

# “보살핌 윤리”를 적용한 과학 교육 가능성 탐색

신동희\* · 이지희  
이화여자대학교

## Exploring Science Education with Consideration of “Ethics of Care”

Shin, Donghee\* · Lee, Jihee  
Ewha Womans University

**Abstract:** To apply “ethics of care” into science education, this study summarized previous studies of care, ethics of care, and caring education. Through a wide range of literature review, we proposed science learning model with ethics of care. This model has steps of 'being in a context of issue, perception of issue-related value, choosing value with ethics of care, feeling empathy to caring subject, experiencing care, and verifying the effectiveness of caring, which are reflected characteristics of ethics of care, contextual, connected, and practical. It is expected that students will be able to solve science-related issues while keeping in mind consideration for nature as a caring subject.

**Key words:** ethics of care, science education, learning model

### I. 서론

지난 30년 동안 과학 교육에서 주류를 차지하는 연구는 대부분 인지적 측면에 관련한 것이었다. 과학 활동의 중심이 과학 지식의 발전이므로 과학 교육에서 지식과 개념을 강조하는 것이야말로 과학 교육의 본질이다. 그러나, 과학 교육에서 윤리적 특성이 논의되는 측면이 있었는데, STS와 생물 윤리 측면의 일부 연구에서다(박윤복 외, 2002; 정은영과 김영수, 2000, 2001; 조희형과 최경희, 1998; 최경희와 조희형, 2000; Lindahl, 2010; Nahum *et al.*, 2010; Pecore *et al.*, 2007). 과학 교육에서 기술, 사회와의 관련성, 즉 STS가 도입되면서 윤리적 가치 판단에 근거한 의사 결정이 중요시되었고 이에 과학 교육에서의 윤리적 특성이 부각되었으며, 생명 공학의 급격한 발전으로 관심을 받게 된 생명 윤리에서 윤리 교육에서의 학습 모형과 학습 방법을 도입했다. STS나 생명 윤리 주제들은 대개 윤리적 문제를 수반하므로 토의나 협동 학습, 역할놀이 등을 통한 의사 결정을 적합한 학습 방법으로 제시한다(정은영과 김영수, 2001; 최경희와 조희형, 2000).

과학 교육에 윤리를 도입함으로써 쟁점이 되는 윤

리 문제를 그저 윤리적 가치를 근거로 의사 결정하는 것이 아닌 과학적 정보를 근거로 추론하고 논증하여 그 자체로서의 교육적 의미는 물론이고 과학의 본성 파악에도 도움을 준다(Martin, 1991). 대부분의 과학 교육 연구에서 접목하려는 윤리적 가치는 Kohlberg의 정의 윤리(ethics of justice)와 관련된다. Kohlberg는 사회 행동 규범을 강조하고 합리적, 보편적 원칙을 중요시한다(박병춘, 2002). 따라서, 정의 윤리를 기준으로 과학이 개입된 사회 문제를 해결할 때 그 사회에서 정한 합리적, 보편적 윤리 규범에 우선의 가치를 두게 된다. 그러나, 환경 문제가 심각해지면서 정의 윤리 외에 보살핌 윤리(ethics of care) 측면의 문제 해결 가능성에 대한 논의가 이루어지기 시작했다. Gilligan (1982)이 주창한 보살핌 윤리는 여성주의 철학의 담론으로 타인을 보살피는 경향을 가진 여성의 특성과 사회화를 보는 시각에 특별한 가치를 두었다.

현재 과학이 갖는 한계를 학생들이 이해하고 그 대안으로서 보살핌 윤리를 생각해 보게 하는 것이 보살핌 윤리를 과학 교육에 접목하려는 노력의 시작이다. 우리와 우리 후손의 지속 가능한 생존을 위해 자연과 인간이 얽히고 설켜 있음을 아는 것은 매우 중요하다. 보살핌 윤리의 핵심은 그저 아는 것에서 그치지 않고

\*교신저자: 신동희(donghee@ewha.ac.kr)

\*\*2012.04.19(접수) 2012.06.05(1심통과) 2012.06.22(2심통과) 2012.06.25(최종통과)

\*\*\*이 논문은 2008년도 교육과학기술부의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(2008-B00595).

알고 있는 것을 실천하는 것, 즉 행동으로의 연결을 통한 실질적 변화를 만들어내는 데 있다(Zell, 1998). Joldersma(2009)도 지구 환경 문제 해결에 과학의 역할이 중요하다고 주장하면서 과학이 자연에 대한 정보 제공을 넘어 ‘상처받기 쉬운(fragile)’ 자연을 보살피는 윤리적 책임감을 요구했다. 우리는 강하고 스스로 생존 가능한 대상에 대해서는 보살핌 필요성을 느끼지 않지만, 약하고 누군가의 도움이 필요한 대상에 대해서는 보살핌을 느낀다. 지구 환경 문제도 어찌 보면 자연을 보살피는 대상으로 여기지 않은 결과인 것이다. 과학에서 자연을 보살피는 대상으로 고려하게 되면 지식 습득 위주의 과학 교육에도 변화가 필요하다.

본 연구에서는 바로 보살핌 윤리를 과학 교육에 적용할 수 있는 가능성을 탐색하고자 한다. 이를 위해 보살핌과 보살핌 윤리에 대한 다양한 이론을 통해 과학 교육에 이를 어떻게 접목할 것인지 그 방법을 제시하고자 한다.

## II. 연구 과정

보살핌 윤리가 국내 교육에 어떠한 내용과 방법으로 적용되어 왔는지를 파악하고 국내 과학 교육계에 줄 수 있는 영향을 탐색하기 위해 본 연구에서는 문헌 연구를 주요 연구 방법으로 택했다. 국내 과학 교육계에서 보살핌 윤리에 대한 논의가 거의 진행된 바 없기 때문에, 보살핌 윤리의 특성과 교육에 적용한 사례를 살펴보기 위해 보살핌 윤리에 대한 문헌 연구가 우선 진행되었다. 보살핌 윤리 문헌 연구는 보살핌 윤리를 도덕 교육에 적용한 박병춘(1991)의 박사 학위 논문을 우선적으로 참고하면서 시작되었다. 이후 보살핌 연구의 주창자인 Gilligan의 연구에 대한 여러 저자들의 분석과 해석이 이루어진 다양한 문헌으로 연구를 확장해 나갔다. 다음 절차로, 보살핌 윤리를 교육에 적용하는 데 있어 큰 업적을 남긴 Noddings의 연구물과 이에 대한 광범위한 분석과 해석 연구물을 읽는 것으로 문헌 연구가 이어졌다. 마지막으로, 보살핌 윤리를 과학 관련 교과에 적용한 문헌 연구를 실시했다.

이상의 문헌 연구 과정에서 국내의 보살핌 윤리 연구 현황을 살펴보기 위해 보살핌 윤리 관련 연구 결과에 대해서 연구 내용과 방법 측면에서 분석했다. 이

때 분석한 대상 문헌은 2011년 7월까지 출판된 연구 논문이었다. 검색 대상을 학술지에 게재된 연구 논문으로 제한했는데, 이는 심사 과정을 거친 검증된 연구 결과를 존중한다는 의미다. 검색 시 사용된 검색어는 ‘보살핌’, ‘돌봄’, ‘배려’, ‘보살핌 윤리’, ‘배려 윤리’, ‘에코페미니즘’ 등과 검색어 ‘교육’을 추가해서 이루어졌다.<sup>1)</sup>

검색된 논문 중 특히 간호학 관련 논문에서 보살핌 윤리를 연결한 시도가 많았는데, 본 연구에서는 논의를 구체적으로 하기 위해 범위를 좁혀 문헌 분석을 교육 분야에 제한했다. 최종적으로 <표 1>과 같이 총 88개의 관련 논문을 추출했다. 한편, 문헌 검색과 분석에는 총 3인이 참여했는데, 과학 교육 전공 교수, 과학 교육 전공 박사 수료자, 과학 교육 전공 석사 수료자 등이었다.

검색된 88개 논문 중 가장 먼저 발표된 논문은 1994년에 “교육철학” 학술지에 “도덕 교육에서 정의와 배려의 도덕성”이란 제목의 연구였다. 이 후에도 “교육철학” 학술지에는 9개의 관련 논문이 발표되어 보살핌 윤리가 가지는 교육 철학적 특성을 논의하는 시도가 계속되었음을 알 수 있다. 전체 88개 논문 중 보살핌 윤리 주제로 가장 많이 다루어진 영역은 윤리 교육, 윤리 철학 등이었는데, 총 61개로 국내 교육 연구에서 보살핌 윤리 관련 연구가 주로 윤리 교육 영역에서 이루어져 왔음을 알 수 있다. 이 밖에도 유아 교육, 교사 교육, 교수-학습, 학교 교육, 과학 교육, 특수 교육, 체육 교육 등의 주제로 연구가 이루어져 왔다.

## III. 보살핌 윤리에 대한 고찰

### 1. ‘보살핌’이란?

일반적으로 사용되는 보살핌이란 말은 사람을 돌봐 주거나 마음을 써서 물건을 두루 돌보는 것을 의미한다. 영어로 care를 ‘보살핌’, ‘배려’, ‘돌봄’ 등으로 번역하는데, ‘보살핌’이 ‘배려’보다 더 적극적이고 폭넓은 의미를 가진다(이옥순, 2002 재인용). 보살핌 윤리의 대표 학자인 Mayeroff, Gilligan, Noddings, Fisher 등이 ‘보살핌’에 대해 정의한 것을 소개하면 다음과 같다.

보살핌 윤리를 철학적 관점에서 분석한 Mayeroff

1) 영어로 ‘care’는 보살핌, 배려, 돌봄 등 다양하게 번역되고 있다.

표 1  
국내 보살핌 윤리 관련 논문이 게재된 학술지

연도	학회지	논문 수	연도	학회지	논문 수	
2011	교과교육학연구	1	2006	교육과정평가연구	1	
	한국지체부자유아교육학회	1		교육심리연구	1	
2010	한국영미문화학회	1		도덕윤리과교육연구	1	
	도덕윤리과교육연구	1		오늘의 동양사상	1	
	생명연구	1		유아교육연구	1	
	윤리철학교육	1		정치사상연구	1	
	중등교육연구	1		철학사상	1	
	초등도덕교육	1		초등도덕교육	1	
2009	교육심리연구	1	교육종합연구	1		
	교육의 이론과 실천	1	2005	도덕윤리과교육연구	1	
	상담학연구	1	한국교육논단	1		
	유아교육학논집	1	2004	교육철학	2	
	초등교육연구	1		국민윤리연구	1	
	한국교원교육학회	1		아시아교육연구	1	
	한국도덕윤리과교육연구	1		유아교육연구	1	
	한국여성철학	2		이화교육논총	1	
홀리스틱교육연구	2	한국교육학연구		1		
2008	교사교육연구	1		2003	교육연구	1
	교육과정연구	1	교육철학		1	
	교육과정평가연구	1	도덕윤리과교육연구		1	
	도덕교육연구	1	아동학회지		1	
	도덕윤리과교육연구	1	열린교육연구		1	
	미래유아교육학회지	1	2002	교육철학	3	
	범한철학	1		도덕교육연구	1	
	사회과학연구	1		도덕교육학연구	1	
	시대와 철학	1		인간발달연구	1	
	유아교육연구	2		인문학 연구	1	
	윤리교육연구	1		2001	교육발전	1
	윤리문화연구	1			대한가정학회지	1
	한국여성철학	1	안암교육학연구		1	
	2007	교육철학	2		여성학연구	1
교육학논총		1	윤리교육연구		1	
도덕윤리과교육연구		1	2000	아동학회지	1	
동서사상		1		한국교육논단	1	
미래유아교육학회지		1	1999	도덕윤리과교육연구	1	
아동교육		1		한국시민윤리학회보	1	
유아교육학논집		1	1998	교육심리연구	1	
초등도덕교육		1		도덕윤리과교육연구	1	
한국간트학회		1		초등도덕교육	1	
2007		교육철학	2	1996	초등교육연구	1
	교육학논총	1	1995	교육연구지	1	
	도덕윤리과교육연구	1	1994	교육철학	1	
	동서사상	1				
	미래유아교육학회지	1				
총계					88	

(1971)는 아버지가 자식을 보살피고, 교사가 학생을 보살피며, 의사가 환자를 보살피는 등 다른 사람이 성장할 수 있도록 도와주는 것을 보살핌이라고 했다(박병춘, 1999 재인용). 따라서, 다른 사람이 잘되기를 단순히 소망하거나, 다른 사람을 좋아하는 것, 다른 사람에게 단순히 관심을 가지는 것 등은 보살핌이라 하기 어렵고, 다른 사람을 보살피주고 싶은 욕구만 가지는 것도 보살핌이라고 할 수 없다(박병춘, 1999). Gilligan은 보살핌의 심리적 특성에 관심을 갖고 이를 도덕적 성향으로 정의했다. 즉, 인간 관계, 책임, 상호 의존성, 유대, 애착, 동정심, 사랑을 중요시하는 여성적 도덕성으로 보살핌을 정의했다(이나현, 2008). Noddings(1984)는 다른 사람이나 사물에 대하여 염려하거나 근심하는 것으로 보살핌을 정의했다(곽윤숙, 2008). 다시 말해, 보살핌은 지적, 인격적 특성이 아니라 ‘실천’을 수반하는 사랑의 행동이자 성향이다(김수동, 2002).

