

사회과학적 개념, 개념적 은유, 사회과 개념학습

윤길복

서울연신초등학교

I. 서론

사회과교육에 있어 개념은 교육과정이나 교수-학습 활동에 있어 핵심적인 위치를 차지하고 있다 해도 과언이 아니다. 개념은 지식의 위계적 층위를 구성하는 기본적 매개이며, 범주화, 학습, 기억, 귀납추론, 설명, 문제 해결, 일반화, 유비추론, 명제 표상의 구성 기능을 갖는 사고의 기본 단위이다(신현정, 2011: 20). 교과교육학에서 개념은 대상이나 현상을 하나의 부류나 범주 안에 묶는 논리적 또는 분석적 구조를 지칭하지만 심리학에서는 개인이 자신의 경험을 해석하기 위해 사용하는 지각의 능동적 조직을 지칭한다. 개념의 논리적 의미와 심리학적 의미는 실제 경험 영역에서는 분리되지 않고 서로 영커있다는 것은 상징적으로 또는 언어적으로 표현될 때 더욱 확연하게 드러난다(Massialas & Cox, 1966: 47). 사회과교육에 있어 개념은 기본적으로 사회과학적인 논리적 또는 분석적 구조를 가정하고 있다. 사회과교육에서 개념은 논리적 또는 정의적 개념들이며 이것은 사회과교육 내용 구성의 토대가 되는 사회과학에서 빌려 온 것이기 때문이다. 그러나 개념학습에 대한 이론적 토대는 기본적으로 Smith & Medin(1984)의 개념에 대한 인지심리학적 3가지 접근 방식-고전적 관점, 원형, 본보기-에 토대를 두고 고전(속성) 모형, 원형 모형, 사례(상황) 모형 등이 소개·보급되어 있는 실정이다. 이것은 “심리학적 의미에서 개념은 사물이나 사건에 대한 심적 표상(mental representation)으로서 우리가 세상을 이해하고 있는 방식이다”(신현정, 2011: 20)에서와 같이 경험주의적 관점에서 지각(perception)을 통한 개념 형성을 가정하는 인지심리학적 가정과 사회과교육에서 사회과학적인 논리적 또는 분석적 구조로서의 개념 형성을 통해 사회 인식을 형성하고 탐구와 문제해결을 가능케 한다는 교육학적 가정을 동일시하는 오류를 범하는 것이다. 개념에 대한 인지심리학적 접근이 사회과학적 개념 학습의 이론적 구축을 위한 필요조건이 될 수 있을지언정 충분조건이 된다고 보기는 어렵다. 인지심리학의 개념에 대한 연구는 주로 일상적 개념에 대한 것이고, 사회과교육에서 취급하는 개념은 과학적인 것이기 때문이다. 따라서 사회과 개념학습은 사회과학적 개념은 어떻게 형성되는지 이론적 토대를 갖출 필요가 있다.

심리학적 의미에서 개념은 사물이나 사건에 대한 심적 표상(mental representation)으로서 우리가 세상을 이해하고 있는 방식이라면(신현정, 2011: 20), 사회과학적 의미에서 개념은 논리적 추상화를 통해 형성되는 논리적 또는 분석적 구조로서 설명의 방식인 것이다. 그리고 사회과학적 개념들은 추상적 의미를 담은 단어를 통해 표상된다. 개념은 세상에 존재하는 대상 유목에 관한 비언어적 심적 표상인 반면에, 단어 의미는 그 단어에 중요성을 부여하며 세상과 관련시켜 준다. 개념이 우리가 외부 세상과 상호작용하기 위한 결정적 정보를 제공해 준다면, 단어 의미(word meaning)는 그 정보를 상호 전달하는 데 필수적이다.

사회과교육에서 개념 학습은 단순히 지각 활동이나 인지 활동이 아니라 언어적 상호작용을 통해 과학적 개념을 형성하고, 새로운 지식 형성이나 발견의 맥락에서 가설을 형성하는 판단을 촉진시키게 된다.

본 연구는 사회과 개념학습을 위해 사회과학적 개념의 형성 과정에 대해 살펴보고 학습자에게 의미 있는 개념학습이 되기 위해서 과학적 개념학습은 어떻게 이루어져야 하는지에 대해 이론적 토대를 구축하는데 그 목적이 있다.

II. 사회과학적 개념 형성

1. 사회과학적 개념의 본질

Smith & Medin(1984, Roiger, 1991: 7-8)은 개념을 세 가지 관점으로 요약하였다. 첫째, 고전적 견해(classical view)는 모든 개념은 명확하게 정의되는 속성을 갖고 있고 사례들은 특정 개념의 사례가 되는지 안 되는지 검증될 수 있다고 본다. 이 견해는 일반적으로 개념을 너무 제한하는 경향이 있어 문제점들을 갖고 있다. 개연성(probabilistic) 견해와 본보기(exemplar) 견해는 개념이 정의된 속성을 재현하는지 요구하지 않는다는 점에서는 유사하다. 원형(prototype) 견해는 가끔 개연성 견해를 나타내는 것으로 사용되거나 개연성 견해와 본보기 견해를 구별하지 않는 일반적인 견해를 나타내기 위해 사용된다. 그러나 개연성 견해와 본보기 견해는 근본적인 면에서 같지 않기에 구별하는 것이 좋다. 양 견해가 사례 분류를 유사성의 정도에 근거하고 있다. 개연성 견해는 개념은 개념에 속한 사례들의 개연적 속성을 대표하는 것이라고 보고 사람은 개별적 사례 관찰을 통해 만들어진 일반화로 개념을 저장하고 소환한다는 가정을 갖고 있다. 본보기 견해는 사례가 그 개념의 본보기로 알고 있는 사례들의 집합에 충분히 유사하다면 특정 개념의 본보기가 된다고 본다. 이 견해는 사람은 사례들로부터 일반화를 만드는 것이 아니라 새로운 사례들을 분류하기 위해서 개념의 본보기들을 저장하고 소환한다고 본다. 세 관점은 개념과 대상 간의 관계에서 각각 정의된 속성, 일반화, 대표적 사례들을 통해 대상을 분류하고 범주화한다고 주장하는 면에서 다르지만 개념은 공통된 특성을 갖고 있는 사물(objects), 상징(symbols), 사건(events) 등의 집합(set)으로서 추상적 범주라고 간주한다는 면에서 이의를 갖지 않는다.

