

# 교차성 맥락에서 페미니스트 페даго지를 적용하기

안지영\*

## | 목차 |

1. 서론
2. 페미니스트 페даго지의 '위치성'과 교차성 이론
3. 페미니즘을 말하기/말하지 않기
- 1) 교차하는 아젠다와 페미니즘 끼워넣기
- 2) 피해와 가해의 페미니즘을 넘어서
4. 결론을 대신하여

## | 초록 |

이 글은 페미니즘 리부트 이후에도 반페미니즘적 분위기가 확산되는 사태를 비판적으로 조망하며 대학 문학 교양수업에서 페미니스트 페даго지의 적용 가능성을 탐색하였다. 우선 수업을 설계하는 데 반페미니즘적 지식을 가진 남성 학습자를 대상으로 강의를 구성해야 할 때 프레이리의 계몽적 교수-학습과정에 기반한 페미니스트 페даго지의 교수-학습 철학이 한계를 지닌다는 점을 주장하였다. 20대 남성의 반페미니즘 현상이 능력주의에 기인하고 있다는 점에서 젠더 문제를 정체성을 형성하는 데 관여하는 다양한 권력 체계 안에서 분석한다면 성적 억압의 문제성을 전달하는 데도 효과적일 것이다. 이에 인종, 계급, 민족, 시민권, 장애 유무, 나이 등 사회 억압을 구성하는 체계에 대한 비판 작업을 수행하는 데 도움을 줄 수 있는 교차성 이론과 페미니스트 페даго지의 위치성 개념을 결합시켜 수업을 설계하였다.

실제 수업에서는 학생들이 젠더 문제를 교차성의 맥락에서 사유할 수 있도록 젠더 외에 다른 사회적 이슈를 해당 학기 수업의 아젠다로 제시하였다. '빈곤, 젠더, 돌봄, 생태'라는 네 가지 주제를 중심으로 강의를 진행하였으며, 문학 작품을 다룰 때도 여성

\* 경기대학교 anji0925@kyonggi.ac.kr

## 8 교차성 맥락에서 페미니스트 페다고지를 적용하기

의 피해자성이 내세우며 남성을 가해자로서 재현하는 구도가 두드러지는 작품 대신 학습자에게 위치성에 대한 자각을 불러일으키는 작품을 선택하였다. 이처럼 교차성에 대한 문제의식을 중심으로 수업을 진행한 결과 페미니즘 전반을 적대시하는 분위기는 줄어들었으나 페미니즘에 대한 편견이 일부 유지되는 점을 확인하였다.

**주제어:** 페미니스트 페다고지, 교차성 이론, 위치성, 페미니즘 리부트, 여성주의교육, 대학 교양수업

### 1. 서론

2016년 페미니즘 리부트와 #문단\_내\_성폭력\_해시태그 운동 이후 한국 문단에는 괄목할 만한 변화가 나타났다. 그간 한국문학이 여성의 존재를 타자화해 왔다는 점을 비판적으로 문제 제기하며 한국문학사를 페미니스트의 시각에서 다시 읽어내려는 시도가 활발하게 진행되는 한편으로, 여성뿐만 아니라 주체로 포섭되지 않은 장애인, 퀴어, 비지식인의 존재를 가시화하며 보편적 문학사를 성립시키기 위해 애써온 근대문학의 기투가 실은 타자의 목소리를 배제하고 억압함으로써 보편의 자리를 전유해온 “비장애인 이성애자 지식인 남성”의 것이었음이 성찰되었다(인아영, 2019: 94). 이러한 과정에서 문단에서는 조남주의 소설 『82년생 김지영』을 둘러싸고 미학을 둘러싼 논쟁이 벌어지는 등 의문에 부쳐지지 않았던 문학의 주요 속성들에 대한 문제 제기가 활발하게 나타나면서 “문학의 젠더와 문학장 내의 폭력과 억압이 가시화”(소영현 외, 2019: 8)되기도 하였다.

또한 페미니즘·퀴어 문학으로 호명될 수 있는 작품들이 활발하게 생산되면서 “성별이분법과 이성애적 지배질서로 환원되지 않는 현상 및 상상력을 포착하고 실험함으로써 ‘정상성’이라는 기울이 허구임을 드러내는”(오혜진, 2019: 390) 문학 텍스트를 접할 수 있는 기회가 확연히 증가하

게 되었다. 이처럼 페미니즘 리부트라는 현상에 공명하여 그간 억압되었던 소수자들의 목소리를 재현하고자 하는 노력이 십여 년 가까이 이어지면서 적지 않은 성과가 쌓이고 있다. 이러한 성과들은 비평가 연구뿐만 아니라 교육 현장에서의 변화 역시 가져왔다. 페미니즘 리부트 이후 교육 현장에도 변화가 필요하다는 목소리가 제기되면서 교실 혹은 강의실에서 페미니즘의 필요성을 공론화하고 어떠한 방식으로 교육을 할 수 있는지를 고민하는 시도가 계속되었다(이민경 외, 2017; 김동진 외, 2022; 젠더연구소 이제, 2021). 이들은 단순히 페미니스트 교사의 필요성을 주장하는 데서 머물지 않고 더 나은 페미니즘 교육의 가능성을 탐문하고 있다.

하지만 이러한 시도들은 강의실 안팎에 만연한 페미니즘 백래시(backlash)로부터 자유로울 수 없다. 페미니즘의 필요성을 부정하는 백래시의 흐름은 페미니즘에 대한 그릇된 이해에 기반한 반감으로 이어졌다. “고등학교 성교육 시간에는 성폭력 가해·피해자 통계 자료를 보여주자 남학생 중 몇 명이 의자를 걷어차며 ‘꼴페미(꼴통 페미니스트)’가 남성을 가해자로 몰아간다는 반응을 보”였다는 사례가 보고되기도 하고(김경옥, 2023: 1558), 한 대학에서는 ‘젠더 의무 교육’에 대한 반대를 내세우며 인권 관련 교과목을 폐지하라는 항의를 함으로써 해당 교과를 ‘필수교양’ 과목이 아니라 ‘선택교양’ 과목으로 변경하는 사건이 일어나기도 하였다(김민지, 2020: 28). 소위 ‘이대남’이라고 불리는 20대 남성을 대상으로 강의를 해야 하는 상황에서 이러한 변화는 강의실에서 교수자의 발언권을 위축시켜 젠더와 관련된 문제를 회피하게끔 하는 원인이 될 수도 있다는 점에서 문제적이다.

대부분의 교수자들이 문제를 제기하는 학생과 직접적으로 부딪힌 경험은 많지 않지만, 매 학기 말 강의평가에서 나온 반페미니즘<sup>1)</sup>적 코멘트

1) 반페미니즘 담론은 “페미니즘을 억압적이고 특권적이라 여기며 남성혐오주의, 여성우월주의로 인식하는 경향을 말한다. 남학생들의 잠재적 가해자 담론, 역차별 담론, 여성가족부 폐지 주장, 여성혐오적 표현, 페미니즘 동아리에 대한 공격” 등이 여

를 공유하는 방식으로 젠더 문제를 언급하는 것 자체만으로 공포와 불안, 그리고 무력함을 느끼게 된다는 점을 토로하고 있다.<sup>2)</sup> 실제로 이러한 상황 자체를 피하기 위해 젠더 문제를 아예 강의에서 언급하지 않는다는 교수자도 있었다. 특히 교양과목을 가르치는 경우 다양한 전공을 지닌 불특정 다수의 학생을 대상으로 강의를 해야 하는 상황에서 ‘민감한’ 페미니즘 이슈를 다루지 않게 되는 양상이 나타날 수 있다. 하지만 이러한 상황으로 인해 대학 강의실에서조차 이러한 문제를 회피하게 된다면 대학이 시민성을 갖춘 인재 양성이라는 본연의 목적에 부합하는 기관이라고 하기 어려울 것이다. 이러한 때에야말로 페미니즘을 중심에 둔 시민성 교육이 시급하다는 문제의식을 공유하고 대학 기관과 교수자들이 머리를 맞대야 한다.

이와 관련해 엄혜진(2019)은 페미니즘 지식의 수요가 증가했다는 점은 인정하면서도 반페미니즘 역시 ‘안정화’되고 있다는 점을 지적한다. 김민정(2020) 역시 페미니즘 인식과 문제의식 없이 “생물학적 성차만을 강조하고 여성억압을 부정하며 젠더계급에 대한 이해 없이 ‘남과 여’의 조화만을 강조하는 등 페미니즘 백래시의 동태로 해석될만한 모습을 보이”는 강의도 적지 않다고 비판한다. 강의실에서 “페미니즘 확산을 막으려는 의도가 있다고 의심케 할 정도의 학생들이 드물지 않”으며, 이들의 존재가 “남 vs. 녀”의 성별 위계와 함께 강의를 ‘평가하는 학생 vs. 평가받는 교수자’로서의, 제도가 의도하지 않았을 ‘고객 vs. 서비스 노동자’와 유사한 위계

---

기에 해당한다(젠더연구소 이제, 2021: 126). 이러한 현상은 학교 현장에서는 주로 남학생들에게서 발견되지만, 여학생들에게도 이에 따른 영향이 나타난다. 반페미니즘 인식을 지닌 남학생과 또래 관계를 맺을 경우 여학생 역시 이를 의식하여 페미니즘과 거리두기를 할 수 있기 때문이다.

- 2) 특히 강의실에서 젠더 문제를 다루는 데 교수자의 성별, 세대, 정규직 여부 등의 요인도 영향을 미칠 수 있다는 점에서 후속 연구가 필요하다. 실제로 2021년 9월 9일 전국교직원노동조합이 발표한 ‘학교 내 페미니즘 백래시와 성희롱·성폭력에 대한 교사 설문 조사’ 결과에 따르면, 여성이거나 연령대가 낮을수록 백래시를 경험한 비율이 높게 나타난다고 한다(젠더연구소 이제, 2021: 48).

속에서 재생산되고 있다는 점이 나윤경(2022)에 의해 논의되기도 하였다. 이러한 상황이 최근 들어 심화된 것은 사실이지만, 그 시초가 이미 2000년대 초반부터 시작되었다는 주장도 제기되었다(엄혜진, 2018).

여성학 전공자들이 이러한 격동을 체감하는 동안 대학 전반에 나타난 반페미니즘적 기류는 전공 및 교양교육을 담당하는 다른 교수자들도 체감할 정도로 확산되었다. 대학에서 한국문학과 관련한 전공과 교양과목을 담당해오면서 이러한 위기의식에 공감하고 있으며, 이러한 문제에 어떻게 대응할지를 모색하였다. 특히 2023년 2학기 서울 소재 4년제 대학에서 핵심교양 교과로 개설된 <한국문학의 이해>라는 강의를 진행하면서 문제의식을 구체화하였다. 이전 학기보다 두드러지게 반페미니즘적으로 소설을 독해하는 남학생들이 나타나면서 이 문제와 직접 대면해야 할 필요성을 체감하였다. 최근 소설의 성과를 강의에 반영하는 과정에서 페미니즘 리부트 이후 창작된 여성 작가들의 작품을 다루게 되었는데, 이에 대한 해석에서 문제적인 지점이 나타난 것이다.

