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

교육학박사학위논문

한나 아렌트의 '행위' 개념을 통한 가르침의 의미 재탐색

2018년 2월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

박 은 주

한나 아렌트의 ‘행위’ 개념을 통한 가르침의 의미 재탐색

지도교수 곽덕주

이 논문을 교육학 박사학위논문으로 제출함.
2018년 2월

서울대학교 대학원
교육학과 교육학전공
박 은 주

박은주의 박사학위논문을 인준함.
2018년 2월

위 원 장 _____ ㊞

부위원장 _____ ㊞

위 원 _____ ㊞

위 원 _____ ㊞

위 원 _____ ㊞

국 문 초 록

이 논문의 목적은 가르침이 약화되어 가는 포스트모던 시대에 가르침의 의미가 무엇인지를 재탐색하는 데 있다. 이 연구의 문제의식은 '학습주의', '학습사회', '학습중심'이라는 용어가 대변하듯 교육의 언어가 학습의 언어로 전환되고 있는 시대흐름에서 출발한다. 가르침의 목적은 학생이 의미있는 학습에 이르도록 하는 것에 있으나, 지금의 학습중심 흐름이 가속화될 때는 교사와 학생, 세계로 이루어진 교육적 관계를 고립된 개인의 학습으로 대체함으로써, 궁극적으로 교육의 목적이나 가치에 관한 논의를 배제할 위험성이 있다. 연구자는 지금의 학습중심 경향을, 더 이상 전수할 만한 가치로운 것이 없어지는 포스트모던 시대의 징후로 지목하고, 포스트모더니즘의 조건 하에서 교육의 의미를 회복할 수 있는 가르침의 의미와 역할은 무엇인지를 한나 아렌트의 '행위' 개념을 통해 탐색하고자 하였다.

이와 같은 문제의식 하에, Ⅱ 장에서는 오늘날 가르침이 힘들어지는 원인을 그동안 서양철학사 속에서 자아관과 세계관이 변천되어 온 과정을 통해 탐색한다. 이 작업은 근대교육을 받음으로써 우리 문화 속에 들어온 근대성의 개념이 어떻게 형성되어 왔고, 그것에 대한 비판의 과정에서 어떻게 포스트모더니즘의 자아관과 세계관이 형성되었는지를 보여주는 과정이라 할 수 있다.

이어지는 장에서는 한나 아렌트의 자아와 세계에 관한 개념을 탐색한다. 아렌트의 '탄생성' 개념은 근대적 자아개념과 포스트모더니즘 자아개념의 사이 지점에 있는 아렌트의 인간이해를 드러낸다. 아렌트는 인간을 자신만의 새로운 시작을 할 수 있는 탄생성의 존재로 본다. 여기에는 종착지가 아닌 시작으로서의 근원적 자유와 가능성이 배태되어 있다. 그러나 아렌트의 탄생성 개념은 인간이 이미 있는 세계 속으로 태어나는 존재라는, 세계와의 불가피한 관계 속에서 이해된다. 여기에서 인간이 태어나는 세계는 한편으로 인간보다 먼저 만들어져서 인간이 거주할 수 있는 거처가 되는 인공세계를 출발로 하면서, 다른 한편으로 낡고 허물어질 수밖에 없는 그 세계에 관하여 함께 논의하고 소통하는 인간세계에 의하여 새롭게 구성되

는 것으로 제안된다. 이와 같은 아렌트의 중층적 세계개념은 공동의 세계를 둘러싸고 함께 논의하는 인간들의 관계망으로서 공적영역으로 귀결된다고 볼 수 있다.

이상과 같은 자아와 세계에 관한 예비적 고찰 후에, 자아와 세계를 관련짓는 세 가지 방식으로, 노동, 제작, 행위의 관점을 살펴본다. 노동이 세계와 상관없이 이루어지는 개인의 사적 삶의 유지활동이라면, 제작은 고립된 장인이 인공세계를 만드는 활동이다. 노동의 관점은 자아가 세계와 관계맺지 못한 삶의 방식을 보여준다면, 제작의 관점은 고립된 자아가 인공세계와 맺는 삶의 방식을 보여준다. 전자는 인공세계의 차원을 갖추지 못하였다는 점에서, 후자는 복수성을 기반으로 하는 인간세계의 차원까지 나아가지 못한다는 점에서 자아와 세계의 관련방식에서 제한적이라 할 수 있다. 아렌트의 행위개념은 탄생성을 공적영역에서 실현하는 활동이라 할 수 있다. 달리 말하여, 아렌트의 행위개념은 세계에 대한 나의 고유한 관점을 타인들 앞에 말과 행위로 드러내는 것으로 이해할 수 있다. 이와 같은 행위개념은 자아와 세계 간의 중층적 관련방식을 제안한다고 볼 수 있다. 하나는, 탄생성과 세계성의 관계에서 목격된다. 이것은 낡고 허물어질 수밖에 없는 세계 속에서 그 누구와도 다른 나만의 새로운 관점을 가질 것을 제안한다. 다른 하나는, 사적영역과 공적영역의 관계에서 목격된다. 이것은 그 누구와도 공유될 수 없는 내밀하고 사적인 고유함과 관련된 탄생성을 타인들의 시선과 준거가 작동하는 공적영역에 드러냄으로써 한 존재로서의 진정한 실존적 탄생을 실현할 것을 제안한다. 아렌트는 개인의 고유한 탄생성을 타인들 앞에 드러내는 행위를 가장 인간적인 활동양식으로 중요하게 평가한다. 왜냐하면 세계와의 만남 속에서만 자아의 탄생성이 자라갈 근거를 얻기 때문이고, 그것을 타인들의 다양한 관점 속에서 함께 소통하고 대화함으로써 궁극적으로 이 세계를 새롭게 보존할 수 있는 가능성이 열리기 때문이다. 이것은 행위의 개념에 들어있는 상충하는 두 계기, 즉 탄생성과 공적영역이 연결될 때에만 가능하다. 이 점에서 아렌트의 행위개념은 자아와 세계의 관련방식에 대한 독특한 통찰을 보여준다.

가르침을 행위의 관점에서 이해한다는 것은 가르침의 공간을 하나의 가

상적 공적영역으로 간주할 것을 제안한다. 공적영역이 인공세계를 둘러싼 사람들의 관계망을 상징한다면, 가상적 공적영역으로서의 가르침의 공간은 마치 교과를 둘러싼 교육적 관계망처럼 이해될 수 있다. 이것은 두 가지 차원에서 가르침의 역할을 제안한다. 하나는 인공세계의 표상으로서 교과를 소개함으로써 개인의 탄생성이 자라가도록 하는 것으로서, '탄생성과 세계성의 매개활동'으로서 가르침이라 할 수 있다. 이것은 학생의 자아를 세계와 상관없이 방치하는 것이 아니라 세계와의 관계 속에서 자신의 사유를 통해 세계에 대한 의미를 형성해갈 수 있는 개인으로 자라도록 할 교사의 책임을 제안한다. 다른 하나는 세계 속에 형성된 나의 고유하고 새로운 관점을 교육적 관계 속에 말이나 글로 드러내고 소통하도록 이끄는 것으로서, '사적영역과 공적영역의 매개활동'으로서 가르침이라 할 수 있다. 이것은 세계에 관한 나의 특이하고 고유한 관점이 타인의 관점에까지 확장될 때 타인과 소통 가능한 공적차원을 획득할 수 있다는 것을 드러낸다.

행위의 관점에서 본 가르침의 의미는 탄생성과 세계성, 그리고 사적영역과 공적영역을 매개하는 가르침을 통해 세계에 관한 자신만의 의미를 형성할 수 있는 존재, 더 나아가 타인들과 소통함으로써 공적차원을 가진 존재로 자라도록 하는 것이 한편으로 학생의 탄생성과, 다른 한편으로 세계를 책임진 자로서 교사에게 주어진 중요한 역할이라는 것을 보여준다. 궁극적으로, 행위의 개념은 이상과 같은 학생의 탄생성과 세계 사이의 매개하는 가르침은 교사자신의 탄생성을 아이들 앞에 실현하는 방식, 즉 행위의 태도로 매개할 때에만 가능하다는 것을 시사한다.

주요어 : 가르침, 행위, 탄생성, 학습중심, 세계, 공적영역
학 번 : 2012 - 30369

목 차

Ⅰ. 서 론 ····· 1

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구의 내용 ····· 12
3. 연구의 방법 및 선행연구 개관 ····· 15

Ⅱ. 포스트모던 시대 가르치는 일의 어려움 ····· 21

1. '새로운 아이들'의 등장 : 자아관의 변천 ····· 21
2. 세계관의 변천 ····· 30
3. 자아와 세계, 무너뜨려야 할 정초인가? ····· 36

Ⅲ. 한나 아렌트의 자아와 세계 개념 ····· 43

1. 탄생성: 자아에 대한 이야기 ····· 43
   1) 인간본성에서 인간조건으로 전환 ····· 43
   2) 인간조건으로서 탄생성 ····· 49
   3) 대비되는 두 가지 자아 개념 ····· 57
2. 세계성: 세계에 대한 이야기 ····· 63
   1) 자연환경 ····· 64
   2) 인공세계 ····· 67
   3) 인간세계 ····· 71

Ⅳ. 자아와 세계의 세 가지 관련방식 ····· 80

1. 노동 ····· 81

2. 제작 ····· 86
3. 행위 ····· 90

V. '행위'의 관점에서 본 가르침의 의미 ····· 100
1. 탄생성과 세계성의 매개활동으로서 가르침 ····· 103
1) 인공세계의 표상으로서의 교과 ····· 103
2) '진주조개잡이' 비유 ····· 111
3) 자기 의미화의 방식으로서 '사유' ····· 116
2. 사적영역과 공적영역의 매개활동으로서 가르침 ····· 124
1) 교육적 관계의 공공성 ····· 126
2) 공적영역의 소통가능성: '판단' ····· 129
3) 가상적 공적영역으로서의 교육적 관계 ····· 137
3. 매개자로서 교사: '행위'로서의 가르침 ····· 144

VI. 결론 및 제언 ····· 158

참고 문헌 ····· 165
Abstract ····· 171

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

가르침은 과연 필요한가? 그동안 교육에서 절대적 위치를 차지해왔던 가르침은, 오늘날 그 어느 때보다 위기에 처해있다고 할 수 있다. 전통적으로 가르침은 교육과 동의어로 간주될 만큼 교육의 핵심활동으로 당연시되어 왔으나, 오늘날 가르침은 보수적, 일방적, 강압적, 권위적 이미지와 함께 더 이상 미래사회의 교육에서 필수적인 것으로 간주되지 않는다. 이제는 공공연하게, 진정한 교육을 위해서라면 “가르치지 말아야 한다”는 주장까지 제기될 정도이다(폴김, 2017: 60). 인터넷과 첨단기술을 기반으로 하여 나날이 급변하는 미래교육에서는 가르침이라는 것이 시대착오적인 발상에 가깝다는 것이다. 이제 교육에서 가르침은 꼭 필요하지는 않은 것, 혹은 불필요한 것, 심지어 창의적 인재양성에 방해되는 것으로까지 비판받고 있다. 가르침의 위상을 놓고 보면 오늘날 교육에서 목격되는 이와 같은 변화들은 가히 놀랍다고 할 수 있다. 그렇다면 그동안 교육에서 구체적으로 어떤 변화들이 있었는가?

가장 먼저 포착되는 변화는 교육 주체의 변화라고 할 수 있다. 과거에는 교육의 주체, 혹은 지식의 원천이 교사라는 전달자였다면, 지금은 교육의 주체가 ‘나’, 즉 학생이다(폴김, 2017: 58). 정보와 기술이 발달하지 않았던 과거에는 지식의 원천이 교과와, 그것을 전달하는 교사였기 때문에 무언가를 배우기 위해서는 학교를 가야했지만, 지금은 상황이 다르다. 인터넷이나 각종 미디어를 통하여 정보수집 방식이 다원화되었으며, 교육 또한 교과내용을 전달하던 교사 중심의 가르침에서 이제는 학생 중심의 배움으로 변화되었다. 또한 교육의 외연의 확장이라는 변화를 목격할 수 있다. 기술문명의 발전에 힘입어 교육의 장은 전통적인 수업환경이었던 교실과 학교를 넘어 어디에서나 가능한 것으로 되어 가고 있다. 뿐만 아니라 교육의 기간도 확장되고 있다. 초,중,고, 대학교로 특징되던 학교교육기간은 이제 평생

동안 이루어지는 것으로 추세가 변화되고 있다. 그런가 하면 교육의 모습과 양태도 확장되고 있다. 교사가 교실에서 칠판과 교과서로 학생을 가르치던 교육의 그림이, 이전에는 상상하지 못했던 다양하고 새로운 형태로 바뀌고 있다. 인터넷 기반의 학습법인 이러닝(e-learning), 교사중심의 일방적 수업 진행방식을 뒤집어 진행되는 플립러닝(flipped learning), 세계적인 명강사들의 강의를 상호작용하며 들을 수 있는 온라인 강좌시스템인 MOOC 등이 도입되어 미래교육의 대안으로 주목받고 있다. 장소와 특정시간에 구애받지 않고 내가 원하는 곳, 내가 편리한 시간에 클릭만 하면 쏟아지는 각종 온라인 컨텐츠와 교육용 CD와 DVD 패키지, 화상강의와 동영상수업 등 첨단기술이 가능하게 만든 편리한 도구들로 인해 교과서, 칠판, 교사, 교실에 제한되어 있던 전통적인 교육의 기본 그림들이 바뀌고 있다.

이미 우리 삶 속에서 가속화되어 온 이와 같은 현상들은 '학습중심'이라는 흐름으로 요약될 수 있다. 수십 년 전부터 우리 교육의 기본 조건들을 점차로 바꾸어온 이와 같은 학습중심의 추세는, 교육의 양태뿐만 아니라 이미 우리의 언어까지도 바꾸어 놓았다. 어느새 우리는 교육(education)보다는 학습(learning), 학생(student)보다는 학습자(learner), 선생이나 교사보다는 촉진자(facilitator), 교수자(instructor), 코치(coach) 등의 용어에 더 익숙해지고 있다. 이제 우리는 교육과 관련하여 학습의 세기(learning century), 학습사회(learning society)라는 용어를 전혀 낯설지 않게 자주 사용하고 있다. 바야흐로 '학습중심 사회(learning-centered society)'가 된 것이다.

이상과 같은 학습중심 경향과 그것을 초래한 원인이 무엇인지는 우리나라에서 일각의 교육학자들이 기존의 실패한 교육을 '교육주의'로, 그에 대한 새로운 대안적 패러다임의 교육을 '학습주의'로 규정하며 새로운 교육을 주장한 논의 속에 집약적으로 드러나 있다(김신일·박부권, 2005: 15). 이들의 논의에 따르면, 학습주의 담론은 교사중심, 가르침중심, 학교라는 제도중심으로 이루어진 기존 교육이 부당하게 학습자의 권리를 축소, 억압해 왔으며, 그만큼 우리 교육의 현실을 심각하게 병들게 했다는 비판적 문제의식에서 출발한다. 이에 따라 전통적인 '학교본위 교육학', '가르치는 자

중심의 교육', '근대주의 교육학'을 근대교육에 뿌리박고 있는 '교육주의'라 칭하고, 그러한 교육을 우리가 극복해야 할 부정적인 대상으로 묘사한다. 이에 대한 대안으로 제시된 '학습주의'는, "기존의 근대주의 교육학을 해체하고 재구성하는 본격적인 탈근대주의적 학문구축의 과정"으로서, 기존의 실패한 교육주의를 극복할 새로운 패러다임으로 부각되어 있다.

이상과 같은 학습주의 담론에는 두 가지 주목할 만한 현상이 발견된다. 하나는, 가르침 중심의 기존교육에 대한 강한 비판을 들 수 있다. 지금 우리 사회에 불고 있는 학습중심 경향이 초래된 데는, 무엇보다 기존교육에 대한 불신이 강하게 작용하고 있다. 공부는 가장 많이 하지만 행복지수는 가장 낮은 학생들, 공부를 할수록 공부에 흥미를 잃어가는 학생들, 교사는 일방적으로 전달하고 학생은 그것을 앵무새처럼 단순암기 하는 식의 교육은 더 이상 학생을 위해서도, 교육의 미래를 위해서도 지속되기 어렵다는 주장이 설득력을 얻고 있다. 이와 같은 기존 교육에 대한 불신은 최근 혁신학교를 중심으로 이루어지고 있는 배움중심 교육에서도 확인할 수 있다. 배움중심 교육은 기존 교육의 실패를 '교사중심의 가르침'으로 지목하고, 그것을 '학생중심의 배움'으로 전환함으로써 교육을 새롭게 하고자 하는 의도로 파악된다(박현숙, 2013). 이 인식의 중심에는 기존교육의 실패의 원인이 교사중심의 일방적 지식전달 수업에 있다는 진단이 작용하고 있다. 우리 교육의 가장 큰 문제점이 교사중심의 일방적 지식전달 수업에 있다는 인식과 진단은 이미 사회 일반에서 광범위하게 동의되고 수용되는 부분이기도 하다. 다시 말하여, 지금의 학습담론이 우리 사회에서 환영받는 이면에는 가르침 중심의 기존교육에 대한 문제의식이 작용한 것으로 보인다.

다른 하나는, 학습중심 담론을 촉발하게 된 더 큰 배경으로, 포스트모더니즘이라는 시대적 변화를 들 수 있다. 근대성에서 후기근대성으로, 산업사회로부터 정보사회 시대로 진입함에 따라, 변화하는 시대의 추세에 맞추어 교육도 변화되어야 한다는 자성의 목소리가 높다. 즉, 근대적 패러다임 속에서 운영되어 왔던 교육에도 근본적인 변화가 요청된다는 것이다. 카노이(Martin Carnoy)와 카스텔(Manuel Castells)은 정보화시대의 핵심을 지식과 학습중심시대라고 규정한다(Hargreaves, 2011: 47). 인터넷, 스마트폰,

컴퓨터 등의 기술기반 위에 이루어지는 정보화시대에서의 지식이란 특정 직업이나 회사에만 속하지 않는 '운반가능한' 지식이다. 이와 같은 환경에서 근로자들에게 중요하게 요청되는 것은 날마다 새롭게 쏟아지는 정보들과 함께 변화하면서 새로운 정보를 학습하는 능력, 필요하면 직업을 자주 바꾸면서 완전히 새로운 일을 배우는 능력이다. 그에 따라, 오늘날 교육은 그 어느 때보다 후기근대의 반정초적, 체득적, 비규정적 지식의 자유분방함과 유연함을 견뎌낼 만큼 탄력성을 가진 새로운 사회적 지식 관리 시스템(social system of knowledge management)을 필요로 하고(한숭희, 2005: 74), 이를 위해서는 기존의 교육시스템과는 근본적으로 다른 새로운 양식의 교육 패러다임이 요청되는데 그것이 바로 학습중심이라는 것이다. 따라서 포스트모더니즘에 맞는 새로운 양태의 교육을 학습에서 찾고자 하는 방안들이 시도되었고, 지금의 학습중심 흐름은 그와 같은 맥락에서 이해할 수 있다.

연구자가 보기에 학습중심 경향을 초래한 위의 두 가지 원인은 내적으로 긴밀하게 관련되어 있다. 즉, 가르침 중심의 기존교육에 대한 문제의식으로 제기된 학습중심이라는 대안이 크게 보면 포스트모던 시대의 징후와 관련되어 있다는 것이다. 이 두 가지 원인은 어떻게 관련되어 있는가? 아마도 기존의 가르침 중심의 교육이 실패했다고 진단할 때, 학습주의를 주장하는 사람들의 문제의식은 교사의 가르침이 학생의 배움으로 연결되지 않는다는 사실에 있었는지도 모른다. 사실, 교육의 목적이 '학습'으로 완성된다는 것에는 그 누구도 이견이 없을 것이다. 일찍이 학습의 중요성과 의미를 누구보다도 아름다운 필치로 그려내었던 오크쇼트(Michael Oakeshott)는 인간을, 오직 학습의 과정을 통해서만 상속받을 수 있는 유산의 상속인으로 태어난 존재로서 규정하였다(1992: 2). 또한 지식교육을 옹호하며, 그것의 교육철학적 기반을 제공한 것으로 알려져 있는 피터즈(Richard S. Peters)도 "교사의 과업은 학습의 과정이 일어나도록 여러 가지 방법을 동원하는 데 있으며, 교사의 가르치는 일이 성공했는지의 여부는 오로지 학생의 배움이 성공했는가, 아닌가에 달려있다"고 하며 가르침의 목적으로서 '학습'의 중요성을 강조하였다(2004 : 46).

그러나 '인류의 문화유산에의 입문', '공적전통에의 입문'이라는 교육개념의 정의에서 보듯이, 지식중심의 자유교육을 정당화하고 옹호하였던 보수적인 관점의 학자들의 논의에서는 두 가지 공통점이 발견된다. 하나는, 가르침에 의해 이루어지는 지식에의 입문을 학습에 의해 이루어지는 마음의 계발과 동일시한다는 것이다. 이것은 허스트(Paul H. Hirst)가 그의 전기 논문에서, 교육을 "지식의 형식에 입문하는 것이 곧 합리적 마음의 발달"(1965: 14)이라고 주장한 사실이나, 오크쇼트가 "인류의 문화유산에 입문하는 것과 자기자신을 최대한으로 실현하는 것 사이에는 아무런 간극이 없다"(1989: 47)고 한 것에서도 확인된다[1]. 이것이 문제가 되는 이유는 무엇인가? 여기에는 합리적 마음을 계발하는 것과 지식의 형식에 입문하는 것을 동일한 것으로 간주하는 사고, 달리 말하여 자아를 실현하는 것과 인류의 문화유산에 입문하는 것을 동일한 것으로 간주하는 사고가 가정되어 있다. 이것은 지식의 형식에의 입문, 문화유산에의 입문이라는 교사의 가르침이 제대로 이루어진다면 그것이 곧 합리적 마음의 계발, 혹은 자아실현과 같은 학습자편의 학습을 의미한다고 함으로써 가르침과 학습간의 간극을 정당하게 존중하지 않는 오류를 범한다고 볼 수 있다. 그러나 오늘날 우리가 목격하는 것은 교사가 가르치지만, 그 가르침이 자동적으로 학습자의 학습으로 연결되지는 않는다는 사실이다. 이것은 기존의 자유교육을 정당화하였던 보수적 관점의 학자들이 가르침과 학습 간에 존재하는 간극을 간과하였을 수도 있는 가능성을 지적한다.

다른 하나는, 기존의 보수적 관점의 교육관에서는 가르치는 내용, 즉 세계에 대한 지나친 강조가 발견된다는 것이다. 교육에 대하여 피터즈는 '공적세계'로의 입문, 오크쇼트는 '인류의 문화유산'에의 입문, 그리고 허스트는 '지식의 형식'으로의 입문으로 정의내린 데서도 알 수 있듯이, 이들은 교육의 핵심을 '세계에 입문'하는 것에 있다고 본다. 그런데 아이러니한 것은 세계의 입문에 대한 강한 강조는 가르치는 방식을 '일방적 전달'과 같은

1) 오크쇼트가 개인의 자아실현과 세계에의 입문을 동일시함으로써 교육에서 학습자의 자발성이라는 교육적 역설의 문제에 충분히 대응하지 못하였다는 것에 관한 상세한 논의는 곽덕주(2013)의 논문을 참조할 것.

것은 아닐지라도, 그것과 비슷하게 만드는 경향이 있다는 사실이다. 세계의 내용에 대한 강조는 그 내용의 전수를 강조하는 것으로 연결되는데, 역설적으로 이와 같은 가르침에서는 학습이 위축되기가 쉽다. 우스갯소리로 들어왔던, 많이 가르칠수록 학생들은 더 창의성이 떨어진다는 말, 그리하여 교사는 더 이상 가르치려하지 말아야 한다는 말이 이제는 학자들에 의해 연구결과로도 입증되고 있다. 예를 들어 『교육의 미래, 티칭이 아니라 코칭이다』를 출간한 폴김(Paul Kim)이라는 학자는 한 매체와의 인터뷰에서 "가르치면 가르칠수록 학생들은 스스로 생각하고 질문할 능력을 상실"한다고 비판하고, "좋은 교사는 가르치지 않는다"고 주장하였다[2]. 이 진술은 가르침에 내재한 다소 당황스러운 일면을 지적하고 있다. 이것은 보수적 관점의 학자들이 가장 중요하게 여겼던 세계의 내용에 대한 전수가 일방적 전달의 형태로 나타날 때 오히려 학습을 가장 저해하는 장애요인으로 나타날 수도 있다는 것을 드러내어 준다. 그리고 이와 같은 사실을 근거로 하여 종종 가르침의 무용성까지 제기되는 것을 보면, 세계자체의 강조로부터 초래되어온 예기치 않은 결과로서 수동적 학습관행은 문제로 지적할 수 있다.

요컨대, 지금의 학습중심 담론은 이상과 같은 기존의 보수적 교육관에 내재한 난점, 즉 가르침이 학습으로 연결되지 않는 것에 대한 문제의식에서 비롯된 것인지 모른다. 다시 말하면, 교육의 핵심을 세계에 입문하는 것으로 보았던 보수적 관점에서는 학습자의 자발적이고 주체적인 학습이 상대적으로 간과될 수밖에 없다는 것이다. 말하자면 지금의 학습중심 담론은 교육의 목적을 학습자의 자발적이고 주체적인 학습 자체에 두고 그것을 중심으로 교육의 새로운 대안을 모색하고자 하는 시도로 이해할 수 있는 것이다.

그러나 기존의 가르침 중심의 교육에 대한 반발로 제기된 학습중심 담론 또한 몇 가지 난점을 지닌 것으로 보인다. 조상식(2008: 175)은 학습중심 담론이 형성되어 온 과정을 면밀하게 분석하면서 이 담론이 근거하고 있는 이분법적 구도에 주목하고, 이 이분법이 과장된 것은 아닌지 의문을 제

2) http://news.joins.com/article/21547409#home(2017.05.07.00:18 기사)

기한다. 다시 말하여, 교육주의에 대한 새로운 패러다임으로 학습주의를 주장하는 사람들은 가르치는 자-배우는 자, 학교교육-학교 밖 교육, 능력주의(meritocracy)-민주주의(democracy)의 이분법적 구도를 설정하고, 이 대립과 저항의 구도 위에 학습주의라는 담론을 형성해왔다는 것이다. 이 의문은 학습담론이 부당하게 다른 측면을 축소, 혹은 제거하는 방식으로 형성되어 온 것은 아닌가 하는 의심을 내포한다고 볼 수 있다.

이상과 같은 우려는 유럽의 교육철학자 비에스타(Girt Biesta)의 논의에서도 동일하게 발견된다. 비에스타(2006)는 그의 저서 『*Beyond Learning*』에서 지난 20여 년간 교육에서 가장 두드러지게 나타난 변화는 '교육'이라는 언어가 '학습'이라는 새 언어로 대체된 것이라고 지적한다. 이 변화 속에서 교육은 학습의 기회, 혹은 학습의 경험을 제공하는 것으로 기술되고, 가르침은 학습을 지원하거나 촉진하는 것으로 소극적으로 기술되었으며, 학생은 학습자, 성인교육은 성인학습으로 대체되어 왔다(Biesta, 2006: 15). 비에스타는 학습사회로의 이동이 어느 한 가지 요인에 의해 촉발된 것이 아니라 새로운 학습이론의 등장과 근대적 교육관에 대한 포스트모더니즘의 회의, 성인학습의 부상, 사회복지의 영향 등 다양한 요인이 복합적으로 작용한 결과로 진단하고 있다. 또한 학습이라는 언어가 교육의 전면으로 부각하게 된 것은 근대교육의 한계와 같은 기존 교육에 대한 문제의식이 작용한 측면도 있다고 본다. 그럼에도 불구하고 비에스타는 교육이 학습으로 대체되어가고 있는 현상에 대해 심각한 우려를 표명한다. 그는 '학습'이라는 새 언어가 대두되면서 기존의 '교육'이라는 언어가 표현하지 못한 많은 새로운 생각을 표현할 수 있게 되었지만, 정작 교육이란 무엇인지, 교육이 어떻게 되어야 하는지는 도리어 설명하기 어렵게 되었다고 지적한다(Biesta, 2006: 14).

