

사회과 탐구에서의 문제인식 함의

황 인 석

부천송일초등학교

□ 사회과에서 탐구는 듀이(J. Dewey)의 반성적 사고(reflective thinking)를 원형으로 취하고 있다. 문제해결학습, 과학적 탐구학습 그리고 의사결정학습은 공통적으로 구체적인 수업 장면으로 실천된 반성적 탐구의 양상들로 간주된다(최용규, 1995: 167-168). 이하에서는 이와 같은 문제해결 지향적 수업을 반성적 탐구와 긴밀히 관련된다는 점에 초점을 두고 사회과 탐구라는 용어로 포괄적으로 사용하였다.

역사적으로 탐구는 사회과의 목적과 실천 담론의 정당성과 깊이 관련된다. 사회과 탐구의 의미와 가치를 두텁게 드러내는 일은 사회과의 의미와 가치를 드러내는 활동과 완전히 동일한 것으로 된다. 주지하듯이 문제 인식은 사회과 탐구 과정에서 중요한 단계로 제시되고 있다. 그런데 과연 학생이 인식해야 할 문제는 어디에 있는가? 또한 문제 인식이 되었다는 것은 어떤 상태를 말하는가? 사회과 탐구 이론가들은 공통적으로 학생 개인과 그를 둘러싼 상황 간의 소통의 맥락 속에서 문제를 규정하고 있었다. 다시 말하면 문제는 이성적으로든, 감정적으로든 학생을 둘러싼 사태에 모종의 의문을 가진 상황으로 간주하였다.¹⁾ 문제는 개인이 문제 상황에 처하면서 느끼는 막연한 혼란에서 발생한다. 개인은 이와 같은 감정상의 혼란을 해소하기 위해 계속적으로 사유에 몰두한다. 이렇게 하여 문제는 그 문제 사태를 자신의 것으로 명백히 의식하게 될 때 문제가 된다(Dewey, 1933: 126-127). 사실상 이와 같이 행위자 편에서 ‘문제’를 규정하는 입장에서 보면, 문제 안에는 다음의 아이디어가 담겨 있는 것으로 보인다. 하나는 학생이 일상생활에서 경험하거나 경험할 가능성이 높은 사태 속에서 문제를 규정하는 것이 심리적으로 학습이

1) 듀이에 의하면, 환경과 상황은 다른 의미를 지니고 있다. 환경은 개인과의 상호작용이 배제된 채 개인에게 이미 주어진 물리적 공간이며, 상황은 항상 개인과의 소통 속에서 그 의미가 규정된다(김무갈, 2004).

일어날 가능성이 크다는 심리학적인 아이디어이다. 이와 같은 심리학적 아이디어는 학생의 경험과 가까운 문제들을 직접 다루는 것이 지속적인 성장의 재구성을 가져올 수 있다는 교육적인 아이디어로 이어진다. 또 하나는 그와 같은 개인적, 사회적인 문제들을 대상으로 하여 반성적 사고 과정을 거친 지식만이 현재와 미래의 삶에 유용한 가치를 제공할 수 있다는 전제를 깔고 있다.

본고에서는 이와 같은 학생의 편에서 규정하는 문제 인식을 그것과는 반대로 ‘문제의 편’에 서서 설명해 보는데 목적이 있다. 이러한 설명은 ‘문제 인식’이 원래 지니고 있는 의미를 되살려 내는 데 기여할 수 있을 것으로 보인다.

㉔ 사회과 탐구 이론가들이 문제가 지니고 있는 의미를 도외시키고 있는 것은 아니다. 다만, 여기서 지적하고 싶은 것은 ‘문제’의 의미에 대한 탐구가 전혀 이루어지지 않는다는 것이 아니라, ‘문제’가 지니고 있는 의미를 명백하고 충분한 방식으로 설명하지 않는다는 것을 뜻한다. 주목해서 보아야 할 점은 펜튼(E. Fenton)이 보는 ‘문제’는 학생의 편에서 규정된 문제와는 명백한 차이를 보인다. 펜튼은 문제 접근(problems approach) 수업이 무의미한 문제의 선정과 기계적이고 단계적인 방식으로 실천되고 있다고 비판하면서, 탐구는 궁극적으로 사회과학의 구조나 개념을 이해하는 활동으로 설명하였다.(Fenton, 1967: 11-12). 펜튼에 따르면, 문제는 사회과학의 개념이나 원리를 담고 있다는 전제 하에서만 의미를 지닌다. 다시 말하면, 펜튼은 ‘문제’를 사회과 탐구를 행하는 의미를 담고 있으면서, 동시에 개념이나 원리를 담고 있는 발견의 대상으로 삼고 있다는 점에서 다른 이론가들과 미묘한 차이를 보인다. 펜튼이 말했던 문제의 개념은 ‘도대체 문제가 어디 있는가?’에 대한 해답을 암시해 준다. 말하자면, 사회과에서 다루는 문제에는 학생의 편에서 규정할 수 없는 것들이 존재한다는 것이다. 학생이 어떠한 문제 상황을 경험하지만 ‘의식하지 못하거나’, ‘의식할 수 없는’ 그러한 문제의 차원이 있다는 것이다. 요컨대, 펜튼이 보는 문제 안에는 개인(학생)이 인식할 수 있는 차원도 있지만, 그렇지 않은 차원도 숨겨져 있는 것이다.

