

## 문화적 실천으로서의 학습탐구: 마리는 과연 요리를 만들었는가?

박 동 섭  
신라대학교 교수

---

### 《요 약》

---

이 글에서 나는 심리학에서 뿐만 아니라 상식적인 수준에서도 '개체 내부의 지식의 변화 혹은 머릿속의 새로운 지식의 저장'이라고 정의하는 '학습'을 '문화적 실천'으로서 새롭게 정의하는 것을 연구목적으로 하고자 한다. '문화적 실천'으로서 학습을 새롭게 정의하는 것은 '학습'이라는 활동을 개인의 머릿속 즉 닫혀 있는 공간 내부에서의 변화라는 관점을 넘어서서 개인과 외부세계와의 부단한 상호작용의 산물로서 그것을 다루는 것을 의미한다.

이 연구 목적을 달성하기 위해서 첫째, 일본 후쿠이 특수학교에 재학 중인 중복장애아인 '마리'의 요리 만들기 활동을 영상 기록한 데이터를 분석하였다. 이 데이터를 분석하기 위해서 나는 비고츠키(Vygotsky)의 관점과 후기 비고츠키 학파 연구자인 워치(Wertsch)의 관점, 그리고 상황학습론의 창시자인 레이브와 웡거(Lave & Wenger)의 관점을 채용하였다. 둘째, 개체내부의 변화로서 학습을 정의하였을 때와 문화적 실천으로서 학습을 정의하였을 때 마리의 요리 만들기 활동은 우리 눈에 어떻게 다르게 비추어지는지 비교 검토하였다. 셋째, 우리는 무엇을 암묵적인 전제로 하여 학습을 개체내부의 변화라고 정의하는지 탐색하였다. 마지막으로 내가 이 글에서 채용한 이론적 관점과 그 관점에 터한 데이터의 분석으로부터 얻은 지견에 기초해서 학교학습을 특수한 문화적 실천으로서 재조명하였다.

주요어: 디자인, 개체환원주의, 문화적 실천, 학습, 실천공동체

---

## 1. 들어가며

문화인류학자: “그러면 그 동안 살면서 할머니가 만났던 청각장애인들은 전부 몇 명이었습니까?”

할머니: (정색을 하며) “오 그들은 장애인이 아니었어요, 단지 듣지 못하는 사람들이었지요.”

듣지 못하고 말하지 못하고 그리고 보지 못하면 ‘장애인’이라는 꼬리표가 붙는 것을 당연한 것으로 여기는 ‘현대’를 살아가는 우리에게 있어 위 할머니의 답변은 ‘듣지 못하는 사람=장애인’이라는 우리의 상식을 뒤엎는 발상임에 틀림없다.

위 대화내용은 미국의 문화인류학자 노라 엘렌 그로스(Nora Ellen Groce)가 집필한 <여기서는 모든 이들이 수화로 말하였다(*Everyone Here Spoke Sign Language*)>에서 내가 발췌한 것이다. 그녀의 필드워크지는 미국의 보스턴 남부 뉴잉글랜드 근해에 위치한 마서즈 비니어드 섬이었다:

마서즈 비니어드 섬에서는 300년 이상에 걸쳐서 건청인이 섬의 전통적인 수화를 익혀 실생활 속에서 그것을 사용하였다. 이 섬에 사는 거의 대부분의 건청인들은 멕시코와 국경을 인접하고 살고 있는 오늘날의 미국 아이들이 영어와 스페인어를 익히는 것과 똑같이 영어와 수화를 완전히 병용하면서 어른이 되어 갔다.

청각을 사용할 수 없는 사람의 사회생활과 직업생활을 제한하고 있는 것은 들리지 않는 ‘장애’가 아니라 주위 건청세계와의 사이에 가로막혀 있는 장애를 논하는 ‘언어’라는 벽이다. 장애를 가진 시민이 사회에 동화되려고 할 때 사회 측에서는 무엇을 생각해야 하고 무엇을 발견할 수 있어야 하는가? 마서즈 비니어드 섬 주민들이 300년간에 걸쳐서 경험한 것은 이 물음에 관해서 생각할 수 있는 단서를 제공해 줄 것이다. 그것은 우리 모두의 장애에 관련된 ‘자연의 실험’이었기 때문에……. (Groce, 1985, p. 2).

“이러한 현상이 어떻게 일어날 수 있는 것인가?”라는 나의 소박한 물음에 대해 이미 여기에 나와 있는 누가 보더라도 명백한 대답은 그것은 이 섬에서는 ‘모든 건청인들이 수화를 사용할 수 있었다는 것에 기인한다’ 일 것이다.

거기에 덧붙여 내 나름대로 또 다른 대답을 찾아보면 아마도 이 섬에서는 사용하는 언어<sup>1)</sup>를 비롯하여 교실에서의 수업방식, TV방송의 방식, 투표하는 방식, 그리고 예배를 보는 방식과 같은 ‘활동(activity)’을 비롯하여 그 밖의 모든 환경이 청각을 이용하지 않아도 거의 불편함이 없도록 ‘디자인’되어 있었을 것이다. 따라서 이 섬의 청각을 사용할 수 없는 주민들은 생활하는 데 불편함을 거의 느끼지 못했을 것이다.

역으로 이 섬의 청각사용이 불가능한 주민들이 우리 세계에 발을 들여 놓게 되면 틀림없이 듣는 것에 장애를 가진 자 즉 그 섬에 살고 있는 할머니의 ‘생각(psychological realm)’과는 달리 ‘듣지 못하는 사람=장애인’이라는 꼬리표가 붙게 될 것이다. 왜냐하면 우리는 듣지 못하는 것이 ‘문제’가 되도록 ‘말하는 방식’을 비롯하여 앞에서 예로 들었던 교실, TV, 투표, 예배를 보는 방식 등 주위 환경을 계속해서 ‘디자인’해 왔기 때문이다.

이쯤에서 연구자로서 내가 던지고 싶은 물음은 “오랫동안 우리는 ‘무엇을 할 수 있다’ 혹은 장애를 포함해서 ‘무엇을 할 수 없다’를 논하는데 있어서 쉽게 걸어로 드러나는 이른바 ‘개체의 속성’, 즉 ‘나의 것’ 혹은 ‘당신의 것’에만 관심을 쏟아 부어오지 않았는가?”라는 것이다. 예컨대 학교에서 아이가 공부를 잘하는 경우도 그렇고 공부를 못할 경우 그 원인을 아이라는 개체의 속성으로 환원시켜서 다루어 오지 않았는가? 이러한 이른바 ‘개체환원주의적 관점’은 교육학연구와 같은 학문적인 수준에서 뿐만 아니라 일반인들의 의식 속에서도 확고부동한 상식으로 자리를 잡은 지 오래되었다.

교육현장에서는 그것이 학교이든 학원이든 가장 큰 관심사는 개인의 능력이 어떻게 되느냐이다. 그것은 ‘학업달성도’ 일수도 있고 ‘사회적인 능력’ 일수도 있지만 그 어느 경우도 개인이 달성하거나 소유하느냐가 문제가 된다.

한편 심리학은 ‘마음’을 피부 혹은 두개골 등을 경계로 개인의 내부에 있는 어떤 ‘실체’

---

1) 예컨대 듣지 못하는 것을 장애로 규정하지 않는 특정한 ‘말하는 방식(speech act)’이 존재할 것이다. 물론 이 섬에서도 보지 못하는 사람이 장애인으로 규정될 가능성은 충분히 존재한다고 추측 가능하다.

로 다룬다. 그렇게 되면 자명한 것으로서 ‘개인’이야말로 심리학의 분석단위가 되는 것이다. 그런데 올포트(Allport, 1955)는 ‘마음’을 ‘쪽매붙임세공(marqueterie)<sup>2)</sup>과 같은 것으로 보는 심리학을 ‘실증주의과학’이라고 비판하였다. 실증주의과학에서는 ‘문제가 있다’는 것은 ‘불충분’ 혹은 ‘장애’로서 다루어지고 그 해결은 ‘원인의 제거’와 ‘수리’에 의해서 가능하다고 본다(White & Epston, 1990). 따라서 개인이 무엇인가를 할 수 있다 혹은 할 수 없다고 하는 이른바 ‘능력’이라는 것은 개인에게 내재하는 것이고 개인이 뭔가 문제행동이라도 일으킨다고 하면 그것은 문제를 일으키는 무엇인가를 개인이 갖고 있든지 아니면 문제를 일으키지 않게 하는 무엇인가를 개인이 갖고 있지 못한 것을 의미한다.

‘능력’, ‘장애’, 그리고 ‘문제행동’ 등을 다룰 때 쉽게 작동하는 위와 같은 개체환원주의적 관점은 ‘학습’이라는 개념을 정의할 때도 그대로 반영된다. 이 ‘학습’에 대한 정의는 대부분의 심리학 텍스트에 ‘개인의 경험의 결과로 나타나는, 비교적 지속적인 행동의 변화나 그 잠재력의 변화, 또는 지식을 습득하는 과정’이라고 나와 있다. 이러한 정의에서 볼 수 있듯이 ‘학습’ 또한 개체수준에서의 ‘변화’ 혹은 ‘성장’으로서 다루어진다.

그런데 ‘나’라고 하는 개체는 혹은 나의 마음은 사회·문화·역사, 그리고 그 속에서 사람들의 활동의 산물인 사회·역사적 인공물(artifact)과 아무런 관계를 맺지 않고 ‘홀로 완결되는(self-contained)’ 존재 혹은 실체인가? 이쯤에서 내 입장을 밝히자면 이런 주제들을 다룰 때 나는 “인간은 닫혀 있는 ‘개체’라는 고독한 존재(self-contained)로 세계와 마주하는 것이 아니라 도구(언어를 비롯한 기호 및 다양한 기술적 도구)라는 매개물을 통해서 사회·문화·역사적 세계에 열려 있는 행위자(agent)”라는 관점을 취한다.

이 글에서 나는 심리학에서 뿐만 아니라 상식적인 수준에서도 ‘개체 내부의 지식의 변화 혹은 새로운 지식의 저장’이라고 정의하는 ‘학습’이라는 개념을 ‘문화적 실천(cultural practice)’으로서 새롭게 정의하는 것을 연구목적으로 하고자 한다. ‘문화적 실천’으로서 학

---

2) 올포트의 의도는 ‘마음’이라는 본래 전체적·상황적인 것을 작은 나뭇조각과 같은 요소들을 모아서 이루어진 것으로 다루는 심리학적 관점을 비판하고자 함이다. 여기서 말하는 쪽매는 조금씩 색깔이 다른 작은 나무토막(요소)을 가리킨다. 그리고 그러한 것들을 이것저것 조합해서 특정한 모양을 만드는 것을 쪽매붙임세공이라고 한다. 올포트는 ‘쪽매붙임세공’이라는 메타포를 통해서 애당초 요소로 분해할 수 없는 ‘마음’이라는 개념을 요소를 조합해서 만들어진 것으로(즉 요소 분해할 수 있는 것으로) 다루는 관점의 오류를 지적하고 있는 것이다.

