

A Study on the Restructuring of the Concept of Death Education

Meewha Baek^{*}

Hanshin University

Abstract

[Objective] The purpose of this study is to restructure the concept of death education in order to prove the educational validity of death education. This attempt will be a foundation for expanding the horizon of death education by establishing the educational status of death education as the basis for setting the scope and direction of death education.

[Contents] Humans with finiteness cannot shake the anxiety and fear of their non-existence. Death education requires knowing about death. It causes anxiety when death remains unknown. Furthermore, beyond simply knowledge, awareness and enlightenment of finiteness lead to life's fidelity and accountability. Human life is also a series of loss. The inexorable nature of death and the loss of a meaningful other are issues that cause intense emotions. Therefore, it is essential to cultivate rational emotions in which our perceptions are actively involved. In addition, death education needs to clarify the value of life. Discussions on many decisions and issues about death, a sense of respect for life, and the ethics of human respect are linked to ethical education discussions.

[Conclusions] If the discussion of death discourse starts with the fundamental purpose of education that is fostering humans with abundant humanity and mental and moral maturity while preserving human dignity and values, death will be recognized as an essential intrinsic regulation of life and seen as an opportunity for growth in the last stage of human development.

[Keywords] Death education, Logos, Pathos, Ethos, Knowledge education, Emotion education, Ethics education

This thesis summarizes the contents of Chapter III of Baek Mee-wha's doctoral dissertation [A Study on the Nature of Death Education].

*** Corresponding author** Meewha Baek (Professor, Graduate School of Human Care Convergence, Hanshin University)
E-mail : mpark63@hs.ac.kr

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.
Copyrights ©Korean Association for Religious Education

죽음교육개념의 재구조화 연구

백미화

한신대학교 휴먼케어융합대학원 죽음교육상담전공 교수

요 약

[연구 목적] 본 연구는 죽음교육의 교육적 타당성을 입증하기 위하여 죽음교육개념의 재구조화를 그 목적으로 한다. 이를 위하여 기존의 교육론을 로고스적 지식교육, 파토스적 감정교육, 에토스적 윤리교육으로 고찰한다. 이러한 시도는 죽음교육의 교육적 위상을 정립하여 죽음교육의 범위와 방향 설정의 토대가 됨으로써 죽음교육의 지평을 확장할 수 있는 기틀이 될 것이다.

[연구 내용] 유한성을 가진 인간은 자신의 비존재에 대한 불안과 두려움을 떨칠 수가 없다. 죽음교육은 죽음에 대한 앎을 필요로 한다. 죽음이 미지의 상태로 남아있게 될 때 불안을 야기한다. 더 나아가 단순히 지식적인 측면을 초월하여 유한성에 대한 인식과 깨우침은 삶의 충실성과 책무성으로 이어진다. 또한 인간의 삶은 상실의 연속이다. 죽음의 경험불가능성, 의미 있는 타자의 상실은 격한 감정을 일으키는 사안이다. 그러므로 우리의 인식이 적극적으로 개입된 합리적 정서를 함양하는 것이 필수적이다. 죽음교육은 이러한 두려움, 불안, 공포, 슬픔, 고통 등을 완화시켜주는 것이 첫 번째 목적이 되어야 할 것이다. 또한 죽음교육은 생명에 대한 가치관을 명료화하는 것이 필요하다. 죽음에 대한 많은 결정과 사안들, 생명에 대한 존중의식, 인간존중의 윤리 등에 대한 논의는 윤리교육적 논의와 연결된다.

[결론] 죽음담론에 대한 논의를 교육의 근본 목적인 인간의 존엄성과 가치를 보존하며 정신적, 도덕적으로 성숙한, 풍부한 인간성을 지닌 인간을 양성하는 것에서 출발한다면, 죽음은 생명의 본질적인 내재적 규정으로 인식되며 인간의 마지막 발달단계에서의 성장의 기회로 여기게 될 것이다.

[주제어] 죽음교육, 로고스, 파토스, 에토스, 지식교육, 감정교육, 윤리교육

이 논문은 백미화의 박사학위논문 [죽음교육의 본질에 관한 연구] 중 Ⅲ장 내용을 요약정리한 것임.

Received February 22, 2025 / Revised March 03, 2025 / Accepted March 21, 2025

I. 서론

교육의 근본 목적은 ‘사람다운 사람’을 기르는데 있다. 이는 교육이 인간의 존엄과 가치를 보존하며 정신적·도덕적 성숙을 위한 것(Shin, 2012: 28)이고, 풍부한 인간성을 지닌 도덕적 인간을 양성하는 것(Han, 2021: 58)이라는 정의와 일맥상통한다. 이는 고대의 아리스토텔레스가 제시한 교육의 목적인 올바른 인성과 지성을 고루 갖춘 조화된 인간을 기르는 것이며, ‘좋은 삶’ ‘행복한 삶’을 위한 삶의 기예(art of living)를 익히는 과정이라는 언표와도 동일하다(Son, Shin, & Kim, 2019: 32). 이러한 목적에 도달하기 위한 방법과 범위는 교육학의 표상(表象)을 이루어왔다. 인간의 존엄성을 깨닫고 인간됨을 파악하여 도덕적인 인간이 되기 위한 방안을 논하기 위해서는 먼저 교육은 인간의 전 발달과정에 대한 사안을 다루는 일이라고 간주되며, 그 교육내용의 범위도 탄생에서부터 죽음까지 전 생애 동안 이루어지는 인간사(人間事)를 포함하는 통합적인 과정이어야 한다는 사실은 명백해 보인다. 즉 교육을 논할 때 모든 인간은 어떤 발달 시기에 있는 필멸이라는 한계상황을 갖는다는 사실과 그로 인해 발생하는 상실로 인한 고통을 겪는 공통의 조건을 공유한다는 사실은 간과될 수 없다.

그러나 우리는 스스로의 죽음을 자기 자신으로부터 떼어놓으려 한다. 라 로슈푸코(La Rochefoucauld)의 “인간은 태양을 계속해서 바라보기 어려운 것처럼 죽음도 지속적으로 바라보기 어렵다”(Leviton, 1972: 1)는 지적이나 “우리는 무의식적으로는 불멸한다고 생각한다”(Freud, Yoon, & Park trans., 2017: 309)는 프로이트의 주장처럼 죽음은 늘 우리 의식에서 밀려나있다. 다른 사람의 죽음을 대면할 때조차 그 죽음을 자신과는 무관한 타인의 문제라고 여긴다. ‘나’를 포함한 인간은 모두 죽는다는 것이 가장 확실한 사실임에도 불구하고, 자신은 아직 죽지 않았다는 사실에 안도하며, 죽음에 대한 불안을 애써 무시한다. 그래서 이러한 불안은 직·간접적으로 죽음 관련 단서들을 마주할 때에만 경험할 뿐, 죽음이라는 돌이킬 수 없는(irrevocable) 순간을 생각하더라도 죽음에 대해 느끼는 형이상학적인 불안을 먼 시기에 일어날 일이라고 여기며 떨쳐 버리려 한다(Pyszczynski et al., 2015: 21).

죽음에 대한 부정이나 죽음 사유를 금기시하는 사회·문화적인 태도는 죽음의 교육적 본질을 찾아 그 교육적 가능성을 탐색하는 기회를 박탈한다. 그 결과 지금까지 죽음교육은 죽음 자체의 철학적, 사회적, 의학적, 종교적 의미를 포괄하는 담론의 장으로서만 진화하여 왔다. 또한 비탄은 그 유형에 따라 심리학적 치료의 대상으로 분류되어왔다. 그렇지만 죽음과 상실에 대한 담론은 대립이나 부정 혹은 제한이 아니다. 들뢰즈의 언표처럼 “죽음은 차라리 문제 틀의 마지막 형식이고, 문제와 물음들의 원천이며, 모든 대답 위에서 문제와 물음들이 항구적으로 존속한다는 사실을 말해주는 표지”(Delueze, Kim trans., 2022: 256)이다. 그렇다면 죽음이 함축할 수 있는 교육적 의미와 교육적 시사점을 찾기 위한 시도는 죽음의 교육적 본질에 대한 탐구를 통하여 가능할 것이다.

기존의 교육론에서는 교육의 인지적인 측면인 지식교육과 정서적인 측면의 감정교육, 신체적인 측면의 실천교육으로 논의되어왔다. 특히 2000년대에 들어 대두되는 교육론들은 이론과 실천의 조화를 강조하면서 실천의 강화를 이끌 논리를 개발하는 일에 주력하고 있다. 따라서 이 논리에 해당되는 인성교육이나 세계 시민교육등과 같은 교육론들은 기존의 교육학을 표상하는 측면에서 볼 때 다소 생소해 보일 수 있다(Choi, 2019: 15)고 지적된다. 죽음교육도 실천의 중요성을 강조하는 교육론에서 볼 때 예외가 아니다. 죽음은 단 한 번 겪는 일인 동시에 그 단 한 번 겪는 일을 경험할 기회를 가질 수 없다는 특수성으로 인해 지금까지 논의되어온 교육론의 방향과는 다소 차이가 있기 때문이다. 그러므로 죽음의 교육적 본질에 대한 논의를 위해 교육론의 재구조화가 필요하다.

