

2020 AI 시대의 국어교육과 교양교육 전국학술대회

고려대 교양교육원·한국융합인문학회·고려대 한국어문교육연구소

---

## AI 시대의 국어교육과 교양교육

일시 : 2020년 8월 22일(토) 10:00 ~ 28일(금) 18:00

장소: 비대면 방식(Google Drive 자료 탑재)

주최 : 고려대 교양교육원, 한국융합인문학회, 고려대 한국어문교육연구소

주관 : 고려대 한국어문교육연구소



고려대학교 한국어문교육연구소

Center for Korean Literature and Language Education,  
Korea University



## 2020 AI 시대의 국어교육과 교양교육 전국학술대회 프로그램

<b>개회</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 개회사 및 인사말                             <ul style="list-style-type: none"> <li>이관규 교수(한국어문교육연구소 소장)</li> <li>정병호 교수(고려대학교 교양교육원 원장)</li> <li>양윤모 교수(한국융합인문학회 회장)</li> </ul> </li> </ul>
<b>&lt;제1 분과&gt; AI 시대 대학 교양교육의 위상과 대응</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 포스트휴먼 시대 교양교육의 위상과 방향                             <ul style="list-style-type: none"> <li>발표: 오연경(고려대)</li> <li>토론: 박진영(고려대)</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 핵심역량 중심의 교양교육 방법 및 효과 연구                             <ul style="list-style-type: none"> <li>발표: 오현화(성공회대)</li> <li>토론: 문선영(한국산업기술대)</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 인공지능 시대 교양교육의 방향                             <ul style="list-style-type: none"> <li>발표: 김영애(고려대)</li> <li>토론: 안찬원(서울 창도초)</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 인공지능시대 대학 교양 교과 운영 방안 연구                             <ul style="list-style-type: none"> <li>발표: 유미향(동양미래대)</li> <li>토론: 김윤정(이화여대)</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 인공지능 시대 온라인 수업에 대한 학습자 반응 연구                             <ul style="list-style-type: none"> <li>발표: 박보현(고려대)</li> <li>토론: 임옥규(청주대)</li> </ul> </li> </ul>
<b>&lt;제2 분과&gt; AI 시대 교양교육의 실제</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 교양에서의 글쓰기 교육 다각화                             <ul style="list-style-type: none"> <li>발표: 장미정(고려대)</li> <li>토론: 정경미(고려대)</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 디지털 지식정보사회의 영미 대학 글쓰기 교육 양상 검토                             <ul style="list-style-type: none"> <li>발표: 곽수범(국민대)</li> <li>토론: 유상희(서울대)</li> </ul> </li> </ul>

● 대학 교양교육에서 고전읽기

발표: 최애순(계명대)

토론: 유승현(고려대)

● 정신과학의 측면에서 살펴본 교양의 의미와 교양에 있어서 고전서사문학의 교육적 가치

발표: 정상원(고려대)

토론: 장예준(고려대)

● 대학 교양 과정에서의 시 교육 연구

발표: 송현지(고려대)

토론: 김학찬(수원대)

**<제3 분과> AI와 국어교육의 융합 가능성**

● 중등 국어교육에서 교양의 위상과 의미

발표: 정재림(고려대)

토론: 박수현(공주대)

● 미래의 국어교육, 국어교사

발표: 이수진(고려대)

토론: 윤구희(서울 효문중)

● 읽기이해 평가 자동화를 위한 자연언어처리 표층알고리즘의 적용

발표: 방상호(고려대)

토론: 김해인(고려대)

● 문학교육이 '세계'와 '보편'을 상상하는 법

발표: 고지혜(고려대)

토론: 이만영(고려대)

● '도야(Bildung)' 개념의 역사적 전변과 미적도야

발표: 문장원(고려대)

토론: 곽태진(서울시립대)

**연구윤리교육**

# 차례

## ▣ 개회사 및 인사말

- 한국어문교육연구소 소장 이관규 ..... 1
- 한국융합인문학회 회장 양윤모 ..... 2
- 고려대학교 교양교육원 원장 정병호 ..... 3

## ▣ 제1분과 AI 시대 대학 교양교육의 위상과 대응

- 포스트휴먼 시대 교양교육의 위상과 방향 ..... 5  
발표: 오연경(고려대), 토론: 박진영(고려대)
- 핵심역량 중심의 교양교육 방법 및 효과 연구 ..... 16  
발표: 오연화(성공회대), 토론: 문선영(한국산업기술대학교)
- 인공지능시대 교양교육의 방향 ..... 27  
발표: 김영애(고려대), 토론: 안찬원(서울 창도초)
- 인공지능 시대 대학 교양 교과 운영 방안 연구 ..... 35  
발표: 유미향(동양미래대), 토론: 김윤정(이화여대)
- 인공지능 시대 온라인 수업에 대한 학습자 반응 연구 ..... 43  
발표: 박보현(고려대), 토론: 임옥규(청주대)

## ▣ 제2분과 AI 시대 교양교육의 실제

- 교양에서의 글쓰기 교육 다각화 ..... 53  
발표: 장미정(고려대), 토론: 정경미(고려대)
- 디지털 지식정보사회의 영미 대학 글쓰기 교육 양상 검토 ..... 62  
발표: 곽수범(국민대), 토론: 유상희(서울대)
- 대학 교양교육에서 고전읽기 ..... 78  
발표: 최애순(계명대), 토론: 유승현(고려대)
- 정신과학의 측면에서 살펴본 교양의 의미와 교양에 있어서 고전서사문학의 교육적 가치 ..... 88  
발표: 정상원(고려대), 토론: 장예준(고려대)
- 대학 교양 과정에서의 시 교육 연구 ..... 100  
발표: 송현지(고려대), 토론: 김학찬(수원대)

## ▣ 제3분과 AI와 국어교육의 융합 가능성

- **중등 국어교육에서 교양의 위상과 의미** ..... 114  
발표: 정재림(고려대), 토론: 박수현(공주대)
- **미래의 국어교육, 국어교사** ..... 126  
발표: 이수진(고려대), 토론: 윤구희(서울 호문중)
- **읽기 이해 평가 자동화를 위한 자연언어처리 포층 알고리즘의 적용** ..... 141  
발표: 방상호(고려대), 토론: 김해인(고려대)
- **문학교육이 '세계'와 '보편'을 상상하는 법** ..... 151  
발표: 고지혜(고려대), 토론: 이만영(고려대)
- **'도야(Bildung)' 개념의 역사적 전변과 미적도야** ..... 165  
발표: 문장원(고려대), 토론: 곽태진(서울시립대)

# 개회사

여러 선생님들, 그동안 안녕하셨는지요?

코로나19 속에서도 연구와 교육에 जु달음쳐 오신 모든 분께 경의를 표합니다.

고려대 한국어문교육연구소에서는 COVID-19 사태와 관련하여 이번 제24차 전국학술대회를 온라인으로 개최하게 되었습니다. 코로나시대에 비록 비대면으로 학술대회를 진행하게 되었지만 그 어느 때보다도 특이한, 그러나 기대되는 학술대회가 되리라 생각합니다.

특히 이번 학술대회는 고려대 교양교육원, 한국융합인문학회, 고려대 한국어문교육연구소가 공동으로 준비하였습니다. 프로그램을 보시다시피 “AI 시대의 국어교육과 교양교육”이라는 제목으로 열다섯 편이나 되는 질적으로 수준 높은 논문들이 발표됩니다.

코로나시대를 살아가고 있는 지금 우리는 인공지능(AI) 시대라는 것이 미래가 아니라 지금 현재임을 절실히 느끼고 있습니다. 아무리 어려운 시대라 하더라도 사회를 구성하는 교양인으로서 말글을 사용하는 우리들은 연구와 교육을 멈출 수가 없습니다. 그런 의미에서 여러 어려움을 극복하고 소중한 발표를 해 주시는 모든 발표자 분들께 깊은 감사를 드립니다.

이번 학술대회를 공동으로 개최할 수 있게 해주신 고려대 교양교육원의 정병호 원장님과 한국융합인문학회 양윤모 회장님께 깊은 감사를 드립니다. 초유의 온라인 학술대회를 알차게 준비해 주신 모든 분들께도 감사의 마음을 전합니다. 발표해 주신 옥고는 추후 <한국어문교육> 등재 학술지에서 더욱 빛을 낼 수 있길 기대합니다.

개회와 발표와 토론 이 모든 것들이 온라인으로, 그것도 일주일간 진행되는 이번 학술대회가 새로움을 기대하게 하면서 인공지능 시대를 선도하는 모습이 되리라 생각합니다. 우리 모두에게 꼭 필요한 그리고 유익한 학술대회가 되리라 믿습니다.

감사합니다.

2020년 8월 22일  
고려대학교 한국어문교육연구소  
소장 이관규 올림

# 개회사

존경하는 한국어문교육연구소 연구자 여러분, 고려대학교 교양교육원 관계자 여러분, 한국융합인문학회 회원 여러분 안녕하십니까? 한국융합인문학회 회장을 맡고 있는 양윤모입니다.

‘AI시대의 국어교육과 교양교육’이라는 주제로 열리는 학술대회에 3개의 기관이 함께 참여할 수 있어서 무한한 영광으로 생각합니다. 이러한 뜻깊은 자리에 직접 뵙고 인사드려야 마땅하나 코로나19바이러스의 유행으로 인해 글로 인사드림을 양해해주시기 바랍니다.

올해 초부터 전 세계는 코로나19바이러스의 대유행으로 감염위험이 높아지면서 우리 생활의 모든 면에서 변화가 생겼습니다. 특히 우리 구성원들의 대부분이 관련된 교육현장에도 예외는 아니었습니다. 원격수업, 녹화 수업 등 비대면수업을 하게 되었고, 웨비나, 영상 발표 등 다양한 비대면 학술활동을 이어나갔습니다. 비대면 방식의 원격수업은 정규 교육에서는 처음 경험하는 상황이었습니다. 하지만 이러한 상황은 1980~90년대에 예측했던 50년 후 미래의 모습이기도 했습니다. 준비할 시간도 없이 다가왔다는 점에서 당황스러웠지만 우리는 충분히 적응 가능한 역량을 갖추고 있으니 앞으로는 걱정하지 않아도 될 것 같습니다.

교육현장에서 비대면방식이 대안이 되면서 학교와 교육의 역할에 대해 고민해야 하는 지점에서 있습니다. 이러한 상황에서 AI의 역할이 커질 것은 분명합니다. 단순한 지식을 전수하는 것은 AI가 더 우수할 수 있습니다. 하지만 정신과 정서를 담아내는 힘, 통합과 융합을 통해 창의적 사고로 나아가는 힘은 인간이 갖고 있는 탁월한 능력일 것입니다.

예전부터 국어교육은 통합교과적 의미가 강했습니다. 이는 국어교과서에 수록된 글들만 보더라도 쉽게 확인할 수 있을 것입니다. 언어학의 대상인 언어와 문학 작품의 내용은 모두 우리 인간의 다양한 삶을 그대로 반영하고 있습니다. 인간의 삶의 모습을 바르게 파악하는 것이 세상을 바르게 볼 수 있는 방법이기도 합니다.

교양교육은 넓고 얇은 잡다한 지식을 가르치는 것이 아니라 세상을 바르게 볼 수 있도록 비판 정신을 길러주고 학문하는 자세를 확립하는 것을 목표로 하여야 합니다. 우리가 사는 이 세상을 바르게 보고 현상의 본질을 파악하도록 한다는 점에서 국어교육과 교양교육은 그 접점을 찾을 수 있을 것입니다.

또한 국어교육과 교양교육은 융합의 개념과 밀접하다고 생각합니다. 다양한 분야의 글을 통해 국어 교과의 다양한 지식을 늘려가듯, 다양한 지식들을 융합함으로써 교양 교육은 성과를 달성할 수 있을 것입니다. 이처럼 국어교육과 교양교육의 접점을 통해 미래 교육의 가치를 발견해 낼 수 있다면 AI시대에도 국어교육과 교양교육의 중요성은 변치 않을 것입니다.

코로나19 바이러스의 창궐로 위협한 시기입니다만 건강 조심하시고 연구와 교육에 더욱 힘써 주시기 바랍니다. 아울러 한국어문교육연구소 이관규소장님, 고려대학교 교양교육원 정병호원장님과 학술대회를 준비해주신 관계자 여러분께 감사의 인사말씀 드립니다.

한국융합인문학회  
회장 양윤모 드림



## 인사말

안녕하십니까? 고려대 교양교육원 원장 정병호입니다. 먼저 한국융합인문학회, 고려대 한국어문교육연구소, 고려대 교양교육원이 공동으로 주최하는 [AI 시대의 국어교육과 교양교육] 전국학술대회 개최를 맞이하여 본 학회 준비와 개최를 위해 진력해 주신 관계자 여러분, 특히 고려대 한국어문교육연구소와 한국융합인문학회 관계자 분께 감사의 말씀을 드립니다.

실제 여러 해 전부터 한국사회에서는 국가 정책 담당자, 관련 산업계는 물론 다양한 학문 분야에서 이른바 4차 산업혁명과 관련된 다양한 담론이 쏟아지고 있으며, 교육분야에서도 비단 기존의 ICT분야 뿐만 아니라 데이터 과학과 AI분야를 중심으로 새로운 학과의 신설이 이루어지고 있습니다. 그런데 이러한 변화는 단지 과학기술분야 뿐만 아니라 인문사회 분야와 교양교육 분야에 이르기까지 변화하는 시대적 환경에 조응하는 새로운 교육 패러다임 구축을 요청하고 있습니다. 이러한 요구는 크게 보면 현재 진행 중인 4차혁명시대에 필요한 교육이념과 교육내용의 새로운 정립과 더불어 교육방법과 교수법에 이르기까지 그 변화의 파고는 결코 작지 않은 것으로 보입니다. 특히 현재 글로벌 팬데믹이라는 세계적 재난 상황 속에서 새로운 교육 유형과 교수법의 변화는 앞으로 그 속도가 더욱 가속화할 가능성이 예상됩니다.

그럼에도 불구하고 본교 내에서는 ‘데이터과학원’의 설립 등 새로운 기구가 만들어지고 있지만, 실제 인문학 내부에서 이러한 변화된 환경 속에서 새롭게 전개되어야 할 교육에 대한 활발한 논의가 그다지 이루어지지 않은 것 또한 사실입니다. 이번 ‘AI 시대의 국어교육과 교양교육 전국학술대회’를 통하여 4차산업혁명 또는 AI시대에 국어교육과 교양교육의 위상을 어떻게 정립해야 하는지, 나아가 교수법은 어떻게 변화해야 하는지를 둘러싸고 다양한 논의가 이루어져 앞으로 대학교육을 담당하는 우리들에게 커다란 지침이 제시되기를 크게 기대하는 바입니다.

다시 한번 본 학술대회 개최를 위해 노력해 주신 한국어문교육연구소 이관규 소장님, 한국융합인문학회 양운모 회장님을 비롯하여 관계자 여러분께 감사의 말씀을 드리고 이번 학회에 적극적으로 참여해 주신 본교 교양교육원 교수님들께도 고마운 마음을 표합니다.

고려대학교 교양교육원 원장 정 병 호



# 포스트휴먼 시대 교양교육의 위상과 방향

-고려대학교 공통교양 과목 <자유정의진리>를 중심으로-

오연경(고려대)

## <목 차>

1. 들어가며
2. 전환적 시대 교양교육의 위상과 방향
  - 2.1 시대적 요청과 교양교육의 위상
  - 2.2 미래 변화에 대응하는 교양교육의 방향
3. 혁신적 교양 과목의 설계와 실제
  - 3.1 학제적 중핵 과목의 특성화
  - 3.2 학습자 중심 교육 방법의 혁신
  - 3.3. 모듈형 융합 콘텐츠의 개발
4. 나오며

## 1. 들어가며

오늘날 인공지능의 등장과 함께 도래한 새로운 기술 환경은 지식 체계의 재편 및 인간 사회 전체의 광범위한 구조적 변화를 예고하고 있다. 인공지능이라는 비인격적 행위 주체의 가능성은 그동안 인간만을 유일한 행위 주체로 간주해 온 인식 체계와 사회 제도에 전환적인 변수가 등장했음을 의미한다. 이러한 전환적 시대에 대한 전망을 담은 대표적 용어가 '4차 산업혁명'이다. 이는 인공지능, 사물인터넷, 나노기술, 바이오기술 등 첨단 과학기술로 추진되는 초지능·초연결 사회의 혁명적 변화를 예고한다. 그러나 기술의 비약적 발전이 인간을 초월하게 될 사회는 산업 혁명의 역사라는 연속성 안에 포섭될 수 없을 만큼 근본적인 문명사적 전환을 가져올 것으로 보인다. 이러한 전환은 과학기술 혁명이 가져올 사회 변화의 '속도, 범위, 깊이, 충격'<sup>1)</sup>만이 아니라 인간 개념 및 그것에 기반한 인류 문명의 질서 그 자체가 맞이할 존재론적 변화를 의미한다.

오랜 기간 인류의 지적 전통과 문명적 질서의 토대가 되어 왔던 휴머니즘의 위기는 이미 1960, 70년대 포스트구조주의의 거센 비판에 의해 시작되었다. 포스트구조주의는 고전적 휴머니즘이 인간을 세계 역사의 중심에 놓으려는 오만한 기획이자 역사적 구성물로서의 '인간' 개념을 보편적 인간론으로 확장하려는 폭력적 기획이었다는 것을 폭로했다. 이러한 반(反)휴머니즘이 근대 휴머니즘적 주체가 배제해 왔던 타자들의 반격으로 추동된 정치적·사상사적 담론에 의한 것이었다면, 최근 대두하고 있는 포스트휴머니즘은 전통적 '인간' 개념에 대한 기본 참조틀을 근본적으로 바꾸어 놓을 과학기술의 혁신에 기반한 것이다. 과학기술에 의해 수명과 건강, 신체적·정신적 능력이 향상된 인간, 기계와 결합하여 사이보그화한 인간의 가능성은 호모 사피엔스와는 질적으로 다른 새로운 인류, '포스트휴먼'의 탄생을 예고하고 있다.<sup>2)</sup> '포스트휴먼'은 인간 또는 인간성에 대해 포스트구조주의

1) 클라우스 슈밥, 송경진 옮김, 『클라우스 슈밥의 제4차 산업혁명』, 새로운현재, 2016, 12~13쪽.

2) 칼루스와 헤어브레히터에 따르면 포스트휴머니즘은 '포스트휴먼-이즘'과 '포스트-휴머니즘'의 두 갈래로 나눌 수 있다. 포스트휴먼-이즘은 소위 '트랜스휴머니즘'으로 알려진 것으로, 기술 발전으로 인간의 한계를 극복한 트랜스휴먼이 등장할 것임을 예언하고 첨단기술이 인간의 능력을 넘어서는 특이점에 도달할 것이라고 주장한다. 이와 달리 포스트-휴머니즘은 '비판적 포스트휴머니즘'이라 부르기도 하는데, 기술의 발달이 휴머니즘의 극복을 선도한다고 보고 새로운 인간관, 인간과 기술의 새로운 관계에 관심을 기울인

철학자들이 시도했던 것과는 또 다른 의미의 해체/탈구축을 요구한다.

로지 브라이도티는 “무엇이 인간/휴먼으로 간주되는가에 대한 휴머니즘의 제한된 개념”이 더 이상 통용될 수 없는 전환적 시대를 맞이하여 “포스트휴먼적 선회”가 필요하다고 말한다.<sup>3)</sup> 그에 따르면 우리 시대의 과학 혁명은 주체성에 대한 기존의 정의와 실천에 강력한 대안들을 만들어내고 있으며, 인간중심주의를 넘어 인간과 인간 아닌 주체들의 공동체와 연계성의 근거를 재설정하도록 요구하고 있다.<sup>4)</sup> 포스트휴먼적 선회에 대해서는 학자마다 그 사유의 방향을 달리하고 있지만, 무엇보다 분명한 것은 현대 문명을 정초하고 있는 ‘인간’ 개념이 근본적인 전환을 요청받고 있다는 사실이다. 전환적 시대에 교양교육이 주목해야 하는 것이 바로 인간 재개념화를 요청하고 있는 이러한 역사적 계기이다. ‘교양’이나 ‘교육’이나 모두 인간 정신의 개발 및 인격의 형성과 관련된 활동이라고 할 때, 그 핵심을 이루는 인간 개념의 혁명적 전환은 교양교육 역시 과거의 제도화된 개념과 형식으로부터 벗어나 대안을 마련할 것을 요청하고 있다. 이에 본 논문은 포스트휴먼 시대 교양교육의 위상에 대한 재조명을 바탕으로 새로운 세계에 대한 전환적 사유를 견인하는 교양교육의 방향에 대해 논구하고, 이러한 미래형 교양교육의 현단계 가능성을 고려대학교 공통교양 과목 <자유정의진리>의 교육과정을 통해 타진해보고자 한다.

## 2. 전환적 시대 교양교육의 위상과 방향

### 2.1. 시대적 요청과 교양교육의 위상

역사적으로 살펴보면 교양을 뜻하는 독일어의 ‘Bildung(형성)’이나 영어의 ‘Culture(경작)’는 인간성의 개발을 통한 완전한 인격의 형성을 의미한다. 근대 유럽의 교양교육은 고대 그리스로마의 문화적 이상에 입각해 있다는 점에서 고전적 휴머니즘의 산물이라 할 수 있다. 오늘날의 교양교육 역시 여전히 보편적 인간 또는 보편적 인간성이라는 가치에 토대를 두고 있다. 이처럼 교양은 역사적으로 인간중심주의, 유럽중심주의, 이성중심주의에 토대를 두고 형성되어 온 ‘인간’ 개념과 밀접하게 결부되어 있다. 그렇다면 21세기 과학기술 혁명과 함께 ‘포스트휴먼적 선회’가 요구되는 상황에서 전통적 교양 역시 유비적으로 말하자면 ‘포스트-교양’에 버금가는 개념적 선회를 요청받는다고 볼 수 있다. 포스트휴머니즘이 고전적 휴머니즘의 쇠퇴를 선언하고 인간중심주의를 넘어서는 ‘포스트휴먼 주체’에 대한 정교한 대안 이론을 발전시키고자 하는 것과 마찬가지로, 전환적 시대의 교양교육 역시 ‘리버럴 아트(Liberal Arts)’의 이념을 넘어 새로운 인간성에 기반한 대안적 개념과 이론을 필요로 하고 있다. 이러한 대안적 이론에 대한 탐구는 보다 지속적인 연구와 전문적 역량을 요구하는 일일진대, 본 논문에서는 전환적 시대 교양교육의 새로운 위상과 방향성에 대한 모색을 통해 이후의 본격적인 연구를 위한 토대 마련에 기여하고자 한다.

교양교육의 새로운 위상은 교양이 근본적으로 ‘인간성’과 긴밀하게 관련되어 있다는 데서 찾을 수 있다. 과학기술의 발전으로 비인격적 지능 또는 인간-기계 지능이 현실화된다고 할 때, 그동안 인간성의 본질로 여겨 왔던 주체성이나 자율성은 더 이상 생물학적 인간에게만 귀속될 수 없는 것이 된다. 나아가 인간 이외의 자율적인 행위 주체의 등장은 생물학적 인간 위주로 설계된 기존의 인식 체계 및 사회 시스템 전반에 근본적이고 구조적인 재편을 요구할 것이다. 인간과 인간, 인간과 자연, 인간과 기계가 맺어 온 전통적 관계가 전혀 새로운 차원의 변화를 맞이할 것이다. 다시 말해 포스트휴먼 시대는 현생 인류가 축적해 온 기존의 지식 체계 및 문명적 질서에 대한 전방위적 재검토와 전복적 재설계를 요청하는 시대인 것이다. 이러한 시대에 교양교육은 무엇

다.(손화철, 「포스트휴먼 시대의 기술철학」, 한국포스트휴먼연구소·한국포스트휴먼학회 편, 『포스트휴먼 시대의 휴먼』, 아카넷, 2016, 277~278쪽 참조) 포스트휴먼 시대 인간 개념의 변화를 바탕으로 교양교육의 방향을 모색하고자 하는 본 논문은 후자의 관점(휴머니즘 극복에 대한 긍정적 전망은 유보하더라도)에서 출발하고 있음을 밝힌다.

3) 로지 브라이도티, 이경란 옮김, 『포스트휴먼』, 아카넷, 2015, 27쪽.

4) 위의 책, 68, 74쪽.

을 해야 할 것인가.

앞당겨 말하자면 교양교육은 인류 문명사에 대한 비판적 성찰을 바탕으로 포스트휴먼 시대에 필요한 새로운 차원의 인간성을 탐구하는 데 기여하는 교육이 되어야 한다. 인간성의 도야, 모범적 인격의 형성이라는 고전적 교양 개념은 더 이상 통용되기 어렵다. 주어진 문화적 이상으로서의 인간성, 인간다운 인간이라는 준거가 성립할 수 없는 시대가 되었기 때문이다. 오늘날 인간 또는 인간성은 유동적이고 혼종적인 개념, 물질에서부터 다른 생명체, 나아가 비-인간 주체와의 전지구적 연결 속에 놓인 새로운 차원의 개념으로 숙고되기를 요청 받고 있다. 따라서 역사적으로 인간성과 깊이 연루되어 온 교양교육이야말로 인간성에 대한 개념적 숙고와 재설계라는 시대적 사명을 감당해야 한다. 포스트휴먼 시대 교양교육의 위상이 여기에 있다. 표준적 지식 전수와 학문적 전통에 몰두하는 전공교육만으로는 전환적 시대의 미래에 대비하기 어렵다.

## 2.2. 미래 변화에 대응하는 교양교육의 방향

그렇다면 이러한 시대적 요청 앞에서 대학 교양교육은 어떤 방향으로 나아가야 하는가. 현재 대학 교양교육은 고대 그리스로마로부터 이어져 온 ‘자유교육(Liberal Education)’의 전통과 근대 시민사회 이후 확산된 ‘일반교육(General Education)’의 이념을 복합적으로 지향하고 있다. 교양교육의 이러한 복합적 성격 때문에 혼란이 가중된다는 비판도 있지만, 자유교육과 일반교육이 공통적으로 담고 있는 교양교육의 성격은 특정한 내적 본질이 아니라 대학 구조 안에서의 관계성에서 찾아야 한다. 이러한 교양교육의 구조적 위상은 칸트의 『학부들의 논쟁』(1798)에서 발견할 수 있다.<sup>5)</sup> 칸트는 대학의 본질을 타율적 지성을 담당하는 상급학부와 자율적 지성을 담당하는 하급학부의 끊임없는 변증법적 갈등으로 파악한다. 그에 따르면 상급학부의 분과 학문들은 자신에게 본질적인 것을 탐구하지만, 하급학부에 해당하는 철학은 본질적인 것 바로 그 자체에 대해 메타적으로 탐구한다. 이러한 하급학부의 위상 덕분에 대학은 자기반성의 계기를 구조적으로 내면화하게 된다는 것이다.

칸트의 학부론은 시사하는 바가 크다. 자유교육과 일반교육에서 ‘자유(liberal)’와 ‘일반(general)’의 의미는 역사적 본질에서 찾을 것이 아니라 칸트가 말한 자기반성의 구조적 관계성에서 찾아야 할 것이다. 교양교육은 여타 분과 학문과의 긴장된 관계 속에서 성찰과 통찰의 소임을 맡아야 한다. 과학기술의 혁명적 발전으로 인류 문명의 오랜 구조와 합의에 대한 재검토와 재설계가 강력히 요구되는 시대에 그러한 소임의 중요성은 더욱 커지고 있다. 교양교육은 지금까지의 문명이 합의해 온 인간성이나 인간다움이라는 고유한 가치를 도야하고 완성하는 교육이 아니라 과학기술의 혁명이 가져올 변화와 더불어 기존의 가치를 성찰하고 새로운 차원의 인간성을 탐구하는 교육이 되어야 한다. 다시 말해 교양교육은 전수된 지식과 가치를 의심하는 자기반성적 성찰의 계기, 분과 학문의 논리를 메타적으로 조망하는 총체적 통찰의 계기로서 전공교육과의 구조적 긴장관계 속에 놓여야 한다.

이러한 교양교육의 현실적 구현을 위해서는 세 가지 측면에서의 방향성을 확보해야 한다. 첫째, 교양교육이 분과 학문의 자기반성적 계기로 작용하기 위해서는 학제적·융합적 지평을 마련해야 한다. 교양교육은 각 분과 학문의 내적 논리 및 학문 간 경계로부터 벗어나 메타적 지평에서의 성찰과 통찰의 기회를 제공하는 교육이 되어야 한다. 최근 전공교육에서도 융합적 지식과 새로운 지식 창출 능력이 강조되고 있지만, 학과 및 단과대학 중심의 대학 교육과정에서 인문·자연·사회·예술 계열을 아우르는 융합 교육을 전면화하기는 어렵다. 분과 학문의 정통성을 타자화하고 전수된 전문성을 학제적 네트워크 속에서 조망하는 기회는 교양교육을 통해 구조적으로 기획되어야 한다.

둘째, 교양교육이 포스트휴먼 시대 새로운 차원의 인간성에 대한 탐구 능력을 함양하기 위해서는 교육 방법의 혁신을 강구해야 한다. 전수해야 할 교육 내용이 정해져 있는 전공교육에서 교육 방법은 목적을 달성하기 위한 일종의 수단이다. 이와 달리 자기반성적 성찰과 총체적 통찰을 목표로 하는 교양교육에서 교육의 내용이란 바로 그 성찰과 통찰의 계기를 내면화하는 태도라 할 수 있다. 따라서 교양교육에서는 새로운 지적 태도를 수행하는 교육 방법 자체가 곧 목적이자 내용이라고 해도 과언이 아니다. 교양교육의 설계에서 방법론적 패러

5) 임마누엘 칸트, 오진석 옮김, 『학부들의 논쟁』, 도서출판b, 2012.

다임의 전환이 핵심이 되어야 하는 이유가 여기에 있다.

셋째, 전공교육과 교양교육의 균형 및 긴장 관계를 구조화하기 위해서는 중핵 교육과정 모델로 교양 과목을 개발해야 한다. 중핵 교육과정(core curriculum)은 모든 학생들이 공통으로 반드시 이수해야 할 교육 내용을 중심으로 중핵적인 경험을 장려하는 모델로, 광역화된 학문 영역별로 최소한의 과목을 이수하도록 하여 균형 잡힌 경험을 장려하는 배분이수 교육과정(distribution requirement curriculum)에 대비되는 개념이다.<sup>6)</sup> 앞서 살펴본 학제적·융합적 지평 및 성찰과 통찰의 경험을 조직화하기 위해서는 혁신적 교육 방법을 적용한 학제적 중핵 과목의 개발이 필요하다. 학문 영역별로 분산된 몇몇 과목의 이수나 담당 교수의 개인 역량에 좌우되는 교수법으로는 앞서 말한 두 가지 방향성을 조직화하기 어렵기 때문이다. 아울러 중핵 과목의 개발은 각 대학의 교육 이념 및 지역성을 기반으로 교양교육의 특성화를 가능하게 함으로써 동형화·실용화되고 있는 대학 교양 교육과정의 문제를 해소할 수 있을 것이다.

### 3. 혁신적 교양 과목의 설계와 실제

이념적·이상적·이론적으로 교양교육의 혁신 방향을 제시하는 것은 어렵지 않은 일이다. 4차 산업혁명이나 포스트휴먼 시대를 맞아 교양교육 강화의 필요성 및 그 혁신 방향에 대해서는 일정 정도의 합의된 지향점과 공감대가 형성되어 있는 것도 사실이다.<sup>7)</sup> 그러나 문제는 현실화를 시도할 때 마주하게 되는 수많은 장벽들이다. 한국 대학의 학사 구조, 대학 운영의 생리, 학과 중심의 이해관계, 교양 담당 교수 임용 제도의 한계, 대학 행정의 보수적 성향 등이 난맥상을 이루고 있다. 가령 2011년 시작된 경희대학교 후마니타스 칼리지가 한국 대학 교양교육의 혁신 사례로 주목을 받은 이래 이렇다 할 후속 사례가 뒤따르지 못하고 있는 것도 이러한 현실의 어려움을 방증한다.<sup>8)</sup> 이에 본 논문은 2018년 고려대학교 교양 교육과정 개편의 일환으로 신설된 공통교양 과목 <자유정의진리>를 통해 앞서 말한 세 가지 혁신 방향의 현실화 가능성과 그 실재를 살펴보고자 한다.

#### 3.1. 학제적 중핵 과목의 특성화

고려대학교 교양교육원은 급변하는 미래와 시대적 요구에 대응할 수 있는 교양교육의 혁신을 위해 학생 중심의 토론형 공통교양 과목을 개발하기로 하고 2016년 <교양교육개혁자문위원회>와 <신설 공통교양 교안 제작위원회>를 발족하여 교육과정 설계 및 교안 개발에 착수하였다. 2017년 <공통교양 교육과정 개편안> 발표 후 일 년 간 신설 교양과목의 파일럿 프로그램 운영 및 피드백을 거쳐 2018년 6학점 필수 이수 과목으로 <자유정의진리 I·II>를 개설하였다. 2018년 교양 교육과정 개편은 2004년 이후 14년 만의 전면적 개편으로, 여기서 교양 교육 혁신의 중심축을 담당할 것이 <자유정의진리> 과목이다. 기존의 공통교양 과목 중 <사고와 표현1·2>(6학점)를 <글쓰기>(2학점)로 축소하고 신규 공통교양(6학점)을 새로 개발한 것은 이 과목에 강력한 혁신의 의지가 담겨 있다는 것을 보여준다.

<자유정의진리>라는 교과목명은 고려대학교의 교훈인 ‘자유, 정의, 진리’에서 가져온 것으로, 고려대학교의 교육 이념과 실천적 지성의 전통을 계승한다는 의미와 함께 인류 지성사의 보편적 가치를 성찰의 대상으로 삼아 교양교육의 기틀을 잡겠다는 상징적 의미를 지니고 있다. 이러한 전통적·상징적 의미를 지닌 교과목명은 교양교육의 동형화 추세에서 벗어나 고려대학교의 교육 이념을 실현하고 미래지향적 인재를 길러낼 수 있는 특성화된

6) 백승수, 「한국 고등교육의 교양교육과정 형성 과정 분석」, 『교양교육연구』 제6권 제4호, 한국교양교육학회, 2012, 343쪽.

7) 대학교육협의회 산하 한국교양기초교육원은 2016년 <대학 교양기초교육의 표준 모델> 제시, 2017년 <제4차 산업혁명시대 대학 교양교육 발전방안 토론회> 개최 등을 통해 대학 교양교육의 발전 방향에 대한 숙의의 자리를 마련해 왔다.

8) 학부교육선도대학(에이스) 사업에 힘입어 교양교육 담당 단과대학을 설립한 사례들이 있다(가천대학교 가천 LAC, 동국대학교 다르마 칼리지, 이화여자대학교 Hokma 교양대학, 계명대학교 타블라 라사 칼리지, 순천향대학교 향설나눔대학 등). 교양 교육과정과 기초학문 학과가 통합된 이러한 단과대학 모델은 ‘한국형 리버럴아츠칼리지’라고 불린다.(안현효, 「교양교육을 통한 인문학 살리기: 학사구조의 문제」, 『교양교육연구』 제10권 제2호, 한국교양교육학회, 2016 참조) 그러나 한국형 리버럴아츠칼리지는 학사 구조의 개편이 핵심이며, 이러한 개편에 따른 중핵 교양 과목의 개발 사례는 후마니타스 칼리지 이후 찾아보기 힘들다.

교양 과목을 만들겠다는 지향을 드러낸다. <자유정의진리>는 1학년 신입생을 위한 필수 중핵 과목으로 I 을 이수해야만 II 를 수강할 수 있는 단계적 교육과정으로 설계되어 있다. 4,000명 내외의 대규모 수강생을 대상으로 하는 중핵 교육과정의 특성상 공통 교육 내용의 선정, 교수학습 방법의 표준화, 효율적인 학사 운영 등 현실화 과정에서 복합적인 고려와 정밀한 설계가 요구될 수밖에 없다.

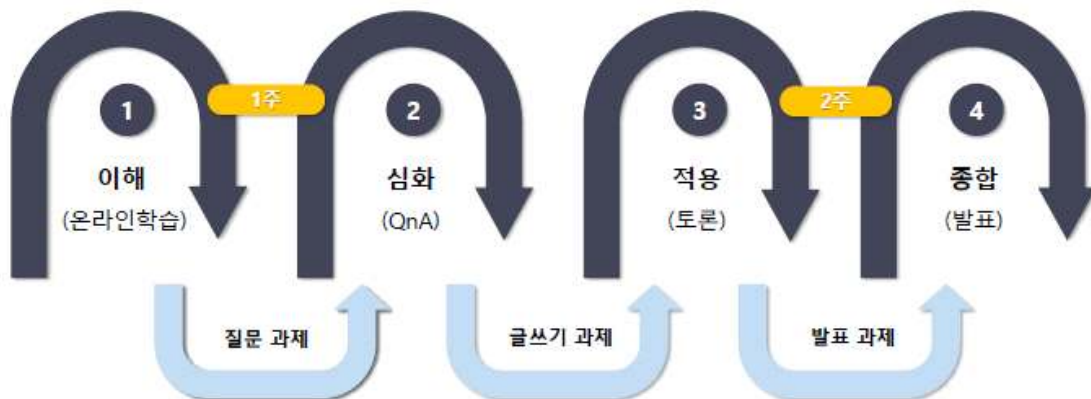
<자유정의진리>의 과목 개요와 목표를 살펴보면 아래와 같다.

<자유정의진리>는 필수 공통교양으로 개별 전공들 간의 장벽을 초월하여 인문학, 사회과학, 자연과학을 망라한 인류 지성사의 다양한 주제들을 탐구하는 과목이다. 본 교과목은 4차 산업혁명과 함께 급변하는 시대에 세계가 당면한 문제를 직시하고 미래 사회를 준비하는 인재로 성장하는 데 필요한 비판적·창의적·융합적 사고 능력을 배양하는 것을 목적으로 한다. 다양한 전공의 학생들이 모여 함께 토론하고 협력하는 수업을 통해 스스로 질문을 생산하고 해결해 가는 주체적인 사고 능력을 함양하고 사유의 교류와 지성의 협력의 장을 경험하게 하기 위한 교육과정을 운영하고 있다.<sup>9)</sup>

이 과목은 우선적으로 학제적·융합적 성격을 표방한다. 인문학, 사회과학, 자연과학을 망라한 인류 지성사의 다양한 주제가 교육 내용이라 할 수 있겠지만, 궁극적인 교육 목표는 그러한 주제들에 대한 탐구와 성찰을 통해 비판적·창의적·융합적 사고 능력을 배양하는 것이다. 비판적·창의적·융합적 사고 능력이란 교육 내용 자체에서 주어지는 것이 아니라 어떤 활동과 경험을 조직하느냐에 따라 함양되는 것일진대, 이를 위해 강조하고 있는 두 가지가 ‘질문을 생산하고 해결하는 경험’ 및 ‘교류와 협력의 경험’이다. 혁신적 교육 방법을 적용한 학제적 중핵 과목의 개발은 교육 내용의 선정·구성과 학습자 활동의 조직·설계가 유기적인 조화를 이룰 때 성공할 수 있다. 이를 위해 <자유정의진리>는 ‘플립트 클래스(flipped class)’를 도입하여 학습자 중심 교육 방법의 혁신과 모듈형 융합 콘텐츠의 개발이라는 두 가지 목적의 달성을 꾀했다.

### 3.2. 학습자 중심 교육 방법의 혁신

플립트 클래스(flipped class)란 블렌디드 러닝의 한 형태로, 먼저 온라인으로 사전 학습 후 강의실에서는 학습한 내용에 대한 토론이나 실습을 진행하는 역진행 수업 방식을 말한다. 기존의 수업이 강의실에서 동일한 내용을 학습한 후 각자 개별 과제를 수행하는 순서로 진행되었다면, 플립트 클래스는 온라인으로 동일한 내용을 학습한 후 강의실에서는 협력과 실습 중심의 활동을 수행하는 반대의 순서로 진행된다. 플립트 클래스의 의의는 교수자 중심의 내용 전달 강의와는 달리 학습자의 자기주도 학습 및 상호작용이 적극적으로 이루어진다는 데 있다. 최근 플립트 클래스가 유행처럼 확산되면서 온라인 콘텐츠 개발에 관심과 투자가 집중되고 있지만, 실제 플립트 클래스에서 핵심적이고 중요한 것은 학습자 중심의 오프라인 활동의 설계다. <자유정의진리>는 플립트 클래스 기반의 4단계 교수학습 과정을 기본 모델로 표준화하였다.



[표1] <자유정의진리> 4단계 교수학습 과정

9) 고려대학교 교양교육원 홈페이지(<https://ge.korea.ac.kr>)

‘온라인 학습→QnA 수업→토론 수업→발표 수업’으로 이어지는 교수학습의 실체는 ‘이해→심화→적용→종합’의 발전적 전개 과정을 구현한 것이다. 4단계 교수학습 과정을 하나의 사이클(cycle)로 볼 때, 한 사이클은 4차시 2주 단위로 진행되며 각 주제별 단원마다 동일한 사이클이 반복된다. 한 단계에서 다음 단계로의 이행을 매개하는 것은 학습자의 과제 수행이며, 이를 통해 각 단계의 유기적인 연계성이 확보된다.

1단계 <이해>는 강의실 수업 전에 학습자 자율적으로 공통 온라인 콘텐츠를 학습하는 단계다. 다음 절에서 자세히 살펴보겠지만 <자유정의진리>는 교양교육원에서 자체 개발한 온라인 콘텐츠를 공통 교안으로 사용한다. 학습자는 정해진 기간 동안 온라인 콘텐츠를 학습한 후 <질문> 과제를 제출한다. 일반적으로 온라인 학습을 확인하는 과제는 간단한 퀴즈나 단답형 서술과 같은 내용 확인용 과제인 경우가 많다. 그러나 <자유정의진리>에서는 학습자가 교수자에게 자기만의 해석과 문제의식을 담은 <질문>을 제출한다. 학습자가 제출한 <질문>은 다음 단계 학습 활동의 재료가 된다.

2단계 <심화>는 온라인 콘텐츠에 대한 다양한 학습자들의 문제의식을 공유하고 쟁점을 심화하는 QnA 수업이다. QnA라고 해서 학습자가 제출한 질문에 교수자가 답변하는 것이 아니라, 학습자들의 질문을 유형화·의미화하여 구성원들에 의해 형성된 고유한 쟁점의 흐름을 만든 후 학습자 상호 간의 QnA를 공유하는 것이다. 이러한 활동을 통해 학습자들은 동일한 콘텐츠에 대해 각기 다른 다양한 관점과 의견을 공유하면서 상호 배움과 지적 교류를 경험하게 된다. QnA 수업 후 제출하는 글쓰기 과제는 글쓰기 능력을 연마하기 위한 것이 아니라 다음 단계인 토론 수업을 준비하기 위한 것이다. 토론 준비서에 해당하는 짧은 글쓰기 과제는 온라인 콘텐츠와 연계된 문제에 대해 자신의 의견과 논거를 정리해 보게 함으로써 토론을 위한 사유와 성찰의 시간을 갖게 하는데 목적이 있다.

3단계 <적용>은 협력 토의나 논쟁을 통해 사고를 확장하고 QnA 수업과 글쓰기를 통해 발전된 문제의식을 현실에 적용해 보는 토론 수업이다. 토론이 학습자 중심으로 내실 있게 이루어지도록 하기 위해서는 학습자의 사전 준비와 교수자의 정교한 설계가 필요하다. <자유정의진리>는 학습자에게는 글쓰기 과제를 통해 사전 준비의 시간을 갖게 하고, 교수자에게는 각 단원의 주제 및 토론 논제에 적합한 토론 모형을 개발하여 제공하고 있다. 이러한 양방향적 설계를 통해 학습자는 글쓰기 과제와 연계된 기본 논제 및 한 단계 확장된 심화 논제를 중심으로 의견을 교류하면서 의사소통 능력 및 협업 능력을 신장시킬 수 있다.

마지막으로 4단계 <종합>은 협동 학습을 통해 탐구 주제를 선정하고 내용을 조직하여 팀별 프리젠테이션을 수행하는 발표 수업이다. 발표조는 구성원들의 전공 및 관심 분야나 현실 문제로 확장하여 실천적 탐구의 기회를 갖게 되고, 발표조 외의 학습자들은 질의응답에 참여하여 동료들 통한 상호 성장을 경험하게 된다. 온라인 학습, QnA, 토론을 거쳐 발표까지 진행되는 동안 학습자는 온라인 콘텐츠에 제시된 인류 지성사의 다양한 주제들이 지금-여기의 나를 통해 재배치되고 의미화되는 것을 경험하고 동료들과의 협업을 통해 지식의 조합 및 생성을 시도하게 된다. 발표가 끝난 후에는 단원 리뷰를 포함한 평가지를 작성하여 본인의 학습 과정을 성찰하고 종합적인 정리의 시간을 갖도록 한다.

4단계 교수학습 과정의 의의는 학습자 중심 교육을 효과적으로 구현한다는 데 있다. [표1]에서 상단의 화살표는 교수자의 설계와 촉진 활동을 통한 학습 단계의 진도를 보여주고, 하단의 화살표는 학습자의 자기주도적 활동을 통한 내면화의 경로를 보여준다. 이처럼 교수자와 학습자의 상호 지원 하에 진행되는 교육과정은 표준화된 틀 안에서 이루어지면서도 각 분반 수업의 내용과 질은 차별화되는 양면적 성격을 지니게 된다. 1단계에서 제공된 공통 온라인 콘텐츠는 지적 자극과 동기를 부여하는 사고의 재료일 뿐 실제 수업의 내용을 이루는 것은 학습자들의 질문, 문제의식, 의견, 토론, 발표 등의 활동과 경험이기 때문이다.<sup>10)</sup> 앞서 말했던 교육 방법 자체가 곧 내용이 되는 교양교육의 혁신 방향이 여기서 확인된다.

10) 흔히 플립트 클래스에서 공통 온라인 콘텐츠를 제공하는 것이 교수자의 역할을 축소하거나 지나치게 중앙집권적인 표준화를 가져온다는 우려가 제기되기도 한다. 그러나 이러한 우려는 교육의 중심이 강의나 강의 내용에 있다고 생각하는 고정관념에 따른 것이다. 공통의 온라인 콘텐츠는 전수되어야 할 지식이나 권위적 정전이 아니라 지적 자극의 계기, 재배치와 재조합을 통해 얼마든지 변용 가능한 사고의 재료이다. 공통 온라인 콘텐츠를 사용하는 플립트 클래스 수업에서 오히려 소그룹 학습자 활동을 설계·지원하고 피드백을 제공하는 교수자의 퍼실리테이션(facilitation) 역할은 더욱 중요해지며, 학습자 의존적인 강의실에서의 경험과 활동은 획일화되는 것이 아니라 다양화·차별화된다.



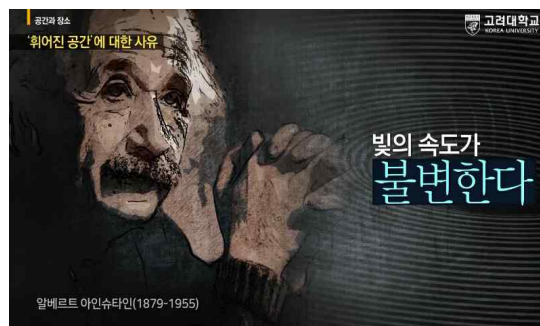
이러한 학습자 중심 수업을 성공적으로 만들어주는 물적 토대 중 하나가 바로 인적 구성이다. 일반적으로 필수 공통교양 과목은 기능 교육에 초점을 두고 학과별로 분반을 강제 배정하는 경우가 많다. 그러나 <자유정의진리>는 단과대나 학과 구분 없이 자율적인 수강 신청을 통해 분반을 형성한다.<sup>11)</sup> 그 결과 다양한 전공의 혼종적 집단이 구성되어 전공의 경계를 아우르는 협력 학습이 활발하게 이루어질 수 있게 된다.<sup>12)</sup> 앞서 교양교육의 혁신 방향으로 언급했던 학제적·융합적 지평은 분과 학문을 결합한 학제적 커리큘럼이나 융합형 콘텐츠를 통해서 마련될 수도 있지만, 인적 요소의 학제적 구성을 통해 더욱 극대화될 수 있다. 각기 다른 전공, 관심사, 배경을 지닌 구성원들 간의 협력 학습은 학제적 태도를 형성하는 데 가장 큰 자극이 된다.

### 3.3. 모듈형 융합 콘텐츠의 개발

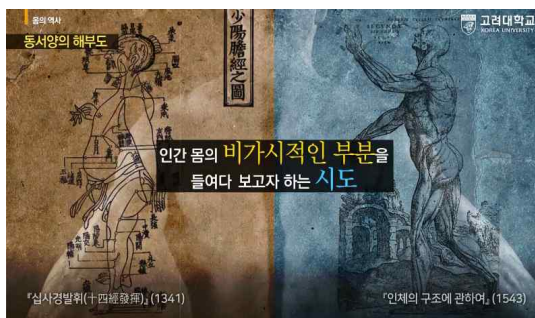
앞에서 살펴보았듯이 <자유정의진리>는 인문학, 사회과학, 자연과학을 망라한 인류 지성사의 다양한 주제들을 탐구하며 비판적·창의적·융합적 사고 능력을 배양하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 플립트 클래스 기반의 학습자 중심 교육과정을 설계하여 방법론적 혁신을 이루고자 하였다. 이러한 4단계 교수학습 사이클에서 학습 동기를 유발하고 지적 자극을 제공하는 견인차 역할을 하는 것이 온라인 콘텐츠다. 온라인 콘텐츠라 하면 흔히 교수자가 등장하여 숙련된 강의 장면을 영상으로 연출한 것을 떠올린다. 이와 달리 <자유정의진리> 온라인 콘텐츠는 교수자가 등장하여 강의하는 형식이 아니라 학제적·융합적 주제들을 조직하여 이미지와 텍스트의 결합으로 구성된 다큐멘터리 형식이다.<sup>13)</sup> 몇 장면을 예시로 제시하면 아래와 같다.



[그림1] <알파고와 코기토>



[그림2] <공간과 장소>



[그림3] <몸의 역사>



[그림4] <전쟁과 과학>

- 11) 2018년 1학기부터 2019년 1학기까지 <자유정의진리>는 튜토리얼 제도를 도입하여 80명 분반을 20명 단위 4개의 소그룹으로 나누어 소그룹 토론 차시를 조교(teaching fellow)가 담당하도록 하였다. 그러다가 2019년 2학기부터 튜토리얼 제도를 폐지하고 30명 단위의 분반으로 운영하고 있다.
- 12) 대학에서 다양한 학과의 학습자들과 강의를 들을 수 있는 기회는 1, 2학년 때 몇몇 선택 교양 과목을 제외하면 거의 없다고 할 수 있다. <자유정의진리>에서 다양한 학과의 학습자들 간에 이루어지는 토론, 협력 학습, 발표를 보면 이질적 집단의 구성이 얼마나 놀라운 교육 효과를 가져오는지 알 수 있다. 그러나 연구나 교육에서 학제적 접근이 강조되고 있음에도 불구하고 전공 중심 학사 구조의 경직성 때문에 이러한 이질 집단의 교육이 거의 이루어지지 못하고 있는 것은 안타까운 현실이다.
- 13) 온라인 콘텐츠 개발과 동영상 제작은 상당한 인적·물적 투자를 필요로 하는 일이고, 교육 목표 및 방법에 적합한 영상 프로토타입을 결정하고 제작 시스템을 갖추는 것 역시 노하우의 축적을 요하는 일이다. <자유정의진리>는 2017년~2018년 코어사업의 지원을 받아 1기 동영상 제작을 완료하였고, 2019년~현재까지 대학혁신지원사업의 지원을 받아 2기 동영상 제작을 진행 중에 있다.

그런데 온라인 콘텐츠가 교육과정에서 차지하는 역할 및 위상에 대해 새로운 이해가 필요하다. 전공교육에서 교재는 해당 분야의 표준적 가치 체계를 전수하는 지식의 보고이자 일종의 정전이라 할 수 있다. 교재는 교육을 위한 수단이자 매개이기도 하지만 전통과 권위의 집약체이기도 하다. 그러나 온라인 콘텐츠의 성격과 위상은 기존 교재와는 다르다. 이미지와 텍스트로 구성된 영상물은 학습자에게 권위 있는 교재보다는 여러 콘텐츠들 중의 하나로 여겨진다. 그렇기 때문에 지식의 권위에 복종하여 수용하려는 태도보다는 자신의 관점에서 취사선택하거나 비판적으로 해석하려는 태도를 갖기 쉽다. 비판적·창의적·융합적 사고력을 키우기 위한 교육과정에서 온라인 콘텐츠의 비권위적이고 개방적인 특성은 단점이기보다는 장점이 될 수 있다. 여러 번 반복해서 학습할 수 있고 자유로운 시간 활용이 가능하고 다양한 자료를 검색하면서 학습할 수 있다는 온라인 콘텐츠의 기본적인 장점 외에 비판적 수용과 창의적 해석, 지식의 생성과 활용 등 전환적 시대에 필요한 태도를 형성하는데 적합하다는 장점이 있다.

온라인 콘텐츠의 또 다른 특성은 유연성과 재구성 가능성에 있다. 텍스트 교재는 수정하거나 새롭게 편집하기가 어렵다. 그렇다고 매번 교재를 새로 쓰거나 개정판을 내기도 힘들다. 이에 반해 온라인 콘텐츠는 수정, 개정, 재구성, 재배포 등이 얼마든지 가능하다. 최근 지식의 폭발적 증가, 지식 수명의 단축, 지식의 융합적 성격 등 지식의 지형도가 급격히 변하고 있다. 온라인 콘텐츠의 유연성은 이러한 지식의 변화에 대응하기에 적합하다. 한편 온라인 콘텐츠의 재조합 가능성은 모듈형 교육과정을 가능하게 해준다.

	자유정의진리 I	자유정의진리 II
2018년	1강 알파고와 코기토 2강 생동하는 언어 3강 이성의 역사 4강 욕망과 무의식 5강 구조와 현상 6강 예술과 테크놀로지 7강 비판정신과 대학의 가치	1강 시각과 인식 2강 공간과 장소 3강 시간과 인간 4강 몸의 역사 5강 법과 정의 6강 진리탐구와 대학의 미래
2019년	1강 알파고와 코기토 2강 이성의 역사 3강 욕망과 무의식 4강 구조와 현상 5강 생동하는 언어 6강 예술과 테크놀로지	1강 시각과 인식 2강 몸의 역사 3강 공간과 장소 4강 시간과 인간 5강 법과 정의 6강 비판정신과 대학의 미래
2020년	1강 알파고와 코기토 2강 이성의 역사 3강 욕망과 무의식 4강 구조와 현상 5강 시각과 인식 6강 예술과 테크놀로지	1강 공간과 장소 2강 몸의 역사 3강 법과 정의 4강 전쟁과 과학 5강 과학기술과 자본 6강 비판정신과 대학의 미래

[표2] <자유정의진리 I·II> 단원 구성의 추이

2018년부터 2020년까지 <자유정의진리> 단원 구성의 추이를 보면 모듈형 교육과정의 기능과 효과를 알 수 있다. 온라인 콘텐츠는 완결된 하나의 콘텐츠 안에서 수정과 개정도 용이하지만, 학기 또는 일 년 단위로 콘텐츠들의 재배포와 재구성을 통해 교육과정을 새롭게 짜는 것도 가능하게 해준다. 지속적인 콘텐츠 개발이 가능

하다면 융합 주제별 콘텐츠 은행을 구축한 후 학기마다 필요한 콘텐츠를 영역별로 균형 있게 선정하여 새로운 교육과정을 조직할 수 있을 것이다. 특히 융합 교육과정에서는 각 단원의 주제도 중요하지만 단원들의 순서와 배치에 따라 의도하지 않은 새로운 학제적 연결성이 생성되면서 학습자의 반응과 경험이 달라지기도 한다. 분과 학문의 내적 논리 및 학문 간 경계로부터 벗어나 학제적 지평에서의 성찰과 통찰의 기회를 제공하는 교양교육에서 온라인 콘텐츠는 자유로운 지식의 조합과 생산적인 연결을 통해 유연하고 개방적인 교육과정을 운영할 수 있게 해주는 효과적인 수단이 될 수 있다.

## 4. 나오며

포스트휴먼 시대는 현대 문명을 정초해 온 ‘인간’ 개념이 근본적인 전환을 요청받고 있는 시대이다. 다시 말해 현생 인류가 축적해 온 기존의 지식 체계 및 문명적 질서에 대한 전방위적 재검토와 전복적 재설계가 필요한 시대인 것이다. 특히 과학기술의 발전으로 비인격적 지능 또는 인간-기계 지능의 등장이 눈앞으로 다가오고 있는 현실에서 그동안 인간성의 본질로 여겨 왔던 주체성이나 자율성에 대한 재검토가 필요하다. 인간 이외의 자율적인 행위 주체의 등장은 생물학적 인간 위주로 설계된 기존의 인식 체계 및 사회 시스템 전반에 근본적이고 구조적인 재편을 요구할 것이며, 인간과 인간, 인간과 자연, 인간과 기계가 맺어 온 전통적 관계가 전혀 새로운 차원의 변화를 맞이할 것이다.

전환적 시대에 교양교육이 주목해야 하는 것이 바로 인간 재개념화를 요청하고 있는 이러한 역사적 계기이다. 인간 정신의 개발 및 인격의 형성과 관련된 교양교육은 그 핵심을 이루는 인간 개념의 혁명적 전환과 무관할 수가 없다. 역사적으로 인간성과 깊이 연루되어 온 교양교육이야말로 인간성에 대한 개념적 숙고와 재설계라는 시대적 사명을 감당해야 한다. 다가올 시대 교양교육의 위상이 여기에 있다. 교양교육은 인류 문명사에 대한 비판적 성찰을 바탕으로 포스트휴먼 시대에 필요한 새로운 차원의 인간성을 탐구하는 교육이 되어야 한다. 본 논문은 포스트휴먼 시대 이러한 교양교육의 위상에 대한 재조명을 바탕으로 교양교육 혁신의 방향을 논구하고, 고려대학교 공통교양 과목 <자유정의진리>를 통해 혁신적 교육 방법을 적용한 학제적 중핵 교양 과목의 가능성과 그 의의를 검토해 보았다.

지식과 학문, 교육과 학습의 의미가 급격하게 변화하고 있는 시대에 현행과 같은 방식의 대학은 곧 종말을 맞이할 것이라는 위기론이 대두하고 있다. 각 대학마다 시대의 변화에 부응하는 혁신을 위해 온갖 대책과 전략을 동원하고 있다. 이러한 변화의 요구와 복잡한 이해관계 속에 놓여 있는 오늘날의 대학에서 교양교육의 혁신을 이루어낸다는 것은 상당히 어려운 일이다. 그러나 인공지능, 데이터, 융합 등의 키워드가 대학의 생존전략처럼 유통되는 현실에서 대학 자체의 내재적 구조로서 교양교육의 학제적·융합적 역할을 강화하는 것은 학과별 경쟁 논리에서 벗어나 상생하는 길이 될 수 있다. 다양한 학과 출신의 학습자들이 다양성과 차이로부터 배우고 협력과 토론을 통해 성장하고 세계를 해석하고 변화시키는 비전을 공유하는 혁신적 교양교육이 이루어진다면, 그 교육의 성과는 대학의 큰 자산이자 생존전략이 될 것이다.

## <참고문헌>

로지 브라이도티, 이경란 옮김, 『포스트휴먼』, 아카넷, 2015, 27쪽.

백승수, 「한국 고등교육의 교양교육과정 형성 과정 분석」, 『교양교육연구』 제6권 제4호, 한국교양교육학회, 2012.

안현효, 「교양교육을 통한 인문학 살리기: 학사구조의 문제」, 『교양교육연구』 제10권 제2호, 한국교양교육학회, 2016.

임마누엘 칸트, 오진석 옮김, 『학부들의 논쟁』, 도서출판b, 2012.

한국포스트휴먼연구소·한국포스트휴먼학회 편저, 『포스트휴먼 시대의 휴먼』, 아카넷, 2016.

클라우스 슈밥, 송경진 옮김, 『클라우스 슈밥의 제4차 산업혁명』, 새로운현재, 2016.

## ‘포스트휴먼 시대 교양교육의 위상과 방향’에 대한 토론문

박진영(고려대)

이 발표문은 포스트휴먼 시대의 사회적 변화에 따른 교양교육의 위상과 방향성을 모색하고, 새로운 교양교육 수업의 가능성을 고려대학교 <자유정의진리>를 통해 예증하고 있습니다. 전환기를 맞이해 각 영역에서 ‘혁신’의 가치가 강조되는 한편, 위기론을 넘어 대학의 증발이 운위되는 현시점에서 교양교육의 위상 재정립과 새로운 방향 설정은 당면과제가 아닐 수 없습니다. 하지만 발표문에서도 언급되었듯이 교양교육의 혁신 방향을 “이념적·이상적·이론적”으로 제시하는 것과 그 “현실화”의 실질적 가능성을 타진하는 것은 그 간극이 크기 마련입니다. 이 발표문은 수업 설계의 구체적 내용과 과정기술을 통해 융합교육의 실제, (지식 전수가 아닌) 학습자 중심의 경험과 활동의 중요성, 비판적·창의적 사고의 함양 방법 등에 대해 중요한 시사점을 제공해주고 있습니다. 이처럼 교육이념과 사례분석이 유효하게 통합되어 있다는 점에서 그 의의가 크다고 할 수 있습니다.

‘융합’ 교육을 강조하는 시대적 흐름은 이제 익숙한 것이 되어버린 지 오래입니다. 융합의 가치와 의미에 모두 동의하지만, 막상 이를 실천할 방법은 명쾌하게 정리하기 어렵습니다. 혁신의 가치를 실현하는 것 또한 마찬가지입니다. 발표문에 제시된 미래형 교양교육에 대한 문제의식에 적극적으로 동감하며, 다음 세 가지 질문을 드리고 싶습니다.

첫째, 포스트휴먼 시대의 도래와 더불어 새로운 인간성의 탐색, 나아가 이에 기반한 교양, 교육 개념의 지각 변동을 교양교육의 목표 안에 담아내야 한다는 게 발표문의 핵심전제라 할 수 있습니다. 그렇다면 새로운 차원의 인간성 탐구라는 중요한 문제 설정이 교육현장에 과연 어떻게 반영될 수 있는지, 혹은 현 단계에서 그 모색 가능성을 적용한 <자유정의진리> 수업사례의 교육이념 및 콘텐츠에 어떤 방식으로 나타나 있는지 궁금합니다. 새로운 교양교육의 세 가지 측면의 방향성이 <자유정의진리> 수업 설계나 실제 모형에 구현되었다는 것은 잘 드러나나, 포스트휴먼 시대의 교양교육의 목표로 설정한 ‘새로운 차원의 인간성 탐구’라는 가치가 위의 교과에서 어떻게 실현되는지는 의문입니다. 물론 “알파고와 코기토”(그림1) 같은 융합형 주제를 통해 학제적 지평에서 성찰과 통찰의 기회를 제공한다는 점에서 새로운 인간성의 탐구와의 연결성이 확인되지만, <자유정의진리>의 교과이념에 근본적으로 어떻게 반영·실현되고 있는지에 대한 내용 보강이 필요한 것 같습니다.

둘째, 온라인 콘텐츠의 특징과 장점이 발표문에서 비중 있게 다루지고 있습니다. 비권위적이고 개방적인 특성, 모듈형 수업이 가능한 유연성 등이 그것입니다. 특히 코로나19 사태로 인해 온라인 클래스가 수업의 기본 형식이 된 현 상황에서, 온라인 콘텐츠의 효용성은 이미 일차적 검증이 되었다고 생각합니다. 하지만 전통적인 ‘교재’와 달리 개방성과 유연성이라는 속성을 지닌다 하더라도, 학습자 입장에서는 언제 어디서나 검색 가능한 여러 소스 중 하나로, 지식편의성을 높여줄 뿐이지 그 자체로 “비판적 수용과 창의적 해석”을 보장해주는 것은 아니라는 생각이 듭니다. 이미 영상의 제작·유통에 익숙한 세대인 현 사용자 입장에서 이미지와 짧은 텍스트 형식이 병합된 교재는 그 장점만큼, 광범위한 지식의 집화점으로서의 시청각 자료, 혹은 일회적으로 소모되는 지식불거리에 머물 수도 있다는 우려 때문입니다. 발표문의 강조대로 온라인 콘텐츠가 “사고의 재료”로서 학습자의 숙고와 성찰의 사유능력, 반성능력을 제고하기 위해서는 매체의 기술적 특징을 넘어 별도의 관심이 필요해 보입니다. 이 부분에 대해 발표문에 담지 못한 선생님의 다른 생각과 관점이 궁금합니다.

셋째, 당위적 측면에서의 교양교육의 새로운 목표 설정, 방향 전환의 필요성 외에, 실제 수업에서의 교육 효과와 결과물을 정리·분석하는 단계가 보다 거시적 관점에서 필요해 보입니다. 이는 발표문의 문제라기보다 발표문에서 시작된 문제의식의 연장선상에서 향후 기대되는 후속작업에 속합니다. 혁신적 교육방법을 적용한 실제 사례로서 <자유정의진리> 교과목에 의한 학습자의 교육 효과 및 효능감, 활용성 등의 자료축적과 분석이 객관화된다면, 발표문의 비유처럼 포스트휴먼 시대 “포스트-교양”이라 할 만한 전통적 ‘교양-이후’의 새로운 교양교육의 방향 전회의 성과를 입증할 수 있을 것이기 때문입니다. 발표문이 제기한 문제의식과 교육 모델에 따른 교양교육의 과정과 결과가 학문적 의의로 수렴되는 연구결과를 기대하겠습니다.

# 핵심역량 중심의 교양교육 방법 및 효과 연구

-성공회대학교의 <말과글> 수업 사례를 중심으로-

오현화(성공회대)

## <목 차>

1. 들어가며
2. 핵심역량 중심의 교양교육 과정 운영 현황 및 결과
  - 1) 교양교육 체계 및 교육과정 운영 현황
  - 2) 핵심역량 중심의 교양교육 운영 결과
3. 핵심역량 중심의 교양교육 사례 분석
  - 1) <말과글> 수업 운영 사례
  - 2) <말과글> 수업 운영 결과
4. 나오며

## 1. 들어가며

기업체의 업무 효율성을 위해 도입되었던 핵심역량 개념은 2010년 이후 대학교육의 효율성 제고와 개선을 위한 도구로서 논의되기 시작했다. 특히 대통령자문 교육혁신위원회(2007)에서 향후 학교 교육과정을 핵심역량 중심으로 재구성할 것이라는 계획을 발표하면서, 이러한 교육과정 개편에 속도가 붙기 시작한다. 2010년에 시작된 '학부교육 선진화 선도대학 지원사업'에 따라 역량에 대한 직접적인 논의가 확산되고 있다. 이 사업은 특색 있고 경쟁력 있는 대학 교육의 선진 모델 창출과 확산을 목적으로 하고 있다. 국내 대학들은 비전, 철학, 인재상에 기반한 핵심역량을 설정하고, 이를 중심으로 교육 과정을 개편하였다.<sup>1)</sup> 이후 ACE사업은 대학혁신지원 사업으로 대학교육의 질적 향상 및 성과 확산을 이어가고 있다.

국제포럼과 전경련 등 다양한 국내외 단체에서 도출된 핵심역량을 기반으로, 교육부는 국내 대학의 교육과정 및 체계를 고려하여 4차 산업혁명을 대비한 미래 핵심역량을 개발하였다.<sup>2)</sup> 교육부에서 제안한 핵심역량을 토대로 각 대학들은 교육이념과 특성 등을 고려하여 핵심역량 중심의 교육과정을 개발·운영하고 있다.<sup>3)</sup> 성공회대

1) 이민정, 「ACE사업 참여 대학의 핵심역량 및 실천 전략에 관한 연구」, 경남대학교 박사학위논문, 2016, 참조.

2) 이영환, 「교양교육을 위한 대학의 핵심역량 개발 과정 연구」, 『교양교육연구』 13권 1호, 한국교양교육학회, 2019, 185쪽.

구분	핵심 역량
교육부(moe)	창의성, 복합문제 해결능력, 비판적 사고, 소통 및 협동적 수행능력, 인적네트워크 관리능력
전경련(FKI)	창의성, 도전정신, 전문성, 주인의식, 도덕성
세계경제포럼	비판적 사고, 문제해결능력, 창의성, 자기조절능력, 메타인지, 협동과 사회정서기술

3) 주요대학들의 교양교육 핵심역량은 다음과 같다.(위의 글, 185~186쪽 참조.)

구분	교양교육 핵심역량
연세대학교	3C(기독교정신(Christianity) 의성(Creativity), 연결성(Connectivity))
성균관대학교	소통역량, 인문역량, 학문역량, 글로벌역량, 창의역량, 리더역량

역시 2018년도에 ‘가치, 대안, 실천’의 3가지 핵심역량을 기반으로 교육과정 및 체계를 개편하였다.

이러한 핵심역량 중심의 교양교육 개편과 그 실효성에 대한 연구들은 아직 초기 단계라 할 수 있다. 핵심역량 중심의 교육과정 운영에 대해 긍정적인 평가가 다수<sup>4)</sup>이긴 하나, 대학 교양교육의 계량화나 된 운영 및 평가에 대한 우려의 목소리<sup>5)</sup>도 많다. 이들은 핵심역량 중심의 대학교육이 교육의 본질을 훼손시킬 위험이 있을 뿐만 아니라 수행의 측면을 지나치게 강조함으로써 행동주의와 환원주의의 오류<sup>6)</sup>를 범할 수 있다고 보았다. 또한 교육부의 대학재정지원사업의 일환으로 도입된 외재적 목적에 의해 핵심역량 중심 교양교육이 형식주의, 측정주의에 매몰되어 있음을 지적하고 있다. 핵심역량 중심의 교양교육이 다양한 교육시스템의 원활한 소통의 가능성을 추구하며, 학생들의 학습결과에 대한 책무성과 적극적인 지식 수행성을 강조하고 있다는 점에서 긍정적인 변화를 가져올 수 있지만, 실제 교육현장에서의 실효성에 대해서는 여전히 많은 문제점을 노출하고 있다.

이 논문에서는 이러한 핵심역량 중심의 교양교육이 앞서 제기한 바 있는 한계점들을 극복하고, 대학교육의 본질과 질적 향상을 제고할 수 있는지에 대해 실제 수업 사례를 통해 살펴보고자 한다. 먼저 성공회대의 교양교육 체계 및 교육과정 운영 현황 및 결과를 살펴보고, 1학기 ‘혁신’ 과정의 핵심역량 과목으로 지정된 <말과 글> 수업 운영 사례 분석을 통해 핵심역량 중심의 교양교육의 실효성에 대해 검토해 보고자 한다.

## 2. 핵심역량 중심의 교양교육 과정<sup>7)</sup> 운영 현황 및 결과

### 1) 교양교육 체계 및 교육과정 운영 현황

성공회대의 교양교육은 가치, 대안, 실천이라는 세 가지 핵심역량을 중심으로 교육과정을 단계적으로 개설 및 운영하고 있다. 가치 역량은 인간·인권, 민주시민, 생명·평화의 가치를 익히며, 이러한 가치를 중심으로 인간, 사회, 세계를 성찰하는 능력 함양을 목표로 한다. 대안 역량은 통합적 사고력과 창의적인 통찰력을 갖추고, 이를 통해 대안을 모색하고 창출하는 능력을 기르는 것이다. 실천 역량은 연대와 협력을 통해 대안을 실현해 나갈 수 있는 능력을 기르는 것이다. 핵심역량 체계는 다음과 같다.

중앙대학교	도전역량, 신뢰역량, 융합역량, 창의역량, 소통역량
동국대학교	의사소통, 자기개발, 대인관계, 국제화, 정보 기술활용, 문제해결
건국대학교	창의역량, 종합적 사고력 성실성, 소통능력, 주도성, 글로벌 시민의식
충남대학교	창의(창의융합, 글로벌), 개발(의사소통, 자기개발), 봉사(인성, 대인관계)
전남대학교	의사소통, 분석, 비판적 사고, 다양한 학문 및 문화에 대한 이행, 자기개발, 공동체 의식

- 4) 권순철, 「액션러닝 기반 핵심역량 교양수업의 효과 분석」, 『교양교육연구』 7권 6호, 한국교양교육학회, 2013.  
김혜경·김경미, 「교양 교과목 질 관리를 위한 역량기반 교과목 모델(S-CEA) 적용 가능성 탐색」, 『교양교육연구』 10권 4호, 한국교양교육학회, 2016.  
김혜영·이숙정, 「역량교육모델의 진단과 방향-역량교육과정과 교육효과를 중심으로」, 『교양교육연구』 6권 4호, 한국교양교육학회, 2012.  
이숙정·이숙정, 「대학 교양교육의 방향과 과제: 역량기반 교양교육 사례연구를 중심으로」, 『교양교육연구』 6권 2호, 한국교양교육학회, 2012.
- 5) 백승수, 「핵심역량기반 교양교육의 당면 과제와 개선 방향」, 『교양교육연구』 14권 3호, 한국교양교육학회, 2020.  
송경오·박민정, 「역량기반 교육개혁의 특징과 적용가능성 탐색」, 『한국교육』 34권 4호, 한국교육개발원, 2007.
- 6) 소경희는 “역량기반 교육은 한편으로는 전통적인 직업훈련 모델을 지향하는 것으로 보이기도 하고, 다른 한편으로는 광범위한 능력이나 가치를 통합한 총체적 수행을 주장하는 것으로 보이기도 한다. 전자의 경우는 학교교육을 반지성적인 형태로 만드는 것이 아닌가 하는 우려를 자아내며, 후자는 자유교육의 복잡한 모조품에 지나지 않는 게 아닌가”하는 생각이 들 수 있다고 주장한다.  
소경희(2009). 「역량기반 교육의 교육과정사적 기반 및 자유교육적 성격 탐색」, 『교육과정연구』 27권 1호, 한국교육과정학회, 2009, 2쪽.
- 7) 성공회대학교의 교양교육 체계 및 교육 과정은 열림교양대학 홈페이지와 2020년 6월 2일~8일까지 실시된 교수세미나(LMS 연계) 자료집을 참고하였다.  
성공회대 열림교양대학 홈페이지: [http://www.skhu.ac.kr/uni\\_b/uni\\_b\\_1\\_1.aspx](http://www.skhu.ac.kr/uni_b/uni_b_1_1.aspx)

영역	핵심역량	정의
가치역량	인간인권 의지	인간이 평등하게 존중받고 존엄을 유지할 수 있어야 한다는 인식과 이를 일 상에서 실천하려는 의지
	민주시민 의식	민주주의의 가치에 기초해 지역, 국가 그리고 세계의 책임 있는 구성원으로 서 공동체 발전에 참여하고 기여하고자 하는 의식
	생명평화 의식	생명존중과 정의의 바탕 위에서 인간은 물론이고 자연 세계까지 포괄하는 타자와 공존을 추구하는 상생 의식
대안역량	융복합적 사고 능력	사회와 세계를 통섭적으로 이해할 수 있는 능력
	조사·분석 정보 활용능력	주어진 문제들과 관련이 있는 정보와 자료를 수집, 분석, 활용하는 능력
	대안 제시·문제해결 능력	주어진 문제에 대해 혁신적으로 창의적인 대안을 찾고 제시할 수 있는 능력 과 용기
실천역량	민주적 소통 능력	서로에 대한 존중과 올바른 이해를 기초로 공동의 의사를 도출할 수 있는 능력
	연대 및 공동체적 실천 능력	협력과 연대를 통해 문제를 해결하고, 공동체 전체 발전에 기여하는 실천 능력

<교양교육 핵심역량 체계>

성공회대는 이러한 세 가지 핵심역량을 기반으로, 1~3학기로 나누어 단계별 교양교육을 실시하고 있으며, 1 학기 교육과정은 ‘혁신(Change yourself)’, 2학기는 ‘발견(Find Yourself)’, 3학기는 ‘발전(Develop Yourself, Advance Yourself)’을 토대로 교육과정을 운영하고 있다. 1학기 ‘혁신’은 새롭게 변화된 환경에서 주체적으로 대응할 수 있도록 자신을 변화시키는 과정으로, 주요 프로그램으로는 핵심역량과목인 <인권과평화>, <말과글> 이 있으며 그 외 <대학생활세미나> I 과 <전공탐색수업>과 같은 교양 과목이 있다. 2학기 ‘발견’은 자신이 진정 으로 원하는 것이 무엇인지, 나에게 잠재된 능력이 무엇인지 찾아가는 과정으로, 핵심역량과목에는 <과학기술과 에콜로지>, <데이터 활용 및 분석>이 있으며, <대학생활세미나> II 과 <전공탐색 수업(타 학부 포함)> 등이 주요 프로그램으로 구성되어 있다. 3학기 ‘발전’은 대학생활 목표를 설정하고 이에 필요한 능력을 갖추는 과정으로, 핵심역량과목에는 <사회봉사>가 있으며, <전공탐색 세미나> 등의 주요 프로그램이 있다.

교양교육과정 이수 조건은 교양 필수<sup>8)</sup> 16학점, 가치역량 6학점 이상, 대안역량 6학점 이상, 실천역량 6학점 이상, 총 34학점 이상을 이수해야 한다. 가치, 대안, 실천 3가지 핵심역량 교양교육 체계를 중심으로, 다시 하 위 영역별 세부 교육 내용 및 목표를 수립하고 교과목을 개설·운영하고 있다. 핵심역량 체계에 따른 교육 내용 및 이수 조건은 다음과 같다.

<핵심역량 교육 내용 및 이수 조건>

영역	핵심역량	교육 내용	이수 조건
가치역량	인간인권 의지	인문학, 신학 분야의 관련 주제 및 인공지능 등 미래 사회 에 인간이 직면하게 될 근원적인 문제에 대한 이해와 성찰 을 다루는 주제	세 영역 중 최소 두 영역에서 각 1과목씩 총 2과목(6학점) 이수
	민주시민 의식	우리가 사는 세계의 변화와 작동을 민주주의 원리에 따라 이해하고 평가할 수 있도록 하는 주제	
	생명평화 의식	세계와 자연의 지속성에 관한 주제	
대안역량	융복합적 사고 능력	다양한 현상과 분야 사이의 연관성을 파악하는 데 기초가	세 영역 중

8) 교양필수 과목에는 <말과글>(2학점), <대학생활세미나> I·II(2+2=총4학점), <인권과평화>(2학점), < 과<과학기술과에콜로지>(2학점), <데이터 활용 및 분석>(2학점), <비아메디아 채플>(1+1=총2학점), <사회봉사>(2학점)이 있다. 교양필수 과목은 영역필수 이수학점에서 제외된다.

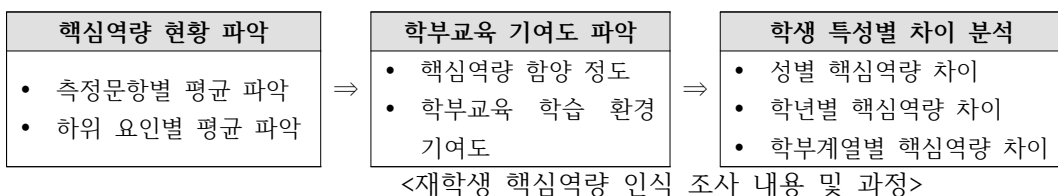


		되는 논리적 사고를 기르는 주제	최소 두 영역에서 각 1과목씩 총 2과목(6학점) 이수
	조사·분석 정보 활용능력	객관적으로 세계를 분석하는 데 필요한 기초학문 습득과 필요한 정보를 수집하고 처리하는 방법을 기르는 주제	
	대안 제시·문제해결 능력	문제해결에 실제로 적용될 수 있는 아이디어를 찾는 능력을 기르는 주제	
실천역량	민주적 소통 능력	상대의 다양한 의사 표현을 정확히 이해하고 자신의 주장을 효과적으로 표현하는 능력을 기르는 주제	두 영역에서 각 1과목 총 2과목(6학점) 이수
	연대 및 공동체적 실천 능력	협력과 연대에 필요한 감성을 기르고 방법을 익히는 주제	

이상에서 살펴본 바와 같이 2018학년도부터 성공회대학교는 3단계(1~3학기) 단계별 교양교육과정을 수립하고, 교양필수 과목 외에도 영역별 핵심역량을 습득할 수 있는 다양한 교과목을 개설·운영함으로써 핵심역량 중심의 교양교육을 추진하고 있다. 또한 핵심역량 중심의 교양교육의 질적 제고와 학습자의 교육 환경 및 학습 능률 향상을 위해 교양필수 과목들은 20명 이내의 소수 인원으로 운영하고 있다. 영역별 핵심역량 교과목 역시 30명 내외의 인원 제한을 통해, 한국 대학들이 지닌 대형 교양 강의가 지닌 문제점들을 보완해 나가고 있다.