교육이 학습으로 대체될 수 없는 이유는 무엇인가? 비에스타(2010: 18)는 교육이 학습으로 대체될 수 없는 두 가지 이유를 제시한다. 하나는 학습은 근본적으로 '개인주의적' 개념이라는 것이다. 이는 가르치고 배우는 '관계'에 기반을 둔 교육의 개념과 근본적으로 대비되는 학습의 특징이라 할 수 있다. 이 말을 다르게 하면, 교육은 교사가 학생과 세계를 매개하는

교육적 관계를 근간으로 하는 반면, 학습중심은 고립된 개인의 배움을 근간으로 한다는 것이다. 또 다른 학습주의의 난점은, 학습이 '과정적' 개념이라는 데 있다. 학습은 끊임없이 무언가를 배워가는 과정을 일컫는 용어이기 때문에, 학습이라는 개념만으로는 학습의 내용이나 방향에 관한 질문에 열려있을 수밖에 없다는 것이다. 이것이 문제가 되는 것은, 배우는 과정을 일컫는 학습이라는 개념만으로는 교육의 목적이나 가치에 관한 질문이 제대로 다루어 질 수 없기 때문이다.

이상에서 제기된 일련의 지적은 학습중심 담론에 일종의 '학습의 아이러니'가 존재한다는 것을 일깨워준다. 즉, 교육을 학습으로 대체할 때 그 문제의식은 기존의 근대적 가르침의 한계, 즉 교사의 일방적 가르침이 학생의 학습으로 연결되지 않는다는 것에 있었다고 할 수 있다. 그러나 그 문제의식에 대한 처방으로 제기된 학습중심은 오히려 개인을 세계와 상관없는 고립된 개인의 주관성으로 내몰 수 있다는 난점을 지닌다. 사실 개인의 고립은 일종의 '무세계성(worldlisness)'으로서 근대성의 가장 큰 폐단으로 지목되어 온 것이기도 하다. 이 점에서 포스트모던 시대의 새로운 대안으로 제시된 학습중심 담론이 다시 고립된 개인의 내면이라는 무세계성으로 봉착할 수 있는 위험성을 지닌다는 것은 참으로 아이러니하다고 볼 수 있다. 이와 같은 학습의 아이러니는 어디에서 연유하는가? 이것은 혹시 기존 교육의 실패를 학습중심으로 대체하는 과정에서 가르침의 영역을 정당하게 다루지 않은 것과 관련 있는 것은 아닌가?

아마도 지금의 학습담론은 기존의 보수적 교육관에 내재한 난점에 대한 반발에서 비롯된 것인지 모른다. 그러나 여기에서 짚고 넘어가야 할 사실은, 기존 교육에서 논의되어왔던 '학습'과, 지금 전개되고 있는 학습중심 담론에서의 '학습' 간에는 간과할 수 없는 분명한 차이가 존재한다는 것이다. 기존 교육에서 학습은 언제나, 오크쇼트의 표현을 빌면 "교수(teaching)와 관련된, 교수의 상대어로서의 학습"이었던 반면(1992: 2), 지금의 학습중심 담론에서 거론되는 학습은 '가르침이 약화된 학습의 전면화'로 특징될 수 있다. 그렇다면, 여기에서 생각해볼 수 있는 것은 기존의 가르침의 실패는 학습을 가르침의 결과로서 자동적으로 도달하는 것으로 간주함으로써 가

르침과 학습 간의 정당한 간극을 간과한 것에서 비롯되었을 수 있다는 것이다. 반면에, 지금 학습주의의 난점은 가르침의 목적으로서의 학습이 실패하고 있다는 진단으로부터, 가르침과 학습간의 간극을 해결하는 방안을, 가르침을 축소한 채 '학습의 전면화'로 대체하는 것에서 비롯되었다고 볼 수 있다. 그러나 이와 같은 시도의 결과, 전자에서는 수동적 학습으로 이어질 수 있다면, 후자에서는 역으로 가르침의 약화로 이어질 수 있다. 이와 같은 가르침의 약화는 조상식(2008)의 지적대로 교육-학습의 이분법에 기초한 불완전한 학습개념, 혹은 비에스타(2006; 2010)가 지적한 대로 고립된 개인의 무세계성으로의 전락이라는 학습의 아이러니에 직면하는 것일 수 있다.

이상에서 살펴본 기존의 가르침 중심의 보수적 관점이나 이에 대한 반발로 제기된 학습중심의 관점 모두, 독일의 교육학자 몰렌하우어(Klaus Mollenhauer)에 따르면 교육의 아포리아(aporia)를 정당하게 존중하지 않은 결과로 해석할 수 있다. 몰렌하우어(2005: 21)에 따르면 가르침 안에는 교육의 본질적 어려움, 즉 아포리아가 존재한다. 여기서 가르침의 아포리아란 자아와 세계의 경계선 상에서 발생하는 불가피한 긴장과 관련된다. 이것이 난제인 이유는 교육을 할 때, 즉 자아에게 세계를 안내할 때 그것이 일종의 '외적 강제'의 성격을 지니고 있기 때문이다. 교육이 주도적으로 진행될수록 자아는 세계 속에서 요구하는 나로 정례화 되어가지만, 그와 다른 방향에서 나의 본연의 자아, 본래적 가능성과 자유의 측면은 상실되는 것이 불가피하다. 이것은 기존의 가르침 위주의 교육에서 세계내용의 전달을 강조할수록 도리어 학습자의 자발적 학습이 위축되었던 사례로부터도 잘 알 수 있다. 이 경우에 가르치면 가르칠수록 학습은 더욱 일어나지 않는 상황이 발생할 수 있는 것이다.

그러나 학습자의 자발성이 훼손되는 측면이 있다고 하여, 세계를 거부하고 자신의 고유한 자아만 추구하고자 한다면 거기에는 진정한 의미의 자아의 성장이란 것이 들어설 자리가 원천적으로 소멸된다. 이것은 마치 자아가 성장할 수 있는 토대를 제거하는 것과 같은 것으로, 이와 같은 현상은 근대이후 미국과 유럽에서 강압적이고 보수적 교육관에 대한 반발로 이루어졌던 극단적 진보주의 교육이나 반(反)교육학에서 학습자의 자유를

극대화할수록 세계와 상관없이 방임으로 치우쳤던 사례에서도 목격된다. 또한 학습중심으로 교육을 재편하려고 하는 시도 속에서도, 가르침의 정당한 역할을 간과할 때 무세계성에 처할 수 있다는 난점도 이와 동일한 맥락에서 이해할 수 있다.

흥미로운 것은, 가르치는 일이 힘들어지는 근본원인이 "더 이상 자신 있게 후세에게 전할 만한 [가치로운] 것이 없는 시대의 징후"와 관련된다는 사실이다(Mollenhauer, 2005: 10). 이것은 합리주의적 근대 전통이 보장한 교육내용의 절대성이 도전받는, 구성주의적 지식관이 지배하는 포스트모더니즘 시대의 징후이기도 하다. 그러나 몰렌하우어에 따르면, "전수할 것이 없는 자에게 교육의 과제는 단지 아이들과의 인간적이고 우호적인 관계로 위축될 수밖에 없으며", 이러한 교육관에서는 "미래에의 의지가 소멸되고, 내용적인 의미의 기획이 빈곤해지며, 잘못된 보수주의에 대한 반동으로 교육에 대한 욕구를 상실하고 아이들과 단지 친구처럼 지내는 것"으로 만족하게 된다고 경고한다(2005: 31). 이렇게 놓고보면 기존의 가르침 중심에 대한 대안으로 제시된 학습중심담론이 무세계성으로 치우칠 수 있다는 난점은 궁극적으로 포스트모더니즘이라는 시대적 상황과 결부되어 있으며, 이 점에서 학습중심은 포스트모더니즘의 시대적 징후로 해석될 수 있다. 몰렌하우어에 따르면, 교육의 과업은 자아와 세계의 긴장을 대면하는 것에 있으며, 이것은 어떠한 경우에도 교육에서 세계를 전수하는 가르침의 역할이 포기될 수 없다는 것으로 이해할 수 있다. 그러나 가르침이 약화되어 가는 것이 포스트모더니즘의 일반적 현상이라면, 학습중심담론이 크게 부상하는 포스트모더니즘의 시대에 가르침의 의미는 어떠한 것인가라는 한 가지 큰 질문을 우리에게 남긴다.

이 질문에 대하여 정치 철학자 한나 아렌트(Hannah Arendt, 1906-1975)는 교육적으로 통찰력 있는 하나의 대안을 제시해줄 수 있다고 생각된다. 아렌트는 "교육은 반드시 가르침과 동시에 이루어진다"(CE: 263)[3]고 한다. 이것은 가르침을 통해서만 진정한 학습의 의미에 도달할 수 있다는 것으

3) 이 논문에서 CE는 『*Between Past and Future*』(Arendt, 1968)에 수록된 논문 "The Crisis in Education"의 약자임을 밝혀둔다.

로 이해할 수 있다. 아렌트는 교육에 본질적인 어려움이 있고, 또 교육의 다양한 양상이 존재할 수 있음을 부인하지 않는다. 아렌트에 의하면 “배움이 없는 교육”도 가능하고, 혹은 “교육없는 가르침”도 가능하며, 그런 까닭에 “교육없는 배움”도 가능하다(CE: 263). 그러나 아렌트가 보기에 성장 중인 아이들을 대상으로 하는 교육은 반드시 가르침과 함께 이루어져야 한다. 여기에서 ‘성인간의 배움’과 ‘아이들 간의 배움’, 그리고 ‘성인과 아이 간의 배움’의 성격을 다르게 보는 아렌트의 시각을 엿볼 수 있다. 아렌트에 의하면, 이미 성장한 성인들 간의 관계로 이루어지는 정치적 장에서 교육은 사악하게 사용될 수 있는 위험이 있다(CE: 240). 마찬가지로 아직 성장 중인 아이들은 성인의 개입이 없이 아이들만의 집단으로 방치될 때 아동 간의 폭력이나 비행에 무방비로 노출될 수 있는 위험이 있다(CE: 245). 그러나 어른세대와 아이세대가 만나는 것을 본질로 하는 ‘교육적 관계’에서는, 세계에 대하여 어른세대가 그 책임을 회피할 때 아이들은 아이들만의 세계라는 무세계성에 방치될 수밖에 없다. 그리고 바로 이러한 상태야말로 아렌트가 보기에 근대교육의 가장 근본적인 문제 사태이다. 아렌트에 의하면 학교의 기능은 아이들에게 단순히 살아가는 기술을 알려주는 것이 아니라 우리가 살아가고 있는 이 세계가 어떤 곳인가를 가르치는 데 있다(CE 262). 이 점에서 교육은 반드시 가르침과 동시에 이루어진다는 것이다(CE: 263).

그렇다고 하여 새로운 세대에게 낡은 세계를 가지고 ‘부과하는’ 방식의 가르침은 궁극적으로 모든 것을 파괴하고 말 것이라고 아렌트는 경고한다(CE: 259). 교육은 낡은 세계를 새 것에 부과하는 것이 아니라, 오히려 모든 아이들이 지닌 새롭고 혁신적인 것을 보존하는 것, 즉 아이들의 탄생성을 보전하여 새로운 것으로서 낡은 세계에 소개하는 방식이 되어야 한다는 것이다(CE: 259). 이것은 자아와 세계의 관계양식에 관한 아렌트의 독창적인 관점을 보여주며, 위에서 제기한 포스트모더니즘의 시대에 가르침의 의미는 어떠한 것인가라는 질문에 대하여 하나의 큰 방향타가 되어 줄 수 있을 것으로 보인다.

이 연구는 지금의 우리 교육문화가 학습중심으로 대체되면서 교육에서

가르침이 약화되어가는 경향을 포스트모더니즘 조건 하에서의 교육적 문제 사태로 인식한다. 그리하여 본 연구는 이러한 문제 사태에 직면하여 포스트모던 시대에 '가르침의 의미와 가치'가 무엇인지를 아렌트의 정치적 실천철학의 용어인 '행위' 개념에 비추어 다시 탐색해 보고자 한다. 이 연구에서 행위 개념에 주목하는 이유는, 탄생성을 공적영역에서 실현하는 활동양식으로서의 행위라는 개념에는 자아와 세계를 관련짓는 아렌트의 독특한 방식이 제안되어 있다는 점, 그리고 그와 같은 자아와 세계의 개념이 근대적 반성을 통하여 제안되어 있다는 점 때문이다. 이와 같은 반성을 거친 아렌트의 행위 개념은, 포스트모던 시대에 자아와 세계의 적절한 관련 방식을 통하여 가르침의 의미를 탐색하고자 하는 이 연구에 좋은 자료가 될 것으로 보인다. 이를 위하여 본 연구에서 보다 구체적으로 다룰 연구문제들은 다음과 같다.

첫째, 포스트모던 시대에 가르침이 어려운 이유는 무엇인가? 근대 이후 가르침의 주된 구성요소였던 '자아'와 '세계'와의 관계는 어떻게 변천되어 왔는가?

둘째, 아렌트는 '자아'와 '세계'의 관계를 어떻게 파악하고 있는가? 그리고 아렌트의 자아와 세계 개념은 모더니즘과 포스트모더니즘에서의 그것과 어떤 차별성을 가지는가?

셋째, 자아와 세계를 관련짓는 관점으로는 어떠한 것들이 있으며, 이것이 가르침의 양태에 주는 시사점은 무엇인가? 그 중에서도, 아렌트의 '행위'개념은 무엇이며, 행위의 관점에서 자아와 세계의 관계는 어떻게 이해될 수 있는가?

넷째, 아렌트의 '행위'의 관점에서 보자면 가르침의 양태는 어떻게 파악될 수 있는가? 행위의 관점에서 가르침을 이해할 때 이것이 현재 우리의 교육실천에 주는 시사점은 무엇인가?

2. 연구의 내용

본 연구에서 아렌트의 사상에 주목하는 이유는 크게 다음 두 가지이다. 하나는 아렌트의 사상은 근대철학에 대한 비판적 성찰의 산물이라는 것, 다른 하나는 그럼에도 불구하고 근대의 장점까지 모두 버리지는 않았다는 것이다. 이것은 근대에 대한 비판적 성찰을 담고 있지만 그렇다고 완전히 포스트모더니즘의 급류 속으로 휩쓸려 들어가는 것을 주저하는 아렌트 사상의 지점을 유추하게 해준다. 이와 같은 아렌트의 사상은 '주저하는 모더니즘(reluctant modernism)'으로 알려져 있다(Benhabib, 2000). 이 용어는 근대에 대한 반성과 비판을 제기한다는 점에서 포스트모더니즘의 입장과 함께 하지만, 근대의 장점을 재해석함으로써 포스트모더니즘의 해체적인 관점에 완전히 동의하지는 않는 아렌트의 독자적인 사상의 지점을 잘 드러내어 준다. 그와 같은 아렌트의 관점 중 이 연구와 관련하여 유의미한 부분을 다음 몇 가지로 정리해볼 수 있다.

첫째, 인간 자아란 무엇인가라는 질문과 관련하여 아렌트는 전통적으로 고정된 인간의 본성을 먼저 규정하는 것에서 벗어나 '인간 삶의 조건'에 대한 탐색으로 관점을 전향한다. 이와 같은 전향은 '이성', '감각', '사유', '경험' 등과 같은 본질을 중심으로 인간을 규정하는 전통적 사례들이, 인간의 속성으로 그 외의 다른 가능성과 조건들을 간과하는 오류를 범한 것에 주목한 것으로 보인다. 특히 아렌트는 데카르트에 의해 초석이 놓인 근대적 자아관이 고립된 이성적 개인이라는 점을 비판하며, 오히려 타자와 함께 하는 '복수성(plurality)'을 중요한 개념으로 제안한다. 이것은 주체중심의 동일성으로 특징지워졌던 근대적 자아관에 비하여 타자성(otherness)을, 즉 차이와 다름을 인간존재에 대한 중요한 이해틀로 가져올 것을 제안하는 것으로 보인다. 이와 같은 아렌트의 시각은 포스트모더니즘 조건 하의 자아관을 재탐색하는 이 연구에 유용한 지평을 제시할 것으로 보인다.

둘째, 세계란 무엇인가라는 질문과 관련하여, 아렌트는 절대적이고 고정적인 세계관을 탈피한다. 전통적으로 세계는 가치로운 것, 또는 주어져 있는 것으로 간주되었으며, 그것에 입문함으로써만 인간답게 될 수 있다는 것이 교육의 기본전제로 받아들여졌다. 그러나 아렌트는 세계를 인간의 손으로 만들어진 것으로서, 낡고 허물어 질 수밖에 없는 것으로 본다. 이 점

에서 세계는 타인과의 관계와 소통 속에서 그 의미가 재구성되어야만 한다. 그러나 이와 동시에 아렌트는 세계가 전적으로 구성되는 것이 아니라 인공세계로 주어져있는 것에서 출발한다고 함으로써, 포스트모더니즘의 해체주의적 시각과는 거리를 둔다. 이와 같은 아렌트의 세계관은 근대의 고정적, 절대적 세계관과 포스트모더니즘의 해체적, 구성주의적 세계관 어느 하나를 전면화하지도 않으면서, 세계의 가치로움과 유의미성을 동시에 구성해갈 수 있는 길을 열어놓았다고 볼 수 있다. 이상과 같은 아렌트의 관점은 포스트모더니즘 조건에서 세계의 개념을 탐색하는 이 연구에 유용한 지평을 제공할 수 있을 것으로 보인다.

셋째, 아렌트는 전통적으로 철학자들의 사유가 이루어지는 '존재의 영역'과 몸을 가지고 살아가는 '현상의 영역' 간의 이분법을 거부한다. 근대적 조건에 대한 아렌트의 비판적 성찰이 가장 뚜렷하게 드러나는 것은 그동안 '형이상학적 진리'와 '본질'에 가려져 무시되거나 이차적으로 간주되던 '현상의 세계'와 '실천의 세계'에 아렌트가 관심을 두는 대목이다. 아렌트는 철학의 본연의 임무를 본질 자체를 규정하는 것에서 벗어나, 현상에서 표현되고 드러나는 양상에 관심을 두고 그 속에서 의미를 탐색하고 가치를 실현하는 작업으로 이해하고 있다. 아렌트는 본질자체에 대한 규정보다 그렇게 인간의 활동이 드러나도록 만들어가는 근원적인 조건들, 즉 인간의 조건에 대한 탐색을 사유의 과제로 삼는다. 이와 같은 문제의식으로부터 아렌트는 전통적으로 인간의 본질을 규정하는 것으로 여겨졌던 현상과 유리된 '정신'을 우위에 두는 입장에서 벗어나, 오히려 현상세계 위에서 인간들이 자신을 표현하고 드러내는 양식으로서의 '활동(Praxis)'에 대한 탐색에 몰두하였다. 최근 교육철학 담론 중의 하나인 실천교육철학에서 대가로 알려진 아일랜드의 교육철학자 조셉 던(Joseph Dunne, 1993)이 지적하듯이, 이것은 아렌트가 아리스토텔레스의 '프락시스(Praxis)'의 전통에 서 있다는 것을 확인하게 해준다. 아렌트의 철학적 독창성은 형이상학적 세계와 현상세계의 이분법적 구도를 비판하면서도, 전통적으로 형이상학적 세계를 탐구하는 정신활동으로 이해되어 왔던 '사유(thinking)'나 '판단(judging)'과 같은 개념을 이 현상세계를 가치롭게 하는 인간활동의 관점에서 재해석한

다는 점이다. 이 점에서 아렌트가 제안하는 인간의 정신활동은 소수의 철학자들이 형이상학적 진리를 '인식하는 활동'이 아니라 현상세계에서 몸을 가지고 살아가는 보통의 인간들(men)이 영위하는 '의미탐색의 활동'으로 모색된다는 점도 주목할 만하다. 이와 같은 아렌트의 통찰은 포스트모던 시대에 적합한 자아와 세계의 개념에 기초하여 가르침이라는 활동이 의미 있게 이루어질 수 있는 조건을 탐색하는 우리에게 아주 흥미롭고 의미 있는 철학적 토대를 제공해줄 수 있으리라고 기대된다.

이상과 같은 전체적인 그림 속에서 이 논문은 다음과 같이 구성된다. 논문의 2장에서는 오늘날 가르침이 힘들어지는 원인을 자아와 세계개념 및 이 양자 간 관계의 변천과정을 중심으로 살펴보고자 한다. 특히 현재의 자아관과 세계관이 변천되어 온 과정을 서양철학사를 통해 개관함으로써 포스트모더니즘이라는 현재 우리가 놓인 정신적, 인식적 조건에 대한 이해를 돕고자 한다. 논문의 3장에서는 아렌트의 자아와 세계에 대한 개념을 탐색한다. 3장의 탐색은 장차 행위의 관점에서 가르침의 의미를 탐색하기 위한 예비적 고찰의 성격을 갖는다. 논문의 4장에서는 자아와 세계의 관계를 파악하는 세 가지 관점으로, 노동, 제작, 행위를 탐색한다. 5장에서는 아렌트의 '행위'의 관점에서 가르침은 어떻게 이해할 수 있는지를 논의한다. 이것은 그동안 정치적 용어였던 행위의 개념을 교육의 영역으로 가져오는 다소 도전적인 작업이 되겠지만, 아렌트의 독창적이고 깊이 있는 정치철학적 지평을 교육의 영역에 확장하는 작업이기도 하다. 특히 이 연구에서는 행위의 관점에서 가르침의 의미를 탄생성과 세계성을 매개하는 것, 그리고 사적영역과 공적영역을 매개하는 것 두 가지 방향에서 고찰하고, 이와 같은 매개하는 가르침은 교사 자신이 가르침을 행위의 태도로 할 때에만 가능하다는 것을 보이고자 한다.

3. 연구의 방법 및 선행연구 개관

상기한 연구문제 및 연구내용들을 탐색하기 위하여 이 논문은 한나 아렌트의 저작을 1차적인 문헌자료로 삼아 분석하고자 한다. 그 중에서도 인간

의 활동적 삶의 양식을 탐구한 『인간의 조건』(*The Human Condition;* 이하 HC), 인간의 정신적 삶의 양식을 탐구한 『정신의 삶』(*The Life of the Mind;* 이하 LM), 『정신의 삶』에서 다루지 못한 '판단'의 문제를 다룬 『칸트 정치철학 강의』(*Lectures on Kant's Political Philosophy;* 이하 LK), 그리고 "교육의 위기"("The Crisis in Education"; 이하 CE), "문화의 위기"("The Crisis in Culture"; 이하 CC) 등의 다수의 논문이 수록된 『과거와 미래 사이』(*Between Past and Future),* 『어두운 시대의 사람들』(*Men in Dark Times)* 등이 주된 연구 자료가 될 것이다.

2차적인 문헌자료는 아렌트의 사상에 관한 국내외 학자들의 관련 논문들이 될 것이다. 물론 정치철학자인 아렌트의 사상을 교육의 영역에 직접 적용하는 데 한계가 있다는 비판이 제기될 수 있다. 그러나 아렌트가 교육의 문제를 직접적으로 언급한 논문은 "리틀락 지역에 대한 성찰"("Reflections on Little Rock")과 "교육의 위기"("The Crisis in Education") 두 편밖에 없지만, '탄생성', '세계성', '노동', '제작', '행위', '사유', '판단', '공적영역·사적영역'등 아렌트 사상에서 핵심적인 위치를 차지하는 중요개념들은 정치영역에만 국한되지 않을 정도로 그 스펙트럼이 광범위하며(Gordon, 2001), 교육의 언어로 사용되어도 무방할 만큼 가르침과 배움에 관한 함의가 풍부하다. 이 때문인지 그동안 국내외 교육학계에서 아렌트의 사상에 대한 연구가 매우 활발하게 다각도로 진행되어 왔다. 우정길(2013b)의 선행연구에 의하면, 교육학계 내에서 아렌트 연구의 지형도는 '행위'의 개념에 근거하여 공적공간으로서의 학교 및 교실공간, 공교육의 의미를 고찰한 연구들(박선영·김회용, 2007; 우정길, 2015; 이은선, 2003a; Masschelein& Simons, 2010; Wilson, 2005), 아렌트의 정치사상을 근거로 한 민주적 시민교육 및 다문화교육에 관한 연구들(Biesta, 2010; Curtis, 2001; Dune, 2006; Euben, 2001; Jessop, 2011; Lane,2001; Masschelein& Simons, 2002; Schutz, 2001), 교육에서 권위의 문제를 다룬 연구들(이은선, 2003b; Gordon, 2001; Schutz & Moss, 1999; Levinson, 2001), 교사의 윤리관련 연구들(Edgoose, 2010; Higgins, 2003, 2011) 등으로 개관할 수 있다. 이 외에, 조나영(2015)의 선행연구는 학습사회와 관련된 여러 가지 교육적 위기를 진단한 연구

들(Biesta, 2006; Levinson, 2010; Mackler, 2010; Masschelein, 2001; O'byrne, 2005), 그리고 탄생성과 다원성에 근거한 상호주관성 논의들(Biesta, 1999, 2001), 정신적 삶에서 '판단'에 관련된 연구들(Smith, 2001), '사유'에 관련된 연구들(권유지, 2010; 박재주, 2009; 장원순, 2007; Novak, 2010)을 추가하였다.

해외 교육사상계에서 아렌트에 관한 연구를 주도해 온 학자로는 비에스타(Girt Biesta)와 마스켈라인(Jan Masschelein)을 들 수 있다(우정길, 2013b). 비에스타는 그의 저서 『*Beyond Learning*』(2006), 그리고 『*Good Education in an Age of Measurement*』(2010)를 비롯한 다양한 논문들에서 아렌트 행위개념의 조건으로 제시된 탄생성 개념을 근간으로 '타자'개념을 발전시켜왔으며, 이 개념을 중심으로 상호주관성(inter-subjectivity)으로 제안하는 논의를 지속적으로 전개해왔다. 비에스타는 근대교육이 '주체성(subjectivity)'중심의 교육이었음을 비판하고, 이 교육에서 주도하였던 '합리적 자율성(rational autonomy)'이 고립되고 오만한 자기중심적 인간을 양산하였다는 것을 한계로 지적한다. 이에 대한 대안으로 우리에게 중요하게 남은 질문은 어떻게 이 세계를 합리적으로 인식하고 다스릴 것인가가 아니라, 타인에게 어떻게 책임 있게 응답할 것이며, 그들과 평화롭게 살 것인가의 문제라고 말한다. 이 새로운 교육적 책임을 위해 비에스타는 아렌트의 행위개념에 내재한 타자의 개념, 즉 고유하고 유일한 존재로서의 타인이 출현할 수 있고 새로이 시작할 수 있는 공간으로서 세계를 만들 책임을 제안한다(2006: 10). 이와 같은 비에스타의 연구는 행위의 개념에 내재해있는 타자라는 개념을 중심으로 맺어지는 인간들의 '관계'에 새로운 시각으로 접근한다는 특징이 있다.

