

종교교육학연구 제15권. pp.205~223

서울: 한국종교교육학회, 2002.

죽음교육의 교육철학적 의미

金 素 希

(한양대학교)

《요약》

일반적으로 죽음교육의 논의는 인간의 생물학적 죽음 차원에만 한정짓고 있다. 그러나 필자는 죽음교육을 대안이 없는 추락체험을 동반하는 거대한 죽음이미지 증후군'으로서 인식하며, 이런 통찰이 기초가 될 때만이 죽음교육은 홀리스틱한 교육을 살릴 수 있는 지평임을 논한 시론이다. 다시 말하여, 이 글은 근대의 시각에서 매몰된 죽음교육의 지평을 새롭게 드러내고, 근대교육이 가정하는 전제로부터 탈주의 지평으로서 죽음교육의 의미를 탐색하였다. 죽음의 지평은 어떠한 관점에서 이해하고 성찰하는가라는 교육의 해석학적 지평이다. 이러한 죽음의 해석학'은 근대교육을 근대 안에서 바라보는 동시에 근대교육 밖으로 탈주하게 하는 유일한 원점이다. 따라서 죽음교육은 근대 문명의 '엔티테제'로서 교육현실에 대한 사유의 혁명적 전환을 도모하는 관점에서 있다. 이 탈주의 시공간이야말로 근대에서 금기로 경계지은 성찰의 공감지대이며, 제로섬의 무한경쟁으로부터 인류의 연대로 향할 수 있는 가능성의 지평이다.

이 글의 목적은 근대교육의 구도에 내재되어 있는 근본적 한계성 즉 금기의 공간으로 가리워지고 사장시키는 죽음교육의 세계를 교육의 본질적인 관점으로 현시하는데 있다. 근대에서 죽음은 패배와 소멸의 이미지이며, 이 구도의 이탈 자체는 우리에게 엄청난 공포와 불안을 야기시킨다. 이러한 점에서 근대교육의 지평은 금기의 영역으로 벗어날 수 없도록 경계지우며, 아이들을 한 방향으로 몰아가는 것이다. 그러나 죽음은 인류역사상 죽음을 넘어서는 세계를 통해 성스러움을 도약하는 고뇌와 성찰의 공간이다. 근대교육의 구도에서 죽음교육의 현시는 우리로 하여금 근원적으로 중요한 교육적 의미를 탐색하는 새로운 초점을 제시할 수 있다. 죽음교육은 공교육을 새로이 자리매김하는 의미로서 작위적 문명으로부터 인간의 원형성을 찾아나아가는 교육의 본질적 의미를 복원하는 것이다. 이러한 죽음에 관련한 논의의 중요성은 교육이 소수의 성공자를 위한 것이 아니라는 데 있다. 오히려 교육은 죽음의 위기에서 수많은 도약을 받

견하는 관점에 서 있다. 죽음의 세계는 근대에서 금기된 시공간이지만, 그 세계는 수많은 역사와 소외된 아이들의 세계를 살려나아가는 교육의 새로운 지평인 것이다.

핵심주제어 : 죽음, 죽음교육, 죽음이미지증후군, 탈주, 근대교육의 몰아감

I. 왜 죽음교육인가

근대적 의미에서 진보는 과연 어떠한 의미를 지니고 있는가. 20세기를 지나며 우리는 근대문명의 반성과 교육에 대한 총체적 반성이 요구되었다. 마지막 종착점에 다다른 현재, 교육은 엄청난 변화의 소용돌이 속에 빠져있다. 이러한 소용돌이는 교육 내부에 혼돈과 불안을 야기하는 어떠한 흐름을 보여주고 있다. 크리스티나의 수레¹⁾처럼 달려온 근대문명은 파괴와 죽음을 이겨내지 못하고, 우리의 생명력을 잃어가게 하는 암울한 교육현실을 드러내고 있다. 그러나, 우리는 근대의 시각에서 매몰되어 이 흐름을 인식하기 어렵다. 교육은 이러한 난관들이 가로놓여 있다.

최근 근대교육이 노정하는 공교육위기는 선발을 위한 몰아세움(Gestell)²⁾으로 치닫고 있다. 몰아세움이란 존재를 발견하고 구현하기보다 생존경쟁의 단일한 가치의 한 방향으로만 내몰아가는 방식이다. 선발기능에 매몰된 근대교육은 오로지 선발을 위해 교육의 전 과정을 경쟁하는 관계로 몰아가고 있다. 다시 말하면, 자격증을 받기 위해 교육이 존재하며, 평가를 하기 위해 교육이 존재하는 수단과 목적의 전도현상을 가져오고 있다. 출세탑에 오르기 위한 목표³⁾로 몰아가는 근대교

- 1) 이 수레는 존재론적 안전감과 실존적 불안이 상충적으로 공존하는 것으로, 희망이라는 안전한 질주로서의 차량과 공포라는 난폭한 질주로서의 차량이라는 근대의 이중적 성격을 여실히 드러내고 있다. A.기든스, 이윤희 외 옮김, 『포스트모더니티』 (서울:민영사, 1991), 146쪽.
- 2) 하이데거는 몰아세움에 의해서, 세계는 관조의 대상이나 나를 에워싸고 있는 환경세계가 아니라 내가 세우고 짜맞추고, 필요할 때면 임의로 변형할 수 있는 한낱 부품에 지나지 않는다. 맑스가 인간의 소외라는 핵심을 찔러 그 의미를 간파한 현상처럼 인간의 작위성에 의해 세계는 소유와 지배의 대상으로 자기소외와 상실을 체험하고 있다. 한국하이데거학회편, 『하이데거와 근대성』, 서울: 철학과 현실사, 1999), 117쪽.
- 3) 최봉영은 한국의 교육열 현상에서 출세탑에 오르기로 몸과 마음이 병드는 출세자에 주목하였다. 출세탑을 오르는 통로는 간관에 따라 달라지기 때문에 출세탑 오르기에 성공하기 위해서는 무엇보다도 좋은 간관을 마련해야 한다. 그에 의하면, 한국인들은 높이 솟은 출세탑만 바라보고 살아가기 때문에 고개가 뒤로 젖혀져 굳혀 있다. 그들은 고개를 정면으로 유지하는 일조차 매우 어려운 까닭에 앞으로 숙이려면 대단한 고통을 감수해야 한다. 둘째, 그들은 높이 솟은 출세탑만 바라보고 살아가기 때문에 멀리 있는 대상에만 익숙하여 가까이 있는 것을 제대로 알아보지 못한다. 셋째, 그들은 언제나 출세탑 꼭대기에 타오르는 휘황한

육은 선발과 효율성을 중시하며, 오히려 더욱 가세하여 가열찬 경쟁으로 몰아가는 사회의 첨병역할을 담당하고 있다. 즉 근대교육은 경쟁과 속도, 효율과 기능, 성과와 출세의 구도로 가열차게 아이들을 몰아가고 있는 것이다. 그러나, 이러한 교육의 몰아감은 과연 교육다운 몰아감인가.

