

2016년 제11차 춘계학술발표회

춘계학술발표회 및 이사회

일시 : 2016년 4월 23일(토) 12:30~17:30

장소 : 제주대학교 사라캠퍼스 교사교육센터
원격화상강의실 2

주최 : 한국사회교과교육학회
제주대학교 교육대학 초등사회과교육전공
제주대학교 초등교육연구소



KASE 한국사회교과교육학회
The Korean Association for the Social Studies Education

2016년 제11차 춘계학술발표회 및 이사회

일시 : 2016년 4월 23일 (토) 12:30~17:30

장소 : 제주대학교 사라캠퍼스 교사교육센터 원격화상강의실 2

등록 및 개회식 (12:30~13:15)

▣ 등록 (12:30~13:00)

▣ 개회식(13:00~13:15) 사회 : 이선영(학술3사무국차장, 제주한동초)

- 국민의례
- 개회선언 및 내빈소개 박남수(학회장, 대구대학교)
- 축사 정광중(제주대학교 부총장)

주제 발표 및 토론 (13:20~17:00)

▣ 1부 발표(13:20~14:40) 사회 : 유종열(학술2사무국차장, 공주대)

<주제 1> 사회적 경제 교육을 위한 통합사회 교육과정 재구성에 관한 연구

발표: 최병영(국립부여문화재연구소), 송현(충남고) / 토론: 권상철(제주대)

<주제 2> 우리를 가르치는 울타리, '우리'라는 울타리: 미국 청소년 소설

<디어 아메리카> 시리즈에서의 배제/포섭과 인권교육

발표: 이소영(제주대) / 토론: 김영석(경상대)

▣ 2부 발표(15:00~16:20) 사회 : 곽병현(학술3사무국차장, 창원남산초)

<주제 3> 사회과 시민성에 대한 프래그머티즘 인식론의 함의

발표: 장혁준(한국교원대 박사과정) / 토론: 한현지(제주대 박사과정)

<주제 4> 지역 기반의 지속가능발전교육(ESD) 실천 사례: 제주지역 NGO의 활동 경험

발표: 고은경(제주대 강사) / 토론: 남호엽(서울교대)

▣ 종합 토론(16:25~17:00) 사회 : 류현중(학술3사무국차장, 제주대)

2016 정기 이사회 (17:00~17:30)

사회 : 허수미(운영사무국차장, 한국교원대)

※ 다음 날(일요일) 일정: 제주현장답사(한림음 한들굴 탐사) 09:00~11:30



MEMO

2016년

순계악술 발표회

목차

<주제 발표1> 사회적 경제 교육을 위한 통합사회 교육과정 재구성에 관한 연구 / 최병영(국립부여문화재연구소), 송현(충남고등학교)	10
<주제 토론1> 권상철(제주대)	42
<주제 발표2> 우리를 가르치는 울타리, ‘우리’라는 울타리: 미국 청소년 소설 <디어 아메리카> 시리즈에서의 배제/ 포섭과 인권교육 / 이소영(제주대)	8
<주제 토론2> 김영석(경상대)	105
<주제 발표3> 사회과 시민성에 대한 프래그머티즘 인식론의 함의 / 장혁준(한국교원대 박사과정)	25
<주제 토론3> 한현지(제주대 박사과정)	29
<주제 발표4> 지역 기반의 지속가능발전교육(ESD) 실천 사례: 제주지역 NGO의 활동 경험/ 고은경(제주대 강사)	4
<주제 토론4> 남호엽(서울교대)	11

제주연장답사

제주 한림읍 한들굴 / 김범훈(Geo-Jeju 연구소장)	11
---------------------------------------	----

<주제 발표1>

사회적 경제 교육을 위한 통합사회 교육과정 재구성에 관한 연구

최 병 영*, 송 현**

국립부여문화재단연구소*, 충남고등학교**

목 차

- I. 서론
- II. 사회적 경제와 사회적 경제 교육
- III. 사회적 경제 교재
- IV. 통합사회와 사회적 경제
- V. 결론

I. 서론

2011년 젊은 영화인의 죽음과 2014년 생활고를 이기지 못하고 삶을 함께 마감한 세 모녀의 이야기는 우리사회의 불편한 진실이다. 2015년 우리나라 1인당 GDP는 27,213 달러이다. 더 정확히 말하자면 2011년 24,159 달러이고, 2014년 27,982 달러인 나라에서¹⁾ 굶어 죽거나, 경제 생활이 힘들어 목숨을 포기하는 사례가 있다는 것이다. 1960년대 이후 한국사회는 경제성장에 매몰되었다. 경제가 성장하면 할수록 우리사회는 행복해질 것이라는 믿음이 있었다. 그러나 이스털린 역설(Easterlin Paradox)²⁾처럼 경제성장 만큼 사회 전체가 행복한 것은 아니었다. 국민소득(GDP)이 3만 달러에 육박함에도 불구하고 예술가는

1) 국가통계포털, <http://kosis.kr/> 참조

2) 이스털린의 역설이란 소득이 증가해도 행복이 정체되는 현상으로 소득이 어느 정도 높아지면 행복도가 높아지지 만 일정 시점(1인당 GDP 1만5천~2만 달러)을 지나면 행복도는 더 이상 증가하지 않는다는 이론. 1973년 미국의 경제학자 리처드 이스털린 교수가 그의 논문에서 주장했다.(정태인·이수연, 2013, 325 참조)

끓주렸고, 세 모녀의 삶은 생을 스스로 마감할 만큼 힘들었다. 이런 일이 있을 때마다 지적되는 양극화와 경기변동, 실업, 복지와 같은 문제는 어찌 보면 자본주의 경제체제와 숙명적인 연결고리를 갖고 있는지 모른다. 문제가 생길 때마다 정부는 대안을 내놓고 적극적인 해결 의지를 보이기도 한다. 그러나 근본적인 해법은 쉽게 보이지 않고, 아직 해결하지 못한 것이 사실이다.

이 연구는 이런 현실에 대한 고민에서 출발했다. 고민은 대안을 찾는 것과 그것의 현재 상황은 어떠한지, 확장성은 있는지로 확대되었다. 이것을 세 가지 질문으로 요약해보면 ‘대안은 무엇인가? 그 대안에 대한 교육은 어떠한가? 확장성을 위해 어떠한 노력이 필요한가?’이다. 연구자의 이런 질문에 대한 답을 찾는 과정은 비교적 간단했다. 자본주의의 장점에도 불구하고 야기된 사회문제는 사회적 경제라는 이름으로 대안이 제시되었다는 사실과 그에 대한 교육현황을 살피는 것이었다. 확장성이라는 것은 사회적 경제 교육의 확대에서 찾을 수밖에 없었다. 이를 위해 2장은 사회적 경제와 사회적 경제에 관한 교육 내용을 살펴본다. 3장은 교육에 필요한 교재를 분석한다. 4장은 개정된 2015 교육과정 사회교과 여러 과목 중에서 어떤 과목에 교육내용을 포함할 것인가를 검토한다. 끝으로 5장은 연구를 요약하고 제언과 한계를 밝힌다. 사회적 경제 교육에 관한 연구는 김혜원(2015), 장진웅(2015), 최병영·송현(2015) 등이 있다.

II. 사회적 경제와 사회적 경제 교육

1. 사회적 경제란 무엇인가?

1) 사회적 경제의 개념과 특징

사회적 경제는 여러 다른 이름으로 불린다. 그중 하나인 제3섹터(The Third Sector)는 비시장 성격의 시민연대를 의미한다. 제1섹터는 공공부문에 해당하는 정부, 2섹터는 시장을 담당하는 기업이다. 제3섹터의 출현은 시장실패와 정부실패에 기인한다. 소득 불평등에 따른 경제적 양극화, 시장 경쟁에서 승리한 독점 자본의 횡포, 경기변동에 따른 실업 문제는 시장과 정부의 한계를 드러냈다. 시민은 그때마다 자구책으로 사회적 경제에 관심을 기울이게 되었다. 결국 사회적 경제는 우리가 살고 있는 자본주의 경제의 문제점에 대한 대안으로 등장한 것이다.(박원순, 2015, 4) 장원봉(2006)은 그의 연구에서 현대적인 사회적 경제의 출현을 그림 1로 제시했다.

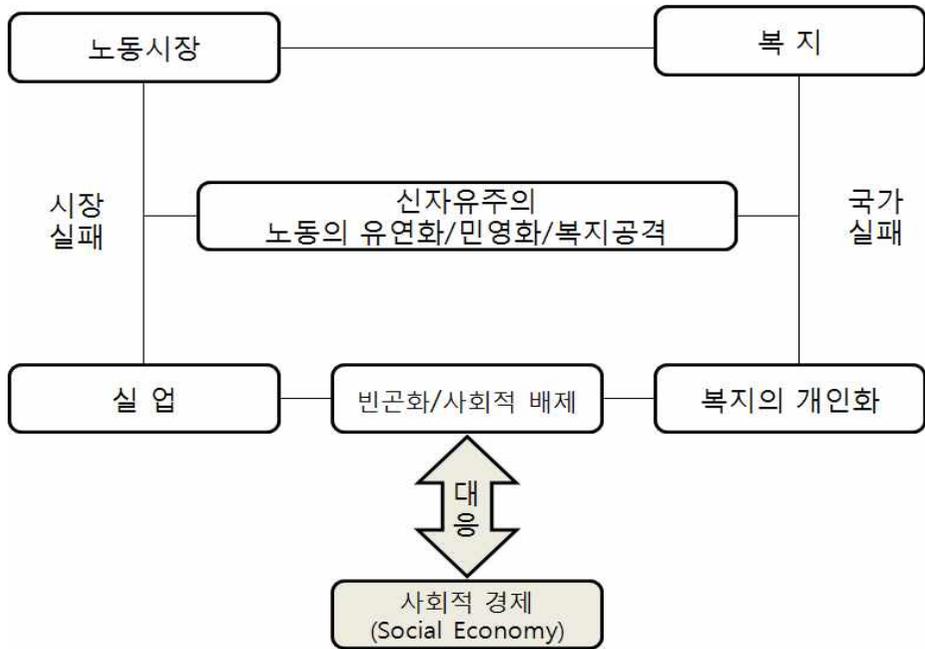


그림 1. 사회적 경제의 출현

출처: 장원봉(2006), 64

사회적 경제의 출현이 현대 자본주의의 문제점에 대한 대안이라고 볼 때 ‘자본주의는 완벽하지 않다’라는 평가는 사실상 명확하다. 문제인식과 그 대응이 장원봉이 지적한 사회적 경제의 출현이다. 현대 자본주의의 주류경제학은 인간은 이기적이라고 가정하고 있다.(정태인·이수연, 2013, 37) 자본주의 경제는 이런 인간의 이기적 본성을 잘 활용한 경제체제로 인류에게 물질적 풍요를 가져온 것은 분명하다. 그러나 절대적인 물질적 풍요는 이뤘지만, 그 분배과정에서 상대적 빈곤을 가져왔고, 그것이 누적되면서 다시 절대적 빈곤 계층을 만들었다. 사회적 경제는 인간본성에 대한 시각을 달리할 때 가능하다. 인간 본성은 이기적이지만, 한편으로 이타적인 면도 분명히 있다는 사실이다. 최후통첩게임³⁾은 바로 이를 증명하는 실험이다. 이것은 인간의 이타성과 상호성(호혜성)을 명확하게 보여준다. 칼폴라니(Karl Polanyi)가 보는 경제를 보는 시각처럼 현실 경제는 끊임없는 상호작용이 일어나는 실체적 경제이다.⁴⁾ 자본주의 시장경제와 사회적 경제의 차이점을 정태인·이수정(2013)은 다음과 같이 정리하였다.

3) 최후통첩은 두 참가자 간에 돈을 분배하는 게임이다. 1번의 제안을 2번의 수용여부에 따라 분배가 최종 결정된다.
4) 구본우(2013, 19-30) 참조.

표 1. 시장경제와 사회적 경제의 비교

	인간 본성	상호작용 기제	목표
시장경제	이기성, 호모 이코노미쿠스(Homo economicus)	경쟁(등가교환)	효율성
사회적 경제	상호성, 호모 리시프로칸(Homo reciprocans) ⁵⁾	신뢰와 협동(공정성)	연대

출처: 정태인·이수연, 2013, 179

19세기 유럽에서 처음 등장한 사회적 경제는 사실상 그 개념을 정확히 정의하기 어렵다. 학자나 관련기관 또는 단체, 국가마다 각자 다양하게 정의하고 있다. 사회적 경제의 표현은 제3섹터, 비영리 조직, 자원 활동 조직, 독립부문, 연대경제, 시민경제 등이 있다. 이들이 다른 만큼 그 의미는 서로 조금씩 다르고, 범위도 달라진다.(정태인·이수연, 2013, 37) 장원봉(2006)은 한 가지 정의가 가져올 수 있는 사회적 경제의 포괄성의 한계를 우려했다. 그는 프랑스의 예를 들어 사회적 경제가 ‘자원 활동 조직’들과 협동조합, 공제조합 등의 조직을 포괄하는 개념으로 보고 연대의 경제라는 용어를 소개하여 개념을 설명했다. 주성수(2010)는 개념을 넓은 의미와 좁은 의미를 구분하여 제시했다. 그는 넓은 의미로 OECD가 제시한 개념으로 ‘사회적 요소와 경제적 요소를 가진 조직’을 소개했다.⁶⁾ 드푸르니(Defourney)는 사회적 경제를 연대, 자율성, 그리고 시민성 위에 마련된 경제적 시도들에 기초한 연합으로 구성된다고 규범적으로 정의했다. 그는 이런 사회적 경제 형성원리로 이윤추적보다 구성원이나 공동체에 대한 서비스를 우선하는 점, 자율적 운영, 민주적 의사결정, 자본과 이윤의 분배보다 사람과 노동을 중시하는 점이라 보았다.(장원봉, 2006, 35) 사회적 경제의 다양한 용어와 각각의 개념정의의 공통점은 상호성, 연대의 가치, 신뢰, 협동, 민주주의 원칙을 중요시한다는 점이다. 이것은 자본주의의 사장을 시장을 최우선하는 사회에서 일어날 수 있는 문제를 대응하는 과정에서 생겼다는 사실을 보여주고 있다.(정태인·이수연, 2013, 186)

사회적 경제의 특징은 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 목적이 이윤추구가 아닌 구성원이나 지역사회에 대한 봉사이다. 둘째, 운영의 자율성이다. 이것은 사회적 경제를 공공부문이 생산하는 재화와 용역을 구분하는 주요요소이다. 셋째, 구성원에 의한 민주적 통제이다. 민주적 통제는 이론적으로 ‘1인 1표’의 규칙을 의미한다. 넷째, 이윤 분배에 있어 사람

5) 상호성이란 남을 생각하고, 불공정한 행위를 응징하는 인간의 속성을 말한다. 이 상호성의 핵심은 남이 해주는 대로 나도 행동한다는 것으로 ‘이에에는 이 눈에에는 눈’, 성경의 ‘대접받고자 하는 대로 너희도 대접하라’가 그 예가 된다. (정태인·이수연, 2013, 40-41)

6) 경제적 측면: 재화와 서비스의 직접적인 생산 및 판매, 높은 수준의 자율성 및 참여와 탈퇴권한 보유, 구성원들의 실질적인 재정적 결정, 최소한의 임금노동자 고용 강조
 사회적 측면: 시민들의 주도권에 의해 만들어지고, 참여자의 민주적 의사결정에 의해 운영되는 경제

과 사회적 목적이 자본에 우선한다는 것 점이다.(김신양, 2012, 5)

2) 사회적 경제의 유형과 현황

사회적 경제의 구성 유형은 신용조합, 상호공제회, 협동조합 등이 있으며, 최근에 사회적 기업, 연대 협동조합, 사회적 협동조합, 마을기업 등이 추가되었다. 특히 사회적 기업과 사회적 협동조합을 일컬어 신사회적 경제(New Social Economy)라 한다. 비영리 부문인 재단, 법적 자선단체, 비영리 단체 등은 나라에 따라 포함여부를 달리 한다.(정태인·이수연, 2013, 188)

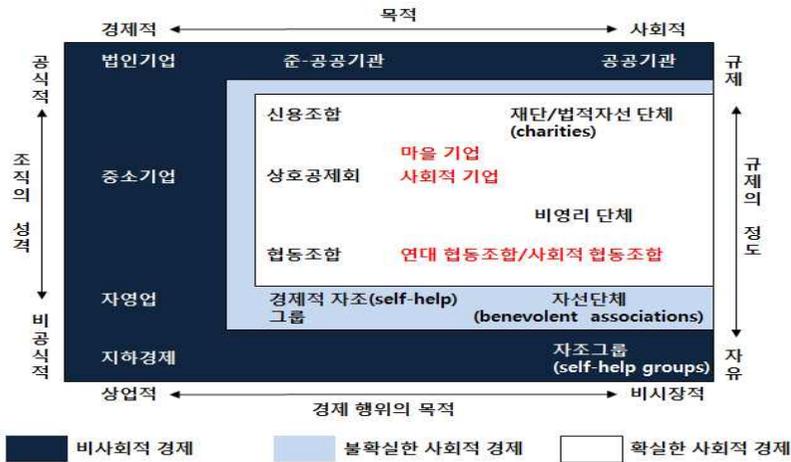


그림 2. 사회적 경제의 유형

출처: 정태인·이수연, 2013, 189

사회적 경제 현황은 그 범위를 어디까지 할 것인가에 따라 달라진다. 현황을 자세히 살펴 보려면 사회적 경제의 조직 수, 관련 종사자, 경제 규모, 제도화 정도 등을 다양하게 살펴 보아야 한다. 본 연구는 자료의 한계 때문에 사회적 경제 조직을 기준으로 살펴보았다.

표 2. 사회적 경제의 현황

구분	개념	현황 ⁷⁾
협동조합	- 공동으로 소유되고 민주적으로 운영되는 사업체를 통하여 공통의 경제적, 사회적, 문화적 필요와 욕구를 충족시키고자 하는 사람들이 자발적으로 결성한 자율적인 조직(국제협동조합연맹(ICA))	8,624개(2016.3월 현재) 사회적 협동조합:302
사회적기업	- 영리기업이 주주나 소유자를 위해 이윤을 추구하는 것과는 달리, 사회적기업은 사회 서비스를 제공하고 취약계층에게 일자리를 창출하는 등 사회적 목적을 조직의 주된 목적으로 추구 ⁸⁾	1,526개(2016.3월 현재)
마을기업	- 주민이 지역의 유무형의 자원을 활용한 사업을 통해 지역공동체 회복과 일자리를 제 공하여 지역발전을 도모하는 마을단위의 기업	1,310개(2016.2월 현재)

7) 한국사회적기업진흥원, 부산광역시 사회적기업센터 홈페이지를 참조함.

사회적 기업의 예를 보면 사회적 기업은 점점 증가하는 추세이다.⁹⁾ 지역별로 보면 서울, 경기도 업체수가 많고, 사회적 목적 실현 유형별로는 실업문제 해결을 위한 일자리 제공형이 가장 많다. 각 현황은 표 3, 4와 같다.

표 3. 사회적 기업 지역별 현황

서울	부산	대구	인천	광주	대전	울산	경기	강원	충북	충남	전북	전남	경북	경남	제주	세종
262	87	60	85	80	42	51	245	88	73	67	98	70	96	77	39	6

출처: 한국사회적기업진흥원, 2016년 2월 사회적 기업 인증

표 4. 사회적 목적 실현 유형 인증 현황

일자리제공형	사회서비스제공형	지역사회공헌형	혼합형	기타형
1,068	93	49	159	157

출처: 한국사회적기업진흥원, 2016년 2월 사회적 기업 인증 현황

2. 사회적 경제 교육

1) 사회적 경제 교육의 필요성

사회적 경제 교육은 일반인과 학생 모두에게 필요하다. 그 이유는 다음과 같이 설명할 수 있다. 첫째 사회적 경제 규모의 증가에 따른 현실적 필요성 때문이다. 규모의 증가는 교육 수요를 더 많이 발생시킨다. 사회적 경제 규모가 확대될수록 교육의 필요성이 더욱 절실해진다. 협동조합, 사회적 기업, 마을기업 등 다양한 사회적 경제 조직은 단순한 친목 단체가 아니다. 각 조직의 목적과 역할들을 상기해볼 때 인사나 노무, 재무회계 관련 지식은 물론 법률 지식도 필요하다. 사회적 경제에 관한 기본이론이 아니라 실무적 성격의 교육이 필요한 것이다. 사회적 경제 조직은 기존 기업이나 단체의 업무성격과 다른 부분이 존재하기 때문에 별도의 교육이 필요하다. 둘째 사회문제 해결과정에서 사회적 경제 교육이 필요하다. 이것은 자본주의 사회가 겪고 있는 여러 문제들의 개선 차원에서 사회적 경제가 출발한 것과 맥을 같이 한다. 실업과 양극화 등 자본주의의 부정적인 결과에 대해 적극적인 대안을 사회적 경제에서 찾고자 하는 경우 사회적 경제 교육은 절실하다. 물론 자본주의의 성장 동력이었던 경쟁과 이기심을 부정하는 것은 아니다. 다만, 그 문제점을 인식하고 대안을 찾는 노력이 필요하다. 셋째 사회적 경제가 지닌 가치 때문이다. 사회적 경제는 앞서 살펴본 대

8) 일자리 제공형은 전체 근로자 중 취약계층의 고용비율이 50% 이상(2016.12.31.까지는 30%), 사회서비스 제공형은 전체 서비스 수혜자 중 취약계층의 비율이 50% 이상(2016.12.31.까지는 30%), 혼합형은 조직의 전체 근로자 중 취약계층의 비율과 전체 서비스 수혜자 중 취약계층의 비율이 각각 30% 이상(2016.12.31.까지는 20%)이다.

9) 한국사회적기업진흥원 2016년 2월 사회적 기업 인증 현황 참조(<http://www.socialenterprise.or.kr/>)

로 민주주의 원리, 공동체 의식, 연대주의, 협동 등을 주요 가치로 삼고 있다. 이런 가치가 말로 민주시민이라면 갖추어야 할 덕목이고, 민주시민 교육이라는 사회과의 목표에 부합된다. 그러므로 학생과 일반시민 모두 그 교육대상이 될 수 있다. 넷째, 사회적 경제는 경제의 새로운 현상이며, 실체이기 때문에 미래의 경제주체인 학생들이 새로운 경제현상을 정확히 이해하고, 경제생활에 적응해 나가기 위해 사회적 경제 교육이 필요하다. 교육과정은 경제 과목(이하 '경제')의 성격을 '현재 경제생활에서 요구되는 경제적 사고력과 경제 문제 해결력을 기르기 위해 개설된 과목이다.'라고 밝히고 있다.(문교부, 2015, 218) 경제적 사고력과 문제 해결력은 정확한 현실인식 하에서 가능하다. 사회의 다양한 문제와 현상을 종합적으로 이해하고 사고할 때 올바른 문제 해결 방법을 찾을 수 있다.

2) 사회적 경제 교육현황

사회적 경제 교육은 그 내용과 대상이 매우 다양하다. 그 이유는 교육내용이 사회적 경제의 각 유형별, 종사자의 직무, 직급별, 사업의 업종별 성격에 따라 다를 수밖에 없기 때문이다. 사회적 기업의 예를 들어보면 사업의 준비과정부터 시작, 성장, 성숙의 각 과정에 따라 필요한 교육내용이 달라진다. 또한 일반 기업처럼 직무성격별로 재무나 회계, 마케팅, 인사, 노무 등의 교육이 필요하며, 참여 업종이 무엇이냐에 따라 그 교육내용이 매우 다르다. 교육 참가비 또한 무료 강의부터 수백만 원대의 대학원 과정도 있다.

본 연구에서는 사회적 경제에 관한 일반적인 교육에 한정하여 교육 실시 주체와 그 대상을 검토했다. 먼저 교육 주관 기관의 성격에 따라 공공기관, 전문교육기관, 자생적 교육기관 등으로 나눌 수 있다. 정부나 공공기관은 사회적 경제의 지원을 위해 광역단체나 기초단체 별로 사회적 경제 지원센터를 운영하고 교육을 실시하고 있다. 대학과 같은 전문교육기관 교육은 사회적 경제의 기본과정부터 최고경영자 과정 그리고 대학원 과정까지 그 교육 범위가 다양하다. 자생적 교육기관은 사회적 경제의 한 유형으로 출발했다가 교육 필요성이 커짐에 따라 교육부분을 확대한 경우이거나 교육목적으로 시작한 경우이다. 표 5는 그 현황을 예를 들어 정리한 것이다.

표 5. 사회적 경제 교육 현황(일반인)

분류	교육명	교육내용	교육기간/회수	주관
공공기관	고양 사회적경제 아카데미 심화 과정	사회적 경제, 협동조합, 경영학 등	3주	고양시
	용인시 사회적 경제 창업 아카데미	협동조합, 사회적 기업	약 2개월	용인시
	울산 사회적 경제 기초 교육	협동조합, 사회적 기업	2시간	울산시
	서울 사회적 경제 학교	협동조합, 사회적 기업	9회(회당 2시간)	서울

분류	교육명	교육내용	교육기간/회수	주관
전문 교육기관	사회적 경제 최고경영자과정	사회적 경제, 협동조합, 경영학 등		성공회대학교(비학위)
	협동조합 경영 전문가	경영일반, 협동조합	10주	서울대학교(비학위)
	사회혁신경영대학원 사회적 경제(협동조합과정)	경제, 협동조합	2년	한신대학교(학위)
자생적 교육기관	사회적경제 청년 배움공동체-세포	사회적 경제 일반	7주	SE 청년살이 연구회
	사회적경제 리더십포럼	사회적 경제의 이론과 사례	7회	사단법인 선
	착한 가치를 실현하는 '사회적경제창업교실'	사회적 경제, 협동조합, 사회적 기업	20시간	도심권50플러스센터, 사람과사회적경제

출처: 서울 사회적경제포털 사회적경제 아카데미 참고(<https://academy.sehub.net/edulist>)

표 6. 사회적 경제 교육 프로그램(학생)

교육대상	교육명	교육내용	교육기간/회수	주관
청소년	사회적 경제를 바탕으로 하는 기업가 정신과 협동 정신	사회적 경제, 사회적 기업, 진로지도	4시간	서울시
	사회적 경제 아카데미	회적경제 기본기 닦기, 지역의 자원과 의제 발굴, 사회적 경제 참여자 만남	6회	도봉구
	사회적경제의 이해, 종류, 설립원칙	사회적경제의 이해, 종류, 설립원칙	10회	구로구

출처: 서울 사회적경제포털 사회적경제 아카데미 참고(<https://academy.sehub.net/edulist>)

초·중·고 학교현장에서 사회적 경제에 관한 공식적 교육은 많지 않다. 서울의 경우 2015년 서울시교육청이 초등 3개교, 중등 7개교 등 모두 10곳을 '2015 사회적경제교육 선도학교'로 선정 한 상태이다. 사회적경제교육 선도학교의 목적은 사회적 경제 기업과 실질적인 연계를 맺어 교육현장에서 사회적 경제 영역이 자리 잡을 수 있는 기반을 조성하는 것이다.¹⁰⁾ 경기도의 경우 중학교 인경교과서의 한 단원에서 사회적 경제를 교육하고 있다. 지방자치단체의 사회적 경제 지원센터는 자체의 교육프로그램이나 외부기관과 연계하여 교육을 진행하고 있다.¹¹⁾ 사회적 경제에 관한 교육은 주로 성인을 대상으로 이루어지고 있다. 학생만을 대상으로 하는 사회적 경제 교육은 공식적이든 혹은 비공식적이든 간에 많지 않다. 특히 공식적 교육활동인 학교 수업활동에서는 상당히 미미하다.

10) 서울시 교육청 블로그(http://blog.daum.net/_blog/BlogTypeMain.do?blogid=0b6Jh) 참조.

11) 서울사회적경제포털(<http://www.sehub.net/>) 참조.

Ⅲ. 사회적 경제 교재

1. 사회적 경제 교재 현황

교재란 추상적인 교육과정을 구체화, 실체화 한 것으로 대표적인 예로 교과서를 들 수 있다. 현재 사용되는 국·검정 교과서의 사회과 과목 가운데 어떤 교과서도 사회적 경제에 관한 내용을 포함하지 않고 있다. 그 이유는 당연히 2009 교육과정에 사회적 경제가 기술되어 있지 않기 때문이다. 그렇지만 학교 안팎의 교육현장에서는 사회적 경제의 교육이 이루어지고 있으며, 이에 따라 다양한 기관과 단체에서 교재를 만들어 교육에 활용하고 있다.

먼저 공식적 교육기관이 발행하는 교과서를 기준으로 살펴보면 경기도 교육청이 펴낸 2009 교육과정에 부합하는 ‘더불어 사는 민주시민’인정교과서(이하 민주시민교과서)이다. 2014년 발행된 이 교과서는 초등학교 3~4학년, 5~6학년용, 중학교, 고등학교 등 학교급에 따라 4종이 제작되었다. 현재 서울특별시교육청, 광주광역시교육청, 충청남도교육청, 전라북도교육청의 5개 교육청은 이 교과서를 공동으로 사용하고 있다. 민주시민교과서 중에서 중학교 교과서 ‘9단원. 모두가 행복한 경제를 생각합니다’의 세 번째 중단원은 사회적 경제와 직접적 관련이 있다. ‘3. 함께 여는 사회적 경제’라는 제목으로 검·인정 교과서 중에서는 처음으로 사회적 경제를 단원으로 제시했다.¹²⁾ 또한 서울특별시는 서울특별시 교육청과 함께 교육감 인정교과서로 사회적 경제 교과서를 개발해 2016년 하반기 중학생을 대상으로 교육할 계획을 갖고 있다.¹³⁾

다음으로 비공식적 교육기관의 교재로는 충남발전연구원 사회적경제지원센터가 2013년에 만든 ‘협동과 상생의 초등 사회적 경제 교육 매뉴얼’(이하 협동상생 매뉴얼)로 충남교육연구소가 연구를 수행하였다. 이 교재는 초등학생을 대상으로 제작되었다. 다음은 청년사회적경제강사모임인 2014년 ‘어지간히’가 만든 ‘중·고등학생들을 위한 사회적 경제 교육교재’(이하 ‘중·고등 사회적 경제 교재’)로 중·고등학생을 위한 교재로 만들어졌다. 다음으로 구로사회적경제특화사업단에서 2013년 발행한 ‘청소년 사회적 경제 알기 사회적 경제, 참 좋다!’가 있다. 이 책은 사회적 경제의 이해를 돕는 만화와 사회적 경제의 문제 해결 원리를 생각해보기 등을 통해 구체화 시키고 있다. 또한 협동조합과 사회적 기업, 해외의 사례들

-
- 12) 민주시민교과서 전체를 사회적 경제 교재로 보기는 사실상 어렵다. 그러나 사회적 경제의 중요하게 다루는 가치인 협동, 연대, 공동체 등을 포함하고 있어 일단 사회적 경제 교재 범주에 포함시켰다.
 - 13) 사회적 경제 교과서에는 서울시가 중점적으로 추진하는 협동조합, 마을기업, 마을공동체, 사회적기업 등 내용이 실릴 예정이다. 일선 중학교는 사회적 경제를 정규 선택과목으로 편성할 수 있으며 정규 교과 편성 때 1~3학년 중 한 학기에 주 1시간 편성한다. 선택과목으로 편성하지 않더라도 방과후 교실이나 창의적체험활동 시간에 선택적으로 배울 수 있다. 시와 교육청은 초등학교와 고등학교를 대상으로 창의적 체험활동 또는 사회·도덕 등 교과시간에 연계지도 할 수 있는 사회적 경제 교재도 개발예정이라고 한다.

을 제시하고, 교사와 학부모를 위한 해설서를 포함하고 있다. 그 외에도 사회적 경제와 관련된 단체나 조직에서 교육에 필요한 교재를 제작하여 사용하고 있는 것으로 확인되지만 본 연구에서는 제외했다.¹⁴⁾ 이상의 내용을 표 7에 정리했다.

표 7. 사회적 경제 교재 현황

구분	발행처	교재명	대상	저자	발행년도	비고
공식적 교육기관	경기도 교육청	더불어 사는 민주시민	초·중·고	경기도 교육청	2014	
	서울특별시 교육청	사회적 경제 교과서(가칭)	중학교		2016(예정)	계획
비공식적 교육기관	충남발전연구원 사회적경제지원센터	협동과 상생의 초등 사회적 경제 교육 매뉴얼	초등	충남교육연구소	2013	
	충남사회적경제지원센터	중·고등학생들을 위한 사회적경제 교육교재	중·고등	이지간희	2014	
	구로사회적경제특화사업단	청소년 사회적 경제 알기 사회적 경제, 참 좋다!	청소년	이수연	2013	

2. 사회적 경제 교재분석

교재분석 방법은 분석의 목적이나 기법 또는 대상에 따라 여러 가지가 있으며, 연구자나 학자에 따라 매우 다양하게 제시되고 있다.¹⁵⁾ 앞의 교재현황에서 살펴본 교재들은 교육과정에 의해 만들어진 교과서라기보다 별도의 목적과 개별 연구를 통해 필요에 의해 제작된 경우가 더 많다. 결과적으로 통시적 분석이나 스코프 분석, 시퀀스 분석 등은 시도하기 어려운 점이 있다. 본 연구는 교재 자체만을 분석대상으로 삼아 공시적 분석에 초점을 두었다. 분석은 정성적 분석과 정량적 분석을 통해 교재를 살펴보았다.

1) 정성적 분석

정성적 분석은 사회적 경제와 관련된 내용 분석에 초점을 맞춰 교재의 내용을 살펴 교재의 구조를 파악했다.

민주시민교과서 3~4학년용은 열 개의 단원들이 각각 3~5개의 소주제로 구성되어 있다.

14) 김혜원(2015, 224-233)논문 참조.

15) 대표적인 교재 분석방법으로는 스코프 분석(내용과 깊이가 특정한 학교급, 학년, 교과, 과목에 적절한지 분석, 시퀀스(sequence) 분석(교육내용의 순서 분석), 통시적 분석(개발 시점부터 적용시점까지의 활동과 내용 모두 평가), 공시적 분석(개발과정과 적용 과정을 평가 대상에 포함하지 않고 교과서 형식과 내용만을 평가), 정량적 분석(수량화를 통해 교재의 특성 파악), 정성적 분석(정밀한 관찰을 통한 질적 분석) 등이 있다. 이외에도 연구자에 따라 분석방법이 상당히 다양하다.

각 단원은 ‘단원 도입 → 마음 열기 → 소주제 → 이야기 꽃이 피었습니다 → 세상 속으로’ 순서로 이루어졌다. 민주시민에게 필요한 덕목인 선거, 투표, 다양성에 대한 인정 등의 내용이 고르게 포함되었다. 특히 사회적 경제와 관련이 깊은 단원은 8단원으로 함께 살아간다는 의미, 다른 사람에 대한 관심과 배려, 협동의 가치 등을 학습할 수 있게 제작되었다. 예를 들어 두레를 다음과 같이 설명하고 있다. ‘우리 조상들은 혼자서 하기 어려운 일을 서로 도와가며 함께하기 위해 ‘두레’라는 조직을 만들었습니다. (중략) 두레는 우리 조상들의 함께 살아가는 지혜를 보여 줍니다.’(경기도교육청, 2014a, 119) 민주시민교과서 5~6학년용 역시 구성은 동일하다. 주요 사회적 경제 연관단원은 8단원으로 사회 보장과 관련해서 다음과 같이 기술하고 있다. ‘사회 보장은 사람들 사이의 연대로 이루어집니다. 건강한 사람들과 아픈 사람들의 연대입니다.’(경기도교육청, 2014b, 118)로 연대라는 표현이 기술되었다. 민주시민교과서 중학교용은 12개의 대단원과 2~4개의 소주제로 구성되어 있다. 이 교재의 특징은 실제적인 자료들을 많이 제시했다는 점이다. 각 단원은 ‘도입 → 시민의 눈, 세상 속으로 → 생각에 날개 달기 → 생각은 깊게 꿈은 크게 → 아름다운 참여, 세계의 시민’으로 구성되었다. 하나의 주제를 확장해나가 세계시민의 실제자료를 제시하고 있다. 주요 사회적 경제 연관단원은 ‘6단원 연대는 실천입니다’와 ‘9단원 모두가 행복한 경제를 생각합니다’이다. 6단원에서는 연대는 특별한 사람의 전유물이 아니라 누구나 연대의 주체가 될 수 있다는 점과, 연대해서 좋은 점, 연대의 경계를 학습한다. 연대의 좋은 점으로 제시된 사례는 세계적 베스트셀러인 『해리포터』이다. 관련된 기술을 보면 ‘해리 포터의 작가 조앤 롤링은 두 아이를 키워야 하는 한 부모 가장이어서 생계를 위해 많은 일을 하게 되면 글을 쓸 충분한 시간이 없었기 때문이다. 그녀가 글을 쓸 수 있었던 것은 영국 정부가 매달 지급하는 정부 보조금 덕분이었다. <중략> 인간답게 살 수 있도록 뒷받침된 복지 제도 덕분이었다고 말했다.’(경기도교육청, 2014c, 129) 9단원은 사회적 경제와 직접적으로 관련되어 있다. 이 단원은 소주제로 돈과 행복, 행복한 소비를 위한 합리적 소비와 윤리적 소비의 의미를 학습한다. 또한 사회적 경제를 한 주제로 설정해 공유경제, 지역화폐, 사회적 약자를 위한 소액 신용대출 등의 실제 사례를 학습한다. 관련된 기술 내용을 확인해 보면 ‘특정한 나라에서 일어나는 경제 위기는 곧 전 세계의 경제를 위태롭게 한다. 이런 문제를 해결하기 위한 대안으로 사회적 경제가 주목받고 있다. 사회적 경제는 사람이 중심이 된 공유와 지역, 협동의 가치를 지향한다.’(경기도교육청, 2014c, 129)

표 8. 사회적 경제 교재 현황

교재명	대상	단원구성	페이지 수	사회적 경제 연관 주요 단원 및 프로그램
더불어 사는 민주시민	초등학교 3~4학년	대단원 10개, 3~4개 소주제	164	8단원 우리함께해요
	초등학교 5~6학년	대단원 10개, 3~4개 소주제	162	8단원 우리함께해요
	중학교	대단원 12개, 24개 소주제	266	6단원 연대는 실천입니다 9단원 모두가 행복한 경제를 생각합니다
	고등학교	2부, 대단원 9개	202	1부 3단원 공감과 연대 2부 2단원 노동과 경제
협동상생 매뉴얼	초등	1부(16차시) 2부(28차시)	400	1부 사회적 경제의 개념 형성 프로그램 2부 사회적 경제 활동의 주체 형성 프로그램
중·고등학생들을 위한 사회적경제 교육교재	중·고등	12차시	83	윤리적 소비, 노동과 사회적 경제, 돈과 사회적 경제, 사회문제와 사회적 경제

민주시민교과서 고등학교용은 크게 1부 시민과 가치 5단원, 2부 시민과 제도 4단원 총 9개의 대단원으로 구성되어 있다. 각 단원은 다시 3~5개의 중단원 주제로 구성되어 있다. 각 단원은 ‘대단원 도입 → 무엇을 공부할까? → 생각 열기 → 지식 & 정보 탐색 → 쟁점 토론하기 → 생각 정리 → 대단원 마무리 활동 → 창의지성 더 알아보기’로 구성되었다. 특히 고등학교 교과서의 경우 쟁점 토론하기를 통해 통합적인 사고 능력과 토론 능력을 신장할 수 있도록 하고 있다. 주요 사회적 경제 연관 단원은 1부 ‘3단원 공감과 연대’와 2부 ‘2단원 노동과 경제’이다. 3단원 공감과 연대에서는 도덕을 강제할 수 있는가? 경제적 만족과 윤리적 가치, 소비자는 무엇을 선택할까? 연대의 사회적 실천, 사회에 대한 국가의 책임은 어디까지인가? 난민 보호를 통한 공감과 연대의 의미를 학습하게 된다. 구체적인 예로는 윤리적 소비를 다음과 같이 기술하고 있다. ‘**윤리적 소비란 자신의 소비 행위가 다른 사람, 사회, 환경에 어떤 결과를 가져올지 고려하여 환경과 사회에 바람직한 방향으로 소비하는 것이다. <중략> 윤리적 소비자에게는 가격 만족도보다 소비 행위를 통해 자신이 추구하는 가치를 얼마나 실현할 수 있는가가 더 중요하다. 최근 윤리적 소비, 이른바 착한 소비가 새로운 소비 문화로 주목받고 있다.**’(경기도교육청, 2014d, 55) 2부 2단원 노동과 경제 단원에서는 기업의 사회적 책임을 어떻게 볼 것인가? 라는 질문을 통해 기업의 역할에 대해 생각해 볼 수 있다.

‘협동상생 매뉴얼’은 주로 초등학교 교사가 중심이 되어 만들어졌다. 이들은 먼저 경제, 사회, 정치, 개인 및 가족, 생태 및 국제사회 등 5개 분야로 나누어 각 분야에 해당하는 사회적 경제 제재를 선정하고, 이것을 2009 초등학교 교육과정과 연계하였다. 이를 바탕으로 1부 사회적 경제의 개념(16차시)과 2부 사회적 경제 활동의 주체 (28차시)로 나누어 프로

그림이 진행된다. 사회적 경제의 개념은 3개의 대단원인 가치관과 사회적 경제 이해, 분배와 나눔, 공공성(공동체)로 나누어 16차시를 진행한다. 각 프로그램마다 교수학습 과정안이 제시되어 있다.

표 9. 사회적 경제 가치요소

관련분야	사회적 경제의 가치요소
사회적 경제의 개념	분배(나눔), 집단, 자율성, 연대(호혜성), 민주주의, 공공성(공동체)
사회적 경제 활동의 주체	자유와 인권, 소통과 협동, 바람직한 직업관, 검소한 소비생활, 사회 및 자연생태의 지속가능성

출처: 충남교육연구소, 2013, 29

‘중·고등 사회적 경제 교재’는 사실상 교재라기보다 교육프로그램을 정리한 것이다. 이 프로그램은 윤리적 소비, 노동과 사회적 경제, 돈과 사회적 경제, 사회문제와 사회적 경제로 나누어 진행된다. 각 프로그램은 개요, 목표, 주요 내용, 교수학습과정안, 학습자료와 활동지 그리고 참고자료를 제공한다. 이 교재는 사회적 경제의 이론학습이라기 보다 학습자가 자신의 미래에 대해 고민하고, 주체적인 삶을 살아가는 능력을 신장하는 것에 중점을 두고 있다.¹⁶⁾

정성적 분석을 통해 얻은 교재별 특징은 다음과 같다. 첫째 민주시민교과서는 공식적인 교육기관의 인정교과서로 사회과 수업시간은 물론 사회과 이외의 타 과목의 수업에도 활용할 수 있는 통합적 수업과 학습에 적합하다. 사회적 경제에 한정해 보면 기존 검정교과서보다 사회적 경제와 관련된 가치가 더 중요하게 기술되어 있다. 둘째 ‘협동상생 매뉴얼’은 사회적 경제를 초등학교 교육과정과 연계한 점과 미래 경제주체인 초등학생에게 사회적 경제 개념과 현실 이해에 도움을 주도록 구성되었다. 셋째 ‘중고 사회적 경제 교재’는 사회적 경제 핵심으로 참여하는 시민의 중요성, 즉 문제해결의 주체는 나로부터 시작됨을 강조한다는 점이다.

2) 정량적 분석

정량적 분석은 교재나 매뉴얼에 기술된 사회적 경제와 관련이 깊은 주요 용어나 개념의 기술(서술, 표현)빈도를 분석했다. 빈도분석 대상 개념은 사회적 경제의 개념에서 공통적으로 설명되고 있는 민주주의, 공동체, 연대(호혜)와 사회적 경제란 직접적 표현 이렇게 네 가지이다. 협동상생 매뉴얼 역시 사회적 경제의 개념의 핵심가치로 분배(나눔), 집단 자율성, 연대(호혜성), 민주주의, 공공성(공동체)으로 정했다. 표 10은 정량분석 결과를 표로 정리한 것이다.

16) 김혜원(2015, 226)논문 참조.

‘민주시민교과서’의 분석결과를 보면 3~4학년은 민주주의 4회, 공동체 3회, 연대 1회로 조사 되었다. 참여연대’와 같이 고유명사는 제외했다. 전반적으로 기술된 본문이 많지 않으며, 또한 연대라는 표현이 초등학교 해당 학생에게 어려울 수 있어 가급적 기술을 자제한 것으로 생각된다. 연대란 기술도 본문에 기술된 것이 아니라 책을 소개하면서 제목으로 제시되었다. ‘민주시민교과서’ 5~6학년은 민주주의 7회, 공동체 10회, 연대 17회로 기술 되었다. 연대란 표현이 비교적 자주 등장했다. 8단원 소주제로 세계로 나아가 연대하기가 제시되었고, 연대의 정의와 의미를 명확하게 기술했다.¹⁷⁾ 중학교는 민주주의 70회, 공동체 40회, 연대 48회, 사회적 경제 5회 표현되었다. 사회적 경제를 소주제로 설정한 것이 다른 교재와의 확실한 차이점이라 할 수 있고, 분석에서도 확인 된다. 고등학교는 민주주의 63회, 공동체 23회, 연대 30회로 분석 됐다. 중학교에 비해 상대적으로 민주주의의 표현이 자주 등장했다는 특징이 있다. 2부에서 대단원으로 ‘민주주의와 참여’를 설정한 것이 그 이유로 보인다.

