



## 저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석 사 학 위 논 문

발도르프 교육학에 따른  
국어교육과정 연구

- 발달과정의 연계성을 중심으로 -

지도교수 : 김 기 혁

경희대학교 교육대학원  
국어 교육전공  
조 용 미

2011년 2월

# 발도르프 교육학에 따른 국어교육과정 연구

- 발달과정의 연계성을 중심으로

지도교수 : 김 기 혁

이 논문을 교육학 석사 학위논문으로 제출함

경희대학교 교육대학원  
국어 교육전공  
조 용 미

2011년 2월

# 조용미의 교육학 석사학위 논문을 인준함

주심교수 최 상 진 (인)

부심교수 김 기 혁 (인)

부심교수 김 중 섭 (인)

경희대학교 교육대학원

2011년 2월

## 발도르프 교육학에 따른 국어교육과정 연구

- 발달과정의 연계성을 중심으로

국어교육 전공 조 용 미  
지 도 교 수 김 기 혁

교육방법론에 대한 다양한 연구가 이루어지면서 국어교육에 있어서도 다양한 조사 및 연구결과가 나오고 있다. 그러나 학습 기술에 대한 성장만큼이나 중요한 것이 내면의 성장이다. 이를 위해서 교육에서 고려해야 할 점은 학습자의 발달과정에 대한 고려이다. 교육의 내용은 바뀌지만 학습자는 연속성을 지닌 존재라는 점, 모국어로서 국어는 이미 학습자 안에 내면화되어 있다는 점에서 특히 국어교육에서 발달과정은 새롭게 주목해야 할 측면이라고 생각한다.

이러한 전제를 토대로, 학습자의 발달과정을 중심으로 짜여진 교육으로서 발도르프 교육과정을 예시로 선정하였다. 발도르프 교육은 루돌프 슈타이너의 인지학을 바탕으로 완성된 교육이다. 2장에서는 발도르프 교육의 주요 철학 및 특징을 살펴 보았으며, 3장에서는 발도르프 교육에서 말하는 학습자의 발달과정에 대한 이해, 4장에서는 발도르프 교육과정의 일반적인 특징을 살펴보았다. 5장에서는 이를 토대로 발도르프 국어교육과정에 대하여 학년별로 살펴보았으며, 6장에서는 실제 적용 사례를 통해 연구해 보았다. 이를 통해 얻게 된 결론은 다음과 같다.

- 1) 발도르프 교육과정은 인지학을 바탕으로 학습자의 성장과정에 대한 이해를 돕고 있다.
- 2) 발도르프 교육학에서는 학습자가 이같이, 자아가 세계와 분리되는 듯한 감정, 신체적 2차성징과 정신적 성숙을 통해 새롭게 변화되는 지점으로 보며, 이에 대한 이해를 에테르적인 것과 아스트랄적인 것을 통해 설명할 수 있다. 전반적으로 발도르프에서 바라보는 유년기는 일반적인 것에 비해 길다는 것을 알 수 있다.
- 3) 인지학에서 언어는 인간 정신의 정수이자 각 민족과 문화의 고유성을 담고 있는 매개체라는 점에서 중요하게 다루어진다. 또한 오랜 문화의 축적으로 언어는 앞

선 세대에 대한 존경심으로서 교육될 필요가 있다.

4) 총체적으로 발도르프 교육에서는 방법론도 중요하지만 발달과정의 이해를 통한 학습의 구성과 내용이 중요하다. 따라서 일반적인 방법론의 적용성만을 고려할 것이 아니라 그 기본 바탕에 대한 이해 속에서 방법론의 사용이 필수적이다.

5) 국어교육에서는 말하기·듣기, 읽기, 쓰기의 영역이 고루 다루어진다. 특히 시낭송은 언어예술이자 예술적으로 말하는 연습으로서 중요하게 다뤄진다. 학생들이 예술적으로 꽃피게 되는 상급과정에 이르렀을 때, 문학수업이 활발해진다.

6) 국어교육이 다양한 예술방식으로 승화되는 지점은 우리 교육에도 시사점을 준다. 특히 다른 과목과의 연계성, 학습자의 내면을 고려한 스토리텔링이나 문학수업은 중요하게 생각해 보아야 할 지점이다. 우리만의 방식을 통한 문학적 텍스트의 확보나 동양적 스토리텔링에 대한 이해 속에서 보편적이면서도 한국적인 국어교육 과정을 만들어나가는 것은 앞으로의 연구를 통해 반드시 필요하다.

슈타이너의 언어교육론을 통해 얻을 수 있었던 것은 물질화되어 있는 현대사회에서 잃어버린 정신성을 획득하고, 인간 본연의 문화를 살려가고자 하는 가치 추구에 대한 희망이다. 학생들이 진정한 언어교육을 통해 입시가 아닌 내면 영혼의 아름다움을 느낄 수 있도록 앞으로 새로운 언어교육 연구가 다양하게 이루어지기를 희망한다.

## 〈제목 차례〉

국문초록 .....	i
I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 선행연구검토 .....	3
3. 연구의 내용 및 방법 .....	10
II. 발도르프 교육의 주요 철학 .....	13
1. 루돌프 슈타이너의 생애와 발도르프 학교 설립 배경 .....	13
2. 슈타이너의 인지학(Anthroposophie) 이론 .....	16
3. 인간의 삼원적 본질구조와 네 가지 구성체 .....	17
4. 기질론(temperaments) .....	18
5. 교육예술론(Erziehungskunst) .....	24
III. 발도르프 교육의 발달과정 이론 .....	27
1. 1~8학년 담임과정 시기의 발달과정 .....	28
2. 9~12학년 상급과정 시기의 발달과정 .....	30
IV. 인지학적 언어 이해와 언어교육론 .....	35
1. 루돌프 슈타이너의 인지학적 언어 이해 .....	35
2. 루돌프 슈타이너의 언어교육론 .....	41
V. 발도르프 학교의 국어교육과정 .....	51
1. 발도르프 교육과정의 일반적 특징 .....	51
(1) 12년제로 구성된 교육과정 .....	51
(2) 수평적 교육과정 .....	55
(3) 수직적 교육과정 .....	56
(4) 주기집중수업 및 전문과목수업 .....	57
2. 발달과정에 따른 학년별 국어교육과정의 구성 .....	58
(1) 교과 구성의 핵심 원리 및 목표 .....	58
(2) 1~3학년의 국어교육과정 구성 .....	59

(3) 4~6학년의 국어교육과정 구성 .....	62
(4) 7~8학년의 국어교육과정 구성 .....	64
(5) 9~12학년의 국어교육과정 구성 .....	66
3. 9학년 실제 수업 사례 .....	71
(1) 수업 주제의 선정 및 배경 .....	71
(2) 수업의 목표 .....	73
(3) 수업의 구성 .....	73
(4) 수업의 평가 .....	77
(5) 수업 전반에 대한 소감과 제안점 .....	82
VI. 결론 .....	83
참고문헌 .....	85
Abstract .....	91



## I. 서론

### 1. 연구의 필요성 및 목적

교육은 ‘백년지계(百年之計)’라고 할 만큼 긴 계획과 안목을 필요로 한다. 이런 면에서 생각해 볼 때 현재 6-3-3학제의 큰 두 가지 문제점은 지속적인 교과 수업 연계성이 부족한 점과 학습자의 발달과정이 교과과정 구성의 중심에 놓여 있지 않다는 데 있다.

연계성에 대한 논의는 1994년 중앙대학교 부설 한국교육문제연구소에서 “유치원과 초등학교 교육과정의 연계성”이란 주제로 학술대회를 개최하면서 국내 교육계에서도 연계성에 대한 문제가 대두되기 시작하였다.(신호철, 2009:187) 이후 최근까지도 많은 학자들이 6-3-3 학제로 나뉜 교육과정이 발달단계를 고려하기보다는 편의성에 맞춰져 있다는 진단을 해 왔다.<sup>1)</sup> 학생들은 초등학교에서 중·고등학교로 진급함에 있어 교과와 수준이 갑작스럽게 올라가는 어려운 상황에 직면하고, 이는 현 상황을 통해 우리가 다 알다시피 다음 단계를 수월하게 진행하기 위한 선행학습으로 연결된다.

특히 중요하게 보아야 할 지점은 급간 교사들이나 교육 연구자들의 연계성에 대한 인식 부족이다. 초등교육은 초등교육의 관점만, 중등교육은 중등교육의 관점만 가지고 있는 경우가 많아 연계성이 끊어져 있다고 할 수 있다.<sup>2)</sup>

한국교육과정평가원에서 2005년에 발행한 『국어과 교육과정 개정(시안) 연구 개발』을 보면 각 교과와 위계성<sup>3)</sup>을 교사들이 평가한 내용이 있다. 그 결과 교육 내용의 위계성에 대해 초등학교 교사들 92.3%, 중학교 교사들 80.9%로 높다고 답변한 데 반해 고등학교 교사는 ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’라고 대답한 비율이 합쳐서 27.2%로 두 급간 교사들보다는 큰 편이었다.<sup>4)</sup> 교육 내용의 전체 적정성을 평

1) 6-3-3 학제의 편의성을 문제로 지적한 학자로는 김영연, 허선영 등이 있다.

2) 이에 대한 연구로는 다음 논문을 참고하면 된다.

- 김영연(2002), 김연화(2006).

3) 교육의 연계성과 관련된 주변 개념들로서 위계성, 계속성 등의 용어들이 사용된다. 위계성의 경우 수직적 접근을 통한 교육과정과, 계속성의 경우 수평적, 통시적 접근을 통한 교육과정과 연관이 있다고 보며, 크게는 연계성이라는 측면으로 포함될 수 있다고 본다.

4) 이 보고서에는 교육내용의 타당성과 중요도에 대해 각 급간 교사들이 대답한 것에 대해서 다음과 같이 말한다.

“교육 내용의 타당성 및 중요도에 대한 적정성 평가는 ‘타당성’과 ‘중요도’의 두 변인을 고려해야 하기 때문에 해석이 쉽지 않다. 그 예로 중등학교 교사 중에는 ‘보통이다’고 응답한 비율이 ‘적절하다’고 응답한 비율보다 높다고 한 점을 들 수 있다. 고등학교 교사를 제외하면 설문 조사에 응한 교사와 학생의 40% 이상이 교육과정과 교과서에 제시한 교육 내용이 타당하면서도 중요하다고 응답하였다. (생략) 그러나 고등학교의 경우 ‘적

가한 항목에서 지적된 문제로는 ‘국어 교육 내용의 특성상 위계화가 어려’운 점과 ‘교육 내용 영역의 지나친 분절적 인식’이 지적되었다. 현실에서 학생들은 아이의 단계를 거쳐 청소년으로, 청소년의 과정을 거쳐 어른으로 성장하는 연속성을 가진 존재임을 생각할 때, 각 단계의 교육이 연계성을 가져야 함은 중요한 문제가 아닐 수 없다.

한편으로는 수평적 교육과정의 연계성도 검토해 보아야 한다. 한 학년 안에서도 서로 다른 교과가 연계성을 가지고 진행될 때, 학생들은 어떤 현상을 다양한 관점으로 볼 수 있는 눈을 가지게 되기 때문이다. 최근 많이 거론되고 있는 통합교과과정이나 통합 수업은 이런 맥락에서 볼 때 긍정적인 측면을 가지지만 통합의 기준과 수위, 방법 등에 대한 좀 더 구체적인 논의가 필요하다고 본다.

특히 국어과 과목을 배우는 학습자들이 모국어 사용자라는 점을 감안할 때, 국어과 과목들이 학습자의 감성 및 정서에 큰 영향을 주고, 한 측면에서는 실제 의사소통생활에 중요한 영역을 담당한다는 점을 고려해 보아야 한다. 학습 대상자가 이미 언어에 익숙한 사람이라면 학습자들의 발달단계를 특히 고려하고 학습의 점진성이 내실 있게 짜야 하는 것이 교과목의 과제가 될 것이다. 학습자가 받아들일 수 있는 수준의 내용 선정과 목표를 가지고 교과를 구성해 나가고 학생들의 내면의 힘을 끌어낼 수 있을 때 비로소 국어 교과는 의미를 갖게 된다.

예를 들어 우리가 태어나면서 어른이 되기까지 말을 하고 글을 배우는 단계가 수직발달하지 않는다는 점을 살펴볼 수 있다. 사람이 말을 하기까지, 어느 날 갑자기 말을 하게 되거나 글을 쓰게 되는 것이 아니라 무수한 모방과 반복의 과정을 거쳐 점진적으로 언어능력이 완성된다. 또 같은 책을 반복해서 읽더라도 아이일 때 읽었던 것과 어른이 되어서 읽고 난 후의 느낌이 다르고, 자신이 처해있는 상황에 따라 작품을 보는 눈이 달라지는 것처럼, 텍스트는 학습자의 발달단계나 내면의 상태와 깊은 연관을 맺고 있는 것이다.

또 언어과목으로서 ‘국어’는 다른 학습을 깊이 진행할 수 있도록 도와주는 기초과목이 되기도 한다. 이런 과목의 특성으로 국어는 방법론적인 측면에서 다른 교과와 통합을 시도하는 가운데 연계성을 찾아나갈 수 있고 궁극적으로는 학문의 기초이자 완성의 측면에서 국어 교과를 바라볼 수도 있게 되는 것이다.

이런 점에서 볼 때 독일의 교육 철학자 루돌프 슈타이너에 의해 고안되고 완성된 발도르프 교육은 학습자의 발달단계와 각 개인의 기질을 고려한 교육과정 설계로 주목할 만하다. 또한 발도르프 교육철학은 1학년부터 12학년에 이르기까지 하나의 연결된 교육과정으로서 수직적 교육과정과, 한 학년 안에서의 교과 작업에 대한 수

---

정하지 않다고’고 답한 교사가 많다는 점은 그 원인을 체계적으로 분석할 필요가 있다.” 한국교육과정평가원 (2005:9~10).

평적 교육과정을 함께 가지고 있어 교육의 ‘연계’와 ‘통합’이라는 양쪽 측면을 모두 가지고 있다.

뿐만 아니라 현재 한국에도 발도르프 교육 철학을 바탕으로 하는 학교들<sup>5)</sup>이 설립되어 교육 철학의 학교 현장 적용 사례를 직접 연구할 수 있다는 점도 교육이론 및 교육 현장에 시사하는 바가 많으리라 생각한다. 본 논자 역시 발도르프 학교에서 교육을 실현하면서 직접 사례를 연구해가고 있는 중이다.

따라서 본 논고에서는 앞선 문제제기들을 바탕으로 국어교육의 연계성을 ‘학습자의 발달 과정’이라는 부분에 초점을 두고자 하며, 이 모델로서 발도르프 학교의 국어교육과정에 대해 살펴보려고 한다.

## 2. 선행연구검토

### (1) 교육의 ‘연계성’에 대한 선행연구

국내에서는 주로 학년 간, 학교급 간의 연계나 교육 행정상에서의 연계에 대하여 다양한 논의들이 이루어지고 있다. 먼저 교육에서 ‘연계성’에 대해 논의한 학자들은 다음과 같다.

신호철(2009)은 ‘연계성이란 어떤 한 대상이나 또는 둘 이상의 대상이 내적인 구성 요소들끼리 또는 어떤 외적인 연결체를 통하여 다른 대상과 상관관계를 맺고 하나의 구성체로서 작동할 수 있는 성질이고, 이 연계성을 한 대상 내부에서 작동하는 내적 연계성(계속성, 계열성)과, 둘 이상의 대상에서 작동하는 외적 연계성(연결성)’이라고 하였다.

그는 교육학에서 사용하는 ‘연계성’의 개념이 있으나 ‘국어교육학계 내에서의 연계성에 대한 구체적인 논의를 찾기는 쉽지 않은 일’이라고 하였다. 이에 대한 이유는 개념이 정립되지 않았기 때문이라고 하였다. 그동안의 논의는 통합교육과 함께 진행된 교과간, 영역간, 영역 내에서의 연계성에 대한 간략한 것이었다.<sup>6)</sup>

5) 외국의 발도르프 학교들은 각 나라의 사정에 따라 사립학교, 혹은 공립학교 등 다양한 형태로 존재한다. 현재 국내에서 발도르프를 추구하는 학교들은 대안학교의 범주로 분리되며 대부분 미인가의 상태이다. 국내에는 2010년 현재 공식적으로는 6개의 학교가 존재하며, 이 중 2개 학교(과천자유학교, 푸른숲학교)는 2009년에 세계발도르프학교연맹을 통해 ‘발도르프학교’로 인정을 받게 되었으나 국내법으로는 여전히 미인가 학교로 되어 있다.

6) 덧붙여 그는 이 중 김영선(2007)의 논의가 거의 유일한 연계성에 대한 본격적인 연구라고 하였다. 그러나 김영선의 논의에서도 연계성에 대한 뚜렷한 정의를 알 수 없다고 하였다. (신호철, 2009:184~186)

김진숙(2006:83)은 연구 결과, 교육과정의 연계성 개념은 계속성(continuity), 계열성(sequence), 통합성(integration), 접합성(articulation), 연결성(relationship, connection)의 다섯가지 의미로 분류된다고 하였다. 이 중 ‘계속성, 계열성은 시간차가 있는 두 개 이상의 교육과정에 동일하거나 발전적인 교육내용을 선정하고 조직하는 것’을 의미한다. 여기에서 말하는 ‘시간차’란 다른 말로 학교급간 혹은 학습자의 성장과정이라는 측면에서 본고에서 살펴보고자 하는 학습자의 발달과정과 밀접한 연관이 있다고 보여진다. (김진숙, 2006:83)

그는 이와 더불어 그동안의 연구에 있어 ‘무엇이 교육과정의 연계성인가’ 하는 부분에 있어 정의와 해명이 불분명하며 ‘연계성’의 개념이 교육과정의 모든 원리를 포괄하고 있는 거대 개념으로 해석되어 이해하기 어렵다는 점을 지적하였다.

이에 관하여 황규호(1999)는 “교육과정의 연계성”이라는 용어가 본시 교육과정 연구 분야에서 학술적인 개념으로 자리잡고 있지 않기 때문 ‘이라고 하였다.(김진숙, 2006:86, 재인용)

또 그는 ‘연계성’이 교육과제 상 시급한 문제가 아니었기 때문에 학문적 검토나 연구가 부족했을 것이며, 보다 연구가 많았다면 학술적인 개념으로 자리잡는 것도 어렵지 않았을 것이라 하였다. 그 중 계열성, 계속성, 통합성의 원리는 학습자에게 학습의 깊이와 의미를 확장시킨다는 측면에서 중요하게 제시되었다.

한주미(2000)는 그의 저서를 통해 ‘어떤 교과목을 다루든지, 인류 역사에서 한 인간의 전체 삶의 과정을 이해하는 너른 시각을 바탕으로 아이들을 이해하고 그 바탕에서 출발하여 각 교과목을 다루었으면 한다’고 밝혔다. ‘가상의 아동을 염두에 둔 교과 과정이나 교육이론’이 아닌 실제적인 학습자의 발달과정을 고려하여야 한다고 하면서 발달과 리듬에 맞는 하루 일과를 구성하고 교사들이 아이들의 전체수업 과정을 알고 있는 것이 중요하다고 하였다. 이는 교사가 자신이 담당하고 있는 해당학년의 학습자나 특정 교과목뿐만이 아니라, 교사에게 전체를 아우르는 관점이 필요함을 강조하고 있는 것이다.

김설아(2006)는 발도르프 언어교육에 대해 연구한 논문에서 ‘교과교육학이 교과와 교육의 단순한 합이 아닌’ 것이 되어야 하며 이를 통해 내적으로 재구성되어야 한다고 하였다. 여기에서 말하는 내적 재구성이란 총체적인 인간관에 대한 합의의 문제이다. 총체적인 인간관은 인간에 대한 이해는 교육에서는 학습자를 존재 자체로 인정하고 내적 의미를 찾는 것이라고 말할 수 있다. 김설아의 주장 역시 학습자를 연속성을 가진 존재로서 교육의 연계성을 중요시하는 관점이라고 할 수 있겠다.

이를 바탕으로 보면 교육계 전반적으로 연계성에 대한 논의가 방법론에 비해 상대적으로 덜 이루어지고 있다는 것을 알 수 있다. 국어과 역시 크게 다르지 않아서 연계성에 대해 지적인 학자들의 연구가 있다. 국어과 교과목의 교육 연계성에 대한



문제제기를 한 학자들은 다음과 같다.

김연화(2006)는 유치원과 초등학교 1학년 과정에서의 교육과정을 중심으로 연계성에 대한 연구를 진행하였다. 유치원교육의 수요가 점차 커지는 것에 반해 유치원 교육은 아직 국민공통교육기간에 들어가지 않으므로 초등학교와 언어교육과정의 자연스러운 연계가 이루어지지 않고 있다는 것이다. 특히 유아들이 초등학교에 입학하면서 급격히 변화하는 환경에서 긴장과 불안감을 느끼고 이를 통해 볼 때 교육과정은 분리된 것이 아닌 연속성을 가지는 게 좋다는 입장이다.

그는 문제제기를 바탕으로 유치원과 초등학교 1학년 교육과정 가운데 국어교육의 목표, 내용, 방법, 평가 측면을 중심으로 분석하여 두 단계 교육의 연계성이 어떻게 이루어지고 있는가를 알아보았다. 비교적 연계성이 있는 편이었지만, 교육목표의 초점이 다르고, 한 학습자에 대한 교사 간의 이해가 적어 두 급간 교사들의 공동연구 기회가 필요함을 지적하였다. 특히 대상간의 요구 정도가 차이 나는 문자지도의 방향에 있어서 연계성이 고려되어야 한다고 하였다.

김영연(2002)은 현행 6-3-3의 학교교육과정의 분리는 편의적인 것이며 학습주체가 다르지 않고 성장하여 다음 과정으로 넘어가기 때문에 유기적인 연결이 필요하다고 하였다. 그는 지금까지의 문학교육이 초등문학교육과 중등문학교육으로 양분되어 있으며 이는 교사를 양성하는 중심기관이 다르기 때문이라고도 하였다. 또 초등교육과정과 중등교육과정에서 문학이 가지는 교육목표가 급격하게 달라지는 점<sup>7)</sup>을 예로 들면서 과연 6학년과 7학년 학습자에게 현격한 차이가 있는지 살펴보고자 하였다.

그는 이에 대한 시도로서 2000년부터 서서히 진행되고 있는 7차교육과정을 예로 들어 초·중·고등학교에 이르는 과정을 1~12학년으로 표시하고, 1~10학년을 국민공통기본교육과정이라고 통칭하는 것은 통합적 구조를 전제한 것이라고 하였다.

허선영(2009) 역시 6-3-3 학제의 편의성을 문제로 지적하면서 현행 교육과정이 급간 통합 교육을 목표로 하고 있지만 실제로 학습자가 진급 과정에서 느끼는 차이가 크다고 하였다. 또한, ‘제 7차 국어과 교육과정은 타당성, 적절성, 연계성이 부족하다는 비판을 받아왔으며 해당 학년의 수준에 비추어 볼 때 내용의 난이도가 적절하지 않다는 문제점도 지적되었다고 하였다. 학년간 내용이 단절되어 학습 경험의

---

7) 김영연은 같은 논문에서 다음과 같이 말한다.

“초등학교에서의 문학교육은 ‘문학을 통한 교육’이라고 할 수 있다. 우화, 전래동화, 동시, 창작동화, 아동소설 등의 아동문학작품을 읽고 반응함으로써 등장인물과의 동일시 등을 통해서 올바른 가치관과 심미적 정서를 형성하는 것을 목표로 한다. (중략) 이런 교육을 받은 학습자가 중학생이 되면 주로 70년대 이전에 쓰여진 단편소설과 시를 텍스트로 하여 플롯, 시점, 심상 등 생소한 문학용어와 문학이론 등 ‘문학에 대한 교육’을 받는 것이 지금까지의 문학교육의 현실이었다.” (김영연, 2002)

연속성을 유지하기 어렵고, 영역 간의 연계성이 부족하여 영역간의 통합지도를 방해한다는 지적도 받아왔다.

그는 교육현장에서 교과서가 핵심적으로 교수활동에 쓰이는 현실을 반영해 교과서의 내용에 연계성을 확보하는 것이 중요하다고 지적하며, 6~7학년의 문학 영역을 중심으로 교과서의 구성과 학습활동의 연계성의 짜임을 연구하였다.

김대행(2006)은 제7차 교육과정의 예를 들면서 학교급간 국어 교육의 내용과 방법이 달라야 함에도 선택과목 교육 내용은 동일하게 구성되어 있다고 하였다. 현재의 교육 내용은 ‘위계’라기보다는 같은 내용의 ‘분산’에 가깝다는 점을 지적하였다. 특히 국어 과목은 인간 발달과 관련 있으며 학년의 변화는 곧 인간의 변화이며, 이 과정을 통해 언어도 변화하는 것이 당연한 것이라고 하였으며, 이에 따른 위계 형성이 중요하다고 하였다. 이런 이유로 보았을 때 국어교육은 이론이 아니라 ‘실천’하는 학문이다. 그럼에도 불구하고 위계 형성이 이루어지지 못하여 다수의 학위논문도 현장에 자극이 되지 못하고 있다.

김대행은 그의 앞선 연구(김대행, 2002)에서도 국어 학습의 목표를 개인의 성장, 범교과적 도구, 성장 후의 실용성, 문화 계승·창달, 문화 분석 능력으로 정리하고 있다. 특히 ‘개인의 성장’<sup>8)</sup>과 관련하여 ‘학생들이 상상적·미적 생활을 영위하도록 하는데 중점을’ 둔다고 말한다.

앞선 연구들에서 알 수 있듯이 지금까지 국어교육의 ‘연계성’이라는 측면은 교육 방법, 학제 등의 제도에서부터 시작이 되었다. 특히 기능을 중심으로 한 논의와 이론들은 이론과 현장 적용의 거리감으로 작용되기도 하였다. 그러나 국어과 교과목들은 모국어 사용을 기본으로 하는 학습자들에게 내면적 의미를 발견, 창조할 수 있다는 점에서 특히 발달과정을 교육과정의 큰 연계요소로 볼 수 있을 것이다. 이런 점에 있어서 ‘개인의 성장’으로서 국어교과를 바라 본 김대행의 관점은 앞으로 학습자의 발달과정을 중심으로 한 교육내용 구성 연구에 도움이 되리라 생각한다.

## (2) 발도르프교육에 대한 선행연구

발도르프 교육은 인지학을 창시한 독일의 철학자 루돌프 슈타이너(Rudolf Steiner, 1861-1925)에 의해 시작되었다. 특히 그는 신비학자, 교육사상가 등 다양한 분야에서 두루 영향을 끼친 인물로서 잘 알려져 있다. 그의 저작과 강연록은 전집으로 출판되기 시작하여 정리된 저작이 1990년까지 354권에 이른다. 이중 교육학

8) “‘개인의 성장’으로 보는 관점은 학생에 초점을 맞춘다. 이 관점은 학생 개개인의 학습과 언어 사이의 관련성을, 그리고 학생들의 상상적, 미적 생활을 개발하는 데 문학이 담당하는 역할을 강조한다.” (김대행, 2002:33)

19권, 예술론 22권으로 전체의 11%에 불과하다. 현재는 크게 그의 철학을 바탕으로 한 인지의학, 생명역동농법(Biodynamic), 발도르프 학교 등이 현실분야에서 주목받고 있다.

국내에서 발도르프 교육이 공식적으로 처음 소개된 것은 1980년대 오인탁이 시작했다고 알려져 있다.(조연제, 2008:5) 이외에도 비공식적으로 진행된 다양한 공부모임이 있었으며, 주로 유아교육과 초등교육의 영역에서 시작되었다. 우리나라의 경우 대안교육의 흐름 속에서 새로운 교육철학의 일환으로서 발도르프 교육이 연구, 소개된 경향도 있다고 볼 수 있다. 한편에서는 1995년부터 실시된 ‘한국슈타이너교육협회’의 교육연수가 대표적인 교사양성연수로 자리매김 해 왔다. 최근에는 발도르프 교육철학을 표방한 발도르프 학교교육현장이 생겨남에 따라 현장교사들을 중심으로 한 교사연대와 국제적인 교사컨퍼런스 진행 등을 통해서 실제 교육 경험들이 연구, 보고되고 있는 상황이다. 또 국내에서도 점점 관심이 높아져 2010년 현재 관련 학위논문도 약 150건에 달한다.

국외의 경우는 발도르프교사를 양성하는 사범대학들이 있으며, 이곳을 통해 슈타이너의 철학과 교육사상, 교육방법론 등이 연구되고 있다. 대학의 교수들은 발도르프학교에서 근무했던 출신 교사들인 경우도 많이 있으며, 다양한 연구 활동을 진행하고 있다.

국내와 국외의 연구 논점이나 논쟁거리에 있어서는 다소 차이가 있는 듯하다. 우선 국내의 경우 발도르프 교육이 소개된 지는 약 20여년 안팎, 본격적인 현장교육 활동의 경험을 약 10년이라고 볼 때 이제 조금씩 자리를 잡으며 연구되고 있는 실정이다. 이 중 대부분은 발도르프 유아교육에 관한 것이며, 최근에는 학교 교육 수준에서의 방법론에 대한 연구가 다양하게 진행되고 있다. 그러나 학교교육 수준에서의 방법론도 주로 초등과정에 집중되어 있으며, 중등과정에 대한 연구가 부족한 편이다.<sup>9)</sup> 특히 예술교육이 강화되어 있는 점과 관련되어 미술, 음악 등의 예술교과목에 대한 연구가 활발한 편이다.<sup>10)</sup>

김설아(2006)는 발도르프 언어교육 연구를 통해 발도르프 언어교육철학이 한글과 만날 수 있는 지점에 대해서 살펴보았다. 그는 과천자유학교와 발도르프 유치원의 사례를 예로 들어 1~4학년 사이에 일어나는 국어수업의 배경에 대해서 설명하였으

9) 발도르프 학교의 학제는 전체 12학년으로 구성되어 있고, 내부적으로는 1명의 담임(class teacher)이 주요수업의 전반을 담당하는 1~8학년, 각 전문교사의 수업으로 이루어진 9~12학년으로 나누어진다. 전자는 담임과정(lower-school), 후자는 상급과정(upper-school)으로 불린다. 이 중 1~8학년 과정이 우리 학제에서는 초등과정에 해당되는 것으로, 1~6학년인 우리의 제도와는 약간 차이가 있다.

10) 발도르프 교육에서 흔히 말하는 ‘예술교육론’은 교과목을 가리키는 예술교육과는 구별해야 할 용어로, 교사간 수업의 내용을 예술적으로 구성하고 전달하는 방식을 가리킨다. 이에 대한 설명은 이후 3장에서 언급하도록 한다. 발도르프 예술 교과목에 대한 특징적인 형태를 잘 살펴볼 수 있는 대표적인 연구사례에는 다음의 연구자들이 있다. 김향숙(2010), 박정기(2009), 신현석(2010).

며, 형태 그리기 (Form Drawing)<sup>11)</sup> 를 통해 글자를 배우는 방식을 한글 자·모음에 도입하는 방식을 제안하였다.

조연제(2008), 최보라(2006)는 발도르프 교육에서 특징적인 ‘포르멘’과 ‘색채경험’의 사례를 통해 단순한 기교나 테크닉이 아닌 몸과 마음의 조화를 이루는 방식으로 미술교육을 연구하였다. 특히 조연제는 미술이 다른 과목의 수행을 위한 목적으로 국어의 언어습득과 수와 셈하는 학습활동과도 연관된다는 점을 보여주어 김설아가 제시한 내용을 뒷받침하였다. 그는 우리의 학교 풍토에서 예술 과목이 입시 등의 이유로 축소되는 점을 지적하면서 우리나라 미술교육에 있어 시사하는 바가 많다고 하였다.

이에 대해 김신정(2006)은 실제 초등학교에서의 적용 효과에 대해서 연구하였다. 그는 학생면과 교사면에서 수행 후의 사례를 소개하였으며, 형태그리기 수업을 통해 학생과 교사 모두 창의력, 상상력의 측면에서 흥미도와 성취도가 높다는 것을 보여주었다.

최새봄(2006)은 발도르프 음악교육에 대해서 연구하였다. 그는 자신의 논문에서 발도르프의 음악교육은 발달과정에 의해 이루어지므로 획일적인 교육과정이 없으나 인류의 보편적인 발달과정의 순서대로 음악을 배우는 것에 대해서 언급하였다. 또 호흡과 일치하는 음악, 감성을 발달시키는 음악의 측면에 집중하여 음악수업 뿐만 아니라 전반적인 교과활동에 음악이 다양하게 쓰이고 있음을 지적하였다. 이에 대한 접목으로 음악을 지식이 아닌 경험으로서 배우는 방법으로 교사의 선창, 리듬 연습 등을 통해 음악을 내면화 시키는 방안에 대해 제시하였다.

이연우(2005)는 발도르프학교의 5~8학년의 역사교육과정에 대해서 연구하였다. 그는 인지학적인 측면에서 5학년부터 역사를 시작하는 이유와 내용의 구성 원리에 대하여 살펴보았다. 특히 우리 역사를 어떻게 발도르프적 구성원리와 함께 적용할 수 있는지 사례를 들었으며 이에 대한 연구가 더 필요하다고 하였다. 이와 같은 원리로 황선유(2006)도 발도르프학교의 수학교육과정을 연구하고 적용가능성을 보여주었다.

이외에도 발도르프 유아교육에 있어 유아의 자신감이나 정서적인 부분에 대한 영향, 교육행정, 학교공동체 및 공간에 대한 논의, 발도르프 학교의 철학과 기독교적 함의에 대한 논의가 있다.

이를 통해 볼 때 지금까지 이루어져 온 발도르프 교육 관련 논문들은 대부분 교

---

11) 형태그리기(Form drawing)는 발도르프 학교의 1~4학년에 이루어지는 주요수업의 한 가지로, 직선과 곡선을 이용해 다양한 형태를 그리는 것이다. 독일어로는 'Formenzeichen'으로 표기하며 형태그리기와 동일한 용어로서 '포르멘'이라는 용어도 사용하고 있다. 형태그리기는 반복적, 대칭적, 입체적인 형태를 학년에 맞게 배움으로서 내면의 안정과 균형을 도모하는 수업이며, 이는 5학년 이후의 기하학으로 이어진다.



육방법론과 발도르프 교육의 현장 접목성과 가능성에 관심이 집중되어 있었다. 여기에서의 접목성과 가능성이란 공교육에 교육방법론을 적용하는 것으로, 전체적인 발도르프 학교에 대한 기본적인 상은 미약하다고 볼 수 있다. 즉 철학을 기본으로 이루어지는 방법론의 의미보다는 새로운 방식의 교수방법론으로서 다뤄지고 있다는 점이다. 발도르프 교육의 핵심 사상이 ‘자유’라는 점을 생각해 볼 때, 특정한 교수방법이 이야기되기보다는 교사와 학습자의 자율성이라는 측면에서 교수방법론을 접근할 필요가 있다.<sup>12)</sup> 또한 발도르프 교육과정이 특정 과목을 중심으로 한 전문적인 방식이라기보다는 수직적, 수평적 교육과정을 함께 고려하여 짜여졌다는 점, 이 과정을 결정짓는 핵심요소가 학습자의 발달과정이라는 점에 있어서도 그 의미를 다시금 새겨볼 필요가 있겠다.

하지만 그와 반대로, 그렇기 때문에 발도르프 학교에서만 발도르프 교육이 일어날 수 있다는 관점은 한계를 가질 수 있다. 강상희(2002)는 새로운 교육에 대한 기대감으로 ‘비판적 대결을 거치려는 노력 없이 무조건 수용하고 환영하는 분위기’에 대한 우려를 나타냈으며, 발도르프 관련 소개서나 참고 문헌의 인용 등이 ‘발도르프 측’에서 나온 것임을 지적하고 있다.<sup>13)</sup> 이는 다른 관점에서 바라볼 문제이므로 이 점에 대해서는 다른 연구를 통해 논하기로 한다.