죽음의 교육적 위상을 정립하기 위한 시도는 특정 철학자나 철학사조의 제한적인 죽음관에 서 교육적 함의를 찾았던 이전의 시도와 반대로 교육의 통전적인 논점을 토대로 죽음을 사유할 때 죽음교육의 지평을 확장시킬 수 있을 것이다. 그러므로 죽음의 교육적 본질을 탐구하기 위한 논의에서는 죽음이 교육의 지식교육, 감정교육과 더불어 윤리교육의 측면에서 갖게 되는 의미를 통합적으로 탐구하는 작업이 필요하다. 먼저 교육은 지식(로고스)을 전수하는 인지적 영역의 발달이 우선적으로 고려된다. 교육은 어떤 형태든 지식획득과 진리 추구를 포함한다는 점에서 지식은 삶과 통합된 삶의 원리라고 볼 수 있다. 둘째, 인성과 덕성을 갖춘 조화된 인간을 키우기 위해서는 정의적인 영역의 발달 또한 필수적이다. 죽음에 대한 사안에서는 죽음불안, 상실에 따른 슬픔과 애도 등은 필연적으로 감정(파토스) 영역과 관련된다. 감정도 훈육이 가능하다는 관점에서 상실과 불안을 대처할 수 있는 방안에 대한 논의가 필요하다. 셋째, 교육의 윤리적(에토스) 영역에 대한 고찰로 생명존중에 대한 가치관 확립과 생명을 소중히 여기며 책임을 다하는 윤리교육의 근간이다.

따라서 본 연구는 죽음교육의 교육적 타당성을 입증하기 위하여 죽음과 교육개념의 재구조화를 그 목적으로 한다. 이를 위하여 기존의 교육론을 로고스적 지식교육, 파토스적 감정교육, 에토스적 윤리교육으로 고찰한다. 이러한 시도는 죽음교육의 교육적 위상을 정립하여 죽음교육의 범위와 방향 설정의 토대가 됨으로써 죽음교육의 지평을 확장할 수 있는 기틀이 될 것으로 기대한다.

II. 로고스적 지식교육의 전환

두려움은 알지 못함으로부터 기원된다. 몽테뉴는 죽음에 대한 불안과 공포 역시 죽음 자체로부터 비롯된다기보다 죽음에 대한 어떤 미지의 상상에서 비롯되는 알지 못함으로 인한 것(Montaigne, Son trans., 2016: 89)이라고 하였다. 그러므로 죽음에 대한 무지로 인해 불안이 유

발된다는 사실은 죽음에 대한 인식교육에서 중요시해야 하는 요소임을 알 수 있다. 서양의 초기 죽음교육연구(1958~1989년)에서는 죽음교육의 필요성을 강조하고 있다. 그 필요성은 여러 이유가 있지만 우선 죽음불안을 약화시키기 위해 죽음금기를 없애야 한다고 강조한다. 이는 죽음금기의 사회적인 분위기에서 비롯되는 잘못된 편견(myth)이나 오해로 인해 막연한 불안감을 키워왔기 때문이라고 지적한다. 금기는 잘못된 생각이나 편견 등이 만연하여 불필요한 두려움을 갖게 한다. 죽음에 대한 인식교육은 결국 이러한 두려움을 불식시켜 줄 수 있다는 기대를 할 수 있다. 이 절에서는 기존의 지식교육의 대상과 목적을 죽음교육과 접목시켜 논한다.

지식은 모든 인간의 본성적 욕구이다. 교육은 어떤 형태든 지식획득과 진리추구를 포함한다는 점에서 지식은 삶과 통합된 삶의 원리 그 자체라고 볼 수 있다. 교육의 궁극적인 목적의 인간상인 정신과 육체의 이상적인 완전성, 즉 선하고 아름다운(kalokagathia) 사람의 이상은 사회의 변화와 더불어 다양하게 해석되었다. 고대 그리스 사람들은 인간이 추구하고자 하는 최고의 목표를 아레테(arētē / 직심(直心) / 덕(德) / 훌륭함 / 올바름)로 설정하였고 어떻게 하면 아레테에 이를 수 있는가 하는 문제를 교육의 핵심으로 간주하였다. 아레테는 본래 자신의 본분에 적합한 한 사물의 탁월성을 나타내는 용어로서, 한 사람이 자신의 본분을 온전히 실현한 경우를 탁월하다고 평가하였다. 따라서 ‘아레테’는 삶의 성취나 모습에 대한 ‘표본으로 타당한 것’, 그리고 ‘본보기다운 것’을 가리키는 말로 쓰이게 되었을 때 교육적으로 중요한 개념이 되었다(Jaeger, 1943: 286 / Sung, 2011: 81 recitation). 세네카(Lucius Annaeus Seneca: B.C. 4-65)의 “모든 존재자의 아레테는 최선의 상태, 자기 본질의 완성을 의미한다”(Böhm, Kim et al., trans., 2017: 14)라는 정의는 아레테의 의미를 명확하게 제시하고 있다고 평가받는다.

소크라테스(Socrates: B.C. 469-399)는 아레테에 이를 수 있는 방법은 ‘인식’(epistēmē)을 통해서만이 가능하다고 보았다. 그는 지식은 사물의 실체와 본성 자체의 ‘본모습’(idea)을 가리키고, ‘앎’이란 이러한 본모습을 ‘인식’하는 것이라고 하여 무엇인가를 ‘인식을 한다’(gignōskein)는 것은 “각각의 그 자체의 것들을, ‘언제나 똑같은 방식으로 한결같은 상태로 있는 것들’(Politeia, 479e)의 ‘본모습’(idea)을 보는 것’(Politeia, 479a)이라 하였다. 그 사물의 이데아는 완벽하고 영구적이며 불변의 단일성이라는 특성을 갖는 것이어서 이데아는 우리의 관념 속에 존재하지 않는다. 그렇기 때문에 우리 인간은 그것을 알아낼 수 있다고 여겼다. 우리의 주관과 독립해서 존재하는 이러한 절대적 기준은 도덕이나 정치 등과 같은 인간사적 영역에도 존재하며 이것을 파악하는 사람이야말로 ‘지혜를 사랑하는 자’로서 진정한 철학자라고 명명한다.

소크라테스가 이러한 ‘본질적인 것에 대한 앎’을 가장 중요하게 여긴 까닭은 어떤 것에 대한 정확한 사유(思惟, 사고: dianoia)를 통한 추론(logismos)(Phaidon, 79a)을 가능하게 해주기 때문이라고 하였다. 소크라테스에게 이러한 인식의 능력은 수호자가 법과 국가를 지키기 위해 갖추어야 할 자격조건(Politeia, 484b)이기도 하며, 이것과 이것에 “관여하고 있는 것들”(ta metechonta)을 알아볼 수 있는 “분별”(euboulia)(Politeia, 428b) 능력이기도 하다. 그는 분별이란

“깨어있는 상태”(hyper)(*Politeia*, 476d)로 “그 자체에” 다가가서 그걸 “그 자체로서(kath’hauto) 볼 수 있게”(Politeia, 476b) 하는 힘이라고 설명한다. 그리하여 소크라테스가 추구했던 지식은 대상의 본질을 파악하는 것이고, 그 본질을 알기 위한 지적인 탐구는 교육을 통해서 가능하다고 강조했다.

소크라테스는 알지 못하는 자에 대해서도 정의하였는데, 대상의 ‘본모습’을 보지 못한 채 잡다하고 변화무쌍한 것들에 우왕좌왕하는 자들이라고 일축했다. 이들은 각각의 ‘실재’(to on)에 대한 인식을 갖지 못하였으므로 “눈먼 사람들”(Politeia, 484c)이며, “혼 속에 아무런 뚜렷한 ‘본’(paradeigma)도 지니지 못한 사람들”(Politeia, 484c)이다. 이들은 아는 것과 알지 못하는 것 “사이”(metaxy)(Politeia, 477a)에 있는 “독사”(doxa, 의견, 판단)(Politeia, 476d)에 갇혀있기 때문이다. 따라서 상대적이고 주관적인 얇은 에피스테메가 될 수 없고 ‘독사(doxa)’에 지나지 않으며 불완전한 것이라고 주장하였다. 독사(doxa)는 알지 못함에 대한 깨달음 없이 무의식중에 형성된 일반적인 “믿음들”(ta nomizomena)(Politeia, 348e)로서 “판단”(의견을 갖게 됨: doxazein)(Politeia, 478a)과 같은 의미를 갖기 때문에 ‘얇’과는 다른 능력이라고 하였다.