Tronto(1993)는 보호와 보살핌을 구분했는데, 보호는 타인이 자아나 집단에게 가져올 수 있는 나쁜 의도와 해를 전제하고 그 잠재적 해에 대한 대응으로 나타나는 것이고, 보살핌은 행동의 전제로 타인에 대한 관심과 필요가 있다고 보았다. 즉 보살핌은 타인에 대한 책임, 헌신, 애정을 토대로 사고가 포함된 실천인 것이다(이나현, 2008). Fisher와 Tronto(1991)는 보살핌을 활동과 태도를 포함하는 통합적인 것으로 정의하고 보살핌 활동을 4가지 과정으로 구분했다(박병춘, 1999 재인용).

첫째로 염려하고 주의를 기울이는 (caring about) 과정인데, 이 과정에서는 먼저 보살핌이 필요하다는 것을 인식한다. 즉, 필요가 있음을 인식하고 이 필요가 충족되어야 하는지를 평가하는 과정이다.

둘째, 보살핌을 하기 위해서 대비하고 보살핌의 책임을 맡은(taking care of) 과정이다. 책임감을 핵심적인 도덕적 의무로 인식하는 과정, 즉 보살핌의 책임을 지는 과정이다. 규명된 요구에 대한 책임감과 어떻게 요구에 응답할 것인지를 결정하는 일을 포함한다.

셋째, 보살핌을 실천(care-giving)하는 과정이다. 이 과정에서는 보살핌에 대한 요구를 직접적으로 충족시켜 주는 일을 포함한다. 보살피 주기 위해서는 육체적 활동이 필요하다. 그리고 보살피 주는 사람

은 보살핌의 대상과 직접적으로 접촉해야 한다. 굶어 죽어가는 사람에게 직접 식량을 제공해 주고, 에이즈 환자에게 자발적으로 식사를 제공해 주고, 환자의 옷을 세탁해 주는 행동들이 그러한 예라고 할 수 있다.

넷째, 보살핌의 마지막의 과정으로서 보살핌을 받는 사람이 보살핌에 응답하는(care-receiving) 과정이다. 예를 들면 피아노를 조율하면 소리가 다시 좋아지고, 환자를 돌봐주면 환자의 상태가 더 좋아지고, 굶주린 아이에게 음식을 주며 더 건강해지는 경우이다. 이러한 네 가지 과정에서는 각각 주의 깊음(attentioness), 책임감(responsibility), 능력(competence), 응답성(responsiveness)과 같은 윤리적 태도가 요구된다.(pp. 10-11)

유학, 도가, 불교와 같은 동양 사상에서 보살핌과 연관되는 부분도 많다. 무엇보다도 인간의 일상 생활에 기반을 둔 실천 사상을 가르침의 근본으로 삼는 유학에서 보살핌 정신을 찾아볼 수 있다. 오륜(五倫)은 유교에서 말하는 5가지 기본 실천 덕목으로 대인 관계를 5가지로 정리하여 서로 지켜야 할 의무를 규정한 것이다(네이버 두산백과사전). 부자유친(父子有親), 군신유의(君臣有義), 부부유별(夫婦有別), 장유유서(長幼有序), 붕우유신(朋友有信)에서 보살핌과 관련된 내용은 <표 2>와 같다. 유학에서는 타인에 대한 보살핌을 결국 윤리라는 인간의 도리 차원에서 고려했다. 이는 나와 타인의 조화로운 관계 구축과도 같다(신창호, 2001).

도가는 노자와 장자의 사상을 중심으로 형성된 사유 체계인데, 도가에서의 보살핌은 보살피는 자와 보살핌을 받는 자가 구분되지 않는 자연스러움을 추구하는 데서 유학과는 또 다른 보살핌을 읽을 수 있다. 이는 도의 운동에 따른 인간 활동 그 자체를 생명으로 하는 인간 삶의 태도를 의미한다. 노자가 제사하는 보배, 즉 인간 삶의 지혜는 다음과 같다(신창호, 2001).

나에게 세 가지 보배가 있는데 늘 지니고서 보존하니, 첫째는 자애이고, 둘째는 검소함이며, 셋째는 세상의 다른 사람보다 앞서지 않는 것이다. 자애하기 때문에 용감할 수 있고, 검소하기 때문에 넓힐 수 있고 세상 사람보다 앞서지 않기 때문에 다른 사람의 모범이 될 수 있는 것이다. 이제 그 자애를 버리고

표 2  
오륜(五倫)에 나타난 보살핌 내용 (신창호, 2001 수정)

오륜	보살핌 내용
부자유친 (父子有親)	부모와 자식의 관계는 혈연으로서 가장 가까운 관계. 이는 혈연 관계의 원칙에 의하여 사람의 행위가 규범을 벗어났을 때는 윗사람이 아랫사람에게 지상(至上)의 권위를 행사하는 것, 즉 부모가 자식들에게 행위의 준칙이 됨을 의미. 여기에는 부모가 자식을 보살피는 정신이 기본적으로 내포됨.
군신유의 (君臣有義)	임금과 신하는 치자(治者)와 피치자(被治者)의 관계. 즉 모든 인간은 바로 다스리는 입장에서는 다스림을 받는 사람의 입장을 이해하여 다스림의 잣대로 삼아야 함. 이는 치자의 피치자에 대한 보살핌을 요하는 것.
부부유별 (夫婦有別)	남편과 아내는 한 가정을 이루는 중심이자 근본으로 둘 사이는 수평적 관계, 즉 혼인에 의한 인연 관계로 수평적으로 혼인이 연계되어 있는 부부간의 관계인 것. 이들 사이에는 역할과 기능의 차이가 있을 뿐, 차별이나 우위는 없음. 그들 사이에서 보살핌은 바로 역할과 기능에 따른 상호 이해. 그 역할과 기능이 제대로 지켜지지 않고 무너질 때 보살핌의 관계 또한 무너짐.
장유유서 (長幼有序)	어른과 어린이 사이에 질서가 있어야 한다는 것은 사회적 상호 관계를 보여줌. 즉 어른은 어린이에게 관심을 갖고 보살피며 어린이는 어른을 공경으로 보살피는 것. 나이 많은 어른의 일방적 보살핌이 아니라 상하관계에서 서로에 대한 윤리적 보살핌.
붕우유신 (朋友有信)	친구와 친구 사이의 도리는 수평 관계에 있는 인간 사이의 믿음과 약속에 대한 보살핌. 관계의 기본은 인간 사이의 믿음. 그것은 인간 존재의 기초 질서로서 자리하는데, 믿음은 모든 윤리의 근간.

또한 용감하려 하고, 검소함을 버리고 또한 널리 베풀려고 하고, 뒤로 물러남을 버리고 앞서려 한다면 죽을 것이다(pp. 36).

자애로운 사람, 검소한 사람, 겸허한 사람은 모범의 힘을 행사하여 ‘세상의 모범’이 되는 것이다. 이러한 덕목을 지닌 자야말로 가장 잘 보살피는 사람이자 보살핌을 받을 수 있는 사람일 것이다. 노자의 사유에 의하면, 보살핌 정신은 바로 자애, 검소, 겸허의 정신 속에서 자연스럽게 우리나라오는 덕목임이 분명하다. 도가 사상의 또 다른 핵심은 조화 사상이다. 그것은 자아와 타인의 조화 일치로 나아간다. 그것의 극치를 보여주는 생각이 바로 장자의 “제물론(齊物論)”이다. 자아와 타인 사이의 관계 문제를 조화로 풀어내는 또 다른 차원의 보살핌 정신이다. 내가 남이 되고 남이 내가 되는 경지란 보살핌이 필요 없는 보살핌의 완성 단계로 보아도 좋을 것이다. 보살핌은 서로에 대한 관심과 이해를 바탕으로 이루어지는 인간 실천이다. 장자는 각자의 고집을 과감히 버릴 때 서로의 논변이 일치할 수 있고, 인간을 이해할 수 있는 지평이 열린다고 진단한다(신창호, 2001).

불교 사상에서도 보살핌 덕목을 찾아볼 수 있다. 불교에서 아집의 소멸을 통해 드러나는 타인에 대한 관심이 바로 보살핌이다. 불교에서 내가 네가 되고 네가

내가 되는 물화(物化) 상황은 인간 관계의 조화가 되며 인간을 이해하는 것이고 곧 보살핌을 실천하는 것이다. 불교의 자기 희생과 자비의 윤리는 바로 보살핌과 직접 연결되어 있다. 불교의 근본 목적은 현실 생활의 궤도에서 벗어나 ‘해탈’을 얻는 데 있다. 그것의 중심에 깨달음과 자비의 윤리가 있다. 불교에서 보살핌 문제도 바로 자비심의 발로와 직결된다. 왜냐하면 결국 타인에의 보살핌과 관심은 사랑과 연민이라는 자비심의 표출이기 때문이다. 특히 대승불교에서는 나 자신의 해탈을 넘어 타인도 나와 똑같이 해탈하여 나와 똑같이 열반의 행복을 누릴 수 있을 때까지 기다리며 그들을 도와주어야 한다는 정신을 갖는다. 이것은 바로 타인에 대한 보살핌이요 관심이다(신창호, 2001).

## 2. “보살핌 윤리”란?

1960년대 서양의 도덕 교육은 인지 도덕 발달론에 기초로 도덕적 지식, 형식적이고 추상적인 도덕 원리의 습득과 도덕적 판단 능력의 발달을 강조하게 되었다. 이렇게 개인주의적이고 합리적인 윤리 교육은 1980년대 전후로 개인 간의 단절과 고립, 서로에 대한 무관심, 타인에 대한 보살핌의 부족, 이기주의와 같은 많은 문제점을 낳게 되었다(박병춘, 2002). 이러

한 윤리 문제들의 해결하려는 일환에서 1982년 하버드 대학 심리학자 Carol Gilligan은 “다른 목소리로 (In a different voice)”라는 제목의 책을 출간하면서 보살핌 윤리를 주창하게 되었다.

당시에는 Kohlberg의 “정의 윤리”가 인간의 도덕적 성숙도를 가늠하는 기준으로 받아들여지고 있었는데, 이를 기준으로 Kohlberg는 남성의 도덕적 성숙도가 여성보다 우위에 있다고 주장했다. 정의 윤리 주장자인 Kohlberg는 철학적으로 소크라테스, 플라톤, 칸트, 롤즈로 이어지는 자유주의철학의 전통을 계승하면서, 심리학적으로는 피아제의 인지발달론을 발전시켰으며, 교육학적으로는 듀이의 성장 이론의 영향을 받아 종합적 인지 도덕성 발달 이론을 확립했다 (Carr & Steutel, 1999; 이병승, 2002 재인용). 보살핌 윤리는 Kohlberg의 정의 윤리에 대한 비판으로부터 싹트기 시작했다.