이러한 논의와 더불어 발도르프 학교를 단순히 대안학교의 일종으로 볼 수 있는지에 대한 관점도 생겨나고 있다. 앞서 언급했듯이 우리나라에서는 국가중심 교육과정에서 벗어난 새로운 교육들을 ‘대안교육’으로, 이러한 철학을 가진 범주의 학교들을 ‘대안학교’라고 불러왔으나 최근에는 용어의 적합성에 대한 논의가 이루어지고 있다. 이는 학교들의 다양한 철학이라는 관점과 맞물려 있다는 점을 생각해 볼 때, 발도르프학교 역시 국내에서는 일반적인 대안학교와 다소 다른 양상을 가지고 있는 듯하다. 이러한 움직임과 더불어 최근에는 정윤경 등의 교육철학자들을 중심으로 슈타이너의 생애나 인지학, 발도르프 학교의 철학 등이 좀 더 심도있게 논의되고

12) 발도르프 교육에서는 교사를 한 명의 예술가로 바라본다. 즉 교사가 자유로운 영혼을 가지고 예술적으로 수업해 나갈 때, 아이들에게 가장 큰 영향을 미치게 되는 것이다. 따라서 교사는 교육내용 및 수업 구성에 있어서 정해진 방식이나 지침을 따르는 것이 아니라 자율성을 가지고 수업을 계획할 수 있다. 이를 뒷받침하는 것이 8년 담임제로서 교사는 오랜 기간 맡아온 아이들의 특성과 현상태를 고려해 가장 필요한 것들로 수업을 구성해 나갈 수 있다.

13) 강상희는 독일학계에서 있어선 그간의 논쟁을 여러가지 출판물을 통해 보여준다. 특히 발도르프 학교 교육의 실천 자체가 ‘화석’처럼 1919년에 머무른다고 지적하였다. 이는 많은 학교들이 현재 운영되는 방식이 슈타이너가 처음 학교를 세웠을 때 지시한 바들을 엄격한 형태로 지키고 있다는 것을 예로 들었다. 그는 이러한 운영이 지속되고 있다면 이를 논하기 위해서는 발도르프 교육학의 배경이 되는 인지학의 배경을 보다 상세히 숙지하고 비판적으로 대결하는 것이 반드시 필요하다고 하였다. 슈타이너가 ‘더욱더 깊고 넓게 연구되어야 한다’고 말했음에도 불구하고 “슈타이너가 그렇게 말했다”는 이유로 슈타이너의 불확실한 강연들이 쉽게 일반화된다는 것이다. 중요한 것은 이러한 대답 속에서 ‘인간에게 진정 필요한 것은 무엇인가’라는 교육학적 질문이라고 하였다. 강상희(2002).

있다.

아직 발도르프 교육의 소개나 연구 수준이 초기임을 감안할 때, 교육방법론에 대한 연구들도 더 많이 필요하다고 본다. 그러나 전체적으로 다양한 담론들이 성숙되어가고 있음은 고무적인 일이라고 할 수 있겠다.

국외의 경우, 방법론에 관한 다양한 논의들이 역사의 시작과 함께 충분히 이루어져 왔으며, 여러 학교의 사례들이 자료로서 축적되어 있다. 또 홈스쿨러(home schooler)를 위한 발도르프 홈스쿨링 교육과정에 대한 연구도 많이 이루어져 있으며 방법론적인 측면에서 몬테소리 교육학과 많이 비교되기도 한다.

발도르프 교육이 최초로 시작된 독일은 최대 100여년의 발도르프 교육 역사를 가지고 있다. 이에 따라 교육적 체계보다는 교육 철학에 대한 논의가 활발하게 이루어지고 있다. 특히 ‘발도르프 교육철학이 종교적인가’ 등에 대한 논쟁이 많이 일어나고 있다. 이는 최근 들어 발도르프 학교가 많아지는 추세에서 이를 공립학교로 인정할 수 있는가에 대한 논의와 맞물려 있기도 하다.

독일에서 발도르프교육학은 ‘믿음 차원의 적극적인 수용이나 비판적 반대의 두 방향’으로 논의된다. 쇼이얼은 발도르프 교육학을 논하게 되면 반드시 어느 한 편에서 있어야 하는 이런 현실을 가리켜 “편가르기(Scheuerl, 1993:295)”라 부르기도 한다. (강상희, 2002:56에서 재인용)

발도르프 교육을 옹호하는 쪽에서는 정신과 영혼의 가치에 대한 평가, 실천적이고 공동체적인 정신, 발달 단계를 중시한 체계적인 교육과정, 평등하면서도 다수가 참여천적 만들어가는 문화 등을 긍정적인 요소로 지적한다. 반면 비판적인 입장에서는 인지학을 ‘비술(Geheimwissenschaft)’이라고 말하거나 근거가 부족한 철학 위에서 신비주의적인 관점으로 세워진 학문이라고 평가하기도 하며, 종교적인 색채가 담겨 있는 것과 반근대적인 세계관, 탄탄한 기초 설계가 아닌 개인적인 차원의 엄청난 헌신과 에너지, 슈타이너에 대한 신앙적 차원 등을 부정적인 요소로 지적한다.

발도르프 철학에 관한 논쟁은 독일 교육학계에서는 지속되고 있으며, 특히 발도르프를 교육학을 과학적이고 논리적인 학문으로서 볼 수 있을 것인가에 대한 양측의 논쟁이 거세다. 그럼에도 불구하고 발도르프 교육에 대한 관심은 날로 커져가고 있으며, 발도르프 교육이 가지고 있는 예술성, 공동체성 등에 대한 교육적인 효과에 대해서는 인정하는 분위기이다.

### 3. 연구의 내용 및 방법

#### (1) 연구의 내용 및 방법

본 연구는 국어교육에 있어서 주목해야 할 요소가 교육내용의 연계성이며, 연계성의 주요한 요소는 학습자의 발달과정에 있다는 가설에서 출발하였다. 이를 토대로 이루어진 교육철학 및 방법론으로서 발도르프 교육을 예시로 선택하여 그 내용을 살펴보고자 한다.

먼저 II장에서는 발도르프 교육 철학의 기본을 이루는 주요 사상으로 루돌프 슈타이너(Rudolf Steiner)의 인지학, 인간의 4구성체, 기질론, 교육예술론에 대해서 살펴본다. 특히 인지학의 경우 발도르프학교의 교육과정 안에서는 직접적으로 다루어지지 않는으나, 학습자를 포함한 모든 인간을 바라보는 기본 관점으로서 교사가 필히 이해하는 철학으로 꼽힌다. 기질론은 학습자의 고유한 기질을 관찰하고, 기질이 가진 장점을 살려주는 교육의 기본 관점이 된다. 교사는 네 가지 기본 기질론을 통해 학습자를 관찰하고 이에 맞는 학습과정과 학교생활 내에서의 역할 등을 고민하게 된다. 교육예술론은 슈타이너가 교사들에게 자주 상기시켰던 내용으로 단순한 지식이 아닌 온 몸으로 경험하는 형태의 교육을 이루는 기본이 된다. 학습자가 실제적인 경험과 발달과정에 맞는 경험을 통해 그 지식을 내면까지 이끌어가게 되는 것으로 이는 교사가 교육 내용을 예술적으로 구성할 때 가능하다.

III장에서는 이를 토대로 세워진 학습자 발달과정에 대한 이해를 살펴본다. 발도르프 교육은 전체 12학년의 교육과정 안에서 각 학년마다 학습자가 겪게 되는 내면의 발달과정을 제시한다. 이에 맞추어 그 학년의 전반적인 수업구성과 지도방향이 결정된다.

IV장에서는 철학과 발달과정을 토대로 구성된 발도르프 교육과정을 살펴본다. 발도르프 교육과정에서는 발달과정에 맞게 학년마다 새롭게 등장하는 과목이 생겨난다. 또 과목명은 달라지나 전 학년의 경험을 토대로 새로운 방식으로 이어지는 수업들이 있다. 여기에서는 전반적인 발도르프 교육의 특징인 8년 담임제도와 4년 상급과정제도, 수평적·수직적 교육과정을 살펴본다. 이어서 발도르프 국어교육과정에서 각 학년마다 중시하는 특성과 텍스트의 예를 본다.

마지막으로 V장에서는 발도르프 교육과정의 철학과 방법론을 이용한 실제수업사례를 제시하고자 한다.

연구자료로는 국·내외 발도르프 관련 단행본과 각 단체의 연수사례집, 관련 논문과 학술지, 실제 학교의 교육과정 및 학교생활안내서 등을 참고하였다.

## (2) 연구의 범위 및 제한점

본 논자는 한국에 있는 발도르프 교육철학을 가진 학교교육현장에서 국어교육을

담당하고 있다는 점에서 직접 현장을 경험하고, 국내·외의 타 학교 교사들을 만날 수 있었던 장점이 있었다. 그러나 이 연구에는 몇 가지 한계점이 있음을 밝혀둔다.

첫째, 한국적인 상황에 대한 현장경험의 부족이다. 발도르프 교육에 대한 관심으로 시작된 교사 대상의 연수, 관심자들의 공부모임은 이전부터 있었으나 학교현장의 직접교육사례는 시작한 역사가 오래되지 않았고, 아직 12학년 이후의 첫 졸업생이 배출되지 않은 상태이다. 이는 발도르프 교육이 시작한 독일이나 여타 지역에 비해 실제 경험이 아닌 축적된 자료로써 교육을 경험해야 하는 어려움이 있다. 이러한 점에서 논자의 경험 역시 부분적인 것이다. 따라서 이 논문에서는 국어교육과정 편성에 있어서 기본적인 철학과 이론을 많이 활용한 것임을 밝혀두는 바이다.

둘째, 발도르프 국어교육과정에 대한 연구 중 치유과정에 대한 부분이 따로 반영되지 못하였다. 발도르프 교육에서는 인지학에 기초하여 어려움을 겪는 아이들을 위한 치유과정을 제안하고 있다. 국어 수업의 경우에도 읽기와 쓰기 등의 다양한 방식이 나이와 증상에 맞게 쓰이고 있으나 이 연구에서는 반영되지 못했다.

셋째, 한국적인 문학 텍스트에 대한 깊이와 사례가 부족한 점이다. 발도르프의 교육과정이 독일에서 시작된 것인 것만큼 한국적인 깊이와 내용을 고민하는 것이 필요하다고 본다. 발도르프 교육에서 중시하는 인류의 보편적인 문제와 더불어, 각 언어문화권이 가지고 있는 독특한 문화를 반영해야 한다. 특히 국어교육과정의 경우 문학 텍스트 선정 및 텍스트가 학습자에게 주는 의미 등에 대해서는 발도르프 교육 현장교사들의 연구와 사례를 통해 보충되어야 할 필요가 있다. 아직 본격적인 논의나 사례가 충분하지 않기 때문에 이 부분에 있어서 연구의 한계가 있다. 이는 국어뿐만이 아니라 역사, 사회 등의 다른 인문학 과목에 있어서도 해당되는 것으로 이러한 한계점 등은 앞으로 많은 연구자들을 통해 풍부한 연구가 이루어지기를 희망한다.



## II. 발도르프 교육의 주요 철학

### 1. 루돌프 슈타이너의 생애와 발도르프 학교 설립 배경

#### (1) 루돌프 슈타이너의 생애

루돌프 슈타이너(1861-1925)는 1861년 오스트리아 태생인 독일인 아버지로 두었으며, 현재의 크로아티아 지역인 옛 헝가리 지역에서 태어났으며, 인지학(Anthroposophie)을 성립한 철학가이자 교육사상가이다. 그는 어린 시절의 대부분을 오스트리아의 시골 마을에서 살았던 것으로 알려져 있다. 그는 8세 무렵부터 보이는 것 이외에 내재되어 있는 정신적인 것에 대해 관심을 가졌다고 한다. 그 무렵쭈 슈타이너가 기록한 자료에는 이렇게 쓰여져 있다.

“우리가 실제 세계를 경험한 것처럼 정신세계의 존재를 확신할 수 있었다. 하지만 이 가정을 증명할 만한 정의가 필요하다고 느낀다.”<sup>14)</sup>

슈타이너는 이후 1872년 레알슐레(Realschule)에 입학하였고, 후에 비엔나 대학의 공과대학에 입학하게 된다. 비엔나 공과대학 시절 슈뢰어 교수와 접하면서 괴테의 자연학에서 그 가능성을 발견하게 되었다.

정신세계에 대한 관심은 역사, 종교, 철학 등의 문제와 맞물렸고, 칸트의 『순수이성비판』을 통해 더 깊어지게 된다. 괴히테의 인식론 연구도 슈타이너에게 큰 자극을 주었다. 이를 더 이해하기 위해 칸트의 다른 저작들과 추종자들, 헤겔의 저서도 읽게 된다.

또한 슈타이너는 괴테에 관심이 많았으며, 특히 괴테의 『식물변용론』에 주목한다. 괴테의 이 이론은 식물이 각자 다른 형태로 자라지만 내적으로는 동일하다는 것이 핵심이다. 이 주장은 확대되어 인류의 다양한 영역들도 서로 다른 것처럼 보이지만 결국엔 하나이고, 정신과 물질도 하나라는 결론에 도달한다. 이는 슈타이너에게 큰 영감을 주었으며 괴테는 슈타이너의 전체 사상에서 빠질 수 없는 인물이 된다.

1882년부터 슈타이너는 저술 활동을 시작하였으며, 『독일 국민 문학』 전집에서 괴테의 자연 과학 저작물 5권을 발간하게 된다. 특히 이 사이 괴테의 자연과학 저

---

14) “... the reality of the spiritual world was as certain to me as that of the physical. I felt the need, however, for a sort of justification for this assumption.” (<http://www.rsarchive.org> 참고)

작을 편집하는 일을 맡게 되었는데, 지금까지도 괴테의 동식물학에 대해 슈타이너의 주석을 능가하는 논문이 없다고 하며 가장 뛰어난 편집자로 평가받고 있다.

1888년, 슈타이너는 이전부터 친분이 있었던 에두아르트 폰 하르트만(Eduard von hartmann)을 만나게 된다. 빈의 괴테 협회에서 ‘새로운 미학의 아버지로서의 괴테’라는 제목으로 강연을 하였다. 이후 그는 바이마르에 체류하면서 괴테·쉴러 문서실에서 공동작업을 하였다. (최혜경, 2006:160~165)

그의 관심과 연구의 끝은 항상 본질적인 것에 대한 질문으로 이어졌고, 이는 슈타이너의 핵심 사상이라고 할 수 있는 정신세계에 대한 경험과 인식으로 이어졌다. 그의 관심은 교육뿐만이 아니라 철학, 경제, 예술, 문화, 과학 등의 광범위한 범위에 걸쳐 있었다. 이후 『자유의 철학(Philosophy of freedom)』으로 대표되는 그의 사상은 현재 발도르프 교육의 핵심 가치인 ‘자유’로 이어지고, 평생의 관심이 된다.

슈타이너는 처음에는 신지학에 관심이 많아 신지학 협회의 일원으로 활동하였다. 신지학은 19~20세기초 블라바츠키(Helen Petrowna Blavatsky), 베산트(Annie Besant) 등에 의해 확립된 신비주의적 세계관 또는 그에 입각한 학문을 말한다. 불교의 카르마 사상, 동·서양의 신비주의적 전통, 영적 진화론 등이 결합된 독특한 세계관이다. 신지학에 의하면, 인간의 자아 혹은 영혼은 불멸하며, 일련의 재생과정을 거쳐 지고한 신적 존재로 진화해 간다.(조연제, 2008:10에서 재인용) 이러한 신지학은 신비적인 계시에 의해 신과 직접 대면하고자 한다. 슈타이너가 말한 정신과 통합의 견지는 신지학에서 말하는 점과 일맥상통하는 지점이 있다.

그러나 신지학이 현실 세계와 괴리가 있다고 생각한 그는 1913년 신지학 협회를 탈퇴하여 2월 2일 베를린에서 ‘인지학회’를 설립하게 된다. 슈타이너는 신비적인 계시보다는 인간이 인식하는 세계에 대한 문제로 바라보았다. 따라서 인간내면의 인식의 힘을 만들어 내는 근원적인 힘은 신비주의적 감정이 아닌 인식의 문제로 간주한다. (조연제 2008:11)

1915년에는 스위스 도르나흐(Dornach)에 있는 괴테아눔(Goetheanum)을 건축하였고, 1919년에는 첫 번째 발도르프 학교를 슈투트가르트에 세웠다. 이후 유럽 각지를 돌아다니면서 강연을 하였고, 수많은 저술을 남겼으며, 1925년 사망하였다.

그의 두 번째 아내였던 마리 폰 지버스는 슈타이너의 지속적인 협력자가 되었으며, 그녀의 사후 설립된 루돌프 슈타이너 유고국을 통하여 슈타이너의 저작과 예술품들이 관리되고 있다. 특히 현재까지도 루돌프 슈타이너의 강연록을 포함한 전집 출간 작업이 이 기관을 통해 꾸준히 이어지고 있다. 슈타이너의 전집은 현재 약 350권 정도가 되며, 슈타이너의 인지학과 교육 사상을 바탕으로 한 교육 자료집, 발도르프 교육과정 사례집 등이 세계 각지에서 다양하게 출판되고 있다.

## (2) 발도르프 학교의 설립 배경

1919년 4월, 사업가 에밀 몰트는 인지학을 통한 학교 교육이 어떻게 가능한가를 슈타이너에게 물었다. 이 시기는 1차 대전 이후로, 독일이 전쟁에서 패배하면서 경제, 사회, 정치 전반의 모든 것이 흔들리고 있는 때였다. 슈타이너는 에밀몰트의 공장 노동자들을 대상으로 새로운 사회에 대한 상을 강의하였고, 이에 에밀 몰트는 공장 노동자들의 아이들을 대상으로 교육을 할 수 있는 학교 설립에 대한 제의를 했다. 이 공장은 발도르프 아스토리아 지역에서 담배를 생산하는 공장였고, 공장의 이름이 ‘발도르프’였다. 우리가 현재 알고 있는 ‘발도르프’라는 명칭은 여기에서 출발하게 되었고, 다른 이름으로는 슈타이너학교(steiner school)라고 많이 부르기도 한다.

전일균(2002)은 슈타이너가 노동자 계급의 아이들을 위하여 학교를 만든 것은 엘리트 계급이 교육권을 독점하는 것에 대해 반대했기 때문이며, 그러한 증거로 1938년 독일 나치 정권 하에서 발도르프 학교가 폐쇄 당했던 것을 들고 있다. 그 결정적인 이유가 발도르프 학교의 억압과 통제에서 자유로워지는 교육 이념 때문이라고 하였다.

슈타이너는 에밀 몰트의 제안에 적극 찬성했지만, 다음의 네 가지 조건을 명시했다.

- 첫째, 학교는 모든 아이들에게 열려 있을 것.
- 둘째, 학교는 남녀 공학일 것.
- 셋째, 학교는 12학년 전체를 통합 운영할 것.
- 넷째, 교사는 아동들과 관련된 일을 우선적으로 수행하는 데 대해서 학교의 교육적 통제만 받아야 하며, 정부나 자본의 간섭은 최소화되어야 할 것.<sup>15)</sup>

이는 당시의 사회적인 풍토를 생각해 보았을 때, 매우 획기적이고 급진적인 것이었으나 에밀 몰트 역시 이를 적극 수용하였다. 이리하여 1919년 9월 7일, 첫 번째 발도르프 학교가 문을 열게 되었다. 처음 슈투트가르트에 열렸던 학교의 이름은 ‘자유학교(The Free Waldorf School)’ 이었는데, 이는 교사들이 교과과정을 만들고 과

---

15) 1) that the school be open to all children; 2) that it be coeducational; 3) that it be a unified twelve-year school; 4) that the teachers, those individuals actually in contact with the children, have primary control of the school, with minimum interference from the state or from economic sources. (<http://www.rsarchive.org> 참고)

목을 만들어가는 과정이 자유로워야 하기 때문이었다. (Francis Edmunds, 2004)

슈타이너는 발도르프 학교를 ‘공화주의’로 표방하였다. 슈타이너는 누군가 학교를 지배, 관리하는 것에 적합한 학교보다는 가능성과 완전한 책임으로 부합된 학교여야 한다고 하였다. 즉 개개인이 가지는 완전한 책임을 원했던 것이다. 따라서 현재 전 세계의 발도르프 학교에는 지시를 하달하는 교장이 없으며, 모든 교사가 동등한 위치에서 사안을 해결해 나가고 있다.<sup>16)</sup>

이후 슈타이너는 1925년에 생을 마치기까지 첫 번째 발도르프 학교의 성장을 계속 도왔다. 슈타이너는 교사들을 대상으로 한 철학 및 교수방법론에 대한 조언을 주고 수업을 참관하였으며, 교사들의 회의에도 참가하였다. 이러한 교육과정은 슈타이너에 의해 개발되고 소개되었으며, 그의 지도와 슈튜트가르트 교사들의 주도적인 활동을 통해 더욱더 개발되었다. 그 이후로, 발도르프 교육과정으로 알려진 것은 자연스럽게 진화되었고 다른 문화와 지리적인 환경에 적용되었다.<sup>17)</sup>

## 2. 슈타이너의 인지학(Anthroposophie) 이론

인지학은 ‘사람’이라는 뜻의 ‘anthropos’와 지혜를 뜻하는 ‘sophia’가 결합된 단어이다. 따라서 인지학은 ‘인간에 대한 지혜’, ‘인간에 대한 이해’를 바탕으로 하는 이론이다. 여기에서 ‘인간에 대한 이해’란 단순히 물질적인 것을 의미하는 것이 아니라, 정신과 영혼, 의식을 가지고 있는 존재로서의 인간이다.

인지학은 슈타이너 세계관의 핵심이면서 발도르프 교육에서 인간을 바라보는 가장 기본적인 철학이다. 평생을 정신세계에 대해 몰두했던 슈타이너의 생애를 반영하듯 인지학은 신비주의적이고 영혼적인 의미를 많이 내포하고 있다.

정윤경은 인지학을 ‘세계에 대한 개념(conception of the world)’이라는 말로 나타내기에는 ‘건조하고 학구적’이라고 표현했다. 인지학은 체제도 아니고 이론의 묶음도 아니며 교리나 도그마, 교조, 우상숭배는 더욱더 아니라는 것이다. (정윤경 2004:50)

최종인은 발도르프 교육학도 하나의 교육학으로서 자리매김하였고 일괄적인 교과과정이 이미 확립되어 있지만, 사상체계로 볼 것인지 개인의 신념으로 볼 것인지에 대한 논의가 계속 있는 이유가 바로 인지학 때문이라고 하였다. (최종인 2004:40)

---

16) 교사들의 위치는 모두 ‘평교사’로서 동일하나 결정 내용의 전달과 운영상의 효율을 위하여 대표교사를 두기도 한다. 대표교사는 일방적 결정을 하는 역할이 아니라 교사회의 의견을 모으고, 다른 위원회 혹은 외부 단체와 만남을 가지는 역할을 주로 담당한다.

17) 한국슈타이너교육협회 교과과정 연구모임 자료이며, 정식 출간자료는 아님.



이처럼 인지학은 여러 의견을 불러일으킬 만큼 독특한 사상체계를 가지고 있다.

슈타이너는 발도르프 교육의 바탕이 되는 인지학은 학생들에게 직접적으로 가르치는 것이 아니라 존재에 대한 이해를 바탕으로 하는 ‘철학’으로 존재한다고 하였다. 따라서 교사들이 인지학을 이해하는 것은 중요한 일이지만, 이것이 실제 교육행위가 될 때에는 반드시 실현가능한 방법으로 전환시킬 수 있는 점이 중요하다.

### 3. 인간의 삼원적 본질구조와 네 가지 구성체

슈타이너의 인지학에 따르면 ‘인간은 감각으로 지각할 수 있는 신체만이 아니라, 지각할 수 없는 영역도 갖고 있다고 전제’한다. 슈타이너에 따르면 인간은 기본적으로 신체(Body), 영혼(Soul), 정신(Spirit)으로 이루어져 있으며, 다시 물질체(body), 에테르체(생명체, Ethric-body), 아스트랄체(감정체, Astral-body), 자아(Ego)의 네 가지 구성체로 이루어져 있다.

‘육체<sup>18)</sup>’는 광물, 식물, 동물 등과 같이 지각이나 관찰이 가능한 인간의 몸을 이르는 말이고, ‘영혼’은 사후에도 죽지 않고 계속 존재하는 부분이며, 물질적인 부분 이외의 부분으로 간주된다. ‘정신’은 인간의 사고와 감정이 속해 있는 곳이며, 마음을 조정, 통제할 수 있는 초자연적 힘을 일컫는다. (이연우 2006:12)

이 세 가지는 따로 존재하는 것이 아니라 서로 유기적으로 영향을 주고받는다. 신체는 감각으로 외부 세계를 느끼는 ‘물질을 이루고 있는 덩어리’이고 영혼과 정신은 초감각적인 세계를 인식한다. 그러나 이들이 분리되어 있다면 신체만으로는 눈에 보이지 않은 세계를 경험할 수 없으며, 영혼과 정신만으로는 그 존재를 눈에 보이는 세계로 담을 수 없다. 따라서 이 세 가지는 ‘통합적’이라고 말할 수 있다.<sup>19)</sup>

물질체, 에테르체, 아스트랄체, 자아는 보이지 않은 인간 구성체에 해당한다. 이 네 가지는 인간의 7년 주기를 지나는 7세, 14세, 21세 무렵에 깨어나서 존재의 일부를 구성한다. 열거한 구성체들의 순서대로 각각의 7년 주기를 지날 때마다 하나씩 그 힘이 성장하고 깨어난다.

물질체는 인간의 물질적 근거로서 인간의 눈으로 볼 수 있는 부분인 몸이다. 인간의 물질체는 광물계의 성질을 공유하고 있으며, 인간이 죽게 되면 인간의 물질체는 광물과 똑같은 상태가 된다. (정윤경, 2004:87에서 재인용)

에테르체는 물질이 아니라 힘들의 작용으로 이루어져 있다. 인간의 기억력과 더불어 성장을 돕는 역할을 하게 된다. 에테르체는 인간뿐만이 아니라 식물과 동물도

18) 경우에 따라서는 ‘신체’라고 번역되기도 한다.

19) 슈타이너의 인간관에 대해서는 정윤경(2004), 최종인(2004)을 참고할 것.

가지고 있다. 또한 에테르체는 체내의 움직임을 가능하게 한다. (염주희, 2005:16)

아스트랄체는 감정을 전달하는 역할을 하기 때문에 ‘감정체’라고 불리기도 한다. 아스트랄체는 자아처럼 이상을 추구하고 목적을 지향할 수 있으며 넓은 의미에서 감정을 일으킨다. 아스트랄체는 의식과 내적 체험, 즉 고통과 기쁨, 충동과 탐욕, 열정 등 감정으로 나타낸다. (김윤경, 2000:13)

자아체는 인간에게만 있는 고유한 것으로서 나를 자각할 수 있게 해 주는 구성체이다. 자아를 통해 우리는 다른 사람과 자기 자신을 구분할 수 있고, 스스로에 대한 의식을 불러일으킬 수 있다.

설명한 네 가지 구성체에 대해서는 과학적 증명의 문제로 논란이 많다. 슈타이너는 이러한 견해들에 대해 다음과 같이 피력한 적이 있다.

“과학은 단지 눈으로 보고 손으로 잡을 수 있는 것만을 인정하려고 한다. 눈으로 보지도 못하고 손으로 취급 못하는 것까지도 탐구하려는 데는 특별한 능력이 필요한데, 이 능력을 사람들은 획득하려 들지 않는다. 중세의 신앙과학이 말하는 바로는 이 지상에서 필요한 모든 것을 위한 신앙은 성서로 쓰여 있는 바로 그것이라고 했다. 그리고 현재까지도 사람들은 그러한 관점을 가지고 있다. 사람들은 손으로 만질 수 없는 과학은 더 이상 믿으려하지 않는다. 왜냐하면 그들은 손으로 취급되어지지 아니하는 하나의 과학 밖으로는 여전히 나와 보지 않았기 때문이다.” (장희정, 2005:15에서 재인용)

슈타이너의 의견처럼 우리가 생각하는 과학적 증명이란 알고 있는 것의 극히 일 부일지도 모른다. 보이는 물질로서 확인한 것은 아니지만, 슈타이너의 인간학은 정신적인 영역에 대한 증명을 하려고 노력한다는 점에서 의미가 있다. 에테르체와 아스트랄체에 대한 논의는 아이들의 성장과정에서 나타나는 신체 성장의 우세와 감정·정서 성장의 우세를 설명할 수 있는 이론이 된다. 두 가지의 구성체의 특성은 각각 신체와 감정에 연관되어 있기 때문이다. 슈타이너에 따르면 어린 시절에는 에테르체의 영향을 많이 받고, 청소년기에 들어서면 아스트랄체의 영향을 많이 받는다.

#### 4. 기질론(temperaments)

기질론은 슈타이너의 교육 사상 중 아주 중요한 요소이다. 교사들은 아이들의 기질을 파악하기 위한 다양한 관찰을 한다. 슈타이너에 따르면 인간은 태어나면서부터

터 자신이 가지고 오는 고유한 기질이 있으며 각각의 기질은 장·단점을 가지고 있다고 한다. 기질은 고유한 것이므로 개인이 가지고 있는 기질의 장점을 살려 교육하는 것이 발도르프 교육의 핵심이다. 즉 개인의 기질을 거스르거나 강제로 바꾸려고 노력하지 않는 것이다. 이를 교육에 접목시킨다면, 아이들은 기질이 다르므로 일반적인 방법을 통해 모두 똑같은 방식으로 배우는 것이 아니라고 말할 수 있다. 따라서 더 잘 이해하고 능력을 이끌어낼 수 있는 ‘기질에 맞는 교육’을 받아야 하는 것이다. 아이를 잘 관찰하기 위해서는 교사와 부모가 우선 자신의 기질을 잘 파악할 필요가 있다. 그렇지 않을 경우 주관적인 관점에서 판단되어 문제가 많은 아이로 오해할 수 있기 때문이다. 나와 다른 기질의 아이를 파악하고 받아들이는 것 역시 교사와 부모의 과제라고 할 수 있다.

베티 스텔리는 아이를 보고 접근하는 방식에는 크게 세 가지가 있다고 말한다. 첫 번째는 부모가 절망에 빠져 포기하는 경우, 두 번째는 아이들의 천성이 갖추어진 상태로 온다는 것을 믿는 경우, 세 번째는 앞선 두 가지의 절충 방안으로 ‘운명의 힘이 인간의 행동양식을 형성한다는 점을 인식하고 인간의 자아가 창조적인 힘을 가지고 스스로 변화할 수 있다는 점에 주목하는 접근방식’이다. 이를 통해 볼 때 기질은 유전적인 특성과 영향을 끼치는 심리적 공간에서 만들어진다고 하였다. (베티 스텔리 2009:87~91)

#### (1) ‘우주형’과 ‘지구형’

슈타이너는 어린이를 ‘우주형(cosmic type)’과 ‘지구형(Earthly type)’으로 크게 나누었다. 우주형은 머리의 지배를 많이 받으며, 둥근 머리를 가지고 있으며 팔다리를 자신의 힘으로 잘 통제할 수 없는 경우가 많다. 반면 지구형은 팔다리의 지배를 많이 받으며, 동작이 민첩하며 작고 좁은 머리를 가지고 있는 경우가 많다. 이는 상징적인 것으로 우주형이 머리의 지배를 받음은 사고와 관념의 영역에서 뛰어나다는 것을 의미하며, 지구형이 팔다리의 지배를 받음은 실질적인 힘을 발휘하는 의지의 영역에서 뛰어나다는 것을 의미한다.

인간은 대개 머리를 통해 사고하는데, 이는 내적으로 이루어지는 일들이다. 이 사고가 외부 세계와 연결이 되기 위해서는 실제적인 행동이 있어야 하는데, 이를 가능하게 해 주는 것이 팔과 다리이다. 사고가 행동으로 변형되어야만, 주관적인 것들이 객관적인 것들로 변형될 수 있으며, 내면적인 것들이 외면적인 것들로 바뀔 수 있다. 최종인은 우주형과 지구형에 대해 다음과 같이 설명한다.

“인간의 머리는 태어나기 전의 생명과 정신적 세계의 증거가 된다. 머

리는 우주로부터 형성되고 조직되었으며, 신경기관과 감각기관은 그 기능으로 보아 구형으로 되어 있다. 반면, 인간의 신진대사와 사지의 체계는 지구와 연관되어 있다. 지구적 환경에 가장 잘 적응하기 위하여, 정신적인 특징과 육체적인 특징, 우주적 속성과 지구적 속성이 가능한 밀접하게 조화를 이루어야 한다.” (최종인, 2004:115)

## (2) 슈타이너의 4 기질론 (4 temperaments)

슈타이너의 기질론에는 고대 그리스의 분류방법을 기초로 한 4 기질론이 있다. 이 방법론은 서양 의학의 권위자인 히포크라테스 시절에서부터 그 기원을 찾을 수 있다.

4 기질론은 인간의 기질을 담즙질(Choleric), 다혈질(sanguine), 점액질(phlegmatic), 우울질(melancholic)로 나눈다. 이는 4 체액설에서 근거한 것으로 인간의 몸은 혈액(blood), 점액(mucus), 담즙(gall), 흑담즙(black bile)으로 이루어져 있고, 이 체액의 비중에 따라 기질이 결정된다고 보는 관점이다. 이 네 가지가 적당히 섞여 있지 않고, 어느 하나가 너무 많거나 적으면 불완전한 기질을 갖게 되고, 지배적인 체액에 따라 기질이 결정된다는 것이다.<sup>20)</sup>이외에도 네 기질은 각자 지구를 구성하는 4요소와도 관계가 있는데, 담즙질은 불, 다혈질은 공기, 점액질은 물, 우울질은 땅과 관련이 있다.<sup>21)</sup>

이는 슈타이너가 말하는 네 가지 구성체와도 연관이 된다. 자아는 신체적으로 피의 활동으로 나타나기 때문에, 자아가 지배적인 담즙질의 아이는 신체상에서 피의 활동이 가장 활동적이다.

기질은 어떤 한 가지가 두드러지게 나타나는 경우가 많지만 내면에는 다른 기질의 특성을 가지고 있는 경우가 많기 때문에 한 가지로 속단하는 방식은 위험할 수 있다. 기질은 신체 구조, 행동, 말투 등 다양한 모습을 통해서 살펴 볼 수 있다.

기질은 주로 5~7세 사이에 나타나기 시작해서 7~14세 사이에는 확연하게 나타나게 된다. 이후 정신의 영역이 확장되는 청소년기를 거치면서 기질이 변화하여 새로운 모습으로 나타나게 된다. 청소년기를 거치면서 흔히 우울질의 아이는 담즙질의 어른으로, 담즙질의 아이는 다혈질의 어른으로, 점액질의 아이는 우울질의 어른이 되기도 한다. (베티 스텔리 2009:90)

20) 담즙질은 담낭, 다혈질은 혈액, 점액질은 점액, 우울질은 흑담즙이 각각 지배한다고 본다.

21) 각 기질과 관련하여 가지는 4요소의 이미지는 다음에서부터 출발한다. 흙은 단단하고 차가운 이미지, 물은 부드럽고 유연한 이미지, 공기는 모든 소리를 전달하며 다른 사물의 움직임을 끌어내는 이미지, 불은 큰 힘에 이끌리고 열기로 모여드는 이미지를 가지고 있다.



교육은 기질을 살리는 과정에서 한 어린이가 성인이 되었을 때에는 자신의 기질이 긍정적인 측면으로 자리 잡도록 돕는 역할을 한다. 슈타이너는 한 반 안에 기질들이 다양하게 섞여있을 것을 추천하면서 교사는 학급 전체 상황을 보며 명확한 지시(command)를 주어야 한다고 하였다. 아이들은 함께 있지만 개별로서도 존재하며, 교사는 마치 ‘오케스트라의 지휘자’처럼 전체를 보되 각 개인에 대해서 잘 파악하고 있어야 한다. (Franis Edmunds, 2004:62~63)

담즙질(Choleric)들은 신체적으로 튼튼하고 용모에 단호함과 확고함이 엿보인다. 보폭이 일정하며, 항상 긴장한 상태로 지낸다. 목소리도 큰 편이라 고함을 치는 것처럼 보이기도 한다.