그중에서 강화길의 「호수」<sup>3)</sup>에 대한 남학생과 여학생의 해석 차이가 두드러지게 나타났다. 남학생들의 경우 작품 속 남성 인물을 데이트폭력 가해자로 의심하는 주인공의 진술을 부정하며, 남성 일반이 가해자로 낙인 찍혀 남성에 대한 혐오를 초래할 것이라고 분석하는 경우가 많았다면, 여

---

3) 이 소설의 줄거리를 간단히 소개하면 다음과 같다. 진영은 친구 민영의 남자친구인 이한과 단둘이 호수를 방문하게 된다. 이한이 호수에서 뭔가를 찾았다며 호수에 함께 가보라고 제안했기 때문이다. 이 호수는 삼 주째 병원에서 의식불명의 상태로 있는 민영이 발견된 장소다. 진영은 그 자신이 데이트폭력의 피해자일뿐더러 민영 역시 데이트폭력을 당하고 있는 것은 아닌지 미심쩍어하던 와중이었기 때문에, 이 사고의 범인으로 이한을 의심하고 있는 상태다. 그래서 이한을 두려워하면서도 이 상황을 회피하지 않겠다는 생황으로 그와 호수를 방문하기로 한다. 그런데 호수에 도착하자 이한은 호수에 들어가 바닥에 박혀 있는 ‘무엇’을 빼는 것을 도와달라고 말하다가 허우적대며 물속에서 나오지 않는다. 어쩔 수 없이 물속으로 들어가게 된 ‘나’는 갑자기 중심을 잃고 호수에 빠지게 된다. 하지만 그 순간 손에 잡힌 ‘얇고 단단한 그것’을 쥐고 자신에게 다가온 이한에게 무언가를 했다는 식으로 소설의 결론이 모호하게 마무리된다.

학생들은 이 작품에 공감하며 재미있게 읽었다고 하거나 여성을 ‘약한’ 존재로 다루는 것 같다는 점에 아쉬움을 토로하였다. 이 수업을 마치고 이러한 반응의 차이를 소설의 형식적인 측면의 특성에 대한 분석과 더불어 학생들과 토론하지 못하고,<sup>4)</sup> 단순히 피해자/가해자의 위치가 성별에 고정된 것은 아니라는 식으로 간략하게 코멘트 하고 넘어갔던 것이 아쉬움으로 남았다. 수강 인원이 많은 대형강의인 만큼 수업을 설계할 때 학생들과 작품에 대해 깊이 있게 토론할 수 없으리라고 가정하고 시간 배분을 하지 못한 점, 아울러 작품 이해에 도움이 될 만한 이론이나 자료 등을 충분히 섭렵하지 못한 상태에서 작품에 대한 피상적인 감상에 머무르게 한 점 등을 보완하기 위해 다음 강의에서는 새롭게 수업을 설계하게 되었다.

이러한 상황에서 ‘여성주의 교육학’이라고도 일컬어지는 페미니스트 페다고지는 당면한 문제를 해결할 수 있는 교수법으로 적용가능하다. 페미니스트 페다고지는 보편성을 지지는 것으로 가정되어온 서구, 백인, 이성애, 비장애인 남성을 대변해온 지식이 진리로 포장되어온 역사를 해체해야 한다는 당위에 근거하여 학습자들의 일상적 언어와 경험에 근거해 지식을 해체 혹은 재구성하고자 한다. 이러한 점에서 페미니스트 페다고지는 반페미니즘적 입장에서 자신들의 지식을 절대적인 것으로 가정하고

---

4) 이 작품을 여성소설이기 이전에 범죄소설이자 심리소설이라고 분석한 평론가 강지희는 민영을 해친 범인이 누구인지를 추적하는 과정에서 여성에게 가해진 폭력의 역사가 중첩된다는 점에 주목한다. 여성에 대한 폭력은 발생 여부 자체가 의심의 대상이 되거나 오히려 잘못된 책임을 피해자 여성에게 묻는 등의 사회적 분위기 속에서 그 진실이 드러나기 어려운 미제의 사건이 되기 쉽다. 이 소설은 미스터리 서사를 차용하는 한편으로 1인칭 소설의 주인공인 진영의 말을 독자 역시 의심하게 되는 상황 속에서 이러한 주제를 전달한다. 진영이 찾은 물건이 무엇인지, 또 진영이 마지막에 무엇을 했는지를 명확히 밝히지 않는 소설의 모호한 결론 역시 이러한 점에서 의도적이라고 할 수 있다. 강지희가 지적하듯 이러한 점에서 “소설의 표층에서 우리는 최악의 데이트 폭력을 저지른 영악한 용의자가 자신을 의심하는 여자를 마저 해치우기 위해 움직이는 잔인한 범죄소설을 읽지만, 그 이면에는 사회적으로 명백히 억압당해온 젊은 여자의 신경증적 반응들로 이루어진 심리소설이 있다”고 할 수 있다(강지희, 2017: 209-210).

다른 이들의 입장을 받아들이지기를 거부하는 강의실의 상황을 변화시켜줄 수 있다. 이는 학습자뿐만 아니라 교수자의 태도에도 변화를 요구한다. 교수자가 자신이 강의실에서 가지고 있는 권위를 바탕으로 특정 이념이나 지식을 학생들에게 주입할 수 있다고 가정하는 것은 현재와 같이 그에 대한 거센 반감이 예상되는 상황에서 오히려 악영향을 미칠 수 있다. 이러한 점에서도 강의실에서 교수자가 가지고 있었던 전통적인 권위의 문제점을 비판하며 “학생들이 자신의 경험 분석을 통해서 스스로 이론가” (배유경, 2018: 357)가 될 수 있는 방향으로 교수자의 권위를 재정위하는 페미니스트 페даго지의 목표는 시사점을 제공한다.

다만 페미니스트 페даго지를 실제 수업에 적용하기 위해서는 변화된 강의실의 환경을 고려하여 새롭게 고려해야 할 부분 역시 존재한다. 여성학과에서 개설한 전공이나 교양과목이 아닌 만큼 문학 이론에 대한 학습과 문학 텍스트에 대한 분석이 주가 되는 문학 교양수업의 특성을 고려하여 페미니스트 페даго지를 적용하기 위한 전략이 필요하다. 이 연구는 이러한 고민의 결과를 반영하여 2024년 2학기 <한국문학의 이해>라는 강의를 운영한 결과를 바탕으로 해당 전략의 의미를 분석하고 나아가 해당 강의를 통해 얻은 통찰을 공유하려 한다.

## 2. 페미니스트 페даго지의 ‘위치성’ 과 교차성 이론

페미니스트 페даго지는 여러 기원을 가진다. “여성운동에서 비롯된 의식화(consciousness raising), 존 듀이가 만들어낸 미국의 진보주의 교육 전통, 파울로 프레이리(Paulo Freire) 등이 지지했던 ‘해방적 교수법’ 등이 그러하다(마허(Maher) · 테트로(Tetreault), 2021: 5). 그중에서도 프레이리의 비판적 교육학이 미친 영향은 적지 않은데, 이는 무엇보다 페미니스트 페даго지가 “문화의 주변부(bywaters of the culture)’에 있는 평범한 사람

들의 경험”, 특히 여성 학습자의 경험을 통해서 이루어진다는 점에서 드러난다. 하지만 페미니스트 페다고지의 입장에서 프레이리의 교육학에 대한 비판이 이뤄지기도 하였는데, 프레이리의 저서에서는 남성들이 주로 언급되고 있는 데다가 그가 주장한 인간화 개념이 모호하고 억압의 형태가 행위자에 따라 다양하다는 점을 고려하지 못했다는 것이 그러하다. 배유경(2018)은 학생과의 대화를 통해 세상을 알도록 이끄는 교사의 계급, 성별 등이 고려되지 않았다는 점을 한계로 지적한 바 있다.

그런데 현재와 같이 반페미니즘적 지식으로 무장한 남성 학습자를 대상으로 강의의 구성해야 할 때 프레이리의 계몽적 교수학습과정에 기반한 페미니스트 페다고지의 교수학습 철학은 한계에 봉착하게 된다. 나운경(2020)은 “교수자 이외 사람들의 자기 맥락에 관한 지적 초보성을 전제로” 한 페미니스트 페다고지의 교수학습 철학이 “안티 페미니즘을 강력하게 주장하는 사람들로 넘쳐”나는 현재의 강의실 상황에서 적절하게 작동하지 않을 수 있다는 점을 우려한다. 실제로 여성의 피해자성을 지우고 ‘역차별’을 주장하며 반페미니즘적 성향을 보이는 남학생들의 존재는 페미니즘 교수자들의 공통된 고민으로 부상하고 있다. “억압받는 자들에 대한 교육으로서의 페미니스트 페다고지(education of the oppressed)가 ‘억울해하는 자’들에 대한 교육으로서의 페미니스트 페다고지(education for the depressed)로 전유되는 상황”에서 페미니스트 페다고지의 전략을 재검토할 필요가 있는 것이다.<sup>5)</sup>

이러한 맥락에서 반페미니즘적 의식을 지닌 학습자들에 대한 구체적

---

5) 송현주(2002)는 페미니스트 페다고지가 “여성에 의한 여성을 위한 여성의 교육”이라는 패러다임에 의해 폐쇄적으로 지속되었다는 점을 비판하며, 차이와 다름을 구현한 정체성의 재정립을 목표로 하여 성인교육의 장에서 그 가능성을 제시하고 있다. 이 글에서 송현주 역시 후기 구조주의 페미니즘에서 강조되는 ‘위치 짓기’가 학습자와 교수자의 젠더, 인종, 계급에 의한 다름과 차이를 고려한 것임을 분명히 하며 학습자와 교수자의 다양한 경험과 억압을 주체적으로 재해석하는 작업의 의미를 강조한다.

인 분석이 필요하며 이는 페미니즘 백래시가 발생하고 있는 사회의 지배적 이데올로기에 대한 비판을 수반한다. 엄혜진(2018)은 페미니스트 페다고지의 위기를 사회 구조적 차원에서 분석하며 이를 신자유주의 체제에 기인하는 것으로 본다. “페미니즘이 민주주의와 인권의 가치를 지향하고 실천하는 사상이자 운동으로서 정치 윤리적 이니셔티브를 갖고 있었던 1990년대와 달리 지금은 ‘젠더 전쟁’, ‘젠더 갈등’의 원인으로 치부되면서 신자유주의 사회의 불안운 분노와 혐오로 치환하여 분출하는 대상이 되고 있”다는 것이다. “수월성과 경쟁력을 갖춘 개인의 양성을 목표로 두는 신자유주의적 교육 체제는 이상적 시민을 ‘경쟁력 있는 개인’이라는 젠더 중립적 존재로 표상하지만, 실은 남성 주체의 특권을 유지하고 여성을 타자화하는 젠더 규범의 일부”라는 점에서 “신자유주의적 교육 체제에 대한 젠더 관점의 구조적 성찰”이 필요하다.

실제로 20대 남성의 반페미니즘 현상을 진단한 결과 페미니즘에 대한 20대 남성의 부정적 인식의 원인은 여성에 대한 혐오에서 찾기보다 “능력 이외의 요소가 개입함으로써 공정하지 않게 작동하는 것으로 여겨지는 정책과 그러한 정책 수립에 영향을 미쳤다고 여겨지는 페미니즘 권력에 대한 비판”으로 보는 연구도 있다(김현민·김한별, 2023). 20대 남성들이 ‘공정성’이나 ‘역차별’ 등의 키워드를 내세워 반페미니즘적 의식을 표출하고 있는 만큼, 페미니스트 페다고지를 실천하는 데도 신자유주의 체제에 의해 당연시되어온 능력주의(meritocracy) 이데올로기를 무력화할 방안을 모색할 필요가 있다. 무엇보다 20대 남성 학습자를 대화의 상대로 인식하기 위해서도 이들을 도덕적으로 비난하거나 교화의 대상으로 보는 태도는 도움이 되지 않는다. 김미덕(2016: 29)은 여성주의 강좌에서 남학생들이 보이는 저항에 대해 연구해야 할 필요성을 주장하며, “남성은 여성주의 의식 고양에 원천적으로 불가능하다거나 여성주의자가 될 수 없다는 근본적 회의로 지나치기보다는 여성주의 교수법과 내용의 전환을 더욱 적극적으로 시도해야 한다고” 주장한다.