한편, Gilligan은 남성과 여성의 도덕성이 차이난다는 사실을 주목하고, 여성적인 특성을 제대로 반영하고 정당하게 평가받기 위해 “정의 윤리” 외에 책임, 인간 관계, 애착, 동정심, 사랑과 같은 여성적 특성을 반영한 “보살핌 윤리”의 필요성을 주장했다(박병춘, 2002; 유재봉과 임정연, 2008 재인용). Gilligan은 여성 자신들의 삶에서 사람들과 관계를 맺기 위한 선택이 보편적 원리나 규율보다 더욱 중요하다는 것을 정당화하려 했다는 점에서 큰 의미를 갖는다. 또, 이전까지 무시되어 왔던 여성적 특성인 보살핌 윤리에 대한 새로운 인식과 그 중요성을 강조함으로써 도덕성 발달에 대해 포괄적으로 이해할 수 있게 했다(강성률과 조병술, 2006). 결과적으로, Gilligan은 도덕 교육에서 여성주의 윤리학이라는 새로운 패러다임을 만들게 되었고 도덕 철학, 심리학, 여성주의 이론 등 다양한 학문 영역에 이르기까지 많은 영향을 끼치게 되었다.

Gilligan은 임신 중절 딜레마에 있는 여성들과의 면담을 통해 나타난 결과를 바탕으로 보살핌 윤리 발달 이론을 제시했다. 보살핌 윤리 발달 이론은 Kohlberg의 윤리 발달 이론을 전제로 하여 이론적인 보살핌의 성향을 넣어 세 개의 수준(level)과 두 개의 과도기를 포함한 과정으로 설명했다. 제1수준은 자기 생존과 이기심이다. 이 시기는 정의 윤리에서는 인습 이전 시기에 해당되며 자기 자신의 이익과 생존에 관심을 가지는 이기적 시기다. 이 단계 여성들의 유일한

관심은 자아 생존이며, 이들은 자신의 생존을 확보하기 위하여 지극히 자기 중심적이다. 또한 이 시기 여성들의 보살핌은 다른 사람이 아닌 오직 자신을 위한 보살핌이다. 제1수준과 제2수준 사이에 첫 번째 과도기가 있는데 이 시기에 이기심에서 책임감으로 변화된다. 자기 중심적 이기심을 비판하기 시작하면서 자신과 타인과의 연결을 새롭게 이해하기 시작한다. 이 단계에서 자신의 결정에서 보이는 이기심은 도덕적 선택에서 나타나는 책임감과 대치된다(박병춘, 2002).

정의 윤리에서 인습 수준에 해당하는 제2수준은 자기 행위에 대한 책임을 가지게 되는 단계다. 이 단계에서 여성은 다른 사람에 대한 자신의 책임을 강조하며, 자기에게 의존하는 사람이나 자기보다 열등한 사람을 배려하고자 하는 모성애적 도덕을 채택한다. 제2수준과 제3수준 사이의 두 번째 과도기는 선함에서 진리로 가는 단계로 이전에 지녔던 책임감이 자기 자신의 욕구와 이해 관계를 포괄할 수 있도록 확대된다. 이 과정은 여성 자기 자신의 희생을 통해 나와 다른 사람과의 관계를 이해하면서 시작된다. 이 후 최상의 보살핌 도덕성 발달 단계로 도달하게 된다(박병춘, 2002).

마지막 단계인 제3수준은 비폭력 도덕성의 단계이다. 이 수준에 도달한 여성은 인간 관계가 상호적이라는 것을 인식하며, 타인과 자신과의 연결에 대해 새롭게 이해하면서 이기심과 책임감의 갈등을 해소한다. 이 단계의 여성들은 자신들을 무력하거나 복종하는 존재로 여기는 대신 의사 결정에 있어서 적극적이고 동등한 참여자가 된다. 여성은 자기 자신도 보살핌의 대상이 되어야 한다는 것을 깨닫고 자신과 다른 사람에 대한 부당한 착취와 가해를 막아야 하며, 보살핌의 원리를 도덕 판단의 보편적 원리로 채택하게 된다(박병춘, 2002).

Gilligan과 Kohlberg의 윤리 발달 단계를 비교 정리한 것이 <표 3>이고 특성을 비교한 것이 <표 4>다. Kohlberg(1981)는 도덕적 행위란 도덕적 판단 능력을 의미하며, 이런 도덕적 판단의 원리를 ‘정의’로 간주했다. 도덕적 원리란 보편적 선택의 양식, 즉 모든 사람들이 모든 상황에서 언제나 채택하기를 원하는 선택 행위의 원리이며, 그 도덕 원리가 바로 정의라고 주장했다(박병춘, 2002). 정의 윤리에서는 정의의 측면에서 인간을 주체적으로 인식하며, 자율성, 평등,

**표 3**  
Gilligan과 Kohlberg의 윤리 발달 단계

Kohlberg	제1수준 : 인습 이전의 수준		제2수준 : 인습 수준		제3수준 : 인습 이후의 수준		궁극적 목표 : 정의의 윤리
	1단계: 별과 복종 정향	2단계: 도구적, 상대주의적 정향	3단계: 착한 소년, 소녀 정향	4단계: 법과 사회 질서 유지 정향	5단계: 사회 계약적 정향	6단계: 보편적 도덕 원리 정향	
Gilligan	제1수준: 자기생존과 이기심	1차 과도기: 이기심에서 책임감으로	제2수준: 자기 행위에 대한 책임	2차 과도기: 선택에서 진리로	제3수준: 비폭력적 도덕성	궁극적 목표 : 보살핌 윤리	

**표 4**  
보살핌 윤리와 정의의 윤리 비교(심성보, 1996 수정)

	정의 윤리	보살핌 윤리
근본적인 도덕적 명령	의무, 당위, 정의	책임, 덕, 보살핌과 비폭력
도덕성 성향	권리와 정의 윤리는 남성들 사이에서 지배적으로 나타난다.	보살핌과 책임감의 윤리는 주로 여성들 사이에서 나타난다.
도덕성의 요소	나와 타인의 권리, 독립과 개체성, 공정성, 호혜성, 규칙과 법치성	나와 타인에 대한 책임, 관계와 상호 의존(관계성 및 상호성), 보살핌과 연민, 우정, 조화, 이타심, 자기 희생, 헌신
도덕적 행위의 매개 과정	보편적 원칙에 근거한 규칙	맥락에 근거한 보살핌의 활동
도덕적 딜레마의 본질	갈등을 일으키는 권리, 이기고 지는 경쟁, 동일한 평등적 분배, 개별적 책임	조화와 관계성의 위협, 주고받는 협동, 요구와 맥락에 따른 형평성 분배(맥락성), 공동의 책임
딜레마 해결의 인지적 과정	형식적, 연역적 논리적 사고, 명령에 따라 상황에 대응	구체적 귀납적 사고, 공감을 통해 상황에 대응
도덕적 행위자	분리된 개체적 자아, 독립적 자아	연관된 동반적 자아, 타인과 반응하는 자아
정서의 역할	부차적임	보살핌과 연민의 중요한 동기
철학적 지향	합리적, 보편적인 정의 윤리 보편주의 자유주의, 개체주의	현상학적, 상황적 덕의 윤리 상대주의 공동체주의, 지역주의
발달관	자율성, 동일성, 독립성, 형평성	관계성, 독특성, 친밀감, 평등성
난점	원자주의, 개인주의, 이기주의, 남성적	연고주의, 지엽주의, 친애주의, 여성적

개인의 권리, 갈등의 합리적 해결 등 도덕성의 인지적 측면을 강조한다.

이와 같이 보살핌 윤리에서 나타나는 가장 독특한 특성은 바로 여성성이다. 여성성이란 여성이 가지는 뛰어난 자질을 이야기한다. 즉, 여성성은 감정 이입,

직관, 적응력, 목표 지향적이라기보다는 과정으로서 성장을 바라보는 인식, 창의성, 타인을 보호해 주려는 느낌, 감정적일 뿐 아니라 합리적으로 대응할 수 있는 능력 등을 말한다(Daly, 1978; 김추령과 최경희, 2004 재인용). Gilligan과 Noddings는 모두 보살핌

윤리가 여성적 특성을 가지고 있다고 말한다. 또한, 맥락성도 여성적 특성인데, 보살핌 윤리는 도덕적 원리의 보편성과 추상성보다는 행위의 구체적 삶의 맥락을 강조한다. 사람마다 각기 처한 상황이 다르기 때문에 보편적 행위의 원리를 구체적인 행동이 이루어지고 있는 상황을 무시하고 적용하게 되면 이론과 실천이 분리된다는 것이다. Noddings는 보살피는 것은 고정된 규칙에 의해서가 아니라 애정(affection)과 존중(regard)의 마음으로 행동하는 것이라고 말한다. 보살핌은 언제나 특수하고 관계적이기 때문에 어떻게 보살필 것인가와 관련된 맥락에서 자유로운 충고 목록은 존재하지 않는다. 일반적인 규칙에 대해 부정적인 사람들의 주장을 다르며, 일반적인 규칙은 보살핌 윤리에서 핵심적이라고 여겨지는 구체적이고 관계적이며 맥락적인 인간 문제를 포착할 수 없다고 본다(조성민, 2010).

인간은 선택하고 결정하는데 있어 자유롭지만, 사회적 동물이므로 다른 사람들과의 관계 맺기는 불가피하다. 따라서, 사람 사이의 연결 고리로서 관계성이 중요하다. Noddings는 관계를 서로 정서적으로 인식하는 개인들의 연결 또는 결합 또는 관계를 맺고 있는 사람들이 서로에 대해서 무엇인가를 느끼는 일련의 만남이라고 했다. Noddings는 관계 중에서도 보살핌의 관계에 관심을 보였다. 보살핌의 관계는 ‘보살피는 사람과 보살핌을 받는 사람 간 맺어진 관계’다. 이 보살핌은 보살피고 보살핌을 받는 관계에서 이루어지고 형성된다. Noddings는 보살피는 사람과 보살핌을 받는 사람간의 관계가 지니는 특성을 통해 보살핌에 대해 명확하게 제시한다. 이러한 관계는 이원적인데, 보살핌 관계의 주체는 보살피는 사람과 보살핌을 받는 사람이 보살핌을 인지하고, 이에 대해서 응답할 때 보살핌이 완성된다. Noddings가 제시한 보살핌의 관계를 그림으로 정리하면 [그림 1]과 같다.

보살핌의 관계는 보살피는 자와 보살핌을 받는 자의 관계 형성에서부터 시작한다. 보살피는 자는 보살핌을 받는 자의 상황을 인식하고 상대방의 경험을 마치 자기 자신의 것처럼 이해하는 공감을 느낀다. 이때 보살핌을 받는 자의 첫 번째 수용이 생기면서 전념하게 된다. 전념이란 보살피는 사람이 보살핌을 받는 사람을 받아들이고 세상을 본다는 의미, 즉 보살피는 사람 자신의 눈과 보살핌을 받는 사람의 눈으로 보살핌을 받는 사람을 수용함을 의미한다. 동시에 보살피는

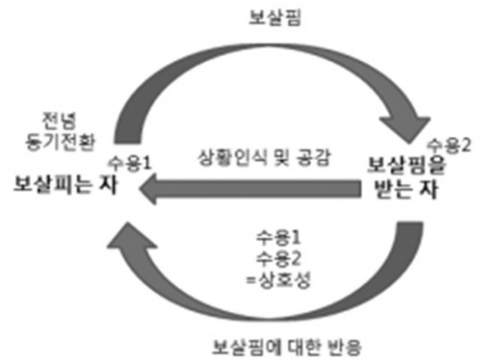


그림 1 Noddings의 보살핌 관계

자는 도와주려는 마음, 즉 동기 전환이 생겨난다. 이 과정을 통해 보살피는 자는 보살핌 행동을 하게 되며 보살핌을 받는 자에게 전달된다. 보살핌을 받는 자는 보살핌을 받는 두 번째 수용이 나타나고 보살피는 자에게 반응을 보이게 된다. 보살피는 자는 보살핌의 확신을 주기 위해 노력하게 된다. 확신이란 타인 안에 있는 최상의 것을 확인하고 촉진시켜주는 행동이다. 여기서 첫 번째 수용과 두 번째 수용이 반복적으로 일어나면서 서로 상호 작용이 일어나 상호성이 나타나게 된다.