이처럼 출세탐을 오르는 욕망은 단순한 오류로 끝나지 않고, 인간성과 인류 문명 전체를 훼손할 위험을 내포하고 있다. 강요하는 문명, 멈출 줄 모르고 끝없이 팽창하는 구조 속에서 근대교육은 우리에게 성찰적 비전을 제시하는 것이 아니다. 오히려 근대교육의 몰아가는 질주는 우리에게 무한한 욕망을 가속화시키는 동시에 금기화된 영역에 발딛지 않도록 끊임없는 공포와 불안을 조성하고 있다. 즉 근대교육의 구도는 교육 자체의 성찰성이 빠져 있고, 대신 획일화된 성공으로 우리를 몰아가는 구도이다. 이 구도에서 이탈 자체는 우리에게 엄청난 공포와 불안을 야기시킨다. 따라서 근대교육의 지평은 금기의 영역으로 벗어날 수 없도록 경계지우며, 아이들을 한 방향으로 몰아가는 것이다.

이 혼란의 시점에서 죽음교육의 사유는 '선발의 몰아세움'으로 달려나아가기 보다는 한 발 물러서서 그 현상을 반성적이고도 비판적인 거리를 두는 교육 자체의 관점을 요구한다. 반성적 요구는 근대교육이 전제하는 가정과 그 제한조건이다. 바로 이 시점에서 지금까지와는 전혀 다른 방향의 사고의 전환을 요구하는 것이다. 오늘날 교육(학)은 도처에서 방향선회를 요구받고 있다.

이러한 시점에서 죽음교육은 출세탐에 오르는 무한질주의 욕망을 견제하는 새로운 지평이다. 이 지평에서 우리는 무한질주의 욕망에 가려진 잊혀진 세계를 만날 수 있다. 그것은 출세탐에 오르려는 무한욕망으로부터 삶에 대한 경외심의 템포로 전환하는 극적인 전회이다. 이 전회에서 죽음교육의 지평은 경쟁과 속도 그리고 성공이라는 주류적 가치관으로부터 탈주(脫走)하게 하는 대안적 가치관의 세계로서 이해할 수 있다. 이러한 점에서 죽음의 사유는 인간으로 하여금 빠름의 문명과 무한질주의 욕망을 성찰적으로 반성하게 한다. 따라서 죽음교육은 근대문명의 '안티테제'로서 제시될 수 있다. 그것은 현실에 대한 질적인 발전과 사유의 전환을 도모하는 관점에 서 있다.

이 탈주의 시공간이야말로 근대에서 금기로 경계지은 성찰의 공감지대이며, 제로섬의 무한경쟁으로부터 인류의 연대로 향하는 가능성의 지평이다. 즉 교육(학)이 지향하는 근본가정과 독특한 방법론은 교육학적 시뮬레이션이 무엇인가에 대한 고뇌로서 지금까지와는 전혀 다른 방향으로 사유의 전환을 요구하는 것이다.

불빛만 바라보기 때문에 양지를 찾아서 철새처럼 이리저리 물려 다니는 까닭에 항상 떼끼로 뭉쳐 다닌다. 최봉영, 「한국인의 교육열에 있어서 이기성과 공공성」, 『교육열 국제학술회의 발표논문』, 춘천: 강원대학교 교육연구소, 2002. 113~117쪽.

이러한 시점에서 죽음의 새로운 지평은 과거-현재-미래를 통합하는 성찰적 대화이며, 새로운 창조적 비전은 상상력을 새로운 가능성으로 변용한다. 이러한 반성적 연구는 패러다임이 전제하는 근본 가정에 대한 교육철학적 사유를 요청하는 동시에 교육현실에 대한 개혁을 요구하는 것이다. 즉 교육은 죽음 자체를 주목함으로써 삶과 교육 그리고 사회를 어떠한 시선에서 바라보고 감싸안느냐의 문제인 것이다.

연구자는 죽음교육 지평의 다양한 층위를 포괄하여 죽음이미지 증후군'(death image syndrome)으로 바라보고자 한다. 이러한 죽음이미지 증후군'은 교육에서 죽음을 어떠한 관점에서 이해하고 소화하는가라는 교육학적 해석학'의 지평이다. 이러한 죽음의 해석학'은 근대교육을 근대 안에서 바라보는 동시에 근대교육 밖으로 서게 하는 유일한 원점이다. 죽음의 문제는 곧 삶의 문제인 동시에 인간의 본질이 무엇이나는 문제제기이다. 연구자가 바라보는 홀리스틱한 죽음교육의 지평은 삶과 죽음의 유기적 통합성을 발견하는 흐름으로서 크게 네 층위를 포괄한다. 죽음의 이미지를 포괄하는 각 층위는 다음과 같이 구분된다. 첫째, 생물학적인 차원에서 자연에 온전히 내맡겨지는 죽음의 상실, 둘째, 창조과정의 절정에서 맞이하는 황홀한 정신적 죽음 셋째, 인간의 열정성을 가두는 평균적이고 소외된 교육의 죽음, 그리고 식민지교육의 가속화와 권력화로 자생적인 교육서사를 꽃피우지 못하게 하는 기저 상실 넷째, 인간이 근원적으로 만날 수밖에 없는 죽음이미지의 존재론적 템포인 실패, 좌절, 추락, 실족(失足) 등이 차원이다. 물론 죽음이미지 증후군의 다양한 차원은 죽음의 내용의 성격과 관련된 학문의 장르 또한 다학문적으로 상이하다. 그러나, 다양한 죽음이미지의 층위는 분석적으로만 구분될 뿐, 본질적으로 인간은 내면에서 충격이 커지는 증폭효과를 통합하는 이미지로서 이해하고 있다. 다시 말하면, 다양한 죽음이미지는 공통적으로 대안이 없는 추락체험'을 동반하며, 충격을 증폭시킨다. 특히 위기 앞의 마비는 성찰적 사유를 방해하는 장벽이며, 교육에서 존재론적으로 배려되어야 할 중요한 세계이다. 예를 들면, 아이들은 대학입시에서 실패했을 때 왜 자살하는가. 그리고 사업이나 사랑에서 실패했을 때 인간은 왜 자살을 선택할 수밖에 없는가. 비록 생물학적 죽음과는 다른 층위일지라도, 그 실패는 자살한 인간에게는 더 이상 삶을 지탱할 수 있는 희망과 용기를 주는 기제를 상실했기 때문이다. 즉 자살을 선택한 인간은 삶의 사건의 충격을 생물학적 죽음의 차원으로 죽음이미지를 증폭시키는 것이다.

이러한 관점에서 죽음의 다양한 층위를 생물학적 죽음의 차원에서 이해하거나 혹은 창조과정에서 맞이하는 황홀경의 죽음 그리고 삶의 실패로서 죽음을 이해하는 것은 본질적으로 인간의 홀리스틱한 통합을 부정하는 근대의 분과주의적 시각이다. 따라서 죽음의 현상을 다양한 죽음이미지증후군으로 이해하는 것은 인간을

홀리스틱으로 바라보는 계기가 될 수 있다. 이러한 점에서 죽음교육은 차가운 분과주의의 벽을 깨고 죽음 자체를 홀리스틱한 관점에서 이해하는 시선을 요구한다.

