creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학석사 학위논문

자밀 자키(Jamil Zaki) 공감 이론의 도덕 교육적 함의 연구

2023년 2월

서울대학교 대학원

윤리교육과

엄국영

자밀 자키(Jamil Zaki) 공감 이론의 도덕 교육적 함의 연구

지도교수 정 창 우

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2022년 12월

서울대학교 대학원
윤리교육과
엄 국 영

엄국영의 석사 학위논문을 인준함
2023년 2월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

본 연구는 자밀 자키(Jamil Zaki)의 공감 이론을 비판적으로 이해하고 그의 이론이 도덕과 교육에 주는 시사점을 찾는 것을 목적으로 한다. 도덕과 교육에서 활용하는 윤리학 및 도덕심리학 이론들은 감정 및 정서, 공감은 변화할 수 없는 기질이라는 심리학적 고정주의에 기반하고 있다. 그러나 자키는 이를 비판하면서 심리학적 유동주의의 관점에서 공감의 잠재적인 변화가능성을 긍정한다. 또한, 지금까지 이루어진 공감에 대한 논의는 주로 호프만의 이론에 근거했다. 그러나 호프만의 이론은 공감을 공감적 고통의 차원에서만 다룬다는 점에서 그 한계가 뚜렷하다. 반면, 자키는 공감을 정서적, 인지적, 동기적 측면을 포함하는 포괄적인 개념으로 규정한다. 이처럼 자키의 이론은 기존의 도덕과 교육에서의 공감에 대한 논의가 지닌 한계를 비판하고, 이를 극복할 수 있는 시사점을 준다는 점에서 연구의 필요성이 제기된다.

자밀 자키의 이론은 세 가지 주장으로 이루어진다. 첫째, 인간의 본성은 계속해서 변화한다는 심리학적 유동주의의 관점에서 공감을 이해해야 한다고 주장한다. 둘째, 공감은 경험 공유(정서적 측면), 정신화(인지적 측면), 공감적 염려(동기적 측면)를 포함하는 포괄적인 개념이다. 셋째, 공감은 “자신이 겪고 있는 심리적 경험을 재빠르고 민첩하게 변화시키는” 심리적 조율을 통한 선택의 결과이다. 자키는 이를 바탕으로 의도적인 개입을 통해서 사람들이 공감을 선택하도록 변화시킬 수 있다. 이러한 개입에는 넛지와 같이 공감을 변화시키지만 그 효과가 지속되지 않는 단기적 변화 방법과 사회적 규범을 활용한 접근과 같이 그 효과가 장기적으로 지속되는 장기적 변화 방법이 있다.

이러한 자키의 공감 이론이 도덕과 교육에 주는 시사점을 찾기 위해서는 다음 두 가지 관점에서 비판적으로 이해할 필요가 있다. 첫째, 자키의 공감 개념이 도덕성과 변화 가능성이라는 조건을 충족하는지 검토해야한다. 도덕성이란 사회적 배경과 시대적 요구를 고려하면서 도덕적인 행동을 할 수 있는 경향성을 의미하고, 변화 가능성은 잠재적인 변화의 범위가 넓어야 한다는 것을 의미한다. 자키가 제시하는 넓은 의미의 공감 개념은 이러한 조건을 충족하므로 도덕과 교육에 적합한 대상이라고 할 수 있다.

두 번째, 공감의 정확성을 세 가지 차원에서 이해해야 한다. 자키는 공감의 정확성을 정신화의 정확성으로 이해한다. 그러나 구성된 감정 이론에 따르면, 사람들은 개인적 경험, 사회·문화적 배경의 차이로 인해 같은 감정 개념을 사용해서 서로 다른 감정 사례를 구성한다. 이를 통해 공감을 이해한다면, 공감의 정확성 문제는 경험 공유의 정확성, 정신화의 정확성, 공감적 염려의 정확성으로 확대되어야 한다. 이 세 가지 정확성이 모두 확보되어야 비로소 도덕적으로 공감할 수 있다.

자키의 공감 이론이 도덕과 교육에 주는 함의는 다음과 같다. 첫째, 교육과정의 측면에서 심리학적 유동주의를 수용해야 한다. 2015개정 도덕과 교육과정에는 심리학적 유동주의와 고정주의가 혼재되어 있으므로 이를 수정할 필요가 있다. 둘째, 공감의 단기적 변화 방법을 활용한 교수·학습 방법을 개발할 필요가 있다. 구체적으로 공감의 정확성을 기르기 위한 질문 및 발문 전략을 개발해야 한다. 셋째, 공감의 장기적 변화 방법을 활용한 교수·학습 모형을 개발할 필요가 있다. 구체적으로, 사회적 규범을 활용한 공감의 변화 방법을 도덕과 교육에 맞게 적용한 공감의 교수·학습 모형을 개발해야 한다.

주요어 : 자밀 자키, 공감, 공감의 변화 방법, 구성된 감정 이론, 공감의 정확성
학 번 : 2018-21369

목 차

제 1 장 서론 ····· 1

제 1 절 연구의 목적 및 필요성 ····· 1

제 2 절 연구의 방법 및 범위 ····· 5

제 2 장 이론적 배경 ····· 11

제 1 절 애덤 스미스(Adam Smith)의 공감 이론 ····· 11

제 2 절 쿠르트 레빈(Krut Lewin)의 장 이론 ····· 16

제 3 절 다니엘 뱃슨(Daniel Batson)의 공감-이타주의 가설 ···· 19

제 4 절 마틴 호프만(Martin Hoffman)의 공감 이론 ····· 22

제 3 장 자밀 자키의 공감 이론의 비판적 이해 ····· 27

제 1 절 자밀 자키 공감 이론의 구조 ····· 29

1. 고정주의에서 유동주의로의 관점 변화 ····· 29

2. 공감의 개념과 작동 원리 ····· 35

제 2 절 공감의 개념 정의에 대한 분석 ····· 52

1. 공감의 개념 정의에 대한 논쟁 ····· 53

2. 도덕과 교육의 내용으로 적합한 공감의 개념 ····· 58

제 3 절 공감의 정확성 문제에 대한 비판적 이해 ····· 70

1. 공감의 정확성에 대한 기존 논의의 한계 ····· 70

2. 공감의 도덕성을 위한 공감의 정확성 문제 이해 ····· 80

제 4 장 자밀 자키 공감 이론의 도덕과 교육에의 함의 ·· 89

제 1 절 교육과정에 유동주의의 관점 반영 ····· 90

1. '성격 및 목표'에서의 유동주의 ····· 90

2. ‘내용 체계 및 성취기준’에서의 유동주의 ····· 93
제 2 절 공감의 단기적 변화 방법의 활용 ····· 100
1. 공감의 단기적 변화 방법 ····· 100
2. 정교한 공감을 위한 발문 전략 개발 ····· 104
제 3 절 공감의 장기적 변화 방법의 활용 ····· 108
1. 공감의 장기적 변화 방법 ····· 108
2. 사회적 규범을 활용한 공감의 교수·학습 모형의 개발 ····· 112

제 5 장 결론 ····· 118

참고문헌 ····· 122
Abstract ····· 129

표 목 차

[표 3-1] ····· 34
[표 3-2] ····· 36
[표 3-3] ····· 47
[표 3-4] ····· 54
[표 4-1] ····· 92
[표 4-2] ····· 94
[표 4-3] ····· 95
[표 4-4] ····· 111

그 림 목 차

[그림 3-1] ····· 33
[그림 3-2] ····· 33
[그림 3-3] ····· 61
[그림 3-4] ····· 74
[그림 3-5] ····· 78
[그림 3-6] ····· 80
[그림 3-7] ····· 82
[그림 3-8] ····· 83

제 1 장 서론

제 1 절 연구의 목적 및 필요성

흄은 서양의 도덕철학사를 “감정과 이성의 전투(the combat of passion and reason)라고 표현하며, 이성의 탁월성은 위대한 것으로 여겨졌지만 반대로 감정은 폄훼되어 왔다”고 지적한다(이영재, 2015: 236). 흄의 평가처럼 플라톤 이래로 이성과 감정의 대립적 구도와 감정에 대한 이성의 우위는 서양 철학의 주된 흐름이었다. 18세기 스코틀랜드 학파로 분류되는 계몽철학자들은 이성 중심의 합리주의에 반대하며 감정을 중심으로 도덕성에 대한 논의를 전개했다(김병곤, 2011: 231). 그럼에도 여전히 도덕 철학의 주류에는 이성이 있었다.

19세기에 인간의 의식과 정신을 자연과학의 방법론을 통해 밝히고자 하는 심리학이 등장했다. 하지만 인간의 도덕성 및 도덕발달에 대해 탐구하는 도덕심리학의 영역에서도 이성 중심의 흐름은 계속되었다. 콜버그의 인지 발달 이론을 중심으로 한 인지 혁명은 이러한 흐름의 중심에 있었다. 그러나 20세기 후반 인지과학의 발달은 실증적인 연구를 바탕으로 인간의 도덕성에 있어서 자동적이고 빠르게 나타나는 정서적 직관의 중요성을 밝혔다. 하이트(J. Haidt)는 인간의 도덕 판단에 있어서 빠르고 자동적인 직관이 결정적인 역할을 한다는 사회적 직관주의 모형과 그러한 직관의 근원에 대해서 다루는 도덕성 기반 이론을 제시한다. 그린(J. Greene)은 인간에게는 숙고된 추론을 따르는 판단 체계와 정서적 직관에 따르는 판단 체계가 있으며 이 중에서 숙고된 추론을 따라 도덕 판단을 내려야 한다는 규범적 처방을 제시한다. 이처럼 도덕 심리학의 영역에서는 감정, 정서, 직관 등의 요소에 대한 주목이 커지고 있다. 또한 우리나라의 도덕과 교육에서는 공감적 고통이라는 공감적 반응의 발생 양식, 발달 단계 등을 밝힌 호프만의 연구를 바탕으로 공감 교육에 대한 후속 연구들이 이루어진 바

있다(김우영, 2015; 이범웅, 2018). 하지만 자밀 자키는 이러한 학문적 흐름의 변화에도 여전히 감정 및 정서, 공감에 대한 고정관념이 내재되어 있다고 비판한다. 기존의 연구의 바탕에는 공감은 변치 않는 기질이며, 즉각적이고 자동적으로 일어나는 반사작용이라는 심리학적 고정주의라는 고정관념이 있다는 것이다. 심지어 애덤 스미스와 같이 공감을 중점적으로 다루는 학자들조차도 공감은 자동적이라는 생각을 가지고 있었다는 것이 자키의 입장이다.

이러한 자키의 비판은 호프만의 이론을 비롯한 다양한 도덕심리학 이론을 활용하여 공감을 이해하는 도덕과 교육에도 마찬가지로 적용된다. 도덕과 교육은 “윤리학적 접근을 중심으로 …… 도덕심리학, 정치철학 등 연관된 여러 학문의 접근 방법을 학제적으로 활용”함으로써 도덕적인 인간을 기르는 것을 목표로 한다(교육부, 2015: 3). 그리고 2015개정 도덕과 교육과정에서는 교과역량으로 자기 존중 및 관리 능력, 도덕적 사고 능력, 도덕적 대인 관계 능력, 도덕적 정서 능력, 도덕적 공동체 의식, 윤리적 성찰 및 실천 성향을 제시하면서, 도덕적인 인간을 기르기 위해서는 도덕성의 인지적, 정서적, 행동적 측면을 종합적으로 다루어야 한다고 본다(교육부, 2015: 3). 지금까지 도덕과 교육에서는 도덕성의 정서적 측면 중 공감이라는 능력을 이해하고 이를 기르기 위해 호프만의 이론을 활용했다(김우영, 2015; 이범웅, 2018).

그런데 앞서 살펴보았듯이 공감은 자동적이며 변화 불가능한 기질이라는 고정주의는 많은 경우 윤리학과 도덕심리학 이론의 바탕에 있으며, 더 나아가 이를 활용하는 도덕과 교육에도 반영되어 있다. 대표적인 사례로 2015개정 도덕과 교육과정에서는 감정을 욕구와 함께 조절하고 이겨내야 할 대상으로 분류하고 있다(교육부, 2015: 3). 이는 대표적인 고정주의적 사고의 사례이다. 자밀 자키는 공감에 대한 논의는 이러한 고정주의의 관점에서 벗어나 유동주의의 관점(mobilist view of empathy)을 갖는 것으로부터 시작해야 한다고 본다. 사람들에게는 서로 다른 공감의 유전적인 설정값이 존재하지만 의도적인 개입이나 노력을 통해서 바뀔 수 있는 잠재적인 변화의 범위가 넓다는 믿음이 공감을 변화시키고

그 효과를 장기적으로 유지하는 시작이라는 것이다. 그리고 그는 심리학적 유동주의의 관점을 바탕으로 공감을 인지적·정서적·동기적 측면을 아우르는 포괄적인 개념으로 이해해야 하며, 공감은 자동적인 반응이 아니라 선택의 결과로 발생한다고 주장한다. 이러한 자키의 이론은 기존의 도덕심리학 이론과 도덕과 교육에 반영되어 있던 고정주의의 관점에서 유동주의의 관점으로의 변화를 이끌어낼 수 있다는 점에서 그 의의가 있다.

한편, 호프만의 경우 공감이 발달하는 단계를 제시한다는 점에서 유동주의의 관점에 바탕을 두고 있다고 평가할 수 있지만 공감의 정서적 측면을 공감적 고통에 국한시켜 이해한다는 점에서 한계가 발생한다. 타인의 고통에 대한 부정적인 정서적 반응뿐만 아니라 긍정적인 감정 경험을 공유하는 과정 역시 공감의 논의에 포함할 수 있는데, 호프만은 공감적 고통이라는 부정적 반응에 대해서만 논의한다는 점에서 한계가 있는 것이다. 또한, 그의 이론은 공감적 고통으로 인해 발생하는 긍정적·부정적 결과 중에서 친사회적 행위의 동기라는 긍정적 결과만을 고려하고, 이로 인한 공감 피로 등의 부정적 결과는 고려하지 않는다는 한계에 봉착한다. 따라서 호프만의 이론에 근거해서 공감에 대해 논의할 경우 공감의 다양한 양상을 모두 다룰 수 없으며, 공감으로 인해 발생하는 한계를 극복하는 방법을 제시하기도 어렵다.

자키의 이론은 지금까지 도덕과 교육에 내재된 고정주의의 관점을 극복하고, 공감이라는 포괄적인 개념의 일부만을 설명하는 호프만 이론의 한계를 극복할 수 있는 시사점을 제공한다는 점에서 그 의의가 있다. 구체적으로 자키의 이론은 유동주의의 관점을 바탕으로 공감의 개념과 작동 원리를 이해하는 새로운 틀을 제공하며, 공감을 변화시키는 구체적인 방법론과 아이디어를 준다. 또한 공감을 인지적·정서적·동기적 요소를 포함하는 포괄적인 개념으로 정의함으로써 공감적 고통이라는 부정적인 정서적 반응에 국한된 호프만의 논의의 한계를 극복하고, 공감적 고통으로 인해 발생할 수 있는 부정적인 결과를 극복할 수 있는 방법을 제시한다는 점 또한 도덕과 교육이 주목해야 할 부분이다. 그러나 자키의 공감

이론이 도덕과 교육에 주는 의의가 있음에도, 도덕과 교육은 그 성격과 목표에 부합하도록 도덕심리학 이론을 활용하므로 자키의 공감 이론이, 구체적으로 그가 제시하는 공감의 개념과 작동 원리 및 공감의 변화 방법이 도덕과 교육의 성격 및 목표에 부합하는지 분석하고, 도덕과 교육에 적용하기 위해서 보완할 점은 없는지 비판적으로 이해할 필요가 있다. 그리고 이러한 비판적 이해를 바탕으로 자키의 이론을 도덕과 교육에 적용할 수 있는 구체적인 방안을 도출할 수 있을 것이다.

따라서 본 연구는 자밀 자키의 공감 이론을 비판적으로 이해하고, 이로부터 도덕과 교육에의 시사점을 찾는 것을 목적으로 한다. 이러한 목적을 달성하기 위한 세부 연구 주제는 다음과 같다. 첫째, 자밀 자키 공감 이론의 특징은 무엇인가? 둘째, 자밀 자키 공감 이론의 의의와 한계는 무엇인가? 셋째, 자밀 자키의 공감 이론이 도덕교육에 주는 시사점 및 적용 방안은 무엇인가? 첫 번째 연구 주제에서 자밀 자키 공감 이론의 특징을 알아보는 작업은 그의 이론이 도덕과 교육에 주는 함의를 발견하기 위한 기초 작업에 해당한다. 두 번째 연구 주제에서 자밀 자키의 공감 이론의 의의와 한계를 검토하는 작업은 그의 이론이 도덕과 교육에 갖는 함의를 발견하기 위한 핵심적인 작업이다. 자키의 이론의 의의와 한계를 도출하고, 그 결과를 근거로 자키의 이론이 도덕과 교육에 주는 함의를 발견하는 것이다. 세 번째 연구 주제는 두 번째 연구 주제의 결과를 바탕으로 자밀 자키의 공감 이론에서 발견할 수 있는 도덕교육적 함의에 대한 것이다. 이러한 작업은 교육과정 차원과 교수·학습 방법 차원의 논의를 모두 포괄할 것이다.

제 2 절 연구의 방법 및 범위

본 연구는 자밀 자키의 공감 이론을 비판적으로 검토하고 도덕과 교육에 갖는 시사점을 발견하는 것을 목적으로 한다. 자밀 자키의 공감 이론을 탐색하고 교육적 함의를 찾기 위한 연구 방법으로 문헌연구방법 중 통합적인 방법(integrative method)을 채택할 것이다. 통합적인 방법은 '연구에 관한 연구'로, 특별한 발견이나 결론을 형성하기 위하여 기존 연구를 분석, 요약, 평가하여 이를 통합하는 연구 방법이다(장택수, 2004: 48-50). 본 연구의 문헌의 범위에는 자밀 자키의 공감 이론과 이를 비판적으로 검토하기 위한 국내외의 연구 논문, 학술지 논문, 학술 대회 발표 자료, 단행본을 포함한다. 여기에는 자밀 자키의 대표적인 저서인 *The war for Kindness*(2019)와 그 번역서인 『공감은 지능이다』(2021)를 비롯해, 공감, 연민 등 인간 도덕성의 정서적 측면과 관련된 과학적 연구 성과를 폭넓게 다루는 *The Oxford Handbook of Commpassion Science*(2017) 등이 포함된다.

II장에서는 자밀 자키의 공감 이론이 기반하고 있는 이론적 배경을 고찰할 것이다. 1절에서는 자밀 자키의 공감 이론은 철학 및 윤리학적으로 애덤 스미스의 도덕철학을 배경으로 하고 있다는 점을 밝힌다. 자밀 자키는 스스로 자신이 공감을 구성하는 요소로 제시하는 경험 공유가 애덤 스미스가 제시한 동감 혹은 동료 감정과 거의 동일한 개념이라고 밝힌다. 허치슨을 비롯해 흄과 애덤 스미스에 이르는 스코틀랜드의 계몽철학자들은 경험에 대한 중시, 이성이 아닌 감정으로부터 시작하는 도덕성에 대한 논의를 특징으로 하며 발달했다(김병곤, 2011: 231). 흄은 서양의 도덕철학사를 "감정과 이성의 전투라고 표현하며, 이성의 탁월성은 위대한 것으로 여겨졌지만 반대로 감정은 폄훼되어 왔다"고 지적한다(이영재, 2015: 236). 그리고 이와 같이 이성과 감정을 이분법적인 구도에서 이해하는 플라톤의 철학은 자밀 자키가 비판하는 심리학적 고정주의의 시발점이다. 2절에서는 자밀 자키의 공감의 작동 원리의 바탕이 되는 쿠르트 레빈(Kurt Lewin)의 장 이론(field theory)을 다룰 것이다. 자키는 공감을 선택하고 회피하는

작동 원리를 쿠르트 레빈의 장 이론을 바탕으로 설명한다. 따라서 자밀 자키의 공감 이론을 이해하기 위해서는 레빈의 장 이론, 접근 동인, 회피 동인 개념을 이해할 필요가 있다. 3절에서는 다니엘 뱃슨(Daniel Batson)의 공감-이타주의 가설에 대해 다룰 것이다. 뱃슨과 자키는 공감의 개념 정의에 있어서 입장 차이가 있지만 공통적으로 공감과 친절한 행동 혹은 이타주의 사이에 긴밀한 관계가 있다고 본다. 그리고 사람들이 공감을 하도록 변화시키는 개입방법을 제시한다. 4절에서는 마틴 호프만(Martin Hoffman)의 공감 이론을 다룰 것이다. 우리 도덕과 교육에서는 공감과 관련해서 호프만의 이론에 관심을 갖고 이에 대한 연구가 이루어졌다. 이 절에서는 호프만의 공감의 개념, 공감의 발생 양식, 공감의 발달 단계 등을 개략적으로 살펴볼 것이다.

III장에서는 자밀 자키의 공감 이론을 비판적으로 이해해 볼 것이다. 우선 1절에서는 자밀 자키의 공감 이론의 기본적인 구조에 대해서 탐색한다. 자키의 공감 이론은 심리학적 유동주의의 바탕으로 한 포괄적인 공감의 개념, 공감의 작동 원리가 특징이라고 할 수 있다. 이러한 작업은 도덕과 교육의 관점에서 자밀 자키의 공감 이론을 비판적으로 검토하기 위한 기초적인 작업에 해당한다. 구체적으로, 이 절에서는 공감의 개념과 작동 원리의 바탕이 되는 심리학적 유동주의를 우선적으로 다룰 것이다. 자키는 기존의 심리학적 고정주의라는 통념으로부터 벗어나 심리학적 유동주의의 관점을 지니는 것이 공감을 이해하는 시작이라고 본다. 그리고 이어서 자키의 이론에서의 공감의 개념과 한계, 작동 원리를 다룬다. 자키는 공감을 정서적, 인지적, 동기적 측면을 아우르는 포괄적인 용어로 정의한다. 공감은 “타인의 감정을 공유하고, 그 감정에 관해 생각하고, 그 감정을 배려하는 것을 포함하여 사람들이 서로에게 반응하는 다양한 방식을 묘사하는 포괄적인 용어”이다(Zaki, 2019: 373). 공감은 정서적 측면에 해당하는 경험 공유(experience sharing), 인지적 측면에 해당하는 정신화(mentalizing), 동기적 측면에 해당하는 공감적 염려(empathic concern)로 이루어진다. 경험 공유는 우리가 다른 사람을 관찰하고 그들의 감정을 상대방의 입장이 되어 느끼는 것을 의미한다. 정신화는 상대

방의 감정을 느끼는 것뿐만 아니라, 동시에 상대방의 내면에 대해서 그려보는 섬세한 활동을 의미한다. 상대방이 느끼는 감정이 어느 정도인지, 무엇을 생각하고 있는지, 어떤 행동을 하는지 등 상대방의 행동과 상황에 대한 여러 증거를 수집하는 과정이다. 이렇게 수집한 정보를 바탕으로 상대방의 감정을 추론함으로써 더 깊은 공감을 할 수 있다. 공감적 배려는 상대방의 행복(well-being)을 증진시키기 위한 동기를 갖는 공감의 측면이다. 상대방의 감정을 느끼는 동시에 연민(compassion)의 감정을 느끼고, 상대방을 돕기 위해 행동하려는 마음을 갖게 되는 것이다. 이는 가장 확실하게 친절한 행동을 촉발시키는 공감이다(Zaki, 2019: 168-170). 기존의 연구에서는 공감에는 극복할 수 없는 한계가 존재한다고 본다. 상대방을 구체적으로 인식할 수 있는 정보가 많을수록 더 많이 공감하는 인식 가능한 희생자 효과, 인간의 사고 과정의 편향 등은 특정 자극이 주어졌을 때 자동적으로 발생하는 공감의 근본적인 한계로 여겨진다. 그러나 자키는 공감은 자동적, 반사적으로 작동하는 것이 아니라고 본다. 자키는 감정과 이성은 상호작용하는 것이라고 주장한다. 감정은 생각 위에 만들어진다는 것이다. 감정은 단순히 우리에게 일어난 일에 따라 나타나는 자동적인 반응이 아니라, 외부의 사건을 우리가 어떻게 해석하는지에 따라 달라진다. 결국 “자신이 겪고 있는 심리적 경험을 재빠르고 민첩하게 변화시키는” 심리적 조율을 통해 사람들은 자신의 감정을 바꾸는 것뿐만 아니라 특정 순간에 유용한 특정 감정을 기르는 것까지 선택할 수 있다(Zaki, 2019: 88). 공감도 이와 마찬가지이다. 공감은 자동적으로 일어날 수도 있지만, 대부분의 경우 사람들은 공감이 산출하는 결과를 고려해서 공감하는 것을 선택하거나 회피한다(Zaki, 2019: 40). 즉, 공감하는 행동에 수반되는 접근 동인과 회피 동인을 고려하여 공감을 할지 말지 결정하는 것이다. 이처럼 인간은 자동적인 감정에 휘둘리기만 하는 존재가 아니라, 능동적으로 공감을 선택할 수 있는 존재이다. 그래서 인간은 무의식적으로 가까운 사람에게만 공감하는 것이 아니라, 나와 관계가 없는 사람에게도 의식적으로 공감할 수 있다.

2절에서는 공감의 개념 정의 문제에 대해 다룬다. 자밀 자키는 공감을

포괄적인 개념으로 정의하지만 도덕과 교육에서 이러한 개념 규정을 그대로 수용할 수는 없다. 공감이라는 심리적 기제는 부족주의, 공감 편향 등의 한계가 있을 뿐만 아니라, 범죄자와 같이 비도덕적인 행위를 한 행위자에 대한 공감도 가능하기 때문이다. 따라서 자키가 정의하는 넓은 의미의 공감(empathy)과 이를 비판하면서 공감을 좁은 의미로 규정하고 인간의 도덕성의 토대로 연민(compassion)을 제시하는 주장을 검토·비교하고 도덕과 교육에 적합한 공감의 개념을 제시해보고자 한다. 이 과정에서 호프만이 제시하는 공감의 개념 또한 함께 비교해볼 것이다.

3절에서는 감정의 개념 정의 문제와 이로 인해 발생하는 공감의 정확성 문제에 대해 다룬다. 자밀 자키는 공감의 개념을 포괄적으로 정의하면서 공감의 세 가지 측면, 즉 인지적, 정서적, 동기적 측면을 구분하고 각각의 의미를 규정한다. 그리고 공감이라는 개념을 구성하는 핵심적인 하위 개념인 감정(emotion)이 생각, 즉 사건에 대한 우리의 해석 방식에 기초하여 만들어진다는 리사 펠드먼 배럿(Lisa Feldman Barrett)의 주장을 수용한다. 그러나 배럿의 구성된 감정 이론을 바탕으로 공감에 대한 논의를 전개하지는 않는다. 감정의 의미를 어떻게 규정하느냐에 따라 공감의 정확한 의미는 달라지며, 이어서 공감을 구성하는 세 측면 각각의 의미 또한 달라진다. 따라서 구성된 감정 이론에 기반해서 감정의 개념을 정의할 경우, 자키의 공감의 개념과 함께 공감의 정확성 문제 대한 논의가 다양한 차원으로 전개된다. 자키는 공감의 정확성을 공감의 세 요소 중 정신화에 국한시켜 이해하지만, 공감의 개념과 마찬가지로 공감의 정확성 문제는 정신화뿐만 아니라 경험 공유의 정확성과 공감적 염려의 정확성의 차원까지 확대된다. 공감하는 것을 선택했다고 하더라도 그 정확성이 담보되지 않을 경우 여러 가지 도덕적 문제가 수반된다는 점에서 공감의 정확성을 확대된 차원에서 이해할 필요가 있다.

이러한 논의를 전개하기 위해서 구성된 감정 이론의 논의를 함께 다루고자 한다. 우선 배럿은 흔히 사람들이 기분(mood)으로 이해하는 쾌감·불쾌감 등의 정동(affect)은 인간이 외부 사물을 인식하고 해석하는 데 필터 역할을 한다는 정동 실재론(affective realism)과 감정(emotion)은 인간이

선천적으로 타고나는 것이 아니라 개인적 요인과 사회·문화적 요인을 통해 구성된다는 구성된 감정 이론을 주장한다. 우리의 뇌는 자신이 속한 사회·문화에서 공유하는 감정 개념으로 조직된 과거 경험을 통해 매순간 새로운 감정 사례를 구성한다는 것이다. 이러한 주장은 감정의 개념을 명확하게 함으로써 공감의 작동원리와 공감의 정확성 문제를 이해하는데 도움을 줄 것이다.[1)]

IV장에서는 III장에서 이루어진 논의를 바탕으로 자밀 자키의 공감 이론이 도덕과 교육이 줄 수 있는 함의를 밝히고자 한다. 1절에서는 교육과정에 자키가 주장하는 심리학적 유동주의의 관점을 반영해야 함을 주장할 것이다. 2015개정 도덕과 교육과정은 "윤리학적 접근을 중심으로 …… 도덕심리학, 정치철학 등 연관된 여러 학문의 접근 방법을 학제적으로 활용"한다(교육부, 2015: 3). 그리고 많은 도덕심리학 이론이 심리학적 고정주의에 기반하고 있다는 점에서 도덕과 교육과정에도 심리학적 고정주의가 반영되어 있다. 따라서 도덕과 교육과정은 심리학적 유동주의를 수용하는 방식으로 변화할 필요가 있다. 또한, 2015개정 도덕과 교육과정은 역량 개념을 중심에 두고 있다는 특징이 있다. '학교 교육과정 핵심역량→교과 역량→기능→(수업, 학습) 활동'의 구도를 구축함으로써, 총론에서의 핵심역량이 학교 단위에서의 수업에서 구현되도록 하고 있는 것이다(이광우 외, 2015: 18). 하지만 기능의 경우 상위-하위 기능 간 위계 설정, 학교급 간 위계 설정, 교과역량의 특성 구현 등의 문제가 제기된다(신호재, 2020:

1) 이정모(2012)에 따르면 'emotion'의 학술적 번역어는 '정서'이다. 심리학이나 인지과학에서는 학술적 용어로 '감정'보다는 '정서'를 사용한다. 조석환(2014) 또한 리브의 정서 모형에 근거하여 도덕적 정서 교육을 체계화하는 연구를 진행하면서 'emotion'을 정서로 번역한다. 리브는 정서를 감정(feeling)과 신체적 각성(bodily arousal), 목적의식(sense of purpose), 사회적·표현적(social-expressive) 측면으로 이루어진 심리적 구성체로 규정한다(Reeve, 2009: 299-300). 안토니오 다마지오의 *The Strange Order of Things(2017)*의 국내 번역서인 『느낌의 진화』(2019)에서도 'feeling'을 '느낌'으로, 'emotion'을 '정서'로 번역하고 있다. 'Social-emotional learning'을 '사회 정서 학습'으로 번역하는 것 또한 같은 맥락에 있다. 그런데 본고에서 'emotion'의 개념을 정의하기 위해 인용하고 있는 리사 펠드먼 배럿(Lisa F. Barrett)의 'The theory of constructed emotion'의 경우, 국내 출판된 번역서에는 'emotion'을 '감정'으로 번역하고, '구성된 감정 이론'으로 번역하고 있다. 신경과학의 관점에서 감정에 대해 분석하고 있기 때문에 감정으로 번역한 것으로 보인다.

81). 이는 감정이나 정서 및 공감과 관련된 기능에서 역시 나타난다. 자밀 자키는 공감을 포괄적인 용어로 정의하고, 공감을 구성하는 요소를 구체적으로 제시하고 있다는 점에서 도덕과 교육과정에서 감정이나 정서 및 공감과 관련된 역량이나 기능을 보다 체계적으로 제시하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

2절과 3절에서는 자밀 자키가 제시하는 공감 변화 방법을 바탕으로 실제 수업에서 활용할 수 있는 교수·학습 방법을 개발해야 할 필요성을 제시할 것이다. 자키는 심리학적 유동주의의 관점을 바탕으로 공감 능력에 있어서 유전적 영향뿐만 아니라 경험과 환경, 습관과 같은 비유전적 요인의 역할의 중요성을 강조한다. 어떤 환경과 상황에 놓여있는지, 어떠한 경험을 하는지, 공감에 대해서 어떤 마인드셋(mindset)을 지니고 있는지에 따라 공감 능력에 변화가 있다는 것이다. 그는 이러한 입장을 바탕으로 공감의 변화 방법을 제시한다. 이러한 개입방법들은 인간의 유전적·선천적 특성으로 인해 발생하는 공감의 한계를 극복하는 방법이기도 하다. 이러한 인간의 공감 능력을 변화시키는 방법에는 무엇이 있고, 효과는 어떠한지 살펴봄으로써 도덕과 교육에의 적용 가능성을 탐색해보는 것이다. 우선, 2절에서는 공감의 단기적 변화 방법의 활용 방안을 살펴볼 것이다. 도덕과 교육에서 추구해야 할 목표에는 학생들이 갈등 상황에서 공감을 선택하도록 변화시키는 것뿐만 아니라 공감을 정교하게 하도록 변화시키는 것이 포함된다. 따라서 자키가 제시하는 공감을 선택하도록 하는 개입방법에 더해 공감을 정교하게 하도록 하는 개입방법을 개발할 필요가 있다. 다음으로 3절에서는 공감의 장기적 변화 방법의 활용 방안을 살펴볼 것이다. 자키는 사회적 규범을 활용해서 공감을 변화시키는 개입방법을 제시하고 실험을 통과 그 효과를 검증한다. 사회적 규범을 활용하는 접근법은 도덕과 교육의 대상이 또래 집단의 사회적 규범에 순응하는 경향이 있는 청소년이라는 점을 고려했을 때, 도덕과 교육에 효과적으로 적용할 수 있을 것이라 기대할 수 있다. 이는 사회적 규범을 활용한 공감의 교수·학습 모형을 개발할 필요성을 제기한다.

제 2 장 이론적 배경

제 1 절 애덤 스미스의 공감 이론

자키는 철학의 개념 중에서 공감의 정서적 측면에 해당하는 경험 공유와 거의 일치하는 개념이 애덤 스미스의 동감(sympathy) 혹은 동료 감정(fellow feeling)이라고 말한다. 그리고 경험 공유는 공감의 세 가지 요소 중에서 가장 원시적이면서도 다른 요소의 토대가 된다. 이러한 경험 공유의 의미와 역할을 정확하게 이해하기 위해서는 애덤 스미스의 공감 이론을 살펴볼 필요가 있다.

『도덕감정론』(Theory of Moral Sentiments)으로 대표되는 애덤 스미스의 도덕철학은 서양의 도덕철학사의 맥락 속에 위치해있다. 스코틀랜드의 도덕 철학은 이성 중심의 접근을 통해 인간의 도덕성을 해명하고 도덕 규범을 제시하는 서양의 도덕철학사의 주된 흐름 속에서 감정을 중심으로 인간의 도덕적 본성을 해명하고자 한 점에서 중요한 위치에 있으며, 애덤 스미스의 도덕철학은 이러한 스코틀랜드 도덕철학의 한 부분으로 자리매김하고 있다(김병곤, 2011: 225-227).

고대 그리스의 철학은 자연으로부터 인간과 사회의 규범으로 초점을 전환시키면서 “도덕에 대한 이성 중심의 접근과 감정에 대한 이성의 우위”라는 도덕철학의 상식을 정립시켰다(김병곤, 2011: 229). 이러한 접근 방식은 스토아 철학을 거쳐 중세와 근대를 거치면서 자연법 이론이라는 형태로 발전되었다. 근대 자연법 이론 역시 인간의 정념(passion)과 이성(reason) 사이의 불일치를 극복하는 문제에 대한 해답을 추구했다. 대표적으로 토마스 홉스(Thomas Hobbes)는 만인의 만인에 대한 투쟁 상태를 야기하는 인간의 정념(passion)을 이성으로 극복함으로써 평화를 확립하고자 했다(김병곤, 2011: 228-230).

그런데 18세기 스코틀랜드에서는 고대부터 근대까지 이어진 도덕에 대한 이성 중심의 접근에서 벗어나 인간과 사회의 도덕성을 감정을 중심으로 설명하는 도덕철학이 등장했다. 이러한 접근은 허치슨(Francis

Hutcheson)에서부터 본격적으로 시작해 흄과 애덤 스미스로 이어졌다. 허치슨은 인간에게 오감 이외에 선악을 구분하는 감각인 도덕 감각(moral sense)이 있다고 보고, 이를 인간과 사회의 도덕성의 근거라고 주장했다. 인간은 도덕 감각을 바탕으로 도덕 판단의 대상이 되는 행위를 관찰하고 기쁨과 혐오의 감정을 느끼며, 이 기쁨과 혐오에 따라 행위의 도덕성을 판단한다는 것이 허치슨의 주장의 골자이다. 흄은 허치슨과 마찬가지로 인간의 도덕성을 감정을 통해 설명하고자 했다. 도덕적 판단은 감정 혹은 흄이 말하는 정념(passion)으로부터 발생하는 승인과 부인에 의해 결정되는 것이며, 이성은 정념에 예속되어 있다는 것이다. 애덤 스미스 역시 인간의 도덕성을 감정을 중심으로, 구체적으로 동감(sympathy) 혹은 동료 감정(fellow-feelings)로 설명한다(김병곤, 2011: 232-237).

> 사람의 이기심이 아무리 특징적인 것으로 상정된다고 해도, 인간의 본성 가운데는 타인의 운명에 관심을 가지며, 설령 타인들의 행복을 지켜보는 즐거움을 제외하고는 아무것도 얻지 못할지라도 그들의 행복을 자신에게 필요불가결한 것으로 만드는 일부 원리들이 분명히 존재한다. 연민이나 동정심이 바로 이러한 유형의 원리에 속하는데, 다른 사람의 불행을 직접 목격하거나 아주 생생한 방식으로 상상할 때 우리는 이러한 정서를 느끼게 된다. 우리가 타인의 슬픔에 근거하여 빈번히 슬픔을 느낀다는 것은 입증할 필요가 없는 매우 자명한 사실이다. 왜냐하면 이러한 감정은 아마 덕망이 높은 사람과 인간애가 풍부한 사람이 가장 민감하게 느낀다고는 해도 인간 본성을 구성하는 다른 모든 본원적 열정과 마찬가지로 결코 이들에게만 국한되지 않기 때문이다. 사회의 법률을 가장 심각하게 위반하는 가장 극악무도한 악인조차도 이런 감정이 전혀 없지는 않다(Smith, 1822/2016: 87).

애덤 스미스에 따르면 현실에서의 인간은 감정적이고 비이성적이며 본능에 충실하게 행동한다. 도덕과 관련해서도 마찬가지이다. 인간은 이성에 의하여 선과 악을 지각하는 것이 아니고, 즉각적인 감각과 감정에 의하여 선과 악을 지각한다. 또한 인간은 근본적으로 상상을 통하여 공감하는 개개인의 자연적 속성을 지니고 있다. 다른 사람의 행운과 불행에 관심을 갖고, 다른 사람의 희노애락의 모든 감정을 나의 감정인 것처럼 느낀다(주병

기, 2013: 151).

애덤 스미스의 도덕철학이 공감의 철학으로 평가받는 이유는 그가 인간의 자연적 본성에는 도덕성의 근원인 동감(同感, sympathy)이라는 심리적 기제가 있다고 주장하기 때문이다. 인간들이 보편적으로 가지고 있는 동감(同感, sympathy) 혹은 동료 감정(fellow-feeling)이란 "타인의 감정과 행위의, 타당성을 판단하는 마음의 작용"을 의미하며, 이로부터 '일반적 원칙', '공정한 관찰자'의 개념이 도출된다(신중섭, 2013: 115).

애덤 스미스, 흄 등 당대 스코틀랜드 도덕 철학자들은 동감을 행위자(agent), 대상자(receiver), 관찰자(spectator)의 삼자 간 관계를 통해 설명한다. 행위자 A가 길에서 구걸하는 가난한 사람인 대상자 R에게 돈을 주는 행위를 하고, 관찰자 S가 이를 관찰하고 있다고 가정해보자. 흄에 따르면, 삼자 간 관계에서 대상자 R은 행위자 A의 행위에 대해 긍정적인 감정을 느낀다. 관찰자 S는 이를 관찰하고, 상상력을 발휘하여 대상자 R이 느끼는 감정에 동감하게 된다. 그리고 관찰자 S는 행위자 A의 행동을 도덕적으로 승인하게 된다. 애덤 스미스의 이론에서 삼자 간 관계에 기반한 동감의 메커니즘은 보다 정교하다. 행위자 A가 길에서 구걸하는 가난한 사람인 대상자 R에게 돈을 주는 행위를 하고, 관찰자 S가 이 상황을 목격했다고 가정해보자. 이 경우 관찰자 S는 먼저 행위자 A에게 동감을 한다. 자신이 행위자 A의 입장에 있을 때 어떻게 행동할지 상상해보고 자신이 할 행위와 실제 A의 행위가 일치하면, A의 행위에 동감하고 도덕적 승인을 내린다. 그 다음으로 대상자 R에게 동감을 한다. 대상자 R이 도움을 필요로 하는 상황이었는지, 도움을 받아 감사의 감정을 느끼는지 상상해보고, 대상자 R이 느낀 감정에 동감하고, 감사해하는 대상자 R을 보고 그의 감정이 적절하다는 도덕적 승인을 내린다. 반대로 관찰자 S가 행위자 A의 행동이 자신이 할 행동과 일치하지 않는다고 생각하는 경우, 동감하지 못하고 도덕적으로 부적절하다는 판단을 내리게 된다. 마찬가지로 대상자 R의 감정이 적절하지 않을 때 그의 감정에 동감하지 못한다. 결국 동감의 여부가 도덕적 승인의 여부를 결정하는 것이다(김병곤, 2011: 233-240).