소크라테스는 죽음에 대한 무지함의 문제점을 경고한다. 우리는 죽음에 대해 알지 못하기 때문에 그것이 인간에게 좋은 모든 것 가운데서도 으뜸가는 것인지조차도 모르면서, 죽음이 나쁜 것들 중에서도 으뜸가는 것이라는 점을 잘 알고 있더라도 하는 듯이 두려워한다고 경고한다. 이 말에 의하면 죽음에 대한 두려움을 갖는 것은 죽음의 본질을 알지 못하기 때문으로 그것이 악인지 선인지도 판단하지 못해서 유발된다는 의미로 해석된다. 소크라테스는 죽음을 사실상 최고선일 수도 있다고 여겼기 때문에, 그것이 무엇인지 알고 있는 것처럼 죽음을 최고 악으로 판단하는 일은 그야말로 ‘비난받을 무지’에 의한 소치라고 비난하였다. 그에 따르면 “절대적인 좋음, 선, 정의로운 어떤 것들은 본성상 그 자체”(auto)(Phaidon, 65d)로 존재하는 것들인데, 영혼도 죽음을 통해 귀찮은 몸으로부터 달아나 그 자체로 있게 되기를 추구하기 때문에 죽음이 최고선일 수 있다고 강조한다.

소크라테스의 죽음에 대한 관점은 죽음 자체가 존재하지 않는다는 무지와 감각적 지각을 통한 의견의 제시 또는 판단이 아니라 죽음을 본성상 그 자체로서 인식하는 것이 필요하다는 것(Cho, & Cha, 2009: 378)이다. 소크라테스가 경계하는 독사나 왜곡된 판단은 오랫동안 방치해 온 죽음금기의 위험성과 관련된다. 죽음은 심하게 비밀에 부쳐져 있고 대대로 전해 내려오는 편견, 금기, 두려움을 발전시켜왔다(Bensley, 1975: 9)는 지적을 받아왔다. 많은 죽음학자들은 죽음금기에 대한 사회적인 태도를 변화시키기 위해 죽음교육의 필요성을 역설하면서 그 이유로 죽음불안의 감소를 부각시킨다. 페이펠(Feifel, 1969: 294)은 심리학자들과 교육자들이 죽음의 주제에 관심을 가질 필요성을 주장하면서 그 이유는 미국 사회에서 죽음의 금기를 제거하기 위해서라고 하였다. 죽음을 금기시하는 사회에서는 죽음에 대한 잘못된 인식, 금기, 두려움만 난무하게 되어 불안을 부추긴다. 레비톤 역시 학교가 학생들의 건강과 행복에 대한 책임을 다하

기 위해서는 죽음교육을 제공할 의무가 있다고 주장하면서 이러한 죽음에 대한 두려움에 대처할 수 있도록 도와야 한다고 강조하였다(Leviton, 1969a: 46).

그렇다면 죽음에 대한 인식을 위한 죽음교육의 내용은 무엇이 되어야 하는가? 형이상학적 ‘지식’의 추구를 모든 교육의 궁극적 목적으로 삼았던 소크라테스의 사상과는 대조적으로 고대 그리스의 수사학자 이소크라테스(Isokrates: B.C. 436-338)는 교육의 대상은 인간사(人間事 / *avθρώπινες υποθέσεις*)이어야 함을 강조한다. 이소크라테스는 영원하고 불변하는 이데아 세계를 추구하는 것은 현재 우리가 살아가는 세계를 이해하고 개선하는 데 별 도움이 되지 않기 때문에 철학의 개념을 다만 이념에 대한 이론적 지식을 위해서만 사용해야 한다고 보는 소크라테스의 입장에 반대하였다. 이소크라테스는 죽음의 ‘본질’ 자체나 ‘사후’의 문제에 대해 탐구한 소크라테스와 달리 지금 현재, 여기에서의 삶의 실천을 우선시하고 있다. 그렇기 때문에 그의 교육의 대상은 사람들 사이에서 이루어지는 일들에 대하여 인간적인 좋음과 잘 행위 하는 것이 어떤 것인지에 대한 실천적 지식이어야 한다고 강조한다. 인간사(人間事), 즉 인간의 ‘실제 삶’(praxis), 사람들의 행위로 이루어지는 이른바 ‘실천적 삶’을 향해 그가 펼친 지식의 대상은 특정의 국면에서 구성되는 맥락적 지식이었다.

이소크라테스의 관심사는 철저하게 인간의 실제 삶에서 잘사는 것이었으며, 그러한 삶에서 필요한 인간의 최대한의 인식은 ‘독사’(doxa)였다. 독사가 ‘확실하지 않은 지식’이라는 소크라테스의 우려와 달리, 이소크라테스에게 독사(doxa)는 인간에게 허용된 유일한 지식을 가리키는 용어로 사용된다. 독사는 단지 무책임한 의견에 불과한 것이 아니라, 인간사적인 경험에 기반을 둔 효용성 있는 이론을 의미한다. 인간 행위들로 이루어지는 사태는 어쩔 수 없이 불확실성과 우연성을 떨 수밖에 없는데, 이에 “시의 적절함”(kairos prepon)을 가진 “올바른 의견”(orthodoxa)(Isocrates, Kim trans., 2019: 219)은 이런 세계를 대상으로 해서 인간이 행할 수 있는 판단과 통찰의 능력으로써 그 중요성을 갖는 것이라고 주장한다.

실제로 이소크라테스가 교육에서 강조한 세 가지 요소로 “본성”(타고난 재능 phusis: ingenium), “지식습득”(episteme: doctrina), “훈련”(gumnasthenai = melete: exercitatio)(Isocrates, Kim trans., 2019: 223)을 꼽은 것을 보면 ‘지식습득’을 소홀히 하지 않았음을 알 수 있다. 이는 이소크라테스가 교육의 목적을 ‘의견을 잘 구성하는 능력’에서 찾고 있지만, 그런 능력을 키우기 위해 지식은 기초로서 인정한 것으로 해석된다.

이소크라테스의 교육론에서 고무적인 것은 경험과 훈련의 중요성을 강조하고 있다는 점이다. 죽음은 그 시기를 알 수 없는 ‘무규정성’의 특징으로 인해 불가항력적이고 예기치 않게 우연적으로 조우하게 되는 사건이다. 하지만 죽음은 그 누구도 피해갈 수 없는 보편적인 확실성을 가진다. 그러나 인간에게 가장 보편적이며 가장 확실한 사건인 죽음에 대한 금기와 언급을 꺼리는 현실은 죽음에 대한 올바른 인식과 이해를 방해할 뿐만 아니라 죽음이 닥쳤을 때 어떻게 대처해야 할지 판단과 통찰을 얻지 못해 우왕좌왕하게 만든다. 예측 불가능한 인간의 죽음과 상

실의 상황에 대처할 수 있는 훈련과 경험, 즉 교육은 이 어렵고 무거운 상황을 접할 때 시의 적절하게 상황에 다가설 수 있게 도움을 줄 것이다. 그렇게 볼 때 죽음교육은 현실적인 삶의 지식교육, 즉 삶의 교육이어야 함에 틀림없다.

죽음과 삶에 대한 지식은 개인의 감정, 태도, 신체를 건강하게 유지할 수 있도록 돕고자 하는 목표를 가지고 있어서 건설적인 삶을 영위하기 위해서는 인간은 자신의 죽음에 대한 사실을 올바르게 인지하면서 평화로울 필요가 있다(Leviton, 1969a: 41). 자신을 완전히 이해하기 위해서는 죽음을 인식해야 하며 인간의 종말에 대한 두려움을 완화시켜주는 것이야말로 가치 있고 정당한 관심사이다(Leviton, 1969b: 274). 따라서 레비톤은 죽음교육은 사람들과 사회에 유효한 죽음 관련 지식과 그 지식으로부터 도래하는 시사점을 전달하는 발달과정이라고 정의하면서 학생들이 불안해하지 않고 합리적으로 죽음을 읽고 담론할 수 있도록 비합리적이고 편견에 근거한 불안감을 제거해주라고 촉구한다(Leviton, 1977: 44).

한편 앤더슨은 죽음과 관련된 불필요한 두려움을 완화시켜주기 위해서는 죽음교육은 어린 나이부터 시작되어야 한다고 권장한다(Anderson, 1972: 2). 이는 인간은 태어나는 순간부터 죽어가고 있으므로 우리의 삶이 곧 죽음이 되기 때문이라는 논리이다. 따라서 죽음은 곧 삶의 일부 과정이므로 죽음교육은 어려서부터 평생 동안 진행되어야 하는 필수적인 것이라고 강조하였다. 이는 이소크라테스가 인간은 처음부터 선(善)을 위한 자신의 소질을 계발하고 자기 자신을 개선하고, 자기 자신을 도야하며, 스스로의 도덕성을 키우는 기술을 익혀야 한다고 강조하는 것과 같은 맥락이다.