교육의 과정에서 죽음의 이해는 본질적으로 인간을 성스러움으로 이끄는 변용 공간이다. 다시 말하면 죽음의 체험은 아이들이 미지의 세계로 들어가는 충격 속에서 심오한 지혜를 가져오는 승화의 세계인 것이다. 그럼에도 불구하고 교육에서 죽음의 세계는 학술적으로 규명되지 못하였다. 따라서 이 글의 목적은 근대교육의 구도를 살펴보고, 그것에 내재되어 있는 한계성 즉 금기의 공간으로 가리워지고 사장되는 죽음교육의 세계를 교육의 원형적 관점에서 현시하는 데 있다. 이 흐름은 통시적이고 공시적으로 살릴 수 있는 교육의 원점으로서, 죽음교육을 새로운 시각으로 제시하는 것이다. 이 글에서 연구자는 근대교육에서 금기시된 죽음교육의 존재론적 위치를 드러내고, 성찰성을 회복하는 데 초점을 두고자 한다. 특히 죽음을 바라보는 근대교육의 금기로부터 탈주하는 이해와 시선은 주목될 것이다. 그렇다면, 근대교육이 가정하는 구도는 무엇이며, 그로부터 탈출구는 어떠한가.

이를 검토하기 위해 죽음교육의 새로운 지평세계에서 교육철학적 의미를 논하기로 하겠다. 즉 죽음교육의 사유는 오히려 근대교육을 극복할 수 있는 단초를 제공할 수 있으며, 근대문명, 근대교육에 대한 해석을 포괄할 수밖에 없다. 따라서 이를 위하여 II장에서는 근대교육의 패러다임이 금기로 배제하는 죽음교육의 지평을 제시하고, III장에서는 근대교육과 죽음교육 지평 간의 긴장을 살펴봄으로써, IV장에서는 죽음교육의 새로운 지평에서 교육적 의미를 제시하고자 한다.

II. 죽음의 메타포 : 금기와 망각의 공간

한 시대의 패러다임이 중요한 이유는 그것이 그 안에 존재하는 삶을 정의하고 제한할 뿐만 아니라, 그것을 규정짓고 통제하는 데 있다. 근대교육의 구도 이면에 선택과 배제'의 원리는 숨겨져 있다. 근대교육은 인간의 가치와 의미세계를 도외시함으로써 진정한 의미를 구현하는 데 실패하였다. 이러한 시점에서 죽음교육의 성찰은 의미심장한 탐색일 수 있다. 이 장에서는 근대교육이 서 있는 구도와 그 구도의 이면에 숨겨져 있는 가정, 즉 죽음교육이 상실된 금기의 구도를 살펴보기로 하겠다. 교육의 혼돈 속에서 죽음교육 논의는 그 동안 근대에서 배제하였던 원형세계의 복원을 위해 전개하고자 한다. 구체화작업으로 근대교육의 한계는 명료화하며, 자생적 논의와의 관련선상에서 전개하는 방식으로 논지를 부각하고자 한다.

1. 근대교육이 서 있는 구도 : 금기의 경계선안으로 몰아감

근대교육은 암묵적으로 죽음을 넘어서는 안될 금기영역으로 가정하고 있다. 근대교육이 금기를 어떻게 규정짓는가에 대한 교육적 이해는 중요하다. 왜냐하면 교육은 성찰적 관점에서 죽음이미지 증후군⁴⁾에 대한 학문적 지평을 마련할 수 있기 때문이다. 다시 말하면 근대에서 금기의 설정은 아이들을 특정한 방향으로 몰아가는 기제로 작용한다. 즉 금기는 특정한 방향으로 아이들을 몰아가는 데 중요한 전제조건이다. 이러한 통찰은 근대교육의 한계를 넘어서서 진정한 교육의 지평으로 탈주하기 위한 중요한 단초를 제공할 수 있다. 따라서 이러한 논의를 이끌어내기 위한 죽음의 논의는 인간에게 어떠한 성찰과 지혜를 가져오는지를 규명함이 필요하다. 근대교육에서 죽음교육 지평의 상실은 다음과 같이 간략히 제시하고자 한다.

근대에서 금기의 이면에 작동하는 기제는 첫째, 무한욕망으로 내몰아가는 공포와 불안⁵⁾이다. 공포는 상실과 패배에 대한 두려움을 야기시키며, 안전의 포위망⁶⁾내에 머물도록 하는 역할을 한다. 이러한 공포는 우리로 하여금 탈주선⁴⁾ 앞에서 주저앉게 하고, 탈주의 욕망을 접게 한다. 그것은 금기의 선분안에서만 머물도록 구획하는 것, 즉 한쪽으로 내모는 것이다. 다시 말하면, 선분안에 안주하도록 하는 것은 다른 경직된 선분들을 자신의 삶으로 수용하고 받아들이도록 종용하는 것이다. 따라서 금기내의 포위망으로 죽음을 관통하는, 현실을 넘어서는 탈주선의 시

4) 탈주선은 작위적인 영토로 끊임없이 추락하고 또 추락하는 것이 아니라, 노예로서 통제에서 벗어난 탈영토화의 선이며 코드화로부터 탈코드화 즉 생성의 선이다. 탈주선은 세상에서 도망가는 것이 아니라, 새로운 것을 창조하고 생성하는 점점이며, 그로써 세상을 탈주하게 하는, 다른 삶으로 인도하는 선을 그린다. 여기에서 탈코드화란 소통신론에서처럼 코드화된 메시지를 해독하는 과정이 아니라, 코드 자체를 해체하고 코드로부터 탈주하는 것을 의미한다. 탈코드화는 코드가 해독되는 흐름의 상태를 의미하는 것이 아니라, 좀 더 근본적(radical) 의미에서 더 이상 그 자신의 코드에 포함되지 않는 흐름의 상태, 그 자신의 코드로부터 탈주하는 흐름의 상태를 의미한다. 예를 들어, 출세나 성공의 길을 욕심내지 않고, 마치 그것을 무시하기라도 하는 듯 자신이 갈 길을 곧장 그리며 가는 사람들은 탈주선을 타는 사람들이다. 그것은 이미 다수적인 척도, 지배적인 관념, 물적인 구획선을 비껴나고 벗어나 있다. 창조적 탈주선의 공간은 다수적 사유와 소수적 사유의 근본적 차이를 이해하고 허용하는 데 있다. 그러나 상실의 두려움으로부터 공포는 경직된 선분 안에 머물고, 안주하며, 물질 동일성 안에서 편안해질 뿐만 아니라 다른 모든 경직된 선분들을 자신의 삶으로 수용하고 받아들이게 하는 안이한 성공으로 권유하거나 밀어넣게 한다. 이진경, 『노마디즘 1·2』, 서울: 휴머니스트, 2002. 737쪽.

도는 멈출 수밖에 없다.

그런데 이 탈주선은 교육에서 무엇을 의미하는가. 현실세계의 도피인가, 아니면 저항인가, 새로운 세계의 창조인가. 이 탈주선은 세상에서 도피하는 것이 아니다. 오히려 새로운 세계를 창조하고 생성하는 접점이다. 이를 통해 세상을 탈주하게 하는 또다른 삶으로 인도하는 선을 그린다. 이러한 창조적 생성은 바로 창조적 변이인 것이다. 이러한 점에서 죽음으로의 탈주는 현실에서 게임의 끝이 아니라, 오히려 게임의 무의미함을 성찰할 수 있는 교육의 원점이다. 공포는 죽음 앞에 초연할 수 있는 여유와 그것을 받아들이지 못하는 한계 속에서 각박한 게임을 벌이도록 한계를 가지기 때문이다. 즉 무한질주의 욕망을 멈출 수 있는 것, 그것은 본질적 상실로서의 죽음의 지평이다.