이처럼 보살핌 윤리에서 관계성과 함께 나타나는 특성이 상호성이다. 보살핌은 사람과 사람 사이의 관계가 필요하다면 이들 사이의 상호성도 중요한 것이다. 보살피는 자의 입장에서는 보살핌을 받는 자가 말하고 있는 것을 경청해야 하고, 보살핌을 받는 자의 입장에서는 자신에게 행해지는 보살핌을 지각하지 못하면 보살핌을 수용하지 못하게 된다(이나현, 2008).

### 3. 보살핌 윤리와 정의 윤리의 한계

정의 윤리와 보살핌 윤리는 모두 완전한 것이 아니므로 비판의 목소리가 존재한다. 콜버그의 정의 윤리는 특히 페미니스트들의 비판을 받게 되었는데, 무엇보다도 정의 윤리에서는 성 차이가 전혀 고려되지 않았기 때문이다. Kohlberg의 윤리 이론에서는 6단계에 도달하면 성숙한 인간이 된다고 본다. 여기에는 여성과 남성의 차이가 고려되지 않았다. Stoller(1964)의 연구에 따르면 태어나서 세 살까지 어머니가 아이를 키우기 때문에 남녀의 성정체성 형성에 영향을 준



다고 보았다. 이를 바탕으로 한 Chodorow(1978)의 대상관계이론(object-relation theory)에서는 어머니의 영향이 아이들의 성장 과정에서 서로 다른 관계적 경험을 주어 같은 성을 가진 여아는 보살핌적이고 여성적인 성향을 갖는 데 영향을 주고 다른 성을 가진 남아에게는 독립적이고 자율적인 성향을 갖는데 영향을 준다고 한다. 실제 Kohlberg 연구의 표본 집단에서는 여성을 찾아볼 수 없다. 또한 Kohlberg는 대부분의 여성이 3단계까지만 도덕성이 발달하며 6단계에 도달할 수 없다고 주장했다. 이는 여성과 남성의 차이를 고려하지 않고 남성의 기준을 가지고 여성의 도덕성을 측정했다는 점에서 보편성을 갖기 힘들다(Gilligan, 1982; 박병춘 2002 재인용).

둘째, Kohlberg는 문화적 특성을 고려하지 않았다. Kohlberg의 윤리 발달 단계는 모든 문화권에서 보편적으로 나타나는 현상이 아니라는 점에서 문화적 편견을 가진다. Kohlberg는 1단계로부터 6단계에 이르기까지 개인의 도덕성이 문화적이고 환경적인 요인과는 관계없이 불변의 순서와 계열에 따라 발달해 간다고 주장했는데, 이는 문화적 특수성을 전혀 고려하지 않았다는 문제가 있다. 지역, 성별, 사회 계급, 종교에 따라 도덕성 발달 단계가 다르다는 실증적 연구들이 있다는 점을 고려할 때 그의 주장은 지나친 일반화의 오류를 범했다고 볼 수 있다(이병승, 2002).

마지막으로, 도덕적 사고가 실제 도덕적 행동과 일치하느냐에 대한 것이다. 신성보(1996)에 따르면 올바른 도덕적 판단 능력을 갖는다고 하더라도 그것이 곧 바른 도덕적 행동으로 이어진다고 보장하기는 어렵다고 했다. 즉, 도덕적 추론과 도덕적 행동 사이에 벌어지는 차이를 줄이기 힘들다는 것이다. 예를 들면 교통 신호를 지켜야 하는 것을 알면서도 그것을 잘 지키지 않게 되는 상황, 부정 행위가 나쁜지를 알면서도 하려고 하는 상황, 도덕적 인지가 높지만 딜레마 상황에 빠져 잘못된 행동을 하는 상황 등 실생활의 여러 상황들을 정의 윤리 발달 이론으로 설명할 수 없다.

남성 위주의 정의 윤리를 비판하며 등장한 보살핌 윤리에도 문제점은 있다. 우선 보살핌이 모두에게 권장되어야 할 여성적 가치라고 주장함으로써 오히려 여성에게 더욱 뚜렷한 여성성을 강조하게 될 수도 있다. 또한 Gilligan은 임신 중절 딜레마 연구로 여성만을 대상으로 연구했기 때문에 이를 설명한 윤리 발달 단계는 보편성을 가지기 힘들다는 비판을 받는다(박병

춘, 2002). 둘째, 보살핌의 관계를 어머니와 아이와의 관계로 설명한다는 점이다. 조주영(2008)은 어머니와 아이의 관계를 보살핌의 관계의 전형으로 삼을 경우 관계 모델이 아이를 학대하는 어머니에게 적용할 수 없음을 문제점으로 제시했다. 이를 바탕으로 보살핌을 주고 받는 대상의 관계 범위가 확장되어야 한다.

셋째, 보살핌의 의무를 협소하게 규정하고 있다. Noddings는 아프리카의 굶주린 아이가 보살핌의 관계를 유지할 수 없기에 또한 동물과 식물은 인간이 행한 보살핌에 대해서 응답할 수 없기 때문에 보살핌 필요가 없다고 주장한다. 보살피는 사람의 의무를 보살핌이 완성될 수 있는 지리적, 정서적으로 가까운 사람에게 한정시키고 있을 뿐만 아니라 동식물에 대한 보살핌의 의무를 부정했다. 이러한 이유로 다른 여성주의 윤리학자들로부터 많은 비판을 받았다(박병춘, 2002).

넷째, 보살핌을 필요로 하는 사람들이 스스로 보살핌을 받아야 하는 존재로 생각하면서 보살핌을 주는 사람과의 권력 차이를 인정한다는 점이 비판을 받고 있다. Noddings가 제안하는 보살핌 관계의 모델 안에서는 어느 누군가를 억압하는 것이 ‘그 사람의 선을 위한 보살핌’으로 정당화될 수도 있다. 이 정당화는 사람들에게 불평등한 권력 관계를 암묵적으로 인정하게 해 우리 사회에 내재한 다양한 억압의 형태에 저항하기 어렵게 만든다. Hoagland(1991)는 만일 보살핌 윤리가 특히 억압의 맥락 안에서 원칙과 의무에 기반하여 정초된 윤리학을 대체함에 있어 도덕적으로 성공적일 수 있으려면, 그것은 억압에 관한 분석을 고려해야만 한다고 지적했다.

마지막으로, Jaggar(1995)는 보살핌 윤리가 많은 개인의 문제와 관련한 사회적 원인에 초점을 맞추지 못한다고 비판했다. 보살핌 윤리가 구체적 상황과 맥락, 특정한 관계에서 문제를 바라보게 되어 윤리 문제를 바라보는 관점이 협소해져 사회 구조나 제도적 차원에서 접근해야 할 윤리 문제들도 개인의 문제로 다루어지기 쉽다는 것이다. 이는 보살핌 윤리가 서구 도덕 철학에 존재하는 수많은 편견과 맹점을 폭로한다는 점에서 의미가 있지만, 도덕적 실천의 측면에서는 유용하지 않다고 평가했다(조주영, 2008).

## 5. 보살핌 윤리와 정의 윤리의 통합

최근 보살핌 윤리와 정의 윤리를 대립하는 양자택

일적 관계가 아닌 상호 보완하는 관계로 발전시켜야 한다는 주장이 제기되고 있다. Kohlberg 이후의 학자들은 정의 윤리의 측면에서 통합 논의를 전개하고 있고, Gilligan은 여성학이나 심리학의 차원에서 자아와 정체성 혹은 남성과 여성의 차이에 초점을 두고 이론을 전개하는 경향을 보이며, Noddings는 인식론에 한정된 통합 논의를 전개하고 있다(이미식, 2001). 신콜버그주의자들, Noddings, Brabeck 등 여러 학자들은 정의 윤리와 보살핌 윤리의 통합 필요성을 제기했는데, 각각을 간단히 소개하고자 한다.

Rest, Narvaez, Turiel로 대표되는 신콜버그주의자들은 거시적 도덕성과 미시적 도덕성을 구분한다. 거시적 도덕성은 사회적 수준에서 협동이 가능하도록 하는 공식적인 사회 구조, 즉 사회 체제에 관한 것이다. 여기에서는 혈족, 친구 및 친숙한 사람들과의 상호 관계가 아니라, 잘 모르는 사람, 경쟁자, 그리고 다양한 민족 및 종교들 간의 상호 관계에 초점을 맞춘다. 거시적 도덕성에서 핵심 개념은 사회 정의와 공정성을 들 수 있다. 반면, 미시적 도덕성은 일상적인 삶에서 타인들과의 관계를 형성하는 측면에 중심을 둔다. 미시적 도덕성의 중요한 예로는 일상적으로 상호 작용하는 사람에게 도움을 주거나 예의를 갖추는 것, 친숙한 관계에서 배려하는 것, 약속을 잘 이행하는 것, 일상적인 상호 관계에서 겸손하고 책임을 다하며 공감적 태도를 갖는 것 등을 들 수 있다. 신콜버그주의에서는 거시적이고 미시적인 도덕성 간의 연결과 통합을 추구한다(정창우, 2004). 그러나 신콜버그주의는 거시적 도덕성을 미시적 도덕성 보다 강조하고 있는 입장이다.

Noddings(1989)는 보살핌 지향적 도덕성이 더 좋은 세상을 만들기 위한 것으로 남녀 모두에게 필요한 것으로 보았다. 보살핌 지향적 도덕성은 정의 지향적 도덕성의 가치나 덕목 그리고 특성을 무시하거나 배제하기 위해서가 아니라, 여성의 관점에서 새롭게 분석하고자 한 것이다. 즉, 그녀는 도덕성에 대한 남성과 여성의 관점을 보살핌 지향적 도덕성과 전통적인 정의 지향적 도덕성의 관점에서 함께 고찰하고, 이를 통해 두 도덕성을 변증법적으로 통합함으로써 훌륭한 사람, 도덕적인 사람에 대한 비전을 명확히 하고자 했다(최미숙 외, 2007).

Brabeck(1993)은 도덕적 인간이란 두 도덕성을 함

께 갖춘 사람이라고 보면서 다음과 같이 두 도덕성의 통합을 주장하고 있다(박병춘, 2002 재인용).

길리간과 콜버그의 이론을 함께 고려할 때, 도덕적인 사람은 각 개인의 행복과 배려에 대해 열정적인 관심을 계속 가지면서도, 각 개인에게 정의를 실현시켜 줄 수 있는 추론과 도덕적 판단을 통해서 도덕적 선택을 하는 사람이다. 즉 보편적 원리와 특별한 도덕적 선택에 대한 요구가 서로 연결되고, 자율성과 상호 연관성에 대한 필요가 더 확장될 뿐만 아니라 더 적절해진 도덕성의 개념 속으로 통합될 때 정의와 배려의 도덕성은 하나로 결합될 수 있게 된다(pp. 171-172).

이 밖에 Held(1995)는 앞의 다른 학자들과 다르게 보살핌이 정의보다 더 포괄적인 가치라고 주장했다. 보살핌 윤리는 정의 윤리보다 우선시되어야 하며 실제 적용 시 정의 윤리가 보다 중요한 역할을 할 수 있다는 점을 주장하며 두 관점의 상호 의존성을 강조했다(박병춘, 2002). 이에 Brell(1989)은 남성다움의 정의와 여성다움의 보살핌이 조화된 덕성을 형성하기 위해 “공정한 보살핌(just caring)” 또는 “보살피는 정의(caring fairness)”의 관점을 제기했다(심성보, 1998).

국내에서도 보살핌 윤리와 정의 윤리 통합 가능성과 관련된 연구가 있었다. 심성보(1998)는 보살핌 윤리와 정의 윤리를 공존시키기 위한 대안적 윤리로서 ‘정의로운 보살핌’과 ‘보살핌적 정의’를 도덕적 성숙 기준으로 삼고 ‘공정한 보살핌’의 윤리를 통한 초등 도덕 교과서 분석, 대안적 수업 지도안 연구를 실시했다. 진미숙(2004)은 학교 현장의 도덕 교육이 인지와 정서, 원리와 감성 어느 한편만을 옹호하는 계발이 아닌 상호 이점을 최대한 살린 통합으로 나아가야 한다고 제안했다. 또한, 정옥분과 광경화(2003)는 보살핌 지향적 및 정의 지향적 도덕성의 연령에 따른 발달적 변화에 대해 규명하고 결과를 이들의 통합적으로 이해했다. 그리고 정창우(2004)는 정의 윤리와 배려 윤리의 통합적 관점에 근거하여 세계화 시대 도덕 교육의 방법을 제시했고, 조성민(2010)은 두 윤리를 도덕 교육 관점에서 효과적으로 달성하기 위해 탐구 공동체 활동 활용을 주장했다.

