부모, 그리고 지역 주민 모두가 공히 교육에 참여하고, 또 지역사회의 일에 참여할 때 비로소 많은 사람들이 좀 더 공감할 수 있는 공동체가 형성될 수 있을 것이다. 마을 주변에서 일하는 노동자들을 대상으로 가르침을 펴거나 학부모를 학교교육계획을 세우는 데 적극 참여하게 하는 등 지역사회와의 긴밀한 유대를 통해 "함께 하는 학교", "더불어 사는 삶"을 추구하는 한국의 탈학교형 대안학교운동(조용환, 1998, pp. 125-127)은 그 전형적인 사례로 볼 수 있을 것이다. 뿐만 아니라 학생들의 문제를 학부모와의 긴밀한 연계 속에서 공동으로 의논하고 해결하려고 노력하는 햇살교육운동 역시 그와 같은 모습을 가지고 있다고 볼 수 있을 것이다.

공동체적 삶의 중시는 자연스레 공동체 구성원 상호 간의 협동을 강조하게 된다. 그런 까닭에 교육운동들에서는 경쟁보다는 협동을 중시하며, 등급이나 서열을 매기는 평가 제도를 반대한다(심성보, 1999). 또한 모둠별 학습활동을 특히 중요하게 생각하며(박용석, 2011; 조용환, 1998), 표준화된 외적 성취기준에 따른 평가보다는 내적인 자기 향상에 관심을 가지고, 또한 중점을 둔다(Hickey, 1973).

2) 햇살교육운동의 교육문화

제Ⅲ장 서두에서도 살펴보았지만, '학교제도 유지 - 삶과 체험의 중시'의 평면에 자리매김 될 수 있는 햇살교육운동은 기존의 교육운동들과 많은 부분에서 교육에 대한 강조점을 공유한다. 이영선이 "일과 놀이와 공부는 하나"라는 말을 공공연하게, 자주 하고, 또 세밀화 등을 통해 자연에 대한 세밀한 관찰과 체험을 중시한다는 점이나 강정훈이 "공동체"를 강조한다는 점, 그리고 최민혁의 "아이들의 삶 속에서 교육이 출발해야 한다"고 주장하는 것이 그 좋은 예가 될 수 있을 것이다. 이는 이오덕의 거대한 사상의 흐름 가운데 연구 참여자들이 특별히 강조하여 발전시킨 것으로서, 햇살교육연구회 회원들이 대부분 공유하고 있는 것들이기도 하다. 하지만 같은 것을 선택하고 강조한다고 해서 거기에 의미를 부여하거나, 또는 그것을 활용하거나 실천하는 방식마저 같은 것은 아니다. 논의의 범위 때문에 서로 다른 교육운동들을 '교육운동들'로 통칭하며 공통된 교육문화적 측면을 간략히 다루기는 했으나 각 교육운동들은 각기 그 나름의 독특한 실천 방식을 가지고 그 자신이 추구하는 교육을 펼쳐갔을 것이다.

그렇다고 한다면 햇살교육운동은 기존의 교육운동들과 어떤 점에서 다르기에 하나의 교육운동으로서 다른 교육운동들 사이에 자리매김 될 수 있었는가? 지금부터 앞서 검토한 햇살교육운동과 기존 교육운동들이 가지고 있는 교육문화의 공통적 측면이 햇살교육운동 내에서 독특하게 실천되는 방식에 대해 살펴보도록 하자. 이를 통해 햇살교육운동의 독특한 교육문화적 측면을 탐색해 보도록 하자.

기본적으로 햇살교육운동이 교육의 실천 과정에서 가장 중요하게 생각하는 것은 표현과 성찰, 그리고 살아감 또는 살아냄이다. 논의의 편의를 위해 이렇게 세

요소를 구분하기는 했지만, 실상 이 셋이 따로 분리되는 것은 아니다. 다시 말해 햇살교육운동은 표현에 이어 또는 표현과 동시에 학습자 자신과 자신을 둘러싼 타인과 사회적 현실에 대해 성찰하고, 이를 통해 새로운 삶의 가능성을 찾고자 부단히 노력하는 것을 매우 강조한다. 햇살교육운동은 이 과정을 가리켜 "삶을 가꾼다"는 고유의 용어로 표현하고, 이처럼 "삶을 가꾸어" 가는 과정을 곧 "교육"으로 보며, 이를 "삶을 가꾸는 교육"으로 명명한다. 햇살교육운동은 이 세 요소를 통해 삶과 체험의 중요성을 학습자들에게 일깨워주려 하고, 학습자의 자연스러운 성장과 발달을 중시하며, 그리고 공동체를 형성하고자 노력한다.

여기서 "삶을 가꾼다"는 말의 뜻을 좀 더 짚고 가야 할 것 같다. 왜냐하면 이 말은 햇살교육운동을 '상징'하는 말이기 때문이다. 앞서도 이야기했지만 강정훈은 이 말을 "아이들을 삶의 노예"로 만드는 억압적이고 폭압적인 교육현실을 바르게 읽어내고, 올바른 삶을 살아갈 수 있는 힘을 기르는 것이라고 이해하였다. 그리고 최민혁은 아이들의 언어생활을 관념화하고 공허하게 만드는 사회 현실을 직시하고, "스스로 과제"와 같은 활동을 통해 말을 아이들의 삶에 붙박아줌으로써 삶을 좀 더 풍요롭게 만드는 것이라고 이해하고 있다. 마지막으로 이영선은 일과 놀이와 공부를 아이들의 삶 속에서 하나의 자연스러운 것으로 녹여내는 것으로 이해한다. 내가 보기에 연구 참여자들의 이와 같은 이해 속에 전제되어 있는 것은 분명히 실재하지만 어떤 원인으로 인해 미처 내가 의식하지 못했던 상황들에 대한 간파, 프레이리(Freire, 1970)의 용어로 표현하자면 '의식화'이다. 다시 말해 "삶을 가꾼다"는 말 속에는 아이들 또는 햇살교육운동 참여자들의 '의식화'가 이미 전제되어 있는 것 같다.

그러나 자신이 미처 의식하지 못했던 상황을 의식했다고 해서 저절로 그 상황이 나아지는 것은 아니다. 그와 같은 의식화, 또는 자신이 처한 상황에 대한 비판적 성찰을 바탕으로 행동에 나설 때 비로소 상황은 개선되며, 삶이 변화한다. 다시 말해 비판적 성찰을 바탕으로 하는 행동, 또는 행동에 바탕을 둔 비판적 성찰 즉 '프락시스(praxis)'를 만들어 내야 한다. 그래야만 비로소 자신의 삶을 좀 더 나은 방향으로 "가꿀 수" 있는 것이다. 이와 같이 이해할 때 "삶을 가꾼다"는 것은 곧 '프락시스(praxis)'를 의미하며, 이는 억압된 현실로부터의 탈출, 또는 억압된

현실에 대한 의식과 재구성, 즉 인간의 삶에 대한 '해방적 관심'을 담고 있다고 볼 수 있다. 이 맥락에서 햇살교육운동의 문화는 그 참여자들의 삶에 대한 '해방적 관심'을 지향한다고 이해할 수 있을 것이다. 이러한 햇살교육운동의 문화에서 가장 중시되는 것이 "삶을 가꾸는 글쓰기", 즉 표현이다.

물론 한국의 전통적 학교교육이 표현을 소홀히 했던 것은 아니다. 오히려 국어와 음악, 그리고 미술교과를 통해 생각과 감정과 느낌을 표현할 기회를 주고자 하였다. 그러나 햇살교육운동이 보기에 전통적 학교교육이 추진하고자 했던 표현은 너무나 부족했고, 심지어 "거짓 표현"에 지나지 않았다. 그 표현은, 이른바 학생들의 삶과는 아무런 관련성을 찾아볼 수 없는 "아름다운" 낱말의 짜맞추기식 나열과 다른 작가의 작품을 흉내 내도록 함으로써 실제에는 없는 삶, 전혀 겪어보지 못한 상상속의 삶, 또는 관념적인 삶을 남의 말을 써서, 그것도 거짓으로 표현하도록 강제하는 것에 지나지 않았다.

전통적 학교교육이 자행해 온 이와 같은 "표현교육"에 대한 대안으로 햇살교육운동이 강조한 것이 바로 학생들의 삶에서 우러나온 "살아 있는 말"로 학생 자신이 보고, 듣고, 느낀 것을 있는 그대로 쓰는 "살아 있는" 표현, 특히 "살아 있는 글쓰기"이다. 그런데 이 "살아 있는 글쓰기"는 단순히 있었던 것을 그대로 쓰는 것에서 만족하지 않는다. 그것은 골드버그(Goldberg, 1986)의 말을 빌자면 "뼛속까지 내려가서" 쓸 것을 요구한다. 다시 말해 학습자 자신의 삶 속에 새겨진 사회의 부조리와 모순들을 자신의 눈으로 직시하고, 그 결과를 솔직하게 드러낼 것을 요구한다. 각종 사회 제도 및 대중매체가 덧씌워 놓은 '색안경'을 되도록 벗어 던지고 자신의 눈으로, 제 힘으로 실상을 직관하고 그것을 솔직하게 토해낼 것을 요구한다.

덴마크의 자유학교운동은 햇살교육운동의 이와 같은 교육문화와 좋은 비교 사례가 될 것 같다. 제Ⅱ장 '이론적 배경' 부분에서도 잠시 검토했지만, 덴마크 자유학교운동은 "실생활에서 쓰이지 않는 죽은 언어와 죽은 책의 지식에 대항"했으며, "문자보다는 구술, 즉 말해진 언어"(송순재·고병헌·Aegidius, 2011, p. 49)를 중시했다. 지식은 많은 사람들이 공유할 수 있는 형태로 체계화 되는 것이기에 '보편적', '추상적', '일반적' 언어로 기술된다. 그러나 인간은 보편적, 추상적, 일반적으

로 삶을 살아가지 않는다. 역사와 사회, 세계 지평과 개별 지평이 교차하는 개별적이고 특수한 삶이 있을 뿐이다. 따라서 인간의 삶을 표현하는 최적화된 언어는 결국 그 자신의 삶에서 건져낸 것일 수밖에 없다. 덴마크 자유학교운동은 바로 이 점을 간파한 것으로 보이며, 이는 햇살교육운동이 표방하는 표현교육과 그 궤를 같이 하는 것으로 볼 수 있을 것이다.

하지만 햇살교육운동은 '직관한 것을 솔직하게 토해내는' 장, 또는 기회를 글쓰기에만 제한하지는 않았다. 그림을 통해서, "마주이야기"를 통해서, 그리고 각종 놀이와 노작활동들을 통해서 그러한 기회와 장을 만들고자 햇살교육운동은 부단히 노력하였다. 아울러 직관의 대상을 사회의 부조리와 모순들에만 한정하지도 않았다. 앞서 이야기했듯이 학생 주위 환경을 구성하는 모든 자연, 사물들, 그리고 타인들의 삶에까지 관심을 가질 수 있도록 독려하였다. 요컨대 "유명 작품 흉내내기"와의 결별, 그 대신 자신과 주변의 삶을 의식의 수면 위로 떠올려 솔직하게, 있는 그대로 드러냄으로써 주제화할 수 있도록 하는 것이 햇살교육운동이 추구하는 표현교육의 목표요, 지향이었다.

전통적 학교교육에서도 수업 시간을 통해 생산된 각종 글들, 그림들, 또는 공예품들을 학생들과 공유할 것을 제안한다. 그러나 내가 보기에 학생들은 혼신의 힘을 다 바쳐 글을 써 내거나 또는 다양한 방식으로 자신의 삶을 솔직하게 표현하지도 않을뿐더러 공유의 기회조차 드물다. 설사 공유를 한다고 하더라도 형식적인 행위에 그치고 마는 경우가 허다하다. 교사들이 학생들이 생산해낸 다양한 표현물들을 매개로 학생들의 삶에 접근하거나, 또는 그것을 위한 대화를 이어나가는 것은 더더욱 상상하기 힘들다.

그러나 햇살교육운동 참여자들은 글이나 그림, 또는 노래 등을 통해 구체화된 표현 결과물을 방치해두거나 사장시키는 행동은 하지 않는다. 학생들이 만들어낸 표현의 결과물을 다시 곱씹어 보고, 이를 통해 알게 된, 혹은 읽어낸 것을 바탕으로 학생들의 '진실한' 삶에 접근하고자 부단히 노력한다. 끊임없이 학생들과 대화하며, 새로운 글, 대화의 과정 속에서 새로이 깨닫게 된 것을 다시금 표현하는 글을 써내도록 계속해서 요구한다. 학생 자신이 서 있는 곳이 어디 있는가를 바로 보려고 하는 데에서도 물론 성찰이 일어나기도 하지만 이 과정, 학생 자신이 생산

해 낸 표현물을 매개로 교사와 이야기를 나누고, 그 이야기한 것을 다시 글로 쓰고, 고쳐 쓰고, 되풀이해서 쓰고 하는 과정 속에서 학생들의 성찰은 더욱 활발해지며, 점진적인 삶의 변화까지 기대할 수 있다. 햇살교육운동이 "학급문집"을 중요하게 여기는 것은 바로 이 때문이다. 다시 말해 학급문집은 학생의 표현물을 매개로 한 교사와 학생의 치열한 성찰의 기록, 나아가 삶의 변화 과정의 기록이기 때문에 소중한 것이다.

문집은 학급 동료들과 공유한다. 햇살교육연구회에 보냄으로써 회원들과도 공유하며, 심지어는 햇살교육연구회와 연대하고 있는 출판사, 또는 단체들이 만드는 공공 잡지나 책에 실림으로써 익명의 독자들과도 공유한다. 이를 바탕으로 서로서로의 글을 읽는 다양한 단체, 출판사, 또는 일반 독자들은 햇살교육운동의 '사상적 지주'라고 할 수 있는 이오덕의 사상을 중심으로 더더욱 강력한 공동의 연대를 형성하게 된다. "공동체란 인간이 자신의 동료들과 촘촘하게 짜인 의미 있는 관계의 망에 자신이 짜여들고 있다고 느끼는 상태"(신용하 편, 1985, p. 23)라는 포플린의 말을 수용한다면 햇살교육운동은 바로 이러한 방식으로 공동체를 만들어가고 있다고 할 수 있을 것이다.

전술했다시피 삶과 체험의 강조, 학생의 자연적이고 내면적인 성장과 발달 과정의 중시, 그리고 공동체로서의 삶의 회복을 의미 있게 생각한 것은 이제까지 있었던 교육운동들이 공통적으로 강조하고 예외 없이 중시한 것, 즉 교육문화였다. 햇살교육운동 또한 교육의 의도와 지향 면에서 크게 다를 것은 없어 보인다. 그러나 그 실천 방식에서, 또는 실천의 과정에서 무엇을 좀 더 강조하는가 하는 면에서 조금씩의 차이를 보임으로써 각각의 교육운동들은 서로 다른 교육문화를 형성해 갔다. 햇살교육운동 역시 표현과 성찰과 살아감, 즉 해방적 관심을 지향하는 "삶을 가꾸는 교육"이라는 독특한 교육의 방식을 통해 인간의 삶, 나아가 주변 자연 및 사물 환경의 삶을 중요하게 생각하고, 학생의 자연적인 성장과 발달을 이끌며, 공동체를 형성하기 위해 노력했다.

그렇다면 이와 같은 햇살교육운동의 교육문화는 교육학적 개념인 '교육'과 관련하여 어떻게 이해될 수 있는가?

3) 햇살교육운동의 교육적 가능성과 한계

영어 'education'을 우리 말로 번역하면 교육이 된다. 그러나 그 자체가 학문적 개념 또는 이념형인 '교육'인 것은 아니다. 왜냐하면 education이란 것은 일종의 '현지어(folk term)'로서 엄밀한 탐구에 의해 정립된 학문적 개념은 아니기 때문이다. 따라서 education이라는 말을 쓰는 사람들의 어떤 행위가 '교육'이라는 개념적 틀에 비추어 보아 이해 가능할 때 그 사람들의 행위 education을 비로소 '교육'이라고 말할 수 있을 것이다. 그렇지 않으면 educdation은 '교육'이 아닌 다른 것, 이를테면 '훈련', '사회화' 등 다른 것이 될 수 있다.

마찬가지로 기존의 교육운동들이 삶과 학습자의 자연적인 성장과 공동체적 삶을 중요시 하고, 이루어 가는 과정에서 교육을 찾았다고 해서 그것이 곧 '교육'인 것은 아니다. education의 경우와 같이 그것이 '교육'이라는 개념적 틀에 비추어 이해 가능할 때 비로소 '교육'이 될 수 있는 것이다. 그렇지 않으면 이 역시 다른 무엇으로 이해될 가능성이 있다.

이와 같은 이치를 염두에 두고 햇살교육운동의 "교육"을 천천히 살펴보도록 하자.[45] 그렇다면 햇살교육운동이 실천하는 "교육"은 어떻게 이해할 수 있는가?

햇살교육운동은 '재현'을 강요하지 않는다. 다시 말해 유명 작가들이 쓰고 그리고 만든 것을 "흉내" 내게끔 하지 않는다. 그 작품들과 얼마나 동일한가, 또는 다른가에 따라 학습자의 표현물을 계열화, 서열화 하지 않는다. 오히려 그 작품의 관점 이면에 감추어진, 또는 배경으로 물러난 것은 없는지, 없다면 왜 없는지, 있다면 그것은 무엇인지를 학습자 개개인이 직관할 것을 요구한다. 그리고 그것을 제 나름의 방법으로, 제 나름의 말로 표현할 것을 요구한다. 이영선이 실천하고 있는 "세밀화" 그리기는 햇살교육운동이 주로 사용하는 "교육"의 방법 가운데 하

45) 나는 조용환(2012a)의 교육의 이념형을 햇살교육운동의 "교육"을 이해하는 개념적 틀로 활용하고자 한다. 그 까닭은 두 가지이다. 첫째 교육을 특정 장소, 내용 등과 결부시키지 않고 과정으로 다룸으로써 교육을 인간의 삶 전 영역에 걸쳐 좀 더 포괄적으로 볼 수 있다는 장점이 있기 때문이다. 둘째, 다른 개념은 교육을 주로 교수의 측면에서 기술하는 반면 조용환의 개념은 교수와 학습의 양 측면을 비교적 골고루 포괄하고 있기 때문이다. 그에 따르면 교육은 '교수와 학습의 상징적 상호작용', '더 나은 인간 형성의 존재론적 지향', 그리고 '변증법적 대화'라는 세 가지 본질적 속성을 가진다.

나이다. 어떻게 보면 이 세밀화 그리기는 자연물, 또는 사물의 재현을 강조하는 것은 아닌가 하는 의구심을 가질 수도 있다. 그러나 햇살교육운동은 세밀화를 자연물과 얼마나 닮았는가, 그렇지 않은가 하는 재현의 관점이 아닌 다른 관점에서 본다. 즉 그 자연물에 대해 학습자 자신이 가지고 있던 관념적 틀에서 얼마나 벗어났는가, 그 틀에서 벗어나 눈앞에 있는 대상을 얼마나 '제대로' 보고 있는가를 더욱 중요하게 생각한다.

구석기인들의 그림을 보면 마치 사진을 찍어놓은 듯 매우 정밀하고 사실적이다. 반면 신석기인들에게서는 우리가 상상하는 원시인들의 그림, 즉 단순하고 간단한 것이 마치 어린아이들이 그린 듯한 그런 그림이 발견된다. 상식적으로라면 '진화'가 덜 된 구석기인들의 그림이 더 우스꽝스럽고 유아적이어야 하는데, 어째서 이런 차이를 보이는가? 그것은 구석기인들은 '보이는 대로' 그린 반면 신석기인들은 '아는 대로', 다시 말해 머릿속에 형성된 관념대로 그렸기 때문이다(진중권, 1994). 햇살교육운동이 실천하는 세밀화 그리기는 바로 구석기인들의 눈, 사물을 있는 그대로 보는 눈을 요구한다. 그럼으로써 사람/사물/사태를 다른 사람의 말이나 기법이 아닌 자기 자신이 삶을 통해 체험한 구체적이고 생생한 말로 나타낼 것, 그럼으로써 학습자 자신이 처한 삶의 현실을 되돌아보고 새로운 삶의 구성 가능성을 재고해 보도록 권유한다. 다시 말해 유명 작가들, 교사들, 나아가서는 사회 전반에 널리 퍼진 제도적, 익명적 관점들을 참고는 하되, 그것을 곧이곧대로 믿고 받아들일 것이 아니라 학습자 자신의 입장에서 재고하고, 자신의 눈으로 다시 한 번 살펴보고, 자신만의 언어로 표현할 것을 강력하게 권장한다. 말하자면 '교수와 학습의 상징적 상호작용'을 의도적, 무의도적으로 학습자에게 요구하고 있는 것이다.

교육은 또한 변증법적인 대화를 통해 더 나은 삶을 지향해 가는 행위이다. 인간은 자신의 삶을 온전히 담아 전달할 수 있는 도구가 없다. 소통의 도구로 발전된 말과 글은 모두 하나의 이야기를 표현할 뿐 말한 이, 또는 글쓴이가 겪고, 보고, 듣고, 느낀 모든 것을 담을 수 없다. 그런 까닭에 말과 글에는 그 말과 글이 미처 담지 못한 관점과 사고의 또 다른 이면이 존재하기 마련이다.