지식의 체현은 습(習)을 통한 익힘까지 이루어져야 비로소 완성된다고 볼 수 있다. 죽음의 인식교육은 그러므로 죽음에 대한 성찰과 죽음인식을 통해 그것이 우리 삶에 반영될 때 교육적 의미가 있다고 볼 수 있다. 그렇게 되기 위해서는 어려서부터 반복적으로 실행되어야 삶에 반영될 수 있는 가능성을 엿볼 수 있다. 그러므로 개인의 죽음 개념은 지속적이기 때문에 발전 과정을 거친다. 위협적이지 않은 환경에서 인지적, 정의적 차원의 상호교류를 통해 죽음에 대한 그들의 감정을 직면하도록 돕는 것(Reisler, 1977: 333)이 필요하다. 죽음관련 주제에 대해 더 많이 노출될수록 죽음을 논의하는 것에 대해 더욱 편안해질 것이기 때문이다.

이홍우는 “교육은 …… 무엇이 참으로 있는가를 알아내는 것 그 자체가 중요해서라기보다는 그것을 통하여 사람이 어떻게 살아야 하는가에 대답하기 위해서이며, 사람이 어떻게 살아야 하는가를 묻는 것은 사람이 어떻게 ‘교육’해야 하는가를 묻는 것과 다른 것이 아니다”(Lee, 2014: iv)고 강조한다. 이는 지식교육의 본질은 단순히 지식 자체를 ‘전수’하는 것이 아니라, 지식에 담겨져 있는 궁극적인 의미를 깨닫게 해주는 데에 있다는 설명(Hong, 1999: 347)과도 일치한다. 결국 이것은 지식이 인간의 주체적 경험 세계를 조직하는 기초가 된다는 지식의 주관성을 강조하고 있다고 볼 수 있다. 이렇게 형성된 배움은 개인의 인격도야는 물론 사회적 책임감을 체득하는 데 적극적으로 기여한다. 배움의 실천은 한 개인에서 멈추는 것이 아니라 사회에도

선한 영향력을 끼칠 수 있음을 의미한다.

III. 파토스적 감정교육의 확장

죽음교육의 정서적인 측면의 논의는 죽음불안과 상실에 따른 고통을 의미화할 수 있는 교육적 함의를 강구한다. 감정을 알아채고 그 감정을 읽고 판단하며 적절하게 대응하는 방법은 학습에 의해서만 가능하다고 하였다. 교육의 정서적인 측면에 인지적인 요소가 포함되어 있음을 알 수 있다. 따라서 죽음불안이나 상실로 인한 고통을 대처할 수 있는 기술(techné)을 익힐 수 있는 방안을 논의하기 위해서는 합리적인 정서를 함양할 수 있는 감정의 교육적 규명이 필요하다.

교육의 인지적 또는 지적 요소들은 성취의 관점에서 고려되는데 비해 정서적 요소들은 결손, 부족, 결여의 견지에서 고려되고 있다(Dunlop, 1984: 1)는 지적이나, 덕(德)은 정서의 힘을 빌려야 형성되는데 부정적인 정서도 고려되어야 한다는 견해(White, 1984: 237) 등을 보면 교육에서 중시되는 정서적 요인은 살면서 겪게 되는 부정적인 일에 대한 어려움을 대처하는 역량에 관한 부분의 비중이 크다는 것을 알 수 있다. 살면서 겪게 되는 부정적인 일에는 여러 가지가 있을 수 있겠지만 ‘죽음’도 이것들 중에 하나임에는 틀림없다. 죽음불안이나 상실에 의한 비탄은 인간의 기본 정서나 감정에 해당되는 중요한 사안들이다. 죽음은 상실이나 박탈, 좌절의 경험을 가져다주기 때문에 살아있는 자에게 슬픔을 야기하게 된다. 더욱이 죽음으로 인한 상실의 대상이 자신과 특히 일상의 경험들을 공유해 왔거나 자신한테 소중한 의미 있는 타자일 경우, 그의 죽음은 자신의 일부를 잃은 듯한 상실감과 절망을 가져올 수밖에 없다. 그렇기 때문에 상실의 아픔과 고통을 우리의 삶의 일부로 승화시키는 일은 애도 작업(mourning work)이라고 명명될 만큼 적극적이고 주체적으로 겪어나가야 하는 과업이다.

감정에 대한 개념을 살펴보면 아리스토텔레스(Aristotle: B.C. 384-322)는 그의 세 저서에서 감정은 공통적으로 즐거움(쾌락)과 고통에 관련되는 것임을 알 수 있다.

능력과 성향은 감정에 관련되고, 감정은 고통과 쾌락에 의해 정의되니 말이다 모든 성격적 덕이 쾌락과 고통과 관련된다는 결론이 나온다(*Ethica Eudemia*, 1221 b35). 덕은 행위 및 감정과 관련되어 있고, 모든 감정과 행위에는 즐거움이나 고통이 따른다면, 그런 이유에서 미덕은 즐거움이나 고통과 관련된다(*Ethika Nikomacheia*, 1104b 15-17).

아리스토텔레스가 이렇게 규정한 것을 보면 한 개인의 능력과 성향의 근원을 쾌락과 고통 즉 감정에 두었음을 알 수 있다. 그러므로 덕의 근원 또한 감정으로부터 출발한다. 아리스토텔

레스가 교육의 목적으로 설정한 최고선으로서의 행복에 이르기 위해서 요구되는 도덕적 탁월성(excellence)은 아레테에 해당되는 덕이다. 도덕적 탁월성은 인간 개인이 지니고 있는 자신의 내적인 소질과 능력을 최대한 발현시키는 상태를 뜻한다. 그런데 그 미덕은 즐거움이나 고통과 관련되어 있으므로 자신의 타고난 능력을 최대한 발현시키기 위해서는 이 즐거움을 지나치지 않게 조절하며, 고통은 피하지 말고 견뎌낼 수 있어야 한다고 강조한다.

도덕적 미덕은 즐거움 및 고통과 관련되어 있는데 나쁜 일은 즐거움을 얻기 위해 하지만, 고귀한 일을 멀리하는 것은 고통을 피하기 위해서다. 그래서 플라톤이 말한 것처럼(*Nomoi*, 653e), 어릴 때부터 사람으로서 마땅히 해야 할 일을 즐거워하면서도, 거기서 오는 고통을 견뎌내도록 양육 받아야 한다. 이것이 바른 교육이다(*Ethika Nikomacheia*, 1104b, 10-14). …… 사람들은 추구하지 말아야 할 즐거움을 추구하거나 피하지 말아야 할 고통을 피하거나, 시기와 관련해 그렇게 하지 말아야 할 때 그렇게 하거나, 그 밖에도 이와 비슷하게 그렇게 해서는 안 될 방식이나 이성적이지 않은 방법대로 함으로써 나쁜 사람이 된다(*Ethika Nikomacheia*, 1104b, 19-23).

이와 같이 아리스토텔레스는 감정은 자신의 의지대로 조절이 가능하며 적절한 정서를 갖느냐 마느냐도 자신에게 달려있어서 정서에 대한 책임은 자기한테 있음을 암시하고 있다. 또한 아리스토텔레스는 감정도 훈련을 통해서 단련될 수 있다고 강조한다. 그는 최고선인 아레테에 도달하기 위해서는 상황에 맞게 감정을 통제하고 조절하는 것이 중요한데, 이는 저절로 얻어지는 것이 아니라 어릴 때부터 교육을 통해서만 가능해진다고 시사한다. 그러므로 정서 속에 이미 이성이 개입되어 있음을 파악할 수 있는데, 이러한 관점은 감정의 교육가능성의 여지를 주고 있다.

아리스토텔레스는 특정 감정은 중립적인 속성을 지니지만 감정 주체의 행함에 의해서 선 또는 악으로 발현되므로 올바른 훈련을 통해 단련되어야 한다고 강조한다. 따라서 올바른 훈련을 받지 못하면 특정 감정, 예를 들어 욕망 같은 경우 욕망의 노예가 되거나 잘못된 길로 빠지게 될 수도 있다. 아리스토텔레스가 “정의롭게 행함으로써 정의로운 사람이 되고, 절제 있게 행함으로써 절제 있는 사람이 된다”(Ethika Nikomacheia, 1105b 10-15)고 강조한 것처럼 미덕에 따라 생겨난 행위는 그 자체 속에 어떤 성질을 지니고 있더라도, 그것만으로는 정의롭거나 절제 있게 행한 것이 아니다. 행위자가 특정 상태에서 그런 행위를 했을 때만 정의롭거나 절제 있는 행위가 된다(Ethika Nikomacheia, 1105a 25-30).