## IV. 보살핌 교육

### 1. 보살핌 교육의 특징

Gilligan은 균형 잡힌 도덕적 삶을 영위하는 것이 보살핌 교육의 목적으로 보았다. 즉, 지나치게 정의 윤리에 치중된 도덕 교육에서 벗어나 정의 윤리와 보살핌 윤리를 함께 포괄하는 교육의 중요성을 강조했다. 보살핌 윤리에 대한 철학적 사유에 치중했던 Gilligan보다 보살핌 윤리를 교육에 적용시키는 데 보다 관심이 많았던 Noddings는 보살핌 교육의 목적은 지적 성장이 아니라 서로 다른 사람들과 관계를 맺으며 보살필 수 있는 도덕적 인간을 만드는 것이라고 보았다. Martin(1981, 1995)도 사회 구조적 차원에서 보살핌 교육의 목적을 말하면서, 여학생과 남학생에게 정의와 보살핌 성향을 모두 강조하는 것이 중요하다고 했다. 즉, 전통적으로 남성의 영역이라고 여겨졌던 생산적 과정과 여성적 영역으로 여겨졌던 재생산적 과정의 내용을 모두 포함하는 교육의 실현이 보살핌 교육의 목적이다.

한편, Noddings(2002)는 교육이 “보살핌의 중심(centers of care)” 위주로 재조직되어야 한다고 주장했다. 보살핌의 중심에는 자신과 친한 사람들에 대한 보살핌은 물론이고 낯선 사람과 멀리 있는 사람에 대한 보살핌, 동식물과 대지에 대한 보살핌, 인간이 만든 세상에 대한 보살핌, 아이디어에 대한 보살핌 등이 모두 위치한다. 그는 인간 관계에서의 보살핌뿐만 아니라 동식물과 대지에 대한 보살핌에도 관심을 가졌는데, 인간의 삶은 자연과의 상호 작용을 떼놓고 생각할 수 없기 때문이라는 의미를 갖는다.

보살핌 교육의 특징은 공동체의 관계성, 감정 또는 정서, 맥락성 등의 측면으로 구분하여 논의될 수 있다(유재봉과 임정연, 2008). 어머니가 자식을 배려하는 마음과 유사한 관계가 보살핌의 관계 형성이고, 타인과 함께 느끼고 공감하고 수용하는 감정, 그리고 보편적이고 객관적인 지식의 전달보다는 각 개인이 처한 특정 상황이나 구체적 맥락을 중시하는 것이 보살핌 교육에서 강조하는 점이다. 전통적으로 서양 교육 환경에서는 관계보다는 자율성, 감정이나 정서보다는 합리성, 맥락성보다는 보편 타당성을 세대를 거쳐 이어나가야 할 가치로 강조해 왔다는 점에서 보살핌 교육과 차별화된다.

Lipman(2003)은 “보살피며 생각하기(caring thinking)”를 교육의 가치로 삼아야 한다고 주장했다. “보살피며 생각하기”란 타인에 대한 관심과 공감을 전제로 상대방을 존중하고 적극적으로 돌보려는 생각이다. 보살피는 대상이 얼마나 소중한지를 판단하기 위해서는 감정뿐만 아니라 인지적 작용도 필요하다. 즉, 보살피며 생각하는 것도 정의적 영역은 물론이고 인지적 작용도 필요하기 때문에 교육에서 혼련되어야 한다. “보살피며 생각하기”의 유형에는 감사하며 생각하기(appreciative thinking), 규범적으로 생각하기(normative thinking), 정의적으로 생각하기(affective thinking), 감정이입하며 생각하기(empathic thinking), 행동하며 생각하기(active thinking) 등이 있다. 이들 유형은 개별적으로 작용하기보다 상호 보완적이다. 이 중 기존 교육에서 규범적으로 생각하기를 주로 강조했다면 보살핌 교육은 이를 포함한 다양한 유형의 인지 작용을 강조한다.

보살핌 교육을 구체적인 학습 내용에 연계시킨 논의도 일부 진행되었다. 김수동(2003)은 다양한 교과 교육에서 보살핌 교육이 가능하다고 보았는데, 교육에서의 보살핌 학습 범위를 사람은 물론, 동식물과 무생물에게까지 확장 가능하다고 했다. 동식물을 관찰하고 키우는 경험을 할 수 있는 과학 교과, 사물에 대한 보살핌을 경험할 수 있는 실과 교과, 자신의 신체에 대한 보살핌을 경험하는 체육 교과, 미술 교과 등 거의 모든 교과목에서 보살핌 교육이 가능하다고 주장했다. 그는 또 “도덕경(道德經)”에 추론한 리더십으로서의 보살핌을 현대에서 요구되는 새로운 리더십으로 보았다. 이른바 보살핌의 리더십은 학교에서 광범위하게 적용될 수 있는데, 친밀하고 부드러운 인간 관계를 통해 학생들의 잠재 능력을 극대화하여 성장하도록 돕는 리더십이라고 보았다. 첨단 과학 기술 사회일수록 친밀한 인간 관계를 요구하고 리더가 이끌어 나가는 기술도 진정성이 있어야 하므로 학교 교육에서부터 보살핌 리더십을 증진시켜야 한다고 주장했다.

이제행과 박채희(2009)는 보살핌 윤리 관점에서 체육 교육의 실재를 논의했다. 체육 교육에서 접근하는 보살핌 윤리 측면으로서 우선 스포츠맨십의 내재적 가치 함양을 들었는데 여기에는 페어플레이 정신, 규칙의 준수, 결과에 대한 인정과 승복, 예의 범절, 상대방에 대한 존중, 최선의 노력을 다하는 것, 지속적 자기 관리 등이 포함된다. 또한 팀 활동으로도 보살핌

윤리가 반영될 수 있다고 주장했는데, 이는 팀 활동이 협동의 과정이 매우 중요한 요소이기 때문이라고 주장했다.

## 2. 보살핌 교육의 교수-학습 실제

그저 교수 방법이나 학급 경영의 변화 같은 기술적 변화만으로는 보살핌 교육이라 할 수 없고 학교 자체가 보살핌 공동체가 되어야 한다. 학교가 보살핌 공동체가 되기 위해서 교사의 역할이 중요하다. Noddings는 교사가 학생들을 보살핌으로써 본보기(modelling)를 보이고, 교사와 학생 간 일상적으로 이루어지는 대화(dialogue)를 통한 친밀한 관계를 형성하며, 학생들에게 봉사 활동을 제공함으로써 보살핌을 경험하거나 협동 학습으로 서로 보살피는 관계를 실천(practice)하는 기회를 가지고, 학생들에게 최상의 동기를 불러일으키기 위한 인정 및 격려가 전제된 평가를 하는 것이 중요하다고 주장했다. 또, 보살핌 교육이 구현되기 위해 학생들이 구체적 실천 기회를 많이 가질 필요가 있다고 보았다. 즉, 교과 수업에서 배운 지식을 일상 생활을 통해 구체적으로 실천해 나가는 활동의 중요성을 강조했다(이나현, 2008; Noddings, 1984).

보살핌 교육의 성공을 위해 교사의 역할이 매우 중요한데, 학생들과 상하 관계가 아닌 수평 관계를 형성하는 것이 핵심이다(Noddings, 1984). 교사와 학생의 간격을 줄이는 데는 교사에게 갖는 학생의 신뢰감이 바탕이 되어야 하는데, 이를 위해 교사는 학생들의 삶에 몰입해야 한다. 이것이 포용(inclusion)인데 보살핌을 실천하는 교사에게 가장 중요하게 부여되는 역할이다.

이숙정(2008)은 학교를 보살핌 공동체로 만들기 위한 방안으로 상호 주관적 의사소통 관계 형성, 윤리적 스승(mentor)으로서의 교사 역할 변화, 협업(collaboration) 학습의 확대, 학교 구성원들 간의 상호 신뢰 구축 등을 제안했다. 상호 주관적 의사소통<sup>2)</sup> 관계 형성을 위해 토론 학습, 소집단 협동 학습, 학급 회의와 학급 캠프 활동 등이 적합하다고 주장했다. 윤리적 스승으로서의 교사 역할은 교사의 모든 것이 학생들에게는 모델링(modelling)이 된다는 점을 부각한다. 즉, 교사의 말투와 태도, 수업 방식, 동료 교사와의 관계, 교사

의 자기계발 노력 등이 모두 학생들에게 대리 학습 효과로 나타날 수 있다. 협업 학습을 통해 학생들은 다른 학생들을 이해하고 나와 다른 의견을 존중하며, 이에 다른 책임감도 공유하게 된다. 상호 신뢰 구축 방법의 예로, 학교 경영의 주요 의사 결정에 대한 투명성 확보, 학급 경영에서 교사와 학생이 함께 참여하여 결정하는 것, 교사와 학생 간의 개인적인 대화의 시간 확대 등을 들 수 있다.

교육 현장에서 보살핌 교육을 실현하기 적합한 교수-학습 환경으로 이미식과 김지태(2007)는 교실 공동체(community)의 중요성을 강조하면서 교실의 공동체를 만들기 위해 다음과 같은 노력이 필요하다고 정리했다.

Sergivanni는 학교나 교실이 공동체가 되려면 서로 돌봄의 관계 공동체, 같은 장소와 동일한 의미와 가치를 공유하는 마음의 공동체, 참여와 자치를 중시하는 실천의 공동체가 되어야 한다고 본다. 우선 ‘관계’의 공동체가 되려면 의사소통, 협동, 대화가 활발해야 한다. 사람들 사이의 연계가 밀접해야 하고 비형식적이어야 한다. 즉, 개인의 조건이 중시되고, 무조건적 수용이 이루어지고, 관계가 ‘협동적’이어야 한다. 구성원의 관심이 억눌려서는 안 되고, 주체성도 발휘되어야 한다. 정서가 통해 공동체를 위해 개인의 이익을 희생할 수도 있다. 아동들은 교실에서 가정에서 느낄 수 있는 친밀감과 따뜻함을 느낄 수 있다.

그리고 장소의 공동체가 되려면 공동의 공간에서 생활하면서 친숙함을 형성해야 한다. 그리고 마음이 서로 연결되는 공동체가 되려면 서로가 공동의 가치와 신념을 공유하고 이를 위해 노력할 때 마음과 실천의 공동체가 만들어 진다고 본다. (p. 217-218)

Gilligan은 정의 윤리와 보살핌 윤리를 균형 있게 가르치기 위해서 정의 윤리를 발달시키는 과학이나 수학 교과와 더불어 보살핌 윤리를 발달시키는 문학이나 역사 교과를 남녀 학생 모두가 공평하게 학습해야 한다고 했다. 이를 위해 학생들이 삶에서 경험한 것을 이야기하면서 인지적, 정의적, 행동적 차원을 표현하고 반성하는 기회를 가지는 내러티브 교수 학습

2) 상호 주관적 의사소통은 상호 이해를 지향하는 것으로 대립보다는 상대방에게 더 깊은 관심과 이해를 바탕으로 이루어지는 토론이다.

방법이 효과적이라고 했다(Brown *et al.*, 1995).

보살핌 교육의 실제적 방법으로 봉사, 대화와 토론이 중요하다(김수동, 2003). 김수동(2004)은 Noddings의 대화에 대한 교육적 의미를 분석했다. 먼저, 현재의 교실에서 대화와 토론의 기능을 매우 높이 평가했다. 대화와 토론 학습은 과학, 문학, 예술 등의 과목에서 더욱 필요한데, 교과 지식의 습득, 언어와 사고 능력이 전제되어야 한다. 교사 역시 교과에 대한 지식을 강화하지 않고서 토의 지도 능력을 개발할 수 없다. 둘째, Noddings가 교실에서 이루어진다고 한 세 가지 대화 형식인 형식적 대화, 영원한 대화, 일상적 대화 중 특히 일상적 대화가 중요하다고 주장했다. 일상적 대화는 타인의 성장을 촉진시키는 보살핌을 위한 대화이고, 인격 개발에서 우선적으로 유용하다. 이는 신뢰나 보살핌 등의 도덕적 가치는 일상적 대화에서 가장 잘 나타나기 때문이다. 따라서, 교사들은 학문에 직접 관련된 대화는 물론이고 일상적 대화 차원에서 청소년 문학, TV 드라마, 뉴스, 스포츠 등에 대해서도 관심을 가지고 교사들 스스로 벽을 넘어 학생들과 함께 탐구해야 할 것이다. 보살핌 교육 방법으로 대화와 토론이 중요하다는 논의는 보살핌 학습이 책으로만이 아닌 인터넷 토론방이나 채팅으로도 가능하다는 연구 결과로 뒷받침되었다(김민성, 2006). 특히 사이버 교육을 통해 지식을 공유하는 과정도 보살핌 교육의 취지에 맞다.