햇살교육운동에서는 항상 이와 같은 자세로 사람들의 글을 대한다. 그 글이 아이들의 것이냐 또는 어른들의 것이냐는 문제가 되지 않는다. 그리고 이와 더불어

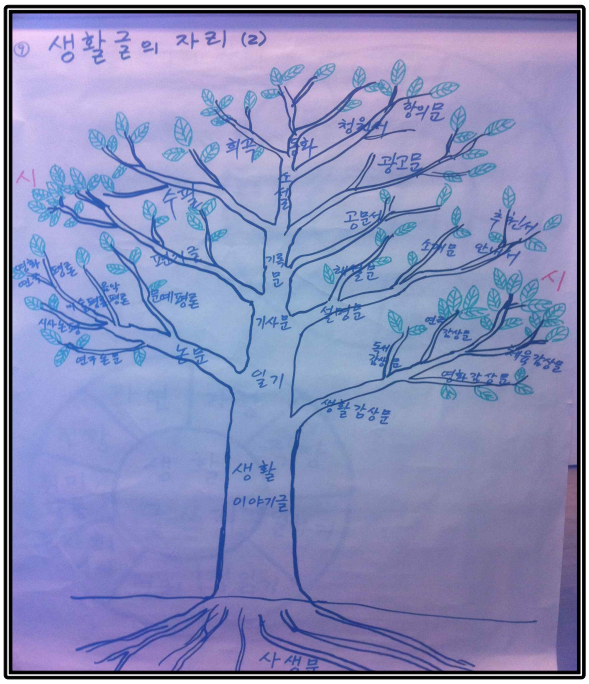
표현의 서툶과 한국적이지 않은 표현들과 한자어, 일본어 같은 다른 나라 말과, 특히 글쓴이가 살아온 삶에 비추어 보았을 때 결코 그의 삶에서 나온 것이라 보기 힘든 말 같은 것도 글을 볼 때 중요한 기준으로 삼는다. 그러나 그보다 더 중요한 것은 글쓴이가 삶의 어떤 측면을 어떻게 바라보고, 그것을 어떻게 표현하고 있는가 하는 것이다. 그런 까닭에 햇살교육운동 참여자들은 학생들이 쓴 글을 켜켜이 묵혀두는 것이 아니라 그 글을 문제 삼아, 또는 소재 삼아 글쓴이와 부단히 대화를 시도하는 것이다. 더 나은 생각, 더 나은 관점, 나아가 더 나은 삶의 방식을 찾을 수 있도록 말이다. 그 치열한 대화의 과정이 담긴 것이 "학급문집"임은 이미 이야기한 바와 같다.

앞서 교육운동들은 삶을 매우 중시한다고 이야기하였다. 햇살교육운동은 바로 이와 같은 방식으로 삶을 교육과 연결시킨다. 다시 말해 표현과 대화를 통한 성찰과 이 성찰을 바탕으로 부단히 더 나은 삶을 "가꾸어" 가는 것, 이것이 햇살교육운동이 지향하는 교육의 모습이다. 학습자의 직관과 "살아 있는" 말, 그리고 학습자의 삶에서 출발하는 표현과 대화 방식을 강조함으로써 학습자의 자연적이고 내적인 발달에 따른 교육을 추구하며, 글의 공유를 통해 독자들은 글쓴이를 자신의 삶에 끌어들이고, 한편으로 독자는 글쓴이의 삶의 일부가 된다. 그럼으로써 서로의 삶을 공유하는 공동체를 이룬다.

한편 햇살교육운동은 한계를 보이기도 한다. 나는 그 한계점을 크게 두 가지로 정리하여 논의할 것이다.

앞서 이야기했듯이 햇살교육운동은 표현을 통해 성찰과 삶의 변화의 기회를 마련하고자 한다. 그러나 이 표현의 방법을 지나치게 엄격하게 제한하는 모습을 보인다. 아래 <그림 Ⅴ-1>을 보자. 이오덕이 직접 그린 글의 갈래에 관한 그림으로서, 강정훈이 보여준 것이다. 그 그림에서 이오덕은 글의 갈래를 나무에 비유했는데, "서사문"을 그 나무의 뿌리로 삼았다. 이 그림에서 단적으로 드러나는 이오덕의 생각이 원인이 됐는지에 대해서는 정확히 모르겠다. 그러나 분명히 햇살교육운동은 글 중에서도 서사문을 가장 중요하게 생각한다. 어떤 글이든 보고, 듣고, 느낀 것을 솔직하고 자세하게 쓰지 않은 글은 우선 좋지 않은 글로 본다. 만일 어떤 구체적인 사건에 대한 생각의 흐름만을 정리한 글이라면, 앞서 보았듯이 그 글은

“관념”적인 글이 되어 “나쁜” 글, 쓰지 말아야 할 글의 본보기가 된다.



<그림 Ⅴ-1> 이오덕이 분류한 글의 갈래

이처럼 햇살교육연구회가 서사문을 끝끝내 고집하는 것은 글 이면에 담긴 저자의 생각보다는 내용 그 자체를 더욱 중시하겠다는 것으로밖에 보이지 않는다. 그러나 교육은 언제나 열린 결말을 갖는다. 왜냐하면 부단히 더 나은 방향, 더 나은 방식을 찾기 때문이다. 하지만 적어도 표현에 관한 한 햇살교육운동은 닫힌 모습을 보인다. 이 문제에 대해서는 강정훈과 이영선도 심각하게 인정한 바 있다.

둘째, 햇살교육운동이 형성하고 있는 공동체의 문제를 지적하고자 한다. 연구참여자들은 비교적 개방적인 태도를 가지고 있지만, 대다수의 햇살교육운동 참여자들은 그리 개방적이지 못하다. 이들은 글의 공유를 통해 “공동체”를 형성한다고는 하지만, 이것은 이오덕을 중심에 둔 폐쇄적 “공동체”일 뿐이다. 적어도 햇살교육운동 참여자들에게 이오덕은 거의 신과 같은 존재이며, 그의 사상은 결코 비판해서는 안 될 성서와 같은 것이다. 햇살교육운동 참여자 대부분이 이오덕을 그대

로 수용하려고만 하지, 비판적 관점을 보이지 않는다. 오히려 이오덕에 대한 비판은 한 치도 용납이 되지 않는다. 그 전형적인 사례로 이 연구의 현장인 하늘 지회에 대한 바다 지회의 집요한 공격을 들 수 있다. 바다 지회는 하늘 지회에 대해 끊임없이 햇살교육운동 참여자로서의 정체성에 대한 의문을 제기한다. 그 의문의 핵심은 하나이다. '너희들이 정말 제대로 이오덕을 이해하고, 실천하고 있는가?'

터너(Turner, 1969)에 따르면 공동체는 어떤 공통적인 생각 또는 사상을 공유하기는 하되, 폐쇄적인 모임이 아니라 사회에 '균열'을 일으켜 새로운 사회를 구성할 수 있는 창조적인 에너지를 가진 집단이다. 그러나 이오덕을 중심에 둔 이 공동체는 그런 모습이 약한 것 같다. 지식의 전달과 암기와 재현만을 강조하고 중시했던 기존의 학교교육과는 달리 표현과 성찰과 삶으로 살아냄을 중시함으로써 학교교육, 나아가서는 사회까지 개선할 수 있는 에너지가 잠재돼 있는 것은 분명하지만, 그 에너지를 발산하기에 햇살교육운동은 지나치게 이오덕에 갇혀 있다. 이오덕을 통해 다른 사상을, 또는 다른 사상을 통해 이오덕을 보지 못한다. 이오덕을 재현하려고만 하지, 이오덕이 수많은 차이들로 변용될 수 있음을 인정하지 못한다. 이오덕을 중심으로 한, 결코 이오덕을 넘어서지도, 전유하지도 못하는 폐쇄적 "공동체", 그것이 햇살교육운동이 가지는 두 번째 한계로 지적될 수 있다.

2. 교육운동 참여의 자유변경의 교육인류학적 의미

교육운동에 참여하는 방식은 다양할 수 있다. 교육운동의 사상과 이념을 철학적으로 정립하는 일을 하는 것, 교육운동을 재정적으로 후원하는 것, 또 교육운동의 행정적 측면에 관여하는 것 등이 교육운동에 참여하는 방식이 될 수 있다. 철학, 경제, 행정 등은 삶의 형식인 바, 이와 같은 참여의 방식을 '삶의 형식에 따른 참여 방식'이라 명명할 수 있을 것이다. 한편 소극적으로 또는 적극적으로 교육운동에 참여할 수도 있다. 이와 같은 참여의 방식을 나는 '태도에 따른 참여 방식'이라 부르고자 한다. 또 수동적이거나 능동적으로, 또는 주체적으로 참여할 수도 있다. 이러한 참여 방식은 '자발성에 따른 참여 방식'이라고 이름 붙일 수 있을 것이다.

이와 같은 참여 방식의 구분을 이 연구의 지향과 맥락에 적용해 볼 때 어떤 교

육운동에 참여하는 가장 적절한 방식은 적극적이고 주체적이면서도 교육적인 참여라고 할 수 있을 것이다. 이때 만일 적극성과 주체성이 충족된다고 가정한다면, 그 구현과 실천의 방식에서 이념형으로서의 '교육'이 갖는 속성들을 발견할 수 있을 때 비로소 교육적이라고 할 수 있을 것이다.

연구 참여자들이 햇살교육운동을 자유변경 해 가는 과정에서 적극성과 주체성은 충분히 충족되는 것으로 보아도 될 것 같다. 이오덕의 방대한 사상 중에서도 특히 강조해야 할 점을 그들 스스로 찾고, 학교현실에 적용함으로써 햇살교육운동의 실천 방향을 적극적으로 탐색하고 있으며, 이를 바탕으로 다양한 교육활동들을 창안하고 실천하고 있기 때문이다. 그리고 이를 통해 햇살교육운동이 추구하는 교육의 본질을 찾고자 고투하고 있기 때문이다. 따라서 지금부터 해야 할 일은 연구 참여자들이 햇살교육운동에 참여하면서 그것을 자유변경 해 가는 과정을 삶의 형식에 따른 참여의 관점, 그 중에서도 특히 교육의 관점에서 이해하는 일이다.

나는 그 논의를 삶의 형식에 따른 교육운동 참여 방식의 다양한 가능성을 이론적으로 탐구해 보는 일에서부터 시작하려고 한다. 이어서 주체의 문제를 살펴보고자 한다. 교육운동 참여의 자유변경이란 그 교육운동이 지향하는 이상적인 교육의 본질을 찾아가는 적극적이고 의식적인 행위로서, 그와 대조되는 다른 참여 방식들과의 관계 속에서 비로소 그 교육적 가능성을 살펴볼 수 있을 것이기 때문이다. 아울러 그 참여자가 주체로서 참여하지 않는다면 불가능한 일이기 때문이다.

1) 교육운동 참여의 방식

나는 제Ⅱ장 제2절에서 '자기'와 '자기화'의 개념과 더불어 자기화와 자유변경과의 관계를 밝혔다. 요약하자면 자기란 '익명적 존재에서 벗어나 존재를 떠맡은 것, 즉 세인들 속에 매몰된 상태에서 벗어나 내가 나로서 독립성을 가진 상태'이며, 자기화란 '외부 세계에 대한 의존성을 독립성으로 바꾸고 그 세계를 자신의 세계로 만들어가는 일'이다. 그리고 자기화는 자유변경을 위한 한 가지 요소였다. 그렇다면 여기서 또 다른 질문이 생겨난다. 제Ⅴ장 제1절에서 살펴본 바와 교육운동에 참여한다고 해서 그 실천을 무조건 교육이라고 볼 수는 없다. 백 번 양보해 그 실

천을 교육이라고 본다고 하더라도 그 참여 과정이 반드시 교육적이라고 할 수도 없다. 요컨대 '교육적' 참여 방식과는 구분되는 다른 방식, 이를테면 '운동적' 참여 방식이 있을 수 있다는 것이다. 이를 바탕으로 조금 더 밀고 나아간다면 교육운동에 '자유변경'의 방식으로 참여할 수도 있다. 이와 같은 생각은 이 연구의 맥락에서 다음과 같은 질문으로 재구성될 수 있다. 교육운동의 운동적 참여 방식과 교육적 참여 방식은 어떻게 다른가? 나아가 교육운동 참여의 자유변경과는 또 어떻게 다른가? 이 마지막 질문은 필연적으로 다음과 같은 질문을 불러일으킨다. 자유변경의 주체는 누구인가? 그때 그 주체의 모습은 어떠해야 하는가?

교육운동은 기존 교육 방식의 개선 또는 개혁을 그 목표로 삼는 움직임이다. 그리고 그 궁극적인 목적은 교육의 본질 추구이다. 하지만 잠시 언급한 것처럼 교육운동에 참여한다고 해서 그 참여자의 교육 실천이 과연 교육인가 하는 의문을 던질 수 있다. 그러나 그 질문에 답하는 것은 이 연구의 범위를 벗어나므로 다음 기회로 미루기로 하고, 여기서는 그 참여 방식 내지는 과정의 성격에 대해 생각해 보기로 하자.

우선 교육운동의 '운동적' 참여 방식이 있을 수 있다. 이것은 교육운동의 참여 과정보다는 목적에 강조점을 두는 참여 방식이라고 할 수 있다. 이를테면 전교조에서 실천하고 있는 참교육운동을 그 전형적인 예로 들 수 있을 것이다. 안귀덕(1990)의 말처럼 참교육운동은 교장·교감 및 교사 사이, 그리고 교사와 학생 사이에 뿌리 깊게 형성되어 있는 잘못된 권력 관계를 타파함과 동시에 학생들의 인권이나 학습권 대신 성적만을 강조하는 왜곡된 학교제도를 개선하고자 하였다. 그리고 이를 위해 "참교육실천대회" 등을 개최하여 조합원들이 학교 현장에서 실천하고 있는 다양한 수업사례를 발표하고 보급함으로써 기존의 주입식·암기식 수업에서 탈피하고자 노력하는 한편 교육 당국을 대상으로 다양한 '투쟁'들을 벌여 왔다. 이와 같은 참여 방식을 통해 수많은 구태들이 개선된 것은 사실이다. 그러나 그와 같은 구태의 근절과 개선을 목적으로 실시한 참교육실천대회의 주최 방식이나 교육당국에 대한 '투쟁'이 과연 '교육적'이었는가 하는 것은 의문으로 남는다. 아마도 이와 같은 운동적 참여 방식은 교육운동 목적의 교조화라고 부를 수도 있을 것이다.

그러나 교육운동의 목적 달성을 위해 수단과 방법을 가리지 않는 참여 방식도

있을 수 있지만, 다른 한편 그 참여 과정에서 동료들과 그와 같은 참여 방식이 정당한지, 교육운동의 목적이 과연 옳은지 묻고 대답하며 소통할 수도 있다. 그럼으로써 더 나은 참여 방식, 좀 더 올바른 목적 설정을 위한 고민을 할 수도 있다. 나아가 교육운동 참여자가 교사라면 더 나은 교수행위를 고민할 수도 있다. 그것이 내가 생각하는 교육적 참여 방식이다. 예컨대 참교육운동의 목적과 방식에 대해 동료들과 부단히 소통하고 성찰하는 과정에 참여하며, 더 나은 참여 방식, 참교육운동의 고민과 목적을 담은 교육활동들에는 어떤 것들이 있는지를 고민한다면 그것은 참교육운동에 교육적인 방식으로 참여하는 것이라고 볼 수 있을 것이다. 그렇다면 자유변경의 방식으로 교육운동에 참여한다는 것은 어떤 것인가?

교육운동이 기존의 교육 방식에 대한 비판과 더불어 더 나은 교육 방식을 지향하는 움직임인 만큼 그 속에는 "교육"에 대한 교육운동 고유의 관점이 담겨 있다. 그리고 그 교육을 구성하는 핵심적 속성들이 아마도 교육운동이 추구하는 이상적인 교육의 본질이라고 볼 수 있을 것이다. 다시 말해 교육운동에 참여한다는 것은 교육운동이 추구하는 교육의 본질을 구현하고자 노력한다는 것과 크게 다르지 않다.

그러나 조용환(2012a)이 강조하다시피 본질은 쉽게 파악할 수 없는 것이고, 또한 그만큼이나 쉽게 알 수 없는 것이다. '교육의 본질을 구현한다' 함은 교육운동이 추구하는 교육의 본질이 무엇인가를 어느 정도는 알고 있다는 것을 전제하는 것으로, 따라서 교육운동 참여자는 교육의 본질을 찾는 일을 게을리 해서는 안 된다. 설사 교육의 본질에 대한 온전한 파악이 가능하다고 하더라도 그것이 언어화, 문서화 될 때 일어나는 의미의 감환은 피할 수가 없다.

그런 까닭에 교육운동 참여자는 교육운동의 사상과 핵심 이념, 그리고 그 실천의 모습들을 다각도로 검토하고 비판하면서 특정한 방식으로 표현되고 실천되는 방식이 과연 교육운동이 추구하는 교육의 본질을 제대로 구현하고 있는지 부단히 묻고 답해야 한다. 그러한 실천을 낳은 바탕이 무엇인지 찾고 또 찾아야 한다. 또한 교육운동이 추구하는 이상적 교육을 실천하는 것이 최고의, 또는 가장 교육운동다운 교육운동 참여 방식이라면 그 또한 교육운동의 이념이 실천되는 특정한 방식을 그대로 따르는 것을 넘어서야 한다. 그 대신 다양한 방식들을 창안하고,

나아가 실천의 대상과 범위를 확장할 필요가 있다. 다시 말해 이상적 교육에 대한 다양한 변이체들을 만들어 볼 필요가 있다. 그와 같은 다양한 변이체들의 창안과 실천, 그리고 그에 대한 비판적 검토 속에서 교육의 본질은 조금씩 그 모습을 드러낼 것이기 때문이다. 이것이 내가 생각하는 '교육운동 참여의 자유변경'이다. 그리고 그 과정에서 선행 지식이 창조적으로 재발견·재해석 되고 더 나은 삶을 향한 해석학적 순환이 이루어진다. 이 맥락에서 교육운동 참여의 자유변경은 그 참여자들에 의한 전유와 실천의 양상으로 구현된다고 할 수 있다.

'지역사회 교육공동체의 형성'에 관한 서근원(2005)의 연구는 교육운동의 운동적, 교육적 방식, 그리고 자유변경과 관련하여 좋은 비교 논의거리가 될 수 있다.

폐교 위기에 처했던 산들초등학교는 산과 숲으로 둘러싸인 자연환경에 감탄한 몇몇 사람들의 노력으로 그 위기를 무사히 넘겼다. 그 뒤 이들을 포함하여 이 학교로 전입한 학부모들은 "작은 학교 살리기 및 새학교 만들기"라는 취지 아래 말 그대로 '새 학교'를 만들기 위한 다양한 노력을 전개하였다. 그 '새 학교'라는 이상은 "방과후 특기적성교육"과 "계절학교", 그리고 "체험학습"과 "야외견학 및 실습" 등이 교과수업 만큼, 또는 그보다 더 중시되는 학교, 그래서 아이들이 즐겁고 행복하게 다닐 수 있는 학교라는 말로 압축할 수 있다. 이 학교의 교사와 학부모들이 '교육운동'이라는 말을 직접적으로, 명시적으로 쓰지는 않지만 위와 같은 교육활동들은 제Ⅱ장에서 검토한 기존의 교육운동들이 맞닿아 있는 공통적인 지점으로서, 이 학교 역시 일정 부분 교육운동에 참여하고 있다고 볼 수도 있을 것이다. 그리고 그 자리는 삶-학교제도의 평면에 위치시킬 수 있을 것이다.

교사와 학부모, 지역사회 주민들의 헌신적인 노력과 후원, 지원으로 산들초등학교는 점점 제 자리를 잡아갔다. 그러나 그 과정에서 교사와 학부모, 학부모와 지역주민, 교사와 학생 간에 다양한 갈등들이 발생하였는데, 이들 갈등을 해결하는 방식은 크게 두 가지로 나뉜다. 하나는 이른바 '목소리'가 큰 사람들이 자신의 의견에 동조하는 사람들을 규합하여 세를 불린 뒤 동조하지 않는 사람들을 배제하거나 침묵하게 하는 '상극적 대결'의 방식이다. 그리고 다른 하나는 다양한 배경에서 오는 다름을 인정하고, 대화를 통해 서로를 이해하고 포용하며 더 나은 참여방식을 만들어가고자 하는 '상생적 대화'의 방식이다.