여기서 도출할 수 있는 애덤 스미스의 동감 개념의 특징은 상상력을 통

한 감정이입과 객관화 과정이다. 동감은 “단순히 어떤 사람들의 고통을 보고 분노를 느끼는 정도의 단순한 방식으로 이루어지지 않는다. 우리가 타인이 느끼는 고통, 기쁨, 분노 등을 공유하게 되는 데는 상상력을 통한 감정이입의 작용이 있어야 한다(김병곤, 2011: 237).” 내가 상대방의 입장이나 상황에 처한다면 나는 어떤 감정을 느낄지, 상대방과 같은 감정을 느낄 것인지 등을 상상하는 과정이 필요하다는 것이다. 다시 말해, “행위의 도덕적 성격에 대한 행위자와 상황에 대한 정보의 분석을 포함한 객관적 과정”을 수반하는 것이다(Fricke, 2010; 김병곤, 2011: 237). 자신이 타인과 같은 상황에 처한다면 어떤 감정을 느낄지 상상해보는 것이 아니라, 상대방의 상황, 그 사람의 성격 등 여러 가지 정보를 모아서, 이를 반영하여 상대방의 입장을 상상을 하고 감정이입을 해야 한다는 것이다. 그리고 이렇게 수집한 정보를 고려하여 상대방의 반응과 나의 반응이 일치하면 공감이 발생하고 도덕적으로 승인하게 되고, 반대하는 경우 부인하게 된다.

이렇게 공감을 통한 사회적 교류의 과정에서 인간은 두 종류의 도덕적 승인체계를 지니게 된다. 하나는 양심, 즉 공정한 관찰자이고, 다른 하나는 축적된 일반적 도덕 원칙이다. 이 두 종류의 도덕적 승인체계는 모두 동감이라는 인간의 본성을 바탕으로 한다는 점에서 공통점이 있다. 사회적 상호작용의 과정에서 관찰자로서 타인의 행위를 관찰하고, 공감하거나 공감하지 못하는 경험과 행위자로서 자신의 행위가 타인에게 공감 받거나 공감 받지 못하는 경험이 축적되면서 자연스럽게 양심, 즉 공정한 관찰자가 형성된다. ‘가슴 속의 동거인’, ‘내부인간’으로 표현되는 ‘사정에 정통하고(well informed) 공정한 관찰자’가 자신 혹은 타인의 행위의 도덕적 적절성(propriety)과 보상과 처벌이 따르는 행위의 공과(功過)에 대한 판단의 기준이 되는 것이다(김병곤, 2011: 238). 쏘론(Thoron)은 이렇게 양심이 형성되는 과정을 감정의 수렴이라고 표현하며, 이 과정에서 인간이 동감이라는 본성에 의해 형성된 양심에 따르면 즐거움을 얻는다고 말한다(Thoron, 2016; 황재홍, 2019: 96). 이러한 공정한 관찰자는 행위자와 대상자를 관찰하는 것뿐만 아니라 자신의 행위까지 도덕적 판단의 대상으로 삼는다. 따라서 공정한 관찰자는 인간이 자신을 객관화함으로써 도덕적 자

기비판 및 통제를 가능하도록 하는 심리적 기제라고 할 수 있다.

사회적 상호작용의 과정에서 동감이라는 인간의 본성에 의해 형성된 공정한 관찰자는 타인은 물론 자신의 행위의 도덕적 적절성을 판단하는 기준으로서 작용하며, 이러한 공정한 관찰자를 통한 도덕적 경험의 축적은 이성이 일반적 도덕 원칙을 도출해내는 바탕이 된다. 그리고 사람들은 일상의 대부분에서 일반적인 도덕 원칙을 준수하며 살아간다. 공평한 관찰자는 이러한 사회의 도덕적 기준을 형성하는 역할과 재평가하는 역할을 모두 담당한다. 애덤 스미스는 개인이 일상의 모든 도덕적 사태에서 공정한 관찰자에 귀를 기울일 수 없으며, 동시에 주어진 사회의 도덕적 기준에만 의존할 수도 없다는 점을 인식하고, 인간의 도덕 판단에서 두 가지의 판단 방식을 모두 사용한다고 본다.

제 2 절 쿠르트 레빈(Krut Lewin)의 장 이론

자밀 자키는 심리학자 쿠르트 레빈(Kurt Lewin)의 장 이론(field theory)에 기반하여 공감의 작동 원리, 즉 공감이 선택의 결과라는 점을 설명한다. 따라서 공감이 심리적 조율을 통한 선택의 결과라는 자키의 주장을 이해하기 위해서는 레빈의 장 이론을 먼저 이해해야 한다. 레빈은 인간의 행동을 자신의 심리학의 고유한 탐구 대상으로 삼고, 이를 탐구하는데 적합한 연구 방법을 모색하고자 했다. 레빈이 심리학의 과학적 탐구 대상으로 삼는 행동(behavior)이란 "한 개인의 의지나 의도에 따라서 자유롭게 선택되지 않고, 그가 놓여있는 환경에 의해서 구속되거나 결정되는 인간의 움직임"을 의미한다(서근원, 2020: 10). 그리고 인간의 행동은 장(field)이라는 인과적 원인에 의해 결정된다. "장이란 한 개인의 의식 속에서 구성된 생활공간(life space)이다(서근원, 2020: 10)." 구체적으로 생활공간은 물리적인 환경과 심리적인 환경이 의식 속에서 상호의존적으로 결합된 결과물이다. 현실 속 개인은 자신을 둘러싼 장소, 사물, 사람과 같은 물리적인 환경의 토대 위에서 여러 사물이나 사건을 경험하고, 이를 개인의 사고나 정서라는 심리적인 환경을 통해 주관적으로 해석한다. 따라서 사람들은 각기 다른 장 혹은 생활공간을 구성하며 살아간다. 그리고 이러한 장의 개념에 의해서 한 개인의 행동이 결정된다고 설명하는 이론이 장 이론이다(서근원, 2020). 따라서 한 개인의 행동을 과학적으로 설명한다는 것은 그 사람의 고유한 장을 구성하는 요소를 파악함으로써, 그가 놓인 상황을 그의 관점에서 전체적으로 파악하는 일을 의미한다. 그리고 이렇게 구체적으로 파악된 장의 구성요소를 통해 인간의 행동을 설명할 수 있다. 레빈은 장에 의해 결정되는 개인의 행동을 B = f(P,E)라는 과학적 공식으로 표현한다. 여기서 B는 행동(behavior), P는 한 개인(person), E는 환경(Environment), f는 장과 행동 사이의 법칙적 관계를 의미한다. 다시 말해 인간의 행동은 한 개인의 심리적인 환경과 그 사람을 둘러싼 물리적 환경으로 구성된 장 혹은 생활공간에 의해 결정된다는 것이다(서근원, 2020).

밀러(Dale Miller)와 프렌티스(Deborah Prentice)는 레빈의 장 이론의 이론적 틀을 바탕으로 인간 행동의 동기를 접근 동기와 회피 동기로 구분한다. 앞서 살펴보았듯이 개인은 자신의 행동에 영향을 미치는 힘의 장(force field) 안에 있으며, 힘의 장 안에서 개인에게는 다양한 압력이 작용한다. 다양한 압력 중에서 특정 결과나 목표를 추구하도록 하는 압력을 접근 동인(approach motives)이라고 하며, 이로부터 특정 행동을 하고자 하는 접근 동기가 발생한다. 반면, 특정 결과나 목표로부터 멀어지게 하는 압력을 회피 동인(avoidance motives)이라고 하며, 이로부터 특정 행동을 하지 않고자 하는 회피 동기가 발생한다. 그리고 주어진 순간에 접근 동기와 회피 동기가 균형을 이루는 지점에서 행동이 발생한다. 접근 동기가 회피 동기보다 강하다면 특정 행동을 하게 되고, 그 반대의 경우에는 특정 행동을 하지 않게 되는 것이다. 그리고 개인을 둘러싼 압력, 힘의 변화로 인해 힘의 균형의 변화, 긴장 상태의 변화가 일어난다면 행동의 변화도 발생한다(Miller & Prentice, 2013: 302-303).

그러나 접근 동기와 회피 동기가 마치 동면의 양면과 같은 관계에 있는 것은 아니다. 회피 동기가 증가하면 자연스럽게 접근 동기가 감소하고, 접근 동기가 증가하면 자연스럽게 회피 동기가 감소하는 관계가 아닌 것이다. 따라서 개인을 둘러싼 장을 이루는 요소를 면밀히 살피고, 접근 동인 혹은 회피 동인에 적절하게 개입하여 동기의 변화를 이끌어내야 한다. 다시 말해, 행동의 변화를 위해서는 상황에 따라 접근 동기를 변화시키기 위한 방법과 회피 동기를 변화시키기 위한 방법이 적절하게 사용되어야 한다(Miller & Prentice, 2013: 302-303). 한 행위에 대한 접근 동기가 매우 강한 상태라면 아무리 회피 동기를 강화시킨다고 하더라도 행위자는 여전히 그 행동을 하고 싶어할 것이다. 이러한 경우에는 접근 동기를 약화시키는 방법을 통해 해당 행동을 하지 않도록 변화시킬 수 있다.

밀러와 프렌티스의 행동 변화에 대한 연구에 따르면, 행동을 변화시키기 위해 개입하기 위해서는 가장 먼저 현재 개인을 둘러싼 힘들의 균형 상태를 면밀하게 살피고, 행동에 영향을 미칠 수 있는 접근 동인과 회피 동인에 대한 분석을 해야 한다. 이러한 분석을 통해 현재의 접근 동기와

회피 동기를 명확하게 파악함으로써 어떤 개입방법이 효과적일지 알 수 있다. 예를 들어, 유도하고자 하는 특정 행동에 대한 접근 동기가 낮은 상태라면 접근 동기를 높이는 것이 적절한 접근 방법이다. 반면, 특정 행동에 대한 회피 동기가 높은 상태라면 회피 동기를 줄이는 것이 적절할 수 있다(Miller & Prentice, 2013: 302-303). 쉽게 말해서, 특정 행동을 하도록 개입하려고 할 때는 접근 동인과 회피 동인에 영향을 줌으로써 접근 동기와 회피 동기에 변화를 주는 방법을 적절하게 활용해야 한다는 것이다.

제 3 절 다니엘 뱃슨(Daniel Batson)의 공감-이타주의 가설

자키는 심리학적 유동주의의 관점에서 의도적인 개입을 통해 공감을 긍정적인 방향으로 변화시킬 수 있다고 보고, 공감을 변화시키는 다양한 개입 방법을 제시한다. 자키 이전에 다니엘 뱃슨(Daniel Batson)은 공감-이타주의 가설을 주장하면서, 공감을 긍정적인 방향으로 변화시키는 방법을 제시한 바 있다(Batson, 2017). 자키는 뱃슨이 제시하는 공감의 변화 방법을 긍정적으로 평가하고, 자신의 저서에서 이를 소개한다. 뱃슨이 주장하는 공감-이타주의 가설이란 공감은 이타주의적인 동기를 만들어낸다는 주장이다. 공감-이타주의 가설은 두 가지 핵심 요소로 구성되어 있다. 하나가 공감이고, 다른 하나가 이타주의이다. 따라서 공감과 이타주의가 각각 무엇을 의미하는지 살펴봄으로써 공감-이타주의 가설의 명확한 의미를 알 수 있다. 우선 공감-이타주의 가설에서 공감은 공감적 염려를 의미한다. 공감적 염려는 공감의 인지적, 정서적, 동기적 측면 중에서 상대방의 행복(well-being)을 증진시키기 위한 동기를 갖는 공감의 측면을 말한다. 상대방의 감정을 느끼는 동시에 연민(compassion)의 감정을 느끼고, 상대방을 돕기 위해 행동하려는 마음을 갖게 되는 것이다(Zaki, 2019: 168-170). 뱃슨은 이러한 공감적 염려란 어려움에 처한 사람의 행복을 인식함으로써 발생하는 타인-지향적인 감정으로 정의한다. 이는 타인을 위한 감정이지, 타인이 느끼는 것을 함께 느끼는 것이 아니라는 점에서 타인의 감정을 공유한다는 의미의 공감과 구별된다(Batson, 2017).

구체적으로 공감적 염려는 다음과 같은 특징을 지닌다. 우선, 공감적 염려는 어려움에 처한 사람과 관련된 반응이다. 전통적으로 공감이란 타인의 감정을 공유하는 심리적 기제를 의미하는데, 공감의 범위는 넓어서 어려움에 처한 사람을 마주한 상황 이외에 다양한 상황을 포함한다. 예를 들어, 공감은 어려움에 처한 사람의 고통과 부정적인 감정뿐만 아니라, 원하던 바를 이루어서 기쁜 감정을 느끼는 사람과 같이 긍정적인 감정을 경험하는 사람을 마주한 상황에서도 적용된다. 그래서 모든 공감이 이타주의적

동기와 관련되는 것은 아니다. 오직 어려움에 처한 사람을 인식했을 때만 그들의 행복을 증진시켜주고자 하는 이타주의적 동기가 생긴다. 공감적 염려는 이러한 상황에서의 감정을 설명하기 위한 개념이다. 다음으로, 공감적 염려는 한 개의 구체적인 감정을 말하는 것이 아니라 여러 가지의 감정의 집합을 의미한다. 우리는 어려움에 처한 사람을 마주했을 때 슬픔, 분노, 염려, 우울 등 다양한 감정을 경험한다. 이러한 다양한 감정 경험 중에서 어느 하나를 두고 공감적 염려라고 하는 것이 아니다. 공감적 염려는 이렇게 우리가 어려운 사람을 마주했을 때 느끼는 다양한 감정을 모두 포함한다(Batson, 2017).

공감-이타주의 가설을 구성하는 두 번째 핵심 요소는 이타주의이다. 이타주의는 이기주의에 반대되는 개념으로, 뱃슨은 이 두 개념을 대조하는 방식을 통해 이타주의의 의미를 설명한다. 이타주의와 이기주의는 누군가의 행복이라는 최종적인 목적을 실현하기 위해 동기화된 상태를 의미하는 개념이다. 만약 자신이라는 대상의 이익을 최종적인 목적으로 하여 동기화된 상태에 있다면 이기주의라고 하고, 타인이라는 대상의 이익을 최종적인 목적으로 하여 동기화된 상태에 있다면 이타주의라고 하는 것이다. 여기서 최종적인 목적이란 심리학적인 관점에서 다른 목적의 수단이 되는 목적이나, 행위로 인해 발생하는 의도되지 않은 결과와도 구분된다. 결국, 이타주의와 이기주의는 서로 다른 대상의 행복을 증진시킨다는 최종적인 목적을 달성하기 위해 동기화된 상태를 의미한다. 그런데 이기주의와 이타주의는 변화 불가능한 개인의 기질이나 특성이 아니다. 어떤 사람을 이기주의자 혹은 이타주의자로 평가하는 것은 이기주의와 이타주의를 개인의 기질이나 특성으로 보는 태도이다. 하지만 이기주의와 이타주의는 특정한 목적을 달성하기 위해 동기화된 상태이므로, 이기주의와 이타주의는 사람이 처한 특정한 상태를 구분하고 묘사하는 개념이라고 할 수 있다(Batson, 2017). 정리하면, 공감-이타주의 가설은 어려움에 처한 사람에 대한 타인 지향적인 감정인 공감적 염려가 그러한 어려움을 제거하고자 하는 최종적인 목적을 추구하는 이타주의적 동기를 갖게 만든다는 주장이다. 그리고 공감적 염려를 통해 만들어진 이타주의적 동기는 매우 강력해

서 쉽게 행동으로 옮길 수 있도록 한다.

이러한 공감적 염려를 발생시키는 주된 요소에는 두 가지가 있다. 하나는 어려움에 처한 타인을 인식하는 것이고, 다른 하나는 타인의 행복에 본질적 가치를 부여하는 가치관이다. 전자는 타인의 현재 행복의 상태와 그가 있어야 할 바람직한 행복의 상태 사이의 부정적인 모순을 인식한다는 것을 의미한다. 우리는 타인의 긍정적인 신체적·감정적 요소의 존재 혹은 결핍에 따라서 다양하게 타인의 행복을 인식하고, 부정적인 모순의 수, 크기, 범위, 중요성 등을 고려해서 어려움의 정도를 인식하게 된다. 다음으로 후자는 개인이 타인의 행복에 부여하는 가치에 따라 공감적 염려가 발생함을 의미한다. 일상적으로 사랑이나 돌봄 등으로 표현되는 이러한 가치관은 타인의 행복에 본질적인 가치를 부여하고, 이러한 가치관을 가진 사람은 어려움에 처한 사람을 마주했을 때 더 쉽게 공감적 염려를 느낀다 (Batson, 2017).

제 4 절 마틴 호프만(Martin Hoffman)의 공감 이론

지금까지 우리 도덕과 교육에서 공감과 관련해서 주로 논의된 도덕 심리학자는 마틴 호프만이었다. 김우영(2015)은 호프만의 공감 이론으로부터 공감교육의 목표와 방법에 대한 시사점을 도출하고자 했으며, 이범웅(2018)은 호프만의 공감 이론을 바탕으로 공감의 스펙트럼과 공감의 필요성, 공감 발달의 매커니즘 등을 탐색하고, 공감 역량을 키우기 위한 도덕교육 방안을 모색했다. 이러한 경향을 고려했을 때, 자키의 공감 이론이 도덕과 교육에 주는 시사점을 도출하기 위해서는 기존에 논의되었던 호프만의 공감 이론을 탐색해보는 작업이 선행되어야 한다. 공감에 대한 자키의 주장과 호프만의 주장 사이에 차이점에 있으며, 이러한 차이로 부터 도덕과 교육에 새로운 시사점을 도출할 수 있기 때문이다.

도덕 심리학자 호프만은 인간이 다른 사람의 고통에 대해 공감적 고통을 느끼도록 생물학적으로 진화했다고 본다. 그리고 이러한 생물학적 기제는 친사회적 행동의 동기가 되며, 공감적 고통에 따른 친사회적 행동의 결과 기쁨을 느끼게 된다(Hoffman, 2000/2021). 호프만은 친사회적 동기로서의 공감을 “다른 사람들에 대한 대리적 반응, 즉 자기 자신보다는 다른 누군가의 상황에 대한 감성적 반응”이라고 정의한다(Hoffman, 1981: 128; 이범웅, 2018: 4에서 재인용). 이러한 공감은 부정적인 감정과 관련이 있다는 특징이 있다. 공감에 대한 논의의 범위를 고통을 겪는 사람에 대한 공감으로 제한하고, 긍정적인 정서 상태에 대해서는 다루지 않는 것이다. 따라서 공감이란 타인이 고통받고 있는 것을 보고 힘들어하는 공감적 고통과 고통받고 있는 사람들을 위한 마음을 가지는 공감적 염려를 포괄하는 개념이다(김우영, 2015: 15).

호프만은 공감이 발생하는 양식을 모방, 조건화, 직접적인 연상, 매개된 연상, 역할 채택의 다섯 가지로 설명한다. 이 중 모방, 조건화, 직접적인 연상은 공감의 발생 양식 주에서 기본적이고 원초적인 것으로 말을 배우기 이전의 유아들도 공감적 고통을 느낄 수 있는 근거가 된다. 매개된 연상과 역할 채택은 언어 발달과 성숙한 인지 발달에 기초한 발생 양

식으로 지금 여기에 없는 피해자에 대한 공감, 타인의 삶의 조건 혹은 집단에 대한 공감을 가능하게 한다.

우선 원초적이고 기본적인 공감의 발생 양식을 살펴보면 첫째, 반사적 모방이란 타인이 감정 표현을 할 때의 표정, 음성, 자세 등의 미세한 변화를 감지하고 그와 일치하게 자신의 표정, 음성, 자세를 변화시키는 반응을 의미한다. 이러한 모방을 통해 자신이 관찰한 타인이 느끼는 감정을 동일하게 느끼게 된다. 반사적 모방은 선천적·원초적·기본적인 공감의 발생 양식이다(Hoffman, 2000/2011: 58). 둘째, 고전적 조건화란 과거의 경험이 조건화되어 나타나는 조건화된 공감적 반응을 의미한다. 어떤 상황에서 고통을 경험한 아이는 고통을 당하는 아이를 볼 때마다 공감적 고통의 감정을 느낄 수 있다(Hoffman, 2000/2011: 29). 셋째, 직접적인 연상이란 피해자가 처한 상황이 주는 고통의 단서, 불안의 단서가 관찰자로 하여금 이와 유사한 경험을 연상하도록 함으로써 공감적 고통이 발생하는 과정을 의미한다. 이때 피해자의 고통의 단서나 불안의 단서는 조건화와 달리 관찰자의 과거 경험과 동일하지 않아도 상관이 없다. 피해자와 관찰자가 동일한 경험을 하지 않고, 유사한 경험만을 공유하고 있다고 해도 공감적 고통이 발생할 수 있는 것은 직접적인 연상에 의해서이다(Hoffman, 2000/2011: 71-74). 이러한 공감의 발생 양식은 수동적이고 비자발적인 반응이라는 특징이 있다. 상대방의 표정, 움직임, 행동, 관찰자의 경험과 동일한 혹은 유사한 상황적 단서 등 표면적인 단서가 주어질 때 발생하며 이 과정에서 인지적 과정은 최소한으로 개입한다(Hoffman, 2000/2011: 73). 그래서 지금 여기에 피해자가 없어서 표면적 단서를 얻을 수 없는 경우 모방, 조건화, 직접적인 연상을 통한 공감은 발생하기 어렵다. 자신이 직접 목격하지 않은 피해자에 대한 공감은 이들 이외에 또 다른 발생 양식을 요구하는 것이다(Hoffman, 2000/2011: 71-74).

언어 발달과 성숙한 인지 발달에 바탕을 두고 있는 매개된 연상과 역할 채택이라는 공감의 발생 양식은 이러한 원초적·기본적인 공감의 발생 양식의 한계를 극복할 수 있다. 구체적으로 매개된 연상이란 피해자의

고통에 대한 단서가 언어를 매개로 하여 관찰자에게 주어질 때 공감적 고통이 발생하는 것을 의미한다. 피해자의 감정과 상황을 표현하는 언어적 메시지는 관찰자로 하여금 피해자에 대한 시각적·청각적 이미지를 만들어 낼 수 있게 하고, 관찰자는 이를 자신의 경험과 연결시킴으로써 공감적 반응이 발생하는 것이다(Hoffman, 2000/2011: 74-75). 매개된 연상에 의한 공감은 관찰자가 언어적 메시지를 해독하는 과정을 필요로 하기 때문에 모방, 조건화, 직접적인 연상에 의한 공감보다 즉각적이지 않으며, 대체로 공감적 반응의 강도가 낮다. 또한 언어적 메시지를 해독하는 과정에서 더 많은 인지적인 노력을 요구하며 피해자의 감정과 피해자에 대한 관찰자의 감정 사이에 어느 정도의 불일치가 발생하기도 한다(Hoffman, 2000/2011: 74-78).

다음으로, 공감의 발생 양식으로서의 역할 채택은 피해자와 동일한 상황에서 자신은 어떤 감정을 가지게 될 것인지 상상해보는 것과 피해자에 초점을 두고 피해자가 어떤 감정을 느낄지 상상해 보는 것 두 가지를 요구한다. 전자를 자기에게 초점을 맞추는 역할 채택 혹은 자기 상상이라 하고, 후자를 타자에 초점을 맞추는 역할 채택 혹은 타인 상상이라고 한다. 이러한 역할 채택은 다른 공감의 발생 양식보다 인지적 발달을 더 요구하기 때문에 비교적 나중에 획득된다.(Hoffman, 2000/2011: 76-78). 또한 역할 채택의 초점이 자기에서 타인으로 전환되지 않는 경우, 고통 받는 사람의 처지를 개선시켜주고자 하는 공감적 염려의 대상은 자신에게 국한될 수 있다(Hoffman, 2000/2011: 83-84). 공감적 염려에 따라 나타나는 친사회적 행동의 대상이 고통을 받는 타인이 되지 않는 경우가 발생하는 것이다.

생애 초기에 공감은 모방, 조건화, 직접적인 연상이라는 원초적인 발생 양식에 따라 발생한다. 이후 공감은 자기 감각과 타자 감각의 발달과 함께 상호작용하면서 5단계로 발달한다(Hoffman, 2000/2011: 93-95). 공감의 발달 단계의 첫째는 자기/타자를 혼동하는 공감적 고통의 단계이다. 생후 6개월까지의 신생아는 모방과 조건화의 연합을 통해 다른 유아의 울음에 자동적으로 반응한다. 이는 초보적인 공감의 형태로 신생아는

다른 유아와 자신의 자아를 명확하게 구분하지 못하고 동일한 심리적 실체의 일부라고 여긴다. 자신에 대한 외부의 자극으로 인한 실제적 고통과 공감적 고통을 구분하지 못하는 것이다(Hoffman, 2000/2011: 96-97). 둘째, 자기중심적 공감적 고통이다. 생후 1년까지의 유아들은 다른 유아들과 구분되는 자아 감각을 발달시키지만, 여전히 공감적 고통과 실제적 고통을 구분하지 못한다. 그래서 다른 존재의 고통을 목격하면 자신의 고통을 완화시키는 행동을 한다. 또한 다른 유아의 울음에 즉각적으로 반응하지 않고 물끄러미 바라보는 행동을 하는데, 이는 다른 존재와 구분되는 신체적 자아를 형성하기 시작한다는 것을 의미한다(Hoffman, 2000/2011: 97-98). 셋째, 준 자기중심적 공감적 고통이다. 2세 초기의 아이들은 자아와 타자를 구분할 수 있지만, 서로 다른 내적 상태를 가지고 있음을 알지는 못한다. 그래서 고통을 받는 타인을 보고 공감적 고통을 느끼면 자기 자신의 관점에서 자신을 편안하게 해주는 방식으로 타인을 도우려고 한다. 이 단계에서는 실제적 고통과 공감적 고통을 혼동하지 않으며, 공감적 고통이 친사회적 동기로 작용한다. 인지적 발달 상 한계 때문에 타인의 내적 상태를 정확하게 알아차리지는 못하지만 자아에 초점을 두는 역할 채택의 초보적 형태를 보여준다(Hoffman, 2000/2011: 101-102). 넷째, 실제적 공감적 고통의 단계이다. 2세 후반부터 아이들은 자기와 타자의 내적 상태를 구분하여 인식한다. 타자가 자신과 다른 사고, 감정, 소망 등을 가진다는 사실을 자각함으로써 보다 성숙한 공감을 할 수 있게 된다. 이 단계에서는 자아에 초점을 두는 역할 채택과 함께 타자에 초점을 두는 역할 채택 또한 가능하다. 따라서 다양한 상황에서 타자의 감정에 공감할 수 있게 된다(Hoffman, 2000/2011: 104-105). 다섯째, 상황을 넘어선 공감적 고통의 단계이다. 9-10세 정도에 이른 아동은 자기와 타자가 서로 독립적인 역사와 정체성을 지닌 인격체라는 것을 어느 정도 자각하게 된다. 이 단계에서는 지금 여기에서 당면하는 상황을 넘어서 타자가 처한 삶의 조건으로 인해 발생하는 고통에 공감적 고통을 느끼고 반응할 수 있다(Hoffman, 2000/2011: 115-116). 이후 지속적으로 인지가 발달하면서 사회적 개념을 형성하고, 사람들을 집단으로 분류·인식하게 되

면서 집단에 대한 고통에 공감할 수 있게 된다. 이 시기부터 경제적 비고, 정치적 억압, 전쟁의 피해 등 추상적인 주제에 대한 공감이 가능한 것이다 (Hoffman, 2000/2011: 122-123).

제 3 장 자밀 자키의 공감 이론의 비판적 이해

그의 저서의 제목인 *The War for Kindness*에서 알 수 있듯이 자밀 자키는 공감이 파괴된 21세기 현대 사회에 문제 의식을 느끼면서, 이러한 세계에 친절함을 세우기 위한 전쟁을 해야 한다고 본다. 미국 사회의 경우, 시민들이 공감 능력이 지속적으로 떨어지고 있다. 1979년 미국 대학생들에 비해 2009년 미국 대학생들은 공감을 구성하는 핵심 요소에 있어서 뚜렷한 감소세를 보인다. 어려움에 처한 타인을 도와주려는 마음은 물론 타인의 입장에서 생각해보는 관점 채택은 가파르게 감소했다(Konrath et al., 2011). 이러한 세계에서 친절함을 세우는 전쟁에서 승리하기 위한 무기가 공감이다. 공감을 키움으로써 이 세계를 친절함으로 가득 찬 세계를 만들 수 있다는 것이다.

그렇다면 자키가 공감을 키움으로써 이루고자 하는 친절함이란 무엇인가? 친절함 역시 공감과 같이 여러 가지 개념으로 구성되어 있다. 일반적으로 친절함은 사회적 동물인 인간의 친사회성을 의미한다. 친사회성에는 협력과 이타주의가 포함된다. 사회진화론(social evolution theory)의 관점에서 친사회성은 행위를 하는 행위자와 그러한 행위로부터 수혜를 받는 수혜자의 관계로 설명할 수 있다. 우선 친사회성은 일반적으로 협력을 의미한다. 협력이란 수혜자의 생애에 걸쳐 이익이 되는 행동을 하는 것을 의미한다. 협력적인 행동의 경우 행위의 수혜자에게 이익이 되는 행동이지만 행위자에게는 이익이 되기도 하고 손해가 되기도 한다. 협력적인 행동이 행위자에게도 이익이 되는 경우, 이러한 행위를 상호 이익(mutual benefit)이라고 한다. 반면, 협력적인 행동이 행위자에게 손해가 되는 경우, 다시 말해 행위자가 자신에게 주어지는 부담을 감수하면서도 수혜자에게 이익이 되는 행동이 바로 이타주의(altruism)이다(West et al, 2007). 따라서 공감을 통해 친절함을 키운다는 것은 친사회성을 기르는 것이며, 사람들이 타인과 협력할 수 있도록 돕는다는 의미이다. 자신에게 주어지는 직·간접적인 혜택과 상관없이 단기간이 아니라 수혜자의 생애에 걸쳐 이익이 되는 행동을 하는 성향을 기른다는 것이다.

한편 도덕과 교육은 자기 자신과 세상을 더 윤리적이고 민주적으로 상태로 변화시킬 수 있는 성품과 역량을 지닌 도덕적 행위의 주체를 육성하는 것을 목적으로 한다. 그리고 도덕과 교육을 통해 육성된 주체는 도덕적 행위를 할 수 있는 성향인 도덕성을 지니게 된다. 도덕성을 갖춘 인간의 특성 중 하나는 사회적이고 대인관계적인 존재가 된다는 점이다(정창우, 2020a). 이는 곧 인간이 타인과 친사회적인 행동을 함으로써 사회적 동물로서 진화할 수 있었던 사회진화론의 핵심 주장과 같은 맥락에 있다.

결국 자키와 도덕과 교육은 친절함을 갖춘 인간을 길러야 한다는 목표를 공유하고 있는 것이다. 본 논문에서는 이 목표의 의미를 보다 명확하게 하기 위해 친절함 대신에 친사회성이라는 용어를 사용하고자 한다. 즉, 자키는 현대 사회에서 보다 친사회적인 행동을 할 수 있는 인간을 길러야 한다는 목표를 갖고 있는 것이다. 이러한 목표를 달성하기 위한 그의 논의를 크게 공감에 대한 관점의 변화, 공감의 개념과 작동 원리, 공감의 한계와 변화 방법의 순서대로 이해할 수 있다. 제4장에서 그의 이론을 비판적으로 검토하기 위한 사전 작업으로, 그의 공감에 대한 논의의 틀을 중심으로 공감과 관련된 다른 연구자들의 논의를 함께 다루어 보고자 한다. 이 과정을 통해 그의 주장 및 이론과 연결되는 다양한 논의를 함께 이해할 수 있을 것이다. 이러한 이해는 그의 이론을 비판적인 관점에서 분석할 수 있게 도와줄 것이며, 이로부터 그의 이론의 강점과 약점, 보완할 방법 등을 도출할 수 있을 것이다.

제 1 절 자밀 자키 공감 이론의 구조

1. 고정주의에서 유동주의로의 관점 변화

자밀 자키는 공감을 통해 친절함이라는 목표를 달성하기 위한 논의를 철학 및 심리학 분야에서 만연하는 공감에 대한 편견을 해소하는 작업에서부터 시작한다. 공감에는 현대 사회를 보다 친절한 사회로 만들 수 있는 힘이 있으며, 우리의 의식적인 노력과 의도적인 개입을 통해 공감을 더 잘 할 수 있도록 변화시킬 수 있다는 관점의 변화가 필요하다는 것이다. 그는 자신이 생각하는 공감에 대한 편견 혹은 고정관념에 '심리학적 고정주의(psychological fixism)'라는 이름을 붙인다.

심리학적 고정주의란 인간의 본성은 일정하며 변화하지 않는다는 믿음을 말한다. 공감은 유전적으로 전해졌으며 뇌에 공감 회로가 배선되어 있다는 과학자와 철학자들의 일반적인 인식이 바로 여기에 해당한다(Zaki, 2019/2021: 25). 구체적으로 공감에 대한 심리학적 고정주의는 두 가지 가정으로 이루어진다. 첫째, 공감이 변하지 않는 기질이라는 가정이다. 공감은 선천적으로 주어지는 성격으로 시간이 흘러도 변화하지 않는다는 것이다(Zaki, 2019/2021: 26). 그러므로 심리학적 고정주의는 공감에는 변화가능성이 거의 없으므로, 공감이 지닌 한계 혹은 공감의 비도덕적인 요소들을 극복할 수 없는 한계라고 여긴다. 고정주의는 프란시스 골턴(Francis Galton)의 연구를 기원으로 한다. 주로 인간의 지능에 대해서 연구한 골턴은 연구 참가자들의 지적 능력, 직업적 성공 등을 예측하는 연구를 주로 실행했다. 그는 자신의 검사법을 통해 변화하지 않는 인격의 수준을 포착하고자 했다. 이를 바탕으로 지능 지수(Intelligence Quotient, IQ), 성격 등을 측정하는 다양한 검사법과 수치가 개발되었다(Jensen, 2002). 20세기 초에 시작된 공감에 대한 연구 역시 이러한 흐름과 다르지 않았다. 변화 불가능한 공감의 수준을 측정하는 검사법을 개발하는 것이었다. 이러한 검사결과를 바탕으로 공감 능력이 뛰어난 사람의 전형에 대한 인식이 만들어졌다. 비교적 나이가 많은 지적인 여성은 공감을 잘하며, 예

술에 관심이 있는 경우에도 공감 능력이 뛰어난 경향이 있다는 고정관념이 생긴 것이다(Zaki, 2019/2021: 28). 공감 능력을 측정하는 다양한 검사법은 이후 정서 지능이라는 개념이 만들어지는 토대가 되었다. 정서 지능이란 정서라는 정보를 인지적, 이성적으로 처리하고 조절하는 능력을 의미한다. 구체적으로 정서 지능은 정서의 반성적 조절, 정서 정보의 이해와 분석, 사고에 대한 정서의 촉진 능력, 정서의 인식·평가·표현 능력으로 구성된다. 이러한 정서 지능의 개념을 바탕으로 지능 지수(IQ)에 대비되는 정서 지능 지수(Emotional Intelligence Quotient, EQ)가 개발되었다(Salovey & Mayer, 1990). 정서 지능 지수는 정서 지능을 점수화한 것으로 지능 지수와 같이 변화하지 않는 인간의 정서적 능력을 측정할 수 있다는 사고방식에 근거하고 있는 것으로 보인다. 샐로비와 메이어는 연습을 통해 정서 지능을 키울 수 있다고 보았지만 정서 지능의 개념을 다양한 영역에서 활용하고자 한 사람들은 마치 정서 지능을 변할 수 없는 기질적 특성으로 여겼다(Zaki, 2019/2021).

둘째, 공감은 반사작용이라는 가정이다. 공감은 외부의 자극이나 상황에 즉각적이고 자동적으로 반응하는 반사작용이라는 것이다(Zaki, 2019/2021: 26). 공감이 반사작용이라는 가정은 철학적으로는 플라톤, 심리학적으로는 감정 전염, 생물학적으로는 거울 뉴런과 미러링에 근거하고 있다. 우선 공감이 반사작용이라는 생각은 이성과 정념을 대립적인 구도로 파악하는 플라톤 철학으로부터 기원한다. 플라톤은 『파이드로스』에서 인간의 영혼을 두 마리의 말과 이를 이끄는 한 사람의 마부로 비유한다. 이 중 한 마리의 말은 파괴적이고 욕망을 쫓으며 채찍질을 해도 말을 듣지 않는다. 이러한 부정적 특성을 지닌 말은 바로 인간이 지닌 이성과 정념 중에서 정념을 의미한다. 마부가 이러한 말을 통제하지 못한다는 것은 인간이 반사적으로 발생하는 감정에 휩싸여 이성적인 판단을 내리지 못하는 상황에 있다는 것이다. 여기에는 감정은 외부 요인에 의해 의식적인 통제에서 벗어나 불현듯 발현되는 것이기 때문에 이를 감지하고 통제할 수 있어야 한다는 생각이 반영되어 있는 것이다. 이러한 사고는 감정 전염이라는 현대의 심리학 개념으로 이어진다. 감정 전염이란 “상대방의 표정, 발성, 자세, 움직임

등을 모방하고 일치시키며, 결과적으로 상대방과 감정이 일치하게 되는 자동적인 경향성"을 의미한다(Hatfield et al., 1993: 153-154). 감정 전염 역시 우리가 감정을 느끼고 타인의 감정을 마치 내가 그 상황에 처한 것처럼 공감하는 것은 우리의 의지와 상관없이 자동적이고 반사적으로 발생한다는 생각을 반영하고 있다. 자동적으로 반사적으로 발생하는 공감의 생물학적 근거는 거울 뉴런과 미러링이다. 미러링이란 원숭이가 직접 음식을 집지 않고 사람이 탁자 위에 음식을 두는 행동을 보는 것만으로도 뉴런이 활성화되는 현상으로부터 발견되었으며, 이 때 발화하는 뉴런을 거울 뉴런이라고 한다. 이러한 연구는 인간의 거울 뉴런과 미러링에 관한 연구로, 더 나아가 인간의 감정에 대한 미러링에 까지 확장되었다. 연구 결과 타인의 감정 상태를 관찰할 때 활성화되는 뇌의 부위와 자신이 직접 같은 감정 상태를 경험할 때 활성화되는 뇌의 부위가 일치했다(Zaki et al, 2016). 이렇게 기능성자기공명영상(fMRI)로 확보한 미러링의 뇌 스캔 영상의 증거는 공감이 반사 작용이라는 주장에 힘을 실어주게 되었다(Zaki, 2019/2021: 31-34). "미러링이 공감에 관한 지배적인 설명"이 된 것이다(Zaki, 2019/2021: 33). 또한 이는 뇌의 특정한 인지 기능이 뇌의 특정 부위와 연관된다는 국소화주의의 관점의 근거가 되기도 했다(Zaki, 2019/2021: 413).

이러한 심리학적 고정주의로 인해 공감은 우리가 변화시킬 수도 통제할 수도 없는 특성으로 전락하게 되었다. 심리학적 고정주의에 따르면, 공감은 변화할 수 없는 기질적 특성이므로 공감을 키우기 위한 노력은 무의미하다. 또한 공감은 반사작용이기 때문에 외부의 사태를 마주했을 때 어떤 방식으로, 어느 정도로 공감할지는 이미 정해져 있으므로 공감을 변화시키기 위해 노력을 할 필요도 없다(Zaki, 2019/2021).

자키는 수 세기 동안 우리를 지배한 심리학적 고정주의가 틀렸다고 주장한다. 인간의 뇌는 가소성(plasticity)을 특징으로 하기 때문이다. 인간의 뇌는 가소성이라는 특성으로 인해 노화 혹은 경험에 따라 배선에 지속적인 변화가 생긴다. 인간의 유전자는 경험에 따라 활성화되기도 하고 활성화되지 않기도 한다. 이와 마찬가지로 뇌의 배선이 경험에 따라 특정한 방

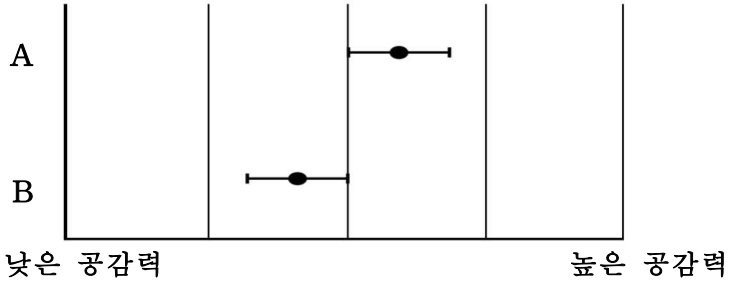
식으로 형성되는 뇌의 특성을 가소성이라고 한다. 뇌의 큰 구조는 결정되어 있지만 미세한 배선은 문화적 경험에 따라 달라진다. 이러한 뇌의 배선, 다시 말해 시냅스로 이어지는 뉴런의 축색돌기들과 수상돌기들 사이의 연결은 나이를 먹으면서 증가하기도 하고 감소하기도 하며, 새로운 뉴런이 자라기도 한다. 과거 경험에 의해 현재 뇌의 배선이 만들어졌기에 과거 경험이 미래의 지각을 결정한다고도 말할 수 있다(Barrett, 2017/2017). 우리가 어떤 경험과 선택을 하고, 습관을 형성하는지에 따라 뇌는 계속해서 변화하는 것이다. fMRI 연구들을 통해 발견할 수 있는 사실은 경험을 통해 뇌에서 새로운 세포가 발생하거나, 뉴런들 사이에 새로운 연결이 생길 때 뇌의 회색질의 부피가 증가한다(Zaki, 2019/2021: 415).