습을 새롭게 정의하는 것은 ‘학습’이라는 활동을 개인의 머릿속 즉 닫혀 있는 공간 내부에서의 변화라는 관점을 탈피하여 개인과 개인의 바깥 세계에 있는 사회·문화·역사와의 부단한 상호작용의 산물로서 학습을 재정의하는 것을 의미한다.

이 연구 목적을 달성하기 위해서 일본 후쿠이 특수학교에 재학 중인 중복장애아인 ‘마리의 요리 만들기 활동’을 영상 기록한 다큐멘터리를 분석하고자 한다. 그리고 이 다큐멘터리를 분석하기 위해서 나는 먼저 비고츠키(Vygotsky, 1987, 1997)의 관점을 채용하고자 한다.

다큐멘터리 데이터를 분석하는데 있어서 비고츠키의 관점을 채용하는 첫 번째 근거는 다음과 같다. 이 다큐멘터리 제작자가 장애 혹은 능력 등을 논하는데 있어서 비고츠키와 마찬가지로 ‘개체’ 혹은 ‘개인’에게만 초점을 맞추는 개체환원주의적 관점을 탈피하여 그러한 것들이 ‘사회적으로 구성’ 혹은 ‘상황적으로 실천’ 된다는 관점을 취하고 있다는 것을 데이터를 구체적으로 분석하기 이전부터 짐작할 수 있었기 때문이다. 제작자의 관점은 이 특수학교의 구체적인 교육실천에 대한 영상이 시작되기 전에 다음과 같은 한국 문헌에 나와 있는 내용을 일본어로 번역한 자막이 내레이션과 더불어 삽입되어 있는 것을 통해 엿볼 수 있었다:

여러 사람이 맨살 부대끼며 오래 살다보면 어느덧 비슷한 말투, 비슷한 욕심, 비슷한 얼굴을 가지게 됩니다.

서로 바라보면 거울 대한 듯 비슷비슷합니다. 자기가 다른 사람과 비슷하다는 사실, 여럿 중의 평범한 하나에 불과하다는 사실은 대부분의 사람들이 못마땅하게 여깁니다. 기성품처럼 개성이 없고 값어치가 훨씬 떨어지는 것으로 받아들입니다. **‘개인** **의 세기(世紀)’**에 살고 있는 우리들의 당연한 사고입니다.

그러면 다른 사람과 조금도 닮지 않은 개인이나 탁월한 천재가 과연 있는가. 물론 없습니다. 있다면 그것은 외형만 그럴 뿐입니다. 다른 사람과 아무런 내왕이 없는 **‘순수한 개인’**이란 무인도의 로빈슨 크루소처럼 소설 속에서나 있는 것이며, 천재란 그것이 어느 개인이나 순간의 독창이 아니라 **오랜 중지(衆智)의 집성이며 협동의 결정을** 우리는 알고 있습니다.

우리들이 잊고 있는 것은 아무리 담장을 높이더라도 사람들은 결국 서로가 서로의 일부가 되어 함께 햇빛을 나누며, 함께 비를 맞으며 ‘함께’ 살아가고 있다는 사실입니다.

화폐가 중간에 들면, 쌀이 남고 소금이 부족한 사람과, 소금이 남고 쌀이 부족한 사람이 서로 만나지 않더라도 교환이 이루어집니다. 천 갈래 만 갈래 분업과 거대한 조직, 그리고 거기서 생겨나는 물신성(物神性)은 사람들의 만남을 멀리 떼어놓기 때문에 ‘함께’ 살아간다는 뜻을 깨닫기 어렵게 합니다.

같은 이해(利害), 같은 운명으로 연대된 ‘한 배 탄 마음’은 ‘나무도 보고 숲도 보는’ 지혜이며, 한 포기 미나리아재비나 보잘것없는 개똥벌레 한 마리도 그냥 지나치지 않는 ‘열린 사랑’입니다(신영복, 1982, p. 220).<sup>3)</sup>

두 번째 근거는 이 글의 본문에서 구체적인 분석이 이루어지겠지만 이 다큐멘터리의 구성이 비고츠키가 강조한 사람들 사이의 구체적인 활동(activity) 혹은 특정한 문화적 실천을 통해서 우리가 통상 생각하는 ‘장애를 갖고 있는 것’을 ‘능력이 없는 것’과 같은 것으로 부각시키지 않았다는 점에 있다. 그리고 세 번째 근거는 개인의 장애 혹은 능력이 개체 내부에 그 ‘원류’가 있다고 하는 서양의 오래되고 강력한 지적 전통인 ‘주지주의(主知主義)’를 원류로 하는 심리학의 ‘학습’에 대한 관점의 안티테제로서 비고츠키의 관점을 자리매김할 수 있기 때문이다.

개인의 머릿속 홀로 이루어지는 사고(thinking)를 도구를 매개로 한 활동(activity)보다 우위에 두는 주류심리학의 관점에 대한 비고츠키의 철저한 비판은 마르크스의 유물론적 방법론에 터한다. 비고츠키가 주창한 마르크스주의 심리학은 인간이 실제로 꾸려가는 경제적 삶 및 사회적 삶, 그리고 실제 삶의 방식 즉 활동(activity)과 인간의 마음 혹은 정신간의 관계를 철저히 탐구한다.

이 글에서는 이러한 비고츠키의 아이디어를 현대에서 계승하고 확장하고 있는 위치

3) 나중에 확인한 사실이지만 이 다큐멘터리의 제작자는 한국어로 된 신영복의 글을 읽고 큰 감명을 받았고 그 신영복의 생각이 장애에 대한 자신의 시각을 바꾸는데 많은 도움을 주었다고 한다. 더불어 그 생각을 일본어로 번역하여 자막을 만드는 등 다큐멘터리 제작에 적극 활용하였다고 나에게 들려주었다.

(Wertsch, 1991)의 관점도 병행해서 데이터 분석에 채용하고자 한다.

그런데 활동 혹은 실천을 기술하고 또한 분석하려고 할 때 ‘이것이다’ 라는 것이 연구자의 눈에 좀처럼 보이지 않는 것은 활동의 ‘단위’ 혹은 활동에서의 맥락(context)을 어떻게 정의해야 하는가 하는 문제로부터 연유한다. 원래 이러한 것은 누가 이해하고 정식화해야 하는 것일까? 과연 어떤 활동과 그 활동의 참가자들과는 독립적으로 이러한 것은 정의할 수 있는 문제인가? 이와 같이 활동의 단위, 맥락이라는 것은 실제 사람들이 수행하는 활동과는 독립적으로 그리고 객관적으로 정의하려고 하면 다양한 곤란에 부딪히게 되고 그 활동을 신비화 시켜 버리는 오류에 빠질 수 있다.

이러한 것은 비고츠키의 아이디어를 주요한 원류 중의 하나로 삼고 있는 상황학습론(Lave & Wenger, 1991)의 틀을 가져옴으로써 풀 수 있는 문제이다. 상황학습론에 따르면 연구자의 이론적 정의와 객관적 정의 문제 이전에 ‘활동’은 그 실천의 참가자들에 의해서 조직되고, 또한 그 실천의 구성원들 사이에서 사회적으로 표시되고 있는 국소적인 ‘상황적 실천’이다. 즉 이 관점은 활동의 단위, 맥락, 그리고 그 경계와 같은 것은 미리 주어져 있는 것이 아니라, 구성원들이 그러한 것을 표시(mark)하고 또한 맥락과 그 경계의 이해를 그들이 상호 표시해서 조직하는 ‘상황적 행위’ 속에 있다고 본다.

이 관점이 강조하는 포인트는 맥락과 그 경계라는 것은 미리 존재한다든지 주어져 있는 것이 아니라 참가자들에 의해서 상호간에 혹은 상황적으로 조직된다고 보는 것이다. 즉 맥락은 이른바 물리적 환경 속에 있는 것도 아니고 또한 개인의 머릿속에 있는 것도 아닌 오히려 참가자들이 함께 만들어 가는 행위 속에서 구성되는(doing context together) 어떤 것이라고 정의하는 것이 적절할 것이다.

요약하자면 상황학습론에 따르자면 문제는 객관적으로 혹은 독립적으로 활동과 맥락을 정의하는 것이 아니라 참가자들의 활동과 그 활동의 산물인 맥락, 그리고 그 단위와 경계는 참가자들의 상호 말과 행위 속에서 어떻게 조직되는지를 밝히는 것이 되어야 한다. 마서즈 비니어드 섬에서 농(龔)이 장애를 가진 것으로 다루어지지 않은 것은 이 관점을 가지고 재검토해보면 장애로서 보이고, 반면 장애로서 보이지 않는 것은 어디까지나 사람들 사이의 특정한 ‘활동’을 통해서 우리 눈에 그렇게 보이는 것이지 ‘능력’ 혹은 ‘장애’가 ‘실체’로서 개인에게 불박여있지 않다는 것을 시사해준다.

이 글에서는 비고츠키 및 위치의 관점과 더불어 상황학습론을 데이터를 분석하는 틀인 동시에 연구방법론으로 채용하고자 한다.

## 2. 마리는 어떻게 요리를 만들게 되었는가?

2년 전 쯤에 연구실 서재를 정리하고 있는데 <1년간의 요리 만들기 활동>이라는 일본어로 된 타이틀의 DVD가 하나 나왔다. 정리를 잠시 멈추고 컴퓨터에 그 DVD를 넣고 보니 처음 화면에 현립 후쿠이 특수학교(縣立福井養護學校)의 교육실천기록이라고 나오는 것이 아닌가. 실은 이 DVD는 일본 유학시절 이 특수학교에 근무하는 선생님께서로부터 받은 것으로 ‘시간 날 때 한번 봐야지’하고 생각했다가 깜빡 잊고 있었던 것이다. DVD 내용은 후쿠이 특수학교에 다니는 ‘마리(眞理)’라는 중복장애아의 특수교육실천의 기록이었다.

중복장애아는 신체의 거의 모든 부분을 스스로 움직일 수 없고, 말도 거의 하지 못하는 장애아를 가리킨다. 또한 아무리 말을 걸어도 흥미와 관심을 표시하는 ‘반응’을 거의 보이지 않는(우리 눈에 그렇게 보이는) 것이 보통이다. DVD 내용은 그러한 장애아 중의 한명인 마리가 요리를 만들었다는 것인데 이것은 누구에게나 좀처럼 믿기 어려운 이야기이다.

