

문학교육을 통한 비판적 사고의 재구조화 연구

최 흥 원 (상명대)

< 목 차 >

- | | |
|------------------------|---------------------------------------|
| 1. 문제제기 | 4. 문학교육을 통한 비판적 사고의 재구조화 |
| 2. 비판적 사고에 대한 오해와 편향성 | 5. 결론을 대신하여: 문학교육과 비판적 사고의 지평 확장을 꾀하며 |
| 3. 문학교육으로서 비판적 사고의 가능성 | |

국문초록

이 연구는 비판적 사고에 대한 높은 교육적 관심과 요구에도 불구하고, 한편으로 회의적인 시각 또한 대두되는 현실에 주목하여, 국어교육의 시각에서 비판적 사고의 개념과 의미를 새롭게 탐색하고 재구조화하는 것을 목표로 한다. 문학교육의 관점에서 비판적 사고의 재구조화를 시도함으로써 비판적 사고를 새롭게 인식하고 관점을 전환하는 계기를 마련하려는 것이다.

이를 위해 먼저 기존의 비판적 사고에 대한 인식이 ‘논증, 분석 중심의 논리적 성격’, 그리고 ‘전략, 형식 중심의 기술적 접근’으로 편향됨에 따라 가치와 내용이 배제되는 문제점을 도출하였다. 이 같은 문제점을 극복하고자 비판적 사고의 질료로서 문학의 가능성을 탐색하고, 문학 활동과 비판적 사고의 활성화를 통해 사고와 비판에 대한 새로운 이해를 시도하였다. 이로써 비판적 사고에 대해 해석과 평가를 동반하는 인간의 의미 구성 행위로서, 건전하고 생산적인 회의를 통해 문제를 평가하고 해결하는 사고의 의미로 재개

넘화할 수 있었다.

나아가 문학교육을 중심함에 두고서 비판적 사고의 성격과 요소에 대한 재구조화를 시도하였다. 문학교육의 관점에서 비판적 사고에 접근하게 되면, 가치 중심의 통합적 사고, 상호교섭의 관계적 사고, 문제해결을 위한 창의적 사고의 국면으로 비판적 사고가 확대될 수 있다. 이러한 논의는 문학이 비판적 사고의 교육적 본질을 탐색하는 유효한 경로가 된다는 점을 입증하면서, 동시에 비판적 사고가 문학의 교육적 가치를 외현화하는 통로가 될 수 있음을 밝혀준다.

주제어: 비판적 사고, 문학교육, 재구조화, 내용, 가치, 관계적 사고, 창의적 사고, 문제해결

1. 문제제기

오늘날 비판적 사고에 대한 강조는 비단 국어교육의 차원에 국한되지 않고, 교육 일반 나아가 교과를 넘어 범교과적 차원에서 중요한 과제로 제기되고 있으며, 필요성과 중요성이 점증되고 있음은 주지의 사실이다. 한 예로 미국의 경우만 보더라도 이미 1983년 『위기에 처한 국가』¹⁾라는 연구보고서에서 ‘생각하는 능력의 결여’가 중요한 문제로 지적된 이후, 교육과정 전체가 ‘비판적 사고의 폭발’²⁾로 비유될 만큼 대대적인 변화를 겪은 바 있다. 이러

1) National Assessment of Education Progress, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reforms*, U.S. Government Printing Office, 1983.

2) Kerry S. Walters, “Introduction: Beyond Logicism in Critical Thinking”, Kerry S. Walters(ed.), *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*, State University of New York Press, 1994, 4면.

한 모습은 최근 핵심 역량이 교육의 새로운 과제와 패러다임으로 대두되면서 전세계적인 현상으로 확대되어 나타나고 있다.

이에 따라 비판적 사고를 전면에 내세운 저서도 이미 그 수를 헤아릴 수 없을 만큼 발간되었고, 연구 또한 지속적으로 이루어지고 있다. 이들은 비판적 사고를 교육의 과제로 불러들이고 실행하는 역할을 자못 진지하게 수행해왔다. 국가 차원의 교육과정 문서에서도 특정 교과를 뛰어넘어 교육의 근본적인 목표이자 정당화의 근거로 제시되는 사실이 이를 방증한다.

이러한 상황에서 보건대, 비판적 사고의 문제를 제기하는 것은 진부하다는 선입견은 물론, 입론 자체에 의구심마저 불러일으키는 것도 사실이다. 그러나 비판적 사고의 중요성이 강조되는 것과 달리, 한편에서는 비판적 사고 능력 자체가 일반적인 지적 능력(지능)과 같은 것으로, 교육이나 학습을 통해 향상된다는 사실에 회의적인 입장 또한 존재한다. 이러한 입장에 따르면, “비판적 사고는 우리가 보통 일반적 학습 능력 또는 지능이라는 말로 의미하는 것과 매우 유사”³⁾한 것으로, 교육과 지능 간의 상관관계를 설명하기 어려운 것과 마찬가지로, 비판적 사고의 교육 또한 그 효과를 기대하기 어렵다는 인식으로 수렴된다. 비판적 사고의 중요성이 대두되고 점증되는 것 못지않게 교육의 무용론 또한 설득력을 얻는 게 사실이다.

이 연구의 문제의식은 여기서 출발한다. 제7차 교육과정 이래 국어교육에서도 비판적 사고의 문제가 본격적으로 제기되었고, 2015 개정 교육과정에서는 국어 교과의 핵심 역량 중 하나로 ‘비판적 사고 역량’이 제안되었다. 국어 교과의 성격부터 ‘비판적이고 창의적인 국어 사용’으로 명시하면서, 다양한 상황이나 자료, 담화를 주체적인 관점에서 해석, 평가하는 능력을 요구하고 있다. 이처럼 비판적 사고가 강조되고 교육적 행위의 근거로 자리하고 있음에도 불구하고, 실제로 국어교육에서 비판적 사고가 타 교과와 구분되는 어떠한 특질과 의의를 갖는지에 대해서는 명확한 대답을 주저하게 된다. 비판적 사고가 국어교육의 이념과 목적 차원에서 추상적으로 강조될 뿐, 실제로

3) John E. McPeck, “Critical Thinking and the ‘Trivial Pursuit’ Theory of Knowledge”, Kerry S. Walters(ed.), 앞의 책, 105-106면.

교실에서의 실천적 영향력을 묻게 되면 문제 상황의 심각성은 더해진다.

이러한 현상의 근본적인 배경은 국어교육에서 사고가 강조되고 있음에도 불구하고, 그동안 사고에 대한 논의가 교육학이나 논리학에서 다뤄진 틀을 국어교육의 국면에 일괄적으로 적용하는 방식에서 크게 벗어나지 못한 데에 있다.⁴⁾ 예컨대 국어교육에서 비판적 사고의 교육은 비판적 사고의 내용이 아니라 비판적으로 사고하는 방법과 기능을 가르치는 것으로 규정하면서 21가지 하위 기능 방략을 제시한 것이 대표적이다.⁵⁾ 이러한 입장은 비판적 사고의 개념, 준거와 같은 이론적 논의보다는 실행 방법, 전략이나 수행 프로그램의 개발에 치중하는 모습에서도 확인된다. 비판적 사고의 대상을 언어와 텍스트에 초점을 맞추고 텍스트 수용 과정을 상세화하면서 비판적 사고를 탐색하는 논의가 간헐적으로 이어지기도 했으나,⁶⁾ 읽기나 이해의 문제에 초점을 맞추고 거기에 경도된 나머지, 비판적 사고의 문제를 본격적으로 탐색하는 데는 이르지 못한 바 있다. 높은 관심에도 불구하고, 실제로 국어교육의 시각에서 비판적 사고를 정면에 두고 개념과 의미에 대한 본격적인 이론적 탐색이 충분히 이루어지지 못한 현실과 만나게 된다.⁷⁾

이 연구에서는 비판적 사고의 개념과 의미를 새롭게 탐색하고 재구조화하는 일이 요청된다는 판단에 따라, 문학교육으로서 비판적 사고의 재구조화 가능성을 이론적으로 탐색하고 규명하는 일을 진행하고자 한다.⁸⁾ 비판적 사

-
- 4) 『국어교육학과 사고(이삼형 외, 2007)』와 같이 사고를 표제로 내세운 저서가 있기는 하나, 대부분의 국어교육 개론서나 국어교육 총서 등에는 사고의 문제가 누락되어 있음을 확인할 수 있다. 이는 국어교육학계가 사고에 대한 이론적 탐색에 얼마나 소홀해 왔는가를 단적으로 보여주는 지점이다.
 - 5) 최향임, 『국어교육에서의 비판적 사고 능력 신장에 관한 연구』, 서울대 석사학위논문, 1992.
 - 6) 김미혜, 『비판적 읽기 교육의 내용 연구』, 서울대 석사학위 논문, 2000; 김혜정, 『텍스트 이해의 과정과 전략에 관한 연구』, 서울대 박사학위 논문, 2002; 김봉순, 『독서교육에서 비판의 성격과 지도내용』, 『독서연구』 19, 한국독서학회, 2008.
 - 7) 오판진, 『비판적 사고교육의 내용 연구: 가면극을 중심으로』, 『국어교육학연구』 16, 국어교육학회, 2003; 오정훈, 『비판적 사고 함양을 위한 시 감상 교육 방법』, 『국어교육학연구』 49, 국어교육학회, 2014의 논의를 찾아볼 수 있으나, 이들 역시 연구 대상이 되는 가면극이나 시에 주안점을 두고 있다.

고 교육의 실행과 효용에 대해 회의적인 시각이 대두되는 현실에서, 새롭게 인식하고 관점을 전환하는 계기를 마련하려는 것이다. 이로써 비판적 사고의 교육 내용을 새롭게 구안하고 실천력을 제고하는 데 기여할 수 있기를 기대한다. 나아가 교육학의 연구 성과를 일방적으로 수용하고 적용하는 차원을 넘어 교과교육의 연구가 교육학 일반으로 송환되어 비판적 사고에 대한 새로운 인식을 불러오는 선순환의 촉매가 되기를 희망한다.

2. 비판적 사고에 대한 오해와 편향성

2.1. 논증, 분석 중심의 논리적 성격의 강조와 가치의 간과

□ 명제 1

“비판적 사고 교육은 삼단논법, 형식논리, 그리고 오류에 대한 교육이다.”⁹⁾

비판적 사고의 개념과 의미는 철학과 논리학의 차원에서 탐구되어 온 초창기 연구사의 영향에서 자유롭지 못한 게 사실이다. 이들은 대체로 논리적 규칙과 논증의 측면에 천착하여 판단 혹은 논증의 근거와 타당성의 문제에 초점을 맞춰 왔다. 논증이나 추론은 사고를 통한 판단인 까닭에 비판적 사고를 통한 사정과 검토가 요청되며, 이러한 과제의 탐색과 해명에 관심을 기울여 왔던 것이다. 이러한 배경에서 비판적 사고는 합리적 사고를 목표로 하는, ‘논증을 다루는 작업’으로 설명되기에 이른다.¹⁰⁾ 잘못된 추론의 수행과

8) 문학교육에서 사고에 주목한 대표적인 논의로는 김대행, 『국어교과학의 지평』, 서울대학교 출판부, 1995; 박인기, 『문학교육과정의 구조와 이론』, 서울대학교 출판부, 1996; 우한용, 『문학교육과 문화론』, 서울대학교 출판부, 1997; 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교 출판부, 2000; 김상욱, 『국어교육의 재개념화와 문학교육』, 역락, 2004 등을 들 수 있다. 이들의 논의에서 문제의식과 문제해결의 실마리를 제공받았다.