한편 계급 문제에 대한 관심은 페미니스트 페다고지의 문제의식과도 일치한다. 페미니스트 페다고지는 젠더 문제를 비롯해 인종, 계급, 민족, 시민권, 장애 유무, 나이 등 사회억압을 구성하는 체계에 대한 비판 작업을 수행한다. 젠더에 복잡한 의미를 부여하는 요인들에 대한 논의를 하지 않고 성적 억압의 복합적인 의미를 이해하기는 어렵기 때문이다. 실제로 미국 대학의 강의실에서 페미니스트 페다고지를 실천하는 과정을 기술한 책에서 저자들은 “학생들이 백인과 ‘중산층’을, 흑인과 ‘빈곤층’을 혼동”하는 사례들을 보고하며 학생들이 “경제적으로는 불리하고 인종적으로는 유리한 위치에 있다는 것, 두 가지 위치를 모두 보지 못하고” 있다는 문제를 지적한 바 있다. 여기서 계급의 문제는 인종, 젠더 등과 복잡하게 얽혀 있는 것으로 이들은 이러한 문제가 발생한 원인으로 “개인주의 이데올로기, 상향 이동 가능성(또는 하향 이동 가능성), 아메리칸 드림의 엄격하고 위계적인 요구”등 지배 체제의 이데올로기에서 벗어나지 못했기 때문으로 분석한다(마허·테트로, 2021: 302).

젠더 문제를 정체성 정치의 차원에서 문제 삼지 않고 정체성을 형성하는 데 관여하는 권력 체계 안에서 분석한다면 성적 억압의 문제성을 전달하는 데 효과적일 수 있다. 여성과 남성의 이분법적 대립 구도 속에서 페미니즘에 대한 잘못된 통념을 지닌 학습자들에게도 이는 유용한 접근 방법이 될 수 있다. 이러한 점에서 정체성을 기반으로 집단 내 차이를 뒤섞거나 무시하는 정체성 정치와 달리 “차이를 억압하는 요소에 대한 이해와 실천을 바탕으로 정체성 정치를 쇄신하고 새로운 연대의 가능성”(권수빈, 2022: 460)을 모색하는 교차성 이론을 참조하여 페미니스트 페다고지 수업전략을 모색할 수 있다. 교차성은 특히 페미니스트 페다고지의 ‘위치성(Positionality)’ 개념과 관련하여 수업에의 적용 가능성을 탐색할 수 있다. 페미니스트 페다고지에서 개인의 위치성은 “움직이는 관계들의 네트워크의 어디에 놓이느냐에 따라 정해진다.”(마허·테트로, 2021: 270) 즉 학생들이 자신이 있는 특정 교실과 학교에서 자신이 지배 문화와 맺는 관계를

기준으로 자신의 위치를 의식한다는 점에 착안해, 정체성이 고정된 것이 아니라 계속해서 변화하는 구체적인 맥락 속에서 형성되는 것이라는 점을 부각할 필요가 있다.

더구나 위치성은 학습자뿐만 아니라 교수자 역시 이러한 관계 속에 있는 존재임을 강조함으로써 강의실 내에서 지식이 생산되는 역동적인 과정을 포착하는 데 도움을 준다.

**모든** 교실에서 위치성은 영향을 미친다. 선생이든 학생이든, 그들이 살고 있는 사회 구조에 대해 추측하고 갈망하고 직접적으로 도전하기도 하고 토대를 허물고자 하기도 한다. 하지만 결코 완전히 그 밖으로 나올 수는 없다. 그럼에도 불구하고, 만일 교실의 조건이 학생들에게 도움이 되어 그들이 삶에서 위치성 역할 관계를 이해할 수 있게 된다면, 그들의 “제3의 눈”을 통해 볼 수 있게 된다면, 학생들은 도전하고 변화를 만들어낼 수 있다(마허·테트로, 2021: 332).

페미니스트 페다고지를 ‘위치성 페다고지’라고 바꿔 부를 정도로 위치성의 의미를 강조하고 있는 이 책에서는 지식은 결코 보편적인 성격을 띠는 것이 아니라는 점이 함께 논의된다. “모두 정도가 다른 위치성 지식을 대변”할 수밖에 없기 때문에 교수자든, 학습자든 “자신의 관점이 어느 의미에서는 파편적이고 서로 상반된” 것일 수밖에 없다는 점을 전제하게 된다. 그런데 이러한 조건은 학생들이 자신의 경험과 지식이 기반한 토대를 허물고 “제3의 눈”을 통해 볼 수 있는 기회를 제공해준다. 이러한 점에서 페미니스트 페다고지는 도나 해러웨이(Donna Haraway)의 ‘상황적 지식 주체(situated knower)<sup>6)</sup>’ 개념을 활용하여 지식의 사회학이 가진 위치적·

6) 해러웨이(2023: 340-350)는 “자기-동일적이며 표지가 없고, 탈체현되고, 매개가 없으며 초월적” 성격을 띠는 객관성을 지배자의 입장을 차지한 자들의 것으로 보면서 그것이 “환상이고 왜곡이며 따라서 비합리적”인 것이라고 비판한다. 이와 달리 페미니스트 객관성은 ‘상황적 지식’을 의미하는 것으로, “체현된 객관성(embodied objectivity)”으로 설명된다. “페미니스트 객관성은 한정된 위치(location)와 상황적 지식에 관한 것이지, 주체와 대상의 초월과 분열에 관한 것이 아니다. 이런 방식으

구성주의적 전통과 위치성 페다고지의 의의를 연결한다. 이를 통해 “자신의 경험에 중심을 두면서도, 서로 다른 입장의 상대에게 감정어입하여 대화할 수 있”(권수빈, 2022: 470)게 되며, 해방적 지식을 생산할 수 있는 도전의 기회를 제공함으로써 정체성 정치를 쇄신하고 연대의 가능성을 모색할 수 있다.

‘상황적 지식’, ‘페미니스트 객관성’이라는 개념을 도출하는 과정에서 도나 해러웨이가 참고한 페미니스트 과학철학자 샌드라 하딩(Sandra G. Harding)은 ‘여성’ 혹은 ‘남성’이라는 정체성이 ‘자연 발생적인’ 것이 아니라 “특수한 형태의 계급, 젠더, 섹슈얼리티, 문화의 배합으로만 존재”하는 것이기 때문에 페미니즘을 비롯해 다른 해방적 운동에서도 “지식의 주체나 행위자는 다중적”이어야 한다고 주장한다.<sup>7)</sup> 하딩(2009: 409-411)은 페미니스트 입장론 논리가 세 가지 결론에 이르게 된다고 지적하면서 페미니스트 지식의 주체로서 “여성들”이라는 집합이 지닌 다중성에 주목한다. “부자 또는 가난한 자, 흑인 또는 백인, 이탈리아인 또는 중국인, 이성애자 또는 레즈비언” “과학 지식의 생산자 대 소비자, 딸 대 어머니이기도 한 자” 등 상충되지만 각자는 잠재적으로 페미니스트 지식의 출발점이 된다. 또 입장론의 논리는 해방적인 페미니스트 지식의 주체가 또한 다른 모든

---

로, 우리는 보는 방법을 통해 배운 것에 대해 책임질 수 있을 것이다”라는 상황적 지식에 대한 해러웨이의 서술은 페미니스트 페다고지에서 강조하는 ‘위치성’의 문제 의식과 일치한다.

- 7) 하딩은 이 글에서 억압받고 배제된 인간이 아니더라도 해방적 지식을 만들어낼 수 있다면서 ‘페다고지’의 문제의식을 보충한다. “얼핏 보기에 “잘못된 정체성”을 가진 또는 “잘못된 삶”을 사는 것으로 보이는 우리 교실의 바로 그런 학생들은 (또, 그렇게 따진다면 우리들 자신은) 어떻게 되는가? 어떻게 하면 우리들과 우리의 학생과 동료들 중 유렵계, 남성, 이성애자, 경제적 기득권층을 기본적으로 허구적이며 소극성을 유도하는 죄책감으로 흐르게 하는, 그런 경향을 넘어서서 생각하고 행동하게 격려할 수 있을까?”(하딩, 2009: 391) 이 문제를 해결하기 위해 하딩은 선구적으로 교차성 이론의 문제의식을 제기한 컴바히강 공동체의 “흑인 페미니스트 선언(A Black Feminist Statement)”을 인용하며 “사회적으로 위치지어진 지식”과 연관된 “사회적으로 위치지어진 정치”의 출현을 요망한다(하딩, 2009: 393-394).

해방적 지식 기획의 주체가 되기를 요구하며, 마찬가지로 맥락에서 여성들이 페미니스트 지식의 유일한 생산자일 수 없음을 주장한다.

하딩은 ‘반역적 정체성’이라는 개념을 바탕으로 지배 이데올로기에 대한 교차적 저항을 기획하면서 이러한 문제의식에 기반한 교육학적 접근법의 의의를 다음과 같이 정리한다.

교육학적으로, 이런 접근법은 우리 학생들과 동료들에 힘을 불어 넣어서 그들이 자신들의 (변화된) 사회적 상황들로부터 해방적 지식을 생산할 수 있는 하나의 방법으로 그들의 삶에 대한 객관적 관점을 추구하도록 할 수 있는 자원들을 제공한다. 그리고 정치적으로, 우리는—정중하게, 잠정적으로, 하지만 단호히—다양한 해방적 사회운동들간에 연속성들을 창조하고 그들간에 진보적인 관계를 장려하기 위해 시도할 수 있다. 요점은, 여성들은 개개인 남성들과, 제3세계 출신 사람들은 개개의 백인들과, “결합해야” 한다는 식이 아니라 우리의 과학적이고 정치적인 운동들이 “단결”을 위한 기반을 마련해야 한다는 것이다. 어쩌면 실행 가능한 의제들을 생각해 내는 것이 그런 단결들을 만들어 내는 도전에 대한 완전한 해법은 아니라 하더라도 적어도 그런 도전에 자원들을 제공할 수 있을 것이다.