표 10. 사회적 경제 교재의 정량적 분석

교재	대상	빈도 분석			
		민주주의	공동체	연대(호혜)	사회적 경제
더불어 사는 민주시민	초등학교 3~4학년	4	3	1	
	초등학교 5~6학년	7	10	17	
	중학교	70	40	48	5
	고등학교	63	23	30	
협동상생 매뉴얼	초등학교	12	97	15	215
중·고등 사회적 경제 교재	중·고등학교			1	70

‘협동상생 매뉴얼’은 민주주의 12회, 공동체 97회, 연대 15회, 사회적 경제 215회로 분석됐다. 사회적 경제 교육을 위한 목적의 교재이기 때문에 분석결과 사회적 경제란 표현이 가장 많이 기술된 것을 확인할 수 있었다. 또한 공동체의 개념이 자주 기술된 것은 사회적 경제 교육의 의미가 개인의 이익보다 공동체의 이익을 생각하는 것에 기초하고 있기 때문으로 보인다.

‘중·고등 사회적 경제교재’는 연대 1회, 사회적 경제 70회로 분석되었다. 4개의 큰 주제로 접근한 결과 민주주의의 공동체의 표현은 나타나지 않았으며, 사회적 경제 교재의 특성상 사회적 경제란 기술이 절대적으로 많았다.

정량적 분석의 결과 확인할 수 있는 점은 명료하다. 사회적 경제 교재는 단원이나 제목에 사회적 경제를 직접적으로 명시했을 때 사회적 경제의 주요가치인 민주주의, 공동체, 연대 등의 표현이 보다 많이 기술된다는 점이다.

17) 기술내용은 ‘연대란 여럿이 함께 어떤 일을 하거나 함께 책임을 지는 것, 또는 한 덩어리로 서로 연결되어 있는 것을 의미합니다. 그래서 연대한다는 것은 우리 집단의 누군가에게 일어난 일을 나와 관련이 있다고 여기고 함께 책임지는 것을 말합니다.’ 이다. (경기도교육청, 2014, 120)

IV. 통합사회와 사회적 경제

1. 2015 개정시기 교육과정

2015년 9월 국가 교육과정이 6년 만에 전면 개정되어 발표되었다. 이번 개정은 2007년 이후 수시 개정체제로 전환된 이후 두 번째 전면적인 개정이다. 교육부가 밝힌 이번 교육과정의 목표는 한마디로 창의융합형 인재¹⁸⁾양성이다. 주요 특징은 학생에게 교육할 핵심 역량 설정, 통합사회·통합과학 과목 신설을 통한 인문·사회·과학기술에 관한 기초 소양 교육 강화, 교육내용 감축이다.(신진수, 2015, 7)

초등학교 사회과는 주제 중심으로 통합 대단원을 구성했다. 학습량 감소를 위해 일부 내용을 삭제, 신설했다. 중학교는 2016년부터 시행되는 자유학기제의 근거를 마련하고, 사회교과는 중복 내용에 대한 단원을 조정했으며(4개 감소) 내용적으로 금융, 기업가 정신들을 추가했다.

고등학교는 문·이과의 학습 단절과 편향을 해소하기 위해 ‘공통 과목’으로 통합사회와 통합과학을 신설했다. 사회교과는 문·이과 공통과목인 신설된 통합사회와 일반선택과 진로 선택으로 나누어 선택과목을 개정했다. 또한 ‘법과 정치’과목을 ‘정치와 법’으로 명칭을 변경했다. ‘경제’에서 경제주체의 역할과 의사결정, 사회문화에서 일상생활과 사회는 학습량 감소를 위해 삭제되었으며, 국제관계 분야에서 한반도의 국제질서를 추가했다. 교육부가 밝힌 사회과 교육과정 개정의 특징은 통합적 관점에서 교육과정을 구성했다는 것이다.

이 연구에서 주목하는 개정은 바로 통합사회 과목의 신설이다. 9개의 주제를 핵심개념으로 단원을 설정했다. 통합사회는 시간적, 공간적, 사회적, 윤리적 측면 등 통합적으로 사고할 수 있는 능력을 기르는 것이 목적이다.(교육부, 2015, 119) 이것은 기존 ‘사회’에 윤리 과목의 교육내용 요소가 더해진 것으로 해석해야 할 것이다.

2. 왜? 경제가 아닌 통합사회인가?

통합사회 신설은 사실 어려운 과정이 있었다.¹⁹⁾ 그럼에도 불구하고 사회적 경제 교육을 ‘경제’가 아닌 새로운 통합사회에 포함시키고자 하는 이유는 크게 현실적인 측면과 가치적인 측면으로 제시할 수 있다.

현실적인 면에서 볼 때 사회적 경제가 국가의 교육과정에 포함된다면 고등학교 사회교

18) 인문학적 상상력, 과학기술 창조력을 갖추고 바른 인성을 겸비하여 새로운 지식을 창조하고 다양한 지식을 융합하여 새로운 가치를 창출할 수 있는 사람(신진수, 2015, 7 참조)

19) 관련한 논문은 구정화(2015), 김응현(2015) 논문 참조.

과의 과목 가운데 해당되는 과목은 사회와 경제가 될 가능성이 크다. 2015 개정교육과정에서 경제는 학습량 조절 차원에서 단원이 줄었다. 결국 현실적으로 사회적 경제를 포함시키는 것은 분명히 무리가 있어 보인다. 이대성(2011)의 연구를 보면 현재 2009 교육과정 아래의 고등학교 '사회'는 대부분 1학년에 개설되어 운영되고 있다. 또한 '사회'는 인문과정과 자연과정 공히 학생들에게 실질적인 과목 선택권도 상당히 부여되고 있는 것으로 조사되었다.²⁰⁾ 둘 다 선택과목이지만 '사회'는 '경제'에 비해 교양과목의 성격이 있어 1학년에서 학습되고 있는 것으로 보인다. '사회'는 수학능력시험(이하 수능) 시험과목에 해당되지 않는다. '경제' 역시 선택과목으로 1~3학년을 대상으로 교육이 이루어지고 있으며, '사회'와 달리 수능대상 과목이다. 전국의 고등학교 현장에서 각 과목이 어느 정도 선택돼 교육이 이뤄지고 있는지 알기 어렵다. 다만 이대성(2011)의 연구를 통해 간접적으로 유추해 볼 때 '사회'가 더 많은 선택되고 있는 것으로 볼 수 있다. 수능 응시자 현황자료를 통해 간접적인 과목 선택 비율을 유추해 볼 수 있다. 최근 3년간 자료를 기준으로 조사해보면 사회교과 과목 중에서 경제의 응시자가 가장 적었다. 2016년 수능의 경우 '경제'응시자는 전체 응시자 322,674명 중에 고작 2.2%인 7,304명이다. 또한 응시자 비율의 감소추세가 뚜렷하다. 표 11는 최근 3년간의 수능 사회탐구 영역 응시 현황이다. 박형준·김은영(2013)이 연구에서 제시한 2011년~2013년 응시자 자료²¹⁾를 추가해서 분석해보면, 그 감소추세가 더욱 뚜렷하다. 이 연구에 의하면 '경제' 응시율이 2011년 19.4%, 2012년 10.4%, 2013년 9.6%이다. 이러한 추세라면 2017년은 1% 대 응시율이 예상되는 실정이다. 수능에서 응시 과목이 아닌 경우 학생의 학습 관심도와 깊이는 적고 낮을 수밖에 없다. 통합사회가 문·이과 공통과목으로 8시수를 필수 이수하고, 아직 미정이지만 수능과목이 될 경우 사회적 경제에 관한 교육과 관심도 깊어질 수 있을 것으로 보인다. 결국 '경제'보다 '통합사회'에 포함된다면 좀 더 많은 학생이 학습할 가망성이 높다.

20) 이대성(2011, 80-82)논문 참조.

21) 3년간의 수능 사회탐구 응시자료는 박형준·김은영(2013, 87)의 논문에서 확인할 수 있다.

표 11. 2014~2016 수능 사회탐구 응시 현황

과목명	2014년			2015년			2016년		
	인원(명)	비율	순위	인원(명)	비율	순위	인원(명)	비율	순위
생활과 윤리	137,054	40.7%	2	167,524	50.3%	1	173,687	52.2%	1
윤리와 사상	71,114	21.1%	4	57,025	17.1%	4	45,250	13.6%	4
한국사	42,529	12.6%	5	38,705	11.6%	6	37,254	11.2%	6
한국 지리	112,459	33.4%	3	99,137	29.8%	3	93,902	28.2%	3
세계 지리	37,684	11.2%	7	39,580	11.9%	5	39,958	12.0%	5
동아시아사	36,982	11.0%	8	35,637	10.7%	7	31,827	9.6%	7
세계사	28,772	8.5%	9	26,932	8.1%	9	22,283	6.7%	9
법과 정치	38,203	11.3%	6	31,056	9.3%	8	28,694	8.6%	8
경제	13,420	4.0%	10	9,089	2.7%	10	7,304	2.2%	10
사회·문화	155,249	46.0%	1	160,233	48.1%	2	164,273	49.3%	2
응시자수	337,134			332,880			322,674		

출처: 교육과정 평가원 2014~2016년 수능관련 보도자료 편집

다음으로 사회적 경제의 가치요소 측면을 고려해 볼 때 경제보다 통합사회가 적당하다. 장전웅(2015)은 경제 교과서를 분석하여 사회적 경제를 추가하여 교육과정을 재구성했다. 이 연구에서 제시된 사회적 경제 요소는 이타적 인간의 가능성, 경쟁이 아닌 협력에 의한 가치 창출, 착한 소비, 기업의 사회적 책임, 정부의 역할, 시장 실패의 대안 등이다.²²⁾ 충남교육연구소(2013)가 제시한 표 9의 사회적 경제의 가치와 최병영·송현(2015)이 제시한 것과 비슷하다.²³⁾ 종합하면 사회적 경제의 주요 가치인 민주주의, 협동, 연대, 공동체 정신 등은 사회과의 교육목표인 민주시민 양성과 부합하고, 통합사회 교육과정에서 제시된 성취 기준의 내용에 포함되어 있는 것들이다. 2015 교육과정은 현행 교육과정(2009 개정 교육과정)이 추구하는 인간상을 기초로 창조경제 사회가 요구하는 핵심역량을 갖춘 ‘창의융합형 인재’상을 제시하였다. 이전의 교육과정에서 제시한 창의적 인간과 창의융합형 인재의 차이점은 무엇인가? 역대 교육과정을 살펴보면 창의적 인간 교육을 처음으로 제시한 것은 제3차 교육과정이다. 이후 매 교육과정마다 창의력, 창의적 인간 교육을 명시했다. 다음 표 12는 그 내용을 정리한 것이다.

22) 장전웅(2015, 32-36)참조.

23) 최병영·송현(2015, 88-89)은 연구에서 사회과와 관련 사회적 경제 가치로 민주주의, 연대, 공동체주의를 제시했다.

표 12. 교육과정별 추구하는 인간상

교육과정	항목	기술 내용
3차 시기	기본방침	판단력과 창의력의 함양—이미 이루어진 지식과 기술의 단순한 전달에 그치지 않고, 계속 미지의 세계를 탐구하고 문제를 해결할 수 있게 하기 위하여 판단력과 창의력을 함양하도록 한다.
4차 시기	구성방향(목적)	우리의 교육은 민주, 복지, 정의 사회의 건설에 적극적으로 이바지할 수 있는, 자주적이고 창의적인 국민을 길러 내는 것을 목적으로 한다.
5차 시기	구성방향/교육목표	논리적이고 창의적인 사고력과 표현력을 길러 이를 활용할 수 있게 한다.
6차 시기	구성 방침	추구하는 인간상은 건강한 사람, 자주적인 사람, 창의적인 사람, 도덕적인 사람으로 한다.
7차 시기	추구하는 인간상	기초 능력을 토대로 창의적인 능력을 발휘하는 사람
2007 개정	추구하는 인간상	기초 능력을 토대로 창의적인 능력을 발휘하는 사람
2009 개정	추구하는 인간상	기초 능력의 바탕 위에 새로운 발상과 도전으로 창의성을 발휘하는 사람
2015 개정	추구하는 인간상/구성의 중점	기초 능력의 바탕 위에 다양한 발상과 도전으로 새로운 것을 창출하는 창의적인 사람(폭넓은 기초 지식을 바탕으로 다양한 전문 분야의 지식, 기술, 경험을 융합적으로 활용하여 새로운 것을 창출하는 창의적 사고 역량) 미래사회가 요구하는 핵심역량을 함양하여 바른 인성을 갖춘 창의융합형 인재를 양성하는 데에 중점을 둔다.

출처: 각 시기별 교육과정 자료를 편집

이처럼 교육과정마다 지속적으로 제시되었던 창의적 인재상에 융합의 의미가 더해진 것이 2015 교육과정의 인재상이다. 창의융합형 인재가 정확히 어떤 것인지 추상적인 교육과정 내용만으로 알기 어렵다. 교육부가 설명한 ‘인문학적 상상력, 과학기술 창조력을 갖추고 바른 인성을 겸비하여 새로운 지식을 창조하고 다양한 지식을 융합하여 새로운 가치를 창출할 수 있는 사람’이란 설명도 관념적이다. 교육과정에 기술된 창조경제가 요구하는 인재상이란 표현은 더욱 애매모호하다. 그래서 단순히 기술된 표현대로 해석해볼 때 융합의 의미는 사회와 윤리 과목의 교육목표를 기초로 통합하는 의미로 해석할 수 있다. 그렇다면 개정 교육과정에서 말하는 인재상은 사회적 경제의 가치들과 관련이 깊다. 이타적인 인간을 가정하는 사회적 경제가 융합형 인재의 구체적 실체일 수 있다는 점이다. 더불어 사는 사회에 꼭 필요한 핵심 윤리는 타인에 대한 이해와 배려이고 이를 통해 사회 전체적 행복은 증대될 수 있을 것이다. 지금보다 더 많은 사람들이 고루 행복한 사회를 위해 개인의 이기심의 조절은 반드시 필요하다. 사회적 경제가 사회적 딜레마의 해결 가능성을 인간의 이타성, 상호성에서 찾았듯이 이런 융합형 인재는 이타성을 가진 인간일 것이다. 이런 인재는 현실에서 타인에 대한 배려, 배려하는 소비, 착한 소비, 윤리적 경제생활, 기업의 사회적 책임, 기부활동 등을 실천할 수 있을 것이다. 통합사회 교육과정은 유사한 내용을 기술하고 있다.

3. 통합사회의 사회적 경제 단위 구성 방안

통합사회 과목 안에 사회적 경제 내용이나 단원을 구성하기 위해 교육과정에서 기술된 성취기준과 그 해설을 살펴보았다. 그 결과 사회적 경제와 관련지어 볼 수 있는 단원은 표 13의 네 개의 단원이었다.

표 13. 통합사회 사회적 경제관련 성취기준과 해설

대단원명	사회적 경제 관련 성취기준	성취기준 해설
1. 인간, 사회, 환경과 행복	[01-03] 행복한 삶 실현 조건	삶의 질을 유지하기 위한 경제적 안정, 시민의 참여가 활성화되는 민주주의의 실현, 도덕적으로 행위하고 성찰하는 삶 등 행복한 삶을 실현하기 위한 조건을 균형 있게 다룬다.
5. 시장경제와 금융	[05-01] 자본주의의 역사적 전개 과정과 그 특징, 시장경제에서 합리적 선택의 의미와 그 한계	자본주의의 시간적·공간적 전개 과정과 그 특징'은 역사적 사건이나 사상가들의 주장을 통해 다룬다. 선택의 효율성만 추구할 경우 공공의 이익이나 규범 준수 등을 간과할 수 있으므로 합리적 선택과 더불어 그 한계에 대해 다룬다.
	[05-02] 원활한 시장경제를 위한 정부, 기업가, 노동자, 소비자의 바람직한 역할	시장경제의 원활한 작동과 발전을 위해 요청되는 시장 참여자들의 역할은 시장의 한계와 관련지어 제시한 것이다. 정부의 역할, 기업가 정신, 기업의 사회적 책임, 노동권, 윤리적 소비 등에 대해서도 함께 다룬다.
6. 정의와 사회 불평등	[06-03] 사회 및 공간 불평등 현상의 사례, 정의로운 사회를 만들기 위한 다양한 제도과 실천 방안	사회 계층의 양극화, 공간 불평등, 사회적 약자에 대한 차별 등의 사례를 조사/원인 분석하고, 이를 해결하기 위한 사회 복지 제도, 지역 격차 완화 정책, 적극적인 우대 조치 등을 다룬다.
9. 미래와 지속가능한 삶	[09-02] 지속가능한 발전을 위한 개인적 노력과 제도적 방안	지속가능한 발전은 경제, 환경뿐만 아니라 사회가 균형 있게 성장하는 포괄적이고 총체적인 성장에 있음을 고려하면서 개인적 노력과 제도적 방안을 다룬다.

출처: 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7] 2015 사회과 교육과정(121~136) 편집

제시된 성취기준과 관련되는 사회적 경제요소를 정리하면 표와 같다.

표 14. 통합사회 성취기준과 사회적 경제 내용요소

대단원명	교육과정 성취기준 내용	사회적 경제 요소
1. 인간, 사회, 환경과 행복	[01-03] 경제적 안정, 민주주의, 도덕적 행동,	민주주의, 윤리적 소비, 사회적 기업, 협동조합
5. 시장경제와 금융	[05-01] 공익, 규범 준수, 합리적 선택, 효율성	대안 경제, 이타적 인간, 정부 실패, 기업의 사회적 책임, 윤리적 소비
	[05-02] 시장의 한계, 정부의 역할, 기업가 정신, 기업의 사회적 책임, 노동권, 윤리적 소비	
6. 정의와 사회 불평등	[06-03] 양극화, 불평등, 사회적 약자, 차별, 사회복지	대안 경제, 협동 조합, 사회적 기업, 마을기업, 연대
9. 미래와 지속가능한 삶	[09-02] 균형발전, 동반성장	대안 경제, 공동체, 연대

정리된 표를 바탕으로 성취기준에 따라 사회적 경제를 포함하는 통합사회 교육과정은 각 단원의 주제별로 다음과 같이 재구성할 수 있다.

1단원 [01-03] 행복한 삶 실현 조건에서 제시 되는 참여, 민주주의, 도덕적 행동 등은 사회적 경제의 가치와 관련지어 설명할 필요가 있다. 또 경제적 안정의 방법은 기존 경제 학습 이론을 기초로 새로운 대안인 사회적 경제를 소개고 사회적 경제의 실체인 협동조합

원칙인 민주적 결정과정을 소개해야 할 것이다. 협동조합 정신과 의사결정 절차에 들어있는 생활 속의 민주주의를 이해한다는 성취기준을 제시할 수 있다.

5단원 [05-01] 자본주의의 역사적 전개 과정과 그 특징, 시장경제에서 합리적 선택의 의미와 그 한계라는 주제는 인간본성에 대한 기본적 시각의 확장이 필요하다. 자본주의는 분명 인간의 이기심과 경쟁이라는 틀로 해석하기에 적합하다. 그러나 경쟁의 틀로 고정된 시각은 인간사회를 제대로 해석할 수 없다. 합리적 선택이라는 이름으로 경제적 합리성, 효율성만을 추구할 때 가져올 수 있는 사회 전체적인 문제점을 통합적 관점에서 지적할 수 있어야 한다. 융합형 인재의 능력인 통합적 시각으로 해결 방안을 모색할 수 있을 것이다. 이것은 결국 인간이 가지고 있는 이타성을 수용하고, 사회적 딜레마의 해결은 이타성과 협동, 공동체와 연대주의가 필요하고 이것을 합리적 선택 과정에 포함시킬 필요가 있음을 이해해야 한다. [05-02] 원활한 시장경제를 위한 정부, 기업가, 노동자, 소비자의 바람직한 역할이라는 주제는 각 경제주체의 역할을 이해하는 단원이다. 자본주의 시장경제의 한계는 시장실패와 정부실패 등을 말한다. 시장의 실패는 정부의 개입을 가져오고, 정부의 개입은 제 역할을 못하는 경우 정부실패로 나타난다. 소비자는 단순히 이기적 효용극대화를 위한 소비가 아니라 윤리적 소비나 이타적 소비 행태, 나아가 내가 사는 공동체를 생각하는 연대, 공동체로 인식을 확장시킬 필요가 있다. 기업은 이윤을 극대화하는 존재이지만, 상품 수요자인 소비자가 유효수요를 갖지 못할 때 지속적인 이윤추구를 할 수 없다. 지나친 이윤추구가 소비자의 구매능력을 약화시키는 방향으로 진행되는 것은 문제가 있음을 지적할 필요가 있다. 교육과정 재구성은 이미 기술된 기업의 사회적 책임을 더욱 구체화해야 할 것이다. 이에 더해 사회적 기업과 같은 사회적 경제 실체와의 관계를 재구성에 포함해야 할 것이다. 5단원은 사실상 사회적 경제와 가장 밀접한 단원이다. 사회적 경제 교육이 공식적인 교육과정에 포함된다면 이단원에 소단원 이상의 사회적 경제 단원이 설정될 필요가 있다.

6단원 [06-03] 사회 및 공간 불평등 현상의 사례, 정의로운 사회를 만들기 위한 다양한 제도와 실천 방안은 사회문제와 그 해결에 관한 주제이다. 사회적 경제의 출발 자체가 문제해결 과정에서 생겨난 것이다. 양극화 해소를 위한 사회적 약자의 지원, 일자리 제공 등은 사회적 경제 실체인 사회적 협동조합, 사회적 기업 등이 가장 중요하게 생각하는 것들이다. 이를 통해 공동체와 신뢰, 협동, 연대의 가치 등이 교육될 수 있는 방향으로 재구성이 필요하다.

9 단원 [09-02] 지속가능한 발전을 위한 개인적 노력과 제도적 방안은 사회의 건강한 지속성에 관한 주제이다. 지속가능한 발전은 경제성장과 환경문제에 국한된 것이 아니다. 사회전체적인 균형성장, 동반성장을 의미한다. 이것은 단순히 수량적인 경제성장이나 환경

문제를 인식하는 수준을 넘어야만 가능하다. 사회적 경제의 가치인 연대의식과 공동체주의는 미래를 더 나은 방향으로 변화시키려는 노력과 의지가 포함되어 있다. 창의융합형 인재를 기르는 교육을 위해 이런 요소를 포함하는 교육과정으로 재구성되어야 할 것이다.

V. 결론

본 연구는 현실문제의 대안으로 등장한 사회적 경제에 관한 교육현황과 교재 분석을 통해 사회적 경제 교육의 확장성을 고민했다. 사회적 경제 교육은 그 대상이 상당부분 일반인에 집중되었다. 사회적 경제에 관한 공식적 교육기관의 교재는 경기도 교육청의 중학교 인정교과서인 더불어 사는 민주시민이 거의 유일하며, 아직 준비 중에 있어 기관이나 단체는 필요에 따라 교재를 제작해 사용하고 있다. 교재분석의 결과를 통해 단원이나 제목에 사회적 경제를 직접적으로 명시했을 때 사회적 경제의 주요가치인 민주주의, 공동체, 연대 등이 더 강조된다는 점을 확인할 수 있었다. 사회적 경제를 교육과정에 포함해 교육하는 경우 적당한 과목은 사회과 통합사회이다. 통합사회에서 추구하는 인간상인 창의융합형 인재상에 적합하기 때문이다. 가장 적합한 단원은 통합사회 5단원이다. 5단원 교육과정에서 제시한 시장실패, 정부실패, 기업의 사회적 책임, 윤리적 소비와 같은 내용요소가 사회적 경제의 주요 가치, 내용요소와 매우 유사하다고 볼 수 있기 때문이다. 이 경우 사회적 경제를 시장실패에 따른 경제현상과 경제주체별 역할, 기업의 사회적 책임 등을 묶어 중단원 정도의 단원 제시가 필요할 것으로 보인다. 만약 그것이 어렵다면 제시한 각 단원 세부 주제의 성취기준에 따라 사회적 경제의 가치요소를 명시적으로 기술할 필요가 있다.

현실에 대한 문제를 통합적으로 사고하는 융합형 인재는 현실을 정확히 인식하는 능력이 필수이다. 사회적 기업 또는 생활협동조합 같은 모습을 통해 사회적 경제의 확대는 이제 사회 곳곳에서 볼 수 있다. 교육과정은 융합형 인재 양성을 위해 현실을 바르게 인식하도록 교육과정을 기술해야 한다. 앞서 밝힌 대로 본 연구는 세 질문에 대한 답을 찾는 것이었다. ‘대안은 무엇인가?’에 답은 사회적 경제이고, ‘그 대안에 대한 교육은 어떠한가?’ 답은 학교에서 진행되는 사회적 경제 교육이 극히 미미한 실정이었다. ‘확장성을 위해 어떠한 노력이 필요한가?’는 통합사회 교육과정에 사회적 경제를 기술하는 것이었다.

연구를 통해 얻은 결과로 짧은 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 교육과정의 수립하고 기술하는 담당자는 통합사회의 교육과정에 사회적 경제라는 표현을 반드시 기술해야 할 것이다. 교재는 고시된 교육과정을 바탕으로 만들어지기 때문이다.

둘째, 교과서 저자는 교육과정에 기초한 교과서를 저술하므로 교육과정에 사회적 경제의

기술 여부는 매우 중요하다. 다만, 이것이 현실적으로 불가능할 때 읽기자료나 탐구활동 또는 뉴스소개 등 교과서 내의 특별구성을 통해 자료로 사회적 경제를 제시할 필요가 있다.

셋째, 교사는 교육의 최종 전달자로서 교재를 재구성해 수업시나리오를 작성한다. 시나리오 작가로서 융합형 인재양성에 필요한 교육과 사회적 경제의 가치와 그 포함 여부를 함께 고민해야 할 것이다. 또한 창의적 체험활동과 같은 특별활동을 통해 교육을 기획하는 것도 필요할 것이다.

끝으로 2009, 2015 교육과정을 거치면서 경제과목은 친기업적 주류경제학 이론에 더욱 가깝게 기술된 것으로 보인다. 대단원이 조정되면서까지 시장실패 문제는 축소되었다. 이런 상황에서 사회과 내에 사회적 경제를 교육과정에 포함시키는 것은 사실상 어렵고 힘든 일일 것이다. 다만, 그 가능성이 없지 않다는 것은 교육과정이 제시한 융합형 인재가 갖추어야 할 능력인 통합적인 시각에 있다. 인간 본성에 대한 고정된 시각을 좀 더 열린 시각으로 접근할 때 사회적 경제는 교육과정에 포함될 확률이 높다. 단기간에 이루기 어렵겠지만 반드시 필요한 노력이다.

본 연구의 한계에 대해 고백하자면, 사회적 경제의 현황을 제대로 살피지 못했다. 특히 제도수립이나 지원 같은 정부역할은 본 연구에서 빠져있다. 또 사회적 경제의 교육현황을 폭넓게 조사하지 못했고, 현장 교육을 확인하지 못한 상태에서 교재분석에 의존했다는 점이다. 교재분석도 기초적인 정성적, 정량적 분석만 실시되어 분석의 한계가 있다. 또 2015 교육과정이 고시되었고, 2018년 고등학교 1학년부터 시행예정인 마당에 새롭게 내용요소를 추가한다는 것은 분명 어려움이 있다. 또 초등학교, 중학교 사회과목에 포함시키는 문제도 제대로 연구되지 못했다. 이런 문제들은 다음 연구의 소재로 남겨두면서, 사회적 경제에 관한 공식적인 교육과정 논의가 앞으로 더욱 활성화되길 바란다.

< 참고 문헌 >

- 경기도교육청(2014a), 초등학교 창의지성 더불어 사는 민주시민 3~4학년, 경기도:(주)해냄에듀.
경기도교육청(2014b), 초등학교 창의지성 더불어 사는 민주시민 5~6학년, 경기도:(주)해냄에듀.
경기도교육청(2014c), 중학교 창의지성 더불어 사는 민주시민, 경기도:(주)해냄에듀.
경기도교육청(2014d), 고등학교 창의지성 더불어 사는 민주시민, 경기도:(주)해냄에듀.
문교부(1974), 3차시기 교육과정(인문계고등학교), 문교부령 제350호, 별책 3.
문교부(1981), 4차시기 교육과정(고등학교), 문교부 고시 제442호, 별책 4.
문교부(1988), 5차시기 교육과정(고등학교), 문교부 고시 제88-7호, 별책 4.
교육부(1992), 6차시기 교육과정(고등학교)
교육부(1997), 7차시기 교육과정(고등학교), 교육부 고시 제 1997 - 15호, 별책 4.
교육인적자원부(2007), 2007 개정시기 교육과정(고등학교), 교육인적자원부 고시 제 2007-79호, 별책 4.
교육인적자원부(2009), 2009 개정시기 교육과정(고등학교), 교육과학기술부 고시 제 2009-41호, 별책 4.
교육부(2015a), 2015 개정시기 교육과정 (고등학교), 교육부 고시 제2015-80호, 별책 4.
교육부(2015b), 2015 개정시기 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호, 별책 7.
구본우(2012), 칼 폴라니, 반경제의 경제학, 서울:비르투.
이수연(2013), 청소년 사회적 경제 알기 사회적 경제, 참 좋다!, 구로사회적경제특화사업단.
장원봉(2006), 사회적 경제의 이론과 실제, 서울:나눔의집.
정태인·이수연(2013), 정태인의 협동의 경제학, 서울:레디앙.
주성수(2010), 사회적 경제 이론, 제도, 정책, 서울:한양대학교출판부.
구정화(2015), 문이과 통합형 교육과정의 통합사회 과목 개발에 대한 성찰적 연구, 47(3), 1-29.
김신양(2012), 사회적경제의 이상과 현실, CDI세미나 2011-09, 충남발전연구원.
김응현(2015), 문·이과 통합형 사회과 교육과정 개정을 둘러싼 사회과교육의 이상과 현실의 괴리에 관한 연구-사회과 통합형교육과정에 관한 갈등을 중심으로-, 22(4), 63-78.
김혜원(2015), 초중등 학교에서의 사회적 경제 교육 방식에 대한 연구, 사회경제평론, 47, 205-237.
박형준·김은영(2013), 경제 과목에 대한 인식이 수능에서 경제 과목 선택에 미치는 영향, 교육연구, 85-104.
이대성(2011), 2009 개정 교육과정에 따른 학교 교육과정 편성의 쟁점과 과제: 고등학교 사회과목을 중심으로, 사회과교육연구, 18(3), 69-88.
정전웅(2015), 경제교과서 재구성의 필요성과 방안:사회적 경제를 중심으로, 인천대학교 석사학위논문.
청년사회적경제강사모임 『어지간히』, 중·고등학생들을 위한 사회적경제 교육교재, 충남사회적경제지원센터.
최병영·송현(2015), 경제 교육과정과 사회적경제에 관한 일고 - 2009 교육과정을 중심으로, 한국사회교과교육학회 2015년 하계학술대회 발표문, 82-93.
충남교육연구소(2013), 협동과 상생의 초등 사회적 경제 교육 매뉴얼, 충남발전연구원.

<주제 토론1>

「사회적 경제 교육을 위한 통합사회 교육과정 재구성에 관한 연구」에 대한 의견

권상철

제주대학교 사범대학 지리교육전공

사회적 경제 교육에 관한 제가 토론할 연구 논문은 사회적 경제, 사회적 경제 교육의 필요성, 통합 사회과목에서 사회적 경제를 다루는 방안을 다루는 많은 내용을 담고 있는 글로 읽었습니다. 제가 읽으며 메모한 내용을 중심으로 몇가지를 언급해 보고자 하는데, 이 연구의 최종 목적은 고등학교 통합사회 과목에 사회적 경제 내용을 담아야 하고 어떻게 담을 것인가 이기에 고등학교 1학년 생을 기준으로 사회적 경제를 어떻게 다루는 것이 좋을지를 생각해보았습니다.

우선 사회적 경제의 개념과 특징을 교과서에 제시하는 경우를 생각해 보면 고등학생에게 쉽게 이해시킨다는 측면에서 이 논문에서 사회적 경제를 시장실패와 국가실패를 극복하는 제3섹터, 제3의 방식으로, 다른 하나는 인간의 이기적 그리고 이타적 성향으로 구분하며 접근하고 사회적 경제의 중요성을 제시하고, 사회적 경제 교육의 필요성으로 이어지고 있습니다. 여기에 사회적 경제의 가치 그리고 사회문제 해결의 방법이 포함되는데, 이들이 보다 사회적 경제의 분류적 특징과 더 치밀히 연계되고, 사회적 경제의 교육 또한 이론적 그리고 실천적 측면의 양자를 어떤 비중으로 다룰 것인가 등을 염두에 둘 필요가 있다는 생각입니다. 이는 통합사회에서 단지 사회적 경제를 어떻게 다룰 가를 넘어 사회적 경제를 포함한 보다 넓게 경제뿐만 아니라 사회를 이해하는 시야를 제공하는 기회로 접근하는 것이 더 나올 듯 하다는 생각입니다.

사회적 경제 교육의 필요성에서 ‘새로운 현상’이라는 언급 그리고 통합사회에서 다룰 사회적 경제 내용, 특히 장점에 협종조합이 될 수 밖에 없는 상황에서 두 가지 언급을 할 수 있을 것 같습니다. 하나는 사회적 경제는 사실 그렇게 새로운 것이 아니라는 생각입니다. 사회적 경제를 협소하고 경직되게 정의하는 것에서 벗어나면 전통사회는 어느 곳이나 협동, 공유의 특성을 포함하는 경제와 사회 운영이 이루어져 왔다는 생각입니다. 시장경제 입장에서 공식 경제가 시작되기 이전의 낙후된 모습으로 보려 하겠지만, 사회적 경제 측

면에서는 이타적 그리고/또는 국가 실패/무능의 상황에서 자연스레 생겨난 제도로 볼 수 있을 것이기에 최근의 논의와 유사하다고 볼 수도 있을 것입니다. 다른 하나는 협동조합이 우리나라에서 최근 사회적 경제의 구체적인 방식으로 상당한 관심이 기울여 졌는데, 대다수 서구의 경험으로부터 배우려는 입장을 보였습니다. 그러나 협동조합과 유사한 한국의 경험을 두레, 품앗이 등에서 찾는 것에 더해 비교적 협동조합의 제도를 갖춘 예를 들면 신용조합을 가지고 있는 마을 단위 사회적 경제의 경험이 우리나라에도 있었기에 그 사례를 한국에서 찾는다면 실천적 측면에서 시행착오를 줄일 수 있고 교육적 측면에서도 훨씬 친근감을 느낄 수 있어 효과가 클 것이라는 생각입니다. 제가 찾은 사례는 제주의 이시돌 목장이었는데, 협동조합이라는 용어를 사용하지 않았지만 상당히 성공적으로 협동조합식 운영을 해오고 있는 곳입니다. 따라서 사회적 경제를 새롭고, 서구의 방식으로 한정지우는 것은 재고될 필요가 있다는 생각입니다.

통합사회에서 사회적 경제를 다룰 수 있는 그리고 다루어야 하는 단원의 6단원 정의와 사회불평등, 9 단원의 미래와 지속가능한 삶에 대한 논문의 내용과 관련하여 통합사회의 성격을 더욱 부각시키고, 더불어 사회적 경제를 대안 경제의 방식, 신자유주의 경제의 대안으로 다룬다면 사회적 양극화, 불평등과 더불어 세계화가 만들어내는 지구적 불평등이 언급될 필요가 있을 것입니다. 여기에 대안으로 제시할 사회적 경제는 지역화 경제, 공동체 경제, 마을 단위 경제 등으로 다루며 세계화되어 가는 경제가 만들어 내는 문제를 극복하는 대안적 경제이자 사회로서의 성격을 강조하며 확장시키고, 더불어 단순히 사회적 경제를 이론적, 논의적 차원으로만 한정지우는 교육의 필요성이 아니라면 지역적인 공동체 경제는 실천적인 면에서 참여를 높이고 실현 가능성 또한 높일 수 있는 대안으로 지속가능한 경제-사회의 미래를 위해 필요하다는 당위성을 강조하며 언급할 필요가 있을 것이라고 봅니다. 창의융합형 인재를 기르는 교육이라는 측면에서 더욱 욕심을 내 본다면 사회적 경제를 이기적-이타적 분류, 정의를 더욱 확대하면 인간의 본성이 이기적인가 이타적인가의 이슈를 더욱 확장해 생물학적으로 '만물은 서로 돕는다'는 논의로까지 확대하고, 비판적으로는 이기적 본성이 자본주의의 확대를 위해 정치적으로 강조되었다고까지 확대할 수 있다면 더욱 바람직하지 않을까 생각해 봅니다.

<주제 발표2>

우리를 가르는 올타리, ‘우리’ 라는 올타리: 미국청소년 소설<디어 아메리카>시리즈에서의 배제/포섭과 인권교육

이 소 영*

제주대학교 사회교육과

목 차

- I. 머리말
- II. 우리가 되기 위해 혹은 ‘선택’되기 위해: 『천사의 힘으로』
- III. 황금빛 꿈으로써 우리 되는: 『황금빛 나라에서의 꿈들』
- IV. 위치 바꾸기를 통한 우리 되기: 『우리 사이의 올타리』
- V. 맺음말

I. 머리말

왕과 영웅들의 이야기에 가려져 있던, 역사교과서에 나오지 않는 작은 사람들의 이야기는 이제 어린이와 청소년을 위한 역사교육에서 낯선 소재는 아니다. 단칼에 수십 명의 목을 베어낸 명장의 위인전이 아니라 그 단칼에 목이 베인 수십 명 각자의 삶을 들여다보기와 같은, 혹은 소도매상의 편지나 보통학교 학생의 일기에서 식민지시기 단편을 읽어내기와 같은 것 말이다. 이러한 미시사·일상사적인 접근은, 기존 민족영웅서사와는 또 다른 방식으로 ‘나’와 ‘우리’를 통시적으로 묶어낸다. 근래 미국 전역에서 초중등 역사보조교재로 채택되어 읽히는 <디어 아메리카(Dear America)> 시리즈 또한 바로 그러한 소재에 착목하고 있다.

<디어 아메리카>는 어린이·청소년 교육서적 전문출판사 스킨라스틱(Scholastic)에서 4-9학년 여학생들을 대상으로 펴낸 역사소설 시리즈로, 미국사의 특정한 시기를 배경으로 일상을 살아가는 동년배 소녀의 일기 형태로 짜여졌다. 픽션임에도 각 권마다 어느 주에 속한 어느 마을(도시)을 배경으로 몇 년도에 쓰인 누구의 일기인지를 부제로 붙이고 있다. 수업에서 배운 역사적 사건들이 일어난 시기에 살았을 또래들의 일기장을 들여다봄으로써 당시 그들이 느꼈을 감정이나 그들 눈에 비친 사회를 학생들로 하여금 상상하고 고민해보도록 하려는 의도에서다. 책 표지 역시 오래된 일기장 느낌을 줄 수 있도록 디자인되었고, 각 일기의 말미에는 작중 인물들의 생애사를 정리한 후일담과 더불어 작품 배경이 되는 년도의 미국사 설명 및 관련 사료들이 첨부되어 있다. 1996년부터 2004년 사이에 출판된 36권의 오리지널 시리즈 이외에도 2010년 이후 개정증보판과 신간이 나오고 있으며, 같은 학년대의 남학생들을 대상으로 한 <내 이름은 아메리카(My Name is America)>를 비롯하여 유사한 기획시리즈물이 캐나다(Dear Canada), 영국(My Story), 호주(My Australian Story), 뉴질랜드(My Story) 등지에서 엮어져 나오기도 했다. 이들 가운데 인기 있는 몇몇 작품은 수업용 미니시리즈로 제작되어 비디오테이프 및 DVD로 출시되었고²⁴⁾ 교사를 위한 지침서도 별도로 출간되었다.²⁵⁾

이 시리즈를 기획한 출판사 담당편집부는 「엮은이의 말」에서 “무엇보다 역사서술 안에서 목소리를 부정당했던 또래 타자에게 오늘날의 학생들이 귀 기울일 수 있기”를 강조하고 있다.²⁶⁾ 그렇다면 여기서 이른바 ‘목소리를 부정당했던 또래 타자’란 어떤 대상들을 지칭하는 것이며, 그 목소리를 듣기 위해 호명된 화자는 어떠한 창작적 재구성을 거쳐 만들어질까? 이것이 본고에서 가졌던 일차적인 연구관심이다. 이러한 관심으로 시리즈 전반을 읽고 검토하면서, 거기서 ‘우리’와 ‘그들’을 다루는 서사를 그 성격에 따라 잠정적으로 아래의 세 유형으로 나누어보았다.

우선은 ‘내부에 있어도 우리-미국인은 아니었던 그들’을 다룬 유형을 들 수 있을 것이다. 원주민 인디언들의 포용과 융합, 그리고 흑인분리정책 철폐 등 주로 인종 문제가 여기에 속한다. 가령 앤 리날디(Ann Rinaldi)의 『내 마음은 대지에 닿아 있어(My Heart is on the Ground)』는 인디언보호구역을 떠나 펜실베이니아의 인디언학교로 보내진 소녀의 이야기를 다루며, 앤 터너(Ann Turner)의 『슬픔을 쫓아버린 소녀(The Girl Who Chased Away Sorrow)』는 나바호족의 1864년 강제이주(Long Walk) 과정에서 한 소녀일가의 수

* 제주대학교 사회교육과 조교수

24) 1859년 버지니아주 흑인노예소녀의 일기를 다룬 *A Picture of Freedom*을 시작으로 총 9개의 에피소드(상영 시간 각 30분)가 1999년-2000년 사이 Scholastic Production에서 제작되었다.

25) Jeannette Sanderson, *Teaching with Dear America Books*, Teaching Resources, 2001.

26) John Mason, “Dear America- The Publisher’s Response,” *Children’s Literature* 1999년 4월 26일자.

난기를 그린다. 아프리카계 미국인의 목소리를 담은 작품들도 여럿 보이는데, 18세기 중반 프랑스계 주인을 따라 영국통치지역으로 이주한 노예소녀의 정체성 혼란을 다룬 『언덕을 봐(Look to the Hills)』와 19세기 중반 버지니아의 노예소녀의 ‘계몽기’인 『자유와 청사진(A Picture of Freedom)』, 그리고 20세기 초 남부의 인종차별을 피해 시카고로 이주한 흑인소녀를 주인공으로 한 『나를 검다 규정하렴(Color Me Dark)』은 모두 뉴베리상 수상자인 파트리샤 맥키삭(Patricia McKissack)의 소설들로서 이 시리즈 중에 역사수업교재로 특히 각광받는 작품들로 알려져 있다. 그밖에도 남북전쟁 직후 해방된 노예의 홀로서기를 그린 조이스 한슨(Joyce Hansen)의 『내 영혼이 날아오르리라 믿었어(I Thought My Soul Would Rise and Fly)』와 뒤에서 자세히 다룰 안드레아 데이비스 핑크니(Andrea Davis Pinkney)의 『천사의 힘으로(With the Might of Angel)』 등이 ‘우리를 가르치는 울타리’로서의 인종차별 문제를 다룬다.

두 번째는 ‘외부로부터 들어와 우리-미국인이 되어가는 그들’을 소재로 한 유형이다. 초기의 청교도들부터 각 시대의 각국 이민자들에 이르기까지 자유와 평등을 찾아 떠난 이주민들이 아메리칸 드림을 일구어가는 이야기가 그것이다. 뉴베리상 수상작가 카트린 래스키(Kathryn Lasky)의 작품으로 주목받았던 『신세계로의 여정(A Journey to the New World)』이나 소년들을 주인공으로 한 남학생용 <내 이름은 아메리카> 시리즈의 베스트셀러 중 하나인 리날디의 『필그림 소년, 야스퍼 조나단 피어스의 일기(The Journal of Jasper Jonathan Pierce: A Pilgrim Boy)』는 유럽에서의 종교박해와 계급차별에 반발하여 신세계로 찾아온 초기정착민들이 미국적 가치에 동화되어가며 삶을 일구는 과정을 그린다. 한편 배리 데넨버그(Barry Denenberg)는 『집으로부터 저 멀리(So Far from Home)』에서 19세기 중반 아일랜드 이민자 공동체를, 그리고 『웃으며 눈물 흘리는(One Eye Laughing, The Other Weeping)』에서 나치체제 유럽을 탈출한 유대인소녀의 미국여정기를 각각 그려내었다. 또한 종교의 자유를 찾아 미네소타로 이주한 영국목사의 딸을 그린 마리온 바우어(Mariaon Bauer)의 『물소 뼈들의 땅(Land of the Buffalo Bones)』, 19세기 말 이탈리아계 가족의 서부로의 이주기를 다룬 짐 머피(Jim Murphy)의 『풍요의 땅 서부로(West to a Land of Plenty)』, 20세기 초 이탈리아에서 뉴욕으로 건너온 봉제공장 노동자를 다룬 데보라 홉킨슨(Deborah Hopkinson)의 『내 슬픔을 들어봐(Hear My Sorrow)』, 국제계약결혼을 하고 미국으로 건너와 펜실베이니아주의 광부 아내가 된 13살짜리 폴란드 소녀의 일기인 수전 캠벨 바톨레티(Susan Campbell Bartoletti)의 『어느 광부의 신부(A Coal Miner's Bride)』, 미국에 입양된 고아를 주인공으로 내세운 엘렌 에머슨 화이트(Ellen Emerson White)의 『타이타닉호의 여정(Voyage on the Great Titanic)』, 그리고 뒤에서 자세히 보게 될 레스키의 또 다른 소설 『황금빛 나라에서의 꿈들(Dreams in

the Golden Country)』 등도 이민자의 미국 정착기를 펼치고 있다.