9) 김광수, 『비판적 사고론』, 철학과현실사, 2012, 26면.

그릇된 판단이나 결정을 통제하는 수단을 마련하는 데 주력한 것이다.

비판적 사고의 기원에 대해서 정확히 알려진 바는 없으나, 대체로 블랙(Black)의 『비판적 사고(Critical Thinking)』, 혹은 그 이전의 스테빙(Stebbing)의 『유목적적 사고(Thinking to Some Purpose)』 등에서 그 흔적을 찾아볼 수 있다. 그런데 이들은 모두 논리학의 가치를 실증적으로 입증하려는 목적과 의도에서 기술된 공통된 역사적 맥락을 갖고 있다. 이러한 역사적 연원은 논리학과 비판적 사고의 친연성을 짐작하게 한다. 뿐만 아니라 현재에도 비판적 사고가 논리적 사고의 연속선상에서 다뤄지는 모습을 찾아보는 것은 어렵지 않다. 한 예로 미국에서 비판적 사고 강좌의 교재로 코피(Copi)의 『논리학 입문(Introduction to Logic)』이 가장 많이 사용되는 현실은 이 같은 사정을 단적으로 보여준다.¹¹⁾ 여기서 비판적 사고는 명제들간의 관계를 추론하거나 오류를 변별하는 작용 정도로 인식되고 있다. 이 같은 사실에서 보듯, 비판적 사고와 논리적 사고는 동일 범주에서 혼용되기도 하고, 상호 대치 가능한 개념으로 이해되고 있다.¹²⁾ 비판적 사고가 믿음이나 행위를 뒷받침하는 추리, 논증과 관련되고, 이때의 추리, 논증은 논리적 사고의 핵심이라는 견고한 판단이 자리잡고 있는 것이다.

그러나 비판적 사고와 논리적 사고는 구별되어야 하는, 서로 다른 외연의 개념임을 분명히 할 필요가 있다. 논리적 사고가 구체적인 상황이나 맥락을 배제하면서 추상화된 형식논리, 수리논리적인 문제를 과제로 설정하는 데 반해, 비판적 사고는 특정 상황, 맥락 속에서 판단, 추리하는 구체화를 지향하는 차이점을 갖고 있다. 여기에 형식적·비형식적 논리를 사용하여 오류를 발견하는 연습만으로 비판적 사고의 신장을 기대하는 것은 잘못된 일이며, 논리학은 비판적 사고의 필요조건이지만 충분조건은 될 수 없음을 더할 수 있다.¹³⁾ 심지어 사고력 교육의 장애와 오해의 하나로, 논리적 사고력과 비판적

10) 정병훈 외, 『비판적 사고』, 경성대학교 출판부, 2012; 박유정, 「비판적 사고의 개발에 대한 논의」, 『교양교육연구』 6권 3호, 한국교양교육학회, 2012.

11) 실제로 이 책은 추론의 논리를 소개하면서 일상 생활 속에서 부딪치는 문제와는 거리가 먼 추상적, 논리적 내용들을 다루고 있다.

12) 김영정, 「고등사고능력의 7범주」, 『대한토목학회지』 53(6), 대한토목학회, 005, 107면.

사고력을 동일한 것으로 인식한 경향을 지적하는 모습도 찾아볼 수 있다. 현재의 비판적 사고 교육이 논증의 분석과 오류의 탐색에 매달린 탓에 사고의 대상과 과제가 논증에 국한되고 있다는 진단도 만나게 된다.¹⁴⁾ 사고력을 다루는 한 역사의 머리말에 진술되어 있는 아래의 내용은 이러한 문제의식을 보다 명료하게 일깨워 준다.

사고력 교육 하면 형식논리를 생각하게 되고 형식논리의 교육이 사고력 교육의 전부라고 생각하는 사람들이 많다. (중략) 형식논리를 안다고 하는 것은 사고력 교육을 집에 비유한다면 대문에 들어선 정도이다.¹⁵⁾

한편 논증에 대한 집착과 편향성은 비판적 사고에 대해 과도한 객관성을 요구하는 결과를 낳기도 한다. 비판적 사고를 과학적 사고와 동일시하면서 과학적 탐구 절차의 원용과 충족을 강조하는 모습으로 발전되기도 한다. 이로 인해 논증과 분석적 접근이 쉽지 않은 가치의 문제는 비판적 사고의 대상에서 자연스럽게 배제되고, 평가와 판단의 준거로서 가치는 객관적이지 못하고 검증될 수 없는 부적절한 요소로 인식되기에 이른다.

비판적 사고의 대표적 연구자인 에니스(Ennis)의 연구는 이를 단적으로 확인시켜 준다. 비판적 사고를 “진술에 대한 올바른 평가”로 개념화하면서, 유의해야 할 사항으로 아래와 같이 12가지 측면을 제시한 바 있다.

- ① 어떤 진술의 의미는 무엇인가?
- ② 추론과정에 모호한 점이 없는가?
- ③ 진술들간에 서로 모순되는 점은 없는가?
- ④ 결론이 타당하게 유도되었는가?
- ⑤ 진술은 충분히 구체적인가?

13) John E. McPeck, *Critical Thinking and Education*, 박영환 외 역, 『비판적 사고와 교육』, 배영사, 2003, 13-14면.

14) 김광수, 앞의 책, 33면.

15) Matthew Lipman, *Thinking in education*, 박진환, 김혜숙 역, 『고차적 사고력』, 인간사랑, 2005, 8면.

- ⑥ 어떤 진술이 실제로 어떤 특정한 원리를 적용한 것인가?
- ⑦ 관찰에 의한 진술은 신빙성이 있는가?
- ⑧ 결론은 귀납적으로 타당한 것인가?
- ⑨ 문제는 확정되었는가?
- ⑩ 어떠한 것이 가정인지 알고 있는가?
- ⑪ 정의는 타당한가?
- ⑫ 권위에 대한 진술은 수용할 수 있는가?

“가치적 진술에 대한 평가를 제외시켰다”¹⁶⁾는 언명과 같이, 가치 판단의 문제는 철저히 배제되어 찾아볼 수 없다. 논증과 분석을 중심으로 객관성을 강조하는 시각을 단적으로 보여주는 장면이다. 텍스트에 제시된 명제적 진술만을 대상으로 정확하고 객관적으로 분석하고 비판하는 기능으로 설정되고 있다. 이들은 가치가 이성적 판단에서 필연적으로 요구되는 요소로 보는 인식과는 분명 차이가 있다.

비판적 사고가 그동안 기대만큼의 효과를 거두지 못했던 까닭을 가치와 관련한 요소를 무시한 데서 찾는 입장¹⁷⁾은 비판적 사고와 가치의 문제에 대해 새로운 고민과 탐색을 불러일으킨다. 주장과 관점 속에 내재하는 가치 체계를 이해하고 평가하는 과정 속에 비판적 사고가 관여하고 작용한다는 가능성을 제기하게 된다. 이와 같이 논리학으로의 편향성과 그로 인한 가치의 배제는 새로운 고민을 던져주면서, 이후 가치의 문제에 밀접한 관련성을 갖는 문학에 주목하는 배경이 된다.

2.2. 전략, 형식 중심의 기술적 접근과 내용의 배제

□ 명제 2

“이러한(연구자주: 비판적 사고) 능력 혹은 능력들은 대개 기술 혹은 기술들이라고 불린다. 이처럼 비판적 사고는 어떤 목표를 전제하고 실천되는

16) R. H. Ennis, *A Concept of Critical Thinking*, Harvard Educational Review Vol.32, No1, 1962, 84면.

17) Matthew Lipman, 박진환, 김해숙 역, 앞의 책, 23면.

기술의 집합체다.”¹⁸⁾

‘논리는 주장을 다루지 않는다’는 통념은 비판적 사고 교육이 절차, 전략이나 논증의 유형(연역, 귀납, 유비, 가설추리 등)을 기계적으로 전달하는 데 그치는 결과를 초래하기도 했다. 실제로 비판적 사고의 여러 프로그램들이 내용을 도외시키고 추론의 과정, 기술, 전략을 중심으로 결과를 산출하는 데에만 치중한 모습도 찾아볼 수 있다. 기능의 향상과 이를 위한 훈련에 주목함으로써, 일반화된 분절적 절차와 전략이 중요한 교육 내용으로 다뤄지고 있다. “테크닉(technique)이 비판적 사고에 대한 모든 논의와 깊이 관련된 것”¹⁹⁾으로 여겨지는 사실이 이 같은 상황을 방증한다. 이러한 입장에서 비판적 사고는 “주제나 내용 혹은 문제와 상관없이, 사고에 내재해 있는 구조를 파악하고 그 구조에 지적 기준을 부과함으로써 자신의 사고 수준을 향상시키는 사고를 하는 사고 방식”²⁰⁾으로 규정되기에 이른다. 주제나 내용, 문제를 배제하고 사고에 내재한 일반적인 구조의 파악에 초점을 맞추는 것이다. 이들은 모두 비판적 사고가 특정한 분야, 문제와 독립된 ‘별개의 기능’으로 전제하면서, 모든 분야에 적용될 수 있는 ‘일반화된 능력’으로 상정한다. 이에 따르면 사고는 개별 전략과 기능들의 총합으로 이해된다.

그러나 사고가 구성요소들로 분해된다는 것은 사고의 본질을 잘못 이해하는 것이라는 주장²¹⁾을 경청할 필요가 있다. 사고하는 것 자체에 이미 대상이 내재될 수밖에 없고, 특정한 주제, 대상이 결정적인 영향을 미치게 된다.

사고는 항상 어떤 것에 관하여 생각하고 있다는 것을 주목하는 것이 중요하다. 무(nothing)에 관하여 생각하는 것은 개념적으로 불가능하다. 그러나 비록 단순하지만, ‘나는 사고를 가르친다’ 또는 ‘학생들에게 생각하는 것을 가르친다’

18) Christopher Winch, *Education, Autonomy and Critical Thinking*, 이병승 외 역, 『교육, 자율성 그리고 비판적 사고』, 공감플러스, 2015, 127면.

19) Christopher Winch, 이병승 외 역, 앞의 책, 127면.

20) R. Paul, A. Fisher & G. Nosich, *Workshop on Critical Thinking Strategies, Foundation for Critical Thinking*, Sonoma State University, 1993.

21) A. Snook, *Teaching Pupils to Think, Studies in Philosophy and Education*, Vol.8 No3, 1974, 154-155면.

