

철학교육에 관심을 갖고 있는 모든 분들에게 한 가지 토론용 질문을 드리겠습니다. 지식이 아니라 사고를 가르치고 배우는 것을 1세대 철학교육이 지향하는 초점으로 삼아왔다면, 이제 현대사회에서 철학교육은 지식과 사고를 넘어 삶과 세계를 보는 통찰과 안목, 일체 존재에 대한 평등성을 아는 마음을 가르치고 배우는 것이 초점이 되고 있습니다. 각자위심과 각자도생의 세계관과 가치관이 아니라 동학에서 말한 것처럼 ‘네마음이 곧 내마음’이라는 근본 평등마음, 평등한 지혜에 눈뜨고 그것을 통찰할 수 있는 안목이 절실해지고 있기 때문입니다. 이러한 안목과 마음을 배우고 가르치기 위해서 동서양의 철학이 어떤 혜안을 줄 수 있을까요? 특히 동양철학이 이 점에서 기여할 수 있는 바가 있을까요?



# ‘IAPC 어린이철학 모델에 관한 국내 연구’에 대한 진단과 비판

박현주

이화여자대학교 철학과 박사과정수료

## I. 들어가며

한국에서 1980년 대 중반 이후 어린이 철학과 철학교육이 시작된 지 30여년이 지난 지금까지 많은 학위 논문 및 학술지들은 미국 어린이 철학연구소인 IAPC(Institute for the Advancement of Philosophy for Children)의 어린이철학교육의 이론과 방법을 다루고 있다. IAPC는 1960년대 관행적인 학교교육을 비판하면서 아이들이 스스로 생각하는 교육을 해야 한다는 취지로 립맨(Lipman, M.)과 그의 동료인 개럿 매튜스(Matthews, G. B.), 앤 샵(Sharp, A. M.)이 설립한 단체이다. IAPC는 ‘어린이를 위한 철학(Philosophy for Children: 이하 P4C)’을 표방하면서 교실에서의 철학교육을 위한 프로그램과 교수법을 개발했고, 그것은 이론과 실제 활동에서 전세계적으로 받아들여져 현재 60여 개국에서 연구가 진행될 정도의 영향력을 행사하고 있다.<sup>1)</sup> 현재는 초기 설립자인 1세대의 어린이철학 방법론에 대한 논쟁으로부터 벗어나 각 나라의 문화적 특수성을 반영한 새로운 교육모델들을 제시하고 있다.<sup>2)</sup>

한국에서도 교육개정안의 취지를 고려한 철학교육 방법론들이 다양하게 제시되고 있는데, 예를 들어 탐구공동체 모델에 집중해서 공동체의 의미를 재구성하는 연구가 있고(이지애, 2001; 2003; 2004; 2007; 2008), 철학교육 교재구성과 지도방법론에 관한 연구도 있다.(임병갑;2010) 또한 철학교육을 도덕교육과 윤리교육의 차원에 적용하여 철학교육의 당위

1) 국제 어린이철학회 ICPICT(The International Council of Philosophical Inquiry with Children)은 IAPC의 어린이 철학교육 모델을 기반으로 P4wC(Philosophy for/with Children)를 표방하면서 1985년에 설립되어 2년에 한 번 씩 국제대회를 통해 각국에서의 어린이철학교육의 현황을 공유하고, 철학교육 발전을 도모하기 위한 활동을 한다. 한국에서는 2011년 진주에서 제15회 ICPICT 학회가 열렸다.

2) IAPC 회원인 저자는 2세대의 특징은 세계화된 교육적 환경을 고려해서 자기수정의 형태로 나타난다고 설명한다. 이들은 합리적 논증과 사려깊은 의견교환이라는 1세대의 특징에 합의하면서도 집단지성과 사회적 공동체의 역할을 더 강조한다.(Vansielegem, N. and Kennedy, D. 2011)

성을 강조하고 대안적인 방법론을 제시하기도 한다.(이호중;2012, 김혜숙;2008, 임일렬;2015, 이겨량;2015, 이승주;2015) 이런 시도들은 ‘철학교육’이 수행해야 할 가장 본질적이고 중요한 것이 무엇인가에 대해 어디에 초점을 맞추고 있는가에 따라 여러 분야로 나뉘어져 있음을 보여준다.

그런데 어린이 철학과 관련해서 주목해야 할 일련의 연구들이 있다. 그 견해는 립만의 모델을 비판하면서 IAPC 창립 멤버 중의 한 사람인 매튜스의 철학적 견해를 지지하는 입장이다. 립만은 영미철학의 실증적이고 분석적인 전통과 퍼스의 과학적 탐구공동체 이론 그리고 듀이의 도구주의를 모델로 사고력 교육으로서의 철학의 유용성을 강조했다. 그리고 철학교육을 위한 체계적인 프로그램을 개발하고, 그것을 교재로 사용할 것을 제안했다. 반면에 매튜스는 그림책과 아동문학을 철학적 텍스트로 사용하면서 아이들이 지닌 타고난 철학적 성향을 철학적 대화로 이끌 수 있다고 보았다. 한국의 어린이철학 연구논문 가운데 ‘어린이 철학(philosophy of childhood)’을 립만이 주장한 ‘어린이를 위한 철학(Philosophy for children. 이하 PfC)’과 매튜스의 견해를 반영한 ‘어린이와 함께 하는 철학(Philosophy with children. 이하 PwC)’으로 대비시키면서 PfC보다는 PwC가 어린이 철학에 더 적절하다는 견해가 하나의 흐름을 형성하고 있다.

이 연구들은 탐구공동체 모델과 과학적 방법, 비판적이고 창의적인 사고력 향상에 초점을 맞추고 있는 립만의 교육방법론에 대한 문제를 제기하면서 바람직한 합리성 모델을 이식시키기 위해 특정 프로그램과 형식화된 수업방식으로 진행될 수 있는 어린이철학교육을 경계한다. 또한 아이들의 흥미와 정서적인 흐름, 감수성을 고려하지 않는 패턴화된 교육방식도 경계한다. 이들이 주장하는 취지가 한국에 적합한 어린이철학 모델을 모색하고자 하는 것이고, 이들이 제시하는 방법 가운데는 한국 상황에 맞는 어린이철학 방법을 위한 발전적인 대안이 될 수 있는 부분들이 있다는 점에서 이런 시도는 환영할 만한 일이다.

그러나 립만과 매튜스가 어린이철학에 대한 입장의 차이가 있다고 하더라도 그들의 차이를 PfC와 PwC로 분류하게 되면 어린이철학에 대해 립만과 매튜스가 공유하고 있는 철학함의 특징을 간과하게 만드는 측면이 있다. 또한 해외에서 하나의 흐름을 형성하고 있는 PwC는 매튜스를 지지하는 입장이라기보다는 오히려 립만과 매튜스가 옹호하는 합리성(rationality), 합당성(reasonableness)을 비판한다는 점에서 국내연구의 분류와는 다른 입장이라고 할 수 있다. 따라서 본고에서는 어린이 철학에 대한 립만과 매튜스의 견해를 점검한 후에, 매튜스의 견해를 옹호하는 국내 어린이철학 연구 논문들을 검토하면서, 립만과 매튜스의 교육학적 차이를 어린이철학에 대한 근본 관점의 차이처럼 해석하게 하게 한 원인이 어디

에 있는지를 살펴볼 것이다. 그리고 해외에서 P4C의 확산과 영향이 미친 변화의 흐름 속에서 등장하게 된 PwC의 특징을 진단해 볼 것이다. 어린이철학에 대한 철학적 논의는 커리큘럼과 교수법 그리고 철학교사의 문제와 관련한 교육학적 논의와 불가분의 관계이므로 한국의 어린이철학교육 발전을 위해서는 립만의 어린이철학교육 모델에 대한 재해석과 함께 철학적 관점과 교육학적 관점이 통합되는 한국 어린이철학교육 모델의 개발이 필요함을 제안할 것이다.

## II. IAPC의 어린이 철학교육

### 1. 립만의 사고력 교육(Thinking in Education)과 탐구공동체(Community of Inquiry)

IAPC를 설립한 교육자로서의 립만은 아이들이 더 합리적이고 좋은 판단을 연마할 수 있는 교육이 필요하다고 생각했고, 그 방법으로 아이들이 철학을 할 수 있도록 해야 한다고 제안했다. 왜냐하면 철학은 합리적이고 좋은 판단을 위한 논리적 추론을 사용하기 때문이다. 그러나 립만이 말하는 논리적 추론교육은 대학에서의 논리를 가르치는 방식처럼 추상적이고 상징적인 논리, 기호화된 논리를 가르치는 것이 아니라 직접추리, 비형식 오류들, 정언 삼단논법 및 가언 삼단논법과 같은 추론을 철학적인 주제들의 맥락에서 하나의 마음의 습관처럼 형성시켜주는 것을 말한다(Lipman, 1993b: 378). 또한 어린이 철학교육이 단지 ‘추론 능력의 향상’만을 목표로 하는 것이 아니라 ‘창조성의 개발’, ‘개인과 대인관계의 성장’, ‘윤리적 이해의 개발’, ‘경험의 의미를 발견하는 능력의 개발’을 포함하고 있기 때문에(Lipman& Sharp&Oscanyan, 1980: 54-81) 립만이 교재 개발을 할 때는 아이들이 그것을 읽고 토론을 하면서 문제해결의 과정에 동참하기를 원했다. 그래서 아리스토텔레스의 논리학을 가르치기 위해 만든 『해리스토틀마이어의 발견』이라는 철학소설을 집필했을 때도 비록 형식논리 연습문제들이 반복되어 나오에도 불구하고, 립만이 원한 것은 해리와 그의 친구들이 실수를 했을 때 서로 화해하고 오류들을 수정해나가는 탐구를 하는 오류가능주의(fallibilism)를 실천하는 것이었고, 단지 추론 능력을 익히는 것이 아니라 다른 사람들을 존중하고 열린 마음을 갖는 능력인 합당성(reasonableness)을 기르는 것이었다(Lipman, 2008: 117).

립만의 어린이철학교육은 『고차적 사고력 교육』(Thinking in Education)<sup>3)</sup> 초판과 재판에

3) 『Thinking in Education』재판이 2005년 박진환과 김혜숙 공저로 번역이 되었는데, 그때 국내 출판사 사정으로 『고차적 사고력 교육』이라는 제목을 붙였다고 한다. 하지만 립만이 초판에서는 ‘고차적 사고(higher order thinking)’을 주장하다가 재판에서 ‘다차원적 사고(multi-dimensional thinking)’을 주장하기 때문에 재판의 제목을 ‘고차적 사고력 교육’으로 한 건 혼란을 줄 수도 있다.

압축되어 있다. 립만은 『고차적 사고력 교육』의 초판에서 비판적 사고와 창의적 사고를 중심으로 한 사고력 교육을 제안한다. 여기에서 그가 제안하는 사고는 ‘고차적 사고(higher-order thinking)’인데 진리지향적인 비판적 사고와 의미지향적인 창의적 사고가 서로 상호작용하면서 나타나는 사고를 말한다.(Lipman, 1991: 21-22) 『고차적 사고력 교육』의 재판에서는 사고에서의 감정, 정신동작(mental acts), 배려적 사고(caring thinking)를 추가하면서 비판적 사고와 창의적 사고의 인지적인 특징뿐만 아니라 사고에 있어서의 정서적이고 윤리적인 측면에 대해 더 깊은 관심을 기울이고 강조한다. 그리고 초판에서의 ‘고차적 사고’ 개념은 더 이상 주장되지 않고, 비판적 사고, 창의적 사고, 배려적 사고가 평등하게 작용하는 ‘다차원적 사고(multi-dimensional thinking)’를 제안한다. 그래서 1991년도의 초판과 2003년의 재판은 완전히 다른 책이라고 평가되기도 한다. 그러나 비록 재판에서 감정과 윤리적인 관심으로 배려적 사고를 강조하고, 초판의 내용들이 많이 자리를 바꾸어 재배열되고 있지만 립만이 사고력교육에서 강조한 것은 고차적 사고였다.(Lipman, 2011: 9)

립만의 탐구공동체는 ‘비판적, 창의적, 배려적 사고가 작동하여 합당성, 창의성, 배려가 적용되고 있는 대화공동체’이다(Lipman, 2003b; 83-84). 교실을 탐구공동체로 본 립만은 ‘사고’를 ‘탐구’와 동일한 의미로 해석했다. 듀이의 영향을 강하게 받은 립만에게 탐구는 문제해결을 하는 과정이고, 의미를 발견하는 과정이며, 성숙한 인격을 갖추기 위한 과정이다. 그래서 학교에서의 어린이 철학의 목적은 ‘어린이들을 더 현명하고 철학적으로 만드는 것이 아니라 학교교육을 탐구로 전환시키는 것’(Lipman, 2008: 119)이라고 말한다. 어린이를 철학적으로 만드는 것이 아니라는 말은 ‘어린이와 함께 하는 철학’과 ‘어린이를 위한 철학’의 구분이 되기도 하는데, 립만이 강조한 맥락은 비판적 사고의 중요성이었다.

“‘어린이와 함께 하는 철학’은 어린이의 이야기를 특별하게 쓴 이야기를 사용하지 않지만, 철학적 생각에 대한 토론을 활용한다는 의미에서, ‘어린이를 위한 철학’의 작은 파생물이다. ‘어린이와 함께 하는 철학’은 어린이를 작은 철학자로 발전시키는 것을 목표로 한다. ‘어린이를 위한 철학’은 어린이들이 교과과정에서 모든 주제들을 배우는 것을 향상시키기 위해 철학을 활용하도록 돕는 것을 목표로 한다.[...]내가 처음 이 분야에 관심을 갖기 시작했을 때 나는 어린이에게 “비판적 사고”보다 더 좋은 것은 없다고 생각했다. 즉 그들의 생각을 좀더 엄격하고, 일관적이고 정합적이 되도록 훈련시키는 것이었다. 그러나 내가 어린이를 위한 철학에서 제공하려고 노력한 비판적 사고는 전통철학에서의 개념정식화, 형식논리, 업적들을 학습하는 것을 포함하지 않는다. 비판적 사고는 아이들을 철학으로 되돌아가게 하는 것이 아니다. 아이들은 그 어떤 것도 받아들이지 않을 것이다. 또한 그들은 그럴 필

요가 없다. 비판적 사고는 아이의 마음을 보다 정확하게 만들고자 한다. 철학은 아이의 마음을 깊게 하고 성장하게 한다.”(Naji, S., 2003: 24)

립만이 여러 군데에서 반복적으로 지향하고 있는 ‘사려깊은 어린이’, ‘스스로 생각하는 자율적인 인간’, ‘민주적인 시민’ 등 어린이철학교육에서 지향하는 인간상은 비판적 사고를 전제로 한다는 점에서 립만의 어린이철학의 특징은 좋은 판단을 위한 사고력 교육이라고 할 수 있다.

## 2. 매튜스의 ‘어린이의 철학적 사고(Children’s Philosophical Thinking)’와 대화

IAPC의 창립 멤버 중의 한 사람인 매튜스는 립맨과 마찬가지로<sup>4)</sup> 어린이 철학은 철학의 한 분과로서 가능하다는 것을 주장했다. 매튜스가 립맨과 다른 점은 립맨이 비고츠키의 심리학과 듀이의 실용주의, 퍼스의 과학적 탐구공동체의 영향을 받아 과학적 방법을 적극적으로 철학교육에 활용한 반면 매튜스는 피아제와 콜버그의 발달심리학 즉 과학적 접근을 비판하는 철학적 관점에서 어린시절(philosophy of childhood)의 철학을 독립적인 것으로 옹호하고자 했다는 점이다. 매튜스는 인지발달 모델을 비판하면서 피아제의 사유 속에 나타나는 발생발달론(recapitulation theory)적 측면을 비판했다(Matthews, 1994: 156-159).<sup>5)</sup>

매튜스는 아이들이 던지는 철학적 질문에 있는 천진성과 순진성에 주목했다. 그리고 사회화 과정에서 어린이들의 철학적 질문이 방해 받고 ‘유용한’ 탐구로 향하게 되는 것을 우려했다. 매튜스는 환상을 어린아이들의 영역으로 한정하고, 미숙하며 극복되어야 할 비합리적인 것으로 보는 과학적 실재론 관점을 비판했다. 그리고 환상을 다루는 이야기가 얼마나 철학적일 수 있는지를 보여준다. 예를 들어 와이즈 만의 <사슴 모리스>에서는 ‘본질적인 속성과 우연적인 속성’이라는 형이상학의 문제, 분류의 문제를 이끌어내고, <발이 얼마나 더 큰가?>라는 이야기에서는 표준척도의 문제를 이끌어낸다.(매튜스, 1992: 106-108) 립맨과 달리 매튜

4) 립맨은 어린이철학을 독립된 하나의 철학영역으로 개발시켜야 함을 주장했다(Lipman, 1993a: 143-148). 아동의 권리와 관련해서는 법철학에, 윤리적 탐구와 관련해서는 윤리학에, 공동체와 관련해서는 사회철학에, 아이들의 존재와 관련해서는 인간학에 기여할 수 있다는 점에서 어린이철학이 철학이 될 수 있다는 것이다. 립맨의 주장에 대한 마틴 벤자민(Benjamin, M., 1993)과 아들러(Jonathan E. Adler, 1993)의 논평은 철학적 관점에서 어린이철학을 어떻게 규명해야 하는지에 대한 문제를 제기하는데, 기존의 철학과 어린이철학의 관계를 어떻게 설정해야 하는지에 대한 중요한 논점이 될 수 있다.

5) 립맨과 매튜스의 차이는 발달이론에 대한 견해의 차이로 볼 수 있다. 매튜스는 발달심리학적 관점 자체가 어린이를 미숙한 존재로 상정한다는 가정 때문에 어린이철학을 불가능하게 만든다고 보고 발달이론 자체를 비판하면서 철학을 옹호하지만, 립맨은 ‘아동이 혼자서는 해결할 수 없지만 타인의 도움을 받으면 해결할 수 있는 근접발달영역(zone of proximal development:ZDP)이 있다’는 비고츠키( Vygotsky. L. S.)의 인지발달이론을 수용하면서 대화가 사고에 미치는 영향에 대해 주목하고 어린이철학에 적극적으로 활용했다.