문제가 학생의 편에서만 규정할 때, 또 하나 생각해 볼 수 있는 난점은 사실상 교사의 역할이 축소되거나 왜곡될 가능성이 있다. 학생은 교사가 제시하는 적절한 자료와 그 자료를 가지고 무엇을 해야 하는 지에 대한 교사의 단서가 없으면 도저히 현상 속에 담긴 원

리를 발견할 수 없다. 더구나 학생의 학습은 배우는 내용뿐만 아니라 배우는 방식을 통해서도 이루어진다(Fenton, 1967: 55-57).²⁾ 다시 말하면 학생은 교사를 통해서만이 온전하게 탐구의 방식을 배울 수 있다는 것이다. 순수하게 학생 스스로 문제를 인식하고 자료 수집이나 분석을 통해서 모종의 결론을 제시하는 수업은 불가능하다. 지식이나 탐구의 성격을 어떻게 보는가에 따라 따져 볼 문제이지만, 사회과 탐구로부터 교사의 역할을 축소하려는 주장에는 추상의 오류가 적용된다.³⁾ 학생이 문제 상황을 문제로 바꿀 수 있는 것은 교사라는 존재가 이미 거기에 있기 때문일 것이다. 사실, 학생 편에서 교과서나 사회 현상(혹은 문제)은 그것 자체로 진지한, 지적 유희의 대상이 되기 어렵다. 교과서에 적혀 있지 않은, 그 내용의 이면을 가르치기 위해서는 교사의 역할이 필수적으로 요청된다. 결국 학생들이 탐구 과정을 통하여 올바른 삶의 의미와 가치를 내면화하기 위해서는 문제 또는 현상에 담긴 이면의 의미를 ‘먼저’ 내면화한 교사가 있음으로써 해서 가능한 것이다.

㉓ 여기서 한 가지 사실을 짚고 넘어가는 편이 나을 듯하다. 바로 문제 인식과 문제 해결의 관계이다. 문제 인식과 문제 해결을 실제 탐구 과정에서 분리할 수 있는가? 필자가 보기에 그것은 논리적인 구분을 실제에 적용한 결과에서 나온 오해라고 본다. 이 오해에서 벗어나기 위해서는 문제 인식과 문제 해결이 동일한 과정이라는 것을 설명해야 한다. 문제해결은 말 그대로, 모종의 ‘해결’에 무게를 두고 인식 행위를 설명하면, 그것은 다시 ‘해결’을 어떤 상태로 보는가에 따라 ‘문제’를 두 가지 상이한 방식으로 규정할 수 있다. 하나의 방식은 문제가 된 사태 혹은 현상에 관하여 모종의 수단이나 조치를 제안하는 행위를 해결이 된 상태로 상정할 수 있다. ‘해결’의 상태를 이와 같이 볼 때, 학생의 편에서는 그러한 문제 사태에 관하여 ‘합리적인’ 단계나 절차를 거쳐 모종의 조치나 수단의 강구에 도달하지 않으면 안 된다. 이와 같이 ‘해결’이 어떠한 대안을 제시하는 실제적인

2) ‘배운 내용뿐 아니라 배운 방식을 통해 학습한다.’는 펜튼의 이 말은 심각하게 받아들여야 한다. 여기서 ‘배운 방식’은 사실이나 개념을 내면화하는 방식, 탐구나 문제해결을 수행하는 방식으로 이해할 수 있다. 학생이 스스로 탐구의 과정을 거치면서 배움을 얻는 것임에 틀림없지만, 동시에 교사의 정서 표현인 몸짓과 이미지를 통해서도 배움을 얻는다(Collingwood, 1938: 276).

3) 여기서 ‘추상의 오류’는 오직 논리적으로만 구분되는 것을 사실상으로 분리된다고 생각하게 되면서 발생하는 논리상의 오류를 말한다. 실지 탐구의 과정에서 학생이 온전히 문제를 인식하고 가설을 설정하고 검증하는 순수한 의미의 탐구를 할 수 있다고 보는 사람은 아무도 없을 것이다. 진정으로 학생 중심의 탐구를 실천하고자 하는 교사는 먼저 온몸으로 탐구를 실행해야 할 의무를 가지고 있다.

인식 행위로 파악하게 되면, 사회과 탐구는 문제 해결 능력을 기르는 수단적 위치에 있는 것으로 간주된다.

반면, ‘해결’의 상태를 문제 사태에 대한 대안이나 처방으로 제시하는 것과는 달리, 문제에 대한 모종의 확장된 이해의 상태로 볼 수 있다. 보통 문제해결 활동에서 해결방안을 제안하거나 비판하는 일은 그 방안이 해결하고자 하는 문제가 무엇인가에 대한 모종의 이해에 의존하지 않는 한, 불가능한 것이다. 말하자면 이 활동은 문제 사태에 가정된 개념이나 원리를 발견하고, 그것에 의존하여 문제 사태를 파악하는 행위에 더 가깝다. 여기서 학생이 발견하는 개념이나 원리는 문제나 현상에 내재되었다고 보지 않으면 안 되는 역사, 지리 그리고 사회과학적 개념이나 원리, 즉 사회과에서 다루는 지식이 된다. 따라서 여기서의 사회과 탐구는 사회과 내의 여러 학문의 개념과 아이디어를 문제나 현상과 관련지어 ‘보는’ 안목과 깊이 관련된다. 문제는 그 자체로 학생의 이해를 기다리는 지식이 가정되어 있는 것으로 되며, 바로 그 점에서 문제는 해결을 위한 수단적 위치에 있지 않다고 말할 수 있다. 다시 말하면 여기서의 문제 인식은 문제에 담긴 지식이 학생의 탐구를 통해 발견되어 이해되고, 또한 그것을 통하여 사회를 조망하는 상태로 규정할 수 있다. 발견과 조망 행위로서의 문제 인식은 콜링우드(R. G. Collingwood)의 철학적 탐구에 관한 논의에서 따라 나온 것이다.