둘째는 자본주의 물질문명의 ‘상품화’ 구도이다. 무한경쟁으로 내몰리는 사회의 빠른 속에 교육도 한층 가세하고 있다. 이러한 시점에서 교육은 진정 어떠한 모습이어야 하는가. 근대교육에서 아이들의 인격적인 가치는 존중받지 못할 뿐만 아니라, 성적, 등수, 졸업장이라는 시장가치의 상품으로서만 자리매겨진다. 이처럼 강요되는 문명은 멈출 줄 모르고 무한대로 팽창하며, 오히려 교육제도를 통해 끊임 없는 욕망을 부추기고 있다. 이러한 구도에서 제로섬의 경쟁관계는 서로를 적의에 가득찬 긴장관계로 더욱 내몰고 있다. 이처럼 근대교육은 사회와의 생활의 거리감이 아닌, 오히려 선발의 질병으로 앞장서서 인간의 궁극적 목적이나 존재의미를 탐색할 수 있는 느낌의 여유를 주지 못하고 있다. 심지어는 죽음의 의례조차도 성찰의 관점이 아닌 하나의 상품으로 받아들여지고 있다.

셋째, 상보적 이원성이 담보되지 않는 근대적 이원론은 인간에 대한 온전한 의미를 해석할 수 없다. 창조가 숨쉬는 양가적 사유의 완성은 근대에서 상실한 죽음의 성찰공간이다. 다시 말하면 양자택일적 사유로서 한쪽의 배제는 인간을 총체적으로 이해하는 통합적 사유를 제한하였다. 그 폐해 중 커다란 상실은 인간을 바라보는 총체적 사유와 그 개념체계의 상실이다. 예를 들어, 죽음과 삶, 주체와 객체, 인식과 실천, 주체와 세계, 노동과 놀이, 이성과 몸성, 결핍과 충만, 빛과 어둠, 현실계와 상상계, 유한성과 무한성 등의 양가적 세계는 대립적 이해로 나아감에 따라 창조적으로 통합하지 못하였다. 그리고 철저한 과학적 합리성과 기능적 효용으로 평가하는 곳에서 죽음교육은 도래하기 어렵다. 근대교육은 존재의 의미와 물음은 빠져있고, 계량가능하고 눈에 보이는 기준들만을 의미있는 것으로 존재론적 위치를 차지하였다. 특히 확실성, 정확성, 안정성, 증거에 주목하는 근대의 구도는 미지의 세계를 넘어서는 불확실성의 세계를 배제하고 있다. 그러나, 불확실성과 혼돈은 배제와 소외의 대상이 아니라, 존재를 새롭게 변용하는 창조적 근본요소인 것이다.

넷째, 근대에서 죽음의 메타포는 패배와 소멸의 이미지이다. 그러나 죽음은 인류역사상 죽음을 넘어서는 세계를 통해 성스러움으로 도약하는 고뇌의 공간이다. 현실세계의 표상가치를 넘어서는 죽음을 관통하는 욕망은 근대에서 망각된 지형이다. 이러한 망각은 근대교육에서 죽음교육의 지평을 예비하지 못한다. 정리하면, 근대교육의 구도에서 죽음교육의 상실은 우리로 하여금 근원적으로 중요한 교육적 의미를 탐색하는 초점을 제시해 줄 수 있다. 이러한 초점은 근대교육이 교육의 과정에서 존재론적으로 동반될 수 밖에 없는 죽음의 세계를 왜 다루지 않는가라는 교육철학적 규명을 요구하는 것이다. 이와 관련하여 죽음교육은 한국교육의 시급한 과제로서 자생성과의 관련성 속에서 살펴보고자 한다.

2. 죽음교육의 절맥(絶脈)과 자생성

교육에서 죽음교육의 맥락은 왜 단절되었을까. 근대교육은 서구지식이 강제로 이식됨에 따라 자생적인 맥락을 이어가는 통로를 차단하였다. 바로 여기에서 우리 교육의 절맥이라는 서사의 아픔이 서려 있다. 그래서 단절된 자리에는 서구지식이 강제로 이식되어 대체되었다. 서구에서 강제로 이식된 근대교육은 프로크로테스의 침대⁵⁾에 다름 아니다. 근대교육은 우리의 자생적 맥락과 전통 그리고 아이들을 프로크로테스의 침대의 틀로 가차없이 잘랐던 것이다.

전통교육의 맥락에서 죽음교육은 일상의 삶 속에 자연스럽게 학습되었으며, 죽음을 통해 자신의 삶의 전체성을 의미있게 하는 시각으로 고양되었다. 전통이 절맥된 식민지적 교육인 근대교육의 현장은 삶과 죽음의 근원적 성찰을 배제하였다. 이에 따라 교육실천의 장면에서 죽음교육은 배제되었을 뿐만 아니라, 학술담론의 지평에서도 소외되었다. 이와 같이 근대교육은 죽음이 가지는 본질적 의미들을 교수 학습의 흐름 안에서 다루어질 소재로 배제하였다.

그런데, 죽음교육의 단절은 근대성의 구도에서 가정하는 전제 뿐만 아니라, 자생적 맥락과 단절된 상태에서 수입된 지식의 유통 자체의 함몰과 관련을 가진다. 조한혜정은 말한다. 자신의 문제를 풀어가는 언어를 가지지 못한 사회, 자신의 사

5) 아테네에 이르는 길목에서 여인숙을 경영하고 있던 그는 손님들의 신체를 조정한 것으로 악명이 높은 신화 속의 인물이다. 그는 키가 큰 손님들은 팔다리를 절단하여 침대사이즈에 맞추어 놓았으며, 이와는 반대로 키가 작은 손님들은 고문기구에 매달아 팔다리를 길게 늘어뜨린 다음 침대사이즈에 맞추어 놓았다. 이렇듯 프로크로테스의 침대라는 표현은 규격이나 표준에 무리하게 억지로 끼워 맞추려는 입장이나 태도를 가리킨다. 김옥동, 『포스트모더니즘의 이론』, 서울: 민음사, 1992. 110쪽.

회와 교육을 바라보는 이론을 자생적으로 만들어나가지 못하는 사회는 바로 식민지적이다. 이러한 식민지성은 지식과 삶이 결도는 식민지적 특성을 배태하게 한다. 그렇다면 자신의 삶과 관련지어 창조적으로 이해하고 해석하지 못한다는 것은 과연 무엇을 의미하는가.

식민지적 문화에 젖은 지식인은 머리도, 감성도 식민지화되어버려 외국에서 새로 나온 패션을 곧바로 자기에게 어울리게 입듯, 새 이론을 금방 근사하게 자기 것으로 치장해내는 뛰어난 능력을 가집니다. 그의 수준높은 감각은 수준 낮은 자생적 예술품에 혐오감을 갖게 하며, 자생적 이론을 거들떠보지도 않습니다. 같은 내용의 말을 들었다하더라도 자기 나라 학자들이 한 말은 인용하지 않고, 외국의 석학들이 쓴 책만 인용합니다. 물론 그들에게 스승은 없습니다.⁶⁾

외래지식의 소개, 도입에만 그치는 한계는 자생적 맥락에서 외래지식을 비판적으로 해석하고, 재창조하는데 관심을 쏟지 못하는 한계를 지닌다. 다시 말하면, 비판없이 소개하거나, 비판이 있더라도 모방된 비판이다. 즉 주체적이거나 자생적인 비판은 찾아보기 힘들다. 이종각은 정체의식의 공허감을 다음과 같이 드러내고 있다.