비에스타와 함께 교육학계의 아렌트 논의를 주도해온 것으로 평가받는 마스켈라인은 교육학 내 아렌트 연구사에 있어 선구적 의미를 갖는다는 점, 특히 탄생성이라는 개념을 교육학에서 적극적으로 수용하여 교육의 새로운 정의와 새로운 교육인간학적 규정을 제안하였다는 점에서 의미를 가진다(우정길, 2013b: 140). 마스켈라인은 칸트의 교육인간학적 정의에 뿌리를 둔 근대교육학을 '만듦의 교육학'이라는 '제작'의 관점에 서 있는 것을

비판하면서, 이에 대한 대안으로 아렌트의 행위개념에 근거한 교육개념에 주목한다. 즉, "인간은 만들어지는 것이 아니라 태어나는 것"이라는, '행위'에 내재한 탄생성의 관점에서의 새로운 교육적 논의를 전개하고 있는 것이다(우정길, 2013b: 151). 이와 같은 마스켈라인의 논의는 행위의 '탄생성'을 중심으로 교육을 전면적으로 새롭게 규정할 수 있는 지평을 열어주며, 아울러 제작과 노동의 관점에서 교육을 비판적으로 검토할 수 있는 지적 토대를 제공한다.

이 두 학자와 다른 흐름에서 교육에서 '행위' 개념을 차용하여 교육적 논의를 펼친 대표적 연구자로 히긴스(Chris Higgins)를 들 수 있다. 히긴스(2011)는 『*The Good Life of Teaching*』에서 교직에 종사하는 교사에게 요청되는 직업윤리를 탐색하는 차원에서 아렌트의 『인간의 조건』에 나온 노동, 제작, 행위의 틀을 사용하고 있다. 히긴스는 교직에 대한 과도한 부담감을 안겨주는 소명감과 실제 한 인간으로서의 욕망이라는 양극단 사이에서 한 인간으로서의 교사가 자신의 직업을 어떻게 이해하고, 좋은 삶을 살 수 있을지를 행위의 관점에서 탐색한다. 히긴스는 맥킨타이어가 '실천'과 '실천 아닌 것'을 구분하고 실천에 내재하는 덕윤리를 제안한 것과 달리, 아렌트가 실천의 위계를 두고 노동, 제작, 행위로 구분하고 있는 것에 주목한다. 특히 행위개념이 근거하고 있는 탄생성과의 관련을 통해 각 사람의 고유함과 새로움이 담긴 탄생성을 표현하는 활동양식으로서의 행위개념은 그 자체로 가치를 내재하고 있으며, 이 점에서 교사의 좋은 삶에 유익한 지적 자원이 될 수 있다고 제안한다. 교사가 자신의 가르치는 일을 '행위'로 할 때 진정한 자아를 표현하는 방식으로서 가르치는 일을 수행할 수 있으며, 그와 같은 가르치는 활동은 곧 교사의 좋은 삶과 다르지 않다는 히긴스의 연구는 교육학계의 아렌트 연구사에 있어 주목할 만한 의의를 가진다. 즉, 그동안의 교육학계의 '행위'에 대한 연구가 주로 학생을 주체로 한 교육 이해에 머물렀던 것에서 한 걸음 더 나아가, 그러한 행위로서의 교육을 위해서는 교사의 가르치는 일 자체가 행위로 이루어져야만 가능하다는 것을 밝히고 있는 것이다.

국내 교육학계의 아렌트 연구동향도 비에스타와 마스켈라인이 주도해온

탄생성에 기반한 교육이해의 흐름에서 크게 벗어나지 않는다. 국내에 아렌트 관련 논의를 처음 들여와 소개한 이은선(2003a, 2003b)은 아렌트 사상의 핵심용어로 '탄생성'을 제시하며 탄생성이 교육의 본질로서 새롭게 이해되어야 할 필요성을 주장하였다. 그 이후로 국내에 비에스타와 마스켈라인의 아렌트 연구를 지속적으로 들여와 소개한 우정길(2013a, 2013b, 2014, 2015)이 '탄생성의 교육'을 주장한 것과, 탄생성에 관련된 기타 논의들(박영주, 2011; 임정아, 2016; 조나영, 2013, 2015, 2017)까지 가세하여 국내 교육학계의 아렌트 연구는 '탄생성'을 중심으로 한 연구들이 주도하면서 진행되어 왔다.

이상의 선행연구 개관을 통해서도 드러났겠지만, 아렌트의 행위개념에 대한 접근은 '탄생성' 개념을 중심으로 전개되어 왔고, 그 중에서도 국내 아렌트 연구는 행위개념과 독자적으로 탄생성 자체의 의미를 규정하는 데까지 이미 많은 진척을 이룬 상태이다. 이것은 아렌트가 "교육의 본질은 탄생성에 있다"(CE: 237)고 한 것이나, "행위는 탄생성의 인간조건과 가장 밀접한 관계를 가진다"(HC: 57)는 점에서 볼 때 일면 타당한 해석일 수 있다. 다만 연구자가 보기에 지금까지의 탄생성 중심 논의, 특히 국내의 탄생성 개념에 대한 해석이 탄생성에 내재한 자아의 유일성과 새로움이라는 한 가지 방향으로만 편중되어 있는 것은 아닌가 하는 우려가 든다. 이것은 "세계에 태어남"(CE: 237)으로써 진정한 탄생적 존재가 된다는 탄생성의 개념에 내재한 자아의 새로움과 낡은 세계 간의 긴장을 간과한 데서 비롯된 것으로 보인다. 그러나 탄생성에 내재해 있는 이 긴장을 놓치게 될 때 아이의 탄생성과 세계성의 매개자로서 교사의 역할을 제시한 아렌트의 의도를 온전히 파악하기 힘들다. 그동안 아렌트에 대한 해석이 지나치게 '보수주의적'이거나, 혹은 그것에 대한 반발로 지나치게 '진보주의적'으로 치우쳐온 양극단의 경향, 혹은 양진영 모두에게 비판받아온 경향[4]은 이 긴장과

4) 이것은 비단 아렌트의 교육에 관한 입장에만 해당되는 말은 아니다. 아렌트가 보수주의와 진보주의 진영 모두에게서 공격을 받았다는 것은 익히 알려져 있다. 한 컨퍼런스에서 한스 모겐소(Hans Morgenthau)가 아렌트에게 "당신은 어떤 입장이죠? 보수주의자인가요, 자유주의자인가요?"라고 물었을 때, 아렌트는 "몰라요. 정말 모르겠고 또 알았던 적도 없어요. 그런데 저는 그 같은 어떤 입장을 가졌던

그것을 매개하는 활동으로서의 가르침의 성격을 온전히 이해하지 못한 결과라고 생각된다. 탄생성에 내재한 긴장에 유념한다면 아렌트의 행위개념은 세계를 중심으로 이루어지는 인간들의 독특한 관계의 양상으로 이해되어야 하며, 그 점에서 가르치는 활동은 아렌트가 제안하고 있듯이 자아와 세계, 그리고 사적영역과 공적영역을 매개하는 활동으로 기술될 수밖에 없다는 것이 본 연구의 문제의식이다.

적이 결코 없었던 것 같습니다. 좌파들은 제가 보수적이라고, 또 보수주의자들은 때때로 제가 좌파이거나 제멋대로라거나 신만이 아는 무엇이라고 생각하고 있다는 것을 당신은 압니다"라고 대답했다는 것은 유명한 일화이다(김선욱, 2009: 13).

II. 포스트모던 시대 가르치는 일의 어려움

1. '새로운 아이들'의 등장 : 자아관의 변천

요즈음 학교에서나 가정에서나 어른들이 한결같이 하는 말들이 있다. '가르치기 힘들다'는 것이다. 가르치는 일이 힘들다는 것은 비단 어제 오늘의 일은 아니지만, 요즘처럼 가르치는 일이 힘든 적이 있었을까 싶을 정도로 교사들은 요즘 아이들을 가르치는 어려움을 토로한다. 다음의 인용에는 이러한 어려움이 여실하게 드러나 있다.

> 새로운 아이들, 즉 학교 교육을 받을만한 정신적 준비를 전혀 갖추지 않은 아이들이 학교에 다니고 있다. 이 아이들은 다른 사람(교사)의 지시를 따를 태세에 있지 않다. 또한 같은 지시를 여러 번 반복해서 들어야 다른 사람이 자기에게 요구하는 것이 무엇인지 그제야 안다.(…)새로운 아이들은 즉흥적인 아이디어가 풍부했지만, 풍부한 아이디어가 학교 교육의 전부는 아니다. 이 아이들은 자신에게 흥미 있는 일을 잘 하지만, 흥미없는 일에는 아예 관심이 없다. 힘든 일은 최대한 피하려고만 했다. 교사가 요구하는 일이 쉽게 되지 않으면 그들은 곧바로 포기했다.(…)이 새로운 아이들의 행동방식에서는 어떤 일을 성취하기 위해 장시간 한 가지 일에 몰두해 노력하는 모습을 전혀 찾아볼 수 없다. (Henzel, 1993: 27; 조상식, 2012: 101 재인용)

위에 인용된 '새로운 아이들'의 출현은 비단 외국에만 해당하는 현상은 아닌 것 같다. 우리나라 교직에 종사하는 사람들도 더 이상 통제되지 않는 학생들로 인해 곤욕을 치르고 있다.

> 선생님이 들어가서 학습자료를 나눠주는데, 애가 엎어져 자고 있었대요. 그래서 선생님이 그 아이 쪽으로 가서, 어깨를 툭툭 치면서 "일어나라 종쳤다, 선생님 왔다"하고 이야기한 거죠. 그런데 이 녀석이 무의식적으로 선생님 손을 탁 치더래요. 그래도 그때까지는 선생님이 '이 녀석이 내가 선생인 줄 몰라서 이러나 보다'라고 생각했대요. 그래서 "샘이다, 일어나라"하고 다

> 시 말을 한 거죠. 이랬는데, 애가 대뜸 선생님을 째려보면서 "씨발" 이렇게 내뱉더라는 거예요. 선생님이 너무 어이가 없어서 뒤로 나가 서 있으라고 했대요. 그런데 애가 나가기는커녕 선생님한테 "니가 나가라, 씨발" 이런 거죠. 그렇다고 선생님이 나갈 수도 없잖아요. 그래서 선생님이 애 뒷덜미를 잡고 일으켜 세웠는데, 그러다 폭력적인 상황이 벌어진 거예요(엄기호, 2013: 85).

위의 인용들은 요즘 들어 특히 가르치기 힘들어진 원인의 하나로 그 어느 때와도 다른 '새로운 아이들'이 학습주체로 등장했다는 것을 기술하고 있다. 실지로 그 무엇으로도 규정할 수 없는 '새로운 아이들'이 학습주체로 등장했다면, 교사가 지금까지 고수해왔던 고전적인 교육방식을 고수하는 학교는 더 이상 지탱하기 힘들 수 있다(조상식, 2012: 101). 그렇다면 이러한 '새로운 아이들'의 등장을 낳은 원인은 무엇인가? 이에 대하여 조상식(2012: 103)은 '자유주의의 승리'로 진단한다. 그는 자유주의를 근대이후의 특징적인 에토스로 파악한다. 정치 이데올로기나 현대의 문화적 조류로서의 자유주의는 진보주의 확장과 맞물려 우리의 삶의 양식과 태도 전반에 영향을 미쳐왔다. 즉, 성(性)과 도덕의 느슨한 고리, 관습적 사고의 거부, 극단적 개인주의에 대한 찬양 등의 사회 문화적 자유주의와 함께 교육에서도 자녀의 자기 결정권을 최대한 보장하고 자유분방하게 양육하는 독특한 정서를 낳았다는 것이다. 그렇다면 무엇이 이와 같은 자유주의를 낳게 했는가?

테일러(Charles Taylor)는『불안한 현대 사회』(*The Malaise of modernity*)에서 오늘날 우리가 누리는 근대적 자유가 어떻게 획득된 것인지를 간략하게 설명하고 있다. 이 과정을 살펴보는 것은 고대로부터 포스트모더니즘에 이르기까지 자아의 개념이 어떻게 변화되어 왔는지를 이해하는 데에 도움이 된다. 테일러에 의하면 플라톤에게서 이성은 이 세계와 사물과 인간의 영혼에 공통적으로 작용하는 궁극의 질서로서 선의 이데아를 직관하는 능력을 뜻한다. 플라톤에게서 이성에 의한 지배는 그 질서에 의해 올바른 위치를 찾게 된다는 것을 뜻하며, 세계와 내 영혼에 공통적으로 작용하고 있는 질서 속에 위치함으로써 전체가 조화를 이루는 것을 의

미하였다. 테일러는 이 우주의 큰 질서를 '존재의 거대한 고리(Great chain of the Being)'라고 명명한다(Taylor, 2001: 11). 테일러의 이 설명이 의미하는 바는 무엇인가? 인간은 전체의 조화로운 질서 속에 위치지어진 존재로서, 항상 자신을 보다 큰 질서의 한 부분으로 인식하였다는 것이다. 테일러의 설명에 의하면, "인간들은 그러한 우주적 질서 속에서 천사나 천체들, 그리고 자신과 함께 생활하는 지상의 다른 피조물들과 더불어 자신이 있어야 할 자리에 위치하고 있는 것으로" 자신을 여겼다는 것이다. 이것은 고대적 자아관이 궁극의 실재에 합치됨으로써 자신을 실현할 수 있는 것, 혹은 완성되는 것으로 보았다는 것을 의미한다.

오늘날 자유주의에서 말하는 근대적 자유란 사실 테일러가 '탈주술화(disenchantment)'라고 부르는, 구시대의 도덕적 지평들로부터의 단절을 통해 성취된 것이다. 즉 더 이상 자아를 전체 질서의 한 부분으로 여기지 않고, 오히려 그 전체로부터 이탈함으로써 자아의 자유를 획득하는 것으로 여기게 되었다는 것이다. 이 탈주술화의 과정은 우리 스스로가 자신의 주인이 되는 자유를 가져다주었지만, 그 과정에서 잃은 것도 많다. 전통적 질서는 우리의 자유를 제한하기는 했지만, 전체의 질서 속에 세계와 사회적 행위에 의미를 부여해주는 기능을 하였다. 사람들은 전체의 질서 속에 위치하는 자신의 역할과 지위를 인식하고 있었고, 그 전체의 연관 속에서 자신이 하는 행위의 의미를 찾을 수 있었다. 말하자면 인간존재는 항상 세계와 연결되어 있었던 것이다. 테일러(2001: 11)에 의하면, 오늘날 우리가 누리는 근대적 자유는 이런 질서들에 대한 부정을 통하여, 혹은 그 질서들로부터 우리 스스로 끊어져 나옴으로써 획득된 것이다.

이 탈주술화의 과정은 근대적 자아의 형성 과정과 밀접하게 맞물려 있다. 테일러는 그의 또 다른 저서 『자아의 원천들』(*The Sources of the Self)*에서 탈주술화의 과정을 통해 근대적 자아가 어떻게 형성되는지를 보다 구체적으로 분석하고 있다. 테일러(2015: 270)에 의하면, 플라톤에서 데카르트로 이어지는 근대적 자아관의 형성을 매개한 사람은 아우구스티누스이다. 아우구스티누스는 세계와 만물 안에 보편적으로 섭리하는 질서(하나님)를 말한 점에서는 플라톤과 공통되나, 그 질서는 세계뿐만 아니라 동

일하게 '내 안에도' 역사한다는 것으로 강조점이 옮아간다. 왜냐하면 각 사람은 하나님 앞에서 자신의 내면의 죄를 회개함으로써 진정으로 하나님께 나아갈 수 있기 때문이다. 따라서 아우구스티누스에게서 "신에게 이르는 주된 경로는 대상의 영역 속에 있는 것이 아니라 우리 자신 '안'에 있다." 즉, 아우구스티누스의 주된 관심사는 하나님이 세계 속에서 발견될 수 있을 뿐만 아니라 더 중요하게는 개인의 내면에서도 발견될 수 있음을 보여주는 것에 있었다는 것이다. 이것을 달리 말하면 하나님은 우리에게 기준, 즉 올바른 판단의 원칙을 마련해주지만 그것이 세계의 광경뿐만 아니라 내밀한 자기현전 속에서도 발견될 수 있다는 것이다. 이 과정에서 자아는 근본적 반성성의 태도를 취하게 된다(Taylor, 2016: 268). 여기서 근본적 반성성의 태도를 취한다는 것은 일인칭의 관점을 취한다는 것으로서, 주된 관심이 사물자체, 혹은 그 속의 진리에 있는 것이 아니라 그것을 경험하고 의식하는 나 자신에게로 향한다. 그리하여 일인칭 관점은 다른 무엇보다 내 앞에 나타남, 곧 자기 현전의 확실성을 특징으로 가지게 된다(Taylor, 2015: 273).

아우구스티누스에게서 시작된 근본적 반성성의 태도는 일종의 내면화(inwardness)로 볼 수 있으며, 이 점에서 데카르트의 근대적 자아관이 출현할 수 있는 길을 열어준 것으로 평가된다. 그러나 데카르트가 이룬 내면화는 아우구스티누스가 이룬 내면화와는 근본적으로 다른 성격을 지닌다. 플라톤에게서 실재는 본질적 세계, 즉 위에 있는 것이었고, 아우구스티누스는 하나님께(위) 가기 위한 여정으로 내면화의 개념을 제시하였다면, 데카르트의 내면화는 외부와의 단절 속에 확실성의 근거를 내 '안'에서 찾겠다는 것이다. 외부세계에 진리가 있다는 확신이 의심받던 시대에 데카르트는 "내 안에 갖고 있는 생각에 의하지 않고는 내 밖에 있는 것에 대한 지식을 가질 수 없음을 확신한다"고 선언한다(Taylor, 2016: 295). 이제 데카르트에게 앎의 대상은 더 이상 바깥의 세계에 머물지 않고, 내 안에 재현된 세계로 옮겨간다. 내 안에 재현된 세계가 확실한 것인지 아닌지를 판단하는 판단자는 다름아닌 이성의 명석판명함이다. 이제, "물체는 본래 감각이나 상상의 능력에 의해 파악되는 것이 아니라 오직 오성에 의해 파악되며,

(…)물체들은 만지거나 봄으로써가 아니라 오직 이해됨으로써 파악된다는 것이 분명하다"(Descartes,『성찰』, 1641: 173; Taylor, 2015: 298 재인용). 중요한 것은 앎의 대상이 내 정신 안에 드러나는 재현의 방식을 취함으로써, 모든 물질은 대상화되고, 테일러의 표현에 따르면 '탈주술화' 된다(Taylor, 2015: 298). 이제 데카르트가 대변한 근대적 자아는 존재의 거대한 고리 속에서 떨어져 나와 이성이 주도하는 나의 내면 속에 위치하게 된다. 이로부터 세계로부터 거리를 둔 이성이 주도하는 고립된 근대적 자아가 형성된다. 말하자면 눈앞에 보이는 세계는 다 의심하여도 이성이 주도하는 나의 자아는 그 무엇보다 확실한 실체로 자리하게 되는, 데카르트적 유아론(唯我論)이 출현한 것이다. 이로부터 근대의 자아관이라 할 수 있는 '주체(subject)'가 출현하게 된다. 여기서 주체는 객관적, 절대적 이성의 소유자로서, 합리적 행위를 하는 존재로 간주된다. 이것은 인간의 본질이라 할 수 있는 이성에 절대적 지위를 부여함으로써 인간을 '이성적 주체'나 '보편적 존재'로 파악하는 관점이 형성되었다는 것을 의미한다. 이와 같은 이성적 주체는 자율적이고 합리적이며 안정적인 불변적 본질을 지닌 근대적 자아로 이해된다(김영천·주재홍, 2011: 164).

포스트모더니즘은 근대를 특징짓던 확실한 지식이나 보편적 이성, 합리성과 같은 본질에 대한 회의와 비판이 본격적으로 대두된 시대정신이라 할 수 있다. 포스트모더니즘에서 '이성적 주체', 혹은 '보편적 존재'와 같은 고정적이고 본질적인 근대적 자아관이 거부되면서 자아는 '우연적인 것'으로 규정된다. 이제 자아는 단지 신념과 욕구들의 집합이며, 그 집합은 역사적, 문화적 상황에서 우연히 형성되는 것이기에 고정적이고 본질적인 것은 아니다(한명희, 2007: 393). 예를 들어, 자연, 세계, 실재 등을 파악할 수 있다는 지식, 혹은 그러한 지식의 기초가 될 수 있는 정초(foundation)를 부정함으로써 근대적 세계의 소멸을 주장하였던 로티(Richard Rorty)의 주장을 따르면, "인간의 자아가 본래적인 본성을 가지고 있다는 관념"은 무너뜨려야 할 정초에 해당한다(1996: 35). 로티에게서 인간의 마음이 '자연'이나 '실재'를 재현한다는 것은 근대철학이 지어낸 허구인 것이다. 따라서 그러한 자연이나 실재를 재현하거나 파악할 수 있는 본질적 자아는 없다(김

동식, 2002: 21).

이와 유사한 맥락에서, 실재나 지식의 진위를 문제삼던 형이상학의 대서사가 사라진 포스트모던 시대에서 각각의 시스템에서 효율성의 최대화를 추구하는 수행성만 남게 된다고 주장하였던 리오타르(Jean-Francois Lyotard)에게서 자아는 "대단찮은 존재"로 파악된다. 리오타르는 말한다. "이러한 사회에서 각 개인들은 자기에게 관심을 돌리지만, 우리들 각자는 우리의 자아라는 게 대단찮은 것이라는 사실도 알고 있다"(Lyotard, 1992: 62). 그러나 리오타르는, 대서사의 붕괴로 자아는 대단찮은 것으로 되었지만, 근대와 달리 "어떤 자아도 섬과 같지는 않다"(1992: 64)고 한다. 즉, 데카르트적인 자아는 고립된 원자론적인 자아, 홀로 사유하는 자아였지만 후기근대 사회에서의 개별자아는 과거 어느 때보다 더 복잡하고 유동적인 관계 그물망 속에 위치지어지고, 각 개인의 유동성은 수행성을 증대하기 위해 체제가 실행하는 자기 조절 메커니즘에 알맞게 역할을 수행할 것이 요구된다. 이 그물망 속에서 각 체제의 수행성을 최대로 올리는 자가 포스트모던적 지식인의 모습으로 부상할 것이라는 것이 리오타르의 전망이다.

이상에서 탈주술화의 과정을 통해 근대적 자아가 어떻게 형성되어 왔으며, 그것이 포스트모던적 조건에서 어떻게 더욱 가속화되어 변화했는지를 살펴보았다. 오늘날 현대인의 주된 에토스가 된 자유주의가 근간으로 하고 있는 근대적 자유는, 말하자면 탈주술화의 과정을 통해 형성된 근대적 자아가 값비싼 댓가를 치르고 획득한 전리품과 같은 것이라 할 수 있다. 그렇다면 보다 구체적으로 이와 같은 자유주의는 교육에서 어떠한 양상으로 드러나게 되는가?

조상식이 자유주의라고 부르는 교육사조는 교육사상사에서 아동중심 사상과 맥락을 같이 한다. 아동중심 사상의 기원은 루소(J. J. Rouseau)에게로 거슬러 올라간다. 보통, 루소는 '아동기'를 발견한 사람으로 알려져 있다. '자연으로 돌아가라'는 명제로도 유명한 루소의 자연주의 교육사상은 교육적 주체로서 아동기를 발견하게 했을 뿐만 아니라 교육학의 고유한 '자기영역'을 개척해주었다(조상식, 2012: 103). 자신의 교육관을 가장 집약적으로 드러낸 『에밀』에서 루소는 아동의 자연적 본성, 즉 자발성, 흥미,

본능을 그대로 인정하고, 그것을 교육의 유일한 기초로 삼을 것을 주장한다. 이 과정에서 아동의 본성과 상관없이 바깥에서 주어지는 일체의 간섭과 규율, 명령 등은 부정적인 해악으로 묘사된다. 자아와 사회 간의 분열된 인간상에 대한 루소의 문제의식은, 모든 교육은 어른의 기준에서 '마땅히 따라야 할 것', '가치로운 것', '진리인 것'을 정해서 부과하는 것이 아니라 오직 아동이 '하고 싶은 것'을, '원하는 때'에, 아동의 '내면의 진실한 소리'를 따르는 방식으로 이루어져야 한다는 주장을 낳게 된다. 이와 같은 교육관은 이전의 교사위주의 가르침 중심과 비교해볼 때 어른의 간섭과 주도에서 벗어나 가르침이 매우 소극적인 방식으로 이루어지는 특징을 띄게 된다. 말하자면 루소는 어른세대의 영향 아래에 종속되어 있던 아동기를 그 자체로 독립적이고 고유한 교육의 영역으로 부각시켰다고 볼 수 있다. 이와 같은 루소의 사상은 이후로 아동기에 대한 존중과 그 방법적 원리로서의 아동의 의식과 자발성을 강조하는 하나의 괄목할만한 교육흐름을 형성하게 된다.

이 흐름은 20세기를 전후로 하여 영미와 유럽 전역으로 퍼지며 광범위한 영향을 미치게 되는데, 예를 들어 미국에서는 진보주의 교육으로, 영국에서는 닐(Alexander S. Neil)의 자유교육으로, 독일에서는 반(反)교육학(Antipädagogik)과 같은 형태로 드러난다. 그 중에서도 아동중심사상의 극단적 형태라 할 수 있는 반교육학은 단순히 권위적인 교육을 비판하는 데 그치지 않고 기존의 모든 교육을 거부하고 "교육자체를 의문시하며"(Mollenhauer, 2005: 29) 아동에 대한 어른의 일체의 간섭을 부정하고자 하였다. 반교육학에서는 교육을 어린이의 발전 과정에 '동반하는 것으로', 즉 어린이를 존중하는 것으로 제한하며, '어린이의 권리에 대한 존경', '어린이의 감정에 대한 관용', '어린이의 태도로부터 배우려는 자세'를 강조한다. 반교육학적 태도를 가진 사람은 '그저 마음씨 좋은 아저씨'로서 어린이와 겪는 모든 가능한 상황들을 어떤 이론에도 의존함이 없이 자발적으로 경험한다(Mollenhauer, 2005: 29). 반교육학을 대표하는 브라운뮐(Ekkehard von Braunmühl)은 교육에 대한 부정 이후에 부모와 교사가 해야 할 실천적 충고를 다음과 같이 제시하고 있다.

> 아이의 모든 감정, 아이의 모든 희망, 아이의 모든 결정은 아이의 내부에서 비롯된 것이므로 정당한 것이다. 당신들을 이를 존중해야 한다. 아이의 영혼, 아이의 감정과 의지의 표명, 아이의 동기는 당신들에게 금지되어 있다. 그러므로 당신들은 그것을 감별하고 평가해서는 안 된다. 물론 칭찬도 비난도 금지되어 있다.(…)간섭하지 말라!(Braunmühl, 1993: 34, 조상식, 2012: 106 재인용)

루소에게서 발원된 아동중심 사상은 자유주의의 물결이 휩쓸고 지나간 이래로, 교육에서 하나의 주목할 만한 경향을 낳게 된다. 즉, 아동에 대한 자유의 존중과 방임의 태도가 우선적인 원칙으로 자리하는 대신, 순종, 규율, 수용적 태도 등은 구시대적인 것으로 등한시되며 점차 사라지게 되었다는 것이다. 그 결과 Pelzer(2010: 112; 조상식, 2012 재인용)가 지적하듯이, "자신의 에고(ego) 밖에 모르는 이기적인 아이들이 속출하고, 자기 일이 아니면 냉담한 아이들"의 출현이 본격화되었다는 것이다.

그러나 이상과 같은 진단에 대하여, 지금의 '새로운 아이들'이 등장하게 된 책임이 전적으로 루소로부터 시작된 아동중심 사상 자체에 있는가 하는 데에는 의문의 여지가 있다. 왜냐하면 아동존중과 아동의 자발성이라는 방법적 원리가 그 자체로는 전혀 문제될 것이 없기 때문이며, 오히려 교육에서 항상 강조되어야 되는 측면이기 때문이다. 아동중심 사조가 범한 오류가 무엇이었는가를 보다 정확하게 알기 위해서는 아동중심 사조가 늘 전통적인 교육관에 대한 반작용으로 이루어진 운동이었다는 사실을 기억할 필요가 있다. 그렇다면 전통적 교육관에서 교육은 어떻게 이해되는가?