④ 콜링우드는 *철학적 방법론(EPM)*를 통해 철학을 과학의 활동과 구분하고, 이 구분 속에서 철학이 지니고 있는 고유한 탐구 방법론을 제시하였다. 그가 보기에, ‘철학은 무엇인가’를 답하는 문제는 어떠한 고정된 기초에서 출발하기 보다는, 실제 철학자가 행하고 있는 일이 무엇인가를 역사적으로 이해하는 과정이었다. 철학자가 실제 행하는 내용과 그것을 행하는 방법을 설명할 수 있다면 자연스럽게 다른 학문과 구분되는 철학 고유의 목적을 추론할 수 있다고 본 것이다. 여기서 그가 정당화하고자 시도한 철학적 탐구는 ‘형식의 위계(scale of forms)’와 ‘부류의 중첩(overlap of classes)’ 개념으로 요약된다.

콜링우드가 보기에, 철학적 사고는 과학의 사고와는 근본적으로 내용과 방법을 달리한다. 전통적으로 과학은 류(genus)와 종(species)의 분류 체계를 기본으로 하고 있다.⁴⁾ 그리고 이 논리학의 분류체계에서는 부류(classes) 상호간에 배타성과 망라성의 원칙을

핵심으로 삼고 있다.

어떤 선(line)은 직선이거나 곡선이여야 한다. 여기서 직선과 곡선은 류개념인 ‘선’에서 분류된 ‘종’에 속한다. 따라서 직선과 곡선은 서로 배타적(exclusive)이면서, 동시에 포괄적(exhaustive)이다. 어떤 선도 직선이면서 곡선일 수는 없으며, 직선과 곡선 이외에 또 다른 종이 있어서는 안 된다(*EPM*, 29).

류개념인 선은 그것의 종인 직선과 곡선으로 분류된다. 직선은 곡선과 서로 배타적인 관계에 있으며, 따라서 직선과 곡선은 서로 다른 부류에 속하게 된다. 즉 과학의 사고 체계에서는 기본적으로 부류의 배타성을 원칙으로 하고 있다. 가령 포유류로 분류되는 고래는 동시에 어류로 분류될 수 없는 것이다. 만일 어떤 사례인 종이 어떤 하나의 부류에 속해 있다면, 이 부류는 동시에 또 다른 부류에 속할 수 없게 된다. 이러한 분류 원칙에 따르면, 자연스럽게 우리가 류라고 부르는 개념들은 그 류 속에 포함되지 않는 사례를 하나하나 제거해 가는 과정을 통해서 성립된다. 콜링우드는 이와 같이 류의 개념을 명백히 하기 위해 행해지는 모든 과학적 사고 행위의 과정을 ‘배타성의 원칙’이 적용된 것으로 보고 있다.

전통적인 논리학이나 과학적 분류에서 취하고 있는 이러한 ‘배타성의 원칙’은 ‘포괄성의 원칙’과 긴밀한 대응을 이루고 있다. 가령, 과학에서는 류를 종으로 분류할 때 류개념(예를 들면, 동물)의 부류(예를 들면, 척추동물, 무척추동물)를 가지고 분류한다. 여기에서의 부류라는 것은 류개념이 적용되는 범위, 곧 논리학의 일반용어로 표현하면, 류개념의 ‘외연’에 해당한다.⁵⁾ 이런 식으로 부류와 부류가 류개념의 외연을 가리키는 것일 때, 류개념은 그 외연에 해당하는 모든 사례들(종)을 어느 것 하나 남김없이 포함해야 하며, 그러기 위해서는 개별 사례가 부류와 맺는 관계는 완전히 동일해야 한다(김명숙, 22-23). ‘배타성의 원칙’이 부류와 부류가 관계를 맺는 방식을 나타내는 개념이라면, ‘포괄성의

4) ‘genus’는 보통 과학에서 ‘속’으로 번역된다. 그러나 여기서는 genus와 species는 각각 논리학의 일반 용어인 ‘류(類)’와 ‘종(種)’으로 번역하였다. 이하에서 류와 종은 각각 일반적인 상위의 개념과 하위의 개념을 가리킨다.

5) 여기서 ‘외연’은 내포와 상대해서 사용되는 말이다. 어떤 개념이 있을 때 이 개념이 가지고 있는 일반적 특성이나 정의를 개념의 내포(intension), 이 개념을 형성하는 사례의 집합을 개념의 외연(extension)이라고 한다. 예를 들어 ‘귀족’이라는 개념의 경우, 귀족이 가지고 있는 속성의 결합을 귀족이라는 개념의 내포라고 한다면, 공작·후작·자작 등 귀족을 구성하고 있는 사례의 집합이 외연이다(김한중, 1987, 『역사적 개념의 학습 방법과 ‘정의’의 활용』 『역사교육』 41; 김한중, 1995: 47-48에서 재인용). 따라서 여기에서 외연이라는 말은 類를 구성하고 있는 사례들의 집합을 가리킨다.

원칙'은 부류와 사례의 관계에서 각각의 개별 사례가 부류와 관계를 맺는 방식은 완전히 동일하다는 점을 나타내는 개념이다(*EPM*, 28-29). 이는 전통적인 논리학과 과학이 서로 배타적으로 존재하는 낱말의 사례와 류 간에 어떤 법칙관계를 나타내는가를 밝히는 데에 초점을 두었다는 것을 보여준다.

