# 리버럴아츠

제2권 2호

2022년 12월 31일

다르마교양교육연구소

# 목 차


**▌김종영▐**

대화와 소통을 지향하는 새로운 토론모형 고찰 ····· 5
- 서울대학교 SNU 토론한마당을 중심으로

**▌남진숙 · 고은선▐**

통합 요구 분석 및 교양교육과정 개편 연구 ····· 53

**▌손병용▐**

아들러의 독서토론 방법의 변용적 적용 ····· 36
: K대학교 아레테고전강독(호밀밭의 파수꾼) 운영 사례를 중심으로

**▌이상철▐**

미국 대학 의사소통 교육의 영속과 변천 ····· 58
: 레토릭, 오라토리, 스피치와 스피치 커뮤니케이션에서 커뮤니케이션학으로

**▌허구생▐**

헨리 8세와 잉글랜드 휴머니즘 ····· 15

『리버럴아츠』(*Liberal Arts*) 편집위원회 운영 및 심사 규정 ····· 541
『리버럴아츠』(*Liberal Arts*) 투고 규정 ····· 051
『리버럴아츠』(*Liberal Arts*) 원고 작성 방법 ····· 351
『리버럴아츠』(*Liberal Arts*) 연구윤리규정 ····· 061

# 대화와 소통을 지향하는 새로운 토론모형 고찰
## – 서울대학교 SNU 토론한마당을 중심으로

김 종 영 *

I. 들어가며
II. 서울대학교 SNU 토론한마당
III. 새로운 토론모형의 탐색
IV. 나가며

▌국문요약

토론의 방점은 논리의 우위를 내세워 상대를 논파하기보다 상대의 입장을 이해하고 공감하며 설득하는 데 두어야 한다. 토론에 참여하는 사람들은 이성과 논리를 강조해 주장과 논거의 논리적 정합성을 검증하다가도 상대의 고유한 입장을 이해하며 넓은 품과 아량으로 소통하는 노력도 필요하다. 그래서 토론은 논리 못지않게 대화와 소통이 중요하다. 이러한 관점에서 필자는 토론의 무게중심을 논리에서 수사(修辭)로 옮겨야 한다고 주장한다. 대화와 소통에 근거하는 토론모형으로 서울대 SNU 토론한마당을 주목하고, 토론주제와 토론모형의 특성을 분석하여 새로운 토론이 나아갈 방향을 탐색한다. 의사소통의 개방성을 제공하고 합의와 실천을 지향하는 새로운 토론모형은 변증적 태도와 수사적 소통을 특별히 강조한다.

* 서울대학교 기초교육원 교수 yesora@snu.ac.kr

주제어 ● 토론모형, 대화, 소통, 수사학, 서울대 SNU 토론한마당

## I. 들어가며

소통 없는 삶을 생각할 수 있을까? 삶은 소통을 전제로 한다. 소통이 이렇게 중요한데 소통하기란 여간 어렵지가 않다. 최근 소통이라는 말이 많이 회자되고 있는 것도 이런 사정을 방증한다. 교육현장에서도 소통교육이 대세다. 어떻게 하면 잘 소통할 수 있을까? 소통교육을 위해 토론을 권장한다. 토론식 교육, 교육도 토론식으로 해야 한다는 말일게다. 그런데 그 좋은 토론이 전개되고 교육되는 현장을 보면 아쉬움을 금할 수 없다. 토론이 갖고 있는 많은 순기능·교육적 기능들이 오직 하나의 목표, 즉 상대에게 내 논리의 우위를 드러내 보이기 위해 있는 것 같다. 어찌 토론이 그런 용도로만 쓰이겠는가? 토론과 토론교육을 다시 생각해보지 않을 수 없는 이유다. 이해와 공감을 지향하는 토론, 대화와 설득을 지향하는 토론, 논쟁이나 논파가 아니라 합의를 이끌어내는 토론, 이런 토론은 생각할 수 없는 것일까? 자신의 주장을 강화하고 상대의 주장을 논파하기에 급급해서 끝없는 논쟁으로 이어지는 토론을 보면서 늘 가졌던 생각이다. 찬반에 얽매이지 않고 각자의 고유한 생각을 드러내고, 이 생각을 상대와 진솔하게 나누며, 합의가 필요할 경우 대화와 타협을 통해 공동의 결정을 이끌어 낼 수 있는 토론은 기대할 수 없는 것일까?

토론은 상대의 주장을 귀담아 듣고 상대와 나의 입장 차이를 확인하고 상대의 입장을 존중하며 소통하는 훈련의 장이어야 한다. "소통 없는 실존은 존재할 수 없다"고 일갈한 야스퍼스의 말이 떠오른다. 우리가 존재하기 위해 소통이 꼭 필요할 진대 왜 토론에서는 그런 모습을 쉬이 볼 수 없는 것일까? 토론은 민주시민의 자질을 함양하는 훈련장이다.[1] 상대를 논파하려고

1) '토론'은 민주적 시민으로서의 자기표현 능력 및 상호 소통과 존중, 깊이 있는 사유에 의해

할 게 아니라 상대와의 차이를 인정하고 상대를 논의의 장으로 초대하여 진솔하게 대화하는 자세가 필요하다. 상호신뢰와 다양성의 존중이 동시에 요구된다. 이러한 토대 위에서라야 토론자들은 자신의 생각을 진솔하게 드러내고 합의가 필요할 경우, 공동의 결정을 이끌어내는 공동체적 실천의 장을 마련할 수 있다. 이런 토론은 생각과 말을 조화롭게 실천하는 능력을 키워주고, 상호신뢰와 다양성을 존중하는 훈련의 기회를 제공한다.

이 글에서는 토론의 의미를 되짚어보고, 토론의 교육적 효과를 살릴 수 있는 새로운 모형을 탐색하고자 한다. 새로운 토론모형을 모색하면서 서울대학교 SNU 토론한마당을 주목하고 이 토론모형이 위에서 언급한 새로운 토론모형에 부응할 수 있는지 따져볼 것이다. 토론의 취지와 주제, 그리고 토론모형과 토론 심사표를 분석하여, 서울대 토론모형의 의의와 한계를 살펴 볼 것이다. 이를 바탕으로 더 나은 토론모형을 개발하기 위해 어떠한 요소들이 필요한지를 변증법과 수사학의 관점에서 탐구해보기로 한다.

## II. 서울대학교 SNU 토론한마당[2)]

SNU 토론한마당은 서울대학교 기초교육원이 선한인재 양성을 위한 비

뒷받침되는 인성교육을 위해 일견 유용해 보인다. 그러나 이러한 목적은 토론의 밑바탕에 상대를 배려하고 공감하는 자세가 깔려 있을 때만 달성 가능하다. 토론이 논리의 합리성을 겨루는 논리적 목표에 치중하게 될 때 위와 같은 목적에서 오히려 멀어지기 쉽다. 그리고 상대에게서 논리적 결함, 오류 등을 찾아내 지적하고 상대를 논파하고 자기 논리를 방어하는 데 급급하면 토론을 승리로 이끄는 데 가장 유용하게 작용할지도 모른다. 그러나 토론의 성과는 토론이 끝난 뒤에 시작된다. 그 토론이 '무엇을 남겼으며 어떠한 삶의 실천으로 이어졌는가?'를 돌아보아야 한다.

2) 2장의 내용은 지난 8년간 필자가 연구책임자로 공동연구자 선생님들과 함께 작업한 내용의 일부를 가져와 고치고 다듬었음을 밝힌다. 지난 8년 동안 1학기 초에 시작해 2학기가 끝날 무렵까지 함께 만나 공부하고 토론하고 고민했던 여러 준비위원 선생님들께 고마움을 전한다. 심사와 평가에 참여해서 노고를 아끼지 않으신 심사위원 선생님들과 자문을 해주신 선생님들께도 감사드린다.

교과 프로그램의 일환으로 기획하였다. 그렇다면 '왜 토론인가? 토론은 선한 인재양성과 어떤 관계가 있는가? 토론은 자신을 둘러싼 개인적·사회적·문화적·정치적 문제 등에 대해서 공적으로 문제를 제기하고 의견을 달리하는 타인과 함께 그 문제를 합리적으로 해결해 나가는 대화이다. 따라서 자신의 의견을 제시하기에 앞서 제기된 문제에 대한 충분한 관심과 이해가 수반되어야 하며, 진지하고 성실한 태도로 자기 입장을 견지하고, 자신과 의견을 달리하는 사람들과의 협업을 통해서 함께 의견의 차이를 해결하고 나아가 문제 해결을 모색하는 사회적인 자세가 필수적이다.

토론을 할 때, 진지하게 고민해야 할 것이 있다. 토론한다고 해서 당장의 문제가 해결되는 것이 아니고, 토론에서 이겼다고 해도 자신의 입장이 참·진리임이 공표되는 것도 아니다. 토론은 상대와 긴밀한 협업을 통해서 생각을 정교화하고, 생각의 차이로부터 다양한 가치관, 세계관을 받아들이며, 최종적으로 자신이 생각하는 것을 합리적인 행동으로 옮길 수 있도록 추동하는 대화이다. 토론을 통해서 토론자들은 자신을 둘러싼 주위 세계를 이해하고, 이를 통해 자신의 존재를 자각하고 위치지우며, 더 나은 세상을 위한 일에 동참하려는 목적을 가질 수 있다. 또한 상호 대립되는 의견이 충돌하는 과정에서 나와 다른 타자와 만나고 자신의 정체성을 분명히 할 수 있다.[3]

우리는 삶 속에서 해결해야 하는 문제를 만날 때 토론한다. 공동체 안에서 서로 다른 견해·의견·입장 등을 표출하고 교환하며 그 안에서 지혜를 모은다. 토론은 합의와 동의와 약속을 이끌어내는 소통과정이다. 우리는 토론하면서 민주 사회의 시민역량을 키워나갈 수 있다.[4] SNU 토론한마당은 지식이나 논리만을 강조하지 않고, 사회문제에 대해서 학내 구성원들이 함께 중지를 모으고, 합리적인 문제 해결책을 모색해보려는 취지에서 기획되었다.

---

3) 의견의 차이를 갖는 사람들이 함께 살아가고 있고 이들이 일상적으로 만나고 대화한다는 것을 인정하며, 이를 통해서 나와 다른 타자를 발견하고 인정하며 궁극적으로는 나의 이해와 지식 그리고 행동을 보다 깊이 있게 할 수 있기 때문이다.

4) SNU 토론한마당은 여기에 하나의 목표를 추가한다. 바로 토론을 통해 선한 인재의 그림을 그리는 것이다. 단순히 논리의 우위만을 결정하는 토론대회를 지양하고자 하였기에 토론한마당이라는 이름을 붙였고, 해마다 새롭게 만들어지는 주제도 이러한 취지에서 나온다.

## 1. 주제 및 취지문

SNU 토론한마당은 지금까지 '올바름 내지 정의', '진리 내지 진실', '경쟁의 유용성과 한계', '이성과 행복의 관계', '타자의 권리와 사회 갈등', '공동체의 이익과 개인의 자유의 충돌', '사랑과 좋은 삶의 관계', '현재세대와 미래세대의 관계'에 대한 주제를 둘러싸고 이루어졌다. 진리를 추구하는 학문의 전당에서 더 넓은 사회로의 진출을 예비하고 있는 대학생이라면 반드시 한번쯤 진지하게 고찰해 보아야 할 주제로 선정되었다. 특히 개인의 자유와 공동체적 삶에 대한 학생들의 고민이 이론적인 접근을 통해 보다 보편적으로 확장될 수 있고, 구체적인 사례를 통해 현실적으로 깊어질 수 있도록 토론을 이끌었다.

1회 대회 주제는 "올바르게 살아야 할 이유가 있는가?"였다. 우리의 삶은 끊임없는 선택의 과정으로 이루어져 있다. 무엇을 선택하는 것이 좋으며, 올바른 것인지의 선택은 삶의 향방을 가르는 중요한 문제다. 때문에 어떻게 행동할 것인가의 문제는 우리 삶의 의미와 가치를 고찰하는 일이다. 일찍이 올바름에 대한 문제는 플라톤의 『국가』에서 격렬하게 토의된 바 있다. 이 주제는 한편으로는 당위나 의무적인 행위 지침에 대한 문제로 다른 한편으로는 사회적 덕목으로서 정의에 대한 논의를 아우르고 있다.

그런데 개인의 중요성을 넘어 개인주의화가 가속화되고, 나아가 이기주의가 당연한 삶의 원리 중 하나로 수용되기까지 하는 한국 사회에서 올바른 선택이 자기 자신의 이익을 침해 한다면, 과연 올바른 선택을 하는 것이 왜 필요한지에 대해 답하는 것은 쉽지 않다. 이를 논하기 위해서 참된 행위 지침, 다시 말해 지침의 진실 내지 진리 여부를 가늠하는 문제를 건너 뛸 수가 없다. 결국 올바름 내지 정의의 진실 여부가 우리의 행위를 인도하는 데 중요한 고려점이 될 것이기 때문이다. 이는 2회 대회의 주제를 진실 내지 진리 추구와 관련된 것으로 이끌었다.

2회 대회에서 이 주제는 구체적으로 진실이나 진리를 거부할 수 있는지의

여부로 제기된다. 진실의 추구가 그 어떤 것보다도 중요하고 고귀하다는 생각에 대해서, 진실의 추구가 자기, 타인, 공동체의 차원에서 반드시 가치롭지 않을 수 있기 때문에 진실에 반하는 행동이 정당화될 수도 있음을 제기하는 것이다. 진실을 거부한다는 것이 용인될 수 있는지, 과연 어떤 상황과 어떤 이유로 가능한지를 다뤘다. "진실을 거부할 수 있는가?"

1회와 2회 대회가 고전적인 철학의 문제를 다룬다면, 3회와 4회는 근대 이후의 우리의 삶을 장악하고 또 오늘날에 들어 비판적으로 검토되고 있는 경쟁과 이성 중심주의에 대해서 다룬다. 이 두 주제는 간접적으로 진보라는 주제와 관련되며, 궁극적으로는 인간의 좋은 삶, 즉 번영 내지 행복이란 무엇이며 어떻게 가능한지를 고찰하도록 만든다. 이에 3회는 "경쟁은 바람직한가?" 4회는 "이성의 발달은 우리를 행복하게 만드는가?"라는 주제로 토론했다.

경쟁은 현대 사회의 기본 원리로 간주되며 자기개발을 위해 독려하고 있는 실정이다. 경쟁은 시장 경제의 핵심 분배 원리이며, 이 과정에서 사회의 각 구성원은 자신의 능력을 개발할 수 있다. 그렇지만 경쟁은 승리라는 단 하나의 목적 하에 우리 삶을 종속시키며 심리적으로 황폐화되고 타율적인 삶을 살도록 조장하기도 한다. 즉 경쟁은 곧 다원주의로 귀결되지 않는다는 점이다. 더구나 폭력과 불공정한 방식의 경쟁으로 이어지기 십상이다. 신자유주의 이후 무한경쟁의 시대에 돌입한 우리들은 경쟁의 폐해를 적지 않게 겪어왔다. 경쟁의 긍정적인 면이 정확히 어떤 점인지를 냉정하게 살펴보면서 그 한계를 넘어설 수 있을 때만 비로소 경쟁은 바랄만한 것이 될 수 있을 것이다.

울리히 벡이나 앤서니 기든스와 같은 사회학자들이 현대사회를 '위험사회', '성찰적 근대'라고 진단하는 것은, 인간이 지닌 여러 능력 내지 잠재력 중 이성의 승리가 이론의 여지없이 공인되어 온 역사적 흐름에 대한 성찰이다. 인간의 이성 능력의 발휘는 아리스토텔레스부터 근대 계몽사상에 이르기까지 인간이 행복과 번영을 달성하는데 핵심이라고 여겨져 왔다. 그렇지만 오늘날 우리는 인간의 이성의 발휘와 그에 따른 과학기술의 발전이 우리

의 행복은 물론이고 우리의 삶 자체를 위협하고 있는 상황에 우려를 표하는 견해에 귀를 기울이지 않을 수 없다. 행복이란 인간 영혼의 탁월한 발휘에 달려 있다는 아리스토텔레스의 주장을 보다 심층적으로 이해하면서, 인간 이성의 상상력이나 공감 능력과 같이 인간이 지닌 다양한 잠재적 역량을 발휘하는 것을 중요하게 여길 필요가 있는 것이다.

3회와 4회에서 다룬 현대사회에서의 인간의 삶에 대한 주제에서 빠질 수 없는 것이 20세기를 장악했던 갈등과 투쟁일 것이다. 특히 민주주의와 개인주의의 성장은 권리 대 권리의 충돌, 공동체와 개인의 충돌이라는 보다 정치적이고 사회적인 문제를 제기하고 있다. 5회와 6회는 이 문제를 토론테이블에 올려놓았다.

5회는 사회적 갈등의 주요한 요인에는 개인의 권리충돌이 자리 잡고 있다. 다시 말해 상대방의 기본적인 권리를 인정하지 않으면서도 자신의 권리만을 내세우는 것은 갈등을 자아내고 증폭시킬 뿐이다. 한편 악셀 호네트가 '인정투쟁' 이론에서 주장하듯이, 사회 갈등이 이견을 자유롭게 표현하고 다양한 주장이 공존하며 나아가 정의 실현에 기여한다는 점에서 건전한 사회를 만드는데 일조하고 있음을 간과하지 말아야 할 것이다. 논란이 되는 점은 타자의 권리를 부정하는 무한 투쟁과 폭력적인 갈등이다. 특히 이 점은 개인 대 개인의 권리 충돌 차원 보다는 우리 사회를 구성하는 집단 중에서 타자란 누구인지를 검토하고 집단 대 집단의 권리 충돌이 지니는 사회적 갈등의 구체적인 사례를 통해 사회 문제에 대한 파악과 그 해법을 제시할 수 있도록 방향을 잡았다. "우리는 타자의 권리를 부정할 권리가 있는가?"

한편 코로나19 상황에 대한 각국 정부의 방역 지침과 그에 대한 시민들의 대응은 개인의 자유와 공공의 이익의 관계가 사회마다 여실히 다름을 드러내주기도 하였다. K방역이라 불리며 모범으로 인정받았던 우리나라의 사례는 미국이나 프랑스 등 다른 나라에 비해 공공의 이익을 위한 개인의 자유의 제한을 시민들이 기꺼이 수용하고 있기에 가능했다. 그렇지만 지금까지 많은 사상가들이 개인 대 공동체의 문제를 다뤄온 것만큼이나 그리 간단히 지지될 수 없는 현실이기도 하다. 공화주의적 자유의 입장에서는 개인의 자유

란 공동체의 이익과 불가분하다. 하지만 정치적 자유주의의 입장에서는 개인의 자유와 공공의 이익의 양립불가능성을 강조한다. 결국 우리가 함께 살아가고 있는 한, 다양한 의견이 자유롭게 표현되며 공동체와 개인의 갈등이 그야말로 함께 논의되고 조정되는 것은 현대 민주주의가 표방해야 할 기본일 것이다. 이런 난제를 해결하기 위해 6회에는 "공공의 이익을 위해 개인의 자유가 희생될 수 있는가?"라는 물음을 던졌다.

7회에는 인류 역사 이래 끊임없이 논의되어왔던 '사랑'과 '좋은 삶'에 관한 관계를 생각해보았다. 인간은 아무렇게나 편한 대로 살아가는 것이 아니라, '좋은 삶 · 진정으로 행복한 삶'을 추구하는 존재이다. 진정으로 행복한 삶, 좋은 삶이 무엇인지는 사람에 따라 주관적이라고 말할 수도 있고, 모든 사람들이 공통적으로 인정하는 객관적인 기준이 있다고 말할 수도 있다. 인터넷과 SNS상에서 고독의 공간이 넓을수록 삶이 평화롭고 고요하고 아름다워진다는 목소리들과 함께, 사랑에 대한 열망과 사랑을 확인받고자 하는 욕구가 끊임없이 분출되는 현상을 목도하기도 한다. 과연 "사랑은 좋은 삶에 필수적인가?"

8회에는 '세대간 정의(Intergenerational Justice)'를 다룬다. 인류는 지난 몇 백 년 동안 비약적인 발전을 지속해 왔다. 그러나 이런 발전이 밝은 측면만을 갖는 것은 아니다. 산업 생산을 늘리기 위해서는 그만큼 자연자원을 많이 소비해야 한다. 지구에 존재하는 자원은 무한정한 것이 아니기 때문에 생산력이 빠르게 발달할수록 자원이 고갈되는 속도도 빨라진다. 더 큰 문제는 그 과정에서 생산되는 오염물질들이 지구의 환경을 망가뜨린다는 점이다. 지금과 같은 방식의 발전이 지속된다면 당장은 아니더라도 몇 세대 이후를 살아갈 우리의 자손들은 망가진 지구환경 속에서 살아남기 위해 큰 어려움을 겪을지도 모른다. 하지만 몇몇 과학자들의 경고가 옳다면, 그리고 환경파괴와 기후변화를 멈추지 못한다면 미래의 파국은 필연이다. 여기서 책임의 윤리가 발생한다. 이 책임은 계약 관계에 의한 책임과는 다르다. 아직 존재하지 않은 미래에 태어날 자들을 위한 책임, 우리는 그들에게서 얻을 이익이 없다. 그런데 미래 세대는 현 세대의 선택 결과를 일방적으로 받아들일 수밖에 없

다. 과연 "현재세대는 미래세대를 고려해야 하는가?" 지금까지 1회부터 8회까지의 토론주제들을 대략적으로 살펴보았다. 이 가운데 4회 SNU 토론한마당의 취지문 전문을 소개해보기로 한다.

[주제: 이성의 발달은 우리를 행복하게 만드는가?]

"이성(reason)"이란 논리적 추론과 수학적 연산을 할 수 있는 능력, 말을 하고 이해할 수 있는 능력, 주어진 현상의 원인을 찾아내고 설명할 수 있는 능력, 목표를 설정하고 이를 성취하기 위한 최적의 수단을 찾아낼 수 있는 능력, 그리고 자신의 믿음과 행동의 이유(reason) 또는 근거를 반성하고 성찰할 수 있는 능력을 총칭하는 표현입니다. 서양철학의 고전적 전통에서 이성은 인간을 다른 동물들과 구별시켜주는, 오직 인간만이 갖고 있는 본질적 능력으로 이해되어 왔습니다. 더 나아가 많은 서양철학자들은 이성적 능력을 발달시키는 것이 행복한 삶을 누리는 것과 불가분의 관계를 맺고 있다고 믿었습니다. 아리스토텔레스는 『니코마코스 윤리학』에서 행복한 삶의 본질이 바로 이성적 활동의 탁월한 수행에 있다고 주장한 바 있습니다. 18세기 계몽주의 철학자들은 근대의 과학혁명으로 상징되는 이성의 발달이 인간 사회와 문명에 획기적 진보를 촉발시키고 이에 따라 인류의 번영과 행복을 가져올 것이라고 생각했습니다.

실제로 계몽주의 철학자들의 이러한 생각은 상당한 타당성을 갖고 있는 것처럼 보입니다. 가령 인류 역사에서 기아와 질병은 수많은 사람들의 목숨을 앗아간 주범이었습니다. 그러나 이성의 발달에 따른 과학기술의 발전으로 농작물의 생산이 크게 증가하고 수많은 질병에 대한 치료법과 예방법이 개발됨에 따라, 오늘날 기아와 질병으로 인해 사망하는 인구의 비율은 획기적으로 감소하였고 평균 수명이 크게 늘어났습니다. 과학기술의 발전은 또한 냉장고와 세탁기, 자동차와 비행기, 오디오와 TV, 컴퓨터와 스마트폰 등 수많은 문명의 이기(利器)를 만들어냄으로써 인간이 오랫동안 꿈꿔왔던 것들뿐 아니라 미처 상상하지 못했던 가능성들을 하나하나 실현시키고 있습

니다. 이로 인해 우리는 오늘날 역사상 그 어느 때보다도 편리한 생활을 누릴 수 있게 되었고 역사상 그 어느 때보다도 다양한 여가 활동과 문화 활동을 향유할 수 있게 되었습니다. 이성의 발달은 또한 민주주의와 보편적 인권의 이념을 확산시켰고, 이에 따라 전 세계적으로 노예제가 철폐되고 노동자의 권리가 신장되며 성차별과 인종차별 및 소수자 차별의 부당성이 널리 공유되도록 하는데 크게 기여하였습니다.

그러나 과연 계몽주의 철학자들이 생각했던 것처럼 이성의 발달이 인류의 행복을 보증할까요? 그렇지 않을지도 모르겠습니다. 아니, 어쩌면 이성의 발달로 인해 인류의 행복은 오히려 위협을 받게 되었는지도 모르겠습니다. 오늘날 인류가 기아와 질병의 위협에서 크게 벗어날 수 있게 된 것은 사실입니다. 그러나 다른 한편으로 이성의 발달에 따른 과학기술의 발전은 핵무기를 비롯한 대량살상무기들을 탄생시켰고, 이에 따라 우리는 오늘날 전 지구적 규모의 전쟁이 벌어질 경우 인류 전체가 절멸할 수도 있다는 가능성에 직면하고 있습니다. 실제로 이미 인류는 20세기에 무려 7천만 명이 넘는 사망자를 낸 두 차례의 참혹한 세계대전을 겪은 바 있으며, 오늘날 전 세계에 존재하는 약 1만 5천개의 핵무기는 단숨에 수십억 명의 목숨을 앗아갈 수 있는 가공할 파괴력을 지니고 있습니다. 이러한 전 지구적 전쟁의 위협과 더불어, 점점 더 가속화되고 있는 생태계의 파괴 또한 지적하지 않을 수 없습니다. 이성의 발달은 우리에게 물질적 풍요와 편리함을 가져다주었지만, 이를 위해 대량 생산과 대량 소비라는 삶의 형태가 전 세계적으로 확산되고 이에 따라 경제 발전이 가속화됨에 따라 오늘날 우리는 미세먼지 등의 공해 문제, 쓰레기와 산업폐기물의 범람, 오존층의 파괴, 지구 온난화, 생물 다양성의 감소 등 심각한 생태적 위기에 직면하고 있습니다. 전 세계 각국이 자국의 번영을 위해 효율적인 경제 성장에 최우선적인 역점을 두고 있는 현재의 상황을 감안한다면, 과연 21세기 인류가 앞으로도 자신의 문명을 지탱해나갈 수 있는 지속가능한 발전의 해법을 찾아낼 수 있을지 불확실한 상황입니다.

이성의 발달과 더불어 전 지구적 전쟁의 위협과 생태계의 파괴라는 두 가지 중대한 문제가 초래된 것에 더해, 최근 인공지능 기술의 급격한 발전은 우

리에게 대량 실직 사태와 초양극화라는 또 다른 심각한 문제를 발생시킬 가능성을 제기하고 있습니다. 인공지능 기술을 응용한 다양한 기계의 등장으로 각종 제조업계와 서비스 업계, 금융계, 의료계, 법조계, 언론계, 그리고 심지어 예술 창작에 이르기까지 사회의 전방위적 영역에서 인간에 의해 수행되던 일이 이미 일부 인공지능 기계로 대체되었거나 아니면 앞으로 대체될 수 있는 상황에 놓여 있습니다. 자율주행 차량과 자동번역기의 급속한 발전 또한 앞으로 관련 업무 종사자들의 일자리를 위협할 것이 분명합니다. 인공지능 기술이 발전함에 따라 멀지 않은 미래에 대량 실직 사태가 초래될 것이라는 전망이 힘을 얻으면서, 정부가 모든 국민에게 노동 여부와 상관없이 기본적인 생활을 영위할 수 있는 돈을 지급해야 한다는 기본소득 제도에 대한 논의가 활발히 진행되고 있으며 실제로 스위스에서는 이미 2016년 6월 기본소득 헌법개정안에 대한 국민투표가 실시된 바 있습니다.

물론 노동은 고된 것이므로 기계가 인간의 노동을 대체하는 사회에서는 오히려 개개인의 행복이 증가하지 않겠는가라고 반문할 수도 있겠습니다. 그러나 노동은 단지 소득을 얻는 수단이 아니라 일에서 얻는 보람과 사회적 관계의 참여를 통해 자아를 실현하는 수단이기도 합니다. 최근 서울대학교 공과대학의 한 연구 보고서에 따르면, 앞으로 약 70년 후인 2090년에는 전 세계 인구 중 단지 0.003%에 해당하는 첨단 IT 기업 경영자와 연구원, 정치인, 인기 연예인 등의 이른바 "플랫폼 스타"들이 고급 일자리의 대부분을 독점하고, 나머지 99.997%에 달하는 대다수 사람들은 플랫폼에 종속되어 인공지능 로봇과 힘겨운 일자리 경쟁을 벌이거나 기본소득으로 근근이 생활을 영위하는 신세로 전락할 것이라고 합니다. 이러한 사회에서 우리는 과연 행복할 수 있을까요?

인공지능 기술의 급격한 발전은 이성의 발달과 행복간의 관계에 대해 우리에게 좀 더 근본적인 문제를 또한 제기하고 있습니다. 인간의 논리적 추론과 수학적 연산 능력은 플라톤 이래 19세기 말까지 이성적 사고 능력의 전범으로 간주되어 왔습니다. 그러나 20세기 들어와 컴퓨터의 성능이 비약적으로 발전하면서 이제 인간은 논리적 추론과 수학적 연산에서 컴퓨터의 상대

가 되지 못하는 상황에 놓이게 됐습니다. 20세기 후반 시작된 인공지능 연구는 논리적 추론과 수학적 연산을 넘어 인간의 모든 이성적 사고 활동을 컴퓨터로 구현해보고자 하는 야심찬 프로젝트를 진행하고 있습니다. 특히 2000년대 이후 딥러닝(deep learning)으로 대표되는 머신러닝 기술에 근거한 인공지능 연구의 급격한 발전은, 주어진 프로그램만을 수행하는 종래의 인공지능을 넘어 관측 데이터에 기반하여 스스로 학습할 수 있는 새로운 형태의 인공지능을 탄생시키게 되었습니다. 그 한 사례가 바로 2016년 3월 이세돌 기사를 연파함으로써 전 세계에 엄청난 충격을 준 구글의 바둑 인공지능 알파고입니다. 앞으로 인공지능이 인간의 이성적 사고 능력을 어디까지 구현할 수 있을지, 아직 아무도 그 답을 알고 있지는 못합니다. 그러나 만약 미래의 인공지능이 인간의 이성적 사고 능력 대부분을 구현할 수 있다면, 인간의 본질을 이성에서 찾은 서양철학의 고전적 전통은 어쩌면 잘못된 생각 아니었을까요? 행복한 삶의 본질을 이성적 활동의 탁월한 수행에서 찾은 아리스토텔레스의 생각 또한 잘못된 것 아니었을까요? 인간을 정말 인간답게 만드는 것, 인간의 본질에 있어서 가장 중요한 것은, 이성이 아니라 혹시 상상력이나 창의력, 감정, 감수성, 또는 공감 능력인 것 아닐까요? 그렇다면 인류의 행복과 우리 개개인의 행복을 위해 정말로 필요한 것은 이성의 발달이 아니라 오히려 상상력이나 창의력, 감정, 감수성, 또는 공감 능력의 발달이 아닐까요?

지금까지 인류의 역사는 곧 이성 발달의 역사라고 해도 과언이 아닐 것입니다. 이성의 발달을 통해 근대의 자연과학 혁명이 이루어졌고 이는 오늘날의 찬란한 과학기술 문명을 낳게 되었습니다. 인간 이성의 발달은 이제 바로 이러한 이성적 능력을 인간만큼 또는 인간보다 더 잘 구현하는 인공지능 기계를 만들어내고자 시도하는 단계에까지 이르게 되었습니다. 이번 제4회 SNU 토론한마당은 이러한 이성의 발달이 과연 인류 전체의 행복과 우리 개개인의 행복에 있어 어떤 의의를 갖고 있는지 논의하고 토론함으로써, 앞으로도 더욱 가속화될 이성의 발달이 어떠한 결과를 낳을 것인지 함께 고민해보는 시간을 마련하고자 합니다.

## 2. 토론모형

SNU 토론한마당 토론모형의 가장 큰 특징은, 특정 논제에 대한 찬성과 반대로 각을 세워 상대를 논파하는 것이 아니라 상대의 입장을 이해하고 공감하는 열린 자세의 소통을 지향하는 데에서 잘 드러난다. 이러한 취지를 살리기 위해 팀을 찬성/반대, 긍정/부정으로 나누지 않고 주장1팀과 주장2팀으로 명명한다. 제한 시간 안에 승패를 가르는 형식의 토론에서 토론의 목표가 논파가 되지 않기는 어렵다. 논파(論破)란 무엇인가. 말 그대로 상대의 논리를 파괴하는 것이다. 상대의 논리에서 허점·맹점·모순을 찾아내어 성립되지 않음을 드러냄으로써 상대 논리를 파괴하는 것, 이는 논리 싸움이 되는 논리적 토론의 목표일 수는 있으나 공통 실천을 목표로 하는 소통적 토론에서는 궁극적 목표가 될 수 없다. 토론의 목표는 논파가 아니라 설득이고 공감이기에, 토론의 과정은 상대의 논리에서 허점과 오류를 찾아내 논파하는 게 끝이 아니라 상대에게 내 논리와 견해와 의도를 이해시키고 공감하게 만들어 설득하는 과정이 핵심이 되어야 할 것이다. 공감과 설득이 이루어져야 나아가 이후의 삶 속에서 그의 생각이나 행위에 변화가 있을 것이고, 그럴 때에 공통 실천이라는 토론의 궁극적 목적에 다가갈 수 있을 것이기 때문이다. 이러한 목적을 염두에 두고 만들어진 SNU 토론한마당의 토론모형은 다음과 같은 순서로 진행된다.

(표1) SNU 토론한마당 토론모형

<table>
<tr><th>순서</th><th>주장 1 팀</th><th>순서</th><th>주장 2 팀</th><th rowspan="8">숙의시간:<br><br>팀당<br>1회(2분)사용</th></tr>
<tr><td>1</td><td>(갑) 입론 [4분]</td><td>2</td><td>(갑) 입론 [4분]</td></tr>
<tr><td>3</td><td colspan="3">각 팀 (갑) 상호질의응답 [6분]</td></tr>
<tr><td>5</td><td>(을) 반론 [4분]</td><td>4</td><td>(을) 반론 [4분]</td></tr>
<tr><td>6</td><td colspan="3">자유토론 [12분]</td></tr>
<tr><td>7</td><td>(을) 최종 발언[3분]</td><td>8</td><td>(을) 최종 발언 [3분]</td></tr>
</table>

대개 토론은 논제별 대립각을 세워 상대를 논파·설복하는 말하기, 즉 논쟁으로 인식하나, '논쟁(論爭, Argument)'과 '논의(論議, Discussion)'는 구분되어야 한다. 전자가 논리를 활용하는 다툼을 전제한 개념이라면, 후자는 논리의 상호 교환을 전제한 개념으로 이해할 수 있기 때문이다. 사회적 리더십을 갖추기 위해서는 다툼을 전제한 말하기보다 논리의 상호교환을 전제한 말하기가 더 중요하다.[5] SNU 토론한마당은 이 점을 고려하여 지식인 간의 소통과 합의에 이르기 위한 말하기를 위해 기획된 축제형식의 토론한마당이다.

사회적 극한 대립이 만연하고, 학문의 융·복합이 강조되는 현실에서, SNU 토론한마당의 취지는 더욱 중요할 수밖에 없다. 개인·집단 간의 입장 차이를 전제로 한 생산적 논의의 과정에서 합리적 대안이 도출되기 때문이다.[6] 앞서 언급하였듯이 SNU 토론한마당은 대립보다 소통을 강조하고, 각자의 고유한 입장을 인정한다는 점에서 찬성 반대로 나누지 않고 주장1과 주장2로 명명한다는 것이 큰 특징이라 할 수 있다. 이렇게 명명함으로써 찬반토론으로 전화될 가능성을 축소하고, 경연대회라는 특성을 고려해 ① 입론→② 상호질의응답→③ 반론→④ 자유토론→⑤ 최종발언의 단계를 두고 있다.

토론이라는 틀을 유지하려다 보니 각 단계별 활동이 애당초 구상했던 논의보다 논쟁적 요소가 개입할 여지가 많다. SNU 토론한마당의 근본 취지에 부합하기 위해서 학생들에게 단계별 말하기 활동을 구체적으로 제시하고 있다.[7]

---

5) 전근대사회에서 국가시책에 대한 안건을 말·글로 모아 결정하는 과정을 '회의(會議)'라고 하였던 것도, 논리의 상호 교환을 전제한 말하기의 중요성을 보여주는 것이다. "대개 정사는 회의(議)를 좇고, 정책(策)은 다수의 결정에 기인하는 것이다. 화기애애한 가운데 기탄없이 오가는 의논은 예의 너그러움을 갖추는 것이며, 침묵을 지키는 것은 결코 조정에 득이 되지 않는다." 『후한서』 권45, 열전35, 원안에 수록된 숙종(肅宗)의 발언. 와타나베 신이치로(2002) 1장 1절.

6) 특히 사회적 관계망이 고도로 중첩되는 작금의 현실에서 다양성에 기초한 합리성은 강조될 수밖에 없고, 공감과 이해를 통해 소통을 지향하는 말하기는 지성인이 갖출 필수 덕목으로 볼 수 있다.

첫째, '입론'의 과정에서 자기 팀의 입론이 위치하는 층위별 맥락과 입론을 통한 기대효과를 제시해야 한다. 기존 토론모형은 원론·이론의 이해에 비중을 두고 있다. 그러나 토론에서 더 강조되어야 할 것은 층위별 맥락의 분석과 원론·이론의 활용에 대한 것이다. 자기 팀의 입론과 관계된 대상을 둘 이상의 층위로 나누어 각각의 입장을 정리하고, 입론을 적용해 풀이한 기대효과를 제시하면 더 좋은 토론이 될 것이다.

둘째, '반론'의 과정에서 상대 팀의 '일리'를 찾아낼 수 있어야 한다. 오늘날의 대학에서 다루는 이론은 정도의 차이는 있더라도, 국가·사회공동체에서 필요하기 때문에 존재하는 것이다. 입론도 마찬가지이다. 명백한 오류가 발생하는 입론을 제외한다면, 일정 정도의 일리가 있다고 생각해 발언하는 것이다. 이 점을 고려하면, 반론에서 가장 먼저 설명할 것은 논제를 해결할 때 상대 팀의 주장이 지닌 의미이다. 반론에서 각 팀의 입론이 기초하는 맥락·기대효과를 상대 팀이 정리하고 팀별 주장의 일리를 확인한다면, 논쟁을 지양하고 소통으로 나아가는 데 기여할 수 있을 것이다.

셋째, '최종발언'의 모두진술에서 상대 팀과 자기 팀의 입론이 지닌 의미와 각 팀별 주장의 장점을 비교할 수 있어야 한다. 기존의 토론모형은 자기 팀의 강점과 상대 팀의 허점을 대비하는 활동을 위주로 수행하지만, 이것은 논파를 위한 준비에 더 가깝다. 오히려 각 팀별 장점을 부각시켜 줄 필요가 있다. 나아가 이 연장선에서 최종발언에서는 지적한 장점을 토대로 논제에 대한 해결방안 혹은 해결방향을 제시할 수 있어야 한다.[8]

이상의 논의를 놓고 볼 때, SNU 토론한마당의 큰 특징 중의 하나는 상대 팀에 대한 존중과 긍정을 토대로 '듣기'의 비중을 늘리고, 들은 결과를 토대로 보완하여 말하기의 영역을 증대시키는 것이다.[9]

---

7) 여기에서는 기존의 토론모형과 차이 나는 부분만 특별히 강조해서 기술하기로 한다.

8) 그러니까 최종발언이 반론을 포함한 입론의 보완을 위한 활동이 아니라, 토론의 결과를 포함한 입론의 보완에 대한 활동으로 전환되어야 한다.

9) 이러한 말하기를 위해서는 논제 역시 다층적 범위에서 복합적으로 생각해야 풀 수 있는 사안, 즉 방법과 대책에 대한 질문을 포함하는 주제를 출제해야 한다. 전근대 과거시험의 최종문제로 출제된 '책문'의 논제는 이러한 주제의 예시로서 유용할 것이다. 조선시대 '책문'의

### 3. 토론 심사표

기존의 토론모형에서 나타나는 논쟁적 요소를 지양하고 공감과 소통을 강조하는 SNU 토론모형의 평가표를 정리하면 다음과 같다.

---

문제·답안은 김태완(2004) 참조.

(표2) SNU 토론한마당 토론 심사표

| 단계 | 평가기준 | 주장1 | 주장2 |
|---|---|---|---|
| 공통 | · 토론의 규칙 · 예절을 준수했는가?<br>· 표현이 명료하고 간결하며 참신한가?<br>· 구체적인 사례를 제시하였는가?<br>· 시간을 초과하지 않았는가? | 점수 : 1 2 3 4 5 | 점수 : 1 2 3 4 5 |
| 입론 | · 입장을 분명하게 밝히고 있는가?<br>· 주제와 관련하여 적절한 논제를 제시했는가?<br>· 논제의 제시과정은 논리적으로 명확한가? | 점수 : 1 2 3 4 5 | 점수 : 1 2 3 4 5 |
| 상호 질의 응답 | · 입론의 내용을 분명하게 파악하고 질문했는가?<br>· 질문에 대한 답변은 적절했는가?<br>· 토론에 도움이 되는 질의응답을 이어갔는가? | 점수 : 1 2 3 4 5 | 점수 : 1 2 3 4 5 |
| 반론 | · 상대방 주장의 내용을 잘 요약했는가?<br>· 상대방의 주장을 토대로 반론했는가?<br>· 상대방의 문제를 근거 있게 잘 지적했는가? | 점수 : 1 2 3 4 5 | 점수 : 1 2 3 4 5 |
| 자유 토론 | · 토론 주제에 충실했는가?<br>· 제기된 반론을 잘 반박하였는가?<br>· 팀원 간 상충되는 말을 하지 않았는가? | 점수 : 1 2 3 4 5 | 점수 : 1 2 3 4 5 |
| 최종 발언 | · 상대 팀 입론의 의의를 잘 평가했는가?<br>· 쌍방의 입장이 갖는 강점을 명료히 설명했는가?<br>· 입론의 내용을 효과적으로 보완하였는가? | 점수 : 1 2 3 4 5 | 점수 : 1 2 3 4 5 |
| 합계 | | | |
| 총평 | | | |
| ※ 1 : 아주 부족함 2 : 부족함 3: 보통 4 : 잘 함 5 : 아주 잘함 | | | |

지금까지 서울대학교 SNU 토론한마당의 취지 및 주제, 토론모형과 토론 심사표를 중심으로 서울대 토론의 특징들을 살펴보았다. 앞서 언급했듯이, SNU 토론한마당은 우리 사회에서 기본적인 가치가 흔들리고 있다는 위기의식과, 이에 따라 바른 가치 정립과 그 실천이 요구되는 문제적 상황 및 미

래지향을 반영하고 있다. 아울러 이러한 물음을 진지하게 성찰해보고, 우리 사회의 기본 가치를 바로 세우고자 하는 시대적·사회적 요구에 부응하고자 기획되었다. 지난 8년 동안 토론한마당을 진행해오면서 느꼈던 소회를 적어보기로 한다. 대립각을 세우며 상대를 논파하려는 기존 토론의 문제점을 보완하고자, 상대를 이해하고 공감하며 대화와 소통으로 이끄는 토론이 되도록 노력했지만, 공감과 타협보다는 논리적 대결의 장으로 흐르는 경우를 많이 볼 수 있었다. 왜 그럴까? 참가한 학생들이 기존의 토론모형에 익숙한 탓도 있었겠지만 토론주제가 토론방식에 많은 영향을 끼쳤던 것으로 파악된다. 토론은 주제의 성격에 따라 단순히 어려운 지식을 이해하기 위한 토론, 학술적인 진위나 우월성을 가리기 위한 토론, 서로 대립되는 이해관계의 절충을 위한 토론 등 다양한 토론으로 그 유형을 나눌 수 있다. 이 가운데 서울대 토론은 다양한 주제를 다루었음에도 불구하고 학술적인 진위를 가리는 주제가 주를 이루었다.

1회: 올바로 살아야 할 이유가 있는가?
2회: 진실을 거부할 수 있는가?
3회: 경쟁은 바람직한가?
4회: 이성의 발달이 인간을 행복하게 만드는가?
5회: 우리는 타자의 권리를 부정할 권리가 있는가?
6회: 공공의 이익을 위해 개인의 자유가 희생될 수 있는가?
7회: 사랑은 좋은 삶에 필수적인가?
8회: 현재세대는 미래세대를 고려해야 하는가?

그간 토론한마당의 주제를 정하기 위해 논의에 참여한 여러 준비위원들의 교육관, 그리고 토론을 통한 교육의 주안점에 따라 토론의 무게중심이 다양하게 나타난다는 사실을 확인할 수 있었다.[10] 학생들의 논리적 훈련에 주

10) 그간 토론 주제를 정하기 위해 여러 단과대학의 교수들이 머리를 맞대고 고심해왔다. 인문대학 철학과, 미학과, 독어독문학과, 사범대학 역사교육과, 윤리교육과, 사회교육과, 공과

안점을 두고 있는 준비위원들은 토론교육을 학술토론 능력을 기르는 것을 주목적으로 보고 있었다. 한편 민주시민육성에 방점을 두고 있는 준비위원들은 토론을 통해 학생들이 공감하고 타협하는 능력을 향상시키기를 원했다. 이렇듯 준비위원 개개인의 교육목적은 토론의 주제에 영향을 미쳤고, 이 주제들은 토론의 방식에도 영향을 끼쳤다는 사실을 알 수 있었다.[11] 그럼에도 불구하고 논리적 우위를 다투는 토론보다는 공감하며 소통하는 토론이 필요하다는 데에는 많은 준비위원들이 의견을 함께 했다. 서울대 토론모형의 사례에서 드러난 의의와 한계를 바탕으로 새로운 토론모형에서는 어떠한 사항들을 고려해볼 수 있는지 살펴보기로 하자.