## 2) 핵심역량 중심의 교양교육 운영 결과<sup>9)</sup>

성공회대학교는 2018학년도에 개편된 핵심역량 중심의 교양교육의 실효성과 재학생들의 핵심역량에 대한 인식을 분석하기 위해, 교수학습센터에서 자체 개발한 핵심역량 진단 도구(SKHU-Essential Competencies Assessment:S-ECA)를 통해 『핵심역량진단 결과 보고서』를 작성하였다. 『핵심역량진단 결과 보고서』는 진단 도구 활용을 통해 재학생들의 역량 수준을 종합적으로 파악하여, 핵심역량에 대한 현황 및 인식 제고를 위한 기초 자료 마련을 목적으로 연구된 보고서이다. 연구대상은 2019학년도 2학기 1~4학년 학부 재학생 중 설문 응답한 210명(전체 재학생 대비 11.3%)으로, 측정도구는 ‘가치, 대안, 실천’의 영역을 구성하는 8개 하위 핵심역량에 대한 측정문항 89개로 실시하였다.<sup>10)</sup> 핵심역량 진단 도구를 통한 조사 내용 및 과정은 다음과 같다.



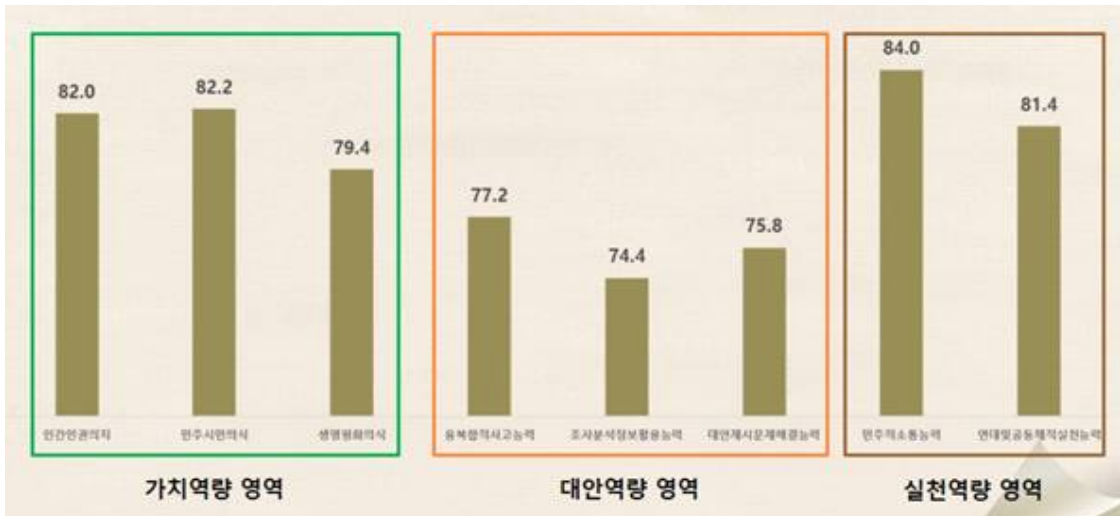
먼저 재학생 핵심역량 현황과 인식 결과에 대해 살펴보면, 세 가지 역량에 대한 영역별 만족도가 모두 50%를 상회하고 있어, 핵심역량 중심의 교양교육에 대한 전반적 만족도는 높다고 할 수 있다. 다만 ‘가치’와 ‘실천’ 역량에 대한 영역별 만족도에 비해 ‘대안’ 역량에 대한 만족도가 낮은 것으로 나타나, 이 부분에 대한 교육과정 보완이 필요해 보인다.

<재학생 핵심역량 평균>(2019년 기준)<sup>11)</sup>

9) 핵심역량 중심의 교양교육 운영 결과는 2019학년도에 실시한 『핵심역량진단 결과 보고서』를 참고하였다.

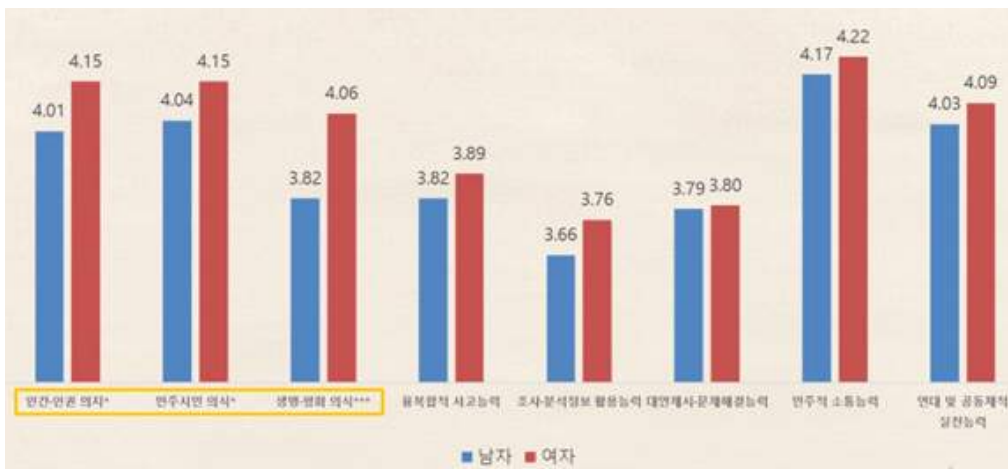
10) 분석방법은 SPSS25를 활용하여 기술통계분석, 독립표본 T검정, 일원배치분산분석을 시행하였다.

11) 성공회대학교 교수학습센터, 『핵심역량진단 결과 보고서』, 2019, 12쪽.



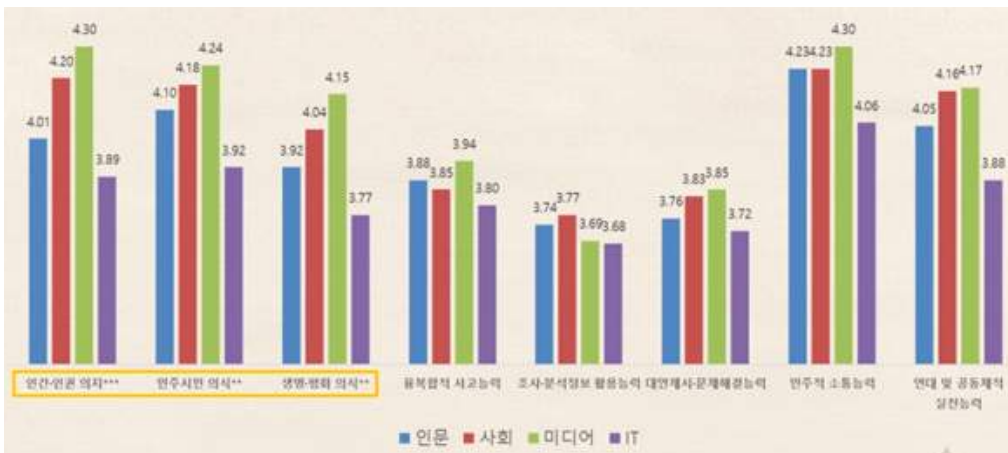
핵심역량 인식에 대한 재학생의 성별<sup>12)</sup>, 학년별, 학부계열별<sup>13)</sup> 차이를 살펴보면, 남학생보다는 여학생이 만족도가 높았다. ‘대안’과 ‘실천’ 역량에서는 통계적으로 유의한 차이가 없었지만, ‘가치’ 역량에 대해서 성별과 학부계열별 차이가 통계적으로 유의하게 나타났다.

핵심역량 중심으로 개편된 교육과정에 대한 ‘학부교육 학습환경 기여도 조사’<sup>14)</sup>에서도 모든 분야에서 긍정적 답변 비율이 높게 나타났다. 특히 핵심역량 중심의 교육과정이 ‘학습자 개인의 노력(학업에 대한 자기 주도성과 성취도)’에 가장 많은 기여를 한 것으로 나타났으며, ‘학생-교수의 상호작용’<sup>15)</sup>과 ‘교수자의 수업방식’에서도 긍



12) 위의 책, 15쪽.

13) 위의 책, 16쪽.



14) 위의 책, 13쪽.

정적 효과가 컸다. ‘학습지원체계’와 ‘교양 교육과정’에 대한 답변 역시 긍정적 기여가 기여 부족보다 높은 비율로 나타나긴 했지만, 기여 부족에 대한 비율이 다른 영역에 비해 높게 나타나고 있으므로 이에 대한 개선책 마련이 필요해 보인다.

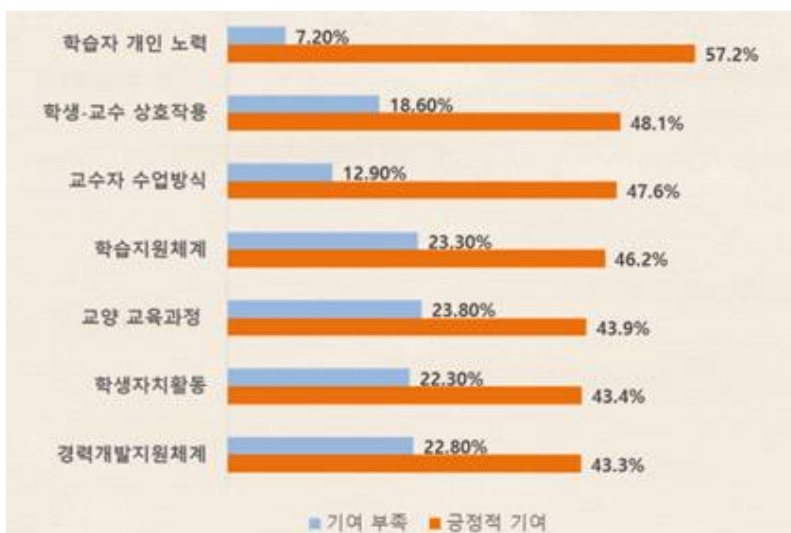
이상에서 살펴본 바와 같이 2018학년도에 개편된 핵심역량 중심의 교육과정 개편에 대한 재학생들의 인식이 나 만족도는 크게 향상됐음을 알 수 있다. 앞서 언급했듯이 ‘가치’와 ‘실천’ 역량에 비해 ‘대안’ 역량에 대한 인식과 만족도가 낮기 때문에, 지식과 기술 활용 측면의 역량 교육 강화가 요구된다. 덧붙여 학습환경 기여도 조사에서 ‘학습지원체계’와 ‘교양 교육과정’의 기여도 부족이 다른 분야에 비해 높게 나타나고 있으므로, 기여도 개선을 위한 교양교육과정과 비교과 프로그램의 연계와 같은 교육과정 보완이 필요하다.

### 3. 핵심역량 중심의 교양교육 사례 분석; <말과글> 수업 사례를 중심으로

#### 1) <말과글> 수업 운영 사례

1학기 ‘혁신’ 교육과정으로 운영되고 있는 <말과글>은 체계적인 말하기와 글쓰기 훈련을 통해 깊이 있는 사고와 자기표현 능력을 함양시키도록 하는 교양필수 과목이다. 학생들이 비판적으로 글을 읽고 자신의 생각을 발전시켜, 그 생각을 표현하고 전달하는 능력을 습득하는 것이 수업의 주요 목표이다. 또한 대학 신입생으로서 비판적 사고를 강화할 수 있는 다양한 텍스트 분석을 통해, 인문·사회·과학 등 각 분야의 주요 쟁점에 대한 말하기와 글쓰기 연습을 통해 통합적이고 비판적인 사유 능력을 기를 수 있도록 하고 있다. <말과글>은 2019년에 실시한 ‘핵심역량진단 조사 결과’를 토대로, 학생들의 요구 수준 반영과 실질적인 교육과정 내실화를 위해 2020학년도 1학기부터 20명 이내의 수강인원<sup>16)</sup>으로 수업을 운영하고 있다.

이 장에서는 20명 이내의 수강인원 개편된 2020학년도 1학기 <말과글> 수업 운영 사례를 통해, 핵심역량 중심의 교양교육 과정의 실효성을 살펴보고자 한다. 2019년까지 <말과글>은 의사소통 능력 및 실천을 기반으로 하는 ‘실천’ 역량 중심의 교육과정으로 운영되었다. 2020학년도 1학기 <말과글> 수업은 학생들이 부족하다고 느낀 ‘대안’ 역량 함양을 위해, 세부 영역인 조사·분석 정보 활용 능력과 대안 제시·문제해결 능력을 습득할 수 있는 팀프로젝트 교육과정을 추가하였다. 또한 수업 중 팀프로젝트 활동으로 끝내지 않고, 동영상 콘텐츠로 제



15) 1학년 신입생들이 교양필수로 이수하는 <대학생활세미나> I·II를 지도교수 시스템과 연계하여, 대학 생활 전반에 대한 학습과 더불어 학습자와 교수자 간의 소통능력을 증대시킨 점이 긍정적으로 작용했다.

16) 2019학년도 2학기까지 <말과글> 수강인원은 40명 내외였음.

작하여 교내 캠페인 활동을 통한 비교과 프로그램과 교양교육과정의 연계를 시도했다. <말과글> 수업의 팀프로젝트 활동으로 진행된 ‘기획서 작성 및 콘텐츠 제작’ 사례17)를 통해, 2장의 ‘핵심역량진단 조사’에서 문제점으로 지적된 ‘대안’ 역량 교육 강화 및 교양교육과정과 비교과 프로그램의 연계 운영 가능성에 대해 진단해 보기로 하겠다.

팀프로젝트로 진행된 ‘기획서 작성 및 콘텐츠 제작’은 코로나로 인해 비대면 온라인 수업과 활동으로 운영되었다. 팀프로젝트 활동은 총 5주(2020년 5월 18일~6월 19일) 동안 진행되었으며, 성공회대학교의 e-class 시스템인 LMS의 팀프로젝트 매뉴얼과 카카오톡의 오픈채팅을 통해 이루어졌다. ‘기획서 작성 및 콘텐츠 제작’을 위한 팀프로젝트 주차별 교육 내용 및 활동은 다음과 같다. 1주차는 ‘아이디어 구상 및 도출’, 2주차는 ‘구체화를 위한 정보 수집 및 조사’, 3주차는 ‘컨셉트 잡기 및 기획서 개요 작성’, 4주차는 ‘기획서 작성 및 수정’, 5주차는 ‘동영상 제작 및 발표’로 운영하였다. 매주 팀프로젝트 활동 노트를 작성을 통해 비대면 온라인 활동으로 인한 팀별 진행 과정 파악의 어려움을 보완하였다. 활동노트는 LMS 팀프로젝트 과제란에 업로드함으로써, 각조의 팀프로젝트 활동 내용이나 주제를 공유토록 하였다. 주차별 활동노트는 활동 일지와 해당 주차의 교육 내용에 따른 진행 과정을 정리하는 것으로 구성하였다. 1주차 활동 노트의 구성은 다음과 같다. 2~5주차 활동 노트 역시 주차별 교육 내용에 따라 구성을 달리하여 교수가 제공하였다.

팀프로젝트 활동 일지		아이디어 구상 및 도출 결과 정리	
팀명		이름	아이디어 내용
팀원			논의 결과
활동 사항에 대한 상세 기록			
활동 내용 및 일정	조별 토의 일정이나 내용 정리		각자 조사한 아이디어 정리
담당 업무	조원들의 이번 주 담당 업무에 대한 정리		다른 조원들의 의견
활동 계획 및 역할 분담	다음 주 활동 계획에 대한 조원들의 업무 분담 정리		
기타		논의 결과 최종 정리	

<1주차 활동 노트>

팀프로젝트 주제는 ‘학내(성공회대) 인식 개선 및 발전 방향 관련 프로젝트’와 ‘최근 사회적 이슈나 문제에 대한 해결 방안 프로젝트’ 중 택1하도록 방향성만을 제시하였으며, 실제 수행할 수 있는 수준의 프로젝트를 기획하도록 하였다. 구체적인 아이디어와 주제 도출은 조원들과의 합의를 통해 확정하도록 하였다. 분반별 각 조의 주제와 내용은 다음과 같다.

분반	프로젝트 주제 및 내용
IT융합 1반	• 1조: 제비꽃(Violet) 프로젝트(위안부 피해자들을 위한 재모금 활동 및 위안부 문제에 대한 사

17) 이 논문에서 다루는 <말과글> 수업 사례는 총 4개 분반(IT융합 1반, IT융합 5반, 미디어융합 1반, 미디어융합 3반)의 교육과정 운영 및 결과를 토대로 분석하였다.

	<p>회적 인식 향상)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2조: 노인 소외 없는 사회(노년층을 위한 키오스크(무인 포스기)에 관한 조작법 제작 및 배포를 통해 디지털 소외 현상 감소)</li> <li>• 3조: 프로듀스 SKHU(성공회대 캐릭터 제작을 통한 학교 홍보 및 이미지 개선, 굿즈 수익금의 일부를 인권단체에 기부함으로써 사회적 약자 지원을 통한 학교의 교육이념 강조)</li> <li>• 4조: 반려동물의 동물등록제 참여 캠페인(반려동물의 유기 방지와 유기동물 입양 장려)</li> </ul>
IT융합 5반	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1조: SKHU FOR YOU(교회중심주의나 교파주의를 극복한 대한성공회의 종교 인식개선을 위한 카드 뉴스 형식의 홍보 책자 제작)</li> <li>• 2조: 다화용 빨대(실리콘) 펀딩 프로젝트(빨대 펀딩 수익금을 성공회대 이름으로 환경단체에 기부하여 환경보호와 성공회대의 이미지 개선 도모)</li> <li>• 3조: Project J.I.P(나와 공공을 위한 즐거이라는 뜻(Joy_I_Public)과 비대면을 통한 사람들과의 연결(Join_Internet_People)이라는 뜻을 담아 집(J.I.P) 프로젝트를 통해, 코로나 확산 방지와 타 인과의 관계 형성에 도움)</li> <li>• 4조: 다같이(SNS 해시태그를 통해서 한혈 장려 캠페인)</li> </ul>
미디어융합 1반	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1조: Ordinary 프로젝트(환경 문제 및 경제적 약습관 개선을 위해 SNS에 #Ordinary 해시태그와 함께 자신이 오래 쓴 물건과 사연을 릴레이 형식으로 게재)</li> <li>• 2조: 너의 유형은?(코로나 대처 유형 검사를 통해 코로나 사태에 대한 경각심과 예방수칙 준수를 위한 개인별 맞춤형 방법 제시)</li> <li>• 3조: Don't ABC(Don't ABC 태그와 함께 유기동물을 입양한 사람들이 자신의 반려동물 사진을 SNS에 업로드함으로써, 유기동물에 대한 인식 개선 유도)</li> <li>• 4조: 우리가 걸어갈 길:#together, #grandmamapapa(노인 소외의 문제점과 인식 개선을 위한 SNS 해시태그 캠페인 진행)</li> </ul>
미디어융합 3반	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1조: Get player, Good Gamer(청소년들의 정서 발달을 저해하는 폭력적인 게임이나 대기업의 과금 양산형 게임을 고발하고, 게임 진행 방식이 나 유형이 착한 중소기업의 게임 홍보)</li> <li>• 2조: 수돗물 인식 개선 캠페인(SNS에 #오늘한잔챌린지, #수돗물인식개선과 같은 해시태그와 함께 수돗물 한 잔을 든 사진을 릴레이 형식으로 게재하여 수돗물 음용에 대한 인식 개선 도모)</li> <li>• 3조: 귀여, 여긔다(귀여가 이곳에 있다는 의미의 '여기에 있다'와 연대 차원으로 이어나간다는 의미의 '여기에 있다'를 통합해 '여긔다'라는 해시태그와 함께 귀여의 인식 개선을 위한 카드뉴스를 제작하여 SNS에 게재)</li> <li>• 4조: KICK(The Kiosk Isn't Complicated and Kindly)(매장 내 무인 포스기 사용에 어려움을 느끼는 사람(노년층, 장애인 등)들을 위한 사용법 제작 및 시각 장애인을 위한 음성 인식 센서 설치 장려 캠페인)</li> </ul>

<분반별 프로젝트 주제 및 내용>

분반별 프로젝트 주제 및 내용을 살펴보면, SNS에 해시태그와 함께 작성한 게시글을 통해 프로젝트의 의도나 방법을 홍보하는 캠페인 형식을 많이 선택했다. 또한 사회적으로 이슈가 되고 있는 사안에 대한 문제점을 알리거나 인식 개선을 위해 카드뉴스를 제작하거나, 노년층도 쉽게 이해할 수 있는 무인 포스기 설명서 제작과 같은 홍보나 안내 책자 등을 제작하는 방법을 택했다. 이는 팀프로젝트 활동이 온라인을 통한 비대면으로 이루어졌으며, 실천 가능한 프로젝트를 기획하라는 과제의 요구 조건을 고려한 결과로 보여진다.

4주차에 완성한 기획서를 기반으로 5주차에는 팀원들이 역할을 분담하여 동영상 콘텐츠를 제작하였다. LMS 온라인 강의실에 동영상을 업로드하여, 팀프로젝트 활동에 참여한 4개 분반수강생들 모두가 각자 제작한 동영상을 시청하고, 의견을 공유할 수 있도록 하였다. 6주차에는 LMS 토론방을 통해 5주 동안 이루어진 팀프로젝트 활동에 대한 분반별 합평회 및 한 학기 <말과글> 수업에 대한 워크숍을 실시하였다. 팀프로젝트 활동 중 가장 큰 문제점으로 지적된 부분은 카카오톡이나 LMS와 같은 비대면 온라인 시스템을 통해 소통이 이루어지다 보니, 조원들 간 의견 조율이나 자신의 생각을 전달하는 데 있어 많은 어려움<sup>18)</sup>을 느꼈다고 했다. 최근 온라인

18) 구글 설문조사에서도 온라인 팀프로젝트 활동 중 의사소통 부분이 가장 힘들었다는 결과가 나왔다.

※ 온라인 팀프로젝트를 통한 '기획서 작성 및 콘텐츠 제작' 중 가장 힘들었던 교육과정은 무엇이었습니까?	
[1]	팀프로젝트 활동 노트 작성 1명(2.4%)

비중이 높아지고 있는 대학교육 환경을 감안한다면, 학습자와 교수자, 학습자 상호 간 소통을 원활하게 할 수 있는 온라인 시스템 보완이 필요하다.

## 2) <말과글> 수업 운영 결과

지금까지 <말과글> 수업의 팀프로젝트 활동에 대한 교육 내용 및 과정을 살펴보았다. 앞서 말했듯이 <말과글> 수업의 팀프로젝트 활동은 2019년 재학생 핵심역량진단 평가에서 미흡하다고 지적된 ‘대안’ 역량을 습득을 보완하기 위해 마련된 교육과정이었다. 5주 동안 <말과글> 4개 분반을 대상으로 진행한 팀프로젝트 활동에 대한 교육적 효과에 대한 수강생들의 의견을 듣고자 학기 말에 구글 설문지를 실시(2020년 6월 22일~6월29일)하였다. 설문은 팀프로젝트 활동을 한 4개 분반 수강생을 대상으로 하였으며, 전체 76명 수강생 중 41명(전체 수강생 대비 53.9%)이 응답하였다.

먼저 온라인으로 이루어진 팀프로젝트 활동의 교육 내용 및 운영에 대한 만족도는 97.6%로 높게 나타났다. 이는 핵심역량 중심의 교육과정으로 운영된 교양교육의 교육적 효과에 대해서 유의미한 결과를 얻을 수 있다.

※ 온라인 팀프로젝트를 통한 ‘기획서 작성 및 콘텐츠 제작’의 교육 내용 및 운영에 대해 어느 정도 만족하십니까?		
[1]	매우 만족한다.	22명(53.7%)
[2]	조금 만족한다.	18명(43.9%)
[3]	별로 만족하지 않는다.	0명(0%)
[4]	전혀 만족하지 않는다.	1명(2.4%)

핵심역량 중심의 교양교육의 교육적 효과에 실효성을 검토하기 위해, 팀프로젝트 활동을 통해 향상된 수강생들의 학습 능력을 알아보았다. 팀프로젝트 교육과정은 ‘실천’ 역량과 ‘대안’ 역량을 반영한 것이므로, 두 영역에 대한 향상 정도를 조사하였다.

※ 온라인 팀프로젝트를 통한 ‘기획서 작성 및 콘텐츠 제작’이 핵심역량 중 어떤 영역의 학습 능력이 향상되었다고 생각하십니까? (최대 2개까지 중복 선택 가능)			
[1]	사과의 폭 확장과 창의력 향상(융복합적 사고 능력)	대안역량	8명(19.5%)
[2]	자료 수집과 해석 능력 향상(조사·분석 정보 활용능력)		5명(12.2%)
[3]	과제 수행에 따른 문제해결 능력 향상(대안 제시·문제해결 능력)		11명(26.8%)
[4]	타인에 대한 배려와 의사소통 능력 향상(민주적 소통 능력)	실천역량	24명(58.5%)
[5]	사회 문제나 공동체에 대한 관심과 이해도 향상(연대 및 공동체적 실천 능력)		28(68.3%)
[6]	기타		0명(0%)

[1]번부터 [3]번 문항은 ‘대안’ 역량의 영역별 학습 능력 향상도를 측정된 것이며, [4], [5]번은 ‘실천’ 역량의 영역별 학습 능력 향상도에 대한 문항이다. 조사 결과에서 알 수 있듯이 ‘실천’ 역량에 대한 향상도가 ‘대안’ 역량에 대해 2배 이상 높은 수치를 기록했다. 그러나 응답자의 과반수가 넘는 24명이 ‘대안’ 역량의 영역별 학습 능력이 향상되었다는 답변을 했다는 점에서 시사하는 바가 크다. <말과글> 수업이 ‘실천’ 역량 중심의 교양과목이긴 하지만, 기존 말하기와 글쓰기 중심의 교육과정 및 내용을 수정·보완한다면 통합적 핵심역량 교육이 가능함을 알 수 있다.

[2]	기획서 PPT 작성	3명(7.3%)
[3]	동영상 콘텐츠 제작	16명(39%)
[4]	조원들과 회의 및 의사소통 진행	18명(43.9%)
[5]	기타	3명(7.3%)

## 4. 나오며

## ‘핵심역량 중심의 교양교육 방법 및 효과 연구’에 대한 토론문

문선영(한국산업기술대)

오현화 선생님의 발표문은 2010년 이후 대학교육의 효율성과 개선을 위해 개편된 핵심역량 중심 교육에 대한 실효성을 실제 교육현장을 통해 적용하고 확인하고 있습니다. 핵심역량 기반의 교육 및 운영 방법은 대학마다 교육과정을 운영을 하는 데 중요한 과제입니다. 현재 핵심역량 교육 운영에 따른 실제 교육적 효과에 대한 검토가 필요한 시점입니다. 특히 교양교육에 있어 핵심역량을 기반으로 하는 교육 방안 및 효과는 많은 논란이 있었기 때문에, 체계적인 검토와 개선이 필요합니다. 오현화 선생님의 논문은 핵심역량 중심의 교양교육의 실효성을 실제 수업 사례를 통해 살펴보고 있다는 점에서 의미가 크다고 할 수 있습니다. 교양학부의 글쓰기 수업을 담당하고 있는 입장인 저에게 선생님의 논문은 교양교육 수업 방안에 대한 의미 있는 지식을 얻을 수 있어서 매우 흥미로웠습니다. 핵심역량교육에 대한 지식은 부족하지만, 교양학부의 유사 과목을 담당하는 입장에서 선생님께 몇 가지 궁금한 점과 고견을 구하는 방식으로 토론문을 대신합니다.

1. 선생님께서는 성공회대학교 교양필수 과목 <말과글> 수업 사례의 핵심역량 교육 운영 방법과 그 실제 효과를 분석하고 계십니다. 교양필수 과목에 속하는 말하기와 글쓰기에 관련된 과목은 각 계열별 학습효과에 대한 차이가 발생합니다. 발표문의 내용을 보면, 성공회대학교의 <말과글> 수업의 경우 대안역량, 실천역량으로 운영되었음을 알 수 있습니다. 발표문의 내용을 보면, 2020-1학기 수업에서 이 역량들은 학생들의 학습 성과, 만족도 조사에서 높은 만족도를 보이고, 실효성에서 유의미한 결과임을 알 수 있습니다. 하지만 실효성 부분에서 학부 계열별 차이 없이 적용이 가능한 것인지 궁금합니다. 말하기, 글쓰기 관련 교양 수업에서 이공계열과 인문사회계열의 학습 성과나 만족도에 있어 차이는 종종 발생합니다. 선생님께서 이번 논문에서 적용하고 계신 수업 사례 중에서도 이공계열(IT융합학과), 인문사회계열(미디어융합학과)의 차이는 없었는지, 차이가 있었다면 어떤 것이었는지 궁금합니다. 또한 이러한 학부 계열별 핵심역량 차이의 문제는 어떻게 보완할 수 있을지 의견을 듣고 싶습니다.

2. 발표문에서 흥미로웠던 점 중 한 가지는 비교과 프로그램과의 연계성 부분이었습니다. 선생님께서는 2020-1학기 <말과글> 수업을 운영하시면서 ‘기획서 작성 및 콘텐츠 제작’ 수업을 예시로 들고 계십니다. 선생님께서는 팀활동을 통해 기획서를 작성하고 이를 동영상 콘텐츠를 제작하여 교내 캠페인 활동을 통한 비교과 프로그램과 연계하여 운영하셨습니다. 각 대학마다 비교과 프로그램 운영 비중을 높이고 있어서, 효과적인 운영 방법에 대한 고민들이 많은 것으로 알고 있습니다. 이번에 운영하신 비교과 프로그램과의 연계성에 있어 실제 효과에 대해 좀 더 듣고 싶습니다. 학생들의 만족도나 선생님이 생각하시는 효과나 의미는 어떤 것이 있을까요? 또한 2020-1학기에 운영하신 비교과 프로그램 이외 핵심역량 교육과 연계할 수 있는 비교과 프로그램을 생각하신 것이 있다면 의견을 듣고 싶습니다.

3. 교양필수 과목 말하기, 글쓰기 관련 수업에서 있어, 팀프로젝트 활동은 교수자나 학생에게 여러 가지 고민을 갖게 하는 수업 방법입니다. 핵심역량 교육 기반에서 ‘문제해결, 협력, 연대’ 등의 의미는 중요한 역량 가치이기 때문에 팀프로젝트 활동은 생략될 수 없는 수업 활동입니다. 하지만 팀프로젝트 활동은 수업 만족도가 가장 낮습니다. 특히 대부분 온라인 수업으로 진행되었던 2020-1학기 수업에서 팀프로젝트 활동은 더 큰 고민이 될 수밖에 없었습니다. 선생님께서도 이 부분을 발표문에서 언급하고 계십니다. 팀프로젝트 활동을 효과적으로 운영하려면 어떤 점을 생각해야 하는지 알고 싶습니다. 2020-2학기 역시 비대면 수업이 많은 비중을 차지할 것으로 볼 때, 온라인 수업에서 팀프로젝트 운영의 효과적인 방안에 대해서도 궁금합니다.



# 인공지능시대 교양교육의 방향

## -소통 · 공감 능력 제고를 위한 인문학적 교육콘텐츠의 확대-

김영애(고려대학교 교양교육원)

### <목 차>

1. 교양교육의 현황과 쟁점
2. 실질적 문맹률의 역설
3. 실질적 문맹률 증가와 소통 · 공감 능력 저하의 인과율
4. 인공지능인문학의 가능성: 인문학 기반 교육콘텐츠의 확대
5. 결론

## 1. 교양교육의 현황과 쟁점

인공지능, 포스트 휴먼 시대에 대한 기대와 우려의 목소리는 비단 교육 현장뿐만 아니라 모든 곳에서 지속적으로 들려오고 있다. 이제 이것이 당연한 과제임을 아무도 부인하지 못할 것이다. 교육의 확대, 교육 수준의 향상 등으로 요약할 수 있는 21세기, 역설적으로 학습자들의 공감, 소통 능력의 저하 문제 또한 끊임없이 제기되어왔다. 교육의 기회는 확대되고 교육 복지 또한 양적 · 질적으로 개선되어왔다. 그럼에도 불구하고 연일 매체에 게재되는 기사나 칼럼은 대부분 확대되고 향상된 교육의 부정적인 결과나 부작용에 집중된다. 이른바 ‘실질적 문맹’이나 문해력, 문식력 부족 등의 용어를 사용해 다양하게 표현하고 있는 이 문제는 궁극적으로 타자에 대한 이해 · 공감 부족에서 기인한다.

타자에 대한 이해와 공감 능력을 향상시키는 데 교양교육의 역할이 중요하다는 명제는 재론의 여지가 없어 보인다. 그럼에도 불구하고 교양교육의 역할을 폄하하거나 과장하는 목소리 모두에 대해 경계할 필요가 있다. 인공지능 시대 학습자들이 겪는 문제를 교양교육이 전적으로 도맡거나 해결할 수도, 그럴 필요도 없기 때문이다. 교양교육의 주체가 고민할 지점은 다음 몇 가지로 압축될 수 있다. 교양교육이 인공지능시대에 어떤 유의미한 역할을 할 수 있는가? 교양교육의 존재 가능성과 필요성은 어디에서 찾아야 하는가? 필수교양, 핵심교양, 선택교양 등 교양교육의 층위 구분은 이러한 시대 변화 앞에 필수적인 것인가? 이와 같은 다양한 문제제기를 통해 교양교육의 현황을 점검하고 그 개선 방향을 모색해보는 것이 이 논문의 취지이자 목적이다.

교육 기회의 확대 현상은 대학교육의 위상에도 변화를 초래했고 이는 곧 교양교육의 효용성에 대한 근본적인 질문으로 이어질 수밖에 없다. 우리가 솔하게 접하는 교양교육의 쓸모는 어디에서 찾을 수 있을까? 교양교육의 주체들이 교양교육 무용론을 주장하는 의견에 쉽게 반박하지 못하는 이유는 무엇일까? 기술발전의 시대 대학은 고급 수준의 지식과 기술을 전수하는 학문의 전당이므로 이에 부합하지 못하는 교육, 이를테면 전공 영역과 무관하거나 거리가 먼 교양 강의를 축소하거나 폐지해야 한다는 주장은 갈수록 설득력을 얻는 것처럼 여겨진다.

복잡다단해 보이는 이 문제의 진단과 해법을 찾는 일은 그러나 의외로 단순 명료할 수도 있다. ‘교양’과 ‘교육’을 유사한 의미로 이해한다면 앞으로 교양교육이 어떤 방향으로 나아가야 하는가에 대한 답은 단순 명료하다. 단순히 전공 영역과 교양 영역을 구별하고 둘을 위계화하는 방식으로는 당연한 문제를 해결하기 어렵다. 인공지능이 대체할 수 없는 인간 고유의 영역, 인공지능 시대 최후의 보루는 인문학과 교양이다. 인문학의 위기를 말하지만 취업률이라는 단일 지표만으로 그것을 증명하기는 어렵다. 인문학적 가치를 기반으로 한 교양교육의 확대를 통해 인공지능시대 교양교육과 대학교육의 위상을 재정립해야 한다.

인공지능이 초래하거나 초래할 것이라 예측하는 위기의 상당 부분은 인간이 만들어놓은 사회가 초래한 결과이기도 하다.(이경수, 2019: 439) 인공지능이 문학과 예술, 교육을 대체할지도 모른다는 두려움과 위기의식 또한 인공지능에 의해 촉발된 것일 뿐 사실상 인문학과 교양교육이 이미 안고 있는 위기일 가능성이 높다는 인식에 주목할 필요가 있다. 인문학의 본질이 자아와 세계에 대한 성찰에 있음을 기억하면서 인공지능 시대의 교양교육의 역할에 대해 적극적으로 고민해야 한다. 인공지능과의 바람직한 공존 방식에 대해 적극적으로 개입하고 상상함으로써 인간과 인공지능이 공존 가능한 세계에 대비해야 한다. 인공지능과 평화롭게 공존하는 타자 존중의 사회를 만들기 위해서는 교육 주체들 간의 이해와 합의가 중요하다. 인간이 인공지능의 지식 습득 능력과 속도를 따라가는 것은 현실적으로 불가능에 가까우므로 인간 고유의 능력인 창의성, 자율성, 비판적 감수성 등을 강화하는 방향으로 교양교육의 전환이 이루어져야 한다.

## 2. 실질적 문맹률의 역설

대학 교양교육은 보편적으로 인간 삶의 방향에 대해 성찰하고 새로운 지식을 습득하여 사회 변화에 지혜롭게 적응하는 능력을 길러줄 것으로 기대된다. 그런 의미에서 교양교육의 기대효과는 궁극적으로 인문학이 추구해 온 거시적인 방향성과 크게 다르지 않다. 인문학이 인간 삶과 이를 둘러싼 보편적인 환경에 대한 성찰과 개선을 고민하는 것처럼, 교양교육의 역할 또한 이와 유사한 내용으로 규정된다.<sup>1)</sup> 그렇다면 교양교육과 인문학의 방향성을 적극적으로 통합하는 작업이 필요할 것이다.

패러다임의 변화에 교육이 즉자적으로 반응하는 것은 대체로 자연스럽다. 산업화시대를 지나 포스트 휴먼 시대, 인공지능 시대의 도래가 기정사실화된 현재 기존 대학 교육 특히 교양교육에 대해 근본적인 변화를 요구하는 것 또한 지극히 당연해 보인다. 그렇다면 시대 변화에 맞춰 바뀌어야 하는 것은 교양교육의 본질이 아니라 방법이다. 교육의 내용이 아니라 방법의 변화를 고민하는 것이 무엇보다 중요한 것이다. 사적 검토를 통해 교양교육에서 변화된 것과 변하지 않은 것을 추출해 비교 검토할 경우, 변화된 것은 주로 매체와 방법에 집중되며 변하지 않은 것은 교육 목표와 콘텐츠이다. 매체의 변화는 사회 변화와 연동하며 이는 곧 교육 도구나 방법의 진보를 의미한다. 문제는 도구, 매체, 방법의 변화에 따라 변화하지 말아야 할 교육 콘텐츠에 부정적인 변화가 발생한다는 데 있다.

그런 의미에서 근래 실질적 문맹률 증가 현상은, 고등교육 비율이 전 세계 최상의 수준에 이를 정도로 개선된 한국 교육 환경의 이면을 보여주는 특이 현상이다. 국립국어원이 2008년에 조사한 바에 따르면 식민지시기 90%, 해방 후 78% 수준으로 높았던 문맹률은 2008년 1.7%로 낮아졌다. 그러나 폭발적으로 증가한 교육 수준에도 불구하고 2012년 성인 문해력 조사 결과는 OECD 국가 중 12위로 하위 수준을 기록했다.(황혜진, 2015: 587) 이에 대해 황혜진은 “문맹률 자체는 낮지만 문해력은 평균 이하”이며, “노년층과 청년층의 문해력 차이가 가장 크”다고 보았다. 문제는 청년층의 문해력 또한 점차 낮아지는 추세라는 점에 있다. 노년층의 문해력이 교육 기회 부족, 기술 소외 등과 밀접한 인과관계를 맺는 데 비해 청년층의 문해력은 그 원인이 다르기 때문이다.

텍스트의 심층적인 의미를 정확히 이해하지 못하는 현상이 전 세대에 걸쳐 확산되면서 실질적 문맹률 증가는 중대한 사회 문제로 대두되었다. 학습 효율을 위한 선택적·단편적 독서와 학습량 축소 등으로 변화된 교육 환경과, 교육 매체·방법의 변화 등이 그 원인으로 지목된다. 독서는 그 자체가 목적이 아니라 시험을 대비하기 위한 도구로 일찍이 전락했고, 학습자들이 긴 지문을 접할 기회는 과거에 비해 현저하게 줄었다. 일례로 중고국어, 문학교과서 소설 지문은 대부분 단편소설 일부를 제시하는 방식으로, 학생들이 문학텍스트를 총체적으로

1) 우리나라 대학의 교양교육은 ‘모든 학습자들을 대상으로 폭넓은 지식을 간학문적으로 제공함으로써 인성 및 기본 소양과 지적 능력을 함양하는 일반 교육’(윤유진, 2020, 314)으로 정의된다. 고려대학교 교양교육원 교육 목표는 “지덕체를 겸비한 인격을 연마하고, 창의적 학문 탐구와 전문적 실천 능력을 배양하며, 한국과 국제 사회에 기여할 개방적 지도력 육성”, “지능정보사회를 선도하며 모범적 인격과 교양을 갖춘 귀감이 되는 지성인 육성”(고려대학교 교양교육원 홈페이지) 등으로 제시되어 있다. 인문학의 사전적·역사적 개념과 교양교육의 목표가 다르지 않은 이유는 교양(교육)이라는 개념이 서양 인문학에서 파생되었기 때문일 것이다.

이해하는 경로를 차단하고 있다. 긴 지문 읽기에 미숙한 학습자는 결국 짧은 지문만을 선택적으로 읽고 ‘주어진 해석’을 암기하기에 바쁠 따름이다.

노년층에 비해 청년층을 중심으로 실질적 문맹률이 높아지는 문제에 관해서는 아직까지 적극적인 분석과 모색이 충분히 이루어지지 않았다. 특히 대학생 학습자들이 겪고 있는 문해력 부족 문제를 심층적으로 연구한 결과는 노년층, 아동 등에 비해 부족한 실정이다. 이는 대학생 학습자들이 다른 세대에 비해 상대적으로 많은 교육 기회와 경험을 보유했기 때문에 이들의 문해력 문제가 심각하지 않다고 여기는 경향 때문으로 보인다. 그러나 실제로 대학 강의에서는 이러한 일반적인 경향과 다른 문제들이 발견된다. 대학 학습자 또한 실질적 문맹과 무관하지 않은 것이다.

### 3. 실질적 문맹률의 증가와 소통 · 공감 능력 저하의 인과율

실질적 문맹률의 증가가 타자와 세계에 대한 공감 및 소통 능력의 저하와 긴밀한 인과관계를 맺는다는 점은 지금까지 여러 연구를 통해 증명되었다. 텍스트를 이해하지 못한다는 것은 언어적이고 기술적인 차원의 문제가 아니라 의미와 컨텍스트 차원의 문제에 가깝다. 즉 언어 자체에 대한 무지 때문이 아니라 언어적인 표현 속에 내포된 의미에 대한 무지와 몰이해로 인해 발생하는 문제인 것이다. 텍스트의 의미와 맥락에 대한 몰이해는 결국 타자와의 의사소통 불능 상태를 유발하여 공동체 존속과 발전을 방해하고 심각한 사회 갈등을 초래한다. 공감과 소통 능력은 인공지능시대 인간에게 요구되는 핵심적인 자질이다. 교양교육은 새로운 시대가 요구하는 이러한 자질과 역량을 강화하는 데 좀 더 집중해야 한다.

실질적 문맹률의 증가가 공감과 소통 능력 저하에 영향을 미친다는 사실은 궁극적으로 지금까지의 교육 목적이 새로운 시대적 요구에 부합하지 못한다는 의혹을 질게 한다. 실질적 문맹 증가에 관한 전문가들의 지적은 이미 1980년대 후반부터 등장하기 시작한다. 김극래의 「독해력 부족으로 실질적 문맹이 늘고 있다」(『새국어교육』45, 1989)에서 이미 “시대 발전으로 교육이 보편화”되었으나 “영상 매체가 확산됨에 따라 독서하는 경우는 급속히 줄어들고” “국어 독해력의 부족으로 실질적 문맹자가 턱없이 늘고 있는 현상”을 심각한 문제로 지적하고 있다. 실질적 문맹 증가 현상이 최근 갑자기 등장한 문제가 아니며, 30년 이상 긴 시간이 지난 현재까지 이 문제가 여전히 해결되지 않았음을 알 수 있다. 이는 곧 과거 교육과 현재 교육이 그 내용이나 방식에서 크게 달라지지 않았음을 의미하는 현상이기도 하다.

고등교육의 기회 확산과 기술 발전의 수혜를 가장 많이 입은 세대에서도 실질적 문맹률 증가 현상은 공통적으로 확산된다. 교육의 확대가 문해력 확대로 직결되지 못하는 데는 입시를 포함한 교육시스템 문제가 주요 원인으로 지적된다. 그러나 모든 것을 시스템의 문제로만 돌릴 수는 없다. 검색을 통한 일회성 정보 획득 및 즉각적 폐기로 지식은 제대로 축적되지 못한다. 검색에만 익숙한 학습자들은 이해되지 않는 문장과 텍스트를 수차례 반복적으로 읽음으로써 텍스트를 심층적으로 이해하기를 시도하지 않는다. 문해력을 평가하는 척도가 바로 문학 작품에 대한 이해라고 할 수 있다. 함축과 상징, 비유 등으로 버무린 문학 텍스트를 학습자들이 이해하지 못하는 것도 이러한 맥락에서 보면 지극히 당연한 결과일 수 있다.

대학 교양교육도 크게 다르지 않다. 고려대학교 <글쓰기> 강의는 1학년을 대상으로 운영되는 필수교양과목이다. 이 강의에는 글쓰기의 과정, 기술 등을 집중적으로 소개하는 대신 텍스트에 대한 심층적이고 체계적인 이해를 요구하는 커리큘럼은 상대적으로 부족하다. 종합적인 사고력은 독해력과 무관하지 않다. 자료나 텍스트에 대한 풍부한 해석이 병행되지 않는 글쓰기는 창의성과 비판적 사고력이 결여된 기술적인 결과물에 불과할 가능성이 적지 않다.

이러한 맥락에서 사고와 표현 영역을 담당하는 핵심 교과목인 <글쓰기>와 <자유 정의 진리> 등을 좀 더 융합적으로 운영하는 방안이 필요하다. 창의적, 비판적 사고력과 독해력을 향상시킬 수 있는 <글쓰기> 수업 운영 방법으로 두 교과목을 개별적으로 수강하는 차원을 넘어 양자를 상호 접목하여 커리큘럼이나 콘텐츠를 공유하는 방식으로 운영하는 것이 일례가 될 수 있다. 소통과 공감 능력을 강화하기 위한 교육 콘텐츠를 확대하여 실질 문맹률 증가를 막고 인공지능 시대 교양교육의 위상을 높여야 할 것이다. 학문의 영역 대부분

분이 기술 발전으로 대체되는 인공지능 시대에 인간 본연의 정체성을 보존하기 위해서는 인간만이 가진 고유한 자질인 공감과 소통 능력의 확장이 무엇보다 절실히 요구되기 때문이다.

## 4. 인공지능인문학의 가능성: 인문학 기반 교육콘텐츠의 확대

문해력은 기본적으로 문맥, 행간을 파악해 텍스트의 표층 구조와 심층 구조를 총체적으로 이해하는 능력이다. 이는 “해독의 수준을 넘어 문장, 문단, 텍스트의 해석과 평가 능력을 포괄”(황혜진, 2015)하는 것이다. 문해력 부족으로 인한 실질적 문맹률 증가 현상이 심각한 사회문제로 대두되고 있는 상황에서 이에 대한 적절하고 효과적인 해결책을 마련하는 일은 교양교육이 담당해야 하는 과제 중에서도 매우 시급하고 중요한 것이다. 이를 위해 인문학적 콘텐츠를 적극적으로 활용하는 것이 필수적이다. 인문학적 콘텐츠는 문학, 역사, 철학 등을 기반으로 인간과 사회에 대한 이해를 확장하는 것을 목적으로 창작 혹은 제작된다. 문해력 부족이 타자에 대한 공감과 소통 능력의 부족에서 기인한 결과라면 공감·소통 능력의 향상을 통해 이러한 문제를 해결할 수 있을 것이다.

교양교육에서 인문학적 콘텐츠를 확대하는 것이 인공지능시대 교육의 방향에 역행한다는 비판이나 우려가 제기될 수 있다. 그러나 창의적, 융합적 문제해결능력의 계발을 모토로 하는 21세기 교양교육과 인문학 본래의 목표를 상기할 때 이러한 비판은 그 근거가 미약하다. 인문학적 콘텐츠를 기반으로 하는 교육이 새로운 시대에 부합하지 않을 것이라는 의혹 또한 마찬가지로 할 수 있다. 인간의 감정과 경험을 문학적인 감수성을 통해 표현하거나 사실적으로 기록한 텍스트를 읽고 이해하는 일은 인간이라는 존재를 이해하는 데 가장 필수적이면서 가장 효과적인 방법이기 때문이다. 교양교육에서 문학과 역사, 철학을 배제하는 것은 곧 인간 존재에 대한 이해의 가능성을 배제하는 것과 다르지 않다.

정보와 기술이 인간 노동력의 대부분을 대체하는 시대는 이미 도래했다. 이제 교육은 인간의 존재 이유와 가치가 무엇인지를 더 적극적으로 가르쳐야 한다. 기술 발전으로 대체할 수 없는 인간 고유의 영역이 무엇인지를 발견하고 이를 활용할 필요가 있다. 자신이 아닌 타자의 상황에 대해 공감하고 그들과 소통하는 것은 인간만이 지닌 영역이다. 이타주의적 태도와 세계관은 인간 진보의 핵심이며, 기계나 기술이 대체할 수 없는 인간만의 자질이다. 인공지능이 인간 능력의 상당 부분을 대체하게 될 새로운 시대, 교양교육의 핵심은 바로 인간 고유의 공감·소통 능력을 더 확장하는 내용과 방향으로 설정되어야 한다. 인공지능이 시와 소설을 쓰고 그림을 그리고 음악을 만들고 바둑을 두는 시대에 무엇이 인간 고유의 능력이며 어떻게 이것을 더 발전시켜 나갈 것인지를 진지하게 모색해야 한다. 그리고 그 모색의 결과를 교육에 충분히 반영해야 한다. 인간과 기술이 위계적 경쟁구도로 전환될 때 그 경쟁에서 승리하거나 적어도 살아남기 위해서는 인간만이 지닌 능력을 계발하고 활용하는 일이 불가피할 수밖에 없다.

인문학 텍스트를 더욱 적극적으로 활용할 필요성이 제기되는 배경 또한 이러한 맥락에서 비롯된다. 이러한 맥락에서 이경수는 ‘인공지능인문학’의 가능성을 언급하기도 했다. 그에 따르면, 인공지능을 상대로 인간성을 무조건 옹호하거나 도덕의 필요성을 외치는 것이 아니라, 그것을 인간과 윤리에 대해 다시 사유하는 계기로 인식하는 것이 필요하다. 인공지능의 등장이 인간의 삶에서 당연하다고 여겨졌던 것들을 새롭게 인식하도록 만들 수 있다는 것이다.(이경수, 2010: 435-436)

네게 보내는 편지를, 또는 이 번역에 붙이는 해설을, 여기서 끝낸다. 네가 앞으로 하게 될 일은 말라르메나 그의 『시집』과는 크게 관계가 없을 것이다. 그렇더라도 내가 이 시집을 번역하면서 시인에게 바쳤던 존경심을 네가 기억해주기 바란다. 중요한 것은 끝까지 간다는 것이리라. 생각하는 것의 끝까지 간다는 것은 어쩌면 인간적인 것이 아닐 수도 있다. 그러나 인간 너머를 생각하지 않는 인간적인 삶은 없다. 게다가 지금 인간적이라고 믿고 있는 것이 항상 인간적인 것은 아니다. 지난 역사를 돌아보면 극도로 비정한 삶을 인간의 운명이라고 생각할 때도 있었다. 시는, 패배를 말하는 시까지도, 패배주의에 반대한다. 어떤 정황에서도 그 자리에 주저앉지 말라고 말할 수 있는 용기가 시의 행복이며 윤리이다. 네가 어떤 일을 하든 이 행복과 윤리가 너와

이경수는 황현산이 말라르메 시집 번역본에서 쓴 해설을 인용하면서 이러한 태도가 인공지능인문학의 긍정적인 가능성을 보여준다고 보았다. “인간 너머를 생각하지 않는 인간적인 삶은 없다는 아포리즘은 인공지능인문학을 구축하고자 하는 연구자들이 기억해 두어야 할 문장”이며, “지금 인간적이라고 믿고 있는 것이 항상 인간적인 것은 아니라는 열린 태도”도 염두에 두어야 한다고 주장한다. 또한 “타자의 아픔에 공감하는 사회를 구축하고 우리 자신의 공감 능력을 최대치로 끌어올리는 일, 인공지능과 싸우다가 괴물이 되는 것이 아니라, 인공지능과 평화롭게 공존할 수 있는 타자 존중의 사회를 만들어 가는 일에서 인공지능 시대의 가능성을 찾아야”(이경수, 2019: 444-447)한다고 주장하면서 인공지능 시대 문학의 새로운 가능성을 공감 능력의 확장에서 찾고 있다.

인문학이 제 역할을 하면서 인간과 사회, 자연의 가치에 대한 안목을 갖춘 과학기술인력의 양성에 기여할 수 있는 제도적 장치 마련이 필요하다. 과학·산업의 발전이나 팬데믹과 같은 예상치 못한 전 지구적 유행병의 확산은 기존 정치·경제·사회의 변화와 법·제도·윤리 등의 가치를 흔들고 있다. 이러한 문명의 대전환 시점에서 인간의 삶을 둘러싼 변화를 연구하고 대안을 제시하면서 시민교육을 이끌어 가는 것은 결국 인문학의 책무이다. 과학기술공학의 연구 성과의 가치와 위험성에 대한 인문사회학적 연구는 세계적인 추세이며, 과학기술과 인문사회의 융합연구를 의무화해야 할 필요가 있다.

인간과 인공지능의 공존을 이야기할 때 우선순위에 놓여야 하는 것은 당연히 인간이며, 이는 인공지능 개발과 존재의 근본적인 이유이기도 하다. 그러나 이 당연한 우선순위는 종종 역전되기도 하며 때로 그 역전이 자연스러운 것처럼 인식되기도 한다. 인간이 인공지능의 지식 습득 능력과 속도를 따라가는 것이 현실적으로 불가능에 가까우므로 능력과 성과 중심 사회에서 이러한 역전 현상을 당연시하는 것도 이해하지 못할 바는 아니다. 그러나 우선순위의 역전은 단순히 인간을 뛰어넘은 인공지능의 우수성을 평가하는 차원에 그치지 않고, 인간의 능력과 가치에 대한 평가로 연결된다는 점에서 문제적이다. 인공지능에 뒤처지는 인간의 존재 가치를 폄하하는 분위기가 확산된다면 이는 곧 인간의 존엄성, 존재 이유 등을 부정하는 인식의 확산으로 이어질 수밖에 없다. 따라서 능력과 성과 중심으로 모든 가치를 평가하는 태도는 근본적으로 바뀌어야 한다.

인공지능인문학의 가능성은 이러한 능력과 성과 중심의 평가 방식에 대한 회의로부터 시작해야 한다. 단순히 양자의 공존 가능성을 타진하는 데서 그칠 것이 아니라, 인간의 가치와 존엄을 보존하고 인공지능을 도구적으로 활용하려는 새로운 인식이 근본적으로 요구된다. 그렇지 않다면 양자의 역전은 불 보듯 뻔한 미래가 될 것이며, 그 과정에서 인간의 존재 가치는 더 추락할 것이기 때문이다. 인간의 노동이 기계에 의해 대체된 것은 산업혁명 이후로 매우 흔하고 자연스러운 풍경이 되었다. 인공지능 시대에 이르러 이제 인간의 노동뿐만 아니라 ‘지능’까지 기계에 의해 대체되고 있다. 인간의 지능이 기계에 의해 대체되는 현상 또한 매우 흔하고 자연스러운 풍경이 되어가고 있다. 인간의 지능과 기계의 지능이 대결할 경우 그 결과 또한 뻔하다. 인간은 기계의 능력을 뛰어넘을 수 없고, 이것은 인공지능 개발의 당위성이기도 하다. 그렇기에 대학 교양교육에서 인공지능에 의해 대체될 수 없는 인간만의 자질을 끌어내고 강화할 필요가 있다.

인공지능인문학의 핵심 내용은 바로 이러한 대체 불가능한 인간의 자질이 무엇인지를 확인하고 이를 확대 강화하는 것이어야 한다. 이를 위해 인문학 기반 교육콘텐츠의 개발과 확대가 필요하다. 실질 문맹률의 확산을 막고 공감 소통 능력을 강화하기 위한 방안으로서 인문학적 콘텐츠를 확대하는 것은 선택이 아닌 필수가 되었다. 그것만이 인공지능 시대 교양교육의 유일한 대안이다. 물론 그 실체를 제시하는 일은 쉽지 않다. 무엇이 인문학 기반 교육콘텐츠에 부합하는 것인지를 명확히 규정하기 어렵다. 그러나 문제에 대해 본질적인 차원으로 접근한다면 방법을 찾을 수 있을 것이다. 인간을 인간답게 만드는 것, 기계와 다른 인간만의 자질을 강화하는 것, 인간의 존재 가치와 존엄성을 지키는 방법 등 본질적인 차원을 상기하면 결국 가장 인간다운 상태를 회복하는 것이 무엇보다 중요함을 알 수 있다.

노동이나 지능처럼 기계에 의해 대체 가능한 자질이 아니라 공감, 소통 능력처럼 기계가 온전히 대체할 수 없는 자질을 개발하고 강화하는 것이 인공지능 시대 교양교육의 방향성이 되어야 한다. 이를 위해 문학, 역사, 철학 등 오랫동안 인간과 공동체의 진보를 다지는 기반이 되어 온 인문학 콘텐츠를 교육에 적극적으로 활용해

야 한다. 여기에는 비단 고전만이 아니라 인간의 존엄성과 정체성을 지키는 데 필요한 다양한 텍스트들이 포함될 수 있을 것이다.

## 5. 결론

본고는 인공지능 시대 실질적 문맹률의 증가 현상이 학습자의 공감·소통 능력의 저하와 연관성을 지닌다고 보고, 이를 개선하기 위한 교양교육의 방향성을 고민하는 데 목적을 두었다. 평균적인 교육 복지와 수준 개선에도 불구하고 공감·소통 능력이 저하되는 현상의 인과관계를 분석하고, 그 기저에 인공지능 시대 교양교육의 근본적인 문제가 있다는 점을 제시하고자 했다. 또한 인공지능인문학의 가능성을 진단하여 인공지능 시대 인문학 기반 교육콘텐츠를 확대할 필요성을 강조하고자 했다.

코로나19로 인한 전 세계적 대혼란 속에서 유독 우리나라가 그에 대한 성숙한 대응을 할 수 있었던 것은 그동안 정부가 적극적으로 추진한 교육적 성과이며, 인문·사회과학적 자산이 축적되고 확산된 결과라 평가할 수 있다. 그럼에도 불구하고 여전히 대학 학문의 위계질서 내부에서 인문학이 보조적인 ‘교양’ 영역으로 취급되고 있는 것 또한 부인하기 어려운 현실이다. 인문학은 모든 학문분야의 기초와 토대로서의 역할을 충실히 담당해야 한다.

## <참고문헌>

- 김극래, 「독해력 부족으로 실질적 문맹이 늘고 있다- 국어 학습현장의 심각한 현실을 직시하자」, 『새국어교육』 45, 한국국어교육학회, 1989, 104-115면.
- 백승수, 「핵심역량기반 교양교육의 당면 과제와 개선 방향」, 『교양교육연구』14권3호, 한국교양교육학회, 2020, 11-23면.
- 윤유진, 「4차 산업혁명 시대를 대비한 대학의 교양교육의 만족도 및 요구도 조사」, 『교양교육연구』14권2호, 한국교양교육학회, 2020, 311-325면.
- 이경수, 「인공지능 시대 시의 윤리와 시적 정의-인공지능인문학을 위한 제언」, 『국제어문』82, 국제어문학회, 2019, 429-452면.
- 황현산, 「말라르메의 언어와 시」, 『시집』, 문학과지성사, 2005.
- 황혜진, 「OECD 성인역량조사결과에 나타난 세대 간 문해력의 차이」, 『통일인문학』61, 건국대학교 인문학연구원, 2015, 585-612면.

## ‘인공지능시대 교양교육의 방향’에 대한 토론문

안찬원(서울 창도초)

본 발표문에서 강조하고 있는 “타자에 대한 이해와 공감 능력을 향상시키는 데 교양교육의 역할이 중요하다”는 의견에 전적으로 동감합니다. 발표문에서 지적하신 바와 같이 인공지능시대를 살고 있는 우리들에게 특히 필요한 능력이라 할 수 있으며, 인문학적 가치를 기반으로 한 교양교육의 확대를 통해 인공지능시대 교양교육과 대학교육의 위상을 재정립할 수 있으리라 기대합니다. 다만 토론자의 소임을 다하기 위해 몇 가지 질문을 드리고자 합니다.

첫째, 교양교육과 국어교육이 어떤 지점에서 변별되는지 궁금합니다. 교양교육의 필요성과 관련된 논의는 실질적 문맹률의 저하로부터 시작됩니다. 본문에서 실질적 문맹률은 문해력 부족으로 해석할 수 있는데, 문해력 향상을 위한 이론 및 방법론적 연구는 주로 국어교육 분야에서 지속적으로 연구되었습니다. 인문학적 관점에서는 능력 향상의 관점보다는 주로 상관 관계 측면에서 논의가 이루어져 있는 것으로 이해하고 있습니다. 이 지점에서 교양교육의 위상이 궁금해집니다. 아래 제시한 바와 같이 발표문의 각주에서 논의한 교양교육의 역할을 살펴보면 인문학 관점에서 해석되므로 국어교육과의 상관관계가 더 궁금해집니다.

우리나라 대학의 교양교육은 ‘모든 학습자들을 대상으로 폭넓은 지식을 간학문적으로 제공함으로써 인성 및 기본 소양과 지적 능력을 함양하는 일반 교육’(윤유진, 2020, 314)으로 정의된다. 고려대학교 교양교육원 교육 목표는 “지덕체를 겸비한 인격을 연마하고, 창의적 학문 탐구와 전문적 실천 능력을 배양하며, 한국과 국제 사회에 기여할 개방적 지도력 육성”, “지능정보사회를 선도하며 모범적 인격과 교양을 갖춘 귀감이 되는 지성인 육성”(고려대학교 교양교육원 홈페이지) 등으로 제시되어 있다. 인문학의 사전적·역사적 개념과 교양교육의 목표가 다르지 않은 이유는 교양(교육)이라는 개념이 서양 인문학에서 파생되었기 때문일 것이다.

둘째, 실질적 문맹률의 증가와 공감 능력 저하의 인과관계에 관련된 질문입니다. 발표문에서는 실질적 문맹률을 소통 및 공감 능력과 연계하여 논의하고 있으나 개념적으로 ‘소통·공감’이 공유된 방식으로 이해됩니다. 물론 소통 과정에서 공감 능력이 동시에 발현되기도 하지만, 교양교육의 관점에서 보면 ‘소통’ 못지않게 ‘공감’ 능력이 중요한 위상을 지녀야 하지 않을까 생각됩니다. 이러한 관점에서 의사소통 과정에서 작용하는 공감 능력과의 상관성, 이를 향상시키는 방법 등이 구체적일수록 교양교육의 중요성이 잘 이해될 것 같습니다. 국내 연구를 살펴보면 문해력과 의사소통과의 관계를 논의하면서 부차적인 관점에서 공감성을 다룬 것이 많아 보입니다. 이에 ‘공감’ 능력의 관점에서 ‘문해력’의 상관 관계를 다룬 국내외 연구에 어떠한 것이 있는지 간략하게 소개해 주시면 감사하겠습니다.

셋째, 인공지능인문학과 관련된 교양교육의 위상과 관련된 질문입니다. 박충식(2018)에서 인공지능인문학은 “지능적인 기계를 만들고 만들어진 지능적인 기계가 인간과 함께 하는 현상에 대하여 그리고 이러한 현상을 통하여 인간이 무엇인지 드러내고 인간의 사상과 문화에 어떠한 영향이 미치는지, 그리고 이러한 영향에 대하여 어떻게 대처해야 할지를 탐구하려는 것”이라 정의합니다. 즉 발표문에서 강조한 바와 같이 인공지능인문학의 핵심 내용은 대체 불가능한 인간의 자질이 무엇인지를 확인하고 이를 확대 강화하는 것이어야 합니다. 다만 인공지능 인문학은 인간에 대한 탐구가 본질에 있는 것이 아니라 이를 통해 더 인간다운 인공지능 기술을 개발하는 데 있다고 해석되기도 합니다. 반면에 교양교육은 인간이 인간을 이해하는 것에 초점이 있어 인공지능인문학에서 탐구된 인간에 대한 본질이 교양교육에 도움이 될 수 있으나 그 방향은 상이할 수 있습니다. 그러므로 교양교육에서 인공지능인문학의 연구 결과를 선택적으로 수용할 필요가 있을 것 같습니다. 인공지능인문학의

선택적 수용과 관련하여 발표자의 고견을 듣고 싶습니다.

발표문을 통해 인공지능시대에 대비한 교양교육의 방향, 인문학 등에 대해 고민할 수 있는 좋은 기회를 주어 감사드립니다. 다만 오랫동안 고민하고 연구하신 발표자의 견해를 잘 이해하지 못하고 무례를 범한 점이 있다면 너그러운 양해 부탁드립니다.

## <참고문헌>

박충식(2018), 인공지능 인문학을 위한 인공지능 기술 이해, 『인공지능인문학연구』(1), 중앙대학교 인문콘텐츠연구소, 173-182.



# 인공지능 시대 대학 교양 교과 운영 방안 연구

-학습 윤리와 글쓰기 윤리를 중심으로-

유미향(동양미래대)

한국어문교육연구소 제24차 전국학술대회

## 인공지능 시대 대학 교양 교과 운영 방안 연구 - 학습 윤리와 글쓰기 윤리를 중심으로 -

발표일: 2020년 8월 22일 토요일

발표자:유미향(동양미래대)

### 목차

1. 연구 배경 및 목적
2. 선행 연구:연구 윤리, 학습 윤리,글쓰기 윤리
3. 글쓰기 윤리 교육의 현황 및 문제점
4. 글쓰기 윤리 교육을 위한 제안

## I. 연구 배경 및 목적

---

- 2016년 1월 다보스 포럼에서 '제4차 산업혁명(The 4<sup>th</sup> industrial revolution)'에 대한 논의가 시작되면서 이후 로봇, 인공지능, 사물인터넷 등의 기술융합과 사이버와 실물세계를 연결이 매우 중요한 핵심 기술로 언급되었다. 기계적 알고리즘이 파악하는 정보량은 매우 폭발적이다. 이러한 변화는 사회 각 분야에 영향을 주고 있다. 물론 교육 분야도 예외가 아니다.
- 코로나 사태로 인하여 대학의 교육 시스템은 전환이 급속도로 이루어졌다. **언택트, 비대면, 온라인 강의를 본격적으로 실시되었고, 그에 따라 연구 윤리, 학습 윤리, 글쓰기 윤리 등의 문제가 재조명되었다.**

- 
- **학습자가 인터넷을 활용하여 다양한 정보(information)를 접하고, 취사선택하여 재가공하는 것은 매우 중요한 능력.**
  - 온라인 강의를 본격화 되면서, 과제의 표절, 온라인 시험, 모둠 활동에서의 학습자 무임승차 등의 학습 윤리가 주목받으며, 글쓰기 윤리(특히 표절 문제)를 어떻게 처리할 것인지에 대해 고민함.
  - 그간 국가 차원, 교육기관 차원, 개별 교수자 차원 등으로 관련 논의가 전개되었으나, 성과가 크게 드러나지 않음. **새로운 교육환경에서 발생하는 문제와 함께 대학생 학습자의 학습 윤리 및 글쓰기 윤리 현황을 살펴보고, 해당 문제를 해결하기 위한 제안이 필요함**
- **교양 교과로서의 글쓰기 교과를 어떻게 운영할 것인가, 교과 내에서 글쓰기 윤리 교육을 어떻게 해결할 것인가를 논의해야 함**

## 2. 선행 연구

---

### 1) 연구 윤리

- 김태희, 강문설(2015), 스마트 환경에서 대학생들의 표절과 저작권 침해 실태 및 대응 방안, 한국정보통신학회논문지, 19(9), 2180-2188.
- 이주형, 임현주(2019), 체육전공 대학원생의 연구학습윤리교육 사례연구, 한국스포츠학회지, 17(2), 551-563.

### 2) 학습 윤리

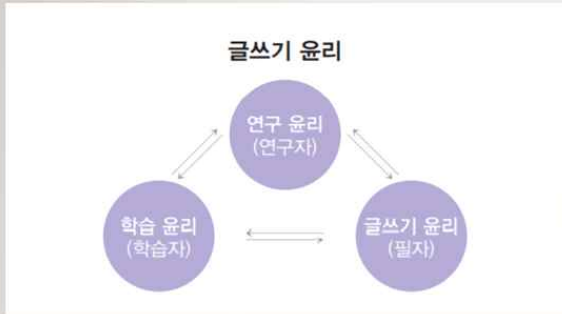
- 이성홍, 윤초희, 최상봉(2011), 학습윤리에 대한 대학생의 인식 중요도-실행도 차이 분석을 중심으로, 아시아교육연구, 12(4), 75-94.
- 이연정, 이주미(2018), 학습윤리에 대한 대학생들의 인식 조사 연구-문과계열과 이공계열 신입생들을 중심으로-, 학습자중심교과교육연구, 18(24), 327-347.
- 박희옥, 이인숙, 이미라(2018), 융복합시대에서 요구되는 학습윤리인식 실태조사: 간호대학생을 중심으로, 디지털융복합연구, 16(5), 277-287.

---

### 3) 글쓰기 윤리

- 김성수(2008), 미국 대학의 '학문적 정직성' 정책에 대한 연구-대학 글쓰기에서 '표절' 문제를 중심으로-, 작문연구 제6집, 193-226.
- 조제희 (2009). 글쓰기 부정행위에 관한 처벌 규정과 사례. 사고와표현, 2(2), 7-39.
- 정소연, 고희석, 김성수, 김예린, 노은지, 송기윤, 이용재(2011), 대학생의 글쓰기 과제물의 표절 실태와 표절 검사 시스템의 표절 예방 및 적발 효과 연구, 사고와표현 4(1), 157-182.
- 이윤진(2014), 작문 교육에서 글쓰기 윤리 연구의 쟁점과 과제, 작문연구 제21집, 89-121.
- 박상석 (2016). 대학생의 글쓰기에서 발생하는 불가항력적 표절의 문제와 대안. 리터러시 연구(15), 35-69.

### 3. 글쓰기 윤리 교육의 현황 및 문제점



박정희(2017:21), 이윤진(2012:24)에서는 연구 윤리, 학습 윤리, 글쓰기 윤리의 관계를 다음과 같이 제시한 바 있다.

### 교양 교과로서의 글쓰기 교육 내용

### 3. 글쓰기 윤리 교육의 현황

#### 1) 연구 윤리, 학습 윤리, 글쓰기 윤리 매뉴얼

[https://www.cre.or.kr/bbs/board.php?bo\\_table=2100](https://www.cre.or.kr/bbs/board.php?bo_table=2100)

번호	제목	조회 #	날짜 #
1387	[규정-대학] 포항공과대학교 연구윤리 관련 규정 (2020)	304	2020-03-7
1386	[규정-대학] 성균관대학교 연구윤리 관련 규정 (2020)	305	2020-03-7
1385	[규정-대학] 서울대학교 연구윤리 관련 규정 (2020)	446	2020-03-7
1384	[규정-대학] 서울과학기술대학교 연구윤리 관련 규정 (2020)	243	2020-03-7
1383	[규정-대학] 한국체육대학교 연구윤리 관련 규정 (2020)	227	2020-03-7
1382	[규정-대학] 초당대학교 연구윤리 관련 규정 (2020)	231	2020-03-22
1381	[규정-대학] 동아대학교 연구윤리 관련 규정 (2020)	253	2020-03-22
1380	[규정-대학] 감리교신학대학교 연구윤리 관련 규정 (2020)	231	2020-03-22
1379	[규정-대학] 서울교육대학교 연구윤리 관련 규정 (2020)	236	2020-03-22
1378	[규정-대학] 한국고원대학교 연구윤리 관련 규정 (2020)	261	2020-03-22
1377	[규정-대학] 숙명여자대학교 연구윤리 관련 규정 (2020)	260	2020-03-22
1376	[규정-대학] 부산외국어대학교 연구윤리 관련 규정 (2020)	251	2020-03-22



## 2) 글쓰기 윤리 서약서(사례)

Stanford University

SUNetID Login

**Stanford** Office of Community Standards  
Student Affairs

Policies and Guidance Student Accountability Process Who We Are Resources

### Policies and Guidance

Honor Code

Fundamental Standard

The Student Judicial Charter of 1997

Bylaws to Charter

Definition of a Student

Introduction to the Penalty Code

## Honor Code

The Honor Code is the university's statement on academic integrity written by student expectations of students and faculty in establishing and maintaining their work.

### Honor Code

1. The Honor Code is an undertaking of the students, individually and collectively,
  1. that they will not give or receive aid in examinations; that they will not give class work, in the preparation of reports, or in any other work that is to be of grading;
  2. that they will do their share and take an active part in seeing to it that other

## 글쓰기 윤리 서약서

본인이 제출한 리포트는 글쓰기 윤리를 준수했음을 서약합니다.

- 1) 이 글쓰기 과제물은 다른 사람으로부터 받거나 구매하지 않고 내가(우리가) 직접 연구하고 작성한 것이다.
- 2) 정확한 출처 없이 다른 사람의 글이나 아이디어를 가져오지 않았다.
- 3) 인용한 모든 자료는 왜곡하지 않았으며 인용표시를 바르게 하였다.
- 4) 과제물 작성 중 도표나 데이터를 위조 혹은 변조하지 않았다.
- 5) 이 과제물에 실질적으로 참여하지 않은 사람을 공동 제출자로 명기하지 않았다.
- 6) 해당 과제물의 동일한 내용을 다른 교과목의 과제물로 제출한 적이 없다.

본인이 제출한 리포트는 이상의 글쓰기 윤리를 준수했음을 서약합니다.

확인자 \_\_\_\_\_ (서명)

\* 이상의 내용을 위반한 사실이 추후에 확인될 경우 수상은 취소됩니다.

## 3) 글쓰기 교재에 있는 글쓰기 윤리 교육 내용

### 1장. 글쓰기의 윤리

글쓰기의 윤리 기준은 모든 자료의 출처를 밝히기를 요구한다. 인용된 모든 사실이나 의견 또는 결론에 관한 전거나 출처는 정확하게 표시되어야 한다. 어떤 생각이나 사실이나 간에 그것들이 남의 것에서 빌려 온 것이라면 사적인 것, 강의적인 것, 또 다른 어떠한 기회에서 얻어내었다 할지라도 그 사실을 반드시 논문 본문이나 주석란에 명시해야 한다. 구체적인 방법은 다음과 같다.

#### 1. 인용

##### 1) 책이나 논문의 인용

- ① 저자의 표현이나 개념을 자신의 것으로 바꾸어 설명하는 경우에는 해당 문장의 마침표 앞에 출처를 밝혀 적는다.

현대인은 과학을 물질적 부와 힘의 원천으로 받아들였을 뿐 과학의 윤리와 예시지를 받아들이지는 않았다(김용준, 1995, 162~175쪽).

#### 2. 주석

리포트를 작성하는 과정에서 인용한 자료는 반드시 출처를 밝혀야 한다. 인용한 문헌의 출처는 주석을 통해 밝히는 데, 주석은 논하는 위치에 따라 각주와 미주 등으로 부른다. 인문·사회계열에서는 의각주와 내각주를 사용한다. 반면에 이·공학 계열에서는 전공에 따라 내각주와 미주를 사용하는데 대체로 공학 계열은 내각주를 사용하며, 의학 계열은 미주를 사용한다.

- ① 저자: 저자, 책제목, 출판사(출판지: 출판사, 출판 연도), 참조 면수  
김중신, 『한국 문학교육론의 방법과 실천』(서울: 한국문화사, 2003), 20면.  
전중권, 『놀이와 예술 그리고 상상력』, (휴머니스트, 2005), 132~134쪽.  
George Kennan, *American Diplomacy* (Chicago: University of Chicago Press, 1970), p.47.

- ② 번역사: 국내사-번역자 이름 뒤에 (역) 혹은 (옮김)을 붙임, 서양사-(trans.)  
올베르토 예코, 『장미의 이름』, 이윤기(옮김), (서울: 열린책들, 1986) 36쪽.  
가라타리 고진 지, 이경훈 역, 『우버르시의 유물론』, 문화과학사, 2002, 97쪽.

- ③ 편사: 한 개인이 여러 사람의 글을 모아 편한 책, 편집서.  
한국문학연구회 편, 『모지』와 박경리 문학, 숲, 1996.

#### 3. 참고 문헌

참고 문헌은 논문의 마지막에 일정한 순서로 정리해야 한다. 이때 필자는 독자가 참고 문헌에 접근하는 경우를 가정하여 서지적 정보를 자세하고 명확하게 기록해야 한다. 이를 위해 각주에 명시한 문헌을 포함하여 논문 작성에 참고한 자료를 모두 적어야 한다. 구체적인 기록 방법은 앞에서 밝힌 주석의 그것과 동일하다. 즉, 참고 문헌은 저자명, 서명, 발행지, 출판사, 출판 연월순으로 기재해야 한다. 다만 출판 사상을 붙여 놓은 경우에는 없애고, 심포 대선에 마침표를 하는 것이 원칙이며, 참고한 페이지의 명시를 하지 않아도 되는 점이 주의점은 다르다.

참고 문헌을 정리하는 방법도 전공 분야에 따라 차이가 있다. 또한 논문을 접수하는 학교, 학회, 출판사마다 참고문헌의 양식에 대한 규정을 가지고 있다. 따라서 참고문헌을 작성하기 전 관련 규정을 미리 확인해 놓을 필요가 있다. 대학 보고서를 제출하는 경우라면 해당 분야의 전공서적을 참조하는 것이 도움이 된다.

- ① 저자: 저자, 책제목, 출판지: 출판사, 출판 연도.  
김중신, 『한국 문학교육론의 방법과 실천』, 서울: 한국문화사, 2003.  
② 번역사: 국내사-번역자 이름 뒤에 (역) 혹은 (옮김)을 붙임, 서양사-(trans.)  
올베르토 예코, 『장미의 이름』, 이윤기(옮김), 서울: 열린책들, 1986.

### 3. 글쓰기 윤리 교육 현황 및 문제점

- 학습관리시스템 속의 프로그램을 활용하거나 도서관 홈페이지에서 제공하는 프로그램을 사용하기 권장:

→ 사례1) 특정 시사 프로그램, 개인 채널(유튜브) 등을 보고, 그 내용을 요약한 경우

참고문헌

(유튜브 채널) 감정을 가진 인공지능 로봇을 개발하면 안되는 이유 / 2019. 5. 12.  
<https://www.youtube.com/watch?v=kWEHzk2wZI>

논문 "감정표현로봇에 인공지능적 마음 인식?", 한국뇌과학연구원, DBPIA, 1쪽, 2015.05  
<https://www.dbpia.co.kr/journal/articleDetail?nodeId=NODE06337858>

「인권」, 한국민족문화대백과, 한국학중앙연구원

에디터초이스, 「인간을 파괴할 거라는 로봇, 소피아」, 네이버 블로그, 2018.1.9  
<https://blog.naver.com/tech-plus/221181338184>

wjddustn1714, 「로봇이 인간처럼 생각하게 된다면 로봇에게도 법적권리를 부여해야한다」, 네이버 블로그, 2019.1.26 <https://blog.naver.com/wjddustn1714/221451885470>

로봇시대, 「76년된 '로봇 3원칙'... 여전히 유효할까요」, 네이버 블로그, 2018.12.28 ,  
<https://blog.naver.com/tech-plus/221428932461>

### 학습관리시스템 속의 프로그램을 활용하거나 도서관 홈페이지에서 제공하는 프로그램을 사용하기 권장:

→ 사례2) 블랙보드(Blackboard)의 학습자 A와 학습자 B의 일치도 80% 이상

→ 사례3) 해피캠퍼스를 활용하여 글을 쓴 학습자 A와 학습자 B의 일치도 90% 이상

동일한 검색 엔진, 동일한 검색어 사용

The diagram shows two overlapping rectangles, A (blue) and B (purple). A red arrow points from a screenshot of a search engine results page to the overlapping area of the rectangles. The search engine screenshot shows several search results for '자율주행자동차' (self-driving cars) on a blog.