해방적 운동들의 지식추구와 정치적 기획들은 지배문화를, 그들이 그로부터 기법들을 배우지만 또 거기에 대항해서 그들 자신의 의제를 규정할 수 있는, 이질적이고 기이한 전통들로 재창조했다. 과도하게 혜택 받은 집단에 속하는 우리들이 그들과 합류해서 우리자신들을 “타자”로 재창조하는 것보다 민주적 사회들을 향해 나아가는 데 나은 대안이 무엇이 있겠는가?(하딩, 2009: 423-424)

“젠더와 이성애는 물론이고 계급이나 인종이라는 사회적 구조에 뿌리깊이 박혀 있음을 직면하는 데 어려움을 겪는”(마허·테트로, 2021: 367-368) 학생들에게 위치성 페다고지를 통해 사회적 범주에 도전하는 비판적 사고를 통해 “해방적 지식”을 생산할 수 있다. 예를 들어 신자유주의에 기반한 능력주의 이데올로기를 내면화하며 가부장제가 공고한 사회에서 남성으로서 자신이 가진 특권을 직면하는 데 어려움을 느끼는 남성 학습자들에게도 위치성 페다고지는 인식의 전환을 가져올 수 있는 계기가

될 수 있다. 지배적 이데올로기에 의해 보편적인 것으로 인식되어온 지식 체계에 의문을 제기하고 계급적 특권에 대한 비판적 인식을 통해 자신의 위치성을 점검함으로써 정체성 정치의 뒷을 비껴갈 수 있기 때문이다. 마찬가지로 ‘여성 우선’을 내세우며 젠더 기반 정체성 정치를 주장하는 급진적 페미니즘 역시 이러한 점에서 비판의 대상이 된다. 이는 여성에 대한 성차별 문제만을 절대시하여 성별 이분법에 기반한 지배 이데올로기를 강화하고 “여성들” 안의 차이를 외면하게 만든다.<sup>8)</sup>

아울러 하딩이 지적하듯이 이는 개인뿐만 아니라 공동체 차원에서도 중요한 의미를 지닌다. 위치성에 기반한 이러한 접근법은 “다양한 해방적 사회운동들간에 연속성들을 창조하고 그들간에 진보적인 관계를 장려”할 수 있기 때문이다. 지배 이데올로기와의 “결합”이 아닌 행위자들이 각자 처한 다중적인 상황에 기반한 “단결”에 의해 민주적 공동체가 만들어진 다. 위 인용문에서 강조하듯 이는 ‘우리 자신을 타자로 재창조하기’라는 불/가능한 과업에 의해 가능하다. “사실은 선택사항일 뿐인 사회 제도들을 자연스럽게나 당연한 것으로 여기게 만드는 사회적 관계들 속에서” ‘상식’을 대신하여 페미니스트 이론의 렌즈로 삶을 이해하는 것은 고통스러운 과정일 수밖에 없다(하딩, 2009: 411). 차이를 횡단해서 연합을 형성하는 것은 “자신의 안전지대 밖에서 작업하는 것, 차이로 인해 우리를 두렵게 만드는 사람, 실천, 원칙에 관여하는 것”으로 이야기되기도 한다.<sup>9)</sup>

8) 지배담론에 대한 대항 담론이 운동의 효율성을 위해 교조화되는 과정에서 자칫 동일성에 담론이 포섭되어 주변부에 있는 타자의 얼굴을 지우는 방향으로 흘러갈 위험이 있다. 이효민(2019)은 ‘여성 우선’ 페미니즘을 표방하며 트랜스 젠더와의 연대를 거부하고 혐오 담론을 재생산하는 주장이 온라인을 중심으로 퍼지고 있는 현상을 이러한 맥락에서 비판적으로 분석하였다.

9) 케이퍼(2023: 377-379)는 ‘연합 정치(Coalition Politics)’에 대한 버니스 존슨 레이건의 말을 가져와 교차성에 기반한 연대의 어려움을 설명한다. 케이퍼는 연합 구축이 “필요한 이유는 정치적 변화를 일으키기 위해 서로 다른 쟁점과 정체성 간의 상호 관계를 인식해야 하기 때문이고, 그것이 두려운 이유는 우리와 다른 사람들, 다른 관점이나 다른 역사를 가진 사람들, 우리가 토대로 삼는 가정에 도전하는 사람들과 종종 우리가 작업해야 하기 때문이다.”라고 말한다. 레이건은 “금방이라도 쓰러져

페미니스트 페다고지는 이러한 고통스러운 과정을 교수자와 학습자가 능동적인 행위자가 되어 성찰할 수 있도록 격려하는 전략을 개발해왔다. 특히 페미니스트 페다고지를 실천하는 과정에서 문학 텍스트에 대한 분석이 생산적인 역할을 맡을 수 있다는 점은 문학 전공자에게는 고무적인 사실이다. “문학 분야는 대안적 분석과 해석에 우호적인 편”이기 때문에, “위치적으로 텍스트 읽기를 표현하는 장”을 마련하는 데 도움을 줄 수 있다. 또 텍스트와 상호작용을 하는 과정에서 감성과 이성을 연결하는 기회를 마련할 수 있다(마허·테트로, 2021: 344-345). 다만 작품에 대한 분석이 구체적으로 이뤄지기 위해서는 텍스트 외적인 내용에 대한 이해와 더불어 텍스트 내적인 차원의 분석이 동시에 이뤄져야 한다. 다시 말해 텍스트를 둘러싼 사회문화적 맥락(context)을 고려하여 텍스트를 분석하는 한편으로, 작가가 이러한 내용을 전달하기 위해 텍스트를 어떻게 구성했는지를 비평할 수 있어야 한다.<sup>10)</sup> 이러한 문제의식을 바탕으로 3장에서는 실제 강의를 설계하고 페미니스트 페다고지를 실천한 경험을 소개하며, 특히 페미니스트 페다고지를 실천하는 과정에서 시도한 전략들의 의미를 밝히고자 한다.

---

죽을 것 같다. 만약 실제로 연합하는 일을 하고 있다면 흔히 겪는 느낌이다. 대부분 모든 방면에서 위협을 느끼겠지만, 그렇지 않다면 당신은 실제로 연합하고 있는 게 아니다”라며 연합 정치의 어려움을 산에서 제대로 숨을 쉴 수 없는 상황에 비유하기도 하였다.

- 10) 이와 관련해 엄진주(2024)는 “교차적 소설 읽기”를 제안한 바 있다. “교차적 소설 읽기는 텍스트 속 허구 세계에 나타나는 교차성의 양상을 면밀히 분석하는 차원만 아니라, 교차적 인식을 바탕으로 서사적 소통을 진행하는 과정까지 아우른다.” 엄진주는 교차성 개념을 소설 읽기에 적용하기 위해 소설 독자의 역할을 이야기와 담론의 중층 구조 속에서 접근하고 있는데, 이러한 시도는 학습자들에게 문학을 가르칠 때 실제적인 도움을 줄 수 있다.

### 3. 페미니즘을 말하기/말하지 않기

#### 1) 교차하는 아젠다와 페미니즘 끼워넣기

페미니스트 페다고지를 적용해 대학 교양수업을 진행할 때 고려해야 할 사항 중 하나는 수강생의 인원이다. 토론을 통해 학생들과의 원활한 상호작용이 이뤄지기 위해서는 적절한 강의 인원이 배정되어야 한다. 하지만 교양 수업의 특성상 이 부분에 어려움이 있는 경우가 적지 않다. 이 문제는 크게 두 가지 상황과 관련한다. 첫째, 대학교 교양수업이 일반적으로 가지고 있는 문제로 재정위기로 인한 대형 수업이 증가하면서 교양 수업에서도 수강정원이 증가하고 있다는 점이다. “대규모 강의식 수업은 어느 한 주제를 중심으로 서로 다른 위치성을 탐구하는 데 필수적인 상호작용적 수업 방법과 맞지 않는다”(마허·테트로, 2021: 346)는 지적을 참고할 때 대규모로 진행되는 교양수업에 페미니스트 페다고지를 적용할 방안에 대한 고민이 필요하다. 둘째, 현재 대학 강의실이 교수자와 학생, 학생과 학생 간에 토론이 이뤄질 정도로 ‘안전한’ 공간인가와 관련한 문제다. 대형 강의에서 토론 수업을 진행하려면 조별 소그룹 활동을 이용할 수도 있지만, 규모를 줄인다고 해도 학생들이 소그룹 내에서 자신의 의견을 어느 정도 주고받을지에 대한 교수자의 판단이 필요하다.

페미니스트 페다고지를 적용할 때 주변부 정체성을 가진 학생들도 강의실을 ‘안전한’ 공간으로 느끼게 해주는 것은 교수자의 역할 중 하나다(엄혜진, 2018: 13). 하지만 극심한 젠더 갈등으로 특히 온라인에서 남녀 간에 극단적인 대립 양상이 나타나는 것을 경험해온 학생들이라면 이 문제에 대해 의견을 내는 것 자체를 부담스러워할 수 있다. 한편으로 김미덕(2016: 32-33)은 “여성주의를 노골적으로 비판하지도 않지만 그렇다고 해서 여성주의에 동감이나 지지를 표명하지도 않는 경우”가 있다는 점을 지적한다. 이렇게 ‘중립’이라는 방패 뒤에 숨어서 자신의 입장을 드러내지

않고 방관자적 위치에 서려 하는 학생들을 어떻게 수업에 '참여'시킬지도 중요한 문제다. 이러한 상황을 고려하여 수업을 강의식으로 진행하되, 학생들이 자유롭게 의견을 개진할 수 있도록 하는 방안으로 중간중간에 학생들 각자에게 3~5가지 질문이 있는 활동지에 대한 답안을 제출하도록 하고 이에 대한 답변을 다음 시간에 PPT로 정리해서 익명으로 소개하는 방식을 채택하였다.<sup>11)</sup>

한편으로 학생들이 젠더 문제를 교차성의 맥락에서 사유할 수 있도록 젠더 외에 다른 사회적 이슈를 해당 학기 수업의 아젠다(agenda)로 제시하였다. '빈곤, 젠더, 돌봄, 생태'라는 네 가지 주제를 중심으로 각 3주씩 총 12주 동안 강의를 진행하였으며,<sup>12)</sup> 각 주제에 대한 강의가 마무리될 때마다 학생들이 3쪽 분량으로 총 4회 성찰적 에세이를 제출하도록 하였다. '빈곤'과 '젠더'에 대한 전반부 강의를 통해 학생들이 사회문제에 대한 문제의식을 발전시키기를 기대하였고, 후반부 강의에서 '돌봄'이나 '생태' 문제를 다루면서 앞서 제기된 문제를 해결할 수 있는 구체적인 방안을 모색할 수 있도록 강의를 구성하였다. 또 각 주제에 대한 3주씩의 강의는 1주차에 먼저 이론적인 부분에 대한 강의를 듣고, 2주차에 해당 주제와 관련한 논픽션 읽기, 3주차에 해당 주제와 관련한 소설을 읽고 분석하는 세 파트로 구성되었다. 해당 주제에 대해 이론적인 부분을 강의한 이후 해당 주제와 관련한 비문학 에세이<sup>13)</sup>를 읽는다면 다중적인 관점을 형성

11) 페미니스트 페다고지가 지식 전달을 위한 강의식 교육보다 대화 참여를 중심으로 하는 교육 방식과 관련이 있는 것은 분명하다. 하지만 수강생이 많은 대형 강의를 주로 맡게 되는 상황에서 수강생 수를 이유로 페미니스트 페다고지를 적용하기를 단념하는 것 역시 문제로 보인다. 이러한 점에서 토의·토론식 수업을 무조건 고수하기보다 주어진 상황에서 페미니스트 페다고지를 적용할 수 있는 전략을 상황에 맞게 모색하는 것 역시 필요하다.

12) 네 가지 아젠다는 교양수업의 특성을 고려하여 전공지식과 관련되는 내용보다는 시민 교육의 차원에서 필요한 주제들을 교수자가 임의로 선정하였다. 교수자의 이전 학기 강의 경험, 한국 사회에서 이슈가 되고 있는 사회문제 등을 고려하여 아젠다를 선정하였고 학생들에게는 학기에 따라 아젠다 역시 바뀔 수 있다는 점을 공지하였다.

하는 데 도움이 되리라 판단하였다.

해당 학기에 총 수강 인원은 55명이었으며, 수강생 분포를 보면 한국인 여학생이 24명, 남학생이 27명, 그리고 외국인 여학생이 2명, 남학생이 2명이었다. 전공 분포는 <표 1>에 정리한 바와 같이 예술계열, 공학계열, 경영 및 사회과학 계열 학생들이 골고루 수강하였다. 먼저 1주차 수업에는 수업 전반을 소개한 후 학생들의 흥미도를 사전에 조사하기 위해

<표 1> 수강생 전공 분포

단과대학	인원(명)
예술대학	11
창의공과대학	19
경영대학	7
자동차융합대학	7
사회과학대학	6
체육대학	4
과학기술대학	3
조형대학	3
글로벌인문·지역대학	2
소프트웨어융합대학	2
경상대학	1
종합	55

- 13) 엄진주(2024: 194)는 사회적 관점을 함양하기 위해 다양한 비문학 텍스트가 활용될 필요가 있다고 지적한다. 이들 다중텍스트(multiple-text comprehension) 읽기는 대상 소설을 교차적으로 읽는 데 ‘비계(scaffolding)’로 기능할 수 있다. 특히 자기 삶의 경험을 바탕으로 작성된 에세이와 같은 논픽션 장르는 상황적 지식과 관련해서 “지식의 주제나 행위자는 다중적”(하딩, 2019: 405)일 수 있다는 점을 학습자에게 일깨울 수 있다는 점에서 유용하다.