세 번째 유형은 ‘그들을 끌어안아 우리-미국인을 넓혀가는 우리’를 주인공으로 한 이야기들이다. 가령 메리 오스본(Mary Osborn)의 『빛 가운데 서다(Standing in the Light)』는 인디언부족의 인질로 붙잡힌 백인소녀가 인디언들과 하나가 되어 영국군의 부족침략에 맞서 싸우는 서사를 취한다. 19세기 초 멕시코 접경지역의 분쟁을 겪으며 식민주의의 이중성을 고민하는 소녀의 일기인 셰리 갈랜드(Sherry Garland)의 『모래 위의 라인(Line in the Sand)』이나 20세기 초 웨이커 공동체의 낯선 생활양식에 적응해가는 고아의 일기인 로이스 로리(Lois Lowry)의 『버드나무처럼(Like the Willow Tree)』도 넓은 의미에서 이 유형에 속할 것이다. 무엇보다 아래에서 자세히 다룰 커비 라슨(Kirby Larson)의 『우리 사이의 울타리(The Fences Between Us)』가 우리를 가르는 울타리를 해체하는 내부의 목소리를 담아내는 기획을 잘 보여주는 예이다.

이처럼 그들이 차이와 차별을 극복하고 우리-미국인으로 하나 되는 서사는 이 시리즈를 관통하는 핵심주제로 보인다. 여기서 일차적으로 강조되는 바는 우리 사이를 가르는 인종적·민족적·문화적 차별과 편견의 '올바르지 못함'이며, 궁극적으로 그려내고자 하는 것은 또래집단과 이웃공동체, 혹은 가족 내부에서 갖가지 시련을 겪으며 이 울타리를 마침내 넘어서는 주인공들의 성공담이다. 그런데 이 '작은 사람들'의 목소리에 종종 당대의 심성이 아닌 오늘의 미국적인 가치들과 민족정체성이 묻어난다는 데 주의할 필요가 있다.

일례로 이 시리즈의 초기정착민 이야기들에서 신대륙은 자유와 평등, 정의를 찾아 탈출한 자에게 약속된 선물로 그려지곤 하는데,²⁷⁾ 신문사 심부름꾼 소년이 기사검열에 맞서 “우리가 믿는 가치를 말하거나 써서는 안 된다는 소리나 들으려고 괴물처럼 넘실대는 바다를 지나, 의식주 부족에 시달리면서 영국인들은 한 번도 밟아보지 못한 이 땅을 밟았던 말입니까?”²⁸⁾라 항변하는 장면 등에서 그러한 표현의 자유 관념이 당대의 역사적 맥락에 부합하는지는 상당히 의문스럽다. 일기나 편지 등 당시 미시사적 ‘사료’들은 신대륙 이주에 종교적·정치적 자유보다는 경제적 요인이 크게 작용한 경우가 많았음을 시사하고 있으며, 그런 점에서 자유라는 가치가 필그림(Pilgrim)의 국가정체성을 구성한 핵심이었다는 신화를 오히려 교란하기도 하기 때문이다.²⁹⁾ 단지 “청소년역사소설에 요구되는 정밀한 고증이 결여되어 있다”는 실증주의적 문제제기를 하려는 것이 아니다. 영웅이나 위인도 아닌 평범하게 설정된 또래의 입을 통해 오늘날 미국사회의 핵심가치를 발화하는 서사는 비단 그 가치

27) “너 멋진 생인선물 받을 거라고 내가 말하지 않았었니?”...(중략),, “저기 보렴. 네 새 집이야. 아메리카란다.”; Ann Rinaldi, *The Journal of Jasper Jonathan Pierce: A Pilgrim Boy*, Scholastic, 2000, p.25.

28) Ann Rinaldi, 위의 책, p.52.

29) Roger Daniels, *Coming to America: A History of Immigration and Ethnicity in American Life*, HarperCollins, 2002, p.17.

를 이상화할 뿐만 아니라 학생들로 하여금 그것이 오래전 그때부터 선재했던 보편화된 국가 정체성이라고 믿게 만들 수 있음을 제기하려는 것이다.³⁰⁾ 열두서너살의 주인공이 당시 삶의 자리에서 그런 가치와 정체성을 설파하는 것이 과연 가능했는지, 그리고 그가 진실로 그런 목소리를 그런 방식으로 내고 싶었는지가 섬세하게 다루어지지 않는다면, 이른바 '또래 타자'가 삶 안에서 실제로 직면해야만 했을 난관과 유혹과 갈등의 복잡성은 오늘날의 학생들에게 온전히 읽힐 수 없다.

아울러 “(여자도 공부할 수 있는 이곳에서) 내가 교사가 되어 미개한(blanket) 인디언 아이들에게 배움을 줄 테야,”³¹⁾ “미국에서 교육은 남자아이들만을 위한 게 아니야”³²⁾ “노동 조합 만들 수 있어요. 여긴 미국이니까요”³³⁾ 등의 대사가 여성운동이나 노동운동에 관한 역사적 배경설명 없이 종종 등장함은 [국가(국민)적인 것=진보적인 것]의 탈맥락화된 서사의 위험을 갖는다. 이 역시 단지 실증적 고증 부족의 문제만이 아닌, 오늘날의 ‘정치적으로 올바른(politically correct)’ 기준에 따라 매력적이고 이상적인 조건들으로써 '우리'의 외벽을 쌓는 문제를 노정한다. 비록 작중 주인공들은 우리 사이를 가르는 울타리를 넘어갔을지라도, 한층 견고해진 '우리'라는 이름의 울타리는 덜 모범적이고 덜 미국적인 그들을 배제할 근거를 마련해주는 것이다.

<디어 아메리카> 시리즈에서의 위와 같은 배제/포섭의 서사를 문제화한 선행연구는, 그러나 아직 이루어진 바가 없는 듯하다. 나아가 이 시리즈를 비롯한 스콜라стик 출판사의 여타 스피노프(spino-off)들을 본격적으로 연구대상으로 삼은 논의 자체를 거의 찾기 어려웠다. 스콜라стик 출판물에서의 국가적 캐릭터 만들기를 미국·뉴질랜드·호주 초기정착서사를 중심으로 분석한 김 윌슨(Kim Wilson)의 책 단락³⁴⁾과 <디어 아메리카>의 젠더 상을 다룬 안젤라 휴블러(Angela Hubler)의 소논문³⁵⁾ 정도가 전부인 것으로 보인다. 윌슨의 경우, 고증된 역사적 사실(fact)이 아닌 현재적 국가정체성이 투사된 과거를 공식역사로 읽히게 하는 역사교육의 몰역사성을 문제화하는 데 그치며, 그러한 국가정체성이 배태하는 타자 배제의 차원을 논하는 데까지 나아가지는 않았다. 휴블러의 논문 역시 과거를 근대화(modernizing the past)할 때 발생하는 탈맥락화의 문제를 짚고 있기는 하지만, 몰역사적인 여성캐릭터가 역사교육의 소재로서 갖는 부적합성에 주로 초점을 맞추고 있다. 웹상으로

30) Kim Wilson, “Shaping Identities: Constructing National Character in the Scholastic Press Historical Journal Series,” *Re-visioning Historical Fiction for Young Readers*, Routledge, 2011, p.107.

31) Ann Rinaldi, *My Heart is on the Ground*, Scholastic, 1999, p.167.

32) Kathryn Lasky, *Dream in the Golden Country*, Scholastic, 1998, p.22.

33) Kathryn Lasky, 위의 책, p.81.

34) Kim Wilson, 앞의 글, p.103-125.

35) Angela Hubler, “Girl Power and History in the Dear America Series Books”, *Children’s Literature Association Quarterly* 25:2, 2000, p.98-106.

검색가능한 관련문헌들 역시 이 책들을 수업보조자료로 활용할 때 참조할만한 교사용 지침서가 대부분이었다.

이에 본고에서는 “목소리를 부정당했던 또래 타자”가 이 시리즈에서 어떻게 창작적으로 재구성되는지를 개괄적으로 정리하고 그 안에서의 타자 배제에 관한 선행연구를 찾아 소개하려던 애초의 기획을 넘어, 개별 작품들에 대한 텍스트비평을 수행할 필요가 있다고 생각하였다. 우리를 가르치는 울타리를 넘어선 또래 타자들의 서사에 그림에도 여전히 드러나는 ‘우리’라는 울타리의 면면을 뜯어보고, 그것이 인권교육에 어떠한 시사점을 제시해줄지 가늠하려는 것이다. 이번 논문에서는 20세기사로 대상을 좁혀, 그 가운데 위의 세 유형에 각각 속하는 한 편씩을 분석하기로 하였다. 첫번째 유형의 예로는 1954년 인종분리정책 위헌 판결 직후 남부 버지니아 주에서 백인중학교에 처음 입학한 흑인소녀의 일기인 『천사의 힘으로(With the Might of Angel)』 (2011)를 다룰 것이다.[1] 두번째 유형으로는 1903년 러시아의 유대인박해(pogron)를 피해 가족과 함께 뉴욕으로 건너온 유대계 소녀의 일기인 『황금빛 나라에서의 꿈들(Dreams in the Golden Country)』 (1998)을 택하여 분석하겠다.[2] 세번째 유형은 1942년 태평양전쟁 시기에 목사인 아버지를 따라 아이다호 일본인 격리수용소에 거주하게 된 비일본인소녀의 일기인 『우리 사이의 울타리(The Fences Between Us)』 (2010)을 통해 살펴보기로 한다.[3]

Ⅱ. 우리가 되기 위해 혹은 ‘선택’되기 위해: 『천사의 힘으로』

1. “어둠에서 빛으로”의 구도

이 소설은 공립학교의 인종분리를 위헌으로 판시한 연방대법원 <브라운 대 토피카 교육위원회> 판결이 있던 1954년 5월에 버지니아 주 해들리에서 12번째 생일을 맞이한 흑인소녀 다우니(Dawnie)가 선물 받은 일기장을 펴드는 데서 시작한다. 대법원결정에 따라 전미 유색인종지위향상협회(The National Association for the Advancement of Colored People; NAAPC)에서는 흑인중학교의 우등생인 주인공을 인근 백인중학교로 전학시킬 것을 권유하고, 다우니의 부모는 장래 의사가 되기를 희망하는 딸에게 더 나은 교육여건을 마련해주기 위해 백인사회의 강한 반발과 흑인공동체의 회의적 반응에도 이를 수락한다. 백인학교의 좋은 시설과 양질의 교육을 동경하며 ‘한번만 교내에 발을 들여놓았으면’ 했던 주인공은 꿈을 이루었지만, 따돌리고 괴롭히는 동급생들과 수업 중에 자신을 투명인간 취급하거나 어떻게든 오답을 말하게 하려 질문공세를 퍼는 선생님들과 부대끼며 일상이 악몽으로 변해간다. 자폐 증세를 가진 동생은 집단적 괴롭힘을 당하고, 유제품회사에서 일하던

아버지는 직장에서 해고되며, 블랙리스트에 올라 일자리를 구하지 못한다. 흑인교회에서 이에 반발하여 유제품 불매운동을 결의한 다음부터 다우니의 가족들은 밤낮으로 협박전화에 시달리고, ‘왜 특별해지고자 하는 한 가족으로 인해 우리 모두 불편을 감수해야 하는가’라는 흑인공동체 내부의 반발 또한 맞닥뜨린다.

백인학교의 ‘첫 번째이자 유일한’ 유색인학생으로서의 자전적 경험을 가진 작가는, 주인공이 학교에서 겪는 직·간접적 차별을 보여줄 뿐 아니라 가족들이 흑백 양편 모두에게서 받는 압력과 위협의 면면을 그려내고 있다. 또한 ‘폭력인가 비폭력인가’의 저항방식을 두고 벌어지는 흑인사회 내부논쟁을 마틴 루터 킹의 교회방문 에피소드를 통해 12-13살의 눈높이에서 전하는 등 <백인 대 흑인>의 단일한 갈등구도를 넘어서 내부의 복잡성을 드러내려 시도하고 있다. “저 때문에 아빠가 해고된 거죠?”라는 질문에 “너 때문에 아빠가 어깨 펴고 다닐 힘을 얻는 거야”라 답하는³⁶⁾ 의식이 ‘깨어 있는’ 아버지가 어머니의 세탁일을 돕는 문제에서는 “여자의 일”이라며 불편함을 드러내는 장면³⁷⁾ 등을 통해, 우리와 그들을 가르는 문제에 인종차별 외의 젠더나 계급적인 이해가 중층적으로 얽혀있음을 짚어내기도 한다.

무엇보다 소설은 그들이 울타리를 넘어 우리의 영역으로 침범할 것을 경계하는 백인들과 우리와 그들 사이의 울타리를 허무는 시도에 회의적이거나 냉소적인 흑인들 사이에 놓인(in-between)³⁸⁾ 소녀가 가졌을 내적 갈등을 담아내는 데 주력하고 있다. 주인공에게 ‘동틀 무렵(dawn)의 아이’를 의미하는 다우니(Dawnie)라는 이름을 붙인 것 또한 그런 상징성을 가질 듯하다. 흑인과 백인을 가르는 울타리를 넘어서려는 흑인소녀의 지난한 여정이 밤에서 아침으로 옮겨가는 단계인 여명과도 같다는 의미일 것이다. 소녀가 속해 있던 이전 사회의 조건과 가치에서 소녀가 편입될 새로운 세계의 그것들로 넘어가는 단계 말이다.

물론 이는 “흑인사회는 밤이고 백인사회는 아침이다”의 단순화된 구도는 아니다. 그보다는 우리 사이의 울타리가 공동체구성원을 인종에 따라 갈라놓던 부정의를 밤의 어둠으로, 그리고 이 울타리를 넘어 진정한 ‘우리’를 구성해가려는 정의로운 지향을 아침의 빛으로 상징한 것으로 보인다. 한편 개인적인 삶의 서사에서 이 동틀 무렵이란 주인공이 열악한 교육여건을 벗어나 남부지역 흑인에게는 단혀있던 의사라는 꿈을 향해 어려움 속에서 한걸음씩 내딛는 시기, 그리고 단기적으로는 최우등생이 되어 다음 학년도의 수업종지기(bell ringer) 임원직으로 선출되기 위해 차별과 갈등을 견디어내며 공부에 매진하는 시간일 것이다. 문제는 바로 이러한 ‘어둠에서 빛으로’의 설정에 내재해 있는 계도의지와 척도적인 가치에의 편향성이다.

36) Andrea D. Pinkey, *With the Might of Angel*, Scholastic, 2011, p.162.

37) Andrea D. Pinkey, 위의 책, p.211.

38) “이건 사이에 끼어 있는 상태야. 밤도 아니고, 아침도 아닌.”(Andrea D. Pinkey, 위의 책, p.59); “사이에 끼어 있는 난 어디도 머물 수가 없어.”(Andrea D. Pinkey, 위의 책, p.203).

2. 우리가 될 ‘기회’ 그리고 ‘선택’ 되기 위한 조건들

“내가 무언가 소망을 품을 수 있을 나이가 된 이래로 가졌던 가장 오래된 소망은 우리 동네 백인학교인 프리티맨(Prettyman) 내부를 구경해보는 거야”³⁹⁾

“이보다 나은 것을 상상할 수 있겠어? 나, 이 다우니 레이가, 프리티맨 운동장의 베이스를 도는 것 말이야. 그 야구장(baseball diamond)이 진짜 다이아몬드로 만들어졌다 하더라도 조금도 놀랍지 않은걸.”⁴⁰⁾

전학을 앞둔 주인공의 일기에서 일차적으로 배어나는 감정은 위와 같은 선망과 설렘이다. “인종은 분리하되 교육은 평등하게”라는 분리주의의 표어와는 달리 실질적으로는 흑인 학교의 시설이 한층 열악하고 상급학교 진학을 또한 현저히 낮은 제반조건에서⁴¹⁾, 주인공이 꿈꾸어오던 교육환경을 갖춘 학교로 진학하게 된 사실에 한편으로 긴장하면서도 다른 한편으로는 기대감과 자긍심을 갖는 것은 그 자체로서는 지극히 자연스럽다. 다만 이것이 흑인학교의 가장 우수한 학생에게 생일선물처럼 주어진 ‘기회’라는 설정은 주의하여 들여다볼 필요가 있다. 소설의 앞부분에서는 기말표창장 수여식을 앞두고 선생님들이 학교의 자랑인 주인공을 전학 보내는 일로 감회에 젖는 에피소드가 등장하는데, 여기에는 ‘바깥에서 안으로 들여지기 위해서는 배제되었던 집단의 구성원들이 잘 준비된 자가 되어야 한다’는 제도적인 사유가 전제된 듯하다. 다시 말해 다우니는 단순히 아프리카계 미국인학교의 구성원 가운데 한 사람으로서라기 보다는 그 가운데 출중한, 그래서 백인학교로 보내어져도 문제없을 학생으로서 ‘선택’된 것으로 그려지고 있는 것이다.

아울러 백인학교에서 겪게 되는 갖가지 난관 앞에서 화자는 ‘더’ 좋은 성적을 받고 ‘더’ 우수한 학습태도를 갖추으로써 상황을 타개해가도록 지속적으로 권유받고, 본인도 그러한 자세를 고수하고 있다. 비단 이 소설만이 아니라 차별과 괴롭힘으로 고통 받는 소수자를 다룬 어린이·청소년소설에서, 혹은 역경을 이겨낸 위인을 다룬 전기에서 이는 사실 흔히 찾을 수 있는 클리셰이다. 원인이 된 차별과 배제에 대해 ‘내가 더 잘함으로써 이겨나갈’ 것을 강조하는 이와 같은 서사는, 갈등상황에 대한 대응을 자칫 소수자의 자기수양과 자기승리의 차원으로 끌어갈 위험을 갖는다. 과학실험 도중 실험파트너인 동급생이 고의로 화학액체를 자신의 옷 위로 엿질렀음에도 교사가 아무런 제재를 가하지 않자, 주인공이 일기장에 적어 내려가는 다음과 같은 다짐 또한 그러하다.

39) Andrea D. Pinkey, 위의 책, p.10.

40) Andrea D. Pinkey, 위의 책, p.12.

41) “내 말은, 학교 가는 건 좋지만 학교 안에 있는 기자제들은 너무 싫다는 거야. 전부 다 부서져 있는 걸.”(Andrea D. Pinkey, 위의 책, p.20)

“나에겐 더 좋은 계획이 있어...(중략)...의도적으로 과학과목에서 좋은 성적을 받을 것, 의사가 되기 위해 의도적으로 이 학교에서 좋은 학생이 될 것, 나의 꿈에 도달하는 데 네가 방해물이 되게 하지 않을 것, 나의 교의란 이런 거야.”⁴²⁾

소수자 개개인이 자격을 갖추고 능력을 향상시킬 것을 문제에 대한 답으로 제시하는 이러한 서사는 작품 곳곳에서 찾아볼 수 있다. 가령 흑인들의 유제품 불매운동으로 인해 흑백갈등이 악화되는 상황에서도 주인공의 어머니가 꾸려가는 가내세탁업 주문은 꾸준히 밀려드는 에피소드에서 주인공이 의아해하며 “그들이 우리 세탁에 대해서도 불매운동 벌이면 안 됩니까?” 걱정하자, 아버지는 이렇게 답한다.

“네 엄마의 세탁은 근방 몇 마일 내에서 유일하고, 또 최고이니까. 몇몇 백인들이 악랄할 수는 있겠지만, 그들 역시 깔끔히 갈무리된 세탁물을 보고 그게 좋다는 건 알 테니까.”⁴³⁾

요컨대 고유한 재능을 갖고 있다면, 혹은 말은 바를 탁월하게 수행한다면 배제하려는 자들이 필요에 의해서라도 그를 인정하고 포용할 수밖에 없다는 논리인데, 이는 주인공 소년과 역사수업시간에 흑인역사와 관련하여 발표하는 아래의 장면에서도 잘 드러난다.

“나는 발언할 필요성을 느꼈어. 흑인역사수업주간(Negro History Week)은 이제 지났지만, 유색인들은 매일매일 새로운 역사를 쓰고, 이에 대해 나는 할 말이 많았거든.

제키 로빈슨⁴⁴⁾과 흑인인사들의 성취에 대해 난 말하고, 말하고, 또 말했어. 끝없이 이야기했고, 던폴리 선생님은 내가 그렇게 하도록 내버려 두었어. 나는 메리 맥레오드 베순⁴⁵⁾과 뉴욕지에 실린 변호사 중 한 명인 서드굿 마샬⁴⁶⁾에 대해서도 말했지. 프리티맨으로 전학 온 이래 난 내 말재주를 너무 오래 묶어두었잖아. 지금이 바로 그걸 사용할 때야.

모두들 조용해졌어...(중략)...여타 학생들도 조롱 한 마디 입 밖에 내질 않았어. 다들 귀 기울이느라 정신이 없었던 거지.

그 친구들이 인정하든 않든, 나는 그들에게 첫 번째 흑인역사 강의를 들려준 거야.”⁴⁷⁾

42) Andrea D. Pinkey, 위의 책, p.155.

43) Andrea D. Pinkey, 위의 책, p.209.

44) 제키 로빈슨((Jackie Robinson; 1919-1972)은 아프리카계 미국인으로서 처음으로 메이저리그에서 활약하였던 야구선수이다.

45) 메리 맥레오드 베순(Mary McLeod Bethune; 1875-1955)은 아프리카계 미국인들을 위한 사립교육기관 및 대학을 세운 흑인 여성교육자이다.

46) 서드굿 마샬(Thugood Marshall; 1908-1993)은 미국연방대법원의 첫 흑인재판관으로서, 이 소설의 배경이 된 1954년 당시에는 변호사로 활동 중이었다.

47) Andrea D. Pinkey, 앞의 책, p.231-232.

이처럼 주인공은 최초의 메이저리그 선수와 여성교육자, 변호사 등 저명인사 혹은 사회적 권위를 가진 지식인들을 소개하면서 이를 흑인역사에 대한 강의라고 생각한다. 소녀에게 “매일매일 써지는 새로운 역사”란 ‘작은 사람들’의 일상이 찍어내는 발자국들이 아니라 그 가운데 도드라진 몇몇, 말하자면 백인사회에서 인정받고 목소리 낼 수 있는 몇몇이 남기는 큰 발자취인 것이다. 그런 점에서 이 소설은 소수자의 내러티브를 다루되 소수문학(littérature mineure)의 특성을 뚜렷하게 갖고 있지는 않은 듯하다. 여기서의 소수문학이란 들뢰즈(Deleuze)와 가타리(Guattari)가 사용한 개념으로, 지배화과정으로 유입되기를 거부하면서 다수적인 가치와 언어를 전유하여 소수자-되기를 구현하는 글쓰기를 가리킨다.⁴⁸⁾ 다우니의 경우는 그러한 소수자-되기를 하기보다는 “다수자의 척도를 내면화하였으되 아직은 다수성의 요건들을 미처 갖추지 못한”⁴⁹⁾ 주변인의 모습에 한층 가깝게 그려지고 있다.

학교에서 다우니의 편이 되어주는 인물은 둘 등장하는데, 그 중 하나가 전학 온 유대계 소녀 거티(Gertie)이다. “백인은 그냥 모두 백인이고 피부색만 같으면 문제 안 될 거라”⁵⁰⁾ 생각해왔던 다우니는, 이 친구를 통해 홀로코스트와 반유대주의에 대해 알게 된다. 그리고 흑백구도가 아닌 형태로도 인종적 갈등과 차별이 그토록 심화될 수 있다는 사실에 충격을 받는다. 거티는 흑인학생과 어울린다는 이유로 몇몇 동급생들에게 “냄새나는 더러운 유대인”이라는 조롱을 듣지만, 개의치 않고 주인공의 친구가 된다. 소설 말미에서 거티는 기말 시험 1등을 하였음에도 2등인 다우니에게 수업중지기 직을 양보하여 그녀가 인종적 편견을 딛고 꿈에 한발 더 다가서도록 배려해준다. 이는 일면 비슷한 아픔을 지닌 자들이 상대방의 상처를 알아보고 서로 보듬는 “상처의 감염을 통한 연대”라고도 볼 수 있을 듯하다.⁵¹⁾ 그러나 이 친구가 주인공의 용기를 북돋아주는 장면들에서 역시, 앞서 본 예들과 다르지 않은 계도적이고 주류가치에 편향된 서사가 드러난다. 주인공의 장래희망인 성공한 의사를 아버지로 둔, 주인공보다 학업성적이 ‘더’ 우수하고 ‘더’ 성숙하며 인종발연 앞에서도 의연한 이 친구는 다수자의 척도에 상대적으로 ‘더’ 다가선 주변인으로서, “우리도(if we also) 지식과 부를 성실히 쌓아간다면”의 조건을 입증해보이고 확고히 하는 선례가 된다.

48) Gilles Deleuze & Félix Guattari(이진경 역), 『카프카: 소수적인 문학을 위하여(Kafka, pour une littérature mineure)』, 동문선, 2001, 35쪽.

49) 박은주, 「카프카의 탈영토화하는 글쓰기」, 『카프카연구』 13, 2005, 133쪽.

50) Andrea D. Pinkey, 앞의 책, p.220.

51) 이소영, 「법문학비평과 소수자의 내러티브 -박민규, 윤성희, 김애란의 단편소설에 대한 법문학비평」, 『법철학연구』 14:1, 2011, 228쪽; 황도경, 「가난의 내면, 감염의 윤리」, 『유랑의 달』, 소명출판사, 2007, 243쪽.

3. 북동부적인, 기독교적인, 미국적인

이 두 사람이 친구가 된 계기는 점심시간에 홀로 있던 다우니에게 거티가 다가가 낮은 억양으로 말 걸어오면서(tawalking)였다. “이제껏 만난 어떤 백인소녀와도 달”⁵²⁾랐던 이 전 학생은 뉴욕 브룩클린 출신이다. 그녀는 “거기서 (흑인야구선수) 채키 로빈슨의 경기를 봤나”와 “거기서 흑인의사 본 일 있나”에 둘 다 “많이(lots)”라 답하여 주인공을 기쁘게 한다.⁵³⁾ 학교에서 다우니 편이 되어주는 다른 한 사람인 젊은 역사교사 던페이(Dunphey) 또한 보스턴 출신으로 상정되어 있다. 주인공이 이를 알게 되는 것은 출석을 부를 때나 (Dahhhnie) 수업하는 중에 듣게 되는(school yaaad), 자신들과 다른 억양을 통해서다.⁵⁴⁾ 흑인교회와 다우니의 가정을 방문하는 전미유색인종지위향상협회 관계자들 역시 이 열두 살 소녀의 눈에는 “생경한 억양으로 새로운 사상들(idears)을 이야기하는(tawalking)”⁵⁵⁾ 선구자들로 비추어진다. 주인공의 내적 심상지리(imagined geographies)에서 이른바 ‘북동부’는 조력의 손길 혹은 기댈 어깨를 내어주는 선한 조력자의 땅인 셈이다.

물론 인종문제에서의 이 같은 남/북 전선은 남북전쟁보다 더 이전, 건국초기까지 거슬러 올라갈 남부노예제와 인종분리의 역사적 전거를 배후에 둔 미국인의 보편적인 심상지리에 터 잡고 있을 것이다. 또한 백인들과 같은 식수대에 입을 대거나 한 식탁에 앉는 것을 제지당해온 남부의 어느 작은 마을 소녀에게 흑인변호사와 흑인의사가 “많이” 있다는 뉴욕과 보스턴 등의 북동부 대도시가 동경의 대상이 되는 것은 사실적인 설정이기도 할 것이다. 그럼에도 북동부로부터 온 등장인물들 전부가 선한 조력자로 ‘만’ 그려진 것은 여전히 문제적으로 보인다. [남부백인-부정의-악 vs 북부백인-정의-선]의 대립구도가 독자들에게 심어 넣을 지역적 선입견에 대해 말하려는 것은 아니다. 그보다는 북동부의 조건들을 지향하는 ‘우리’라는 표상을 문제화하려는 것이다.

비판적 아동문학연구자들이 종종 지적하듯, 어린이·청소년소설에서 다루어지는 차별은 많은 경우 노골적이고 단순하며 직접적이다.⁵⁶⁾ 차별의 발현양태가 공공연할수록 이에 대한 분노를 한 지점으로 집중하기에 용이하고, 차별이유가 단순할수록 이야기의 대단원에 이르러 한 쪽이 패배하거나 반성하면서 다른 쪽 가치로 편입되는 교훈적인 결말을 그려내기가 쉽기 때문이다. 적나라한 적의의 표출만이 아닌 은근하고 일상화된 차별을, 혹은 직접적인 타자혐오만이 아닌 자기애에서 발로하는 은밀한 배타성을, 위와 같이 북동부적인 조건으로 수렴되어갈 ‘우리’라는 서사는 섬세하게 짚어내지 못한다. 그런 견지에서 소설 속의 “생경

52) Andrea D. Pinkey, 앞의 책, p.203.

53) Andrea D. Pinkey, 위의 책, p.205.

54) Andrea D. Pinkey, 위의 책, p.167.

55) Andrea D. Pinkey, 위의 책, p.46.

56) Kim Wilson, 앞의 글, p.107.

한 억양을 지닌 북쪽 사람들” 가운데 한둘이라도 선한 조력자‘만’은 아닌 모습으로 그려졌더라면, 그리하여 노골적이고 직접적인 인종분리가 없는 사회에도 존재할 내밀하고 간접적인 차별기제들을 짚어주었다더라면 좋았으리라는 아쉬움이 일게 된다.

소설 속 다우니의 세계에서 한 축이 학교라면, 또 다른 한 축은 교회이다. 백인학교로의 전학을 권유하기 위해, 그리고 유제품 불매운동을 지지하기 위해 전미유색인종지위향상협회 관계자들이 제일 먼저 방문하는 장소도 마을 흑인교회인 “목자의 길 침례교회(Shepherd’s Way Baptist Church)”이며⁵⁷⁾, 갈등상황이나 중요한 정치적 순간마다 흑인공동체가 취해야 할 행위방향에 대한 권고와 지침 또한 목사의 설교시간에 제시된다. ‘폭력이나 비폭력이나’를 둔 갑론을박⁵⁸⁾도 “상류 물이 들었다(uppity)”⁵⁹⁾던 친구의 비아냥거림도 모두 예배 후 친교에서 오간다. 물론 본고는 50년대 남부 흑인사회의 친목과 의사결정이 실제로도 것처럼 교회중심으로 짜여졌던 것인지 아닌지를 판가름할만큼 미국사회사에 대한 충분한 이해를 전제하지 못하고 있기에, 만일 저자가 “당시 남부 흑인공동체의 공론구조를 사실적으로 반영하기 위해 교회에 큰 비중을 두고서 전개하였다”라 한다면 이에 반박하기란 어려울 것이다. 그렇지만 말콤 엑스(Malcolm X) 등 이슬람주의 흑인인권운동가나 여타 기독교외적인 인종차별철폐운동을 작품에서 전혀 언급하지 않는 것은 여전히 편향된 서사로 보인다. 내부에 있어도 우리-미국인은 아니었던 그들 가운데서 “영광이(Glory be)!”와 “알렐루야(Hallelujah)!”와 “아멘(Amen)!”에 자신의 목소리를 얹지 않고서 발화하고 싶을 누군가들은, 여기서 배제되어 있기 때문이다.

“독립선언은 자연법과 신법 아래 모든 사람은 평등하며, 창조주에게 양도불가능한 권리를 부여받았음을 명시하고 있습니다. 그 권리들에는 생명과 자유, 그리고 행복추구권이 포함되어 있습니다.

흑인아이들이 어떤 학교든 원하는 학교에 진학하지 못하게 함으로써 우리는 선조들의 뺨을 때리는 것이나 다름없습니다. 이는 그분들의 뜻을 우리가 쓰레기통에 갖다버리는 것이나 마찬가지입니다. ‘미국인’이라는 것이 갖는 의미를 땅에 묻어버리는 셈입니다.

프리티맨 학교 교사 자리를 얻어 지난해 여름 보스턴을 떠나 버지니아로 왔을 때, 저는 남부의 매력을 기대했었습니다. 그러나...(후략)”⁶⁰⁾

이처럼 북동부적인 조건을 지향하는, 기독교 공동체에 속한 ‘미국적인 우리’의 상은 던페이 선생님이 지역신문사에 투고한 위의 글에서 그 면면이 배어난다. “우리 선조들이 일찍이 그때부터 인종차별에 저항하였다”는, 지금의 관점에서 ‘정치적으로 올바른’ 가치와 조건들을 역사 속 어느 시점에 꽂아 넣는 탈맥락성과 더불어 말이다.

57) Andrea D. Pinkey, 앞의 책, p.45, p.174-175.

58) Andrea D. Pinkey, 위의 책, p.175-180.

59) Andrea D. Pinkey, 위의 책, p.201.

60) Andrea D. Pinkey, 위의 책, p.233.

Ⅲ. 황금빛 꿈으로써 우리 되는: 『황금빛 나라에서의 꿈들』

1. ‘이중언어로 일기쓰기’ 라는 설정

서두에서 적었듯, 외지로부터 들어와 아메리칸 드림을 일구며 ‘우리’가 되어가는 각국 이민자들의 이야기는 <디어 아메리카> 시리즈의 인기 레퍼토리이다. 그 가운데 이 소설은 1903년 뉴욕을 배경으로 한, 러시아-유대계 이민자가족의 막내딸 지포라(Zipporah)의 일기이다. 러시아의 유대인학살(pogron)과 징집을 피해 2년 전 먼저 건너간 아버지를 따라, 어머니와 주인공의 세 자매는 이민선을 타고 미국에 도착한다. 이들이 배에서 내려 입국심사를 기다리는 장면에서부터 이야기는 시작된다. 유대계 이민자들이 모여 사는 맨하탄 로어이스트사이드(Lower East Side)에 정착한 지포라의 가족은 열악한 주거환경과 낮아진 사회적 지위로 혼란과 갈등을 겪으면서도 새로운 땅의 일터와 학교에 적응해간다. 소설은 20세기 초 뉴욕의 이민자들이 ‘그들’에서 ‘우리-미국인’이 되어가는 과정을 한 가족과 그 주변인들의 일상을 통해 스케치한다.

특히 저자는 작품 전반부에서 영어를 ‘외국어’로 배워야 했던 이민1세대 자녀들이 공립 학교 외국인영어교육 프로그램이 마련되어 있지 않던 시기에 겪게 되는 난관을 잘 보여주고 있는데, 이들을 나이에 불문하고 최저학년 학급으로 배정하는 관례가 그 예이다. 열두살 주인공이 1학년 교실에서 경험하는 당혹스러운 상황은 아래와 같이 그려진다.

“그들은 나를 6-7살짜리 아이들이 있는 교실로 들여보냈다. 1학년 교실이다. 의자에 간신히 몸을 끼워 넣을 지경이다. 영어 못하는 이민자녀들에게 그들은 이렇게 하는구나...(중략)...나는 비참함을 의미하는 이디시 단어들을 차례로 적어 내려가기 시작했다.”⁶¹⁾

“학교는 여전히 끔찍하다. 충성의 맹세(Pledge of Allegiance)를 외던 중에는 코홀리게 7살짜리가 내 영어발음을 갖고 놀렸다. 비참하다. 내 ‘비참함’ 리스트에 추가할 단어를 더 고민해봐야겠다.”⁶²⁾

또한 소설은 이민1세대의 영어습득과정을 이디시어와 영어를 혼용한 글쓰기라는 방식을 통해 보여주고 있다. 비록 작가가 실제로 이중언어를 사용하여 본문을 써내려간 것은 아니지만, 이디시어로 쓴 일기 부분은 일반글씨체로, 영어로 쓴 일기 부분은 이탤릭체로 각각 표기하여 구분될 수 있도록 하였다. 작품 전반부에서는 일기의 대부분이 이디시어인 데 반해 후반부로 갈수록 영어일기가 주를 이룬다는 짜임은 영어가 외국어였던 주인공이 그것을 모국어로 만들어가는 과정을 보여준다. 무엇보다 영어일기는 철자나 문법오류, 혹은 어색한

61) Kathryn Lasky, 앞의 책, p.20.

62) Kathryn Lasky, 위의 책, p.20-21.

표현들을 간간이 삽입하여 평이한 문체로 적어 내려가다가⁶³⁾ 이디시어 일기에서는 그 나 이대의 소녀로서 사용하기 어려운 고급어휘와 유려한 문체를 구사한다는 설정에 주목할 만하다. 교육당국이 비영어권 이민자녀들을 최저학년에 배정할 때 가졌을 전제와는 달리, 영어를 ‘아직’ 할 줄 모른다고 해서 사고나 학습능력이 떨어지는 것이 아님을 보여주려는 의도일 것인데, 이로써 오늘날의 청소년독자로 하여금 ‘영어가 외국어(English as second language)’인 동급생에 대해 부지불식간에 가졌던 편견을 성찰하게끔 하는 효과도 기대해 볼 법하다.

하누카(Hanukkah)⁶⁴⁾, 욘 키푸르(Yom Kippur)⁶⁵⁾, 초막절(Sukkot)⁶⁶⁾, 유월절(Pesach)⁶⁷⁾, 부림절(Purim)⁶⁸⁾ 등 유대교 절기에 따른 명절과 축제들을 계절적·시간적 배경으로 하여 이야기가 전개된다는 점 역시 특징적이다. 이를테면 “O월이 되면”이나 “O의 계절이 오면” 식이 아니라 “하누카 즈음해서 3학년으로 월반하고, 부림절 맞이할 무렵 4학년으로 월반한다면”⁶⁹⁾이라고 적거나, “시간 거의 다 되어간다”를 “(안식일) 초에 불 붙이(licht bentschen)려면 이제 15분 남았다”⁷⁰⁾ 식으로 표현하는 것이다. 그러면서도 일기 본문에는 일반 청소년독자들에게 낯설게 다가올 유대교 절기나 명절에 대한 어떤 설명도 부연되어 있지 않는데, 이는 학생들이 궁금증을 갖고 스스로 찾아보게끔 유도하는 동시에 이 생경한 명절들이 주인공과 같은 ‘그들’의 일상에서는 크리스마스나 부활절처럼 친숙하고 자연스러운 명절의 공기를 만들어냄을 인식하고 공감하게끔 이끌어줄 수 있다. 아울러 이러한 유대적인 민족정체성과 더불어 러시아 출신으로서의 문화적 정체성도 주인공가족의 내면에 혼종되어 있음을 소설은 놓치지 않는다. 러시아계 아마추어 음악단 일원으로서 주말마다 차이코프스키와 글린카, 스트라빈스키를 연습하는 아버지가 공연을 앞두고 “뉴욕 사람들이

-
- 63) 가령 들찌언니가 비유대인인 아일랜드계 남자친구를 사킨다는 사실을 처음 들은 주인공이 “나는 이제 뜨내기(greenhorn)이 아니라 진실로 미국인이라 그런 소식을 듣고도 기절하거나 심장발작을 일으키지 않는다”라고 쓰면서, heart attack 대신 heart blast라는 어색한 번역투의 표현을 사용하는 식이다; Kathryn Lasky, 위의 책, p.65.
- 64) 성전봉헌의 의미를 갖는 축제일이다. 11월 말이나 12월에 8일간 이어지며, 첫째날부터 하나씩 초에 불을 붙여 8일째에는 9개의 촛대에 모두 불을 밝힌다.(<http://en.wikipedia.org/wiki/Hanukka>)
- 65) 대속죄일의 의미를 갖는 유대교 명절로, 이스라엘의 설날인 로쉬 하샤나로부터 열흘째 해질녘에 시작해서 다음날 해질녘 끝난다. 이 날은 24시간 금식기도하고, 시작과 끝에는 양각나팔을 불어 이를 알린다.(http://en.wikipedia.org/wiki/Yom_Kippur)
- 66) 대속죄일이 지난 후 5일째에 시작되어 7일간 계속되는 축제로, 이 기간에는 가족마다 야외에 초막을 짓고 그곳에서 지내면서 촛불을 켜고 절기음식을 먹으며 선조들의 광야생활을 기념한다.(<http://en.wikipedia.org/wiki/Sukkot>)
- 67) 유대인들이 이집트 왕국의 노예 생활로부터 탈출한 사건을 기념하는 날로, 유대교의 절기 중 봄에 지내며, ‘세테르’라 불리우는 유월절 식사를 한다.(<http://en.wikipedia.org/wiki/Passover>)
- 68) 에스테르 왕비가 하만 제상의 음모에서 동족 유대인들을 구한 것을 기념하는 날로, 두루마리로 된 에스테르기를 읽고, 이웃과 먹고 마시고 노래하는 축제일이다.(<http://en.wikipedia.org/wiki/Purim>)
- 69) Kathryn Lasky, 위의 책, p.24.
- 70) Kathryn Lasky, 위의 책, p.19.

스트라빈스키 들으면 아마 ‘콧등을 치는 이 경이로운 음악은 뭔가’ 싶을 걸?”⁷¹⁾하며 자부심을 내비치는 장면이 그러한 예이다.

2. 갈등요인이면서 연대의 계기인 소수적 정체성

이처럼 ‘독일식 이디시어’를 구사하는 ‘러시아 출신’의 ‘유대인’ ‘미국이민자’라는 겹겹이 포개어진 정체성들은 한편으로는 이민자공동체 내부의, 가족구성원들 간의, 혹은 자아 안에서 갈등과 분열의 원인이 되면서, 다른 한편으로는 여타 소수집단과의 연대와 이해의 지평을 넓히는 계기로 작용하기도 한다.

독일계 유대인과 러시아/동유럽계 유대인 간의 경제력차이와 구별짓기는 이 작품에서 주되게 다루어지는 이민자공동체 내부의 갈등이다. 주인공의 큰언니 토마(Tovah)가 일하는 작업장에서 독일계 유대인 공장주와 관리자가 러시아계 유대인들의 노동력을 착취하는 일화들과, 이에 저항하여 일어난 노동조합 결성의 움직임은 소녀의 일기에서 세세하게 그려지고 있다. 이러한 반목은 주인공의 아버지가 가족들에게 독일계 유대인과 거리 둘 것을 당부하는 다음의 말에서도 드러난다.

“윗동네 사는 콧대 높으신 독일계 유대인들이 제일 나빠. 그네들은 이디시어를 사용하려 하지도 않고, 모든 러시아계 유대인들이 지지분한 족속인 양 이야기하고 다니거든.”⁷²⁾

아울러 생활양식과 가치관을 두고 벌어지는 가족구성원들 간의 다툼도 서사의 표층으로 떠오르는 주요한 갈등이다. 그 한 축은 [유대적인 양식과 규범 vs. 미국적인 가치]일 것이며, 이는 주로 주인공의 아버지와 어머니 사이의 다툼으로 나타난다. 아버지와 삼촌 등 주변 유대계남성들이 유대교의 복식관례를 잘 지키지 않고 종교예식에 자주 빠지자, 어머니는 이를 두고 “영혼의 실타래를 놓아버렸다”고 개탄하며, 거기에 아버지는 “잔업수당 받아 가족을 부양하는 것이 지금 이곳에서의 나에게 더 규범적이다”는 현실적인 논지로 맞선다.⁷³⁾ 그런데 반면 주인공 친구의 아버지가 작업장 관리인직을 제안하자 어머니는 실리적인 이유에서 반긴 데 비해 아버지는 “(동족을) 착취하는 법이나 배우려고 여기까지 이민 온 것 아니”라며 도덕적 견지에서 완강한 거부감을 표시한다.⁷⁴⁾ 아버지에게는 동족으로서의 유대‘인’ 정체성이 중요했던 반면 어머니에겐 신앙인으로서의 유대‘교’ 정체성이 가치의 중심이었기 때문일 것이다.

71) Kathryn Lasky, 위의 책, p.63.

72) Kathryn Lasky, 위의 책, p.92.

73) Kathryn Lasky, 위의 책, p.33.

74) Kathryn Lasky, 위의 책, p.93-94.

한편 갈등의 다른 축은 [구세계 여성상 vs. 신세계 여성상]이다. 이는 주로 큰언니와 어머니 사이에 그어지는 대립구도이다. ‘노동조합은 남자를 위한 것이지 여자들을 위한 게 아니’라며 ‘조합일 하면 시집 못 간다’는 어머니에 맞서, 큰언니는 집으로 찾아온 중매장이를 앞에 두고 시종일관 노동조합 이야기만 이어가는 방식으로 저항한다.⁷⁵⁾ 어머니에게는 종교적/인종적 소수자지위가 더 큰 상처이고, 그렇기에 안정된 가정을 꾸려 자녀를 갖고 이 사회 안에 뿌리내리는 게 중요하겠지만, 언니에게 있어서는 계급적/젠더적 소수자지위가 근본문제이기에 이에 대한 해결 없이 안으로 들어가려는 노력이란 무의미하다. 따라서 둘의 대화는 접점을 찾지 못하고 아래와 같이 각자 다른 방향으로 곁돌 수밖에 없는 것이다.

“엄마: 홀로 머리 쳐든 닭은 모가지가 잘리는 법이야.

토마: 신은 가난한 이를 사랑하시면서 막상 도움은 부자에게 주지요. 그게 우리가 우리들만의 노동조합을 만들어야 하는 이유예요.

엄마: (벌거벗고) 욕조 안으로 들어가면 부자나 가난한 이나 똑같은 거야, 나는 이 대화에 덧붙일 말을 찾을 수 없었다.”⁷⁶⁾

더 나아가 한 인물 내면에서 상이한 정체성들이 빚어내는 모순도 소설에서 다루어지는데, 주인공의 어머니가 경제적인 문제와 관련해서는 소위 미국적인 가치(American value)를 거부감 없이 말하고 또 받아들이면서 유대적인 생활양식이나 종교규범에 대해서는 완고하게 방어적인 태도를 취하는 것이 그 예이다. 이에 대하여 지포라는 “엄마는 둘 다 손에 쥐고 싶어한다(mom wants it both ways)”고 비판하면서도, 한편으로는 그 심리적 배경을 이해하려는 노력을 보인다. 머리카락을 가발이나 수건으로 가리는 관습을 미국에서 ‘더’ 고집스레 지키는 어머니의 태도에, 주인공은 구약경전 마카베오기에서 돼지고기를 억지로 먹이려던 그리스인에 맞서 순교한 일화를 떠올린다.⁷⁷⁾ “돼지고기 안 먹는다고 죽이는 류의 명시적인 억압은 물론 없지만, 오히려 그렇기에 민족의식을 한층 단단히 버려내어 가장 미소한 유혹들로부터 우리의 내면을 지켜야 한다”고 어머니는 생각하나보다고 그녀는 적는다.⁷⁸⁾ 아마도 이편으로 넘어오라 손짓하는 미국적인 생활양식은 어머니에게 있어 ‘그리스인’과 같은 무엇일 거라고 말이다. 이는 어머니가 왜 특정 가치는 ‘미국적’이기에 받아들면서 또 다른 가치는 ‘미국적’이라서 거부하는지, 그리고 왜 러시아보다 미국에서 도리어 유대적인 생활양식을 고수하는 데 천착해지는지에 대한 한 이해가 되어준다.