이렇게 일생에 걸쳐 계속해서 변화하는 인간의 뇌와 마찬가지로, 우리의 공감 능력 또한 일생에 걸쳐 변화한다는 입장을 심리학적 유동주의라고 한다. 자키는 유동주의자의 관점(mobilist view of empathy)을 지닐 것을 강조한다. 정서적, 인지적, 동기적 요소로 구성되는 인간의 공감 능력은 선천적으로 특정한 방식으로 작동하는 경향성을 갖고 있지만, 공감 능력은 변화하지 않는 고정된 기질이라기보다는 기술에 가깝다. 의도적인 개입과 지속적인 노력을 통해서 “감정적 역량을 더욱 미세하게 조정할 수 있고, 우리와 먼 타인들, 외부인들, 심지어 다른 생물 종에 대한” 공감도 키울 수 있다(Zaki, 2019/2021: 36). 공감 능력이 연습을 통해 변화할 수 있고, 결과적으로 타인을 위해 자신을 희생하는 이타적인 행위로 이어진다는 사실은 수많은 연구 결과를 통해 입증되었다(Zaki, 2019/2021: 35).

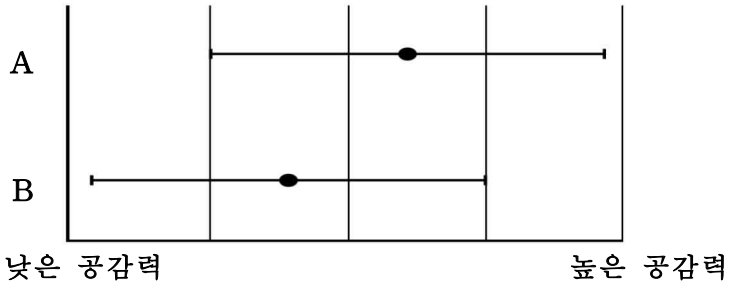
인간의 공감 능력이 유전과 경험의 상호작용에 의해 결정된다는 사실에 대해서는 심리학적 고정주의와 유동주의 모두 동의하는 바이다. 하지만 유전적인 요소와 비유전적인 요소 중 어디에 초점을 맞추는지가 두 입장의 차이점이 부각되는 지점이다. 공감 능력에 있어서 유전적인 요인을 공감의 설정값이라고 한다면, 경험이나 환경 같은 비유전적인 요인은 공감의 잠재력이라고 할 수 있다. 인간의 공감 능력은 유전자에 의해서 설정된 값이 있다. 인간의 지능, 성격 등의 요소 중에서 유전에 의해 선천적으로 부여받는 정도를 알기 위해서는 주로 유전자 전체를 공유하는 일란성 쌍둥이

와 그렇지 않은 이란성 쌍둥이를 비교해 일란성 쌍둥이가 더 유사한 정도를 측정한다. 이러한 접근에 따른 연구 결과에 따르면 공감은 30% 정도의 유전적 요소의 영향을 받는다(Zaki, 2019/2021: 54-57). 어떤 사람은 타인의 고통에 민감하게 반응하고, 상대방의 상황과 처지를 잘 이해할 수 있는 성향을 선천적으로 타고난다. 반면, 어떤 사람은 타인의 고통이나 감정 표현에 무감각하며, 상대방을 도와주고자 하는 동기를 갖는데 어려움을 겪기도 한다. 연령과 성별에 따른 공감의 차이에 대한 연구에 따르면 여학생이 남학생보다 경험 공유와 정신화에 있어서 비교적 높은 수준에 있는 것을 확인할 수 있다(황수영·윤미선, 2019). 이러한 차이 역시 인간의 공감 능력에는 유전적 설정값이 존재한다는 사실을 뒷받침한다. 한편, 공감 능력에는 경험이나 환경 같은 비유전적인 요소에 의해서 변화하는 잠재력이 있다. 인간의 공감 능력은 경험과 환경을 통해 설정값을 유동적으로 변화시킬 수 있는 범위가 존재하는 것이다. 인간이 삶을 살아가면서 처하게 되는 상황, 인간의 의도적인 선택 등 비유전적 요인에 따라서 기존의 설정값에 머무르지 않고 공감 능력을 높일 수도 낮출 수도 있는 것이다(Zaki, 2019/2021: 54-55).

[그림 3-1] 고정주의 관점에서 본 공감의 범위(Zaki, 2019/2021: 56)



[그림 3-2] 유동주의 관점에서 본 공감의 범위(Zaki, 2019/2021: 58)



심리학적 고정주의와 유동주의의 차이점은 공감의 설정값과 잠재력에 대한 입장에서 명확하게 드러난다. 고정주의의 관점에 따르면([그림 3-1]), 사람들에게는 유전적으로 정해진 공감 능력의 설정값이 있다. 그리고 공감 능력은 비교적 좁은 변화의 범위를 지닌다. 잠재적으로 공감 능력이 변화할 수 있는 범위가 좁다는 것이다. 반면, 유동주의의 관점에 따르면([그림 3-2]), 사람들에게는 유전적으로 정해진 공감 능력의 설정값이 있지만, 잠재적으로 변화할 수 있는 공감 범위가 비교적 넓기 때문에 기존의 낮은 설정값을 상쇄할 수 있는 변화가 가능하다. 물론 반대로 기존에 공감 능력의 설정값이 높더라도 평균 이하의 수준으로 떨어지는 것도 가능하다. 유동주의자들은 공감 능력의 유전적인 설정값이 중요하다는 점을 인정하면서도, 경험과 환경, 습관, 연습 등의 비유전적 요인이 보다 결정적인 역할을 할 수 있다고 보는 것이다(Zaki, 2019/2021: 55-58). 유전적인 설정값으로 인해 사람마다 공감 능력에는 차이가 있지만, 잠재적으로 변화할 수 있는 범위가 넓다는 것이다. 특히 환경과 상황에 따라 경험하는 내용이 달라질 때 공감의 양상 또한 크게 변화한다. 이러한 심리학적 고정주의와 유동주의는 일종의 공감에 대한 마인드셋이다. 어떤 마인드셋을 지니느냐에 개인의 인지적, 정서적, 행동적 결과가 다르게 나타나므로, 이러한 원리와 마찬가지로 심리학적 유동주의 마인드셋을 갖추게 되면 공감의 변화의 범위와 공감을 할 가능성이 더 커지는 것이다(Zaki, 2019/2021: 74).

[표 3-1] 심리학적 고정주의와 심리학적 유동주의 비교
(Zaki, 2019/2021: 48-58 재구성)

	심리학적 고정주의	심리학적 유동주의
의미	인간의 본성은 항상 일정하며 변하지 않는다는 믿음	인간의 본성은 계속해서 변화한다는 믿음
유전적 요인에 대한 입장	유전적 요인(설정값)에 초점	유전적 요인(설정값)의 중요성 인정
비유전적 요인에 대한 입장	잠재적인 변화의 범위를 좁게 인정	비유전적 요인에 초점 잠재적인 변화의 범위를 크게 인정
심리를 이루는 요소에 대한 입장	기질적 특징	기술(skill)

2. 공감의 개념과 작동 원리

1) 공감의 개념

언어학적으로 공감은 독일의 예술이론가인 로베르트 피셔(Robert Vischer)로부터 기원한다. 피셔는 조각과 회화 작품에 담긴 진정한 감정적 의미를 면밀하게 주의하는 상태를 아인퓔룽(Einfühlung)이라는 단어를 만들어 개념화했다(Zaki, 2019/2021: 308-309). 그리고 1909년 미국의 심리학자 에드워드 티치너(Edward B. Titchenr)는 아인퓔룽을 번역하면서 'empathy'라는 번역어를 처음으로 사용하였다(Bazalgette, 2017/2019). 공감을 뜻하는 'empathy'는 '정념(passion)'을 의미하는 그리스어인 'empatheia'를 어원으로 한다. 'empatheia'는 'en'(in)과 'pathos'(feeling)이 결합한 단어이다(Singer & Klimecki, 2014 : 875). 일반적으로 공감을 상대방의 감정을 함께 느끼는 심리적 기제 정도로 이해하지만, 대부분의 학자들은 공감을 인지적으로 복잡하고 노력을 필요로 하는 인지적 공감과 인간의 진화의 과정에서 형성된 정서적 공감을 구분한다(De Waal, 2008; Goetz et al., 2017에서 재인용). 자키 또한 공감은 하나의 감정이 아니라 다른 사람의 감정에 반응하는 서로 구별되지만 상호 연관된 몇 개의 과정을 포괄하는 개념이라고 보면서 인지적 공감과 정서적 공감이 구분된다고 본다. 그리고 더 나아가 정서적 공감과 인지적 공감 이외에도 또 다른 종류의 공감이 있다고 주장한다. 자키에 따르면, 공감은 다른 사람의 감정을 대신해서 떠맡는 정서적인 요소, 다른 사람의 감정을 의식적으로 추론하는 인지적인 요소, 상대방의 정서 상태를 개선해 주고자 하는 동기적인 요소로 이루어진다(Zaki, 2016: 59). 사람들은 주어진 상황에서 타인이 느끼는 감정을 함께 느끼기도 하고, 그 감정에 대해 생각하기도 하며, 그들이 처한 상황을 개선해 주고자 하는 마음을 가지는 방식으로 반응하는 것이다. 이러한 공감의 세 가지 요소를 공감이 발생하는 세 가지 과정, 공감의 세 가지 측면 등으로 표현하기도 한다.

하지만 공감의 연구자들은 공감의 정서적, 인지적, 동기적 요소 중 일

부만을 인정하거나, 각 요소에 서로 다른 이름을 붙임으로써 공감의 개념을 서로 다르게 규정한다([표3-2]).

[표 3-2] 공감의 요소를 서술하는 용어(Zaki, 2016: 59)

학자	정서적 요소	인지적 요소	동기적 요소
자키 & 오스너 (Zaki & Ochsner)	경험 공유 (Experience shaping)	정신화 (Mentalizing)	친사회적 염려 (Prosocial Concern)
데이비스 (Davis)	개인적 고통 (Personal distress)	관점 채택 (Perspective taking)	공감적 염려 (Empathic concern)
배런-코헨 & 휠라이트 (Baron-Cohen & Wheelwright)	정서적 요소 (Affective component)	인지적 요소 (Cognitive component)	동감 (Sympathy)
뱃슨 (Batson)	개인적 고통 (Personal distress)	-	공감 (Empathy)
블룸 (Bloom)	공감 (Empathy)	-	연민 (Compassion)

자키는 공감의 정서적, 인지적, 동기적 요소를 모두 인정하면서 각각을 경험 공유, 정신화, 공감적 염려라고 명명한다. 이러한 공감의 가장 중요한 역할은 친절함의 토대라는 점이다. 앞서 살펴보았듯이, 친절함이란 일반적으로 자신의 이익 여부와 별개로 상대방에게 장기적으로 이익이 되는 행동을 하는 성향, 즉 친사회성 혹은 협력을 의미한다. 그리고 타인에게 이익이 되는 행위가 자신에게도 이익이 되는지의 여부에 따라 상호 이익과 이타주의로 구분된다(West et al., 2007). 자신의 이익을 전제로 타인의 이익을 도모하는 행위를 상호 이익이라고 하고, 자신에게는 부담이 되거나 비용이 발생하지만 타인의 이익을 추구하는 행위를 이타주의라고 하는 것이다. 결국 공감은 자신의 이익을 전제로 타인을 돕는 행위뿐만 아니라 “대가를 치르면서도 타인을 도우려는 성향”, 즉 인간의 이타성을 이끌어낸다는 점에서 현대 사회에서 중요한 역할을 할 수 있다(Zaki, 2019/2021: 13).

공감의 정서적, 인지적, 동기적 요소에 해당하는 자키의 경험 공유, 정신화, 공감적 염려의 의미와 특징은 다음과 같다. 첫째, 경험 공유는 공감의 정서적 요소이다. 경험 공유란 “우리가 타인에게서 관찰한 감정을 간접적으로 자신도 느끼는 것을 말한다(Zaki, 2019/2021: 375).” 다시 말해, 경험 공유는 다른 사람의 정서적 상태의 한 측면을 자신의 내면으로 가져와 떠맡는 일, 특정 상황에서 발생한 타인의 구체적인 감정 경험을 마치 자신이 직접 그 감정을 경험하는 것처럼 공유하는 일을 의미한다. 경험 공유는 부분적으로 다른 사람의 표정이나 신체적 행동을 모방할 때 나타나는 자동적인 과정이다(Klimecki & Singer, 2012; Goetz, 2017: 31). 이러한 경험 공유는 공감의 선봉장이자 토대가 된다.

경험 공유에 해당하는 철학적 개념에는 애덤 스미스의 동감(sympathy) 혹은 동료 감정(fellow feeling)이 있다(Zaki, 2019/2021: 376). 애덤 스미스는 사람들이 상상을 통해 타인이 처한 상황에 자신을 위치시킴으로써 타인이 겪는 감정을 유사하게 느끼는 인간의 본능적인 능력을 동감(sympathy) 혹은 동료 감정(fellow-feeling)이라고 표현한다. 인간은 타인의 행위와 반응을 관찰하면, 자신이 그 행위자라고 생각하고 그 경우에 어떤 감정을 느끼고, 어떻게 반응을 할지 상상한다. 만약 자신의 상상의 결과와 행위자의 반응이 일치한다면 공감이 발생한다. 이처럼 동감 혹은 동료 감정은 “타인의 감정과 행위의 타당성을 판단하는 마음의 작용”을 의미한다(신중섭, 2013: 115).

경험 공유에 해당하는 심리학적 개념에는 ‘감정 전염(emotional contagion)’이 있다. 감정 전염이란 “상대방의 표정, 발성, 자세, 움직임 등을 모방하고 일치시키며, 결과적으로 상대방과 감정이 일치하게 되는 자동적인 경향성”을 의미한다(Hatfield et al., 1993: 153-154). 이러한 경향성은 인간이 원시적인 단계에서부터 지니고 있는 본능이다. 병원의 신생아실에서 아기들이 옆의 아이가 울면 따라서 우는 현상이 대표적인 감정 전염의 사례이다(Hatfield et al., 1993). 이와 관련된 신경과학의 개념에는 뇌 미러링이 있다. 미러링은 “사람들이 특정 상황에 처한 타인의 감정 상태를 관찰할 때와 자신이 직접 그 상황을 경험할 때 뇌의 신경 회

로가 활성화되는 패턴이 일치하는 현상"을 의미한다. 이때 활성화되는 신경 회로를 거울 뉴런이라고 부른다. 거울 뉴런과 미러링은 구체적인 행동뿐만 아니라 인간의 감정 경험에까지 적용된다. 사람들은 자신이 직접 그 상황을 경험하지 않아도, 마치 자신이 그 상황에 있는 것과 같은 감정 경험을 한다(Zaki, 2019/2021: 376).

둘째, 정신화는 공감의 인지적 요소에 해당한다. 정신화는 "다른 사람의 관점을 구체적으로 고려하는 것을 의미한다(Baker, 2017; Zaki, 2019/2021: 377에서 재인용)." 다른 사람의 행동이나 그 사람이 처한 상황으로부터 여러 증거를 수집하여 상대방의 관점을 구체적으로 고려하고 이를 통해 감정을 추론해내는 것을 의미한다. 다시 말해, 의식적으로 상대방의 관점을 채택해서 상대방이 어떻게 느끼고 생각하는지를 이해하려고 노력하는 과정이 정신화이다. "정신화를 통해 우리는 다른 누군가가 어떤 감정을 느끼는지 뿐 아니라 왜 그걸 느끼는지, 그리고 더 중요하게는 무엇이 그들의 기분을 좋아지게 할 수 있을지에 대해 섬세하고 정교한 그림을 그려낼 수 있다(Zaki, 2019/2021: 380)." 이러한 능력은 타인의 감정을 정확하게 식별하는 공감의 정확성(empathic accuracy)에 의해 측정된다(Zaki et al., 2009).

앞서 살펴보았듯이, 자키는 애덤 스미스의 동감 혹은 동료 감정을 공감의 정서적 요소인 경험 공유에 해당하는 개념이라고 설명한다. 그러나 애덤 스미스의 동감 개념은 경험 공유와 함께 공감의 인지적 요소인 정신화를 포함하는 개념이다. 애덤 스미스는 동감을 할 때, 자신이 타인과 같은 상황에 처한다면 어떤 감정을 느낄지 상상해보는 것이 아니라, 상대방의 상황, 그 사람의 성격 등 여러 가지 정보를 모아서, 이를 반영하여 상대방이 처한 입장을 상상해야 한다고 주장한다(김병곤, 2011: 237). 애덤 스미스의 공감은 행위자와 행위자가 처한 상황에 대한 정보를 분석하는 객관화 과정과 상상력을 통한 감정이입을 특징으로 하는 것이다. 행위자는 특정 상황에서의 타인의 행위와 반응을 관찰하고, 자신이 상대방이 되었을 때 어떤 반응을 할지 상상한다. 그리고 자신의 반응과 상대방의 반응이 일치한다면 공감이 일어난다. 이러한 공감은 사회적 상호작용의 과정에서 빈

번하게 일어나며, 자신이 타인의 행위를 관찰하고 타인에게 공감하거나 공감하지 못하는 경험, 타인에게 공감 받거나 공감 받지 못하는 경험이 축적되면서 흔히 양심으로 표현되는 공정한 관찰자를 형성하게 된다(김병곤, 2011). 공감이 상대방과 상황에 대한 정보를 습득하는 객관화 과정을 수반하기 때문에 공정한 관찰자는 객관성을 담보할 수 있게 된다. 그리고 이렇게 공감이 객관성을 담보할 수 있게 해주는 객관화 과정이 바로 자키가 공감의 인지적 요소로 제시하는 정신화의 의미와 상통한다.

정신화는 상대의 경험을 공유하지 못할 때, 다시 말해 정서적으로 공감이 발생하지 않을 때 유용하다. 사람들은 자신과 타인이 유사한 지식과 배경을 갖고 있다고 생각하는 경우, 주어진 상황에서 상대방이 자신의 예측 혹은 익숙한 방식과 다르게 행동하거나 반응하면 상대방에 대한 경험 공유가 발생하지 않는다(Zaki, 2019/2021: 375-378). 예를 들어, 성숙한 부모는 친구와의 갈등 상황에서 우발적으로 폭력을 사용한 자녀의 감정이나 행동에 쉽게 공감하지 못한다. 그러나 개별적인 존재인 인간은 서로 다른 경험을 축적하며 살아갈 수밖에 없다. 이 때문에 사람들은 같은 사건을 경험하더라도 서로 다르게 반응한다. 이렇게 개인들이 서로 다른 경험을 바탕으로 하는 경우에도 익숙하지 않은 상대방의 행동이나 반응에 경험 공유가 발생하지 않는다. 이와 같이 다양한 요인으로 인해 경험 공유가 일어나지 않더라도, 정신화를 통해 타인의 행동과 타인이 처한 상황에 대해서 구체적으로 고려할 수 있을 때 경험 공유가 가능해진다. 정신화는 고도의 인지 능력을 필요로 하기 때문에 경험 공유보다 더 정교하며, 이를 계발하는 데 더 많은 노력과 시간이 필요하다(Zaki, 2019/2021: 377).

셋째, 공감적 염려(empathic concern)[2]는 공감의 동기적 요소에 해당

2) ‘concern’은 ‘걱정’, ‘염려’, ‘배려’ 등으로 번역한다. *The war for kindness*(2019)의 번역서인 『공감은 지능이다』(2021)에서는 concern이 단독으로 사용될 때는 주로 염려라고 번역하고, 공감의 동기적 요소에 해당하는 empathic concern은 공감적 배려라고 번역한다. empathic concern이 타인의 처지를 개선하려는 행동을 수반한다는 점에서 ‘타인을 걱정하는 감정’인 ‘염려’보다는 행동이 포함되는 ‘배려’라고 번역한 것으로 보인다.

한다. 공감적 염려는 “타인의 안녕을 개선해주고자 하는 욕구”로, 공감을 구성하는 요소 중에서 친절한 행동을 유발하는 데 가장 결정적인 역할을 한다(Zaki, 2019/2021: 378). 자키는 이러한 공감적 배려가 “불교 전통에서 아주 오래 전해져 내려온 형태인 ‘연민’, 다시 말해 타인들의 고통에서 해방시켜주고 싶은 욕망인 자비와 대단히 유사하다”고 본다(Zaki, 2019/2021: 378). 뱃슨은 공감적 염려를 어려움에 처한 사람을 인지했을 때, 그들의 행복을 증진시켜주고자 하는 이타주의적 동기를 지닌 타인 지향적인 감정으로 정의한다. 이는 타인을 위한 감정이지, 타인이 느끼는 것을 함께 느끼는 것이 아니라는 점에서 타인의 감정을 공유한다는 의미의 경험 공유, 즉 정서적 공감과 구별된다(Batson, 2017). 신생아 집중 치료실의 간호사와 같이 돌봄 직종에 종사하는 사람 중 환자들의 고통으로 인한 심리적 피로에 사로잡히지 않으면서도 환자들을 행복을 위해서 진심으로 행동하는 사람들은 공감적 염려의 대표적인 사례이다.

“공감의 구성 요소들은 서로 깊이 얽혀있다. 다른 사람의 감정을 공유하면 우리의 주의가 그들이 느끼는 감정에 쏠리고, 그들에 관해 생각하면 그들의 안녕에 대한 배려도 커진다(Zaki, 2019/2021: 379).” 영장류 동물학자 프란스 드 발(Frans de Waal)은 공감의 구성 요소들의 상호작용을 ‘러시아 인형 모델’이라는 비유를 통해 설명했다(de Waal, 2008). 드 발에 따르면, 우선 타인의 고통에 대한 정서적 공감, 즉 경험 공유가 토대를 이루고, 경험 공유는 상대방의 고통을 멈추고 싶은 욕구, 즉 동기적 공감 혹은 공감적 염려를 이끌어낸다. 이를 인지적 공감, 즉 정신화가 폭넓게 감싸면서 섬세하고 정교한 공감을 가능하게 한다. 우리는 정신화를 통해 다른 누군가가 느끼는 감정, 그렇게 느끼는 이유, 그러한 감정을 변화시킬 수 있는 방법 등을 정교하게 고려할 수 있다(Zaki, 2019/2021: 380). 이처럼 드 발은 공감이 정서적 요소와 인지적 요소로 구성된다고 설명하는데, 자키는 이를 받아들이면서도 여기에 공감의 동기적 요소를 더해 보다 정교하게 공감의 개념을 구성한다. 공감의 세 가지 구성 요소는 정서적 측면인 경험 공유를 토대로 서로 깊이 얽혀져서 다른 존재를 돕는 심리적 기제로 작용한다. 예를 들어, 인간은 자신이 속한 집단이 아닌 외부의 구

성원들에게 공감하고 그들을 배려할 수 있다. 우리는 내집단뿐만 아니라 외집단에 속한 어린 아이의 고통에도 민감하게 반응하고 공감한다. 어린 아이의 고통에 대한 경험 공유는 내집단 외집단 편향(in-group-out-group bias)보다 강력한 경우가 많기 때문이다. 그리고 경험 공유의 토대 위에서 고통을 받은 외집단의 어린 아이를 돕고자 하는 동기가 발생하고, 어떤 구체적인 방법으로 도움을 줄지 인지적인 판단을 내리게 되는 것이다. 이처럼 공감의 세 요소는 서로 깊이 얽히면서 자신과 거리가 먼 대상에 대해서도 공감할 수 있도록 해준다. 공감의 세 요소를 키움으로써 공감의 대상을 확대시켜나갈 수 있는 것이다.

공감의 세 요소는 서로 촉진하는 긍정적인 상관관계를 맺기도 하지만, 반대로 배치되는 부정적인 상관관계를 맺는 경우도 있다. 경험 공유가 반드시 공감적 염려를 이끌어내는 것은 아니다. 경험 공유는 공감적 염려를 느끼는, 쉽게 말해서 이타주의적 행동을 촉구하는 계기는 될 수 있지만, 경험 공유가 공감적 염려의 충분조건은 아니라는 것이다. 경험 공유로 인해 발생하는 공감적 고통이나 공감 피로 등의 한계는 관심을 타인이 아니라 자신에게로 돌리기 때문이다(Goetz & Simon-Thomas, 2017: 31). 한편, 타인에게 이익이 되는 행동을 하기 위해 공감의 세 요소가 배치되는 경우도 있다. 예를 들어, 범죄자의 행위가 도덕적으로 옳지 않다는 것을 알면서도 범죄자에 공감하는 것처럼 비합리적인 감정 경험을 공유한다면, 이는 경험 공유와 정신화가 서로 배치되고 있는 것이다. 그리고 어려움에 처한 사람을 도와주어야 한다는 것은 알지만 정서적으로 공감을 하지 못하거나, 도움을 주는 행동으로 옮기지 못하는 경우, 정신화와 경험 공유, 공감적 배려가 서로 배치되고 있는 상황이다. 이처럼 공감의 요소가 서로 배치되기 때문에 공감이 도덕성의 토대가 되기에는 한계가 있다는 비판이 제기되기도 하는 것이다.

2) 공감의 한계

우리의 공감 능력은 때로는 협력적이고 이타주의적인 행동의 근거가 되기도 하지만, 때로는 비도덕적인 행동을 유발하는 원인이 되기도 한다. 이

렇게 비도덕적인 행동을 유발하는 공감의 특징을 공감의 한계라고 할 수 있다. 공감이 지닌 한계에는 다음과 같은 것들이 있다. 첫째, 인식 가능한 희생자 효과(the identifiable victim effect)이다. 시리아 난민, 세 살 배기 아일란 쿠르디는 자국의 내전을 피해 그리스로 향하는 고무보트를 타고 있었다. 쿠르디의 가족을 비롯한 시리아 난민들이 탄 고무보트는 터키의 앞바다에서 파도로 인해 뒤집히고 말았다. 그리고 아일란 쿠르디는 터키 보드룸의 해변에서 숨진 채로 발견되었다. 아일란의 죽음은 사진과 인터넷을 통해 전 세계로 퍼져나갔고, 수많은 사람들이 아일란의 죽음에 슬퍼하고 시리아 난민 문제에 관심을 갖고 난민들이 겪는 고통에 공감하기 시작했다. 아일란 쿠르디의 죽음에 대한 전 세계 사람들의 공감은 우리의 공감 능력이 가진 한계인 인식 가능한 희생자 효과를 보여준다. 인식 가능한 희생자 효과는 희생자에 대해 알려진 다양한 정보가 공감과 연민을 강하게 하는 것을 의미한다(Small & Lowenstein, 2003; Cameron, 2017: 342에서 재인용). 상대방을 구체적으로 인식할 수 있는 사진, 이름, 나이 등 상대방에 대한 정보가 많을수록 상대방에 대한 경험 공유와 공감적 염려가 활발하게 일어나는 효과를 말하는 것이다. 아일란 쿠르디의 비극적인 죽음의 경우 사진이 전 세계로 그의 죽음이 알려지는 매개체가 되었고, 각종 언론 및 미디어를 통해 그의 이름과 나이를 비롯해, 그의 비극적인 죽음을 맞이할 수밖에 없었던 이유 등의 정보가 많은 사람들에게 알려졌다. 인식 가능한 희생자 효과는 이렇게 사람들에 알려진 정보를 통해서 그의 죽음에 대한 더 큰 공감을 이끌어낼 수 있었다고 설명한다.

둘째, 연민의 붕괴(compassion collapse)이다. 아일란 쿠르디의 죽음이 다른 시리아 난민들의 죽음보다 더 많은 공감을 불러일으킨 것은 단지 사람들이 아일란에 대한 정보를 많이 습득했기 때문은 아니다. 우리는 다수가 겪는 고통보다는 한 명이 겪는 고통과 울음소리에 더 쉽게 공감하기 때문이다. 여러 연구에서 사람들은 고통을 겪는 다수보다 한 명의 피해자에게 더 많이 공감한다는 것을 알 수 있다(Zaki, 2019/2021: 22). 다릴 카메론(Daryl Cameron, 2017: 340)은 이렇게 특정 대상이 고통을 받고 있는 상황에서 피해자의 숫자가 증가할수록 연민의 감정과 타인을 돕고

자하는 행동의 동기가 줄어드는 현상을 '연민의 붕괴'라고 이름 붙인다. 연민은 타인의 고통을 경감시켜주고자 하는 강력한 동기를 수반한다는 점에서 자밀 자키가 제시한 공감의 세 요소 중에서 동기적 요소인 공감적 염려에 해당하는 개념이다. 따라서 연민의 붕괴는 곧 공감적 염려의 붕괴를 의미한다. 사람들은 의료적 도움이 필요한 대상이 집단일 때보다 개인일 때 더 많은 돈을 기부하려고 한다. 또한 개인 피해자를 볼 때보다 집단 피해자를 마주할 때 느끼는 고통이 더 적다(Kogut & Ritov, 2005). 사람들은 통계로 표현되는 피해자보다 한 명의 피해자에게 더 민감하게 반응하는 것이다. 연민의 붕괴는 피해자에 대한 동일한 정보를 갖고 있더라도 피해자가 집단인지 개인인지에 따라 공감적 염려가 달라진다는 점에서 인식 가능한 희생자 효과와 차이가 있다(Cameron & Payne, 2011).

이렇게 공감적 염려가 숫자라는 변수, 즉 상대방이 집단인지 개인인지의 여부에 민감하게 반응하는 원인에 대해서는 두 가지 설명이 가능하다. 하나는 공감 능력은 무한하지 않으며, 화석 연료처럼 근본적인 한계를 지닌 제한적 역량이라는 설명이다(Slovic, 2007; Cameron, 2017: 342에서 재인용). 공감 능력이 지닌 근본적인 한계 때문에 공감적 염려가 피해자의 수에 영향을 받는다는 것이다. 인류가 진화해 온 환경에서는 한 번에 한 사람에게 공감하는 것이 적절했지만, 그렇게 진화한 우리의 본능은 한 번에 다수의 사람에게 공감해야 할 일이 발생하는 현대 사회에서는 한계로서 작용한다는 것이다. 이러한 설명에 따르면, 구체적으로 공감적 염려의 한계를 발생시키는 요인은 표상(imagery)과 주의(attention)이다. 먼저, 집단에 비해 개인이 겪는 고통과 피해에 대해서는 생생하게 표상할 수 있다. 집단 피해자와 비교해서 개인 피해자에 대해서는 더 생생하게 인지할 수 있다는 것이다. 이러한 생생한 표상의 차이 때문에 더 강한 감정적 반응이 발생한다(Hamilton & Sherman, 1996; Cameron, 2017; 342에서 재인용). 다음 요소는 주의이다. 한 사람의 피해자보다 다수의 피해자는 사람의 주의를 분산시킨다. 사람은 동시에 여러 사람에게 같은 수준의 주의를 기울일 수 없다. 그렇기 때문에 집단 안에 있는 개인에 대한 감정적 반응

의 정도는 줄어들 수밖에 없다(Dickert & Slovic, 2009; Cameron, 2017: 343에서 재인용). 이렇게 표상과 주의로 인한 공감적 염려의 한계는 심리학적으로 인간에게 배선되어 있는 것이기 때문에 변화할 수 없는 근본적인 한계이다.

공감적 염려가 숫자라는 변수에 민감하게 반응하는 원인에 대한 다른 하나의 설명은 집단 혹은 다수의 피해자에 대한 공감적 염려에 수반되는 비용이 사람들로 하여금 전략적으로 공감적 염려를 회피하도록 한다는 것이다. 다시 말해, 다수의 피해자에 대한 공감적 염려에 드는 심리적 부담이 공감을 회피하도록 하는 동기적 요인이 되어 공감의 붕괴가 발생한다(Cameron & Payne, 2011). 다수의 피해자에 대한 공감적 염려로 인해 발생하는 비용은 물질적 비용과 심리적 비용으로 구분된다. 물질적 비용이란 다수의 피해자를 돕는 행위가 한 명의 피해자를 돕는 행위보다 더 많은 물질적 비용이 들 것이며, 같은 물질적 비용을 소비했을 때 비교적 덜 효과적일 것이라는 생각이다. 이러한 계산은 자연스럽게 우리가 집단 혹은 다수의 피해자에 대해 공감적 염려를 하는 선택을 회피하도록 한다(Cameron, 2017: 343). 심리적 비용은 다수의 피해자에 대한 공감적 염려로부터 발생하는 감정 소모, 감정에 압도되는 경험을 말한다. 예를 들어, 사회적으로 낙인찍힌 집단에 대한 공감적 염려는 이러한 심리적 부담을 가중시키기도 한다(Cameron, Harris, & Payne, 2016). 다수의 피해자는 사람들을 압도하고 무력감을 안김으로써 결국 피해자를 비인간화하고 그들의 고통에 무감각하게 만들어버리는 것이다(Zaki, 2019/2021: 23). 결국 사람들은 공감적 염려를 불러일으키는 상황에서 공감적 염려에 수반되는 물리적 비용과 심리적 비용을 모두 고려하여 선택을 내리는 것이다(Cameron. 2017: 343).

세 번째 공감의 한계는 인간의 사고 과정의 편향(bias)이다. 근대 이후 인간의 이성을 강조하는 인식은 심리학 연구에 있어서 감성과 직관과 같은 것들이 이성적 사고체계에 오류를 일으키는 원인으로 여겨지도록 했다. 하지만 다니엘 카너먼이 인간이 판단을 내리는 사고 과정에는 두 가지 체계가 있다고 보고, 직관을 제 1체계로, 이성을 제 2체계로 나누어 설명하

면서 직관적인 사고 방식에 대한 인식이 달라지기 시작했다. 인간은 이성을 통해 느리고 의식적으로 판단을 내리기도 하지만, 직관을 통해 빠르고 자동적인 직관을 통해 판단을 내리기도 한다는 것이다. 근대 이후 두 가지 사고 체계 중에서 이성이 강조되어왔지만, 카너먼은 두 가지 사고 과정 모두 인간의 주요한 사고 과정이라고 평가한다. 대표적인 인간의 직관적 사고 과정이 편향(bias)이다. 'bias'는 편향, 편파, 오류 등으로 번역되는데, 이 중 편파나 오류와 같은 번역은 직관적인 사고 체계가 이성적인 사고 체계에 오류를 일으킨다는 이성 중심의 인식이 반영된 부정적인 번역으로, 중립적인 의미를 강조하기 위해서 '편향'이라고 번역한다(이남석, 2016: 10-11). 공감의 한계를 지적하는 데 있어서도 가치중립적인 의미를 강조하는 편향이라는 용어를 사용하는 것이 적절하다. 사고 과정의 편향이 공감에 미치는 영향이 상황에 따라서 긍정적일 수도 있고, 부정적일 수도 있기 때문이다. 예를 들어, 다른 사람에게 피해를 주지 않거나 보다 도움을 필요로 하는 사람에 대한 공감을 필요로 하지 않는 상황에서의 주변인에 대한 공감은 편향에 의해서 보다 쉽게 발생하기 때문이다.

이러한 편향 중에서 대표적인 것이 부족주의라고도 불리는 내집단 외집단 편향(In-group-out-group bias)이다. 내집단 외집단 편향은 사람들은 외부인과 내부인의 경계를 짓고, 외부인으로부터 위협을 받거나 외부인과 경쟁을 하고 있다고 여기는 경우, 외부인에 대해 공격적이고 보수적인 태도를 취하는 현상을 의미한다(Zaki, 2019/2021: 123). 구체적으로 "자신이 속한 집단(내집단)에 관해서는 과도하게 좋은 평가를 내리고, 자신이 속하지 않은 외집단 혹은 외집단에 속한 사람에 관해서는 나쁘게 평가하거나 과소평가하는 현상"을 의미하며, 이를 '집단 간 편향(intergroup bias)'이라고도 한다(이남석, 2016: 254). 이러한 내집단 외집단 편향은 집단 간의 갈등과 편견을 조장하며, 지각되는 정보, 사람에 대한 평가를 왜곡한다는 특징이 있다. 사람들은 내집단과 외집단 사이에는 공통점과 차이점이 모두 존재하지만, 내집단 외집단 편향으로 인해 차이에 초점을 맞춘다. 그래서 외집단과 내집단 사이에 존재하는 세부적인 차이까지도 정교하게 지각하고 식별해낸다. 이러한 편향이 긍정적으로 작용하는 경우 지각된

정보를 바탕으로 애착심이나 동료의식을 키울 수 있지만, 반대로 외집단과 내집단의 차별점에 주목하도록 하여 외집단에 대한 적대감을 키울 수 있다(이남석, 2016: 254-255). 이러한 편향을 부족주의라고도 한다. 구성원들 간의 협력이 필요한 집단의 경우, 구성원들이 서로를 쉽게 알아볼 때 쉽게 협력에 이를 수 있다. 그래서 인간은 자신의 부족, 즉 소속집단을 드러내는 단서들에 민감하게 반응하도록 진화했다. 그래서 서로 잘 모르는 사이더라도 같은 부족임을 할 수 있는 단서가 있다면 상대방을 직관적으로 편애한다(Greene, 2013/2017: 104).

한편, 내집단 외집단 편향은 사람에 대한 평가를 왜곡하기도 한다. 사람들은 내집단의 구성원들은 더 다양한 특성을 지닌 사람들로 평가하고, 외집단의 구성원들은 비슷한 특성을 지닌 사람들이라고 평가한다. 따라서 내집단은 다양한 개성을 지닌 사람들이 모인 다채로운 성격의 집단으로 규정하고, 외집단은 다양성이 부족한 단일한 성격의 집단으로 규정한다. 이로 인해 우리는 쉽게 외집단에 대해서 부정적인 평가를 내린다(이남석, 2016: 255-256). 예를 들어, 노인을 개별성을 지닌 유기체가 아니라 노인 일반으로 바라보는 시선이 여기에 해당한다. 우리 사회에서는 노인을 현실감각을 잃어버린 분별력 없는 사람으로 바라보거나, 삶의 경험과 지혜가 있는 존재라고 습관적인 존중을 한다(정혜신, 2018). 이는 노인이 아닌 사람들이 노인이라는 외집단의 구성원들을 다양한 특성을 지닌 개별적 존재가 아니라 분별력이 없는 혹은 삶의 경험과 지혜가 풍부한 단일한 성격의 집단으로 규정하는 것이다. 이러한 왜곡된 평가의 대상은 우리 사회의 노인 세대뿐만 아니라 모든 세대 집단이 해당할 것이다.

더 나아가 내집단 외집단 편향은 외집단 구성원들을 비인간화함으로써 그들에 대한 공감을 파괴한다. 내부인과 외부인을 구분하고 경계지음으로써 외부인을 비인간화하는 것이다. 외집단을 자신과는 다르지만 그들만이 공유하는 비슷한 성향을 지닌 사람들의 집단으로 치부하는 사고가 극단에 다다랐을 때, 외집단의 구성원들을 비인간화하여 인식하게 되는 것이다. 이렇게 외부인을 비인간화함으로써 그들이 고통을 받거나 어려움에 처했을 때, 경험 공유를 덜 하고, 그들을 돕고자 하는 공감적 염려도 발생하지

않는 결과에 이르게 된다. 외부인에 대한 “비인간화는 가장 원초적인 수준에서 공감을 차단”하는 것이다(Zaki, 2019/2021: 127). 비인간화된 외집단의 구성원들의 고통을 보아도 그들의 고통과 감정에 대한 경험 공유가 발생하지 않고, 자연스럽게 그들을 돕고자 하는 공감적 염려도 촉발되지 않는 것이다.

넷째, 공감적 고통과 공감 피로이다. 공감적 고통이란 타인의 고통에 대한 공감적 반응 방식 중 하나로 이로 인해 공감을 회피하거나 반사회적 행동을 하도록 한다. 타니아 싱어(Tania Singer)와 올가 클리멕키(Olga M. Klimecki, 2016)에 따르면, 생물학의 관점에서 타인의 고통에 대한 공감적 반응은 연민(compassion)과 공감적 고통이라는 두 가지 방식으로 나타난다. 공감적 고통은 다른 사람의 고통을 마주했을 때 발생하는 강한 거부 반응, 자기 중심적인 반응을 의미한다. 이러한 반응은 다른 사람의 고통에 공감하면서 발생하는 과도한 부정적인 느낌으로부터 자신을 보호하려고 하기 때문에 발생한다. 반면, 연민은 타인의 고통을 경감시키기 위해 돕고자하는 동기를 수반하는 염려의 감정을 의미한다. 공감적 고통과 연민의 특징은 다음 [표 3-3]과 같이 정리할 수 있다.