와 같은 보통 들을 수 있는 주장들의 의미에 관해 심각한 문제점을 제기한다는 것이다. 사람들은 ‘무엇에 관하여?’라고 틀림없이 문의할 것이다. 또한 사람들은 ‘일반적인 사고’, 또는 ‘모든 것에 관한 사고’가 더 유익할 것이라고는 주장하지 않을 것이다. (중략) 다시 말해서, 사고는 항상 X에 관하여 생각하는 것이며, X는 결코 ‘일반적인 모든 것’일 수 없고 항상 특수한 어떤 것이어야 한다는 개념적 진리의 문제이다.²²⁾

이러한 시각에 유의한다면, 비판적 사고를 일반적·추상적 과정과 절차로 교육하는 것은 분명한 한계를 갖는다. 이는 비판적 사고 교육이 추상적인 능력이나 일반화된 절차를 독립적으로 가르칠 것이 아니라, 각 교과 영역을 교육하는 과정 속에서 실행되어야 함을 일깨운다. 맥락에 민감해지는 것이 비판적 사고의 특질이라면 민감해질 만한 맥락을 갖고 있는 특별한 내용이 요청되며, 이는 각 교과와 특별한 내용과 만남으로써 가능할 수 있다.²³⁾ 비판적 사고의 기술이 항상 주제에 의존하는 것은 아니더라도, 주제에 대한 지식과 독립해서 발휘될 수 없다는 입장²⁴⁾ 또한 마찬가지이다.

사고가 총체적인 정신적 과정이라고 한다면, 파편화된 내용과 맥락을 넘어서 총체적 경험을 제공하는 일이 교육의 과제로 요청된다. 이때 총체적이면서 가치있는 경험으로서 문학은 그동안 비판적 사고에서 배제되어 온 ‘내용’과 ‘가치’ 그리고 ‘맥락’의 공백을 채울 수 있다는 기대를 불러일으킨다. 전략과 형식 중심의 편향성을 극복할 수 있는 가능성을 찾게 된다.

3. 문학교육으로서 비판적 사고의 가능성

3.1. 비판적 사고의 질료로서 문학에 대한 접근

22) John E. McPeck, 박영환 외 역, 앞의 책, 5-7면.

23) Matthew Lipman, 박진환, 김혜숙 역, 앞의 책, 75면.

24) Christopher Winch, 이병승 외 역, 앞의 책, 29면.

□ 명제 3

“문학은 사고력의 기반이라 할 수 있는 경험을 구체적 근거로 하면서 이를 가치의 기준에 비추어 보는 비판적 사고를 풍성하게 그리고 공문화하게 만든다.”²⁵⁾

문학은 인간의 정신적 내부에서 무엇인가를 새롭게 형성·수정하게 하는 만큼, 본질적으로 인간의 성장과 밀접한 관련성을 갖고 있다. 특히 주체가 문학 텍스트를 의미화하는 심리적 과정의 기저에 사고의 작용이 놓여 있어, 성장의 체계화, 풍요화, 심화의 측면에서 문학은 사고력과 교육적 기제를 공유하는 것으로 설명되기도 한다.²⁶⁾ 문학 활동을 통해 길러질 수 있는 사고 활동의 양상을 ‘생성적 사고’, ‘형상적 사고’, ‘전이적 사고’로 풀어내는 것²⁷⁾도 이러한 인식에 따른다.

그러나 한편으로 문학이 의미의 발견과 구성을 통해 인간 삶의 변화를 목표로 하며 이러한 변화를 가져오기 위해 통찰과 반성에 관심을 갖는다는 사실은, 앞서 살펴본 논증과 논거가 강조되는 관점과는 분명 거리가 있다. 실제로 비판적 사고 연구자 중에는 해석 기능 등이 부수적으로 요청되는 것으로 비판적 사고의 구성요소가 될 수 없다는 입장을 나타내기도 한다.²⁸⁾ 이러한 인식들은 문학과 비판적 사고의 관련성이 당위적, 선언적으로 규정할 뿐, 비판적 사고의 문제를 본격적으로 탐색하는 데 소홀했음을 반성하게 만든다. 따라서 문학교육과 비판적 사고의 접점을 본격적으로 살펴보고 문학교육으로서 비판적 사고의 가능성을 밝힘으로써, 비판적 사고에 대한 오해와 편향성을 극복할 수 있는 방안을 마련할 필요가 있다.

문학에 대한 전통적인 관점은 ‘예술 작품(work of art)’으로서 자율적인 의미를 갖고 있으며, 이에 따라 문학을 문학답게 만드는 객관적 요소, 예컨

25) 김대행, 『문학교육틀짜기』, 역락, 2000, 161면.

26) 박인기 외, 『문학을 통한 교육』, 삼지원, 2005, 45면.

27) 김대행 외, 앞의 책, 95-128면. 문학적 사고의 특성으로 ‘구체적 사고’, ‘상상적 사고’, ‘가치론적 사고’를 들기도 한다. 김상욱, 앞의 책, 190-197면.

28) E. D'Angelo, *The Teaching of Critical Thinking*, B.R. Gruner, 1971.

대 텍스트의 미적 질서나 장르적 관습에 주목하는 것이라 할 수 있다. 그러나 문학을 하나의 대상, 혹은 독립적 실재물로 이해하는 ‘대상론’의 시각 이외에 이와 구별되는 ‘행위론’의 관점도 눈여겨볼 필요가 있다. 행위론에 따르면 문학은 의도 속에서 표현된 의향적 행위의 하나로, 특정 시점에서 발언자에 의해 생산되어 특정의 수신자들에게 전달되는 발화의 성격을 갖는다.²⁹⁾

사고의 과제로서 문학에 대한 접근은 예술 작품으로서 독립된 결과물, 혹은 임의적이고 통제되지 않은 상상력의 산물로 보는 관점에서 벗어나, 의미 있는 문제를 제기하고 그것을 풀어나가는 과정, 즉 문제해결 과정으로 보는 인식에 바탕을 두고 있다.³⁰⁾ 예술 창조 행위와 과정을 지배하는 원리를 어떤 명확한 목적을 향해 전개되는 문제해결 과정에서 찾는 것을 말한다. 이처럼 예술 창조를 문제해결의 차원으로 보는 목적 이론(finalist theory)에 따르면 문학을 포함한 예술은 단순히 느낌이나 감성에 그치는 것이 아니라, 어떤 문제를 설정하고 표현의 매체 속에서 해결하는 과정으로 간주된다. 여기서 감상은 예술가의 문제와 해결방식을 이해하는 과정이고, 그것이 얼마나 가치가 있는지를 평가하는 것이 주된 과제가 된다.³¹⁾

사실 문학은 본질적으로 있어야 할 것과 있는 것의 대립과 갈등을 통해 인간과 세계의 본질적인 문제를 다루는 영역이라 할 수 있다. 문제 삼고 있는 사태에 대해 작자의 일정한 관점·태도를 응축하고 있는 만큼, 독자에게 그 문제가 제기되는 맥락과 대안을 살필 것을 필연적으로 요청한다. 문학은 작자의 생각과 관점이 내포된 글쓰기에 해당하고, 이를 이해하고 수용하는 기저에 비판적 사고가 작용하고 기능하는 것이다.

나아가 문학이 현실 세계를 반영한다는 사실은 일상생활로의 전이 측면에서 장점을 갖는다. 그동안 교육에서 다루는 사고력의 문제 상황이 일상에서 부딪히는 문제와 유사하지 않다는 점에서 많은 비판이 제기되기도 하였다.³²⁾

29) Stein Haugon Olsen, *The Structure of Literary Understanding*, 최상규 역, 『문학이해의 구조』, 예림기획, 1999, 9-22면.

30) 김한결, 『예술적 창의성과 비판적 독서』, 『독서연구』 15, 한국독서학회, 2006, 82면.

31) 김한결, 앞의 글, 86면.

32) 박인기 외, 앞의 책, 73면.

이러한 사실에 비취 본다면, 현실 세계를 반영하는 문학 텍스트는 일상생활의 문제로 전이되는 데 용이하며, 삶을 연계하여 실천성을 강화하는 특질을 갖는다는 데 주목할 필요가 있다. 텍스트의 이해와 수용이 현실 세계로 확장되어 조화하는 과정을 거침으로써 경험적 현실을 다시 비취보게 하는 역할을 수행하는 것이다.

3.2. 문학 활동과 비판적 사고의 활성화

□ 명제 4

“바람직한 국어교실은 획일성을 강요하지 않는다. 모든 학생들이 똑같은 책에 대해 똑같은 생각을 해야 한다고 요구하지도 않는다. 견해의 차이는 실제로 문학연구의 미덕이다. 하나의 생각이 다른 생각을 고려하여 확장될 때 사고가 깊어질 수 있기 때문이다.”³³⁾

‘비판적(critical)’의 용어가 ‘비평(criticism)’, ‘기준(criteria)’과 동일한 어근을 갖는다는 사실³⁴⁾은 문학 활동이 의당 비판적 사고에 맞닿아 있음을 일깨워준다. 비평, 소통으로서 문학 수용의 모습은 비판적 사고의 실제 작용태를 보여주는 대표적인 국면이라 할 수 있다. 그런 만큼 비판적 사고의 질료로서 문학의 가치는 소통을 과제로 하는 문학교육 속에서 더욱 강조될 수 있다. 실제로 비판적 사고 교육에서 중요한 것은 가르칠 내용의 문제 못지않게 어떻게 가르칠 것인가의 문제라는 인식에서 암기 위주의 주입식 교육과 구별되는, 토론, 논증, 자유로운 의견 교환 등이 구체적인 방안으로 제시되기도 하였다.³⁵⁾ 이러한 내용은 문학교육에서 통상적으로 이루어지는 소통 활동이 비판적 사고의 실현에 중요한 기제로 작용함을 예상케 한다.

문학은 현실 세계를 반영하되 어디까지나 작자의 세계관에 의해 질서화되

33) Joseph Auciello, “Chronicle of a Battle Foretold: Curriculum and Social Change”, *English Journal* Vol 89 No 4, National Council of Teachers of English, March, 2000.

34) Matthew Lipman, 박진환, 김혜숙 역, 앞의 책, 21면 참조.

35) 김공하, 앞의 책, 50면.

고 재구성된 세계이며, 따라서 작자와 독자, 텍스트 세계 사이에는 일정한 소통 관계가 형성된다. 제도와 실체로서의 문학과는 다른 차원의 실천태로서의 문학이 존재한다.

“문학 현상을 이루는 작가, 작품, 독자 등의 요소로 이루어지는 문학을 정태적으로 파악하는 것이 아니라, 이러한 요소들이 역동적인 구도를 형성하면서 상호주체적인 실천을 하는 양상으로 파악한다. 문학의 상호주체성을 강조하는 까닭은 문학을 대상적 관점에서 정태적으로 바라보는 방식에서 벗어나고자 하는 데에 있다.”³⁶⁾

그런데 문학과 비판적 사고의 접점은 단순히 문학교육이 학습독자의 소통을 지향한다는 일반론 차원을 넘어서서 문학 활동의 본질이 비판적 사고를 활성화한다는 데서 찾아져야 한다. 텍스트 수용에 대한 아래의 설명에서 탐색의 실마리를 찾을 수 있다.