피터즈(R. S. Peters)의 지적에 따르면, 전통적 교육은 "가치로운 것이라는 내용을 학습자의 마음에 낙인하는 일"(2004: 41)로, 듀이(John Dewey)의 비판에 따르면, "과거로부터 전해오는 지식과 정보와 기술의 총체로 이루어진 교육내용을 학생에게 전달해서 그 표준에 맞추어 아이를 교육하는 것을 가장 중요한 과업"으로 여긴다(1995: 93-106). 그러나 합리적 이성을 중시하는 교육관은 이성이 주도적으로 작용하는 '지식'만 강조하는 주지주의로 치우치기가 쉽고, 그 과정에서 이성 이외의 부분, 즉 감성이나 정서적

인 부분은 도외시되기 쉽다. 또한 외부에서 주어진 기준에 따라 내용을 전달하는 것을 주된 과업으로 삼는 전통적 교육관에서 아동의 흥미나 자발성은 부차적인 것으로 간과된다. 학생이 힘들거나 혹은 내용이 지루해도 우선적으로 그 내용을 배울 것이 요구되기 때문이다. 말하자면, 아동중심 사상은 이와 같은 전통적·보수적 교육에 대한 반발로 일어난 흐름이었다고 볼 수 있다. 아마도, 우리역시 아동중심 교육관에 심정적으로 더 공감이 가는 것은 그것이 이미 주된 에토스로 되어 버린 포스트모던 시대에 살고 있기 때문일 것이다.

이렇게 볼 때, '새로운 아이들'의 출현을 가지고 온 원인은 무엇이라 할 수 있는가? 표면적으로는 자유주의의 승리가 가져온 결과라고 할 수 있다. 이면적으로는 근대적 자아의 출현으로 말미암은 세계와 자아간의 대립이 더욱 가속화되어 온 결과로 해석될 수 있다. 즉, 존재의 거대한 고리로부터 끊어져나온 자율적이고 독립적인 내면을 갖춘 근대적 자아가 출현하면서 이제 자아는 세계의 한 부분이 아니라, 오히려 그 세계를 의심하고 검열하는 감독관이 된 것이다. 근대이후로 세계는 자아의 바깥에, 자아는 그 세계와 별도의 내면을 갖춘 존재가 되면서 자아와 세계는 항시적 대립관계가 된 것이다. 그리하여 지금 우리가 직면하는 "우연적"이고(Rorty, 1996: 35), "대단찮은 존재"(Lyotard, 1992: 62)로서의 포스트모던적 자아관은, 이와 같은 근대적 자아의 탈주술화과정이 더욱 가속화된 결과라 할 수 있다. 다시 말하여 자아는 세계로부터 더욱 이탈되어 왔고, 그 결과로 이제는 자아와 세계간의 관련성 자체가 의심스럽게 된 것이다.

그렇다면 근대적 자아가 끊임없이 이탈하고자 하였고, 포스트모던적 자아가 그 관련성을 우연적인 것으로 말하는, 그 세계의 개념은 어떻게 변천되어 왔는가? 이에 대하여 다음 절에서 살펴보고자 한다.

2. 세계관의 변천

포스트모던 시대에 가르침이 점점 어려워지는 데에는 그 어느 때보다 '새로운 아이들'이 출현하였다는 포스트모던적 자아관의 문제 외에도, 더 이상 가르칠 것이 없는 시대가 되었다는 '세계'의 문제가 중요한 동인으로 작용하고 있다. 왜냐하면 전통적으로 세계는 가르침의 내용이 되었기 때문이며, 세계와 지식의 개념의 변화는 필연적으로 그것을 전수하는 가르침의 양식을 변화를 가지고 오기 때문이다. 몰렌하우어(2000: 33)에 의하면, 세계가 오늘날처럼 복잡하게 분화되기 이전, 즉 근대이전에는 어른과 아이가 함께 살아가는 공유된 세계 속에서 어른이 의도적으로든 아니든 무엇인가 자신의 삶의 방식을 있는 그대로 전달함으로써 세계의 전수가 이루어졌다. 그러나 사회적 세계가 복잡해질수록 가르침의 양식은 변화된다. 즉 사회가 복잡하게 발달하고 미래에 대한 예측이 어려워진 상황에서는 그 모든 것을 다 전수하는 것이 불가능하기 때문에 전체로부터 어떤 형태로든 선택이 이루어져야 하고, 선택된 것을 아이와 청소년들이 이해할 수 있는 형태로 다시 구성해야 한다. 이와 같은 가르침에서는 삶자체의 전달보다는 삶의 양식을 선택하고 구성하는 것이 교육의 가장 중요한 문제가 된다. 이것은 교육에서 세계의 문제가 가르침의 양식과 밀접한 관련이 있다는 것을 말해준다. 그렇다면 오늘날 우리가 직면하고 있는 세계관은 구체적으로 어떤 성격의 것이며, 어떠한 역사적 변천과정을 거쳐 형성되었는가?

고대 그리스 시대에는 이 세계를 존재(Being; Truth; Reality)와 현상(Appearance)의 구분에 비추어 이해하였다. 즉, 고대 그리스 시대에는 우리가 경험하고 보는 모든 현상이 세계가 전부가 아니라, 그것과는 구분되는 존재의 세계가 있으며, 이것을 궁극의 실재, 혹은 진리로 파악하였다. 이 존재로서의 세계는 우리가 인식하는 대상에 진리를 제공하고, 인식하는 자에게 인식의 원천이 되며, 모든 인식과 진리의 궁극 원인이 된다. 현상세계는 존재의 세계의 모방으로서 실재의 반영이기는 하지만, 모든 진리의 궁극 원인이 되는 존재의 세계에 비하여 항상 부차적인 것으로 이해되었다. 인간은 진리를 관조할 수 있는 이성능력(nous)에 의하여 이 모든 현상

과 인식의 궁극 원인이 되는 존재 자체에 가까이 가는 것이 가능하다고 생각되었다. 이와 같은 관점에서 교육은 어떻게 이해될까? 고대에서 인간의 지식이나 마음의 선은 그 보편적 진리로서의 존재의 세계에 일치하는 정도에 따라 가치의 정도가 결정되었다고 볼 수 있다. 따라서 교육에서 목적으로 하는 인간의 완성 또한 그 궁극의 실재를 알고, 그것에 합치하는 것으로 이해되었다. 즉, 현상세계의 '특수자'에 대한 지식으로부터 '순수존재'에 대한 지식에 이르기까지 하나의 위계적이고 유기적인 체계를 이루고 있는 지식들을 단계적으로 습득함으로써 인간은 궁극의 실재에 도달할 수 있으며, 또한 그것이 곧 인간 마음이 실현해야 할 본질적 선으로 간주되었다(Hirst, 1965: 119).

고대 그리스의 존재와 현상이라는 두 세계의 구분은 중세를 거쳐 근대로 오면서 근원적인 변화를 겪게 된다. 이 과정에서 보편적 진리가 이 불확실한 현상 세계에 반영되어 있다는 고대인의 신념이 의심되고, 대신에 확실한 지식의 근거를 찾아낼 수 있는 인간의 마음에 대한 규명으로 관심이 이동한다. 즉, 나의 바깥에 진리의 세계가 있다는 신념이 의심되고, 그 세계가 진짜 진리인지 아닌지를 확인할 수 있는 확실한 지식의 정초에 대한 관심이 대두된 것이다. 이와 같은 자아의 외부에 있는 세계에 대한 근대인의 의심은 데카르트의 저작에서 가장 구체적이고 뚜렷하게 드러난다. 데카르트는『성찰』에서 "땅도 없고, 하늘도 없으며, 연장된 사물도 없고 형태도, 크기도, 장소도 없도록, 그렇게 신이 이 세상을 만들지 않았는지 내가 어떻게 알며, 이러한 모든 것들을 지금 존재하는 것처럼 정확하게 나에게 보이도록 그렇게 만들었는지 내가 어떻게 아는가?"라고 다소 도발적으로 질문한다(Descartes, 『성찰』, 1641: 곽덕주, 2006: 114 재인용). 비록 나의 눈에 보이는 현상세계가 있더라도 그것이 존재 자체에 대한 보증이 될 수는 없다는 회의에 이른 후에, 데카르트는 확실한 지식의 토대를 찾는 작업에 착수하게 된다. 그리하여 데카르트는 철학적 탐구의 대상을 인간의 마음 바깥에 있는 외부 세계와 구분되는 것으로서 인간의 마음 안에 떠오른 내용으로 제한한다(곽덕주, 2006: 116). 다시 말하여, 이제 근대인의 세계관은 현상에 반영되어 있는 실재가 아니라 나의 마음에 떠오른 실재의 재현

(representation)으로 옮겨가며, 그 재현이 진리인지 아닌지를 판단할 주체는 인간의 합리적 이성이 된다. 왜냐하면 이성의 '명석 판명함(indubitability)'에 의해 참으로 입증된 것은 확실한 것으로 삼을 수 있기 때문이다. 데카르트 이후로 바깥 세계에 있는 모든 것은 의심과 분석의 대상이 되는 반면, 내면의 장으로서의 마음은 의심할 수 없는 어떤 것으로 부상하게 된다. 이것은 진리와 현상의 불일치에 대한 근대인의 의심이 불확실한 바깥의 진리를 대신하여 나의 내면에 있는 이성에서 확실한 정초를 찾게 된다는 것을 의미한다.

외부세계에 대한 데카르트적인 근대인의 의심은 이제 인간의 내면에 재현된 세계로 그 관심이 옮겨가면서, 형이상학적 관심으로부터 떨어져 나와 보다 인간중심적인 가속화의 길을 거치게 된다. 칸트(Immanuel Kant)는 실재에 대한 형이상학적 질문과, 자기 의식적으로 인간 지식의 정초를 세우는 인식론적 질문을 구분한 최초의 철학자이다(곽덕주, 2006: 121). "모든 경험이 감각경험으로부터 나온다"고 하였던 로크와는 달리, 칸트(1996: 44)는 『순수이성비판』 서문에서 "우리의 모든 인식이 '경험과 함께' 시작한다고 하더라도 이것이 곧 우리의 모든 경험이 '경험으로부터' 시작한다는 것을 의미하는 것은 아니다"라고 함으로써, 인식을 순전히 바깥 세계에 대한 감각경험으로만 볼 수 없는 인간경험의 특수한 측면에 주목하였다. 즉, 칸트(1996: 44-45)는 "우리의 경험적 인식조차도 인상을 통해 우리가 받아들이는 것과 우리 자신의 인지적 힘이 그 자체로부터 제공하는 것으로 구성되는 복합체일지도 모른다"고 함으로써, 우리가 바깥 세계를 인식하는 것은 인간이 그것을 인식할 수 있는 이성의 범주, 즉 아프리오리의 범위 내에서만 가능하다는 것을 밝혀낸 것이다(곽덕주, 2006: 121). 따라서 칸트에게서 철학적 과업은 인간의 지식을 가능하게 하는 조건, 즉 인간 마음의 순수하고 아프리오리한 원리의 필연적 조건을 탐색하는 것으로 바뀌게 된다. 칸트의 이 전환은 근대 철학사에서 코페르니쿠스적인 혁명에 비견할 만한 평가를 받게 된다. 왜냐하면 인간의 마음이 발달된다는 것은 고대 그리스 시대 이래로 받아들여져 온 전제, 즉 바깥의 대상에 일치함으로써 가능하다든가, 혹은 인간이성에 의해 받아들여진 재현으로서의 지식을 소유

함으로써 가능하다든가 하는 것이 아니라, 그 아는 것조차도 '우리 자신의 앎의 양식'에 일치하는 것만을 알 수 있는 것으로 바뀌기 때문이다.

이상의 사상적 변천으로부터 알 수 있는 세계개념의 변천과정은 무엇인가? 고대에는 형이상학적인 존재의 세계가 보편적인 진리의 세계였다면, 근대 이후에는 나의 내면에 있는 재현으로서의 세계로 대체된다. 재현으로서의 세계 자체도 칸트 이후에는 그것을 인식할 수 있는 인간의 인식능력 자체의 조건에 부합하는 것만으로 구성되는 것으로 변천된다. 즉, 칸트의 주장은, 이성의 검토를 통해 인간의 의식에 재현된 것만이 확실한 지식의 토대가 될 수 있다고 믿었던 데카르트의 주장에서 한 걸음 더 나아가 그 의식의 재현조차도 인간이 본래적으로 가지고 있던 인식의 범주 내에 파악될 수 있는 것만이 대상으로 인식될 수 있다는 것을 드러내어 준다. 이제 주된 관심사는 존재라는 형이상학적 영역, 혹은 그것의 반영으로서의 현상이 아니라, '우리에게 보이는 것', 즉 현상만이 우리가 가진 모든 것이 되며, 그 현상조차도 우리 자신이 수행하는 아프리오리들의 종합하는(synthesizing) 활동으로 구성될 수 있는 대상만을 의식할 수 있을 뿐인 것이다.

이상의 사상적 변천을 거치면서 물리적이고 사회적인 실재에 대한 완전하고 과학적인 설명을 하나의 이상으로 추구하는 지배적인 문화전통이 형성되는데, 이와 같은 흐름을 '근대성(modernity)'이라고 지칭할 수 있다(Pring, 2015: 213). 이와 같은 근대적인 이상은 논쟁의 여지가 없는 전제로부터 축적되고 체계화되어 이론적 학문분야 전반에 걸쳐 지식의 비약적인 진보와 발전을 가져왔고, 근대의 확실한 지식들은 우리가 직면한 다양한 문제를 해결해 줄 것이라는 하나의 계몽적 견해, 즉 '거대서사(grand narrative)'를 제공하게 된다. 교육은 다음 세대에게 이런 다양한 지식의 체계와 합리성의 형식에 입문시키는 일을 담당하며, 이러한 입문은 전문 교육과 훈련을 통해 다양한 지식의 형식에서 권위를 획득한 교사들에 의해 이루어진다(Pring, 2015: 214).

포스트모더니즘은 이상과 같은 근대적 세계관과 지식관에 대한 비판과 도전의 맥락에서 이해될 수 있다. 즉, 포스트모더니즘은 존재와 현상의 구

분이라는 고대 그리스적 위계로부터 시작하여, 합리적 이성의 토대 위에 형성된 확실한 지식이라는 근대성의 전제에 의문을 제기하고, 그것에 대한 비판과 해체 작업이 본격적으로 시작된 시대라고 볼 수 있다. 포스트모더니즘에서 지식은 실재에의 일치의 문제가 아니라, 혹은 인간 마음의 발달은 그러한 지식을 습득함으로써 완성되는 것이 아니라, '사회적 구성(social construction)'의 문제로 전환된다. 다시 말하여, 포스트모던 시대에 지식은 더 이상 절대적이고 확실한 진리가 아니라, 세상을 이해하고 바라보는 다양한 관점의 협상 속에서 합의된 하나의 해석으로 간주된다(김영천· 주재홍, 2011: 34). 사회적 구성으로서의 세계에서 중요한 것은 더 이상 진리냐 거짓이냐의 문제가 아니라 얼마나 그 설명방식이 '정합성(coherence)'을 가지느냐의 문제이다. 따라서 지식의 권위는 사물 자체의 본성이나 인간 마음 안의 재현에 있지 않고 오히려 우리가 속한 사회 속에서, 우리가 사용하는 언어에 의한 인간들의 상호작용으로 옮겨간다.

리오타르는 포스트모던 사회에서 변화된 지식의 성격과 지위를 보다 다양한 영역과 관점에서 포괄적으로 논의하고 있다. 리오타르(1992)는 그의 저서 『포스트모던의 조건』(*La Condition postmoderne: rapport sur le savoir)*에서 근대성의 특징을 메타담론(meta-discourse)이나 거대담론(grand discourse)에 의한 지식의 정당화로 특징짓고, 이와 같은 거대서사에 대한 불신과 회의를 '포스트모더니티(postmodernity)'로 정의한다. 실재나 지식의 진위를 문제삼던 형이상학의 쇠퇴로 이제 진리, 선, 해방, 정의와 같은 근대의 계몽적 대서사는 목적을 상실하였다는 것이다. 리오타르는 질문한다. "거대서사(grand narrative)들이 사라지고 난 뒤에 정당성은 어디에 자리 잡을 것인가?"(Lyotard, 1992: 35) 이에 대하여 리오타르는 대서사가 사라진 뒤에 남는 것은 서로 다른 여러 가지 언어게임들뿐이며, 이 속에서 지식의 정당성은 각 언어게임에 맞는 '수행성(performativity)'을 최대화하는 것으로 가치가 입증된다고 설명한다. 포스트모던의 조건에서 지식의 성격과 지위는 이전과는 확연하게 다른 특성을 지니는데, 리오타르는 이것을 '지식의 외화(exteriorization of knowledge)'로 설명한다. 포스트모던 시대에서는 지식을 통해 내면의 마음을 형성한다는 식의 관련이 부정

된다. 그보다는 과학과 컴퓨터 기술이 비약적으로 발전한 후기 산업사회에서 지식은 정보로 변형되면서, 지식과 자아가 맺는 관계는 마치 상품 생산자와 소비자가 상품을 매개로 연결되는 것과 유사한 형식으로, '지식 공급자와 사용자'의 관계로 특징지워진다는 것이다. 이와 같은 관계에서 가치를 가지는 지식은 생산권력이 필요로 하는 정보 상품의 형태를 띠는 지식이며, 이러한 지식을 많이 소유하는 것이 권력획득을 위한 전 세계적 경쟁에서 가장 중요한 관건이 된다. 따라서 포스트모던 시대에 지식의 문제는 다른 무엇보다 정보의 이용권을 누가 차지하게 될 것이냐 하는 '권력의 문제'와 직결된다. 이러한 체제에서 지배계급은 전통적 사회의 지배계층과 달리, 법인 지도자들, 고급 관리자들, 주요 전문직업에 종사하는 모든 종류의 전문가가 될 것이다. 이들이 추구하는 진짜 목표는 투입과 산출의 전체적 관계를 최대화하기 위한 것, 즉 수행성을 최대화하는 것이 된다(Lyotard, 1992: 49).

이상과 같은 포스트모던 조건에서는 교육의 역할도 바뀌게 된다. 지식이 이데아의 실현이나 인간의 해방 같은 그 자체의 목적을 상실한 이후로 지식의 전수는 더 이상 학교의 특권이 아니다. 대학은 더 이상 자유주의 엘리트 집단을 양성하는 것이 아니라 체제의 수행성을 증대시키기 위해 기술을 잘 다룰 수 있는 전문가와 기술가를 양성해내야 하며, 이 두 기능 외에 직업 재교육과 평생교육이라는 역할도 떠맡을 것이 요구된다. 즉, 이미 일하고 있거나 앞으로 일할 것이 요구되는 성인들에게 지식이 제공되어서 그들의 기술과 승진 기회를 증대시켜 주며 그들이 정보나 언어, 그리고 직업 지평을 넓히고 기술적 윤리적 경험을 살릴 수 있는 언어게임을 습득하도록 도와주는 것이 요구된다는 것이다(Lyotard, 1992: 129).

그러나 리오타르는 이와 같은 포스트모던 사회에서의 교육상황에 대하여 크게 비관적일 필요는 없다고 한다. 기계가 선생의 역할을 대체하는 것이 부적절하거나 참을 수 없는 것처럼 보이는 것은 단지 정신의 생명이나 인류의 해방과 같은 정당화의 대서사라는 문맥 속에 있을 때뿐이며, 이런 정당화의 대서사가 무너진 이후에는 그것은 더 이상 지식 습득의 추진력이 될 수 없다는 것이다. 이제 학생이나 교육기관이 공공연하게 제기하는 질

문은 더 이상 “그것은 진실인가?”가 아니라, “그것은 대체 무슨 소용이 있는가?”로 된다(1992: 132). 지식의 경제라는 맥락에서 이 질문은 “그것은 잘 팔려지는 것인가”, 혹은 권력 확장의 맥락에서 이 질문은 “그것은 효율적인가?”로 제기된다. 이상의 질문들은 모두 표현양식만 다를 뿐, 더 이상 진/위나 정의/불의의 기준으로 규정될 수 없는, 수행성의 기준으로만 등급이 매겨지는 질문이라는 점에서는 동일한 한 가지 질문인 것이다.

프링은 리오타르의 저술이 교육실천에 던지는 함의를 두 가지로 정리한다(Pring, 2015: 213). 표면적 수준에서 이 책은 오늘날과 같은 다원주의적이고 다문화적인 사회 내에서 일어나고 있는 합의의 붕괴, 그리고 이것이 지니는 함의를 지적한다. 즉, 거대담론이 사라진 포스트모던 시대에는 더 이상 모두가 동의하는 보편적 진리나 하나의 법칙이 존재할 수 없다는 것이다. 따라서 각각의 이야기를 가진 다문화사회에서의 합의방식이 무엇인지를 질문한다고 볼 수 있다. 보다 심층적 수준에서 이 책은 무엇이 지식이나 진리로 간주되는가, 그리고 진리로 주장되는 것을 검증하는 것에 어떤 의미를 부여할 수 있는가를 질문한다. 즉, 모두가 동의하는 하나의 진리가 없다면 무엇을 지식으로 볼 수 있는가, 그 정당성은 어디에서 찾을 수 있는가를 되묻는다는 것이다. 결국 하나의 합의를 기대하기 어려운 상황에서 남는 것은 각각의 언어게임에서 그 수행성을 최대화하는 것밖에 없다는 것이다.

3. 자아와 세계, 무너뜨려야 할 정초인가?

포스트모던 시대에 들어 가르침의 의미가 더욱 희석되고, 더 나아가 가르침의 활동이 위협을 받는 이유는 무엇인가? 그 이유는 근대 이후로 가르침의 근본조건으로 여겨졌던 자아와 세계가, 포스트모던 시대 철학자들에게는 해체되어야 할 두 가지 토대로 배격되기 때문이다. 전통적으로, 교육에서 자아와 세계는 ‘인간이 된다’는 것의 핵심적 의미를 이루는 것이었다고 볼 수 있다. 근대교육의 초석을 놓은 것으로 평가되는 칸트가 그의 『교육론』(*On Education*)에서 교육을 ‘인간이 되는 과정’으로 정의한 이

래로(Dewey, 2007: 165), 교육의 목적은 학생을 한 인간으로서 성장하도록 돕는 것으로 이해되어 왔다. 칸트 이후의 교육사상사는 이와 같은 인간이 되는 과정을 어떻게 이해할 것인가에 관한 대립되는 관점의 역사라고 해도 과언이 아니다. 예를 들어 공적세계를 중시하는 보수적 교육관에서는 한 인간이 된다는 것의 의미를 문화유산에로의 입문 속에서 찾고자 하였다면, 개인의 자율성과 자유를 중시하는 진보적 교육관에서는 한 인간이 된다는 것의 의미를 개인의 자유와 흥미, 자발성을 실현하는 속에서 찾고자하였다. 다시 말하여 세계를 전수하는 것 혹은 자아의 개성과 자유의 실현이라는 강조점은 다를 지라도, 교육이라고 할 때는 언제나 한 사람의 자아와 세계의 관계를 어떻게 이해할 것인가의 문제가 그 핵심을 차지하고 있다.

그러나 가르침의 근간을 이루고 있던 자아와 세계라는 이 두 가지 토대는 포스트모던 시대로 오면서 의심과 비판의 대상으로 전락한다. 이 두 가지 토대를 배격하였던 대표적인 사상가로 로티를 들 수 있는데, 로티는 다소 급진적인 방식으로 자아와 세계에 대한 해체작업에 나선다.

> (…중략…) 우리는 그러한 문제에 관해 결심의 규준이 될 것을 세계에서 찾지 말아야 하는 것과 마찬가지로 우리 내부에서 찾지도 말아야 한다. 규준을 찾으려는 유혹은, 세계나 인간의 자아가 본래적인 본성, 즉 본질을 가진 것이라고 생각하려는, 더 일반적인 유혹의 한 종이다. 바꿔 말해서 그것은 우리가 세계나 우리 자신을 습관적으로 서술하는 많은 언어들 가운데 어느 한 언어에 특권을 부여하려는 유혹이다. 어휘-들-전체라는 것이 소유하거나 소유하지 못하는 "세계에 부합됨"이나, 혹은 "자아의 참된 본성의 표현" 등으로 불리는 모종의 관계가 있다고 생각하는 한, 우리는 어느 어휘들이 그와 같은 바람직스러운 특징을 지녔는가를 말해 줄 어떤 규준을 찾아내려는 전통적인 철학적 탐구를 지속하게 될 것이다. 그러나 만일에 대부분의 실재는 그것에 대한 우리의 서술과는 무관하다는 관념과 인간의 자아는 한 어휘 속에 적합하거나 부적합하게 표현되기보다는 오히려 한 어휘를 사용함으로써 창안된다는 관념에 만족할 수 있다면, 우리는 진리는 발견되기보다는 만들어진다는 낭만주의의 관념 속에 담겨 있었던 진리에 마침내 동화될 것이다(Rorty, 1996: 35).

위의 인용에는 반정초주의(anti-foundationalism) 철학자로 알려져 있는 로티가 무너뜨리고자 하였던 두 가지 토대가 무엇인지가 나와 있다. 그것은 '세계에 어떤 본질적인 진리가 있다는 관념', 그리고 '인간의 자아가 본래적인 본성을 가지고 있다는 관념'이 바로 그것이다. 이러한 정초주의의 관점을 받아들일 때 '세계에 부합하는 것'이나 '자아의 참된 본성의 표현'등의 진술이 힘을 발휘하게 되며, '진리란 무엇인가?', 혹은 '인간다움이란 무엇인가'와 같은 질문이 중요하게 대두된다. 그러나 로티가 보기에 더 이상 '발견되어야 할 진리로서의 세계', '참다운 인간의 본성' 같은 것은 없다. 인간의 바깥에 객관적으로 존재하는 세계가 있다는 것, 그 속에 우리가 발견해야할 진리가 있다는 것은 플라톤의 메타포를 문자 그대로의 사실로 받아들인 오류에 불과하다.

로티에게 있어 세계의 역사는 세계 속에 감추어져 있던 진리를 발견해온 역사가 아니라, 세계를 진술해온 메타포들의 역사라고 볼 수 있다. 즉, 세계는 철학자들이 진리를 발견한 결과가 축적되어 온 역사가 아니라 여러 작가들이 다양한 방식으로 세계에 대한 메타포를 서술해 온 우연성의 역사라는 것이다. 이 점에서 진리는 발견되는 것이 아니라 만들어지는 것이며, 역사적인 우연성의 결과물이다. 세계에 관한 플라톤의 본질주의적 관점, 즉 우리가 진리라고 믿는 그러한 실재는 존재하지 않는다는 점을 받아들이게 되면, 전통적으로 본질적 세계를 파악할 수 있는 것으로 이해되었던 '인간의 본성'이라는 개념도 의미를 잃게 된다. 로티가 보기에 자아의 핵심으로 여겨졌던 인간의 본성이란 "인간이 되기 위한 필연적이고, 본질적이며, 궁극적인 구성요소에 해당될 것이었고, 우리에게 하나의 목표, 유일하게 가능한 목표, 필연성에 대한 충분한 인식, 우리의 본질에 대한 자기의식을 제공해주는 것"이었다(Rorty, 1996: 69). 그러나 자아에 대한 본질주의적 관점을 부정하게 되면, 인간의 자아라는 개념 또한 본래적으로 있는 것이 아니라 우연적으로 형성된 것에 불과하다. 따라서 형이상학적 철학자들이 제기했던 '인간이란 무엇인가?'라는 물음은 시대와 역사의 영향에서 벗어난 보편적인 인간의 본질을 묻는 물음으로서 포스트모던 사회를 살아가는 사람들에게 더 이상 유효한 개념이 아니다. 로티가 보기에 인간

에 관한 이 질문은 '나를 어떻게 만들 것인가'라는 물음으로 대체되어야 한다(이유선, 2016: 9). 다시 말하여, 자아란 고정되거나 완성되어 있어서 우리가 발견해야 할 어떤 것, 혹은 고정된 목표를 향하여 되어야 할 어떤 것이 아니라, 우리의 서술에 의해 새롭게 창안되어야 할 것에 불과하다는 것이다.