그런데 앞서 서론 부분에서 잠시 언급한 다큐멘터리의 도입부분에 마련된 자막과 그 자막에 대한 내레이션은, 앞으로 시청하게 될 영상자료가 ‘현실’ 자체를 있는 그대로 전하는 것이 아니라는 것을 암묵적으로 보여준다. 이 다큐멘터리 제작자는 앞으로 전개될 영상자료 안에 이미 일정한 ‘문제’가 제시되어 있고, 그 ‘문제’가 영상내용으로부터 부각될 것이라는 암시를 이러한 자막과 내레이션을 통해서 시청자들에게 미리 보여주고 있다. 그리고 이러한 자막과 내레이션은 다큐멘터리의 중간 중간 삽입되어 있었다.

어떤 종류의 다큐멘터리이든 다큐멘터리는 그걸 만든 사람이 전하는 ‘의도’가 보는 측의 특정한 평가를 유도하는 식으로 구성되어 있다. 통상 다큐멘터리는 어떤 ‘현실’을 기초로 해서 구성된다. 그런데 그것은 ‘현실’ 자체를 있는 그대로 전하는 것은 아니다. 그 대신에 다큐멘터리를 구성하는 측이 보는 측에 전하려고 하는 특정한 ‘의도’에 터해서 ‘현실’을 특정한 형태로 ‘편집’하게 된다.

그런데 보통 우리는 다큐멘터리를 어떤 ‘현실’을 있는 그대로 전하는 것으로 받아들여

다큐멘터리를 이해하는 것을 통해서 ‘현실’을 평가한다. 그러나 다큐멘터리를 그것을 구성하는 측의 의도가 포함되어 있고, 그 의도를 다큐멘터리라는 인공물(artifact)을 통해서 보는 이에게 뭔가를 전하려고 하는 활동으로서 본다면, ‘현실’ 자체와 편집된 다큐멘터리는 다른 리얼리티라고 할 수 있을 것이다.

교육실천기록의 이야기 전개는 이렇다. 마리와 야마시타(山下) 선생님이 함께 여러 가지 책을 읽는다. 마리와 함께 누워 야마시타 선생님이 책을 읽어 주는데 마리가 한 번씩 미미한 표정으로 반응한다. 아무래도 마리는 ‘요리책’을 좋아하는 것 같다. 그래서 요리책을 이것저것 함께 읽어 나갔는데 실제로 요리를 만들고 싶어졌다. ‘자, 그러면 요리를 만들어 보자.’ 이렇게 된 이야기다.

### 3. ‘능력’, 그리고 ‘학습’이라는 개념의 재고

#### 3.1. 능력의 그림자가 없는 표정

나는 이 “마리의 요리 만들기” 교육실천의 기록에 감동하였다. 그런데 내가 이 기록에 감동한 이유는 중복장애아인 마리가 요리 만들기라는 어려운 작업을 이루어 냈다는 것에 있지 않았다. 그것보다도 이 영상기록의 모든 장면에서 ‘능력’이라는 말이 전혀 떠오르지 않았기 때문이다. 장애아를 대상으로 하는 통상의 특수교육에서는 개개의 장애아에게 결여되어 있는 능력을 훈련시켜서 그들을 어느 정도 수준에 도달하게 하는 것을 교육목표로 둔다. 즉 장애아의 능력의 결여가 초점의 대상이 되는 것이다. 그런데 후쿠이 특수학교의 2시간에 걸친 교육실천 기록영상에서는 마리든 그 어느 누구든 능력이 결여되어 있다는 것을 문제 삼지 않았고, 어떠한 훈련을 통해 능력이 향상되는 것을 목표로 하지 않았다.

“하고 싶은 것이 있다.”

“어떻게 하면 할 수 있을까?”

“이렇게 하면 할 수 있다고 생각해.”

“자 그러면 그것을 먼저 시작해 볼까?”

다큐멘터리의 한 장면에서 다음 장면으로 넘어갈 때 반드시 삽입되는 자막과 내레이션의 내용이다. 아주 단순 명쾌한 논리이다. 그것을 마리와 야마시타 선생님이 들어서 힘을 합쳐 담담하게 실행하고 있는 것이다. 마리도 어렴풋한 표정이지만 즐기고 있다. 야마시타 선생님은 감출 수 없는 기쁜 표정으로 즐기고 있다. 시간이 걸리는 일이면 충분히 시간을 들인다. 손이 많이 가는 일이면 손이 많이 가는 대로 몸을 맡긴다. 당연한 것을 당연하게 받아들이고 그러나 ‘함께’ 할 수 있는 것부터 해 나간다.

### 3.2. 심리학과 상식적인 시각은 마리의 요리 만들기를 학습으로 보는가?

우리는 자신의 몸을 가누기도 힘든 중복장애아인 ‘마리의 요리 만들기’ 이야기의 즐거움을 듣고 이것을 ‘마리가 요리를 만들게 된’ 이야기라고 쉽게 받아들일 수 있을까? 교육실천 기록영상을 보면 알 수 있듯이 ‘요리 만들기’의 모든 과정에서 마리는 자신의 의사를 표명하였지만 손발을 움직인 것은 야마시타 선생님과 주위 사람들이고 마리는 표정 등으로 한 번씩 ‘거들었다’고나 할까.

이러한 시각에서 본다면 ‘마리의 요리 만들기’라고 해도 마리는 요리를 스스로 만들지 않았고, 요리 방식의 학습조차 하지 않은 것이 된다. 여기서 마리가 학습을 하였느냐 하지 않았느냐에 대한 논의는 잠시 미루고 학습이라는 개념을 재고하는 준비운동으로서 현실로부터 이론과 개념이 만들어지는 것이 아니라, 이론과 개념 덕분에 현실이 보인다고 시점 전환을 해보면 어떨까? 즉 “반복해서 경험하면 사람의 행동이 바뀐다는 것이 학습이다”라는 상식을 잠시 멈추고 이 ‘학습’이라는 개념이 사람의 행위 혹은 현상을 보는 방식을 끼워 맞추는 형지(型紙) 혹은 참조기준이 된다고 발상의 전환을 해보는 것이다. 형지는 필요 없는 걸 잘라 내거나 부족한 부분을 보충한다. 그렇게 해서 사물이나 현상을 보기 쉽게 한다.

이처럼 학습이라는 개념을 매일매일 우리가 접하는 풍부하고 다양한 현상 중에서 어떤 부분은 취하고 또 어떤 부분은 버려서 우리가 미리 갖고 있는 ‘학습’이라는 개념에 대응하는 것만을 우리 눈에 보여준다고 시점 전환을 하면 흥미로운 일이 되지 않을까? 그럼 “마

리는 요리를 스스로 만들지 않았고, 요리 방식의 학습조차 하지 않은 것”으로 일반적으로 우리 눈에 비춰지는 이유는 무엇인가? 그것은 우리가 얼마나 심리학에서 상정하는 ‘학습’이라는 개념에 중횡으로 묶여 있는가를 잘 대변해 준다.

심리학에서는 ‘학습’을 개개인이 머릿속에 특정한 체계를 갖춘 지식과 기능을 습득하는 것이라고 정의한다. 여기서 ‘특정한 체계’라고 하는 것은 ‘이것 이것을 학습했다’라는 것을 명확히 구획을 지어서 담아낼 수 있는 것이고, 이러한 특정한 체계는 나중에 다른 ‘체계’와 조합되거나 다음의 ‘체계’가 그 위에 축적되는 것을 전제로 하고 있다. 또한 이 ‘체계’는 나중에 다른 체계와 쉽게 조합될 수 있도록 특정한 맥락과 상황으로부터 분리된 일반적/추상적인 것이 아니면 안 된다. 그리고 이러한 학습관은 학교에서 이루어지는 ‘학습관’과 상호연동한다.

일반적으로 학교에서는 학생이 교사가 전달하는 지식을 스스로 내부에 집어넣는 것을 ‘학습’이라고 정의한다. 즉, 연필과 노트를 사용해서 교과서에 쓰여 있는 내용을 참고로 교사가 제공하는 과제에 대해 가능한 한 머리만으로 사고하는 것이 요구된다. 테스트 등을 통해서 펜 혹은 연필로 종이에 쓰인 대답이 학생이 익힌 표현으로 해석되고, 그 익힘의 정도에 따라 학생 개개인이 평가된다.

이러한 학교의 학습관은 지식은 한 상황에서 다른 상황으로 운반가능하다고 보는 지식의 운반가능성을 암묵적인 전제로 하면서 성립하고 있다. 따라서 학교에서 학습한 결과로 얻어진 지식은 원래 그것이 발생한 상황 혹은 맥락과는 관계없이 일종의 패키지화된 형식으로 학습자에게 전달되는 것이 운반가능성과 일반화가능성을 높이는 데 중요하게 된다. 이처럼 학교에서의 학습관은 지식 그 자체가 맥락으로부터 분리되어 ‘홀로 완결된 (self-contained)’것, 그 추상도가 높으면 높을수록 운반가능성과 일반화가능성이 유지된다고 하는 전제가 깔려 있다.

심리학의 학습관, 그리고 그것과 연동하는 학교라는 곳에서 암묵적으로 전제로 하고 있는 학습관에 익숙해 있는 대부분의 사람들의 눈에 마리가 아무것도 학습한 게 없는 것으로 비춰지는 것은 어찌 보면 당연한 일인 것이다.

### 3.3. 구체적인 여러 문화적 실천의 분석

‘마리의 요리 만들기’에 관해서 ‘요리 만들기’를 일련의 요소동작에 의해서 구성되는 것으로 정의하고, 요리를 각각의 요소동작의 확실한 실행에 의해서 달성되는 것으로 본다면 마리는 결코 요리를 만들었다고 할 수 없다. 즉, 주류심리학에서 정의하는 ‘학습’이라는 형식, 그리고 학교에서 전제로 하고 있는 학습관에서 본다면 마리는 아무것도 학습하거나 배운 것이 없게 된다.

반면에 ‘요리 만들기’를 마리라는 개체 수준에서의 변화라는 시점을 탈피하여 관계 속에서 달성된 하나의 ‘문화적 실천’이라고 새롭게 정의하면 마리는 훌륭하게 ‘요리 만들기 실천’을 했다고 볼 수 있다. 좀 더 엄밀히 말하자면 마리는 사회·문화적 진공 상태에서 요리를 만든 것이 아니라 개인의 능력과 무능력에 초점을 맞추지 않는 후쿠이 특수학교라는 ‘실천공동체(community of practice)’에서 다른 사람들과 ‘함께’ 요리를 만들어 냈던 것이다.

웡거(Wenger, 1990)는 이러한 실천공동체를 다음과 같이 정의하고 있다:

그들을 ‘실천공동체’ 내에 있게 하는 매우 중요한 포인트는 그것이 직접적이든 간접적이든 물리적인 공존과 그 밖의 방식을 통해서 ‘무엇을 하는 방식’과 ‘서로 접촉하는 장면’을 공유하고 있다는 것이다. 즉, 그들은 특정한 실천을 공유하고 있는 것이다. 공유된 실천이라는 것은 그들 모두가 종사하는 활동, 그 공유하고 있는 활동에 관한 특별한 말하는 방식, 그 결과로서 그들이 공유하게 되는 관점과 흥미, 이해(利害)와 같은 것이다.