## 4. 글쓰기 윤리 교육을 위한 제안

---

- 학습 윤리 체크리스트, 글쓰기 윤리 서약서 등을 작성하기 : 학습자에게 행동 강령을 제안하거나 강조하는 것이 근본적인 해결책이 될 수 없음
- 외국의 사례를 그대로 도입: honor code, integrity, academic offence 등 운영하지만 실제 우리 나라의 사회, 문화적 배경과 다름
- 글쓰기 및 의사소통센터, CTL을 통한 참고문헌, 인용, 각주 쓰기 등에 대한 교육 프로그램 강화: 물리적, 시간적 한계 있음

## 글쓰기 윤리 교육의 방향(표절 문제와 관련해서)

---

### 1) 교양 교육으로서의 글쓰기 교과 운영 방향

→ 글쓰기 윤리의 목표를 수정하거나 새로운 내용을 마련하는 것이 아니라, 교양 교육으로서 글쓰기 교과가 관심 가져야 할 것은 학습자의 글쓰기 기본 능력 강화임

### 2) 학습자의 글쓰기 능력 향상을 위한 구체적인 교수-학습 방법

→ 글쓰기 능력 중에서 '요약하기(바꿔 쓰기, paraphrasing)'를 중요하게 다루어야 할 필요가 있음 : 황성근(2008), 김지영(2017), 권선경(2018) 등

→ 요약하고 자신의 의견 쓰기, 인용할 부분을 나만의 언어로 바꿔 쓰기(간접적인 인용 방법)

## ‘인공지능 시대 교양 교과 운영 방안 연구’에 대한 토론문

김윤정(이화여대)

이 연구는 최근 대학 교육이 온라인, 비대면으로 전환되면서 대학생 학습자가 맞닥뜨린 글쓰기 윤리 문제를 전면에 다루고 있다. 사이버 공간은 시간적, 공간적 배타성이 사라지는 특성으로 인해, 이전보다 더 많은 사람들이 교육의 장으로 널리 활용하게 되었다. 특히 이번 코로나 사태로 인해서 접촉을 최소화하는 방안으로 활용되기도 하였다. 하지만 사이버 공간이 갖는 익명성, 도덕적 해이, 폭력성 등도 동시에 존재하기도 하다. 대학생 학습자의 학습 윤리나 글쓰기 윤리는 그런 측면에서는 간과할 수 없는 중요하면서 까다로운 문제이다. 발표자가 서두에서 밝힌 것처럼 정보의 홍수 속에서 자신에게 유용한 정보를 선택하고, 재가공하는 능력이 새로운 사회에 필요한 학습자의 핵심 능력이기도 하다. 토론자도 대학에서 학생들에게 글쓰기를 가르치는 한 사람으로서, 발표자의 논의에 공감하는 바가 매우 크다. 이 연구가 아직 완성되지 않았다는 점과 향후 발전적인 논의를 위해 몇 가지 질문을 하고자 한다.

첫째, 이 연구를 좀 더 심화시키기 위해서는 학습 윤리나 글쓰기 윤리에 대한 개념 설정부터 재고할 필요가 있다. 학습 윤리나 글쓰기 윤리에 대한 선행 연구를 검토하면서 연구자가 제안하는 기초 개념이 무엇인지, 어떤 개념들을 기반으로 글쓰기 윤리 교육의 방향을 제안할 것인지를 밝혀야 한다.

둘째, 학습자의 입장에서 글쓰기 윤리 교육이나 학습 윤리에 대한 기술이 필요하다. 이 연구는 교수자의 입장에서 글쓰기 윤리 교육의 필요성이나 내용을 다루고 있어 연구의 전개 방향이 다소 편향적이다. 글쓰기 윤리 교육을 실시하는 사람은 교수자이지만, 실제 이를 적용해서 글을 쓰거나 텍스트를 새롭게 생성해 내는 주체는 학습자이다. 학습자에게 유의미한 교수-학습 방법을 마련하기 위해서 글쓰기 윤리와 관련하여 학습자가 느끼는 어려움이나 현장의 목소리를 들어볼 필요가 있다.

셋째, 연구자가 제안한 3가지 사례는 모두 표절과 인용에 관련된 것이다. 글쓰기 연구 윤리는 표절과 인용뿐만 아니라 그 외에 다양한 영역으로 나눌 수 있다. 또 표절만 하더라도 단어 표절, 문장 표절, 내용 표절, 구조 표절 등 매우 다양하게 나타난다. 표절, 인용, 요약하기가 어떤 관련이 있는지 좀 더 구체적인 설명이 더 필요하며, 이를 위해 사실 판단, 가치 판단이 모두 들어간 학문적 근거를 반드시 밝혀야 할 것이다.

연구자가 지적한 문제들이 온라인 교육으로 전환되면서 발생하는 것인지, 글쓰기 교육 전반에 걸쳐 나타나는 것인지에 대해서도 재고해야 할 것이다. 무엇보다 인용과 표절로 인해 발생하는 문제가 그간 글쓰기 윤리 교육이 잘 이루어지지 않아서가 아니라, 학습자의 글쓰기 기초 능력이 부족해서라는 발표자의 의견에 깊이 공감하는 바이다. 이 연구가 글쓰기 윤리 교육과 학습자의 글쓰기 기초 능력의 관계를 좀 더 심도 있게 다루는 연구로 거듭나길 기대해 본다. 마지막으로 토론의 기회를 주신 학회와 발표자에게 감사의 마음을 드린다.



# 인공지능 시대 온라인 수업에 대한 학습자 반응 연구

-교양 <글쓰기> 수업을 중심으로-

박보현(고려대)

## 인공지능 시대 온라인 수업에 대한 학습자 반응 연구 -교양 <글쓰기> 수업을 중심으로-

제24차 고려대학교 한국어문교육연구소 전국학술대회

발표자: 박보현(고려대학교 교양교육원 초빙교수)

2020년 8월 22일

## 발표 순서

1. 연구 배경

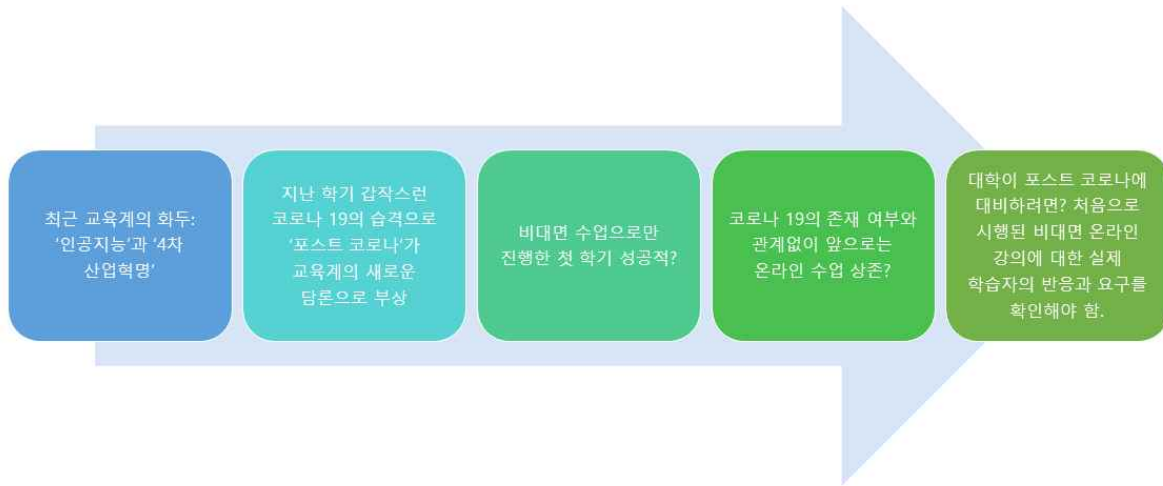
2. 연구 대상 및 방법

3. 학습자 반응 분석 결과

4. 시사점

박보현(고려대)

# 1. 연구 배경



## 1. 연구 배경

- 수업에 대한 학습자의 반응을 파악하기 위한 방법? 강의평가
- 특히 강의 평가의 서술형 문항은 질적인 접근방법을 통해 데이터를 수집하는 방법이며, 학생들의 강의에 대한 인식을 직접적으로 드러내는 중요한 자료
- 서술형 문항은 선택형 문항에서 발생하는 신뢰도 및 타당도 문제에서 상대적으로 덜 취약하고, 자유로운 의견을 서술할 수 있다는 점에서 유의한 피드백을 제공받을 수 있다(한신일, 2003)

## 1. 연구 배경

- 연구 내용 및 목적
- 본 연구는 전면 온라인 수업으로 진행된 대학의 교양 글쓰기 수업에 대한 학습자 강의 평가의 서술형 문항을 분석하여 학생들이 표출하는 다양한 의견을 적극적으로 수렴하고 이를 체계적으로 분석하여 대학 글쓰기 수업에 의미 있는 정보를 제공하고자 한다.

## 2. 연구 대상 및 방법

- 연구 대상: 서울 소재 A대학교의 2020학년도 1학기 교양 <글쓰기> 수업 중 4개 분반 학습자의 서술형 강의평가 자료(수강인원은 158명, 강의평가 응답자 수는 총 148명)
- 문항1. 수업 전반에 관한 소감을 자유롭게 기술하여 주시기 바랍니다.
- 문항2. 이번 학기 '수업진행'과 관련하여 건의할 사항이 있으면 구체적으로 기술해 주시기 바랍니다. (예, 대리강의, 시험, 수업시간 단축, 성희롱, 인권침해, 언어폭력, 외국어강의, 수강인원, 휴강 후 미보강, 타과정 및 대학원생과의 합반수업 등)

## 2. 연구 대상 및 방법



1단계: 분석 범주 체계 도출



2단계: 범주별 하위 요소에 대한 학습자의 응답 빈도 분석



3단계: 강의에 대한 학습자의 긍정적 반응과 부정적 반응 구분

대영역	하위요소	
	2차	1차
1. 교수자	a. 수업 역량	• 수업 전달력
	b. 수업 태도	• 성실성 • 열정
	c. 학생지도 및 관계	• 상호작용, 소통 • 학생 이해 및 배려
	d. 개인적 특성	• 목소리 및 발음
2. 수업	a. 수업 내용	• 수업 내용 적절성
		• 수업 내용 다양성
		• 학습부담
		• 자세한 설명 • 체계적 접근, 설명
	b. 수업 방법 및 매체	• 교수법
		• 수업 자료 • 온라인 수업
	c. 수업 평가	• 과제 적절성
		• 과제 제출 기한
• 과제의 양		
• 과제 부담 • 피드백 제공		
d. 수업 진행 및 관리	• 평가 기준	
	• 평가 방식	
3. 수업 총평	a. 수업 유용성	-
	b. 수업 만족도	-
	c. 교수에 대한 인사	-
	d. 건의사항(없음)	-

<표 2> 학습자의 서술형 강의평가 내용분석 결과

대영역	하위요소		학습자 반응	
	2차	1차	긍정적	부정적
1. 교수자	a. 수업 역량	• 수업 전달력	2	-
	b. 수업 태도	• 성실성	5	-
		• 열정	7	-
	c. 학생지도 및 관계	• 상호작용, 소통 • 학생 이해 및 배려	1 8	-
d. 개인적 특성	• 목소리 및 발음	3	-	
2. 수업	a. 수업 내용	• 수업 내용 적절성	17	3
		• 수업 내용 다양성	3	1
		• 학습부담	2	1
		• 자세한 설명 • 체계적 접근, 설명	3 6	-
	b. 수업 방법 및 매체	• 수업 활동의 다양성	2	-
		• 수업 자료 • 온라인 수업	1 7	- 7
	c. 수업 평가	• 과제 적절성	-	1
		• 과제 제출 기한	3	-
		• 과제의 양	2	2
		• 과제 부담	1	3
		• 피드백 제공	15	8
		• 평가 기준 • 평가 방식	1 1	3 1
	d. 수업 진행 및 관리	• 출결 관리	4	1
		• 질문	3	-
3. 수업 총평	a. 수업 유용성	-	14	-
	b. 수업 만족도	-	35	-
	c. 교수에 대한 인사	-	21	-
	d. 건의사항(없음)	-	63	-

## 3. 학습자 반응 분석 결과

### 3. 학습자 반응 분석 결과

- <글쓰기> 수업에 대한 긍정적 요인 1위  
'수업 내용 적절성'

- 대학에서의 글쓰기에 대해 잘 배울 수 있는 유익한 시간이었습니다. 이 수업 덕분에 이전에는 자주 써볼 수 없었던 보고서를 써보게 되었고, 보고서의 형식과 내용 구성에 대해서도 잘 배울 수 있었습니다.
- 전반적으로 글쓰기라는 수업에 맞는 수업이었고 교수님도 질문에 대한 메일 답장도 빠르셔서 좋았다.
- 대학 글쓰기에 대한 전반적인 지식과 함께 에세이, 서평 쓰기 등의 활동을 통해 전체적인 글쓰기 역량을 기를 수 있는 좋은 수업이었다.
- 신입생으로서 꼭 알아야 할 것들을 배울 수 있어서 유익했음.

### 3. 학습자 반응 분석 결과



'수업 내용 적절성'이 수업에 대한 긍정적 요인 1순위라는 점은 수업의 본질이 역시 수업 내용이라는 것을 다시 한 번 확인시켜 주는 의미가 있다.



갑작스러운 온라인 수업으로 인해 수업 부실의 우려가 높았던 상황이었지만 <글쓰기>라는 수업명에 걸맞은 수업 내용으로 학습자를 만족시킬 수 있었다는 사실은 수업 내용의 타당성과 질이 담보된다면 수업 방식에 상관없이 수업의 질을 확보할 수 있다는 점을 시사한다.

### 3. 학습자 반응 분석 결과

• <글쓰기> 수업에 대한 긍정적 요인 2위  
'피드백 제공'

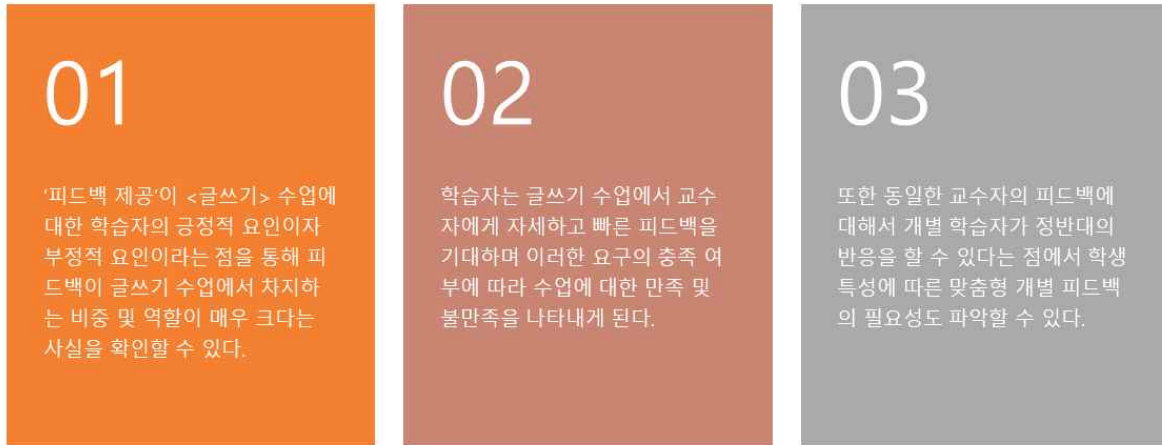
- 각 과제별로 피드백을 자세하게 해주셔서 다음 과제 진행에도 도움이 많이 되었습니다.
- 제출한 글에 대해 피드백을 주셔서 더 나은 글로 수정할 수 있었고 많은 도움이 되었습니다.
- 글쓰기 수업 내용 중 궁금한 점에 대해서도 빠르게 피드백 해주셔서 좋았습니다.
- 과제에 대한 피드백이 바로바로 있어서 좋았다.
- 글쓰기에 두려움을 갖고 있는 학생들에게도 친절하게 피드백 해주셔서 좋았습니다.
- 중간 과제에서 점수를 낮게 받았음에도 피드백을 자세하게 잘 해주셔서 그것을 바탕으로 많이 발전할 수 있었습니다.
- 피드백을 참 친절하게 해주셔서 좋았습니다.

### 3. 학습자 반응 분석 결과

• <글쓰기> 수업에 대한 부정적 반응 요인 1위  
'피드백 제공'

- 피드백을 여러 조교분들이 하시는 것인가요? 커뮤니티에서 보니까 어떤 조교분은 엄청 자세히 세세히 피드백 달아주셨다는데 저는 점수는 엄청 깎였는데..... 피드백은 거의 없어서 어떻게 수정할지 정말 막막했네요.
- ppt에 기반한 수업이기에 글에 대한 피드백을 바로바로 받을 수 없었다.
- 좀 더 많은 예시 샘플과 글쓰기 피드백 과정이 있으면 좋겠다고 생각했습니다. 기본이 없는 상태에서 글을 쓰고 고치길 반복하니 제대로 쓰고 고치는 것인지 확신도 서지 않고 답답합니다.
- 과제에 대한 피드백이 없는 부분은 아쉬웠으나 전반적으로는 좋았다.

### 3. 학습자 반응 분석 결과



### 3. 학습자 반응 분석 결과

- 수업에 대한 긍정적 요인인 동시에 부정적 요인: '온라인 수업'
- 긍정적 응답 내용

- 온라인 강의임에도 교수님께서 카카오톡을 활용하여 출석체크를 해주시고, 강의자료 역시 발음이 분명하고 내용이 잘 전달되도록 자료를 구성해주셔서 어려움 없이 수업을 들을 수 있었습니다.
- 온라인 강의였기에 다소 어수선할 수 있었으나 교수님께서 잘 처리해주셔서 불편함 없이 수업을 들을 수 있었습니다.
- 글쓰기에 한해 사이버 강의에 대한 만족도가 매우 높았습니다.
- 타 강의에 비해서 온라인 강의로 진행하여도 크게 부족한 부분이 있는 것 같진 않아서 만족하면서 들었다.
- 온라인 수업이지만 좋았습니다.

### 3. 학습자 반응 분석 결과

- 수업에 대한 긍정적 요인인 동시에 부정적 요인: '온라인 수업'
- 부정적 응답 내용

- 사이버 강의로 인해 강의집중도가 떨어지는 건 어쩔 수 없는 문제였다고 생각합니다.
- 온라인 수업으로 인해 교수님을 한 번도 뵈지 못하고 학기가 종료되어 너무 아쉽습니다.
- 비록 시기가 시기인지라 온라인 강의로 들을 수밖에 없었지만 교수님을 오프라인 강의에서 뵈 수 있었다면 더 좋았을 것 같습니다.
- 대면수업 부탁드립니다.
- 아무래도 사이버 강의의 단점이기도 하겠지만 회차가 진행될수록 글쓰기에 대한 이론적인 수업을 지속적으로 들어야 하다보니 시간이 갈수록 저도 모르게 제 태도가 루즈해지는 경우가 잦아졌습니다.

### 3. 학습자 반응 분석 결과

학습자 반응을 살펴보면 온라인 수업이 갑작스럽게 진행되었음에도 불구하고 온라인이라는 수업 방식 자체가 글쓰기 수업의 심각한 장애 요인으로 작용하지는 않는다는 것을 확인할 수 있다.

또한 학습자 반응은 <글쓰기>라는 수업이 다른 수업에 비해 온라인 수업 진행에 유리할 수 있다는 점을 시사한다.

그러나 온라인 수업으로 인한 집중력 저하의 문제와 학습자의 꾸준한 대면수업 요구를 고려하여 앞으로의 글쓰기 수업 방식에 대해 종합적이고 계속적으로 고민해야 할 것이다.



### 3. 학습자 반응 분석 결과

#### 만족 요인은

1. 수업 내용, 2. 수업 평가,
3. 교수자의 수업 태도,
4. 수업 방법 및 매체,
5. 교수자의 학생지도 및 관계의 순

#### 불만족 요인은

1. 수업 평가,
2. 수업 방법 및 매체,
3. 수업 내용의 순

## 시사점

- 첫째, 수업 방식에 상관없이 수업의 본질은 교육 내용에 있다.
- 둘째, '피드백 제공'은 글쓰기 수업의 학습자 만족도를 좌우하는 중요한 요소이다.
- 셋째, 온라인이라는 수업 방식이 수업에 대한 학습자의 평가에 절대적인 영향을 미치지 않는다.

<토론문>

## ‘인공지능시대 온라인 수업에 대한 학습자 반응 연구’에 대한 토론문

임옥규(청주대)

현재 교육계는 4차 산업혁명의 일환인 인공지능 시대 대두로 인해 변화가 예견되어 있는 상태에서 코로나 19라는 뜻하지 않은 사태에 직면하고 있습니다. 이로 인해 대다수 대학이 비대면 온라인 수업을 실시하고 있는 상황입니다. 교육현장이 오프라인에서 온라인으로 변모되면서 교수자와 학습자 간의 소통의 문제나 학습효과 등이 끊임없이 논의되고 있습니다.

이러한 시점에서 박보현 교수님의 발표문은 교양 글쓰기 수업의 현 상황과 나아갈 방향을 되짚어 주고 있어 그 의의가 크다고 생각합니다. 무엇보다 학습자 반응과 요구를 분석하면서 교양 글쓰기 수업의 질을 제고하고 글쓰기 수업의 본질이 무엇인지 확인하고 있어 교수-학습법 모색에 있어 중요한 시사점을 제시하고 있다고 생각합니다. 이에 몇 가지 질문으로 토론을 대신하고자 합니다.

첫째, 발표문은 온라인 수업으로 진행된 교양 글쓰기 수업에 대한 학습자 강의 평가의 서술형 문항을 분석하고 있으며 이를 통해 글쓰기 수업의 개선 방법론을 제시하고 있습니다. 전통적 텍스트 분석방법으로 연구자 개인이 분석하고 있는데 그 분석틀과 결과를 객관적으로 볼 수 있는지, 질적 분석이라고 하더라도 연구 사례수에 대표성을 부여할 수 있는지 의문이 듭니다.

둘째, 교육계의 새로운 담론의 한 측면으로서 온라인 수업의 현실에 대한 많은 문제가 대두되고 있는 실정에서 온라인 수업의 범주나 방법에 대해 생각해볼 여지가 있습니다. 온라인으로 진행된 수업이라고 하더라도 해당 수업에 대한 강의평가가 ‘온라인 수업에 대한’ 학습자의 반응이라고 할 수 있는지, 대면 수업 때와 변별되는 내용이 무엇인지 궁금합니다.

셋째, 맺음말에서는 4차 산업혁명 시대의 교양교육이 “여전히 핵심적이고 보편적인 그리고 학술적인 내용을 잘 가르치는 것이 중요하다”고 표명하고 있습니다. 여기에서는 교육 방법론의 변화와 교육 내용의 변화를 혼동해서는 안된다는 전제를 달고 있습니다. 온라인이라는 수업 방식이 글쓰기 수업에 대한 학습자의 평가에 절대적인 영향을 미치지 않는다는 점에는 동의합니다. 하지만 코로나19와는 별도로 인공지능 시대에서의 온라인 글쓰기 수업의 진정한 가치를 내용적 측면에서도 찾을 수 있지 않을까 하는 생각이 듭니다. 일례로 글쓰기에서 인공지능이 할 수 없는 공감능력이나 창조적 상상력 고취, 빅데이터 정보에 대한 취사선택 능력 등을 키울 수 있다는 연구사례들이 있습니다. 인공지능 시대와 온라인 글쓰기 수업, 학습자의 반응의 접합점이 무엇인지 궁금합니다.

# 교양에서의 글쓰기 교육 다각화

-<진로역량강화 글쓰기> 교육과정 개발 사례를 중심으로-

장미정(고려대)

## <목 차>

1. 서론
2. <진로역량강화 글쓰기> 교육과정 개발의 절차
3. <진로역량강화 글쓰기> 교육과정 개발의 실제
4. <진로역량강화 글쓰기> 교육과정 운영과 성과
5. 결론

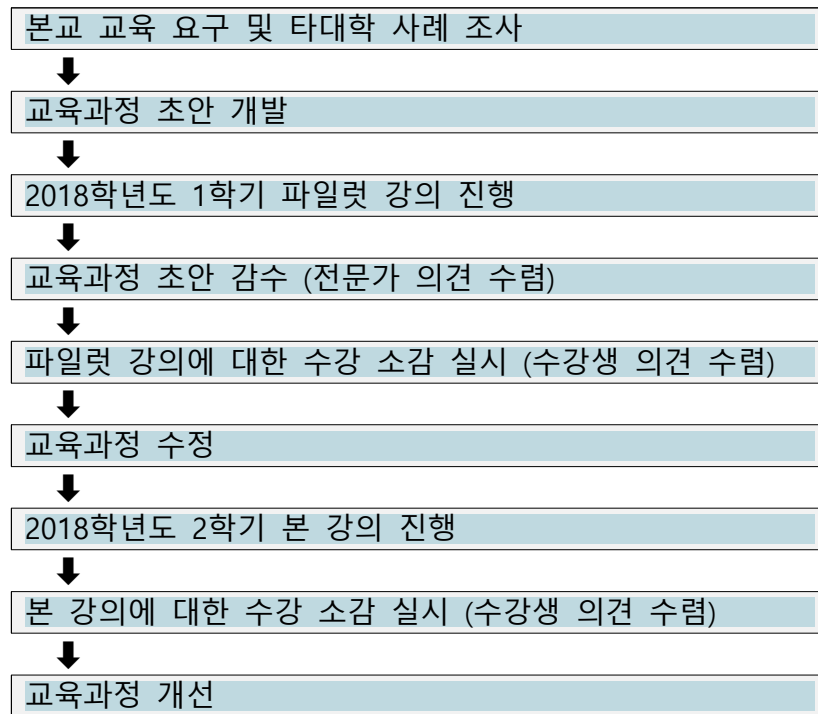
## 1. 서론

4차 산업혁명의 현상 중 인공지능(AI)의 발전은 인간으로 하여금 실존적 불안을 느끼게 하고 있다. 이와 같은 상황 하에 글쓰기 교육이 과연 필요한가라는 질문에 많은 전문가들은 인공지능을 만드는 것은 결국 인간이기 때문에 비판적 사고 능력을 함양하고 인간의 정체성을 확립하게 하는 글쓰기 교육의 중요성을 제기하고 있다(공주은, 노상래, 2017).

대학 글쓰기 교육 역시 이와 같은 시대적 상황 아래, 교육 방법을 다각화하고 학습자의 요구에 기반한 다양한 교육 내용 개발을 하고 있다. 이에 본 연구는 기존 대학 글쓰기 교육에서 주로 다루어진 학문적 글쓰기뿐 아니라 학습자의 정체성을 점검하고 실용적 글쓰기 역량을 함양할 수 있는 <진로역량강화 글쓰기> 교과목에 초점을 두어 해당 교육과정 개발의 절차 및 운영 성과를 제시하고자 한다

## 2. <진로역량강화 글쓰기> 교육과정 개발의 절차

고려대학교에서는 2018학년 1학기에 교양교과목 체제 개편이 이루어졌다. 기존에 대학 글쓰기 교육을 담당했던 <사고와표현 I, II>는 학문적 글쓰기 능력 배양을 목표로 하는 공통교양 영역의 <글쓰기>와, 학습자 수요에 따라 전문적 글쓰기 능력 배양을 목표로 하는 선택교양 영역의 <심화글쓰기>로 개편되었다. 이 가운데 <심화글쓰기> 영역은 학습자들의 수요 조사 결과가 반영되어, <진로역량강화 글쓰기>, <콘텐츠기반 글쓰기>, <자기성찰적 글쓰기>로 세분화되어 개설되었다. 본고에서는 <심화글쓰기> 가운데 <진로역량강화 글쓰기>에 초점을 두어 교육과정 개발의 절차를 살펴보고자 한다. 교육과정의 구체적인 개발 절차는 다음과 같다.



<그림 1> <진로역량강화 글쓰기> 교육과정 개발의 절차

교육과정 개발의 단계는 “요구 분석, 목표 설정, 교육 내용 선정, 교육 내용 조직, 단원 구성, 모의 실행, 수정 보완, 본격 실행, 평가 및 평가 정보에 의한 개선”이다(홍후조, 2011:164). 본 교과목의 교육과정의 개발 절차는 ‘요구 분석, 교육과정의 세부 내용 수립, 모의 실행, 수정 보완 및 개선’을 진행하였고, 모의 실행에 해당하는 파일럿 강의를 운영하는 가운데 전문가와 학습자 의견을 수렴하였다.

파일럿 강의 운영에 앞서 전문가 감수를 받아 교육과정을 수정한 후, 파일럿 강의를 진행하는 것이 보다 바람직하였을 것이다. 하지만 개강과 동시에 교과목 개설이 요구되어, 파일럿 강의 시작과 감수 의뢰를 동시에 진행하였다. 따라서 학기 도중에 전문가 의견을 확인할 수 있었고, 학기 말에는 학습자 의견을 수렴해 방학 중 교육과정을 수정하여 다음 학기에 본 강의를 진행했고, 학습자 의견을 수렴해 교육과정을 개선하였다.

### 3. <진로역량강화 글쓰기> 교육과정 개발의 실제

본 장에서는 교육과정 초안으로 2018학년도 1학기에 파일럿 강의를 시행하고, 감수를 통해 전문가 의견을 수렴한 것과 파일럿 강의 후 학습자 의견을 수렴하여 교육과정 초안을 어떻게 수정하였는지에 중점을 두고, 2018학년도 2학기에 운영한 교육과정 수정안을 제시하고자 한다.<sup>1)2)</sup>

2018학년도 1학기에 설정한 <진로역량강화 글쓰기>의 교육 목표는 아래와 같다. 교육 목표에는 과목의 총괄적인 교육 방향과 교과목에서 다룰 교육 내용이 포함되도록 설정하였다.

- 1) 본 강의(2018학년도 2학기)를 진행한 후에도 교육과정을 개선하였다. 하지만 교육 내용 중 일부 항목의 제시 주차와 세부 과제를 달리했을 뿐, 주요 교육 내용은 2018학년도 2학기부터 동일하게 유지되고 있다.
- 2) 교육과정은 교육의 목적 및 목표, 교육 내용, 교수 방법, 교육 평가를 포함하나 본고에서는 <진로역량강화 글쓰기>의 교육 목표와 교육 내용(주차별 학습 내용)을 중심으로 제시하고자 한다.

<2018학년도 1학기 진로역량강화 글쓰기 교육 목표>

자신이 가진 역량을 분석하고 지원 기관의 특성과 요구 사항을 반영한 자기소개서, 학업계획서, 입사지원서를 작성함으로써 자기 개발을 도모하고 대학 생활의 경력을 진단하며 계획한다.

위와 같이 <진로역량강화 글쓰기> 교육 목표의 설정 하에, 설정된 주차별 학습 내용은 아래와 같다.

<표 1> 2018학년도 1학기의 주차별 학습 내용

주	학습 내용	주	학습 내용
1	강의 소개	9	바른 표기와 바른 문장(1) 바른 표기와 바른 문장(2)
2	자기소개 스피치의 특성 및 계획하기 진로 준비도 확인하기	10	학업계획서/입사지원서의 특성 및 작성법(1) 학업계획서/입사지원서의 특성 및 작성법(2)
3	자기소개 스피치하기(1) 자기소개 스피치하기(2)	11	학업계획서/입사지원서의 특성 및 작성법(3) 학업계획서/입사지원서 계획하기
4	자기소개 스피치하기(3) 직업 선호도 확인하기	12	학업계획서/입사지원서 집필하기 학업계획서/입사지원서 수정하기(1)
5	자기소개서의 특성 및 작성법(1) 자기소개서의 특성 및 작성법(2)	13	학업계획서/입사지원서 수정하기(2) 학업계획서/입사지원서 수정하기(3)
6	자기소개서의 특성 및 작성법(3) 자기소개서 계획하기	14	학업계획서/입사지원서 수정하기(4) 학업계획서/입사지원서 수정하기(5)
7	자기소개서 집필하기 자기소개서 수정하기	15	진로 개발 로드맵 구상하기 글쓰기 워크숍
8	중간고사	16	기말고사

2018학년도 1학기의 주요 학습 내용은 아래 그림과 같이 정리될 수 있다. 학습자들은 진로 준비도 및 직업 선호도 검사를 수행하여 자아 인식 및 자신의 역량을 확인하고, 지원 기관 조사를 통해 해당 기관에 대한 특성 및 지원 절차 등을 파악한다. 이후 해당 지원 기관에서 요구하는 역량 및 인재상에 맞게 자기소개서, 학업계획서, 입사지원서를 작성하며,<sup>3)</sup> 마지막으로 진로 개발 로드맵을 구상함으로써 향후 대학 생활을 계획하게 하였다.

3) 2018학년도 1학기에는 자기소개서와 학업계획서/입사지원서를 구분하여 수업을 진행하였다. 자기소개서 부분에서는 '성장과정, 자신의 강점 및 약점, 삶에 대한 자신의 태도(인생관, 가치관), 성격, 학술 활동 참여(교육, 연구, 논문, 수상 경력, 해외 연수 등), 학업 외 활동과 경험(동아리, 봉사활동, 단체 활동 등), 학창 시절 및 경력 사항 등'을 포함하였고, 학업계획서/입사지원서 부분에서는 '지원 동기, 입사나 진학 후 포부, 입사나 진학 후 성장 목표, 입사나 진학 후 10년의 계획 등'을 포함하였다. 수강생들은 자신이 지원할 기관을 선정 후 해당 기관에서 요구하는 항목에 맞게 자기소개서를 작성하였고, 해당 기관에서 요구하는 항목을 파악하지 못하거나 요구하는 항목이 없는 경우는 수강생 본인이 작성 항목을 선택하여 작성하게 하였다.



<그림 2> 2018학년도 1학기의 주요 학습 내용

위와 같은 학습 내용에 대해서는 진로발달 분야의 박사학위 소지자로서 진로교육 전문가 1인에게 감수를 받았다. 감수 의견은 과목의 성격, 교육 내용, 분반 운영으로 구분되었다.

- 과목의 성격 관련: 글쓰기 과목의 특성을 살리기 위해서는 글쓰기에 보다 집중할 필요가 있음.
- 교육 내용 관련: 교육 내용 보강이 필요한데, 진로의 의미를 직업 세계로 진입하기 위한 글쓰기뿐 아니라 직업과 관련된 글쓰기로 본다면 취업 목적의 수강생의 경우 제안서, 기획서 작성이 가능함.
- 분반 관련: 현재는 한 반에 취업과 진학 목적의 수강생이 함께 수강하는데, 학습 목적에 따라 ‘진학반’, ‘취업반’으로 구분할 수 있음.

이뿐 아니라 해당 학기 교육 내용에 대한 학습자 의견을 수렴하고자 하였다. 2018학년도 1학기 <진로역량강화글쓰기> 수강생을 대상으로 수강 소감 설문을 2018년 6월에 실시하였다. 2개 분반 수강생 57명 중 54명(94.7%)이 설문에 참여하였다. 수강생의 의견은 자기소개서 작성 과정과 기초 글쓰기 역량에 대한 부분으로 구분할 수 있었으며, 수강생이 제시한 의견 중 일부를 살펴보면 다음과 같다.

- 자기소개서 계획하기: 자기소개서 작성 전략을 좀 더 구체적으로 제시했으면 좋겠습니다. 자기소개서란 산업/기업/직무/자기 자신을 모두 분석한 뒤에 최종적으로 작성하는 단계라는 점에서 자기소개서를 작성하기 위한 사전단계들에 대한 언급이 필요할 것으로 생각합니다.
- 자기소개서 수정하기: 전반적으로 저는 너무 유익한 수업이었던 것 같습니다. 다만, 제 개인적인 분야에서는 1분 스피치와 같은 경우는 별로 의미가 없기 때문에 자소서/학업 계획서에 집중하는 것이 좋을 것이라는 생각이 들었습니다. 너무 만족스러운 커리큘럼이었지만, 실질적으로 교수님과 면대면 피드백을 할 수 있는 시간이 적어 그 부분이 아쉬웠기 때문에 1분 스피치를 없애고 면대면 커뮤니케이션을 많이 하는 방향으로 갔으면 좋겠습니다.
- 기초 글쓰기 역량: 글을 쓰는 것 자체를 조금 더 다루면 좋았을 것 같기는 하다. 자기소개서를 작성하는 것에 포커스를 맞추어서 수업을 진행하다 보니까 원래부터 글을 잘쓰지 못하는 학생들은 좀 어려움이 있었을 것 같다.

이상의 전문가 의견과 학습자 의견을 수렴하여, 교육과정 초안에서 자기소개 스피치 내용을 제외하였고, 자기소개서와 학업계획서/입사지원서의 교육 내용을 축소하였으며, 기획서 및 결과보고서 작성 내용을 추가하여 교육 목표를 수정하였다.<sup>4)</sup> 이를 반영한 2018학년도 2학기 <진로역량강화 글쓰기>의 교육 목표는 아래와 같다.

4) 2018학년도 2학기에는 수강생들이 지원할 기관에 대한 정보를 조사는 하되, 자기소개서에 작성할 항목을 ‘성장 과정, 성격 및 가치관, 학창 생활 및 경력 사항, 지원 동기 및 입사 후 계획(포부)’으로 교수자가 제시하였다.

<2018학년도 2학기 진로역량강화 글쓰기 교육 목표>

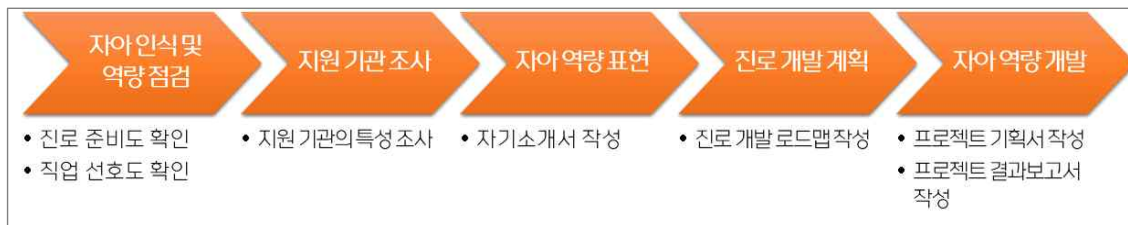
자신이 가진 역량을 분석하고 지원 기관의 특성과 요구 사항을 반영한 자기소개서, 기획서, 결과보고서 등을 작성함으로써 자기 개발을 도모하고 대학 생활의 경력을 진단하며 계획한다.

또한 조정된 교육 목표에 따라 교육 내용은 아래와 같이 수정하였다.

<표 2> 2018학년도 2학기의 주차별 학습 내용

주	학습 내용	주	학습 내용
1	강의 소개	9	기획서 발표 및 합평(1) 기획서 발표 및 합평(2)
2	자아 인식의 필요성 및 직업 선호도 확인하기 자기소개서의 특성 및 작성법(1)	10	기획서 발표 및 합평(3) 기획서 집필하기
3	자기소개서의 특성 및 작성법(2) 자기소개서의 특성 및 작성법(3)	11	기획서 수정하기 에세이 계획하기
4	기관별 자기소개서 작성 전략 발표(1) 기관별 자기소개서 작성 전략 발표(2)	12	에세이 집필하기 에세이 발표 및 합평
5	자기소개서 계획하기 자기소개서 집필하기(1)	13	결과보고서의 특성 및 작성법 결과보고서 계획 및 집필하기
6	자기소개서 집필하기(2) 기획서의 특성 및 작성법	14	결과보고서 수정하기 결과보고서 발표 및 합평
7	기획서 계획하기 자기소개서 수정하기	15	진로 개발 로드맵 구상하기 글쓰기 워크숍
8	중간고사	16	기말고사

2018학년도 2학기의 주요 학습 내용은 아래 그림과 같이 정리될 수 있다. 학습자들은 진로 준비도 및 직업 선호도 검사를 수행하여 자아 인식 및 자신의 역량을 확인하고, 지원 기관 조사를 통해 해당 기관에 대한 특성 및 지원 절차 등을 파악한다. 이후 해당 지원 기관에서 요구하는 역량 및 인재상에 맞게 자기소개서를 작성하였다. 또한 ‘자신의 역량 강화’라는 주제로 대학생 필자가 학기 내(3주 이상)에 수행할 수 있는 수준의 프로젝트를 수행하고 기획서와 결과보고서를 제출하게 하였다. 마지막으로 진로 개발 로드맵을 구상함으로써 향후 대학 생활을 계획하게 하였다.



<그림 3> 2018학년도 2학기의 주요 학습 내용

## 4. <진로역량강화 글쓰기> 교육과정의 운영 성과

교육과정의 운영 성과는 교육과정 초안을 수정하여 본 강의를 수행한 후, 조사한 강의 소감 결과를 중심으로 제시하고자 한다. 수강 소감 설문은 2018학년도 2학기 <진로역량강화글쓰기> 수강생을 대상으로 2018년 12월에 실시하였다. 2개 분반 수강생 59명 중 56명(94.9%)이 설문에 참여하였다. 설문 결과 중 일부를 살펴보고자 한다.

먼저 교과목 수강 전 기대했던 성취 목표와 수강 후 향상된 부분에 대한 비교이다. 해당 응답은 최대 2개까지 중복 응답하도록 하였다. 수강 전에는 '진로 준비도 점검 및 진로 개발 계획'에 대해 기대한 바가 가장 높았으나, 수강 후에는 '자기소개서/기획서/결과보고서의 특성 이해'를 하게 되었다는 응답이 가장 높음을 알 수 있다.

<표 3> 수강 전 성취 목표와 수강 후 향상 부분 비교

구분	수강 전 성취 목표	수강 후 향상 부분
	응답수(비율)	응답수(비율)
[1] 진로 준비도 점검 및 진로 개발 계획	36명(37.11%)	28명(27.72%)
[2] 글의 구성 및 표현 능력 향상	21명(21.65%)	22명(21.78%)
[3] 글쓰기를 통한 분석적 및 비판적 사고 신장	9명(9.28%)	11명(10.89%)
[4] 자기소개서/기획서/결과보고서의 특성 이해	30명(30.93%)	39명(38.61%)
[5] 기타	1명(1.03%)	1명(0.99%)

교육 내용에 대한 만족도는 전반적인 측면과 세부 교육 활동으로 구분하였다. 먼저 이 강의의 내용 전반이 <진로역량강화글쓰기>에 대한 이해 및 학습에 도움이 되었냐는 질문에 1명의 응답자를 제외하고 도움이 되었다고 응답하였다.

<표 4> 강의 내용 전반의 만족도

강의 내용 전반의 만족도		응답수(비율)
[1] 전혀 도움이 되지 않았다.		0명(0.00%)
[2] 별로 도움이 되지 않았다.		1명(1.79%)
[3] 조금 도움이 되었다.		11명(19.64%)
[4] 매우 도움이 되었다.		44명(78.57%)

다음으로 이 강의에서 다루어진 다음의 세부 학습 내용이 어느 정도 도움이 되었냐는 질문에 수강생들은 다음과 같이 응답하였다. 가장 도움이 된 것은 지원 기관에 대한 조사 활동이었으며, 대체로 자기소개서, 기획서, 결과보고서, 에세이 순으로 도움이 되었다고 응답하였다.

<표 5> 세부 학습 내용에 대한 만족도

세부 학습 내용	평균	전혀	별로	조금	매우
		도움이 되지 않았다.	도움이 되지 않았다.	도움이 되었다.	도움이 되었다.
1) 직업선호도 검사는 자신의 직업 적성을	3.25점	0명	8명	26명	22명



	점검하는 데에 도움이 되었다.		0.00%	14.29%	46.43%	39.29%
2)	자신이 지원할 기관에 대해 조사한 것은 자기소개서를 작성하는 데에 도움이 되었다.	3.68점	0명 0.00%	1명 1.79%	16명 28.57%	39명 69.64%
3)	자기소개서 초고 작성과 첨삭은 자기소개서 작성에 도움이 되었다.	3.64점	2명 3.57%	1명 1.79%	12명 21.43%	41명 73.21%
4)	기획서 개요 발표는 기획서 작성에 도움이 되었다.	3.66점	0명 0.00%	1명 1.79%	17명 30.36%	38명 67.86%
5)	에세이 초고 작성과 첨삭은 에세이 작성에 도움이 되었다.	3.32점	0명 0.00%	7명 12.50%	24명 42.86%	25명 44.64%
6)	기획서 초고 작성과 첨삭은 기획서 작성에 도움이 되었다.	3.52점	1명 1.79%	2명 3.57%	20명 35.71%	33명 58.93%
7)	결과보고서 초고 작성과 첨삭은 결과보고서 작성에 도움이 되었다.	3.48점	1명 1.79%	4명 7.14%	18명 32.14%	33명 58.93%
8)	진로 개발 로드맵 작성은 진로 개발 계획에 도움이 되었다.	3.38점	1명 1.79%	5명 8.93%	22명 39.29%	28명 50.00%

수업에 대한 기타 의견을 제시하는 부분에 수강생들은 본 강의가 실용적인 글쓰기 역량을 강화할 수 있었고, 본인의 역량 강화에 대한 프로젝트를 수행한 후 기획서를 작성할 수 있어서 좋았다고 응답하였다. 수강생들의 일부 응답을 살펴보면 아래와 같다.

- 실용적인 글: 실용적인 부분을 많이 다루어 좋았습니다. / 실질적으로 도움이 되는 수업이었던 것 같습니다.
- 기획서 작성: 자신의 역량 강화와 기획서를 연계한 점이 가장 좋았습니다. 앞으로도 이렇게 학생이 흥미있어 하는 주제를 선정해서 수업을 해주시면 좋을것같습니다. / 여러 활동들 중에서도 기획서가 가장 인상에 남았습니다! 덕분에 학업에 매몰되지 않고 개인적인 부분까지 성찰할 수 있었다고 생각합니다.

2018학년도 2학기 이후 본 강의는 매 학기 세부 활동 등을 수정해 오고 있으나 해결하지 못한 과제들이 있다. 그 중 현재로서는 학습자의 진로 목적에 따라 분반이 운영되고 있지 않고 있으며, 평가를 전제로 하여 강의를 운영하다 보니 실제 지원 기관에서 요구하는 항목에 대해서가 아니라 공통의 항목에 대해 자기소개서를 작성하게 하고 있다. 이와 같은 점은 추후 연구와 보완이 필요한 실정이다.

## 5. 결론

### <참고문헌>

- 공주은·노상래(2017), 4차 산업혁명과 대학 글쓰기 교육 -인간 정체성 확립을 위한 글쓰기 교육 방법 제 교양교육연구 11(6), 한국교양교육학회, 163-190쪽.
- 홍후조(2011), 알기 쉬운 교육과정, 학지사.

## ‘교양에서의 글쓰기 교육 다각화’에 대한 토론문

정경미(고려대학교 교양교육원)

먼저, 귀한 경험을 공유해 주셔서 감사합니다. 연구에서 언급하신 것처럼 4차 산업혁명 시대를 대비하기 위해서는 대학 글쓰기 교육이 다각화되어야 한다는 것에 동의합니다. 특히 앞으로는 더욱 사회와 환경의 변화 속도가 빨라지고 변화의 폭도 상당할 것이기 때문에 학습자가 졸업 후에도 그러한 변화에 어려움 없이 적응하고, 나아가 변화를 이끌어갈 수 있게 만들어 주는 것이 대학의 역할일 것입니다. 이를 위해 대학은 학습자 스스로 자신의 정체성을 점검하여 그 사회가 요구하는 여러 글쓰기의 역량을 기를 수 있도록 해 주어야 한다는 생각에도 크게 공감하고 있습니다. 그렇기에 진로역량강화 글쓰기 교육에 더욱 관심이 생깁니다. 이 연구의 목적을 실제 강의에서 실현하기 위해, 운영상 실제적인 부분에 있어서 몇 가지 궁금한 사항을 질문하는 것으로 토론을 하겠습니다.

1. 자기소개서를 쓰기 위한 단계 중, 그 첫 단계로 자아 인식 및 역량 점검의 차원에서 ‘자아 진로 준비도 및 직업 선호도 검사’와 ‘지원 기관 조사’의 활동이 있습니다. 그 중에서 특히 ‘자아 진로 준비도 및 직업 선호도 검사’는 가깝게는 자기소개서를 본인에 맞게 쓰기 위해서, 멀게는 자신의 역량을 제대로 파악하여 진로 선택과 준비에 도움을 받기 위해서 꼭 필요한 활동으로 보입니다. 그러기 위해 이들은 정밀하게 분석되어야 할 것으로 생각합니다. 이를 위해서는 전문적인 검사가 이루어져야 될 것이라 판단됩니다. 실제로 강의에서 이 활동을 어떤 전문 기관에 의뢰하는 것인지, 아니면 전문 기관에서 제공하는 어떤 폼(form)을 이용하는 것인지 궁금합니다. 즉, 이 분야의 비전문가인 글쓰기 교수진이 학생들의 진로 준비도와 직업 선호도를 전문적인 수준에서 분석해 줄 수 있도록 하는 어떤 장치가 있는지 궁금합니다. 전문 기관에 의뢰를 한다면 비용적인 측면이 발생하기 때문에 쉽지 않을 것으로 생각되어 질문 드립니다.

2. 진로개발 로드맵 구상하기가 구체적으로 무엇인지 궁금합니다. 3쪽의 2018학년도 1학기의 주차별 학습 내용과 그것을 보완한 5쪽의 2018학년도 2학기의 주차별 학습 내용을 보면 ‘진로 개발 로드맵 구상하기’ 활동이 한 학기의 모든 활동이 끝난 15주차에 배치되어 있습니다. 토론자가 ‘진로개발 로드맵 구상’이라는 활동 제목만을 가지고 이 활동을 짐작하기로는, 진로를 찾기(개발) 위해 로드맵을 구상한 후에 구상한 로드(길, 방향 등)를 지도(맵)로 삼아서 자기소개서를 헤매지 않고 뚜렷한 방향성을 잡아 집필하기에 돌입할 수 있게 하는 활동일 것이라 생각을 했습니다. 그러나 실제로는 모든 과정이 다 끝난 뒤에 이 활동이 구성된 것을 보면, 토론자가 생각한 것과는 다른 목적을 가진 활동인 것 같습니다. 그렇다면 이 활동은 어떠한 목적을 가지고 하는 활동인지, 또 구체적으로 어떤 과제를 수행하게 되는지 궁금합니다.

3. (4쪽) 분반에 있어서 취업반과 진학반을 나누는 것이 좋다는 조언에 공감합니다. 학업계획서와 입사지원서는 각 목적에 따라 나눌 것이며, 결과보고서와 기획서는 각각의 목적별로 다른 특성과 방법으로 접근하고 글을 쓰게 될 것입니다. 즉 각각의 목적(취업 상황, 학문 연구 상황)에 맞게 나눠서 말 그대로 ‘심화’하는 것이 더 좋은 성과를 얻을 것으로 생각합니다. 본 연구에서도 분반하지 못한 것을

아쉬운 점으로 끝았습니다. 분반 필요성에 공감을 하면서도 그렇게 실천하지 못할 때에는 이유가 있을 것으로 예상됩니다. 혹시 그런 이유가 현실적으로 어떤 것들인지 미리 경험을 해 보신 연구자에게 귀한 경험을 들어보고 싶습니다. 파일럿 강의 이후에 그렇게 진행해 보셨는지, 진행해 보셨는데 다시 분반을 합치게 된 것이라면 어떤 어려움 때문이었는지 듣고 싶습니다. 반대로 분반 시도를 아직 못 해 보셨다면 어떤 준비들이 필요해서 못하고 있는지, 아니면 준비가 아니라 현실적인 어떤 어려움이 나 문제가 있어 시간이 걸리는 것인지 등에 대해 귀한 경험을 나눠주시면 감사하겠습니다.

감사합니다.

# 디지털 지식정보사회의 영미 대학 글쓰기 교육 양상 검토

곽수범(국민대)

## <목 차>

1. 대학글쓰기란 무엇인가
2. 대학작문교육에 관한 국내 선행 연구
3. 자료 수집 및 분석
  - 3.1. 연구방법
  - 3.2. 수집한 자료와 분석 방법
4. 결과와 논의
  - 4.1. 글쓰기의 기본: 구체적으로 어떻게 평가와 피드백을 할 것인가
  - 4.2. 새로운 글쓰기: 복합양식 텍스트와 심포지엄
5. 시사점 및 결론

## 1. 대학 글쓰기란 무엇인가

우리나라 대학작문 교육이 교양국어로부터 독립된 형태로 시행된 것은 2000년대 이후로(옥현진, 2011; 정희모, 2005; 조미숙, 2014), 본격적인 대학작문 교육의 연구사가 짧은 상황에서 비교적 큰 폭의 양적·질적 도약을 위한 방편 중 하나로 우리보다 대학작문 교육과 연구의 역사가 오랜 타국의 사례와 자료를 검토하는 작업이 이루어졌다. 이 연구에서는 영국과 미국의 대학작문 현상을 살펴보고 오늘날 어떠한 사회적 요구에 직면하고 이에 어떻게 대응하고 있는지를 살펴봄으로써 우리 대학작문 교육 현장에 적용하거나 참고할 수 있는 시사점을 간추리는 데 그 목적을 두었다. 타국의 제도와 교육 현상을 기초로 한 논의라는 한계는 있으나, 우리 대학작문 교육도 마주하고 있거나 앞으로 마주할 상황에 관하여 영미권 작문 연구자와 대학은 어떻게 판단하고 해석하였는지 연구와 교육 측면의 동시대적 경향을 점검하고자 하였다.

‘디지털 지식정보사회’라는 용어를 제목에 덧붙였지만 테크놀로지나 컴퓨터 시대라는 표현은 이미 1970년대 초반부터 사용되었다. 정보화 사회, 정보화 시대라는 용어 역시 진부하게 들리는 것은 1970년대 후반부터 40년이 넘도록 줄기차게 사용되었기 때문이다. 그럼에도 굳이 ‘디지털’이나 ‘지식 정보’라는 용어를 굳이 사용한 것은 최근의 변화 속도가 눈에 띄게 가속화되었기 때문이다. 우리는 날마다 자고 나면 하루 사이에 250경 바이트라는, 양과 크기조차 가늠하기 어려운 자료가 생산되는 시대에 살고 있다(Silver, 2015). 그런데 90%가 넘는 자료는 최근 2년 사이에 생성되었다. 이러한 비약은 시간이 지남에 따라 한층 심화될 것으로 보인다. 이런 상황에서 대학작문교육이 감당해야 할 역할은 과연 무엇인가? 대학 수준의 글쓰기란 무엇인가? 대학에서의 작문교육을 앞두고 나름의 답을 내려두어야 할 본질적인 질문이지만 그 답은 연구자와 교육자마다 엇갈린다. 가르치는 내용과 학습목표가 학교와 교강사마다 달라지는 이유이다. 대학작문교육의 기본과 본질에 대한 논의가 진행되는 동안 다른 한편에서는 시대적 흐름에 뒤처지지 않기 위하여 대학작문교육이 테크놀로지를 어떻게 끌어안아야 하는가에 관한 실험과 제언이 한창이다.

북미에서는 1970년대 사회 전방위적으로 초심으로 돌아가자며 기본을 강조한 Back-to-basics 운동이 일면서 대학작문학계에서도 글쓰기의 기본과 본질을 강조하는 기조가 흘렀다(Yahner & Murdick, 1991). 기본과

기초를 강조하는 목소리는 1980년대(Zamel, 1987), 1990년대(Gottschalk, 1997; Lea & Street, 1998), 2000년대(Nelson & Weatherald, 2014)에 이르기까지 주기적으로 반복되었다. 영국 작문학회도 당면한 문제의 본질은 비슷하다. 1990년대에 소수 엘리트 위주의 대학 교육 체제를 보편적인 고등교육의 대중화로 선회하면서 대학생의 작문 능력에 관한 우려가 커졌다(Ganobcsik-Williams, 2006; McVey, 2008). 범박하게 요약하면, 영국과 미국의 대학작문에서 디지털 테크놀로지가 작문교육에 미치는 영향이나 대학작문이 테크놀로지와 관련하여 감당해야 할 역할에 관한 논의가 한 축을 이룬다면, 다른 한 축에는 여전히 대학생의 기초 글쓰기 능력을 배양하기 위한 교수학습 전략과 방법이 있다. 쓰기 능력 발달은 단기간 내에 손쉽게 해결할 수 있는 문제는 아니기 때문이다.

대학작문이란 무엇일까? 거칠고 빠르게 답할 수도 있는 이 간단한 질문에 선뜻 답하기 어려운 이유는 독서과 작문, 그리고 사고와 연관이 있고 상관관계에 있는 요인을 종합적으로 고려해야 하기 때문이다. 그간 많은 연구자와 교강사가 이 질문에 대한 답을 잠정적으로나마 내렸던 이유는 대학작문을 가르치는 방법, 가르칠 내용, 요구할 사고 수준을 제시하고, 이에 따라 학습자의 쓰기 수준을 진단하고 처방하기 위함이었다. 대학작문 과목을 수강한 학생이 배우고 익혀야 할 능력을 규정하고 작문교육 프로그램을 구체적으로 설계할 수 있다. 마찬가지로 이 연구에서 대학작문을 어떻게 정의하든 그 정의에 동의하지 않는 목소리가 있을 것이다. 비동의나 반박의 목소리도 귀담아들을 필요가 있다. 더 나아가 대학작문을 단순화해서 정의하려는 시도 자체가 문제라는 지적도 있다(Gunner, 1998). 모든 대학 기관과 학습자가 처한 맥락과 학습목표를 간단히 포용하기는 어렵기 때문이다. 그럼에도 이 연구에서 이 질문을 던지는 이유는 대학작문의 본질에 관한 물음을 바탕으로 그간의 연구와 사례를 숙고하고 앞으로 함께하는 학구적인 논의가 대학작문 발전의 첫머리가 되기 때문이다.

이 연구에서는 대학작문교육에 관한 국내 선행연구를 요약한 후 영국과 미국의 대학이 각각 2020년 현재 대학작문교육에 관한 문제를 어떻게 대응하고 있는지 살펴보았다. 각 대학이 영국과 미국 교육 체계를 대변한다는 해석은 우리가 있지만, 그간의 각 나라와 기관이 처한 맥락과 자원, 학습자 수준을 고려하여 수년에 걸쳐 설계한 교육과정과 방법을 구체적으로 검토함으로써 우리 대학작문교육에 도움이 되거나 참고할 수 있는 시사점을 가려내는 데에 이 연구의 목적이 있다.

## 2. 대학작문교육에 관한 국내 선행 연구

대학작문교육에 관한 국내 선행 연구는 크게 두 가지 유형으로 나눌 수 있다. 2000년대를 기점으로 대학작문이 대학국어에서 독립된 형식을 갖추기 시작하였다는 점과 <한국작문학회>(2005년 발족)와 <대학작문학회>(2010년 발족, 지금의 리터러시학회)의 역사로 미루어 볼 때 연구물의 양이 아직 충분히 축적되지 않았기 때문으로 풀이된다. 2010년 이후의 대학작문 연구 동향을 대별하면 하나는 이론적인 관점에서 대학작문교육에 접근한 경우이고(곽수범, 2018; 구자황, 2014; 김경화, 2016; 김정숙·백윤경, 2017; 옥현진·조갑제, 2011; 이운빈, 2012; 정희모, 2014), 다른 하나는 교강사가 글쓰기 교실에서 활용할 수 있는 교수학습 전략을 소개하거나 그 효과를 다룬 연구다(고영진·오수연, 2015; 공성수, 2018; 김남미, 2018; 김정현, 2018; 나은미, 2017; 박상민·최선경, 2012; 서수현·정혜승, 2015; 임선애, 2017; 정희모, 2014; 조미숙, 2014). 전자는 상대적으로 거시적으로 대학작문을 바라보고 앞으로 지향해야 할 방향을 짚어보았다는 의미가 있는 반면, 후자는 특정 대학이나 교실 사례에 초점을 맞추어 구체적인 시각과 현상을 기록하고 보고하였다는 의의가 있다.

옥현진과 조갑제(2011)에서는 국제학술지와 도서를 검토하여 디지털 환경에서의 작문 활동을 포용, 현실 참여 기회를 부여하는 작문 활동, 학술 분야별 작문 교육의 필요성을 제안하며 교수자와 학습자 역할의 재인식을 촉구하였다. 구자황(2014)에서도 사회적 관점을 강화하고 비판성의 회복을 강조하였다는 면에서 지향하는 바가 맞닿아 있다. 이운빈(2012)과 정희모(2014)는 대학 작문의 특수성을 학술적 글쓰기 습득과 이를 통한 담화 공동체 진입에서 찾았다. 2005~2017년에 발표된 대학 작문 관련 국내 연구물을 개괄하면 과정중심 글쓰기와 첨삭 과정 연구가 다수를 이루며, 비교적 신생 분야인 만큼 용어 정립이 필요하다는 의견도 제기되었다(김정숙·백윤

경, 2017). 김경화(2016)에서는 기존의 기능적 문식성을 넘어 담화 지식을 둘러싼 주제, 접근, 조종에 관한 인식의 폭을 넓힐 수 있는 비판적 문식성 교육 실천을 촉구하였다. 한편, 광수범(2018)에서는 대학작문을 한결 다양한 관점에서 조망하기 위한 시도로 영국의 대학작문교육에 관한 그간의 이론적 논의를 미국의 작문교육론과 비교·대조하며 정리하였다.

실증 연구에서는 첨삭 지도의 효용성을 계량적으로 살펴보기나(박상민·최선경, 2012), 단계별 지도 방안을 제시하고(김정현, 2018), 제목 구성에 대한 지도법 등 추상적일 수 있는 교수이론을 구체적으로 어떻게 활용할 수 있는가에 관한 사례 연구가 이어졌다(고영진·오수연, 2015). 빠르게 다변하는 매체의 속성을 고려하여 복합 양식 텍스트를 생성하는 교수 방안을 제안하기도 하였다(공성수, 2018). 교수자와 학습자의 인식 차이를 이해하려는 시도도 이루어졌는데, 서수현과 정혜승(2015)에서는 연구 대상 교육대학생의 80%가 글쓰기 교육의 부족으로 인한 어려움을 겪는 현상과 구체적인 피드백과 상담을 요청하는 학습자의 관점을 담았다. 이창덕(2016)은 시대의 변화를 포섭하는 글쓰기 교육을 다양한 교수 전략, 내용, 과제를 통해 구현할 것을 제안하며, 특히 정의적 요인을 고려한 대학 글쓰기 교육의 필요성을 역설하였다. 대학 글쓰기 교육에 대한 수요와 요구가 많아지면서 전공 분야의 심화 글쓰기에 관한 연구도 이루어졌는데, 예를 들어 김남미(2018)는 신문방송학과 전공 글쓰기의 목적, 과제, 평가기준을 분석하고 피드백 항목을 간추리는 식으로 전공 글쓰기 교육에 접근하였다. 특정 분야로 한정된 것은 아니지만 다른 분야로의 글쓰기 전이(transfer) 가능성을 높일 수 있는 방안 중 하나로 넓은 의미의 장르 개념의 대학 글쓰기 적용을 고려해볼 직하다(나은미, 2017). 학습 전이 문제는 대학작문교육의 존재 의미와 효용성을 담고 있는 중요한 문제이나 아직 뚜렷하게 밝혀진 바가 없으므로 후속 연구를 통해 구체적인 글쓰기 교육 방안을 모색해야 하는 주제이다(정희모, 2014).

### 3. 자료 수집 및 분석

#### 3.1. 연구방법

이 사례연구는 두 학교에서 제공하는 대학작문교육 프로그램에 관한 자료 분석을 바탕으로 기술한 것이다. 연구의 범위를 영어를 모국어로 사용하는 학습자를 대상으로 한 대학작문교육 프로그램으로 정하고, 그중에서도 학점이 부여되는 정규 과목-신입생 작문(First-Year Composition, FYC)-으로 한정하였다. 대학에서 제공하는 작문교육 프로그램은 일반적으로 대학 신입생을 위한 필수 교과로 지정되어 있는 신입생 작문(FYC) 외에도 분야별 글쓰기 교육과 글쓰기와 통합한 형태의 교수학습을 위한 '범교과 글쓰기(Writing Across the Curriculum, WAC)', '분과 학문 내 글쓰기(Writing in the Disciplines, WID)' 등이 있고, 외국인 학습자를 대상으로 한 '학술적 글쓰기(Academic Writing)'나 '학문 목적 글쓰기(Writing for Academic Purposes)' 교과까지 범위가 넓어지기 때문이다. 신입생 작문(FYC)은 일반적으로 대학에서 요구하는 글쓰기 관습을 익히는 학술적 사회화 단계로 인식되며, 이러한 시각은 북미 학계에서는 35년 동안 이어졌다(Bartholomae, 1985; Bizzell, 1986). 이렇게 연구의 범주를 좁히는 일은 탐색적 사례연구 방법론을 따른 것으로(Creswell & Poth, 2017), 두 교육기관에서 설계하고 시행한 작문교육과정에 대한 분석 결과나 관계자의 반응을 특정 모형이나 변수를 대입하여 해석하거나 비교·대조할 수 없기 때문에 선택하였다. 사회 구성주의(social constructivism) 관점을 기반으로 두 학교의 작문교육과정의 탄생과 설계 의도를 이해하고자 하였고, 가능하면 해당 교육과정 이전의 역사적, 문화적 환경의 영향까지 함께 파악하고자 노력하였다(Denzin & Lincoln, 2017). Denzin과 Lincoln의 저술은 일반적인 질적연구방법론을 논한 것이기 때문에 한층 정교한 자료 수집과 분석을 위하여 Carroll(2002)의 대학작문 연구방법을 함께 참고하였다.

여러 연구방법 중 사례연구를 택한 이유는 폭넓은 상황-디지털 지식정보사회의 대학작문교육 양상-에 대한 이해를 위하여 특정 현상-두 영미권 대학의 교육 사례-에 초점을 두고자 함이다. 사례연구의 장점은 구체적인 특정 현상을 깊이 있게 살펴봄으로써 해당 사례의 발생, 과정, 맥락 등 주요 특징을 자세하게 탐구할 수 있다는

데에 있다(Stake, 1995). 본고에서 초점을 맞추고 있는 연구 주제—영미권 대학의 대학작문교육—와 각 맥락에서 수집된 자료의 복합성, 사회문화적 요인, 조직적 절차의 세부적인 이해를 요하는 연구 질문을 제시하였다는 점을 고려하면 사례연구가 적합한 연구 방법으로 판단된다(Hancock & Algozzine, 2017).

이 연구의 한계는 다음과 같다. 오랜 기간 가까이서 수업을 참관하고 기록하며 자료를 수집하고 교강사와 학습자를 면담하면서 자료를 수집하지는 않았으므로 본 연구자는 내부자적 위치(emic)에 이르지 못하고 철저하게 외부자(etic)로서의 관점으로 자료를 수집하고 분석하였다. 그러므로 관계자, 문서, 현상, 맥락을 이해하고 해석하는 과정에서 겉으로 드러난 표상 이면의 이해관계, 관습, 정치적 요인과 같은 민감한 요소까지 파악하기는 어려웠다.

### 3.2. 수집한 자료와 분석 방법

이 사례연구는 영국 잉글랜드 북부의 중소형 연구중심 대학과 미국 중서부의 대형 연구중심 대학의 작문교육 프로그램을 살펴보았다.<sup>1)</sup> 수집한 자료는 담당 교강사 면접, 강의계획서, 교재, 과제물이다. 본고의 본격적인 연구 이전에 사전조사(pilot testing)를 실시하였다. 사전조사는 충분한 배경정보를 수집하고, 연구 질문과 절차를 조정하거나 연구자의 편견을 교정하기 위한 목적에서 시행하였다. 편의성과 접근성을 고려하여 영국 대학 수업은 촬영 영상을 통하여 실제 수업 모습을 확인하였고, 미국 대학작문 수업은 한 강사의 수업을 직접 참관하였다. 모든 수업을 참관할 수는 없었으나—특히 미국 대학은 개설한 대학작문 수업의 가짓수가 많았다—수집한 강의계획서상의 교수전략이 어떤 식으로 구현되는지 부분적으로나마 확인하였다는 의의가 있다.

자료 수집 과정에서, 교강사에게 각 작문 수업에서 가장 중요한 부분과 해당 교실에서 일어나는 작문 교수학습 현상에서 주의 깊게 보아야 할 부분이 무엇인지를 물어보았다. 어떤 수업이든 교강사의 의도에 따라 특별히 더 강조하는 부분과 세심하게 설계한 과제와 의도가 있기 때문이다(Blommaert & Jie, 2010). 수업 참관이나 강의계획서 및 교재 분석으로 드러나지 않은 부분도 많으므로(예를 들어, 채점 절차, 글쓰기 교강사 워크숍 내용 등) 면담을 통하여 다른 자료 분석으로는 알 수 없는 부분을 함께 확인하고자 하였다.

<표 1> 연구 맥락과 수집 자료

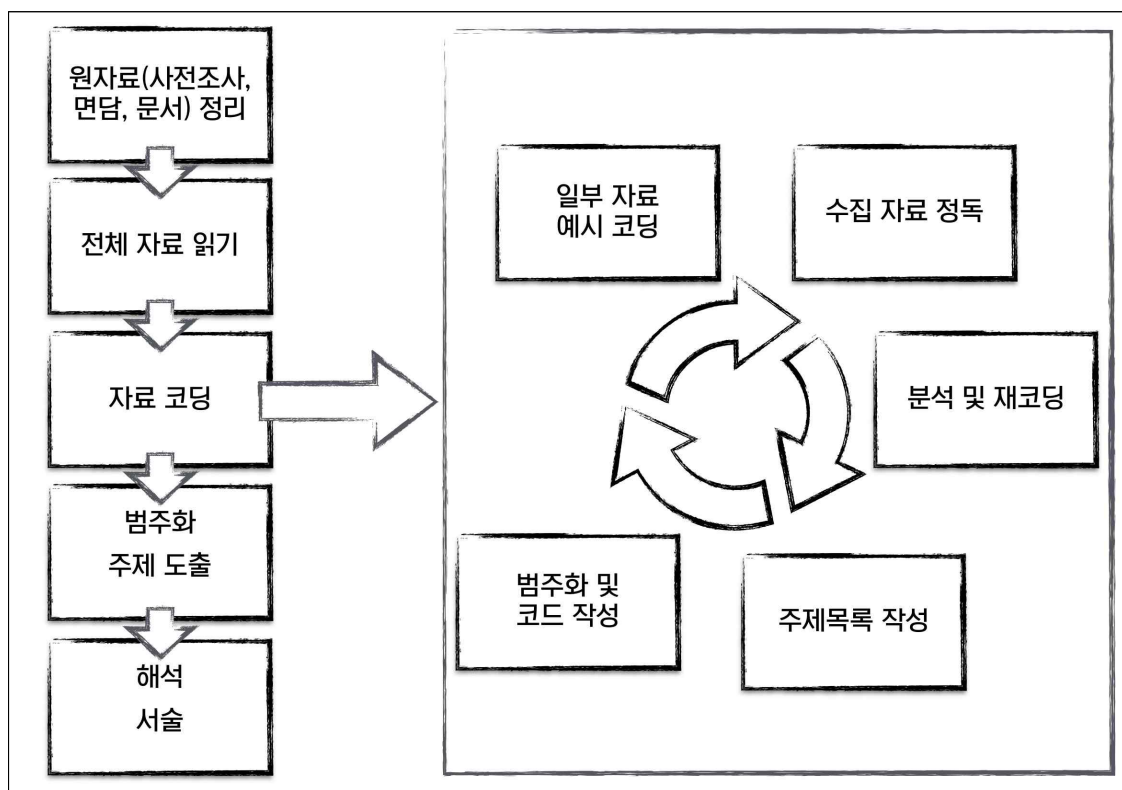
	영국 대학	미국 대학
대학 규모	중소형(재학생 수 16,000명 이하)	대형(재학생 수 55,000명 이상)
대학 작문 과목 종류	필수 과목 2	필수 과목 3 선택 과목 8
주관 부서	라이팅 센터(Writing Centre)	작문과 수사학과(Rhetoric, Composition, and Literacy)
면접	일대일 면담 2회	일대일 면담 18회
문서	강의계획서 6부 교재 4종 신입생 안내자료 1부	강의계획서 5부 교재 13종 신입생 안내자료 1부

공식적 기록인 문서는 분석의 기본적인 밑바탕과 자료이지만, 이 연구에서는 면담을 함께 진행하였다. 강의계획서는 비공개 자료이므로 연구 참여자를 통하여 수집하였고, 강의계획서에서 안내하는 필수 교재를 추가 분석 대상으로 포함하였다. 이러한 문서의 수집과 분석은 직접 관찰에 비하여 시간이 절약된다는 장점이 있으나, 탈

1) 참여자와 학교 이름은 익명으로 처리하였다. 연구가 이루어진 영국 대학의 연평균 재학생 규모는 15,000명 정도이고, 미국 대학 재학생 숫자는 55,000명 정도이다.

맥락적이고 해석이 정확하지 않을 수 있으므로(Scheurich, 1997) 면담을 통하여 문서상으로는 알 수 없는 교실 맥락이나 이전의 교육 방향에 관한 정보를 확인하였다. 면담은 교재를 어떻게 활용하였고, 수업 계획과 실행 간 차이를 확인할 수 있게 해주었다. 이를 통해 본 연구에서 설정한 주요 연구 문제인 각 교육환경과 맥락에서의 대학작문 교육 현황을 검토할 수 있었다.

이렇게 수집한 원자료-면담, 강의계획서, 교재, 신입생 안내자료-는 유형별로 목록화하여 정리한 후 모든 자료를 읽고 일반적인 이해를 하였다. 이 단계에서 자료를 읽으며 주로 집중한 질문은 다음과 같다. 수집한 자료에서 나타나는 전반적인 의미는 무엇인가? 각 대학작문 수업을 이수한 학습자가 도달해야 할 학습목표는 무엇인가? 학습자가 배우고 익혀야 하는 내용으로는 무엇이 있는가? 수업 교재에서 상정한 대학작문이란 무엇인가? 세 번째 단계는 자료 코딩(coding)으로, 자료를 묶어서 범주를 만들고, 범주를 통해 주제를 끌어내는 작업을 하였다. 정확하고 체계적인 코딩을 위하여 Tesch(1990)가 제시한 코딩 순서를 따랐다. 아래 [그림 1]은 자료 분석 절차를 나타낸 것으로 크게 원자료 정리부터 해석 및 서술까지 다섯 단계로 이루어졌고, 그중 '자료 코딩'은 오른쪽에 다섯 단계로 세분한 모습을 도식화하였다. '자료 코딩'은 질적 연구의 특성상 선형적으로 이루어지지 않고 자료의 범주화와 코드를 생성하는 단계를 오가며 해당 절차를 반복하는 회귀적인 경향을 보인다.



[그림 1] 자료 분석 절차

질적 사례연구의 타당도를 높이는 일은 연구 결과를 도출한 과정과 해석의 정확성을 확인하는 작업이다 (Creswell & Miller, 2000). 이 연구에서는 타당도를 높이기 위하여 두 가지 방법을 사용하였다. 첫 번째는 후속 면담에서 연구자가 이해하고 해석한 내용이 맞는지 확인하는 연구참여자 점검(member checking)을 하였고, 그다음으로는 외부 인사(external auditor)를 활용한 검토를 하였다. 질적 사례연구 결과 해석은 연구자 자신의 성장 배경, 문화, 역사에 따른 선입견이 영향을 미치는 것을 피하기 어렵다. 특히 이 연구는 영국과 미국 대학이라는 이질적인 공간에서 이루어지는 대학작문을 연구하였으므로 연구참여자의 의도나 의미를 제대로 이해하였는지 재확인하고, 정리한 연구 결과를 외부 전문가가 다시 한 번 검토하면서 사례 분석의 전반적인 타당성을 높였다.



## 4. 결과와 논의

이 연구에서는 기술된 문서-강의계획서, 홍보 자료, 교재-에서 도출할 수 있는 대학작문 교수학습 전략, 문종, 주제에 초점을 맞추고, 더불어 과제대학작문을 가르치는 교강사의 생생한 경험에서 비롯된 체험적 교수학습 현상-이론을 현장에 접목하는 시도와 시행착오-을 함께 돌아보았다. Applebee와 Langer(2013)에 따르면, 면담과 관찰은 문서상으로 나타나지 않는 작문교육의 이면을 들여다볼 수 있는 창구가 될 수 있다. 즉, 교강사가 강조하는 부분이나 개인적인 교육관, 교실에서 학습자가 암묵적으로 가치를 부여하는 부분이나 교강사-학습자 관계는 문서 분석만으로는 드러나지 않는다. 수집한 자료 분석 결과는 Foster와 Russell(2002)이 제시한 국가별 작문교육 비교연구에서 연구 참여자-학생, 교사, 교수-와 맥락-교육과정, 평가 도구, 담화 공동체-을 중심으로 분류한 분석 체계를 바탕으로 '글쓰기의 기본'과 '새로운 글쓰기'로 대별하여 논의하였다.

<표 2> 첫 번째 필수 대학작문 강좌

	영국 대학	미국 대학
과목 이름	Writing for Diverse Audiences	English 1110.01
규모	15명	24명
시간	9주(주당 180분)	16주(주당 180분)
학습목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 독자에 대한 이해를 바탕으로 논증적 글쓰기 능력 강화</li> <li>· 수사학과 쓰기 전략 학습</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학술적 담화 관습 학습</li> <li>· 비판적이고 분석적인 텍스트 이해</li> </ul>
평가	형성평가: <ul style="list-style-type: none"> <li>· 500단어 에세이</li> <li>· 주간 성찰일지</li> </ul> 총괄평가: <ul style="list-style-type: none"> <li>· 2000단어 에세이</li> <li>· 1500단어 성찰일지</li> <li>· 말하기 시험</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 1500-2000단어 에세이</li> <li>· 연구주제 발표 및 토론</li> <li>· 멀티미디어 프로젝트</li> <li>· 성찰일지</li> </ul>

<표 2>는 각 대학의 첫 번째 필수 대학작문 강의 정보를 요약하였다. 영국 대학은 1년 3학기제를 적용하고 있으므로 한 과목에 할당된 시간이 미국 대학 대학작문 강의보다 더 적다는 차이가 있다. 성찰일지에는 해당 수업을 들으면서 스스로의 학습과 태도를 꾸준히 성찰하고 그 내용을 기술하게 되어 있다. 다른 문종에 대한 읽기와 쓰기 방식에 변화가 생겼다면 그 내용 역시 구체적으로 적는다. 쓰기에 대한 전략이나 접근 방식이나 태도에 대한 변화, 새로 이해하거나 적용하게 된 부분도 작성한다. 성찰일지는 매주 작성해서 제출하며, 학기 말에 최종 성찰일지를 종합적으로 작성해야 한다. 주간 성찰일지는 매주 교강사의 피드백이 제공된다. 말하기 시험에서는 텍스트가 주어지면 1) 주어진 텍스트의 예상 독자, 목적, 의도를 설명하고, 2) 주요 수사학적, 언어적 특징을 파악하고, 3) 독자 관점에서 해당 텍스트를 평가하고, 4) 관련 있는 내용과 지식을 더하고 글을 더 발전시킬 수 있는 조언을 할 수 있어야 한다. 최종적으로 제출하는 2,000단어 에세이는 독자는 일반 대중으로 상정하되, 비판적 사고력과 구조화된 논증 능력을 갖춘 학술적인 글을 한 편 쓰는 과제이다.

미국 대학의 첫 번째 필수 대학작문 수업은 한 강좌를 수강하는 학생 규모가 영국 대학 수업보다 크다는 차이가 있으며, 상대적으로 수업 시간이 더 길고 과제 분량은 적었다. 눈에 띄는 부분은 전통적인 학술적인 글쓰기와 함께 비학술적인 텍스트와 글쓰기를 함께 가르친다는 사실이었다. 비학술적인 텍스트 종류로는 공공 안내문과 광고, 패러디, 영상 등이 있으며 이를 독자 관점에서 읽고 접하는 데에 그치지 않고 실제로 멀티미디어를

활용한 텍스트나 영상물을 만들어야 하는 프로젝트를 진행하며 직접 제작해보는 과제가 포함되어 있다. 즉, 구체적인 내용은 교강사에 따라 조금씩 다르지만 어떤 분반 수업을 듣더라도 학습자는 한 편의 학술 에세이와 하나의 멀티미디어 프로젝트를 완성해야 한다. 학술에세이는 관심 있는 주제를 선정해서 자료를 조사하고 분석하여 일반 대중을 독자로 상정한 하나의 연구보고서를 작성하도록 안내하고 있어 영국 대학의 총괄평가 과제와 상당히 유사한 면모를 보였다.