로티의 진술은 다소 급진적이기는 하지만, 지금까지 우리가 당연한 것으로 상정해왔던 자아관과 세계관에 대한 문제의식을 담고 있다. 예를 들어 그동안 인간의 본질로 여겨졌던 '이성'의 경우, 그것이 인간의 본질로 여겨졌기 때문에 교육에서도 '합리적 이성의 인간'을 목적으로 하여 그러한 인간을 양성하기 위한 교육이 주도되었다. 그러나 인간에 대한 그와 같은 규정은 감정이나 감각, 신체 등 인간의 다양한 측면을 배제하는 결과를 초래하였고, 합리적 이성이라는 한 가지 잣대로 인간을 서열화하는 우를 범하였다. 그 과정에서 각 사람의 고유함과 다양성이 무시되고, 교육은 외부에서 정해진 목적에 따른 획일적 인간을 양산해내는 형태를 면치 못했던 것이다. 이것은 인간의 본질을 '이성'으로 규정할 때뿐만 아니라, 감성, 인성, 도덕 등 여타 다른 이름으로 대체하여 인간의 본질을 배타적으로 규정할 때는 언제나 우리가 빠질 수 있는 오류이기도 하다. '인간의 본질은 무엇인가'라는 질문은 '나를 어떻게 만들 것인가'라는 질문으로 바뀌어야 한다는 로티의 문제의식은 무엇일까? 아마도 로티는 어떤 배타적 방식으로 인간의 본질을 규정할 때 그 배타성 속에 내재한 억압과 폭력의 기제를 거부하고자 한 것인지도 모르겠다. 이것은 사회가 일방적으로 정한 관습과 잣대에 나를 고정시킴으로써 내 안의 다양한 가능성들을 억누를 것이 아니라, 자신의 자아에 대한 주체적 재서술을 통해 내 안의 무한한 가능성을 마음껏 펼치는 방식으로 자아를 새롭게 변혁할 것을 요청하는 것이라 볼 수 있다.

이와 같은 로티의 자아관은 세계에 대한 정초적 관념을 배격하는 것으로부터 파생된 것이다. 로티가 보기에 저 바깥에 발견되어야 할 진리가 있다는 생각은 플라톤의 비유에서 비롯된 아이디어이며, 그것은 세계에 대한 다양한 서술방식 중의 하나에 불과한 것이었다. 그러나 그것을 세계에 대

한 고정된 사실로 문자 그대로 받아들이면서 세계에 관한 다양한 이해와 서술을 억제하는 역할을 해 온 것도 사실이다. 그래서 로티는 우리를 그동안 얽매어왔고 속박해왔던 고정된 세계관으로부터 자유롭게 되기를 제안하고 있는 것으로 보인다. 세계 속에 모든 사람이 따라야 할 규준이나 질서, 혹은 진리가 있다는 생각으로부터 그것을 발견해내고 인식할 수 있는 특정 자아관의 본질에 특권을 부여하게 되고, 그것은 결과적으로 그 외의 다양한 사고와 서술의 창안을 억제하여 관습적인 사고만이 통용되는 사회로 만들 가능성이 크다. 로티는 그와 같은 특권적인 하나의 관습적인 사고방식이 아니라 저마다의 다양한 서술방식이 끊임없이 재창조될 때 그것이 우리의 문화를 더욱 융성하게 만들 수 있다고 보는 것 같다.

그러나 이상과 같은 포스트모더니즘의 해체적 자아관과 세계관은 자아와 세계를 관련지음으로써 한 인간으로서의 성장을 돕는 교육적 관계를 약화시킬 위험이 있다. 교육적 관계는 교사의 가르침을 통하여 학생의 자아와 세계의 의미있는 관련을 모색하는 작업이라고 할 수 있다. 그러나 이 관계에 대하여 로티는 자아도, 세계도 모두 우연적인 것으로 설명함으로써 양자 사이의 필연적 관련을 제거한다. 아마도 로티는 일체의 규준이나 본질로부터 자유로운 창조적 자아들로 넘쳐나는 세계를 꿈꾸었겠지만, 교육적 관점에서 볼 때 로티의 이러한 시도는 단순히 혹은 극단적으로 해석될 경우, 로티가 본래 의도한 그 창조적 세계의 등장 자체를 원초적으로 막을 수 있는 몇 가지 위험성을 지닌다. 첫째로, 교육적 관점에서 볼 때, 어른세대의 역할은 가치로운 것의 전수를 통해 다음 세대의 온전한 성장을 이루도록 안내하는 것이다. 이것은 학생을 세계와 상관없이 방치하지 않고 학생의 자아가 세계 속에서 삶의 방향성을 찾도록 안내하는 것과도 연결된다. 학생의 자아에게 모든 가능성이 다 열려있지만 어른세대에게 주어진 책임은 그 학생의 자아가 아무 방향으로나 나아가도록 방치하지 않는 것이라 할 수 있다. 우리가 '교육적 성장'이라고 부르는 것은 바로 이와 같은 경우이다. 모든 방향 중에 어른 세대는 보다 가치로운 방향으로 나아갈 수 있도록 이끌어줄 책임이 있으며, 그 때에 교육적인 관점에서 성장했다고 볼 수 있는 것이다. 다시 말하여 교육에서 우리가 가치의 문제를 이야기할

때, 그것은 세계 속의 모든 것을 다 동등한 진술로 보는 것이 아니라, 학생들에게 전수할 세계를 선택하는 과정에서 이것이 아닌 저것이 더 적합하고 가치로운 것으로 '특권'을 부여하는 과정이라 볼 수 있다. 세계에 관한 어떠한 특권적 서술도 허용하지 않는 것은 세계에 관한 어떠한 판단이나 선택의 기준조차 어렵게 만들 수 있다. 그와 같은 경우, 어떤 내용이든 상관없이 원하는 결과만 잘 이루어내면 되는 '수행성'만 남는 것과 다르지 않은 것으로 될 가능성이 있다.

둘째로, 로티의 자아관을 극단적으로 이해할 경우, 테일러가 지적한 근대인의 '탈주술화'의 댓가를 치르는 것과 동일한 위험을 가진다. 탈주술화를 통해 거대한 존재의 고리(great chain of Being)에서 떨어져 나옴으로써 근대적 자아는 어느 것에도 얽매이지 않는 자유를 획득하게 되었지만, 이와 동시에 자신의 존재에 의미를 부여해주던 지평까지도 함께 상실하게 되었다. 이제는 자신이 어느 위치에 있는지, 자신의 삶의 방향성은 무엇인지, 자신이 누구인지 자기 스스로 찾아가야 하는 조건 속에서 근대인들은 근원적인 고립과 존재론적 불안 속에 내던져진 것이다. 로티가 자아와 세계의 문제를 전적인 우연성의 결과로 치부함으로써 자아를 얽어매던 관습이나 고정적 사고방식으로부터 자유롭게 되었지만, 그로인해 자아가 누구인지 아는 것은 더욱 어렵게 되었다고 할 수 있다. 왜냐하면 내가 누구인지 의미를 부여해주던 세계의 지평이 사라졌을 뿐만 아니라 자아와 세계의 관련 자체도 우연적인 것으로 됨으로써 아무런 관련이 없는 것이 되었기 때문이다. 문제는 세계와의 관련이 없는 자아는 아렌트가 염려한 '무세계성'에 갇힐 수 있다는 점이다. 즉 세계 속에서 내가 누구인지, 타인과의 관계 속에서 나의 정체성을 찾는 일 자체가 불가능해질 수 있으며, 오히려 자신의 주관 속에, 혹은 자아 속에 매몰될 수밖에 없기 때문이다. 이것은 세계로부터 떨어져나와 자아의 내면에 갇힌 포스트모던 시대의 자아관을 전형적으로 드러내어 준다.

몰렌하우어는 교육의 과업은 자아와 세계의 관련을 통하여 세계 속에서 나의 정체성을 찾아가는 일이라고 설명한다. 이 과정에서 자아와 세계간의 항구적인 긴장은 예고되어 있는 것이지만, 그렇다고 하여 그 긴장을 외면

하거나, 혹은 그것을 손쉽게 해결하려고 하는 모든 시도를 교육적 기획을 무효화하는 시도로 간주한다. 왜냐하면 세계를 대면하지 않은 자아는 무세계성의 자아로 남을 뿐 그에게서 한 인간으로서의 성장을 기대할 수 있는 원천이 제거되고, 또한 자아의 능동적 결단이 없는 세계의 전수는 일방적 제작형식의 교육으로 되기 때문이다. 이 점에서 내가 누구인가를 찾아가는 교육적 작업은 자아와 세계간의 긴장에도 불구하고 그 관계 속에서 적절한 지점을 찾아가는 일로 이해되어야 하며, 그 외의 모든 해결책은 교육의 근간을 무너뜨리는 시도로 귀착될 수밖에 없다는 것이다. 그렇다면 포스트모던 시대에도 자아와 세계의 의미있는 관련을 모색하는 일은 여전히 필요하다고 할 수 있다. 그러나 근대적 의미의 자아와 세계 개념의 난점이 드러난 포스트모던 시대에, 자아와 세계의 개념, 그리고 양자 간의 관련은 어떻게 이해되어야 하는가?

III. 한나 아렌트의 자아와 세계개념

앞 장에서는 가르침이 점차로 약화되는 것을 포스트모던 시대의 징후로 진단하고, 가르침의 조건을 구성하는 자아와 세계의 개념이 어떻게 변천되어 왔는지를 개관하였다. 포스트모던 시대의 자아관과 세계관은 그 무엇에도 얽매이지 않는 자유를 가져다주었으나 자아와 세계 자체를 우연적인 것으로 파악함으로써 자아와 세계의 의미있는 관련을 모색하는 가르침의 과업 자체가 힘들어질 수 있다는 난점이 있다. 그것에 대한 대안으로, 이 장에서는 한나 아렌트의 자아와 세계의 개념이라 할 수 있는 탄생성과 공적영역에 대하여 살펴보고자 한다. 특히 탄생성과 공적영역은 다음 장에서 살펴볼 행위의 구성요소가 된다는 점에서 행위개념의 이해를 위한 예비적 고찰의 성격을 지닌다. 이 작업은 크게 두 가지 방향으로 이루어진다. 하나는 근대적 자아와 세계의 개념에 대한 아렌트의 반성의 지점을 추적할 것이다. 다른 하나는 포스트모더니즘의 해체주의적 시각과도 차이를 보이는 아렌트의 사상적 지점을 추적할 것이다. 이를 통하여, 근대적 자아와 세계개념에 대한 반성 위에, 자아와 세계의 특이한 관련방식을 모색하고자 하는 아렌트의 시각을 엿볼 수 있을 것이다.

1. 탄생성: 자아에 대한 이야기

1) 인간본성에서 인간조건으로 전환

2015 개정 교육과정에는 우리 교육이 길러야 할 인재상을 '창의융합형 인재'로 규정하고, 이와 같은 인간을 기르기 위한 구체적인 방안으로 자기관리역량, 지식정보역량, 창의적 사고역량, 심미적감성역량, 의사소통역량, 공동체역량 등 6가지 핵심역량을 기술하고 있다(소경희, 2017: 232). 비단 2015 개정 교육과정 문서뿐만 아니라, 교육에 관한 진술이 있는 거의 모든 문서에는 그 교육을 통해 길러야 할 인간상이 목표로 기술되어 있고, 이같

은 인간을 기르기 위한 교육과정은 각 교과 각론을 통하여 보다 구체적으로 진술된다. 이것은 교육이라는 활동이 어떤 구체적인 인간상을 설정해놓고 이루어진다는 것을 보여준다. 또한 한 걸음 더 나아가 이와 같은 교육적 기획과 의도는, 어떤 특정의 '인간 존재'를 이상형으로 가정하고 출발한다는 것을 보여준다. 예를 들어, 2015 개정 교육과정에서 제시하는 '창의융합형 인재' 뿐만 아니라, 오랫동안 우리 교육의 전통적 인간상이었던 '홍익인간', 혹은 근대적 인간상이었던 '합리적· 이성적 인간' 등은 시대별로 교육을 통해 도달하고자 했던 특정 인간상을 보여준다. 교육이 인간을 기르는 활동인 한, 이와 같은 교육적 이상을 전적으로 부정할 수는 없지만, 여기에는 분명 위험과 한계가 따른다. 그 위험과 한계는 이미 포스트모더니즘 철학자들에 의하여 빈번하게 지적되었듯이, 고정된 하나의 인간상을 설정해놓고 그것에 맞추어 시행되는 교육은 다양하고 규정될 수 없는 인간의 차이와 고유함을 사장시킨다는 것으로 이해될 수 있다. 그리하여, 로티와 같은 포스트모더니즘 철학자들은, "인간 존재가 된다는 것은 무엇을 말하는가?"(Rorty, 1996: 20)라는 질문을 폐기해야 할 낡은 질문으로 규정한다. 인간이 도달해야 할 고정된 본질이 있다는 생각 자체가 인간의 다양함과 고유함을 억압하는 일이 될 수 있기 때문이다. 예를 들어 교육을 통해 도달하고자 하는 기준으로서 '합리적· 이성적 인간'을 설정하게 되면, 합리적 이성이라는 기준에 부합하는 사람은 보다 인간다운 인간으로 인정받게 되지만, 그렇지 못한 사람은 그 보다 조금 부족한 인간으로 은연중에 판단되고, 각종 선발에서 불리하게 된다. 뿐만 아니라 그림을 좋아하고 사랑하는 학생에게 "너는 합리적이고 이성적인 인간이 되어야 한다"고 학교에서 기준으로 제시한다면 그 학생은 "내가 왜 합리적이고 이성적인 인간이 되어야 하는가?"라고 반문할 것이다. 어른들이 정해놓은 그 기준에 왜 내가 맞추어야 되는가라고 충분히 반문이 가능한 것이다.

그러나 다른 한편으로, 교육에서 제시하는 이상적 인간상에는 우리가 지향해야 할 '가치'의 개념도 들어 있다. 교육이 한 인간의 성장에 관여하는 활동인 한, 학생을 방치하는 것이 아니라 지금보다 더 '나은' 방향으로의 성장으로 이끌 책임이 있는 것이다. 여기에서 '교육적 성장'을 생각하게 되

면 어떤 바람직한 방향으로의 제안이 불가피하며, 그것이 규범적이고 이상적인 특정 인간상의 형태로 제시되기도 한다. 즉, "인간 존재가 된다는 것은 무엇을 말하는가?"(Rorty, 1996: 20)라는 질문 속에는 '인간다움이란 무엇인가'에 대한 '교육적' 고려가 들어있는 것이다. 이 점이 한편으로 어떠한 것에도 얽매이지 않는 자유롭고 창의적인 재서술로서의 포스트모던적 자아개념에 동의하면서도, 교육에서 고정된 이상적 인간상에 포함된 '인간다움'이라는 규범적 측면을 완전히 부정할 수는 없는 교육적 딜레마이기도 하다. 그리하여 '내가 왜 이성적이고 합리적 인간, 창의융합형 인간이 되어야 하는가'라는 학생의 반문에 대하여, 그것이 어른들이 생각하기에 보다 바람직한 방향으로의 성장을 안내할 수 있다고 대답할 수도 있다. 그러나 어른들의 그 대답에 대하여 수긍하지 못하는 학생들에게는 여전히 그 고정된 인간상이 자신의 진짜 자아와는 이질적인 것으로 남아있을 수 있다. 이 말은 자신의 진짜 자아와는 상관없는 교육적 이상형의 제시가 당사자에게는 모종의 억압과 강제로 여겨질 수 있다는 것이다. 그렇다면 이와 같은 딜레마 속에서, 교육에서 학생의 자아는 어떠한 존재로 이해되어야 할까?

이 질문에 대하여 아렌트는 근대의 본성적 접근과도, 혹은 포스트모더니즘의 해체적 접근과도 다소 다른 방식을 취한다. 먼저, 인간존재에 관하여 아렌트는 인간본성의 차원에서 접근하는 것을 비판한다. 이것은 로티를 비롯한 포스트모던 철학자들의 입장과 공통되는 부분이라 할 수 있다. 그러나 그 강조점은 다소 다르다고 볼 수 있다. 아렌트는 인간이 어떤 존재인가라는 인간의 본성에 관한 논의가 불필요하거나 틀렸다기 보다는, 그것이 인간의 범위를 벗어난다고 지적한다(HC: 60)[5]. 아렌트가 보기에 인간의

5) 인간본성 논의에 관한 아렌트의 비판은 아렌트가 야스퍼스에게 보낸 편지에도 잘 나타나있다. 아렌트는 이 편지에서 기존의 철학적 인간학이 정치의 조건이자 의미인 인간의 '복수성'의 문제를 간과하고 '인간 본성'에 대한 논의에만 천착했다고 다음과 같이 비판하였다. "그러나 서구 철학은 필연적으로 한 인간에 관해서만 이야기했고 그래서 복수성의 사실을 부수적으로 다루었기 때문에 정치에 대한 진정한 하나의 개념을 가질 수 없었던 것입니다." (Arendt, 1985: 203; 박혁, 2013: 6 재인용)

본성이 무엇인지 정확하게 알 수 있고, 그것을 규정할 수 있는 분은 오직 신밖에 없다. 그 말은, 인간의 본성에 관한 질문은 인간의 범위 내에서 답해질 수 있는 성격의 질문이 아니라는 것이다. 왜 그런가? 본성이란 어떤 사물을 그것이게끔 하는 사물의 존재양식이며 그 사물에게서 나타나는 여러 성질이 바탕을 두는 궁극의 내적 원인이다(박혁, 2013: 10). 예를 들어, '의자의 본질은 앉는 것이다', '가방의 본질은 물건을 담는 것이다'라는 진술처럼 사물의 본질에 대해서는 인간이 알 수 있고, 규정할 수도 있다. 왜냐하면 사물의 본질이 무엇인지 알고, 그것을 규정하는 존재는 그 사물을 사용하고, 그 사물의 용도와 의미를 부여할 수 있는 인간뿐이기 때문이다. 또한 사물의 본질을 규정한다는 것은 그 사물이 사물되게 하는 본연의 속성을 정의한다는 것이다. 그것은 사물이기 때문에 하나의 본질로 규정가능하다고 볼 수 있다. 그러나 인간은 어떠한가? 인간에 대해서 인간을 대상화하여 하나의 본질적 속성으로 정의내리는 일은 이미 인간의 범위를 넘어선다. 인간이 어떠한 존재인지 인간의 본질에 관해서 말할 수 있는 것은 인간보다 고차원적인 존재인 신만이 답할 수 있는 질문으로서, 인간 스스로 인간에 대해서 '무엇(what)'이라는 본질로 규정할 수 없다는 것이다.

여기에는 기존의 인간본성 논의에 대한 아렌트의 문제의식이 작용하고 있다. 아렌트는 지금까지 인간본성에 관한 다양한 논의가 있었지만, 그 논의들이 실지로 몸을 가지고 살아가는 보통의 인간인 '나'에 관해 알려주는 바가 거의 없고, 대부분 철학자의 신, 혹은 초인간적인 어떤 것으로 끝날 수밖에 없었다는 것을 비판한다(HC: 60). 이것은 무엇을 의미하는가? 지금까지 인간의 본질로 거론되어 왔던 많은 주제들, 예를 들어 "영혼과 육체, 자유 의지, 이성, 정신, 의식, 주체, 자아" 등은 철학적 인간학의 핵심 주제이면서 동시에 형이상학의 주제이기도 하지만, 인간에 대한 형이상학적 본질에 대한 탐구는 자칫 인간을 지나치게 정형화시키는 위험을 안고 있다(박병준, 2014: 11). 지금까지 철학사에서 인간의 본질로 규정되어 왔던 '이성적 존재', '감성적 존재', '일정한 법칙성을 갖춘 이성작용의 주체', '지향적 행동의 수행자' 등은 철학자의 사유 속에서 만들어진 인간에 관한 추상적 규정으로서, 현상세계 속에서 살아가는 구체적인 나 자신이 누구인지에

대해서는 알려주는 바가 없다. 인간본성에 관한 논의는 각 개인의 수많은 개별성과 다양함과 차이가 사장된 평균적이고 추상적인 인간이해에 기반하고 있으며, 이 점에서 내가 누구인가에 대하여 설명하는 것에는 한계가 있는 것이다.

하지만 어떤 면에서, 인간본성에 관한 논의는 인간에 관한 규범적 측면에서의 역할도 한다. "인간이란 무엇인가"라는 질문은 다른 동물과는 구분되는 인간만의 고유한 본질적 특징이 무엇인가라는 문제의식을 담고 있다. 이것은 지금까지 인간본성에 관한 논의가 다른 동물과는 구분되는 인간만의 고유한 특징으로서의 '인간다움'이나 '인간존재'의 의미를 해명하려는 맥락에서 이루어졌다는 사실에서도 잘 드러난다. 그리하여 인간본성에 관한 논의를 거부하였던 많은 논의들이 '인간다움'에 대한 논의도 함께 거부함으로써 소위 말하는 '인간의 종말', '주체의 죽음'을 말하는 급진적 해체주의로 이어졌던 것에서도 인간의 본성에 관한 논의를 전적으로 부정하는 것의 위험성을 짐작할 수 있다(홍원표, 1995: 160). 예를 들어 인간본성이란 없으며 자아는 역사적 우연성에 의해 구성되는 것이라는 로티의 주장은 자아에 대한 창조적인 재서술을 요청함으로써 인간의 다양함을 강조하는 것으로 이해될 수 있다. 그러나 로티의 이 주장은 더 이상 인간다움이 무엇인지에 관한 질문은 필요하지 않다는 주장으로 귀결될 위험이 있다. 홍원표(1995: 161)에 의하면, 이와 같은 회의주의적인 포스트모더니즘은 인간주의적 본질주의에 반대하여 인간의 다원성을 정당화하고 있으나, 이 역시 다원성의 존재만을 인정하는 새로운 유형의 본질주의, 즉 '반본질주의적' 본질주의에 해당한다. 다시 말하여, 인간본성론에 기반을 둔 근대성의 존재론적 가정이 인간존재의 다양성과 차이를 간과하였다면, 인간존재의 다양성을 강조하는 포스트모더니즘의 인간관은 그와 같은 다양성을 가져오는 인간본연의 존재론적 특징을 의도적으로 무시하고 있다는 것이다. 이것은 자칫 포스트모더니즘의 해체주의적 인간관이 인간다움에 대한 논의까지 함께 내버릴 수 있는 위험성을 지적하고 있다고 볼 수 있다[6].

---

6) 홍원표(1995: 161)는 인간의 본성만을 주장해온 근대성 논의나 인간의 조건만을 주장하는 포스트모더니즘의 논의나 양자 간에 존재하는 긴장을 의도적으로 은폐함

그렇다면 아렌트에게 있어 인간존재는 어떻게 그려지는가? 한편으로 아렌트는, '인간다움'에 대한 논의를 포기하지 않는다. 이것은 인간존재의 이중적 차원에 대한 구분에서도 확인할 수 있다. 아렌트는 인간에게는 두 가지 차원이 있다고 본다. 하나는 다른 동물과 공유하는 '인간종(human species)으로서의 차원'과, 다른 하나는 인간만이 고유하게 가지고 있는 '인간으로서의 차원'이 그것이다. 이 구분은 아렌트의 저작 전반에 걸쳐 인간다운 삶을 탐색하는 중요한 근거로 작용한다. 예를 들어, 아렌트는 탄생성을 인간이 태어남으로써 부여받은 하나의 '생명'을 가진 존재가 되는 것과, 인간세계에 출현함으로써 진정한 인간 '존재'가 되는 것을 구분하여 설명하고 있다. 아렌트는 전자를 제1의 탄생으로서 다른 동물종과 공유하는 인간종으로서의 차원, 그리고 후자를 제2의 탄생으로서 인간만의 고유한 차원이라고 한다(HC: 237). 그런가하면, 『인간의 조건』에서 인간의 활동적 삶을 노동, 제작, 행위로 구분하고, 노동을 필연성에 얽매인 '노동하는 동물(animal laborans)로서의 삶의 양식'으로, 그리고 행위를 '인간만의 고유한 삶의 양식'으로 설명하고 있다.

하지만 아렌트는 '인간다움'이라는 것이 마치 본성처럼 모든 인간존재에 공통적인 속성으로 들어있다고는 보지 않는다. 굳이 말하자면, 아렌트의 인간다움이란 인간다운 삶의 양식 속에서 구현되는 것이라 할 수 있다. 이와 같은 아렌트의 관심은 인간다움의 의미를 인간의 본성 속에서가 아니라 인간의 조건 속에서 탐색하는 것으로 연결된다. 인간의 본성이 아닌 인간의 조건으로의 전환은 몇 가지 특징적인 의의를 가진다. 첫째로, 인간에 대하여 일반적이고 추상적인 규정이나 선언으로 시작하는 것이 아니라, 현상세계에서 몸을 가지고 살아가는 내가 구체적으로 관계를 맺고, 나라는 존재에 영향을 끼치는 조건들이 무엇인지를 알아보는 것으로부터 출발하자는 것이다. 왜냐하면 인간이 살아가는 데 있어, 인간의 삶과 지속적인 관계를 가지는 것은 인간의 실존을 조건짓는 성격을 가지게 되며(HC: 58), 나라는 존재는 실지로 그러한 관계의 영향 하에 놓여있기 때문이다. 둘째로, 아렌트는 "인간은 조건지어진 존재"(HC: 59)라는 양면적 측면에 주목한다.

으로써 동일한 오류를 범하고 있다고 주장한다.

인간이 조건지어진 존재라는 아렌트의 명제는 “인간은 조건을 만들지만”, “그 만든 조건에 의해 다시 영향을 받는 존재”라는 조건의 양면성에 대한 통찰에 의한 것이다. 한편으로 인간은 주어진 조건 속에서 영향을 받기 때문에 인간의 조건은 제약성을 의미하면서, 다른 한편으로 그 조건은 인간의 손에 의해 만들어지기 때문에 그 조건을 만드는 인간의 능동성을 의미하기도 한다. 또한 이것은 한편으로는 근대의 인간에 대한 본성적 접근에 대한 대응이기도 하면서, 다른 한편으로는 포스트모던 시대의 해체적 접근에 대한 아렌트식 대응이기도 한 것으로 보인다. 즉, 인간은 주어진 세계의 조건 속에 놓여진 수동적 존재이기만 한 것이 아니라 자신에게 주어진 사회적 조건을 만들고 구성해갈 수 있는 존재이다. 그러나 다른 한편으로, 전적으로 사회적 조건을 구성하고 만들 수 있는 능동적 존재이기만 한 것이 아니라, 이미 있는 세계 속에서 영향을 받고, 조건지어지는 존재라는 것이다.