먼저 큰 공허감은 풍요로운 이론과 포장 잘 된 개념 속에서 느끼는 공허감입니다. 그 느낌은 처음에는 외국유학 이후에 한국의 후진성과 부조리의 느낌이었으나, 그 다음에 극심했던 것은 자신의 한국에 대한 인식방법의 부조리에 더 극심한 부조리를 느낍니다. 가장 큰 공허감은 풍요로운 이론과 포장 잘된 개념 속에서 느끼는 공허감입니다. 우선 그 이론들을 제대로 모르기 때문일 수 있습니다. 그것들이 제대로 이해될 수 있게 쓰여지지 못했기 때문일 수도 있습니다. 그러나 무엇보다도 중요한 것은 실감이 나지 않습니다. 자료와 개념과 이론이 일상경험을 통해 우리들이 얻은 지식과 너무나 먼 거리감을 느끼게 하기 때문입니다.⁷⁾

이제 수입된 서구담론들은 우리의 자생적 맥락과 관련하여 어떠한 조건, 어떠한 맥락, 그리고 어떠한 관점에서 그 의미성을 지니는가에 대한 성찰을 절실히 요구한다. 왜냐하면 특정맥락에서 생성한 서구담론들이 의미있다고 해서 자동적으로 우리의 맥락에서 의미있을 수 없기 때문이다. 자생성과 관련하여 중요한 점은 낮은 곳에 배워 귀국하여 우리 것을 오히려 낮설게 하는 문화소외'를 극복하는 데

6) 조한혜정, 『글 읽기와 삶 읽기』 1·2·3, 서울: 또 하나의 문화, 1994.

7) 이종각, 『교육학논쟁』, 서울: 도서출판 하우, 1994.

있다. 장상호는 최근 유학을 통해 수입되는 온갖 이론들과 모델들이 여과없이 소개되는 학문적 종속의식'을 비판하고 있다.⁸⁾ 그가 보기에 학문적 풍토에서 새로운 의미의 창조적 시도를 하는 학자는 드물며, 더욱 심각한 우려는 외래학문에 대한 의존과 외국학자들에 대한 의존을 가중하는 '이중종속'현상이다. 학문의 이중종속은 지속적으로 자라나는 젊은이들의 사고구조에 전승되어 자리잡게 한다. 그는 안정적인 서구수입이론에 기대는 것이 아니라, 최종적인 해답이 없는 상태에서 교육에 대한 참신한 착상으로 기존의 세계관에 변화를 줄 수 있는 실험정신과 창조정신을 강조하고 있다.

새로운 구성이란 미래를 향한 모험으로부터 출발한다. 따라서 구성이란 기존의 사유틀을 극복하면서 기존의 사유틀이 발견하지 못했던 과거를 불러세우는 작업, 그러면서 동시에 현재와 미래를 변혁시키는 작업이다. 그렇다면, 우리가 추구해야 하는 교육의 자생성이란 무엇인가. 자생은 살아있는 맥락에서 생성, 변화, 발전을 거듭하는 살아있는 개념이다. 그것은 우리의 몸에 배어있는 우리의 참여에 의해서만 의미를 지닌다. 이러한 점에서 자생은 참여성이다. 즉 현실적 삶에 조응하고, 살아있는 현실 속에서 전신적 참여가 있을 때 그 의미를 발현할 수 있다. 다시 말하면 과거와 현재, 그리고 미래 간의 새로운 통합차원을 새롭게 조명하는 것에 다름 아니다. 자생적 좌표설정은 부단히 살아있는 해석학적 지평에서 선택, 의미화될 때만이 살아있는 현실과 소통한다. 다시 말하면 자생성은 완성태가 아니라, 부단히 현재의 지평에서 참여하는 생성하는 과정이다. 이러한 맥락에서 자생성이란 시공간적 개념의 구분이라기 보다는 살아있는 맥락에서 부단히 성장하는 유기체적 개념이라 볼 수 있다.

자생성을 찾기 위한 유예의 시간, 그것은 참을성 있는 기다림이며, 서성거림이다. 우리는 자신이 살아가는 시대나 교육 속에서 우리만의 고뇌까지도 서구의 모범답안 즉 외래문화사조를 수입함으로써 간단히 해결하려 하였다. 그 절망이란, 우리에게 존재하지 않았고, 가능하지 않았던 탈맥락적인 주변을 공허하게 서성대는 것이다. 지금 한국교육은 식민성의 매몰로부터 전회할 위기에 처해 있다. 그것은 우리의 독특한 현실을 설명하고 해석할 수 있는 개념들과 설명방식을 새로이 고안하는 것에 다름 아니다. 그러나 그 과정은 여간 지난한 일이 아니다. 그럼에도 불구하고 우리만의 개념을 포착해내고, 해석할 수 있을 때까지 교육혼을 바쳐야 한다. 왜냐하면 거기에 우리만의 숨겨진 독특한 진실이 숨겨있기 때문이다. 우리의 교육은 누구의 새로움인가. 누구를 위한 새로움인가. 그리고 누구와 함께 하

8) 장상호, 「교육연구의 패러다임 전환을 위한 모색」, 서울: 교육원리연구회, 《교육원리연구》, 제 6권 제 1호, 2001.

는 새로움인가. 우리의 교육서사는 우리의 소외, 단절, 그리고 죽음이 새로운 창조로 고양되지 못하고, 존중받을 수 없는 슬픈 교육학의 운명을 가져왔다. 교육서사 그것은 더 이상 근대의 버려짐이 아니라 탈근대의 지평으로 다시 태어나기를 간절히 염원한다.

Ⅲ. 근대교육의 금기로부터 탈주 : 죽음교육의 지평

근대교육패러다임은 존재의 상실과 포기의 구도로 작동되는 반면, 죽음교육은 존재의 생성과 배려를 향한 새로운 패러다임의 전환을 절실하게 요청하고 있다. 이러한 성찰은 더 이상 20세기의 틀로 21세기를 재단할 수 없다. 분명 교육은 새로운 세기의 문을 열기 위한 패러다임의 전환기에 걸쳐 있다. 그것은 이전 세기를 지배해왔던 근대성의 구도와 비판적 거리두기'이며, 이를 기점으로 새로운 패러다임의 세계로 포월(包越)할 수 있는 인식론적 단절이 필요한 시기인 것이다. 이러한 관점에서 공교육의 위기로부터 새로운 대안으로 죽음교육은 제기될 수 있다. 공교육의 위기는 무엇보다도 아이들이 자신의 삶에 대한 존경을 상실하고 있다는 점이다. 새로운 교육의 논지는 기존의 학교교육에서 배제하였던 상실, 죽음, 좌절, 실패 등의 세계를 다루어야 할 것이다.