이제 이 사례를 이 연구의 맥락으로 가져와 다시 이해해 보기로 하자. 앞서 이야기한 것처럼 이 학교에 관심을 가지고 있는 교사, 학부모, 지역주민들은 교육운동 참여자라고 볼 수 있다. 여기서 '상극적 대결'의 방식으로 갈등을 해결하고자 한 사람들은 앞서의 논의를 적용한다면 '운동적 참여'의 방식으로 교육운동에 참여한 유형의 사람들이다. 그 참여의 방식이 자신들의 목적 달성을 위한 조직적인 세 규합과 의도적 배제, 침묵의 강요 등 강요와 복종, 통제 등의 형태로 나타나고 있기 때문이다. 반면 '상생적 대화'의 방식으로 갈등을 해결하고자 하는 사람들은 '교육적 방식'으로 교육운동에 참여하고 있는 유형이라고 볼 수 있다. 다름을 인정하고 결론을 열어 놓는 개방성, 그리고 대화를 통해 문제를 해결해 가려는 모습이 그러한 판단의 근거가 될 수 있다. 그렇다면 이 과정에서 교육운동 참여의 자유변경은 어디서 어떻게 드러나는가?

나는 그 현상을 '상생적 대화'의 방식으로 갈등을 해결하고자 하는 사람들에게서 찾을 수 있다고 본다. 이들은 자신과 다른 구성원들이 갈등을 해결하는 방식을 오랫동안 지켜보고, 그러한 방식으로는 근본적으로 문제를 해결할 수 없음을 깨달았다. 그리고 더 나은 갈등 해결의 방식을 찾고자 고심하였다. 그것은 설득과 타협보다는 말보다 행동을 먼저 보이는 것이고, 사안과 관련하여 일관된 태도로 대처하는 것이었다. 다시 말해 '삶'으로 그들의 생각과 주장을 드러내 보이는 것이었다. 아마도 그 과정에서 아마도 '공동체란 무엇인가?'를 묻고 또 물었을 것이다. 다양한 공동체의 모습을 상상하고 또 상상했을 것이다. '상생적 대화'는 바로 이러한 과정에서 나온 산물이라고 나는 생각한다. 여기서 '상생적 대화'라는 산물을 탄생시킨 이 과정, 즉 나와 다른 사람들의 삶에 대한 관심 속에서 학교 공동체의 구성원으로서 갈등을 해결해 가는 방식을 되돌아보며 더 나은 실천을 모색하고, 나아가 실천으로 이어감으로써 공동체의 본질을 찾아가는 이 과정이 곧 교육운동 참여의 자유변경이다. 그리고 방금 이야기한 것처럼 서로 대립하는 집단들 사이에서 "서로 자기들 편이 되어주지 않는다는 비난"(p. 224)을 감수하면서까지 교육운동에 교육적 방식으로, 그리고 자유변경의 방식으로 참여하는 것을 이어갈 수 있었던 그 힘은 나와 다른 사람들의 더 나은 삶에 대한 관심이었다.

교육운동의 자유변경은 아니지만 자유변경의 개념으로 읽을 수 있는 또 다른

사례를 살펴보기로 하자.

기어츠(Geertz, 1988/2014)는 <저자로서의 인류학자>라는 책에서 각자 독특한 방식으로 문화기술지의 본질을 찾으려 했던 네 명의 저자들을 소개한다. 기어츠에 따르면 문화기술지란 연구자가 '그곳', 즉 현지에서 현지인들과 함께 살아가면서 보고, 듣고, 느낀 것을 담아낸 저작물로서, 그 목적은 '이곳'에 있는 사람들, 즉 독자들과 동료들에게 읽히기 위한 것이다. 여기서 기어츠는 문화기술지의 본질은 현지에서 본 것이 정말 사실인지 어떻게 알 수 있으며, 또 그것을 독자들이 믿게끔 어떻게 '객관적'이고 체계적으로 전달할 수 있는가 하는, 그리고 저자가 보여주는 현장만 남고, 저자는 자연스럽게 사라지는 이른바 '과학성'에 있지 않다고 주장한다.

그 대신 기어츠는 문화기술지의 본질을 다른 곳에서 찾는다. 저자가 사라지는 '과학성'이 아니라 오히려 저자의 색채가 강하게 드러나는 문학적 텍스트로서의 성격이 문화기술지의 본질이라는 것이다. 기어츠는 문화기술지의 이와 같은 성격을 추구했던 저자로서 레비-스트로스와 에번스프리처드, 말리노프스키와 베네딕트 등 네 사람의 인류학자를 꼽는다.

'현장에서 겪은 일을 어떻게 독자들에게 전달할 것인가?'라는 문제와 관련해서 레비-스트로스는 경험과 실재의 연속성의 원리를 믿지 않았다. 오히려 실재에 도달하려면 경험을 부정해야 한다고 생각했다. 그래서 그는 자신이 본 것을 있는 그대로 그리는 대신 자신이 받은 문학적 인상을 그려낸다. 재료들을 조각조각 재배치함으로써 말이다. 기어츠는 레비-스트로스의 이 작업을 두고 '신화 쓰기'라고 평가한다.

에번스프리처드가 문화기술지를 쓰는, 또는 조직하는 방식은 매우 독특했다. 그 독특성에 대해 기어츠는 여러 가지를 이야기한다. 이를테면 평이한 용어의 사용, 어조의 동질성 유지, "중간태"의 사용, 적절한 거리 두기를 통한 "명료하고 고정된 저자의 시점 유지" 등이 그것이다. 이를 통해 에번스프리처드는 "언어를 놓고 씨름한 표시"를 완벽하게 감추었다. 너무나 차분하게 쓴 것처럼 그렇게 글을 썼다. 자신이 본 것, 또는 발견한 것에 대해 "호들갑 떨지" 않았다. 에번스프리처드는 특정 부족의 문화 중에서도 특히 "지각의 확실성에 가장 진지하게 도전하는 소

재"에 천착했고 그가 천착한 지각은 '시각'이었다. 그런 점에서 기어츠는 에번스프리처드를 두고 "문화현상을 눈으로 볼 수 있는 표상, 인류학적 슬라이드로 구축하는 … 굉장한 능력"을 가지고 있다고 이야기한다.

말리노프스키는 현지 연구의 과정에서 서로 완벽하게 분리되는 두 개의 정체성을 갖고자 하였다. 하나는 현지에 완벽하게 적응하는 현지인이요, 다른 하나는 현지에서 완전히 분리된 완벽하고 철저한 연구자이다. 그러나 말리노프스키는 한 사람의 연구자가 이처럼 배타적인 정체성을 가질 수 있는가 하는 것과 함께, 그것을 어떻게 글로 표현할 것인가 하는 점과 관련하여 딜레마에 빠진다. 여기서 말리노프스키가 선택한 글쓰기 방법은 "고백을 통한 텍스트 구축"이다. 말리노프스키의 글을 통해 기어츠가 발견한 것은, 인류학자 스스로 '믿을 만한 사람'으로 만들기 위해 택한 전략인 고백이 결국은 '말리노프스키의 딜레마'를 지워버리는 것이 아니라 오히려 저자의 "윤곽이 더없이 명료한 존재이자 빚고 다듬은 조각상"으로 나타난다는 점이었다. 다시 말해 "목격하는 나는 건재하지 않을지는 몰라도 생생하게 살아"있게 된다.

베네딕트는 풍자의 전략, 즉 "익숙한 것과 굉장히 이국적인 것의 자리를 뒤바꾸는 병치 전략"을 구사함으로써 "문화적으로 가까운 것은 괴상하고 인위적인 것으로, 문화적으로 거리가 있는 것은 논리적이고 솔직한 것으로" 그린다. 그럼으로써 우리에게 친숙한 또는 친숙하다고 여겨지는 삶의 형태를 "낯선 민족의 낯선 관습"으로 만들어 버린다. "눈에 띄도록 명백하게 그곳에 있는 것"을 통해 "그곳에 없는 것을 구성한다." 베네딕트는 "특정한 이것을 특정한 저것에 대비시키는" 방법을 적극적으로 활용하여 독자들에게 낯익은 것, 즉 '우리'를 마치 '우리가 아닌 자'처럼 만들어 버린다. 그럼으로써 "서구의 명료성에 대한 더없이 성공적인 해체"를 수행한다(pp. 78-152).

보다시피 앞의 사례에 소개된 저자들은 문화기술지의 본질을 찾기 위해 다양한 방식의 텍스트 구축 방식을 창안해 내었다. 그리고 그와 같은 텍스트 쓰기 방식을 세우기까지 다양한 실험을 기울였다. 문화기술지 쓰기의 자유변경이라고 이해할 수 있을 것이다.

알래스카의 헤어 인디언의 사례도 같은 관점에서 볼 수 있을 것 같다. 헤어 인

디언은 어려서부터 도끼와 칼 등 한국 사회에서는 '위험하다' 여겨지는 도구들을 가지고 놀며 그 사용법을 배운다. 아이들은 대엿살 때부터 땔감으로 쓸 장작패기를 시작하며, 숲에서 주워 온 나무토막을 깎아 정교한 장난감을 만들기도 한다. 여기서 재미있는 것은 장난감을 만들며 놀 때 아이들은 장난감 만들기에 대한 더 '좋은 솜씨'를 어른들에게 보여주기 위해 서로 경쟁을 한다는 점이다. 지금 만들어 낸 것이 다른 아이들이 만든 것보다 못하다고 여겨질 때 그 아이는 더 좋은 장난감을 만들고, 도구 사용에 관한 더 좋은 솜씨를 보이기 위해 스스로 만족할 때까지 끈기 있게 노력한다(히로꼬, 최정순 역, 1989). 이 연구의 맥락에서 말하자면 그 아이는 자유변경을 통해 더 나은 도구 사용법에 다가가고자 노력하고 있다고 볼 수 있을 것이다.

그런데 여기서 한 가지 더 생각해 보아야 할 것은 관계의 문제, 또는 '계열화'의 문제이다(이진경, 2002). '상생적 대화'로 갈등을 해결하려는 사람들은 산들초등학교 구성원과의 관계 속에서 그 학교의 구성원이 될 수 있으며, 또한 비로소 '상생적 대화'를 할 수 있는 것이다. 또 문화기술지의 저자들도 현지인들과의 관계, 독자들과의 관계 속에서 연구자도, 저자도 될 수 있는 것이며, 마찬가지로 헤어 인디언 아이들은 다른 아이들과의 관계 속에서 도구 사용과 장난감 만들기에 관한 더 좋은 솜씨를 가릴 수 있는 것이다. 같은 의미에서 교사는 특정한 사람들과의 특정한 관계 속에서 교사가 되는 것이지 모든 순간을 교사로서 사는 것은 아니다. 이 문제를 이 연구의 맥락으로 가져와서 말을 하자면 교육운동 참여의 자유변경에는 이미 타자가 전제되어 있다는 것이다. '상생적 대화'로 갈등을 풀어나가려는 사람들에게 대화를 할 학교 구성원이 없다면 그들은 과연 누구와 대화를 하겠는가? 또 자신의 글을 읽어줄 독자를 생각하지 않았다면 앞서 거론한 인류학자들은 왜 그토록 텍스트를 구축하는 방식을 치열하게 고민했겠는가?

마찬가지로 이 연구의 주제인 교육운동 참여의 자유변경은 타자에 대한 지향 속에서 교육운동이 추구하는 "교육"의 본질 주목한다. 이와 같은 의미에서 자유변경은 본질을 찾기 위한 의식적·주체적 노력 없이는 결코 불가능한 행위이다. 앞서 기술한 산들초등학교 학부모들, 네 명의 인류학자들, 헤어 인디언 아이들의 사례에서도 분명하게 확인되는 사항이다.

강영안(2005)은 레비나스가 '고통의 현상학'을 통해 "고통이란 그 자체로는 무의미할 뿐이며 부조리하다는 것"을 보여주었다고 이야기한다. 그러나 레비나스는 단지 고통의 현상학을 이야기하는 데에서 그치지 않고 고통을 통해 "타자성의 열림이 가능"하며, 이는 "고통 받는 사람의 호소에 대한 반응, 요청에 대한 응답"이 있을 때 가능하다고 말한다. 레비나스에 따르면, 이처럼 한 인간은 "타인에 대해 열려 있고 타인을 위해 고통 받을 수 있"을 때 비로소 진정한 주체로 거듭나게 되는데, 따라서 레비나스에게 주체는 곧 '윤리적' 주체이다(pp. 210-230).

그러나 조용환(2012c)의 지적대로 "자신과 타인의 관계는 상대적"인 것이며 고정적인 것이 아니다. 다시 말해 타인은 당연히 나의 타인이지만, "나는 타인의 타인"인 셈이다. 따라서 "한 사람 한 사람이 일방적으로 주체이거나 타자"이지는 않다. 즉 인간이 타인의 고통을 향해 열려 있음으로써 '진정한 주체'로 거듭나게 된다면, 그때의 주체는 곧 '주체-타자'이다(p. 5). 따라서 타인을 향한 삶을 내포하고 있는 자유변경의 주체 또한 '주체-타자'일 가능성이 높다고 볼 수 있으며 또한 주체-타자여야 한다.

그렇다면 우리가 흔히 쓰는 주체라는 말 속에 내포된 이와 같은 '주체-타자'라는 이론적 관점은 실제로 어떤 형태로 드러날 수 있는가?

옛말에 '近墨者黑 近朱者赤(근묵자흑 근주자적)'[46]이라고 했다. 한 사람의 삶이 그 주변에 얼마만큼 영향을 미치는지 선조들은 이미 깨닫고 있었던 것으로 보인다. 이 말은 다른 사람들을 '검게', 또는 '붉게' 물들이지 않기 위해 나 자신을 부단히 갈고 닦아야 한다는 뜻으로도 읽을 수 있다. 나 자신을 위한 공부, 즉 '위기지학'이 다른 사람의 삶에까지 영향을 미칠 수 있는 것은 인간은 항상 이미 주변 사람과의 관계에 얽혀 있기 때문이며, 그가 살아가는 생활세계는 타자들과 상호주관적으로 형성된 세계이기 때문이다. 따라서 한 사람의 삶은, 또는 삶의 변화는 그 사람의 되어감 내지는 '더 나아짐'을 넘어 다른 사람들의 삶에까지 영향을 주게 된다. 그렇기 때문에 지식의 학습을 통해 창조적으로 재발견한 지식을 몸으로 살아가는 것은, 적어도 그 사람이 교육적인 삶을 지향한다면 매우 중요할뿐더러 반드시 필요한 일이다. 예컨대 조용환(2011e; 2012b; 2013c)이 질적 연구와 교육인

46) '먹을 가까이 하는 사람은 검게 물들고, 붉은 인주를 가까이 하는 사람은 붉게 된다'는 뜻이다.

류학에 대해서, 그리고 이진경(2002)이 들뢰즈와 관련하여 책을 쓰고 강의를 함으로써 그들의 책을 읽고 강의를 듣는 사람들에게 커다란 영향을 주듯이 말이다. 그리고 연구 참여자들이 이오덕과 햇살교육정신을 고정된 것으로 보는 것이 아니라 자신의 생활세계 속에서 학생들과 지내고, 자신의 아이들을 기르기 위해 교수와 학습의 대상과 범위를 확장, 심화하고, 또 다양한 교수 행위를 창안함으로써 햇살교육운동이 추구하는 "교육"의 본질을 찾으려는 노력하듯이 말이다. 그리고 이를 통해 학생들과 동료교사들과 햇살교육연구회 회원들에게 끊임없이 자극을 주듯이 말이다.

그 점에서 강정훈의 다음과 같은 말은 '삶으로 나아가는 것'과 관련하여, 그것이 실제로 어떤 점에서 어떻게 타자를 지향하는지, 어떻게 영향을 미치는지에 관해 적잖은 시사점을 준다.

<58>

강정훈: 선생님, 배워서 남 주자라는 말 들어봤죠? 저는 햇살교육보다 배워서 남 주자가 더 우리의 목적을 담고 있는 말이라고 봐요. 소재훈 선생님이 학급문집에서 처음 쓴 거예요. (…) 소재훈 선생님이 이번에 수술을 해서 갔어요, 제가. 그랬더니 어떤 제자가 와 있었냐 하면, 초등학교 2학년 때 선생님 반이었대요. 그리고 3학년 때 애가 부모님을 따라가서 중국에서 공부를 하고, 중국에 청화댑니까, 칭화댑니까. 거기를 졸업하고 인민일보 기자가 돼서, 인민일보 서울 지사가 있더라구요? (…) 이 녀석이 뭔 얘기를 하느냐면, 너 요즘 어떻게 지내냐고 소재훈 선생님이 물으니까, 선생님, 대선 이후에 다들 너무 멘붕인 거 같애서요, 친구들하고 모임을 하나 만들었어요. 무슨 모임인데? 그러니까 음... 일주일에 한 번씩 모여서 공부를 한대요. 그 다음에 다음 모임에 오기 전까지 그 공부한 거를 자기 주변 사람들한테 가서 알려주는 모임을 하나 만들었다는 거예요. 그 말끝에 애가 뭐라고 썼냐면, 배워서 남 주자를 한 번 해보고 싶어서요, 라고 하더라고요.

요컨대 다른 사람이 건네준 지식에 매몰되거나 지배당해 앵무새처럼 되풀이하는 것을 지양하고, 자기화를 통해 타인과의 관계 속에서 "교육"의 본질을 추구하

는 일이 필요하다. 그와 동시에 그것을 다시 “자기 주변 사람들한테 가서 알려”줄 때, “배워서 남 줄 때” 비로소 교육운동 참여자는 자유변경의 주체, 다시 말해 주체-타자로서 서는 것이 가능하다.

그렇다면 교육운동에서의 주체는 어떠한 모습인가? 타자를 품음으로써 자기성이 확립된 주체-타자의 모습인가 아니면 기존 학교교육의 비판을 통해 새로운 대안의 전유만을 강조하는, 이른바 ‘개인적 주체’의 모습인가?[47]

나는 교육운동에서도 주체-타자의 가능성을 찾을 수 있다고 본다. 교육운동 역시 자연을 중요시 하는 삶, 그리고 공동체적 삶을 중시하기 때문이다. 무엇보다 기존의 학교교육을 비판하고 대안을 내세우는 모습에서 그와 같은 불편부당한 교육에 종사했던 스스로에 대한 비판과 더불어 학습자들의 참된 학습과 삶에 대한 미안함과 사랑과 관심을 엿볼 수 있기 때문이다.

2) 교육운동 참여의 자유변경의 교육인류학적 의미: 메타문화 및 메타교육적 가능성

조용환(2004)은 더 나은 교육을 하는 방법, 흔히 회자되는 ‘교육의 질’을 높이기 위한 것으로 ‘질적 교육’을 제안한다. 그것은 가르치는 행위와 더불어 가르쳐야 할 것이 정말 어떤 것인지를, 다시 말해 그것의 본질을 찾고 또 찾으며, 따지고 또 따지는 일이 병행되어야 하는 일이다. 가령 요즘 교육현장에서 학교교육이 본질적으로 추구해야 할 것으로 상정하고 있는 ‘창의·융합 인재’를 생각해 보자. 창의·융합 인재를 육성하기 위해서는 ‘창의성’이라는 것이 무엇인지, 또 ‘융합’이라는 것이 무엇인지 철저하게 살피고 또 살피는 일이 필요하다. 그래야 비로소 창의·융합 인재를 기르는 일을 올바로 실천할 수 있는 길이 열리기 때문이다.

그러나 그것은 조용환(*ibid*)이 지적하듯이 여러 연구자들이 개발해 놓은 ‘과학적’, ‘객관적’ 도구 및 그것에 입각하여 구성한 정형화된 실천 방법들을 활용하는 것만으로는 불완전하다. 왜냐하면 그 도구들, 실천 방법이라는 것은 연구자가 처

47) 앞서도 이야기했지만 교육운동에서는 자기와 주체의 문제를 정면으로 다루지는 않는다. 그렇다면 교육운동의 교육문화와 그 전개 방식에 비추어 미루어 짐작할 수밖에 없다.

한 특수한 삶의 맥락(context)을 바탕으로 구성된 하나의 '텍스트'일 뿐이기 때문이다. 다시 말해 연구자가 내놓은 창의성과 융합의 개념, 그리고 정형화된 실천 방법의 이면에는 그것으로는 담아낼 수 없는, 또는 그 개념과 실천 방법이 추출되어 나온 바탕, 즉 '질'이 있기 마련이다. 따라서 창의성과 융합, 그리고 정형화된 실천 방법이라는, 이른바 '문'적으로 경계 지어진 추상적이고 보편적인 규정에서 잠시 벗어나 그와 같은 개념과 방법으로 규정되고 경계 지어지기 이전의 맥락, 즉 바탕을 주목할 때 교수자는 비로소 창의성, 융합이라는 개념의 의미를 좀 더 깊이 이해할 수 있는 여지가 생긴다.[48] 또한 그럼으로써 실제로 좀 더 창의적이고 융합 능력이 우수한 인재를 기를 수 있는 실천 방법을 창안해낼 가능성이 높아진다. 이 논의와 관련하여 조용환(*ibid*)은 다음과 같이 지적한다.

> 창의성을 알고 싶으면 창의성을 몰라야 한다는 것이다. 더 철저히 알고 싶으면 더 철저히 몰라야 한다. 아니면 적어도 모르는 척이라도 해야 한다. 무엇이든 다 알았다고 생각하는 순간 앎과 연구와 교육은 멈추고 만다(p. 65).