이 실천을 공유하고 있다는 것에 관한 구체적인 여러 측면은 실천공동체라는 개념을 분석적으로 풀어낼 때 중요한 것이다. 왜냐하면 이 개념은 이 현실 세계에서 일어나고 공유된 실천이라는 것에 의해서 정의되는 것이지 설명을 위해서 사용되는 ‘구조적 특징’을 전혀 전제로서 하지 않기 때문이다. (pp. 145-146)

이러한 관점에 따르면 개인의 능력과 무능력에 초점을 맞추지 않는 후쿠이 특수학교라는 실천공동체는 미리 주어져 있는 것도 아니고 더불어 연구자가 자의적으로 결정할 수

있는 것도 아닌 교실이라는 제도적 틀을 자원(resource)으로서 계속 이용하면서 참가자들이 실천을 공유하는 과정에서 상황적으로 구성되고 재구성된다. 즉 후쿠이 특수학교의 마리가 소속되어 있는 교실의 구성원들은 구체적 활동을 통해서 특정한 실천공동체를 늘 만들어 내고 있는 것이다.

보통 일반 학교에서의 교실이라는 실천공동체의 참가자가 된다는 것은 ‘누구로서(한 명의 개인으로서)’, 그리고 ‘얼마만큼 빨리 문제를 풀어내느냐’와 관련되는 것이다. 그런데 개인의 능력에 초점을 맞추는 활동을 통해서 이루어지는 실천 공동체인 일반 학교의 교실과는 대조적으로, 후쿠이 특수학교의 교실은 무슨 일이든지 혼자서 하는 것이 아니라 ‘함께’ 하는 것이 그 실천공동체를 만들어 내고 유지하는 방식이다. 따라서 어떤 일이든지 ‘함께’ 하지 않는 것은 오히려 그 실천공동체의 비참가자 혹은 구성원이 아닌 존재로 모두에게 가시화 될 것이다. 그리고 동시에 그러한 활동을 통해서 그 교실의 구성원들은 서로를 이 실천공동체의 구성원으로 사회적으로 표시하고 인정하게 되는 것이다.

처음에 마리가 만들고 싶다고 말한(실은 야마시타 선생님의 그녀의 표정으로 읽어낸) 것은 ‘햄버거’였다. 마리가 햄버거를 만들고 싶다는 표정을 야마시타 선생님이 읽어낸 과정은 다음과 같다:

야마시타 선생님: (요리 책을 펼치면서) 마리 어떤 요리를 ‘함께’ 만들어 볼까?

마리: (미미하게 웃는 것처럼 보인다.)

야마시타 선생님: (요리 책을 한 장 한 장씩 넘기면서 꼼꼼히 마리에게 물어본다) 메밀국수를 만들어 보면 어떨까?

마리: (마리의 표정이 미미하지만 ‘아니’라는 몸짓을 하고 있는 것 같아 보인다)

야마시타 선생님: (미소를 지으면서 마리의 표정을 읽어내고) 그럼 계란덮밥은 어때?

마리: (순간 흥미를 보이는 듯 해 보이지만 역시 이내 ‘아니’라는 말을 하고 있는 것처럼 보인다)

야마시타 선생님: (빙긋이 웃으면서 한참 동안 요리 책을 뒤적거리고 난 후에) 그럼 이걸 어떨까? 과감하게 햄버거를 한번 ‘같이’ 만들어 보는 건. 마리 어때?

마리: (어렵사리 몸을 약간 들썩이며 이전과는 다른 표정으로 야마시타 선생님을 바라본다)

야마시타 선생님: (아주 크게 웃으며) 그래 마리는 햄버거를 만들고 싶었던 거구나!  
그럼 햄버거 만들기로 결정했다. 햄버거로!

마리: (미미하지만 미소를 짓고 있는 것처럼 보인다)

레이브와 웅거(Lave & Wenger, 1991)에 의하면 위의 야마시타 선생님과 마리의 대화에서 알 수 있는 것처럼 실천공동체라는 것은 반드시 ‘함께 참가자들이 똑같은 공간에 존재하고 엄밀히 정의되어서 특정할 수 있는 집단 혹은 사회적으로 가시적인 경계’를 갖고 있는 고정적인 ‘실체’라고는 할 수 없다. 그것보다는 ‘참가자들 스스로가 무엇을 하고 있는지, 또한 그것이 자신들의 생활과 공동체에 있어 어떤 의미가 있는지에 관한 상호간의 공통적인 이해를 갖는 어떤 활동 시스템에 참가를 수행하면서 유지되고 갱신되는 것’이다.

이 후쿠이 특수학교에서는 무슨 일이든지 늘 ‘함께’ 수행함으로써, 그리고 ‘능력’이라는 필터를 개인에게 들이대지 않는 활동을 통해서 이른바 ‘개체의 능력’ 혹은 ‘개체의 무능력’ 같은 오랫동안 심리학에서 ‘실체’로 다루어왔던 것을 가시화시키지 않는 실천공동체를 창조하고 유지하고 있다고 볼 수 있다.

마리와 야마시타 선생님은 햄버거 만들기에 들어가는 재료 구입을 하기 전에 그 요리의 재료가 되는 다진 고기, 양파, 그리고 감자 등을 쇼핑리스트에 작성하였다. 그런데 그 쇼핑리스트의 작성은 야마시타 선생님의 손에 의해서 이루어진 것이지만, 마리가 필요하다고 생각한 재료들을 야마시타 선생님이 마리의 표정과 몸짓을 통해 꼼꼼히 읽어내서 작성한 어디까지나 야마시타 선생님과 마리의 공동작품인 것이다.

다음 장면은 마리가 야마시타 선생님과 시내에 있는 어느 슈퍼에 들어가서 요리재료를 함께 구입하는 장면을 전사한 것이다. 쇼핑리스트의 작성 후 시내에 있는 슈퍼에 들어가서 야마시타 선생님이 휠체어를 밀고 가다가 마리가 시선으로 재료에 주목하면 발걸음을 멈추고 그것을 마리에게 확인하여 재료 구입을 시작한다:

야마시타 선생님: (다진 고기를 구입하고 나서 쇼핑리스트에 있는 데로 감자가 있는

코너로 이동하고 나서 마리를 보면서 확인한다.) 이번에는 감자를 구입해야지?

마리: (미미한 몸짓이지만 끄덕이는 것처럼 보인다)

야마시타 선생님: (감자를 쇼핑 카트에 담고 양과 코너로 이동한다. 그리고 마리를 보면서 확인한다). 양과도 물론 사야지?

마리: (아까와 똑같은 미미한 몸짓을 보인다. 그리고 나서 아주 힘겹게 양과 옆에 있는 당근을 주시하는 것처럼 보인다.)

야마시타 선생님: 쇼핑 전에 작성한 쇼핑 리스트에 ‘당근’은 없었는데...(쇼핑리스트를 마리에게 보여주면서) 당근은 사지 않아도 되지?

마리: (미미하지만 표정과 몸짓이 ‘아니’라고 하는 것처럼 보인다)

야마시타 선생님: (마리의 표정과 몸짓을 확인하고) 그럼 당근을 살까?

마리: (마리는 목을 미미하게 옆으로 해서 끄덕인다.)

야마시타 선생님: (빙긋이 웃으며) 당근 당첨!

이러한 슈퍼에서의 햄버거 재료 구입 실천은 교실은 비록 아니지만 구성원들 간의 특정한 상호 행위를 통해서 공동 활동을 중요시 하는 후쿠이 특수학교의 실천공동체를 창조하고, 상호 그 공동체의 구성원이라는 사실을 함께 달성하고 있는 것이다. 특정한 실천을 통하여 공동체의 구성원이 되어 가는 것과 관련하여 레이브와 웡거(1991)는 다음과 같이 진술하고 있다:

‘저런 종류의 구성원이 된다는 것(Becoming a member such as those)’이 구체화된 도달점이다. 그것은 ‘목표’, ‘과제’ 혹은 ‘지식획득’과 같은 좁고 단순한 말로 표현하기에는 너무나도 복잡한 것이다. 특정한 실천에 참가하는 당사자에게 있어서는 그것을 설명해 낼 수 있는 말이 없을 지도 모른다. 그것에 암묵적으로 가정되어 있는 것이 있다고 한다면 모든 복잡한 의미에서 숙련(mastery)의 정체성 이외는 될 수 없다.  
(p. 67)

레이브와 웅거의 관점에 기초해서 보면 마리와 야마시타 선생님이 슈퍼에서의 재료구입이라는 실천을 통해서 공동으로 달성한 것은 ‘지식을 획득하였다’든지 혹은 ‘물건 구입하는 방법을 알았다’든지 같은 개체 수준의 달혀 있는 문제가 아니다. 그 달혀 있는 분석 단위를 바깥으로, 즉 사회·문화·제도라는 수준으로 활짝 열어젖히면 참가자들은 특정한 활동 및 상호행위를 부단히 수행함으로써 실천공동체를 구성하고 그 공동체의 구성원이 함께 되어 가는 것이다.

나중에 안 사실이지만 마리 집에서는 햄버거를 만들 때 당근을 넣는다고 한다. 이런 페이프로 시간을 충분히 들여서 쇼핑을 마치고 드디어 요리를 만들게 되었다. 이 쇼핑이라는 실천에서도 재료구입은 야마시타 선생님 개인이 하였지만 그것은 어디까지나 마리의 ‘의도’와 ‘기호(嗜好)’가 포함된 공동작업의 산물이다.

이처럼 마리는 확실하게 햄버거를 만들려고 하는 의사를 표명했고 그것을 위해서 필요한 다양한 활동을 시도하여 결과적으로 햄버거를 완성하였다. 그 동안 야마시타 선생님을 비롯해서 많은 사람들의 도움을 받은 것은 확실하지만 완성된 햄버거는 다름 아닌 마리의 (당근이 들어간) 햄버거였다.

이 다큐멘터리는 이 후에 햄버거를 완성해서 구성원 모두가 먹고 즐거움을 나누는 장면으로 바뀐다. 또한 그 후에 ‘소꿉놀이’에서도 햄버거를 만들거나 먹거나 하였다. 일주일 후 마리가 도전한 다음 요리는 ‘삶은 달걀’이었다. 또한 그 후에 카레라이스와 볶음밥 같은 요리 만들기가 계속 이어졌고 그 행사를 토대로 편지를 주고받거나 요리일기쓰기 등의 ‘실천’이 이루어져서 많은 아이들과 선생님들, 그리고 부모들과의 교류가 넓어진 1년간의 교육실천의 모양새를 그 다큐멘터리는 담고 있다.