<표 3> 두 번째 필수 대학작문 강좌

	영국 대학	미국 대학
과목 이름	Transcultural Communication	English 1110.02
규모	15명	20명
시간	9주(주당 180분)	16주(주당 180분)
학습목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 문화 요소, 규범, 관습을 개인, 국가, 전지구적 관점에서 이해</li> <li>· 의사소통 도구로서의 영어 이해</li> <li>· 횡문화적 의사소통 능력 중요성 이해</li> <li>· 다양한 문화권 구성원과 원활하게 의사소통하고 협력하는 방법 학습</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 다양한 종류의 텍스트 이해와 분석</li> <li>· 비판적 사고와 글쓰기 능력 증진</li> </ul>
평가	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 모둠토론 1회</li> <li>· 2000단어 에세이</li> <li>· 3000단어 에세이</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 750단어 이미지/영상 분석 에세이</li> <li>· 1250단어 문학/수필 분석 에세이</li> <li>· 500단어 지역 에세이</li> <li>· 2000단어 학술 에세이</li> </ul>

<표 3>은 두 번째 필수 대학작문 강좌를 정리한 것으로, 첫 번째 강좌를 먼저 이수한 학생이 졸업 전에 수강해야 하는 과목이다. 따라서 위의 두 수업은 학술적 글쓰기의 기본적인 사항에 대해서는 어느 정도 배우고 익힌 학습자를 대상으로 좀 더 심화된 대학작문을 가르칠 수 있도록 설계되어 있다. 미국 대학작문 과목의 학생 숫자는 20명으로 교강사가 학생 한 명 한 명에게 더 자세한 피드백을 제공할 수 있도록 하나의 분반 당 20명의 제한을 두었다고 안내하고 있으나, 영국 대학작문 과목에 비하면 교강사가 담당하는 학생 숫자는 여전히 더 많았다. 두 대학에서 제공하는 과목이 선행 강좌의 후속으로 마련된 심화 수업이지만 그 방향성은 조금 달랐다. 미국 대학작문 과목이 다양한 문종의 글을 학술적으로 분석하고 작성하는 기회를 부여하고 있는 반면, 영국 대학작문 과목에서는 국제적인 의사소통이라는 관점에서 언어와 글쓰기 행위를 한 학기 동안 숙고하고 연구할 기회를 제공했다.

영국 대학작문 수업에서는 토론하고, 수업 시간에 이루어진 토론을 관련 전문자료와 학술지에 대한 이해를 바탕으로 비판적으로 분석한 글을 작성해야 한다. 그리고 다른 한 편의 글쓰기 과제는 이 수업을 들으면서 자기 자신의 학습과 태도를 꾸준히 성찰하고 그 내용을 기술해야 한다. 미국 대학작문 수업에서는 소설, 시, 광고, 철학, 회고록, 영화 등 다양한 텍스트를 읽고 분석하게 된다. 네 가지 과제가 주어지는데 멀티미디어를 분석한 글, 단편 소설이나 수필을 비평한 글, 살고 있는 지역의 문화 행사, 식당, 미술관 등을 선정하여 작성하는 비평문, 수업시간에 다루었던 주제 중 하나를 선택하여 여러 선행 연구와 참고자료를 찾아 작성하는 학술 에세이를 통하여 학생의 쓰기 능력을 평가한다.

미국대학에는 <표 2>, <표 3>에 포함하지 않은 필수 과목이 English 1110.03이라는 이름으로 개설되어 있다. 이 과목은 입학 후 시행하는 글쓰기 평가에서 기본적인 글쓰기 능력이 부족한 것으로 판정받은 학생들이 수강하는데, 소규모 워크숍 형태로 운영되며 1:1 면담을 통한 개별지도가 함께 병행된다. 한 편의 글을 완성하는 데 필요한 쓰기 전략을 익히고 적용하는 데에 중점을 두어 진행되며 한 강좌당 15명 이하의 학생으로 구성

된다.

## 4.1. 글쓰기의 기본: 구체적으로 어떻게 평가와 피드백을 할 것인가

평가와 피드백은 작문교육의 중요한 측면으로, 전자는 학습자의 쓰기 능력을 가늠해본다는 면에서, 후자는 더욱 나은 글쓰기를 위한 방향을 제시한다는 면에서 중요하다. 영미권 두 학교 모두 신입생 작문과목 수업을 절대평가 방식으로 운용하면서 전통적인 쓰기 평가에서 중시하는 공정성과 신뢰성보다는 타당도에 큰 무게를 실어주고 있었다. 즉, 수업 안에서 학생의 순위를 매기는 것보다 쓰기 맥락과 학습자의 입장과 특성을 적극적으로 반영하겠다는 뜻이다.

영국 대학 수업에서의 평가(marking)는 미국 대학 수업과 달리 총괄평가만 실시하는 과목이 대부분이므로 (Ganobcsik-Williams, 2006), 대학작문과목에서 시행하는 형성평가는 학습자의 쓰기 수준과 수업 이해 상황을 중간에 확인하려는 의도가 반영된 것으로 보인다. 물론 이러한 중간과제와 피드백은 연구참여 교강사의 표현에 따르면 “노동집약적(labour-intensive)”이고 “심리적 소모(psychological energy)”가 많다. 일반적으로 평가(marking)란 학생이 제출한 과제를 읽고, 여백에 주석을 달고, 피드백을 적고, 등급을 부여하는 일을 의미한다. 두 대학에서 공통적으로 평가와 피드백을 중시한 것은 쓰기능력의 발달을 위한 피드백의 역할에 초점을 맞추어야 한다는 문제의식에서 비롯된다. 단순히 졸업에 필요한 필수 요건을 채우는 과목이 아니라, 대학에서 요구하는 글쓰기 능력을 증진하기 위한 생산적이고 체계적인 피드백이 필요하다는 뜻이다.

두 학교 사례에서 쓰기 평가 차원에서 돋보였던 점은 피드백을 체계적으로 제시할 수 있는 체계가 갖추어져 있다는 사실이다. 학습자의 쓰기 능력 향상에 피드백이 중요하다는 점은 오래전부터 제안되었으나 실제 교육 현장에서 피드백에 어떤 내용을 담아야 하는가 하는 문제는 국내외를 막론하고 해당 강의 담당 교강사의 재량에 맡기는 경우가 대부분이다(김정현, 2017; 이정아, 2013; 전지니, 2014; Underwood & Tregidgo, 2006; Van Heerden, Clarence, & Bharuthram, 2017). 물론, 피드백의 목적, 가용한 시간, 선호하는 의사소통 방식에 따라서 피드백의 내용이 달라지는 것은 당연하지만, 글쓰기의 특정한 측면에 치우치거나 등급 외의 유의미한 내용을 담지 않는 경우가 빈번하다(Court & Johnson 2016). 따라서 학생의 글을 면밀하게 검토할 수 있는 모종의 틀이 마련된 것은 학생의 성장을 위하여 응당 담아야 할 내용을 역연히 담을 수 있는 지침을 제시하였다는 의의도 있고, 쓰기 수준 측정에 그치지 말고 구체적인 방향성을 제시하라는 권유이기도 하다. 현재 상황에서 더 나은 글을 쓰기 위한 조언을 받지 못한다면 매회 같은 방식의 글을 재생산하는 경험만 반복하는 것으로 대학작문 수업의 의미가 종결되기 때문이다.

영국 대학 대학작문 과목의 피드백 체계는 다음과 같다.

- 모든 학생은 기본적으로 등급 이외에 피드백을 받아야 한다.
- 피드백의 목적, 형성평가와 총괄평가의 차이를 학생에게 설명한다.
- 피드백 절차와 내용에 대하여 간략하게 설명한다.
- 문서나 구두 피드백에 포함될 구체적인 항목을 안내한다.
- 학생이 피드백을 받게 될 구체적인 시간과 날짜를 미리 안내한다.
- 평가 기준을 학습자와 함께 토론하고, 이러한 평가 기준이 교과 지식 이해에 어떠한 도움이 되는지 학습자 스스로 이해하도록 유도한다.
- 형성평가와 총괄평가에서 낮은 등급을 받은 학생에게는 추가 면담을 시행한다.
- 일대일 면담에서 학생이 피드백을 제대로 이해하였는지 여부와 후속 질문을 확인한다.
- 일대일 면담에서 학생이 주도적인 위치에서 대화를 이끌도록 유도한다.
- 피드백 내용은 교강사와 학습자 본인 외에는 확인할 수 없다.

피드백 내용에 담아야 할 요소에 관한 지침은 다음과 같다.

- 등급을 매기는 것보다, 학습자의 고쳐 쓰기에 도움을 주는 방향으로 작성한다.
- 사고와 구조적 문제를 우선하고, 문체, 형식, 어법은 그다음 순위로 삼는다.
- 두주(頭註)에 전반적인 평을 작성하고 여백과 말미에 구체적인 견해를 작성한다.
- 가장 중요한 2-3가지 사고나 구조적 문제와 1-2가지 문체, 형식, 어법 문제를 논의한다.
- 글 전반에 걸쳐 반복되는 문제는 한, 두 가지 예시만 수정하고 평한다.

위에서 제시한 피드백 절차와 내용에 관한 지침에는 학습자가 피드백을 등수나 등급에 관한 판정으로 인식하거나 고쳐 쓰기에 큰 도움이 되지 않는 모호한 평을 받는 상황을 피하기 위한 제안이 포함되어 있다. 고쳐 쓰기에 도움을 주는 방향으로 평을 작성하라는 지침은 학습자가 제출한 글에서 부족한 부분을 재고할 수 있는 질문이나 추천을 포함하라는 의미이다. 잘한 부분과 미흡한 부분을 언급하는 것으로는 학습자의 쓰기 습관이나 실수를 수정하는 데에 불충분하기 때문이다.<sup>2)</sup> 피드백 내용의 우선순위는 사고, 구조적 문제와 나머지 문체, 형식, 어법 간의 위계를 세우려는 목적이 아니라, 형태보다는 의미 생성 과정에 집중할 것을 촉구한 것이다. 모든 측면이 중요하지만, 예를 들어, 특정 문단을 전반적으로 다시 써야 할 것을 제안하면서 동시에 문장 단위의 지적을 한다면, 학습자로서는 문단을 다시 쓰라는 지시와 이미 존재하는 문장에 대한 지적 사항만 고쳐 쓰는 작업 사이의 혼란이 가중된다. 대학 측에서는 이러한 우선순위를 현시적으로 나타내기 위한 방안으로, ‘고쳐 쓰기를 할 때 가장 먼저 해결해야 할 문제는...’과 같은 관용구 목록을 제공하기도 하였다.

‘구체적인’ 견해라는 표현 자체도 모호하지만, 대학 측에서 대학작문 담당 교강사에게 요구하는 구체적인 수준은 학습자가 피드백을 읽은 후 자신이 무엇을 해야 하는지 이해할 수 있는 수준의 구체성을 가리킨다. 다시 말하면, 주장은 제시되어 있으나 충분한 근거나 전제에 관한 서술이 누락된 문단 여백에 ‘Why?’라는 평을 적어두는 대신, 특정 문장을 명시하면서 ‘이 주장은 충분한 근거로 뒷받침되지 않았으니까 왜 이 주장이 사실이라고 생각하는지 보여주어야 합니다.’와 같은 식으로 기술해야 학습자가 피드백을 읽은 이후 자신이 해야 할 일을 이해할 수 있다.

일대일 면담은 전통적으로 교강사가 학습자의 글에 관한 생각을 효율적으로 전달할 수 있는 수단으로, 글로 피드백을 작성하는 것보다 일반적으로 시간이 덜 소요되고 학습자의 즉각적인 반응을 확인할 수 있는 의사소통 창구였다. 하지만, 이 사례 연구에서 확인한 영국 대학작문에서 일대일 면담은 글로 전달하는 피드백을 대화 형식으로 전달하는 방식이 아니라는 차이가 두드러졌다. 이 수업에서 일대일 면담은 먼저 제공한 피드백을 학생이 어떻게 이해하였는지 확인하는 통로 역할로 규정하고, 학습자가 피드백을 그릇되게 해석하지 않고 앞으로의 방향성을 이해하는 구간으로 활용되었다. 일대일 면담은 학교 연구실이나 온라인(예를 들어, 구글 행아웃, 페이스타임, 스카이프 등)으로 이루어졌다.

미국 대학작문 수업에서는 피드백에 관한 지침은 영국 대학 규정과 대체로 비슷하였으나 상대적으로 간소한 편이었다. 영국 대학작문 담당 교원은 간헐적인 워크숍 형태로 교수방법에 관한 정보를 공유하는 반면, 미국 대학작문 담당 교원은 공식적으로 이수해야 하는 교육이 체계화되어 있기 때문에 정리한 지침을 전달하는 대신 세미나와 교육을 통하여 여러 암묵지(tacit-knowledge)가 형성된 것으로 판단된다. 미국 대학작문 수업 자료와 인터뷰에서 흥미로웠던 부분은 일대일 면담 시 작성하는 점검표였다([그림 2] 참조).

2) Awk, Confusing, Good, Re-think, Vague 같은 강평은 영미권 글쓰기 교육에서 전형적으로 볼 수 있는 피드백 문구이지만, 학습자 관점에서는 저러한 문구가 여백에 적혀 있으면 구체적으로 왜 좋은 부분이거나, 모호한 부분인지, 다시 생각해보아야 한다면 어느 지점을 어떻게 다시 고민해보아야 하는지 스스로 파악하기가 힘들다.

<input type="checkbox"/> Understanding assignment	<input type="checkbox"/> Developing ideas	<input type="checkbox"/> Writing Intros/conclusions
<input type="checkbox"/> Brainstorming	<input type="checkbox"/> Revising prose for clarity of prose	<input type="checkbox"/> Conducting database research
<input type="checkbox"/> Focusing/Crafting a thesis statement	<input type="checkbox"/> Editing for grammar/usage	<input type="checkbox"/> Conducting internet research
<input type="checkbox"/> Refining argument(s)	<input type="checkbox"/> Structuring the paragraphs	<input type="checkbox"/> Citing sources
<input type="checkbox"/> Formatting	<input type="checkbox"/> Revising for coherence	<input type="checkbox"/> Planning/revising the writing process
<input type="checkbox"/> Using examples/quotations	<input type="checkbox"/> Reviewing professor feedback	<input type="checkbox"/> Other _____

[그림 2] 면담 체크리스트

이 점검표는 면담을 이끌어가는 원리이기도 하지만, 일대일 면담에서 주로 다루어지는 영역이 무엇인지를 함축한다. 즉, 이 점검표는 면담 전에 함께 의논하고 싶은 부문이 무엇인지 미리 생각해보는 용도로 활용되기도 하고, 면담이 끝난 후 학습자와 교강사가 각각 작성하여 서로 면담 과정에서 논의하고 이해한 내용의 간극을 확인하는 용도로도 사용되고, 여러 번의 면담을 진행하는 경우에는 다양한 논의 주제를 다루면서 균형 있는 피드백을 제공하기 위한 보조 도구로 활용되기도 하였다.

피드백은 전통적으로 가장 널리 활용되는 쓰기 지도 전략 중 하나이다. 대학이라는 공간과 졸업 이후 여러 현장에서 활용되는 분석적 글쓰기나 논증적 글쓰기 지도에서 빠짐없이 사용되는 지도 방법이고, 구체적으로 학습자의 실수와 숙고해야 할 지점, 앞으로 나가갈 방향을 제안할 수 있는 통로라는 면에서 그 중요성은 매우 크다. 기본적인 글쓰기 능력을 신장할 수 있는 지도 방법으로서의 중요성에도 불구하고 몇몇 실험 연구를 제외하면(예를 들어, 김현정, 2017; 박현희, 2019; 전은경, 2019; 지현배, 2017), 실제 현장에서 어떤 식으로 피드백을 제공해야 하는가 하는 물음에는 그동안 ‘구체적’이어야 한다는 식의 다소 추상적인 제언이 반복되었을 따름이다. 우리나라에도 익히 알려진 하버드 대학 작문교육 프로그램의 Nancy Sommers는 이미 1982년에 추상적인 일반 진술의 무용함, 잘못된 글쓰기 개념의 주입, 미시적인 문제에 집중한 피드백과 같은 현상을 지적하면서 건설적인 피드백 절차와 방안 개발의 필요성을 역설하였으나(Sommers, 1982), 이러한 요청은 오늘날의 대학 작문 현상에도 그대로 적용할 수 있을 것으로 보인다. 많은 대학작문 피드백이 아직까지 대체로 ‘전반적인 평가장/단점 언급’의 추상적인 틀을 벗어나지 않거나 전적으로 교강사의 재량에 맡겨왔던 것이 주지의 사실이기 때문이다(김정현, 2017; 이정아, 2013; 전지니, 2014; Underwood & Tregidgo, 2006; Van Heerden, Clarence, & Bharuthram, 2017). 이러한 맥락에서, 이 연구에서 살펴본 두 대학작문 수업에서 나타난 규정은 거창하지는 않지만, 체계적인 피드백 제공을 위한 주요 요소를 정리하고 참고할 수 있는 지침으로 제시되었다는 의의가 있다.

## 4.2. 새로운 글쓰기: 복합양식 텍스트와 심포지엄

모든 대학 수업이 그러하듯, 대학 작문 수업도 끊임없이 시대의 흐름과 요청을 반영하면서 변화한다. 작문교육에 관한 새로운 개념이 등장하면서 변화를 맞기도 하고, 국지적으로는 대학의 맥락과 학습자의 수준에 맞추어 자체적으로 교육과정을 수정하면서 교과 내용이 바뀐다. 미국 대학작문 수업에서는 다양한 미디어를 활용한 멀티리터러시 능력 진작을 꾀하면서 기존의 분석적 글쓰기 과제 외에 심포지엄 프로젝트를 또 하나의 주요 과제로 구성하였다. 심포지엄 과제는 한 학기 내내 준비하게 되는 큰 과제로, 발표 주제는 학생이 자신의 분석적 글쓰기 과제의 연구 주제를 확장하거나 보완할 수 있는 내용으로 정하도록 안내한다. 모든 학생은 한 학기 동안 발표 내용을 글과 시청각 자료로 복합적으로 재구성하여 학기말에 2주간 진행되는 심포지엄을 대비한다. 분석적 글쓰기가 전형적인 학술적 글쓰기였다면, 심포지엄 과제의 또 다른 특징 중 하나는 자신의 분석적 글쓰기 과제를 학술 담화 공동체가 아닌 일반 대중을 청중으로 상정하고, 달라진 독자와 맥락에 따라 전달하고자 하는

내용을 재구성할 것을 요구한다. 단순히 학술적 글쓰기를 단상에서 발표하는 것이 아니므로, 이렇게 달라진 독자과 맥락은 학습자로 하여금 자신의 주장을 뒷받침하는 주요 근거의 속성, 언어의 사용역, 효과적인 의사소통 방식, 발표 목적을 다시금 숙고해야 한다.

많은 멀티리터러시 관련 글쓰기가 시청각 자료를 종래 글 위주의 텍스트에 혼합하여 복합양식 텍스트를 만들어보는 경험을 하는 사례가 대부분이며(예를 들어, 공성수, 2018; 손미란, 2019), 이 또한 변화하는 문식성 양상을 적극적으로 반영하였다는 데에 그 가치가 있다. 데에 그치는 사례가 많다면, 이 연구에서 관찰한 대학작문 수업에서는 텍스트의 속성과 더불어 텍스트를 둘러싼 주변 맥락-독자, 매체, 공간, 표현 수단의 변화가 필자에게 요구하는 것은 무엇인가-을 사유하도록 단계적으로 설계한 점이 두드러진다. 심포지엄 프로젝트에서 다음으로 눈여겨볼만한 점은 시청각 자료의 속성에 집중하여 이러한 자료를 사용하는 데에 있어서 지적 재산권 문제를 어떤 식으로 이해하고 접근해야 하는가를 교육 목표 중 하나로 삼았다는 사실이다. 책이나 논문을 인용하고 주석을 다는 데에는 어려움이 없을 정도로 학술적 글쓰기에 익숙한 학습자도 온라인에서 쉽게 찾을 수 있는 이미지나 영상을 저작권 침해 없이 어떻게 공적인 장소에서 사용할 수 있는지 잘 모르는 경우가 많다. 심포지엄 프로젝트에서는 이 부분을 학습자가 직접 자신의 발표물을 만들면서 함께 고민하고 배울 수 있는 기회를 부여하였다. 우리나라에서도 유명 방송이나 병원에서 사진을 무단 도용하는 문제가 종종 불거지고 있으므로 정보 리터러시 관련하여 시의성 있는 내용이라 판단된다(김나경, 2018).

심포지엄 프로젝트의 대미는 맥락의 실제성에 있다. 한 학기 동안 준비한 심포지엄 프로젝트 과제물은 해당 교실 안에서 교강사와 동료 사이에서 공유되는 데에 그치지 않는다. 학과 학생과 교수진, 다른 친구, 가족이 모두 모인 자리에서 자신이 관심을 가지고 한 학기 동안 준비한 주제에 대해 발표하도록 되어 있다.

## 5. 시사점 및 결론

이 연구에서 살펴본 두 학교의 대학작문수업은 모든 글쓰기가 사유의 한 형태라는 전제 위에 다양한 교수학습이 이루어졌다. 다루는 읽기 자료나 주제는 다르더라도 글쓰기를 통해 새로운 내용 지식을 탐색, 습득, 확장하는 일은 다시 말하면 ‘결과’ 중심에서 ‘과정’ 중심으로의 변화를 상징한다. 표상적으로는 계획하고, 초고를 쓰고, 고쳐 쓰는 일련의 과정이지만, 학습자 나름의 방식으로 이해하고, 모르는 부분을 깨닫고, 추론하면서 배우는 과정 자체에 가치를 둔다는 면에서 다층적인 과정 중심 글쓰기로 볼 수 있다.

대학생 글쓰기의 기본기에 관한 문제는 영국과 미국 두 나라에서 줄기차게 제기되었다. 영국의 국립문학기금(Royal Literary Fund) 보고서에 따르면 “수많은 영국 학부생의 기본적인 글쓰기 능력이 결여되어 있다. (중략) 이 현상을 표현할 한 마디는 그저 ‘충격’이다(Murray & Kirton, 2006, p. 7). 미국에서는 하버드 대학에서 처음 신입생 대학작문 과목을 1885년에 개설하였으나 여전히 왜 미국 대학생은 글쓰기의 기초가 허술한지에 관한 한탄이 끊이지 않았다(Deneen, 1991; Elgin, 1976; Linden & Whimbey, 2012; Warner, 2018). 이는 양국 교육 체계의 한계를 드러낸다고보다 유의미한 쓰기 발달을 위한 작문 교육의 지난함을 방증한다. 이러한 이유로, 앞으로도 있을만하면 계속 대학생의 글쓰기 수준을 고발하는 형식의 기사와 논평이 세간에 회자될 것이다. 그렇기 때문에, 앞서 살펴본 두 대학의 작문교육 풍경과 마찬가지로, 다양한 매체와 테크놀로지의 범람에 어떤 식으로 대처할 것인가에 관한 고민과 동시에 글쓰기의 기본을 보다 체계적으로 가르치기 위한 노력이 병행될 것으로 보인다.

선다형이나 단답형 문제로 학습자의 성취 수준을 측정하는 일은 특정 시점에서 학습자가 아는 내용을 평가할 뿐, 어떤 과정을 거쳐 그 내용을 알게 되었는지에 대해서는 아무것도 말해주지 않는다. 작문교육에 있어서도 맞고 틀린 부분을 판별하고 이를 여백에 적어주는 식으로 피드백을 제공한다면 이는 힘들게 글을 쓰게 해놓고 선다형 시험 문제와 똑같은 결과를 양산하는 격이다. 글쓰기 습관이나 생각하는 방식은 쉽게 바뀌지 않는다.

대학작문 수업에서 교강사의 강의도 중요하지만, 실제로 글을 써보는 경험, 작성한 글에 대한 피드백 역시 중요하다. 이 연구에서 살펴본 두 대학에서는 피드백을 글쓰기의 다양한 측면에서 체계적으로 제공할 수 있는 지

침을 제시하였다. 그리고 새로운 글쓰기 차원에서는 심포지엄 프로젝트를 통하여 복합양식 글쓰기와 더불어 실제성이 뛰어난 맥락을 조성하고, 지적 재산을 위시한 정보 리터러시까지 작문교육의 범주를 확장한 형태를 확인하였다.

우리 대학작문의 본격적인 역사도 2000년대 이후 여러 연구 성과를 축적하고, 기관 상황과 학습자 수준에 따라 자체적인 대학작문 교육과정을 구성하였다. 물론 이 연구에서 부각된 몇 가지 교수학습 방안을 이해하고 적용한다고 그간의 우리 대학작문 지도의 문제와 어려움이 단숨에 해결되지는 않는다. 한 교실에서 효과적이었던 방법론이 다른 교실에서도 그러리란 보장은 없다. 타국에서 파생된 교수학습 전략은 더욱더 그러하다. 이에 따라, 이 연구는 영미권 두 대학에서 오늘날 어떤 식으로 작문교육에 대응하는지를 살펴보고 유의미한 시사점을 추려냈다는 의의가 있으며, 앞으로 다양한 실증과 실험 연구를 통하여 우리 맥락에 맞는 교수학습 방안과 교육 과정을 설계해나가야 할 것이다.

## <참고 문헌>

- 고영진·오수연(2015), 「대학 신입생의 쓰기과제물 제목구성 지도교수법 제안」, 『인문학연구』 56(3), 인문과학연구소, 33-62쪽.
- 공성수(2018), 「인식의 확장 도구로서 다매체 글쓰기 연구」, 『리터러시 연구』 9(4), 리터러시학회, 45-85쪽.
- 곽수범(2018), 「영국 대학작문교육의 동향 및 쟁점 분석」, 『리터러시 연구』 9(4), 리터러시학회, 301-332쪽.
- 구자황(2014), 「대학글쓰기 교육의 반성과 전망」, 『반교어문연구』 36, 반교어문학회, 163-180쪽.
- 김경화(2016), 「대학작문에서 비판적 문식성 교육의 필요성과 방법 고찰」, 『리터러시 연구』 18, 리터러시학회, 45-76쪽.
- 김나경(2018), 「종영 ‘알쓸신잡3’, 사진 무단도용 재차 사과 “빠져리게 반성”」, 『한국경제』, <https://www.hankyung.com/entertainment/article/2018121504551>
- 김남미(2018), 「전공 글쓰기 능력 신장을 위한 협업」, 『우리말연구』 53, 우리말학회, 249-280쪽.
- 김정숙·백윤경(2017), 「대학 글쓰기 교육에 대한 연구 동향의 분석과 시사점」, 『인문학연구』 56(3), 인문과학연구소, 359-391쪽.

- 김정현(2017), 「외국인 작문 수업의 수준별 지도방안 연구」, 『리터러시 연구』 22, 한국리터러시학회, 197-222쪽.
- 김정현(2018), 「대학 글쓰기 교육의 기수별 운용모델 연구」, 『우리말연구』 53, 우리말학회, 223-248쪽.
- 김현정(2017), 「대화주의적 관점에서의 동료 피드백을 활용한 글쓰기 수정 방법과 의미」, 『인문사회과학연구』 18(1), 인문사회과학연구소, 547-575쪽.
- 나은미(2017), 「장르에 대한 이해와 대학의 <사고와 표현> 교육 설계」, 『사고와표현』 10(3), 한국사고와표현학회, 7-38쪽.
- 박상민·최선경(2012), 「대학 글쓰기 교육에서 첨삭지도의 실제적 효용 연구」, 『작문연구』 16, 한국작문학회, 171-197쪽.
- 박현희(2019), 「대학 논문 작성 교육의 과정적 접근과 다면 피드백」, 『작문연구』 40, 한국작문학회, 111-154쪽.
- 서수현·정혜승(2015), 「교육대학교 학생들의 작문 교육에 대한 요구 분석」, 『리터러시 연구』 14, 한국리터러시학회, 11-41쪽.
- 손미란(2019), 「다중매체 언어 읽기와 ‘멀티리터러시-글쓰기’ 교육」, 『인문연구』 87, 인문과학연구소, 85-116쪽.
- 옥현진·조갑제(2011), 「작문 연구의 국제 동향 분석과 대학작문교육을 위한 시사점」, 『반교어문연구』 31, 반교어문학회, 271-295쪽.
- 이윤빈(2012), 「대학 신입생 대상 ‘학술적 글쓰기’의 장르적 의미와 성격」, 『작문연구』 14, 한국작문학회, 159-200쪽.
- 이정아(2013), 「대학 글쓰기로서의 자기소개서 쓰기 방법 연구」, 『우리어문연구』 46, 우리어문학회, 167-203쪽.
- 이창덕(2016), 「21세기 문식력(literacy)과 ‘대학글쓰기’ 교육에 대하여」, 『리터러시연구』 18, 한국리터러시학회, 11-43쪽.
- 전지니(2014), 「학술적 글쓰기의 단계적 피드백 방향 고찰」, 『교양교육연구』 8(1), 한국교양교육학회, 79-112쪽.
- 정희모(2014ㄱ), 「대학 작문 교육과 학술적 글쓰기의 특성」, 『작문연구』 21, 한국작문학회, 29-56쪽.
- 정희모(2014ㄴ), 「대학 글쓰기 교육에서 전이의 문제와 교수 전략」, 『국어교육』 146, 한국어교육학회, 199-224쪽.
- 조미숙(2014), 「교양국어 교육 변천과정 연구」, 『인문연구』 71, 인문과학연구소, 133-164쪽.
- 지현배(2017), 「온오프라인 융합 글쓰기 피드백 시스템의 설계 개념」, 『문화와 융합』 39(6), 한국문화융합학회, 203-234쪽.

Applebee, A. N., & Lang

er, J. A.(2013). Writing Instruction That Works. New York, NY: Teachers College Press.

Bartholomae, D.(1985). Inventing the university. In M. Rose (Ed.), When a Writer Can't Write (pp. 134-165). New York, NY: Guilford Publications.

Bizzell, P.(1986). What happens when basic writers come to college?. College composition and communication 37(3), 294-301.

Carroll, L. A.(2002). Rehearsing new roles: How college students develop as writers. Carbondale, IL: SIU press.

Court, K., & Johnson, H.(2016), Whose job is it? Exploring subject tutor roles in addressing students'



- academic writing via essay feedback. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(1), 18–29.
- Creswell, J., & Poth, C.(2017), *Qualitative Inquiry and Research Design* (4th Ed.). London: Sage.
- Creswell, J., & Miller, D.(2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice* 39(3), 124–130.
- Davies, Stevie, Swinburne, David, & Williams, Gweno.(2006), *Writing matters: The Royal Literary Fund report on student writing in higher education*. London: The Royal Literary Fund.
- Deneen, J.(1991), Why Johnny Can't Write. *NASSP Bulletin*, 75(538), 134–136.
- Denzin, N., & Lincoln, Y.(2017), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th Ed.). London: Sage.
- Elgin, S. H.(1976), Why" Newsweek" can't tell us why Johnny can't write. *The English Journal*, 65(8), 29–35.
- Foster, D., & Russell, D.(2002). *Writing and Learning in Cross–National Perspective*. Urbana, IL: NCTE.
- Ganobcsik–Williams, L.(2006), *Teaching Academic Writing in UK Higher Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Gere, A.(2019). *Developing Writers in Higher Education*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Gunner, J.(1998), Iconic Discourse: The Troubling Legacy of Mina Shaughnessy. *Journal of Basic Writing* 17(2), 25–42.
- Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2017). *Doing Case Study Research: A Practical Guide for Beginning Researchers*. New York, NY: Teachers College Press.
- Linden, M. J., & Whimbey, A. (2012). *Why Johnny can't write: How to improve writing skills*. New York: Routledge.
- McVey, D.(2008), Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International* 45(3), 289–294.
- Murray, N., & Kirton, B.(2006), An analysis of the current situation. In S. Davies, D. Swinburne, & G. Williams (Eds.), *Writing matters: The Royal Literary Fund report on student writing in higher education* (pp.7–13). London: The Royal Literary Fund.
- Scheurich, J. J.(1997). *Research Method in the Postmodern*. London: Routledge.
- Sommers, N.(1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148–156.
- Stake, R.(1995), *The Art of Case Study Research*. London: Sage.
- Tesch, R.(1990), *Qualitative research*. New York, NY: Falmer.
- Underwood, J. S., & Tregidgo, A. P.(2006), Improving student writing through effective feedback: Best practices and recommendations. *Journal of Teaching Writing*, 22(2), 73–98.
- Van Heerden, M., Clarence, S., & Bharuthram, S. (2017). What lies beneath: exploring the deeper purposes of feedback on student writing through considering disciplinary knowledge and knowers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 967–977.
- Warner, J. (2018). *Why they can't write: Killing the five–paragraph essay and other necessities*. Baltimore, MD: JHU Press.

## ‘디지털 지식정보사회의 영미 대학 글쓰기 교육 양상 검토’ 토론문

유상희(서울대)

이 연구는 디지털 지식정보사회에서 대학 글쓰기의 본질이 무엇인지 묻고, 영미 대학 글쓰기 교육 사례를 조사하여 우리나라 대학 글쓰기 교육에 시사점을 제공하였습니다. 발표문을 읽으며 들었던 질문을 드리고, 좁은 지면에 모두 담기 어려우셨을 내용 및 연구자의 해안을 청해 듣고자 합니다.

### 1. 연구 참여자 및 분석 자료

이 연구에서는 영국의 연구중심 대학 한 곳과 미국의 연구중심 대학 한 곳에서 신입생 작문 프로그램에 대한 사례 연구를 진행하기 위해, 관련 문서(강의계획서, 교재, 과제물)를 수집하고 담당 교강사와 면접을 진행했습니다. 연구자께서 지적한 바와 같이 교강사의 개인적인 교육관이나 실제 수업에서 강조하는 부분 등은 문서 분석만으로 알기 어렵고 교강사마다 차이가 있을 수 있습니다. 이에 이 연구에 참여한 교강사는 몇 명이었고, 교강사의 변인이 선정하신 작문 프로그램 조사에 영향이 있었다고 판단하시는지 궁금합니다.

이와 관련하여 <표 1>은 연구의 맥락인 두 대학에 대한 정보와 수집된 자료를 함께 보여주어서, 이 연구에서 실제 수집되고 분석된 자료가 무엇인지 알기 어려웠습니다. 예를 들어, <표 1>의 문서 항목에는 영국 대학의 경우 교재 4종이, 미국 대학의 경우 교재 13종이 제시되어 있습니다. 이 연구에서는 이 중에 대학작문 관련 필수 과목에 해당하는 교재만 수집하고 분석하신 것이지요? 독자의 이해를 돕기 위해, 연구의 맥락과 수집한 자료 및 분석한 자료를 분리하여 제시하는 것을 고려해보실 수 있겠습니다.

### 2. 분석 방법 및 연구 결과 제시 방법

이 연구에서는 구체적인 코딩 절차를 제시해주셔서 좋았습니다. 이와 관련하여 자료 코딩을 진행한 질문이 무엇이고, 이러한 질문에 따라 어떠한 코드들이 도출되고 범주화되었는지 궁금합니다. 해당 정보가 제공되면 연구의 투명성을 높일 것입니다. 또한 이러한 정보는 현재 서로 독립적으로 기술된 연구 결과들, 예를 들어 ‘평가와 피드백’ 및 ‘복합양식 텍스트와 심포지엄’ 등에 대한 연구 결과를 연계하거나 초점화하도록 도울 것이라 기대합니다.

### 3. 대학작문 관련 첫 번째 필수 강좌에서 주요 과제 및 해당 과제에 대한 평가

영국 대학의 경우, 최종적으로 작성하는 2000단어 에세이는 독자를 일반 대중으로 상정한다고 하였습니다. 비판적 사고력과 구조화된 논증 능력을 갖춘 학술적인 글은 독자로 교수자나 학문 공동체를 상정하는 과제가 많은데, 독자로 일반 대중을 상정한다는 점이 흥미로웠습니다. 미국 대학의 경우, 가장 큰 과제인 심포지엄에서 학생이 이전에 작성했던 분석적 글쓰기를 바탕으로 청중을 학술 담화 공동체가 아닌 일반 대중을 상정하고 복합양식 텍스트를 생성하도록 요구한다는 점이 흥미로웠습니다. 두 대학 모두 대학작문의 주요 과제에서 학술 주제 글쓰기의 독자를 학문 공동체가 아닌 일반 대중으로 상정한 이유가 무엇인지 궁금합니다. 또한 이러한 글쓰기 과제에 대한 평가기준은 무엇인지, 특히 맥락에 대한 고려 능력이나 복합양식 고려 능력도 평가하는지 궁금합니다.

### 4. 글쓰기 피드백

대학 글쓰기 교육에서 건설적인 피드백 절차와 방안을 개발할 필요가 있다는 연구자의 의견에 전적으로 동의합니다. 이 연구는 선정한 두 학교의 사례를 바탕으로 학습자에게 제시할 피드백의 절차와 내용에 관해 구체적 지침을 제시한 점이 인상 깊었습니다.

조사하신 두 대학은 주로 교강사에 의한 지면 피드백과 구두 피드백(일대일 면담 피드백)을 진행하고 있었습니다. 두 대학에서 일대일 면담을 진행하는 목적이나 진행 방식에 주요한 차이가 있었는지, 있었다면 각 접근의

장단점을 무엇이라 보시는지 궁금합니다. 예를 들어, 영국 대학의 경우 일대일 면담 피드백은 먼저 제공된 지면 피드백을 “학생이 어떻게 이해하였는지 확인하는 통로 역할”로 규정하고 “학습자가 피드백을 그릇되게 해석하지 않고 앞으로의 방향성을 이해”하도록 활용된다고 하셨습니다. 만약 면담의 목적이 교강사에 의해 제시된 피드백을 정확히 해석하고 제안된 방향성을 이해하는 것이라면, 해당 면담에서 학습자가 주도적, 능동적으로 대화를 이끌어가기 어렵지는 않았을지요. 이에 반하여 미국 대학작문 수업에서는 학습자와 교강사가 (그림 2)의 면담 체크리스트를 자유롭게 활용하고 면담 후 학습자와 교강사가 각각 일대일 면담 작성표를 작성한다는 점이 흥미로웠습니다. 면담 체크리스트를 학습자가 활용할 수 있었다면 스스로 궁금한 점을 교강사와 상의할 수 있지 않았을까 추측해봅니다.

## 5. 대학 글쓰기의 기본과 본질

이 연구는 ‘대학 글쓰기란 무엇인가’에 대해 질문을 던지면 시작합니다. 연구자의 말씀처럼 모든 대학 기관과 학습자가 처한 맥락을 포용하기 어렵지만, 이러한 질문에 대한 학구적 논의가 필요하다는 의견에 동의합니다. 이 연구가 전제로 한 ‘디지털 지식정보사회’에서 연구자께서는 대학 글쓰기의 기본과 본질을 무엇이라 생각하시는지 궁금합니다. 특히 이 연구에서 조사한 미국 대학의 심포지엄 과제와 같이, 대학작문 관련 필수 과목에 복합양식 텍스트 생성 과제를 포함할 필요가 있다고 보시는지 궁금합니다. 또한 발표문에서 “신입생 작문(FYC)은 일반적으로 대학에서 요구하는 글쓰기 관습을 익히는 학술적 사회화 단계”로 인식된다고 하셨습니다. 연구자께서는 대학 글쓰기 수업의 주요 목표가 학술적 글쓰기를 익히고 학문 공동체와 소통하는 것이라 보시는지, 아니면 사회 참여 전반과 관련된 글쓰기 교육이 필요하다고 보시는지 연구자의 고견을 듣고 싶습니다.

이 연구를 읽으며 대학작문의 목표와 주요 과제, 평가와 피드백 전반에 대해 재고찰하는 기회를 얻었습니다. 소중한 연구를 먼저 읽고, 토론할 기회를 주셔서 감사합니다.

# 대학 교양교육에서 고전읽기

-계명대학교 <교양세미나> 교과목 사례를 중심으로-

최애순(계명대)

## <목 차>

1. 서론
2. 대학에서의 고전읽기와 고전 텍스트 선정의 문제
3. 독후 활동(발표, 토론, 글쓰기)과 고전을 읽는 이유
4. 결론

## 1. 서론

대학에서 인문학이 사라지고 있다. 특히 고전교육은 찾아보기 힘들다. 국문과에서조차 학생들에게 공감이 가지 않는다는 이유를 들어 고전이나 근대문학은 읽히지 않는다. 최근 소설을 읽히거나 1990년대 혹은 2000년대 이후 소설을 읽힌다. 대학의 위기에 맞서서 학생들의 흥미와 재미 욕구를 가장 우선시하는 교육과정 편성에서 '고전'은 점점 설 자리를 잃게 되었다. 그럼에도 불구하고 교양과목에서 고전을 읽히려는 노력들은 간간히 보이기도 한다. 그러나 이런 노력들은 대부분 학생들이 책을 사야 하는 실질적인 부담 때문에 쉽지 않다. 더군다나 저작권 문제로 수업 자료를 학생들에게 제공할 수도 없는 상태에서 교재를 만드는 데도 부담이 따른다. '고전'이란 오랜 기간에 걸쳐서 정전으로 인정받은 작품이어야 하므로, 국문학에서 찾으려면 오랜 기간에 걸친 작품 중에서 저작권 문제가 걸리지 않은 작품으로 한정해야 한다는 문제가 따른다. 또한 실제 수업에서 다루는 데는 시간상의 제약이나 학생들이 읽어야 한다는 전제가 따를 경우, 장편보다는 단편(문학인 경우)을 선호하기도 한다. 이처럼 대학에서의 고전읽기 수업은 여러 난관에 봉착해서 과목들이 점점 사라지거나 읽히지 않게 되는 것을 목도할 수 있다.

고전읽기 수업은 도서 목록과 연계될 수밖에 없다. 고전이라고 지칭하는 목록들을 만드는 작업은 오랜 세월을 거쳐서 진행되어 왔지만 아직도 유동적이다. 그럼에도 불구하고 반복해서 고전 목록에 오르는 작품들은 점점 고전으로서의 지위를 굳혀가게 되고, 각 학교에서 고전수업으로 가르치는 목록에도 오르게 된다. 그러나 고전 목록의 선정 기준에는 늘 지배 이데올로기와 힘의 논리가 작용하고, 어디에서 선정하는지에 따라 추가되기도 하고 배제되기도 하는 일들을 겪는다. 한국 대학에서 가르치는 고전 목록에는 한국 작품이 반드시 들어갈 수밖에 없지만, 안타깝게도 외국에서 편성한 도서 목록에 한국 고전이 들어간 사례를 찾아보기는 쉽지 않다. 한국 고전이 반드시 들어가야 함에도 불구하고 막상 읽히려면 저작권 문제 때문에 교재에 넣거나 새로 책을 편성할 경우 고전문학이나 근대문학 초창기 작품으로 한정할 수밖에 없는 한계가 있다. 문학을 예로 들자면, 한국 작품 중에서 고르고 고르다 결국 김만중의『구운몽』이나 이광수의 작품이 목록에 들어가게 될 수밖에 없는 이유이기도 하다.

이런 여러 난관이나 시행착오를 거치면서도 고전을 읽고자 하는, 혹은 읽히고자 하는 목적은 무엇일까. 그리고 대학에서 고전을 가르치는 이유는 무엇일까. 인문학이 사라지고 학과가 통폐합되고 학생들은 고전을 읽지 않고도 생활하는데 불편하지 않다. 그렇다면 대학에서 학생들의 생활의 편리나 이기와는 거리가 먼 '고전' 읽기 수업을 왜 오늘날에도 수행하는 것일까. 대학 교양교육의 강조는 대학 구조조정이나 대학의 위기와 함께 맞이한 것이어서 씩씩하기도 하다. 교양교육은 아직도 전공과의 세력다툼에서 자리보존을 위한 힘겨루기를 하거나

어느 전공도 속해 있지 않기 때문에 누구나 가르칠 수 있는 영역이라는 편견과 무지 속에서 언제 어떤 과목이 사라질지도 모르는 위태로운 상태에 놓여 있다. 그럼에도 불구하고 교양교육에서 고전읽기를 하는 이유와 그것을 통해 얻는 효과는 무엇일까. 안현효는 대학에서 고전읽기 교육은 ‘통합인문 교양교육’의 핵심과정이라고 강조한다.<sup>1)</sup> 김건우는 좀 더 과감하게 문학교육이 거주할 새로운 장소로 전공이 아닌 ‘교양’ 영역을 제시한다.<sup>2)</sup> 대학에서 인문학, 고전, 문학은 더 이상 전공이 아닌 ‘교양’으로 존립해야 함을 역설하고 있다.

대학 교양교육에서 고전읽기를 통해 무엇을 얻고자 하는 것인지 사례를 들어 따라가 보기로 하겠다. 고전이 우리에게 선사하는 것은 현대사회에서 홍수처럼 쏟아져 나오는 지식이나 정보가 아니다. 그렇다면, 교양교육에서 고전읽기를 통해 얻는 효과는 무엇일까. 본 논문에서 대학에서의 고전읽기는 어떤 활동들로 채워지고, 어떻게 수용되는가를 따라가 보기로 한다.

대학에서 교양교육으로 고전읽기 수업을 진행하고 있는 경우는 의외로 그리 많지 않다. 영남대학교의 <명저 읽기> 수업은 사라졌고, 현재까지 지속되는 사례는 조선대학교의 <명저읽기>이다. 한양대학교의 <고전읽기융합전공>과 경희대학교의 <고전읽기>도 고전읽기 교과목 사례이다. 본 논문에서는 계명대학교에서 필수 교양과목으로 3학점을 이수하도록 하는 <교양세미나> 교과목을 들어 교양교육으로서의 고전읽기 사례를 보여주고자 한다.

## 2. 대학에서의 고전읽기와 고전 텍스트 선정의 문제

대학에 교양 수업을 통해 이루어지는 ‘고전’ 교육은 가장 일차적으로 ‘무엇을 읽힐 것인가’의 문제에 부딪힌다. 계명대학교에서 <교양세미나> 교과목이 계속해서 고전을 읽히는 과목으로 현존할 수 있었던 것은, ‘계명대학교 도서목록 타블라라사 120선’<sup>3)</sup>과 연계되었기 때문이다. 타블라라사 120선 이외에도 서울대학교, 서강대학교 등 대학생이 읽어야 할 세계고전이나 권장도서, 추천도서 등으로 고전 선정 목록은 있다. 국내뿐만 아니라 하버드, 시카고 등 세계 유명대학에서도 늘 명저 100선, 200선 등을 제시하는 고전 목록이 널려 있다. 시대가 바뀌어도 국내외 대학들은 앞 다투어 대학생에게 고전을 읽으라고 강조하고 있다. 그만큼 ‘고전’의 중요성은 4차 산업혁명 시대에도 아무리 강조해도 지나치지 않다는 것을 증명해주는 것이다. 그러나 고전 목록이 있다고 하여서 실질적으로 효과로 이어지기는 쉽지 않다. 계명대학교는 타블라라사 120선 목록을 계명교양총서로 편찬하여 교양 교과목과 독서인증제, 독후감 경시대회 등의 비교과 활동으로 활용하고 있다.

학생들은 <교양세미나> 교과목에서 배울 교재 4권을 1학년 1학기 초에 교재와 함께 배부 받는다. 계명대학교는 타블라라사 120선 도서 목록 중에서 <교양세미나> 수업에서 활용될 핵심도서를 선정하여 한 학기에 4권씩 읽히도록 하고 있다. 이때 각 영역이 골고루 배정되도록 하는 것을 원칙으로 하되, 1학년 대상 교양으로 모든 전공에게 읽혔을 경우 효과를 고려하여 문학(10권)이 가장 많은 비중을 차지하고, 그 뒤에 철학과 역사(5권), 사회와 문화(3권), 과학과 기술(2권)로 구성되어 있다.

Tabula Rasa 핵심도서 20선 목록 (<교양세미나> 교과목 교재 목록)

영역구분	도서명	저자	편·역자	출판사
철학과 역사 (5권)	1. 배움의 기쁨을 기록한 논어	공자	김윤조(역주)	계명대학교출판부
	2. 소크라테스의 변론, 크리톤, 향연	플라톤	유원기	계명대학교출판부

1) 안현효, 「통합인문 교양교육에서 고전교육」, 『교양 교육 연구』 제 13권 3호, 2019.6, 99~123면.

2) 김건우, 「교양 현대문학 교육이라는 ‘제도적’ 문제」, 『반교어문연구』 제 49집, 2018.8, 113~132면.

3) 원래는 115선이었는데, 계명대학교 개교 50주년을 맞이하여 2019년 120선으로 새로 개편하였다.

	3. 삼국유사	일연	박성현	계명대학교출판부
	4. 프로테스탄티즘의 윤리와 자본주의 정신	막스 베버	문성화	계명대학교출판부
	5. 역사 (권장→핵심)	헤로도토스		개발
문학과 예술 (10권)	6. 구약성경(욥기, 전도서, 시편)	정중호		계명대학교출판부
	7. 구운몽	김만중	김영찬	계명대학교출판부
	8. 셰익스피어 희곡선:햄릿, 리어왕, 맥베스, 로미오와 줄리엣	윌리엄 셰익스피어	김종환	계명대학교출판부
	9. 르네상스 미술의 이해	김경미		계명대학교출판부
	10. 이방인. 시지포스의 신화	알베르 카뮈	김지은	계명대학교출판부
	11. 카프카의 명작 단편선 (권장→핵심) ※ 기존 '변신' 도서명 변경	프란츠 카프카		개발
	12. 무정 (권장→핵심)	이광수		개발
	13. 아Q정전 (권장→핵심)	루쉰	최은정	계명대학교출판부
	14. 마음 (신규)	나쓰메 소세키		개발
	15. 벨킨이야기 (신규)	알렉산드르 푸쉬킨	조미경	계명대학교출판부
사회와 문화 (3권)	16. 자유론(1번 사용한 후 '미국의 민주주의'로 교체)	존 스튜어트 밀	유원기	계명대학교출판부
	17. 소통과 공감의 길라잡이: 명심보감	범립본	권상우	계명대학교출판부
	18. 정선 목민심서 (철학과역사→사회와문화) 영역 변경	정약용	김기주	계명대학교출판부
과학과 기술 (2권)	19. 지구환경 위기와 생태적 기회 (신규)	김종원		계명대학교출판부
	20. 바이오테크놀로지와 생명윤리 (신규)	유민		계명대학교출판부
글로벌 리더십 /진로 탐색 (0권)				

- 총 20권으로 외부도서의 문제점이 제기되어 모두 계명출판사에서 간행된 책으로 구성됨
- 전공과 관계없이 1학년 학생들이 읽을 수 있고 토론거리가 많이 생성될 수 있는 문학과 예술 영역을 늘림.
- 총 20권 중 10권으로 구성됨
- 핵심 도서 20권의 활용년도도 계획됨
- 핵심도서 활용 연도는 아래 내용을 고려하여 정해짐

1. <철학과 역사> 영역의 도서는 총 5권이므로 매년 1권씩 활용한다.
2. <사회와 문화> 영역 도서는 총 3권, <과학과 기술> 영역 도서는 총 2권이다. 두 영역의 도서를 합한 도서가 5권이므로 매년 1권씩 활용한다.
3. <문학과 예술> 영역 핵심도서는 총 10권이므로 매년 2권씩 활용한다.
4. 적용 순서는
1) 개발된 도서 중에 미사용 도서
2) 계명교양총서에서 선정된 핵심도서
3) 개발 예정 도서
4) 개발도서 중 활용했거나 활용 중인 도서 순으로 한다.
5. 동양과 서양 도서를 적절하게 안배한다.

[표 11] <교양세미나> 교재(핵심도서) 활용 연도 일람

2019년도

서명	저자 (역자)	출판사
프로테스탄티즘의 윤리와 자본주의 정신	막스 베버, 문성화	계명대학교출판사
이방인	알베르 까뮈, 김지은	계명대학교출판부
구운몽	김만중, 김영찬	계명대학교출판부
명심보감	법림본, 권상우	계명대학교출판부

2020년도

서명	저자 (역자)	출판사
배움의 기쁨을 기록한 논어	공자, 김윤조	계명대학교출판부
아큐정전	루쉰, 최은정	계명대학교출판부
셰익스피어 희곡	윌리엄 셰익스피어, 김종한	계명대학교출판부
자유론	존 스튜어트 밀, 유원기	계명대학교출판부

2021년도

서명	저자 (역자)	출판사
역사	헤로도토스, 미정	개발
무정	이광수, 미정	개발
벨킨이야기	알레산드르 푸쉬킨, 조미경	계명대학교출판부
지구환경의 위기와 생태적 기회	김종원	계명대학교출판부

2022년도

서명	저자(역자)	출판사
삼국유사	일연, 박성현	계명대학교출판부
카프카 명작 단편선	카프카, 미정	개발
마음	나쓰메 소세키, 미정	개발
바이오테크놀로지와 생명 윤리	유민	계명대학교출판부

서명	저자	출판사
소크라테스 변론, 크리톤, 향연	플라톤, 유원기	계명대학교출판부
구약성경		계명대학교출판부
르네상스 미술의 이해	김경미	계명대학교출판부
목민심서	정약용, 김기주	계명대학교출판부

○ 핵심도서의 년도별 구성은 각 년도별로 총 4권씩 구성되며 문학과 예술 영역이 두 권씩 배치되고, 다른 책들이 돌아가며 한 권씩 배치됨. 각 년도별 총 4권은 동양 2권, 서양 2권을 기본 구성으로 함

몇 년 동안 가르쳐 본 교수자들의 의견을 수렴한 결과 학생들에게 고전을 읽히는 과정에서 가장 효과적인 것은 ‘문학’ 작품, 그 중에서도 서사가 있는 소설이었음을 감안하여 한 학기 4권 중에 문학 작품을 2권씩 배치하였다. 그리고 나머지 두 권은 사회와 역사, 과학기술 관련 책들로 구성했다. 따라서 <교양세미나> 수업 사례 중 본 논문에서는 중요하게 다루어지는 문학 관련 부분을 대표적인 예로 가져왔음을 밝힌다. 특히 문학은 가르치다 보면, 학생들의 전공과 상관없이 어렵지 않게 읽을 수 있고 더불어 ‘통합된 사고력’을 기르는 데 도움이 된다. 가령, 문학을 가르치기에 앞서 교수자는 교재 안내를 하게 되는데 이때 그 작품을 읽는데 도움이 되는 시대적 배경과 작가의 삶에 관한 배경지식을 학생들에게 심어 준다.

#### 영역 간의 경계 허물기- 문학 작품에서 역사적(시대적) 배경지식의 활성화

작가가 살았던 시대적 배경과 작가의 삶은 작품을 읽고 현대 독자들이 공감하거나 이해하는데 도움이 된다. 더불어 대학 교양교육으로서의 고전읽기에서 문학은 문학 텍스트뿐만이 아니라 시대적 배경이나 역사 이야기와 함께 뒷받침되므로, 인문고전에서 문학, 역사, 철학의 전공 영역의 ‘경계’를 두기보다 이 영역들이 고전읽기와 공감과 소통이라는 목표 아래 현대사회와 비교하여 학생들이 자신의 삶을 반추하는 계기가 되는데 의의가 있다. 고전 시대에 철학, 수학, 과학, 문학의 경계가 없었듯이 고전읽기에서 전공이나 영역을 강조하는 것은 불필요하다. 학생들의 이해에 도움이 된다면 <셰익스피어 희곡선>을 읽는 과정으로 르네상스나 16세기 문화 부흥을 함께 들여다 볼 수 있다. 역사와 문학, 철학과 문학, 철학과 역사, 그리고 인간의 삶은 서로 ‘경계’로 구획되지 않는다. 그러므로 고전읽기로서의 인문학은 대학교양에서 전공과 상관없이 전체 학생에게 가르치는 필수 과목으로서의 가치를 지닌다. 계명대학교 <교양세미나> 교과목은 1학년을 대상으로 전체 학생에게 가르치는 필수과목이다. 대학마다 <명저 읽기> 혹은 <고전읽기>라는 교양과목이 있지만, 학교 전체에서 도서 목록을 만들어서 그것을 전체 학생의 교양 수업과 연계시키는 커리큘럼을 가진 사례는 흔치 않다. 그런 면에서 계명대학교 <교양세미나> 교과목은 앞으로 영역의 구분이 없어지고 미래 4차 산업혁명 시대에 필요한 융복합 인재를 양성하는데 필수적인 교양교육을 지속적으로 수행하고 있다고 볼 수 있다. 대학 교양교육으로서의 고전읽기는 전공 영역 간의 경계를 허물면서 역사, 철학, 문학, 사회, 과학의 영역이 하나로 ‘통합’된 사고로 확장된다. 인문학 혹은 고전읽기가 한 전공에서 담당하는 것보다 ‘교양’으로서 적합한 이유이다.<sup>4)</sup>

### 3. 독후 활동(발표, 토론, 글쓰기)과 고전을 읽는 이유

<교양세미나> 교과목의 교육목표는 ‘동서양의 고전을 읽고 발표와 토론을 통해 합리적 사고와 종합적 판단력을 길러 개방적이고 폭넓은 안목과 도덕적 인성을 갖추 수 있도록 하는 것이다. 이를 위해 독서와 발표에 필요한 다양한 방법을 익히고, 토론을 통해 합리적 의사소통 능력을 기르도록 한다.’는 것이다. <교양세미나>의

4) 안현효, 「통합인문 교양교육에서 고전교육」, 『교양 교육 연구』 제 13권 3호, 2019.6, 101면 참조.



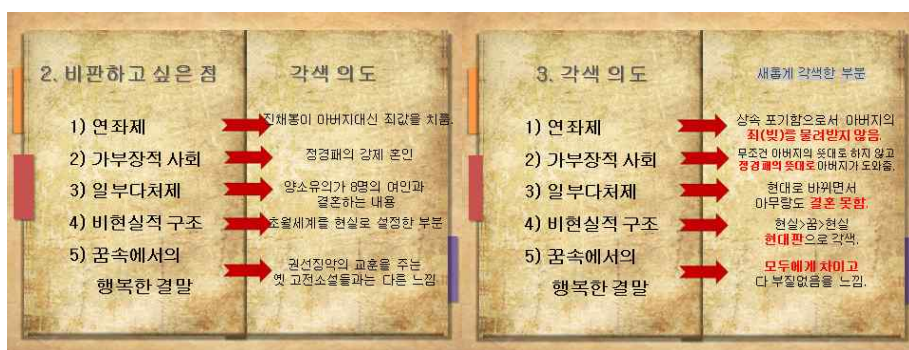
교과목 활동에서는 독서하기 못지않게 ‘발표’와 ‘토론’이 강조된다. 대부분 고전읽기 수업은 글쓰기가 많이 강조되지만, 계명대학교의 <교양세미나>는 발표와 토론이 강조되어 교재에 따라 다양한 활동으로 진행된다. 물론 글쓰기도 한 활동으로 들어간다. 그러나 발표와 토론이 글쓰기보다 비중이 결코 작지 않다는데 <교양세미나> 교과목의 의의가 있다.

<교양세미나> 교과목은 크게 독서하기와 독서 후 활동으로 나누어진다. 기본적으로 시험을 보지 않고 활동이 많은 수업이라 참여 점수가 포함되므로 학생들의 적극적인 참여를 유도한다. 코로나 이후 원격수업에서 교수자들의 가장 큰 고민도 수업 활동에 관한 부분이었다. <교양세미나> 교과목의 독서 후 활동은 발표, 토론, 글쓰기로 이루어진다. 발표하기는 여러 방법들을 고안하는데 그 중 <셰익스피어 희곡선>과 <구운몽>을 중심으로 살펴보고, 토론하기는 <아Q정전>과 <이방인>의 사례를 들어보기로 하겠다. 한국 고전은 저작권 때문에 고전문학이나 1910년대에서 1920년대까지의 작품을 선정해서 읽히는 수밖에 없다. <교양세미나> 핵심도서 중 한국 고전은 <구운몽>과 2021년 교재로 사용될 <무정>이 전부이다. <무정>은 2021년 선정 목록이라 아직 가르치기 전이고, 이미 가르친 사례는 한국 문학으로는 <구운몽>이 유일하다. <구운몽>에 대해서도 교수자들의 의견이 분분했다. ‘재미가 없다’라든가 ‘학생들이 이해하기 어렵다’든가 하여 빼버리자는 의견도 많았으나 결국 한국 고전 중에 대체할 작품이 마땅치 않아 선정하는 쪽으로 결정이 되었다.

## 1) 발표하기 활동- <구운몽>과 <셰익스피어 희곡선>

### <구운몽> -고전의 현대적 변용/ 다시 쓰기- 패러디 창작

<구운몽>은 고전이라 내용이 어렵고 이해되지 않고 학생들에게 재미가 없다라는 견해가 많았다. 그러나 의외로 온라인상에서 구운몽 패러디 영상물 제작이 활발하게 이루어지는 것을 볼 수 있다. <구운몽>은 고전의 현대적 변용 부분에 주목하여 학생들이 발표하였고, 각 조들은 다양한 아이디어로 고전 <구운몽>을 패러디하였다. 고전이라 낯설고 생소하게 느껴질 수 있는 <구운몽>을 새롭게 재창작하는 활동은 즐거이도 익히고 현대식으로 적용하여 비판적 사고를 기르는 데 도움을 줄 수 있다. 현대적 변용에서 중요한 것은 각색 의도이다. 즉 비판하고 싶은 점을 각색하여 현대적으로 새롭게 변용해 보는 것이다. 아래는 학생들의 각색 작품 중 의도를 밝힌 부분이다.



### 『셰익스피어 희곡선』- 인상 깊은 장면이나 대사를 엮어 연극하기

5) 황인순·김보현, 「대학 교양국어교육의 고전문학 텍스트 활용 연구- 비평적 글쓰기를 위한 모형 구축을 중심으로」, 『한국문학이론과 비평』 제 77집, 2017.12, 31~54면.

『셰익스피어 희곡선』안에 들어 있는 작품은 <맥베스>와 <로미오와 줄리엣>이다. 희곡이기 때문에 대사가 인상적이고 따라 읽지 않으면 과장되거나 하여 감정이입하기 힘들 수도 있다. 희곡 작품이므로 스스로 따라 읽어 보거나 연극으로 활동해 보는 것이 중요하다. 연극 활동은 조별 작업으로 이루어지며, 각각 역할을 맡아서 수행한다. 인상 깊은 대사를 따라 읽거나 연극으로 표현해 보는 활동은 작중 인물에 감정이입하는데 도움이 된다.

문학 작품 읽기에서 가장 초점이 맞추어지는 부분은 인물들에 대한 공감과 이해이다. 맥베스, 벵코우 등의 인물에 감정이입하여 ‘내가 만약 맥베스라면’, ‘내가 만약 벵코우라면’ 등을 가정하고 맡은 역할에 몰입하도록 유도한다. 감정이입하여 자신이 연기했던 인물이나 다른 사람이 연기했던 역할을 함께 연극으로 재현한 이후, 각각의 인물에 대한 공감 정도를 토론으로 확장하기도 한다. <맥베스>의 유명한 대사인 ‘피는 피를 부른다 (Blood will have blood)’와 같은 문구를 암기하기도 하면서 셰익스피어가 언어의 마술사임을 실감하도록 한다.

<교양세미나> 발표하기 활동은 교재마다 다르게 주어지는 것이 특징적이고, 기본적인 이해를 위해 얼마나 이해하였는가를 보는 개념 혹은 내용 정리 발표로 진행되기도 한다.

## 2) 토론하기 활동- <이방인>과 <아Q정전>

### <이방인>- 독서토론과 조별토론대항

<교양세미나>에서 중요한 활동은 토론하기이다. <교양세미나> 교과목 토론 활동은 크게 독서토론과 찬반이 갈리는 조별 토론대항 형식을 취한다. 독서토론은 책을 읽으며 나오게 되는 여러 질문/의문/비판 형태의 토론 주제를 뽑아서 다양한 이야기를 나누는 활동이다. 이때 토론주제를 조원들끼리 의논하여 한 조당 2개 정도씩 제시하도록 한다.

1조: 이방인은 과연 누구인가?

    뫼르소 재판의 과정이 공정했는가?

2조: 엄마의 죽음에 대한 뫼르소의 태도

    카뮈가 말하는 죽음의 의미

3조: 뫼르소에게 마리는 어떤 의미였는가?

    카뮈는 왜 뫼르소라는 인물을 창조했을까?

4조: 뫼르소는 마리를 사랑했는가?

5조: 뫼르소가 생각하는 진정한 삶의 가치는 무엇인가?

6조: 뫼르소는 과연 이방인인가?

    뫼르소는 왜 살인을 저질렀을까?

<이방인>을 읽은 후 각 조마다 뽑은 토론주제를 보면, 이것만 이야기해도 어느 정도 주제가 드러나게 됨을 알 수 있다. 토론주제를 글쓰기 주제로 확장하는 이유는 여기에 있다. 독서토론이 자유롭게 의견을 개진하는 것이 특징이라면, 조별 토론대항 주제는 찬반이 갈리는 것으로 선정해야 한다는 것이 전제로 깔린다. 조별 토론대항 주제는 문학 작품인 경우는 작중 인물(혹은 행동)에 대한 공감/감정이입 정도에 관한 것이 많다.

<이방인>은 세 죽음을 둘러싸고 인물의 행동에 공감이 가는지에 대한 조별 토론대항이 펼쳐졌다. 그 핵심에는 ‘뫼르소라는 인물의 행동에 공감할 수 있는가’가 자리한다. 즉 뫼르소라는 인물을 이해하는 데 초점이 맞추어지게 되면서, ‘나라면 어떻게 했을까’에 집중하게 된다. 주변에서 뫼르소와 같은 인물을 대할 때 어떻게 하는가/ 나 자신은 뫼르소인 적이 없었는가/ 나는 이방인이 아닌가 등의 의문이 이어지게 된다.

<이방인 > 조별 토론대항

1조, 6조: 엄마의 죽음에 대한 뫼르소의 태도- 공감할 수 있는가/ 없는가

2조, 5조: 아랍인에 대한 뫼르소의 살인 - 이해할 수 있는가/ 없는가

3조, 4조: 뫼르소의 살인에 대한 재판(사형선고)- 재판과정이 타당한가/ 부당한가

조별 토론대항까지 하고 나면, 누군가는 뫼르소를 끔찍하게 싫어하기도 하고, 누군가는 뫼르소를 그렇게 묻고 간 사회를 들여다보기도 한다. 극명하게 갈리는 의견을 들여다보면서 사회에서 이방인으로 사는 것이 얼마나 힘겨운 것인가를 새삼 알 수 있게 된다. 뫼르소가 아니더라도 사회에서 정상으로 여기는 삶에서 벗어나는 순간, 살아가기가 힘들다는 사실을 <이방인> 토론을 통해 학생들은 피부로 느끼게 된다.

### <아Q정전>의 독서토론과 시사토론(왕따 문제 등)으로의 확대

루신의 <아Q정전>을 읽기 전, 학생들은 ‘정신승리법’이 정확히 어떤 의미인지, ‘정신승리네’ 라는 말을 하면서도 그 말이 어디로부터 기인하는지 몰랐다. 루신의 <아Q정전>을 읽은 후, 학생들은 ‘정신승리법’이라는 용어에 대해서 다시 한 번 알게 되고, 나 자신도 아Q처럼 자기합리화를 하던 순간이 있었음을 인식하게 된다.

<아Q정전>에서 독서토론은 ‘아Q에게 정신승리법이란 최선의 방법이였을까’로 진행해 보면서, 아Q라는 인물에 집중해서 감정이입해 보도록 유도한다. 그런 후, 아Q와 같은 인물이 있으면 어떻게 대할 것인지의 문제, 즉 왕따 문제 등으로 확장하여 시사토론으로 이끌어갈 수도 있다. 시사토론이라고 하더라도 독후 활동의 연장이기 때문에 책 내용이 반드시 들어가는 것을 전제로 한다.

문학에서 다루는 주제 중 현대 대학생들에게 적용해 볼 만한 것들은 사회에서의 왕따 문제와 나와 다른 사람, 즉 이방인에 대한 이해이다. 그런 면에서 <이방인>과 <아Q정전>을 읽고 함께 토론해 보는 과정은 내가 얼마나 나와 다른 사람에 대한 반감을 가지는지에 대해 새삼 인식하게 한다. 만약 뫼르소나 아Q와 같은 인물이 내 주변에 있다면 나는 어떻게 대할 것인가에 대한 가정으로부터 시작하는 것도 문학 독서토론으로 적절하다.

나와 다른 사람이라고 하여 편견을 가지고 대하진 않았는지, 혹은 사회의 관습화된 정형으로부터 벗어날 경우 얼마나 살기 힘든지 등에 관해 한 번 생각해 보는 것만으로도 타인을 이해하고 공감하는데 도움이 될 수 있다. ‘죽음에 슬퍼해야 한다’, ‘죽음은 슬픈 것’, ‘장례식장에서는 눈물을 흘려야 한다’라는 관습들은 다른 방식으로 죽음을 대하는 사람들을 격리시키고 배제해 나간다. 가족관계도 마찬가지이다. 현대사회의 가족은 친밀하지 않을 수도 있다. 모든 감정을 공유하지 않을 수도 있다. 문학 속에서 나와 다른 삶을 이해하는 법이나 혹은 내가 미처 깨닫지 못했던, 관습화된 사회 때문에 숨겨 왔던 감정에 마주하기도 한다. 그러면서 서로 소통하고 공감하는 법을 배우는 것이 <교양세미나> 토론활동의 목표이다.

교양교육으로서의 고전읽기는 등장인물에 감정이입을 하거나 공감하는 능력을 길러 줄 수 있다. 인간은 살아가면서 직접 체험할 수 있는 부분이 극히 제한되어 있다. 문학은 직접 경험할 수 없는 영역에 대한 이해와 공감 능력을 길러 줌으로서 나와 다른 사람을 이해하고 함께 살아갈 수 있도록 해 준다. ‘이방인’이나 ‘정신승리법’과 같은 용어는 책을 읽기 전에는 나와는 상관없는 것들이었다. 그러나 책을 읽고 토론하는 과정을 통해 학생들은 스스로를 반추하게 된다. ‘나는 이방인이었던 적이 없는가’, ‘나 역시 편견으로 다른 생각을 가진 사람을 몰아 붙인 적이 없는가’, ‘나는 왕따거나 주변으로부터 인정받지 못한 적이 없는가’, ‘나도 아Q와 같은 사람을 왕따시키거나 무시한 경험이 없는가’ 등의 토론을 통한 비판적 사고를 통해 ‘나 자신’에 대해 온전히 들여다보게 하는 기회를 제공한다. 고전읽기의 가장 일차적인 목적은 바로 ‘나 자신을 돌아보는 것’이다.

고전이란 완벽하지 않다. 다시 읽어도 새로운 느낌을 주는 책이다. 고전이 지금 이 시대 이야기가 아니라고 하여 케케묵은 옛이야기에 머무른다면, 현대 우리가 읽는 의미가 없다. 고전읽기 수업에서 가장 중요한 것은 **현대사회와의 비교**이다. 현대사회와 맞지 않는 부분은 비판하기도 하고, 혹은 과거에는 소중했던 가치가 현대사

회에서 상실된 것을 비교해보면서 무엇을 잊고 살아가고 있는가를 돌아보기도 한다. 그래서 고전읽기의 가장 중요한 가치는 현대사회와의 비교를 통해 우리 자신의 삶을 돌아보는 것이다.

<논어>와 <자유론>, <프로테스탄티즘의 윤리와 자본주의 정신> 같은 역사와 철학, 사회와 문화 관련 고전의 토론은 현대사회와 비교하여 '시사토론'에 가깝게 진행된다. 고전은 현대사회와 비교하여 현재 '나'의 삶에 연관 될 때에 비로소 가치가 있다. 발표와 토론 활동으로 진행된 후, 기말고사 기간에 글쓰기로 마무리하게 된다. 글 쓰기는 주로 주제가 있는 독후감(주로 문학 작품)/ 현대사회와의 비교를 통한 비판적 글쓰기(문학 이외의 작품) 등으로 주어지게 된다. 각 교재가 끝날 때마다 간단한 독후 글쓰기를 작성하기도 한다.

## 4. 결론

'고전'이 완벽할 필요는 없다. 비판하면서 현대를 반성하기도 하고, 현대가 과거와는 많이 달라졌음을 느끼 기도 하고, 현재 잊혀진 가치를 새삼 되새기기도 한다. <논어>에서 효의 강조는 학생들에게 가장 비판받는 부분 중 하나이다. 그러나 아들이 아버지를 죽이고 부모가 자식을 살해하는 현대사회에서 예전에는 중요했던 가치들이 언제부터 중요하지 않게 된 것일까. 우리는 무엇을 잃어버리고 살아가고 있는가. 반대로 과거에는 중요 하지 않았던 가치들이 새롭게 인식되기도 한다. 남녀가 유별하다든가, 여자는 이래야 한다라는 구절도 학생들에게 가장 많은 반감을 사는 부분이다. 그만큼 과거에 비해 남녀에 대한 인식이 달라졌음을 알 수 있다. 현재와 맞지 않는 부분에 반감을 가지고 비판하기도 하지만 잠시 현대사회에서의 우리 삶을 정지시키고 반추해 보는 계기가 되기도 한다. 고전은 삶을 돌아보게 한다는 점에서 대학교육에서의 가치가 있다. <프로테스탄티즘의 윤리와 자본주의 정신>을 읽으며 잠시 우리는 무엇 때문에 이렇게 바쁘게 시간에 쫓기며 살아가고 있는가. 지금 하고 있는 직업이 내가 진정 좋아하는 일인가에 대해 생각하게 한다. <자유론>을 읽고 자유를 주장하면서도 정작 나는 다른 의견을 내는 사람을 이상하다 여기고 은근히 배제시키고 있지는 않은지 혹은 내가 모두가 동의할 때 과감히 다른 의견을 내 본 적이 있는가에 대해 돌아보게 한다. 그것이 바로 전자매체로 스킵해서 정보를 습득하고, 빠른 속도로 달리는 댓글에 젖어 가고 있는 우리가 고전을 '정독'하는 이유이다.

## <참고문헌>

- 교양글쓰기 교재편찬위원회, 『교양글쓰기』, 계명대학교 출판부, 2009(초판), 개정1판(2014), 개정2판(2015).  
김건우, 「교양 현대문학 교육이라는 '제도적' 문제」, 『반교어문연구』 제 49집, 2018.8, 113~134면.  
안현효, 「통합인문 교양교육에서 고전교육- 대학교육 혁신에서 교양교육가강화 방안」, 『교양교육연구』 제 13권 제 3호, 2019.6, 99~123면.  
황인순·김보현, 「대학 교양국어교육의 고전문학 텍스트 활용 연구- 비평적 글쓰기를 위한 모형 구축을 중심으로」, 『한국문학이론과 비평』 제 77집, 2017.12, 31~54면.

## ‘대학 교양교육에서의 고전 읽기’에 대한 토론문

유승현(고려대)

최애순 선생님의 발표문 <대학 교양 교육에서의 고전 읽기>는 선생님께서 직접 수업에 참여하고 계신 계명대학교 <교양 세미나> 과목의 사례를 근거로 하여, 대학 교육에서의 고전 읽기의 필요성 및 효과에 주목하고 있는 글입니다. 교양 교육이라는 큰 범주의 교육 방법론을 실제 사례를 통해 제시하여 교육의 현장을 구체적으로 파악할 수 있었습니다. 발표문에서 중요하게 쓰이고 있는 인문학 혹은 교양, 융복합 등의 용어는 지식의 전문화, 기술의 분업화로 인해 조각난 인간의 성정과 능력을 회복하여 도래할 새로운 시대를 현명하게 맞이하기 위해 최근 강조되고 있는 용어들입니다. 발표문에서는 이 같은 시대의 강조점과 관련하여 고전 읽기의 중요성을 강조하고 있습니다. 그러한 부분들에 깊은 공감을 표하며 이 글의 그러한 의도가 보다 명확하게 드러나기 위해 필요한 지점들을 몇 가지 짚어보도록 하겠습니다. 이는 교양 교육에 대한 토론자의 이해 부족으로 인한 것일 수 있지만 토론자의 질문에 대한 답변을 통해 발표자께서 보다 촘촘하게 이해의 맥락을 채워나가는 데 도움이 될 수 있기를 바랍니다.

사실, “고전”이라고 하는 개념 자체가 갖는 미확정성, 유동성 때문에 교양 교육과 고전과의 관계, 교양 교육에서 고전 읽기가 중요한 이유에 대해서는 다양한 의견이 있을 수 있다고 생각합니다. 발표자께서 글에서 언급하고 계신 “나 자신을 돌아보는 것”, “현대사회와의 비교”가 발표자께서 생각하시는 고전 읽기의 필요성에 해당된다고 생각합니다. 그리고 고전으로 정전화된 문학 텍스트를 읽을 때 그 효과가 가장 잘 드러난다고 발표자께서는 말씀하고 계십니다. 문학 텍스트가 가지는 서사성, 캐릭터화된 인물 등은 독자로 하여금 보다 독서에 몰입하게 만들고 숨겨진 문제제기에 흥미를 느끼게 만든다는 점이 그것을 가능하게 만드는 것이겠지요. 그런데 그렇게 생각하고 보면, 굳이 “고전”으로 정전화된 것들만이 그러한 효과를 자아내는가, 하는 의문이 듭니다. 저런 효과들은 “고전”이어서가 아니라 “문학”이 가지는 속성이 아닐까 하는 것이지요. 그렇다면 굳이 고전 읽기가 아니라 문학 읽기여도 무방한 것이 아닐까 하는 생각이 들었습니다. “현대 사회와의 비교”라는 점 또한 “고전”의 시대를 통해서만 가능한 것일까요? 글의 첫머리에서 고전 읽기 교육이 쇠퇴하고 있다는 점을 강조하며 발표자께서는 최근 수업에서의 독서 경향을 1990년대-2000년대 텍스트 읽기로 한정되는 경향이 있다고 말씀하셨습니다. 그런데 2000년대 이후 출생한 학생들이 떠올리는 1990년대는 현대 사회와의 비교가 충분히 가능한 시대이며, 따라서 1990년대의 텍스트를 통해서 현 시대를 돌아보는 계기를 찾아내는 것도 가능하다고 생각합니다.

토론자의 앞선 문제 의식은 결국 “고전이란 무엇인가?”라고 하는 답하기 어려운, 그러나 반드시 답을 요하는 문제 제기에 그 근원이 있다고 생각합니다. 발표자께서 말씀하신 것처럼, 고전의 정전화 과정에는 다양한 알력이 개입되게 됩니다. 그 힘들은 “고전”의 “고전됨”과는 무관한 것들이어서 문제가 되곤 합니다. 여기에서 발표자께서 생각하시는 “고전”의 조건이 궁금합니다. 그리고 고전의 정전화가 이상적으로 이루어진다고 하더라도, 대학 교육 안에서 텍스트를 선정하는 과정은 또한 다른 현실적인 이유들로 선택의 폭이 좁아진다고 하셨는데 그렇다면 그것은 결국 대학 고전 교육의 한계점이 아닐까요? 저작권과 관련된 그러한 한계점을 극복하기 위한 방안에 대해서 생각해보신 것이 있는지도 궁금합니다.

다소 지엽적인 문제라고 생각합니다만, 계명대의 고전 읽기 수업에서 텍스트로 삼는 대상 작품들은 ‘계명대학교 도서목록 타블라라사 120선’과 연계된다고 하셨습니다. 저 120선의 선정 근거가 궁금합니다.

# 정신과학의 측면에서 살펴본 교양의 의미와 교양에 있어서 고전서사문학의 교육적 가치

정상원(고려대)

## <목 차>

1. 들어가며
2. 정신과학의 측면에서 살펴본 교양의 의미
  - 2.1. 보편성을 향하는 과정 혹은 보편성의 결과로서의 교양
  - 2.2. 보편성의 가능조건이자 윤리적 앞으로서의 공통감각
3. 교양에 있어서 고전서사문학의 교육적 가치
  - 3.1. 윤리적 앞에 있어서 서사문학의 탁월성
  - 3.2. 윤리적 앞에 있어서 시공간적 간격의 탁월성
4. 나오며

## 1. 들어가며

이 논고는 정신과학(Geisteswissenschaften)<sup>1)</sup>의 측면에서 “교양Bildung”<sup>2)</sup>의 의미를 살펴보고 이에 비추어 고전서사문학<sup>3)</sup>의 교육적 가치를 증시(證示)하는 데 그 목적이 있다.