한편 이와 같은 여러 층위의 소수적 정체성들은 소수자집단 내부의 갈등요인만이 아니

75) Kathryn Lasky, 위의 책, p.103.

76) Kathryn Lasky, 위의 책, p.82.

77) Kathryn Lasky, 위의 책, p.60.

78) Kathryn Lasky, 위의 책, p.61-62.

라 다른 소수자집단과의 연대에 실마리가 되기도 한다. 주인공은 이웃의 아일랜드계 이민자부부 사이 그리고 고부 사이의 종교적 갈등과 의견대립을 유대계 이민자인 본인의 부모 사이 그리고 모녀 사이의 그것과 비교하면서 공감대를 만들어간다.⁷⁹⁾ 또한 채용공고에 “아일랜드인은 지원하지 말 것”이라 공공연히 적시한 문구를 보고 충격 받은 주인공에게 큰언니는 유대계 이민자들의 노동조합이 어떻게 궁극적으로는 아일랜드계 이민자 차별정책에까지 맞서며 싸워갈 것인지 설명한다.⁸⁰⁾ 전자가 각자의 상처를 통해 서로를 알아보고 보듬는 소극적 차원의 연대라면⁸¹⁾, 후자는 사회적 적대(social antagonism)의 등가성연쇄(chains of equivalence)라고 명할, 보다 정치적이고 적극적인 차원의 그것일 것이다.⁸²⁾

3. 갈등을 병합하고 연대를 고양할 ‘미국적’이라는 꿈?

그런데 이 지점에서 더 고민해보아야 할 것은 그러한 갈등의 병합과 연대의 연쇄가 ‘미국적’이라는 지향으로 수렴되는 양상이다. 소설의 시작부터 대단원까지를 일관되게 관통하는 “이 나라가 우리를 꿈꾸게 한다”라는 명제는 다음 구절에서 단적으로 드러난다.

“그리고서 작은언니는 물었다. ‘이 나라의 무엇이 우리로 하여금 이토록 담대한 꿈을 꾸게 하는 것일까?’ 잠결에도 나는 말했다. ‘그러게 말아야.’ 작은언니가 무슨 말을 하는 것인지 알 것 같았다. 노동조합의 꿈을 가진 큰언니를 바라보며 나는 생각했다. 이곳 미국의 공기 안에는 아마도 사람들을 이렇게 꿈꾸게 하는 무엇인가 깃들여있나 보다고 말이다.⁸³⁾

이는 미국이기에 여성도 교육받을 수 있고, 미국이어서 외국인노동자들이 조합을 만들 수 있으며, 미국이니까 여성노동자도 거기서 중심적인 역할을 수행할 수 있다는 서사로써 구체화된다. 가령 소설 초반부에 최저학년으로 배정되어 낙담하는 소녀에게 큰언니가 입을 열어보라 하여 꿀 한 스푼을 떠먹여주는 에피소드가 등장한다.⁸⁴⁾ 새 히브리어 단어를 제대로 구사하는 소년에게 배움이 언제나 꿀처럼 달콤하기를 바라는 의미로 혀에 꿀 한 방울을 떨어뜨려주는 유대적 관례를 재현한 것이다. 원래 남자아이에게만 해당되는 관례이지만, 언니는 “미국에서는 배움이 남학생들만을 위한 게 아니”⁸⁵⁾라며 ‘미국적’ 교육관의 수혜자로

79) Kathryn Lasky, 위의 책, p.41.

80) Kathryn Lasky, 위의 책, p.31.

81) 이소영, 앞의 글, 226-227쪽.

82) Ernesto Laclau & Chantal Mouffe(김성기 역), 『사회변혁과 헤게모니(Hegemony and Social Strategy)』, 터, 1990, 143쪽.

83) Kathryn Lasky, 앞의 책, p.88.

84) Kathryn Lasky, 위의 책, p.21-22.

서 첫 걸음을 땀 동생을 달라고 축복한다. 또 다른 에피소드에서는 유대계 이민자신문 고민상담란에 한 여성이 “남편은 내가 야간고등학교 다니는 걸 탐탁치 않아하면서 내게 ‘그럴 권리가 없다’고 말했다”는 편지를 보내오자 편집자가 “여기는 미국이며, 남자들은 여자들은 누구나 교육받을 권리를 갖는다”고 답한다.⁸⁵⁾ 여성투표권을 반대하는 대통령 성명에 ‘미국에도 윤리는 있네’라며 지지를 표하는 어머니에게 분노한 큰언니가 “어떻게 엄마는 미국까지 와서 그런 식으로 생각할 수 있지요?”라 항변하는 장면 또한 맥을 같이 한다.

여기서 서두에 제기하였던 탈맥락화의 문제가 발생한다. 여성의 교육권과 참정권은 미국적 가치의 특수성이 발로한 결과물이 아니며, 서구 여성운동사의 맥락에서 여성의 고등교육과 참정권, 전문직종사가 부정되어온 경험들과 이에 맞선 투쟁의 역사에 기대고 있기 때문이다. 만일 1900년대 초반의 뉴욕에서 이민여성들이 고향에서보다 상대적으로 해방감을 느꼈던 것이 사실이라면, 이는 미국이어서라기보다는 자신을 잃어매던 기존공동체의 관계망이나 문화적 속박으로부터의 물리적·심정적 거리두기가 가능해진 데서 기인했을 가능성이 높다. 역사적 맥락을 소거하고 그 정치적 성과만을 국가정체성과 연결 짓고자 하는 서사는, ‘미국적’이라는 표지로써 ‘정치적으로 올바른 상태를 지향하였고 또 일구어낸 우리’를 묶어내려는 포부를 갖는다. 그런 의미에서 소설 속의 “황금빛 나라에서의 꿈들”은 비단 미국적인 꿈(American Dream)만이 아니라 ‘미국적임’에 관하여 꿈꾸는 바들, 다시 말해 “‘미국적’이라는 꿈”의 차원까지 가질 듯하다.

IV. 위치 바꾸기를 통한 우리 되기: 『우리 사이의 율타리』

1. ‘적과 싸우는 우리’와 ‘적이 된 그들’ 사이에서

앞서 분석한 두 작품이 ‘우리’가 되어가는 ‘그들’의 이야기라면, 마지막으로 살펴볼 작품은 ‘그들’을 끌어안은 ‘우리’의 이야기라 할 수 있다. 이 소설은 제2차 세계대전 당시 진주만 공격 이후 미국 내에서 팽배해진 반일정서와 스파이의혹, 그리고 이에 따른 일본계 격리 수용(incarceration) 결정을 소재로 하고 있으며, 격리된 ‘그들-일본계’가 아닌 그 주변인물인 ‘우리-미국인’ 파이프(Piper)의 입을 빌어 우리 사이를 가르는 율타리를 문제화하였다.

1941년 늦가을, 시애틀에 사는 열세살 소녀 파이프가 항구에서 오빠를 배웅하고 집으로 돌아오던 날의 일기에서 이야기는 시작된다. 오빠 Hank는 고등학교 졸업과 동시에

85) Kathryn Lasky, 위의 책, p.22.

86) Kathryn Lasky, 위의 책, p.97.

해군에 자원입대하여 하와이로 자대배치 받아 떠나는 길이다. 얼마 안 되어 진주만 공격과 태평양전쟁 발발 소식이 전해지면서 파이프는 불안과 혼란에 휩싸여 하루하루를 보낸다. 불안은 전선에 배치된 오빠가 언제 어떻게 될지 모른다는 걱정 때문이라면, 혼란은 그녀의 주변인들이 일순간 ‘적’으로 몰려 언어적·물리적 폭력의 과녁이 된 데서 비롯되었다. 파이프의 아버지가 일본인 침례교회 담당목사였기에, 어릴 적 어머니를 잃은 그녀는 하라다 할머니 부부 등의 보살핌을 받으면서 일본친구들과 함께 자라났고, 그들은 파이프에게 있어 유사가족이라 할 수 있다. 소설은 일본계 이민자의 격리수용문제가 논의되기 시작했던 1941년 겨울 시애틀을 배경으로 한 전반부와, 격리수용 정책이 현실화된 이후 주인공이 아버지를 따라 수용소 근방으로 옮겨가 일본인공동체와 함께 지내는 1942년과 1943년을 배경으로 한 후반부로 나뉜다.

이 작품의 서술적 특징 가운데 하나는 이야기의 중심이 뚜렷하지 않다는 것이다. 앞에서 본 두 소설들과 달리 여기서는 작품 전체를 관통하는 ‘차별을 이겨낸 이의 승리담’이나 ‘미국적인 가치에의 찬미’와 같은 내러티브가 부재하다. 이야기의 줄기가 중심부를 향해 유기적으로 통합되어 주제를 강화하는 구성이라기보다는 크고 작은 결가지들이 각자 뻗어가며 희미한 연결고리만을 만들어내는 구조에 가깝다고 할 수 있다.⁸⁷⁾ 가령 흐름과 관계없는 인물이 배경설명 없이 불쑥 등장했다 사라지기도 하고, 학교친구들의 파티 준비나 남자친구와의 삼각관계 등 주제와는 거리가 먼 삼천포적인 소재가 며칠분의 일기에 걸쳐 주인공의 주된 관심으로 그려지기도 한다. 이로 인해 이 소설은 “삽화적이라 주제에 집중하기 어렵고, 산만하다”는 평을 받기도 했었다.⁸⁸⁾ 그러나 본고에서는 오히려 그러한 중심 없음이 청소년역사소설로서의 강점이 되기도 하리라 보았는데, 만일 우리가 실제로 열세살 소녀의 일기장을 펼쳐 읽는다면 첫 페이지부터 끝 페이지까지를 일관되게 관통하는 문제의식의 척추가 있을 리 없기 때문이다. 오히려 산만하게 펼쳐진 에피소드들과 산발적으로 뻗어있는 감상들의 저간에서 흐릿하게 감지되는 문제들을 길어 올리고 또 듣기 위해, 어린 독자들은 더 세심한 시선과 청각을 키워갈 수 있을 것이다. 특히 소설 전반부에 빈번하게 등장하던 일상의 사소한 에피소드들과 사춘기적 고민들이 후반부로 갈수록 줄어들어 작중 설정은, 왜, 그리고 어떻게 평범한 일상에 매몰되어 있던 소녀가 ‘정치적인 것’에 대해 일기장에 쓸 수밖에 없게 되었는지를 청소년독자들로 하여금 고민해보게 하는 효과를 갖는다.

중심 없는 이 소설에서 그래도 뼈대가 되는 두 축은 ‘일본군과 싸우는 오빠’와 ‘일본인이라는 이유로 격리되는 친구들’이다. 그렇기에 핵심적인 화두는 ‘적과 싸우는 우리’와 ‘적이 된 그들’ 사이에서 주인공이 겪는 내적 갈등일 것이다. ‘적이 된 그들’은 파이프에게 있어

87) 이러한 서술방식에 대해서는 이소영, 앞의 글, 217-218쪽 참조.

88) Kirkus Review: The Fences Between Us (<https://www.kirkusreviews.com/book-reviews/kirby-larson/fences-between-us/>)

혈육과도 같은 이들인데, 실제 혈육인 오빠가 그이들의 동족인 적군에 의해 목숨을 위협받는 딜레마적 상황에 놓여있기 때문이다. 이 지점에서 소녀의 가족은 우리와 그들을 가르는 대신, 그들과 더불어 우리가 되는 길을 택하고자 한다. 여기서 아버지의 선택이 목사로서의 직업에토스에서 비롯된 규범적 당위라면, 파이퍼에게 있어 그것은 사적인 기억에서 발로한 선택 혹은 결단이다. 그들이 적이 아님을, 그녀는 머리만이 아닌 기억에 각인되어 있는 그들과의 경험을 통해 알기 때문이다.

2. 그들 입장에 서기/그들과 위치 바꾸기

전쟁이 선포된 다음날 학교에서는 조회를 열어 “비록 우리가 동일한 피부색과 생김새를 갖고 있지는 않을지라도 우리는 모두 미국 시민이며, 시민들은 존중심을 갖고 서로를 대해야 한다”⁸⁹⁾는 요지의 훈화를 하지만, 일본계 학생들에 대한 따돌림과 괴롭힘은 급속도로 확산된다. 등갓길에 몇몇 동급생들이 일본계 이민2세대인 친구 베티(Betty)에게 “더러운 일본놈들,” “우린 여기서 너희를 원하지 않아”라 욕설을 퍼부으며 침을 뱉자 주인공은 맹렬히 분노한다.⁹⁰⁾ 그리고 며칠 후 “네 오빠는 강한 남자니까 괜찮을 거야. 네 오빠를 멈추게 하려면 일본놈들(Japs) 전투기가 아마 몇 대나 더 필요할걸?”이라 자신을 위로하는 남자친구에게 ‘일본놈’이라는 단어를 발설하지 말라며 화를 내게 되는데, 그는 “그저 모두가 사용하니 그 단어를 썼을 뿐 다른 의도가 없었다”며, 기운 북돋아주려고 장난스럽게 말한 마음은 읽어주지 않고 단어선택에만 집착하는 여자친구에 대해 서운함을 내보인다.⁹¹⁾ 이에 주인공은 소수자의 입장에 서면 미소한 표현 하나에도 예민해질 수밖에 없겠구나 생각하면서, ‘폭력적인 상황에 직면한 소수자에게는 농담이 더 이상 우스워질 수 없는 조건과 맥락이 존재한다’⁹²⁾는 점을 배우게 되는 것으로 나온다.

더 나아가 일본계 격리수용을 둘러싼 논쟁을 지켜보며, 파이퍼는 이를 일본계 미국인의 문제만이 아닌 이민차별의 다른 문제들과도 연결 지어 사유해보려고 시도한다. 가령 중국계 학생들이 일본계와 혼동될까 두려워 단추에 중국(CHINA)이라 새겨 넣고 모습에서⁹³⁾ 그러한 동아시아계들 사이의 구분짓기가 그들의 의도와는 무관하게 일본계의 주홍글씨를 더 선연하게 할 수 있음을 인지한다. 또한 “일본이 우리를 공격했으니 일본계 학생들을 퇴

89) Kirby Larson, 위의 책, p.38.

90) Kirby Larson, 위의 책, p.38.

91) Kirby Larson, 위의 책, p.40.

92) Peter Jelavich, “When Are Jewish Jokes No Longer Funny? Ethnic Humour in Imperial and Republican Berlin”, Martina Kessel & Patrick Merziger(eds.), *The Politics of Humour: Laughter, Inclusion&Exclusion in the Twentieth Century*, Toronto University Press, 2012, p.28.

93) Kirby Larson, 앞의 책, p.53.

학시켜야 한다”는 친구들의 말에 “그럼 이참에 적국인 독일과 이탈리아 학생들도 쫓아내야겠네?”라 반문하면서, 아울러 나치독일이 유대인을 격리수용하는 것과 미국에서 일본인을 격리수용하는 것이 과연 어떻게 다를지 문제의식을 갖기도 한다.⁹⁴⁾

시에틀에서의 일상을 다룬 전반부에서는 이처럼 주인공이 ‘그들 입장에 서기’를 수행하였다면, 임시수용소(Harmony Camp)와 전쟁수용소(War Relocation Camp; Minidoka)에 합류하는 과정과 수용소생활을 그린 후반부에서 그녀는 ‘그들과 위치 바꾸기’를 경험하게 된다. 아이다호의 수용소 근처로 옮겨가면서 비로소 소녀는 적에 대한 적의와 혐오가 ‘그들’만을 대상으로 하는 것이 아니며 자신 또한 겨냥하고 있음을 체감한다. 마을식당에서 “우리는 일본인에겐 음식 안 팔아”를 넘어서 “나는 너희 부류에게는 서빙하지 않아.”⁹⁵⁾라며 쫓아내는 장면에서도 그렇고, 목사인 아버지에게 공손한 태도를 보이던 집주인이 그가 일본인교회의 사목자임을 알고서 “내 아들은 펠 하버에서 싸웠어. 난 일본놈들 편(Jap lovers)에게는 집 임대하지 않아”⁹⁶⁾라며 문을 내닫는 장면에서도 그러하다.

더 나아가 스스로를 포함한 셋 이외의 모든 학생이 일본인인 수용소 내부 학교에서, 주인공은 소수자 민족집단 안에서 소수자가 되어보는 고유한 경험을 하게 된다. 이로써 ‘그들’을 이해하고 포용하는 ‘우리’만이 아닌, ‘그들’과 위치를 바꾼 ‘우리’가 되어보는 것이다. 이 경험을 그녀는 다음과 같이 술회한다.

“생각해보면 재미있는 일이다. 워싱턴 중학교에 다닐 적에 난 거의 항상 하얀 피부만 보아왔다. 이곳 수용소학교에는 흰 얼굴이 셋뿐이다—나와 교장선생님의 두 아들 말이다. 그 사실에 나는 피부 아래가 따끔 거리는 느낌을 받는다고 해야 할까. 뱀처럼 보호색을 바꾸어 다른 모두와 같은 피부색을 가졌으면, 소망하게 되곤 한다. 베티도 시에틀에 살적에 학교에서 이따금 이런 느낌을 받아본 적 있었을까. 궁금하다”⁹⁷⁾

3. ‘우리’ 라는 울타리에 균열내기

소설의 후반부에 이르러서는 일본계 이민2세대를 대상으로 전투특공대 지원자를 모집하는 문제가 주되게 다루어진다. 이 모집공고를 두고 수용소의 젊은 남자들 사이에서 “그들은 그들만의 전쟁을 하시라지. 그들이 우리를 돌보지 않으니 나도 그들을 상관 안 해”의 입장과 “우리 또한 미국인임을 증명할 기회야.”의 입장이 갈리게 된다.⁹⁸⁾ 결국 친구 베티의 오빠는 반대하는 가족을 설득하여 입대를 결심하는데, 이로써 일본인 2세대에 대한 미국인들의 생각이 바뀔 것이라는 게 설득의 주된 근거였다는 점에 주목할 만하다. 베티의

94) Kirby Larson, 위의 책, p.120.

95) Kirby Larson, 위의 책, p.184.

96) Kirby Larson, 위의 책, p.178.

97) Kirby Larson, 위의 책, p.205.

98) Kirby Larson, 위의 책, p.244-245.

오빠가 입대를 결심한 후 정보과에 잡혀있던 베티의 아버지가 풀려 돌아오는 우연이 ‘선물’처럼 주어졌다는 설정 역시 ‘나라를 위해 싸움으로써 공동체 안으로 받아들여지는’ 구도를 취하고 있다. 국가적 정체성으로부터 배제되고 격리된 이들이 자원입대를 통해 국가적인 것 안으로 들어감으로써 자신이 진정한 미국인임을 증명하는 구도인 것이다. 내다버리면서 동시에 갖다 쓰이는, 정체성의 이중적 몰수⁹⁹⁾라 할 수 있다. 또한 이민1세대(Issei)와 이민2세대(Nisei) 사이에 차등을 둬으로써 일부를 포섭하고 일부는 배제하며 갈라놓는 배제적 포섭의 기획도 엿보인다. 사실 주인공의 인식도 이 배제적 포섭에서 자유롭지는 못하다. 일본제에 대한 격리수용 소식을 처음 듣고서 일본에서 태어난 이민1세대만이 아닌 미국에서 태어난 이민2세대‘도’ 포함된다는 점을 충격으로 표현한 데서나¹⁰⁰⁾, 이민2세대만을 대상으로 전시동원을 하는데 대해 별다른 문제제기를 앓는 데서도 그러하다.¹⁰¹⁾

하지만 ‘그들 입장에 서기’와 ‘그들과 위치 바꾸기’를 경험해본 주인공은, 국가의 전시동원이테올로기를 주어진 그대로 따르지만은 않는다. 사실 이 소설은 표면적으로만 보면 “오빠를 전장에 보낸 누이동생”이라는 전시동원문학의 인기 레포토리의 반복으로 읽혀지기 쉽다. 전장의 오빠에게서 이제나저제나 편지가 올지 노심초사하는 주인공이나 “학업을 조금 미루더라도 기능공으로 일하는 것이 전장의 남동생과 애인을 집으로 더 빨리 돌아오게 하는 것이라면 기꺼이 그리하겠다.”며 군수산업동원을 자청하는 주인공 언니는¹⁰²⁾, 전형적인 오빠-누이 구도에 입각해 있다. 이들은 “승리를 위한 뜨개질(knitting for victory)”이라는 이름의 캠페인으로 양말과 모자와 압박붕대를 뜨개질하기도 한다.

그렇지만 동시에 주인공은 “우리 모두가 군인이다(we are all soldier)”와 같은 전시구호에 설명할 수 없는 모종의 불편함을 느낀다.¹⁰³⁾ 전시 국가가 ‘우리’를 구축하는 과정에서의 감정적 동원을 주인공이 그대로 내면화하지 못하는 것은 ‘우리’ 안에 포섭되지 못한 ‘그들’과의 경험적 관계 안에서 생겨난 문제의식들의 성과라 할 수 있다. 동일한 시기를 다룬 <디어 아메리카> 시리즈의 다른 소설들, 이를테면 아빠를 해군으로 보낸 딸의 일기인 『내 비밀전쟁(My Secret War)』이나 간호사인 어머니를 도와 나라를 위해 싸운 장병들의 어린 누이가 되어주는 소녀를 그린 『이른 일요일 아침(Early Sunday Morning)』에서 보이는 무비판적인 내면화와는 변별점을 갖는 것이다. ‘그들’의 입장과 위치에 서 본 주인공의 경험과 성찰은 ‘우리’라는 울타리에 작은 균열을 낼 수 있게 해준다.

99) Judith Butler(조현순 역), 『안티고네의 주장(Antigone's Claim)』, 동문선, 2005, 70쪽.

100) Kirby Larson, 앞의 책, p.40.

101) Kirby Larson, 위의 책, p.244.

102) Kirby Larson, 위의 책, p.92.

103) Kirby Larson, 위의 책, p.125.

V. 맺음말

이처럼 본 발표에서는 미국 청소년역사소설 <디어 아메리카> 시리즈에서 역사 속의 “또래 타자”들을 창작적으로 재현하는 방식과 ‘그들과 우리가 하나 되는’ 주제를 그려내는 방식을 위의 세 작품들의 예를 갖고 이야기하고자 했다. ‘우리-미국인은 아니었던 그들’이 안으로 들여지기 위해 내면화하는 척도적인 가치들과 ‘우리-미국인이 되어가는 그들’이 꿈꾸는 탈백락화된 미국적임, 그리고 ‘우리-미국인을 넓혀가는 우리’가 여전히 전제하는 ‘우리’의 경계와 범주를 서사 안에서 찾아내어 문제화해 보았다. 여기서 미국적임은 동부억양을 쓰는 북쪽사람들의 가치로도 형상화되며, 떠나온 땅의 구세대적 여성상을 벗어던진 새로운 여성상으로도 나타난다. 인종분리정책에 맞서는 신념도, 여성교육권과 노동운동도, 전 시체제의 자원입대도, 우리-미국인의 울타리를 엮어내는 자재가 되어준다. 소설 속 인물들은 ‘더’ 우수한 성적을 받고 ‘더’ 좋은 학습태도를 갖추으로써, 혹은 영어를 모국어처럼 구사하게 됨으로써, 또는 미국에서 태어난 이민2세대의 조건을 가짐으로써 그 안으로 들여진다. 다만 위에서 보았듯 ‘위치 바꾸기’의 경험을 가져본 『우리 사이의 울타리』의 화자는 ‘우리’라는 울타리를 무비판적으로 수용하지 않고 (혹은 못하고) 거기 균열을 내는 내러티브를 들려주기도 한다.

여기서 더 생각해볼 부분은, 서사에 드러나는 이러한 우리-미국인의 가치와 조건들을 독자들이 항상 그대로 수용하지는 않으리라는 점이다. 작가의 손을 떠난 작품이 독자에 의해 새롭게 쓰이며, 때때로 독자의 인식과 경험에 닿으면서 저자의 의도와 다른 방향으로 향하기도 한다는 수용미학의 관점에서 특히 그러하다.¹⁰⁴⁾ 더욱이 아동이 아닌 청소년독자라면, ‘미국이니까’와 ‘이 땅은 우리를 꿈꾸게 한다’에 대해 ‘역시 미국이니까’와 ‘이 땅은 그들을 참말로 꿈꾸게 했구나’의 감상으로만 일관할거라고는 생각하기 어렵다. 오히려 그 강박적인 반복은 독자에게 ‘과연 그것이 당시의 미국적인 가치 맞을까,’ ‘그때 그들은 꿈을 다 이루었을까’의 의문을 품게 이끌 수도 있다. 더욱이 독자는 항상 주인공과 그 주변인에게만 감정이입하는 것은 아니다. 가령 『천사의 힘으로』에서 주인공의 흑인친구 올란다(Yolanda)는 주인공이 지향하는 가치들에 냉소하며 비아냥거림을 일삼는 소위 반동인물로 그려지지만, 독자들이 때때로 이 반동인물에 동의하고 이입할 여지도 존재한다. 전학에 반대하면서 “백인들이 우리 학교에 오면 되잖아. 우리가 그들에게 뭘 좀 가르쳐줘 보자고. 우리가 그들

104) 영미에서 독자반응비평(reader-response criticism)이라고도 불리는 수용미학(Rezeptionsästhetik)은 문학텍스트란 그것을 읽는 독자의 반응들이 모인 집합체임을 강조한다. 즉 작가의 텍스트(Text)는 독서과정 중 독자의 의식에 떠오르는 텍스트형상(Textgestalt)으로 구체화되고, 그 자리에서 비로소 작품(Werk)이 만들어진다는 것이다; Wolfgang Iser, 『텍스트와 독자의 상호작용(Interaction between Text and Reader)』 (차봉희 역), 차봉희(편), 『독자반응비평』, 고려원, 1993, 243쪽.

에게 (이 나라의) 또 다른 반쪽이 어떻게 사나 보여주자고.”¹⁰⁵)라 말하는 장면 등에서는 특히 그러하다. 본 논문은 텍스트비평 차원에 그치고 있지만, 교육현장에서 그 텍스트들이 학생들에게 어떻게 읽혀지고 토론되며 과제물에서 보이는 반응이 어떠한지 등에 관한 경험 연구가 뒷받침된다면, 다시 말해 ‘어떻게 썼는가’와 더불어 ‘어떻게 읽히는가’가 분석된다면 더욱 풍성한 논의가 가능해질 것이다.

어릴 적 위인전이나 역사동화에서 “창을 스치면 단숨에 모두...”, “검 한 획에 열 명 목이...”와 같은 문장을 읽으며 마음 한 구석이 불편했던 경험이 아마도 있을 것이다. 그 '모두'와 '열 명'에게도 각자 사랑하는 이들과 좋아하는 것들이 있을진대 그들은 단지 영웅에게 화려한 수사를 또 하나 덧붙여주기 위해 소리 없이 단칼에 사라졌던 것일까라는 생각으로 말이다. 역사 속에서 작은 사람들의 이야기를 찾고 듣는 것이란, 비유하자면 그 영웅이 휘두른 칼에 목 베인 수많은 이들 가운데 한 사람의 집으로 찾아가 그의 서랍을 열어보고, 구석에서 발견해낸 일기장을 꺼내어 읽는 데서 시작될 것이다. 그런 견지에서 역사 속 특정 시점의 동년배들의 일기를 통해 당시 사회를 그려보고 “또래 타자”의 목소리를 상상해 보게 한다는 <디어 아메리카> 시리즈의 기획은 -비록 가치의 편향성과 우리-미국인의 율타리치기와 같은 문제들을 배태하고는 있지만- 그 자체로서는 참신하고 고무적이다. 한국의 역사교육에서도 이를테면 변경지역에서 병자호란을 겪은 소녀의 일기나 옆집 ‘서학쟁이’들의 비밀모임에 호기심이 일어 까치발 하는 소년의 일기와 같은 창작물 시리즈를 구상해 볼 수 있지 않을까 한다. 그리고 그러한 구상에서 우리-한국인이라는 율타리를 어떻게 경계하고 지양할지가 함께 고민되기를 기대해본다. 국내 어린이·청소년소설 안에서의 배제/포섭의 서사에 대한 분석은 미래의 연구과제로 남겨져 있다.

105) Andrea D. Pinkney, 앞의 책, p.53.

<주제 토론2 >

우리를 가르는 올타리, ‘우리’ 라는 올타리:

미국청소년 소설<디어 아메리카>시리즈에서의 배제/포섭과 인권교육을 읽고

김 영 석*

경상대학교

사회과 시민성에 대한 프래그머티즘 인식론의 함의

장 혁 준

한국교원대학교 박사과정



목 차

- I. 서론
- II. 사회과 시민성의 변화과정
- III. 인식론적 접근과 프래그머티즘 인식론
- IV. 프래그머티즘 인식론의 변천과정
- V. 프래그머티즘 인식론을 통한 시민성의 개념화
- VI. 결론 및 제언

I. 서론

일반적으로 사람들은 낯선 현상을 만났을 때, 이전 보다 더 나은 삶을 살아가기 위해 보다 나은 판단을 확보하려고 애쓰기 마련이다. 지금까지 인간이 외부 세계에 대응하면서 발전시킨 패러다임의 전환들은 각각 모두 현실에 대한 분석을 바탕으로 더 나은 해결 방안을 확보하려는 노력의 결과였다. 사회과교육의 개선이나 방향에 대한 논의도 마찬가지이다. 먼저 이 시대 우리 사회과의 문제에 대한 진단이 필요하고, 그를 해결하기 위한 극복 방안이 추구되어야 할 것이다. 물론, 그 방안이 나름의 합리성과 체계성을 갖추어야 하는 것도 마땅하다. 오늘날의 사회과교육의 문제도 이 시대를 살아가는 인간이 안고 있는 문제로부터 그 원인을 찾을 수 있다. 즉 현대사회의 성격과 그로 인해 발생한 사건에 대해 분석하고, 이를 해결하기 위한 이론적 틀을 정교히 제시하여야 한다. 이종일(2016)은 사회과교육을 논의할 때, 적어도 다음 두 가지 측면을 살펴봐야 한다고 제안한다. 하나는 사회과교육

의 목적 곧 시민성에 관한 논의이고, 다른 하나는 사회과의 수업 방법에 대한 논의이다. 지난 70년 동안 한국 사회과교육의 역사를 되돌아보면, 전자는 국가시민성·공민·다문화 시각·글로벌 시각 등으로 변천해 왔으며, 후자는 교과중심·경험중심·학문중심·구성주의 등으로 변해왔다. 이를 세계로 확대해 보면, 하나는 전 지구적으로 이루어지는 글로벌화로 인한 새로운 시민성과 관련된 문제이고, 다른 하나는 그런 시민성을 함양하기 위한 새로운 수업 방법에 관한 것(이종일, 2016, 1-2)이다.

필자는 사회과의 성립기부터 현재까지 이루어지고 있는 사회과 시민성에 대한 논의가 매우 광범위하여 사회과 시민성을 분명하게 정의하기 어렵다는 여러 학자들의 문제인식에 공감한다. 즉 사회과에서 말하는 시민성이 이론적·역사적·사회사적 고찰 없이 언급되거나 한정된 배경을 바탕으로 정의되는 경향이 많아서 사회과 시민성은 깊이를 더하지 못하고, 그 스펙트럼이 오히려 방만한 것처럼 보인다는 안타까움에 본 연구가 시작되었다. 문제는 사회과 시민성에 대해 그간 다양한 논의가 진행되었음에도 불구하고, 정작 사회과의 본질과 정당화를 파악하는 도구로 기능하는 인식론적 접근이나 성찰은 찾아보기 힘들고, 있다고 해도 분명하지 못하며 논의의 깊이나 두께가 만족스럽지 못하다는 점이다. 즉 사회과 본질이나 그 시민성에 대한 인식론적 토대에 관해 충분히 논의되지 못하였다. 인식론은 지식의 본질과 원천, 근거, 한계를 다루고, 앎 자체에 대한 탐구를 목적으로 하며, 지식 본질의 정당화를 위한 논리적 타당성을 검증하고자 한다. 인식론적 성찰 없이 사회과 시민성을 사회적 효율성, 민주적 시민성, 다문화적 시민성 등으로 단순 개념화하는 것은 그 층위가 불분명하고 논의의 초점과 다양성이 애매하여 실용적 가치를 드러내는데 한계를 보여준다. 사실 그동안 우리는 굳이 인식론이라는 용어를 사용한 것은 아니지만, 당연히 인식론적 관점에서 사회과를 들여다보려고 수없이 노력해왔다. 그만큼 사회과의 본질을 파악할 수 있는 분명한 도구라는데 동의하고 있을 것이다. 인식론이 사회과에 넘어오면, 우리는 ‘사회과를 통해 무엇을 알 수 있는지’, ‘어떤 방법으로 사회과 시민성을 드러낼 수 있는지’, ‘왜 사회과 시민성 개념이 중요한지’와 같은 의문이 매우 본질적인 질문으로 바뀔 수 있다. 그러므로 인식론을 통해 사회과교육의 본질을 밝히려는 시도는 타당한 방법이 될 수 있으며, 이에 본 연구에서는 사회과 시민성을 개념화하기 위해 프래그머티즘 인식론을 가져와 사회과의 본질을 들여다보는 렌즈로 활용하고자 한다.

19세기말 프래그머티즘을 창시하였다고 알려진 Peirce는 지금까지 인간이 발견한 지식획득 방법들을 살펴보면 이 가운데 과학적 탐구방법이야말로 가장 진전된 탐구방법이라고 주장하며 자신의 탐구논리를 펼쳤다. 그의 인식은 근대철학의 연장선 속에서 과학을 최선의 지식획득 방법의 하나로 간주하는 흐름과 연결되어 있다. 하지만 이러한 과학적 인식방법은 이성의 맹신을 비판하는 포스트모더니즘에 의해 도전을 받고 있는 것도 사실이다. 포스트모

더니즘이 근대적 의미의 합리성을 넘어 인간 사유의 다양성을 제시하고자 한 측면에서 분명 일리가 있다. 그러나 필자는 기본적으로 인간 사유에 있어 합리성과 다양성은 서로 모순되는 것이 아니라고 판단한다. 근대성의 문제를 해결하려는 포스트모더니즘적인 인식은 근대적 사고의 토대인 합리성과의 단절이 아니라, 합리적 사고가 낳은 보편성·객관성·탈맥락성 등으로부터의 극복이라는 점에서 이해되어야 하기 때문이며, 이는 1980년대 이후의 네오프래그머티즘이 포스트모더니즘적인 인식을 보다 많이 수용하면서 드러나기도 한다.

사회과 시민성을 논의함에 있어 Peirce를 비롯한 초기 프래그머티즘에서 시작하여 Rorty와 Bernstein에 이르는 현대적 프래그머티즘까지의 그 변천과정을 개괄적으로 살펴보는 이유는 여기에 있다. 프래그머티즘은 Peirce에 그져 머물러 있지 않고, 시대상황의 변화와 맞물려 다양한 변이를 거듭해 왔고, 지금 현재도 여러 사상을 포괄하며 진화하고 있기 때문이다. 이에 필자는 사회과 시민성에 관한 논의의 시작을 19세기 후반으로 시간을 되돌려 미국의 새로운 철학 사조인 프래그머티즘과 함께 시작하고자 한다. 유럽에서 사회학의 태동이 있었다면, 이와 더불어 동시대에 나타난 미국의 프래그머티즘 인식론이 사회과 시민성과 어떻게 의미 있게 관계 지을 수 있는지 밝히고자 하는 것이다. 이를 위해 먼저 사회과 시민성의 변화과정을 살펴본 후, 사회과교육에서 인식론적 토대로서 프래그머티즘의 의미를 파악해 볼 것이다. 나아가 초기 프래그머티즘에서부터 네오프래그머티즘까지 변천과정을 주요 학자별로 분석 및 종합하여, 이를 통해 프래그머티즘 인식론을 개념화 하였다. 이를 다시 사회과 시민성의 변화과정에 적용하여 사회과 시민성에 대한 프래그머티즘 인식론의 함의를 밝혀보았다.

II. 사회과 시민성의 변화과정

시민성은 사회과교육에서 가장 오래된 전통적인 교육 목표이자 궁극적인 목표(차경수·모경환, 2008, 50)이지만, 한두 가지의 특성으로 쉽게 설명될 수 있는 것은 아니다. 사회과의 정의와 목표가 무엇인가는 결국 민주시민이 무엇을 할 줄 알아야 하는가라는 질문으로 바꾸어 말할 수 있다. 사회과가 ‘사회인식을 통한 시민적 자질을 육성하는 교과’라는 데에는 폭넓은 합의(최용규 외, 2014, 18)가 이루어져 있고, 미국 사회과의 목적이 바람직한 시민을 양성하는 데 있다는 것은 주지의 사실이다. 이 목적은 지난 100년간 변함이 없지만 바람직한 시민이 갖추어야 할 요소들은 역사적·사회적인 상황에 따라 변해왔다.

본 장에서는 프래그머티즘 인식론을 논의하기에 앞서 사회과 시민성의 변화과정을 간략히 살펴보고 그 의미를 사회적 효율성, 민주적 시민성, 다문화적 시민성으로 구분할 것이

다. 다만, 이러한 시민성의 변화과정에 있어, 뒤에 등장하는 시민성이 앞선 시민성을 대체한다는 뜻은 아님을 미리 밝혀둔다. 시민성은 시대적 요구를 반영하여 그 시기의 시민성이 강조점을 달리하여 제시되거나 새로운 필요에 의해 추가된 것으로, 후속한 시민성이 그 이전의 시민성을 포함하여 점점 확대되는 경향을 보이고 있기 때문이다.

1. 개인적 효율성에서 사회적 효율성으로

사회적 효율성(social efficiency) 개념의 단초는 사회과의 기원이 기본적으로 사회적 요구를 적극 반영하는 것으로부터 출발했다는 데서 발견(김용신, 2010, 65)된다. 진보주의가 등장하기 이전까지의 사회인식교육을 담당해 온 역사교육자들을 지배했던 사상은 능력심리학(faculty psychology)과 이에 바탕을 둔 형식도야이론(theory of formal discipline)으로 대변(최용규 외, 2014, 23)될 수 있다. 이는 마음의 여러 가지 능력들을 숙달시켜 습관처럼 자연스럽게 쓸 수 있게 되면 이를 토대로 하여 다양한 상황에 적응력이 생기고 장차 어떤 분야의 내용도 쉽게 학습할 수 있다는 것이다. 즉 개인의 지력 발달과 성장, 진화론적 입장에서의 적응, 고전적 전통을 이어간 교양교육에 중심에 두고 있으므로, 개인적 효율성을 추구하였다고 볼 수 있다. 진보주의적 교육자들이 역사 중심의 전통적 학교 교육과정 내용에 이의를 제기하고, 학습자 및 사회적 요구에 적절성을 갖는 교과목의 필요성을 역설하면서 시민성 교육 개념을 기치로 사회과라는 새로운 교과 개념을 탄생시켰다는 것은 주지의 사실(손병노, 1997, 23)이다. 사회과가 지리·역사·공민을 포함하는 하나의 정식 교과목으로 나타난 것은 1916년 『중등교육에서 사회과교육(The Social Studies in Secondary Education)』이라는 보고서의 제출 이후(Saxe, 1991, 201-248)인데, 여기에서는 사회과를 ‘인간 사회의 조직과 발전, 그리고 사회집단들의 구성원으로서 인간에 대해 직접 관련된 교과’(Dunn, 1916, 9; Saxe, 1991, 204)로 정의하였다.

미국 중등학교의 사회과는 훌륭한 시민성의 육성을 의식적이고 지속적인 목적으로 가져야 한다. 우리는 한 지역에서의 훌륭한 시민을 그 지역에 철저히 효율적인 구성원으로 규정한다. 그러나 그는, 다른 것들 사이에서 정치적 단위로서, 그의 고장, 주, 그리고 국가에 대한 충성심과 의무감에 의해 특성화될 것이다.(Dunn, 1916; Saxe, 1991, 204)

1916년 사회과 보고서는 사회과 수업이 현실적인 지역사회문제 연구로 시작해야 하고, 문제해결을 위해 사회과학으로부터 그 내용을 이용(Saxe, 1991, 146; 남호엽, 2006, 44)하고자 하였다. 즉 학생들의 개인적 특성 강화보다는 사회봉사, 사회복지, 사회적 유용성, 사회적 효율성, 사회적 책무성의 개념을 인식하는 훌륭한 시민성이 중시(남호엽, 2006, 44)되었다. 그러므로 성립기의 사회과는 사회과학을 도구로 사회적 문제나 상황을 인식시키고,

나아가 사회적 효율, 즉 시민적 자질을 향상시키는 교과로 사회적 효율성에 중점을 두어야 한다고 주장한다. 사회과는 사회적 생활의 본질과 법에 대한 인식, 사회 구성원으로서 개인의 책임감, 사회적 부의 증진에 효과적으로 참여할 수 있는 능력과 의지 등을 길러 개별 사회구성원의 사회적 효율성을 높이는 데 기여해야 한다는 것이다. 학생들의 지적 능력의 발달을 사회적 관심사들 혹은 사회적인 쟁점들에 관련지우면서 시민성과 집단 사회화를 강조(Saxe, 1991, 149; 남호엽, 2006, 45)한 것이다. 이러한 성립기 사회과의 성격은 오늘날의 사회과에서 기본적으로 작동하고 있는 교육관이다. 사회적 효율성을 직접 추구하는 교과인 사회과는 교육이 일반적인 시민들에게 사회적으로 유용하고 학습자의 현재 생활습관에 기여해야 한다고 하였다. 여기에는 Dewey를 비롯한 진보주의적인 흐름이 영향을 주었는데, 그는 이상적인 학교의 모델을 예술과 역사, 그리고 과학의 감성이 스며들어 있는 학교이며, 봉사의 정신으로 아동을 교육시키면 사회는 건강하고 사람이 넘치고 조화롭게 된다고 주장하였다. 그는 교육을 경험을 의미 있게 만들고 아동들이 장차 접할 경험을 통제할 수 있는 능력을 갖도록 경험을 재구성 또는 재조직하는 것으로 보았다. 따라서 사회적 효율성의 의미는 경험을 서로 교환할 수 있도록 정신을 사회화 하는 것(김한중, 1993, 12)이었다.

이는 학교교육에 기대할 것이 문화의 전수가 아니라, 시민적 효율성(시민적 자질의 육성)이나 '산업적 효율성(양질의 노동력 생산)'의 제고이어야 한다는 '사회적 효율성 운동'이 반영되어 사회과가 성립(이창송, 2001, 49)하게 된 것이다. 사회적 효율성은 경험의 공유를 통해 개인적 효율성을 신장시켜 공동체 내 개인들이 함께 효율성을 달성할 때 그 의미가 있다. 개인의 경험을 통해 개인적 효율성을 달성하고, 다른 개인으로의 전이를 통해 사회적 효율성을 달성한다면 사회가 욕구하는 산업적 효율성도 달성할 수 있다는 것이다. 1900년 전후 이민자의 유입으로 인한 국가정체성의 중요한 위기의식(이종일, 2001, 47)로 시작된 미국시민화(Americanization)교육으로서의 사회과에서부터 1929년 대공황 이후, 공적인 시민(public citizenship)으로서 사회과는 바로 이 사회적 효율성을 위한 시민성 교육이었다. 정리하자면, 사회과는 특정 사회에서 요구하는 인간을 양성한다는 의미에서 사회적 효율성을 강조하는 교과라고 볼 수 있으며, 따라서 사회과에서 말하는 사회적 효율성이란 사회적 필요성 혹은 사회적 적합성을 의미한다.

2. 사회적 효율성에서 민주적 시민성으로

진술하였듯 사회과는 그 사회의 역사적 상황과 교육현실에 바탕을 두어야(김한중, 1993, 39) 하고, 시대와 사회적 배경에 비추어 어떠한 사회과 목표가 바람직하며, 그 목표를 달성하기 위하여 어떤 내용이 포함되어야 하는지 검토한다. 사회과의 교육적 가치는 사회의 필요에 의해 결정되는데, 시민적 자질이 무엇인가에 대해서는 그 추상성이나 다중성 때문에 사회과의 성격 규정이 곤란하다는 견해(권오정, 47, 1987)에서 보듯 한 마디로 정의하기는 어렵다.

그러나 일반적으로는 민주적인 사회의 형성자로서의 시민에게 필요한 제 특성이라고 볼 수 있으며, 이것을 합리적인 의사결정 능력과 동일시하는 견해(최용규 외, 2014, 52)가 많다. 즉 학생들이 여러 개인적, 사회적 문제에 부딪혔을 때 타당한 근거에 의하여 합리적 결정을 내릴 수 있는 능력이라고 보는 점에 있어서는 이견이 없다(최용규 외, 2014, 52)고 볼 수 있다. 또한, 우리나라에서도 사회과를 ‘학생들이 사회생활에 필요한 지식, 기능, 가치·태도 등을 형성하여 사회문제를 해결하고 민주사회에 요청되는 시민적 자질을 함양하게 하려는 학교의 교과목(차경수 외, 2008, 17)으로 정의하고 있다. 이 연구들의 공통점은 거시적으로 민주시민의 자질을 함양하기 위해 그 하위 목표로 지식, 기능, 가치·태도를 개발하고자 하나, 이 또한 시대에 따라 목표나 강조점이 약간씩 변화(옥일남, 2013, 220)되어 온 것을 알 수 있다.