## III. 새로운 토론모형의 탐색[12]

토론과 소통능력은 함께 더불어 살아가는 사람들이 자신의 의견을 표현하고 서로 다른 의견의 거리를 좁혀 때로는 협상하고 합의를 이끌어 내며 민주시민으로 살아가기 위한 기본적 소양이다. 이러한 능력을 기르는 것이야말로 인간을 인간답게 만들어주는 교육이라 할 수 있다. 소통은 인간간의 차이와 같음을 확인하는 작업에서 시작된다.[13] 인간은 하나같이 다르고 각자

---

대학 컴퓨터공학과, 법학전문대학원, 기초교육원 등 다양한 전공의 교수들이 준비위원으로 함께 했다.

11) 가령 '칸트의 순수이성비판에서 흄에 대한 비판은 옳은가' 하는 주제를 다루는 학술토론에서는 순전히 이성과 논리에 기반한 토론이 될 수밖에 없을 것이다. 그러나 '건강보험료에서 자가 부담률을 강화할 것인가'는 이해당사자에 따라 갈릴 것이다. 후자의 경우 내가 이익을 보면 상대방은 손해를 볼 수 있기 때문에, 서로의 입장을 공감하며 대화와 타협을 통한 절충의 태도가 중요해진다. 이렇듯 토론의 주제는 토론방식과 토론교육의 목적과도 밀접한 관계를 맺고 있다.

12) 3장은 2022년 한국수사학회 춘계학술대회에서 발표한 「대선토론과 품격의 수사」의 내용의 일부를 다듬고 고쳤음을 밝힌다. 학술대회장에서 여러 코멘트를 해주신 선생님들께 감사드린다. 특히 토론모형에 변증법적 철학 기반을 다질 수 있었던 것은 서울대 철학사상연구소의 오지호 선생님 덕분이다. 이 자리를 빌어 선생님께 고마움을 전한다.

13) 한나 아렌트에 따르면, 인간이 말하고 행위하는 이유는 함께 존재하는 인간들이 서로 다르

고유한 관점을 가지고 있지만, 서로 다르다는 것을 서로에게 이해시키며 더불어 함께 살아갈 수 있는 역량을 지니고 있다. 그렇다고 해서 우리가 서로 소통할 수 있는 것이 절대적으로 다르다는 사실에 근거한 것은 아니다. 우리는 완전히 다르지도 완전히 같지도 않기 때문에 소통할 수 있는 것이며 소통을 통해서만 비로소 사람이 된다는 말이다. 우리 모두는 다른 사람과의 소통 과정 속에서 자신의 존재를 확인할 수 있다. 소통하는 존재로서의 인간은 무엇보다도 타인을 공감하고 이해하는 정신에 기반한 언어능력을 갖추어야 하고 부족하다면 끊임없는 연습과 훈련이 필요하다. 다른 사람과의 대화에서 단지 의견의 표명과 확인으로 끝나는 데에서 그치면 안 된다. 자신의 입장과 처지를 호소할 적에 다른 사람의 입장과 처지도 자신과 동등한 것이라는 사실을 정확하게 숙지하고 있어야 한다. 혹여 제도나 환경이 공동체 구성원들 사이의 격차를 발생시킨다면 이를 개선하기 위한 특별한 노력을 기울여야 한다. 그 노력 안에 특정 입장에 호소하는 자신의 고유한 말하기 능력을 향상시키는 일도 포함된다. 토론은 이런 능력을 함양할 수 있는 최적의 교육 프로그램이다. 그렇다면 새로운 토론모형에서는 어떠한 자질이나 태도가 요구되는 것일까? 이 장에서는 변증법과 수사학의 관점에서 토론모형을 검토해보기로 한다.

## 1. 변증적 태도를 지향하는 토론

상호 수용적인 토론을 위해 헤겔의 변증법을 떠올려본다. 토론을 논하는데 왜 헤겔의 변증법이냐고 의아하게 생각할 수도 있을 것이다. 필자가 생각하고 있는 토론은 상대를 이해하고 공감하며 상호 수용하는 태도를 요구한다. 헤겔이 변증법을 내세우면서 생각했던 아이디어가 바로 필자가 생각하는 토론모형과 궤를 같이한다. 주지하다시피 헤겔의 변증법은 그의 철학적

---

다는 점에서 서로에게 자신의 의사를 알리기 위해서다. 그런데 서로 동등하다는 점에서 이해하고 소통할 수 있는 가능성이 없다면, 인간이 서로를 알리기 위해서 말하지 않을 것이며 말하고 행위하는 공동체는 형성·유지될 수 없을 것이다. 따라서 소통은 우리들 사이의 차이와 동등함에서 비롯된다고 할 수 있다. 김세원(2017) 참조.

사유를 끌고 가는 고유의 방법론이지만, 쉽게 정리할 수 없는 난해한 개념이다. 흔히들 변증법을 '정반합'으로 이해하고 있지만, 헤겔이 의도하고 있는 변증법의 본래 의미는 '지양(Aufhebung)'을 수행하는 것이다. 이때 지양은, 보존 · 부정 · 고양이라고 하는 삼중의 작용을 동시에 수행한다.

헤겔 철학, 특히 그의 변증법적 정신에 따르면 진리란 그 자리에서 단번에 드러나지 않는다. 진리는 오히려 처음에 제시된 것이 반박되고 부정되고 보충되는 과정을 통해서만 실현된다. 그런 의미에서 진리는 시간성과 역사성을 갖는다. 그런데 처음에 제시된 것이 반박된다고 해서 그것이 아예 진리가 아니라거나 무의미하다는 말은 아니다. 만약 그렇다면 진리의 운동은 애초에 일어나지도 않았을 것이다. 비록 온전한 형태가 아니라 잠재적인 형태로나마 어떤 진리가 최초에 제시된 것 안에 있었기 때문에 진리의 운동이 일어난다. 헤겔의 이러한 진리관은 더 나아가 언어적 존재로서 우리가 가지고 있는 어떤 근본적인 유한성과도 연관된다. 글이든 말이든 언어는 소리와 글자 이미지 같은 물질적 질료를 통해 우리의 사유에 존재의 옷을 입힌다. 그런데 이 언어적 질료라는 것은 근본적으로 시간 속에 있다. 내가 말을 하면 그 소리 하나하나가 상대의 귀로 차례차례 들어가면서 의미의 집을 짓고, 내가 글을 읽을 때, 나는 글자 하나하나를 차례차례 읽고 이에 따라 나의 머릿속에 의미의 집이 지어진다. 이 모든 것은 시간 속에서 점진적으로 이루어진다. 진리가 그러한 것처럼, 단 한 조각의 생각도, 명제도, 판단도, 추론도 찰나의 순간 한 번에 온전히 펼쳐지지 않는다. 물론 어떤 천재적 개인의 머릿속에서 그런 일이 일어날 수도 있을 것이다. 그러나 우리의 언어적 소통에서는 결코 그런 일이 일어나지 않는다. 따라서 헤겔의 변증법적 정신은 진리가 결코 단번에 성취될 수는 없고, 유한한 자들의 유한한 언어를 통해 점진적으로만 성취될 수 있다는 것을 강조한다. 이와 같은 맥락에서 헤겔은 또한 오류를 진리에 반대되는 것이 아니라 진리를 구성하는 요소로 본다. 오류를 바라보는 헤겔의 시야가 넉넉하다. 나와 다른 생각을 가지고 있다고 하여 일단 제쳐놓고 봐서는 안 될 것이다. 그 안에 우리가 찾는 답이 있을 수도 있

다. 『정신현상학』 서문에서 언급하는 것처럼 진리에 이르는 길은 오류로 가득 찬 "회의의 길, 심지어는 절망의 오솔길"[14]이다. 다소 과장된 감이 없지 않지만, 헤겔은 진리에 이르지 못한다고 해서 절망과 회의를 겪을 수밖에 없다고 말하는 것은 아니다. 헤겔은 다만 오류의 길을 거쳐서만 진리가 드러날 수 있다고, 그래서 절망스러울 수도 있고 언제나 회의가 함께 하지만, 그래도 진리란 그렇게 모든 오류를 품는 것이라고 말하고 있다.

마지막으로 헤겔의 변증법에 가장 핵심이라 할 수 있는 부정성(Negativität/Negativity) 개념을 생각해보자. 헤겔의 변증법에서 부정성은 고정된 어떤 의미규정들을 모두 그리고 완전히 남김없이 해체하는 역할을 한다. 헤겔의 표현을 빌자면 부정성은 기존에 주어진 어떤 것을 완전히 해체하여 절대적 '유동성(Flüssigkeit/Fluidity)'을 만들어낸다.[15] 그 토대위에서만 새로운 어떤 것이 나온다는 것이 또한 헤겔의 변증법에 내포된 주장이기도 하다.[16] 부정성에 대한 헤겔의 급진적 생각을 조금 더 확장해보면 우리가 창의적인 생각을 하는 데에도 도움을 얻을 수 있을 것이다. 고정된 것으로 주어진 의미망 모두를 해체해본다는 것은 사실 어느 누구에게도 결코 쉬운 일이 아니다. 그런데 헤겔의 변증법이 요구하는 것은 바로 그것이다. '당신의 사유를 절대적으로 유동화하라'라는 명제는 자신의 입장을 고집하거나 따져보지 않은 것을 당연한 전제로 받아들이는 교조주의자의 입장에서 벗어나는 길이기도 하다. 헤겔의 부정성 개념이 요구하는 것은 결코 어떤 순간에도 교조주의자가 되지 말라는 것이다.

지금까지 헤겔의 변증법 철학이 토론형식을 제시할 때 매우 유용하게 쓰일 수 있다는 것을 확인할 수 있었다.진리는 결코 한 사람이 단번에 깨우치는 것일 수 없고, 여러 사람의 오류와 오류에 대한 반박을 거쳐 성취되는 역사적 사실이라는 점을 알아야 한다. 그리고 오류와 오류에 대한 반박을 거치는 과

14) G.W.F., Hegel(1977: 49).

15) G.W.F., Hegel(1977: 20) 참조.

16) 헤겔 사유의 근저에 깔려 있는 자연과 정신 사이의 변증법적 긴장관계에 대한 논의는 오지호(2020: 73-74) 참조.

정 자체가 진리의 과정이라는 점도 중요하다. 또 이것이 언어라는 물질적 매개를 사용하는 유한한 인간 존재의 시간적이고 역사적인 특성과 연관된다는 점을 확장하면, 토론이 바로 진리에 이르게 하는 길이 된다. 이 과정에서 이루어지는 논박과 반론은 단지 상대의 입장을 부정하는 것이 아니라 진리에 이르는 상호 협동과정의 의미를 갖는다.

## 2. 소통을 지향하는 수사적 토론

삶의 실천으로 이어지는 토론형식을 모색하기 위해 기존 논리적 우위를 다투는 토론에서 공감과 소통을 끌어내는 수사적 토론을 검토해보기로 한다. 논리학은 어떤 경우에도 무너지지 않는 보편타당한 논리에 관심을 갖는다. 그러나 어떠한 시험에도 무너지지 않는 보편타당한 논리는 지극히 당연한 논리이기 마련이고, 이런 논리는 실제 인간사회에서는 언급할 가치도 없고 검토의 대상도 아닌 것이 대부분이다. 수학적 논리 위에서 세워지는 증명은 실제 삶과 유리되어 있으며, 우리 삶에서 문제가 되는 가치판단을 위해서는 그리 유용해보이지 않는다. 수사학이 새롭게 조명 받게 되는 20세기, 수사학자들은 이 부분을 주목한다.[17]

---

17) 2,500년 전 고대 그리스에서 태동한 수사학은 개인의 의사가 존중되는 사회에서 꽃피웠다. 이소크라테스, 플라톤, 아리스토텔레스, 키케로, 퀸틸리아누스 등의 사상가들이 이 학문에 주목하고 많은 저술을 남겼다. 고대의 주옥같은 수사학 고전에서 우리는 '설득의 기술', '영혼 인도술', '훌륭하게 말하는 재주'라고 하는 수사학의 정의를 만난다. 고대 수사학은 우리에게 인간 삶의 필수조건인 소통에 대한 지식을 알려주고, 역사 속의 많은 수사적 사례들은 오늘을 살아가는 지혜를 제공한다. 오늘날에도 많은 수사학 이론가들이 현대의 문명조건에 부응하는 새로운 수사학의 이론을 주창해왔다. 아리스토텔레스의 수사학을 새롭게 복원해낸 페렐만의 신수사학은 논증에 방점을 두고 있지만 실은 새로운 정치철학으로 읽어낼 수 있다. 그의 수사학은 공동체를 이루어 살아가는 구성원들이 '성찰을 통해 열린 마음으로 소통하고 관용의 정신으로 자신과 다른 의견을 수용할 줄 아는 능력'을 갖게 하는 덕목으로 작동한다. 메이에르는 제문론(problematologie)이라고 하는 새로운 수사학 개념을 도입하여, 인간의 행위를 묻고 답하는 과정으로 설명한다. 그는 수사학을 '주어진 문제를 두고 주체들 사이에 거리를 교섭하는 것'으로 정의하고 이 거리를 해소하는 기술을 논증으로 보았다. 메이에르는 논리와 수사를 구분하고 있는데, 답들과 답들의 관련성에 중점을 두고 있는 것이 논리라면, 물음과 답의 관계에 중점을 두고 있는 것을 수사학이라고 했다. 현대수사학의 또 하나의 주요 이론은 탐구와 이성의 수사학이다. 넬슨과 크

인간이 삶 속에서 부딪치고 해결해야 하는 문제들은 가치판단을 요구하며, 가치판단은 보편타당한 우주의 법칙이나 합리성을 따르는 수학적 계산 위에 서 있지 않다. 가치란 철저히 인간적인 것이며, 따라서 인간의 모든 것, 몸과 정신과 감정과 관계와 기타 등등의 모든 것으로부터 비롯된 것이지 인간성의 적은 한 부분인 합리성이나 혹은 물리적인 법칙에서 비롯된 것이 아니다. 또한 가치문제는 옳고 그름의 정확한 판단을 위해 제기되는 것이 아니라 인간의 행위 선택과 실천을 위해 제기되는 것이다. 가치문제는 어딘가에 정답지가 있어 그 정답지를 찾아냄으로써 해결할 수 있는 문제가 아니며, 사람들이 얼마나 동의하며 얼마나 따르고 실천에 옮기느냐에 따라 그 가치의 존재와 정당성이 결정되는 것이다. 따라서 가치판단 및 가치에 관한 문제는 인간 삶의 문제이자, 사람들을 설득하고 공감하게 하여 실천으로 이끌어내는 것을 목적으로 하는 수사학의 영역인 것이다. 토론의 주제는 모두 인간 삶에 관한 문제이다. 설령 동물에 관한 토론을 한다 해도 이는 궁극적으로 인간 문제의 차원에 있는 것이지 그 동물의 문제만은 아닌 것이다. 가령 '빅뱅'에 관해 과학자들이 모여 토론을 한다면 일견 삶의 문제가 아닌 듯이 보이지만, 적어도 그 과학자들의 삶과 관련된 문제인 것이다. 토론이 논리학적 인식이 아니라 수사학적 인식에 기반해야 하는 이유가 바로 여기에 있다.

토론이란 인간 삶의 문제에서 해답을 찾기 위한 수사적 행위이며, 토론의

---

로스화이트로 대변되는 이 부류의 수사학자들은 우리가 처해 있는 상황과 사용하고 있는 언어 그리고 언어사용자의 불확실성에 주목한다. 따라서 타인과 소통할 때에는 이러한 불확실성에 대처하는 자세가 무엇보다 필요하다고 본다. 메시지가 전달될 때, 어떤 일이 일어나며 어떻게 하면 더 효과적으로 메시지를 전달할 수 있는지, 더 나아가서 의사소통의 궁극적 실체가 무엇인지를 우리에게 제대로 알릴 수 있는 것이 바로 수사학이라고 강조한다. '닦음'과 임상의 수사학도 현대수사학의 주요이론으로 주목할 만하다. 전성기는 수사(修辭)의 '수(修)'를 "도를 닦듯(修道), 품성과 지덕을 닦듯(修養), 학문을 닦듯(修學)" '닦는다'는 뜻으로 이해해, 수사를 단순히 말을 장식하고 꾸미는 일을 넘어 해석한다. 아울러 이와 같은 수행(修行) 차원의 '닦음'을 소통의 차원으로 확장시켜 나가자고 강조한다. 이러한 '닦음'의 수사학을 의사소통차원에 적용해 소통의 장애요인들을 진단하고 치료하는 과정과 연계하면 '임상'수사학과 만난다. 이밖에도, 초대의 수사, 평화의 수사, 죽음의 수사, 파동의 수사, 화쟁의 수사 등 다양한 이론들이 활발하게 논의되고 있다. 요아힘 크나페(2019)의 내용을 가지고 와 살짝 고치고 다듬었음을 밝힌다.

주제 또한 시대적, 사회적 요구에 따라 던져진, 가치와 실천에 관한 수사적 물음이다. 다시말해 주제에 대한 근거를 대며 '바람직하다/바람직하지 않다'에 초점이 맞춰져 가부를 가리는 정답 찾기가 토론이 아니라는 말이다. 인간 삶의 문제에 정답이란 있을 수 없고 해답만이 가능할 뿐이다. 공동체 안에서 서로 다른 견해, 의견, 입장 등을 표출하고 교환하며 그 안에서 지혜를 모아 해답을, 합의와 동의와 약속을 도출해내는 수사학적 과정으로서의 토론은 민주사회에서 대단히 기초적인 것이며 중요한 것임에 틀림없다. '토론은 왜 하는가?'라고 하는 토론의 근본문제를 들여다보자. 토론에서 가부(可否)를 가리는 것은 고전적인 철학적 질문으로서 논리적 증명을 요구한다. 근대 철학은 객관적인 진리의 인식을 위하여 모든 지식이 기대는 필연적이고 자명한 최초의 지식을 탐구해왔다. 인간의 모든 인식과 개념은 생물학적이고 사회적인 신체성에서 비롯되며 공동체의 의식적·무의식적 합의와 동의를 거쳐 고정되는 의식적 동일성으로서, 객관성이란 생존을 위한 구호에 불과하며 인간이 파악할 수 있는 진리란 절대적인 것이 아니라 유동적이자 수사적인 것이다.[18]

토론에 대한 수사학적 인식과 이에 기반한 수사학적 토론양식에 대한 고민은 유효하며 지속적인 모색을 요구하는 문제다. 새로운 토론양식은 적어도 다음의 두 가지를 반영해야 한다. 하나는 논리적인 이성의 표현을 넘어 자

18) 절대적이고 자명한 진리를 묻는 철학적 질문과 그 방법으로서 사용되는 엄정한 논리적 추론이, 인간 삶의 문제인 가치문제를 해결하는 데 무력하거나 도리어 해롭다는 것, 이 때문에 법철학자 페렐만은 철학은 수사학의 영역임을 주창했고, 수사학자 크로스화이트는 이성이란 논리적인 것이 아니라 수사적으로 구성되는 것이라는 새로운 논증이론을 주창했다. 이는 현대 철학과 현대 과학 등 다양한 이론에서 확인되면서 현대세계를 신수사학의 흐름으로 이끌고 있다. 대학에서 글쓰기와 토론교육이 활성화되는 것도 신수사학의 물결과 무관하지 않다. 여기서 우리는 신수사학의 주창자 페렐만의 정신을 되새길 필요가 있다. 그는 철학이란 마땅히 어떤 것이 되어야 하는가, 곧 철학의 역할이란, "우리의 모든 지식이 기대는 필연적이고 자명한 최초의 지식탐구가 아니라", "인간사회가 상호행위 시 적용하는 관점, 문화와 제도와 미래를 책임지고자 할 때 적용할 관점, 불완전한 사회체제를 완전한 쪽으로 개선시키려 합리적인 체계를 이루고자 할 때 적용할 관점"을 탐구하는 데 있음을 분명히 했다. 철학의 관건은 가치문제에 있으며, 이는 바로 수사학의 영역 안에 있다는 것이다. 이아라(2013) 참조.

신의 경험과 감성을 통해 자유롭게 표현할 수 있는 의사소통의 개방성을 제공해야 한다. 또 다른 하나는 합의와 실천으로 나아가기 위해 상대를 이해시키고 공감하게 만들어 설득하는 노력으로서, 타당성이 아니라 설득력을 경주하는 일이다.

## IV. 나가며

사회적 현안을 놓고 씨름할 때, 상충되는 견해를 놓고 조정하고 합의하려고 할 때, 국가의 지도자를 뽑을 때도 우리는 토론을 한다. 그런데 우리의 토론은 건강한가? 잠시 우리의 토론문화를 생각해보기로 하자. 지금처럼 합리성과 객관성을 추구하는 토론문화에서는 오로지 논리와 이성을 앞세워 상대를 제압하려고 하는 경향이 두드러지게 나타난다. 그렇다면 합리적 이성능력이 결여된 사람은 토론에서 배제되는 것은 아닌가? 교육의 기회를 갖지 못하고 이성적 훈련을 받지 못한 시민은 애당초 토론에도 참여할 수 없는 것인가? 이들을 배려하고 이들의 의견을 존중하며 논의에 끌어들이는 토론문화를 진지하게 고민해야 할 것이다. 이성과 감성을 이분법적으로 구분하고 이성적 인간을 우위에 두는 토론문화는 지배와 피지배의 암묵적 문화를 보편화시킨다. 다양한 학문적 논의와 과학적 시각이 존재하고 있는 오늘날, 이성중심주의가 계속해서 토론의 규제원리로 작동해도 괜찮은가? 이성을 우위에 둘 경우 토론이 민주적 합의방식보다 하나의 권력행사방식으로 흐를 소지가 있기에 하는 말이다. 새로운 토론문화의 조성이 시급한 시점이다. 무엇보다도 감정을 배제하고 철저하게 이성에 입각한 합리적인 발언을 우선시하는 토론문화는 수정되어야 한다. 아울러 발언의 동등성만이 아니라 능력의 평등성까지도 신경 써야할 시점이다. 발언의 동등한 기회만을 생각하는 토론에서 토론에 참여하는 사람들의 권위의 평등과 능력의 평등까지도 고려해야 한다는 말이다.

엄정한 논리와 근거를 토대로 하는 논리적 토론은 명제에 따라 논리적 추

론을 하기 때문에 서로 다른 명제를 가지고 토론을 전개하면 의견일치가 될 수 없으며 결론을 낼 수 없는 끝없는 담론 싸움으로 끝나게 된다. 이는 논리적 토론을 통해 합리적이고 객관적인 결론을 도출한다는 것이 어렵다는 사실과, 논리적 토론이 소통에 심각한 제약을 가지고 있다는 것을 확인시켜준다. 논리적 토론은 상호소통의 공유라기보다는 논리가 다른 서로의 규칙싸움이라는 것을 말해주는 것이다. 상호소통을 통해 사고를 교환하고 공유하고자 하는 인식의 전환과 토론양식의 보완이 요구된다.[19] 수사학을 적용한 토론양식을 고민할 시점이다. 타당성에 주안점을 두는 논리적 토론에서 소통에 방점을 찍는 수사적 토론에 관심을 가져야 할 것이다. 이는 수사학적 토론양식이 합리와 비합리를 구분하지 않고, 엄격한 언어적 규제를 강요하지 않기 때문이다. 그리고 특정가치와 기준을 제공하지도 않는다. 솔직하게 자신의 감성을 발견하고 그것을 자유롭게 표현하는 상호신뢰에 기반을 둔다. 더 나아가서 논의과정에서 언어적 표현의 어려움으로 자신의 생각을 제대로 표현하지 못한 사람을 배려한다. 무엇보다도 논리적 이성의 중요성만을 강조하는 토론에서 탈피하여 경험과 감성도 동등하게 표현하고 중시될 수 있는 소통의 장을 만들어 낼 수 있다.

19) 가끔 TV 토론을 보면, 상대는 물론 청중도 안중에 없는 듯 하고, 오로지 내 논리의 우위를 점하기 위해 몰두하는 패널의 모습을 만난다. 참 볼썽사납다. 말싸움에만 치중하는 화자에게 누가 공감할 수 있겠는가? 상대를 고려하는 공감의 수사가 필요한 이유다. 상대와 청중들과 함께 어우러져 꽉 차 있는 숲을 보지 못하고 내 나무만 키울 생각만 해서야 쓰겠는가? 어떨 때는 토론이 아니라 독백을 하고 있는 것처럼 보일 때도 있다. 토론은 대화여야 한다. 그것도 품격 있는 대화 말이다. 대화는 둘만 하는 게 아니다. 참여한 패널 전체가 함께 하는 것이고, 지켜보는 청중과 함께 하는 것이다. 어원상으로도 그게 맞다. 구성원들 사이에 말이 지나가 통해야 대화가 된다. '사이와 틈' 그리고 '통함' 이게 대화의 핵심개념이다.

# <참고문헌>


김세원, 2017, 『진정성 개념과 그 윤리적 함의: 아렌트와 리쾨르를 중심으로』, 한국외국어대학교 대학원 박사논문.

김종영, 2012, 「말하기 교육, 무엇을 어떻게 가르칠 것인가?-서울대학교 강좌 공통 강의안을 중심으로」, 한국수사학회, 『수사학』 16집, 65-95.

김종영, 2018, 「한국의 교양교육과 소통교육」, 한국수사학회, 『수사학』 32집, 33-58.

김종영, 2020, 「키케로의 수사학과 후마니타스(Humanitas)-섹스투스 로스키우스 변론을 중심으로」, 한국수사학회, 『수사학』 38집, 35-76.

김종영, 2022, 「대선토론과 품격의 수사」, 『2022 한국수사학회 춘계학술대회자료집』, 46-56.

김태완, 2004, 『책문 시대의 물음에 답하라』, 소나무.

데이비드 봄, 2021, 『대화란 무엇인가. 갈등과 대립을 넘어 공생을 추구하는 지속가능한 변화의 시작점』, 강혜정 역, 에이지 21.

마셜 로젠버그, 2017, 『비폭력대화. 일상에서 쓰는 평화의 언어, 삶의 언어』, 캐서린 한 역, 한국NVC센터.

서울대학교 SNU 토론한마당 준비위원회, 2016-2022, 『SNU 토론한마당 운영 및 평가보고서』 (2016-2022), 서울대학교 기초교육원.

아리스토텔레스, 2017, 『수사학/시학』, 천병희 옮김, 숲.

와타나베 신이치로, 2002, 『천공의 옥좌. 중국 고대제국의 조정과 의례』, 임대희·문정희 옮김, 신서원.

오지호, 2020, 「헤겔과 자연주의」, 철학연구회, 『철학연구』 131집, 55-78.

요아힘 크나페, 2019, 『현대 수사학』, 김종영·홍설영 옮김, 진성북스

윤선구, 2017, 「대화의 정치와 합리적 의사소통」, in: 정문길 외 (2017) 『삶의 정치, 대화의 정치』, 사이너머 총서 5, 대화문화아카데미.

이아라, 2013, 『7가지 시간개념' 연구 - 신수사학과 인지언어학으로 본 속담과 현대 텍스트 -』, 연세대학교 박사학위논문.

정문길 외, 2017, 「삶의 정치: '정치'개념의 새로운 규정을 위한 일 시론」, in: 『삶의 정치, 대화의 정치』, 대화문화아카데미.

정정문, 2007, 『수사학적 토론교육』, 한국교원대학교 석사학위논문.

제임스 크로스화이트, 2001, 『이성의 수사학』, 오형엽 옮김, 고려대출판부.
카임 페렐만, 2020, 『수사 제국. 수사와 논증』, 이영훈·손장권 옮김, 고려대학교출판문화원.
Grice,H.P., 1967, Logic and Conversation, in: H.P. Grice, *Studies in the Way of Words*, Cambridge, MA, London 1989, pp. 22−40.
G.W.F., Hegel, 1977, *Phenomenology of Spirit*, trans, A.V. Miller, Oxford University Press.
Knape, Joachim, 2000, *Was ist Rhetorik?*, Stuttgart.
Knape, Joachim, 2009, Rhetorik des Gesprächs, in: Joachim Knape(ed.), *Rhetorik im Gespräch*. Ergänzt um Beiträge zum Tübinger Courtshiprhetorik−Projekt, Berlin, pp.13−52(=neue rhetorik 4).
https://book.naver.com/bookdb/book_detail.nhn?bid=1436422

Abstract

# A Study on a New Debate Model Pursuing Dialogue and Communication:

Focused on SNU Debate Forum

Tschong-Young Kim
(Seoul National University)

A debate should be focused on understanding, relating to, and persuading the opposition team rather than on refuting the opposition team with the superiority of logic. Participants of a debate not only need to pay attention to the logical consistency of the arguments, but also should endeavor to communicate with magnanimity and generosity, understanding the opposition team's inherent argument. Therefore, dialogue and communication are as essential as rhetoric is in a debate. From this point of view, I argue that the focus of a debate should be shifted from logic to rhetoric. Focusing on SNU Debate Forum as a debate model that focuses on dialogue and communication, analyzing the traits of the debate resolution and the debate model, I would like to explore the direction the new debate should be headed to. The new debate model, that provides the openness of communication and emphasizes agreement and implementation, especially highlights dialectic attitude and rhetorical communication.

Keyword ● debate model, dialogue, communication, rhetoric, SNU Debate Forum

▌논문투고일 : 2022. 12. 06. ▌심사완료일 : 2022. 12. 21. ▌게재확정일 : 2022. 12. 22.

# 통합 요구 분석 및 교양교육과정 개편 연구

남 진 숙 * · 고 은 선 **

1. 서론
2. 선행연구 고찰
3. 연구방법
4. 연구결과
5. 적용 및 결론

## 국문요약

본 연구는 대학 교양교육과정 개편에 앞서 학생, 교원, 기업체의 통합 요구도 조사를 중점적으로 분석하고, 그 결과를 적용하여 D대학교의 교양교육과정을 개편한 결과이다.

교양교육과정 개편을 위해 선행되었던 연구도구는 학생의 경우 총 13항목, 교원의 경우 총 12항목, 기업체의 경우 총 5항목을 면밀히 수요조사 하였다. 그 결과, 첫째 교육목표의 경우 교원은 현재 설정된 교양교육목표가 미래사회의 변화에 학생들의 능력을 함양하는 데 더 적합하다고 인식한 반면, 기업체의 경우 개편 교육목표가 더 적합하다고 인식하였다. 둘째, 현재 교육과정 편성체계는 교원이 학생보다 더 적합하다고 인식하고 있으며, 기업체

* 주저자, 동국대학교 다르마칼리지, 부교수, jindog1@hanmail.net
** 교신저자, 동국대학교 다르마칼리지, 연구초빙교수, kes0720@dongguk.edu

의 경우 '인성덕목 관련 영역'을 교육과정 편성 시 가장 선호하는 것으로 나타났다. 셋째, 교육과정 이수체계에 대해 학생은 교양 필수 학점의 축소, 유연학사제도인'집중이수제'를 선호하였다. 넷째, 핵심역량의 경우 '의사소통역량'을 가장 중요한 것으로 나타났으며, 기업체가 가장 높게 나타났다. 다섯째, 교양교육과정 개편 시 학생은 '공통교양 편성 및 이수체계', 교원은 '교육목표'를 가장 고려해야 할 사항으로 나타났다. 기업체에 입사한 신입사원의 직업기초역량은 팀웍 능력, 리더십 역량, 고객서비스능력 등을 포함한 '대인관계역량'이 가장 높게 나타났다.

이와 같은 결과는 교양교육과정 개편 방향에 있어 어느 한 주체의 의견에 편중되지 않고 반영하는 것이 매우 중요하다는 점을 시사한다. 또한 실제 교양교육과정 개편에 있어 D대학교의 경우, 통합 요구도 조사에서 도출된 결과를 체계적으로 반영하였다는 점에서 의미가 있다.

주제어 ● 교양교육 요구도 조사, 교양교육 목표, 교양교육 과정 편성 및 이수, 핵심역량, 직업기초역량

## 1. 서론

급변하는 시대와 사회적 상황에서 4차 산업혁명이 이미 상당 부분 진행되고 있다. 4차 산업혁명 시대는 문제를 분명하게 인식하고 과제 해결을 위해 논리적으로 추론하며, 준거에 비추어 창의적인 아이디어를 내고, 가장 타당한 해결책을 제시할 수 있는 사고 능력이 특히 강조된다. 따라서 기존과 다른 교육 패러다임의 변화가 필수불가결한 시대이다. 특히 다가올 미래에 대처하기 위한 대학 교육은 어떤 교육적 목표를 갖고, 학생들에게 무엇을 가르칠 것인가, 학생들의 역량을 함양시킬 수 있는 교과목을 어떻게 구성할 것인가 등에 대한 고민이 더 깊어지는 것은 당연하다.

이제 대학 교육은 고전적인 방법의 단일 전공으로는 급변하는 시대를 따라갈 수 없으며, 미래를 준비하기에도 역부족이다. 따라서 많은 대학들이 부전공, 복수 전공, 융합전공 등을 통하여 다양한 학문의 영역을 접할 수 있도록, 대학 교육의 환경적 여건을 외적으로 일단 확장해가고 있는 상황이다. 그런데 단일 전공이나 2~3개의 전공을 이수했다고 하더라도, 이는 그 전공에 한하여 한정될 수밖에 없는, 한계점이 분명히 존재한다. 즉 전공교육이 갖는 내용적, 시대적, 한계점 등이 필연적으로 있을 수밖에 없다는 뜻이다.

이에 반하여 교양교육은 내·외적인 확장을 해나가는 데 일차적으로 긍정적인 측면에서 매우 탄력성이 있는 교육의 영역이라고 할 수 있다. 즉 교양교육은 보편성, 종합성, 학제성, 핵심성, 횡단성을 담고 있는 통합 교육으로서, 지적 연결 지평을 확장하는 횡단적 융합학문이다. 따라서 인간의 가치를 고양하고 고등 사고력을 함양하며, 사회와 세계를 폭넓게 이해하고 문제를 발견하며 해법을 탐색한다. 포스트휴먼 시대, 코로나19시대 이후에 격변하는 학문적, 교육적 지형 변화 속에 전통적인 분과학문으로서의 기초학문은 약화되기 때문에 교양교육의 필요성은 절감하게 된다(도승연, 2020, 9). 이는 대학 교육에서 교양교육의 중요성이 더 강화되는 이유이기도 하다. 또한 교양교육은 모든 학문의 기본이 될 뿐만 아니라 다른 학문으로 나아가기 위한 기반을 제공해준다. 게다가 오늘날 우리나라 대학 교양교육(liberal arts education, general education)은 모든 학생에게 실시되는 폭넓은 지식을 간학문적으로 제공함으로써 인성 및 기본 소양과 지적 능력을 함양하는 일반교육이자 자유교육을 위한 교육과정이라고 할 수 있다. 또한 융복합 교육과정의 강화로 인해 학문간 연계와 교류를 증진하는 학과들이 지나치게 세분화하고 폐쇄적으로 운영되는 시스템에서 벗어나 학문 간 융합이 장려되고 있는 분위기이기도 하다(윤유진, 2020, 313). 따라서 대학의 교양기초교육이란 대학 교육 전반에 필요한 기본적 지식 및 자율적 학구 능력의 함양을 포함하여 인간, 사회, 자연에 대한 폭넓은 이해를 바탕으로 올바른 세계관과 건전한 가치관을 확립하는데 기여하는 교육으로 학업 분야의 다양한 전문성을 넘어서서 모든 학생들에게 필요한 보편적 교육'(한국교양기초교육원, 교양교육표준안: 대학의 교양

기초교육의 표준모델)을 말하게 된다. 이는 학문적 영역을 구분하여 경계하거나 특정 학문에만 적용되는 것이 아니라, 열린 학문으로서의 다양한 학문적 기능을 수행할 수 있다는 점에서도 중요한 시사점을 지닌다.

교양교육은 시대를 반영하며, 교육의 현주소를 반영한다. 지속적으로 변화, 확장, 심화하면서 대학의 교양교육의 변모 과정을 보여주었다. 그것을 가장 잘 볼 수 있는 것이 대학의 교양교육 과정이며, 더 구체적으로 교양교육 교과목 개편 및 개발이 그 일차적 결과라고 할 수 있을 것이다. 그런데 이러한 결과와 연결되기까지 전제되어야 하는 것이 있다. 그것은 교수자, 학습자, 기업체[1]라는 세 주체의 요구가 어떤 것인가 하는 점을 미리 알아야 효과적인 교육과정 개편과 새로운 교양교육 교과목 개발까지 연결된다는 점이다.

교양교육을 가르치는 교수자가 기본적으로 교양교육에 대한 교육목표를 어떻게 잡고 교과목을 구성할 때 무엇을 고려하는지, 또 교육을 받을 주체인 학습자가 원하는 학문은 어떤 것인지, 그들의 요구가 무엇인지에 대해 아는 것이다. 마지막으로 기업은 어떤 업무를 수행할 수 있는 인재를 원하는지, 기업이 바라는 인재의 역량은 어떤 것인지, 어떤 교육을 받은 학생들을 기업체의 직원으로 원하는지 등 그 수요를 알아야 한다. 이 삼박자가 맞았을 때, 미래사회를 선도할 수 있는, 적어도 미래환경에 적응할 수 있는 인재를 위한 교육을 하고 , 교육 받은 인재를 기업이 알아보고 직접적인 채용과도 연결될 수 있다. 이 중 어느 하나의 요구가 강해질 때, 균형있는 교양교육은 깨지기 쉽다. 가령, 기업의 입맛에 맞는 교육에만 치중하다보면 교양교육이 직업 양성에 필요한 도구적 역할만 하게 되고, 학생들의 요구에 맞게만 한다면 교육의 목표와 질, 학습자의 역량 개발이 잘 이루어지지 않을 것이다. 또 교수자의 요구에만 치중한다면 교수자가 현실과 연결된 교양교육의 맥을 잘 짚어내지 못하고, 학습자나 기업체의 현실적 요구를 외면할 확률이 높아진다.

따라서 본 연구에서 다루고자 하는 중점 내용은 대학의 교양교육과정 개

1) 여기서 기업체는 단순히 기업을 의미하는 것이 아니라, 시대와 사회를 읽어내는 하나의 상징적이며, 기능적 역할을 한다고 할 수 있다.

편에 앞서, '교수자, 학습자, 기업체', 세 주체의 통합 요구 조사를 실시하였다. 그 결과를 반영하여 교양교육과정 개편 방향성을 제시하였고 그 적용의 실제를, D대학교의 사례를 통해 살펴보고자 한다. 이를 통해 요구 조사의 필요성 및 중요성, 그리고 요구 조사가 지닌 의미와 교양교육과정 개편 및 실제 교과목 설계에 반영된 내용을 살펴보고자 한다.

## 2. 선행연구 고찰

교양교육과정 개편 및 교과목 개발 관련 연구는 그동안 교양교육에서 꾸준히 진행되어 왔다. 대학의 인재상과 핵심역량을 설정하고 이를 교양교육과정에 적용한 이효성 외(2020), 박혜정(2018), 변상출 외(2020) 등을 들 수 있다. 이는 대부분 대학이 교양교육목표를 설정하고 이에 맞게 교양체계와 과목, 시수, 핵심역량 등과 수업의 질을 높이기 위한 방안 등을 고민한 결과로 일반적인 교양교육과정 개편의 내용이다. 그러나 교양교육과정 개편이 교육의 수요자와 교수자의 의견을 반영하지 않고서 아무리 좋은 인재상과 핵심역량이 있더라도, 그것에 공감하지 않는다면 교육적 효과를 얻기란 쉽지 않다. 따라서 교양교육과정 개편 방안에 대한 전반적인 만족도나 요구도 조사 등은 교양교육과정 개편에 있어 꾸준히 병행되어온 이유이기도 하다.

그러나 기존에 진행된 연구 대상을 살펴보면, 학습자를 중심으로 한 만족도나 요구도 조사, 학생과 교원을 중심으로 한 것이 대부분이다. 이 중 특정 과목에 대한 만족도를 제외하면 대부분 교양교육과정 개편을 위한 만족도와 요구도 조사가 연관된 것임을 알 수 있다.

최근의 몇 가지 연구결과를 살펴보면, 먼저 교수자와 학습자 중심에 대한 요구도 조사에서, 신철균 외(2020)은 '학생과 교원간의 실제적이고 구체적인 요구도 조사를 통하여, 교양교육 만족도 조사, 교양교육 목표 설정, 학점 및 선호하는 교양 수업 방식, 교과목 선택 시 고려되는 사항 등으로 학생과 교원의 인식과 요구도에 대한 조사를 하였다. 그러나 이 연구에서는 A대학의 경

우 교양교육 목표가 건학이념, 대학의 교육목표, 인재상 등이 반영되어 있지 않았다. 한편 학생 중심의 만족도 및 요구도 조사에서, 윤유진(2020)은 4차 산업혁명 시대를 살아갈 대학생들에게 필요한 교양교육에 대한 방향성을 연구하기 위하여 교양교육에 대한 경험과 만족도 및 요구도를 분석하였다. 이 연구는 수요자인 학생들을 중심으로 한 조사로 학습자에 대한 요구도가 자세히 분석되어 있지만, 이를 통해 전반적으로 어떤 교과목을 구체적으로 필요로 하는지까지 나아가지 않았다. 김남희 외(2018)는 대학 교양교육과정에 대한 대학생들의 인식 및 만족도, 학습성과에 대한 조사를 중심으로 하여 교양교육의 전반적인 개선을 주장하였다. 이밖에도 백평구(2012)는 학생들을 대상으로 교양교육 만족도 조사 및 교육적 경험, 학습성과에 대한 인식 등의 여러 항목에 대한 조사를 통하여, 교양교육의 다양화와 다각화 등 교양교육 개선을 강조하며, 학생의 교육적 경험과 교육 만족 및 학습성과에 대한 인식이 연결되는 관계는 교육교육과정에 대한 질적 수준 분석의 하나의 접근 방식임을 강조하였다.

이처럼 기존의 연구에서 공통적으로 발견할 수 있는 점은 교양교육의 인식 및 만족도 그리고 학습성과에 대한 연구가 학생 또는 교수를 중심으로 진행하다 보니, 이것이 실질적으로 전체 교육목표, 그리고 교양교육목표와 어떻게 맞물려 교양교육과정이 개편되고 교과목이 개발되었는지에 대한 부분은 거의 드러나지 않는다.

따라서 본 연구에서는 먼저 요구도 대상을 확장하였으며, 요구도 조사를 통하여 전체 교육목표 설정, 핵심역량 및 교과목 개발에 실제적으로 어떻게 반영되었는지 살펴보고자 한다. 그동안 연구에서 알 수 있듯, 교수자, 학습자, 기업체의 세 주체에 대한 통합 요구를 조사하여 그것을 교양교육과정 개편에 반영하거나 교과목 설계에 반영한 예는 거의 찾아볼 수 없다. 이 세 주체에 대한 인식 및 요구도 조사를 일차적으로 진행하고 분석을 통해 결과를 도출하고, 이것이 실제 D대학교 교양교육과정 개편 및 교과목 개발에 어떻게 연결되었는지를 살펴보고자 한다. 물론 본 연구는 전자에 더 많은 중심을 둔 연구이고 후자는 그 내용이 방대하기 때문에 간략하게 적용된 사례를 소

개하는 차원에서 이 논문을 전개해나가고자 한다.

따라서 본 연구에서는 먼저 요구도 대상을 확장하였으며, 요구도 조사를 통하여 전체 교육목표, 교양교육목표, 더 나아가 핵심역량 및 교과목 개발에 실제적으로 어떻게 반영되었는지 살펴보고자 한다. 그동안 연구에서 알 수 있듯, 교수자, 학습자, 기업체의 세 주체에 대한 통합 요구를 조사하여 그것을 교양교육과정 개편에 반영하거나 교과목 설계에 반영한 예는 거의 찾아볼 수 없다. 이 세 주제에 대한 인식 및 요구도 조사를 일차적으로 진행하고 분석을 통해 결과를 도출하고, 이것이 실제 D대학교 교양교육과정 개편 및 교과목 개발에 어떻게 연결되었는지를 살펴보고자 한다. 물론 본 연구는 전자에 더 많은 중심을 둔 연구이고 후자는 그 내용이 방대하기 때문에 간략하게 적용된 사례를 소개하는 차원에서 이 논문을 전개해나가고자 한다.

## 3. 연구방법

### 3.1 연구대상

본 연구는 통합 요구조사 결과를 토대로 교양교육의 개편 방향을 도출하고, 그 결과를 교육과정 개편에 적용하기 위해 학생과 교원뿐만 아니라 기업체의 요구까지 반영하였다. 이에 교양 교과목을 수강한 학생과 담당교원을 대상으로 온라인 설문조사를 2020.5.14.~5.22.까지 1주일간 실시하였고, 기업체는 수도권 대기업에서 인사를 담당하고 있는 경력자를 대상으로 2020.9.24.~10.20.까지 약 4주에 걸쳐서 온라인 설문조사를 실시하였다. 이에 설문조사의 응답자는 학생 606명, 교원 82명, 기업체 110명으로 총 798명이다. 대상자별 인구학적 특성에 관한 항목은 학생의 경우 성별, 학년, 소속계열, 교원의 경우 성별, 직급으로 구분하고, 기업체의 경우는 성별, 업종, 계열별로 구분하여 조사하였다.

<표 1> 연구대상

| 구분 | | | 사례 수(명) | 비율(%) |
|---|---|---|---|---|
| 학생 | 성별 | 남자 | 228 | 37.6 |
| | | 여자 | 378 | 62.4 |
| | 학년 | 1학년 | 264 | 43.6 |
| | | 2학년 | 177 | 29.2 |
| | | 3학년 | 97 | 16.0 |
| | | 4학년 | 68 | 11.2 |
| | 소속계열 | 인문사회 | 296 | 48.8 |
| | | 자연과학 | 135 | 22.3 |
| | | 공학 | 109 | 18.0 |
| | | 예체능 | 66 | 10.9 |
| | 계 | | 606 | 100.0 |
| 교원 | 성별 | 남자 | 48 | 64.0 |
| | | 여자 | 27 | 36.0 |
| | 직급 | 전임교원 | 26 | 34.7 |
| | | 비전임교원 | 16 | 21.3 |
| | | 강사 | 33 | 44.0 |
| | 계 | | 75 | 100.0 |
| 산업체 | 성별 | 남자 | 87 | 79.1 |
| | | 여자 | 23 | 20.9 |
| | 업종 | 제조업 | 68 | 61.8 |
| | | 금융보험업 | 4 | 3.6 |
| | | 건설·건축 | 17 | 15.5 |
| | | 정보통신 | 4 | 3.6 |
| | | 기타 | 17 | 15.5 |
| | 경력 | 4년 이하 | 23 | 20.9 |
| | | 5~8년 | 24 | 21.8 |
| | | 9년 이상 | 63 | 57.3 |
| | 계 | | 110 | 100.0 |

## 3.2 연구도구

본 연구는 교양교육과정 개편 방향을 도출하고 적용하기 위해 통합(학생,

교원, 기업체) 요구조사를 실시하였다. 학생과 교원의 경우는 신철균 · 변혜영 · 어성민 · 김성목(2020) 연구와 D대학의 교육목표, 교육과정, 인재상, 핵심역량 등을 고려하여 문항의 영역 및 요소를 도출하였고, 기업체의 경우는 김종규 · 원만희(2018) 연구를 참고하여 4차 산업혁명 시대 대비 현장의 시의적절한 요구를 반영할 수 있도록 개발하였다.