그러나 심리학적 관점에서 개념과 달리 사회적 실재들을 표상하는 사회과학적 개념은 역사적·사회적 맥락에 따라 그 의미가 변화한다. 개념화되는 대상들(자본주의, 종교, 가정 등)은 항상 변화하기 때문에 언제나 새롭게 대상들을 개념화할 필요가 있다. 그리고 변화하는 실재들을 연구하는 인지적 입장들 또한 그 자체가 변화하는 실재들의 부분들이기에 변화하고 있다는 것이다. 또한 지식의 주체와 객체의 변화하는 본질로 인해 특정 시점에 어떤 실재를 개념화하는 가능성들은 다중적이다. 사회과학적 개념은 대상에 대한 제한된 측면 즉, 실재의 단면들을 개념화하는 많은 가능성 중 하나만을 파악할 수 있게 한다(Drysdale, 1996: 75-76).

개념의 분류적 기능이 갖는 문제점은 사회과학에서 분류는 그 자체로 타당하지 않으며 적절치 않다는 것이다. 오히려 분류에 함축되어 있는 인지적 관심 즉, 특수성에 반대되는 일반성에 대한 관심은 현상에 있어 가장 의미있는 것을 포착하지 못하게 한다. 모든 개념은 사물이나 현상의 제한된 측면만을 파악할 수 있는 것이기에 개념과 대상의 일대일 대응 관계를 가정하는 것은 환상에 지나지 않는다. 사회과학적 개념은 특정 인지적 관심에서 만들어지는 정신적 구성물이라는 사실을 망각하는 것과 같다(Drysdale, 1996: 76).

모든 과학에 있어 개념의 공통된 특징은 현상의 “관념화”(idealization)에 의해 형성되는 정신적 구성물이라는 것이다. 이러한 관념화는 특정한 인지적 관심을 지닌 특정 관점에서 수행된다. 그러나 자연과학적 개념과 사회과학적 개념이 두 가지 중요한 측면에서 다르다. 사회과학의 주제들은 항상 역사적 차원을 갖는다. 그리고 사회과학의 대상은 문화적 측면에서 의미(meaning)와 의의(significance)의 측면을 담고 있다. 이와 같이 사회과학적 개념들은 이중적 연관성(burden)을 안고 있다(Drysdale, 1996: 76)..

2. 사회과학적 개념 형성

사회과학적 개념들은 대부분 관념적이다. 사회과학적 개념을 관념형이라고 보고 이를 체계적으로 설명한 학자는 Weber이다. 따라서 Weber의 관념형으로서의 사회과학적 개념에 대한 설명은 사회과 개념학습에서 논리적 구조로서 개념의 의미에 대한 성찰을 제공해줄 수 있을 것이다. 본 연구에서는 Drysdale(1996)이 Weber의 사회과학적 개념 형성에 대해 설명한 방식을 따르고자 한다.

Weber는 사회과학의 과업에 적합한 개념의 종류로서 ‘관념형(ideal types)’이라는 것을 제안하였다. 이것은 개념 형성에 있어 관념화(idealization)의 역할을 강조하는 것이라고 할 수 있다. Weber가 개념이라는 용어를 사용하거나 개념을 다룰 때에는 개념(concepts)과 판단(judgements)을 구분할 것을 요구한다. 첫째, 개념의 논리적 기능과 가설 형태를 띄는 판단의 논리적 기능은 구별해야 한다. 둘째, 개념은 가설적 명제 형태인 판단이 구성되는 요소의 역할을 한다. 따라서 사회과학적 지식의 논리적 구조는 개념과 판단이라는 두 계기의 입장에서 인식될 수 있다. <표 1>은 개념과 판단의 두 계기가 어떻게 구별되는지 보여준다.

<표 56 > Weber의 과학적 지식의 논리적 구조(Drysdale, 1996: 79)

특징		지식 구성의 계기	
		계기1 개념(concept)	계기2 판단(judgement)
구조의 복잡성		단순	복잡
술어적 주장(predicative claims)		없음	있음(가설로서)
수단(means)/목적(ends)		수단	목적
기능		해석 (현상의 적절한 특성을 확인)	설명(인과적) (경험적/역사적 주장, 사실적 지위)
기준		적절성 (의미, 의의, 사용의 입장에서)	타당성 (진리 주장으로서의 정확성)
동류어 (analogues)	논리적	단어	명제
	사회학적	사회적 행동	사회적 관계

개념은 그것이 지시하는 대상과 관련해서 술어적 주장이 없다는 점에서 단순히 어떤 특성이나 속성에 따라 대상을 확인하고, 지시할 뿐이다. 하나나 둘 이상의 개념들로 형성될 수 있는 가설은 본질적으로 술어적 판단이다. 개념과 달리 가설은 타당성을 조건으로 하는 실재에 대한 술어적 주장이다. 그러한 주장은 실존적이라기보다는 인과적이다. 그리고 가설적 판단 형성에 이르는 과정의 계기로서 개념의 지시적이고 비술

어적 본질을 이해한다면 관념형(ideal type) 개념이 목적이 아니라 수단이라는 것을 이해할 수 있다. 명제는 판단의 표현인 것처럼 단어는 개념의 표현이다. 개념의 제한적이고 지시적인 기능을 고려한다면 단어 또한 참이나 거짓으로 판단될 수는 없다. 오로지 술어적 판단을 표현하는 명제만이 진리 주장이 된다.