정신과학은 인간의 실천적 삶(bios praktikos)에 있어서 좋음(to agathon)의 문제를 다룬다. 그리고 실천적 앞을 함양하여 타인과 더불어 좋은 삶을 사는 것을 목적으로 삼는다.<sup>4)</sup> 후술하는 논의를 통해서 드러나겠지만 교양은 정신과학의 ‘본령’<sup>5)</sup>이다. 따라서 그 의미를 살펴보려는 것은 정신과학의 존재론을 다시 한 번 점검하고

- 1) 정신과학은 자연과학(Naturwissenschaften)이 아닌 학문적 영역을 가리킬 때 사용하는 용어이다. 이 용어는 인간에 대한 과학을 다룬 밀(J. S. Mill)의 『도덕과학의 논리학에 대하여(On the Logic of Moral Science)』를 ‘정신과학 혹은 인간과학의 논리학에 관하여(Von der Logic der Geisteswissenschaften oder moralischen Wissenschaften)’로 번역한 데에서 그 기원을 찾을 수 있다. GW, I, p.9./1권, p.19 참고. 여기에서 GW와 라틴어 숫자는 관계에 따라 가다머의 『전집(Gesammelte Werke)』과 그 권수를 나타낸 것이다. 가다머 『전집』 I권으로부터의 인용은 아라비아 숫자로 원문의 쪽수와 번역본의 쪽수를 슬래시(/)를 사용하여 함께 표기한다. 그 외의 가다머 『전집』은 마찬가지로 GW로 약칭하고, 라틴어 숫자로 권수를, 아라비아 숫자로 쪽수를 표기한다. 자세한 서지 사항은 참고 문헌을 살펴보기 바란다.
- 2) GW, I, p.15./1권, p.27. 여기에서 ‘교양’으로 번역된 ‘Bildung’은 독일어 이외의 언어에서는 정확히 상응하는 단어를 찾기 어렵다. 그래서 예컨대 프랑스와 영미에서는 civilisation, culture, formation, instruction, education, learning 등으로 다양하게 번역하거나 원어 그대로 사용한다. G. Bollenbeck, *Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters* 1. Aufl., Suhrkamp, 1996 참고. 우리나라에서도 도야, 교육, 육성, 교양 등 다양한 번역어를 사용하여 표기하거나 원어를 그대로 사용한다. 그러나 이는 ‘Bildung’에 상응하는 낱말이 없다는 점 때문만은 아니다. 뒤에서 살펴보겠지만, ‘Bildung’은 사용되는 문맥에 따라 다종다양한 뜻을 가질 뿐만 아니라, 일정한 합의에 의해 변천을 거듭해온 역사적 개념이기 때문이다.
- 3) 본고에서는 이 용어를 엄밀하게 규정하지 않는다. 다만 ‘오랜 세월동안 그때마다 달리 그리고 새롭게 이해되면서 우리에게 삶의 방향을 제공해준 서사문학’을 고전서사문학이라고 부르고 논의를 전개한다.
- 4) 정신과학은 자연과학을 모범으로 삼는 밀이나, 자연과학처럼 특수학(scientia particularis)의 하나로 정신과학을 건립하려했던 딜타이(W. Dilthey)의 논의를 통해 자연과학과의 본질적 차이(Wesensunterschied)가 왜곡된 바 있다. 이후 정신과학은 하이데거(M. Heidegger)와 가다머(H. G. Gadamer)에 이르러 삶 전체를 대상으로 삼는 보편학(scientia universalis)이자 실천적 앞(Wissen)의 영역이라는 점, 실천적 삶의 한 가능성인 이론적 삶(bios theoretikos)을 자연과학적 실존의 측면에서 구현한 앞의 영역이 바로 자연과학이라는 점이 밝혀진다. 이에 대한 상세한 논의는 정상원, 「고전서사문학의 교육적 가치에 대한 정신과학적 고찰」, 『고소설연구』47, 한국고소설학회, 2019, pp.233-252을 참고하기 바란다.

다듬는 성격의 작업이다.

한편 고전서사문학을 포함한 고전문학은 문학 및 시공간적 거리의 참된 가치를 알지 못하는 진영에 의해 그 교육적 입지가 줄어든 지 오래이다.<sup>6)</sup> 이에 정신과학의 핵심 개념인 교양에 있어서 우리가 고전서사문학을 읽고 배워야하는 까닭이 무엇이며 어떠한 것인지를 다루려는 시도는 고전서사문학 교육이 '학문으로서 안전한 길'<sup>7)</sup>을 걸을 수 있도록 해주는 작업이기도 하다.

이렇게 본다면, 본고의 논의는 정신과학과 정신과학의 중요한 하위 영역인 고전서사문학 교육에 있어서 존재론적 토대를 제공해준다고 말할 수 있다.

그동안 우리 학계에서는 교양의 정신과학적 의미와 관련하여 몇 편의 탁월한 연구<sup>8)</sup>가 제출된 바 있다. 그러나 선학들의 논의는 교양 그 자체만을 다루었다는 점에서 본고와 같은 논의의 목적과 성격을 가진 연구는 사실상 처음으로 시도되는 일이다.<sup>9)</sup> 본고는 기존의 연구를 보완하여 교양의 의미를 재조명하고, 이를 바탕으로 고전서사문학의 교육적 가치를 밝히는 데까지 나아가려하는데, 논의의 구체적인 순서는 다음과 같다.

2장에서는 먼저 가다머의 정신과학론을 중심으로 교양의 역사적·내용적 변이양상과 현재적 의미를 살펴본다. 그런 다음 교양의 가능조건인 공통감각(sensus communis)에 대해 살펴볼 것인데, 기존의 연구는 대부분 비코(G. B. Vico)의 논의를 중심으로 공통감각을 다룬 바 있다. 그러나 공통감각의 기원은 실천지(實踐知, Phronesis)에 관한 아리스토텔레스(Aristotelis)의 논의에 있고, 우리는 실천지를 통해 공통감각의 성격을 더욱 명확하게 이해할 수 있다. 따라서 아리스토텔레스의 실천지를 자세히 다룰 것인데, 이것이 바로 교양의 의미에 대한 기존의 연구를 보완하는 부분이다. 이러한 논의를 통해 우리는 윤리적 앎을 토대로 교양을 확보할 수 있다는 결론에 이르게 된다. 따라서 3장에서는 윤리적 앎과 관련하여 서사학과 시공간적 간격이 갖는 탁월성을 밝힘으로써 교양에 있어서 고전서사문학의 교육적 가치를 입증할 것이다.<sup>10)</sup>

그러나 상술한 바를 통해서도 드러나듯이 본고는 그 목적과 성격 상 사태-내용적인 무엇을 구체적으로 논의하지 않으며, 존재론적인 논의에 집중할 수밖에 없다. 때문에 다만 시론적인 성격을 갖는다는 한계가 있다. 그럼에도 본고의 논의가 정신과학과 정신과학으로서의 고전서사문학 교육이 자기의식(Selbstbewußtsein)을 확보하는 데 작은 도움이 될 수는 있을 것이다. 이제 우리가 가진 철학적 '자연소질'<sup>11)</sup>을 발현하여 논의를 개진해보자.

5) GW, I, p.20./1권, p.36 참고.

6) 정상원, 앞의 논문, 2019, p.229 참고.

7) KdrV, B, VII./p.178 참고. 여기에서 KdrV, 알파벳 대문자는 관례에 따라 칸트(I. Kant)의 『순수이성비판(Kritik der reinen Vernunft)』과 이 저서의 판본을 표기한 것이다. 한편 슬래시(/)를 사용하여 원본과 번역본의 쪽수를 라틴어 숫자와 아라비아 숫자를 활용하여 차례로 표기한 것이다. 이하 같은 방식으로 인용한다. 자세한 서지 사항은 참고문헌을 살펴보기 바란다.

8) 나종석, 「데카르트 합리주의와 근대 초기에서의 수사학의 위기 -비코의 수사학적 전통의 복원 시도를 중심으로-」, 『해석학연구』10, 한국해석학회, 2002, pp.131-175; 최소인, 「공통 감각: 규범적 보편성인가 보편화 가능성인가? -가다머와 칸트의 공통감각에 대한 논의를 중심으로-」, 『해석학연구』12, 한국해석학회, 2003, pp.399-434; 정은혜, 「인문학과 인문주의 그리고 교양 -가다머를 중심으로-」, 『철학과 현상학 연구』24, 한국현상학회, 2005, pp.155-188; 엄지용, 「Bildung'과 'sensus communis'의 상관성에 따른 교육철학의 제 문제 -가다머의 『진리와 방법』을 중심으로」, 『해석학연구』28, 한국해석학회, 2011, pp.85-105.

9) 한편 교양교육과 고전소설의 가치 혹은 활용가능성을 다룬 연구로 조현우, 「고전소설의 현재적 가치 모색과 교양교육」, 『한국고전연구』22, 한국고전연구학회, 2010, pp.55-82; 정선희, 「대학 교양교육에서 고전문학의 역할과 의의 - 고전소설 활용을 중심으로」, 『한국고전연구』30, 한국고전연구학회, 2014, pp.397-426을 살펴볼 수 있다. 그러나 두 연구자는 단지 대학 교육과정으로서의 교양교육에만 주목했을 뿐이며, 교양의 의미에 관한 논의를 제대로 진행하지 않았다. 우리가 일반적으로 대학 교양교육이라고 언급할 때 사용되는 교양교육은 일반학(general arts)과 인문학(liberal arts)이라는 두 가지 의미를 갖는다. 그리고 여기에서 후자는 본고에서 다루고 있는 교양과 밀접한 관련을 갖는 개념이다.

10) 본고는 무지함(agnōia)과 지혜(sōphia) 사이의 존재자로서의 철학자(philosophos)에 관한 소크라테스(Sōkratēs)의 논의, 인간의 앎과 미메시스에 관한 아리스토텔레스의 논의, 인문주의적 전통에 관한 비코의 논의, 인간의 존재 방식에 관한 하이데거의 존재론, 그리고 이들의 사유에 힘입어 존립하는 가다머의 철학적 해석학 및 리코어(P. Ricoeur)의 서사론 등을 기반으로 전개된다. 물론 이들의 논의를 받아들이지 않을 수 있고, 그런 한에서 완전히 다른 사유를 전개하는 것도 가능하다. 본격적인 논의에 앞서 이를 언급하는 까닭은, 이른바 '개념적 공약 불가능성(conceptual incommensurability)'에 따라 있을법하지 않고 불필요한 오해와 논쟁을 미리 방지하기 위함이다.

11) KdrV, B, p.21./p.230 참고.

## 2. 정신과학의 측면에서 살펴본 교양의 의미

교양은 정신과학을 대표하는 개념이다. 이 개념은 가다머가 정신과학의 본질을 고찰하면서 재조명된 바 있는데, 먼저 그 배경을 간략히 살펴보자.

가다머에 따르면 자연과학을 추동하는 것은 방법적 사고이다. 여기에서 방법의 어원은 메토도스(Methodos)인데, 그것은 ‘나중에 다시 걸어가는 길(Weg des Nachgehens)’을 뜻한다. 이처럼 누군가 걸어갔던 것처럼 항상 다시 걸어갈 수 있는 것이 방법의 본래적인 의미이며, 이것이 자연과학을 특징짓는다.<sup>12)</sup> 방법은 탐구 대상을 일정한 한계 내에서 반복적으로 실험하여 보편타당한 결과를 산출하려는 자연과학의 특징을 잘 보여준다.<sup>13)</sup>

초기의 정신과학자들은 이러한 자연과학의 사유를 무반성적으로 받아들이면서, 정신과학적 현상 및 과정에서 균일성, 규칙성, 법칙성 등을 이끌어내고자 노력한 바 있다. 하지만 이는 실패했을 뿐만 아니라, 나아가 정신과학을 왜곡하는 문제로 이어졌다.<sup>14)</sup> 그 까닭은 다음과 같다.

정신과학은 자연과학처럼 삶의 가능성 가운데 하나로 전개된 것이 아니라, 삶 전체를 다룬다. 그런 한에서 정신과학은 자연과학에 앞서 있거나 근원적인 영역이다. 이 영역은 역사적·문화적 전승에 의해 매개되는 인간의 세계 경험과 삶의 실천 전체를 다루며, 그런 점에서 실천적 학문 또는 실천철학으로 부를 수 있다.<sup>15)</sup>

물론 여기에서 말하는 실천은 규칙에 따른 행동 혹은 지식의 적용을 의미하는 것이 아니다. 그것은 그때마다 처하게 되는 인간의 근원적인 상황성(Situertheit)과 관련한 개념이다. 때문에 정신과학은 인간의 삶과 앎을 일회적이고 역사적인 구체성 속에서 파악한다. 그래서 가령 정신과학의 목적은 일반적인 인간, 민족, 국가가 어떻게 존재하는가 하는 법칙을 인식하는 데 있지 않고, 구체적인 상황 안에서 이 인간, 이 민족, 이 국가가 어떻게 존재하는지를 이해하는 데 있다.<sup>16)</sup>

그런 한에서 언제 어디에서나 무시간적으로 동일한 것을 산출하려는 방법은 자연과학에만 모범적으로 작용할 뿐이다. 그런 의미에서 정신과학의 고유한 방법이란 없다고 말할 수 있다. 그러므로 자연과학의 방법으로는 정신과학을 왜곡할 뿐이다.<sup>17)</sup> 따라서 가다머는 정신과학을 자연과학의 방법적 수단으로는 결코 만날 수 없는 진리가 개현되는 영역으로 규정한다. 올바른 방향으로 정신과학의 학문성을 건립하고자 한다.<sup>18)</sup> 그것은 정신과학의 핵심적인 개념들을 검토하는 작업으로부터 시작하는데, 그 과정에서 가장 먼저 주목하는 개념이 바로 교양이다.<sup>19)</sup>

12) GW, II, p.48 참고.

13) W. Dilthey, hrsg. von B. Groethuysen, Gesammelte Schriften, VII(Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften), Stuttgart, 1958, p.178./p.426; p.184./p.438; p.193./p.458; p.228 하단./p.532; p.275./p.633 하단 참고. 여기에서 슬래시(/)의 앞과 뒤의 아리비아 숫자는 각각 원본과 번역본의 쪽수를 표기한 것이다. 자세한 서지 사항은 참고문헌을 살펴보기 바란다.

14) GW, I, pp.9-10./1권, pp.19-21 참고.

15) H. G. Gadamer, Kleine Schriften, IV, Tübingen, 1977, p.144; GW, II, p.228; GW, II, p.427; GW, II, p.433; GW, II, p.439; GW, II, p.450; GW, IV, p.265; GW, VII, p.129 참고. 이는 인간이 일차적으로는 실천적인 행동관계를 맺는다는 점, 과학적인 행동관계는 실천적인 행동관계에서 파생된다는 점, 그래서 자연과학은 정신과학의 결성적 양태(defizienter Modus)에 해당한다는 점을 받아들이는 한에서 전개되는 사유인데, 하이데거의 존재론에서 비롯한다. 정상원, 앞의 논문, 2019, pp.243-248 참고.

16) GW, I, p.10./1권, p.21; GW, X, p.234 참고.

17) GW, I, p.10./1권, p.21; GW, I, p.13./1권, p.25 참고.

18) GW, I, p.2./1권, p.10; GW, II, p.486; GW, X, p.218 참고. 그러나 많은 사람들이 오해하듯이 가다머가 방법을 배척하는 것은 아니다. 가다머는 자연과학과 정신과학의 관계를 오해하고 오로지 방법적 과학주의(Szientismus)에 입각하여 모든 인간의 삶과 앎을 지배하려는 사유를 비판하려는 것뿐이다. 김창래, 「언어철학적으로 살펴본 정신과학의 의미」, 『인문학과 해석학』, 한국해석학회, 2001, pp.86-94 참고.

19) 기실 가다머가 교양 이전에 주목했던 개념은 헬름홀츠(H. Helmholtz)의 감지력(Taktgefühl)이다. 헬름홀츠는 자연과학과 정신과학의 방법적 차이에 관해 설파한 사람으로 알려져 있다. 그에 따르면 두 과학은 각각 ‘논리적 귀납법(die logische Induktion)’과 ‘예술적·본능적 귀납법(die künstlerisch-instinktive Induktion)’을 사용한다. 그리고 정신과학적 귀납법은 풍부한 기억력이나 권위의 인정과 같은 정신적 능력에 기인하는 감지력을 요청한다. 하지만 이러한 구분은 어디까지나 자연과학의 방법적 이상에 근거한 귀납법에 의한 것일 뿐이며, 정신과학은 방법적 과학이 아니라는 점을 간취하지 못한 것에 불과하다. 이에 따라 가다머는 정신과학 고유의 논리를 밝히고자 노력했던 헬름홀츠의 공로만을 인정한다. GW, I, pp.10-11./1권, pp.21-23 참고.



이제 아래에서는 교양이란 무엇이며 어떠한 것인지에 관해 구체적으로 논의해보자.

## 2.1. 보편성을 향하는 과정 혹은 보편성의 결과로서의 교양

교양은 중세의 신비주의에 그 원천이 있다. 이후 바로크의 신비주의에 의해 계승되며 18세기에는 클롭슈토크(F. G. Klopstock)의 『메시아(Der Messias)』를 통해 종교적으로 영화(靈化, Spritualisierung)된다. 그리고 헤르더(J. G. von Herder)에 이르러 교양은 ‘인간성애로의 고차적 형성’으로 규정된다.<sup>20)</sup>

본래 교양은 가령 사지의 형태(Bildung der Glieder)나 잘 형성된 모습(wohlgebildete Gestalt)처럼 신체의 외적인 현상이나, 산맥의 형성(Gebirgsbildung)과 같이 자연에서 나온 형태를 가리키는 ‘자연적 형성(natürliche Bildung)’을 뜻했다. 이후 헤르더에 의해 교양은 육성(Kultur)과 밀접한 개념으로 변모하면서 ‘자연적 소질 및 능력을 계발하는 인간의 독특한 방식’을 뜻하게 된다.<sup>21)</sup>

그러나 훔볼트(W. von Humboldt)에 이르러 교양은 능력 또는 재능 계발 이상의 것을 의미하면서 육성과는 다른 개념으로 자리 잡는다. 즉 교양은 ‘고차적이고 내면적인 것으로서 정신적이고 도덕적인 정진(精進)과 관련한 인간의 본질적 특성’이라는 의미를 갖게 된다. 이는 신의 형상에 따라 창조된 인간이 그 형상을 자신의 영혼 안에 지니고 구축해야한다는 고대의 신비주의적 전통과도 관련이 있다.<sup>22)</sup>

한편 교양에 해당하는 라틴어는 formatio(형성)이고, forma 개념에서 파생된 독일어로는 무엇인가의 형성을 의미하는 Formierung, Formation이 있다. 교양은 한때 이러한 단어들과 비슷한 뜻으로 사용되기도 했다. 하지만 르네상스 시대 아리스토텔레스주의 이래로 forma가 단지 역동적이고 자연적인 뜻으로 해석되면서 교양과 형성은 다른 뜻을 갖게 된다. 또한 교양을 가리키는 Bildung에는 모상(模像, Nachbild)과 전형(典型, Vorbild)을 포괄하는 상(像, Bild)의 의미도 포함되어 있기 때문에 교양과 형성은 다른 개념으로 굳어지게 된다.<sup>23)</sup>

이렇게 볼 때 일단 우리가 오늘날 사용하는 교양은 육성이나 형성과는 구별되는 개념으로서, ‘되어야 할 인간을 향한 인간됨(Menschwerden)의 과정’ 혹은 ‘그 결과인 인간임(Menschsein)’을 나타내는 낱말이라고 말할 수 있다.<sup>24)</sup> 이 경우에 교양의 구체적인 의미는 인간에 관한 규정에 힘입어 가변적으로 결정된다고 볼 수 있는데, 가다머는 인간을 다음과 같이 규정하면서 교양의 의미를 탐색한다.

가다머에 따르면 인간은 직접적이고 자연적인 것과 단절함으로써 비로소 진정한 인간이 된다. 이 단절은 인간의 정신적이고 이성적인 측면에 의해 요청되는데, 보편성으로 고양되는 것을 목적으로 삼는다. 이처럼 우리 자신을 보편적인 정신적 존재로 만드는 것이 교양의 본질이다. 한마디로 교양은 “보편성으로의 고양”이다. 그런 한에서 우리는 개별성에 사로잡히지 않으면서 자기 자신의 특수성으로부터 눈을 돌리고 절도와 균형을 겸비하여 보편적인 것으로 시선을 돌릴 때 교양을 갖추게 된다고 말할 수 있다. 이는 실천적 및 이론적 삶과 앎 모두에 있어서 타당한데, 실천적 교양은 개인적 욕구나 사적인 이해의 직접성으로부터 거리를 두고 보편성 위에서 것을 요구한다. 이론적 교양은 직접적으로 알고 경험하는 것을 넘어서 다른 앎도 타당하다는 사실을 깨닫고 보편적인 관점을 찾아내는 것을 요구한다.<sup>25)</sup>

이상과 같이, 교양은 ‘자기 자신으로부터의 거리두기를 통해 타자와 다른 견해들에 대해 스스로를 열어놓는 것’을 뜻한다. 그런데 교양을 갖추기 위해서는 개별성을 넘어 보편성을 향하는 시야를 확보해야한다. 그리고 이를 가능하도록 해주는 것을 ‘보편적 감각(ein allgemeiner Sinn)’ 혹은 ‘보편적 공통감각’이라고 부를 수 있

20) GW, I, p.15 하단./1권, p.28 하단 참고.

21) GW, I, p.16./1권, p.29 참고.

22) GW, I, p.16 하단./1권, pp.29 하단 참고.

23) GW, I, p.17./1권, pp.30-31 참고.

24) 가다머는 교양이 physis(자연)처럼 생성(Werden)에서 존재(Sein)로의 전이 현상을 보여주는 낱말로서, 특히 과정의 결과를 뜻한다고 주장한다. GW, I, p.17 하단./1권, p.31 참고.

25) GW, I, pp.17-20./1권, pp.32-36 참고. 이상은 헤겔(G. W. F. Hegel)의 인간론에 따라 전개된 것이다. 하지만 가다머는 교양이 절대정신에 입각한 절대지로 귀결된다는 헤겔의 주장에는 동의하지 않는다. GW, I, p.20./1권, p.36 하단 참고. 이는 후술하는 논의를 통해서 확인할 수 있겠지만, 가다머에 있어서 교양은 인간의 삶과 앎의 유한성(Endlichkeit)으로부터 필연적으로 요청되는 타인에 대한 개방성(Offenheit)에 입각하여 타인과 끊임없이 대화함으로써 형성되며 결코 완성에 이르지 않는 개념이기 때문이다.

다.<sup>26)</sup> 이제 아래에서는 이 감각이 무엇이며 어떠한 것인지에 관해 구체적으로 논의해보자.

## 2.2. 보편성의 가능조건이자 윤리적 앎으로서의 공통감각

우리가 보편성을 향할 수 있도록 해주는 감각은 공통감각의 전통에서 살펴볼 수 있다. 공통감각은 비코에 의해 다시 주목받게 된 개념인데, 그는 데카르트(R. Descartes)의 사유를 기반으로 건립된 자연과학에 맞서 정신과학 고유의 논리를 증시했으며<sup>27)</sup>, 공통감각이 부재하는 데카르트적 사유로부터 생성되는 문제점을 지적한<sup>28)</sup> 인물로 잘 알려져 있다.

비코에 따르면 공통감각은 어떤 집단, 종족, 민족, 넓게는 인류 전체가 공유하는 신념 체계이자 일반적으로 느끼는 반성 없는 판단이다.<sup>29)</sup> 그리고 공통감각은 삶에 끊임없이 영향을 미치면서 현명함의 규범 혹은 능변의 규범<sup>30)</sup>으로 작용한다.

여기에서 우리는 공통감각을 공동체적 감각 정도로 부를 수 있다. 그리고 그것은 공동체 안에서 살아가는 사람이라면 누구나 가질 수 있는 일반적인 감각이라는 점, 개별자에 의해서 공통성이 만들어진다는 점에 주목한다면 공통성을 만들어내는 감각이라는 점, 삶에 결정적으로 중요한 영향을 미치는 공통성이라는 점에서 구체적인 보편성을 갖는다는 점, 수사학(eloquentia)<sup>31)</sup>과 관련이 있다는 점 등을 간취할 수 있다.

그런데 공통감각에 관한 비코의 논의는 기실 소크라테스의 시대까지 소급될 수 있다.<sup>32)</sup> 그리고 우리는 특히 이론지(理論知, Sophia)와 실천지의 차이를 알려준 아리스토텔레스의 논의를 통해 공통감각의 본질을 더욱 자세히 살펴볼 수 있다.

아리스토텔레스에 있어서 이론적 지혜와 실천적 지혜는 모두 이성적 앎이다.<sup>33)</sup> 여기에서 전자는 그 원리가 다르게 있을 수 없는 존재자들을 대상으로 삼는 앎으로서 참과 거짓의 판별에 관한 것, 논증될 수 있는 것, 필연적인 것 등에 관한 문제에 있어서 요청된다. 그것들은 때로는 귀납을 통해, 어떤 때는 연역적 추론을 통해 이루어진다.<sup>34)</sup>

반면 실천적 지혜는 실천적 삶에 있어서 요청되는 앎으로서 다르게도 있을 수 있는 것들에 관련되는 앎이다. 실천적 지혜는 우리가 구체적인 상황 안에서 무엇을 행해야만 하고 그렇지 않아야 하는지에 대한 명령을 내리며, 이것이 실천적 지혜의 목적이다. 이 목적에 비추어 인간적인 좋음과 최선의 것을 헤아리는 것이 실천적 지혜인데, 행위(praxis)의 올바름 즉 좋음과 나쁨의 문제와 연관된다는 점에서 그것은 윤리적 앎이다.<sup>35)</sup>

그러나 실천적 지혜는 단지 개별자만을 위한 앎은 아니다. 실천 혹은 행위는 우선 개별적인 것들에 관련하기 때문에 일단 개별적인 것들과 관계를 맺는다. 그러나 인간은 사회적 동물이다. 그런 한에서 실천적 지혜는 가깝

26) GW, I, pp.22-23/1권, pp.39-40 참고.

27) I. Berlin, 이종흠·강성호 역, 『비코와 헤르더(Vico and Herder)』, 민음사, 1997, 14쪽 이하 참고.

28) H. Arendt, 이진우·태정호 역, 『인간의 조건(The Human Condition)』, 한길사, 1996, 350쪽 하단 참고.

29) G. B. Vico, L. Pompa ed. and trans, Vico: selected writings, Cambridge University Press, 1982, p.142, p.163 참고.

30) 같은 책, p.38 참고.

31) 비코가 강조했던 능변 혹은 수사학은 ‘말 잘하는 기술’보다는 ‘올바른 것을 말하는 말의 기술’을 가리킨다. GW, I, p.25/1권, p.44 참고. 그것은 ‘설득의 기술’이기도 하다. H. Arendt, 앞의 책, 1996, p.78 참고. 무지의 지(docta ignorantia)를 가르치는 소크라테스를 따라 인간은 대응설적 진리가 아니라 정합설적 독소그라피만을 갖는다는 점을 인정하는 한에서, 우리는 타인과의 대화를 통해서만 세계를 경험하고 앎을 얻을 수 있다. GW, V, p.44; GW, VI, p.7; GW, VII, p.373 참고. 그런 점에서 대화와 대화의 기술은 오랫동안 존중받아왔으나 17세기 이후에 데카르트의 합리주의적 사유와 홉스(T. Hobbes), 로크(J. Locke), 흄(D. Hume)의 경험주의적 전통을 중심으로 격하된다. G. Lakoff·M. Johnson, 노양진·나익주 역, 『삶으로서의 은유(Metaphors we live)』, 서광사, 1995, p.238 이하; I. Berlin, 앞의 책, 1997, 221쪽 이하; J. A. H. Guerrero·M. C. G. Tehera, 강필운 역, 『수사학의 역사(Historia breve de la retórica)』, 문학과 지성사, 2001, p.131 참고. 그러나 다행스럽게도 대화는 가다머에 이르러 인간적 삶과 앎의 근본조건으로서 다시 주목받게 된다.

32) M. Riedel, Verstehen oder Erklären, Stuttgart, 1978, pp.14-18 참고.

33) EN, 1139b15/p.207. 여기에서 EN은 아리스토텔레스의 『니코마코스 윤리학(Ethica Nicomachea)』을 약칭한 것이다. 이 저서는 판례에 따라 베커 쪽수(Bekker numbering)로 표기하며, 슬래시(/) 뒤에 번역본의 쪽수를 함께 표기한다. 이하 인용 방식은 모두 같다. 자세한 서지 사항은 참고문헌을 살펴보기 바란다.

34) EN, 1139a7-8/p.204; 1139a29/p.206; 1139b23/p.208; 1139b27/p.208; 1140a34/p.210; 1140b30/p.213 참고.

35) EN, 1140b5/p.211; 1141a1/p.213; 1141b10/p.216; 1141b14/p.216; 1143a9/p.223 참고.

게는 가족, 멀게는 인류 전체에 이르기까지 공통적인 영역으로 확대된다. 때문에 실천적 지혜는 단지 개별성의 차원에만 국한된 목적을 추구하지 않을 뿐만 아니라, 인간으로서 전반적으로 바르게 사는 것이 무엇이며 어떠한 것인지에 대한 문제를 다룬다. 그것은 다른 사람과 더불어 인간으로서 전체적으로 잘 살아가는 것과 관련해서 무엇이 좋고 그렇지 않은지를 숙고하는 윤리적 앎이다.<sup>36)</sup>

윤리적 앎으로서의 실천적 지혜는 이처럼 어떤 결단을 요구하는 상황에 있어서 좋은 것을 선택해야 할 때마다 요청되는 앎이다.<sup>37)</sup> 이러한 까닭 때문에 방금 살펴본 아리스토텔레스의 저서 어디에도 실천적 지혜의 구체적인 내용이나 그것을 획득하는 방법에 대해서는 서술되어 있지 않다. 다만 그는 실천적 지혜를 가지고 있는 사람을 다음과 같이 언급한 바 있다.

아리스토텔레스에 따르면 잘 살아가는 문제와 관련하여 숙고를 잘하는 사람이 실천적 지혜가 있는 사람이다. 그런데 많은 경험을 가진 사람들은 경험으로부터 나온 눈을 가지고 있어서 올바르게 보고 실천적 지혜를 가진 사람일 가능성이 높다. 그래서 아리스토텔레스는 가령 나이가 젊더라도 훌륭한 기하학자나 수학자가 될 수 있지만 실천적 지혜를 가진 사람은 될 수 없다고 강조한다. 그런 한에서 그는 우리가 경험이 많고 실천적 지혜가 있는 사람들의 말과 의견을 이론적 지혜 못지않게 경청해야만 한다고 역설한다.<sup>38)</sup>

이렇게 본다면 우리는 일면 공동 사회 혹은 공동 세계 안에 존립해온 실천적 지혜에 우리 자신을 개방하여 귀를 기울임으로써, 타면 그때마다 우리가 처해있는 상황에서 타자와 함께 전제적으로 잘 사는 좋은 삶을 숙고함으로써 실천적 지혜의 삶을 살 수 있다고 말할 수 있다.<sup>39)</sup>

이상에서 살펴본 실천적 지혜가 바로 비코가 강조했던 공통감각의 근원이다. 그런 한에서 우리는 공통감각을 좋은 삶과 관련하여 우리에게 끊임없이 영향을 미치는 사려 깊음(*prudencia*)으로서, 타인에 대한 개방성과 관련하여 능변을 요청하는 윤리적 앎으로 규정할 수 있다.<sup>40)</sup> 그리고 이처럼 자기 자신에 대한 관심을 중지하고 타인에 주목하며 타인의 목소리에 귀 기울인다는 뜻에서 유한성, 개방성, 연대성(*Solidarität*)<sup>41)</sup>을 갖는다고 말할 수 있는 공통감각을 통해 보편성을 향하는 과정 혹은 결과가 바로 교양이다.

### 3. 교양에 있어서 고전서사문학의 교육적 가치

상술한 것처럼 교양은 윤리적 앎인 공통감각을 바탕으로 자기중심성으로부터 벗어나 보편성으로 고양되는 과정 혹은 결과를 가리키는 개념이다. 때문에 아래에서는 교양에 있어서 고전서사문학의 교육적 가치를 교양의 가능 조건인 윤리적 앎의 측면에서 증시하고자 한다. 이는 윤리적 앎에 있어서 서사문학과 시공간적 간격의 탁월성의 밝히는 순서로 전개된다.

그런데 이야기는 언제나 무엇에 대한 이야기이다. 그리고 이야기하는 바는 무엇 자체, 즉 이야기하는 대상과는 다르다. 플라톤(*Platōn*)의 언급을 빌리자면 이야기는 이야기의 대상을 모방(*mimēsis*)하는 것이고, 이렇게 이야기된 바는 어디까지나 실재, 즉 참으로 있는 것(*to on ontōs*)이 아니라 모방물이다. 그리고 아무리 모방자(*mimētēs*)가 뛰어난 모방을 수행한다고 하더라도 모방의 결과물은 실재와 같은 그런 것(*toiouton*)이 되, 실재는 아닌 어떤 것이다. 그런 점에서 플라톤은 모방물이 언제나 원본에 비해 변변찮은 것이라고 언급한다.<sup>42)</sup>

36) EN, 1097b8-9/p.28; 1141b15-17/p.216; 1141b25-26/p.217; 1141b32-33/p.217; 1142a10/p.218 참고.

37) GW, IV, p.201; GW, IV, p.245 참고.

38) EN, 1140a24/p.210; 1140a30/p.210; 1141b17/p.216; 1141b12/p.218; 1141b16/p.219; 1143b13-14/p.226 참고.

39) GW, II, p.326; GW, II, p.469; GW, IV p.50; GW, IV, p.201 참고.

40) 그러나 공통감각을 강조한 비코의 사상은 당대에 큰 영향을 미치지 못했다. 한편 샤프츠베리(A. A. C. 3rd Earl of Shaftesbury)는 공통감각을 ‘공공복리에 관한 감각’, ‘공동체 혹은 사회에 대한 사랑’, ‘자연스러운 애정과 인정 및 친절함’ 등으로 규정하면서 그 중요성을 설파했는데, 후계자들인 허치슨(F. Hutcheson)과 흄에 의해 각광받은 바 있다. 이들이 언급하는 공통감각은 비코의 공통감각과 거의 비슷한 의미를 가졌으며, 이는 토마스 리드(T. Reid)와 베르그송(H. Bergson)에 이르기까지 계승되었다. 하지만 공통감각은 독일에서는 경건주의 신학자 외팅거(F. C. Oetinger)를 제외하면 판단력(*Urteilkraft*)과 취미(*Geschmack*)의 개념적 축소와 더불어 결국 윤리적 앎이라는 뜻을 잃고 단지 미적 판단력을 뜻하게 된다. GW, I, p.29 이하./1권, p.50 이하 참고.

41) GW, II, p.54; GW, IV, pp.50-51; GW, IV, p.228; GW, VI, p.5 참고.

만일 이러한 플라톤의 견해를 따른다면, 어떻게 서사문학이 인간의 윤리적 삶에 있어서 탁월하다고 말할 수 있겠는가 하는 물음이 정당하게 제기될 수 있다. 그러나 잘 알려진 바처럼, 전통적으로 미메시스에 대한 관점은 두 가지이고, 아리스토텔레스는 플라톤에 반대하여 예술적 재현태의 존재론적 우월성을 다음과 같이 주장한 바 있다.

아리스토텔레스도 서사는 실재를 모방한다는 점, 그래서 실재와 다르다는 점을 인정한다. 그러나 그는 서사를 두 가지로 나누고 다음과 같이 이야기한다. 먼저 문학적 서사는 개연성과 필연성을 기반으로 이루어지는데, 애초 실재를 그럴듯하게 그려낼 뿐이지 그대로 복제하는 데 목적이 있지 않다. 반면 역사적 서사는 실재성을 토대로 이루어지는데, 그것은 일어난 일을 있는 그대로 이야기하는 데 목적이 있다. 때문에 역사적 서사는 개별적인 것만을 말할 수밖에 없다. 그러나 있을 법하거나 일어날 법한 일을 다룬다는 점에서 문학적 서사는 보편성을 갖는다. 이는 문학적 서사는 실재가 가지고 있지 않은 다른 어떤 것을 그려낼 수 있음을 뜻하는 바, 바로 그런 점에서 실재 그 자체보다 우월할 수 있다.<sup>43)</sup>

나아가 리코르(P. Ricoeur)는 이러한 아리스토텔레스의 견해를 수용·확장<sup>44)</sup>하여 ‘삼중의 미메시스’<sup>45)</sup>라는 장치와 과정을 고안하고, 이를 바탕으로 서사문학의 윤리성을 증시한 바 있다. 아래에서는 리코르의 견해에 힘입어 윤리적 삶에 있어서 서사 문학이 갖는 탁월성을 자세히 논의해보자.

### 3.1. 윤리적 삶에 있어서 서사문학의 탁월성

먼저 삼중의 미메시스의 첫 번째 단계인 ‘미메시스 I’은 서사적 형상화 이전의 전형상화(préfiguration) 단계를 가리킨다. 이 단계에서는 일상적인 행동과 그에 대한 이해가 이루어진다. 리코르는 아리스토텔레스가 말하듯이 즐거리가 행동의 모방인 한에서, 즐거리의 구성은 행동에 관한 ‘전-이해(pré-compréhension)’에서 비롯한다고 주장한다.<sup>46)</sup>

그런데 행동은 해당 문화에 내재하는 윤리와 관련하여 어떤 행동이 다른 행동보다 낫거나 못하다고 말할 수 있는 상대적인 가치를 얻으면서 평가된다. 물론 행동에 부여된 이러한 가치는 선과 악, 우월함과 열등함 등으로 다종다양하게 표현되고 확장된다. 그리고 우리는 이러한 윤리적 평가에 따라 모든 행동을 이해하고 판단한다. 때문에 아무리 사소한 행동이라고 할지라도 칭찬이나 비난을 불러일으키지 않는 행동은 없다. 한마디로 행동은 윤리적으로 결코 중립적인 성격을 가질 수 없다. 그런 한에서 서사적 형상화가 이루어지기 이전의 단계에서부터 이야기는 윤리적인 성격을 갖는다고 말할 수 있다.<sup>47)</sup>

‘미메시스 II’는 전-이해된 것들을 서술적으로 형상화(configuration)하는 단계이며, 즐거리를 구성하는 것이 핵심적인 작업이다. 즐거리 구성은 행동 주체, 목적, 수단, 상호 작용, 상황, 예기치 않은 결과 등과 같은 실질적인 요인들을 주제가 무엇인지를 이해할 수 있는 전체성 속에서 조직화하여 모종의 통일적인 형상화를 이끌어내는 작업이다.<sup>48)</sup>

그런데 서술적 형상화를 가능하도록 해주는 전-이해는 앞에서 언급한 것처럼 윤리성을 갖는다. 또한 전-이해된 바를 토대로 즐거리를 구성하는 작업도 필연적으로 윤리성을 가질 수밖에 없다. 행동을 형상화한다는 점에

42) Platón, Politeia, 392d/p.200; 490b/p.397; 382b/p.180; 597b/p.615; 597a/p.615; 603c/p.630 참고. 이 저서는 관례에 따라 스테파누스 쪽수(Stephanus pagination)로 표기하며, 슬래시(/) 뒤에 번역번의 쪽수를 함께 표기한다. 자세한 서지 사항은 참고문헌을 살펴보기 바란다.

43) Aristotelis, Peri poietikes, 1448a1-5/pp.31-32; 1448a17-19/p.33; 1449b24-28/p.49; 1451a28/p.60; 1451b5-11/pp.62-63; 1454b8-13/p.95; 1460a26-27/p.144; 1461b11-14/p.156 참고. 이 저서는 관례에 따라 베케 쪽수로 표기하며, 슬래시(/) 뒤에 번역번의 쪽수를 함께 표기한다. 자세한 서지 사항은 참고문헌을 살펴보기 바란다.

44) TR, I, p.96 참고. 여기에서 TR, 라틴어 숫자, 아라비아 숫자는 각각 리코르의 『시간과 이야기(Temps et Récit)』와 그 권수, 번역번의 쪽수를 나타낸 것이다. 이하 이 저서는 TR로 약칭하고 그 권수와 쪽수를 밝힌다. 자세한 서지 사항은 참고문헌을 살펴보기 바란다.

45) TR, I, p.10; TR, I, p.125 참고.

46) TR, I, p.10; TR, I, pp.112-113; TR, I, pp.128-131; TR, I, p.146 하단 참고.

47) TR, I, pp.137-138 참고.

48) TR, I, pp.9-10; TR, I, pp.147-149 참고.

서 이야기는 어떤 사태에 관해 올바름을 주장하는 경우든, 역설적으로 뒤집어보도록 하는 경우든 윤리성을 갖는다. 이는 물론 윤리적 판단을 유보하게 하거나 중립성을 요구하는 경우에 있어서도 마찬가지이다. 그러한 요청을 한다는 것 자체가 이미 윤리적이기 때문이다. 그런 한에서 윤리적이지만 않은 이야기는 없으며 이야기는 암묵적이든 명시적이든 윤리적으로 결코 중립적이지 않은 세계관을 표출한다고 말할 수 있다. 그런 점에서 리콰르는 이야기를 찬양과 비난이 담겨있는 평가, 가치 측정, 판단이 시도되는 거대한 윤리적 판단의 실험실로 규정하면서 이야기가 갖는 윤리성이 우리의 윤리적 판단에 예비적인 과정을 제공한다고 강조한다.<sup>49)</sup>

마지막으로 '미메시스 III'는 독서를 통해 이루어지는 단계이다. 여기에서는 텍스트의 세계와 독자의 세계가 교차하면서 텍스트와 독자의 지평 융합이 이루어진다. 그런데 독자는 텍스트에서 문제 삼고 있는 어떤 사태를 자신이 그때마다 처해있는 상황에 따라 이해할 수밖에 없다. 때문에 텍스트를 이해한다는 것은 언제나 지금-여기에서 자기화하여 이해하는 것을 뜻한다. 그런 한에서 저자나 저자가 염두에 두었던 최초의 독자가 지녔을법한 의미에 대한 탐색을 독서의 목적으로 삼는 것은 이해를 오해하는 것에 불과하다.<sup>50)</sup>

그러나 흥미로운 사실은 자기화로서의 이해는 독단적인 자기성과는 아무런 관련이 없다는 점이다. 리콰르는 텍스트를 이해한다는 것은 자신과는 다른 이야기를 들려주는 텍스트의 세계를 받아들이는 것이라고 언급한다. 그리고 지금-여기에서 문제되고 있는 사태와 관련하여 주인이 되려는 태도를 버리고 텍스트의 제자가 되어 주관성의 우위를 부정해야한다고 강조한다. 독자가 텍스트를 자기화하여 이해한다는 것은 텍스트가 보여주는 세계를 그때마다 자신이 처해 있는 상황에 적용하여 이해할 수밖에 없는 해석자의 존재론적인 조건을 표현한 것일 뿐이다. 따라서 자기화로서의 이해는 텍스트가 제안하는 세계에 대한 개방성을 전제조건으로 운영되며, 그것은 탈자기화이기도 하다.<sup>51)</sup>

독자는 상기와 같은 방식으로 텍스트의 세계를 자신의 삶에 비추어 재형상화(refiguration)한다. 이러한 과정에서 독자는 자기를 달리 이해하거나 더 잘 이해하는 계기를 얻게 되며, 자신의 정체성도 재형성하게 된다. 리콰르는 이를 '서술적 정체성'이라고 부르는데, 재형성은 독자가 자신이 처해있는 그때마다의 상황에 따라 텍스트를 이해할때마다 이루어진다. 때문에 서술적 정체성은 안정되고 균열 없는 정체성이 아니며, 끊임없이 해체되고 만들어지는 성격을 갖는다. 그런 한에서 이해의 행위와 이러한 행위를 통해 형성되는 서술적 정체성은 변증법적인 성격을 갖는다. 그리고 이러한 서술적 정체성이 자신의 유한성과 타자에 대한 개방성을 가지면서 자기-타자-사회의 좋은 삶을 위한 것으로서 존립할 때 이는 실천적 지혜이자 윤리적 앎이 된다.<sup>52)</sup>

이렇게 본다면 미메시스의 전 단계에 걸쳐서 윤리적 실험실로 표상되는 서사문학은 우리에게 윤리적 경험을 할 수 있도록 해주며, 특히 그 수용에 있어서 윤리적 앎을 함양할 수 있도록 해준다고 말할 수 있다.

### 3.2. 윤리적 앎에 있어서 시공간적 간격의 탁월성

인간은 가족, 사회, 국가 등으로 대변되는 세계 안에 존재한다. 또한 지금-여기라는 역사 안에 존재한다. 인간은 자신이 그 안에 존재하고 있는 세계와 역사로부터 결코 자유로울 수 없다. 인간의 이성도 이러한 역사적인 세계에서 비롯하는 역사적인 실재일 뿐이다. 때문에 예컨대 계몽주의나 역사적 계몽주의처럼 역사적인 지평

49) TR, I, p.138; TR, III, pp.476-477; SA, pp.159-160; SA, p.191 참고. 여기에서 SA와 아라비아 숫자는 『타자로서 자기 자신 (Soi-même comme un autre)』과 그 번역본의 쪽수를 나타낸 것이다. 이하 같은 방식으로 인용한다. 자세한 서지 사항은 참고문헌을 살펴보기 바란다.

50) TR, I, p.159; TR, I, p.168 하단; TR, I, p.171; TR, I, p.174; TA, p.54; TA, p.168; TA, p.183; p.186 하단; TA, p.191; TA, p.204 참고. 여기에서 TA와 아라비아 숫자는 리콰르의 『텍스트에서 행동으로(Du texte à l'action: Essais s'hermeneutique II)』와 그 번역본의 쪽수를 나타낸 것이다. 이하 같은 방식으로 인용한다. 자세한 서지 사항은 참고 문헌을 살펴보기 바란다. 한편 잘 알려진 것처럼 저자의 생각을 따라잡는 것을 이해의 중요한 목적으로 삼는 사유는 딜타이의 추체험 이론을 통해 정교하게 다듬어진 바 있다. 그리고 딜타이는 추체험을 정신과학적 이해로 내세운 바 있다. 그러나 추체험은 건전한 상식의 차원에서라면 수용가능하고 바람직한 이해로 보일 수 있겠지만, 기실 철학적으로는 가능하지도 바람직하지도 않은 공허한 개념이다. 그 까닭에 대한 상세한 논의는 정상원, 「정신과학적 이해로서의 추체험에 관한 해석학적 고찰-문학교육의 전회(Kehre)를 기원하며」, 『한국어문교육』 26, 고려대학교 한국어문교육연구소, 2018, pp.191-240을 참고하기 바란다.

51) TR, III, p.498; TA, p.28; TA, p.55 참고.

52) TR, I, p.162; TR, III, p.471; TR, III, pp.475-476; TA, p.182; SA, p.232; SA, p.320 참고.

으로부터 자유로운 절대적인 이성이나 역사적인 제약으로부터 벗어난 불편부당한 이성을 내세우는 것은 역사적 존재자로서의 인간을 왜곡하고, 오히려 인간적 삶과 앎을 주관주의에 빠지게 할 뿐이다.<sup>53)</sup>

이처럼 인간은 역사의 주재자가 아니라 역사적 존재자라는 사실은 언제나 우리의 삶과 앎이 지금-여기의 역사적 지평에 의해 제약될 수밖에 없다는 점을 뜻한다.<sup>54)</sup> 그리고 이는 우리가 현재의 삶과 앎을 반성할 수 없다는 점도 뜻한다. 현상학적으로 볼 때 반성이 가능하려면 일단 반성의 대상에 관한 사유가 실행되고 물음이 제기되어야 한다. 그러나 사유와 물음의 실행 가능성은 가까운 것에 있어서는 희박해지며 완전히 친숙한 것에 있어서는 없어진다. 어떠한 낯설도 없는 것에 대해서는 맹목이 되어 사유의 대상 자체를 설정할 수 없기 때문이다.<sup>55)</sup>

유한한 역사적 존재자로서의 인간은 자신이 그 안에 살고 있는 세계와 역사에서 비롯하는 관점을 그 자체로는 자각할 수 없고 반성할 수 없다. 그것은 현재라는 역사로부터 일정한 거리두기를 할 수 있는 한에서만 가능하다. 그런데 당연한 말이지만 인간은 시간을 앞질러 존재할 수 있는 존재자가 아니다. 때문에 우리가 밭 딛고 있는 지금-여기라는 역사를 자각하고 반성할 수 있도록 해주는 유일한 기제가 바로 전통과의 만남이다.<sup>56)</sup> 그런 점에서 이러한 만남은 지금-여기에서의 좋은 삶과 앎을 위해서 필연적으로 요청된다.

물론 전통은 우리에게 낯선 것이고, 때문에 많은 경우에 있어서 우리는 어떤 사태에 대한 전통의 대답을 통해 부정적인 경험을 한다. 그러나 이러한 경험의 부정성은 독특한 생산성을 갖기도 한다. 우리가 전통과의 대화를 통해서 만나게 되는 낯선 앎은 우리 시대의 앎을 상대화하면서 반성할 수 있도록 해준다. 또한 그것은 해당 사태와 관련하여 우리가 가지고 있던 앎이 전부가 아님을 깨닫게 해준다. 때문에 전통과의 만남이라는 경험을 통해 생성되는 이러한 앎은 포괄적인 앎이라는 뜻에서 우리를 더 나은 앎으로 이끈다.<sup>57)</sup>

이렇게 본다면 우리는 전통과 지금-여기 사이의 시간 간격을 긍정적이고도 생산적인 가능성으로 이해해야 하며, 전통이 갖는 이러한 중요성을 제대로 인식해야 할 것이다. 그런 한에서 또한 우리는 정신과학의 오래된 업적들은 아무리 세월이 흘러도 거의 퇴색하지 않는다고도 말할 수 있다. 물론 모든 옛 것들이 우리의 삶과 앎에 좋음을 가져다주는 것은 아니다. 하지만 옛 것이 갖는 타자성이 우리의 현재성을 생생히 드러내어 반성하도록 이끌 뿐만 아니라, 변증법적인 관점에서 볼 때 더 좋은 삶과 앎으로 인도한다는 점 자체를 부인할 수는 없을 것이다.<sup>58)</sup>

## 4. 나가며

지금까지 우리는 교양의 정신과학적 의미와 교양에 있어서 고전서사문학의 교육적 가치를 논의해왔다. 교양은 역사적·내용적으로 다양하게 규정되어왔다. 오늘날 우리가 사용하는 교양은 되어야 할 인간을 향한 인간됨의 과정이나 그 결과로서의 인간임을 나타내는 개념이다. 이 경우에 교양의 구체적인 의미는 인간에 관한 규정에 따라 결정된다고 볼 수 있다. 본고에서는 개별성을 벗어나 보편적인 존재자가 됨으로써 진정한 인간이 된다는 점, 그래서 교양은 보편성으로의 고양을 뜻한다는 점을 주장하는 헤겔과 가다머의 견해에 따라 교양의 의미를 규정했다.

그런데 우리가 교양을 갖추기 위해서는 보편성을 향하는 시야 혹은 감각이 필요하다. 이는 비코가 원용한 공

53) GW I, p.203./2권, p.46; GW I, pp.280-281./2권, pp.151-152; GW II, p.124 참고.

54) GW, I, p.305 하단./2권, p.185; GW, I, p.345 하단./2권, p.240 참고.

55) 정상원, 앞의 논문, 2018, pp.192-193 참고.

56) GW, I, p.12./1권, p.24; GW, I, pp.302-304./2권, pp.180-182; GW, I, p.480./2권, p.429 참고.

57) GW, I, p.264 하단./2권, p.129 하단; GW, I, p.354 하단./2권, p.254 하단; GW, I, pp.358-359./2권, pp.260-261; GW, I, p.368./2권, p.274; GW, II, p.211 참고. 물론 그렇다고 해서 우리가 전통을 무비판적으로 받아들여야 한다는 것은 아니다. 또한 전통은 현재와의 만남을 통해 지속적으로 변화한다. GW, II, p.268 참고. 전통과 현재의 만남은 차이와 긴장을 보존하면서 변증법적으로 새로운 전통을 만들어낸다. 그 상세한 과정과 성격에 대해서는 정상원, 「고전서사문학 교육의 정신과학적 고찰」, 고려대학교 박사학위논문, 2019, pp.137-148을 참고하기 바란다.

58) GW, I, p.266./2권, p.131; GW, I, pp.287-288./2권, pp.160-162; GW, I, p.302 하단./2권, p.180; GW, I, p.304./2권, p.182; GW, I, p.352./2권, p.249 참고.

통감각에 상응하는데, 특히 아리스토텔레스의 실천지를 통해 자세히 살펴볼 수 있다. 실천지는 구체적인 상황에 있어서 우리가 타인과 함께 인간으로서 전반적으로 좋은 삶을 살기 위해 어떠한 행위를 해야 하며 그렇지 않아야 하는지를 결정해주는 윤리적 앎이다. 이 앎은 나의 유한성에서 요청되는 타인에 대한 개방성 및 연대성을 토대로 얻을 수 있다.

이렇게 볼 때 교양은 윤리적 앎인 공통감각을 바탕으로 독단적 자기성으로부터 벗어나 보편성으로 고양되는 과정이나 그 결과를 뜻한다. 때문에 본고에서는 윤리적 앎의 측면에서 고전서사문학의 탁월성을 증시한 바 있다. 리피르에 따른다면 서사문학은 창작에서 수용에 이르기까지의 모든 단계에 걸쳐서 윤리적 실험실로 표상된다. 그리고 특히 독서를 통해 얻게 되는 서술적 정체성은 변증법적으로 구현됨으로써 실천적 지혜, 곧 윤리적 앎을 갖도록 해준다. 여기에서 우리는 윤리적 앎에 있어서 서사문학이 갖는 교육적 가치를 발견할 수 있다.

한편 역사적 존재자로서의 인간은 현재라는 역사를 벗어날 수 없다. 이는 우리가 지금-여기의 삶과 앎을 반성할 수 없음을 뜻한다. 반성은 거리두기를 통해서만 가능하기 때문이다. 우리가 현재적 삶과 앎의 좋음과 그렇지 못함을 자각할 수 있는 유일한 기제는 바로 전통과의 만남이다. 당연한 말이지만 그것은 인간이 시간을 앞질러 존재할 수 있는 존재자가 아니라는 점 때문이다. 전통은 우리의 현재성을 생생히 드러내준다는 점에서 좋은 삶을 위한 여정에 있어서 필연적으로 요청된다. 그리고 어떤 사태와 관련한 우리 시대의 앎이 전부가 아님도 알려주는데, 이를 변증법적인 측면에서 본다면 포괄적인 앎을 갖도록 해준다고 말할 수 있다. 우리가 전통과 지금-여기 사이의 시공간적 간격이 갖는 이러한 긍정적이고 생산적인 가능성에 주목하는 한에서, 우리는 윤리적 앎에 있어서 시공간적 간격을 탁월성을 발견할 수 있다.

물론 모든 오래된 것들이 우리의 삶과 앎에 좋을 것을 가져다주는 것은 아니며, 모든 서사문학 작품이 탁월한 것이라고 말할 수 없다. 따라서 상기의 논의는 구체적인 작품을 세밀하게 다루면서 전개되어야 한다. 그러나 이는 상술한 본고의 목적과 성격에서 벗어나는 것이기에 일단 우리의 논의를 여기에서 마무리하고, 다음의 과제를 기약하는 것에 만족하기로 하자.

## <참고문헌>

- 김창래, 「언어철학적으로 살펴본 정신과학의 의미」, 『인문학과 해석학』, 한국해석학회, 2001, pp.67-116.
- 나종석, 「데카르트 합리주의와 근대 초기에서의 수사학의 위기 -비코의 수사학적 전통의 복원 시도를 중심으로」, 『해석학연구』10, 한국해석학회, 2002, pp.131-175.
- 엄지용, 「‘Bildung’과 ‘sensus communis’의 상관성에 따른 교육철학의 제 문제 -가다머의 『진리와 방법』을 중심으로」, 『해석학연구』28, 한국해석학회, 2011, pp.85-105.
- 정상원, 「정신과학적 이해로서의 추체험에 관한 해석학적 고찰-문학교육의 전회(Kehre)를 기원하며」, 『한국어문교육』26, 고려대학교 한국어문교육연구소, 2018, pp.191-240.
- \_\_\_\_\_, 「고전서사문학의 교육적 가치에 대한 정신과학적 고찰」, 『고소설연구』47, 한국고소설학회, 2019, pp.227-265.
- \_\_\_\_\_, 「고전서사문학 교육의 정신과학적 고찰」, 고려대학교 박사학위논문, 2019.
- 정선희, 「대학 교양교육에서 고전문학의 역할과 의의 - 고전소설 활용을 중심으로」, 『한국고전연구』30, 한국고전연구학회, 2014, pp.397-426.
- 정은해, 「인문학과 인문주의 그리고 교양 -가다머를 중심으로-」, 『철학과 현상학 연구』24, 한국현상학회, 2005, pp.155-188.
- 조현우, 「고전소설의 현재적 가치 모색과 교양교육」, 『한국고전연구』22, 한국고전연구학회, 2010, pp.55-82.
- 최소인, 「공통 감각: 규범적 보편성인가 보편화 가능성인가? -가다머와 칸트의 공통 감각에 대한 논의

- 를 중심으로-」, 『해석학연구』12, 한국해석학회, 2003, pp.399-434.
- Arendt, H., 이진우·태정호 역, 『인간의 조건(The Human Condition)』, 한길사, 1996.
- Aristotelis, 천병희 역, 『시학(Peri poietikes)』, 문예출판사, 2004.
- Aristotelis, 이창우·김재홍·강상진 역, 『니코마코스 윤리학(Ethica Nicomachea)』, EJB, 2006.
- Berlin, I., 이종흡·강성호 역, 『비코와 헤르더(Vico and Herder)』, 민음사, 1997.
- Bollenbeck, G., Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters 1. Aufl, Suhrkamp, 1996.
- Dilthey, W., 김창래 역, 『정신과학에서 역사적 세계의 건립(Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften)』, 아카넷, 2009.
- Gadamer, H. G., Kleine Schriften, IV, Tübingen, 1977.
- Gadamer, H. G., Gesammelte Werke, 10 Bd.e, Tubingen, Mohr. band I, II, IV, V, VI, VII, X  
\*band I: 이길우·이선관·임호일·한동원 역, 『진리와 방법(Wahrheit und Methode)』 1,  
문학동네, 2000; 임홍배 역, 『진리와 방법』2, 문학동네, 2012.
- Guerrero, J. A. H.·Tehera, M. C. G., 강필운 역, 『수사학의 역사(Historia breve de la retórica)』,  
문학과 지성사, 2001.
- Kant, I., 백종현 역, 『순수이성비판(Kritik der reinen Vernunft)』, 아카넷, 2006.
- Lakoff, G.·Johnson, M., 노양진·나익주 역, 『삶으로서의 은유(Metaphors we live)』, 서광사, 1995.
- Platōn, 박종현 역, 『플라톤의 국가(政體, Politeia)』, 서광사, 2005.
- Ricoeur, P., 김한식·이경래 역, 『시간과 이야기(Temps et Récit)』1, 문학과 지성사, 1999.
- Ricoeur, P., 김한식 역, 『시간과 이야기(Temps et Récit)』3, 문학과 지성사, 2004.
- Ricoeur, P., 박병수·남기영 편역, 『텍스트에서 행동으로(Du texte a l'action: Essais s'hermeneutique II)』, 아카넷, 2002.
- Ricoeur, P., 김웅권 역, 『타자로서 자기 자신(Soi-même comme un autre)』, 동문선, 2006.
- Riedel, M., Verstehen oder Erklären, Stuttgart, 1978.
- Vico, G. B., L. Pompa ed. and trans, Vico: selected writings, Cambridge University Press, 1982.



<토론문>

## ‘정신과학의 측면에서 살펴본 교양의 의미와 교양에 있어서 고전서사문학의 교육적 가치’에 대한 토론문

장예준(고려대)

1. ‘교양’의 본질적 의미를 제대로 재검토하고 정립하는 데 정신과학의 측면에서 접근해야만 하는 특별한 이유는 무엇인가? 발표자가 길고 긴 논의를 통해서 도출한 교양의 의미는 사실 그렇게 독특한 관점의 소산도 아니고, 기존 교양 관련 논의에서 그러한 점을 전혀 도외시한 것도 아니다. 그럼에도 정신과학 측면에서 접근한 것은 기존 논의에서 활용되던 ‘교양’의 개념과 특별하게 차별화된 지점이 있기 때문일 텐데, 그 점을 설명해 주었으면 좋겠다. 아울러 교양의 개념을 검토하는 과정에서는 가다머의 논의를, 서사의 성격을 검토하는 과정에서는 리콤프의 논의에 절대적으로 기대고 있다. 이 역시 특별한 이유가 있는지?

2. 발표자가 정리한 교양의 개념은 ‘윤리적 앎인 공통감각을 바탕으로 독단적 자기성으로부터 벗어나 보편성으로 고양되는 과정이나 그 결과’(11쪽)라 할 수 있겠다. 그런데 이는 다분히 목표지향적인 개념이다. 곧 인간을 어떠한 교육과정을 통해서 교양 있는 인간으로서 성장시켰을 때 그 도달한 목표 내지는 수준이 ‘교양’인 것이다. 그렇기 때문에 실제 교양 관련 논의에서는 연령, 성별, 계층에 따라 세분화하여 교육 방법과 내용을 고민하는 것이다. 발표자가 교양의 개념을 이렇게 정리하였을 때, 향후 교양 혹은 교양 교육 관련 연구에 어떻게 기여할 수 있으며, 방법론적으로 어떤 지침을 줄 수 있을 것이라 기대하는가? 또한 이 관점에서 연령, 성별, 계층에 따라 세분화하여 교육 방법과 내용을 고민할 때 어떤 점을 유의해야 한다고 생각하는가?

3. 사실 이 발표문에서 가장 중요한 것은 이렇게 새로 정립한 교양의 관점에서 고전서사문학은 어떠한 가치를 지니는가 하는 점이 심도 있게 큰 비중으로 다루어져야 한다. 그런데 막상 발표문에서는 이 문제에 대한 논의가 거의 이루어지지 않았다. 서사가 윤리적 앎의 과정에서 큰 효과와 비중을 차지한다는 점은 굳이 리콤프의 관점을 끌고 오지 않더라도 잘 알려진 이야기이니 새삼스럽게 다시 강조할 필요가 없다. 그리고 3.2에서 고전문학이 필요성은 전통과의 만남을 통해 더 나은 앎으로 이끌기 때문이라고 하였는데, 이 역시 매우 식상한 이야기이다. 전통과의 만남을 통해 그것이 가능하다면, 전통을 활용한 현대 작품을 통해서도 충분히 가능하지 않은가? 그리고 과연 고전문학에 깃든 사상과 관습들이 진정으로 현대인들의 교양에 도움이 된다고 생각하는지? 최소한 이러한 문제에 대해 답을 하지 못한다면 고전문학교육의 당위성은 일반 대중들에게 설득력을 얻기 어려운 상황이다. 그런 점에서 발표자가 제시한 교양에 도달한 인간이 되기 위해 고전서사문학은 어떠한 역할을 하고, 고전서사문학교육은 어떠한 일을 해야 한다고 보는지 좀 더 구체적으로 이야기해 주면 좋겠다.

# 대학 교양 과정에서의 시 교육 연구

## -영화 <패터슨>의 활용 방안을 중심으로-

송현지(고려대)

### <목 차>

1. 서론: ‘교양’ 과정에서의 ‘시’ 교육이라는 특수성
- 2.. <패터슨>을 활용한 시 교육의 가능성
  - 1). 시와 시인에 대한 통념의 전복과 심리적 장벽의 해소
  - 2). 시(쓰기)의 가치 발견과 학습 의욕의 고취
3. <패터슨>을 활용한 수업 사례
4. 결론

## 1. 서론: ‘교양’ 과정에서의 ‘시’ 교육이라는 특수성

학습자가 수동적인 독자에 머물지 않고 주체적인 독자로 나아가게 하는 것은 문학 교육의 오랜 과제였다. “주체적 판단능력을 가진 주체적 독자의 부재”가 “문학 교육의 실패”를 보여주는 증거로 거론될 만큼<sup>1)</sup> 학습자의 능동적이고 주체적인 작품 읽기는 문학 교육 방식의 유효성을 판별하는 데 있어 중요한 기준이었다. 이에 따라 그간의 시 교육 연구들은 지금까지 이루어진 교육 방식을 반성하며 학습자들이 시 작품을 주체적으로 읽게 하기 위한 여러 방안을 제안하여왔다.

이는 대학 교양 과정에서 행해지는 시 교육에서도 마찬가지였다. 논자들은 교양으로서의 시 교육에 대한 의미 있는 제언들과 함께 실질적인 학습 전략을 제시하였는데 이 역시 교양 시 과목을 듣는 학습자들이 능동적인 주체의 위치에서 시를 읽을 수 있기 위함이었다. 그런데 이러한 연구들의 대부분은 ‘시’ 보다는 전공 교육과 구분되는 ‘교양 교육’에 초점을 둬으로써 교양으로서의 문학 교육 일반의 관점에서 시 교육의 방향성을 제안한다는 점에서 아쉬움을 남긴다.<sup>2)</sup> 최근 들어 교양으로서의 시 교육이 다른 장르의 교양 문학 교육과 어떠한 점에서 변별되며, 이에 따라 어떤 점을 고려하여 교육하여야 하는가에 대한 논의가 진행되고 있으나<sup>3)</sup> 이에 대한 논의

1) 유종호, 「주체적 독자를 위하여」, 『시란 무엇인가』, 민음사, 1995, 14쪽.

2) 대표적으로 엄성원과 김낙현의 글이 그러하다. 그들의 연구는 중등 교육 과정과 대학 전공 과정에 치우쳐져 있던 시 교육 연구를 교양의 영역으로까지 확장시키는 성과를 거두었으나, 이러한 논의가 “심화된 학문으로서의 전공 교육”과 “보편적인 지성으로서의 교양 교육”이 어떻게 달라야 하는가에 초점을 둔 문학 교양 일반의 관점에서 이루어진 까닭에 교양으로서 행해지는 시 교육의 특수성을 세심하게 고려한 것은 아니었다. 엄성원, 「교양으로서 현대시 교육 방안 연구: 비문학 전공자 대상의 현대시 교육 사례를 중심으로」, 『교양교육연구』 제5권, 한국교양교육학회, 2011; 김낙현, 「교양으로서 현대시 교육에 대한 검토와 방향」, 『교양교육연구』 제8권, 한국교양교육학회, 2014.

이에 반해, 유성호는 교양 교육의 특수성에 주목하기는 하지만 시가 “고유하게 견지하고 있는 긍정적 몫과 기능”에 초점을 맞추어 교양 시 교육의 방향을 제시한다는 점에서 본 논문에 시사하는 바가 크다. 이는 교양으로서의 시 교육의 정당성과 방향성에 대한 깊이 있는 고민의 결과로 보인다. 유성호, 「대학의 교양 교육으로서의 시 교육」, 『문학교육학』 제18권, 역락, 2005, 11-32쪽;

3) 박한라와 최호영은 실제 교양 시 교육 현장에서 이루어질 수 있는 실질적인 학습전략을 설계하는 과정에서 교양 학습자들의 특수성에 많은 관심을 기울였다. 박한라는 대부분의 학습자가 시를 제대로 향유해본 경험이 없다는 사실에 주목하여 교양 시 교육은 시를 향유하기 위한 여정을 만들어주는 데 그 중요한 가치가 있다고 보았으며, 최호영은 시적 경험이 부족한 학생들이 시 텍스트에

는 여전히 충분하지 않은 상황이다.

대학 교양 과정의 시 교육의 경우, 학습자들을 능동적인 독자로 나아가게 하기 위한 방안을 모색하는 데에는 좀 더 섬세한 접근을 필요로 한다. 그것은 교양 과목을 수강하는 학습자들이 시를 수동적으로 읽는 원인이 조금 더 복잡한 연관 관계 속에서 형성되기 때문이다. 이는 여러 논자들이 지적한 대로 학습자의 대부분이 문학을 전공하지 않는 학습자들이라는 사실 때문만은 아니다. 그보다 교양으로서의 시 교육의 특수한 사정은 그들의 상당수가 중, 고등학교 정규과정을 마친 이후 시를 접한 경험이 없고, 시집을 구매하거나 독서하는 경우가 거의 없다는 점이다. 이는 동일한 학습자들의 소설 독서 실태와 비교하여 볼 때 분명해진다.<sup>4)</sup>

이러한 현상의 원인을 밝히는 것 역시 시 교육의 중요한 논제이겠으나 이는 본 논문의 주제와도 어긋날 뿐만 아니라 다른 지면을 필요로 한다. 다만 본 논문은 이로 인하여 대학 교양 과목을 수강하는 대부분의 학습자들이 시를 더욱 낮설고 어려운 장르로 여기게 되었다는 점에 교양으로서의 시 교육의 난점이 있다고 보고 이를 극복할 수 있는 방안을 생각해보고자 한다.

시가 어려운 장르라는 선입견을 가지고 있는 상태에서 학습자는 자신의 감수성에 맞춰 주체적으로 시를 읽기 어렵다. 그들은 오히려 권위 있는 누군가에게 기대어 시를 이해하는 방식을 편안해하거나 극단적으로 말하자면 피동적인 독자에 머무르는 것을 선호하기도 한다. 이는 그간의 시 교육 장에서 골몰하였던 작품 교육 방식의 변화를 피하는 방법만으로는 작품을 대하는 그들의 수동적인 태도가 쉽게 해결되지 않는다는 사실을 짐작하게 한다.

또한 학습자들은 고등학교를 졸업한 이후 시를 접하지 않음으로써 시를 자신의 삶과 동떨어진 것으로 여기는데 이로 인해 학습자들의 학습 의욕이 높지 않다는 점 역시 생각해 볼 문제이다. 이러한 상황에서는 교양으로서의 시 교육의 가치가 아무리 좋은 것이라 하더라도 이를 실현하기는 어렵다. 즉, 교양 과정의 학습자들에게는 매력적인 시 작품을 접하게 하는 일이나,<sup>5)</sup> 그들의 작품 이해를 위해 새로운 교육 방법을 모색하는 일은 차후의 문제일 수 있다는 것이다.<sup>6)</sup>

---

접근할 때 발생하는 문제점을 중심으로 논의를 진행하였다. 특히 최호영의 연구는 영화를 활용하여 시를 교육한 사례를 제시한다는 점에서 본 논문이 제안하는 방안과 유사하다. 그러나 그는 학습자가 시를 구체적으로 이해하게 하는 방안으로서 영화를 활용하였다는 점에서 본 논문이 영화를 활용하는 목적과는 상이하다. 박한라, 「교양으로서 현대시 교육 방안 연구: 감각 활용을 중심으로」, 『교양교육연구』 제14권, 한국교양교육학회, 2020.4; 최호영, 「대학생의 시 교양 교육과 효율적인 학습전략의 모색: 영화 『일 포스티노』를 활용한 교육 사례 고찰을 중심으로」, 『교양교육연구』 제14권, 한국교양교육학회, 2020.4.

4) 이는 이회중의 조사를 참조한 것이다. 이회중은 대학 교양 문학 교육의 현실을 바탕으로 대안을 제시하기 위하여 교양 문학 강의의 수강하는 학습자들을 다방면으로 조사하였다. 그가 학습자들에게 던진 질문 중 하나는 그들이 태어나서 몇 편의 시를 읽었는가에 대한 것이었다. 이에 대해 교양 과목의 학습자의 72%가 100편 미만의 시를 읽었다고 답할 정도로 시 독서량은 참담한 수치를 보여주었다(이회중, 앞의 글, 28-43쪽). 물론 그의 조사는 2004년에 시행되었을 뿐만 아니라 조사 대상이 18명 정도에 불과하다는 점에서 이 조사만을 통해 현재 교양 학습자들의 독서 실태를 반영한다고 보기에는 무리가 있다. 이에 필자는 2018년 2학기, 대구 소재 사립 대학교에서 교양 과목으로 개설된 <시와 예술의 만남>의 학습자들을 대상으로 설문조사를 실시하였으며, 그 결과는 이와 크게 다르지 않았다.

<시와 예술의 만남>의 수강인원은 67명이었으며, 이중 국어국문학과와 문예창작학과를 포함한 어문학계열 전공자는 5명, 나머지 학습자들은 모두 비문학 전공 학습자들로 구성되어 있었다. 중등교육 이후 시집을 구입하거나 도서관에서 대출한 경험이 있는가에 대한 질문에서 60명의 학습자들(89%)이 한 권도 없다고 응답하였으며, 그들이 알고 있는 시인은 윤동주, 서정주, 이상 등과 같은 중등교육과정에서 접한 시인들이 전부인 상태였다. 수업에 대한 요구사항을 묻는 질문에서 23명의 학습자들(34%)이 시를 어렵지 않게 가르쳐 달라고 대답하였으며, 18명의 학습자(26%)는 수업이 지루하지 않게 진행되었으면 한다는 응답을 제출하였다. 설문조사의 결과에서도 알 수 있듯 학습자들은 시가 낮설고 어려운 장르라는 막연한 인식을 가지고 있었으며, 수업을 진행하는 과정에서도 그들은 시인들을 역사 속의 존재로만 보거나 낭만주의적 관점에 의거하여 사고하는 경향이 있었다. 또한, 수업을 수강한 이유를 묻는 질문에서 36명의 학습자(53%)가 시에 흥미가 있어 수업에 자발적으로 수강신청을 하였다고 답변하였다는 점은 주목할 만한데, 이는 자발적으로 수업을 선택하여 수강한 학습자들조차 시에 접근하는 것을 한편으로는 두려워하기까지 한다는 사실을 보여준다. 이는 시에 대한 그들의 심리적인 장벽이 그만큼 높다는 것을 증명한다.

5) 유종호는 문학 교육의 첫걸음이 피교육자에게 매력 있는 작품을 접하게 함으로써 그들이 자연스럽게 그 매력의 포로가 되도록 하는 데서 시작해야 할 것이라고 주장하였다(유종호, 「왕도는 없다」, 『문학의 교육, 문학을 통한 교육』, 문학과지성사, 2009, 44쪽). 교양 학습자들을 교육하는 데 있어서도 좋은 시 작품을 읽게 하는 것은 중요한 일이다. 그러나 이러한 학습자의 상황에서는 그 첫걸음을 문학 작품으로 하는 방식은 재고할 필요가 있다.

6) 물론, 시의 장르적 특성상 이는 문학 전공 학습자에게도 예외일 수는 없다. 그러나 그들은 문학을 전공으로 선택하였을 만큼 상대적으로 시에 흥미를 가지고 있을 가능성이 크며, 전공 교육과정을 수강하는 과정에서 시에 체계적으로 접근이 가능하다. 이에 반해, 교양 과정 학습자는 대부분 교양 과목을 통해 일회적으로 시를 접하는 데 그치는데 이러한 점에서 교양 학습자에게 이러한 선

이에 본 논문은 교양 과정에서의 시 교육을 효과적으로 진행하기 위해서는 학습자가 본격적으로 시 작품을 접하기 이전, 시에 보다 친숙해질 수 있게 하는 선행 작업이 필요하다는 판단 아래 학습자의 시에 대한 낯설음을 해소시키는 방안으로 영화 <패터슨>을 활용할 것을 제안하고자 한다. 이를 위해 먼저, <패터슨>을 시 교육적 가치에 중점을 두어 분석한 후 이를 시 교육에 활용할 수 있는 구체적인 방안을 실제 사례를 바탕으로 살펴 보도록 한다. 이 과정에서 교양으로서의 시 교육의 본질과 가치 역시 함께 논의될 수 있을 것으로 기대된다.

## 2. <패터슨>을 활용한 시 교육의 가능성

### 1) 시와 시인에 대한 통념의 전복과 심리적 장벽의 해소

시 교육에서 영상 매체의 활용은 학습자의 주의를 집중시키고 흥미를 유발한다는 점에서 유용한 방안으로 논의되어 왔다. 학습자들이 시 작품을 본격적으로 접하기 전 그들에게 시와 관련된 영상을 감상하게 하는 일은 영상 매체에 익숙한 학습자들의 수업 참여도를 높이고 수업에 대한 장벽을 낮춘다는 점에서 유효할 수 있다. 짐 자무쉬 감독의 <패터슨>(2016)을 본격적인 시의 감상과 이해에 앞서 학습자와 함께 감상하고 토론할 것을 제안하는 본 논문의 방법 역시 이러한 영상 매체 활용의 장점과 무관하지 않다.<sup>7)</sup> 그러나 본 논문이 <패터슨>을 예비 작업에 활용하려는 보다 근본적인 이유는 이 영화가 시와 시인의 존재에 대한 근본적인 질문을 유도한다는 점에 있다.

영화는 미국 뉴저지 주의 작은 도시 패터슨에서 버스 운전을 하며 틈틈이 시를 쓰는 패터슨의 일주일 동안의 일상을 시간의 순서대로 담는다. 그의 일상은 그가 운행하는 23번 버스의 노선과 같이 반복된다. 그는 매일 아침 아내 로라의 곁에서 일어나 아침을 먹고, 걸어서 버스 차고지에 출근을 한 후 노선대로 버스를 운행하다 점심을 먹는다. 버스 운전이 끝난 저녁이면 집에 와 아내와 저녁을 먹고, 반려견 마빈과 산책을 하다 그를 잠시 묶어둔 후 바에서 맥주를 한 잔 마시는 것으로 그의 하루는 마무리된다.

이 별다른 것 없이 되풀이되는 패터슨의 일상에서 우리의 눈을 사로잡는 것은 그가 시를 쓴다는 사실이다. 그는 이러한 일상을 영위하는 가운데 시를 쓰며, 거기에는 공간과 시간의 제한이 없다. 그는 아침을 먹거나 길을 걸으며 시상을 떠올리기도 하고, 자신이 썼던 시들을 되짚어가며 머릿속에서 고쳐보기도 한다. 이렇게 쓴 시들을 운전석에 앉아 노트에 옮겨 적는 것 역시 그의 일과 중 하나이다. 영화는 패터슨의 시작 노트와 풍경을 오버랩하며 일상과 시 쓰기의 경계가 없는 패터슨의 생활을 효과적으로 구현한다.

그런데 여타의 시와 관련된 영화들이 주인공이 시에 관심을 가지게 된 계기를 중심으로 시를 쓰게 되는 과정을 서사화하였다면,<sup>8)</sup> <패터슨>은 주인공이 시를 쓰게 된 계기는 무엇이며, 그가 왜 시를 쓰는지 다루지 않는

행 과정이 더욱 요구된다고 볼 수 있다.

7) 특히, 영화를 활용하여 시를 교육할 때 발생하는 여러 문제를 생각해 볼 때, <패터슨>의 강점은 분명하다. 수업에서 영상 매체를 활용할 때의 대표적인 난점은 제한된 수업 시간 안에 영화의 감상과 그것의 이해를 위한 활동을 어떻게 분배할 것인가의 문제일 것이다. 영화의 러닝타임이 길 경우 수업 시간 내에 이를 모두 감상하기 어려우며, 그것이 가능하다 하더라도 시 교육이 아닌 영화 감상이 추가 되는 것은 수업의 목표에 어긋난다. 그렇다고 학습자들에게 이를 각자 집에서 감상해 볼 것을 요청한다고 할 때, 학습자의 참여를 기대하기 어려우며 이를 바탕으로 이루어지는 활동 역시 적극적인 태도로 이루어지기 어렵다. 그런데 <패터슨>은 주인공 패터슨의 일주일 동안의 일상의 반복으로 구성된 까닭에 수업 시간 동안 118분의 러닝타임을 모두 채워 학습자와 함께 감상하지 않아도 수업이 가능하며, 약 15분 단위로 이루어진 패터슨의 하루들을 취사선택하여 학습 자료로 구성하여 보여주는 것만으로도 실제 교육 현장에서 충분히 활용할 수 있다는 점에서 효과적이다.

또한, 영화가 학생들이 이해하기에 지나치게 어렵다면, 영화를 설명하는 데 주객이 전도되는 상황이 발생할 수 있으나 <패터슨>은 일상과 시의 낭송이라는 단순한 서사들로 영화가 구성되어 있기에 영화에 대한 학습자의 이해를 크게 염려하지 않아도 되며, 여타의 시를 소재로 한 영화들에 비해 상대적으로 최근에 개봉된 영화라는 점 역시 학생들의 주목을 끌 수 있다.