온라인으로 설문조사를 실시하였다. 주차별 수업계획을 보고 가장 흥미가 있는 주를 선택하고 해당 주차를 선택한 이유를 물었다. 또 이번 학기 강의에서 바라는 바를 질문하였다. 설문조사 결과 빈곤 문제를 다루는 문학 작품을 읽는 4주차가 기대된다는 학생이 10명으로 22.7%를 차지하였고, 생태 문제를 다루는 13주차에서 「꼬마 돼지 베이브」, 「P짱은 내 친구」, 「잡식 가족의 딜레마」라는 세 편의 영화를 비교하는 내용을 선택한 학생이 8명으로 18.1%였다.

4주차를 선택한 학생들은 장강명의 소설 「알바생 자르기」에 대한 줄거리 소개를 듣고 자기 경험과 관련된 내용일 것 같아서 이를 선택했다고 답하는 경우가 많았다. 또 PPT 자료에서 <표 2>로 정리한 주제별 키워드를 제시하였는데 여기서 ‘청년 빈곤’이라는 키워드에 관심을 표하였다. 이로써 4주차 수업을 선택한 학생들이 자신의 삶과 관련이 있는 키워드로서 ‘빈곤’에 주목하고 있다는 점을 확인하였다. 이와 달리 13주차를 선택한 학생들은 영화라는 매체가 지니는 친밀감을 표하는 경우와 생태 문제와 관련한 다큐멘터리 등을 보고 그 연장선상에서 고민을 이어가고 싶은 경우로 구분되었다. 젠더와 돌봄 이슈를 다루는 5주차와 9주차도 각 6명(13.6%)의 학생이 선택하는 등 각 주제에 고르게 관심을 표하였는데, 젠더와 돌봄 문제에 대한 문학 작품을 다루는 주차를 선택하는 학생 수가 적은 점은 특이한 부분이라고 생각되었다.

<표 2> 강의주제와 관련된 키워드

주제	키워드
빈곤	불평등, 청년 빈곤, 기초수급자, 복지
젠더	남성성, 노동, 가부장제, 자본주의
돌봄	가족, 의존, 부양 의무, 출생률
생태	히로시마, 방사능 오염수, 비건(채식), 인류세

강의를 설계하고 진행하면서 짠 주요한 전략 중의 하나는 ‘페미니즘을 말하기/말하지 않기’라는 것이다. 교수자가 페미니스트임을 밝히고 네 가지 아젠다 중 하나로 젠더 문제를 다루겠다는 점을 명시했지만, 학생들이 생각하는 ‘페미니즘’에 대한 잘못된 편견을 깨기 위해 전략적으로 페미니즘을 말하지 않기를 선택한 부분이 있었다.<sup>14)</sup> 빈곤, 젠더, 생태, 돌봄이라는 네 가지 주제를 제시한 것 역시 그러한 전략 중의 하나였다. 이들 주제는 페미니즘의 이슈를 교차적인 맥락에서 살펴볼 수 있는 주제들이라고 판단하였는데, 이러한 주제들을 다루면서 젠더적 맥락을 함께 설명함으로써 페미니스트적 실천이 얼마나 광범위한 것인지를 간접적으로나마 전달하고자 하였다. 한편으로 젠더 이슈를 다루는 주차에는 가부장제하에서 여성의 억압을 이야기하면서도 헤게모닉 남성성을 가지지 못한 남성 주체가 사회에서 소외되는 문제를 함께 이야기함으로써 성별 이분법에서 벗어나고자 하였다. 이를 통해 페미니즘을 여성의 피해만을 절대시하며 남성을 가해자로 모는 남성혐오주의, 혹은 여성우월주의로 이해하는 반페미니즘적 인식을 가진 학생들이 ‘페미니즘이란 무엇인가’에 대해 다시 성찰할 수 있기를 기대하였다.

먼저 강의에서 다룬 네 가지 주제는 젠더 문제를 다루는 부분 외에도 페미니스트의 관점에서 접근할 때 해당 문제를 입체적으로 조망할 수 있는 부분을 포함하고 있다. 예를 들어 빈곤 문제를 다루면서 교재로 사용한 조문영의 『빈곤 과정』에서 여학생들이 남성 노숙자들을 어떻게 대해야 하는지를 고민한 부분<sup>15)</sup>이라거나 강지나의 『가난한 아이들은 어떻게

14) 김동진(2022: 168-173) 역시 ‘페미니즘’, ‘젠더’, ‘여성’ 같은 단어를 언급하지 않고도 페미니스트 페다고지의 방식으로 수업을 진행한 경험을 이야기한 바 있다. 다만 이는 ‘페미니스트’로서의 정체성을 숨기는 것과는 무관한데, 그 역시 강의 첫 시간부터 자신을 “페미니스트 교육자”라고 소개하였다고 밝히고 있기 때문이다.

15) ‘빈곤의 인류학’이라는 학부 수업을 진행하면서 조문영(2022: 337-341)은 페미니즘과 빈곤과의 접합의 문제에 학생들이 자신보다 훨씬 예리하게 포착했다는 점을 지적하는데, 이는 페미니즘적 문제의식을 폭넓게 확장하여 접목할 가능성을 보여준다. 특히 여학생을 중심으로 사회문제에 눈뜬 계기로 페미니즘 공부를 언급할 만

어른이 되는가』에서 학교 밖 여자 청소년의 문제<sup>16)</sup>를 다루면서 빈곤이라는 문제를 젠더적 맥락 안에서 사유하고자 하였다. 안온(2023)의 『일인칭 가난』은 빈곤 문제를 청년 여성의 시선에서 이야기한 에세이로, 자신의 가난을 “2000년대의 가난이고, 어리고 젊은 가난”이라고 명명하는데, 빈곤 문제를 1인칭으로 서술한 청년 세대의 경험적 서술이라는 점에서 학생들 역시 관심을 보였다. 쉬지 않고 아르바이트를 해야 했던 대학 시절의 경험, 낡고 지저분한 기숙사 생활과 LH 대학생 세어 하우스에 지원하기 위해 고군분투하는 내용 등 학생들이 공감할 수 있는 내용이 많았기 때문이다. 아울러 이 책은 빈곤을 젠더 문제와 연관시켜 가부장제 이데올로기를 문제 삼고 있다는 점에서 ‘페미니즘을 말하기/말하지 않기’라는 전략을 수행하기에 적절한 텍스트였다.

어디선가 나를 지켜보고 시를 쓰는 것이 아닌가 싶은 이소호는 첫 시집에서 한국의 가부장제와 가난 사이를 사실적 장면으로 보여주었다. 두 번째 시집에서는 이를 표현하기 위해 다다이즘을 시도했다. 실험적 기법이 여인 시상은 우리 현실이 시보다 충격적이라는 사실을 자연스레 깨닫게 했다. 올해 4월, 이소호는

---

끔 페미니즘에 대한 최근 대학생들의 관심은 높은 편이다. 하지만 이것이 정체성 정치의 뒀에 간혀 피해자성에 함몰하는 방식으로 이뤄질 위험이 있다는 점도 분명하다. 이에 조문영은 “페미니즘의 너른 관심을 누구보다 열심히 배우고 확장해온 학생들이 빈곤의 공론장에 진입한 뒤에는 ‘남성 홀리스’라는 문제 앞에서 잔뜩 긴장한 채 멈춰 섰”다는 점을 지적하며, 반빈곤운동에 대한 관심이 여성주의적 실천을 모색한 활동가들의 생각을 넓힐 수 있었다고 하였다. 수업에서도 이러한 내용을 ‘빈곤’ 문제를 이야기할 때 함께 다루면서 강의에서 다룰 네 가지 주제가 서로 교차하고 얽혀 있다는 점을 강조하였다.

- 16) 이 책은 강지나(2023)는 여섯 명의 청소년을 대상으로 한 심층 인터뷰 내용을 바탕으로 하는데, 수업에서는 그중에서 학교를 중도 하차한 여성 청소년에 대한 이야기를 언급하였다. 여자 청소년들이 탈학교 후 또래들과의 관계에서 외모가 중요한 요인으로 작용한다는 점은 “여성이 하나의 인격이 아니라 성적 대상으로 상대에게 호소해야 이롭다”는 사실을 말해준다. 그런데 이는 나중에 가출한 여자 청소년들이 학교로 돌아갔을 때 이들을 혐오의 시선으로 보는 원인으로 작용한다. 이는 남성 청소년이 가출했을 때와는 전혀 다른 양상이라는 점에서 젠더 문제가 여기서도 나타난다는 점을 이야기하였다.

세 번째 시집을 냈다. 젠더·가난·예술이 흑처럼, 종양처럼, 열매처럼 서로를 증식시키는 이 시집에서 내가 제일로 꼽는 시는 〈손 없는 날〉이다. 엄마에게도 보여주고 싶어 한 구절 한 구절 정성스럽게 타이핑 해 문자로 보냈다. 엄마의 답장은 빨랐다. **앞의 절반은 다 내가 했던 말이네. 시인이 여자가?** (강지나, 2023: 75, 강조\_원문)

나는 가난을 말할 때 가족을 맨 뒤에 배치한다. 가족이 그 모양이니까 그렇게 됐지 따위의 말을 듣고 싶지 않기 때문이다. 불행한 가족과 가난을 세트 취급하는 클리셰가 지겹다. 내 가난은 가족이 아니라 교통사고, 알코올중독, 여성의 경력 단절과 저임금, 젠더폭력 및 가정폭력과 세트였다. 날 불행하게 했던 것은 교통사고, 알코올중독, 여성의 경력단절과 저임금, 젠더 폭력 및 가정폭력이(었다). (강지나, 2023: 116)

에세이의 저자가 페미니스트로서 빈곤에 대한 문제를 예각화하고 있었기 때문에 젠더 문제를 빈곤과 관련하여 자연스럽게 언급할 수 있었다. 이 수업이 문학 수업이었기 때문에 시를 함께 읽고 시가 사회적 문제를 어떻게 재현할 수 있는지도 설명할 수 있었던 점도 이 텍스트를 선정할 이유 중 하나였다. 또한 에세이에 인용되지 않은 이소호의 시 「손 없는 날」을 유인물로 배포하여 학생들과 읽은 후 이에 대한 비평문을 공유하였다. “이소호 시인이 소환한 ‘딸’의 목소리는 ‘평범한 가족’의 일상을 지배하는 가부장제를 예리하게 포착해 고발한다. 여성은 이 가부장적 정상가족의 구조 안에 배척된 존재로서 가장 큰 희생자가 되는 한편, 가족 내 다른 여성을 억압하는 역할을 수행하기도 한다”(달리, 2023)는 내용을 통해 학생들이 이소호의 시와 안온의 에세이를 관통하는 가부장제 대한 문제의식을 이해할 수 있도록 하였다.