궁극적으로, 인간본성으로부터 인간조건으로의 전환은 인간존재에 관하여 “인간의 본질은 무엇인가?”라는 질문으로부터 “나는 누구인가?”라는 질문으로 전환할 것을 요구한다. 인간본성에 관한 질문은 모든 인간에게 공통된 하나의 본질을 추상해내고, 그것에 맞추어갈 것을 요구하기 때문에 보편적인 하나의 인간상을 탐색하는 데 관심이 있다. 반면에, 내가 누구인가라는 질문은 현상세계에서 몸을 가지고 살아가는 존재로서 타인과 구분되는 나는 누구인가라는 개별자의 관점을 지향한다. 이와 같은 문제의식에서 아렌트의 관심은 공통되고 보편적 존재로서의 인간이 아닌 다른 누구와도 다른 나라는 존재는 누구인지를 탐색하는 것으로 집중된다. 이를 위한 방법의 하나로서, 나라는 존재에 영향을 미치는 조건이 무엇인지를 탐색하는 것으로 출발한다. 그렇다면 아렌트가 말하는 인간의 조건은 어떤 것인가? 혹은 다른 동물과는 구분되는 인간의 고유한 차원을 지닌 인간존재의 조건은 무엇인가? 이하에서는 아렌트가 인간존재의 근원적 조건으로 제시하는 탄생성을 중심으로 아렌트의 자아관을 살펴보고자 한다.

2) 인간조건으로서 탄생성

인간의 실존에 영향을 미치는 조건으로 어떠한 것들이 있을까? 아렌트는 다양한 인간의 조건들을 언급한다. 예를 들어, "지구는 가장 핵심적인 인간 조건이다"(HC: 50)라는 진술에서도 알 수 있듯이, 가장 기초적인 인간조건으로 지구를 들 수 있다. 왜냐하면 모든 인간은 다른 행성이 아닌 지구에서의 삶을 영위하기 때문이다. 또한 인간의 활동적 조건을 들 수 있다. 모든 인간은 지구에서 활동을 하면서 살아가는데, 인간이 종사하는 대표적인 활동양식은 노동, 제작, 행위라고 할 수 있다. 아렌트는 이와 같은 활동이 이루어지는 조건으로 생명, 세계성, 복수성을 들고 있다. 인간은 생명을 유지하기 위해 노동을 하고, 무언가 지속적으로 거주할 인공세계를 만들기 위해 제작을 하며, 다른 사람과 함께 관계맺으며 살기 위해 행위를 한다는 것이다. 뿐만 아니라, 아렌트는 활동적 삶의 조건에 우선하는 보다 근원적인 인간의 조건을 제시하고 있는데, 그것이 바로 탄생성(natality)과 사멸성(mortality)이다. 모든 인간은 태어나고 죽는다. 이것은 어떤 인간이라도 피할 수 없다. 이 점에서, 탄생성과 사멸성은 인간이 피할 수 없는 가장 일반적인 조건이라 할 수 있다.

흥미로운 것은, 이상의 여러 가지 조건들 중에서도 아렌트는 특히 탄생성을 인간실존의 가장 근원적인 조건으로 제시하고 있다는 점이다(HC: 57). 생각해보면, 모든 인간이 존재할 수 있는 것은 태어났기 때문이다. 인간은 태어남으로써 생명을 얻게 되고, 태어남으로써 활동을 할 수 있다. 즉, 개인의 생존을 위한 노동을 하고, 새롭게 계속 태어나는 존재들을 위한 거처를 만드는 제작을 하며, 때로는 타인들과 공동세계에 관하여 논의하는 행위에 참여하기도 한다. 말하자면 인간이 생각하고 말하고 행하는 모든 삶이 그 근원을 따지고 보면 인간이 태어났기 때문에 가능한 일들이다. 또한 탄생성은 교육의 본질이기도 하다(CE: 237). 우리가 교육이라는 활동을 하는 것은 따지고 보면 새로운 인간이 계속적으로 태어나기 때문이다. 즉, 이 세상에 태어난 인간이 세계 속에서 살아갈 수 있도록 우리는 교육을 하는 것이다. 이와 같은 의미의 탄생성은 인간이 태어났다는 출생의 사실에 근거한 것으로서 인간존재의 가장 근원적인 조건이 된다.

그러나 아렌트는 탄생성을 제1의 탄생성과 제2의 탄생성으로 구분하고, 전자를 인간의 출생과 관련된 사실적 차원의 기술이라면, 후자를 인간 존재론적 차원의 기술로 의미를 확장하고 있다(HC: 237). 즉 출생을 통해 사실적 차원의 한 생명으로서의 인간이 되는 조건을 넘어, 존재론적 차원에서 참여를 통해 하나의 진정한 인간존재가 되는 조건으로서 탄생성을 제시하는 것이다. 이와 같은 차원의 탄생성은, 생물학적 출생으로 태어난 인간이라는 의미를 넘어, 진정한 한 사람의 인간존재가 된다는 존재론적 차원의 탄생성이라 할 수 있다. 이렇게 볼 때, 우리는 다시 되묻게 된다. 한 사람의 존재가 된다는 것, 즉 인간이 인간일 수 있는 조건으로서의 탄생성은 무엇을 의미하는가?

보웬 무어(Bowen-Moore)는 탄생성을 아렌트 철학 전반을 관통하는 핵심개념으로 파악하고, 아렌트의 철학을 '탄생성의 철학'(the philosophy of natality)이라고 명명한다(1989: 1). 보웬 무어는 특히 탄생성 개념을 사멸성과의 대비 속에서 특징적으로 묘사하고 있다. 보웬 무어에 의하면, 아렌트는 전통철학에서 핵심적 위치를 차지하였던 사멸성과 대비되는 탄생성 개념을 철학적 명제로 끌어올린 사람으로 평가된다. 그렇다면 사멸성과의 대비속에 드러나는 탄생성의 특징은 무엇인가? 죽음은 마지막 종착점을 지향하지만, 탄생은 출발점과 관련된다. 죽음이 피안의 세계로서 존재, 혹은 본질과 관련된다면 탄생은 이 현상세계의 개별자와 관련된다. 죽음이 변화가 없는 영원을 의미한다면 탄생은 생명의 출생으로 인한 새로움과 변화를 의미한다. 여기에서 사멸성과의 대비에서 알 수 있듯이, 사멸성이 종착점으로서 끝을 의미한다면 탄생성은 출발점으로서 '시작'과 관련된다.

> '자연적인' 황폐화로부터 인간사의 영역인 세계를 구원하는 기적은 다름 아닌 탄생성이다. 인간의 행위 능력은 존재론적으로 탄생성에 근거한다. 다시 말하면, 새로운 인간의 탄생과 새로운 시작인 행위는 인간이 태어났다는 것에 근거하는 능력이다. 이 능력의 온전한 경험만이 인간사에 희망과 믿음을 부여할 수 있다. 시작은 (…) 인간이 가진 최상의 능력이다. 정치적으로 시작은 인간의 자유와 동일한 것이다. '시작이 있기 위해 인간이 창조되었다'고 아우구스티누스는 말했다. 새로운 탄생이 이 시작을 보장한다. 실제로 모든 인간이 시작이다(HC: 284)

위의 인용에서도 드러나듯이, 탄생성은 무엇보다 '시작'과 관련된다. 아렌트는 인간을 '시작할 수 있는 존재'로 본다. '시작'은 인간이 태어났다는 탄생적 사실에 내재하는 모든 인간의 힘이다. 아렌트는 새로운 인간의 탄생이야말로 이 세계를 구원하는 기적이 된다고 한다. 또한 시작은 인간이 가진 최상의 능력이며, 인간세계를 구원하는 기적이 된다고도 한다. "실제로 모든 인간은 시작이다"라는 아렌트의 선언에서도 알 수 있듯이 '시작'이라는 개념은 아렌트의 인간관의 핵심을 차지하고 있다. 그렇다면 인간을 시작의 존재로 이해한다는 것은 무엇을 의미하는가?

인간존재를 '새로운 시작'이라는 탄생성의 존재로 이해한다는 것은, 그 존재를 되어야 할 고정된 '종착점'의 관점에서 이해하는 것이 아니라 앞으로 이 인간존재가 이루어갈 시작으로서의 '출발점'에 주목하는 것이다. 출발점으로 주어진다는 말은 이후의 과정과 결과에 대하여 열려있다는 것과 같다. 모든 인간존재는 이 땅에 태어나고 죽는다. 그것은 인간에게 주어진 보편적 조건이다. 그러나 탄생과 죽음 사이에 놓인 공간은 각 개인에게 주어진 고유한 것이다. 그 사이 공간을 죽음을 향해 가는 존재로 보느냐, 아니면 순간순간 새로운 시작을 할 수 있는 존재로 보느냐는 큰 차이가 있다. 이 땅에 태어났다는 사실로부터 주어지는 개별적 의미는 사람마다 다르다. 즉 각 개인이 자신의 삶의 여정에서 순간순간 어떠한 새로운 시작을 이루게 될지, 또한 그 시작을 통해 그 사람의 삶 속에 어떠한 그림을 그려갈 지는 아무도 알 수 없다. 이렇게 볼 때, 인간을 종착점이 아닌 출발점으로서의 시작의 존재로 이해한다는 것은 인간존재를 향하여 '어떠해야 한다'든지, '무엇이 될 것이다'라든지, '그의 본질적 속성은 무엇이다'라는 기존의 본성적 접근과는 대척점에 있다는 것을 드러내어 준다. 따라서 이와 같은 출발점으로서 시작의 의미는 인간의 예측이나 통제를 넘어서 있다.

> 이전에 발생한 무엇으로부터도 예상할 수 없는 새로운 어떤 것이 시작된다는 것은 시작의 본질에 속하는 성격이다. '사건의 예측불가능성'은 모든 시작과 기원에 내재한다. 새로운 것은 언제나 기적으로 위장하여 나타난다. 인간이 행위 할 수 있다는 사실은 예상할 수 없는 것을 그에게 기대할 수

있다는 것과 또 매우 불가능한 것을 그가 수행할 수도 있다는 것을 의미한다. 이것이 가능한 것은 오직 각각의 인간이 유일하고 그래서 각자의 탄생과 더불어 유일하게 새로운 무엇이 세상에 존재하게 되기 때문이다(HC: 238).

위의 인용에서 아렌트는 모든 새로운 시작에 내재하는 특징으로서 '예측불가능성'을 언급한다. 그 사람이 탄생한 순간부터, 그의 삶이 시작되었지만, 그 시작이 출발점으로만 제시되었다는 것은 앞으로 그 삶 가운데 어떠한 시작을 이루어낼지 우리는 미리 예측하거나 통제할 수 없다는 것을 의미한다. 다시 말하여, 인간이 새로운 시작의 존재라는 것은, 인간에 대한 어떠한 예측가능성이나 확실성, 규정성을 벗어나 있다는 것이다. 이 점에서 탄생성은 늘 위험하고, 예측불가능하고, 모험을 수반할 수밖에 없다. 이것이 교육에 함의하는 바는 무엇인가?

우정길(2013b: 56)은 탄생성에 내재한 예측불가능성과 통제불가능성의 특징을 '우연성'의 계기로 파악한다. 즉 기존의 교육학이 주체중심의 확실성, 계획가능성, 통제가능성에 기반한 의도적이고 기계적 인간이해를 염두에 두었다면 아렌트의 탄생성이 내포한 우연성이라는 계기는 인간이 근본적으로 예측불가능하고 통제불가능한 존재라는 사실을 반증한다는 것이다. 이것은 인간에 대하여 기존의 질서체계, 관습과 전통의 규범체계 안에 태어나 순응되어야 할 존재로만 보지 않는다는 것을 의미한다. 또한 미리 계획된 무엇인가를 이루어가거나 채워가는 존재로 보지 않는다는 것을 의미한다. 이것은 또한 안정성, 동일성의 범주로 구획하거나 계측할 수 있는 존재라기보다는 오히려 불안정성, 차이성의 범주에 더 가까운 존재로 이해한다는 것을 의미한다. 이것은 교육에 관한 다소 도전적이고 불편한 언술이기도 하다. 그렇다면 우리는 왜 이와 같은 불안정한 위험과 모험을 떠 안아야 하는가?

위의 인용에도 드러나 있듯이, 시작에 내재한 우연성의 계기는 시작이 수반하는 새로움의 속성과 밀접한 관련을 맺고 있다. 무엇인가가 시작된다는 것은 "이전에 발생한 무엇으로부터도 예상할 수 없는 새로운 어떤 것"이 나타난다는 것이다. 이것은 기존에는 없던 것, 혹은 생각할 수 없던 것

이며, 우리의 예측과 계산을 넘어서 있던 어떤 것이 나타나는 것이기 때문에 마치 '기적'에 비유할 수 있다. 이 새로움의 출현을 가장 극적으로 보여주는 사건은 아기의 탄생이다. 아렌트가 아이를 '새로온 자(newcomer)'라고 부르는 것은 탄생의 상징으로서 아이라는 존재가 지니는 새로움을 예표하는 것이라 할 수 있다. 아이는 자유롭게 태어났으며, 예기치 않고 우연히 세계에 등장한 이방인과 같다(홍원표, 2009: 57). 아이의 탄생은 기존의 인간관계망에 근원적으로 새로운 변화를 가져올 뿐만 아니라 아이가 자라가면서 이루어갈 새로운 시작은 소멸할 세계를 구원할 희망이 된다. 이와 마찬가지로 한 개인의 새로운 시작, 그로 인한 사건의 시작은 기존의 인간사에 근원적으로 새로움을 가져온다. 저마다의 인간존재가 가지고 오는 새로운 시작이 이 인간세계를 근원적으로 새롭게 할 수 있는 것이다.

탄생성에 내재한 시작에 주목한다면 인간은 고정된 종착점을 향해 가는 존재라기보다는 자신의 새로움을 생성해가는 존재로 이해될 수 있다. 즉, 관습과 전통과 규범체계 안에 태어나는 존재이기도 하지만, 새로운 질서체계와 행위규범을 생성해가는 존재이기도 하다는 것이다. 다시 말하여 탄생성의 관점에서 보면, 인간은 새로움을 창조하기 '위해' 탄생하는 것이 아니라 탄생 자체가 새로움의 시작을 의미하는 것이며, 인간의 있음 그 자체가 극단적 새로움의 지속적 생성을 의미한다(우정길, 2013b: 57). 이 때문에 아렌트는 인간존재의 탄생성을 이야기하면서 탄생성의 예측불가능성, 위험성도 새로운 시작에 함께 붙어있는, 우리가 기꺼이 감수해야만 하는 대가로 본다. 왜냐하면 이 시작을 통해서만 한 인간존재의 새로움과 고유함이 출현할 수 있기 때문이다.

그렇다면 그 누구도 예측할 수 없는 새로운 시작이 가능한 이유는 무엇인가? 위의 인용에도 제시되어 있듯이, 인간의 새로운 시작이 가능한 이유는 다름아닌, "오직 각각의 인간이 유일하고 그래서 각자의 탄생과 더불어 유일하게 새로운 무엇이 세상에 존재하게 되기 때문"이라고 한다. 인간은 탄생을 통해 그 누구와도 다른 자신만의 시작을 알릴 뿐만 아니라, 삶의 전 과정을 통해 이루어가는 자신만의 새로운 시작을 통해 그 누구와도 다른 자신의 유일성(uniqueness)과 고유함(singularity)을 드러낸다. 아렌트는

예측할 수 없는 자신만의 새로운 시작에 내재한 고유함, 즉 어느 누구와도 같지 않은 그 사람의 존재가 지니는 유일성에 주목하고 이를 "유일하고 개별적인 행위자의 정체성으로서 그의 인격"(HC: 241)으로 설명한다. 이 유일성은 전에는 없던 존재가 탄생을 통해 이제는 존재하게 되었다는 출생의 사실에서 비롯되는 것이지만, 이것은 단지 인간이 다른 종과 다르다는 차원을 넘어서는 근원적 유일성이다[7]. 이 점에서 각 사람의 새로운 시작은 다른 누군가의 시작이 아니라, 자신만의 유일한 시작이 되며, 이 때문에 탄생에 내재한 새로운 시작은 바로 그 자신이 누구인지를 실현하는 것과 긴밀하게 관련된다고 할 수 있다.

인간을 그 누구와도 다른 유일하고 새로운 존재로서 드러내는 탄생성이라는 조건은 그 무엇에도 얽매이지 않고 자신만의 새로운 시작하는 힘을 강조함으로써 자아의 근원적 자유를 강조하는 것처럼 보인다. 아닌게 아니라, 아렌트는 시작을 '자유'와 동의어로 사용한다(HC: 284). 그렇다면 이와 같은 자아관은 자유주의에서 말하는 탈주술화된 근대적 자유를 구가하는 개인, 혹은 끊임없는 재서술을 통하여 새롭게 만들어가야 할 우연적 자아관과 유사한 것인가? 그렇다고 보기는 힘들 것 같다. 왜냐하면, 아렌트는 탄생성의 조건을 말할 때 인간의 '복수성(plurality)'을 또 하나의 중요한 조건으로 함께 설명하기 때문이다. 인간은 그 누구와도 다른 유일하고 고유한 시작의 존재로 태어나지만, 이 탄생적 존재는 고립된 혼자가 아니다. 왜

---

7) 아렌트는 각 개인이 가진 근원적인 유일성과 고유함을 설명하면서 'who I am'(인격)과 'what I am'(속성, 본질)을 구분한다(HC: 240). 'What I am'은 아무개가 어떤 사람인가를 설명하는 구성요소와 비슷하다. 즉 언설화할 수 있는 그 사람의 속성이라 할 수 있다. 내가 누군지를 설명할 때 그 사람의 키는 얼마이다, 그는 남자이다, 그는 노래를 잘 한다, 토플 점수는 얼마이다, 단점은 남의 흉을 잘 보는 것이다 등등으로 설명할 때 이 하나하나의 특성, 재능, 능력, 결점들은 그 사람을 설명하는 하나의 특성이 될 수 있다. 그것은 명확히 규정할 수 있고, 설명할 수 있으며, 타인과의 비교도 가능하다. 그러나 그 설명이 곧 그 사람 전부는 아니다. 그 사람은 늘 그러한 요소들의 총합 이상인 것이다. 그 무엇으로 규정될 수 없고 언설화를 넘어서 있는 그 사람의 고유함과 유일성, 누구와도 비교할 수 없는 그 사람 자신을 아렌트는 'who I am'과 관련지어 설명한다. 이것은 인간존재는 늘 우리의 규정과 설명, 평가를 넘어서있는 존재라는 것을 의미한다.

냐하면 인간이 태어난다는 것은 자기 혼자 힘으로 되는 것이 아니라 동시에 누군가에 의해 탄생하게 되었다는 것을 의미하며, 또한 진공 상태에 태어나는 것이 아니라 이미 있는 사람들 가운데 태어나게 되기 때문이다. 여기에서 아렌트의 탄생성 개념은 이미 다수의 타인들을 전제하고 있는 개념이라는 것을 알 수 있다. 흥미로운 것은, 아렌트가 유일하고 고유한 인간 존재를 설명하면서 항상 대문자 단수형이 아닌 소문자 복수형을 쓴다는 점이다. 이와 같은 아렌트의 복수성 개념은 "보편적 인간(Man)이 아닌 다수의 인간들(men)이 지구상에 살며 거주한다"(HC: 57)는 진술에 단적으로 나타나 있다.

그렇다면 그 누구와도 다른 유일한 존재로서의 탄생적 개인들이 단수가 아니라, 타인들과 함께 복수로 존재한다는 것은 어떻게 이해될 수 있을까? 아렌트는 이를 근원적 다양성과 관련지어 설명한다. 아렌트에 의하면 "어느 누구도 지금껏 살았고, 현재 살고 있으며, 앞으로 살게 될 다른 누구와 동일하지 않다는 방식으로만 우리 인간은 동일하다."(HC: 57) 인간이 동일하다는 것은 다른 사람과 똑같다는 의미의 동일성이나 혹은 한 가지 유형의 동일성이 아니라, 모두가 유일한 존재라는 의미에서의 동일성을 의미하며, 이 점에서 복수성은 역설적 복수성이다. 여기서 탄생적 인간이 복수로 존재한다는 것은, 인간은 한가지로 동일한 존재가 아니라 차이와 다양성의 존재라는 것, 즉 인간은 모두 다르다는 근원적 다양성을 드러낸다(김선욱, 2001: 23; 2002: 48).

또한 탄생성이 복수성을 수반한다는 것은, 인간은 자신의 탄생성을 실현하기 위해서 타인의 현존을 필연적으로 요청한다는 것을 의미한다. 인간은 자신이 누구인지(who I am)를 자신이 혼자 있을 때가 아니라 타인과의 관계 속에서 드러냄으로써 자신의 존재를 실현한다. 이것은 자신은 볼 수 없고 타인만이 볼 수 있는 '다이몬'의 비유를 통해 아렌트가 설명하고 있는 사실이다. 즉, 한 사람의 뒤에 붙어다닌다는 다이몬이라는 그리스신화를 통해, 자신이 누구인지는 자신이 혼자 있을 때 알 수 있는 것이 아니라 타인에게 자신을 드러내고 전달함으로써 현상세계에서 드러날 때 비로소 확인된다는 것이다. 이것은 탄생성의 개념이 마치 '본성'처럼, 다른 사람과 구별

되는 자신의 고유함을 내 속에 '먼저' 가지고 있어서, 그것을 '나중에' 타인에게 표현한다는 사실을 의미하는 것이 아니다. 그보다는 탄생성이라는 개념이 성립하기 위해서는 타인의 현존이 필연적으로 요청된다고 보는 것이 타당하다. 그 누구와도 다른 유일성과 고유함은 혼자 있는 존재에게는 성립할 수 없다. 무인도에서 혼자 사는 사람에게는 그 누구와도 다른 유일한 존재라는 수식이 불필요하고, 그 사람이 다르다는 것을 알아볼 수 있는 타인이 없기 때문이다. 인간은 타인이 존재함으로써 그 속에서만 타인과 구별되는 자신의 고유함과 다름을 확인할 수 있다.

3) 대비되는 두 가지 자아 개념

인간존재를 탄생성과 복수성이라는 조건에 의해 이해할 것을 제안하는 이상의 논의로부터, 아렌트가 경계했던 두 가지 인간관이 무엇인지 짐작할 수 있다. 아렌트가 비판하는 두 가지 인간관은 어떠한 것인가? 아렌트가 경계하고 있는 첫번째 인간관은 '인간종으로서의 인간'이라 할 수 있다. 아렌트는 인간을 항상 타인과 함께 하는 존재라고 보았지만, 다른 동물종처럼 전체를 하나의 종(species)과 같이 집단으로 다루는 것은 경계한다. 인간을 하나의 인간종으로 취급한다는 것은 각 사람의 차이와 유일성이라는 탄생성을 무시한 채 전체를 하나로 획일화하려는 시도로 해석될 수 있다. 전체주의에 대한 아렌트의 일관된 비판은 인간의 탄생성이 말살된 채, 고유하고 유일한 개인들을 마치 하나의 덩어리처럼 처리했다는 데에 기인한다. 인간을 탄생성의 존재로 보지 않고 인간종으로 보는 관점은 우리 사회 전 영역에 걸쳐 광범위하게 퍼져 있다. 그 대표적인 예로, 사회(society)의 출현에 대해서 아렌트가 비판적으로 바라보는 이유도 이 때문이다. 사회는 각 구성원의 탄생성을 실현할 수 있는 기제가 되는 '행위'의 모든 가능성을 배제한다(HC: 93). 왜냐하면 사회는 구성원에게 표준화된 행동양식을 요구하기 때문이다. 근대사회가 출현하면서 주된 에토스가 된 평등의 확장으로 인해 개인의 특성과 차이는 개인의 사적영역에 감추어지고, 타인과 함께 있는 공적영역은 표준화, 동질화의 영역이 되었다. 여기에 익명성을 특징으

로 하는 관료사회가 등장하면서 다른 사람과 구분되는 나의 개성과 유별성을 드러내는 행위는 공적영역에서 사라지게 되었다. 이제는 표준화된 규범에 따라 행동할 뿐, 그것에서 벗어나는 모든 행위는 일탈로 인식되면서 인간은 더 이상 탄생성을 드러내는 행위의 존재로 여겨지지 않는다. 인간을 동질화된 인간종으로 보는 관점은 학문의 영역에도 영향을 미치게 되는데, 근대 경제학과 통계학이 최고의 사회과학으로 등장하게 된 데는 각 사람을 동등한 수치로 환원하여 전체의 경향성을 읽고 미래를 예측할 수 있다는 생각이 일반화되었기 때문이다. 말하자면 한 사람의 탄생성을 하나의 수치로 맞바꾼 셈이다.

인간을 인간종으로 생각하는 관점은 교육의 영역에도 영향을 미쳤다. 특히 교육을 제작모형으로 파악하는 관점에서 그러한 사고가 지배적으로 드러난다. 전통적 교육관에서 교육은 바깥에서 무엇을 주입하여 일정한 형태를 만든다는 의미에서 '주형'(moulding)에 비유되곤 한다(곽덕주 외, 2015: 26). 영국의 경험주의자 존로크에 의해 주창된 이 비유에서 교사는 쇳물을 틀에 부어 원하는 모양을 만들어내는 일종의 제작자가 되고, 학생은 재료가 되어 바깥에서 주어진 규범에 따라 획일적이고 수동적으로 만들어진다. 여기서는 학생이 자신만의 새로운 시작을 개시함으로써 새로움을 생성하는 존재라기보다, 고정된 하나의 목표에 맞추어 '만들어내야 하는' 존재로 이해된다. 따라서 교육도, 학생의 새로운 시작의 기회를 허용하기보다는 주어진 틀에 맞추어 똑같이 찍어내는 것이 중요하다. 그 결과로 주형틀에 찍혀져서 나온 결과물은 모두 고정된 사회적 잣대나 목표, 기준에 맞추어 서열화된다. 인간을 탄생적 존재가 아닌 하나의 인간종으로 취급하는 사고를 경계하는 데에는, 인간을 표준화된 규범에 따라 획일적이고, 집단적으로 다룸으로써 각 개인의 고유함과 유일성을 말살하게 될 것이라는 것, 궁극적으로 인간의 고유한 능력이라 할 수 있는 자신만의 새로운 시작하는 능력을 제거하게 될 것이라는 아렌트의 우려가 담겨 있다고 볼 수 있다.

인간을 표준화된 규범에 따라 동일하게 행동하는 존재로 파악하는 사고의 위험성은 무엇인가? 이것은 철저히 동일성의 잣대로 인간을 재단하기 때문에 차이나 다양성이 들어설 여지를 남기지 않는다. 그리하여 교육에

의하여 어떤 특정한 이상형에 도달할 수 있다는 아이디어나, 교실에서 표준화된 행동코드로 행동하도록 요구하는 아이디어, 혹은 획일화된 하나의 잣대로 그 사람의 수행성을 평가하는 아이디어 모두 동일성이라는 규범에 근거하고 있다. 여기에는 그것과는 다른 것은 모두 일탈로 규정하며 배제한다는 논리가 작동하고 있다. 그리하여 타인과 함께 하는 공간에서 개인의 특이성이나 다양성, 새로운 시도들은 점차 사라지게 된다. 김홍중(2014: 54)은 아렌트의 탄생성에 들어있는 문제의식은 근본적으로 사회적인 것의 규범에 충실하며, 사회가 요구하는 기능을 수행하며 사는 인간과, 다양한 인간의 불안정한 상황 자체에서 타자와의 관계로 환원되지 않는 진정한(authentic) 자아로서의 인간 사이의 대립이라고 주장한다. 즉 인간은 사회가 설정한 기능을 수행함으로써 타인에게 인정받기도 하지만, 그러한 지위나 기능, 역할 등으로 환원될 수 없는 근원적인 실존으로서의 자아의 진정성에 대한 요구가 존재하며, 그것이 바로 탄생성이라는 것이다. 이 탄생성은 결국 각 개인이 무엇으로도 환원되지 않는 개체적 특이성을 지닌다는 것, 그것을 인정할 때 그 사람의 진정한 실존이 드러날 수 있는 조건이 된다는 것이다. 이렇게 볼 때, 인간종으로서의 인간관은 어느 누구와도 다른 개별적인 특이성과 고유함을 지닌 존재로서의 탄생성이라는 조건을 간과하였을 때 직면하게 되는 인간관이라 할 수 있다.