[표 3-3] 타인의 고통에 대한 두 가지 공감적 반응의 차이에 대한 도식 모형
(Singer & Klimecki, 2014: 875)

공감	
↓	↓
연민	공감적 고통
• 타인 중심적인 감정 • 긍정적인 느낌(예: 사랑) • 좋은 건강 상태 • 접근 및 친사회적 동기	• 자기 중심적인 감정 • 부정적인 느낌(예: 스트레스) • 나쁜 건강 상태, 번아웃 • 회피 및 반사회적 행동

이렇게 싱어와 클리멕키는 타인의 고통에 대한 연민과 타인의 고통에 대해 정서적으로 공감하여 발생하는 공감적 고통을 구분한다. 자밀 자키의

공감의 개념으로 설명하자면, 공감적 염려와 경험 공유를 구분하는 것이다. 공감적 염려와 경험 공유는 신경학의 수준에서도 서로 다른 신경 회로가 활성화된다는 차이가 있다. 이렇게 연민과 정서적 공감은 서로 구분되는 반응이며, 타인의 고통에 대한 정서적 공감은 오히려 공감적 고통을 유발해서 번아웃과 같은 정신 건강에 부정적인 영향을 미치고 공감을 회피하도록 만든다. 그래서 싱어와 클리멕키는 이렇게 정서적 공감이 지닌 잠재적인 한계를 지적하면서 긍정적이고 타인-지향적인 성격을 지닌 연민을 훈련함으로써 회복탄력성, 긍정적인 감정 등을 기르는 데 초점을 두어야 한다고 주장한다(Singer & Klimechki, 2014).

공감적 고통과 연장선상에 있는 심리학적 개념이 공감 피로(compassion fatigue)이다. 공감 피로는 칼라 조인슨(Carla Joinson)이 처음 제시한 개념으로 공감을 너무 많이 해서 생기는 손상을 의미한다(Joinson, 1992). 앞서 살펴보았듯이 타인의 고통에 대해 공감할 때 공감적 고통이 발생할 수 있다. 대부분의 사람들은 감당할 수 없는 공감적 고통이 발생하는 경우 공감을 회피하는 선택을 하지만 일부의 사람들은 공감을 회피하는 것을 선택하지 못하는 경우가 있다. 부모와 자녀와 같은 혈연관계에 있거나, 고통을 겪는 사람들을 돌보는 일을 직업으로 하는 사람들이 여기에 해당한다. 이렇게 공감적 고통을 주는 상황을 회피하지 못하고 지속적으로 공감적 고통을 느끼는 경우 공감 피로가 발생하게 된다. 예를 들어, 공감을 잘하는 부모와 그러한 부모 밑에서 자란 청소년에게는 서로 다른 심리적·생리적 결과를 보인다. 공감을 잘하는 부모를 둔 청소년은 심리적·생리적으로 많은 이점을 얻는다. 심리적으로는 감정 조절을 잘하고, 생리적으로는 낮은 전신 염증 수치를 보인다. 반면, 공감을 잘하는 부모에게는 생리적인 부담이 생긴다. 이러한 부모들은 심리적으로는 높은 자아존중감을 보인다는 이점을 누리지만 생리적으로는 높은 전신 염증 수치를 보인다는 점에서 부담을 경험한다는 것을 알 수 있다(Manczak et al., 2016).

자밀 자키는 공감 피로에 대처하는 방법을 몇 가지 제시한다. 대표적인 방법으로는 거리를 둔 염려가 있다. 공감으로 인해 지속적으로 공감적 고

통을 느끼는 경우 공감 피로를 느끼게 되는데, 이러한 손상을 입는 경우 상대방을 비인간화하여 상대방에게 전혀 공감하지 않게 되기도 한다. 이러한 손상을 입지 않기 위해 제시되는 방법 중 하나가 거리를 둔 염려이다. 상대방을 염려하지만 공감적 고통이 발생하지 않도록 일정한 심리적 거리를 두는 방법이다. 하지만 이러한 방식은 상대를 마주했을 때 자신의 의지와 상관없이 발생하는 감정을 애써 무시하는 접근법이기 때문에, 돌봄을 직업으로 하는 사람들의 업무 수행을 방해한다. 의사가 환자 진단을 정확하게 하지 못하거나, 요양시설 등의 돌봄 종사자들이 환자들의 이상 증세를 정확하게 포착하지 못하는 등의 문제가 발생하는 것이다. 공감 피로에 대처하는 또 다른 방법은 자기 돌봄이다. 돌봄 종사자들은 달리기, 음악 감상 등 자신의 감정을 재설정하는 개인적인 기법을 활용해 공감 피로를 극복하고자 한다. 주변 동료들의 사회적지지 또한 공감 피로를 극복하는 데 도움이 된다. 하지만 이러한 방법은 공감 피로의 심각성을 간단한 방법으로 해결할 수 있는 현상으로 과소평가하도록 한다는 문제가 있다. 자밀 자키는 이러한 방법들이 공감 피로를 극복하는 데 일정 부분 도움이 된다는 점을 인정하면서도 각각이 지닌 한계점 때문에 다른 접근 방식이 필요하다고 본다(Zaki, 2019/2021).

3) 공감의 작동 원리: 선택의 결과로서의 공감

경험공유, 정신화, 공감적 염려라는 공감의 세 요소가 서로 얽혀서 타인에게 반응하는 공감의 작동 방식에 대한 입장은 고정주의와 유동주의 중 어느 관점을 채택하는지에 따라 두 가지로 구분된다. 하나는 공감은 고정주의의 관점에서 보는 것처럼 외부의 자극을 받거나 특정 상황을 마주했을 때 자동적으로 발생한다는 입장이다. "사람들은 상대방의 자세, 표정, 기분, 흥분을 재빨리 포착해 자기도 같은 상태를 취하는데, 자신이 그러고 있다는 걸 깨닫지 못하면서 그럴 때도 있다(Zaki, 2019/2021: 425)." 공감이 작동하는 방식에 대한 또 다른 입장은 유동주의의 관점에서 공감이 의도적인 선택의 결과로 발생한다는 것이다. 우리는 유용성이나 결과, 목

표를 고려해서 공감하기를 선택하기도 하고 회피하기도 한다(Zaki, 2019/2021: 90). 이 두 가지 입장 중 전자는 앞서 살펴 본 공감의 한계가 극복 불가능한 기질이라고 여기지만, 후자는 공감의 한계 또한 선택의 결과로 공감의 한계와 반대되는 선택을 할 이유가 주어진다면 충분히 극복할 수 있는 특성이라고 본다. 자키는 후자의 입장을 지지하면서, 레빈의 장 이론에 기반해서 공감이 선택의 결과라는 점을 설명한다. 레빈의 장 이론에 따르면 인간의 행동은 그 사람을 둘러싼 물리적인 환경과 이를 해석하는 개인의 심리적인 환경으로 구성된 장 혹은 생활공간에 의해서 결정된다(서근원, 2020). 이러한 장 혹은 생활공간은 인간이 특정 방식으로 행동하도록 접근 동인과 회피 동인이라는 압력을 가한다. 그리고 접근 동인은 특정 행동을 하도록 하는 접근 동기를, 회피 동인은 특정 행동을 하지 않도록 하는 회피 동기를 이끌어낸다(Miller, D.&Prentice, D, 2013: 302-303). 접근 동인, 회피 동인과 같이 개인을 둘러싼 다양한 압력 요인 중 우세한 요인에 따라서 접근 동기와 회피 동기가 유발이 되고, 접근 동기와 회피 동기가 균형을 이루는 지점에서 공감을 할지, 하지 않을지 결정되는 것이다(Zaki, 2019/2021: 82-85). 결국 인간의 행동, 특히 공감은 접근 동기와 회피 동기 사이의 밀고 당기는 힘의 결과이자 선택의 결과이다(Zaki, 2019/2021: 85). 두 동기 사이의 균형에 변화를 가함으로써 공감을 선택하도록 할 수 있는 것이다(Zaki, 2019/2021: 178). 인간은 의식하던 의식하지 않던 자신을 둘러싼 다양한 밀고 당기는 힘들이 균형을 이루는 지점에서 공감하는 행동을 선택한다. 따라서 개인의 행동의 동기에 영향을 미치는 접근 동인과 회피 동인에 변화를 줌으로써 접근 동기와 회피 동기를 발생시키는 방식으로 행동을 선택할 수 있는 것이다.

우리가 공감을 선택하도록 하는 대표적인 접근 동인은 유용성이다. 어떠한 행동의 결과로서 발생하는 유용성은 그러한 행동을 선택하도록 하는 동기를 발생시킨다. 우리가 공감을 선택하도록 하는 유용성에는 여러 가지가 있다. 첫째, 긍정적인 기분이다. 타인의 긍정적 감정에 대한 공감은 자신의 기분을 좋게 해준다(Zaki, 2019/2021: 90). 사람들은 자신의 긍정적인 기분을 위해서 상대방에게 공감한다. 다른 사람의 긍정적인 감정

에 공감함으로써 기쁨과 즐거움을 공유하는 행위는 공감하는 사람의 기분 또한 좋게 해준다. 둘째, 인간관계에 대한 욕구 충족이다. 공감은 인간관계에 대한 욕구를 충족시켜준다. 사람들은 긍정적인 관계를 맺고 싶어 하는 대상을 대할 때 공감을 더 잘한다. 상대방의 감정과 처지를 명확하게 읽어내는 것이다(Zaki, 2019/2021: 90). 셋째, 사람들은 도덕적인 존재로 보이기 위해 공감한다. 사람들은 "도덕적 진실성을 확보해야 할 때 공감적 행동을 선택한다(Zaki, 2019/2021: 90)." 사람들은 자신의 도덕성이 위태로운 상황에 처하면 이를 회복하고 스스로에게 자신의 도덕성을 확신시키기 위해 공감을 하고 상대방에게 친절하게 행동한다(Zaki, 2019/2021: 90-91).

한편, 사람들은 공감하지 않기를 선택하기도 한다. 선택을 통해 공감을 회피하는 것이다. 사람들이 공감을 회피하는 이유 중 몇 가지를 소개해보면, 첫째, 사람들은 고통받는 대상에 대한 공감이 자신의 행복을 위협하거나 상대방에 대한 공감이 오히려 자신의 고통을 유발하는 경우 공감을 회피한다(Zaki, 2019/2021: 91-92). 이렇게 상대방에게 정서적으로 공감할 때, 즉 경험 공유를 할 때 발생하는 공감적 고통은 사람들의 관심을 타인에게서 자기에게로 전환시킨다. 둘째, 공감에 수반되는 비용이 큰 경우이다. 사람들은 공감을 할 때 수반되는 시간, 돈 등의 비용이 부담스러운 경우에 공감을 회피한다(Zaki, 2019/2021: 92). 하지만 자키는 이러한 이유로 공감을 회피하는 선택은 결과적으로 공감의 혜택을 포기하는 것이기 때문에 결국 자신에게 해가 된다고 본다.

제 2 절 공감의 개념 정의에 대한 분석

앞서 살펴보았듯이 자밀 자키는 공감이라는 인간의 심리적 기제, 타인의 감정, 상태, 상황에 반응하는 방식을 정서적, 인지적, 동기적 요소를 모두 포함하는 포괄적인 개념으로 정의한다. 이러한 자밀 자키의 공감 개념에 대한 비판은 주로 인간의 이타주의의 근거를 연민(compassion)이라고 주장하는 학자들에게서 제기된다. 신경과학자 한나 크리츨로우(Hannah Critchlow, 2020: 314-317)에 따르면, 사람들은 이타주의에서 이기주의에 이르는 x축에 뒤집어진 U자 형태로 분포하고 있다. 이 축의 한 극단에는 극단적인 반사회적 행동을 저지르는 사이코패스가 있고, 다른 한 극단에는 개인적 이득이 없어도 타인의 필요를 우선으로 하는 극단적인 이타주의자가 있다. 인간은 이기주의와 이타주의가 혼합된 본성을 지니고 있는 것이다. 그리고 그는 이러한 인간의 이타주의적 본성의 근거가 연민이라고 주장한다. 반면, 자키는 현대 사회를 공감이 파괴된 사회라고 규정하면서, 친절함 즉, 친사회성의 바탕에는 공감이 있다고 주장한다. 친사회성, 즉 협력은 타인에게 이익이 되는 행위를 하는 것으로, 자신에게도 이익이 되는 상호 이익과 자신에게는 이익이 되지 않지만 타인을 돕는 이타주의를 모두 포함하므로, 자키는 공감이 이타주의의 근거라고 주장한다고 볼 수 있다. 그리고 인간의 의도적인 개입을 통해 파괴된 공감을 다시 회복할 수 있다고 본다. 결국 크리츨로우와 자키는 인간의 도덕적인 측면 중 하나인 이타주의의 심리학적 근거에 대해서 서로 다른 입장에 서있는 것이다. 정리하면, 인간의 도덕적인 측면 중 하나인 이타주의의 근거에 대해서 공감과 연민이라는 서로 다른 주장이 대립하고 있는 것이다. 그렇다면 인간의 이타주의의 근거로서의 연민과 공감은 같은 개념인가? 아니면 차이가 있는 개념인가? 기존에 도덕과 교육에서 다룬 호프만의 공감의 개념과 어떤 차이가 있는가? 만약 공감과 연민의 개념이 차이가 있다면 도덕 교육의 내용으로서 어떤 개념이 더 적절하다고 할 수 있는가? 공감과 연민 중에서 도덕성을 확보하기 위해 더 용이한 개념은 무엇이며, 교육의 대상으로서 성립할 수 있는 개념은 무엇인가? 이러한

질문에 답하기 위해서 연민과 공감의 개념을 비교해보고, 연민을 지지하는 학자들이 제기하는 자밀 자키의 공감 개념에 대한 비판을 검토해보고자 한다.

1. 공감의 개념 정의에 대한 논쟁

자밀 자키는 공감을 정서적, 인지적, 동기적 요소를 포함하는 포괄적인 개념으로 정의한다. 그러나 인간의 이타주의적 본성의 근거가 연민이라고 주장하는 학자들은 공감을 이와 다르게 정의한다. 이러한 입장에 서 있는 대표적인 인물이 폴 블룸(Paul Bloom)이다. 블룸은 공감을 정서적 측면에 한정해서 이해한다. 블룸에게 있어서 공감은 감정을 공유하는 단일한 과정을 의미한다(Zaki, 2016: 59). 앞서 자밀 자키가 제시한 공감의 구성요소 중 정서적 측면인 경험 공유가 여기에 해당한다. 자키가 공감의 인지적 요소로 보는 정신화와 동기적 요소로 보는 공감적 염려를 공감의 구성 요소로 분류할 수 없다는 것이다. 블룸은 도덕적 판단과 행동을 지지하는 인간의 정서적 측면으로 연민의 개념을 지지하면서, 연민과 공감을 명확하게 구분해야 한다고 주장한다. 공감이란 정서적 공감, 즉 다른 사람의 경험을 느끼는 경험 공유를 설명하기 위한 용어이며 포괄적인 의미를 담아서는 안 된다는 것이다(Bloom, 2017b: 60). 블룸이 공감과 구분해야 한다고 주장하는 연민이 바로 자키가 공감의 동기적 요소로 보는 공감적 염려이다. 결국 자키는 공감을 경험 공유, 정신화, 공감적 염려를 포괄하는 넓은 의미로 규정하고 있는 반면, 블룸은 공감은 경험 공유에 한정되는 개념이며, 공감적 염려는 이와 분리된 개념이라는 것이다([표3-2] 참조). 따라서 공감에 대한 자키의 입장을 '넓은 의미의 공감'으로, 블룸의 입장을 '좁은 의미의 공감'으로 이름 붙여 구분할 수 있다. 전자는 공감이 이타주의의 심리학적 근거가 될 수 있다고 본다는 점에서 공감에 긍정적인 입장이며, 후자는 공감이 이타주의의 근거가 될 수 없다고 본다는 점에서 공감에 부정적인 입장이라고 할 수 있다.

[표 3-4] 공감의 요소를 서술하는 용어 비교(자키, 블룸, 호프만)

학자	정서적 요소	인지적 요소	동기적 요소
자키	경험 공유	정신화	공감적 염려
블룸	공감		연민
호프만	공감적 고통	역할 채택	공감적 염려

공감을 좁은 의미로 규정하는 연구자들은 인간의 이타적 행동의 근거로 연민을 제시한다. 그런데, 이러한 입장을 살펴보기 전에 호프만의 공감 개념 정의에 대해 살펴볼 필요가 있다. 연민을 인간의 이타적 행동의 근거라고 보는 입장은 호프만의 공감 개념 정의를 일정 부분 비판하면서도, 일정 부분 계승하면서 논의를 전개하기 때문이다. 호프만은 공감을 공감적 고통과 공감적 염려의 차원에서 정의한다. 공감이란 타인이 고통받고 있는 것을 보고 힘들어하는 공감적 고통과 고통받고 있는 사람들을 위한 마음을 가지는 공감적 염려를 포괄하는 개념이다(김우영, 2015: 15). 이처럼 호프만에게 있어서 공감적 고통은 고통을 겪는 타인을 돕고자 하는 공감적 염려를 촉발함으로써 친사회적 행위를 발생시키는 결정적인 계기이다. 다시 말해, 호프만은 공감적 고통이 친사회적 동기가 된다는 긍정적인 관점을 지니고 있는 것이다. 그러나 호프만의 주장은 공감적 고통이 친사회적 행위의 동기를 발생시키는 긍정적인 측면에만 초점을 맞추고, 공감적 고통으로 인해 발생할 수 있는 공감 피로 등의 부정적인 측면에 대한 논의가 부족하다는 한계가 있다. 반면, 공감을 좁은 의미로 규정하고 연민, 즉 공감적 염려를 이타주의의 심리학적 근거라고 주장하는 연구자들은 공감을 공감적 고통이라는 정서적 반응으로 국한시켜 이해하고, 공감적 고통은 공감적 염려와 구분되는 심리적 반응이며 오히려 공감적 고통은 이타적인 행위의 동기를 방해한다고 본다. 따라서 이러한 입장은 공감을 공감적 고통의 측면에서 이해한다는 점에서 호프만과 공통점이 있지만, 공감적 고통이 타인을 돕고자 하는 공감적 염려를 방해한다고 보면서 부정적인 관점을 지닌다는 점에서 호프만과 반대

의 입장에 있다. 다시 말해, 공감적 고통은 친사회적 행동의 동기가 될 수 없으며 공감적 염려, 정확하게는 연민이 인간의 이타적인 행동의 심리학적 근거가 된다는 것이다.

이러한 연민을 뜻하는 'compassion'은 '함께(with/together)'를 뜻하는 라틴어인 'com'과 '고통을 받다(to suffer)'를 뜻하는 라틴어 'pati'가 결합한 단어이다. 그리고 영어 표현 'compassion'은 프랑스어 'compassion'을 기원으로 한다(Singer & Klimecki, 2014: 875). 연민은 인간이 진화의 과정을 통해 형성된 구체적인 감정 경험으로, 상대방이 고통 받는 상태, 필요를 충족하지 못하는 상황을 염려하고, 상대방의 고통을 완화시키고자 하는 욕구를 수반한다는 특징이 있다(Goetz et al., 2010). 다시 말해, 연민은 반드시 다른 사람을 돌보려고 하는 인간의 심리적 기재, 반응 방식을 지칭하는 용어라는 것이다. 이러한 연민과 정서적 공감의 차이는 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 공감은 즐거움, 자랑스러움, 분노, 슬픔 등 모든 종류의 감정을 인식하고 공유하지만, 연민은 고통에 대한 구체적인 감정적 반응이다(Decety, 2012; Goetz & Simon-Thomas, 2017에서 재인용). 둘째, 공감과 달리 연민은 다른 사람의 고통에 대한 염려와 고통을 줄이기 위해 행동하고자 하는 분명한 의지를 수반한다(Goetz & Simon-Thomas, 2017: 31). 이러한 입장에 따르면, 정서적 공감과 연민은 심리학적으로도, 신경과학적으로도 명확하게 구분된다(Bloom, 2017b: 60).

싱어와 클리멕키 역시 심리학적·신경과학적 연구를 근거로 공감과 연민을 구분해야 한다고 주장한다. 공감을 포괄적으로 규정하기보다는 공감을 좁은 의미로 규정하고 정서적 공감과 연민을 구분하는 편이 타당하다는 것이다. 앞서 살펴보았듯이, 싱어와 클리멕키는 우리가 타인의 고통을 마주했을 때 드러나는 공감적 반응에는 두 가지 방식이 있다고 본다([표 3-3] 참조). 하나가 공감적 고통이고 다른 하나가 연민이다. 우선, 공감적 고통은 자기중심적인 감정(self-related emotion)으로, 상대방의 고통을 회피하는 반응을 유발한다. 사람들은 타인의 고통을 마주한 상황에서 공감적 고통을 느낀다면, 자신을 보호하기 위해 상황을 회피하는 선택을

한다는 것이다. 공감적 고통은 정서적 공감에 따른 반응에 해당하지만 친사회적이지 않은 행동의 동기가 되는 것이다. 또한 공감적 고통은 공감하는 사람의 건강에도 해로우며, 번 아웃을 유발하기도 한다. 이렇게 공감적 고통은 공감을 회피하도록 하는 회피 동기를 유발하기 때문에, 정서적 공감은 오히려 사회적 행동, 이타적 행동을 방해하는 요인이 되기도 한다. 반면, 연민은 타인 중심적인 감정(other-related emotion)이다. 연민은 타인의 고통에 대한 염려의 감정으로 상대방을 도와주려는 동기를 수반한다는 점을 특징으로 한다. 그래서 연민은 친사회적 행동의 동기가 된다(Singer & Klimecki, 2014: 875). 이처럼 정서적 공감은 연민을 촉발할 수는 있지만 연민을 발생시키기 위한 충분조건은 아니다. 정서적 공감은 쉽게 공감적 고통과 같은 자기중심적인 반응을 야기한다(Goetz & Simon-Thomas, 2017: 31).

이렇게 타인의 고통에 대한 공감적 반응, 즉 정서적 공감이 공감적 고통과 연민으로 나누어지는 분기점은 바로 자신과 타인의 구분이다. 공감이란 긍정적이던 부정적이던 상관없이 타인의 감정 상태를 공유하는 인간의 일반적인 능력이다. 사람들은 타인의 감정을 마치 자신의 감정인 것처럼 공유하면서도, 이때 느끼는 감정이 자신의 감정인지 타인의 감정인지 구분할 수 있다. 그런데 때때로 자신의 감정과 타인의 감정의 구분이 희미해지는 경우가 있는데, 이 경우 타인의 고통에 과도하게 공감하고, 타인의 고통을 자신의 고통으로 떠안게 된다. 이때 발생하는 고통을 공감적 고통이라고 하는 것이다. 반대로 연민은 자신의 감정과 타인의 감정을 구분하는 상태이기 때문에 오히려 고통 받는 타인을 염려하고 도와주려는 강한 동기를 갖게 된다(Singer & Klimecki, 2014: 875). 호프만은 자신과 타인의 구분, 즉 자기 감각과 타자 감각이 발달하면서 궁극적으로는 당면한 상황을 넘어서는 공감적 고통이 가능해진다고 보지만, 싱어와 클리멕키는 자신과 타인의 구분을 명확하게 할 수 있게 되면 오히려 타인의 고통으로 인한 공감적 고통을 느끼지 않고도 타인의 처지를 개선해주고자 하는 동기를 갖게 된다고 주장하는 것이다. 이들에 따르면, 타인의 고통을 마주했을 때 공감적 고통은 타인보다는 자신을 보호하기 위한 공감 회피의

원인이지 이타적 행위의 동기는 될 수 없다.

이어서 블룸은 공감적 고통 이외에도 정서적 공감이 도덕적 판단과 행동에 도움을 줄 수 없다는 한계를 지적한다. 블룸은 정서적 공감은 도덕적 의사결정에 있어서 근본적인 한계를 지닌다고 본다. 우리가 도덕 판단을 내리고 난 뒤에, 내린 판단에 맞추어 공감하기를 선택할 수는 있지만, 그 반대는 가능하지 않다는 것이다. 오히려 공감에 따라 도덕적 의사결정을 내리려고 한다면 쉽게 편견이나 자기 이익에 오염되어 혐오나 폭력을 부추길 수 있다(Bloom, 2017b: 61).

이렇게 정서적 공감은 공감적 고통으로 인한 공감 회피와 도덕적 판단을 이끌 수 없다는 한계 때문에 그 자체로는 도덕성을 담보할 수 없다는 것이 연민을 지지하는 학자들의 주장이다. 블룸은 공감을 자밀 자키와 같이 포괄적으로 규정할 수 있다는 점을 인정하면서도, 포괄적으로 규정한 공감을 통해서 인간의 도덕적 판단과 행위에 도움을 줄 수 있다는 주장은 타당하지 못하다고 지적한다(Bloom, 2017b: 60).

하지만 공감을 경험 공유라는 좁은 의미로 한정하고, 연민을 인간의 이타성의 토대로 두는 주장에는 문제점이 있다. 자밀 자키는 공감을 좁은 의미로 정의하는 경우 공감의 중요한 측면을 누락하게 된다고 비판한다. 공감의 정서적 측면만을 강조함으로써 공감에 대한 편견을 강화한다는 것이다. 공감의 정서적 측면만을 본다면 공감은 변화하기 어려운 기질이며, 도덕적인 삶에 도움을 주기보다는 방해한다는 심리학적 고정주의의 시각에서 벗어나기 어렵다.

자키에 따르면, 공감을 심리학적 고정주의의 시각에서 이해하거나 공감의 정서적 측면에만 초점을 맞추는 태도는 다음과 같은 문제점을 수반한다. 첫째, 공감의 정서적인 측면, 즉 감정 공유나 경험 공유의 측면만을 강조할 경우, 공감은 조절할 수 없다는 잘못된 고정관념을 강화하게 된다(Zaki, 2016: 59). 구성된 감정 이론에 따르면, 정서와 인지는 광범위하고 밀접하게 관련되어 있다(Barrett, 2017/2017). 그래서 사람들은 자신의 목표에 따라서 특정 감정을 선택하기도 하고 감정을 바꾸기도 한다. 이러한 능력은 공감에도 적용된다. 사람들은 자신의 목표에 따라서 공감하기를 선

택하기도 하고 회피하기도 한다. 또한 앞서 살펴보았듯이 관점 채택과 같은 기술은 외집단 구성원에 대한 편견을 줄이고 그들의 안녕에 대한 염려를 증가시킨다(Zaki, 2016: 59). 공감을 정서적인 측면에서만 한정해서 이해하는 입장은 정서와 인지의 밀접한 상호관련성을 설명하지 못하며, 정서와 인지의 밀접한 상호작용을 통해 공감이 변화하는 과정에 대한 타당한 설명을 제시할 수도 없다.

둘째, 공감의 의미를 정서적 측면에만 한정시키는 경우 공감이 지니는 도덕적인 가치를 간과하게 된다. 공감은 개인에게 도덕적 행동을 하도록 하는 감정적인 힘을 줄 수 있다(Zaki, 2016: 60). 사람들은 감정에 의해 설정된 목표를 그렇지 않은 목표보다 보다 긴급하게 추구하려고 한다. 감정에 의한 행동은 인지적 부하를 발생시키기 않기 때문에 보다 효율적으로 친사회적인 행동을 할 수 있는 것이다. 또한 공감에 의해 촉발된 친사회적인 행동은 공감의 수혜자뿐만 아니라 공감의 행위자에게도 도움이 된다. 공감의 행위자는 친사회적인 행동을 통해 행복감이 커지거나 스트레스가 감소하는 등 주관적인 삶의 만족도가 증가한다(Zaki, 2018). 사람들은 상대방에게 정서적으로 공감할 때, 상대방의 행복을 증진시키기 위한 행동을 한다. 또한 정서적 공감은 타인에게 친절한 행위를 하고, 친절한 행위를 지속할 수 있도록 돕는다(Morelli et al., 2015). 또한, 일반적으로 상대방을 정확하게 이해하고 돕는데 중요한 요인은 정신화와 같은 인지적인 과정이라고 생각한다. 그러나 연구에 따르면, 정신화와 경험 공유가 함께 작동할 때 상대방을 정확하게 이해하고, 상대방의 내면을 추론할 수 있다(Zaki et al., 2009).

2. 도덕과 교육의 내용으로 적합한 공감의 개념

지금까지의 논의에서 알 수 있듯이, 좁은 의미의 공감과 연민을 지지하는 입장과 넓은 의미의 공감을 지지하는 입장은 모두 인간의 도덕성의 토대를 어느 정도 설명해주면서도 동시에 한계가 있다. 정서적, 인지적, 동기적 측면을 모두 포함하는 넓은 의미의 공감은 그것이 기질적으로 지니

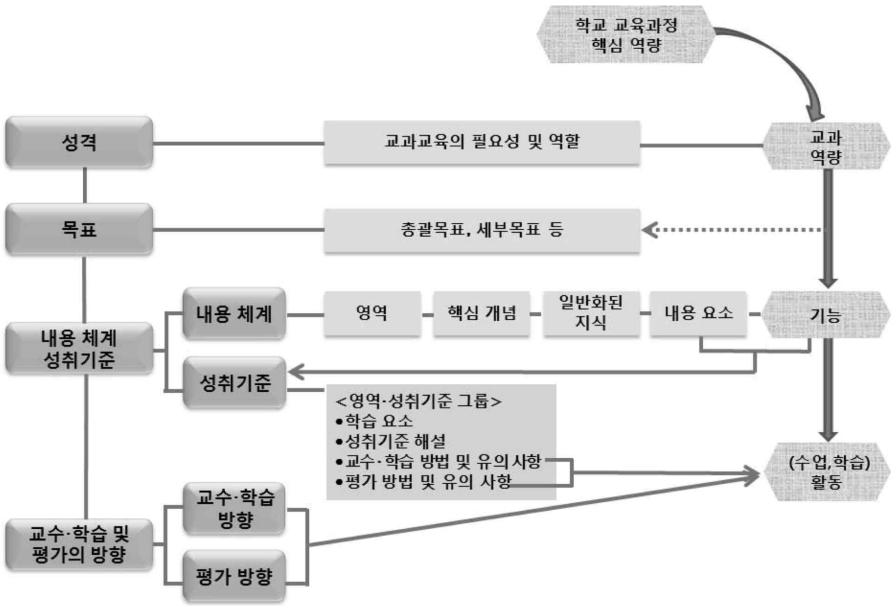
고 있다고 여겨지는 여러 가지 한계를 극복할 수 있다는 확신을 주지 못한다. 오히려 편견 등에 의해 휘둘리는 경험 공유는 비도덕적인 행동을 유발하는 경향이 크다는 비판을 받는다. 그래서 블룸의 경우 넓은 의미의 공감을 인정할 수 있다고 하면서도 넓은 의미의 공감의 요소 중 정서적 측면, 즉 경험 공유의 한계를 지적하면서 공감보다는 연민을 도덕적 행동의 토대로 두어야 한다고 주장한다. 반면, 좁은 의미의 공감과 연민이라는 개념은 정서적 공감이 지니는 한계에만 초점을 맞추면서, 그 변화 가능성을 인정하지 않는다는 한계가 있다. 자키는 이러한 입장이 고정주의에 기반한 편견이라고 보면서 유동주의를 바탕으로 공감도 도덕적인 행위를 이끌 수 있는 잠재력이 있다고 주장한다. 그렇다면 넓은 의미의 공감과 연민이라는 두 개념 중에서 도덕과 교육의 대상으로 적합한 것은 무엇인가? 혹은 두 개념 모두 적합하거나 적합하지 않은가? 이를 위해서는 도덕과 교육의 목적과 성격에 대해 검토한 뒤에 그러한 성격에 부합하는 공감의 개념이 무엇인지 논의해야 할 것이다.

도덕과 교육과정은 “도덕과 교육의 목표, 내용, 교수·학습 및 평가 방법 등을 체계적으로 조직한 교육 계획”이다. 그리고 도덕과 교육과정은 새로운 시대의 국가·사회적 요구 및 학문적 요구를 반영하는 지속적인 개정 작업을 필요로 한다(김남준, 2020: 116). OECD에서는 OECD 교육 2030 프로젝트를 통해서 미래 학습의 프레임워크를 제안하면서 역량교육을 미래교육이 나아가야 할 방향으로 설정하고(이상은·소경희, 2019: 146), 역량을 “복잡한 요구를 충족시키기 위한 지식, 기능, 태도와 가치의 가동”으로 정의 내린 바 있다(OECD, 2018: 5). 2015개정 도덕과 교육과정 역시 학교 교육을 통해 학생들이 지식을 배우는 과정에서 배운 내용을 실제 생활에 적용할 수 있는 역량을 습득할 수 있어야 한다는 ‘역량 중심 교육과정’을 표방하고 있다.

이러한 방향 아래 2015개정 도덕과 교육과정은 “도덕적인 인간과 정의로운 시민이라는 중첩된 인간상을 지향점”으로 삼고, 자기 존중 및 관리 능력, 도덕적 사고 능력, 도덕적 대인 관계 능력, 도덕적 정서 능력, 도덕적 공동체 의식, 윤리적 성찰 및 실천 성향이라는 교과 역량을 제시

하고 있다(교육부, 2015). 이처럼 2015개정 도덕과 교육과정은 역량 중심 교육과정을 표방했다는 점에서 학생들에게 “자기 자신과 세상을 ‘더 나은’ 상태로 ‘변화’시킬 수 있는” 역량을 길러주고자 했다고 평가할 수 있다(정창우, 2020a: 455). 학생들이 학교에서의 교육 활동을 통해 배운 내용을 실생활에서 적용하는 역량을 갖추었다는 것은 곧 학생들이 자기 자신을 더 나은 상태로 변화시켰다는 것이며, 세상을 더 나은 상태로 변화시킬 수 있다는 의미이다. 2015 개정 교육과정의 핵심역량과 교과역량은 역량 중심의 교육 과정이라는 특징을 잘 드러내는 요소이다. [그림 3-3]에서 알 수 있듯이 2015개정 교육과정에서는 ‘학교 교육과정 핵심역량→교과역량→기능→(수업, 학습) 활동’ 의 구도를 구축함으로써, 총론에서의 핵심역량이 학교 단위에서의 수업에서 구현되도록 하고 있는 것이다(이광우 외, 2015: 18). 교과의 수업은 교육과정에 기반하여 교과의 기능을 기를 수 있도록 설계되며, 이러한 수업을 통해 학생들은 교과역량을 기르게 된다, 그리고 각 교과 수업을 통해 습득된 교과역량을 통해 최종적으로 핵심역량이 구현된다. 교과역량과 밀접한 관련이 있는 기능에 따른 활동을 통해 교과역량과 핵심역량을 습득하게 되는 것이다.

[그림 3-3] 2015 개정 교과 교육과정 문서 체제와 조정 구도
(이광우 외, 2015: 17; 신호재, 2020에서 재인용)



그러므로 넓은 의미의 공감과 연민 중에서 무엇이 도덕과 교육에 적합한 개념인지 따지는 작업은 두 개념 중 무엇이 도덕과 교육과정에 적합한지 확인하는 과정이 될 것이다. 이를 위해 먼저 2015개정 도덕과 교육과정의 구조 속에서 공감은 어떻게 다루어지고 있는지 살펴볼 필요가 있다. 교육과정에서 공감 능력은 상위의 역량을 기르기 위한 하위요소인 기능 중의 하나의 위상을 차지한다. 구체적으로 살펴보면, 초등학교 도덕의 내용체계에서 '공감 능력 기르기'는 '도덕적 정서 능력'이라는 기능의 하위 기능으로 설정되어 있으며, 중학교 도덕에서는 '공감 및 경청하기'가 '도덕적 의사소통 능력'이라는 기능의 하위 기능으로 설정되어 있다. 결국 2015개정 도덕과 교육과정에서 공감은 "도덕성을 전제로 자신 및 타인의 감정을 인식하고 배려할 수 있는 도덕적 정서 능력"과 "의사소통 과정에서 타인의 도덕적 요구 인식 및 수용과 이상적인 의사소통 공동체를 지향하면서 타인과 더불어 살아갈 수 있는 도덕적 대인 관계 능력"을 구현하기 위한 하위 기능로서의 위상을 차지하고 있는 것이다(교육부, 2015: 3).

> 도덕과는 자기 자신과 세상을 '더 나은' 상태로 '변화(transformation)'시킬 수 있는 도덕적 행위의 주체를 육성하기 위해 노력해야 한다. 즉 자신과 이웃, 세상에 대한 이해를 바탕으로, 자기를 더 인간답게 변화시킬 뿐 아니라, 세상을 보다 윤리적으로, 민주적으로 변화시킬 수 있는 성품과 역량을 갖춘 존재를 길러내는 데 목적을 두어야 한다(정창우, 2020a: 455).

이와 같이 도덕과 교육과정에서 공감 능력이 핵심 교과 역량과 구체적인 교수·학습 활동을 매개하는 기능으로서의 위상을 갖기 위해서는 다음과 같은 두 가지 조건이 충족되어야 한다. 첫째가 도덕성이고, 둘째가 변화 가능성이다. 공감 능력이 도덕성을 담보할 수 있어야 하며, 공감 능력은 변화 불가능한 고정된 기질이 아니라 변화 가능한 혹은 발달 가능한 능력일 때 비로소 도덕과 교육의 대상이 될 수 있는 것이다. 도덕성을 담보할 수 없다면 '도덕과' 교육의 대상이 될 수 없으며, 변화 혹은 발달 가능성이 없다면 도덕과 '교육'의 대상이 될 수 없다.

먼저, 넓은 의미의 공감과 연민을 도덕성이라는 기준으로 비교하기 위해서는 먼저 도덕성이 무엇인지 정의 내려야 한다. 도덕성이 무엇인지 정의내리고 나서야 두 공감의 개념이 도덕성을 담보하고 있는지 판단할 수 있다. 먼저 도덕심리학에서 도덕성의 정의는 도덕성의 본질인 옳고 그름에 대한 가정을 토대로 한다(정창우, 2020a: 22). 이러한 가정으로부터 도덕적인 사람의 특성은 무엇인지, 옳은 행동이 무엇이고, 그른 행동이 무엇인지 등의 구체적인 내용이 도출된다. 이와 관련해서 자밀 자키의 넓은 의미의 공감과 연민은 모두 옳고 그름에 대한 동일한 가정 위에 있다고 할 수 있다. 공감 및 연민과 관련된 논의에 있어서 옳은 행동이란 타인에게 이익이 되는 협력적인 행동을 의미한다(Hamilton, 1963). 다시 말해, 사회진화론의 관점에서 도덕성이란 친사회성을 의미하는 것으로, 사회적 동물인 인간이 자신에게 주어지는 직·간접적인 혜택과 관계없이 다른 존재에게 이익이 되는 협력적인 행동을 하는 것을 의미한다(West et al, 2007).

한편, 2015개정 도덕과 교육과정에서 제시하는 교과 역량이 "타인과

더불어 살아갈 수 있는 도덕적 대인 관계 능력, 도덕성을 전제로 자신 및 타인의 감정을 인식하고 배려할 수 있는 도덕적 정서 능력"을 포함한다(교육부, 2015)는 점에서 도덕과 교육과정에서 전제하는 도덕성에는 친사회성 혹은 협력이 포함된다는 것을 알 수 있다. 어려움을 겪는 타인을 인식하고 이를 도와주는 친사회적인 행동의 과정은 도덕적 대인 관계를 형성하는 방식 중 하나이며, 그 과정에서 타인의 감정을 인식하고 배려하는 도덕적 정서 능력이 발휘되어야 하기 때문이다. 다시 말해, 도덕과 교육과정과 공감 및 연민의 논의는 옳고 그름에 대한 가정을 일정부분 공유하고 있다는 것이다. 그러므로 공감과 연민 모두 도덕과 교육과정이 추구하는 역량을 기르기 위한 하위 요소로서의 위상을 갖기 위한 최소한의 조건을 충족하고 있다고 할 수 있다.

지금까지 넓은 의미의 공감과 연민의 논의에서 추구하는 도덕성이 도덕과 교육에서의 도덕성에 포함되므로, 두 개념 모두 도덕과 교육의 대상이 될 수 있는 최소한의 기준은 충족했다고 할 수 있다. 그렇다면 다음으로는 도덕과 교육에서 지향하는 도덕성을 기준으로 넓은 의미의 공감과 연민을 비교해보고 어떤 개념이 도덕과 교육에 더 적합한지 논의해 볼 차례이다. 도덕성이란 "도덕적 행위를 할 수 있는 성향", 즉 경향성을 의미한다. 그러므로 도덕성을 갖추게 되면 완벽하게 도덕적 행위를 산출하지는 않더라도 도덕적 행위를 산출하는 가능성이 높아진다(정창우, 2020a: 22-23). 또한, 도덕성이란 "사회적이고 대인관계적인 것이며 어떤 정신 내부 기제에 의해 지배되는 자발적인 활동"이며, "동시에 …… 도덕성은 행동, 사고, 정서의 상호작용을 필수적으로 수반하는 다면적인 현상"이다(Walker, 1995; 정창우, 2020a: 23). 이처럼 도덕성은 도덕적 행위를 할 수 있는 성향이면서 동시에 사회적이고 대인관계적인 것이므로, 도덕성은 사회적 배경, 사회적 요구와 떨어질 수 없다. 따라서 도덕성을 갖추고 있다는 것은 사회적 배경과 요구를 고려하면서 도덕적 행위를 할 수 있는 성향이 있다는 의미를 담고 있다. 그러므로 공감이나 연민이라는 개념이 도덕성을 확보할 수 있기 위해서는 사회적 배경과 요구에 대한 고려를 바탕으로 한 도덕적 행위를 이끌어낼 수 있어야 한다.