요컨대 창의성과 융합에 대한 현재의 이해를 잠시 내려놓으라는 것이다. 다른 방식의 이해 가능성은 없는지 찾고 또 찾아보라는 이야기이다. 더불어 실천 방법에 대한 또 다른 가능성들을 탐색해 보라는 말이다. 가다머(Gadamer, 1960/2012)의 말로 번역해서 말하자면 창의성과 융합의 개념 및 그 실천 방법에 대한 또 다른 '이해'를 구함으로써 그에 대한 현재 경험을 부정하라는 것이다. 그럼으로써 더 나은 경험으로 나아가라는 것이다. 본질은 쉽게 파악될 수 없는 것으로, 지속적인 이해를 통해 비로소 현재의 이해를 수정하고 더 나은 이해로 나아갈 수 있기 때문이다. 마찬가지로 현재의 실천 방법에 대한 비판적 검토를 통해 더 나은 실천 가능성들을 발견할 수 있기 때문이다.

이 맥락에서 자유변경은 이해와 밀접한 관련을 갖는다.

자유변경은 다양한 실현태들을 꼼꼼하게 따지고 살핌으로써 그와 같은 실현태를 가능하게 하는 존재태, 다시 말하면 본질을 찾기 위한 행위이다. 그리고 이해

48) 이하에 등장하는 '질'과 '문'의 뜻과 용법에 대해서는 제Ⅰ장 제3절을 참조할 것.

는 어떤 것의 존재가능성을 “열어밝히는” 일, 즉 그러한 존재가능성을 다양한 방식으로 탐색하는 일이며, 이것은 이해의 주체 자신을 어떤 것의 존재가능성들 속으로 “내던지는” 일이다. 그 말은 곧 “어떤 것을 할 수 있음”, 나아가 “실존할 수 있음”과 다르지 않다(Heidegger, 1927/1997, p. 199). 그리고 이것은 실천을 통해 어떤 것의 본질을 부단히 탐색하는 일이 병행되지 않고서는 불가능하다. 요컨대 자유변경과 이해는 순환적이면서 상호보완적인 관계에 있다고 볼 수 있다.

가다머(Gadamer, 1960)에 따르면 이해는 ‘물음과 대답의 구조’를 갖는다. ‘지금 내가 하고 있는 일 또는 살아가는 방식, 즉 이 실현태가 유일한 가능성인가?’, ‘그 일에 대한 또 다른 가능성은 없는가?’를 부단히 묻고 답할 때 비로소 또 다른 실현가능성에 대한 탐색이 가능하기 때문이다. 이때 물음이란 ‘이 행위가 대체 무슨 뜻일까?’와 같은, 내용 자체가 의미하는 바에 관한 소박한 물음이 아니다. 지금 하고 있는 방식이 유일한 것인가, 또 다른 실천 방식은 없는가를 묻는 것이 곧 물음을 던지는 것이다. 다시 말해 ‘올바른 물음’을 던진다는 것은 특정한 실현태는 무엇을 바탕으로 구현된 것이며, 그것을 실현하는 또 다른 가능성들은 어떤 것들이 있는가를 묻는 일이다. 이 연구의 맥락에서 이야기하자면 ‘햇살교육운동이 추구하는 교육은 현재 이러저러한 방식으로 실천되고 있는데, 그러한 실천을 낳은 그 바탕은 무엇인가?’, ‘또 그것은 현재 나의 삶의 맥락에서 어떻게 구현할 수 있는가?’를 묻는 일이다. 그것은 말하자면 실현태 이면에 감추어진 ‘사태 자체로’, 즉 본질로 돌아가는 일이기도 하다.

그러나 물음을 던질 때 중요한 것은 물음은 고정된 것이라는 생각에서 벗어나야 한다는 점이다. 이해의 주체가 어떠한 문제지평을 가지고 있는가, 즉 무엇에 관심이 있으며 어떠한 전통 속에 서 있는가에 따라 물음의 방향과 경계가 설정될 수 있다. 가령 교육다운 교육보다는 승진에 관심이 많은 교사가 교육운동에 참여한다고 가정해 보자. 그렇다면 그는 ‘대체 무엇을 구현하기 위해 이러한 실천을 하는가?’, ‘교육운동을 실천하는 다른 방식은 없는가?’와 같은 질문보다는 ‘이 실천은 승진 점수 획득을 위한 연구 대회 참가에 어떤 도움을 줄 수 있는가?’와 같은 물음을 던지고, 그 답을 찾는 데 집착할지도 모른다.

그렇기 때문에 “풀어야 할 의문이 무엇인지 올바르게 부각되지 않으면 진정으

로 열린 탐구를 수행할 수" 없게 된다. 따라서 어떤 실현태의 또 다른 가능성들에 대한 탐구는 "가능한 질문을 염두에 두고 제대로 문제해결의 방향을 찾아갈 때 얻어진다." '무엇을 할 수 있는가?', '어떻게 할 수 있는가?' 하는 것도 결국은 "어떤 질문에 의해 제시된 방향과 합치되어야 하는 것이다."(Gadamer, 1960/2012, pp. 242-331)

조용환(2009)은 문제를 찾고, 이를 문제 삼으며, 이 문제를 풀어가는 과정에서 교육이 발생한다고 하였다. 그 말을 현재 논의의 맥락으로 가져오면 기존의 개념 및 실천 방식에서 잠시 벗어나 그 개념과 실천 방식 자체가 의미하는 바에 대해 새로운 관점에서 질문을 던지고 이를 문제 삼으며, 그 문제를 풀어가고자 할 때 비로소 그것을 이해하는 새로운 방식을 찾을 수 있다는 말로 볼 수 있다. 다시 말해 의미 이해의 새로운 가능성은 항상 이미 열려 있는 것이다. 다만 기존의 이해 방식의 제약과 구속에서 벗어나지 못해 새로운 질문을 던지지 못하는 것일 뿐이다. 이 연구의 맥락에서 교육운동이 추구하는 교육의 본질에 대한 이해의 가능성은 항상 열려 있으며, 기존의 이해에서 자유롭고자 노력할 때 비로소 그 본질에 대한 이해에 한 걸음 더 다가갈 수 있을 것이다. 더불어 더 나은 실천의 길이 열릴 것이다.

이상의 논의에서 자유변경은 두 가지 특성을 가질 수 있음을 추론할 수 있다.

하나는 '~로부터의 자유(free from)'이다. 다시 말해 어떤 것에 대한 기존의 이해, 사상, 지식, 개념, 담론에서 자유로울 때 비로소 그것의 본질을 묻고 새로운 이해의 가능성을 찾을 수 있다. 연구 참여자들이 햇살교육운동 참여의 자유변경 과정에서 부단히 실천했던 것이 바로 이 일이다. 그들은 '지금처럼 이오덕을 이해하는 것이 과연 올바른 이해인가?'를 부단히 묻는다. 구체적으로 강정훈은 '글쓰기 교육이 서사문 쓰기만을 의미하는가' 하는 것을, 최민혁은 '아이들의 삶이 중요하다는 것이 농사짓기를 의미하는가' 하는 것을, 그리고 이영선은 '어린이 마음을 선악의 개념으로 이해하는 것이 정당한가' 하는 것을 묻는다. 또 기존의 이해를 수용하는 한 편 새로운 공부를 통해 다른 방식의 이해 가능성을 찾는다. 그 과정에서 햇살교육운동이 추구하는 교육은 아마도 자신의 본질을 연구 참여자들에게 조금 더 열어보였을지도 모를 일이다.

자유변경이 가지는 또 다른 특성 하나는 '~을 향한 자유(free for)'라는 것이다. 조금 전 논의에서 가다머(Gadamer, 1960)도 이야기하였지만 텍스트의 의미는 열려 있다. 다시 말해 텍스트의 의미는 무궁무진하다. 다만 그 의미는 텍스트 해석자의 문제지평에 의해 일시적으로 규정되고 한계 지어 질뿐이다. 다른 한편으로 텍스트 해석자는 자신의 문제지평의 인도 아래 더 나은 텍스트의 의미를 향해 나아갈 수 있다. 마찬가지로 교육운동이 추구하는 교육의 본질은 고정돼 있지 않다. 좀 더 나음을 향해 열려 있다. 따라서 교육운동 참여자는 교육운동이 추구하는 정형화된, 또는 규격화 된 이념에서 벗어나 더 나은 방향을 향해 나아갈 수 있다. 이를 위해 교육운동 참여자들은, 만약 그들이 좀 더 나은 교육운동 참여를 바란다면 다양한 시각과 관점에서 교육운동이 추구하는 교육의 본질을 탐색하고, 그 본질을 향해 다양하게 사고하고 실험하며, 실천해 갈 자유를 스스로 찾아야 할 의무와 책임이 있다. 연구 참여자들이 서로 다른 방식으로 햇살교육운동이 추구하는 교육을 정의하고, 그러한 교육을 구현하기 위해 각기 다른 활동들을 창안하고 실천해 가고 있듯이 말이다.

연구 참여자들은 현재 햇살교육운동이 추구하는 교육의 본질을 찾아가는 과정에 있다. 이 과정에서 그들은 햇살교육운동이 추구하는 교육의 본질을 다양한 방식으로 전유하였다. 예컨대 강정훈은 교육을 교사와 학생, 삶과 정규수업의 경계가 해체된 속에서 서로 간에 영향을 주고받는 가운데 교사와 학생 모두의 삶이 성숙해 가는 과정으로 본다. 그리고 최민혁은 과거와 현재의 경험, 새로이 하게 될 경험들을 체계적으로 정리하여 일정한 방향으로 통합해 가는 과정을 교육이라고 생각한다. 마지막으로 이영선은 학습과 표현의 조화 속에서 타자와의 대화를 통해 자신의 "자아"를 성장시켜 가는 과정을 교육이라고 여긴다.

햇살교육운동이 추구하는 교육에 대한 잠정적인 개념에 도달하기까지 연구 참여자들은 서로 다른 자유변경의 과정을 거쳤다. 강정훈은 대학시절부터 이오덕을 공부하였고, 이를 통해 인문계고등학교가 처한 현실을 이해하고자 하였으며, 이오덕을 실천할 수 있는 다양한 방법들을 찾고자 하였다. 이 과정에서 교과서 쓰기와 "문학체험" 수업, 청소시간을 활용한 학생들과의 소통, 자기 생각 쓰기로서의 논술교육 등의 교수행위들을 창안하였다. 최민혁은 전교조 소속 교사로서 교사중심

으로 돌아가는 학교행정의 문제를 바로잡기 위해 고심하던 중 이오덕을 만나게 되었다. 그는 이오덕 공부를 바탕으로, 앞의 문제를 해결하기 위해서는 “아이들의 삶 속으로 들어가야 한다”는 것을 깨닫게 되었다. 이러한 깨달음과 함께 최민혁은 ‘상담’과 ‘심리’에 기반한 다양한 활동들을 개발하고, 이를 “기다려주는 교육과정” 이라는 이름으로 실천하고 있다. 마지막으로 이영선은 이오덕이 주장하고 싶었던 것이 “지식의 민주화”, “앎의 민주화”였다는 것을 깨닫고 어떻게 하면 이 생각을 실천할 수 있을까를 고민한다. 그가 찾아낸 것은 표현의 기회를 많이 주자는 것인데, 그는 이오덕이 평생토록 강조하고 진력해 온 글쓰기가 다양한 표현 방식 가운데 한 가지임을 알게 된다. 그리고 이러한 발견을 바탕으로 이오덕과 햇살교육연구회의 사상을 이해하고자 하였고, 그에 바탕을 둔 교수 활동들을 창안하고 실천하고자 한다.

이 과정을 좀 더 세밀하게 들여다보기로 하자.

연구 참여자들은 이오덕 자신에게든 혹은 햇살교육운동 참여자들을 통해서든 이오덕을 배웠고, 공부했다. 그 과정에서 액면 그대로의 이오덕의 말과 사상에 집착한 적도 있지만 대체로는 자신의 문제지평 위에서 이오덕을 적절하게 해석하고 전유한다. 나아가 이오덕에 대한 철저한 학습을 통해 새로운 지식을 창출해 낸다. 다시 말해 재현이 아닌 상호텍스트성을 중시하고 강조한다.

다른 한편 이들은 자신이 기존에 해 오던 햇살교육운동 참여 방식을 반성하고, 또한 다양한 실천방식을 고안하고 실험해 봄으로써 더 나은 햇살교육운동 참여를 지향한다. 나아가 자신의 햇살교육운동 구현 방식을 통해 학생들이 더 나은 삶을 살 수 있기를 바란다. 타자와의 관계 속에서 더 나은 삶을 지속적으로 지향하고 있는 것이다.

마지막으로 연구 참여자들은 특정한 이해와 실천 방식에 부단히 질문을 던지고 그 답을 찾고자 노력한다. 그럼으로써 더 나은 햇살교육운동 참여 방식은 무엇인지, 햇살교육운동이 추구하는 교육에 대한 더 나은 이해는 무엇인지 찾고자 노력한다. 다시 말해 부단한 해석학적 순환을 통해 햇살교육운동이 추구하는 교육의 본질을 향해 한 걸음씩 나아가고 있다.

그렇다면 이 자유변경의 과정은 교육인류학적 관점, 즉 삶과 문화와 교육의 관

점에서 어떻게 이해할 수 있는가?

제Ⅴ장 제1절에서 살펴보았듯이 햇살교육운동은 그 나름의 독특한 교육문화를 가지고 있다. 그러나 그 교육문화의 실천 방식은 고정돼 있지 않으며, 무한한 가능성을 갖는다. 다시 말해 햇살교육운동 참여자들의 관심과 지향에 따라 얼마든지 다른 관점과 방식으로 전유될 수 있다. 연구 참여자들이 서로 다른 교육의 개념을 형성하고 있는 것처럼 말이다. 다시 말해 햇살교육운동의 교육문화는 연구 참여자들의 독특한 전유와 실천을 낳는 또 하나의 '바탕', 즉 '질'이다.

조용환(2012b)이 지적하다시피 인간의 삶은 이미 세계-내적으로, 문화적으로, 또는 '문'적으로 구성된 삶이다.[49] 다시 말해 인간은 삶이 구현될 수 있는 다양한 가능성 가운데 하나의 관점과 방향을 선택하여 독특한 방식으로 길들이고 의미화하며, 이를 통해 그들 고유의 삶의 방식을 만들어 간다. 요컨대 삶의 다양한 요소들을 그 나름의 기준에 따라 다양하게 배치함으로써 독특한 삶의 방식을 형성한다. 그리고 앞서 이야기하였다시피 이와 같이 독특한 삶의 방식을 만들어 가는 과정이 곧 문화이다.

이렇게 볼 때 문화는 두 가지 차원을 갖는다. 하나는 특정한 인간 집단이 공유하는 삶의 방식으로서의 문화이고,[50] 다른 하나는 그 문화를 '바탕'으로 집단 구성원 개인적 차원에서 구성해 낸 독특한 삶의 방식으로서의 문화가 그것이다. 그 말은 집단 구성원 개개인은 집단의 문화를 전유하여 그 자신의 독특한 방식으로 길들이고 의미화 하며, 삶의 방식을 만들어간다는 것, 다시 말해 그 자신만의 독특한 질서와 규정을 만들어간다는 것을 뜻한다. 이 역시 그 자신의 '문'을 만들어 가는 과정, 즉 문화이며, 이것은 집단의 문화와는 구별된다. 이것을 '문-화'라고 명명하기로 하자.

이 맥락에서 교육운동 참여의 자유변경은 곧 문-화라고 볼 수 있다. 교육운동이 추구하는 "교육"은 그 자체로 이미 교육의 본질에 대해 그 나름대로 전유한 하나의 문적인 규정이다. 그리고 교육운동 참여의 자유변경은 교육운동 참여자가 이 문적인 규정을 '바탕'으로 다시금 특정한 것을 강조하고 선택하여 그 자신의 것으

49) 이 말은 인간의 삶은 항상 이미 "개념, 범주, 언어, 지식, 기술, 가치 등으로 채워져 있는", "비어 있지 않은"(조용환, 2012b, p. 11) 세계 내에서 이루어짐을 뜻한다.

50) 앞서 살펴본 교육운동의 교육문화, 햇살교육운동의 교육문화가 그 예가 될 수 있을 것이다.

로 만들고, 그만의 실천 방식을 형성하며 의미화 하는 행위, 다시 말해 교육운동 참여자만의 독특한 문을 구성하는 행위이다. 바로 그렇기 때문에 교육운동 참여의 자유변경이 그 교육운동의 교육문화에 대한 문-화로서 이해될 수 있는 것이다. 이렇게 볼 때 교육운동 참여의 자유변경은 문화에 대한 문화, 다시 말해 '메타문화'적 측면을 가지고 있다고 이야기할 수 있을 것이다. 그리고 이 메타문화의 개념은 앞서 예시한 문화기술지에 대한 자유변경, 그리고 헤어 인디언 아이들의 도구 사용에 대한 자유변경에도 동일하게 적용될 수 있다.

다른 한편 연구 참여자들의 햇살교육운동 참여의 자유변경 과정은 '교육'의 개념으로 읽어내는 것도 가능하다.[51] 그렇다면 교육학적 논의의 맥락에서는 연구 참여자들의 햇살교육운동 참여의 자유변경 과정이 어떻게 개념화될 수 있는가? 나는 '메타교육'으로서의 가능성에 대해 논의하고자 한다.

교육운동이 추구하는 교육의 본질은 고정돼 있지도 않으며, 그것은 다양한 관점의 사고와 다양한 방식의 실천을 통해 부분적으로, 그리고 잠정적으로나마 이해할 수 있는 어떤 것이다. 그리고 그 이해의 깊이와 폭은 언제든 변화될 수 있다. 그런 까닭에 교육운동을 실천하는 방식 또한 그 참여자들 간에 서로 조금씩 다를 수도 있다. 따라서 교육운동 참여자들은, 정말로 그들이 교육운동에 올바로 참여하고자 한다면 더 나은 삶에 대한 지속적인 관심과 지향 속에서 교육운동이 추구하는 교육에 대한 자신의 이해와 실천을 되돌아보고, 더 나은 이해, 더 나은 실천을 위해 공부하고 적용하는 일이 필요하다. 그리고 교육운동 참여의 자유변경은 이와 같은 과정을 포함한다.

자유변경 대한 이 논의를 이 연구의 맥락으로 가져온다면 다음과 같이 말할 수 있을 것이다. 연구 참여자들의 입장에서 자신들의 "교육활동"에 대한 교육행위, 즉 이오덕 및 햇살교육운동을 부단히 공부하고, 이를 통해 그 자신들이 처한 상황을 되돌아보고 햇살교육운동의 전개 방향을 탐색하며, 다양한 교수행위들을 창안하고 실천하는 일, 그럼으로써 교육운동이 추구하는 교육의 본질을 찾는 일을 게

51) 앞서도 이야기하였지만, 조용환(2012a)은 교육이 갖추어야 할 본질적인 요소로 '교수와 학습의 상징적 상호작용', '더 나은 삶의 존재론적 지향', '변증법적 대화의 과정' 등 세 가지를 꼽는다. 나는 이 이념형을 따르고 있으며, 이것은 연구 참여자들의 자유변경 과정을 해석하는 데 적극적으로 반영되었다.

을리 하지 않으려는 노력이 곧 교육운동 참여의 자유변경라고 할 수 있다. 그리고 이것이 연구 참여자들이 수많은 시행착오 속에서도 햇살교육운동에 관심을 유지하고 오랫동안 실천해 온 동인으로 보인다. 이 맥락에서 교육운동 참여의 자유변경은 교육에 대한 교육, 즉 '메타교육'적 측면을 가지고 있다고 볼 수 있을 것이다.

3. 교육운동 참여의 자유변경과 몸

많은 철학자들이 지적하듯이 인간은 '정신'만으로는 삶을 살아갈 수 없다. 우리가 살아가면서 욕망하고, 울고, 웃고, 느끼는 것은 모두 우리가 몸을 지닌 존재이기 때문이다(Matthews, 1996). 한편 되풀이해서 이야기하지만 교육은 삶의 형식이다. '교육'이란 말 그 자체는 매우 보편적이고 추상적일 수 있지만, 그러나 교육은 항상 구체적이고 특수한 현장에서 매우 독특한 방식으로 일어나게 마련이다. 왜냐하면 교육이 일어나는 현장마다 문화가 다르기 때문이다. 그 말은 각 현장마다 교육에 참여하는 인간의 '몸'이 다르기 때문이라는 말로도 이해할 수 있다. 인간의 몸에 가해지는 환경의 압력과 제약이 곧 문화의 소재가 되는 동시에 다른 한편 문화는 부단히 인간의 몸에 자신을 새겨 넣기 때문이다. 이 장은 바로 이 몸, '교육'이라는 보편적이고 추상적인 이념형을 구체적이고 특수한 것으로 만들어가는 몸과 교육운동 참여의 자유변경과의 관계를 탐구한다. 그 출발점은 "삶"이 될 것이다.

1) 교육적 삶을 사는 몸 만들기로서의 자유변경

인간은 세상을 해석하고 실천하는, 또는 배치하고 계열화하는 틀, 즉 삶의 형식(조용환·윤여각·이혁규, 2006)을 가지고 살아간다. 그리고 정치, 경제, 예술, 종교 등 그 삶의 형식은 다양하다. 교육 역시 다양한 삶의 형식 가운데 하나이다. 어떤 사람이 무엇을 중요하게 생각하고, 어디에 높은 가치를 두느냐에 따라 그 사람이 전경에 내세운 삶의 모습은 달라질 수 있다.