그러나 철학적 사고에서는 논리학이나 과학에서처럼, '배타성의 원칙'이나 '포괄성의 원칙'이 엄밀하게 적용되지 않는다. 철학에서는 이와 같은 과학의 논리 체계가 받아들여질 수 없다는 것이다. 철학에서 류개념의 사례들은 상호 배타적인 것이 아니라 중첩되기 때문이다(*EPM*, 31, 36). 즉, 철학에서는 어떤 한 개념에서 볼 수 있는 한 사례는 다른 개념의 사례에도 동시에 관련이 된다. 즉 어떤 류개념 속에 있는 수많은 부류들은 동시에 또 다른 류개념의 부류로 분류될 수 있다는 것이다. 그것은 철학적 탐구에서는 부류의 사례들 간에 서로 중첩이 발생하기 때문이다. '부류의 중첩'은 철학이 논리학과 과학과는 근본적으로 관심의 대상을 달리한다는 점을 보여준다. 그래서 철학에서의 '부류의 중첩'은 철학의 개념과 과학의 개념 또는 철학과 과학의 사고방식을 구분하게 한다. 콜링우드는 이러한 철학적 추론의 특징을 '부류의 중첩'(overlap of classes)이라고 불렀다(*EPM*, 46). 철학에서는 부류의 중첩이 발생함으로써 류개념 속에 포함되는 사례들을 배타적으로 또는 포괄적으로 분류할 수 없다. 철학에서 과학의 사고방식을 그대로 받아들이는 것은 잘못된 선언(選言)의 오류에 해당한다.⁶⁾ 이 오류는 콜링우드가 과학과 철학의 사고내용이 근본적으로 다르다는 것을 보이기 위하여 사용한 용어로서, 배타성과 포괄성의 원칙을 가지고 류개념을 종으로 분류할 때 발생한다. 그러나 철학에서는 류개념(행위)을 종(의무, 욕구)으로 분류할 때 종개념들은 과학에서처럼 '또는'으로 연결될 수 없다. 가령, 행위라는 것은 욕구이거나 의무이거나 어느 하나의 종개념으로 완전히 예시될 수 없다. 과학적 사고방식에서 부류와 사례 사이에 성립하는 관계가 철학에서는 성립할 수 없는 것이다. 그런 점에서 '선언'은 과학에서 사례와 사례 사이의 관계를 나타내는 개념으로서만 참이지만, 철학에서의 개념과 개념의 관계를 나타내는 개념으로서는 거짓이 된다. 이 선언의 오류는 개념-사례의 관계로 철학적 탐구의 정당성을 밝힐 수 없다는 것을

6) 'fallacy of false disjunction'. 논리학에서는 류개념을 종으로 분류할 때, 종과 종이 '또는(or)'으로 연결된다. 즉 논리학에서 류개념은 그 종에 해당하는 사례들의 산술적 총합이 된다. 'disjunction'은 상이한 A와 B가 '또는'으로 연결되어 있을 때 양자 사이의 관계를 나타내는 용어이다. 가령 '계절'이라는 류개념은 봄, 여름, 가을, 겨울이라는 종을 외연으로 가지며, 이때 종과 종 사이에는 배타적인 관계가 성립한다.

말해준다. 또한 부류의 중첩을 개념-사례의 관계로 이해하게 되면, 과학에서 철학적 사고방식을 구분해 내기가 어렵게 되는 것이다. 부류의 중첩은 그 부류의 사례들에 의해서 성립하는 원칙이 아니라, 개념의 내포에 의해서 성립하는 원칙으로 보아야 한다(*EPM*, 91). 과학적 사고가 개념의 외연에 의해서 성립한다면, 철학적 사고는 개념의 내포, 즉 개념이 지니고 있는 본질적인 속성과 관계된다. 이 점 때문에 철학적 지식은 개념과 사례의 관계에 의한 지식이 아니라 개념과 개념의 관계에 의한 지식이라고 말할 수 있다.

철학적 사고가 개념과 개념에 관한 것이라면, 이 개념들 사이의 차이는 문자 그대로 '개념상의' 차이 일뿐 그 개념들이 예시하는 사례는 동일한 사례라는 점을 나타낸다(김명숙, 24-25). 이러한 철학적 사고방식을 '차이 없는 구분(distinction without a differences)' 이라고 부른다(*EPM*, 50). 차이 없는 구분에서는 류개념을 종으로 분류할 때, 외연이 아니라 내포에 해당하는 개념으로 분류가 이루어진다. 따라서 철학에서 관심을 가지는 차이는 배타성과 포괄성의 원칙이 적용된 사실상의 분리가 아니라, 의미상의 구분이라고 볼 수 있다.

한편, 이 차이 없는 구분은 철학적 사고가 경험적인 방식으로 정확히 구분될 수 없다는 것을 의미하기도 한다. 행위(activity) 개념을 예로 들어 생각해 보자. 우리가 어떤 행위를 한다고 할 때, 그 행위에는 그 행위의 이유나 동기가 이미 개입되어 있다. 여기 밝히는 시간까지 교실에서 교재연구를 하고 있는 교사의 모습을 상상해 보자. 이 교사에게 '당신은 왜 늦게까지 학습준비에 그리도 열심인가'라고 물으면, 틀림없이 그 교사는 다음과 같은 두 가지 방식으로 대답할 것이다. 하나는 '내일 수업을 더 잘하기 위해서요.' 또는 '내일 공개수업에서 더 좋은 평가를 받기 위해서지요.' 등으로 그 행위의 이유를 설명할 수 있다. 콜링우드가 보기에, 이 대답은 유용성(utility)에 기초한 행위로 볼 수 있다. 즉 유용성이 이 교사가 행하는 행위의 동기이자 이유가 되는 셈이다. 그러나 이와는 달리 '이게 내가 일상적으로 해야 하는 일이니까요'라는 대답도 가능하다. 이 경우에는 유용성과는 거리가 있다. 왜냐하면 이 행위의 이유나 동기는 앞으로 일어날 일을 예상해 보고, 사전에 그 일을 준비하고 있다가 보다는 오히려 현재 자신이 하고 있는 일의 의미와 가치를 자신의 행위와 관련지어 말하고 있는 편에 속한다. 이것을 콜링우드는 의무(duty) 행위로 간주한다.