여기서 사회적 배경과 요구를 고려할 수 있어야 한다는 점은 급격하게 변화하는 현대 사회에서 중요한 부분이다. 정창우(2020c)는 도덕과 교육과정의 개선을 위해서는 시대적·사회적 요구를 반영해야 함을 지적하면서, 미래 사회의 메가트랜드로 인구구조의 변화, 소득 불평등 심화, 지능정보사회의 윤리 문제 심화, 생태·환경문제 심화, 민주주의에 대한 도전 및 갈등(충돌) 심화를 제시한 바 있다. 같은 맥락에서 조슈아 그린(Joshua Green)은 자신의 도덕 판단에 대한 이중 과정 이론에서, 인류에게 익숙한 문제를 해결하는 데는 정서적 직관이 필요할지 몰라도 현대 사회에서 발생하는 익숙하지 않은 문제를 해결하기 위해서는 인지적 추론에 따라 도덕 판단을 내려야 한다고 주장했다. 여기서 익숙하지 않은 문제란 우리가 적절한 진화적, 문화적, 개인적 경험을 가지지 않은 문제를 말한다. 익숙하지 않은 문제에는 첫째, 기후 변화, 세계적 테러, 세계적 빈곤, 생명 윤리 등 최근의 문화적 발달, 기술의 진보와 이질적인 문화의 교류로 인해 발생하는 문제, 둘째, 서로 다른 가치를 공유하는 집단 간의 불일치가 있다(Greene, 2014: 714-716). 이러한 점을 고려했을 때, 도덕성이란 자신이 속한 사회적 배경은 물론, 현대 사회에서 인류가 처한 혹은 처할 것으로 예상되는 문제를 고려해서 도덕적 행위를 산출할 수 있는 성향을 의미한다고 보아야 할 것이다.

그렇다면 공감과 연민 중에서 이러한 도덕성을 담보할 수 있는 개념은 무엇인가? 넓은 의미의 공감과 연민의 개념을 비교해보았을 때, 두 가지 차이가 드러난다. 첫째, 경험 공유에 대한 관점 차이이다. 앞서 논의했듯이 경험 공유는 공감적 고통이나 공감 피로와 같은 부정적 결과로 이어지는 경우가 있는데, 넓은 의미의 공감을 지지하는 관점에서는 이를 변화·극복 가능한 특성이라고 이해하고 반대로 연민의 개념을 지지하는 관점에는 이를 근본적으로 변화 불가능하거나 변화시키기 어려운 기질이라고 이해하는 경향이 있다. 또한 공감적 고통과 같이 경험 공유로 인해 발생하는 부정적 결과에 초점을 맞춘다. 두 번째 차이는 경험 공유와 정신화 간 상호작용에 대한 강조이다. 자키와 같이 넓은 의미의 공감을 지지하는 입장은 경험 공유와 정신화 간 상호작용을 강조한다. 넓은 의미의

공감은 공감의 정서적, 인지적, 동기적 요소가 서로 깊숙이 연관되어 상호작용한다고 보는데, 구체적으로 공감의 동기적 요소라고 할 수 있는 연민은 정서적 공감으로부터 시작하며(Christov-Moore & Lacoboni, 2014), 정서적 공감이 인지적인 과정을 통해 그 한계를 극복하고 확장됨으로써 연민과 같이 타인을 돕고자 하는 동기가 발생한다(O'Connor & Berry, 2014). 이처럼 정신화는 경험 공유와 공감적 염려를 정교하게 만드는 역할을 한다는 점에서 중요하다. 상대방이 겪는 어려움과 이 때 느끼는 감정, 어려움이 가져올 부정적인 결과를 구체적으로 생각해보라는 넛지는 정신화를 통해 공감을 정교화하는 대표적인 사례이다(Zaki, 2019/2021). 반면, 연민의 개념을 강조하는 입장에서는 정신화와 경험 공유 간 상호작용을 통해 공감을 정교해지는 과정을 과소평가하면서 경험 공유가 지닌 한계를 과도하게 강조하는 경향이 있다. 많은 연구에서 정신화, 즉 타인의 내면을 생각하고 추론하는 과정을 통해 정서적 공감이 지닌 한계를 극복하고 보다 정교하게 공감하는 사례를 제시하지만, 그럼에도 정서적 공감은 부정적인 한계를 지닌다고 반박한다(Bloom, 2017a).

이러한 차이로 인해 넓은 의미의 공감은 도덕성을 확보할 수 있지만 연민은 그럴 수 없다는 결론이 도출된다. 앞서 살펴보았듯이 도덕성을 확보한다는 것은 사회적 배경과 요구에 대한 고려를 바탕으로 도덕적인 행위, 즉 친사회적 행위를 이끌어낼 수 있어야 한다는 의미이다. 이는 곧 도덕성을 확보하기 위해서는 두 가지 조건, 즉 사회적 배경과 요구를 고려하는 것과 도덕적인 행위를 이끌어 내는 경향성을 모두 충족해야 한다는 것을 의미한다. 이러한 조건을 기준으로 두 가지 개념을 비교해보면, 우선 도덕적 행위를 이끌어내는 경향성이라는 조건은 넓은 의미의 공감과 연민 모두 충족한다고 할 수 있다. 앞서 살펴보았듯이, 두 가지 개념 모두 다수의 연구 결과를 통해서 이타적인 행동을 비롯한 친사회적인 행동을 이끌어 낼 수 있다는 것을 입증한 바 있다.

한편, 넓은 의미의 공감과 달리 연민이 지니는 한계는 사회적 배경과 요구를 고려하는 것과 관련해서 드러난다. 급격히 변화하는 현대 사회에서는 행위자가 속한 시대적·사회적 요구를 고려할 수 있을 때, 행위자가

속한 공동체의 맥락에 적절한 도덕적 행위를 할 수 있다. 그런데 넓은 의미의 공감과 달리 연민은 그 개념만으로는 사회적 배경이나 시대적 요구를 충족하기 어렵다. 넓은 의미의 공감은 정신화라는 인지적인 과정을 통해 경험 공유와 공감적 염려, 즉 연민을 정교하게 만들기 때문이다. 넓은 의미의 공감과 연민은 모두 타인의 고통을 경감시켜주고자 하는 동기를 불러일으키고 행동으로 이어지도록 한다. 그러나 정신화가 수반되지 않는다면 행위자는 상대방이 처한 상황에 대한 세심한 고려, 상대방의 목표, 의도, 욕구에 대한 이해, 상대방의 필요를 충족하는 적절한 도움, 행위자와 수혜자의 사회·문화적 배경의 공통점과 차이점, 현대 사회의 시대적 요구와 행위자와 수혜자의 가치관의 차이 등 수많은 요소를 고려하지 못한다. 타인의 고통을 경감시켜주고자 하는 의도를 지닌 행위가 도덕적 행위가 되기 위해서는 그러한 행위가 실제로 이루어져야 하고, 동시에 행위의 대상이 되는 수혜자의 고통이 경감되었다는 반응이 결합되어야 한다. 이 때 비로소 도덕적 행위라고 할 수 있다. 하지만 지금까지 살펴보았듯이 연민의 개념은 이러한 기준에 부합한다고 보기 어렵다.

마지막으로 변화 가능성의 측면에서 넓은 의미의 공감과 연민의 개념을 검토해 볼 필요가 있다. 도덕과 교육은 교육의 대상인 학생들이 “자기 자신과 세상을 ‘더 나은’ 상태로 ‘변화’시킬 수 있는 도덕적 행위의 주체로” 변화시키는 것을 목표로 한다(정창우, 2020a). 따라서 도덕과 교육에서 기르고자 하는 역량이나 기능은 변화 가능성을 담보할 수 있어야 한다. 변화 가능성이 없는 기질은 도덕과 교육의 대상이 될 수 없다는 것이다. 다른 말로 하면, 도덕과 교육의 역량이나 기능은 어떠한 인간의 특성이 변화 불가능하거나 변화의 범위가 좁다고 보는 심리학적 고정주의와 의도적인 개입을 통한 폭넓은 변화 가능성을 인정하는 유동주의 중에 유동주의에 근거해야 한다. 이를 기준으로 넓은 의미의 공감과 연민을 비교해보면, 전자는 변화 가능성을 담보할 수 있지만 후자는 변화 가능성을 담보한다고 하기 어렵다. 전자는 심리학적 유동주의에 근거하고 있지만, 후자에는 심리학적 고정주의와 유동주의가 혼재하기 때문이다. 우선, 자키의 넓은 의미의 공감은 심리학적 유동주의에 근거하고 있다.

심리학적 유동주의는 인간의 기질로 여겨지는 많은 심리적 장치들이 기질이라기보다는 훈련을 통한 발전 가능한 기술에 가깝다고 본다. 그래서 유전적으로 정해진 공감의 설정값이 있다고 하더라도 후천적인 노력을 통해서 공감을 더 높은 수준으로 변화시킬 수 있으며, 그 수준에 장기적으로 머물 수도 있다고 본다.

반면, 연민의 개념에는 심리학적 유동주의와 고정주의가 혼재되어 있다. 명상과 같은 접근법을 통해서 공감적 염려를 기르고 그 범위도 확대시킬 수 있다고 본다는 점에서 유동주의에 근거한다고 할 수 있다. 명상은 부정적인 감정에 사로잡히지 않으면서 동시에 어려움을 겪는 다른 사람을 돕고자 하는 마음을 갖도록 하는데 장기적인 효과를 보이며(Klimecki et al., 2013), 사람들의 마음이나 행동뿐만 아니라 뇌의 배선까지 변화시킨다(Zaki, 2019/2021: 107-110). 그러나 경험 공유와 관련해서는 고정주의의 입장을 취하고 있다. 경험 공유의 좁은 범위, 경험 공유로 인해 발생하는 공감적 고통, 숫자에 취약한 경향은 경험 공유의 근본적인 한계이기 때문에 변화할 수 없다고 보는 것이다. 이러한 입장을 바탕으로 공감적 고통을 유발하는 경험 공유만을 공감으로 규정하고 인간의 비도덕적인 행동의 원인이 된다고 본다(Bloom, 2017a). 하지만 실제로 인간의 경험 공유의 대상은 확대되어왔다. 이러한 과정은 모듈성(modularity) 개념으로 일부 설명된다. "모듈이란 모든 동물이 뇌 속에 갖고 있는 조그만 스위치 같은 것이다. 이 모듈은 특정 생태적 지위에서 생존에 중요한 어떤 패턴이 나타나면 그 스위치가 켜지게 되어 있다. 그러한 패턴이 감지될 경우 모듈은 신호를 보내 (결국에는) 그 동물의 행동을 변화시키고 (보통은) 이 과정에서 적응이 일어난다. …… 모듈을 자극하는 동인은 본래적 동인(origianal motives)과 통용적 동인(current motives) 두 가지이다. 본래적 동인은 모듈이 설계될 당시의 목표물을 …… 통용적 동인은 우연하게라도 모듈을 자극하게 되는 이 세상 모든 사물을 말한다(Haidt, 2012/2014: 234-235)." 이러한 두 가지 동인이 특정 모듈을 자극하면 해당 모듈은 특정한 감정을 산출해내는데, 타인의 고통에 대해 동정심을 느끼는 모듈을 자극하는 본래적 동인은 바로 내 자식이 받는 고통이다. 이 모듈은 자신의

자식이 받는 고통 이외에도 다양한 통용적 동인에 의해서도 작동한다. 그런데 통용적 동인은 문화에 따라 달라지며, 짧은 시일 안에도 변화할 수 있다. 예를 들어, 지난 50여년 간 서구 사회 사람들은 폭력을 당하는 사람에 대해서 민감하게 반응하게 되었으며, 동물들이 고통을 받을 때 동정심을 느끼는 경우가 많아졌다(Haidt, 2012/2014). 이처럼 모듈이 자동적으로 반응하는 통용적 동인이 변화하면서 동정심을 느끼는 대상이 변하고 확대되는 것처럼, 경험 공유가 자연스럽게 발생하는 대상 또한 변하고 확대된다. 같은 맥락에서 인간의 친사회적인 행동의 대상 또한 확대되어왔다. 인간은 혈연 선택에 따라 자신과 직접적인 유전자를 공유하는 대상뿐만 아니라, 친족이 아닌 사람, 익숙하지 않은 이방인에 대해서도 협력적인 행동을 하게 되었다(West et al., 2007). 이처럼 변화 가능성의 측면에서 보았을 때, 넓은 의미의 공감이 연민보다 교육 활동과 같은 개입을 통한 변화의 가능성을 긍정하고, 잠재적인 변화의 범위를 폭넓게 인정한다는 점에서 도덕과 교육에서 다루어야 할 개념으로 보다 적합하다고 할 수 있다.

정리하면, 도덕성과 변화 가능성이라는 기준으로 넓은 의미의 공감과 연민을 비교했을 때, 넓은 의미의 공감이 도덕과 교육에 더 적합한 개념이라고 할 수 있다. 연민이 아니라 넓은 의미의 공감을 도덕과 교육의 대상으로 삼았을 때, 공감이 가진 동기적 힘을 잃지 않으면서도 현대 사회에 필요한 정교한 공감 능력을 교육할 수 있다. 또한 넓은 의미의 공감이 도덕성의 정서적, 인지적, 동기적 측면을 통합적으로 기르고자 하는 도덕과 교육의 목적에도 부합한다.

이상의 논의를 통해서 넓은 의미의 공감이 연민보다 도덕성과 변화 가능성이라는 조건을 충족할 수 있는 더 타당한 개념이라는 잠정적인 결론을 도출할 수 있다. 도덕과 교육에서 도덕적 정서와 관련된 역량을 기르기 위한 하위 요소 혹은 기능으로 적절한 개념은 연민보다는 넓은 의미의 공감이라는 것이다. 하지만 이러한 결론은 잠정적이다. 넓은 의미의 공감이 도덕성을 확보하기 위해서는 해결해야 할 문제, 즉 공감의 정확성 문제가 남아있기 때문이다. 넓은 의미의 공감이 도덕성을 확보하는 문제는 공감을 하는 행위자와 공감을 받는 수혜자 양쪽의 측면을 모두

고려해야한다. 우선, 행위자의 측면에서 상대방의 감정을 공유하고, 상대방의 목표, 의도, 욕구를 이해함으로써 상대방에게 적절한 도움을 주는 행위를 실천할 수 있어야 한다. 그러나 넓은 의미의 공감이 도덕성을 확보하기 위해서는 수혜자의 측면에서 공감의 정확성 문제를 해결해야 한다. 행위자가 수혜자에게 (넓은 의미의) 공감을 했다고 생각하더라도, 수혜자가 공감을 받는다고 느끼지 못하거나, 도움을 받는다고 생각하지 않는 경우가 발생할 수 있기 때문이다. 행위자가 느끼는 감정과 수혜자가 느끼는 감정에 차이가 큰 경우, 행위자가 수혜자의 목표, 의도, 욕구를 정확하게 이해하지 못하는 경우, 행위자의 도움을 주는 행동이 정작 수혜자의 고통을 경감시키지 못하거나 도움이 되지 않는 경우는 정확한 공감이 실패한 사례라고 할 수 있다. 다음 절에서는 공감의 정확성 문제를 검토하면서 넓은 의미의 공감이 정확성을 확보하기 위해서는 공감의 하위 요소인 감정 혹은 정서를 구성된 감정 이론에 기반하여 이해해야한다는 주장에 대해서 논해보고자 한다.

제 3 절 공감의 정확성 문제에 대한 비판적 이해

1. 공감의 정확성 문제에 대한 기존 논의의 한계

지금까지 도덕성과 변화 가능성이라는 기준으로 검토해보았을 때, 연민보다는 포괄적 개념으로서의 공감이 도덕과 교육에 적합한 개념이라는 잠정적 결론을 내렸다. 하지만 이러한 결론이 잠정적인 이유는 넓은 의미의 공감에는 공감의 정확성(empathic accuracy) 문제가 제기되기 때문이다. 자키는 공감의 인지적 요소인 정신화와 관련해서 공감의 정확성에 대한 논의를 전개한다. 그에 따르면, 공감의 정확성이란 상대방의 내적 상태를 정확하게 식별해내는 것을 의미한다. 공감의 대상마다 감정을 표현하는 방식이 다르며, 각자의 특성이 있다. 공감하는 사람은 시각적, 청각적 정보를 습득하고 이를 바탕으로 공감 대상의 내적인 감정 상태를 추론해낸다. 그리고 공감의 정확성은 공감하는 사람의 추론 결과와 공감 대상의 자기 평가의 상관관계를 통해서 도출해낼 수 있다. 그래서 공감 대상이 자신의 내적 상태를 적극적으로 표현할수록 공감하는 사람의 공감의 정확성은 높아진다(Zaki et al, 2009). 이처럼 공감의 정확성은 상대방의 내면을 추론하는 정신화에 초점을 두는 개념이다.

하지만 공감의 정확성을 정신화의 측면에서만 다루는 경우 공감이 정확하게 발생하지 않는 문제를 부분적으로 이해하게 된다. 그에 따르면, 공감은 경험 공유, 정신화, 공감적 염려를 포함하는 포괄적인 개념인데, 이 중에서 오직 정신화의 측면에서만 공감의 정확성 문제를 논의하기 때문이다. 경험 공유의 토대 위에서 정신화를 통해 공감을 정교화하고, 공감적 염려를 통해 친사회적인 행위를 실천하는 일련의 과정에서 정신화의 측면을 고려한다고 해도, 경험 공유나 공감적 염려의 측면에서 공감의 정확성이 확보되지 않을 수 있다. 즉, 정확하지 않은 공감으로 인해 오히려 부정적이거나 비도덕적인 결과가 발생할 수 있는 것이다. 현대 사회에서 제기되는 익숙하지 않은 문제를 해결하기 위해서는 보다 세밀하고 정확한 공감이 필요하다(Greene, 2014: 714-716). 도덕적 주체가 자신이 처한 상황

에서 심리적 조율을 통해 접근 동기와 회피 동기가 균형점을 찾는 지점에서 공감하기를 선택했다고 하더라도, 도덕적 주체의 공감하는 행위가 공감의 정확성을 담보하지 못한다면 여러 가지 도덕적 문제가 발생할 수 있다. 대표적으로 온광 효과(warm glow effect)가 있다. 온광 효과란 상대방의 정서 상태와 필요를 잘 파악해서 적절한 도움을 주었다고 생각하고 뿌듯함을 느끼지만, 실제로 상대방은 전혀 도움을 받았다고 생각하지 않는 경우를 말한다(Zaki & Williams, 2013). 이는 상대방의 감정 상태와 필요를 정확하게 파악하지 못해서, 즉 공감의 정확성이 담보되지 않았기 때문에 발생하는 대표적인 문제이다. 더 나아가 공감의 정확성에 문제가 발생하는 원인과 그 양상을 정확하게 파악하지 못함으로써 공감을 교육하는데 있어서도 문제가 발생할 수 있다. 온광 효과와 같은 한계를 해결하지 못한 채 공감 개념을 그대로 교육에 적용할 경우, 실제 교수·학습의 과정에서 문제가 발생하기 마련이고, 교사는 이에 적절하게 대처하지 못할 가능성이 크다.

자밀 자키의 공감의 정확성에 대한 논의가 이러한 한계를 갖는 이유는 공감의 정확성 문제를 정신화에 국한시켜 논의하는 것뿐만 아니라 그가 공감의 토대가 되는 감정(emotion)의 개념을 명확하게 규정하고 있지 않기 때문이다. 정서(혹은 감정)를 의미하는 영미권의 대표적인 어휘에는 ‘emotion’과 ‘affect’가 있다. 일반적으로 두 단어 모두 감정 혹은 정서로 번역하며, 일상생활에서는 거의 같은 의미로 쓰인다. 다만 ‘affect’의 경우 정신의학에서 객관적으로 관찰 가능한 감정이라는 의미에서 정동(情動)이라고 번역하기도 한다(최호영, 2011). 자키의 경우에도 ‘emotion’과 ‘affect’를 혼용해서 사용하며, 두 용어의 의미를 명확하게 구분하지 않는 경우도 있다(Zaki & Williams, 2013). 그러나 공감이라는 개념에 있어서 정서는 그 핵심에 있으며, 감정을 어떻게 규정하느냐에 따라서 공감의 개념이 달라진다는 점에서 감정의 의미를 정확하게 규정하는 것은 필수적인 과제이다.

감정이 무엇인지 규정하는 데 있어서 봉착하는 어려움은 바로 서로 다른 사회나 문화에서 서로 다른 정서적 특징을 보인다는 점이다. 사회

마다 특유한 정서적 특징이 있으며, 그러한 특징을 표현하는 감정 개념이 존재한다. 대다수의 사회가 공유하는 감정 개념도 있지만, 반대로 특정 사회에만 존재하는 정서적 특징이나 감정 개념이 존재한다. 작가 알랭 드 보통(Alain de Botton)은 한국인들의 정서적 특징을 '멋진 멜랑콜리'라고 규정한 바 있다. 한국인들은 슬퍼할 줄 알고, 그렇기 때문에 더 큰 만족으로 나아갈 수 있다. 슬픔과 우울의 감정은 한국인들이 더 큰 만족으로 나아가는 동기가 된다는 것이다. 그가 지적하는 한국인의 정서적 특징은 한국인의 한(恨)의 정서를 잘 지적하고 있다. 사람들은 행복하기를 바라고 행복해지기 위해 노력하지만 모두가 행복해지지 않는다. 그래서 적지 않은 사람들은 불행하다고 느끼는데, 이러한 한(恨)은 한국인들이 살아가면서 느끼는 뿌리 깊은 불행의식을 의미한다. 전통적으로 한국인들이 이러한 한(恨)의 정서에 대처하는 방식은 바로 무속의 굿을 통한 '원한의 해소'였다. 화해(和解)의 마음을 발현하여 한을 품고 죽은 인물의 한을 풀어주고 사랑으로 품어주는 동시에, 자신의 한을 죽은 인물에 투사함으로써 자신의 삶의 어려움과 고통을 극복하고자 한 것이다(이영경, 2014). 전통적 무속에서 원한을 해소하는 의식의 중심에는 '부정적 감정의 승화'가 있다. 무속에서 해소하고자 하는 원한은 한 순간의 부정적 감정이 아니라, 아주 강렬하며, 지속적이고, 사무치는 부정적 정서, 정신 건강의 질병 모델의 관점에서 중증의 우울증으로 진단을 받을 것으로 예상되는 그러한 종류의 감정이다. 이 부정적 감정이 원(冤)과 한(恨)이라는 언어로 표현되는 것에서 알 수 있듯이, 우리나라는 전통적으로 다른 사회에 비해서 부정적 감정에 대해 더욱 민감하게 받아들이고 반응한 것이며, 이는 곧 알랭 드 보통이 말한 '멜랑콜리'라는 한국인의 정서적 특성과도 부합하는 측면이 있다. 이렇게 부정적 감정에 대한 깊은 이해는 부정적 감정의 다양한 차원에 대한 언어적 표현으로도 드러나지만, 한편으로는 다양한 차원의 부정적 감정에 대처하는 방식으로 나타난다. 그리고 이러한 대처 방식 중에 하나가 부정적 감정을 '승화'시키는 경지일 것이다. 극심한 부정적 감정을 극복한 사람, 원한을 해소한 사람은 그 순간 질적으로 다른 사람이 된다. 극심한 외로움과 공허함에 삶의 의미

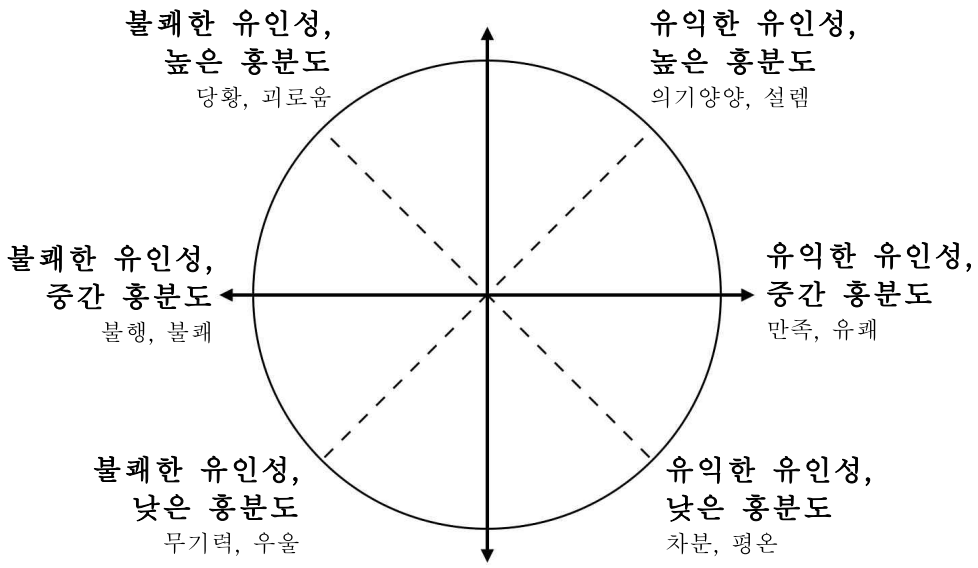
를 찾지 못하고 생을 마감하고 싶다는 생각이 드는 사람에게는 어떤 긍정적 경험도 쉽사리 부정적 감정을 해소하지 못한다. 오히려 부정적 감정을 있는 그대로 받아들이고, 그것을 승화시키고 난 뒤 외로움을 의연하게 대처하며, 자신의 삶을 의미있는 것들로 채워나가기 시작한다. 감정의 다양한 차원과 층위 중에서는 부정적 감정을 유발하는 경험을 통해서 행복이 성취될 수 있는 측면도 존재하는 것이다.

더 나아가 멋진 멜랑콜리, 한의 정서와 같이 한국인들의 특유의 감정 경험을 나타내는 개념이 있는 것처럼 특정 사회에만 통용되는 감정 개념이 있다면, 그러한 감정에 대한 공감은 그 사회에서만 가능해진다는 결론으로 이어진다. 이는 결국 모든 사람이 공유하지 않는 감정 개념에 대한 공감은 정확성을 담보할 수 없다는 문제에까지 확장된다. 이처럼 정서를 무엇인지 규정하는 작업은 공감의 정의 및 작동원리는 물론 공감의 정확성 문제를 연구하는데 있어서 필수적인 작업이다. 따라서 특정 문화에서만 공유하는 감정 개념에 대해서 타당한 설명을 제공할 수 있는 이론을 바탕으로 정서의 의미를 규정할 때 비로소 타당한 공감에 대한 설명이 가능하고, 공감의 정확성 문제 또한 해결할 수 있다.

심리학 및 신경과학 분야의 연구자인 리사 팰드먼 베럿(Lisa Feldman Barrett)은 주로 뇌와 감정을 주제로 연구를 한다. 그의 연구 성과는 자키의 공감 이론에서 부족한 정서의 정의 문제를 보완할 수 있다. 베럿은 ‘affect’와 ‘emotion’을 명확하게 구분한다. ‘affect’는 정동에 해당하고, ‘emotion’은 정서 혹은 감정에 해당하는 용어이다. 베럿은 정동(affect)과 정서(emotion)의 개념 구분을 바탕으로 정동 실재론(affective realism)과 구성된 감정 이론(theory of constructed emotion)을 주장한다. 먼저, 정동(affect)이란 쾌감(pleasant)·불쾌감(unpleasant)의 유인성(valence)과 평온(calm)·동요(alert)의 흥분도(arousal)를 특징으로 하는 느낌(feeling)이다(Barrett, 2017/2017). 유인성이란 감정과 관련된 행동 활성화의 방향을 의미한다. 특정 자극을 추구하도록 하는 쾌감과 특정 자극을 회피하도록 하는 불쾌감이 유인성에 해당한다. 흥분도는 평온에서 동요하는 범위를 갖는 감정 활성화의 강도를 말한다(Lane et al, 1999). 정동(情動, affect)

은 유인성과 흥분도의 조합으로 정동 원형 모형에서 한 점으로 표시되며, 유쾌, 불쾌, 차분, 평온, 의기양양, 설렘, 당황, 괴로움, 무기력, 우울 등으로 다양하게 구분된다([그림 3-4]).

[그림 3-4] 정동의 원형 모형(Barrett, 2017/2017: 153)



그런데 이러한 정동이 발생하는 원인은 근본적으로 신체 예산(body budget)의 불균형에 있다. 뇌는 항상 체온, 포도당 소비량, 조직 손상 여부, 심장 박동 등 다양한 신체의 정보를 추적하고 있는데, 이러한 정보를 종합하여 신체 예산이라고 한다. 그리고 이러한 신체 예산의 균형과 불균형의 상태를 알려주는 것이 쾌감, 불쾌감 등의 정동(情動, affect)이다. 만약 한 사람이 조용히 앉아있다면 원의 중앙인 '중립 유인성, 중립 흥분성'에 놓이게 된다. 신나는 파티에서 재미있게 놀고 있으면 '유쾌하고 높은 흥분도'인 4분면에, 파티가 재미없어지면 '불쾌하고 낮은 흥분도'인 2분면에 놓이게 된다(Barrett, 2017/2017: 153-154). 정동 실재론(affective realism)이란 이러한 정동이 뇌가 외부의 정보를 수용하는 과정에서 여과장치의 역할을 한다는 주장이다. 같은 정보가 주어지더라도 현재의 정동에

따라서 정보를 다르게 수용하는 것이다. 다시 말해, “우리가 세계에 관한 사실로 경험하는 것이 일부는 느낌에 의해 만들어”진다는 것이다(Barrett, 2017/2017: 155). 신체 예산의 균형과 불균형의 상태로부터 정동이 발생하지만 사람들은 자신이 세계에서 마주하는 대상이 그러한 정동적 속성을 지닌다고 생각한다. 예를 들어, 점심 직전에 가석방에 대한 심리가 열릴 경우 배고픔으로 인한 신체 예산의 불균형은 불쾌한 정동을 유발한다. 하지만 재판관들은 이러한 불쾌한 정동이 가석방 심사를 받는 죄수에 의해 유발된 것이라고 판단한다. 그래서 점심 식사 전의 가석방 심리에서 가석방을 거절당하는 경우가 더 많다. 전쟁 상황에서 병사들은 불쾌하고 높은 흥분도의 정동의 상태에 있기 때문에 카메라를 총으로 오인하거나, 지팡이를 든 목동과 가축을 총을 들고 줄지어 걸어가는 적군으로 인식하는 시각적 경험을 하기도 한다. 이렇게 우리가 지각하는 정보는 정동으로부터 여과된다(Barrett, 2017/2017).

정동(affect)이 이러한 느낌이라면 감정(emotion)은 언어와 집단지향성을 지닌 인간이 정동을 원재료로 사용하여 구성하는 사회적 실재(social reality)다. 그리고 인간이 자신이 놓여있는 구체적인 맥락과 상황 속에서 느끼는 특정한 생리적, 감각적 반응의 범주를 사회에서 공유하는 개념어를 이용하여 해석하고 의미를 부여한 결과물이 정서 혹은 감정이라는 주장이 바로 구성된 감정 이론이다. 예를 들어, 누군가가 자신에게 받고 싶지 않은 호의를 베풀어 난처해졌지만 그래도 감사를 표해야하는 상황에 처했을 때 우리는 특정한 생리적, 감각적 반응을 느끼게 된다. 그리고 이를 사회에서 공유하는 개념어로 해석하고 의미를 부여하게 된다. 다른 국가나 문화의 사람들과 달리 일본 사람들은 이러한 상황에서 느끼는 생리적, 감각적 반응의 범주를 ‘아리가타 메이와쿠(ありがためいわく)’라는 개념어를 사용해서 설명한다(Barrett, 2017/2017: 278). 이러한 감정은 다른 문화권에 속한 사람들은 느끼지 못하고, 이러한 개념어를 공유하는 일본 사람들만이 느낄 수 있다. 이러한 감정의 특징 중 하나는 행동을 명령한다는 점이다. 인간은 특정한 감정 상태를 경험하면 과거 경험을 비추어 보고 해당 상황에 적합한 목표를 추구하는 행동을 한다(Barrett, 2017/2017).

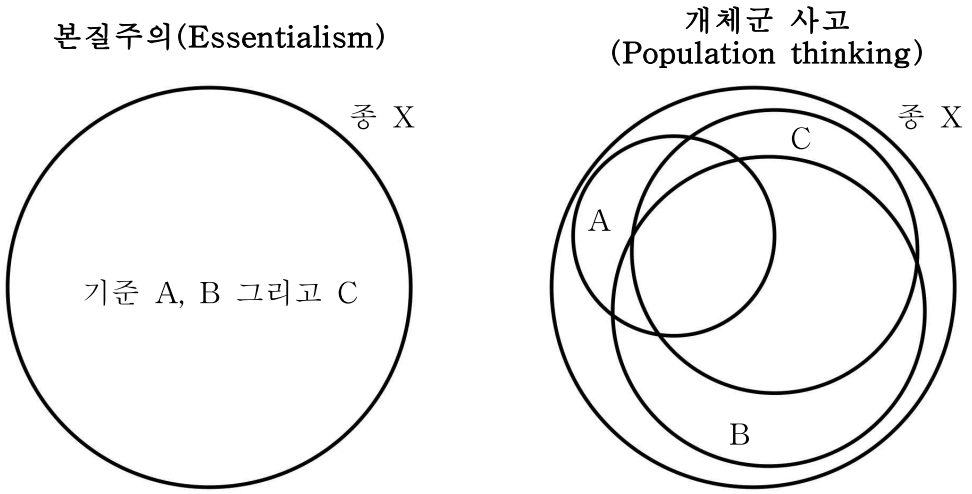
> 깨어 있는 매순간 당신의 뇌는 개념으로 조직된 과거 경험을 사용해 당신의 행동을 인도하고 당신의 감각에 의미를 부여한다. 관련 개념이 감정 개념인 경우 당신의 뇌는 감정의 사례를 구성하는 셈이다(Barrett, 2017/2017: 80).

구체적으로 구성된 감정 이론은 두 가지 핵심 주장으로 이루어진다. 첫째, 다양성이 표준이다. 둘째, 감정은 인간의 능동적인 구성의 결과물이다. 우선, 다양성이 표준이라는 것은 보편적인 기본 감정의 개념을 거부하고, 정서를 개체군적 사고로 이해해야 한다는 주장이다. 기본 감정이란 "일부 동물들에게서 나타나고 인간들에게서는 공통적으로 확인되는 것으로, 어떤 특정한 상황에서 전형적으로 나타나는 감정 반응"을 의미한다(김성한, 2019: 10). 다윈의 경우에는 공포, 놀람, 분노, 슬픔, 행복, 혐오라는 여섯 가지 기본 감정이 있다고 보았으며, 각각의 감정과 연계된 표정이나 행동, 신경생리학적인 변화가 존재한다고 보았다(김성한, 2019). 인간의 뇌에 배선된 특정 감정의 회로에 대응하는 일련의 신체 변화를 감정 지문이라고 한다. 서로 다른 지문을 통해 다른 것처럼, 감정 지문을 통해 이에 대응하는 기본 감정을 확인할 수 있다는 것이다. 예를 들어, 무서운 상황에 처하면 공포 뉴런이 촉발되고, 심장 박동 수가 증가하면서 몸이 얼어붙으면서 공포의 감정을 느낀다는 것이다(Barrett, 2017/2017: 18). 이러한 기본 감정과 그에 대응하는 감정 지문이 존재한다는 견해는 얼굴 근육과 표정, 심박수, 혈압 등의 신체 상태, 뇌의 신경회로 등을 통해 객관적으로 감정을 탐지하고 분석하고자 하는 시도로 발전했다. 그러나 대규모의 메타 분석을 통해 특정 감정에는 하나의 일관된 반응이 대응하지 않는다. 동일한 감정을 경험할 때 안면 근육, 신체 상태, 뇌의 활성화 패턴은 다양하며, 동일한 뉴런은 하나의 감정이 아니라 다양한 정신 상태에 관여한다. 특정 감정에 대응하는 신체 지문은 존재하지 않는 것이다(Barrett, 2017/2017). 베럿은 이러한 연구 결과를 바탕으로 다윈으로부터 계승해야 할 것은 기본 감정이라는 개념이 아니라 개체군적 사고라고 주장한다.

> 개체군적 사고를 지지하는 사람들은 유기적 세계에 속한 모든 것들의 고유성을 강조한다. 그와 같은 고유성은 인간 종의 경우에도 적용되고(어떤 사람도 다른 사람과 같지 않다). 그밖에 모든 동물과 식물 종에도 똑같이 적용된다. 실제로 한 사람만 놓고 보더라도 일생을 통해서, 그리고 다른 환경에 놓이게 되면 계속해서 변화한다. 모든 유기체와 유기적 현상들은 고유의 특성으로 이루어져 있으며 오직 통계적 맥락에서만 집단적으로 기술될 수 있다. 개인, 그리고 모든 종류의 생물 개체들은 개체군을 형성하며 우리는 이 개체군의 산술적 평균과 통계적 편차를 알아낼 수 있다. 그러나 여기서 평균은 단지 통계적으로 추상화된 개념일 뿐이고 현실성을 띠고 있는 것은 오직 개체군을 이루고 있는 개체들이다(Mayr, 2008: 173).

이처럼 개체군적 사고란 “생물 종이란 특별한 본질을 가지고 있지 않은 다양한 개체들의 집합이라는 다윈의 견해”를 의미한다(Barrett, 2017/2017: 569). 감정도 이러한 개체군적 사고로 이해해야 한다. 인간이 살아가면서 경험하는 각기 다른 다양한 감정 사례들의 집합에 특정한 이름을 붙여 감정으로 이해한다는 것이다. 각각의 개체로서의 인간은 인간이라는 추상적인 개념으로 환원될 수 없는 고유성을 지닌 존재이듯이, 개인들의 수많은 감정 경험은 하나의 감정 개념으로 환원될 수 없는 고유한 경험이다. 예를 들어, ‘분노’라는 감정은 개개인들의 다양한 감정 경험의 사례들로 이루어진 개체군이다. 우리가 일반적으로 분노라고 부르는 감정은 다양한 감정 사례를 포함하는 감정 범주인 것이다. 서로 다른 감정 사례를 하나의 감정 개념으로 이해하는 이유는 이러한 방식이 주위 환경 속에서 적절한 행동을 하는데 유리하게 작용하기 때문이다(Barrett, 2017/2017: 88-95). 상대방의 감정 상태를 ‘분노’라는 감정 개념으로 추상화시켜 이해함으로써 보다 효율적으로 대처할 수 있다는 것이다. 그러나 다양한 감정 사례를 감정 개념으로 추상화시켜 이해하는 방식의 효율성을 인정하더라도, 개별 감정 사례를 추상화된 감정 개념과 동일시해서는 안 된다. 개체군적 사고는 감정 개념을 구성하는 감정 사례들의 고유성을 인정한다.

[그림 3-5] 종(species) 개념에 대한 본질주의와 개체군 사고의 차이(Wilkins, 1997)



두 번째로, 감정은 인간의 능동적인 구성의 결과물이다. 인간의 정서는 사회적 구성, 심리적 구성, 신경 구성이라는 과정을 통해 우리 스스로 만들어내는 것이라는 주장이다. 사회적 구성이란 우리가 세계 안에서 느끼고 지각하고 행동하는 방식이 사회적 가치, 신념, 역할, 관심 등에 영향을 받는다는 것이다. 그러므로 사람들은 자신이 속한 사회와 문화에서 통용되는 감정 개념이라는 사회적 요인에 따라 감정을 다르게 구성해낸다. 심리적 구성은 인간의 심리를 이루는 기본적인 요소들의 결합을 통해 인간의 지각, 사고, 느낌, 감정 등이 구성된다는 것이다. 이러한 심리적 구성의 원리가 뇌의 물리적 구조에 적용되는 것이 신경 구성이다. 신경 구성이란 뇌의 큰 구조는 미리 결정되어 있지만, 시냅스를 통한 뉴런의 결합을 통해 만들어지는 미세한 배선은 경험을 통해 끊임없이 만들어지며, 감정이 구성되는 방식 역시 이와 다르지 않다는 것이다. 뇌의 신경망들의 상호작용은 기존에 없던 새로운 창발적 속성을 만들어 내며, 다양한 감정 개념도 이러한 과정의 결과물이다. 결국 감정 개념은 인간의 뇌가 만들어낸 창발적 개념이기 때문에 감정 개념을 구성하는 요소를 해체한다고 해서 감정을 이해할 수 있는 것은 아니며, 이를 이해하기 위해서는 감정을 구성하는 데

영향을 미치는 전체 뇌의 맥락을 이해해야 한다(Barrett, 2017/2017).