아리스토텔레스의 이러한 사유는 죽음의 부정과 접목하여 생각해 볼 수 있다. 과학과 의학 기술의 발달은 인간의 삶의 방식을 매 순간 혁명적으로 갱신한다. 죽음의 불패성에도 불구하고 인간은 여전히 현명하게 예방조치를 취하거나 의학과 기술의 진보를 활용한다면 죽음을 저항할 수 있고, 죽음과의 타협이 가능하다는 믿음을 갖고 있다. 우리는 모두 죽음은 저항이 가능하고

적절한 협상이 가능하며 적대자의 우위를 고려할 때 결국 죽음은 강제적이지 않을 수 있다는 원시적인 믿음을 은닉하고 있는 것이다(Weisman, 1972: 6). 이러한 죽음을 부정하는 믿음은 나도 곧 사라지게 된다는 현실에 직면하게 될 때 극단적인 공포에 휩싸이게 만든다. 인간의 현실은 정해지지 않은 다양한 가능성과 선택의 여지, 그로 인한 불확실하고 부정적인 예상 때문에 불안하다(Blanc, Lee trans., 2004: 107-109). 이런 불안의 극치는 바로 소멸(mortality) 불안이다. 생명에 대한 강한 욕망의 노예가 될 경우, 죽음을 수용하지 못한 채 자신의 현실과 중요성의 근원이 단절되는 것에 대한 두려움, 무(無)가 된다는 두려움, 즉 죽어감에 대한 불안인 소외불안(alienation anxiety)을 겪는다(Lifton, 1963: 464). 물론 죽음에 대한 불안은 우리를 엄습해 오는 수동적인 정감이다. 또한 의미 있는 타자를 상실한 고통과 슬픔도 우리가 선택한 것이 아니다. 레비나스의 표현처럼 그것은 모든 위안의 노력을 거스르는 감정의 원천(Levinas, Kim, Moon, & Son trans., 2018: 20-21)이기 때문이다.

정서를 인지주의적인 입장에서 바라볼 때, 정서는 지향성 혹은 의도성을 가진 인지적 활동이며 단순히 감각적 느낌에 지나는 것이 아니다. 솔로몬은 특정인이 자신의 감정을 인식하는 과정을 들어 설명한다. 자신의 감정을 이해한다는 것이 인지활동이라는 것은 정서가 ‘판단’이라고 주장하는 이론에 근거한다. 솔로몬은 정서는 ‘무엇인가에 대한’(about something) 것이라는 관점을 취하면서 우리의 모든 정서는 특정한 대상을 갖는데 정서는 그 대상에 대한 “판단”이며, “우리가 행하는 어떤 것”(Solomon, 2003: 20)이라고 주장한다. 즉 정서는 우리의 자아와 우리의 세계에서의 우리의 위치에 대한 기본적인 판단이며, 그 판단에는 가치와 이상이 투사된 것이므로 우리의 정서는 우리의 견해와 믿음에 매우 의존적이라는 주장이다. 여기서 정서가 판단이라고 하는 것은 “정서가 세계에 참여하고 세계를 바라보는 방식이며, 해석하는 양식”(Solomon, 2003: 36)이라는 주장의 근거이다. 즉 정서는 수동적이거나 비합리적인 것 혹은 우연적인 것으로 다루는 것이 아닌 어떤 대상에 대한 우리의 의도성과 목적성, 판단력을 갖는다는 관점이다.

한편 던롭(Dunlop)은 인식의 변화가 실제로 일어나려면 ‘인식’만으로는 불충분하고 “평가가 동반된 인식”(cognition-cum-evaluation)이 있어야 한다고 주장한다. 이 주장은 인식의 변화를 위해서는 인식과 더불어 감정의 단계에까지 영향을 주어야 한다는 이론으로, 평가와 인식 두 요소는 하나의 경험에서 구별할 수 없는 부분(Dunlop, 1984: 97)이 된다. 정서를 유발시키는 대상들에 대한 인식의 개선이란 대상에 대해 더욱 합리적인 이해가 가능하도록 한다는 것이다. 즉 정서교육의 목적은 합리적인 정서를 갖도록 하는 것이라고 보아도 무방하다. 정서는 그 믿음이나 판단, 평가의 특성이 어떠한가에 따라 합리적인 것이나 비합리적인 것이냐가 결정된다. 세상에 대한 해석도, 옳다고 생각하는 것에 대한 실천도 우리가 지각하는 감정을 통해 가능해진다. 또한 어떤 그릇된 믿음이나 두려움도 올바른 정보나 지식을 습득하게 함으로써 일부 수정될 수도 있다는 결론에 도달할 수 있다. 결국 정서 속에 이미 이성이 개입되어 있기 때문에 자

신이 스스로 정서에 책임이 있게 된다. 그러나 인간은 항상 합리적인 정서만을 갖는 것은 아니다. 그렇다면 인지주의적 관점에 따라 합리적인 정서를 갖기 위한 방법은 어떻게 가능할까?

아리스토텔레스는 잘못된 믿음과 판단을 수정함으로써 올바른 정서를 가질 수 있다고 보았다. 누스바움은 모든 종류의 믿음이 숙고와 논의에 의해서 변화될 수 있는 것처럼 정서 또한 변화될 수 있다고 보았다(Nussbaum, 1994: 96-99). 올바른 정서를 갖기 위해서는 어려서부터 실천을 통해 형성될 수 있으며 이를 습관화함으로써 완성된다. 도덕적 덕목은 우리에게 올바른 행위를 하도록 요구할 뿐만 아니라, 적절한 대상을 향한 적절한 정도의 올바른 감정을 가질 것을 요구한다. 적절한 감정을 갖는 것은 좋은 삶을 살기 위한 것이며, 우리의 도덕적 의무를 행하기 위한 것이기도 하다. 미덕은 연습과 직접 실천함으로써 배우게 되는 것처럼 습관(habit)을 통해 완성된다(*Ethika Nikomacheia*, 1103a 25-30). 욕망이나 분노의 감정도 마찬가지다. 성품(character)은 행위를 실천함으로써 습득되며 자기 행위를 통해 미덕을 표현하도록 해야 한다. 아리스토텔레스는 이러한 습관은 어릴 때부터 실천함으로써 형성되는데 그것은 모든 차이를 만들어 낸다고 할 만큼 좋은 습관을 형성함으로써 어느 정도의 적절한 감정의 상태를 형성하는 것이 덕의 성취를 위한 조건이라고 보고 있다(*Ethika Nikomacheia*, 1103a 20-25). 그러므로 아리스토텔레스는 도덕적 미덕은 본성적으로 우리 안에서 생기는 것이 아니며 습관의 결과물이라고 보았다. 그는 “도덕, 성품”을 뜻하는 ‘에토스’(ἦθος)는 “습관”을 뜻하는 ‘에토스’(ἔθος)를 약간 변형해 만든 것(*Ethika Nikomacheia*, 1103a 15-20)이다.

피터즈 역시 동정이나 다른 사람에 대한 관심 등은 타인의 고통에 주의하도록 하는 습관을 형성시킴으로써 함양될 수 있다고 주장한다(Peters, 1974: 106-107). 피터즈는 먼저 아이들이 고통에 직면하게 될 상황을 회피하지 않도록 하거나 다른 사람들의 고통을 보도록 함으로써 고통에 대한 예민한 감수성을 키워야 함을 강조한다. 고통에 대한 예민한 감수성은 누군가 고통을 겪고 있을 때 그 고통을 느끼려 하고 그 고통을 덜어 주려고 하는 동정심을 가질 수 있게 해준다. 이를 위해서 다른 사람의 고통에 주의하는 습관, 즉 고통에 민감하도록 습관화시키는 것이 우리에게 적절한 정서를 갖도록 하는데 도움을 줄 수 있다. 그러므로 고통을 경험할 수 있는 기회를 피하지 않도록 해야 한다고 강조한다. 피터즈가 강조하고 있는 고통에 대한 감수성의 형성과정은 학교 죽음교육에서 이루어지는 죽음교육의 효과에 대한 시사점을 주고 있다. 죽음교육은 학생들이 겪은 상실, 죽음, 이별 등에 대해 서로의 생각과 감정을 공유하면서 그들의 기분과 태도에 반응적이고 민감함을 키울 수 있는 기회를 제공한다. 과도한 스트레스를 야기하지 않고 죽음에 대한 그들의 감정을 논의할 수 있는 기회와 주도권을 주었을 때 죽음, 상실과 관련된 기억과 관찰, 느낌을 공유함으로써 고통의 감정을 회피하지 않고 죽음과 관련된 감정들에 직면할 수 있게 된다.

그렇다면 습관화를 위한 연습(practice)은 어떻게 가능한가? 아리스토텔레스는 정서적으로 성숙한 사람, 즉 정서적 자율성을 가진 사람이 되려면 이미 이 자율성을 가진 사람들의 정서표현

방식을 따라서 연습해야 한다고 강조한다. 그는 어떤 것을 배워야만 그것을 할 수 있으며, 그것을 직접 행하면서 배운다(*Ethika Nikomacheia*, 1102b 30)는 상호의존성을 강조한다. 위낙 또한 덕에 있어 초보자는 유덕한 사람을 모방해야 한다고 주장하는 아리스토텔레스의 견해에 동의한다. 연습을 통해서만 덕에 대한 변화하지 않는 기질을 가지게 된다(Warnock, 1986: 181). 서더랜드는 타인의 감정을 인식함으로써 자기 자신의 정서적 반응들이 수정되고 행동이 사회 안에서 다른 사람들과 좋은 상호작용을 하는데 더 잘 적응할 것이라고 주장한다. 그는 감정이 입 즉 타인의 감정을 이해하는 것이 발달된다면 바람직하지 않는 정서들과 이러한 정서들에 결합되어 있는 행동 양식들을 피할 수 있지만 감정이입의 발달 또한 정의와 분석의 문제들에 직면하게 된다고 말했다(Sutherland, 1986: 145- 6).