읽어 나갈 때 우리는 텍스트 내부에서 텍스트(text within text)를 생산하며, 해석할 때는 텍스트 위에서 텍스트(text upon text)를 만들며, 비평할 때는 텍스트에 대항하여 텍스트(text against text)를 생산한다.³⁷⁾

이러한 설명에 비취 본다면, 텍스트 해석과 비평 과정에 작용하는 사고 활동은 비판적 사고 활동과 크게 다르지 않다. ‘텍스트 내부’, ‘텍스트 위’, ‘텍스트에 대항’하는 것은 비판적 사고가 작동하는 층위에 대응하는 것이라 할 수 있다. 단순히 내적, 외적 준거에 제한적으로 기대는 것이 아니라, 수용의 과정 속에서 끊임없이 텍스트와 대화하고 소통하며 텍스트에 저항하고 대응하는 사고의 과정이 곧 문학 수용의 본질임을 일깨우는 지점이다. 문학 활동 전 과정에서 동원되고 작용하는 비판적 사고의 존재를 확인시켜 준다.

주목할 점은 비판적 사고가 해석과 같은 수렴적 수용에 그치지 않고, 또

36) 우한용, 앞의 책, 5면.

37) Robert E. Scholes, *Textual power*, 김상욱 역, 『문학이론과 문학교육-텍스트의 위력』, 하우, 1995, 32면.

다른 텍스트를 산출하는 발산적·생산적 활동에 관여한다는 사실이다. 텍스트의 내부, 위, 그리고 대항하는 가운데서 새로운 텍스트가 생산된다는 설명이다. 이로써 문학교육으로서 비판적 사고는 창의적 사고로 나아가게 되는데, 이후 창의적 사고와의 융합적 실천을 이끌어내는 바탕이 된다.

3.3. 비판적 사고의 문학교육적 재개념화

□ 명제 5

“비판적 사고는 그 주장을 깊이있게 이해하고 제대로 파악하기 위해서 이모저모 따지고 되새기는 능동적이고 반성적(또는 성찰적)인 사고이다.”³⁸⁾

3.3.1. 사고의 재개념화

문학은 현실의 유의미한 문제 사태에 대한 작자의 입장을 담고 있는 만큼 본질적으로 독자의 비판적 수용을 불러일으킨다. 독자의 소통이 강조되는 문학 활동은 비판적 사고가 활성화되는 대표적인 국면이라 할 수 있다. 이러한 이해는 문학교육과 비판적 사고의 접점과 교직을 입증하면서 동시에 비판적 사고의 실제성과 효과성을 드러내는 지점이 될 수 있다.

그런데 단순히 문학과 문학 활동이 비판적 사고를 요청하고 견인한다는 사실의 확인에 그칠 것이 아니라, 이를 바탕으로 비판적 사고 교육에 대한 새로운 이해와 접근으로 나아가갈 필요가 있다. 문학의 본질과 소통에서 작용하는 비판적 사고는 기존의 논증과 분석, 전략과 형식 중심의 접근과는 다른 차원의 실현에 해당하는 만큼 새로운 가능성을 불러온다. 여기서 문학은 비판적 사고의 질료로서 활용되는 소극적, 제한적 차원을 넘어서서 비판적 사고의 교육적 의미 자체를 새롭게 전환하고 재구조화하는 장치가 될 수 있다. 이를 위해 우선 사고의 개념, 의미부터 살피기로 한다.

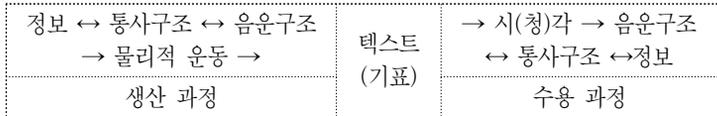
사고는 어떤 방식으로 통제된 생각의 전개를 가리키는 것으로, 흔히 학습, 기억, 언어, 이해, 의사결정 등과 같이 머리 속에 있는 표상을 조작하는 활동

38) 박은진, 김희정, 『비판적 사고』, 아카넷, 2008, 21면.

으로 규정된다.³⁹⁾ 인간의 지적 작용을 총괄하는 것이지만, 일반적으로는 감성의 작용과 구별하여 개념, 판단, 추리 등의 작용을 일컫는 것으로 이해되기도 한다. 사고에 대한 이러한 이해는 일찍이 아리스토텔레스 이후 데카르트에 이르기까지 합리주의적 인식 속에 자리하고 있으며, 이들에 의해 개념화된 사고에는 감정, 욕망, 의지, 용기 등과 관련된 주체의 심리적 작용이 배제되어 있음⁴⁰⁾을 보게 된다.

이러한 인식은 문학 활동에 대해서도 공통의 약호와 기존 경험에 기반한 정보 처리 규칙에 따라 기호화나 의미화가 이루어지는 과정으로 설명한다. 작자의 생산 과정과 독자의 수용 과정을 정보처리적 관점으로 설명하게 되면, 사고로서 문학 활동이 갖는 의미는 객관화된 의미의 산출과 수용의 문제로 국한되는 제약과 한계를 갖게 된다.

[그림 1] 정보처리적 관점에서 본 문학의 생산과 수용⁴¹⁾



그러나 문학의 생산과 수용의 과정에서 이루어지는 사고 작용은 단순히 기호의 해독이 아니라, 의미의 구성과 해석에 초점이 맞춰진다는 점에서 달리 이해될 필요가 있다. 이때 주체와 대상을 분리하여 인식 주체의 합리성과 고정 법칙을 판단 준거로 하는 기존의 사고 개념과 달리, 현상학과 해석학, 유기체철학 등에서는 인식 주체와 대상이 서로 관계를 맺고 상호교섭하는 해석 작용으로 이해한다는 점에 주목할 필요가 있다. 이에 따르면 주체와 대상이 복잡하게 뒤얽혀 있기 때문에 사고 작용은 인지적 활동이나 정보처리 활동을 넘어서는 측면을 갖는다. 표상의 조각이면서 해석과 의미를 추구하는

39) 김영채, 『사고력: 이론, 개발과 수업』, 교육과학사, 1997, 9-10면.

40) 이돈희, 『교육정의론』, 교육과학사, 1999.

41) 송문석, 『인지시학』, 푸른사상, 2004, 63면 참조.

총체적인 정신 과정으로서의 의미역이 마련되는 것이다.⁴²⁾ 이로써 주체와 대상이 의미를 만들어가고 구성하는 과정으로서 접근이 가능해진다. 사고의 유형을 외부의 사물을 분석, 비교, 선택하는 ‘판단적 사고(judicial mind)’와 인간 내면에서 구상, 예측, 생성하는 ‘창의적 사고(creative mind)’로 대변하는 것⁴³⁾도 마찬가지이다. 나아가 사고는 독립적인 인지 작용이 아니라 정서적 공감과 신체적 경험과의 통합적 작용이며, 여러 요인들이 순환 작용하는 종합적 능력으로 설명될 수 있다.⁴⁴⁾

나아가 사고가 보는 것⁴⁵⁾이라고 한다면, 문학은 현실을 바라보게 하고 깊이 헤아려 보는 통찰을 가능하게 한다는 점에서 사고의 개념에 대한 인식의 확장을 가져다 줄 수 있다. 사고가 대상의 객관적 성질보다는 대상의 의의를 얻는 데 있다는 중국 철학의 설명도 이를 뒷받침한다.⁴⁶⁾ 이에 따라 사고는 자료나 정보를 객관적으로 다루는 데 그치지 않고, 주체가 의미를 구성하고 부여하며 해석하는 행위로 재개념화될 수 있다. 해석과 평가를 동반하는 주관적인 의미 구성 과정으로서의 의미역을 확보하게 된다.

42) 김영채, 앞의 책, 10-11면.

43) Alex F. Osborn, *Applied Imagination principles and procedures of creative problem-solving*, 신세호의 역, 『창의력 개발을 위한 교육』, 교육과학사, 1999, 17면.

44) 원자경, 『문학적 사고의 은유원리를 통한 창의력 교육 연구』, 고려대 박사학위논문, 2012. 실제로 ‘사고’를 가리키는 불어 pensée는 느낌, 정서, 의지 등도 포함하고 있다. Elisabeth Clement, *Pratique de la philosophie de a á z*, 이정우 역, 『철학사전』 동녘, 1996, 147면.

45) 성일제 외, 『사고력 신장을 위한 프로그램 개발 연구(II)』, 한국교육개발원, 1988, 32면. 실제로 사고라는 말에서 ‘思’는 ‘숨구멍’, ‘밝음’, ‘세밀함’, ‘바람’, ‘연민’ 등의 어원을 갖고 있으며, 여기서 사물을 새롭게 확인하려는 마음의 작용을 볼 수 있다. 윤재근, 『詩와 思』, 『詩論』, 동지, 1990, 52-65면 참조. 또한 서양에서도 ‘사고한다’가 ‘본다’와 결합하여 ‘통찰력, 예견, 간파, 선지자’ 등의 단어를 만들어낸 사실을 찾을 수 있다. ‘아이디어(idea)’가 ‘보다’라는 뜻의 그리스어 ‘dein’에서 유래한 사실(Robert H. McKim, *Thinking visually*, 김이환 역, 『시각적 사고』, 평민사, 1989, 20면)도 마찬가지이다.

46) Meng Peiyuan, 中國哲學的主體的思惟, 김용섭 역, 『중국철학과 중국인의 사유방식』, 철학과 현실사, 2005, 22-23면.

3.3.2. 비판의 재개념화

비판적 사고를 ‘비판하는 사고’로 여기는 경향은 교육의 적지 않은 걸림돌로 작용하는 바, 이러한 인식을 극복하는 새로운 개념역을 마련하는 일이 요청된다. 비판적 사고의 개념이 명확히 규정되기 까닭은 일차적으로 ‘비판’이라는 용어의 포괄성 내지 모호성에서 비롯된다. 어떤 인지 작용을 ‘비판’으로 보아야 할 것인지에 대해 합의나 규정조차 명확하지 않은 것도 사실이다.⁴⁷⁾ 본래 비판(criticism)은 ‘식별할 수 있는’의 ‘kritikos’와 ‘선택하다’, ‘분간하다’, ‘결정하다’, ‘논박하다’, ‘평가하다’ 등의 뜻을 가진 ‘krino’에서 유래한 말로, ‘무엇을 식별하고, 선택하고, 분간하고, 논박하고, 평가하는’ 등과 같이 다양한 의미를 복합적으로 지니고 있다.⁴⁸⁾ 잘못된 편견에 빠지지 않고 올바른 판단에 도달하게 하는 사고 작용을 가리키는 것이다.

그런데 이러한 의미들이 일상에서는 비난, 혹평, 부정, 반발과 같이 부정적으로 인식되어, 자신의 견해를 옹호하고 자신과 상반된 입장을 공격하며 적대적으로 혈투는 부정적인 행위나 성향으로 잘못 받아들여지기도 한다. 예컨대 아래의 ‘지성의 혼란’, ‘정신 위생학’과 같은 표현의 이면에는 비판적 사고의 역할을 다른 이에 대한 비판과 반대에 두는 인식이 자리하고 있다.

“예로부터 논리학은 흔히 비판자의 역할을 수행하지 않을 수 없었는데, 이 점은 우리 세대에 특히 그렇다. 논리학의 비판적 소임은 사람들에게 지성의 혼란이라는 질병에 걸리지 않도록 주의를 환기시키는 정신 위생학으로서의 역할을 다하는 것이다.”⁴⁹⁾ (밑줄 및 강조: 연구자주)

47) 박영민, 『비판적 이해에 대한 국어교사의 인식 분석』, 『독서연구』 20, 한국독서학회, 2008, 11면.