8) 대표적으로 마이클 래드포드 감독의 <일 포스티노>(1994)와 이창동 감독의 <시>(2010)를 <패터슨>과 비교해 볼 수 있다. <일 포스티노>에서 우편배달부 마리오는 시인 파블로 네루다와의 만남을 계기로 시인이 되며, <시>에서 미자는 우연히 시 수업을 들으며 시를 쓰게 되는데 두 영화는 그들이 어떻게 시를 쓰게 되었으며, 그들의 삶과 시가 어떠한 영향을 주고받는가에 주목한다. 이중 <일 포스티노>는 노동을 하는 평범한 생활인이었던 마리오가 시인으로 변모한다는 점에서 <패터슨>과 같이 누구나 시

다. 카메라는 다만 패터슨의 지하실 책꽂이에 꽂힌 윌리엄 카를로스 윌리엄스의 시집들을 비춤으로써 그가 패터슨에서 나고 자란 이 시인의 시를 좋아한다는 사실을 암시하여 그의 영향을 추정하게 할 뿐이다. 영화가 패터슨이 시를 쓰게 된 계기나 과정 등을 보여주는 극적인 서사를 다루지 않음으로써 시를 쓰는 주인공은 신비화되지 않고, 우리 주변에서 흔히 볼 수 있는 평범한 인물로 계속 머무른다.

이는 영화가 패터슨의 성격을 그리는 방식이기도 하다. 패터슨은 우리가 흔히 생각하는 예술가적 기질을 가지고 있지 않다. 패터슨을 연기하는 배우 애덤 드라이버의 얼굴에서 표정의 변화는 미미하게 이루어질 뿐이며, 그의 감정은 큰 기복이 없는 듯 보인다. 아내가 만든 특이한 요리를 먹을 때, 길을 가다 무례한 말을 건네는 젊은이들에게도, 심지어 버스가 고장이 나 도움이 필요할 때조차 그의 톤과 표정에는 큰 변화가 없다. 담담하고 무덤덤한 그의 모습은 그의 아내인 로라와의 대비를 통해 더욱 두드러진다. 컨트리 음악 가수를 꿈꾸며 어느 날 갑자기 기타를 주문하거나 컵케이크를 구워 부자가 되기를 바라기도 하며, 내키는 대로 인테리어와 의상을 수정하는 에피소드들에서 드러나는 로라의 즉흥적이고 변덕스러운 기질과 달리 패터슨은 그저 반복되는 일과를 성실하게 소화하며 감정이나 생각의 변화를 쉽게 드러내지 않는다. 로라의 모습이 우리가 일반적으로 상상하는 예술가의 모습에 가깝다면, 영화에서 묘사되는 패터슨의 기질은 오히려 생활인에 가까운 것이다.

영화는 패터슨의 삶이나 그의 기질이 별반 특별하지 않다는 점을 의도적으로 강조하는 것인데 이는 본 논문이 <패터슨>을 교양 수업의 예비 과정에서 학습자들과 함께 감상하는 것을 제안하는 이유 중 하나이다. <패터슨>은 이처럼 시인에 대한 일반적인 통념과 어긋나는 패터슨의 모습을 보여줌으로써 학습자로 하여금 ‘시인은 어떤 사람인가’에 대한 물음을 던지게 하기 때문이다. 영화를 감상하는 과정에서 학습자들은 단순히 패터슨을 시인이라고 할 수 있는가에 대한 질문을 던지는 것에서부터 ‘시인의 자질이란 무엇이며, 시인은 누구인가’라는 시인의 존재에 대한 본질적인 물음을 던지는 것으로 나아갈 수 있다. 이러한 과정을 통해 학습자들은 시인에 대한 자신의 생각이 선입견에 불과하였으며, 시인이 우리와 기질적으로 다른 개체이거나 신비한 존재가 아니라는 사실을 깨달을 수 있는 것이다.

그런데 <패터슨>이 건드리는 것은 시인에 대한 통념만이 아니라 시에 대한 통념이기도 하다. 영화는 시를 쓰는 패터슨의 진지한 모습을 비출 뿐, 그가 창작의 고통을 느끼거나 어렵게 시를 쓰는 모습을 단 한 장면도 투입하지 않는다. 대신 영화는 패터슨이 일상에서 시의 소재를 얻고, 대상을 관찰하여 시를 쓰는 모습에 주목한다.

우리 집에는 성냥이 많다  
언제나 손 닿는 곳에 둔다  
요즘 우리가 좋아하는 제품은 오하이오 블루 팁,  
전에는 다이아몬드 제품을 좋아했지만  
그건 우리가 오하이오 블루 팁 성냥을  
발견하기 전이었다  
훌륭하게 꾸민, 견고한  
작은 상자들로  
질고 열은 푸른색과  
흰색 로고는  
확성기 모양으로 쓰여 있어,  
마치 세상에 더 크게  
외치려는 것 같다.  
“여기 세상에서 가장 아름다운  
성냥이 있어요  
4cm의 매끈한  
소나무 막대는  
머리에 거친 포도색 모자를 쓰고  
차분하고도 격렬하게  
오래도록 불꽃으로 타오를  
준비를 하고

인이 될 수 있다는 사실을 제시하는 듯 보인다. 그러나 영화가 시종 파블로 네루다에 대한 찬사로 이루어져있으며 결말에서 마리오가 세계에 변화를 일으키는 정치적인 시를 쓰는 시인으로 성장하는 것으로 그린다든 점은 시인을 특별한 존재로 제시하고 있다는 점에서 <패터슨>이 담고 있는 시인에 대한 정의와 차이가 있다.

사랑하는 여인의 담배에  
 불을 붙여줄지 몰라요  
 난생처음이자  
 다시 없을 불꽃을  
 이 모든 걸 당신께 드립니다”  
 그 불꽃은 당신이 내게 주었던 것  
 난 담배가 되고 당신은 성냥 되어  
 혹은 나 성냥 되고 당신은 담배 되어  
 키스로 함께 타올라 천국을 향해 피어오르리라

-「사랑 시(Love Pome)」전문<sup>9)</sup>

패터슨이 이틀에 걸쳐 쓴 이 작품은 아침 식사를 할 때 그의 앞에 놓여 있던 “오하이오 블루 팁 성냥”을 보는 일에서부터 시작된다. 이 흔하고 사소한 일상의 사물을 보며 그는 그것이 어떠한 목소리를 내는가에 귀를 기울이고 이 과정을 통해 듣게 된 자신의 내면의 목소리를 시로 기록한다. 이처럼 그의 시 쓰기가 눈앞의 대상에 대한 관찰과 기록의 방식으로 씌어진다. 이는 시에 대한 학습자들의 경직된 생각을 풀어주기에 충분하다. 이 작품을 포함하여 패터슨이 쓴 7편의 작품을 통해 영화는 일상의 사물들이 시가 되는 과정을 보여줌으로써 깊은 사상을 가지고 있지 않아도, 그 안에 대단한 시적 발견이 없어도 시가 되는 다양한 예들을 학습자들이 경험하게 한다. 이는 패터슨이 좋아하는 윌리엄 카를로스 윌리엄스 시의 특징이기도 한데, 영화는 이러한 일상의 시화(詩化)가 패터슨의 아마추어리즘에서 비롯된 것이 아니라는 것을 증명이라도 하려는 듯 윌리엄스의 다음과 같은 시를 들려주기도 한다.

아이스박스  
 속에 있던 자두를  
 내가  
 먹었소  
  
 그것은  
 아마도 당신이  
 아침식사를 위해  
 아껴두고 있었던 것  
  
 나를 용서하오  
 자두는 맛있었다오  
 무척 달콤하고  
 무척 시원했다오

- 윌리엄 카를로스 윌리엄스, 「할말은 이것뿐이오(This is just to say)」전문

이렇게 가볍고 유머러스한 시 역시 시가 될 수 있다는 사실은 ‘무엇이 시가 될 수 있는가’에 대한 우리의 고정관념을 전복시키며 시를 마냥 어렵게 생각할 필요가 없다는 사실을 깨닫게 한다. 학습자들은 패터슨이 일상의 사물을 세심하게 관찰하여 시를 쓰는 과정을 함께 경험하고, 이러한 과정에서 만들어진 자연스럽고 편안한 패터슨의 시들을 함께 읽으며 시를 쓰는 일, 그리고 이러한 방식에서 나온 시를 읽는 일이란 그리 어려운 것이 아닐지도 모른다는 생각을 가질 수 있는 것이다.<sup>10)</sup>

이처럼 <패터슨>은 시와 시인에 대한 일반적인 통념에 제동을 거는 작품이라는 점에서 이를 본격적인 시 작품을 가르치기 이전, 교양 시 과목을 수강하는 학습자들과 함께 감상하는 일은 유효하다. 영화를 감상하며 학습자들은 시인은 누구이며, 시는 어떻게 씌어지는 것인가에 대하여 능동적으로 사고함으로써 시인은 우리와 기질적으로 다른 개체이거나 신비한 존재가 아니며, 누구나 일상을 세밀하게 관찰한다면 시를 쓸 수 있다는 사실을 깨닫게 된다. 즉, <패터슨>을 감상하는 과정에서 학습자들은 시와 시인을 신비화해온 자신의 통념에 의문을 제

9) 이 작품을 포함하여 <패터슨>에 실린 7편의 시들은 시인 론 파젯(Ron Padgett)이 영화를 위해 쓴 것이다.

10) <일 포스티노>나 <시>와 비교하여 볼 때, 이는 <패터슨>을 교양 수업의 예비 과정으로 다루는 것이 왜 유용한지를 알려준다. 두 편의 영화 역시 시 쓰는 작업에 대해 다루고 있으나, <패터슨>은 특히 시란 운율이 없어도, 거창한 시적 발견이 없어도, 일상의 작은 것들을 소재로 삼아서도 가능한 문학 장르임을 보여주기 때문이다.

기하고 이를 새로이 바라봄으로써 시에 대한 심리적인 장벽을 낮출 수 있는 것이다.

## 2) 시(쓰기)의 가치 발견과 학습 의욕의 고취

앞서 살펴보았듯 시 교양 과목을 듣는 비문학 전공 학습자들 대부분은 시를 어렵게 여길 뿐만 아니라 시가 우리의 삶과 동떨어져 있다고 느낌으로써 그것이 우리의 삶에 어떠한 가치를 지니는가를 자각하지 못한다. 이처럼 학습 동기가 부족한 학습자들에게 시 작품을 먼저 가르친다면, 그들은 시를 기계적으로 학습하기 쉽다. <패터슨>은 시 쓰기가 거창한 것이 아니라는 사실을 다루고 있는 한편으로, 일상 속 시(쓰기)의 가치를 다루고 있다는 점에서 본격적인 수업에 앞서 <패터슨>을 감상하는 일은 일상에서 시를 향유하는 일이 우리의 삶에 어떠한 영향을 주는가에 대해 생각해 보는 시간을 마련해 준다는 점에서 유용하다.

영화는 정해진 하루의 일과에 맞춰 생활하는 패터슨의 모습을 통해 반복되는 그의 일상을 보여준다. 그러나 영화가 그의 이러한 일상을 건조하게 담는 까닭은 우리의 삶이 무수한 반복으로 이루어진다는 것을 보여주기 위해서라기보다는 이러한 반복 속에서도 매일이 다를 수 있다는 사실을 보여주기 위함이다. 반복되는 일상의 지루함은 자칫 우리를 무기력하게 만들기 쉽고 타성에 젖은 채 세상을 바라보게 하기 쉽다. 그러나 영화는 이러한 무기력과 권태와는 무관한 듯 보이는 패터슨의 모습을 통해 하루하루를 다르게 만드는 시의 가치에 주목한다. 그의 하루는 늘 비슷하지만, 그가 일상의 사소한 변화들을 감지하여 매일 시의 다른 부분들을 이어 쓰거나, 새로운 시를 씀으로써 그에게 오늘은 어제와 다른 하루가 된다. 로라가 음악, 요리, 인테리어, 디자인, 회화 등 종목을 달리하며 매일을 새롭게 이어나간다면, 패터슨은 시 안에서 다른 세계들을 만들어내는 것인데 그것은 그의 삶에서 '또 다른 공간'을 마련하는 일이기도 하다.

어린아이 때는  
세 개의 차원을 배운다.  
높이와 넓이, 깊이  
그것은 신발 상자 같다.  
좀 더 자라면  
네 번째 차원이 있다고 듣는다.  
시간.  
흐음  
이런 말들도 한다.  
5차원, 6차원, 7차원이 있다고...  
난 일을 마치면  
바에서 맥주를 마신다.  
잔을 내려다보면  
기분이 좋다.

-「또 다른 공간(another one)」전문

세 개의 차원만을 알았던 어린아이의 시절과 달리, 나이가 들수록 삶은 복잡해진다. 이런 삶 속에서 패터슨에게 복잡한 생각들을 잠시 잊게 하는 것은 일을 마무리한 후 맥주를 마시는 일이자, 맥주를 마시는 일이 좋다는 자신의 감정을 시로 쓰는 일이다. 패터슨은 시를 씀으로써 일상의 복잡함에서 벗어나 또 다른 '차원'에 머무를 수 있는 것인데, 이때 시는 그의 감정을 분출하는 통로가 된다.

영화는 패터슨이 자신의 감정을 좀처럼 표출하지 않는 장면들을 여러 번 보여준다. 그는 아내에게 자신의 의견을 적극적으로 드러내지 않으며, 버스가 고장 난 사건에 대해서도 길게 이야기하지 않는다. 이러한 패터슨의 행동을 보고 있노라면 오히려 반려견 마빈이 더욱 자신의 내면을 잘 표출하는 듯 보일 정도이다. 또한, 그는 자신의 이야기를 하기 보다 다른 사람의 이야기를 듣는 데 더욱 익숙해 보이기도 한다. 영화는 집에서 아내 로라의 엉뚱하고 실현 가능성이 떨어지는 이야기를, 회사에서는 동료 도니의 하소연을, 그리고 바에서는 주인 닥과 손님 에버렛 등의 이야기를 묵묵히 듣는 패터슨의 모습을 반복하여 다루는가 하면, 그가 버스에 탄 다양한 승객들의 목소리를 듣는 장면들을 여러 차례 배치한다. 어린 아이의 이야기이든, 그것에 허세와 거짓이 섞여 있든, 전혀 흥미롭지 않은 것이든, 그 이야기를 유심히 듣는 패터슨의 모습은 시인이 '보는 자'가 아니라 '듣는 자'라는 새로운 정의를 도출할 수 있게 하기도 하지만,<sup>11)</sup> 시를 쓰는 일이 그에게 유일한 감정을 표출하는 통로

이자 그의 삶에 있어 ‘또 다른 공간’이라는 사실을 드러내는 것이기도 하다. 시를 쓰는 순간만큼은 예민한 눈을 반짝이는 그가 시에서 터트리는 감정은 다음과 같다.

내가 당신보다 일찍 깬을 때, 당신이  
날 향해 누워, 얼굴을  
베개에 파묻고  
늘어뜨린 머리칼을 보면  
나는 용기를 내  
당신을 들여다 봐  
벽찬 사랑과  
두려운 마음으로  
행어나  
당신이 눈을 떴을 때  
화들짝 놀랄까봐  
하지만 놀란 마음이 진정되면  
알게 되겠지  
내 가슴과 머리가  
얼마나  
당신으로 터질 것 같은지  
터질 듯한 말들은  
내 안에 갇혀 있어  
마치 바깥 세상을 보지 못할까봐  
두려워하는  
태어나지 않는 아이처럼  
이제 벽에 난 창으로  
열은 빛이  
투명하게 젖은 새벽 빛이  
들어와  
난 구두끈을 매고  
아래층에 내려가  
커피를 내려

-「빛 (Glow)」전문

이 시를 이루는 격렬한 사랑의 말들은 입을 다물고 내내 무표정으로 있는 패터슨의 모습을 떠올려 볼 때, 그가 갖고 있으리라 상상하기 어려울 만큼 걱정적인 감정이다. 시상을 떠올리고 옮겨 적는 과정동안 이루어지는 주변의 술한 방해에도 불구하고 그는 자신의 이러한 감정을 일관되게 지키며 시를 쓴다. 그는 시를 통해서 세상에게, 그리고 자기 자신에게 보다 솔직한 자신의 감정을 표출하는 셈이다.

학습자들은 이러한 장면들을 감상하면서 시가 일상의 감정을 정확하는 데 일조한다는 사실을 알 수 있다. 이는 비단 시를 쓰는 행위에 의해서만 이루어지는 것은 아닌데, 학습자들은 영화에서 낭송되는 패터슨의 시를 들음으로써 시를 쓰는 행위뿐만 아니라 시를 읽는 과정 역시 카타르시스를 가져다준다는 사실 역시 깨닫게 된다. 시는 우리가 일상을 살아가는 동안 잊고 지냈던 우리의 감정을 끄집어내고, 알 수 없는 그 감정들에 이름을 붙여줌으로써 우리의 감정을 마주보게 하기 때문이다.

자신의 이야기를 다른 이에게 털어놓으며 삶을 견디거나 스마트폰을 통해 세상과 접속하는 방식에 익숙한 학습자들에게 패터슨의 이러한 감정 표출의 방식은 어쩌면 특별해 보일지 모른다. 그러나 영화는 그와 같은 방식으로 자신의 내면을 드러내는 여러 이들을 보여줌으로써 그것이 하나의 방식이 될 수 있음을 제시한다. 다만 그것이 어떠한 형식이냐에 따라 그들에게는 시인, 래퍼 등과 같은 이름이 붙여질 뿐인데 그것은 그들의 직업과는 무관하다.

또한, 영화는 패터슨이 어린 소녀와 이야기를 나누거나 퍼세익 폭포 앞에서 만난 일본 시인과 이야기를 나누

11) 진은영과 김경희 역시 시인을 ‘듣는 자’라는 점에 주목하여 영화 <패터슨>이 시인이 모든 존재들의 청자로서 존재하는 자리라는 사실을 보여준다고 설명한다. 즉, 시인은 소수의 목소리들에 대한 유일한 청자이자, 마지막 청자라는 점에서 시인을 “일상의 모든 것을 잘 듣고 반응하고 쓰는 행위자”로 규정한다. 진은영 · 김경희, 「영화 <패터슨>에 나타난 시(詩)와 예술의 공공성」, 『문학치료연구』 제50집, 한국문학치료학회, 2019, 187쪽.



는 장면들을 통해 학습자들에게 시가 우리의 삶에서 하나의 소통 방식이 될 수 있으며 시를 통한다면 남녀노소, 국적을 불문하고 서로에 대한 어떠한 편견 없이 소통이 가능하다는 사실을 깨닫게 한다. 패터슨이 어린 소녀의 시를 외워 아내에게 들려주고, 시인 폴 로렌스 던바의 시구를 래퍼가 되새기는 것은 시를 통해 서로가 서로에게 영감을 주고받는 구체적 장면들이다.

실의에 빠진 패터슨을 위로해주는 것 역시 시인에 의해서이다. <패터슨>의 가장 극적인 에피소드이자 이 영화의 클라이맥스는 로라의 성공적인 컵케이크 판매를 축하하기 위하여 그들이 영화를 보러 간 사이 마빈이 패터슨의 시작 노트를 물어뜯어놓으면서 발생한다. 아내 로라의 강권에 못 이겨 1년 만에 노트를 복사할 생각을 했을 만큼 패터슨에게는 시를 출판한 마음이 없었으나 정작 노트에 빼곡히 썼던 자신의 시가 사라져버리자 그는 큰 실의에 빠진다. 이런 패터슨을 위로한 것은 노트의 조각들을 컴퓨터 작업을 통해 match할 수 있다는 로라의 말이 아니라, 그가 마음을 추스르기 위해 혼자 산책하러 갔다 만난 일본 시인의 다음과 같은 말이었다. “때로는 텅 빈 페이지가 가장 많은 가능성을 선사한다”.

일본 시인의 저 말은 역설적인데, 범박하게 말하자면 역설은 새로운 관점에서 사물을 바라보게 한다. 이는 일본 시인이 패터슨의 말들을 ‘시적’이라고 한 것과 같은 맥락에서 이해할 수 있다. 패터슨은 그 말을 들으며 무엇이 시적인 것이냐고 반문하지만, 시란 자신의 관점에서 세상을 바라보는 일이며 누가 무엇을 어떻게 보느냐에 따라 세상의 어떤 것들도 시가 될 수 있는 것이다. 일본 시인의 저 말은 패터슨이 자신의 상황을 다른 관점에서 바라보게 하며 그가 시 쓰기를 다시 시작하는 힘을 준다. 학습자들은 이 장면을 감상하며 패터슨과 마찬가지로 ‘시적’이란 것의 의미를 다시 궁리해볼 수 있으며, 시가 우리의 삶을 다른 관점에서 바라보게 한다는 사실을 배우게 된다.

그렇다면 이 빈 노트에 패터슨이 쓰는 시란 어떤 시가 될 것인가. 그것은 그가 이 노트에 처음 쓴 시이자, 영화에 마지막으로 등장하는 다음의 시를 통해 짐작할 수 있다.

흘러간 노래가 있다  
할아버지가 흥얼거리시던 노래  
이런 질문이 나온다.  
“아니면 차라리 물고기가 될래?”  
같은 노래에  
같은 질문이 나온다  
노새와 돼지로  
단어만 바꾼  
그런데 종종 내 머릿속에  
멤도는 소절은 물고기 부분이다  
딱 그 한 소절만  
“차라리 물고기가 될래?”  
마치 노래의 나머지는  
노래 속에 없어도 되는 것처럼

-「한 소절(The Line)」전문

어린 시절 들었던 노래의 여러 소절 중에서 한 구절이 유독 그에게 멤도는 것은 그 구절이 그에게 가장 특별하게 다가왔기 때문이다. “같은 노래”의 “같은 질문”에 단어만 바꾼 저 노래의 구절처럼 패터슨은 반복되는 일상들을 살아가는 가운데 드러나는 미묘한 차이의 순간을, 그 빛나는 시적인 순간들을 새 노트에 적을 것이다. 그러한 순간들을 다시 포착하기 위해서 그는 세상을 조금 더 유심히 바라보고 세상의 목소리에 귀를 기울일 것이다. 그러한 특별한 순간들을 기록하기 위해 세상을 바라볼 때, 일상은 권태롭지 않으며 세상은 새롭게 보인다. 이런 관찰은 세상을 좀 더 진지하게 그리고 애정을 기울여 보게 하는 것이다. 세상을 새로운 시각으로 바라보게 하는 시 본연의 가치를 담은 <패터슨>을 통해 학습자들은 교양으로서 시를 배우는 까닭 역시 이해할 수 있다.

이처럼 <패터슨>은 시를 쓰는 일이 거창한 일이 아니라는 사실과 함께 그것이 세상의 목소리에 좀 더 유심히 귀를 기울이며, 세상과 소통하는 또 다른 형식임을 보여준다. 또한 시란 새로운 세상과 접촉할 수 있는 하나의 형식이며, 다른 이들과 대화할 수 있는 창구가 될 수 있다는 사실 역시 담고 있다. 일반인인 패터슨이 시를 쓰

며 일상을 견디고, 세상과 소통한다는 점은 비문학 전공 학습자들에게 특히 시사하는 바가 크다. 그의 모습은 시를 전공하지 않더라도 예술가와 생활인의 삶을 동시에 사는 것이 가능하다는 점을, 시를 향유하며 살아가는 삶의 가치를 보여주기 때문이다. 시를 알고, 이해하는 일이 우리의 삶과 동떨어진 것이 아니라, 우리의 삶을 변화시킬 수 있는 힘이 있다는 사실을 깨닫는 것은 교양 과정에서의 시 교육의 지향점이라는 점에서 <패터슨> 감상의 효과는 크다고 하겠다.

### 3. <패터슨>을 활용한 수업 사례

이 장에서는 <패터슨>의 시교육적 가치를 바탕으로 <패터슨>을 실제 교육 현장에서 활용한 사례를 소개함으로써 그 구체적인 교수 학습 방안을 제안하고자 한다. 본 논문이 수업의 실제 사례를 제시하는 것은 <패터슨>의 활용이 교육 현장에서 실효성을 발휘할 수 있음을 증명하고자 함이다.

<패터슨>을 활용한 수업방식은 2018년 9월부터 2018년 12월까지 대구 소재 사립 대학교에서 개설된 <시와 예술의 만남>이라는 교양 과목에 적용되었다.<sup>12)</sup> 이 수업은 3학점으로 매주 2번 각 75분씩 진행되었으며 총 수강생은 67명이었다. 1주 1차시에서 교수자는 강의에 대한 전반적인 안내를 한 후, 1주 2차시부터 2주 1차시까지 총 2번, 150분 동안 <패터슨>을 중심으로 한 학습이 이루어질 수 있도록 수업을 구상하였다.

교수자는 학습자들에게 <패터슨>을 미리 감상하도록 요구하였으나 영상을 미리 감상해 온 학습자들의 비율은 상당히 낮았다. 이에 학습자들의 참여도를 높이기 위해 수업시간에 함께 <패터슨>을 감상하였는데, 제한된 수업 시간 안에 감상과 토의가 함께 이루어지기 위하여 중요하다고 판단되는 <패터슨>의 몇몇 요일을 골라 함께 감상하도록 하였다. 이는 미리 영상을 보지 않고 온 학습자들의 참여도를 높이고, 이미 감상한 학습자들에게는 다시 해당 내용을 상기시키기 위한 목적에서 시행된 것이었다.

감상 전에 교수자는 <패터슨>이 시에 관한 영화라는 사실을 밝힘으로써 이를 감상하는 일이 본 수업의 목표와 관련이 있다는 사실을 정확히 고지하였다. 이는 극적인 서사가 없고, 다소 정적인 분위기로 진행되는 <패터슨>을 감상하는 데 있어 학습자가 다소 지루함을 느낄 수 있다고 보고 감상에 적극적인 동기를 부여하기 위함이기도 하지만, 그들이 시와 관련하여 이 영화를 감상하게 함으로써 이후 이루어질 토론이 주제에서 벗어나지 않게 유도하기 위함이었다.

1차시에는 <패터슨>을 함께 감상한 후, 5~6명으로 조를 이루어 <패터슨>에서 가장 인상 깊었던 장면이 무엇인가에 대하여 조별로 이야기를 나누게 하였다. 교수자는 이에 적극적인 개입을 하기 보다는 토론이 주제에 어긋나지 않게 진행될 수 있게 보조하는 역할만을 담당함으로써 학습자들이 자유로이 의견을 나눌 수 있게 하였다. 2차시에는 조 안에서 주고받은 의견 중 하나를 골라 조의 대표자가 다른 학생들에게 해당 장면을 소개하고, 그것이 왜 인상 깊었는가에 대한 의견을 전체 구성원들과 공유하도록 하였다. 이후 몇 줄 정도의 감상문을 제출하는 것을 과제로 요구함으로써 학습자들이 감상과 토론에 보다 적극적으로 참여할 수 있도록 하였다.

2차시에서 학습자들은 버스 운전석에 앉아 패터슨이 시를 쓰는 장면, 로라의 실험적인 창작 활동, 스마트폰이 없는 패터슨에게 아이가 스마트폰을 빌려주는 장면, 마빈이 노트를 물어뜯은 장면, 일본인이 '아하!'라고 감탄사를 내뱉는 장면 등을 인상 깊게 보았다고 발표하였으며 <패터슨>에서 그려지는 시인의 모습이 흥미롭다고 이야기했다. 이에 대해 교수자는 앞의 장에서 살펴본 <패터슨>의 시교육적 가치를 바탕으로, 학습자가 시와 시인에 대해 가지고 있던 선입견에서 벗어날 수 있도록 보충 설명을 함으로써 그들이 이에 대하여 생각해볼 시간을 갖게 하였다.

한편, 몇몇 학습자들은 영화의 특정한 장면이 의미심장하다는 사실은 알겠으나 이에 대한 해석이 어렵다고 이야기하며 교수자의 해석을 요구하기도 하였으며, 해당 장면을 '시'나 '시인'이라는 주제와는 전혀 다른 방식으로 해석하여 발표하기도 했다. 그러한 장면들이 시와 시인에 대한 학습자들의 이해를 넓혀줄 수 있는 장면으로

12) 이 과목은 시와 다른 예술이 융합된 예들을 통해 학습자들이 시의 본질과 가치를 모색하게 하는 목적으로 설계된 수업이라는 점에서 <패터슨>을 감상하고 이를 토론하는 수업 방식은 상대적으로 용이하다고 볼 수 있다. 그러나 이 수업의 초점 역시 '시'에 있으며 시에 대한 이해를 바탕으로 다른 예술과의 접목을 시도한다는 점에서 <패터슨>을 순수 시 교양 강좌의 예비 과정에서 활용하여도 무리는 없을 것으로 보인다.

판단된 경우 교수자는 학습자들이 이를 시와 시인의 문제와 관련하여 보다 적극적으로 생각해 볼 수 있도록 몇 가지 질문과 함께 피드백을 제공하였다.

예를 들어, 한 학습자는 <패터슨>에 자주 쌍둥이가 등장하는 장면들이 인상적이라고 밝히며, 패터슨이 로라의 꿈을 들은 이후 쌍둥이의 모습을 자주 발견한다는 점에 주목하여 영화가 이를 통해 패터슨이 다른 사람의 말에 예민하게 반응하는 감수성을 가지고 있다는 점과 그것이 시인의 자질임을 이야기하는 것으로 보인다는 흥미로운 의견을 제시하였다. 그러면서도 이 학습자는 쌍둥이가 상징적인 의미를 가지고 있는 것이 아닌지에 대해 의문을 가지고 있었다. 이에 대해 교수자는 이 학습자를 포함한 수업 구성원 전체에게 다음과 같은 질문들을 차례로 던졌다.

- 쌍둥이란 어떤 존재인가요?
- (이러한 측면에서 볼 때) <패터슨>에서 쌍둥이와 같은 존재가 있나요?

이에 대해 학습자들은 쌍둥이가 서로 비슷해 보이면서도 다른 존재라는 점에 근거하여 패터슨의 하루하루가 똑같아 보이지만 사실은 서로 다른 하루라는 점을 정확하게 설명하는가 하면, 우리 안에 있는 다양한 타자의 모습을 쌍둥이에 빗대어 이야기하기도 하였다. 즉, 우리 안에는 서로 비슷해 보이지만 다양한 타자들이 존재하는데, 패터슨이 버스 노동자이자 시인이라는 다른 자아를 가지고 있듯 우리 모두에게는 일상을 사는 ‘나’와 일상에서 벗어나 다른 행위를 향유하는 ‘나’가 있다는 사실 등에 대한 이야기였다.

교수자는 쌍둥이를 시인과 관련하여 제시한 학습자들의 답변을 바탕으로 패터슨의 책장에 꽂힌 윌리엄 카를로스 윌리엄스 시집을 상기시키며 둘 상이의 유사점에 대해 언급하였다. 패터슨에 거주하였던 시인으로 영화에서 거론되는 윌리엄 카를로스 윌리엄스가 시인이자 소아과 의사였다는 점에서 생활인이자 시인이었던 패터슨과 쌍둥이 같은 면이 있다는 사실 등을 이야기함으로써 영화가 이러한 이들을 의도적으로 설정함으로써 어떠한 이야기를 하려고 한 것인가를 되짚어주었다.<sup>13)</sup> 또한 윌리엄 카를로스 윌리엄스와 마찬가지로 패터슨의 창작활동이 버스운전기사로서의 일상을 영위하는 가운데 이루어진다는 사실을 부각함으로써 일상 속에서도 누구나 시인이 될 수 있으며 시는 반드시 “도서관 같은 고독한 공간에서 버려진 시인의 독특한 관념을 표현하는 것”이 아니라는 점<sup>14)</sup>도 덧붙였는데, 이를 통해 시인이란 존재를 신비화할 필요가 없으며, 시를 어려워 할 필요가 없다는 사실을, 누구나 시인이 될 수 있으며 시를 향유할 수 있다는 사실을 다시 한 번 강조하였다.

이와 같이 학습자들의 발표를 중심으로 <패터슨>의 각 장면들이 왜 의미가 있는가를 서로 이야기하는 과정을 거친 이후,<sup>15)</sup> 교수자는 다음과 같은 마지막 질문을 던졌다.

- 바의 주인 닥은 패터슨의 유명 인사들의 기사를 “명예의 벽”이라 불리는 한 쪽 벽에 붙여 놓습니다. 그렇다면 언젠가 패터슨의 얼굴 역시 이곳에 붙여질까요?

이에 대하여 학습자들은 저마다 각각의 이유를 들며, 패터슨의 얼굴이 붙여질 것인가 아닌가에 대한 의견을 내어놓았다. 그러나 교수자는 그것에 대해 명확한 답을 하기 보다는 패터슨의 얼굴이 이 벽에 붙여지든 아니든

13) 실제 수업에서는 시간 관계상 모두 언급하지 못하였으나 일본 시인과의 대화를 살펴볼 때, <패터슨>에는 패터슨이나 윌리엄 카를로스 윌리엄스 외에도 장 뒤 뷔페, 프랭크 오하라 역시 다른 직업을 병행하는 예술가가 등장한다. 이러한 점에서 교수자는 <패터슨>이 시인에 대한 통념에 의문을 제기하게 하기 위하여 이를 의도적으로 설정하였다는 사실을 학습자들에게 설명할 수 있다.

14) 윌리엄 카를로스 윌리엄스는 “시는 도서관 같은 고독한 공간에서 버려진 시인의 독특한 관념을 표현하는 것이 아니라 지금껏 거의 무시되어온 사물이나 환경과 직접적으로 접촉하면서 그것과의 상호작용을 통해 쓰여져야 한다고 믿었다.” 진은영, 김경희, 앞의 글, 181쪽.

15) 이 외에도 수업에서 활용할 수 있는 <패터슨>의 장면들은 무궁무진하다. 예컨대, 일본 시인의 “당신도 뉴저지 패터슨의 시인이세요?”와 같은 물음에 대해 패터슨이 “아뇨... 전 버스 운전사예요. 그냥 버스 기사”라고 대답한 장면을 통해 시인에 대한 이야기를 이어갈 수도 있으며, 패터슨이 세탁소에서 랩을 하는 래퍼에게 이곳이 작업실이라고 문자 느낌이 오는 곳이면 어디든 작업실이 될 수 있다는 래퍼의 대답을 통해 일상과 시 쓰기의 경계에 대한 의견을 주고받을 수도 있다. 혹은, 로라가 패터슨의 아름다운 시가 “세상의 것”이 되기를 바라며 패터슨에게 시 노트를 복사하는 것을 설득하는 장면을 통해 시 쓰기의 목적에 대해서도 학습자들과 이야기해볼 수 있다. 또한 패터슨이 시를 통해 어린 소녀, 일본 시인과 함께 자유롭게 대화하는 장면을 상기시키며, 수업 시간동안 학습자들 역시 시라는 주제를 통해 서로 편견 없이 소통할 수 있다는 점을 강조하며 학습자들간에 토론이 활발히 이루어질 수 있도록 독려할 수도 있다.

별 상관 없이 있다는 점을 강조하였다. 패터슨의 얼굴이 이곳에 붙여지지 않았다고 해서, 또한 그의 시가 출판되지 않는다고 해서 그가 시인이었다는 사실이 변하는 것이 아니라는 사실을 설명함으로써 학습자들이 일상에서 시를 향유하는 것의 의미를 다시 생각할 수 있게 하기 위함이었다.

그를 시인이라고 할 수 있는 것은 그가 정식으로 등단을 해서가 아니라 그가 일상에서 시적인 순간들을 만나고 이를 기록하기 때문이라는 점, 우리는 시를 쓰지는 않지만 시적인 순간들을 만나고 그것을 통해 세상을 다르게 볼 수 있으면 그것 역시 시와 함께 하는 일이라는 사실을 설명함으로써 학습자들이 시를 조금 더 편안하게 받아들일 수 있도록 하였다. 또한, 교양으로서 시를 배우는 일이 작품의 이해를 위해서만이 아니라 세상을 새로운 눈으로 보는 방법을 깨닫고, 새로운 눈으로 사물을 보기 위함임을 강조함으로써 학습자들이 시의 본연의 가치를 깨닫고 시를 배우는 까닭을 스스로 찾을 수 있도록 독려했다.

수업의 마무리는 일본 시인이 패터슨에게 건넨 “때로는 텅 빈 페이지가 가장 많은 가능성을 선사한다”라는 말을 다시 되새김하는 것으로 이루어졌다. ‘텅 빈 페이지’가 가장 많은 가능성을 가질 수 있는 것처럼 학습자들이 시에 대해 모르는 것이 더 많을수록, 시에 대한 고정관념을 비울수록 더 많은 것을 받아들일 가능성이 있음을 알려주며 학습자들의 학습 의욕을 고취하였다.

이러한 학습 효과는 이후 그들이 제출한 다음과 같은 가벼운 형식의 감상문을 통해 확인할 수 있었다.

이00(법학과): <패터슨>이라는 영화를 이번 수업을 통해 처음 접하게 되었는데 잔잔한 일상 속에서 시라는 예술을 접목시켜서 그런지 영화를 보면서 마음이 평온한 느낌을 받았다. 나도 주인공처럼 내 감정을 시로 쓸 수 있을 것과 같은 느낌이 들었다.

김00(행정학과): 항상 영화를 볼 때 재미, 감동, 공포 등 큰 타이틀 위주로 보았는데, 이번 수업을 통해 생각지도 못한 시와 연관된 영화를 보니, 색다른 재미와 잔잔히 오는 감동을 받을 수 있었다. 일상 속에서 다양한 일이 가능하다는 것을 깨달았다.

제00(행정학과): 이 영화를 보고 저의 소감은 색다른 영화라고 느꼈다. 이 영화는 일주일간 큰 변화 없이 소소한 생활을 보여주면서 그 안에 담아내는 일상 속에서 시를 쓰면서 의미있는 생활을 하는 게 보였다. 그런데 사실 일상의 큰 변화는 없었다. 아침 6시에 일어나 아침 먹고 출근하고 하루 종일 버스 운전하고 돌아와서 저녁 먹고 강아지 산책 시키며 bar에 들어가는 게 그의 일상이었다. 그래도 패터슨은 큰 불만이나 지루함 없이 살았다. 패터슨을 보면 효리네 민박에 이상순이라고 생각할 정도로 사람이 되게 온순하고 차분하다고 느꼈다. 이상순과 패터슨 모두 예술가인데 생각보다 성격이 온순하다.

하00(태권도학과): 저는 이 패터슨이라는 영화를 보고 느낀 점은 이처럼 평범한 일상을 담아내면서도 매일이 같지 않다는 것, 별 거 없이 반복된다고 생각되어도 하루하루 쌓아가는, 그렇게 자신만의 이야기를 그려가는 평범한 것처럼 보여도 의미 있는 삶이라는 것을 담은 영화인 것 같습니다. 매일 같이 사랑하는 사람 곁에서 눈을 감고 뜨며, 함께 미래를 꿈꾸고 이야기를 나누는 것. 게다가 그러한 일상 속에서 예술을 창조해내는 것이 아름답다고 생각되었습니다.

유00(경영정보학과): 반복적인 일상 속에서 평범하고 소소한 모든 것들에 집중하고 의미를 찾아가는 모습이 똑같이 반복적이고 평범한 하루를 보내면서 일상에 몰입해보지 못하는 나를 돌아보게 된다. 시인이 된다는 것은 이러한 일상을 차분히 살펴보는 일 같다.<sup>16)</sup>

모든 학습자가 <패터슨>에 대하여 긍정적인 반응을 한 것은 아니었으나<sup>17)</sup> 대부분의 학습자는 이 영화를 통해 시에 대한 두려움이 상당부분 사라졌다고 이야기했으며 시를 공부하는 일이 자신의 삶과 그리 동떨어진 것이 아님을 깨달았다고 적었다. 이러한 점에서 <패터슨>을 교양 시 과목의 예비 과정으로 활용한 방안은 소기의 성과를 달성하였던 것으로 판단된다.

## 4. 결론

본 논문은 교양 과정에서의 시 교육은 전공으로서의 시 교육과 상이한 목표와 방향성을 지녀야함은 물론, 다

16) 이는 학습자들의 동의를 얻어 사용하였으며, 이들의 이름은 가명으로 처리하였다.

17) <패터슨>은 단순한 서사 전개를 보인다는 점에서 대학생 학습자들이 이해하기에 그리 어렵지 않다. 그러나 일부 학습자들은 이 영화를 예술영화라는 점에서 처음부터 거부감을 표하는 경우도 있었다. 이에 교수자는 <패터슨>에 담긴 유머들이나 반려견 마빈에 대한 비하인드 스토리 등을 이야기함으로써 이러한 학습자들의 흥미를 유발하려 노력하였다.

른 문학 장르를 가르칠 때 보다 섬세하게 접근하여야 한다는 판단 아래 교양에서 행해지는 시 교육의 바람직한 교육적 효과를 위한 하나의 방안을 제안하였다. 이는 시 교양 과목을 수강하는 학습자들을 다방면으로 조사하고 분석한 결과 그들 대부분이 비문학 전공자로서 중등교육 과정 이후 시를 접할 기회가 없었으며, 시를 막연히 낯설고 어려운 장르로 받아들인 채 시를 우리의 삶과 동떨어져 있는 것으로 여기고 있다는 사실을 도출하였기 때문이었다. 이러한 사실을 바탕으로 본 논문은 학습자들이 교양 과정에서 시 작품을 본격적으로 접하기 이전, 그들의 시에 대한 장벽을 낮추고 그들 스스로 시를 왜 공부해야하는가를 이해하는 예비 작업이 필요하다고 보았다.

시와 시인에 대한 낯설음을 상당부분 해소하는 예비 작업으로서 본 논문은 짐 자무쉬 감독의 영화 <패터슨>을 활용하는 방안을 제안하였다. 이는 영상매체에 익숙한 학습자들의 흥미를 유발하고 그들의 주의를 집중시키기 위해서이기도 하지만, <패터슨>이 시와 시인, 그리고 시 쓰기에 대한 기존의 통념을 건드림으로써 비전공 학습자가 시를 향유하는 과정에 참여하는 낯설음을 상당부분 상쇄시켜 줄 것으로 판단되었기 때문이다. 또한 이 영화는 우리의 삶에서 시의 가치가 무엇인가를 능동적으로 사고할 수 있게 한다는 점에서 교양 시 수업에 활용하는 데 있어 유용한 매개체로 여겨졌다.

<패터슨>은 버스 운전사이자 시인인 패터슨의 반복되는 일상을 다루는 과정에서 그의 삶과 기질이 별반 특별하지 않다는 점을 의도적으로 강조하는가 하면, 일상의 소소한 사건들과 그때 발생하는 자신의 감정을 기록하는 패터슨의 시 쓰기 방식을 보여줌으로써 자연스럽게 시와 시인의 본질에 대한 문제를 수면 위에 떠올리게 한다. 학습자들은 영화를 감상하며 과연 '시인은 누구이며, 시란 무엇인가'에 대하여 능동적으로 사고할 수 있는 시간을 갖게 되며 이러한 과정을 통해 시와 시인에 대한 통념에서 벗어나 시에 대한 심리적인 장벽을 상당부분 해소할 수 있다.

또한 <패터슨>은 일상에서 시를 향유하는 일의 가치를 보여준다는 점에서도 주목할 만하다. 패터슨은 반복되는 일상을 영위하는 동안 시를 씀으로써 권태에 빠지지 않을 수 있었으며, 시를 통해 자신의 내면을 표출하고 세상과 소통한다. 이는 시를 알고 이해하는 일이, 또한 시를 향유하는 일이 우리의 삶과 동떨어진 것이 아니라 우리의 삶에 직접적인 영향을 미칠 수 있다는 사실을 깨닫게 한다. 즉, <패터슨>은 시를 전공하지 않더라도 예술가와 생활인의 삶을 동시에 사는 것이 가능하다는 사실을, 시를 향유하며 살아가는 삶의 가치를 보여준다는 점에서 비문학 전공자가 대부분인 교양 과정 학습자들의 학습 의욕을 고취하는 데 도움을 준다.

<패터슨>이 제시하는 시의 가치는 교양으로서의 시 교육의 지향점과도 맞닿아 있는 것이기도 하다. 문학을 전공하지 않는 학습자에게 시 교육이 필요한 까닭은 학습자가 시를 정확하게 해석하는 데 그 궁극적인 목적이 있지 않다. 그보다 세상과 자기 자신을 섬세한 눈으로 바라보고, 그것의 미적 가치를 찾게 하는 시라는 장르를 학습자들이 공부하게 함으로써 그들이 자신의 무뎠던 감각을 각성하고 주변 사물을 재발견하여 인간과 세상의 가치를 새로이 깨닫게 하는 데 그 본질이 있다. <패터슨>은 이러한 시 본연의 가치를 다룸으로써 학습자들이 다른 문학 장르가 아닌, 시 장르를 배우는 것이 필요한가에 대하여 생각해 볼 수 있는 시간을 마련한다.<sup>18)</sup>

이러한 점에서 본 논문은 <패터슨>을 교양 시 수업에 활용할 것을 제안하였으며, 그 실효성을 확인하기 위하여 구체적인 교수 학습 방안을 적용한 사례를 소개하였다. 학습자들과 <패터슨>의 주요한 장면들을 함께 감상

18) <패터슨>이 시 본연의 가치를 다루는 까닭에 이 영화는 교수자에게도 교양에서 시를 왜 가르치는가에 대하여 생각해볼 시간을 마련해준다는 점에서 유용하다. 이는 교양으로서의 시 교육 연구가 오랫동안 교양 문학 교육 일반의 논의에 기대어 있었으며 이에 관한 논의가 활발하게 이루어진 것은 최근 몇 년에 불과하였다는 사실을 생각해 볼 때 매우 중요한 문제이다. 앞서 살펴보았듯 이러한 논의들은 '시'가 아닌 '교양'에 초점을 둠으로써 시를 왜 대학 교양 과정에서 가르쳐야 하는가에 대한 문제에 대해서 교양으로서의 문학 일반의 가치 안에 뭉뚱그려 논의하는 경우가 대부분이었기 때문이다. 그러나 대학에 개설된 문학 관련 교양 강좌들을 일별해 볼 때, 시 과목이 문학 교양 과목 안에서도 분리된 채 개설되어 있는 경우가 대다수라는 사실은 교양으로서의 시 교육 본연의 가치와 방향성에 대한 보다 적극적인 모색을 필요로 한다. 물론, 시 과목이 분리 개설되어 있다는 사실 자체가 교양으로 행해지는 시 교육의 당위를 증명하는 것은 아닐 것이다. 그러나 '시'에 초점을 두고 교육 방안을 논의하지 않거나 시를 교양으로서 교육할 필요성에 대한 논의가 심도 있게 이루어지지 않는다면 장르별로 분리된 이러한 교양 문학 강좌는 구색 맞추기이거나 제 식구에게 강의를 나누어주는 제도 정도로 전락하기 쉽다. 본 논문은 교양으로서의 시 교육이 교양 문학 일반의 관점에서가 아니라 시 교육의 관점에서 그것의 본질과 방향에 대한 보다 깊이 있는 논의가 필요하다는 문제의식 아래 교양으로서의 시 교육이 다른 장르의 교양 문학 교육과 어떠한 점에서 변별되며, 이에 따라 어떤 점을 고려하여 교육되어야 하는가에 대한 시론(試論)을 제시한 것임을 밝혀 둔다. 향후 이에 대한 논의는 지속적으로 이어갈 필요가 있다.

하고 토론하는 과정을 통하여 이러한 방안은 소기의 성과를 달성할 수 있었다. 다만 이는 본 수업에 들어가기 전 예비 과정에 해당하는 것으로서, 이후 수업의 교수 학습 방안을 마련하는 일은 향후의 과제로 삼고자 한다.

## <참고문헌>

### 1. 기본자료

Jarmusch, Jim, "Paterson"(DVD), Plain Archive, 2016.

### 2. 논문 및 단행본

김낙현, 「교양으로서 현대시 교육에 대한 검토와 방향」, 『교양교육연구』제8권, 한국교양교육학회, 2014, 541-564쪽.

박한라, 「교양으로서 현대시 교육 방안 연구: 감각 활용을 중심으로」, 『교양교육연구』제14권, 한국교양교육학회, 2020.4, 87-97쪽.

엄성원, 「교양으로서 현대시 교육 방안 연구: 비문학 전공자 대상의 현대시 교육 사례를 중심으로」, 『교양교육연구』제5권, 한국교양교육학회, 2011, 263-288쪽.

유성호, 「대학의 교양 교육으로서의 시 교육」, 『문학교육학』제18권, 역락, 2005, 11-32쪽.

유종호, 『시란 무엇인가』, 민음사, 1995.

\_\_\_\_\_, 「왕도는 없다」, 『문학의 교육, 문학을 통한 교육』, 문학과지성사, 2009.

이남호, 「21세기 사회변화와 대학의 교양국어」, 『국어국문학』제117권, 국어국문학회, 1996.11, 521-548쪽.

이희중, 「대학 교양문학 교육의 현실과 대안: 실태 조사 보고와 그 분석」, 『어문논집』제51권, 민족어문학회, 2005, 19-53쪽.

진은영 · 김경희, 「영화 <패터슨>에 나타난 시(詩)와 예술의 공공성」, 『문학치료연구』제50집, 한국문학치료학회, 2019.

최호영, 「대학생의 시 교양 교육과 효율적인 학습전략의 모색: 영화 『일 포스티노』를 활용한 교육 사례 고찰을 중심으로」, 『교양교육연구』제14권, 한국교양교육학회, 2020.4, 71-86쪽.

## ‘대학 교양 과정에서의 시 교육 연구’에 대한 토론문

김학찬(수원대)

이 연구는 영화 <패터슨>을 활용하여 능동적이고 주체적으로 시를 읽기 위한 방안을 모색하고 있습니다. 중등교육에서 시가 차지하는 비중이나 대중 강연 또는 각종 행사에서 시가 호출되는 양상을 떠올려 볼 때, 대학 교양 교육에서 시에 대한 학습자의 낮은 선호도와 선입관은 흥미롭습니다. 이를 위해 대학 교양 교육에서 시를 친근하게 가르칠 방법을 구체적으로 모색해야 한다는 이 연구의 문제의식에 적극 공감합니다. 연구의 문제의식과 제언은 추후 시 교육 현장에 여러 시사점을 줄 수 있으리라 생각합니다.

1. <패터슨>이 시와 시인의 존재에 대한 근본적인 질문을 유도할 수 있는 좋은 영화라는 점에 동의합니다. 평범한 인물을 통해 학습자가 시에 대해 갖고 있는 심리적 장벽을 허무는데 도움이 될 수 있는 영화라는 점 또한 일정 부분 동의할 수 있습니다. 패터슨의 모습은 문학교육에서 강조하는 문학에 대한 태도나 문학문화 향유의 성공적인 사례로 간주할 수 있으며, 이를 당위적 진술이 아닌 구체적인 인물을 통해 보여준다는 점도 장점으로 보입니다. 분명 <패터슨>은 학습자의 흥미 유발 및 시에 대한 이해를 심화·확장하는 사례 등으로 다양하게 활용될 수 있는 영화입니다.

하지만 연구에서 <패터슨>을 교양 교육에 제안한 목적을 생각해 볼 때, 영화가 시에 대한 학습자의 낯설음을 해소하고 친숙함을 줄 수 적절한 영화인가에 대해서는 다소 의문이 듭니다. <패터슨>을 흥미롭게 보고 감동을 느낄 수 있는 학습자라면 이미 시에 대한 통념의 전복이 이루어진 상태가 아닐까요. 본론에서 사례로 든 「사랑 시 Love Poem」나 「할말은 이것뿐이오 This is just to say」에 대한 부분에서도 비슷한 의문이 들었습니다. 일상에 대한 세심한 관찰이 시로 연결될 수 있다거나, 시는 거창한 것이 아닐 수 있다는 전언은 단순한 진술이지만 이를 이해하는 것은 결코 쉽지 않습니다. 한편으로는 <패터슨>이 이를 영화로 잘 전달하고 있다는 생각이 들지만, 동시에 시를 낯설게 여기는 학습자는 영화에서도 같은 낯설음을 느끼지 않을까 하는 의문이 듭니다.

이는 <패터슨>이 1-2주차의 시 교육 도입 부분에 적합한 것인가로 이어집니다. 서론에서 지적한 “교양으로서의 시 교육의 가치가 아무리 좋은 것이라도 이를 실현하기는 어렵”고, “친숙해질 수 있게 하는 선행 작업이 필요하다”(3면)는 문제는 <패터슨>의 경우에도 적용되는 것처럼 보입니다.

2. 기실 본론의 수업 사례는 발표자가 위의 문제를 염두에 두고 있음을 짐작케 합니다. 연구는 적절한 질문과 설명을 통한 수업계획과 진행으로 <패터슨>을 학습자가 어렵지 않게 느낄 수 있게 보완하고 있기 때문입니다. 또, 실제 수업은 연구의 목적을 어느 정도 달성한 것으로 보입니다.

그렇다면 본론에서 <패터슨> 감상 전후의 학생들의 반응을 비교 제시한다면 이 영화가 시에 대한 선입견을 해소할 수 있는 적합하다는 주장이 더 타당하게 보일 것 같습니다. 현재 제시된 학생들의 가벼운 형식의 감상문으로는 <패터슨>이 충분히 그 목적을 달성한 사례였는지 확신하기 어렵기 때문입니다. 또는 한 학기 수업에서 <패터슨>이 영향을 미친 사례, 가령 학생들이 다른 감상에서 이 영화의 메시지를 거론한 경우 등을 제시하는 방법도 고려해볼 수 있을 것 같습니다.

# 중등 국어교육에서 교양의 위상과 의미

정재림(고려대)

## <목 차>

1. 서론
2. 교양의 개념과 의미
3. 중등 국어과 교육과정에서의 교양
4. 중등 국어교육에서 교양의 함의
5. 결론

## 1. 서론

교육의 장에서 교양은 매우 흔하게 사용되는 개념이다. 하지만 용어가 사용되는 상황과 맥락에 따라, 교양은 상당히 다른 의미를 갖는다. 어떤 맥락에서는 교육과 거의 같은 개념으로 사용되기도 하지만, 어떤 상황에서는 인문학 중심의 고전 교육을 의미하기도 한다. 이는 독일어 'Bildung'이 일본어 교양(教養)으로 번역되어 우리나라 교육계에 정착하는 과정에서 여러 의미가 덧입혀졌기 때문인 것으로 보인다.

대학 교육과정은 교양과정과 전문과정을 나뉘어진다고 할 만큼, 대학교육에서 교양교육은 확고한 위상을 차지하고 있다. 전문가로서의 전공지식과 교양지식을 갖추게 하는 것을 대학교육의 본질로 보는 것이다. 그렇다면 중등 국어교육에서 교양은 어떤 의미와 가치를 갖는가? 본 연구는 중등 국어교육에서 교양이 갖는 위상과 의미를 살펴보기 위해 국어과 교육과정을 검토하고자 한다. 교육과정이 우리나라 공교육의 향방을 가장 공식적으로 보여주는 문서이기 때문이다. 현재 적용되는 2015 개정교육과정부터 시작해서, 교육과정을 거슬러 올라가며 교양의 흔적을 살펴볼 것이다.

우리나라 국어과 교육과정에서 교양이라는 용어는 자주 발견된다. 2015 개정교육과정은 '추구하는 인간상'을 "문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 인류 문화를 향유하고 발전시키는 교양 있는 사람"이라고 밝히고 있다. 교양에 대한 강조는 2차 교육과정(1969)에서도 확인된다. 2차 교육과정은 국어 교육의 사명 중 하나로 "국어 문화를 전달하여 문화적 교양을 섭취케 하"는 것을 강조하고 있다.

본 연구는 중등 국어과 교육과정을 중심으로 하여 교양이 어떻게 언급되며 어떤 의미를 갖고 있는지 살펴보고, 교양의 관점과 맥락에서 국어과 교육과정의 목적과 성격을 재점검해 보고자 한다.

## 2. 교양의 개념과 의미

### (1) 교양 및 교양 교육의 개념

국립국어원 표준어대사전에 의하면, '교양'은 다음과 같이 풀이된다.<sup>1)</sup>

1) '교양'과 유사한 의미를 갖는 용어로 '도야', '소양'을 들 수 있다.

도야 「명사」 「1」 도기를 만드는 일과 쇠를 주조하는 일. 또는 그런 일을 하는 사람. 「2」 훌륭한 사람이 되도록 몸과 마음을 닦아 기쁨을 비유적으로 이르는 말.



「명사」

「1」 가르치어 기쁨.

「2」 학문, 지식, 사회생활을 바탕으로 이루어지는 품위. 또는 문화에 대한 폭넓은 지식.

화이트헤드는 교양이 단편적 지식이 아니며, 교양인이란 단순히 박식한 사람이 아니라고 강조한다. 그는 “교양이란 사고력의 활동이며, 아름다움과 인도적 감정에 민감한 감수성”이라고 말하며, 학교와 교육이 “교양과 특수 영역의 전문 지식을 겸비한 인간을 육성”(화이트헤드, 2004:37)해야 한다고 역설한다.

교양이 독일어 ‘Bildung’의 일본식 번역어로 우리나라 교육학 용어로 정착하게 되었다는 점에 대해서는 연구자들의 견해가 일치한다(백승수, 2019; 안성찬, 2009; 이명실, 2017). 정영근은 빌둥(Bildung)이 18세기 후반 독일에서 일어난 신인본주의 사상에 의해 주창된 이념으로, “인간이 자신의 고유한 모습을 추구하고 획득하는 과정”, “개별적 인격으로서의 인간이 자기 자신의 고유함을 형성해 가는 과정”(정영근, 1996:21-22)으로 이해된다고 설명한다.<sup>2)</sup> 백승수는 “당시의 교양은 빌둥의 인간 형성, 도야, ‘인간 능력의 조화로운 발달’의 의미를 강하게 함의하고 있었으며, 훔볼트가 강조한 ‘교양과 학문의 일치’를 추구하는 경향”(백승수, 2019:145)이 있었다고 설명한다. 그는 교양 및 교양교육의 번역과 관련한 난맥상을 지적하며, 교양교육이 ‘자유 강조형 교양교육’, ‘인문 강조형 교양교육’, ‘기초 강조형 교양교육’ 등의 의미로 사용되며 정체성의 혼란을 초래하고 있다고 정리하였다(백승수, 2019).

또 하나 주목할 만한 사실은 자본주의 체제 하에서 교양교육에 대한 시선이 이중적이라는 점이다. 교양 및 교양교육이 비실용적이라는 비판이 있는가 하면, 교양교육이 융복합 시대를 선도할 대안처럼 고평되기도 한다. 어떤 관점에서 보면 교양에 대한 관심이 저하되고 교양교육이 추락한 것처럼 보이고, 어떤 입장에서 보면 교양교육이 부흥을 맞이하는 것처럼 보이기도 한다(김건우, 2018). 교양의 가치와 위상에 대한 모순된 관점은, 교양교육에 내재된 아이러니와 모순으로부터 기인한 것인 듯하다. 홍은영은 교양교육이 “비판적 사고, 주체성, 창의성, 인간성 등과 같은 인류의 보편적 가치”라는 가치를 지향하지만, 또한 “자신의 의도와는 반대로 오히려 자본주의 체제의 재생산에 관련”되어 있음을 분석하며, 교양교육이 “체제의 요구에 순응하여 실용적인 지식과 능력을 전달하는 방향으로 계속해서 나아가야 하는가 아니면 (그럼에도 불구하고) 인문학 본래의 보편적 이상을 척도로 삼아 성숙한 인간을 양성하는 방향을 고수해 나아가야 하는가”라고 질문한다(홍은영, 2015:195-196).<sup>3)</sup>

## (2) 중등 국어교육과 교양

박영주는 대학 안에서는 인문학(교양)이 위축되고, 대학 밖에서는 인문학(교양)이 대중적 인기와 관심을 끌게 된 것이 역설임을 지적하며, 교양과 인문학이 전인교육을 목적으로 하는 “인간 자신과 세상에 대한 이해, 사람다운 삶에 대한 부단한 성찰, 그 성찰의 결과를 실천하는 학문”(박영주, 2017:300)임을 강조한다. 교양과 인문학은 “스스로 생각하는 법, 스스로 느끼는 법을 가르치고 배우는 학문”으로, “이러한 학문을 이수하면서 자신의 인생을 주체적으로 주도할 수 있는 능력”을 기르는 데 도움이 된다는 것이다.

이러한 관점에 의하면, 교양교육의 목표는 ‘자신, 타자, 세계에 대한 이해, 인간다운 인간에 대한 성찰’로, 교양교육이 추구하는 인간상은 ‘자기 인생과 세상을 주체적으로 주도하는 사람’으로 요약해볼 수 있다(박영주, 2017; 손동현, 2019). 그런데 이와 같이 규정되는 교양교육의 목표는 매우 보편적인 것이며, 이는 중등 국어교육의 목표 및 추구하는 인간상과도 먼 거리에 있지 않다. 차이점이 있다면, 국어교육에서는 ‘국어(언어) 활동’을 토대로 하여 ‘자신, 타자, 세계에 대한 이해’의 확장을 강조하고 있다는 점에 있을 것이다.

---

**소양** 「명사」 평소 닦아 놓은 학문이나 지식.

2) 정영근은 Bildung을 도야로 번역한다. 그는 독일어에서는 교육(Erziehung)과 도야(Bildung)이 엄격히 구분되지 않는다고 지적한다(정영근 외, 2002).

3) 아도르노는 ‘교육의 위기’, ‘교육의 붕괴’를 치유 불가능한 것으로 설명한다. “시장논리가 지배하는 시민사회 속에서 교육은 개인들의 생각을 일종의 규격에 맞도록 강요하고 또한 개인들 스스로가 그러한 지배의 틀을 내면화하여 기존 사회질서에 순응하게 되는 상태가 된다”는 것이다(홍은영, 2015:199)

국어로 된 텍스트를 정확하고 효과적으로 이해하고 표현하는 기초문해력 신장이 국어교육의 중요 목표인 것은 사실이다. 하지만 기초문해력 신장이 중등 국어교육의 유일하거나 최선의 목표라고 볼 수는 없다. 국어교육의 성격과 목적을 한마디로 단정하기는 쉽지 않다. 왜냐하면 국어교육의 목적과 성격을 점검한다는 것이, 곧바로 국어교육의 정체성을 재고한다는 뜻이기 때문이다. 본 연구는 ‘교양’이라는 개념을 통과하여 우리나라 국어교육의 목적과 성격에 대한 논의를 살펴보는 우회적인 방법을 취하고자 한다. 국어과 교육과정에서 ‘교양’이라는 개념이 어떻게 사용되고 있는지, 그 의미역이 무엇인지를 검토하는 과정에서 자연스럽게 국어교육을 둘러싼 문제점이 발견될 것으로 기대하기 때문이다.

### 3. 중등 국어과 교육과정에서의 교양

대학 교육과정은 교양과정과 전문과정을 나누는 것에서 보듯, 대학교육에서 교양교육은 확고한 위상을 차지해 왔다. 전문가로서의 전공지식과 교양지식을 갖추게 하는 것을 대학교육의 본질로 보았던 것이다. 그렇다면 중등 국어교육에서 교양은 어떤 의미와 가치를 갖는가? 교양을 기초교육이나 기본교육으로 보는 입장이라면 중등교육에서도 교양이 중요하게 다루어져야 한다고 볼 것이고, 교양을 보다 전문적이고 심오한 교육으로 본다면 중등교육에서 교양은 다른 위상을 갖게 될 것이다.

중등 국어교육에서 교양이 갖는 위상과 의미를 살펴볼 수 있는 일차적인 자료는 국어과 교육과정이다. 교육과정은 우리나라 공교육의 지향과 방향을 가장 공식적으로 보여주는 문서이기 때문이다. 본 연구는 2015 개정교육과정으로부터 시작하여, 교육과정을 거슬러 올라가며 교양의 흔적을 거칠게나마 개괄하고자 한다.

#### (1) 2015 개정교육과정<sup>4)</sup>

2015 개정교육과정 총론에 ‘교양 있는 사람’이 추구하는 인간상으로 서술되어 있으며, ‘고전 읽기’에 교양이라는 용어가 다수 등장함을 확인할 수 있다.

총론 추구하는 인간상	우리나라의 교육은 홍익인간의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 <b>도야</b> 하고, 자주적 생활 능력과 민주 시민으로서 필요한 자질을 갖추게 함으로써 인간다운 삶을 영위하게 하고, 민주 국가의 발전과 인류 공영의 이상을 실현하는 데에 이바지하게 함을 목적으로 한다. 가. 전인적 성장, 자아정체성, 자주적인 사람 나. 기초 능력 바탕, 창의적인 사람 다. 문화적 <b>소양</b> 과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 인류 문화를 향유하고 발전시키는 <b>교양 있는 사람</b> 라. 공동체 의식, 민주 시민, 배려와 나눔
총론 2. 교육과정 구성의 중점	창의융합형 인재 양성 가. 인문·사회·과학기술 기초 <b>소양</b> 을 균형 있게 함양하고, 학생의 적성과 진로에 따른 선택학습을 함양~
총론 고등학교 교육 목표	민주 시민으로서의 자질 함양 3) 인문, 사회, 과학기술 <b>소양</b> 과 다양한 문화에 대한 이해를 바탕으로 새로운 문화창출에 기여할 수 있는 자질과 태도를 기른다.
국어 고1 듣기·말하기	<b>교양인</b> 으로서 갖추어야 할 듣기, 말하기에 대한 지식과 기능, 태도를 심화하는데 중점을 두어 설정하였다.
국어 고1 문학	문학이 언어 예술이자 사회, 문화적 소통 활동이라는 점을 이해하고 <b>교양인</b> 으로서의 문학 능력을 갖추는 데 중점을 두어 설정하였다.
심화 독서 내용체계	<b>교양</b> 독서 독자는 다양한 분야에서 다양한 주제의 글을 읽으며 <b>교양</b> 을 쌓는다.
심화 독서	[12독서01-01] 독서는 목적이나 글의 가치 등을 고려하여 좋은 글을 선택하여

4) 교육과정에서 ‘교양’, ‘교양인’, ‘도야’, ‘소양’이라는 용어가 나오는 부분을 인용·정리하였다.

	<p>읽는다.</p> <p>독서의 목적이 학업, <b>교양</b>, 문제 해결, 여가, 타인과의 관계 유지 등으로 다양함을 알고 자신의 독서 목적을 분명히 인식하도록 한다.</p>
실용 국어	<p>-의사소통 문화를 학습하고 <b>교양</b>을 갖추기 위한 의사소통 활동을 함으로써~</p> <p>-문화와 <b>교양</b>, <b>교양</b> 함양. 독서와 글쓰기를 통해 가치관을 올바르게 정립하고 <b>교양</b>을 함양할 때 직무수행 능력도 신장된다.</p> <p>-독서와 글쓰기를 통한 성찰과 <b>교양</b> 함양</p> <p>-문화와 교양, <b>교양</b>을 함양하는 데 주안점</p> <p>-[12실국-05-02] 독서와 글쓰기를 통하여 자기를 성찰하고 <b>교양</b>을 함양한다.</p> <p>-국어활동과 <b>교양</b></p> <p>-독서습관과 성찰적 글쓰기를 통한 <b>교양</b> 함양 능력을 기르기 위해 설정~ 독서나 글쓰기에 대한 지식 습득보다는 글을 즐겨 읽으며 자신의 생각을 써 보는 활동을 통해 개인의 삶을 성찰하고 <b>교양</b>을 기르는 데 중점을 둔다.</p> <p>-<b>교양</b>을 함양하는 습관을 지도~</p> <p>-<b>교양</b>을 함양하는 지도..</p> <p>-평가방법. 자기 성찰과 <b>교양</b> 함양을 평가할 때는~</p>
심화 국어	<p>-폭넓은 <b>교양</b>을 함양하고 학문 탐구에 필요한~</p>
고전 읽기	<p>-성격</p> <p>-고전을 통해 수준 높은 <b>교양</b>을 갖추어 다양한 분야의 진로에 필요한 지혜와 <b>소양</b>을 함양하는 데 목적이 있다.</p> <p>-‘고전 읽기’에서 학습자는 인문·예술, 사회·문화, 과학·기술, 문학 등 다양한 고전과의 소통을 통해 바람직한 인간으로서 가져야 할 <b>교양</b>을 형성하고, 학문 활동이나 직업활동을 하는 데 필요한 전문성과 문제 해결 능력을 갖추 수 있다.</p> <p>-목표</p> <p>-고전 읽기 활동을 통해 통합적인 국어 능력을 신장하고 <b>교양</b>을 함양하며 바람직한 인성을 기른다.</p> <p>-(1) 고전의 가치</p> <p>-고전에 대해 오래되고 어려우며 재미없는 책이라는 편견을 버리고, 인간과 세계에 대한 이해를 확대하고 <b>교양</b>을 넓히기 위해 고전 읽기가 꼭 필요하다는 점을 깨닫도록 한다.</p> <p>-(2) 고전의 수용</p> <p>-고전의 수용 성취기준은 고전의 내용을 정확히 파악하고 그 가치를 이해하여 수준 높은 <b>교양</b>을 쌓는 데 중점을 두어 설정하였다.</p> <p>-[12고전02-04] 고전을 통해 알게 된 사실과 깨닫게 된 점을 바탕으로 삶의 다양한 문제에 대처할 수 있는 <b>교양</b>을 함양한다.</p> <p>-교수학습방법</p> <p>-삶의 다양한 문제에 대처할 수 있는 <b>교양</b>을 형성하도록 지도할 때에는 고전 읽기 계획서나 고전 읽기 이력철 등을 작성하게 하여 보다 계획성 있고 체계적인 고전 독서가 이루어지도록 할 수 있다.</p> <p>-‘고전 읽기’ 과목 내, ‘고전 읽기’와 국어과의 다른 과목 간, ‘고전 읽기’와 다른 교과가 간, ‘고전읽기’와 비교과 활동 및 학교 밖 생활과의 통합을 통해 수준 높은 <b>교양</b>을 갖추어 다양한 분야의 진로에 필요한 통합적인 지혜와 <b>소양</b>을 함양하는 데 중점을 둔다.</p>

## (2) 2009 개정교육과정

다른 교육과정과 비교하여, 2009 개정교육과정에서는 교양에 대한 강조가 가장 두드러지게 확인된다. 특히, ‘듣기·말하기’, ‘문법’ 영역, <고전>에서 교양이 자주 언급되고 있음을 알 수 있다.

중학교 듣기·말하기	<p>-(2) 공식적인 상황에서 상대의 말을 정리하며 듣고, 자신의 의견을 조리있게 말한다.</p> <p>시사적 내용이나 청소년을 위한 <b>교양</b>을 내용으로 한 강연이나 강의 등 정보 전달을 주요 목적으로 한 담화의 내용을 주의 깊게 듣고, 중요한 내용을 요약하고, 그것을 바탕으로 자신의 의견을 논리정연하게 발표할 수 있는 능력을 기르는 데 중점을 둔다.</p>
------------	---

	<p>-(10) 화법의 다양성을 이해하고 서로 다른 집단 간의 소통의 중요성을 안다. 개인이 공적 상황에서 말을 할 때 다수의 국민이 소통하기에 편리한 표준어로 말하거나 언어 예절에 따라 표준 화법을 사용하는 것은 <b>교양인</b>의 중요한 화법 능력이다. 개인이나 집단에서 화법의 차이가 때로는 사회적 갈등의 요인이 됨을 알고, 다양한 화법과 소통 방식의 차이를 이해하고 수용함으로써 <b>교양인</b>으로서의 문제 해결 능력을 높여야 한다.</p>
중학교 문법	<p>(3) 어문 규범의 기본 원리와 내용을 이해한다. 어문 규범을 알고 준수하는 것이 더 자유롭고 <b>교양</b> 있는 언어생활을 영위하는 길임을 인식하는 데까지 나아가도록 한다.</p>
국어I	<p>-국어I에서 학습자는 일반적인 <b>교양</b>을 갖춘 민주시민으로서의 국어 능력을 갖추기 위해 ‘화법’ 독서, 작문, 문법, 문학의 영역을 포괄적이고 종합적으로 이수한다. -문학영역에서는 <b>교양</b>으로서의 문학적 능력을 갖추기 위해 문학의 기본 갈래를 이해하고 이를 바탕으로 하여 작가의 개성을 이해하고 작품을 감상하며, 나아가 문학 자체가 사회적 소통 활동의 하나라는 사실을 이해하도록 한다. -국어 I 목표 -국어 활동과 국어와 문학을 총체적으로 이해하고, 건전한 <b>교양인</b>으로서 갖추어야 할 일반적인 국어 능력을 신장시켜 국어의 발전과 국어 문화 창조에 이바지할 수 있는 능력과 태도를 기르는 것을 목표로 한다. 나. 다양한 유형의 담화와 글을 능동적이고 적극적으로 수용·생산함으로써 <b>교양인</b>이 갖추어야 할 일반적인 국어 능력을 함양한다. -문법 -(11) 음운과 음운 체계를 이해하고 <b>교양</b> 있는 발음 생활에 대해 알아본다. 이러한 음운 체계의 이해를 토대로 주변에서 발음 생활을 본받고 싶은 사람들을 찾아보고 <b>교양</b> 있는 발음 생활의 방법에 대하여 알아본다. -(13) 한글 맞춤법의 원리와 내용을 알고 <b>교양</b> 있는 표기 생활에 대해 알아본다. 한글 맞춤법의 기본 원리에 대한 이해를 바탕으로 하여 실제 국어 생활에서 한글 표기가 어떤 양상을 띠는지 탐구하여 <b>교양</b> 있는 표기 생활이 어떠해야 하는지 생각해 본다. 이를 교수·학습할 때는 실제 국어 자료를 사용하며, 맞춤법을 지키지 않음으로써 일어날 수 있는 불이익의 양상도 생각해 보며, 반대로 맞춤법에 맞는 <b>교양</b> 있는 표기 생활을 함으로써 연계 되는 이점도 생각해 보도록 한다.</p>
국어II	<p>-목표. 이 과목을 통해 다양하고 복합적인 국어 문제 상황의 해결에 필요한 고차원적 국어 능력을 함양하여 성숙한 민주 시민으로서 갖추어야 할 심화된 <b>교양</b> 수준의 국어 생활을 영위할 수 있도록 한다. -국어 활동과 국어와 문학을 심층적으로 이해하고, 성숙한 <b>교양인</b>으로서 갖추어야 할 전문적인 국어 능력을 신장시켜 국어의 발전과 국어 문화 창조에 이바지할 수 있는 능력과 태도를 기르는 것을 목표로 한다. 나. 다양한 유형의 담화와 글을 비판적이고 창의적으로 수용·생산함으로써 <b>교양인</b>이 갖추어야 할 심화된 국어 능력을 함양한다. -문법 (10) 올바른 문장 표현과 효과적인 담화 표현의 양상을 탐구한다. (선택 문법인지 확인할 것) 아울러 <b>교양</b> 있는 국어 생활을 위하여 올바른 문장 표현과 효과적인 담화 표현이 지녀야 하는 요소들을 생각해 볼 수도 있다.</p>
선택 문학	<p>-평가 운용. 평가 내용과 방법은 교육과정의 ‘내용 성취 기준’을 근거로 선정하되, 고전 수용 능력의 향상과 <b>교양</b> 형성의 정도를 정확하고 효과적으로 평가할 수 있도록 다음 사항을 고려하여 설정한다.</p>
선택 고전	<p>-‘고전’은 우리나라와 세계의 고전을 제재로 한 통합적인 국어 활동을 통해 <b>교양인</b>이 갖추어야 할 수준 높은 국어 능력을 심화하는 과목이다. -‘고전’에서 학습자는 고전을 바탕으로 다양한 국어 활동을 함으로써 <b>교양인</b>으로서의 국어 능력을 심화하고, 수준 높은 국어 활동이 바람직한 삶과 세계를 추구하는 데 중요한 역할을 함을 인식하게 된다. -수준 높은 <b>교양</b>을 가질 수 있으며, 성인이 되어 학문 활동이나~ -<b>교양</b>을 형성하고 교양인으로서의 국어 능력을 심화~ -고전과의 소통을 생활화하여 <b>교양</b>을 쌓고 수준 높은 국어 생활~ -고전 내용 체계. 고전을 통한 <b>교양</b> 형성 (2) 인문, 사회, 과학, 예술, 문학 등 다양한 분야의 고전을 통한 <b>교양</b> 형성의</p>

중요성을 인식한다. **교양**은 균형 잡힌 사고와 온전한 인격을 갖추게 하여 삶을 정신적으로 풍요롭게 할 뿐만 아니라 새로운 통찰 능력을 갖게 한다. 인문, 사회, 과학, 예술, 문학 분야의 고전을 두루 접하면서 우리는 이러한 **교양**을 형성하게 되고, 어느 한쪽으로 치우친 지식이나 편향된 사고방식에서 벗어나 세계를 제대로 이해할 수 있게 된다. 다양한 분야의 고전을 통해 **교양**을 형성하는 일의 중요성과 가치를 인식하게 한다.

(7) 고전을 통해 알게 된 사실과 깨닫게 된 점을 바탕으로 세계를 이해하고 문제를 해결할 수 있는 **교양**을 형성한다. 인간은 기본적으로 자신의 경험을 통해 세계를 이해하고, 그 경험을 바탕으로 자신의 문제를 해결하고자 하지만 직접 경험할 수 있는 범위는 매우 제약되어 있다. 인류의 지혜를 담고 있는 고전은 경험의 한계를 넘어설 수 있는 가장 좋은 경로이다. 고전을 통해 세계를 이해하고 문제를 해결할 수 있는 안목과 **교양**을 형성해 갈 수 있도록 한다.

(12) 고전의 수용을 통해 삶을 성찰하는 태도를 형성한다. 고전에는 인간이 겪을 수 있는 다양한 문제와 갈등 상황, 그리고 그에 대한 깊이 있는 탐구나 성찰이 담겨 있다. 고전을 읽고 그 내용을 이해하는 데 그치지 않고, 고전에 담긴 지혜를 삶의 여러 국면에 실천적으로 적용할 수 있을 때 그것을 참된 **교양**이라고 할 수 있다. 고전을 읽고 유사한 현실의 사례들과 연관 지어 생각해 보는 가운데 고전에 비추어 자신의 삶을 성찰하는 태도를 형성하도록 한다.

-교수학습방법

(1) 교수·학습 계획을 수립할 때에는 의미 있는 고전 수용 경험을 통해 학습자의 국어 능력 향상과 **교양** 함양이 이루어지도록 다음의 사항에 유의한다.

-평가계획

(1) 평가 목표와 내용에 적합한 평가 방법으로 학습자의 고전 수용과 **교양** 형성 정도를 타당하고 신뢰성 있게 평가할 수 있도록 계획한다.

-평가 운용

(2) 평가 내용은 교육과정의 '내용 성취 기준'을 근거로 선정하되, 고전을 통한 국어 능력의 향상과 **교양** 형성의 정도를 정확하고 효과적으로 평가할 수 있도록 설정한다.

-평가 결과 활용

(1) 평가 결과와 고전을 통한 국어 능력의 향상과 **교양** 형성의 정도를 판단하는 자료로 활용한다.

(3) 평가 결과를 통해 학습자의 성취 수준 이외에 교수·학습에 영향을 끼치는 여러 요인을 분석하여 학습자, 교사, 학부모, 교육 관련자에게 제공함으로써 학습자의 고전 수용과 **교양** 형성의 수준을 향상시키는 데 활용하되, 평가 결과의 보고 체계를 구체화·다양화한다.

### (3) 2007 개정교육과정

교양에 대한 언급이 적으며, 이는 3차 교육과정~7차 교육과정에서도 유사하게 나타난다.

8학년 듣기말하기	-8학년 듣기 '담화의 수준과 범위', 시사적 소재나 <b>교양적</b> 소재를 다룬 강연 -중학교 소재. 14. 정치, 경제, 역사, 지리, 과학, 정보 통신, 우주, 해양, 탐험 등 <b>교양</b> 을 넓히는 데 도움이 되는 내용
	-화법. 교수학습운동. (다) 일상생활과 관련한 주제뿐만 아니라 사회적 쟁점이나 교양적 주제에 두루 관심을 가지고 접근할 수 있도록 다양한 담화 유형을 제공한다. -84. 독서. '독서'는 국민 공통 기본 교육과정 '국어' 과목 중 '읽기' 영역의 내용을 심화·발전시킨 과목이다. 이 과목에서 학습자들은 독서에 대한 지식을 넓히고 독서 기능을 신장하며, <b>교양</b> 이나 학문, 직업, 여가 등 여러 가지 독서 목적에 따라 다양한 유형의 글을 풍부하게 읽어야 한다. 독서 과목은 독서 능력의 신장과 풍부한 독서를 통해 사회생활과 평생 학습의 기초를 마련하고 자신과 세계에 대한 새로운 통찰에 이를 수 있게 하는 데 중점을 둔다. -88 독서의 활용. ⑤ 독서를 통해서 여가를 즐기고 <b>교양</b> 을 넓힌다. -89. 교수학습방법 (7) 독서 지도를 위한 연간 계획을 수립하여 실천함으로써, 풍부한 <b>교양</b> 을 쌓게 하고 독서를 생활화할 수 있는 자질을 형성하게 한다.