우리의 감정은 이러한 사회적·심리적·신경적 구성이라는 과정을 통해 창발적으로 구성된다. 먼저 사람들이 공유하는 사회적 실재로서의 감정 개념이 있고, 그 사회에 속한 사람들은 이미 사회에서 공유하고 있는 감정 개념을 바탕으로 자신의 경험, 정동, 신체 감각을 이해하고 의미를 부여한다. "심박수, 혈압, 호흡의 변화 같은 물리적 사태가 감정 경험이 되는 까닭은 문화 속에서 학습한 감정 개념을 가지고 있는 우리가 사회적 합의를 바탕으로 감각에 추가 기능을 부여하기 때문이다(Barrett, 2017/2017: 94)." 결국 우리가 분노, 기쁨, 행복, 슬픔 등이라고 부르는 감정들은 다양한 감정 사례를 포함하는 감정 범주이다. 우리의 내면에서 어떤 감정이 발생한다는 것은 우리가 감정 범주로 분류될 수 있는 감정 사례를 구성하고 이를 느낀다는 의미이다. 이렇게 감정 사례를 느끼는 것을 감정 경험이라고 한다.

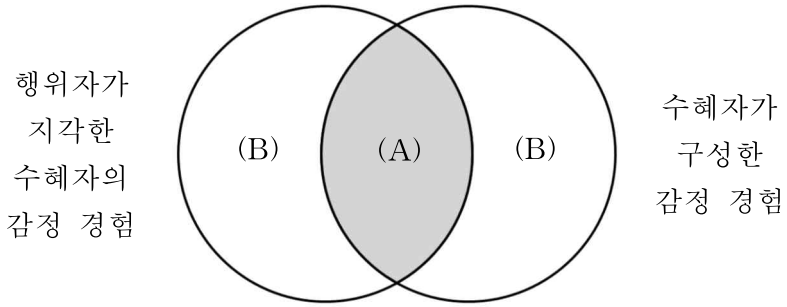
그런데 사람마다 감정 경험과 지각을 구성하는 능력에 차이가 있는데, 이렇게 "감정 경험과 지각을 섬세하게 또는 거칠게 구성하는 능력"을 감정 세분성(emotional granularity)라고 한다(Barrett, 2017/2017: 568). 사람마다 각자가 지닌 서로 다른 감정 세분성을 바탕으로 감정 경험을 구성해내기 때문에 여러 감정 경험들이 같은 감정 범주에 포함된다고 하더라도, 감정 경험을 구성하는 주체가 누구인지에 따라 서로 다른 의미를 내포하게 된다. 감정 세분성이 세밀한 A와 감정 세분성이 거친 B가 있다면, A가 '기쁨'이라고 구성한 감정 경험과 B가 '기쁨'이라고 구성한 감정 경험에는 차이가 있다는 것이다. A와 B의 감정 세분성이 비슷하게 세밀한 수준이라고 하더라도 각자가 학습한 감정 개념, 처한 환경과 구체적인 경험, 신체적 반응 등에는 차이가 있기 때문에, 이 경우에도 각자의 '기쁨'이라는 감정 경험은 서로 같다고 할 수 없다. 다만, 이미 사회에서 통용되는 '기쁨'이라는 감정 개념을 매개로 하여 각자의 감정 경험을 구성했기 때문에 A와 B가 구성한 '기쁨'이라는 감정 경험에는 공통점도 존재하게 된다(Smidt & Suvak, 2015).

2. 공감의 도덕성을 위한 공감의 정확성 문제 이해

그렇다면 이러한 구성된 감정 이론을 바탕으로 공감을 어떻게 이해해야 하는가? 구성된 감정 이론에 따르면, “감정은 우리가 만들어낸다. 우리는 감정을 인식 또는 확인하지 않는다. 우리는 여러 체계의 복잡한 상호 작용을 통해 필요할 때마다 즉석에서 우리 자신의 감정 경험을 그리고 다른 사람의 감정에 대한 우리의 지각을 구성한다(Barrett, 2017/2017: 97).” 상대방이 어떤 감정 경험을 하고 있는 상황을 마주했을 때, 그 상황을 관찰하는 우리는 외부로 드러나는 상대방의 감정을 지각하고, 자신이 지각한 상대방의 감정을 과거의 경험을 바탕으로 해석하고 의미를 부여하는 구성의 과정을 거친다.

따라서 공감을 하는 행위자와 공감을 받는 수혜자가 있는 상황에서 공감이라는 개념은 주어진 상황에서 ‘수혜자가 구성한 감정 경험’과 ‘행위자가 지각한 수혜자의 감정 경험’의 관계에서 성립한다. ‘수혜자가 구성한 감정 경험’과 ‘행위자가 지각한 공감 대상의 감정 경험’ 사이에 공유하는 부분, 중첩되는 부분(A)을 두고 공감이 발생한다고 할 수 있다.

[그림 3-6] 구성된 감정 이론에 기반한 행위자-수혜자 공감 도식



하지만 개인의 감정 경험을 구성하는 경험, 사회의 감정 개념, 신체적 반응, 뇌의 신경 회로 등은 모두 제각각이기 때문에 과학적으로 우리가 상대방의 정서를 ‘정확히’ 지각한다고는 말할 수 없다(Barrett, 2017/2017:

96). 같은 감정 개념으로 구성된 감정 경험을 하더라도 각각의 감정 경험은 큰 감정 범주 안의 하나의 감정 사례일 뿐이다. 그렇기 때문에 '수혜자가 지각한 공감 대상의 감정 경험'과 '수혜자가 구성한 감정 경험' 사이에는 중첩되지 않는 부분(B)이 있기 마련이다. 이렇게 양자 간에 공유하는 부분과 공유하지 않는 부분이 있기 때문에 공감의 정확성 문제가 발생한다. 공감의 정확성이란 타인의 감정을 정확하게 식별하는 능력을 의미한다(Zaki et al., 2009). 공유하는 부분에 한해서는 공감이 비교적 정확하게 발생할 수 있지만, 공유하지 않는 부분에 있어서는 공감이 정확하게 발생하기 어려울 수 있다.

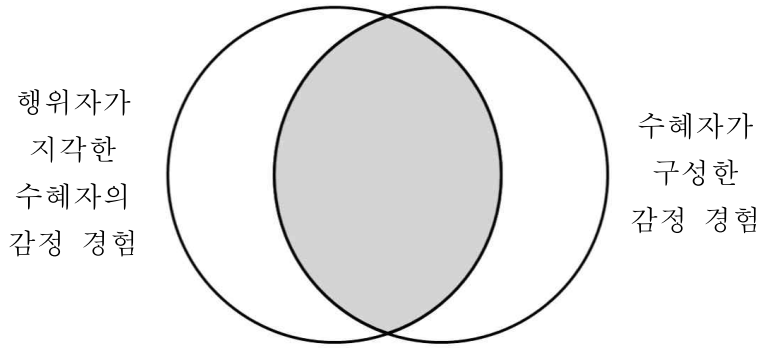
지금까지 살펴본 자밀 자키의 넓은 의미의 공감 개념에 구성된 감정 이론을 바탕으로 한 공감 이해를 결합시킨다면 공감의 정확성 문제에 대한 논의는 보다 폭넓게 전개된다. 이러한 입장에 따르면, 공감이 세 가지 과정을 포함하는 포괄적 개념이기 때문에 공감의 정확성 문제 또한 다음과 같은 세 가지 차원을 포함한다. 첫째, 경험 공유와 감정 지각의 차이, 둘째, 경험 공유의 한계를 보완하는 정신화의 정확성 차이, 셋째, 공감적 염려를 실천하는 방법의 정확성 차이이다.

앞서 살펴보았듯이, 구성된 감정 이론에 따르면 우리가 타인이 고통 받는 상황을 마주하고, 상대방의 감정을 공유한다고 했을 때, 즉 경험 공유를 한다고 했을 때 내가 느끼는 감정은 상대방의 감정을 그대로 공유한다거나 미러링한다고 할 수 없다. 각자 고통을 받는 상황에서의 감정을 서로 다르게 구성하고 있기 때문이다. 각자가 경험한 고통을 받는 상황은 모두 제각기이며, 그때의 신체적 반응 또한 다르며, 거기에 부여한 의미도 다르다. 정서적으로 공감을 했다고 하지만 서로의 감정이 일치하지 않는 것이다.

그러나 경험 공유를 할 때, 공감하는 사람과 상대방의 뇌에서 동일한 신경망이 작동하는 것은 아니지만, 적어도 각자가 느끼는 감정 사례의 공통점이 있을 수 있다. 특히 [그림 3-7]과 같이 유사한 환경에서 자란 사람들은 같은 사회 공동체 안에서 동일한 감정 개념을 공유하고, 유사한 경험을 하면서 자라기 때문에 비슷한 방식으로 감정을 구성할 확률이 높다. 이

렇게 감정 경험을 구성하는 요소에 공통적인 부분이 많은 경우, 공감 대상에 대한 경험 공유는 쉽게 이루어지고 비교적 정확하다. 수혜자가 구성한 감정 경험과 행위자가 지각한 수혜자의 감정 경험이 유사하므로, 행위자는 수혜자의 감정 경험을 쉽게 이해할 수 있고, 수혜자는 공감을 받았다고 여기게 된다. 과거 우울증 진단을 받고 현재는 우울증을 극복한 사람 B가 있다고 가정해보자. B는 우울증 진단을 받고 극복하는 과정에서 '우울'이라는 감정 범주에 속하는 수많은 감정 경험을 구성해왔을 것이다. 한편, 현재 우울증 진단을 받고 계속해서 고통받고 있는 수혜자 R 또한 '우울'이라는 감정 범주에 속하는 수많은 감정 경험을 구성하고 있을 것이다. 만약, 행위자 B가 수혜자 R을 만나 대화를 한다면 각자가 구성한 '우울'에 해당하는 감정 경험에는 유사한 부분이 많으므로 쉽게 경험 공유를 할 수 있을 것이다.

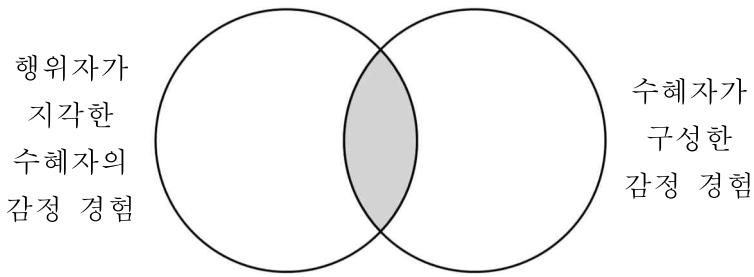
[그림 3-7] 구성된 감정 이론에 기반한 행위자-수혜자 공감 도식
(개인적 경험 혹은 사회·문화적 환경을 공유하는 경우)



반대로 서로 다른 사회·문화적 환경에서 자란 사람들 사이에서 경험 공유가 나타나는 양상은 이와 다를 것이다. 서로가 자란 사회·문화적 환경에서 공유하는 감정 개념이나 경험이 다르기 때문에 설령 같은 단어로 표현되는 감정이라고 할지라도 더 많은 차이가 발생하게 되는 것이다. 공통된 부분이 적은 만큼 자연스럽게 경험 공유가 발생할 여지도 적은 것이다. 심지어 같은 사회·문화적 환경을 공유한다고 하더라도 개인이 구성하는 감정

경험은 다양하기 때문에, 서로 판이한 경험을 하며 살아온 사람들 사이에도 경험 공유가 발생할 여지가 적다. 이런 경우 행위자가 경험 공유를 하지 못하거나, 수혜자가 공감 받지 못한다고 여기기 쉽다. 서로 다른 직업을 가진 사람들이 서로의 직장에서 겪는 고통에 쉽게 공감하지 못하는 일, 같은 가정에서 살아가지만 서로 다른 시대를 살아왔기 때문에 서로를 공감하지 못하는 세대 차이 등을 이러한 도식으로 설명할 수 있다([그림 3-8]).

[그림 3-8] 구성된 감정 이론에 기반한 행위자-수혜자 공감 도식
(개인적 경험 혹은 사회·문화적 환경을 공유하지 않는 경우)



결국 경험 공유의 정확성은 수혜자의 감정 경험과 행위자가 지각한 수혜자의 감정 경험의 공통부분에 의해서 결정된다. 따라서 경험 공유의 정확성이란 수혜자가 구성한 감정 경험과 행위자가 지각한 수혜자의 감정 경험이 일치하는 정도를 의미한다. 공통되지 않은 부분에 대해서는 경험 공유가 발생하지 않거나, 부정확한 경험 공유가 발생하게 된다. 행위자와 수혜자의 국적, 문화권, 세대의 차이, 성별의 차이 등은 감정 경험을 구성하는 요소이기 때문에, 이러한 차이는 경험 공유의 부정확성을 유발한다. 도덕 판단의 이중 과정 이론을 주장한 그린은 정서적 직관은 기후 변화, 세계적 테러, 세계적 빈곤, 생명 윤리 등 현대 사회에서 발생하는 익숙하지 않은 문제를 해결하는 데 적합하지 않다고 주장하는데(Greene, 2014: 714-716), 정서적 직관이 자신이 경험하지 않은 문제에 민감하지 않은 이유를 같은 맥락에서 설명할 수 있다.

하지만 사람들이 일상에서 마주하는 도덕적 문제 상황에서 행위자의 수

혜자에 대한 경험 공유는 즉각적이고 자동적으로 일어난다. 그래서 행위자는 자신이 수혜자에게 경험 공유를 하고 있는지 여부는 알 수 있지만, 얼마나 정확하게 공감하고 있는지 판단하기 어렵다는 한계가 있다. 따라서 경험 공유는 수혜자의 감정 경험과 그에 대한 행위자의 지각이 차이가 클 경우 제대로 된 힘을 발휘하지 못한다. 그러나 얼마나 정확하게 경험 공유가 발생하는지 알기 어렵더라도 수혜자가 구성한 감정 경험과 행위자가 지각한 수혜자의 감정 경험 사이에 공통된 부분을 늘림으로써 비교적 더 정확하게 경험 공유가 발생하도록 할 수는 있다. 이렇게 비교적 더 정확한 경험 공유가 가능하게 하는 능력이 공감의 인지적 요소인 정신화이다. 정확한 정신화를 위한 노력은 비교적 더 정확한 경험 공유가 발생하는 바탕이 된다.

정신화란 공감의 인지적인 측면으로 감정을 느끼는 수혜자의 입장이나 생각을 구체적으로 고려하고 이해하는 과정을 의미한다. 정신화의 정확성이란 행위자가 수혜자가 감정 경험을 구성하는 요소에 대한 정보를 수집하고, 수혜자의 관점을 구체적으로 고려해봄으로써 얼마나 정교하게 공감하는지를 의미한다. 기존의 공감의 정확성의 개념은 주로 이 정신화에 초점을 두었다. 공감의 정확성은 행위자의 추론과 수혜자의 자기 평가 간의 상관관계를 통해 측정한다. 수혜자가 보고한 자신의 생각 및 감정의 평가와 행위자가 추론한 수혜자의 생각 및 감정의 평가가 얼마나 일치하는지 알아보는 것이다(Zaki, 2008).

정신화가 정확하게 발생하는 경우, 상대방의 감정 경험을 구성하는 요소인 상대방의 과거 경험에 대한 이해, 즉 상대방의 행동이나 그 사람이 처한 상황으로부터 여러 증거를 수집하여 상대방의 관점을 구체적으로 고려해봄으로써 경험 공유의 한계를 극복할 수 있다. 정신화를 통해 경험 공유의 한계를 극복하고 공감을 정교하게 만드는 방법에는 여러 가지가 있다. 첫째, 감정 개념의 학습이다. 다른 문화권의 사람들에게 의도하던 의도하지 않던 간에 특정 감정 개념에 대한 정보를 제공했을 때, 해당 감정 개념을 매우 쉽게 습득한다(Barrett, 2017/2017: 119). “뇌의 개념 체계는 기존 개념 체계를 조합해 아주 새로운 감정 개념의 최초 사례를 창조

할 수 있다(Barrett, 2017/2017: 206).” 그렇기 때문에 감정 개념의 부재로 인해 경험 공유가 발생하지 않는 문제는 감정 개념을 학습하는 정신화를 통해 해결할 수 있다. 감정 개념을 학습하고 그에 해당하는 감정 사례를 구성하면서 상대방의 감정을 이해하게 되는 것이다. 예를 들어, 독일에는 ‘다른 누구의 불행에 느끼는 쾌감’을 뜻하는 감정 개념인 샤덴프로이데(schadenfreude)가 있다. 이러한 개념은 처음에는 영어에 없는 감정 개념이었지만 현재는 영어에서도 쓰이고 있다(Barrett, 2017/2017: 204). 처음에 영어권 문화에서 자란 사람들은 독일 사람들이 샤덴프로이데라는 감정을 느낄 때, 그들에게 공감하지 못했을 것이다. 하지만 샤덴프로이데라는 감정 개념을 학습하고 여기에 해당하는 감정 사례를 구성하는 경험이 누적되면서 다음부터는 쉽게 샤덴프로이데라는 감정에 공감할 수 있는 것이다. 비슷한 사례로 허젤러흐(Gezellig)라는 감정 개념이 있다. 허젤러흐는 “친구와 있을 때 경험하는 편안함 같은 것을 가리키는 네덜란드의 감정 개념”이다(Barrett, 2017/2017: 206). 이러한 개념은 영어에는 존재하지 않는다. 만약 영어를 사용하는 미국 사람이 허젤러흐라는 감정 경험을 하는 네덜란드 사람에게 공감하기 위해서는 자신이 속한 문화에서는 사용하지 않는 허젤러흐라는 감정 개념을 학습해야 한다. 이렇게 새로운 감정 개념을 학습함으로써 상대방의 감정을 보다 정확하게 이해하고 공감할 수 있으므로 공감의 정확성을 높이게 된다는 것이다.

둘째, 상대방이 처한 상황과 조건 등의 정보를 습득하는 것 또한 공감의 정확성을 높일 수 있다. 행위자는 수혜자가 자신의 감정을 표현하는 방식으로부터 시각적, 청각적 정보를 습득하고, 이를 바탕으로 한 정신화를 통해 공감의 정확성을 높인다(Zaki, 2009). 그래서 수혜자가 자신의 생각과 감정을 적극적으로 표현하는 경우 공감의 정확성이 높아진다. 특히 경험 공유를 잘하는 행위자의 경우에는 수혜자가 자신의 생각과 감정을 잘 표현하면 공감의 정확성이 높아진다. 반면, 수혜자가 자신의 생각과 감정을 표현하는 데 소극적인 경우 행위자가 경험 공유를 잘 하더라도 공감의 정확성은 높아지지 않았다(Zaki et al., 2008). 이처럼 공감의 정확성을 높이기 위해서는 수혜자가 자신의 감정을 시각적, 청각적 정보를

활용해 표현할 수 있어야 한다.

그러나 구성된 감정 이론에 따르면, 사람들은 과거의 경험, 현재의 정동, 신체 감각, 감정 개념 등을 활용하여 감정 사례를 구성한다. 그러므로 상대방의 현재의 감정 경험을 정확하게 이해하기 위해서는, 다시 말해 공감의 정확성을 확보하기 위해서는 수혜자가 표현하는 시각적, 청각적 정보뿐만 아니라 대화를 통해 추가적인 정보를 얻어야 한다. 상대방의 과거 경험, 현재 처한 상황과 조건, 그러한 감정을 느끼는 이유 등에 대해서 질문하고 답을 얻는 과정을 통해 상대방의 감정 경험을 정교하게 이해할 수 있는 것이다. 애덤 스미스의 주장처럼 자신이 타인과 같은 상황에 처한다면 어떤 감정을 느낄지 상상해보는 것이 아니라, 상대방의 상황, 그 사람의 성격 등 여러 가지 정보를 모아서, 이를 반영하여 상대방의 입장을 상상해야 한다(김병곤, 2011: 237). 완전히 상대방이 되어보는 것이다. 이렇게 상대방의 감정 사례를 구성하는 요소들에 대한 인지적인 접근을 통해 보다 더 정확한 공감이 가능하게 된다.

공감의 정확성의 세 번째 차원은 공감적 염려의 정확성이다. 공감적 염려는 “타인의 안녕을 개선해주고자 하는 욕구”로, 공감을 구성하는 요소 중에서 친절한 행동을 유발하는 데 가장 결정적인 역할을 한다(Zaki, 2019/2021: 378). 이와 관련해 공감적 염려의 정확성이란 행위자가 수혜자의 안녕을 개선해주고자 하는 욕구, 동기를 갖고 친절한 행동을 할 때, 수혜자의 필요를 얼마나 충족시켜주는지를 의미한다. 공감적 염려의 정확성이 요구되는 이유는 기존의 인지적인 측면에 초점을 둔 공감의 정확성이 수혜자에게 적절한 행동을 유발하지 않기 때문이다. 행위자와 수혜자의 관계에서 행위자가 수혜자의 부정적인 생각이나 감정 혹은 관계에 피해를 줄 수 있는 생각이나 감정을 정확하게 알아차리는 일이 수혜자에게 피해가 될 수 있다(Simpson et al., 2003). 행위자가 수혜자에게 정확하게 공감했다고 하지만, 수혜자의 내면을 정확하게 추론했을 뿐 수혜자에게 적절한 도움을 주지는 못한 것이다. 때로는 상대방의 생각이나 감정을 알면서도 모르는 척하는 것이 배려일 수 있다.

> 자식을 잃은 친구를 오랜만에 만난 자리에서 “생각보다 얼굴이 밝구나. 이젠 많이 괜찮아졌나 보다”라며 인사를 건네는 행위가 때론 당사자에게 2차 가해가 될 수도 있다는 것을 알아야 제대로 된 공감이다. 그럴 때 친구는 세상 사람들에게 자신이 아이를 잃고도 잘 살아가는 ‘차가운 엄마, 엄마 같지 않은 엄마’로 보이면 어떡하나 두려움을 느낄 수 있다. 그렇게 보이는 자신에 대해 죄책감을 더 느낄 것이다(정혜신, 2018: 124-125).

위 사례에서 자식을 잃은 친구에게 인사를 건네는 행위의 동기는 분명히 친구의 어려움과 슬픔에 공감하고 친구를 위로해주는 것이었다. 하지만 그러한 행위가 친구에게는 2차 가해가 되었다. 이처럼 공감적 염려의 정확성 문제는 공감적 염려의 방법과 관련있다. 타인의 고통을 경감시켜주거나 필요를 충족시켜주기 위한 동기가 생겼다고 하더라도, 상대방이 원하는 바, 필요로 하는 바를 정확하게 파악하지 못한다면 잘못된 결과를 낳을 수 있다. 상대방을 도와주려는 도덕적인 동기와 행위가 오히려 비도덕적인 결과로 이어질 수 있다. 도리어 공감 대상에게 해가 되는 행위를 하게 되는 것이다. 행위자의 의도와 수혜자의 반응이 일치할 때 비로소 정확한 공감적 염려라고 할 수 있다.

지금까지 자키의 공감 이론을 심리학적 유동주의, 공감의 개념, 공감의 한계, 공감의 작동 원리를 중심으로 살펴보았다. 그리고 공감의 개념 정의에 대한 논쟁을 살펴보고 자키가 제시하는 넓은 의미의 공감 개념이 도덕과 교육에 적합하다는 잠정적 결론을 내렸다. 더 나아가 자키가 제시하는 공감의 개념이 도덕성을 확보하기 위해서는 공감의 정확성 문제를 기존의 정신화의 정확성 측면에서 경험 공유의 정확성, 공감적 염려의 정확성의 측면까지 확대하여 이해해야 한다는 주장을 제기했다.

이와 같은 논의의 결과, 도덕과 교육의 관점에서 도출할 수 있는 자밀 자키의 공감 이론의 의의는 다음과 같다. 첫째, 심리학적 유동주의의 관점이다. 자키는 역사적으로 수많은 철학과 심리학 이론에는 감정 및 정서, 공감은 반사적·자동적이며 변화할 수 없는 기질이라는 심리학적 고정주의가 내재되어 있다고 비판한다. 그리고 자키는 감정 및 정서, 공감

이 선택의 결과이며, 변화할 수 있다는 심리학적 유동주의의 관점을 지녀야 한다고 주장한다. 그런데 교육 대상의 도덕적인 변화를 추구하는 도덕과 교육 역시 심리학적 고정주의의 영향을 받은 부분이 있다. 따라서 자키가 주장하는 심리학적 유동주의는 도덕과 교육에 유의미한 시사점을 줄 수 있다.

둘째, 도덕과 교육에 적합한 공감의 개념을 제시해 줄 수 있다. 도덕과 교육의 내용은 기본적으로 도덕성과 변화 가능성이라는 기준을 충족할 수 있어야 한다. 그리고 공감에 대한 개념 정의 중에서 자키가 제시하는 넓은 의미의 공감은 이러한 기준에 잘 부합한다고 평가할 수 있다. 따라서 자키의 공감의 개념은 도덕과 교육에서 공감을 이해하는 새로운 개념적 틀을 제공해 줄 것이다.

셋째, 공감이 도덕성을 확보할 수 있는 기준을 제시해 줄 수 있다. 자키는 공감의 정확성 문제를 정신화에 국한해서 이해하지만, 자키가 배럿의 주장을 수용한다는 점을 고려했을 때 공감의 정확성 문제는 세 가지 차원으로 확장시켜 이해하는 편이 타당하다. 그리고 이렇게 공감의 정확성을 세 가지 측면에서 이해하고, 세 가지 측면 모두의 정확성을 확보할 수 있을 때 비로소 공감이 도덕성을 확보했다고 할 수 있다.

넷째, 공감을 변화시키는 구체적인 방법을 제시해 줄 수 있다. 자키는 심리학적 유동주의의 관점에서 행위자가 공감을 잘 하도록 변호시키는 다양한 전략을 제시한다. 도덕과 교육은 교육과정을 통해 그 성격과 목표, 내용 체계 및 성취기준을 제시하는 것뿐만 아니라. 교실이라는 실제 교육 현장에서 활용할 수 있는 교수·학습 방법을 개발하는 것을 과제로 삼기 때문에, 자키가 제시하는 공감의 변화 방법은 도덕과 교육에 적합하게 응용·적용할 수 있는 재료가 될 것이다.

제 4 장 자밀 자키 공감 이론의 도덕교육적 함의

지금까지 자밀 자키의 공감 이론을 공감의 개념과 한계, 공감의 작동 원리를 중심으로 살펴보고, 이를 도덕과 교육 및 도덕 심리학의 관점에서 비판적으로 이해해보았다. 그 결과 자키가 지지하는 이른바 넓은 의미의 공감이 도덕과 교육에 적합한 개념이며, 구성된 감정 이론을 바탕으로 공감의 정확성을 도덕과 교육에 적합하게 이해할 수 있었다. 그리고 도덕과 교육의 관점에서 자키의 이론의 의의를 도출해보았다. 이러한 점을 고려했을 때, 자키의 공감 이론은 도덕과 교육에 구체적인 함의를 제공한다. 첫째, 도덕과 교육과정에 심리학적 유동주의의 관점을 반영해야 한다. 둘째, 공감의 단기적 변화 방법을 활용한 발문 전략을 개발해야 한다. 셋째, 공감의 장기적 변화 방법을 활용한 공감의 교수·학습 모형을 개발해야 한다.

제 1 절 교육과정에서의 유동주의의 반영

1. ‘성격 및 목표’에서의 유동주의

자밀 자키의 공감 이론이 도덕과 교육과정에 시사하는 바는 교육과정에 심리학적 유동주의의 관점을 수용해야 한다는 것이다. 앞서 살펴보았듯이 심리학적 유동주의는 심리학적 고정주의라는 기존의 통념을 비판하면서 등장했다. 심리학적 고정주의란 인간의 본성은 일정하며 변화하지 않는다는 믿음을 말한다. 그래서 감정, 정서 및 공감 등을 변하지 않는 기질이라고 여기며, 외부의 자극이나 상황에서 즉각적으로 자동적인 반사작용이라고 본다(Zaki, 2019/2021: 26). 심리학적 고정주의는 공감을 우리가 변화시킬 수도 통제할 수도 없는 특성으로 전락시킨다. 공감은 변화할 수 없는 기질적 특성이므로 공감을 키우기 위한 노력은 무의미하다. 또한 공감은 반사작용이기 때문에 외부의 사태를 마주했을 때 어떤 방식으로, 어느 정도로 공감할지는 이미 정해져 있으므로 공감을 변화시키기 위해 노력을 할 필요도 없다. 반대로 심리학적 유동주의는 인간의 뇌가 일생에 걸쳐 계속해서 변화하는 것처럼 인간의 감정, 정서 및 공감 능력 또한 일생에 걸쳐 변화한다는 입장이다. 특히 인간의 공감 능력은 선천적으로 특정한 방식으로 작동하는 경향성을 갖고 있지만, 의도적인 개입과 지속적인 노력을 통해서 변화시키고 훈련할 수 있는 기술에 가깝다는 것이다. 심리학적 유동주의와 심리학적 고정주의는 인간의 공감 능력은 선천적으로 타고난 설정값이 있다는 것을 인정하면서도 후천적인 경험을 통해 공감 능력이 변화할 수 있는 범위에 대해서는 관점 차이가 있다. 유동주의는 후천적으로 공감 능력이 변화할 수 있는 범위가 기존의 설정값을 극복할 수 있을 정도로 넓다고 보는 반면, 고정주의는 변화의 범위가 좁기 때문에 기존의 설정값을 극복하기 어렵다고 본다(Zaki, 2019/2021).

이 두 관점 중에서 무엇을 수용하는지에 따라 도덕과 교육의 성격이 달라진다. 도덕과 교육에서 심리학적 고정주의의 관점을 수용한다면 교육을 통한 교육 대상의 변화의 범위를 좁게 설정하게 된다. 도덕 수업을

통해서 학생들의 공감 능력이 변화할 수 있는 가능성을 축소시킨다는 것이다. 이러한 관점에 따르면, 낮은 공감 능력의 설정값을 타고난 학생의 경우 변화의 범위가 좁고, 공감 능력이 향상된다고 하더라도 그 한계가 뚜렷하기 때문에 교육을 통한 개입의 여지가 줄어든다.

반면, 심리학적 유동주의의 관점을 수용한다면 교육을 통한 교육 대상의 변화의 범위를 넓게 설정하게 된다. 의도적인 교육적 개입을 통해 변화를 유도할 수 있는 여지가 큰 것이다. 설령 교육 대상이 낮은 공감 능력의 설정값을 지니고 있다고 하더라도 후천적인 교육 경험을 통해 타고난 설정값을 극복해서 높은 수준의 공감 능력을 기를 수 있다. 이러한 간단한 비교를 통해서도 알 수 있듯이 도덕과 교육과정에서는 심리학적 유동주의의 관점을 수용하는 것이 타당하다. 심리학적 유동주의는 교육적 개입을 통한 변화의 가능성과 필요성을 전제하고 있기 때문이다.

도덕과 교육과정에 심리학적 유동주의의 관점을 반영하는 작업을 하기 위해서는 먼저 현재 도덕과 교육과정에서 감정, 정서, 공감과 관련된 내용이 심리학적 고정주의에 근거해있는지 심리학적 유동주의에 근거해 있는지 분석하는 작업이 선행되어야 한다. 2015개정 도덕과 교육과정에서는 감정, 정서 및 공감을 변화 불가능한 기질 혹은 변화의 범위가 좁은 특성으로 여기는지, 자동적으로 반응하는 반사작용으로 여기는지 등을 검토하는 것이다. 이를 2015개정 도덕과 교육과정 중 공통 교육과정 '도덕'의 '성격', '목표', '내용 체계 및 성취기준'을 중심으로 살펴보고자 한다. 각 단계에서 '감정', '정서', '공감'이 서술되고 다루어지는 방식을 분석함으로써 도덕과 교육과정의 바탕에 어떤 감정과 공감에 대한 심리학적 가정이 있는지 알 수 있을 것이다.

우선, 2015개정 도덕과 교육과정의 '성격'에서는 "도덕적인 인간과 정의로운 시민이라는 중첩된 인간상을 지향점"으로 삼고, 이를 위해 "교육과정 총론에서 추구하는 핵심 역량의 바탕 아래" 도덕적 정서 능력과 도덕적 대인관계 능력을 기르고자 한다(교육부, 2015, 3). 그리고 이를 위해 내용 체계에서 감정, 정서 및 공감과 관련된 성취기준, 내용 요소, 기능 등을 제시하고 있다는 점에서 기본적으로 감정, 정서 및 공감의 변화 가

능성을 전제하고 있다고 할 수 있다. 그렇다면 구체적으로 교육과정 내에서 감정, 정서 및 공감이 서술되는 방식, 활용되는 방식 등의 내용까지 감정, 정서 및 공감의 변화 가능성을 전제하고 심리학적 유동주의의 관점을 채택하고 있는지 분석해보아야 한다.

먼저, 공통 교육과정의 '성격'에서 '감정'과 '정서'는 다음과 같은 부분에서 서술되고 있으며, '공감'은 서술하지 않고 있다. '목표'에서는 '감정', '정서', '공감' 모두 서술하지 않고 있다.

[표 4-1] 2015개정 도덕과 교육과정 중 공통 교육과정의 '성격'에서 감정 및 정서, 공감의 서술 내용

구분	서술 내용
감정	"자신을 존중하고 사랑하는 토대 위에서 자주적인 삶을 살고 자신의 욕구나 **감정**을 조절하며 이겨낼 수 있는 자기 존중 및 관리 능력"(교육부, 2015: 3) …… ⓐ
감정 + 정서	"도덕성을 전제로 자신 및 타인의 **감정**을 인식하고 배려할 수 있는 도덕적 **정서** 능력"(교육부, 2015: 3) …… ⓑ
정서	"도덕규범과 **정서** 및 유대감을 근간으로 자신이 속한 다양한 공동체의 구성원으로서의 소속감을 갖고 살아갈 수 있는 도덕적 공동체 의식"(교육부, 2015: 3) …… ⓒ
	"도덕과는 학교가 인성 교육의 중심축 역할을 해내야 한다는 시대적 요청을 적극적으로 수용하여 바람직한 인성의 핵심인 도덕성 발달뿐만 아니라, 학생들의 **정서**적·사회적 건강을 제고함으로써 인성 교육의 핵심 교과로서의 역할을 수행한다."(교육부, 2015: 4)
공감	-

우선, '성격'에서는 '공감'은 서술되지 않으며, '감정'과 '정서'는 주로 도덕과의 교과 역량과 관련해서 서술되고 있다. 그 중에서 주목할 부분은 [표 4-1]의 ⓐ이다. 여기서는 감정을 욕구와 함께 조절의 대상으로 분류하여 서술하고 있다. 이는 감정을 자동적인 반사작용으로 여기는 심리학적 고정주의의 대표적인 사례라고 할 수 있다. 하지만, [표 4-1]의 ⓑ에서는

‘감정’과 ‘정서’를 도덕과에서 기르고자 하는 교과 역량을 서술하는 데 사용하고 있다는 점에서 심리학적 유동주의의 관점을 어느 정도 반영하고 있다고도 할 수 있다. 이외에도 자키의 공감 이론과 관련된 부분을 살펴보면, [표 4-1]의 ⓑ에서 “자신 및 타인의 감정을 인식”한다고 서술하는 부분은 공감의 세 측면 중에서 인지적 측면인 정신화에 대한 서술로 볼 수 있으며, [표 4-1]의 ⓒ에서 ‘정서’를 “공동체의 구성원으로서의 소속감”과 연결지어 서술하는 부분은 공감의 정서적 측면인 경험공유와 관련된 서술로 볼 수도 있다. 다음으로 ‘목표’에서는 ‘감정’, ‘정서’, ‘공감’을 모두 서술하고 있지 않기 때문에 고정주의와 유동주의 중 어떤 관점을 바탕으로 하고 있는지 확인할 수 없다. 이러한 점을 종합적으로 고려해보면, 2015 개정 도덕과 교육과정의 ‘성격’에서는 ‘감정’을 욕구와 동일한 수준에서 조절해야하는 대상으로 서술하고 있다는 점에서 심리학적 고정주의를 반영하고 있다고 할 수 있지만, 큰 틀에서는 ‘감정’, ‘정서’를 ‘자기 존중 및 관리 능력’, ‘도덕적 정서 능력’, ‘도덕적 공동체 의식’이라는 역량을 습득하는 과정에서 길러야 하는 하위 요소로 여긴다는 점에서 심리학적 유동주의의 관점에 있다고 평가할 수 있다. 기본적으로는 심리학적 유동주의의 입장에 서 있지만, 심리학적 고정주의에 기반한 통념을 일부 반영하고 있는 것이다.

2. ‘내용 체계 및 성취기준’에서의 유동주의

2015개정 도덕과 교육과정 중 공통 교육과정의 ‘성격’과 ‘목표’은 기본적으로 심리학적 유동주의의 입장을 바탕으로 하고 있으며, 부분적으로 고정주의의 관점이 반영된 서술이 포함되어 있었다. 그러나 내용 체계 및 성취기준에서는 뚜렷하게 심리학적 고정주의가 반영되어 있음을 알 수 있다. [표 4-1]의 ⓐ에서는 감정을 욕구와 함께 조절의 대상으로 분류하여 서술하고 있는데, 이러한 경향이 내용 체계 및 성취기준에서도 이어지기 때문이다. 초등학교 도덕 성취기준 [6도-01-01]에 대한 성취기준 해설에서는 다음과 같이 서술하고 있다.

[6도01-01] 이 성취기준은 3~4학년군에서 시간과 물자를 아껴 쓰는 내용을 중심으로 욕구와 그것을 조율하는 절제를 다루던 것을 감정의 문제로 이어지도록 설정되었다. 발달 단계 상 초등학교 학생들의 욕구는 많은 부분 감정에 의존하여 표현된다. 그래서 감정이 표현되는 상황을 중심으로 옳은 것과 거기에 미치지 못하는 것들을 구분하면서 욕구에 대한 이해력을 기를 수 있게 성취기준을 구성하였다. 따라서 이 성취기준에서는 행위 결과의 옳고 그름을 판단하는 것은 물론이고 대상에 따라 자신이 표현한 감정이 적절한가를 점검하는 것도 주요한 학습 내용으로 다룬다(교육부, 2015: 10).

여기서 알 수 있듯이 초등학교 도덕과 교육과정에서는 마치 식욕·수면욕과 같은 욕구처럼 감정은 자신의 의사와 상관없이 부지불식 간에 발생하며, 과도하거나 잘못된 방식으로 표현되거나, 잘못된 행동으로 이어질 수 있으므로 이를 점검하고, 조절해야 한다고 보고 있다. 이러한 서술은 이성과 정념을 대립적인 구도로 파악하는 플라톤식의 사고방식의 전형적인 사례이다. 마부가 파괴적이고 욕망을 좇는 말을 통제하는 것처럼 인간의 이성을 통해 외부의 자극에 의해 반사적으로 드러나는 감정을 통제하고 조절해야 한다는 고정주의의 사고를 반영하고 있는 것이다.

[표 4-2] 2015개정 도덕과 교육과정 중 공통 교육과정의 '가. 내용체계'에서 감정 및 정서, 공감의 서술 내용(교육부, 2015: 6-8)

구분	서술 내용	
	초등학교 도덕	중학교 도덕
감정	내용 요소 - 5~6학년 ○ 어떻게 하면 **감정**을 잘 조절할 수 있을까? (**감정**표현과 충동조절)	-
	기능 - ○ 도덕적 자아정체성 • 자기**감정** 조절하기 • 자기**감정** 표현하기	-

정서	기능 ○ 도덕적 **정서** 능력 …… ⓐ	기능(*표시는 공통기능) ○ 도덕적 **정서** 능력* …… ⓑ • 도덕적 **정서** 이해·표현·조절하기
공감	기능 - ○ 도덕적 정서 능력 • **공감** 능력 기르기 …… ⓒ	기능(*표시는 공통기능) ○ 도덕적 의사소통 능력 • **공감** 및 경청하기 …… ⓓ

[표 4-3] 2015개정 도덕과 교육과정 중 공통 교육과정의 '나. 성취기준'에서 감정 및 정서, 공감의 서술 내용(교육부, 2015: 9-25)

구분	성취 기준	
	초등학교 도덕	**중학교 도덕**
감정	[6도01-01] **감정**과 욕구를 조절하지 못해 나타날 수 있는 결과를 도덕적으로 상상해 보고, 올바르게 자신의 **감정**을 조절하고 표현할 수 있는 방법을 습관화한다. ① 다양한 **감정**과 욕구는 무엇이며, 이를 조절하고 적절하게 표현하는 것이 왜 중요할까? ② 대상과 상황에 따라 어떻게 하면 자신의 **감정**과 욕구를 적절하게 조절하고 표현할 수 있을까?	-
	(가) 학습 요소 • **감정**의 도덕적 표현, **감정** 표현의 규범 상황, 도덕적 **감정** 표현 점검 등	

	(나) 성취기준 해설 • [6도01-01] 이 성취기준은 3~4학년군에서 시간과 물자를 아껴 쓰는 내용을 중심으로 욕구와 그것을 조율하는 절제를 다루던 것을 **감정**의 문제로 이어지도록 설정되었다. 발달 단계 상 초등학교 학생들의 욕구는 많은 부분 **감정**에 의존하여 표현된다. 그래서 **감정**이 표현되는 상황을 중심으로 옳은 것과 거기에 미치지 못하는 것들을 구분하면서 욕구에 대한 이해력을 기를 수 있게 성취기준을 구성하였다. 따라서 이 성취기준에서는 행위 결과의 옳고 그름을 판단하는 것은 물론이고 대상에 따라 자신이 표현한 **감정**이 적절한가를 점검하는 것도 주요한 학습 내용으로 다룬다.	
	(다) 교수·학습 방법 및 유의사항 ① 교수·학습 방법 • 도덕이야기 수업모형을 예로 들 수 있다. …… 이 성취기준에 적용 가능한 활동으로는 위인의 감정 다스리기 일화를 공유하는 '모범 사례에 대한 탐구', 학급의 주요한 행사(현장 학습, 운동회 등)에서	

	느꼈던 '**감정**을 돌아가며 말하기', 상대의 **감정** 상태를 대화를 통해 알아내는 '감정 맞추기 놀이' 등이 유용하다.	
정서	-	(나) 성취기준 해설 • [9도03-04] 이 성취기준은 학생들이 사회 정의의 의미를 이해하는 것뿐만 아니라, 공정성으로서의 정의를 실현하기 위해서는 경쟁의 조건이 균등해야 한다는 점을 체득하는 것을 목표로 한다. 더불어 이러한 이해와 **정서**를 기반으로 학생들은 자신이 속한 사회의 정의 실현을 위해 실제로 참여할 수 있어야 한다.
공감	(나) 성취기준 해설 • [6도03-03] 학생들은 통일의 중요성을 알고 있음에도 불구하고 실제로 통일이 되는 것에는 무관심하거나 통일이 자신들의 삶과 동떨어진 것으로 여기는 경향이 매우 높다. 이에 분단으로 인한 고통을 **공감**하고 통일의 의미와 필요성을 이해하며 나아가 학생들이 나라 사랑의 올바른 방법을 익혀 통일 의지를 갖도록 성취기준을 설정하였다.	-

‘내용 체계’에서도 같은 문제점이 계속된다. ‘내용 체계’ 중 기능에 도덕과 교과 역량에 해당하는 ‘도덕적 정서 능력’이나([표 4-2]의 ⓐ, ⓑ), ‘공감 능력 기르기’를 배정하고 있지만, 실질적으로 수업의 학습 목표의 근거가 되는 ‘성취기준’에서는 ‘감정’, ‘정서’, ‘공감’을 적극적으로 변화시키거나 발달시켜야 한다는 내용은 없다([표 4-3]). 한편, 중학교 도덕의 내용 체계 및 성취기준에서는 ‘감정’에 대한 서술은 없으며, ‘정서’와 ‘공감’은 내용 체계의 기능 중 하나로 제시되고 있을 뿐이다([표 4-2]의 ⓑ, ⓓ). 감정이나 정서, 공감을 적극적으로 변화시키거나, 발달시키는 것과 관련된 성취기준 또한 제시되지 않는다([표 4-3]).