Bulach(1996)은 교실에서 표준이 되는 교사의 보살핌 행위는 특별한 것이 아니라 일상적인 것이라고 했다. 예를 들어, 교사가 학생과 시선을 맞추는 것, 이름을 불러주는 것, 학생이 교실 밖에서 무엇을 하는지 관심을 갖는 것 등이다. 또, 교실에서 교사가 화내지 않는 것, 열린 질문을 하는 것, 경청하는 것, 선행에 대해 보상하는 것, 친구가 되는 것 등도 보살핌 교육의 방법이라고 했다.

이미식(2003)은 보살핌 윤리를 적용할 때 요구되는 지도 원리로 경험이나 실천의 원리, 대화를 존중하는 원리, 포괄적이고 전체적인 접근의 원리, 공감 능력을 강화하는 원리 등을 들었다. 또 보살핌 윤리를 통해 인성 교육을 활용하는 방안으로 인성의 개념을 자율성뿐만 아니라 관계성까지 확대하는 방안, 타인의 정서에 관심을 갖는 교육 방법, 이야기 공동체를 형성하는 교육 방법, 엘리트주의를 탈피한 글 쓰기를 적극적으로 활용하는 교육 방법, 협동학습 형태의 봉사 활동

활용, 체험과 현장 학습 활용 등을 들었다.

한편, <표 1>에서 나타나듯이 유아 교육에서 보살핌 교육에 많은 관심을 보여 왔는데, 양옥승(2004)은 보살핌을 유아교육과정에 포함시킬 수 있는 교수 방법으로 4가지를 제시했다. 첫째, 유아들에게 자신의 실제 삶에서 겪은 보살핌에 관한 경험을 이야기해 볼 수 있는 기회를 제공한다. 즉, 내러티브적 접근을 통해 유아들이 서로의 경험을 이야기하여 스스로 윤리적 관점에서 자신의 경험을 반성하도록 격려하는 방법이다. 둘째, 교사는 유아들이 직접 보살핌을 실천하는 기회를 갖도록 유도한다. 예를 들어, 스스로 돕는 활동, 동식물 키워보기, 간식 및 점심시간 식기 정리하기, 자신보다 능력이 떨어지는 유아 돕기, 심부름하기 등이다. 셋째, 교사 자신이 유아에게 동기와 역할 모델이 될 수 있도록 언행을 보여야 한다. 다양한 상황에서 교사가 보여주는 보살핌 행동은 유아들 간 상호작용 기회를 통해 고무될 수 있다. 넷째, 교사는 유아의 희망과 노력의 목표를 무엇인지 이해함으로써 유아의 훌륭한 자아를 확인하고 이를 격려해 주어 유아의 최상의 자아를 가질 수 있도록 도와주어야 한다. 이를 위해서는 교사는 유아와 많은 만남과 대화의 시간이 필요하다.

### 3. 보살핌 교육의 교수-학습 모형

윤리 교육, 가정 교육, 유아 교육 등의 분야에서 보살핌 교육에 적합한 수업 모형을 개발했다. 오기성(2006)은 Noddings의 보살핌 윤리 이론을 토대로 보살핌 수업 모형을 개발했다(그림 2). 앞에서 서술한 대로, 나딩스는 보살핌을 받는 자가 보살핌을 수용하고 보살피는 자가 수용한 결과를 인지했을 때 비로소 보살핌이 완성된다고 보았는데, 오기성의 수업 모형에는 이것이 반영되어 있다.

보살핌 수업 모형의 1단계는 문제 상황을 제시하는 단계로, 어려운 상황에 처한 사람의 감정을 수용하고 도움을 주는 사람과 이에 감사하는 사람들 간의 이야기가 담긴 문제 상황을 제시하는 것이 바람직하다. 2단계는 정의적 측면에서 도덕적 문제를 이해하는 단계로, 문제 상황 속에서 보살피는 사람의 일방향적 행동이 아닌 보살핌을 받는 사람과의 쌍방향적 관계 형성의 중요성을 인식하게 된다. 3단계는 보살피는 사람의 전념을 통해 감정을 표현하는 단계로, 학습자가

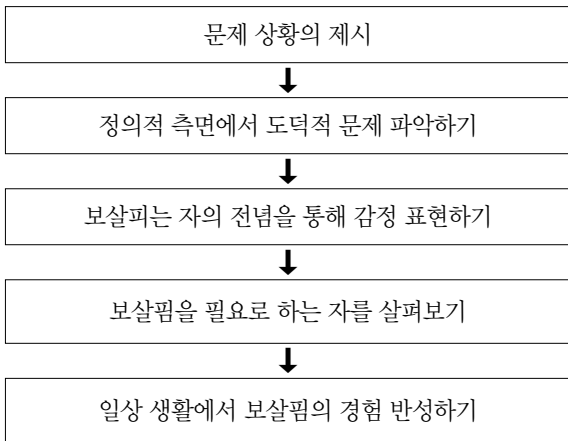


그림 2 오기성(2006)의 보살핌 윤리 수업 모형

보살핌을 받는 사람의 정서, 감정을 내 것으로 가져와 느껴 보고 이때의 감정을 표현해 보는 것이 중요하다. 4단계는 보살피는 사람의 동기 전환이 이루어지는 단계로, 3단계에서 보살핌을 받는 사람의 고통을 내 것으로 느꼈으므로 이 단계에서 학생들은 이들을 위해 무엇을 할 수 있는지 고민하여 찾게 된다.

심성보(1998)도 공정한 보살핌의 윤리를 통한 도덕 수업 지도안을 개발했는데 이 수업에서는 일반적 수업 모형과 가치 갈등 수업 모형, 그리고 가치명료화 모형을 모두 반영하여 “도덕적 문제 사태 제시(개인의 이익과 여러 사람의 이익 갈등 말하기) → 관련된 규범 찾아보기(집단별로 어느 한 입장으로 돌아가 그 이유와 근거 대기) → 규범의 의미와 타당성 찾아보기(각자의 입장에 따라 나타내 보이는 규범 확인과 의미 찾기) → 실천 동기 부여 (각자의 입장에 따라 역할놀이 하기, 역지사지 마음 가져보기)” 등의 절차를 밟았다(그림 3).

이경숙 외(2009)는 보살핌과 행복을 위한 실천적 문제 중심의 가정과 교수 학습 자료를 개발했는데 이를 위해 우선 기술 가정 교육 과정에서 실천 문제를 추출했다. 실천적 문제 중심 교수 학습 모형은 “생각 열기 → 구체적 사례 제시 → 문제 인식 → 문제 맥락 이해 → 대안 탐색 → 결과 예측 → 실천 계획 → 마무리 → 생각 넓히기” 등의 과정을 거친다(그림 4).

이연수(2010)는 초등 학생을 위한 보살핌 증진 프로그램을 개발했는데 관리순환모형으로 “프로그램 안내, 보살핌의 의미 이해, 타인에 대한 고려, 민감성 활동, 긍정적 반응, 보살핌 전체, 프로그램 종료” 등의

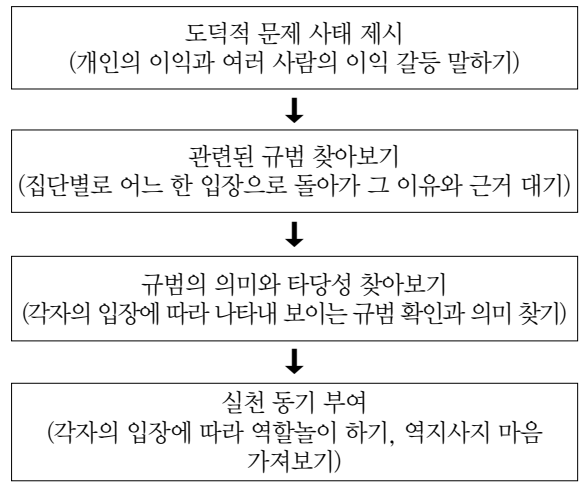


그림 3 심성보(1998)의 보살핌 윤리 수업 모형

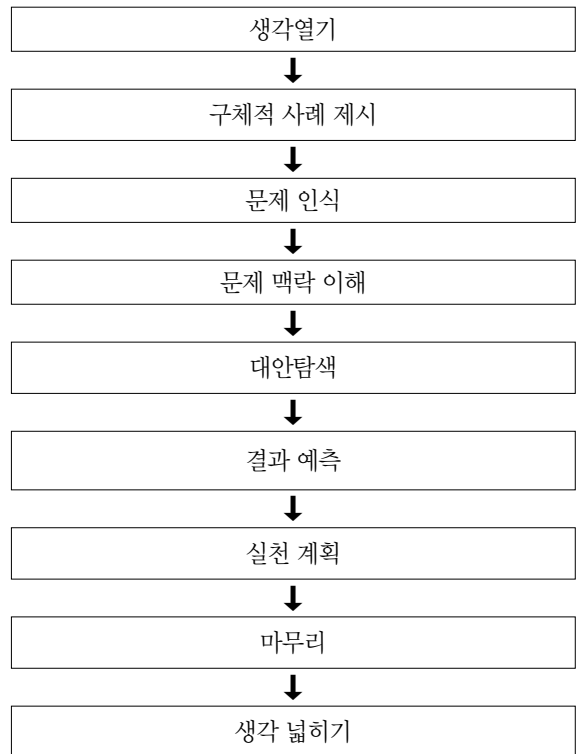


그림 4 이경숙 외(2009)의 보살핌 윤리 수업 모형

과정을 거쳤다. 시범 적용 결과 이 프로그램은 초등 학생들의 보살핌 증진에 효과가 있는 것으로 나타났다(그림 5).



그림 5 이연수(2010)의 보살핌 윤리 수업 모형

이미숙과 김지태(2007)는 방과 후 활동을 통한 보살핌 윤리를 반영한 초등학생용 생태 학습 프로그램을 개발했는데, 다음과 같은 단계를 통해 숲 교육을 실시했다(그림 6).

- 1단계: 마음 열기 → 학습 활동을 수행하기 전에 학습 분위기를 조성하기 위한 단계로 어린이들의 마음을 열기 위한 것. 이를 위해 자연시 낭송, 명상 음악 듣기, 스트레칭, 그리고 간단한 이완 활동을 했다.
- 2단계: 열의 깨우기 → 학습에 대한 흥미를 불러일으키는 단계로 역동적인 에너지의 흐름을 만들어 낼 수 있는 게임적 요소가 강한 활동으로 구성
- 3단계: 주의 집중하기 → 자연을 관찰하고 느낄 수 있도록 하는 단계
- 4단계: 직접적 자연 체험 → 자연을 직접적으로 체험할 수 있는 단계로서 구체적 활동을 하는 단계
- 5단계: 감동 나누기 → 활동 후 느꼈던 느낌을 서로 나누는 단계로서 자연 시 짓기, 만화 그리기, 마인드맵, 그리고 소감문 작성, 역할극을 통해 느낌을 공유하는 단계(p. 226)



그림 6 보살핌 윤리를 반영한 초등학생용 생태 학습 프로그램 (이미숙과 김지태, 2007)

## V. 과학 교육에 “보살핌 윤리” 적용 가능성

이상 정리한 바와 마찬가지로 윤리 철학에서 시작된 보살핌 윤리는 국내 윤리 교육, 가정과 교육 등의 교과 교육 분야와 유아 교육 영역에서 1990년대 이후부터 적용되기 시작하여 2000년대 중반 이후부터 많은 연구자들의 관심을 받아왔다. 보살핌 윤리를 환경 교육에 연계할 수 있다는 주장도 제기되었는데, 김수동(2003)은 다양한 교과 교육에서 보살핌 교육의 가능성을 논의하면서 “환경 교과에서는 생태 클럽을 결성하여 산불, 토양 침식, 강과 호수의 오염을 제거하는 방안, 오존층, 스모그, 태양에너지 같은 환경과 관련된 흥미로운 주제를 선택하여 정보를 탐색하고 논의할 수 있도록 할 것이다(p. 22)”라고 했다.