그렇다면 교육에 관심을 가지고 교육을 연구하고자 하는 교육학도의 길을 준비하고 있는 나를 포함한 많은 교수자로서의 교육자 또는 교육학자[52]는 어떤 삶의 형식을 전경에 내세워야 하는가? 답을 내놓기에 까다로운 질문은 아닐 것 같다. 아마도 많은 사람들이 '교육적 삶'이라고 대답할 것이다. 그리고 교수자라면 응당 그러한 삶을 살아가야 한다. 그렇다면 교육적인 삶은 교수자들의 전유물인가? 꼭 그렇지만은 아닌 것 같다. 이오덕(1989)이 그 점을 잘 보여준다. 다음의 예를 보자.

> 여학생들이 모두 얼굴을 가리고 울고 있었다. 몹시 얻어맞은 모양인데 대관절 무슨 일이 일어났는가? "무슨 일이 있었나? 어찌 됐나?" 하고 물으니 "지각했다고 남학생들이 마구 패요." 한다. "지각했다고?" 교실에 들어가니 먼지가 자욱해서 곧 나와 교무실로 와서 정신없이 앉았는데 아이들의 울음은 그대로 들려왔다. ㄱ 선생이 생활 지도를 제대로 했을 리가 만무하니 필경 폭력 교실이 됐구나 싶었다. 불쾌해서 견딜 수가 없었다.
>
> (중략)
>
> 결국 일은 이렇게 됐다. 급장이 지각한 여학생을 때리려고 나오라 하니 안 나와서 한 여학생을 때렸더니, 다른 남학생들이 모두 일어나 여학생들을 두들겨팼다는 것이다.
>
> "우리 선생님이 지각한 사람을 때리라고 했습니다."
>
> 나는 놀랐다. 사실인가 싶어서 다른 아이들에게 물었더니 모두 그렇다고 했다.
>
> "우리 서생님이 지각한 학생을 한 줄로 세우고 책보로 눈을 싸매 놓고 패라고 했습니다."(p. 61)

지각한 아이를 잘 타일러 다음부터는 지각하지 못하게 하는 것이 아니라 학급 반장을 시켜 지각한 아이들을 "패도록" 했다는 한 교사의 이야기이다. 그가 '교사'라는 이유로 지각에 대한 이러한 지도방식을 과연 '교육적'이라고 할 수 있는가? 생각해 볼 일이다.

---

52) 장상호(1997)는 교육과 교육학을 구분한다. '교육'이 가르침과 배움을 행하는 실제적 행위인 반면, '교육학'은 그 '교육'을 관조하는 이론적 체계라는 것이다. 그의 말을 받아들인다고 할 때 교육자는 '교육적인 삶'을, 교육학자는 '학문적 삶'을 사는 것이 바람직해 보인다. 하지만, 물론 다 그런 것은 아니지만, 많은 교육학자들이 대학에서 학생들을 가르치는 것으로 안다. 다시 말해 많은 '교육학자'들이 '교육자'로서 살아가고 있다는 것이다. 그렇게 '교육자'로서 살아가야 하는 '교육학자'라면 그들이 취해야 할 바람직한 삶의 형식은 '교육적인 삶'이 되어야 할 것이다.

위의 사례가 잘 보여주고 있듯 교사들이라고 해서 꼭 교육적인 삶을 살아가는 것도 아니고, 쥥켈(Sünkel, 1996)과 세계 여러 원시부족들이 보여주는 것처럼 교수자가 아니라고 해서 교육적인 삶을 살지 않는 것도 아니다. 다시 말해 교육적인 삶은 '교수자'라는 이름이 붙느냐 붙지 않느냐에 따라 결정되는 것이 아니라 어떻게 사는가, 즉 무엇을 중요하게 여기고 가치 있게 생각하는가, 어떤 방식으로 그 가치들을 의미화하고 드러내며 실천하는가 등 그 사람이 살아가는 방식에서 찾아야 할 것이다. 밴 매넌(van Manen, 2002)이 이야기한 것처럼 있는 그대로의 어떤 상황을 가르침과 배움의 상황으로 의미화 하고, 실제로 다른 사람에게 무엇인가를 가르치거나 또는 자신이 무엇인가를 배우려는 삶, 그것이 아마도 교육적인 삶의 전형일 것이다.

예컨대 어린 아이들이 어떤 실수를 저질렀을 때 사람들마다 그 실수를 다루는 방식은 다 다를 것이다. "애들이 원래 그렇지, 뭐." 하고 아무 일 없다는 듯 넘어가는 사람도 있을 것이고, 매우 성을 내면서 야단을 치고 벌을 주는 사람도 있을 것이다. 그러나 그 어떤 경우도 '교육적'이라고 보기는 어렵다. 그보다는 그 실수를 학생에게 어떻게 배움의 기회로 삼을 것인가를 고민하고, 실제로 그 아이가 그 실수를 통해 무엇인가를 배우게 하는 것이 좀 더 '교육적'일 것이다. 마찬가지로 아이의 입장에서도 단순한 실수로 치부하지 않고, 상대의 지적을 통해 자신의 실수에서 무언가를 배우려는 자세를 견지하고, 실제로 무언가를 배우려고 한다면 그 삶의 자세 또한 '교육적'이라고 볼 수 있을 것이다.

여러 교육학자들(조용환, 2001a; 서근원, 2007; 정향진, 2008; 서덕희, 2009)은 교육을 인간의 '되어감'과 관련하여 이해한다. 나 또한 그들의 생각에 동의한다. 이 되어감의 양상에는 여러 가지가 있을 수 있다. 이를테면 어떤 생각에서 다른 생각으로 변화시키는 것, 어떤 개념이나 주제에 대한 얕고 피상적인 이해에서 좀 더 깊은 이해로 나아가는 것, 어떤 행위를 행할 수 있는 수준을 향상시키는 것(김한미, 2009) 등이 그 사례가 될 수 있다. 그러나 한 번, 두 번 변화되고 나서 멈추는 것을 교육적이라고 말하기는 어렵다. 설령 지체가 있거나 그 되어감의 기간이 오래 걸린다 하더라도 부단히 변화를 추구하는 것이 더 교육적이라 볼 수 있을 것이다.

다시 말해 교육은 더 나은 '차이의 반복'이자 그 반복을 추구하는 행위이다. "길러야" 할, 또는 되어야 할 어떤 상, 상태, 수준 등을 정해놓고 그것에 맞추어 가려는 것은 교육적이라 보기 어렵다. 교육자가 처한 상황, 역사적 배경, 이해의 지평, 생활세계 등 교육자를 둘러싼 복잡다단한 삶의 요건들의 관계 망 속에서 각기 그 때마다 교육자가 되어야 할 그 무엇의 존재 가능성을 열어두어야 한다. 그리고 그 삶의 요건들에 대한 철저한 성찰을 바탕으로 문제를 찾고, 문제로 삼으며, 그 문제를 해결함으로써 차이가 반복될 수 있도록 노력해야 한다. 그것이 지속적으로 차이를 생산해 내는(김한미, 2009) 차이의 반복이자 교육적인 삶의 한 양상이라 볼 수 있을 것이다.

교육은 '종적 상대성'을 갖는다(조용환, 2012a). 이 말은 부단히 '더 나음'을 추구해야 한다는 말이다. 다시 말해 지금의 삶이 최선의 노력을 경주한 끝에 달성된 것임을 인정하되, 거기서 그치지 않고 그 삶을 문제 삼으며 더 나은 삶이 될 수 있도록 노력해야 한다는 뜻이다. 이 맥락에서 '종적 상대성'에 대한 지향은 곧 '더 나은 차이의 반복'에 대한 지향과 상통한다고 볼 수 있다. 그것은 또한 자유변경에 대한 지향이기도 하다. 연구 참여자들이 햇살교육운동의 정신을 학습하고, 실천하는 과정에서 겪은 시행착오와 그것을 극복하고자 했던 다양한 노력들은 어쩌면 종적 상대성의 추구, 바꾸어 말해 차이를 반복시키기 위한 노력, 그리고 자유변경을 위한 고투의 과정에서 파생된 것이라고 볼 수 있다. 이를테면 이영선이 "어린이 마음"을 이해하고 실천하는 과정에서, 최민혁이 "기다림"의 의미를 형성하는 과정에서 시행착오를 겪으며 그 개념들의 외연을 확장하고, 내포적 요소들에 대한 이해를 심화시켜 가고 있는 것이 그 예이다.

인간은 누구나 실수나 실패를 하기 마련이다. 문제는 그 실수나 실패를 어떻게 바라보느냐에 따라 그의 삶이 교육적일 수도, 그렇지 않을 수도 있다. 그러나 그 상황을 자신의 상태, 수준을 진일보 시킬 수 있는 상황으로 보려고 하고 그렇게 만들려고 함으로써 차이를 생성시킬 수 있는 발판으로 삼는 것, 그것이 교육적 삶의 한 가지 모습일 것이다. 교육운동 참여의 자유변경은 '해석학적 순환을 통한 나아감' 속에서 '더 나은 존재 방식'을 지향함으로써 이와 같은 '교육적 삶을 살아가는 몸'을 만드는 데 기여할 수 있다.

2) '주체-타자'의 몸 만들기로서의 자유변경

앞서도 거론하였지만 우리는 몸을 가지고 세상을 살아간다. 하이데거(Heidegger, 1927)가 지적하였다시피 인간은 '세계-내-존재'이기 때문에 인간이 몸을 가지고 살아가는 한 시공간 및 역사적·사회적으로 형성된 다양한 상황에 의해 제약을 받는 것을 피할 수 없다. 이는 교육과 관련해서도 피할 수 없는 현실이다. 주지하다시피 교육은 어떤 '지식'에 대한, 또는 그 지식을 매개로 한 '상징적'인 상호작용과 변증법적 대화를 통해 이루어지는 행위이다(조용환, 2012a). 그 말은 지식을 '가득 찬' 어떤 것, 단순히 전달하고 전달 받아야 하는 것으로 여기지는 않는다는 것을 함의한다. 다시 말해 교수자든 학습자든 자신의 경험에서 우러난 어떤 의미를 그 지식에 부여하여 제시하거나 또는 이해할 것이 교육의 장면에서 요구된다는 것이다. 그러나 전술했다시피 지식은 이미 '가득 찬' 것으로서 교수자와 학습자에게 선택되고, 부과된다. 다시 말해 그 지식에는 "과거로부터 물려받은 언어와 개념"(Matthews, 1996/1999, p. 150)들이 빈틈없이 가득 차 있어 더 이상 학습자 자신만의 의미를 부여할 공간이 없어 보인다.

그러나 메를로-퐁티(Merleau-Ponty, 1945)에 따르면 인간은 상황 속에 있으면서 그 상황을 초월하는 존재, 즉 '세계-에로-존재'이다. 다시 말해 과거에 의해 형성된 상황에 영향을 받지만 그것에 의해 '결정'되지는 않으며, 그 상황들이 제시하는 다양한 대안들 가운데 하나를 선택함으로써 새로운 상황을 창조할 수 있는 자유로운 존재, 즉 자유변경이 가능한 존재이다. 다시 말해 과거 사람들이 부여한 "언어와 개념"에 갇히는 것은 인간의 운명이 아니라는 것이다. 반대로 그 지식이 학습자의 현재 상황과 만남으로써 제기되는 다양한 문제들을 파악하여 문제를 삼고, 그 문제를 적극적으로 해결함으로써 새롭게 상황을 창조해가는 것이 인간에게 주어진 운명이요, 져야 할 책임이다. 따라서 과거의 지식에 갇히지 않고 창조적으로 재발견·재구성하여 살아있는 것으로 만드는 일, 즉 지혜로 만드는 것이 필요하다. 그리고 그것이 평생교육을 위한 방법이기도 하다(윤여각, 2002).

하지만 주지하다시피 한국의 학교교육은 지혜의 형성보다는 지식의 습득을 강조해 왔다. 국가가 선택하여 교과서에 집약시킨 지식의 형성 과정, 그 지식과 반

대되는 지식의 가능 여부, 그 지식의 의미를 생각하고 꼼꼼히 따져볼 기회를 주지 않는다. 또한 그 지식의 의미를 재음미, 재발견하고 그것을 학습자의 삶으로 되가져가 적용하고, 살아낼 수 있도록 하지도 않는다. 그저 얼마만큼 그 지식을 습득하였는가, 어떻게 하면 지식을 효과적이고 효율적으로 전달할 것인가, 또 지식을 효과적으로 습득하게 하기 위해서는 어떻게 하면 되는가, 습득한 결과를 "공정하게" 평가하려면 그 방법은 무엇이며 어떻게 해야 하는가 등 지식의 습득과 관련한 기술공학적 측면에 온통 관심이 쏠려 있다. 다시 말해 인간이 몸을 가지고 있다는 것이 무엇을 의미하는지 진지하게 성찰하지 않았다.

흔히 현대사회를 "지식정보사회"라고 부른다. 언제 어디서나 인터넷만 연결되면 컴퓨터뿐만 아니라 스마트폰이나 스마트패드 등 단말기를 활용하여 거의 모든 종류의 지식정보의 검색이 가능하다. 일례로 영화 <다빈치코드>에서 주인공 랭던은 방대한 지식과 정보가 저장된 도서관이 아닌 버스 안에서, 승객의 스마트폰을 빌려 퍼즐 해결에 필요한 정보를 검색한다.[53] 그러나 문제는 그 지식이 자신의 것이 아니라는 것, 다시 말해 '자기화'한 지식이 아니라는 것이다. 지식 그 자체는, 물론 '인류문화의 정수'로서 높은 가치를 갖는 지식들이겠지만 그것은 자신의 삶에 비추어 재해석하고, 그 의미를 재발견하며 자신의 삶을 통해 표현해낼 때, 자신의 삶으로 살아낼 때 비로소 생명력을 갖는다. 그렇지 않고서는 다른 사람들이 생산해 놓은, 실체가 불분명한 기호들의 집합 그 이상도 이하도 아니다. 말하자면 단순한 '정보'라고 할 수 있을 것이다.

"'지식'은 세상의 이치를 설명하는 체제"(조용환, 2004)이다. '체제'라는 말에서 추론할 수 있듯이 지식이란 말은 고정, 부동, 경계, 결정 등을 함축한다. 그러나 조용환(2011c)의 말대로 "있는 그대로의 세상은 본래 애매하고 모호하다."(p. 1) 그렇기 때문에 모든 것을 다 알 수 없을뿐더러 '지식'이란 이름으로 세상을 고정시키고, 경계 짓고, 결정화할 수도 없다. 지구를 중심으로 우주의 움직임을 설명했던 천동설에서 지구는 태양 주위를 도는 한갓 작은 행성에 불과하다는 것으로 그 설명의 '체제'가 바뀌었듯이 말이다. 지구와 그 둘레의 천체에 관한 지식은 또 언제 어떤 형태로 바뀔지 아무도 알 수 없다. 다시 말해 지식은 '잠정적'이고 '불확

53) 원작 소설에는 도서관에서 정보를 검색하는 것으로 설정되어 있다.

실'하다(도정환, 2008).

사빈-바덴과 메이저(Savin-Baden & Major, 2010)는 질적 연구를 이와 같은 '불확실성'을 다루는 지혜로 이해한다. 세상과 지식의 관계가 잠정적이고 불확실하듯 연구자와 참여자와의 관계, 연구자의 이론 및 이론적 배경과 현상 사이의 관계, 연구가 이루어지는 상황 및 공간, 그리고 연구자가 연구를 통해 생산한 연구 결과 또한 잠정적이고 불확실하다는 것이다. 이 말은 질적 연구를 이해하고 수행하는 고정되고 결정화된 부동적인 지식, 연구 결과를 담아내는 특정한 그릇은 없다는 것을 함축한다. 다시 말해 어떤 연구자가 어떤 참여자를 어떤 이론적 배경을 가지고 어떤 상황에서 수행하는가에 따라 질적 연구에 대한 지식은 다르게 이해되고 다르게 적용되어야 한다. 말 그대로 질적 연구는 연구 과정에서 만나는 모든 불확실성을 다루는 '지혜'이다.

조용환(2004)에 따르면 연구와 교육은 동구조성을 갖는다. 연구는 연구자와 연구 참여자, 세상과 학문이라는 다양한 요소들 속에서 복잡하고 중층적으로 이루어지는 행위라는 점에서, 그리고 교육은 교수자와 학습자, 세상과 지식이라는 다양한 요소들 속에서 복잡하고 중층적으로 이루어지는 행위라는 점에서 그렇다. 따라서 연구, 특히 질적 연구가 불확실성을 다루는 지혜라면 질적 교육 또한 불확실성을 다루는 지혜이다. 왜냐하면 앞서 이야기했듯이 교수자와 학습자가 체험하는 세상은 애매하고 모호하기 때문이며, 그 둘이 다루는 지식 또한 잠정적이고 불확실하기 때문이다. 그리고 교수자와 학습자는 세상과 지식에 대한 서로 다른 해석의 지평, 세상을 향한 서로 다른 지향성, 메를로-퐁티(Merleau-Ponty, 1945)의 말을 빌자면 서로 다른 '신체도식' 또는 '몸틀'을 가지고 있기 때문이다. 따라서 특정한 지식을 교수하거나 학습하는 고정된 방식, 특정한 지식을 중요한 것이라 여길 만한 고정된 기준, 학습의 결과를 평가하는 유일한 방식은 있을 수 없다. 공자가 '인(仁)이란 무엇인가'를 묻는 제자들에게 그리했듯이 누가 어떤 상황에서 무엇을 왜 묻는가에 따라 대답의 내용, 대답하는 방법, 평가의 방식 등은 달라져야 한다. 그 점에서 볼 때 질적 교육은 질적 연구와 마찬가지로 이 모든 불확실성을 다루는 지혜이다. 결국 교육은 고정되고 결정화된 지식을 획득하고 평가하는 것을 넘어 교육자 자신의 상황에 맞게 적절히 활용하고 삶으로 표현해 내는 지혜를 소중히

여기고, 그 능력을 기르는 것이 되어야 한다. 선행지식의 창조적 재발견과 해석학적 순환을 통한 되나아의 과정을 주요 요건으로 가지고 있는 자유변경 또한 그와 같은 것이 되어야 한다.

그 점에서 연구 참여자들이 이오덕의 사상을 대하는 태도는 비교적 바람직한 것으로 보인다. 비록 이오덕을 기반으로 하고 있지만 그것은 연구 참여자들의 몸틀을 통해 다양하게 변주되기 때문이다. 연구 참여자들은 이오덕의 말과 행위를 자신이 처한 상황에 맞게 적절하게 변용하려는 모습을 보인다. 다시 말해 이오덕의 사상을 고정불변의 무엇으로 생각하는 것이 아니라 자신의 삶을 창조할 수 있는 토양으로 보는 것이다. 이를 바탕으로 이오덕의 말과 행위의 본질, 이오덕이 추구하는 교육의 본질을 찾아가려고 한다. 아마도 이영선의 이야기가 그 모습을 잘 드러내 보여줄 수 있을 것 같다.

<59>

이영선: 이오덕 선생님이 말씀하신 건 무엇이 가장 아이들한테 좋은 작품인가에 대해서 책에 막 하셨어요. 그거 보고 인제 기준이 된 거죠, 그거 보고. 지금은 좀 더 기준이 바뀌었어요. 옛날에는 그 이오덕 선생님의 어떤 잣대나 기준에 맞춰가지고 많이 생각했는데, 지금은 다 좋다고 생각해요. 만화도 괜찮고, 네. 만화도 좋고. 왜냐면 뭐, 박제동 씨 같은 분은 자기가 어릴 때 만화 가게였잖아요. 네. 만화 가게였고, 만화만 보면서 컸다고, 자기는. 생각해 보면, 그런 거 같애요. 아이들이 다 자기 생각이 있고, 자기 스스로 자기에게 쓸 만한 이야기들을 접하면서 자기 스스로 옳은 것을 전 분명히 판단할 수 있다고 생각합니다.

이오덕은 아이들을 바르게 키울 수 있는 방법 가운데 하나로 좋은 책, 특히 좋은 을 읽히는 것을 들었다. 그래서 그 자신 아이들을 교실에 모아놓고 책을 읽어주곤 했다. 이영선도 이와 같은 이오덕의 생각을 받아들였다. 그래서 햇살교육운동을 이제 막 실천하기 시작한 초기에는 '좋은 책'에 대한 기준을 이오덕이 말한 그것에 맞추었고, 그가 말한 '좋은 책'을 아이들에게 읽히려고 하였다. 그러나 지금은 "좀 더 기준이" 바뀌었다. 위의 이야기가 잘 보여주고 있다시피 "지금은 다

좋다고 생각"한다. 문학작품은 문학작품대로 좋고, 만화 등 다른 종류의 책은 그 나름대로 또 좋다는 말이다. 다시 말해 현재 아이들 자신이 처해 있는 삶을 이해하고, 가꾸어 나가는 데 도움이 된다면 어떤 책이든 다 좋다는 것이다. 그리고 아이들은 그런 책을 판단할 능력이 충분히 있다. 요컨대 지금까지의 맥락에서 말을 하자면 '좋은 책'이 무엇인가에 관해 이오덕이 말한 것, 즉 지식에 갇히지 않고 그것을 바탕으로 '좋은 책'의 의미를 말할 수 있는 자신만의 지혜를 형성한 것으로 볼 수 있다.