미국에서조차 ‘사회과가 무엇인가’에 대한 논의는 의견이 분분하다. 여러 측면에서 그 존재 가치가 논의되어져 왔으며, 많은 학자들에 의하여 다양한 정의가 내려져 왔으나 합의가 이루어지고 있지는 못하다. 시민성 개념을 끌어내기 위한 가장 본질적인 방법은 사회과가 어떤 교과이고, 사회과의 목적과 성격이 무엇인 어떻게 유형화되는지를 살펴보는 것이다. 어느 개론서를 막론하고 사회과는 사회과 유형 분류에 선구적인 작업을 한 Barr, Barth & Shermis(1977)의 시민성 전수, 사회과학, 반성적 탐구 3분법적 구분이나, 이에 사회비판 모형과 개인발달 모형을 추가한 Nelson & Michaelis(1980)의 5가지의 유형화에서 찾아볼 수 있다. 이는 기존의 1900년을 전후한 사회과 성립기와 1920-30년대 Dewey의 경험중심 교육과정의 발전과 더불어, 1960년대 이후 사회과는 사회과학을 증시하여 학문의 구조와 방법론을 가르쳐야 한다는 신사회과운동에 바탕을 두고 있으며, 그 이후에도 사회과의 성격이 또다시 분화되면서 유형화되었다. 학문중심 교육과정은 사회과학적 안목이나 탐구능력의 배양을 시민성의 한 새로운 요소로 추가하게 되는 계기가 되었으며, 이는 그 이후 다시 사회과의 성격에 사회탐구와 가치탐구를 종합적으로 고려하는 새로운 경향의 자양분이 되었다.

무엇보다 중요한 것은 민주사회 시민은 숙련되고 책임감 있는 의사결정자이어야만 한다는 것이다. 민주사회의 장점은 어떤 지위, 신분을 가지고 있든지 간에 사회문제들에 있어 광범위하고 지적인 시민들의 참여에 달려있다. 독재사회와는 대조적으로 민주사회에서 참여는 권력에 대한 복종이나 국가에 대한 맹목적인 충성이 아니라 기꺼이 국가에 대한 책임감을 가지고 어떤 위치에서도 결정을 내리는데 종사하는 것이다. 지적인 결정을 내리는데 참여하는 의사결정기능, 모든 지식과 태도는 민주사회 시민권의 핵심이다(Engle & Ochoa, 1989, 33)

신사회과운동 이후 그에 대한 계승 혹은 반동 또는 재반동으로 나타난 Hunt & Metcalf(1955/1968), Oliver & Shaver(1966), Banks(1977), Engle & Ochoa(1988)의 연구는 이러한 연장선상에 있고, 반성적 탐구 모형(Reflective Inquiry)이라고 범주화되었다. 사회적 효율성 이후 드러난 민주적 시민성은 크게 시민성 전수, 사회과학, 반성적 탐구라는 세 가지 유형의 조화를 모색하였다. 즉 일차적 기반은 일상적 삶일지라도 전통과 문화유산의 축적이 터전이 되어주고 사회과학적 지식과 방법론을 동반한 반성과 탐구의 과정이 뒷받침될 때 사회과로서의 시민성 기반을 다질 수 있다는 의미에서 이를 종합하여 민주적 시민성으로 개념화되어 현재까지 사회과 시민성의 주요 흐름으로 나타나 있다.

3. 민주적 시민성에서 다문화적 시민성으로

그동안의 사회과교육에서 세계화에 대한 논의는 당위론적인 것에 머물러 보다 치밀한 분석과 인식지평의 확장이 요구(손병노, 2003, 22)되고 있다. 다문화적 효율성을 추구하는 정보화된 사회에서의 사회적 효율성 개념은 많은 변이(김용신, 2010, 63)를 겪고 있는 시점이다. 현대의 다원적이고 세계화된 사회에서의 정체성은 분화되고 분열될 수밖에 없으며, 결국 하나의 중심만을 갖는 정체성이 아니라 복수의 정체성을 중심으로 논의될 수밖에 없다. 서태열(2004)은 세계화시대 자아정체성의 민족정체성, 국가정체성, 지역정체성이 병립하는 복수성, 중층성, 혼성성이 불가피(서태열, 2004, 22)하다고 주장하며 한 인간은 오늘날 한 국가의 국민이자 세계시민이며 동시에 지역주민으로서 3중적인 시민자격에 대한 정체성의식, 즉 다중적 시민성에 대한 논의와 맞닿아있다고 주장한다. 근대 초기의 정치적 권리를 의미했던 시민성은 현대에 들어와서 점차 경제적, 사회적, 문화적 권리로 그 의미가 확대되었고, 국가의 구성원을 넘어서 가족, 종교단체, 직장, 학교, 지역사회, 세계의 시민으로서의 모습(Engle & Ochoa, 1988; 차경수·모경환, 2008, 51)을 강조하고 있기도 하다.

오늘날 소수 인종 집단의 권리 추구 운동, 국가 간 이주의 증가, 국경의 강화, 국민 국가수의 증가, 민주 국가 내부에 존재하는 구조적 불평등에 대한 인식의 확대, 국제 인권에 대한 인식과 정당성의 확산과 같은 세계화 시대의 다양성, 시민성 및 시민교육과 관련된

복잡한 문제들이 제기(Banks, 2008, 25)되었고, 이러한 문제들은 기존 패러다임으로 해결하기 힘든 것이었다. 1968년 5월 프랑스에서 일어난 혁명은 다문화 관점(multi-cultural perspective)이 시민성 교육의 한 요소로 들어가는 상징적인 사건이었으며, 다문화사회의 출현을 이끌었다. 1960년대 초반부터 미국과 서구의 대학을 중심으로 시작된 반권위주의 운동은 기존 질서에 도전하게 되었는데, 이 운동은 기성세대의 권위에 반대하거나 소수자 집단의 정체성 찾기를 위한 사회변혁운동(이종일, 2014, 131)이었다. 68혁명은 그동안 서구인에 한정된 인간의 범위를 소수자집단(비백인·여성·비기독교인·빈자)의 사람들에게까지 확장시켰고, 나아가 소수자에게 실질적인 자유와 평등을 가능하게 하는 ‘다양성’을 또 하나의 민주주의 원리로 받아들이게 하는 계기(이종일, 2014, 132)가 되었다.

사회전반에 걸쳐 다양성만큼이나 깊고 넓게 퍼져나간 원칙은 드물다. 미국에서 그것과 견줄만한 영향력 있는 원칙은 건국이념밖에 없다. 실제 미국사회를 휩쓴 사상 중에서 다양성만한 것을 찾는다면 모든 인간이 동등하게 태어났다는 평등과 천부의 권함을 부여받았다고 하는 자유 외에는 없다. 평등과 자유의 원칙은 오늘날의 다양성과 마찬가지로 법률에 적힌 내용에만 적용되는 게 아니다. 오히려 사람들이 따라야 하는 올바른 도리로서 기본적으로 요구되는 것이다.(Wood, 2005, 42-43)

2차 세계대전 및 1965년 미국의 이민법¹⁰⁶⁾ 개정 이후 이주자의 지속적인 증가로 주류집단 사람들도 소수자집단의 문화를 인정하지 않을 수 없게 되었다. 국가 또한 소수자집단의 문화를 인정하는 문화상대주의적 관점을 수용하여 인종 간 갈등을 치유하려 하였다. 이러한 다원주의 관점의 수용은 사회과에서 다문화교육을 낳았다.

다문화 민주사회에서 시민성 교육의 중요한 목표는 민주적이고 정의로운 국가 건설에 도움이 되는 의사결정을 내리고 행동을 취하는 데 필요한 지식, 기능, 가치·태도 등을 학생들이 습득할 수 있도록 돕는 것이다. 다문화적 시민성은 앞서 언급한 민주적 시민성의 요소를 포괄하고 있으나, 다문화교육에서 다문화시민성은 20세기 초 사회과교육 형성기의 사회적 효율성 및 민주시민성과 비교하여 다음과 같은 차이로 구분할 수 있을 것이다. 20세기 초 사회과교육은 주요 목적으로 이 시기 국가정체성은 바로 주류집단의 문화·가치·종교 자체라 할 수 있으며, 시민성 교육은 바로 국가정체성 교육을 의미하였다. 따라서 이주민에 대한 교육도 이러한 국가시민성을 그들에게 심어주는 것이 주요 목적이었다. 이에 반해 다문화교육에서 시민성은 주류 문화나 민족에 토대한 획일화된 시민성에서 벗어나 다양한

106) 미국 이민국적법(Immigration and Nationality Act, 1965년). 미국은 1924년의 외국인제한법을 개정하여, 인종차별의 비민주적인 결함이라 지적되어 오던 국가별 이민 할당제(쿼터제)를 폐지하였다. 국가별로 매년 받아들이는 이민자의 숫자에 제한이 있긴 했지만, 국가별 이민자 수를 이미 미국에 살고 있는 이민자 수의 3% 이하로 제한한 국가별 할당제에 비하면 훨씬 완화된 것이었다. 이로 인해 이민자의 과거 북유럽과 서유럽 중심의 이민에서 아시아, 남아메리카, 아프리카의 이민자가 대폭 증가하였는데, 1965년에서 2015년 사이의 이민자가 5900만 명에 이를 정도로, 미국의 인구지형을 바꾸게 되는 계기가 되었다.

민족이나 문화를 인정하고 유지하는 다문화시민성을 수용하는 것이다. 이에 Banks(2008)는 시민교육의 중요한 목표가 세계시민적 정체성 함양을 돕는 것이라고 하며, 문화적·국가적·지역적·세계적 경험과 정체성은 역동적으로 상호 관련을 맺으며 영향을 주고받고 있음(Banks, 2008, 40)에 주목할 필요가 있음을 역설한다.

오늘날 다문화사회는 시민들의 다양성을 반영하는 동시에, 모든 시민이 헌신할 수 있는 보편적인 가치, 이상, 목표를 소유하는 국민 국가를 건설해야 하는 문제에 직면하고 있다. 이를 해결하기 위해 정의와 평등과 같은 민주적 가치를 중심으로 국가가 통합되어야만 다양한 문화·인종·언어·종교 집단의 권리를 보호할 수 있고, 다양한 집단의 참여를 보장할 수 있으며, 그들은 문화적 민주주의와 자유를 누릴 수 있다. Kymlicka(1995)가 다문화적 시민성(multicultural citizenship)을, Rosaldo(1997)의 문화적 시민성(cultural citizenship)이라는 개념 도입한 것은 다문화사회의 특성을 잘 반영한 것이다. 그러므로 민주사회에서는 민족 집단들과 이민자 집단들이 국가의 시민 문화에 참여할 권리뿐만 아니라, 자기 고유의 문화와 언어를 유지할 수 있는 권리를 가져야 한다. 다시 말해, 대해 반성적인 문화적, 국가적, 지역적, 세계시민적 정체성을 함양하기 위해서는 학생들이 다양한 집단 속에서 자기 역할을 다하고, 보다 정의롭고 인간적인 국가 및 세계 건설을 위해 노력하는 데 필요한 지식, 태도, 기능을 갖추는데(Banks, 2008, 41) 중점을 두어야 한다.

Ⅲ. 인식론적 접근과 프래그머티즘 인식론

1. 사회과교육에서 인식론적 접근의 필요성

사회과교육의 개념에 대한 다양한 견해가 있겠지만, 학생들의 삶을 보다 긍정적으로 변화시키려고 하는 노력이라는 점에는 이견이 없을 것이다. 삶을 변화시키고자 하는 노력에는 여러 방법이 동원되겠지만, 전달하려는 내용은 반드시 포함된다. 따라서 사회과교육에 관심이 있는 사람이라면 반드시 어떤 내용의 지식을 어떤 방법으로 전달해야 하는가 하는 문제에 대해 끊임없이 고민하고 있다. 더 나은 사회과교육을 위한 이러한 고민은 ‘어떤 지식이 더 가치 있는가’ 하는 문제를 결코 등한시 할 수 없다. 그러나 최근 사회과교육 연구자들은 어떤 내용의 지식을 전달해야하느냐 보다 어떤 방법으로 전달해야 하는지에 대한 실천적 문제에 보다 더 관심을 기울이고 있는 것으로 보인다. 다시 말해, ‘지식이란 무엇인가’에 대한 논의 보다는 지식의 유용성에 대한 강조로 인해 지식본질에 대한 논의가 미흡(권정만·김선경, 2014, 307)해졌다. 실천적 접근은 사회과교육이 실제로 행해지는 교실의

학생과 교사의 입장에서 매우 바람직한 일이지만, 본래 실천적 관심은 이론과 그 맥이 연결되어 있다. 실천적 관심이 이론적 도움 없이 결코 이루어지지 않았을 터인데, 자칫 이론을 등한시한 실천이 본질을 왜곡시키지는 않을까 염려되는 점도 있다. 예를 들어, 사회과의 대표적인 사회과학 중심 수업모형인 탐구학습 모형의 경우, 시간이 지날수록 보다 세련되어 지고 구체화되는 경향을 띠고 있으나, 본질을 흐리며 펼쳐지기도 한다.

그러므로 가장 주된, 핵심적 기준을 다시 살펴보는 것은 사회과를 새로이 정립하는데 상당한 의미가 있을 것이다. 다시 최근 들어 교육장면에서 인식론적 관점에 대한 많은 관심이 주어지고 있고, 하나의 변인으로 그것을 이해하며 경험적으로 타당화 하려는 시도(조현철, 2011, 136)가 이루어지고 있는 것은 매우 다행스러운 일이다. 이러한 이유로 필자는 먼저 사회과교육에서 전달하려는 내용인 지식에 다시 주목해 보고자 한다. 사회과에서의 지식, 다시 말해, 사회과학적 지식의 본질을 추구하기 위해 먼저 지식에 대한 이론, 즉 인식론적 관점에서 출발하는 것은 바람직한 접근이 될 것이다.

철학은 우주와 그 속에서의 우리의 위치에 관한 매우 기초적이고 본질적인 어떤 물음들에 대해 묻고 답하려 시도하는 학문이다. 이런 의문들은 때로 실제 관심사에서 너무 멀리 떨어진 것처럼 보인다. 하지만, 비록 이 논쟁들이 사고, 지식, 언어, 실재에 관한 매우 추상적인 물음과 연관되어 있다 할지라도, 그것은 또한 능히 철학 바깥에까지 중요한 영향을 미치는 것(Godfrey-Smith, 2003, 24)으로 드러난다. 철학의 위험요소 중 하나는 지나치게 넓고 전면적인 이론을 제시하려 것이다. 철학은 세계와 인간에 대한 학문으로, 그 중 인식론(epistemology)이란, 철학의 한 분야이자, 지식의 본질과 원천 및 근거, 한계 등에 대한 철학적인 연구 및 이론을 말하며, 그리스어의 에피스테메(episteme, 지식, 인식)와 로고스(logos, 이론)를 결합시켜서 만들어진 것으로 지식에 관한 이론(theory of Knowledge)이다. 사유의 세 가지 계기는 사유 주관, 사유 대상, 사유 내용으로 인식론은 사유 대상과 사유 내용의 관계, 즉 사유와 존재의 일치 여부를 진리의 문제로 상정하고 있다. 인식론이 대상이 아닌 앎 자체에 대한 탐구를 목적으로 하기 때문이다. 다시 말해, 인식론의 주요 관심사는 ‘우리가 무엇을 알 수 있는지’, ‘어떻게 알 수 있는지’, ‘왜 알아야 있는지’에 관해 밝히는 것이다. 아리스토텔레스는 『니코마코스 윤리학』에서 이성을 지성적 덕과 윤리적 덕으로 나누고, 다시 지성적 덕을 이론적 이성과 실천적 이성으로 범주화하였다. 그리고 다시 이론적인 앎을 episteme(학문적 앎)과 sophia(직관적 앎)으로, 실천적 앎을 phronesis(목적적 앎)와 techne(수단적 앎)으로 나누는데, 여기에서 인식은 episteme을 가리킨다.

다시 말해, 인식론은 지식의 이론, 즉 사고의 본성 및 그 내용을 설명하고 인간이 신뢰할 수 있는 지식을 얻게 되는 과정을 기술하기 위한 체계적인 노력에 관심을 기울이는 것으로, 지식 자체의 본질과 성격, 그것의 정당화를 위한 논리적 타당성을 검증하는 것에 관

심(유종열, 2006, 116)을 기울이고 있다. 인식론적인 접근을 한다는 것은 인식론에서 제안되는 지식의 비교를 통해 교육의 목표와 성격 면에서 어떻게 달리 규정되고 있는지를 살펴봄으로써 교육의 본질을 파악하는 도구적 역할을 하기 때문이다.

학습이란 가르치는 무엇인가를 가정하고 있으므로, 학습에서 지식에 대한 논의가 있어야 함은 당연하다. 인식론이 사회과에 넘어오면, 우리는 ‘사회과를 통해 무엇을 알 수 있는지’, ‘어떤 방법으로 사회과 시민성을 드러낼 수 있는지’, ‘왜 사회과 시민성 개념이 중요한지’에 대한 질문으로 바뀔 수 있을 것이다. 그러므로 지식의 본질과 정당화에 관해 설명(박용조, 2001, 265) 할 수 있는 인식론을 통해 사회과교육의 본질을 밝히려는 시도는 타당한 방법이 될 수 있다. 우리는 항상 사회과 시민성을 논의함에 있어 항상 인식론적 고민을 해왔던 것이다. 이에 본 연구에서는 사회과 시민성을 파악하기 위한 도구로서 인식론적 접근에 주목하였다. 사회과를 가르치는 것은 사회과를 배우는 것과 분리되지 않는다. 교사는 연구로 얻어진 사회과적 지식을 학생들에게 다양한 방법으로 가르치는 행위를 하고, 학생이 이해를 통해 그것을 인식하게 도와준다. 인식론적 접근을 해야 하는 이유는 여기에 있다. 다시 말해, 교사와 학생의 행위 자체가 인식론적일뿐만 아니라, 광범위한 의미를 가진 사회과 시민성을 학생의 학습 측면에서 살펴볼 필요가 있기 때문이다.

김영석(2002)은 사회인식에 대한 관점을 학습자, 즉 인식의 주체에 중심을 두느냐 그렇지 않으면 객체, 즉 과학이나 지식 등에 중심을 두느냐에 따라 수업방법의 세 가지 계보를 객체(세계) 중심의 직관·이해, 주체중심의 사고, 주·객의 분리를 중시하는 설명으로 구분하고, 이를 각각 해석학적 인식론, 프래그머티즘 인식론, 실증주의적 인식론의 세 가지로 사회과 수업 구성의 논리를 제안(최용규 외, 2014, 118-135)하고 있다. 이러한 구분이 사회과 수업 구성 논리의 바탕이 되는 인식론적 바탕이 되므로 의미 있는 접근으로 보인다. 다만, 필자가 이 중 프래그머티즘 인식론으로 시민성을 설명하고자 하는 이유 중 하나는 이해와 설명이 근본적으로 사고에 바탕하고 있다는 점과 다른 하나는, 프래그머티즘이 기본적으로 실증주의적 성격을 내재하고 있다는 점, 마지막으로 현대적 프래그머티즘인 네오프래그머티즘이 현상학적 인식론을 포함하고 있다는 점이다.

사회과 시민성 개념을 논의함에 있어 프래그머티즘 인식론을 도구로 사용하는 이유는 두 가지 측면에서 그 이유를 찾을 수 있다. 하나는 프래그머티즘이 미국 철학의 핵심적인 위치를 차지하고 있으므로, 프래그머티즘 인식론을 통한 사회과 시민성에 대해 접근하는 것은 시민성을 개념화 하는데 상당히 의미 있는 해석이 가능할 것이라는 점이다. 다른 하나는 프래그머티즘 철학의 성격이 사회현상을 바탕으로 여러 측면을 종합하여 형성 및 발전하였고 지금도 진화를 거듭하며 포스트모더니즘이나 다문화주의 등 여러 사상을 담아내는 역할을 하고 있다는 점이다. 다시 말해, 프래그머티즘은 사회과가 성립된 시기와 맞닿

아 있고, 시대를 거듭하며 광범위한 사상을 포용하여 개량하는 성격을 지닌 철학으로 프래그머티즘의 광범위한 논의에서 인식론적 입장을 선별하여 사회과교육에서 인식론적 접근을 시도함으로써 사회과 시민성에 의미 있게 정합할 수 있을 것으로 예상되기 때문이다.

다만, 인식론의 역사가 고대에서부터 시작된 철학의 역사와 그 시작을 함께 하는 매우 긴 흐름 속에 있으나, 근대 이전의 관심은 인간 보다 세계에 있는 존재론적 입장에 있으므로, 근대 이후의 인식론적 흐름을 살펴보고자 한다. 하지만, 지식의 본성과 가능성을 다루는 인식론이 존재의 본질을 다루는 형이상학인 존재론의 지적 흐름과 분리되어 이해될 수 없으므로 그것을 바탕으로 할 수밖에 없음을 미리 밝힌다.

2. 인식론적 토대로서 프래그머티즘

1) 프래그머티즘의 등장

19세기 논리실증주의와 현상학이 각각 유럽 대륙과 영국을 대표하는 철학 사조였다면 프래그머티즘과 분석철학은 20세기 미국을 대표하는 두 개의 사조라고 할 수 있다. 프래그머티즘은 유럽에서 사회학이 성립하던 때와 비슷한 시기에, Charles Sanders Peirce와 William James 등의 미국 철학자들에 의해 성립되었다. 미국이 영국의 식민지에서 정치적 독립을 이루고 난 후 문화적·사상적 독립을 꾀하면서 유럽의 제 사조들을 독특하게 종합하여 미국적 사상으로 형성하여 발전시킨 것이 프래그머티즘이다. 중세에서 근대로 이어지는 동안 Descartes, Spinoza로 대표되는 대륙의 합리론과 Locke, Berkeley, Hume으로 이어지는 영국의 경험론 그리고 Kant와 Hegel의 독일 관념론 등은 이러한 현대 서양 사상의 근원을 이루고 있고, 특히 프래그머티즘의 창시자로 불리는 Peirce 역시 스스로를 칸트주의자라고 소개할 만큼 전반적인 접근 방식이 Kant와 닮아있기도 하다. 하지만 프래그머티즘은 이들과는 사뭇 다른 성격을 보인다.

프래그머티즘은 근대철학의 문제들에 대한 비판으로부터 출발하였다. 정신적인 것과 물질적인 것 또는 주체와 객체 사이의 날카로운 구분, 진정한 지식은 확실한 토대 위에 근거하고 있다는 생각, 그리고 편견과 믿음을 괄호 안에 넣는 방법론적 회의에 의해 확실성에 도달하고자 하는 철학적 방법(하홍규, 2013, 50)이었다. 변화하는 시대적 상황에 대한 적응의 사상이었고, 그를 위해 다양한 사상을 받아들였다.

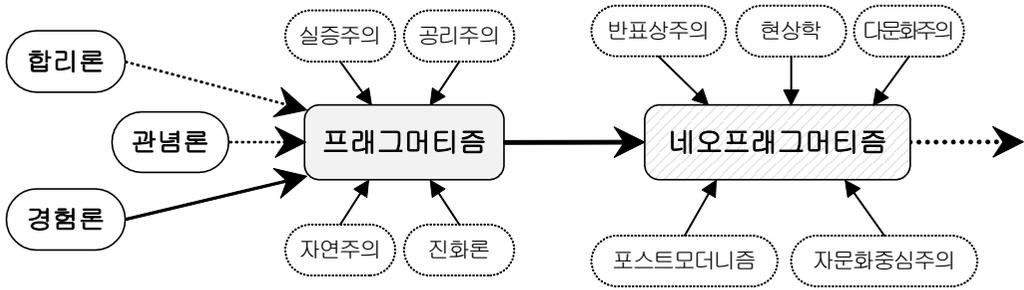


그림 1. 프래그머티즘의 사상적 배경

20세기 미국의 대표적인 사조인 프래그머티즘은 분석철학이나 빈의 논리실증주의와 함께 모두 전통철학, 특히 형이상학을 비판하며 과학적인 태도를 중시한다. 물론, 형이상학에 대한 이러한 비판적인 태도는 Comte의 프랑스 실증철학이나 Bentham, Mill의 영국 공리주의 등의 실증주의에 영향을 받은 것으로 보인다. 다시 말해, 프래그머티즘의 전반적인 성격은 사상적으로 볼 때 영국의 경험론과 공리주의적인 전통을 계승·발전시키는 한편, 대륙의 합리론이나 독일의 관념론 등에 대한 비판적 수용의 자세도 취하면서 세계와 경험과 진리 등에 대한 새로운 안목의 체계를 정립하여 독자적인 사상의 형성(김동식, 2002, 49)을 시도한 것이라고 할 수 있다. 또한, 일상적이며 현실중심적인 관점을 중시하던 사상이기도 했다. 즉 전통철학의 논의 대부분이 관념의 대립에 지나지 않는다고 보고, 여러 측면을 종합하여 형성·발전하였던 매우 절충적인 사조이다.

일반적으로 프래그머티즘은 실용주의, 즉 일상생활이나 여타의 삶에서 유용성, 편의성 및 효율성 등을 중시하는 태도나 경향을 포함하고 있지만, 단지 그것만으로 전부 설명될 수 없는 더 포괄적인 사상적 내용을 담고 있으므로 단순히 실용성이 최고라는 발상만은 아니다. 그것은 실용성뿐만 아니라 실천주의, 결과주의, 실험주의, 개방성, 진취성, 창의성 등으로 표현될 수 있는 성격과 특징을 갖추고 있는 19세기 후반에 미국에서 태동하고 발전한 특정한 철학 사조를 말한다. 프래그머티즘이 미국과 전 세계의 교육학 발전에 지대한 영향을 끼쳤는데, 특히 Dewey의 교육철학은 경험주의 교육운동과 더불어 아동중심, 사회중심의 탐구학습을 권장하는 교육관으로 일대 전환을 이룩하는 사상적 지주가 되었다.

2) 프래그머티즘의 성격

현대적 의미의 지식은 그 세계에 적응해서 살아남는 데 필요한 일종의 생존수단이다. 이 원론적 세계관처럼 영원불멸한 진리란 더 이상 존재하지 않는다. 이 말은 마치 프래그머티즘이 상대주의를 주장하는 것처럼 여겨진다. 어찌 보면 절대주의와 상대주의는 동전의 양

면 같은데, 상대주의는 사실 그 자체로 성립이 힘들다. 모든 주장은 타자의 잣대에 의해 평가되거나 비교 불가능한 나름의 가치를 가진 것이다. 모든 입장이 상대적이라면 상대주의의 입장도 상대적일 뿐이다. 이를 상대주의의 역설이라 한다. 이와 달리, 프래그머티스트들은 잠정적인 지식을 인정하지만, 이것이 상대주의적인 주장과는 차이가 있다. 물론 프래그머티스트 마다 진리나 실재에 대해 차이가 드러남에도 불구하고, 공통적으로 구성주의적 지식관의 성격을 지니고 있다는데 어느 정도 합의가 있다. 우리는 있는 그대로의 자연세계의 모습이 반영된 것을 ‘실재’라고 하는데 Peirce는 실재론자에 가까운 편이지만, James와 Dewey는 그보다 실재론적 입장이 약하고, Rorty에 이르러서는 그 의미가 완전히 없어지는 데, 이는 당시의 사회문화적 배경 및 지적 전통과의 관련이 깊다.

중요한 것은 프래그머티스트들은 사람들이 생각하는 방식에 어떤 문제가 있다고는 생각하는 것은 아니지만, 생각하는 방식에 대한 사람들의 생각에는 문제가 있다(Menand, 1997, 11)고 믿는다는 것이다. 프래그머티즘의 창시자로 불리는 Peirce는 「How to make our ideas clear」(1878)라는 글에서 다음과 같이 유명한 발언을 하고 있다.

우리의 관념의 대상이 실제적 의미를 갖는 어떤 결과들을 초래할지 고려해보라. 그 결과에 대한 우리의 관념이 그 대상에 대한 우리의 관념의 전부이다(Peirce, 1878, 293)

Peirce의 이 말은 프래그머티즘의 준칙(pragmatic maxim)으로 널리 알려지게 되는데, 즉 관념 혹은 의미의 명료화를 추구하는 것이다. 그의 준칙은 단지 현재 이 순간의 관념 명료화에만 머무는 것이 아니라, 탐구가 연속적으로 진행됨에 따라 공동체에 의해 확정된 지식의 대상인 ‘실재(reality)’를 밝히는 데(Peirce, 1878, 293) 그 의도를 두고 있는데, 프래그머티즘의 사고법은 실제적인 결과의 총계가 모든 일의 의미라고 생각한다. 즉 개념의 의미 내용을 대상이 초래하는 실제 결과로 생각하고자 하는 원칙(토마스, 2010, 306)을 말한다. 다시 말해, Peirce의 실재론적인 준칙은 관념의 의미를 파악하고 확정짓는 데 있어서 매우 실증적이고 행동주의적인 방식을 주장하고 있는데, 그가 말하는 관념이란 결과적으로 감각 가능한 결과에 대한 관념이라는 점에서 과학적 방법인 탐구논리에 큰 의미를 부여한다.

경험론과 대비하여 프래그머티즘은, 사람들이 ‘참이라고 믿는 것’은 바로 ‘사람들이 참이라고 믿는 것이 좋다고 생각한 것’임을 확인(Menand, 1997, 13)한다는 것이다. 어떠한 것에 대한 철학적 설명이 갖는 총체적인 힘은 그 설명을 수용할 때 귀결될 것으로 알려진 결과에 있다고 프래그머티스트들은 고집한다. 이 규칙은 개념을 명료화하게 하는 방법으로 사용되며, 이 개념의 명료화에 따라 어떤 개념의 의미 내용이 행위의 상상 가능한 결과 안(Kunzmann, 1991, 353)에 있게 된다. 즉 개념의 영향을 떠올리면서 그 개념을 설명하고자 하는데, 예를 들어, 나무가 단단하다는 말을 이해하려면 나무를 다른 것들과 부딪쳐서

흠이 나는지 나지 않는지 확인했을 때, 나무가 단단하다는 말이 참이라고 할 수 있는 것이다. 개념을 적용한 실험적 결과를 통해서 개념의 대상을 이해해야 한다는 것을 뜻한다. 가령, 어떤 것을 단단하다고 부를 때 우리는 그것이 유리를 긁을 수 있고, 부러지지 않을 것이고 등을 의미하고, 그러한 실천적 효과야 말로 단단함이라는 개념을 구성하는 전부이며, 따라서 단단함은 추상적인 속성이나 본질이 아니라, 단단한 모든 것들이 행하는 바의 총합일 따름(Menand, 1997, 129-130)이라고 보는 것이다. 다시 말해, 실용성이 아닌 예상되는 결과를 통해 판단하는 것이다. James는 합리주의자와 프래그머티스트의 차이에 대해서도 다음과 같이 언급하며 합리론이 과거 지향적이며 현재와 미래의 진리와 괴리가 있다고 설명한다.

경험은 변화 속에 있고, 진리에 대한 우리의 심리적 확인도 변화 속에 있다. 여기까지는 합리주의가 허용한다. 그러나 실제 자체나 진리 자체가 변화 가능하다는 것은 결코 허용되지 않는다. 실재는 영원히 완전하고 이미 만들어진 채로 있다고 합리주의는 주장한다. 그리고 독특한, 분석 불가능한 장점이다. 그런 내재적 탁월성으로서 그것들의 진리는 우리의 경험과 아무런 상관이 없다. 그것은 경험의 내용에 아무 것도 추가하지 않는다. 그것은 수반적이고, 둔하고, 정적이고, 하나의 반성일 따름이다. 그것은 현존하지 않는다. 그것은 유지되거나 얻어진다. 그것은 사실이나 사실 관계들과는 다른 차원에 속한다. 간단히 말해서, 인식론적 차원에 속하고, 그 거창한 단어와 더불어 합리주의는 논의를 종료해 버린다. 따라서 프래그머티즘이 미래를 내다보듯이, 합리주의는 여기서 다시 지나가 버린 영원을 되돌아본다. 그것의 뿌리 깊은 버릇에 충실하게, 합리주의는 '원리들'로 복귀하고, 하나의 추상이 일단 이름 지어지면, 우리가 하나의 신학 같은 해결책을 소유한다고 생각한다.(James, 1907/1975; Menand, 1997, 194)

그래서 프래그머티즘은 모든 철학적 사유에서 절대적 근거 탐구나 가치 부여를 배제하고 오로지 유용한 행동과 습관과 결과를 사유의 평가 기준으로 삼는다. 논리학을 통해 과학과 삶의 문제를 통합하려 한다. 종합하자면, 프래그머티즘은 자연주의적 성향, 공리주의의 영향, 우연과 엄연한 실재성을 강조, 현세 중심적이며 미래지향성, 실천성을 강조, 개방적인 태도를 지향한다고 볼 수 있는데 다음 장에서 보다 구체적으로 살펴볼 것이다.

IV. 프래그머티즘 인식론의 변천과정

지금까지 대개 교육에 대한 프래그머티즘적인 접근은 Dewey에 한정되어 있는 경우가 많았고, 그에 앞선 Peirce와 James, 혹은 동시대의 Mead에 대해 다루더라도, 그들의 주장을 비교하기 보다는 그들의 사상이 어떻게 Dewey로 포괄될 수 있는지에 대한 논의가 많았던 것이 사실이다. 이에 필자는 사회과 시민성 개념을 정당화 할 가능성이 있는 프래그머티즘 인식론을 살펴보기 위해, 먼저 프래그머티즘의 시작인 Peirce에서부터 시작하여 현

대 다문화사회의 시민성에 또 다른 함의를 가져다 줄 네오프래그머티즘까지 종합하여 고찰해보고자 한다.

1. Peirce¹⁰⁷⁾의 프래그머티즘: 탐구논리

Peirce는 기존의 지식이나 가치로 설명되지 않아서 우리가 회의(의심, doubt)를 느끼는 상태를 문제상황이라 하고 그에 대해 어떤 판단을 내릴 수 있는 근거를 신념(믿음, belief)이라고 보았으며 회의로부터 자극을 받아 신념 혹은 의견의 확정에 도달하려고 하는 노력을 탐구(사고)라고 하였다(김정호, 1992, 21-35). 이러한 ‘의심-사고-믿음’의 순환적 과정은 Peirce의 탐구논리 전반을 보여 준다.

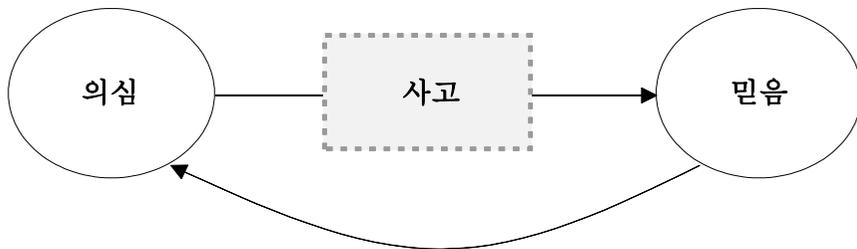


그림 2. Peirce의 탐구논리

우리가 의심을 품게 되는 것은 이미 어떤 것들에 대한 생각을 지니고 있을 때 혹은 외부 사실의 불확실성과 관련하여 발생한다. 의심은 자연스러움의 평형이 깨진 거북하고 불만족스러운 상태이고 믿음은 우리가 다른 어떤 믿음으로 변화하기를 원치 않는 평온하고 고요하며 만족스러운 마음의 상태이다. 그리하여 의심은 믿음으로 향하게 하는 촉진제가

107) Charles Sanders Peirce(1839-1914). 미국 프래그머티즘의 창시자이자 현대 기호학의 선구자로 알려져 있는 철학자이다. 철학자이고 논리학자이며 실제로 과학자이기도 하였다. 그는 하버드 대학교에서 화학을 전공하였고 1861년에서 1891년까지 30년 동안 미국 연안측정국(U. S. Coast Survey)에서 일을 하였다. 이때 그는 수많은 자료들을 사용하는 과학적 방법들을 풍부하게 경험할 수 있었고 광목할만한 논문을 발표하기도 하였다. 괴팍한 성격과 여러 사정 등이 겹쳐서 49세 때인 1887년부터는 펜실베이니아의 밀포드(Milford)에서 칩거하는 삶을 살았다. 이후 그는 자신의 철학 세계를 다듬는 작업을 하는 한편 가난과 병마와 투쟁하는 외로운 여생을 보내다가 세상을 떠났다. 프래그머티즘은 대체로 1870년부터 1872년 사이에 케임브리지에서 있었던 <형이상학 클럽>이라는 비공식 모임에서 주로 Peirce의 아이디어에서 시작되었다는 것이 정설이지만, 1898년 James가 캘리포니아 강연을 통해 Peirce를 프래그머티즘의 창시자로 알리고 1903년 James의 주선으로 하버드 대학교에서 Peirce가 강연을 하면서 그의 사상이 세상에 드러나게 되었다.

되므로, Peirce의 탐구는 사고과정을 통해 의심의 상태를 믿음의 상태로 바꾸어 주어 의심이 멈춤으로써 종결된다. 그리고 행위의 규칙으로서 믿음을 명료(고정)화하는 방법으로서 고집, 권위, 선형, 과학적 방법 등 네 가지를 비교하여 그 장·단점을 논의하는데, 그 중 과학적 방법의 우선성을 당연히 한다. 요컨대 탐구는 외부 상황의 의심에서 시작되고 의심이 멈춤으로써 종결된다. 이는 불확실한 삶의 사태를 해결하기 위한 인간의 본능적 욕구를 탐구논리의 기본으로 하고 있고, 또 다른 프래그머티즘 철학자인 Dewey는 Peirce의 입장을 계승하여 반성적 사고의 모습을 ‘의심이 생기는 문제상황 - 문제의 설정 - 문제를 해결하기 위한 가설의 제시 - 추론에 의한 가설의 재구성 - 실험과 관찰에 의한 가설의 검증(토마스, 2010, 311)’의 다섯 가지로 제시하기도 했다. 즉 Peirce와 Peirce 이후 프래그머티즘 철학자의 과학적 탐구논리는 실험을 통한 실증적 방법과 가설주의에 기초한 인식 논리라고 할 수 있다.

이러한 Peirce의 탐구논리에 대한 정의는 오류가능주의(fallibilism)를 수용하고 있다. 현재 우리의 과학적 탐구 성과가 꼭 진리로 간주되는 것이 아니라 어떤 의미에서는 이상적인 탐구에 의해 도달될 지점이나 의견을 진리로 설정하여 현재의 탐구 성과가 오류를 포함한 것으로 판명될 가능성(김동식, 2002, 95)을 열어놓고 있다. 그는 과학적 탐구와 오류가능성을 모두 고려하여 이를 ‘실재’라 하였는데, 이러한 오류가능성은 후에 ‘가추’라는 발견의 논리를 제시한 근거가 될 수 있다. 정리하자면, Peirce의 탐구논리에서는 관념 혹은 의미의 명료화를 위해 탐구수업 절차에 내재된 현상에 대한 의문과 가설의 설정, 그리고 실험적 검증과정을 중요한 요소로 취급한다. 이러한 요소들 중 핵심은 의심으로부터 벗어나기 위한 의문과 가설의 설정이라 할 수 있다. 의문과 가설의 설정은 가추의 방법에 의해 설명될 수 있는데, 이는 가추법이 종래의 연역법이나 귀납법과는 다른 설명적 가설을 채택하는 독특한 추론이기 때문이다. Peirce의 가추법¹⁰⁸⁾(abduction)의 탐구논리는 새로운 발견의 가능성을 열어두는 확장적인 추론인데, Peirce가 직접 예로 든 콩주머니의 예를 보면 그의 탐구논리를 한 눈에 볼 수 있다.

108) ‘abduction’ 또는 ‘abductive reasoning’의 번역어로 가추(이기홍, 2008), 가추법(김성도, 1997; 김주환, 2008) 이외에도 귀추나 귀추법(박준호, 2005; 김무길, 2010), 귀추논법(소홍렬, 1979; 양승연·최재웅, 1999), 상정논법(이초식, 1993; 연희원, 1998), 후진추리(정상모, 1994), 추측법(이성범, 2001) 등의 용어를 들 수 있다. 과학철학 관련 논문들에서는 가설상정(想定)법이나 상정(想定)논법 등의 다른 용어들이 사용되는 경우도 있다. 상정이라는 단어는 ‘어떤 정황을 가정적으로 생각하여 단정함. 또는 그런 단정(국립국어연구원, 1999)’의 뜻을 가지고 있다. 국내 논문들은 ‘귀추(歸推)’라는 용어를 많이 사용되고 있는 편이나 필자는 귀납법과의 명확한 구분을 위해 ‘가추’, ‘가추법’, ‘가추 기능’ 등의 용어를 선택하여 사용하기로 한다.

표 1. 추론의 세 종류의 예

연역법	규칙	이 주머니에서 나온 콩들은 모두 하얗다.
	사례	이 콩들은 이 주머니에서 나왔다.
	결과	이 콩들은 하얗다.
귀납법	사례	이 콩들은 이 주머니에서 나왔다.
	결과	이 콩들은 하얗다.
	규칙	이 주머니에서 나온 콩들은 모두 하얗다.
가추법	규칙	이 주머니에서 나온 콩들은 모두 하얗다.
	결과	이 콩들은 하얗다.
	사례	이 콩들은 이 주머니에서 나왔다.

(김성도, 1997, 369-370)

Peirce에 따르면 가추는 연역이나 귀납과 구별되는 제3의 논리이다(Peirce, 1934, CP 5.171.109). 그는 가추는 발견의 논리이며 어떤 현상에 대하여 논리적으로 최선을 가능하게 하는 추리과정이라고 주장한다. 전통적으로 통용되던 연역과 귀납의 두 논리 체계에 대하여 가추를 제기한 것이다. 그 논증은 규칙, 사례, 결과로 이루어져 있는데, 규칙은 세상의 사물이 만들어진 방식에 대한 믿음이고, 사례는 세상에 존재하는 관찰된 사실을 의미하며, 결과는 규칙과 사례를 적용할 경우에 예상되는 사건(Minto, 2004, 344)을 말한다.

연역법은 ‘이 주머니에서 나온 콩들이 모두 하얗다.’라는 규칙으로부터 시작하여 ‘이 콩들이 이 주머니에서 나왔다.’면, ‘이 콩들은 모두 하얗다.’라는 필연적인 결과를 도출한다. 반면, 귀납법은 ‘이 콩들은 이 주머니에서 나왔다.’, ‘저 콩도 이 주머니에서 나왔다.’ 등의 여러 가지 사례를 관찰하고, ‘이 주머니에서 나온 여러 콩들이 하얗다.’는 결과를 통해 ‘이 주머니에서 나온 콩들이 모두 하얗다(하얗 것이다).’라는 개연적인 확실성을 가진 규칙을 마련한다. 이에 반해, 가추법은 ‘이 주머니에서 나온 콩들이 하얗다.’라는 규칙과 ‘다른 어떤 콩이 하얗다.’라는 결과를 보고, ‘그 콩이 이 주머니에서 나왔을 것이다.’라는 그럴듯한 가정을 선택하는 방법을 말한다. 즉 ‘이 주머니에서 나온 콩들이 모두 하얗다.’라는 규칙으로부터 ‘이 주머니에 나온 콩이 아닌 다른 콩도 이 주머니에서 나왔다.’라는 새로운 사례를 이끌어 내는 확장적인 성격을 지니고 있다.

프래그머티즘은 과학적 탐구의 한 원리를 관념이나 사고 일반에 확대시킨 것으로써, 대상에 대한 관념을 명석하게 하려면 관념의 대상이 모든 가능한 조건 아래서 나타낼 실세계의 행태에 관한 것(김동식, 2002, 47)으로 보아야 한다는 원리를 지닌 사상이다. 또한,

109) Collected Paper of Charles Sanders Peirce, Vols. 1-8, Cambridge: Harvard University Press. CP 5.171.: Harvard 대학교 출판부는 1931년부터 1958년 사이에 Peirce의 글을 수집해, 전체 8권으로 출판하였다. 이 책들을 인용할 때는 다른 책들과는 달리 각 절 마다 번호를 붙여 기재하는 것이 통상적인데, CP 5.171.은 Peirce의 전집 중 Vol. 5의 171번째 절이라는 의미이다.

Peirce에게 있어 실재는 그것을 인식하는 우리의 마음과는 독립적으로 존재하고 지식이 우리에게 단지 유용해서가 아니라 실재의 모습을 드러내는 것을 말한다. 그는 앞으로 지속될 모든 탐구의 결과들에 대해 고려하며 모든 과학적 탐구를 계속하면 언젠가는 우주의 진리를 알 수 있는 것이라는 점을 전제한다. 이는 근대철학의 실재론적 성격을 그대로 유지하는 것처럼 보일 수 있으나, 사실 그는 진리의 기준에 대해 말한 것이 아니라, 단지 탐구논리로서 개념의 의미를 이해하는 것에 한정하여 프래그머티즘을 설명한 것이다. Peirce에게 공동체라는 것은 신념의 적합성 → 행위의 적합성 → 진리로 나아가며 인간의 사고는 의사소통을 하고 있는 공동체와 뗄 수 없는 것으로 보고 공동체에 의한 탐구를 중시한다는 언급을 하기도 하였다. 탐구수업은 Dewey로부터 강조되기 시작하였으나, 탐구의 의의는 Dewey에 앞서 프래그머티즘 철학을 앞세우고 과학적 탐구를 강조한 Peirce로부터 찾을 수 있다. Peirce의 의의는 프래그머티즘을 과학적 방법으로, 논리의 구조를 마련하여 프래그머티즘의 전체를 포괄하는 대원칙을 세운데 있다. 이를 토대로 이하의 다른 프래그머티스트들은 새로운 의미를 부여하여 프래그머티즘의 확장을 시도하였다.