48) Liddell & Scott's, *Greek-English lexicon*, Oxford Clarendon Press, 1968, 450-451(정래승, 『비판적 태도의 교육적 의의 및 형성조건에 관한 고찰』, 고려대 석사학위 논문, 1986, 7면 재인용.)

49) Rudolf Carnap, “Logic”, E. D. Aldrian et al(eds), *Factors Determining Human Behavior*, Harvard University Press, 1937, 107-118면.(곽강제, 『논리와 철학』, 서광사, 1993, 24면 재인용)

실제로 비판적 사고를 약한 의미와 강한 의미의 것으로 구분하기도 하는데, 약한 의미의 비판적 사고는 자신의 주장과 믿음을 옹호하기 위해 다른 사람의 것에 저항하고 그것을 무력화하는 것을 가리킨다.⁵⁰⁾ 이러한 입장은 비판적 사고의 생산적인 측면을 약화시키고 문제해결로서의 긍정적 기능을 원천적으로 차단하는 역작용을 초래하기도 한다.

그러나 문학 활동에서 비판적 사고는 작자의 사고와 경험을 추체험하는 데에서 출발한다는 사실을 눈여겨 볼 필요가 있다. 이는 비판적 사고가 대상에 대한 충분한 이해와 경험을 바탕으로 건전한 회의를 품는 것에서 시작하는 것임을 보여준다. 비판적 사고의 본질은 “주어진 진술, 기존의 규범, 또는 행동 양식에 대해 어떤 회의를 품고 있거나 아직 승인을 하고 있지 않”는 데서 찾아야 하며, 이때의 ‘회의(懷疑)’는 “접하고 있는 문제에 대한 더 만족스러운 해결책, 그 문제 속을 들여다 볼 수 있는 통찰력을 이끌어낼 수 있는 회의”⁵¹⁾를 가리킨다.

특히 문학 활동에서 회의는 무조건 비난, 반대하는 것이 아니라 어떤 문제를 해결하기 위한 생산적인 성격을 갖는 만큼, 비판적 사고의 회의 또한 더 나은 해결 방안을 모색하는 적극적이고 생산적인 작용으로 개념화할 필요가 있다. 이러한 의미역은 비판적 사고의 목적과 특성을 타자에 대한 비난

50) 비판적 사고의 ‘약한 의미’와 ‘강한 의미’에 대한 설명은 R. Paul, “Teaching Critical Thinking in the Strong Sense: A Focus on Self Deception, World Views and a Dialectical Mode of Analysis”, *Informal Logic Newsletter*, Vol. 4 No 2, 1982; M. Neil Browne, Stuart M. Keeley, *Asking the right questions*, 이명순 역, 『11가지 질문도구의 비판적 사고력 연습』, 돈키호테, 2010, 31-33면을 참조할 수 있다. 참고로 강한 의미의 비판적 사고는 주체의 지식이 특정 사회 문화적 맥락에서 구성된 것이기 때문에, 자신을 포함한 모든 주장에 대해 비판적으로 바라보고 검토할 것을 요구한다. 이때 비판적 사고는 다양한 주장의 네트워크 및 대화적 접근을 시도하는 것으로, 타당화, 정당화의 과정으로서 가능하다.

51) 김공하, 『비판적 사고와 교육』, 교육과학사, 1998, 9면. 회의는 비판의 가장 원초적 개념으로, 대상을 있는 그대로 진실이라 인정하지 않고 판단을 보류하는 판단중지, 그리고 대상에 대해 어떤 확신이 생길 때까지 지속적으로 탐구하는 반성의 과정으로 설명된다. 김봉순, 앞의 글, 110면.

이나 옹호가 아니라 문제의 개선 또는 해결에 둔다는 점에서, 비판적 사고의 본질과 성격에 대한 관점의 전환을 가져오는 지점이 된다. 그런 만큼 비판적 사고 또한 단순한 비난이나 무조건적인 회의를 극복하고, 건전한 회의와 진지한 반성을 통한 문제 해결의 과정으로 옮겨질 필요가 있다.

비판적 사고가 건전하고 생산적인 회의에서 출발한다면, 비판적 질문은 이를 실행하는 방법이 될 수 있다. 비판적 질문은 비판적 사고에 대한 자극과 방향을 제공함으로써 보다 나은 주장, 결정, 판단을 지향하는 꾸준한 탐구로 나아가게 하는 동력으로 작용한다.⁵²⁾ 비판적 질문을 통해 비판적 사고는 어떤 주장의 잘못된 점을 비난하거나 지적하는 수동적, 맹목적 사고의 한계를 거둬내고 건전하고 생산적인 회의가 될 수 있다.

따라서 문학교육에서 비판적 사고는 텍스트를 매개로 작자의 문제 제기를 이해하고 평가하며 가치 판단하는 과정 이외에, 비판적 질문을 통해 새로운 대안과 입장을 마련하는 생산적인 사고 과정을 추가할 수 있다. 여기서 비판적 사고는 주장과 근거, 그리고 그 타당성에 초점을 맞추는 것과 구별되는, 새로운 함의와 가능성을 갖는다. 문학교육에서는 주체의 주관적인 판단이 사적이나 자의적인 것이 아니라 다양하고 이질적인 입장과 견해 속에서 최선의 것을 선택하고 구성하는 공동체적 판단이라는 점을 전제하는 것이다. 이런 점에서 비판적 사고는 해석과 평가를 동반하는 의미 구성 행위로서, 건전하고 생산적인 회의를 통해 문제를 해결하는 사고로 재개념화될 수 있다.

4. 문학교육을 통한 비판적 사고의 재구조화

지금까지 문학과 비판적 사고의 접점을 살피고 새로운 개념화를 시도하였다면, 이를 바탕으로 비판적 사고를 재구조화하는 논의로 나아갈 필요가 있다. 이는 2장에서 제시한 비판적 사고에 대한 오해와 편향성을 영점 조정하

52) M. Neil Browne, Stuart M. Keeley, 이명순 역, 앞의 책, 21면.

는 계기가 되면서, 효과적인 교육적 구현을 위해서도 반드시 요청되는 일이다. 문학교육을 중심함에 두고 비판적 사고의 성격과 요소를 재구조화하여 새로운 교육의 가능성을 이끌어내려는 것이다.

4.1. 가치 중심의 통합적 사고의 국면

□ 명제 6

“‘내용’이란 사고의 (어떤 것에 대한) 한 가지 양식(mode)이며, 또는 (무엇을) 이해하거나 해석하는 한 가지 방식이다. 따라서 내용은 ‘사고의 대상’이며 사고를 통하여 ‘살아있게’ 해야 하며, 또한 ‘더욱 살아가게’ 재구성해야 한다.”⁵³⁾

비판적 사고 교육의 문제점으로 내용, 맥락을 배제한 추상화된 기능과 일 반화된 절차를 지적한 바 있다. 전략과 절차 중심의 기능적 접근은 내용과 가치의 배제를 낳고, 이는 비판적 사고를 실제 생활과 무관한 추상적이고 인 위적인 사고 능력으로 전략하게 만든 요인이 된다. 실제로 국어교육에서도 텍스트의 정당성이나 적절성 등을 내적 준거에 따라 판단하는 과정으로 실행되기도 하였다. 이러한 문제에 대해 맥펙(McPeck)으로 대표되는 일련의 연구자들은 특정한 내용과 상관없이 모든 경우에 적용할 수 있는 비판적 사고는 존재할 수 없다는 주장을 피력한 바 있다. 각종 추론 기능은 교과외의 사고와 다를 바 없고, 따라서 교과적 접근 방법을 통해 비판적 사고 능력이 신 장될 수 있다는 설명이다. 이러한 관점과 인식의 바탕에는 비판적 사고 능력이 학문 분야별 사고 구조를 통해 함양된다는 입장이 자리하고 있다.

앞서 살핀 바대로 비판적 사고가 건전하고 생산적인 회의를 가지고 어떤 활동에 참여하는 성향과 기능이라고 한다면, 이러한 회의를 위해서는 해당 분야에 대한 최소한의 지식과 경험을 필요로 한다. 대상과 내용에 대한 기본

53) Gilbert Ryle, “A Puzzling Element in the Notion of Thinking”, in P. F. Strawson(eds), *Studies in the Philosophy of Thought and Action*, Oxford University Press, 1968, 23면.

적인 지식과 이해 속에서 건전하고 생산적인 회의가 가능할 수 있고, 더 나은 문제해결을 위한 생산적인 작용이 될 수 있다.

특히 문학은 구체적인 맥락 속에서 일어나는 특정한 문제 사태를 대상으로 비판적 사고를 작동시키고 활성화한다는 데 주목할 필요가 있다. 그런 만큼 사고의 일반적 유형이나 분절된 전략 대신, 텍스트 세계의 문제사태를 대상으로 구체적인 내용과 맥락 속에서 사고 활동이 가능할 수 있다. 또한 인간 삶의 문제를 다루는 텍스트 세계를 주된 대상으로 하기 때문에, 본질적으로 내용과 가치의 문제와 밀접한 관련성을 지니는 특질도 갖고 있다. 다루는 문제 사태가 인간의 윤리적 경험과 관계되는 만큼 여기에는 필연적으로 가치 판단의 문제가 개입·관여할 수밖에 없기 때문이다.

텍스트는 인간의 욕구에 대한 관계 속에서 존재하는 만큼, 주체의 수용은 자신의 특정한 가치 체계 내에서 텍스트를 수용하고 나아가 자신의 가치와 실천을 정향짓는 것까지를 포괄한다.⁵⁴⁾ 따라서 문학교육에서 비판적 사고는 본질적으로 ‘가치 평가’일 수밖에 없고, 이때의 가치는 신비화된 텍스트나 주체에 내재된 고정적 실체가 아니라 텍스트와 주체의 상호 작용 속에서 실현되고 검증되는 개방적인 것이라 할 수 있다.⁵⁵⁾ 이처럼 문학 활동에서 비판적 사고는 주체의 가치 체계에 비추어 텍스트의 의미를 이해하고 평가하며 가치를 자기화하고 나아가 새로운 가치를 창출하는 총체적인 과정에 해당하며, 여기서 가치는 비판적 사고의 중요한 준거틀로 작용한다. 그동안 비판적 사고에서 내용과 가치의 배제가 일상생활로의 전이를 어렵게 만드는 장애로 작용하였다면, 텍스트의 문제사태와 그에 따른 맥락의 강조는 이를 해결하는 효과적인 장치가 될 수 있다.

이상에서 보건대 문학교육에서 비판적 사고는 분절적 기능 중심의 접근과는 구별되는 가치 중심의 통합적 사고를 지향한다. 파편화된 기능과 절차, 혹은 부분과 부분의 물리적 총합을 추구하는 분석적 차원과는 달리, 총체적

54) M. S. Kagan, *Lektsii po marksistskoleninsko éstetike*, 진중권 역, 『미학강의』, 새길, 1998, 93면.

55) 김미혜, 앞의 글, 10-11면.

인 경험 속에서 가치 판단이 이루어지는 특질을 갖기 때문이다. 텍스트의 적절성을 판단하는 데 그치지 않고, 가치 우열의 문제를 본격적으로 다루게 되는 것이다. 이처럼 대상에 대한 총체적인 앎과 경험 속에서 가치 문제가 과제로 제기될 때, 현실 세계로의 전이력이 제고될 수 있음은 물론이다.