앞서 '차이 없는 구분' 또는 '경험상의 차이가 없는 구분'은 바로 위의 사례에 그대로

적용될 수 있다. 즉 이 교사의 교재연구 행위 안에는 과학에서처럼 '부류의 배타성'이 적용되는 되는 것이 아니라, '부류의 중첩'이 적용된다. 모든 행위는 경험적인 방식으로는 엄밀히 구분될 수 없다. 밤늦게 까지 교재연구를 수행하는 이 교사의 행위에는 유용성의 행위와 의무 행위가 동시에 중첩되어 나타나기 때문이다. '차이 없는 구분'이라는 말은 바로 철학적 사고는 경험적이고 사실적인 구분이 아니라 단지 논리적인 구분만이 가능하다는 것을 말해준다.

한편, 철학적 구분은 종과 종 사이에 성립하는 횡적 차이, 즉 종류의 차이를 나타내는 개념이다. 가령 척추동물과 무척추 동물은 동물의 사례들을 척추의 유무에 따라 분류한 부류이며, 양자는 그 사례를 달리 한다는 점에서 종류의 차이를 나타낸다. 또한 철학에서 의무에 따른 행위와 욕망에 따른 행위를 그 이유나 동기에 따라 분류한 것이며, 양자는 그 개념을 달리한다는 의미에서 종류의 차이를 나타낸다.

그러나 철학적 탐구는 과학과는 다르게, 종류의 차이뿐만 아니라 동시에 정도(degree)의 차이가 나타난다. 정도의 차이는 가변적 속성(variable attribute)의 차이로 인해 발생한다(*EPM*, 57-60). 가령 물의 본질을 구현하고 있는 류개념 H_2O 는 얼음, 물, 수증기라는 종으로 분류된다. 여기서 얼음, 물, 수증기는 H_2O 의 본질을 그 형식을 달리하여 구현하고 있다. 얼음, 물, 수증기는 '열'을 기준으로 하여 정도를 달리하여 물을 구현하고 있는 것이다. 그러나 얼음, 물, 수증기를 구분하는 '열'은 물의 실재인 H_2O 에는 들어있지 않다. 앞서 말한 과학적 분류 체계가 '외연'을 끊임없이 확대한다는 말은 이런 이유에서이다. 이런 점에서 변인의 속성 또는 기준이 되는 '열'은 물의 실재인 H_2O 와 무관하게 존재하게 된다.

그러나 철학적 사고에서 H_2O 의 본질은 가변적 속성인 '열'에 따라 다르게 구분되게 된다. 즉 얼음, 물, 수증기는 가변적 속성인 '열'의 정도에 따라 형식을 달리하게 된다(*EPM*, 59).

모든 형식은 류의 본질을 불완전하거나 부정확하게 구현하고 있다는 것이며, 상위 형식으로 거슬러 올라가면서 점점 더 정확성을 실현해 간다(*EPM*, 61).

그런 점에서 얼음은 물과 수증기에 비하여 열이 0의 상태에 있는 것이 아니라, 열이 부

족한 상태로 볼 수 있으며, 수증기는 얼음과 물에 비하여 열이 많은 상태인 것이다. 이 경우에 따르면, 철학적 개념은 종류의 차이뿐 아니라, 동시에 가변적 속성이 지니고 있는 정도의 차이에 따라서 구분되기도 한다. 철학에서 상이한 형식들을 분류할 때, 거기에는 한 편으로 정도의 차이가 발생하고 다른 한 편으로 종류의 차이가 발생하는 것이 아니라, 정도의 차이가 곧 종류의 차이가 되는 이중적 특성을 가진 하나의 차이만 발생한다(*EPM*, 73).

따라서 철학적 개념에서는 가변적 속성이 류의 본질 자체와 완전히 동일한 것이 된다. 가령 플라톤의 지식의 위계에서 가변적 속성은 진리(truth)가 된다. 여기서 지식의 류개념은 ‘덜 완전한 형태’에서 ‘완전한 형태’에 걸쳐서 진리를 정도에 따라 구현하고 있다는 바로 그 점에서 가변적 속성은 바로 그 개념의 내포에 해당한다고 볼 수 있다(*EPM*, 59-60, 91). 그래서 모든 철학의 개념들은 그 정도에 있어서 좀 더 불완전한 형태에서 완전한 형태로 위계를 형성하고 있다.

지식은 비록 불완전하지만, 어느 정도 정도의 차이를 가지면서 각각 진리를 구현하게 된다. 즉 류개념 속에서 분류된 종들은 서로 밀접한 관련을 맺고 있으며, 각각의 종들은 다양한 정도의 차이를 가지고 류의 본질을 구현하고 있다(*EPM*, 77). 이와 같은 분류 체계에서 종류의 차이와 정도의 차이는 상호 밀접하게 관련된다. 즉 한 가변적 속성이 증가하거나 감소하면서 어떤 위계상에서 결정적인 점에 도달하게 되면 한 형식이 사라지고 다른 형식이 나타난다. 이러한 종류의 체계를 형식의 위계라고 부른다(*EPM*, 56). 형식의 위계에 따르면, 류개념의 종들은 각각 류의 본질을 다양한 정도로 구현하고 있다는 것을 함의한다.

이와 같이 모든 형식은 류의 본질을 불완전하게 또는 부적절하게 구현하고 있으며, 상위 형식으로 거슬러 올라가면서 점점 더 타당성, 즉 류의 본질인 가변적 속성을 실현해 나가게 된다(*EPM*, 60). 말하자면, 분류의 대상이 되는 상이한 형식들은 ‘실재’를 구현하는 방식이 각각 다르고, 동시에 그 실재를 구현하는 정도가 각각 다르다(김명숙, 29). 그런 점에서 형식의 위계에서 철학의 개념은 상위의 형식이 하위의 형식을 보다 나은 방식으로 구현하고 있다고 말할 수 있다. 철학적으로 사고한다는 것은, 그것이 무엇이든지 간에 자신의 결론에 비추어 출발점을 계속적으로 수정해 나간다는 것을 의미한다. 따라서 결코 어떠한 고정된 원리에 의해 통제되지 않는다(*EPM*, 52).