최근 일본은 공교육의 위기를 해결하기 위한 교육개혁의 하나의 대안으로 죽음교육이 제기되었다.⁹⁾ 일본의 공교육은 아이들이 자신의 삶을 존경하며, 가치있는 삶의 희열로 초대하기 위해 죽음교육을 교육과정에 포괄하였다. 결국 죽음교육은 근대교육 패러다임이 배제하고 사장하는 근원세계를 교육학적 공간에서 새로운 시선으로 이해하고 해석하는데 있다. 따라서 죽음교육은 공교육을 새로이 자리매

9) 죽음교육의 모델은 서구에서 논의되었으나, 아시아적 모델은 아직 형성되지 못하였다. 이러한 점 일본에서 공교육위기로부터 교육개혁의 일환으로 추진된 죽음교육(death education) 연구는 처음에 개념 자체의 낯설음으로 많은 어려움을 겪었다. 일본은 2002년 학교의 공식적 교육과정으로 죽음교육을 채택하였다. 도쿠마루는 교육과정에서 죽음이 어떻게 다루고 있는가를 논하였다. 어떠한 내용을 어떤 연령단계에서 어떻게 가르쳐 갈 것인가라는 죽음에 관한 수업의 커리큘럼은 이미 죽음교육을 궤도에 올려놓은 여러 외국의 시스템을 그대로 문화나 관습이 다른 일본에 적용할 수 없다. 이러한 점에서 일본의 관습, 문화, 정서에 따른 교과과정의 편성이나 교재의 개발에 초점을 두었다. 죽음학 국제학술대회에서 왜 죽음교육이 필요한가, 어떻게 죽어가는 사람들을 대할 것인가, 생명의 존중과 자살방지프로그램, 호스피스 등 다양한 영역에서 논의하였다. 무엇보다도 죽음은 인생이란 여행에서 참된 자기를 다시 찾아보는 중요한 계기일 수 있다. 도쿠마루, 「학교에서 죽음을 가르칠 수 있는가」, 죽음학 국제학술대회 발표논문, 강남대학교 사회과학연구소, 2002.

김하는 의미로서 작위적 문명으로부터 인간의 원형성을 찾아나아가는 교육의 본질적 의미를 복원하는 것이다.

근대에서 죽음은 시선의 사각지대'로서 망각된 시공간이다. 그러나 죽음의 세계는 숨겨진 역사와 소외를 만날 수 있는 성찰의 원점이다. 이러한 성찰은 비교적 차원에서 보다 명료하게 이해할 수 있다. 성찰성으로 나아가지 못하는 것은 여성의 도구화'로부터 오는 마비이다. 이러한 점에서 비교의 성찰은 상이한 패러다임을 병치하며, 그 차이점을 명료하게 한다. 이제 우리는 근대교육과 죽음교육의 지평 간의 차이점을 몇 가지 차원에서 비교, 성찰해보기로 하자.

1. 성공과 실패'에 대한 해석의 차이

근대교육에서 성공과 실패란 무엇인가. 근대적 사유는 인간 이해의 평면적 이해에 한정하였다. 근대교육은 죽음을 넘어서서 체험되는 성찰성과 도약가능성을 외면하였을 뿐만 아니라, 죽음을 관통한 이후 체험되는 깨달음의 성찰적 안목을 상실하였다. 즉 근대교육은 죽음을 뛰어넘는 가치로서 나아가게 하는 교육의 지평을 잃어버렸다. 결국 근대교육은 죽음을 넘어서서 새로운 진실의 발견을 외면하는 것이다. 이러한 점에서 근대교육에서 죽음세계의 외면은 오히려 교육 자체를 어둡게 하였다. 그러나, 죽음교육은 성공과 실패의 결과에 민감한 조바심이 아니라, 초연한 관점에서 세계를 성찰하게 한다. 죽음은 인간으로 하여금 죽을 수밖에 없는 유한적인 공동운명체인 모든 존재를 풍경으로 바라보게 한다.

그런데, 죽음교육은 어떠한 점에서 인류애적 연대를 확산시키는 것일까. 죽음 증후군'의 이해는 많은 아이들의 아픔을 깊이 이해하고, 그 죽음을 오히려 도약의 접점으로 배려하는 시선으로 나아가게 한다. 죽음과 관련한 논의의 중요성은 교육이 소수의 성공자를 위한 것이 아니라는 점에 주목한다. 오히려 교육은 죽음의 위기에서 수많은 도약을 발견하는 관점에서 있다. 다시 말하면, 교육의 위기에서 죽음의 세계를 지켜주는 것은 바로 교육이다. 왜냐하면, 교육은 승부의 세계를 넘어서서, 현실의 세계를 넘어서서, 그리고 수많은 죽음을 뛰어넘는 세계이기 때문이다. 즉 교육은 삶과 사회에서 승패의 영역을 가르치는 선발의 문턱이 아니다. 오히려 죽음교육은 죽음을 넘어서는 진리와 포용의 길이며, 아이들에게 실패를 넘어서서 희망과 창조의 꿈을 제시하는 굳건한 도약대 - 패배로부터 도약으로의 사다리-를 제시한다. 그러므로 죽음교육의 지평은 교육이 이 시대만의 승패의 게임만이 아니라, 인류의 과거-현재-미래 간의 계승적 만남을 가능하게 하는 지평으로 확장하게 한다. 이러한 죽음의 세계는 아이들에게 성스러움으로 초대하는 것이다.

2. 첨단과 새로움에 대한 해석의 차이

근대교육과 죽음교육의 지평에서 독특한 첨단과 새로움에 대한 해석은 상이하게 다르다. 근대교육에서 첨단과 새로움의 시각은 유학을 통해 수입된 학문을 첨단으로 착각하게 되었다. 물론 여기에도 교육(학)이 첨병의 선두역할을 하였다. 다시 말하면, 근대교육에서 바라보는 첨단의 해석은 그것이 이미 성공한 분야에서 수입되어야 하는 의식의 몰아감이라는 점이다. 즉 자생적 맥락에 조용하는 새로운 의미의 창조적 시도가 아닌 이미 개척된 외국에서 수입하여 유통에만 매몰, 즉 학술세계의 안정을 추구하며 서구에 기생하는 커다란 한계를 노정하고 있다.

이러한 시각에서 죽음교육은 첨단의 새로운 영역을 살아있는 자생적 맥락에서 다양한 층위를 드러내며, 해석하고 창조할 수 있다. 교육에서 죽음이미지증후군'의 상징성은 위기로부터 죽음, 단절을 넘어서는 새로움을 다양하게 열어가게 한다. 즉 죽음의 단절을 넘어서서 새로운 세계의 도약을 다양하게 펼쳐지게 한다. 그럼에도 불구하고 근대교육(학)은 새로운 첨단의 이해의 폭을 협소하게 하였다. 근대에서 상실한 죽음교육의 지평은 미지의 세계로 들어가는 충격 앞에 성찰의 시선을 회복하기 위한 지혜의 전수과정이다. 그러므로 교육의 새로운 지평으로서 죽음교육은 이 시대만의 게임이 아니라, 인류의 과거와 현재 그리고 미래와의 대화로 자리매김하는 것이다.