스는 의도적으로 고안한 철학소설보다는 아이들이 흥미있어 하는 기존의 어린이 동화를 소재로 삼았다. 매튜스의 이런 방법에 대해 립맨은 처음에는 저항했지만 나중에는 그 가치를 인정하고 IAPC 저널인 ‘생각하기Thinking’에 칼럼을 쓰도록 했고, 이 칼럼에서 매튜스는 그림책과 아동문학의 철학적인 내용을 논했다.(Gregory, M., 2017: 214)

그러나 매튜스가 말하는 환상이야기는 단지 현실과 다른 세계, 감성만을 일깨우는 그런 이야기는 아니다. 그것은 일종의 철학적인 지적 모험의 이야기이다. 매튜스는 정서적인 중요성은 띠고 있지만 지적 모험이 배제된 이야기들을 경계하면서, 지적 모험 이야기인 환상 이야기에 대해 다음과 같이 말한다. “우리의 일상적 경험과 다른 상황을 생각하게 하고, 우리 주위와는 다른 세계로까지 우리를 초대한다. 즉 철학자들이 말하는 ‘사고 실험’에 참여하게 한다. 사고 실험은 종종 개념 관계를 추적하고 철학적 의문점을 곰곰이 생각하게 하는 좋은 방법이다.”(매튜스, 1993: 105)

매튜스는 어린이는 어른에게 새로운 철학적 관점을 제공할 수 있으며, 어린이의 말을 들으려는 교사나 부모들에게는 값진 선물이 될 것이라고 했다. 그러면서 어린이의 성숙을 단계로 평가하는 것에 대해 많은 인간의 발달 단계에서는 적절할 수 있지만 철학에서는 발달의 단계/성숙 모델이 적합하지 않다고 말한다. 첫째는 표준적인 방식으로 성장했다고 해서 철학적 문제들을 논의할 수 있는 성숙의 수준을 성취했다고 가정할 근거가 없다는 것이고, 둘째는 어린이에게는 상상력이 풍부한 어른들이 따라잡기 힘든 신선함과 창의성을 가지고 있는데, 그런 신선함과 창의성을 성숙의 단계를 기준으로 평가할 수 없다는 것이다. 셋째 이유는 철학은 교사가 가르치는 것이나 사회 수용하는 것이 정확한 것이라고 가정하는 대신, ‘처음부터 시작’하는 것이다.(매튜스, 2013: 28-30) 여기에서 ‘처음부터 시작’한다는 의미는 당연한 것에 질문하는 순진함으로 해석할 수 있다. 어린이들은 순진한 질문을 한다. 그리고 그 질문은 자연스럽게 스스로 질문을 던지면서 시작하는 것이다.

이처럼 매튜스는 철학에 있어서는 발달의 단계/성숙 모델이 적합하지 않는 이유들을 말하면서 어린이들이 지닌 세계에 대한 경이로움, 호기심, 놀이, 환상, 순진성 등은 철학의 정신에 정확히 부합한다고 보았고, 어른의 시각에서 그들의 철학 정신을 평가절하한다거나 훼손해서는 안 된다고 보았다.

### 3. 립맨과 매튜스의 P4C

립맨과 매튜스는 어린이철학의 방법으로 철학소설과 이야기를 사용했다. 립맨은 판단력을 향상시키는 목적으로 일상생활의 경험을 바탕으로 하는 에피소드 중심의 이야기를 만들고, 거

기에 맞게 풍부한 철학적 논의에 열려있는 매뉴얼을 작성한 반면, 매튜스는 기존의 그림책과 이야기책들을 활용했고, 실제 자신이 경험하는 수업 상황에서 발생하는 일들을 에피소드로 만들어 후속 이야기를 쓰기도 했다. 이들은 모두 지적인 탐구를 통한 의미의 발견을 원했고, 타인에 의해 부과되어지는 탐구가 아니라 자발적이고 자율적인 흥미진진한 탐구를 원했다. 그리고 지적인 탐구를 이끌어가는 추동력은 논리적 맥락에서의 개념의 사용에 관한 탐구였다.

립맨과 매튜스의 결정적인 차이는 립맨은 철학을 학교교육에 도입해서 반성적인 탐구모형을 학교에 적용하여 체계화된 탐구공동체 모델을 만들고, 그것에 따라 철학적 탐구를 진행할 것을 요구한 반면, 매튜스는 부모와 자녀처럼 일반적인 어른과 어린이 사이의 대화에서도 철학적 대화가 일어나고 있음을 토대로 아이들과의 철학적 대화를 강조한 것이다. 립맨은 탐구공동체에서 탐구를 할 때 아이들의 생각은 더 성숙하고 발달할 수 있다고 본 반면 매튜스는 철학적 대화에 발달의 단계/성숙 모델은 적합하지 않다고 보았다. 그러나 이들이 주장하는 ‘철학적 탐구’나 ‘철학적 대화’ 모두 논리적인 일관성과 정합성, 그리고 상상력과 창조적 정신을 필요로 한다. 궁극적으로 자신의 경험의 지적, 실존적, 윤리적, 미적 의미를 발견하고, 그 발견이 자신과 사회에 유의미한 변화를 가져올 수 있어야 한다.

피터 샤(Shea, P.)는 매튜스의 방식이 교실수업을 위한 립맨의 커리큘럼에 비해 부모들이 접근하기 쉽고, 어린이 문학에 열려있으며, 가르치는 방식에 있어서도 자유분방하다고 평가한다. 무엇보다 립맨이 기초적인 철학능력을 세우는 데 관심을 기울여서 소크라테스식의 자극을 주었다면, 매튜스는 아리스토텔레스의 방식에 더 가깝다고 본다. 즉 매튜스는 반론에 맞서 타당할 것 같은 견해를 세우기 위한 대화를 기반으로 대화 과정에 초점을 맞추었다는 것이다(Shea, P., 2010: 2). 이런 차이에도 불구하고 립맨과 매튜스는 P4C의 구성원들로서 연역 추리, 귀납추리, 가설추리, 유비추리, 인과 추리 등 철학적 탐구의 핵심인 논리적인 추론과 철학적 주제를 다루는 대화와 토론을 중요하게 여겼다고 할 수 있다.

### III. 립맨의 어린이 철학 교육모델에 대한 문제제기를 한 국내 연구들

#### 1. 립맨의 ‘어린이를 위한 철학’(P4C) 대 매튜스의 ‘어린이와 함께 하는 철학’(PwC)

IAPC 어린이철학의 영향을 강하게 받은 한국에서의 철학교육은 대체로 립맨의 다차원적 사고와 탐구공동체 모델을 따르고 있다. 그런데 최근에는 매튜스의 주장에 주목하면서 립맨의 모델을 비판하고 어린이철학교육의 대안을 제시하려는 움직임이 있다. 2003년 이유택은 「어린이와 함께 철학하기: 어린이 철학의 가능성과 원칙에 관하여」에서 미국의 립맨과 매튜

스 그리고 유럽의 어린이 철학자들의 견해를 중심으로 어린이철학의 가능성을 주장했다(이유태, 2003: 253-278). 그는 어린이 철학의 가능성과 관련해서 유럽에서의 어린이 철학을 철학자별로 소개하는데, 5명의 어린이 철학자들을 ‘합리적인 사고’를 강조하는 부류와 ‘형이상학적 사유’를 강조하는 두 그룹으로 분류한다.

2007년 박찬영은 「범주로서의 어린이철학의 가능성」에서 ‘합리적 사고’와 ‘형이상학적 사유’로 분류한 이유태의 견해를 좀더 밀고 나가 ‘어린이를 위한 철학(PfC)’과 ‘어린이와 함께 하는 철학(PwC)’으로 구분하고 전자를 립만의 주장으로, 후자는 매튜스의 주장으로 정식화했다.(박찬영, 2007: 205) 박찬영이 PfC와 PwC가 대립되는 관계가 아니고 통약가능하다는 것을 보여주려고 했고, 자신의 입장은 ‘범주로서의 어린이 철학(Child Philosophy)’의 가능성과 하위 범주로서 ‘철학분과로서의 어린이철학(Philosophy of Childhood)<sup>6)</sup>’과 ‘철학교육으로서의 PfC와 PwC’ 등을 두는 것이라고 말하고 있지만, 립만의 PfC보다는 매튜스의 PwC를 상대적으로 강하게 지지한다(박찬영, 2007: 205-208). 결론 부분에서 박찬영이 립만의 ‘철학적 탐구공동체’와 매튜스의 ‘어린이와 함께 하는 철학’ 특징들을 정리하면서 둘 다 어린이 철학에서 하나의 분과로 자리매김해야 한다고 평가하고 있음에도 불구하고, PfC와 PwC를 구분하면서 PwC를 옹호하는 견해는 이후 연구에 많은 영향을 끼쳤다.

## 2. ‘개념, 추론, 논리, 인지활동’ 대 ‘체험, 놀이, 창조적 정신, 의미탐색’

이런 어린이철학 방법론의 차이를 부각시키는 대립적인 프레임은 2009년 강기수의 「한국에서의 ‘어린이철학교육’ 수용과정과 그 성격에 관한 연구」(강기수, 2009: 1-26), 2012년 장사형의 「어린이 철학교육을 위한 어린이 ‘철학함’의 본질탐색」(장사형, 2012: 307-337)에서 이어지고 있으며, 2015년과 2019년 박연숙의 「인문학적 가치 탐색을 위한 어린이 철학교육」과 「어린이 철학교육에서 문학작품의 활용」(박연숙, 2015: 517-540, 2019: 491-527)의 연장선에서도 확인할 수 있다. 그리고 2017년 어린이철학 교재를 연구한 임윤정의 논문(임윤정, 2017: 599-633)도 맥을 같이 하고 있으며, 립만 연구자로서 전문적으로 어린이철학을 연구한 김희용의 논문(김희용, 2008: 2012b)에서도 방법론적 차이에 주목하는 프레임이 보여진다.

강기수는 IAPC 프로그램을 ‘어린이를 위한 철학’으로 간주하고 PfC는 지나치게 논리적

6) 립만은 어린이 철학(Philosophy of Childhood)의 철학을 형이상학, 윤리학, 법철학처럼 하나의 독립된 분과로 개발할 것을 제안한다.(Lipman, 1993a) 그러나 벤자민은 어린이시절의 철학을 독립적인 것으로 간주하게 되면 원자화, 구획화의 문제가 발생할 것이며, 그것은 오히려 세대간의 갈등의 원인이 될 것이라고 경고한다.(Benjamin, 1993) 박찬영은 아리에스의 논의를 끌어들이 벤자민이 우려하는 구획문제는 발생하지 않을 것이라고 주장하지만(박찬영, 2007), 정작 ‘범주로서의 어린이 철학(child Philosophy)’이 무엇을 의미하는지는 규명하지 않고 있다.

추론에 치우쳐 철학적 성찰을 제약하고 있지만, 매튜스(Matthews), 프리제(Freese), 길레스피(Gillespi)는 삶의 형이상학적 측면을 발견하고자 존재에 관한 궁극적인 질문을 하게 한다고 주장한다. 즉 유럽을 중심으로 하는 ‘어린이와 함께 하는 철학’은 형이상학적 질문에 관한 철학적 대화로 세계와 진리에 관한 이해를 넓혀간다는 것이다.(강기수, 2009: 7-8) 강기수의 ‘논리적 추론’ 대 ‘형이상학적 질문’의 프레임은 장사형이 ‘객관적이고 합리적인 개념적 사고와 인지적 성향’보다는 ‘직접 체험이나 놀이 활동, 창조적 정신’을 강조하는 것으로 이어진다.

장사형은 ‘어린이는 개념적 사고보다 문제 중심적인 사고에 익숙하다’고 말하면서 ‘철학의 탐구대상을 개념의 사유에만 한정하는 것이 아니라, 인간의 삶의 문제로 전환한다면 삶에서 발생하는 생생한 문제 상황 속에 철학이 녹아들어갈 수 있다’<sup>7)</sup>고 말한다(장사형, 2012: 325). 그러나 장사형이 어린이 철학에서 체험과 놀이 활동을 강조하면서 반대하고 있는 개념적 사고와 인지활동은 어린이가 어떤 종류의 생각이든, 심지어 놀면서 즉각적으로 떠올리는 질문에서도 발생하는 것이다. ‘어린이를 위한 철학’과 ‘어린이와 함께 하는 철학’의 구분을 ‘개념적 사고’와 ‘문제 중심적인 사고’로 본다는가 ‘논리적으로만 따지고 드는 인지활동’과 ‘체험을 통해 의미를 이해하고 창조하는 활동’이라는 식의 프레임은 양자택일적인 문제가 아니라 상호보완적이고 중첩되는 것이다.

장사형은 ‘어린이 철학에서는 고도의 추상적, 논리적 사고나 높은 인지 능력과 사고 능력이 요구되는 것이 아니라 일상 생활에서 일어나고 있는 다양한 사물과 현상들에 대해 설명하고, 증명하고, 또 물음을 제기하는 능력이 필요하며 이런 능력은 일상적인 언어사용으로도 충분하다(장사형, 2012: 326)’고 말하고 있는데, 바로 그런 일상적인 언어사용이 개념을 사용하는 인지활동이다. 또한 어린이들이 일상적인 언어 사용에서 추상적인 사고를 할 수 없다면 어린이는 대상을 인지하는 수준의 사고만 할 것이다. 그러나 아이들은 말을 배우기 시작하면서 ‘좋다’, ‘나쁘다’의 개념을 자연스럽게 익힌다. ‘ 좋음’과 ‘나쁨’이야말로 추상적 사고 자체이다. 윤리적 당위와 관련된 ‘해도 되는 것’, ‘하면 안 되는 것’, ‘해야만 하는 것’ 역시 추상적 사고이다. ‘선과 악’, ‘의무와 권리’ 같은 개념들이 화석화되어 아이들에게 하나의 지식으로 강요될 때 그것은 철학교육이 아니라 철학지식을 주입식으로 전달하는 일이 되겠지만, 놀이를 하면서 반칙을 하면 안 된다는 것을 배우는 것 자체는 ‘규칙’이란 추상적인 개념을 스스로 깨닫게 되는 철학활동인 것이다. 개념이나 추상적 사고가 배제된 놀이 활동은 가능하지

---

7) 이 논문에서 장사형은 편의상 어린이의 연령대를 3세~7,8세로 한정한다. 이 연령대의 어린이는 매튜스가 어린이철학에서 주장하는 ‘타고난 철학자’의 시기에 해당한다. IAPC 프로그램은 취학 전 어린이부터 10대 후반의 청소년까지 포함하는 다양한 연령대를 고려해서 계획된 철학교육 프로그램이다. 교육적 관점에서 본다면 어린이철학은 적어도 초등학교까지 철학적 탐구자들이 되어야 한다.

않다.

장사형이 주장하는 것처럼 “어린이 철학교육은 어린이들이 교사 혹은 동료들과 더불어 ‘철학함을 체험’하게 함으로써 철학적 지혜를 얻게 해 주는 것(장사형, 2012: 333)”이다. 이것은 어린이 철학에서 놀이와 활동, 체험이 그 무엇보다 중요하며, 아이들이 경험하는 구체적인 일상적인 삶의 맥락에서 문제가 제기되어야 한다는 의미로 이해될 수 있다. 즉 어린이 철학은 아이들의 경험이 반영되지 않는 문제를 해결하는 과정이 되어서는 안 되고, 아이들이 자신들의 일상경험을 토대로 스스로 생각을 즐겨야 한다. 그렇다면 철학활동을 촉발시키는 놀이, 혹은 철학활동 자체가 놀이가 되는 놀이는 어떤 놀이이고, 어떤 체험을 말하는가?

하위징아는 인간을 ‘놀이하는 인간(Homo Ludens)’으로 정의한다(하위징아, 2102: 163-182). 이때의 놀이는 일상적인 의미에서 장난치며 재미있게 즐기는 놀이와는 다른 개념이다. 놀이하는 인간이 하는 놀이는 생존을 위한 기본욕구를 넘어서는 행위로서 자발적이면서 규칙을 만들고, 그 자체가 목적이 된다. 그래서 놀이에는 열광과 환상이 수반될 뿐만 아니라 집단을 형성하며 경쟁과 협동을 통해 진행되고, 명예와 인기를 얻으려 하는 특성을 갖는다. 그래서 인류의 문화에 나타난 모든 행위, 심지어 전쟁마저도 놀이의 범주로 볼 수 있다. 하위징아는 그리스인들이 철학적 난제인 아포리아를 해결하려는 논쟁을 일종의 실내게임으로 보았다. 철학활동에서의 놀이가 단순한 즐거움을 수반하는 것이 아니라면, 철학활동으로서의 놀이에는 ‘생각한다’는 속성을 제외시킬 수는 없다. 놀이 자체가 철학이 되기 위해서는 철학적 대화를 나누면서 생각의 즐거움을 느낀다면 어린이 철학에서 철학함은 철학적 사고를 의미하는 것으로 보아야 한다.

장사형이 ‘어린이철학교육은 어린이와 함께 합리적 대화를 시도함으로써 사물과 가치를 올바르게 이해함과 동시에 자신들이 이해한 것을 실천할 수 있는 의지와 열정을 심어주는 것’이라고 정의하고 있지만 ‘사물과 현상을 객관적으로 바라보고 합리적으로 이해하게 만들기 보다는 놀이하는 아이의 정신을 회복하는 것이 교사가 해야 할 일’이라고 덧붙이는 것은 모순되는 것처럼 보이기도 한다. 또한 ‘어린이 철학은 전문적인 철학적 지식들을 배우는 내용으로서의 철학이 아니라 비판적으로 사고하며, 타인의 입장을 이해하고 배려하는 방법으로서의 철학함이 그 근본’이라고 말하면서 ‘어린이의 인지적 성향에 적합하게 구성되고 언어적 활동이 중심이 되는 그런 교육이 아니라 체험이나 놀이활동을 통해 이루어지며 체험과 놀이 활동 자체가 목적’이라는 주장 역시 일관적이기 위해서는 더 많은 설명이 요구된다.