개념과 판단은 상호 보충적인 논리적 기능을 수행한다. 판단이 인과적 설명의 인지적 목적을 지향한다면, 개념이 가설 형성의 수단이라고 할지라도 실제에 대한 신중한 구성적 해석을 표상한다. 개념은 현상의 적절한 의미를 파악하기에 어느 정도 유용한지 또는 적합한지 판단될 수 있다면, 판단은 진리 주장의 정확성 차원에서 평가될 수 있다. 이와 같이 개념화는 가설 형성을 포함해서 탐구의 다른 단계들보다 선행해야 한다.

그렇다면, 개념 형성과 관련되어 있는 것은 무엇인가? 첫째, 개념 형성은 구성의 문제이다. 사회과학적 개념 형성의 단계들의 모든 것은 이론적 상상 작업이다. 개념의 구성적 본질은 자의적이거나 제멋대로 발명된 것이 아니다. 개념의 구성적 과정에는 여러 요인들이 작용한다. 둘째, 개념의 신중한 구성은 대상의 관념화에 초점을 두고 있다. <표 2>에서 보는 바와 같이 관념화는 추상화(abstraction)와 종합(synthesis)이라는 두 단계(또는 계기)로 구성된다.

<표 57 > 관념형 개념 형성 과정의 구조(Drysdale, 1996: 82)

구분	대상의 관념화의 과정	
	계기1 추상화(Abstraction)	계기2 종합(synthesis)
행동	특성의 정선 특성의 강조	특성의 종합
기준	대상과 정합 (객관적 가능성)	대상과 정합 (객관적 가능성)
	문화적 의의 과학적 가치 관련성 (의미 수준에서 적절성)	대상으로서의 통일성 논리적 일관성
결과	“관념형”의 구성 (관념화된 개념적 대상)	

추상화는 구체적 현상의 특별한 특성을 정선하는 것이다. 추상화는 결과적으로 개념이 대상의 부분적 표상이 되도록 한다. 바꿔 말하면, 추상화는 사려 깊게 이루어지는 ‘심적 강조’와 연관되어 있다. ‘심적 강조’라는 말에는 두 가지 점이 분명하다. 강조되는 특성이나 요소들은 발명되는 것이 아니라 실제에서 발견되는 것이라는 점과, 그것은 다른 것과 구별되는 현상의 특징으로 이해될 수 있다는 점이다. 따라서 대상과의 정합성이 두 계기의 첫 번째 기준으로 간주될 수 있다.

문화적 의의는 이중성을 지시한다. 문화적 의의는 개념 형성의 추상적 과정에서 일정한 역할을 한다. 문화적 의의는 학자 자신의 문화적 상황 속에서 문화적으로 의의 있는 것으로 간주될 수 있는 현상들이나 현상의 측면들을 선정할 때 필터나 막으로 작용하게 된다. 따라서 문화적 의의는 과학자의 문화에 대한 주관적 지시와 탐구 대상이 발견되는 문화적 맥락에 대한 객관적 지시라는 이중성을 갖게 된다. 추상화의 기준으로서 과학적 가치 관련성은 과학자의 문화에 대한 주관적 지시와 관련해서 문화적 의의와 밀접히 관련된

어 있다. 가치 관련성 기준에서 보았을 때 가치의 역할은 주관적이다. 그렇지만 가치 관련성의 주관성은 또한 과학은 과학적 공동체 내에서 실천된다는 사실의 제약을 받게 된다. 그러므로 과학적 의사소통은 어떤 수준의 합의를 전제로 함으로 합의가 클수록 주관성에 대한 제약 또한 커진다.

개념 형성의 계기로서 특성의 종합은 대상과 관련해서 일관된 형태를 갖게 된다. 결과적으로 개념의 기술은 논리적으로 일관되어야 하며 모순되지 말아야 한다. 특성의 종합이 통합된 구성물이 되면 '관념형'은 완성되고, 이러한 개념은 인지적 도구로서 가설 형성 단계로 나아가고 그 단계를 넘어 타당화의 과정에 이르게 되는 요소이면서 수단이 된다. 이러한 면에서 개념화는 과학적 탐구의 초기 단계에서 필수적인 역할을 하게 된다. 관념형 개념은 의미 있는 사회문화적 현상의 측면들을 확인하는 해석적 도구로 사용된다. 개념이 해석적 기능을 갖는다면, 개념을 요소나 수단으로 형성되는 판단이 설명적 기능을 갖는다, 개념과 판단의 관계에서 보듯이 해석과 설명은 상호보충적이다. 설명 없는 해석은 지식이 아니며, 해석 없는 설명은 물화(reification)일 뿐이다. 따라서 사회과학적 개념 형성은 판단과의 상호보충적 관계에서 이루어져야 한다.