이와 같이 지식보다는 지혜의 형성을 좀 더 소중하게 여기는 모습은 파키스탄 여성의 근대적 교육의 이상에 대한 해석(Khurshid, 2012)에서 잘 드러난다. 이른바 '글로벌' 개발 담론에 입각한 국제교육개혁기구들은 파키스탄 여성들의 전통적 삶이 한 개인의 권리를 짓밟는 것으로 보고 이를 근대화하기 위해, 즉 무슬림 여성들에게 개인의 권리를 찾아주기 위해 서구의 개인주의 사상이 그대로 녹아 있는 근대교육을 도입하려고 한다. 가칭 'IEL(Institute for Educational and Literacy)' 또한 그러한 국제교육개혁기구들 가운데 하나이다. 그러나 이 단체는 재외 파키스탄 여성들이 만든 단체로서 단순히 근대교육을 파키스탄에 이식하는 것을 넘어 파키스탄에 적합한 방식, 이를테면 일부 중점학교를 선정해 도서관이나 컴퓨터실 등을 설치하여 교육환경을 '중산층' 수준으로 끌어올림으로써 수준 높은 교육이 가능하도록 하는 방식으로 근대교육을 지원한다. 이 단체를 통해 근대교육을 받은 여성들은 또 그들의 처지에서 근대교육을 다시 정의하고 실천한다. 예컨대 직업 선택의 장면에서처럼 개인의 권리를 당당하게 주장하되, 전통적 가치인 중매결혼을 정당화할 수 있는 논리를 개발하며, 나아가 교육을 가족의 명예를 높일 수 있는 기회로 삼는 것이다. 요컨대 파키스탄 여성들은 개인의 권리를 강조하는 근대교육의 이상 내지는 지식에만 매몰되지 않고 가족과의 관계를 중시하는 전통적 가치를 정당화하고 강화할 수 있는 논리를 개발함으로써 근대교육을 자신들의 상황에 맞게 적절히 수정·변형시켜 실천한다는 점에서 이오덕의 사상에 매몰되지 않고 각자 처한 상황에 따라 해석하고 실천하는 연구 참여자들의 지혜로운 삶과 좋은 비교 사례로 보인다.

그런데 지혜는 머리에 새겨지는 것이 아니라 몸에 새겨지는 것이다. 따라서 교

육다운 교육은 머리와 몸을 동시에 강조할 수밖에 없다.

그러나 전통적 학교교육은 몸에 관한 시각을 어떻게 만들고 있는가?

김종갑(2008)에 따르면 우리 사회는 몸을 극단적으로 '파편화'한다. 예컨대 건강에 대해서 생각해 보기로 하자. '튼튼한' 몸이 바탕이 되는 것은 내내 같겠지만 어쩌면 농부가 필요로 하는 건강과 목수가 필요로 하는 건강, 어부가 필요로 하는 건강, 광부가 필요로 하는 건강, 학생이 필요로 하는 건강, 교사가 필요로 하는 건강은 조금씩 다를 수 있다. 나아가서는 '공부에 도움이 되는 건강'과 '생활 질서를 지키는 건강'도 다를 수 있으며, '국어 공부를 할 때의 건강'과 '사회 공부를 할 때의 건강'도 각기 상이할 수 있다. 즉 자신이 어떤 생활세계, 어떤 상황 속에서 사느냐에 따라 건강의 개념과 맥락이 조금씩 달라질 수 있다는 말이다.

그러나 건강을 평가하는 기준은 거의 완전히 천편일률적임을 알 수 있다. 예컨대 체질량 지수, 비만도, 혈압, 맥박 등 통계적이고 수량적인 기준에 의해 내 건강은 측정되고 평가된다. 내가 아이들과 공부하고, 함께 뛰는 데 아무런 지장이 없어도 비만도와 혈압이 높다면 내 건강은 안 좋은 것이다. 어디 나만 그러한가? 수학을 잘하는 학생도, 음악을 잘하는 학생도 항상 같은 기준에 의해 건강을 평가받는다.

반면 몸의 질적인 측면과 맥락은 철저히 외면된다. 튼튼한 몸과 더불어 교사의 반응을 순간적으로 읽어내고, 그에 적절한 반응을 하는 '순발력' 또는 '민첩성'이 학생으로서 건강하다는 것을 보여주는 또 하나의 지표가 될 수도 있다. 물론 '건강체력'이다 하여 민첩성이니 유연성이니, 순발력이니 하는 것을 측정하기는 하지만, 그 역시 정해진 거리를 얼마나 빠르게 뛰는가, 얼마만큼 관절을 가동시킬 수 있는가 등 맥락에서 벗어나고, 수량화된 것은 마찬가지다. 학생들이야 뛰고, 달리고 해야 하니 '건강체력'으로서 순발력, 민첩성, 지구력, 근력 등이 필요하다고 하지만, 다른 일을 하는 사람들에게는 다른 의미의 순발력, 민첩성, 지구력, 근력 등이 필요할지도 모른다. 다시 말해 표준화되고 계량화된 몇몇 기준에 의한 것이 아닌 다른 건강의 측면이 요구될지도 모른다.

자연을 '연장'을 가진 실체로 생각하여 무한히 나누고, 또 수학적 법칙에 따라 움직이는 거대한 기계의 관점으로 파악하는 것, 이것은 인간의 몸을 파편화한 전

형적인 예로 볼 수 있다. 하지만 자연을 수량화함으로써 자연에 대한 숭고의 느낌, 자연이 들려주는 속삭임 등 자연의 '질'적인 측면을 잃었듯이 아름다움이 위와 같은 몇몇 숫자로 "해독되는 순간에 아름다움은 증발해버린다."(김종갑, 2008, p. 143) 건강에 대한 관점도 이것을 피해가지는 못할 것이다. 다시 말해 건강을 체질량지수, 비만도, 혈압 등의 수치로 환원해버릴 때 한 사람의 삶에서 풍겨나는 건강함은 사라지고 없을 것이다.

물론 몸에 관한 이와 같은 관점이 오로지 전통적 학교교육의 결과라고만 볼 수는 없다. 사물, 사건, 사태를 보는 관점의 형성에 영향을 미치는 것에는 사회적 제도와 분위기, 문화 등 다양한 요인이 있을 수 있기 때문이다. 그러나 학교교육에 대한 사회적 관심과 분위기, 의존도 등을 고려할 때 그 영향력은 결코 무시할 수 없을 것이다.

그렇다면 이처럼 파편화된 몸은 어떻게 회복할 수 있는가? 다시 말해 몸을 보는 좀 더 나은 관점은 무엇인가? 더 구체적으로, 교육과 관련하여 몸은 어떻게 이해되어야 하는가? 메를로-퐁티(Merleay-Ponty, 1945)에 따르면 몸을 강조한다는 것은 '습관 획득'을 통한 실질적인 삶의 변화를 중시한다는 것이다. 조용환(2001b)이 강조하고 있는 바와 같이 국어, 도덕, 수학, 사회, 체육 같은 교과들은 그 자체로 교육의 대상이거나 또는 그것을 가르치고 배우는 것이 교육이 아니다. 그 교과들이 교육다운 방식으로 다루어질 때 비로소 교육의 방편이 될 따름이다. 하지만 얼마나 많은 학생들이, 또 교사들이 교과 지식을 전달하고 전달 받아 암기하는 것을 교육이라고 여기는가? 얼마나 많은 학생들이 그 일들을 좀 더 잘하려고 "공교육"만으로는 모자라 "사교육"에까지 손을 뻗치는가?

그렇지만 이와 같은 탄식이나 한탄보다 더 중요한 것, 더 중요한 질문은, 연구참여자 강정훈의 말을 빌자면 '그 지식은 어떻게 삶으로 나아가는가?'일지 모른다. 조용환(2012a)이 강조하듯 교육은 더 나은 삶을 지향하는 행위이기 때문이다. 다시 말해 몸을 통해 국어, 사회, 과학, 영어 등 교과 지식이 열어주는 세계를 체험하고, 그것을 몸에 새기고 익혀 더 나은 삶을 살 수 있도록 힘써 노력해야 한다. 따라서 교사가 해야 할 일은 교재를 요약하여 판서해주는 것이 아니라 그 길을 안내하는 것이 되어야 할 것이다.

연구 참여자들과 몇 가지 비교 사례들에서 살펴볼 수 있었듯이 자유변경은 바로 그것, '삶으로 나아가는 것'을 주목하고, 또한 지향한다. 지식을 머릿속에 집어넣는 것을 경시한다는 것이 아니라 그 지식의 의미의 체험과 더불어 그 지식을 통해 지식이 나온 어떤 것의 바탕에 주목하고 그것의 본질을 찾으며, 나아가 더 나은 삶을 사는 것을 더욱 중요하게 여긴다는 말이다. 그렇다면 지식을 지혜로 만듦으로써 더 나은 삶을 향유하는 그것, 즉 몸은 어떤 몸인가?

인간은 몸을 가지고 있는 존재이며, 몸이 있기 때문에 살아갈 수 있다는 말은 앞서도 이야기한 바 있다. 나아가 몸을 가지고 있기 때문에 타자를 타자로서 지각할 수 있다. 왜냐하면 나의 몸은 개별적인 나의 것인 동시에 세계에 속하는 것이기 때문이다. 나는 타자를 본다. 이때 본다는 것은 내 몸에 비추인 것, 내 몸의 일부를 이루는 것을 내가 본다는 것인데, 이때 배경과 함께 있는 어떤 것을 보되, 특정한 그것에 좀 더 주의를 기울임으로써 타자를 보게 되는 것이다. 여기서 무엇을 배경 또는 지(地)로, 또 무엇을 전경 또는 형(形)으로 둘 것인가는 신체도식의 작동 결과에 따라 달라진다. 역으로 나 역시 내 주변의 사물과 더불어 배경을 이루다가 타자의 신체도식에 의해 형으로서 주목되어 타자에 의해 지각된다. 메를로-퐁티(Merleau-Ponty, 1964)는 이와 같은 지각의 과정은 어느 한 쪽에서만 일방적으로 일어나는 것이 아니라고 주장한다. 지각의 과정은 나와 타자의 사이에서 일어나며 그 사이에서 나와 타자는 동시에 '살'을 형성한다. 이 살의 형성 때문에 나는 나이고, 타자는 타자라는 뚜렷한 이분법적 경계를 설정할 수가 없다. 다시 말해 타자는 나의 일부를 이루고, 동시에 나는 타자의 일부를 이룬다. 이 맥락에서, 레비나스와는 또 다른 의미에서 삶을 향유하는 몸은 개별적, 이기적인 몸이 아닌 주체-타자로서의 몸인 셈이다.

이처럼 자유변경은 주체-타자로서의 몸에 의해 비로소 실천되는 것인 동시에, 주체-타자의 몸을 만드는 일과도 매우 밀접하게 관련된다. 결국 한 사람의 자유변경을 통해 그의 몸이 새로운 습관을 획득하고 형성할 때, 그럼으로써 교육적으로 살아가는 몸을 갖는 사람이 점점 더 많아질 때 비로소 교육을 통해 세상이 변화될 수 있는 가능성이 열릴 것이다.

VI. 요약 및 결론

인류역사를 살펴볼 때 인간은 대부분 더 나은 삶을 추구해 왔다. 두 발과 양 손으로 땅을 구르고, 짚고 다니던 삶에서 두 발만으로 땅을 딛게 됨으로써 손을 자유롭게 쓸 수 있게 되었다는 점, 그 결과로 자연을 길들여 도구를 만들어 쓰게 되었다는 점을 그 예로 들 수 있을 것이다. 조용환(2009)은 이를 교육과 관련지어 교육은 "무엇'이기(being)'가 아닌 무엇'되기(becoming)'의 과정"(p. 250)이라고 이야기하고 있다. 내가 보기에 이는 우리말의 생태를 잘 담고 있다는 점에서 매우 정확한, 그리고 중요한 지적이다.

알다시피 우리말에는 '되어지다'라는, '되다'의 수동적 표현이 없다. 적어도 우리 문화에서, 또는 우리말의 용법에서 '된다'는 것은 다른 사람/사물/사태/환경 등의 강요와 강제에 의해 수동적으로 어떤 상태에 이른다는 것을 뜻하지 않는다. 행위자 또는 삶을 살아가는 바로 그 사람 자신이 '주체'적이고 능동적으로 그 상태에 이르고자 한다는 적극적인 의미를 가지고 있다. 다시 말해 되기, 또는 되어감이란 다른 무엇에 의해 내 안의 가능성이 실현되는 것이 아니라 나 스스로의 자발성과 의지에 의해 내 안의 주름을 적극적으로 펼쳐간다는 뜻이다. 우리말 '되다', '되어감'이라는 말에 담긴 이와 같은 의미는 이 연구의 문제의식과 상당히 관련이 깊다.

많은 사람들이 지적하고, 또 탄식하는 문제이지만 언젠가부터 교육은 학교교육과 동일시되기 시작했다. 알다시피 학교교육은 일반적으로 학습에 대한 학습자의 자발성을 바탕으로 하지 않는다. 국가에 의해 주어지는 교육과정, 학교제도가 정해놓은 과목 및 공부의 공간과 시간, 규율 등 학교 내에서 시행되는 이 모든 것들은 학습자의 적극성과 능동성을 그 원천부터 봉쇄한다. 심하게 이야기하면 이러한 제도들은 학생들을 학교에 등교하는 기계, 교과서 지문과 문제를 외우게 하는 기계로 만든다. 또 학생들을 성적에 종속시킴으로써 모든 것을 대학 이후로 유예하고, 스스로를 소외시키며 무미건조한 삶을 살게 만든다(조용환, 2009). 나아가 시

장전체주의의 논리에 따라 학생들을 무한경쟁의 세계에 집어넣어버림으로써 그들을 개별화, 분절화 시킨다(도정일, 2008).

국내외에서 일어났던 수많은 교육운동들은 이와 같은 학교, 나아가 자본주의의 폐해에 대한 저항의 몸짓이었다. 위와 같은 생각에 동의하는 많은 사람들이 시공을 넘어 자발적으로, 또 자기 주도적으로 교육운동에 참여하였고, 각기 독특한 실천을 일구어냈다. 닐의 썸머힐 학교나 레디의 애보츠홈 학교, 그리고 리이츠의 전원기숙사학교 등은 그 전형적인 사례이다. 미국의 대표적인 대안학교로 볼 수 있는 '프리스쿨'이나 그룬트비와 콜의 이념을 따르는 덴마크의 자유학교도 빼놓을 수 없다. 국내의 새교육운동과 열린교육운동, 그리고 대안학교운동에 따른 수많은 교육적 실천들도 같은 흐름을 타고 있다고 볼 수 있다.

나는 장구한 시간과 광대한 공간을 통해 생멸해갔던 다종다양한 교육운동 가운데 특히 햇살교육운동을 연구하였다. 햇살교육운동은 국내 교육사상가인 이오덕과 그와 의견을 같이 하는 몇몇 현장 교사들, 대학교수들, 그리고 "학교 밖" 사람들에 의해 촉발된 실천으로서, 학교제도를 개선·개혁하고자 하는 앞의 시도들과 그 맥을 같이 하는 한편 "글쓰기교육"이라는 독특한 방법을 실천하는 매우 특수한 사례이기 때문이다. 무엇보다 이 햇살교육운동에 대한 자발적 참여의 모습과 "학생들을 보는 눈이 정말 많이 달라졌다", "삶이 정말 많이 변했다"는 많은 회원들의 말은 '되어감'과 관련된 나의 상심을 자극하기에 충분했다. 다른 한편 어떤 말, 어떤 글에서든 회원 자신보다 학생들의 삶을, 그리고 어떻게 하면 학생들과 잘 지낼 수 있을까를 먼저 고민하고 생각하는 그들의 모습에 나는 의아함을 느끼지 않을 수 없었다. 햇살교육운동에 참여하면서 이오덕의 사상과 실천을 공부하고, 이를 통해 햇살교육운동의 실천 방향을 고민하고 탐색하며, 그 다양한 실천의 방향을 창안하고 실험함으로써 햇살교육운동이 추구하는 교육의 본질을 찾아가는 이 모습을 나는 '교육운동 참여의 자유변경'이라고 명명하였다. 요컨대 이 연구는 연구 참여자들이 햇살교육운동을 실천해 가는 모습을 통해 교육운동 참여의 '자유변경'이란 어떤 것인가를 밝히고자 한 연구이다.

1. 요약

이 연구는 햇살교육운동을 통해 교육운동 참여의 자유변경의 과정과 그 유형 및 구조, 그리고 교육인류학적 함의를 탐색하는 것을 목적으로 한다. 이 목적을 달성하기 위해 나는 세 가지 문제, 즉 첫째, 교육운동 참여의 자유변경 과정은 어떻게 전개되는가?, 둘째, 교육운동 참여의 자유변경의 유형과 구조는 어떠한가, 셋째, 교육운동 참여의 자유변경은 어떠한 교육인류학적 함의를 지니고 있는가? 하는 문제를 제기하였다. 그리고 햇살교육연구회 하늘지회에서 적어도 10년 이상 활동한 세 명, 구체적으로 초등학교 교사인 이영선과 최민혁, 인문계고등학교 교사인 강정훈을 연구 참여자로 선택하여 질적 사례연구 방법으로 이들의 삶을 살펴보았다. 지금부터 각 질문과 함께 이 연구를 통해 찾아낸 잠정인 답을 약술하기로 한다.

첫째, 교육운동 참여의 자유변경은 과정은 어떻게 전개되는가?

이 질문은 햇살교육운동에 참여했던 나 자신의 경험과 관련된 질문이다. 성급한 결론일지 모르지만 나는 기껏해야 1, 2년 정도 참여했을 따름인 이 실천을 스스로 실패라 규정했는데, 그런 까닭에 적게는 10년에서 많게는 수십 년씩 햇살교육운동에 투신해 온 사람들이 도대체 어떻게 햇살교육운동을 실천해 가고 있는지 무척 궁금했다.

재미있는 것은 세 연구 참여자 모두 내가 했던, 그리고 내가 상상했던 것과는 전혀 다른, 그래서 상상조차 하지 못했던 방식으로 햇살교육운동에 참여하고 있다는 점이다. 공통적으로 연구 참여자인 강정훈, 이영선, 최민혁은 강조점의 선택, 학교현실의 비판에 터한 햇살교육운동 전개 방향의 탐색, 그리고 교수활동의 창안과 적용이라는 세 가지 범주 속에서 햇살교육운동을 자유변경 해 가고 있는 것으로 드러났다.

먼저 믿음고등학교 교사인 강정훈은 이오덕의 다양한 주장과 실천 가운데 “우리 말/글 바로 쓰기”와 관련된 문제를 제기하였다. “이오덕 정신” 또는 “햇살정신”이란 곧 글과 말, 나아가 수업을 통해 만나는 다양한 교과목을 통해 “자기 스스

로, 내 자신의 중심을 제대로 지켜가면서 삶을 가꾸어" 가는 것이며, 이는 학생들의 삶과 가까운 말로써 가능하다고 생각했기 때문이다. 이를 바탕으로 바라본 인문계고등학교의 현실은 참담했다. 작문교육다운 작문교육도 이루어지지 않고 있었을 뿐더러 학생들이 공부해야 할 교과서도 우리말/글 바로 쓰기와는 거리가 멀었다. 그가 처한 상황에 대한 이와 같은 비판적 이해는 교육과정과 교과서 개발에 대한 관심과 실천으로 이어졌다. 그리고 그 지향은 "쉬운 교과서"였다.

최민혁은 "학생중심"을 외치면서도 실제로는 "교사중심"으로 돌아가는 학교교육과 그 폐해를 오랫동안 목격해 왔다. 이와 같은 현실에서 비롯된 상심을 바탕으로 이오덕의 다양한 실천과 주장 가운데 "아이들의 삶에서 출발해야 된다"는 말을 핵심으로 꼽게 되었고, 이 말로 햇살교육운동 참여의 방향을 삼았다. 그리고 그는 "기다려주는 교육과정"을 운영함으로써 햇살교육운동의 정신을 구현하고자 하였다. 하지만 그는 그 "기다려주는 교육과정"에 대해 스스로 의문을 품었다. "기다려주는 교육과정"을 운영한다고 말하고 다니면서도 "기다림"의 의미에 대해 충분히 생각을 하지 못하고 있었던 까닭에 몇 가지 실수를 저지르게 되었기 때문이다. 이 실수들에 대한 성찰을 바탕으로 "기다림"이란 개념을 더욱 체계화할 수 있었다.