이를 통해 학습자들은 빈곤뿐만 아니라 젠더 문제 역시 사회 구조적인 문제라는 점을 인식였다. 자신의 가난을 “교통사고, 알코올중독, 여성의 경력 단절과 저임금, 젠더폭력 및 가정폭력과 세트”라고 지적하며 빈곤이 교차적이고 복합적인 문제라는 점을 지적한 에세이의 내용은 학생들에게

개인의 노력으로 해결될 수 없는 구조적 문제가 있다는 인식을 심어 주었다. 젠더 문제를 전면에 내세우지는 않았지만 젠더 문제를 말하지 않을 수 없는 현실 속에서 교차하는 억압의 실상을 학습자들이 체감할 수 있도록 하였다. 이는 페미니즘이 단순히 성별 이분법에 갇혀 평등주의를 구현하는 문제에 매몰되어 있지 않기 때문에 가능한 것이었다. 페미니즘에 대한 편견과 거부감을 가진 학생들에게 페미니즘을 말하지 않으면서 그것이 가지고 있는 문제의식과 만날 수 있도록 한 것이다.

## 2) 피해와 가해의 페미니즘을 넘어서<sup>17)</sup>

젠더 문제를 하나의 아젠다로 분리하여 다루기는 했지만, 빈곤, 돌봄, 생태 등의 주제들은 모두 젠더 문제와 관련된다. 다만 주제를 분리해서 다양한 주제를 검토하였을 때 젠더 문제의 다중적이고 복합적인 성격을 학습자에게 자연스럽게 이해시킬 수 있다. 이렇게 다양한 주제와 관련지어 페미니즘을 말하는 한편으로 학습자들이 생각하는 남녀 대립적 페미니즘과는 거리를 두고자 하였다. 가령 수업에서 교재로 다룬 최태섭의 『한국 남자』의 경우 여성이 처한 차별적 현실을 환기하는 데는 유용하였지만, ‘한국 남자’를 일반화하여 비판한다는 점에서 문제적인 부분이 있다. 남성 역시 피해자라고 주장하는 데 대해 ‘너희는 틀렸다고 지적하는 계몽적 접근은 그렇게 일반화된 남성의 반발을 낳을 수 있다. 이들이 왜 자신들을 피해자라고 주장하는지 이면을 들여다보는 한편으로, 이들이 자신이 피해자이기만 한 것은 아니라는 다중적 정체성을 깨달을 수 있도록 억압의 교차성, 다중성에 대해 다룰 필요가 있다. 교수자는 젠더 문제 외에 인종, 계급, 민족, 시민권, 장애 유무, 나이 등 사회 억압을 구성하는 체계들을 복합적으로 고려할 수 있도록 해야 한다.

17) 이후에 인용하는 학생들의 글은 학기 중에 반 전체에 연구 의사를 밝히고 자료 활용에 동의를 구한 것임을 밝혀둔다.

이에 ‘남성성’을 주요 키워드로 내세워 페미니즘을 여성만의 문제라고 보는 편견을 깨고 이것이 남성의 문제이기도 하다는 점을 논의하였다(〈표 2〉 참조). 5주차에서 다룬 스키타의 『자본주의 사회에서 남성으로 산다는 것』을 통해 ‘약자 남성’<sup>18)</sup>에 대한 문제를 제기하면서 자본주의 사회에서 남성들이 여성 혐오, 약자 혐오, 또 자기 자신에 대한 혐오에 빠지지 않기 위해 ‘약함(취약성)’ 자체를 끌어안아야 한다는 내용을 이야기하였다. 약자 남성의 존재를 언급하면서도 이들을 ‘인셀’과 구분하며 약자 남성의 존재론을 갱신해야 한다고 주장하는 스키타의 주장은 자신을 ‘약자’로 동일시하는 남성에게도 요구되는 사회적 책임과 역할이 있음을 상기시켰다.

- 18) 허운의 『남성성의 각본들』은 남성 주체가 믿고 따라야 할 판타지처럼 여겨지며, 가부장적 본질로 통용된 헤게모니적 남성성을 통해 남성성 안에도 위계가 존재하며, 이것이 가부장제 안에서 여성혐오, 동성애 혐오 등으로 발현되며 한국에서는 군사주의와 관련됨을 지적한다(허운, 2021: 261-263). 이 책은 헤게모니적 남성성에 지배당하거나 주변부로 밀려난 남성성들이 헤게모니적 남성성을 승인하지만, 초남성적 사회에서 소외될 수밖에 없다는 점을 설명하는데, 이는 스키타의 ‘약자 남성론’을 보충하는 데 사용되었다. 즉 스키타의 약자 남성론이 단순히 남성도 약자라는 식으로 ‘역차별’을 정당화하는 논리가 아니라 남성성 안에 있는 위계 구조, 그리고 그러한 위계 구조를 재생산하는 자본주의라는 근본적인 문제와 직면해야 한다는 주장이기도 하다. 나아가 스키타는 남성이 피해의식에 사로잡혀 인셀(involuntary celibate의 약자로, 원치 않는 금욕주의자, 비자발적 싱글이라는 뜻임)이 되지 않기 위해서는 적극적으로 자신의 취약성을 인정하는 방향으로 나아가야 한다고 주장한다. 이러한 점에서 스키타의 논의는 ‘돌봄 문제’와 연결되는 부분이 있는데, 실제로 스키타 자신이 중증심신장애인을 담당하는 장애인 복지사로 활동한 경력을 가지고 있어 관련 인터뷰 내용을 수업 시간에 공유하였다. 한편 이와 관련하여 『장애 시민 불복종』의 저자이자 장애인 활동가 변재원의 인터뷰 영상을 수업 중에 함께 시청하였다(<https://www.youtube.com/watch?v=Zo0UKkopQA>). 해당 인터뷰에서 변재원은 “장애를 갖고 산다는 건요. 이 사회가 커다란 서바이벌 게임, 오징어 게임 같은 거라고 생각을 한다면 저는 그 안에서 최약체인 거예요. 그래서 저한테 어떤 손에 무기랄까요? 뭔가 대단하게 쥐어지지 않으면 저는 다음 게임에서 탈락할 게 분명한 사람인 거죠.”라면서 ‘남성’이지만 ‘장애’가 ‘비정상’ 취급을 당하는 사회에서 주변화된 남성성으로 밀려나는 존재가 있음을 말한다. 또한 이 인터뷰는 헤게모니의 승인을 받기 위해 노력했던 과거의 ‘착한’ 장애인이 제도를 바꾸기 위해 투쟁하는 ‘나쁜’ 장애인으로 바뀌게 된 과정을 보여주며 주변부적 정체성을 연대의 동력으로 변화시키고 있다는 점에서 학습자가 스스로 힘을 획득하는 과정(empowerment)에 도달할 동기를 부여할 수 있으리라 기대했다.

〈표 3〉 젠더 관련 주치의 대상 텍스트

주차	주제	대상 텍스트
5	한국 문학과 젠더(1) - 이론	최태섭 『한국 남자』 / 스키타 슨스케 『자본주의 사회에서 남성으로 산다는 것』 / 허윤 『남성성의 각본들』
6	한국 문학과 젠더(2) - 논픽션 읽기	천현우 『셋밥일지』 / 이소진 『증발하고 싶은 여자들』
7	한국 문학과 젠더(3) - 픽션 읽기	강화길 『음복』 / 송경아 『나의 우렁총각 이야기』 / 이서수 『젊은 근혁의 행진』

이소진(2023)의 『증발하고 싶은 여자들』을 다루면서도 신자유주의 페미니즘의 주장을 비판하며 교차성의 관점에서 문제를 바라볼 필요성을 논의하였다. 이 책은 청년 여성을 옹아매는 가족주의, 여성에게만 부과되는 돌봄 노동에 대한 부담, 노동시장의 성차별 문제 등을 제기하며 여성들의 자살 문제가 신자유주의나 계급, 노동이라는 경제적 구조와 가부장제에서 기인한 성차별적 구조가 교차하는 지점에서 발생한다는 점을 지적하고 있다.

그런데 이 책은 이와 더불어 청년 여성의 자살률 급증 원인을 분석하면서 의외로 ‘페미니즘의 부상’을 이야기한다. 2016년 이후 온라인을 중심으로 페미니즘 담론이 확산되었는데, 이것이 “신자유주의 통치성에 균열을 내기보다 능력주의에 대한 강한 동의를 기반으로 신자유주의 통치성과 결합하는 ‘신자유주의 페미니즘’”으로 귀결되었다는 것이다. 노력에 대한 강박, 성과를 내지 못한 자신에 대한 혐오 등 여성청년의 자살 원인으로 지목된 청년 여성들의 자기 서사는 페미니즘을 말하기 위해 페미니즘이 처한 지반으로서 신자유주의라는 현실을 이야기하지 않을 수 없다는 점을 상기하였다. 능력주의와 결부된 신자유주의 페미니즘 흐름에서 연애와 결혼의 거부라는 현상이 나타나는데, 이는 과거 결혼을 통해 가정영역에서 존재론적 의미를 확보할 수 있었던 상황과 달리 청년여성의 자살률 증가라는 한국적 특수성을 낳는 원인으로 지목된다.

소설 작품을 읽는 과정에서도 전략적으로 접근하였다. 이전의 경험을 돌이켜 보았을 때 작품에 대한 분석에서도 남녀 간의 갈등이 두드러지는 작품의 경우 전형적인 분석에 머물러 젠더 문제가 지닌 복잡성을 드러내기가 오히려 어려운 경우가 있었다. 가령 이전 학기 강화길의 「호수」에 대한 분석에서처럼 남성을 가해자로 보는 것에 대한 남학생들의 반감과 여성이 범죄의 희생자라면 재현되는 상황에 대한 여학생들의 무력감은 모두 텍스트에 대한 그 이상의 분석으로 나아가기 어렵게 만드는 요인이 되었다. 또한 이것이 소모적인 논쟁을 일으키는 데 그칠 수 있고, 실제로 학생들이 온라인에서 반복되는 젠더 갈등에 대한 피로감을 지속적으로 호소하였기 때문에 이와는 다른 방식으로 젠더 문제를 다루는 작품을 대상으로 수업을 진행하였다.

이에 여성의 피해자성이 내세우며 남성을 가해자로서 재현하는 구조<sup>19)</sup>가 두드러지는 작품은 배제하였다. 친족 관계에 내재한 젠더 위계에 대한 접근을 통해 “성 역할을 넘어선 가부장제의 복잡함”(김미덕, 2016: 47)을 보여줄 수 있는 작품으로 강화길의 「음복」을 선정하고, 성별 분업이 뒤바뀌었을 때의 상황을 가정한 송경아의 「나의 우렁충각 이야기」를 통해 돌봄 노동의 젠더적 성격을 살펴보고자 하였다. 이서수의 「젊은 근희의 행진」을 통해서도 ‘K장녀’의 책임감이 유사 가부장의 형태로 발현된다는 점을 이해하고 내면화된 여성 혐오를 넘어설 방안을 고민해보자고 제안하였다. 젠더 문제를 남녀 대립이라는 이분법적 관점에서 접근할 때 학습자에게 위치성에 대한 자각이 활발하게 일어나기 어렵다. 정체성이 다양한

19) 이는 여성의 억압이라는 문제를 외면하거나 회피하려는 의도보다 피해자 정체성의 정치를 넘어서 이후를 모색하려는 의도에 의한 것임을 밝혀둔다. “가해자를 처벌하고 피해자를 보호하자”는 데서 그치는 페미니즘을 신자유주의에 포섭된 ‘피해와 가해의 페미니즘’이라고 비판하며 그 이후를 모색하려는 시도로 다음 책을 참조하였다(권김현영 외, 2018: 10). 이 책에 실린 「피해자 정체성 정치와 페미니즘」에서 정희진은 “젠더의 역사의 회당의 정치였으며, 처음부터 젠더는 그 자체로 복합적이었다”라며 “가부장제 사회라고 해서 모든 여성이 같은 방식으로 억압받지도 않고, 같은 방식으로 피해자가 되지도 않는다”고 지적한다.