Ⅲ. 과학적 개념 형성의 발달

학생에게 체계적 지식을 가르칠 수 있는 성공적인 방법을 고안하기 위해서는 과학적 개념의 발달을 이해하는 것이 필수적이다(Vygotsky, 1962: 82). Vygotsky(1962)에 따르면, 과학적 개념은 일상적 개념과 병합될 때 깊이 있고 의미 있는 개념형성이 이루어진다. 일상적 개념은 아래에서 위로, 즉 기초적인 사고에서 고등 사고로 발달하는 반면에 과학적 개념은 좀 더 복잡한 것에서 더 초보적인 것으로 발달한다. 양자는 서로 강하게 연계되어 있어 일상적인 생활 경험에 근거하고 있는 일상적 개념들은 과학적 개념 발달을 위한 잠재력을 창출한다. 마찬가지로 과학적 개념은 일상적 개념의 강화에 필요한 구조적 토대를 마련해준다.

교육학적 경험은 개념의 직접 교수가 불가능하는 것을 입증해준다. 그것은 교육학적으로 성과가 없다는 것이다. 개념의 직접 교수를 사용하려고 하는 교사는 어린이에게 개념의 현존만을 자극하거나 모방하게 하는 공허한 언어주의(verbalism) 즉 분별 없는 단어만 학습하게 한다. 이러한 상황 하에선 어린이는 개념을 학습하는 것이 아니라 단어를 학습하게 되고 이러한 단어는 사고가 아니라 기억을 통해 전달된다. 죽은 공허한 언어 학습은 살아있는 지식의 숙달로 대체되어야 한다(Vygotsky, 1987; 179; Vol 1, Fleer & Raban, 2006: 71에서 재인용).

개념 형성의 과정은 특수에서 일반으로 그리고 일반에서 특수으로 끊임없이 번갈아 오가는 사고의 운동이고, 이러한 지적 조작은 주의를 기울여 특성을 추상화하고 종합하여 기호로 상징화하는 수단으로 단어를 사용하면서 이루어진다. 개념 형성에 이르는 과정은 첫째는 다양한 대상들을 공통의 "가족 이름" 아래 집단으로 통합하는 콤플렉스 형성이고 둘째는 공통 특성들을 선별하는 "잠재적 개념"형성이다. 양 과정에서 단어의 사용은 통합적 부분이며, 단어는 참된 개념 형성을 안내하는 기능을 유지한다(Vygotsky, 1962: 80-81).

Vygotsky는 단어를 일반화를 구현하고 나아가 개념을 구현하는 것으로 간주한다. 어린이는 단어의 의미를 충분히 이해할 수 있기 전에 의사소통 목적으로 단어를 사용한다. 이렇게 의사소통 목적으로 사용하면

결과적으로 단어 의미(즉 개념)는 발전한다. 그리고 어린이는 사회 세계와 독립해 자발적으로 단어 의미를 발달시키지 않는다. 개념의 의미는 어린이에게 부과되는 것이고, 이 의미는 기성 형태대로 동화되는 것이 아니다. 오히려 그 단어나 기호를 사용하여 훨씬 더 사회화된 타자들과 의사소통하면서 실질적인 발달이 이루어진다. 그러므로 기존의 정의를 갖고 있는 단어들의 사회 세계는 어린이의 일반화를 발달시키는 방식을 결정한다. 이처럼 개념 구성은 사회적으로 규제되고 있다(Berger, 2005: 155-156).

Vygotsky는 인간의 고등 정신 기능은 매개된 활동의 산물이라고 본다. 그는 기호가 매개하는 행동을 외부의 사회 세계와 내부의 인간 정신 과정을 연결하는 근본적인 메커니즘이라고 본다. 개념 형성은 그 의미가 이미 사회 세계에서 성립된 단어나 기호를 통해 표현되고 의사소통될 수 있기 때문에 가능하다. 이와 같이 기호는 두 과정을 매개하는데 하나는 개인 안에서 개념의 발달이고 다른 하나는 개인과 이미 코드화되고 사회적으로 제재를 받게 되는 해당 학문 분야와의 상호작용이다. 이런 식으로

Vygotsky는 개념 형성의 단계를 상세화하였다. 그는 개념 형성의 전 단계인 선개념적 단계(preconceptual stages)를 혼합 단계(syncretic heaps), 복합 단계(complexes), 잠재적 개념 단계(potential concepts)로 구분하였다. 혼합 단계에서 어린이는 객관적으로 무관한 대상이나 관념을 배합한다. 복합 단계에선 관념(ideas)이 연관성이나 객관적으로 존재하는 공통 속성에 의해 연결된다. 복합적 사고는 학습자가 일관된 용어로 사고하고 심적 실체에 대해 단어나 상징을 통해 의사소통을 할 수 있게 한다는 점에서 개념 형성에 있어 결정적이다. 복합적 사고를 하는 학습자는 논리는 사용하는 것이 아니라 오히려 어느 정도 비논리적이거나 경험적인 연합의 형태를 사용한다. 그래서 복합적 사고는 종종 이상하거나 특이하게 기호를 사용하는 모습으로 나타난다. 예를 들어, 학습자는 새로운 기호의 성질을 익숙한 구 기호와 연합시킬 때 복합적 사고를 사용한다. 사회적 규제와 반성을 통해 학습자는 점차적으로 공식적 개념과 합치하는 방식으로 기호를 사용하고 이해하게 된다. 의사개념(pseudoconcept)은 개인적인 것과 사회적 것의 구분과 복합 단계와 개념 단계의 구분을 효과적으로 연결시키는 구조물이다(Berger, 2005: 157-158).