## (4) 2차 교육과정

2차 교육과정에서는 교양이라는 용어가 가장 많이 등장한다. ‘문화적 교양’의 섭취를 국어교육의 목표로 설정하고 있으며, 특히 고등학교 국어에서 교양이 다수 등장하는 것을 확인할 수 있다.

교육의 목표와 국어 교육	<p>1. 교육의 목표와 국어 교육</p> <p>그러므로, 교육에 있어서의 국어의 위치와 국어과의 사명도, 여기에 바탕을 두는 것이다. 국어 교육의 사명은 첫째 학습자의 언어 능력을 발달시켜서 모든 학습을 원만히 하고, 둘째로 국어 문화를 전달하여 문화적 <b>교양</b>을 섭취케 하며 셋째로 언어 생활을 개선 향상하는 데 있다.</p> <p>언어가 원래, 언어 생활과 구별할 수 없는 것과 마찬가지로 국어 교육도 “국어의 교육”인 동시에 “국어 생활의 교육”이라는 인간 교육임을 잊어서는 아니 된다.</p>
듣기 7	7. 남의 의견을 존중하여 듣고, 자기 <b>교양</b> 을 높이는 데에 힘쓰도록 한다.
고등학교 국어	<p>그러므로, 고등 학교 국어과 학습의 목표는</p> <p>(1) 사회적인 요구에 적합한 것이어야 하며,          (2) 개인적인 언어 생활이 기능을 쌓는 것이어야 하며          (3) 중견 국민으로서의 <b>교양</b>을 갖추는 것이 되어야 할 것이다.</p> <p>끝으로 중견 국민으로서의 <b>교양</b>이라 함은 언어 생활에 관한 <b>교양</b>을 말하는 것으로, 이를 언어사용에 관한 면과 문학을 감상하고 이해하는 면으로 나누어 생각할 수 있다.</p> <p>요컨대 국어를 정확하고, 품위있게 사용하며 문학을 바르게 이해하고, 감상한다는 것은 그것이 특히 고등 학교 국어과 학습에서 중요하게 다루어질 성질의 것이기 때문에, 철저한 지도가 있어야 할 것이다. 학생들 개인의 소질과 취미에 따라서는 문학을 즐기는 학생과 그렇지 아니한 학생과의 구별이 생길 수 있을 것이나, 문학 및 예술이 인간 생활을 화락하고 명랑하게 하는 것임을 생각할 때, 어느 정도의 기초적인 이해와 감상의 태도 및 능력이 모든 학생에게 갖추어져야 할 것이다.</p> <p>이상과 같은 목표를 종합해 보면 다음과 같은 국어과의 목표를 세울 수 있다.</p> <p>-2차 고등학교 목표</p> <p>2. 국어과의 목표</p> <p>(1) 세련된 국어의 <b>교양</b>을 쌓아 건전한 사상의 소유자로서 민주 생활을 개선할 수 있도록 한다.          (2) 정확하고 품위 있는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 기능을 높여, 유능한 사회 생활을 할 수 있도록 한다.          (3) 이해력과 표현력을 길러, 식견과 취미를 풍부히 하는 기능과 태도를 기른다.          (4) 정확하게 말하고 듣는 습관과, 문학을 감상하는 태도를 길러 국어의 이상을 높이도록 한다.          (5) 일상 생활에 널리 쓰이는 한자, 한문 및 고전에 대한 소양을 높인다.</p> <p>-고등 독서</p> <p>(16) 목적에 따라서 각종 서적을 선택하여 읽고, <b>교양</b>을 높이며, 각종 참고서나, 문헌을 적절히 이용하는 태도를 양성하도록 한다.</p>

## 4. 중등 국어교육에서 교양의 함의

4장에서는 교양에 대한 함의가 특이한 2차 교육과정, 2009 개정 교육과정을 보다 자세히 살펴보고, 이를 토대로 하여 국어과 교육과정에서 교양이 갖는 의미가 어떠한지를 정리하고자 한다.

## (1) 2차 교육과정에서의 ‘문학 및 예술로서의 교양’ 강조

2차 교육과정에는 ‘교양’에 대한 언급이 자주 등장하며, 국어교육에서 교양이 갖는 다양한 함의를 맹아적으로 보여 주는 것을 보인다. 이에 2차 교육과정을 보다 상세히 살펴보고자 한다. 아래 인용은 ‘교육의 목표와 국어교육’ 일부분이다.

국어 교육의 사명은 첫째 학습자의 언어 능력을 발달시켜서 모든 학습을 원만히 하고, 둘째로 국어 문화를 전달하여 문화적 **교양**을 습취케 하며, 셋째로 언어 생활을 개선 향상하는 데 있다.

언어가 원래, 언어 생활과 구별할 수 없는 것과 마찬가지로 국어 교육도 “국어의 교육”인 동시에 “국어 생활의 교육”이라는 인간 교육임을 잊어서는 아니 된다.

2차 교육과정은 국어 교육의 사명을 세 가지로 제시하였다. 국어사용능력 신장과 관련된 ‘언어 능력의 발달과 이를 통한 원만한 학습’, ‘언어 생활의 개선과 향상’과 함께 ‘국어문화의 전달을 통한 문화적 교양의 습취’가 국어 교육의 사명으로 설정되어 있음을 볼 수 있다. 2차 교육과정은 국어교육이 교육적 보편성을 띠고 있다는 점, 즉 ““국어의 교육”인 동시에 “국어 생활의 교육”이라는 인간 교육”임을 강조하고 있다.

특히, 2차 교육과정 고등학교에서 ‘교양’에 대한 언급이 다수 발견된다. 고등학교 학습목표를 다음과 같이 제시하고 있다.

- (1) 사회적인 요구에 적합한 것이어야 하며,
- (2) 개인적인 언어 생활이 기능을 쌓는 것이어야 하며
- (3) 중견 국민으로서의 **교양**을 갖추는 것이 되어야 할 것이다.

(1)과 (2)가 언어사용능력과 관련되며 이는 초·중등학교 국어교육에서도 공통적인 것이다. 초·중학교 교육으로 기초 언어능력이 완성되었다고 보고, 고등학교 단계에서는 “중견 국민으로서의 교양”의 함양을 강조한다.

끝으로 중견 국민으로서의 **교양**이라 함은 언어 생활에 관한 **교양**을 말하는 것으로, 이를 ①언어사용에 관한 면과 ②문학을 감상하고 이해하는 면으로 나누어 생각할 수 있다.

요컨대 ①국어를 정확하고, 품위있게 사용하며 ②문학을 바르게 이해하고, 감상한다는 것은 그것이 특히 고등 학교 국어과 학습에서 중요하게 다루어질 성질의 것이기 때문에, 철저한 지도가 있어야 할 것이다. 학생들 개개인의 소질과 취미에 따라서는 문학에 즐기는 학생과 그렇지 아니한 학생과의 구별이 생길 수 있을 것이나, ②문학 및 예술이 인간 생활을 화락하고 명랑하게 하는 것임을 생각할 때, 어느 정도의 ②기초적인 이해와 감상의 태도 및 능력이 모든 학생에게 갖추어져야 할 것이다. (번호 및 밑줄: 인용자)

2차 교육과정 고등학교 국어과 학습의 목표 첫 번째는 “중견 국민으로서의 교양을 갖추는 것이 되어야 할 것이다”로 ‘교양’이 강조되고 있다. 교육과정에서 ‘중견 국민으로서의 교양’을 설명하는데, 이를 ①‘언어 생활과 관련한 교양’과 ②‘문학(예술)을 감상하고 이해하는 것과 관련한 교양’으로 나누어 설명하는 것을 눈여겨 볼 필요가 있다. 고등학교 교에서는 ‘정확하고 품위 있게’ 국어를 사용하는 목표에 비하여, ‘문학(예술)과 관련한 교양’을 더 집중적으로 강조하고 있다. “문학 및 예술이 인간 생활을 화락하고 명랑”하게 한다는 문학(예술) 교양의 가치를 강조하며, 문학(예술)에 대한 기초적인 이해와 감상 능력과 태도를 교육할 필요가 있음을 설명한다.

고등학교 목표로 제시된 것을 위의 관점으로 다시 살펴보자.

- (1) 세련된 국어의 **교양**을 쌓아 건전한 사상의 소유자로서 민주 생활을 개선할 수 있도록 한다.
- (2) 정확하고 품위 있는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 기능을 높여, 유능한 사회 생활을 할 수 있도록 한다.
- (3) 이해력과 표현력을 길러, 식견과 취미를 풍부히 하는 기능과 태도를 기른다.
- (4) 정확하게 말하고 듣는 습관과, 문학에 감상하는 태도를 길러 국어의 이상을 높이도록 한다.
- (5) 일상 생활에 널리 쓰이는 한자, 한문 및 고전에 대한 소양을 높인다.

정확하고 품위 있는 국어사용능력이 유능한 사회생활에 도움이 된다는 점((2), (3), (4)과 함께, ‘세련된 국어의 교양’, ‘식견과 취미’, ‘국어의 이상’, ‘한문 및 고전에 대한 소양’((1), (3), (5))의 중요성을 역설하고 있다. 2차 교육과정은 ‘국어 이상’, ‘국어 교양’이 “건전한 사상의 소유자로서 민주 생활을 개선할 수 있도록 한다”고 설명하는데, 이는 2

차 교육과정이 국어과 특수성으로 목표를 제한하지 않고, 보편적 차원의 교육 목표를 강조하고 있음을 보여준다.

## (2) 2009 개정교육과정 문법에서 규범적 언어생활로서의 교양

말하기·듣기, 읽기, 쓰기, 문법, 문학, 고전 등의 영역별로 볼 때, 교양이 자주 언급되는 영역은 읽기, 문법, 문학, 고전<sup>5)</sup> 등이다. 읽기 영역에서는 교양인을 함양하기 위한 도서 목록이나 제제 차원으로 교양이 사용된다. 문학이나 고전에서는 2차 교육과정에서 보듯, 문학 및 예술의 향유를 통한 세련된 교양의 함양을 강조한다. 반면, 문법(화법)에서는 교양이 규범적이고 정확한 언어 생활과 관련하여 등장한다. 2009 개정교육과정에서 가장 많이 발견된다.

개인이 공적 상황에서 말을 할 때 다수의 국민이 소통하기에 편리한 표준어로 말하거나 언어 예절에 따라 표준 화법을 사용하는 것은 **교양인**의 중요한 화법 능력이다. 개인이나 집단에서 화법의 차이가 때로는 사회적 갈등의 요인이 됨을 알고, 다양한 화법과 소통 방식의 차이를 이해하고 수용함으로써 **교양인**으로서의 문제 해결 능력을 높여야 한다.

- 2009 개정교육과정 중학교 듣기·말하기

어문 규범을 알고 준수하는 것이 더 자유롭고 **교양** 있는 언어생활을 영위하는 길임을 인식하는 데까지 나아가도록 한다.

- 2009 개정교육과정 중학교 문법

위 교육과정은 ‘교양 있는 언어생활’을 강조하는데, 여기서의 교양 있는 언어생활은 표준어, 표준 화법에 맞는 언어 생활을 의미한다. 고등학교 문법에서는 정확한 언어생활에 대한 강조가 더 많이 등장한다.

2009 개정교육과정 <고등학교 국어I 문법>

(11) 음운과 음운 체계를 이해하고 **교양** 있는 발음 생활에 대해 알아본다.

이러한 음운 체계의 이해를 토대로 주변에서 발음 생활을 본받고 싶은 사람들을 찾아보고 **교양** 있는 발음 생활의 방법에 대하여 알아본다.

(13) 한글 맞춤법의 원리와 내용을 알고 **교양** 있는 표기 생활에 대해 알아본다.

한글 맞춤법의 기본 원리에 대한 이해를 바탕으로 하여 실제 국어 생활에서 한글 표기가 어떤 양상을 띠는지 탐구하여 **교양** 있는 표기 생활이 어떠해야 하는지 생각해 본다. 이를 교수·학습할 때는 실제 국어 자료를 사용하며, 맞춤법을 지키지 않으므로써 일어날 수 있는 불이익의 양상도 생각해 보며, 반대로 맞춤법에 맞는 **교양** 있는 표기 생활을 함으로써 얻게 되는 이점도 생각해 보도록 한다.

표준 발음, 표준 화법, 표준어의 사용이 교양 있는 언어생활이라고 설명한다. 화법이나 문법 영역, 특히 2009 개정 교육과정에서는 언어 규범과 관련하여 교양을 논의하고 있음을 알 수 있다. 이는 표준어를 써서 “원만한 의사 소통을 하고 국민의 총화”(박갑수, 1992), “표준어를 바르게 사용하는 것은 교양인으로서 갖추어야 할 덕목일 뿐만 아니라 국민으로서 지켜야 할 의무”(1999)라고 보는 언어관에 기초하여, ‘맞춤법’, ‘어문 규범’, ‘발음생활’, ‘표기 생활’을 하는 것이 정확하고 효율적인 의사소통에 도움이 된다는 입장을 보인다.

하지만 규범적 언어생활을 교양을 설명되는 경우가 자주 발견되는 것은 아니다. 오히려 2009 개정교육과정 문법에서의 교양에 대한 언급이 특이한 것으로 보인다. 표준어, 표준 발음, 어문 규범의 준수를 교양으로 보기는 어려울 듯하다. 오히려 자신의 언어 생활에 대한 성찰이나 탐구가 교양이라는 이름에 걸맞을 듯하다. 언어에 대한 규범적, 실용적 입장을 넘어선 ‘언어적 주체’(신명선, 2007; 신명선, 2013), ‘비판적 언어인식 주체’(김은성, 2013) 등이 교양에 더 가까울 것으로 보이지만 이러한 언급이 교육과정 상에서 확인되지는 않는다.

## (3) 국어교육에서 교양의 함의와 지향점

국어과 교육과정에서 언급되었던 교양은 다음과 같은 의미로 사용되었다.

5) 국어과 교육과정에서 교양이 가장 강조되는 것은 ‘고전’, ‘고전 읽기’ 과목에서이다. 본 발표문에서는 여러 제약으로 고전 교양의 의미를 본격적으로 다루지 못하였다. 이는 추후에 다시 살펴보기로 한다.



- 첫째, 교과목 또는 읽어야 할 도서 목록
- 둘째, 지혜와 문화가 담긴 문학 또는 고전 텍스트
- 셋째, 어문규범이나 표준 발음, 표기법을 정확히 알고 사용하는 기초 능력
- 넷째, 높은 수준의 문학, 예술 향유 능력

우리는 세 번째 ‘기초 언어 능력’과 네 번째 ‘문학 및 예술 향유 능력’으로서의 교양에 주목하여, 국어교육의 성격과 목적을 살펴볼 수 있다는 것을 시사받을 수 있다. 국어교육이 추구하는 인간상을 교양인이라고 하고, 국어교육의 목적을 교양의 함양이라고 할 때, 교양/교양인이 갖는 함의를 어떻게 보느냐에 대한 상이한 입장이 존재한다는 것이다.

<표> 국어교육에서 교양의 함의

	언어의 효율적 사용 측면	언어의 비판적 활용 측면	문학 및 예술 측면
언어관/교육관	도구적 언어관	사고력 관점 비판적 교육 관점	문화적, 예술적 관점
추구하는 교양	정확하고 품위 있는 언어사용능력이 교양인	언어와 세계를 비판적으로 사유하며 이를 실천하는 교양인	예술적, 심미적 향유 능력과 태도를 갖춘 교양인
강조하는 부분	-언어의 도구성, 규범성, 의사소통기능	-성찰 능력, 비판적 시민 의식	-미적 향유 능력
강조되는 영역	화법, 문법	독서, 고전	문학, 고전

‘언어의 효율적 사용 측면’만을 교양으로 본다면, 기초문해력 교육으로 국어교육이 충분하다는 입장이 될 것이다. 정확하고 효율적인 언어 사용 능력이 필수적이긴 하지만 이것은 교양인이 갖추어 기본 요건이지 충분한 조건은 아니라는 것이다. 국어교육이 전인교육과 인간교육이라는 교육의 보편 이념을 충족시켜야 한다고 본다면, 인간다운 삶, 자유로운 삶을 성찰하는 것을 가능하게 하는 ‘언어의 비판적 활용 측면’, ‘문학과 예술 측면’의 교양도 함께 고려해야 한다.

## 5. 결론

## <참고문헌>

- 김건우(2018), 교양 현대문학 교육이라는 ‘제도적’ 문제, 『반교어문연구』 49, 113-134.
- 김은성(2013), 비판적 언어인식과 국어교육, 『국어교육학연구』 46, 139-181.
- 박갑수(1992), 표준어 쓰야 “교양 있는 사람”, 『어문연구』 20, 454-455.
- 박영주(2017), 대학 교양교육과 인문학적 소양, 『동아인문학』 41, 291-310.
- 박준영(2002), 중등교육목적의 철학적 논의, 『
- 백승수(2019), 교양교육의 명칭 재정립을 통한 교양교육의 재개념화, 『교양교육연구』 13(1), 141-161.
- 신명선(2007), 문법교육에서 추구하는 교육적 인간성에 관한 연구, 『국어교육학연구』 28, 423-459.
- 신명선(2013), ‘언어적 주체’ 형성을 위한 문법 교육의 방향, 『국어교육』 143, 83-120.
- 안성찬(2009), 전인교육으로서의 인문학, 『인문논총』 62, 99-126.
- 이명실(2017), ‘도야’ 개념의 수용에 관한 일 고찰, 『한국교육사학』 39(4), 61-90.
- 이재형(2013), 2009 개정 교육과정에 따른 ‘고전’ 과목에 대한 비판적 검토, 『작문연구』 17, 337-358.
- 정영근(1996), 도야이념과 인간교육, 『한국청소년연구』 24,
- 정영근, 정혜영, 김미환, 최종인, 박용석, 정기섭, 『교육학개론』, 문음사, 2002.
- 조하연, 주재우, 김현정( ), ‘고전’ 과목이 시사하는 통합적 국어 활동의 지향, 『새국어교육』 108, 173-202.
- 최혜원(1999), 국어의 표준 발음, 『국어문화학교』 5, 국립국어연구원.
- 홍은영(2015), 아도르노의 ‘절반의 교육’에 대한 비판을 통해 본 교양교육, 『교육의 이론과 실천』 20, 193-212.
- 화이트헤드, 『교육의 목적』, 오영환 역(2004), 궁리.

## ‘중등 국어교육에서 교양의 위상과 의미’에 대한 토론문

박수현(공주대 국어교육과)

정재림 선생님의 <중등 국어교육에서의 교양의 위상과 의미>에 관한 발표문을 잘 읽었습니다. 이 글은 “중등 국어교육에서 교양이 갖는 위상과 의미를 살펴보기 위해 국어과 교육과정을 검토하고자” 합니다. 다시 말해 “중등 국어과 교육과정을 중심으로 하여 교양이 어떻게 언급되며 어떤 의미를 갖고 있는지 살펴보고, 교양의 관점과 맥락에서 국어과 교육과정의 목적과 성격을 재점검해 보고자” 합니다. 먼저 국어과 교육과정에서 “교양”이라는 말이 생각보다 많이 쓰인다는 사실에 놀랐고 흥미를 느꼈음을 고백합니다. 국어과 교육과정에서 “교양”의 위상과 의미에 관한 본격적인 고찰이 시급히 요청된다는 문제의식에 적극적으로 동의하면서, 몇 가지 궁금한 점을 여쭙어 봅니다.

1. 이 글은 2015 개정, 2009 개정, 2007 개정, 2차 교육과정에서 “교양”이라는 말이 언급된 양상을 제시하고, 특히 2차, 2009 개정 교육과정에서의 “교양”의 의미를 논합니다. 흥미롭게 읽다 보니 2007 개정과 2015 개정 교육과정에서는 “교양”이 어떤 의미로 쓰였는지 궁금합니다. 아직 서술하지 않으셨지만 아이디어를 가지고 계실 것 같습니다.

2. 이 글은 국어과 교육과정에 언급되었던 교양의 의미를 교과목 또는 읽어야 할 도서 목록, 지혜와 문화가 담긴 문학 또는 고전 텍스트, 어문규범이나 표준 발음·표기법을 정확히 알고 사용하는 기초 능력, 높은 수준의 문학, 예술 향유 능력 등 네 가지로 정리한 이후, (제가 이해한 바가 맞다면) 언어의 효율적 사용 측면 보다는 “인간다운 삶, 자유로운 삶을 성찰하는 것을 가능하게 하는 ‘언어의 비판적 활용 측면’, ‘문학과 예술 측면’의 교양도 함께 고려해야 한다”고 논합니다. 이와 관련하여 저 역시 국어과 교육과정에서 “교양”이 언어 사용 능력이나 지식의 축적 등 협의로 사용되었음에 아쉬움을 느끼고 비판적 사고력이나 인문학적 통찰력 계발의 의미로까지 그 의미가 확장되면 좋겠다는 생각이 듭니다. 지식 축적이 아닌 능력 계발을 위한 교양 교육에 대해 어떻게 생각하시는지요?

3. 궁극적으로 미래의 중등 교육과정에서 교양이 어떤 의미를 가져야 한다고 생각하시는지요? 거칠게 확장해도 좋다면 이는 국어 과목을 통한 교양교육의 가능성 혹은 목표나 양상에 관한 문제와도 통할 것 같습니다. 4차 산업혁명 시대의 도래와 더불어 교양교육의 위상이 중등 국어교육에서도 높아질 것 같아서 여쭙습니다.

## 미래의 국어교육, 국어교사

-온라인 국어수업을 진행하며 중등 국어 교사들이 경험한 어려움과  
가능성을 중심으로-

이수진(상명대)

## 미래의 국어교육, 국어교사

- 온라인 국어수업을 진행하며 중등 국어 교사  
들이 경험한 어려움과 가능성을 중심으로

이수진 (상명대학교)

## 미래의 국어교육?

- 미래의 국어교육?
- 미래 국어교실에서의 국어교사의 모습은 어떠할까?
- 미래 국어교사들의 수업은 현재와 어떻게 다를 것인가?

**이런 질문을 강제로 간접 체험하게 한 2020년 1학기**

**코로나19 사태로 인한 전국 비대면 온라인수업**

모든 교사가 가장 뭔가 잘 가르친다는, 학부모가 말하는 잘 가장 잘 가르친다는 강의 하나를 모두가 다 듣고 있다면 그런 온라인 수업은 참 학교 자체, 학교에서 교사가 교사의 역할이 뭘까 이렇게 생각하게 만들 것 같아요. (☐교사)

## 온라인 수업

- 온라인 강의, 온라인 교육, 이러닝, 웹기반학습, 원격교육 등 다양한 용어
- 온라인 수업의 특징점
  - 운영 측면에서
    - 다양한 원인으로 인한 수업 결손을 해소하여 학습권을 보장 (손찬희, 강상국, 하성준, 2016)
    - 시공간의 제약으로부터 자유로운 편리성 (이은준, 2010)
    - 콘텐츠를 반복적으로 지속적이고 반복적으로 사용할 수 있다는 활용성 (김영수, 김현진, 한승, 2007; 이종철, 강현구, 2007)
  - 학습자의 학습 효과
    - 원활한 상호작용으로 인한 사회적 유대감, 협동심, 집단 지성 발달 (김정연, 이경화, 2015)
    - 학습자의 요구와 수준에 맞는 학습활동 제공으로 자기주도학습 가능 (김용삼, 이경화, 2017; 류은정, 2009)

## 코로나 19와 학교 현장의 타임라인

- 2019년 12월 중국 지역에서 코로나 바이러스 발생
- 2020년 1월 WHO 1차 신종코로나바이러스 위험 공식 발표
- 2020년 1월 20일 국내 감염병 위기 경보 1단계-2월 23일 4단계 '심각'으로 격상
- 2020년 2월 말 교육부 1차 개학 연기, 2차 2주일 추가 연기, 이후 2회 추가 연기 후 4월 9일부터 순차적인 온라인 개학 실시 발표
- 1학기 중순 이후부터 순차적으로 대면 수업과 비대면 수업 병행하여 실시중
- 2학기에도 온라인 수업 병행 가능성 높음

## 코로나19와 온라인수업

- 교육부(2020)가 제시한 온라인 수업의 네 가지 유형
  - 실시간 원격교육기반을 토대로 교사학생간 화상수업을 하며 실시간 토론 및 소통, 즉각적인 피드백이 가능한 '실시간 쌍방향 수업'
  - 교사가 제공한 녹화 강의나 혹은 지정된 학습콘텐츠를 중심으로 학습하고, 교사는 학습 진행도를 확인하고 피드백을 주거나, 추후 학생의 댓글 혹은 답글 등으로 원격토론을 진행하는 '콘텐츠 활용 중심 수업'
  - 교과별 성취기준에 따라 학생이 자기주도적 학습 내용을 확인할 수 있도록 온라인으로 과제 제시 및 피드백을 주는 '과제 수행 중심 수업'
  - 교육청 혹은 해당 학교의 여건에 따라 별도로 정할 수 있는 '기타'

## 코로나 19와 온라인수업에 대한 선행연구

- 코로나 19 상황에서의 고등학교 체육 교사가 겪는 온라인 수업 실천의 어려움에 대한 연구(이의재, 제성준, 윤현수, 2020), 개선방안 (양동석, 조건상, 유은혜, 2020)
- 코로나 19, 온라인 개학 상황에 대한 실태조사 및 온라인 개학이 청소년의 심리적 건강에 미친 영향 연구 (정혜옥, 2020)
- 실시간 온라인 수업에 대한 대학교 교수자의 인식 및 만족도 연구 (최정선, 권미경, 최은경, 2020; 한송이, 이가영, 2020)

**중등 국어과 수업, 중등 국어과 교사의 경험에 관한 연구는 없다!**

## 연구문제

- 중등 국어 교사들이 진행하고 있는 온라인 수업의 모습은 어떠한가?
- 중등 국어 교사들이 현행 온라인 국어 수업에서 느끼는 어려움은 무엇인가?
- 중등 국어 교사들이 현행 온라인 국어 수업에서 발견한 가능성은 무엇인가?

## 연구 방법

- 사례 연구
- 유목적적 표집 - 온라인으로 국어 수업을 진행한 중등 국어 교사들
- 반구조화된 면담
  - 5인의 교사 1:1 면담, 참여자당 1~2시간의 반구조화 면담 진행
  - 전화통화나 zoom등을 활용한 비대면 면담, 대면 면담, 필요시 추가 면담
  - 삼각검증을 위해 면담 전사 자료 이외에, 수업 영상 및 수업 관련 문서 자료 수집
- 코딩
  - 전사자료를 반복해 읽으며 개방코딩) 축코딩 순으로 진행
- 분석

## 연구 참여자 - ㄱ선생님

- ㄱ선생님 (30대 중반, 여성)
- 교육경력 8년
- 서울 지역 ㄱ중학교 1년째 근무
  - 학생들의 SES 중~중상위권
  - 성적으로는 중위권 정도
  - 학부모의 교육에 대한 지원 적극적
- 기간제 교사
- 좋은 국어수업: 원활한 의사소통이 되기 위해 상대방의 마음을 잘 헤아리고 자신의 마음을 잘 전달하는 게 가장 좋은 수업
- 1학년 국어
  - E교과서와 PPT를 활용해 콘텐츠 제작, 제공
  - 2시간씩 블록수업 진행 (1차시 출석질문-수업 진행-2차시 출석질문-2차시 수업진행)
  - 구글 문서를 활용해 동료 피드백 및 생각 나누기 진행, 교사 피드백은 업무량이 많아 하지 못함
  - 간단한 출석질문을 통해 출석을 확인, 필기 사진을 찍어 올려 수업 참여 확인



## 연구 참여자 - L 선생님

- L 선생님 (30대 초반, 남성)
- 교육경력 4년
- 서울 L 고등학교 3년째 근무
  - 자율형 사립고, 남학교
  - 학생들 SES는 중~중상
  - 성적상 중간층이 탄탄한 정도
  - 학부모들의 학교에 대한 신뢰가 있는 편
- 비담임, 종교인성부 기획, 기간제교사
- 좋은 국어수업: 생각을 하는 수업, 학생들이 주도적으로 조사하는 수업.
- 1학년 국어 (2시간씩 2개반)
  - 출석체크 등 관리업무 위주
  - PPT 활용, EBS 강의, 교과서 출판사 자료, 형성평가 제공
- 3학년 논술 (1시간씩 11개반)
  - EBS 온라인 클래스 활용, EBS 강의(문법)를 끌어와서 콘텐츠 제공
  - 학습지 만들어 제공

## 연구 참여자 - D 선생님

- D 선생님 (30대 초반, 여성)
- 교육경력: 5년
- 경기 D 고등학교 근무
  - 농어촌도시
  - 공부에 대한 욕심이 있는 학생들
  - 성취도 차이가 많이 나지 않는 동질집단
  - 학생의 SES는 중위권
  - 학부모는 학교를 신뢰함
- 담임, 온라인수업 관련 교사 연수 진행
- 고등학교 2학년 문학
  - 단방향과 쌍방향을 병행
  - 단방향 - 구글 설문지 활용, 설문지 내 영상, 사진 삽입 및 과제물 수집
  - 쌍방향 - 구글문서와 패들릿, 카카오톡 오픈채팅방을 활용해 교사-학생간 소통
  - 단방향 수업부터 시작했고, 제재와 학습 활동의 성격에 따라 단방향-쌍방향 선택적으로 병행
- 좋은 국어수업: 학생들이 직접 참여하고, 뭔가를 시도해보고 생각도 하고 또 즐거움을 느낄 수 있는 수업

## 연구 참여자 - ㄹ선생님

- ㄹ선생님 (30대 중반, 여성)
- 교육경력: 5년 (2년 휴직)
- 경기도 ㄹ 중학교에 4년째 근무
  - 경기도 신도시에 위치
  - 학생들 SES는 높지 않은 편, 학업성취도는 중상정도
  - 학부모의 학교에 대한 신뢰도가 좋았으나 몇 년 새 점차 떨어지며 비협조적
- 1학년 담임
- 온라인 수업 관련 교내 연수 진행
- 1학년
  - 6개반 3차시
  - EBS 온라인클래스 활용
  - EBS 1학년 수업을 연동해 콘텐츠 제공
  - 필요시 추가로 강의를 찍어 올림
- 좋은 국어수업: 좋은 정보를 잘 받아들일 수 있고 자기를 잘 표현할 수 있고, 사람들과 관계를 맺을 수 있고 그렇게 할 수 있게끔 하는 언어적인 능력을 키우는 수업

## 연구 참여자 - ㄹ선생님

- ㄹ선생님 (40대 중반, 남성)
- 교육경력 16년
- 부산 ㄹ중학교 14년째 근무
  - 예술중학교
  - 전국 상위권 (성적 기준)
  - 학생들의 SES 굉장히 높은 편
  - 15년부터 학교 전체가 수업 혁신에 노력 (거꾸로 수업, 서논술형 평가 등)
- 좋은 국어수업: 수업중 활발하게 말하고 듣고 읽고 쓰는 가운데 자신의 생각을 표현하고 다른 사람의 생각을 이해하는 힘을 키우는 수업
- 온라인 국어수업 (1, 3학년)
  - 양방향+단방향 수업의 혼합형
    - 양방향 수업 (zoom 이용) - 오전중 1교시
    - 단방향 (e학습터 이용, 콘텐츠 제공 수업) 오후 - 일주일에 1시간만
  - 양방향 수업시
    - 매시간 시작마다 호명하며 출석
    - (교과서)내용 설명-(소회의실) 모둠 학습-동료, 교사 피드백
    - 네이버에 수업카페를 통해 게시판에 학생들이 답을 올리고 교사가 답글로 피드백을 달며 소통

## “보이지 않는 학생”에 대한 부담

- “누가 화면 녹화를 하고 있을지도 모르고 사실은 네 내가 착해서 아니고. 또 그 보이지 않는 학생이 있어요. 부모님께서 감시하고 있는… (ㄹ 교사)”
- “이젠 얼굴로 아이들이 이제는 범죄를 좀 많이 하는 이런 사회적인 인식이 강하고 아무래도 국어교사가 여교사가 좀 많잖아요. 그런 부분들이 좀 있고 또 아까도 말씀드렸듯이 젊은 선생님들이 많기 때문에 어 저희들도 스스로 이렇게 웬만하면 얼굴 드러내지 말아라 라고 교사들끼리도 이렇게 얘기를 해주고 있는 것 같아요. (ㄱ 교사)”

## 동료 및 관리자와의 관계 (1)

- “나대지 말라” vs 함께 열심히 해보자
- “어 관리자의 걱정도 있지만 오히려 그런 수업에서는 동료교사의 일 영향이 훨씬 컸던 것 같아요. 어예 왜냐하면음 저는 학교에서 좀 여러 가지를 새롭게 하는 편인데요. 그리고 그걸 뭐 관리자도 묶여 있으니까 교감 선생님 같은 경우에는 적극적으로 지원을 해주셨고 그걸 항상 선생님들끼리 너무 공식적으로 알려주셔서 좀 부담스러운 상태였기도 했어요. […] 그게 저한테는 너무나 큰 부담이고 옆에 선생님들께 너무 죄송했어요. 그 문화가 되게 크거든요. […] 비교도 있고 뭔가 동료들한테도 부담을 주는 거니까요. 그죠 평상시에는 아무도 학생이 아닌 이상 교사들의 수업을 다 볼 순 없지만 지금은 공개되는 거니까요? 그런데 공개되는데 누구는 뭐 EBS 하고 누구는 뭐하고 이렇게 하면 암묵적으로 뭔가 서로 좀 배려해주는 문화인 것 같아요. 배려라고 말하기는 좀 그렇지만. (ㄹ 교사)”

## 동료 및 관리자와의 관계 (2)

- “어 진짜로 그냥 저 혼자였으면 저 사실 기계치기도 하고 겁이 많아서 저는 이 코로나 사태가 터지기 전까지 PPT도 절대 안 썼거든요. 매일매일 전지 쓰고 포스트잇 쓰고 색연필 쓰고 그랬는데 처음으로 PPT도 만들고 막 이랬어요. 그래서 이런 선생님들 간에 상호작용, 민주적인 대화, 이게 아니었으면 못했을 것 같아요. (ㄷ 교사)”

## 과중한 행정업무 & 혼란스러운 지침

- “다들 놀고 있다고 생각을 하는데 정말 콜센터예요, 진짜. (ㄱ 교사)”
- “아니, 우리가 교육청의 (방역에 대한) 요구를 다 수용하기가 힘들어요. 그러니까 아 지금 막 계속 엄청 괴롭혀서 (ㄴ 교사)”
- “교육청에서 뭐 어떻게 뭐 출석체크는 어떻게 하세요라고 해가지고 뭐하는 것(지침)들은 선생님들이 (...) 질문을 자꾸 하게 되면은 그쪽에서 답변을 자꾸 미루거나 이상하게 돼 나가지구 혼란만 가중되는 (ㄴ 교사)”

## 학습자와의 유대감 형성에 대한 고민

- “온라인에는 제가 어떤 이유로 그런 말을 하는지 어떻게 왜 이런 잔소리를 하는지 그거를 제일 마음을 보여주지가 좀 어렵잖아요. 그렇죠. 그래서 이렇게 좀 아쉬운 게 있고 학생들도 왜 숙제를 못하는지 본인의 마음을 저한테 보여 줄 수 있는 기회가 있을 텐데 저는 그냥 무기력하고 게으른 학생이다 이렇게 만 평가를 하니깐 이 신뢰와 사랑의 상호작용이 안 되는 게 좀 힘든 것 같아요 (ㄱ 교사)”

## 온라인 수업의 질에 대한 고민

- “중 1 자유학기를 하고 있는 이 시점에 EBS 강의가 너무 충격적인 거예요. 음 정말 예전 20년 전 전과를 그대로 읽는 것 같은... 그런데 그 지식조차도 정말 너무너무너무 되게 시대가 참 한참 뒤쳐지는 그런 지식들이었 것 같았어요. 그래서 그런 강의를 아이들이 보는 게 물론 음 다른 선생님들 중에 그렇게 수업을 하시는 선생님 있으실 수도 있지만 그런데 제 이름으로 그런 강의를 나간다는 게 저한테는 너무너무 상처였기 때문에 그래서 그게 가장 힘들었던 부분인 것 같아요. (ㄹ 교사)”
- “어 점점 이제 하다 보니까 여유가 생겼죠. 눈에 보이는 건데, 어 처음에는 그런 엄두조차 못 냈는데. 그 화면 속 30명의 아이들이 무슨 생각을 하고 있지 지금 다 알아듣고 있나 이런 고민이 좀 지금은 좀 들어요. 처음에는 그를 엄두를 못 내고, 어 완전 어 학생들만 적극적으로 따라오면 되게 좋겠다 (생각했는데). (ㄴ 교사)”

## 온라인 국어 수업의 가능성

- “개별 학생의 반응을 끌어내고 개별 학생에 대한 피드백을 하는 게 훨씬 더 용이해졌다 라는 장점 역시 크게 두 가지인 것 같아요. (ㄷ교사)”
- “모두가 적극적으로 열심히 한다는 전제 하에서 보면 온라인 수업은 굉장히 매끄럽게 진행이 돼요. [...] 그런 측면에서 보면 어떤 굉장히 그 설계자로서 교사 디자이너로써의 교사, 코치? 그런 설계자로서의 교사의 역량을 높여갈 수 있다는 장점 [...], 두 번째는 자료들이나 이런 게 전부 다 온라인으로 생산이 생성이 되기 때문에 보관이나 상태 상대적으로 관리가 좀 용이해요. [...] 타블렛이라든가 여러 기기들을 좀 활용을 해서 하다 보면 이제 그 학생들이 좀 더 집중, 화면에 집중이 되는 게 있잖아요. 필기할 때는 상당히 좋은 것 같아요. (ㄹ교사)”

## 결론 및 제언

- 국어교사들이 온라인으로 국어 수업을 하며 경험한 어려움
  - 학습자 이외의 다수의 사람들에게 수업이 노출되는 것에 대한 두려움
  - 혼란스러운 지침으로 인한 행정업무의 가중
  - 학습자와의 정서적 유대관계 맺기의 어려움
  - 질 낮은 온라인 수업을 제공하는 것에 대한 걱정

## 결론 및 제언

- 국어교사들이 온라인으로 국어 수업을 하며 발견한 가능성
  - (대면 수업에서는 드러나지 않았던) 개별 학생의 발언 기회 확대 및 개별 피드백 가능
  - 학생들의 자료 생성이 쉽고 생성된 자료의 보관 용이
  - 지식 전달자를 넘어서 수업 디자이너, 수업 설계사로서의 교사 역량 발견

## 결론 및 제언

- 국어교사들이 현행 온라인 수업을 하며 겪은 어려움을 해소하기 위해서는…
  - 교육부 및 교육청: 명확하고 일관된 지침, 도움이 되는 연수 제공
  - 학교 차원: (교사를 보호하는) 학교장의 지원
  - 교사 차원: 동료 교사와의 협업 (전문학습공동체), 수업 설계자의 관점, 전문성 개발
  - 보호자와 학생: 적극적인 수업 참여

## 참고문헌

- 교육부 (2020. 3.27.) 체계적인 원격수업을 위한 운영 기준안 마련. 보도자료.
- 김영수, 김현진, 한승연 (2007). 학습이론과 e-러닝환경 설계. 서울:교육과학사.
- 김용삼, 이경화 (2017). 온라인 자기주도학습 수업이 대학생의 자아개념 증진에 미치는 효과. *Global Creative Leader*, 7(2), 71-89.
- 김정연, 이경화 (2015). 온라인 창의수업이 대학생의 창의성 및 창의적 리더십 향상에 미치는 영향. *교육종합연구*, 13(3), 1-31.
- 류은정 (2009). 이러닝 환경에서 대학생의 배경 변인, 학습 스타일과 이러닝 학습전략에 관한 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 손찬희, 강성국, & 하성준. (2016). 학습권 보장을 위한 온라인수업 적용 사례 연구: 고등학교를 중심으로. *창의정보문화연구*, 2(1), 9-22.
- 이의재, 제성준, & 윤현수. (2020). 코로나 19 팬데믹 (pandemic) 상황에서 고등학교 경력 체육 교사가 겪는 온라인 수업 실천의 어려움과 극복 전략 탐색. *학습자중심교과교육연구*, 20, 339-362.
- 이은준. (2010). 온라인 수업의 편리성 인식 유형에 따른 만족도 및 학습경험 인식의 차이. *교육정보미디어연구*, 16(3), 341-362.
- 이종철, 강현구 (2007). e-러닝과 에듀테인먼트. 서울:글누림.
- 정혜옥 (2020). 코로나19로 인한 온라인 개학 : 실태조사와 청소년의 심리적 건강에 미친 영향 연구. 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최정선, 권미경, 최은경 (2020). 실시간 온라인 수업에 대한 교수자의 인식 및 만족도 연구 : D대학교 한국어 교육기관의 사례를 중심으로. *동약어문학* 81, 135-168.
- 한승이, 이가영 (2020). 실시간 온라인 수업에 대한 교수자 인식 연구: A대학의 사례를 중심으로. *문화와 융합* 42 (2), 395-418.



## ‘미래의 국어교육, 국어교사’에 대한 토론문

윤구희(효문중학교)

연구자의 말처럼 미래의 국어교육과 국어 교사의 모습을 주변 환경의 어려움으로 인해 몇 년을 앞당겨 학교 현장에게 경험할 수 있었다.

연구자의 연구 문제처럼 중등 국어과 교사들의 온라인 수업 모습과 이로 인한 어려움, 해결 방안을 모색하는 것은 후속 세대와 미래 국어교육을 준비하는 입장에서 중요한 논의 주제가 될 것이다. 연구자의 연구 주제에 공감하면서 과문하고 발표문을 오독하여 부족한 질문을 하더라도 너그럽이 이해해 주시기를 바랍니다.

첫째, 연구 방법 측면에서 연구 대상 교사의 연령을 좀 더 확대할 필요가 있다고 생각한다. 학교 현장에서 경험했던 코로나 19의 원격 수업(온라인 수업) 상황은 연령에 따라 정확하게는 세대에 따라 뚜렷한 격차를 보이거나 심지어는 갈등의 양상으로 나타났기 때문이다. 원격 수업 환경이라고 할 수 있는 인터넷과 멀티 미디어 도구에 익숙한 교사와 익숙하지 않은 교사 사이에는 보이지 않는 인식의 벽이 있었고, 이 인식의 벽을 해소하는 것이 학교 사회에서 중요한 화두였다. 그래서 연구자가 대상으로 삼았던 30대 교사(4명), 40대 교사(1명) 이외에 20대 교사와 50대 이상의 교사 집단을 더 추가한다면 연구의 깊이를 더하고 학교 현장에서의 모습을 좀 더 객관적으로 볼 수 있을 것이다. 학교 문화에 따라 차이가 있겠지만 어떤 학교에서는 세대 차이를 뛰어넘어 2·30대 교사들이 4·50대 교사들에게 익숙하지 않은 수업 환경을 설명하거나 장비 설정 등을 도와주는 경우도 있었다. 어떤 경우에는 고연령 교사들이 소외되어 심한 심적 부담을 갖게 되어 명예 퇴직이라는 방법으로 교단으로 떠나기도 했었다.

둘째, 연구 참여 교사들의 수업 방식을 추가할 필요가 있다. 1학기 교육부 온라인 수업의 예시에 따르자면 ‘실시간 쌍방향 수업’, ‘콘텐츠 활용 중심 수업’, ‘과제 수행 중심 수업’, ‘기타’ 수업으로 구분할 수 있다. 연구 참여 교사들은 콘텐츠 활용형 수업이 많고, 실시간 쌍방향 수업의 경우에도 실질적인 쌍방향 수업보다는 간단한 소통 위주의 수업으로 진행했다. 따라서 수업 방식에 따른 교사의 경험을 재구성하는 차원에서 과제 수행 중심 수업의 경우와 실질적인 쌍방향 수업(ZOOM 또는 구글 MEET 등을 사용한 화상 수업 방식) 방식을 사용한 교사의 경험을 추가하여 이에 대한 효율성을 점검하는 것도 미래 국어교육의 방향성을 모색하는 데 도움이 될 것이다. 또한 후속 연구로 2학기에 교육부 지침으로 내려온 블렌디드수업 활성화를 어떻게 실행되었는지를 추적 연구하는 것도 연구 성과를 더할 것이다.

셋째, 수업 방법에 있어서 여러 외적 조건이 국어 교사의 경험을 제약했는데 이런 제약 조건들을 구분하여 연구할 필요가 있다. 예를 들어 단위 학교별로 원격 수업 시간표를 별도로 운영하거나 실시간 수업 시간을 사용하는 경우가 있었다. 원격 수업 초기에는 블록수업 형태를 선호하다가 이후 실시간 수업 시간표로 진행할 것을 권고했다. 그 과정에서 혼란도 있었지만 이로 인해 국어 교사의 수업 방식도 제한될 수밖에 없었다. 그리고 수업 시간을 블록으로 진행할 때와 기존 수업 시간대로 운영할 경우의 효율성도 검증할 필요가 있다.

넷째, 플랫폼과 멀티미디어 기기(디바이스)별 경험의 구분이 필요하다. 중등의 경우 EBS온라인 클래스를 권장했지만 학교에 따라서는 구글 클래스룸 등을 병행하거나 단독으로 사용했다. 사용 플랫폼이 국어 교사의 수업 형태와 수업 자료를 한정하는 경우가 많았다. 예를 들어 EBS온라인 클래스룸을 사용할 경우 EBS의 기존 콘텐츠를 활용하는 경우가 많았고, 길고 지루한 영상을 어떻게 효과적으로 편집하고 내용을 정리해 주는 것이 교사들의 1차적인 문제였다. 또다른 방법인 구글 클래스룸의 경우에는 기존 콘텐츠를 많이 활용할 수 없어서 자체 제작하는 경우가 많았다.

다섯째, 원격 수업 과정에서 벌어지는 교사들의 인식 변화를 추적할 필요가 있다. 예를 EBS온라인 클래스에서 EBS의 영상을 가져오기할 경우 교사 입장에서는 편하지만 여러 가지 불만이 많았다. 국어과의 경우 다른 교과에 비해서 상대적으로 콘텐츠의 양은 풍부했고, 학교에서 채택하고 개별 검정 교과서마다 영상이 제작되어 있다는 장점이 있었다. 그러나 연구자가 조사한 자료에서 보듯이 지나치게 많은 지식을 나열하는 방식의 수업

영상으로 2015개정의 취지를 역행하는 사교육 방식의 수업으로 진행되었다. 반면 자체 제작할 경우 출판사에서 제공하는 교과서 PDF나 파워포인트, 영상 자료를 활용하는 경우가 많았다. 편하지만 교과서 출판사에 종속되는 느낌이 들어 교사로서의 역량을 발휘하거나 자신의 학생에게 맞는 수업을 하는데 부족함으로 점차 자체 제작 비중을 늘려 나갔다. 이런 교사들의 인식의 변화를 추적하는 것도 연구 자료로서의 쓸모가 있을 것이다.

여섯째, 앞으로 수업 설계에 어떤 영향을 주었는지를 예상할 필요가 있다. 미래 교육을 위한 긍정적인 측면으로 교사들의 영상 콘텐츠 제작과 편집 기술, 그리고 온라인 환경에 대한 인식이 개선되었다는 것이다. 또한 학교 현장에서 오랫동안 미루어져 왔던 장비의 성능 개량이 일시적으로 이루어졌다. 예를 들어 평소에는 접하기도 어려웠던 태블릿이 전체 교사에게 주어지고 여기에 전자펜을 활용하여 영상 콘텐츠를 제작하기도 하고, 상당수 학생들에게도 이런 태블릿이 보급되었다. 도구가 없었을 때는 몰랐던 여러 장점을 국어 교사들이 인식하면서 이를 확대 적용할 방법을 모색하게 되었다. 특히 2학기 수업을 계획하면서 등교 수업과 원격 수업의 연계와 원격 수업 과정 중 어떻게 단계적으로 학습자들에게 유용한 수업 경험을 디자인할 것인지를 고민하게 되었다. 그래서 앞선 수업 기법으로 알려져 있던 ‘거꾸로 수업’에서 큰 진입 장벽 중 하나였던 디딤 영상의 제작과 시청에 대한 어려움이 한꺼번에 해소되는 순기능이 있었다. 이와 같이 국어 교사들이 자신의 경험을 토대로 앞으로 어떤 수업을 계획하는지 그리고 이를 어떻게 구현할지에 대한 생각을 추가적으로 알아보는 것도 연구 자료로서 의미 있을 것이다.

끝으로 학생 및 학부모에 대한 추가 연구가 필요하다. 교사의 입장에서 국어과 수업에 대한 자신의 경험담으로 기술한 것이라면 교육의 다른 축을 담당하고 있는 학생과 학부모의 입장을 들어볼 필요가 있다. 원격 수업 과정에서 학습자 입장에서 경험했던 수업의 효용성과 문제점, 자신의 잦은 실수 등은 미래 수업을 준비하는 입장에서 도움이 될 것이다. 또한, 학부모의 우려 또한 사회적 요구의 한 부분이기에 이에 대한 입장을 정리할 필요가 있다. 교육부 기획조정실 전략기획팀(7.29.-8.1)에서 전국 학생, 학부모, 교사를 대상으로 실시한 ‘1학기 동안 원격교육 경험 및 인식조사 설문’ 조사 내용은 이를 확인하는 중요한 준거로 사용될 수 있다.

많은 학자들이 코로나 이전과 이후는 세상이 완전히 달라질 것이라고 예측하고 있다. 국어교육에서도 패러다임 수준의 큰 틀의 변화가 있을 것이다. 다만 이러한 변화가 단지 플랫폼이나 매체에 종속되어 국어과 교사들의 주체적 인식과는 상관없이 이루어지기보다는 미래 국어교육에 대한 자신만의 뚜렷한 교육관과 수업의 디자인 위에서 이루어져야 할 것이다. 그래서 연구자의 이러한 연구는 미래 국어교육 예측하고 준비하는 소중한 자료로서 쓰일 것이다.

## I 목차

1. 서론
2. 읽기 이해의 깊이
3. NLP 표층 알고리즘
4. NLP 표층 알고리즘의 적용
5. 요약 및 제언

## I. 1. 서론: 연구의 배경

- 읽기이해는 인간의 고차원적이고 심오한 인지 작용으로, 이렇게 복잡한 구인을 타당하고, 정확하고, 깊이 있게 평가하는 일은 상당히 어려운 과제이다.
- 진위형, 선택형, 기입형, 서술형 등으로 이루어진 전통적 이해평가는 주로 결과 평가로 개별 독자의 인지적 특성을 파악하고 문제점을 진단하여 읽기 과정에서 마주치는 다양한 문제점을 해결하도록 도와주는 측면에 상당한 제한점을 지닌다.
- 전통적 평가가 갖는 단점을 보완하기 위해 연구자들은 관찰, 면접, 눈동자 움직임 추적, 오독 분석(miscue analysis) 등 과정 중심 평가의 활용을 권장하고 있으나, 이를 실제 현장에 적용하는 일은 쉽지 않아 보인다.

## 1. 서론: 연구의 배경

- 이러한 배경에서 읽기이해 평가 자동화의 필요성이 주목받고 있다. 컴퓨터와 전산처리에 의지하는 다양한 종류의 읽기이해 평가도구들이 실제로 다수 개발되고 있다(Millis, Long, Magliano, & Wiemer, 2018).
- 특히, 자연언어처리(NLP) 기법이 이룬 성과에 주목할 만하다(Millis, Long, Magliano, & Wiemer, 2019). 이는 기본적으로 읽기이해 과정에서 학생이 생산하는 언어 자료를 컴퓨터가 특정 알고리즘을 통해 자동으로 분석하는 방식을 활용한다.
- 읽기이해 과정에서 어떤 과제 수행을 요청하느냐에 따라 자기 설명, 대화, 질의에 대한 응답 등 다양한 형태의 언어 자료가 만들어지는데, 이 자료가 인간 자연언어의 특성을 고스란히 갖기 때문에 이를 분석하는 데 NLP 알고리즘을 적용하는 것이다.

## 1. 서론: 연구의 배경

- 연구자들은 읽기이해 평가 자동화와 관련하여 현재까지 적용해온 자연언어 처리 사례를 표층(shallow) 처리와 심층(deep) 처리로 구분하고 있다.
- 표층 처리는 단어 빈도 계산(words counting)에 의지하는 방법으로, 주로 목표 텍스트와 읽기이해 과정에서 학생이 산출한 언어 자료 사이에 기준어 일치(keyword matching)나 특정어 일치(specific word matching)의 정도를 계산하는 방식으로 이해의 수준을 분석한다.
- 심층 처리는 언어 자료의 의미적, 통사적, 화용론적 자질 등을 복잡한 알고리즘을 통해 추출하여 이를 분석하는 것으로 그 사례에는 단어 의미를 벡터와 행렬 등을 활용하는 수치로 바꾸어 그들 사이의 관계를 표현하는 잠재적 의미 분석(Latent Semantic Analysis: LSA)과 워드 두 벡터(word2vec)를 비롯하여 기계 학습(machine learning), 인공 신경망(neural networks), 통사 구조(Syntactic Structure)의 활용 등이 있다.

## I. 서론: 연구의 배경

- 표층 처리에 대해 비판적인 연구자들은 단어 빈도 계산만으로 읽기이해를 평가하는 데는 제한점이 크다고 주장한다. 특히, 학생이 이해 과정에서 생경한 단어를 산출했을 때, 그 단어가 본문이 다루는 개념과 완전히 관련이 없는 단어인지, 아니면 생경해 보이지만 개념적으로 긴밀하게 관련되는, 정교화 추론을 통한 깊은 이해의 결과인지를 판단할 수 없다고 주장한다.
- 읽기이해의 여러 과정 중 정교화 추론을 평가하는 데에는 LSA나 워드 투 벡터 등의 심층 처리가 더욱 적합하겠지만, 대응어나 접속어의 추론, 미시 연결, 거시 연결, 인과 모형의 수립 등 다른 과정을 평가하는 데는 표층 처리가 오히려 필수적이거나 효율적일 수 있다(Hastings, Britt, Rupp, Kopp와 Hughes, 2018).

## I 연구 문제

첫째, 학생의 이해 과정을 어느 정도 깊이 있게 평가해야 하는가?

둘째, 자연언어 표층처리 방식으로 깊은 이해를 평가할 수 있는가?

셋째, 자연언어 표층 처리 방식의 적용 사례가 있는가? 충분히 효과적인가?

## ■ 첫째, 읽기 이해의 깊이

- 깊은 이해에 대한 이론 및 모형 수준의 설명으로는 존슨-레이어드 (Johnson-Laird, 1982)의 정신 모형(mental model), 메이어(Mayer, 1989)의 정신 모형(mental model), 그레이서(Graesser & Bertus, 1998)의 인과 모형(causal model), 그리고 킨취(Kintsch, 1998)의 상황 모형(situation model)이 대표적이다. 이들 모형 모두 깊은 이해를 독자가 텍스트에 명시된 정보에 기반을 두고 어떤 함의나 결론에 도달하는 논리적 사고, 또는 이를 다른 정보나 선행지식과 통합하여 연결하는 추론적 사고의 결과물로 설명한다(Wiley & Guerrero, 2018).
- 본 연구는 킨취의 구성-통합 이론이 제시하는 상황 모형을 이론적 배경으로 삼는다 (Kintsch, 1998). 킨취의 이론에 따르면 독자가 텍스트나 담화에서 구성하는 정신적 재현은 표층 재현(surface representation), 덩잇글 기저(textbase), 상황 모형 (situation model), 이렇게 세 가지이다.
- 상황 모형을 형성하는 일은 어려운 정보처리 절차를 요구한다. 비교적 추상적이고 일반적인 지식을 동원해야 하며, 무엇보다 관련 지식을 텍스트 정보와 적절하게 통합하는 추론을 생성해야만 한다. 독자는 추론을 통하여 머릿속에 응집성 있는 표상 (coherence)을 만들어 내는데, 미시(local) 추론과 거시(global) 추론이 모두 사용된다. 또한, 독자의 장기기억 속에 저장된 정보를 텍스트에 담긴 정보와 연결하는 정교화(elaboration) 추론의 내용에 따라 이해의 범위와 질이 크게 달라진다.

## ■ 둘째, NLP 표층 알고리즘

- NLP 표층 처리기법은 상황 모형의 질을 총체적으로 평가하는 데 적합하지만, 구체적인 상황 모형의 구조를 파악하는 능력에는 한계가 있다. 예를 들어, 특정 텍스트 주제에 대한 핵심 어휘를 식별할 수 있으며, 매우 간단한 검색 알고리즘을 통해 학습자 설명에서 그러한 핵심 어휘의 빈도수를 셀 수 있다. 개념간 관계 핵심 어휘 역시 학생 이해에서 검색할 수 있다. 학생 이해에 대한 총체적 점수를 총 단어 수에 대한 이러한 핵심 어휘의 비율에 기초하여 계산할 수 있다.
- NLP 표층 처리기법은 상황 모형의 질을 총체적으로 평가하는 데 적합하지만, 구체적인 상황 모형의 구조를 파악하는 능력에는 한계가 있다. 예를 들어, 특정 텍스트 주제에 대한 핵심 어휘를 식별할 수 있으며, 매우 간단한 검색 알고리즘을 통해 학습자 설명에서 그러한 핵심 어휘의 빈도수를 셀 수 있다. 개념간 관계 핵심 어휘 역시 학생 이해에서 검색할 수 있다. 학생 이해에 대한 총체적 점수를 총 단어 수에 대한 이러한 핵심 어휘의 비율에 기초하여 계산할 수 있다.

## 둘째, NLP 표층 알고리즘

예를 들어, Coh-Metrix(<http://cohmetrix.com>)에서 활용하는 알고리즘은 핵심 어휘 검색과 빈도수 산출을 크게 뛰어넘는다. 기술 통계(단어, 문장, 단락의 수 등)와 이독성(readability), 결속성(cohesion), 텍스트 복잡성(text complexity)과 관련된 변인 측정을 비롯하여 대상 텍스트의 108가지 측정값을 제공한다(McNamara & Graesser, 2012). 문장 차원의 정보를 포함하는 측정치를 제공한다. 예를 들어, 두 개의 인접한 문장 사이에 공통된 명사가 있는 텍스트의 평균 문장 수를 텍스트 전체에 걸쳐 집계한다. 따라서 텍스트에 대한 학생 설명(이해)에 대한 총체적 점수를 제공하는 데 효과적으로 활용할 수 있지만, 역시 이해(상황 모형)의 구조를 식별하는 데 사용하기에는 부적절하다.

## 둘째, NLP 표층 알고리즘

NLP 표층 기법을 적절하게 활용하면 설명(이해) 구조의 일부 측면을 식별할 수 있다. 예를 들어, 핵심 어휘 일치 또는 정규적 표현 일치(즉, 단어 조합의 유형과 대안적 어휘 조합의 일치 정도)를 확인하여 학생 설명(이해)에서 대상 텍스트에서 핵심 개념과 연결 관계를 성공적으로 식별할 수 있다. Hastings et al. (2012)는 이러한 유형을 생성하고 평가하는 데 도움이 되는 도구를 사용하여 대상 텍스트에서 매우 구체적인 개념을 식별하는 데는 성공했지만, 상위 수준의 개념이나 문서 간 통합을 요구하는 개념을 확인하는 데는 실패했다.

## 둘째, NLP 표층 알고리즘

앞에서 설명한 핵심 어휘 일치 확인법은 기본적으로 학생 설명에서 특정 단어를 식별하는 데 의존한다. 이것이 바로 표층 처리 방법이다. 동의어를 활용한다는지 해서 정확한 단어가 나타나지 않으면 해당 개념은 식별되지 않는다. 정규 표현 일치 확인이 더 많은 대안과 조합을 허용하기 때문에 조금 더 나올 수 있다. 그러나 핵심 어휘 일치 확인이나 정규 표현 일치 확인 모두 텍스트에 포함된 단어의 정확한 식별에 의존한다.

## 셋째, NLP 적용사례의 효과성.

- NLP 표층 알고리즘을 적용한 대표적인 연구로 Magliano, Millis, Levinstein와 Boonthum (2011)을 들 수 있다. 이들은 개발한 읽기 전략 평가 도구(Reading Strategy Assessment Tool: RSAT)에서 NLP의 표층 처리를 적용하였다. RSAT에서 학생들은 여러 과학 지문을 읽으면서 특정 문장을 읽었을 때 비명시적 질문(지금 무엇을 생각하고 있습니까?)과 명시적 질문(왜 산호초 백화 현상이 일어납니까?)에 답하게 된다. RSAT는 컴퓨터에 기반하는 평가이기 때문에 학생들이 생산하는 응답은 자동으로 저장되는데, 비명시적 질문에 대한 응답 글은 기준어 일치 알고리즘이라는 단어 빈도 계산을 바탕으로 NLP 표층 처리에 따라 평가된다.



## ■ 셋째, NLP 적용사례의 효과성.

- 이는 학생이 생산한 설명에서 특정 단어가 확인되는지에 그 목표를 두는 것인데, 현재 읽고 있는 문장의 내용어와 일치하는 단어 수는 환언(paraphrasing)의 증거로, 직전 문장의 내용어와 일치하는 단어 수는 미시 교량 추론(local bridging)의 증거로, 직전 문장이 아닌 이전 문장의 내용어와 일치하는 단어의 수는 거시 교량 추론(distal bridging)의 증거로, 새로운 단어의 수는 정교화 추론(elaboration)의 증거로 처리한다.
- 이는 과학 텍스트의 내용어와 같은 기준 단어가 학생이 생산하는 언어 자료에 나타나는지에 크게 의존하는 방법이다. 물론 아주 정교한 방법은 아니다. 왜냐하면, 학생이 맞춤법을 실수하게 되면 해당 개념 이해가 안 되었다고 자동으로 간주하기 때문이다.

## ■ 셋째, NLP 적용사례의 효과성.

- 또 다른 연구로는 McNamara, Boonthum, Levinstein과 Millis (2007)를 들 수 있다. 이 연구에서는 단어, 문장, 의미 기반의 여러 알고리즘을 적용해 읽기이해 평가를 자동화하는 시도가 이루어졌다. 초기 모델에서 NLP 표층 처리와 유사한 알고리즘을 적용하였는데, 목표 문장과 학생의 설명 문장 사이의 관련성(relevance)과 유사성(similarity)을 그 지표로 설정하였다. 그들은 여러 언어적 특성을 이용하여 관련성과 유사성의 정도를 자동으로 계산하는 알고리즘을 구축하였다.
- 관련성은 전문가들이 미리 만들어 놓은 깊은 이해를 나타내는 어휘 목록과 학생이 자기 설명에 사용한 어휘가 일치하는 비율로 계산되며, 유사성은 목표 문장과 자기 설명 문장의 길이의 비율과 기준 어휘들의 일치 비율을 종합하여 계산된다. 두 문장의 길이가 비슷하면서 대다수 어휘가 겹친다면 이를 유사한 문장으로 간주하는 것이다. 이 알고리즘에 따라 관련성이 지나치게 낮거나 유사성이 지나치게 높을 때 시스템이 이를 얕은 이해의 증거로 간주하는 방식을 사용하였다.

## ■ 셋째, NLP 적용사례의 효과성.

- Magliano, Millis, Levinstein와 Boonthum (2011)와 McNamara, Boonthum, Levinstein과 Millis (2007)가 제안한 두 알고리즘 모두 어느 정도 타당하고 신뢰롭게 읽기이해의 수준을 평가하는 것으로 검증되었다.
- 하지만 두 알고리즘 모두 영어의 특성을 중심으로 구축된 것이기 때문에, 우리말로 만들어진 자료에 적합한 알고리즘을 새롭게 개발하는 일이 필요하다. 우리말과 영어의 언어적 차이로 인해 어떤 알고리즘을 포기해야 하는지, 어떤 알고리즘을 새롭게 포함해야 하는지를 파악하여 우리말에 적합한 알고리즘을 구축하여야 할 것이다.

## ■ 요약 및 제언

이 연구의 내용은 학습 읽기의 맥락에서 학습자의 읽기이해 평가를 자동화한 알고리즘을 탐색하고 그것을 적용한 평가를 검토해 보는 것이었다. 특히, 깊은 이해 이론에 근거하여 이해의 수준을 평가할 수 있는 NLP 표층 처리 알고리즘을 탐색하고자 하였다. 더불어 이 알고리즘을 적용한 실제 읽기이해 평가를 검토하여 타당성, 신뢰성, 자동화 가능성, 실용성 등을 짚어 보았다.

## ■ 요약 및 제언

학생들이 얼마나 깊이 텍스트를 이해해야 하는가? 그것은 주로 그들이 읽고 있는 과제에 달려있다. 이에 따라 학생의 이해를 분석하는 데 적합한 알고리즘 유형은 분석의 목표에 따라 달라진다. NLP 표층 처리 방식은 학생 학습을 촉진하는 다양한 환경에서 텍스트 분석과 이해의 수준을 파악하는 데 매우 효과적인 것으로 드러났다. 그러나 과학 현상에 대한 학생들의 설명에서 인과 구조와 같이 더욱 깊은 측면을 효과적으로 드러내기 위해서는 보다 첨단 NLP 기법이 필요하다.

## ■ 요약 및 제언

읽기 현상은 종종 포괄적으로 이해된다. 추론, 초인지, 상황 지식의 부족 등 독해의 경우에도 여러 측면이 있는데도, 해당 학년이나 연령 수준에 미치지 못하는 수행을 보이는 경우를 모조리 싸잡아 읽기에 어려움을 겪고 있다고 생각하는 것이다. 이와 같은 포괄적 생각은 종종 읽기이해 부진 학생에 대한 모호한 원인 진단과 대책 마련으로 이어진다. NLP 표층 처리 접근법을 통해 전통적 평가 도구로는 해결하기 어려웠던 학습 읽기 이해 과정에서 일어나는 여러 문제의 진단과 지도에 더욱 도움이 되는 정보를 제공할 수 있을 것으로 판단된다.

<토론문>

## '읽기이해 평가 자동화를 위한 자연언어처리 표층알고리즘의 적용'에 대한 토론문

김해인(고려대)

학생들의 읽기 성취를 알아볼 수 있는 읽기 평가는 지속적으로 읽기 연구자들의 관심사였습니다. 학생의 읽기 성취 수준에 대한 정확한 진단과 이해는 모든 교수학습의 과정에서 시작과 끝에 있기 때문입니다. 이러한 필요성에 의해 종전에는 단답형, 객관식 평가 등으로 평가를 수행했으나 이러한 평가 방식에는 분명히 한계가 존재합니다. 따라서 이러한 한계를 보완하고자, 학생들이 읽기를 수행한 뒤 이야기를 하게 하거나, 질문에 답변한 것들을 바탕으로 읽기 성취를 판단하는 등 다양한 시도를 해왔습니다. 그러나 이 경우 수작업으로 채점하면 객관성에 문제가 생길 수 있으며, 자동화가 어렵다는 등의 문제가 지적된 바 있습니다.

그러나 앞으로 계속해서 읽기 평가는 시행될 수밖에 없고, 인공지능이 학습자 개별의 상황에 맞추어 학습 코스를 제시하는 1:1 맞춤형 학습 등이 이루어질 때 어느 정도 평가의 자동화가 필수적으로 보입니다. 따라서 연구의 필요성에 토론자도 어느 정도 공감하며, 연구에서 소개하고 있는 NLP 표층 알고리즘은 '단어'를 기반으로 출현 빈도와 출현 위치 등을 바탕으로 독자의 추론 깊이를 추측하고자 하는 시도이기에 매우 흥미로웠습니다. 새로운 것을 알게 해주신 발표자에게 감사드립니다. 더 좋은 연구물을 위해 토론자의 소임을 다하고자 몇가지 질문을 하려 합니다.

첫째, 연구에서 소개하고 있는 Magliano et al.(2011)에서의 '질문'에 대해 궁금합니다. 명시적 질문 수준에서는 사실상 단답형 수준의 명료한 답변을 평가하게 되므로 단어의 출현 빈도 등을 통해 평가가 가능해 보입니다. 그러나 비명시적 질문의 경우 NLP 표층 처리 접근법을 통한 평가가 어떻게 가능하며, 좀 더 미시적으로는 예시로 나타나 있는 비명시적 질문에 과연 답이 있는 것인지, 그 답을 어떻게 자동적으로 평가하게 되는지 궁금합니다. 해당 연구물과 실험에 대해 조금 더 상세한 설명을 해주시면 이해에 도움이 될 것 같습니다.

둘째, 한국어의 특성과 관련하여, 자연어 처리를 통한 자동화가 가능한지에 대한 궁금증입니다. 토론자의 기초적 국어학적 지식으로는, 국어의 특성상 조사에 따라 문장의 뜻이 상이해질 수 있어 키워드만으로 평가를 하는 것은 초벌 수준의 평가만 가능할 것으로 보입니다. 관련하여, 한국어의 특성으로 인해 다양한 자연어 처리 관련 연구에서 어려움이 있다는 것을 들은 바 있습니다. 따라서 국내에서의 관련 적용 사례나 간단한 실험 등의 예시가 있으면 이해하기 쉬울 것 같습니다. 또, 단어가 나타나기만 하고 의미 없는 문장이거나, 단어는 똑같이 나타났지만 의미가 완전히 반대인 문장 등을 어떻게 평가하고 처리할 수 있는지 궁금합니다.

마지막으로 결론에서 연구자가 주장한 학생의 다양한 독해의 측면을 NLP 표층 처리 접근법을 통한 평가로 어떻게 진단해낼 수 있을지에 대해서 궁금합니다. 단어의 출현과 전후 문장과의 관계 등을 통해 추론의 깊이를 추론하고자 하는 시도는 매우 흥미롭고 의미있어 보입니다. 그러나 한국어에서, 또 실제 학생의 다양한 글에서 이것을 어떻게 구현할 수 있는지 궁금합니다. 언뜻 보기엔 양적 채점의 방식 중 하나인 키워드 채점 정도로 이루어질 가능성이 있어 보이기 때문입니다. 학생의 다양한 독해의 측면과 추론의 깊이를 NLP 표층 처리 접근법을 통해 알아내는 과정에 대해 추가적인 설명을 통해 이해를 도왔으면 합니다.

인공지능과 자동화가 많은 것을 대체하고 있지만, 여전히 한계가 존재하며 사람의 통찰력이 필요한 분야가 곳곳에 있는데 평가도 아직은 이 단계가 아닐까 생각합니다. 그러나 NLP 표층 처리 접근법을 통해 1차적으로 학생의 독해 수준을 대략적으로 판단하고, 교사가 이 자료를 바탕으로 평가를 수행하는 등 교수자의 편의를 도울 수 있다는 점에서 매우 의미 있는 연구이며, 이를 위해 읽기 연구 뿐 아니라 국어학 등 다양한 분야와의 협업이 활발하게 이루어질 필요가 있다고 생각합니다.

# 문학교육이 '세계'와 '보편'을 상상하는 법

고지혜(고려대)

## 문학교육이 '세계'와 '보편'을 상상하는 법

- 1960~1970년대 소년소녀세계문학전집의 소녀 인물들 중심으로



이상한 나라의 앨리스 (1865)



작은 아씨들 (1868)



빨간 머리 앤 (1908)

## 1950년대: 번역 장의 제도화

1950년대는 문화제도적으로 번역의 장이 최초로 조형된 시기 (이봉범, 2012, 465~480쪽)

1950년대 문학번역물은 교과서 출판과 더불어 출판자본의 특화 상품 → 번역물의 붐

1958년 방문할부 판매제도 실시

1959년 우량아동도서선정제도 실시

## 1960~70년대: 전집의 시대

1960년 문교부 인정교과서 전면 폐지 발표 / 우량도서를 도서실과 교사용 교재로 배포

1961년 우량아동도서 선정위원회 발족 / 학급도서 설치 운동 실시

1963년 학교 도서관 증대법 제정 및 공포

1967년 출판영업세 전면 면제

1969년 중학교 입학시험제도 폐지

## 1960~70년대: 전집의 시대

"우량도서 목록 34종 중 27종이 전집류(약 80%)" (<우량 아동도서 34종 선정 발표>, 경향신문, 1962.11.23.)

"1960~70년대 출간된 아동문학전집은 대략 250여 종,

이 중 세계아동문학전집은 170여 종(68%)" (고지혜, 2014, 252쪽)

"막대한 자본이 투입되는 전집의 특성상 위험부담이 큰 국내 창작물보다는 독자층이 안정적인 데다

원작료를 지불하지 않아도 되는 세계아동문학이 선호될 수밖에 없음." (이종일, 2016, 131쪽)

## 1960~70년대: 전집의 시대

### “이화여대 학생들이 어렸을 때 읽은 책들”

(경향신문, 1965.09.04.)

1	소공녀	12	신데렐라	23	사랑의 선물
2	말프스의 소녀	13	어머니를 찾아 삼만리	24	하얀길
3	소공자	14	워인전	25	칠가면
4	안델센동화집	15	로빈슨 크루소	26	삼중사
5	백설공주	16	암굴왕	27	프랑다스의 계
6	이솝이야기	17	학원	28	흥부와 놀부
7	집없는 천사	18	목강의 소녀	29	보물섬
8	통소아의 모험	19	루팡 전집	30	전달래와 철쭉
9	거지왕자	20	새벗	31	제인에어
10	쌍무지개 뜨는 언덕	21	길리버 여행기	32	작은 아씨들
11	장발장	22	알개전	33	이상한 나라의 앨리스

## 1960~70년대: 전집의 시대

“세계문학전집은 그러나 이런 시류나 당대적 소문을 뛰어넘는 보편적인 세계의 문학이었고 때와 곳을 가려서는 안 될 문명사회의 권위 그 자체였으며 그것을 보고 혹은 알아야 이제 우리에게도 일기 시작한 ‘근대세계’에의 관람권을 손에 든 것이었다.”

(김병익, 2013, 521~522 쪽)

돌이켜보면 ‘소년소녀’용 세계문학전집과 세계위인전집이 독서의 바탕이었고 독서력의 근간이었다.

(이현우, 2012, 4 쪽)

## 세계아동문학전집을 연구한다는 것

- ▶ 전집 및 각 권 목록 정리에서 출발
- ▶ 하나의 전집 체재 안에서 텍스트가 배치되는 논리 뿐 아니라 특정한 텍스트가 각기 다른 전집 속에 들어가면서 발생하는 공통점과 차이점에 주목
- ▶ '정전 형성-정전 확장-탈정전화-재정전화'등의 정전화 과정을 탐구

## 최초 번역: 『동화』, 1937 (1-2호)

표제: 이상한 나라의 아리스

번역자: 김수향(윤복진)

계속 연재 예고

→ 1회 번역에 그림





## 최초 번역: 『동화』, 1937 (1-2호)

### ▽ 역자의 말에서 주목할 점

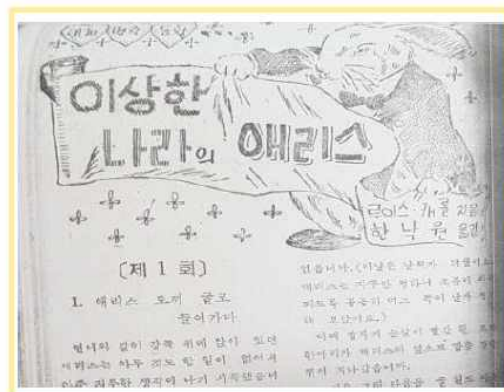
- ▶ 꿈 많은 소녀가 이상한 나라(꿈나라)에서 모험(위험)을 겪는 재미있고 우스운 이야기
- ▶ 사실 여부를 따지거나 과학적 비판을 해서는 안 되며 독서 과정에서는 자유로운 공상이 중요
- ▶ 조선의 어린 동무들이 잘 알아듣기 쉽게, 읽기 쉽게 고쳐서 번역함

## 최초 완역: 『채벗』, 1957.05~1958.04

표제: 이상한 나라의 애리스

번역자: 한낙원

- ▶ 이듬해 계몽사 판 전집에 수록



## 최초 단행본: 계몽사, 1959



## 세계소년소녀문학전집, 계몽사, 1959

- ▶ 12번 영국편(전 50권)
- ▶ 표제: 이상한 나라의 에리스(12장 구성)
- ▶ 번역자: 한낙원
- ▶ 『재벳』 연재본과 내용은 거의 동일
- ▶ 원본에 있는 존 테니얼 삽화를 그대로(흑백)
- ▶ 1968년 개정판에서 표제 변경

세계소년소녀문학전집, 계몽사, 1959

“소년소녀 문학의 보고는 역시 영국이라고 할 수 있겠습니다.”

“말솜씨라든지 비유라든지 풍자라든지, 문학적 가치라든지 그 놀라운 만한 상상력이라든지, 하여간 구라파에서는 셰익스피어 다음으로 널리 그 동화의 말을 인용해서 쓴다고 합니다.”

(한낙원, 해설)

소년소녀세계문학전집, 어문각, 1966



소년소녀세계문학전집, 어문각, 1966

1권 영국 편(전 15권, 29판)

표제: 이상한 나라의 엘리스(10장 구성)

번역자: 이희복

해설 없이 간단한 작가 소개와 도입 부분의 내용만 언급

독본의 성격이 가장 강한 편

칼라 명작 소년소녀 세계문학, 금성출판사, 1971



## 칼라 명작 소년소년 세계문학, 금성출판사, 1971

- ▷ 2권 영국 편(전 30권, 90편)
- ▷ 표제: 이상한 나라의 앨리스(10장 구성)
- ▷ 번역자: 김재영
- ▷ “교육효과별 분류 마아크”가 없음

교훈주의와 동심천사주의가 가장 강하게 드러나는 판본

## 칼라 명작 소년소년 세계문학, 금성출판사, 1971

▽ 금성출판사 판 마지막 장면, 원본에 없는 부분

“정말 이상한 꿈이었구나. 그런 꿈을 꿀 수 있는 아이는 이 세상에서 가장 마음이 착한 아이가 아니면 꿀 수 없는 거야.”

“언니, 정말 그래?”

“그렇고말고, 마음이 착한 아이는 지금 네가 꾸 꿈과 같이 재미있고 이상한 꿈을 꾸지만, 마음이 착하지 못한 사람은 무시무시한 나쁜 꿈만 꾸게 된단다.”

## 칼라 명작 소년소년 세계문학, 금성출판사, 1971

“그러나 이처럼 뜻밖의 사건들이 잇따라 생기는데도, 거기에 교훈 같은 것이 전혀 없다는 것도 흥미로운 일입니다.”

“이러한 심리 상태는 앨리스가 아직도 어린이의 순진한 마음을 잃지 않고 있다는 것을 말해 줍니다.”

(동화통신사 편집 부국장 오정환, 독서안내)

## 컬러판 소년소년 세계의 문학, 태극출판사, 1975



## 컬러판 소년소녀 세계의 문학, 태극출판사, 1975

- ▷ 4권 영국 편(전 36권, 153편)
- ▷ 표제: 이상한 나라의 앨리스(8장 구성)
- ▷ 번역자: 황문수
- ▷ <작품해설>과 <독서안내>가 길고 자세한 편(5쪽)

## 컬러판 소년소녀 세계의문학, 태극출판사, 1975

“(두 편의 앨리스가 모두 인기를 끈 것) 그것은 그때까지의 어린이 책들이 교육이나 교훈만으로 가득 찬 딱딱한 것이었지만,

이 두 책은 진실로 어린이를 즐겁게 하는 꿈과 웃음이 뒤섞인 재치 있는 이야기 책이었기 때문입니다.”

(박홍근, 작품해설)

## 컬러판 소년소년 세계의 문학, 태극출판사, 1975

- ▷ “년센스는 1, 2학년 어린이들에게는 잘 이해되지 않을 것이므로, 다만 공상의 세계를 즐길 수 있으면 좋겠지요.”
- ▷ “(5, 6학년 어린이는) 오직 스토리의 변화만을 쫓을 것이 아니라, 이상한 등장인물이나 그들의 대화에 주의해서 읽도록.”