한편 박연숙은 장사형의 ‘개념적 사고, 인지적 성향 대 창조적 정신’의 대립적 프레임을 립만의 ‘사고력 교육’ 대 매튜스의 ‘의미탐색’이라는 대립적인 프레임으로 고정화시킨다. 즉

립만의 ‘어린이를 위한 철학’이 사고력 교육에 주력하면서 ‘개념적, 추론적 사고라는 인지적 성향’을 강조했다면, 매튜스의 ‘어린이와 함께 하는 철학’은 ‘직접 체험, 놀이 활동, 창조적 정신’에 주목해서 의미탐색을 목표로 하는데, 어린이 철학은 전자보다는 후자가 더 적절하다는 것이다.(박연숙, 2015: 327-328) 그리고 립맨과 매튜스의 차이를 교육목표, 교재여부, 교육방법, 교육효과의 면에서 대비시켜 비교하면서, 립맨은 연령별 단계별로 체계화된 교재를 가지고 형식적 단계를 거친 토론과 토의를 통해 다차원적 사고력 향상을 목표로 하는 반면 매튜스는 체계화된 교재 없이 직접 대화를 통해 의미를 탐색하는 것을 목표로 한다고 말한다.(박연숙, 2019: 499)

그러나 ‘의미탐색’은 그 자체로 ‘인지활동, 사고활동’과 결부될 수밖에 없다. 앞에서 지적한 것처럼 ‘사고력 교육’와 ‘의미 탐색’은 대립되는 특징이 아니다. 의미탐색은 일종의 정신동작(mental act)으로 사고활동 가운데 하나이다. 립맨이 제시하는 다차원적 사고(multidimensional thinking), 즉 비판적 사고, 창의적 사고, 배려적 사고는 사고의 유형(type of thinking)으로 다차원적 사고와 의미탐색은 차원이 다른 개념이다. 다차원적 사고에서의 의미탐색은 비판적 사고에서는 판단의 기준을 검토하는 일이 될 것이고, 창의적 사고에서는 참신한 발상들을 모색하는 탐색이 될 것이며, 배려적 사고에서는 중요한 것에 대해 관심을 기울이고 가치를 부여하는 일이 될 것이다. 박연숙이 립맨과 대비시키면서 부각하고자 하는 ‘매튜스의 어린이와 함께 하는 철학’은 문학성이 풍부한 이야기를 소재로 철학적 대화를 한다는 것에 있다는 점이지만 이 문제 역시 추후 논의에 의해 몇 가지 오해가 있었음이 밝혀질 것이다. 세계와 존재에 관한 형이상학적 질문은 인식론적, 윤리적, 미학적 질문들과 함께 철학교육에서 중요하게 다뤄지는 질문이고, 철학적 질문들을 다루는 과정에서 의미의 탐색이 배제되는 것은 상상하기 어렵다. 립맨은 어린이를 위한 철학의 목적과 방법에 대해 ‘경험 중에서 의미를 발견하는 능력’(Lipman 외, 1980: 67)을 강조한다.

#### IV. 립맨의 Pfc와 매튜스의 PwC라는 프레임으로 설정하게 된 원인

##### 1. 립맨의 철학교재에 대한 해석의 문제

앞선 연구들은 공통적으로 립맨의 철학교육 모델에서는 논리연습을 할 수 있고, 철학적 주제들을 담은 내용을 의도적으로 쓴 철학소설을 교재로 사용하면서 논리연습에 치중한다고 비판한다. 국내연구에서 립맨의 사고력 교육에 대해 가해지는 비판은 지나치게 논리적인 추론을 강조한다는 것인데 그 전거로 드는 것이 립맨의 「해리스토틀마이어의 발견」(이하 ‘해

리의 발견’)이다. 분명히 ‘해리의 발견’은 아리스토텔레스의 논리학을 기반으로 논리적 대당 관계를 연습할 수 있도록 되어 있다. 명제의 참과 거짓을 판단하기 위해서는 집합관계도 연상할 수 있어야 한다.

그러나 ‘해리의 발견’에 등장하는 해리의 반친구들은 각자의 관심과 처지가 다르다. 그래서 그들의 에피소드를 중심으로 우상숭배, 종교, 문화, 전체주의, 인종차별, 예술 등 다양한 주제에 대한 대화가 진행되기도 한다(Lipman, 1985). 윌리엄 햄릭은 ‘해리의 발견’에서 이야기 속의 등장인물들이 철학적 진보를 이루는 것은 인간 경험의 평범한 흐름에서 출발하는 것이라고 평가한다(Hamick, 1993: 412). 립만의 교재들에 등장하는 인물들은 구체적인 삶의 상황 속에서 그들의 문제가 시작된다. 물론 IAPC 철학동화에서 소재로 다루는 삶의 상황은 미국의 문화를 반영한다. 그러나 그것은 그들의 삶의 경험의 차원일 뿐이다. 우리가 주목해야 하는 것은 일상적인 경험에서 발생하는 문제들을 어떻게 탐구로 전환시킬 것인가이다. 만일 철학소설이 철학교육에 유의미하다면 우리나라에서도 삶의 경험이 녹아있는 우리나라 문화를 반영하는 철학소설을 창작하는 일이 필요할 것이다.

또한 IAPC의 철학소설들은 은유와 상징들이 넘쳐나고, 경이로움과 신비함에 대한 생각을 자극하고 있으며, 의미를 탐색하도록 구성되어 있다. 예를 들어 자연에 대한 경이로움을 주제로 하는 「키오와 구스」는 세계에 대한 경이로움에 접근할 때 미적 경험을 사용한다. 햄릭은 경험의 전반성적(prereflective) 차원과 지식을 형성하는 개념의 전개념적 차원인 ‘현상학적 환원(phenomenological reduction)을 언급하면서, 「키오와 구스」(Kio and Gus)는 현상학적 환원의 가장 완전한 근사치를 가지고 있다고 본다(Hamrick, 1993: 412). 왜냐하면 볼 수 있는 키오와 시각장애인인 구스에게 현실은 그들의 의식에 근본적으로 다른 방식의 문제로 다가오기 때문이다. 「키오와 구스」에서 구체적인 감각적인 이미지를 사용하는 것처럼 「수키」(Suki)에서는 시를 사용하고, 「리사」와 「해리스토틀마이어의 발견」에서는 예술과 우리 일상 세계의 관계에 대해 은유법을 사용하는데, 미적 경험과 관련되는 텍스트들은 현상학적 목적과도 일치한다고 평가한다(Hamrick, 1993: 413). 현상학에서의 미적 경험은 세계 앞에서 경이로움을 성취함으로써 경험의 구체성을 되찾고, 그것을 이해하기 위해 그 현상으로 우리 자신을 재인식하는 것이다. 이처럼 립만의 철학동화는 철학동화를 읽는 아이들이 등장인물들의 미적 경험을 자신들의 미적 경험에 적용해서 자신의 경험의 의미를 재발견할 수 있는 하나의 소재가 될 수 있다. IAPC의 교재에는 논리적인 추론과 과학적 탐구와 윤리적 탐구 그리고 예술적인 미적 체험이 모두 조화를 이루고 있다.

IAPC 교재들에는 방대한 분량의 교사용 지침서가 함께 있다. 그 지침서에는 일상적인 언

어활동으로 탐구해볼 수 있는 연습문제들이 가득하다. 그 이유는 아이들의 논의가 어느 방향에서 어떻게 설정될 수 있을지 확정할 수 없기 때문이다. 논의의 흐름에 적절하게 연습문제를 선택해서 다루면 된다.<sup>8)</sup> 예를 들어 ‘해리의 발견’의 연습문제 가운데 9장에는 ‘울음, 상징, 다른 의견, 의례와 의식, 관습, 다수의 생각, 어린이들의 권리, 의도와 결과, 규칙과 자유’라는 중심생각들이 있고, 그 생각들을 다룰 수 있는 연습문제와 토론계획이 있다(IAPC, 1993). 이야기를 읽으면서 아이들이 어떤 주제에 관심을 기울일 것인가는 탐구공동체 안에서 논의를 통해 결정이 되는 것이다. 즉 아이들의 흥미를 불러일으키는 것은 익숙한 동화나 문학적 요소가 풍부한 텍스트에 있는 것이 아니라 아이들이 스스로 자신들의 탐구주제를 선택하고 함께 탐구하는 과정 자체에 있는 것이다.

## 2. 매튜스의 합리성과 논리적 추론에 대한 간과

매튜스도 립맨처럼 철학동화를 썼다. 립맨이 철학적 주제와 연령에 맞게 완성된 교재를 만들고 교사용지침서를 만든 것과 달리 매튜스는 학교에서 8세-11세 어린이들과 함께 철학적 대화를 나누면서 그들의 관심과 토론 내용을 반영해서 후속 이야기를 전개시켜나갔다(매튜스, 1988). 그러나 매튜스의 철학동화 역시 논리적 탐구를 위한 에피소드들로 가득하다. 예를 들면 등장인물 가운데 한 명이 ‘치즈는 우유로 만들어지고, 우유는 풀로 만들어지지. 그렇다면 치즈는 풀로 만들어진다는 뜻’이라고 말하는데, 이것은 논리적 이행관계(transitive relation)의 문제이다. 이 에피소드를 읽은 아이들이 토론을 하는 과정에 ‘재료’로 사용하는 것과 ‘원료’로 사용하는 것이 다르다는 이야기가 나왔고, 매튜스는 그것을 반영해서 다음 번 철학동화에는 ‘그러니까 종이를 만드는 데 있어서 목재는 원료이지 재료가 아니라는 말씀이죠. 목재를 재료로 해서 만들어진 것이라면, 그건 목조 가옥이라든지 목재 식탁처럼 목제품이 되겠죠.’라는 내용을 넣었다. 원료와 재료의 개념을 구분함으로써 문제를 해결한 것이다. 이 외에도 매튜스의 철학적 대화를 위한 읽기자료로서의 철학동화에는 삼단논법, 유비추리, 반사실적 가정, 조건문 등 아이들이 자연스럽게 접근할 수 있는 논리적 추론을 담은 내용들이 담겨있다. 타임머신과 시간여행을 소재로 한 이야기에서는 철학동화를 읽은 후에 동화의 주인공들이 한 추론에 대해 어떻게 생각하는지를 묻는다. 이것은 추론평가이다. 이처럼 매튜스의 철학동화 철학적 대화는 논리적 추론을 중심으로 이루어져 있다. 또한 매튜스는 어린이

8) 김희용은 립맨의 「혼이의 비밀」 교사용 지침서에 있는 연습문제를 모두 다루어야 하는 부담을 언급하면서 답안을 찾아 체크하는 방식은 논리학이라는 교과를 별도로 부과하는 것이라고 평가하지만(김희용, 2008: 26-27) 「혼이의 비밀」 교사용 지침서(IAPC 저, 1999)에는 연습문제를 기계적이고 형식적으로 다루어서는 안 된다는 것을 분명히 밝히고 있으며, 마지막장을 다룰 때는 연극공연을 할 것을 추천하고 있다.

도 어른들과 마찬가지로 충분히 합리적일 수 있음을 강조하면서 아이들이 전-과학적 세계, 전-합리적 세계에서 산다고 주장하는 것은 부당하다고 말한다.(매튜스, 2013: 46-47)

국내 연구자들이 간과하고 있는 매튜스의 합리적인 사고에 대한 강조는 해외에서의 PwC를 주장하는 연구자들에게 비판의 대상이 되기도 한다. 코한은 립맨과 매튜스에 의한 비판적이고 창의적인 어린이철학 모델을 비판하면서 매튜스가 어린이도 어른들 만큼 합리적일 수 있다고 주장하는데, 이것은 이미 어린이와 어른의 사회적 역할을 분리시키고, 어른들의 합리성으로 아이들을 끌어들이는 것이며, 합리성의 실제적이 지배를 정당화한다고 비판한다.(Kohan, W., 1998: 4-5) 매튜스에 대한 코한의 비판의 타당성은 별도의 논의라고 한다고 하더라도 매튜스가 논리적인 추론에 깊은 관심을 기울이고 있다는 점에서 합리성(rationality)을 어린이철학의 지향점으로 삼고 있다는 점은 분명하며 이것은 비판적 사고의 규제적 이상으로서 합당성(reasonableness)을 제시하는 립맨의 어린이철학(Lipman, 2003: 235-238)과도 일맥상통하는 것<sup>9)</sup>이다.

매튜스가 어린이와의 대화를 소중하게 생각한 것은 철학교육에서 교사의 태도에 고무적인 영향을 끼친다. 매튜스는 여러 군데에서 교사는 어린이와 동등한 위치에서 대화를 나누어야 함을 강조한다. 자신의 경험을 바탕으로 쓴 책에서 자신이 아이들로부터 얼마나 놀라운 통찰을 얻었는지, 어른들의 판에 박힌 생각에서는 절대 나올 수 없는 참신하고 빛나는 생각들을 아이들에게서 얻었는지를 잘 설명해준다. 그래서 무엇보다 어린이를 연구의 대상이 아니라 칸트가 목적의 왕국이라고 말한 것처럼 무엇보다 어린이를 존중해야 함을 강조한다. 매튜스의 주장대로 복잡하고 모순된 문제에 대한 참신한 눈과 귀를 가지고 있는 어린이와 언어구사력이 뛰어난 어른이 함께하는 탐구(매튜스, 1987: 119)가 이루어진다면 철학함은 교육의 차원에서 일반적으로 가르치는 활동이 아니라 함께 탐구하는 활동이 될 것이다.

## V. 어린이와 함께하는 철학, PwC는 어떤 운동인가?

립맨 이후에 해외에서의 어린이철학은 다양한 양상으로 변화하고 전개되고 있다. 립맨의 P4C<sup>10)</sup>의 철학교육방법론을 지지하면서 탐구공동체 모델을 유지하는 입장이 있는가하면

9) 피스의 탐구공동체와 듀이의 실험주의의 영향을 받은 립맨의 프래그머티즘적 입장과 고대철학과 중세철학을 전공한 매튜스의 철학적 입장을 고려한다면 매튜스의 합리성과 립맨의 합당성을 같은 범주로 보는 것이 부적절해보일 수도 있다. 그러나 매튜스와 립맨 모두 철학적 대화의 수단으로 논리적 추론을 사용하고, 논리적 추론은 타당성(validity)을 가져야 한다는 점에서 합리성과 합당성이 관련된다고 할 수 있다.

10) 일반적으로 립맨과 앤샵이 주도한 IAPC의 어린이철학운동을 P4C(Philosophy for Children)라고 지칭한다. P4C는 PwC과 구분짓기 위해 사용된 개념이기 때문에, 엄밀하게 따진다면 P4C가 합당성을 추구하면서 철학 소설과 지침서를 사용하는 탐구공동체 모델을 제시한 립맨의 어린이철학교육론을 지칭하는 개념이라고 할

P4C가 추구하는 합당성(reasonableness) 자체에 문제를 제기하기도 한다. 그레고리는 P4C를 도구주의로 비판하는 강력한 두 입장으로 비판적 문화이론과 포스트휴머니즘을 거론하는데, 이 가운데 포스트휴머니즘이 PwC를 주도하는 일련의 흐름을 형성한다고 본다.(Gregory, M., 2011: 207-208)

한편 P4C가 전세계적으로 확산됨에 따라 다양한 양식으로 비판과 지지, 옹호와 거부, 극복과 대안이 나타나는데, 그 가운데 어린이철학을 1세대와 2세대로 구분하는 견해도 있다. 벤시렘과 케네디는 미국의 어린이철학만을 겨냥하지 않고 독일의 마르텐스를 포함하여 어린이철학 1세대의 대표자로 립맨과 매투스 그리고 마르텐스를 지목한다. 그리고 1세대의 특징이 사고능력의 향상, 능력과 성향의 개발, 잠재력의 개발과 같이 어린이철학의 ‘방법 method’과 관련된 것이라면 2세대의 특징은 하나의 ‘운동movement’이라고 표현한다. 2세대는 비판적 사고를 위한 분석적 추론을 강조하는 립맨을 강하게 비판하는데, 철학에서의 대화는 분석적 추론의 이상을 실현하기 위해서가 아니라 공동체에서의 반성과 심사숙고 그리고 의사소통을 낳는 것이어야 한다고 주장한다.(Vansielehem, N. & Kennedy, D., 2011: 178-179)

어린이철학 2세대를 이끌어가고 있는 ICPIIC의 운영진들 가운데 코한(Kohan, W.)은 들뢰즈(Deleuze, G.)의 탈영토화(deterritorialisation)의 개념을 가져와서 어린시절을 시간적 개념으로 이해해서는 안 되며, 하나의 지형으로 받아들여야 한다고 주장한다. 그리고 플라톤의 교육관을 비판하고, ‘어린이를 위한 철학’은 플라톤의 전통에 있음을 지적하면서 들뢰즈의 ‘어린이가 되기(becoming-child)와 마주하기’와 리오타르의 ‘유아성(infantia) 지키기’를 새로운 시도로 제안한다(Kohan, W. O., 2011: 342-344). 키젤은 리오타르(Lyotard, J. F.)를 거론하면서 다원적 세계를 인정하고, 세계를 있는 그대로 봐야 한다고 주장하면서 P4C는 세상을 개선할 수 있다는 관점에서 문제를 정의하고 분석하고 해결책을 제시하는 사회적 활동이 되고 있다고 비판한다(Kizel, A., 2017: 567-577). 또한 케네디와 코한도 레비나스의 타자성 이론(alterity theory)을 언급하면서 학교가 어린이다움을 극복하는 곳이어서는 안 된다고 말하고, 철학공동체에서의 대화는 인식론적 윤리적 혁신을 위한 것이기보다는 자신의 목소리를 내면서 자신을 돌보고 진정한 민주적 실천을 할 수 있는 곳이어야 한다고 주장한다(Kennedy, D. & Kohan, W., 2017: 409-414)

P4C를 비판하면서 PwC를 주장하는 어린이철학의 변화는 북미철학과 대륙철학의 대립처럼 보이기도 한다. 김희용은 어린이철학에 대한 대륙철학과 북미철학의 대립상황은 20년 전

---

수 있다. 그래서 국내와 달리 해외에서는 립맨의 어린이철학교육 모델을 P4C로 부른다.

부터 계속되어온 것이라고 말하면서 이것은 패러다임의 대결이라기보다는 외부적 비판과 내부적 옹호라는 간극으로 나타난다고 지적한다(박선영, 김희용, 2018: 65. 각주). PwC를 내세우는 진영이 포스트 모더니즘 철학자의 영향을 받았다는 점에서 내부와 외부는 북미철학과 대륙철학처럼 해석될 여지를 주지만, 외부적 비판은 철학의 외부에서 P4C를 비판한 교육적 관점으로 해석해야 한다.<sup>11)</sup>

외부적 비판자로 거론되는 비에스타(Biesta, G.)는 교육자로서 과학적 탐구모델에 기반한 철학적 탐구모델을 비판하면서 ‘사고력 개발’의 개념으로 인본주의적 이념을 실현할 수 있는 능력있는 인간을 양성하는 것을 반대한다. 립맨의 ‘어린이를 위한 철학’에서는 비판적이고 반성적이며 합당한 사고를 이상으로 설정하고 있는 인본주의적 전제를 가지고 있고, 이는 인식론적이고 절차적인 과학적 탐구를 가정하게 되는데, 과학적 탐구공동체의 개념 자체가 과학이 진보한다고 생각하는 방식으로 이루어지기 때문에 과학적 실천을 모델로 하는 철학적 탐구는 인식론적이고 절차적인 사고기술 개발이 되어버린다는 것이다.(Biesta, G., 2011: 307-309) 그러면서 비에스타는 탈인본주의적인 해결책으로 행위Action, 고유성Uniqueness, 노출Exposure의 개념으로 립맨과 다른 어린이철학교육의 대안을 제시한다.(Biesta, G., 2011: 313-316) 이런 비판은 철학과 과학의 관계, 휴머니즘이 가정하고 있는 이성적 주체로서의 합리적인 인간상, 발전과 진보라는 이상에 대한 근본적인 문제를 제기한다.