의사개념의 사용으로 복합 단계에서 개념 단계로 나아가게 된다. 의사개념은 사용상 참 개념과 유사하지만 사고 방식은 성격상 여전히 복합 단계에 있다. 그것은 의사개념의 서로 다른 요소들 간의 결합은 논리적이고 추상적이거나 기호보다는 연합적이고 경험적이기 때문이다. 의사개념을 사용함으로써 어린이는 어른들과 효과적으로 의사소통할 수 있고 이러한 개인간 심적 측면(the intermental aspect)은 복합 단계를 개인내 심적 측면(intramental aspect)으로 변형시키는데 필요하다. 그러므로 의사개념은 의미가 사회 세계에서 어느 정도 고정되어 지속적인 개념을 학습자가 그 개념들을 형성하여 개인적으로 의미있는 것으로 만들고 싶은 요구와 연결시켜주는 고리로서 기능한다(Berger, 2005: 158-159).

IV. 사회과학적 개념 형성과 의사 개념으로서의 개념적 은유

종래 인지적(cognitive)이란 말은 의식적인 경험 및 알아차림(awareness)과 연관하여 사용되었는데, 오늘날의 인지심리학에서는 ‘암묵적인 앎(tacit knowledge)’을 구성하는 기저의 짜임새에 관심을 가지고, 우리가 말을 듣고 읽고 기억 속에 사물을 입수하는 과정들의 밑바닥을 이루는 작용소(operator)와 경로가 무엇인지를 알아내려고 노력하고 있다. 인지라는 말은 감각 입력(sensory input)을 변형, 축약, 정교화, 저장, 회복, 사용하는 모든 수속과정을 가리키며, 이미지와 환상에서처럼 관련된 자극이 없이 작용할 때의 과정들

도 문제 삼는데, 감각, 지각, 이미지, 잔상(retention), 회상, 문제 해결, 사고 등의 용어가 인지의 가설적 단계나 부면을 가리킨다(이정민, 1986: 161).

언어적 사건의 예측이나 예상은 당장 지각된 것에 대한 우리의 앎과 언어에 대한 우리의 내면적 모형 즉 언어규칙들에 대한 지식 그리고 세계에 대한 우리의 지식 등의 큰 원천에서 유래한다. Polanyi는 지식을 두 종류, 즉, 암묵적 앎과 명시적 앎으로 구분했는데, 우리는 한 언어사건의 정체를 암묵적으로 알고 있을 수 있으나, 그 사건의 정체를 명시적으로 알려면 암묵적인 파악의 밑바닥에 깔린 작용과 구별되는 가일층의 작용이 필요하다고 볼 수 있다. 실체의 의미를 파악한다는 것은 다른 것들과의 관계, 작용 및 기능, 결과, 원인, 효용 등을 아는 것이며, 의미의 문제는 암묵적 지식 구조가 의식과 결반응의 현상의 기저를 이루고 그것을 결정한다는 것이다(이정민, 1986: 162). 이는 사람이 사용하고 있는 언어의 구조와 의미는 사람이 세계를 지각하고 인식하는 방식을 지배하며, 결국은 그 행동에 영향을 미치게 된다는 “Whorf 가설(Whorfian hypothesis)”에 입각하는 것이지만, 언어를 지각과 사고의 결정 요인으로 보는 강한 언어 상대성 이론인 ‘언어 결정론’에 따르는 것이 아니라 언어가 인지를 결정하는 것이 아니라 그것을 반영한다는 약한 언어 상대성 이론을 따르는 것이다(박철우, 1984: 15-18).

개념은 단어 의미(word meanings)이며, 그것이 세계 또는 가능계 속의 실체들을 지시할 수 있다는 의미에서 정신적 상징(mental symbols)의 의미를 갖는다. 이러한 정신적 상징은 사고의 요소들이 된다고 할 수 있다(Connolly, 2006: 2). 우리의 사고를 지배하는 개념들은 단순히 지성의 문제가 아니다. 그것들은 가장 세속적인 부분에 이르기까지 우리의 일상적인 활동을 지배한다. 개념은 우리가 지각하는 것, 우리가 이 세계 안에서 살아가는 방식, 그리고 다른 사람들과 관계를 맺는 방식을 구조화한다. 따라서 개념체계는 우리의 일상적인 실재를 규정하는 데 핵심적인 역할을 한다. 그런데 우리의 개념 체계가 대부분 은유적이기 때문에 우리의 사고 방식, 경험 대상, 일상 행위 등은 매우 중요한 은유의 문제이다(Lakoff & Johnson, 1980, 노양주·나익주 옮김, 1995: 21). 따라서 은유가 단순히 언어의 문제, 즉 낱말의 문제가 아니라 오히려 인간의 사고와 관련되어 있다(Lakoff, 1993: 208). 우리의 추상적인 개념을 포함하는 일상적인 개념 체계를 구조화하는 것은 은유의 체계이다. 그것은 우리의 일상적인 언어의 대부분의 이면에 자리 잡고 있다. 따라서 전통적인 문자적-비유적 구분¹¹⁾은 잘못되었다. 문자적인 것은 은유적인 것의 반영일 뿐이다.

은유의 본질은 어떤 종류의 사물이나 경험을 다른 종류의 것에서 이해하고 경험하는 것으로(Lakoff & Johnson, 1980, 노양주·나익주 옮김, 1995: 23; 1981: 289) 은유란 하나의 개념 영역을 또 다른 하나의 개념 영역으로 이해하는 것으로 정의된다. 이러한 실례에는 우리가 언제나 인생을 여행으로, 논쟁을 전쟁으로, 이론을 건물로, 아이디어를 음식으로, 사회 조직을 식물로 이야기하고 생각하는 경우들이 해당된다. 즉