이는 결국 철학적 탐구는 고정된 지점에서 출발하여 하나의 답을 추구해 가는 과정이 아니라, 끊임없는 변증법적 운동 과정을 통하여 주어진 질문에 대한 해답을 추구해 가는 과정으로 설명될 수 있다.⁷⁾ 이 변증법적 운동 과정은 종류의 차이가 정도의 차이가 되는 하나의 차이를 드러내면서 더 나은 지식으로 옮겨가는 과정으로 간주할 수 있다. 그런 점에서 철학은 주어진 개념을 끊임없이 재사고하는 활동이며, 그 활동 속에서 대상 개념에 담겨 있는 내포를 넓고 깊게 확장해 간다는 것을 의미한다.

㉓ 문제 사태 속에서 문제 인식은 반성적 탐구의 가장 중요한 조건으로 볼 수 있다 (Shermis & Barth, 1978). 앞서 말한바와 같이, 사회과 탐구에서 다루는 문제는 학생뿐만 아니라, ‘문제의 편’에서도 규정된다. 어떤 문제의 의미와 가치가 ‘문제의 편’에서 규정한다는 말은 그 행위를 하는 사람이 개인적으로 가지고 있는 동기, 의도, 욕구와 같은 의도적 의미와는 무관하게 사태 그 자체에 ‘제도적으로’ 붙어 있는 의미에 따라서 문제의 의미가 규정된다는 뜻이다. 한슨(F. A. Hanson)은 『문화의 의미』(Meaning in culture)라는 논저에서 사회과 이론가들과는 다른 방식으로 문제를 바라본다. 한슨이 보기에, 문화나 제도 안에 존재하는 의미는 우리에게 알려진 것일 수도 있지만, 알려지지 않은 것일 수도 있다. 이와 같은 의미는 의도적 의미와 제도적 의미로 구분된다. 의도적 의미는 개인의 동기나 의도 그리고 욕구와 관련된 것으로서 앞서 사회과 이론가들이 본 ‘문제’의 의미라고 볼 수 있다. 반면에 제도적 의미는 의도적 의미와는 무관하게 행위 그 자체에 제도적으로 붙어 있는 의미를 말한다(Hanson, 1973: 1-22). 한슨이 구분한 문화 안에 담긴 의미를 ‘문제’로 바꾸어 말하면, 우리는 그의 구분을 통하여 ‘문제’의 위치를 다른 방식으로 혹은 더 나은 방식으로 규정할 수 있는 아이디어를 얻을 수 있다.

모든 인간 행위에는 의도적 의미와는 다른 ‘제도적 의미’가 들어 있으며, 이것은 의도적 의미와는 달리 행위자에게 알려진 것일 수도 있지만, 알려지지 않은 것일 수도 있다. 이 제도적 의미는 오직 과거에서부터 지금까지 사람들에게 의해서 받아들여져 오고 있었다는 그 한 가지 이유 때문에 갖게 되는 의미이다(Hanson, 1975: 1-22). 제도적 의미는 개인

7) 밍크는 ‘중첩’과 ‘위계’의 원리를 동시에 드러내어 주는 것이 ‘변증법의 논리’라고 말하고, 콜링우드가 말하는 ‘철학적 방법’의 원리를 ‘변증법의 논리’로 규정한다. 철학적 사고는 곧 변증법적 사고 라는 점이 *EPM* 전체에 깔려 있는 암묵적인 전제이다(Mink, 1972: 170).

이 그 활동에 참여하는 순간에 이미 그 활동의 ‘함의’로서 들어 있는 것이다. ‘함의’라는 것은 ‘뒤따라오는 의미’라는 뜻이며, 따라서 언제나 추론을 통해서만 알려지는 것이다.

여기서 행위의 의미가 추론 활동으로 성립한다는 말은 ‘문제’의 의미에도 그대로 적용 가능하다. 왜냐하면 행위에는 항상 어떤 모종의 ‘문제’가 가정되어 있다고 보아야 하기 때문이다. 가령 1인 시위를 벌이고 있는 어떤 사람의 행위에는 반드시 그 행위 이전의 ‘문제’가 내재되었다는 것을 암시한다. 요컨대, 행위는 문제가 전향적으로 표현된 것이라고 볼 수 있고, 행위의 의미는 ‘제도적 의미’와 마찬가지로 추론 활동을 통해서만 이해되는 것이다. 한순의 행위에 대한 이 구분을 통하여 학생이 접하는 문제 안에는 ‘의식하지 못하거나’, ‘의식할 수 없는’, 의도적 의미와는 전혀 다른 성격의 ‘문제’가 있다는 것을 접할 수 있다. 즉 사회과 탐구를 통해서 다루는 ‘문제’ 안에는 학생이 인식할 수 있는 차원도 있지만, 전혀 인식할 수 없는 차원도 숨겨져 있는 것이며, 그런 점에서 문제는 성격상 발견의 대상이 된다고 보아야 한다.

‘보는 지식’에 관련되는 문제는 일상생활을 통하여 ‘부딪칠’ 가능성도 없거니와, 성격상 ‘문제 해결’에 도움이 되는 것도 아니다. ‘보는 지식’이 필요한 이유가 있다면, 그것은 ‘문제 해결’이 아니라 ‘문제 발견’에 있다고 보아야 한다(이홍우, 1999: 193).