담즙질들은 주로 열정으로 타오르며, 거대한 에너지를 가지고 있다. 따라서 강력한 자기주장과 굉장한 추진력과 집중력을 가지고 있지만, 불같이 사로잡힌 열정에 의해 주변을 돌아보기 어려운 때가 많다. 담즙질들은 훌륭한 리더쉽을 발휘할 수 있지만, 이것이 지나치면 독단적인 상황으로 이끌어 주위를 힘들게 할 수 있다. 이런 점에서 약한 타인을 이해하기 어려워하고 자기처럼 강하게 행동할 것을 요구하기도 한다. 상황을 이끌고 지배하는 것을 좋아하지만, 누군가 자신의 권위에 도전한다면 똑같은 말과 행동으로 갚아 줄 만큼 지기 싫어한다.

교실에서 담즙질 아이들은 교사를 도와 학업을 이끌어 나가거나 친구들을 모을 수도 있고, 반대로 자기 마음에 들지 않을 때에는 교사와 대립하는 구조를 쉽게 만들 수도 있다. 자존심이 강한 담즙질 아이들은 자기에 대한 비판을 듣는 것을 힘들어하기 때문에 생각할 시간을 주고 나중에 되돌아볼 시간을 객관적으로 같이 가지는 것이 좋다. 또 이러한 돌아보기는 잘 해내기 때문에 담즙질 아이에게 도움이 된다.

청소년기를 겪으면서 자신의 내면에서 새롭게 발생하는 감정들 때문에 스스로 잊에 빠지는 경우가 많고, 이러한 자신을 참을 수 없을 때가 많아진다. 또 주변의 아이들 역시 거칠고 내면의 힘이 강해졌기 때문에 이전만큼 자신의 뜻대로만 움직여주지 않는다. 이런 주변 상황과 세계에 대한 다양한 욕구들은 담즙질 아이에게 다혈질적인 성향을 불러온다. 만약 청소년기를 잘 겪게 된다면 담즙질 아이는 생의 다양한 문제를 적극적으로 해결하려고 하는 어른으로 성장할 수 있을 것이다.

다혈질(sanguine)은 신체적으로 뼈와 근육이 가늘고 균형 잡혀 있다. 몸놀림이 유연하며 가볍게 튀어오르듯이 걷는다. 눈은 항상 반짝거리고 행복함에 차 있다. 표정이 다양하고 기분에 따라 쉽게 변한다. (베티 스텔리 2009:106)

다혈질들은 삶과 세계에 대한 관심이 넘쳐난다. 다혈질들은 자기 주변의 모든 것에 관심이 많다. 사람들과 사귀는 것을 즐기며 말하는 것을 좋아한다. 유연한 것이 이들의 특징이기 때문에 한 가지에 쉽게 얽매이지 않고 변화에 잘 적응하는 편이

다. 하지만 때로는 이것이 부정적으로 나타나 집중을 하기 어렵고 산만한 모습으로 나타난다. 때에 따라서는 변덕이 심한 것으로 오해받을 소지도 다분하다. 다혈질들에게는 호기심을 불러일으키는 것들이 너무 많기 때문에 그 관심이 오래 지속되지 못하는 경우가 많다.

다혈질의 아이들은 사람에 대해서 친근한 태도를 유지하지만, 어른들이 보기에는 진지함과 책임감이 없어 보이기도 한다. 실제로 성장하면서 이런 것들이 문제가 되기도 한다. 규율을 자주 잊어버리기도 하고, 해야 할 일을 돌아서면 잊어버린다.

이러한 특징들은 청소년기를 지나면서 여러 가지 혼란을 겪고 성장력이 완만해지면서 차분해지는 양상을 보인다. 다혈질의 아이들은 집중하는 것을 옛날보다는 쉽게 할 수 있게 되고, 하나에 대한 관심을 성공으로 이끌어갈 수 있게 된다.

점액질(phlegmatic)은 신체적으로 몸집이 크고 둥그스름하며 처져 있는 인상을 준다. 걸을 때는 서두르지 않고 느긋하게 걷는다. 목소리는 차분하고 안정적이나 동작은 어색한 편이다.(베티 스텔리 2009:117) 또 생에 대한 욕구가 강하다. 네 가지 기질 중에 점액질 아이가 가장 키우기 쉽다는 말이 있을 만큼 잘 먹고 잘 자면 특별한 불만을 가지지 않는 것이 점액질들의 특징이다. 자기 혼자 있는 시간을 잘 즐기고 안정감을 느낄 때 행복해한다. 그러나 점액질들은 주로 자기 안에서 밖의 관심으로 깨어나기까지 시간이 오래 걸리기 때문에 지켜보는 주위 사람들로 하여금 답답하다는 생각을 불러일으킨다. 그래서 밖에서부터 강제로 자신을 깨우려는 시도가 있을 때 강한 거부감을 드러낸다. 자신의 관심을 불러일으킬 때에 비로소 몸으로 움직이고 집중력을 발휘한다. 활발하지는 않지만 크게 주위에 신경을 쓰지도 않으며, 복잡하거나 세심하게 성과를 만들어 내기 보다는 쉽게 만들어 내는 쪽을 택하는 편이다.

점액질들은 일상생활에서 반복적으로 일어나는 일들에 대해 크게 싫증내지 않고 이를 편안함으로 받아들인다. 이러한 모습은 느긋한 성격으로 나타나서 주위 사람들을 편안하게 만들기도 한다.

점액질의 아이들의 정신을 깨우는 것은 때로 교사와 부모에게 도전과제가 될 수도 있다. 강한 표정과 목소리로 이야기하는 것이 필요한 아이이기도 하다. 그러나 친구들의 생일을 잘 기억하거나 학급일을 책임감 있게 완성할 수 있는 기질도 바로 점액질이다.

이러한 점액질 아이가 청소년기를 거치면서는 우울질의 성향을 가지게 된다. 청소년기 특유의 어두운 분위기는 내면적으로 침잠해 있는 점액질들을 더 깊은 감정으로 들어가게 만들기도 한다. 또 전에는 크게 신경쓰지 않았던 것들이 주변 세계에 대한 인식이 열리면서 괴로운 문제로 다가오기도 한다. 이 시기는 점액질 아이들에게는 힘든 시기가 될 테지만 이는 다른 점에서는 주변에 대한 새로운 인식을

하기 시작했다는 말이므로, 이 시기를 극복하면 균형있는 어른으로 성장할 수 있게 된다.

우울질(melancholic)은 몸이 꽤 말랐으며 항상 축 처져 있는 것처럼 보인다. 고개를 숙이고 걷는 경우가 많고 보폭은 일정하다. 눈빛에 활기가 없고, 어딘지 모르게 슬픈 구석이 있으며, 자기 생각에 묻혀 있는 경우가 많다. 목소리에 힘이 없거나 한숨을 쉬는 경우도 많다.

작은 일에도 예민하기 때문에 한 가지 생각에 깊이 몰두하는 경우가 많다. 다른 사람이 자신에게 의도치 않게 저지른 일에 대해서도 고의라고 생각하기도 한다. 고통과 아픔에 민감하기 때문에 상상으로도 이런 일들을 겪는 것을 끔찍하게 여기며, 이런 일로 신경이 쇠약해지거나 몸이 아픈 경우도 자주 일어난다. 어떤 일을 하기 전에도 이 일을 통해 얻게 될 점보다 잃게 될 점을 먼저 생각하고 주변의 인식에 대해 민감하게 반응한다. 하지만 이런 우울질들은 자신의 고통에 대해 생각하는 만큼 타인의 고통에도 민감한 편이다. 따라서 우울질들의 이 기질을 훌륭하게 일깨워 주면 타인을 배려하고 공감하는 능력이 큰 조력자나 상담가, 예술가로서 성장할 수 있는 길이 열린다. 또 섬세한 성격 때문에 자세하게 기억할 수 있는 장점을 가지고 있으며, 신중한 사고와 선택을 할 수 있다.

우울질의 아이는 교사나 부모가 다루기 힘든 아이에 속한다. 특히 자신감이 없고, 자신의 선택에 대한 확고함이 없기 때문에 쉽게 포기하기도 한다. 일을 완성하지 못하면 결과에 대한 책임감이 다시 본인에게 돌아와 악순환이 되기 쉽다. 부모나 교사는 아이에게 명확한 목표를 제시해서 의지를 키워나가고 과업을 수행할 수 있도록 해 주어야 한다. 특히 다른 사람과 내가 다르고 이해받고 있지 못하다는 생각으로 주변과 더 분리될 수 있기 때문에 모든 사람들이 그러한 문제로 고민하고 있음을 일깨워주는 것이 필요하다.

우울질의 아이들은 청소년기를 거치면서 담즙질의 성향을 갖게 된다. 주변 세상에 대한 인식과 자아에 대한 인식이 함께 깨어나면서 작은 것부터 하나씩 자신의 확신으로 일을 실행해나간다. 일을 진행하는 과정에 대한 기술과 사고력도 이전에 비해 발달하였고, 이는 긍정적인 결과로 돌아오며, 다시 이 결과는 우울질의 아이에게 자신감을 불어넣는다. 이러한 점을 통해 우울질이 가지고 있는 특유의 섬세함과 담즙질의 리더십이 조화롭게 섞이면서 책임감이 강한 어른으로 성장하게 된다.

위에서 살펴보았듯이 기질은 그 사람의 고유한 성질의 것이지만, 자신을 둘러싸고 있는 주변의 환경과 대인관계 등의 요소에 의해 영향을 주고받기 때문에 고정적인 시각으로 보는 것은 삼가야 할 것이다. 기질은 그 사람의 성장을 돕기 위해 깊이 이해하는 과정에서 교육적 방향을 고려해 보는 척도로서 사용되어야 할 것이다.

## 5. 교육예술론(Erziehungskunst)

‘교육예술론’이라는 말은 두 가지 측면에서 이해되기도 한다. 하나는 예술을 중시하는 교육이고, 또 하나는 예술적인 행위로서의 교육이다.

실제로 대개의 발도르프학교에서는 수공예, 목공예, 음악, 미술, 오이리트미 등의 예술적 활동들이 주를 이루고 매우 활성화되어 있다. 예술수업은 상급학년에서야 비로소 완성단계의 꽃을 피우는 것으로 이해된다. 9~12학년의 상급과정에서 제대로 된 예술 실력을 발휘하기 위해서는 8학년까지의 예술의 기본 실력이 탄탄하게 쌓여야지만 가능한 것이다. 이러한 점은 우리나라 교육에서 상급 학년이 될 수록 예술 과목의 비중이 줄어드는 것과는 대조적이라고 말할 수 있다. 이는 발도르프 교육에서 예술이 얼마나 중요한 비중을 차지하는가를 보여주는 단적인 예라고 할 수 있다. 예술이란 인간으로서 세상을 창조하는 데 일임하는 것이며, 미적인 가치를 추구하는 과정이다. 미적인 가치란 내면적인 아름다움과 완벽한 형태 등에서 나오며, 예술을 통해 보이지 않는 이상(理想)을 눈에 보이도록 현실화하게 된다. 아름다움을 추구하는 인간은 그 본성이 선할 수밖에 없다. 예술이란 이처럼 우리에게 세상에 대한 새로운 발견을 주게 되며, 폭넓은 이해와 상상을 할 수 있도록 돕는다. 즉 어린 아이에서부터 청소년이 되기까지 학생들은 예술을 통해 세상에 대한 눈을 긍정적으로 기르게 된다. 이는 급격히 우울해지고 비관적으로 변하는 청소년기에 더욱 빛을 발한다. 이러한 이유에서 발도르프 교육에서 예술은 중요한 요소로 자리 잡는다. 특히 이러한 예술들은 자신의 팔·다리를 직접 사용하여 결과물을 만들어내는 것으로 학습자의 의지를 키우는 데 적합하다.

그러나 논자는 이 중에서 슈타이너가 말한 교육예술론의 핵심은 후자라고 본다. 단순히 예술 과목을 배워서 모두가 세상에 대한 심미안을 갖게 되는 것은 아닐 것이다. 아무런 도구 없이, 시인이 어두운 현실을 보고도 이상적인 내일을 그릴 수 있는 까닭은 그의 상상력과 틈새를 보는 철학적인 눈이 있기 때문이다. 삶 속의 작은 것에서 놀라운 발견을 해 내는 것이 교육예술론을 추구한 결과일 것이다.

교육예술론이란 가르쳐야 할 내용을 교사가 예술적으로 구성하는 것을 말한다. 소위 ‘A는 B이다’와 같은 공식이 성립된 이후에 새로운 상상력을 갖기란 어려운 일이다. 이를 교육학적으로 말해보면 개념 혹은 정리된 지식이 전달된 후에는 새로운 상상력이 들어가기 어려운 것이라고 할 수 있다. 개념이란 경험의 성공과 오류를 통해 정리된 가장 고차원적이며 추상적인 산물이다. 따라서 이는 교육적으로 모든 것을 경험하고 가장 마지막에 전달되었을 때, 새로운 의미의 재생산이 가능한 가장 자유로운 형태로 남게 된다.<sup>22)</sup>



예를 들어 ‘자유’라는 개념을 떠올릴 때에 ‘자유는 ~이다’라는 의미 정리 이전에 학습자는 다양한 그의 경험들을 함께 떠올리는 것이다. 어떠한 단어가 주어졌을 때 개인마다 생각하는 것이 다른 이유도 여기에 있다. 우리가 어떤 음식을 먹었을 때, 그것을 생생하게 기억해 낼 수 있는 것은 그 음식에 대한 개념을 명확하게 가지고 있기 때문이 아니라, 내가 경험할 때의 상황, 분위기, 맡았던 냄새 등을 복합적으로 떠올릴 수 있기 때문이다. 반면 이러한 경험이 ‘나’에게 깊게 남아있지 않은 경우에 기억의 유효기간은 무척 짧다.

이러한 의미에서 발도르프 교육에서는 학습자가 자신의 온 몸과 감각을 이용하여 다양한 경험으로 교육의 내용을 받아들이는 것이 중요하다. 이를 위해서는 교사의 준비가 필요한데, 이것이 바로 예술적인 형태여야 하는 것이다. 따라서 교사는 머리로 사고해야 하는 내용을 배우게 되더라도 그 개념을 향해 가기까지 노래와 시, 몸을 이용한 형태 만들기, 그리기, 연극 등의 다양한 방법을 사용한다. 중요한 것은 방법을 사용하는 데 중점을 두는 것이 아니라 적재적소의 위치에 교사가 이러한 요소들을 자연스럽게 흘러가도록 배치하고 구성할 수 있는가에 있다.

교사는 자신의 삶과 교실 속에서 한 명의 ‘예술가’여야 하며, 의식적으로 깨어있도록 노력하여야 한다. 슈타이너는 교사들의 의식적 성장을 돕기 위한 방법으로 매일 매일의 명상<sup>23)</sup>을 제시하였다. ‘영혼 달력’이라고 불리는 매일의 명상시도 교사들이 아침마다 모여 하루를 시작하기 전에 낭송한다. 여기에는 매 주마다 계절의 흐름과 의식의 흐름의 변화에 맞는 슈타이너의 시들이 담겨 있다.

교육에 대한 슈타이너의 관점을 그의 저서를 통해 확인해보면 다음과 같다. 슈타이너는 대학시절 가정교사의 경험을 떠올리며 이렇게 말한다.

“나는 당시의 교육실천을 통해 인간에게 있어서 영적이고 정신적인 것이 신체적인 것과 긴밀하게 관련되어 있음을 알게 되었다. 이 실천을

22) 루돌프 슈타이너는 이에 대해 다음과 같이 말한다.

“인간이 아름다운 것에 대한 욕구로 만들어내는, 단지 추상적으로 예술적인 것으로부터 구체적으로 예술적인 것, 공예적인 것으로 건너갈 수 있는 가능성을 차츰차츰 발달시킬 수 있다면 아주 좋습니다. 오늘날의 인류가 공예적인 것을 일반적인 문화생활로 끌어들이는 것이 너무나 분명하게 필요하기 때문입니다.” 루돌프 슈타이너·최혜경 옮김(2009:70~71)

23) 슈타이너는 교사들을 위해 일주일 단위의 명상법을 제시하기도 하였다. 이는 각 요일마다 중점에 두어야 할 생각의 방법이나 행동을 제시하는 것으로 교사들의 의식을 깨어있도록 한다. 슈타이너는 토요일에는 자신의 생각과 사고에 유의할 것, 일요일에는 의미없는 것조차도 스스로 결심하며, 생각 없이 행동하는 것(혹은 타당성이 없는 것)을 멀리할 것, 월요일에는 바르게 귀 기울여 듣기에 몰두하고 의미 있는 말을 할 것, 화요일에는 자신의 내적 확신을 통한 외적 행위를 할 것, 수요일에는 불안함과 서두름이 가져오는 모든 것을 피할 것, 목요일에는 일상적이고 순간적인 것을 넘어서 바라볼 것, 금요일에는 주의를 기울인 올바른 기억을 통해 관찰하고 되돌아볼 것을 권유한다.

통해 나는 생리학과 심리학에 대해 연구할 수 있었고, 교육과 수업이 진정한 인간본성에 기초한 예술로 되지 않으면 안 된다는 것을 깨닫게 되었다.” (정윤경, 1998:97)

이를 통해 보면 슈타이너에게 있어 교육의 예술이란 교육의 내용과 분리된 단순한 방법론이 아닌 교육 내용의 예술적 구성에 초점이 있음을 알 수 있다.



### Ⅲ. 발도르프 교육의 발달과정 이론

Ⅲ장에서는 발달과정상의 변화를 설명하기 위해서 용어를 다음과 같이 사용하고자 한다. 학습자에 대한 전반적인 호칭은 ‘아이’로 하되, 발달상의 분류를 보여줄 필요가 있는 경우에는 다음과 같이 나누어 사용하고자 한다. 0~7세의 발달과정에서는 ‘유아’로, 7~14세는 ‘아동<sup>24)</sup>’으로, 14~21세는 ‘청소년’으로 표기한다.

발도르프 교육에서는 크게 인간의 인생을 바라볼 때 7년 주기가 있다고 말한다. 이를 학령기 시기의 학생들에게 적용하면 성인이 되기까지 0~7세, 7~14세, 14~21세로 나뉘는 세 번의 주기를 경험하게 되는 것이다.

첫 번째 주기(0~7세)의 유아들은 세상에 대한 관심을 직접적인 행동과 모방을 통해 배운다. 유아들은 자기 주변의 모든 것들을 모방함으로써 세상을 경험해 나간다. 이 시기에는 주변 어른들의 사랑과 위험으로부터 보호받는 안정감이 가장 중요하다.

두 번째 주기(7~14세)의 아동들은 학령기가 시작되는 나이에 있으며, 그림을 통해 생각하고 자신의 느낌으로 학습을 하게 된다. 두 번째 주기의 마지막에 해당할 때에는 사춘기에 접어들면서 생식기가 발달하고, 팔·다리가 길어지게 된다. 남자 아동들에게는 변성기가 온다. 그러나 아직은 완벽하게 청소년이 되었다기보다는 변화의 입구에 서 있는 셈이다.

7세부터 14세에 이르는 두 번째 단계 동안에는 영혼이 발달한다. 아이들은 안전한 가정을 떠나 동네나 학교 같은 더 큰 세상 속으로 뛰어든다. 또한 더 넓은 공동체 안에서도 편안함을 느끼게 된다. (베티 스텔리, 2009:17)

세 번째 주기(14~21세)의 청소년들은 독립적인 자신의 힘이 생기는 시기로, 육체적으로 성숙하며 감정의 급격한 변화를 겪게 되는 시기이다. 이 시기에는 개념(concept)을 통해 배우며, 지적인 사고 능력으로 학습하게 된다. 베티 스텔리(Betty Steley)는 이 시기를 ‘공식적인’ 청소년기이며, ‘유년기가 완성’되는 시기라고 하였다.

본 논고에서는 이 중에서 학령기에 해당하는 8세에서부터 21세 사이인 두 번째, 세 번째 7년 주기를 중심으로 발달과정을 살펴보고자 한다.

---

24) 일반적으로 국어사전에는 아동의 정의를 다음의 세 가지로 표현한다.

1. 신체적·지적으로 미성숙한 단계에 있는 사람.
2. 초등학교에 다니는 나이의 아이.
3. <법률> 아동 복지법에서, 18세 미만의 사람을 이르는 말.

여기에서는 2번에 해당되는 의미로 아동을 사용하고자 한다. 14세의 경우에는 다르게 분류할 수 있으나 발도르프 교육과정상 여전히 기본과정에 속하므로 그대로 사용하려고 한다.

## 1. 1~8학년 담임과정 시기의 발달과정

1~8학년은 흔히 ‘담임교사과정(grade school)<sup>25)</sup>’이라고 불리며, 초등학교 과정에 해당한다. 우리나라 학제로는 초등학교 1학년에서부터 중학교 2학년까지의 시기이다. 이 시기는 유아기와 청소년기를 다리처럼 이어준다. 신체적인 변화로는 유치가 영구치로 바뀌는 ‘이갈이’가 진행된다. 이갈이를 한다는 것은 신체의 기본적인 기능이 자리잡았음을 의미하고, 이는 인지학에서 기본적인 사고를 할 수 있게 되었음을 의미한다.

아이들은 모방의 단계를 넘어 극대화된 감정과 그림을 통해 배움을 진행한다. 1~2학년 때는 아직 어린 시절 모방의 힘이 남아 있어 반복되는 학습도 즐겁게 할 수 있다. 5~6학년쯤에는 2차 성징이 시작되고, 7~8학년에는 사춘기 이전의 사춘기를 겪게 되면서 새로운 국면에 접어들게 된다.

### (1) 1학년~3학년 (8~10세)

아이는 자기 주변에 존재하는 모든 환경을 통해 배우고자 하는 의지를 가진다. 여전히 남아 있는 모방의 힘이 주위 사람들이나 매체들을 따라하게 한다. 아이가 가진 모방력은 믿을만한 삶의 모델을 통해 선한 의지로 발현될 수 있다. 따라서 이 시기 교사나 부모 등 주위 어른들의 역할은 매우 중요하다. 또 새로운 환경에서 새로운 친구들이나 교사들과 사회작용을 하는 것에 강한 관심이 생기기도 한다. 학령기가 되었지만 아직 유치원 시기의 습관이나 행동 등이 많이 남아 있고 새로운 환경에 적응하려는 의지와 즐거움을 가지는 것이 이 시기의 배움의 핵심이 된다.

2학년이 되면 아이들은 아직 글자보다는 그림을 통해 받아들이는 것을 더 익숙하게 생각한다. 아직 타인과의 상호작용보다는 자신의 세계, 자신의 심리 안에 살고 있는 경향이 강하다. 아이들은 외부로부터의 경험을 자신의 상상력과 결합시켜 새로운 세계를 만들어낸다. 여전히 ‘나’와 세상 사이의 분리가 일어나지 않았기 때문에 요정이야기 등에 잘 빠져들고 자신을 그 세계에 동일시하는 경우가 많다. 어린 아이들이 난장이나 요정이야기를 들으면서 실체라고 믿거나 엄마가 바로 옆에 손에 끼고 흔드는 인형을 보면서 대화를 나눌 수 있는 이유는 이러한 발달과정의 특성 때문이다.

---

25) 담임교사과정에 대한 영문식 표현으로는 다양한 표현들이 있다. 주로 담임교사는 'class teacher' 라고 부르는 것이 일반적이다. 여기에서 만들어진 'class teacher course' 로 쓰기도 하며, 학년제를 중시한 표현의 'grade school' 로 쓰기도 한다.

2학년 아이들은 영구치가 나오면서, 기능이 분화되거나 우세함이 확립된다. 이 시기 동안 특수한 학습의 요구와 어려움을 가진 아이들이 관찰된다.<sup>26)</sup> 1학년에 배웠던 것들을 더 튼튼히 하고 확장시켜 나가는 것이 이 시기의 핵심 교육 목표가 된다.

3학년은 보통 9세로 발도르프 교육에서는 특별한 의미를 가진다. 아이는 태어나서 처음으로 세상과 분리되는 경험을 갖게 된다. 물리적, 심리적, 인식적인 변화가 모두 일어나는데 이 중에서 중요하게 다루어지는 것은 심리적, 인식적인 변화이다. 아이가 이 시기에 갖는 상징적인 질문은 ‘정말 내가 엄마 아빠의 자식이 맞을까?(Am I really my parent's child?)’이다. 아이는 내가 이 세계에 속해 있지 않은 것은 아닐까, 내가 이 세상에 정말 필요한 존재일까를 고민하면서 불안함을 가지게 된다.

슈타이너는 이러한 현상을 ‘루비콘 강을 건넌다(Crossing the Rubicon)<sup>27)</sup>’고 표현했다. ‘루비콘 강을 건넜다’는 표현은 서양에서는 문학 등의 예술작품 속에서도 많이 등장하는 말이다. 흔히 과감한 결정을 내리거나 돌이킬 수 없는 결정을 내렸을 때 주로 이 말을 사용한다. 그렇다면 슈타이너가 열 살 무렵의 아이들이 루비콘 강을 건넌다고 말한 것은 무슨 의미일까? 아이는 열 살의 나이에 맞게 겪게 되는 생의 어려움에 대해 자기도 의식할 수 없는 내면의 결정을 내리는 것이다. 즉 ‘나’와 ‘세계’ 사이의 분리가 시작된 것이다. 그러면서 아이의 내면에는 ‘나’에 대한 인식이 조금씩 들어오기 시작한다. 의식적으로 아이는 태어나서 처음으로 부모로부터 거리를 두는 감정을 갖게 된 것이다. 이 시기에 아이들의 과제는 안정감을 갖는 것이다. 따라서 주변어른들 중 자기 정체성에 안정감을 줄 수 있는 역할 모델(role model)이 필요하다.

이 시기를 지나면 아이들은 내적으로 힘을 끌어당기게 되고, 이를 학습적으로 활용해 본격적인 문자수업(모국어와 외국어 모두)을 시작한다. 집중이나 사고를 요하는 작업도 훨씬 수월하게 된다.

## (2) 4~6학년 (11~13세)

4~6학년은 아직 사춘기가 시작되기 이전으로 담임과정의 중간시기이다. 이제는 신체적으로 좀 더 조화롭고 균형감 움직임 할 수 있는 나이에 이르렀다. 또 자아

26) 한국슈타이너예술교육협회 교육과정 분과모임 연구자료 참고.

27) 로마의 카이사르가 원로원의 보수파들을 상대로 내란을 벌였을 때, ‘주사위가 던져졌다’라는 말을 남기고 루비콘강을 건넌 것을 두고 이른 말이다. 루비콘 강을 건너면 로마시내가 나오는데, 카이사르는 이 강을 건너면 자신을 죽이려는 음모에 휘말려 든다는 것을 알았다. 하지만 카이사르는 그 강을 건너고 로마 시내를 장악하게 된다.



와 세계를 조금씩 분리하는 것이 이 시기의 핵심이라고 할 수 있다.

3학년을 지나오면서 4학년들은 더 강한 에너지를 가지게 되는데 이를 긍정적으로 바꾸는 것이 중요한 과제이다. 새로운 에너지가 생긴 이 때 신뢰로 세상을 바라볼 수 있도록 인간과 동물, 주변 환경에 대한 관계를 배워나간다.

5학년은 나와 타인 사이에서 생겨나는 개인적 의지에 대해 주목하기 시작한다. 이전에 비해 급격한 성장을 이루게 되어서 할 수 있는 것들이 많아지고 이를 토대로 강한 역동성을 보여주기도 한다. 지적인 능력도 이전에 비해 많은 성장을 이룬다. 점점 독립적인 것에 대한 갈망을 드러내면서 스스로 하는 것, 스스로 결정하는 것에 관심을 보이기도 한다.<sup>28)</sup>

6학년에는 신체적인 성장이 빨라져 팔 다리가 길어지기 시작하고 뼈대가 굵고 날렵하게 표현되기 시작한다. 남녀아이들 모두에게서 2차 성징의 징후를 발견할 수 있다. 하지만 아직 사춘기의 중심에 들어서지는 못했고 변화를 감지할 수 있는 정도이다. 그러나 확실히 어린 아이의 느낌을 벗고 청소년으로 변해가는 모습을 보여준다. 이제는 좀 더 논리적이며 객관적인 과학적 사고가 가능해진다.

### (3) 7~8학년 (14~15세)

7~8학년이 되면 10대 아이같은 모습을 보여주고 내적·외적으로 매우 역동적인 모습을 보여준다. 외적인 것뿐만이 아니라 내적으로도 많은 변화가 일어나 친구들이나 부모, 교사에게 대하는 태도가 이전에 비해 많이 달라지기도 한다. 하지만 신체가 성숙한 것에 비해 아직 내적인 성숙은 늦어지고 있으므로 자신의 몸과 마음에 대한 불안감, 외로움, 예민함 등이 극도로 커지게 된다. 답답한 마음이 때로는 외적인 폭발로 일어나기도 하며, 반면에 완벽한 무기력함에 빠지기도 한다. 여자아이들과 남자아이들이 사회적인 관계를 맺는 방식에서 뚜렷한 차이를 보이기도 한다.

## 2. 9~12학년 상급과정 시기의 발달과정

9~12학년<sup>29)</sup> 시기는 '상급과정(upper-school)' 이라고 불리는 시기이며, 우리나라의 고등학교 과정에 해당한다. 슈타이너가 말하는 인생의 7년 주기에서는 세 번째 시기에 속하는 14~21세의 젊은이들이다. 이 시기는 보통 역사적으로는 중세에서

28) 한국슈타이너교육협회, 앞의 자료, 13~14쪽 참고.

29) 우리나라 학제로는 중3~고3 시기에 해당하며, 한국 나이로는 (15)16~19세이다. 외국 나이로는 14~18세 사이로 표기되어 해외 원서에서 보는 내용과 차이가 있다.

근대로 넘어가는 것과 비유되기도 한다.<sup>30)</sup>

학생들은 아이의 단계를 지났으며, 급격한 사춘기를 약간 통과한 상태에 있다. 그러나 몸에서 일어나는 2차 성징에 비해 정신적인 성숙은 덜 이루어진 상태여서, 학생들은 종종 자기의 감정을 표현하거나 상대방을 배려하는 행동에 있어서 아직 어려움을 보이기도 한다.

그러나 학생들은 이제 실제적인 그림 대신 추상적인 사고의 힘을 통해 새로운 그림을 그린다. 이는 다른 말로 추상화를 통한 개념(conception)의 형성이라고 할 수 있다. 상급과정의 학생들은 철학적이고 지성적인 사고성적인 한 나이에 이르렀다. 학생들은 자신의 어린 시절 자신이 그림을 통해 학습을 즐겼듯이 이제는 자신의 이상(idea)을 즐길 수 있는 나이가 된 것이다. 그러나 이러한 이상들에 대한 갈망은 다른 양상으로 나타나기도 한다.

프란시스 에드문즈(Francis Edmunds, 2004:68)는 학생들이 지루함으로 학교를 떠나거나 사회에 빨리 뛰어들거나 어른이 빨리 되는 방법으로 이러한 표현들을 하기도 한다고 말한다. 학생들의 낭만적인 상상은 마치 ‘허공에 떠도는 성(castles in the air)’처럼 바뀌어버려서 열정과 열망들을 잃게 될 수도 있다는 것이다.

이처럼 학생들은 어렸을 때와는 다른 방식-논쟁하고, 주장하고, 부인하는-으로 세상에 대한 새로운 질문들을 시작한다. 뿐만 아니라 ‘나’ 자신, 세계, 교사나 부모에 대한 권위, 운명의 의미, 삶의 가치에 대해서도 의문이 생긴다. 그러나 아직은 확신할 수 있을 만한 자신의 견해와 근거가 부족하기 때문에 이러한 의문들은 겉으로는 우울해 보이는 양상으로 나타난다.<sup>31)</sup>

상급학생들의 발달과정의 특징은 각 학년마다 핵심단어로 표현하기도 한다. 9학년은 ‘양극성(polarity)’, 10학년은 ‘균형(Balance)’, 11학년은 ‘분석(Analysis)’, 12학년은 ‘통합(Synthesis)’이 그것이다.

또 각 학년의 특징적인 학습 테마를 상징어로 나타내기도 있다. 9학년은 ‘무엇(What)’이라는 질문을 갖고서 관찰하는 힘을 기르는 것, 10학년은 ‘어떻게(How)’라는 질문에 대해 비교하는 힘을 기르는 것, 11학년은 ‘왜(Why)’라는 질문에 분석하는

30) "It may be compared in history to the passage from the Middle Ages into modern times-an entry into a totally new relationship with the world."

31) 에드문즈는 이러한 사춘기 청소년들의 양상을 A.E.의 시를 빌어 다음과 같이 표현하고 있다.

#### AWAKENING

The lights shone down the street/ In the long blue close of day : / A boy's heart beat sweet, sweet/ As it flowered in its dreamy clay// Beyond the dazzling throng/ And above the towers of men/ The stars made him long, long/ To return to their light again// They lit the wondrous years/ And his heart within was gay/ But a life of tears, tears/ He had won for himself that day//

Francis Edmunds, 위의 책, 69쪽 참고.

힘을 기르는 것, 12학년은 ‘누가’라는 질문에 대해 통합하는 힘을 기르는 것이 학습의 목적이다.

### (1) 9학년

9학년들은 상급 학생이 되었지만 아직은 담임과정시기의 특성들을 가지고 있다. 신체적 성숙도 많이 진행되었지만, 정신적 성숙의 속도가 아직 신체의 속도를 따라잡지는 못하였다. 아직은 제 3의 방법에 대한 객관적인 사고가 어려운 시기이다. 겉으로는 팔·다리가 늘어나면서 축 처진 것 같은 모습으로 보이기도 한다.

청소년기에 도달한 학생들의 내적인 활동들은 이것 아니면 저것으로 명확한 특성을 보이는 흑백논리의 구조에 가깝다. 자신의 감정에 대해서도 그러한데 아주 좋거나 아주 나쁜 극단적인 형태로 드러낸다. 남학생들은 거칠고 무례하게 굴기도 하고, 여학생들은 예민하고 신경질적인 말투와 행동을 가지기도 한다. 그러면서도 여전히 한 쪽면에서는 부끄러움을 많이 탄다. 이런 행동들 모두 지극히 정상이나 외부 세계와 건강한 관계를 맺을 수 있도록 잘 이끌어주어야 한다. 국어 시간에 희극과 비극에 대해서 배우거나, 역사시간에 양쪽의 대립이 명확한 사회상인 혁명에 대해 배우거나, 지리 시간에 안정 대륙과 불안정 대륙 등에 배우는 것은 이 시기의 발달과정을 이용한 좋은 교육과정이 될 수 있다. (Taikura Rudolf Steiner School, 2008)

### (2) 10학년

여전히 감정의 힘이 강하긴 하지만 10학년 학생들은 자신의 감정을 조절하고 균형을 맞출 수 있는 내면적인 힘들을 발달시킬 수 있게 된다. 따라서 개인 활동에서 발전하여 사회적이고, 함께 일해야 하는 작업들을 좀 더 수월하게 할 수 있게 된다. 또 세상의 일에 대해 이해할 수 있는 능력이 커지고, 법이나 사회구조의 기반 등에 대해서도 이해할 수 있게 된다. 전반적으로 보편적 가치에 대한 이해와 개념이 생겨난다.

학생들은 정반합 법칙을 배우며, 이것과 저것 사이에 있을 수 있는 제 3의 길을 모색하는 방법을 배운다. 또 개념을 정리할 수 있어야 하며, 어떠한 문제에 대해 판단할 수 있어야 한다.

또 청소년들 안에는 새로운 힘이 자리잡는데 이것은 바로 ‘사랑’의 힘이다. 크리스토퍼 클라우더는 청소년들이 느끼는 ‘사랑’에 대해 다음과 같이 말한다.