3. 교육의 목적 지향성의 차이

근대교육은 현실의 삶에서 치열한 경쟁을 통해 살아남는 방법을 가르치며, 성공에 대한 환상과 실패와 죽음의 공포를 부추기고, 아이들을 획일화된 성공으로 몰아간다. 반면 죽음교육은 현실적 삶에서 성공을 강요하는 부담감으로부터 해방하게 한다. 근대교육의 잦은 선발과 시험의 압박은 아이들에게 패배를 종용하고, 경계안으로 몰아가며, 실패한 아이들을 가차없이 탈락하게 하는 구조이다. 이러한 점에서 이 구조에서 살아남는다는 것은 죽음을 관통하여 존재를 변용하는 차원이 아니다. 근대에서 패배하지 않도록 가르치는 것 자체는 아이들이 패배의 위기시 아무런 대안이 없음을 전제하는 것이다.

반면, 죽음교육은 아이들에게 죽음의 세계를 이해하고, 체험하게 함으로써 삶의 균형을 되찾게 한다. 이러한 점에서 죽음의 투과는 마치 평형의 추와 같다. 죽음교육은 양자의 세계를 통합함으로써 균형점을 찾아줄 수 있다. 즉 패배와 이를 뛰

어넘는 도약적 관통으로 새로운 변용을 가능하게 한다. 그러나, 근대교육에서 죽음의 상실은 아이들을 오로지 성공으로만 몰아간다는 점에서 위기의 추락을 극복하기 어렵게 한다. 이러할 때 아이들은 충격과 단절 앞에 무방비상태로 던져지는 것과 같다.

이러한 점에서 단혀진 금기로부터 탈주는 소외의 불균형으로부터 평형의 상태로 고양할 수 있는 교육의 원점이다. 금기로부터 다양한 탈주로의 지평은 높은 차원으로서의 승화를 가능하게 한다. 예를 들면, 현대의 예술가는 「고호의 자서전」을 읽음으로써 죽음의 좌절을 딛고, 자신의 창작열정을 더욱 고양할 수 있다. 따라서 금기로부터 탈주가 교육철학적으로 지니는 의미는 인간의 욕망을 바라보는 시각을 새로운 차원으로 고양하는 세계를 열어주기 때문이다. 즉 교육(학)은 인간의 욕망을 보다 높은 차원으로 이끌어주고, 고양과 실현을 가능하도록 하는 본질적 사명을 외면해서는 안될 것이다.

정리하면, 세 가지 관점의 비교성찰은 우리로 하여금 죽음교육에 내재된 교육의 원형적 의미를 탐색할 수 있다. 다시 말하여 죽음은 금기를 뛰어넘는 탈주로서 소진할 수 없는 풍부한 의미를 내재하고 있다. 보편적으로 죽음의 내재성은 죽음이 하나의 증후군으로서 개인적 차원 뿐만 아니라 거시적 차원, 분과학문보다 다학문적으로 조망할 수 있는 홀리스틱한 시야의 확대정'이다. 그러므로 죽음교육은 근대교육패러다임으로부터 개종(改宗)의 단초를 발견할 수 있게 한다. 이러한 비교성찰로부터 근대교육은 마치 경주로 앞에 서 있는 말로 비유할 수 있다. 근대교육은 빠른 무한질주 속에서 오로지 아이들에게 앞만 바라보며, 그 트랙을 벗어날 수 없도록 공포와 불안을 증폭시키며, 획일화된 성공으로 몰아가는 것이다. 그런데, 왜 우리는 존재의 풍경'으로 성찰하는 시선을 가지지 못하는가. 그리고 왜 교육은 잘못된 물결을 먼저 거스르지 못하는가.

IV. 죽음교육의 교육적 의미

교육은 인간의 욕망충족을 위한 도구가 아니라, 인간의 근원적 방향성에 대한 성찰점이다. 근원적 문제는 근원적인 방식으로만 해결될 수 있다. 치열한 사유란 시대흐름에 몸을 맡긴다고 해서 탄생되는 것이 아니다. 오히려 시대에 대한 끊임 없는 고민과 거스름이 있을 때에만 그 사유의 정당성은 획득된다. 탈주선을 기꺼이 타는 것, 그것은 동일률에 의해 지배되어 왔던 기존의 사유지평을 버리고, 새로운 사유지평에 몸을 싣는 것이다.

근대를 넘어서서 탈근대의 문턱에 서 있는 시점에서 죽음교육에 내재한 교육적

의미를 발굴하는 일은 교육에서 가장 본질적이며 핵심적인 세계를 탐험하는 것이다. 즉 죽음교육은 중요한 교육학적 탐구의 지평일 수 있다. 새로운 교육패러다임으로의 이행은 수적 계량화에 잃어버렸던 가치와 의미들, 근대의 진보적, 경제적 성공관에 묻혀져 있는 근원적 사유의 지평, 그리고 교육에서 망각한 존재의 시공간을 새롭게 열어나아가는 세계이다.

근대 사유 전체에 물음을 던지는 것이 바로 탈근대적 사유요, 죽음의 사유이다. 죽음교육은 교육이라는 거대한 배를 방향전환하게 하는 중요한 방향키이다. 죽음교육의 지평은 교육(학)의 새로운 지평으로 도약하게 한다. 만약 죽음교육을 통해서도 교육의 전환이 쉽지 않다면, 그 배의 방향을 돌린다는 것이 어려울 것은 자명하다. 이러할 때 문명과 교육의 진보가 아니라, 답보일 뿐이다. 그 답보에서 침병의 선두에 교육(학)은 기여하였다. 그러나 지금 거센 물결이 위험한 방향으로 흐르고 있다면, 교육은 방향전환을 위해 최선의 노력을 다해야 할 교육적 소명을 지닌다. 이 소명이 중요한 것은 우리에게 진정한 진보의 의미를 교육적으로 수용할 수 있는 기저를 제공하기 때문이다. 절실한 것은 잘못된 길을 포장하는 것이 아니라, 근본적인 '방향전환'을 요구한다. 이제는 그 선두에 교육이 성찰적 관점에서 서야 한다.

교육에서 궁극적인 문제는 교육이 어떠한 인간을 형성하며, 형성하고자 하는 지향점에 귀결되고 있다. 이러한 위기의 시점에서 공교육의 위기를 죽음교육의 지평을 통해 반성해보는 것은 중요한 의미를 지닌다. 이러할 때 교육은 무엇을 제대로 실현하지 못하게 했는가라는 근본적 성찰을 통해 상실된 지평을 회복할 수 있다. 구체적으로 근대의 교육기획은 경쟁적, 이기적 자아관에 기초하여 자신을 기꺼이 공동체를 위하여 떠받치는 희생과 회사의 정신을 소멸하였다. 따라서 새로운 교육적 인간상은 근대에서 상실하였던 죽음을 관통하는 탈주를 통해 더 깊고 광대한 우주의식의 맥락 속에 재위치됨으로써 교육 자체의 성찰성을 회복할 수 있을 것이다.

오늘날의 교육은 선발에 매몰되어 그 방향을 잃고 초라하게 서 있다. 근대교육의 풍경은 마치 황량한 벌판과도 같다. 이 풍경이 선발에 매몰된 근대교육의 현주소이다. 근대교육은 선발의 시녀로 전락하여, 사회의 선발기능에 종속되는 기능인을 양성하였다. 이러한 선발의 구도는 아이들에게 화려한 성공의 환상을 부추기며, 암묵적으로 경쟁과 포기를 강요한다. 교육은 죽음이미지중후군¹⁾의 세계 앞에 마비와 충격으로부터 따뜻하게 감싸안을 수 있는 진정한 본업을 상실하고 있다. 죽음의 체험으로부터 고양으로 초대는 교육에서 세심하게 배려되어야 할 세계이다. 교육에서 다양한 차원에서 체험되는 홀리스틱한 죽음중후군의 체험은 아이들을 욕망의 고급화로 이끌 수 있는 위기인 동시에 가능성으로 이끄는 도약세계이

다.