4.2. 상호 교섭의 관계적 사고의 국면

□ 명제 7

“한 작품의 의미는 어떤 시점에서 저자의 마음 속에 있었던 것이 아니며, 단순히 텍스트의 특성이나 독자의 경험도 아니다.”⁵⁶⁾

기존의 비판적 사고는 다분히 추상적이고 논리적인 성격을 지향했던 까닭에, 실제 교육에서도 논증의 절차나 유형, 혹은 형식적 전략과 같이 내적 준거 속에서 제한된 실체를 다루는 것으로 귀결됨을 살폈다. 진술의 내용을 평가할 때 논리적 형식과 같은 내적 준거만이 중요한 요소가 되고 있다.

그러나 문학은 작가, 독자, 인물 등 여러 주체가 관여하는 만큼, 관계적 사고가 강화되고 활성화되는 특질을 갖고 있다. 이때의 관계적 사고는 주체와 대상 사이에 발생하는 사고를 일컫는 것으로, 주체가 타자, 사회, 자연과의 교섭을 통해 단일한 세계 인식에서 벗어나 관계적인 세계 인식을 가능하게 하는 힘을 뜻한다.⁵⁷⁾ 문학적 체험을 두고서 문학 속에 드러나는 관계의 양상을 파악하고 그것의 의미를 찾아내는 일로 설명하기도 한다.⁵⁸⁾

이처럼 문학 활동은 관계적 사고 속에서 인간과 세계의 만남을 추구하고 이 과정에서 주체가 자신보다 더 큰 세계의 존재를 깨달아 그 속에서 성숙, 성장하는 것으로 교육적 기제를 설명할 수 있다. 읽으면서 배우는 것은 텍스트만이 아니고, 우리 자신의 삶과 이 세상에 관련된 우리 자신의 ‘관계’라는 설명도 여기서 가능해진다.⁵⁹⁾ 따라서 관계적 사고 활동에 주목한다면, 문학

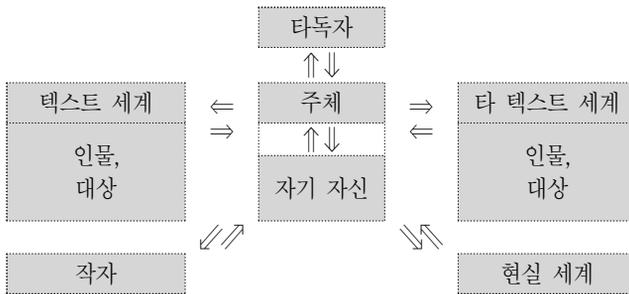
56) Jonathan Culler, *Literary Theory*, 이은경 외 역, 『문학이론』, 동문선, 1999, 109면.

57) 박인기 외, 앞의 책, 80면.

58) 김대행 외, 앞의 책, 118-120면 참조.

활동 속에서 주체는 텍스트 세계, 작자, 현실 세계, 타독자, 타텍스트 세계, 심지어 자기 자신에 이르기까지 다양한 관계를 맺고 있으며, 이들과 조응하고 길항하는 가운데 비판적 사고가 작동하는 특질이 있다. 사실상 문학에서 비판적 사고의 발현은 이들과의 대화 속에서 이루어진다고 할 수 있다. 아래 [그림 2]는 문학 활동이 형성하는 관계적 사고의 작용 양상과 그 중층적 구조를 도식화하여 나타낸 것이다.

[그림 2] 문학 활동의 관계적 사고 양상



이러한 관계 설정은 주어진 텍스트를 평면적으로 이해하는 것과는 분명 차원을 달리한다. 복수의 주체를 설정하고 대응의 양상을 살피며 견주어 보는 과정을 포함하는 것이다. 이 과정에서 수반되는 비교와 상호교섭은 관계적 사고에서 중핵적인 기능이면서, 문학교육으로서 비판적 사고의 특질을 대표하는 표지가 된다.

이로써 비판적 사고는 단순히 ‘타자’를 비난하거나 ‘외적 대상’에 대한 비판에 그치는 것이 아니라, ‘자신을 포함한 모든’ 주장과 입장에 대해 비판적으로 검토하는 것을 포괄하게 된다. 특히 자신의 것에 대한 반성적 사고의 작동은 비판적 사고의 중요한 과정과 요소가 될 수 있다. 이때의 반성적 사고는 자신이 채택하고 있는 방법과 절차, 그리고 시각과 관점까지도 되돌아

59) Daniel Bergez, *Introduction aux methodes critiques pour l'analyse litteraire*, 민혜숙 역, 『문학비평방법론』, 동문선, 1997, 221면.

보는 것으로, ‘사고 절차에 대한 사고’이면서 동시에 ‘사고 내용에 대한 사고’에 해당한다. ‘회귀적 사고’이면서 메타 인지적 사고이며, 자기 수정적 사고로서 반성적 사고에 주목한다면,⁶⁰⁾ 반성적인 특성을 지닌 비판적 사고 역시 메타 인지적 사고로서 자기 통제적인 사고의 특성을 갖는다고 볼 수 있다.⁶¹⁾ 실제로 미국 델피보고서(The Delphi Report)에서는 비판적 사고를 “훌륭한 생각과는 동의어가 아닌, 설득력 있고 자기 교정적인 인간 현상”⁶²⁾으로 규정하는 사실을 눈여겨 볼 필요가 있다. ‘자기 규제적인 판단(self-regulatory judgement)’으로 접근하는 이 같은 인식은 사고의 대상을 주어진 자료와 외부 실제로 국한하는 아래 논의와는 분명한 차이점을 갖는다.

비판적 사고를 이용한 글 읽기는 주로 글의 내용과 관련된 논의이다. 비판적 사고의 기준으로 제시된 공정성도 글을 읽는 사람의 태도가 아니라, 주어진 글의 내용과 표현이 정확하고 적절한지에 대한 평가이다.⁶³⁾

텍스트를 비판하기 위해서는 텍스트의 내외적 측면을 모두 포괄하여 살피는 접근이 요청되며, 특히 자신의 판단, 행위 등의 적절성 또한 중요한 대상이 되어야 함⁶⁴⁾은 물론이다. 이처럼 문학 활동에서의 비판적 사고는 주어진 자료를 대상으로 하는 소극적 차원을 넘어서 사고의 주체를 포함하는 입체적인 작용으로 확대될 수 있다. 자기 자신을 대상으로 하는 반성의 과정을 거칠 때 비판적 사고는 선입견, 편견, 자기 기만을 초래하는 요소를 깨닫고 자기 수정과 자기 변화를 가져오는 동력으로 기능할 수 있다.

60) Matthew Lipman, 박진환, 김혜숙 역, 앞의 책, 48면.

61) 이좌용, 홍지호, 『비판적 사고』, 성균관대 출판부, 2015, 17; 홍병선, 앞의 글, 467면.

62) The American Philosophical Association, *The Delphi Report*, ERIC Doc. No. ED 315-423, 1990.

63) 박은진, 김희정, 앞의 책, 58면.

64) 김광수, 앞의 책, 33-34면.

4.3. 문제해결을 위한 창의적 사고의 국면

□ 명제 8

“비판적 사고와 창의적 사고는 완전한 별개의 것이 아니다. 훌륭한 비판적 사고는 그 성질상 창의적이며, 훌륭한 창의적 사고에는 항상 진행 중인 산출(product, 지식)을 비판적으로 평정하고 향상시키는 것이 포함된다.”⁶⁵⁾

비판적 사고와 창의적 사고의 만남과 연결은 이질적이고 낮은 것으로 여겨질 수 있다. 사고의 유형을 크게 수렴적 사고와 발산적 사고로 나누어 비판적, 논리적 사고가 수렴적 사고(convergent thinking)로, 창의적 사고가 발산적 사고(divergent thinking)로 구별되는 데서도 확인된다. 이들은 각각 수직적 사고(vertical thinking)와 수평적 사고(lateral thinking)로 구분되기도 하는데, 이러한 양분법적 인식에서는 두 사고간의 접점을 기대하기 어렵게 사실이다. 비판적 사고가 가설의 평가, 정당화의 영역이라면, 창의적 사고는 새로운 가설의 발견에 해당한다는 점에서 차이가 명료하기 때문이다.

그런데 문학 활동에서는 소통의 맥락 속에 자신의 삶을 대입하고 일상 세계로 전이하는 특별한 과정이 펼쳐진다. 주어진 텍스트 세계, 작자가 생산한 의미에 대해 평가하고 판단하며, 이를 통해 새로운 대안을 마련하는 과정으로 나아가게 된다. 이 과정에서 주체는 완결되지 않는 끊임없는 질문과 모색을 통해 새로운 텍스트 세계를 생산하는 단계에 이른다. 비판적 사고가 텍스트에 대항하여 텍스트를 새롭게 의미화하는 생산 행위를 가능하게 한다는 설명⁶⁶⁾이 이를 가리킨다.

문학 활동이 의미를 새롭게 구성하고 생산하는 행위까지 포괄한다면, 비판적 사고로서 문학 활동은 작자가 제기한 문제에 대해 독자와 인물, 작자, 나아가 타독자와 자기 자신에 이르기까지 여러 주체가 공동으로 협력하여

65) D. N. Nickerson, Knowledge as design: Teaching thinking through content. In J. B. Baron & R. J. Sternberg(Eds). *Teaching thinking skills: Theory and practice*, W. H. Freeman and Co, 1987, 66면.

66) Roland Barthes, (*Le Plaisir du texte*, 김희영 역, 『텍스트의 즐거움』, 동문선, 1997.

새로운 가치를 도출하고 문제해결을 모색하는 적극적인 과정이라 할 수 있다. 이때 여러 주제와의 상호 작용은 기존의 가치를 전복하고 새로운 가치를 생산하는 동인으로 작용한다.

이 지점에 이르면 비판적 사고는 새로운 대안을 마련하는 창의적인 사고와 자연스럽게 연결되고, 비판적 사고와 창의적 사고의 융합적 실행 문제를 제기하게 된다. 앞서 비판적 사고가 해석과 판단의 작용이라 하였다면, 이를 토대로 새로운 문제해결을 시도·창조하는 활동으로 이어진다는 사실에 주목하려는 것이다. 비판적 사고의 궁극적 목적은 특정한 문제 상황에 대한 정확한 분석과 평가를 통해 그 문제 상황을 적절하게 해결하는 데 있다.⁶⁷⁾ 여기서 비판적 사고는 기존의 수동적, 맹목적 사고로서의 성격과 달리, 삶과 세계에 대한 합리적인 사고 작용이면서 동시에 문제 해결을 위한 개방적·확산적인 사고 작용을 모두 포함한다.