이처럼 P4C에 대한 비판은 교육적 관점이든 철학적 관점이든 다양한 측면에서 진행되고 있으며, 해외에서의 PwC는 어린이철학의 전개과정에서 다원화되는 양상에서 나타나는 하나의 입장으로 해석할 수 있다. 그러나 다른 한편 여전히 IAPC에서 활동하는 P4C의 실무자들은 립맨과 앤샵의 전통을 근거해서 변화를 모색하고 있다. 예를 들어 카라바(Karaba, R.)는 코한과 벤시렘의 ‘목표없는 교육’을 가능하지 않다고 비판하면서 듀이의 관점에서 그들의 비판이 타당하지 않음을 주장한다.(Karaba, R., 2010: 50-54)

어린이철학에 대한 다원화되는 방법론과 움직임은 한국에서의 어린이철학이 립맨의 탐구공동체 모델을 비판적으로 수용하거나 극복하고 우리나라의 상황에 맞는 어린이철학교육의 모델을 모색하는 데 자극이 된다. 국내 어린이철학교육과 관련해서 볼 때 P4C와 PwC의 논쟁보다는 철학교육 모델로서 인식론적, 윤리적, 미학적 연구들에 여러 가지 착안점들을 주는 어린이철학교육 모델에 대한 연구가 더 필요하다. 어린이철학에 대한 철학적 연구는 학교교

---

11) 2017년 스페인 마드리드에서 열린 ICPIC 컨퍼런스에서 비에스타(Biesta, G.)는 철학의 외부에서 교육가로서 말하겠다고 입장을 밝히면서 ‘성장성Grownupness’을 주장한다. 이에 대해 철학적 관점에서 PwC를 주장하는 코한과 케네디는 비에스타의 ‘성장’의 개념이 연령주의를 표방하는 것이 아니라고 하더라도 일종의 도덕적 가치 개념을 수반하는 것이라고 비판한다.(Kohan, W. O. & Kennedy, D., 2017; 499-500)

육과 관련해서 실제 교육현장에서 어떻게 구체화될 수 있는지에 관한 교육방법론이 서로 맞물리면서 이루어져야 한다.

## VI. 나가며

본고는 립맨과 매튜스의 어린이철학에 대한 차이를 ‘어린이를 위한 철학(PfC)’과 ‘어린이와 함께 하는 철학(PwC)’이라는 프레임으로 대비시키고, PfC보다는 PwC가 어린이철학에 더 적절하다는 국내 연구에 대한 문제제기에서 출발했다. 본고에서 검토한 국내 연구들은 립맨과 매튜스의 어린이철학 교육 방법의 차이에만 주목하여 PfC에 비해 상대적으로 PwC가 더 적합하다는 식의 논의를 전개하면서 마치 립맨과 매튜스가 어린이철학에 대한 관점의 차이를 가지고 있는 것처럼 해석했다. 그러나 국내 연구자들이 립맨의 어린이를 위한 철학에 대해 주된 비판의 표적으로 삼았던 논리적 추론과 합리적 대화는 매튜스에게도 중요한 철학 활동이었다. 그리고 매튜스가 어린이철학에서 강조했던 아이들의 경험을 존중하고, 아이들의 일상으로부터 출발해야 한다는 가정, 그리고 문학이 지니고 있는 풍부한 의미에 대한 탐색과 형이상학적 사유 역시 립맨이 공유하는 전제들이었다. 립맨과 매튜스 모두 어린이의 생각에 관심을 기울이고 그것을 어린이철학으로 자리매김하려고 했다는 점에서 둘의 교육방법론의 차이만을 부각시키면서 매튜스의 PwC를 옹호하는 것은 적절하지 않다.

립맨과 매튜스 이후 전세계적으로 진행되는 어린이철학에 대한 다양한 논의들 가운데 해외에서 현재 PwC를 표방하면서 진행되고 있는 논의들은 철학적 관점에서 IAPC의 P4C에 대한 비판적인 견해들을 보여주는데, 이들은 어린시절이나 어린이 개념 자체를 문제시하면서 어린이철학에 대한 또 다른 접근을 하고 있다. 이들은 이상적인 상태를 가정하는 목적론적 접근이나 발달이론적 관점을 거부하면서 새로운 어린이관의 필요성을 역설한다.

본고는 연구과정에서 어린이철학교육에 있어서 교육적 차원과 철학적 차원이 어떻게 관련지어질 수 있는가에 대한 후속 연구가 필요하며, 우리나라에서의 어린이철학교육 모델을 개발하고 발전시키기 위해서는 어린이철학에서 사용되는 개념들이 엄밀하고 정확하게 분석되고 논의되어야 함을 발견했다. 또한 어린이철학에서 중요한 가치들이 논의될 때 그것이 어떤 맥락에서 사용되고 있는지, 그 맥락에서 그런 가치들이 실현될 수 있는 방법들은 어떤 것들이 가능한지를 모색하는 작업이 필요함을 확인했다. 그러기 위해서는 기존의 립맨의 어린이철학에 대한 철학적 이론과 교육학적 방법론에 대한 재해석이 요구되며, 립맨 이후에 논의되고 있는 어린이철학에 대한 새로운 시도들에 대한 이해도 필요하다. 그런 재해석과 이해를 바탕으로 어린이철학교육에 관여하고 있는 사람들이 함께 구축해야 할 과제는 우리가 경험

하며 살고 있는 한국이라는 공간과 4차 혁명으로 표현되는 21세기의 새로운 시대 그리고 한국인이라는 정체성을 지닐 수밖에 없는 역사적 조건과 실존적 상황을 고려한 어린이철학교육의 모델이 될 것이다.

## 참고문헌

- 강기수(2009). 한국에서의 ‘어린이철학교육’ 수용과정과 그 성격에 대한 연구. 『교육사상연구』 23(3), 1-26.
- 김혜숙(2008). 도덕 판단교육을 한 립맨의 합당성 개념 연구. 박사학위논문. 경상대학교.
- 김희용(2008). 한국 어린이 철학교육의 발전 방안 모색. 『교육사상연구』 22(3), 21-41.
- 매튜스, G. B.(1987). 『어린이와 함께 하는 철학』. 서울교육대학철학연구동문회 옮김. 서울: 서광사
- \_\_\_\_\_ (1988). 『어린이를 위한 철학이야기』. 황경식, 김성옥 옮김. 서울:샘터 유아교육신서
- \_\_\_\_\_ (1992). 어린 시절에 있어서의 철학. 리프만 외 역음. 『세 살 철학 여든까지』, 여훈근 외 옮김. 서울: 고려원.
- \_\_\_\_\_ (2013). 『아동기의 철학』. 남기창 옮김. 서울: 필로소픽.
- 미국어린이철학개발원(1999). 『의미의 탐색-‘혼이의 비밀’ 교사용 지도서』. 한국철학교육아카데미 옮김. 서울 : KATPIS Press
- 박선영, 김희용(2018). 어린이철학의 핵심 가치로서 미적 경험:립맨과 듀이의 교육론 분석을 통한 규명. 『교육사상연구』 32(3), 47-71.
- 박연숙(2015). 인문학적 가치 탐색을 위한 어린이 철학교육. 『인문과학연구』 47, 517-540.
- \_\_\_\_\_ (2019). 어린이 철학교육에서 문학작품의 활용 - 트리갯의 샘플 을 중심으로 한 ‘죽음’ 이해. 『리터서연구』10(4), 491-527.
- 박찬영(2007). 범주로서의 어린이철학의 가능성. 『철학논총』 50, 195-217.
- 이거랑(2015). 도덕판단에 대한 체험주의 철학의 도덕교육적 의의에 관한 연구. 박사학위논문. 경상대학교
- 이승주(2015). 철학적 탐구공동체 대화를 통한 인격교육 방안 연구. 박사학위논문. 경상대학교
- 이유탉(2003). 어린이와 함께 철학하기: 어린이 철학의 가능성과 원칙에 관하여. 『철학연구』 86, 253-278.
- 이지애(2001). 배움공동체의 “지혜-사랑” 공동체로의 전환. 『대동철학』 13, 97-116.
- \_\_\_\_\_ (2003). Lipman의 탐구공동체(community of inquiry) 철학교육모형; 우리 한국적 토양에 적용 가능한가? 『윤리철학교육』 3, 1-13.
- \_\_\_\_\_ (2004). 학교 너머로, 공부 아닌 배움으로: 21세기 확장된 교육개념이 요구하는 배움공동체 변화에 대한 철학교육적 조망. 『철학윤리교육연구』 20(33), 187-205.
- \_\_\_\_\_ (2007). ‘철학적 돌봄(philosophical care)’으로서의 철학교육. 『철학윤리교육연구』 23(38), 79-95.
- 임병갑(2010). 철학교육 교재구성과 지도방법론 모형에 관한 연구-비판적 구성주의와 탐구공동체모형을 중심으로. 『현대유럽철학연구』 24, 391-410.
- 임일렬(2015). 다중정합성 이론에 기초한 윤리탐구공동체 토의·토론 수업모형 연구. 박사학위논문.

경상대학교

- 임윤정(2017). 기존의 어린이 철학 텍스트 분석과 이에 따른 효과적인 텍스트 개발을 위한 철학적 기반 모색-어린이 철학교육 교재와 립만의 철학동화 분석을 중심으로. 『동서철학연구』 85. 599-633.
- 장사형(2012). 어린이 철학교육을 위한 어린이 ‘철학함’의 본질탐색. 『교육철학』 48. 307-337.
- 하위경아(2012) 『호모 루텐스』. 김윤수 옮김. 서울: 까치
- 이지애(2008). Pragmaticistic Naturalism for The Philosophical Community of Inquiry. 『철학윤리교육연구』 20(33). 119-145.
- Biesta, G.(2011) Philosophy, Exposure, and Children : How to Resist the Instrumentalism of Philosophy in Education. *Journal of Philosophy of Education*. 45(2). 305-318.
- Gregory, M.(2011). Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue. *Journal of Philosophy of Education*. 45(2). 199-219.
- \_\_\_\_\_ (2017). Philosophy for Children: Where are We Now?: *History, Theory and Practice of Philosophy for Children*. London & NewYork. Routledge, 207-221.
- Hamrick, W.(1993) Phenomenology and the Philosophy for Children. *Thinking Children and Education*. Kendall/Hunt publishing company. 410-415.
- Hart, W. A.(1993) Against Skills. *Thinking Children and Education*. Kendall/Hunt publishing company. 632-644.
- Karaba, R.(2010). Reconceptualizing the Aims in Philosophy for Children. *Thinkinkg: The Journal of Philosophy for Children*. 20(1&2), 50-54.
- Kennedy, D. & Kohan, W.(2017), Gert Biesta and Philosophical Work with Children. *Childhood & Philosophy*. 13(28). 409-414.
- Kizel, A.(2017) Existing in the World: but whose world and why not change it?: Comment to Biesta. *Childhood & Philosophy*. 13(28), 567-577.
- Kohan, W. O.(1998). What can philosophy and children offer each other? *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. 14(4). 2-8.
- \_\_\_\_\_ (2011). Childhood, Education and Philosophy: Notes on Deterritorialisation. *Journal of Philosophy of Education*. 45(2). 339-357.
- Kohan, W. O. & Kennedy, D.,(2017). on the risks of approaching a philosophical movement outside of philosophy. *childhood & philosophy*, v.13, n.28. 493-503.
- Lipman, M.(1985). *Harry Stotlemeier's Discovery*. Institute for the Advancement of Philosophy, N.J: Montclair State Colledge.
- \_\_\_\_\_ (1991). *Thinking in Education. 1st*. New York: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (1993a). Developing Philosophies of Childhood. *Thinking Children and Education*. Kendall/Hunt publishing company. 143-148.
- \_\_\_\_\_ (1993b) “hilosophy for Children. *Thinking Children and Education*. Kendall/Hunt publishing company. 373-384.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Thinking in Education. 2nd*. New York: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (2008). *A Life teaching thinking*. N.J: Montclair State University Press.

- \_\_\_\_\_ (2011), *Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications*. Ethics in Progress (ISSN 2084-9257). Vol. 2 (2011). No. 1. 3-16.
- Lipman, M. & Sharp, A. M. (1978). *Growing up with Philosophy*. Philadelphia: Temple University Press.
- \_\_\_\_\_ (1982). *Looking for Meaning*. Instructional Manual to Accompany PIXIE. Lanham, New York, London: University Press of America.
- Lipman, M. & Sharp, A. S. & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia : Temple University Press.
- Matthews, G. B. (1993). Childhood : The Recapitulation Model. *Thinking Children and Education*. Kendall/Hunt publishing company, 154-160.
- Naji, S. (2003). An Interview with Matthew Lipman. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. 17(4), 23-29.
- Shea, P. (2010). Thinking in Stories: Remembering Gareth Matthews. *Thinking : The Journal of Philosophy for Children*. 20(1&2). 1-2.
- Vansielegham, N. and Kennedy, D. (2011), What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children - After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*. 45(2). 171-182.

# 「IAPC 어린이철학 모델에 관한 국내연구」에 대한 진단과 비판」에 대한 논평

강재린

이화여대 박사과정 수료

박현주 선생님(이후 발표자로 줄임)의 논문은 2000년대 이후 등장한 국내 철학교육의 연구의 성과와 연구경향에 대해 비판적으로 고찰하며, 이와 비교할만한 해외 연구동향을 함께 소개하고 있다. 방대한 양의 논의를 압축해서 전달해준 발표자의 노고에 감사드리며, 먼저 발표자의 논문을 논평자의 이해의 수준에서 정리하며 시작하고자 한다.

## 1. 요약

발표자의 논문은 IAPC의 창립자인 립맨과 매튜스의 철학교육을 소개하며, 일군의 국내 어린이철학(philosophy of childhood) 연구동향에 대한 비판적 견해를 제시하고 있다. 발표자는 국내 연구자들이 한국에 적합한 철학교육 모델을 모색하는 과정에서 립맨과 매튜스의 어린이 철학을 ‘어린이를 위한 철학(PfC)’과 ‘어린이와 함께하는 철학(PwC)’으로 대비시키고, ‘어린이와 함께하는 철학(PwC)’ 모델이 어린이 철학에 더 적합하다는 국내 연구자들의 평가에 문제를 제기한다. 립맨과 매튜스가 교육방법론에 있어서 차이가 있으나 어린이 철학의 본질적 요소인 ‘의미탐색, 자발적 탐구, 철학적 대화, 논리적 추론 등’의 공통점이 있음을 강조하고, 이 둘을 방법론의 차이만으로 대립의 프레임으로 설정하고, 두 철학자의 어린이철학의 본질이 다르다고 해석하는 것은 과도하다는 입장을 취하고 있다.

발표자는 두 학자의 어린이 철학모델을 대립 프레임으로 설정하게 된 원인을 두 가지로 꼽는다. 립맨의 철학소설이 논리연습에 치중한다는 오해와 매튜스의 ‘합리적 사고와 논리적 추론의 강조’ 대한 간과가 기존 연구자들에게서 발견된다는 것이다. 이 두 가지 문제 해결하기 위해 우선 립맨의 철학소설이 논리연습에 치중하고, IAPC의 매뉴얼(교사용 지침서)이 형식적이며 여전히 교사 중심의 수업이라는 비판에 대해 반박한다. 발표자는 IAPC 교재인 <해

리의 발견>, <리사>, <수키>, <키오와 구스> 등의 소설들이 은유와 상징, 구체적 경험을 재구성할 수 있는 요소를 담고 있음을 강조한다. 또한 IAPC 매뉴얼이 논의의 흐름에 맞게 적절하게 사용하는 것은 교사의 몫이며, 매뉴얼 자체가 어린이들의 탐구를 제한하는 것은 아님을 보인다. 다음으로 매튜스가 IAPC 교재와 다른 기존의 동화나 이야기를 철학교재로 사용했다는 측면에서 립맨과 차이가 있으나 어린이와의 철학수업에서 그 역시 립맨과 같이 ‘추론, 논리적 사고, 합리성’을 강조하고 있음을 보여준다. 국내연구에서 립맨을 비판하는 지점으로 ‘논리적 추론과 합리적 대화를 강조’를 들고 있는데 매튜스도 동일한 철학활동을 강조하고 있다는 것이다.

본 논문은 립맨과 매튜스의 교육방법론의 차이가 그들의 어린이철학의 본질과 목적의 차이로 부각되는 점을 비판적으로 고찰하고, 결론적으로 어린이 철학의 목표가 ‘어린이의 철학함’이라면 립맨의 어린이철학교육 모델로 충분히 실현할 수 있을 것이라는 주장을 함의하고 있다고 생각한다.

## 2. 논평

본 논문은 기존의 국내 어린이 철학 연구가 립맨과 매튜스, 마르텐스 등 해외철학자들의 논의를 중심으로 전개되어온 것과 달리 ‘국내 어린이 철학 연구의 동향’을 연구과제로 삼았다는 점이 흥미롭다. 기존의 어린이 철학 연구에서도 국내 연구들이 부분적으로 소개되고 있긴 하나 국내 연구의 동향을 비판적 시각으로 살펴볼 수 있는 기회는 없었던 것 같다. 이번 논의가 불씨가 되어 ‘한국의 어린이 철학교육’에 대한 논쟁적인 주장들이 더 등장하여 우리의 정서를 고려한 독자적인 어린이 철학 모델을 구축할 수 있기를 바란다. 이 장에서는 논평자가 부족하여 의문을 가졌던 부분과 충분히 다뤄지지 않은 부분들에 대한 몇 가지 질문들을 제기해보고자 한다.

1) 본 논문의 주요 논점이 아니고 지면의 한계로 자세하게 다뤄지지 않은 것 같지만, 립맨의 고차적 사고(higher-order thinking), 다차원적 사고(multidimensional thinking), 비판적 사고(critical thinking)의 관계에 대한 정리가 필요해 보인다. II장의 1절에서 『Thinking in Education』 재판에서 립맨이 ‘비판적 사고, 창의적 사고, 다차원적 사고’를 제시했음에도 불구하고, 발표자는 “립맨이 사고력교육에서 강조한 것은 고차적 사고(higher-order thinking)였다”고 말하고, 립맨의 인터뷰(2003)를 들어 “립맨이 강조한 맥락은 비판적 사고의 중요성이었다”라고 해석한다. 그러나 이러한 해석은 오히려 일부 국내 연구자들이 립맨의 어린이

철학 모델을 “논리적, 비판적 사고교육 정도로 보는 입장”(이유택,2003)으로 보는 데에 근거가 될 수도 있을 것 같다. 그것이 아니라면, 발표자가 주장하는 립맨의 “비판적 사고를 전제하는 좋은 판단을 위한 사고력 교육”은 국내 연구자들이 비판하는 지점과 어떻게 다른 지에 대한 추가적 설명이 필요해 보인다.