11) 은유(隱喩, metaphor)란 말은 희랍어의 metaphora에서 왔는데, 이 말은 ‘넘어’라는 의미의 meta와 ‘가져가다’라는 의미의 pherein에서 연유되었다. 은유란 언어작용의 한 특이한 조합으로서 이에 의하여 한 사물의 양상이 다른 하나의 사물로 ‘넘겨 가져가’ 지거나 옮겨져서 두 번째의 사물이 마치 첫 번째 사물처럼 서술되는 것을 가리킨다. 은유에는 여러 가지의 유형이 있으며 의미론적 전이 과정에 기초를 둔다(Hawkes, 1970, 심명호 역, 1978: 1). 의미론적 전이 과정으로서의 은유에 대한 전통적인(고전적인) 관점은 대체설(substitution)과 비교설(comparison)로 보는 것이 일반적이다(정희자, 1998: 86-93; Leino & Drakenberg, 1993: 13-19). 대체설은 “A is B” 라는 형식의 은유(예를 들어, 남자는 늑대다)는 “A is C”(예를 들어, 남자는 포악하다)라는 어느 정도 의도된 문자적 의미를 간접적으로 제시하는 것뿐이라는 주장이며, 비교설은 “A is B”라는 형식의 은유는 “다음의 측면에서 A is like B”(예를 들어, 남자는 ~면에서 늑대와 같다)라는 화자의 의도된 문자적 의미를 파악하게 되는 간접적 수단이라는 주장이다.

은유의 인지론적 관점은 은유를 비유(trope)의 대표적인 형태인 언어적 표현이라고 보는 전통적인 관점과 달리 은유를 사고의 문제에서 접근하는 것이다(Lakoff & Johnson, 1980, 1981; Lakoff, 1993; Kövecses, 2002, 이정화 외 공역, 2003).

개념 영역(A)는 개념 영역(B)이며, 이것이 바로 개념적 은유(conceptual metaphor)라고 불리는 것이다. 개념적 은유는 두 가지 개념적 영역으로 구성되는데, 목표 영역의 개념(A)은 근원 영역의 개념(B)에서 이해되는 것이다. 인생, 논쟁, 이론, 아이디어, 사회 조직이 목표 영역에 해당하며, 여행, 전쟁, 건물, 음식, 식물이 근원 영역에 해당한다(Kövecses, 2002, 이정화 외 역, 2003: 2-3). 근원 영역에서 목표 영역에 대한 사상(寫像, mapping) 관계는 양 영역간의 상응성(correspondence)의 체계로서, 은유들은 이러한 사상 관계 즉, 개념적 상응성의 체계이다. 사상 관계는 한 영역에 대한 지식을 다른 영역에 대한 지식에 사상함으로써 지식(epistemic) 간의 상응성을 특징짓는 존재론적 상응성의 체계이다. 은유는 단순히 언어의 문제가 아니라 사고와 추론(reason)의 문제이다. 언어적 표현은 이차적이며 사상 관계가 일차적이다. 사상이 근원영역 언어의 사용과 목표 영역 개념들에 대한 추론 양식을 제재한다는 점에서 일차적이라는 것이다. 사상은 우리가 개념화하는 관습적인 방식인 개념적 체계의 고착화된 부분이기 때문에 관습적으로 이루어진다(Lakoff, 1993: 207).

어떤 개념이 은유적이라는 것과 그러한 개념이 일상적인 활동을 구조화한다는 것이 과연 무엇을 의미하는지 알아보기 위해 먼저 <논쟁> 개념과 개념적 은유인 <논쟁은 전쟁이다>를 살펴보기로 하자. 이 개념적 은유는 다음과 같은 다양한 표현을 통해 우리의 일상 언어에 반영되어 있다(Lakoff & Johnson, 1980, 노양주나익주 옮김, 1995: 22-23).

<논쟁은 전쟁이다>

- 너의 주장은 방어될 수 없다.
- 그는 나의 논증의 모든 약점을 공격했다.
- 그의 비판은 정확히 목표물을 겨냥했다.
- 나는 그의 주장을 무찔렀다.
- 나는 그와의 논쟁에서 한번도 이긴 적이 없다.
- 네가 그 전략을 사용하다면, 반드시 승리할 것이다.
- 나의 그의 논증을 격파했다.

여기에서 중요한 것은, 우리가 전쟁의 관점에서 논쟁에 관해서 단지 이야기하는 것에 그치는 것이 아니라, 실제로 논쟁에서 이기거나 질 수 있다는 것이다. 우리는 논쟁 상대자를 적수로 본다. 우리는 그의 입장을 공격하고, 우리 자신의 입장을 방어하며, 전략들을 설계하고 사용한다. 우리가 논쟁할 때 수행하는 많은 행동은 부분적으로 전쟁이라는 개념에 의해 구조화된다. 실제로 물리적 싸움이 있는 것은 아니지만, 거기에는 언어적 싸움이 있다. <논쟁은 전쟁이다> 개념적 은유가 이 문화 안에서 삶에 영향을 미치고 있다는 것은 바로 이런 의미에서이다. 즉 그것은 우리가 논쟁에서 수행하는 행위를 구조화하는 것이다.

은유는 대부분 사람들에게 지적 상상력과 수사적 풍부성의 도구-일상 언어의 문제라기보다는 특수한 언어의 문제-이다. 나아가 은유는 전형적으로 단순한 언어만의 특성으로, 사고와 행위보다는 말의 문제로 생각된다. 이 때문에 대부분의 사람들은 은유 없이도 잘 살 수 있다고 생각한다. 그러나 우리는 은유가 우리의 일상적 삶-단지 언어뿐만 아니라 사고와

행위-에 넓게 퍼져 있다는 것을 알게 되었다. 우리가 생각하고 행동하는 관점이 되는 일상적 개념 체계의 본성은 근본적으로 은유적이다(Lakoff & Johnson, 1980, 노양주·나익주 옮김, 1995: 21).