이영선에 따르면 이오덕이 지식을 보는 관점은 '구성주의'와 일맥상통하는 바가 있다. 이와 같은 이해의 결과를 바탕으로 이영선은 "들숨만 있고 날숨은 없는"이란 말로 학교교육 현실을 문제 삼는다. 다시 말해 그에게 중요한 것은 학습을 통해 자신 나름으로 "구성"한 지식과 그 지식의 표현과의 조화이다. 이영선은 이러한 생각을 구체화하기 위한 방법으로 PBL 수업으로 눈을 돌렸다. 이영선은 이 수업을 통해 아이들이 스스로 수업의 주체가 되어 적극적으로 활동하고, 그들이 가지고 있는 모든 능력을 표출할 수 있는 기회를 주고자 하였다. 그럼으로써 학습과 표현의 조화를 꾀하고자 하였다. 그러나 이영선은 이 수업 실천에 대한 비판적 검토를 바탕으로 문제점을 발견하였으며, 이를 해결하기 위해 '게임화'를 접목시켜야겠다는 생각을 하게 되었고, 실제로 이를 실천으로 옮길 방법을 궁리하고 있다.

둘째, 교육운동 참여의 자유변경의 유형과 구조는 어떠한가?

나는 세 연구 참여자의 햇살교육운동 참여의 자유변경 과정에 대한 분석을 통해 1) 교수행위 창안형, 2) 교수 범위 확장형, 3) 학습을 통한 개념 심화형, 4) 학습 범위 확장형의 네 가지 유형과 함께 1) 선행 지식의 창조적 재발견, 2) 더 나은 삶의 방식의 지향, 3) 해석학적 순환을 통한 나아감의 과정이라는 세 가지 구조적 요소들을 발견하였다.

연구 참여자들은 햇살교육운동의 전개 방향을 탐색하는 과정에서 다양한 교수행위들을 고민하고 창안한다. 예컨대 "문학체험" 수업, 자기 생각 쓰기로서의 논술수업(강정훈), 스스로 과제, "느낌"을 통한 생활지도(최민혁), "세밀화" 그리기, 독서교육(이영선) 등이 그것이다. 한편 연구 참여자들은 햇살교육운동 내적인 논리에 따라 창안된 것이 아닌 햇살교육운동과 관련이 없어 보이는 외부의 교수행위를 들여오기도 하는데, 이영선의 리코더 교육이나 PBL 수업이 그 전형적인 예이다. 연구 참여자들은 햇살교육운동의 전개방향을 탐색하고, 다양한 교수행위들을 실험하는 가운데 이오덕과 햇살교육운동에 대한 학습을 게을리 하지 않는다. 그럼으로써 이오덕과 햇살교육운동에 대한 이해를 심화해 간다. 그러나 이와 같은 이해의 심화는 때로 외부 개념의 도입을 통해 이루어지기도 한다. 이영선의 진화론 공부, 그리고 최민혁의 상담 공부를 그 전형적인 사례로 볼 수 있다.

연구 참여자들은 "공부 모임"을 통해 이오덕이 남긴 숱한 저서들을 샅샅이 읽고 또 읽으면서 '이오덕 사상'이라는 선행 지식을 철저하게 학습하였다. 그러나 단순히 그가 남긴 지식을 '획득'하는 것에서 그치지 않았다. 그 대신에 이오덕을 창조적으로 재발견하였는데, 이는 다시 두 가지 경우로 세분되고 있다. 하나는 이오덕에 대한 철저한 학습을 통해 새로운 지식을 창출하는 경우이고, 다른 하나는 이오덕의 사상에 새로운 의미를 부여하는 경우이다. 그러나 어떤 경우든 선행지식에 대한 학습이 창조적 재발견으로 이어질 때 자유변경이 될 수 있었다.

창조적으로 재발견된 지식은 그것이 더 나은 삶의 방식의 발판이 될 때 비로소 의미를 지니는 것으로 드러났다. 이는 세계 내 존재자의 바탕을 이루고 있는 존재 내지는 존재자에 대한 새로운 시각을 통해 드러나는 새로운 세계를 발견하고, 이를 바탕으로 자신이 맡은 직분 또는 삶의 방식에 대해 고민하고 실천하는 과정, 다시 말해 존재 물음의 과정을 우선 거치게 된다. 낯익은 규정과 질서의 발생적

연원을 물을 때 비로소 그 익숙한 틀을 벗어나 정말 그 이해가, 또는 그 삶이 최선의 방식인지, 더 나은 이해는 없는지 물을 수 있기 때문이다. 이와 같은 과정을 거쳐 새로이 발견된 세계, 또는 새로운 삶의 방식은 자기화를 통해 타자를 지향함으로써 더 나은 삶으로 나아갈 수 있게 된다. 왜냐하면 자기화가 이루어질 때 비로소 창조적으로 발견된 지식과 이를 바탕으로 한 존재 물음을 통해 발견한 새로운 세계 및 새로운 삶이 완전한 자신의 것이 될 수 있고, 또 전유될 수 있기 때문이다. 나아가 그 지식은 타자에 대한 지향 속에서 주체의 삶을 통해 표현되어야 한다. 다른 말로 하면 주체는 그 지식을 살아내야 한다. 왜냐하면 자유변경의 주체는 곧 나, 나의 의식인 바 이는 주체-타자이기 때문이다. 그리고 주체-타자로서의 자신을 위한 것이 결국은 더 나은 삶을 사는 최선의 방식이기 때문이다. 여기서 살아낸다는 것은 단순히 어떤 지식에 맞게 말과 행동을 하는 것을 넘어 그 지식의 관점에서 세상을 보고 이해하며, 마음의 움직임이나 느낌까지도 그 지식에서 우러나올 수 있게끔 하는 것이다.

창조적으로 재발견된 지식은 존재 물음의 과정을 통해 그 실천의 외연이 확장되고 내포된 속성에 대한 이해가 심화된다. 다시 말해 재발견된 그 지점에서 그치고 마는 것이 아니라 해석학적 순환을 통해 그 본질에 대한 이해가 깊어져 가는 것이다. 강정훈은 자신이 맡고 있는 담임 반 학생들을 넘어 학교 밖 청소년들에게 소통의 기회를 주는 것 또한 이오덕의 뜻을 실천하는 길이라는 생각에 이르러 그와 관련한 일을 하기 시작하였고, 이영선은 “어린이 마음”에 대한 이해를 통해 진화론에 관심을 갖게 되었다. 다른 한편 이와 같은 외연의 확장은 다시금 내포된 속성들에 대한 이해의 심화를 가져온다. 이 이해의 확장은 두 가지 상이한 경로, 즉 오류를 범하고 그 오류를 수정해 가는 과정, 그리고 다른 분야의 지식을 통해 관심 분야의 의미를 깊이 이해하게 되는 과정을 통해 이루어지는 것으로 밝혀졌다.

셋째, 교육운동 참여의 자유변경은 어떠한 교육인류학적 함의를 지니고 있는가?

교육과 문화는 두 가지 서로 다른 삶의 형식이다. 그러나 문화는 교육이 특정한

방식과 방향으로 이루어지도록 질서를 부여하고 길들임으로써, 그리고 교육은 현재의 문화에 대한 성찰을 통해 문화를 부단히 문제 삼음으로써 끊임없이 서로 영향을 주고받는다. 햇살교육운동은 '삶의 강조', '인간의 자연스러운 성장과 발달의 강조', '공동체적 삶의 강조'라는 세 가지 측면에서 기존의 교육운동들과 "교육"의 개념을 일부 공유하고 있음을 발견하였다. 그러나 햇살교육운동은 다른 교육운동들에서는 찾아볼 수 없는 독특한 실천 방식을 가지고 있다. 그것은 해방적 관심에 대한 지향 속에서 표현과 성찰, 그리고 살아냄을 강조하고 있다는 점이며, 이것은 "글쓰기교육"이라는 독특한 실천을 통해 이루어지고 있었다. 다시 말해 햇살교육운동에는 기존의 교육운동들과 차별되는 의미화 및 실천 방식, 즉 교육문화가 있는 바, 나는 그것을 '교육'에 관한 학문적 이념형(조용환, 2012a)과 비교·대조함으로써 햇살교육운동의 교육으로서의 가능성과 더불어 그 한계를 찾아보고자 하였다.

이러한 햇살교육운동의 교육문화는 학습자 자신의 눈앞에 있는 사물, 그 자신이 처한 현실을 직시하고, 자신의 입장에서 재고하며, 그 자신만의 언어로 표현할 것을 권장하는 한편, 학습자들이 다양한 방식으로 표현한 것을 소재로 그들과 대화를 함으로써 학습자들의 더 나은 삶을 지향한다는 점에서 '교육'으로서의 가능성을 내재하고 있었다. 그러나 다른 한편으로 표현의 방법을 글쓰기라는 행위로 엄격하게 제한하며, 또한 햇살교육운동 참여자들이 말하는 "공동체"가 개방적이지 못하다는 점에서 교육으로 이해하기 힘든 부분 또한 함께 가지고 있었다.

이어서 교육운동 참여의 자유변경의 교육학적 의미에 대해 고찰하였다. 교육운동 참여 방식은 다양할 수가 있다. 나는 그 방식을 '삶의 형식에 따른 참여 방식', '태도에 따른 참여 방식', 그리고 '자발성에 따른 참여 방식' 등 세 가지로 구분해 보았으며, 특히 '삶의 형식에 따른 참여 방식'에 주목하였다. 나는 '삶의 형식에 따른 참여 방식'을 다시 세 가지로 분류하였는데, '운동적' 참여, '교육적' 참여, 그리고 '자유변경적' 참여가 그것이다. 교육운동 참여방식에 대한 이러한 분류에서 한 걸음 더 나아가 좀 더 바람직한 참여, 즉 교육적 그리고 자유변경적 참여 방식에서 그 주체는 어떠해야 하는가를 논의하였다. 그 주체는 모두 '개별자' 또는 '이기적 자신'으로서의 주체가 아닌 타자에 대한 개방성을 지닌 '주체-타자'이다. 한편

교육운동 참여의 자유변경은 교육운동이 추구하는 “교육”의 본질을 찾기 위해 부단히 문제를 제기하고, 교육이 나아가야 할 방향을 탐색하며, 다양한 교수행위를 실험해 보는 과정을 되풀이한다는 점에서 메타교육으로서의 가능성을 가지고 있음을 논의하였다. 더불어 그것이 교육운동 참여자 고유의 실천방식을 만들어 가는 과정이라는 점에 주목하여 메타문화로서의 가능성을 가질 수 있음에 대해서도 논의하였다.

여러 철학자들이 지적하고 있듯이 인간의 삶은 몸과 불가분의 관계를 맺고 있다. 교육운동 참여의 자유변경 역시 삶을 “살아내는” 하나의 방식으로서 몸과 분리될 수 없다.

자유변경에 충실하다는 것은 곧 교육적인 삶을 산다는 것이다. 교육은 부단한 되어감의 과정, 즉 ‘더 나은 차이의 반복’의 과정인 바, 자유변경을 이루는 ‘해석학적 순환을 통한 나아감의 과정’은 바로 그러한 속성을 가지고 있는 요소이기 때문이다. 또 교육은 타자를 지향하는 삶이다. 교육은 주체적이지 않으면 결코 이루어질 수 없다는 점에서, 그리고 이때 주체란 이미 주체-타자란 점에서 그렇다. 또 살아냄이란 결국 상호주관적으로 형성된 생활세계 속에서 이루어지는 것으로서 타자들과의 관계를 기본 바탕으로 하기 때문이다.

다른 한편, 교육운동 참여의 자유변경은 지식의 획득보다는 지혜의 형성을 더욱 중요하게 여긴다. 조용환(2004)에 따르면 연구와 교육, 질적 연구와 질적 교육은 서로 구분되는 행위인 반면 동구조성을 갖는다. 이 동구조성에 의거하여 이 둘은 ‘불확실성을 다루는 지혜’라는 측면에서 공통된 성격을 갖게 된다. 이때 교육자 저마다 서로 다른 상황에 처해 있고, 서로 다른 ‘신체도식’을 가지고 있음에 따라 교육은 이와 같은 불확실한 상황을 다루는 지혜가 되어야 하는 바, 지혜는 머리가 아닌 몸에 새겨지는 것이다. 그러나 현대 사회의 학교교육은 몸을 철저하게 과학화, 객관화 하여 바라봄으로써 몸이 가진 질적인 측면을 무시하는 동시에 여전히 이성을 더 강조하는 근대적 사고에서 벗어나지 못하고 있다. 요컨대 주체-타자로서의 몸을 만드는 데 전혀 기여하지 못하고 있는 것이다.

이와 같은 비판적 논의를 바탕으로 할 때 교육운동 참여의 자유변경은 주체-타자로서의 몸에 의해 비로소 실천되는 것인 동시에, 교육적인 삶을 사는 몸, 주체-

타자로서의 몸을 만드는 일과도 매우 밀접한 관련이 있다.

2. 결론

조용환(2012b)의 말대로 하나의 텍스트는 그것의 바탕이 되는 콘텍스트에서 구성되어 나온 것이다. 그 말은 콘텍스트의 어떤 요소들을 선택하고, 그 관계를 어떻게 설정하는가에 따라 서로 다른 수많은 텍스트들이 새롭게 구성될 수 있는 가능성이 있음을 뜻한다. 이름 하여 '상호텍스트성'이다. 이 연구는 그런 가능한 수많은 텍스트 가운데 하나의 이야기일 뿐이다. 이 절에서는 이 연구 말고도 새롭게 구성될 가능성이 있는 텍스트들을 중심으로 연구의 한계를 지적하면서 동시에 후속 연구를 위한 제언을 함께 하고자 한다.

이 연구는 교육운동 참여의 자유변경의 과정을 살펴보고 그 유형과 구조를 발견하며, 그리고 그것이 이 연구의 학문적 바탕인 교육인류학적으로 갖는 함의에 대해 이해하고자 한 연구이다. 하지만 자유변경이 어떤 것의 본질을 찾는 과정에서 필수적으로 수행해야 하는 일인 이상, 교육운동의 참여 분야에서만 유일하게 일어나는 행위는 아닐 것이다. 예컨대 도제교육에서도, 대학이나 대학원 공부와 생활에서도, 사회생활에서도, 심지어는 "삶의 종착역"이라 불리는 죽음과 관련해서도, 좀 더 일반적으로 이야기를 하자면 인간이 가질 수 있는 모든 삶의 형식과 관련해서 자유변경이 일어날 수 있다. 그런 까닭에 이 연구가 자유변경의 과정과 유형 및 구조, 그리고 그 의미를 밝혔다 하여 그것이 모든 삶의 형식과 관련하여 일어날 수 있는 자유변경을 대표한다고 보아서는 곤란하다. 이 연구는 다양한 과정과 구조, 또한 학문적 관심에 따라 다양한 함의를 가질 수 있는 자유변경과 관련된 이야기 가운데 하나의 이야기일 뿐이다. 뿐만 아니라 내가 이 연구를 통해 발견한 교육운동 참여의 자유변경의 구조도 어디까지나 잠정적인 것일 뿐이다. 따라서, 만일 교육운동 참여의 자유변경에 관한 이 논의가 학문적, 특히 교육학적 가치를 갖는다면 다양한 삶의 형식과 관련된 자유변경의 과정과 양상, 그리고 구조에 관심을 가지고 살펴볼 필요가 있다. 그럼으로써 이 연구에서 밝힌 자유변경의 잠정적 구조를 수정·보완함으로써 자유변경에 관한 경험적 이해를 좀 더 깊게

하고 넓혀갈 필요가 있다.

그 연장선상에서 후속 연구를 위한 제언을 하자면 교육운동 참여의 자유변경은 우리나라에서만 일어나는 독특한 삶의 모습은 아닐 것이다. “교육”이라는 이름 없이도 ‘교육’으로 볼 수 있는 행위들을 하며 살고 있는 여러 원시부족사회들처럼 비록 ‘자유변경’이라는 이름은 아니더라도 세계 곳곳에는 그 비슷한 형태의 삶을 사는 사람들이 있을 것이다. 그렇다고 가정을 한다면, 그 사람들은 이 연구의 연구 참여자들이 보여줬던 것처럼 어떤 단체, 어떤 사람의 주장을 바탕으로 문제를 찾고, 그 해결 방안을 다양하게 탐색하고 실천하는 방식이 아닌 다른 방식으로 자유변경을 해 가고 있을지도 모른다. 백 번 양보하여 그들 역시 같은 방식을 따른다 하더라도 그 각각의 행위가 일어나는 세부적인 방식은 또 달라질 수 있다. 그 사회 나름의 독특한 문화가 작용하기 때문이다. 요컨대 교육운동 참여의 자유변경과 문화와의 관계를 살펴볼 필요가 있다. 특히 삶과 문화와 교육의 관계를 구명하고자 하는 교육인류학도라면 이 문제에 대해 적어도 한 번쯤은 관심을 가질 필요가 있지 않을까 싶다.

나는 이 연구를 통해 교육운동 참여의 자유변경이 선행 지식의 창조적 재발견, 더 나은 삶의 방식의 지향, 해석학적 순환을 통한 나아감의 과정 등 세 가지 요소들의 관계들로 이루어진 행위임을 밝혔다. 여기서 잠시 ‘잠정적’이라는 형용사 뒤에 숨어 일단은 이 구조의 교육학적 타당성에 대한 판단을 유보하고, 일시적으로나마 인정한다고 가정해보자. 그렇다고 하더라도 그 뒤에는 수많은 문제들이 줄줄이 딸려 온다. 예컨대 ‘자유변경을 도울 수 있으려면 교수자는 무엇을 어떻게 해야 하는가?’ ‘자유변경은 어떤 경우, 어떤 자극에 의해 촉발되며, 또한 어떤 상황에서 촉진 또는 저하되는가?’ ‘자유변경 과정을 어떻게 평가할 것인가?’와 같은 의문들이 벌써부터 솟아오른다. 하지만 학교교육에 대한 기존의 교육학적 접근이 취해왔던 태도, 즉 기술·공학적 접근으로는 이 질문들에 대한 답을 내놓기 어려울 것이라는 막연한 생각이 든다. 그렇다면 어떻게, 어떤 관점에서 접근해야 하는가? 이 질문에 답하는 것이 나와, 다른 동료 연구자들에게 남겨진 몫이다. 그러나 한 가지 분명한 것은 ‘교육이란 어떤 것인가’, 즉 교육의 본질(조용환, 2012a)을 묻고 답하려는 노력이 함께 경주될 때 비로소 앞의 질문에 답하려는 노력이 의미를 가

지게 될 것이라는 점이다.

끝으로, 다양한 자유변경의 사례들을 찾아낼 필요가 있다는 점을 이야기하고자 한다. 그럼으로써 교육운동 참여의 자유변경의 구조적 요소들, 즉 선행 지식의 창조적 재발견, 더 나은 삶의 방식의 지향, 해석학적 순환을 통한 나아감의 요소들이 실제로, 어떤 방식과 유형으로 현실화 되는지 살펴볼 필요가 있다. 이와 같은 다양한 사례들에 대한 조망을 통해 특정한 교육학적 개념, 이론, 실천이 다양한 방식으로 분화되고 변용되는 과정에 대한 이해가 가능해질 것이기 때문이다.

솔직히 '이 연구에는 어떤 한계가 있으며, 후속 연구를 위해 어떤 제언을 할 수 있는가?'를 묻고 거칠게나마 그 답을 정리하기 전까지만 해도 나는 '자유변경과 관련하여 연구 현장을 바꾸는 것 말고는 더 이상 연구할 것은 없다'는 매우 오만한 생각을 하였다. 하지만 지금은 생각이 바뀌었다. 자유변경을 화두로 삼은 이상 가도 가도 끝이 없겠다는 생각이 절로 든다. "이제 시작"이라는 말의 의미를 이제야 알 것 같다. '알면 알수록 모르는 것이 생기는 것이 공부다'라는 말의 뜻을 이제야 알 것 같다. 이 연구를 잠정적으로 마무리하는 지점에 선 지금에서야 최민혁의 이야기가 눈에 들어온다. 그의 말대로 갈 길은 멀지만 "자꾸 지향하다 보면 요만큼"은 앞으로 나아갈 수 있을 것이다. 앞으로 나를 비롯하여 내 주변의 동료 연구자들이 할 일을 일러주고 있는 최민혁의 이야기를 끝으로 이 글을 마무리할까 한다.

<60>
꿈, 지향, 가려고 하는 곳, 죽을 때까지 내가 가려고 하는 곳, 그리고 사람이라고 하는 존재는 늘 지향하고, 꿈꾸고, 종교로 말하면 기도를 할 뿐이지, 내가 그곳까지 갈 수는 없다. 기도, 왜 기도하냐? 내가 부족하니까 기도하죠. 내가 갈 수 없는 곳이니까. 근데 기도하다보면, 자꾸 지향하다보면, 요만큼은 가지 않겠습니까, 요만큼은.

참 고 문 헌

강대중, 최선주, 이승협. (2012). 자력학습 인터넷 논객들의 학습생활 연구: '아고라 경제토론방 고수'를 중심으로. **평생교육학연구, 18**(4), pp. 33-63.

강영안. (2005). **타인의 얼굴: 레비나스의 철학.** 서울: 문학과지성사.

강인애, 정준환, 정득년. (2007). **PBL수업을 위한 길라잡이.** 서울: 문음사.

강일국. (2009). 새교육운동과 열린교육운동의 특징 비교 연구. **교육사회학연구, 19**(3), pp. 1-23.

김종갑. (2008). **근대적 몸과 탈근대적 증상**. 서울: 나남.