도출된 설문문항의 내용타당도(CVR) 검증은 교양 담당교원 5인과 행정직원 4인을 전문가집단으로 구성하여 실시하였으며, 전문가 9인 경우 Lawshe(1975)의 내용타당도 기준값의 최솟값이 .78보다 낮게 나온 경우는 삭제하여 최종 교육목표의 적합성, 교육과정 편성 체계, 교육과정 이수 체계, 핵심역량, 기타 등 5영역으로 재구성하였다.

<표 2> 설문문항 내용타당도 검증

| 영역 | 항목 | CVR | 비고 |
|---|---|---|---|
| 교육목표 | 인재상과 교육목표 | .56 | 삭제 |
| | 기존 교양 교육목표의 적합성 | .90 | |
| | 개편 교양 교육목표의 적합성 | 1.0 | |
| 교육과정 편성 | 공통교양 교과목의 다양성 | 1.0 | |
| | 공통교양 교과목 편성의 적합성 | .56 | 삭제 |
| | 공통교양 목표와 교과목의 적합성 | .90 | |
| | 미래사회에 적응 가능한 교육과정 영역별 필요성 | .90 | |
| 교육과정 이수 | 필수 이수학점의 적절성 | .90 | |
| | 영어 이수학점의 축소 | 1.0 | |
| | 단과대학별 교양필수 교과목 지정 이수 | 1.0 | |
| | 공통교양 집중이수 도입 | .90 | |
| 핵심역량 | 핵심역량별 중요도 | 1.0 | |
| | 핵심역량 함양에 공통교양 교과목의 적합성 | .90 | |
| | 신입사원의 핵심역량별 만족도 | 1.0 | |
| 기타 | 교양교육과정 개편시 가장 고려해야할 사항 | 1.0 | |
| | 개선사항 의견 기술 | 1.0 | |
| | 4차산업혁명시대 신입사원 직업기초능력에 대한 요구 | .90 | |

조사대상별로 살펴보면, 학생과 교원의 경우 교양교육목표의 적합성, 교양필수 영역인 공통교양 교과목 편성의 다양성, 공통교양 목표와 교과목 편성의 적합성, 교양필수 이수학점의 적절성(학생만실시), 영어 이수학점 축소 필요성(학생만실시), 단과대학별 교양필수 교과목 지정 이수, 공통교양 집중이수제 도입, 핵심역량별 중요도, 핵심역량 함양에 공통교양 적합성 여부, 교양교육과정 개편시 가장 고려해야할 점, 개선사항 의견 기술 등 으로 구성하였다. 기업체의 경우 교양교육목표의 적합성, 미래사회에 적응 가능한 교양교육과정 영역별 필요성, 핵심역량별 중요도, 입사한 신입사원의 핵심역량별 만족도, 미래사회의 업무에 필요한 직업기초역량 중요도 등으로 구성하였다.

<표 3> 연구도구

| 영역 | 항목 | 대상 | | |
|---|---|---|---|---|
| | | 학생 | 교원 | 산업체 |
| 교육목표 | 기존 교양 교육목표의 적합성 | ○ | ○ | |
| | 개편 교양 교육목표의 적합성 | ○ | ○ | ○ |
| 교육과정 편성 | 공통교양 교과목의 다양성 | ○ | ○ | |
| | 교육목표와 공통교양 교과목의 적합성 | ○ | ○ | |
| | 사회변화에 적응 가능한 교육과정 영역별 필요성 | | | ○ |
| 교육과정 이수 | 필수 이수학점의 적절성 | ○ | | |
| | 영어 이수학점의 축소 | ○ | | |
| | 단과대학별 교양필수 교과목 지정 이수 | ○ | ○ | |
| | 공통교양 집중이수제 도입 | ○ | ○ | |
| 핵심역량 | 핵심역량별 중요도 | ○ | ○ | ○ |
| | 핵심역량 함양에 공통교양 적합성 | ○ | ○ | |
| | 신입사원의 핵심역량별 만족도 | | | ○ |
| 기타 | 교양교육과정 개편시 가장 고려해야할 점 | ○ | ○ | |
| | 개선사항 의견 기술 | ○ | ○ | |
| | 4차산업혁명시대 신입사원의 직업기초능력 | | | ○ |

### 3.3 자료처리 방법

설문조사를 실시하여 수집한 자료는 응답 내용의 결측치를 제거한 후, 입력된 자료가 분석 가능하도록 코딩하였다. 조사대상별 설문문항의 신뢰도(cronbach α) 분석결과, 학생 .941, 교원 .677, 기업체 .901로 나타났다. 조사대상의 인구학적인 배경은 빈도분석을 실시하였고, 설문문항에 대해 집단간 평균 차이분석을 살펴보기 위해 t검증과 일원분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였고, 한 변수의 범주에 따른 다른 변수의 빈도와 비율은 교차분석을 실시하였다.

## 4. 연구결과

본 연구는 교양교육과정 개편 방향을 도출하여 그 결과를 교육과정에 편성하고자 학생과 교원을 대상으로 교양교육목표, 교육과정 편성 및 이수체계, 핵심역량, 교육과정 개편시 고려할 점 등 살펴보고, 미래사회 변화에 민감하게 반응하는 기업체의 요구에 조응할 수 있는 인재 양성을 위해 교육목표, 교육과정, 핵심역량, 4차 산업혁명시대 직무역량 등을 살펴보았다.

### 4.1 교양 교육목표 설정

현재 설정된 교양 교육목표가 급변하는 미래사회 변화에 적합한지 분석한 결과, 학생은 3.52(.972), 교원은 3.78(1.100), 기업체는 3.73(.741)으로 학생이 가장 적합하지 않은 것으로 나타났다. 반면 개편하고자 하는 교육목표가 미래사회 변화에 적응할 수 있는 인재 양성에 적합한지 분석한 결과, 학생은 4.01(.763), 교원은 3.83(.927), 기업체는 4.06(.733)으로 학생과 기업체 인사담당자들은 교원보다 새로운 교육목표인 ①4차 산업혁명 시대를 선도하는 능력 배양, ② 미래위험사회와 불확실성을 대비하는 능력 배양, ③ 불교의 이상 세계를 실현하는 인성 능력 배양, ④ 다방면 조화 능력 배양, ⑤ 다문학적

창의적 문제해결 능력 배양 등이 미래사회 변화에 적응 가능한 것으로 나타났다. 학생, 교원, 기업체 인사담당자들은 전체적으로 기존 교양 교육목표(3.58)보다 새로운 교양 교육목표가 미래사회 변화의 적응에 더 적합한 것으로 나타났다.

<표 4> 교육목표에 대한 대상별 평균차이 분석

| 구분 | 학생 | | 교원 | | 기업체 | | 전체 | | F |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | |
| 기존 교육목표 | 3.52 | .972 | 3.78 | 1.100 | 3.73 | .741 | 3.58 | .944 | 5.627** |
| 개편 교육목표 | 4.01 | .763 | 3.83 | .927 | 4.06 | .733 | 3.99 | .802 | 3.459* |

* p<.05, ** p<.01

<표 5> 교육목표에 대한 대상별 평균차이 분석

| 구분 | 학생 | | 교원 | | 산업체 | | 전체 | | F |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | |
| 기존 교육목표 | 3.52 | .972 | 3.78 | 1.100 | 3.73 | .741 | 3.58 | .944 | 5.627** |
| 개편 교육목표 | 4.01 | .763 | 3.83 | .927 | 4.06 | .733 | 3.99 | .802 | 3.459* |

* p<.05, ** p<.01

## 4.2 교육과정 편성 체계

대학의 건학이념, 교육목표, 인재상, 핵심역량 등을 직접적으로 함양할 수 있는 교양필수 교육과정인 공통교양 편성 체계의 다양성에 대해 분석 결과, 학생은 3.60(1.035), 교원은 3.84(.766)로 교원이 학생보다 더 교양 교과목이 다양하게 편성되었다고 나타났다. 또한 공통교양 목표와 교과목 운영이 교수-학습활동 통해 이루기에 적합하게 편성되었는지 분석한 결과, 학생 3.60(.636), 교원 3.80(1.036)으로 교원이 학생보다 더 적합하게 인식하는 것으로 나타났다. 교양교과목 강좌 운영에 대한 이청민 · 정제영 · 양민석(2020)의 연구

에서도 교양과목에 대한 다양성을 중요하게 생각하고 있는 것으로 나타났다.

<표 6> 공통교양 교육과정 편성

| 구분 | 학생 | | 교원 | | t |
|---|---|---|---|---|---|
| | M | SD | M | SD | |
| 공통교양 교과목의 다양성 | 3.60 | 1.035 | 3.84 | .766 | 2.049* |
| 공통교양 목표와 교과목 운영의 적합성 | 3.60 | .636 | 3.80 | 1.036 | 2.122* |

* p<.05

공통교양 목표를 토대로 개설된 교과목 적합성을 분석한 결과, '적절하다'고 생각하는 경우 학생은 47.2%, 교원 35.4%로 학생이 더 적합하게 인식하는 것으로 나타났다. 반면 학생은'부적절하다'가 18.6%, 교원은 공통교양 목표를 달성하기에'중복된 영역이 있다'가 32.9%로 나타났다. 연구결과를 기반으로 하여 전문가집단 회의를 걸쳐 개설된 교과목 중, 강의목표 및 내용이 중복되어 운영된 경우, 협의를 걸쳐 혁신적인 교수법을 적용한 교과목으로 편성하고 기존 교과목은 폐지[2]하였다.

<표 7> 공통교양 목표와 교과목 운영의 적합성

| 구분 | | 학생 | 교원 | 계 | $\chi^2$ |
|---|---|---|---|---|---|
| 적절 | N | 286 | 29 | 315 | 36.70*** |
| | % | 47.2 | 35.4 | 45.8 | |
| 중복 | N | 97 | 27 | 124 | |
| | % | 16.0 | 32.9 | 18.0 | |
| 새로운 영역 필요 | N | 103 | 19 | 122 | |
| | % | 17.0 | 23.2 | 17.7 | |

2) <표 14>에서 중영역인 '미래위험사회와 안전'과 '21세기시민'에서 각각, 「미래환경과 위험사회」와 「지구·환경·공생」 교과목이 이에 해당한다. 전자가 새로운 교과목이고 후자가 폐지된 교과목의 대표적 예이다.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 부적절 | N | 113 | 2 | 115 | |
| | % | 18.6 | 2.4 | 16.7 | |
| 기타 | N | 7 | 5 | 12 | |
| | % | 1.2 | 6.1 | 1.7 | |
| 계 | N | 606 | 82 | 688 | |
| | % | 100 | 100 | 100 | |

*** p<.001

기업체의 경우 급변하는 미래사회 변화에 적응할 수 있는 인재 양성에 필요한 교양교육과정 영역별 선호도에 대해 분석한 결과, '인성덕목 관련 영역' 4.05(.828)로 가장 높게 나타났으며, '기초능력 영역' 3.97(.735), '도구·기술적 관련 영역' 3.88(.713), '개별 전문 실무 관련 영역' 3.86(.760), '융복합능력' 3.67(.779) 순으로 나타났다. 미래사회 변화를 가늠하고 준비하는 데 있어 과학적인 기술 및 전문적인 지식의 습득보다 자신의 내면을 바르고 건전하게 성찰하고 타인·공동체·자연과 더불어 살아가는데 필요한 인간단운 성품과 역량을 함양하는 인성덕목 관련 영역이 필요한 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 김은주·성명희(2016)의 연구에서도 기업체에서 요구하는 핵심역량 중 인문학적 소양의 하위영역 중 도덕성 및 윤리의식, 인성함양이 가장 높게 나타났다. 기업체의 요구인 인성덕목 관련 영역을 교양교육과정에 개발하고 운영하는 것은 졸업 후의 사회적 삶에도 긍정적인 영향을 줄 것이며, 산학 간의 미스매치를 해결할 수 있는 전략이 될 수 있을 것이다.

<표 8> 교양교육과정 개설 영역

| 영역 | 하위영역 | M | SD |
|---|---|---|---|
| 인성덕목 | 신뢰성, 도덕성, 에티켓, 대인관계, 성실성, 적극성, 규범준수, 책임성, 서비스 정신 | 4.05 | .828 |
| 도구·기술적 능력 | 외국어능력, 컴퓨터기술, 데이터 분석 능력 | 3.88 | .713 |
| 기초능력 | 사고력, 창의력, 문제해결능력, 의사소통능력 | 3.97 | .735 |
| 개별 전문 실무 능력 | 실무적 전문 능력 | 3.86 | .760 |
| 융복합능력 | 지식의 다학문성 기반 융합능력 | 3.67 | .779 |
| 전체 | | 3.89 | .570 |

## 4.3 교육과정 이수 체계

단과대학별 공통교양 교과목 지정 이수에 대한 분석 결과, 학생은 3.41(1.199) 교원은 3.76(1.025)으로 교원이 더 선호하는 것으로 나타났다. 공통교양의 집중이수에 대한 분석 결과, 학생은 4.16(.973), 교원은 3.90(.907)로 학생이 교원보다 높게 나타났다. 대학에서 학생들은 학업 부담을 줄이는 동시에 교양 교과목을 집중하여 깊게 배울 수 있는 학사제도를 더 선호하는 것을 알 수 있다.

2020학년 기준으로 교양필수 이수학점이 적절한지 분석한 결과, 3.00(1.154)으로 나타났으며, 영어 이수학점의 축소는 3.96(1.231)로 나타났다. 이는 입학 후 실시하는 레벨테스트 결과를 바탕으로 개설되는 강좌가 상위그룹 개설 수가 많으며, 국내 주요대학보다 이수학점이 많은 것에 대해 학생들 인식하고 있는 것으로 교양교육과정의 개편에 반영할 필요가 있다.

<표 9> 교육과정 이수 체계

| 구분 | 학생 | | 교원 | | t |
|---|---|---|---|---|---|
| | M | SD | M | SD | |
| 단과대학별 공통교양 지정 이수 | 3.41 | 1.199 | 3.76 | 1.025 | 2.510** |
| 공통교양 집중이수제 | 4.16 | .973 | 3.90 | .907 | -2.288* |
| 필수 이수학점의 적절성+ | 3.00 | 1.154 | | | |
| 영어 이수학점의 축소+ | 3.96 | 1.231 | | | |

*p<.05, **p<.01,
+학생만 실시

## 4.4 핵심역량

### 4.4.1 핵심역량의 중요도

핵심역량의 중요도에 대한 대상별 분석 결과, 전체 평균은 교원이 4.43(.378)으로 가장 높게 나타났으며 학생 4.21(.573), 기업체 3.49(.517)로 나타났다. 핵심역량별로 살펴보면 학생은‘자기개발 및 관리역량’과‘의사소통역

량'이 각각 4.28(.751, .763), 교원은'의사소통역량'4.77(.479), 기업체는 '의사소통역량' 4.11(.782)로 가장 중요한 것으로 나타났다. 반면 학생은 '대인관계역량' 4.15(.823), 교원은 '정보기술활용역량' 4.24(.639), 기업체는 '창의융합역량' 3.50(.751)으로 핵심역량 중에서 낮게 나타났다. 이는 학생, 교원 그리고 기업체 모두 상대방의 상황과 감정, 언어 표현을 이해하고 우호적 분위기에서 자신의 의도한 바와 감정을 적절하게 표현할 수 있는 '의사소통역량'을 가장 중요하게 인식하는 것으로 나타났다. 황경수 · 권순철 · 고봉조(2015)의 연구결과에서도 학생들은 자기관리역량, 대인관계역량 그리고 의사소통역량을 중요하게 인식하는 것으로 나타났다.

<표 10> 핵심역량의 중요도에 대한 대상별 평균차이 분석

| 구분 | 학생 | | 교원 | | 산업체 | | F |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | M | SD | M | SD | M | SD | |
| 대인관계역량 | 4.15 | .823 | 4.48 | .549 | 4.05 | .771 | 93.356*** |
| 자기개발 및 관리역량 | 4.28 | .751 | 4.38 | .601 | 3.86 | .697 | |
| 의사소통역량 | 4.28 | .763 | 4.77 | .479 | 4.11 | .782 | |
| 글로벌역량 | 4.22 | .753 | 4.28 | .742 | 3.68 | .845 | |
| 정보기술활용역량 | 4.19 | .770 | 4.24 | .639 | 3.73 | .728 | |
| 창의융합역량 | 4.16 | .788 | 4.45 | .651 | 3.50 | .751 | |
| 전체 | 4.21 | .573 | 4.43 | .378 | 3.49 | .517 | |

*** p<.001

### 4.4.2 핵심역량 기반 교육과정의 적합도

공통교양에 편성된 교과목은 핵심역량을 함양하기에 타당한지 분석한 결과, 학생은 3.42(.916), 교원은 3.87(.750)로 교원이 더 타당하게 인식하는 것으로 나타났다. D대학은 매 학기 개설되는 전체 교양 교과목 대상으로 6대 핵심역량 중 가장 타당한 핵심역량을 설정하도록 시스템을 구축하였다. 이에 담당교원이 해당학기 강의계획서 작성 시 설정하므로 학생은 자기맞춤형 핵심역량 교과목을 신청하고 구체적인 학업계획을 설계할 수 있다.

<표 11> 핵심역량 기반 교육과정의 적합도

| 구분 | 학생 | | 교원 | | t |
|---|---|---|---|---|---|
| | M | SD | M | SD | |
| 핵심역량 함양의 타당성 | 3.42 | .916 | 3.87 | .750 | 4.24*** |

*** p<.001

### 4.4.3 신입사원의 핵심역량 만족도

신입사원의 핵심역량에 대한 만족도 분석 결과, '대인관계역량' 3.70, '의사소통역량' 3.59, '자기개발및관리역량' 3.55, '정보기술활용역량' 3.44, '글로벌역량' 3.42, '창의융합역량' 3.25 순으로 만족한 것으로 나타났다. 핵심역량은 McClelland(1973)에 의해 처음으로 제시한 이래 급속하게 변화하는 환경 속에서 기업의 요구에 대응하는 교육과 산업현장 간의 연계에 핵심적인 개념으로 보편화되고 있다(이은화 · 윤소정 · 허승희, 2011). 이에 인사담당자들은 신입사원들의 직무능력 중 다양한 인간관계와 사회적 상황 속에서 타인에 대한 배려심을 바탕으로 상호 협력하여 갈등을 조정할 수 있는 대인관계역량에 가장 만족한 것으로 나타났다.

<표 12> 신입사원의 핵심역량 만족도

| 구분 | M | SD | 비고 |
|---|---|---|---|
| 대인관계역량 | 3.70 | .749 | |
| 자기개발 및 관리역량 | 3.55 | .698 | |
| 의사소통역량 | 3.59 | .733 | |
| 글로벌역량 | 3.42 | .759 | |
| 정보기술활용역량 | 3.44 | .698 | |
| 창의융합역량 | 3.25 | .683 | |
| 전체 | 3.49 | .517 | |

## 4.5 기타

### 4.5.1 교양교육과정 개편 시 고려할 점

현재 운영하고 있는 교양교육과정을 개편할 때 학생과 교원이 가장 고려해야 할 사항에 대해 분석할 결과, 학생은 교양필수 교육과정인‘공통교양 교과목 편성 및 이수 체계’가 51.0%, 교원은 교육활동의 목적을 이루기 위해 교양교육의 방향을 결정하는‘교양교육목표’를 36.6%로 가장 많이 나타났다.

<표 13> 교양교육과정 개편 시 고려해야 할 사항에 대한 학생과 교원의 인식 차이

| 문항 | | 학생 | 교원 | 계 | |
|---|---|---|---|---|---|
| 교양 교육목표 | N | 41 | 30 | 71 | 45.95*** |
| | % | 6.8 | 36.6 | 10.3 | |
| 공통교양 교과목 편성 및 이수 체계 | N | 309 | 23 | 332 | |
| | % | 51.0 | 28.0 | 48.3 | |
| 일반교양 교과목의 다양성 | N | 173 | 22 | 195 | |
| | % | 28.5 | 26.8 | 28.3 | |
| 혁신적인 교수법 적용 | N | 62 | 6 | 68 | |
| | % | 10.2 | 7.3 | 9.9 | |
| 기타 | N | 21 | 1 | 22 | |
| | % | 3.5 | 1.2 | 3.2 | |
| 전체 | N | 606 | 82 | 688 | |
| | % | 100.0 | 100.0 | 100.0 | |

*** p<.001

### 4.5.2 4차 산업혁명 시대 대비 신입사원 직업기초능력

교양교육을 통해 함양되어야 할 신입사원의 직업기초능력별 중요도 분석 결과, 대인관계능력 4.05(.740), 문제해결능력 4.00(.766), 의사소통능력 3.97(.807), 공감과 배려능력 3.92(.768)로 전체 평균보다 높게 중요한 것으로 나타났다. 전체 평균 3.78(.753)보다 다소 낮지만 정보능력 3.76(.741), 자원관

리능력 3.67(.779), 자기개발능력, 글로벌트랜드능력, 융복합사고능력은 각각 3.62(.690, .857, .846), 수리능력 3.57(.723)로 중요한 것으로 나타났다. 기업체에서 신입사원들의 직업기초능력은 전반적으로 중요한 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 김종규·원만희(2018)의 연구결과에서도 동일하게 상위수준에서는 의사소통능력, 문제해결능력, 대인관계능력 순으로 나타났다. 4차 산업혁명 시대를 준비하는 기업체에서는 의사소통능력, 문제해결능력, 대인관계능력 등을 다른 직업기초능력보다 더 중요하게 인식하는 것으로 나타났다.

<표 14> 신입사원의 직업기초능력 분석

| 구분 | 하위영역 | N | SD |
|---|---|---|---|
| 의사소통능력 | 문서이해력, 문서작성능력, 경청능력, 의사표현능력, 기초외국어능력 | 3.97 | .807 |
| 수리능력 | 기초연산능력, 기초통계능력, 도표분석능력, 도표작성능력, 수리추론능력 | 3.57 | .723 |
| 문제해결능력 | 분석적사고력, 문제처리능력 | 4.00 | .766 |
| 자기개발능력 | 자아인식능력, 자기관리능력, 경력개발능력 | 3.62 | .690 |
| 자원관리능력 | 시간자원관리능력, 예산자원관리능력, 물적자원관리능력, 인적자원관리능력 | 3.67 | .779 |
| 대인관계능력 | 팀웍능력, 리더십능력, 갈등관리능력, 협상능력, 고객서비스능력 | 4.05 | .740 |
| 정보능력 | 컴퓨터활용능력, 정보처리능력, 정보접근능력 | 3.76 | .741 |
| 공감과 배려능력 | 포용력, 고객이해능력, 정서적공감능력 | 3.92 | .768 |
| 글로벌트랜드능력 | 지속적학습능력, 미래학능력, 통합적문해이해능력(다문화이해능력) | 3.62 | .857 |
| 융복합사고능력 | 종합적사고력, 개념화능력, 지식융합능력 | 3.62 | .846 |
| 전체 | | 3.78 | .573 |

## 5. 적용[3] 및 결론

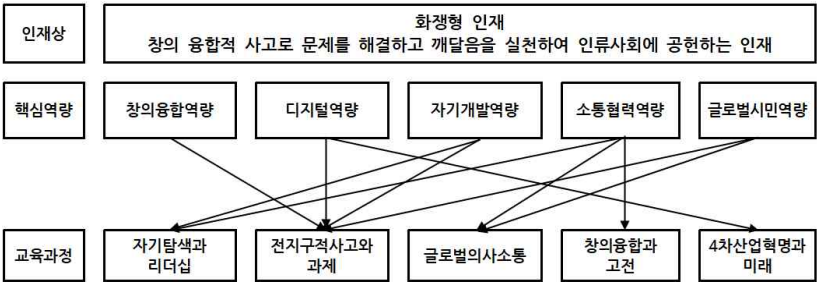
D대학교의 경우 현재의 위기를 다각적으로 인식하고 새로운 변화와 대안을 모색해야 하는 시대적 상황을 고려하지 않을 수 없었다. 대외적인 상황 변화에 따라 교육내용 및 교육방법에 민감하게 인식하고 어떤 교육을 통해, 어떤 인재를 양성할 것인가에 대한 계획 및 이에 대한 구체적인 실천이 필요했다. 따라서 2021학년 교양교육과정 개편은 건학이념 및 화쟁형 인재상[4] 정립, 4차 산업혁명 시대 및 포스트코로나(COVD-19) 이후 변화에 안전하게 적응할 수 있는 미래역량 함양에 토대를 두었다. 개편의 여정을 간략하게 정리하면, 통합 요구도 조사를 바탕으로, 핵심역량 제고를 위한 화쟁형 인재양성 교양교육과정을 비전으로, 교양교육기본개념(미래기회·안정, 지속가능성, 마음챙김, 다면성, 융복합성)을 새롭게 설정하고, 그에 따른 교육방향과 운영방향을 설정하였다.

또한 교양의 목표 설정 및 교양교육 과정 개편의 기본 개념을 도출하여, 2021학년 교양교육과정개편 방향은 건학이념 및 인재상 정립, 4차 산업혁명 시대 및 포스트코로나(COVD-19) 이후 변화에 안전하게 적응할 수 있는 미래역량 함양에 토대를 두었다. 핵심역량과 교양필수 공통교양의 유기적인 연계를 위해, [그림 1]과 같이 핵심역량과 교육과정을 맵핑하였다. 개편 전에 연계한 핵심역량을 토대로, 영역별 책임교수(PD) 및 담당 교원에게 과목마다 그 타당성을 검증 받았다.

---

3) 교양교육과정 개편의 적용과 관련해서, 동국대학교 다르마칼리지(2020), 『화쟁형 교양교육과정 개발』 자료집의 내용을 참고 하였으며, 본고의 필자들도 교양교육 과정 개편에 직접 참여하였다.

4) D대학교의 '화쟁형 인재'란 창의융합적 사고로 문제를 해결하고 깨달음을 실천하며 인류사회에 공헌하는 인재라고 정의하였다. 따라서 화쟁형 인재 양성을 위한 교양교육과정 개발은 창의융합적 사고로 문제를 해결하고, 깨달음을 실천하여 인류사회에 공헌하는 인재양성을 한 목표로 하고 있다. 이는 학생 스스로 근본적인 문제를 인식하고 창조적인 문제 발견을 위해 적극적이고 자기주도적인 학습역량이 중요하다는 것을 의미한다.




[그림 1] 핵심역량 기반 교양교육과정 연계

학생과 교원들이 관심을 많이 갖는 부분 중 하나는 공통교양 편성 및 이수체계일 것이다. 특히 이수체계의 경우는 연구결과의 요구 조사에서도 살펴보았듯이, 학생들이 이수체계에 대한 관심도가 매우 높음을 알 수 있다. 따라서 학생의 요구를 반영하여 개편의 중점에 두기도 했다. '자기탐색과 리더십'영역의 목표는 D대학교의 교육의 정신적 기초인 불교와 학생들의 지도자적, 개척자적 심성을 가지도록 능력 배양, '전지구적 사고와 과제' 영역의 목표는 글로벌 시민의식을 통해 전지구적 상황에 대한 이해력과 적응력을 제고한다는 점에서 강조되었다.'글로벌 의사소통'의 목표는 말과 글을 통해 자기표현 능력에 중점을 두어 영어교육과 글의 목적에 따라 분화된 글쓰기 훈련을 통해 의사소통능력을 향상시킨다.'창의융합과 고전'의 목표는 학문과 예술의 명작을 친근하게 느끼고 주의 깊게 읽는 습관을 기른다. '4차 산업혁명과 미래'의 목표는 4차 산업혁명 시대의 위험요인을 해결한 데 필요한 지식과 기술을 기른다로 설정하였다. 이에 해당되는 교과목은 <표 15>에서 각각 범주화하여 적용했음을 알 수 있다.

<표 15> 2021학년 공통교양 교육과정 편성 및 이수

| 대영역 | 중영역 | 교과목 | 학점 | 이수학점 |
|---|---|---|---|---|
| 자기탐색과 리더십 | 자아성찰 | 자아와명상1 | 1 | 4 |
| | | 자아와명상2 | 1 | |
| | | 불교와인간 | 2 | |

| 대영역 | 중영역 | 교과목 | 학점 | 이수학점 |
|---|---|---|---|---|
| | 대학생활탐구 | 커리어디자인 | 1 | 1 |
| | 기업가정신과 리더십 | 소셜앙트레프레너십과리더십 | 2 | 2 |
| | | 글로벌앙트레프레너십과리더십 | 2 | |
| | | 테크노앙트레프레너십과리더십 | 2 | |
| 전지구적 사고와 과제 | 21세기시민 | 소통, 미디어, 윤리 | 2 | 2 |
| | | 다문화사회의삶 | 2 | |
| | | 사랑,우정,관용 | 2 | |
| | | 민주주의와시장경제 | 2 | |
| | 지역연구 | 아시아의사회와문화 | 2 | |
| | | 아메라카의사회와문화 | 2 | |
| | | 유럽의사회와문화 | 2 | |
| | | 아프리카의사회와문화 | 2 | |
| | 미래위험사회와 안전 | 미래인간과위험사회 | 2 | |
| | | 미래환경과위험사회 | 2 | |
| | | 시장경제와위험사회 | 2 | |
| | | 과학기술과위험사회 | 2 | |
| 글로벌 의사소통 | 글쓰기 | 기술보고서작성및발표 | 3 | 3 |
| | | 자기표현글쓰기 | 3 | |
| | | 실용글쓰기 | 3 | |
| | | 학업기초글쓰기 | 3 | |
| | | 외국인을위한대학글쓰기 | 3 | |
| | 영어(EAS) | Basic EAS | 0 | 4 |
| | | EAS1 | 2 | |
| | | EAS2 | 2 | |
| 창의융합과 고전 | 세계명작세미나 | 존재와역사명작세미나 | 3 | 9 |
| | | 경제와사회명작세미나 | 3 | |
| | | 자연과기술명작세미나 | 3 | |
| | | 문화와예술명작세미나 | 3 | |
| | | 지혜와자비명작세미나 | 3 | |
| 4차산업혁명과 미래 | 소프트웨어 | 인공지능과미래사회 | 2 | 4 |
| | | 컴퓨팅사고 | 2 | |
| | | 프로그래밍입문 | 2 | |
| | | 자율사물입문 | 2 | |
| | | 인공지능입문 | 2 | |

| 대영역 | 중영역 | 교과목 | 학점 | 이수학점 |
|---|---|---|---|---|
| | | 4차산업혁명과ICT융합기술 | 2 | |
| 계 | | | | 29 |

2021학년 공통교양 교육과정 개편에서 공통교양 이수학점 축소는, D대학의 경우, 교양교육과정 개편 관련하여 공통교양 이수학점 31점이 적절한지 분석한 결과 적절하다(매우적절하다 또는 적절하다)가 25.3%로, 학생들은 교양필수 이수학점이 부적절한 것으로 나타나가도 했다. 영어(EAS) 이수학점 조정에 대한 의견 조사결과, '필요하다'가 60.8%로 나타났다. 이에 요구 결과와 주요대학의 이수 체계를 반영하여 영어 이수학점을 기존 6학점에서 4학점으로 축소하기도 하였다.

통합 요구도 조사를 통한 결과를 일정 반영한, 교양교육과정 개편은 대학 교육목표 인재 양성을 위한 교육목표와 기업의 요구도와 교육내용 및 제도와의 정합성이 일치하는 면도 있음을 알 수 있다. 즉 대학에서 미래교육 및 미래 인재양성을 위한 준비 작업이 기업의 요구도 항목인 의사소통능력(사회성), 인성교육과도 상통하였다. 또한 학습자를 위하여 교양수업의 질 재고와 교육의 수준을 현재보다 더 높이기 위한 개편 목적도 반영되었다. 이는 현실적이고 구체적인 목적으로 학생들이 수강 과목에 대한 흥미와 지적호기심을 자극하고, 선제적으로 교양수업에 대한 불만을 불식시키고, 교양기초교육 수업을 참여적이고 상호작용적으로 이끌 수 있는 수업방법 유형을 교수자가 모색하기 위한 방법이기도 하다. 각 주체의 요구도가 일정정도 반영되어 적용된 결과라고 할 수 있다.

이상의 연구를 간략하게 정리하면, 교양교육과정 개편을 위해 먼저 선행되었던 연구도구로서 요구조사 항목으로 학생의 경우 총 13항목, 교수자 총 12항목, 기업체의 경우 총 5항목을 면밀히 수요조사 하였다. 이와 같은 광범위한 조사는 어느 한 주체에 편중되지 않게 반영되어, 교양교육과정 개편에 있어 기본적인 방향을 잡는데 있어 매우 중요한 역할을 하였음을 알 수 있다. 또한 통합 요구 조사의 결과는 D대학교의 공통교양 목표 및 역량, 교과목 개발, 이수 학점 등 여러 영역에 걸쳐, 일정정도 반영을 하였다는 점에서 의미

가 있다. 또한 광범위한 항목에 대한 수요 조사를 통하여, 교양교육과정 개편이 어느 한 주체에 의한 요구가 중점적으로 반영 되는 것이 아니라, 학습자, 교수자, 기업체(사회)의 통합적인 요구가 반영되어야 한다는 점을 확인할 수 있었다. 따라서 각 대학은 새로운 교양교육을 정립하는 것이 4차 산업혁명 시대, 대학의 경쟁력을 갖는데 중요하기 때문에 교양교육개편의 진행 방향도 통합적인 요구도 조사를 고려해야 할 것이다.

끝으로 본 연구에서는 각 교과목 개편에 대한 내용은 지면상 한계로 상세히 다루지 않았지만, 이는 차후 연구 과제로 남긴다.

# <참고문헌>


김남희·정미애, 2018, 「대학 교양교육의 인식, 만족도 및 학습성과로서의 학습역량 측정」, 『교양교육연구』 12(6), 한국교양교육학회, 41-66.

김은주·성명희, 2016, 「대학생의 대인관계 역량과 글로벌 역량 함양을 위한 핵심역량 기반인성교육 프로그램 개발 및 효과검증」, 『핵심역량교육연구』 3, 한국핵심역량교육학회, 213-237.

김종규·원만희, 2018, 「4차 산업혁명시대의 대학 교양교육의 개선 방향 연구-대학교육에 대한 산업계 수요 설문조사를 중심으로」, 『인문과학』, 68, 147-176.

도승연·박지희, 2020, 「한국 교양교육의 질적 발전을 이한 제언-고등교육 중장기 정책 방 연계한 미래 학문으로서의 교양교육의 역할」, 한국교양기초교육원(http://konige.kr) 자료, 1-17.

동국대학교 다르마칼리지, 2020, 「교양교육과정 개편 수요 조사」, 『화쟁형 교양교육과정개발』 자료집, 57-77.

박혜정, 2018, 「핵심역량 기반 대학 교양교육 과정 설계 모형 연구」, 『교양교육연구』 12(2), 한국교양교육학회, 65-87 .

변상철·김현숙, 2020, 「대학 교양교육의 심화발전 방안에 대한 재고- D대학교 클라시키자유학'고전교육'교과목 중심으로」, 『교양교육연구』 14(2), 한국교양교육학회, 99-113.

백평구, 2012, 「교양교육 만족도, 교육적 경험, 학습 성과에 대한 인식, A대학을 중심으로」, 『교양교육연구』 6(1), 한국교양교육학회, 431-466.

신철균·변혜영·어성민·김성목, 2020, 「학생·교원의 교양교육과정 인식 및 요구분석-A대학을 중심으로」, 『교양교육연구』 14(3), 한국교양교육학회, 217-231.

윤유진, 2020, 「4차 산업 혁명 시대를 대비한 대학의 교양교육의 만족도 및 요구도 조사」, 『교양교육연구』 14(2), 한국교양교육학회, 311-325.

이은화·윤소정·허승희, 2011, 「대학의 직업기초능력 교육에 대한 교수와 학생의 인식차이: A대학 사례를 중심으로」, 『직업교육연구』 30(4), 한국직업교육학회, 51-67.

이청민·정제영·양민석, 2020, 「대학 교양교육과정의 운영과 내용에 대한 학습자

교양요구도 분석」, 『교양교육연구』 14(5), 한국교양교육학회, 109-121.
이효성·차성현, 2020, 「핵심역량 함양과 수업 질 제고를 위한 교양 교육과정 개편 방안 탐색- C대학교 사례를 중심으로」, 『교양교육연구』 14(6), 한국교양교육학회, 253-265.
황경수·권순철·고봉조, 2015, 「대학생들의 핵심역량 인식 분석-J대학교 학생들을 대상으로」, 『교양교육연구』 9(3), 한국교양교육학회, 131-162.

Abstract

# Analysis of Integrated Needs and Research on Reform of General Education Curriculum

Nam, Jinsook & Go, Eunsun
(Dongguk University)

This study is the result of reorganizing the general education curriculum of D University by analyzing the integrated needs of students, teachers, and companies prior to the reorganization of the general education curriculum.

The demand survey items that were preceded for the reform of the general education curriculum were carefully surveyed on a total of 13 items for students, 12 items for instructors, and 5 items for companies.

The results are as follows: First, in the case of educational goals, teachers perceived that the currently set general education goals are more suitable for cultivating students' ability to change in the future society, whereas companies recognized that the reorganization educational goals are more appropriate. Second, teachers recognize that the current curriculum organization system is more suitable than students, and in the case of companies, it is founded that the areas related to personality virtues is most preferred when organizing the curriculum. Third, with regard to the curriculum completion system, students preferred the reduction of required credits for liberal arts and the intensive completion system, which is a flexible academic system. Fourth, in the case of core competencies, communication competency was found to be the most important, and it was highest in companies. Fifth, when reorganizing the general education curriculum, it was

found that students would most likely consider the common general education organization and completion system and teachers would consider the educational goals. The interpersonal competency including teamwork ability, leadership ability, and customer service capabilities was the highest in the basic job competencies of new employees who joined a company.

These results suggest that it is very important to reflect opinions without being biased in the direction of reform of the general education curriculum. In addition, in the case of D University in the actual reform of the general education curriculum, it is meaningful in that the results derived from the integrated demand survey were systematically reflected.

Keyword Survey on general education needs, general education goals, general education Curriculum organization and completion, Core competencies, Basic job competency

▌논문투고일 : 2022. 12. 4. ▌심사완료일 : 2022. 12. 11. ▌게재확정일 : 2022. 12. 12.

# 아들러의 독서토론 방법의 변용적 적용
## : K대학교 아레테고전강독(호밀밭의 파수꾼) 운영 사례를 중심으로

손 병 용 *

Ⅰ. 서론: 고전강독의 시의성
Ⅱ. 고전 읽기의 방법론: 독서와 토론 방법과 운용
Ⅲ. 아레테고전강독 호밀밭의 파수꾼 수업운영 사례
Ⅳ. 결론

▌국문요약

본고는 고전강독의 필요성과 문해력을 함양하기 위한 효과적인 독서 방법에 관심을 두고 K대학교의 고전강독 강좌의 운영사례를 살펴본다. 무수한 정보가 범람하고 다수의 매체를 통한 무분별한 전달이 성행하는 시기에, 그 정보에 대해 비판적으로 사고하고 유용한 것을 구분하는 역량에 대한 중요성이 어느 때보다 더 해졌다. 단순히 글을 읽고 쓸 수 있는 일반적인 능력을 넘어 그것을 분석하고 용도에 맞게 활용할 수 있는 비판적이고 능동적인 리터러시를 함양할 수 있는 교육에 대한 중요성이 절실해진 것이다.

오늘날의 사회가 요구하는 비판적 리터러시를 함양함에 있어 고전강독은 훌륭한 수단이 될 수 있다. 고전은 인류의 보편적인 지혜와 논쟁을 담고 있는 보고이다. 『예일 보고서』에 따르면 고전강독은 리터러시 향상에 도움이 됨

* 경남대학교 영어교육과, 부교수, gawain94@kyungnam.ac.kr

은 물론이고 평생 학습의 토대를 마련해 줄 수 있다. 즉 고전을 깊이 읽고 토론함으로써 지성적인 성찰은 물론이고 비판적이고 창의적인 사고와 문제해결능력을 함양하고 이를 자기화함으로써 평생 학습의 계기가 마련될 수 있을 것이다.

K대학교의 경우도, 고전강독의 필요성과 유용성에 주목하고 "아레테고전강독"을 교양필수 과목으로 운영하고 있다. 고전읽기를 효율적으로 진행하고 긍정적인 효과를 도출하기 위해 아들러의 구분에 따른 제3수준의 독서를 목표로 설정하였다. 독서의 제3수준은 분석적 읽기로 명명되며 주어진 텍스트를 철저히 읽고 이해함으로 목적으로 한다. 수업의 운영은 아들러가 제안한 공동 탐구의 규칙을 따르되 몇몇 사항은 K대학교의 실정에 맞게 변용하였다. 아들러는 정해진 범위를 미리 두 번 읽고 토론에 참가할 것과 공동지도자가 그 토론을 이끌 것을 제안한다. 토론은 해석적 질문을 토대로 이루어지며 이때 공동지도자는 해석적 질문에 답하지 않고 수강생들의 자발적인 의견개진을 촉진해야 한다. 그러나 아레테고전강독 강좌의 경우, 1차시에서는 수강생 모두가 정해진 범위를 꼼꼼히 읽고 독서노트를 작성하는 것으로 진행하고 2차시에서 팀별토론과 전체토론을 진행한다. 공동지도자는 수강생들의 토론을 모두 청취한 후, 이를 정리하고 자신들의 의견과 대비시켜보고 종합적인 의견을 도출토록하였다. 이는 타인의 의견을 자신의 생각과 대비시킴으로써 하나의 텍스트가 지닌 다양한 해석의 가능성을 경험하고 자신의 것과 통합시킬 수 있도록 하기 위함이다. 아들러는 고전을 읽음에 있어 작가의 의도를 찾을 것을 요구한다. 이는 주어진 작품을 꼼꼼히 읽고 그 내용을 충분히 파악하도록 하기 위함으로 볼 수 있으나 자칫 수동적인 독자의 역할에 머물게 할 우려가 있다. 이에 본 강좌에서는 수강생 자신의 개인적 경험과 연결지어 작품을 몰입해서 읽도록 장려함으로써 독서를 통한 심미적 체험을 할 수 있도록 유도하였고 이를 자기 반영적 글쓰기로서 독서노트를 작성하도록 권장하였다.

주제어 ● 고전 강독, 문해력, 머티머 J. 아들러, 독서 방법, 『호밀밭의 파수꾼』

## Ⅰ. 서론: 고전강독의 시의성

정보통신기술의 융합으로 이뤄지는 4차 산업혁명은 시공의 장벽을 초월하고 수요자는 자신이 원하면 언제든지 필요한 정보를 검색하고 제공받을 수 있는 기반을 제공한다. 이는 학교와 같은 특정 장소에서 교수자에 의한 지식의 전수와 학습자의 받아들임이라는 소위 교과를 가르치는 전통적인 교육에 있어 일대 전환을 야기하고 있다. 손동현은 지금의 학문세계가 "현장 밀착적 지식, 주관연관적 맥락적 지식, 그리고 융합적 지식이 지식사회의 중심에 오는 상황"(손동현, 2015, 146)으로 변모하였음을 지적하면서 오늘날의 교육은 "기성 지식의 전달-전수가 아니라, 지식을 스스로 창출하고, 응용하고, 적응할 수 있는 기초능력을 길러주는"(손동현, 2015, 146) 방향으로 전환되어야 한다고 주장한다. 이를 이루기 위해서는 전공 중심의 대학 교육에 있어 일대 전환이 필요하다고 그는 주장한다. 그는 전공이라고 하는 하나의 기술을 익혀 평생 직업의 토대로 삼기에는 작금의 4차 산업혁명 시대의 변화 속도를 감당하기 어려우며 평생교육의 토대를 갈고 닦아야 하는 점을 강조한다. 즉 창의적이고 비판적인 사고능력과 의사소통능력을 토대로 "핵심적인 문제를 찾고 그 문제를 해결하는 폭넓고 깊이 있는 안목과 통찰력, 종합적 사고능력을 함양"(손동현, 2015, 147)할 수 있는 평생 교육의 필요성이 대두되고 있는 것이다.

사람과 사람, 사람과 사물 그리고 사물과 사물이 초연결된 4차 산업혁명의 시대는 방대한 정보에 대한 용이한 접근이 가능한 시대이다. 유무선의 인터넷을 통해 전해지는 문자, 음성 그리고 영상 정보는 각종 포털 사이트들은 물론이고 소셜네트워크서비스(SNS)를 통해 개인에게 전달된다. 중요한 것은 이 무한의 정보들 중 무엇을 어떻게 습득하여 자기화할 것인 가이다. 이에 따라 정보의 수용과 자기화에 있어 문해력(literacy)의 중요성이 부각되고 있다. 오늘날 문해력은 단순히 글을 읽고 쓸 수 있는 능력 이상을 의미한다. 윤준채는 "문해력을 개인의 목적을 성취하기 위해 글을 비판적으로 읽고 창의적으로 생산할 수 있는 능력"(윤준채, 2009, 8)으로 정의한다. 이에 더해 임연정은

"문해력은 21세기를 살아가야 할 인재들이 갖춰야 할 가장 기본적인 핵심역량으로 손꼽히며, 최근 들어 디지털 문해력(Digital Literacy) 혹은 미디어 문해력(Media Literacy)으로까지 그 범위가 확대되는 경향"(임연전, 2022, 26)이 있다고 평가한다. 문해력에 대한 중요성이 가중되고 있는 현재의 상황 속에서 경제협력개발기구(OECD)는 최근 이에 대한 흥미로운 연구결과를 발표한 바 있다. 첨단 기술에 따른 다양한 매체들에 접속 가능한 21세기의 복잡한 상황을 다루기 위해 15세 학생들이 읽기 능력을 어떻게 발전시키고 있는지를 살펴보는 이 연구에서 주목할 만한 내용들 중 하나는 한국 학생들의 문해력 수준에 대한 아래의 그림 1이다.