이러한 측면에서 볼 때, 비판적 사고는 기능 중심적인 이해나 분석을 넘어 새로운 의미를 실현, 생산하는 능력을 포괄하는 것으로 확대될 수 있다. 주어진 문제에 수렴되는 기존의 이해와 달리, 비판적이면서도 대안적인 성격을 동시에 내포하는 것이다. 따라서 문학교육에서의 비판적 사고는 기존의 개념역인 ‘분석적 이해’에 ‘창의적 생산’의 요소를 추가할 수 있다. 실제로 형용사인 ‘비판적’의 의미에는 ‘조숙한’, ‘상상력이 풍부한’, ‘창의적인’, ‘민감한’ 등과 같은 의미를 내포하고 있다는 설명⁶⁸⁾도 이러한 사실을 뒷받침한다. 노시치(Nosich)의 경우에도 폴(Paul)이 제시한 8개의 비판적 사고의 요소에다 ‘맥락(context)’, ‘대안(alternative)’을 추가했는데⁶⁹⁾, 이 또한 비판적 사고가 상이한 시각에서 대안을 마련하는 사고라는 점을 재차 확인시켜 준다. 이로

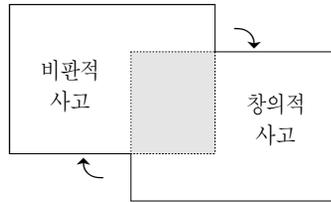
67) 이좌용, 홍지호, 앞의 책, 26면.

68) John E. McPeck, 박영환 외 역, 앞의 책, 7면.

69) Gerald M. Nosich, *Learning to Think Things Through: A Guide to Critical Thinking in the Curriculum*, Prentice Hall, 2001. 참고로 폴은 비판적 사고의 구성 요소로 목적(purpose), 현안 문제(question at issue), 개념(concept), 가정(assumption), 정보(information), 추론을 통한 결론(conclusion), 관점(point of view), 결론을 함축한 귀결(consequences)과 같이 8개를 제시한 바 있다.

써 비판적 사고의 목적은 비판과 극복에 머무르지 않으며, 내용에 대한 정확하고 깊이있는 이해, 나아가 문제사태의 확장과 대안의 생산에 있다는 결론에 이를 수 있다. 이는 비판적 사고가 창의적 사고의 출발점이 되고, 창의적 사고의 결과가 다시금 비판적 사고의 대상이 되는 순환으로 설명될 수 있다. 이는 단순히 비판적 사고와 창의적 사고가 관련성을 갖는다거나 병렬되는 것과는 차이가 있다.

[그림 3] 비판적 사고와 창의적 사고의 관계



이러한 논의는 창의적 사고의 측면에서도 유효하다. 창의적 사고는 현재의 표상에서 벗어나 새 관점에서 사물을 보려는 것인데,⁷⁰⁾ 이를 갑자기 무언가가 생각날 때 탄성을 지르는 ‘통찰적 사고(insightful thinking)’ 정도로 오해되는 경향이 있다. 그러나 창의성의 핵심은 비판적 사고 능력에 있으며, 창의성 교육과 관련될 때는 비판적 사고 교육이 핵심이 되어야 한다는 주장도 찾아볼 수 있다.⁷¹⁾ 이러한 주장은 창의성 또한 기존의 발산적 사고로서의 의미 이외에, 기지(既知)를 특정한 요구조건에 맞거나 유용하도록 변형하거나 조합하는 과정이라는 점에 근거를 둔다. 여기서는 창의적 발상의 핵심이 잡다한 아이디어를 산출해내는 ‘발산적 사고 능력’에 있는 것이 아니라, 주어진 문제 영역에 대한 포괄적이면서 다각적인 비판적 이해 능력을 토대

70) S. Ian Robertson, *Types of Thinking*, 이영애 역, 『사고 유형』, 시그마프레스, 2003, 45면.

71) 김영정, 『창의성과 비판적 사고』, 『인지과학』 Vol.13 No.4, 한국인지과학회, 2002, 83면.

로 한 ‘문제해결력’에 있는 것으로 본다.⁷²⁾

이상에서 보듯, 문제 상황을 제대로 이해·분석하고, 문제 상황의 함축과 전제를 파악하여 관련요소를 종합하고 해결책을 평가하는 능력이 비판적 사고의 핵심이라면, 창의적 발상과 비판적 사고는 일정한 공통분모를 갖는다. 이러한 사실은 고등 사고 능력으로서 비판적 사고가 분석적 사고, 추론적 사고(또는 논증적 사고) 이외에 종합적 사고, 나아가 대안적 사고를 모두 포괄하는 것으로 보는 시각⁷³⁾과도 관련 깊다. 효과적인 비판적 사고를 위해서는 주어진 내용에 대해 옳고 그름을 판단하는 적대적, 소극적 비판에 그칠 것이 아니라, 다른 가능성이나 방안을 산출하는 상상력과 창의력의 측면 또한 요구되기 때문이다. 이런 점에서 비판적 사고는 일종의 평가적 사고로서 비판과 창의적 요소가 모두 포함되며⁷⁴⁾, 추론과 해석, 창조적인 이해를 포함하는 복합적인 사유 양상⁷⁵⁾으로 이해할 필요가 있다. 실제로 ‘느슨한 의미’에서 비판적 사고는 ‘비판-창의적(critico-creative) 사고’와 동일한 의미가 될 수 있다는 논의가 이를 뒷받침한다.⁷⁶⁾ 특히 언어적 사고 활동의 여섯 가지 형태가 기술(describe), 비교(compare), 연합(associate), 적용(apply), 분석(analyze), 논란(argue for against)라고 할 때⁷⁷⁾, 비판적 사고가 이 모든 사고 활동을 포괄한다는 사실에서 복합적, 입체적 성격을 확인할 수 있다.

72) 김영정, 앞의 글, 83-84면. 가치있는 창의적 산물을 생산하기 위해서는 확산적인 사고(창의성)뿐만 아니라 정돈된 자기비판적 분석(분석적 능력), 그리고 특정한 영역에서 자기 작품의 지위를 향상시키고 관심을 불러 모으는 능력(실용적 능력)까지 요청된다는 주장도 참조할 수 있다. Robert J. Sternberg 외, *Creativity*, 임웅 역, 『창의성 그 잠재력의 실현을 위하여』, 학지사, 2009, 311-312면.

73) 박은진, 김희정, 앞의 책, 21면.

74) Alec Fisher, *Critical thinking*, 최원배 역, 『피셔의 비판적 사고』, 서광사, 2010, 28면.

75) 김봉순, 앞의 글, 168면.

76) 김영정, 『고등사고능력의 7범주』, 『대한토목학회지』 Vol.53 No.6, 대한토목학회, 2005.

77) Elizabeth Cowan, *Writing*, Scott, Foresman and Company, 1983.

5. 결론을 대신하여

- 문학교육과 비판적 사고의 지평 확장을 꾀하며

지금까지 문학의 본질을 바탕으로 비판적 사고의 문학교육적 개념화와 재구조화를 도모하였다. 그런데 이 같은 접근이 사고력 교육을 달성하기 위한 도구와 수단 차원에서 문학을 활용하는 주장으로 환원되는 것은 아니다. 오히려 비판적 사고가 문학이 갖는 여러 잠재적 가치, 교육적 가치를 외현화하는 효과적인 통로로 기능할 수 있다는 가능성을 이끌어내려는 것이다. 또한 문학은 비판적 사고의 교육적 본질에 접근하여 탐색하는 유효한 경로라는 판단도 가져온다.

기존의 문학교육이 문학 그 자체를 교육의 대상이나 내용으로 한다면, 여기서는 비판적 사고의 신장이라는 교육적 과제를 달성하기 위해 문학의 자질과 문학 소통의 특질에 주목하려 한 것이다. 이는 기존의 장르론, 제재 중심의 구조시학적 관점에서 소통론적, 실천적 관점의 강조로 전환하려는 것이다. 기존의 문학교육이 교과의 내적 구도 속에서 아래와 같은 인식태로 고착되는 것에 대한 반성이자 문제제기인 것이다.

- ① 문화적으로 제도화된 장르 체계(시/소설/극) 하에서만 교육의 내용을 조직한다.
- ② '교과는 곧 그 학문'이며 동시에 '교과는 학문의 경계'라는 교과관에서 출발한다.
- ③ 구조적 완결성을 갖춘 '작품으로서의 문학'을 교과의 중핵으로 삼는다.
- ④ 예술의 하위 영역으로 미술, 음악 등과 같은 반열에서 그 위상을 인식하려 한다.
- ⑤ 전통적 장르론이나 구조시학적 이론이 문학 교과를 구성하는 핵심 토대가 된다고 본다.
- ⑥ 문학이 언어로 되어 있다는 질료적인 면만을 강조하여 국어과목의 하위 영역으로만 본다.
- ⑦ 문학 작품의 이해와 감상을 철저히 문학 내적인 맥락으로만 제한한다.
- ⑧ 문학만의 고유성과 문학 이론의 전문성을 교육의 내용으로 강조한다.

- ⑨ 문학인 것과 문학 아닌 것에 대한 구분을 강조한다.
- ⑩ 다른 교과(또는 삶 자체)와의 교육적 연계에 실사구시(實事求是)적 발상이 약하다.⁷⁸⁾

이러한 전통적인 교과주의적 인식태에서 벗어나 문학을 매개로 한 비판적 사고로의 확대를 피하고자 한 것이다. 비록 전통적인 문학교육론과는 거리가 있으나, 이 또한 문학 현상의 하나이며 문학교육의 중요한 내용이 되어야 한다는 생각이 이러한 접근을 제안하게 된 배경이 된다.

궁극적으로 이 연구는 교과교육의 연구 결과가 교육학 일반으로 선순환하는 하나의 사례가 되기를 희망한다. 특히 비판적 사고의 경우 교육학 일반의 차원에서 교과교육으로 이식되어 온 그간의 역사와 현실을 상기하면서, 교과교육론으로서 이 연구의 결과가 교육학 일반으로 송환되어 비판적 사고의 재개념화, 재구조화에 기여할 수 있기를 욕심내는 것이다. 이러한 욕심으로 인해 이론적 탐구에 치중한 결과 구체적인 교수·학습의 원리와 내용을 이끌어내지 못한 바, 이후의 연구 과제로 남기기로 한다. 다음의 말로 이 연구의 문제의식과 목표로 했던 지점을 대신하고자 한다.

“학생들은 비판적으로 사고하는 방법을 교육받을 도덕적 권리를 가지고 있다.”⁷⁹⁾

78) 박인기 외, 앞의 책, 26-27면.

79) Stephen P. Norris, “Synthesis of Research on Critical Thinking”, *Educational Leadership* 42, 1985, 김광수, 앞의 책, 22면 재인용.