그럼에도 불구하고 교육(학)은 새로움을 가져다주는 창조, 즉 단절과 죽음을 넘어서는 다양한 근원세계의 펼침을 스스로 포기했다. 그러나, 의미있는 패배, 장엄한 죽음, 미완의 시도는 그 자체로 창조세계를 열어나아가는 점에서 가치있는 세계이다. 현 교육은 성찰적 사유로서 인류가 나아가야 할 방향과 미래의 비전을 제시하는 고귀한 정신을 상실하고 있다. 그럼에도 불구하고 교육은 아이들을 생산성의 노예로 전락하기에는 위대한 인류의 유산을 망각할 수 없다. 교육은 인류의 다양한 체험을 후대에게 전하는 서사의 영역이다. 이 지평은 단절로부터 뛰어넘는 승계를 가능하게 하는 죽음교육의 세계이다. 즉 단절을 극복하는 나아감, 진보의 진정한 의미는 교육으로부터 제시할 수 있다.

인간에게 소중한 근원적 물음들은 수치화, 계량화, 객관화시킬 수 없다. 죽음의 문제는 한 인간의 역사에 대한 진지한 질문에서 만날 수밖에 없으며, 교육의 과정에서 스스로 존재의 이유를 드러내보이게 한다. 이러한 점에서 죽음은 개인의 체험의 단계를 넘어서서 보편성의 교육으로 나아가게 하는 의미있는 지평이다. 죽음의 세계는 근대에서 금기된 공간이지만, 그것은 역사와 수많은 소외된 아이들의 세계를 살려나아가는 교육의 새로운 지평인 동시에 인류역사상 살아있는 죽음을 넘어서는 교육혼의 전통이다. 즉 죽음교육은 자신이 이 세상에서 주어진 기호를 넘어서서, 채찍과 당근을 넘어서서 삶의 의미있음'을 피어내는 가장 근원적인 인간의 열망세계이다. 그러므로 죽음에 대한 연구는 지금 이 시대의 패러다임에 한정하지 않고 광범위하게 가로지르며 진행할 수 있다. 죽음교육은 통시성과 공시성이 대화하는 폭넓은 지평에서 고양화를 가져오는 지평이다. 문명과 교육 전체를 꿰뚫어 사회병리와 그것의 치유를 가져오는 교육의 비밀스러운 시공간인 것이다.

《참고문헌》

- 고양석역, 『죽음의 얼굴』, 서울: 예문, 1995.
- 김소희, 「열정체험의 교육적 의미」, 교육인류학연구 제 5권 제 1호, 2002.
- 김소희, 「열정의 교육서사를 향한 시론」, 교육인류학연구 제 6권 1호, 2002.
- 김열규, 『메멘토모리』, 죽음을 기억하라, 서울: 궁리, 2002.
- 김영민, 『탈식민성과 우리 인문학의 글쓰기』, 서울: 민음사, 1996.
- 김종철, 『시적 인간과 생태적 인간』, 서울: 삼인, 2000.
- 헬레나 노르베리-호지, 김종철역, 『오래된 미래』, 대구: 녹색평론사, 1996.
- 박이문, 『문명의 미래와 생태학적 세계관』, 서울: 당대, 1998.
- 배영기, 『죽음학의 이해』, 서울: 교문사, 1992.

- 유호정, 『떠남 혹은 없어짐』, 서울: 책세상, 2001.
- 이계학외, 『지혜 동서패러다임의 협연』, 서울: 청계, 성남: 한국정신문화연구원 편, 2002.
- 이종각, 『교육학논쟁』, 서울 : 도서출판 하우, 1994.
- 이진경, 『노마디즘 1·2』, 서울: 휴머니스트, 2002.
- 장상호, 「교육연구의 패러다임 전환을 위한 모색」, 서울: 교육원리연구회 , 《교육원리연구》 제 6권 제 1호, 2001.
- 장상호, 「교육적 관계와 교육공동체에 관한 소고」, 서울: 교육원리연구회 , 《교육원리연구》 교육원리연구회 제 7권 제 1호, 2002.
- 조한혜정, 『글읽기와 삶읽기 1·2·3』, 서울 : 또 하나의 문화, 1994.
- 최봉영, 「한국인의 교육열에 있어서 공공성과 이기성」, 교육열 국제학술대회 자료집, 강원대학교 교육연구소, 2002.
- 한국정신문화연구원, 『삶 그리고 죽음』, 서울: 대한교과서주식회사, 1995.
- 한국종교교육학회편, 『죽음이란 무엇인가 - 여러 종교에서 본 죽음의 문제』, 서울: 창, 2001.
- A ries, P., 『*The hour of our death*』, New York,: knopf, 1981.
- K ohn, A ., 성재상 역, 『경쟁을 넘어서』, 서울 : 비봉출판사, 1995.
- M organ, 『*Death and Spirituality*』, New York: Bayw ood, 1993.

An Educational-Philosophical Meaning of Death Education

Kim, So-Hee

(the lecturer of Hanyang University)

《Abstract》

In general, death education is discussed only to the extent of the biological death of human beings. However, this study affirms the death education as a huge 'death image syndrome', an unavoidable experience of falling. This insight becoming the base, the death education will be a crucial factor for the holistic education.

This paper proposed a new era of death education which has been forgotten from the modern viewpoint. In addition, it examined the meaning of 'education of death', which plays a role of a new starting out of the modern education. The scope of death is defined by how it is viewed and understood. This 'interpretation of death' makes the modern education understood within the scope of the modern time, and at the same time, makes it escape from the modern education itself. Accordingly, education on death is an 'antithesis' of the modern civilization and innovates ideas on educational reality. This transformative time and space is the shared area of contemplation which has been a forbidden boundary in the modern time. It is a new area of possibility towards the human history of infinite competition.

Death Education has been forbidden and buried as a fundamental limit of the modern educational structure. The purpose of this paper is to reveal the reality of the education on death from the viewpoint of fundamental education. Death is an image of failure and disappearance in the modern time, and the deviation of this structure causes enormous horror and anxiety. In this regard, the scope of the modern education cannot include the forbidden area, driving children only one direction. However, death is a boundary of anguish and contemplation from which a human being overcomes the reality of death and leaps into the sacred world. The realization of death education in the structure of modern education will provide us with an important focus where we can explore a fundamentally important meaning of education. Death Education settles a new area of public education, and restores the original meaning of education, exploring the original humanity out of the

artificial civilization. An important factor for the discussion on death is that education is not conducted just for a few success-makers. Rather, education is to find out numerous ways to overcome the crisis of death. The world of death is a forbidden area in the modern time, but it is a new starting area of education that can give opportunities of life for numerous children isolated from the human history.

Key words: Death, Death Education, Death Image Syndrome, Fuite, Gestell of Modern Education.