“아이들도 자연스럽게 ‘사랑’을 하지만 이 사랑은 직계 가족과 친절한



선생님 같은 권위 있는 어른과 친한 친구에게 느끼는 사랑이다. 열다섯에서 열여섯 살에 청소년들은 이 범위를 넘어선 사랑을 느낀다. 사랑은 천지개벽과 같은 경험이 될 수도 있다. 사랑을 느끼면 전혀 다른 사람이 되고 이 격정적인 힘을 다루어야 하기 때문이다. 교육계에서는 흔히 사랑이라는 인간의 본성적 힘을 과소평가하고 그것이 문제를 일으킬 소지에 대해서만 생각한다. 사랑의 능력은 앞으로의 삶에서 엄청난 힘이 될 수 있고 우리가 맺는 모든 관계의 기초가 된다.” (크리스토퍼 클라우더·마틴 로슨, 2006:89)

이 시기의 사랑의 주제들은 주로 문학작품을 통해서 많이 다뤄지게 된다.

### (3) 11학년

학생들의 이해하는 힘이 절정에 다다르는 시기이다. 이제는 단순히 자기 안의 감정으로만 판단하지 않게 된다. 법칙과 구조, 자기 자신과 외부 세계에 대해서도 좀 더 세밀하게 관찰할 수 있는 힘이 생기게 된다. 철학적인 발견을 통해 기쁨을 얻기도 하고, 모든 관점 속에서 더 좋은 관점을 찾기 위해 노력한다.

이들은 어떤 점에서는 어른의 세계와 평행선에 있다. 청소년의 인식과 능력은 그들이 두고 온 어린 시절보다는 그들 앞에 놓인 어른의 세계와 더 비슷하다. 청소년들은 지적인 분석 능력 덕분에 우리 시대의 일반적인 사고과정도 이해할 수 있다. 만물 속에서 인간존재가 가지는 가치에 대해서도 많이 생각하기 때문에 내면적으로는 외로움을 겪기도 하고 많은 질문이 생겨나기도 한다. 이러한 질문들은 학생 개인의 내면적으로는 나의 미래와 운명에 대해서 집중하게 된다는 의미이기도 하다.

분석력이 발달하면 선택을 내려야 하는 일이 생긴다. 즉 무엇에 찬성하거나 반대하거나, 정서적 애착을 갖거나 그러지 않거나를 결정해야 하는 것이다. 그 이전 시기에는 비판 정신이 바깥 세계를 향하는 반면 이제는 분석이 내면을 향하게 된다. ‘나는 누구일까?’ ‘나는 세상에서 어떤 일을 하게 될까?’ ‘내가 잘하는 건 뭐지?’ ‘앞으로는 무엇을 해야 하며 내 직업은 무엇이 될까?’ ‘나는 어떤 재능이 있지?’ 등의 질문이 생겨난다. (크리스토퍼 클라우더·마틴 로슨, 2006:90~91)

이 시기에는 학생들이 가지는 비판적인 힘을 예술적인 힘과 접목시키는 것이 중요하다. 개인의 문제들도 현실 속의 문제나 문학작품 등을 통하여 객관화 시켜 관찰해 보는 것이 중요하다.

#### (4) 12학년

학생들은 어린 시절부터 배워 온 것들을 모두 통합할 수 있는 나이가 되었으며, 교과과정 상으로도 마지막 학년에 해당된다. 모든 것에 대해 깊이 이해할 수 있게 되며, ‘조화’에 대해서 중요하게 생각하게 된다. 이제는 어린 어른이 된 학생들은 도덕적이고 과학적인 것, 내면의 것과 외부의 것, 부분과 전체에 대해 이해할 수 있으며, 이런 세계의 구성원이 되었다고 생각한다. 객관적인 눈으로 어린 시절을 돌아볼 수 있기 때문에 어린 시절을 회상하는 일이 퇴행적이라고 느끼지 않는다. (크리스토퍼 클라우더·마틴 로슨, 2006:91)

또 지금껏 지내온 과거와 앞으로 펼쳐질 미래의 경계선에 해당하는 나이에 있기 때문에 발도르프 교육에서는 12학년을 ‘열매’에 비유하기도 한다. 학생들이 전체의 구성원이자 자기를 바라볼 수 있는 힘을 가진 독립적인 존재로서 세상에 용기 있게 나아가는 것이 발도르프 교육의 완성점이라고 할 수 있다. 따라서 이 시기에는 인류가 쌓아 온 가치와 앞으로의 가치를 다양한 방식과 관점으로 살펴보고, 통합적인 힘을 기르는 것이 매우 중요하다.

지금까지 12학년 발도르프 교육에서 바라보는 학년별 발달과정에 대해 살펴보았다. 이를 통해 살펴볼 때, 발도르프 교육 발달이론의 특징적인 모습은 내·외면적으로 성장한다는 의미에서의 어린이 시기가 길다는 점이다. 한 존재는 학령기가 시작되는 1학년부터 졸업하는 12학년까지 매년 다른 발달 지점과 목표를 가지고 있다. 이 전체가 구분이 지어지지 않고 하나의 흐름으로 진행되면서 자연스러운 교과과정이 완성된다.

주로 1~8학년의 담임과정과 9~12학년의 상급과정은 서로 대칭이 되며 통합적인 목표를 완성해 간다. 8학년과 9학년 사이에는 마치 거울 같은 대칭점이 존재하여 과거에서 현재로, 다시 현재에서 과거로 돌아간다. 1학년 때 직선과 곡선을 배우며 모든 만물 구성 요소의 기본을 배웠듯이 12학년에는 다시 인류의 보편적 가치로 돌아가 그것들의 의미를 배운다. 학생들은 어렸을 때 그저 재미있게 듣기만 했던 내용들 속에 인류가 숨겨 놓은 가치와 상징이 있음을 발견하게 되는 것이다.

#### IV. 인지학적 언어 이해와 언어교육론

## 1. 루돌프 슈타이너의 인지학적 언어 이해

### (1) 인지학에서 보는 언어 형성 과정

슈타이너는 지상세계의 언어가 영계에서 언어령으로 존재한다고 하였다. 영계의 언어는 지상세계에서 ‘몸짓 언어, 음성 언어, 문자 언어’로 나누어진다. 이는 인간 신체의 세 부분인 지체, 가슴, 머리와 연관된다. (김설아 2006:43) 이에 대해 김설아는 다음과 같이 설명하고 있다.

“슈타이너는 육체를 ‘인간의 원상이 감각적 현상수준까지 응축됨으로서 출현’한 것이라고 본다. 그렇다면 지체는 원상의 극히 일부분이 팔과 다리로서 보이는 육체로 나타나 있고 그 나머지는 혼과 영으로 남아있는 형태라고 볼 수 있다. (...) 가슴은 원상의 일부가 눈에 보이는 가슴으로 변하여 영적인 부분은 사라지고 혼적이고 몸적인 인간으로 존재한다.” (김설아, 2006:44)

언어는 단순히 지상세계에서 인간들이 만들어 낸 것이 아니라 보다 정신적인 형태로 존재한다. 따라서 언어에는 오랜 시간 깃들여진 지혜가 녹아있다. 이러한 이유로 슈타이너는 언어의 인간창조설 중 일부인 ‘멍멍설(bow-wow theory)’이나 ‘딩동설(ding-dong theory)<sup>32)</sup>’ 등이 잘못되었다고 말한다.

“이런 것들을 사람들은 보통 매우 피상적으로 받아들였습니다. 동물이 짖거나 으르렁거리는 것을 인간이 언어에서 모방한다고 믿었습니다. 그런 생각에 따라서 이론을, 그 유명한 언어학적인 ‘멍멍이론’을 만들어 내어 만사에 그 이론을 따릅니다. 이런 이론들 자체가 1/4의 진실이라는 위험성을 지닙니다. 내가 개를 모방해서 멍멍이라고 말할 때에는 그 것에는 ‘어’에서 표현되는 뉘앙스가 존재합니다. 그 뉘앙스와 함께 내가 개의 영혼 상태에 들어섭니다. 이 이론이 의미하는 바에서가 아니라, 개의 영혼 상태로 위치를 바꾸는 그 우회로에서 소리가 형성됩니다.” (루돌프 슈타이너, 2009:47)

---

32) ‘땡땡설’이라 부르기도 한다.

슈타이너는 디동설 역시 멩겔설의 이론과 같은 관점을 가지고 있다고 한다. 슈타이너는 ‘우리가 사물에 대해서 발달시키는 감성 세계를 위한 표현이, 감성 관계를 위한 표현이 언어라는 사실을 받아들여야지만 인간을 이해할 수 있다’고 주장했다. 이러한 주장으로 볼 때, 슈타이너는 언어의 표현 과정이 물질세계로부터 정신세계로 향하는 것이 아니라, 정신세계로부터 물질세계로 내려오는 것이라 볼 수 있다. 즉 지칭하고자 하는 대상의 혼으로 내가 다가가고자 할 때, 언어가 발생한다는 것이다. 이러한 관점은 언어는 지칭 대상을 개념화하는 것이 아닌, 대상과 대상 사이의 관계에 더 중점을 둔 것이라고 할 수 있다. 특히 슈타이너는 물질이 중시되는 현대에서 ‘인간이 지니는 우주에 대한 관계의 인식’이 중요함을 언급하였고, 이러한 것들이 교육 속에 녹아나기를 희망하였다.

슈타이너의 언어이론 중 모음과 자음의 구분은 중요한 역할을 담당한다. 슈타이너에 의하면 모음과 자음은 기본적으로 다른 특성을 가지고 있다. 모음은 인간의 기본적인 감정과 많이 연결이 되어 있으며, 음악적인 요소들을 가지고 있다. 인간의 본성으로부터 언어가 탄생했다고 하는 슈타이너의 언어발생 전제에서 음악적이며 감정적인 성향을 띄는 모음은 중요한 요소이다. 슈타이너는 서양인에게서는 더 이상 경외심을 찾아볼 수 없기 때문에 서양의 언어에서는 자음이 많이 발달되어 있지만, 동양에서는 여전히 모음을 살린 언어들이 많다고 말한다.

모음은 인간의 기본적인 감정, 즉 놀라고 감탄하고 두려워하는 등의 원초적인 감정들과 연관이 있다. 우리가 순간적으로 ‘오!’ 하는 경탄을 내지르거나, 고통의 순간에 터져나오는 음성들은 무의식적으로 발생한다. 원초적인 감정들은 인간 내면과 분리되어 있지 않은 것이다. 슈타이너는 이것을 ‘혼의 감정 체험을 표현’(루돌프 슈타이너 2003:52)한다고 말하는데, 언어 음성, 언어 자모, 말주변, 언어 형성, 문장 형성 등의 모두가 포함된다. 주로 ‘오’에는 놀라움이, ‘우’는 두려움과 공포, ‘아’는 경탄과 존경, ‘에’는 저항, ‘이’는 접근, ‘아오우’는 외경심과 관련이 있다. (김설아 2006:43)

독일어의 경우에는 놀라움 속에서의 혼의 체험을 a로, 저항에 부딪친 때의 태도를 e로, 자기 주장을 하거나 전진하여 세상에 나가려는 태도를 i로, 어떤 것에 대한 경탄이나 순응을 ei로 표현한다.

반면 자음은 ‘외부세계의 모습을 본뜬 것’으로 조형적·회화적이다. (김설아 2006:43) 즉 자음은 외부의 외형을 통해 상상 혹은 모사된 것이다.

모음이 인간의 내부에서 발생하는 감정에서부터 시작되어 외부로 나온 것이라면 자음은 외부에서 시작되어 인간의 안으로 인식되는 과정을 거친다. 모음과 인간의 감정이 떨어질 수 없는 것이라면, 자음은 사물을 바라본다는 점에서 대상 사이에 거리가 만들어진다. 모든 언어는 모음과 자음의 결합으로부터 소리가 발생하는데,



슈타이너는 이것을 ‘공감’과 ‘반감’의 영역<sup>33)</sup>으로 설명한다.

슈타이너에 의하면 인간의 언어는 공감적 활동과 반감적 활동이 서로 만나는 표현(루돌프 슈타이너 2007a:45)이며, 가슴속에서 이루어지는 공감과 반감의 ‘상호 조우’를 두뇌가 명확하게 동행하는 것이 바로 언어의 이해이다. 공감과 반감이 상호작용을 통해 호흡을 유지하듯, 언어의 모습과 자음은 서로 합쳐져서 소리를 낸다. 언어 안에서조차 역시 서로 상반되는 것들이 녹아서 조화를 이루고 있는 것이다.

또 그는 언어가 인간의 느낌에 고착되어 있지만 이것을 진정으로 파악해야만 언어를 이해할 수 있다고 한다. 이것 역시 호흡의 의미로 받아들일 수 있다. 언어의 발생이라고 볼 수 있는 인간 내부의 감정은 공감의 영역이지만, 그것을 파악하기 위해서는 거리를 두는 반감의 영역이 필요하다. 거리감을 통해 대상을 관찰하고 기억과 개념이 생기는 것과 같은 원리이다. 즉 언어의 발생과는 또 다르게 우리는 언어 이해를 위한 반감을 필요로 하면서 언어의 발생과 이해 사이에 호흡이 생겨난다.

위의 견해들로 보았을 때, 인지학에서 언어 발생 배경을 설명할 때 중요한 것은 바로 관계이다. 즉 인간과 우주 사이의 관계를 인식하게 하는 것이 바로 인간 언어의 핵심이다. 따라서 우리는 생각한 언어를 말하면서 내부와 외부의 요소들을 예술적으로 표현할 수 있게 된다. 슈타이너에게 산문조의 낭송이 아닌 리듬이 있는 낭독, 낭송이 중요하게 여겨지는 이유도 이 때문이라고 생각한다.

인간 언어가 ‘관계’로부터 발생한다는 말은 일반적인 언어학에서 말하는 언어 발생의 개념과 다른 것이다. 인간이 외부 세계의 소리를 모방하거나 의미 없는 소리의 발생이 기관의 진화와 함께 정교한 소리로 거듭나게 되었다고 설명할 때, 그 속에는 관계가 존재하지 않는다. 물론 언어 발생이 집단적인 노동, 의사소통의 욕구로써 시작되었다는 사회학적인 관점이 있긴 했지만, 그 역시도 인간이 정신적인 측면에서 어떤 의미로 모음과 자음을 형성하게 되었는가는 설명되지 않는 것이다. 슈타이너는 이 관계에 대해 다음과 같이 말한다.

33) ‘공감’과 ‘반감’은 슈타이너가 인지학의 기본 개념을 설명하기 위해 사용한 용어이다. 공감과 반감은 우리 안에 ‘무의식적으로 살아있는 것’이며 우리는 이것을 ‘직접적으로 의식하지 않는다’. 공감과 반감은 상호작용하는데, 슈타이너는 신체에서 찾아볼 수 있는 공감과 반감의 예로 심장운동을 든다. 심장이 뛸 때 근육의 수축과 이완이 일어나는데 이것이 공감과 반감의 예이다. 앞선 설명처럼 일어나서 움직이고 다시 잠이 드는 것도 마찬가지이다. 이처럼 공감과 반감은 호흡처럼 일어나며, 자연스럽고 리듬감 있게 일어나는 호흡은 인지학에서 매우 중요한 요소가 된다. 인간은 반감의 강화를 통해 기억을 형성하게 된다. 슈타이너는 어떤 ‘표상에 대해 너무 큰 공감을 지니게 되면, 그것을 삼켜버려서’ 기억하기 어렵게 된다고 말한다. 즉 일종의 거리가 있어야 표상을 바라볼 수 있게 되고, 그 존재를 기억할 수 있게 되는 것이다. 반대로 공감이 강화되면 환상이 생성된다. 슈타이너는 이 환상이 강해지면 평상시 무의식에서 발생하는 환상이 ‘평범한 상상(Die gewöhnliche Imagination)’이 된다고 한다. 이것을 통해서 우리는 외부의 사물을 표상하게 된다. ‘기억에서 개념이 생겨나듯이, 환상에서 감각적 관조를 제공하는 상상’이 생기게 된다. 이 상상은 의지에서 생긴다고 한다. 공감과 반감에 대한 더 자세한 내용은 루돌프 슈타이너 지음·최혜경 옮김(2007a), 46~67쪽 참고.



“이런 방식으로 언어가 인간의 우주에 대한 관계라는 것을 인식했습니다. 인간 자체는 경탄과 놀라움에 멈춰 서 버리는 반면, 우주에 대한 관계가 비로소 그 경탄과 놀라움을 소리 나는 것으로 불러일으키기 때 문입니다.” (루돌프 슈타이너 2007a:53)

슈타이너는 ‘인간이 언어의 본령을 망각하고, 자신의 존재를 오직 몸적인 것으로 인식할 때, 언어는 본래의 힘을 잃게 된다’고 하였으며, 현대 언어의 문제점으로 ‘오직 학문적인 인식을 위한 표현 수단’이 되는 것이라고 하였다.

슈타이너의 인지학적 언어 이해를 실제 현상에 근거하여 과학적으로 증명하려고 한다면 다소 어려움이 있는 것은 사실이다. 하지만 이러한 언어 이해가 현대 언어 학이나 언어교육에 시사하는 바가 있다고 생각한다. 현대에는 빠른 의사소통이 중요해지고, 이러한 의사소통의 속도를 위해 단어들 혹은 세계공통어의 사용에 대해서도 논의가 많이 일어나고 있다. 의사소통의 편리함으로서 실질적인 언어 사용이 증가하면서 말하기에만 익숙해지는 문화가 확산되고 있다. 최근 ‘글로비시(globish)’ 현상도 마찬가지이다. 언어의 의미보다는 필요한 것을 얻어낼 수 있는 기능으로서 언어는 ‘몸적인 것’으로 인식된 것이라고 할 수 있다.

언어의 실질적인 기능을 무시할 수 없지만, 슈타이너는 각 언어가 가지고 있는 정신에 대해 주목하고 있다. 슈타이너는 타 언어의 경우 다른 감정생활을 가지고 있기 때문에 다른 방법으로 생각해 볼 수 있다고 말하는데, 이 부분에 대해서는 우리말을 중심으로 한 연구가 필요하다. 현대의 언어 역시 다른 분야처럼 자연스러운 발생과 소멸의 과정 대신 힘의 논리로 사용되고 도태되는 시점에서 슈타이너의 이론은 현대인들에게 시사점을 던져주고 있다.

## (2) 인식 감각으로서 언어 감각

슈타이너는 언어를 음절로 분별해서 발음할 수 있는 것은 인간의 고유한 특성이며, 동물은 그렇게 하지 못한다고 말한다. 또 동물들 또한 언어를 가졌다고 말하는 것은 터무니없는 말이라고 주장한다. 또한 슈타이너의 12감각<sup>34)</sup>에 따르면 언어감각과 사고감각, 자아감각은 상위감각에 속하는 것이다.

34) 슈타이너에 따르면 인간에게는 열두 가지의 감각이 존재한다. 그는 이것을 의지 감각, 감성 감각, 인식 감각으로 나눈다. 의지 감각에는 촉각, 생명 감각, 운동 감각, 균형 감각이 포함되며, 감성 감각에는 후각, 미각, 시각, 온 감각이, 인식 감각에는 자아 감각, 사고 감각, 청각, 언어 감각으로 나누어진다. 또 다르게는 상위와 하위 감각으로 나누기도 한다.

인지학적으로 언어는 인간이 무언가를 의식토록 하는 것이다. 따라서 슈타이너는 언어가 인간에게 중요하고 현명하다고 생각했으며, 이를 통해 궁극적으로는 언어력이 존재하며 이를 믿는 것이 의식의 확장에 있어서 중요하다고 생각했다. 언어는 다양한 민족의 문화와 의식구조를 담고 있기 때문에 언어를 통해서 다양한 인식을 배울 수도 있다.

그러나 슈타이너는 언어를 통해 사고를 한다는 주장에 있어서는 회의적이다. 슈타이너는 사람들이 이러한 주장을 믿고 있지만, 사실 사고는 사고 감각에 의해서 이루어진다고 보았다. ‘음성어는 단지 사고를 매개할 뿐’이라는 것이다. 따라서 만약 ‘언젠가 모든 소리에 대한 오이리트미 표현이 형성되면 인간은 오직 오이리트미로 자신을 표현하여서, 음성어를 들으면서 수용하듯이 그 오이리트미의 움직임에서 역시 사고를 읽어 낼 수’ 있다고 말하였다. (루돌프 슈타이너, 2007a:183)

특히 인간은 언어를 통해 바깥 세계를 자신과 구분해 나간다. 어떤 것의 존재를 말함으로서 그것과의 거리가 생기고 대상을 인식하는 과정은 결국 인간에게는 자아의 문제로 귀결된다. 즉 양쪽이 바로 점으로써 ‘나’라는 존재도 바로 볼 수 있게 되는 것이다.

슈타이너는 ‘유대문화에서 제사장이 제례를 치를 때 특정한 개념에 이르러서는 더 이상 말로 하지 않았다’는 사실을 강조한다. 유대문화에서는 히브리어로 신을 ‘YHWH’로 표현했으며, 신이 거룩하기 때문에 그 이름을 차마 말할 수 없었던 것이다. ‘고차적인 존재를 위한 특정한 명칭을 단어로 주지 않고, 침묵을 지키면서 그에 해당하는 오이리트미적인 몸짓’으로 신을 표현하고 그 이후에 말을 계속하는 행위가 이어졌다. 슈타이너는 만약 이 단어를 모든 사람이 쉽게 말했다면 그 당시의 감수성으로 인해 진정한 의미가 마비되었을 것이라고 표현한다. 즉 아주 고차원적인 단계에서는 언어의 감각조차 넘어서는 단계가 있었던 것이다. 슈타이너는 현대인들이 이러한 감각을 일깨우는 것이 중요하다고 말한다. (루돌프 슈타이너 2009:102~104)

### (3) 언어의 몸짓 표현으로서 오이리트미

오이리트미(Eurythmie)는 그리스어로 ‘좋은(eu)’과 ‘리듬(rythmie)’이 합쳐진 단어로 ‘좋은 리듬’이라는 뜻이다. 1912년 루돌프 슈타이너가 창안한 이래 현재까지 발도르프 학교에서 중요한 과목으로 자리잡고 있다.

오이리트미는 음악과 언어를 몸으로 나타내는 동작으로서 그 안에 담겨 있는 본질을 표현하는 데 주 목적이 있다. 이러한 점이 일반적인 무용과는 다르다고 할 수 있다. 루돌프 슈타이너는 오이리트미스트가 공연을 할 때 감정은 중요한 요소이지

만, 단순 모방하는 것과 다른 감정과 다른 공기가 무대 위에 흘러야 한다고 말한다. 이는 자연주의적으로 이루어지는 것이 아니다. 오이리트미스트가 어떤 표정과 얼굴 생김새를 가지고 있는지 중요하게 전달되어야 하는 것은 ‘움직임의 결과 생긴 동작 속에서 관객이 무언가를 보고 얻을 수’(루돌프 슈타이너 2003:26) 있어야 하는 것이다. 음악과 언어는 우리 눈에 보이지 않는 형태로 존재하는데 이를 눈에 보이게 몸으로 표현함으로써 마치 눈 앞에서 보이는 듯 표현되는 것이다. 즉 인간의 몸은 오이리트미를 통해 자신을 표현하는 것이 아니라 음악과 언어가 지나가는 통로이자 도구로서 쓰이게 된다. 앞서 살펴 본 모습과 자음의 형태로 오이리트미를 통해 표현이 가능하다.

슈타이너는 공간과 공기의 몸짓을 인식하는 일을 중요하게 생각했다. 우리가 팔과 다리를 이용해 어떤 동작을 표현해 낼 때 단순히 팔을 움직이는 것이 아니라 팔이 움직임으로 해서 생기는 전후좌우의 공간이 있다. 또 팔을 빨리 움직일 때와 천천히 움직일 때, 사실은 팔의 움직임과 더불어 공기의 흐름도 생겨난다. 마치 나무의 움직임을 통해서 바람을 보듯이 팔의 움직임을 통해 공기의 몸짓을 인식하게 되는 것이다. 슈타이너는 이러한 몸짓을 통해서 궁극적으로는 언어의 혼을 인식할 수 있다고 본다. 특히 문명화된 사회에서 언어는 단순히 말해지는 것으로 그 혼을 잃었다. 시인 쉴러가 ‘혼이 말하고 있는데도, 아아! 말하고 있는 것은 이미 혼은 아니다!’(루돌프 슈타이너, 2003:51)라고 말한 것은 문명 언어의 상황을 잘 보여주는 예라고 할 수 있다.

슈타이너는 언어가 팔과 다리를 통해 표현되는 과정에 대해 다음과 같은 인지학적 설명을 덧붙인다.

“사실 언어는 본래 인간 지체의 움직임을 억제함으로써 생긴 것입니다. 그러나 만약 어린이가 성장기에 특히 팔과 손을 움직이려고 하지 않았다면, 우리들은 언어를 소유하지 못했을 것입니다. 이 움직임은 억제되고, 언어기관 안에 집중됩니다. 언어 기관은 팔과 손 안에서, 그리고 양발 속에서 자신을 원래 밖으로 나타내려는 내적인 움직임의 본뜬 것입니다.”(루돌프 슈타이너, 2003:60)

즉 팔과 다리, 다시 말해서 에테르체는 입으로 말하지 않는다. 에테르체는 언어가 생성될 때 활발한 운동을 한다는 것이다. 인간의 몸에서 팔과 손은 표현이 풍부한 기관이기 때문이다.

또 루돌프 슈타이너는 언어와 뇌의 연계성을 보여준다. 뇌에서 언어를 담당하는 부분은 좌뇌인데 왼손잡이의 경우는 다르다는 것이다. 좌뇌의 영향 아래 오른손을

쓰는 것이 아니라 반대의 경우이며, 오른손의 사용이 부자연스럽기 때문이다. 따라서 이들의 언어 중추는 우뇌에서 관장하고 있다고 주장한다. 즉 팔 다리가 어느 쪽의 지배를 받고 있는가를 통해 역으로 살펴보면 결국 언어를 담당하고 있는 뇌와 연관성이 있다는 것이고, 이는 다시 말해 팔 다리의 움직임이 언어와 연관이 있다고 보는 것이다. 따라서 팔 다리의 움직임을 통해 언어가 산출된다고 말한다. 그렇기 때문에 사람의 행동방식, 손과 발의 움직임, 얼굴 표정 등을 통해 그 사람이 어떤 어법으로 말하는가를 완전하게 설명할 수 있다고 한다. 다시 말해 언어의 표현은 항상 인간의 전체로부터 생기는 것이다. (루돌프 슈타이너, 2003:81~82)

오이리트미가 중요한 다른 이유는 중력 극복에 있다. 아이의 웅알이와는 달리 어른의 언어는 분절화 되어 있다. 슈타이너는 이에 비유하여 일상생활의 몸짓은 웅알이와 비슷하지만 오이리트미의 언어는 완성된 언어와 같다고 한다. (루돌프 슈타이너, 2003:120)

우리의 몸은 중력의 법칙에 따른다. 슈타이너에 따르면, 인간은 태어나기 전 영계에서 지상에 내려올 때, 머리 부분의 신경·감각계를 발달시켜 왔다. 머리는 완전히 둥근 구의 형태로 인간의 영혼을 지상의 현실과 결합하기 위해 작용하고 있는 것이다. 지구의 중력 역시 머리의 작용으로 인체의 각 부분에 바르게 작용한다. 슈타이너는 우리의 몸 중에서 머리만이 중력에 따르지 않으며, 우주의 표현이라고 말한다. 중력이 없는 곳에서 와서 평생 중력에 저항하는 형태로서 머리는 존재한다.

인간은 주로 현실에서의 삶을 표현하기 위해 언어를 사용하는데, 이와 반대되는 지체의 움직임으로 영혼적인 언어를 표현해 낸다. ‘즉 생생한 몸짓에 의해 중력을 극복하고, 그렇게 함으로써 몸짓을 하나의 언어로 만드는 것’(루돌프 슈타이너 2003:122)이다.

## 2. 루돌프 슈타이너의 언어교육론

### (1) 의미 언어의 중요성

슈타이너의 인지학적 언어 이해를 바탕으로 하여 발도르프 교육의 언어교육론이 완성된다. 여기에는 교육학적으로 의미있는 발달과정이론과 기질론 등이 함께 덧붙여진다. 발도르프 교육에서의 언어교육론은 크게 모국어교육론, 외국어교육론으로 나뉘볼 수 있으며, 언어형성을 담당하는 오이리트미가 한 축으로 자리잡고 있다. 특히 오이리트미는 발도르프 교육만의 특별한 교육방법으로 언어를 낭송과 함께 몸짓으로 표현하면서 언어의 내적인 힘을 키워나가는 중요한 과목이다.



슈타이너 언어교육론의 큰 틀은 지상세계에서 언어가 발달해 온 순서를 거꾸로 돌리는 것이다.(김철아, 2006:49) 따라서 언어교육에 있어서 언어의 본질을 밝히는 것은 무엇보다 중요하다. 모음과 자음이 가진 기원과 정신성 역시 그 일종이다. 학생들이 모음과 자음에 들어있는 인지학적 의미를 배우지 않지만, 어린 시절부터 시 낭송, 언어 발성, 오이리트미 시간에 하는 몸짓 언어 등을 통해 자연스럽게 언어에 의미 부여를 할 수 있도록 돕는다.

슈타이너는 이것의 예를 독일어 단어인 ‘Kopf’를 통해 보여준다. 독일어에서 Kopf는 ‘머리’라는 뜻이다. 여기에는 모음 ‘O’가 포함되어 있는데, 이를 동작으로 표현하면 양 손을 머리 위로 둥글게 모으는 모습이다. ‘O’는 앞서 말했듯이 놀랍고 경이로운 감정과 연관되어 있다. 슈타이너는 ‘둥근 것 자체가 놀라움, 경탄을 불러일으키는 모든 것과 연관’되어 있다고 하며, 둥근 것들 안에는 영혼의 감탄이 들어 있다고 말한다. 따라서 Kopf는 둥근 형태를 의미하는데, 양배추를 의미하는 ‘Kolhkopf’에도 들어가 있다. 이는 양배추 역시 머리와 같이 둥근 형태를 가지고 있기 때문이라고 한다.

반면 라틴어계 민족은 머리를 ‘testa’라고 부르는데, 여기에는 형태가 들어가 있지 않다. 모음인 ‘e’는 몸짓 언어로는 손을 가슴 쪽에 교차하여 ‘X’자로 표시한다. 이는 세계와 나, 중간에 서 있는 형태를 의미한다. 슈타이너는 이것이 주장과 관련있다고 한다. 다른 사람이 주장하면 나 역시 주장하게 되고, 만약 주장하지 않으면 흐릿해져 버리기 때문이다.

이러한 의미들은 단어를 보다 살아있는 것으로 만들어준다. 슈타이너는 의미언어학이나 의미음성학의 연구를 통해 언어의 본질을 살려나가야 한다고 주장했다. 이에 대해 김철아는 그의 논문에서 ‘의미음성학의 필요성은 그 학문의 정당성이 충분히 입증된 후에 이뤄져야’한다고 하였다. 학문적 연구의 성과가 있으려면 각 민족의 언어에서 공통점을 찾아내야 하고, 또 민족의 언어를 넘어서 서로 공통되는 음절 요소를 찾아야 하기 때문이다. 게다가 이 음절 요소들은 모음, 자음의 발생 배경이나 의미와도 연결이 되어야 한다고 본다. 김철아는 그 예로서 둥글게 회전하는 것들에 ‘ㄱ’ 음성이 들어가고<sup>35)</sup> 영어에서도 ‘l’이 들어간다는 점을 들었다. 이 예가 의미음성학적으로 의미가 있으려면 슈타이너가 처음에 제안한 ‘l’ 음성의 느낌이 두 언어 사이에 공통적으로 존재해야 한다. 즉 비슷한 음성요소의 존재가 아닌, 비슷한 음성요소의 공통의미가 있어야 한다. 예를 들어 슈타이너의 이론에 따르면 알파벳 ‘l’ 음성에는 흐르는 이미지가 있으며, 지구 구성 4요소 중에 물의 요소에 해당된

35) 예를 들면 한국어에서는 ‘굴러 가다’, ‘돌돌 말다’, ‘돌리다’ 등, 영어에서는 ‘Roll’ 등. 그 이외의 예로서 한국어의 ‘~하는 중’에서 종성 ‘ㅇ’과 ~ing’의 종성 ‘ㅇ’, ‘엄마’의 ‘ㅁ’과 영어 ‘MOTHER’의 음성 ‘ㅁ’, 아빠의 ‘ㅁㅁ’와 영어 ‘FATHER’의 ‘F’를 들었다. (김철아, 2006:52)



다.<sup>36)</sup> 스피치 훈련을 위한 동작을 할 때에도 손을 둥글게 굴리면서 음성 'l' 을 받음한다. 즉 이러한 경우에는 의미 발생에서 비슷한 점이 있다고 볼 수도 있는 것이다.

이러한 점들이 연구된다면 매우 흥미롭겠지만 지금으로선 이론적으로 충분한 연구가 없기 때문에 속단하기에는 이르다고 생각한다. 즉 한국어 나뭇의 음성 의미연구가 있어야만 비교가 가능한데, 한국어를 인지학적 언어 이해로 바라본 관점은 아직 전무하기 때문이다. 김설아(2006:53) 역시 이러한 상황을 들면서, 그럼에도 불구하고 슈타이너의 언어관점이 의미 있는 이유는 '언어교육과정에서 학생이 세계와의 단절에 대한 충격 없이 언어를 배울 수 있게 한다는 점'이라고 하였다. 즉 슈타이너의 교육이론 중 '의지'에 해당되는 부분에 있어 의미가 있다는 것이다. 논자 역시 앞서 밝힌 것처럼 과학적 증명에는 어려움이 있을 수 있으나 김설아와 비슷한 이유에서 슈타이너의 언어교육이론이 의미가 있다고 생각한다.

## (2) 음악적인 요소로서 말하기와 듣기

발도르프 학교에서는 말하기와 듣기는 외부와 소통하며 영혼을 언어로 표현하는 과정이다. 따라서 저학년에서부터 이 두 가지는 중요한데, 저학년에서는 주로 잘 듣는 것이 아이들의 과제가 된다.

슈타이너는 현대의 사람들이 경청하지 않는 것에 대해 우려하였다. 어떤 연설에 대해 토론을 하게 되어도 사람들은 연설자가 말했던 전부를 기억하는 것이 아니라 일부를 듣고 그 내용에 대해 반박한다는 것이다. (루돌프 슈타이너 2009:98~99) 이 경청을 통해 몸짓으로 고양되는 것이 바로 오이리트미이다.

소리는 살아있는 것으로 다른 사람의 음성과 음색, 말투 등을 통해 아이에게 전해진다. 아이는 사람의 목소리를 통해 언어를 배우게 되는데, 이는 다양한 소리가 존재하며 나의 소리에 상대방도 피드백을 주기 때문이다. 일반적으로 저학년의 외국어교육에서 역시 카세트 테이프의 반복적인 사용을 통한 학습 방법은 지양하는 이유도 이 때문이다. 카세트에는 음성이 있을 뿐, 나의 질문과 대답에 상대방은 반응을 보이지 않기 때문이다. 역시 비슷한 이유로 저학년에서는 아이들이 악보를 보고 노래를 파악하거나 칠판에 적힌 시를 보고 읽는 것이 아니라, 교사의 음성을 통해 노래와 시를 먼저 파악한다. 듣는 힘에 집중함으로써 아이는 반복적인 학습에 의지를 가지게 된다. 아이들은 교사의 목소리를 통해 지시를 이해하고, 이야기와 시를 들으며, 교사의 노래를 따라 부른다. 제대로 된 듣기 교육은 말하기와도 연결된다. 상대방의 이야기를 잘 이해하게 되면, 말하기는 다른 사람에게 이야기를 전달하기

36) 슈타이너는 땅, 물, 불, 공기의 네 가지를 음성언어의 느낌과 매치시켜서 제안한다. 지구 구성의 4요소는 오이리트미 및 언어 스피치 훈련에서도 많이 사용된다.