사회과에서 대상으로 하는 사회 현상 안에는 의도적 의미와 제도적 의미가 복잡하게 섞여 있다. 사회과 이론가들이 말하는 ‘의도적 의미’가 반영된 문제는 성격상 직접적으로 해결해야 할 대상이기는 하지만, 발견의 대상은 아니다. 사실을 두고 말하면, 탐구 과정에서 접하는 여러 문제 상황은 학생의 능력으로는 도저히 발견할 수 없는 문제가 있다. 펜튼이 말하는 ‘의식할 수 없는’ 문제는 사회 현상이나 인간의 마음 안에 깊이 내재되어 있는 ‘드러나지 않은 지식(untapped knowledge)’이 존재하고 있다는 것을 인정하는 것이다(Overholsef, 1992: 77-78). 사회과 탐구는 이와 같이 ‘드러나지 않은 지식’을 발견하기 위한 활동과 깊이 관련되고, 이와 같은 활동은 학생의 마음속에 현상을 ‘보는 지식’, 즉 안목을 획득해 나가는 활동과 깊이 관련되어 있다.

듀이(J. Dewey) 역시 ‘문제 발견’을 반성적 탐구의 가장 중요한 활동으로 말하였다. 그의 논저 *How we think*(사고의 방법)에서 듀이는 반성적 사고를 최선의 사고 방법으로

서, 문제를 발견하고, 그 문제를 중시하고, 그 문제를 연속적으로 사고하는 것으로 설명하고 있다(Dewey, 1933: 3). 즉, 듀이는 ‘문제’를 탐구의 한 과정에서 일회적으로 다루어진다거나, 단계의 하나로 보기보다는, 전체 탐구 과정 속에서 반복적으로, 지속적으로 다루어지는 대상으로 간주하였다.

호간(Hogan)은 문제 인식과 문제 발견의 상태를 내면화의 상태와 동일한 것으로 설명하였다.

한 개인의 입장에서 보면, 어떤 문제를 발견한다는 것은 문제 상황을 스스로 내면화한 상태를 의미한다. 그리고 이 상태는 중단 없이 진행되는 선순환의 과정으로 파악할 수 있다. 선순환은 문제 상황에 처한 개인이 문제를 발견하고 다시 새로운 문제로 나아가는 과정이다. 그런 면에서 인식의 과정은 이미 알고 있는 것에 대한 진진운동이며, 부단한 질문하기가 된다(Hogan, 1989: 46).

사회과 탐구에서 학생이 문제를 발견한다는 것은 문제 상황 속에 제도적으로 붙어 있는 문제를 발견하는 것이며, 이 문제는 이미 자신이 알고 있는 것과 통합되어 다시 질문의 형태로 다시 나타나는 선순환 과정이라고 말할 수 있다. 사회과 탐구 과정을 이와 같은 성격으로 규정하면, 문제 발견-질문하기는 이미 철학적 탐구의 영역에 속한다고 볼 수 있다.

‘부류의 중첩’은 문제 발견-질문하기 과정이 철학적 탐구의 본질에 속한다는 사실을 깨닫게 한다. ‘중첩’과 ‘위계’는 구체적으로 문제 발견-질문하기가 어떤 과정인지를 보여준다. 현재 초등학교 교과서에 실린 한 문단을 통해 이 과정이 실제 적용되는 경우를 제시하여 보도록 하겠다.

민주주의는 모든 사람들이 스스로 삶의 주인이 되어 자유롭고 평등한 입장에서 대화와 토론을 통해 사람들 사이에서 발생하는 갈등과 다툼, 공동의 문제를 해결해 가는 정치 방식이다(교육과학기술부, 2011: 12).

인용문은 민주주의의 의미에 대한 설명이다. 여기에는 민주주의를 정의하는 다른 여러 개념이 제시되고 있는데, 자유, 평등, 대화와 토론, 갈등, 다툼, 문제 해결이 그것이다. 콜

링우드의 철학적 구분에 따르면, 이 개념들은 모두 류개념 민주주의의 종개념으로 표현된 것으로서, 민주주의의 본질을 반영하는 속성들로 간주된다. 만일 이 인용문을 읽고, 한 학생이 다음의 질문을 떠올릴 수 있겠다. “우리나라는 민주주의 국가인가? 맞다. 왜냐하면 모든 사람이 똑같이 한 표씩 선거를 행하지 않는가?”라고 추론했다고 하자. 이 학생의 질문은 철학적 사고방식인 ‘부류의 중첩’이 반영된 것이라고 볼 수 있는가? 보다시피, 이 학생은 민주주의의 속성인 평등을 구체적인 사례로 가져와 말하고 있다. ‘부류의 중첩’은 개념과 사례의 관계에 적용되는 것이 아니라, 개념의 내포와 관계되는 것이기 때문에 이 학생의 질문은 제도적 의미를 가진 질문으로도, 철학적 질문으로도 보기 어렵다. 만일 또 다른 학생이 “우리나라는 민주주의 국가인가? 아니다. 왜냐하면 애당초 경제적인 측면에서의 평등이 모든 사람에게 보장되었다면, 왜 가난한 사람이 많은가?”라고 추론했다고 하자. 이 질문은 앞의 경우와 달리, 사례를 가지고 추론을 전개하고 있는 것이 아니라, ‘경제적’이라는 새로운 개념을 통하여 평등을 해석하고 있다. 그러나 이 경우 역시 경제적 평등, 정치적 평등, 문화적 평등 등으로 평등을 바깥으로 확장해 가고 있다는 점에서 철학적 질문으로 보기 어렵다. 다시 말하면, 이 경우의 학생은 ‘부류의 배타성과 망라성의 원칙’에서 따라 나온 평등의 개념 속에서 민주주의를 보고 있다는 점에서 철학적 질문을 행했다고 보기 어렵다. 이제 다른 학생이 “이 글만 보고서는 민주주의인지, 그렇지 않은지 모른다. 평등은 결과로만 보아서는 안 된다. 평등은 과정으로 보아야 하지 않는가?”라고 질문을 했다고 하자. 이 학생의 경우에는 앞의 학생과는 달리 민주주의가 본래 지니고 있는 속성을 질문 속에서 정확히 표현했다고 볼 수 있다. 가령, 민주주의의 여부는 이미 현상으로 나타난 결과로 판단할 문제가 아니라, 결과로 나타나기 전의 과정을 꼼꼼히 챙겨보고 판단할 문제로 본 것이다. 이 경우의 학생은 민주주의의 속성으로 분류될 수 있는 과정으로 민주주의를 말하고 있다는 점에서 철학적 질문에 해당한다고 볼 수 있다. 이 속성은 성격상, 민주주의 속에 내포되어 있는 모종의 제도적 의미를 발견한 것과 동일한 것이다.