교육과정의 기본적인 구조가 초등학교 도덕에서 중학교 도덕으로 넘어가면서 그 내용과 요구되는 기능이 심화되면서 보다 고도의 역량을 함양할 수 있도록 이루어져 있다. 이러한 점을 고려했을 때, 초등학교 단계에서 학생의 발달 단계를 고려해서 감정을 조절하는 측면만 다루었다면, 중학교 도덕부터는 적극적으로 감정과 공감을 긍정적인 방향으로 변화시키고 발달시킬 수 있도록 연계되어야 한다. 하지만 중학교 도덕에서는 오히려 감정이나 정서, 공감에 대한 고려가 더욱 줄어들었다. 이러한 점 또한 교육과정에서 심리학적 고정주의를 내포하고 있다는 근거가 된다.

결국, 2015개정 도덕과 교육과정은 ‘성격’에서는 도덕적 정서 능력을 길러야 한다고 제시하면서 감정과 공감의 변화 가능성을 내포하는 것처럼 보이지만, 내용 체계 및 성취기준을 보았을 때 실질적으로는 심리학적 고정주의의 관점이 바탕에 있음을 확인할 수 있다. 교육과정의 ‘성격’ 내에서는 물론 ‘성격’과 ‘내용 체계 및 성취기준’ 사이에 모순이 있는 것이다. 이렇게 심리학적 고정주의에서 감정이나 공감을 이해한다면 공감은 변화할 수 없으며, 공감을 변화시키려는 노력은 무의미하므로 공감은 도덕교육의 대상이나 목표가 될 수 없다. 그러므로 도덕과 교육에서는 교육 대상의 변화의 범위를 좁게 설정하는 심리학적 고정주의의 관점보다는 교육적 개입을 통한 변화의 가능성과 필요성을 전제하는 심리학적 유동주의의 관점을 수용하는 것이 타당하다. 심리학적 유동주의의 관점은 낮은 공감 능력을 지닌 학습자까지도 도덕과 교육에서 목표로 하는 인간상으로 기르는

출발점이 될 것이다.

이러한 심리학적 고정주의의 관점을 도덕과 교육과정에 반영하기 위한 방안은 다음과 같다. 구체적으로 명시하고 있지는 않지만, 2015개정 도덕과 교육과정 중 공통 교육과정의 목표와 성격에서는 교육과정 총론의 역량을 바탕으로 도덕적 정서 능력이나 도덕적 대인관계 능력을 길러야 한다고 본다는 점에서 심리학적 유동주의 관점과 같은 맥락에 있다고 볼 수 있다. 그러나 내용 체계 및 성취기준에서는 심리학적 고정주의가 반영되어 있으므로, 내용 체계 및 성취기준을 개선하는 개선 방향이 타당하다. 내용 체계의 기능에 공감과 관련된 기능을 체계적으로 구성해야 하는 것이다. 공감의 기르기 위해서는 공감을 구성하는 요소 각각에 적합한 방법을 활용하면 되기 때문에, 상위 기능으로 공감 능력을 배정하고, 그 하위 기능으로 정서적 공감, 인지적 공감, 동기적 공감으로 제시할 수 있다. 이를 초등학교 도덕과 중학교 도덕의 내용 체계 중 기능에 동일하게 배치하는 것이다. 그리고 초등학교 도덕에서 중학교 도덕으로 진행하면서 공감 능력이 정교하게 되고 심화되는 부분은 성취기준을 통해 제시할 수 있다.

제 2 절 공감의 단기적 변화 방법의 활용

1. 공감의 단기적 변화 방법

“도덕과에서는 자율적이고 통합적인 인격 형성을 위해 윤리학적 접근을 중심으로 하되, 다루는 주제의 성격에 따라 도덕 심리학, 정치철학 등 연관된 여러 학문의 접근 방법을 학제적으로 활용한다(교육부, 2015: 4).” 그리고 윤리학, 도덕 심리학, 정치철학 등의 학문들이 교실이라는 교육 현장에서의 단위 수업에서 효과적으로 적용될 수 있도록 적절한 교수·학습 및 평가 방법을 활용한다. 이 중에서 도덕 심리학이란 “인간의 도덕적 또는 비도덕적인 행위와 관련된 요인과 심리적 메커니즘, 그리고 도덕 발달에 대해 연구하는 학문”을 의미하는데(정창우, 2013: 176), 자밀 자키의 공감 이론은 공감이라는 심리적 기제가 도덕적 행위를 산출하는 과정과 작동 원리를 밝힌다는 점에서 도덕 심리학 이론이며, 공감이 도덕적 행위를 이끌어내는 다양한 공감의 변화 방법을 제시한다는 점에서 도덕과 교육의 교수·학습 방법에도 유의미한 함의를 제공할 수 있다.

공감은 인간의 이타적인 행동의 근거가 되지만, 공감이 지니는 한계들로 인해 이기적이거나 비도덕적인 행동의 원인이 되기도 한다. 고정주의자들은 공감의 한계가 변화 가능성이 적은 기질적 특성이라고 보기 때문에, 근본적으로 공감은 인간의 도덕성의 근거가 되지 못한다고 주장한다. 반면, 자밀 자키는 심리학적 유동주의의 입장에서 공감은 일종의 기술에 가까우며 잠재적인 변화 가능성이 크다고 본다. 그래서 이러한 공감의 한계는 충분히 변화할 수 있다고 보고, 공감을 변화시키기 위한 구체적인 개입 방법을 제시한다.

심리학적 유동주의자들은 인간의 공감하는 마음을 근육에 비유한다. 근육에는 속근과 지근이 있는 것처럼 공감하는 마음에도 속근과 지근이 있다. 인간의 근육은 몇 개의 근섬유로 이루어진 근육다발로 구성되어 있다. 그리고 어떤 종류의 근섬유로 구성되어있는지에 따라 생리적 수축 속도가 느린 지근과 수축 속도가 빠른 속근으로 구분된다. 지근은 마라톤과 같이

지속적으로 힘을 사용하는 지구성 운동에 적합하며, 속근은 순간적으로 힘을 사용하는 무산소성 운동에 적합하다. 그리고 각각의 근육을 기르기 위해 적합한 운동 또한 다르다(강영희, 2008). 서로 다른 운동을 통해서 속근과 지근을 기를 수 있는 것처럼 서로 다른 방법을 통해서 빠르고 즉각적으로 공감을 변화시키거나 느리지만 지속적으로 공감을 변화시킬 수 있다(Zaki, 2019/2021: 105-106). 쉽게 말해서, 공감의 속근 변화란 공감을 "각자의 범위 안에서 더 높은 강도 쪽으로 이끌어" 가는 것을 의미한다(Zaki, 2019/2021: 106). "동기에 변화를 줌으로써 그들이 공감을 하는 방향으로 더 잘 조율되도록 부추"긴다는 것이다(Zaki, 2019/2021: 105). 다만 공감의 속근 변화는 "유도하는 자극이 없어지면 다시 원래의 설정값으로 돌아"가는 문제가 있다(Zaki, 2019/2021: 106). 자극이 없어졌을 때 원래의 설정값으로 돌아간다는 점에서 공감의 속근 변화 방법을 공감의 단기적인 변화를 가능하게 하는 개입방법이라고 할 수 있다.

대표적인 공감의 속근 변화 방법에는 넛지가 있다. "넛지(nudge)는 사소하고 미묘한 변화로 사람들의 행동에서 큰 변화를 유도하는 것이다(Zaki, 2019/2021: 97)." 넛지를 활용해서 접근 동기보다 회피 동기가 강한 상황에서 공감을 선택하도록 할 수 있다. 회피 동기를 줄이거나 접근 동기를 강화하는 방식으로 공감을 선택하도록 하는 것이다(Zaki, 2019/2021: 98). 넛지는 공감을 막는 사회적 낙인, 내집단 편향을 극복하고 단기적이지만 사람들이 공감을 선택할 수 있도록 하는 효과적인 개입방법이다.

우리의 공감 능력, 특히 정서적 공감이 지닌 결정적인 한계점으로 지적되는 외집단 내집단 편향 역시 넛지를 통해 단기적으로 극복할 수 있다. 외집단 내집단 편향으로 인해 외집단의 구성원들은 비인간화되고 그들의 고통에 대해 둔감해진다. 그래서 그들에게 정서적으로 공감을 하지도 못하고, 이로 인해 그들을 도와주려는 동기 또한 발생하지 않는 것이다. 한 마디로 공감이 완전히 파괴되는 것이다. 이러한 편향이 발생하는 원인은 자신을 긍정적으로 판단하고자 하는 욕구이다. 외집단과 내집단을 비교하여 차별점을 부각해서 인식함으로써 내집단에 대한 긍정적인 판단이 가능해

진다. 차별점을 기준으로 외집단을 쉽게 부정적인 집단으로 단정하여 판단하고, 그 반대에 있는 내집단을 긍정적으로 판단한다. 그러한 긍정적인 내집단에 속한 구성원인 자신은 자연스럽게 긍정적인 사람으로 판단할 수 있게 된다(이남석, 2016: 256).

그러나 심리학적 유동주의의 관점에서 외집단 내집단 편향은 변화할 수 없는 기질이 아니다. 내집단과 외집단을 구분하는 기준은 단일하지도 않고, 고정된 것도 아니기 때문이다. 사람들은 내집단과 외집단을 다양한 기준으로 구분한다. 노인과 청년과 같은 생물학적 차이, 남한과 북한과 같은 역사적 차이, 두 스포츠 구단의 라이벌 관계와 같은 전통, 문화 등은 모두 내집단과 외집단을 구분하는 기준이 된다. 심지어 길거리 농구를 위해 급조된 두 팀과 같이 일시적인 구분이나 빨간 완장과 파란 완장과 같이 의도적인 구분도 내집단과 외집단을 경계 짓는 기준이 될 수 있다(Zaki, 2019/2021: 125). 이처럼 사람들은 외집단과 내집단의 차이점에 초점을 맞춤으로써 집단 사이의 경계를 짓는다. 한편, 외집단과 내집단의 차이보다는 동질성에 초점을 맞춤으로써 기존의 외집단을 내집단으로 여기도록 할 수도 있다. 이처럼 외집단과 내집단을 구분하는 기준은 절대적인 것이 아니며 우리가 어디에 초점을 맞추느냐에 따라 유동적으로 변할 수 있다. 따라서 외집단과 내집단을 구분하는 기준을 의도적인 개입을 통해 바꿀 수 있다면 외집단 내집단 편향도 쉽게 극복될 수 있으며, 이러한 편향으로 인해 공감이 파괴되거나 작동하지 않는 문제점을 극복할 수 있다. 이를 위한 대표적이고 효과적인 개입방법이 바로 넛지이다.

넛지는 외집단 내집단 편향을 극복하는 데 도움을 주는 개입방법이다. 넛지는 “어떤 선택을 강요하거나 특정한 보상을 투입하지 않고 의도한 방향으로 사람들의 행동을 변화”시킨다(문경호, 2019: 96). 많은 심리학자들이 사람들이 공감을 피하는 경우에도 공감을 선택하도록 돕는데 넛지와 같은 방법을 사용한다. 적절한 심리적 유인을 통해 내집단 편향을 극복하고 낯선 타인 혹은 외집단의 구성원에게 공감할 수 있도록 하는 것이다. 내집단과 외집단을 구분하는 기준은 임의적이기 때문에, 넛지와 같은 비교적 간단한 개입을 통해 기준을 달리 설정하도록 함으로써 내집단 편향을

극복할 수 있는 것이다. 예를 들어, 개인의 자아를 구성하는 집단 정체성은 여러 가지이다. 혈연, 국적, 인종, 성별 등 개인의 자아를 구성하는 요소 중 어디에 초점을 두는지에 따라 어느 집단에 속하는지 달라지게 된다. 심지어 좋아하는 스포츠, 응원하는 스포츠 구단, 출신 학교 등도 내집단과 외집단을 구분하는 기준이 될 수 있는 자아의 구성요소에 포함된다(Zaki, 2019/2021: 101-103).

그래서 서로 경쟁 관계에 있는 스포츠 구단을 응원하는 사람들이 자신이 응원하는 구단에 초점을 맞추는 경우에는 라이벌 구단을 응원하는 사람에 대한 공감이 줄어든다. 하지만 자신이 응원하는 구단이 아니라 자신이 좋아하는 스포츠 자체에 초점을 맞추는 경우, 즉 공통점에 초점을 맞추는 경우 라이벌 구단을 응원하는 사람에 대한 공감이 오히려 커진다. 심지어 넛지는 사이코패스에게도 적용된다. 사이코패스는 "남들이 어떻게 느끼는지 알 수 있지만", 이를 자신의 목적을 위해 이용하고 타인에게 해를 입힌다(Zaki, 2019/2021: 103). 정신화는 가능하지만 경험 공유는 되지 않는 것이다. 사이코패스 환자들은 단순히 어려움에 처한 사람을 보았을 때는 거울 뉴런 등의 신경 회로가 아무런 반응을 하지 않는다. 그러나 어려움에 처한 사람이 어떤 감정을 느낄지 최선을 다해 생각해보라는 지시를 받았을 때는 일반인과 같이 상대방의 고통에 공감하는 신경 시스템이 작동하는 것을 확인할 수 있었다(Zaki, 2019/2021: 101-105).

넛지를 통해 외집단 내집단 편향을 극복하고 외집단에 공감을 하도록 하는 개입방법의 효과는 외집단의 특정 구성원에게만 한정되는 것은 아니다. 외집단의 구성원 중 한 명에 대한 공감이 커지면, 외집단 일반에 대한 공감 또한 커진다. 뱃슨(Batson)은 에이즈 환자에 대한 낙인과 공감을 주제로 연구를 진행했다. 뱃슨이 그의 연구에서 탐구하고자 한 공감은 공감의 세 가지 요소 중에서 동기적 요소인 공감적 염려에 해당한다. 에이즈 환자들은 그들을 낙인찍는 사회의 비난 분위기로 인해 고통을 받는다. 그리고 사람들에게 고유한 정체성을 지닌 개인이 아니라 통계 수치로만 여겨지기 때문에, 공감의 대상이 되지 못하는 경우가 많다. 뱃슨은 자신의 연구에서 공감을 통해 낙인의 감정을 개선할 수 있다는 점을 보여주었다.

실험의 핵심은 실험 참가자들에게 같은 이야기를 들려주는 대신, 한 집단에게는 공감을 높이는 지시를, 나머지 한 집단에게게는 공감을 낮추는 지시를 했다. 구체적으로 살펴보면, 앞의 집단에게는 이야기 속 주인공에게 발생한 사건으로 인해 어떤 감정을 느끼고, 그 사건이 주인공의 삶에 어떻게 영향을 미쳤는지 상상해보라고 지시했다. 반면, 다른 집단에게는 발생한 사건으로 인해 주인공이 느낄 감정에 초점을 두지 말고, 객관적이고 공정한 관점을 유지하라고 지시했다. 그리고 두 집단에게 에이즈(HIV)에 걸린 소녀 줄리(Julie)의 이야기를 들려주었다. 줄리에 대한 객관적이고 공정한 관점을 유지하라고 한 집단에 비해 줄리가 겪는 어려움과 어려움에 처해서 느끼는 감정, 그로 인해 변한 삶에 대해 생각해 본 학생들은 줄리의 고통에 더 많이 공감하게 되었다. 줄리를 도와주고자 하는 공감적 염려를 하게 된 것이다. 에이즈에 걸리는 데 줄리의 책임이 있는지 여부와 상관없이 상대방의 감정이나 상황에 대해서 구체적으로 생각하도록 지시를 받은 집단이 더 많이 공감했다. 더 나아가 공감적 염려의 범위가 당사자뿐만 아니라 다른 에이즈 환자에게까지 확대되었다(Batson et al, 1997). 이 실험에서 객관적인 시선을 유지하라고 하는 지시, 상대방의 감정과 사건이 상대방에게 미칠 영향을 구체적으로 생각해보라고 하는 지시가 바로 넛지이다. 상대방의 감정과 어려움에 초점을 맞추도록 지시하는 넛지를 통해 상대방의 처지를 개선해주려는 동기로 이어지고, 더 나아가 같은 어려움에 처한 집단 일반의 처지를 개선해주려는 동기까지 확대된다.

2. 정교한 공감을 위한 발문 전략 개발

이렇게 넛지가 어려움에 처한 사람과 집단 일반의 처지를 개선시키고자 하는 동기를 발생시킨다면, 도덕성의 인지적, 정서적, 행동적 측면을 종합적으로 기르고자 하는 도덕과 교육에서는 교수·학습 과정에서 넛지를 활용하는 교수·학습 방법을 개발하고 활용할 필요가 있다. 그리고 넛지를 활용하는데 적합한 교수·학습 방법 중 하나는 교사가 의도를 갖고 학생에게 제기하는 발문이다. 학생들이 보다 정교하게 공감하도록 하는 것을 의도로

하는 발문을 개발하고 활용해야 한다는 것이다. 흔히 도덕 수업 시간에 교사가 공감을 이끌어 내기 위해서 흔히 활용하는 발문에는 “너라면 어떻게 하겠니?”, “너라면 어떤 감정을 느끼겠니?”와 같은 것들이 있으며, 때로는 학생들에게 역지사지의 자세를 강조하면서 공감을 유도할 수 있다. 미래엔 중학교 도덕1 교과서에서는 학생들에게 친구 간에 필요한 예절을 생각해 보는 탐구 활동에서 “친구가 나에게 예절을 지키지 않았던 경험을 쓰고, 그때 자신이 느꼈던 감정을 써 보자.”는 질문을(정창우 외, 2018: 139), Ⅱ.4.이웃 단원의 ‘서술하기’ 활동에서는 ‘더 생각해 보기’ 질문으로 “안 씨의 이웃들은 안 씨에 대해 어떤 감정을 느끼고 있을까?”라는 질문을 제시하고 있다(정창우 외, 2018: 139). 미래엔 중학교 도덕1 교사용 교과서의 Ⅲ.2. 문화 다양성 단원의 탐구 활동의 ‘활동 지도’에는 “제시된 사례 속 인물의 감정에 깊이 공감하면서 각각의 입장이 되어 속마음을 적어 보도록 한다”는 발문을 제시하고 있다(정창우 외, 2018: 212). 넓은 의미의 공감의 개념을 기준으로 교사들이 일반적으로 사용할 수 있는 혹은 교과서에서 제시하고 있는 질문 및 발문을 분석해보면, 모두 공감의 정서적 측면, 즉 경험 공유를 유발하기 위한 질문 및 발문에 해당한다. 경험 공유는 공감의 수혜자가 자신의 감정과 생각을 적극적으로 표현함으로써 시각적 정보와 청각적 정보가 제공될 때 잘 이루어진다(Zaki et al., 2008). 그러나 교실의 수업에서는 학습 목표에 도달하기 위해 가상의 상황 속의 존재하지 않는 대상에 대한 공감, 실제로 존재하지만 학습자와 물리적·심리적 거리가 먼 대상에 대한 공감이 필요하다. 그러므로 앞서 제시된 경험 공유를 유발하기 위한 질문과 발문만으로는 공감을 이끌어 내기 어렵다. 그러한 대상들에 대한 시각적, 청각적 정보가 적을 뿐만 아니라, 그 대상과 학습자가 구성한 감정 사례들 사이에 공통점이 매우 적을 확률이 크기 때문이다. 따라서 경험 공유를 포함해, 공감의 인지적·동기적 측면에 해당하는 정신화와 공감적 염려까지 이끌어내고, 그러한 공감이 정확하기 위해서는 공감을 위한 새로운 질문 및 발문 전략이 필요하다.

앞서 살펴보았듯이, 공감은 경험 공유의 토대 위에서 정신화를 통해 정교화되고, 이는 타인의 안녕을 개선해주고자 하는 공감적 염려까지 이어진

다(Zaki, 2019/2021). 그러므로 보다 정교하고 정확한 공감을 위해서는 경험 공유를 위한 질문·발문과 함께 정신화를 촉진하기 위한 질문·발문이 제시되어야 한다. 공감에 있어서 정신화의 과정을 강조한 애덤 스미스는 다음과 같이 말한 바 있다. 진정한 공감을 위해서는 상대방과 성격까지 바꾸어보는 정신화의 과정이 필요하다. 상대방의 성격, 처한 상황 등에 대한 객관적인 정보를 파악했을 때 진정으로 상대방에 공감할 수 있다는 것이다.

> 외아들의 죽음에 대해 당신을 위로할 때 당신의 슬픔에 이입되기 위해서 나는 어떤 직업과 성격을 가진 내가 만일 아들이 하나 있고 그 아들이 불행히도 죽게 된다면 무슨 일을 겪을지에 대해 고려하는 것이 아니다. 나는 내가 진정으로 당신이라면 겪을 것들을 고려한다. 나는 당신과 입장만 바꾸는 것이 아니라 사람과 성격까지 바꾸는 것이다.(Smith, 1822/2016)

그러므로 “너라면 어떻게 하겠니?”, “너라면 어떤 감정을 느끼겠니?”와 같은 발문, “상대방은 어떤 감정을 느끼고 있을까?”와 같은 질문은 독립적으로 제시하여 공감을 유발하기에는 불완전한 발문이다. 공감을 이끌어내고 교육적 효과를 얻을 수 있는 완전한 발문이 되기 위해서는 상대방의 상황에 대한 객관적인 정보를 파악할 수 있는 발문이 선행되어야 한다. 학생들이 상대방과 성격까지 바꾸어볼 수 있을 정도로 풍부한 객관적인 정보가 바탕이 되어야지 제대로 공감할 수 있기 때문이다. 교사는 상황 속의 인물이 처한 상황, 조건, 인물의 성격까지 고려하여 상상을 하고 감정을 이입할 수 있도록 유도해야 한다. “너라면 어떤 감정을 느끼겠니?”와 같은 경험 공유를 유도하는 발문과 함께 객관적인 정보를 얻을 수 있도록 정신화를 유도하는 발문을 결합하여 구조적인 발문을 수립하고 실행해야 하는 것이다.

예를 들어, 기후 변화로 인한 식량 문제로 고통을 받는 사람들에 대한 공감을 이끌어 내기 위해서는 “사람들에게 식량이 부족한 이유는 무엇일까?”, “식량이 부족하면 사람들에게는 어떤 일이 발생할까?”, “사람들은

식량 부족 문제를 어떻게 해결하고 있을까?", "사람들은 어떤 도움을 바랄까?" 등 학생들이 객관적인 정보를 습득하는 발문을 먼저 제시해야 하는 것이다. 이러한 정신화의 과정이 선행되지 않는다면 공감이 발생하지 않거나 피상적인 수준의 공감에 그치고 만다. 따라서 도덕교육을 통해 공감을 기르기 위해서는 경험 공유 발문과 정신화 발문으로 이어지는 구조적인 발문 전략을 통해 학생들의 공감을 유도해야 할 것이다.

제 3 절 공감의 장기적 변화 방법의 활용

1. 공감의 장기적 변화 방법

공감의 지근 변화 방법은 장기적이고 반복적인 경험을 통해 공감 능력이 변화할 수 있는 범위 안에서 공감 능력을 향상시키고 향상된 능력을 계속해서 유지할 수 있도록 하는 것이다(Zaki, 2019/2021: 106). 연구 결과에 따르면, 장기적 변화 방법을 통해 향상된 공감 능력은 유도하는 자극이 없어지고 4주에서 8주 뒤에도 유지된다(Weisz et al., 2020; Weisz et al., 2022). 이러한 점에서 공감의 지근 변화 방법은 공감의 장기적인 변화를 가능하게 하는 개입방법이라고 할 수 있다. 공감의 장기적인 변화를 이끌어내는 대표적인 개입방법이 명상이다. 명상과 같은 방법을 통해 공감의 장기적 변화를 이끌어 낼 수 있다는 사실은 다양한 연구를 통해 입증되었지만, 이러한 개입방법은 접근성에 있어서 한계가 있다. 즉, 명상은 수 주에서 수개월의 시간을 투자해야 한다는 점에서 대부분의 경우에 접근하기 어렵다는 문제가 있는 것이다.

한편, 자키와 에리카 바이스(Erika Weisz)는 공감을 키우기 위한 기존의 개입방법들은 감정 인식, 관점 채택(역할 채택), 의사소통 등의 단편적인 기술에 초점을 두고 있다는 점을 지적하면서, 이러한 기술에 초점을 둔 개입은 무의식적으로 공감을 하려는 동기를 감소시킬 수 있다는 한계가 있다고 본다. 넛지 등을 활용한 변화 방법은 사람들에게 공감할 수 있는 단서를 제공하고 상대방의 관점을 채택을 하도록 하거나, 공감을 더 잘 표현할 수 있도록 하는 등 개인의 기술에 초점을 둔 접근이라는 것이다. 물론 이러한 기술 중심의 개입방법들이 경험 공유나 정신화를 향상시키는 데 효과적이며, 이를 통해 친사회적 행위를 하는데 도움을 줄 수 있다. 그러나 자키와 바이스는 근본적으로는 공감을 하는 방법이 아니라, 공감을 하고자 하는 동기를 길러야 한다고 주장한다(Weisz & Zaki, 2017). 이로 인해 공감하려는 동기에 초점을 둔 개입방법의 필요성이 제기되었으며, 자키와 바이스는 이러한 요구를 충족하는 개입방

법으로 사회적 규범을 활용할 것을 주장한다(Weisz et al., 2020). 사회적 규범을 활용한 접근법 역시 공감의 장기적 변화를 이끌어낼 수 있다. “사람들은 공감이 가치 있는 규범이라고 믿을 때 더 많이 공감한다(Zaki, 2019/2021: 393).” 인간은 독자적인 개인으로서만 살아가는 것이 아니라 자신이 속한 공동체를 배경으로 해서 살아간다. 인간이라는 도덕적 주체는 항상 배경을 이루고 있는 자신이 속한 공동체 및 공동체의 구성원과 끊임없이 상호작용하면서 살아가는 것이다. 그렇기 때문에 자신의 공동체에서 공유하는 제도·믿음·관습 등의 사회적 규범과 같은 공동체에 속한 구성원들의 생각·믿음·행동으로부터 끊임없이 영향을 받는다. 이렇게 주변과 상호작용을 하면서 살아가는 인간은 자신이 속한 공동체의 사회적 규범이 무엇인지 파악하기 위해서 노력하고, 그러한 규범에 맞추어 살아가고자 한다. 그리고 공동체의 구성원들과 관계를 맺으면서 그들이 행동과 생각을 모방하고, 그들이 생각한다고 우리가 생각하는 바를 모방하면서 살아간다(Zaki, 2019/2021: 255-266). 사람들은 자신이 사회적 규범이라고 믿는 바대로 생각하고 행동하는 경향이 있다는 것이다. 그래서 실제 현상과 별개로 사람들이 사회 전반에 걸쳐 공감과 친사회적 분위기가 퍼져있다고 생각하면 이를 사회적 규범으로 받아들이고 자신의 생각과 행동을 변화시킨다(Nook, 2016; Zaki, 2019/2021: 259-260). 예를 들어, 외부의 제3자의 시각에서 어떤 학급에 실제로 서로 공감하는 문화가 형성되어있지 않거나, 공감이 가치 있는 규범이라는 인식이 확립되어 있지 않더라도, 학급을 구성하는 학생들 스스로 자신이 속한 학급이 공감을 잘하는 반이라고 인식하게 되면 학생들은 이를 하나의 사회적 규범으로 받아들이고 열심히 공감하려고 노력한다는 것이다. 이러한 사회적 규범은 명령적 규범(injunctive norms)과 기술적 규범(descriptive norms)으로 구분된다. 명령적 규범은 특정 사회에서 어떤 행동의 사회적 승인과 불승인을 받을지에 대한 인식을 의미한다. 기술적 규범은 실제로 사람들이 실제로 행한 것에 대한 인식을 의미한다. 해당 실험은 참가자들에게 명령적 규범과 기술적 규범에 대한 정보를 모두 제공함으로써 공감이 사회적 규범으로 작동한다는 점을 강하게 설득하는 것을 의도했다

(Weisz et al., 2022).

자키와 바이스 등 그의 연구팀은 공감을 발달시키는데 사회적 규범을 활용한 개입방법이 효과적이라는 것을 검증하기 위해서 중학생을 대상으로 한 실험을 진행했다. 실험의 내용은 다음과 같다. 첫 번째 단계에서는 실험에 필요한 배경지식을 제공하기 위해, 참가자들에게 공감의 개념과 공감의 긍정적인 효과, 공감이 타인을 돕고자 하는 동기를 자각한다는 등의 내용을 알려주는 영상을 시청하도록 했다. 그리고 영상에 대한 자신의 생각을 글로 적는 활동을 했다. 다음 단계는 공감이 사회적 규범이라는 것을 명확하게 하는 단계이다. 참가자들은 7학년 학생들이 자신과 자신의 친구들이 공감을 잘 하는 사람이 되는 것을 좋아한다는 내용의 영상을 보았다. 그리고 첫 번째 단계에서 참가자들이 적은 글 중에서 공감에 대해 긍정적인 서술을 한 몇 개의 단락을 선정해서 참가자들에게 읽도록 했다. 자신과 자신의 동료들이 공감에 어떤 가치를 부여하고 실천하는지 적도록 했다. 마지막 단계에서는 참가자들이 학교에서 실제로 발견한 공감의 사례를 적도록 했다. 다음으로 앞 단계에서 적었던 글에 대한 동료들의 반응을 적은 글을 보여주었다. 동료들의 글에 기초하여 참가자들은 학교의 구성원들이 공감에 대해 어떻게 느끼는지 요약한 글을 쓰도록 했다([표 4-4] 참조).

[표 4-4] 사회적 규범을 활용한 공감의 장기적 변화 방법의 효과 검증 실험
(Weisz et al., 2022: 3146-3147 재구성)

단계	1단계: 공감의 정의와 기본적인 배경지식 학습
내용	• 공감의 개념과 공감의 긍정적인 결과에 대한 영상 시청 - 공감이 다른 사람의 생각과 느낌을 공유하고 이해하는 과정을 포함한다는 사실을 배움 - 공감이 사람들이 다른 사람을 돕도록 만든다는 사실을 배움 • 영상에 대한 감상문을 쓰는 활동하기
단계	2단계: 사회적 규범 확인하기
내용	• 학교에서 공유되는 명령적 규범과 기술적 규범을 명확하게 하기 - 7학년 학생이 스스로 공감을 잘하는 사람이 되고 싶고, 자신의 동료들도 공감을 잘하는 것을 좋아한다고 말하는 영상 시청(명령적 규범) - 1단계에서 참가자들이 작성한 감상문 중에서 공감에 대해서 긍정적으로 서술한 몇 개의 단락을 읽고, 이에 기초하여 자신의 학년의 사람들이 공감에 대해서 어떻게 느끼는지 서술함(기술적 규범)
단계	3단계: 사회적 규범을 강화하기
내용	• 명령적 규범과 기술적 규범을 통해 사회적 규범을 강화하기 - 학교에서 공감을 관찰한 경험에 대한 글쓰기 - 2단계에서 동료들이 작성한 글에 기초하여, 자신의 학교의 사람들이 공감에 대해서 어떻게 느끼는지 요약하는 글을 작성함.

실험 결과, 사회적 규범을 활용한 접근법은 4주에서 8주라는 비교적 긴 시간이 지난 뒤에도 청소년들이 공감이 사회적 규범이라는 점을 인지하는데 도움을 주었으며, 타인에게 공감하려는 동기를 강화시켰다. 공감을 발달시키는 것은 기술을 연습하는 차원이 아니라 타인의 감정과 경험을 공유하고, 이해하려는 욕구에 초점을 맞추어야 한다는 결론에 이른 것이다. 또한 공감의 변화에 있어서 또래 집단의 중요성 또한 도출할 수 있었

다. 사회적 규범에 기반한 접근법은 다른 접근법보다 청소년들의 공감을 동기화하는데 더 효과적이었는데, 이러한 차이를 발생시킨 결정적인 요인 중 하나는 친사회적인 행동을 하는 학생에 대한 동료 학생들의 평가였다(Weisz et al., 2022). 이러한 결과는 사회적 규범은 공감을 변화시키는데 효과적인 수단이며, 그 중에서도 또래 집단의 규범은 더욱 효과적이라는 점을 보여준다.

2. 사회적 규범을 활용한 공감의 교수·학습 모형의 개발

도덕과 교육에서 호프만의 공감 이론은 구체적인 공감 교육의 방법을 제시할 수 있다는 점에서 긍정적인 평가를 받았다(이범웅, 2018). 호프만이 제시하는 공감을 발달시키는 대표적인 방법은 역할 채택이다. 피해자와 동일한 상황에서 자신은 어떤 감정을 가지게 될 것인지 상상해보는 자기 상상과 피해자에 초점을 두고 피해자가 어떤 감정을 느낄지 상상해보는 타인 상상으로 이루어지는 역할 채택을 통해 공감을 기를 수 있다는 것이다(Hoffman, 2000/2011). 호프만은 역할채택 기술이 대체로 8-12세의 초등학교 시기에 발달하기 시작하며, 13세 이상의 중·고등학교 시기에는 일반적인 사회적 관점을 채택하는 수준까지 발달한다고 본다. 그래서 초등학교 시기의 아동들은 역할채택 기술을 훈련함으로써 어려움에 처한 타인을 정확하게 인식하고 공감함으로써 친사회적 행동을 할 수 있게 된다. 그리고 중·고등학교 시기에 이르면, 타인의 관점뿐만 아니라 사회체제 전체의 관점을 채택하는 방식으로 발달한다. 도덕 원리와 이와 결합된 공감적 정서의 계발이 가능해지는 것이다(정창우, 2020a: 135).

그러나 자키와 에리카가 지적하는 것처럼 공감 능력을 기르는 '기술' 중심의 접근법은 무의식적으로 공감의 동기를 감소시킨다는 점에서 한계가 있으며, 이로 인해 '동기' 중심의 접근법의 필요성이 제기된다. 앞서 살펴보았듯이 지금까지 도덕과 교육에서 공감을 기르는 접근법은 주로 호프만의 도덕 심리학 연구에 바탕을 두었다(이범웅, 2018). 그러나 호프만의 도덕 심리학 이론 역시 역할 채택 훈련과 같이 공감을 기르는 기술

중심의 접근을 시도한다는 점에서 도덕과 교육에서도 공감에 대한 기술 중심의 접근이 주를 이루었다고 평가할 수 있다. 반면, 자키는 공감을 기르는 기술 중심의 접근법의 한계를 지적하고 동기 중심의 접근법을 제시한다는 점에서 그 의의가 있다.

한편, 역할 채택 훈련 이외에도 기존의 도덕과 교육에서는 공감과 같이 학생들의 도덕성의 정서적 측면의 장기적인 변화를 이끌어내기 위해 사회 정서 학습(social emotioanl learning)을 적용하는 경우가 많았다(정창우, 2013; 김윤경·이인태, 2018). 그러나 연구 결과에 따르면, 사회 정서 학습은 십 대의 청소년들에게는 거의 영향을 미치지 못한다(Yeager, 2017). 자키는 이러한 현상의 원인으로 사춘기의 혼란, 학업의 압박, 그리고 또래 집단의 사회적 규범에 순응하는 청소년들의 특성을 꼽는다. 또래 집단의 사회적 규범이 공감이나 친절함과 거리가 멀다면 사회 정서 학습은 오히려 부작용을 낳을 수 있다(Zaki, 2019/2021: 296). 그래서 자키는 이러한 청소년들의 특성에 맞서기보다는 이러한 특성에 맞춘 공감의 변화 방법이 필요하다고 주장한다. 청소년들의 공감을 긍정적인 방향으로 변화시키기 위해 사회적 규범에 맞서기보다는 맞춰가는 개입방법을 활용해야한다는 것이다. 예를 들어, 중학교의 학생들에게 직접 학교의 가장 심각한 사회 문제를 찾고 이를 개선하기 위한 캠페인을 하는 활동을 하도록 하자 학생들의 이타적인 행동이 증가했다. 친절함, 이타적인 행동이 청소년들의 또래 집단의 사회적 규범이 된 것이다(Zaki, 2019/2021: 297). 이처럼 청소년들 스스로 자신이 속한 또래 집단의 규범이 공감을 가치 있는 것으로 여기도록 변화시키는 접근이 효과적이다.

같은 맥락에서 주디스 리치 해리스(Judith Rich Harris)의 집단 사회화 이론(group socialization theory)은 또래 집단의 규범이 청소년들의 사회화에 결정적인 영향을 미치는 양상을 구체적으로 설명한 바 있다. 그리고 여기서 더 나아가 교실에서의 교사가 청소년들의 또래집단의 규범으로 작동하는 방식을 소개한다. 집단 사회화 이론에서는 아동 발달에 있어서 부모보다 또래 집단의 영향력을 강조하면서, 아동의 사회화는 또래 집단을 중심으로 이루어진다고 주장한다. 가정과 학교는 청소년의 사회화가 이루

어지는 중요한 장소이다. 사회화가 이루어지는 장(場)으로서 가정과 학교는 명시적인 교육이 이루어지는 장소인 동시에 의사소통, 상호작용을 통해서 암묵적, 은연 중에 학습이 이루어지는 장소이다. 사회화의 과정을 추적하기 위해서는 이 명시적-암묵적 과정에 대한 고찰이 모두 필요하다. 학교의 경우, 학교에서 이루어지는 명시적인 교육(교육과정, 수업, 열린 교실 분위기 등)은 물론, 학교 안에서의 암묵적인 학습의 측면, 즉 학생들의 또래 집단 내에서의 상호작용을 모두 고려해야 한다는 것이다(Harris, 2011/2017)

집단 사회화 이론에 따르면 아동 혹은 청소년의 사회화 과정에서 부모의 영향력보다는 교우 집단의 영향력이 지배적이다. 아동의 사회화는 개인적인 차원에서 이루어지는 것이 아니라, 초기에는 어머니들의 교우 집단에서 시작하며, 나중에는 자녀 자신의 교우 집단을 통해 이루어진다. 아동 발달을 논의할 때 부모와 친구의 영향을 마치 커다란 양대 산맥처럼 항상 고려되는 요인들이다(문경숙, 2006). 하지만 많은 연구에서는 아동 발달에 있어서 부모의 영향을 강조하는 경향이 있으며, 동시에 친구의 영향은 과소 평가한다.