2) 발표자는 II장의 3절에서 립맨과 매튜스의 차이로 철학적 대화에서의 ‘발달/성숙’ 개념의 도입 여부를 들고 있다. 립맨이 아이들의 생각이 성숙하고 발달할 수 있다고 본 반면 매튜스는 발달/성숙 모델이 철학적 대화에 적합하지 않다는 지점에서 차이를 보인다고 지적한다. 그러나 매튜스가 『Dialogues with Children』에서 비판하는 발달/성숙 모델은 피아제와 콜버그의 발달심리학으로 보인다. 립맨 역시 피아제와 콜버그의 발달심리학의 논의를 비판적으로 보고 있다는 점에 이 둘의 차이로 철학적 대화에서의 발달/성숙 개념의 차이로 볼 수 있는지 의문이다. 립맨의 ‘어린이가 철학적 대화에서 발달하고 성숙한다’는 주장을 매튜스가 회의적으로 논의한 ‘발달/성숙’ 개념과 동일하다고 볼 수 있을까?

4) III장의 2절에서 장사형이 “체험과 놀이활동을 강조”하면서 “개념적 활동과 인지활동”을 반대하고 있다고 평가했는데, 장사형의 논문(2012 : 325-326)<sup>1)</sup>을 살펴보면 개념적 사고를 비판하는 것이 아니라 철학의 개념적 내용을 탐구하는 것을 비판하고 있는 것으로 보인다. 장사형이 비판하는 지점은 강단철학에서 강조하는 형식논리학을 어린이들에게 강요할 필요는 없으며, 논리적으로 풀어 가려고 하는 어린이의 성향을 강조한다는 측면을 고려하면 장사형이 “개념적 활동과 인지활동”을 반대한다고 해석하는 것은 적절치 않아 보인다.

4) II장 3절(립맨과 매튜스의 P4C)의 내용에 따르면 발표자는 립맨과 매튜스 모두 IAPC의 창립멤버로 P4C(Philosophy for children)의 토대를 세웠고, “철학적 탐구의 핵심인 논리적 추론과 철학적 주제를 다루는 대화와 토론을 중요하게 여겼다”는 점에서 P4C가 추구하는

---

1) “역사적으로 축적되어 온 철학적 활동의 성과들은 일련의 사고와 논증의 체계로서 철학적 활동을 보다 쉽게 해줄 수 있겠지만, 어린이 철학과 관련해서 보면 그러한 철학적 개념이나 내용에 관한 전문적인 배경지식의 결여가 곧 활동으로서의 철학함을 불가능하게 하는 것은 아닌 것이다. 철학의 탐구 대상과 관련지어서 생각할 때, 어린이는 개념적 사고보다 문제 중심적인 구체적인 사고에 익숙하다.”(장사형, 2012: 325)  
“어린이들이 필요로 하는 논리는 형식논리학이 아니다. 그들에게 필요한 것은 보다 유연하고 개방된 사고이다. 따라서 어린이들에게 중요한 것은 형식논리 중심의 논리적 규칙이 아니라, 적어도 문제를 논리적으로 풀어가려 하는 성향인 것이다. 어린이들은 주위 세계에 대하여 끊임없이 질문을 던지고, 때로는 쟁점과 무관하게 매우 논쟁적이기도 하며, 상상력이 풍부하기에 어린이 철학교육을 통해 이러한 능력들을 더욱 발전시킬 수 있다.”(장사형, 2012: 325)

합당성을 기르는 교육에 대해 대립적 입장이 아니라고 보고 있다.

그러나 립맨과 매튜스의 대립적 구도에 대한 기존연구를 살펴보면 립맨과 매튜스의 대립으로 불만한 근거들을 제시하고 있다. 립맨의 어린이를 위한 철학(PfC)과 매튜스의 어린이와 함께하는 철학(PwC)에 대한 구분은 박찬영의 논문(2007)에서 시작된 것으로 보이는데, 박찬영은 발표자도 인용한 바 있는 Naji(2003)의 립맨 인터뷰를 그 근거로 든다. 박찬영은 립맨의 인터뷰를 근거로 립맨이 ‘어린이와 함께하는 철학(PwC)’이 ‘어린이를 위한 철학(PfC)’의 파생물(small offshoot)으로 보는 것을 문제 삼고 있으며 오히려 ‘어린이를 위한 철학(PfC)’이 ‘어린이와 함께하는 철학적 대화’의 하나의 가능성이라고 판단한다. 기존 연구와 달리 발표자가 립맨의 PfC의 매튜스의 PwC와 대립을 불식시키고자 한다면 그 노력의 궁극적인 목적은 어디에 있는가?

## 철학의 방법, 철학함의 과정\*

### -M. 립만의 ‘창의적 사고’를 중심으로-

한지희  
명지대학교 객원교수

#### I. 서론

어린이 철학교육을 주창한 매튜 립만(Matthew Lipman, 1922~2010)은 어린이들로 하여금 철학적으로 생각하도록 이끄는 프로그램을 개발하여 1969년부터 아이들을 위한 철학 토론의 가능성을 실험하였다. 그가 사고력 계발에서 가장 중요한 사고로 간주한 것은 비판적, 배려적, 창의적 사고로서 이 세 가지 사고는 탐구공동체(Community of Inquiry)의 구성원들이 나누는 철학적 대화를 통해 향상될 수 있다.

탐구공동체에서 이상의 세 가지 사고는 각기 독립적인 것이 아니라 상호작용하는 다차원적인 성격을 가진다. 탐구공동체의 목적은 절대적 지식을 찾는 것이 아니라 문제의 잘못된 부분을 찾아 바꾸는 ‘자기수정’에 있는데 이는 오류를 발견하는 비판적 사고와 중요한 것에 대한 관심으로서의 배려적 사고에 의한 것이다. 또 창의적 사고로 인해 새로운 균형을 이루는 대안을 찾아 문제를 해결한다.<sup>1)</sup> 말하자면 탐구공동체의 토론에서 의미 있는 해답을 찾기 위해서는 각각의 개별적인 사고가 통합적으로 작용해야 한다.

립만은 문제를 해결하기 위해서는 문제 상황을 재구성하고, 새롭고 대안적인 가설을 상정해야 한다고 말한다. 그 다음 가설로 인해 가능한 결과를 고려하여 문제 상황을 종결하고 신념을 획득해야 하는데 그러한 역할을 하는 것이 바로 ‘창의적 사고’이다.<sup>2)</sup> 즉 창의적 사고는 지금까지와 다른 방식으로 문제를 해결하는 성질이나 능력을 뜻하는 창의성(creativity)을 산출하는 사고를 말한다.

\* 이 논문은 본인의 박사학위 논문, 「프레그머티즘 철학에서의 창의성 연구」(이화여자대학교, 2020)의 일부를 수정, 보완한 것임.

1) Matthew Lipman, 『고차적 사고력 교육』, 박진환, 김혜숙 공역(서울: 인간사랑, 2005), 257-258.

2) Ibid., p.319.

그렇다면 우리는 창의성을 무엇으로 간주해야 하는가. 지금까지 철학에서 창의성에 관한 연구는 활발하지 않았다. 창의성 계발이나 적용에 관한 연구는 주로 심리학과 교육학에서 이루어졌다. 창의성에 대한 연구 결과가 부분적으로 차이가 있지만 다수의 학자들이 창의적 인물과 창의성 분류, 자아실현 등에 이르기까지 창의성이 새로움(newness)과 적합성(appropriateness)으로 수렴된다는 데 동의하고 있다.

본고에서는 창의성의 구성요소가 새로움과 적합성이라는 기존의 연구결과를 수용하여 창의성에 대한 철학적 논의를 전개하고자 한다. 창의성에 대한 철학적 이해는 퍼스(Charles Sanders Peirce, 1839-1914)의 ‘사유’와 듀이(John Dewey, 1859-1952)의 ‘경험’을 중심으로 한다. 구체적으로 인간의 삶에서 창의성을 이끌어 내는 습관으로서 퍼스의 과학적 사유와 듀이의 완결된 경험에 관한 방법을 고찰할 것이다.

프래그머티즘(pragmatism)<sup>3)</sup>철학을 창시한 퍼스에게 ‘탐구’는 ‘의심의 자극이 믿음의 상태를 획득하려는 투쟁’인데 지식을 얻는 과학적 방법은 ‘만약(If)... 그렇다면(then)...’의 형식을 가진 ‘가추법’(abduction)이다. 퍼스에 의하면 자유로운 상상력을 발휘해 가설을 발견하는 가추법은 과학에서 새로운 아이디어를 산출하는 단 하나의 추론이다.

퍼스의 가추적 인식이 과학자의 사유라면, 듀이의 질적 사고와 반성적 사고의 통합은 예술가의 심미적 인식에 해당한다. 완전한 하나의 경험으로서 미적 경험은 예술뿐만 아니라 지적 경험과 실천적 경험에서도 창의성을 예견할 때 발생한다. 즉 창의적인 것 전반에 대해 느끼는 ‘미감’(美感)은 듀이의 미적 경험과 동일하다.

창의성에 대한 프래그머티즘 철학의 이해에 근거한 창의적 추론과 경험을 수용한 철학교육은 ‘철학함’(doing philosophy)을 통해 그 자체의 과정과 산물로서 창의성을 산출한다. 요컨대 프래그머티즘 철학에서 창의성을 발현하는 방법과 철학함으로 실천하는 철학교육의 과정이 논의의 주제가 된다. 다시 말해 프래그머티즘 철학이 삶의 문제에 대한 ‘사유의 방법’이라고 할 때, 철학교육은 그 방법을 수용한 ‘철학함의 과정’임을 보이고자 한다. 이는 립만의 창의적 사고를 프래그머티즘 철학에 근거하여 이해하고 창의성을 향상하는 교육으로서 철학교육의 과정과 그 의의를 고찰하려는 데 목적이 있다.

3) 프래그머티즘이 ‘실용성’이나 ‘유용성’을 강조하는 용어라는 오해를 불러온다는 견해를 반영하여, 여기서는 ‘실용주의’ 대신, 원어의 발음을 우리말로 옮긴 ‘프래그머티즘’을 주된 표기로 사용한다. (정해창, 『(프래그마티즘) 퍼스의 미완성 체계』(서울: 한국학중앙연구원, 2005.), 31.)

## II. 프래그머티즘 철학의 ‘방법’

### 1. 퍼스의 가추법

일찍이 퍼스는“프래그머티즘은 그 자체 형이상학의 교의가 아니고, 사물에 관한 진리를 판단하려고 하지도 않는다. 프래그머티즘은 단지 생각하는 하나의 방법이다.”<sup>4)</sup>라고 말했다. 프래그머티즘 철학자들은 어떤 것의 진위를 가리기보다 그것이 실제적인지의 여부가 우선이며, 인간의 삶에서 마주치는 현실적인 문제들을 해결하는 지식을 의미 있는 것으로 간주했는데 그것은 언젠가 다른 지식에 의해 대체될 수 있는 것이었다. 이러한 사고의 바탕에는 우리가 사는 세계가 일정한 상태를 유지하는 고정된 것이 아니라는 생각이 깔려있는데, 이는 다윈(Charles Darwin, 1889-82)의 진화론을 수용한 결과이다.

다윈은 『종의 기원』(1859)에서 조물주의 창조를 부정한다. 이처럼 ‘신 또는 세계의 근본 원리’를 부정하는 진화론을 받아들이면 인간은 영속적이고 불변하는 것으로 여겼던 관습과 규칙 같은 지적 토대에 의지할 수 없으므로 기본적인 안정성을 상실한다. 진화의 개념은 기존의 지식을 동원해 정해진 방식으로 문제를 해결하는 차원이 아니라, 이전과 다른 문제 상황을 새로운 방식으로 극복하는 창의성의 요청을 시사한다. 이때 창의성은 단지 특정 문제의 해결에 그치는 것이 아니라, 궁극적으로 ‘문제에 대한 대응 방법’과 관련된다는 점에서 프래그머티즘의 근본 입장과 그 맥락을 같이 한다.

프래그머티즘에서 말하는 ‘적용’(adaption)은 창의적인 삶의 태도를 설명하는 말이다. 변화하는 세상을 사는 인간에게 ‘적용’은 주어진 문제에 대한 참신한 방법으로 대응하는 창의성을 함축한다. 퍼스는 적용을 위한 ‘탐구’가 우리는 어떤 문제에 직면했을 때 ‘진정한, 살아있는(a real living doubt) 회의’를 느낌으로써 시작된다고 말한다. 회의는 우리로 하여금, 질문을 던지게 하고 답을 구하는 사유를 이끌어가는 추동력을 공급한다. 이때 사유가 참된 전제들로부터 출발하였다면 그것은 참된 결론에 이를 것이다.

퍼스는 주관성을 진리의 초석으로 삼지 않기 위한 두 가지 방법을 제시한다. 첫째, 과학에서처럼 일단의 훈련받은 이들로 이루어진 ‘탐구공동체’로 하여금 한 이론을 주의 깊게 살펴보고 의견일치에 도달하는 방법이다. 둘째, 대상들의 상호작용을 통한 ‘실험’으로 지각적 결과가 산출되는지 관찰하고 대상의 명료한 관념을 도출하는 방법이다.

이상의 논의를 통해, 퍼스가 제시하는 탐구의 성격은 구체성과 오류 가능성 그리고 연속성이다. 첫째, 탐구는 구체적인 성격을 띤다. 우리는 구체적인 맥락에서 실제적인 문제에 부딪

---

4) C.P. 5.464. (퍼스 전집, *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*를 인용할 경우, 인용표기의 관례에 따라, 퍼스 전집의 약자인 ‘C.P.’에 ‘권 번호. 문단 번호’를 써서 표시한다. 위의 C.P. 5.464.는 퍼스 전집 5권의 464문단을 의미한다.)

했을 때 회의를 느끼고, 관찰 가능한 실험을 통해 얇에 대한 신념을 형성한다. 둘째, 퍼스가 자신의 철학을 칭하는 ‘오류 가능주의’(contrite fallibilism)는 어떤 견해도 거짓으로 판명될 수 있음을 인정하는 교의로서, 어느 진술도 궁극적으로 완벽하게 검증될 수 없다는 뜻이다. 즉 진리는 장기간에 걸쳐 수렴되고, 현재의 믿음은 수정될 수 있으며, 나중에 발생하는 경험이나 다른 이의 믿음에 답해야 한다. 셋째, 오류 가능주의는 지속적인 탐구에 끊임없는 자극으로 기능하므로 탐구는 연속성을 가진다. 사유가 의심의 자극을 달래주는 믿음에 도달하면 한동안 긴장을 풀고 휴식을 취한다. 그러나 신념의 적용은 또 다른 회의와 사유를 수반하므로, 신념은 사유의 종착 지점이자 새로운 출발지점이다.

이상은 창의성이 요청되는 문제 상황의 해결에 관한 설명이기도 하다. 문제가 발생하는 실제 상황과 관련된 탐구는 구체적 성격을 띠고 문제 해결의 방향은 구체에서 일반적으로 진행된다. 한편 우리는 문제에서 벗어나기 위해 문제 상황인 현재와 바람직한 상황을 연결하는 ‘가설’(hypothesis)을 상정해야 한다. 하지만 가설을 적용한 추론이 단지 잠정적인 결론으로 끝날 수 있다는 오류 가능주의로 인해 탐구는 지속되어야 한다.

가설의 설정과 검증은 퍼스가 가장 성공적인 것으로 간주하는 과학적 탐구에서 그 본질에 해당한다. 퍼스에게 “‘철학은 하나의 이론과학’으로서 ‘어떤 것을 사실로 만드는 조건에 관여하고, 검증되지 않은 명제들과는 관련이 없다.’”<sup>5)</sup> 그는 철학이 진정한 얇에 도달하기 위한 사유 모델로서, 문제 상황을 해결하기 위한 다양한 가설을 도출하고, 이를 검증하는 추론을 도입하는 과학적 탐구방법을 택해야 함을 주장한다. 그때 추론의 목적은, “우리가 이미 아는 것을 고찰하여 알지 못하는 것을 발견하는 것”<sup>6)</sup>이다.

퍼스는 과학 탐구의 대표적인 추론을 ‘가추법’으로 보았다. 우리가 낯설고 놀라운 경험에 의해 믿음이 흔들리는 상황에서 기존의 이론적 틀로는 이해나 설명이 어려운 사실에 직면할 때 창의적 가설을 형성하는 가추법이 작동한다. 가추법은 불확정한 상황에 대한 의심에서 출발하여 가능한 상황을 추측하고, 그에 따라 예상되는 결과를 검증하는 형식을 취한다. 가추법의 기본적인 도식은 다음과 같다.

놀라운 사실 C가 관찰된다.

그런데 A가 사실이라면 C는 당연한 결과이다.

따라서 A가 사실이라고 생각할 이유가 있다.<sup>7)</sup>

5) C.P.1.659, 1.663.

6) C.P.3.244.

7) C.P.5.189.

위의 가추적 추론은 첫째, 의심의 대상을 명기하는 단계, 둘째, 의심의 대상이 믿음의 대상이 되도록 설명하는 단계를 지나, 셋째, 그 설명을 가설로 제안하는 단계로 전개된다. 그런데 세 번째 단계에서 가설은 믿음의 상태를 가져올 것으로 기대되는 ‘임시 설명’으로서 확정되지 않은 가능성으로 존재한다. 요컨대 추론에는 놀라운 C에 대한 관찰과 C를 설명하는 가설 A에 대한 상상력이 개입한 추리, 그리고 A와 C의 관계를 통한 A의 진위 판단이 포함된다.

가추법에서 과학적 창의성의 원천은 창의적인 가설의 발견이다. 창의성의 구성요소인 새로움과 적합성의 측면에서 이 문제를 논의하면, 창의적인 가설의 형성을 위한 조건으로, 첫째, 새로운 가설의 발견은 ‘개념(concept)화된 사유’로 인해 가능하다. 그리고 둘째, 가설의 적합성은 ‘적용’의 목적을 충족하는 것을 바탕으로 하여, 가설의 선택과 검증을 거쳐, ‘미학적 지선’(至善, the ideal)<sup>8)</sup>이라는 궁극적인 방향성을 가진다.