아렌트가 경계하는 두 번째 인간관은 '보편적 단수로서의 인간'이라 할 수 있다. 여기서 아렌트가 경계하고 있는 보편적 단수로서의 인간이란 무엇을 의미하는가? 여기서의 보편적 단수로서의 인간은 플라톤에서 데카르트로 이어지는 서구 철학사에서 상정해 온 고립된 이성적 자아관을 대표한다고 볼 수 있다. 아렌트는 『정신의 삶』에서 이와 같은 인간관을 형성한 대표적인 철학자로 데카르트에 대한 강도 높은 비판을 제기한다. 데카르트는 플라톤이 인간의 본질로 제시한 '이성'을 더욱 근원적인 본성의 위치에 놓은 인물이라 할 수 있다. 다른 모든 것을 다 의심하여도 내가 생각하고 있다는 사실은 의심할 수 없다는 것으로부터, 이 세계를 판단하는 최종적 토대이자 심판관으로서 이성적 자아관이 도출된다. 데카르트의 이성은 모든 육체적인 것, 물질적인 것을 대상화함으로써 그 속에서 비물질적

본성을 발견하고 긍정하기 때문에, 필연적으로 정신과 육체의 구분을 전제하며 어떤 의미에서 플라톤의 이원론보다 훨씬 더 엄격하다고 테일러는 평가한다(Taylor, 2015: 299). 무엇보다 바깥의 진리에 일치하는 것을 인식의 목표로 두었던 고대에 비해, 바깥에 무엇이 존재하더라도, 심지어 그것이 신일지라도 나의 이성의 명석판명함에 의해 확실하다고 입증되지 않는다면 진리로 받아들일 수 없다는 데카르트의 태도는 아우구스티누스로부터 촉발된 일인칭의 관점을 더욱 근본적인 태도로 변화시키며 유아론(唯我論)적 철학의 정점을 향해 치닫게 된다.

그러나 아렌트에 의하면, 모든 유아론의 주장은 "온건하게 말하면 자아와, 자아에 대한 자기의식만이 검증가능한 지식의 일차적 대상이라는 주장이거나, 보다 급진적으로 말하자면 자아 외에 아무 것도 존재하지 않는다는 주장"과 같다(LM: 78). 아렌트는 데카르트의 '사유하는 나(Cogito)' 속에서 이루어진 사유의 경험은 우리의 실존이나 경험에 관한 기본적인 사실들과 조화를 이루지 못한다는 점에서 유아론은 철학에서 가장 일관되고 해로운 오류라고 비판한다(LM: 79). 아렌트가 보기에 '사유하는 나'에 대한 경험을 말하는 철학자들에게 인간이란 단지 사유의 구현체로서, 항상 신비스러우며 완전하게 설명되지 않는 허구적 존재일 뿐이다. 이것은 인간, 즉 육체의 몸을 입고 이 현상세계 속에서 살아가는 보통의 인간에 대한 올바른 설명이 아니다. 그에 대한 이유를 아렌트는 다음과 같이 설명한다.

> [데카르트적] 인간은 어떤 주제에 대해서든 사유하는 것만으로 만족할지라도, 마치 구체적인 사람들이 아닌 **추상적인 사람**만이 지구상에 존재하는 것 같이 **단수**로, 즉 완전한 고독 속에서 살고 있기 때문이다. 데카르트 자신은 근대의 위대한 과학적 발견에 의해 형성된 확신을 결정적으로 망각함으로써 자신의 근본적 주관주의를 설명하고 정당화했다(LM: 79).

아렌트가 보기에 데카르트의 자아는 실제의 구체적인 사람들과는 거리가 있다. 먼저, 데카르트의 자아는 철학자의 사유 속에서 '추상된' 인간이다. 이와 같은 추상적 인간은 우리가 실제로 경험하는 인간들, 즉 이 땅 위에서 몸을 가지고 활동을 하며 살아가는 개별적인 사람들과는 다르다. 또한

이와 같은 자아는 '보편적' 인간으로서, 항상 대문자의 단수형 인간(Man)으로 존재한다. 데카르트의 자아관은 인간은 이성을 본성으로 가진 존재라는 것을 전제한다. 이 말은 '이성'이라는 하나의 잣대가 인간됨의 준거로 판단되기 때문에 인간이 된다고 할 때 우리가 지향해야 할 한 가지 목표가 이성이 된다는 것, 그리하여 모든 인간이 그 목표를 향해 수렴해가야 한다는 것을 함의한다. 이와 같은 인간관은 인간의 다양함과 차이를 근원적으로 무시할 수밖에 없다. 무엇보다 데카르트적 자아관에 대한 아렌트의 문제의식은 그것이 철학자의 사유 속에 추상된 단수로서의 '고립된' 인간이라는 것이다. 이것은 구체적인 인간들이 항상 복수로 존재하며 타인과 함께 살아간다는 인간의 조건과 배치된다. 지구상의 어느 인간도 고립된 단수로 존재하지 않는다. 그러한 자아관은 철학자들의 사유 속에 추상된 보편적 인간일 때에만 가능하다. 이 세계 속에서 존재하는 인간들은 단수가 아니라, 언제나 타인과 함께 살아가는 복수적(plural) 인간들(men)이라는 것이다.

데카르트의 근대적 자아관에 대한 아렌트의 비판은 교육과 관련하여 많은 것을 시사한다. 교육에서 목표로 제시하는 인간관이 이와 같은 고립된 이성적 자아관에 기반하는 경우가 많기 때문이다. 마스켈라인(J. Masschelein)에 의하면, 근대교육은 이성을 기반으로 하는 주체성 중심의 기획으로 이해될 수 있으며, 이와 같은 기획 하에 교육은 타인과의 연관없이 자율적이고 독립적, 고립적인 개인을 만드는 데 주력해왔다. 이에 대한 대안으로 마스켈라인은 "인간은 만들어지는 것이 아니라 태어나는 것이다"(Masschelein, 1996b: 121; 우정길, 2013: 151 재인용)라는 아렌트의 탄생성에 기반한 인간학을 제안한다. 탄생성에 기반하여 인간을 이해할 때, 인간은 고립된 이성에 의거한 주체성 중심의 기획이 아니라 "탄생에 대한 응답으로서의 교육"(우정길, 2007: 104)이라는 상호주관성의 기획으로 이해될 수 있다는 것이다.

아렌트의 탄생성 개념에 기초하여 교육적 사유를 전개해 온 비에스타(G. Biesta) 역시 근대의 주체성 중심의 교육관을 비판하고 이에 대한 대안적 교육관을 모색하는 작업을 시도한다. 비에스타는 그의 저술 곳곳에서 다소

급진적인 방식으로, 근대교육에서 가정해 온 인간본성의 토대를 해체하였을 때 '인간이 된다는 것'의 의미, 그리고 그렇게 하였을 때 교육의 의미는 무엇인지를 질문한다(Biesta, 2006: 1). 특히 비에스타가 비판하는 근대교육의 준거는 근대적 이성에 기반한 '합리적 자율성(rational autonomy)'이다. 비에스타에 의하면, 합리성 자체는 인간성을 규정하는 척도가 될 수도 없고 되어서도 안 된다(Biesta, 2006: 9). 여기에는 근대교육에서 가정되었던 고립된 이성적 인간관이 특정 준거를 중심으로 규정되었다는 점, 그리하여 그 준거를 완성해가는 과정으로서 교육이 사용 되었다는 점, 이 과정에서 그 준거를 충족시킨 사람은 선택되고, 그렇지 못한 사람은 배제되었던 것에 대한 비에스타의 비판이 작용하고 있다고 볼 수 있다. 이에 대한 대안적 모색으로 비에스타는 아렌트의 탄생성 개념을 적극 수용하여 탄생적 상호주관성[8]에 기반한 새로운 자아관을 제안하고 있다. 특징적인 것은, 비에스타가 탄생성에 기반한 새로운 자아관을 "현전-속으로-옴(coming-into-presence)", 혹은 "세계-속으로-옴(coming-into-the-world)"이라는 동명사를 사용하고 있다는 점이다(Biesta, 1999: 215). 이것은 아렌트가 탄생성을 인간의 본성을 규정하는 용어로 사용하지 않고 인간이 태어난다는 사실로부터 인간의 조건으로 설명하는 것에서 착안한 것으로 보인다. 탄생성이라는 조건에 기반하여 인간을 이해할 때, 교육은 고정된 추상적 목적이나 준거에 맞추어 인간을 만들어가는 과정이라기보다, 있는 그대로의 인간존재를 긍정하며, 그 존재의 새로운 시작을 개시할 수 있도록 열어주는 과정으로 이해될 수 있다.

---

8) "탄생적 상호주관성"(Intersubjectivity of Natality)라는 용어는 마스켈라인과 비에스타의 아렌트 관련 연구를 소개하면서 우정길(2007; 2013; 2014)이 처음 쓴 용어이다. 우정길(2014)에 의하면 마스켈라인은 탄생성과 상호주관성을 관련지어 교육개념화하는 작업을 선구적으로 주도하였다가 점차로 그 관심사가 하버마스와 레비나스로 옮겨갔다는 점, 비에스타는 근래에까지 충실하게 아렌트 사상의 계승자로 남아있다는 점이 차이가 있다. 그러나 두 사람 모두 탄생성과 관련지어 상호주관성을 개념화하고 있다는 점에 착안하여 우정길은 이것을 '탄생적 상호주관성'이라고 부른다.

2. 세계성: 세계에 대한 이야기

아렌트는 탄생성 개념을 “사람들이 세계 속에 태어난다”(CE: 237)는 문장으로 표현한다. 이 문장은 그동안 인간의 자아를 세계와 분리하여 추상적으로 사고하였던 것에 대한 문제의식을 드러낸다고 볼 수 있다. 다시 말하여 세계로부터 인간을 추상하여 인간자체를 규명하고자 할 때 그것은 세계로부터 분리된 인간의 고유한 본성에 대한 논의로 치우치게 된다. 그러나 그와 같은 인간에 대한 이해는 실존하는 구체적 인간에 대한 이해와는 근본적으로 차이가 있는, 고립되고 추상적인 보편적 인간관으로 귀착될 수밖에 없다는 것을 위에서 살펴보았다. 사람들이 세계 속에 태어난다는 탄생성 개념은 인간이라는 존재는 처음부터 세계 속에서 시작하는 존재라는 것을 역설적으로 선언하고 있다. 다시 말하여 세계와 분리된 자아개념은 “(보편적, 추상적) 인간존재란 무엇인가?”라는 물음으로 귀착되지만, 이 땅 위에 살아가는 개별자로서의 “나는 누구인가?”라는 질문을 생각해보면, 나는 세계와 분리하여 생각할 수 없다. 아렌트의 탄생성 논의에서 흥미로운 것은 인간존재의 의미를 세계와 관계맺는 양식에 의하여 다층적으로 전개해나가고 있다는 점이다. 이렇게 볼 때 “사람들이 ‘세계 속에’ 태어난다”(CE: 237)는 아렌트의 탄생성 개념은 세계성(Worldliness) 개념이 무엇인지를 이해할 때만 온전히 드러날 수 있다.

그러나 아렌트의 세계성은 매우 복잡하여서 이해하기가 쉽지 않다. 왜냐하면 아렌트의 세계는 단순히 한 가지 의미로 사용되는 것이 아니라 다양한 의미로 맥락에 따라 다르게 사용되기도 하고, 또 어떤 때는 다차원적으로 여러 가지 층위를 포함하여 사용되기 때문이다(김비환, 2001: 123). 아렌트가 말하는 세계의 중층적 의미는 여러 가지 관점에서 파악될 수 있으나, 이 연구에서는 아렌트가 중요하게 구분하고 있는 활동적 삶의 세 가지 양식에 따라 세계의 의미를 추적하고자 한다. 아렌트에게 있어 인간의 활동적 삶이 이루어지는 세계는 1차적으로 현상세계를 의미한다. 인간의 다양한 활동은 그냥 이루어지는 것이 아니라, 언제나 세계를 기반으로 하여 이루어진다. 즉, 이미 주어져있는 자연환경 속에서 순응하는 방식으로 이루

어지기도 하고, 때로는 그 자연환경 위에 인공적인 세계를 건설하기도 하고, 또 때로는 세계를 어떻게 새롭게 할 것인지 타인과 논의함으로써, 세계에 참여하기도 한다. 아렌트는 현상세계 위에서 이루어지는 다양한 인간의 활동양식을 노동, 제작[9], 행위로 구분하는데, 여기서 흥미로운 점은 활동의 양식에 따라 세계의 중층적인 의미가 점진적으로 전개되고 있다는 점이다. 이하에서는 각 활동의 양식이 이루어지는 배경으로서의 세계의 의미를 살펴봄으로써 아렌트의 핵심적 세계개념이라 할 수 있는 공적영역에까지 추적해보도록 하겠다.

1) 자연환경

현상세계를 구성하는 첫째 요소로서, 노동이 이루어지는 '자연환경(natural environment)'을 들 수 있다(HC: 197). 아렌트에 의하면 노동은 자연의 과정에 상응하여 이루어지는 가장 자연적인 신체의 활동이다. 이것은 노동이라는 활동의 장이 자연환경이라는 것을 의미한다. 자연환경은 사실적 출생을 통하여 태어난 인간에게 가장 기초적으로 주어진 조건에 해당하며, 아렌트는 이를 지구(earth), 혹은 자연적 지구(natural earth)라 부르기도 한다. 그러나 아렌트는 노동이 이루어지는 장을 '자연 환경'이라고 부르지, '세계'라고 부르지는 않는다. 아렌트가 구분하고 있는 자연환경과 세계의 대비를, 캐노반(Margaret Canovan)은 '지구에서 사는 것(live on earth)'과 '세계에 거주하는 것(inhabit in the world)'과의 대비로 설명한다.

---

9) 여기서 '제작'으로 번역된 영어는 'work'이며, 독일어는 'Herstellen'이다. 이 단어의 한국어 번역은 '작업'(이진우 외, 2002), '생산'(우정길, 2013a), '제작'(박혁, 2009b) 등으로 혼용되어 사용되고 있다. 조나영(2015: 44)은 우리말의 용례에 비추어 '생산'은 출산의 의미와 자연물에 인력을 가하여 재화를 만들어 내거나 증가시키는 일이며, '제작'은 재료를 가지고 물건을 만듦이고, '작업'은 일정한 계획과 목표를 세워 일을 함을 의미한다고 밝히고 있다. 세 용어의 의미가 크게 다르지는 않으나, 이 연구에서는 한국어 번역본을 직접 인용할 때를 제외하고는, 문맥에 비추어 '제작'으로 번역하는 것이 더 적절하다고 판단하여 '제작'으로 사용하였음을 밝혀둔다.

> 한편으로 우리는 동물종의 하나로써 다른 동물처럼 생물학적 필연성에 종속되어 있다. 동물종으로서의 인간은 자연의 일부로써, 성장과 쇠퇴라는 끝없는 순환을 따라 살아간다. 이 자연의 순환 속에서 동물이나 식물의 한 세대가 가고 나면 다음세대로 대체될 뿐, 각각의 개체에게는 관심이 없다. 그러나 자신에게 주어진 것으로서 지구 위의 자연적 삶(natural life)을 사는 다른 동물들과 달리, 인간존재는 자연적 지구 위에 그들 자신만의 세계를 건설한다(Canovan, 1992: 106).

위의 인용에 의하면 자연환경은 인간종으로서의 인간이 접하고 살아가는 조건이 된다는 것이 드러나 있다. 즉 동물이 자연의 일부로서 자연의 순환을 따라 살아가듯이 인간종으로서의 인간또한 주어진 자연에 귀속되어 살아간다는 것이다. 인간종으로서의 인간에게 자연은 단지 '주어진 것'이며 순응의 대상이다. 또한 주어진 것으로서의 자연환경은 한 세대의 순환에 관심이 있을 뿐, 각 개체에게는 관심이 없다. 즉 각각의 개체를 구별하고 특징지어주는 기능이 없으며, 따라서 자연환경 속에서의 인간은 하나의 생물학적 존재로서, 인간종이라는 하나의 집단으로서의 삶을 영위한다. 이와 같은 삶은 자연적 지구 위에 세계를 건설해서 자신의 거주지로 삼고 살아가는 삶과는 분명한 차이가 있다. 그렇다면 왜 자연환경은 세계가 될 수 없는가? 세계와 구분되는 자연환경의 특징은 무엇인가?

첫째, 자연적이라는 말은 세계적이지 않다는 말이다. 이 말은 자연환경은 세계와는 배치되는 성격을 지닌다는 것이다. 왜냐하면 자연환경은 주어진 것인 반면, 세계는 주어진 것으로서의 자연환경에 변화를 가하여 인공적으로 만든 것이기 때문이다. 주어진 것으로서의 자연은 순응의 대상으로서, 그것에 귀속되어 살아가야 할 대상이다. 이 때문에 자연환경을 배경으로 이루어지는 노동활동은 "가장 자연적이면서 가장 비세계적인 활동"이 된다(HC: 157) 이것은 아렌트가 노동의 가장 큰 특징을 '무세계성'으로 규정한 데서도 잘 알 수 있다. 즉 자연환경을 배경으로 하는 노동은 세계 자체와는 상관없는 활동이라는 것이다.

둘째, 자연환경은 시작과 끝이 없는 반복적 순환을 특징으로 한다(HC:

151). 모든 자연적 사물은 변함없고, 끝이 없는 반복 속에서 움직인다. 따라서 자연을 배경으로 하는 신체활동인 노동도 자연의 리듬에 따라 움직인다. 해가뜨면 일을 하고, 해가지면 일을 마치며, 이와 같은 낮과 밤, 계절의 순환이 반복되는 한, 그것에 맞추어 진행되는 인간의 삶도 끝없이 반복된다. 아렌트는 만약 인간이 태어나는 장소로서의 세계, 죽을 때 떠나는 세계가 없다면 인간의 삶은 불변의 영원회귀 외에 어떤 것도 존재하지 않을 것이라고 한다(HC: 152).

셋째, 자연환경의 소비재는 지속성과 영속성을 지니지 않기 때문에 세계를 구성하는 데 기여하지 못한다는 점을 들 수 있다(HC: 149). 자연환경에서 인간은 신체활동을 통하여 결과물을 생산한다. 그 생산물은 곡식, 우유, 고기와 같은 단순소비재로서, 우리 몸을 위해 금방 소비되거나 시간이 지나면 부패되어 사라진다. 이와 같은 소비재들은 이 세계에 잠시 머문 후, 자신들을 생산한 자연으로 복귀한다(HC: 151). 그것들은 이 세계에 흔적을 남기지 않기 때문에 세계를 구성할 수가 없다.

넷째, 자연환경에서 이루어지는 노동활동 자체는 자신의 신체를 가지고 하는 고립된 활동이다. 자연환경은 서로 다른 개인의 개별성을 요청하지 않는다. 따라서 자연환경을 기반으로 이루어지는 노동의 본질 자체는 타자를 필연적으로 요청하는 것이 아니며, 협력을 할 때도 마치 노동의 분업처럼 각자 자신의 노동분량을 이루는 것으로 끝이 난다. 그래서 노동은 필요에 의하여 다른 사람들과 함께 있을 때조차도 서로 다른 개인의 유별성이 구분되지 않는다.

자연환경이 세계와 다른 것은 타잔과 로빈슨 크루소의 대비에서 잘 알 수 있다. 이기상(2006: 178)에 의하면, 타잔은 세계를 전수받지 못했기 때문에 그에게는 세계가 없지만, 로빈슨 크루소는 그와 더불어 그의 세계가 함께 있다. 순전히 자연환경에서만 살았던 타잔은 자신의 세계를 갖지 못하였지만, 로빈슨 크루소는 세계에 속하여 살았기 때문에 무인도에 떨어져 있어도 자신만의 세계를 만들어나갈 수 있었던 것이다. 이것이 바로 동물과 인간을 구분하는 기준이 된다.

2) 인공세계

현상세계를 구성하는 둘째 요소는, 제작(work)을 통해 이루어지는 '인공세계(artificial world)'를 들 수 있다. 인간은 자연환경에 순응하여 살아가기만 하는 것이 아니라, 그 자연환경으로부터 재료를 뽑아서 인간들만의 무엇인가를 만들어낸다. 이와 같이 자연의 재료를 바탕으로 인간의 손으로 사물을 만드는 활동, 즉 인공세계를 만드는 활동을 아렌트는 제작이라고 부른다.

그렇다면 인간의 손으로 만든 사물이 인공세계를 구성할 수 있는 것은 무엇때문인가? 노동의 산물이 금방 소비되어 사라지는 소비재인 것과 달리, 제작의 산물은 의자, 탁자, 건축물, 작품 등과 같이 단지 사용됨으로써 낡아지는 사용재들이다. 이 사용재들은 시간이 지나도 비교적 오래 지속되며, 그것이 사용되지 않는다면 비교적 영구적으로 남아 있다. 특히 제작의 산물들 중 일부는 우리 개별적 인간의 수명보다 길게 존속해서 우리가 거주하는 세계를 구성하게 된다. 인공세계는 한 세대보다 오래 지속하면서 우리가 보고 듣고 말하는 대상이 되고, 늘 같은 자리에 있는 동일한 대상으로서의 객관성을 지니게 된다. 이와 같은 지속성, 안정성, 객관성은 인공세계의 특징이 되며, 이 인공세계는 자연환경과 인간 사이에서 존재하게 된다. 즉 인간은 자연환경 속에서 노동하는 동물로서만 사는 것이 아니라 자연환경과 유사한 인공세계를 만들어 '세계를 가진 인간'으로 살게 되었다는 것이다. 아렌트에 따르면, 인간은 자연이 아니라 세계 속에 거주함으로써 자연의 재해나 위험으로부터 자신을 보호할 뿐만 아니라 그 세계 덕분에 자연을 '객관적'인 어떤 것으로 생각할 수 있다(HC: 195). 세계를 가짐으로써 인간은 인간종으로서의 삶이 아닌 인간으로서의 독자적인 삶을 살 수 있는 근거를 갖게 된다.

위의 사실로부터 유추할 수 있는 것은, 아렌트에게 있어 세계는 존재의 세계보다는 현상세계를, 그리고 자연이나 물리세계보다는 인공세계를 우선적으로 의미한다는 것이다. 이것은 아렌트가 말하는 세계의 1차적인 의미가 눈에 보이는 현상세계인 것은 맞지만, 현상세계 중에서도 자연법칙이

지배하는 자연이나 물리세계보다는 인간의 손으로 만든 인공세계에 관심을 둔다는 것을 의미한다. 아렌트는 노동하는 인간종으로서 접하는 환경인 '자연적 지구(natural earth)'와, 인간으로서 거주하는 거처인 '세계(world)'와의 구분을 중요하게 다룬다. 즉, 생물학적 존재로서 인간은 주어진 자연환경 속에서 살아가지만, 인간은 그 자연환경 위에 그들만의 세계를 건설하고 그 속에 거주한다. 이 점에서 인간이 만든 세계는 주어진 자연환경과 달리 인간의 손으로 만들어진 인공세계이다.

그러나 아렌트가 말하는 세계는 제작의 활동을 통해 만들어진 인공세계를 의미하지만, 그렇다고 하여 인공세계의 모든 사물들이 다 세계를 구성하는 것은 아니다. 세계는 인공적인 사물들 중에서도 사용되어 없어질 유용성의 사물이 아니라 유용성을 극복하고 살아남은 것들로 구성된다. 인간의 손으로 만들어진 사물들은 사용재이기 때문에 생활의 필요에 부응하여 사용되고자 하는 목적, 즉 유용성을 가진다. 따라서 유용성이 높은 사물일수록 즉각적인 필요가 강하게 작용하기 때문에 금방 사용되어 없어지기 쉽다. 그러나 어떤 사용재들은 시간이 지나도 조금 더 오래 지속되며, 빈번하게 사용되지 않는 한 비교적 영구적으로 남아 있게 된다. 여기서 인공세계의 중요한 기준이 지속성이라는 것을 알 수 있다. 지속성을 가진 사물들은 세계의 구성물로서의 자격을 가지게 된다. 특히, 사물들 중에는 여러 세대를 거쳐도 여전히 이 세계에 남아있을 정도로 지속성을 가지는 것들이 있는데, 그것의 예를 아렌트는 예술작품을 비롯한 문화물들에서 찾고 있다.

> 문화적 세계가 실체적인 것-서적, 그림, 조각, 건물, 그리고 음악-을 담고 있는 한 그것은 나라, 국민국가, 궁극적으로 인류의 기록된 과거 전체를 포함하며, 또 그에 대해 증언해준다. 그렇듯 구체적인 문화의 산물을 판단하는 유일하게 비사회적이며 진정성 있는 기준은 그것의 상대적 영구성과 심지어 궁극적 불멸성이다. 수세기에 걸쳐 살아남는 것만이 궁극적으로 문화물(cultural object)이 될 권리를 요구할 수 있다(CC: 272).

위의 인용에는 인공세계로서의 문화가 갖는 의미와 기준이 간결하게 설

명되어 있다. 서적, 그림, 조각, 건물, 음악과 같은 예술작품들은 단순히 하나의 사용물 이상의 의미를 지닌다. 어떤 사물이 유용성의 목적으로 사용되거나 대체되어 없어지지 않고, 세계를 구성하는 자리에 들어가 문화물이 될 수 있는 궁극의 기준은 지속성, 즉 불멸성이다. 즉 시간의 흐름 속에 낡아 허물어짐을 견디고 살아남았다는 사실, 그리고 인간의 필요 속에 사용되어 없어질 수밖에 없는 유용성을 견디고 지금까지 살아남았다는 사실로부터, 그 사물들은 필멸의 인간에게 불멸성의 흔적을 보여주는 사례가 된다는 것이다. 무엇보다도, 필연성과 유용성을 극복하고 오랫동안 살아남은 영속물로 이루어진 인공세계는 우리의 관심을 사로잡고 우리를 감동하게 하는 본연의 기능을 가진다(CC: 274). 아렌트에 의하면 문화, 혹은 세계는 생활과정을 지탱하고 세계의 영구적 부속품이 되는 능력에 의해 탁월함이 평가되며, 이러한 표준에 따라 판단되고 살아남은 것들이다(CC: 276). 이러한 문화물과 예술품들은 우리가 죽은 후에도 계속해서 세계에 남게 될 사물들이며, 유한한 인간의 삶에 감동과 의미를 제공해주고 그로 인해 우리 삶을 풍요롭게 하는 가치를 지닌다.

그렇다면 아렌트가 말하는 인공세계는 구체적으로 어떻게 인간실존에 영향을 주는가? 아렌트의 세계개념에 대하여 캐노반은 다음과 같이 설명한다.

> 한나 아렌트가 의미하는 세계는 물리 세계(physical world)가 아니다. 실제로 그녀의 관점에서 세계는 분명 자연으로부터 인간을 구별하고 보호한다. 인간에게 영원한 집을 제공하는 것은 바로 인간이 만든 사물과 제도들로 이루어진 인공품들(human artifice)이다. 세계라는 건물을 구성하는 것은 야생의 풍경대신 경작된 들판과 도로와 울타리이고, 또 야외보다는 건물들이며, 언어와 문화, 지역사회와 전통들, 예술, 법률, 종교 등, 기타 인간의 손으로 만든 모든 것들이다. 이와 같은 문명(civilization)이야말로 인간이 동물과는 다르다는 것을 보여주며, 그것을 만든 인간보다 더 오래 남아있어서 인류의 유산이 된다(Canovan, 1977: 81).