위해서라는 것을 이해하게 된다. 처음에는 짧은 자신의 소식 전하기나 교사가 아이들에게 주는 생일시 등을 통해 말하기를 시작하게 되고, 이후에는 차츰 길이를 늘이며 어떤 주제에 대한 발표까지 할 수 있는 수준으로 발전하게 된다.

발도르프 학교에서는 모든 일과와 모든 수업에 시(詩)가 주요한 요소로 등장한다. 학생들은 아침에 등교하는 순간부터 하교할 때까지 시를 낭송하는 것이 일상화되어 있다. 이는 발도르프 학교에서는 시를 음악적인 요소로 보기 때문이며, 슈타이너 역시 시를 문학 가운데에서도 ‘언어예술’로 부르곤 했기 때문이다. 특히 시는 낭송이라는 측면에서 말하기의 한 영역으로 중요하게 다뤄진다.

슈타이너는 문명적인 언어의 한계를 극복하고 영적인 언어로 되돌려 놓기 위해서 낭송과 낭독이 중요하다고 하였다. 근대에 오면서 시 역시 음유시인들이 노래로 부르던 시절에 존재하던 음악은 없어지고, 종이에 인쇄된 형태로 문자만 남게 되었다. 슈타이너의 이론대로 문자는 언어에서 가장 물질화된 형태로, 가장 지상적인 것이다. 영혼적인 언어로 시를 되돌리기 위해서는 언어 안에서 살아 있는 의미를 찾아내고 음악적인 요소를 살려야 하는데, 이를 가장 잘 복원시킬 수 있는 방법이 바로 낭송이다.

‘작은 새는 노래한다’는 문장이 있을 때, 단순히 말하는 것이 아니라 전후와의 관계 속에서 열정적으로 말하거나 완전히 템포를 바꾸어서 극히 조심스런 언어로 표현하는 언어 형성법은 중요하다. (루돌프 슈타이너, 2003:64)

슈타이너는 시에서 내용의 미묘한 의미 차이만 부각시킨 채 음악적인 요소가 사라진 것을 지적한다. 언어의 형태가 아닌 운율에서 진정한 의미가 살아나며, 처음 낭송을 연습할 때에는 의미의 이해 여부를 떠나서 리듬감을 살리는 것이 예술적으로 중요하다고 말한다. 따라서 아이들이 의미를 모르더라도 낭송을 통해 예술적인 느낌을 가져갈 수 있다. 특히 시를 분석, 해석하는 것에 대해서는 ‘문법적인 것으로 이끌려가는’ 사멸의 상태라고 보았다. (루돌프 슈타이너, 2009:79)

논자의 경우는 굳이 시의 해석이라고 말하지 않아도 언어가 가지는 미묘한 느낌의 차이는 아주 중요하다고 생각한다. 물론 앞서 인용한 슈타이너의 견해는 8학년까지의 담임과정을 염두해 두고 쓰여졌다는 점에 있어서 상급과정의 국어교육과는 다른 점이 있을 수 있다. 슈타이너의 말처럼 시의 근본적인 요소인 음악적인 부분이 살아나지 않은 채로 문학 텍스트로서 어렸을 때부터 교육되는 부분은 현 우리 교육에도 시사하는 바가 많다고 생각한다. 특히 8학년이라는 나이가 우리나라의 중학교 2학년 과정이고 이미 의미 교육이 이루어지고 있다는 점을 생각해보면 다소 늦는다는 생각이 들 수도 있을 것이다. 그러나 음악적인 낭송은 분명 중요하며 이 과정에서는 의미가 중요하지 않을 수 있다. 그 점을 제외하더라도 논자는 언어적인 특징에서 발생하는 문학적 특성의 차이도 있다고 생각한다. 특히 한국어처럼 조사

가 많이 발달하여 한 음절 차이로도 많은 의미 변화를 나타낼 수 있는 언어의 경우에는 언어의 재미를 느낄 수 있는 요소가 되기도 하며, 고학년 학생들에게는 모국어에 대한 재발견과 감탄을 느끼게 되는 계기가 된다고 생각한다. 독일어나 영어의 시처럼 압운이나 각운을 통해 강력한 리듬감이 발생하는 경우에는 더욱이 슈타이너가 말한 음악적인 요소가 중요하다. 중국어의 경우에는 성조를 통해 리듬감이 발생한다. 실제로 발도르프 학교의 시 낭송은 12가지의 그리스식 리듬 등을 통해 읽는 경우가 많으며, 체홉의 연극 방법론이나 셰익스피어 작품 등을 통해 극적인 낭송에 대한 연습을 한다. 우리나라의 경우 고전문학의 장르에서는 많은 경우 리듬감이 지켜지고 있으나 근·현대시에는 외운율보다는 내운율이 중요하게 다뤄지고 있고, 압운을 지켜 쓰는 경우도 흔치 않다. 그러나 분명 함축적 의미와 함께 새로운 시적 언어의 창조, 언어의 장단과 고저를 통해 발생하는 리듬이 있으므로 낭송 연습은 여전히 유효하다. 의미를 중심으로 생기는 강약의 조절과 구간의 쉼 등을 통해 한국시의 현대감을 살릴 수 있을 것이다. 또한 우리 시에 내재되어 있는 고전적인 리듬을 발견해나가는 과정도 필요할 것이다.

### (3) 앞선 문화의 축적으로서 읽기와 쓰기

슈타이너는 읽기와 쓰기에서 몇 가지 필수 사항을 말한다. ‘쓰기를 배우기 전에 소묘적인 것을 특정하게 실천하여서 소묘에서 쓰기가 나오도록 하는 것’이 첫 번째이며, ‘필기체의 읽기에서 다시금 인쇄체의 읽기를 이끌어 내는 것’이 두 번째이다. 즉 문자를 선들의 집합으로 배우는 것이 아니라 그림으로부터 출발하여 추상화된 형태로 인식해 가야 하며, 손으로 쓴 다양한 글씨를 읽은 후에 비로소 인쇄체를 읽어야 하는 것이다. 이는 말하기와 듣기에서 강조되었듯이 살아있고 인간적인 형태로 언어의 각 영역을 경험하게 하는 것이라고 생각한다. 또 전체에서 부분으로 나아가는 큰 그림을 그리는 데에도 유용하다고 생각한다. 예를 들면 알파벳 ‘B’에 대해서 배울 때 직선 한 개와 곡선 두 개의 결합이라고 생각한다면 그 글자에는 정신성이 담겨 있지 않은 것이다. 그러나 비버(Biber)나 곰(Bear)의 둥그런 생김새로부터 나와 이루어진 글자라고 본다면 거기에서는 새로운 의미가 생겨난다. 오이리트미 동작으로 ‘B’는 두 팔을 가슴 쪽으로 아기를 안듯이 둥그렇게 모으는 형태로 표현한다. ‘B’에는 모든 것을 껴안는 듯한 포근함과 둥근 의미가 생성된다. 아이들이 글자를 이렇게 배우게 되면 각 낱자를 외워야 하는 것이라 몸으로 받아들이고 의미를 부여할 수 있게 된다. 이는 후에 말하는 훈련과도 연관이 된다. 교사가 문자의 의미를 찾아내는 것은 ‘문자 자체의 문화 역사를 연구할 필요는 없다. 무엇보다 교사 자신의 영혼 활동과 상상력을 통해서 발견하는 것이 중요하다’.(루돌프 슈타이너)

너, 2009:113) 알파벳 ‘B’를 꼭 곰의 형상을 통해 가르칠 필요는 없는 것이다.

자음은 외부 세계의 모방이므로 외부 사물과 연관을 지어서 가르치는 것이 중요하다. 반면 모음은 느낌을 살려서 가르쳐야 한다. 예를 들어 아침에 해가 뜬 것을 보면서 ‘아!’ 하는 감탄을 느끼는 것으로부터 출발하는 것이다. 이는 각 문화에 따른 감정 상태와도 연관이 있으며, 독일어와는 차이가 있을 수 있다. 그러나 일반적으로 모음은 인간의 근본적인 심성과 연관이 있으므로, 전반적으로는 비슷한 경향을 보일 것이다.

슈타이너는 철자법에 대해서도 언급한다. 특히 괴테의 예를 들면서 괴테가 철자법에 맞추어서 잘 쓰지 못했지만 그럼에도 불구하고 사람들에게 많은 것을 주었다고 하면서 요즘 같으면 교사들이 빨간 줄을 잔뜩 그어 학생들에게 되돌려 줄 것이라고 말한다. (루돌프 슈타이너, 2009:122) 또 근대에 와서 푸트카메르식 철자법이 완성되면서 독일어는 단일 철자법을 갖게 되었는데, 내면적으로는 ‘독일어의 특정한 내밀성에 주의를 돌릴 수 있는 많은 것들’을 잃어버리게 되었다고 하였다.

그는 철자법을 주로 앞선 문화의 축적에 대한 존경심으로서 보았다. 따라서 가르칠 때에도 철자를 그대로 쓰게 하도록 하는 것이 아니라 올바른 방법을 익힐 수 있도록 해야 하는 것이다. 그러나 철자법을 통일하지 않으면 사람들 사이에 소통이 어려워지기 때문에 철자법은 ‘타인과의 공생을 위해 발달시켜야 하는 것’(루돌프 슈타이너 2009:123)으로서 접근해야 한다. 교사가 주의해야 할 것은 철자법이 절대적인 법칙으로서 고쳐야 하는 것이 아닌 사회적인 관점에서 지도해야 하는 것이다. 슈타이너는 이것을 ‘이것은 맞고, 그것은 틀리다’라는 믿음이 아닌 ‘어른들이 그렇게 쓰는 습관이 있다’라는 믿음으로 돌려주어야 한다고 말한다. (루돌프 슈타이너, 2009:124) 이는 아이들이 어린 시절 모방을 배우던 것을 마무리하고 올바른 권위를 느끼는 것과도 연관이 된다.<sup>37)</sup>

#### (4) 새로운 사유방식의 배움으로서 외국어 교육

발도르프 교육의 특징 중 하나로 조기 외국어 교육이 꼽히기도 한다. 최근 조기 외국어 열풍의 분위기와 더불어 발도르프 외국어 교육의 의미가 제대로 전달되지 않은 채 왜곡되는 경우도 많고, 발도르프식 외국어 교육을 표방한 어린이 대상 어학원들도 많이 생겨났다. 물론 발도르프의 외국어 교육도 실용적·기능적인 측면을

37) 슈타이너는 앞선 세대에 대한 문화적 경외심이 중요하다는 것을 강조했다. 어린이들이 앞 세대들이 성취한 것에 대한 존경심과 외경심을 가지고 우러러 볼 때, 내면으로부터 그것에 관한 느낌이 고무되어 나이트 사람들에게서 실제로 조금 더 높은 존재로 보게 된다는 것이다. 읽고 쓰는 것, 계산하는 것 등은 어른들이 이미 할 수 있는 것이며, 오랫동안 축적해서 정리된 문화라는 개념은 아이들에게 중요하다는 것이다. 루돌프 슈타이너(2009), 네 번째 강의 참고.



어느 정도 가지고 있지만 발도르프 교육에서 왜 조기 외국어 교육을 실시하는지에 대한 배경 없이 교과방법론만 시도하는 것은 부분에 불과하다. 수업에 시와 노래를 도입하고, 이야기를 중심으로 수업이 진행된다면 그것을 과연 발도르프식 외국어 교육이라고 할 수 있을까? 특히 언어 기능을 발전시키는데 주 학습 목표를 가졌다면 발도르프 교육방법론이라고 부르기에는 더 어려워진다.

발도르프에서 조기 외국어 교육을 실시하는 가장 큰 이유는 타문화에 대한 경험의 창을 만들기 위해서이다. 앞서 슈타이너는 각 언어에는 언어의 영혼, 즉 언어령(言靈)이 있다고 말하였다. 또 언어는 각 민족령에도 영향을 받는다. 언어는 인간에게 있어 외부 세계와 내부 세계의 호흡을 담당하는 중요한 역할을 지녔다는 점을 전제로 하고, 또 각 민족마다 고유한 색채를 가졌다고 할 때, 우리는 언어를 우리의 의식이 담겨있는 하나의 창으로 생각해 볼 수 있다. 즉 모국어는 수많은 언어령 중에 하나인 것이다.

훔볼트(Kahl Wilhelm von Humboldt)는 언어와 사고의 관계를 처음으로 밝힌 언어학자로서 모든 인간은 모국어라는 고유한 색깔의 안경을 통해 세계를 본다고 하였다. 따라서 우리는 모국어로 새겨져 있는 사고구조를 통해 언어를 쓰고, 이는 민족의식에 따라서 달라진다.

훔볼트는 언어에 대해 몇 가지 주장을 했는데 그 이론을 요약하면 다음과 같다. 첫째, 언어는 통일성을 갖는 유기체이다. 둘째, 언어는 정신적 활동이다. 셋째, 모든 언어는 하나의 세계관이다. 넷째, 동일한 국민의 언어, 혹은 한 민족의 언어에는 비슷한 종류의 주관성이 새겨져 있다. 다섯째, 주체(subject)의 화용은 사유 속에서 대상을 형성한다. (이진경, 2004:241~244)

훔볼트의 주장은 슈타이너의 언어교육 철학과 만나는 점이 있다. 슈타이너의 관점에서 모국어는 우리가 태어나면서 첫 번째로 가지게 되는 세계와의 연결 창이다. 이 주장대로라면 우리는 모국어를 통해 단순히 언어가 아닌 사유의 방식을 배우게 된다. 역으로 생각하면 우리가 다른 사유 방식을 배우기 위해 할 수 있는 것은 바로 다른 언어를 배우는 일이다. 다른 언어 속에 담겨 있는 표현을 통해 새로운 사유 방식을 배우는 것이다. 실제로 슈타이너는 훔볼트와 헤르더의 언어 이론을 참고한 것으로 알려져 있다.

이진경은 여러 가지 예로 이를 설명한다. 무지개를 우리가 일곱 색깔이라고 하지만 그 사이에는 무수히 많은 색깔이 존재한다. 또 아프리카 쇼족의 언어는 무지개의 색을 네 가지로 표현하며 라이베리아의 바사족은 무지개의 색깔을 두 가지로 본다. 또 19세기까지 독일에서는 주황색과 보라색이라는 말이 쓰이지 않았는데, 그렇다면 무지개의 색깔을 다섯 가지로 보았다는 말이 된다. 또 치즈를 많이 즐기는 나라에는 치즈의 종류를 가리키는 말이 700여가지나 되는데, 그렇지 않은 나라에는



관련 언어가 발달 되어 있지 않다. 우리말에 다양하게 존재하는 ‘노랗다’, ‘누렇다’, ‘누르스름하다’, ‘노르스름하다’ 등의 다양한 색깔표현도 이러한 예로 자주 쓰인다.

또 우리말의 구조에서는 ‘그와 결혼했다’라는 표현으로 목적어가 없지만, 영어에서는 ‘He married me’로 목적어가 생긴다. 우리말로 번역했을 때 ‘그가 나를 결혼시켰다’로 들릴 수 있지만 ‘그와 결혼했다’는 뜻이 된다.

뿐만 아니라 우리말에서는 ‘되다’, ‘시키다’는 가능하지만 ‘되어지다’, ‘시켜진다’ 등의 사동에 수동의 의미를 엮는 표현이 가능하지 않다. 이러한 위의 예로 설명된 단어나 구조 모두 사고방식을 반영하는 예이다. (이진경, 2004:241~243) 만약 원래 언어의 의미를 다른 언어로 번역하고자 할 때, 같은 의미를 내포하고 있는 단어나 언어 구조가 존재하고 있지 않다면 그 의미는 온전하게 전달되지 못할 것이다.

다니엘 네틀과 수잔 로메인(2003)은 다양한 언어를 자원으로 설명하기도 한다. 예를 들어 이누이트족의 언어는 추운 지역에서의 생존에 필요한 얼음과 눈에 대한 다른 이름들이 존재한다. 또 아메리카 원주민 언어인 미크맥어에는 나무 사이로 부는 바람에 따라 나무 이름을 결정하는데, 이 역시 기후와 연관되어 있다. 이는 그 지역만이 가지는 독특한 성질로 다른 지역에서는 존재하지 않는 독특한 특성이며, 환경을 표현하는 자원으로 역할을 한다. 만약 그 언어가 존재하지 않는다면 하나의 식물에 대한 해석 중 하나가 존재하지 않는 것과 같기 때문이다. 이 관점 역시 각 언어의 존재 이유와 독특한 특성을 보여주는 예라고 할 수 있겠다.

아이는 외국어를 습득하는 과정에서 ‘언어의 이질성은 사라지고 인간의 세상 인식과 자기 인식에 대한 다양한 기회와 가능성’을 가지게 된다. 즉 외국어는 우리에게 한 가지 언어로 주어진 제한된 자유를 확장해 주는 셈이다. (에르하르트 달 2004:24)

어린 아이에게는 모방의 힘이 있기 때문에 언어를 더 쉽게 배울 수 있는 장점이 있다. 아이들은 소리와 앞에서 말하고 있는 화자의 말투와 몸짓을 잘 따라한다. 슈타이너의 교육이론에서 이 모방력은 첫 번째 7년 주기에서 극에 달한다. 그러나 학령기에 들어오는 1~2학년 무렵에도 아직 완전한 유아기의 습성을 버리지 못했기 때문에 이를 이용하면 외국어 교육에 큰 성과를 거둘 수 있다. 따라서 발도르프 학교에서 조기 외국어 교육이 이루어지는 이유는 다른 아닌 발달과정의 특성을 이용한 학습효과를 극대화하기 위함이다.

#### (4) 자아의식의 발전으로서 문법교육

최근에는 국어교육에 있어 문법의 실용성이 강조되고 있는 분위기이다. 따라서 이전에 실시되던 문법 교육에 대해 회의적인 입장들이 많이 있으며, 학교 현장에서

도 문법은 점점 그 중요성이 떨어지고 있다.

그러나 발도르프 교육에서는 모국어와 외국어 등 모든 언어교육에서 문법은 중요하게 다뤄진다. 발도르프 학교에서는 이미 3학년 무렵에 품사를 염두해 색깔별 글쓰기를 시작한다.<sup>38)</sup> 물론 의미를 알고 쓰는 것이 아니지만 아이들은 이후에 자라서 문법을 다룰 때 어릴 때 자신이 써 왔던 것의 의미를 알게 된다. 도대체 대부분의 학교에서 중요성이 떨어지는 문법이 발도르프 교육에서는 어떤 이유로 더 중요하게 다루어지는가?

인지학적인 이해에 따라 문자는 언어의 구성 중 물질화된 부분이다. 즉 반감의 소산이다. 아이는 어릴 적에 모방과 활동을 통해 공감적인 형태로 언어를 접해 왔다. 그러나 성장과 함께 반감이 커지게 되고, 이는 언어를 두고 거리를 볼 수 있게 됨을 의미한다. 즉 법칙이 있음을 알 수 있게 되는 것이다. 에르하르트 달은 언어 법칙 발견에 대해 다음과 같이 말한다.

“만약 아이에게 이미 만들어진 규칙만 보여주었다면 교육 작용은 일어나지 않을 것이다. 그렇게 했다면 아이에게는 이처럼 외부에서 가져다 준 규칙들만이 ‘외적으로’ 남아 있을 것이다. 아이는 규칙을 인식하지 못할 것이며, 규칙성을 자신의 것으로 만들지도 못할 뿐더러 자아의식의 한 부분이 되지도 못할 것이다.” (에르하르트 달, 2004:99~100)

아이는 능동적인 법칙 발견을 통해 언어에 대한 자신감을 가질 수 있게 된다. 에르하르트 달은 이것을 ‘의지’를 가지는 문제로 설명한다.

슈타이너 교육 전반에서 중요한 것이 바로 의지를 발달시키는 것이다. 이는 수동적인 형태가 아닌 스스로 문제를 해결해 나가는 주체로서 학습자를 바라보기 때문이다. 교육이 완성되는 12학년에 통합적인 형태의 교육내용을 추구하고, 세계 시민으로서 인류에 대해 고민하게 하는 이유도 바로 이 때문이다. 즉 학교를 떠날 때 학생은 인류 문명의 주체로서 선한 의지와 행동력을 가질 수 있어야 하는 것이다.

아이가 자라면서 의지는 더 중요한 요소로 자리잡는다. 어릴 적 가지고 있었던 에테르적인 습관을 아스트랄적인 단계로 끌어올려야 하기 때문이다. 즉 신체적이며 물질적인 단계에 의존하던 것을 좀 더 정신적이고 감성적인 차원으로 끌어올려야 하는 것이다. 이는 눈에 보이는 것이 아닌 추상적 개념 또한 필요로 하는데, 문법은 이를 연습할 수 있는 중요한 교육 과정이 된다. 또한 문법은 반복적인 연습을 통한

38) 열 살 무렵의 아이들은 교사의 판서를 따라 쓸 때, 각 품사마다 정해진 색깔로 쓰여진 것을 보게 된다. 교사의 판서를 그대로 베끼기 때문에 그 의미를 알지 못하지만, 언어에 규칙이 있으며 어떤 색의 앞 뒤로 항상 비슷한 종류의 다른 색깔이 오게 된다는 것을 어렵듯이 느낌으로 알게 된다.

점진적인 발전의 과정을 밟는다. 이는 꾸준히 무언가를 해야 하는 의지에 영향을 준다.

언어교육에서 문법은 문제와 법칙을 스스로 찾고 해결하게 함으로써 의지교육을 담당할 수 있다. ‘의지가 생각 속에서 작동하면 자아의 힘을 발전시키고 강화시킬 수 있다. 따라서 문법은 그 아이가 깨어나고 의식화되는 것을 촉진하기 위해 그 아이 속에 언어 구조로서 무의식적으로 자리하고 있었던 것을 그가 스스로 의식화하도록 하는 작업을 하는 것이다.’ (에르하르트 달 2004:101) 무엇에 대해 규칙이 생겼다는 것은 다양한 것에서 공통적인 특징을 지어 공통의 상을 정립했다는 의미이다. 발도르프 학교에서 일반적으로 문법 공부를 할 때에는 공책에 다양한 예문을 적지 않고, 마지막에 형성된 개념만 적는 방법을 주로 선택한다. 공책을 정리하기까지 많은 예를 찾아보고 접하게 되지만, 예문을 통해 법칙이 고착화되어 남지 않도록 하는 것이다. 나중에 아이는 그 공책을 통해 기억을 상기시키고, 그 법칙에 맞는 또 다른 예를 찾아볼 수 있는 새로운 기회를 가지게 되는 것이다. 만약 아이가 개념 속에서 구체적인 예를 찾아낼 수 있다면 문법의 개념은 올바른 방식으로 아이에게 학습된 것이다. 문법 학습은 저학년에서는 품사, 단어 등의 작은 법칙에서 시작할 수 있고, 상급 학년이 되어서는 상황, 몸짓 등과 결부된 문체적인 문법으로 발전시킬 수 있을 것이다.



## V. 발도르프 학교의 국어교육과정

### 1. 발도르프 교육과정의 일반적 특징

#### (1) 12년제로 구성된 교육과정

발도르프 학교는 1~12학년으로 통합 구성된 학제를 가지고 있다. 따라서 1학년에 입학하게 되면 특별한 결정이 있지 않은 한 12학년의 과정을 마치고 졸업을 하게 된다. 대부분의 발도르프 학교는 규모가 크지 않으므로 한 학년에 한 학급씩 있는 경우가 많다. 따라서 학급 역시 1학년 때 구성된 학급이 12학년까지 같이 가게 된다. 이 12학년 학제에는 두 가지 과정이 들어 있는데, 1~8학년의 담임과정과 9~12학년의 상급과정이 그것이다.

1~8학년 담임과정에서는 인생의 7년 주기에서 두 번째 시기에 해당하는 시기로 감정이 극대화 되어 있고, 그림을 통해 세상에 대한 발견을 해 나간다. 따라서 담임과정에서는 1명의 담임교사가 8학년을 마칠 때까지 그 반을 맡아나간다. 교육과정은 아이들의 발달 상황에 맞게 교사가 조절해 나간다. 기본적으로 권장되는 큰 테마의 교육과정은 있지만, 교사는 학급의 상황, 아이들의 기질 등에 따라 교육내용들을 자유롭게 세밀하게 만들어 나간다.

담임교사는 아이들에게 삶을 본받을만한 존재로서 학급에 서 있다. 따라서 이 시기에는 담임교사의 ‘권위’가 중요한 시기이다. 여기에서 권위란 상하 관계에서 위압적으로 누르는 권력을 의미하는 것이 아니라, 행동의 모범을 통한 자율적인 존경을 의미한다.

교사의 권위에 대해서는 니일(A.S.Neill)도 언급하였는데, 니일은 교사의 권위나 위엄은 교사와 학생 사이의 관계를 군대의 ‘장교와 사병과의 관계’와 비슷하다고 본다. 따라서 교사의 권위는 교사 스스로 타파해야 서로 자유로운 관계를 유지할 수 있게 되는 것이다. 니일 역시 교사가 먼저 인간이 되고자 노력해야 한다고 하였으나, 슈타이너가 말한 교사의 권위와는 차이가 있음을 알 수 있다. 39) 슈타이너의 경

---

39) 니일은 영국의 서머힐 학교를 예시로 보여준다. 그가 말하는 교사와 학생간의 권위란 역지로 위엄을 부리지 않는 것이다. 교사가 자신의 인격을 보여주기 위해 일하지 않으며, 학생들 역시 교사에게 잘 보이기 위해 애쓰지 않을 때, 서로 자유로워질 수 있다는 것이다. 그는 한 학생에 대한 지나친 칭찬 또한 다른 학생들로 하여금 열등감을 불러일으킬 수 있다고 말한다. 그는 교사가 자신의 부정적인 언어를 쓰지 않으려 하고, 학생들 앞에서 담배를 피울 수 없는 이유가 무엇 때문인지 묻는다. 그 답은 교사가 자기 자신을 ‘교사’로서 통제하려고 하기 때문이라고 답한다. 니일 지음, 김정환 외 옮김 (1989:81~91) 참고.



우, 교사의 권위는 모방의 모델로서 꼭 필요한 것이지만, 니일의 경우에는 교사가 자기 스스로를 통제하게 만드는 부정적인 기제가 되는 것이다. 이러한 차이에서 때로 슈타이너는 전통적인 입장으로 비치기도 하나, 이는 발도르프 교육에서의 ‘권위’에 대한 이해가 완전히 되지 않은 것이다. 오히려 일반적인 권위보다 삶에서의 ‘역할 모델’에 가깝다고 생각한다.

담임교사는 1~8학년에 아우르는 대부분의 수업을 모두 수행해 나간다. 외국어 등의 특수한 몇몇 과목의 경우는 전문교사가 따로 있지만, 대개는 자신의 전공이나 전문 영역만 가르치는 것이 아니라 삶의 전반에 대한 그림을 그릴 수 있도록 수업을 조직해 나간다. 그렇기 때문에 담임교사는 인문, 과학, 예술 등 다양한 방면을 소화할 수 있어야 한다. 이러한 점이 담임교사에게는 삶의 도전이 되며, 스스로 성장할 수 있는 계기가 된다. 특히 담임교사는 이 시기 아이들의 발달 특징에 맞추어 지식적인 측면에서 아이들을 깨우는 것이 아니라 감성과 의지에 영역에서 배울 수 있도록 한다. 즉 교육에서 가장 중요한 점은 그림을 그리듯이 배우는 것으로, 부분을 통해 전체를 배우는 것이 아니라 전체에 대한 상을 가지고 부분에 대한 학습을 시작한다. 따라서 구체적이고 실재적인 사실보다는 꿈꾸듯이 하나의 커다란 그림을 그리는 것이 중요하다.

대부분의 수업이 담임교사에 의해 진행되기 때문에 담임교사의 역할은 무척 중요하다. 일부 과목의 경우 일반학교의 과목 시수와 비교해 보았을 때 너무 적은 것 같은 느낌을 주지만 이러한 수업이 가능한 이유는 담임교사가 전반적인 교육의 흐름 속에서 다른 과목과 통합적으로 진행하기 때문이다. 1년 단위로 교사가 바뀌지 않기 때문에 교사는 8년이라는 장기적인 시각 속에서 교육과정을 계획해 볼 수 있는 것이다.

발도르프 교육에서는 이 시기에 지성이 너무 먼저 발달하는 것은 감성과 의지를 배우는 데 어느 정도는 방해물로 작용되기도 한다. 베티 스텔리는 최근에 흔히 접할 수 있는 어린이들을 위한 과학 상식 등의 책 등이 기계적인 관점을 조장하고 있다고 말한다.<sup>40)</sup> 이러한 이유로 담임과정 시기에는 TV, 라디오, 컴퓨터, 인터넷 등

40) 베티스텔리는 다음 저서에서 이렇게 말하고 있다.

“치우치게 개념교육을 시키면 지적인 능력이 서둘러 깨어나게 되고, 때 이른 사춘기를 조장하게 되기 때문에 조심해야 한다. 일단 지적인 의식이 깨어나면 상상적인 사고는 성장을 멈춘다. 이미지의 풍부하고 꿈과 같은 세계가 퇴색하고 주로 감각과 사고를 통해 배우게 된다. 주변 세계에 너무 많이 깨어 있는 아이들은 감각적인 충격으로부터 보호하지 못한다. 그들은 더 이상 어린아이가 아닌 것이다.

물리적 세상을 관찰과 실험의 대상으로 생각하는 청소년들은 주변 환경을 개조하려고 한다. 그들은 논리적 사고를 통해 모든 것을 이해할 수 있다는 잘못된 인식을 갖기 쉽다. 볼 수 있고 측정할 수 있는 것만이 실재라는 식의 태도는 인간과 우주에 대한 기계적인 관점을 조장한다.

많은 아동 도서들이 특히 과학 분야의 도서가 이런 관점을 조장하며 젊은이들의 태도에 많은 영향을 미치고 있다. 그러한 책들은 세상을 단지 기계로, 심장은 펌프로, 뇌는 일종의 컴퓨터로 생각한다. 대부분의 근대적인



미디어 사용에 대한 학교의 정책이 강력하다. 학생들은 대부분의 작업을 손으로 직접 하게 되며, 자료 조사의 경우는 책의 내용을 직접 찾아서 한다.

9~12학년 상급과정은 흔히 고등학교(high school)과정으로 명시된다. 학교 정책에 따라서 뉴질랜드 등의 국가에서는 8학년부터 상급과정으로 분류되기도 한다. 상급과정은 담임과정에 비해 나라별, 혹은 지역별로 각기 다른 교육과정을 가지고 있는 경우가 많은데, 학생들의 성장과 관련된 진로, 현실적인 요구 등에 따라서 그 교육과정이 다양하다.

특히 상급의 교육과정이 담임과정과 크게 다른 점은 이제 각 과목별로 전문과목 교사가 가르친다는 점이다. 여전히 주기집중수업과 전문과목수업의 형태가 존재하지만 과목의 전문성을 가지고 있는 교사들이 지도한다. 따라서 상급의 교육과정에서는 상급교사들의 단합과 유기적인 연계가 매우 중요하다. 그러나 이것은 그리 간단한 일이 아니다. 한 학생이 학교 공동체에서 하는 말이나 행동이 불화를 일으킬 수 있으며 개인의 요구와 그와 관련된 여러 사람의 복잡한 요구 사이의 불일치도 화해시켜야 하기 때문이다. (크리스토퍼 클라우더·마틴로슨, 2006:93)

상급의 학생들은 전체적인 그림 대신 개념적, 추상적인 사고를 통해 지적인 능력을 완성해 나간다. 상급학교에서는 8학년까지 배운 내용들을 좀 더 깊게 배워나가는 단계로, 이제까지 기본적인 지식과 배경을 쌓아온 것을 폭넓게 예술적으로 승화시키는 단계라고 할 수 있다.

8학년이 끝나갈 때쯤 아이들은 사춘기가 시작되고 몸이 성장하는 새로운 문턱으로서 있게 된다. 청소년으로 성장하는 학생들은 이제 새로운 것들을 요구한다. 독립적이고 자유로운 사고, 주체적인 판단, 전문성에 대한 욕구, 새로운 세계에 대한 탐험 등은 이 시기의 청소년들을 자극한다. 담임과정의 담임교사는 아이들과 작별을 하고, 아이들은 상급과정 학생으로서 새로운 교사들을 만나게 된다.

상급과정의 담임교사는 한 발짝 뒤로 물러서 학생을 지켜보는 역할을 한다. 이전까지 담임교사가 학급의 중심에서 모범이 되고, 문제를 해결하는 절대적인 존재였다면, 상급과정의 담임교사는 학생들의 판단을 안내해 주는 길잡이 교사로서 존재한다.<sup>41)</sup>

학생들은 완벽한 존재로서 교사를 경험하는 것이 아니라 자신의 전문 분야를 사랑하고, 꾸준히 발전하고자 하는 존재로서 교사를 바라보게 된다. 특히 청소년기에 있는 학생들은 현실과 이상 사이에서 괴리를 경험하고, 어른들이 지금까지 자신들에게 해 온 말들을 어른들 스스로도 지키고 있지 못하다는 것을 알아차리게 된다.

---

교육자료들은 기계적인 관점에 뿌리를 두고 있다.” (베티스텔리, 2009)

41) 영어로는 'sponsor', 'guardian teacher', 'class mentor' 등 다양하게 불린다. 호칭은 다르지만 이들이 공통적으로 의미하는 것은 담임교사가 전면에 나서지 않고 옆에서 돕는 역할을 한다는 의미가 강한 것이다.

이는 주변, 세상에 대한 깊은 실망, 배신, 회의 등의 감정으로 이루어진다. 이 시기의 학생들을 이러한 감정들로부터 끌어내어 긍정적인 삶의 기대를 갖게 하는 것은 교사의 주된 역할이다. 따라서 교사 역시 한 인간으로서 완벽하지 않지만 끊임없이 노력하고 있다는 점 자체가 학생들의 발달과정 상에서 줄 수 있는 삶의 가르침이다. 상급과정의 교사들은 현실에서 일어나고 있는 다양한 이슈들에 대해 늘 깨어 있어야 하며, 다양한 관점으로 볼 수 있도록 도와주어야 한다. 모든 사건에 동전의 양면과 같이 붙어 다니는 긍정적, 부정적인 측면을 함께 볼 수 있도록 하며, 학생들이 딜레마에 빠지게 될 때 그 선택이 다소 힘들지라도 긍정적이고 선한 쪽을 할 수 있도록 도와야 한다. 즉 이는 상급과정의 교사들이 윤리적인 의식이 깨어 있어 학생들에게 하나의 모델이 되어야 함을 의미한다.

어른들에 대한 실망감을 학생들이 극복할 수 있는 또 하나의 방법은 전문적이고 구체적인 내용을 배워나가는 것이다. 현실과 동떨어져 있지 않은 실제적인 내용들은 세계에 대한 관심이 늘어나는 학생들에게는 무척 흥미로운 것이다. 따라서 학생들은 자신의 영역에서 전문적인 지식과 경험을 가지고 있는 교사들을 존경한다. 상급의 교사들에게는 소위 자신의 전공을 가지고 놀 수도 있을 정도의 깊은 이해와 끝없는 관심이 교사에 대한 새로운 존경과 권위를 불러일으킨다. 이런 점에서 교사는 특히 자신의 분야에서 일어나는 새로운 경험들에 대해서도 잘 알 필요가 있으며, 학생들의 생활에 지식이 의미가 가질 수 있도록 해 주어야 한다. 예를 들면 오래 전의 역사를 배우더라도 그 역사가 현재의 어떤 지점과 연관이 되어 있는지, 이런 사건과 비슷한 양상을 보이는 현재의 사건들이 있는지 토론해 볼 수 있다. 수학이나 과학 등의 이과적인 내용에서도 단순히 공식을 배우는 것이 아니라 한 가지 공식이 완성되는 과정까지 사람들이 발견하고 연구했던 에피소드, 예외 없이 적용되는 완벽함, 기계, 문명의 발전에 대한 집념, 기계발달의 양면성 등에 대한 이야기를 통해 자신의 가치를 만들어 나갈 수 있도록 한다.