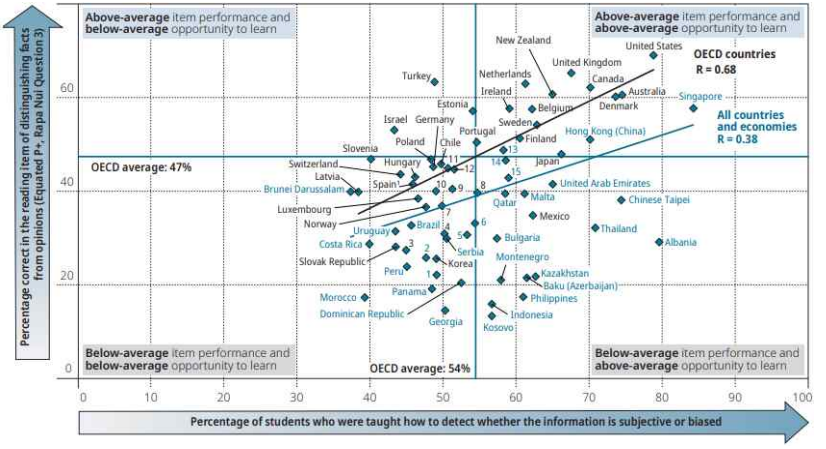



그림 1. 독서 자료에서 사실과 의견을 성공적으로 구별하는 비율과 정보가 주관적이거나 편향될 수 있음을 배운 학생의 비율 (OECD 44)

이 그림에서 세로축은 독서 자료에서 사실과 의견을 성공적으로 구별해낸 비율을 보여준다. 가로축은 정보가 주관적이거나 편향될 수 있음을 배운 학생의 비율이다. 이 그림은 한국의 15세 학생들의 정보 식별능력과 그 학습의 기회가 평균 이하임을 보여준다. 이 그림은 IT 강국으로서 무수한 정보가 온라인으로 전해지고 있는 한국의 상황에서 아이러니하게도 이러한 정보를

제대로 식별할 수 있는 능력과 이를 키울 수 있는 학습의 기회가 상대적으로 빈약함을 보여준다. 아울러 스마트폰을 비롯한 첨단기기를 통한 정보의 습득이 자칫 그릇된 정보의 무분별한 수용으로 인한 사회적 악영향으로 이어질 수 있다는 우려를 낳는다. 즉 글을 읽고 이를 비판적으로 분석하고 창의적으로 수용할 수 있는 능력을 키워야한다는 필요성이 제기되는 것이다. 이런 상황에서 독서력을 증진시킬 수 있는 방안에 대한 흥미로운 연구결과는 다음의 그림 2에서 확인할 수 있다.

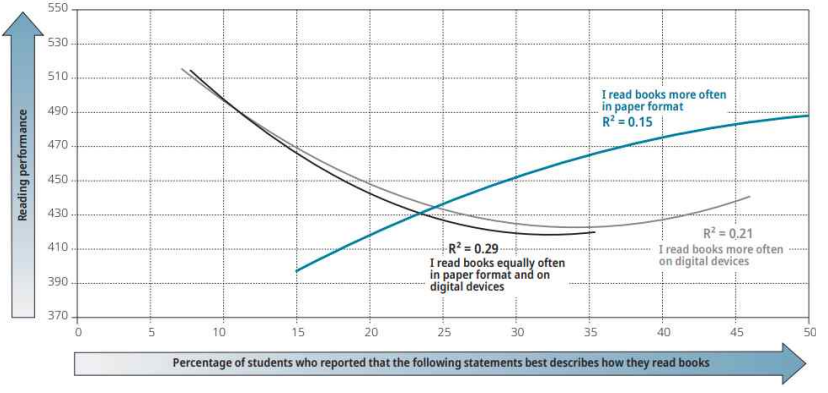



그림 2. 독서 능력과 독서 형식의 상관관계 (OECD 95)

위의 그림 2에서 세로축은 독서 능력의 수준을 보여준다. 가로축은 독서 방식을 가장 잘 나타내는 문장의 비율을 보여준다. 꾸준히 우상향하는 푸른색 선은 종이 형태의 책을 더 자주 읽는 유형이고 검은 색 선은 종이 형태와 디지털 기기를 같은 비중으로 독서에 활용하는 유형이다. 그림 2는 종이 형태의 책을 이용하여 독서를 더 많이 할 경우, 독서 능력이 꾸준히 상승할 수 있음을 보여준다. 디지털 기기가 주는 검색의 즉시성과 편의성 등은 유용할 수 있으나 단어와 문장 그리고 단락 등을 관조할 수 있는 종이책의 이점이 독서 능력의 향상을 이끌 수 있다고 평가할 수 있다. 즉 비판적이고 창의적인 사고인 문해력의 기본이 되는 독서 능력은 첨단 디지털 기기가 아닌 전통적

인 종이 매체를 통해 더 효과적으로 길러질 수 있다. 그렇다면 종이에 담긴 무엇을 읽어야 할 것인가라는 문제가 제기된다. 종이에 담긴 무엇이 비판적이고 창의적인 사고와 문제해결능력을 함양하는데 효과적인 것인가라는 의문에 고전 읽기를 그 해결책으로 제시할 수 있을 것이다. "고전 읽기와 결합된 토론은 지식의 습득과 지적 기술의 발달 그리고 궁극적으로 기본적인 아이디어와 문제에 대한 이해의 폭을 심화시키는 중요한 수단"(손승남 재인용, 2013, 456)이 될 수 있다. 아울러 "고전읽기는 글을 비판적으로 읽고 창의적으로 생산할 수 있는 문해력과 직접적으로 연결된다"(임연정, 2022, 26)는 점을 고려할 때 종이책으로 된 고전을 읽는 것이 오늘날 한국 학생들의 상대적으로 부족한 문해력을 향상시키는 데 도움이 될 것이라고 사료된다. 또한 고전 교육을 옹호하는 『예일 보고서』에 따르면 고전 읽기는 리터러시 향상에 도움을 줄뿐만 아니라 평생교육의 바탕이 될 수 있다. 최병문은 이 보고서를 인용하면서 고전 읽기의 중요성을 다음과 같이 주장하고 있다.

> "우리의 목적은 어떤 직업에 필요한 특정 기술을 가르치는 것이 아니라 모든 직업의 바탕이 되는 토대를 만드는 것이다."
>
> 그들이 강조한 토대란 '비판적 사고력'을 함양해 주는 교육이다. 이는 곧 주제를 정확하게 분석하고, 논증을 제시하며, 증거에 입각한 판단을 내리며, 상상력을 일깨워주고, 내 안에 잠재된 창의력을 맘껏 발산하도록 배우는 학생들에게 그런 힘을 길러주는 교육이다. 비판적 사고력을 기르기 위한 가장 멀어 보이지만 가장 확실하게 입증된 길이, 바로 고전을 깊이 읽는 것이다.(최병문 외, 2017, 24)

고전 읽기는 "세상이 나아갈 방향을 결정했던 위대한 논쟁의 정수를 이끌어내는 가장 좋은 방법"(헨리, 2009, 25)이라는 원론적인 교육적 효용성을 가지고 있음은 물론이고 비판적이고 창의적인 사고력과 문해력 향상에 도움을 줄 수 있다. 아울러 『예일 보고서』가 지적하는 바와 같이, 고전 읽기는 "학교 교육을 마친 후 성인이 되었을 때도 독서하는 습관 그리고 여러 사상과 현대 생활의 동향을 감지할 수 있는 기준, 또한 지성적으로 성찰하고 행동할 수 있

는 비판력을 길러주는"(최병문 재인용, 2017, 14) 평생 교육의 토대로서의 그 순기능에 대해 재차 각광을 받고 있다. 즉 인류의 보편적인 가치와 지혜를 담고 있는 고전은 과거와 현재의 대화를 이끌고 재해석되면서 오늘날 우리에게 삶의 유의미한 가치를 알려준다. 여기에 더해 우리는 비판적이고 창조적으로 고전을 읽고 분석하는 경험을 축적함으로써 무수한 정보와 지식들 중 필요한 것을 스스로 분별하고 익히며 응용할 수 있는 평생의 학습 토대를 마련할 수 있을 것이다.

## Ⅱ. 고전 읽기의 방법론: 독서와 토론 방법과 운용

K대학교 교양융합대학은 2021년 "인간과 사회, 세계에 대한 통합적 이해, 의사소통 · 공감 · 사회성 · 관계적 능력 향상, 독서전략 함양을 통한 사고력 향상"이라는 교육목표를 가지고 아레테교육부를 설치하였다. 고전 읽기를 통해 "인간과 사회, 세계와 소통하고, 함께 토론함으로써 의사소통 능력, 공감 능력, 사회성 능력, 인간관계 능력을 함양하며, 다양한 독서전략을 익혀 문해력, 추론력, 비판력, 창의력 등의 사고 능력을 향상시킬 수"[1]있다는 믿음에 따라 '아레테아카데미 고전 100선'을 선정하고 고전을 읽고 토론하는 '아레테고전강독'강좌를 2021년부터 교양필수 강좌로 운영하고 있다. 개별강좌는 고전 100선 중 해당 텍스트에 따라 '아레테고전강독(신곡)'과 같은 강좌명으로 운영된다.

고전을 어떻게 효과적으로 읽고 유의미한 토론으로 이끌어 내어 그 시의성을 제대로 구현할 수 있을 것인가에 대한 모델로 삼은 것은 허친슨의 『위대한 대화』[2]와 그가 아들러와 함께 고안한 「위대한 저서 읽기 프로그램」에

1) K대학교 교양융합대학교 홈페이지 참조.

2) 허친스의 『위대한 대화』에 대한 내용과 그 주장은 차병문이 연구책임자로 작성한 「한국형 리버럴아츠칼리지 모델 개발을 위한 연구」의 10페이지와 14페이지를 참조하고 재인용 하였다.

서 간행한 『공동탐구 입문』 그리고 아들러와 밴도런이 함께 쓴 『독서의 기술』[3]이다. 이들에 따르면 "공동탐구는 주어진 작품을 주의 깊게 읽은 참여자들이 작가가 말하고자 하는 의미를 탐구하는 데 서로 도움을 주려는 활동"(신득렬 재인용, 2018, 272)이며 토론 참가자들을 위한 독서 토론과 공동탐구의 규칙을 자세히 제시하고 있다. 본 강좌에서도 공동탐구를 위한 규칙과 운영방안을 학기 초에 수강생들에게 공지한다. 우선 토론 참가자들이 따라야 할 공동 탐구의 규칙은 아래와 같다.

> ① 미리 읽으시오. ② 주의 깊게 읽으시오. ③ 반성할 시간을 가지시오. ④ 읽은 것만 토론하시오. ⑤ 당신의 진술을 뒷받침하시오. ⑥ 토론이 주제에서 빗나가지 않도록 하시오. ⑦ 책 전체를 토론하려고 하지 마시오. ⑧ 이해하려고 노력하시오. ⑨ 자유롭게 말하시오. ⑩ 주의 깊게 들으시오. ⑪ 예의를 지키시오.(신득렬 276)

이 규칙에 따르면 수강생들은 수업에 앞서 스스로 해당 텍스트의 정해진 범위를 읽어야 한다. 학생들이 미리 읽어야 할 해당 범위는 총 27개의 장으로 구성된 『호밀밭의 파수꾼』의 2~3개의 장으로 30여 페이지 정도의 분량이다. 공동탐구에 따른 팀별 토론과 전체 토론을 진행하기 위해서는 모든 수강생들이 미리 이 분량을 읽고 주요 등장인물과 사건 그리고 배경과 같은 사실적 내용에 대해 파악하는 것이 필요하다. 소수의 학생들이 꼼꼼히 읽기를 하지 않거나 아예 읽어오지 않은 경우 제대로 된 토론과 유의미한 결과를 산출하기는 어렵다. 따라서 본 강좌에서는 매주 1차시 수업을 수강생들이 해당 분량을 개별적으로 읽고 사실적인 내용을 파악한 후 이를 독서 노트로 작성하는 것에 할애한다. 수업시간에 해당 텍스트를 읽는 방법은 수강생 모두가 순서를 정하고 그에 따라 음독하거나 개별 학생들이 정독하도록 하는 것이다. 아울러 해당 분량에 대한 사실적 내용을 제대로 파악하고 있는지에 대해

3) 「위대한 저서 읽기 프로그램」과 이 프로그램이 출간한 『공동탐구 입문』 그리고 『독서의 기술』에 대한 논의는 신득렬의 『교양교육』의 제5장 교양교육의 방법과 제7장 교양인을 위한 독서를 참조하고 재인용 하였다.

자기평가를 할 수 있도록 10개 정도의 문항으로 이루어진 퀴즈를 수업시간에 본다. 이를 통해 수강생들은 매주 2차시에 있을 공동탐구를 준비할 수 있고 자신의 준비가 제대로 된 것인지를 스스로 평가할 수 있다. 아울러 이는 수강생들에게 어느 정도 수준의 글 읽기를 요구할 것인가에 대한 고민과 연결되어 있는데 아들러와 밴도런은 『독서의 기술』에서 독자들이 도달해야할 독서의 수준을 다음과 같이 4 단계로 구분하고 있다.

> 독서의 제 1수준: '기초적인 읽기'로 명명한 이 수준은 문맹에서 벗어나 글을 읽기 시작하는 단계로 독서의 초보적인 기술은 보통 초등학교 수준에서 이뤄진다.
>
> 독서의 제2수준: '주의 깊게 읽기'로 명명한 이 수준은 주어진 시간에 책 속에 가장 많은 내용을 파악하는 것으로 책의 내용을 대충 훑어보게 된다.
>
> 독서의 제3수준: '분석적 읽기'로 명명된 이 수준은 시간의 제한 없이 주어진 책을 가장 철저하게 읽어내는 것을 의미하며 책을 이해하기 위함을 목적으로 한다.
>
> 독서의 제4수준: '통합적 읽기'로 명명된 이 수준은 가장 어려운 독서방법으로 다른 책들과 비교하며 책을 읽는 것으로 논문, 보고서, 단행본을 저술하는 사람들의 독서수준이다.(신득렬 재인용, 2018, 353-354)

본 강좌가 의도한 것은 수강생들이 책을 철저히 읽고 이해하는 것이며 이는 아들러와 밴도런이 말한 제3수준의 독서에 이르도록 유도하는 것이다. 물론 정해진 수업시간으로 인해 무제한의 시간을 부여할 수는 없지만 학생들이 주별로 정해진 분량을 꼼꼼히 읽고 그 내용을 이해하며 독서 노트를 작성하고 퀴즈를 풀어 봄으로써 독서의 제3수준에 도달할 수 있도록 의도하였다.

사실적인 내용에 대한 파악이 어느 정도 끝나게 되면 수강생들은 해당 분량에 대한 해석적인 질문을 독서 노트에 작성한다. 해석적인 질문은 "작가

가 말하는 것은 무엇을 의미하는가?"(정은주, 2016, 155)에 관한 것으로서 텍스트의 내용에 근거해서 답을 찾을 수 있는 질문이다. "위대한 저서 재단"(The Great Books Foundation)은 해석적 질문을 만들 때 "당신의 메모에서 등장인물이 말한 것, 행동한 것 또는 생각한 것 등의 뒤에 숨어있는 이유를 묻는 것을 찾아보라,"(정은주 재인용, 2016, 156)고 조언한다. 공동탐구의 토론은 이 해석적 질문을 토대로 진행된다. 사실적 질문이 텍스트에 나와 있는 내용을 그대로 묻는 것이라면, 해석적 질문은 이를 바탕으로 토론 참가자가 자신의 생각을 밝히는 것으로 하나 이상의 의견이 개진되는 경우가 많고 경우에 따라서는 그 의견에 대한 찬반의 논의가 활발히 전개될 수 있기에 공동탐구의 핵심적인 요소라고 할 수 있다. 다만 작가가 말하는 것이 무슨 의미인가와 같이 작가의 의도에 대한 지나친 탐구로 이어질 수 있다. 작가의 의도 파악에 대한 강조는 신비평가들이 말하는 독자가 감정적 오류와 주관주의에 빠질 우려를 감하기 위한 것으로 이해될 수 있지만 개별독자가 가진 개인적 경험과 지적 배경에 따른 다양한 해석의 가능성과 독서의 심미적 기능을 훼손할 우려가 있다. 이에 따라 본 강좌의 경우 해석적 질문과 다양한 해석의 가능성 및 독서의 심미적 기능이 가진 순기능을 부각시키고자 노력한다. 이를 위해 우선 해석적인 질문은 텍스트의 내용에서 유추할 수 있는 것을 바탕으로 작성되어야 한다는 원칙을 수강생들에게 제시한다. 해석적 질문에 대한 의견 제시는 텍스트의 내용을 기반으로 하되 필요한 경우 개인적 경험과 배경 지식을 활용할 것을 권고한다는 것이다.

텍스트에 대한 사실적 내용을 파악하고 해석적 질문을 작성한 후, 주별 2차시에는 이를 바탕으로 공동탐구 토론이 진행된다. 이 시간에는 팀별 토론과 전체 토론이 이루어진다. 본 강좌의 수강생이 30명임을 감안할 때, 토론의 깊이와 밀도를 높이기 위해 전체 수강생을 4-5명으로 구성된 팀으로 나누고 팀원들 각자가 준비한 해석적 질문을 토대로 팀별 토론이 우선 이루어진다. 이후 공동지도자가 진행하는 전체 토론이 이어진다. "위대한 저서 재단"이 제시하는 공동탐구의 규칙과 그 이유는 아래와 같다.

① 작품을 읽은 사람만 토론에 참가 한다-책을 읽지 않은 참가자는 자신의 의견을 본문의 내용에 근거하여 증거를 제시할 수 없거나 작품에 대한 다른 사람의 이야기를 건전하게 판단할 수 없다.

② 토론은 참가자 모두가 읽은 작품으로 제한한다-이 규정은 모든 참가자들이 읽어서 잘 알고 있는 작품으로 한정했기에 참가자 모두가 토론에 공헌할 수 있는 동등한 기회를 제공해 준다. 한 작품이 토론의 초점이 되면 모든 참가자들이 정확하게 사실들을 기억하고 있고 적절하게 뒷받침된 의견을 제시했는가를 판단할 수 있다.

③ 모든 의견은 그 작품의 내용에 의해 뒷받침될 수 있는 것이어야 한다-참가자들이 자신의 말로 의견을 다시 말할 수 있을 때만, 그리고 그 진술은 그 작품 속의 내용으로 뒷받침될 수 있을 때만 외부의견을 도입해도 좋다. 참가자들이 작품 속의 내용으로 자신의 의견을 뒷받침해야 함을 인식하는 것은 좀 더 주의 깊은 독서를 하게 해준다.

④ 지도자는 질문만 하고 그에 대한 답을 해서는 안 된다-지도자가 해야 할 일은 생각을 요하는 질문을 함으로써 지도자 자신과 참가자들이 작품에 대해 이해할 수 있도록 돕는 것이다. 참가자들이 지도자가 제시하는 "유일한" 정답으로 영향을 받는다면 그들은 자신의 해석을 발전시키는 대신에 지도자의 답을 기다리게 될 것이다.(정은주, 2016, 147-148)

공동탐구를 성공적으로 이끌 선결 조건은 모든 참가자가 반드시 책을 읽고 토론에 적극 참가하여 자신들의 의견을 논리적으로 개진하면서 다른 참가자의 의견에 귀를 기울이는 것이다. 토론 참가자들은 해석적 질문에 대한 자신들의 의견을 텍스트의 내용에 기반을 두어 제시해야 한다. 텍스트 자체에서 구체적이고 명확한 사례를 찾아서 이를 바탕을 자신의 해석을 뒷받침하도록 한 것은 토론 참가자 모두가 지적 배경에 따른 제약을 받지 않고 집중적으로 분석할 공통의 대상에 대해 비판적으로 사고할 수 있는 기회를 마련해주기 위함이다. 공동탐구 토론을 성공적으로 이끌 토론 진행자인 공동 지도자가 따라야 할 규칙은 아래와 같다.

① 천천히 이끄시오. ② 참여자의 논평을 신중히 들으시오. ③ 아이디어를

적기 위해 좌석도를 규칙적으로 활용하시오. ④ 참여자들이 서로 말하도록 격려하시오. ⑤ 답을 찾도록 애쓰시오. ⑥ 아이디어들을 서로 관련짓는 동시에 기본적 문제와도 관련시키시오. ⑦ 자주 교재로 돌아가시오. ⑧ 참여자들이 여러분의 질문 안에 있는 가정에 도전하도록 자극하시오. ⑨ 참여자 모두가 기여하도록 기회를 주시오. ⑩ 종종 추수질문을 하시오.(신득렬, 2018, 277)

본 강좌의 운영은 "위대한 저서 재단"의 규칙을 대부분 수용하고 그에 따라 이루어진다. 다만 토론을 진행하는 공동지도자의 경우는 이를 변용하여 적용한다. 아들러는 두 명의 공동지도자들이 토론을 진행할 것을 권고한다. "공동지도자들은 강의를 하는 것이 아니라 지도자들과 참여자들이 제기한 문제에 대해 함께 탐구하는"(신득렬, 2018, 273) 역할을 수행해야하지만 본 강좌에서의 공동지도자들은 3명에서 4명을 한 팀으로 하여 발표와 토론을 진행하고 교수자는 이들의 진행을 뒷받침하고 필요한 경우에 부연설명을 하는 역할을 한다. 아울러 본 강좌의 공동지도자들은 자신들이 준비한 내용(전체적인 줄거리, 주요 사건, 인상적인 대목과 중요한 대목)을 우선 발표하고 이후 해석적 질문을 토대로 토론을 진행한다. 또한 공동지도자들이 질문만 할 수 있고 의견을 피력할 수 없는 규칙과는 달리 발표자들은 수강생들의 의견을 모두 청취한 후 그들의 의견을 정리한 후 자신들의 의견과 대비시켜보고 그 종합적인 의견을 개진하도록 하였다. 이는 타인의 의견을 경청함은 물론 자신의 의견과 대비시켜보면서 통합시킬 수 있는 경험을 얻기 위함이다.

아들러는 성공적인 토론을 이끌기 위해 사실적, 해석적, 평가적 질문을 활용할 것을 제안한다. 평가적 질문은 주어진 텍스트를 어떤 주제의식을 가지고 분석할 것인지에 대한 것이다. "위대한 저서 재단"에 따르면 평가적 질문은 "작가가 쓴 것에 대해 독자가 동의할 것인가를 결정할 수 있게 작품을 판단하는 질문이다. 평가적인 질문에 대한 답은 작품에 대한 자신의 해석과 마찬가지로 독자 자신의 지식, 경험, 그리고 가치에 의존한다."(정은주 재인용, 2016, 158) 본 강좌에서는 사실적 질문과 해석적인 질문을 토대로 주어진 텍스트의 내용을 제대로 파악하고 유의미한 토론을 완수한 후 평가적인 질문을

토대로 기말 보고서를 작성한다. 학기 말에 팀별로 주어진 텍스트의 주제와 작가의 메시지 및 자신들의 생각을 토론한 후 평가적 질문을 설정한다. 예를 들어 『호밀밭의 파수꾼』의 주인공인 홀든 콜필드에 집중하여 분석할 경우, "홀든이 호밀밭의 파수꾼이 되고자 하는 것은 그가 말한 것만큼의 가치가 있는 것인가?"와 같은 평가적 질문을 던질 수 있다. 역사적 맥락과 배경 지식에 따라서 이 소설을 분석할 경우, 1950년대 미국을 경제적 풍요의 사회이자 순응과 획일화의 사회라고 보았을 때, 이런 사회적인 분위기 속에서 "홀든이 기성세대들의 위선을 비판하기 위해 취한 행동과 말은 과연 정당한 것인가?"와 같은 평가적 질문을 던질 수 있을 것이다. 이러한 평가적 질문을 토대로 팀별로 기말 보고서를 작성하여 제출한다.

아레테고전강독은 주어진 텍스트의 사실적인 내용과 다양한 해석의 가능성 및 비평적 관점에 따른 접근뿐만 아니라 수강생들이 심미적 독서의 경험을 가질 수 있도록 노력한다. 이는 고전 읽기의 효용성과 가치를 살리면서 수강생들이 문학 작품을 감상하고 지각하며 즐기는 경험을 가질 수 있도록 하기 위함이다. 텍스트가 가진 "심미적 가치는 '이것이다, 또는 저것이다'라고 고정될 수 없는, 새로운 어떤 것을 생성한다는 의미에서 미확정적인 가치이다"(차봉희, 1993, 28). 수강생들은 해석적 질문과 평가적 질문에 대한 다양한 의견을 공유함으로써 하나의 텍스트가 지니는 다양한 해석의 가능성을 목격하면서 텍스트가 지닌 심미적 가치를 느낄 수 있다. 아울러 로젠블렛은 독자가 "작품이 재현되는 과정에 완전히 몰입하여 텍스트가 전개되어 감에 따라 경험하게 되는 것을 지각하고, 명료화하며, 구조화하고, 음미"(로젠블렛, 2008, 51)하면서 "텍스트로부터 재현해 낸 것을 자신의 것으로 형상화해나가는 과정을 고찰"(로젠블렛, 2008, 54)하는 것을 심미적 체험의 전형적인 예로 들고 있다. 수강생들은 사실적 · 해석적 질문을 만들고 이에 대한 진지한 토론을 하면서 테스트를 몰입하여 읽게 된다. 평가적 질문을 만들면서 이들은 텍스트를 꼼꼼히 분석하고 재구성함으로써 이를 자기 것으로 형상화해 나가는 심미적 독서 경험을 갖게 된다.

## Ⅲ. 아레테고전강독 호밀밭의 파수꾼 수업운영 사례

아레테고전강독은 K대학교의 교양필수과목으로 매주 이틀에 1시간 15분씩 진행된다. 출석 20%, 중간 및 기말 고사 각 15%, 과제물 35% 그리고 퀴즈와 발표가 15%로 성적에 반영된다. 성적평가 유형은 절대평가이며 전체 점수가 70점이 이상일 경우 Pass가 되고 그렇지 않을 경우 Non-pass가 된다.

본 강좌는 수강생들에게 주어진 텍스트를 꼼꼼히 읽기를 선행한 후, 다양한 해석이 가능하기에 수업시간에 토론할 수 있는 해석적 질문을 만들어 보도록 하였다. 강좌는 학생들이 작성한 해석적 질문을 토대로 토론 위주로 진행되었다. 토론에서는 텍스트 내에서 구체적인 사례를 들어 자신의 의견을 개진하도록 하였다. 이는 개인적 경험에 따른 논리의 비약이나 굴절을 막고 수강생 모두가 접근할 수 있는 정보를 바탕으로 적극적인 토론이 이루어 질 수 있도록 하기 위함이다. 아울러 인상적인 대목을 직접 필사하고 본인의 경험과 결부지어 그 의미를 직접 적어보도록 함으로써 수강생들이 능동적인 고전 읽기를 수행할 수 있도록 하였다.

본 강좌는 일주일에 1차시와 2차시 두 차례로 나뉘어 1시간 15분씩 진행되었다. 1주일을 단위로 읽을 범위를 정하고 첫 번째 차시에서는 해당 범위를 학생들이 꼼꼼히 읽고 독서노트 작성하도록 한다. 이때의 글 읽기는 해당 범위의 처음부터 끝까지를 통독하는 것으로 순서를 정해 함께 음독을 하거나 개별적인 묵독을 한다. 첫 번째 읽기의 목적은 해당 범위의 줄거리, 배경, 등장인물 그리고 주요 사건의 파악이다. 담당 교수의 개입 없이 오롯이 수강생 스스로 해당 범위를 읽고 주요 내용을 파악하도록 하고 이를 독서노트에 기록하도록 한다. 아울러 학생들이 해당 범위의 객관적 사실을 제대로 읽었는지를 담당교수와 학생 본인이 파악할 수 있도록 하기 위해 사실적 내용을 묻는 객관식 퀴즈 10문제를 K대학교의 학습관리시스템(LMS: Learning Management System)을 통해 풀어보게 했다. 1차시 수업을 마치고 2차시 수업에 참석할 때까지 수강생들은 해당 범위의 표면적 내용뿐만 아니라 심층적 내용을 파악하기 위해 한 번 더 정독하고 독서노트에 해석적 질문 두 가지를 작성한다.

2차시 수업은 팀별 토론과 전체토론으로 구성된다. 우선 팀별 토론은 30분 정도 이뤄지며 1차시에 읽은 내용을 기반으로 중요한 부분, 인상적인 부분 및 해석적인 질문에 대한 의견교환으로 이루어진다. 팀별 토론의 결과는 토론 기록지에 작성하여 주별 과제로서 학습관리시스템에 제출한다. 토론 기록지의 경우 그 작성 방법을 학기 초에 공지한다. 수강생들이 논리적으로 자기 의견을 기술하는 것을 돕기 위해 중요 대목 및 인상적인 대목 그리고 해석적 질문에 대한 의견제시를 하나의 단락으로 작성토록 하였다. 단락은 의견(opinion), 이유(reason), 텍스트에서 찾은 구체적인 사례(example) 그리고 핵심의견 강조(opinion)로 구성할 것을 강조한다.[4] 이후 45분정도 진행되는 전체토론은 팀으로 구성된 토론 지도자에 의해 진행된다. 토론 지도자는 해당 범위에 대해 미리 준비한 다섯 가지 정도의 해석적 질문을 중심으로 전체토론을 이끈다. 각각의 해석적 질문은 2차시 수업을 시작하기 이틀 전 LMS의 '열린게시판'에 공지함으로써 수강생들이 미리 자신들의 생각을 정리할 수 있는 시간을 부여한다. 수업에서 토론 지도자는 해석적 질문을 3명의 학생들에게 제기함으로써 적어도 전체 수강생 30명 중 절반 이상이 전체토론에 직접 참여할 있게 하였다. 토론 지도자는 해석적 질문에 대한 동료 학생들의 의견을 듣고 이에 대해 동의하는 의견과 부동의하는 의견 또는 이견이 있는 학생이 있는지를 파악하고 그들의 의견을 추가적으로 듣기 위한 활동을 하게 된다. 토론 지도자는 자신들이 준비한 해석적 질문 외에 다른 질문이 있는지를 동료학생들에게 물어보고 이에 대한 토론을 이끌게 된다. 토론 지도자의 해석적 질문과 다른 질문이 많이 제기될 경우 전체토론은 더욱 활성화되고 전체 수강생들은 더 적극적으로 토론에 참여할 수 있게 된다. 담당 교수는 이러한 해석적 질문에 대한 학생들의 의견을 보충해주거나 추가적인 사전지식이 필요한 경우에 토론에 개입한다.

2차시 수업이 마치면 토론 지도자는 수업시간에 제기된 학생들의 의견을

4) 의견(Opinion), 이유(Reason), 구체적인 예(Example), 핵심의견을 강조(Opinion)의 앞 글자를 딴 OREO맵은 핵심을 빠르게 전달하는 글쓰기로서 송숙희가 쓴 『150년 하버드 글쓰기 비법』에서 차용하여 적용하였다.

정리하여 학습관리시스템의 '열린게시판'에 공지한다. 아울러 수강생들은 독서노트에 해석적 질문에 대한 자신의 생각을 정리하고, 자기 반영적이고 성찰적인 내용을 기입한다. 이는 "텍스트를 이해하는 것은 일종의 대화에서 자기 자신을 이해하는 것"(신충식 185, 2015, 재인용)이라는 가다머의 주장처럼 문학 텍스트 읽기를 통한 자기 성찰로 유도하기 위함이었다.

심미적 공감능력의 향상을 위해 독서노트 작성시 자기반영적 글쓰기를 적극 권장하였다. 로젠블렛이 주장한 바와 같이 텍스트를 읽고 심미적 독서를 경험하기 위해서 독자는 "특정 텍스트와 관계를 하는 동안 자신이 겪게 된 것"(로젠블렛, 2008, 43)에 직접적인 관심을 쏟게 된다. 20세기의 대표적인 성장소설이라 할 수 있는 『호밀밭의 파수꾼』 을 읽으면서 20대 초반의 수강생들이 자신의 성장기와 견주어 자기 반영적인 글 읽기를 수행하면서 심미적 경험을 갖도록 장려하였다. 아울러 이러한 자기 반영적 글 읽기와 글 쓰기는 『공동탐구 입문』 이 제시하는 저자의 의도를 파악하라는 다분히 신비평적인 글 읽기 방식에서 벗어나 독자의 개인적 경험을 투영한 텍스트와 독자의 소통형 글 읽기로 나아가기 위한 노력의 일환이었다.

독서노트는 수강생들이 매주 읽은 내용을 스스로 정리하고 올바른 독서습관을 갖추기 위해 작성해야 되는 이 강좌의 과제물들 중 하나이다. 독서노트에 무엇을 어떻게 기록하고 작성할 것인가에 대한 사항은 학생들의 자율에 맡겼지만 독서노트의 목적을 고려하여 공통적으로 기록해야할 사항은 사전에 미리 공지하였다. 수강생들은 각장의 소제목과 주요 등장인물과 그들에 대한 소개, 시간적 · 공간적 배경, 인상적인 대목에 대한 필사 그리고 각 장에서 제기할 만한 해석적 질문 하나는 반드시 독서노트에 기록해야 한다. 아울러 자기 반영적인 내용에 대한 성찰적 글 읽기에 따른 기록은 필요시 마다 작성하도록 하였다. 독서노트에 대한 교수의 피드백은 매주 이루어진다. 30명이라는 수강생을 고려할 때 매주 모든 학생들의 독서노트를 검토하기란 용이치 않다. 따라서 한주에 6명의 독서노트에 대해 피드백을 수행한다. 이 경우 한 학생에 대한 2-3번의 피드백이 한 학기에 가능하다. 피드백의 경우, 그 회차에 따라 내용을 달리하는데, 1회차 피드백에서는 독서노트 작성

방법과 해석적 질문 만들이기에 대한 것이 주를 이룬다. 디지털 매체 사용에 익숙할 학생들에게 종이에 무언가를 어떻게 기록할 것인가에 대한 교수자의 지도가 필요하다고 사료되기 때문이다. 실재로 다수의 학생들의 경우, 내용 구분이 어려울 정도로 비체계적으로 독서노트를 작성하고 있었다. 이 경우 다양한 독서노트 작성 사례를 통해 학생 본인이 자신에게 적합한 작성 방법을 선택하도록 지도하였다. 이는 획일적인 방법에 따른 독서노트 작성보다는 학생 본인이 스스로의 문제점을 찾고 개선하기 위한 기회를 주기 위함이다.

중간고사와 기말고사는 사실적인 질문과 해석적인 질문으로 구성된다. 사실적인 질문의 경우 객관식으로 출제되는데 수강생들이 해당 범위를 한 번 더 꼼꼼히 읽도록 유도하기 위함이다. 해석적 질문의 경우 전체 토론에서 다룬 것들 중 가장 활발한 갑론을박을 이끌었던 것들로 출제하였다. 해석적 질문에 대해서는 앞서 소개한 의견, 이유, 텍스트에서 찾은 구체적인 사례 그리고 핵심의견 강조로 구성된 한 단락의 서술을 요구하였다. 이는 수강생들이 전체 토론에 보다 적극적으로 참여하고 토론이 끝난 후에도 자기 의견을 스스로 정리할 수 있도록 장려하기 위함이었다.

『호밀밭의 파수꾼』을 다 읽고 나면 팀별 토론을 통해 각 팀마다 주제를 정하고 이를 기말 보고서 형태로 제출한다. 기말 보고서의 주제는 아들러가 말한 "작가가 말하고자 하는 바가 무엇이며, 그 말은 옳은가?"(정은주 재인용, 2016, 4)와 같이 한 권의 책을 다 읽고 이해를 분명히 한 후 독자에 의해 제기되는 평가적 질문을 토대로 한 비평 활동의 일환이다. 아울러 텍스트와 개인적 경험 사이의 상호 소통이라는 심미적 독서로 이끌어가기 위한 일환이다. 차봉희는 "텍스트의 잠재적인 가능성이란 곧 각자의 독서에서 이루어지는 개성적인 실현"(차봉희, 1993, 21)이 심미적 독서의 첩경임을 주장하면서 독자는 작품의 의미파악뿐만 아니라 어떻게 파악하는가가 중요하다고 지적한다. 기말 보고서는 팀별로 『호밀밭의 파수꾼』을 어떻게 파악하고 있는가와 저자가 전하는 메시지를 어떻게 수용할 것인가에 대해 팀 구성원들이 서로 소통하면서 진행되었다. 이를 통해 팀 구성원들은 각자의 "과거 경험을 적극적

으로 끌어내는 코드화된 상징들로부터 '의미'를 불러 일으켜"(로젠블렛, 2008, 39)내고 이를 기말 보고서에 담기 위해 노력하여야 했다. 수강생들은 저자의 의도를 파악하는 수동적인 독자에서 그 의도를 재해석하고 텍스트를 재구성함으로써 능동적인 독자로서의 경험을 할 수 있었고 개인적 경험을 투영함으로써 심미적 독서 경험을 할 수 있었다.

## Ⅳ. 결론

기술의 발전은 인간의 삶을 풍요롭고 안락하게 만들어준다. 단 이 기술을 인간이 슬기롭게 활용할 수 있을 경우에만 말이다. 정보통신 기술의 발전은 어떤 장벽도 없이 인간과 무수한 정보를 연결하고 있다. 우리는 일상생활은 물론 학문 분야에서도 필요하고 알고 싶은 것이 있으면 바로 그 정보를 문자와 음성은 물론이고 다채로운 영상정보 매체를 통해 습득할 수 있다. 문제는 그 정보의 양과 질이 너무나 많고 다양하다는 점이다. 즉 무엇이 나에게 유용한 정보이며 이를 어떻게 받아들일 것인가라는 난제에 직면해 있는 것이다. 이에 따라 문해력에 대한 중요성이 더해지고 있다. 문해력은 단순히 글을 읽고 쓸 수 있는 능력을 말하는 것으로는 현대적 의미를 다 설명할 수 없다. 각종 디지털 매체가 양산해 내는 방대한 정보를 개인의 필요에 맞추어 비판적으로 수용하고 이를 창의적으로 활용할 수 있는 종합적인 정보 습득 역량으로서의 문해력이 오늘날 절실히 요구된다.

정보통신 선진국이라고 불리는 한국의 경우 경제협력개발기구에 속한 국가들과 비교했을 때 정보 식별능력과 이를 위한 학습의 기회가 평균 이하라는 평가를 받았다. 이에 이를 향상시킬 수 있는 방법에 대한 여러 논의가 있었고 고전 읽기가 다시 각광을 받고 있다. 고전은 세월의 시험을 거친 인류 보편의 지혜와 논쟁을 담고 있다. 고전을 꼼꼼히 읽고 분석함으로써 우리는 비판적 사고력을 함양할 수 있다. 아울러 이를 통한 독서력은 무수한 정보를 자신의 상황에 따라 습득하고 익히는데 도움을 줌으로써 평생 교육의 토대

를 마련해 줄 수 있다.

고전읽기의 유용성은 동서고금을 가리지 않고 강조되어 왔다. 중요한 것은 이를 어떻게 읽고 토론할 것인가라는 방법에 있다. 아들러와 허친슨 등은 일찍이 고전 읽기의 중요성을 간파하고 이를 어떻게 읽고 토론할 것인지에 대해 심사숙고했다. 이들은 사실적, 해석적 그리고 평가적 질문을 통한 비판적이고 창의적인 고전 읽기를 주장하였다. 아울러 이들은 공동탐구 토론을 통한 합리적 의사소통의 중요성을 강조하였다. 본고에서는 이러한 사항들에 대한 구체적인 규칙과 운영 방안 그리고 변용적 적용 사례를 살펴보았으며 여기에 더해 심미적 독서 경험을 위한 활동 방안을 제시하였다. 이를 통해 고전 읽기는 분석적이고 비판적인 독서와 합리적 의사소통을 이루기 위한 방법일 뿐만 아니라 문학 작품을 감상하고 지각함에 따른 즐거움을 경험할 수 있는 유용성을 지닐 수 있다.

# <참고문헌>


로젠블렛, 루이스 미셸, 2008, 김혜리 · 엄해영 역, 『독자, 텍스트, 시: 문학 작품의 상호 교통 이론』, 한국문화사.

손동현, 2015, 「기술의 힘과 교양의 힘」, 『후마 포럼』 제1권 1호, 후마니타스교양교육연구소, 1-9.

손승남, 2013, 「'위대한 저서(The Great Books)' 프로그램을 토대로 본 우리나라 대학 인문고전교육의 방향 탐색」, 『교양교육연구』, 제7권 4호, 한국교양교육학회, 449-472.

송숙희, 2020, 『150년 하버드 글쓰기 비법』, 유노북스.

신득렬, 2018, 『교양교육』, 겨리.

신충식, 2015, 「자기 형성과정으로서의 '인간의 가치 탐색'-'후마니타스 칼리지' 사례를 중심으로」, 『후마 포럼』, 제1권 2호, 후마니타스교양교육연구소, 179-225.

임연정, 2022, 「문해력 기반의 통합적 고전읽기 교육 설계 고찰-<명저읽기> 수업 사례를 바탕으로」, 『교양교육연구』, 제16권 4호, 한국교양교육학회, 25-37.

윤준채, 2009, 「문해력의 개념과 국내외 연구 경향」, 『새국어생활』, 국립국어원, 제19권 2호, 5-16.

정은주, 2016, 「아들러의 독서토론 방법에 관한 연구 - 공동탐구 입문을 중심으로」, 『교육철학』, 한국교육철학회, 61호, 143-167.

차봉희, 1993, 『독자반응비평』. 고려원.

최병문 외, 2017, 『한국형 리버럴아츠칼리지 모델 개발을 위한 연구』. 한국대학교육협의회.

헨리, 마크, 2009, 강유원 외 역, 『인문학 스터디』, 라티오.

OECD (2021), https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en. (검색일: 2022.10.08.).

Abstract

## Modified application of Adler's Reading Method:

Focusing on ‘Reading Arete Classics’ of K University

Son, Byung-yong

(Kyungnam University)

This study focuses on the necessity of reading classics, how to read books effectively and the operation case of reading classics in K university. In this age of information overflow, the more emphasis is putting on the capacity to think and discriminate it critically. The attention is turned to the way to improve the critical and active literacy beyond just reading and writing.

Reading classics with comments is a good way to cultivate the literacy. Classics are precious repositories containing universal debates and wisdom. According to *Yale Report* reading classics helps improve literacy and lay a good foundation for lifelong study. By reading and discussing them closely and deeply, we can attain the ability of critical and creative thinking as well as analytical and problem-solving skills. And these can lead to self-study for life.

K university also detected the importance of reading classics and opened ‘Reading Arete Classics’ as a compulsory subject. According to M. J. Adler’s classification, the 3rd level of reading was set to conduct reading efficiently and draw a positive effect. The 3rd level of reading is called as analytical reading and aims at close reading and understanding text thoroughly. Adler penetrated the importance and usefulness of reading classics and designed the effective reading method such as interpretive questions and shared inquiry. K

university also adopted the Adler's method to improve its students' literacy. Furthermore, 'Reading Arete Classics' modified the method suggested by Adler to heighten the effect and give its students aesthetic reading experience. Adler recommends students read the text before class and co-leaders conduct discussion without any comments on students' opinion. However, in this class students read the text at the 1st session of each week and write reading note. At the 2nd session of each week co-leaders conduct discussion, listen to students' opinion, compare with theirs and draw comprehensive opinion. This allows students to experience the possibility of many different interpretation on one text and to put together the threads. In addition, it is recommended that students read the text and associate it with their own experience to get the aesthetic experience. And students write their reading note as a self-reflective writing.

Keyword ● reading classic with comments, literacy, Mortimer J. Adler, reading method, *Catcher in the Rye*

▌논문투고일 : 2022. 11. 29. ▌심사완료일 : 2022. 12. 13. ▌게재확정일 : 2022. 12. 14.

# 미국 대학 의사소통 교육의 영속과 변천
## : 레토릭, 오라토리, 스피치와 스피치 커뮤니케이션에서 커뮤니케이션학으로

이 상 철 *

1. 서론
2. 레토릭, 엘로쿠션 그리고 오라토리
3. 엘로쿠션과 오라토리에서 스피치로
4. 스피치에서 스피치 커뮤니케이션으로
5. 스피치 커뮤니케이션에서 커뮤니케이션으로
6. 결론

▌국문요약

이 글은 18~19세기 근대 미국 대학에서 의사소통 교육이 레토릭, 오라토리와 엘로쿠션으로 소개되고, 20세기 초반에는 스피치로, 20세기 후반에는 스피치에서 스피치 커뮤니케이션으로, 21세기에는 스피치 커뮤니케이션에서 커뮤니케이션으로 학문의 명칭이 변화하는 과정을 살펴보면서 현대 커뮤니케이션 학문의 정체성을 이해하고 교양교육으로서 혹은 전공 과정으로서 그 필요성과 중요성을 인식하는 것을 목적으로 한다. 첫째, 미국 독립 전후인 18세기 중반부터 대중교육이 획기적으로 확산하기 이전 1900년대까지 로마의 오라토리와 영국의 엘로쿠션 전통이 미국 대학의 의사소통 교육

* 성균관대학교 학부대학 교수, scleemn@skku.edu

에 천착하고 전개되는 과정을 살펴보며, 이러한 교육이 초기 미국식 민주주의와 어떤 관련을 맺고 있는가를 논의한다. 둘째, 19세기 후반, 루이지애나 령 매입 이후 영토 확장, 새로운 이민자의 급속한 증가, 자본주의와 산업화로 인해 대중사회 출현에 맞추어 레토릭 교육이 변화하는 과정을 살핀다. 셋째, 20세기 들어와 스피치 교육이 퍼브릭스피킹을 앞세우며 대학이 소수 엘리트 교육에서 일반 대중을 대상으로 전환하는 과정을 검토하고 스피치의 자유를 통한 시민의 권리 교육이 어떻게 이루어졌는가를 논의한다. 넷째, 제2차 세계대전 이후, 정치·사회적 배경을 검토하며 사회과학 방법론인 정량적, 경험적, 실험적 커뮤니케이션 연구자들이 증가함에 따라 스피치라는 개념에서 스피치 커뮤니케이션으로 변하며, 학문적 관심사와 분절화가 어떻게 진행되는가를 탐구한다. 다섯째, 21세기 들어와 학문의 명칭을 스피치 커뮤니케이션에서 커뮤니케이션이라고 개정하며 대인 커뮤니케이션, 소그룹 커뮤니케이션, 조직 커뮤니케이션, 문화간 커뮤니케이션, 비언어 커뮤니케이션, 비즈니스 커뮤니케이션 등의 분야로 확산하면서 다른 학문과의 융합과 공생을 하는 과정을 탐색한다.