후쿠이 특수학교에서 이루어진 이러한 다양한 실천을 관통하고 있는 한 가지 공통적인 사안은 일반 학교와는 달리 모든 실천이 ‘개인의 능력’이 드러나도록 장면이 사회적으로 조직되지 않았다는 것이다. 혹은 말을 바꾸면 마리를 포함해서 중복장애아라는 ‘개인의 능력’에 스포트라이트가 가지 않도록 집단이 사회적으로 조직되었다고 할 수 있을 것이다.

이번에는 학습을 문화적 실천으로 재정의하는 작업의 일환으로서 후쿠이 특수학교에서 이루어진 여러 실천들을 비고츠키의 관점에 기초해서 분석해 보기로 하자. 마리가 햄버거를 만드는 데 들어가는 재료 구입을 위해 야마시타 선생님과 함께 쇼핑을 한 것, 햄버거를

야마시타 선생님과 함께 만든 것, 그리고 이 학교 구성원들의 요리 만들기의 감상문 쓰기를 분석하는데 있어서 내가 정면에 내세운 ‘실천’이라는 개념은 비고츠키의 관점에서 유래한다. 비고츠키는 ‘인간정신(mental functioning)’을 ‘행위(action)’와 ‘실천적 활동(practical activity)’으로 본다(Vygotsky, 1997).

그런데 심리학에서는 주체(subject)의 실천적 행위는 연구대상으로서 대접을 받지 못했다. 오히려 심리학에서는 ‘근대이성주의’의 발상에 터해서 대상(object)을 지적으로 이해하는 것, 그리고 대상과는 직접 실천적으로 관계를 맺는 것을 생각하지 않았다고 할 수 있다. 이러한 발상에서는 개인은 언제나 사회·문화와 분리되거나 떨어져 있는 존재, 혹은 그러한 것들과의 관계의 망 속에서 함께 있지 않은 존재로 다루어지게 된다.

그런데 비고츠키는 이러한 관점을 바꾸지 않으면 심리학은 개인의 의식에만 모든 초점을 두는 개체환원주의, 그리고 개인의 머릿속만을 문제로 삼는 ‘주지주의’의 틀로부터 벗어날 수 없다고 말한다(Vygotsky, 1987, p. 218). 비고츠키의 개체환원주의, 그리고 주지주의에 대한 안티테제의 근간은 ‘행위론’에 있다.

워치(1991)는 행위론에 대해서 다음과 같이 설명한다:

분석을 할 때 행위를 우선한다고 하는 것은 인간을 애당초부터 행위를 통해서 자신을 환경 속에 두고 환경과 접촉하고 환경을 창조하는 존재로서 본다는 것을 의미한다. 이와 같이 행위는 인간과 환경을 따로따로 존재하는 것으로 다루는 것이 아니라 양자를 하나의 단위(unit)로서 볼 수 있게 하고 양자의 분리 불가능한 관계를 분석하기 위한 입구의 역할을 한다. (p. 23)

연구가 어떠한 대상으로부터 출발해서 ‘분석단위(unit of analysis)’를 어떻게 설정하느냐라는 물음은 그 연구의 방법론적인 핵이다. 인간정신의 작용에 관한 연구에서 행위자를 ‘고립된 개인(isolated individual)’으로 보고(여기서는 중복장애를 갖고 있는 마리), 드러나는 현상(예컨대 마리의 장애성)을 그 개체가 갖고 있는 속성으로서 분석하는 것은 전형적이고 강력한 분석단위의 설정방식이다. 이것은 마음의 ‘내적본질(internal essence)’을 구하는 입장이다.

이에 반해서 비고츠키는 마르크스(Marx)의 발상에 주목하여 개인 정신과정의 ‘사회적 기원’이라는 주장을 내어 놓았다. 비고츠키(1981)는 인간의 독자적인 마음의 양태와 움직임, 그리고 의식적 행위의 생성 메커니즘을 ‘문화적 발달의 일반적·발생적 법칙’으로 다음과 같이 정식화 하였다:

아동의 문화적 발달에 있어서 모든 기능은 두 번, 두 가지 국면에 등장한다. 처음에는 사회적 국면이고, 나중에는 심리적 국면이다. 즉, 처음에는 정신간적 범주로 사람들 사이에서 나중에는 정신내적 범주로 아동의 내부에 등장한다. 이러한 현상은 자발적 주의와 논리적 기억 또는 개념형성이나 의지의 발달에도 똑같이 적용될 수 있다. (p. 212)

이러한 ‘문화적 발달의 일반적·발생적 법칙’이라는 아이디어는 개인의 정신을 다루는 연구 속에 강력하게 도입되어 있는 ‘고립된 개인’의 제 속성이라는 단위를 변경하는 것 즉 ‘분석단위’를 재설정하는 것을 연구 전제로 한다. 중요한 것은 개인의 속성이라고 통상 다루어지는, 예컨대 ‘사고’와 ‘기억’이 실은 사회생활에 그 기원을 두고 그러한 고차정신기능은 개인이 사회생활에 참가하는 것을 통해서 발생된다고 보는 것이다.

말을 바꾸면 고차정신기능은 처음에는 개인과 개인 간의 커뮤니케이션(행위의 교환)으로서 수행되는 것이다. 이러한 비고츠키의 주장에 함축되어 있는 것은 정신 내 기능이 단지 ‘머릿속’에서 성립하는 것도 애당초 ‘실체’로서 ‘내부’에 있었던 것도 아닌 정신간의 국면에서의 변화와 똑같은 변화를 정신내의 국면에서 파생시킨다는 것이다.

워치는 비고츠키의 개인 정신의 사회적 기원을 정식화한 ‘문화적 발달의 일반적·발생적 법칙’, ‘피부를 넘어서서 확장하는 정신(beyond skin extended mind)’이라는 관점, 그리고 개인과 사회를 연결 지으면서 한꺼번에 아우르는 ‘행위론’을 포착할 수 있는 분석 단위로 기술적 도구(쟁기, 도끼, 컴퓨터 등) 혹은 심리적 도구(언어, 숫자, 도표 등)에 ‘매개된 행위(mediated action)’를 들고 있다(Wertsch, 1991). 좀 더 정확히 말하자면 인간은 특정한 사회에 태어나서 살아가는 존재인 이상 ‘매개-수단-을 갖고-행위하는-행위자(agent-acting-with-mediational-means)’가 될 수밖에 없다(Wertsch, 1991).

행위자의 매개된 행위를 이끌어 내는 이른바 사회·역사적 인공물(artifact), 즉 인간 활동의 ‘매개수단’이라는 것은 비고츠키에 의하면 ‘언어, 계수와 계산의 다양한 형식, 기억기술(예컨대 어디까지 책을 읽었는지를 기억해 두기 위해서 책을 접는 행위), 대수학의 기호, 예술작품, 문자, 도식, 도표, 지도, 설계도, 그리고 다종다양한 기호 등이다(Vygotsky, 1981). 비고츠키의 분석에서는 용구와 기계와 같은 기술적 도구와는 구별되는 심리적 도구가 매개수단으로서 초점의 대상이 된다. 그 점에서 본다면 매개수단은 물질적 인공물뿐만 아니라 특정한 실천공동체가 문화적으로 구성하는 ‘의미 시스템’과 ‘언어의 사용방법’, 문제 해결의 ‘방략·스크립트’ ‘의사결정의 절차’ 등을 포함한다. 특히 언어는 비고츠키가 매개수단의 중심에 둔 대표적인 심리적 도구이다.

그런데 여기서 주의해야 하는 것은 비고츠키가 관심을 갖고 있었던 것은 협의로 정의된 ‘언어’가 아니라 사회적 장면에서 이루어지는 커뮤니케이션의 수단으로서의 ‘말’ 혹은 ‘말하는 행위’였다. 러시아어로는 ‘язык(language=언어)’ 와 ‘речи(speech=말)’ 사이의 구별이 있는데 예를 들면 비고츠키의 주저서인 <사고와 언어>라는 타이틀은 그 구별로부터 본다면 ‘생각하는 행위와 말하는 행위(Thinking and Speech)’를 의미한다. 즉 비고츠키는 언어의 시스템(어휘와 문법)이 아니라 그것이 사회적 상호작용에서 어떻게 이용되는가, 다시 말해 ‘언어’보다 ‘말하는 행위’에 관심을 가졌던 것이다.

후쿠이 특수학교에서 이루어진 요리 만들기 실천, 요리의 재료를 구입하는 쇼핑실천, 그리고 요리를 만들고 난 감상을 편지로 쓰는 실천 등에 대한 분석에서 내가 초점을 맞춘 것은 비고츠키가 강조한 대표적 심리적 도구인 ‘말’, 좀 더 엄밀하게 말하자면 ‘말하는 행위’ 혹은 ‘활동(activity)’ 이었다. 이 특수학교의 구성원들 사이에는 예컨대 통상의 학교에서 빈번하게 들을 수 있는 ‘누가 누구보다 더 잘 한다’, ‘내가 너 보다 빨리 작업을 마쳐서 점수를 잘 받았다’, ‘요리 만들기와 쇼핑 및 감상문 쓰기는 혼자 하는 것이다’, 그리고 ‘요리를 누가 더 잘 만들고 누가 더 빨리 만들었는지’ 혹은 ‘누가 더 정확한 글씨로 남들보다 더 빠르게 요리 만들기 감상문을 썼는지’라는 ‘말’이 존재하지 않는다.

그러한 ‘개체의 능력 혹은 무능력’에 초점을 맞추는 ‘말하는 행위’ 대신에 이 학교에서는 모든 일은 다큐멘터리의 중간 중간 삽입된 자막과 내레이션에서 볼 수 있듯이, 다음과 같은 ‘말하는 행위’ 혹은 ‘활동’에 의해서 이루어진다:

“하고 싶은 것이 있다.”

“어떻게 하면 할 수 있을까?”

“이렇게 하면 할 수 있다고 생각해.”

“자 그러면 그것을 함께 시작해 볼까?”

사회문화와 개인의 정신을 연결 짓는 방금 언급한 ‘말하는 행위’와 같은 매개수단의 사용, 혹은 그러한 사회문화적 실천의 형식으로부터 개인의 고차정신기능의 사회적 발생과 형성을 설명하기 위해서는 ‘개인’이라는 분석 단위에서 탈피하여 연구의 일차적인 분석단위를 재설정하는 것이 전제가 된다.

이러한 관점에 기초해서 다시 한 번 후쿠이 특수학교의 구성원들의 실천을 분석해 보기로 하자. 그들은 매개된 행위(특정한 말하는 행위—하고 싶은 모든 일을 경쟁이나 평가에 구애받지 않고 천천히 시간을 들여서 함께 한다)를 통해서 모든 구성원들이 정신내적 범주에 그 문화(개체의 능력이나 무능력, 그리고 그러한 것들의 평가에 초점을 맞추지 않는 문화)를 체화하고, 그 문화를 특정한 말하는 행위 혹은 활동을 통해서 각 장면에서 부단히 실천하고 있는 것이다.