이미숙과 김지태(2007)는 보살핌 교육을 실천할 수 있는 교실 공동체 프로그램의 하나로 숲을 매개로 한 방과 후 활동 프로그램을 개발했다. 이 프로그램에는 숲을 어떻게 보전해 나가야 할지에 대해 고민하는 과정과 더불어 숲을 자세히 관찰하면서 숲의 생명력을 이해하는 활동이 포함되었다. 숲에서 느끼는 다양한 체험 활동은 학생들이 자연에 대한 감수성을 키우는데 최적의 방법이라고 보았다. 이러한 모든 활동을 통해 학생들은 인간 사이의 보살핌 관계를 넘어서 인간과 자연이 서로 보살피는 ‘관계’임을 이해하게 된다.

Noddings(1992: 18-19)도 자연 교과에서 동식물이나 지구와의 관계를 통해 보살핌 능력을 기를 수 있다고 했다. 동물이나 식물을 키우면서 보살피는 것이

보살핌 능력을 키우는 방법이 된다. 반응에 민감한 동물을 보살피기 위해서는 동물에게 적절히 반응하는 방법을 배워야 한다. 이를 위해 학생들은 책을 통해 동물에 대한 지식을 알아야 하는데, 이 때 그저 동물의 이름을 배우는 게 아니라 동물을 기르는 방법을 학습해야 한다. 또한, 학생들이 동물의 습관, 성장, 행위를 관찰하는 기회도 의미가 있다. 식물을 기르고 그 생명력을 감상하는 것도 보살핌 능력 함양에 도움을 준다. Rasinski(1988) 역시 유아가 보살핌을 실천하는 방법 중 하나로 동식물 키워보기를 들었다.

지구 환경 문제가 과학 교육에 중요한 주제로 등장한 만큼 과학 교육과 보살핌 윤리는 결코 무관하지 않다. 본 연구에서는 Noddings의 보살핌 윤리 교육을 반영한 “보살핌 윤리를 반영한 과학 학습 모형”의 안을 제안한다(그림 7). 이 모형은 보살핌과 보살핌 교육이 갖는 특징인 맥락성, 관계성, 실천성 등이 반영된 가치 지향적 성격을 갖는다. 이 모형을 통해 학생들이 자연을 보살피는 대상으로 고려하고 과학과 관련된 사회 문제 해결 시 보살핌 측면에서 의사 결정할 수 있을 것이다.

첫 단계는 ‘문제 상황 제시하기’다. 학생들이 실제 경험할 수 있는 어려운 상황을 제시하되 절대적 옳음과 절대적 그름이 뚜렷하게 구분되지 않는 문제 상황을 제시하는 것이 중요하다. 물론 보살핌 윤리와 관련된 환경 문제나 생명 윤리 등의 문제 상황이 해당된

다. 예컨대, 해마다 가뭄을 겪는 지역에 댐 건설을 추진하는 상황을 문제로 제시할 경우 댐을 건설함으로써 얻어지는 전력량 확보, 지역 경제 발전 등의 긍정적 측면과 생태계 파괴, 관광지로서의 가치 감소 등의 부정적 측면을 같이 고려하도록 한다. 이는 실제 문제가 다양한 측면의 가치를 포함하고 있음을 그대로 반영하여 문제 해결을 위해 고려해야 할 사항이 많다는 것을 알게 하기 위함이다.

두 번째는 ‘문제 관련 가치 파악하기’ 단계다. 제시된 문제와 관련된 다양한 가치를 정의적, 인지적 측면에서 파악하는 단계다. 이 단계에서 학생들은 제시된 문제와 관련된 과학 배경 지식을 제공하면서 동시에 관련된 윤리 요소를 판단하게 된다. 댐 건설 이전인 현재 상태의 전력 수급 방법과 댐 건설을 통해 얻어지는 전력 수급 방법을 비교하여 댐 건설의 과학적 가치를 확인하는 탐색, 댐을 건설함으로써 파괴되는 생태계의 실상을 과학적으로 확인하는 탐색 등이 모두 과학 배경 지식과 관련된다. 또한, 댐 건설을 통해 지역 경제가 활성화되어 결국 생활고에 시달려 온 지역 주민들의 삶을 도와줄 수 있다는 정의적 가치와 서식지가 파괴되어가는 생물 종들의 입장에 선 정의적 가치 등도 이 단계에서 파악해야 할 부분이다.

세 번째는 ‘보살핌 윤리 가치 선택하기’ 단계다. 보살핌 윤리를 반영한 과학 수업은 궁극적으로 학생들에게 제시된 문제와 관련된 다양한 이해 관계 중 보살

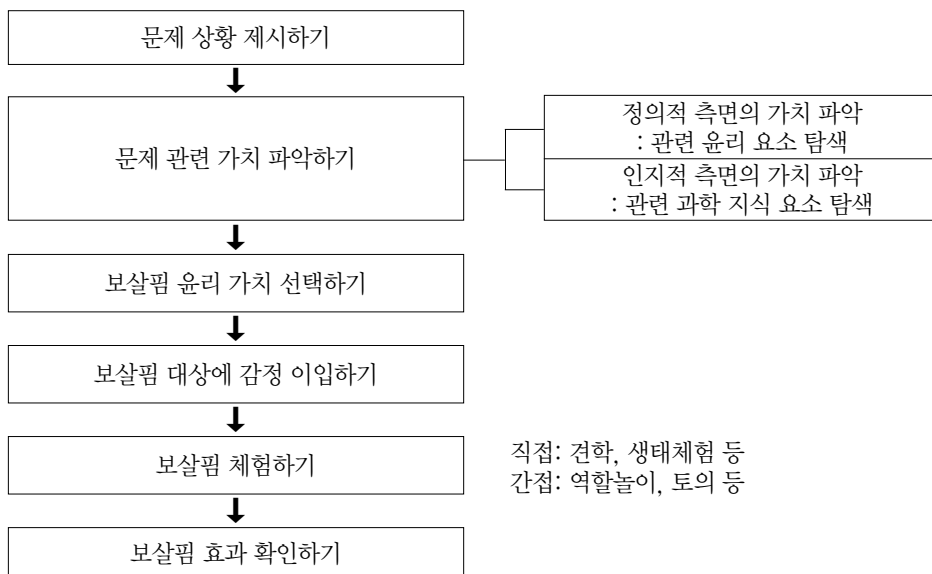


그림 7 보살핌 윤리를 반영한 과학 학습 모형



핌 윤리의 가치를 인정하도록 하는 데 목표가 있다. 이전 단계에서 함께 경험한 다양한 가치 중에서 보살핌 윤리 측면의 가치를 기준으로 제시된 문제를 해결하도록 하여 보살핌 윤리 교육이 가지는 의미를 부여한다. 댐 건설의 경제적 이득보다는 댐 건설을 함으로써 동식물의 서식지가 파괴되어 생태계에 영향을 미치고 결국 생태계의 일부인 인간의 생존도 위협받을 수 있음을 인식한다.

네 번째는 ‘보살핌 대상에 감정 이입하기’ 단계다. 보살핌 윤리에서 중요한 과정이 보살피는 자가 보살핌을 받는 자의 입장이 되는 감정 이입이다. 이는 상대에 대한 배려고 상대에게 필요한 것이 무엇인지 알아 상대와의 관계를 지속시키기 위해 필요하다. 동물과 식물이 우리가 보살펴야 하는 대상이기에 동식물의 입장이 되어 보는 활동, 또는 우리의 후손을 보살펴야 할 대상으로 여겨 그들이 되어보고 그들의 생존에 필요한 생태 환경을 생각해 보는 수업이 가능하다. 정의적 요소가 강조되는 단계지만, 과학 수업이므로 가능한 과학적 근거를 통해 감정을 이입하는 것이 바람직하다.

다섯 번째는 ‘보살핌 체험하기’ 단계다. 보살핌 윤리의 핵심은 그저 가엾게 여기는 것에서 그치지 않고 직접 보살피는 행위를 하는 것이다. 이 단계에서 학생들은 견학, 생태 체험 등 직접 체험 활동 또는 역할놀이 등의 간접 체험 활동을 할 수 있다. 보살피는 체험 활동을 통해 학생들은 보살피는 대상에 대한 소중함과 아름다움을 느껴 더욱 소중하게 여기게 된다. 예를 들어, 댐이 건설될 예정인 지역을 방문해 동물과 식물 중을 조사하고 건강하게 성장할 수 있는 방법을 모색해 직접 돌보는 과정을 체험한다. 과학 수업이므로 과학적 근거를 가지고 보살핌 방법을 선택하는 것이 좋다.

마지막 단계는 ‘보살핌 효과 확인하기’다. 보살피야 하는 대상을 살펴보고 실제로 보살피는 체험을 하는 이유는 실제로 그 대상이 치유되었거나 개선되기를 바라는 마음에서다. 따라서, 실제로 보살피고 난 후 대상의 상태를 파악하는 과정이야말로 보살핌 윤리를 반영한 과학 수업의 마무리 단계로 필수적이다. 예컨대, 학생들이 직접 돌본 동물과 식물이 잘 생존 및 성장하고 있는지 확인함으로써 완전한 보살핌 과정을 마무리한다. 이 단계는 다섯 번째 단계 이후 시간 차를 두고 진행하게 된다.

사실 맥락성, 관계성, 실천성 등을 강조하는 보살핌

윤리는 합리성, 객관성, 정확성 등을 보다 더 요구하는 과학 교육에 전반적으로 적용하기에 한계가 있다. 그러나, 보살핌 윤리를 과학 교육에 반영하기 위한 시작 단계로 과학 교육에서의 특정 부분, 즉 환경 문제를 포함한 STS 관련 내용에서 활용할 수 있다. 우리나라 과학 교육 과정에서 환경이나 STS 내용은 제5차 과학교육과정에서부터 적용되기 시작했고, 제6차 교육 과정에서부터 본격화되었다. 2009년 개정된 과학 교육 과정에서도 환경과 STS 내용은 과학 관련 교과에서 여전히 강조되었다. 과학 교육에서 환경이나 STS 문제를 다룰 때 차별화되는 전략이 “실천”이다. STS 수업 모형의 마지막 단계인 “실행하기(taking action)”에서 학생들은 실제로 과학적 근거를 가지고 사회적 쟁점을 해결해 보는 활동을 경험한다(조희형 외, 2009). 과학 교육에서 환경 문제를 다룰 때 학생들은 환경에 대한 지식을 축적하고 환경 문제 해결 방법을 익히는 것보다도 실제로 “행동”하고 “참여”하는 기회를 갖는다. 이는 STS나 환경 내용은 아는 것보다 행하는 것이 더 의미 있는 교육 목표를 갖기 때문이다. 본 연구에서 제안한 보살핌 윤리를 반영한 과학 학습 모형도 과학 교육 내용 중 아는 것보다 행하는 것이 궁극적인 교육의 목표가 될 때 적용의 효과가 있을 것으로 기대된다.

지금까지 과학 교육에서 이미 윤리적 측면의 접근이 이루어져 온 주요 영역은 STS나 생명 윤리 등의 영역이었는데, 모두 보살핌 윤리보다는 정의 윤리에 가까운 패러다임을 갖는다. ‘마땅히 그래야 하기 때문에’ 냉철한 윤리 의식을 가지고 과학적 근거를 활용하여 판단하는 과학 교육에서의 기존 윤리를 강조한 학습에 더해 ‘내가 그 입장이 되어’ 보살피는 마음을 가지고 문제를 해결하는 경험을 추가함으로써 과학 교육의 다양화를 시도해 볼 수 있다. 과학이 인간이 하는 활동이고, 과학에서의 진리가 절대적 진리가 아닌 상대적 진리라는 과학의 본성을 과학 교육에서 받아들여지게 된 지도 수십 년이 흘렀다. 이제 과학 교육에서의 윤리적 논의의 바탕에 자리잡았던 정의 윤리라는 절대적 접근 외에 보살핌 윤리도 고려하는 상대적 접근도 고려할 시기가 된 것 같다. 이러한 점에서 [그림 7]의 모형을 시작으로 보살핌 윤리를 과학 교육에 효과적으로 반영할 수 있는 교수 학습 관련 논의가 다각도에서 이루어지기를 기대한다.