주제어 ● 의사소통교육, 교양교육, 레토릭, 스피치, 커뮤니케이션, 커뮤니케이션 교육, 수사학교육, 수사학

“Rhetoric Never Dies, Only Transformed”
“커뮤니케이션은 공생(symbiotic) 학문이다”

## 1. 서론

미국 대학은 의사소통 교육을 기초교양과정으로 편성하고 있다. 건국 초기부터 레토릭을 모태로 한 의사소통 교육과 연구는 현대에 들어와 커뮤니

케이션 학문으로 변하여 미국 대학 교육의 기초를 담당하고 있다. 미국에서 레토릭 교육이 현대에 들어와 커뮤니케이션 학문으로 변천하고 전개하는 과정에 대한 탐구는 레토릭과 휴먼 커뮤니케이션 교육과 연구가 일천한 우리나라 대학 교육에 중요한 함의를 제공할 수 있다. 미국 대학은 건국 초기부터 의사소통 교육을 통해 스피치의 자유와 공공의 현안에 책임 있는 민주 시민을 양성하려고 노력하였다(Parry-Giles and Hogan, 2010). 근대 미국 대학은 레토릭 교육을 통해 미국식 민주주의에 적합한 시민성을 증진하려 하였다. 미국 독립 전후인 18세기와 19세기의 의사소통 교육에서는 그리스 레토릭, 로마의 전통인 오라토리(oratory)란 개념, 근대 영국 레토릭의 영향을 받은 엘로쿠션(elocution)이란 용어로 학문의 정체성을 나타내었지만, 20세기 전반 레토릭, 오라토리와 엘로쿠션은 뒤로 하고 스피치(speech)라는 이름을 앞세웠으며, 20세기 후반에 들어와 스피치는 다시 스피치 커뮤니케이션(speech-communication)으로 변하고, 21세기에는 커뮤니케이션(communication studies)이라는 이름으로 미국 대학의 의사소통 교육과 연구를 담당하고 있다. 이러한 명칭의 변화는 정체성과 관련 있으며 또한 이러한 변화에도 변하지 않는 것에 관한 탐색은 레토릭과 스피치 그리고 현대 커뮤니케이션 학문의 목표와 지향점과 연구 대상은 물론 교과 과정의 변화를 이해하는 데 도움이 될 것이다.

플라톤이 파이드로스에서 학문이 아니라고 지적한 이후, 레토릭이 학문으로서 위상과 정체성에 대한 논의는 그리스부터 수천 년 이어지고 있다. 레토릭은 인간이 자유롭고 민주적인 의사소통을 통해 공동체의 의사를 결정하거나 지적 탐구를 위한 가장 오래된 학문이다. 아리스토텔레스는 "레토릭이 디아레틱에 상응하는 학문"으로 규정하지만, "레토릭과 디아레틱은 자체로서 다른 학문의 구분에 속하지 않는다. …… 의학은 건강과 질병에 관한 학문이며, 기하학은 토지의 크기에 관한 학문이며, 수학은 숫자에 관한 학문인 것처럼 다른 학문은 대상이 분명하지만 …… 레토릭과 디아레틱은 주어진 상황에 따른 주제를 대상으로 하며 특정 주제를 [목표로] 하는 학문이 아니다"라고 규정하고 있다[1356a] (Kennedy, 1991). 레토릭은 특정 주제를 학문의 목표로 하지 않고 있기에 지난 수천 년간 레토릭 학문의 정의와 정체성에 대

한 논란은 지속되고 있다. 아리스토텔레스는 레토릭은 시학으로부터 기법을 차용하고, 정치학과 함께 하며 공동체 의회에서 행복을, 법정에서 정의를, 의례에서 올바름을 추구하도록 하며, 청중의 심리를 이해하고, 연사는 윤리학을 알며, 내용을 논리적으로 전개해야 한다고 하였다. 아리스토텔레스의 정의에서 레토릭은 본질적으로 시학, 정치학, 법학, 심리학, 윤리학, 철학과 학제간 협동 학문이라는 것을 유추할 수 있다. 현대 커뮤니케이션 학문이 레토릭에 그 뿌리를 두고 있다면, 커뮤니케이션 학문이 학제간이며 다른 학문과 협동하는 학문이라는 특성을 이해하는 데 도움이 될 것이다. 미국 대학에서 정치·사회적 환경과 미디어 기술의 변화에 따라 레토릭, 스피치, 커뮤니케이션으로 용어가 변천하는 과정의 탐구는 커뮤니케이션 학문의 정체성을 이해하는 데 도움이 되며, 현대 커뮤니케이션 학문은 다른 학문이 중점적으로 연구할 수 없지만 반드시 필요로 하는 부문의 교육과 연구를 하고 있다는 것을 알 수 있을 것이다. 이런 관점에서 레토릭이나 커뮤니케이션은 학제간 학문인 동시에 다른 학문과 떼려야 뗄 수 없는 '공생(symbiotic)' 학문이라고도 할 수 있다.

이 글은 18~19세기 근대 미국 대학에서 의사소통 교육이 레토릭, 오라토리와 엘로쿠션으로 소개되고, 20세기 초반에는 스피치로, 20세기 후반에는 스피치에서 스피치 커뮤니케이션으로, 21세기에는 스피치 커뮤니케이션에서 커뮤니케이션으로 학문의 명칭이 변화하는 과정을 살펴보면서 현대 커뮤니케이션 학문의 정체성을 이해하고 교양교육으로서 혹은 전공 과정으로서 그 필요성과 중요성을 인식하는 것을 목적으로 한다. 첫째, 미국 독립 전후인 18세기 중반부터 대중교육이 획기적으로 확산하기 이전 1900년대까지 로마의 오라토리와 영국의 엘로쿠션 전통이 미국 대학의 의사소통 교육에 천착하고 전개되는 과정을 살펴보며, 이러한 교육이 초기 미국식 민주주의와 어떤 관련을 맺고 있는가를 논의한다. 둘째, 19세기 후반, 루이지애나 령 매입 이후 영토 확장, 새로운 이민자의 급속한 증가, 자본주의와 산업화로 인해 대중사회 출현에 맞추어 레토릭 교육이 변화하는 과정을 살핀다. 셋째, 20세기 들어와 스피치 교육이 퍼브릭스피킹을 앞세우며 대학이 소수 엘

리트 교육에서 일반 대중을 대상으로 전환하는 과정을 검토하고 스피치의 자유를 통한 시민의 권리 교육이 어떻게 이루어졌는가를 논의한다. 넷째, 제2차 세계대전 이후, 정치·사회적 배경을 검토하며 사회과학 방법론인 정량적, 경험적, 실험적 커뮤니케이션 연구자들이 증가함에 따라 스피치라는 개념에서 스피치 커뮤니케이션으로 변하며, 학문적 관심사와 분절화가 어떻게 진행되는가를 탐구한다. 다섯째, 21세기 들어와 학문의 명칭을 스피치 커뮤니케이션에서 커뮤니케이션이라고 개정하며 대인 커뮤니케이션, 소그룹 커뮤니케이션, 조직 커뮤니케이션, 문화간 커뮤니케이션, 비언어 커뮤니케이션, 비즈니스 커뮤니케이션 등의 분야로 확산하면서 다른 학문과의 융합과 공생을 하는 과정을 탐색한다.

## 2. 레토릭, 엘로쿠션 그리고 오라토리

18세기 초반 영국 식민지 시절 미국에 설립한 동부사립대학들은 선택된 소수의 교육기관으로 대부분 레토릭 교육은 라틴어로 된 그리스-로마의 고전 중심으로 이루어져 왔다. 인쇄 기술의 미국 도입으로 영어교육의 비중을 확대하며, 미국 대학은 영어로 기반으로 기본 3과목인 문법, 논리학, 레토릭과 4과목인, 산수(추상의 數), 기하학(공간의 數), 음악(시간의 數), 천문학(시간과 공간의 數)을 기초 교육과정으로 편성한다. 18세기 후반 미국은 독립 이후 새로운 국가 정체성을 확립하기 위해 영어교육을 강화하며, 새로운 민주국가를 만들어가는 데 시민들의 정치 참여와 권리를 확산하기 위해 레토릭 교육이 중요하다는 것을 인식한다. 동부에서는 종교의 탄압을 피해온 청교도들 중심으로 대학교를 설립하거나 영국 왕정의 재정지원으로 설립한 대학교들이 미국 대학의 효시이다. 미국은 독립 이후, 식민지 시절 왕립대학이었던 뉴욕의 King's College는 Columbia University로 개명하고, 뉴저지의 Queen's College는 College of New Jersey로 바꾸었다가 1896년 현재의 Princeton University로 개정한다. 제4대 대통령을 지낸 존 퀸시 아담스(John Quincy

Adams)는 "고대 그리스처럼 새로운 민주 공화정에서 대학 교육은 시민의 덕성을 목표로 해야 하며" "시민 덕성을 함양하는 데에 레토릭 교육이 필요하다"라고 하였다(Clark & Halloran, 1993). 18세기 미국 대학의 레토릭 교육은 영국 학파들이 주창한 엘로큐션을 강조하며 스피치의 전달과 실행에 중점을 둔 웅변 교육이 주를 이루었다. 대표적인 사례를 들자면, 영국의 에든버러 대학 교수인 존 위더스푼(John Witherspoon)을 미국 뉴저지 대학 총장으로 초대하여 레토릭 교육을 강화한 것이다. 위더스푼은 레토릭 교육을 통해 '덕망 있고 훌륭한 화자'(vir bonus dicendi peritus)를 양성하여 건강한 민주공동체를 확립하는 것을 목표로 하였다. 한편 청교도인들은 전도와 설교를 위한 레토릭 교육을 중요시하였다(Hochmuth and Murphy, 1954). 초기 미국 대학들은 영국 대학의 교재인 토마스 쉐리던(Thomas Sheridan)의 <A Course of Lectures on Elocution>, 조지 캠벨(George Campbell)의 <Philosophy of Rhetoric>, 리차드 와틀리(Richard Whately)의 <Grammar of Rhetoric>, 휴 블레어(Hugh Blair)의 <Lectures on Rhetoric and Belles Lettres>를 레토릭 교육의 교재로 채택하고 유명연설을 암송하는 방법을 활용하였다(Clark & Halloran, 1993). 초기 미국 레토릭 교육은 이론과 실제로 나눌 수 있으며, 그리스-로마의 레토릭 고전을 통한 이론에 대한 이해와 전달과 실행을 중심으로 하는 웅변을 실제로 표현하는 교육을 주로 하였다. 19세기 들어와서 미국 학자들의 저서가 발간되기 시작한다. 맥거피(McGuffey)는 비언어적인 표정, 제스처, 몸동작, 자세 등에 대한 그림을 포함한 <New Juvenile Speaker>, <The Manual of Elocution and Reading>, <The Star Speaker>를 출간하고(McGuffy,1836;1837), 사무엘 뉴먼(Samuel Newman)은 1827년 <A Practical System of rhetoric> 발간하는데, 이후 60회의 개정판으로 1860년대까지 미국 대학의 스피치 교재로 활용하였다(Newman, 1827/1847). 1824년 앤도버(Andover) 대학 오라토리 교수(Professor of Oratory) 포터(Avenger Porter)는 <Lectures on the Analysis of Vocal Inflection>을 발간하며, 1835년에는 스피치 평론서인 <Rhetorical Reader>가 출간되기도 한다(Porter, 1827). 그러나 당시 미국 대학교육은 동부 사립대학에서 주로 이루어졌으며 사회 경제적으로 여유가 있는 계층만 레토릭 교육의 수혜자

들이었다(이상철, 2018).[1)]

1803년 미국이 프랑스로부터 루이지애나령를 매입하며 중서부로 영토가 대폭 확대하여, 19세기 중반에는 중서부에 새로운 유럽 이민자들이 폭증한다. 미국 경제는 크게 성장하고 자본주의의 발전으로 산업 전반에 다양화되며 전문성이 요구된다. 참정권도 대폭 확산하며 새로운 이민자들을 위한 대중교육의 필요성이 절실히 요구된다. 미국 정부는 이런 수요에 대응하기 위해 대형 단위의 미국 주립대학교를 설립한다. 1862년 모릴 법안(Morrill Act) 제정으로 미 연방정부는 각 주 정부에 수만 에이커의 토지를 무상으로 공여하여 각 주립대학교의 운영과 재정에 도움을 줄 수 있게 되었다. 이 법안을 일명 '공립대학토지공여법안'(Land Grant College Act)이라고 한다. 모릴 법안으로 미국 중서부 중심으로 대형 주립대학교를 창설하고 대중교육을 활성화하는데 영어 글쓰기와 영어 말하기 교육이 기초 교양교육과정이 된다. 중서부는 물론 기존 동부와 남부에 있는 공립대학교들도 혜택을 받으며 대형 주립대학교로 변신하고 대중교육에 앞장선다. 이들 주립대학교는 일반 주민들이 쉽게 고등교육을 받을 수 있는 기회를 제공하며 이론 중심 교육에서 실용 교육을 강화한다. 이들 주립 대학들은 농업과 산업을 위한 실용 교육을 강화하며, 일부 대학은 명칭에서부터 농업과 산업을 강조하는 정체성을 분명히 한 학교도 등장한다. Agriculture and Mechanical(A&M)으로 혹은 Agriculture & Technical(A&T)로 한 대학들도 있는데, 대표적으로 Texas A&M University와 North Carolina A&T State University이다. 현재 이들 대학에서 대학 명칭 개정에 관한 논의가 있으나, 전통을 지키기 위해 개정하지 않고 있다. 당시 새롭게 창설한 중서부 대형 주립대학교는 농과대학에 레토릭 학과를 설립하기도 하였다. 예를 들어 미국 미네소타 주립대학교는 19세기 후반 농과대학에 'Department of Rhetoric'을 설립하였으며 1980년대까지 존재하다 그 명칭을 1990년대 'Department of Technical Communication'으로 개명하였으며, 농과대학 소속으로 자연과학과 공학의 커뮤니케이션 교육과 연구를 중점적으로 담당하고 있다. 이 대학의 'Department of Speech'는 20세기 초

1) 미국의 초기 레토릭 교육에 관하여 이상철(2018) 참조.

반 설립되는데, 'Department of Speech'는 1960년대 'Department of Speech-Communication'으로 바꾸고, 2000년 'Department of Communication Studies' 개명하고 인문대학(Liberal Arts)에 편재되어 있다. 이 두 학과를 별칭으로 '쌍둥이(Twin)' 학과라고 하며 'Department of Technical Communication'은 자연과학과 공학의 글쓰기와 말하기에 중점을 둔 교육과 연구를 한다.

19세기 후반 미국의 대형 주립대학교는 영어영문학과를 대폭 확대하며 글쓰기와 말하기 교육을 강화한다. 1870년대 들어와 일부 주립대학교는 'Department of Elocution' 혹은 'College of Oratory'를 개설한다. 오하이오 주립대학교는 'School of Oratory'를 미시간 주립대학교의 경우 설립 초기에 스피치 교육은 영어영문학과에 편재되어 있었지만, 1892년 'Department of Elocution and Oratory'로 독립한다. 1889년, 미시건주립대학교 스피치 동아리(University of Michigan Oratorical Association)는 미국내 대학간 스피치 대회를 처음 개최하고, 인근 대학들과 스피치 시합을 교류하기도 하며 디베이트 과정을 개설하고 디베이트 동아리를 결성한다. 1892년, 시카고대학교, 아이오와, 미네소타 주립대학교들이 합류하여 중서부 대학간 스피치 연맹을 창설하였다. 1890년 오블린(Oberlin) 대학, 위스콘신 주립대학교, 노스웨스턴대학, 코넬 대학교가 디베이트 리그인 'Northern Oratorical League'를 결성하고 1896년에는 미시건 주립대학교, 시카고 대학교, 노스웨스턴대학교, 위스콘신 주립대학교와 미네소타 주립대학교가 합류하여 중서부 중앙토론리그(Central Debating League)로 확대하였다(Baird, 1928). 이러한 중서부 주립대학교의 활동은 아이비리그 대학에도 영향을 미치게 되어 1905년에 하버드, 예일, 프린스턴 대학이 동부 최초로 대학간 토론 대회를 개최하였다. 19세기 중반 이후, 미국의 의사소통 교육을 위한 교재 발간은 물론 학술 활동을 통해 스피치 교육의 정체성 확립을 위해 노력하였으며 미국식 대중 민주주의를 위한 실용적인 의사소통 교육을 확대하였다. 아담 힐(Hill, 1878)은 <The Principles of Rhetoric>을, 해밀(Hamill, 1882)은 <The Science of Elocution>을, 로버트 풀턴과 트루벌러드(Fulton & Trueblood, 1893)는 <Practical Elements of Elocution>을 발간하고 3회의 개정판으로 인기 있는 교재로 활용하였으며, 당시 풀턴

은 오하이오 웨슬리언 대학의 School of Oratory 학장이었고 트루벌러드는 미시간 주립대학교 School of Elocution and Oratory 교수였다. 윌리엄 포스터(Foster, 1908)는 <Argumentation and Debating>를 발간하여 디베이트 교육의 활성화에 노력하였다.

엘로쿠션과 오라토리라는 개념으로 레토릭 교육을 확산하려는 노력에도 불구하고 대부분 미국 주립대학교에서 스피치는 학과로 독립을 이루지 못하고 영어영문학과에 편재되어 있었다. 당시 미국 대학에서 레토릭 교육은 전통적인 레토릭 이론 교육과 연구에서 스피치 교육으로 변화하기 시작하였는데, 스피치는 "Oral English"라는 과목에 중점을 두었다. 학생들은 큰 소리로 좋은 에세이, 이야기, 시를 읽거나 해석하는 데 초점을 맞추는 내용을 학습하였다. 영어영문학과가 지배적으로 문학 중심으로 이루어졌으며 스피치 가르치는 사람들을 일종의 하급 지위로 인식하였다(Mountford, Roxanne, 2009). 스피치 교육자들은 다른 사람들보다 급여가 적었고 전형적인 승진 자격이 주어지지 않았다.

## 3. 엘로쿠션과 오라토리에서 스피치로

20세기 들어와 영어영문학과의 창의적 글쓰기를 중점으로 하는 교육자와 연구자들은 스피치 교육자와 연구자들이 주어진 주제의 본질에 충실하지 않은 내용으로, 논증적인 구성이 미비하며, 명확한 어휘 활용이 미숙하다고 비판한다. 한편 스피치 교육자들은 글쓰기 교육자들이 스피치와 토론의 정치·사회적 기능과 역할을 이해하지 못하며 감성적인 설득과 전달의 중요성을 이해하지 못한다고 반박하며 독립하기를 원한다. 일부 영문과 교수진이 전체적인 통합을 시도했지만, 스피치 교수와 문학 전공자들 사이는 멀어지게 된다. 1910년 동부 공적 스피치 컨퍼런스(The Eastern Public Speaking Conference)는 미국 대학 스피치 교수들의 첫 번째 조직적 모임이었다. 이 모임을 주관한 다트머스 대학과 코넬 대학에 재직한 제임스 위난스(James Winans)은 '퍼브릭

스피킹'이라는 개념으로 공적 스피치와 토론 교수들 중심으로 연기 스피치 중심의 전공자들과 차별화를 시도하였다. 이 학회 모임의 결과로 전공 관련 논문, 스피치 교수 학습 방안, 스피치 전공 관련 취업 소식 등을 담은 <Public Speaking Review>를 발간하기 시작하였다. 그러나 여전히 스피치 교수들은 영어영문학자들이 중심인 전국영어교사학회(National Council of Teachers of English: NCTE)의 일부분으로 참여하는 형편이었다, 1914년 NCTE와 미국 현대언어학회(Modern Language Association: MLA) 사이에 갈등을 일으키는 과정에 위스콘신 주립대학교의 제임스 오닐(James O'neil) 교수의 주관으로 중서부 주립대학교 교수들이 모여 전미대학공적스피치학회(The National Association of Academic Teachers of Public Speaking: NAATPS)을 결성하고 스피치 교육와 연구만 전문으로 하는 학회를 창립하였다. 1915년 160여 명의 스피치 교육자와 연구자들이 모여 전국 규모의 심포지움을 개최하고 학술지 <Quarterly Journal of Public Speaking>을 창간하였으며, 3년 후인 1918년 학회지명을 <Quarterly Journal of Speech Education>으로 그리고 10년 후인 1928년 <Quarterly Journal of Speech>로 개명한다. 학회명은 'National Association of Academic Teachers of Public Speaking'(NAATPS)에서 1923년, 'National Association of Teachers of Speech'(NATS)로, 1946년, 'Speech Association of America'(SAA)로, 1970년 'Speech Communication Association'(SCA)으로, 1997년 'National Communication Association'(NCA)으로 개명하였다. 160명으로 시작한 회원 수는 10년 후인 1925년 1,100명, 1935년엔 3,031명, 개명한 1950년엔 6,000명, 2000년대 들어와 10,000명이 넘는 회원을 가진 대형 학회로 성장한다(Gehrke & Keith, 2015). 18~19세기 레토릭, 엘로쿠션과 오라토리라는 개념을 앞장세운 의사소통 교육의 정체성은 스피치로 대체된다. 이에 따라 중서부 대형 주립대학교는 앞다투어 학과명을 Dept of Speech로 개명하거나 창설한다. 예를 들어, 매릴랜드(Maryland) 주립대학교는 1914년 가장 먼저 'Dept. of Public Speaking'을 창설하고 1920년대 'Department of Speech'로 개명한다.

스피치 교수자들은 스피치라는 개념을 앞세우며 각 대학에서 퍼브릭 스

피킹에 관한 교육과 연구를 확산시키고 공적 스피치 교과목을 미국 대학의 중요한 교양기초과정으로 확립하고자 노력한다(Philipsen, 2015). 그들은 전통적인 개념인 엘로쿠션이나 오라토리를 뒤로 하고 퍼브릭 스피킹 다시 말해 공적 스피치의 사회적 기능과 역할을 강조하였다. 엘로쿠션이나 오라토리는 정치인, 행정가, 종교 지도자와 계몽주의 지도자 등 사회 지도층 인사들의 연설에 중점을 두는 것에 방점을 둔다면, public이란 개념은 자연적으로 고대로부터 내려온 민주 시민교육의 전통과 이어지며 소통 교육의 대상이 일반 시민으로 확산한다. Public Speaking에서 Public은 공공의 주제, 장소와 상황을 내포하고 있으며 동시에 평범한 민주 시민을 포함하는 개념이다. 새로운 이민자와 대중 사회의 출현에 따라 공적 스피치의 수요와 상황은 더욱 다양화되어, 퍼브릭스피킹의 주요 교육 대상은 일반 시민이 된다. 미국식 대중 민주주의의 확산과 맞물려 대학의 교양 과정으로서 교과목 확립은 물론 학과 설립의 정당성을 확보하는 계기가 된다. 미국식 민주주의에서 모든 시민은 잠재적 연설자이며 이들은 스피치 교육을 받을 권리가 있는 것이다 (Petraglia & Bahri, 2003; McDorman & Timmerman, 2008).

스피치로 개명한 이후 미국 수정 헌법에서 천명한 스피치의 자유(freedom of speech)에 대한 교육과 연구도 활발해진다. 1789년 미국은 헌법을 보완하며 개인의 자유와 권리를 보장하는 수정 헌법을 제정한다. 수정 헌법 제1조는 종교의 자유, 스피치의 자유, 언론의 자유, 집회의 자유를 가장 중요한 시민의 권리로 규정하고 있다. 미국에서 스피치의 자유는 지나칠 정도로 광범위하게 허용되어 혐오와 증오 표현으로 이어지는 논란이 끊이지 않지만, 스피치의 자유는 미국식 민주주의를 대표하는 권리로 1상징하고 있다. 20세기 전반, 미국의 스피치 교육과 연구는 제1차 세계대전과 제2차 세계대전이란 상황에 새로운 의사소통 교육의 목표와 지향점에 대한 논의가 활발히 진행된다. 미국의 스피치 학자들은 스피치 교육을 미국식 민주주의의 우월성을 강조하는 수단으로 활용하기도 하며 미국식 민주주의의 초석이라는 이념을 강조하기도 하였다. 1918년 라이언(Ryan, 1918)은 "독일의 레토릭 학자들은 학문이 진실을 추구하는 데 목표를 두어야 하는데, 야만과 군사 폭력을 허용

하는 부끄러운 창녀로 전락하였다"라며 미국의 스피치 교육의 우월성을 강조하였으며, 1939년, 로버트 앨리슨(Allison, 1939)은 "토의와 토론은 선전과 선동의 반대말이다."라며 우월성을 강조하였다. 미국식 민주주의가 유럽의 전체주의나 공산주의보다 우월하다는 자부심을 학생들에게 교육하기도 하였지만, 케이블(Cable, 1935; 1942)은 스피치 교육은 "공공선을 위한 지혜를 갖추어 소통하는 훌륭한 시민을 양성하는 것"이라며 지나친 애국주의를 경계하기도 하였다. 버드(Baird, 1928; 1937)는 "스피치와 의사소통 교육은 개인의 지식, 태도, 기술, 습성을 향상하는 것도 중요하지만, 지역 공동체와 더 넓은 공동체의 일원으로 생활을 잘 영위하는 것을 목표"라고 주장하였으며, "스피치의 자유를 제한하는 사회 분위기나 선전과 선동에 대항할 힘을 기르는 것이고, 자유롭게 의사를 표현하고 소통하는 자유는 조지 워싱턴과 선조들이 우리에게 준 선물"이라고 강조하였다. 펠레그리니(Pellegrini, 1934)는 "스피치와 토론 교육은 공동체에 봉사하기 위한 리더십 교육이며 시민으로서 의무를 교육하는 것"이라고 주장하며 스피치 교육은 민주공동체에서 사회적 요구에 맞는 개인 인성을 함양하는 것이라고 강조하였다.

한편 신문과 잡지가 대중매체로 중요해지면서, 사실적 글쓰기를 교육하고 연구하는 이들은 저널리즘 교육과 연구에 집중하며 독립하기를 원하였고 1915년 'Department of Journalism'을 개설한다. 주파수 기술 발전으로 1920년대 라디오가 등장하지만, 라디오는 스피치 학과의 주요 연구 분야로 머물게 된다. 그리고 1930년대 성장한 영화는 연극학과 결합하며 영어영문학과로부터 독립하기 위해, 스피치와 연극학자들이 힘을 합해 'Department of Speech and Theatre' 학과를 개설하는 대학교도 등장한다. 1920년대, 대부분 중서부 대학들에서 영어영문학과로부터 독립하여 'Department of Speech'를 창설하고 교양교육과정에서 <Introduction to Public Speaking> 교과목을 담당하며 미국식 민주시민교육의 기초를 다진다. 그러나 대부분 동부 아이비리그 사립대학들은 스피치 교육과 연구는 영어영문학과에서, 그리스-로마 레토릭의 교육과 연구는 고전학과에서, 정치 담론의 교육과 연구는 정치학과에서, 레토릭과 윤리에 관한 교육과 연구는 철학과에서 이루

어지면 된다는 인식 아래 독립을 하지 못한다. 그리고 현재에도 대부분 아이비리그 대학교에서 커뮤니케이션 학과는 아직 독립적으로 존재하지 않으며 매스 커뮤니케이션학과도 없다. 20세기 전반 미국 대학에서 스피치 학자들은 레토릭, 엘로쿠션, 오라토리의 개념을 뒤로 하고 스피치를 앞세우며 미국식 의사소통 교육과 연구에 새로운 장을 열었지만 제2차 세계대전 이후에 큰 변화를 맞이하게 된다.

## 4. 스피치에서 스피치 커뮤니케이션으로

### 4-1. 휴먼 커뮤니케이션 분야로 확산

제2차 세계 대전 이후 1950년대는 미국의 정치·사회 환경의 변화에 따라 레토릭과 스피치 교육과 연구 부문에 많은 변화를 겪는다. 이 시기에 미국의 사회과학자들은 새로운 지적 혁명을 추구하며 정성적·서술적 연구 방법론 기반에서 정량적이며, 경험적이며, 실험적인 연구 방법론으로 매우 빠르게 이동하고 있었다. 사회과학의 정치학, 경제학, 사회학, 심리학, 인류학, 지리학과 같은 많은 학문은 급격한 변화를 겪었으며, 인문학과 사회과학 부문에서 기존 전통주의자들과 현대주의자들 사이의 뜨거운 논쟁과 갈등이 일어나기도 하였다. 레토릭와 스피치 학문 분야의 내적인 변화도 있지만, 외적으로 사회과학 부문의 패러다임 변화에 큰 영향을 받게 된다. 스피치 학문이 인간의 '상징적 사회 상호작용'에 더욱 관심을 가져야 한다며 사회과학 연구 방법론의 도입을 요구하는 학자들이 증가한다. 스피치 학문에서 사회과학적인 연구 방법의 도입으로 기존의 정성적이며 서술적인 레토릭과 스피치 연구자들의 저항이 따르기도 하였다. 신진학자들은 전통적인 레토릭을 넘어, 스피치 분야가 인간의 상징적 사회 상호작용에 관심을 가지며, 인간이 소통하는 과정의 수단과 도구도 커뮤니케이션 연구 분야로 확장해야 한다고 주장하였다. 스피치에서 스피치 커뮤니케이션 분야로 확장하면서, 다른

학문과의 경계는 더욱 모호해지고 새로운 개념과 방법론의 변화를 추구하는 학자들이 등장한다. 기존 사회과학 역시 인간 행동의 거의 모든 측면에 관한 연구로 확장하면서 커뮤니케이션학을 필요로 한다(Cohen, 1994).

사회과학과 융합하려는 이러한 경향을 기존 레토릭과 스피치 연구자들도 피할 수 없게 된다. 스피치 커뮤니케이션으로 개명하면서 사회과학 방법론의 커뮤니케이션 연구자들이 실험적 연구를 시작했다는 사실은 레토릭과 스피치 학문이 새로운 환경에 적응하거나, 학문의 관심 분야를 좁혀야 한다는 압력이기도 하였다. 젊은 연구자들은 스피치 커뮤니케이션 분야가 가지는 인간의 상징적 사회 상호작용에 관한 고유한 연구 부문을 바탕으로 정치학, 심리학, 인류학, 경영학 등등 다른 사회과학 학문과 융합하고 공생할 수 있는 부문으로 넓은 그물을 던지는 것처럼 보였다. 그들은 다른 학문이 스피치 커뮤니케이션 부문의 영토를 침범했다는 것이 아니라, 다른 학문의 학자들이 발견했어야 하지만 발견하지 못했던 부문을 융합하거나 공동으로 탐색하는 것이 중요하다는 것을 강조하였다. 이러한 사회과학의 영향을 받은 스피치 커뮤니케이션 학자들은 이전에 그들에게 알려지지 않았거나 그들의 관할 밖으로 간주하였던 분야들을 가르치고 연구하기 시작한다.

스피치 학과의 교육과정에서 점점 더 다양한 주제가 포함됨에 따라 스피치라는 용어는 제한적으로 보이며 커뮤니케이션이라는 용어가 더 적절하게 보이게 된다. 기존 레토릭과 스피치 연구자들이 담론의 텍스트에만 치중하는 연구 성향이 있는 반면, 젊은 커뮤니케이션 연구자들은 소통 과정의 상황과 맥락에 중점을 두며, 소통의 수단과 도구를 연구하기 시작하면서 스피치는 더 이상 적합하지 않은 개념으로 변화한다. 1968년 미국 교육부와 'Speech Association of America'가 후원한 <Conceptual Frontiers in Speech-Communication> 컨퍼런스에서 스피치 부문의 명칭을 Speech-Communication으로 변경하기로 권고한다. 해당 학회에서도 1960년대 후반에 회원들의 다양한 관심사의 변화와 학문적 전문 분야의 분절화에 따라 학회의 구조와 개편에 관한 요구가 증가하였다. 이에 대응하여 'Speech Association of America' 학회는 1970년 새 이름인 Speech Communication Association(SCA)으로 개정한다. 동시에 대

부분 미국 대학들은 학과명을 Dept. of Speech-Communication으로 변경한다. 스피치와 커뮤니케이션 사이에 하이픈(-)을 넣음으로 스피치를 중심으로 커뮤니케이션 교육과 연구를 하겠다는 표현이기도 하지만 레토릭이라는 전통과 커뮤니케이션이 연결되어 있다는 의미이기도 하다. 정치/사회적 환경의 변화에 대처한 개편의 핵심 부분은, 1973년 <Journal of Applied Communication> (현 Journal of Applied Communication Research), 1984년 <Critical Studies in Mass Communication>(현 Critical Studies in Media Communication), 1989년 <Text and Performance Quarterly> 등 새로운 학술지의 탄생으로 이어지게 된다. 커뮤니케이션이란 용어가 더해지며 소통 과정의 수단과 도구인 채널과 인간의 상징적 상호 작용에 관심을 기울이는 학자들이 증폭한다. 이들은 기존 전통의 레토릭가 스피치에 대한 교육과 연구보다 인간의 '상징적 상호작용'에 관심을 기울이며 커뮤니케이션 연구에 사회과학적 방법론을 활용해야 한다고 강조하게 된다(Kibler & Barker, 1969).

### 4-2. 레토릭 평론의 활성화

한편 1960년대 후반 레토릭 교육과 연구 부문에서 극적인 변화를 겪는다. 이런 변화의 흐름 속에서 1950~60년대 적응을 게을리한 기존의 레토릭과 스피치는 연구자들은 새로운 정치·사회적 변화와 환경에 대응할 필요성을 인식하고 변화를 추구하며 레토릭 평론 부문의 연구를 새롭게 활성화한다. 고전적 이론을 바탕으로 한 톤센과 베어드(Thonnen & Baird, 1948)의 스피치 비평이 1948년에 발표되었지만, 설득의 3요소인 '에토스-로고스-파토스'와 '창안-구성-기법-기억-전달'과 같은 스피치의 5대 규범에 의한 레토릭 비평과 연구는 그 유용성에 비판받게 된다. 레토릭 평론에서 '3개의 증명과 5개의 규범'을 바탕으로 단기적 효과에만 더 이상 초점을 맞춘 '신아리스토텔리안'(Neo-Aristotelian)' 평론 방법론은 더 이상 발전을 하지 못하며 힘을 잃는다. 레토릭 평론은 스피치의 단기적 설득 효과에만 더 이상 초점을 맞추지 않고 스피치의 내용의 진실, 심미적 기법, 사회적 윤리와 가치를 비평하는 레토릭

의 본질에 더 관심을 기울이게 된다. 에드윈 블랙(Black, 1965)의 <레토릭 평론>(Rhetorical Criticism)은 초기 고전적 경향의 경직성에서 벗어나, 레토릭과 레토릭 평론이 커뮤니케이션 학문의 기초라는 것을 재확인하는 시발점이 되었다. 플라톤, 아리스토텔레스, 키케로, 퀸틸리아누스의 대체자를 찾기 위해 노력하며, 더 이상 스피치 텍스트 분석에서 연사의 전기, 역사적 맥락과 사회적 배경에 대한 논쟁만 서술하는 것을 넘어선다. 레토릭 평론은 문학은 물론 철학, 정치학, 사회학, 심리학자들의 이론과 방법론에 영향을 받으며, 그 중 문학 평론의 영향을 가장 많이 받게 된다. 대표적으로 '버크 비평'(Burkean Criticism)이다. 학위도 없이 영문학계의 외톨이라고 할 수 있는 케네스 버크(Kenneth Burke)는 1940년대와 1950년대에 <상징 행위로서 언어>(Language as Symbolic Action), <동기의 수사학>(Rhetoric of Motive), <동기의 문법>(Grammar of Motive)을 발간하며 문학 평론과 레토릭 평론뿐만 아니라 정치학, 사회학, 심리학과 같은 다양한 분야에 공헌하게 된다. 버크의 영향을 받아 드라마 평론 방법이 등장한다. 레토릭 평론 방법론은 당대 문학 비평에서 널리 퍼져 있거나 심지어 유행하는 것도 받아들인다. 노스럽 프라이(Nothrop Frye), 웨인 부스(Wayne Booth), 리처드 위버(Richard Weaver) 등 문학 비평가들의 이론은 물론 미셸 푸코(Michel Foucault), 위르겐 하버마스(Jurgen Harbermas), 롤랑 바르트(Roland Barthes), 스테픈 툴민(Stephen Toulmin), 에런스트 카시르(Ernst Cassirer), 카임 펠레만(Chaim Perelman) 등 유럽 철학자들과 사회사상가들의 이론을 바탕으로 새로운 비평, 신화적 비평, 정신 분석적 비평, 담론 분석 방법을 받아들인다. 특정 지도자 스피치의 레토릭을 집중하던 이전 연구는 훨씬 더 광범위한 주제와 기반의 연구에 자리를 내어준다. 1960년대 이전 레토릭 평론의 대상은 압도적으로 백인 남성이었으나 이후 여성과 소수자들에게 더 큰 관심이 쏠렸고, 젠더 평론과 사회 운동의 비평이 증가하였다. 위첼런(Wicheln, 1925)이 주창한 문학 비평과 레토릭 비평의 차이와 구분은 더 이상 퇴색한다. 특히 1970년대 들어와 레토릭 비평이 스피치에 더 이상 국한될 필요가 없다는 인식의 전환을 맞으며 장르 평론 방법이 소개된다. 레토릭 평론의 변화는 레토릭 이론의 변화를 반영했고, 레토릭 이론의 원천은 더 이상 그리스와 로마의

고전이나 18세기 영국의 엘로쿠션에 의존하지 않고 철학과 문학으로 부터 수혈하게 된다. 아리스토텔레스 대신에 자크 데리다(Jacques Derrida)와 테오도어 아도르노(Theodor W. Adorno)와 같은 사상가들의 관점을 활용하며 후기 구조주의 평론과 포스트모더니즘 평론이 등장한다. 스피치 평론은 상대적으로 적게 보였지만, 사회 운동과 선거 캠페인 담론에 관한 레토릭 평론은 여전히 활발한 연구를 지속하였다. 이후, 레토릭 평론은 소설뿐만 아니라 영화, 연극, 텔레비전, 건축, 그래픽 아트, 광고 및 기타 미디어 커뮤니케이션 형태에 대한 평론으로 새로운 방법을 추구하게 된다.

## 5. 스피치 커뮤니케이션에서 커뮤니케이션으로

21세기 들어와 이전 스피치 커뮤니케이션 이름으로 '스피치'를 통한 인간의 상징적 상호작용에 관한 관심은 커뮤니케이션을 둘러싼 상황, 맥락, 채널, 그리고 미디어로 확대하면서 커뮤니케이션 앞에 스피치라는 한정사는 더 이상 적합하지 않게 된다. 사회 상황이 급변하면서 학생들은 '새로운 분야'를 공부하기를 원하였다. 1980~90년대부터 대인 커뮤니케이션, 소그룹 커뮤니케이션, 조직 커뮤니케이션, 비즈니스 커뮤니케이션, 비언어 커뮤니케이션, 문화 연구, 미디어 분야 등의 교육과 연구를 원하며, 더 이상 스피치 커뮤니케이션이라는 용어가 적합하지 않게 된다.

사회적 요구와 수요에 대응하며 커뮤니케이션의 교육과 연구는 더욱 활성화하고, 다른 학문과 교류하며 다양한 부문으로 확산한다. 커뮤니케이션 학과나 학회에서 이제 더 이상 레토릭, 언어 그리고 스피치라는 용어는 주류가 아니고 휴먼 커뮤니케이션과 미디어에 관한 관심이 커지며 학회의 이름도 변경하기를 원한다. 레토릭과 스피치 학자들은 학회의 이름에 전통을 가진 'Speech'가 포함되어야 한다는 의견을 제시했지만, 커뮤니케이션 중심 학자들은 speech를 없애고 커뮤니케이션으로 해야 한다는 주장과 논쟁은 1980년대 후반부터 시작하여 90년대까지 이루어진다. 2/3 이상 찬성표를 요

구하는 SCA 헌법 조항을 충족하지 못하다가, 1996년 2/3 이상의 회원들이 찬성하여 National Communication Association(NCA)으로 개명을 결정하였다. National과 American이 경쟁하였지만 국제 학회로 성장하기 위해 회원들은 National을 선택하였으며 당시 학회장인 제임스 체스브로(James W. Chesebro)는 국제적으로 커뮤니케이션 이론, 교육과 연구에 영향을 미쳐야 한다고 주장하며 NCA 첫 번째 국제 학회를 1997년 멕시코시티에서 주최하였다(Gehrke & Keith, 2015). 2015년 100주년을 맞이한 이 학회는 매년 10,000여 명의 넘는 학자들이 참석하는 대형 학회로 성장하였다. 현재 <Communication Education: 구 Speech Education>, <Communication Monographs: 구 Speech Monographs>, <Communication Teacher: 구 Speech Teacher>, <Critical Studies in Media Communication>, <First Amendment Studies>, <Journal of Applied Communication Research>, <Journal of International and Intercultural Communication>, <Quarterly Journal of Speech>, <Review of Communication>, <Text and Performance Quarterly>, <Communication and Critical/Cultural Studies>, <Rhetoric and Public Affairs> 등 12개의 학술지를 발간하고 있으며 <Quarterly Journal of Speech>는 올해 108년의 전통을 가진 학술지이다.

21세기 들어와 대부분 미국 대학은 Dept. of Speech-Communication 학과를 Dept. of Communication Studies로 개명한다. 그리고 각 커뮤니케이션 학과들은 다양한 교과 과정을 개설하며 일부 학교는 레토릭과 스피치 관련을 바탕으로 휴먼 커뮤니케이션을 강조하는 반면 일부 학과들은 새로운 미디어 현상의 커뮤니케이션을 주 관심사로 하고 레토릭과 스피치를 축소 운영하기도 한다. 커뮤니케이션 학과에서 기존의 레토릭 연구자와 스피치 교육자들과 새로운 커뮤니케이션 연구자들 사이의 논쟁은 다양한 강도로 현재까지 계속되고 있다. 그런 의견 차이는 이념적이라기보다는 방법론적인 것처럼 보이며 근본적인 논쟁이라기보다 가족 간의 애증 다툼처럼 보이기도 한다(Philipsen, 2015). 대부분 학교들은 전통의 레토릭과 스피치 교육과 연구를 하는 이들과 휴먼 커뮤니케이션 교육과 연구자들이 함께 커뮤니케이션 학과를 구성하고 있다. 커뮤니케이션 부문은 크게 대인 커뮤니케이션(Interpersonal

communication), 소그룹 커뮤니케이션(Small group communication), 조직 커뮤니케이션(Organizational communication), 문화간 커뮤니케이션(Intercultural communication), 비언어 커뮤니케이션(Non-verbal communication), 건강 커뮤니케이션(Health communication), 비즈니스 커뮤니케이션(Business Communication), 그리고 과학과 기술 커뮤니케이션(Science and Technical Communication)으로 나눌 수 있다. 각 분야들은 다양한 타 학문 연구자들과 협동(cooperation), 협업(co-work), 그리고 융합(hybrid)하여 교육과 연구를 담당하고 있다. 레토릭이 원래 태생부터 근본적으로 학제간(interdisciplinary)학문이었으며 현대 커뮤니케이션 학문은 학제간 혹은 융합인 동시에 타 학문과 공생하는 공생 학문이라고 할 수 있다.

타 학문과 융합하여 공생하는 커뮤니케이션 분야를 소개하자면, 첫째, 대인 커뮤니케이션이다. 대인 커뮤니케이션은 영역으로 등장하기 전에, 1930년대 스피치 연사와 청중의 심리 연구를 이어받아 1950~60년대 들어와 스피치 커뮤니케이션 학자들은 '대화' 또는 '사적 말하기(private speaking)'에 관한 연구를 시작하였다(Murray, 1937; Oliver, 1959). 이들 스피치 학자들의 학문 기여도가 있었지만, 대인 커뮤니케이션의 확산을 위해 사회과학자의 연구 특히 사회심리학자의 연구와 협업이 필요하였다. 70~80년대 들어와 사회 심리학자들 또한 대인 커뮤니케이션의 텍스트인 '대화' 연구가 필요하여 학제간 교류와 협업을 통한 공동 연구가 활발히 진행되기 시작한다. 사회심리학자들은 대인관계에서 커뮤니케이션이 학자들이 수행하는 메시지에 관한 연구의 도움이 필요하였으며 협업의 결과로 <Handbook of Interpersonal Communication>을 발간한다(Knapp & Miller, 1985). 1980~90년대 대인 커뮤니케이션은 휴먼 커뮤니케이션 부문은 물론 사회심리학에서 중요한 교육과 연구의 분야로 자리매김하며 전문 학술지 <Human Communication Research>를 발간하고 있다. 대인 커뮤니케이션은 문화간 커뮤니케이션 분야에 발전에 영향을 미치며, 다인종 다문화 국가인 미국 사회에서 문화간 커뮤니케이션은 중요한 교과 과정이 되고 학술지로는 <International and Intercultural Communication Research>를 발간하고 있다. 대인 커뮤니케이션 분야에서

출발한 문화간 커뮤니케이션은 문화인류학과 사회심리학과 협업하며 글로벌 시대에 적합한 학문의 분야로 자리매김하였다(Gudykunst & Mody, 2002).