후쿠이 특수학교는 누가 잘하고 누가 못한다고 하는 이른바 ‘개인의 능력’ 혹은 ‘개인의 무능력’을 결코 문제 삼지 않는 실천을 부단하게 수행하고 있다. 이 학교는 무슨 일이든지 시간을 충분히 들여서 ‘함께’하는 일상의 실천을 통해서 개체의 능력을 가시화시키지 않는, 즉 일반학교와는 다른 문화적 실천을 창조하는 실천공동체이다. 마리뿐만 아니라 대부분의 아이들은 시내에 쇼핑을 간다. 혹은 주유소의 형 오빠랑 친해져서 세차를 도와주는 아이도 있다. 그 아이들도 물론 중복장애아로 휠체어를 타고 있고 계다가 손과 발을 아주 미미하게 움직일 수 있는 정도이다.

그런데도 모두가 물론 주위의 많은 이들의 도움을 통해서이지만 각자의 ‘일’에 열중하고 있는 표정을 지으면서 무엇인가를 이루어내고 있다. 따라서 표정은 모두 밝고 자신감으로 넘쳐난다. 그런데 여기서 말하는 자신감은 ‘능력’이 있다는 데서 오는 자신감이 아니다. 자신이 세상의 그 어떤 것과도 ‘교환될 수 없는 존재’로 거기에 있고 이 실천공동체에서

‘있어도 좋다’고 인정받는 데서 오는 자신감이다. 그들의 표정에서 읽을 수 있는 넘쳐나는 자신감은 ‘개인과 개인 사이’, 즉 ‘개인 간 수준’에서 일어나는 사회적인 활동은 “개인 내 수준으로 내려서더라도 여전히 사회적이다”라는 비고츠키의 명제를 예증해 주는 좋은 자료가 된다.

그런데 여기서 우리가 한 가지 주의를 기울여야 하는 것은 이러한 ‘실천공동체’를 탐구 하는데 있어서 ‘객관적 기준’을 설정한 상태에서 ‘상공’ 혹은 ‘바깥’에서 그것을 규정지으려고 하면 자의성으로부터 벗어날 수 없다는 것이다. 나와 같은 연구자와는 별도로 후쿠이 특수학교의 구성원들은 매일의 문화적 실천 속에서 다양한 도구(예컨대 심리적 도구)를 사용하면서 그러한 활동을 조직하고 유지하고 있다. 그리고 그러한 활동과 활동의 의미는 구성원들에게 상호 관찰 가능하도록 디자인 되어 있다.

이렇게 보면 ‘개인’ 혹은 ‘개인의 능력’을 만드는 ‘경계’에 관해서 문제로 삼아야 할 것은 그 ‘실재’가 어디 있는가를 찾는 것(예를 들면 개인의 능력은 개인의 피부를 경계로 안쪽에 있는 것)이 아니라, ‘개인성’, ‘주체’, ‘개인의 능력’ 과 같은 것이 사람들 상호의 말과 행위를 통해서 어떻게 사회적으로 조직되는지 혹은 그러한 것들이 어떻게 해서 사회적으로 표시되고 사회적으로 관찰가능하게 되는지 이다.

따라서 후쿠이 특수학교의 다양한 교육실천을 분석하는데 있어서 요리 만들기 실천, 쇼팽이라는 실천, 그리고 요리 감상문 쓰기 실천 속에서 ‘마리’라는 개인과 다른 중복장애아동들이 무능력한 ‘개인’으로서 나의 눈에 가시화되지 않은 것 혹은 ‘능력’이라는 ‘실체(essential)’로 다루어지는 어떤 것을 그 다큐멘터리의 영상을 통해서 내가 떠올리지 못한 것은 다큐멘터리 제작자의 현실 편집이라는 활동과 더불어 모든 일을 ‘함께’ 하는, 그리고 개인의 능력과 무능력을 가시화시키지 않는 후쿠이 특수학교라는 실천공동체의 부단한 활동 혹은 상황적 실천에 연유한다고 볼 수 있다.

### 3.4. 문화적 실천으로서 학습을 재정의하기

여기서 잠시 우리가 일상에서 행하는 요리 만들기에 대해 흥미를 해보는 건 어떨까? 내가 가족에게 “오늘 저녁은 아빠가 햄버거를 만든다”라고 말하고 햄버거를 만들었다고 하

자. 거기서 ‘양파를 다지는’ 실천을 음미해 보자. 그때 다음과 같은 대화가 가능할 것이다:

“양파는 당신이 길렀나요?”

“아니오, 슈퍼에서 사왔습니다.”

“식칼은 본인이 만들었나요?”

“아니오, 식칼은 이전에 가게에서 구입했어요.”

“냄비는요?”

“이것도 역시 가게에서 샀습니다.”

“만드는 방법은 스스로 생각한 건가요?”

“아니오. 요리책을 참고했습니다.”

“그러면 햄버거를 당신 혼자서 만들었다고 할 수 없는 것 아닌가요?”

“음... 듣고 보니 지당하신 말씀입니다.”

마리의 요리 만들기의 다큐멘터리 분석 및 나의 가상의 햄버거 만들기에 대한 음미, 비교츠키 및 워치, 그리고 상황학습론의 이론적 시각에 입각하면 다음과 같은 아이디어를 얻을 수 있을 것이다. 즉 마리가 햄버거를 만들 때 특정한 실천공동체(개별 장애인의 능력을 문제시 하지 않는 실천공동체) 내에서 다양한 도구와 사람들로 부터 많은 도움을 받은 것과 겉으로 보기에는 내가 혼자서 햄버거를 만들기는 만들었지만 실은 그것이 특정한 실천 공동체(개인을 ‘능력’이라는 실체를 소유하고 있는 존재로 다루는 많은 곳) 내에서 도구와 주위 사람들로 부터 많은 도움을 받아서 가능하게 되었다는 것은 본질적으로 전혀 다르지 않다.

그럼에도 불구하고 마리는 ‘혼자서 햄버거를 만든 사람’으로 대접을 받지 못하고, 나는 그것을 ‘혼자서 만들었다’고 자타 공언할 수 있는 것은 왜일까? 그 물음에 대해 한 가지 가능한 대답은 햄버거 만들기 과정을 요소동작으로 분해해서 그러한 것들을 하나씩 쌓아 달성되는 것이 ‘학습’이라는 일종의 관점이 전제되고 있다는 것이다. 각각의 요소동작을 틀리지 않고 빨리, 그리고 정확하게 실행할 수 있는지의 여부가 감시되고 평가되는 문화적 실천이 펼쳐 있다는 전제에 기초해서 ‘햄버거 만들기’를 햄버거를 만드는 순서의 계열로서 정의한다면 마리는 스스로 햄버거를 만들지 않았고, 반면에 나는 ‘혼자서 햄버거를 만들었

다'고 주장할 수 있는 것이다.

그런데 '개인'이라는 닫힌 분석단위를 바깥으로 열어젖혀서 '특정한 실천공동체 내에서 특정한 매개수단을 갖고 행위하는 개인'이라는 분석단위를 취하게 되면 개인의 머릿속의 변화로서 '학습'을 보는 시각에서 벗어나서 '문화적 실천'으로서 학습을 재고하는 단서를 포착할 수 있을 것이다.

전통적인 심리학에서 상정하는 학습의 개념과 그 관점과 연동하는 학교가 만들어낸 학습관에서의 학습이라는 것은 개인 내부에 갖고 있는 지식의 상태와 변형, 혹은 개인과 독립적으로 존재하는 지식이 개인 내부로 들어가서 정착되는 것이다. 그리고 문화와 상황과 같은 실체는 그러한 개인의 학습에 영향을 주는 환경적인 '요인'으로 다루어진다.

이러한 관점에 비판적인 입장을 취하는 학자가 레이브와 웅거(1991)이다. 그들은 비고츠키의 관점을 현대에 계승하고 있는 '상황학습론'의 창시자이기도 한데 그들에 의하면 주류심리학에서는 학습을 학습자 스스로 발견한 것이든, 타인으로부터 전달받은 것이든, 타인과의 상호작용으로부터 얻은 것이든, 학습자가 '지식을 내면화하는 과정'이라고 다루어왔다. 이와는 대조적으로 상황학습론에서는 학습을 '전인격적' 문제와 관련된 것으로 본다. 혹은 학습이라고 하는 것은 특정한 실천공동체에의 참가라고 본다(p. 15). 그들은 다음과 같이 진술하고 있다:

학습을 내면화로서 보는 것과는 대조적으로 학습을 실천공동체에의 참가로 보는 것은 다른 어떤 세계 안에서 행위하고 있는 '전인격(whole person)'에 초점을 맞추는 것이다. 학습을 참가로서 정의하는 것은 그것이 진화하고 계속해서 바뀌어가는 '관계의 집합(set of relations)'이라는 사실에 주목하는 것이다. 이것은 물론 사회적 실천이론에서의 전형적인 관점이다. 상황학습론은 사람, 행위, 그리고 세계를 관계론적으로 보는 것과 맥을 같이 한다. (pp. 49-50)

이러한 관점에서 본다면 어떤 과제를 수행할 수 있게 되는 것과 새로운 지식을 얻는다는 것은 기능과 지식을 개인이 내면화하는 문제를 넘어선다. 그것은 레이브와 웅거(1991)가 다음에서 진술하고 있는 것 같이 보다 큰 관계의 시스템 위에 놓아두고 논의해야 할

문제이다. 그리고 학습의 문제를 보다 큰 관계의 시스템 위에서 두고 보면 자연스럽게 개인의 정체성(identity) 문제가 부각된다:

즉 ‘완전한 참가자(full-participant)’가 되는 것, 특정한 실천공동체의 구성원이 되는 것은 ‘한 사람 몫을 해낼 수 있는 사람(a kind of person)’이 되는 것을 의미한다. 이러한 관점에서 본다면 새로운 활동에 참가할 수 있게 된다는 것이라든지 새로운 작업과 기능을 수행할 수 있게 된다는 것이라든지, 새로운 이해에 도달할 수 있게 된다고 하는 것은 ‘학습’이라는 활동의 정말 일부분에 지나지 않는다.

그리고 대부분의 경우 우연적인 것에 지나지 않는다. 활동, 작업, 기능, 그리고 이해는 독립해서 존재하는 것이 아니다. ...(중략)... 인간은 이러한 관계에 의해서 정의되는 것과 동시에 이러한 관계를 정의한다. 따라서 관계가 변하면 학습의 모습 또한 변하게 된다. 학습의 이러한 측면을 무시하면 학습이 개인의 정체성 형성을 포함한다는 것을 간과하게 된다. (p. 53)

그런데 학습을 혹은 생산 활동을 ‘일련의 요소동작으로 분해해서 그 하나하나를 착실히 실행하는 것을 통해 목표를 달성하는 것’이라고 보는 관점은 실은 몰역사적이거나 보편적인 것이 아니라 근대 공업사회에서의 벨트컨베이어방식의 생산 공정에서 유래한다. 이 생산 공정에서 노동자에게 요소동작인 ‘순서’의 확실한 실행만이 중요하고, 가능하면 그것을 혼자서(누구의 도움 없이) 실행하도록 요구한다.