2. James¹¹⁰⁾의 프래그머티즘: 간주관성

James는 Peirce가 제시한 프래그머티즘의 준칙을 다음과 같이 다시 제시하여, 그 의미가 보다 포괄적으로 표현될 수 있다고 주장하였다.

대상에 대한 사고의 완벽한 명확성을 얻기 위해서는 그 대상에 대해 우리가 어떤 감각을 기대하는지, 그리고 어떤 반작용을 대비해야 하는지 등 그것과 관련하여 인지 가능한 실천적 효과만을 숙고할 필요가 있다. 그러한 효과에 대한 관념이야말로, 그것이 적극적 의의를 갖는 한, 우리가 그 대상에 대해 갖는 관념의 전부이다.(James, 1907/1975, 259)

그는 Peirce의 과학적 탐구의 한 원리를 사고 일반에 해당되게 확대시켜 진리이론으로 발전시켰다. 그에게 진리란 신념으로서 좋은 것, 그리고 확정적이며 지정 가능한 이유에서 좋다는 것을 스스로 입증한 것들에 대한 이름(James, 1907/1975, 42)이라고 하며, 실천적 효과야 말로 개념을 구성하는 전부로 보았다. 예를 들어, 단단함이라는 것은 추상적 속성이나 본질이 아니라, 단단한 모든 것들이 행하는 바의 총합일 따름이라고 설명하는데, James의 이러한 아이디어는 과학적 개념에 대한 이해 방식을 우리의 모든 신념으로 확대

110) William James(1842-1910). 그는 매우 유복한 가정의 장남으로 태어났으며 유명한 소설가인 Henry James, Jr의 형이기도 하다. 1870년부터 1872년 사이에 케임브리지에서 있었던 <형이상학 클럽>이라는 비공식 모임에서 주로 Peirce의 아이디어에서 시작되었다는 사실과 무관하게 프래그머티즘을 하나의 철학, 종교 이론으로 정립하고 세상에 공표한 사람이 James라는 점에는 이견이 없다. James가 프래그머티즘의 창시자는 아닐지 모르지만, 가장 대표적인 프래그머티스트로서 James의 위치는 그 누구도 부정할 수 없다.

시킨 것이었다. 다시 말해, Peirce와 다르게 달리 결과를 통해 참 혹은 거짓이라는 진리의 기준을 언급하고 또한 어떤 관념이 만족할만한 결과, 즉 심리적 만족을 가져오는 것을 진리로 주장하였다는 차원에서 차이가 있다. 그는 프래그머티즘을 단순히 인식하는 방법이 아니라 하나의 진리관, 나아가서는 하나의 세계관으로 확대하고 발전(김동식, 2002, 137)시켰다.

신념을 참되게 하는 것은 그 신념의 합리성과 자주성, 즉 그 신념이 논리적 정밀검사를 견뎌낼 수 있는 능력이 아니라, 그 신념을 견지해서 우리가 세계와 더 유용한 관계에 이를 수 있다는 것을 깨닫는 일이다. 그래서 그는 ‘만일 저 개념보다 이 개념이 참이라면, 이것은 어떤 사람에게 실제로 무슨 효과를 낳았는가?’를 따진다. 다시 말해, 참된 것은 마땅히 실천이나 경험에 영향을 주어야 한다는 것이다.

어떤 진리의 의미에 대한 궁극적 테스트는 실로 그것이 지시하거나 교취시키는 행위이다. 어떠한 철학적 명제라도 그 효과적 의미는, 능동적이건 수동적이건, 언제나 미래의 실천적 경험 속의 구체적 결과가 되게 할 수 있다. 이때 초점은 경험이 능동적이라는 점보다는 구체적이라는 데 놓여있다.(James, 1975, 259)

James는 그것을 신념의 현금가치(cash-value)라 불렀다. 프래그머티즘의 준칙이 ‘진리란 신념으로서 좋은 것, 그리고 확정적이며 지정 가능한 이유에서 좋다는 것을 스스로 입증한 것들에 대한 이름(James, 1907/1975, 42)’이라는 견해로 확대된 것이다. 구체적인 결과를 갖는 것만이 의미를 지니고, 추상적인 진리들은 구체적인 사실들에 영향을 주지 않는 한 무의미하다는 것이다. 그렇다고 해서 James의 ‘실천적’이나 ‘현금가치’와 같은 용어들은 유물론이나 과학에 대해 옹호하는 것은 아니다. 그는 지나치게 유물론적이며 과학적이라고 간주되던 당시의 시대에, 신에 대한 믿음의 창문을 열려는 것이었다. 우리가 신의 존재가 증명될 수 있는지가 중요한 것이 아니라, 단지 신을 믿거나 믿지 않는 것이 우리의 삶에 어떤 차이를 초래할 것인가를 묻는 일이 필요할 뿐이라고 그는 생각하였다. 왜냐하면 신이 존재하는지 아닌지에 대한 절대적 증명을 기다린다면 우리는 영원히 기다리게 될 것이기 때문이다. 또한, 그 말은 액면 그대로 세속적 삶을 추구한다거나 당장 내게 돌아올 이익만을 염두에 두고 활동한다는 편협한 의미가 아니라, 광범위한 삶의 문제를 해결하기 위한 본격적 탐구(김무길, 2010, 58)와 같은 의미로 해석될 수 있다. 그래서 우리는 다른 기준, 즉 프래그머틱한 기준을 과연 믿을 것인가를 선택해야 한다. 어떤 것에 대해서도 절대적 증명을 결코 바랄 수는 없기 때문이다.

그러므로 James는 프래그머티즘에 주관주의적 성격을 부여한 것으로 보인다. 진리의 기준은 유용성 획득을 통해 실제 정황에서 확증, 즉 현실에서 개인이 얼마나 만족하느냐가 기준(현금가치)이 된다. 보다 확대하여 해석한다면, 개인이 만족하는 것이 진리라는 것으로

복수의 진리가 존재한다는 것을 의미한다. 즉 간주관성(intersubjectivity)을 가지고 있다. 복수의 주관이 각각 주관인 그대로 공동으로 쌓아올린, 주관 사이에서 서로 공동으로 인정되는 하나의 상호관계를 드러내 보인다. 이는 후에 Mead의 상징적 상호작용론에서 보다 구체화 된다. 한편, James는 『심리학의 원리』에서 사고의 특징을 다섯 가지로 정리(James, 1890/2005, 411)하여 어떤 종류의 사고든 진행하고 있다는 사실을 강조하며 사고를 진리에 대한 프래그머티즘의 성격을 반영한 당연한 결과로 보고 있다.

- ① 모든 사고는 개인의식의 부분이 되기 쉽다.
- ② 각 개인 의식 속에서 사고는 항상 변하고 있다.
- ③ 각 개인 의식 속에서 사고가 계속된다는 것이 감지된다.
- ④ 사고는 항상 사고 자체와는 관계없는 대상들을 다루는 것 같이 보인다.
- ⑤ 사고는 대상들의 어떤 부분에만 관심이 있고 다른 부분은 제외하며 언제나 관심을 가지는 부분을 환영하거나 거부한다.

정리하자면, James는 Peirce의 프래그머티즘의 준칙을 따르면서도 준칙을 적극적으로 확대 해석하여 준칙 자체를 진리이론으로 발전(김무길, 2014, 52)시키고 있다. Peirce와 같이 과학적으로 검증된 것만 명증한 관념으로 취급하는 것이 아니라, 한 걸음 더 나아가 삶의 맥락에서 유용한 믿음으로 확정된 것도 진리로 취급한다. 그는 Peirce가 강조하는 관념의 검증이나 객관적 실험주의를 받아들이면서도 삶에서의 개별적 만족과 유용성의 가치를 보다 중요시 하므로 사고의 의미에 있어서도 구성주의적 관점에서 있다. 또 한 가지 중요한 것은 James의 진리관이 지성적 탐구공동체의 중요성을 드러낸다는 것이다. 진리 준거로서의 만족과 유용성은 공동체를 통해 사회적 정합성을 충족시키는 것이라는 점이다.

3. Mead¹¹¹⁾의 프래그머티즘 : 상호작용

Mead는 스승인 James나 절친한 친구인 Dewey와 같은 수준에서 중요한 인물로 인식되지는 않았다. 하지만, Dewey는 Mead에 대해 ‘지난 시대의 미국의 철학에서 가장 창조적 심성을 가지고 있었다.’(Dewey, 1931, 310)고 말할 만큼 그가 프래그머티즘의 대표자의 위치에 있고, 후학에 커다란 영향을 주었다는 사실은 철학자들 사이에서는 어느 정도 일치한 것으로 보인다. Mead는 그의 유명한 저작 『정신, 자아, 그리고 사회』(1934)에서 사회가 먼저이고 그 다음이 그 사회 안에서 발생하는 정신이라고 하였다.

111) George Herbert Mead(1863-1931). 철학적으로 프래그머티스트이고, 학문적으로는 미시이론을 추구한 사회학자이자 사회심리학자이다. James가 가르치고 있었던 하버드 대학에서 철학과 심리학으로 학위를 받았다. 1891년 미시간 대학의 교수가 되었으며, Dewey와 친구가 되어 그의 사상에 많은 영향을 끼쳤다. 1894년에는 Dewey를 따라 시카고 대학으로 옮겼는데, ‘시카고학파’의 중심인물이 되었다.

사회심리학에서 우리는 사회를 구성하는 분리된 개인들의 행동 측면에서 사회적 집단의 행동을 바라보지 않는다. 오히려 복잡한 사회적 집단 활동 전체에서 출발하여 (구성요소로서) 집단을 구성하는 개별적 개인들 각각의 행동을 분석한다. 즉 우리는 개인의 행위를 사회적 집단의 조직화된 행위로 설명하려고 하며, 사회적 집단의 조직화된 행위를 거기에 속하는 개별적 개인들의 행동으로 설명하려고 하지 않는다. 사회심리학에서 전체(사회)는 부분(개인)에 선행하며, 부분이 전체보다 선행하지 않는다. 그리고 부분은 측면에서 설명되며 —전체가 부분이나 부분들로 설명되지 않는다. 사회적 행위는 자극과 반응의 합으로 형성된다고 설명되지 않는다. 그것은 계속 진행되는 역동적인 전체로서 간주되어야 하며, 어떤 부분도 그 자체로서 간주되거나 이해되어서는 안 되는, 그 안에 포함되어 있는 각 개인의 자극과 반응이 함께 작용하는 복잡한 유기적 과정이다.(Mead, 1934, 80-81)

Mead는 인간 존재를 환경과의 상호작용 결과로 생각한다. 개인의 행위는 전체 사회집단의 행위와 연결되어서만 이해될 수 있기 때문에 개인이라는 전체 안에서 사회적 집단의 행위를 결정하는 개별적인 개인들의 행동방식에는 주목하지 않는다. 그는 사회를 개인보다 더 중요하게 생각하고 개인을 사회 전체의 관점에서만 설명하려 했다. James를 본받아, Mead는 의식을 인간과 환경, 특히 사회적 환경 사이의 동태적 관계에서 일어나는 사고의 흐름으로 이해되어야 한다(Coser, 1977, 406)고 주장하였다.

그의 주목할 만한 업적 중 하나는 의식과 자아의 발생에 관한 것이다. 그는 아동기 발달의 두 단계를 놀이 단계(play stage)와 게임 단계(game stage)로 나누고, 이를 통해 일반화된 타자(generalized others)를 이끌어낸다. 일반화된 타자란, 각 참가자들이 다른 모든 참가자들이라는 관념을 형성하여 이를 자신에게, 서로에게 적용하는 것(Coser, 1977, 408)이다. 즉 그가 속한 조직화된 사회 집단의 태도를 지지하고 그 집단이 관련된 조직화되고 협력적인 사회적 행동 혹은 그러한 일련의 활동을 취할 수 있는 한에서만 비로소 완전한 자아를 발전시킬 수 있다는 것이다. Dewey는 이를 ‘의식적 자아는 Mead에게 처음으로 사회관계 속에 자리 잡게 된 자연계였다. 그리고 해체되어 새로운 자아를 형성하게 되는데, 이 새로운 자아는 자연계와 사회제도를 재창조하기 위해 나아간다.’(Dewey, 1931, 313)고 언급하였다. 즉 자아가 사회적 과정 속에서 사회적 실체로서 등장하게 된다는 것이다.

개인이 사회화 과정 속에서 대상의 의미를 학습한다는 의미에서 상징적 상호작용은 사고능력이 정신 속에 간직되어 있고 이는 의식의 사회화 과정에 기원한다는 것이다. 그의 중요한 테제는 상징적 상호작용과 의사소통 행위이다. 그에게 사회성이란 우선 다른 사람의 의식이, 즉 어떤 개인적 자의식에 앞서 사회적 의식이 생기는 것(Wenzel, 1999, 88)을 말한다. 인간의 행위는 발전하기 시작할 때부터 사회적 매체를 통해서 수행된다. 어떤 유기체가 다른 사람에게 제공하는 행동을 일으키는 자극을 지시함으로써 사회성 가설은 결정적으로 구체화되고, 여기서 의사소통이 발생한다. 다시 말해, 자아는 일련의 과정에서 형성되는데, 그 과정이란 집단 속에 있는 개인들의 상호작용을 의미하고, 또 집단이 이미 존재함을 함의하는 사회적 과정이다. 더 나아가 상징적으로 매개된 상호작용의 개념은 더 나아가서 의사소통으로서 사회행위를 한다는 것이다.

4. Dewey¹¹²⁾의 프래그머티즘 : 경험과 참여

이미 알고 있듯 Dewey는 매우 방대한 연구 업적을 남겼으나, 여기에서는 프래그머티즘 교육의 창시자로서의 과업으로 한정하여 살펴보고자 한다. 고전적 프래그머티즘의 집대성 자라 할 수 있는 Dewey는 프래그머티즘을 교육학에서 유용하게 적용하였다. 그는 자신의 사상을 도구주의로 정립하였는데, 도구주의적 인식론이란 인식이 수동적인 것이 아니라, 인식 그 자체가 이미 행위라는 것을 뜻한다. Dewey는 인간이 하나의 유기체로서 환경에 적응해 가는 모든 과정을 경험이라고 보는데, 그 과정에서 개념, 지식, 사고, 이론, 학문은 유기체가 환경에 적응하기 위한 하나의 수단이나 도구라고 간주되며, 이것이 도구주의의 골자(김동식, 2002, 158)이다.

그는 Peirce의 의심-사고-신념 논의를 보다 탐구의 논리로 체계화 시켰는데, 예측할 수 없는 불확실성의 세계에서 문제상황 속을 살아가는 인간이 그것을 벗어난 문제를 해결하고자 하는 노력을 탐구로 상정하고, 이 때 사용되는 도구를 사고라 하였다. 또한, 진리를 불변의 실재로 보는 절대주의의 진리관을 부정하였으며, James와 마찬가지로 진리를 문제해결을 보장해주는 상대주의적 입장을 분명히 하였다. 그래서 진리라는 말 대신, '보증된 언명 가능성(warranted assertibility)'이라는 용어를 제안하였다. 보증된 언명 가능성은 James가 신념을 현금가치와 유사한 의미로, 진리가 개인적인 관점에서뿐만 아니라 사회가 유용하다고 인정한 것을 포함해야 한다(이유선, 2013, 97)는 의미를 내포하고 있다. 이러한 사회적 유용성은 계속 변화하고, 행동과 실천을 통해 끊임없이 검토되고 수정될 수밖에 없다.

여기서 더 나아가 Dewey는 인간이 사고를 통해 문제를 해결해나가는 과정이 인간이 환경에 더 잘 적응하여 더 나은 삶의 단계로 나아가는 진보의 과정이라고 생각하였다. 문제 해결의 과정에서 인간은 Peirce가 말 한대로 과학적인 방법을 사용하고, 그 문제가 사회적인 문제라면 그 문제를 풀기 위한 우리의 노력은 제안된 의견을 둘러싸고 여러 사람들이 토론을 벌이는 민주주의적인 방식으로 나타날 것이다. 즉 탐구적 방법과 민주주의적 방법은 서로 다른 것이 아니라 문제해결의 동일한 방식이라고 볼 수 있다. Peirce는 탐구가 의심에서 시작되며 신념으로 끝나고, 이러한 신념이 행동의 습관을 낳는다고 보았다. 이를 비판적으로 발전시켜 Dewey는 탐구가 꼭 어떤 의심스러운 문제가 발생했을 때뿐만 아니라, 일상생활에서 항상 일어나는 일이라고 보았다. 즉 탐구는 삶의 문제를 해결해나가는 과정이고, 우리는 언제나 탐구의 과정에 있다고 할 수 있다.

112) John Dewey(1859-1952). James의 『심리학의 원리』(1890)를 읽고 프래그머티즘에 끌려, 이것을 발전시킴으로써 프래그머티즘 혹은 도구주의의 입장을 확립하였다. Peirce가 교수로 있던 존스 홉킨스 대학을 졸업했고, 1884년에서 1894년까지 미시간 대학에서 강의를 했는데, 이곳에서 Mead를 만났다. 1894년 시카고 대학의 교수가 되었으며 1896년 진보 교육의 실험장인 실험학교(Laboratory School)를 설립한다. 1904년 콜롬비아 대학으로 자리를 옮겨 1930년 은퇴할 때까지 그곳에서 학문 활동을 하였다.

탐구 과정이 문제해결 과정이라고 보는 Dewey는 탐구논리를 우리의 삶에서 일어나는 모든 문제 영역에 적용하고자 하였다. 보증된 언명 가능성이란 바로 문제해결을 위한 노력을 통해 얻게 된 탐구의 결론이다. 탐구의 과정은 많은 사람들이 문제해결을 위한 다양한 의견을 제시하고 실천을 통해서 그것을 검증해 본다는 점에서 민주주의적인 의사결정 과정을 내재하고 있는 것이다. Mead와 서로 영향을 주고받은 Dewey는 개인과 사회를 유기적인 관계로 파악하고, 인간을 ‘사회적 유기체’라는 용어로 표현한다. 탐구의 논리를 적용해서 사회적인 문제의 해결책을 찾는 Dewey는 더 나아가 사회가 민주주의를 실현할 수 있으려면 경제적 민주화가 병행(이유선, 2013, 112)되어야 한다고 지적하고 있다. 이런 입장을 사회민주주의라고 하였는데, 이후 Rorty에 의해 계승되었다.

정리하자면, Dewey에게 있어 진리는 문제해결력의 도구에 불과하므로, 보증된 주장가능성은 바로 사회적 효율성을 의미한다. 그는 실험주의, 조작주의 혹은 문제의 해결과정에 사회심리적 측면을 가지고 왔다. 그래서 인간은 사회적 유기체이고, 경험은 삶과 문제해결의 과정이며, 이는 민주적 의사결정 과정의 연속으로 탐구논리가 확대되었다.

Peirce가 과학적 탐구논리로, James가 인식의 간주관적 성격으로, Mead가 사회적 상호작용으로 Dewey에게 영향을 끼친 것과 마찬가지로, 법학자인 Holmes¹¹³⁾ 또한 Dewey에게 많은 영향을 주었다. Holmes는 법이란 내부의 논리적 적합성을 갖고 있으며, 구체적 사례의 결과를 유도하는 일반적 원리들, 가령 ‘타인의 재산에 해를 끼치게 자신의 재산을 사용해서는 안 된다.’와 같은 법적 형식주의를 타파하고자 하였다.

논리란 한 시스템의 일관성에는 개별적인 결과가 요구된다는 점을 밝히는 어떤 일이지만, 그것이 전부는 아니다. 법은 생명의 논리가 아니라 경험이었다. 법은 수 세기에 걸친 한 민족의 발자취에 관한 이야기를 담고 있으며, 그것은 마치 수학 책의 공리와 정리만을 담고 있는 것인 양 취급될 수가 없다. 법의 현재 모습을 알기 위해서는 그것의 과거와 또한 그것이 장차 어떻게 되어갈 것인지를 알아야 한다. 우리는 법의 역사와 입법에 관한 현존 이론들을 교호적으로 살피려야 한다.(Holmes, 1881, 1)

『보통법론』(1881)의 첫 구절이자, 아마도 미국의 법사상에서 가장 유명한 문장이라고 불리는 것은 바로, ‘법의 생명은 논리가 아니라 경험이었다.’이다. Holmes가 말하고자 하는 것은, 수도 없이 많은 사례에서 사례로 법의 방향을 유도한 것은 불변의 이성이 아니라 변화하는 경험이라는 점이다. Holmes가 말하는 경험이란 사회라는 삶의 역사를 가리킨다. 인간 유기체와 그 환경의 상호작용에서 나오는 모든 것, 즉 신념, 가치, 직관, 관습, 편견 등 그가 ‘그 시대에 느껴진 필요물’이라고 불렀던 것들에 대한 이름이었다. Dewey의 정치

113) Oliver Wendell Holmes(1841-1935). Holmes는 변호사, 법률평론지 편집장, 법대 교수 및 판사 등 법과 관련된 다양한 경력을 쌓았다. 1899년 매사추세츠 주의 대법원장이 되었고, 1902년 미연방 대법관에 임명되었으며 1932년까지 재직하였다.

론은 민주주의이고, 그의 지식론은 전체론이며, 그의 교육론은 진보주의이다. 철학자들은 정신과 실재의 관계에 관한 사이비문제들을 양산한다고 하며, 앎과 행위는 동일한 과정, 곧 적응이라는 동일한 것의 분리 불가능한 측면이다. 우리는 행위에 의해 배운다. 습득된 지식을 구체적인 상황에 넣어 사용하며, 거기서 얻은 결과는 새로운 지식을 이루고, 환경과 만날 때 우리는 그 지식을 수행한다. 지식이란 성공적인 행위를 위한 하나의 도구 혹은 기관이다. Dewey는 학교를 하나의 ‘축소된 공동체’, 즉 사회적 삶을 준비하는 유일한 길은 사회적 삶에 참여하는 일이라고 생각한다. 개인적 성취는 집단적 삶을 통해서만 달성될 수 있다. 우리의 행위와 신념의 근거로서 공동체를 강조한 것은 ‘경험’에 대한 Holmes의 개념을 그대로 반영하고 있다. 진리를 개별적 신념이 아니라 공동체적 합의에 달린 것으로 간주하고, 합의의 확대는 자연스럽게 민주주의를 지향하였다.

5. Rorty¹¹⁴⁾의 네오프래그머티즘: 우연성

2차 세계대전 이후, 분석철학이 미국의 사상계를 풍미하면서, 한때 관심권에서 멀어졌던 프래그머티즘에 대한 논의는 대체로 1980년대 이후, 미국은 물론 전 세계적으로 다시 활발히 전개되었다. Dewey 이후의 프래그머티즘은 상대적으로 내리막길을 걸었으며 많은 지식인들이 스스로를 프래그머티스트라고 간주하기보다는 오히려 마르크시즘, 정신분석학, 실존주의, 구조주의 등의 다른 사조들과 연관하여 스스로를 구분하고자 하였다. 이러한 시대에 Rorty는 분석철학의 지나친 전문가주의를 비판하면서 James와 Dewey의 프래그머티즘을 계승하여 네오프래그머티즘을 전개하였다. 프래그머티즘의 재부흥은 일반적으로 『철학과 자연의 거울』(1979)이 출판된 이후로 일컬어지며, 분석철학자로 시작한 Rorty는 이 책을 통해 분석철학의 인식론적인 관점이 우리에게 도움이 될 만한 철학적 논의를 제공해주지 못한다고 비판하고, 지식의 문제에만 매달리는 분석철학보다는 인간 삶의 여러 문제를 다루는 해석학 같은 철학에 눈을 돌릴 것을 제안하였다.

네오프래그머티즘의 출발점은 ‘보편적 진리는 없다.’는 반표상주의(anti-representationalism)이다. 표상주의는 흔히 플라톤주의라고 하는 이원론적 세계관을 말하는데, Rorty는 그 대안으로 해석학적 입장을 취할 것이다. 인간의 이성을 ‘자연의 거울’로 보는 것이 데카르트 이래 근대의 형이상학이 지어낸 허구에서 비롯되었고, 우리의 어떤 능력이 마치 거울처럼 영원불변의 진리를 비춘다는 것은 철학적 용어로는 ‘표상’에 해당하는 것이므로, Rorty의

114) Richard Rorty(1931-2007). 뉴욕에서 태어나 시카고 대학에서 배우고 예일 대학에서 철학박사 학위를 받았다. 초기에는 분석철학자로 출발하였으나, 『철학과 자연의 거울』(1979) 출판 이후 프래그머티즘을 자신의 사상으로 적극 피력하였다. 그의 부모는 젊은 시절 공산당에 가입할 정도의 급진적인 사회운동가들이었고, 그의 집에는 수많은 사회운동가들이 모이기도 하였는데, 자연스럽게 어려서부터 사회 정의 문제에 관심이 많을 수밖에 없었다.

반표상주의는 그런 ‘거울 메타포’를 진리로서 받아들이지 않겠다는 입장(이유선, 2003, 57)이라고 할 수 있다.

프래그머티스트는 객관성에 대한 욕구를 공동체와의 연대성에 대한 욕구로 대체시키고자 한다. 그들은 힘보다는 설득에 의지하고, 동료의 의견을 존중하며, 새로운 자료와 생각에 호기심을 갖고 그것을 찾아나서는 것이 과학자가 갖는 덕목이라고 생각한다. 이런 도덕적인 덕목 이외에 ‘합리성’이라고 불리는 지적인 덕이 있다고 생각하지 않는다.(Rorty, 1991, 39; 이유선, 2003, 169 재인용)

Rorty는 결코 합리성을 부정한 것은 아니었다. 표상주의를 거부하는 Rorty는 객관성이 연대성으로 대체되어야 한다고 주장하는데, 인간의 모든 지적 행위를 문화적 소산이라고 보고 합의를 강조하였다. 다시 말해, 객관적 진리를 발견한다기 보다 믿을 만한 것인지에 대한 합의를 통해 도출하는 과정을 보다 우선시한다. 그래서 그는 오히려, 최선의 ‘사회적 실행’이 오히려 그 자리를 차지해야 한다는 ‘인식론적 행동주의’를 주장한다. 이것은 지식의 정당화가 사회적 실천을 통해서 이루어진다는 입장(이유선, 2003, 76)이다. 구체적으로 말하면, 사회적 실행은 개방된 만남과 토론을 통해 강제되지 않은 합의를 거쳐 도달할 수 있다는 것이다. 더 나아가 그는 모든 사람이 자기 자신만의 진리를 추구할 권리와 더 나은 사회적 환경 속에 살아갈 권리를 가지고 있는데, 이것은 각각 이론적인 진리탐구의 영역과 실천적인 연대의 영역으로 사적 영역으로, 후자를 공적 영역으로 한정시킨다. 또한 절대적인 진리가 없다는 그런 주장마저도 절대적인 주장일 수 있으므로 진리에 대한 주장을 중지해야 하며, 결국 진리 문제에 관한 한 아이러니스트가 될 수밖에 없다는 것이다. 아이러니스트는 자기 자신만의 독특한 삶을 사는 자율적인 인간의 모습을 상정한 것으로, Rorty는 다원주의를 표방한다. 이런 입장에서 다양한 진리를 가진 사람들이 존재하는 공적인 영역은 이론적인 영역이 아니라 실천의 영역이며, 공동체 구성원들 간의 대화와 그를 통한 실천적 연대를 지향하는 것이다. 그는 민주주의의 문제를 이론이 아닌 실천의 문제로 보고 있다.

Rorty의 또 다른 저서인 『우연성, 아이러니, 연대성』(1989)에서 세상의 사물이 존재하는 방식이 우연적이어서 자아, 언어, 공동체의 우연성을 설명한다. 특히 우주에서 나와 같은 존재는 오로지 나 하나밖에 없다는 사실을 입증하는 일이 가장 중요하고 의미 있는 일이라고 주장한다. 즉 그는 우리가 복제된 삶을 살기보다는 서투르더라도 자신의 용어로 자신을 재서술함으로써 스스로를 만들려고 노력하는 삶을 살 것을 바란다. 우리의 언어, 자아, 공동체 등 모든 것들의 우연성을 철저히 수용하는 사람인, ‘아이러니스트’는 자신의 중요 신념과 욕구의 대부분이 우연한 것임을 직시하는 사람, 즉 그러한 것들이 시간과 기회를 넘어서서 무엇을 가리키고 있다는 생각을 포기해 버릴 만한 사람을 말한다. 그러므로 네 오프래그머티즘의 인식은 우연성의 전면적 수용과 자유의 확대를 강조한다. 정리하자면 Rorty의 사상은 반표상주의를 주장하고, 우연성을 통해 개인의 개성과 자율성 및 다원성을 바탕으로 지식을 정립화 하는 과정을 중시하였으며, 연대성을 강조하여 사회적 실천 및 지식과 가치의 통합을 지향하는 것이었다..

6. Bernstein¹¹⁵⁾의 프래그머티즘: 휴머니즘

Bernstein은 일찍부터 프래그머티즘에 관심이 많았고, 그의 『프락시스와 행위』(1971)는 프락시스(Praxis)의 확대 해석을 통해 현대철학을 포괄할 수 있는 이해의 틀을 모색하고 인간의 활동을 위한 철학이 추구되어야 할 길이라고 표방하였다. 자유민에게 개방된 삶의 한 방식을 지정하고 인간의 윤리적이고 정치적인 삶에 특징적인 활동들을 다루는 학문과 예술을 가리키기 위해 프락시스라는 용어를 사용하였다(1971, ix). 이렇게 제한된 의미로 재정의된 프락시스는 인간의 윤리적이고 정치적인 삶 속에서의 활동과 학문들을 가리키는데, 삶의 과정에서 부딪히게 되는 일을 잘 대처해 나간다는 의미의 프랙티스(practice)와 구별되는 것이었다. 그의 사상은 또 다른 저서인 『프래그머티즘, 다원주의 그리고 부상자의 치유』(1988)에 잘 정리되어 있는데, 그는 프래그머티스트로서의 의미를 ‘오류가능주의(fallibilism)는 지식의 주장이나, 보다 일반적으로, 어떤 타당성 주장을 포함하여 도덕적, 정치적 지속적으로 검토, 수정 및 비판에 열려있는 주장-신념이다.’(Bernstein, 2005, 43)고 밝힌다. 즉 이론이나 사회적 실행의 갈등상황에서 선택의 기분과 같은 것에 대한 탐구의 필요성을 요구(김동식, 2002, 322)하고 있다. 한편, Bernstein은 다음과 같이 탐구의 필요성을 확대하여 다원주의와 연결시키고 있다.

우리의 프래그머티즘 전통에서 볼 수 있는 최상의 다원주의는 참여적인 오류가능주의적 다원주의(engaged fallibilistic pluralism)이다. 그러한 다원주의적 에토스는 우리 각자에게 새로운 책임을 지운다. 왜냐하면 이것은 우리 자신의 오류가능성을 진지하게 고려하는 것을 의미하는 것이기 때문이다. 즉 우리가 우리 자신의 사고방식에 아무리 깊게 빠져있다고 하더라도 타자의 타당성을 부정하거나 억누르지 않으면서 타자에게 기꺼이 귀 기울이고자 결심하는 것이다. 이것은 타자가 말하는 것을 모호하거나, 선포하지 않거나, 사소하거나 또는 낮은 것을 우리 자신의 확고한 어휘들로 언제나 쉽게 번역할 수 있다는 생각으로 비난할 때 표준적인 방어적 책략에 의존함으로써 타자의 말을 단순히 잊어버리려는 이중적인 충동에 대해 경계한다는 것을 의미한다.(Bernstein, 1988 ; Menand, 1997, 517)

Bernstein의 사상을 세 가지로 정리하자면, 반표상주의와 오류가능주의, 비판적인 탐구자 공동체의 추구, 유연성과 기회에 대한 강조와 다원주의라고 볼 수 있다.

첫째, Bernstein은 자신의 입장을 비정초적 프래그머티즘적 휴머니즘(non-foundational pragmatic humanism)이라고 그 성격을 밝히고 있다(Bernstein, 1971, xiii). 정초(foundation)란 우리의 신념이나 주장을 어떤 근거에 의지하여 입증하려는 태도로, Rorty

115) Richard Jacob Bernstein(1932-). 매우 광범위한 주제를 포괄적으로 다루는 넓은 안목의 철학자인 Bernstein은 예일 대학에서 철학박사 학위를 받았고, The New School for Social Research의 철학 교수이다. 현상학, 사회정치철학, 비판이론, 프래그머티즘 등 다양한 분야에 걸쳐 연구 활동을 펼치는 한편, 철학의 경계를 넘어서는 학제간 대화에도 적극 참여하고 있다. 대표적인 저서로는 『John Dewey』(1966), 『Praxis and Action』(1971), 『Beyond Objectivism and Relativism』(1983) 등이 있다.

는 합리성 개념 자체를 정초주의적인 것이라고 거부하지만, Bernstein은 합리성이라는 개념을 옹호하려 옹호하는 견지를 피력하여 대조를 보인다. Bernstein은 그가 강조하는 프락시스의 일환으로 합리성을 견지하고자 하므로 반정초라기 보다 비정초에 가깝다.

둘째, Rorty와 Bernstein이 모두 강조하는 오류가능주의는 모두 Peirce에서 기인한다. 다만, 공동체에 있어서 Rorty는 사적 영역과 공적 영역을 구분하고 사적인 아이러니와 메타포의 창안을 통한 자아 창조의 중요성을 부각시키는 반면, Bernstein은 윤리 정치적인 측면에 관심의 초점을 둘 뿐, 비판적인 탐구자 공동체의 추구라는 점에서 기본적인 입장에서 차이가 없다. 즉 Rorty는 자유주의 아이러니스트의 유평피아를 지향하는 인류의 대화와 연대성을 강조하고, Bernstein은 합리성의 옹호를 위한 비판의 기능에 대해 긍정적이다. 셋째, 반표상주의의 결론인 유연성과 기회에 대한 강조는 둘 다 수용하나 Bernstein은 Rorty의 아이러니스트 개념이 합리성의 추구를 도외시 하도록 이어지는 것을 경계하고 다원성을 추구함에 있어서 개방적인 태도에서 Rorty보다 Bernstein이 폭넓게 수용하는 더 개방적이고 포괄적인 입장(김동식, 2002, 328-329)으로 보인다.

Bernstein이 말하는 휴머니즘은 인간적인 노력 그 자체의 값어치를 소중히 여기려는 태도를 가리킨다. 특히 공동체적 삶을 윤택하게 하기 위한 노력으로서의 대화 등 제반의 프락시스에 가치를 부여하고 그것을 옹호하는 견지를 휴머니즘에서 찾고자 하였다.

V. 프래그머티즘 인식론을 통한 시민성의 개념화

1. 프래그머티즘 인식론의 흐름

위에서 프래그머티즘의 변천과정을 가장 두드러진 공헌을 한 학자와 그 학자의 저서를 중심으로 연대순으로 살펴보았다. 19세기 후반 Peirce가 싹을 틔운 프래그머티즘은 Dewey에 이르러 그 꽃을 활짝 피었다가 1940년대 나치의 박해를 피해 이민을 온 논리실증주의자들에 의해 분석철학이 도입되면서 쇠퇴하기 시작하였다. 논리실증주의가 미국에서 비교적 쉽게 자리를 잡을 수 있었던 것은 아이러니하게도 프래그머티즘의 성장이 그 바탕이 되었다. 프래그머티즘은 과학, 과학적 방법, 경험론, 의미, 검증가능성 그리고 협동작업 등을 강조하였는데, 그것은 논리실증주의자들 개개인에게 나치의 공포에서 벗어난 쾌적한 안식처를 제공해 줄 뿐만 아니라, 엄밀하고 과학적이며 논리에 근거한 철학을 수립하고자 하는 자신들의 노력이 프래그머티즘적 프로그램을 엄밀성과 과학적 정확성과 확실성을 가진 새

로운 레벨로 수행하는 것이라고 인식하게 해주었다(김동식, 2002, 238-239). 그러나 분석 철학자들은 미국 사상계가 19세기의 과학, 특히 심리주의에 빠져있다고 비판하였고, 분석 철학은 1960년대에서 1980년대까지 미국 사상계를 풍미하였다.

이후 등장한 Kuhn¹¹⁶⁾의 업적은 후기 분석철학의 흐름이나 네오프래그머티즘에 지대한 영향을 주었다. 논리실증주의자나 Popper가 과학적 방법론으로 논리적 탐구를 중시한데 비해, 그는 과학의 역사적 사실을 토대로 과학이 무엇인지 살펴보아야 한다고 주장하였다. 즉 과학이론의 변화는 논리법칙이 아닌, 정치적 혁명이나 종교적 개종과 흡사한 혁명적 변화의 모습을 보여주며, 과학이론의 변화과정을 선과학에서 정상과학으로, 그리고 정상과학의 위기를 거쳐 새로운 정상과학으로 진행되는 혁명적 변화의 과정으로 설명하고 이를 '패러다임'이라 주장하였다. 그에 따라 전체론적 관점이 부상하였고, 실천적인 측면에 대한 고려를 중시해야 한다는 목소리가 높아졌다.

네오프래그머티즘은 이러한 관점의 혁명, 즉 패러다임의 변화를 추구한 결과였다. 1980년대 이후 프래그머티즘에 대한 새로운 해석을 통한 복원 내지 재부흥의 움직임은 주도한 인물은 Rorty이고, Putnam, Bernstein, Posner, Poirier 등이 그 뒤를 잇고 있으나, 프래그머티즘 자체가 다양한 변이나 변종을 허용하는 사상적 포괄성을 함축하면서 발전을 이루어 왔고, 또 그만큼 창의적으로 해석되어 지속적으로 발전을 거듭해가고 있는 사상적 운동(김동식, 2002, 22)이었기 때문에, 네오프래그머티즘의 이론들은 그 이전 시기의 프래그머티즘의 학자들과는 달리 개별적으로 고유한 성격을 가지고 있었다.

2. 프래그머티즘 인식론의 성격

본 절에서는 프래그머티즘 인식론의 성격을 분석하기 위해 그 변천과정을 일반적인 기준 및 기존 학자들이 프래그머티즘을 분류하던 방식을 살펴보고자 한다. 먼저, 가장 일반적인 방식은 Peirce, James, Dewey 그리고 Rorty의 4가지로 분류하는 방식이다. 프래그머티즘의 창시자 Peirce, 세상에 프래그머티즘을 알린 James, 이를 교육적 담론으로 이끈 프래그머티즘 교육의 창시자인 Dewey, 그리고 네오프래그머티즘의 선두주자인 Rorty로 나누는 것이다. 물론, 네오프래그머티즘의 포함 여부에 따라 3분 내지 4분하고 있다. 다음으로, 시대적 차이를 근거로 Goodman(1995)과 Menand(1997)는 프래그머티즘의 전통을 고전적 프래그머티즘과 현대적 프래그머티즘으로 나누었다. 이 유형의 분류는 Rorty의 네오프래그머티즘 이후를 현대적인 것으로 파악하고 그 이전의 것들을 고전적인 것으로 본다. 이 둘

116) Thomas Samuel Kuhn(1922-1996). 『과학혁명의 구조』로 유명한 Kuhn은 미국의 과학사학자이자 과학철학자이다. 그에 따르면 과학의 발전은 점진적으로 이루어지는 것이 아니라 패러다임의 교체에 의해 혁명적으로 이루어지며 이 변화를 '과학혁명'이라고 불렀다.

사이에 분석철학이 존재하고 시대적 차이로 인하여 네오프래그머티즘이 포스트모더니즘의 흐름과 관련되어 있다는 것을 파악할 수 있다. 이는 자연스럽게 근대의 정신인 합리성의 추구하는 흐름과 탈근대를 지향하는 흐름으로 나뉘기도 한다. 또 다른 하나는 프래그머티즘을 내용의 측면으로 분류하는 것이다. Mounce(1997)가 대표적으로 그는 실재론적 프래그머티즘과 반실재론적 프래그머티즘을 대비하여 설명한다. 전자를 Peirce의 사상을 대표적으로 보고, 후자는 James, Dewey, Rorty로 이어지는 다른 전통이라고 파악하였다. 이 세 가지 방식을 포함하여 앞서 프래그머티즘의 변천과정을 바탕으로, 필자의 재구성한 구분은 다음 표 2와 같다.

표 2. 프래그머티즘의 변천과정

시 기	고전적 프래그머티즘(근대성의 추구)				현대적 프래그머티즘(탈근대)	
실 재	← 실재론 ∷ 비실재론 →				반실재론 →	
분 류	1기(초기)		2기(부흥기)		3기(재부흥기)	
학 자	Peirce (1839-1914)	James (1842-1910)	Mead (1863-1931)	Dewey (1859-1952)	Rorty (1931-2007)	Bernstein (1932-)
이 론	방법론	진리이론	상징적 상호작용	도구주의	반표상주의	프래그머티즘적 휴머니즘
진 리	궁극적	현금가치	사회적 합의	보증된 언명 가능성	반정초 (연대성)	비정초 (합리성)
관 심	과학적 탐구	개인 심리	상호작용	경험, 사고	개인 자율성 사회적 실천	휴머니즘
공동체	탐구공동체	탐구공동체	사회	민주주의	실천적 연대	비판적 탐구공동체
성 격	과학적 진화적 논리적	일반적 개인적 인간적	사회적 의사소통적	도구적 현실적 경험적	개인적 자율적 우연적 연대적 실천적 다원적	실천적 연대적 다원적

Peirce는 실재가 우리의 마음과는 독립적으로 존재하고 근원적인 우주의 원리를 추구해야 한다는 실재론적인 주장을 펼친다. 그는 세계가 존재하는 방식을 나타 기호로 나타내고자 하였으며, 이를 기호를 해석하는 해석자와의 관계를 통해 체계적으로 설명하고자 하였다. 그러나 한편, Peirce는 과학적 방법의 오류가능성을 인정하고 진리를 우리가 생각하는 것과 무관한 탐구의 최종 목표라고 주장하기도 한 것으로 보아, 궁극적 실재를 선언적으로 인정하되, 다른 프래그머티스트들과 같이 진리의 비실재론적이고 구성적인 성격을 충분히 고려하고 있는 것으로 보인다. 오히려 Peirce가 말하는 궁극적 실재나 이상적 진리라는 지향점을 가지는 것은 탐구의 본질적 성격을 의미하는 것이 될 수 있고, 이는 탐구자에게 궁

정적 효과가 될 가능성도 가지고 있다. 즉 그는 보편성을 추구하되, 보편성 속의 특수성에 대해 충분히 고려하여 이후 프래그머티스트들이 다양하게 해석할 수 있는 여지를 마련해 주었다.

James의 현금가치, Dewey의 보증된 언명가능성, Rorty의 반정초나 Bernstein의 비정초적 성격은 프래그머티즘의 탐구적 성격인 주장의 실천성과 결과에 대한 중시라는 진리에 대한 기준을 실증주의적 측면과 구성주의적 측면에서 마련하였다. 이는 탐구적 방법을 통한 개인의 사고 확장 가능성을 열어주었을 뿐만 아니라, Peirce로 시작된 진리에 대한 개념이 아래에 제시되는 프래그머티즘의 다른 성격도 규정하는 일관된 모습을 보인다.

진리의 확장 가능성과 진리에 대한 오류가능성 및 합의가능성은 프래그머티즘에 공동체적 성격을 부여하였다. 그에 대해 Peirce와 James가 깊이 있게 논의한 것은 아니지만, 이들 역시 탐구공동체의 필요성과 중요성에 대한 언급을 하기도 하였다. 이는 개인의 탐구 결과가 공동체 내에서 합의를 바탕으로 진리에 가까이 다가갈 수 있음을 전제한다. Mead가 인간 존재 자체를 환경과의 상호작용의 결과로 보는 입장이나, 더 나아가 Dewey가 인간이 사고를 통해 문제를 해결하는 과정에서 민주주의적 방식이 드러난다는 입장은 탐구공동체의 성격을 더욱 강화한다. Rorty가 연대성을 강조하고, 이를 통한 사회민주주의의 추구한 점이나 Bernstein의 비판적 탐구공동체의 당위성에 대한 언급 모두 이러한 맥락과 닿아 있다.

이러한 프래그머티즘의 공동체적 성격은 민주시민으로서의 실천 및 참여 가능성과 다양성에 대한 수용 가능성으로 보다 외연이 넓어졌다. Peirce의 오류가능주의, James의 참신성, Dewey의 개방적인 태도, Rorty의 아이러니스트는 모두 개방성과 상대성, 절충가능성이 보다 확대됨을 드러내는 용어로 현상학적 측면에서 이해된다. 이는 철학에서 이성과 감성의, 과학에서 자연과학과 사회과학, 사회과학에서 사실과 가치의 양립가능성을 포괄하는 사상으로 수용되며, 민주주의로 수용될 수 있는 사상적 배경으로 역할을 하였다.

이를 바탕으로 프래그머티즘 인식론의 성격을 시기별로 정의하면 다음과 같이 정리할 수 있다.

- 1기: 탐구적 방법으로 개념을 적용한 실험적 결과를 통해서 개념의 대상을 이해하고 지식을 구성하여 지식에 주관적 성격을 부여하였다.
- 2기: 경험을 삶의 문제해결과정에 활용하고 인간과 사회의 상호작용 및 공동체적 합의를 바탕으로 이를 확대하여 민주주의를 지향하였다.
- 3기: 개방성과 상대성을 바탕으로 이성과, 감성, 사실과 가치를 조화롭게 통합하여 사회적 실천을 추구하고 개인의 다양성을 인정하였다.

3. 프래그머티즘 인식론과 사회과 시민성의 관계

오늘날 사회과 시민성이 민주주의를 지향하고 있다는 사실은 분명하다. 민주주의가 지향하고 있는 자유와 평등 이념은 학습자나 일반인에게, 그 발생과정에 대한 논의가 등한시된 채, 마치 하늘에서 뚝 떨어져 나온 천부인권의 개념으로 이해되는 경향에 아쉬운 점이 있다. 이에 필자는 앞서 프래그머티즘의 변천과정을 살펴본바, 민주주의에서 지향하는 현대 시민성 개념은 탐구논리로서 과학적 프래그머티즘의 성격으로부터 먼저 도출되었을 개연성이 크고, 이를 통해 사회과 시민성을 개념화 할 가능성을 발견할 수 있었다.