과학의 사회적 책임감이 점차 강화되는 시대에 과

학 교육에서 윤리적 접근의 필요성은 자연스러운 흐름이다. 특히, 지구 환경 문제의 대두로 과학이 갖는 윤리적 책임 중 특히 보살핌 윤리 측면의 접근을 고려해 볼 필요가 있다. 지구 환경을 지속 가능하게 유지하기 위해서 인간이 이용만 했던 자연을 보살피는 대상으로 인식하는 것 자체가 환경 문제 해결을 위한 중요한 시작이다. 본 연구에서는 과학 교육이 관심을 가져야 할 지구 환경 문제 해결을 위해 보살핌 윤리를 도입하고자 시도했다. 본 연구가 보살핌 윤리를 환경 문제나 STS 내용 등 소극적이고 좁은 범위로 과학 교육에 적용하려는 시작을 했기에, 추후 보살핌 윤리 측면을 과학 교육에 활용한 다양한 교수 학습 방안과 프로그램 개발로 이어지기를 기대한다.

### 국문 요약

보살핌 윤리를 과학 교육에 적용하기 위해 본 연구에서는 보살핌과 보살핌 윤리, 보살핌 교육 등에 대한 다양한 문헌을 탐색하여 관련 이론들을 정리했다. 이를 통해 보살핌 윤리를 적용한 과학 학습 모형을 제안했다. 이 모형은 문제 상황 제시, 문제 관련 가치 파악하기, 보살핌 윤리 가치 선택하기, 보살핌 대상에 감정 이입하기, 보살핌 체험하기, 보살핌 효과 확인하기 등의 단계를 가지는데, 맥락성, 관계성, 실천성 등의 보살핌 윤리 철학이 반영되었다. 이 모형을 통해 학생들이 자연을 보살피는 대상으로 고려하고 과학과 관련된 사회 문제 해결 시 보살핌 측면에서 의사 결정할 수 있기를 기대한다.

주요어: 보살핌 윤리, 과학 교육, 학습 모형

### 참고 문헌

강성률, 조병술 (2006). 초등 도덕 교육에서 배려 윤리를 통한 정보 윤리 함양 방안. *초등도덕교육*, 21, 33-65.

곽윤숙 (2008). 유아 교육의 주체로서 어머니와 유아 교사에 대한 비판적 고찰-모성과 보살핌의 담론을 중심으로. *유아교육연구*, 28(6), 47-64.

김민성 (2006). 온라인 상황에서 교수-학생간의 배려 관계 형성에 관한 질적 연구. *교육심리연구*, 20(2), 363-385.

김수동 (2002). 배려의 교육적 개념-Noddings 도덕 교육론을 중심으로. *교육철학*, 22, 25-42.

김수동 (2004). Noddings의 배려를 위한 대화의 교육적 의미. *교육철학*, 32, 45-69.

김수동 (2003). 배려의 교육 방법-학교에서의 도덕 교육에 대한 여성적 접근. *교육철학*, 23, 17-35.

김추령 (2004). 여성성을 바탕으로 한 보살핌의 윤리와 환경 교육. *이화교육논총*, 14, 95-106.

박병춘 (1999). 보살핌윤리(An ethic of care)의 도덕 교육적 접근 연구. *서울대학교 대학원 교육학박사학위논문*. 201pp.

박병춘 (2002). 배려 윤리와 도덕 교육. 서울: 울력. 208pp.

박윤복, 김영신, 정완호 (2002). 생물 윤리 의사결정 활동이 고등 학생들의 합리적인 의사결정 능력에 미치는 영향. *한국과학교육학회지*, 22(1), 54-63.

신창호 (2001). 배려(caring)의 동양적 의미와 교육적 함의. *안암교육학연구*, 7(1·2), 27-43.

심성보 (1998). 공정한 보살핌의 윤리를 통한 초등도덕 교과서 분석과 대안적 수업 지도안 구성. *초등도덕교육*, 4, 131-158.

심성보 (1996). ‘보살핌’의 윤리와 도덕 교육론. *초등교육연구*, 9, 1-26.

양옥승 (2004). 보살핌의 텍스트로서 유아 교육과정 이해. *유아교육연구*, 24(4), 247-262.

오기성 (2006). 배려 수업 모형과 사례 연구. *교육과정평가연구*, 9(2), 181-203.

유재봉, 임정연 (2008). 배려교육론 연구-자유교육론의 대안 탐색. *교육과정평가연구*, 11(2), 1-21.

이경숙, 김현숙, 구승혜, 김해옥, 남행주, 민지원, 배은주, 전영희, 최양희 (2009). 배려와 ‘행복’을 위한 실천적 문제 중심 교수·학습 자료 개발. *한국가정교육학회 2009년 20주년 기념 하계학술대회*, 25-50.

이나현 (2008). 배려 윤리의 교사 양성 교육 적용을 위한 탐색적 연구. *교육과정연구*, 26(1), 127-150.

이미식 (2001). 정의와 배려의 윤리에 대한 도덕 교육의 함의. *윤리교육연구*, 1, 45-59.

이미식 (2003). 배려의 윤리의 활용 방안에 관한 연구. *열린교육연구*, 11(2), 109-129.

이미식, 김지태 (2007). 돌봄과 자치의 교실 공동체 만들기. *초등도덕교육*, 24, 213-234.

- 이병승 (2002). 보살핌 윤리의 정당화 논의. *교육철학*, 21, 133-151.
- 이숙정 (2008). 돌봄의 학교공동체 형성을 위한 여성 윤리적 접근. *도덕교육연구*, 20(1), 141-168.
- 이연수 (2010). 초등 학생용 배려 증진 프로그램 개발 및 평가. *초등도덕교육*, 34, 127-152.
- 이옥순 (2002). 나딩스의 보살핌 윤리의 도덕 교육적 성격에 관한 연구. *충남대학교 교육대학원석사 학위논문*. 147pp.
- 이제행, 박채희 (2009). 배려 지향적 관점에서 체육 교육 접근. *홀리스틱교육연구*, 13(2), 101-121.
- 정옥분, 광경화 (2003). 배려 지향적 도덕성과 정의 지향적 도덕성에 관한 연구-성과 성역할 정체감 및 연령과의 관계를 중심으로. *아동학회지*, 24(1), 1-20.
- 정은영, 김영수 (2001). 가치 탐구를 위한 생물 수업이 “생물 윤리”에 대한 양면 가치 태도에 미치는 영향. *한국생물교육학회지*, 29(3), 203-212.
- 정은영, 김영수 (2000). 생물 교육에서의 가치 탐구 모형 개발. *한국과학교육학회지*, 20(4), 582-598.
- 정창우 (2004). 세계화 시대의 도덕 교육에서 정의 윤리와 배려 윤리의 통합적 접근법 연구. *국민윤리연구*, 56, 331-356.
- 조성민 (2010). 정의 윤리와 배려 윤리 교육의 통합적 접근. *윤리철학교육*, 14, 15-36.
- 조주영 (2008). 새로운 도덕 패러다임으로서의 보살핌 윤리. *한국여성철학*, 9, 103-125.
- 조희형, 최경희 (1998). 과학의 윤리적 특성 교육의 원리와 방법. *한국생물교육학회지*, 26(2), 97-108.
- 조희형, 김희경, 윤희숙, 이기영 (2009). 과학교육의 이론과 실제. *교육과학사*, 676p.
- 진미숙 (2004). 도덕교육론에서 정의-배려 논쟁 재고찰. *교육철학*, 26, 155-173.
- 최미숙, 윤현숙, 김미진 (2007). 배려 지향적 도덕성의 유아 교사 교육 적용을 위한 탐색적 연구. *아동교육*, 16(2), 71-83.
- 최경희, 조희형 (2000). 과학의 윤리적 특성에 대한 교수-학습의 모형과 전략. *생명윤리*, 1(1), 123-143.
- Brabeck, M. (1993). Moral judgment: Theory and research on differences between males and females. In M. J. Larrabee(Eds.), *An ethic of care: Feminist and Interdisciplinary perspectives*. NY: Routledge. 310pp.
- Brell, C. D. (1989). Justice and caring and the problem of moral relativism: Reframing the gender question in ethics. *Journal of Moral Education*, 18(2), 97-111.
- Brown, L. M., Gilligan, C., & Tappan, M. B. (1995). Listening to different voices. In W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development: An introduction*. Boston: Allyn and Bacon. 548pp.
- Bulach, C. R., Brown, C., & Potter, L. (1998). Behaviors that create a caring learning community. *Journal for a Just and Caring Education*, 4(4), 441-453.
- Carr, D. & Steutel, J. (1999). *Virtue ethics and moral education*. London and New York: Routledge. 263pp.
- Chodorow, N. (1974). Family structure and feminine personality. In M. Z. Rosaldo, & L. Lamphere(Eds.), *Woman, culture and society*. Stanford: Stanford University Press. 352pp.
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering*. Berkeley: University of California Press. 263pp.
- Daly, M. (1978). *Gyn/Ecology: The metaethics of radical feminism*. Boston: Beacon Press. 485pp.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press. 184pp.
- Held, V. (1995). The meshing of care and justice. *Hypatia* 10(Spring), 128-132.
- Hoagland, S. L. (1991). Some thoughts about caring. In C. Card(Eds.), *Feminist Ethics*. Lawrence, Kansas: University of Kansas Press. 300pp.
- Jaggar, A. (1995). Caring as a feminist practice of moral reason. In H. Virginia(Eds.), *Justice and care: Essential readings in feminist ethics*. Westview Press. 234pp.
- Joldersma, C. W. (2009). How can science

help us care for nature? Hermeneutics, fragility, and responsibility for the earth. *Educational Theory*, 59(4), 465–483.

Lindahl, M. G. (2010). Of pigs and men: Understanding students’ reasoning about the use of pigs as donors for xenotransplantation. *Science and Education*, 19(9), 867–894.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. NY: Cambridge University Press. 304pp.

Mayeroff, M. (1971). *On caring*. NY: Harper & Row. 106pp.

Martin, J. R. (1981). The ideal of the educated person. *Educational Theory*, 31(2), 311–327.

Martin, J. R. (1995). *The schoolhome: Rethinking schools for changing families*. Cambridge: Harvard University Press. 248pp.

Martin, M. (1991). Science education and moral education. In M. R. Matthews(Eds.), *History, philosophy and science teaching: Selected readings*. NY: Teachers College Press. 244pp.

Nahum, T. L., Ben-Chaim, D., Azaiza, I., Herskovitz, O., & Zoller, U. (2010). Does STES-oriented science education promote 10th-grade students’ decision-making capability? *International Journal of Science Education*, 32(10), 1315–1336.

Noddings, N. (1984). *Caring: Feminist*

approach to ethics and moral education. Berkeley: University of California Press. 216pp.

Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. NY: Teachers College Press. 191pp.

Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative character education*. NY: Teachers College Press. 171pp.

Pecore, J., Demetrikopoulos, M., & Frantz, K. (2007). Student-centered deliberations of ethical care and use of animals. *American Biology Teacher*, 69(7), 416–421.

Rasinski, T. V. (1988). Aspects of a caring reading curriculum. ERIC document ED304671. 10pp.

Stoller, R. J. (1964). A contribution to the study of gender identity. *International Journal of Psycho-Analysis*, 45, 220–226.

Tronto, J. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. NY: Routledge. 226pp.

Zell, S. K. (1998). Ecofeminism and the science classroom: A practical approach. *Science and Education*, 7(2), 143–58.

네이버두산백과사전. [http://www.doopedia.co.kr/doopedia/master/master.do?\\_method=view&MAS\\_IDX=101013000852865](http://www.doopedia.co.kr/doopedia/master/master.do?_method=view&MAS_IDX=101013000852865)(검색일: 2012. 04. 08.)