학생들의 자치활동도 본격적으로 시작되어 학생회, 동아리 등을 통해 자율적인 조직 운영을 배우게 된다. 또 학생들의 성장과 함께 세상을 만나는 의미로서 매 학년 ‘실습’이 중요하게 제시된다. 9학년에는 ‘농업실습’, 10학년에는 ‘임업실습’, 11학년에는 ‘산업실습<sup>42)</sup>’, 12학년에는 ‘사회실습<sup>43)</sup>’을 하게 된다. 실습은 단순히 미래 직업을 실습해 보는 의미가 아니라 삶의 근본을 깨닫게 하는 데 목적이 있다.<sup>44)</sup>

42) ‘공장실습’으로 해석되는 경우도 있다. 초기 발도르프 학교가 담배공장 노동자의 자녀들로부터 시작되었다는 점에서 중요한 사회 실습 중 하나였을 것이다. 현재 ‘산업실습’은 자신의 진로를 탐색해보는 형태로 공장뿐만 아니라 자신이 원하는 일터에서 다양한 형태로 진행되기도 한다.

43) 일반적으로 사회실습은 사회적 연대로서 봉사활동을 뜻하는 것으로 보육원, 장애인 단체 등 공리를 추구하는 단체들에서 일하게 된다.

44) 상급 학년 실습에 관한 준비과정, 진행 및 학생들의 후기는 다음의 단행본을 참고.

각 과정이 마무리 되는 8학년과 12학년에는 졸업연극과 졸업여행, 졸업논문 발표가 있다.

발도르프 학교에서 연극은 아주 중요한 교육과정인데, 이는 연극이 종합적인 예술로서 배운 것들을 총체적으로 발휘할 수 있기 때문이다. 의상, 무대, 대본, 연기 등은 지금껏 배워 온 수공예, 목공예, 글쓰기, 발표 등의 다양한 영역과 맞물리며, 학생들이 함께 일하는 능력을 깨닫기에도 좋은 동기가 된다. 12학년의 연극은 단순히 무대에 올리는 것이 아니라 전체적으로 완성도가 높은 프로 수준의 공연을 준비하면서 전체 교육과정을 집대성하는 의미가 크다.

졸업여행 역시 비슷한 의미로, 역사나 지리, 경제, 문화 등 공부해 온 것들을 직접 만나는 의미와 학급 안에서의 돈독함을 도모한다. 12학년의 졸업여행은 12학년에 배우는 건축사와 연관되어 여행을 떠나는 경우가 많다. 인류 문화의 핵심을 건축을 통해 살펴보고, 예술사 공부의 완성으로서 탐방을 떠난다.<sup>45)</sup>

졸업논문은 그동안의 학과 공부 중 자신이 가지는 특정한 관심을 좀 더 심화시킬 수 있는 기회이다. 8학년까지는 주로 무리하지 않는 선에서 배운 내용 중 관심 주제를 약간 심화하는 정도이다. 12학년의 졸업논문은 학생들의 진로와도 관련이 있는 것으로, 관련된 전문가들을 다양하게 만나고, 논문발표도 외부 초청까지 이루어진 전문적인 형태로 진행된다.

## (2) 수평적 교육과정

발도르프 교육에서 말하는 수평적 교육과정이란 한 학년에 속해 있는 다양한 과목들이 서로 연계를 가지는 것을 말한다. 이는 어떤 면에서는 요즘 많이 관심을 받고 있는 통합수업의 측면과도 일맥상통하는 지점이 있다. 통합수업은 대개 과목과 과목을 합쳐 하나의 형태로 만들거나 교사들 간의 상호협력이 일반적이다. 발도르프 교육에서도 교사들이 정기적으로 열리는 ‘학년교사모임’을 통해 교과목의 진행 계획 및 상황, 아이들의 상황에 대해서 논의를 하고 연계방향을 찾아가는 것이 보통의 방식이다. 주로 교사들은 주기별로 일어나는 주기집중수업<sup>46)</sup>을 중심으로 주제를 좀 더 깊게 가져가기 위해 협력하는 방식을 사용한다. 예를 들면 아이들이 아침 시간에 그리스·로마 신화에 대해 3주간 배우고 있다면 만들기 시간에는 그리스 시대의 장식품이나 병사들의 방패와 창, 투구 등을 만들고, 수채화 시간에는 그리스·로

전케 바이 외 12인·김용한 옮김(1999), 『루르 루돌프 슈타이너 학교 I,II』, 밝은누리.

45) 상급 교육과정 중 하나인 ‘예술사’는 인류의 문화와 의식의 전환 등을 경험할 수 있는 수업으로 중요한 위치를 차지한다. 각 학년마다 다른 테마의 주제가 있는데, 9학년에는 ‘미술사’, 10학년에는 ‘문학사’, 11학년에는 ‘음악사’, 12학년에는 ‘건축사’를 통해 예술사 수업이 진행된다.

46) 주기집중수업에 대한 설명은 아래 (4)장을 참고.

마 시대의 건축물을 그리고, 외국어 시간에는 유명한 인물들의 이야기나 연설을 듣고 따라해 보는 식이다. 이는 아이들이 각 과목에 대한 배움을 따로 가지 않고, 다양한 과목에서 다양한 방식으로 연결되어 있음을 느끼게 하고자 함이다.

하지만 일반적인 통합수업과 차이가 있다면 단순한 교과내용 통합이나 교수방법론적으로만 접근하지 않는다는 것이다. 개개의 과목 역시 각 과목이 그 학년에 왜 진행되어야 하는지, 발달과정을 기반으로 한 철학적인 배경을 가지고 있다. 말하자면 교사들 사이에 우연히 비슷한 내용이 진행되고 있어서 과목 연계를 꾀하는 것이 아니라, 이미 기본적인 교육과정은 교과목끼리 연계될 수밖에 없는 구조로 이루어져 있는 것이다. 이렇게 될 수 있는 까닭은 교사들이 교수 방법론보다는 같은 발달과정에 대한 이해와 철학을 공유하고 있기 때문이라고 생각한다.

1학년 아이들의 배움을 예로 들어보자. 1학년은 유치원에서 학교로 넘어와서 배움을 시작하는 시기이다. 아이들은 첫 수업에서 직선과 곡선을 그리면서 세상을 이루고 있는 가장 근본적인 두 가지 형태를 배우게 된다. 직선을 올곧게 그릴 수 있는 것은 아이들이 배우려고 노력하며 땅 위에 서는 법을 배우는 기초로써 의미를 가진다. 곡선은 직선에 비해 흐르는 형태로 아이들이 손의 힘과 방향을 조절하는 법을 익히는 중요한 연습이다. 이러한 연습은 수와 셈, 형태 그리기 시간에도 이어지면서 1학년 주기집중수업 교과와 전반을 이룬다.

1학년은 발달과정상 모방력이 남아 있으므로 이를 잘 활용하는 수업 구성이 필요하다. 1학년들은 끊임없이 모방하며 반복되는 것을 지루해하지 않고 즐긴다. 이는 발도르프 학교의 이른 외국어수업과도 연관이 있다. 흔히 발도르프 학교의 특징으로 초기 외국어수업이 꼽히기도 하는데, 발도르프 학교에서는 일반적으로 2~3가지의 외국어를 배운다. 이중 두 가지가 1학년에 시작되는데, 주로 3학년이 될 때까지는 문자에 대해서 배우지 않고 시와 노래, 춤, 율동, 놀이 등을 통해서 무의식적인 듣기와 말하기 수업이 이루어진다. 두 가지 다른 외국어 수업도 보통은 비슷한 주제, 같은 시, 노래나 놀이를 사용하여, 아이들이 정확한 뜻을 몰라도 유추할 수 있도록 구성한다. 이러한 놀이는 저학년에서 꾸준히 반복되며 문자가 도입되는 3~4학년 때 어릴 때 반복적으로 듣고 말했던 것을 문자로 옮겨보는 연습을 하며 자연스럽게 언어를 익히게 된다. 특히 외국어 수업은 단순히 의사소통을 위해서가 아니라 새로운 문화의 창으로 세계를 보기 위한 수단이다. 아이들이 어릴 때부터 같은 느낌의 표현일지라도 각 문화나 생활방식에 맞는 관용구나 독특한 표현들이 있다는 것을 알게 됨으로써 단순한 민족주의나 자문화주의에 빠져들지 않도록 하는 것이다.

### (3) 수직적 교육과정



발도르프 교육의 수직적 교육과정이란 각 학년에 맞는 교육과정이라고 할 수 있다. 즉 1~12학년을 거치면서 각 과목이 가지는 교육목표와 내용을 말한다. 수평적 교육과정을 과목간의 연계라고 볼 수 있다면, 수직적 교육과정은 학습자의 성장에 따른 학년별 교육목표라고 할 수 있다.

예를 들면 1학년에 처음 들어와서 곡선과 직선 그리기를 하고, 4학년까지 형태 그리기를 배우고, 5학년에 와서는 형태 그리기가 맨손기하학이 되고, 6학년에 와서는 도구를 쓰는 기하학이 되고, 7학년 이후에는 수학적 개념이 좀 더 포함된 유클리드 기하학, 화법 기하학 등으로 발전하는 것이다.

#### (4) 주기집중수업 및 전문과목수업

주기집중수업은 발도르프 학교에서 이루어지는 아침 수업으로 우리말로 주요수업 혹은 주기집중수업으로 불린다. 주요수업이라는 용어는 중심과 보조의 개념으로 쓰일 수 있으므로 보다 정확한 의미 전달을 위해 이 논고에서는 지양하고자 한다.

발도르프 학교의 수업은 일반적으로 8시나 8시 반쯤에 시작된다. 아침의 제일 첫 시간은 1년 내내 주기집중수업으로 이루어지는데, 평균적으로 90분 정도의 시간이다. 학생들은 3~4주의 주기를 두어 아침의 같은 시간에 같은 과목을 배우게 된다. 주기집중수업 이후에는 여유있는 휴식을 취한 후 전문과목수업으로 들어간다. 학년마다 배우는 과목의 차이가 있지만 전문과목은 주로 외국어, 수공예나 목공예 등의 공예 수업, 체육·체조수업, 오이리트미 수업, 음악·미술 등의 예술과목, 담임재량시간 등으로 이루어지며, 상급학년의 경우에는 앞에 있는 과목들 이외에 농업, 컴퓨터, 종교, 철학 수업 등의 과목이 학교마다 추가되기도 한다.

주기집중수업의 실행 이유는 깊은 배움을 가능하게 하기 위함이다. 이는 슈타이너의 이론 중 ‘잠’과 연관이 있다. 대부분의 학교에서는 일주일 안에 같은 과목이 동일한 시간표로 배치되어 수업을 받는다. 즉 수업주기의 잦음에 따라 2~3일에 한번, 혹은 길면 1주일에 한 번씩 수업을 진행하게 되는 것이다. 슈타이너는 ‘잠’은 배운 내용을 자신의 것으로 소화하고 배움의 무의식적인 작용을 함께 이룬다는 점에서 중요하다고 하였다. 예를 들어 한 학생이 학교에서 어떤 내용을 배우고 집으로 돌아갔다. 학생이 밤에 잠을 자는 동안, 즉 제대로 된 휴식을 취할 때 오늘 경험했던 내용들은 무의식의 수준까지 끌어당겨지고 다시 나의 것으로 체화된다. 이를 통해 학생은 다음 날의 수업을 이어 배울 수 있는 새로운 힘을 가지게 되는 것이다. 인지학적인 내용을 바탕으로 설명하면 다음과 같다.



“잠이 들면서 자아와 아스트랄체는 그들 고유의 영역인 초감각적 세계로 돌아간다. 잘 때 의식이 없어지고 똑바로 설 수 없는 현상이 바로 이런 사실을 설명해준다. 또 자아와 아스트랄체는 그들이 속하지 않은 세계인 물리적 세계에서 피로를 느끼게 된다. 그래서 자아나 아스트랄체는 원래 속해 있던 세계로 올라가 피곤을 풀고 다시 힘을 얻는다. 그렇게 하고 나서야 비로소 에테르체가 지친 신체를 편안하게 보충에서 피로게 된다. 즉, 잠을 통해 신체, 에테르체, 아스트랄체, 자아는 모두 다시 힘을 얻게 된다.”(정윤경, 2004:95에서 재인용)

주기집중수업은 이러한 이론을 교육에 적용시킨 것으로 3~4주의 배움 후에 깊은 잠으로 빠져든다. 학생들은 일정 기간 이 시기에 배웠던 내용을 망각한다. 이 내용들은 무의식적으로 잠들어 있는 것이다. 시간이 지나 다시 배웠던 과목수업이 돌아왔을 때, 학생들은 잠들어 있던 내용들을 불러낸다. 전일균은 ‘마치 음식을 먹은 후에 음식을 먹었던 과정은 망각 속으로 사라져 버렸어도 몸 안에 섭취되어 있는 음식은 신체의 각종 활동의 근간이 되는 과정을 하게 되는 것과 같은 의미’라고 말한다.

주기집중수업으로 다루어지는 과목들은 주로 국어, 수학, 역사, 과학<sup>47)</sup>, 지리, 형태그리기 등이 있다.

## 2. 발달과정에 따른 학년별 국어교육과정의 구성

### (1) 교과 구성의 핵심 원리 및 목표

슈타이너는 수업의 주제에 대해 ‘인간의 영적인 힘과 신체적인 힘들이 올바른 방식으로 발달될 수 있도록 하는 수단으로 다루어야’ 한다고 하였다. 따라서 학문적 지식을 전승하는 것이 목적이 아니라 ‘인간적 능력을 발달시키기 위해서 학문적 지식을 어떻게 다루느냐’가 중요하다고 하였다. 인간적 능력을 발달시키기 위해서는

47) 아이들의 의식이 깨어난 이후 과학은 발도르프 학교에서 중요한 과목으로 자리잡는다. 우리나라 교육에서 흔히 말하는 물리, 생물, 화학, 지구과학의 영역으로 다루는 것이 아니라 각 영역을 전문적인 명칭으로 부른다. 발도르프 과학교육과정의 주요 특징은 전체 생명체와 각 요소들을 유기적인 관계로 설명한다는 점이다. 4학년의 동물학과 5학년의 식물학을 바탕으로 시작하여 6학년에는 음향학, 광학(光學), 열학, 자기·전자기학, 천문학이, 7학년에는 역학, 화학, 건강영양학이, 8학년에는 유체·기체 역학이 시작된다. 6~8학년의 과학은 6학년에 시작된 것들이 이어지면서 새로운 과목이 더해져 나가는 방식을 띤다. 상급학년에서는 이전보다 더 이성적인 힘이 생겨나므로, 8학년까지의 과목을 보다 이론적으로 심화시키는 작업을 한다.

인간의 발달과정을 고려한 교육과정 구성이 핵심이다. 여기에서는 각 학년의 발달 상황을 고려한 국어교육과정의 예시를 들고자 한다. 예시라고 밝혀두는 이유는 발도르프 교육에서는 기본적으로 권장되는 교육과정이 있으나 각 상황에 맞게 교사가 수업을 구성해 나가는 것이 중요한 원칙으로 여겨지기 때문이다.

언어는 발도르프 교육에서 중요한 이해수단이며, 교육의 일차적 매개체이다. 또한 어린이의 심리적, 영혼적 발달에 대단히 중요한 도움을 주며, 그것을 계속 키워나가는 일은 발도르프 교육에서 중요한 교육과제이다. 언어 교육과정의 목표는 언어 기술과 언어에 대한 자각력을 높이는 것이다. 따라서 모국어 교육은 모든 교육에서 중심이 된다. (Martyn Rawson and Tobias Richter, 2000:105)

## (2) 1~3학년의 국어교육과정 구성

### 1) 1학년

1학년의 국어수업은 글자쓰기를 배우는 데에서 시작된다. 먼저 그림을 통해 자음을 배우게 되고, 이후에 모음을 배운다. 알파벳 문화권의 경우에는 대문자를 먼저 배우고 나서 소문자를 배운다. 아이들은 그림을 통해 글자를 배우면서 글자와 소리의 관계성을 무의식적으로 습득한다. 뿐만 아니라 아이들은 글자를 공책에 옮기기 전에 몸, 팔과 다리, 동작 등을 이용해서 그 글자를 스스로 체험해보기도 한다. 아이들의 쓰기는 아직 익숙하지 않아서 주로 교사가 칠판에 그려놓은 그림과 글자를 그대로 ‘ 옮겨 그리는 ’ 수준이다. 이 시기에는 사각 크레용을 이용하여 글자쓰기를 한다.

이 시기의 리듬은 매우 중요해서 노래와 시 암송이 반복적으로 중요하게 다뤄진다. 발도르프 학교에서는 시가 대부분의 수업에서 다루어지므로 아침시, 자신의 생일시<sup>48)</sup> 낭송, 짧은 소식 전하기 등을 통해 말하기를 연습한다.

이 시기에는 아이들이 교사를 보며 새로운 내용을 배우기 때문에 교사는 수업에 대한 교본을 보지 않고 모든 텍스트를 외워서 수업한다. 특히 전래동화나 옛날이야기 등도 모두 외워서 아이들에게 들려준다. 이런 과정은 교사에게도 그 이야기를 완전히 숙지하고 자기화 시킴으로써 살아있는 감정과 함께 생생하게 전달할 수 있다는 장점이 있다. 그러나 이야기가 개인의 주관적인 감정으로 인해 파괴되지 않도록 짧으면서도 단순하게 말해야 한다. 즉 옛 이야기가 가지고 있는 상징적인 원형이 파괴되지 않아야 한다.

---

48) 교사가 각 아이의 특징을 반영해 생일이나 한 학년이 끝날 때 쓰는 보고서에 개별시를 지어 넣기도 한다.

아이들이 글자를 배우는 것 자체에 즐거움을 느끼는 것이 중요하기 때문에 1학년에는 문법 관련 수업은 도입되지 않는다.

## 2) 2학년

2학년 아이들은 다른 아이들 앞에서 혼자 시 낭송을 하는 연습을 하기도 한다. 운율이 강하고 반복이 많이 되는 시들이 아이들에게 좋다. 아이들은 강하거나 부드럽게 말하기, 동사 강조해서 말하기 등을 연습해 나간다.

이 시기의 아이들에게는 우화(Fable), 전설(legends), 민담(folklore)이나 자연에 관련된 이야기를 많이 들려준다. 아이들은 아주 강하게 에테르의 지배를 받고 있고, 에테르는 인지학적으로 동물적인 습성과 관련되어 있다. ‘개미와 베짚이’, ‘여우와 황새’, ‘배부른 여우’ 등 동물이 등장하는 다양한 우화를 통해 아이들은 자연스럽게 삶의 교훈을 배우게 된다. 삶의 교훈에 반대되는 측면에서는 도덕적 특성들의 다른 면인 탐욕, 교활, 질투가 숨어 있다. 반대로 ‘성 프란체스코’, ‘성 엘리자베스’와 같은 성인이야기를 통해서 인간 본성의 다른 면을 발견한다. 성인들이 삶의 균형을 가져오고 인간에게 봉사하는 모습을 통해 또 다른 교훈적 측면을 발견한다.<sup>49)</sup> 아이들은 처음에 우화의 짧고 단순한 면에 놀란다. 하지만 이를 통해 스스로 생각할 것이 많아졌다는 것을 알게 된다.

아직도 글자를 쓰는 것은 여전히 서툴다. 하지만 1학년에 비해 소근육이 발달하여 좀 더 집중해서 잡아야 하는 막대 크레용을 쓸 수 있게 된다. 2학년 말에는 좀 더 많은 소근육을 사용해야 하는 색연필로 바뀌기도 한다. 또 교사의 판서를 베껴 쓰는데, 각 문장은 품사에 따른 색으로 나뉘어져 써 있다. 하지만 아이들은 이것이 무엇인지 의식하지는 못한다. 크레용이나 색연필의 색을 바꿔가며 써야하는 것도 아이들에게는 의지를 추동시키는 일이 될 수 있다.

아이들은 공책에 정리할 때 큰 흰색의 종이에 시작하는데, 여기에는 따로 줄이 그어져 있지 않다. 이는 공간에 대한 아름다움을 연습을 통해 배워나가야 함을 의미한다. 처음엔 어떤 아이들은 무척 작은 글씨로 위에만 뽁뽁하게 채우는가 하면 어떤 아이들은 몇 자 쓰지 못한 채로 한 장이 끝나기도 한다. 아이들은 적당한 위치와 간격을 연습하면서 어떤 배열이 가장 보기 좋은 형태인지 알아간다. 처음에

---

49) "Animal and other fables are about one-sided aspects of moral qualities(greed, cunning, envy etc.). Legends, and in particular the lives of the Saints look at the other side of human nature, the part where the hero as holy man or woman brings harmony to one-sidedness and by turning towards God gains the strength to serve his or her fellow human beings."  
(Martyn Rawson and Tobias Richter, 2000:109)

교사는 공책을 손가락으로 가리키면서 어느 지점쯤에서 시작될 수 있는지, 어떻게 왼쪽에서 오른쪽으로 글씨가 써 지는지 등에 대해 알려줄 수 있다. 이 즈음에 아이들의 신체 사용에 대한 우세가 결정되는데, 오른쪽이나 왼쪽의 한 방향으로 이루어질 수 있도록 글씨 쓰는 것도 도움을 줄 필요가 있다. 쓰기를 하는 자세나 손에 힘을 주는 정도는 교사에게는 아이들의 성향이나 습관 등을 관찰할 수 있는 좋은 기회가 된다.

아이들은 이 무렵에 짧은 편지쓰기 등을 시작하는데, 들었던 것을 소리나는 대로 적는 습관이 남아있다. 그러나 아직 맞춤법을 고쳐주거나 하지 않고 그대로를 즐기면서 쓰도록 도와준다.

2학년의 반에서는 학급 책을 만드는 일이 진행된다. 다양한 이야기와 그림이 들어있는 책을 몇 권 만들어 돌아가면서 읽는 것이 아이들의 첫 번째 학급문고이다. 책은 손으로 직접 쓴 글씨와 그림으로 구성된다.

### 3) 3학년

3학년은 앞서 살펴본 바와 같이 자신과 세계가 분리되는 듯한 경험을 하게 된다. 슈타이너는 이를 다음과 같이 표현한다.

“이제 아이들은 자신과 주변환경 사이를 점점 더 분리하기 시작한다. (Now the child begins to differentiate more and more between himself and his environment)” (Martyn Rawson and Tobias Richter, 2000:111)

따라서 3학년에는 우화와 성인에 대한 이야기에서 좀 더 떨어져 신이 세계와 인간을 창조한 ‘창세이야기’를 배우게 된다. 환경으로부터 좀 더 떨어져 세계의 생성을 보게 되는 것이다. 흔히 영어권에서는 아담과 이브로부터 시작하여 노아, 아브라함, 모세 등에 대해 다룬다. 우리나라에서도 크게 다르지는 않으나 동양의 창세신화 등을 함께 이야기하기도 한다. 그러나 반드시 성경의 이야기를 써야할 필요는 없으며, 이는 문화권에 따라 다르게 나타날 수 있다고 생각한다.<sup>50)</sup>

---

50) 창세이야기는 반드시 성경으로 이루어질 필요는 없으며, 합의가 있는 것도 아니다. 중요한 것은 신이 창조를 하였고, 권위의 상징으로서 신의 계시를 받는 인물, 법률을 주는 사람, 순결한 것이 상실되고 타락하는 것, 법의 필요와 복종의 개념 등이 있을 수 있다.

“There is no real consensus about what stories might replace those of the Old testament in cultures where there may be deemed inappropriate. Certainly they would have to include the themes



3학년에는 처음으로 문법수업이 도입된다. 아이들은 무의식적으로 나뉘어 썼던 색깔들에 어떤 법칙이 있다는 것을 처음으로 알게 된다. ‘품사’라고 이름 붙이지는 않지만 아이들은 이름을 나타내는 것, 움직이는 것을 나타내는 것, 그림처럼 그려지거나 느낌을 나타내는 것 등에 대한 감을 가지게 되고, 다양한 시와 놀이 등을 통해 체화하는 과정을 거친다. 명사, 동사, 형용사에 대한 느낌을 배우고, 이와 더불어 쉼표와 마침표, 물음표, 느낌표 등의 간단한 문장부호에 대해서도 배운다.

3학년에서는 집짓기나 농사짓기 등의 주요수업이 함께 있기 때문에 아이들은 이에 대한 일지를 쓰면서 자연스럽게 쓰기 학습을 병행할 수 있다. 이는 교사의 판서를 벗어나 스스로 하는 글쓰기의 공식적인 시작이라고 볼 수도 있다. 또한 이 때쯤에는 글씨에 대한 이해가 어느 정도 끝나가면서 독서 교육도 새롭게 시작된다. 일반적인 언어교육과정에서 보면 좀 늦은 듯한 감을 주지만, 아이들의 잠재되었던 힘들은 발달과정의 변화와 더불어 폭발적인 성장을 보여준다. 주요수업과 더불어 간단하고 짧은 책 읽기를 시작한다.

### (3) 4~6학년의 국어교육과정 구성

#### 4) 4학년

3학년까지는 전반적인 읽기·쓰기 기술이 통합되는 경향을 보였지만 4학년 이후부터는 기술적인 연습이 점점 나누어진다. (Martyn Rawson and Tobias Richter, 2000:113) 좀 더 독립적으로 변한 4학년은 ‘선생님, 진짜예요?’ 라고 묻기도 한다. 따라서 4학년에는 주로 북유럽 신화를 공부한다. 북유럽 신화에서는 신들과의 전쟁, 신들과 인간의 전쟁 등이 이루어지고 결국에는 모두가 멸망하는 비극적 결말을 맞게 된다. 북유럽신화의 웅장하면서도 서로 대립되는 이미지들은 4학년이 세상을 향해 자신을 세워나가는 과정에서 걸으려는 이전에 비해 강해보이는 것과 닮아있다.

창세이야기와 마찬가지로 모든 문화권에서 북유럽 신화를 써야하는가의 문제도 대두된다. Martyn Rawson은 북유럽신화가 보편적인 것 같지만 특정한 민족 정신이나 문화와 더 관련이 있다고 말한다. 따라서 각 나라에 맞는 영웅 이야기를 추천하기도 한다.<sup>51)</sup>

---

of divine creation, a single Godfather as figure of authority, the giver of law, the Fall and loss of innocence, the need for law to structure human society and the concept of obedience." (Martyn Rawson and Tobias Richter, 2000:112)

51) "Should Norse Myths be told in all waldorf schools, or just those within the Northern European cultural orbit? the consensus appears to be yes, but... The myths of the Norse Gods do appear to have a universality to them whilst the legends of the Heroes are much more related to the specific



4학년의 문법에서는 과거, 현재, 미래의 시제에 대해서 배운다.<sup>52)</sup> 아이들은 자기의 앞에 존재했던 것과 뒤에 존재하게 될 것에 대해서 좀 더 균형적으로 생각할 수 있다. 또 과거의 나와 미래의 나에 대해서도 어렵듯이 생각할 수 있게 된다.

쓰기에서는 여전히 교사의 판서를 옮겨 적고 있지만 신화나 동물학 주요수업 등을 통해 쓰는 양이 이전에 비해 월등히 많아진다. 자신의 동물 프로젝트 등을 통해서 이야기를 창조하기도 한다. 발도르프 학교에서는 수업 시간에 들은 내용을 나중에 기억하고 요약해서 공책에 정리하는 것이 중요한 과정이다. 이는 앞으로 이어질 역사, 과학 등의 다른 수업에서 듣는 힘을 키우는 시작점이라고 해도 과언이 아니다.

특히 4학년에는 필기구의 역사를 통해 문자에 대한 이해를 돕는다. 3학년이 되면서 아이들은 글자에 대한 인지를 마쳤고, 4학년이 되면서 좀 더 체계적으로 글자를 인식해나간다. 외국어 학습에서도 문자도입이 시작된다. 문자가 오랜 기간 문화적 확립 속에서 만들어져 왔음을 몸으로 느끼는 시간으로 흙이나 돌에 새기는 것, 식물의 즙을 이용하는 것, 새의 깃털을 이용해 글씨를 썼던 것 등 다양한 방법으로 글자를 접한다. 그림으로 이루어진 글자에서 간단한 형태를 가지기까지 역사에 대해 체험하게 된다.

## 5) 5학년

5학년은 평균적으로 사춘기가 시작되기 전 누리게 되는 마지막 아이다운 시절이라고 할 수 있다. 다른 지역의 신화나 이야기 등을 통해 멀리 떨어져 있는 지역에 대한 감탄을 불러일으킬 수 있다. 이전의 신화에서 이어지며 새로이 역사과목이 시

---

folk soul and culture. Perhaps tales of 'local heroes' would be more appropriate here." (Martyn Rawson and Tobias Richter, 2000:114)

그는 이와 더불어 영국권에서는 베오울프(Beowulf)의 작품을 쓸 수도 있다고 말한다. 한편, 정재서는 신화적 상상력에 대한 세계일보와의 인터뷰에서 서양적 신화 이미지에 대해 언급한 적이 있다. 현대의 동양에서는 서양신화들이 주를 이루면서 동양적 신화적 상상력의 원형이 많이 쇠퇴된 것이다. 그는 이것을 '상징계의 전도와 교란'이라고 말한다. 예를 들어 동양의 관점에서 용은 길한 동물이지만 서양의 관점에서는 물리쳐야 하는 악한 존재인 것이다. 또 동양에서 인어는 '아저씨'와 관련이 많이 있지만 서양에서는 '아가씨'와 관련이 깊다. 이야기 속에서 서양적 모티프가 먼저 떠오르는 것이다. 정재서는 서양문화를 배척하는 것은 아니지만 문화적 편식은 가치관과 사고체계에 치명한 위험을 부른다고 경고하고 있다. 정재서의 관점은 교육에서 텍스트를 선택하는 과정에 있어서도 많은 시사점을 준다.

2010년 7월 26일자 인터넷 세계일보 게재, <[박종현 기자의 대중과 소통하는 학자들] <56> 동양신화 전문가 정재서 이화여대 교수>에서 인용.

52) 북유럽신화에서 배우는 3명의 노른(우르드·베르단다·스쿨드의 세 자매)은 각각 과거, 현재, 미래를 상징하기도 한다. 이런 점에서 북유럽신화의 인물들과 4학년의 문법 수업이 이어지며 만나기도 한다.

작된다. 이야기의 주제는 그리스 신화가 많이 선택되기도 한다. 역사는 주로 국어와 밀접한 연관을 가지고 있어, 학년이 올라갈수록 역사적 장면이나 인물을 활용한 다양한 글쓰기가 시도된다. 동물학, 식물학 등의 수업이 시작되면서 쓰기에 있어 새로운 덕목이 요구되는데, 관찰한 것을 객관적으로 명확하고 간결하게 서술하는 것이다. 이를 통해 일반적인 자신의 주관적인 일지와의 차이를 발견해 나가야 한다.

자아가 좀 더 들어서게 되는 5학년에는 문법수업이 강조되기도 한다. 능동적인 것과 수동적인 것에 대한 개념, 직접화법과 간접화법의 용례, 큰 따옴표와 작은 따옴표의 사용 등의 차이에서 언어에 대한 새로운 발견을 할 수 있다. 아이들은 이제 나의 이야기와 상대방의 이야기를 구분할 수 있는 능력을 키워야하므로 직·간접화법은 중요하게 다뤄진다. 5학년 정도부터는 맞춤법 역시 의식적으로 수정하며 다듬어나간다.

## 6) 6학년

6학년 이후의 과정들은 5학년에 시작된 활동들을 조금씩 덧붙여 발전시켜 나가는 과정으로 볼 수 있다. 6학년에서는 상상력을 발휘하여 극적으로 역사적 상황을 이야기하는 연습도 할 수 있다. 특히 과학의 세분화가 시작되는 학년이므로 실험 내용에 대해 과학적으로 기술하는 것이 글쓰기 영역의 새로운 도전 과제가 된다.

문법적으로는 문장구조나 간접화법을 발전시킨 의미의 미묘한 분화 등에 대해서 학습할 수 있다. 맞춤법 등의 실용적 문법도 계속된다.

## (4) 7~8학년의 국어교육과정 구성

## 7) 7학년

7학년은 이제 어린 아이라고 보기에는 좀 더 성장한 존재들이다. 청소년의 초기에 들어서면 이 시기의 아이들은 육체적 성장이 빨라지지만 육체적인 것과 영혼적인 것의 성장 차에서 오는 혼란 속에 갇혀 있기도 하다. 이 시기부터는 아이들의 개성이 무척 중요해지고, 어릴 때와는 완전히 달라진 모습을 보여주기도 한다. 따라서 학습 속에서도 아이들의 취향을 반영해주면서 그들이 성장한 존재로서 받아들여지고 있다는 사실을 느낄 수 있게 해 주는 것이 중요하다. 예를 들면 시(詩) 수업 속에서 아이들이 스스로 골라온 것들을 수업의 주제로 채택하거나 독서에 있어서도 개인의 취향이 생기기 시작한다는 것을 인정해주는 것이다. 이를 토대로 학급 친구들에게 책을 소개하게 할 수도 있다. 중요한 것은 아직은 지도가 필요한 나이이므로

로 편식을 하지 않도록 폭넓은 독서의 범위를 유지하도록 도와주어야 한다.

낭송과 낭독은 이 시기에 와서 더 중요한 요소로 자리잡는다. 사춘기가 시작된 아이들은 말투가 거칠어지거나 말을 웅얼거리면서 제대로 하지 않는 경우가 많다. 하지만 무리 속에 감추어지는 것을 원하기 때문에 개인이 너무 드러나지 않도록 하면서 다양한 연습을 하는 것이 좋다. 아이들은 시를 공부하거나 책을 크게 낭독하거나 주제수업을 발표하는 것, 꼬임말 연습 등을 통해 심각하지 않으면서도 전달을 위한 말하기 훈련을 계속할 수 있다. 이런 과정 속에서 어릴 때와는 다른 좀 더 성숙하고 미묘한 감정의 차이를 느낄 수도 있는데, 설사 문학작품이라 할 지라도 아직은 내용에 대한 분석을 시작하지는 않는다. 여전히 8학년때까지는 정확하지는 않더라도 전체적인 큰 그림을 그리는 것이 중요하다.

달라지는 자신에 대해서 느낄 수 있도록 자서전 쓰거나 학급일기쓰기, 자신만의 문체나 글씨체 찾기 등의 활동을 통해 변화되는 시점을 지혜롭게 극복할 수 있다. 한편에서는 의견이나 입장이 다른 것에 대해 감정적이지 않게 공식적으로 의견을 피력하는 것에 대해 연습하기도 한다. 공식문서를 작성하거나 목격한 것에 대한 객관적 서술 등에 대한 기술 등이 활동으로 제안될 수 있다. 역사수업의 내용을 이용한 글쓰기도 진행되는데, 한 사건에 대해 있을 수 있는 대립적인 시각들에 대해 한 편에 서서 입장을 밝혀보기도 한다.

문법적으로는 가정법이 많이 다루어지는데, 자신의 미래나 자연, 주변환경 등을 주제로 하여 ‘만약’에 대한 생각들을 나누어 본다. 영미권에서는 ‘if’절과 관계되어 있어 용법 사용을 위해 제시되기도 한다. 7학년부터는 유의어, 반대어 등을 통해 사용하는 어휘를 확장시켜 나가야 한다.

## 8) 8학년

8학년은 7학년에서 제시되었던 것들을 좀 더 완성화하는 단계라고 할 수 있다. 아이들은 담임과정의 마지막 단계에서 마무리를 시작한다. 수준이 있는 문학작품을 읽거나 모국어의 문법을 완성할 수 있도록 되돌아보는 활동을 할 수 있다. 특히 속담이나 은어나 욕에 대한 토론을 통해 또래 언어 문화에 대한 생각을 환기시킬 수도 있다. 특히 아이들의 개성이 점점 더 분화되는 것과 관련하여 문학적 텍스트를 선택할 때에도 다양한 기질의 시인들, 혹은 한 주제에 대해 다양한 기질을 보여주는 작품들, 다양한 기질을 반영하는 문체들에 대해 보여준다면 좋은 수업이 된다. 주제수업 등도 좀 더 활발해진다.