우리는 ‘개념’을 통해 새로운 생각의 창조에 대한 일말의 암시를 얻는다. 가추법에서 창의적인 가설을 얻기 위해서는 개념의 일반성에 근거한 사유가 요청된다. 이는 개별적인 사물이나 사건들을 포섭하는 ‘개념’으로 상황을 인식하는 것이다. 개념적 사유를 위해서는, 첫째, “유연하고 적용적인 습관”<sup>9)</sup>을 가져야 한다. 프래그머티즘에서 반복적이고 유사한 욕구들에 대한 일반화된 반응인 ‘습관’을 ‘사고의 습관’으로 특정한다면, 이 말은 곧 기존에 통용되는 사고를 고수할 것이 아니라 ‘개념’에 근거한 자유롭고 대응적인 사고의 지향을 뜻한다. 퍼스는 가추법에서 추론자가 아이디어나 지각적인 사실들을 자유롭게 유희하도록 하여 이 과정에서 “가설을 낚는다”<sup>10)</sup>고 표현했다.

무엇보다 창의적 가추법은 추론자의 풍부한 지식과 자료들로부터 이론으로 이끌어가는 ‘상상력’으로 인해 성립한다. 퍼스는 진리 인식에서의 상상력의 역할을 강조하고 있다.

누군가 열렬히 진리를 얻기 원하는 이가 있다면, 그의 첫 번째 노력은 진리가 어떤 것일지 상상하는 일이 될 것이다. 그럼에도 불구하고 진리에 대한 약간의 지식만을 제공해줄 수 있는 상상력이 존재함이 진리로 남는다. 그는 현상들을 바라볼 수 있지만, 만약 상상력이 부재한다면, 어리석게도 그 현상들을 합리적인 방식으로 한데 묶어 볼 수 없을 것이다.<sup>11)</sup>

8) ‘지선’은 ‘더할 나위 없이 선함’ 혹은 ‘선한 경지인 ‘지고선’(至高善)을 뜻하고 ‘미학적 지선’은 ‘미적 좋음의 극치’를 말한다.(Cornelis de Waal, 『퍼스 철학의 이해』, 이윤희 역(서울:HUINE, 2016), 86.)

9) S. M. Eames, 『실용주의』, 노양진 역(광주: 전남대학교 출판사, 1999), 91.

10) Douglas R. Anderson, *Creativity and the Philosophy of C.S. Peirce*(Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers, 1987), 42.

11) C.P.1.46.

즉 개념에 기반한 사유를 통해 창의적 가설을 세우려면, 경험을 자유롭게 재구성하는 상상력이 요청된다. 다음으로 개념적 사유를 위한 가설의 두 번째 성격은 ‘지식의 존재’이다. 퍼스는 개념과 실질적인 결과를 관련지어 생각했다. 즉 한 물체가 ‘단단하다’는 것은, ‘단단한 어떤 것이 다른 것에 의해 흠집나지 않음’을 뜻하므로 ‘단단함’의 개념은 단단한 모든 것들이 행하는 바의 총합이다.<sup>12)</sup> 즉 우리의 상상력은 실제적인 관련성이 있는 지식을 적절히 활용하여 새로운 아이디어를 창안할 수 있다.

이와 관련하여 ‘상상력의 승리’라는 격찬을 받았던 <스타워즈(Star Wars)><sup>13)</sup>의 예를 들면, 영화에는 우주의 온갖 행성에서 방문한 외계인들이 등장한다. 만약 우리가 시각효과 담당자라면 외계인에 대한 추상화된 개념과 생명체에 관한 지식을 적용하여 더욱 낯설고 그럴듯한 외계인을 창안할 수 있다. 우리는 외계인이 ‘생명체’라는 개념에서 출발하여 모든 생명체가 생명 유지를 위해 영양을 공급받아 에너지를 만들고, 남은 물질은 배출하는데 필요한 감각기관과 활동기관을 가져야 함을 추론한다. 그리고 다시 그것들에 맞는 개념에 따라 배치한다.

다음으로 창의적인 결과를 위한 가설의 적합성은 추론의 검증 단계에서 그 실제적 성과를 통해 획득되어야 한다. 그런데 퍼스에게 “추론은 철학적으로 더 나은 것을 추구하려는 의지의 표현이며, 하나의 목적이나 미학적 지선에 순응하기 위해 통제되어야 하는 것”<sup>14)</sup>이다. 이제 우리가 추론의 적합성을 충족하는 궁극적 목적으로서 ‘미학적 지선’을 고찰할 때 퍼스의 철학 체계에서 논리학이 점하는 위치를 살펴야 한다.

“논리학은 사고의 목적을 달성하는 수단에 대한 연구로서, 무엇이 그 목적인가를 명확히 알기까지 문제를 풀 수 없다. 우리는 삶이 가지는 하나의 목적을 규정하는 윤리학의 기초에서만 철저히 논리적이 될 수 있다. (중략) 다음으로 윤리학은 어떠한 목적에 모든 노력을 기울여야 하는가를 묻는 미학에 근거해야 한다. 그러므로 미학은 논리학을 위한 최초의 예비학과인 듯하다.”<sup>15)</sup>

어떤 것을 재현하는 특정한 행동에서 미학적 지선이 어떻게 실행될 수 있는지에 대한 연구인 논리학은, 그것이 실제 행동에서 어떻게 실행될 수 있는지를 연구 목적으로 하는 윤리학

12) C. S. Peirce, 「관념을 명석하게 하는 방법」, 『퍼스의 기호학』, James Hoopes 편, 김동식, 이우선 공역(파주: 나남, 1992), 83.

13) 조지 루카스(George Lucas) 감독, 1977년 작.

14) C. S. Peirce, *The Essential Peirce : Selected Philosophical Writings*. Vol 1,2 edited by The Peirce Edition Project(Bloomington: Indiana University press, 1992-98), 376.

15) C.P.2198-9.

을 전제로 한다. 이어서 윤리학은 다시 무엇이 찬탄할 만한 것인지를 발견하는 미학을 전제로 한다.<sup>16)</sup> 그렇다면 ‘미학적 지선’은 “찬탄할 만한 가장 좋은 것”<sup>17)</sup>이라 불릴만 하다. 퍼스는 이를 “창조물에 충만하게 자신을 드러내는 합리성”으로<sup>18)</sup> 간주하고, 추론이 궁극적으로 향해야 할 목적이라고 말했다.

이와 같을 때 ‘미학적 지선’은 새로운 앎을 추구하는 가추법이 근거해야 할 최상의 단계가 된다. 모든 창의적인 것은 ‘찬탄’을 불러일으키고, 동시에 ‘합리성이 충만한, 좋은 것’이어야 하기 때문이다. 이 ‘찬탄할만한 합리성’으로서의 창의성이, 가추법의 추론을 통해 새롭고 적합한 가설을 생산함으로써 발현될 때, 사고는 합리적 절차에 따를 뿐만 아니라, 지선에 순응하도록 통제된다. 그러므로 가추법은 ‘지성의 창조물’을 산출하는 것으로 불릴만한데, 그것은 퍼스의 표현대로 “독창성의 진정한 원천”<sup>19)</sup>이 된다.

우리는 퍼스의 미학적 지선을 창의적 사유를 통해 얻고자 하는 궁극적인 목적으로 해석할 수 있다. “인간의 행위가 추리된 행위이고, 추리된 행위는 제어된 행위이며, 다시 그것은 목적에 의해 지배되는 행위”<sup>20)</sup>라고 할 때 미학적 지선은 우리 삶에 방향성을 주어 사고와 행위의 습관을 형성하도록 한다.

이상으로 창의적 사유가 새롭고 적합한 생각일 뿐만 아니라, 선한 행위, 나아가서 아름다움의 가치와 관련됨을 보았다. 그런 의미에서 진정한 창의성은 합리성과 좋음이 기반하는, 우리가 모든 노력을 기울여야 할 아름다움에 의거하여 성취할 수 있는 것이다. 이어서 다음 절에서는 창의성을 예견하는 듀이의 미적 경험을 통해, 창의성과 아름다움의 관계를 좀 더 고찰하기로 한다.

## 2. 듀이의 미적 경험

퍼스에게 가설의 발견은 앎을 확장하고, 문제를 해결하는 창의성의 성취를 의미한다. 문제 해결자는 문제를 푸는 과정에서 어려움에 직면했을 때, 다양한 대안을 상정하고, 그것을 문제 상황에 대입하게 된다. 그런데 그가 가설을 통해 문제 해결의 가능성을 가늠하게 되는 순간이 있다. 그때 그는 미적 경험을 느낄 수 있는데, 바로 이러한 경험이 창의적 문제 해결을 예견하

---

16) C.P.2198-9.

17) 퍼스는 ‘찬탄’을 유용성, 흥미, 도덕 혹은 진리의 외부적 고려와 무관하게 존재하거나, 행동하는 모든 대상을 향한 동감이나 즐거움을 느끼는 ‘최상의 경지’로 인식한다.(C.P.7.8)

18) C.P.5171.

19) Waal, 『퍼스 철학의 이해』, 100.

20) C.P.1606.

는 듀이의‘미적 경험’이다. 우리가 아름다움을 경험하는 것은, 결국 문제가 만족스럽게 완결 될 것임을 예상함으로써, 미적 성질이 산출되기 때문이다. 즉 창의적인 산물에 대한 우리의 경험은 듀이가 말하는 미적 경험과 같다.

인간은 창의적 산물이나 사유로부터 미적 성질을 경험한다. 우리는 창의적인 것의 아름다움에 감응한다. 이때 미적 경험은 고정된 관습과 상식을 뛰어넘어 이전에 고려되지 않았던 참신한 방법으로 문제를 해결하는 독창성에서 비롯된다. 근래에 들어, 미감의 발달은 분야를 가리지 않고 창의적인 결과물에 대한 공감적인 반응일 뿐만 아니라, 창의성의 발휘에 기여한다는 연구 결과들이 발표되고 있다.

창의성의 특성을 과학적으로 밝히기 위한 연구에서 매킨(D. W. MacKinnon)은 심미적 지향성이 다양한 분야에서 창의적인 사람들의 성격 특성임을 보고했는데, 창의적인 성과를 거둔 사람들은 문제 풀이과정에서 미적인 특성에 주목하여 그것의 실현을 문제 해결의 지침으로 삼으려는 경향을 가진다는 것이다.<sup>21)</sup> 이 말은 문제를 해결할 때, 어떤 가설이나 답을 적용하여 전체과정이 아름다울 것으로 예상하면 그것이 해답이 될 가능성이 높음을 함축한다. 요컨대, 창의적인 것에 대한 경험은 문제를 해결하는 독창적인 방법에 대한 아름다움의 경험이며, 미는 창의적 해답을 가늠하는 적합성의 기준으로 작용한다.

이제 창의적인 것 전반에 대해 느끼는 아름다움의 경험이 듀이의‘미적 경험’과 긴밀하게 연관됨을 주장하기에 앞서, 듀이의‘**경험**’에 대해 고찰하겠다. 경험의 두 가지 원리는‘연속성’(continuity)과‘상호작용’(interaction)인데, 이는 인간이 환경과 관계를 맺는 두 가지 방식이다. 경험의‘연속성’에서 앞선 경험은 뒤따르는 경험에 영향을 미치므로 그가 이전에 획득한 지식이나 기술은 이어지는 상황을 다루고 이해하는 효과적인 도구이다.<sup>22)</sup> 한편 상호작용의 원리란, 경험의 외부적, 내부적 요인 간의 연관성을 말하고 ‘행함’(trying)의 능동적 측면과 ‘겪음’(undergoing)의 수동적 측면을 포함한다.

경험이 진정한 경험이 되기 위해서는‘사유’가 개입하여 경험의 선후(先後)와 상호 간의 연관성을 반성할 수 있어야 한다. 사유가 포함된 경험을 통해 이성과 실체는 하나로 통합된다. 이 완전한 경험은 미적 성질을 가지는데 미는 완전한 경험이 일으키는 감정반응이다. 예를 들어 여간해서는 잊히지 않을‘그 미소’나‘그 이별’등 인상적인 경험이 여기 해당한다. 이‘하나의 경험’(an experience)<sup>23)</sup>이 곧 미적 경험의 전형이다.<sup>24)</sup>

21) D. W. MacKinnon, “The nature and nurture of Creative talent”, *American Psychologist*, 17(7), 484-495.

22) J. Dewey, 『경험과 교육』, 송도선 역(고양: 공동체, 2010), 57.

23) 박철홍에 의하면, 듀이는‘an experience’와 같이 시작과 끝이 있는 경험을 사실적으로 지시할 때와 구별하여, 가치있는‘하나의 경험’을 ‘an experience’의 an을 이탤릭체로 써서 강조한다. ( J. Dewey, 『경험으로서 예술

미적 경험의 이상적인 형태인 **하나의 경험**이 성립하려면, 첫째, 시작과 끝이 있는 ‘완결된 경험’(consummated experience)이어야 하며, 둘째, 원래 다른 것들이 서로 감응하고 영향을 주고받는 교변 작용<sup>25)</sup>을 통해 하나의 지배적인 성질을 가져야 한다. 이때 경험 전체가 하나의 성질이어도 그 부분들은 고유의 성격을 잃지 않는다. 셋째, 지나간 것과 앞으로 무엇을 행하고, 받아들일지를 정할 뿐만 아니라 도달해야 할 목적에 대한 ‘지속적인 마음 씀’이 있어야 한다. 즉 경험을 끌고 나가는 추진력과, 부분들을 전체로 모으는 접합력으로서의 ‘정서’가 개입한다. 이처럼 정서가 경험과 함께 작용함은 진행 과정에 ‘자아’가 온전히 참여하고 있음을 가리킨다.<sup>26)</sup>

다음으로 듀이는 미적 경험이 일어나지 않는 세계를 통해 **미적 경험**을 설명한다. 미적 경험이 불가능한 세계는 첫째, 목적이 없거나, 둘째, 기계적 행위가 이루어지는 세계이다.

**첫째**, 목적이 없음은 경험에서 인식이 이루어지지 않는다는 뜻이다. 우리가 행하는 것과 그 결과간의 연관성을 발견하려는 노력인 사유는, 우리로 하여금, 계획에 의해 행위 하도록 한다.<sup>27)</sup> 그러나 목적이 없다면, 새로운 것을 만들고 성취하지 못한 채 표류하여 경험의 완결로 나아가지 못한다. 듀이에게 목적과 수단은 분리된 것이 아니라, 유기적으로 연결된 것이므로 목적은 경험의 과정을 하나로 통합하는 수단이다. 즉 질서가 깨진 갈등 상태에서 문제를 해결하고 균형에 이르는 일련의 완결과정이 미적 경험을 낳는다.

**둘째**, 기계적인 활동이 일어나는 세계에서도 미적 경험은 일어날 수 없다. 이러한 세계는 습관적 활동과 단순한 분출만 있을뿐, 의미 있는 변화가 누적되지 않으므로 단편적이고 분산된 행위만이 존재한다.<sup>28)</sup> 기계적인 활동은 주어진 문제를 처리하는 데는 효율적일지 모르지만, 그에 대한 의식은 거의 없다. 따라서 시간이 지나도 경험이 완결된 상태에 이르지 못한다. 영화, <모던타임즈>(Modern Times, 1936)에서 노동자로 나오는 찰리 채플린(Charles Chaplin, 1889-1977)이 공장에서 반복적으로 나사를 조이는 장면은 적절한 예시이다. 영화에서 노동자는 사유와 행동이 분리되어 기계부품과 같은 존재가 되어버렸다. 이처럼 기계와 같이 소모되는 인간에게 미적 경험은 불가능하다.

그런데 듀이에게 미적 경험은 일상의 경험에 내재한 미적 성질을 더욱 강화하고 명료하게 만든 것이다. 미적 경험으로서 하나의 경험은 전체를 바라보는 다른 관점에 따라 각기 다른

1), 박철홍 역(파주: 나남, 2016), 88.)

24) Ibid., pp.87-89.

25) 듀이는 인간과 세계의 상호교류로 인한 변성작용을 ‘교변작용’(transaction)으로 칭하였는데, 이는 특정한 상황에 있는 모든 것이 서로에게 영향을 미치는 총체적 변화를 가리킨다.(정순복, 「존 듀이의 철에서 ‘센스’(sense)와 예술의 문제」, 『한국 미학회』, 27(1999) : 105-106.)

26) Dewey, 『경험으로서 예술 1』, 101-102.

27) J. Dewey, 『철학의 재구성』, 이유선 역(서울: 아카넷, 2010), 239.

28) op.cit., p.98.

성격의 경험으로 불릴 수 있다. 즉 미적 경험은 지적 경험이나 실천적 경험 등에서도 가능한데, 왜냐하면 경험 자체의 아름다움은 반드시 예술에 한정될 필요가 없기 때문이다. 마찬가지로 경험의 지적 요소는 지적 경험 이외의 경험에도 내재하지만 과학이나 철학에서 특히 두드러진다.

‘유레카’(Eureka)!를 외치며 벌거벗은 채 목욕통에서 뛰어나간 아르키메데스(Archimedes, 기원전 287-212)는 금관이 순금으로 만들어졌는지를 알기 위해 고심하던 중, 자신이 물에 들어가자 목욕물의 수위가 높아지는 것을 보고 해결책을 찾았다. 듀이의 언급은 이 상황에 대한 적절한 설명이 되는데, 그는 과학적 성취가 ‘오!(Oh)’와 함께 시작되어 ‘좋아!(Good)’로 끝난다고 말했다.<sup>29)</sup> 이 완전한 경험은 시작과 과정, 결말과 유기적이고 리듬 있는 발전 과정이 있으며 경험 전체를 물들이는 독특한 성질을 갖는다. 즉 개념의 창안이나 발명같은 창의적인 지적 경험 역시 미적 경험이 된다.

듀이는 과학을 포함한 어떤 활동에도 미적 성질이 있어야 함을 역설하면서, 과학적 결론이 때로 우아하고 심지어 엄정한 형식을 지닌다고 말했다.<sup>30)</sup> 목적이 없이 표류하거나, 기계적이고 무미건조한 것과 대립하는 미적 경험을 일으키는 조건은 창의적인 경험의 그것과 같다. 창의적 경험은 문제의 인식에서 출발하여 적합한 대안을 찾으려는 목적을 향해 정향되고 문제를 해결함으로써 ‘하나의 경험’으로 완결된다. 그러한 경험은 미적 경험과 같이 저항의 극복을 위한 지성을 발휘함에 따라 성취에 이르는 과정을 거친다. 또 이전에 없던 대안을 찾는 과정에서 틀에 박힌 인습을 뛰어넘어 참신한 성격을 가진다. 창의성의 성취는 목적에 부합할 뿐만 아니라 새롭고 독특한 방법이나 과정을 통해 아름다움을 느끼게 한다. 따라서 우리는 창의적인 것의 산출에서 듀이의 미적 경험을 예견하고 향유할 수 있는 것이다.