감정교육의 또 다른 측면은 감정의 적절한 표출을 돕는 일이다. 삶의 정서적인 부분에서 부정적인 정서들에 대한 통제는 필요할지라도 모든 감정이 통제되어야 하는 것은 아니다. 강렬한 욕구와 충동은 다른 사람들에게 해를 끼치지 않는 범위 안에서 적절한 출구를 통해 표출되어야 한다. 연민이나 동정, 죄책감 등은 경멸하거나 제한하는 대신에 오히려 길러주고 함양해야 할 정서들이다. 예를 들어 슬픔은 표출할 수 있어야 한다. 자신의 감정을 적절하게 표현할 때 남의 감정표현도 이해하고 받아들이는 것이 가능하다. 죽음교육은 “자신을 포함해서 사랑하는 사람이나 가족 또는 제 3자가 상실이나 죽음에 처했을 때 발생할 수 있는 여러 사안에 대해, 이를 대처하고 극복할 수 있는 기술과 지혜를 배우는 것”(Baek, Shin, & Ye, 2023: 91; Baek et al., 2023: 69)을 목적으로 한다는 것을 감안할 때 타인의 감정을 이해하는 것의 중요성을 알 수 있다.

따라서 이러한 감정을 강제로 억누르거나, 또는 다른 감정이 발생할 경우 그것은 감정의 본성과 속성의 구현을 저해한다. 이로써 아무리 슬픈 감정이라도 표출되어야 하는 것이기도 하지만 이를 적절히 조절해야 하는 것임을 알 수 있다. 그리고 이것은 교육을 통해서 가능하다는 것이다.

IV. 에토스적 윤리교육의 구현

죽음은 근원적인 차원에서 인간의 완전한 삶을 살아가려는 계획을 중단시킨다(Nussbaum, 1994: 210-211). 즉 죽음은 가능성 실현의 기회를 빼앗고 완전한 삶의 계획을 중단시킨다. 이러한 죽음을 자연의 섭리로 수용하지 못할 때 죽음에 대한 저항은 사람들의 삶에 대한 태도 또한 바꿔 놓는다. 죽음에 대한 공포는 죽음을 부르는 노화에 대한 두려움으로 이어지며 인생을 통합해야 할 시기인 노년기에 대해서도 부정적인 시각을 초래하기 쉽다. 생명체의 자연적인 현상인 생노병사(生老病死)에 대해 수용하지 못할 경우, 늙고 병든 것은 추하고 쓸모없게 여기고 젊

고 건강한 것만이 좋고 아름다운 것으로 생각하기 쉽다. 이러한 태도는 단순히 삶의 욕망을 표현하는 것을 넘어 인생관·가치관에 영향을 주게 되어 죽음을 부정하게 되고 궁극적으로 자신의 삶을 부정하는 결과를 초래한다. 또한 이런 가치관을 가질 경우, 노화와 죽음은 치명적인 질병으로 자리 잡게 되어 생명에 대한 존중감이나 경외감이 약화되기 쉽다. 죽음교육의 역할 중 하나는 이러한 인생관과 가치관을 건전하게 형성하도록 함에 있다.

생명에 대한 존중감은 나의 생명뿐만 아니라 나를 넘어서는 존재자들에 대해 갖는 태도로서 타자뿐만 아니라 동물, 그리고 나를 둘러싼 환경까지도 포함된다. 이들에 대한 존중감과 경외감을 갖는다는 것은 곧 윤리라고 철학자들(Likona, Park, & Choo trans., 1998: 64)은 말한다. 인간의 혹은 생명의 존엄성은 무조건적이고 절대적인 가치를 지니며 모든 것에서 앞서는 옳고 그름에 대한 행동의 기준이 된다고 하였다. 이제 쓸모를 다한 육체가 더 이상 사용할 가치가 없어 폐기되어야 하는 존재로 인식하는 사회에서는 노화와 죽음을 부정하게 되면서 나이 듦과 늙어감에 대해 부정적일 수밖에 없다. 그럴 경우 노인들이 사회적으로 설 자리가 없어져 존재 자체로서 의미를 갖지 못하기 때문에 부정적인 결과를 낳게 된다. 그러므로 생명존중교육은 자신을 포함한 타자에 대한 윤리교육이 되며, 공동체 안에서 서로를 포용해야 하는 당위성이다.

아리스토텔레스는 인간이라면 최고선으로서의 행복을 행위의 궁극적 목적으로 알고, 이를 실천하는 의지를 통해 좋은 습관을 키워 덕 있는 사람이 되어야 한다고 가르친다. 이때 인간이 최고선으로서의 행복이 자신의 행위가 마땅히 지향해야 할 궁극적 목적으로 주어져 있음을 발견할 수 있는 것은 그가 동물과 달리 이성적 존재이기 때문이다. 그러나 중세 기독교 신학에서 인간은 자신의 행위가 마땅히 지향해야 할 목적을 스스로 알 수 있는 존재로 인식하지 않았다. 죄가 인간의 감성뿐만 아니라 이성까지 깊이 침투해 있어서 인간은 그러한 참다운 앎을 스스로 깨달을 수 없다. 이에 많은 신학자는 진정한 윤리 규범이란 신의 명령으로서 인간에게 계시되고 교회의 가르침을 통해서만 전수될 뿐이라고 가르쳤다. 그러나 인간 행위의 당위적 규범을 인간 밖의 초월적 존재로부터의 계시나 그를 대리하는 종교적 권위의 타율적 명령으로 가르치는 옛 시대의 끝을 고한 철학자는 칸트이다. 그의 위대함은 인간이 마땅히 행하여야만 하는 행위의 규범들이 인간 이성이 스스로에게 부여하고 자율적으로 복종하는 도덕법에서 온 것임을 천명하는 데에 있다. 이처럼 인간이 마땅히 행하여야 할 행위의 규범이 어디서 오는지를 설명하는 것이 곧 하나의 윤리학의 시작이자 시대정신을 가르치는 기준이 되었다(Kim, 2017: 244-245).

인간은 죽음의 필연성을 공통의 운명으로 가진 존재들이다. 이러한 한계성을 인식할 때 갖게 되는 감정 중 하나가 연민이다. 인간의 연약함과 취약성에 대한 인식은 서로가 서로에게 연민을 가짐으로써 극복하려고 노력한다. 따라서 죽음교육에서는 이러한 연민을 키우도록 도와줘야 한다는 논리가 성립된다. 누스바움은 연민을 발달시키기 위해서는 사랑, 관심, 죄책감을 발달시키는 것 외에도 상실을 슬퍼할 수 있는 능력이 필요하다고 지목한다. 상실을 슬퍼한다는 것은

죽음의 불가역성, 즉 돌이킬 수 없다는 영원한 이별을 이해할 때 가능하며, 이는 중국에는 자기 자신의 필멸성을 인식하기 위한 방법 중의 하나이기도 하다고 강조한다. 실제로 아이들에게는 이 과정이 자신의 비-전지전능함을 인식하기 위한 방법 중의 하나라고 할 수 있다 (Nussbaum, Cho trans., 2017: 638).

죽음에 대한 두려움은 진화론적 측면에서 ‘생존’을 위한 자연스러운 반응으로 여긴다. 아이들은 죽음의 특징인 보편성, 일회성, 불가역성, 불가피성 등의 죽음에 대한 개념을 자신의 유한성에 대해 자각하며 깊은 두려움을 보인다. ‘모든 인간은 죽는다’는 죽음의 보편성을 인식하면서 자신을 포함한 부모, 형제 등 주변인들이 언젠가는 죽는다는 사실에 두려움을 갖게 된다. 그런데 죽음에 대한 보편성을 이해하는 인간이 모든 사람이 다 취약하고 위험하다는 생각, 삶의 한계성과 인간적 연약함이라는 공통의 운명을 갖고 있다는 생각을 갖게 되면서 짝트는 감정이 연민이다. 도덕적 삶을 논하는 과정에서 인간이 생애 최초로 경험하는 두려움의 감정 속에 함축되어 있는 ‘죽음’ 또는 삶의 유한성이라는 개념에 주목한 사람은 누스바움(Nussbaum, Lim trans., 2020: 71)이다. 누스바움은 연민은 “인간이 공유하는 삶의 비참함과 태생적 취약성에 대한 인식을 기반으로 자신과 타자 사이의 ‘경계’를 넘어 타인의 고통이나 불행에 공감할 때 느껴지는 도덕적인 감정”(Nussbaum, Cho trans., 2017: 554-556; Kim, 2023: 296)이라고 정의한다.