그 이유는 프래그머티즘의 미국 철학사 및 민주주의에 강력하고 광범위한 영향을 주었기 때문이다. Wiebe(1997)는 미국의 민주주의가 갖는 문화사적 의미를 발견하는 『미국 민주주의의 문화사』에서 미국이 세계 유일한 민주주의 국가였던 1820년대부터 1890년대까지의 시기, 초기 민주주의가 붕괴하면서 그것에 대한 대체물이 출현하던 1890년대부터 1920년대까지의 시기, 1920년대부터 현재에 이르기까지의 시기의 미국 민주주의 역사를 살핌으로써 21세기 민주주의의 역할이 무엇인지 밝혀내고 있다. 그는 미국의 민주주의는 19세기에 갑자기 도착하고 극적으로 20세기 초에 변화하여 오늘날에 이르렀음을 설명하며, 첫시기와 셋째시기보다 프래그머티즘이 탄생하여 발전하였던 둘째시기에 큰 의미를 부여한다. Kuklick(2003)은 짧은 역사 속에서 태어나 프래그머티즘의 전통을 이어가며 세계 철학사의 주요 흐름 중 하나로 자리 잡은 미국의 철학을 정리하며 미국의 철학사를 크게 3단계로, 미국의 사변적 사상(1720~1868) 시대, 프래그머티즘의 시대(1859~1934), 그리고 전문적인 철학(1912~2000)의 시대로 구분하여 프래그머티즘이 미국 철학에서 차지하는 비중을 강조하기도 하였다. 그러므로 필자는 미국의 시민성 개념의 전개과정에 프래그머티즘의 영향력이 차지하는 비중을 매우 높게 보고, 프래그머티즘 인식론과 사회과 시민성 개념과의 관계를 밝혀보고자 한 것이다.

프래그머티즘과 시민성의 관계에 대한 선행 연구로, 심승환(2007)은 배움의 차원에서 Peirce의 탐구적 배움, James의 실천적 배움, Dewey의 경험적 배움으로 구분하여 프래그머티즘에 입각한 배움의 의미를 고찰하였다. 한편, 서용선(2008)은 Dewey 이전을 Peirce의 과학적 시민성, James의 개인적 시민성, Mead의 사회적 시민성으로, Dewey 이후를 Rorty의 소시민적 시민성과 Harbermas의 해방적 시민성으로 구분하고, Dewey 이전의 흐름이 시민성이라는 이름을 붙이기에 불충분(서용선, 2008, 103)하다고 주장하였고, 다시 서용선(2013)은 시민성과 민주주의의 연관성을 논의하면서 ‘자유민주주의’, ‘참여민주주의’, ‘심민주주의’를 각각, 전통적 시민성, 참여적 시민성, 성찰적 시민성으로 개념화하기도 하였다. 필자는 이러한 논의와 궤를 같이하면서도 Dewey 이전의 프래그머티즘에서부터 Dewey 이후의 네오프래그머티즘까지 보다 큰 의미를 부여하며 사회과 시민성을 개념화 하고자 하였다. 사회과 시민성 개념과 이를 정당화하는 프래그머티즘 인식론을 살펴본 결과, 프래그머티즘의 인식론적 성격이 사회과 시민성에 미친 영향은 다음의 그림 3과 같이 도식화할 수 있다.

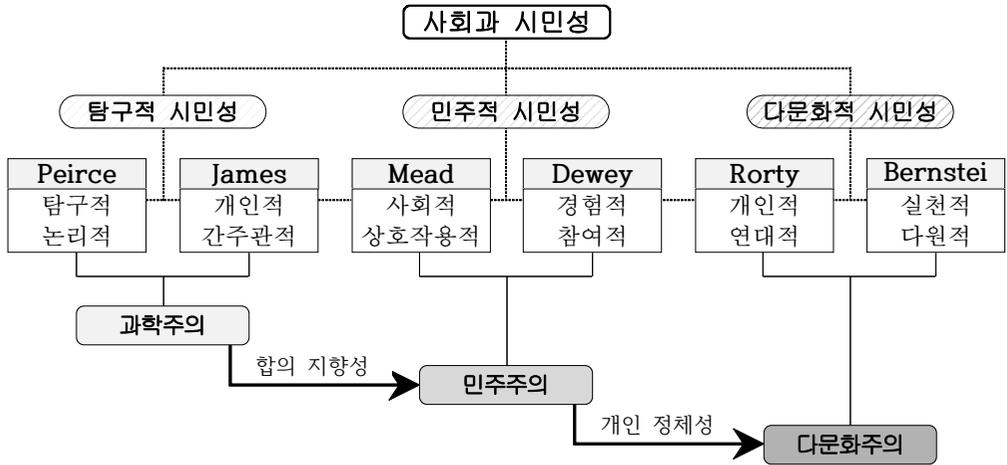


그림 3. 프래그머티즘 성격이 사회시민성에 미친 영향

앞서 필자는 Peirce와 James, Mead와 Dewey, Rorty와 Dewey를 각 프래그머티즘을 그 성격상 1기, 2기, 3기로 구분하였다. 프래그머티즘 인식론과 사회과 시민성과의 연관성은 학자별 프래그머티즘 인식론이 드러내는 중심 가치에 대한 인식과정을 통해 확인할 수 있다. 먼저 1기에서 Peirce의 탐구적, 논리적, 과학적 특성의 프래그머티즘과 James의 지식에 대한 간주관적이고 경험적인 성격은 모두 과학주의로서의 프래그머티즘 성격으로 규정 가능하다. 이는 다시 시민성과 성격 중 사회과학적 성격을 내포하고 있기도 하다. 이는 기존의 미신 혹은 관습, Peirce의 말을 빌리자면, 고집·권위·선협에 의한 지식으로부터 탈피하여 합리성과 체계성을 바탕으로 과학적 방법론을 중시되므로, 이를 ‘탐구적 시민성’으로 개념화할 수 있다. 다음으로 상징적 상호작용이라는 용어로 대표되는 Mead의 사회적 성격과 경험의 성장을 중시하는 Dewey의 지속적인 탐구과정, 탐구공동체는 앞서 Peirce와 James를 계승하여 민주시민의 자질을 탐구공동체의 합의 가능성을 확대하는 방향으로 연결된다. 고대에서 근대철학까지 이어지는 객관적 지식관을 벗어나, 구성주의적 지식관은 필연적으로 합의를 통해 지식에 객관성을 부여할 필요가 있기 때문이다. 그러므로 이 시기의 프래그머티즘은 민주주의적 성격을 지니고 있으므로, ‘민주적 시민성’으로 정의하고자 한다. ‘민주’라는 단어는 매우 포괄적인 의미를 지니고 있지만, 참여, 결정, 선택, 실천의 성격을 가진 것으로 한정한다면, 민주적 시민성으로 개념화할 수 있을 것이다. 마지막으로 Rorty와 Bernstein의 개인적, 연대적, 참여적, 실천적, 인간적, 다원적인 성격의 네오프래그머티즘은 1960년대 이후 다문화주의의 성장과 관련이 있다. 타자에 대한 인정과 포용의 요소를 강조하므로, 이는 민주적 시민성이 보다 확장되어 ‘다문화적 시민성’을 포괄하는 방향으로 진행되었다.

다만, 이들의 관계를 단순한 인과관계로 보는 것은 지나치게 자의적인 해석이 될 가능성이 있다. 왜냐하면, 대개 일반적인 관점에서 사회적 실체를 설명하려는 사람은 사회현

상들 간에 필수적인 관계들이 존재한다고 믿는 반면, 개별적 관점을 지지하는 사람들은 이러한 실재들 사이에서 우연적인 관계만을 보려는 경향이 높기 때문이다. Weber는 인과성(casuality)을 단순하게 한 사건이 다른 사건에 의해 수반되거나 동반될 개연성이라고 정의하며, 그것이 역사적으로 불변의 요소들이나 반복성, 유사성들을 찾아내는데 충분하지 않다(Ritzer, 1996, 163)고 보았다. 보다 구체적으로, 인과성에 대한 Weber의 견해는 두 가지 방향인데, 역사학적 인과성은 특정사건을 야기 시킨 특수한 환경을 결정짓는 것이고, 사회학적 인과성은 두 현상 간에 일정한 관계가 이루어져 있음을 추정하는 것(Coser, 1977, 275)이다. 전자는 ‘A는 반드시 B를 가져온다.’라는 형식을 취하고, 후자는 ‘A는 다소간 B의 원인이 된다.’라는 형식을 뜻한다. 즉 프로테스탄티즘 윤리가 자본주의 출현의 ‘유일한’ 원인은 아니라 할지라도 ‘하나의’ 요인으로 간주되어야 한다는 것을 의미한다. Weber는 이를 ‘인과적 적합성(adequate causality)’이라는 용어로 요약했다. 이 개념은 어떤 결과가 어떠한 조건에 의해 선호되는 정도에 대한 평가를 목적(Ritzer, 1996, 164-165)으로 삼는다. 그는 Marx의 하부구조로터 상부구조로 이르는 관계가 일방적 인과적 관계를 반영하여 여러 인과적 영향을 적절히 다룰 수 없기 때문에, 인과적 관련도 상호적인 것임(Coser, 1997, 279)을 보여주려 하였다.

위와 같은 이유로 필자는 프래그머티즘 인식론과 사회과 시민성의 관계를 단순한 인과관계 보다는 Weber의 ‘선택적 친화력(elective affinity)’의 개념으로 해석하는 것이 보다 타당할 것으로 판단하였다. Weber는 사회의 구조적 수준과 관념적 수준은 일종의 상호작용 내지는 변증법적 관계를 형성한다고 본다. 다시 말해, 사회구조와 관념 사이에는 정방향의 인과관계가 존재한다기 보다는, 상황에 따라 어느 하나의 변수가 다른 하나의 원인으로 작용(이종일, 2001, 24)한다고 하였다. 프래그머티즘과 사회과 시민성의 관계는 일방적으로 어느 하나가 다른 변수에 일방적인 영향을 주는 것이 아니라, 하나의 변수가 다른 하나의 원인이 되기보다는, 상황에 따라 서로가 서로에게 상승적 요인으로 작용한다. 이를 도식화하면 다음과 같이 나타낼 수 있다.



그림 4. 프래그머티즘 인식론과 사회과 시민성의 관계

프래그머티즘은 사회과 시민성의 논의와 거의 비슷한 시기 혹은 약간 앞서 변화 양상을 보이고, 다양한 사상을 수용하며 발전하였다. 사회과 시민성의 개념의 변화과정도 프래그머티즘의 변천과정과 거의 유사하게 진행되고 있다. 시민과 시민성의 개념에는 소위

공동체주의자들이 강조하는 측면이라 할 수 있는 공동체 구성원으로서의 지위, 역할, 자질과 함께 소위 자유주의자들이 강조하는 내용들에 해당하는, 합리적 개인 혹은 행위자로서의 지위, 역할, 자질이 함께 내포(차경수·모경환, 2008, 51)되어 있다. 시민성의 변화 양상은 공동체 구성원으로서의 자질과 개인 행위자로서의 자질이 시대에 따라 강조점을 달리하고 있다. 탐구적 시민성에서 민주적 시민성으로 이어지는 1기에서 2기까지의 프래그머티즘의 흐름을 살펴보면, 프래그머티즘은 탐구논리를 중시하고, 보다 보편성을 지닌 지식의 구성을 위해 탐구 공동체를 지향하며, 이러한 탐구 공동체에 관한 지향은 반드시 민주주의로 이어질 수밖에 없다. 다시 2기에서 3기까지 프래그머티즘의 흐름은 민주적 시민성에서 다문화적 시민성으로 확장되는 사회과 시민성의 흐름과 결합되어, 합의와 연대의 지향점을 보다 분명히 하면서도, 이와 동등하게 공동체 내의 개인의 자율성과 타자의 다양성을 중시하는 개인 주도적 정체성을 함양하는 방향으로 보다 진전되고 있다. 프래그머티즘과 사회과 시민성의 두 변수의 관계를 프래그머티즘의 시작이 더 빠르다고 하여 단순 인과관계로 보는 것보다, 이들 두 변수가 역사적·사회적 변화와 함께 상호작용하고, 상황에 따라 선택적으로 영향을 주며, 서로 상승작용을 일으켰다고 해석하는 것이 보다 타당할 것이다.

VI. 결론 및 제언

본 연구의 목적은 사회과 시민성에 대한 프래그머티즘 인식론의 함의를 찾는 것이다. 필자의 문제의식은 사회과에서 말하는 시민성이 이론적·역사적·사회사적 고찰 없이 언급되거나 한정된 배경을 바탕으로 정의되는 경향이 많다는 것이다. 그로 인해 사회과 시민성은 깊이를 더하지 못하고, 그 스펙트럼이 오히려 방만한 것처럼 보인다는 안타까움에서 시작된 것이다. 이러한 아쉬움은 본 연구에서도 충분히 해결되지 않을 수 있다. 마치 Peirce가 이상적인 진리가 있다고 상정하고 나서도 진리의 합의 가능성과 오류 가능성을 추구할 수밖에 없는 이유와 마찬가지로, 사회과 시민성에 대한 복잡한 개념은 궁극적으로 찾을 수 없을지도 모른다. 또한, 본 연구의 그 한계점도 뚜렷하다. 각각의 프래그머티스트들의 사상을 보다 깊이 있게 들여다보지 못하고 한정적으로 살펴본 점, 시민성의 복잡한 개념을 지나치게 단순화하려 한 점 및 프래그머티즘과 시민성과의 관계를 보다 다양한 관점으로 파악하지 못한 점이 그것이다. 그럼에도 불구하고 본 연구가 시사하는 바를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 사회과 본질이나 그 시민성은 인식론을 통해 그 지식의 본질과 원천, 근거, 한계를 다루고, 앎 자체에 대한 탐구하며, 지식 본질의 정당화를 위한 논리적 타당성을 검증할 필요가 있다. 인식론적 접근은 사회과의 본질을 파악할 수 있는 분명한 도구이므로, 프래그머티즘 인식론을 통해 사회과 시민성을 개념화하는 것은 의미가 있다.

둘째, 프래그머티즘은 미국에서 시민성 개념의 논의가 등장하던 시기와 비슷한 시기에 성장하여 미국 철학의 핵심적인 위치를 차지하고 있으므로, 프래그머티즘 인식론을 통한 사회과 시민성에 대해 접근하는 것은 시민성을 개념화 하는데 상당히 개연성 있는 해석을 가능하다.

셋째, 프래그머티즘 철학은 그 성격이 시작부터 사회현상을 바탕으로 여러 측면을 종합하여 형성 및 발전하였던 매우 절충적인 사상으로, 시대의 변화에 따라 지금도 진화하며 여러 사상을 담아내는 역할을 하고 있으므로, 사회변화에 따른 시민성의 변화 또한 담아낼 수 있는 그릇이 될 수 있다.

넷째, 본 연구에서는 시민성 개념을 사회변화 및 그에 따른 연구자들의 지적 노력을 바탕으로 사회적 효율성 → 민주적 시민성 → 다문화적 시민성으로 한정하여 정의하였다. 프래그머티즘 인식론의 성격도 시기 및 학자들의 지적 노력에 따라 탐구논리와 개인의 간주관적 성격을 중시하는 과학주의적 프래그머티즘 → 탐구공동체를 확장한 민주주의를 지향하는 민주적 프래그머티즘 → 연대의 확장과 개인의 정체성을 함께 지향하는 다문화주의적 프래그머티즘으로 개념화 하여 이를 연관 지어 보았다.

다섯째, 프래그머티즘과 사회과 시민성의 두 변수의 관계를 프래그머티즘의 시작이 더 빠르다고 하여 단순 인과관계로 보는 것보다, 이들 두 변수가 역사적·사회적 변화와 함께 상호작용하고, 상황에 따라 선택적으로 영향을 주며, 서로 상승작용을 일으켰다고 선택적 친화력의 관례로 보는 것이 보다 타당할 것이다.

필자는 본 연구에서 프래그머티즘 인식론을 통해 사회과 시민성의 개념을 보다 명료화하고자 노력하였으나, 보다 구체적으로 사회과 시민성 교육을 위해 후속 연구도 필요할 것으로 보인다. 손병노(2011)는 우리가 후대에 전수해야 할 소중한 유산은 순응과 수용, 동조와 동화라기보다는 오히려 그간의 인류 발전과 개선의 동인이 된 문화유산의 또 다른 측면, 실존 개념과 통념에 대한 비판, 합리적 의심과 회의, 사회적 관성으로부터의 해방과 이탈과 같은 측면(손병노, 2011, 92)에 주목해야 한다고 주장하였다. 또한, 이종일(2014b)도 인간을 전 지구적으로 이루어지는 사회변동에 순응하는 존재가 아니라, 인간 스스로가 사회변동에 선택적으로 반응함으로써 ‘개인 중심 정체성’을 창조하는 존재로 보고 사회과교육은, 개인 외부에 존재하는 집단(지역·국가·세계)이 바람직한 시민성을 설정하여 ‘집단정체성’이란 이름으로 개인에게 강요하는 시민성 교육이 아니라, 개개인들이 국가나 지역의 경계선을 자유로이 넘나들면서 ‘개인 주도적 정체성’을 형성하는 시민성 교육으로 전환이 필요함(이종일, 2014b, 48)을 제안한다. 따라서 후속 연구에서는 사회과 시민성 형성의 목표로서 사고력을 형성 방안, 사고력 요소 구체화, 사고의 대상이 되는 이성과 감성의 영역에 대한 이해 및 지식과 가치의 통합 논리로서 반성적 사고의 구체화 등 개인 주도적 정체성을 형성하기 위한 반성적 사고 등의 방법을 구체화하는 연구가 의미 있을 것으로 보인다.

참고문헌

- 권오정(1987). 사회과와 사회과학: 한국사회과교육의 경험을 중심으로. *사회과교육*. 20. 47-60.
- 권정만·김선경(2014). 지식 본질에 대한 인식론적 소고: 지식관리에서의 지식을 중심으로. *사회과학연구*. 충남대학교 사회과학연구소. 25(1). 307-326.
- 김동식(2002). **프래그머티즘**. 서울: 아카넷.
- 김무길(2010). 퍼스의 실재론적 프래그머티즘과 탐구 논리. *교육철학*. 48. 1-22.
- _____(2014). **존 듀이 교육론의 재조명**. 파주: 한국학술정보.
- 김영석(2002). 주체와 객체의 관계에서 본 사회과 수업방법의 계보. *사회과교육연구*. 9(2). 111-125.
- 김용신(2010). 사회과의 정의와 시대 구분의 재성찰. *글로벌교육연구*. 2(2). 63-92.
- 김성도(1997). 기호와 추론: 퍼스의 가추법을 중심으로. *기호학연구*. 3(11). 369-370.
- 김정호(1992). 사회과 탐구의 논리와 적용상의 문제. *시민교육연구*. 16(1). 21-35.
- 김한중(1993). 미국 사회과 교육의 변천과 역사교육. *역사교육*. 54. 1-39.
- 남호엽(2006). 사회과의 탄생 경위와 학습자 중심 교육관. *경인교육대학교 교육논총*. 26(1). 39-52.
- 남호엽·류현중(2009). 사회과 교육목표에 나타난 교과의 성격: 교육과정 변천사를 중심으로. *사회과교육*. 48(1). 81-91.
- 박용조(2001). 사회과교육 목표에 대한 인식론적 고찰: 법교육을 중심으로. *사회과교육*. 34. 264-285.
- 서태열(2004). 세계화, 국가정체성 그리고 지역정체성과 사회과교육. *사회과교육*. 43(4). 5-29.
- 서용선(2008a). 시민성 교육의 개념 기반으로서 듀이 시민성: 프래그마티즘의 흐름을 중심으로. *사회과교육연구*. 15(3). 89-111.
- _____(2008b). '1916년 사회과 보고서'에 나타난 시민성 개념의 특징. *사회과교육*. 47(4). 205-229.
- _____(2011). 듀이의 프래그마티즘과 사회과교육에서 시민성 개념의 재구성: 인간성, 도덕성, 사회성, 정치성의 유기적 결합. *사회과교육연구*. 18(2). 21-32.
- _____(2013). 사회과교육에서 시민성과 민주주의의 연관성: 교육적 맥락, 의미, 방향. *교원교육*. 29(3). 393-417.
- 손병노(1996). 미국의 지구촌교육 운동. *인문사회교육연구*. 1. 234-268.
- _____(1997). 미국 사회과교육계의 근황: 교육 과정 논쟁. *초등사회과교육*. 9. 23-36.
- _____(2003). 세계화와 국가정체성: 사회과교육의 딜레마와 선택. *한국사회과교육연구학회 연차학술대회 초록집*. 19-26.
- _____(2011). 쟁점중심 사회과의 학습론적 토대. *사회과학교육연구*. 11. 113-126.
- _____(2013). 사회과교육과 반성적 사고: 메트칼프의 관점. *사회과학교육연구*. 15. 79-93.
- 심승환(2007). 프래그머티즘의 시각에서 본 배움의 의미. *교육문제연구*. 28. 49-81.
- 옥일남(2013). 미국 '사회과교육' 교재 내용의 시기별 변천 분석. *시민교육연구*. 45(2). 217-256.
- 유종열(2006). 사회과 교수학습에서 인식론적 신념의 역할 논의. *사회과교육연구*. 13(2). 113-136.
- 이종일(2001). **과정 중심 사회과 교육**. 서울: 교육과학사.
- _____(2014a). **다문화사회와 타자 이해**. 파주: 교육과학사.

- _____ (2014b). 트랜스내셔널 시대의 시민성 교육. *사회과교육연구*. 21(4). 35-50.
- _____ (2015). ‘정치적 올바름’ 논쟁의 사회사적 고찰. *사회과교육연구*. 22(2). 43-58.
- _____ (2016). 사회과교육의 당면 과제: 정치적 올바름 논쟁을 중심으로. 한국사회과교육학회. 연차학술대회지. 1-19.
- 이창송(2001). 사회과 성립 배경으로서 ‘사회적 효율성’의 의미와 쟁점. *사회과교육연구*. 8. 45-57.
- 이흥렬(2007). 사회과교육에서 듀이 교육이론 해석 양상. *사회과교육연구*. 14(2). 59-77.
- 이유선(2003). **리처드 로티**. 서울: 이룸.
- _____ (2013). **듀이 & 로티: 미국의 철학적 유산, 프래그머티즘**. 2판. 파주: 김영사.
- 장원순(2009). 한국사회과 시민성 교육의 계보화: 형성과 역할 그리고 방향. 한국사회과교육학회. 제17차 학술대회 포럼디스커션. 13-29.
- 장혁준(2014a). 사회탐구에서 가추적 사고의 의의. *사회과교육연구*. 21(2). 49-62.
- _____ (2014b). 사회과 탐구수업에서 가설 구성 지도방안. *사회과교육연구*. 21(4). 33-47.
- 정해창(2005). **프래그마티즘: 피스의 미완성 체계**. 서울: 청계출판사.
- 정호범(2015). 사회과 시민성 교육의 혼돈: 2000년대 이후를 중심으로. *학습자중심교과교육연구*. 15(2). 389-408.
- 조현철(2011). 지식의 본질에 대한 인식론적 관점의 구분을 위한 철학적 타당화. *교육종합연구*. 9(3). 135-153.
- 차경수모경환(2008). **사회과교육**. 서울: 동문사.
- 최용규 외(2014). **사회과: 교육과정에서 수업까지**. 2차 수정판. 파주: 교육과학사
- 하홍규(2013). 사회 이론에서 프래그머티즘적 전환. *사회와 이론*. 23. 49-74.
- 허수미(1998). 현대사회의 시민성 목표와 사회과 내용 선정 문제. *사회과교육연구*. 5. 15-38.
- _____ (2010). 시민사회의 특성과 시민성 교육의 방향. *사회과교육연구*. 17(4). 183-198.
- Banks, J. A. 외(2005). *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*. Center for Multicultural Education. SEA: College of Washington.
- Banks, J. A.(2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. 김용신·김형기 옮김(2009). **다문화시민교육론**. 파주: 교육과학사.
- _____ (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. 4th ed. 모경환 외 옮김(2008). **다문화교육입문**. 서울: 아카데미프레스.
- Bernstein, R. J.(2005). *The Abuse of Evil: The Corruption of Politics and Religion since 9/11*. Polity Press.
- _____ (2010). *The Pragmatic Turn*. Cambridge: Polity.
- Coser, L.(1977). *Masters of Sociological Thought: Ideas in Historical and Social Context*. 신용하·박명규 옮김 (2003). **사회사상사**. 2판. 서울: 시그마프레스.
- Kuklick, B.(2003). *A History of Philosophy in America: 1720-2000*. 박병철 옮김(2004). **미국철학사: 1720-2000**. 파주: 서광사
- Dewey, J.(1931). George Herbert Mead. *The Journal of Philosophy*. X X V III. 12
- Dunn, A. W.(1916). *The Social Studies in Secondary Education. Report of the Committee on Social Studies*

- of the Commission on the Reorganization of Secondary Education. National Education Association. United States Bureau of Education. Bulletin. 28. Washington, D. C: GPO.
- Engle, S. H. & Ochoa, A. S.(1988). 정세구 옮김(1995). **민주시민교육**. 서울: 교육과학사.
- Godfrey-Smith, P.(2003). *Theory and Reality: An Introduction to the Philosophy of Science*. 한상기 옮김 (2014). **이론과 실제: 과학철학 입문**. 파주: 서광사.
- Goodman, R. B(1995). *Pragmatism: A Contemporary Reader*. Routledge.
- Mead, G. H.(1934). *Mind, Self, and Society*. 나은영 옮김(2010). **정신·자아·사회: 사회적 행동주의자가 분석하는 개인과 사회**. 파주: 한길사
- Mounce, H. O.(1997). *The Two Pragmatism: From Peirce to Rorty*. Routledge.
- Hamlyn, D. W.(1978). *Experience and the Growth of Understanding*. 이홍우 옮김(2010). **교육인식론: 경험과 이해의 성장**. 증보판. 경기도 파주: 교육과학사.
- Holmes, O. W. Jr.(1881). *The Common Law*. Boston: Little Brown.
- James, W.(1890). *The Principle of Psychology*. Vol 1. 정양은 옮김(2005). **심리학의 원리 1**. 파주: 아카넷
- _____ (1975). Philosophical Conceptions and Practical Results. in *Pragmatism*(1907). Frederick H. Burkhardt(ed.). Cambridge. Mass.: Harvard University Press.
- Joas, H.(1993). *Pragmatism and Social Theory*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- _____ (1996). *Die Kreativität des Handelns*. 신진욱 옮김(2009). **행위의 창조성**. 파주: 한울아카데미.
- Kymlicka, M. L.(2004). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. New York: Oxford University Press.
- Lawson, A. E.(1995). *Science Teaching and the Development of Thinking*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Menand, L.(1997). *Pragmatism: a reader*. 김동식·박우석·이유선 역(2001). **프래그머티즘의 길잡이**. 서울: 철학과 현실사.
- Minto, B.(1996). *Minto Pyramid Principle: Logic in Writing, Thinking & Problem Solving*. 이진원 역(2004). **논리의 기술**. 서울: 더난출판사.
- Mounce, H. O.(1997). *The Two Pragmatism: From Peirce to Rorty*. Routledge. 229.
- Peirce, C. S.(1878). How to make our ideas clear. *Popular Science*. Monthly 12.
- _____ (1932). Charles Hartshorne & Paul Weiss(eds.). *Collected Paper of Charles Sanders Peirce: Elements of Logic*. Vol. 2. Cambridge: Harvard University Press.
- _____ (1934). Charles Hartshorne & Paul Weiss(eds.). *Collected Paper of Charles Sanders Peirce: Pragmatism and Pragmaticism*. Vol. 5. Cambridge: Harvard University Press.
- _____ (1958). Arthur W. Burks(ed.). *Collected Paper of Charles Sanders Peirce: Science and Philosophy*. Vol. 7. Cambridge: Harvard University Press.
- Ritzer, G.(1996). *Sociological Theory*. 김왕배 외 옮김(2006). **사회학이론**. 서울: 한울출판사.
- Rorty, R.(1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*. 김동식 옮김(1996). **우연성, 아이러니, 연대성**. 민음사
- _____ (1991). *Objectivity, Relativism, and Truth*. Cambridge University Press.

- Rosaldo, R. (1997). Cultural Citizenship, Inequality, and Multiculturalism. In W. V. Flores & R. Benmayor(Eds.). *Latino Cultural Citizenship: Claiming Identity, Space, and Rights*. 27-28. Boston: Beacon.
- Saxe, D. W.(1991). *Social Studies in Schools: A History of the Early Years*. Albany: State University of New York Press.
- Wenzel, H.(1999). *George Herbert Mead zur Einführung*. 안정오 옮김(2000). **미드** 고양: 인간사랑.
- Wiebe, R. H.(1996). *Self-Rule: A Cultural History of American Democracy*. 이영옥박인찬·유홍림 옮김(1999). **미국 민주주의의 문화사**. 한울아카데미
- Wood, P.(2003). *Diversity: The Invention of a Concept*. 김진석 옮김(2005). **다양성: 오해와 편견의 역사**. 서울: 도서출판 해바라기.
- 富増章成(토마스 아키나리, 2001). 오근영 옮김(2010). **하룻밤에 읽는 서양 사상**. 서울: 랜덤하우스.

「사회과 시민성에 대한 프래그머티즘 인식론의 함의」를 읽고

한 현 지

제주대학교 박사과정

발표자의 문제의식은 사회과에서 말하는 시민성이 이론적·역사적·사회사적 고찰 없이 언급되거나 한정된 배경을 바탕으로 정의되는 경향이 많으며, 사회과 시민성의 스펙트럼이 방만한 것으로 보인다는 것이다. 이에 대한 대안으로 발표자는 프래그머티즘을 통하여 시민성을 개념화하고자 하였다. 시민성에 대한 인식론적 고찰이라는 측면에서 의미 있는 제안이라고 생각한다. 하지만, 필자의 문제의식처럼 시민성의 개념화에 대한 역사적·사회사적 고찰이 필요하다면 그것은 한국 사회의 역사적·사회적·문화적 상황을 고려한 것이어야 할 필요가 있다고 생각한다.

한국의 사회과는 해방이후 미국에서 도입되었기 때문에 미국 사회과의 목표·내용·방침을 참고하지 않을 수 없었던 것이 사실이다. 하지만, 이 과정에서 우리사회의 독특한 사회·문화적 배경은 무시되었다고 해도 과언이 아니다. 게다가 1990년대 이전까지 한국사회는 분단과 전쟁, 독재·군부 정치 등으로 시민교육이 제대로 이루어지지 못했다. 이러한 배경에서 미국의 대표 철학인 프래그머티즘 인식론을 바탕으로 한 해석이 우리 사회과 시민성에 대한 설명으로 얼마나 적합한 것인지 반성해 볼 필요가 있다.

특히 사회과 교육이 바람직한 시민성 교육의 방향을 제시할 수 있어야 한다는 측면에서 우리 사회의 역사적·사회적·문화적 배경을 고려한 시민성은 어떻게 개념화할 수 있을지에 대한 언급이 있으면 좋을 것 같다. 미국의 사회과가 우리나라에 정착하던 시기의 시민성과 시대적 배경을 달리하면서 시민성 개념이 한국 사회에서 어떻게 구현되고 있는지 규명해주셨으면 한다.

둘째, 해당 논문의 핵심은 프래그머티즘 인식론의 성격이 사회과 시민성 형성에 어떻게 영향을 미쳤으며 이를 통해 시민성이 어떠한 방식으로 개념화될 수 있는지를 분석하는 일이다. 발표자는 프래그머티즘 인식론의 성격을 다음의 세 가지로 분류하였다.

- 탐구논리와 개인의 간주관적 성격을 중시하는 과학주의적 프래그머티즘
- 탐구공동체를 확장한 민주주의를 지향하는 민주적 프래그머티즘
- 연대의 확장과 개인의 정체성을 함께 지향하는 다문화주의적 프래그머티즘

발표자는 이상의 세 가지 성격을 각각 과학적 시민성, 민주적 시민성, 다문화적 시민성

으로 대응시킨다. 이와 같은 논의는 시민성에 대한 인식론적 함의를 찾아내고, 시민성 고찰에 깊이를 더하였다는 의의가 있다.

발표자의 시도에 기본적으로 공감을 하면서, 프래그머티즘 인식론의 시민성에 대한 해석에 더 큰 의미 부여가 가능하지 않을까하는 생각을 하게 된다. 인식론은 본질을 드러내는 철학으로 해당 본질을 참고하여 앞으로의 방향성을 모색해 볼 만하다. 프래그머티즘 인식론을 바탕으로 사회과교육의 목표인 시민성을 개념화하는 시도는 발표자가 언급한 대로 사회과의 본질을 드러내는 일이다. 그렇다면 본질의 발현이라는 측면에서 발표자가 제시한 프래그머티즘 인식론의 시민성에 대한 개념화가 사회과 교육에 어떠한 방향성을 제시할 수 있을지 발표자의 의견을 듣고자 한다. 이러한 논의는 미래 사회에 더욱 심화될 정보화에 대한 시민성, 이미 그 문제의 심각성이 오래도록 제시되었으나 앞으로 더욱 중요한 문제로 대두될 환경시민교육의 시민성 개념 등을 규명하는 일이 될 수 있다.

마지막으로 발표자가 언급했듯이 사회과의 본질은 ‘사회과를 통해 무엇을 알 수 있는 지’, ‘어떤 방법으로 사회과 시민성을 드러낼 수 있는지’, ‘왜 사회과 시민성 개념이 중요한지’와 같은 의문으로 드러난다. 그리고 이러한 질문에 대한 답은 사회과 교육과정에 드러나야 한다. 사회과 교육과정의 목표를 살펴보면, 사회과는 학생들이 ‘민주 시민으로서의 자질’을 함양할 수 있도록하는 교과¹¹⁷⁾이다. 민주시민으로서의 자질은 곧 시민성을 의미한다. 이때에 ‘민주’라는 단어는 시민성의 하위 항목이 아니며 시민성을 논의함에 있어서 가볍게 다루어질 수 있는 개념이 아니다.

발표자는 ‘민주’라는 단어가 가지고 있는 포괄적인 의미의 범위를 인정하면서도, 민주 의미의 의미를 참여, 결정, 선택, 실천의 성격을 가진 것으로 한정하며 3가지 시민성 분류에서 Mead와 Dewey의 프래그머티즘에 영향을 받은 것으로서 민주적 시민성을 개념화한다. 또한, 네오프래그머티즘의 영향을 받은 다문화적 시민성을 민주적 시민성의 확장된 형태로 파악하면서도 다문화적 시민성이라는 용어를 사용함으로써 사회과 교육에서 최종 목표로 하는 민주시민의 시민성을 드러내는데 한계가 있지 않았나 생각한다. 논의가 광범위해 지지 않는 선에서 민주라는 용어를 좀 더 엄밀히 사용할 필요가 있을 것 같다.

논의를 마무리하며, 프래그머티즘의 저명한 학자인 존 듀이의 말처럼 학교는 사회 밖에 있지 않고 또 단순히 사회의 일부이기만 한 것이 아니며, 사회 그 자체이다. 또 학생은 미래에 시민이 되는 것이 아니라 이미 사회에 존재하는 시민이다. 이러한 측면에서 모든 교육은 그 자체로 시민성 함양 교육일 수밖에 없다. 그럼에도 불구하고 시민성 함양을 직접적이고 제 일의 목표로 하는 교과는 사회과뿐이다. 그렇기에 사회과 교육에서 시민성에 대한 규명은 가장 중요한 일이며 또 가장 힘든 일일 것이다. 이토록 어려운 주제에 대하여 인식론을 통해 사변적 논의가 아닌 그 본질을 파악하려고 노력하신 발표자에게 진심으로 박수와 격려를 보낸다.

117) 교육과학기술부(2015). 사회과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호[별책7]

지역 기반의 지속가능발전교육(ESD) 실천 사례: 제주지역 NGO의 활동 경험

고 은 경

제주대학교

목 차

- I. 서론
- II. 지속가능발전교육
- III. 제주 지역에서의 ESD 실천 사례
- IV. 요약 및 제언

I. 서론

오늘날 우리는 지난 수세기 동안 인류가 보존해온 자연, 사회, 문화적 가치를 불과 반세기만에 빠르게 훼손하고 변화시키고 있다. 이는 우리나라뿐만 아니라 전 세계적인 현상이며 기후변화, 천연자원의 고갈, 국경을 초월하는 환경오염, 생물다양성의 위기, 고유 전통문화와 가치 상실과 같은 결과를 초래하고 있다(세계환경발전위원회, 2005, 삭스, 2015).

1970년대부터 일부 학자들이 산업 발전으로 파괴되어가는 지구 생태계에 대한 우려를 심각하게 제기하기 시작했다. 이후 부룬틀란드 보고서라 불리는 『우리 공동의 미래(Our Common Future)』라는 보고서에서 생태학적으로 무책임한 발전은 인류를 멸망으로 이끌 수 있다는 논의를 더욱 확장시켰다. 이때 처음으로 지속가능한 발전(sustainable development)라는 개념이 명명되었고, 이후 국제사회는 1992년 리우데자네이루에서 모여 지속가능한 발전을 위한 지구정상회의 즉 유엔환경개발회의(United Nations Conference

on Environment and Development, UNCED 이하 리우회의)’를 개최하였다. 이 회의에서 채택한 ‘의제21(Agenda 21)’은 지구 환경보전의 구체적 방안을 제시한 21세기 행동 지침으로 발전에 대한 권리를 현세대와 후세대 모두의 발전 및 환경과 관련된 필요를 공정하게 충족시킬 수 있는 방식으로 실현되어야 한다고 명시하고 있다(쇼보, 2011).

1992년 리우회의를 개최한 20년이 지난 후 2012년, 다시 국제사회는 리우에 모여 유엔 지속가능발전정상회의(Rio+20)를 개최하였다. 전 세계가 함께 2030년까지 이룩하고자하는 목표인 ‘지속가능한발전목표(Sustainable Development Goals, 이하 SDGs)¹¹⁸⁾’를 만드는 초석을 마련하였을 뿐만 아니라 Rio+20가 지속가능한 발전을 위한 시민사회의 주도적인 참여를 강조하였다. 지구의 공동 문제 해결을 위해 보다 폭넓은 주제를 다루면서, 개도국과 선진국 모두에게 적용되며 정부뿐만 아니라 NGO, 기업 및 민간의 참여 범위가 더욱 확장될 수 있도록 하려는 노력을 보였다. 1992년 리우회의 이후부터 의제21의 각 국가별 그리고 지역 단위의 실행을 위해 ‘지방의제21’을 만들고 우리나라에서도 각 지역별로 21의제협의회들이 발족되어 민간의 목소리를 모으려 노력하였다. 그러나 이 지구촌 사회는 아직도 인류 공동이 함께 풀어나가야 할 문제들이 해결되지 않고 있기 때문에, 아직도 더 지구의 시민들의 참여가 필요한 실정이다.

리우회의의 대원칙과 최근 SDGs에서 담고 있는 내용 중 지역 실천의 관점에서 주목할 만한 것은 토착민과 지역 사회에서 전통적 지식과 관행의 역할, 평화·발전·환경 보호의 상호 의존적 관계, 지속 가능한 발전을 이루기 위한 전 세계 청년들의 참여 촉진 등을 들 수 있다. 특히 지역의 청년들이 이 지구촌 사회의 밝은 미래를 보장하기 위하여, 그들의 독창성, 이상, 그리고 용기가 결집되어 나아가 범세계적 동반자 관계가 구축되어야한다는 점이 강조될 수 있다.

본 글에서는 지역 자산 활용과 시민(특히 청소년 및 청년층) 참여라는 2가지 측면에서 실제 제주지역에서 지속가능한 발전을 위해 활동하는 글로벌이너피스¹¹⁹⁾ 라는 NGO의 실천 사례를 소개하고자 한다. 이러한 경험의 사례를 통해 교육적 의미를 찾으며 더 나아가 더 발전적이고 체계적인 지속가능발전교육(Education for Sustainable Development, ESD)

118) SDGs는 유엔을 중심으로 국제사회가 함께 2016년 - 2030년까지 실현하고자 하는 범지구적 목표로, 사회적 포용, 지속가능한 발전, 인간과 환경의 조화를 강조하고 있다. 총 17개의 목표로 구성되어 있으며 핵심주제는 다음과 같다. ①빈곤퇴치, ②기아종식, ③건강과 웰빙, ④양질의 교육과 평생학습, ⑤성평등과 여성의 자력화, ⑥모두를 위한 물과 위생, ⑦모두를 위한 에너지, ⑧지속적·포용적·지속 가능한 경제성장과 양질의 일자리, ⑨산업, 혁신, 사회기반시설, ⑩국내 및 국가 간 불평등 감소, ⑪지속가능한 도시와 공동체, ⑫지속가능한 생산과 소비, ⑬기후변화와 대응, ⑭해양생태계 보존, ⑮육상생태계 보호·복원·증진, ⑯정의 평화, 효과적인 제도, ⑰지속가능발전을 위한 글로벌 파트너십 활성화

119) 글로벌이너피스(Global Inner Peace)는 국가, 인종, 종교, 정치적 이념을 초월하여 지구가 직면하고 있는 여러 가지 문제들을 글로벌시민운동(Global Citizenship Movement)을 통해 해결하고자 노력하고, 지구 평화에 이바지하고자 설립된 비영리 시민사회단체이다. ‘세계적으로 생각하고 지역적으로 행동하라(Think Globally Act Locally)!’라는 슬로건으로 제주지역의 청년들이 주축이 되어 지구의 지속가능한 발전을 위해 활동하고 있다.

실행에 대한 시사점을 찾고자 한다.

II. 지속가능발전교육

넬슨 만델라가 ‘교육은 세상을 바꿀 수 있는 가장 강력한 무기다 (Education is the most powerful weapon you can use to change the world)¹²⁰⁾.’라고 하였듯이 이 지구촌 사회가 직면한 문제를 세계의 시민들이 함께 해결하기 위해서는 교육이 가장 중요한 역할을 할 것이다. 유엔교육과학문화기구(United Nations Educational Scientific Cultural Organization, UNESCO)를 선두로 하여 지구촌 환경, 사회경제적 문제들을 해결하고 새로운 대안을 찾기 위한 지속가능발전교육(Education for Sustainable Development, ESD)이 그러한 역할 중 하나이다. UNESCO는 지속가능발전교육(이하 ESD)을 “모든 사람들이 질 높은 교육의 혜택을 받을 수 있으며, 이를 통해 지속가능한 미래와 사회 변혁을 위해 필요한 가치, 행동, 삶의 방식을 배울 수 있는 사회를 지향하는 교육”으로 정의하고 있다.

ESD는 지속가능발전에 대한 학습과정인 동시에, 지속가능발전을 달성하는 데 필요한 능력과 의지를 길러주는 과정으로서의 교육이고, 근본적으로 가치관을 변화·증진시키는 과정이며, ‘인권 존중, 미래 세대 존중, 생태적 다양성 존중, 문화적 다양성 존중’과 같은 가치를 강조하는 교육이다(유네스코한국위원회, 2012).

이러한 특성으로 오늘날 국제사회가 함께 성취하고자 하는 17개의 목표인 SDGs의 달성을 위해서도 ESD의 역할과 기대가 더욱 커지고 있다. ESD는 특정한 교육 형식에 국한되지 않고 서로 통합적일 수 있으며 다양한 방법론과 지속가능발전을 실현하기 위한 다양한 계층의 학습자를 아우를 수 있는 특징을 갖고 있다. 교육의 내용 역시 폭넓게 다루어 지는데, 통상 아래 사회적·환경적·경제적 관점으로 크게 3가지로 구분하여 보고 있다.

120) UN, Education for All (EFA), <http://www.un.org>. (2016. 4. 10)

<표 II-1> 지속가능발전교육의 핵심내용

구분	사회적 관점	환경적 관점	경제적 관점
핵심 내용	인권 평화·안전 통일 문화 다양성 사회 정의 건강·식품 소양(매체, ICT) 세계화·국제적 책임	자연자원, 에너지 기후 변화 생물다양성 환경문제 지속가능한 식량 생산 지속가능한 촌락·도시 재해 예방·감소 교통	지속가능한 생산과 소비 기업의 지속가능성 시장경제 빈부 격차 완화

출처 : 박태윤·성정희(2007)

위 핵심 주제들은 지역사회가 갖고 있는 수많은 유·무형의 자산에 투영시켜 지속가능발전교육의 소재로 활용될 수 있으며, 다양한 방법을 통해 학습자의 바람직한 행동 변화와 가치관 변화까지 가져올 수 있다.

ESD를 지역적으로 실행하는 유엔대학 고등연구소 글로벌 RCE 서비스센터(Global RCE Service Centre, UNU-IAS)에 따르면 전 세계적으로 RCE는 1) 대학중심 모델과 2) 지자체 중심 모델, 3) 기타 연구소나 NGO 중심 모델 등으로 크게 3가지 유형으로 구분된다. 대학중심 모델이 다수를 이루고 있으나 2번, 3번 유형도 상당수를 이루고 있어 각 지역의 여건에 맞는 방식의 ESD 네트워크가 다양한 형태로 형성되고 있음을 볼 수 있다. 특히 미국에서는 ESD의 실행에 있어서 NGO가 중심이 되어 큰 역할을 하고 있다(성정희·변원정, 2013).