둘째, 소그룹 커뮤니케이션은 1930~40년대 기존 스피치 커뮤니케이션 학자들이 연구하고 있던 디베이트(debate) 연구에서 파생된 공공 토론(public discussion) 혹은 그룹 토의(group discussion)로부터 시작하였다(Allison, 1939; Baird, 1937). 1960년대 들어와 사회과학자들과 사회심리학자들에 의해 수행되고 있던 '소그룹 연구(small group research)'는 커뮤니케이션 학자들과 만나 '소그룹 커뮤니케이션'이라고 불리는 새로운 분야를 가져왔다. 베일스(Bales, 1950), 호만스(Homans, 1958), 헤어(Hare, 1976) 등 커뮤니케이션 연구자들은 집단 의사결정과 같은 소그룹 연구에서 구성원들의 '대화'와 '텍스트'에 주의를 기울일 것을 요구하며, 소그룹 활동 연구에서 커뮤니케이션의 중요성을 강조한다. 1970~80년대 들어와 소그룹 커뮤니케이션 학자들 연구의 주요 관심사는 소그룹 의사결정의 모델, 소집단 내 대인 커뮤니케이션, 문제해결식 토론, 소집단의 역동성, 소집단 내 정서 지향적 및 목적 지향적 커뮤니케이션, 소집단 응집력, 갈등 커뮤니케이션, 리더십 커뮤니케이션 등과 주제로 연구 분야를 확대한다. Bormann & Bormann(1976)의 <Effective Small Group Communication>이 대표적인 초기 저서이다. 소그룹 연구는 조직 커뮤니케이션 연구의 발전으로 이어진다.

셋째, 스피치 커뮤니케이션 학자들은 1950~60년대 '비즈니스 스피킹'(Introduction to Business Speaking) 교육을 시작하며 기존의 단순한 스피치 교육 내용과 연구 방법으로 머물다, 1970~80년대 들어와 경영학과 연관된 조직 커뮤니케이션을 발견하고 경영학과 융합하여 비즈니스 커뮤니케이션 영역으로 확장한다. 조직 커뮤니케이션은 경영학, 산업심리학, 인사관리, 문화인류학과 같은 분야와 밀접한 관련을 맺고 있어서, 커뮤니케이션의 고유 학문 영역은 아닌 것처럼 보이며 주권을 주장할 수 있는 영역이 아닐 수 있지만, 이들 영역은 커뮤니케이션 현상에 집중하는 조직 커뮤니케이션 연구가 필요하다는 것을 인식하고 융합하기 시작한다. 재블린과 동료들은(Jablin, Putnam, Roberts, & Porter, 1987) <Handbook of Organizational Communication>

을 출간하고 학술지로는 <Business Communication Quarterly>, <Journal of Business Communication>을 발간하며 조직 커뮤니케이션 연구와 교육을 활발히 하고 있다. 21세기 들어와 경영학이 글로벌화되면서 문화간 커뮤니케이션과 비즈니스 커뮤니케이션의 융합에 대한 수요가 급증한다. 미국 대학에서 경영학과는 커뮤니케이션 전공 교수진을 채용하여 비즈니스 커뮤니케이션 영역의 교육과 연구를 담당하고 있다.

넷째, 대인, 소그룹, 조직 커뮤니케이션이 의사소통 구성원의 구조에 따른 분류라면 내용과 주제에 따른 분류로는 비언어 커뮤니케이션과 과학과 기술 커뮤니케이션을 들 수 있다. 미국의 비언어 커뮤니케이션은 로마의 오라토리와 영국의 엘로쿠션 교육에 뿌리를 두고 있다. 초기 미국의 비언어 커뮤니케이션 교육은 레토릭 교육에서 이루어졌다. 로마 오라토리의 전통을 이어받은 영국의 엘로쿠션 학파와 그 영향을 받은 미국의 레토릭 교육은 준언어(paralanguage)로 알려진 말의 리듬, 억양, 강세와 같은 운율적 특징뿐만 아니라, 말의 속도, 높낮이, 음량, 말하는 스타일 등 비언어적 요소에 대한 스피치 교육을 강화하였다. 또한 스피치의 자세, 제스쳐, 시전, 얼굴 표정, 용모 등 태도에 관한 비언어 교육과 연구를 수 세기 동안 지속하고 있었다. 1950~60년대 들어와 사회심리학자(Argyle, 1988)와 사회언어학자(Fodor, 1977)와 문화인류학자(Birdwhistell, 1952)들이 이 분야에 관심을 가지게 되고, 커뮤니케이션 연구자들은 이들과 협업하며 비언어 커뮤니케이션에 교육과 연구의 영역을 확산한다. 비언어 커뮤니케이션은 인간의 상호 작용중 일어나는 준언어, 동작학(kinesics), 공간학(proxemics), 시간학(chronemics), 접촉학(haptics), 신체 용모(physical appearance)를 주요 영역으로 분류하여 교육과 연구를 하고 있다. 커뮤니케이션 학자들의 대표적인 저서로는 냅(Knapp, 1972)의 <Nonverbal Communication in Human Interaction>이 있으며 2013년 8쇄 개정판까지 출간하며 인기있는 교재로 활용되고 있다(Knapp & Hall, 2013).

마지막으로 과학과 기술 커뮤니케이션은 앞서 논의하였듯이 미국 대학에서 19세기 중반 농공업 발전의 수요에 따라 농과대학의 'Dept. of Rhetoric'으로 출발하여 지금은 자연과학과 공과대학으로 편재되어 협업을 주로 하

고 있다. 과학 커뮤니케이션은 과학 관련 주제에 대한 인식을 높이고, 정보를 제공하고, 교육하고, 과학적 발견을 알리는 활동이다. 과학 커뮤니케이션의 두 가지 유형은 일반 청중을 대상으로 하는 것과 전문가 집단을 대상으로 하는 부분으로 나누어진다. 과학도들은 대중과의 의사소통을 개선하기 위해 커뮤니케이션 기법에 대한 교육을 받기를 원한다. 일반 청중을 대상으로 할 때, 과학 커뮤니케이터는 비유, 유추, 은유, 스토리텔링 및 유머를 포함한 다양한 설득 기법을 활용하는 방법을 배운다. 과학 커뮤니케이션은 과학 연구의 정치적 및 윤리적 문제에 관한 대중의 의사결정에 올바른 정보를 알리는 것이 중요하다. 과학 커뮤니케이션은 공공 정책, 산업 및 시민 사회에 이해관계가 있는 다양한 그룹과 개인 간의 효과적인 정보 제공자가 되어야 한다. 최근에는 미디어의 발전으로 인해 블로그, 인포그래픽, 일러스트레이션, 만화 및 게임과 같은 창의적인 과학 커뮤니케이션 방법을 사용하여 대중과 소통하는 방법을 연구하기도 한다(Bucchi, 2014). 기술 커뮤니케이션은 농업과 산업의 정보를 전달하는 것으로 시작하여 지금은 과학, 공학을 넘어 디지털 정보에 관한 부문으로 이동하고 있다. 기술 커뮤니케이션은 기술 또는 전문 주제에 초점을 맞추거나 기술을 사용하여 구체적으로 대중들과 소통하고 그 기술을 활용하는 방법에 대한 지침을 제공하는 형태의 커뮤니케이션이다. 기술 커뮤니케이터는 커뮤니케이션 방법을 활용하여 제품의 생산 과정이나 사용자의 매뉴얼 등에 관심을 가지며 일반적으로 제품과 고객 서비스에 관한 실제적 커뮤니케이션에 더 중점을 둔다(Johnson-Sheehan, 2005). 최근 기술 커뮤니케이션은 기술 정보를 웹 페이지, 컴퓨터 기반 교육과 오디오, 비디오 및 기타 미디어에 디지털 방식으로 저장된 텍스트에 넣는 방법으로 이동하고 있다. 기술 커뮤니케이션은 제품의 기술 시스템, 소프트웨어, 서비스 등을 안전하고 효율적이며 효과적인 사용을 위해 쉽게 정보를 전달하는 과정을 연구한다.

## 6. 결론

최근 디지털 레토릭(digital rhetoric) 분야가 새롭게 등장하고 있다(Lanham, 1994; Eyman, 2015). 디지털 레토릭은 일반적으로 디지털 영역에서 존재하는 소통이며 텍스트, 이미지, 비디오 및 소프트웨어를 포함하며 다양한 형식의 기술과 담론에 관심을 가진다. 인간이 기술과 상호 작용하는 유동성을 설명하기 위해 디지털 레토릭의 등장하였다. 디지털 레토릭은 분석 대상에 따라 다양한 의미가 있으며 다양한 사회 문제 영역을 연구하면서 디지털 레토릭의 범위를 확장한다. 아이맨(Eyman, 2015)은 디지털 레토릭은 '디지털 텍스트와 담론을 레토릭의 이론으로 성찰적으로 분석하는 것'이라고 하였다. 디지털 레토릭은 본질적으로 학제간 연구 분야이며 디지털 문해력, 비쥬얼 레토릭, 뉴미디어, 인간-컴퓨터 상호작용과 디지털 텍스트의 비판적 연구로 구분하였다. 디지털 레토릭 연구자들은 디지털 레토릭이 과거의 개념과는 달리, 단순히 지식을 설득하거나 전달하기 위해 메시지를 주고받는 것으로 제한될 수 없다고 강조한다. 보일, 브라운과 세라소(Boyle, Brown, & Ceraso, 2018)는 최근 <Rhetorical Society Quarterly>에서 디지털 관점에 더 중점을 두고 해석하며 디지털을 기존 레토릭의 관점에서 단순한 수단이나 기술로 보지 말고 일상생활을 포괄하는 '상황 조건'이라고 주장하며 새로운 레토릭이 필요하다고 주장한다. 그러나 기술이 점점 더 유비쿼터스화됨에 따라 전통적인 레토릭과 디지털 레토릭 사이의 경계가 모호해지기 시작할 것이다. 현대 사회에서 상호작용을 매개하는 방식이 다양화하지만, 상호작용에 인간이 개입하는 한, 디지털 환경과 비디지털 환경 사이에 구분이 점점 불분명해질 것이다. 보일, 브라운과 세라소는 '디지털 레토릭은 특정 맥락 내에서 주어진 목적을 달성하는 동시에 그러한 맥락에 의해 형성되는 모든 형태의 담론을 탐구하는 것이다'라고 한다. 기술과 레토릭이 서로에게 영향을 미치고 변화시킬 수 있다는 생각을 강조하고 있다. 이 말은 아리스토텔레스가 정의한 '레토릭은 주어진 환경에서 모든 설득(소통)의 수단을 탐구하는 능력이다'라는 정의와 유사하다.

정리하자면, 18세기 미국 대중 사회의 출현, 19세기 제지술과 인쇄술의 발전, 20세기 초반 라디오, 20세기 후반 텔레비전 등 미디어의 변화에 따라 레토릭, 엘로쿠션, 오라토리, 스피치는 그 형태가 변하고 있다. 앞으로도 미디어와 기술의 발전으로 변할 수 있다. 대학들은 미디어 커뮤니케이션과 디지털 커뮤니케이션 교과 과정을 새롭게 확장하고 있다. 그러나 변하지 않고 있는 것은 미국식 민주주의를 위한 퍼브릭스피킹 교과 과정이다. 예를 들어 미네소타 주립대학교의 커뮤니케이션 학과는 교양 과정으로 <Introduction to Public Speaking> 교과목의 강좌를 매 학기 25~30여 분반 운영하고 있으며 학생들의 수요가 증대하여 증설을 고려하고 있다. 대학원의 전통의 레토릭 전공자 또한 감소하지 않고 있으며 뉴미디어 담론의 레토릭 연구자들은 증가하는 추세이다. 미국 대학교 커뮤니케이션 학과는 레토릭과 스피치를 기본 교과 과정으로 편성하고 휴먼 커뮤니케이션으로 확산하였으며 미디어 커뮤니케이션과 디지털 커뮤니케이션으로 확장하고 있다. 인간 소통의 미디어는 하루가 다르게 변하고 있다. 여러 가지 이유로 변하는 것이 있어도 오랜 시간이 지나도 기본 틀은 변함이 없는 것이 있다. 인간은 말과 글로 서로 소통한다. Homo Loquens! 레토릭과 스피치의 교육은 크게 변하지 않고 있다. 디지털 기술이 발전할수록 공공의 영역에서 행해지는 담론의 진실과 정의와 유용성을 탐구하는 레토릭과 민주주의와 개인의 권리를 위한 스피치의 교육은 더욱 중요해질 것이다. 레토릭과 스피치와 커뮤니케이션은 정치 · 사회 · 기술의 변화와 상황에 따라 다른 학문과 공생하며 단지 변형할 따름이다.

# <참고문헌>


이상철, 2018,「미국 대학 교육에서 시민성을 위한 말하기 수사학교육의 천착과 스피치교육으로 변천하는 과정에 관한 연구: 미국 독립 전후에서 1945년 이전을 중심으로」,『수사학』32호, 7-32.

Allison, R. 1939, Changing concepts in the meaning and values of group discussion. *Quarterly Journal of Speech*, 25, 117-120.

Argyle M ,1988, *Bodily Communication (2nd ed.)*. Madison, WI: International Universities Press.

Baird, A. C.,1928, *Public Discussion and Debate*. Boston: Ginn.

Baird, A. C.,1937, *Public Discussion and Debate*, (rev. ed.). Boston: Ginn.

Bales, R. F.,1950, Interaction Process Analysis. Cambridge, MA: Addison-Wesley.

Birdwhistell, R. L.,1952, *Introduction to Kinesics: An Annotation System for Analysis of Body Motion and Gesture*. Washington, DC: Department of State, Foreign Service Institute.

Black, E.,1965, *Rhetorical Criticism: A Study in Method*. Madison: University of Wisconsin Press.

Bormann, E. G. & Bormann, N. C., 1976, *Effective Small Group Communication*. Edina. Minnesota: Burgess Publishing Company.

Boyle, C., Brown, J. J., & Ceraso, S., 2018, The Digital: Rhetoric Behind and Beyond the Screen. *Rhetoric Society Quarterly*. 48 (3): 251-259.

Bucchi, M. & Trench, B. (Eds.)., 2014, *Handbook of Public Communication of Science and Technology (2nd ed.)*. London & New York: Routledge.

Cable, W. A., 1935, Speech, a basic training in the educational system. *Quarterly journal of Speech, 21*, 510-524.

Clark, G. & Halloran, S. Mi.,(eds.), 1993, *Oratorical Culture in Nineteenth Century America: Transformations in the Theory and Practice of Rhetoric*. Carbondale: Southern Illinois UP, 1993.

Cohen, H., 1994, *The History of Speech Communication: The Emergence of a Discipline, 1914-1945*. Annandale, VA: Speech Communication Association.

Eyman, Douglas, 2015, *Digital Rhetoric: Theory, Method, Practice*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Fodor, J. D., 1977, Semantics: Theories of Meaning in Generative Grammar. Thomas Y. Crowell Co.,

Foster, W. T., 1908, *Argumentation and Debating*. Boston: Houghton and Mifflin.

Fulton, R.I. and Trueblood, T.C., 1893, *Practical Elements of Elocution*. (3rd ed.). Boston: Ginn.

Gehrke, P. J. & Keith, W. M.,2015, Introduction: A Brief History of the National Communication Association, in Gehrke, P. J. and Keith, W.M. (Eds). *A Century of Communication Studies: The Unfinished Conversation*, New York: Routledge.

Gudykunst, W. B. & Mody, B. (Eds.)., 2002, *Handbook of International and Intercultural Communication*. Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications, 2002.

Hamill, S. S., 1882, *The Science of Elocution*. New York. Phillip and Hunt.

Hare, A. P., 1976, *Handbook of Small Group Research*. New York: Free Press.

Hill, A. S., 1878, *The Principle of Rhetoric*. New York: American Book.

Hochmuth, M. & Murphy, R., 1954, Rhetorical and Elocutionary Training in Nineteenth-Century Colleges. in *A History of Speech Education in America: Background Studies*. Wallace, K. R. (Ed.). New York: Appleton-Century-Crofts, 153-77.

Homans, George C., 1958, Social Behavior as Exchange. *American Journal of Sociology*. V. 63, N. 6, pp. 597-606.

Jablin, F. M., Putnam, L. L., Roberts K., & Porter, L. (Eds.)., 1987, *Handbook of Organizational Communication: An Interdisciplinary Perspective*. LA: SAGE Publications.

Johnson-Sheehan, R., 2005, *Technical Communication Today*. New York: Longman.

Keith, W. M., 2008v On the Origins of Speech as a Discipline: James A. Winans and Public Speaking as Practical Democracy. *Rhetoric Society Quarterly*, 38, pp. 1-19.

Kennedy, G. A., 1991, *Aristotle On Rhetoric: A Theory of Civic Discourse*. New York:

Oxford University Press.

Kibler, R. J. & Barker, L. L. (Eds.)., 1969, *Conceptual frontiers in speech-communication: Report of the New Orleans conference on research and instructional development*. New York: Speech Association of America

Knapp M. L., 1972, *Nonverbal Communication in Human Interaction*. New York. Holt, Rinehart and Winston.

Knapp M. L. & Miller, G. R., 1985, *Handbook of Interpersonal Communication*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Knapp M. L. & Hall J. A., 2007, *Nonverbal Communication in Human Interaction (5th ed.)*. New York: Wadsworth.

Lanham, R. A., 1994, *The Electronic Word: Democracy, Technology, and the Arts*. Cicago, IL: University of Chicago Press.

McGuffey, W. H., 1836, *McGuffey's New Juvenile Speaker: Containing More than Two Hundred Exercises, Original and Selected, for Reading and Speaking*. Unknown Binding. http://digital.lib.miamioh.edu/cdm/landingpage/collection/mcguffey/

McGuffey, W. H., 1837, *McGuffey's The Manual of Elocution and Reading, The Star Speaker*. Unknown Binding. http://digital.lib.miamioh.edu/cdm/landingpage/collection/mcguffey/

McDorman, T. F. & Timmerman, D.M. (Eds.)., 2008, *Rhetoric & Democracy: Pedagogical and Political Practices*. East Lansing: Michigan State University Press.

Mountford, R., 2009, A Century After the Divorce: Challenges to a Rapprochment Between Speech Communication and English, in *The SAGE Handbook of Rhetorical Studies*, pp. 407-422. Lunsford, A. A., Wilson, K. H., & Eberly, R. A.(Eds.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Murray, E., 1937, *The Speech Personality*. New York: J. B. Lippincott

Oliver, R. T., & Bauer, M. G. (1959). *Re-establishing the Speech Profession: The First Fifty Years*. University Park, PA: Speech Association of the Eastern States.

Newman, S. P., 1827;1847, *A Practical System of Rhetoric*. New York: Dayton and

Newman.

Pellegrini, A., 1934, Public Speaking and social obligations. *Quarterly Journal of Speech*, 20, 345-351.

Parry-Giles, S. J. & Hogan, J. M. (Eds.)., 2010, *Handbook of Rhetoric and Public Address*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Petraglia, J. & Bahri, D.(Eds.) ,2003, *The Realms of Rhetoric: The Prospects of Rhetoric Education*. Albany: State University of New York Press.

Philipsen, G., 2015, Paying Lip Service to 'Speech' in Disciplinary Naming, 1914-1954," in Gehrke, P. J. & Keith, W. M. (Eds). *A Century of Communication Studies: The Unfinished Conversation*, New York: Routledge.

Porter, E., 1827, *Analysis of the Principles of Delivery*. Andover, MA: Newman, 1827.

Ryan, J. P., 1918, Terminology: The department of speech. *Quarterly Journal of Speech Education*, 4,1-11.

Smith, R. M., 1997, *Civic Ideals: Conflicting Visions of Citizenship in U.S. Society*. New Haven: Yale UP, 1997. Smith, Samuel Stanhope.

Thonssen, L. & Baird, A. C., 1948, Speech *Criticism: The Development of Standards for Rhetorical Appraisal*. New York: Ronald Press

Trueblood, T. C., 1915, College courses in public speaking. *Quarterly Journal of Public Speaking*, 1. 260-265.

Wichelns, H. A., 1925, 1993, The literary criticism of oratory. In T. W. Benson (Ed.), *Landmark essays on rhetorical criticism* (pp. 1-32) . Davis, CA: Hermagoras Press. (Original work published 1925).

Abstract

# The Permanence and Transformation of U.S. College Communication Education:

## From Rhetoric, Oratory, and Elocution, to Speech, to Speech Communication, and to Communication Studies

Lee, Sangchul
(Sungkyunkwan University)

This paper explores the change and continuity of communications education in contemporary American universities. Early American communication education began in the 18th and 19th centuries with the words of rhetoric, oratory, and elocution. These words were transformed into speech in the early 20th century, from speech to speech communication in the late 20th century, and from speech communication to the study of communication in the 21st century. First, this paper examines how the Roman oratory and the British elocution tradition developed in communication education in American universities from the mid-18th century, before and after American independence, to the 1900's, before popular education spread dramatically. It also discusses how it relates to early American-style democracy. Second, it looks at the process of changing rhetoric education according to the emergence of mass society following territorial expansion after the Louisiana Purchase in the late 19th century, the rapid increase in new immigrants, and capitalism and industrialization. Third, in the 20th century, speech education put 'public speaking' at the forefront, reviewing the process of universities shifting from a minority elite education to the general public, and discussing

how civil rights education through freedom of speech was achieved.

Fourth, it examines the political and social background after World War II and explores the change from the concept of speech to speech communication as researchers of quantitative, empirical, and experimental communication, which are social science methodologies, increase. And it investigates academic interests and how segmentation progresses in the field of communication. Fifth, in the 21st century, the name of the study was revised from speech communication to communication studies, and the process of spreading to the fields of interpersonal communication, small group communication, organizational communication, intercultural communication, nonverbal communication, and business communication is examined. It also explores convergent and symbiotic relationship between these communication studies and other studies.

Keyword ● communication education, rhetoric, speech, public speaking communication studies

▌논문투고일 : 2022. 12. 22. ▌심사완료일 : 2022. 12. 25. ▌게재확정일 : 2022. 12. 25.

# 헨리 8세와 잉글랜드 휴머니즘

허 구 생 *

I. 헨리 8세는 누구인가?
II. 르네상스 휴머니즘
III. 16세기 잉글랜드의 휴머니즘과 사회개혁
IV. 헨리 8세는 르네상스 군주인가?

## 국문요약

잉글랜드의 헨리 8세는 잉글랜드 역사상 르네상스 휴머니즘의 영향 아래 성장하고 나라를 통치한 첫 번째 군주이다. 그는 당대 일급의 휴머니스트 교사들로부터 라틴어, 수사학, 역사학, 그리고 음악을 배웠으며, 불어, 이탈리어 등 여러 외국어를 익혔다. 그는 1509년 19살의 나이로 왕위에 올랐다. 그에게 행운이었던 것은 그의 주변에 휴머니스트 지식인들이 여럿이 있었으며, 그들은 새로운 학문에서 얻은 지혜를 언제든지 왕에게 제공할 준비가 되어 있었다는 점이다. 잉글랜드의 휴머니스트들은 '위로부터의 사회 개혁'을 생각하고 있었고, 새 왕을 자신들의 희망으로 삼았다.

그렇다면, 헨리 8세는 휴머니즘 사상을 폭넓게 수용한 르네상스 군주였을까? 대답은 그렇게 쉽지 않다. 그는 외교정책의 최종 결정자로서 전쟁과 평화정책을 번갈아 펼쳤다. 휴머니스트들은 유럽을 하나의 덕스러운 기독교 공동체로 가꾸어 갈 희망을 가지고 있었으므로 전쟁은 그들의 대안이 아니

* 前 서강대 국제문화교육원장, 역사학 박사

었다. 특히 그가 통치 말기에 일으킨 전쟁은 커다란 명분이 있었던 것도 아니었고, 아까운 국가의 자원을 무의미하게 낭비한 사건으로 남았을 뿐이다.

후사를 얻어 국가의 장래를 탄탄히 하고자 하는 그의 욕심은 첫 번째 왕비 아라곤의 캐서린과 이혼하겠다는 결심으로 이어졌다. 국왕의 이혼 문제는 결국 잉글랜드의 종교개혁으로 귀결되었다. 이는 종교개혁 아닌 교회의 개혁을 통해서 덕스러운 기독교 공동체를 만들겠다는 대부분의 휴머니스트들을 실망시켰고, 왕의 곁을 떠나게 만들었다.

그러나 종교개혁은 생각하지 못했던 긍정적인 영향을 잉글랜드 역사에 미쳤다. 그리고 그러한 배경에는 덕성의 함양을 중시했던 제1세대 휴머니스트들과 달리 실용적인 사고를 가진 다음 세대 휴머니스트 그룹이 있었다. 그들은 법과 제도를 통해 사회를 개혁하고자 하는 생각을 가지고 있었다. 국왕의 이혼, 수도원 해체, 중도적인 교리 수용 등 종교개혁의 모든 절차를 의회 입법을 통해서 처리하면서 자연스럽게 의회의 소집 주기가 단축되고 회기가 연장되는 등 규칙성이 강화되었다. 또한 의회가 다루는 의제의 정치적, 사회적 중요성이 크게 높아졌다. 특히 1536년의 빈민법은 주목할 만한 사건이었다. 최종적으로 반포된 법 그 자체보다는 최초 의회에 상정되었던 법안이 더욱 중요한 의미를 가진다. 이 법안은, 예컨대, 노동능력이 있으나 일자리를 찾지 못한 이른바 '비자발적 실업 빈민'을 위하여 국가가 공공고용 사업을 추진할 것을 규정하고, 누진적 소득세를 통해 빈민구제 재원을 마련할 것을 규정하였는데, 이는 근대적 복지정책이 나아갈 방향을 선도하는 의미가 있었다. 이런 과정을 거치면서 잉글랜드 의회는 국가의 가장 중추적인 기관으로 성장하였으며, '의회 속의 국왕'이라는 최고주권의 개념이 생겨났다. 그리고 1539년 처음 출판된 영어판 성경은 잉글랜드 르네상스 문학을 꽃피우는 자양분이 되었다.

어떤 사람들은 이러한 성취를 가져온 장본인은 국왕이 아니라 토머스 울지와 토머스 크롬웰을 비롯한 그의 신료들이라고 주장하고 있다. 그러나 그들을 중용한 사람이 헨리 8세이며, 그들의 정책이 수용된 것은 헨리의 의지와 동의가 있어야 가능했었다는 사실을 감안할 때, 절반의 공적은 헨리의 몫

으로 돌려주는 것이 맞다.

주제어 ● 헨리 8세, 르네상스 휴머니즘, 인문교육, 에라스무스, 토머스 모어, 종교개혁, 의회 입법, 전쟁과 평화, 영어 성경

## I. 헨리 8세는 누구인가?

헨리 8세는 1491년 6월 28일, 헨리 7세와 에드워드 4세의 딸인 요크의 엘리자베스 사이에서 둘째 아들로 태어났다. 유아기를 넘어 생존한 경우로 따진다면, 위로는 형인 아서와 누나인 마거릿이 있었고, 아래로는 여동생인 메리가 있었다. 장자 상속의 전통이 확고해진 시대였기에 그가 왕이 될 가능성은 거의 없었고, 부왕인 헨리 7세는 그를 성직에 입문시켜 잉글랜드 교회의 실질적 지배자인 캔터베리 대주교에 앉힐 생각이었다는 주장이 있지만 확실한 근거는 없다.(Bowle, 1990, 26)

자연스런 일이지만, 왕의 첫째가 아니라 둘째 아들이었던 헨리의 어린 시절에 대해서는 기록이 많이 남아 있지 않다. 다만, 나이 세 살에 요크 공작이 되고, 네 살 때인 1495년에는 가터 기사단(the Order of Garter)의 일원이 되는 등의 공식적인 기록들만이 존재할 뿐이다. 그러나 그가 왕실의 자제로서 일급의 교육을 받은 것은 확실하다. 부왕인 헨리 7세의 주위에는 이미 르네상스 신학문인 휴머니즘의 영향을 받은 지식인들이 상당수 있었으며, 그는 자녀들의 교육을 기꺼이 그들에게 맡겼다. 또한 헨리 7세의 모친인 레이디 마거릿 보퍼트는 캠브리지 대학의 크라이스트 칼리지를 설립하는 등 유명한 학문의 후원자였는데, 그녀가 손자들의 교육을 직접 감독했을 것이라고 생각되고 있다.(Scarisbrick, 1968, 20) 왕세자인 아서의 경우 큰 노력을 필요로 하는 고전학 과정을 수학했으며 그의 교사들 중에는 휴머니스트 학자이며 계관시인이었던 존 스켈턴(John Skelton)과 헨리 7세의 프랑스인 비서이며 역사가

였던 앙드레 베르나르(André Bernard)가 포함되어 있었다. 아서는 라틴어 문법과 호메로스, 베르길리우스, 오비디우스 등의 시문을 익혔다. 또한 키케로에 대해서 폭넓게 공부했으며, 투키디데스, 타키투스, 리비우스 등의 역사책을 읽었다.(Pollard, 1966, 16)

헨리 또한 비슷한 교육을 받았을 것으로 추정되고 있다. 1499년 잉글랜드 땅을 처음으로 밟았던 에라스무스는 토머스 모어의 안내를 받아 아서를 제외한 다른 헨리 7세의 자녀들 교육 현장을 탐방했는데, 그곳에서 조우한 여덟 살인 헨리 왕자의 품행과 처신에서 감명을 받았다고 술회한 바 있다.(Scarisbrick, 1968, 19-20) 헨리의 교육을 맡은 사람들 중에는 스켈턴과 윌리엄 혼(William Hone)이 있었고, 베르나르도 포함되어 있었을 것으로 추정된다. 스켈턴과 혼으로부터는 고전학을 배웠고, 베르나르로부터는 서체를 익혔을 것으로 보인다. 또한 프랑스어 문법서 저자인 자일스 두베스(Giles D'ewes)로부터 프랑스어와 류트를 배웠을 것으로 생각된다. 그리고 에라스무스는 그의 제자 마운트조이 경을 통해 어린 헨리에게 간접적인 영향을 주었을 것으로 생각된다. 이들 중에서 가장 적극적인 교사는 스켈턴이었다. 1490년대 중반에서 1502년까지 헨리의 교육을 맡았던 그는 1501년 「왕자의 거울Speculum Principis」이라는 지침서를 증정했다. 거기에는 신하에게 맡기지 말고 모든 권력을 직접 장악할 것, 배우자를 직접 선택할 것, 그리고 배우자를 늘 그리고 독특한 방식으로 포상할 것, 등의 내용이 포함되어 있었다.(Scarisbrick, 1968, 18-9) 교육의 결과, 그는 고전뿐 아니라 외국어에서도 상당한 실력을 보였다. 그는 라틴어에 능통했으며, 프랑스어를 익숙하게 말할 수 있었고, 이탈리어와 스페인어도 어느 정도 이해할 수 있었다. 또한 수학에 대해서도 상당한 흥미를 표현하곤 했다고 한다.(Pollard, 1966, 16-20)

또 하나, 그의 교육과 관련하여 이야기할 때 빼놓을 수 없는 과목이 있는데, 그것은 바로 음악이었다. 음악을 익힌 덕분에 그는 개인적으로 악단을 고용하여 여행 중에 동반하는 동시대 유일한 왕이 될 수 있었으며, 직접 작곡한 곡을 연주하게 하고 자신이 직접 주연으로 노래를 부르는 왕이 될 수 있었다. 그는 류트, 오르간, 하프시코드 등의 악기를 능숙하게 다룰 줄 알았고, 방

대한 악기들을 수집했다. 작곡에도 뛰어난 재능을 보였다. 헨리 8세의 악곡집으로 알려진 수기판본은 1518년 무렵에 간행된 것인데 약 20곡의 노래 등 작품들이 수록되어 있다. 여기에 수록되어 있는 곡 중에는 유명한 '좋은 벗들과의 놀이(Pastyme and Good Companye)'가 있다. 또한 여기에는 수록되어 있지 않지만 그의 작곡 중에는 '오 모든 것의 창조주인 주여(O lorde, the Maker of all thyng)'라는 꽤 알려진 작품이 있고, 이는 지금까지도 널리 연주되고 있다.(Pollard, 1966, 19)

1502년 4월, 형이자 왕세자인 아서가 병으로 사망했다. 다음해 2월 18일에는 죽은 형을 이어 헨리가 왕세자(Prince of Wales)에 임명되었다. 아서는 죽기 전 부왕인 헨리 7세의 뜻에 따라 카스티야의 이사벨라 1세와 아라곤의 페르난도 2세[1]의 딸인 아라곤의 캐서린과 결혼식을 올린 바 있었다. 아서의 이른 죽음으로 인해 에스파냐와의 혼인동맹이 무산되는 것을 무척이나 아까워하던 헨리 7세는 고심 끝에 둘째 헨리를 캐서린과 결혼시키기로 했다. 이를 위해 아서와 캐서린이 결혼식은 올렸지만, 둘 사이에 혼인의 완결(consummation), 즉 잠자리가 이루어지 않았음을 이유로 교황 율리오 3세로부터 두 사람의 결혼이 무효라는 특인장을 받아냈다. 그로써 헨리와 캐서린의 약혼이 이루어지게 되었다. 둘의 결혼은 헨리7세의 임종 후인 1509년 6월 11일에서야 이루어졌고 두 사람의 대관식은 6월 24일 거행되었다.

1509년 18세의 나이에 왕위에 오른 헨리는 스포츠와 무예에 탐닉했으며, 명예에 대한 그의 열망은 자연스럽게 전쟁으로 연결되었다. 16세기 유럽인들에게 있어서 명예는 저절로 얻어지는 것이 아니라 불굴의 노력과 고통을 통하여 쟁취하는 것이라는 믿음이 있었다. 특히 16세기는 기사도의 덕목이 부활한 시기였으며, 군주의 덕성은 용기, 불굴의 정신 등 전장에서의 행위 덕목들과 동의어처럼 사용되기 시작했다. 그러므로 '왕의 왕다움'을 보여줄 수 있는 최상의 공적무대는 전장이었다. 헨리는 1513년 첫 대륙 원정에 나섰다. 폴리도르 버질은 저서 『잉글랜드史Anglica Historia』에서 이 원정의 으뜸가는 동기를 명예의 추구라고 단정 지었다. 전쟁을 통한 그의 명예 추구는

1) 이들의 결합에 따라 통합 에스파냐 왕국이 성립되었다.

1520년에 들어서도 의욕적으로 전개되었으며, 이로 인한 전비(戰費) 지출은 재정 압박으로 돌아올 정도였다. 이는 재정 지출에 지극히 인색했던 헨리 7세가 근근이 축적해 놓았던 금고가 바닥난 것을 의미했다.

어쨌건, 처음에 왕과 왕비는 사이가 좋았다. 헨리의 첫 전쟁도 장인과 장모, 즉 페르난도와 이사벨라를 돕기 위한 것이었다. 그러나 그들 사이의 애틋한 온기는 1511년 그들의 아들 헨리가 태어난 지 두 달 만에 죽은 이후 서서히 식어가기 시작했다. 그리고 1516년 태어난 아이는 딸인 메리였다. 다산 능력이 있다고 전해졌던 캐서린에 대한 실망이 몰려오면서, 과연 그녀가 자신에게 대를 이어줄 아들을 낳아줄 수 있을 것인지, 깊은 회의가 들기 시작했다. 그리고 1520년, 프랑스 지역에 남은 유일한 잉글랜드의 영토 칼레에서 벌어진 잉글랜드와 프랑스 사이의 대규모 평화축제 '금란의 들판(the Field of Cloth of Gold)'에서 잉글랜드의 역사를 바꿔놓을 운명적인 한 여성과 조우했다. 그녀의 이름은 바로 앤 불린이었다. 그리고 그녀가 결혼을 위해서 1525년 열아홉 살의 나이로 귀국하여 튜더 궁정에 발을 디디는 순간, 상황은 급진전하기 시작했다. 외교관인 부친 토머스 불린을 따라서 오스트리아 합스부르크가의 궁정과 프랑스 왕가 발루아의 궁정에서 선진 르네상스 문물과 '궁정식 사랑(courtly love)'이라는 연극 형식의 사랑놀이 기교를 듬뿍 익힌 그녀는 화려하지만 위험천만한 튜더 궁정에서 톡톡 튀는 르네상스의 아이콘이 되었다. 그리고 그녀를 좇는 매력적인 사냥꾼들의 경쟁에서 최종적으로 승리를 거둔 자는 헨리 8세였다.(샤마, 2022, 365-374)

그러나 그들의 관계는 그저 그런 사랑 놀음에 그치지 않았다. 앤은 결혼을 요구했고, 헨리는 그런 그녀에게 자신의 유일한 정부(情婦), 즉 후궁의 지위를 약속했으나, 그것은 자존심 강한 앤에게 모멸감과 치욕감을 안길 뿐이었다. 헨리는 뉘우치며 다음과 같은 편지를 쓰며 용서를 구했다.

> 앞으로는 내 마음이 오롯이 당신에게만 바쳐질 것을 약속하며, 만약 신께서 용납하신다면 몸까지도 그리 될 것을 몹시도 바라고 있소. 나는 신께서 나의 기도를 들어주실 것을 믿으면서…매일매일 신께 간청을 드린다오.

헨리는 앤이 자신이 그토록 바라는 아들을 낳아주기를 기대하면서, 그녀와 결혼하기로 결심했다. 헨리는 형제의 처를 취하는 것을 금지하는 『레위기』의 금지조항을 들어서 캐서린과의 결혼이 원천무효라는 교황청의 판단을 받아낼 생각이었다. 그러나 캐서린의 조카인 신성로마제국의 황제 카를 5세가 로마를 점령하고 교황 클레멘스 5세를 사실상의 포로로 잡고 있는 상황에서 이것은 거의 불가능한 일이었다. 이것이 지금까지 왕을 대신해 국정을 맡아왔으며 왕의 이혼 문제와 관련하여 총대를 둘러맸던 추기경 토머스 울지 한사람에게 실패의 책임을 묻는다고 끝날 일은 아니었다. 왕의 이혼 문제로 시작된 그 사건의 결말은 로마로부터 독립된 잉글랜드 국교회의 설립, 즉 종교개혁이었다.(샤마, 2022, 374-384) 1533년 잉글랜드는 '제국' 즉 어떠한 외부의 세력도 잉글랜드의 주권을 훼손할 수 없음이 선언되었으며, '의회 속의 국왕(king-in-parliament)'이 잉글랜드의 최고주권이라는 개념이 자리 잡는 계기가 되었다.(허구생, 2015, 344-7) 국왕은 잉글랜드 교회의 수장을 겸하게 되었다.

헨리 개인적으로 볼 때, 종교개혁이 그에게 가져다 준 것은 자유로운 이혼과 결혼의 길만이 아니었다. 잉글랜드의 종교개혁 정국에서 가장 큰 정치적 권력을 행사한 토머스 크롬웰은 1535년과 1536년에 걸쳐 전국의 수도원들을 상대로 하는 감찰(visitation)을 전광석화처럼 단행하고 곧 이어 1536년에서 1541년 사이 부패와 방종, 그리고 미신적 신앙을 이유로 그들을 모두 해체하는 절차를 감행했다. 이는 엄청난 재정 수입을 국왕 정부에 안겨주었다. 당시 수도원이 200만 에이커, 다시 말하면, 잉글랜드 전체 토지의 16퍼센트 이상을 소유하고 있었음을 생각하면 그것이 얼마나 큰 사건이었음을 짐작하게 해준다.(Bernard, 2011, 390-409)

튼튼한 재정을 믿고 왕은 이제 전쟁을 다시 시작했다. 1544년 7월, 그는 직접 군대를 이끌고 프랑스를 침공했다. 9월에는 10만발 가까운 포탄을 작렬시킨 후에 불로뉴를 함락했다. 그리고 1546년 6월 양국은 평화조약을 체결했다. 영국이 불로뉴를 8년간 보유하되, 1554년 프랑스가 200만 크라운을 지불하는 조건으로 프랑스에 반환하는 조건이었다. 그러나 그 조그만 승리

의 대가는 참으로 컸다. 1538년부터 1547년까지 10년간 사용한 전비는 총 200만 파운드가 넘었을 것으로 추정되는데, 당시 헨리의 1년 수입이 수도원 해체 이후에도 약 15만 파운드 정도에 머물렀던 것을 감안하면 실로 감당하기 어려운 비용이었다. 이미 옛 수도원 토지의 상당부분 토지는 젠트리 계층에게 매각되었고, 이제 헨리 정부는 함량 미달 화폐를 발행(debasement)하거나 고율의 이자를 지급하면서 해외에서 돈을 빌려 재정을 충당하는 상황에 이르렀다.(허구생, 2015, 23-6)

1547년 1월 28일, 헨리는 자신의 주력 전함 메리 로즈호가 프랑스와 파멸적 일전을 벌이다가 포츠머스 항구에 침몰한 것과 때를 같이 하여 마지막이자 여섯 번째 왕비인 캐서린 파의 가슴에 안겨 죽음을 맞았다.

그는 어떤 군주였을까? 여섯 명의 왕비와 결혼한, 테스토스테론이 넘쳐나는 호색군주이며, 앤 불린을 포함, 그 중의 둘을 대역죄로 참수하고, 또 다른 둘을 무자비하게 내친 냉혈한이었을까? 토머스 모어와 토머스 크롬웰을 비롯하여 한때는 절친한 친구이자 한때는 충성스런 신하였던 자들을 자신의 정치적 입지에 따라 자의적으로 죽음으로 내몬 전제군주였을까? 자신의 명예를 위해 나라의 자원을 아낌없이 낭비한 전쟁광이었을까?

아니면, 음악과 예술, 그리고 학문을 사랑한 군주? 종교개혁을 통해 나라의 독립을 완성시키고, 의회를 명실 공히 국가의 중추적 기관으로 성장시킨 국민군주? 의회입법을 통해 국민의 민생을 챙긴 온정적 군주? 만약 그렇다면, 그의 그런 정책들은 '르네상스 휴머니즘'이라는 당대 정책사상의 결과였을까?

## II. 르네상스 휴머니즘

르네상스 휴머니즘은 고전 세계와 고전 학문에 대한 관심을 '재탄생(rebirth)'시킨 지적 운동으로 14세기에서 16세기까지 지속되었다. 중세시대에도 고전 학문에 대한 연구는 지속되었으나 어디까지나 그것은 신학을 뒷받침하

는 부수적이고 선별적인 것이었다. 그런데 르네상스 시대 고전에 대한 관심은 종교나 신학이 아닌 인간 그 자체에 대한 이해와 긴밀하게 연결되어 있었다. 프란체스코 페트라르카(1304-1374)가 고전 문헌을 수집하며 시작된 휴머니즘은 처음에는 이탈리아 반도에 확산되고, 뒤이어 알프스를 넘어 유럽 전체로 퍼지게 되었다. 고전 문학과 철학의 '재탄생'은 유럽인들의 마음에 혁명적 변화를 가져왔으나, 처음에는 사람들의 정치적 사회적 태도에는 큰 영향을 미치지 못했다. 페트라르카와 그의 휴머니스트 동료들은 고전학문을 연구하고 저술 활동에 몰두했지만, 그들의 생활은 대체로 중세적 청빈의 이상과 스토아 철학에서 완전히 벗어나지 못했으며, 적극적인 사회 참여보다는 개인의 심적 평정 상태를 더 중시했다. 이 때문에 한스 바론은 페트라르카를 가리켜 '최초로 신천지를 발견했으나 끝내 거기에 발을 들여놓지 못한 모세와 같은 존재'라고 평가했다. 모세가 이집트에서 이스라엘 사람들을 이끌고 젖과 꿀이 흐르는 가나안 땅으로 인도했으나 정작 자신은 그곳에 들어가지 못한 것에 비유한 것이다. 그 이유는 페트라르카가 젊은 시절 인간의 개성과 자아를 존중하고, 명예의 추구를 덕목으로 인정했으며, 칸초니에레를 통해 세속적 사랑을 노래하는 등 근대인의 면모를 보였던 것이 사실이지만, 그의 책 『영혼의 갈등Secretum』에서 엿보이듯이 그가 만년에 이르러서 최소한 부분적으로는 중세적 덕성으로 회귀했기 때문이다.(김영한, 1989, 24-32, 142-3)

이 점에 착안하여 한스 바론은 이탈리아 휴머니즘 운동을 크게 두 단계로 구분했다. 제1단계는 페트라르카 등에 해당되는 단계이며'문학 및 철학적 운동'이다. 제2단계는 피렌체를 중심으로 전개된 것으로서 '시민적, 정치적 운동'이었다는 것이다. 15세기 피렌체의 휴머니스트들은 고전의 공부가 단순히 교양 있는 문인으로 살기 위한 것이 아니라 시민들이 적극적인 사회 참여와 실천을 위한 것임을 설파하기 시작했다는 것인데, 바론은 그 이유를 15세기 초 피렌체의 정치적 상황에서 찾고 있다. 그것은 전제적인 밀라노의 비스콘티家의 세력 팽창으로 피렌체가 간직해온 자유와 공화주의의 가치를 송두리째 위협당하는 상황에서 시민적 자각이 일어나면서 매우 빠른 속도로 하나의 정치적, 사회적 운동으로 자리 잡게 되었다는 것이다. 바론의 주

장에 대해서는 많은 반론들이 있으나, 그렇다고 그의 기본적인 주장을 완전히 뒤집을 수 있는 정도는 아닌 것으로 보인다.

휴머니스트들은 고전 학문에 대한 교육의 중요성을 인식하고 있었다. 특히 15세기 이후 인문 교육은 개인적 덕성뿐 아니라 시민적 덕성을 쌓는 데에 관심이 집중되었다. 이는 자신뿐 아니라 사회의 공동선을 위해 자기가 가진 모든 잠재적 역량을 깨닫고 계발하는 것을 목적으로 하였다. 휴머니스트(humanista, umanista)라는 용어는 15세기 후반부터 사용되었는데, 원래 인문학(humanistas) 강좌의 교수 또는 고전 문학의 교사를 지칭하는 말이었다. 그리고 스투디아 후마니타티스(studia humanitatis)는 로마 시대부터 사용되던 용어로서 후마니타스, 즉 '인문학 교육'을 가리키는 용어였다. 『피렌체 찬가』로 유명한 레오나르도 브루니(1370-1444)는 이를 가리켜 "인간을 완전하고 빛나게 해주는 최고의 학문"이라고 말했다.(김영한, 1989, 86-8) 휴머니즘이라는 용어는 18세기 또는 19세기의 창안품인데, 르네상스 시대에 이르러 고전 학문이 세련되고 원숙한 교육을 위한 핵심적 커리큘럼으로 부각된 역사적 현상을 지칭하는 것이었다. 지금은 휴머니스트들이 가지고 있던 사고체계 전반을 이르는 것으로 사용되기도 하지만, 어원에 관련된 사실만 보더라도 휴머니즘이 얼마나 교육과 긴밀한 관계를 가지고 있는지 알 수 있다.