주디스 리치 해리스는 행동 유전학(behavior genetics)의 연구 결과를 바탕으로, 아동의 사회화에 있어서 부모의 역할보다는 가족 밖에서 친구들과의 교우관계가 결정적인 역할을 한다고 주장한다. 그녀에 따르면, 그전의 행동 유전학 연구에서는 아동의 발달 과정에서의 개인차를 '유전(heritability)'과 '공유 혹은 비공유 환경요인(shared and nonshared environmental factors)'으로 설명하고자 한다. 한 집단의 아이들이 공유하고 있는 공유 환경 요인과 각 아이마다 다른 비공유 환경 요인 중에서 비 공유 환경 요인으로 인해 아동의 발달의 개인차가 발달한다는 것이다. 해리스는 이러한 행동유전학의 연구 결과를 바탕으로 같은 부모에게서 양육된 아동들은 부모의 양육태도라는 비공유 환경요인으로 인해 서로 다른 발달 양상을 보인다는 점을 밝히고자 하였다. 그러나 부모의 양육태도는 아동의 유전적 기질로 인해 달라지는 것이었다. 부모는 자녀의 유전적 기질을 파악하고 거기에 따라 양육태도를 결정한다. 결국 아동의 발달의 개

인차를 설명하는 요인에는 환경요인과 유전요인이 혼합되어 있었다(Harris, 2011/2017).

이를 바탕으로 해리스는 아동의 사회화는 어머니들의 교우 집단에서 자녀의 교우 집단으로 즉 집단 차원에서 이루어지게 된다는 집단 사회화 이론을 제시한다. 자녀를 양육하는 어머니들은 교우 집단을 형성하게 되고, 이 교우 집단 내에서는 비슷한 양육 방식과 태도를 공유한다. 이로 인해 자녀들도 비슷한 행동 양식을 학습하게 되며, 자녀들의 교우 집단에서의 사회화는 이렇게 부모의 교우 집단으로부터 물려받은 행동 양식을 중심으로 이루어진다. 이후 아동들은 부모가 가르치는 규범이 아니라, 또래 집단에서 통용되는 규범을 습득하기 위해 노력한다. 그러므로 집단 사회화 이론에 따르면, 아동 발달의 개인차는 아동이 서로 다른 교우 집단에 속해 있기 때문에 발생한다. 아동들은 자신이 속한 교우 집단에 따라 서로 다르게 사회화된다. 그래서 같은 가정 내의 형제들이 서로 다르게 사회화될 수 있으며, 교우 집단이 비슷한 쌍둥이들은 서로 비슷하게 사회화된다(Harris, 2011/2017).

이처럼 아동은 가정 안에서의 자신의 행동 규범과 가정 밖에서, 즉 교우 집단 내에서의 서로 다른 행동 규범을 지니고 있다. 해리스는 이를 '코드 변환(code switching)'이라고 명명한다. 가족 내의 규범과 교우 집단에서의 규범은 서로 다른 성격을 지니며 통용되지 않는다. 아동은 가정 안과 가정 밖에서 다르게 행동하는 이중 구조(dual mechanism)를 가지고 있는 것이다. 그래서 아이들은 부모가 있을 때와 없을 때 서로 다르게 행동하며, 아동이 자라서 청소년기에 접어들면 사회화에 있어서 교우 집단의 규범이 더욱 중요한 요인이 된다(Harris, 2011/2017).

한편, 교사 또한 교실 안에서의 리더로서 학생 집단과 그들의 규범에 영향을 미칠 수 있다. 해리스는 교사가 학생 집단에 영향을 미치는 방식에 대해서 다음과 같이 말한다.

> 리더는 세 가지 방식으로 집단에 영향을 미친다. 첫째, 리더는 집단의 가치관, 곧 구성원들이 취하는 태도와 적절하다고 여기는 행동에 영향을 미친다. 둘째, 리더는 집단 간의 경계를

규정한다. 셋째, 리더는 집단의 이미지(스테레오 타입)를 규정한다. 훌륭한 교사는 다양한 학생들이 있는 학급이 끼리끼리 나뉘는 것을 방지하고, 모든 학급 구성원을 우리로 묶을 수 있다. 이때 우리는 자신들을 모범생이며 유능하고 성실하다고 느낀다(Harris, 2011/2017).

이처럼 교사가 어떠한 가치관을 갖고 있는지에 따라, 학생들은 자신들이 취해야 하는 태도와 행동의 경계선을 설정하고, 교사가 자신의 가치관에 따라 집단의 이미지를 규정하고 학생들은 이에 다다르기 위해 자발적으로 노력하게 된다. 결국 학생들이 따르는 교사가 집단의 이미지를 공감을 잘하는 집단으로 규정하게 되면 학생들은 공감을 잘하는 집단의 이미지를 규범으로 받아들이고 이에 일치하기 위해 노력하게 되는 것이다.

도덕 교육의 대상인 청소년들은 그들이 속한 학교, 또래 집단 등의 사회 범주 안에서 구성원들의 행동 양식을 자발적으로 스스로의 힘을 발휘하여 습득하고, 이 과정에서 사회화가 일어나고 도덕성을 함양한다. 그리고 지금까지 살펴본 바와 같이 또래 집단에서 공유하는 사회적 규범은 청소년의 사회화의 결정적인 요인이므로 공감을 잘하는 특성이 학생들이 생활하는 교실에서, 학생들이 속한 또래 집단에서 사회적 규범 중 하나로 공유되도록 한다면 자발적인 공감의 발달이 가능하게 되는 것이다.

정리하면, 사회적 규범을 활용해 공감을 발달시키는 실험의 결과 사회적 규범에 기반한 접근법은 다른 방식의 접근법보다 청소년들의 공감을 동기화하는 데 더 효과적이라는 점이 밝혀졌다. 또한 사회적 규범을 활용한 접근법은 청소년들이 공감이 사회적 규범이라는 점을 인지하는데 도움을 주었다. 이러한 실험은 공감의 발달에 있어서 또래 집단의 중요성을 시사한다. 또래 집단에서 공감을 사회적 규범으로 여긴다는 사실이 청소년들이 공감을 사회적 규범으로 받아들이는 데 결정적인 영향을 미친 것이다(Weisz et al., 2022). 같은 맥락에서 집단 사회화 이론은 아동이 사회화되는 과정에 결정적인 영향을 미치는 요인이 또래 집단의 규범이라는 점을 밝히고, 리더로서의 교사가 학생 집단의 규범 형성에 긍정적인 영향을 줄 때 얻을 수 있는 긍정적인 결과 또한 보여주었다. 이러한 중요성으로 인해, 반대로 또래 집단에서 공유하는 사회적 규범이 공감이나 친절함과 거리가 멀다면 공감을 동기화하기 위한 다른 교수·학습 방법이 효과를 보

지 못하기도 한다(Zaki, 2019/2021: 296).

이러한 점을 고려했을 때, 도덕과 교육에서도 공감을 발달시키기 위한 체계적인 교수·학습 방법을 개발할 필요가 있다. 공감을 발달시키기 위한 교수·학습 방법으로 사회 정서 학습이 소개된 바 있고, 2015개정 도덕과 교육과정에서도 사회 정서 학습이 반영되었다. 공통 교육과정 중 초등학교 도덕의 '교수·학습 및 평가의 방향'에서는 "도덕 수업의 목표, 학습 내용, 수업 상황 …… 등 교수·학습에 영향을 미치는 변인들을 고려하여 …… 사회 정서 학습…… 등 다양한 교수·학습 방법을 융통성 있게 활용한다"고 사회 정서 학습을 교수·학습 방법의 사례로 소개하고 있다(교육부, 2015: 25). 하지만 사회 정서 학습은 또래 집단의 영향을 많이 받는 청소년들에게는 효과가 없는 경우가 있다(Yeager, 2017). 그러므로 공감을 발달시키기 위한 새로운 교수·학습 방법이 필요하며, 우선적으로 시도해야 할 방법이 사회적 규범을 통한 공감의 변화 전략이 될 수 있다. 사회적 규범을 통한 공감의 변화에 대한 실험은 이미 미국의 중학생들을 대상으로 이루어진 바 있으며, 영상 자료를 보고 글을 쓰고 글을 공유하는 등 교실 수업에서의 활동과 유사한 측면이 많다(Weisz, 2022). 이러한 점을 고려했을 때, 사회적 규범을 활용하여 공감을 변화시키는 효과적인 도덕과 교수·학습 모형을 개발할 필요성과 가능성이 모두 충분하다고 볼 수 있다.[3)]

3) 사회적 규범을 활용하여 공감을 변화시키는 도덕과 교수·학습 모형은 후속 연구를 통해서 제시하고자 한다.

제 5 장 결론

지금까지 우리는 무의식 중에 심리학적 고정주의의 관점에서 공감을 바라보고 있었는지도 모른다. 공감은 도덕과 교육에서 가르치고 길러야 한다고 이야기하면서도, 공감은 잠재적으로 변할 수 없거나 변화의 범위가 좁은 기질이며 우리의 내면에서 자동적이고 반사적으로 발생한다고 생각하고 있었는지도 모른다. 그러나 인간의 어떤 특성이 교육의 대상이 되기 위해서는 무엇보다도 잠재적인 변화 가능성을 담보해야한다. 의도적인 개입을 통한 변화의 가능성이 없다면 교육의 대상이 될 수 없는 것이다. 자키의 공감 이론은 도덕과 교육이 공감을 심리학적 고정주의에서 바라보고 있는지 검토할 것을 요구한다. 고정주의라는 마인드셋으로 공감을 바라보면서 우리 스스로 공감은 선택할 수 없으며, 공감은 발달시킬 수 없다는 편견에 사로잡히도록 한 것은 아닌지 성찰해보라는 것이다. 자키는 가장 먼저 우리가 공감이라는 특성을 심리학적 유동주의라는 마인드셋으로 바라볼 것을 요구한다. 공감은 우리 인간에게 고정된 기질이 아니고, 변화 가능하며 선택할 수 있는 대상이다.

자키는 심리학적 유동주의라는 마인드셋을 바탕으로 공감을 보다 넓은 개념으로 이해해야 한다고 주장한다. 공감이란 정서적 측면에 해당하는 경험 공유, 인지적 측면에 해당하는 정신화, 동기적 측면에 해당하는 공감적 염려로 이루어지는 포괄적인 개념이라는 것이다. 그리고 사람들은 자신을 둘러싼 수많은 압력들, 공감을 하도록 요구하거나 회피하도록 요구하는 동기들 사이에서 선택을 통해 공감을 한다. 다시 말해 공감은 선택의 결과인 것이다. 하지만 여전히 공감을 고정주의의 관점에서 보는 사람들은 공감이 지닌 근본적인 한계를 지적한다. 내집단 외집단 편향, 비용, 숫자, 정보 등 공감은 극복할 수 없는 한계를 지닌 것처럼 보인다. 그러나 수많은 연구들은 이러한 상식과 정반대의 결론을 내놓는다. 우리가 극복할 수 없는 것처럼 보이는 공감의 근본적인 한계들이 사실은 넛지를 통해 단기적으로 극복할 수도 있고, 명상이나 사회적 규범을 통해 장기적으로 극복할 수도 있다는 것이다.

하지만 자키의 공감 이론에도 몇 가지 비판이 제기된다. 첫째, 정서적, 인지적, 동기적 측면을 포괄하는 공감의 개념이 친사회적인 행동의 토대가 될 수 없다는 비판이다. 이러한 비판을 제기하는 사람들은 공감의 정서적, 인지적, 동기적 측면 중에서 동기적 측면인 공감적 염려, 다른 말로 연민이 인간의 친사회성의 토대가 될 수 있다고 주장한다. 인간의 친사회성의 토대로 넓은 의미의 공감을 지지하는 입장과 연민을 지지하는 입장이 갑론을박하지만 도덕과 교육에 적합한 개념은 자키가 주장하는 넓은 의미의 공감이다. 공감을 정서적, 인지적, 동기적 측면을 포괄하는 넓은 의미로 이해할 때, 비로소 도덕과에서 지향하는, 자신과 주변의 타인, 자신이 속한 공동체를 넘어 지구 공동체와 자연까지 공감할 수 있는 인간을 길러낼 수 있다.

둘째, 공감을 구성하는 하위 요소인 감정에 대한 논의가 부족하다는 비판이다. 본 논문에서는 구성된 감정 이론에 근거해 감정을 이해해보았다. 보편적인 기본 감정의 개념을 부정하고, 감정은 개인의 사회적·심리적·신경적 구성의 결과라는 구성된 감정 이론에 따라 자키의 공감 개념을 이해하면, 새롭게 공감의 정확성이라는 문제가 제기된다. 사람마다 각기 서로 다른 감정 사례를 구성해내기 때문에 서로의 감정에 대한 공감과 이해가 부정확해지는 문제가 발생하기 때문이다. 따라서 자키는 공감의 정확성의 논의를 공감의 인지적 측면인 정신화에 국한시켜 전개했지만, 공감의 정서적 측면인 경험 공유와 동기적 측면인 공감적 염려의 정확성 또한 고려할 때 정확하게 공감할 수 있다는 결론에 이르게 된다.

자키의 공감 이론은 도덕과 교육에 다음과 같은 시사점을 지닌다. 첫째, 교육과정의 측면에서 심리학적 유동주의의 관점을 수용할 것을 요구한다. 2015개정 도덕과 교육과정에서는 공감을 도덕과 교육의 대상으로 여기지만, 실질적으로는 공감은 변할 수 없다는 심리학적 고정주의를 내포하는 측면이 있다. 따라서 교육과정의 내용 체계와 성취기준에 심리학적 유동주의의 관점을 반영해야 한다. 둘째, 공감의 단기적 변화를 이끌어 내는 발문 전략을 개발해야 한다. 자키는 공감을 위한 단기적 변화 방법으로 넛지를 소개하고 있으며, 공감을 정교화하기 위해 효과적으로 활용할 수 있

다고 본다. 따라서 도덕과 교육에서 활용할 수 있는 넛지로서 정교한 공감을 위한 발문 전략을 개발할 필요성이 있다. 셋째, 공감의 장기적 변화를 이끌어 내는 교수·학습 모형을 개발해야 한다. 자키는 공감을 하고자하는 동기에 초점을 맞춘 변화 방법을 개발하고 검증한다. 특히 사회적 규범을 활용한 공감 변화 방법은 미국 청소년들의 공감 능력의 발달에도 효과가 있었다. 그러므로 우리 도덕과 교육 역시 우리 교육현실에 맞는 공감의 교수·학습 모형을 개발할 필요가 있다.

이렇게 본 논문에서는 자밀 자키의 공감 이론에 대한 비판적 검토를 통해 그의 공감 이론이 도덕과 교육에 주는 시사점을 도출해보았다. 그러나 이러한 작업에는 몇 가지 한계가 있다. 첫째, 공감의 정확성에 대한 논의에서 기존의 인지적 측면에 초점을 둔 공감의 정확성을 세 가지 차원으로 나누어 분석해보았다. 공감이라는 행위가 도덕성을 확보하기 위해서는 공감의 행위자는 물론 수혜자의 필요를 적절하게 충족시켜야 한다는 점에서 의미 있는 논의였다고 평가할 수도 있다. 하지만 세 측면의 공감의 정확성을 높일 수 있는 구체적인 방법에 대해서는 제시하지 못했다. 본문에서 소개한 공감의 변화 방법들은 공감하는 성향을 발달시키거나, 공감을 동기화할 수는 있지만 공감을 정확하게 하도록 하는 데는 한계가 있었다. 그러므로 기존에 제시된 공감 변화 방법들이 정확성을 높일 수 있도록 보완하거나 새로운 방법을 개발하는 작업이 추후에 이루어져야 할 것이다.

둘째, 자키가 제시하는 공감의 변화 방법이 우리나라 도덕과 교육에도 효과가 있는지에 대한 검증이 필요하다. 본 논문에서는 전반적으로 자밀 자키의 공감 이론에서 주장하는 바를 긍정하면서 논의를 전개했으며, 최종적으로 도덕과 교육에 대한 시사점까지 도출하였다. 그러나 자키의 이론을 뒷받침하는 수많은 연구들, 특히 공감의 변화 방법과 관련된 연구들은 대부분 미국의 청소년, 대학생, 성인들을 대상으로 진행한 연구이다. 제3장에서 소개한 구성된 감정 이론에 따르면 사람들은 자신이 속한 사회·문화적 배경에 따라 서로 다르게 감정 사례를 구성한다. 마찬가지로 미국이라는 한국과 상이한 사회·문화적 배경을 가진 사회의 구성원들을 대상으로 한 실험들로부터 우리나라 도덕과 교육의 시사점을 도출해내는 작업에

는 논리적 비약이라는 비판이 제기될 수 있다. 그러므로 공감의 세 가지 측면을 변화시키기 위한 개입방법들이 우리나라의 도덕과 교육이라는 배경에서도 효과를 보이는지에 대한 추가적인 검토가 필요할 것이다.

이러한 한계에도, 자밀 자키의 공감 이론은 심리학적 유동주의라는 새로운 관점으로 공감을 바라보아야 한다는 교훈을 준다는 점에서 도덕과 교육에 그 의의가 있다고 할 수 있다. 앞서 살펴보았듯이, 도덕과 교육과정에는 공감을 교육의 대상으로 삼으면서도 공감을 변화 불가능한 혹은 변화의 범위가 좁은 기질로 바라보는 모순이 내포되어 있다. 우리는 이러한 관점을 획기적으로 전환할 필요가 있다. 공감은 변화 가능하며, 선택의 대상이다. 우리는 스스로의 의지로 공감을 선택할 수도 있고, 공감을 선택하지 않을 수도 있다. 공감을 선택할 이유를 찾을 수도 있고, 공감을 선택하지 않을 이유를 찾을 수도 있다. 우리가 공감의 한계라고 생각하는 것들도 우리의 선택으로 얼마든지 극복할 수 있다. 다음으로, 새로운 개념적 틀로 공감을 이해해야 한다. 자키는 공감을 정서적, 인지적, 동기적 측면을 포괄하는 넓은 의미로 정의한다. 이러한 개념 정의는 도덕성의 함양이라는 근본적인 도덕과 교육의 목표에 부합한다. 그리고 공감의 정확성 또한 정서적·인지적·동기적 측면에서 종합적으로 이해할 때 공감이 도덕성을 확보할 수 있게 된다. 더 나아가 자키의 공감 이론은 공감을 변화시키는 다양한 교수·학습 방법, 모형 등을 개발할 것을 요구한다. 자키가 제시하는 다양한 공감을 변화시키기 위한 개입방법들은 도덕과 수업에 적용·응용할 가능성이 크다. 자키의 공감 이론이 도덕과 교육에 주는 이러한 함의를 고려함으로써 도덕성의 인지적 측면, 정의적 측면, 행동적 측면을 골고루 발달시키는 도덕과 교육으로 발전할 수 있기를 기대한다.

참 고 문 헌

Ⅰ. 국내 문헌

1) 단행본

교육부(2015a), 『초·중등학교 교육과정 총론』, (교육부 고시 제2015-74호 [별책 1]).
교육부(2015b), 『도덕과 교육과정』, 교육부 고시 제 2015-74호[별책 6].
강영희. (2008). 생명과학대사전. 서울: 아카데미서적.
장택수(2004), 『교육연구의 이론과 실제』, 서울 : 형설.
정창우(2013), 『도덕과 교육의 이론과 쟁저』, 서울: 도서출판 울력.
정창우(2019), 『21세기 인성교육 프레임』, 경기: 교육과학사.
정창우(2020a), 『도덕교육의 새로운 해법』, 경기: 교육과학사.
정창우(2020b), 『도덕교육 연구 및 실천의 방향과 과제: 도덕과 교육과정 논의를 중심으로』, 경기: 교육과학사.
정창우, 김혜진, 김하연, 이인태, 오유진, 이혜진(2020), 『도덕과 교재 연구 및 지도법』, 경기: 교육과학사.
정혜신(2018), 『당신이 옳다』, 서울: 해냄.
조벽, 최성애(2018), 『정서적 흙수저와 정서적 금수저: 최성애· 조벽 교수가 전하는 애착 심리학』. 서울: 해냄.
최현석(2011), 『인간의 모든 감정』, 서울: 서해문집.

2) 번역서

Barrett, L. F.『감정은 어떻게 만들어지는가?』, 최호영 역(2017), 파주: 생각연구소.
Bazalgette, P.『공감선언』, 박여진 역(2017). 예문아카이브
Critchlow, H.『운명의 과학』, 김성훈 역(2020), 서울: Bronstein.
Damasio, A.『스피노자의 뇌』, 임지원 역(2007), 서울: 사이언스북스.
Damasio, A.『데카르트의 오류』, 김린 역(2017), 경기: 눈.
Damasio, A.『느낌의 진화』, 임지원, 고현석 역(2019), 경기: 아르테.
Ekman, P.『얼굴의 심리학』, 이민아 역(2006). 서울: 바다출판사.
Fitzpatrick, W.『도덕과 진화생물학』, 권오현 역(2018), 서울: 전기가오리.
Greene, J. D. 『옳고 그름』, 최호영 역(2017), 서울: 시공사.
Haidt, J.『바른 마음』, 왕수민 역(2014), 서울: 웅진지식하우스.
Harris, J. R.『양육가설』, 최수근 역(2017), 서울: 이김
Hoffman, M. L., 박재주, 박균열 역(2011), 『공감과 도덕발달』, 서울: 철학과 현실사.
Mayr, Ernst.『진화란 무엇인가 : 에른스트 마이어가 들려주는 진화론의 핵심 원리』, 임지원 역(2018). 서울: 사이언스북스
Smith, A.『도덕감정론』, 박세일·민경국 역(2009). 서울: 비봉출판사
Roeser, S.『도덕적 감정과 직관』, 박병기, 김민재, 이철주 역(2015), 서울: 씨아이알.
Tomasello, M.『도덕의 기원』, 유강은 역(2018), 서울: 이데아.
Zaki, J.『공감은 지능이다』, 정지인 역(2021), 경기: 푸른숲.

3) 논문

고미숙(2010), “체현과 도덕적 정서교육”,『윤리교육연구』, 21, 81-107.
김병곤(2011), “Adam Smith 의 도덕과 정의”,『평화연구』, 19(2), 225-256.
김완수(2020), “구성된 감정이론에 기초한 도덕감정의 발달 방안 탐색”,『도덕윤리과 교육연구』, 67, 21-42.
김왕배(2013), “도덕감정: 부채의식과 감사, 죄책감의 연대”,『사회와이론』, 135-172.
김우영(2015), “공감발달과 도덕교육”,『초등교육연구』, 26(2), 13-29.
김윤경·이인태(2018), “사회정서학습을 적용한 도덕과 교육 활동의 효과 연구,『도덕윤리과 교육』, 61, 53-81.
김은수(2009), “인지주의적 감정론의 도덕교육적 함의”, 『도덕윤리과교육연구』, 29, 217-244.
김완수(2018), “프린츠(J. Prinz) 감정이론의 도덕교육적 함의”『초등도덕교육』, 60, 121-146.
김대군(2014), “분노 윤리학에 대한 연구”,『윤리연구』, 96, 83-114.
김태훈(2011), “성격의 5요인 모형(The Five-Factor Model)의 도덕교육적 함의에 관한 예비적 고찰”.『초등도덕교육』, 36, 87-110.
문경숙 (2006). Harris의 집단 사회화 이론(group socialization theory)이 아동의 사회성 발달 연구에 주는 시사점. 교육문제연구, 24, 193-211.
문경호(2018), “도덕교육에서 넛지의 활용 가능성에 대한 고찰”,『교원교육』, 34(4), 193-215.
박병기, 김국현, 김동창, 김민재, 김상범, 김현수, 류지한, 문경호, 박세원, 박장호, 윤영돈, 이슬비, 이인재, 이재호, 이철주, 이철훈, 정창우, 황인표(2015), “2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 I 도덕과 교육과정”.『한국교육 과정평가원 연구보고』, CRC 2015-15, 34-63.
백정이(2018), “학습 목적의 대화적 발표 교육 연구”, 박사학위논문, 서울대학교 대학원.
서근원(2020), “실행연구(Action Research)의 새로운 과거: 쿠르트 레빈의 ‘action-research’를 중심으로,『교육인류학연구』, 23(3), 1-46.
손경원 (2018) 긍정심리학의 쟁점과 도덕 교육적 함의, 초등도덕교육 제 61집, 225-263
신인자(2008), “신체적 느낌과 인지는 감정을 구성하기 위해 어떻게 결합되는가?-프린츠(J. Prinz)의 이론을 중심으로”,『철학사상』, 27, 269-296.
신중섭(2013), “도덕 감정과 이기심: 아담 스미스를 중심으로”,『철학논총』, 73, 109-133.
신현우(2014), “분노 조절을 통한 초등학생의 폭력 해결방안 탐색”,『초등도덕교육』, 46, 89-105.
신호재(2020), “도덕과 교육과정에서의 역량-기능 관계 분석 및 체계화 방안”, 『도덕윤리과교육연구』, 69, 313-335.
양선이(2016), “체화된 평가로서의 감정과 감정의 적절성 문제”.『인간·환경·미래』, 16, 101-128.
오연주(2008), “한국 중등 사회과 교사의 토론수업 인식 특성: 근거 이론 접근”,『시민교육 연구』, 40(3), 65-97.
유권종·최상진(2003), “한국철학: 한국인의 내면에 형상화된 ”마음“ - 한국인의 마음 모델 구성을 위한 기초 연구”,『동양철학연구』, 34, 125-151.
유동환, 김은미, 문세진, 김민(2018), “청소년의 분노 유발 상황에 대한 인식 유형 연구”,『주관성 연구』, 43, 163-188.
이범웅(2018), “공감 능력 향상을 위한 도덕교육 방안 탐색”,『초등도덕교육』, 62, 1-39.
이상은, 소경희(2019), “미래지향적 교육과정 설계를 위한 OECD 역량교육의 틀 변화 동향 분석: ‘Education 2030’을 중심으로”,『교육과정연구』, 37(1), 139-164.

이승미, 이경남, 신호재, 배화순, 박주현, 변희현, 변태진, 권유진, 조기희, 이경언, 최성희, 김준식, 이병천, 박순경(2019), “2015 개정 교과 교육과정의 역량 및 기능 체계화 연구”, 『한국교육과정평가원 연구보고』, CRC 2019-5.
이영재(2015), “스코틀랜드 도덕철학의 전통에서 본 Adam Smith 도덕감정론의 함의”, 『시민사회와 NGO』, 13(2), 229-264.
이정렬(2017), “도덕적 직관과 도덕 교육”, 『도덕윤리과교육연구』, 56, 109-138.
이혜진(2020), “도덕과에서의 윤리적 시민교육 성취기준에 대한 비판적 고찰”, 『도덕윤리과교육연구』, 68, 165-193.
정창우(2013), “사회정서학습의 이론 체계와 도덕교육적 함의”, 『도덕윤리과교육』, 38, 153-172.
정탁준(2005), “이성과 감정의 상호의존특성에 따른 도덕교육의 교수학습 모형탐색”, 『도덕윤리과교육연구』, 20, 265-288.
장혜주, 김흥규, 임지영(2010), “아동의 분노귀인에 관한 연구”, 『주관성연구』, 20, 205-225.
장혜주, 손상희(2015), “다문화 가정 아동의 분노원인에 관한 연구”, 『어린이문학교육연구』, 16(4), 469-486.
조계원(2019), “갑을'관계와 분노 - 마사 누스바움의 감정 이론을 중심으로”, 『인문과학연구』, 37(37), 117-198.
조석환(2014), “도덕적 정서 교육의 체계화 연구”, 박사학위논문, 서울대학교 대학원.
주병기(2013), “아담 스미스의 생애와 사상”, 『철학과 현실』, 145-160.
한자경(2010). 마음의 존재와 그 자각. 철학, 103, 25-55.
황재홍(2019), “사회적 선호와 공정한 관찰자”, 『사회경제평론』, 59, 85-111.

II. 국외 문헌

1) 단행본

Emory University. (2019). *The SEE Learning Companion*. https://seelearning.emory.edu/sites/default/files/2019-04/SEE_Companion_March2019_v1%20%283%29.pdf.
Decety, J. (2012). *Empathy: From Bench to Bedside*. MIT Press.
Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. Free Press
Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers* (Edited by Dorwin Cartwright.). Harpers.
Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Eds.). (2010). *Handbook of emotions*. Guilford Press.
Zaki, J. (2019). *The war for kindness: Building empathy in a fractured world*. Crown.

2) 논문

Baker, C. L., Jara-Ettinger, J., Saxe, R., & Tenenbaum, J. B. (2017). Rational quantitative attribution of beliefs, desires and percepts in human mentalizing. *Nature Human Behaviour, 1*(4), 1-10.

Barrett, L. F. (2013). Psychological construction: The Darwinian approach to the science of emotion. *Emotion Review, 5*(4), 379-389.

Batson, C. D. (2017). The empathy-altruism hypothesis: What and so what. In Seppälä, E. M., Simon-Thomas, E., Brown, S. L., Worline, M. C., Cameron, C. D., & Doty, J. R. (Eds.), *The Oxford handbook of compassion science*, (pp. 27-74). Oxford University Press.

Bestelmeyer, P. E., Kotz, S. A., & Belin, P. (2017). Effects of emotional valence and arousal on the voice perception network. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 12*(8), 1351-1358.

Bloom, P. (2017a). Empathy and its discontents. *Trends in Cognitive Sciences, 21*(1), 24-31.

Bloom, P. (2017b). Empathy, schmempathy: Response to Zaki. *Trends in Cognitive Sciences, 21*(2), 60-61.

Cameron, C. D. (2017). Compassion collapse: Why we are numb to numbers? In Seppälä, E. M., Simon-Thomas, E., Brown, S. L., Worline, M. C., Cameron, C. D., & Doty, J. R. (Eds.), *The Oxford handbook of compassion science*, (pp. 261-271). Oxford University Press.

Cameron, C. D., Harris, L. T., & Payne, B. K. (2016). The emotional cost of humanity: Anticipated exhaustion motivates dehumanization of stigmatized targets. *Social Psychological and Personality and Personality Science, 7*(2), 105-112.

Cameron, C. D., & Payne, B. K. (2011). Escaping affect: How motivated emotion regulation creates insensitivity to mass suffering. *Journal of Personality and Social Psychology, 100*(1), 1-15.

Carlson, R. W., & Zaki, J. (2022). Belief in altruistic motives predicts prosocial actions and inferences. *Psychological Reports, 125*(4), 2191-2212.

Caviola, L., Mannino, A., Savulescu, J., & Faulmüller, N. (2014). Cognitive biases can affect moral intuitions about cognitive enhancement. *Frontiers in Systems Neuroscience, 8*, 195.

Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Paper No. 173.*

Christov-Moore, L. and Iacoboni, M. (2014) Forum: against empathy. *Boston Review,* 36.

Condon, P., & Barrett, L. F. (2013). Conceptualizing and experiencing compassion. *Emotion, 13*(5), 817-821.

Decety, J., & Cowell, J. M. (2014). The complex relation between morality and empathy. *Trends in Cognitive Sciences, 18*(7), 337-339.

De Waal, F. B. M. (2008). Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy. *Annual Review of Psychology, 59*, 279-300.

Dickert, S., & Slovic, P. (2009). Attentional mechanisms in the generation of sympathy. *Judgement and Decision Making, 4*(4), 297-306.

Ferguson, A. M., Cameron, C. D., & Inzlicht, M. (2021). When does empathy feel good? *Current Opinion in Behavioral Sciences, 39*, 125-125.

Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: positive emotions, induced through loving-kindness

meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*(5), 1045-1062
Fricke, C. (2012). Adam Smith and 'the most sacred rules of justice'. *In The Adam Smith Review, 6*, 66-94.
Gendron, M., & Barrett, L. F. (2009). Reconstructing the past: A century of ideas about emotion in psychology. *Emotion Review, 1*(4), 316-339.
Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin, 136*(3), 351-374.
Goetz, J. L., & Simon-Thomas, E. (2017). The landscape of compassion: Definitions and scientific approaches. In Seppälä, E. M., Simon-Thomas, E., Brown, S. L., Worline, M. C., Cameron, C. D., & Doty, J. R. (Eds.), *The Oxford handbook of compassion science*, (pp. 3-15). Oxford University Press.
Goldenberg, A., Garcia, D., Halperin, E., Zaki, J., Kong, D., Golarai, G., & Gross, J. J. (2020). Beyond emotional similarity: The role of situation-specific motives. *Journal of Experimental Psychology: General, 149*(1), 138-159.
Greene, J. D. (2008). The secret joke of Kant's soul. *Moral psychology, 3*, 35-79.
Greene, J. D. (2014). Beyond point-and-shoot morality: Why cognitive (neuro) science matters for ethics. *Ethics, 124*(4), 695-726.
Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review, 108*(4), 814-834.
Hamilton, W.D. (1963). The evolution of altruistic behavior. *The American Naturalist, 97*(876), 354-356.
Harris, J. R. (1995). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development, 71*(3), 690-694.
Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1992). Primitive emotional contagion. In M. S. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior*, (pp. 151-177). Sage Publications.
Higgins, E. T. & Rholes, W. S. (1978). "Saying is believing": Effects of message modification on memory and liking for the person described. *Journal of Experimental Social Psychology, 14*(4), 363-378.
Jensen, A. R. (2002). Galton's legacy to research on intelligence. *Journal of Biosocial Science, 34*(2), 145-172.
Joinson, C. (1992). Coping with compassion fatigue. *Nursing, 22*(4), 116-118.
Jordan, M. R., Amir, D., & Bloom, P. (2016). Are empathy and concern psychologically distinct? *Emotion, 16*(8), 1107-1116.
Klimecki, O. M., Leiberg, S., Lamm, C., & Singer, T. (2013). Functional neural plasticity and associated changes in positive affect after compassion training. *Cerebral Cortex, 23*(7), 1552-1561.
Klimecki, O., & Singer, T. (2012). Empathic distress fatigue rather than compassion fatigue? Integrating findings from empathy research in psychology and social neuroscience. *Pathological Altruism*, *5*, 368-383.
Kogut, T., & Ritov, I. (2005). The "identified victim" effect: An identified group, or just a single individual? *Journal of Behavioral Decision Making, 18*(3), 157-167.
Konrath, S., O'Brien, E., & Hsing, C. (2011). Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social*

Psychology Review, 15(2), 180-198.
Lane, R. D., Chua, P. M., & Dolan, R. J. (1999). Common effects of emotional valence, arousal and attention on neural activation during visual processing of pictures. *Neuropsychologia, 37*(9), 989-997.
Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J. K., & Sheldon, K. M. (2011). Becoming happier takes both a will and a proper way: An experimental longitudinal intervention to boost well-being. *Emotion, 11*(2), 391-402.
Meyer, M. L., Masten, C. L., Ma, Y., Wang, C., Shi, Z., Eisenberger, N. I., & Han, S. (2013). Empathy for the social suffering of friends and strangers recruits distinct patterns of brain activation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 8*(4), 446-454.
Miller, D. T., & Prentice, D. A. (2013). Psychological levers of behavior change. In Shafir, E. (Ed.), *The behavioral foundations of public policy*, (pp. 301-309). Princeton University Press.
Morelli, S. A., et al. (2015) The emerging study of positive empathy. *Social and Personality Psychology Compass, 9*(2), 57-68.
Nook, E. C., Ong, D. C., Morelli, S. A., Mitchell, J. P., & Zaki, J. (2016). Prosocial conformity: Prosocial norms generalize across behavior and empathy. *Personality and Social Psychology Bulletin, 42*(8), 1045-1062.
Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology, 38*(6), 922-934.
O'Connor, L. E., & Berry, J. W. (2014). Forum: against empathy. *Boston Review, 36*.
OECD. (2019). The OECD Learning Compass 2030. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/
Okonofua, J. A., Paunesku, D., & Walton, G. M. (2016). Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(19), 5221-5226.
Rathje, S., Hackel, L., & Zaki, J. (2021). Attending live theatre improves empathy, changes attitudes, and leads to pro-social behavior. *Journal of Experimental Social Psychology, 95*, 104-138.
Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211.
Scheffer, J. A., Cameron, C. D., McKee, S., Hadjiandreou, E., & Scherer, A. M. (2022). Stereotypes about compassion across the political spectrum. *Emotion, 22*(3), 466.
Simpson, J. A., Oriña, M. M., & Ickes, W. (2003). When accuracy hurts, and when it helps: a test of the empathic accuracy model in marital interactions. *Journal of personality and social psychology, 85*(5), 881-893.
Singer, T., & Klimecki, O. M. (2014). Empathy and compassion. *Current Biology, 24*(18), 875-878.
Thoron, S. (2016). Morality beyond social preference: Smithian sympathy, Social Neuroscience and the Nature of Social Consciousness. *Association Œconomia. , 6*(2), 235-264.
Weisz, E., Ong, D. C., Carlson, R. W., & Zaki. J. (2020). Building empathy

through motivation-based interventions. *Emotion, 21*(5), 990-999.
Weisz, E., Chen, P., Ong, D. C., Carlson, R. W., Clark, M. D., & Zaki, J. (2022). A brief intervention to motivate empathy among middle school students. *Journal of Experimental Psychology: General, 151*(12) 3144-3153.
Weisz, E., & Zaki, J. (2017). Empathy building interventions: A review of existing work and suggestions for future directions. In Seppälä, E. M., Simon-Thomas, E., Brown, S. L., Worline, M. C., Cameron, C. D., & Doty, J. R. (Eds.), *The Oxford handbook of compassion science*, (pp. 205-217). Oxford University Press.
West, S. A., Griffin, A. S., & Gardner, A. (2007). Social semantics: Altruism, cooperation, mutualism, strong reciprocity and group selection. *Journal of Evolutionary Biology, 20*(2), 415-432.
Williams, W. C., Morelli, S. A., Ong, D. C., & Zaki, J. (2018). Interpersonal emotion regulation: Implications for affiliation, perceived support, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 115*(2), 224-254.
Wilkins, J. S. (1997). Evolution and Philosophy: Why are natural kinds supposed to stay fixed?, https://www.talkorigins.org/faqs/evolphil/species.html
Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents, *Future of Children, 27*(1), 73-94.
Zaki, J. (2016). Moving beyond stereotypes of empathy. *Trends in Cognitive Sciences, 21*(2), 59-60.
Zaki, J. (2018). Empathy is a moral force. *Atlas of Moral Psychology*, 49-58.
Zaki, J. (2020). Catastrophe compassion: Understanding and explaining prosociality under crisis. *Trends in Cognitive Science, 24*(8), 587-589.
Zaki, J. (2020). Integrating empathy and interpersonal emotion regulation. *Annual Review of Psychology, 71*, 517-540.
Zaki, J., Bolger, N., & Ochsner, K. (2009). Unpacking the informational bases of empathic accuracy. *Emotion, 9*(4), 478-487.
Zaki, J., & Ochsner, K. (2016). Empathy. In L. F. Barrett, M. Lewis, & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 871- 884). Guilford Press.
Zaki, J., Wager, T. D., Singer, T., Keysers, C., & Gazzola, V. (2016). The anatomy of suffering: Understanding the relationship between nociceptive and empathic pain. *Trends in Cognitive Sciences, 20*(4), 249-259.
Zaki, J., Weber, J., Bolger, N., & Ochsner, K. (2009). The neural bases of empathic accuracy. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 106*(27), 11382-11387.
Zaki, J., Williams, W. C. (2013). Interpersonal emotion regulation. *Emotion, 13*(5), 803-810.

Abstract

Building empathy in moral education for young learners through the lens of Jamil Zaki

EOM Guk Yeong

Department of Ethics Education

The Graduate School

Seoul National University

The purpose of this study is to provide critical analysis on Jamil Zaki's perspective on empathy, giving implications on moral education. Past studies of empathy in moral education have focused on fixism, which defines emotion and empathy as unchangeable traits. On the other hand, Zaki refers to emotion and empathy as malleable traits, meaning there is a possibility of improving students' ability to empathize with others. However, there have been few studies related to malleability of empathy. In addition, most studies on the Moral/Ethics curriculum are based on the definition of empathy from Martin Hoffman, which is limited to empathic distress. However, according to Zaki's perspective, it is critical to think inclusively about empathy in terms of three elements: experience sharing, mentalizing, and

empathic concern. Thus, studies criticizing the 2015 revised Moral/Ethics curriculum in the lens of Zaki are in need.

His argument consists of three concepts on empathy. First, he mentions the malleability of human nature, explaining human nature is continuously changing. Second, he defines empathy as an umbrella term to cover three elements: experience sharing, mentalizing, and empathic concern. Lastly, he argues that empathy is a result of making decisions based on psychological tuning. Thus, based on three concepts of empathy, people can choose empathy through conscious interventions. For example, two kinds of intervention can be followed: one is fast-twitch change, which is unlikely to endure, such as nudge and contact, and the other is slow-twitch change, which is durable, such as meditation, mindset and social norms.

Two aspects need to be discussed to adopt Jamil Zaki's argument to moral education, when it is adopted to moral education. First, his concept of empathy is suitable for moral education because it satisfies the two necessities: morality, referringan ability to solve problems considering socio-cultural needs. and malleability, meaning the ability to be easily changed with a wide range.

Next, the concept of empathic accuracy needs to be extended into 1) the accuracy of experience sharing 2) the accuracy of mentalizing and 3) the accuracy of empathic concerns. This is because Jamil Zaki's understanding of empathic accuracy is limited to only one aspect, that is, mentalizing. However, based on the theory of constructed emotion, emotions are social reality. People construct their instances of emotion as a conceptual system within specific social contexts.

Jamil Zaki's argument provides three implications. First, the moral educational curriculum should embrace the mobilist

view of empathy. The guidelines in the 2015 revised Moral/Ethics curriculum underestimate the malleability of human nature. Second, in terms of teaching and learning methods, it is important to develop question strategies to improve empathic accuracy. Finally, instructional models of utilizing social norms need to be developed to build empathy for young learners.

keywords : Jamil Zaki, empathy, intervention, empathic accuracy, theory of constructed emotion

Student Number : 2018-21369