이처럼 우리가 일상적으로 사용하는 문자적인 표현들은 은유적 개념의 반영이다. 언어가 사고에 지대한 영향을 끼치며, 그러한 문자적인 언어가 대부분 은유적으로 형성되어 있기 때문에 은유는 우리의 사고 방식과 과정에 밀접하게 연관되어 있다. 언어 습득 과정에 있어서도 어린이는 구체적인 의미의 단어를 먼저 배워 가지고 차츰 상황에 따라 추상적인 의미를 구체적인 의미의 단어를 이용하여 은유적으로 활용하여 학습해(이정민, 1986: 288) 간다.

V. 사회과 개념학습의 재구성

인지심리학적 측면에서 개념은 사물이나 사건에 대한 심적 표상으로서 우리가 세상을 이해하고 있는 방식이고, 범주는 개념에 근거하여 사람들이 동일 유목에 함께 속한다고 생각하는 본보기들의 집합이라고 할 수 있다. 개념은 세상을 의미 있는 부분집합으로 분할할 수 있는 기능을 제공해 주며 범주는 개념에 의해서 분할된 집합들이라고 할 수 있다(신현정, 2011: 20). 이렇게 인지심리학에서 개념은 범주와의 관계 속에서 다루어진다면, Weber의 '사회과학적 지식의 논리적 구조'에 따르면, 개념(concepts)과 판단(judgements)을 구분되어야 하고, 개념은 가설적 명제 형태인 판단이 구성되는 요소의 역할을 한다. 사회과학적 개념은 판단과의 관계 속에서 다루어져야 할 것이다. 이러한 입장에서 보면 사회과교육에서 개념학습의 궁극적 목적은 개념 자체에 대한 이해와 숙달을 통해 정적 사례와 부정 사례로 구별하여 범주화할 수 있는 능력을 기르는데 있는 것이 아니라 판단이라는 목적을 위한 수단으로서 교육적 의의를 갖는다고 보아야 한다. 개념과 판단의 상호보충적 관계 속에서 과학적 지식의 의의가 발생하기에 개념 학습은 판단 학습과의 연계 속에서 이루어져야 한다.

사회과학적 개념 형성에 있어서 개념은 대상을 관념화한 것으로서 이것은 추상화와 종합의 과정을 거쳐 단어의 형태로 사회적 의의를 갖게 된다. 인지심리학적 측면에서 개념의 추상화는 가치 맥락적인 측면이 배제된 객관적인 과정으로 간주하지만 사회과학적 개념의 추상화는 과학자가 추구하는 문화적 가치에 의존하여 개념을 발견하는 과학자의 주관적 과정과 발견의 문화적 맥락 속에서 정당화해야 하는 객관적 제약의 이중적인 문화적 의의를 갖는 과정이다. 이러한 추상화의 과정은 개념이 지시하는 대상과의 통일성과 논리적 일관성이라는 타당화의 과정인 종합의 과정을 거쳐 객관성을 띄게 된다.

이렇게 사회과학자들의 문화 속에서 형성된 개념은 학습자의 비논리적이며 경험적 연합에 의존하는 일상적 개념과 의미상 차이를 발생시킨다. 통상적인 사회과 개념학습은 이러한 차이를 무시한 채 사회과학자의 공동체 문화를 사회화하는 것과 같다. 그러나 Vygotsky가 과학적 개념은 일상적 개념과 병합될 때 깊이 있고 의미 있는 개념형성이 이루어진다고 한 것처럼 사회과 개념학습은 학습자의 일상적인 개념과 병합될 때 깊이 있고 의미 있는 개념 형성이 이루어질 수 있다고 할 수 있다.

앞서 살펴본 것처럼 추상적인 단어 의미는 구체적인 의미의 단어를 은유적으로 활용하여 학습이 가능함과 같이 사회과학적인 추상적인 개념 형성의 발달은 일상적인 구체적 개념과의 상보적 관계 속에서 은유

적으로 이루어져야 한다. 이러한 개념학습의 방법은 학습자의 삶과 사회과 개념학습의 결과를 유의미하게 연결시켜 주며, 또한 사회과에서 추구하는 개념학습의 근본적인 취지를 보장하는 길이 될 것이다. 학습자의 일상적 개념에 대한 단어 의미에는 개념적 은유가 암묵지로 작용하고 있다. 그러한 개념적 은유는 한 문화 공동체에 공통으로 작용하기 때문에 학습자의 일상적 개념과 사회적 합의를 어느 정도 갖추고 있는 추상적인 과학적인 개념 형성을 결합시켜주는 연결 고리 역할을 할 수 있다. Teranishi의 연구에 따르면, 화자는 동일한 방식으로 은유적 확장을 형성하고 그들의 의도와 맥락에 따라 은유적 확장을 통제한다. 은유적 확장은 그렇게 개념 형성의 도구로서 작용한다(Olteteanu, 2010: 354). 무엇보다도 교과서를 사용하는 학습자를 둘러싼 상황이 필연적으로 사회적이라는 것이다. 교과서는 전문가에 의해 씌여졌기에 학습자 개인에 대해 강조한다고 해서 사회적인 것의 의의가 잠식되지는 않는다는 것이다(Berger, 2005: 155). 사회과 개념학습에서 개념적 은유는 일상적 개념과 과학적 개념, 개인적인 것과 사회적인 것을 연결시켜주는 의사개념의 역할과 기능을 수행할 수 있다.