휴머니즘은 그리스와 로마라는 고전적 세계가 15세기의 사람들에게 가르칠만한 매우 가치 있는 것들을 가진 세상이라는 생각에서 출발한 것이다. 이것은 종교 교육과 대비되는 것으로서 사람들의 개인적, 공적 덕성 함양에 목표를 두었고, 과목에는 라틴어 문법, 수사학, 역사학, 문학 및 시학, 그리고 도덕 철학 등이 포함되었다. 종교 교육과 대비된다 하여, 휴머니즘이 종교나 신학을 배척하거나 상호 모순되거나 하는 것이 아니었고, 가톨릭이나 프로테스탄트를 가리지도 않았다. 예컨대, 후일 교황에 오르게 될 교황 피콜로미니는 휴머니스트 시절 다음과 같은 글을 남겼다. "문학은 우리의 안내자로서 과거의 진정한 의미를 알게 하고, 현재를 정당하게 평가하게 도우며, 미래를 건전하게 예측할 수 있게 해준다. 문학이 사라지면 어둠이 대지를 뒤덮는다. 역사의 교훈을 읽지 못하는 군주는 아부와 음모의 희생물로 전락하고

만다."(브로노프스키, 매즐리슈, 2001, 388-9)

휴머니즘은 15세기 말 알프스를 넘으면서 새로운 양상으로 발전하게 되었다. 이를 가리켜 '북방 휴머니즘' 또는 '기독교적 휴머니즘(Christian humanism)'이라고 부른다. 후자는 이 운동이 함축하고 있는 기독교와의 긴밀한 연관성 때문에 붙은 이름이다. 찰스 노어트에 따르면, 그들 북방 휴머니스트들은 자신들의 인문학적 가르침과 고전 언어 및 문학에 대한 학문을 성경과 교부들을 포함한 초기 기독교에 대한 공부와 연결시키고자 했다는 것이다. 더욱 중요한 것은, 그들은 그렇게 함으로써 기독교 공동체를 영적, 제도적으로 개혁하려고 했다는 것이다.(Nauert, 2006, 155-180) 데시데리우스 에라스무스, 토머스 모어, 존 콜레트, 자크 르페브르 데타플 등이 북유럽 휴머니즘 운동을 이끈 대표적인 지식인들이었다. 그들은 인문 교육을 중시하는 한편, 자신들의 학문적 지식을 교회를 개혁하는 데 사용하려고 애썼다. 그들은 또한 교회의 부패와 형식주의를 신랄하게 풍자하면서, 초기 기독교의 이상을 되살리려고 노력했다.

특히 에라스무스는 북방 휴머니즘을 대표하는 학자이며, 가장 큰 영향력을 행사한 인물이다. 그는 1500년 잉글랜드에 있는 동안 그리스어를 공부하기로 결심했는데 그의 그리스어 성취는 놀라울 정도로 빨랐다. 불과 5년만인 1505년, 그는 에우리피데스의 『헤카베』와 『아울리스의 이피게네이아』를 번역했을 정도였다. 그의 그리스어 공부는 1516년 첫 그리스어판 신약성경을 출판함으로써 찬란한 결실을 보았다. 그러나 뭐니 뭐니 해도 그의 출세작은 『우신예찬Praise of Folly』이었다.

1509년 헨리 8세가 새로이 잉글랜드의 왕위에 오르자, 토머스 모어를 비롯한 에라스무스의 잉글랜드 친구들은 그를 자기네 나라로 불렀다. 그가 젊은 새 왕의 치하에서 바람직한 일자리를 얻어 유익한 조언을 할 수 있을 것이리라는 기대가 있었기 때문이었다. 에라스무스는 이탈리아를 떠나 알프스를 넘어 잉글랜드를 향하는 길에 『우신예찬』을 구상했다. 그리고는 잉글랜드에 도착한 후 모어의 집에 머무르는 동안 1주일 만에 작품을 완성하고, 모어에게 감사의 뜻을 표하기 위해 동음이의적인 익살을 부리면서 모어의 이

름을 넣어 라틴어로 책의 제목(Moriae Encomium)을 지었다. 1511년 출판된 『우신예찬』은 수도원의 폐습과 방종, 그리고 형식적 금욕주의를 신랄하게 풍자, 비판한 작품이다. 이 책은 곧장 유럽 여러 언어로 번역되어 여러 판본으로 출판되며 독자들은 큰 호응을 얻어냈다.

또한 『기독교 기사의 핸드북』은 1503년에 출판된 책인데, 그때는 별 주목을 받지 못하다가 1515년 다시 출판되면서 커다란 반응을 일으켰고, 1519년에서 1523년 사이 영어, 독일어, 네덜란드어, 스페인어로 각각 번역, 출판되었다. 이 책이 큰 호응을 받은 것은 외적 의식보다는 개인적인 영적 경험을 강조한 것, 성직자들의 부패를 신랄하게 풍자한 것, 그리고 진정한 신앙은 금욕 등 종교의 외적, 형식적 계율을 따르는 것이 아니라 도덕적으로 바른 삶을 사는 것을 강조했기 때문이었다.(Nauert, 2006, 176-180)

에라스무스는 1516년 『기독교 군주의 교육Institutio principis Christiani』을 썼다. 토머스 모어가 『유토피아』를 쓴 바로 그해였다. 그 책은 3년 뒤에 신성로마제국의 황제(카를 5세)가 될 합스부르크가의 왕자 카를을 위해 쓴 것으로서, 그의 교사가 되고자 했던 것으로 보인다. 기독교 군주의 교육이 플라톤, 아리스토텔레스, 키케로, 플루타르크 등 위대한 고전 사상가들의 지혜를 익히는 것이 필수적이라는 그의 철학이 일관되게 반영되어 있다. 특히 그는 아리스토텔레스를 높게 평가했다. 그는 책의 첫 문장에서 "지혜는 그 자체로 아름다운 것이다…, 그리고 어떤 종류의 지혜도 군주가 어떻게 해야 선한 통치를 할 수 있는지를 가르쳐주는 아리스토텔레스의 그것보다 훌륭한 것은 없다."(Erasmus, 1997, 1) 그러나 에라스무스는 이교도인 고전 사상가들의 지혜를 기독교적 전통과 분리해서 독립적으로 제시하는 것을 즐겨하지 않았다. 위의 아리스토텔레스의 경우에도 마찬가지였다. 그는 곧바로 신께서 솔로몬 왕에게 무엇이건 바라는 대로 다 주겠다고 했을 때, 솔로몬이 신의 백성들을 이끌 지혜를 달라고 했음을 상기시켰다.(Erasmus, 1997, 2)

에라스무스를 비롯한 북방 휴머니스트들이 이상적으로 생각한 군주는 예수를 가운데 모신 삶을 살되, 그의 믿음은 외부적 형식보다 내면적 신앙에 바탕을 두어야 했다. 또한 고전의 지혜를 통해 내면적 덕성을 키워 백성의 모범

이 되어야 했다. 그리고 그들에게도 따라야 할 본이 있었다. 모든 덕성을 최고의 경지에서 완벽하게 갖추었던 사람, 곧 예수의 삶이었다.

## III. 16세기 잉글랜드의 휴머니즘과 사회개혁

잉글랜드의 휴머니스트들은 점점 커지고 있는 사회 문제에 대해 각별한 관심을 가지고 있었다. 그들은 사회 문제 해결을 위한 적절한 해결책을 강구하기 위해서 새로운 학문, 즉 르네상스 휴머니즘에서 얻은 지혜를 적극 활용하기 시작했다.

그들의 선배격인 이탈리아 휴머니스트들이 정치적 자유의 보존을 가장 중요하게 생각했다면, 잉글랜드 휴머니스트들의 가장 중요한 관심사는 각 사회계층 간의 조화와 질서 유지였다. 왜냐하면 그것이 공동체의 존속을 위한 전제조건이라 생각했기 때문이었다.(Skinner, 1978, 215, 228-231, 235) 그들에게 있어서 선량한 질서의 유지와 덕성의 함양은 독립된 주제가 아니었다. 정연한 질서가 유지되는 공동체는 구성원들의 덕성 함양을 전제로 하는 것이며, 사회 각 계층이 각각의 위치를 지키며 주어진 기능을 발휘해야 조화로운 공동체가 존재할 수 있다고 생각했던 것이다.

전체적으로 볼 때, 보다 공평한 사회를 향한 그들의 개혁 이상은 기존의 사회구조를 넘어서지 못했다. 토머스 스타키를 비롯하여 법과 사회제도의 개혁에 더 많은 관심을 가지고 있던 실용적 휴머니스트들이 진정한 귀족성은 혈통이 아니라 덕성에서 비롯된다는 주장을 함으로써 기존의 사회질서를 무조건적으로 수용하지 않은 것은 사실이다. 그러나 그들은 전통적인 귀족들이 가장 그럴법한 덕성의 소유자임을 경험론적 입장에서 인정함으로써 기존질서를 옹호하였다.(Skinner, 1978, 237-8)

토머스 엘리엇은 사회질서가 확실하게 그리고 영구적으로 유지되기 위해서는 적절한 사회적 계급과 위치가 있어야 하고, 그것은 개개인의 사리분별 능력에 따라 주어져야 한다고 주장했다. 또한 그는 공동체는 높은 덕성과 좋

은 자질을 가진 사람에 의해 통치되어야 한다고 했다. 그럼에도 그 역시 기존의 사회질서를 옹호했고, 그것을 뒷받침하기 위해 인간의 자연적 불평등론을 제기하기까지 했다. "신은 모든 인간들에게 똑같은 품위와 재능을 주신 것이 아니라, 누구에게는 보다 많이, 누구에게는 보다 적게 주신 것 같다."고 주장하면서 전통적인 엘리트 계급의 덕성 함양에 주안점을 두었고, 특히 장래의 통치자가 될 사람들의 교육을 매우 중요하게 생각했다.(Elyot, 1962, 2-5) 스타키는 이성의 요소가 사람들에게 동등하게 분배되지 않은 것은 부분적으로 '교육'에 기인한다는 것을 인정했지만, 그 역시 엘리트 계급의 교육에만 배타적 관심을 둔 점에서 엘리엇과 다르지 않았다. 그는 귀족들이 지배 엘리트의 위치를 다시 찾고, 시민적 덕성 안에서 다시금 훈련 받는다면, 그들이야말로 적절한 사회개혁을 주도하면서 사회적 공동선을 함양하는 역할을 수행할 수 있을 것이라고 내다보았다.(Mayer, 1989, 8, 138-9)

당대의 휴머니스트 중 가장 진보적인 사람은 리처드 모리슨이었다. 그는 전통적 사회신분에 바탕을 둔 엄격한 사회질서보다는 '덕성에 의한 귀족성(nobility by virtue)'을 보다 적극적으로 옹호했다. 정부의 관리를 등용함에 있어서도 가장 중요한 기준은 그가 얼마나 높은 자질과 지혜, 그리고 덕성을 소유했는가에 두어져야 한다고 주장했다. 관직과 명예의 배분이 개인의 자질이 아니라 혈통에 따라 정해진다면 그것은 곧 공동체의 파괴로 이어질 것이라고 경고했다.(Morison, 1984, 115-6) 그가 '덕성에 의한 귀족성'의 개념에 얼마나 천착했는지는 알 수 없으나, 그의 생각이 당대 휴머니스트들의 주된 흐름은 아니었음은 확실하다.

이 대목에서 우리는 토머스 모어의 『유토피아』에 대해서 살펴볼 필요가 있다. 『유토피아』는 매우 다양한 해석을 낳아왔으며 오늘까지도 논쟁의 대상이다. '유토피아'에는 귀족이라는 계급이 존재하지 않는다. 단지 고귀한 조상의 혈통을 가진 이유만으로 일하지 않고도 우아하고 사치스러운 생활을 즐기는 사람들은 그곳에 없다. 통치자(governor)를 포함한 모든 관료들과 성직자들은 비밀투표에 의해 선출된다. 유토피아의 주민들은 그 누구도 자신의 의지에 반하는 일을 하도록 강제당하지 않는다. 그들은 무슨 일을 하건

이성의 명령에 복종하는 본성의 안내를 따를 뿐이다.(More, 1964, 67, 93, 139)

그럼에도 불구하고 유토피아는 질서가 정연한 사회이며, 정의가 강물처럼 흐른다. 유토피아의 이런 모습은 작중 인물 '히슬로다에우스'로 하여금 사회계급과 사유재산, 그리고 화폐의 폐지를 주장하게 만든다. 그리고 "모든 면에서 평등을 유지하는 것"이야말로 공동체의 정의와 행복, 그리고 평화를 이루는 유일한 길이라고 설파한다.(More, 1964, 52-5, 93) 그는 여기에서 덕스러운 공동체를 위해서 무엇이 행해져야 되는지에 대해 매우 명확한 견해를 밝히고 있다. 그런데, 왜 『유토피아』에 담긴 토머스 모어의 진정한 의도가 무엇인지에 관해 그렇게 긴 논쟁이 지속되고 있는 걸까?

모어의 뜻이 명확하게 전달되지 않는 것은 『유토피아』 안에 또 다른 목소리가 있기 때문이다. 그것은 사유재산과 사회계층의 존재를 옹호하고 있는 이 책의 주요 해설자, 즉 '토마스 모루스', 즉 '토머스 모어'의 목소리이다. 어떤 평자들은 작중 모어의 목소리보다 히슬로다에우스의 목소리에 힘을 실어주기도 한다. 예컨대 잭 핵스터는 사유재산과 계급의 폐지를 외치는 히슬로다에우스의 목소리가 모어의 진정한 의견을 대변하고 있으며, 작중 모어의 말은 그것을 강조하여 반복하고 재차 확인하려는 신중함의 발로라는 것이다.(Hexter, 1965, 52-6) 이에 반해 시어도어 메이너드 같은 사람들은 모어가 그의 다른 저작들, 특히 『위안의 대화(Dialogue of Comfort)』에서 실제로 기존의 경제 질서를 옹호하고 있으며, 또한 현실에서의 모어의 삶 자체가 히슬로다에우스의 목소리와 양립하지 않음을 지적하고 있다.(Maynard, 1947, 82)

『유토피아』에는 사유재산과 사회계급에 대한 모어의 진정한 의견이 무엇이었는가라는 문제 외에 또 하나의 해석상 문제가 있다. 모어가 '유토피아'에서 펼쳐지는 사회상이 과연 현실에서 실현하는 것이 가능하다고 생각했을까, 하는 문제이다. 아서 B. 퍼거슨은 『유토피아』는 당시 잉글랜드의 사회악을 치유할 수 있는 방안을 발견하기 위한 실용적이고 당면한 목적에서 쓰인 책이라고 주장한다. 모어에게 있어서 유토피아의 사회는 먼 미래에 추구하여야 할 이상이 아니라 당장 추진해야 할 공동체였다는 것이다.(Ferguson, 1963, 28) 그러나 다수의 평자들은 모어의 현실적 감각을 중시하며 모아가 유

토피아의 사회 시스템을 현실적인 것으로 생각했을 가능성을 부인한다. 그 점은 그가 '유토피아'의 시스템을 이상적인 공동체의 모습으로 생각한 것이 사실이라 하더라도 마찬가지라는 입장이다.(Ridley, 1983, 63, 71, 77)

잉글랜드 휴머니스트들은 그들이 인식하는 사회 문제와 치유책에 대한 생각 차이에도 불구하고 최소한 하나의 공통된 사고를 가지고 있었다. 그것은 그들이 가지고 있는 사회 개혁에 대한 희망을 온전히 기존의 지배층에 건다는 것이었다. 스타키나 모리슨 같은 사람들이 보다 더 적극적으로 형평의 원칙을 주장했던 것이 사실이지만, 그들 역시 보수적인 휴머니스트들과 마찬가지로 사회질서의 유지와 정통적인 권위에 대한 무조건적인 복종이라는 기본적인 태도를 벗어나지 못했던 것도 사실이었다. 그러한 태도는 그들의 저술에 잘 나타나 있다. 예컨대 모리슨은 '은총의 순례' 반도들을 향해 다음과 같이 외쳤다. "신이 그를 왕으로 만드셨다. 그리고 신은 그에게 복종하라는 법을 만드셨다. 그대들은 그 법을 어기면서 어떻게 그에게 복종할 수 있는가?"(Morison, 1984, 117)

잉글랜드 휴머니스트들은 대체로 기존의 권위에 대한 직접적인 공격을 삼갔다. 그것은 아마도 그들의 공격이 사회적 무질서를 초래하고 기독교적 공동체의 통합을 해치는 요소로 작용하지 않을까 우려했기 때문이었을 것이다. 그중에서도 최악의 경우는 평민들이 기존의 권위에 대해 직접적으로 도전하는 것이었을 것이다. 에라스무스와 토머스 모어 등 보수적 휴머니스트들이 종교개혁을 반대했던 이유는 종교적 이단이 반드시 급격한 사회적 봉기를 불러일으키고, 현존하는 정치적 사회적 관계의 구조를 완전히 흔들고 말 것이라는 비관적 전망 때문이었다.(Fleisher, 1973, 139-141)

그러므로 휴머니스트들은 '위로부터의 개혁'을 원했다. 그것은 개혁된 군주, 개혁된 자문관들, 개혁된 정부 관리들에 의한 점진적 개혁이었다. 그들이 단 한 번도 평민들을 향해 이야기 하지 않은 것은 이런 이유에서였다. 이는 또한 왜 그들이 국왕을 위해 정책적 조언을 할 수 있는 일자리를 찾으려고 그토록 열심이었는지를 설명해준다. 토머스 모어가 '유토피아'를 실제로 추구해야 할 모범적 공동체의 모델로서 제시한 것이라고 가정해보자. 그렇다

면 그가 제시한 사회 개혁의 목표는 실로 혁명적이라고 부를 수 있을 것이다. 그렇다고 하더라도 그 같은 혁신적인 목표를 이루는 수단이 꼭 혁명적일 필요는 없었다. 『유토피아』에서 모어가 제시한 수단도 전혀 혁명적이지 않았다. '유토피아'에 새로운 사회제도가 성립되게 된 것은 그 섬을 점령한 유토푸스(Utopus) 왕이 그것을 그곳에 소개했기 때문이었다.(More, 1964, 60) 그가 『유토피아』를 쓴 진정한 의도가 무엇이었건, 그가 책을 영어로 번역 출판하자는 제의를 일언지하에 거절했던 이유는 유토피아 사회의 모습들이 아무런 여과 없이 하층 계급 사람들에게 노출되었을 때 그것이 불러올 파장을 염려했던 것이다. 그가 영어 성경이 일반인들에게 배포되는 것을 반대했던 이유와 같은 맥락이었다.

다른 휴머니스트들도 모어의 두려움을 공유했다. 그들이 전통적 군주정의 정통성에 대해 어떤 심각한 질문도 던지지 않은 것도 그 때문이었을 것이다. 특히 에라스무스는 군주정이야말로 사회적 질서와 조화의 유지를 위한 최선의 정체(政體)라고 생각했다. 왕이 권력을 무분별하게 행사한다면 그것이 심각한 사회적 폐해를 가져올 것이지만, 그 문제는 왕을 개혁시킴으로써 해결할 수 있는 사안이었다.(McConica,1965, 30-3) 그러므로 왕이 자신의 이익보다 공동의 선을 우선적으로 돌보도록 이끌 책무가 휴머니스트들에게 있었다. 엘리엇도 군주정을 최선으로 받아들였다. 그는 한 사람의 군주가 높은 덕성과 좋은 자질을 갖춘 자문관들의 도움을 받아서 사실상 무제한적인 통치 권력을 행사해야 한다고 생각했다. 물론 그러한 권력의 행사가 덕스럽게 이루어져야 한다는 전제는 있었다.(Lehmberg, 1960, 37) 오로지 스타키만이 세습적 군주정이 아닌 선거제 군주를 최선의 정체로 제시했으나, 그 또한 최소한 잉글랜드에서는 세습적 군주정이 바람직하다고 인정하는 수밖에 없었다.(Elton, 1970, 167-70) 사실, 그들에게 있어서 가장 절실했던 문제는 정체가 아니라 그들의 개혁 프로그램을 받아들일 수 있는 통치자를 확보하는 것이었다.

그들의 비교적 온건한 개혁 프로그램들은 그들이 바로 '개혁이 가능할 것 같은 통치 엘리트들(would-be-reformed ruling elites)'에 의존했었다는 사실에서

기인하는 것이었다. 모어는 『유토피아』에서 군주가 공동의 이익을 위해 좋은 일을 하도록 설득하는 것은 모든 배운 사람들의 가장 중요한 책무라고 말했다. 그러나 현실에서 그들의 자문을 온전하게 그리고 진정으로 받아들일 수 있는 군주를 발견하는 것은 쉬운 일이 아니었다. 이른바 '자문의 문제(problem of counsel)'로 인해 그들은 자신들의 일에서 엄청난 성공을 기대할 수 없다는 것을 알고 있었다. 그럼에도 그들은 사회 문제에 대해 실제적인 해결책들을 제시함으로써 사회악을 최소화하는 역할은 할 수 있다고 믿었다. 모어는 『유토피아』에서 휴머니스트-자문관은 "일의 국면을 파악하고, 이것을 잘 실행할 수 있도록 조율하며, 자신의 역할을 촘촘하고 적절하게 수행할 수 있는" 보다 실용적인 철학이 필요하다고 말했다.(More, 1964, 39, 49)

## IV. 헨리 8세는 르네상스 군주인가?

에라스무스는 군주의 가장 중요한 책임은 그의 신민들을 완벽하고 정화된 기독교인의 생활로 이끌어야 한다고 생각했다. 그것은 바로 사람들의 도덕적 덕성이 가장 높은 형식으로 발휘되는 삶을 말하는 것이다. 군주는 자신의 삶이 진정한 기독교인의 가장 완벽한 보기가 되도록 노력해야 한다. 잉글랜드의 다른 휴머니스트들도 대체로 좋은 도덕 교육의 중요성, 특히 지배 엘리트에 대한 교육의 필요성에 대해 뜻을 같이 했다. 예컨대 통치자들에 대한 도덕 교육의 중요성을 강조하면서 덕스러운 통치 리더십의 필요성을 설파한 엘리엇의 생각도 에라스무스와 결을 같이 하는 것이었다.(Fox, 1986, 34-6)

모어의 경우에도 크게 다르지 않았다. 제임스 맥코니카는 잉글랜드의 휴머니즘은 일관적이고 통합적인 운동이며, 그 핵심에는 에라스무스 휴머니즘의 본질적 이념, 즉 '질서정연한 세속사회'의 이상이 있다고 말하면서 모어의 『유토피아』를 관통하는 것도 이러한 프로그램이라고 주장한다.(McConica, 1965, 41-2) 퀜틴 스키너 역시 『유토피아』는 덕성이 정치적 삶을 선도하는 핵심적 요소가 되어야 하고 선량한 질서와 조화의 유지가 덕스러운 공동체의 필

수적인 전제조건이라는 에라스무스 휴머니즘을 충실하게 반영하고 있다고 믿는다.(Skinner, 1978, 235, 255) 핵스터 또한 『유토피아』 야말로 에라스무스를 중심으로 하는 휴머니스트 공동체가 가장 좋아하던 주제를 다루면서 그 외연을 상당 부분 확장시킨 작업이라고 본다.(Hexter, 1965, 63-4, 115)

잉글랜드의 휴머니스트들은 공통적으로 개인의 사적 이익 추구보다 사회의 공동선이 우선되어야 한다고 생각했다. 그들은 국왕 또한 여기에서 예외가 될 수 없으며, 자신이 이익보다 신민들의 복지를 우선 살펴야 한다고 주장했다. 만약 국왕이 "주변에 있는 모든 사람들의 신음 소리와 한탄에도 불구하고 쾌락과 자기 탐닉의 삶을" 영위하려고 한다면, 그는 통치할 자격이 없다고 경고했다.(More, 1964, 46-7) 모어의 『유토피아』 뿐 아니라 엘리엇의 『통치자』, 스타키의 『대화』, 그리고 에라스무스의 『우신예찬』 등은 모두 사적이익의 무분별한 추구라는 사회악에 대항하여 공동선을 보호해야 한다는 주장을 담고 있다.

그렇다면 그들이 희망으로 삼았던 헨리 8세는 과연 휴머니즘 사상에 바탕을 둔 르네상스 군주였을까? 우리는 이 문제를 그의 생애에 나타난 국면에 따라 1) 교육, 2) 전쟁, 3) 종교개혁, 4) 의회와 개혁입법 등을 중심으로 간략하게 개관하며 살펴보기로 한다.

### 1) 교육

앞에서 살펴본 바와 같이 헨리 8세는 왕자와 왕세자 시절 당대 일급의 휴머니스트 교사들로부터 라틴어 문법에서 수사학, 역사학, 문학 및 시학, 외국어 그리고 음악에 이르기까지 인문학 전 분야에 걸쳐 좋은 교육을 받았다. 에라스무스는 1506년 헨리로부터 편지를 받았는데, 그것을 읽어보고 "개념들과 표현들에 있어서 누군가 다른 사람들의 도움이 있었을 것"이라고 생각했다. 그러나 그 의심이 잘못이었음을 나중에 깨닫게 되었다고 술회한 바 있는데, 이를 통해 그의 학문적 성취가 예외적으로 빨랐음을 알 수 있다. 또한 헨리는 통치 초기 헨리 5세의 라틴어 전기를 영어로 번역했고, 마르틴 루터

가 등장한 이후 그를 논박하는 글을 써서 그를 고맙게 생각한 교황으로부터 '신앙의 수호자(Defender of the Faith)'라는 칭호를 받는 등 필력을 과시했다.

그의 배움에 대한 열의는 왕이 된 이후에도 계속되었다. 왕위에 오른 뒤 그는 모어를 자신의 사실로 데려가서 천문학, 지질학, 신학에 관해 이야기하는 것이 습관이 되었으며, 가끔씩 옥상에 올라가서 별의 궤도와 우주의 움직임 등에 관해서도 이야기를 나누곤 했다.(Scarisbrick, 1968, 19-20) 이 점에서 볼 때 일찍이 폴라드가 평가한 것처럼, 그는 "르네상스라는 새로운 영향 아래 교육 받은 첫 잉글랜드 군주"(Pollard, 1966, 16)임에는 틀림없었다.

### 2) 전쟁과 평화

앞에서 헨리 8세가 명예를 추구하기 위해서 여러 차례의 전쟁을 수행했음을 언급한 바 있다. 그런데 헨리의 명예 추구가 꼭 전장을 무대로 이루어진 것이 아니었다. 세계의 주목을 끄는 이벤트를 통해서 '왕의 왕다움', 즉 차별성을 극대화할 수 있는 공적무대가 주어진다면 그 또한 충분한 효과를 거둘 수가 있었다. 그 중에는 전쟁이 아닌 '평화'를 매개로 한 이벤트들도 있었다. 이를테면, 1518년의 런던조약과 관련하여 헨리가 보여준 '평화의 중재자' 역할은 헨리의 명예를 높여주는 긍정적인 작용을 했다. 전쟁과 평화를 선택하는 외교적 정책 결정은 오롯이 군주에게 주어진 특권이지만, 그것을 어떻게 사용하느냐에 따라 평화 또한 군주의 명예를 고양시키는 역할을 할 수도 있었다. 런던조약은 교황은 물론, 신성로마제국의 막시밀리안 황제, 에스파냐 왕 카를로스 1세, 프랑스 왕 프랑수아 1세를 비롯한 유럽 20여 개국의 군주가 참여한 국제조약이었다. 비록 잉글랜드 입장에서는 이 조약 체결에 따라 투르네를 프랑스에 반환해야 했지만, 런던 조약의 성가는 헨리와 잉글랜드를 잠시나마 유럽의 역사적 무대에 우뚝 서게 만든 의미 있는 사건이었다. 평화의 중재자로서의 역할은 종전에는 오직 교황에게만 주어졌던 역할로서 그 자체만으로도 매우 명예로운 책무였던 것이다.(James, 1988, 312; 허구생, 2015, 18-9, 32)

그런데 헨리가 마음먹고 추진한 일 중에 자신의 명예를 겨냥한 평화 의식의 결정적 사건은 따로 있었다. 바로 '금란의 들판(the Field of Cloth of Gold)'이었다. 1520년 6월 7일에서 24일까지 17일간에 걸쳐 대륙에 남은 유일한 잉글랜드령領 칼레 근처에서 잉글랜드 왕 헨리 8세와 프랑스 왕 프랑수아 1세 사이에 벌어진 평화 의식이었다. 긴느에 세워진 잉글랜드의 임시궁전은 우선 규모가 남달랐다. 특히 대연회장은 길이 38미터, 너비 약 13미터, 높이가 9미터에 달하는 등 그 규모가 잉글랜드 본토에 있는 그 어떤 궁전의 방보다도 큰 것이었다. 목격자 중 한 사람은 그 장관에 감동한 나머지 "매너와 예절의 극치를 느꼈다."라고 말하면서 헨리가 장차 "그 어느 군주보다도 위대한 왕이 될 것"이라며 칭송했다 한다. 아르드르에 있던 프랑스의 임시 궁전은 중심 건물의 높이가 약 36미터에 달했다는 기록을 볼 때, 그 규모가 잉글랜드 못지않았을 것으로 추정된다. 양 측의 임시 궁전과 텐트는 모두 금실과 금분으로 치장되었으며, 이 때문에 이 평화 의식은'금란의 들판'이라는 별명을 가지게 되었다. 양국에 합의에 의해 정해진 수행원은 각기 5천명, 동원된 말도 각각 5천 마리에 달했다.(허구생, 2015, 32-5)

'금란의 들판'은 비록 전쟁이 아니었지만 군사적 성격의 무대에서 펼쳐진, 그리고 전쟁의 요소를 두루 갖춘 평화 의식이었다. 마상 시합, 레슬링 등 다양한 스포츠 경연을 통해 중세 기사들의 세계를 재현한 군사적 무대였으며, 건축, 미술, 음악 등 모든 분야에서 양국 최고의 재사들을 총동원하여 문화적 기량을 다툰 행사이기도 했다. 행사에 동원된 엄청난 인원과 물자, 특히 그들에 의해 표현된 장엄미와 화려함의 극치는 당대인들로부터 세계의 '여덟 번째 경이'라고 불릴 만도 했다. 이는 왕만이 할 수 있는 일이며 따라서 신민들과의 차별성을 시각적으로 재확인하는 일이기도 했다.(허구생, 2015, 35-7)

우리는 이러한 헨리의 평화 공세를 휴머니즘의 영향으로 인식할 수 있을까? 일찍이 에라스무스는 휴머니즘을 유럽 전역에 걸친 보편적 평화운동으로 승화시키려고 했다. 그리고 그는 그것이 실현 가능한 일이라고 믿었고, 마치 자유주의에 기반을 둔 유럽 보편의 기독교적 공동체가 이미 형성되고

있기라도 하듯이 자유롭게 유럽을 여행하고 다녔다.(브로노프스키, 매즐리슈, 2001, 409) 에라스무스와 잉글랜드 휴머니스트들이 추구했던'질서와 조화'라는 이상은 확실히 전쟁보다는 평화 안에서 추구하는 것이 쉬운 목표였으며, 더구나 그것이 유럽 보편의 기독교 공동체 안에서 이루어진다면 그보다 더 바람직한 일이 없었을 것이다. 그러나 헨리와 프랑수아 사이에 다짐했던 그 평화는 오래 가지 않았고, 헨리는 프랑스를 상대로 또 다시 전쟁을 일으켰다. 그리고 그 전쟁으로 인해 국가의 자원이 엄청나게 낭비되었다. 물론 거기에는 자신의 명예를 지키기 위한 측면이 있었다고 볼 수도 있지만, 보다 큰 맥락에서 보면 공동선이 아니라 개인의 욕심을 앞세운 경우가 아닐까? 당대의 프로테스탄트 지식인 헨리 브링클로우가 지적했듯이, 수도원 해체로 인한 수익은 국왕의 전쟁이 아닌 빈민 구제에 사용하는 것이(허구생, 2015, 241-261) 공동선을 우선하는 휴머니즘의 정신에 더 맞는 것이었다.

### 3) 종교개혁

기독교적 미덕이라는 주제는 페트라르카에서 에라스무스까지 르네상스 휴머니즘을 관통하는 가치였다. 다만, 에라스무스는 수도원을 중심으로 하는 중세 교회의 금욕적인 덕목이 인간의 본질과 부합되지 않는다고 생각했으며, 더구나 그것이 지나치게 형식적으로 흐른 나머지 휴머니스트들이 추구하는 완벽하고 보편적인 인간상과는 너무나 거리가 멀다고 보았다. 그래서 그는 교회를 비판했다. 초기 기독교가 가졌던 간결한 진리와 덕목으로 돌아가자는 것이었다. 그러나 1517년 루터가 비텐베르크 교회 정문에 95개 논제를 게시한 이후 사태는 걷잡을 수 없는 상황으로 흘러갔다. 이른바 종교개혁이 시작된 것이다. 가톨릭교회의 사람들은 이를 가리켜, "에라스무스가 낳은 알을 루터와 츠빙글리가 부화시킨 것"이라며 에라스무스를 비난했다. 그러나 에라스무스가 원했던 것은 루터나 츠빙글리가 한 일이 아니었다. 종교적 폐습과 부패를 비판하고 형식에 찌든 스콜라 신학자들을 비판했지만, 로마 교황이 이끄는 가톨릭교회 자체를 부정하려는 뜻은 없었다.

루터는 『격언집』, 『우신예찬』 등 에라스무스의 저술들을 연구했으며, 특히 그가 편집한 그리스어판 신약성경으로부터 많은 깨달음을 얻었다. 그가 95개 논제를 게시했을 때까지만 하더라도 에라스무스를 비롯한 대부분의 휴머니스트들은 루터를 지지했고, 그가 로마 교회로부터 주장을 철회하라는 요청을 받고 그것을 거부했을 때조차도 지지를 보냈다. 그러나 에라스무스는 이후 루터의 과격한 언동과 특히 인간의 자유의지를 인정하지 않는 루터의 태도를 인지한 후부터는 그에 대한 지지를 유보했으며, 다만 양 진영이 극단에 이르지 않도록 중재하는 입장에 서려고 노력할 뿐이었다.(브로노프스키, 매즐리슈, 2001, 400-9) 토머스 모어는 이러한 에라스무스의 중립적 태도에 몹시 실망했으며, 자신은 이단 종식을 위해 한 몸을 다 바치기로 결심했다. 모어가 1529년 대법관직을 수락한 이유는 바로 그것을 위한 것이었다. 이제 휴머니스트 모어는 더 이상 없었다. 그가 2년 7개월 동안 대법관으로 있는 동안, 무려 여섯 명이 이단 혐의로 화형에 처해졌다. 첼시에 있는 그의 집 정원에서는 이단 혐의자들이 나무에 몸이 묶인 채 매질을 당했다. 감옥에서는 이단 혐의자들이 모어가 지켜보는 가운데 고문을 당하고 몸이 불구가 되었다는 증언도 있다.(허구생, 2015, 156-7)

1530년대 초반 왕의 이혼 문제로 촉발된 사태가 결국은 로마 교회와의 결별을 향해서 가기 시작하자, 그때까지 나름대로 공감대를 가지고 유지되고 있었던 잉글랜드 휴머니스트 공동체는 갑작스런 와해를 맞이하기 시작했다. 잉글랜드의 종교 개혁은 분명히 휴머니스트들의 프로그램은 아니었다. 그럼에도 그것은 국민국가의 출현과 르네상스 문화의 확산이라는 긍정적인 부수효과를 가져왔으며, 그것이 가지는 역사적 의미는 결코 작지 않았다.

헨리가 이니셔티브를 행사했건(Pollard, 1966, 139-156, 186-7, 202-7), 아니면, 토머스 크롬웰의 작품이건(Elton, 1962, 67-80), 국왕의 이혼, 국왕에 대한 성직자들의 복종 요구, 로마 교회와의 단절, 국왕의 잉글랜드 교회 수장권(首長權) 확립, 수도원 해체, 중도노선에 입각한 독립적 교리 채택으로 이어지는 일련의 과정을 거치면서 잉글랜드는 외세로부터 완전히 독립된 주권국가가 되었으며, 이는 헨리가 이전에 막연하게 주장해오던 최고 주권(supremacy)의 이

상을 실현하는 계기가 되었다.

또한, 헨리가 원했건, 원하지 않았건, 잉글랜드의 종교개혁은 영어 문학의 급속한 확산을 가져 왔으며, 이는 엘리자베스 시대에 찬란하게 꽃피게 될 셰익스피어와 그의 동료 문인들의 문학적 자양분이 되었다. 그 발화점은 1539년 발행된 역사상 최초의 영어판 성경, 즉 『위대한 성경the Great Bible』 이었다. 토머스 크롬웰과 더불어 이 성경의 산파를 맡았던 캔터베리 대주교 토머스 크랜머는 『위대한 성경』 의 제2판 서문에서, 이 성서가 "모든 종류의 사람들, 남자, 여자, 젊은이, 노인, 부자, 가난한 성직자, 속인, 귀족, 귀부인, 관리, 소작인, 천민, 처녀, 아내, 과부, 법률가, 상인 등 어떤 신분과 상태에 관련 없이 모든 부류의 사람들을 위한 것"이라고 명시적으로 밝혔다.(샤마, 2022, 395-6) 비록 1543년, 오독을 막는다는 이유로 여자와 낮은 신분의 사람들을 이 영어 성경의 독자층에서 배제했지만, 영어 성경은 자연스럽게 국민들 사이로 퍼져나갔고, 그들의 맞춤법 사전으로, 또한 표현의 보고(寶庫)로서의 역할을 다하게 되었다. 이런 의미에서 헨리 8세의 가장 큰 공헌은 잉글랜드의 르네상스 확산이라고 말할 수도 있다.

### 4) 의회와 개혁입법

국왕, 귀족, 평민의 세 계층으로 구성된 튜더 시대 잉글랜드 의회는 동 시대 프랑스와 에스파냐 등 대부분 대륙 국가들의 신분제 의회가 쇠퇴 과정을 밟아간 것과는 달리 비약적인 발전을 이루었다. 의회의 소집 주기가 단축되고 회기가 연장되는 등 규칙성이 강화되었을 뿐 아니라 의회입법이 양적, 질적으로 대폭 확대되었던 것이다. 특히 의회가 다루는 의제의 정치적, 사회적 중요성이 크게 높아졌다.(허구생, 2015, 131)

잉글랜드 의회가 이 같은 예외적인 발전을 이루게 된 데에는 종교개혁이 계기가 된 것은 사실이었다. 앞에서 말한 국왕의 이혼, 로마 교회와의 단절, 국왕의 잉글랜드 교회 수장권 확립, 수도원의 종교재산 해체 등 모든 절차가 의회의 입법을 통해서 이루어졌다. 1529년에 소집되어 1536년까지 회기가

지속되었던 종교개혁의회(the Reformation Parliament)가 그와 관련하여 중추적인 역할을 수행했다. 그런데 이 시기 의회 입법을 통해서 이루어진 조치는 종교개혁에 관한 것뿐이 아니었다. 종교개혁의회는 예외적으로 많은 숫자의 경제·사회 관련 입법을 추진했으며, 특히 마지막 회기인 1536년의 경우에는 이들 경제·사회 관련 법안들이 질적, 양적인 측면에서 당시 의회의 가장 큰 당면과제였던 종교 관련 입법과 맞먹을 정도였다. 양원을 통과하여 법률로 확정된 경제·사회 입법만 하더라도, 인클로저의 제한, 토지 취득과 양(羊)의 사육에 대한 양적 제한, 육류 및 낙농제품의 가격 규제, 그리고 근대적 사회정책의 효시라고 할 수 있는 빈민법이 포함되어 있었다.(Lehmberg, 1970, 230-5)

특히 1536년 빈민법 입법 과정에서 주목 받아야 할 것은 의회를 통과한 실제 법률보다도 당초 의회에 제출되었던 원안이다. 이 원안에는 나중에 엘리자베스 1세 치하 말기(1601년)에 완성될 튜더 빈민법의 혁명적인 원칙들이 모두 포함되어 있었기 때문이다. 예컨대, 공공고용 조항이다. 여기에는 일을 하려는 의사가 있어도 일자리를 구할 수 없는, 이른바 '비자발적 실업'이 존재할 수 있다는 현실적인 경제 인식이 깔려 있었다. 완전고용시장을 당연한 전제로 받아들였던 중세 사람들에게는 없었던, 완전히 새로운 개념이었다. 또한 이 조항은 그들 비자발적 실업자들을 항구, 도로, 수로 등의 건설과 정비 등의 공공사업에 투입하고 적정한 임금은 물론 의료혜택을 제공하도록 했다. 그뿐 아니라, 이 사업예산을 확보하기 위해 자발적 희사에 더하여, 소유 재산의 크기에 따라 누진적 소득세를 강제 징수하는 것을 방안으로 하고 있다. 이른바 '강제적 자선'의 시작이었다. 또한 노동 능력이 없는 빈민(impotent poor)들을 위해서는 별도의 구제 원칙을 제시했다.(허구생, 2015, 192-7)

빈민법을 비롯하여 의회입법을 통한 사회개혁 프로그램에는 토머스 스타키와 리처드 모리슨 등의 휴머니스트들이 제시한 '정책 사상(policy thought)'의 영향이 있었다. 개인의 내면적 덕성을 중시하던 도덕론적 휴머니스트들이 종교개혁과 관련하여 영향력이 급격하게 사라지자, 그들의 빈자리를 채운 것이 이들 실용론적 휴머니스트들이었는데, 이들은 법과 제도를 사회 개혁의 효율적인 수단으로 간주하고 있었다. 또한 이들은 법의 상대적인 측면

을 잘 이해하고 있었고, 인간 본성에 대한 낙관적인 견해를 공유하고 있었다.

이러한 개혁들이 제프리 엘턴이 주장하는 대로 대부분 토머스 크롬웰의 마스터플랜에 의해서 이루어진 것이라고 할지라도, 왕의 신뢰를 받지 못하거나 왕을 만족시키지 못할 경우 그것이 추진될 수 없었던 역사적 현실에 비추어 볼 때 최소한 그 공적의 부분적인 몫은 헨리 8세에게 돌아가야 할 것이다.

헨리 8세는 과연 르네상스 휴머니즘을 포용하고 활용한 군주였는가? 절반은 그렇고 절반은 그렇지 않다. 그가 휴머니즘에 입각한 교육을 받은 것은 맞지만 그가 배운 것은 그것만이 아니었다. 그는 태생부터 중세 기사도의 덕목을 중요시했으며, 자신의 '명예'를 목숨과도 바꿀 만큼 소중하게 아꼈다. 부왕으로부터 왕권을 어떻게 사용해야 권력을 지킬 수 있는지에 대해 배웠고, 고의적으로 파당을 조장하고 그들 간의 권력 투쟁을 자신의 이익에 맞게 조종하며 활용하는 통치술도 배웠다. 그럼에도 불구하고 그는 휴머니즘을 이해하고 있었고, 그들의 의견을 선별적으로 수용할 수 있는 능력도 있었다. 만약, 이 모든 것에도 불구하고 휴머니즘이라는 정책사상이 존재하지 않았거나, 아니면 휴머니즘은 존재했지만 국왕인 그가 인문교육에서 비롯된 현명한 통치자의 자질을 가지고 있지 않았다면, 그가 실제 역사에서 이룬 것은 그리 많지 않았을 것이다.

# <참고문헌>


브로노프스키, J., 브루스 메즐리슈, 2001, 「에라스무스, 시대를 초월한 지식인」, 윌리엄 L. 랭어 엮음, 박상익 옮김, 『호메로스에서 돈키호테까지』, 385-412.

샤마, 사이먼, 2022, 『사이먼 샤마의 영국사』, 허구생 옮김, 한울.

허구생, 2015, 『근대 초기의 영국』, 한울.

Bernard, George W. 2011, "The Dissolution of the Monasteries", *History*, 96, 390-409.

Bowle, John, 1990, *Henry VIII, A Study of Power in Action*, New York: Dorset Press.

Elton, G. R., 1962, *Henry VIII: An Essay in Revision*, London.

Elton, G. R., 1970, "Reform by Statute: Thomas Starkey's Dialogue and Thomas Cromwell's Policy", *Proceedings of the British Academy*.

Elyot, Thomas, 1962, *The Book named The Governor*, edited with introduction by S. E. Lehmberg, Everyman's Library.

Erasmus, Desiderius, 1997, *The Education of a Christian Prince*, Cambridge.

Ferguson, A. B., 1963, "The Tudor Commonweal and the Sense of the Change", *The Journal of British Studies*, vol.3, No.1, 11-35.

Fleisher, Martin F., 1973, *Radical Reform and Political Persuasion in the Life and Writings of Thomas More*. Geneva.

Fox, Alistair, 1986, "English Humanism and Body Politic", in A. Fox and J. A. Guy eds., *Reassessing the Henrician Age*, Oxford and New York.

Foxe, John, 1563, *Actes and Monuments of These Latter and Perillous Dayes*, London.

Hexter, J. H., 1965, *More's Utopia*, Harper Torchbooks.

James, Mervyn, 1988, *Society, Politics, and Culture: Studies in Early Modern England*, Cambridge.

Lehmberg, S. E., 1960, *Sir Thomas Elyot, a Tudor Humanist*, Austin.

Lehmberg, S. E., 1970, *The Reformation Parliament, 1529-1536*, Cambridge.

Mayer, T. F., 1989, *Thomas Starkey and the Common Weal*, Cambridge.

Maynard, T., 1947, *Humanist as Hero: the Life of Sir Thomas More*, New York.

McConica, James K., 1965, *English Humanists and Reformation Politics*, Oxford.
More, Thomas, 1964, *Utopia*, ed. by Edward Surtz, Yale University Press.
Morison, Richard, 1984, *A Remedy for Sedition, printed in Humanist Scholarship and Public Order*, edited with introduction by D. S. Berkowitz, Washington, London and Toronto.
Nauert, Charles, 2006, "Rethinking 'Christian Humanism'", ed. by Angelo Mazzocco, *Interpretations of Renaissance Humanism*, Brill, 155−180.
Pollard, A. F., 1966, *Henry VIII*, with introduction by A. G. Dickens, Harper Torchbooks.
Ridley, Jasper, 1983, *Statesman and Saint*, New York.
Scarisbrick, J. J., 1968, *Henry VIII*, University of California Press.
Skinner, Quentin, 1978, *The Foundations of Modern Political Thought*, Cambridge.