이와 같이 모든 것이 ‘정확한 순서’의 실행으로 실현되는 ‘사회’는 모든 것이 ‘교환 가능한’ 사회이다. 노동자도 할당된 요소동작을 실행할 수 있으면 ‘누구라도 상관없다.’ 그것을 통해 생산된 모든 것은 ‘어느 것도 똑같은 것’이 되어 교환가능하다 이리하여 사람들에게는 ‘교환 가능한 인간(부품)’이 되기 위해 ‘교환 가능한 요소동작’을 확실하게 실행할 수 있는 것이 요구되고, 그러한 사람이 될 수 있도록 훈련을 받고, 평가되고 선별되는 것이다. 따라서 이런 사회에서는 장애를 가진 사람이 필연적으로 낙오자가 된다. 왜냐하면 그들은 교환 가능한 부품이 될 수 없기 때문이다.

후쿠이 특수학교라는 실천공동체에 살고 있는 아이들에 대해서 만약 다른 실천공동체

의 산물인 ‘능력’이라는 필터를 갖다 대면 거의 모든 항목에서 ‘안 되는 것’ 뿐일 것이다. 그런데 비고츠키의 “맹(盲)이 맹이 되는 것 혹은 맹인의 맹인성(盲人性)은 맹인의 독자적인 세계를 구성하는 방식과 정상인의 그러한 방식이 교차하는 곳에서 발생하는 것이다. 말을 바꾸면 맹인의 맹인성은 생리학적인 혹은 개인적인 문제가 아니라 사회적인 관계 속에서 비로소 발생하는 것이다(Vygotsky, 1997)” 라는 관점을 가져와서 보면 마리를 비롯해서 후쿠이 특수학교 아이들은 우리에게 다른 모습으로 다가온다.

결코 보편적이고 몰역사적인 것이 아닌 근대의 산물인 ‘능력’이라는 필터를 벗어던지기 위해서는 “그러한 것은 원래부터 존재했던 것(given)이 아니다”라고 솔직히 인정해야 한다. ‘능력’이라는 것은 근대사회가 다양한 제품과 상품의 생산방식을 특정한(벨트컨베이어방식) 방식으로 정해서 교환 가능한 상품을 교환 가능한 공정으로 제조한 시스템을 만들었을 때 편의상 구성된 것에 지나지 않는다. 우리가 확고부동하게 믿고 있는 신념과는 다르게 그러한 것은 원래부터 존재했던 것이 아니었다.

비고츠키는 인간에게 있어 세계는 단순한 객관적·물리적 환경이 아니라 인간의 활동에 의해 이루어진 산물로, 즉 문화적인 환경으로서 이해하였다. 이 손에 잡힐 것 같은 세계는 무미 무취한 물리적, 지정학적 환경과는 다르다. 그것은 인간이 디자인한 자신들의 활동을 위한 환경이다. 예를 들면 지구상의 어느 대지에도 국경의 점선은 그어져 있지 않다. 그럼에도 불구하고 그것이 우리 눈에 실제로 보이는 것은 우리 모두 그것을 실제로 존재하는 어떤 ‘것’으로 생각하게끔 하는 활동을 부단히 수행하고 있는 덕분이다.

능력 또한 마찬가지이다. 능력은 원래부터 개체에 불박여 있는 것이 아니라 통상의 학교에서 이루어지는 개체에만 초점을 맞추는 말하는 행위(‘누가 더 빨리 더 잘하느냐?’) 혹은 테스트 및 평가와 같은 활동의 부단한 연속 속에서 그것은 우리 눈에 어떤 ‘실체’로 보이는 것뿐이다. 반면에 후쿠이 특수학교는 통상의 학교라는 실천 공동체에서 이루어지는 활동과는 다른 활동을 부단히 실천함으로써 개인의 ‘능력’을 부각시키지 않는 다른 실천 공동체인 것이다.

#### 4. 논의

사람을 개체로 정의하였을 때 하나의 개체는 삼쌍둥이와 같은 정말 특별한 경우를 제외하고는 다른 개체와는 분리된 몸을 가지고 태어나서 흠으로 돌아갈 때까지 평생 그 한 몸으로 살아갈 수밖에 없다. 그런데 이 개체는 동시에 다른 개체들이 미리 만들어 놓은 말을 바꾸면 ‘디자인해 놓은 세계’에 태어나서 타자들과 그 세계 안에서 관계를 맺어야만 살아남을 수 있는 존재이기도 하다.

이 글의 서두에서 잠시 나왔고 본문의 끝자락에서 다시 등장한 ‘디자인’이라는 말의 정의에 대해 잠시 살펴보기로 하자. 사전에 의하면 ‘디자인’의 라틴어 어원은 ‘*de signare*’ 즉, ‘*to mark*’ ‘표시하기’를 뜻한다. 그리고 다음과 같이 정의가 이어진다. ‘대지에 돌을 나열해서 토지를 구분하는 것’, ‘시간의 흐름을 태양의 높이로 구분하는 것’, 그리고 ‘어떤 현실에 인간이 손을 대서 가공하는 것’ 등이 디자인에 대한 대표적인 정의이다.

마지막 정의에 기초해서 보면 디자인이라는 것은 ‘지금 있는 질서를 변화시키고 바꾸는 가능성’을 가진다. 즉, 어떤 디자인을 사람들이 공유하는 것은 결국 기존의 것과는 다른 현실을 공유하는 것을 의미한다. 한 가지 예를 들어보기로 하자. 밋밋한 컵에다 손잡이를 만들어 붙이면 우리는 그 손잡이에 손가락을 걸 수 있게 된다. 이러한 물리적 성질의 변화는 ‘행위’의 변화와도 관련된다. 컵의 무게가 가볍다는 전제 하에서 손잡이가 붙어있기 때문에 양손의 손가락 모두에 하나씩 걸면 최대한 한번에 10개의 컵을 동시에 운반할 수 있다.

그리고 이러한 행위의 변화는 필히 행위자의 ‘마음’의 변화와도 연결된다. 예컨대 커피숍에서 7명의 손님이 마시고 간 컵을 한번에 2개씩만 치우고 있는 아르바이트 학생을 본 고용주는 ‘제대로 일을 하지 않는 종업원’이라고 생각할 것이다. 이 예에서는 컵의 디자인이 변함으로써 컵의 ‘운반가능성’이 변한 것이다. 그 종업원에게 있어 컵의 운반가능성은 손잡이가 있기 전과 있고 난 이후와는 사뭇 다르다. 그리고 좀 더 많이 한꺼번에 옮길 수 있는 것 그 자체는 고용주에게도 동시에 지각 가능한 현실이다. 여기서 중요한 것은 단지 운반가능성만 변한 것이 아니라는 사실이다. ‘컵에 관련된 사람들의 지각 가능한 현실’ 그 자체가 변한 것에 주목할 필요가 있다.

위의 컵 모양새의 변화에 자연스럽게 수반되는 사람들의 마음과 행위의 변화를 잘 관

찰해 보면 디자인은 대상의 물리적인 변화, 그것에 따른 사람의 행위와 마음의 변화, 그리고 그에 따른 현실의 변화를 유발한다는 것을 알 수 있다(박동섭, 2011). 우리가 디자인된 세계에 살고 있다는 논점과 관련해서 내가 필드워크한 한 가지 수업장면을 검토해 보기로 하자. 이 수업장면은 초등학교 4학년 수학기간에 배우는 삼각형과 도형에 관련된 단원이다. 내가 관찰한 것은 삼각형 각의 관계에 관해서 학습하는 단원의 구체 예를 사용한 도입 부분에 해당하는데 수업의 흐름은 다음과 같다.

아이들은 삼각형 모양을 한 색종이를 잘라서 패턴을 만드는 과제를 수행하고 있다. 그리고 마음에 드는 패턴이 완성되면 손을 들어서 교사를 부른다. 교사는 완성된 패턴을 확인한 후 B6크기의 종이를 건넨다. 아이들은 종이에 그 패턴을 붙여서 제출한다. 교사는 제출자 중 몇 명에게 교실 후판 게시용의 큰 도화지를 건네서 종이와 똑같은 패턴으로 도화지를 채워나가도록 지시한다.

이 수업을 관찰하던 나는 서서히 아이들의 손이 올라가는 것을 보았다. 자신만만하게 힘차게 손을 들어 올리는 아이들. 교사는 아이들의 책상 사이를 돌면서 종이를 나누어 주고 있다. 한편 나는 끝까지 손을 들지 않는 한 명의 아이가 마음에 걸리기 시작하였다. 주위 친구들은 한 명씩 두 명씩 종이에 패턴을 채워나가고 있는데 혼자만 아직 맘에 드는 패턴을 채우지 못하고 있는 것이다.

이와 같이 교사는 물론 그 장소에 있었던 나와 아동들 모두에게도 어떤 일에 열중해서 무엇인가를 달성하는 아이들의 모습이 ‘객관적’으로 관찰 가능하다. 무엇인가를 달성하는 속도도 보인다. 또한 아이들의 손을 들여다보면 그 작품의 창의적인 고안 유무와 잘 되었는지 잘 되지 않았는지도 보인다.

그런데 여기서 우리는 객관적 사실로서의 아동의 능력을 눈앞에 두고 있는 것일까? 우리가 관찰하고 있는 것은 아동 내부에서 일어나는 학습의 모습을 반영한 양상일까? 혹여 우리는 많은 다양한 요소 중에서 어떤 요소를 선택적으로 주시하고 다른 것은 빠뜨리는 관찰의 ‘실천’을 하고 있는 것은 아닐까? 왜냐하면 여기서 관찰된 여러 사실들은 실은 이 장면의 ‘수업디자인’과 불가분의 관계를 맺고 있기 때문이다.

완성하면 거수하는 것이 아니라 시간을 정해서 동시에 과제를 회수하면 아이들 사이의 작업 속도 차이라는 현실(reality)은 성립하지 않는다. 당연한 말이지만 성립하지 않는 현실

은 우리 눈에도 가시화되지 않는다. 또한 일정시간 아이들에게 개별 작업을 시켜서 1대 1 지도를 하는 경우나 반에서 통틀어 한 장만을 만들어 내는 수업디자인의 경우도 그러하다.