이 시기에 모든 것이 마무리되고 있다면 가장 눈여겨봐야 할 것은 졸업연극과 졸업 프로젝트이다. 연극은 모든 수업을 망라한 종합예술로서 학생들에게 큰 도전을

준다. 특히 연극을 통해 발성이나 감정을 넣은 대사 처리, 상대방과의 호흡 등을 고려해야 하고, 다양한 캐릭터 속에 자신을 숨긴 채 새로운 모습을 보여줄 수도 있다. 졸업 프로젝트는 자신이 선택한 한 가지 주제에 대한 연구를 진행하는 것인데, 전반적인 과정을 일지로 작성하고 마지막 결과물을 글과 자료를 이용한 완성된 형태로 내야 한다. 아이들 입장에서는 처음으로 써보는 논문의 형태이다. 마지막으로 많은 사람들 앞에서 자신의 연구 과정과 결과를 발표하게 되는데, 낯설고 많은 대중 앞에서 말하는 훈련은 아이들에게 큰 도전이 되며, 수행 후에 커다란 성취감을 준다.

## (5) 9~12학년의 국어교육과정 구성

### 9) 9학년

9학년부터는 상급학년으로 일반적으로는 고등학교 단계에 해당한다. 아직은 8학년의 특성을 가지고 있기 때문에 상급이 되었다고 해서 곧바로 분석 등의 활동을 시작하지는 않는다. 기본적인 사고력과 판단력을 키워주는 것이 9학년 국어교육의 목표가 된다. 따라서 상급에서는 문학을 통해 다양한 체험을 하는 것이 유용하다.

이 시기의 아이들은 내적이나 외적으로 긴장되어 보이기 때문에 수업 속에서 유머를 회복할 수 있도록 해 긴장을 풀어주는 것이 좋다. 또 아이들은 현대와 관련된 주제들에 민감하다. 역사 시간에도 근·현대사와 관련된 내용을 배우기 때문에 문학 적 주제들에 있어서도 맥을 같이 하면 도움이 된다. 문학작품을 통해 어떤 상황에서 한 개인이 극적으로 고민에 빠지는 것을 통해 아이들은 토론을 이끌어갈 수 있다. 9학년에는 아직 제 3의 길을 제시하는 방법보다는 이것 아니면 저것의 논리가 아이들에게는 좀 더 편안하게 받아들여진다. ‘나라면 저 상황에 어떻게 하겠는가?’ 하는 질문 속에서 스스로의 답을 찾아가도록 한다. 다양한 주제와 작품을 극적으로 나누어보고 양극을 느끼는 것이 중요하다. 이러한 방법 중에 하나로 희극적인 것과 비극적인 것에 대한 주제가 다뤄진다. 토론을 통해 다른 사람의 의견을 들으면서 나의 주관적인 판단이 다른 사람의 의견과 어떻게 공통되고 대립되는지 객관적으로 보게 하는 훈련을 서서히 해 나가는 것이 좋다. 현대시와 현대 시인들의 삶을 통해서 나의 삶과 연관시켜 나가는 활동이 좋다. 아직 작품에 대해서 분석하지는 않고 작가의 상황과 감정에 이입하고 공감하는 훈련을 통해 작가를 자신의 인생 멘토이자 친구로 느낄 수 있도록 하는 것이 좋다.

쓰기 수업에 있어서는 개인의 목소리를 내는 훈련을 해야 한다. 감상문이나 수필, 문체 등 글의 다양한 영역에서 자신의 고유성을 나타내는 방법을 발견해야 한다.



## 10) 10학년

10학년의 아이들은 9학년 때보다 좀 더 차별해지고, 다양한 사랑의 감정이 커지게 된다. 사랑의 감정이 어떤 때에는 부정적인 요소로 작용하기는 하지만 인류에 대한 보편적인 사랑으로 발전할 수 있는 토대가 되는 폭발적인 힘을 가진 것이다.

10학년에는 신화를 통해 신화적인 이미지들이 어떻게 문화적인 이미지로 옮겨가는지, 또 이후에 어떻게 서사시로 바뀌게 되는지를 알아간다. 특히 어릴 적 이야기처럼 배웠던 신화의 이야기들을 의식적으로 되돌아보면서 인간이 신이나 초월적인 힘을 통해 무엇을 말하고자 하였으며 소망했는지 인지하게 된다. 전반적으로 신화는 인류사적으로는 집단적인 경험에서 개인의 경험으로 분화되는 시기와 맞물린다고 할 수 있다. 신화에서 민담으로 넘어가는 과정에서 인류의 의식이 다른 방향으로 깨어났듯이, 아이들은 어린 시절의 신화를 다시 보는 과정에서 자아를 가지고 대상을 바라볼 수 있는 주체로서 서 있는 자신을 발견하게 된다. 서양에서는 주로 에다(Edda), 길가메쉬, 니벨룽겐의 노래 등의 고전적인 주제들이 다뤄진다. 우리나라에서는 단군신화, 동명왕신화, 천지창조 이야기, 북쪽과 남쪽 신화의 비교를 통해서 공부해볼 수 있다. 신화적 상상력은 현대에서 다시 주목받고 있는 것으로 아이들은 이를 통해 인류의 오래된 지혜를 배울 수 있다. 신화와 관련된 근대문학을 함께 살펴볼 수도 있다.

이 시기에 다뤄지는 문학사 역시 신화와 비슷한 관점을 가지고 있다. 서양에서는 주로 프랑스 혁명 시기를 중심으로 혁명 전후에 사람들의 의식이 변화하는 지점을 설명한다. 혹은 역사 전반에 걸쳐 의식이 변화해 온 시기를 통해 추구하는 가치가 달라진 점을 중심으로 살펴보게 된다. 다뤄지는 시기는 주로 근대의식의 전·후라고 말할 수 있다. 즉 의식의 획기적인 전환점이 문학사의 중심으로 다뤄진다고 할 수 있다. 우리나라에서도 이 시기를 여러 가지로 볼 수 있지만, 논자는 조선후기사회를 중심으로 수업을 구성해 보았다. 선정 이유 중 첫 번째는 임진왜란과 병자호란의 양란을 거치면서 지배층에 대한 믿음이 파괴되고 신분이 동요되고 하층민이 성장하는 사회적 분위기를 반영하기 때문이었다. 두 번째 이유는 주로 사대부로 대표되던 문학의 담당층이 여성, 일반인, 중간 관리 등으로 다양하게 분화되었으며, 이에 따라 문학의 양식이 바뀌거나 새로운 장르가 등장하였고, 이는 문학의 주제를 다양화시켰다. 또한 출판·인쇄 문화의 변화와 더불어 독자층 역시 넓게 성장하는 계기가 되기도 하였다.

한편에서는 아리스토텔레스의 『시학』을 배우기도 한다. 상급학년에는 매해 한 가지씩의 주제를 가지고 예술사가 진행되는데, 10학년에는 주로 문학을 통해 예술



사를 배우게 된다. 『시학』은 비극의 진행과 구성, 인간이 비극을 통해 느끼게 되는 카타르시스에 대해 잘 설명된 것으로, 이전의 희극·비극 수업을 보다 의식적으로 가져갈 수 있게 해 주며, 앞으로 있게 될 연극수업을 위해서도 좋은 이해를 가져올 수 있다.

또 이와 더불어 모국어의 기원이나 역사에 대해 배우기도 한다. 학년은 학교에 따라 9~10학년으로 차이가 있으나 보통 10학년에서 많이 다뤄진다. 언어의 기원, 어떤 단어 혹은 관용어가 지금에 오기까지 어떠한 과정을 거치게 되었는가를 통해서 언어가 인류의 오랜 산물임을 발견할 수 있게 된다. 또 현대에 쓰고 있는 언어가 이전과 다름을 비교하면서 언어가 주는 느낌, 당시의 사회 문화 등을 좀 더 넓게 이해할 수 있다. 이 때 다뤄지는 고전 작품들은 대개 현대어로 번역되지 않은 고어 그대로 다루는 것이 원칙이다. 고어 그대로가 그 시대의 언어 느낌을 제일 정확하게 보여주기 때문이다. 따라서 영미권에서도 초서나 셰익스피어의 작품을 다룰 때에는 중세어를 그대로 다룬다. 아이들에게는 배우는 당시에는 힘든 일이지만 작품을 다 다루고 나서는 고어를 어느 정도 읽거나 이해할 수 있게 되며, 어감의 차이를 느낄 수 있게 되기 때문이다.

10학년에서의 문학적 이해는 -아직은 완전하지 않으나- 흑백적인 관점을 떠나 인물이나 상황에 대한 보다 깊은 이해를 요구하기 시작한다. 즉 제 3의 길이 있을 수 있는지에 대한 토론과 변증법적인 글쓰기를 통해 인물과 상황에 공감하면서도 거리를 둘 수 있는 방법들을 배워나가야 한다. 특히 한 인간의 개별성을 통해 보편성을 획득해 나가는 과정은 중요하다. 이러한 주제들은 자연스럽게 장문의 글쓰기로 이어지고, 이를 통해 자신의 자작시나 소설을 지을 수 있는 상태로 나아간다.

## 11) 11학년

11학년 이후의 국어교육과정은 아직 우리나라에서 시도된 적은 없다. 여기에서는 보편적인 내용과 함께 제안될 수 있는 작품들에 대해서 생각해보고자 한다.

아이들은 보다 성숙해져서 이제는 객관적인 판단을 좀 더 수월하게 할 수 있고 반면 자기 자신에 대한 고민이 깊어지기도 한다. 즉 다양해지는 나의 경험들을 통해서 다른 사람의 감정과 경험을 이해할 준비가 되어가는 것이다. 나는 누구이며 무엇을 하게 될 지에 대한 해답을 문학작품을 통해 얻어갈 수 있도록 도와주는 것이 중요하다.

일반적으로 많은 학교들에서 <파르치발(Parsifal)>이 집중적으로 다뤄진다. <파르치발>은 서양의 중세문학에서 중요한 작품으로 우둔했던 한 인간이 어떻게 지혜를 찾아가고 성숙해져나가는지를 보여준다. 인생에서의 실패가 성공의 길로 들어서기까지

인물들이 어떻게 삶의 지혜를 얻어가는가가 중요한 테마라고 볼 수 있다. 이는 아이들에게도 마찬가지로 과정이며, 나아가서는 인류의 발달과정을 집약해 놓은 듯한 개인으로서 큰 의미를 가진다. <파르치발>의 주제가 ‘성숙해가는 인간’이라고 볼 때 이를 잘 형상화한 우리 작품으로 좀 더 밀착된 정서 속에서 학습할 수 있으리라 생각한다.

## 12) 12학년

12학년은 이제 세계시민의 한 사람으로서 세상에 설 준비가 되었다. 아이들은 세상에 관여하고 변화를 도모하는 데 관여하길 희망한다. 따라서 아이들의 추진력을 믿어주고 그에 맞는 통합적인 관점을 배울 수 있는 수업이 필요하다. 이에 따라 인간의 보편성을 잘 다룬 한 작품을 깊게 읽거나 다양한 세계문학을 배울 수도 있다. 전반적인 문학의 흐름으로서 문학의 개관, 문학사조 등에 대해 배우면서 현대의 문제들과 연관시켜 볼 수 있다. 윤리적인 문제, 자유와 책임, 사랑과 이기주의, 죄, 초월에 대한 토론이 수업에서 이루어질 수 있다. (Martyn Rawson and Tobias Richter, 2000:123)

유럽권의 학교에서는 주로 12학년에는 괴테의 ‘파우스트’가 많이 다뤄진다. 특히 파우스트는 인간 존재의 문제를 다루고 있다는 점에서 가장 적절한 문학작품으로 여겨진다.<sup>53)</sup>

한 작품에 대해서 다루는 만큼 전반적으로 넓은 폭에 대해서도 다룰 수 있다. 세계문학의 개관을 통해서 지금까지 배워 온 사회·문화적인 배경과 역사적인 사건들을 이어나가는 작업들도 할 수가 있다.

조동일(1996, 2002)의 상생론적 관점도 세계문학 수업에 있어서 실마리를 준다. 서양의 관점에서는 진취적이라고 보여지는 역사가 그들이 가게 된 나라에서는 침략을 당한 역사로 기억되기도 한다. 앞쪽이 이와 더불어 진취적인 문화를 만들었다면 후자는 단순한 피해자이기보다는 그로 인해 평화의 관점을 더 생각하게 된다. 사실은 후자를 통해 세계 인류가 놓치고 있었던 부분이 성장을 이루게 되는 것이다. 마치 빛과 그림자처럼 세계문학은 개별이자 또 인류 전체를 이해하기 위한 모티프로서 설명될 수 있다. Martyn은 이에 대해 ‘문학은 개별성을 가진 인간이자 전체로서 인류가 창작한 것이며 인간 의식의 단계를 나타낸다’(Martyn Rawson and Tobias Richter, 2000:123)고 말한다. 발도르프 상급학교에서 문학은 ‘인간이 삶을 위해 필요로 하는 것’을 배우는 것이 목표이기 때문에 이를 이해하는 것은 문학수업의 완성

---

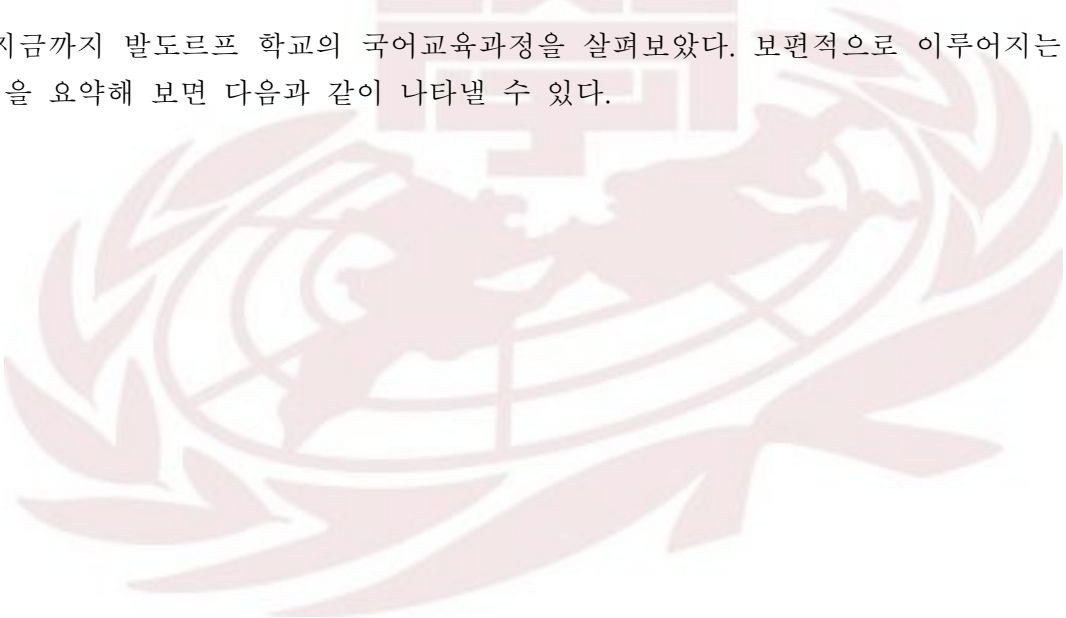
53) 그 이외에 다음과 같은 작품들이 다루어지기도 한다.

점이라고도 할 수 있다. 따라서 세계문학을 수업 속에서 활용한다면 한 문화권이 아닌, 전체의 관점에서 인류 의식의 흐름을 보여주는 것이 더 바람직하다고 생각한다.

12학년 교육과정의 독특한 과정으로 ‘연극’과 ‘프로젝트’를 들 수 있다. 연극은 이미 8학년 때 한 번 해 보았고, 이후로도 다양한 과목 속에서 작은 형태로 진행한다. 12학년의 연극은 지금까지의 모든 교육을 종합하여 발표하는 것으로 8학년과는 달리 연극적 요소가 완벽한 형태로 수준급으로 진행해야 한다. 주로 12학년의 연극은 아이들이 직접 희곡을 완성한다. 또한 무대에 서는 배우이자 무대를 만드는 연출가로서 예술적으로 사람들에게 감동을 주는 방법에 대해 고민하고 동시에 말의 힘을 경험하게 된다. 또 이를 통해 수사법적인 문제를 고민할 수 있다.

프로젝트 역시 심화된 연구 주제로서 소논문을 완성하는 과정이다. 학생들에게는 두 번째 논문이 되는 셈이다. 이제는 각 영역의 전문가와 만나서 완성도 있게 글을 쓰게 된다. 12학년의 희곡과 프로젝트 논문은 글쓰기 교육의 완성을 이룬다.

지금까지 발도르프 학교의 국어교육과정을 살펴보았다. 보편적으로 이루어지는 과정을 요약해 보면 다음과 같이 나타낼 수 있다.



<표 1> 12학년 수업 개요 예시

학년	주요학습내용	학년	주요학습내용
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 글자익히기</li> <li>- 글자 음가 익히기</li> <li>- 편지쓰기, 동화 듣기</li> </ul>	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 자서전 쓰기</li> <li>- 시를 본격적으로 다루기</li> <li>- 역사 사건과 관련된 글쓰기</li> <li>- 모국어 문법학습 돌아보기</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1학년에 이은 글자 익히기</li> <li>- 우화, 성인이야기</li> </ul>	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 이야기와 이야기의 요소 파악</li> <li>- 학급 연극 발표와 졸업논문</li> <li>- 모국어 문법의 완성</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 문법의 시작 (기본 3 품사)</li> <li>- 창세이야기, 전래동화</li> <li>- 편지나 간단한 글쓰기</li> </ul>	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 희극과 비극, 유머에 대한 학습</li> <li>- 연극사에 대한 기본적 이해</li> <li>- 문학으로서 현대시 수업 시작</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 시제와 관련된 문법</li> <li>- 동물·사람에 관련된 이야기</li> <li>- 북유럽 신화</li> </ul>	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 다양한 시와 소설에 대한 학습</li> <li>- 언어의 기원에 대한 학습</li> <li>- 문학사에 대한 이해</li> <li>- 인류재산으로서 신화 수업</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4학년의 학습 발전시키기</li> <li>- 고대 문명에 관한 이야기</li> <li>- 고대 신화에 관한 이야기</li> </ul>	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 보편적, 개별적 특성을 나타낸 문학작품(예, 파르치발 등)</li> <li>- 고대,중세문학에 대한 학습</li> <li>- 고어에 대한 학습</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 맞춤법이나 심화된 문법</li> <li>- 자서전 쓰기</li> </ul>	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 인간의 고뇌에 대한 작품</li> <li>- 세계문학의 개관과 사조</li> <li>- 12학년 연극과 졸업논문</li> </ul>

### 3. 9학년 실제 수업 사례

여기에서는 앞에서 제시된 교육과정을 토대로 짜본 9학년의 문학 수업 사례 예시를 소개하고자 한다.

#### (1) 수업 주제의 선정 및 배경

9학년 시 문학수업에서는 기질이 다른 네 명의 시인을 통해 그들의 삶과 작품을 비교해 보았다. 이 시기에는 아이들이 흑백 논리를 아직 가지고 있는 만큼 라이벌 이면서도 우정을 가진 예술가들이나 다른 양쪽 선상에서 평가받는 예술가들을 통해 공통점과 차이점을 살펴보게 된다.<sup>54)</sup> 논자의 경우는 9학년에 다룬 현대작가들

54) 유럽문화권에서는 주로 괴테와 셸러로 대표되는 수업이 이루어지기도 한다.

중에서 김수영과 박인환, 윤동주와 이육사를 두 관계로 설정해 살펴보았다.

네 명의 시인들은 각기 다른 기질을 가지고 있다. 김수영은 “역사 안에 산다는 건 힘들다”(김수영, 2003:158)라고 할 만큼 사회상에 민감하고 역사와 자신의 관계를 고민해 나갔던 시인이었다. 하지만 그의 삶이 자신이 생각하는 것만큼 진취적이거나 혁명적이 못하다 생각했기 때문에 그의 작품에서는 역사나 사회상에 대한 고민만큼이나 자신의 소시민적인 모습에 대한 자기비판의 경향도 자리잡고 있다. 6·25 이후에는 자신의 친구와 살고 있는 아내의 모습을 발견하기도 하며, 담배 살 돈도 없어서 원고료를 독촉했다는 김수영의 일기를 보면 알 수 있듯이 그는 경제적인 어려움에 괴로워했으며, 외국잡지 번역 등의 일을 생업으로 삼아 살아갔다. 그의 산문 「연애시」를 보아도 자신은 여자나 연애에 대한 감정을 특별하게 갖기가 어렵다고 밝히기도 한다.

반면 박인환은 6·25전쟁 이전에는 영화와 책을 좋아하면서 학교를 자퇴하기도 하였지만 평양의전에 들어가는 등 기본적인 지적 능력을 가지고 있었으며, 쾌활한 성격을 가진 사람이었다. 경제적으로도 큰 어려움이 살았으며, 이정숙과도 행복한 결혼생활을 이어나갔다. 전쟁 중이나 출장 중에도 아내나 아이들에게 자주 편지를 보내곤 하였다. “인간은 소모품, 그러나 끝까지 정신의 섭렵을 해야지”하는 그의 말에서도 알 수 있듯이, 그는 어려운 사회상과 궁핍한 생활상 속에서도 끝까지 유쾌함과 희망을 놓지 않으려고 애썼다.

윤동주는 희생적 모티프가 강한 인물이다. 주변 사람들에게 부드럽고 배려있게 행동하며 항상 흐트러짐이 없었다. 그러나 자신이 마음을 먹은 부분에 있어서는 끝까지 의지를 가지고 ‘주어진 길을 걸어가고자’ 결심한다. 그는 항상 자신을 희생하지 못함에 부끄러워하여서 흔히 윤동주를 ‘부끄러움의 시인’이라고 부르기도 한다.

이육사는 “나에게는 행동의 연속만이 있을 따름이요”라고 말할 만큼 행동력이 강한 인물이었다. 그는 일제에 의해 요주의 인물로 지목되어 한동안 고향집에 오지 못할 때에도, 순찰하는 사람들이 잠시 잠드는 틈을 이용하여 집에 다녀갈 만큼 대범한 인물이었다. 이육사라는 필명에서도 보듯이 자신의 수감번호를 그대로 사용하여 글을 발표하는 용기나 거침없는 행동은 평범한 사람이 하기 힘든 행동들이었다.

슈타이너 말하는 네 가지 기질, 즉 다혈질, 담즙질, 점액질, 우울질의 성격을 네 가지 시인들에게도 적용시켜 볼 수 있다. 김수영에게서는 소심하고 자기비하적인 면모는 세상의 모든 문제를 지고 있는 듯한 우울질의 특성이 엿보인다. 활달하고 사교성이 좋고 쉽게 고민을 잊으며 행복하게 사는 박인환은 다혈질적인 특성을 가지고 있다. 온화하고 안정되어 있으며, 끊임없이 자기의 길을 추구하며, 한 길을 묵묵히 수행하는 윤동주는 점액질적인 사람의 특성을 보여준다. 단순한 자기 비하가 아닌 점에서 김수영과는 다르지만 희생적인 모티프 속에서는 우울질적인 면모도 엿



보인다. 이육사는 강한 행동력으로 삶을 지탱해 온 사람으로 지도력과 추진력이 강한 담즙질적인 면모를 가지고 있다.

이렇게 각기 다른 성격을 가진 네 명의 시인을 통해 아이들은 그들의 삶과 시인들의 삶이 크게 다르지 않음을 알 수 있다. 특히 상급 교육과정에서 말하는 위대한 작가를 자신의 인생 친구이자 멘토로 두는 경험은 아이들에게 큰 위로를 주게 된다.

## (2) 수업의 목표

상급의 첫 학년인 9학년의 교육과정에 따라, 문학 작품에 대한 비판적, 객관적 해석보다는 공감적, 주관적 해석을 통해 작가와 동일시되는 감정을 느끼는 것을 목표로 하였다. 아이들이 내면적인 어려움과 외로움을 가지고 있는 것을 위대한 작가들을 통해 위로받는 것이 목표이다. 같은 인간으로 작가들의 삶이 자신들과 크게 다르지 않다는 것을 통해 작가의 의식에 공감한다. 따라서 작가의 시를 따라 쓰거나 초상화를 모사하고, 시를 낭송, 암송하는 것을 교과적 목표로 삼았다.

## (3) 수업의 구성

수업은 총 3주 동안 매일 아침 8시 20분에서 10시까지 주기집중수업의 형식으로 진행되었다. 3주에 걸친 전반적인 수업은 다음과 같이 진행되었다.

〈표2 3주(15일)간의 주요수업 흐름표〉

월	화	수	목	금
1일차	2일차	3일차	4일차	5일차
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 수업 소개</li> <li>- 발표 프로젝트 모둠 구성</li> <li>- 수업 전반에 대한 상 공유</li> <li>- 시 낭송 연습</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 김수영 &lt;풀&gt;</li> <li>- &lt;풀&gt;에 대한 조별 및 전체 감상 나누기</li> <li>- 김수영 시 낭송</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 김수영 &lt;절망&gt;</li> <li>- 김수영의 생애(발표)</li> <li>- 김수영 시 낭송</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 김수영 &lt;어느날 고궁을 나오면서&gt;</li> <li>- 김수영의 초상화 그리기</li> <li>- 김수영의 다른 작품 골라서 읽기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 박인환 &lt;목마와 숙녀&gt;, &lt;세월이 가면&gt;</li> <li>- &lt;목마와 숙녀&gt; 세 팀으로 나눠서 조별 감상 나누기(시화)</li> </ul>
6일차	7일차	8일차	9일차	10일차
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 박인환의 &lt;검은 신이여&gt;</li> <li>- 박인환의 생애(발표)</li> <li>- 박인환의 초상화</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 박인환과 김수영</li> <li>- 박인환과 김수영의 산문 읽어보기</li> <li>- 우정과 라이벌의 관계란?</li> <li>- 두 시인의 삶</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 윤동주 &lt;서시&gt;,</li> <li>- 윤동주의 시에 대한 조별 및 전체 감상 나누기</li> <li>- 윤동주 시 낭송</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 윤동주의 &lt;별헤는 밤&gt;</li> <li>- 윤동주의 생애(발표)</li> <li>- 윤동주 시 낭송</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 윤동주 &lt;쉽게 씌어진 시&gt;</li> <li>- 윤동주의 생애와 성격, 시를 동시에 생각해 보기</li> <li>- 윤동주의 초상화</li> </ul>
11일차	12일차	13일차	14일차	15일차
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 이육사 &lt;광야&gt;</li> <li>- 이육사의 시를 조별 및 전체로 감상해 보기</li> <li>- 이육사 시 낭송</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 이육사 &lt;절정&gt;</li> <li>- 이육사의 생애(발표)</li> <li>- 이육사 시 낭송</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 윤동주와 이육사</li> <li>- 윤동주와 이육사의 산문 읽어보기</li> <li>- 시대를 살아가는 두 인물의 방식</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 전체 정리</li> <li>- 1일차 수업 내용과 연관된 돌아보기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 전체평가 (개인 평가 및 전체 평가 진행)</li> </ul>

학생들은 첫 날 수업 전반에 대한 계획서를 받은 뒤 앞으로의 수업의 진행 계획에 대해 공유하였다. 각 시인의 생애와 상징적인 작품 선정 프로젝트를 위해 모둠을 구성하는 활동을 나누었다.

수업 전반에 걸친 큰 질문으로서 학생들은 ‘깨끗한 것과 투명한 것 사이에 어떤 차이가 있을까?’라는 질문에 대해서 자신의 생각을 나누는 시간을 가졌다. 두 개의 각기 다른 그릇이 있는데, 하나는 안이 들여다보이는 투명한 것이고, 하나는 겉이 깨끗하게 잘 정리되어 있는 그릇이었다. 이 안에 모난 돌멩이, 꽃, 작은 촛불을 넣어본다. 하나의 그릇은 안이 모두 보이는 그릇이고, 또 다른 그릇은 겉은 깨끗하게 정리되어 있지만 안이 보이지 않는다. 어떤 삶이 옳고 그른가가 아니라 어떠한 삶의 방식을 선택했는가에 대해 고민해 보도록 유도한다. 수업이 끝났을 때에 학생들은 두 가지의 삶 속에는 모두 고민이 있을 수밖에 없고, 그래서 일장일단이 있음을 발견한다. 시인의 삶이란 어떤 모습이어야 하는가 하는 질문 속에서 자신의 삶 역시 돌아보도록 한다.

수업은 큰 질문 속에서 매일의 시 감상, 시 낭송, 발표 프로젝트 등이 반복되며 이어지도록 구성하였다. 마지막 날에는 수업 전반에 대한 개인 및 전체 평가를 진

행하였다.

일반적인 수업의 흐름은 매일 다음과 같은 형태로 진행하였다.

<표 3 개괄적인 수업의 흐름>

시간	내용
8:20~8:40 (20분)	-인사 -아침열기/ 리듬활동
8:40~9:40 (60분)	본수업
9:40~10:00 (20분)	공책정리

아침에 학생들은 들어와서 인사를 나눈 뒤, 아침 열기를 진행한다. 아침 열기는 모든 학년에서 진행되는 과정으로 학생들이 돌아가면서 초를 붙이고, 아침 노래와 아침시를 외우는 시간이다. 아침시는 1~4학년, 5~12학년의 시로 구분이 된다. 9학년의 학생들은 다음의 시를 함께 낭송한다.

나는 세상을 바라봅니다  
 해가 빛나는 그곳에  
 별들이 반짝이는 그곳에  
 돌들이 쌓여 있고  
 식물들이 살아서 자라나고  
 동물들이 느끼며 생활하고  
 사람의 영과 혼이 그 속에 깃들어 삽니다  
 나는 내 안에 살아있는 영혼을 바라봅니다  
 하느님의 영은 햇빛과 혼의 빛 속에  
 드넓은 우주 공간에  
 그리고 내 마음 깊은 곳에도 함께 하십니다  
 오, 하느님!  
 기도하는 마음으로 당신을 바라봅니다  
 내가 잘 배우고 일할 수 있도록  
 나의 안에 힘과 축복이 넘치게 하소서

아침시는 모든 학교가 동일한 내용으로 사용한다. ‘하느님’이라는 용어는 ‘신’으로 해석되기도 하는데, 특정 종교의 신을 의미한다기보다는 인간이 경이로움을 느껴야 하는 초월적 존재로서의 신을 의미한다. 발도르프 교육에서 추구하는, 인간이 내면에서부터 경외심과 존경을 가지는 의미로서 아침 열기가 의식처럼 경건하게 진행된다.

리듬활동은 학년마다 차이가 있는데, 9학년 수업의 경우에는 짧은 단어 정의 사전을 만드는 활동을 매일 진행하였다. 9학년의 양극성을 이용하여 추상적인 두 개의 단어를 주고 학생들이 자신이 생각하는 정의를 써 가는 것이다. 예를 들면 ‘희망과 절망’, ‘자유와 구속’, ‘의무와 권리’, ‘사랑과 이별’ 등에 대하여 추상적인 단어의 의미를 구체적인 경험으로 써 내려가는 것이다. 이는 인지학적으로는 학생들이 성장하면서 점점 땅에 발을 붙이고 내려오는 것과 같다. 즉 7학년 이상이 되면 추상적인 단어에 대해서 자신의 힘으로 의미를 생각해보는 훈련이 제안되는데, 이는 이때쯤에 추상적인 사고의 힘이 커지는 실질적인 이유와 함께, 성장하는 인간으로서의 육화(肉化) 과정의 의미도 있다고 생각한다.

이미 수업을 진행한 학년의 경우, 정의 사전은 15일동안 꾸준히 진행한 뒤, 1년 뒤에 같은 단어에 대해 느낌을 써보도록 하였다. 학생들이 성장한 만큼 추상적 개념에 대한 이해와 경험이 달라졌기 때문에 학생들 스스로도 매우 놀라워했다.

다른 리듬활동으로는 공이나 콩주머니를 이용하여 몸을 움직이면서 시를 낭송하는 것, 리듬감 있게 걷는 연습 등 다양한 활동이 있을 수 있다.

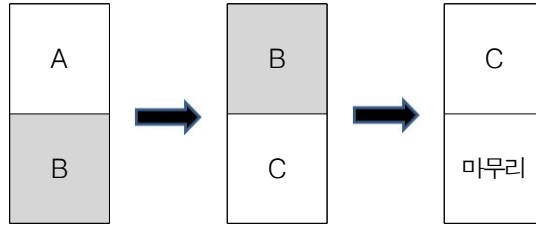
본수업은 주요수업의 주제 내용을 배우는 시간으로 일반적으로는 3일 리듬으로 진행된다.<sup>55)</sup> 하루에 한 가지 주제에 대해서 다 배우는 것이 아니라 크게 3일 정도의 리듬으로 한 주제씩 바뀌게 된다. 이 때 1일 리듬은 하나의 주제를 완벽하게 끝내는 것이 아니라 그 전날의 수업과 교차되면서 새롭게 진행된다. 다시 말해 어떤 내용을 배우게 되면 그 날 마지막에 내일 수업의 진행이 예고처럼 암시를 주고, 암시된 내용을 그 다음날 깊이 배우게 되는 형태이다.

---

55) 상급수업의 경우에는 꼭 3일 리듬을 지키지 않는 경우도 대다수 있다.



<표 4 수업의 일반적인 교차 구성>



본수업은 표2에 제시되어 있는 대로 약 3일씩 한 시인에 대해 배우는 시간을 가졌으며, 비슷한 형식을 유지했다. 예를 들어 김수영에 대해서 배우게 될 때에는 첫 날 김수영의 <풀>에 대해서 배우고, 첫 날 끝나기 전에 <절망>을 낭송하였다. 둘째 날 <절망>에 대해 배우면서 김수영 생애에 대한 조사발표를 듣는다. 수업이 끝나기 전에 김수영의 성격을 잘 보여주는 <어느날 고궁을 나오면서>를 낭송한다. 셋째 날에는 <어느날 고궁을 나오면서>를 통해 김수영을 더 이해해 보고, 김수영의 초상화를 그려본다. 김수영을 발표하는 팀에서 생애를 중심으로 김수영을 대표하는 상징적인 시에 대한 자신들의 선택시를 들려준다. 마지막으로 김수영의 전체 생애 및 시를 첫 날에 들었던 ‘깨끗함’과 ‘투명함’의 질문 속에 반영시켜보고 그의 삶이 어디와 더 닮아있는가를 살펴본다. 이러한 형식으로 한 시인에 대한 학습을 마무리 지었다.

시에 대한 감상은 매번 다른 방식으로 조를 바꾸어 진행하였다. 읽은 자리 순서, 자신이 원하는 부분을 선택하는 방식, 남학생과 여학생 등으로 진행해 보았다. 가장 잘 되었을 때는 박인환의 <목마와 숙녀>를 세 부분으로 나누고, 자신이 원하는 부분을 선택하여 시 해석을 해 보는 시간이었다. 특히 자율성이 주어지면서 쉽게 참여하지 못하던 학생들도 자신감 있게 하는 모습을 볼 수 있었다. 또 가장 흥미로운 결과는 남학생과 여학생으로 나누어서 시 감상을 진행했을 때였다. 김수영의 <절망>을 가지고 두 모둠이 토론을 하였는데, 여학생들은 시의 내재적인 의미에 집중하여 자신과 연관을 지어보는 방식을 택한 반면, 남학생들은 시대상과 연관을 지어 ‘독재’, ‘아부’, ‘암흑한 시대’ 등의 표현을 쓰며 시어에 대해서 이야기 하여 큰 차이를 보였다. 학급 차로는 우울질, 점액질이 많은 학급에서는 김수영이나 윤동주를, 다혈질, 담즙질이 많은 학급에서는 박인환, 이육사에 대한 공감도가 높았다.