그런 점에서 예의 마지막 학생은 이미 철학적 탐구를 행했다고 볼 수 있다. 질문은 성격상 이해에서 저절로 따라 나오는 것이다(이홍우, 1999: 21). 부류의 중첩은 개념의 내포에 의해 성립하는 원칙인 만큼, 어떠한 질문을 할 수 있다는 것은 문제 상황 속에서 모종의 제도적 의미를 발견한 것이다. 그런 점에서 문제 발견 활동으로서의 사회과 탐구

의 의미는 항상 후향적으로만 성립한다. 말하자면 이 말은 탐구의 후향적 관점에서는 문제가 개인의 경험 ‘이전에’ 이미 주어져 있다는 것을 뜻한다.

참으로 사회과 탐구가 대상으로 하는 사회 현상 속에는 인간이 형성해 놓은 수많은 문제가 있다. 이 문제 속에는 부류의 중첩으로 인하여 수많은 제도적 의미들이 가득 차 있다. 문제 인식은 성격상 그러한 제도적 의미를 이해하는 활동으로 간주된다. 비록 성인의 눈에는 낮은 위계로 여겨질지 모르지만, 학생이 문제 속에서 발견한 의미는 온통 사육으로 가득한 세상에서 찾은 진리에 해당한다. 이와 같은 추론활동을 통하여 학생은 작지만, 소중한 진리를 얻는 것이며, 더 높은 위계로 나아가는 질문을 던질 수 있게 되는 상태가 된다. 교과서를 포함한 읽기 가능한 모든 문서, 깨어진 기왓장 하나하나의 우리의 발견을 기다린다. 현장 수업에서 본 바와 같이, 정해진 단계나 절차를 엄밀히 밟아가는 탐구도 있지만, 한편에는 중단 없는 추론의 과정, 발견과 질문의 연속적인 과정이 자리하고 있는 것이다.

‘문제’의 측면에서 사회과가 가르치고자 하는 내용은 ‘ଛ 나무와 그 뿌리’의 비유로 설명될 수 있다. 가령 하나의 문제 혹은 문제 상황은 한 그루의 ছ 나무로, 하나의 문제에 내재된 기본적인 근원적인 문제는 ছ 나무 밑에 수없이 얽히고설킨 뿌리로 비유할 수 있다. 그리하여 학생이 이해하는 문제는 ছ 나무 밑에 자리하고 있는 모든 ছ뿌리가 아니라 하나 혹은 여러 개의 ছ뿌리를 가정하고 있는 것이며, 사회과가 탐구를 통해 가르치는 내용은 위 한 두개의 ছ뿌리를 이해하는 일이 된다. 따라서 사회과 수업에서 교사가 가르치고 학생이 이해하는 문제는 곧 교사가 이미 이해한 ছ뿌리라고 볼 수 있다.

< 참 고 문 헌 >

- 김명숙(2004), “콜링우드 哲學理論의 教育學的 解釋”, 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 김무길(2004), “듀이의 상황 개념과 교육”, 「교육철학」, 제32집, pp. 1-26.
- 김병희(1997), “교육활동의 선형적 성격”, 「教育哲學」 제 15집. Vol. 15. pp. 57-74.
- 김한중(1995), “피아제의 인지발달론과 역사교육연구”, 「사회과학교육연구」 vol 1, pp.

19-68.

이흥우(1999), 『知識의 構造와 敎科』, 교육과학사.

이흥렬(2008), “미국 사회과 교육계의 Dewey 교육이론 해석에 대한 비판적 검토”, 한국 교원대학교 대학원 박사학위 논문.

유한구(2003), “교육이론의 성격”, 『敎科理論과 敎育정책』, 誠敬齋.

유한구(2007), “교육이론으로서의 교육인식론”, 「道德敎育研究」 제19권 1호, 한국도덕 교육학회.

최용규(1995), “사회과 교수 학습 모형의 특성에 대한 이해”, 「사회과학교육연구」, 창간호.

Barth, J. L & Shermis, S. S.(1979), "Defining Social Problems", *Theory and Research in Social Education*, Vol. IV.

Collingwood, R. G.(1933), *An Essays on Philosophical Method*, Oxford: Clarendon Press.

Collingwood, R. G.(1938), *The Principles of Art*, Oxford: Clarendon Press.

Dewey, J.(1933), *How we think(2nd ed.)*, Boston: D. C. Heath and Co.

Fenton, E.(1967), *The New Social Studies*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Hanson, F. A.(1975), *Meaning in culture*, London: Routledge & Kegan Paul.

Hogan, J. P.(1989), *Collingwood and Theological Hermeneutics*, University Press of America.

Mink, L. O.(1972), "Collingwood's Historicism: A Dialectical Process", *Critical Essays on Philosophical Method*, in Krausz(ed), Oxford: Clarendon Press.

Overholsef, J. C.(1992), Socrates ing the classroom, *Social Studies*, vol. 83.

Reicken, T. J & Miller, M. R.(1990), "Introduce children to problem solving and decision making by using children's literature", *The Social Studies*, Vol. 81. Issue 2, pp. 59-64.