요인들에 의해 교차적으로 형성된다는 사실을 함께 작품을 읽으며 함께 이해한 후 학생들은 이 문제를 성찰적 글쓰기에 적용하여 젠더 문제의 복잡성을 사유하게 되었다. 다음은 젠더 문제와 관련한 강의가 끝난 후 여학생이 제출한 성찰적 에세이이다.

나에 대해서 되돌아보자면, 남성에게 미움받고 싶지 않은 마음에 ‘여자’처럼 노력하려고 애썼다. 예를 들면, 나는 고등학생 때부터 단 한 번도 욕을 쓴 적이 없다. 고등학생 때 나는 여자애들보다 남자애들과 더 친했는데, 내가 욕 쓰는 걸 진짜 싫어했다. 그 친구들은 욕을 입에 달고 살았다. 내가 어쩌다 한번 욕을 쓰면, ‘여자는 욕 쓰는 거 아니다. 여자애가 그렇게 욕하고 다니면 남자들이 싫어한다. 정떨어진다.’라는 말을 했다. 이후로 나는 단 한 번도 욕을 써 본 적 없다. 정말로 욕을 한마디라도 쓰면 남자들에게 미움을 받을 것 같아 무서웠던 것 같다. 내가 조금만 여자들을 옹호하는 발언을 하면, 장난식으로 “야 너 페미야?”라는 말을 들었다. 장난식이라고 하지만 ‘페미니스트’를 싫어하는 듯한 발언들을 들으며, 자연스럽게 나도 여성 관련 사회적 이슈에 관심을 가지지 않으려 노력했다. 아무것도 모르는 척, 관심 없는 척하는 게 익숙해졌다. 남자인 친구들과 지내다 보니 좋은 점도 많았다. **그 이점들을 나도 모르게 이용한 적도 많았던 것 같다.** (중략) **나를 여자라고 배려해 주면서도 ‘여자’의 성격적 단점에 대해 욕하고, 나는 다르다고 생각하는 이 모순된 모습이, 웃기면서도 어딘가 불안했다.** 나는 무의식중에 남성에 대한 편견과 여성에 대한 편견을 가지고 있었던 것이다. 수업 중에 인터뷰를 읽으며 스키타 쉰스케의 언런(unlearn)이 필요하다는 주장이 뇌리에 꽂혔다. 스스로에는 관대할 수밖에 없고, 내가 겪어온 경험에 빚대어 편향적인 시선으로 세상을 바라볼 수밖에 없다는 생각이 들었다. (강조\_인용자)

이 학생은 수업주제가 ‘젠더’라는 것을 보고 자신도 모르게 ‘피곤하다’라는 생각을 했다는 점을 먼저 고백하였다. 수업을 통해 자신 안에 내재한 ‘남성 혐오’, ‘여성 혐오’를 자각하게 되었고 자신이 이러한 문제들을 회피해 왔던 것은 아닌지 자문하게 되었다는 것이다. 또한 에세이에는 남성에게 미움받지 않기 위해 틀에 막힌 ‘여성성’을 수행해 온 자신에 대한 성찰이 담겨 있다. 아울러 ‘페미니스트’를 부정적으로 인식하는 또래 집단의

분위기가 자신이 사회적 이슈, 특히 젠더 문제와 관련해 관심을 갖지 못하도록 압박을 가해 왔다는 점을 논의하였다.

위 글은 학습자를 실천적 지식을 구성하는 주체로 보고 학습자의 경험한 지식에 기반한 이론화 과정을 지향하는 페미니스트 페다고지의 실천 사례를 보여준다. 특히 남성에게 미움받지 않으려고 노력해온 모습을 반성하면서 자신을 피해자화하는 데 머무르지 않고 자신 역시 그로 인한 이점을 이용한 적이 있었다는 인식은 학습자가 자신의 위치성을 자각했기에 가능했던 것으로 보인다. 교수자든 학습자든 자신의 관점이 파편적일 수밖에 없다는 점을 전제로 자신의 경험과 지식이 기반한 토대를 허물 때 “제3의 눈”으로 자신을 성찰할 수 있게 된다. 다소 자조적인 어투로 서술했지만 “스스로에는 관대할 수밖에 없고, 내가 겪어온 경험에 빗대어 편향적인 시선으로 세상을 바라볼 수밖에 없다는 생각이 들었다”는 고백은 구성주의적 전통 속에서 지식을 해체적으로 바라봄으로써 주체에게 해방적 지식을 생산할 수 있는 기회를 제공할 수 있다.

이러한 점에서 이 글은 “지식을 생산하는 구체적 조건을 드러내는 가치를 강조”(갤럽, 2023: 50)하는 페미니스트 인식론과 관련하는 것으로 페미니스트 객관성이나 상황적 지식을 보여준다. 지식의 전문화가 지식과 세계의 연결을 거부한다는 점을 비판해온 페미니스트 학계는 개인사와 이론을 결합하는 작업에 계기를 마련한 바 있다. 그런데 사적인 글쓰기를 이론에 끌어들이 젠더 규범의 해체를 시도하는 이러한 글쓰기는 비단 지식인의 전유물이 될 수 없다. 페미니스트 페다고지에 대한 실천을 통해 생산된 학습자들의 글쓰기는 사적인 경험을 이론과 결합하는 구체적인 경험의 장을 마련하며, 이를 통해 지배적 질서를 강화하는 데 기여하는 남성중심적 이론을 해체하는 데 기여한다. 이는 학습자가 지배 질서에 의해 부여받은 정체성을 대신해서 정체성을 재구성하는 과정이라고 할 수 있다.

학생들에게 교차성에 대해 강의하며 남녀 대립적 페미니즘이나 정체성 정치를 비판하는 과정에서 페미니즘 전반을 적대시하는 분위기는 누

그러들었다. 하지만 한편으로 여전히 ‘극단적 페미니스트’에 대한 편견은 유지되고 있다는 점을 확인하였다. 아래는 “스기타 슌스케의 약자 남성론은 다수자 남성, 소수자의 정체성 정치에도 끼지 못하는 약자 남성이 안티활동에 빠지기 쉽다고 지적한다. 이런 상황을 한국 사회에도 적용해 볼 수 있을까? 자신이 경험한 내용을 중심으로 관련된 사례를 서술해보자.”라는 질문에 대한 학생들의 답변이다.

(가) 사람들은 어디에 소속되기를 원해 한다. 어디에 소속되지 못한다면 비슷한 사람들끼리 우리를 형성하려 한다. 최근에 유튜브 ‘○○이방승’에서 자신은 도태된 남성이라 이쁜 여자를 만나지 못해 세상에 불공정함을 느낀다면서 연애 추천제를 나라에서 도입해야 한다는 주장을 해 남녀 모두에게 모두 욕을 먹은 일이 있었다. 하지만 그중 소수 남성들이 저 도태된 남성이라 주장하는 말에 공감하는 것을 보고 이것이 바로 안티활동이 아닐까 생각이 든다.

(나) 저는 대학 시절에 학교 내에서 소수자로서 혐오나 차별을 경험한 적이 있습니다. 이러한 경험으로 자존감이 낮아져 안티 활동에 빠지는 경우도 있을 것이라고 생각합니다. 그리고 한국사회에서는 남성에 대한 편견이 여전히 존재하고 있습니다. 남성은 감정을 표현하거나 약점을 보여주는 것에 대해 부정적인 시선을 받을 수 있기 때문에 약자 남성으로서의 부담을 느끼게 됩니다.

(다) 한국에서도 이러한 약자 남성을 비하하기 위하여 ‘도태남’, ‘한남’ 등의 언어로 비하한다. 이러한 남성들은 그들만의 커뮤니티에 빠져 서로 위안을 얻으며 오히려 여성에 대한 혐오와 반감을 키워나가고 극단적인 페미니즘 사이트와 서로 인터넷에서 설전을 벌이며 서로가 서로에 대한 혐오를 부추긴다. 즉 점점 더 서로가 지하화되며 혐오를 양산한다.

스기타는 책에서 일본의 사례를 위주로 설명을 하였는데, 학생들의 활동지 답변을 통해 한국의 상황에서 이 문제가 어떻게 나타나고 있는지를 함께 생각하고 고민해볼 수 있었다. (가)는 수업을 진행할 당시 문제가 된 유튜버의 발언을 수업 내용과 연결하여 문제의식을 확장한 경우이다. 이

학생 외에도 이 유튜브의 발언과 이에 대한 지지를 인셀 남성의 안티 활동과 관련지어 의견을 낸 학생들이 있어서 이에 대한 내용을 강의실에서 학생들과 공유하였다. (나)에서 소수자로서 차별을 경험한 적이 있었던 학생의 답변 내용을 학생들과 공유하면서 ‘약자 남성’ 당사자의 목소리에도 주목할 필요가 있다고 이야기하였다. 이를 통해 헤게모니적 남성성을 소유하지 못한 남성들에게 가해지는 폭력의 실재를 이러한 고백적 진술을 통해 확인된다.

약자 남성론으로 수업을 하면서 우려되었던 것 중의 하나가 남학생들이 ‘약자 남성’과 자신을 동일시하여 피해의식을 합리화하거나 이를 페미니즘을 비판하기 위한 도구로 사용하는 데 머무를 수 있다는 점이었다. (나)가 전자에 해당한다면 (다)의 경우에는 중립적 위치에서 말하면서 약자 남성과 페미니즘을 모두 비판하는 태도를 취하고 있다. 특히 (다)에서 언급된 ‘극단적인 페미니즘 사이트’나 ‘극단적인 페미니스트’ 등의 표현은 다른 학생들의 글에서도 종종 언급된 것으로, 학생들이 가지고 있는 반페미니즘 정서를 확인할 수 있는 대목이었다. 이들에게 남녀 대립적 페미니즘과 거리를 두고 급진적 페미니즘을 비판하며 수업을 진행하였을 때 학생들은 교수자는 ‘예외’지만 여전히 극단적 페미니즘은 문제라는 식으로 반페미니즘적 인식을 유지하는 태도를 보였다. 이들이 ‘극단적 페미니즘’에 대한 잘못된 인식을 어떠한 과정에서 획득하게 되었는지를 스스로 성찰하고 페미니즘 지식을 새롭게 구성하도록 한다면 이러한 점 역시 개선될 수 있으리라 기대한다.

#### 4. 결론을 대신하여

이 글은 반페미니즘적 인식을 가진 학습자를 대상으로 교차성의 맥락에서 페미니스트 페다고지를 전략적으로 적용할 수 있는 방안을 모색하

고자 하였다. 페미니스트 페다고지의 문제의식과도 연결된 교차성 이론은 학생들이 젠더 문제를 포함해서 빈곤, 돌봄 등의 문제를 복잡한 맥락 속에서 이해할 수 있도록 하는 데 유용하였다. 다음은 이와 관련해서 학생들이 작성한 성찰적 에세이의 일부이다.

(라) 실제로 절대적인 기준으로 약자와 강자를 구분하는 것은 상당히 어렵다. 누가 더 약자이고 누가 더 불쌍한가를 평가해 점수를 낼 수도 없다. 이는 인종과 성별, 재산이나 직업 등 수많은 요소와 사회문화적 맥락에 의해 복합적으로 정해지고 이로 인해 차별과 불평등, 억압을 받는다. 이를 교차성 이론으로 이해할 수 있다. 이러한 문제들을 교차성 이론으로 인식하지 않고 단지 네가 남자니까, 여자니까, 흑인이니까, 라고 단정해버리면 그 사고는 많은 사람들의 지지를 얻기 힘들다. 따라서 발생하는 차별과 불평등의 내용과 원인을 분석하여 파악하고 대처해야 한다.