아리스토텔레스도 일찍이 연민에 대하여 정의하기를 ‘어떤 사람에게 피치 못하게 험한 일이 생겼을 때 느끼는 괴로운 감정’이라고 하였다(Aristoteles *Techne Rhetorik*, 1385b 13-16). 연민과 관련된 것으로 열거하는 사례들로는 죽음, 신체적 폭행이나 학대, 노화, 질병, 굶주림, 이별 등 뿐만 아니라 기대했던 바가 뒤집어지는 것, 좋은 전망의 부재 등도 꼽고 있다. 결국 연민은 다른 사람이 부당하게 불행을 겪고 있다는 인식에 의해 초래되는 고통스러운 감정으로 예측성, 우연성, 사안의 중대성의 믿음 또는 평가가 뒤따른다(Aristoteles *Techne Rhetorik*, 1386a 5-6). 그러나 누스바움은 연민의 도덕적 감정이란 근본적으로 모든 사람이 다 같이 취약하고 위험하다는 생각을 통해 인간 존재를 하나로 결합시킴으로써 구성된다고 본다(Nussbaum, Cho trans., 2017: 668). 모든 인간 존재의 공통된 운명, 즉 삶의 비참함과 인간적 연약함에 대한 인식이 역설적으로 연민의 도덕적 감정을 유발하며, 이 연민은 궁극적으로 인간의 행복 실현을 위한 출발점이라고 본다. 누스바움은 통상 연민이 반응하는 불행 중 죽음을 가장 먼저 지목한다. 실제적이고 일반적인, 즉 인간이라면 누구나 겪게 되는 모든 인간 존재의 공통의 운명 중 죽음을 인간의 참모습으로 묘사한다. 그녀는 “모든 사람이 인생의 비참, 슬픔, 불행, 결핍, 그리고 모든 종류의 고통을 피할 수 없으며, 마침내는 모든 사람이 죽음의 선고를 받는다. 이것이 인간의 참된 모습”(Nussbaum, Cho trans., 2017: 624)이라고 말한다.

현대사회에서 사람들은 타인의 죽음이나 고통을 무관심, 냉소, 조롱과 혐오 등의 비윤리적인 방식을 통해 소비하거나, 그에 뒤따르는 슬픔을 자기충족적인 도덕 감정이나 특정 집단을 향한 복수심으로 대체해버리는 문제가 비일비재하다고 지적된다(Bak, 2022: 126). 애도의 의미가 훼손

손되는 현상, 점차 슬픔에 대한 공통 감각을 상실해가는 현대사회의 시대적 징후를 능력주의(meritocracy)의 곤경에 대한 성찰로 제기한 박지원은 능력주의에 기반한 교육의 부정적인 측면을 제기하면서 벌런트(Lauren Gail Berlant)의 잔혹한 낙관주의(cruel optimism)를 들어 설명한다(Bak, 2022: 129).

벌런트는 능력주의 사회에서는 ‘좋은 미래’는 실현 불가능함과 동시에 위태롭기까지 하기 때문에 그에 대한 기대가 지속될 수 있다고 진단한다. 좋은 미래에 대한 환상을 지속할 수 없다면 스스로 쓸모 있는 인간으로서의 존재 가치를 갖지 못하기 때문에 그에 대한 애착을 지속함으로써 존재를 유지하고 있다는 효능감을 얻게 된다는 것이다. 다시 말하면 이러한 잔혹한 낙관주의는 능력주의 사회에서 작동되는 ‘정서적 방어기제’가 된다(Park, 2015: 124). 이 방어기제는 무언가를 상실하는 것이 두려워, 그 대상에 대한 애착을 강박적으로 유지하며 슬픔과 절망을 끊임없이 유예하려 하게 만든다. 잔혹한 환상은 슬픔이나 절망이 개입될 수 없는 곳으로 도피하며 저항하지 않는 길을 선택한다(Bak, 2022: 130). 이러한 모습은 누군가 피치 못할 고통에 처한 사람에게 갖게 되는 연민의 감정이나 측은지심, 또는 사람답지 못한 행동이나 옳지 못한 일에 부끄러워하거나, 악행을 보았을 때 미워하는 마음인 ‘수오지심’을 행할 수 있는 가능성을 처음부터 폐쇄 foreclosure하는 것으로 보인다.

대상의 상실, 고통, 슬픔 등 부정적인 미래가 도래할 가능성을 폐쇄하는 현대의 교육 체제는 결과적으로 긍정적 정동을 강화하는 방법에만 지나치게 몰두하는 반면 부정적인 정동(비판, 실패, 상실)을 견디는 능력을 길러주는 데 실패했다고 지적된다(Gregg & Seigworth, 2010/2015: 432-433 / Bak, 2022: 130 recitation). 그러나 벌런트의 낙관적 환상은 의미 있는 타자의 죽음 앞에서 가장 직접적으로 그 한계가 드러난다. 죽음과 상실이라는 인간의 가장 보편적인 조건을 받아들이고 사유함으로써 타자의 상실을 인정하고 충실히 애도하려는 노력이야말로 잔혹한 낙관의 꿈에 대항하는 행위가 될 수 있다(Bak, 2022: 131). 죽음과 상실의 의미를 오롯이 마주하여 충분히 슬퍼하는 것은 죽음이라는 인간의 조건을 받아들이고 충실히 애도할 때 측은지심이 발현될 수 있으며 부정적인 정동을 견디는 힘을 기를 수 있을 것이다. 이러한 관점은 죽음교육의 역할과 가능성이 부각되는 지점이며 타자와의 관계성의 윤리를 보여주는 지점이다.

V. 결론

이 연구는 죽음의 교육적 타당성 탐구를 위해 죽음교육 개념의 재구조화를 꾀하였다. 죽음에 대한 철학자들의 관점을 고찰한 결과 죽음은 ‘불안의 대상’이며 ‘상실의 또 다른 이름’으로 규정할 수 있다. 인간이라면 누구라도 피할 수 없는 종말로서의 죽음은 불안과 공포의 대상이다. 또한 죽음은 나에게 유의미한 대상의 상실을 유발한다. 죽음을 불안의 대상이자 상실의 또 다

른 이름으로 규정할 때 죽음이 갖는 교육적 함의는 좀 더 구체화된다. 이러한 함의를 밝히기 위해 교육을 로고스, 파토스, 에토스라는 세 개념으로 고찰하였다. 동서양 교육사상가들의 이론을 탐구한 결과 첫째, 교육은 지식교육에서 출발한다. 교육의 인식론적 관점을 가진 소크라테스의 지식교육과 교육의 대상은 결국 삶의 교육이어야 한다고 강조하는 이소크라테스의 관점을 살펴보았다. 죽음교육 역시 죽음에 대한 앎을 필요로 한다. 죽음이 미지의 상태로 남아있게 될 때 죽음은 불안을 초래한다. 이러한 앎의 교육은 단순히 지식적인 측면을 초월하여 죽음에 대한 인식으로 확장되어야 한다. 우리 인간의 유한성에 대한 인식, 죽음은 누구에게나 불특정한 시기에 우리를 습격하게 된다는 사실에 대한 깨우침은 삶에 대한 자세를 재검토하게 한다. 삶의 충실성과 책무성은 죽음인식으로 더욱 견고해질 수 있다.

둘째, 교육의 정서적인 면을 살펴보았다. 죽음은 두려움의 대상이며 상실은 슬픔을 유발한다. 자신의 죽음에 대한 경험불가능성은 두려움과 불안을 유발하고, 의미 있는 타자의 상실은 슬픔과 고통을 유발한다. 죽음은 이렇게 우리의 감정과 밀접하게 관련된 사안으로 의도적인 의식화가 필요하다. 감정교육은 우리의 인식이 적극적으로 개입된 활동으로, 합리적 정서를 함양하는 것은 삶을 안정적으로 살아가는 데 필수적이다. 셋째, 교육의 윤리적인 측면의 논의는 생명존중의 가치관 형성에 대한 논의와 연결된다. 죽음에 대한 많은 결정과 사안들, 생명에 대한 존중 의식, 인간존중의 윤리는 연민 혹은 측은지심 등의 도덕 감정의 발달이 요구됨을 알 수 있다.