#### (4) 수업의 평가

수업은 15일 간의 수업 마지막 날에 진행되었다. 수업의 평가는 크게 세 가지로 진행되었다. 첫 번째는 자신의 성취도와 흥미도를 스스로 평가하는 수업 평가서, 두 번째는 교사가 개별 학생에 대해 평가한 성취도와 흥미도의 정도를 통해 나눈 개별 과목 면담, 세 번째는 반 학생 모두가 참가하는 시 낭송회를 통해 전반적인 성취 상황을 파악하였다. 이 세 가지를 합산하여 최종적으로 교사가 학년의 발달 상황과 학생 개인의 발달 상황을 고려하여 최종보고서를 작성하였다.

첫 번째 평가는 학생 개개인의 과목 능력차가 있으므로 스스로 평가할 기회를 주도록 하는 것이다. 설문지에는 수업 시간에 했던 모든 활동을 기술하여서 학생이 그 항목에 대해 성취를 어느 정도 하였는지, 성취와 상관없이 흥미도는 어느 정도였는지 막대그래프에 표시하도록 한다. 이 평가는 교사를 위해서도 도움이 되는데, 이 다음 수업 구성에 있어서 학생들이 전반적으로 가지는 흥미 지점과 수업의 난이도를 알 수 있게 해 준다. 특히 같은 수업에 대해서도 학년별 편차가 발생하는 지점을 알 수 있고, 이를 통해 학급의 분위기나 기질을 파악하는 데도 도움이 된다. 또 개별 학생이 어떤 부분에서 어려움을 겪고 있는지 알 수 있기 때문에 개별 지도점을 파악하는 데도 유용하다.

첫 번째 평가의 질문 중 수업을 통해 새롭게 얻었다고 생각하는 것들에 대한 질문을 던졌을 때 학생들은 ‘시인도 한 사람의 인간이구나’ 하는 생각을 얻게 되었다는 것과 ‘시를 읽고 해석해 보는 것이 좋아졌다’, ‘나를 돌아보는 힘이 생긴 것 같다’라는 응답을 제일 많이 하였다. 학생들의 응답은 전반적으로 외적으로 드러나는 능력보다 내적인 변화에 중심이 있었다.

또 ‘선호도에 따라 네 명의 시인을 좋아하는 순서와 이유’를 적으라는 질문에 대해서는 학생들은 교사가 평소에 관찰한 학생들의 기질과 거의 반대되는 기질의 시인을 골랐으며, 그 중 제일 많았던 이유가 ‘본받고 싶어서’였다. 즉 학생들은 자신과 닮은 시인보다는 동경하는 시인에 대해서 더 높은 선호도를 보였는데, 이는 인생의 멘토로서 위대한 작가들이 학생들의 내면에 영향을 준다는 발도르프의 문학 목표를 다시 한 번 상기시킨다.

두 번째 평가는 첫 번째 평가를 보완하기 위한 것으로 사용하였다. 첫 번째 평가에 대해서 교사도 개인적으로 학생 개별에 대한 평가를 진행하였는데, 이전의 경험을 통해 한 가지 문제가 있다는 것을 알게 되었다. 자기 자신에 대한 주관적인 평가를 진행하기 때문에 학생의 감정적인 기복이나 개인적인 기질이 평가에 영향을 주기 때문이다. 예를 들면 우울질이나 점액질의 아이들은 교사의 평가보다 항상 자신의 성취에 대한 평가를 낮게 내리는 경향이 있었다. 이에 대한 이유로는 낮은 자신감이나 게으른 생활 습관 등에 있었다. 반대로 다혈질이나 담즙질 아이의 경우, 자신의 노력에 비해 너무 높은 평가를 내리거나 작품의 완벽성에 대한 높은 기대

때문에 오히려 낮은 평가를 내리기도 하였다.

또 전반적으로 자신의 성취도를 흥미도 보다 약간 낮게 평가하는 모습을 보였다. 일반적으로는 두 가지의 평가 그래프가 거의 같은 모습을 보이지만, 경우에 따라 크게 차이가 나기도 한다. 예를 들면 성취는 좋았으나 흥미가 거의 없었다거나, 반대로 성취는 낮았으나 흥미가 높았던 경우가 그렇다. 전자의 경우에는 수업 구성에 문제가 있을 수 있고, 후자의 경우에는 학생의 능력에 어려움이 있었을 수 있다. 따라서 교사는 학생과 함께 교사의 평가와 학생 자신의 평가 속에서 객관적인 지점을 볼 수 있도록 도와주고, 개인의 장점과 더불어 성장을 위해 노력해야 하는 지점에 대해서 학생과 이야기를 나누어야 한다. 상급의 학생들은 자신의 능력에 대해서 교사가 어떤 평가를 내리는 지에 대한 관심도 높기 때문에 개인 면담은 대체적으로 긍정적인 효과가 있었다. 특히 수업 시간에 적극적인 참여가 떨어지는 아이들에 대해서 잘 파악할 수 있었다.

세 번째 평가는 객관적인 능력에 대한 평가로 학생들의 도달점을 확인하기 위해서 진행되었다. 이 평가는 일반적인 것으로 논술하는 시험을 보거나, 내용에 대해서 묻거나 하는 평가와 비슷하다. 다만 이번 수업의 경우 시에 대한 이해와 공감의 목표였기 때문에 시 낭송회를 수업 평가로 제시하였다.

시 낭송회에서 각 학생은 총 2편의 시를 과제로 받았다. 1편은 자신이 자유롭게 시를 선정하여서 전체적인 분위기를 살려 암송하였고, 1편은 제비뽑기를 통해 시 한 편을 선택하여 즉석에서 낭송하였다. 전자의 경우에는 시를 외워서 그림 그리듯 들려줄 수 있는가에 대한 말하기 평가에 중점을 두었고, 후자의 경우에는 시의 분위기를 느끼고 파악할 수 있는가에 대한 감상 평가에 중점을 두었다. 이 때 다른 학생들은 시를 낭송하는 학생에 대해서 청중으로서 함께 평가를 내린다. 이번 평가에서는 발음의 명확, 낭송자세, 진지함, 시 분위기 파악, 청중의 감동, 나의 감동(주관적 평가)의 6개 영역에 대해서 별 5점 만점으로 평가하는 방식을 사용해 보았다. 다른 학생들의 평가에 대해 앞에서 낭송한 학생 역시 대체적으로 수긍하였다.

학생 수가 많은 일반학교에서 두 번째, 세 번째 평가 방식은 거의 불가능하다. 하지만 학생 개개인에게서 받는 자기 평가서는 전반적으로 모든 교사에게 도움이 되는 방식이라고 생각한다. 특히 과목 면담은 수업의 특성상 자기 노출을 해야 하는 글쓰기를 통해 교사 역시 학생에 대해서 많이 알게 된다. 반대로 자기 노출을 꺼려하는 청소년기 학생들에게는 글에 대해 이야기 하면서 직접적으로 자신의 이야기를 하지 않아도 되기 때문에 어느 정도 ‘숨기는 효과’가 생기게 된다. 따라서 교사와 학생 모두에게 일정 정도의 거리를 두면서 학생 개인을 더 깊이 알아갈 수 있는 시간이 되었다.

국어의 경우 모든 평가는 점수가 아닌 서술 방식으로 쓴다. 학년 학생들의 기본

적인 발달과정과 이에 따른 수업의 진행과 평가방식을 기술한 후, 개별 학생에 대한 평가를 작성한다. 그 예시는 다음과 같이 제시해 볼 수 있다.

<표5 발달과정 및 교육과정 제시의 예>

## 국어

### 1. 9학년의 발달과정과 국어교육과정

9학년은 상급이 시작되는 첫 시기입니다. 학생들은 대부분 사춘기에 들어와 있습니다. 부쩍 자라며 어른으로 가는 징조를 느끼며 신체적인 변화가 일어나는 한편 극변하는 감정의 상태를 경험하기도 합니다. 이제는 스스로 세상에 대해 느껴보고 판단할 나이가 되었음도 의미합니다. 학생들은 이 속에서 현실과 이상의 괴리를 경험합니다. 세상에서, 내 주위 환경에서, 혹은 존경했던 사람으로부터. 이런 실망의 표현은 극과 극의 표현으로 주로 나타납니다. 그러면서 극과 극의 상황이 사실은 동전의 양면처럼, 혹은 종이 한 장처럼 너무나도 가깝게 붙어있음을 발견하고, 자신의 절대적이고 극단적인 생각을 조금씩 수정해가게 됩니다.

국어는 이러한 상급학생으로의 변화과정과 발달 상태를 고려하기 위해 크게 두 가지로 진행되었습니다. 첫 번째는 인간 문학의 기본이 되는 말과 글(언어)의 기원에 대한 것(1학기)이고, 두 번째는 극과 극의 경험으로서 시인들의 삶을 살펴보는 것(2학기)이었습니다. 2학기의 시인론은 10학년부터 시작될 문학작품 감상과 분석의 감성적 토대를 마련하기 위해 진행되었습니다. 따라서 시인론의 목표는 작가를 비판하는 것에 초점이 있는 것이 아니라, 공감하고 이해하는데 초점이 있습니다.

2학기 ‘극과 극의 문학’은 총 3주로 진행되었습니다. 학생들이 제대로 된 문학을 배우기 시작한 첫 번째 주요수업이었습니다. ‘극과 극의 문학’은 시를 중심으로 진행되었고, 각 시기에 다른 성격을 가지고 같으면서도 다른 삶을 산 네 명의 시인에 대해 배웠습니다.

학생들은 첫 날 ‘시(詩)’가 ‘언어(言)’로 ‘절(寺)’을 짓는 것과 같은 작업이며 시인들은 세상을 볼 수 있는 눈을 가졌으므로 속된 말로 ‘하늘의 별을 받은 저주받은 운명’이라고 말하기도 한다는 보편적인 이야기들을 들었습니다. 또 첫 날 물과 촛불이 들어 있는 각각의 투명한 그릇과 안이 보이지 않는 새하얀 그릇을 통해 ‘투명함과 깨끗함에는 차이가 있는가’ 라는 질문을 받았습니다. 이 질문은 3주 후 수업이 끝날 때 답을 찾아보기로 하였습니다. (...후략)



<표 6 개별 학생 평가서의 예시>

영역 \ 내용	평 가 내 용
출석	**이는 1학기와 2학기 수업에 본인이 아픈 경우를 결석하는 일은 적었으나 지각을 하는 일이 잦았습니다. 후반부에는 감기로 몇 번 빠졌고, 그 이후에도 몸 상태가 좋지 않았습니다. 방학동안 건강 관리에 힘써야겠습니다.
수업 태도/ 참여	국어시간에 **이는 전체적으로 수업의 내용에 집중하고 흥미를 가지고 잘 듣습니다. 특히 자신이 생각하는 관념에 대해서 아침에 두 단어씩 적는 시간이나, 시인의 삶을 토대로 글쓰기를 하는 시간, 시인의 삶을 듣고 그의 얼굴을 상상해서 그리는 시간 등에 **이는 완전히 몰입해 있었습니다. 결과를 역시 좋았고, 진심으로 시를 이해하고 좋아하는 모습을 보였습니다.
활동/ 과제	<p>● 1, 2학기 자기생각 기술하기(글쓰기)</p> <p>전체적으로 **이는 자신의 생각을 명료하게 잘 정리합니다. **이가 정리하는 자기 생각 방식은 논리적이기보다는 감성적인 면에 중점을 둔 감상문 형태의 글이 많은 편입니다. 또 다른 형태를 연습해보기 위해 의도적으로 논리적인 면을 부각해서 써 보는 것도 좋은 방법이 되리라 생각합니다.</p>
	<p>● 2학기 과목 면담</p> <p>: 전반적으로 글쓰기 방식에 대하여 칭찬을 받았습니다. 다만 인용이나 요약의 방식보다는 **이의 생각을 더 길게 쓸 수 있도록 할 것을 조언 받았습니다. **이 스스로도 이번 학습에 대해 만족하고 있었습니다.</p>
공책 정리	**이는 1학기, 2학기 모두 수업시간에 집중했고, 그 결과물로서 공책정리도 좋은 결과를 내었습니다. 하지만 항상 시기를 놓치고 오래 지난 후에 내는 경우가 많았지요. 좋은 결과물을 위해 고민하는 시간도 필요하지만, 나에게 주어진 시간을 잘 활용해 그 시간에 가장 맞는 방법을 선택하는 것도 삶의 공부입니다. 따라서 다음에 공책을 낼 때에는 날짜에 맞추면서도 좋은 결과를 낼 수 있도록 미리 계획을 세워보기 바랍니다.
총 평	<p>**이는 전체적으로 많이 움직이고 적극적으로 해야 하는 활동보다는 글을 쓰는 것, 그림을 그리는 것을 좋아하고 그런 맥락에서 오래 생각할 수 있도록 시간을 주는 것을 좋아합니다. 반면순발력이 필요하고 때로는 자기 자신을 적극적으로 방어하거나 상대방과 격렬하게 대립해야 하는 활동은 힘들어하지요. 어떤 주제에 대해 표현할 수 있는 다양한 방식이 있고, 그것을 경험해 나간다고 생각하면 다소 위안이 될 것입니다.</p> <p>부모님의 말씀처럼 **이는 시집을 방에 옮겨놓기도 하는 등, 시인과 교감하며 그들을 닮아가고자 하는 열정을 보여주었습니다. 이 열정이 지속되어서 **이 내면의 성장이 꾸준히 발전해 나가기를 기원합니다.</p>

이와 같은 서술은 학생 개개인의 성장 속도를 잘 알 수 있게 해 주고 구체적인

조언을 해 줄 수 있다는 점에서 효과적이다. 특히 객관적 지표에서 표현되지 못하는 학생의 수업 태도나 내·외적 성장의 고민 등을 반영할 수 있는 장점이 있다. 교사는 개인 학생에 대해 서술하기 위해 끊임없는 관찰로 학생의 성장을 지켜보아야 한다.

#### (5) 수업 전반에 대한 소감과 제언점

흔히 일반학교에서 시는 중요한 요소이긴 하지만 배워야 하는 학습량 때문에 깊이 음미할 시간이 없이 지나가 버리고 만다. 또 시험을 위해서 어느 정도 보편적인 정답을 가지고 있어야 하기 때문에 완전히 자유로운 상태의 감상이 불가능한 것도 사실이다. 이렇다보니 학생들이 시를 즐기기도 하는 의미를 외워야 하는 상태로 변질되기도 한다. 또 학생 수가 많은 상태에서 시간을 충분히 주는 모둠 활동이 어려운 측면도 있다.

이번 시 수업의 경우 한 반의 학생 수가 보통 15명 정도이기 때문에 모둠 활동에 있어서도 소외되거나 방관하는 학생이 거의 없었고, 교사가 학생들 전반의 활동 상태를 모두 파악할 수 있었다. 특히 어렸을 때부터 시 낭송을 자연스럽게 해 온 학생들이었기 때문에 시의 리듬감이나 의미를 받아들이는 정도가 다르다는 것을 알 수 있었다. 박인환의 <목마와 숙녀>는 다소 어려운 편임에도 불구하고, 학생들이 시에 대한 거부감 없이 자신의 생각들을 자유롭게 나누는 모습을 관찰할 수 있었다. 학생들은 특히 더 어려운 시에 대해서 의미를 풀어보고자 하는 도전 의식이 강하였다.

시 낭송의 경우, 매 시간 교사가 시 낭송을 진행하고, 전체가 시 낭송을 해 본 다음, 개별 학생이 자신의 모둠 발표 시간에 해 보도록 하여서 크게 거부감을 일으키는 학생이 없이 잘 진행되었다. 이 나이 또래의 학생들에게 중요한 것은 분위기로써 시를 읽는 자연스러움이나 진지함이 형성된다보면 오히려 부끄러워하지 않고 참여하는 모습을 볼 수 있었다. 학생의 목소리나 성격에 맞는 시를 골라 주어 극적으로 읽지 않아도 분위기를 잘 살릴 수 있도록 도와주는 것이 교사에게 주어진 또 하나의 역할이라고 생각한다.

학생들의 평가를 통해서도 알 수 있듯이 시를 통해 학생들은 함축적으로 전달되는 언어의 예술을 경험하게 된다. 외국의 발도르프 학교들은 슈타이너가 부르던 명칭을 따서 시 수업을 ‘power of language art’ 라고 부르기도 하는데, 왜 그런가를 극적으로 보여주는 문학 장르가 아닌가 싶다. 많은 국어수업 중에서도 시 수업은 학생들의 내면과 발달을 고려한 수업이 미치는 영향에 대해 경험할 수 있는 좋은 주제라고 생각한다.

## VI. 결론

교육 구성의 핵심은 ‘연계성’에 있다. 연계성은 학습자로 하여금 단계적인 학습이 가능하도록 하는 필수 요소이다. 특히 국어 영역은 모국어 화자를 대상으로 하는 교육이라는 특수성에서 내적 의미를 발견하는 깊은 구성이 필연적이다.

지금까지 국어교육에 관한 논의들은 주로 교수법이나 학습에 필요한 해당 기술을 발달시키는 방법론이 주였다. 본고에서는 현 교육 현실이 보여주는 과도한 선수학습, 교육과정의 연계성 부족, 학습량과 질의 급진적인 변화 등의 이유로 이러한 논의에는 한계가 있음을 지적하였다. 이어 최근 들어 학습자의 발달과정을 중시하는 교육에 대한 선행 연구를 살펴보고, 국어교육의 핵심을 학습자의 발달과정을 중심으로 배치하는 것이 중요하다는 가설을 세워 보았다. 이 모델로서 독일에서 시작한 발도르프 국어교육과정의 예를 제시하여 앞으로의 방향을 모색하고자 하였다.

이를 위해 II장에서는 발도르프 주요 교육 철학에 대해 살펴보았다. 루돌프 슈타이너의 생애와 발도르프 아스토리아 담배공장의 노동자 아이들을 대상으로 설립된 첫 번째 발도르프 학교의 설립 배경을 알아보았다. 특히 현 발도르프 교육을 담당하는 교사들의 필수 철학으로 불리는 인지학에 대해 살펴보았으며, 인간의 4 구성체와 4기질론, 교육예술론에 대하여 고찰해보았다.

이를 통해 슈타이너가 교육을 통해 실현하고자 했던 핵심은 각 개인의 기질을 고려하고, 발달과정을 존중하는 가운데, 교육내용을 예술적으로 배치, 구성해야 함을 알 수 있었다.

III장에서는 발도르프 교육학에서 바라보는 발달과정에 대하여 살펴보았다. 발도르프 학교가 12학년제로 구성되어 있다는 점을 감안하여, 크게 1~8학년의 담임과정과 9~12학년의 상급과정으로 나뉘는 점에 첫 번째 초점을 두었다. 두 번째 초점은 각 학년이 겪는 발달 과정 상태에 관한 것으로, 인간으로서 아이가 겪게 되는 정신적인 위기와 성장에 대해 살펴보았다.

이를 통해 발도르프 교육학에서는 학령기(8~19세)에 속해 있는 학습자들이 해마다 평균적인 존재의 변화를 경험하는 것으로 보며, 그에 맞추어 학습과목과 내용이 결정된다는 사실을 알 수 있었다.

IV장에서는 발도르프 국어교육과정의 실체를 살펴보았다. 학년별 발달과정을 중심으로 한 교육과정을 살펴본 뒤, 국내 교육 현장에서 적용한 사례를 통해 성과와 한계를 알아보았다. 이를 통해 앞으로 한국적 국어교육과정 특히 문학적 텍스트의 선정의 중요성에 대해서 제시하였다. 이에 대한 연구는 앞으로의 연구 속에서 이루어지기를 희망한다.

위의 연구를 통해 알게 된 것은 슈타이너의 교육론은 인간의 외적인 능력보다 내

부의 성장을 고려한다는 점이다. 특히 개개인의 속도와 능력, 기질을 인정한다는 점은 모두가 똑같은 속도와 기능으로 살아가야 할 것을 요구받는 현대 사회에 진정으로 인간에게 필요한 것이 무엇인가 되묻고 있다고 생각한다.

결과적으로 학생들은 내면의 성장을 통해 일반적인 학교교육의 양보다는 적지만 질적으로는 더 단단하고 깊이 있는 교육을 받게 된다. 기저의 근본 원리를 배우기 때문에 어떠한 문제나 의문을 만나도 학생들은 당황하지 않고 창조적으로 해결해 나간다. 어려운 문제들은 학생들에게 심지어 도전의식을 키우게 한다. 전 세계의 발도르프 학교 졸업생들이 사회 곳곳에서 대안적으로 의미 있는 일들을 해내고 있다는 사실은 아직 졸업생이 없는 한국의 발도르프 학교에도 희망을 준다. 여느 나라들도 마찬가지로 처음에는 발도르프 졸업생에 대한 선입견이 있었으나 학생들의 창조력과 사회성을 보고 점차 그 편견을 없애 나갔다고 한다. 지금은 오히려 발도르프 학교 학생들의 포트폴리오와 교사들의 전반적인 서술식 평가들은 졸업생들에게 더 도움이 되는 요소로 작용하고 있다. 이와 더불어 앞으로 우리가 우리 사회에서 고민해 보아야 할 일은 바로 입시이다. 아무리 좋은 교육이 있다고 한들 대부분의 대안학교가 진로라는 문제에서 자유롭지 못하다는 점은 안타까운 일이다. 대학교 졸업장 없이는 변변한 직장도 원서 넣기도 힘들다는 사실은 새로운 희망을 키워 온 탈 공교육 학생들에게 또 다른 좌절을 준다. 다른 나라의 발도르프 학생들이 인정받을 수 있었던 것은 창의적인 교육과정과 더불어 이를 인정해주는 사회제도가 가능했기 때문이다. 따라서 교육과정과 더불어 새로운 진로문화는 앞으로의 과제가 될 것이다.

교육에서 가장 중요한 것은 사람됨을 키우는 일이다. 한 사람이 성장해 자신과 인류의 행복한 미래를 위해 살아가게 될 때 진정한 교육은 완성되는 것이다. 루돌프 슈타이너 역시 그러한 관점에서 사회삼지론과 인지학, 교육론을 제시한 것이 아니었을까 싶다. 보다 인간적인 교육을 위해서는 결국 인간에 대한 이해로부터 출발해야 한다는 보편적인 진리를 실천으로 바꾸는 용기가 현 교육의 풍토에서 우리가 앞으로 해 나가야 할 일일 것이다.



## 참고문헌

### 1. 단행본

#### (1) 외국단행본

- Alan Whitehead(1997), 『A STEINER HIGHSCHOOL』, Golden Beetle Books.
- Alan Whitehead(1997), 『The Pierian spring : Language Teaching Class 9 & 10』, Golden Beetle Books.
- Alan Whitehead(), 『word Circus : Language Class 7 & 8』, Golden Beetle Books.
- Betty Staley(2008), 『Between Form and Freedom』, Hawthorn Press.
- Caroline von Heydebrand(1989), 『The Curriculum of the first waldorf school』, Steiner schools Fellowship Publications.
- Childs, Gilbert(1991), Steiner Education on theory and practice, Edinburgh: Floris books.
- Christopher Clouder and Martyn Rawson(1998), 『Waldorf Education』, Floris books.
- Christy MacKaye Barnes 외(1996), 『FOR THE LOVE OF LITERATURE : A Celebration of Language and Imagination』, Anthroposophic Press.
- Francis Edmunds(2004), 『An Introduction to Steiner Education』, Sophia Books.
- Finser torin(1994), School as a Journey : The Eight-Year Odyssey of a Waldorf Teacher and his Class, Anthroposophic Press.
- Marieke Anschutz(1996), 『Child and their temperaments』,
- Martyn Rawson and Tobias Richter (2000), 『The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum』, Steiner schools Fellowship Publications.
- Neil Carter & Ineke van Florenstein Mulder(2005), 『Towards the future』, The Initiative Circle of the Pedagogical Section in New Zealand.
- Rudolf Steiner(1976), 『Practical Advice to Teachers』, Rudolf Steiner Press.
- Rudolf Steiner(1995a), 『Anthroposophy in Everyday Life』, Anthroposophic Press.

- Rudolf Steiner(1995b), 『Waldorf Education and Anthroposophy, Volumes 1』, Anthroposophic Press.
- Rudolf Steiner(1995c), 『Waldorf Education and Anthroposophy, Volumes 2』, Anthroposophic Press.
- Rudolf Steiner(1996), 『Education for Adolescents』, Anthroposophic Press.
- Rudolf Steiner(1997), 『Discussions with Teachers』, Anthroposophic Press.

## (2) 국내 단행본

- 고야스 미치코(2003), 『자유 발도르프학교의 감성교육』, 밝은누리.
- 고야스 미치코(2003), 『슈타이너 학교의 참교육 이야기』, 밝은누리.
- 고야스 미치코·아게마스 유우지·김수정 옮김(2003), 『슈타이너학교의 예술로서의 교육』, 밝은누리.
- 김수영 지음(2003), 『김수영전집:산문』, 민음사.
- 니일 지음, 김정환 외 옮김(1989), 『문제의 교사』, 양서원.
- 다니엘 네틀·수잔 로메인 지음·김정화 옮김(2003), 『사라져 가는 목소리들 : 그 많던 언어들은 모두 어디로 갔을까』, EJB.
- 베티스텔리 지음·과천자유학교 출판국 옮김(2009), 『형식과 자유사이』, 과천자유학교 출판국.
- 루돌프 슈타이너 지음·김성숙 옮김(2003), 『오이리트미 예술』, 물병자리.
- 루돌프 슈타이너·김성숙 옮김(2005), 『교육예술 I : 수업방법론과 교수법』, 물병자리.
- 루돌프 슈타이너 지음·양역관 옮김(2001), 『신지학』, 물병자리.
- 루돌프 슈타이너 지음·최혜경 옮김(2007a), 『인간에 대한 보편적인 앎』, 밝은누리.
- 루돌프 슈타이너 지음·최혜경 옮김(2007b), 『자유와 철학』, 밝은누리.
- 루돌프 슈타이너 지음·최혜경 옮김(2009), 『1학년부터 8학년까지의 발도르프 교육방법론적 고찰』, 밝은누리.
- 알베르트 수스만 지음·서영숙 옮김(2007), 『영혼을 깨우는 12감각』, 섬돌.
- 에르하르트 달 지음·이정희·한우근 옮김(2004), 『어떻게 외국어를 배우는가』, 아르케.
- 이진경(2004), 『철학과 굴뚝청소부』, 그린비.
- 정윤경(2004), 『발도르프 교육학』, 학지사.

- 조동일(1996), 『세계문학사의 전개』, 지식산업사.
- 조동일(2002), 『세계문학사의 허실』, 지식산업사.
- 쾨케 바이 외 12인·김용한 옮김(1999), 『루르 루돌프 슈타이너 학교 I,II』, 밝은누리.
- 크리스토퍼 클라우더·마틴 로슨 지음·박정화 옮김(2006), 『아이들이 꿈꾸는 학교』, 양철북.
- 프란스 칼그렌, 아르네 클링보르그 지음·한국슈타이너교육협회 옮김(2008), 『자유를 향한 교육』, 섬돌.
- 한주미(2000), 『발도르프학교에서 나의 체험 이야기 : 노래하는 나무』, 민들레.

## 2. 논문

### (1) 학위논문

- 김설아(2006), 「발도르프 학교의 언어교육 연구 : 슈타이너의 교육예술을 바탕으로」, 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김신정(2006), 「발도르프 학교의 통합적 미술 교육 형태와 그 적용에 관한 연구」, 제주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김윤경(2001), 「발도르프학교의 교육과정 및 교육방법 연구」, 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김윤옥(2008), 「발도르프 학교의 음악교육방법과 그 적용 : 한국의 중학교 교육과정을 중심으로」, 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김향숙(2010), 「발도르프 유아교육의 라이젠 활동이 유아의 정서지능에 미치는 영향」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 노계숙(2005), 「발도르프 교육학의 한국교육에의 적용 가능성」, 동아대학교 대학원 석사학위논문.
- 박수영(2009), 「독일 발도르프 초등교육에 비추어본 한국 발도르프 초등학교의 특징 탐구」, 창원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박정기(2009), 「발도르프 유아교육 방법을 적용한 바느질 활동 프로그램이 유아의 자아존중감에 미치는 영향」 건국대디자인대학원 석사학위논문.
- 신현석(2010), 「발도르프 교육에서의 색채지도 고찰 : 7세에서 14세를 중심으로」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 심은주(2008), 「waldorf학교와 우리나라 학교의 수학교육방법에 관한 비교 연

- 구」, 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 염주희(2005), 「발도르프 교육학에 관한 연구 : 루돌프 슈타이너의 인지학을 중심으로」, 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.
  - 이연우(2006), 「발도르프 학교의 역사 교육과 제도권 학교에 대한 적용 가능성 : 발도르프 학교의 5~8학년 교육과정을 중심으로」, 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.
  - 이원님(2009), 「슈타이너의 문자 교육론을 적용한 한글학습 프로그램 개발 및 적용」, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
  - 장희정(2005), 「독일 대안학교의 교수이론과 학습에 관한 연구」, 단국대학교 대학원 박사학위논문.
  - 정윤경(1998), 「슈타이너의 인지학적 교육론 연구」, 고려대학교 대학원 박사학위논문.
  - 조연제(2008), 「발도르프학교의 미술교육방법연구」, 목포대학교 교육대학원 석사학위논문.
  - 최세봄(2006), 「발도르프 학교의 음악교육방법을 적용한 음악 교수법 연구」, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
  - 최보라(2006), 「발도르프 교육사상을 적용한 한국 교육현황과 미술교육방법 연구 : 유아교육 중심으로」, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
  - 허선영(2009), 「초등 6학년과 중등 1학년의 문학 교육내용 연계성 연구」, 전주교육대학교 교육대학원 석사학위논문
  - 황선유(2006), 「발도르프(Waldorf) 학교의 수학교육과 우리나라의 수 개념 지도에의 적용 방안 탐색 : 중학교 1학년 정수 지도를 중심으로」, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.

## (2) 연구논문

- 강상희(2002), 「발도르프 교육학을 둘러싼 독일 교육학계의 논쟁」, 『한독교육학연구』 제7권 55~75쪽.
- 김광선(2005), 「아이들의 발달 단계에 맞는 교육」, 『민들레』 제37호 72~78쪽.
- 김대권(2003), 「18세기 언어이론과 헤르더의 언어철학」, 『독문문학』 제44권 제1호, 통권 제85권, 433~457쪽.
- 김대행(2002), 「국어교과학의 과제」, 『청람어문교육』 제25권, 5~21쪽.
- 김대행(2007), 「국어교육의 위계화」, 『국어교육연구』 제19권, 7~43쪽.



- 김재우(2005), 「연계성 비판 : 교육과정 작성자들간에 의사소통 필요하다」, 과학과기술 통권 439호 56~59쪽, 한국과학기술단체총연합회.
- 김진숙(2006), 「교육과정의 연계성 탐구 : 유치원-초등학교 교육과정을 중심으로」, 교육과정연구 통권 24호, 83~108쪽.
- 김혜숙(2005), 「사회언어학연구와 국어교육의 연계성」,
- 민현식(2002), 「국어 지식의 위계화 방안 연구」, 『국어교육』 제108호 67~125쪽.
- 박의수(1995), 「발도르프 학교의 교육과정과 운영 방법」, 『교육철학』 제13권 121~138쪽.
- 신호철(2009), 「국어교육에서 연계성의 개념과 양상 : 문법 영역을 중심으로」, 『새국어교육』 제81호 183~211쪽.
- 안정오(1997), 「단테에서부터 흄볼트까지」, 『독일문화』 제1권 제1호 155-180쪽.
- 전일균(2002), 「발도르프 교육학의 대안학교적 의미 연구」, 『교육철학』 제28권 165~185쪽.
- 정영수(1996), 「발도르프 교육학의 이론과 실제」, 『한독교육학연구』 1권 33~49쪽.
- 정윤경(2002), 「발도르프학교의 교사교육」, 『교육철학』 27권 91~108쪽.
- 정윤경(2009), 「인지학의 특성과 교육적 의미」, 『교육의 이론과 실천』 제14권 제 1호 187~211호.
- 정윤경(2010), 「한국 발도르프학교 교육의 의미와 실천에 관한 문화기술적 연구」, 『교육철학』 제48권 163~197쪽.
- 정혜영(1997), 「발도르프학교의 초등교육 실제 탐색」, 『초등교육연구』 제11권 5~26쪽.
- 정혜영(1997), 「발도르프 학교 교육의 사상적·이론적 기초 : 슈타이너의 인지학적 교육론」, 『교육학연구』 제35권 1~16쪽.
- 최종인(2004), 「발도르프 교육학(Waldorfpädagogik)과 인지학(anthroposophie)」, 『한독교육학연구』 제9권 39~52쪽.
- 최지현(2005), 「중등학교 국어과 수업 평가의 한 방향-사범 대학과 중등학교의 연계를 중심으로」, 『국어교육학연구』, 제24권 65~96쪽.
- 황규호(1999), 「초·중등 교육과정의 연계성 증진을 위한 검토 과제」, 『교육과정연구』 제17권 제1호, 167~192쪽.

### 3. 정기간행물, 비간행물, 백서.

- Taikura Rudolf Steiner School(2008), 『Taikura Rudolf Steiner School Hastings : Highschool Teaching Programmes 2008』, Taikura Rudolf Steiner School.
- 이인제 외저(2005), 국어과 교육과정 개정(시안) 연구 개발, 한국교육과정평가원.

### 4. 인터넷자료

- [www.rsarchive.org](http://www.rsarchive.org) (영문 루돌프슈타이너강연록 모음)
- [www.waldorfcriculum.com](http://www.waldorfcriculum.com) (발도르프 교육과정의 예시 모음)
- [www.anthroposophy.org](http://www.anthroposophy.org) (인지학자료 모음)
- [www.waldorfanswers.com](http://www.waldorfanswers.com) (발도르프 교육관련 기본 내용 모음)
- [www.whywaldorfworks.org](http://www.whywaldorfworks.org) (AWSNA에서 운영하는 발도르프 관련 자료 모음)



## Abstract

### A Study about Korean Language & Literature curriculum of Waldorf education - based on Child's development stage

By the influence of the development of the educational teaching method, Korean language education has been researched in diverse areas as well. However, knowing the inner quality of students is as important as setting the teaching method. In order to achieve the goal, teachers must consider child development. While being changed, the curriculum of Korean language education should not ignore that students are not only constantly learning and growing but also have already incarnated Korean language as a mother tongue. This is a newly focused topic in Korean language education.

With this purpose in mind, I will focus on the Waldorf pedagogy, which is based on anthroposophy which was founded by Dr. Steiner. I will show the fundamental philosophy and characteristics of the Waldorf pedagogy in chapter II and the understanding of learners' development in chapter III. The chapter IV of this paper will consider the general features of Waldorf education and the grade by grade process of Korean language education based on Waldorf pedagogy in chapter V. The final level of the paper consists of the application of the Waldorf philosophy to the actual practice of teaching. I teaching. The following is a summary of the results of this paper :

- 1) Waldorf pedagogy helps us to understand learners' development.
- 2) Human development is explained through ether and astral. Two major steps in the development of the child are marked first by change of teeth from aged 7 (etheric) and by changes in feelings(astral) and the physical body during adolescence.
- 3) Language is dealt with importance as the essence of human spirit, the metaphor of each ethnic group and culture. Thus, language must be taught as accumulation of culture and respectfulness to former generation.
- 4) Planning and organizing through understanding human development is a key. It is essential for Waldorf teachers to have full insight into its philosophy and

methodology before applying it to the so-called "general" education method.

5) Each skill of language learning such as speaking, listening, reading, and writing is dealt with equally. Particularly, reciting poetry is an art itself and taught as a way of speech. Literature class is taught to upper class students when they are grown to appreciate the fruits of the art of language.

6) This integrated teaching method between language and art has implications for our teaching method. We can Integrate example, various subjects such storytelling, literature lessons, history and so on. It is still necessary to build up our own curriculum with Korean traditional stories and texts.

Rudolf Steiner asserted that we need to recover the human spirit which we have lost in our materialistic society through language education in order to seek the truth of our culture and values. Korean language education has to be studied to feel spiritual beauty, rather than for the college entrance test.