참고문헌

- 곽강제, 『논리와 철학』, 서광사, 1993.
- 김공하, 『비판적 사고와 교육』, 교육과학사, 1998.
- 김광수, 『비판적 사고론』, 철학과현실사, 2012.
- 김광해 외, 『초등용 사고력 신장 프로그램 개발 연구』, 서울대 국어교육 연구소, 1998.
- 김대행, 『국어교과학의 지평』, 서울대학교 출판부, 1995.
- 김대행, 『문학교육틀짜기』, 역락, 2000.
- 김대행 외, 『문학교육원론』, 서울대학교 출판부, 2000.
- 김명숙, 박정, 김광수, 『사고력 검사 개발 연구(I): 비판적 사고력 검사 예비문항 개발편』, 교육인적자원부, 2002.
- 김미혜, 『비판적 읽기 교육의 내용 연구』, 서울대 석사학위 논문, 2000.
- 김봉순, 『독서교육에서 비판의 성격과 지도내용』, 『독서연구』 19, 한국독서 학회, 2008.
- 김상욱, 『국어교육의 재개념화와 문학교육』, 역락, 2006.
- 김영정, 『창의성과 비판적 사고』, 『인지과학』 Vol.13 No.4, 한국인지과학회, 2002.
- 김영정, 『고등사고능력의 7범주』, 『대한토목학회지』 Vol.53 No.6, 대한토목 학회, 2005.
- 김영정, 정상준, 『비판적 사고의 9요소와 9기준』, 『대한토목학회지』 Vol.53 No.11, 대한토목학회, 2005.
- 김영채, 『사고력: 이론, 개발과 수업』, 교육과학사, 1997.
- 김한결, 『예술적 창의성과 비판적 독서』, 『독서연구』 15, 한국독서학회, 2006.
- 김혜정, 『텍스트 이해의 과정과 전략에 관한 연구』, 서울대 박사학위 논문, 2002.
- 박영민, 『비판적 이해에 대한 국어교사의 인식 분석』, 『독서연구』 20, 한국 독서학회, 2008.
- 박유정, 『비판적 사고의 개발에 대한 논의』, 『교양교육연구』 6권 3호, 한국 교양교육학회, 2012.

- 박은진, 김희정, 『비판적 사고』, 아카넷, 2008.
- 박인기, 『문학교육과정의 구조와 이론』, 서울대학교 출판부, 1996.
- 박인기 외, 『문학을 통한 교육』, 삼지원, 2005.
- 서민규, 『비판적 사고와 창의적 문제해결』, 『교양교육연구』 6(3), 한국교양교육학회, 2012.
- 서울대 국어교육연구소, 『국어교육학사전』, 대교, 1999.
- 서울대 교육연구소, 『교육학용어사전』, 서울대학교 출판부, 2002.
- 선주원, 『비평적 사고력 증진을 위한 소설교육』, 『현대문학의 연구』, 현대문학연구학회, 2006.
- 성일제 외, 『사고력 신장을 위한 프로그램 개발 연구(Ⅱ)』, 한국교육개발원, 1998.
- 송문석, 『인지시학』, 푸른사상, 2004.
- 심승환, 『사고의 교육적 의미에 대한 고찰』, 『교육문제연구』 42, 고려대 교육문제연구소, 2012.
- 오정훈, 『비판적 사고 함양을 위한 시 감상 교육방법』, 『국어교육학연구』 Vol.49 No.2, 국어교육학회, 2014.
- 오판진, 『비판적 사고교육의 내용 연구』, 『국어교육학연구』 16, 국어교육학회, 2003.
- 우한용, 『문학교육과 문화론』, 서울대학교 출판부, 1997.
- 원자경, 『문학적 사고의 은유원리를 통한 창의력 교육 연구』, 고려대 박사학위 논문, 2012.
- 윤재근, 『詩와 思』, 『詩論』, 등지, 1990.
- 윤준채, 『비판적 사고력 측정을 위한 읽기 평가의 방향』, 『독서연구』 20, 한국독서학회, 2008.
- 이강욱, 『문학교육과 비판·성찰·깨달음』, 『문학교육학』 29, 한국문학교육학회, 2009.
- 이돈희, 『교육정의론』, 교육과학사, 1999.
- 이삼형 외, 『국어교육학과 사고』, 역락, 2007.

- 이좌용, 홍지호, 『비판적 사고』, 성균관대학교 출판부, 2015.
- 정래승, 「비판적 태도의 교육적 의의 및 형성조건에 관한 고찰」, 고려대 석사학위 논문, 1986.
- 정병훈 외, 『비판적 사고』, 경상대학교 출판부, 2012.
- 정자영, 「비판적 사고력 평가 관점과 기준」, 『한국언어문화』 44, 한국언어문화학회, 2011.
- 정자영, 「비판적 사고력 신장을 위한 토론 루브릭에 관한 연구」, 한양대 박사학위 논문, 2011.
- 조하연, 「문학의 속성을 활용한 창의적 사고의 교육 방안 연구」, 『국어교육학연구』 16, 국어교육학회, 2003.
- 최향임, 「국어교육에서의 비판적 사고 능력 신장에 관한 연구」, 서울대 석사학위 논문, 1992.
- 최홍원, 「국어과 상고 영역 체계화 연구」, 『새국어교육』 85, 한국국어교육학회, 2010.
- 최홍원, 「문제해결적 사고에 대한 문학교육적 탐색」, 『국어교육연구』 26, 서울대 국어교육연구소, 2010.
- 최홍원, 「창의성에 대한 이해 지평의 확대와 국어교육적 재조명」, 『새국어교육』 89, 한국국어교육학회, 2011.
- 홍병선, 「비판적 사고가 갖는 철학적 함의」, 『철학논총』 66, 새한철학회, 2011.
- Meng Peiyuan, 中國哲學的主體的思惟, 김용섭 역, 『중국철학과 중국인의 사유방식』, 철학과 현실사, 2005.
- Auciello Joseph, “Chronicle of a Battle Foretold: Curriculum and Social Change”, *English Journal* Vol 89 No 4, National Council of Teachers of English, 2000 March.
- Barthes Roland, *(Le)Plaisir du texte*, 김희영 역, 『텍스트의 즐거움』, 동문선, 1997.
- Bergez Daniel, *Introduction aux methodes critiques pour l'analyse litteraire*, 민혜숙 역, 『문학비평방법론』, 동문선, 1997.

- Browne M. Neil, Keeley Stuart M., *Asking the right questions*, 이명순 역, 『11가지 질문도구의 비판적 사고력 연습』, 돈키호테, 2010.
- Clement Elisabeth, *Pratique de la philosophie de a á z*, 이정우 역, 『철학사전』 동녘, 1996.
- Cowan Elizabeth, *Writing*, Scott, Foresman and Company, 1983.
- Culler Jonathan, *Literary Theory*, 이은경 외 역, 『문학이론』, 동문선, 1999.
- D'Angelo E., *The Teaching of Critical Thinking*, B.R. Gruner, 1971.
- Ennis R. H., *A Concept of Critical Thinking*, Harvard Educational Review Vol.32 No.1, 1962.
- Fisher Alec, *Critical thinking*, 최원배 역, 『피셔의 비판적 사고』, 서광사, 2010.
- Kagan M. S., *Lektsii po marksistskoleninsko éстетike*, 진중권 역, 『미학강의』, 새길, 1998.
- Lipman Matthew, *Thinking in education*, 박진환, 김혜숙 역, 『고차적 사고력』, 인간사랑, 2005.
- McKim Robert H., *Thinking visually*, 김이환 역, 『시각적 사고』, 평민사, 1989.
- McPeck John E., "Critical Thinking and the 'Trivial Pursuit' Theory of Knowledge", Walters Kerry S.(ed.), *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*, State University of New York Press, 1994.
- McPeck John E., *Critical Thinking and Education*, 박영환 외 역, 『비판적 사고와 교육』, 배영사, 2003.
- National Assessment of Education Progress, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reforms*, U.S. Government Printing Office, 1983.
- Nickerson D. N., Knowledge as design: Teaching thinking through content, Baron J. B. & Sternberg R. J.(Eds). *Teaching thinking skills: Theory and practice*, W. H. Freeman and Co, 1987.
- Nosich Gerald M., *Learning to Think Things Through: A Guide to Critical Thinking in the Curriculum*, Prentice Hall, 2001.

- Olsen Stein Haugon, *The Structure of Literary Understanding*, 최상규 역, 『문학이해의 구조』, 예림기획, 1999.
- Osborn Alex F., *Applied Imagination principles and procedures of creative problem-solving*, 신세호 외 역, 『창의력 개발을 위한 교육』, 교육과학사, 1999.
- Paul R., “Teaching Critical Thinking in the Strong Sense: A Focus on Self Deception, World Views and a Dialectical Mode of Analysis”, *Informal Logic Newsletter*, Vol.4 No.2, 1982.
- Paul, R, Fisher A. & Nosich, G., Workshop on Critical Thinking Strategies, *Foundation for Critical Thinking*, Sonoma State University, 1993.
- Paul R, Elder L, *Critical Thinking*, 원만희 역, 『왜 비판적으로 사고해야 하는가』, 궁리, 2008.
- Robertson S. Ian, *Types of Thinking*, 이영애 역, 『사고 유형』, 시그마프레스, 2003.
- Ryle Gilbert, “A Puzzling Element in the Notion of Thinking”, Strawson P. F.(eds), *Studies in the Philosophy of Thought and Action*, Oxford University Press, 1968.
- Scholes Robert E., *Textual power*, 김상욱 역, 『문학이론과 문학교육-텍스트의 위력』, 하우, 1995.
- Snook A., Teaching Pupils to Think, *Studies in Philosophy and Education*, Vol.8 No.3, 1974.
- Sternberg, Robert J., *Thinking and problem solving*, 김경옥 역, 『인지 학습과 문제해결』, 상조사, 1997.
- Sternberg, Robert J., Grigorenko, Elena L, Singer, Jerome L, *Creativity*, 임웅 역, 『창의성 그 잠재력의 실현을 위하여』, 학지사, 2009.
- The American Philosophical Association, *The Delphi Report*, ERIC Doc. No. ED 315-423, 1990.
- Thomson Anne, *Critical reasoning*, 최원배 역, 『비판적 사고: 실용적 입문』, 서광사, 2007.

- Walters Kerry S., “Introduction: Beyond Logicism in Critical Thinking”,
Walters Kerry S.(ed.), *Re-Thinking Reason: New Perspectives
in Critical Thinking*, State University of New York Press, 1994.
- Winch Christopher, *Education, Autonomy and Critical Thinking*, 이병승
외 역, 『교육, 자율성 그리고 비판적 사고』, 공감플러스, 2015.

【Abstracts】

A Study on Restructuring of Critical Thinking through Literature Education

Choi Hong-won

This study aims at searching for and restructuring concepts and meanings of critical thinking from the perspective of Korean education. In reality, skeptical view about it comes to the fore although there are great educational interests and demands about critical thinking. From the viewpoint of literature education, I would like to pave the way to appreciate critical thinking and shift the viewpoint by trying to restructure critical thinking.

For this, I drew the problems including those that were existing, which included awareness about critical thinking and was biased toward analytical characters, focused demonstration and analysis, and technical approach focused on strategy and formality, so value and contents were excluded. In order to overcome such problems, I investigated the possibility of literature as substance of critical thinking and tried to gain a new understanding about thinking and criticism through the invigoration of literature activities and critical thinking. Through this process, I restructured critical thinking as thinking to evaluate and solve problems through sound and productive doubts. Also, I thought of it as meaning-constructive acts of humans accompanied by interpretation and evaluation.

Furthermore, as I put literature education at the center, I tried to also restructure characters and elements of critical thinking. From the point of view of literature education, it can be extended to the phase of contents, value evaluation, relational thinking, creative thinking and problem-solving.

This discussion proves that literature can be a valid channel to investigate the educational essence of critical thinking. At the same time, it shows that critical thinking can be an effective route to externalize the educational value of literature.

Key words: critical thinking, literature education, restructuring, contents, value, relational thinking, creative thinking, problem-solving

이 논문은 2016년 6월 10일에 투고되었으며, 2016년 7월 5일에 심사 완료되어 2016년 7월 12일에 게재가 확정되었음.