### III. 프래그머티즘 철학에서의 창의성 이해와 적용

#### 1. 프래그머티즘 철학에서의 창의성 함의

앞에서 살펴본, 앎을 얻기 위한 퍼스의 가설 발견, 창의적인 것을 예견하고 성취함에 따른 듀이의 미적 경험은 프래그머티즘 철학의 창의성을 함축하는 지점들이다. 이제 위의 경우들을 아우르는 창의성 개념을 정리하면서, 프래그머티즘 철학에서 바라보는 창의성의 주요 성격인 **의미의 연속성**과 **대안의 사회성, 가능성의 확장**에 대해 고찰하겠다.

29) J. Dewey, “Qualitative thought”, *John Dewey : The Later Works, 1925-1953, Vol.5.* edited by J. Ann Boydston(Carbondale:Southern Illinois University Press, 1930), 249.

30) Dewey, 『경험으로서 예술 2』, 32.

**첫째,** 프래그머티즘 철학의 핵심 개념인 연속성은 진화론 이후 세상의 변화에 대한 앎을 추구하고 적절히 대처하는 법을 발견함으로써 인간 삶의 안정을 도모하는 자세를 뜻한다. 만약 문제가 발생하고 그 해결이 기존의 방법으로 가능하지 않다면, 인간은 창의성을 발휘하여 삶을 다시 연속적인 것으로 만들어야 한다. 이러한 맥락에서, 창의성은 스탠 라이(Stan Lai)가 지적하듯이 ‘예상치 못한 뜻밖의 연결을 구축하는 것’이다.<sup>31)</sup> 즉 ‘연결’은 창의적 사고의 핵심이자, 성취해야 할 목표가 된다.

퍼스가 ‘의미를 명석하게 하는 방법’으로 간주한 프래그머티즘에서 ‘의미’란 어떤 것에 대한 실천적 경험을 통해 구체적 결과로 드러난다.<sup>32)</sup> 우리가 어떤 대상을 알기 위해서는 가능한 모든 조건에서 그것이 나타낼 실제 행태로 국한시켜, 대상과 관련된 오직 인지 가능한 효과를 통해 개념을 숙고해야 한다. “개념, 교의, 명제, 단어 또는 기호의 진정한 의미를 확인하기 위한 실용주의 격률”<sup>33)</sup>에 따라 이루어지는 탐구에서 인간은 기호로부터 추론할 뿐이다. 요컨대 퍼스에게 의미 있는 연속체는 ‘기호해석’, 곧 ‘사유함’이다. 이때 사유란 앎을 얻기 위한 본연의 역할에서 그 자체를 위한 것이 된다. 곧 퍼스는 탐구 자체가 하나의 의미로서 연속되어야 함을 말하고 있다.

듀이는 주체와 대상의 통합을 ‘찰각’하고 짧은 시간 포착되는 번뜩임으로 표현한다.<sup>34)</sup> 이는 그들이 원활한 상호작용으로 인해 서로 구분됨이 없어 환경과의 조화를 회복하여 하나의 경험으로 완결되는 순간이다. 이때 자아의 온전히 참여는 경험에 미적 성질을 부여한다. 즉 듀이의 경험은 ‘하나 됨의 통합’을 통해 창의성을 발현한다. 이 하나의 경험은 지적, 실천적 경험 등에서도 미적 경험을 가능하게 한다. 즉 듀이에게 ‘의미’는 유기체와 환경의 상황에 따른 경험의 특정한 맥락에 있다. 우리는 여기서 맥락에 따른 ‘의미의 창조’라는 창의성의 고유한 양상과 경험의 미적 연속성을 목격한다.

**둘째,** ‘대안의 사회성’에서 대안은 그 태생적인 이유로 인해 새로움을 담보하며, 그것이 적합한 것으로 효용을 가지려면, 공동체의 검증과 쓰임을 통과해야 한다. 퍼스의 탐구공동체는 앎의 추구가 개인이 아닌 공동체의 일이라는 것을 말한다. 가추법에서, 가설은, “훈련되고 공정한 정신의 소유자들로 이루어진 탐구공동체로 하여금, 주의 깊게 검토하고, 그것을 받아

31) Stan Lai, 『어른들을 위한 창의학 수업』, 신다영 역(서울: 에버리치 홀딩스, 2007), 171.

32) Louis Menand 편, 「서론: 프래그머티즘이란 무엇인가」, 『프래그머티즘의 길잡이』, 김동식, 박우석, 이유 선 공역(서울: 철학과 현실사, 1997), 14.

33) C.P.5.6.

34) 듀이 연구자, 김연희는 이 완전한 통합의 순간을 칩센트 미하이와 창의성이 발현하는 순간으로 언급한 ‘몰입’(flow)에 준하는 것으로 주장한다. (김연희, 「질적 사고와 창의성 - 예술 교육을 위한 새로운 개념」, 『미학예술학연구』, 33(2011): 327.)

들일지의 여부가 결정된다.”<sup>35)</sup> 퍼스는 ‘고독한 과학자’의 존재를 전혀 불가능한 생각으로 만들 정도로 단호하게 탐구를 ‘공동체의 일’로 보았다.

듀이는 공동체를 구성하는 개인이 공통적인 것을 갖기 위한 노력으로 의사소통을 강조했다. 그에게 공동체는 민주주의의 삶을 위한 일종의 훈련장과 같고 ‘축소된 공동체’로서의 학교는 사회적 삶을 준비하기 위한 작은 사회나 마찬가지였다.<sup>36)</sup> 듀이는 구성원들간의 의사소통으로 인해 사회가 지속 된다고 생각했다. 의사소통은 공통의 이해를 기반으로 구성원들을 공동체에 참여시키고, 서로 유사한 감정적, 지적 경향을 확보하는 것이다. 즉 개인이 타인과 공통된 것을 함께 갖기 위함이 소통인데, 이는 곧 ‘공감’(empathy)을 가리킨다. 공동체에서 다름을 인정하는 동시에 ‘같음’의 공유는 민주주의의 삶의 질서를 뜻하며 이질적인 것에 관용적이고 새로운 근거를 탐구하는 창의적인 자세를 가리킨다. 이러한 사회에서는 구성원들간의 상호작용이 원활하고 서로의 성과물에 긍정적인 자극을 받아 새로운 것을 창조할 수 있는 여건이 마련된다.

**셋째**, ‘가능성의 확장’은 창의성에서 상상력의 작용에 관한 부분이다. 창의성을 발현하기 위해서는 문제 상황을 종료하여 도출된 결과와 함께 문제 해결의 과정이 중요하다. 일반적으로 ‘문제’는 부정적인 것이지만, 상황에 따라 다른 의미를 지닌다. 즉 문제를 어떻게 보느냐에 따라 문제는 오히려 새로운 기회가 된다. 문제에서 기회로의 극적인 변화는 ‘만약...’으로부터 출발한다. 이 맥락에서 가추법은 ‘만약의 상상력’이라 부를만하다. 데이비스(William Davis)에 의하면, 가추법은 ‘마음의 창의적인 도약’으로서 하나의 국면에서 다른 국면으로 사고의 폭을 넓히고, 문제를 보는 관점을 극적으로 바꾼다.<sup>37)</sup> 이는 추론자가 적합한 가설을 발견하기 위해 상상력을 발휘한 결과이다. 한마디로 가추법은 자유로운 상상이 경험적 사실에 의해 증거되고, 확정되어 적용되는 추론이다.

상상력으로 인해 고양된 경험은 듀이의 감성적 철학의 핵심이다. 듀이는 상상력이 새로운 것과 옛것의 의식적인 조응(adjustment)이며 어떤 것의 의미를 교변 작용으로 이끄는 것으로 간주한다. 이같은 상상력의 작용으로 우리가 이미 아는 사물이나 사건은 우리의 경험 안에서 전혀 새로운 것으로 변한다. 이를테면 상상력이 존재하는 것들을 풍부하게 결합시킨 예술은 삶을 표현하되 있는 그대로의 모습이 아니라, 가능성을 형상화한 것이다.<sup>38)</sup> 상상력이 예술에 들어오는 것은 예술가와 관객의 상상력의 변형을 거친 이미지의 창조와 수용자만의 새로

35) Peirce, 「네 가지 무능력의 귀결들」, 106.

36) Louis Menand, 「서론: 프래그머티즘이란 무엇인가」, 28.

37) William Davis, *Peirce's Epistemology*(Dordrecht: Martinus Nijhoff, 1972), 48.

38) Dewey, 『경험으로서 예술 2』, 148-152.

은 경험이 된 감상의 두 지점에서다. 이처럼 상상력이 현실에서 ‘새로운 현실’을 구성할 때, 우리는 그것을 ‘창의성’이라 부른다.

이상에서 듀이는 경험의 연속성과 상호작용에 관계하는 상상력의 역할을 말하고 있다. 경험은 상상을 통해 변형되어 현재의 가능성을 수렴적 완성을 향하게 하여 하나의 경험, 미적 경험이 되도록 한다.<sup>39)</sup> 곧 상상력은 ‘지금 여기’, 나의 경험을 확장하여 주어진 현실을 넘어서는 가능성을 새로운 현실로 제시하는 것이다.

## 2. 철학교육을 통한 창의적 사고 계발

### 1) 탐구공동체의 ‘철학함’

철학교육의 가장 중요한 특성은 ‘철학함’이며 이때 철학함은 창의성을 산출하는 실용주의적 방법이 실현되는 과정이다. 철학수업은 철학 동화를 함께 읽고 각자 궁금한 점을 발표하는 것으로 출발한다. 교사는 경우에 따라 아이가 던진 **질문**의 내용이나 형태를 바꿀 필요가 있다. 이 과정은 아이들이 철학적 질문과 그렇지 않은 질문을 구별하고 질문이 철학적으로 토론할만한 주제로 전환되는 과정을 공유하게 한다. 교사가 정리한 질문 목록에서 흥미롭고 함께 이야기를 나눌만한 의미 있는 논제를 아이들이 선택한다.

**토론**에서 아이들의 주장은 예시나 증거 등 합당한 근거로써 설득력이 있어야 한다. 한편 내 의견을 발표할 뿐만 아니라, 다른 사람의 말을 경청하는 것도 필요하다. 이를 통해 상대방의 주장이 맥락에 적절한지, 합당한 논거를 제시하는지를 판단할 수 있다. 동시에 나와 다른 주장이라도 존중하는 태도와 상황에 따라 다른 관점이 가능함을 인지하기도 한다. 토론 후에는 짧은 글 등으로 생각을 정리하고 앞으로 탐구할 사항을 기록한다.

이상 철학 동화를 활용하는 립맨의 **철학수업**은 퍼스의 ‘적용을 위한 탐구’와 마찬가지로 ‘구체적이고 오류 가능하며 연속적인 성격’을 가진다. 이를 풀이하면, 첫째, 개인의 생활영역에서 ‘구체적인 상황’에 대한 ‘진정한, 살아있는 의심’에서 비롯된 질문으로 ‘철학함’을 시작해야 한다. 둘째, 탐구공동체에서 탐구자들은 의견을 주고받음으로써 잠정적인 합의에 이르지만, 그것은 ‘오류 가능’하며 탐구는 재개될 수 있다. 셋째, 따라서 탐구의 목적은 탐구의 종결이 아닌 연속, 곧 ‘철학함’이다. 토론이 끝나고 탐구자는 자신의 결론을 일상적이고 실천적인 경험으로 검증하여 그 의미를 수정하거나 확장한다.

철학함의 과정은 퍼스로부터 이어받은 ‘**탐구공동체**’에서 이루어진다. 퍼스는 “탐구의 과학적 과정들을 충분히 밀고 나가면, 그것들이 적용될 수 있는 모든 문제에 해결책을 제공할

---

39) Ibid., p.156.

것”<sup>40)</sup>이라면서, 신념에 도달하는 자기 교정의 방법으로 탐구공동체를 원용한 바 있다. 이후 탐구공동체는 전문적인 과학자들로 구성된 공동체에 국한되지 않고 더 넓은 의미로 사용되었는데, 특히 립맨은 교실을 하나의 ‘탐구공동체’로 전환하였다.<sup>41)</sup>

퍼스와 듀이로부터 수용한 탐구공동체의 주요 성격은 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 우리는 생각이 정리되었기 때문에 대화하는 것이 아니라, 대화하므로 생각이 정리되어 더 잘 생각한다. 사유는 홀로 이루어질 때보다 타인과의 대화를 통해 더 풍부해지고 명료해진다. 이때 대화는 남을 통해 내 느낌과 생각을 돌아보는 과정이다.

둘째, 부분으로서 각자의 성격을 잃지 않는 탐구공동체의 일원은 개성을 발휘함으로써 공동체의 존속에 기여 한다. 구성원들은 의사소통을 통해 공통의 것을 도모하지만, 그것은 구성원들 간의 다름으로 인해 가능하다. 만약 공동체가 통일된 하나의 성격을 가진다면 의사소통은 더 이상 일어나지 않는다.

셋째, 다양한 성격을 가진 구성원들로 인해 탐구에서 다양한 관점을 확보할 수 있다. 하나의 주제에 대한 관점을 달리함으로써 탐구는 더욱 활성화된다. 관점의 다양성과 다원성은 철학적으로 사고하는 과정에서 종합되거나 보다 분명해져 심화 된다.

넷째, 의사소통의 장으로서 탐구공동체의 일원은 상대방을 경험한다. 듀이는 사고와 목적을 공유하는 ‘공동체’(commune)를 만들지 못하는 ‘의사소통’(communication)은 그 이름을 헛되이 하는 것이라고 말했다.<sup>42)</sup> 즉 공동체의 구성원은 철학적인 앎과 더불어 다른 사람에 대한 앎을 확장하고 공감의 능력을 키운다.

이상 탐구공동체의 토론은 철학적 삶의 구체적인 모습이다. 대화를 통해 나는 좁은 관점을 벗어나 우리의 넓은 관점에 이를 수 있다. 한편 원활한 토론이 구성원들간의 평등한 관계를 전제로 한다는 사실은 대화를 한층 의미 있는 것으로 만든다. 대화는 다른 이를 존중하고 나와 다른 생각을 기꺼이 받아들이는 열린 마음에 의해 성립하기 때문이다. 다음으로 논자가 기획한 철학 교육안을 분석하기로 한다.

## 2) 철학교육 기획안 분석

(1) 수업 대상: 초등학교 5~6학년 어린이

(2) 수업 개요: ‘투명인간을 그릴 수 있을까?’에서 출발하여 눈에 보이지 않는 투명인간 그

40) C.P.5.407.

41) Lipman, 『고차적 사고력 교육』, 40-41.

42) 듀이는 ‘commune’와 ‘communication’의 어근이 같다는 점을 지적함으로써, 공동체와 의사소통의 각별한 관계를 강조하고 있다. (J. Dewey, 『하우 위 씽크』, 정희옥 역(서울: 학이시습, 2011), 256.)

리기에 도전한다. 눈에 보이지 않는 것을 그리는 건 불가능하므로 먼저 대상을 탐구해야 한다. 보이지 않는 것을 그림으로 보이는 일은 창의성을 발휘하여 해결해야 할, 일종의 문제 상황이다.

**(3) 수업 목표:** 첫째, 투명인간이 어떤 사람인지의 주제로 토론하고 내 생각을 그림으로 표현하는 방법을 찾는다. 이는 프래그머티즘의 창의성 교육 목표인 ‘의미’를 연속시키는 관점을 발견하기 위한 것이다. 즉 가추법이나 기호작용은 의미를 이어가는 사고 활동이다.

**둘째,** 대상에 대한 참신한 관점은 탐구공동체에서 다른 이들과 토론하고 탐구함으로써 발전한다. ‘대안의 사회성’과 연관된 ‘소통’은 활동이 완결될 때 ‘하나의 경험’이 된다.

**셋째,** 주제를 심화하고 넓히는 상상력을 발휘한다. 일례로 투명인간을 상상하면서 ‘투명함’에 궁금증을 느끼고 언젠가 이를 과학적으로 해명하여 현실에서 실제적인 성과를 거둘 수 있다. 요컨대 상상력은 우리가 새로운 경험을 하고, 가능성을 실현하도록 사고를 확장하는 역할을 한다.

**(4) 수업 진행:** 투명인간이 어떤 사람인지를 탐구하여 그림으로 그리기 위한 아이디어를 찾고 투명인간이 상징하는 소외와 고독, 그리고 소통이라는 주제에 대해 토론한다.

#### “투명인간을 그려볼까?”<sup>43)</sup>

“내가 누군지, 아니 무엇인지 모르겠다고? 보여 드리죠” 갑자기 낮선 사내가 펼친 손바닥을 얼굴에 댔다가 다시 떼었다. 얼굴 한복판이 검은 구멍이 된 그가 분홍빛 코를 건넸다. 무심코 그것을 받은 부인이 비명을 질렀다. (중략) 곧이어 허공에서 목소리가 들렸다.

“나는 그냥 인간일 뿐이야. 몸뚱이를 갖고 있어서 먹을 것과 마실 것이 필요하고 입을 옷도 필요하지. 하지만 나는 눈에 보이지 않아. 간단해. 눈에 보이지 않는 투명인간.”<sup>44)</sup>

#### a. 의미의 연속성

‘투명인간을 그려볼까?’의 질문은 첫째 **투명인간의 정체**를 파악하고 둘째, 그에 따라 투명인간을 그리는 문제 상황을 제시한다. 첫 번째에서는, 가추법을 통해 투명인간을 알고, 두 번

43) 한지희, “투명인간을 그려볼까?”, 『초등학교 창의지성 철학(5-6학년용)』, 이지애, 홍윤기 외 공저(수원: 경기도 교육청, 2015), 152-161.

44) H. G. Wells, 『투명인간』, 임종기 역(서울: 문예 출판사, 2008), 58-59.

째는 퍼스의 기호작용으로 해석을 시도한다. 이야기에서 투명인간은 자신을 ‘눈에 보이지 않는 사람’으로 소개하는데 이는 그림으로 그리려는 투명인간과 갈등관계에 있다. 기존의 투명인간의 정의를 넘어서는 투명인간에 대한 ‘새로운 해석’은 그림으로 나타내기에 ‘적합’한 것 이어야 한다. 여기서 생각을 확장하기 위한 ‘눈에 보이지 않지만 존재하는 것은?’의 질문은 투명인간의 정체에 대한 힌트가 된다. 예를 들어 한여름의 피약벌 아래서 일하는 이의 ‘땀방울’은 ‘무더운 날씨’에 대한 지각적인 표시다. 마찬가지로 투명인간이 인간으로서 가지는 속성은 그를 가시적으로 드러내는 계기가 된다.