죽음은 교육론의 토대 위에서 논의되어야 한다. 특정 철학자나 특정 철학사조의 죽음관을 고찰하는 것만으로 죽음교육적 함의를 검증한다든가 일회적인 이벤트성 활동을 제한함으로써 죽음교육적 효과를 기대하는 것은 죽음교육의 교육론적 토대가 미비하고 임의적이어서 공허한 담론에만 그치기 쉽다. 죽음 인식을 통한 삶의 교육이라는 죽음교육의 명제에 대한 교육학적 검증이나 교육철학적 근거를 발굴하는 작업은 죽음을 단지 신체생물학적인 종결로만 인식하여 교육의 근원적인 목적의 한 부분을 결락시키는 오류를 바로잡을 수 있는 공통의 지평을 형성할 수 있다. 삶을 육체로 한정짓는다면 죽음은 이제 그 육체가 쓸모를 다하여 단절되고 종결된다는 객관적인 사실에 불과한 것이 된다. 죽음담론을 교육이 인간의 존엄성과 가치를 보존하며 정신적, 도덕적으로 성숙한, 풍부한 인간성을 지닌 인간을 양성하는 것이라는 근본 목적에서 출발한다면, 죽음은 생명의 본질적인 내재적 규정으로 인식되며 인간의 마지막 발달단계에서의 성장의 기회로 여겨져야 한다. 죽음교육이 갖는 역할과 기능에 관한 교육론적 고찰은 죽음에 대한 해석을 서로 공명하고 소통할 수 있는 공통의 의미 기반을 실체화하는 작업이다. 이러한 시도는 죽음교육이 정착할 수 있는 기틀이 되어 죽음교육의 교육적 의미를 다지게 된다. 이 연구는 죽음교육의 개념을 재구조화하기 위해 교육철학적 관점에서 고찰하였다. 죽음교육의 개념 세 영역에 대한 보다 심도 있는 연구나 실제 교육 현장에서 진행될 수 있는 발달과정별 프로그램 기획은 후속연구로 남겨둔다.

References

- Anderson, H. (1972). Learning and Teaching about Death and Dying. *Princeton Theological Seminary*, 1-18.
- Aristotle. *Ethika Nikomacheia*. 박문재 옮김 (2022). 니코마코스 윤리학. 서울: 현대지성.
- Aristotle. *Ethica Eudemia*. 송유래 옮김 (2021). 에우데모스 윤리학. 파주: 아카넷.
- Aristotle. *Aristoteles Techne Rhetorike*. 박문재 옮김 (2020). 아리스토텔레스 수사학. 서울: 현대지성.
- Back, M. W., Shin, C. H., & Ye, C. H. (2023). The Effect of the View on Death in Korean Traditional Funeral Rites Culture on Coping with Loss: Regarding Derrida's Theory of Mourning. *Korean Journal of Religious Education*, 73, 79-94.
- Back, M. W., Woo, B. D., Choi, J., Kim, G. M., & Shin, C. H. (2023). A Case Study of the Death Awareness Education for Korean Adolescents. *Korean Education Inquiry*, 41(1), 46-73.
- Bak, J. W. (2022). A Pedagogy of Mourning Based on Judith Butler's Theory of Mourning. *The Korean Journal of Philosophy of Education*, 44(4), 125-152.
- Bensley, L. B. (1975). Death Education as a Learning Experience. *ERIC Clearinghouse On Teacher Education*, 1-24.
- Blanc, L. C. *KIERKEGAARD*. 이창실 옮김 (2004). 키에르케고르. 서울: 동문선.
- Böhm, W. *Geschichte der Pädagogik*. 김영래, 김상무, 김 철, 정창호 옮김 (2017). 서양교육이념의 역사: 플라톤에서 현대까지. 서울: 교육과학사.
- Cho, S. S. & Cha, M. Y. (2009). Implications of the Death-educational Theory Dedicated in Plato's 『Politeia』 and 『Phaidon』. *The Korean Journal of Educational Ideas*, 23(3), 373-391.
- Choi, S. H. (2019). Deleuze's Time Theory and Death Education. *Korean Journal of Educational Research*, 57(2), 1-27.
- Deleuze, G. *Difference et Repetition*. 김상환 옮김 (2022). 차이와 반복. 민음사.
- Dunlop, F. (1984). *The Education of Feeling and Emotion*. London: George Allen & Unwin.
- Feifel, H. (1969). Attitudes toward Death: A Psychological Perspective. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 292-295.
- Freud, S. *Sigmund Freud Gesammelte Werke*. 윤희기 · 박찬부 옮김 (2017). 정신분석학의 근본개념. 파주: 열린책들.
- Isocrates. *Antidosis*. 김현 주해 (2019). '어떤 철학'의 변명: 이소크라테스의 연설문 『교환소송』

- (antidosis)에 관하여』. 서울: 서울대학교출판문화원.
- Kim, B. W. (2023). A Comparative Study of Nussbaum's Theory of Emotions and Eastern Moral Philosophy - Focusing on Comparison and Shame -. *Journal of Ethics Education Studies*, 70, 289-322.
- Levinas, E. *Dieu, la Mort et le Temps* (Rolland, J. 편). 김도형, 문성원, 손영창 옮김 (2018). 신, 죽음, 그리고 시간. 서울: 그린비.
- Leviton, D. (1969a). Education for Death. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 40-46.
- Leviton, D. (1969b). The Need for Education on Death and Suicide. *The Journal of School Health*, 270-274.
- Leviton, D. (1972). Education for Death, or Death Becomes Less a Stranger. *American Psychological Association Convention, Honolulu, Hawaii, September 2-8*.
- Leviton, D. (1977). The Scope of Death Education. *Death Education*, 1, 41-56.
- Lifton, R. J. (1963). Psychological Effects of the Atomic Bomb in Hiroshima: The theme of death. *Daedalus*, 92, 462-497.
- Likona, T. *Education for Character*. 박장호, 추병완 옮김(1998). 인격교육론. 서울: 백의.
- Montaigne, M. D. *Les Essais*. 손우성 옮김 (2016). 수상록 I, II. 동서문화사.
- Nussbaum, M. (1994). *The Therapy of Desire Theory and Practice in Hellenistic Ethics*. Princeton University Press.
- Nussbaum, M. *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. 조형준 옮김 (2017). 감정의 격동: 누스바움의 감정철학 3부작. 서울: 새물결.
- Nussbaum, M. *The Monarchy of Fear: A Philosopher Looks at Our Political Crisis*. 임현경 옮김 (2020). 타인에 대한 연민: 혐오의 시대를 우아하게 건너는 방법. 서울: 알에이치코리아.
- Park, M. S. (2015). Lauren Berlant, Cruel Optimism and the Feeling of Neo-liberalism. *Women's Theory*, 33, 99-125.
- Peters, R. S. (1974). *Psychology and Ethical Development*. London: Routledge.
- Plato. *Politeia*. 박종현 옮김 (2012). 국가.정체(正體). 파주: 서광사.
- Plato. *Phaidon*. 전현상 옮김 (2013). 파이돈. 서울: EJB.
- Pyszczynski, T., Solomon, S., & Greenberg, J. (2015). Chapter One - Thirty Years of Terror Management Theory: From Genesis to Revelation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 52, 1-70.
- Reisler, R. (1977). The Issue of Death Education. *The School Counselor*, 24(5), 331-337.

- Solomon, R. C. (2003). *Not Passion's Slave*. Oxford: Oxford University Press.
- Sung, K. S. (2011). Isocrates' Views on Educational Aims. *The Korean Journal of Educational Ideas*, 25(3), 79-96.
- Sutherland, M. B. (1986). Education and Empathy. *British Journal of Educational Studies*, 34(2), 142-151.
- Warnock, M. (1986). *The Education of the Emotions*. In D. E. Cooper(eds). *Education, Values and Mind* (pp. 172-186). London: Routledge & Kegan Paul.
- Weisman, A. D. (1972). *On Dying and Denying: A Psychiatric Study of Terminality*. New York: Behavioral Publications.
- White, J. (1984). The Education of the Emotions. *Journal of Philosophy of Education*, 18(2), 233-244.
- 김혜령 (2017). 레비나스 얼굴 윤리학의 진보적 수용: 주디스 버틀러의 ‘적(敵)의 얼굴을 향한 정치 윤리학’. 강영안외의 레비나스 철학의 맥락들 (pp. 232-282). 서울: 그린비. (Translated in English) Kim, H. R. (2017). *The Contexts of Levinas Philosophy*. Seoul: Greenbee.
- 손승남, 신창호, 김희봉 (2019). *교육철학 및 교육사*. 서울: 학지사. (Translated in English) Son, S. N., Shin, C. H., & Kim, H. B. (2019). *Philosophy and History of Education*. Seoul: Hak-Ji Sa.
- 신창호 (2012). *교육이란 무엇인가?* 서울: 동문사. (Translated in English) Shin, C. H. (2012). *What is the Education?* Seoul: Dong-Mun Sa.
- 이흥우 (2014). [증보] 성리학의 교육이론. 서울: 교육과학사. (Translated in English) Lee, H. W. (2014). *The Theory of Education in Neo-Confucianism*. Seoul: Kyo-Yook Book.
- 한기연 (2021). 기초주의의 세계. 서울: 학지사. (Translated in English) Han, K. U. (2021). *The World of Foundation*. Seoul: Hak-Ji Sa.
- 홍은숙 (1999). *지식과 교육*. 서울: 교육과학사. (Translated in English) Hong, E. S. (1999). *Knowledge and Education*. Seoul: Kyo-Yook Book.