(서울 성수국민학교 주임교사 윤원숙, 독서교실)

## 12장 구성 vs 10장 구성 vs 8장 구성

12장 구성 (계몽사 판, 1968)	10장 구성 (어문각 판, 1966)	8장 구성 (태극출판사 판, 1975)
1. 토끼 굴 속으로	1. 토끼굴에 빠져 들어가다	1. 토끼 굴에 뛰어든 앨리스
2. 눈물의 뭇	2. 눈물의 연못	2. 눈물의 연못
3. 코커스 경기와 긴 이야기	3. 코오커스 경주와 긴 이야기	3. 과자가 된 작은 돌
4. 토끼 집에 갇힌 이야기	4. 토끼가 밭을 굴뚝에 날다	4. 돼지와 후추
5. 씹기벌레의 충고	5. 송충이가 가르쳐 준 일	5. 이상한 나무
6. 돼지와 고추	6. 돼지와 후춧가루	6. 목을 베라
7. 영터리 차 파티	7. 미치광이의 파티	7. 별난 재판!
8. 여왕의 크로우케이 놀이	8. 여왕 폐하의 크로우케이 경기장	8. 어른이 되어도
9. 가짜 바다거북 이야기	9. 과자를 훔친 자는 누구냐?	
10. 바다가재 춤	10. 앨리스의 증언	
11. 누가 타아트를 훔쳤나		
12. 앨리스의 증언		



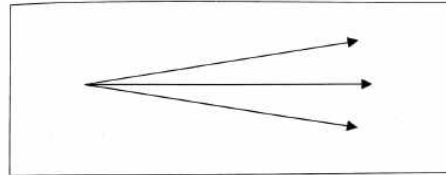
## 소년소녀세계문학전집 속 소녀들의 시공간

앨리스형

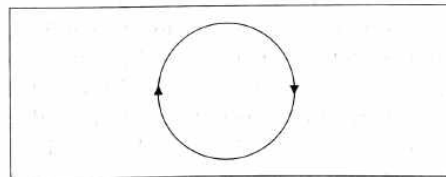
VS

소공녀형

〈표-7〉 모험 이야기에서의 '남성' 시공간



〈표-8〉 여성 시공간



## 참고문헌

- 고지혜, 「1960~70년대 세계아동문학전집의 고아 인물 연구」, 아동청소년문학연구 제15호, 2014.
- 김병익, 「세계문학」, 그 겹낫표에서 따옴표로」, 문학동네」74호, 2013.
- 이강훈, 「한낙원의 이상한 나라의 앨리스」 최초 번역본 연구」, 현대영미어문학」34호(3), 2016.
- 이봉범, 「1950년대 번역 장의 형성과 문학 번역-국가권력, 자본, 문학의 구조적 상관성을 중심으로」, 대동문화연구 제79집, 2012.
- 이충일, 「해방 후 아동문학의 지형과 담론」, 청동거울, 2016.
- 이현우, 「호자의 세계문학 다시 읽기」, 오월의봄, 2012.
- 최애순, 「1960~70년대 세계아동문학전집과 정전의 논리-계몽사 「소년소녀 세계문학전집」을 중심으로」, 아동청소년문학연구 제11호, 2012.

## ‘문학교육이 ‘세계’와 ‘보편’을 상상하는 법’에 대한 토론문

이만영(고려대)

고지혜 선생님의 발표문은 1960~70년대 소년소녀세계문학전집(이하 전집)이 정전화과정을 거치면서 어떻게 문학교육에 영향을 미치게 되었는지에 대해서 논하고 있습니다. 특히 이 발표문은 소녀가 재현되는 양상에 주목함으로써, ‘보편’을 상상하는 과정에서 젠더의 문제를 어떻게 다루고 있는 데요. PPT를 활용한 온라인 발표 형식을 갖추고 있음에도 불구하고 전반적으로 논의의 주제가 집약적이고 명확해서, 발표자의 논지를 이해하기가 수월했습니다. 아시다시피 문학사적 맥락에서 볼 때 1960~70년대는 ‘한국적인 것’(특수)과 ‘세계적인 것’(보편)의 교섭 가능성에 대해 다양한 탐문이 진행되었던 시기입니다. 소년소녀세계문학전집은 바로 그러한 교섭의 다리 역할을 했다는 점에서 충분히 고구할 만한 가치가 있다고 판단됩니다. 그런 의미에서 고지혜 선생님께서 다루고자 하는 주제는 연구사적인 의의를 지닌 것이라 할 수 있습니다. 이 글에서 저는 발표자의 독법을 따라가며 생긴 몇 가지 질문을 제기함으로써 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

1) 발표자께서는 세계아동문학전집의 소년과 소녀의 상을 다음과 같이 구분하여 설명하였습니다. 남성의 서사는 주로 모험 이야기(집 떠나는 아이의 시공간)가 주류를 이루는 반면, 여성의 서사는 집 안에서 맴도는 서사가 주류를 이루고 있다는 것인데요. 이와 같이 남성과 여성의 서사가 전형적인 형태를 갖고 있음에도 불구하고, 발표자께서는 <이상한 나라의 앨리스>에서는 (남성의 서사와 유사하게) 주로 모험 이야기를, <소공녀>에서는 집 안에서 맴도는 이야기를 다루고 있다고 말씀하셨습니다. 요컨대 전집에 재현된 소녀의 상은 크게 ‘앨리스’형과 ‘소공녀’형으로 구분될 수 있다는 것인데요. 한국에서 소녀에 대한 이미지가 문학교육 정전화 과정에서 어떻게 구현되고 있는지를 살펴본다는 본 발표의 목적을 상기시켜볼 때, 고지혜 선생님께서 말씀하신 ‘앨리스’형과 ‘소공녀’형의 구분법이 문학교육 텍스트로 활용된 모든 세계문학전집에서도 동일하게 적용될 수 있는지 궁금합니다. 즉, ‘앨리스’형과 ‘소공녀’형을 구분한 발표자의 생각은 충분히 동의할 수 있습니다만, ‘앨리스’형의 인물형은 어쩌면 <이상한 나라의 앨리스>에서만 나타나는 예외적인 여성상이 아닐까. 그렇기에 ‘앨리스’형과 ‘소공녀’형의 구분법은 어쩌면 문학교육 정전화 과정 전반에 두루 적용하기에는 다소 무리가 있지 않을까. 이에 대한 발표자 선생님의 보충설명을 듣고 싶습니다.

2) 발표자께서는 <이상한 나라의 앨리스>의 각 판본(1959년 계몽사판 - 1966년 어문각판 - 1971년 금성출판사판 - 1975년 태극출판사판)의 구성과 내용을 비교하였습니다. 일반적으로 판본 비교는 구성뿐 아니라 번역자 및 출판사의 의도 등이 다각적으로 분석할 때에 의미를 갖습니다. 물론 발표자께서 “금성출판사판이 교훈주의와 동심천사주의를 가장 강하게 드러낸 판본”이라고 말씀하시긴 했지만, 여타의 판본을 설명하실 때에는 번역 및 출판의 의도를 다소 소략하게 정리한 것은 아닌가 합니다. 향후 이 글을 논문으로 발표하실 때 보충하실 것이라 예상됩니다만, 이 자리에서 그에 대한 선생님의 설명을 개략적으로나마 듣고 싶습니다.

# ‘도야(Bildung)’ 개념의 역사적 전변과 미적도야

문장원(고려대)

## <목 차>

1. 서론
2. 인간적 도야의 기획
  - 2-1. 도야의 개념과 모순의 원천
  - 2-2. 미적도야의 기획
3. ‘교육’과 ‘도야’의 분화
  - 3-1. 제도적 도야의 실험
  - 3-2. ‘정신’에 한정된 도야와 ‘순응’의 논리
4. 결론

## 1. 서론

오늘날 ‘교양’만큼 포괄적이면서 모호한 의미역을 갖는 용어는 드물다. 교양은 매우 다양한 용례를 갖지만, 명확한 정의를 전제로 통용되고 있지는 않는 듯하다. 2015 개정 교육과정은 서두에서 추구하는 인간상의 하나로 “문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 인류 문화를 향유하고 발전시키는 교양 있는 사람”(교육부, 2012: 1)을 제시하고 있다. 여기에서 교양은 다원적 가치를 이해하고 인류 문화를 발전시키기 위한 ‘문화적 소양’을 지시한다. 이러한 인간상이 ‘공통’ 교육과정 문서에서 제시되었음을 고려한다면, 문화적 소양이란 ‘사회 구성원(넓게는 인간)으로서 갖춰야 할 공통 지식’ 정도로 바꾸어도 크게 무리는 없을 것이다. 또한 여전히 명확하지 않지만 현재의 용례도 대체로 이 정도 정의에 합의를 이루고 있다. 그런데 교양이 ‘지식’으로 이해될 때 두 가지 문제가 발생한다. 첫째는 어떠한 지식이 ‘공통 지식’으로 선별될 때 그 기준은 누구에 의해 마련되었느냐는 점이다. 둘째는 지식이 양적인 것으로 인식되고 그것의 습득을 수량화해 측정 및 평가하는 것이 가능하다는 점이다. 평가는 그 자체로는 부정적인 것이 아니지만, “교육이 제기하는 요구가 사회의 상층에 속하는 것을 소망하는 요구로서 증대”(Adorno, 2017: 147)하는 사회에서는 중대한 문제를 유발한다. 일례로 이러한 문제는 이미 1960년대 한국에서 일어난 ‘자유교양운동’에서 명시화되고 있다.<sup>1)</sup>

교양을 갖춰야 한다는 당위 자체에는 동의하더라도 교양이 처한 현실이 그것을 “뒤틀고 변형할 수밖에”(천정환, 2011: 308) 없다는 사실은 분명하다. 이 점을 고려한다면, 우선 교양의 의미를 그 기원에서부터 면밀히 검토해 그것이 어떻게 의미화될 수 있는지 살펴보는 것이 필요하다. 따라서 본고에서는 교양 개념의 기원을 추적하기 위한 작업의 일환으로 칸트, 실러, 훔볼트, 딜타이의 ‘Bildung’ 개념과 그 역사적 변화를 살펴보고자 한다.<sup>2)</sup> 교양의 원어(천정환, 2011: 308)로 흔히 합의되는 Bildung은 독일 지성사 특유의 개념으로 형성된 것으로, 대체로 그 연원은 13세기로 본다. 간략히 정리하면 자발성/전인적 완성/비체계성을 지향한다는

1) 1968년, 자유교양추진회라는 단체는 대저술, 즉 ‘고전에 대한 청소년의 이해 증진’을 목표로 내세우며 ‘대통령기쟁탈전국자유교양대회’를 기획한다. 『동아일보』가 가세하고 매해 문교부 장관 등이 시상식에 참여하면서 7년간 연인원 1,900만 명이 참가할 정도로 큰 관심을 받았다. 소위 이상주의적 인문주의 교육을 전제로 한 해당 대회는 ‘지식으로서의 교양’ 개념의 문제를 압축적으로 보여주는 데 첫째, 고전 100권을 선정했다는 점, 둘째, 해당 저작들에 대한 이해를 측정하는 시도별 대항전의 형식으로 진행되었다는 점에서 그러하다. 주최 측은 채점 결과에 따라 시도 교육위원회에 상을 부여했고, 『동아일보』가 가세하면서 교양은 학교의 위신과 관련된 문제가 된다. 이에 참가 학생에 대한 ‘스파르타식’ 훈련, 과외, 도서 구입과 관련된 출판사와 학교의 비리 등의 문제가 겹치며 1975년 7회 대회로 막을 내렸다. 60년대 자유교양운동에 대해서는 천정환(2011) 참조.

2) 후술하겠지만 ‘Bildung’에 대한 번역어가 매우 다양하다는 문제가 있다. 1장에서는 학술대회 기획과 발표문의 취지를 고려해 우선 ‘교양’을 사용하되, 2장부터는 교육학적 관점에서 대체로 합의되는 ‘도야’로 통일해 서술한다.

점에서 근대적 의미의 ‘교육(타율성/기능적 완성/체계성)’과 대별되는 개념이다. 두 개념 모두 주체에 대한 근대의 모순적 기획인 ‘자기결정(개별성)’과 ‘사회화의 요구(보편성)’의 통합을 지향하되(프랑코 모레티, 2005: 44), “주체구성(Subjektskonstitution)에 서로 다른 방식으로 관여”(홍은영, 2013: 99)한다.

즉 Bildung은 주체의 개별성을 강조하되, 그것을 사회 안에서 실현해야 한다는 것을 전제로 한다. 뒤이어 살펴보겠지만 이 개념의 중요한 전제인 개별성과 사회성, 인식과 태도의 대립은 서로 조화를 이루어야 한다는 점에서 모순적이다. 칸트, 실러, 훔볼트, 그리고 딜타이가 자기 나름의 도야 개념을 정립하는 것도 이와 같은 모순에 대한 인식으로부터 추동되었다고 할 수 있다. 본고에서 다루는 독일의 철학자, 혹은 문예학자들은 교육학에 한정할 때 주로 윤리(칸트), 미적교육(실러), 도야 이론과 교육정책(훔볼트), 정신과학적 교육학(딜타이) 등을 중심으로 연구되어 왔지만, 이들이 도야 개념의 발전사 측면에서 함께 다루어진 경우는 드물다. 또 한편으로 이렇게 Bildung 개념의 역사를 일별할 때 문학교육연구의 관점에서 흥미로운 부분이 제시되기도 한다. 첫째, 두 대립항이 조화를 이루게 하는 매개로 제시되는 것이 주로 ‘미적인 것’, 그리고 ‘문학’이라는 점이다. 둘째, 개념 자체의 속성상 Bildung이 교육제도와 화해하기 어려운 측면이 있다는 점이다. 이에 대한 논의는 후속 논문을 통해 진행할 예정이다. 이 발표문은 박사학위논문으로 구상 중인 ‘미적도야로서의 문학교육에 대한 연구’에 들어갈 개념사 검토를 미리 정리해 본 것임을 밝혀둔다.

## 2. ‘도야’ 개념의 역사적 전변과 미적도야

### 2-1. ‘도야’의 개념과 모순의 원천

‘도야(Bildung)’는 “개별적 인간이 스스로 설정한 기준에 따라 자아를 실현하기 위해 관심의 각성을 통해 문화에 적극적으로 참여하고 지식·능력·기술을 습득하는 정신적 활동”(정영근, 2004: 167)으로 규정된다. 이는 “개념사 자체가 독일의 근대 지성사를 설명해줄 수 있을 만큼 독일의 전 학문영역에 걸쳐 중요하게 취급되는 개념”(강성훈, 2008: 52)이자, 교육학에 한정할 때에도 독일 교육학에서 가장 엄밀하게 ‘교육(Erziehung)’과 구분해 사용하는 개념이다.<sup>3)</sup> 주체구성의 관점에서 도야가 “내부로부터 고유한 형식을 이루어내는 자발적 발달”을 뜻한다면, 교육은 “이미 주어져 있는 형식에 맞추어 키운다”는 점에서 두 개념은 서로 구별된다(정영근, 2004: 171). 한편 도야는 “특정한 능력에만 관여하는 것이 아니라, 다양한 교과 능력과 관련 지으면서 이를 ‘관통하는’ 어떤 것”(조상식, 2004: 229), 즉 ‘전인성(全人性)’을 지향한다는 점에서 개별 능력의 함양을 목적으로 하는 교육과 구별된다. 다시 말해 도야는 자기교육이고 자기목적이라는 데 본질적 특성이 있는 전인교육이라고 할 수 있다(안성찬, 2009: 117).

도야 개념의 연원은 근대 교육학의 성립보다 훨씬 이전까지 거슬러 올라간다. 도야의 초기 용례는 주로 신학적인 것이었으며, 그 원천은 중세 독일의 신비주의에 있다(Gadamer, 2012: 28). 13세기 무렵 발생한 독일 신비주의의 중요한 전제 중 하나는 각각의 인간이 신의 모상(模像, Imago Dei)이라는 것이었다. 이러한 관점에서 ‘형상’을 의미하는 ‘Bild(像)’는 Nachbild(모상模像)과 Vorbild(전형典型)의 의미를 포괄한다(Gadamaer, 2012: 31). 나아가 이 전통에서 ‘형상을 이루다’라는 뜻의 ‘Bilden’이 명사화된 용어인 ‘Bildung’은 개별 인간이 자신에게 부여된 신의 형상을 완성하기 위해 스스로를 형성하는 과정을 의미하는 것이었다. 이를 위해 교리(신에 대한 ‘지식’)보다 모상(母像)의 ‘체험’을 강조한다는 점에서 초기의 ‘Bildung’은 영적인 선택이 강했다. 17세기의 경건주의 역시 당대 독일 교회에 만연한 주지주의적 경향을 비판하며 종교적 ‘체험’과 ‘실천’을 강조했다는 점에서 신비주의의 영향을 강하게 드러낸다. 여기에서 알 수 있는 신학적인 도야의 특징은 첫째, 인간 본성(신의 형상)의 완성을 원칙으로 한다는 점이고 둘째, 완성을 위한 과정에서 지식보다 ‘태도’의 측면을 강조했다는 점이다.

3) 이미 밝혔듯 ‘Bildung’이 매우 포괄적인, 그리고 독일 특유의 개념이라는 점에서 번역어에 대한 합의가 어려운 난점이 발생한다. 국내의 경우 ‘Bildung’은 연구 목적과 방법에 따라 ‘도야’, ‘교양’, ‘(자기)형성’, ‘교육’, ‘육성’, ‘문화’ 등 다양한 용어로 번역되거나, 원어 그대로 ‘빌둥(Bildung)’이라 명시된다. 영어권의 경우에도 development, education, learning, culture 등 다양하게 표기되고 있다(정영근, 2004: 167). 후속 작업을 통해 보다 적절한 용어에 대해 고민할 필요가 있지만, 우선 본고에서는 현재까지 교육학 분과에서 대체로 합의를 이루고 있다고 보이는 ‘도야’를 사용하기로 한다.

종교적 도야의 지향인 ‘신의 형상’을 ‘인간다움(Humanität)’으로 전환시킴으로써 근대적 도야 개념의 근거를 마련한 이는 칸트였다(강성훈, 2008: 60-61)<sup>4)</sup>. 역사철학 논고인 「세계 시민적 관점에서 본 보편사의 이념」(1784)에서 칸트는 신의 섭리가 아닌 ‘자연의 계획’이 인간에게 부여한 역할을 궁구한다. 그에 따르면 “생명체의 모든 자연적 소질은 언젠가는 완전하게, 그리고 목적에 맞게 발현되도록 결정되어” 있는데, 인간의 소질은 ‘이성’과 “이성에 기초하는 의지의 자유”이다(Kant, 2009: 25-27). 따라서 인간의 소명은 ‘본능’이나 ‘천부의 지식’의 인도를 거부하고 스스로의 이성으로 “모든 것을 전적으로 자기 자신으로부터 이끌어 내어야만 한다는 것”이다(Kant 1, 2009: 27). 즉 칸트가 새로운 도야의 이상으로 제시한 ‘인간다움’에서 이성과 자유의지는 수단이자 그 자체로 목적이다. 이는 ‘인간적 도야’로서의 ‘계몽’에 대한 선언이며, 그가 계몽을 ‘인간의 자기교육’으로 이해하고 있음은 같은 해 발표된 「계몽이란 무엇인가에 대한 답변」의 첫 문단에 명징하게 제시되어 있다.

계몽이란 우리가 마땅히 스스로 책임져야 할 미성년 상태에서부터 벗어나는 것이다. 미성년 상태란 다른 사람의 지도 없이 자신의 지성을 사용할 수 없는 상태이다. 이 미성년 상태의 책임을 마땅히 스스로 져야 하는 것은, 이 미성년의 원인이 지성의 결핍에 있는 것이 아니라 다른 사람의 지도 없이도 지성을 사용할 수 있는 결단과 용기의 결핍에 있을 경우이다. 그러므로 “과감히 알려고 하라!(Sapere aude)”, “너 자신의 지성을 사용할 용기를 가져라!” 하는 것이 계몽의 표어이다(Kant 1, 2009: 13).

위에서 다룬 두 논고는 인문주의적 도야로의 전환을 획정한다는 점뿐만 아니라, 후대에 도야 개념이 다양하게 변주되는 과정에서 일관되게 반복될 모순을 배태하고 있다는 점에서 주목을 요한다. 두 가지 점에서 그러한데 첫째, 도야 개념에서 ‘주체’와 ‘사회’의 관계에 대한 문제가 전면화된다. (별론을 요하지 않는) ‘인간은 사회적 동물’이라는 속성을 고려한다면, 도야의 지향이 ‘인간다움’으로 정위될 때 ‘사회’가 함께 문제시됨은 필연적이다. 이 점을 간과하지 않은 칸트 역시 인간의 본성을 ‘반사회적인 사회성(Ungesellige Geselligkeit)’으로 규정하는데, 여기에는 인간이 스스로를 “사회화하려는 경향”과 “개별화하려는 강한 성향”의 양면성이 함축되어 있다(Kant 1, 2009: 29). 개인의 반사회성은 필연적으로 ‘항쟁(Antagonism)’을 유발하고, 이는 소질 계발의 필연적인 조건이다. 즉 인간은 도야를 위해 독존(獨存)하지 않고 사회 속에 위치해야 하며(사회화/사회성), 또 거기에서 자신의 자유의지를 최대한 발휘해야 한다는 점에서(개별화/반사회성) 서로 대립하는 두 경향은 모두 도야에 필수적이다.<sup>5)</sup>

그런데 당연하게도 사회가 유지되어야 하는 한, 이러한 항쟁 상태는 지속될 수 없다. 이에 대해 칸트는 인간의 자유의지와 그것이 추동하는 항쟁이 그 영역 안에서만 “가장 좋은 결과”를 낳도록 하는 “법이 지배하는 시민 사회의 건설”을 “인류의 가장 큰 문제”로 제시한다(Kant 1, 2009: 31-32). 이 때 문제는 입법의 주체가 누구인가 하는 점인데, 칸트는 이를 ‘개인적인 의지’가 아닌 ‘보편타당한 의지’가 담당해야 함을 역설하며 후자의 담지자를 스스로 계몽된 군주, 즉 ‘계몽군주’로 설정한다.<sup>6)</sup> 이 때 보편적 의지의 담지자가 군주여야 하는가, 혹은 군주가 (필수적인 전제인 항쟁을 거치지 않고) 스스로 계몽된다는 것은 가능한가의 의문이 제기되는 것은 당연하다. 그러나 여기에서 그보다 중요한 것은, 이 논증의 결과로 칸트가 도야를 ‘순응’으로 치환한다는 점이다. 칸트는 도야에서 ‘자유’와 ‘지배’의 관계에 내포된 모순을 ‘개인적인 의지를 포기하고 보편타당한 의지에 복종하는 것이 자유’라는 논리로 봉합하려 한다(Kant 1, 2009: 33). 그러나 논리적 정합성의 정도를 떠나 이는 관념에 불과하며, 현실에서 그것은 ‘복종의 자유’로 귀결될 수밖에 없다.<sup>7)</sup> 전술했듯 이는 비단 칸트뿐 아니라 뒤이은 도야의 변용에서 일관되게 반복되는 현상인데, 여기에서

4) 칸트는 ‘인간의 자기교육’을 지칭할 때 ‘도야’보다는 계몽(Aufklärung), 혹은 수양(Kultur)라는 용어를 선호한다(강성훈, 2008: 61). 다만 그가 설명하는 계몽과 수양이 인간적 도야의 의미이며 근대적 도야 개념의 모순을 내포하고 있다는 점에서 위와 같은 서술에 크게 무리는 없을 듯하다.

5) “(지상에서 유일한 이성적 생명체인) 인간에 있어서 그의 이성의 사용을 지향하는 자연적 소질은 개인(Individuum)에서가 아니라 유(Gattung) 속에서만 완전하게 계발될 수 있다.”(Kant 1, 2009, 26).

6) 여기에서 칸트는 “원하는 만큼 따져보라. 그러나 복종하라.”는 말로 잘 알려진 프리드리히 2세를 지시하고 있다. 물론 칸트가 계몽이 완료된 게 아니라 당대에 시작되었음을 강조하고 있음을 고려할 때, 계몽군주를 정점으로 하는 군주정을 완전한 형태의 시민사회로 상정하지는 않음을 알 수 있다. “이제 누군가가 ‘우리는 지금 계몽된 시대에 살고 있는가?(Lebenwir jetzt in einem aufgeklärten Zeitalter?)’라고 묻는다면, 그 대답은 다음과 같은 것이다. ‘아니다. 그렇지만 우리는 계몽의 시대(ineinem Zeitalter der Aufklärung)에 살고 있다.’ (중략) 다시 말해 마땅히 스스로 그 책임을 져야 할 미성년에서의 탈출을 방해하는 장애가 차츰 감소되어 가고 있는 명백한 징후가 있다. 이런 점에서 이 시대는 바로 계몽의 시대이며, 환언하면 프리드리히 왕의 세기이다.”(Kant 1, 2009: 20) 그러나 뒤이어 완전한 정치체에 대해 논증할 때에도, ‘보편적 의지에의 복종’을 자유와 등치하는 주장은 수정되지 않는다.

7) ‘개별의지’와 ‘일반의지’의 문제는 칸트 이전, 그리고 칸트가 그의 논의를 참조했음을 직접 명시하는 루소에서 기원한 철학적 개념

는 도야에 내포된 ‘저항’과 ‘순응’의 대립이 후자로 해소되는 경향에 대해서만 지적해 두기로 한다.

두 번째로 주목할 문제는 칸트가 도야를 ‘인식’이 아닌 ‘태도’로 한정한다는 점이다. 주지하듯 칸트의 ‘비판’ 기획은 인식의 조건과 원리, 즉 선형적 인식의 구조를 탐구하는 것이 그 목적이다. 이에 반해 계몽은 인용문에서 “결단과 용기”로 규정되고 있는 데서 알 수 있듯 덕, 혹은 태도의 범주로 서술된다. 비판과 계몽은 모두 인간의 자기교육에서 상보적 역할을 한다는 점에서 구별 자체가 문제되지 않는다. 그러나 인식을 “계몽에 대한 전제 개념”(Foucault, 2016: 51)으로 설정할 때의 효과는 주의해 살필 필요가 있다.<sup>8)</sup> 전술한 비판 기획은 선형적 인식의 구조, 즉 ‘나는 어떻게 알 수 있으며, 어디까지 알 수 있는가?’에 대한 탐구이다. 그렇다면 이를 전제로 하는 계몽은 ‘내 인식의 범주 안에서만’ 가질 수 있는 용기로 축소된다. 이는 앞서 살펴본 순응의 문제를 고려할 때 필연적인 귀결이다. 도야의 지향이 보편적인 의지에 개별의지를 합치시키는 것이라면, ‘복종’을 ‘자유’로 내면화하는 주체에게 그 가상을 폭로할 위협이 있는 인식은 제한되어야 하기 때문이다. 대신 계몽은 덕, 칸트의 용어로는 “실천적 이성의 영역”에 할당되는데, 이는 칸트에게 도덕이 “그 자체가 목적인 것으로서 행하는 것”이기 때문에 그러하다(Eagleton, 1995: 77). 다시 말해 ‘복종의 이유가 합리적이어서’ 복종하는 것이 아니라, ‘복종해야 하기 때문에’ 복종하기 위해 계몽은 도덕적인 것이어야만 했다. 이때 용기가 앞을 추동하고 앞이 결단의 근거가 되는 변증법적 고리가 끊어지고, “과감히 알려고 하라!”는 정언은 현실화될 수 없는 관념이자 추상적 당위에 그치게 된다.

칸트의 논증에서 발생하는 모순은 관념성에 기인하기보다 그가 ‘근대’의 주체 개념을 기초하려 한다는 점에서 필연적이다. ‘자신의 삶을 스스로 완성하는 주체의 자유’와 ‘사회의 질서’가 합치되기 위해서는 적어도 ‘평등’이 전제되어야 하는데,<sup>9)</sup> 이는 “계급 분화와 시장 경쟁으로 특징 지워지는 사회 질서 내에서”(Eagleton, 1995: 74)는 불가능하기 때문이다. 이 점에서 칸트는 순응의 미봉책을 제시한 것이 아니라 위와 같은 사회 질서가 개화하기 이전, 그러한 “사회적 관계들에 선형적으로 선행하는 일종의 인간 주체”(Eagleton, 1995: 80)의 구성을 시도했다는 평이 더 적절하다. 다시 말해 그가 제시한 도야의 개념은 이제 막 선언된 것이며, 동시에 태동한 모순은 현실화 과정에서의 해결을 기다리고 있는 상태였다.

한편 칸트가 개인/사회, 태도/인식의 모순을 해결하지 못했을 뿐, 각각의 항을 분리해 일방을 옹호하지는 않았음에 주의해야 한다.<sup>10)</sup> 칸트가 태도와 인식, 즉 실천 이성과 이론 이성의 소통을 매개하는 것으로 염두에 두었던 것은 ‘미(美)’이다. 근대 사회 질서에서 “공동의 인간성”은 인식되는 것이 아니라 경험되어야 하는 것이고, “인간이 어떤 친밀한 공동사회에 귀속될 수 있는 것”은 “오직 미적인 것에서 뿐”이라는 점에서 미적인 것은 (가상에 불과하지만) 개인/사회 간 소통의 매개이기도 하다(Eagleton, 1995, 74). 그러나 칸트는 “미감적 판단력으로서 취미능력”에 대해 분석한 『판단력 비판』 서론에서 연구의 의도가 “취미의 형성이나 개발”이 아님을 명시한다(Kant L., 2009: 149-150). 즉 미적인 것을 “적극적인 교육의 수단 혹은 내용”으로 사고하지 않는다(강성훈, 2008: 64). 칸트가 마련한 단초를 적극적으로 ‘미적도야’의 이념으로 주조하고 현실화를 시도한 건 실러이다.

## 2-2. ‘미적도야’의 기획

프리드리히 실러는 당대 독일의 지식인 대부분이 그러했듯, 자코뱅주의가 대두한 뒤 프랑스 혁명 초기에 보낸 열렬한 지

---

이다. 그런데 루소가 (현실의 고통이 촉발한 개인의 불만이 추동한) 정념이 의지로, 그리고 그 개별의지가 일반의지로 전환되어 새로운 사회계약이 성립되는 원리에 주목했다면, 칸트는 이상적 사회의 건설을 사회계약보다 ‘계몽(도야)’을 통해 해결하려 했다는 점에서도 위와 같은 비판이 가능하다. “여기서 특히 주목할 점은, 이전에는 후견인들에 의해 굴레에 갇혔던 민중이, 스스로는 결코 계몽의 능력이 없는 몇몇 후견인들에 의해 사주되었을 경우에, 나중에는 거꾸로 후견인들에게 이런 굴레 속에 갇힐 것을 강요한다는 점이다. 편견을 심는 것은 그만큼 해로운 것이다. 편견은 결국 그것을 심은 자나 후손에게 복수를 하기 때문이다. 그 때문에 민중이 계몽되는 것은 아주 느리다. 아마 개인적 전제나 탐욕스럽고 폭군적인 억압을 끝장내는 것은 혁명에 의해 가능하겠지만, 그러나 **사고방식의 참된 개혁**은 혁명에 의해 성취되기 어려울 것이다. 오히려 새로운 편견이 낡은 편견과 마찬가지로 생각 없는 대중의 지침으로 봉사할 것이다.”(Kant T., 2009: 15. 강조는 인용자) 루소의 사회계약론과 칸트의 도야론을 비교한 주목할 만한 연구로는 강성훈(2008) 참조.

8) 앞서 인용했듯 칸트는 의지의 자유를 ‘이성에 기초하는’ 것으로 한정한다.

9) 여기에서 ‘평등’이 ‘균등’이나 ‘동일’과 다른 의미임은 주지의 사실이다.

10) 칸트에게 도덕법칙에 따라 행동함은 “이성의 판단에 따라 일반화 가능한 준칙을 인식하고 이에 따라 행동하는 것”(윤선구, 2019: 65)이라는 점에서 자유로운 것이다. 그러나 현실에서 일반화할 수 있는 준칙은 결국 ‘법’이고, 이는 주체가 이성으로 판단해 그 합리성을 인식한 게 아니라는 점에서 여전히 현실화의 문제가 해결되지 않는다.

지를 철회한다. 그는 이성과 자유의지가 만개하는 정치체를 보여줄 것으로 기대한 혁명 세력이 (이성에 기초한) 도덕성이 아닌 물리력을 수단으로 삼았다는 점을 회의한다. 완전한 시민사회 건설의 수단을 물리력이 아닌 도덕성의 함양에서 찾는다는 점에서, 실러는 스스로 밝히듯 상당 부분 자기 사유의 기반으로 삼는 칸트의 전제를 공유한다.

더욱이 인간은 이런 권리들을 단순히 요구하는 것에 그치지 않고 (대서양) 저편과 이편에서 들고 일어나 자신의 의견으로 보면 부당하게 자신에게 거부된 것을 힘으로 얻으려 하고 있습니다. (중략) 법을 옥좌에 앉히고, 인간 자체를 궁극적 목적으로 존중하고, 참된 자유를 정치적 결합의 근본으로 삼게 해줄 **물리적 가능성이** 주어진 것처럼 보입니다. 헛된 희망이지요! 도덕적 가능성은 아직도 결핍되어 있으며, 많은 기회를 제공해주는 지금 이 순간에도 **도덕적 가능성을** 받아들일 준비가 되어 있지 못한 종족만 보이니 말입니다(Schiller, 2012: 65. 강조는 인용자).<sup>11)</sup>

실러의 관점에서 이상적 시민사회는 ‘도덕국가’이고, 계몽 이전의 시대는 물리력을 기반으로 하는 ‘자연국가’의 시대이다. 그는 도덕국가로의 이행은 필요하지만, 그 선행조건이 도덕적 인간의 출현임을 강조한다. 실러가 보기에 자연국가를 구성하는 물리적 인간은 설령 국가를 해체하더라도 물리력에 의존할 수밖에 없고, 국가 전복 이후에도 도덕국가를 건설하는 방법을 알지 못하기 때문이다. 반면 우선 도덕적 인간이 출현하고 그러한 인간 유형이 주류를 이루면 자연스럽게 “도덕적 원칙들에 따른 국가 변화를 해롭지 않게 진행할 수 있다는 것”(Schiller, 2012: 59)이 그의 논리이다.

실러는 당대의 인간이 “야만 상태로의 회귀”와 “완전한 무기력”의 두 부류로만 존재함을 개탄한다(Schiller, 2012: 65). 전자는 대다수의 하층 계급에 해당되며 이성을 갖추지 못하고 감각적, 물리적 힘에 지배되는 인간을 말한다. 후자는 ‘문명화된 계층’으로, 사변에 갇혀 행동하지 못한다는 점에서 무기력하다. 양자는 모두 도덕적 인간에게 필요한 속성이기에 하나의 주체 안에서 지양되어야 하며, 도덕적 인간에게 “반드시 나타나야 할 특성은 바로 품성의 총체성 Totalität”(Schiller, 2012: 63)이다. 이 점에서 실러의 교육적 이상은 ‘전인적 인간’의 육성이라는 도야 개념에 근접한다. 그런데 여기에서 하나의 순환이 발생하는데, “야만적인 국가 헌법”(Schiller, 2012: 87)에 기초한 자연국가는 그러한 교육을 수행할 수 없다는 자가당착이 그것이다.<sup>12)</sup> 즉 도덕적 국가의 수립에는 도덕적 인간의 육성이 선행해야 하는데, 그러한 교육을 위해서는 도덕적 국가가 선행해야 한다는 모순이다. 그러한 모순의 고리를 끊기 위해 실러는 “국가가 만들어내지 않은 도구”(Schiller, 2012: 87)를 찾아야 했는데, 이 때 그가 제시하는 도구가 ‘예술’이다.

실러에게 예술이 전인적 도야의 도구가 되는 근거는, 그것이 구현하는 이상적인 미(美)가 인간의 ‘형식충동(Formtrieb)’과 ‘감각충동(sinliche Trieb)’의 종합을 매개하기 때문이다. 실러에 따르면 인간에 대한 추상화를 끝까지 밀고 나갔을 때 인간 내면에는 ‘구분하는 것(인격, Person)’과 ‘끊임없이 변하는 것(상태, Zustand)’이 발견된다. 인격이 시공간과 무관하며 주체의 근원적인 정체성이자 이성적 본성이라면, 상태는 시공간의 법칙을 따르는 물리적 삶의 현실이자 감각적 본성이다. 두 본성은 각각 ‘절대적 형식화(Formalität)’(인격)와 ‘절대적 현실성(Realität)’(상태)을 지향하는데 이를 추동하는 힘이 전자에서는 형식충동, 후자에서는 감각충동이다. 만약 대비되는 두 충동 중 하나가 다른 하나에 종속될 경우 주체는 분열된다.<sup>13)</sup> 전인적 인간은 감각적 현실을 받아들인면서도 이를 자신의 이성에 기초한 준칙에 통합시켜야 하고, 이성의 확장을 제한하지 않되 감각적 현실을 도외시해서도 안 된다. 이를 위해 두 충동의 조화를 가능케 하는 것이 바로 ‘유희’이다. 유희는 “자기제약의 조건을 바로 자신이 만들어내는 것 자체”(강

11) 인용된 글은 실러의 『인간의 미적 교육에 관한 편지(Brief über die ästhetische Erziehung des Menschen)』(이하 『편지』) 중 다섯 번째 서신이다. 실러는 3년간 장학금 지불을 약속한 덴마크의 아우구스텐부르크 왕자에게 감사의 표시로 보냈던 일련의 편지들을 보완해 출판한다. 여기에서 실러는 인간의 자기교육과 미의 관계, 그리고 흔히 ‘미적 교육론’이라 불리는 기획의 구상 등을 설명한다. 저서의 제목에서는 ‘Erziehung’을 사용하고 있지만, 16번째 편지 등 미적 도야의 기획을 본격화하는 부분에서는 ‘Bildung’을 사용한다(송하영, 2012: 134의 각주 7). 또한 후술하겠지만 실러가 자신의 주장이 ‘국가로부터 비롯되지 않는’, 즉 지배질서로부터 자유로운 ‘문화’를 매개로 해야 함을 강조한다는 점에서 그의 이상은 ‘도야’로 해석하는 것이 더 적절하다. 실러의 ‘미적 교육론’을 다룬 대다수의 연구 역시 이러한 관점에서 실러의 교육적 이상을 ‘도야’로 보고 있다.

12) “이런 활동을 어찌면 국가에 기대해볼 수 있을까요? 그것은 가능하지 않습니다. 왜냐하면 현재의 국가는 재앙을 만들어냈으며, 이념Idee 속 이성이 제시하는 대로 더 나은 인성의 기초가 되기는커녕 오히려 더 나은 인성을 바탕으로 그런 국가가 우선 건설되어야 할 판이기 때문입니다.”(Schiller, 2012: 80)

13) “요약하면, 이념과 함께하면 모든 현실성은 **하찮은** 것이므로 그 진지함을 잃어버립니다. 또 감각성과 만나게 되면 필연성 역시 **가벼워져서** 그 진지함을 잃어버리는 것입니다.”(Schiller, 2012: 127. 강조는 실러) 즉 감각과 현실에 매몰되거나(‘야만 상태’), 현실과 유리된 채 무기력해진다(“완전한 무기력”).

성훈, 2008: 67)이기 때문에 그러하며, 유희를 자극하는 힘이 ‘유희충동(Spieltrieb)’이다. 또한 “주관적으로나 객관적으로 우연하지 않으며, 내적으로나 외적으로 어떤 강요도 받지 않는다는”(Schiller, 2012: 126) 점에서 유희는 아름다움과 유사하다.

그렇다면 어떻게 유희는 아름다움과 등치되며, 그러한 아름다움이 예술로 제시되어야 하는 이유는 무엇인지에 답하는 것이 실러가 논증해야 할 마지막 과제이다. 이에 대해 실러는 그리스의 올림피아 경기를 “이성이 제시하는 아름다움의 이상”, 로마의 검투사 시합을 “실제로 존재하는 아름다움”의 예로 들며 자신이 말하는 ‘유희=아름다움’을 전자로 한정한다(Schiller, 2012: 128-129).<sup>14)</sup> 나아가 미의 범주를 ‘진정시키는 아름다움(schmelzende Schönheit)’과 ‘활력을 주는 아름다움(energische Schönheit)’으로 나눈 뒤 이상적인 미는 두 가지 아름다움을 포괄해야 함을 주장한다(Schiller, 2012: 134). 전자가 ‘조화’를, 후자가 ‘긴장’을 촉진한다는 점에서 우리가 흔히 아름다움으로 인식하는 것은 전자이며, 이는 조화에 대한 ‘감수성’을 느끼게 한다는 점에서 감각충동에 친화적이다. 후자는 이성과 감성의 부조화를 유발한다는 점에서 ‘숭고(Erhobenen)’에 가까운데, 여기에서 감각의 한계에 대한 감지는 곧 이성의 자유를 깨닫게 한다는 점에서 형식충동을 자극한다.<sup>15)</sup> 특히 인간은 본성상 긴장보다 조화를 선호한다는 점에서 미적도야를 위해서는 인위적인 숭고의 경험이 필요하다(Schiller, 1999: 191). 즉 인간이 (직접적으로 숭고를 느낄 수 있는) 파괴적 자연에 직면하지 않고도 숭고와 접촉하게 해야 하는데, 이를 가능케 하는 것이 예술이며 구체적으로는 초감성적인 것을 묘사한 ‘비극’이다(송하영, 2012: 142).

실러의 미적교육론은 칸트가 다진 사상적 기반 위에 개인과 사회, 그리고 이성과 감성의 조화라는 이상을 현실화하고, 또 거기에 내포된 모순을 극복하려 한 탐색의 결과이다. 이 점에서 『편지』는 “미학 또는 예술에 관한 책이라기보다는 오히려 정치철학적 저술이라고 보는 것이 옳다.”(윤선구, 2019: 61)는 지적은 적절하다. 한편으로 ‘국가의 합법성’과 ‘시민 사회의 ‘도덕적’ 또는 정서적 영역’의 대립에서 후자에 비중을 두었다는 점에서 “어떤 점에서는 ‘밑으로부터’”의 사회적 통일안을 제시했다는 의의를 부여할 수도 있다(Eagleton, 1995: 122). 그러나 ‘미적교육’으로 요약되는 그의 안은 또 다른 문제를 산출하는데 첫째, 예술이 그의 주장처럼 사회로부터 자족적일 수 없다는 점이다. 다음 아닌 예술가 자신이 사회로부터 자유로울 수 없다는 점에서 그러한데, 이는 곧 예술의 공급 문제와도 연관된다. 예술가가 ‘아만적’ 자연국가의 질서로부터 자유롭게, 도덕적 인간 도야를 위한 예술을 산출할 수 있는 방법이 문제인 것이다. 실러 역시 이 점을 의식하는데, 그의 해결책은 “예술가들의 결단을 호소”(강성훈, 2008: 69)하는 소박한 수준에 그친다.<sup>16)</sup> 주장의 현실성을 차치하더라도 좋은 문화가 예술가의 결단에서 비롯되는 것이라면, 그런 예술가의 출현을 그저 기다려야 한다는 점에서 도야는 비의적인 개념이 된다.

둘째, 마침내 예술가가 결단해 어떤 작품을 생산했다 하더라도 그것이 미적도야에 적합한 것인지를 누가 판정하고 분류할 것이냐는 문제가 남는다. 앞서 살펴보았듯 실러는 물리적 인간을 모든 유희나 예술이 아니라 ‘이상적인’ 예술에 노출시켜야 한다고 강조한다. 이 때 예술의 ‘수준’을 평가해 작품을 선별하는 건 다음 아닌 실러 본인과 같은 지식인일 수밖에 없다. (그가 상정한 수준이라는 게 정말 타당한 것이라 해도) 이는 또 다른 문제를 동반하는데 독자, 혹은 관객은 그것을 온전히 이해할 수 있느냐는 점이다. 달리 말해 이상적 미와 관객의 수준 사이에 간극이 발생하며, 이를 상쇄하는 게 매우 어렵다는 점이 새로운 난제로 등장하는데, 실러가 실제로 실험한 미적 교육의 사례가 이 점을 반증한다. 『편지』가 출판된 이듬해 실러는 괴테가 총감독으로 재직하던 바이마르 궁정극장에서 미적교육의 실험을 시작한다. 당시 극장은 경비의 삼분의 일을 궁정으로부터 지원받고 나머지는 관객의 입장료로 충당하고 있었다. 미적교육의 이상을 공유하던 괴테와 실러는 극장 운영을 위해 대중적인 작품을 무대에 올리되, 선정 작품

14) 그의 용어를 빌려 말하면 검투사 시합은 인간의 감각충동만을 자극하는 반면, 올림피아 경기는 형식충동과 감각충동을 종합하는 유희충동에 활력을 제공한다고 할 수 있다.

15) 숭고에 대한 실러의 사유는 스스로 밝히듯 칸트에게 영향 받은 바가 크다. 칸트는 숭고한 것을 “단적으로 큰 것”, 혹은 “일체의 비교를 넘어서 큰 것”(Kant, 2009년: 253)으로 규정하는데, 이는 숭고한 대상이 양적으로 가늠될 수 있는 게 아님을 의미한다. 즉, 숭고한 것은 논리나 수학 등 인식의 범주로 파악할 수 없고 오직 감성으로만 느낄 수 있는 절대적으로, 혹은 무한히 큰 어떤 것이다. 숭고한 것과 마주한 주체는 불쾌가 왜로 전환되는 경험을 하게 된다. 불쾌는 대상을 직면했을 때의 공포이며, 쾌는 모든 감각을 벗어나 무한한, 혹은 절대적인 것이 존재 가능하다는 것, 그리고 그것이 자신의 이성임을 감지할 때의 감정을 의미한다.

16) “그러나 예술가는 어떻게 사방에서 둘러싸고 있는 자기 시대의 타락으로부터 자신을 보호할 수 있을까요? 그것은 시대의 판단을 무시하면 됩니다. 위를 향해 자기 소명의 품위와 법칙을 바라볼 뿐, 아래로는 행운이나 일상의 필요성 같은 것을 내려다보지 않으면 됩니다. (중략) 그대가 오류와 번덕이라는 건축물이 무너질 것이라고 확신하기만 하면 그것은 무너질 것이고, 무너져야 하고, 이미 무너진 것이다. 그러나 외적인 인간뿐 아니라 내적인 인간의 내부에서도 이 같은 건축물이 무너져야 한다. 그대 마음의 수줍은 고요함 속에서 승리하는 진실을 키우고, 그것을 그대의 내면에서 꺼내 아름다움의 형식 안에 세워 사변뿐 아니라 감각까지도 진실의 출현을 사랑으로 붙잡게 해야 한다. 그대가 세계에 모범을 제시해야 하는데 거꾸로 세계에서 그 모범을 받아들이지 않도록, 그대 마음속에서 이상의 보호를 받는다는 확신이 서기 전에는 수상쩍은 사회로 나가지 마라.”(Schiller, 2012: 89-92)



의 수준을 단계적으로 높여 나가는 전략을 취한다.<sup>17)</sup> 그럼에도 그들의 전략은 “예술에 부여한 너무 높은 가치”와 “독자들의 이해 능력” 사이의 틈을 메우지 못한 채 “민중으로부터 소외되어 버렸다.”(안인희, 1995: 18) 실러는 칸트의 ‘계몽군주’를 ‘미적군주’로 대체하면서 그 소명을 자신에게 부여한 셈인데, 바로 이 점에서 이글턴은 ‘어떤 점에서’이라는 유희를 달았던 것이다. 결국 실현된 건 실러의 마지막 서신에 담긴, 미적 가상의 국가는 현실적으로 “몇몇 정선된 모임”(Schiller, 2012: 214)에만 존재할 것이라는 음울한 전망뿐이었다.

### 3. ‘교육’과 ‘도야’의 분화

앞서 살펴보았듯 칸트가 제시한 계몽의 이상을 미적도야라는 기획으로 실험한 실러의 시도는 칸트가 남긴 문제를 해결하지 못했다. 칸트의 경우 주체의 자유가 법의 질서에 종속되었다면, 실러의 경우 위로부터의 미적 규율이 법을 대체한다. 또한 아름다움이 오성과 감성의 조화를 가능케 한다는 주장의 논거를 차치하더라도, 미적도야의 매개인 문화는 주체 스스로의 계몽 의지를 자극하기 어렵다. 오히려 문화는 국가보다 강제력이 적다는 점에서 도야의 주체로부터 외면되기 더 쉽기 때문이다. 한편 실러 자신이 촉발한 또 다른 문제는 그가 도야의 기획에서 (수단으로서의) 국가를 배제함으로써 ‘도야’와 ‘교육’의 대립을 예비한다는 점이다.

근대 국가의 성립에 반드시 뒤따르는 교육 제도는 개인/사회, 태도/인식의 각 대립항에서 후자를 자신의 것으로 포섭한다. 동시에 도야는 전자의 항에 제한된 채, ‘문화’의 이름으로 분리된다.<sup>18)</sup> 실러는 미적도야의 구상에서 국가로부터 배제된 도구로서의 문화에 주목함으로써 그러한 분화의 단초를 예시(豫示)한다. 이 장에서는 훔볼트와 딜타이의 사례를 통해 실러 이후의 분화 양상을 살펴보고자 한다. 미적도야를 교육 제도로 통합하려 했던 훔볼트가 분화의 필연성을 드러낸다면, 도야에서 합리주의적 속성을 소거하고자 한 딜타이는 분화가 심화되는 계기를 마련한다.

#### 3-1. 제도적 도야의 실험

훔볼트는 도야 개념을 다룬 교육학 분과 연구에서 가장 많이 언급되는 인물 중 하나이다. 이는 그가 도야 개념을 본격적으로 “신인문주의의 인간관과 세계관”의 중심으로 부각시키고, 또 이를 통해 “구체적인 교육이념과 실질적인 교육정책을 수립”했다는 점 때문이다(안성찬, 2009: 116). 훔볼트가 주도한 신인문주의 교육철학은 “당시 지배적인 계몽주의 교육학과 정면으로 맞서”(조상식, 2004: 229)는 흐름이었다. 이 때의 ‘계몽’은 칸트의 용례와 의미가 사뭇 다른데, 이를 이해하기 위해 당대 독일의 상황을 간략히 살필 필요가 있다. 당시 영국과 프랑스의 지식인들이 산업자본의 성장을 바탕으로 정치경제적 토대 위에서 계몽주의를 현실화한 데 비해, 그러한 영향력을 갖추지 못한 독일 지식인들의 계몽주의는 철저히 관념에 머무를 수밖에 없었다.<sup>19)</sup> 대신 고급 관료가 된 귀족과 영주 권력에 의해 계몽주의는 “국부증진에 집중된 국가발전의 도구”(강성

17) 가령 2, 3류로 분류되는 작품에 1급 배우를 투입하거나, 유럽 연극사에서 중요하게 취급되는 소포클레스, 셰익스피어 등의 작품을 괴테와 실러가 각색하는 방식이었다(안인희, 1995: 4-8 참조). 한편 실러가 뷔르거, 헤르더, 니콜라이 등과 벌인 논쟁을 통해 알 수 있듯 그가 지나치게 예술의 자율성에 집착하고 있다는 점도 이 간극을 초래한 원인으로 볼 수 있다. 특히 프랑스 혁명이 발발하고 나폴레옹이 독일을 침략하기까지, 당대 독일 민중과 지식인의 현실참여에 대한 인식과 요구가 괄목할 만하게 증폭되고 있던 시기에 사회로부터 자유로운 예술의 이상은 더욱 동의를 얻기 어려웠다. 물론 그 직후 모든 ‘프랑스적인 것’에 대한 반발로부터 독일 낭만주의가 격발되지만 이는 전적으로 반합리주의적(反 프랑스)인 성격을 지향한다는 점에서 실러가 생각한 이상적인 미와 거리가 멀다.

18) 즉 국가와 교육제도는 주체에게서 인식의 영역을 탈취한다는 의미이다. 칸트의 ‘비판’과 ‘계몽’을 각각 ‘자기인식’과 ‘자기배려’라는 개념으로 전유하는 푸코는 ‘비판’에 해당하는 힘이 우세해진 원인으로 실증과학의 성립과 이를 바탕으로 한 국가의 발전을 꼽는다. 양자는 서로 직조되며 지배의 기술이 되는데, 그 중 대표적인 것이 “교육과 교습의 테크닉, 의료와 심리학적 테크닉”이다(Foucault, 2016: 52-124 참조). 이제 주체는 무엇인가를 스스로 인식하는 게 아니라 산출된 지식을 전달 받는다는 점에서 주체성을 상실한다.

훈, 2008: 51)에 한정되어 활용된다. 전인적 인간상을 전제로 하는 훔볼트와 그가 주도한 신인문주의 교육철학이 겨냥한 대상 역시 “인간의 지성을 계발하는 것만을 목적으로”(송하영, 2012: 134) 삼는 계몽주의 교육학이었다.

먼저 훔볼트의 도야 개념을 간략히 살펴보면, 그는 역사를 인간(Mensch), 도야(Bildung), 세계(Welt)의 상호작용으로 파악한다. 그에 따르면 인간의 기본 전제는 개별 인간은 유일무이하다는 것, 어느 순간에도 완성될 수 없다는 것, 그리고 그에게 결정되어 있는 것은 아무 것도 없다는 것이다. 인간의 비결정성은 무엇이든 결정할 가능성을 열어주고, 미완성된 인간은 완성을 지향할 수 있으며, 인간은 고유하다는 점에서 완성을 향한 결정의 과정은 유일한 인격의 형성으로 귀결되어야 한다. 또한 “내가 아닌(Nicht-Ich) 모든 개별적인 대상과 이념들”(연세대학교 교육철학연구회, 1999: 315)을 포괄하는 세계는 나에게 의해 창출되지만 나를 규제하기도 한다는 점에서, 도야는 주체와 세계의 상호작용으로 이루어진다. 그리고 세계에서 “결정적인 도야의 의미”를 지니는 요소 중 하나가 예술이다.

훔볼트의 도야 이론에 대한 보다 깊은 이해는 별도의 장을 필요로 한다. 여기에서 그보다 중요하게 살펴보려는 것은 그의 도야이론이 교육정책으로 실현될 때 필연적으로 내재하는 모순이다. 1807년 틸지트 조약을 계기로 계몽주의 교육학이 만연했던 당대의 상황은 훔볼트의 교육 이념을 정책으로 실험할 수 있는 무대로 전환된다. 전쟁에서의 패배로 사실상 프랑스의 속국이 된 프로이센에 “물리적 상실을 정신적 성취를 통해 상쇄시키고자”(연세대학교 교육철학연구회, 1999: 341) 하는 분위기가 형성되고 있었기 때문이다. 빌헬름 3세는 군사·행정·농업·교육 등에서 대대적인 개혁에 착수했고, 훔볼트는 1809년 내무성의 문화 및 교육국장(교육부장관)에 임명되어 교육 부문의 개혁을 지휘하게 된다. 이를 위해 그가 세운 원칙은 크게 세 가지였다. 첫째는 도야(Bildung)가 특수한 직업교육(Ausbildung)에 우선한다는 것, 둘째는 인간을 규격화하려는 국가의 의도는 모두 배격되어야 하며 교육기관은 그 자체의 목적을 가져야 한다는 것, 셋째는 일원화된 보편교육의 체계를 갖추어야 한다는 것이었다. 세 번째 원칙에 따라 제시된 개혁안은 간략히 초등-중등(김나지움)-고등(대학)의 영역으로 일별할 수 있다. 초등교육은 ‘도야를 위한 기초교육’을, 중등교육은 도야에 필요한 교과(체육/미학/대학에서의 학문연구를 위한 기초 수업)를 통한 ‘도야의 단련’을, 고등교육은 ‘자유로운 학문연구’를 교육의 목표로 설정했다.<sup>20)</sup>

이상에서 훔볼트가 구상한 제도적 도야의 기본 전제는 첫째, 학교는 국가로부터 전적으로 자유로워야 한다는 것, 둘째, 우리는 ‘시민’이 되기 전에 ‘인간’이 되어야 한다는 것이다.<sup>21)</sup> 그리고 바로 이 점에서 그의 기획은 필연적으로 모순을 드러낸다. 훔볼트는 예술의 자율성을 강조한 실러의 기획에서 예술을 교육으로 치환한다. 그러나 그러한 전제가 (전적으로 타당하지만) 이상에 그친다는 사실은 훔볼트 자신이 2년의 임기를 채우지 못하고 실각한 데에서 이미 단적으로 드러난다. 훔볼트는 입각 당시 내무대신을 거치지 않고 왕에게 직접 보고할 수 있는 권한을 보장 받았다. 정부의 이해관계로부터 자유롭게 교육정책을 입안하기 위해서였는데, 새로운 절대주의국가 수립을 추진하던 재상 하이덴베르크와 자주 충돌하며 그러한 약속은 관철되지 않았고, 이에 훔볼트는 스스로 사임한다. 학교가 가장 지배적인 이데올로기적 국가기구라는 알튀세르의 주장이 타당하다면<sup>22)</sup>, 교육의 자율성은 그 원인이 하이덴베르크에 기인하는 하나의 사례가 아니라 필연적인 것이다. 한편 근대 사

19) 30년 전쟁(1618-1648) 이후 오랜 동안 독일은 300개가 넘는 소공국이 난립하는 분리지배 체제를 벗어나지 못하고 있었다. 이에 산업의 발달은 지연되고, 독일의 교양시민계급은 섭취한 계몽주의 사상을 현실화할 물질 토대를 얻지 못한 채 하급관료에 머무르고 있는 실정이었다. 이에 “경험적 현실을 경멸하고 무시간적이고 무한하며 영원하고 절대적인 것을 지향하는 형이상학적 세계관”을 통해 “엘리트로서의 예외적 위치를 확보하려는 노력”이 대두되는데, 현실과 괴리된 이상주의는 후술할 달타이에 의해 ‘독일정신’으로 낭만화된다. 당대 독일의 상황에 대해서는 Hauser(1999: 135-155) 참조.

20) 중등학교에 해당되는 김나지움(Humanistisches Gymnasium)은 이전의 라틴어학교에 대한 개혁안이었다. 교회가 관장했고, 따라서 신학을 기반으로 조직된 라틴어학교는 인간의 도야를 경건한 믿음으로 상정하고 언어능력은 형식적 능력에 초점을 맞추어 가르쳤다(고대 로마의 수사학). 반면 훔볼트 등 신인문주의자들의 이상은 고대 그리스로, 전인적 인간을 완성하는 가장 중요한 도구로서 그리스의 언어와 문학을 중시했다. 한편 훔볼트는 패전 후 할레 대학이 베스트팔렌 왕국에 귀속된 상황에서 이를 대체하기 위해 프리드리히-빌헬름 대학(오늘날의 훔볼트 대학)을 설립한다. 그에 따르면 김나지움 과정을 마친 인간은 이미 스스로 자기결정할 수 있는 주체이므로, 대학에서는 오로지 ‘학문의 자유’만이 강조된다. 훔볼트가 2년이 채 안 되어 실각한 뒤에도 그가 수립한 대학제도는 한 세기 이상 기본구조를 유지하며 근대 대학 체제에 영향을 미친다(안성찬, 2009: 121-122). 프로이센 교육개혁에 대해서는 연세대학교 교육철학연구회(1999: 341-356) 참조.

21) “모든 공교육 속에는 언제나 ‘정부(政府)의 정신’이 지배하고 있기에, 그러한 교육을 받는 사람들은 누구나 시민적 형식을 부여받는다”(Humboldt, 1792: 10-11/ 조상식, 2004, 233에서 재인용)고 보는 훔볼트에게 중요한 건 “가장 자유로운 인간 교육, 즉 가급적이면 시민사회로의 편입에 맞추어지지 않는 교육이 선행”(Humboldt, 1793, 10/ 같은 곳에서 재인용)하는 것이다.

22) 알튀세르는 지배적 이데올로기를 재생산하는 기제를 ‘이데올로기적 국가 기구(ISAs, Ideological State Apparatuses)’라는 개념으로 정식화했는데, 특히 그 중에서도 가장 지배적인 기구가 교육 제도임을 지적한 바 있다. “무대 앞을 차지하고 있는 부르주아지의

회에서 “인권이 시민권을 기초하는 것”이 아니라 “시민권이 인권을 기초”하며, “국가나 정치공동체가 보장하지 않는 자연적 권리란 존재하지 않”는다는 점에 비추어 볼 때 ‘인간’의 형성이 ‘시민’에 선행해야 하며, 선행할 수 있다는 이상은 현실과 괴리된다(진태원, 2019: 221). 간단히 생각해 보아도 만약 누군가 시민이 아니라면, 그에게는 애초에 교육의 기회가 제공되지 않는다는 점에서도 그러하다. 앞서 지적했듯 이와 같은 전제의 모순은 훔볼트 개인의 오류에 기인하지 않는다. 그보다 훔볼트의 사례는 아도르노가 지적했듯, 주관성과 객관성을 넘어서는 사변적 이상주의의 정신적인 이상을 지향한 “교육의 원리”가 “돌이킬 수 없는 붕괴”로 이어지기 전 최후의 시도였다고 평하는 것이 더 적절할 듯하다(Adorno, 2017: 141).

### 3-2. ‘정신’에 한정된 도야와 ‘순응’의 논리

위에서 살펴보았듯 훔볼트의 교육 이론과 정책은 이성으로 둔갑한 오성이 횡행하는 사회 질서에 대한 저항의 가능성을 도야 개념에 부여하고자 한 시도였다. 비록 그 목적을 완전히 성취하지는 못했지만, 훔볼트는 도야의 구상에서 칸트와 실러를 관통하는 공통분모인 ‘새로운 사회’라는 지향을 기각하지는 않았다.<sup>23)</sup> 그러나 곧 도야에 함축된 중요한 대립 구도에서 한 축이 상실되는데, 이를 추동한 건 역시 당대의 사회현실이었다. 1848년, 프랑스 2월혁명이 촉발한 독일의 3월혁명은 정치경제적 소외 상태에서 사변에 침잠하던 독일 교양시민계급(bildungsbürgertum)에게는 반전의 기회였다. 그러나 1810년대 중반 이후 이미 메테르니히의 반동적 체제에 순응적 태도를 보이던 대다수의 지식인들은 이 기회를 포착하지 못하고, 혁명의 좌절 이후 약 10년간은 독일 교양시민계급의 “정치적 소외가 가장 첨예화되는 기간”이 된다(이덕형, 1996: 200). 이때 이들이 “추상적 이념의 섬”(이덕형, 1996: 200)에서 몰두한 건 그러한 소외를 역사의 필연으로 합리화하고, 프랑스적 계몽주의에 대해 독일과 자신들이 내세울 수 있는 유일한 무기인 ‘영성(정신)’을 무기로 소외의 역사를 재해석하는 작업이었다. 이는 곧 실질적 역사를 ‘정신사’로 파악함으로써 스스로를 위무하는 보상 행위인데, “그러한 역사인식의 대표자”(강성훈, 2008: 72)는 1833년에 태어난 딜타이이다.

3월혁명부터 비스마르크가 수상이 된 1862년에 이르기까지 딜타이는 자유주의적 입장에서 반(反)정부 투쟁에 참여하고 있었다. 그러나 대(對) 덴마크 전쟁의 승리 이후 군국주의 정책이 대세가 되어가던 1864년을 기점으로 그의 입장은 급변한다. 물론 그가 친비스마르크적 지식인으로 돌변한 건 아니었는데, 그의 변화는 “정치와 학문을 분리시키는”(이덕형, 1996: 201) 태도로 드러난다. 그는 일종의 과학철학적 견지에서 실증주의와 사변적 이상주의를 지양하는 정신과학을 정초하고자 했는데, 그의 학술활동은 주로 독일 문학사에 대한 연구에 집중되었다. 이는 어쩌면 당연한데, 딜타이와 그가 변호하고자 한 독일 시민계급에게 “정치 및 사회경제사에서의 유의미한 역사라 할 만한 것이 없었기 때문”(강성훈, 2008: 73)이다. 딜타이가 독일 문학사, 나아가 독일 정신사의 전범(典範)으로 상징하는 대상은 괴테와 그의 소설 『빌헬름 마이스터의 수업시대』(이하 『수업시대』)이다. 딜타이에 따르면 『수업시대』는 ‘교양소설(Bildungsroman)’의 시초이자 전범인데, 교양소설의 핵심강령은 도야이며 그 요체는 (작중 빌헬름의 대사인) ‘자신의 본성에 대한 조화로운 개발’이다.

『수업시대』와 『헤수페수르』 이래로 그것들 모두는 당대의 한 젊은이를 묘사한다. 어떻게 한 젊은이가 행복한 어둠 속으로부터 인생으로 걸어나와 우정과 사랑을 발견하는지, 어떻게 세계의 냉혹한 현실과 투쟁하는지, 어떻게 다양한 삶의 경험을 통해 성장하고 자신을 발견하며 세계 속에서 자신에게 주어진 사명에 관한 확신을 얻게 되는지를 말이다. 괴테 작품의

정치 ISA의 막후에서, 부르주아지가 자신의 제일가는, 즉 지배적 ISA로 설치해놓은 것은 교육기구이며, 사실 이 교육기구는 기능면에서 이전의 지배적 ISA였던 교회를 대체한 것이라는 내 생각이 위와 같은 모습을 보던대 난 옳다고 믿는 것이다. 심지어 혹자는 이렇게 덧붙일 수도 있을 것이다. 교회-가족이라는 한 쌍이 학교-가족이라는 쌍으로 대체되었다고 말이다.(중략) 학교는 학령기에 처한 모든 계급의 아이들을 수용, 아이들이 가족 국가기구와 교육국가기구 사이에 끼여 가장 ‘민감한 감수성을 보일 때’인 수년 동안 신구를 막론한 방법을 동원, 아이들에게 지배 이데올로기로 포장된 상당량의 ‘노하우’(국어, 산수, 박물학, 과학, 문학) 혹은 단순한 순수 상태의 지배 이데올로기(도덕, 시민교양, 철학)을 되풀이하여 주입한다.(중략) 그 어떤 다른 ISA도 자본주의 사회 구성체에서 일주일에 5·6일, 하루 8시간 동안 전체 어린이들에게 강압적으로 이러한 이익들을 (최소한 자유롭게) 주입시킬 수는 없다.”(Althusser, 1992: 158-160. 강조는 인용자)

23) 훔볼트는 도야에 기초한 학교와 교육이 “자유의 왕국(das Reich der Freiheit)”(안성찬, 2009: 12)을 준비하는 것이어야 함을 역설한다.

목적은 인간을 형성하는 활동(Tätigkeit bildenden Menschen)에 대해 이야기하는 것이었다. (중략) 삶의 부조화와 갈등들은 성숙과 조화를 향한 여정 위에서 개인에 의해 극복되어야만 하는 필수적 과도기로서 나타난다. “지상의 아이들에게 지고의 행복”은 인간 실존의 통합적이며 항구적인 형태로서의 “개성(Persönlichkeit)”이다. 개성의 발달에 대한 이러한 낙관주의는 괴테의 빌헬름 마이스터에서 최고의 환희와 확신을 가지고 표현되었다(Dilthey, 1965: 272-273/ 강성훈, 2008, 88에서 재인용. 강조는 인용자)

문제는 『수업시대』의 핵심을 도야로 파악하는 딜타이의 전제가 아니라 그가 이 소설에서 도야가 조화롭게 완성되었다고 본다는 점, 나아가 그러한 조화 상태를 독일정신의 이상향으로 제시한다는 점이다. 여기에서 『수업시대』의 서사가 도야를 주제로 하되 ‘조화’가 아닌, “개인적 총체성이라는 요청”과 “제한되고 변형된 자아실현” 사이의 ‘갈등’을 골자로 한다는 점만은 우선 지적해 둘 필요가 있다(고규진, 1990: 189). 『수업시대』는 주인공 빌헬름이 자신의 온전한 실현과, (사회 질서를 대변하는) ‘탑의 결사’의 요구 사이에서 고뇌하는 지난한 과정을 그리고 있다. 그 서사의 결론인 빌헬름의 결혼은 그의 도야가 완성된 것이라기보다 “무조건적인 포괄적 교양의 이상”이 “제한된 시민적 활동의 이상”으로 축소된 것으로 보는 것이 더 타당하다(고규진, 1990: 189). 이 점에 미루어 볼 때 작가인 괴테의 태도 역시 “낙관주의”로 볼 수 없음은 자명하다.<sup>24)</sup> 도야의 본질이 자기완성을 향한 주체의 자유의지와 사회의 질서가 서로 전혀 마모됨 없이 조화를 이루는 데 있다고 본다면, “세계 속에서 주어진 사명에 관한 확신”은 도야의 실현이 아니라 주제와 사회 사이의 타협에 불과하다. 더욱 문제적인 건 마모되는 쪽이 사회가 아니라 주제라는 점이고, 이 점에서 무리하게 괴테를 끌어오면서까지<sup>25)</sup> 이상화하는 딜타이의 도야는 ‘순응’에 가까운 개념이 된다.

딜타이에 이르러 도야는 전적으로 주제에서 발원해서 다시 주제로 귀결되는 순환 구조가 된다. 주체는 자유의지를 마음껏 발현해 자신의 삶을 모색할 수 있다. 그러나 그것을 온전히 보장해 줄 사회가 부재하다면, 혹은 사회가 불변의 어떤 것이라면 주체는 다시 자신의 자유와 사회질서 사이에서 ‘소명’의 자리를 저울질해야 한다. 이 때 자유는 한갓 “개인적으로 하여금 소신 있게 개인성의 길을 포기하도록 유도”(Moretti, 2005: 121)하는 것에 지나지 않는다. 또한 그러한 모색이 철저하게 정신적인 과정으로 진행되어야 한다면, 문학은 이 기만적인 기획의 주된 매개가 된다. 문학은 주체의 정신에 (순응적) 도야라는 가상의 통일된 체험을 제공할 수 있기 때문이다. 실제로 딜타이의 문학관은 독일 내에서 딜타이 이후 교양소설 연구 경향에 지대한 영향을 끼친다. 독일에서 1920-30년대는 교양소설 연구의 황금기를 이루는데, 이는 “딜타이의 정신사적 연구의 권위와 후광에서 비롯된”(고규진, 2001: 46) 바가 크다. 초기 토마스 만이 단적으로 드러내듯, 이 시기 독일의 문예학자와 작가들은 어떤 식으로든 『수업시대』를 ‘독일적인 것’의 전형으로 고평한다(고규진, 2001: 46).

한편 딜타이가 정초한 소위 정신과학은 교육학에도 영향을 끼쳐 ‘정신과학적 교육학(Geisteswissenschaftliche Pädagogik)’의 조류가 형성되기도 했다. 정신과학적 교육학은 1960년대 초까지 독일교육학 연구의 주류를 이룬다(홍은영, 2013: 89). 한 가지 의미심장한 건, 정신과학적 교육학이 나치 집권 시기에 대한 논의가 활성화되기 시작한 1960년대 중반, 대대적인 비판에 직면했다는 점이다. 이 때 주로 사회 참여와 비판에 소극적이었던 “정치적 보수성”과 “교육실제와 유리된 이상주의”가 표적이 되었다. 그러나 그보다 시사하는 바가 큰 건, 이후에 대두된 새로운 주류는 실증주의에 기반한 ‘경험적 교육학’이었다는 점이다. 주제에게 스스로와 사회의 관계에 대한 인식의 주체성을 박탈한다는 점에서 정신과학적 교육학과 경험적 교육학은 동형(同形)이기 때문이다.

## 4. 결론

24) 『수업시대』의 속편 격인 『빌헬름 마이스터의 편력시대』의 부제는 ‘체념의 사람들’이다.

25) 인용된 딜타이의 글에서 ‘개성’이 ‘인간의 최고의 행복’이라는 구절은 『수업시대』가 아니라 괴테의 『서동시집』에 수록된 시에서 가져온 것이다(고규진, 2001: 50).

## <참고문헌>

- 강성훈(2008), 루소에 대한 자연주의적 해석의 문제, 고려대학교 박사학위논문
- 고규진(1990), 독일 교양소설과 유토피아-괴테의 『빌헬름 마이스터의 수업시대』를 중심으로, 『인문과학』 64, 연세대학교 인문과학연구소, 177-250쪽.
- \_\_\_\_\_ (2001), 교양소설 개념의 문제점-『빌헬름 마이스터의 수업시대』를 중심으로, 『독일문학』 79, 한국독어독문학회, 45-63쪽.
- 교육부(2015), 『국어과 교육과정(교육부 고시 제2015-74호 [별책 1])』, 교육부.
- 송하영(2012), 실러의 아름다움과 숭고함의 미적 교육론, 『윤리철학교육』 17, 윤리철학교육학회, 131-150쪽.
- 안성찬(2009), 전인교육으로서의 인문학-독일 신인문주의의 “교양(Bildung)” 사상, 『인문논총』 62, 서울대학교 인문학연구원, 99-126쪽.
- 안인희(1995), ‘바이마르 고전주의’의 미적 교육 프로그램, 『독일문학』 56(1), 한국독어독문학회, 1-22쪽.
- 연세대학교 교육철학연구회 편(1999), 『위대한 교육사상가들』 3, 교육과학사.
- 윤선구(2019), 프리드리히 실러의 교육철학-예술을 통한 자유시민 교육론, 『근대철학』 14, 서근대철학회, 59-86쪽.
- 이덕형(1996), 독일 교양소설론의 비판적 고찰-딜타이적 조화론의 허구성, 『문예미학』 2(1), 문예미학회, 193-212쪽.
- 정영근(2004), 교육학에 “도야(Bildung)” 개념이 필요한가?-도야의 교육학적 의미와 한국적 논의, 『교육철학연구』 36, 교육철학회, 165-180쪽.
- 조상식(2004), 훔볼트의 ‘Bildung’ 개념에 대한 교육학적 이해, 『헤겔연구』 16, 한국헤겔학회, 223-258쪽.
- 천정환(2011), 교양의 재구성, 대중성의 재구성-박정희 군사독재 시대의 ‘교양’과 자유교양운동, 『한국현대문학연구』 35, 한국현대문학학회, 281-315쪽.
- 홍은영(2013), 독일교육철학 연구의 성과와 과제-비판적 교육학의 전개와 과제를 중심으로, 『교육철학』 49, 한국교육철학회, 89-118쪽.
- Adorno, Th. W., 문병호 역(2017), 『사회학논문집』, 세창출판사.
- Althusser, L., 이진수 역(1992), 『레닌과 철학』, 백의.
- Eagleton, T., 방대원 역(1995), 『미학사상』, 한신문화사.
- Foucault, M., 심세광·전혜리 역(2016), 『비판이란 무엇인가』, 동녘.
- Gadamer, H.-G., 이길우 외 역(2012), 『진리와 방법』 1, 문학동네.
- Kant, I., 이한구 편역(2009), 『칸트의 역사철학』, 서광사.
- \_\_\_\_\_, 백종현 역(2009), 『판단력비판』, 아카넷
- Moretti, F., 성은애 역(2005), 『세상의 이치』, 문학동네.
- Schiller, Fr., 안인희 역(2012), 『미학편지』, 휴머니스트.

## “도야(Bildung)’ 개념의 역사적 전변과 미적도야’에 대한 토론문

곽태진(서울시립대)

발표문은 문학교육이론의 심화를 위하여, 도야(Bildung) 개념에 대한 탐구를 진행하고 있는 것으로 보인다. 이러한 작업의 과정에서 발표자는 도야 개념의 역사적 변화를 살펴보고 있는데, 여기에서 도야 개념에 모순이 발생한다는 문제를, 칸트의 근대적 주체 개념 형성과 관련지어 흥미롭게 논증하고 있다. 한편, 문학교육학의 논의를 위하여 중요할 미적도야의 문제에 대하여, 실러의 미적도야론이 내재적 문제를 담지하고 있음을 밝힌다. 이어서, 이와 같은 개념적 난점을 지니는 도야가, 결과적으로 교육(Erziehung)과 분화되는 과정을 훔볼트와 딜타이의 사례를 통해 보여주고 있다. 마지막으로, 아도르노를 인용하여 현재의 교육적 상황이 ‘반쪽 교육’의 상황임을 지적하고, 이러한 상황에서 도야가 문학교육 가운데에서 어떻게 실현될 것인지를 고민하고 있는 듯하다.

발표문은 전반적으로 도야의 개념을 면밀하게 탐구하고 있다. 이는 교육(철)학 일반의 측면에서도, 그리고 (아마도 더 중요하게는) 문학교육학의 측면에서도 유의미한 기여를 할 것으로 생각된다. 문학교육이 단지 좁은 의미에서의 교육만이 아니라 도야 혹은 교양에도 깊이 관계하는 것이라면, 문학교육학의 논의 역시 도야 혹은 교양의 문제를 다루어야 할 것이기 때문이다. 더욱이, (발표문에서 예시되고 있는 바와 같이) 그 ‘핵심강령’을 도야에 두고 있는 ‘교양소설(Bildungsroman)’의 존재는, 문학의 일부 흐름이 그 자체 도야 개념과 밀접하게 연관되어 있음을 드러낸다. 이는 도야 개념에 대한 면밀한 연구를 바탕으로, 그러한 작품을 교육 실천에서 어떻게 다룰 것인가 하는 문제가, 문학교육학에서 중요하게 다루어져야 할 문제임을 보여준다. 이제 이하에서는 발표문에 대한 몇 가지 의문 사항을 다루도록 한다.

### 1. 도야 개념과 문학교육실천의 관계

발표문은 교육철학 연구자인 토론자가 보기에 익숙한 형태를 보여주고 있다. 이는 발표문이 대체로 교육적 개념의 문제를 주되게 다루고 있음을 의미하는 것이기도 하다. 그런데 이러한 논의는 문학교육실천과 어떠한 관계에 놓이게 되는 것인가? (물론, 여기에서 문학교육‘실천’이라는 것은 좁은 의미의 문학 작품 교수-학습 장면을 말하는 것이 아니다.) 다시 말해, 발표문에서는 도야의 개념이 ‘문학을 가르치고 배우는 것’과 어떻게 연계되는 것인가의 문제가 충분히 다루어지지 않은 듯하다. 이에 대한 발표자의 견해가 궁금하다.

### 2. 어떠한 도야인가?

이제, 발표문의 보다 구체적인 내용 측면에서 의문을 제기하고자 한다. 발표자는 도야 개념의 변천을 면밀하게 탐구하고 있지만, 결과적으로 어떠한 도야 개념에 도달하게 된 것인지는 명확하게 드러나지 않는다. 언뜻 보기에 발표자는 인식으로부터 분리된 도야, 문화에 한정되는 도야를 문제시하며, 아도르노의 의견에 동조하는 것으로 보이는데, 도야에 대한 발표자의 입장은 무엇인가?

### 3. 도야에 내재한 모순의 해결

발표자가 도야에 대한 특정한 입장에 도달하지 못하고 있다면, 그것은 아마도 (발표문 내에도 이미 밝혀져 있듯이) 칸트에 의해 근대화된 도야 개념이 애초에 모순을 내재하고 있기 때문일 수 있다. 즉 도야 개념은 개인과 사회, 태도와 인식의 모순이 애초에 내재된 것으로서, 그것이 어느 한 계기로 해소될 수 있는 것이 아니기 때문이다. 여기에서 도야의 모순을 변증법적으로 사고할 필요성이 생겨나는데, 이는 대립적 계기가 함께 존재하는 가운데 그것이 지양될 수 있음을 사고한다는 것을 의미한다. 그런데 이것은 관념론적인 방향으로 나아갈 수도 있고 유물론적인 방향으로 나아갈 수도 있다. 관념론적인 방향에서 도야는 정신의 자기실현 과정으로 사유될

수 있고, 유물론적인 방향에서 도야는 인간 행위주체의 실천으로 이해될 수 있을 것이다. (이는 결국 헤겔과 마르크스를 참조해야 함을 의미한다.)<sup>1)</sup> 이것이 바로 도야에 내재한 모순을 해결하는 방식이 될 수 있을 듯한데, 이에 대한 발표자의 견해는 어떠한가?

---

1) “교양·교육의 과정이란 개인으로서 눈앞에 현존하는 것을 획득하고 무기적인 자연을 영양소로 하여 이를 완전히 자기 소유로 하는 것이다. 또한 시대에 팽배해 있는 보편정신의 측면에서 보면 감춰져 있는 시대정신이 의식의 대상이 되어 사람들의 마음속에 파고들어 개개인이 자기반성을 하도록 이끌어주는 것이다.” G. F. Hegel, 『정신현상학』 1(임석진 역, 과주: 한길사, 2005), p. 67; “환경의 변화와 인간 활동 혹은 자기변화의 일치는 오직 **혁명적 실천**으로서만 파악될 수 있으며 합리적으로 이해될 수 있다.” K. Marx, “Theses on Feuerbach,” In *Marx & Engels Collected Works*, Vol. 5(London: Lawrence & Wishart, 1975), p. 4. 강조는 마르크스.