이제 **투명인간을 그리는 두 번째 문제 상황**으로 넘어가자. 퍼스의 기호가 대상을 어떻게 지시하는가에 따라 해석은 도상적으로, 지표적으로, 혹은 상징적으로 이루어진다. 모자를 눌러쓰고 안경과 마스크, 붕대로 얼굴을 가린 투명인간은 투명인간의 전형적인 도상이다. 그런가 하면 투명인간의 어깨에 꿰인 눈을 그린 그림은 그가 남긴 흔적 등 지표를 이용하여 그린 것이다. 한편 관습이나 법에 의해 대상을 표상하는 상징을 사용한 예시로서, 소설 속 투명인간의 이름인 ‘그리핀’(Griffin)은 투명인간을 상징한다. 우리가 그리핀을 재물에 집착하는 비정상적인 괴물로 해석한다면, 그 의미는 보이지 않는 몸을 이용해 이익을 취하려는 투명인간과 연결된다. 그런데 기호는 의사소통에 의해 의미가 확장, 증진되어 다른 이에게 전달된다. 즉 대상의 의미는 기호를 통해 공유된다. 요컨대 사유는 기호를 통한 해석작용으로 새로운 의미를 산출하고 또 연속되게 한다.

## b. 대안의 사회성

개인의 생각을 판단하고, 확장하며, 강화하는 것은 공동체에서의 상호교류에 의한 것이다. 탐구 공동체에서 상호작용과 연속성의 활발한 활동은 아이디어에 풍부한 의미를 부여한다. 하나의 생각은 다른 생각을 이끌어내는 자연스러운 계기를 마련한다. 그러한 맥락에서 다른 이의 말을 귀담아 듣는 행위는 타인에 대한 관심과 배려를 뜻할 뿐만 아니라, 새로운 생각을 창조하는 데 기여한다.

이상을 정리하면 공동체의 철학함은 하나의 문제에서 출발하여, 다른 사람의 관점을 경험하고, 공유하여, 재창조를 이루는 개별적이면서도, 공적인 탐구이다. 곧 탐구공동체의 탐구는 함께 배우고, 타인으로부터 배우며, 스스로 배우는 활동이다. 이러한 배움은 민주주의 사회의 자유와 평등의 가치를 습득하고, 실천하는 과정을 포함한다.

## c. 기능성의 확장

‘투명인간’을 주제로 하는 그림책 등을 감상하고 마음에 떠오르는 궁금증을 제기한다. 탐

구공동체의 질문은 학생들이 읽은 내용을 잘 이해하고 있는지를 확인하고, 숨어있는 문제를 찾기 위한 것이다. 질문을 찾은 후에는 투명인간의 다양한 의미를 상상하고 토론한다. 다음은 ‘투명인간’에 대한 아이들의 질문을 세 가지 주제로 정리한 것이다.

- ☞ 투명인간이 되면 숨바꼭질 놀이에서 숨는 사람과 비슷한 기분이 들까? / 몸이 보이지 않는 것은 내가 없는 것과 같은가? / 투명하다는 것은 그 사람과 그의 주변이 같아지는 것인가? / 눈에 보이더라도 안 보이는 것과 마찬가지로인 사람이 있을까?  
∴ 이상의 질문은 ‘**소외 혹은 고독**’에 관한 것이다.
- ☞ 투명인간이 되고 싶을 때가 있나? 언제인가? / 착한 투명인간이 있을까? / 우리가 선한 행위를 하는 것은 다른 사람을 의식해서인가? / CCTV가 더 많이 설치되면 범죄가 줄어들까?  
∴ 이상의 질문은 ‘**자유 혹은 불의**’에 관한 것이다.
- ☞ 눈이 보이지 않는 사람에게 나는 투명인간이나 마찬가지로인가? / 냄새가 나지 않거나 소리를 내지 않는 것과 보이지 않는 것은 어떻게 다를까? / 눈이 보이지 않는 사람과 보이는 것에 대한 이야기를 나눌 수 있을까? / 서로 다른 감각을 사용해서 대화할 수 있을까?  
∴ 이상의 질문은 ‘**공감각 혹은 소통**’에 관한 것이다.

∴ 지금까지의 탐구는 가추법과 기호의 의미 작용으로 탐구공동체에서 ‘행함과 겪음의 대화’를 통해 의미의 연속을 이루었다. 투명인간을 무엇으로 볼 것인지에 대한 가설을 정하고, 그에 따른 그림을 그리기 위해, 공동체의 구성원들이 다양한 관점에서 의견을 나누어 새로운 대안을 마련할 수 있었다. 투명인간을 그리는 활동을 마친 다음에는 투명인간을 주제로 하는 그림과 책 등에서 궁금증을 찾고 투명인간이 상징하는 소외, 불의 그리고 소통의 문제를 논하였다. 이상의 활동은 프래그머티즘이 함의한 창의성의 성격을 함축하는데, 곧 의미를 연속되게 하고 대안의 사회성을 성취하며 삶의 가능성을 확장하는 창의성 계발이라는 목표를 이루기 위한 것이다.

#### IV. 결론

본 연구는 창의성의 개념을 철학적으로 이해하고, 창의성을 ‘철학함’으로 계발하며, 철학함을 통한 창의성 계발을 통해 어떤 교육적 효과를 얻을 수 있을지를 설명하기 위해 기획되었다. 프래그머티즘에서는 관념의 의미를 명석하게 하는 방법을 강조한다. 프래그머티즘의 이러한 성격은 창의성이 발휘되는 상황에서도 발견된다. 창의성은 기존에 없던 새로운 문제를

해결하기 위해 요청되는데, 불확실한 상황에서 새로운 지식을 구하는 프래그머티즘의 성격과 동일 선상에 있다.

퍼스에게 철학은 생각하는 방법이며, 인간의 실제 경험과 관련된 지식을 목표로 한다. 퍼스의 대표적인 사유 방법은 상상력의 추동을 통한 ‘가추법’이다. 세상은 변화하므로 우리가 새로운 지식을 얻기 위한 ‘만약?’을 물어야 하는데, 자유로운 상상으로부터 나온 가설은 실제 경험으로 실험될 뿐만 아니라, 탐구공동체의 합의로 보완되어야 한다.

듀이에게 완결된 하나의 경험은, 그것이 지적이든, 실천적이든 아름다움을 불러일으킨다. 우리는 창의적 산물을 예견하거나 경험할 때 ‘미적 경험’을 하는데, 이 말은 역으로 아름다움을 추구하는 습관은 우리를 창의적인 경험으로 이끌어감을 뜻한다. 듀이는 경험다운 경험, 아름다움으로 남는 ‘하나의 경험’으로서 ‘바로 그(the)’ 경험을 강조한다.

퍼스의 ‘발견’과 듀이의 ‘미적 경험’이라는 프래그머티즘 철학에서 창의적 삶을 향한 일관된 방식은 ‘의미의 연속성’과 ‘대안의 사회성’, ‘가능성의 확장’으로 요약할 수 있겠다. 이러한 창의성의 성격은 프래그머티즘으로부터 탐구공동체의 다차원적 사고와 대화의 형식을 수용한 철학교실의 창의성 계발의 목표이기도 하다. 철학교실에서 ‘철학함’을 통한 창의성의 계발은 립만의 탐구공동체가 중요한 역할을 한다. 탐구공동체에서 탐구자는 다른 이의 관점을 배우고, 토론을 통한 대안에 합의하며, 이를 실제적인 것으로 만드는 일에 참여한다. 이 과정에서 그는 타인에 대한 배려와 궁극적인 가치를 인식하게 된다. 논자가 제안하고, 수업에서 활용한 철학수업 기획안은 프래그머티즘의 시각에서 고찰한 창의성을 실제로 적용하여 그 이론적 배경을 밝히고, 방법론을 구체화하였다는 데서 그 의미를 찾을 수 있었다.

이상에서 살펴본 프래그머티즘 철학에서 삶에 임하는 창의적 자세와 실천은 현대를 살아가는 우리에게 더욱 절실하게 요청된다. 그러나 창의성이 진정한 축복이 되기 위해서는 지혜의 학문인 뛰어난 ‘철학’의 존재가 뒷받침되어야 한다. 우리는 넘쳐나는 정보와 기술을, 진보와 지성, 과학으로 간주하지만, 방향을 모르는 창의성의 질주에 대해 의미를 찾고 숙고하는 반성이 이루어져야 한다. 인간은 자신이 이를 수 없는, 혹은 이루어서는 안 되는 창의적 산물이 갖는 영향력과 그 의미를 돌아보아야 한다. 이로써 마땅한 사유 없이 이루어지는 창의성에 방향을 제시해줄 철학과 철학함의 역할을 요청하고자 한다.

## 참고문헌

김연희. 「질적 사고와 창의성」. 『미학 예술학 연구』, 33(2011): 309-343.

정순복. 「존 듀이의 철학에서 ‘센스(sense)’와 예술의 문제」. 『한국미학회』, 27(1999) : 105-141.

- 정해창. 『(프래그마티시즘) 퍼스의 미완성 체계』. 고양: 청계출판사, 2005.
- Anderson, Douglas R. *Creativity and the Philosophy of C.S.Peirce*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers, 1987.
- Davis, William. *Peirce's Epistemology*. Dordrecht: Martinus Nijhoff, 1972.
- Dewey, J. 『경험과 교육』. 송도선 역. 고양: 공동체, 2010.
- \_\_\_\_\_. 『경험으로서 예술 1, 2』. 박철홍 역. 파주: 나남, 2016.
- \_\_\_\_\_. 『철학의 재구성』. 이유선 역. 서울: 아카넷, 2010.
- Dewey, J. 『하우 위 씽크』. 정희욱 역. 서울: 학이시습, 2011.
- Dewey, J. “Qualitative thought”. In *John Dewey : The Later Works, 1925-1953, Vol. 5. Vol. 5*. edited by J. Ann Boydston, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1930.
- Eames, S. M. 『실용주의』. 노양진 역. 광주: 전남대학교 출판사, 1999.
- Lai, Stan. 『어른들을 위한 창의학 수업』. 신다영 역. 서울: 에버리치 홀딩스, 2007.
- Lipman, Matthew. 『고차적 사고력 교육』. 박진환, 김혜숙 공역. 서울: 인간사랑, 2005.
- MacKinnon, D.W. “The nature and nurture of Creative talent”, *American Psychologist*, 17(7), 484-495.
- Peirce, C. S. 『프래그마티즘의 길잡이』. 김동식, 박우석, 이유선 공역. 서울: 철학과 현실사, 1997.
- \_\_\_\_\_. 『퍼스의 기호학』. 김동식, 이유선 공역. 파주: 나남, 2008.
- \_\_\_\_\_. *The Essential Peirce : Selected Philosophical Writings*. Vol 1 and vol 2 edited by The Peirce Edition Project. Bloomington: Indiana University press, 1992-98.
- Waal, Cornelis de. 『퍼스 철학의 이해』. 이윤희 역. 서울: HUiNE, 2016.
- Wells, H. G. 『투명인간』. 임종기 역. 서울: 문예출판사, 2008.



## 철학의 방법, 철학함의 과정 -M. 립맨의 ‘창의적 사고’를 중심으로-

박연숙  
송실대

한지희 박사(이하 ‘필자’)의 「철학의 방법, 철학함의 과정 : M. 립맨의 ‘창의적 사고’를 중심으로」는 지금까지 심리학과 교육학에서 새로움(newness)과 적합성(appropriateness)으로 다뤄온 창의성의 논의를 퍼스의 ‘사유’와 듀이의 ‘경험’을 토대로 철학적 차원으로 확장하였습니다. 인간의 삶에서 창의성을 이끌어 내는 습관으로서 퍼스의 과학적 사유-‘만약.... 그렇다면...’의 형식을 가진 ‘가추법’(abduction)으로, 자유로운 상상력을 발휘해 가설을 발견하고 새로운 아이디어를 산출하는 추론-와 완결된 경험-하나의 경험으로서 미적 경험은 예술을 비롯해 창의적인 것 전반에 대해 느끼는 ‘미감’(美感)-에 관한 듀이의 경험 철학이 창의성의 새로운 철학적 기틀을 이룹니다. 이처럼 심리학과 교육학의 전유물로 여겨지던 창의성은 철학의 차원에서 논의하게 된 것은 뜻깊은 일입니다.

필자는 창의적 사고의 철학적 실마리를 매튜 립맨의 철학교육에서 가져옵니다. 립맨이 탐구공동체의 철학적 대화 능력 향상을 위해 강조한 비판적, 배려적, 창의적 사고력 계발 중 창의적 사고에 초점을 맞춰 철학의 방법과 철학함의 과정을 밝히고 있습니다. 일반적으로 창의적 사고는 지금까지와 다른 방식으로 문제를 해결하는 성질이나 능력을 뜻하는 창의성(creativity)을 산출하는 사고입니다. 새로운 균형을 이루는 대안을 찾아 문제를 해결하는 것을 목표로 하는 창의적 사고의 과정은 문제를 해결하기 위한 문제 상황을 재구성하기, 새롭고 대안적인 가설을 상정하기, 가설로 인해 가능한 결과를 고려하여 문제 상황을 종결하고 새로운 신념을 획득하기로 이루어져 있습니다.

논평자는 다음의 두 가지 질문을 제기합니다. 첫째, 본 논문은 철학적 대화 능력 향상을 위해 립맨이 강조한 비판적, 배려적, 창의적 사고력 이 세 가지 사고가 탐구공동체에서 독립적인 것이 아니라 상호작용하는 다차원적인 성격을 가진다고 밝힌 후 이 중 창의적 사고를 중심으로 철학의 방법과 철학함의 과정을 논의합니다. 상호작용을 하는 관계인 세 가지 사고 중

창의적 사고 하나를 중심으로 선택한 이유가 궁금합니다. 창의적 사고가 비판적 사고나 배려적 사고보다 더 우위에 있는지, 더 통합적인지, 더 상위차원인지 궁금합니다. 3장 2절 ‘철학교육을 통한 창의적 사고 계발’에서도 “철학함은 창의성을 산출하는 실용주의적 방법이 실현되는 과정”이라고 함으로써 거듭 창의적 사고가 중시되고 있습니다. ‘철학함은 비판적, 배려적, 창의적 사고를 산출하는 실용주의적 방법이 실현되는 과정’이라고 하지 않고 “창의성 산출”을 철학함의 핵심 활동으로 둔 이유를 설명해 주십시오. 2장 1절 ‘퍼스의 가추법’을 설명하면서 “창의적 사유가 새롭고 적합한 생각일 뿐만 아니라, 선한 행위, 나아가서 아름다움의 가치와 관련” 되었다고 설명하고, “진정한 창의성은 합리성과 좋음에 기반 하는, 우리가 모든 노력을 기울여야 할 아름다움에 의거하여 성취할 수 있는 것”이라고 한 점에서 창의적 사고가 나머지 두 사고를 포괄하는 것으로 생각됩니다.

둘째, 2장 2절에서 듀이의 미적 경험을 창의적 문제 해결을 예견하는 순간으로 설명하고 있습니다. 문제 해결자가 문제를 푸는 과정에서 어려움에 직면했을 때, 다양한 대안을 상정하고, 그것을 문제 상황에 대입하게 되는데 그가 가설을 통해 ‘문제 해결의 가능성을 가늠하게 되는 순간’이 미적 성질이 산출되는 미적 경험이라는 것입니다. 듀이의 미적 경험은 완결된 하나의 경험으로 ‘그 사건’이라 불릴 만한 것입니다. 그런데 문제가 만족스럽게 ‘완결된 순간’이 아니라 ‘완결될 것으로 예상하는 순간’이라는 것에 설명을 부탁드립니다.

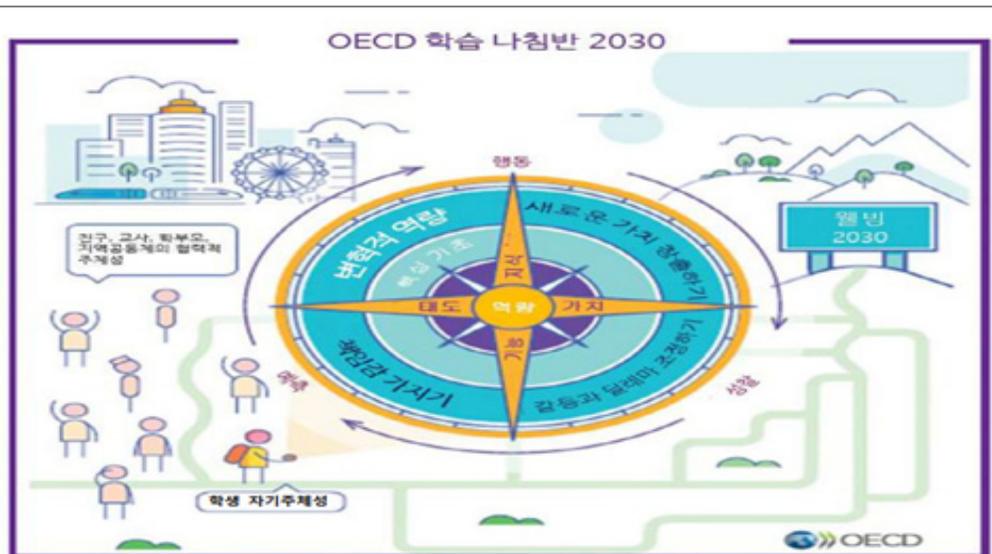
필자는 의미의 연속성과 대안의 사회성, 가능성의 확장이라는 개념으로 프래그머티즘 철학의 창의성을 연구하고 철학교육의 적용 사례를 제시하였습니다. 이론과 실천이 통합된 필자의 이러한 연구는 살아 숨 쉬는 철학, 현실의 문제를 해결하는 삶을 위한 철학으로 거듭나는데 헌기여하리라 기대합니다.

# 2030 미래교육 & 언택트 시대의 철학 교사

한국철학교사모임 설문 연구

정리: 윤이정(안양예고), 지혜인(중동고)

발표 : 윤이정(안양예고)



[그림 2] OECD 학습 나침반 2030

» 학습 나침반 (Learning Compass) 2030의 의미



## 시민원탁토론 결과(핵심가치)

2030 미래교육 "토론주제"와 관련하여 추구해야 할 가치는? 



# COVID-19 온라인수업

갑자기? 정말?