김한미. (2009). **도제식 교수-학습 방법과 구조에 관한 질적 연구: 성악 레슨을 중심으로.** 박사학위 논문. 서울대학교 교육학과.

도정일. (2008). **시장전체주의와 문명의 야만**. 서울: 생각의나무.

박명진외. (1996). **문화, 일상, 대중: 문화에 관한 8개의 탐구**. 서울: 한나래.

박민정. (1997). **열린교실의 교육공간 구성에 관한 참여관찰 연구**. 석사학위논문, 서울대학교 교육학과.

박성혜. (2010). 1960년대 미국의 자유학교운동과 홀리스틱 교육과의 관계. **홀리스틱교육연구**, 15(2), pp. 1-28.

박용석. (2011). 영국 신교육운동이 우리 대안교육에 주는 시사점. **교육학 연구, 49**(3), pp. 33-53.

배우순. (2009). S. 프로이트의 인격이론. **철학연구, 112**, pp. 53-77.

서근원. (2005). 교육공동체의 교육인류학적 재해석: 산들초등학교 사례를 중심으로. **교육인류학연구, 8**(2). pp. 127-179.

서근원. (2007). 교육학으로서의 교육인류학 탐색. **교육인류학연구, 10**(2), pp. 1-40.

서덕희. (2008). **홈스쿨링을 만나다**. 서울: 민들레.

서덕희. (2009). 문화와 교육 개념의 실존성. **교육인류학연구, 12**(2), pp. 1-44.

소경희, 김종훈. (2010). 초등교사의 수업관련 실천적 지식의 작동 및 형성 과정에

대한 사례 연구. **교육학연구, 39**(1), pp. 133-155.

송순재. (2005). 한국에서 “대안교육”의 전개과정 및 성격과 주요 문제점. **홀리스틱교육연구, 9**(2), pp. 33-56.

송순재, 고병헌, Aegidius, K. K. (2011). **위대한 평민을 기르는 덴마크 자유교육**. 서울: 민들레.

신용하 편. (1985). **공동체 이론**. 서울: 문학과지성사.

심성보. (1996). 한국대안학교운동의 현황과 과제. **교육사회학연구, 6**(2), pp. 173-198.

안귀덕. (1990). **'참교육운동'과 한국 교육의 과제**. 서울: 윤문.

양해림. (2003). **현상학과의 대화**. 서울: 서광사.

오늘의교육편집위원회. (2011). **교육 불가능의 시대**. 서울: 교육공동체 벗.

오인탁, 양은주, 황성원, 최재정, 박용석, 윤재홍. (2006). **새로운 학교교육문화운동: 대안교육의 뿌리를 찾아서**. 서울: 학지사.

유상덕. (1996). **교육개혁과 교육운동의 전망**. 서울: 내일을 여는 책.

윤여각. (2002). 평생학습 활성화를 위한 학교교육방법 개선 방향. **평생교육학연구, 8**(3), pp. 21-40.

이남인. (2004). **현상학과 해석학: 후썰의 초월론적 현상학과 하이데거의 해석학적 현상학**. 서울: 서울대학교출판부.

이동원. (1997). 새교육운동기 사회과 수업 방법의 수용과 실천. **사회과교육연구, 4**, pp. 13-38.

이병환. (2004). 국내외 대안학교의 운영 특성에 관한 연구. **열린교육연구, 12**(2), pp. 31-56.

이성환. (2012). 물음의 현상학, 무의 존재론: 물음과 하이데거의 존재사유. **철학논총, 69**(3), pp. 227-251.

이오덕. (1983). 우리의 믿음과 태도. **참 삶을 가꾸는 글쓰기교육**(1), p. 1.

이오덕. (1985). 갈 길을 다시 확인한다. **참 삶을 가꾸는 글쓰기교육**(6), p. 1.

이오덕. (1989). **이오덕교육일기 1**. 서울: 한길사.

이오덕. (1992). **우리 문장 쓰기**. 파주: 한길사.

이오덕. (2005). **내가 무슨 선생 노릇을 했다고**. 서울:: 삼인.

이오덕. (2013). **이오덕 일기 2**. 서울: 양철북.

이용숙. (1997). 열린교육 개념의 재정립과 수업의 개선. **열린교육학회지, 5**(2), pp. 109-141.

이용숙. (2001). 열린교육 전개과정에서의 시행착오와 개선방안. **열린교육연구, 9**(1), pp. 153-185.

이정우. (2008). **천하나의 고원**. 파주: 돌베개.

이주영. (2006). **이오덕 삶과 교육사상**. 서울: 나라말.

이진경. (2002). **노마디즘 Ⅰ, Ⅱ**. 서울: 휴머니스트.

이혁규. (2009). 근대 교실의 시공간과 근대교육에 대해 성찰하기. **우리교육, 6**, pp. 138-142.

이호철. (1994). **재미있는 숙제 신나는 아이들**. 파주: 보리.

이홍우. (1998). **교육의 목적과 난점. 제6판**. 서울: 교육과학사.

장상호. (1997). **학문과 교육(상): 학문이란 무엇인가**. 서울: 서울대학교출판부.

장상호. (2005). **학문과 교육(중I): 교육이란 무엇인가**. 서울: 서울대학교출판부.

전현욱. (2010). 학교의 꿈 : 감금에서 교육으로. **한국교육인류학회 제122차 월례발표회 자료집**, pp. 41-76.

전현욱. (2012). 자기주도학습의 의미에 관한 한 해석. **학습자중심교과교육연구, 12**(1). pp. 373-392.

정민. (2013). **오직 독서뿐**. 서울: 김영사.

정향진. (2008). 문화적 과정으로서의 교육 - 교육인류학을 위한 비판적 고찰 -. **교육인류학연구, 11**(1), 73-105.

조광제. (2008). **의식의 85가지 얼굴**. 파주: 글항아리.

조상식. (2002). **현상학과 교육학**. 서울: 원미사.

조용환. (1997). **사회화와 교육: 부족사회 문화전승 과정의 교육학적 재검토**. 서울: 교육과학사.

조용환. (1998). 대안학교의 가능성과 한계에 관한 문화기술적 연구. **교육인류학연구, 1**(1), pp. 113-155.

조용환. (1999). **질적 연구 : 방법과 사례**. 서울: 교육과학사.

조용환. (2001a). 교육적 존재론. **교육인류학소식, 7**(1), pp. 1-2.

조용환. (2001b). 문화와 교육의 갈등-상생 관계. **교육인류학연구, 4**(2), 1-27.

조용환. (2004). 질적 연구와 질적 교육. **교육인류학연구, 7**(2), 55-75.

조용환. (2009). **고등학생의 학업생활과 문화 연구**. 서울: 한국교육개발원. 연구보고 RR 2009-08-2.

조용환. (2010). 교육을 보는 눈. 이정전 외. (2010). **세상을 보는 눈 -인문편- 제2판**. 서울: 이슈투데이.

조용환. (2011a). 교육의 본질. 미출간자료.

조용환. (2011b) 기오재공동학습자료 jyh110308.

조용환. (2011c). 기오재공동학습자료 jyh110503.

조용환. (2011d). 기오재공동학습자료 jyh111101.

조용환. (2011e). **질적 연구논문의 작성과 평가**. 서울: 서울대학교 교수학습개발센터 글쓰기교실.

조용환. (2012a). 교육의 본질에서 본 공교육 개혁의 의미: 본질적인 개선을 위한 고투. 한국방송통신대학교 편. (2012). **새로운 공교육의 이해와 실천**. 서울: 한국방송통신대학교 출판부. pp. 19-34

조용환. (2012b). 교육인류학과 질적 연구. **교육인류학연구, 15**(2), pp. 1-21.

조용환. (2012c). 기오재공동학습자료 jyh121023.

조용환. (2013a). 기오재공동학습자료 jyh130108.

조용환. (2013b). 기오재공동학습자료 jyh130416.

조용환. (2013c). 좋은 질적 연구자가 되기 위한 자기 점검. **2013년도 한국교육인류학회 하계 워크샵 자료집**.

조용환. (2013d). 좋은 질적 연구자가 되기 위한 자기 점검. **한국교육인류학회 제144차 월례발표회 자료집**.

조용환. (2013e). 좋은 질적 연구자가 되기 위한 자기 점검. **한국교육인류학회 제145차 월례발표회 자료집**.

조용환, 윤여각, 이혁규. (2006). **문화와 교육**. 서울: 한국방송통신대학교출판부.

진중권. (1994). **미학 오디세이 1**. 서울: 휴머니스트.

진중권. (2004). **미학 오디세이 3**. 서울: 휴머니스트.

천보선, 김학한. (1998). **신자유주의와 한국교육의 진로**. 서울: 한울.

최유림. (2001). **초등학교 열린교육에 관한 사례연구**. 석사학위논문, 서울대학교 교육학과.

최재정. (2003). 20세기 초 독일의 '개혁교육학 운동'의 성립과 전개: '전원기숙사학교 운동'을 중심으로. **연세교육연구, 16**(1), pp. 79-103.

히로꼬, (최정순 역. 1989). **어린이의 문화인류학**. 서울: 삼동자.

Aries, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime.* 문지영 역. (2003). **아동의 탄생**. 서울 : 새물결.

Bateson, G. (1958). *Naven.* CA: Stanford University Press. 김주희 역. (2002). **네이븐**. 서울: 아카넷

Chagnon, N. A. (1992/2003). *Yanomamö: The Last Days of Eden.* San diego: Harcourt Brace Jovanovich. 양은주 역. (2003). **야노마모: 에덴의 마지막 날들**. 서울: 파스칼북스.

Churchill. W. (1996). *From a Native Son.* MA: South End Press. 황건 역. (2012). **그들이 온 이후: 토착민이 쓴 인디언 절멸사**. 서울: 당대.

Cronin, A. J. (1941). *The Keys of The Kingdom.* Boston: Little, Brown and Company. 이승우 역. (1993). **천국의 열쇠**. 서울: 성바오로출판사.

des Montaigne, M. (1922). *Les Essais.* Paris: Felix Alcan. 손우성 역. (2007). **몽테뉴 수상록**. 서울: 동서문화사. .

Deleuze, G. (1988). *Le Pli : Liebniz et baroque.* Paris MINUIT. 이찬웅 역 (2008). **주름, 라이프니츠와 바로크**. 서울 : 문학과 지성사.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux : Capitalisme et schizophrérie 2.* Paris: Édition de Minuit. 김재인 역(2003). **천 개의 고원**. 서울 : 새물결.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y, S. (2011). Introduction : The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. Lincoln, S.

(Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. John Dewey: The Later Works. Vol. 13. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press. 엄태동 편저. (2001). **존 듀이의 경험과 교육**. 서울: 원미사.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. NY: Seabury Press. 남경태 역. (2010). **페다고지**. 서울: 그린비.

Gadamer, H-G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr Verlag. 이길우·이선관·임호일·한동원 역. (2000) **진리와 방법 I: 철학적 해석학의 기본 특징들**. 서울: 문학동네.

Gadamer, H-G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr Verlag. 임홍배 역. (2012) **진리와 방법 II: 철학적 해석학의 기본 특징들**. 서울: 문학동네.

Geertz, C. (1988). *Works and Lives: The Anthropologist as Author*. UK: Stanford University Press. 김병화 역. (2014). **저자로서의 인류학자: 레비스트로스, 에번스프리처드, 말리노프스키, 베네딕트**. 서울: 문학동네.

Goldberg, N. (1986). *Writing Down the Bones: Freeing the Writer Within*. Boston: Shambhala. 권진욱 역. (2010). **뼛속까지 내려가서 써라**. 서울: 한문화.

Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit(17th Ed)*. Tübingen: Max niemeyer Verlag GmbH. Co. 이기상 역(1997). **존재와 시간**. 서울 : 까치글방.

Heidegger, M. (1960). *Was heißt Denken?* Tübingen: Max Niemeyer. 권순홍 역. (2005). **사유란 무엇인가**. 서울 : 길.

Hickey, M. E. (1973). Evaluation in alternative education. *NASSP Bulletin, 57*(374), pp. 103-109.

Holt, M. (2002). It's Time to Start the Slow School Movement. *Phi Delta Kappan, 84*(4), pp. 264-271.

Husserl, E. (1972). *Erfahrung und Urteil: Untersuchungen zur Geneologie der Logik*. Hanburg: Felix Meiner Verlag. 이종훈 역. (2009). **경험과 판단: 논리학의 발생론 연구**. 서울: 민음사.

Jean, G. (1987). *L'écriture mémoire des hommes*. Paris: Gallimard. 이종인 역. (1995). **문자의 역사**. 서울: 시공사.

KBS. (2006). 특별기획다큐멘터리 **<문자>**.

Khurshid, A. (2012). A Transnational Community of Pakistani Muslim Women: Narratives of Rights, Honor, and Wisdom in a Women's Education Project. *Anthropology & Education Quarterly, 43*(3), pp. 235-252.

Levinas, E. (1963). *De l'Existence à l'Existant*. Paris: Librairie Philosophique J. VRIN. 서동욱 역. (2001). **존재에서 존재자로**. 서울: 민음사.

Levinas, E. (1979). *Le Temps et L'Autre*. Paris: Editions Fata Morgana. 강영안 역(2009). **시간과 타자**. 서울 : 문예출판사.

Marcogliano, C. (1998). Making It Up as We Go Along: The Story of the Albany Free School. NY: Heinemann. 공양희 역. (2002). **두려움과 배움은 함께 춤출 수 없다.** 서울: 민들레.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la Perception*. Paris: Éditions Gallimard. 류의근 역. (2002). **지각의 현상학**. 서울 : 문학과지성사

Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et L'invisible*. Paris: Éditions Gallimard. 남수인·최의영 역. (2004). **보이는 것과 보이지 않는 것**. 서울: 동문선.

Matthews, E. (1996). *Twentieth-Century French Philosophy*. Oxford: Oxford University Press. 김종갑 역. (1999). **20세기 프랑스 철학**. 서울: 동문선.

Miller, R. (2002). *Free Schools, Free People: Education and Democracy After the Nineteen Sixties*. CA: SUNY Press.

Nietzche, F. W. (1885). *Also Sprach Zarathustra*. Muenchen: Deutscher Taschenbuch Verlag. 장희창 역. (2004). **차라투스트라는 이렇게 말했다**. 서울: 민음사.

Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics : interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Evanston: Northwestern University Press. 이한우 역. (1988). **해석학이란 무엇인가**. 서울: 문예출판사.

Polanyi, M. (1962). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*.

Chicago: The Uiversity of Chicago Press. 표재봉·김봉미 역. (2001). **개인적 지식: 후기 비판적 철학을 향하여**. 서울: 아카넷.

Popper, K. (1994). *Alles Leben ist Problemlösen*. Munich: Piper Verlag. 허영은 역. (2006). **삶은 문제해결의 연속이다**. 서울: 부글북스.

Powers, W. (2010). *Hamlet's Blackberry: a practical philosophy for building a good life in the digital age*. NY: Harper. 임현경 역. (2011). **속도에서 깊이로: 철학자가 스마트폰을 버리고 월든 숲으로 간 이유**. 파주: 21세기북스.

Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE.

Sartre, J-P. (1943). *L'Être et le néant*. Paris: Gallimard. 정소성 역. (2009). **존재와 무**. 서울: 동서문화사.

Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2010). The uncertainty of wisdom. In M. Savin-Baden & C. H. Major (Eds.), *New Approaches to Qualitative Research*. London: Routledge.

Schostak, J. (2009). *Interviewing and Representation in Qualitative Research*. Berkshire: Open University Press.

Shostak, M. (1981). *NISA : The Life and Words of a !KUNG Woman*. 유나영 역(2008). **니사 : 칼라하리 사막의 !쿵족 여성 이야기**. 서울 : 도서출판 삼인.

Spiegelberg, H. (1984). *The Phenomenological Movement*. The Hague: Nijhoff. 최경호 역. (1992). **현상학적 운동 II**. 서울: 이론과 실천.

Sünkel, W. (1996). *Phänomenologie des Unterrichts*. Weinheim und München: Juventa Verlag GmbH. 권민철 역. (2005). **수업현상학**. 서울: 학지사.

Thomas, E. M. (2006). *The Old Way*. NY: Baror International. 이나경 역(2007). **슬픈 칼라하리**. 서울 : 홍익출판사.

Turner, V. W. (1969). *The Ritual Process - Structure and Anti-Structure -*. Chicago: Aldine. 박근원 역. (2005). **의례의 과정**. 서울: 한국심리치료연구소.

van Manen, M. (2002). *The Tone of Teaching*. Ontario: The University of Western Ontario Press. 정광순·김선영 역. (2012). **'가르친다는 것'의 의미**. 서울: 학지사.

Willis, P. (1978). *Learning to Labour*. NY: Columbia University Press. 김찬호·김영훈 역(2004). **학교와 계급 재생산**. 서울 : 이매진.

Abstract

A case study of the free variation process in the participation of educational movement

: three teachers of *Haessal* educational research association

Jeon, Hyun-Wook

Major Advisor: Jo, Yong-Hwan, Ph.D.

Systems and rules made by human beings are defective. Human beings are not the same as they were in the past; they are imperfect creatures who have transcended to find the sole possibility for being. Similarly, many problems have occurred in school systems in addition to continuous resolution seeking since the establishment of the school systems.

Worldwide educational movements currently in progress are just the remedies to solve the problems many school systems are experiencing. I have participated in the research field, *Haessal* educational movement to solve problems in the classroom. The study lasted for just two years, which was when I decided that this movement was a failure. However, there are several teachers who have participated in this movement for decades. Therefore, I questioned how they ran this movement. From this inquiry, I decided to observe the teachers who have practiced the movement successfully for extended periods of time and their experiences in the process of the

participation.

For this study, I met with three teachers who were leaders in *Haneul* chapter of *Haessal* educational research association. For one and half year, I had multiple conversations, observations of their daily lives and collected data and documents pertinent to my study. After analyzing all of this information, it was the free variation that the participants experienced in the process of *Haessal* educational movement. This study shows how the participants experienced the free variation and took part in the movement.

Interestingly, the three teacher who participated in *Haessal* educational movement did so in ways that I did not predict. One thing I noticed they all had in common; the participants chose what they emphasized from Yi, O-deok, explored the approach of the movement and designed and practiced the various educational activities that supported the movements'beliefs. The design and practice of the activities were especially pertinent to the free variation to find the educational essence of *Haessal* educational movement.

The free variation process of *Haessal* educational movement was formed in the complicated mixture of four types of the free variation. The participants implemented various teaching activities to expand the range of interest about teaching through experimental ideas and imagination. Additionally, they deepened the importance of the key concept: movement through consistent learning and expanded learning into other academic areas.

The reanalysis of the types of free variation in the movement gave me a chance to observe the structure of the system in addition to construct characteristic elements that made up free variation. I have come up with six components: gaining of prior knowledge, creative rediscovery, question of being, improvement: other people-oriented life, extension of denotation, and escalation of understanding about connotative attribution. These were subordinate elements from the higher categories components: creative rediscovery of prior

knowledge, orientation for a better life and progressive process through the hermeneutical cycle.

Through observation, I have concluded what the educational and anthropological implications of the free variation in the movement are.

First, I examined the educational possibility and limitations through the summary of educational culture in the *Haessal* educational movement. I found that the *Haessal* educational movement partly shared the concept of *education with existing movements* in three aspects: the emphasis of life, the natural growth and development of human beings and the emphasis of community life. However, this movement has unique practicing methods in addition to other movements. These were expression, reflection, and the emphasis of living in a shift toward emancipatory interest. These were performed through an unusual practice; writing education. Meanwhile, the method of expression is solely restricted to act of writing. In addition, the community that the participants referred to does not open to the public. These were incomprehensible in the aspect of education.

I then gave careful consideration to the educational meaning of free variation in the movement participation. The participation methods could be more diverse in the educational movement. I divided the methods into three categories: movement participation, educational participation, and free variation participation. I concluded that the desirable methods were educational participation and free variation participation, then I discussed how the participants should carry out these methods. The participants should not act as individual but act as an altruistic being who is open to others. I also argued that the educational movement participation of free variation had the possibility of a meta-education; raising questions persistently, exploring the direction of education, and testing various teaching acts.

If education is a mode of life and the participation of the *Haessal* educational

movement means we are destined to live, then the free variation of participation in the educational movement and the human body are to have an inseparable relation. As many philosophers believe; it is the human body that perceives, interacts with, and organizes the world in the given finite. Finally, I have compared two viewpoints that related with the participation of free variation in the movement and the body.

The faithful free variation leads an educational life. The processes that consists of the free variation through the hermeneutical cycle has the property. In addition, education is a life for other people. Education must be subjective for others. On the other hand, the free variation in the movement focuses not on the acquisition of knowledge but on the formation of wisdom. Because every educator is in a different situation and has a different biological and bodily structure, the subject of education must include wisdom that treats uncertainty. This wisdom must be deeply engraved in the body not in the head. With such a critical topic for discussion, one can conclude that the free variation participating in the movement can be practiced by the body individually and also with others. Overall, the free variation is closely related with making the body live for education simultaneously.

Keywords: educational movement, free variation in the participation of educational movement, type and structure of the free variation, meta-culture, meta-education, educational life, wisdom, subject of free variation

Student ID: 2010-30374