(마) 왜 하필 '연대'여야만 하냐고 물을 수 있을 것이다. 약자들끼리 연대하지 않고 각자 서로 잘 사는 다른 방법을 만들면 되지 않냐고 말 할 수도 있다. 왜 굳이 사이가 좋지 않은 약자들끼리 붙어 연대를 하고 공통된 목소리를 내야 하냐고 물을 수도 있다. 사실 나도 이렇게 생각할 때도 있긴 했다. 소수자끼리의 연대가 왜 당연히 여겨져야 하는지 의문을 가지는 사람 주 하나였다. 사실 세상엔 소수끼리 연대하기보다는 서로를 배척하는 경향을 보일 때가 많다. 근데 이들이 연대하지 않는다면 소수에 해당하는 작은 목소리에 누가 관심을 기울일까. 연대란 여럿이 함께 무슨 일을 하거나 함께 책임을 짐. 또는 한 덩어리로 서로 연결되어 있음을 뜻하는 말이다. 소수자끼리 연대한다는 것이 허황되고 현실을 읽지 못하는 이상주의자의 소리처럼 들릴 수 있으나, 우리 사회엔 이런 생각도 필요하다고 생각한다. 정리해보자면, 우리는 약자 남성이 여성을, 약자 남성의 안티와 인셀로 인해 피해를 본 여성이 남성을. 이렇게 다른 집단을 향해 혐오하고 비난하는 사회가 아닌 서로 연결되어 함께인 연대를 통해 이 문제를 해결해 나가야 한다고 생각한다. **약자 남성과 여성은 '연대'를 목표로 삼고 지금까지와는 다른 눈으로 서로를 바라보아야 할 때이다.** 하루빨리 우리 사회에서 젠더로 인한 갈등이 그나마 덜해지는 날이 오기를 바라며 글을 마치겠다. (강조 인용자)

(라) 글은 교차성 이론의 맥락을 정확히 이해하고 설명하고 있다. 교차성 이론을 설명하면서 이것이 단순히 누가 더 차별을 받았는지 점수를 매길 수 있다는 식의 접근이 아니라는 점을 강조한 바 있다. (라)는 이에 대한 이해를 바탕으로 차별과 불평등이 사회문화적 맥락에 의해 복합적으로 정해진다는 점을 진술하였다. 실제로 교차성은 젠더적 감수성의 중요성을 함께 생각해볼 수 있도록 하는 데 유용한 도구였다. 예를 들어 교차성에 대한 설명을 바탕으로 천현우의 『씻밥일지』를 통해 전문대를 나와 지방에서 육체노동에 종사하는 남성 노동자의 사례를 ‘약자 남성’의 맥락에서 연결하는 한편으로 천현우가 신문에 쓴 칼럼<sup>20)</sup> 내용을 분석하며 젠더에 대한 관점을 결여하였을 때 어떠한 문제가 발생할 수 있는지를 검토하였다. 이에 대해 성찰적 에세이를 쓴 학생은 이 칼럼에 비혼 여성 청년의 입장이 누락되어 있음을 비판하며 “작가에게는 청년의 범주 속 남성만 존재하는 것은 아니라는 걸 말해주고 싶다. 청년의 문제는 남성과 여성 모두의 문제이고, 개인으로 시작해 사회의 전반적인 정서를 바꿔나가기야 하는 것이다. 지방 총각이 결혼하고 싶은 만큼, 비혼을 외치고 싶은 여성들이 있다”고 지적하였다.

이외에도 학생들은 교차성에 기반해서 혐오 문제를 사유한 결과 혐오 문제의 본질이 젠더 그 자체에 있는 것이 아니라 약자(성)에 대한 혐오라는 점을 이해하고 이 문제를 해결할 방안으로 연대를 제시하였다. (마)는 혐오가 아닌 연대를 통해서만 이 문제가 해결될 수 있다는 점을 주장하며 약자 남성과 여성의 연대를 제안하고 있다. (마)를 쓴 학생은 위 글을 시작하며 자신이 여성으로서, 아이로서 약자의 위치에 있었기 때문에 소

20) 천현우. 2022. “지방 총각들도 가정을 꿈꾼다.” <조선일보>. 2022.9.14. 이 칼럼에서 천현우는 서비스직 등의 여성이 많이 차지했던 일들의 규모가 축소되었고, 지방에서 수도권으로 이동하는 청년 인구가 늘어났다. 그에 따라 성비의 균형은 깨졌고, 지방에는 여성보다 남성 인구 수가 훨씬 많아진 상황이 만들어졌다. 작가는 앞선 내용으로 인해 지방 총각들은 대부분 결혼을 원하고 가정을 꾸리려 하는데, 이성의 비율이 적어 꿈을 현실화하기 어렵다는 주장을 펼쳤다.

수자 문제에 관심이 많았다고 밝히는 한편으로 이러한 관심이 낙인으로 바뀔 것이 두려워 입을 다물어 왔다고 말한다. 그런데 교차성 이론에 대해 배우며 “남성과 여성 중 누가 더 힘들고 누가 더 차별을 받았는지에 대해서가 아닌, 그들이 놓인 사회적 맥락을 고려해 그들 앞에 놓인 불평등 문제를 해결해 나가면 안 되는 것일까? 난 이 글을 통해 약자끼리의 경쟁과 혐오가 아닌 연대가 필요함을 이야기해보려 한다”고 문제의식을 밝힌다.

이러한 학생들의 반응을 통해 교차성 맥락에서 페미니스트 페다고지를 실천하는 것이 “지식의 주체나 행위자는 다중적”(하딩, 2019: 405)일 수 있다는 점을 학습자에게 일깨울 수 있다는 점을 확인하였다. 반페미니즘적 분위기가 확산되는 가운데 남녀 대립적 페미니즘에 대한 편견을 일깨우고 학습자가 자신의 위치성에 대한 자각을 바탕으로 타자와 연대를 도모할 수 있도록 대학 교육 현장에서의 고민이 지속되어야 할 것이다.

## | 참고문헌 |

### (1) 국내문헌

- 강지나. 2023. 『가난한 아이들은 어떻게 어른이 되는가』. 파주: 돌베개.
- 강지희. 2017. “처음에는 오피리아로, 다음에는 세이렌으로.” 임현 외. 『2017 제8회 젊은작가상 수상작품집』. 파주: 문학동네. 205-212.
- 갤럽, 제인. 2023. 『퀴어 시간성에 관하여』. 김미연(역). 서울: 현실문화.
- 권김현영 외. 2018. 『피해와 가해의 페미니즘』. 서울: 교양인.
- 권수빈. 2022. “공동체를 다르게 사유하기: 교차성과 탈정체화를 중심으로.” 『인문학 연구』 50: 447-492.
- 김경옥. 2023. “과학소설을 활용한 페미니즘 교육.” 『인문사회21』 14(1): 1557-1569.
- 김동진 외. 2022. 『지금 시작하는 평등한 교실』. 파주: 동녘.
- 김미덕. 2016. 『페미니즘의 검은 오해들』. 서울: 현실문화.
- 김민정. 2020. “페미니즘 리부트 이후 대학 내 ‘성(性) 강’의 지형 탐색.” 『한국여성철학』 33: 143-181.
- 김민지. 2020. “1990년대 페미니스트 페다고지와 문학 비평의 접점: 조한혜정의 『글 읽기와 삶 읽기』를 읽고.” 『한국여성학』 36(1): 27-57.
- 김현민·김한별. 2023. “20대 남성의 반페미니즘 의식 학습과 전환학습.” 『학습자중심 교과교육연구』 23(2): 651-667.
- 나윤경. 2020. “(반)페미니즘 ‘프로’들의 세상에서 페미니스트 페다고지를 실현한다는 것은.” 『한국여성정책연구원 세미나자료』 2020(12): 25-28.
- \_\_\_\_\_. 2022. “반페미니즘 안정화 시대의 페미니스트 페다고지 - 실천적 기의 구성과 ‘선한’ 윤리로서의 페미니즘 가르치기.” 『페미니즘 연구』 22(2): 33-77.
- 마허, 프랜시스·테트로, 메리. 2021. 『젠더, 인종, 계급, 권력이 교차하는 페미니스트 교실』. 전제아(역). 서울: 학이시습.
- 배유경. 2018. “여성학/주의 교육을 위한 페미니스트 페다고지 전략 탐구.” 『페미니즘 연구』 18(1): 345-376.
- 소영현 외. 2019. 『문학은 위험하다』. 서울: 민음사.
- 송현주. 2002. “대안적 패러다임으로서의 페미니스트 페다고지.” *Andragogy Today : International Journal of Adult & Continuing Education* 5(3): 1-28.
- 안 온. 2023. 『일인칭 가난』. 서울: 마티.
- 엄진주. 2024. “현대소설의 교차적 읽기 교육 연구.” 서울대학교 박사학위논문.

- 엄혜진. 2018. “페미니즘 교육은 (불)가능한가?” 『한국여성학』 34(3): 1-37.
- \_\_\_\_\_. 2019. “대학 여성학 교양교육 연구에 나타난 페미니스트 페다고지의 역사와 현재성.” 『한국여성학』 35(3): 113-147.
- 오혜진. 2019. 『지극히 문학적인 취향』. 파주: 오월의봄.
- 이민경 외. 2017. 『페미니스트 선생님들이 필요해』. 파주: 동녘.
- 이소진. 2023. 『증발하고 싶은 여자들』. 파주: 오월의봄.
- 이효민. 2019. “페미니즘 정치학의 급진적 재구성: 한국 ‘TERF’에 대한 비판적 분석을 중심으로.” 『미디어, 젠더 & 문화』 34(3): 159-223.
- 인아영. 2019. “눈물, 진정성, 윤리 - 한국문학의 착한 남자들.” 『문학동네』 26(4): 89-102.
- 젠더연구소 이재(편). 2021. 『페미니즘 교육은 가능한가』. 서울: 교육공동체벗.
- 조문영. 2022. 『빈곤 과정』. 파주: 글항아리.
- 케이퍼, 엘리슨. 2023. 『페미니스트, 퀴어, 불구』. 이명훈(역). 파주: 오월의봄.
- 하딩, 샌드라. 2009. 『누구의 과학이며 누구의 지식인가』. 조주현(역). 파주: 나남.
- 해러웨이, 도나. 2023. 『영장류, 사이보그, 그리고 여자』. 황희선·임옥희(역). 파주: 아르테.
- 허 윤. 2021. 『남성성의 각본들』. 파주: 오월의봄.

## (2) 신문기사·잡지

- 달리. 2023. “딸이 말하기 시작했다… ‘스위트 홈’의 민낯.” 〈일다〉. 2023.5.24.  
<https://www.ildaro.com/9635> [검색일: 2024.9.9.]

Abstract

## Applying Feminist Pedagogy in a Intersectionality Context

Ahn, Ji-Young  
(Kyonggi University)

This article explores the possibility of applying feminist pedagogy in university literature liberal arts classes. Based on the experience of applying feminist pedagogy to the actual class, a case of applying the strategy of ‘to speak/not to speak of feminism’ to the class was presented. It was referred to designing the class by combining the concept of ‘location’ of feminist pedagogy with intersectionality feminism that can help perform critical tasks on the systems that make up social oppression, such as race, class, ethnicity, citizenship, disability, and age. In addition, social issues other than gender were presented as an agenda so that students could think about gender issues in the context of intersectionality. As a result of conducting the class focusing on the problem consciousness of intersection, it was confirmed that the atmosphere of antagonizing feminism in general decreased. However, it still left a limitation in that it confirmed that some prejudice against feminism was maintained.

**Key words:** feminist pedagogy, intersectionality feminism, location, radical feminism, feminist education, College Literature Classes

- 투 고 일 : 2024년 9월 10일
- 최초심사일 : 2024년 10월 4일
- 게재확정일 : 2024년 10월 25일