III. 제주 지역에서의 ESD 실천 사례

지구환경과 지구촌 사회가 직면하고 있는 여러 가지 문제들을 글로벌시민운동(Global Citizenship Movement)의 형태로 통해 해결하고자 노력들이 있는데 최근 제주에서 설립된 NGO인 글로벌이너피스(Global Inner Peace)가 그중 하나이다. 지구촌 평화가 이루어지기 위해서는 개개인의 시민들의 내적 역량강화와 행동변화가 필요하고, 그러한 변화들이 모이면 지구의 지속가능한 발전에 이바지할 수 있다. 이러한 철학적 배경을 갖고 시민들의 행동변화를 촉구하고 있는 글로벌이너피스는 '세계적으로 생각하고 지역적으로 행동하라 (Think Globally Act Locally)!'라는 슬로건으로 제주지역 청소년과 청년들이 중심이 되어 활동을 하고 있다. 이 글에서는 글로벌이너피스가 지난 2015년 4월 ~ 2016년 2월까지 제

주 지역의 초중등생 및 대학생들과 함께 실시한 3개의 프로그램인 i) 유엔 세계평화의 날(UN International Day of Peace) 제주지역 캠페인, ii) 화산섬으로서의 제주-그 섬을 지키는 청년들, iii) 국제 모국어의 날(UNESCO International Mother Languages Day) 제주지역 캠페인을 사례를 소개하고자 한다.

1. 유엔 세계평화의 날 (UN International Day of Peace), ‘제주, 평화의 길을 걷다’ , ‘제주, 평화의 방사탑을 쌓다’ .

유엔 세계평화의 날은 전 세계의 전쟁과 폭력이 중단될 수 있도록 평화의 이상을 전 세계의 시민들이 기념하고 강화시킬 수 있게 유엔과 함께 모든 나라, 모든 조직, 모든 시민들이 참여하여 평화를 실천하는 날이다. 유엔 공보국(UN Department of Public Information, DPI)에서 인증하는 유엔세계평화의날 한국조직위원회의 공식협력단체로서 글로벌이퍼프스는 유엔 세계평화의날 캠페인 프로그램을 제주지역에서 실시하게 되었다. 해마다 유엔 사무총장은 평화의 날 100일 전에 세부 주제를 발표하고 전 세계인의 참여를 촉구한다. 따라서 본 프로그램은 단순한 이벤트성 행사가 아닌, 유엔 본부에서 발표되는 그 해의 주제 선언과 함께 교육적 프로그램이 시작된다. 예를 들어 2014년 유엔 세계평화의 날 주제는 ‘인류의 평화에 대한 권리(The Right of Peoples to Peace)’로 반기문 유엔사무총장은 아래와 같이 메시지를 발표하였다¹²¹⁾.

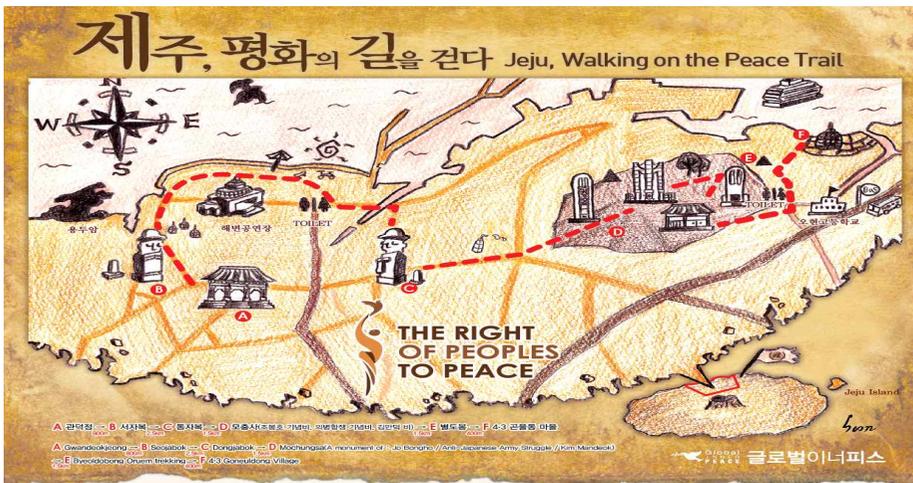
세계평화의 날이 100일 앞으로 다가온 오늘, 유엔(the United Nations)은 국가, 지역 사회, 그리고 각 개인들이 갈등을 종식하고 화합을 이루기를 요청합니다. 이번 해 세계평화의 날 테마는 인류의 지속가능한 발전과 기본권의 실현, 그리고 자유가 평화와 안보에 달려 있다는 주요 메시지를 전달하면서...우리는 테러와 전쟁에서 희생당한 민간인들, 그들의 집과 미래가 폐허가 되어버린 상처받은 가족들, 그리고 몇 십년 전 수준으로 발전이 역행된 국가들과 단결하여 행동하여야 합니다...9월 21일에, 세계의 모든 세계 평화의 날 기념식의 현장에서 - 대도시와 작은 마을, 분쟁 지역과 평화로운 지역 공동체에 이르기까지 - 사람들은 이러한 본질적인 메시지를 널리 알릴 것입니다. 그들은 인간 다양성의 가치와 우리의 단결이 불려올 힘을 기념할 것입니다. 우리가 카운트다운을 시작하는 지금, 나는 모든 평화를 사랑하는 사람들이 그들의 친구들과 이웃들과 좋은 관계를 맺고, 그들의 지역 공동체에 있는 조직과 정부기관에 참여하기를 촉구합니다. 우리 모두 함께, 인류의 평화에 대한 권리(The Right of Peoples to Peace)를 주장합니다.

반기문

반기문 사무총장은 이 메시지에서 인권 우선의 접근으로서 인류의 기본권의 실현, 자유가 평화와 안보에 달려 있다는 것을 강조하였다. 이 발표문이 공지된 시점에서 글로벌이퍼프스는 유엔 본부에서 게재하는 다양한 보충자료들을 수집하고, 청년들이 참여하여 자발적으로 프로그램을 주도할 수 있도록 일련의 과정을 거치며 캠페인을 준비하였다. 캠페인 준

121) 유엔세계평화의날 한국조직위원회 한글번역본 제공

비의 모든 원칙은 ESD에서 강조하듯 준비해나가는 ‘과정’을 중요하게 보고 있다는 점에 주목할 수 있다. 2014년 세계평화의 날 준비팀 청년들은 수차례의 스터디 모임과 사전 답사를 통해 제주와 2014년 유엔 세계 평화의 날의 연결점을 찾는 토론의 과정의 거치도록 하였다. 그러한 일련의 과정을 거쳐 반기문 사무총장이 발표한 이 평화의 날 메시지를 제주의 지역사회에 적용하여 제주의 역사 속에서 희생당한 제주인들의 인권 그리고 문화 다양성의 가치를 존중하고, 평화를 기원하자는 의미를 담은 ‘제주, 평화의 길을 걷다’라는 평화 대행진 걷기행사와 전시회를 실시하였다. 역사적으로 희생된 인권의 아픔이 묻어있는 현장을 직접 돌아보며 제주와 지구촌의 평화를 염원한다는 취지의 행사로, 초등학교부터 대학생, 일반 제주시민들까지 약 300여 명에 달하는 대규모의 참여자가 함께 걸어 주목을 받았다. 인권, 안보, 빈곤퇴치, 종교와 평화, 문화다양성 존중 등 이슈를 세계평화의 날과 제주를 연결하여 지역단위에서 행동으로 옮기는 국제캠페인의 형태로 진행된 것이다. 이 걷기 행사를 통해 참가자들은 아래 주요 장소를 방문하여 자신의 속해 있는 지역사회 곳곳에 산재해 있는 역사적 장소와 상징물들을 통해 인류의 평화에 대한 권리(The Right of Peoples to Peace)에 대한 의미를 연결하여 생각하고, 함께 세계평화를 염원하는 기회를 갖게 되었다. 참여자들은 평화의 날이라는 국제적인 캠페인에 참여하여 지역사회에서 일어난 인권의 아픔을 느끼고 공감하는 마음을 갖게 되고, 뉴스에서만 보는 전 세계의 분쟁에도 관심을 갖게 되는 계기가 되었다. 평화와 화합이라는 주제로 다양한 국적의 도내 주재 외국인들과 초중등을 비롯한 대학생 일반 시민까지 다양한 참여자들이 함께 이 날을 기리면서 함께 행동하였다는 것 자체에 큰 의미를 부여하였다.



<그림 III-1> 2014년 유엔 세계평화의 날 ‘제주, 평화의 길을 걷다’ 포스터

<표 III-1> 2014년 유엔 세계평화의 날 제주지역캠페인 방문 장소별 주제

순서	장소	내용	ESD 관련 주제
1	제주시 관덕정 앞 광장	제주4·3 사건 발단지 천주교 신축교안 순교지	인권 종교와 평화
2	서자복, 동자복, 방사탑	제주성(濟州城)을 동서쪽에서 지키던 양대 석상 민간신앙에서 마을을 보호하는 돌탑인 방사탑	안보 평화
3	모충사	일제 강점기 항일투쟁 기념탑	인권 자유
4	김만덕 기념관	조선시대 기근과 빈곤퇴치에 앞장섰던 여성의 이야기	빈곤퇴치
5	곤을동 마을	제주4·3 사건으로 폐허가 되어 남은 마을터	인권

평화의 길 걷기 시작점은 제주의 4.3사건의 발단지이자 종교 갈등의 한 예로 천주교 신축교안의 순교지인 제주시 관덕정 앞 광장에 모여 반기문 유엔 사무총장의 영상 메시지를 대형스크린으로 함께 보고 들었다. 이 날 유엔 세계평화의 날을 기념하여 우리나라에서는 ‘유엔평화의 날 한국조직위원회’가 지정한 공식협력단체들이 전국에서 동시에 행사를 진행하여, 참여자들은 제주뿐만 아니라, 자신이 전국적이며 범지구적인 국제캠페인에 참여하는 일원이라는 인식을 하게 되었다.

이 날 참여하였던 한 A 고등학생은 “솔직히 말하자면요, 걷기 행사를 참여하기 전에는 세계 평화가 너무 광범위하고 비현실적인 개념이라 생각되어 특별히 관심을 붙이지 못했습니다. 나와는 다른 세상의 이야기 같았는데, 걷기 행사의 일부분으로 제주 4.3 터인 잃어버린 마을을 방문하고 관련 동영상을 시청하면서 평화의 중요성을 몸소 체험할 수 있는 시간이었습니다. 무작정 평화는 중요하다고 주입하는 게 아니라 현장 학습을 통해 저희 스스로 평화의 가치를 깨달을 수 있게 해주어 더욱 의미가 깊었습니다.”고 하며 실제 현장에서의 느끼는 점이 많았다고 하였다. 한편 이 날 초등학교 자녀들과 함께 행사에 참여했던 A 학부모는 “저희 아들과 우선 전쟁과 4.3사건에 관해 이야기 나누어보았습니다. 깊숙이 들어가지 않아도 아이들이 사진자료만을 보고도 ‘무서워, 싫어, 끔찍해’라고 했었어요. 이런 고통, 아픔, 슬픔 등이 일어나지 않으려면 꼭 필요한 것이 평화라고 생각했다고 하고, 그래서 평화의 날 활동에 참여하면서 정말 평화가 중요하니까 많은 사람들에게 알리고 싶은 마음이 컸다고 합니다.”고 하였다. 이를 통해 참여 학생으로 하여금 평화에 대한 감수성이 증가되는 면을 볼 수 있었다. 2015년 유엔 세계평화의 날 주제는 ‘평화를 위한 파트너십

(Partnerships for Peace)’로 제주의 고등학생들이 주축이 되어 ‘2015 유엔세계 평화의 날-제주, 평화의 방사탑을 쌓다’라는 국제캠페인 프로젝트를 실시하였다. 방사탑은 제주에서 전통적으로 마을의 안녕과 안전·번영을 기원하며 마을공동체에서 마을 어귀에 쌓았던 돌탑으로 인간안보(Human Security) 및 평화를 의미한다고 할 수 있다. 세계평화의 날을 맞이하여 재활용종이를 활용하여 만든 돌모양 조형물에 전 세계의 다양한 언어로 ‘평화’를 뜻하는 글씨를 새겨 다함께 차곡차곡 쌓아 평화의 방사탑을 완성시키는 퍼포먼스를 실시하였다. 조형물을 쌓으면서 올해 주제인 평화를 위한 파트너십, 협력의 의미를 부각시킬 수 있게 하였고, 이 세계의 폭력 및 갈등의 악운을 막고 다함께 평화와 협력을 염원하는 기회를 가졌다. 글로벌이너피스가 NGO라는 특성상 평소 본 단체에 관심 있었던 학생, 교사, 학부모들이 사전신청을 통해 행사에 참여하고, 특히 각 고등학교 별로 동아리 중심의 학생들의 모임에서 이 캠페인 준비를 위해 자발적 추진단이 만들어져 캠페인 기획단계에서부터 함께 모여 협력과 연대를 하게 되었다. 학생들이 글로벌이너피스에 보내온 활동 기획서들을 모아 아래 표와 같이 주요 내용과 주제를 요약해보았다.

<표 III-2> 2015년 유엔 세계평화의 날 제주지역캠페인 참가단체 부스 운영 주제

단체명	내용	ESD 관련 주제
제주중앙여자고등학교 동아리 The Glocals	공정무역 인식개선 및 홍보 시리아 난민 이슈에 관련	지속가능한 생산·소비 (공정무역) 인권
제주도 중고생 연합동아리 ‘읽엄시민’	평화의 부채 만들기 및 참가 외국인들을 대상으로 제주 돌문화 탐방 영어가이드	문화 다양성
BRANKSOME HALL ASIA (제주 주제 캐나다 국제학교) 동아리 ‘브랭십이너피스’	유엔새천년개발목표 MDGs 홍보	유엔새천년개발목표 MDGs
제주도 고등학생 한복 연합동아리 ‘한놀주니어’	한국의 문화를 세계로 알리기 위한 한복 체험 행사	문화 다양성
제주외국어고등학교 동아리 ‘VANK’	각국언어로 평화 에코백 만들기 독도 의용 수비대에게 편지쓰기 통일과 평화에 대한 퀴즈게임	평화 통일
제주외국어고등학교 동아리 ‘YUPAD’	정치·외교·법의 관점에서 위안부 문제 관련	인권

초중등생을 비롯하여 대학생, 학부모 및 제주도 내 거주 외국인들을 포함하여 300여 명이 참여한 이번 국제캠페인은 글로벌이너피스가 플랫폼의 역할을 하고, 도내 고등학생들이 주도했다는 점에 큰 의의가 있다. 평화라는 주제를 자신들이 생각하는 범위에서 실천적으로 실행에 옮길 수 있는 아이디어들을 내고, 학생들끼리 서로 논의하며 준비해나가는 과정에 주목할 수 있다. 이 캠페인에 참여하였던 한 동아리 인솔 교사는 “학생들이 스스로 리더격이 되어 사전 준비를 통해 학습하고, 자기 문화에 대해서 영어로 외국인들에게 직접 알리는 큰 경험이 되었다. 정형화된 교육과 훈련을 받지 않아도 아이들이 이번 행사를 준비하면서 자신들 나름대로 지역의 문화유산에 대한 공부를 하고 자신들의 수준에 맞게 외국인들에게 소개할 수 있는 과정에 주목했다. 이러한 과정을 통해 아이들이 많이 성장했음을 느낀다.”라고 하며 ‘과정’의 중요성에 대해서 강조하였다. 이번 행사에 참여한 A 중학생은 “사실 친구를 따라서 온 행사지만 이렇게 재미있을 줄은 몰랐다. 외국인들과 함께 한다는 것 자체가 매우 어려운 일인데도 불구하고 오늘은 ‘유엔 세계 평화의 날’이라는 이름에 걸맞게 정말 외국인이든 한국인이든 모두 하나가 된 것 같다.”¹²²⁾라고 하며 평화를 위한 연대와 화합에 대한 소감을 전했다.

2. 지역의 가치를 지키는 교육 프로젝트, ‘화산섬으로서의 제주-그 섬을 지키는 청년들’

글로벌이너피스는 지역 청년들이 자신의 지역과 세계를 잇는 다양한 교육활동을 실시하고 있는데 그 중에서 ‘화산섬으로서의 제주- 그 섬을 지키는 청년들 프로젝트’에서의 지역 기반의 ESD 실천사례와 의미를 탐색하고자 한다. 화산섬인 제주도는 독특한 자연 및 인문 환경을 갖고 있는 지역으로 풍부한 유·무형 자산을 갖고 있으나 제주의 청소년들은 일상생활 속에서 익숙해져서 주변에 있는 자산에 대한 그 소중한 가치를 인지하지 못하는 경향이 크다. 글로벌이너피스의 지역가치 지키기 교육 프로젝트를 통해 지역 청(소)년을 중심으로 지역 문화의 가치를 인식하게 하고 문제의식을 가질 뿐 만 아니라 그들이 스스로 이러한 가치를 국제적으로 알리고 타 문화 사람들과 교류할 수 있는 프로그램을 마련하였다.

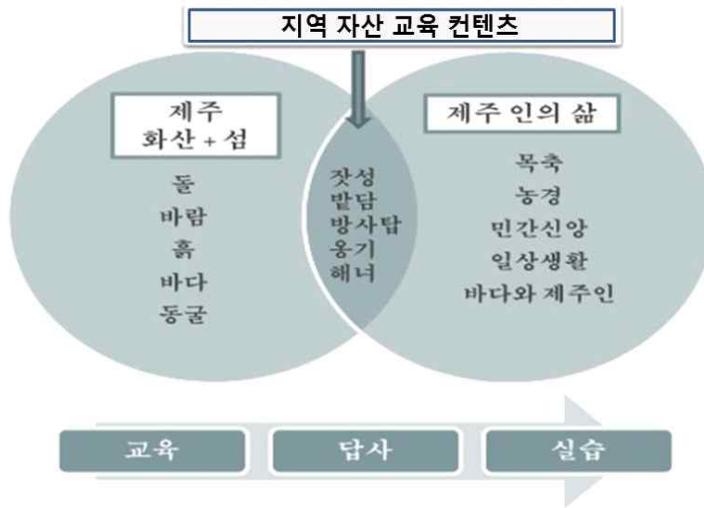
이 프로그램은 화산섬이라는 지역적 특색을 기반으로 형성된 독특한 제주 고유의 문화를 이해하고, 지역문화 가치에 대한 인식 제고와 문화적 다양성 수용의 특면에서 도내 이주 외국인과의 교류 활동을 펼쳤다. 제주의 돌, 바람, 흙을 기반으로 한 지역 고유문화를 탐색할 뿐만 아니라, 국제사회에서 인정받는 세계인이 함께 지켜야할 유산들과 연결하여 지역 청년들이 주도적으로 지역을 알고 지키는 행동변화를 촉구하기 위한 아래와 같은 주

122) 대한민국청소년기자단 홈페이지 (<http://youthpress.net/>), 제주, 유엔 세계 평화의 날을 맞아 돌문화 공원에서 행사 진행, 2016년 4월 2일 검색

제로 ESD프로그램을 진행하였다.

<표 III-3> 화산섬으로서의 제주 - 그 섬을 지키는 청년들 교육 주제

카테고리	지역 자산	주제	국제사회와 연계	ESD주제
I	돌	흑룡만리 밭담문화	UN FAO 지정 세계중요농업유산(GIAHS)	식량안보
		마을수호 방사탑	-	인간안보
		갯성과 목축문화	-	문화다양성
	용암동굴과 동굴 위 마을	용암동굴과 동굴 위 마을	UNESCO 세계자연유산	세계 유산
II	제주바다	제주바다문화 제주해녀	UN세계해양의 날 캠페인	해양보호
III	제주흙	제주옹기	-	문화 다양성



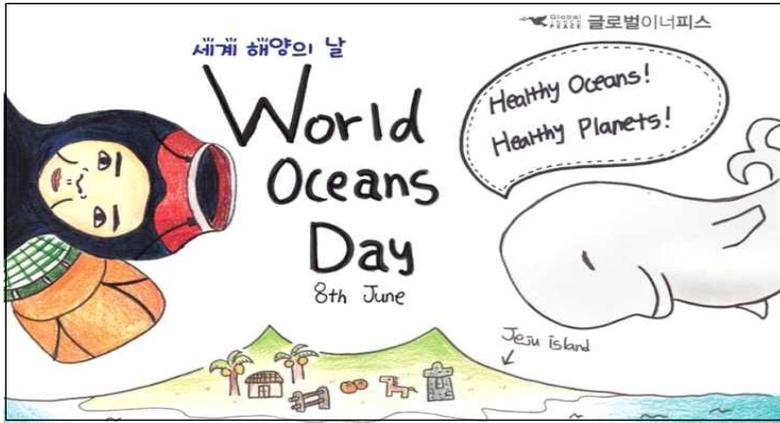
<그림 III-2> 지역 자산을 활용한 교육의 흐름

이 프로그램은 제주가 갖고 있는 자연적 요소(돌, 바람, 흙, 바다, 용암동굴 등)을 그러한 자연에 적응하며 살아온 제주인의 삶을 투영시켜 나온 결과물로서 발담, 방사탑, 제주옹기, 해녀 등을 교육의 소재로 활용하였다. 참여자들을 위해 각 주제별로 해당 전문가를 초청하여 특강을 들으며 전문적 지식과 이해의 폭을 넓히고 토론하게 하였다. 실제 현장을 답사하고 그 결과물을 모아 영어로 연습을 한다. 이후 제주도내에 거주하는 외국인들을 모아 함께 답사하며 청년들이 직접 해당 주제에 대해 영어로 소개하게 하였다. 특히 국제적으로 그 가치가 인정되고 전 인류가 함께 보존해야하는 세계자연유산, 세계중요농업유산 등을 다룰 때는 제주뿐만 아니라 해외의 다른 지역의 해당 유산들이 어떤 것들이 있는지도 함께 알아보고, 지역의 자산들의 국제적으로 어떠한 의미와 가치를 지니는지도 함께 토론하였다. 예를 들어 FAO(Food and Agriculture Organization of the United Nation, 유엔농업식량기구)에서 지정하는 세계중요농업유산(Globally Important Agricultural Heritage Systems, GIAHS)의 사례를 들 수 있다.

GIAHS는 농업인이 지역 환경에 적응하면서 100년 이상 오랜 기간에 걸쳐 형성된 것으로서 농업적 토지이용, 전통적인 농업과 관련되고 육성된 문화, 경관, 생물다양성 등이 보전·유지·전승할 만한 가치가 있는 전통적 농업활동 시스템과 그 결과물을 말한다¹²³⁾. 이는 오늘날 지구가 당면한 과제인 기후변화 대응, 식량안보 뿐만 아니라 지속가능한 발전을 위해서도 상당히 중요한 의미를 갖는 유산이라고 할 수 있다. 제주의 농촌에서 흔히 볼 수 있는 발담이 FAO의 세계중요농업유산에 지정되었다. 이는 제주 화산섬의 척박한 대지에서 식량안보적 측면, 그리고 태풍에 견딜 수 있으며 내부 미기후 형성의 과학적인 배경 등 지속가능한 발전의 측면에서 그 중요성이 인정된 것이다. 발담 전문가 강연, 현장 답사, 토론, 영어연습 등의 과정을 거쳐 외국인 참여자들과 함께 발담 트레킹을 하는 등 생생한 교육 프로그램이 진행되었다.

또한 유엔 공보국에서 공식적으로 인가를 받은 유엔세계해양의날 조직위원회의 멤버들로 구성된 글로벌이너피스의 팀이 2015년 유엔 세계 해양의 날을 준비하며, 해양정화 봉사활동과 더불어 상괭이와 제주해녀를 주제로 프로그램을 진행하였다. 제주바다 오염으로 플라스틱 쓰레기를 먹고 폐사한 돌고래과 같이 생긴 상괭이, 그리고 유네스코 인류무형문화유산에 등재 준비중인 제주해녀에 대한 프로그램을 비슷한 과정을 거쳐서 진행하였다.

123) 제주의 소리, 세계가 인정한 제주발담, 중요농업유산 등재, 2014년 4월 3일



<그림 III-3> 2015년 세계 해양의 날을 위한 제주캠페인 포스터

3. 유네스코 국제모국어의 날 (International Mother Lanaguses Day) , ‘제주어, 혼디모영 자디자’

세계의 언어는 7천 가지가 넘는데 지구상 언어의 절반 이상은 앞으로 몇 세대만 지나면 영원히 사라진다고 한다. 유네스코에서는 모국어가 배움의 질을 증진시키고 소외된 이들의 사회 참여를 하도록 하는 도구이기 때문에 기본적인 인간의 권리이자 모든 개발의 유지가능성을 위한 힘이라고 하고 있다. 또한 언어가 사회적 통합, 교육과 발전을 위한 능력으로서 지구촌의 전략적 중요성을 갖고 있으며, 언어가 사라진다면 기회와 전통, 기억과 독창적인 사고방식과 표현 등 더 나은 미래를 위한 가치 있는 자원들이 함께 사라지는 것이라고 하였다¹²⁴⁾. 오늘날 세계에서는 도시화 문제와 소수민족 억압 정책 등으로 수많은 언어가 사라지고 있는데 제주사투리인 제주어 또한 사라질 위기에 있는 언어 중 하나이다.

제주어는 우리나라의 고대언어의 특성을 갖고 있다는 측면과 언어학적 측면에서 상당히 중요한데, 오늘날 제주에서는 고령층 이외에는 제대로 된 제주어를 구사할 수 없기 때문에 유네스코는 이를 아주 심각하게 위기에 처한 언어로 정하고 ‘소멸위기에 처한 언어 지도 (World’s Languages in Danger)’에 올렸다. 이러한 현실을 제주의 청년들에게 알리고 관심을 촉구하기 위해 글로벌이너피스는 국제 모국어의 날(International Mother Language)을 맞아 제주어 지키기 캠페인을 실시하였다. 방글라데시아에서 시작된 국제모국어의 날의 의미와 사라져가는 제주어에 대한 현실이 담긴 내용을 전시함으로써 언어와 문화의 다양성을 지키는 가치의 중요성을 전달하고자 하였다.

124) 뉴시스 NEWSIS '모국어의 날을 아시나요' 유엔, 국제 모국어의 날 기려 (2015. 02.23)

<표 III-4> 세대 간 언어의 계승 정도

소멸 위기 정도	단계	언어의 세대 간 계승
안전	-	모든 세대들이 해당 언어를 사용하고 있음. 세대 간 계승이 계속됨(이탈라스에는 수록되지 않음).
취약	1	대부분의 아이들이 해당언어를 사용하고 있음. 그러나 이 언어는 한정된 영역에서 사용됨.
위협	2	아이들이 더 이상 해당 언어를 집에서 모국어로 배우지 않음. 특히 부모 세대와 그 이전 세대가 사용함.
매우 위협	3	노령인구가 언어를 사용함: 부모 세대는 언어를 이해할 수는 있으나 아이들이나 서로에게 언어를 사용하지는 않음.
소멸 직전	4	노령인구만이 언어를 부분적이고 드물게 사용함.
소멸	5	언어를 사용하는 사람이 없음(소멸추정시기가 1950년대일 경우 이탈라스에 포함됨).

출처 : 유네스코한국위원회, 소멸위기에 처한 언어 지도 (Atlas of the World's Languages in Danger)

캠페인에서 국제모국어의 날의 유래가 방글라데시가 모국어를 지키기 위한 언어수호 독립운동에서 시작되었다는 점에 빗대어, 제주어 또한 제주의 청년들이 지켜나가야 할 언어라는 점을 강조하였다. 언어가 사라지는 것은 그 지역의 문화와 사고방식, 나아가 세계관까지 영원히 잃어버리는 것이기 때문이다.

2015년 2월 21일 국제모국어의 날에는 주로 대학생들이 주축이 되어 본 행사를 진행하면서 사전 준비기간 동안 이들은 제주어가 소멸되고 있는 원인에 대하여 3가지 관점으로 분석하였는데, 그것은 생활방식 변화에 의한 소멸, 전통문화의 기능 보유자들의 감소, 대중매체의 발달과 인터넷에 의한 영향을 들었다.

<표 III-5> 국제모국어의 날 제주지역 캠페인 내용

연도	지역 자산	활동영역	국제사회와 연계	ESD주제
2014	제주어	캠페인 및 전시회 개최	UNESCO World's Languages in Danger 세계의 소멸 위기 언어	문화다양성 (언어)
2015	제주어	토론회 온라인 캠페인 SNS 홍보		

2016년 2월 21일 국제 모국어의 날은 고등학생들이 주축이 되어 제주도 내 여러 국가의 외국인들을 대상으로 인터뷰를 하고 소멸 위기에 있는 언어들에 대한 조사를 하였다. 이 결과들을 모아 자신들의 재능을 발휘하여 유튜브 홍보 동영상을 만들어 온라인 캠페인을 실시하였다. 이 프로그램에 참여한 B 고등학생은 “이런 기회가 흔치 않았고, 자료조사 인터뷰하러 다닌다거나 외국인 만나서 이런거 하는거는 흔치 않아서요. 조사하다고 보니까

모국어의 날이나 제주어의 심각성을 자연스럽게 알게 되었어요. 그래서 이런 활동을 계속 해보려고 같이 참여했던 다른 친구와 함께 학교선생님께 동아리 창설 기획서 쓰는데 떨어졌어요..”라고 하여서, 학생들이 캠페인을 통해 배우는 점이 많았고, 계속해서 이러한 활동을 지속하고자 하는 욕구가 있음을 알 수 있었다. 이 프로그램에 참여한 B 고등학생의 어머니는 “지방에서는 국제적 감각이나 이러한 국제적 활동 문화를 접할 수 있는 기회가 한정적이고, 저나 아이들이 직접 찾아나서기도 힘들지요. 제주도가 국제도시라고는 하지만, 사실 제주도에 관광객들이 많이 오는거 뿐이지, 우리 아이들이 국제적인 감각을 익히거나, 국제적인 사람들을 대할 기회가 없어요. 그리고 텔레비전이나 주변에서 보고듣는 이야기들은 선진국 위주로만 가지, 이렇게 방글라데시의 이야기 등을 비롯한 개도국의 다양한 이야기를 들을 기회가 없는데 아이가 실제로 활동을 하면서 방글라데시 사람도 만나서 이야기도 해보고 하는 거를 보면서 다양한 목소리를 듣게 하는게 좋았어요”라고 하며, 큰 만족감과 효과를 가져왔다고 보였다.

IV. 요약 및 제언

리우회의 이후 지속가능한 발전에 대한 논의가 전 지구적인 관심을 일으키고, 시민사회의 참여가 더욱 강조되고 있는 시점에서 본 글은 지역 자산에 기초한 시민 참여형 ESD 프로그램의 경험 사례를 소개하였다. 정부 주도의 ESD가 아닌 비정부기구(NGO)로서 제주의 글로벌이너피스가 지난 2015년 4월 ~ 2016년 2월까지 제주 지역의 초중등생 및 대학생들과 함께 실시한 3개의 프로그램 중 유엔 세계평화의 날 캠페인, 화산섬으로서의 제주-그 섬을 지키는 청년들, 국제 모국어의 날 캠페인은 ESD 사례를 제시하였다. 이는 ESD의 핵심 교육 내용 중 인권, 평화, 문화 다양성, 안보를 중심으로 다루었고 프로그램에 참여한 학생, 교사 및 학부모의 의견을 통해 대부분 전반적으로 긍정적이고 만족도가 높았다는 점을 알 수 있었다. 프로그램에 참여한 의견들을 종합해보면 인권에 대한 인식과 공감감이 높아졌고, 문화 다양성의 중요성 인식, 세계인들과의 교류를 통해 화합을 통한 평화의 감수성이 높아졌음을 확인할 수 있었다. ESD의 지역 단위의 실행에 있어서 이러한 형태의 프로그램이 상당히 교육적 효과가 있고 지구촌 이슈에 대한 관심 증대와 행동 변화까지 기대할 수 있겠다. 기존에 다루지 않았던 다양한 ESD의 핵심 교육 주제를 앞으로도 여러 가지 형태로 시도해 볼 필요가 있을 것이다.

< 참고 문헌 >

- 박태윤·성정희(2007), **지속가능발전교육을 위한 교사 지침서**, 유네스코한국위원회·유엔지속가능발전교육 통영센터.
- 삭스, 제프리 저·홍성완 옮김(2015), **지속 가능한 발전의 시대**, 21세기북스
- 성정희·변원정(2013), **해외 지속가능발전교육 사례 연구 : 북아메리카 대학-지역-유네스코 활동 협력**, 유네스코한국위원회.
- 세계환경발전위원회 저·조형준·홍성태 옮김(2005), **지구의 지속가능한 발전을 향하여-우리 공동의 미래**, 새물결
- 쇼보, 로이크 저·윤인숙 옮김(2011), **지속 가능한 발전**, 현실문화연구(Developement durable : produire pour tous, protéger la planète).
- 유네스코한국위원회(2012), **유네스코한국위원회와 지속가능발전교육**, 유네스코한국위원회.
- 이선경 외(2012), **국내 민간단체(NGO)의 지속가능발전교육 현황과 과제**, 한국지리환경교육학회지, 20(1) 111-123.
- 이일용·김이경·김현준(2012), **지속가능발전교육의 국제적 추진 전략 특성 분석-우수 국가 사례를 중심으로**, 비교교육연구, 22(5), 33-39.
- Jeju Special Self-Governing Province(2013), **Jeju Batdam Agricultural System**, FAO.
- Moseley, Christopher(2012), **The UNESCO Atlas of the World' s Languages in Danger : Context and process**, AVMG.
- UNESCO(2006), **Framework for the UNDESD International Implementation Scheme**.
- Yoko Mochizuki, Zinaida Fadeeva(2008), **Regional Centres of Expertise on Education for Sustainable Development (RCEs): an overview**, International Journal of Sustainability in Higher Education, 9(4), 369-381.
- 뉴시스 NEWSIS, 2015. 2. 23일자 '모국어의 날을 아시나요', <http://www.newsis.com/>.
- 유네스코한국위원회, 소멸위기에 처한 언어 지도, <https://www.unesco.or.kr/>(검색일자 2016. 4.10).
- 제주의 소리, 2014. 4. 3일자 '세계가 인정한 제주밭담, 중요농업유산 등재', <http://www.jejusori.net/>.
- UN, Education for All (EFA), <http://www.un.org/>(검색일자 2016. 4. 10).
- UN FAO, GIAHS, <http://www.fao.org/giahs/giahs/en/>(검색일자 2016. 4. 10).
- UNEP, Rio Declaration on Environment and Development, <http://www.unep.org/>(2016. 4. 10).

<주제 토론4>

‘지역 기반의 지속가능발전교육(ESD) 실천 사례: 제주지역 NGO의 활동 경험’에 대한 토론

남 호 엽

서울교대

토론대상 발표글은 제주 지역에서 실천된 지역 기반 지속가능발전교육(이하 ESD로 칭함)의 사례 보고입니다. 최근 우리나라에서는 ESD에 관한 논의와 실천이 활발합니다. 창의 과학재단 등 관주도의 프로그램 실천, NGO 단체 주도의 활동 등 다양한 모습을 보이고 있습니다. 공통점은 공교육의 재구조화를 도모한다는 점이라고 봅니다. 단지 교육방법의 개선에 머물지 않고, 교육내용의 변화를 기초로 하여 학교교육이 나아가야 할 방향성까지 새로움을 추구하고 있습니다. 일종의 교육개혁운동 상황으로도 보입니다. 더 나아가 기존의 학교뿐만 아니라 여러 사회단체가 함께 하기 때문에 사회개선의 여지도 많다고 봅니다. 우리 사회가 보다 바람직한 방향으로 가기 위한 시도이기에 그 자체로 많은 의미가 있다고 봅니다.

고은경 선생님의 발표는 ‘지역 기반’ ESD 프로그램의 실천 사례이기에 각별함이 있습니다. 지속가능성을 도모하는 사회단위가 광범위하면 할수록 그것의 실현 가능성이 모호할 수 있습니다. 그래서 대체로 마을이나 지역 단위에서의 ESD가 활발합니다. ESD가 구호 수준에 머물지 않고, 학습자들과 교감하면서 현실적인 실행력을 가지려면 지역 단위가 무난하다고 볼 때, 고선생님의 발표는 좋은 귀감이 되고 있습니다. 지역의 현장에 기반한 ESD 프로그램의 기획에 공감하면서 동시에 알찬 성과가 꾸준하시길 기원 드립니다. 오늘은 학술대회 토론이기에 몇 가지 견해를 피력하고 소통하고자 합니다.

첫째, 제주 지역에서 활동하고 있는 NGO ‘글로벌이너피스’는 ESD의 핵심 내용으로 <표Ⅱ-1>을 기준으로 하고 있습니다. 해당 내용을 보면, 사회적 관점, 환경적 관점, 경제적 관점에서 분류되고 있습니다. 그런데, 각 관점 내부에서 주목하고 있는 내용 사례 사이 ‘의미의 위계 관계’를 고려하건대 혼잡함이 있습니다. ‘인권’이라는 매우 추상적인 가치부터 ‘교통’이라는 구체적인 사항까지 다양합니다. 이것이 개념적인 지식의 세계인지 아니면 그러한 개념과 관련된 사실적인 차원인지 모호함이 있습니다. 이것은 ESD 교사용 지침서가

가지는 한계이기도 합니다. 아울러, ‘지속가능한 촌락·도시’는 ‘사회적 관점’으로 보아야 하지 않나 라는 의문도 생깁니다. 요컨대, ESD 교사용 지침서에서 정식화하고 있는 핵심내용의 비체계성에 관한 발표자의 견해를 여쭙어 보고 싶습니다.

둘째, 제주 지역 기반 ESD 프로그램 개발 방식에 관한 질문입니다. NGO ‘글로벌이너피스’가 실시한 3개의 프로그램은 앞서 언급한 핵심내용의 범주를 미리 고려하고 이것으로부터 연역된 결과인지, 아니면 프로그램 개발 후 각 프로그램의 속성을 고려하여 핵심내용의 측면에서 사후적으로 정당화한 것이 궁금합니다. 사후적으로 정당화한 것이라면 핵심내용의 측면에서 볼 때, 중복적인 차원이 나타날 수도 있겠습니다.

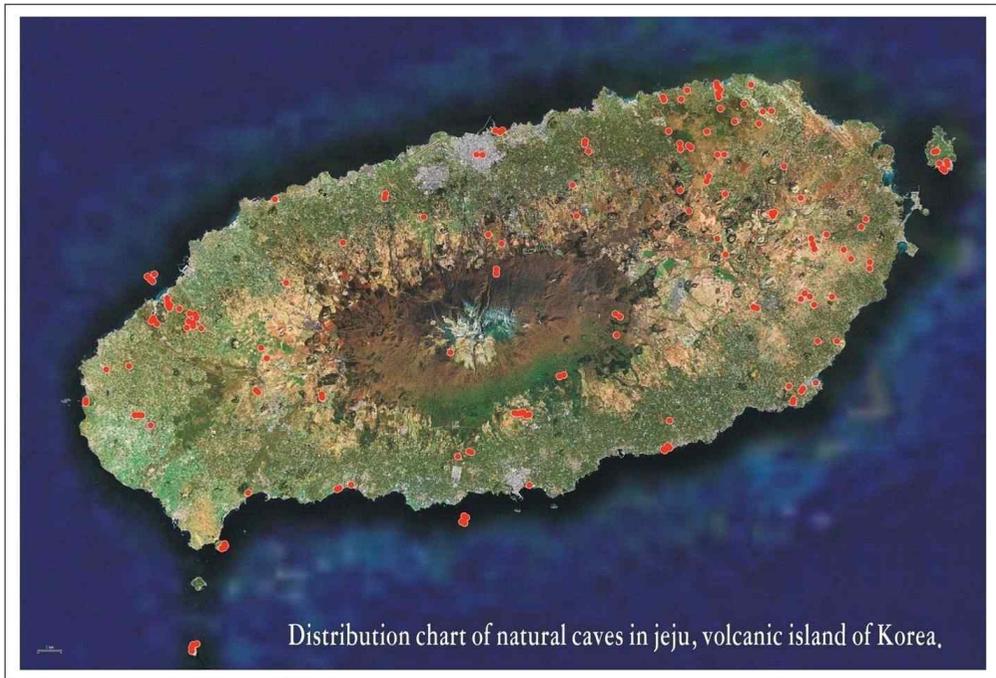
셋째, ESD 프로그램에서 ‘지역 기반’의 의미에 관한 토론입니다. ESD 프로그램을 개발하고 실천할 때, 지역은 프로그램의 소재를 제공하는 수준인지 아니면, 지역성(혹은 지역정체성)의 발견까지도 고려해야 하는지 함께 생각해 보고 싶습니다. 특히 제주 지역처럼, 지역의 개성이 강한 곳의 경우 더욱 예민한 사안이라고 봅니다. 즉, 지역의 지속가능성을 추구하는 교육 프로그램의 경우, 지역의 고유성을 고려한 상태에서 핵심 내용의 선정 및 조직이 가능하리라고 봅니다. 타 지역과 대비시켜 볼 때, 제주 지역만이 가지는 고유성을 근간으로 하여 ESD의 핵심 내용이 선택된다면, 지역 기반 ESD 프로그램의 진정성이 더욱 강렬해질 것으로 보입니다. 이러한 시각에서 볼 때, ‘화산섬으로서의 제주’ 프로그램과 ‘제주어, 혼디모영 지키자’ 프로그램은 모범적인 시도라고 생각합니다. 아울러, 사회시스템이 선순환 구조로 지속가능성을 확보하고 있거나 확보하려고 하는 국지적 공동체(local community)를 발굴하고 이 공동체로의 참여 구조 역시 ESD 프로그램으로 구상이 될 수 있겠는데, 이것은 사회과교육 전공자와 실천가 모두의 관심 사안이라고 봅니다. 끝.



지속가능한 지역 만들기 사례: 일본 유스하라초우

< 제주 현장 답사 >

한들굴



1. 위치 : 제주시 한림읍 월림리
2. 길이 : 약 1.5km
3. 주변여건 : (원래) 모래밭, (현재) 모래밭 & 하우스 작물 개발

4. 동굴 개요

(동굴 입구) 동굴 천장이 원형을 이룬 채 아래로 폭 내려앉듯 대규모로 함몰된 형태를 이룸.

(입구 규모) 길이는 30m, 반경은 6m

(입구를 지난 규모) 천장 높이 4m, 동로 너비 15m, 경사도 없음.

(동로 형태) 샷갓형

(탐사시작) 오른쪽(동쪽방향)으로 60여m 나아가 낮은 포복으로 8m 정도 통과해야

(동굴 바닥) 주로 아아용암, 낙반, 동굴산호, 밧줄구조 용암 등 분포

(동굴 천장) 유방상 용암중유 등

(동굴 내부의 특이사항) 동굴 지상의 모래로 인해 내부는 폭포에서 물이 흘러내리듯이 탄산염 성분이 동굴 내부를 장식하고 있음. 황토색과 백색.

(동굴 출구 부근) 도내 최대의 용암선반

(동굴 출구) 비좁은 낙반지대를 통과하면 입구와 출구는 불과 20m

※ 결국 동굴 한 바퀴를 돌고 온 셈.



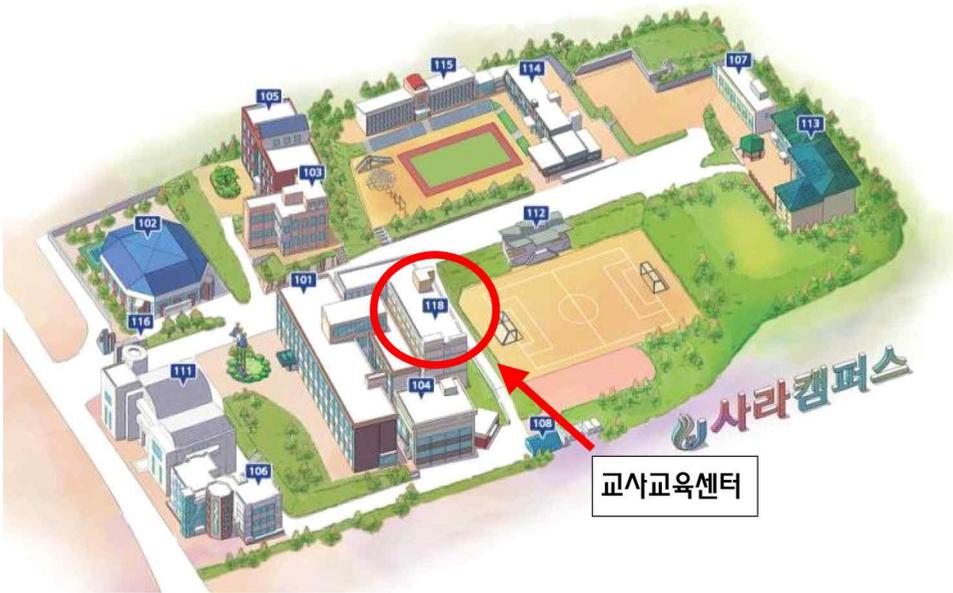
MEMO

오시는 길

<제주대학교 사라캠퍼스>

<p>☞ 공항에서 제주대학교 사라캠퍼스</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 시내버스 38, 100 ⇒ 조천 또는 함덕행 탑승 (소요시간 약 25분) ■ 택시 ⇒ (소요시간 약 15분) 	<p>☞ 시청에서 제주대학교 사라캠퍼스</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 시내버스 ⇒ 조천 또는 함덕행 탑승 (소요시간 약 10분) ■ 택시 ⇒ (소요시간 약 5분)
---	--

63294 제주특별자치도 제주시 일주동로 61(화북일동)
Tel. 064)754-4821. Fax. 064)754-4820



<학술발표회 장소 : 제주대학교 사라캠퍼스 교사교육센터 원격화상강의실 2>
<문의처>

- 한국사회교과교육학회 운영사무국 간사 이태성 ☎ 010-6419-8047
- 한국사회교과교육학회 운영사무국장 허수미 ☎ 043-230-3618
- 한국사회교과교육학회 학술3사무국장 류현중 ☎ 064-754-4821