이것은 ‘수업디자인’과 ‘아이의 능력’에 관한 흥미 깊은 관계를 시사한다. 즉 교사의 눈 앞에 있는 아이가 어떤 아이인가 하는 것은 단순히 아이가 내부에 갖고 있는 것으로 상정되는 개체의 속성이 아니라 수업 디자인이라는 ‘문화적 실천’을 통해서 가시화되는 현상이라고 할 수 있다. 학교에서 이루어지는 과제설정은 학습 환경의 디자인이라 불리는 실천이다(Park & Moro, 2006). 그것은 단순히 교재와 과제, 목표 설정에 그치지 않고 아이를 어떤 존재로 할 것인가 하는 정체성의 디자인 실천이라고 바꾸어 말할 수 있을 것이다. 학습 환경을 디자인 하는 것은 ‘아이를 어떠한 존재로 다루는가?’ 그리고 ‘어떤 존재로 만들고 싶은가?’ 라는 지극히 사회·문화적인 의사결정의 프로세스를 내장하고 있다.

단순히 읽고 쓰고 셈하는 능력만을 ‘학력’으로 정의하면 그것의 축진을 도모하기 위해서는 학력을 주입하고 그 정착을 밝히는 수업디자인을 할 필요가 있다. 즉 아이가 개체 내부에 갖고 있다고 보는 ‘학력’이라는 것을 가시화시키기 위해서는 특정한 관찰의 테크놀로지(예컨대 I-R-E의 연쇄, Mehan, 1979)를 사용한 수업디자인을 구성하면 된다. 이 경우 아이는 필연적으로 학력을 갖고 있는 ‘용기’로서 다루어지게 될 것이다.

이 글의 본문에서 연구목적을 달성하는 과정에서 얻은 아이디어, 그리고 초등학교 수업 장면을 필드워크하고 그 작업을 음미하면서 얻게 된 아이디어는 다음과 같은 나를 포함한 우리 모두의 물음에 답을 해 줄 수 있을 것이다. 즉, 후쿠이 특수학교와 같은 보통의 학교와는 다른 공간은 문화적 실천으로서의 학습의 모습을 잘 엿볼 수 있는 곳이기 때문에 그렇다 치더라도 일반 학교와 같은 곳은 여전히 개인의 머릿속에서 지식이 저장되는 것을 ‘학습’이라고 정의하고 있기 때문에 그러한 개인적인 학습 형태를 문화적 실천이라고 보는 것은 무리가 따르지 않은가?

그런데 학생의 능력은 학생 개개인의 내부에 홀로 실체로서 존재하는 것일까? 그것은 사회·문화적인 맥락과는 아무런 관계를 맺지 않는 ‘내적인 실체’로서만 존재하는 것일까? 내 생각으로는 학교는 이 ‘개인의 능력’에 초점을 맞추는 것은 ‘무매개(non-mediation)’, ‘탈 맥락(decontextualization)’, ‘물교섭(non-negotiation)’으로서, 개인이 갖고 있는 것으로 상정되는 능력을 가시화시켜 주고 그것이 있느냐 없느냐를 문제로 삼는 일종의 문화적 실천

(Park & Moro, 2006)의 공간이다. 이것은 개인의 능력이 문화 혹은 사회적 세계와 단절되어 있지 않다는 것을 의미한다. 즉 개인의 능력은 홀로 존재하는 것이 아니라 늘 문화와의 관계 속에서 가시화된다. 학습에 있어서도 개체 내부의 변화는 물론 있지만 그것이 변화로서 해석되고 기술되는 것은 다름 아닌 이러한 사회·문화와의 상호작용을 통해서만 가능한 것이다. 즉 학교 속에서 이루어지는 주체가 관계를 맺는 교과서, 책상, 교육과정, 그리고 교실과 같은 사회·역사적 인공물, 그리고 주체끼리의 여러 상호 행위는 문화적인 이데올로기로서 ‘능력의 개인성’에 초점을 맞추는 ‘문화적 실천’이라고 할 수 있다. 그리고 학교는 마서즈 비니어드 섬은 물론 후쿠이 특수학교와 마찬가지로 특수한 문화적 실천이 부단하게 이루어지는 ‘실천공동체’인 것이다.

따라서 국내의 좀처럼 자취를 감출 기미를 보이지 않는, 아니 그러기는커녕 계속 위세를 떨치고 있는 ‘무늬만 상황학습론자’들이 주장하고 있듯이(박동섭, 2008) ‘학교는 학습자가 실제 생활 속에서 경험하는 것과는 거리가 먼 탈맥락화 된 학습경험을 제공하는 곳이다’라는 말은 학교가 특정한 문화적 실천 공간이라는 사실에 대해 철저히 무지한 경우이다. 즉 그들의 눈에는 교사도 아이들도 가르치려는 명백한 의도, 교육과정, 칠판 및 교탁과 책상의 배치, 특정한 말하는 방식(예컨대 교사: 미국의 수도는 어디입니까? 학생: 워싱턴입니다. 교사: 참 잘했어요!)과 같은 사회적으로 조직된, 말을 바꾸면 특정한 맥락 안에서 ‘탈맥락화 된’ 학습경험을 하고 있는 것처럼 보이는 것에 불과하다.

혹은 그것은 맥락을 벗어난다는 언어적 표기와는 다르게 개개의 행위와 지식이 맥락을 상실한다는 것을 의미하지는 않는다. 구체적 행위가 일어난 맥락이 박탈되는 것과 동시에 다른 맥락이 주어지는 것이다. 그 의미에서 탈맥락화라고 하는 것은 ‘맥락의 변경’인 것이다. 그 변경된 앞에 있는 맥락은 ‘특권화’(Wertsch, 1991)된 맥락이다.

이처럼 우리에게 익숙한 일반 학교에서 개인이 가시화되고 개인의 능력과 무능력, 그리고 장애가 객관적인 현실인 것처럼 우리 눈앞에 나타나는 것은 학교라는 근대의 산물에 살고 있는 구성원들의 쉴 새 없는 상황적 실천(예컨대 특정한 수업 디자인 혹은 특정한 말하는 방식)에 기초하는 것이다. 비고츠키와 상황학습론의 관점을 동시에 가져와 보면 학교는 ‘누가 할 수 있다’, ‘누가 못 한다’, ‘누가 잘 한다’, 그리고 ‘누가 더 빠르다’와 같은 ‘심리적 도구’ 혹은 ‘말하는 행위’가 사람들의 정신(mind)을 매개하는 특수한 실천공동체<sup>4)</sup>이다.

즉 학습은 학교의 바깥, 예컨대 바텐더가 일하는 바와 같은 일터에서 이루어지든 학교 안에서 'I-R-E' 혹은 테스트의 형태로 이루어지든 후쿠이 특수학교에서 모든 사람들이 힘을 합하는 요리 만들기로 이루어지든 나아가서 마서즈 비니어드 섬에서 건청인과 청각을 사용할 수 없는 사람 사이에서 수화로 이루어지든, 모두 사람들이 특정한 매개수단(도구-기술적 도구 혹은 심리적 도구)을 갖고 행위하는 문화적 실천임에는 틀림없다.

---

4) <심리학은 아이들편인가?>의 저자인 小沢(2001)는 학교의 특수성을 다음과 같이 지적한다. “학교는 ‘공(公)’이 ‘사(私)’에게 어떤 특정한 지식의 체계를 제공하는 곳이다. 그 ‘특수성’을 그것이라 느끼지 않고, 그 대신에 ‘당연한 것’이라든지, ‘평균적인 것’이라든지, ‘중립’과 같은 것으로 받아들여지고 느끼게 만드는 것이 공의 사에서의 내면화이다.” (pp. 62-63)

## 참고문헌

- 박동섭 (2008). 행위, 인지, 학습에 대한 대안적인 인식론으로서의 상황학습론. *초등교육연구*, 21(1), 177-203.
- \_\_\_\_\_ (2011). 불협화음론자 비고츠키 그 첫 번째 이야기. 고양: 서현사.
- 신영복 (1998). 감옥으로부터의 사색. 돌베개.
- 小澤 牧子 (2001). 心理學は子どもの見方か. 박동섭(역) (2010). 심리학은 아이들편인가?: 교육으로부터의 해방. 고양: 서현사.
- Allport, G. W. (1955). *Becoming*. Chelsea: Yale University Press.
- Groce, N. E. (1985). *Everyone Here Spoke Sign Language: Hereditary Deafness on Martha's Vineyard*. MA: Harvard University Press.
- Lave, J. & Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. MA: Harvard University Press.
- Park, D. S. & Moro, Y. (2006). Dynamics of situation definition. *Mind, Culture, and Activity*, 13(2), 101-129.
- Vygotsky, L. S. (1981) The development of higher forms of attention. Wertsch, J. V. (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology* (pp. 189-240). New York: Sharpe.
- \_\_\_\_\_ (1987). Thinking and speech. Rieber, R. W. & Carton, A. S. (Eds), *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1* (pp. 39-285). New York: Plenum Press.
- Wenger, E. (1990). *Toward a Theory of Culture Transparency-Elements of a social discourse of the visible and the invisible*. Irvine: University of California Irvine.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge. MA: Harvard University Press.
- White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: W. W. Norton & Company.

접수일자 : 2011. 3. 31.

심사일자 : 1차 심사(2011. 4. 4~17), 2차 심사(2011. 4. 27~5. 3), 게재승인(2011. 5. 9)

필자성명 : 박 동 섭

소 속 : 신라대학교 사범대학 교육학과 전임강사

최종학력 : University of Tsukuba, Ph.D

관심분야 : 질적심리학, 담화심리학, Vygotsky 심리학의 현대적 복원, 상호행위분석, Ethno-methodology에 터한 교실 담화분석, Bakhtin의 기호론에 터한 저갓거리 사람들의 일상적 활동분석

E - mail : dongspark@silla.ac.kr

---

## 【Abstract】

### Inquiry into learning as cultural practice: Did Mari cook on earth?

Park, Dong-seop  
*Silla University*

In this essay, my research aims to define learning anew, which has been defined as changes within an individual or accumulation of new knowledge within the head both in psychology and in common sense, as cultural practice.

The new definition of learning as cultural practice goes beyond the perspective in which learning is viewed as changes inside an individual, i.e., in a closed space, and deals with it as the product of constant interaction between an individual and the outer world including socio-cultural history.

To achieve my research goals, I analyzed the data of a video in which Marie, a girl with multiple disabilities at a special-education school of Hukui in Japan, shows how to cook.

To analyze the data, I employed Vygotsky's perspective, Wersch's perspective — Wertsch is a Neo-Vygotskian — and Lave and Wenger's perspective, they are the originator of Situated Learning.

Second, when we define learning both as changes inside an individual and as cultural practice, I examined how we can view Mari's cooking activity differently with those definitions.

Third, I inquired onto what basis we defined learning as changes inside an individual.

Finally, on the basis of some theoretical perspectives that I employed and some ideas acquired from the analysis of the data, I shed new light on the definition of school-learning as a specific cultural practice.

**Key words:** design, individualistic, cultural practice, learning, community of practice