Ⅶ. 결론 및 제언

사회과 개념학습은 대체로 이론적 가정으로 인지심리학의 개념에 대한 연구에 그 토대를 두고 있다. 그러나 사회과교육에서 다루는 개념은 사회과학에서 차용한 것으로 사회과학적 개념 그 자체로 보아도 무방할 것이다. 인지심리학의 개념에 대한 연구는 주로 자연적 사물을 대상으로 하지만 사회과학적 개념은 사회적 현상이나 사건에 대한 추상적이고 논리적 개념으로서 개념 형성 과정과 개념적 의의가 다르다고 할 수 있다. 철학적으로는 경험론에 토대를 두고 방법론적으로는 자연과학에 토대를 두고 있는, 개념에 대한 인지심리학적 연구의 결과는 가치 관련적인 문화적 이중성의 의의를 가질 수밖에 없는 사회과학적 개념 학습에 그대로 적용하기에는 한계를 가질 수밖에 없다.

사회과에서 다루는 개념은 사회과 교육과정이나 교과서를 통한 단어로 제시되고 단어를 매개로 전달이나 탐구의 대상이 된다. 결국 사회과의 개념은 단어 의미(word meaning)이라는 합의를 내포하고 있다고 보아야 할 것이다. 그 단어 의미는 사회적 현실에 토대를 두고 있다는 면에서는 학습자가 사용하는 개인적인 의미와 유사하지만 사회과학자 공동체의 암묵적 소통에 의한 합의의 산물이라는 면에서는 다르다. 일상적 단어 의미와 과학적 단어 의미의 차이는 학습자로 하여금 사회과의 개념에 대한 유용성과 의의를 발견하기 어렵게 한다. 그러나 추상적인 과학적 개념은 구체적인 의미를 가질 때 그 의미가 더욱 명료해지고 해석과 설명의 의의가 높아지기에 과학적 개념은 일상적 개념과의 병합 속에서 이루어져야 한다.

경험적이고 연합적인 일상적 개념이 과학적 개념과 적절히 융합하기 위해서는 잠재적 개념 단계에서 의사개념, 즉 복합적 단계와 개념 단계를 연결시켜주는 매개적인 개념이 필요하다. 이러한 매개적인 개념 역할을 수행하는 것으로 개념적 은유가 있다. 우리의 일상적 언어 표현은 대체로 개념적 은유의 반영이기에 일상적 개념이 함의하고 있는 개념적 은유는 과학적 개념과 연결시켜줄 수 있는 의사개념으로 작용할 수 있다. 따라서 사회과 개념학습은 사회과학적 개념들과 병합될 수 있는 의사개념으로서 학습자의 일상적 개념의 기저에 있는 개념적 은유를 발굴하여 적용하여야 한다. 그러할 경우에 사회과 개념학습은 단순히 기계적인 기억 학습이 아니라 학습자의 삶을 더 깊이 있고 의미 있게 성찰할 뿐만 아니라 개인적 삶과 사회적 삶의 해석과 설명의 연결 도구를 체득하게 되는 살아있는 학습이 될 것이다.

<참고 문헌>

- 박철우(1984), 「언어의 보편성과 상대성」, 『논문집』 5권, 배재대학교, pp. 9-21.
- 신현정(2011), 『개념과 범주적 사고』, 학지사.
- 이정민(1986), 『언어이론과 현대과학사상』, 서울대학교 출판부.
- 정희자(1999), 「은유의 해석에 대하여」, 『외대 논총』 15권 1호, 부산외국어대학교, pp. 85-111.
- Berger(2005), Vygotsky's Theory of Concept Formation and Mathematics Education, In Chick, H. L. & Vincent, J. L.(Eds), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 2, pp. 153-160.
- Connolly, Andrew C.(2006), *Concepts and Their Features: Can Cognitive Science Make Good on the Promises of Concept Empiricism?*, PhD Dissertation. Univ. of Pennsylvania.
- Drysdale, John.(1996), How are Social-Scientific Concepts Formed?: A Reconstruction of Max Weber's Theory of Concept Formation, *Sociological Theory* 14(1), pp. 71-88.
- Fleer, M. & Raban, B.(2006), A Cultural-Historical Analysis of Concept Formation in Early Education Settings: Conceptual Consciousness for the Child or only the Adult?, *European Early Childhood Education Research Journal* Vol. 14 No. 2, pp. 69-80.
- Hawkes, Torrence.(1970), *Metaphor*, Cox & Wyman Ltd, 심명호 역(1978), 『은유』, 서울대학교 출판부.
- Kövecses, Zoltán.(2002), *Metaphor: A Practical Introduction*, 이정화·우수정·손수진·이진희 공역(2003), 『은유: 실용입문서』, 한국문화사.
- Lakoff, G. & Johnson, M.(1980), *Metaphors We Live By*, The University of Chicago Press., 노양진·나익주 옮김(1995), 『삶으로서의 은유』, 서광사.
- Lakoff, George. & Johnson, Mark.(1981), Conceptual Metaphor in Everyday Language in Mark Johnson(eds), *Philosophical Perspective on Metaphor*, University of Minnesota Press, pp. 287-325.
- Lakoff, George.(1993), The contemporary theory of metaphor, Ortony, Andrew.(ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, pp. 202-251.
- Leino, Anna-Liisa. & Drakenberg, Margareth.(1993), *Metaphor: An Educational Perspective*, University of Helsinki.
- Msaals, Byron G. & Cox, C. Benjamin.(1966), *Inquiry in Social Studies*, McGraw-Hill Book Company.
- Olteteanu, Ana-Maria.(2010), Concept Formation and Conceptual Metaphor, *Linguistic and Philosophical Investigations Vol 9*, pp. 353-358.
- Roiger, Richard John.(1991), *Incremental Concept Formation in an instructional environment*, PhD dissertation., University of Minnesota.
- Vygotsky, L. S.(1962), *Thought and Language*, The M. I. T. Press.