## Abstract

# Henry VIII and Renaissance Humanism in England

Hur, Goosaing
(former Director of Institute of International Culture and Education, Sogang University)

Henry VIII of England was the first monarch in English history to grow up and rule a country under the influence of Renaissance humanism. He was taught Latin, rhetoric, history, and music by the first-rate humanist teachers of his time, and learned several foreign languages, including French and Italian. He ascended the throne in 1509 at the age of 19. Fortunately for him, he had a number of humanist intellectuals around him, who were always ready to provide the king with their wisdom from the new learning. England's humanists were thinking of 'social reform from above' and, therefore, the new king became their hope.

Then, was Henry VIII a Renaissance monarch who widely accepted humanism? The answer is not so easy. As the final decision maker of foreign policy, he alternated between war and peace policies. Humanists had hopes of transforming Europe into a virtuous Christian community, so wars were not their alternative. In particular, the war he raised at the end of his reign not only did not have a great justification, but also remained as an event meaninglessly wasting precious national resources. His desire to secure an heir and secure the country's future led to his decision to divorce his first queen, Catherine of Aragon. The king's divorce issue eventually led to the Reformation in England. The Reformation itself disappointed most humanists who tried to

create a virtuous Christian community through church ‘reform’, not ‘the Reformation’, and made them leave the king.

However, the Reformation had several unexpected positive impacts on English history. And in that background, unlike the first-generation humanists who valued the cultivation of inner virtue, there was a next-generation humanist group with pragmatic thinking. They had the idea of reforming society through laws and institutions. As all procedures of the Reformation, such as the king's divorce, the dissolution of monasteries, and the acceptance of moderate ‘via media’ doctrines, were handled through parliamentary legislation, the regularity of parliament was strengthened, such as shortening the convocation cycle of the parliament and extending its sessions. In addition, the political and social importance of the agenda addressed by the parliament has increased significantly. The English parliament grew to be the most pivotal institution of the state, and the concept of supreme sovereignty, ‘the king-in-parliament’, was born. And the English version of the Bible, first published in 1539, became a source of nourishment for English Renaissance literature to come in the reign of Elizabeth I.

Some have argued that it was not the king who was responsible for these achievements, but his subjects, including Thomas Wolsey and Thomas Cromwell. However, given the fact that Henry VIII was the one who employed them, and that their polices were accepted only with Henry's will and consent, it is right to give a half of the credit to Henry.

Keyword ● Henry VIII, renaissance humanism, liberal arts, Erasmus, Thomas More, the English Reformation, parliamentary legislation, war and peace, the English Bible

▌논문투고일 : 2022. 12. 22. ▌심사완료일 : 2022. 12. 23. ▌게재확정일 : 2022. 12. 23.

# 『리버럴아츠』(*Liberal Arts*) 편집위원회 운영 및 심사 규정

규정제정일: 2021년 7월 16일

제1조(편집위원회의 설치목적과 구성)

1) 연구소에서 발행하는 학술지 *Liberal Arts*의 편집과 출판에 필요한 업무를 담당하기 위해 편집위원회를 설치, 운영한다.
2) 편집위원회는 학술지에 수록될 논문의 심사 및 발간에 관한 제반 사항을 수행한다.
3) 편집위원회는 편집위원장과 편집위원들로 구성한다.
4) 편집위원장은 연구소 소장이 위촉한다.
5) 업무수행의 효율성을 위해 편집위원 중에서 편집 간사를 선임할 수 있다.
6) 편집위원회는 12인 내외로 구성한다.
7) 편집위원은 학문적인 조예가 깊고, 연구소 활동에 적극적으로 참여하는 회원 연구자 가운데 전문성, 대내외적 인지도, 경력사항, 연구실적, 연구소기여도, 지역 등을 고려하여 소장과 편집위원장이 협의하여 위촉한다.
8) 편집위원장 및 위원의 임기는 최소 2년으로 하고 연임할 수 있다.
9) 편집위원회는 연구소에서 추진하는 기타 출판 사업과 관련하여 이를 지원하도록 한다.

제2조 (편집위원회 구성원의 임무)

1) 편집위원장은 *Liberal Arts*의 편집과 출판에 관련된 제반 업무를 총괄

조정하고 편집위원회의 원활한 운영을 도모한다. 또한, 학술지와 관련하여 제반 대외 업무를 수행한다.

2) 편집위원장은 학술지의 편집 및 출판회의를 주관하고, 원고를 투고 받아 관리하며, 심사를 진행한다. 편집회의에 투고된 원고를 보고하면서 각 논문마다 전공분야에 맞는 심사위원을 추천받아, 해당 논문에 대한 3인 이상의 심사위원회를 구성하여 규정에 따라 심사를 진행하고 관리한다.

3) 편집위원은 편집위원장의 요청에 따라 편집회의에서 논문심사위원을 추천하고 위임받은 논문에 대한 심사를 수행한다.

4) 편집위원장과 편집위원은 연 2회 이상 학술지의 편집방향과 특성에 대해 협의한다. 특히 특집호를 기획할 경우, 편집위원장은 편집위원의 의견을 수렴하고 편집위원 과반수 이상의 동의를 얻어 편집계획을 수립한다.

제3조 (원고 접수, 논문 심사, 사후 관리)

1) [접수 및 관리] 투고된 원고의 접수 및 심사와 관련된 제반 사항과 절차는 편집위원장이 총괄한다. 편집위원장은 접수된 원고마다 투고자의 인적 사항, 논문 투고 및 심사 현황, 출판 등 사후 관리를 일람할 수 있는 원고 대장을 작성하여 관리한다.

2) [심사 송부] 논문의 심사는 심사의 합리성, 투명성, 공정성을 위해 투고자와 심사자의 인적 사항을 공개하지 않고(blind test) 인비로 진행한다. 편집위원장은 접수한 논문의 저자에 관한 모든 사항을 삭제한 후 심사위원회에 송부한다.

3) [심사위원 위촉] 각 논문의 심사위원은 그 논문에 적합한 전공분야 3인의 편집위원으로 연구 기여도, 심사경력 등을 고려하여 편집위원회의 편집회의에서 선정하여 위촉한다.(편집위원 중에 해당 분야 적임자가 없을 시에는 다른 회원에게 심사를 위촉할 수 있다.)

4) [심사 일정] 심사위원은 심사를 위촉받은 후 20일 이내에 심사 결과를

심사결과서와 함께 편집위원장에게 통보한다.

5) [심사 기준] 논문심사는 아래의 심사 평가서 항목에 따라 평가한다. 심사자는 평가결과를 연구소의 심사결과서 양식에 따라 서술식으로 평가하고 종합평가 결과를 '게재 가', '수정 후 게재', '수정 후 재심사', '게재 불가' 중 택일하여 판정한 후 논문심사결과서를 잼스에 제출한다. '게재 가' 판정이 아닐 경우 그 이유나 수정-보완 지시 및 게재 불가 사유를 구체적으로 서술하도록 한다.

| 평가 항목 | 기준 | 배점 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 연구 주제의 창의성 | 15 | 15 | 12 | 9 | 6 | 3 |
| 연구 내용의 충실성 | 15 | 15 | 12 | 9 | 6 | 3 |
| 연구 방법의 타당성 | 15 | 15 | 12 | 9 | 6 | 3 |
| 논리 전개의 일관성 | 15 | 15 | 12 | 9 | 6 | 3 |
| 초록의 완성도 | 10 | 10 | 8 | 6 | 4 | 2 |
| 연구 결과의 학문적 기여도 | 10 | 10 | 8 | 6 | 4 | 2 |
| 선행 연구 검토 및 차별성 | 5 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 관련 자료의 적절성 | 5 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 학술지 성격과의 부합성 | 5 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 원고 형식의 적합성 | 5 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

6) [게재 판정] 심사위원은 논문을 평가한 후 정해진 양식에 따라 심사평을 작성하고, 게재 가, 수정 후 게재, 수정 후 재심사, 게재불가 판정을 내린다. 편집위원회의 게재 가, 수정 후 게재, 수정 후 재심사, 게재불가는 판정표에 따른다.

<심사판정표>

| | 심사위원1 | 심사위원2 | 심사위원3 | 판 정 |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 게재 가 | 게재 가 | 게재 가 | 게재 가 |
| 2 | 게재 가 | 게재 가 | 수정 후 게재 | |
| 3 | 게재 가 | 게재 가 | 수정 후 재심사 | 수정 후 게재 |
| 4 | 게재 가 | 게재 가 | 게재 불가 | |
| 5 | 게재 가 | 수정 후 게재 | 수정 후게재 | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 6 | 게재 가 | 수정 후 게재 | 수정 후 재심사 | |
| 7 | 게재 가 | 수정 후 재심사 | 수정 후 재심사 | |
| 8 | 게재 가 | 수정 후 게재 | 게재 불가 | |
| 9 | 수정 후 게재 | 수정 후 게재 | 수정 후 게재 | |
| 10 | 수정 후 게재 | 수정 후 게재 | 수정 후 재심사 | |
| 11 | 게재 가 | 수정 후 재심사 | 게재 불가 | 수정 후 재심사 |
| 12 | 수정 후 게재 | 수정 후 게재 | 게재 불가 | |
| 13 | 수정 후 게재 | 수정 후 재심사 | 수정 후 재심사 | |
| 14 | 수정 후 재심사 | 수정 후 재심사 | 수정 후 재심사 | |
| 15 | 게재 가 | 게재 불가 | 게재 불가 | 게재 불가 |

* 위의 심사판정표에 따라 게재 여부를 결정하되, 표에 제시되지 않은 판정이 나오거나 논의가 더 필요한 경우는 편집위원회의 논의를 통해 최종 결정한다.

7) [심사 결정 및 보고] 편집위원장은 심사위원 3인의 논문심사 보고가 완료되면 편집위원회를 소집하여 심사보고서를 검토한 후 게재 여부를 최종 결정한다. 편집위원장은 해당 논문에 대한 편집위원회의 결정을 투고자에게 통지하며, 이때 심사위원 3인의 심사평 사본을 심사자 인적 사항을 삭제한 후 첨부한다.

8) [논문 수정 및 재심사] 심사위원이 '수정 후 게재' 또는 '수정 후 재심사'로 판정한 때는 수정해야 할 사항을 상세히 적어 논문 필자에게 즉시 통보하여, 빠른 시일 내에 수정 보완 혹은 재심을 위해 다시 제출하도록 한다. 재심사는 1차 심사 위원 1인이 참여하고 2인의 신규 심사위원을 위촉하여 진행한다. 재심사의 경우 심사위원 2인 이상이 '수정 후 재심' 이나 '게재 불가'로 판정하면 그 논문은 해당 호에 게재할 수 없다.

9) [심사결과 통보] 접수된 모든 논문은 연구소 일정에 따라 20일 이내에 필자에게 그 결과를 통보한다. 게재가 확정된 논문은 필자에게 유선이나 전자우편으로 게재 확정을 통보하고, 논문의 집필자가 학술지 발행 전에 <논문 게재 예정 증명서> 발급을 요청하면 편집위원장은 이 증명서를 발급한다. '게재 불가'로 판정된 논문은 집필자에게 <게재 불가 통

지서>를 발송한다. '수정 후 게재가'나 '수정 후 재심사'로 판정받은 논문은 편집위원(심사위원)의 심사평과 함께 수정 후 다시 제출할 일시를 적시하여 수정제의서를 발송한다.

10) [심사결과에 대한 이의 신청] 논문 심사결과에 이의가 있을 경우, 편집위원장에게서 심사결과를 통보받은 후 5일 이내에 서면 혹은 전자메일로 이의신청을 할 수 있다. 논문 제출자의 이의 신청이 접수되면 편집위원회는 해당 심사위원에게 재심을 요청하고, 해당 심사위원은 5일 이내에 재심사 결과를 편집위원회에 통보한다. 단, '게재 불가'로 판정된 논문은 투고자가 이의를 제기하는 경우 편집위원회 ⅔이상의 동의를 얻는 논문에 한해 재심을 진행한다.

11) [수정제의 수용원칙] 논문 집필자는 편집위원회의 수정제의가 있을 경우 이를 존중하는 것을 원칙으로 한다. 단, 수정제의를 수용하지 않을 경우 반론문을 서면이나 전자우편으로 편집위원장에게 반드시 제출한다. 수정제의를 수용하지 않고 재심요구도 없는 경우와 답변이 없는 경우에는 편집위원회에서 해당 논문의 게재를 거부할 수 있다.

# 『리버럴아츠』(*Liberal Arts*) 투고 규정

규정제정일: 2021년 7월 16일

제1조(규정) 동국대학교 다르마교양교육연구소 학술지 *Liberal Arts*의 논문 투고에 관한 규정을 둔다.

제2조(발간 일정)

1. 학회지의 발간은 연 2회로 하며, 발간일은 6월 30일, 12월 31일로 한다.
2. 논문의 투고 마감일은 4월 30일, 10월 31일로 한다.
3. 마감 시한을 변경이 필요할 경우 편집위원회에서 결정하여 공지한다.

제3조(투고 자격)

1. 논문 투고 자격은 원칙적으로 교양교육 연구에 관심 있는 대학원 박사과정 이상의 연구자로 한다. 다만 석사과정생의 경우는 지도교수의 추천과 연구소장의 결정에 따라 투고할 수 있다.
2. 원고는 순수 학술논문으로서 다른 지면에 게재되지 않았으며 게재될 예정이 아닌 것이어야 한다.
3. 원고는 동일 내용으로 타학술지에 동시에 투고할 수 없다.

제4조(투고 방법)

1. 논문의 투고는 연구소의 온라인투고시스템을 통해 투고하는 것을 원칙으로 한다.
2. 이메일(E-mail)을 이용할 수 있으며, 이 경우 편집위원회에 사전 통지하여야 한다.

제5조(논문 형식)

1. 논문은 편집위원회가 정하는 '원고작성 요령'을 따라야 하며 국문을 원칙으로 하며, 외국어 논문도 가능하다.
2. 원고 작성 원칙에 맞지 않거나 논문의 구성 요소가 미비한 논문은 심사를 진행하지 않을 수 있다.
3. 국문초록의 경우 400~600자, 3~4개 문단으로 작성되며 5개 내외의 국문 주제어를 제시하여 논문과 관련된 주제들을 통해 논문의 중심내용을 유추할 수 있게 한다.
4. 학문의 세계화를 지향하여 논문의 초록은 국문과 함께 영문으로 작성하여 함께 게재하고 영문초록은 일반적으로 300단어 내외로 구성되고 있고 주제어도 5개 내외로 한다.

제6조(개인 정보)

1. 저자의 이름이나 소속 등은 노출되지 않게 한다.
2. 인용된 논저를 포함하여 투고자를 짐작할 수 있는 내용은 배제한다.

제7조(접수 제한)

1. 수정재심 혹은 반려 논문의 재투고 시에는 수정 요구 사항을 반영 후 투고할 수 있다.
2. 심사위원의 수정 요구사항 반영이 확인되지 않을 경우 접수 거부나 반려될 수 있다.

제8조(권리 양도)

1. 게재된 논문의 저작권은 본 연구소에 귀속한다. 최종 수정된 원고를 송부시 홈페이지에 공지된 「저작권 이양 동의서」에 서명하여 첨부함으로써 홈페이지 상에서 무료로 공개되는 것에 동의하는 것으로 간주한다. 투고시스템을 통한 전자 서명도 같은 효력을 갖는다.
2. 학회지의 발행인은 타인에 의해 이루어지는 저작권 침해에 대해서 이

의를 제기할 배타적인 권리를 갖는다.

제9조(기타) 이 규정에 명시하지 않은 사항은 일반 관례를 따른다.

# 『리버럴아츠』(*Liberal Arts*) 원고 작성 방법

## Ⅰ. 원고 형식

1. 원고분량은 각주, 표, 그림이 포함된 본문과 참고 문헌, 초록과 키워드를 합하여 학회에서 정한 편집용지(아래 II. 3 참조)의 25쪽 이내로 한다. 25쪽을 초과할 경우에는 초과한 부분에 대하여 쪽 당 1만원의 인쇄비를 본인이 부담한다. 단, 최대 분량은 35쪽을 초과할 수 없다.
2. 원고 분량은 아래와 같은 초기(default) 지정치를 기준으로 한다.

3. 원고 기본값

1) 편집 용지(F7)

| 용지 종류 | 사용자 정의: 폭: 152 길이: 225 | |
|---|---|---|
| 용지 방향 | 세로 | 한쪽 |
| 용지 여백 | 위쪽: 25.5 | 머리말: 13 |
| 왼쪽: 22.5 | 제본: 0 | |
| 오른쪽: 22.5 | | |
| 아래: 28.5 | 꼬리말: 0 | |

2) 원고 기본값(본문 스타일) *들여쓰기 -26은 내어쓰기 26을 의미함.

| | 문단모양 | | | | | 글자모양 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 여백 왼쪽 | 여백 오른쪽 | 줄 간격 | 정렬 | 들여 쓰기 | | 글꼴 | 장평 | 자간 | 크기 | 글자 속성 |
| 논문 제목 | | | 160 | 중앙 | 0 | 국문<br>영문 | 신명조 | 100 | -10 | 15 | 볼드 |
| 논문 부제 | | | 166 | 중앙 | 0 | 국문<br>영문 | 신명조 | 95 | -8 | 10.4 | 보통 |

| | | 문단모양 | | | | | 글자모양 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 여백 왼쪽 | 여백 오른쪽 | 줄 간격 | 정렬 | 들여 쓰기 | | 글꼴 | 장평 | 자간 | 크기 | 글자 속성 |
| 필자: 이름 | | | | 130 | 중앙 | 0 | 국문<br>영문 | 신명조 | 90 | -8 | 11 | 보통 |
| 필자: 소속 | | | | 130 | 중앙 | 0 | 국문<br>영문 | 신명조 | 94 | -7 | 8 | 보통 |
| 국문 초록 | | | | 160 | 양쪽 | | <br>— | 신명조 | 100 | -5 | 9 | 보통 |
| 본문 | 내용 | | | 166 | 양쪽 | 10 | 국문<br>영문 | 신명조 | 95 | -8 | 10.4 | 보통 |
| | 대제목 | | | 160 | 양쪽 | 0 | 국문<br>영문 | 신명조 | 97 | -2 | 12.7 | 볼드 |
| | 중제목 | | | 160 | 양쪽 | 10 | 국문<br>영문 | 신명조 | 90 | -7 | 10.5 | 보통 |
| | 소제목 | | | 172 | 양쪽 | 0 | 국문<br>영문 | 신명조 | 92 | -8 | 10 | 보통 |
| | 인용문 | 15 | 15 | 140 | 양쪽 | 10 | 국문<br>영문 | 신명조 | 95 | -5 | 10 | 보통 |
| | 각주 | | | 140 | 양쪽 | 0 | 국문<br>영문 | 신명조 | 95 | -7 | 8.3 | 보통 |
| 참고 문헌 | 참고 문헌 제목 | | | 160 | 중앙 | 0 | | 신명조 | 100 | -5 | 11 | 볼드 |
| | 참고 문헌 내용 | | | 145 | 양쪽 | -26 | 국문<br>영문 | 신명조 | 100 | -5 | 9.2 | 보통 |
| 논문 초록 | Abstract | | | 160 | 중앙 | | | 신명조 | 100 | -5 | 12 | 볼드 |
| | 논문 제목 | | | 160 | 양쪽 | | 국문<br>영문 | 신명조 | 100 | -5 | 14 | 볼드 |
| | 논문 부제 | | | 160 | 양쪽 | | 국문<br>영문 | 신명조 | 100 | -5 | 12 | 보통 |
| | 필자: 이름/소속 | | | 160 | 중앙 | | 국문<br>영문 | 신명조 | 100 | -5 | 11 | 보통 |
| | 내용 | | | 160 | 양쪽 | | 국문<br>영문 | 신명조 | 100 | -5 | 10.3 | 보통 |
| 주제어 / 필자의 이메일 | | | | 160 | 양쪽 | | 국문<br>영문 | 신명조 | 100 | -5 | 9 | 보통 |

## Ⅱ. 원고 구성

### 1. 초록

1) 국문 초록

- 논문의 제목과 필자명을 기입하고 3행을 띄운 다음 본문을 시작하기 전에 국문 초록과 주제어를 쓴다. 국문 초록은 15~20행으로 작성한다. 주제어는 5개 내외로 제시한다.
- 제목 다음에 위치시킨다.

2) 영문 초록

- 영문 제목과 초록 및 주제어는 국문 제목과 초록 및 주제어에 준하며, 분량도 동일하다.
- 논문 집필자의 성명은 성, 이름 순으로 표기하고, 성명 아래 소속을 표기한다.
- 참고 문헌 목록 다음에 위치시킨다.

### 2. 제목

- 제목과 부제목은 특별한 경우를 제외하고 행을 바꾸어 줄표(-)로 구분한다.

### 3. 필자명(소속, 직위, 이메일)

1) 필자명은 제목 아래에 넣으며, 필자의 소속, 직위, 이메일 주소는 각주로 처리한다.
2) 공동 논문의 경우, 제1저자명, 제2저자명 등의 순서로 표기한다.
3) 공동 논문의 경우, 각주에서 제1저자, 제2저자, 교신저자, 공동저자 등을 구분하여 소속 앞에 표기한다.
   - 예 1 : (단독 논문의 경우) 한국대학교, 교수, han@hankook.ac.kr

- 예 2 : (공동 논문의 경우)

(1) 제1저자, 한국대학교, 교수, han@hankook.ac.kr (2) 교신저자, 한국대학교, 강사, kang@hankook.ac.kr (3) 공동저자, 한국대학교, 연구원, min@hankook.ac.kr

## 4. 본문

### 1) 한글-외국어 병기

- 본문은 순 한글을 원칙으로 하며 한자와 외국어는 의미전달상 꼭 필요한 경우에 한하여 첫 번째 한글 옆 괄호 속에 기재한다.

### 2) 목차

- 목차의 표기는 다음의 예를 따른다.
- 제목별 예시: 대제목: 로마자 I, II, 중제목: 1, 2, 소제목: 1), 2)
- 전체 항목 예시: I, 1, 1), (1), 가

### 3) 인용

- 2행 이하의 짧은 인용은 본문 안에 기술하고, 3행 이상의 인용은 본문에서 분리하여 기술한다.
- 본문에서 구별된 인용문의 경우, 인용문의 위아래 1행 띄우고, 따옴표는 생략한다.

### 4) 인용 출처 표기

(1) 모든 인용의 출전 표기는 본문에서 기술하는 내각주로 처리하며, 내각주는 괄호 안에 저자, 출판 연도, 쪽수만을 표기한다.

- 예 1: (홍길동, 2014, 123)
- 예 2: (홍길동 · 김길동, 2014, 123)

- 예 3: (홍길동, 2014, 123; 김길동, 2016, 235)
- 예 4: (촘스키 · 할레, 2020, 235)
- 예 5: (Chomsky & Halle, 1968, 23)

(2) 본문에서 구별된 인용문의 출전 표기도 인용문 마지막에 내각주로 처리한다.

(3) 설명이 필요한 경우에만 각주로 처리한다. 필요한 경우 본문에 내각주 처리를 하고, 각주 번호를 붙인 후 관련 설명만 각주에 기술한다. 각주의 마지막에 마침표를 찍는다.

5) 표와 그림

- 표와 그림은 본문 내 적절한 위치에 <표 1>, <그림 1>의 형식으로 순서대로 제시한다.

## 5. 참고 문헌

1) 새로운 면에 '참고 문헌' 제목을 쓴 후, 1행 띄우고 시작한다.
2) 참고 문헌 목록은 본문에서 인용 또는 언급한 것으로 제한한다.
3) 원전과 번역서를 구분하지 않고 국문 문헌, 외국 문헌 순서로 배열하되, 외국 문헌은 동양어 문헌, 서양어 문헌의 순으로 작성한다. 국문 문헌 및 동양어 문헌은 저자명의 가나다 순으로, 외국 문헌은 저자명(성)의 알파벳 순으로 작성한다.
4) 논문이나 저널, 단행본 안에 들어 있는 글의 경우, 게재된 쪽수를 밝힌다.(아래 예 참조)
5) 저자명, 발행 연도, 저서 혹은 논문 제목 순으로 표기하고, 쉼표로 구분한다.(아래 예 참조)

· 참고문헌 작성의 예

- 예 1: 홍길동, 2001, 「논리적 사고와 근대성의 한계」, 한반도(편), 『생

각의 숲과 표현의 나무』, 새봄.

- 예 2: 홍길동 · 김길동, 2005, 「의사소통적 합리성과 논리적 글쓰기」, 『사고와 표현』 제5집, 3호, 한국사고와표현학회, 210-230.
- 예 3: 홍길동, 2008, 「종교적 사고에서 나타나는 논리성의 의미」, 박사학위논문, 한국대학교.
- 예 4: 홍길동, 2009, 「상상력에 권력을!」, 『표상일보』, 2006. 02.10.
- 예 5: 코프만, 헬무트, 2011, 홍길동 역, 『수사와 설득』, 표현문고.
- 예 6: Chomsky, N. & Halle, M., 1968, *The Sound Pattern of English*, New York: Haper & Row.
- 예 7: Panitch, Leo, 2012, “Growth Industry”, *British Journal of Sociology*, vol.31, no.2, 128-146.
- 예8: Winkler, Jack T., 2013, “The Corporatist Economy”, Richard Scase (ed.), *Industrial Society*, London.
- 예 9: 국립국어원 http://www.korean.go.kr/08_new/i ndex.jsp (검색일: 2002.01.15).

## Ⅲ. 저자의 익명성 처리

1. 논문 투고자는 저자의 익명성을 지키는 데 유의해야 한다. 심사용 원고의 경우 겉표지 외에는 저자 성명, 소속 기관명, 인터넷 주소, 동료에 대한 감사의 글 등 저자의 신원이 파악될 수 있는 어떠한 단서도 제공해서는 안 된다.

2. 투고자 자신이 이전에 출판한 문헌을 심사용 원고의 각주나 참고 문헌에 인용하는 것은 가급적 피하도록 하며, 논의의 전개상 그 인용이 꼭 필요한 경우에는 저자 이름을 ‘OOO’으로 처리한다.

3. 논문 투고 일 년 이내의 시점에 공식 학회나 세미나에서 발표한 원고를 이전과 동일한 제목으로 제출할 경우 발표 당시의 학술회의명과 패널리스트(사회자, 발표자, 토론자 전원) 명단을 논문 접수 시에 알려야 한다. 해당 정보의 누락으로 동일 패널리스트가 논문을 심사한 경우 편집위원회의 결정에 따라 심사 결과가 무효 처리될 수 있다.

# 『리버럴아츠』(*Liberal Arts*) 연구윤리규정

규정제정일: 2021년 7월 16일

제1조(목적) 본 규정은 동국대학교 다르마교양교육연구소의 학술지인 *Liberal Arts*의 투고 및 게재와 관련하여 연구자가 준수해야 할 연구윤리의 기준과 원칙을 규정하는 것을 목적으로 한다. 본 학술지는 학술연구 저작들을 엄정하게 심사하여 선정하고 게재한다. 이에 따라 학술지에 게재를 희망하는 논문 저자뿐 아니라 편집위원(장)과 심사위원들의 연구윤리 규정을 명확하게 아래와 같이 정한다.

제2조(저자가 지켜야 할 연구윤리)

1) (저자의 의무) 본 연구소의 학술지에 논문을 투고하는 모든 연구자는 논문투고 전에 본 학회의 연구윤리규정을 필독하고, "연구윤리규정 준수 이행서"에 서명해야 한다.

2) (연구부정행위의 범위) 연구부정행위라 함은 연구자가 수행하는 연구과정과 결과물에서 행해지는 표절, 위조, 변조, 부당한 논문저자표시, 자료의 중복사용 등의 모든 부정행위를 지칭한다. 아래의 각 부정행위의 정의는 "대한민국 교육부 연구윤리확보를 위한 지침"을 따른다.

① 표절: 다음 각 목과 같이 일반적 지식이 아닌 타인의 독창적인 아이디어 또는 창작물을 적절한 출처표시 없이 활용함으로써, 제3자에게 자신의 창작물인 것처럼 인식하게 하는 모든 행위

가. 타인의 연구내용 전부 또는 일부를 출처를 표시하지 않고 그대로 활용하는 경우

나. 타인의 저작물의 단어·문장구조를 일부 변형하여 사용하면서

출처표시를 하지 않는 경우

다. 타인의 독창적인 생각 등을 활용하면서 출처를 표시하지 않은 경우

라. 타인의 저작물을 번역하여 활용하면서 적절하게 출처를 표시하지 않은 경우

② 위조: 존재하지 않는 연구 원자료 또는 연구자료, 연구결과 등을 허위로 만들거나 기록 또는 보고하는 행위

③ 변조: 연구 자료, 연구과정 등을 인위적으로 조작하거나 연구 원자료 또는 연구 자료를 임의로 변형, 삭제함으로써 연구 내용 또는 결과를 왜곡하는 행위

④ 자기표절: 자신이 이미 발표한 논문 및 연구결과물(비학술단체 발간물, 학술대회 발표문, 연구용역보고서 등 국제표준도서번호(ISBN)가 붙지 않는 발표물은 제외)을 다른 학술지에 다시 게재하거나 그 논문 및 연구결과물의 일부나 전부를 출처를 밝히지 않고 자신의 다른 논문 및 연구결과물에 포함시키는 행위를 말한다.

⑤ 부당한 저자 표시: 다음 각 목과 같이 연구내용 또는 결과에 대하여 공헌 또는 기여를 한 사람에게 정당한 이유 없이 저자 자격을 부여하지 않거나, 공헌 또는 기여를 하지 않은 사람에게 감사의 표시 또는 예우 등을 이유로 저자 자격을 부여하는 행위

가. 연구내용 또는 결과에 대한 공헌 또는 기여가 없음에도 저자 자격을 부여하는 경우

나. 연구내용 또는 결과에 대한 공헌 또는 기여가 있음에도 저자 자격을 부여하지 않는 경우

다. 지도학생의 학위논문을 학술지 등에 지도교수의 단독 명의로 게재·발표하는 경우

⑥ 부당한 중복 게재: 연구자가 자신의 이전 연구결과와 동일 또는 실질적으로 유사한 저작물을 출처표시 없이 게재한 후, 연구비를 수령하거나 별도의 연구업적으로 인정받는 경우 등 부당한 이익을 얻는 행위

⑦ 연구부정행위에 대한 조사 방해 행위: 본인 또는 타인의 부정행위에

대한 조사를 고의로 방해하거나 제보자에게 위해를 가하는 행위

⑧ 특수 관계인 공동저자: 저자가 미성년자(만 19세 이하인 자) 또는 가족(배우자, 자녀 등 4촌 이내)을 연구에 참여시키거나, 이들과 공동으로 논문을 작성하는 경우

가. 연구자는 논문 투고 전 반드시 학회에 관련 사실을 사전에 알려야 한다.

나. 연구자는 특수 관계인과의 공동 연구 및 논문 공저와 관련하여 일반적으로 지켜야 할 연구윤리 규범을 준수해야 한다.

다. 편집위원회는 특수 관계인 논문 투고 시 개인정보 제공 사전 동의를 연구자로부터 확보한다.

라. 학회는 특수 관계인 공동저자 연구 부정행위 방지를 위해 연구윤리 위원장, 편집위원장, 편집장으로 구성된 별도의 내부 심사 위원회를 구성한다.

마. 학회는 특수 관계인 공동저자 연구 부정행위 확정시 학회 연구윤리 위원회 규정에 따라 조사위원회를 소집하여 징계절차를 진행한다.

바. 학회는 연구윤리위원회 명의로 특수 관계인 저자가 해당 논문으로 이익을 취한 관계기관에 해당 특수 관계인의 연구 부정행위 사실을 통보한다.

⑨ 기타: 그 밖에 각 학문분야에서 통상적으로 용인되는 범위를 심각하게 벗어나는 행위

3) (저자 인정 및 책임) 저자는 자신이 행한 연구에 대해서만 저자로서의 권리를 가지며, 이를 업적으로 인정받는다.

① 저자 순서: 게재된 논문의 연구자가 여러 명일 때 저자의 표기 순서는 원칙적으로 상대적 지위와 소속에 관계없이 연구에 기여한 정도에 따른다.

② 저자 책임: 저자로 명기된 연구자는 게재된 논문에 대해 우선적으로 책임을 지며, 공동 저자 및 교신저자의 경우에는 논문에 대해 공동

책임을 진다.

③ 저자 신뢰성: 연구자의 소속, 직위(저자 정보)를 정확하게 밝혀 연구의 신뢰성을 제고한다.

4) (중복 출판 금지 및 부분 중복 게재)

① 중복 출판 금지: 저자는 국내외에서 이미 출판된 자신의 연구물에 대한 언급을 하지 않고 새로운 연구물인 것처럼 이중으로 투고해서는 안 된다. 또한 다른 학회지에 이미 게재되었던 논문도 본 학회지『리버럴아츠』에 중복 게재할 수 없다.

② 부분 중복 게재: 본 학회 연구윤리규정 제 5조 1항에 의거 본 학회지『리버럴아츠』에 게재된 논문은 원칙적으로 다른 학회지에 중복 게재할 수 없다. 다만, 이전에 출판된 연구물의 확대·발전이 불가피하여 부분 수정 및 보완이 필요할 경우, 본 학회의 편집위원회의 사전 동의를 얻은 후 다른 학회지에 게재 및 출판할 수 있으나 부분 중복 게재한 논문에는 다음과 같은 내용을 반드시 명기한다. "본 연구는『리버럴아츠』00권 00호 00-00쪽에 게재되었던 논문으로 한국동서비교문학학회의 사전 동의를 얻어 원문을 부분 인용 혹은 부분 수정·보완하여 게재함을 밝힌다." 또한 학위논문의 축약본 혹은 부분 중복과 학술대회 발표논문을 수정하여 게재하는 경우에도 부분 중복의 내용을 논문의 첫 쪽 하단에 명기하도록 한다.

제3조(편집위원이 지켜야 할 연구윤리)

1) 편집위원(회)은 투고된 논문의 심사 및 게재 여부 결정 등의 제반 과정을 엄정한 기준과 절차에 따라 추진한다.

2) 편집위원(회)은 투고된 논문의 저자의 성별, 나이, 소속 기관 또는 사적인 친분과 관계없이 단지 투고 논문 심사 규정에 근거하여 공정하게 심사 절차를 진행한다.

3) 편집위원(회)은 학술활동, 전문성 등을 고려하여 해당 분야에 적합한 3인의 심사위원을 위촉하여 객관적인 평가가 이루어질 수 있도록 노력

한다. 단, 동일한 논문에 대한 심사위원 간의 평가결과가 현저하게 차이가 나는 경우에는 해당 분야 제3의 전문가에게 자문을 받아 최종 판정할 수 있다. 또한, 심사의 공정성을 위해 투고자와 동일 기관 소속 심사자의 심사는 배제하려 노력한다. 다만, 소외 학문 분야나 주제 등 3인 전체를 비동일 기관 소속 심사자로 선정하기 어려운 경우 편집위원장 중심으로 회의를 거쳐 1명까지 동일기관 소속의 심사자를 지정할 수 있다.

4) 편집위원(회)은 투고된 논문의 게재가 확정될 때까지 논문의 저자와 논문의 내용을 외부에 공개하지 않는다.

5) 편집위원(회)은 심사위원의 논문심사 결과와 관련한 문제와 부정행위와 관련된 문제 제기 등의 사항이 발생할 경우, 윤리위원회에 신속하게 알리고 적절한 방법을 모색하여야 한다.

제4조(심사위원이 지켜야 할 연구윤리)

1) (심사위원의 의무) 심사위원은 본 학회의 편집위원회에서 의뢰하는 논문심사를 심사 규정이 정한 일정기간 내에 엄정하고 객관적으로 평가한 후, 그 결과를 편집위원회에 통보해야 한다. 만약 자신이 의뢰받은 논문을 심사하기에 적임자가 아니라고 판단될 경우에는 2-3일 이내에 편집위원회에 그 사실을 반드시 통보해야 한다.

2) (심사의 공정성) 심사자로 위촉받은 심사위원은 심사의뢰 받은 논문을 저자에 대한 정보가 전혀 공개되지 않은 상태로 객관적이고 공정한 기준에 의해 엄정하게 평가해야 한다. 또한 충분한 근거를 명시하지 않은 채 논문을 탈락시키거나, 심사자의 개인적인 관점이나 학술적 경향에 상충된다는 이유로 논문을 탈락시켜서는 안 되며, 심사대상 논문을 충분히 이해하지 않은 채 평가해서도 안 된다.

3) (부정행위 통보) 심사위원은 심사의뢰를 받은 논문이 이미 다른 학술지에서 출판되었거나, 연구부정행위에 해당하는 문제를 발견하였을 때에는 편집위원회에 그 사실을 즉시 통보해야 한다.

4) (저자에 대한 존중) 심사위원은 논문 투고자의 학술적 독립성을 존중해

야 하며, 심사평가서의 의견란에는 논문에 대한 자신의 학술적 견해와 판단을 상세히 기술하되, 수정·보완이 필요하다고 판단되는 사항에 대해서는 그 이유를 충분히 설명해야 한다. 수정요구 시 정중하고 부드러운 표현과 어법을 사용해야 하며, 학술적으로 비하하거나 모욕하는 표현은 쓰지 말아야 한다.

5) (논문내용 및 심사결과의 비공개) 심사위원은 심사 대상 논문의 내용 및 심사에 대한 모든 절차를 타인에게 공개해서는 안 되며, 투고된 논문이 게재 확정되어 학술지가 출판되기 전에 논문의 내용을 인용하거나 심사결과를 공개해서는 안 된다.

제5조(연구윤리위원회 구성)

1) 연구윤리에 관한 사항을 심의하기 위하여 연구윤리위원회를 둔다.
2) 연구윤리위원회는 연구소의 소장, 편집위원장, 편집위원을 포함하여 5인 이내의 위원으로 구성한다.
3) 연구윤리위원장은 편집위원장이 겸임하거나 윤리위원에서 호선한다.

제6조(연구윤리위원회 운영)

1) (조사위원회의 설치)
   ① 위원장은 위원회에서 연구부정행위라고 판단한 사안에 대하여 그 진실성을 검증하는 과정의 전문성을 고려하여 연구윤리위원과 외부전문가 약간 명으로 구성된 조사위원회를 설치할 수 있다.
   ② 조사위원회는 위원회의 의결에 의해 활동을 시작하며 조사결과에 대한 조치가 완결된 후 해산한다.
   ③ 조사위원회의 위원장은 연구윤리위원장으로 한다.
   ④ 학회는 조사위원회의 활동에 필요한 비용을 지출할 수 있다.
2) (조사위원의 의무와 자격정지)
   ① 조사위원은 심의에 있어 진실함과 공정함에 기초하여야 한다.
   ② 조사위원은 심의 안건과 관련하여 인지한 내용을 사적으로 공표하

지 않아야 하며, 검증과정에서 제보자 및 피조사자의 명예나 권리가 부당하게 침해당하지 않도록 유의하여야 한다.

③ 조사위원은 심의에 있어 외부의 부당한 압력이나 영향을 거부하여야 한다.

④ 조사위원은 자신과 사안 사이에 심의의 공정함을 침해할 정도의 관련성이 있을 경우 지체 없이 이를 위원장에게 통보하여야 한다.

⑤ 조사위원의 연구 결과 혹은 행위가 심의 대상이 될 경우, 당사자는 즉시 해당 심의 안건의 조사위원 자격이 정지된다.

3) (연구윤리위원 제척) 위원이 심의 대상이 되거나, 이해관계 당사자가 되는 경우에는 위원의 자격을 갖지 않으며, 위원회 구성 절차에 따라 1인의 위원을 충원한다.

4) (심의 요청)

① 학회 회원 또는 이해관계 당사자는 위원회에 서면으로 특정 회원의 저술 행위가 본 학회 윤리 규정에 위반하는지 여부에 관한 판단을 요청할 수 있다.

② 위원장은 전항에 따른 요청서가 접수되면 이를 회장에게 보고하고 조속히 위원회를 소집한다.

5) (제보자 및 대상 회원의 권리보호)

① 제보자의 신원 및 제보 내용에 관한 사항은 비공개를 원칙으로 한다.

② 제보자는 위원회에 서면 또는 전자우편 등의 방법으로 제보할 수 있으며 실명으로 제보함을 원칙으로 한다.

③ 연구부정행위에 대한 제보와 문제 제기가 허위이며 대상 회원에 대한 의도적인 명예 훼손이라 판단될 경우 향후 학회 활동을 제한하는 등 허위 제보자에게 일정한 제재를 가하여야 한다.

④ 위원회는 연구부정행위 여부에 대한 검증이 완료될 때까지 대상 회원의 명예나 권리가 침해되지 않도록 주의하여야 한다.

⑤ 학회와 위원회는 조사나 검증 결과 연구 관련 부정행위가 일어나지 않은 것으로 판명되었을 경우 대상 회원의 명예 회복을 위한 노력을

성실하게 수행하여야 한다.

⑥ 연구부정행위에 대한 조사 내용 등은 위원회에서 조사 결과에 대한 최종 심의를 완료하기 전까지 외부에 공개하여서는 안 된다.

6) (심의 절차)

① 위원회는 접수된 안건에 대한 본격적인 심의에 착수하기 전에 논의를 통하여 자체 심사 또는 외부 심의위원의 참여 여부 등 심의 절차를 결정할 수 있다.

② 위원회는 사안이 접수된 날로부터 60일 이내에 심의 · 의결 · 결과조치 등을 완료하여야 한다. 단, 위원회가 조사기간 내에 조사를 완료할 수 없다고 판단할 경우, 위원장의 승인을 거쳐 30일 한도 내에서 기간을 연장할 수 있다.

③ 위원장은 심의대상이 된 행위에 대하여 연구윤리와 진실성 검증을 위해 조사위원회를 설치할 수 있다.

④ 위원회는 심의 대상 회원의 연구 결과에 대한 충분한 검토를 거쳐 연구윤리 위반 여부를 결정한다. 이를 위해 위원회는 필요 시 심의 대상 회원, 심의 요청자, 문제가 제기된 논문의 심사위원 등을 면담할 수 있다. 심의 대상 회원이 위원회의 면담에 협조하지 않을 경우 윤리규정 위반으로 간주될 수 있다.

⑤ 위원회는 심의를 완료하기 전에 대상 회원에게 연구 윤리 저촉 관련 내용을 통보하고 충분한 소명의 기회를 제공한다. 당사자가 이에 응하지 않을 경우에는 심의 내용에 대해 이의가 없는 것으로 간주한다.

⑥ 위원회는 심의 결과를 지체 없이 피조사자와 제보자에게 통보하여야 한다. 피조사자 또는 제보자는 심의 결과에 대해 불복할 경우 결과를 통보받은 날로부터 14일 이내에 위원회에 이유를 기재하여 서면으로 재심의를 요청할 수 있다.

⑦ 대상 회원 또는 제보자의 재심의 요청이 없는 경우 위원장은 심의 · 의결 결과에 근거하여 조치를 취하며 조사위원회는 해산한다.

⑧ 위원회는 심의의 전 과정을 문서로 작성하고, 심의의 결정문은 심의

위원 전원의 서명을 받아 보존한다.

7) (결과 보고) 위원회는 심의 결과를 즉시 회장에게 보고한다. 심의 결과 보고서에는 다음 각 호의 사항을 명시한다.

① 윤리규정 위반 내용

② 심의 절차

③ 심의 결정의 근거 및 관련 증거

④ 심의 대상 회원의 소명 및 처리 절차

8) (징계 절차 및 내용) 위원회의 징계 건의가 있을 경우, 회장은 이사회를 소집하여 징계 여부 및 징계 내용을 최종적으로 결정한다. 징계의 종류에는 다음과 같은 것이 있으며, 중복 징계할 수 있다.

① 경고 및 논문 철회

② 회원 자격 정지 혹은 박탈(5년 이내 회원 가입 금지

③ 향후 5년간 논문투고 금지

④ 출판된 논문 무효 처리

9) (후속조치)

① 연구 윤리 위반에 대한 판정 및 조치가 확정되면 조속히 이를 제보자와 피조사자에게 문서로 통보한다.

② 조치 후 그 결과는 인사비밀 문서화하여 보존한다.

③ 필요한 경우 연구지원기관에 결과조치를 통보한다.

10) (윤리 규정의 수정) 윤리 규정의 수정 절차는 본 학회 회칙 개정 절차에 준한다. 윤리 규정이 수정될 경우, 기존의 규정을 준수하기로 서약한 회원은 추가적인 서약 없이 새로운 규정을 준수하기로 서약한 것으로 간주한다.

11) (행정사항)

① 연구윤리 위반 사실이 인정된 경우, 논문 투고 및 심사 등에 사용하기 위하여 받은 제반 경비는 반환하지 않는다.

② 이 규정에 명시되지 않은 사항은 연구윤리위원회에서 정한다.

<편집위원회>

◇ 편집위원장 : 정윤길(동국대)

◇ 편집 위원 :

남근우(동국대), 남진숙(동국대), 박진희(동국대), 박현희(서울대), 성백용(한남대)

신용인(제주대), 윤승준(단국대), 윤혜경(동의대), 이철호(대구교대), 임명희(공주교대)

장수철(연세대), 전종윤(전주대), 조혜경(대구대), 최훈(강원대)

<연구윤리위원회>

◇ 연구윤리위원장 : 이원석(동국대)

◇ 연구윤리 위원 :

김덕수(서울대), 김성숙(연세대), 김제욱(한서대), 하병학(가톨릭대)

리버럴아츠 제2권 2호

발행일 : 2022년 12월 31일

발행인 : 손윤락

발행처 : 동국대학교 다르마교양교육연구소

04620 서울특별시 중구 필동로 1길 30

Tel. 02)2290-1630

홈페이지 https://dharma.dongguk.edu

전자우편 liberalarts.kr@gmail.com

인쇄처 : 주호기획