캐노반은 자연환경과 구분되는 인공세계가 인간의 손으로 만든 사물들이라는 사실로부터 건축과 법률, 제도, 문화를 포함하는 인간의 문명으로

이해될 수 있으며, 더 나아가 바로 인류의 문화유산을 의미한다고 설명한다. 이와 같은 인공세계는 인간의 손으로 만들어진 것인만큼 낡아서 종국에는 파멸될 수밖에 없다는 한계를 지니지만, 인간의 수명보다 오래 살아남아서 인간이 살아가는 동안 인간의 삶에 지속적인 영향을 미치게 된다. 그렇다면 이와 같이 인류가 오랜 세월을 통해 이루어 온 문화유산으로서의 인공세계는 인간에게 왜 중요한가? 인공세계는 인간에게 어떠한 역할을 하는가?

먼저, 인공세계는 인간이 거처할 수 있는 거주지가 된다(HC: 194). 인공세계는 한 인간이 태어나기 전부터 있었던 것으로서, 인간존재에 영향을 미치는 중요한 조건이 된다. 인간은 진공상태에 태어나는 것이 아니라 자신의 탄생 이전부터 존재해왔던 세계 속에 태어남으로써 이 세계와 관계맺으며 자신의 삶을 시작하게 된다. 그리하여 인공세계는 인간에게 일종의 '주어진 것'으로서, 날 때부터 관계를 맺으며 그 속에서 영향을 받으며 살 수밖에 없는 조건이 된다. 인간 존재에 영향을 미치는 조건으로서의 인공세계를 설명하기 위해 아렌트는 거주지, 거처, 집과 같은 비유를 자주 사용한다. 세계가 인간이 거주할 수 있는 집이 된다는 것은 세계가 바깥의 재난이나 위험으로부터 인간을 보호한다는 차원뿐만 아니라, 인간이 태어나는 곳이며 그 속에서 살아가는 거처가 된다는 것을 의미한다.

인간거처로서의 인공세계는 인간에게 '안정성'을 준다. 여기서 안정성이란 마음의 평안과 같은 심리적 안정의 의미라기보다, 항상 동일한 사물들을 대함으로써 인간 존재가 동일성을 경험하게 된다는 의미이다. 캐노반은 인공세계의 안정성이 개인의 정체성을 형성하는데 중요하게 기여한다고 설명한다(Canovan, 1992: 107). 아렌트에 의하면, 날마다 동일한 사물을 경험함으로써 우리는 사물의 객관성을 알게 되고, 그 동일한 실재에 대한 경험이 우리의 정체성에 중요한 작용을 한다. 내가 날마다 거처하는 집, 내가 항상 따르는 법률, 내가 매일 등교하는 학교와 공동체, 내가 속한 국가 등은 내가 누구인지, 어느 지방 사람인지, 어느 국가의 국민인지 나의 정체성을 형성하는 데 중요한 역할을 하는 것이다.

또한, 인공세계는 인간이 함께 공유하는 공동(common)의 것이 된다. 인공세계가 유용성을 극복하고 여러 세대를 걸쳐 지속적으로 살아남았다는 것, 다시 말하여 한 세대 이상의 수명을 가지고 지속되어 왔다는 것은 그것이 어느 개인의 소유가 아니라 인류의 공동유산이 된다는 것을 의미한다. 그 공동의 세계에서 사람들이 함께 살아간다는 것은 동일한 세계를 경험함으로써 서로 다른 사람들을 하나로 이어준다는 것을 의미한다.

3) 인간세계

그런데, 『인간의 조건』에서 아렌트는 노동과 제작 외에 가장 인간적인 활동의 양식으로 '행위'를 들고, 행위가 이루어지는 기반으로서의 또 하나의 세계개념을 제시하고 있다. 그것이 바로 현상세계를 구성하는 셋째 요소인 '인간세계'이다. 세계의 개념에 관하여 다른 학자들과 가장 대비되는 대목이라 할 수 있는 인간세계는 인간의 복수성을 중요한 인간조건으로 생각하는 아렌트에게 있어 어쩌면 당연한 것인지도 모른다. 인간이 이 세계에 태어나 세계와 관계맺는 양상을 살펴보면, 인간은 주어진 자연환경에 순응하여 살아가기도 하고, 또 자연에서 뽑아낸 물질을 변형하여 인공세계를 만들고 그것의 영향을 받으며 살아가기도 한다. 그러나 아렌트에게 있어 세계는 고정된 것, 주어진 것으로 그치지 않는다. 아렌트는 인간의 조건을 설명할 때, 인간은 주어진 조건에 의해 영향을 받기도 하지만, 그 조건을 만들기도 한다는 것을 중요하게 지적하는데, 이것은 세계개념에도 그대로 적용된다. 인공세계는 이미 만들어진 세계로서, 인간은 그 속에 태어나 그것의 영향을 받으며 살게 되지만, 그 세계는 본질상 인간의 손으로 만들어졌기 때문에 낡아서 허물어질 수밖에 없다. 그 때문에 끊임없이 재해석되고, 새롭게 되어야만 보존될 수 있다는 속성을 가진다. 이 주어진 세계로서의 인공세계를 다시 새롭게 논의하고 변혁할 수 있는 것의 가능성을 아렌트는 인간세계에서 찾는다.

이 점에서 아렌트가 의미하는 세계는 한편으로는 인간이 태어나 거주하며 그 속에서 영향을 받으며 살아가는 인공세계이기도 하지만, 다른 한편

으로 그 인공세계를 진짜 세계로 만들어주는 것은 그 속에서 함께 살아가는 사람들이다. 이것은 마치 우리가 가정(home)을 생각할 때, 집이라는 건물(house)보다, 그 집에 살고 있는 가족(family)을 떠올리는 것과 마찬가지이다. 그 가정이 어떤 가정인지를 결정짓는 것은 그 건물도 물론 중요하지만, 궁극적으로는 그 건물 속에 살고 있는 사람들의 관계인 것이다. 이 인간세계는 인공세계가 그냥 주어진 고정적인 실재가 아니라, 다양한 관점과 생각을 지닌 사람들에 의해 논의되고 재해석됨으로써 공동의 합의를 통해 구성되는 측면을 부각시켜준다. 이 인간세계로 인하여 인공세계는 고정된 것으로, 혹은 절대적인 것으로 존재하지 않고 끊임없이 새롭게 변혁될 가능성을 가지게 된다. 이렇게 볼 때, 인간은 인공세계라는 조건에 의해 영향을 받을 뿐만 아니라 인간세계를 통하여 그 조건자체를 다시 만들 수도 있다.

인간세계는 아렌트가 가장 인간다운 삶의 양식이라고 본 '행위'가 이루어지는 토대이기도 하다. 행위가 이루어지는 기반으로서의 인간세계는 다양한 명칭으로 불린다. "행위는 사람들 사이에서 이루어지며 사람을 지향한다"(HC: 243)는 아렌트의 진술로부터 알 수 있듯이, '존재-사이(inter_est; in-between)'(HC: 243)로 표현되기도 하고, "인간사의 영역은 사람들이 함께 사는 곳이면 어디에서나 존재하는 인간관계들의 그물망으로 이루어진다"(HC: 245)는 진술에서 알 수 있듯이 '인간관계들의 그물망'으로 불리기도 한다. 무엇보다 이 인간-사이의 공간으로 불리는 인간세계는 '공적영역(the public realm; the public world)'으로 불린다. 이 모든 명칭은 인간이 고립된 존재가 아니라 다양한 인간들과 함께 관계맺으며 복수성의 조건하에 놓여있다는 것을 드러내어 준다.

그렇다면 사람들 사이에 말과 행위를 통하여 맺어지는 이 관계의 그물망으로서 공적영역은 어떤 특징을 가지는가? 첫째로, 인간-사이에 이루어지는 관계의 그물망은 무엇보다 '소통'이 이루어지는 공간이다(임성훈, 2007: 554). 이것은 공적영역에서 이루어지는 소통이 고립된 개인의 자기표현이 아니라 서로 간의 의견을 나누고 논의하는 소통의 공간이었다는 것을 부각시켜준다.

둘째로, 관계의 그물망으로서의 공적영역은 인간-사이에 이루어지는 소통을 근거로 '공공성'이 성립되는 공간이기도 하다(임성훈, 2007: 554). 어째서 그러한가? 이것은 두 가지 측면에서 생각해볼 수 있다. 하나는 개인의 탄생성이 기본적으로 언어를 초월해있는, 언어로 다 포착될 수 없는 그 사람만의 고유함을 의미한다면, 공적영역은 언어로 전달가능한 것만이 등장할 수 있는 명시적이고 소통가능한 영역이다. 여기에 공적영역은 아무것이나 다 등장할 수 있는 영역이 아니라 기본적으로 언어로 소통가능하고 이해가능한 것만이 등장하는 영역이다. 다른 하나는, 공적영역이 가지는 공개성에서 그 이유를 찾을 수 있을 것이다. 즉 아무도 없는 공간에서 나 혼자 있는 것과, 모두에게 공개되고 모든 것이 드러나는 자리에서 나자신을 드러내는 것 사이에는 분명히 차이가 존재한다. 여기에는 드러나야 할 것과 감추어져야 할 것 사이의 구분이 작동하게 된다. 따라서 공적영역에서 자신을 드러낸다는 것은 아무 생각이나 내뱉는 것이 아니라 그것이 어떠한 모습으로 드러나게 될 것인지, 공적영역에 드러나기에 적합한 내용인지, 여기에는 어떠한 내용이 들어가고 빠져야 하는지 등에 관한 판단의 과정을 거치게 된다. 이 과정을 통하여 세계에 대한 나의 독특하고 고유한 관점, 즉 내가 이해한 바의 세계는 타인들 앞에 드러날 만한 내용을, 타인들이 이해할 수 있는 말과 논리로, 타인들의 마음을 움직이고 설득할 수 있는 태도와 방식을 고려하여 표현된다.

셋째로, 소통가능성과 공공성의 공간으로서 공적영역은 실재가 출현하는 영역이다. 캐노반(1992: 111)은 공적영역이 실재가 출현하도록 해주며, 더 나아가 실재가 출현하는 유일한 공간은 공적영역뿐이라는 것을 지적한다. 이것이 무슨 의미인가? 서로 다른 사람들이 공동세계에 대하여 논의한다는 것은 곧 공동세계에 관한 다양한 관점이 드러난다는 것을 의미한다. 공동의 세계가 다양한 관점에서 논의될 때 공동세계의 다양한 측면이 드러나며, 이와 같이 "사물세계 주변에 모인 사람들이 극도의 다양성 속에서도 동일한 것을 볼 경우에만 세계의 실재성은 진정으로 그리고 확실하게 나타날 수 있다."(HC: 110) 아렌트에 의하면 이 실재성은 "다수의 관찰자에게 제시하는 제 측면들의 총계로부터 생겨나는 실재성"(HC: 111)이며, "수

많은 측면과 관점들이 동시에 존재한다는 사실에 기초해있다."(HC: 110) 이 점에서 공동세계에 관해 하나의 관점만 존재한다는 것은, 그것이 탁월한 한 사람의 관점이든지 아니면 모두가 획일적인 관점이든지 상관없이, 궁극적으로 공적영역의 실재성을 파괴하게 된다. 아렌트에 의하면, "공동세계는 단지 한 측면에서만 보여지고 단지 한 관점만을 취해야 할 때 끝이 난다."(HC: 112) 공동세계가 진정으로 사람들 사이를 연결해주고 분리시켜주는 역할을 할 수 있는 것은 공동세계 그 자체보다는 그것이 다양한 관점에 의하여 다양한 측면에서 조명되었을 때 드러나는 공동의 실재성 때문이라 할 수 있다. 캐노반(1992: 112)에 따르면, 고대 그리스의 말과 사유의 자유는 개별적 인간들이 자신만의 고유한 관점을 드러내는 표현의 자유라기보다, 복수의 인간들이 공동세계에 관해 가지는 다양한 관점들 사이를 옮겨 다니며 실재를 포착할 수 있는 자유에 가깝다고 진술한다. 이것은 공적영역이 다양한 관점에서의 자유로운 소통을 통하여 드러나는 공동의 실재를 포착하면서 형성된다는 것을 암시해준다.

공적영역 속에서 실재성을 경험하는 것은 세계를 더욱 면밀하고 있는 그대로 경험하게 해 줄 뿐만 아니라 더 나아가 이 실재성은 개인의 정체성을 형성하는 과정에도 영향을 미친다. 아렌트에 의하면, 공적영역이 없다면 "자아 즉 자기 정체성의 실재성도 또 주변 세계의 실재성도 결코 확립될 수 없다."(HC: 271) 왜냐하면 타인들의 말과 행위 속에 공동의 세계의 다양한 측면들이 드러날 때, 그리고 나 자신의 존재가 보여지고 들려짐으로서 세계에 대하여, 그리고 나의 존재에 대하여 실재감을 가지게 되기 때문이다. 이 점에서 한 인간이 다양한 관점이 오가는 관계의 그물망 속에 존재하는 것이 무엇보다 중요하다는 것을 알 수 있다. 이 경험이 없는 사람은 세계의 다측면을 경험하지 못하는 것으로서 완전히 사적으로 될 위험에 처한다. 즉 아렌트가 지적한 대로, "그들은 타인을 보지도 듣지도 못하며, 타인도 그들을 보거나 듣지 못한다. 그들은 모두 자신들만의 고유한 경험의 주관성에 갇혀 있다."(HC: 111)

그런데 한가지 중요하게 짚고 넘어가야 할 사실은, 타인들의 현존으로 구성된 공적영역은 단지 서로 다른 복수의 사람'만'으로 이루어진 인간세계

가 아니라는 것이다. 여기에서 공적영역은 무엇으로 구성되는지, 그 구성요소에 대하여 살펴볼 필요가 있다. 아렌트는 공적영역이 개인의 생활사에 관해 논의하는 영역이 아니라 공동세계에 관해 논의하는 영역이었다는 점을 분명히 한다(HC: 80). 즉 우리가 함께 살아가는 이 공동세계를 어떻게 보존할 것인가를 논의하는 영역이 공적영역이었다는 것이다. 이것은 인간의 손으로 만든 인공세계가 낡아서 허물어질 수밖에 없다는 한계로부터 필연적으로 도달한 결론으로 보인다. 즉 인공세계 자체는 인간의 손으로 만들어졌기 때문에 낡고 오래되어 파멸이 불가피한 운명이라는 점을 받아들이면, 이 세계는 그 존속을 위해 끊임없이 새롭게 되지 않으면 안된다. 왜냐하면 인공세계는 어느 개인의 소유가 아니라 우리 모두의 공동세계로서, 우리뿐만 아니라 우리의 다음세대도 와서 거처하는 공동의 거주지가 되기 때문이다. 이렇게 볼 때 공적영역은 1차적으로 그것을 구성하는 사람들에 의해 성립되는 곳이지만, 그것의 목적이자 근거는 우리가 함께 살아가는 이 공동의 세계의 보존을 논의하기 위함이었다고 볼 수 있다. 이로부터 인간관계의 그물망으로 구성되는 공적영역은 단지 인간세계뿐만 아니라 그 중심에 인공세계를 중요개념으로 포함하고 있는 복합적인 세계개념이라는 것을 알 수 있다.

지금까지의 논의를 종합하여 볼 때, 아렌트의 세계개념이라 할 수 있는 공적영역은 어떠한 모습으로 그려질 수 있겠는가?

> 세계에서 함께 산다는 것은 본질적으로, 탁자가 그 둘레에 앉는 사람들 사이에 자리잡고 있듯이 사물의 세계도 공동으로 그것을 취하는 사람들 사이에 존재한다는 것을 의미한다(HC: 105).

위의 '공동탁자'의 비유는 행위가 이루어지는 공적영역을 예시적으로 보여주고 있다. 이 비유에서 아렌트는, 이 세계에서 함께 산다는 것은 곧 복수의 사람들이 인공세계를 가운데 두고, 그 둘레에 앉은 것처럼 존재하는 것과 유사하다고 한다. 이렇게 볼 때 아렌트의 공적영역이라는 개념은, 자연환경 위에 만들어진 인공세계, 그리고 그것을 둘러싼 사람들의 관계망이라는 복합적이고 중층적인 구조로 구성된다는 것을 알 수 있다. 즉 공적영

역은 표면적으로는 인간관계의 그물망을 뜻하지만, 보다 심층적으로 들어가면 그 안에 자연환경으로부터 만들어진 인공세계를 포함하고 있다는 것이다. 김비환(2001: 128)은 이 공적영역을 아렌트가 말하는 다양하고 다층적인 세계개념의 가장 핵심적이면서도 좁은 의미의 세계라고 본다. 아렌트가 말하는 세계는 인공세계만으로 제시되는 것도 아니고, 사람들만으로 제시되는 것도 아니라는 것이다. 또한 캐노반도 아렌트의 공적영역에서 인공세계는 그것을 구성하는 하나의 요소일 뿐이며, 이 점에서 공적영역은 인공세계 이상의 것을 의미한다고 진술한다(Cannovan, 1992: 111). 이것은 인공세계를 넘어 그것을 둘러싼 인간세계에서 이루어지는 소통이 공적영역을 구성하는 데 중요하게 기여한다는 것으로 이해할 수 있다. 반대로 말하면, 이 중 어느 하나가 전면화되거나 절대화될 때 공적영역, 더 나아가 현상세계의 균형은 깨어질 수밖에 없다는 것으로도 이해할 수 있다.

그렇다면 세계를 인간세계만으로 이해할 때는, 어떠한 난점이 따르는가?

> 대중사회에서 우리가 견디기 힘든 것은 적어도 일차적으로는 사람들의 수 때문이 아니라, 사람들 사이에 존재하는 세계가 사람들을 결집시키고 관계를 맺어주며 서로 분리시키는 힘을 상실하였기 때문이다. 이런 상황의 불가사의는 영혼의 강령술과 비슷하다. 즉 테이블에 둘러앉은 사람들은 어떤 마술의 속임수 때문에 갑자기 중앙의 테이블이 없어지는 것을 본다. 그래서 서로 마주보고 앉아 있던 두 사람은 더 이상 떨어져 있지 않지만 동시에 만질 수 없는 그 무엇때문에 완전히 서로 분리되어 있다(HC: 106).

아렌트는 위의 인용에서 인공세계가 필요한 이유는 이것이 사람들을 서로 연결시켜주는 기능을 하기 때문이라고 한다. 사람들을 연결시켜준다는 것은 하나의 단일한 집단으로 만든다는 것을 의미하는 것이 아니다. 오히려 사람들을 "결집시키고 분리시키는 기능"을 함으로써 서로 다른 존재를 구분하면서도, 서로 다른 존재를 공동의 주제를 통하여 연결시켜주는 역할을 한다는 것을 말한다. 이때에만 타인들은 서로 다른 차이를 지닌 탄생성의 존재로서 함께 존재할 수 있으며, 서로 다른 개인으로서 동질화되지 않으면서 타인과 연결될 수 있다. 이 공동의 인공세계가 없어진다는 것은 더

이상 사람들을 구분시켜주지도, 연결시켜주지도 못한다는 것을 말한다. 그리하여 각 사람은 완전히 분리된 상태에 처하게 된다.

반면에, 인공세계만 있고 그것을 둘러싼 다양한 사람들이 없다면, 혹은 인공세계 주위에 한 가지 관점만을 취하는 사람들만 앉아 있다면 어떻게 되겠는가?

> 공동세계는 단지 한 측면에서만 보여지고 단지 한 관점만을 취해야 할 때, 끝이 난다. 공동세계는 오직 이 세계의 관점들의 다양성 속에서만 실존한다(HC: 112).

공동세계가 아무리 가치로운 것이라고 하여도 하나의 관점만이 존재한다면 그것은 더 이상 공동세계의 역할을 하지 못한다. 혹은 공동세계가 있어도 그 주위에 사람들이 모이지 않는다면, 그리하여 그 세계에 대하여 저마다의 탄생성의 관점이 드러나지 않는다면, 공동세계는 "끝이 난다." 공동의 세계가 인간에게 가치로운 것으로 남을 수 있는 것은 탄생성을 지닌 다양한 사람들이 존재하기 때문이다. 그들의 다양한 관점이 공동세계의 다양한 측면을 드러내어줌으로써, 낡고 허물어질 수밖에 없는 인공세계는 다시 새롭게 보존되는 것이다. 이것이 아렌트가 다양한 인간의 복수성을 중요하게 여기는 이유이다. 아렌트는 전체주의를 막을 수 있는 근원적 힘도 인간의 복수성(plurality)에 있다고 보았다. 아렌트는 하이데거의 철학에 인간의 복수성의 개념이 부재하였기 때문에, 궁극적으로 나치의 전체주의를 옹호하는 방향으로 치우칠 수밖에 없었다고 본다(Benhabib, 2000: 104). 이것은 세계가 다양한 관점을 지닌 복수의 사람들이 저마다의 탄생성을 실현하는 공간으로 될 때 전체주의와 같은 파멸적 조치를 이길 수 있는 힘이 된다는 것을 역설한다고 볼 수 있다.

이상과 같은 아렌트의 중층적 세계개념으로서의 공적영역은 인공세계, 혹은 인간세계 중 어느 하나만을 강조한 기존의 세계개념과는 대척점에 놓일 수밖에 없다. 한편으로, 아렌트의 세계개념은 세계를 인류 공동의 문화유산으로 바라본 피터즈(R.S. Peters)의 관점과 대비된다. 피터즈에게 공적세계란, 역사상 대가들이 축적해 놓은 방대한 문화유산, 즉 과학, 역사,

수학, 종교적, 심미적 인식 등 '사고의 형식'과 도덕적 예의적 및 기술적 사고와 행동의 형식으로 이루어져 있으며, 각 사고의 형식들은 각각 독특한 '내용'(지식)과, 그 내용을 축적하고 비판하고 수정하는 방법으로서의 '공적 절차'를 가지고 있다(Peters, 2004: 69). 피터즈가 말하는 세계는 각 사람들이 입문해야 할 대상으로 제시되며, 자아는 이 세계에 입문한 결과로 형성된다. 이것은 세계가 그 자체로 절대적이고 고정적인 개념으로 오해될 소지가 있다. 세계를 이와 같이 파악할 때 교육은 그 가치로운 세계를 전달하는 것을 핵심과업으로 삼게 되며, 이 과정에서 세계의 구성적 측면은 현저하게 축소될 수밖에 없다. 그러나 아렌트가 보기에 세계는 인간이 태어나고 거처하며 영향을 받는 조건으로도 주어지지만, 그 조건은 다시 인간의 대화와 논의를 통해 새롭게 구성되고 변혁되는 측면을 가진다. 그 세대에 맞게 새롭게 변혁되지 않는다면, 그 세계는 낡은 것으로서 새로운 세대에게는 맞지 않는 옛것, 그리하여 허물어질 수밖에 없는 운명에 처해 있기 때문이다. 따라서 이 낡은 세계는 새로운 세대의 새로움에 의하여 다시 개혁되고 혁신될 때에만 다음 세대에까지 지속될 수 있다. 이와 같은 구성적 측면이 간과될 때, 그 때의 세계는 아렌트의 표현처럼 마치 "낡은 것이 새것을 향하여 어떠해야 한다고 규정하는 것"으로 되며, 이것은 "모든 것을 파괴하는 것"과 같다고 한다(CE: 259). 오히려 세계를 보존하고 유지할 수 있는 방법은 그것의 낡음을 새로운 세대에게 부과하거나 규정하는 것이 아니라, 새로운 세대의 새로움에 의해 세계를 새롭게 구성할 방도를 찾는 것이 궁극적으로 세계의 보존을 위해, 또 새로운 세대의 새로움을 위해 더 중요한 과업이 된다는 것이다. 이를 위해서는 필연적으로 복수의 타자들에 의한 다양한 관점이 요청된다. 즉, 인공세계는 다양한 관점을 지닌 인간세계에 의해 해석되고 소통될 때 지속가능한 것으로 되며, 그 때에만 인간의 공동세계로 공유될 수 있다는 것이다.

그러나 다른 한편으로, 인공세계가 없는 인간들만의 세계도 불완전할 수밖에 없다. 다시 말하여, 복수의 사람들이 있더라도 그들 사이를 연결해줄 공동의 세계가 없다면 그와 같은 인간들의 관계는 허상에 가깝다는 것이다. 이 점에서 거대서사가 사라진 후의 인간세계를 수행성만 남은 "복잡하

고 유동적인 관계 그물망"으로 묘사한 리오타르(1992: 64)의 세계개념이나, 로티(1996: 35)가 주장했듯이 순전히 개인의 자유롭고 창의적으로 재서술된 메타포로서의 세계개념 또한 비판될 수 있다. 비록 낡고 허물어질 수밖에 없는 인공세계이긴 하지만, 인공세계의 수명은 한 인간의 수명보다 길며, 그만큼 현상세계 속에 존재하는 인공세계는 인간실존에 깊은 영향을 미치는 조건이 된다. 또한 세계에 대한 나의 서술과 타인의 서술은 다를 수밖에 없지만, 그 다양성의 근거로서 다양한 사람들이 서술할 수 있는 공동의 대상을 공유하고 있다는 것이 중요하다. 공동의 세계는 내가 보는 것을 타인도 동일하게 본다는 점에서 일종의 객관성을 보유하게 되며, 다양한 사람들에 의해 공동으로 경험되는 대상의 동일성이 개인의 정체성에 큰 영향을 미친다. 또한 인공세계는 저마다의 다양한 메타포들로서만 존재하는 것이 아니라 인간의 유용성과 필멸성에 맞서 살아남은 영속물로서의 가치, 그리하여 인간에게 감동과 아름다움을 줄 수 있는 근거가 된다는 점에서 금방 사용되어 없어지는 소비재들과 구분되는 가치를 지닌다. 이뿐만 아니라 우리가 그와 같은 공동의 세계를 공유한다는 사실로부터 우리가 함께 논의할 이야기거리를 제공하며, 이 점에서 나와 타인이라는 다양한 사람들을 서로 연결하고 묶어 주는 역할을 한다. 이 점을 인정하지 않은 채 세계를 단지 인간들의 수행성에 의한 관계망으로 파악하거나, 혹은 순전히 개인의 우연적이고 창의적인 재서술로만 파악하는 것은 진정으로 개인들을 연결해줄 수 있는 공동세계의 가치를 인정하지 않는 것이라 볼 수 있다. 아렌트의 관점에서 볼 때 공동세계가 사라진 인간세계라는 것은 허상이며 망령에 불과할 수 있다. 이와 같은 상황에서 인간들은 서로 마주보고 앉아 있을지라도 "더 이상 떨어져 있지 않지만 동시에 만질 수 없는 그 무엇때문에 완전히 서로 분리된" 상태에 처하게 된다(HC: 106).

IV. 자아와 세계의 세 가지 관련방식

앞 장에서는 근대와 포스트모더니즘의 경계선에 서 있는 아렌트의 관점에서 자아와 세계가 각각 어떻게 이해되는지를 살펴보았다. 아렌트는 탄생성의 조건으로 자아를 이해한다. 그것은 미리 규정된 종착지로서 인간을 보는 것이 아니라 새롭게 자신만의 시작을 할 수 있는 존재로 본다는 것이다. 무엇보다 그 새로운 시작으로서의 인간은 이 현상세계 속에 태어나는 존재이다. 그런데 현상세계는 자연환경과 인공세계, 인간세계라는 다층적인 구조로 이루어져 있다. 이것은 "나는 누구인가?"라는 질문에 대하여, 자아는 이 다층적 세계와 어떻게 관계맺느냐에 따라 각각 다른 삶의 양식을 영위할 수 있다는 것을 보여준다.

이 연구에서 특히 주목하는 것은, 아렌트는 인간이 세계와 관계맺는 양상을 노동, 제작, 행위라는 세 가지 활동양식으로 범주화하여 설명함으로써, 우리 삶의 특성과 태도 및 양태로 보는 관점으로 해석할 가능성을 제안하고 있다는 점이다[10]. 이와 같은 시도는 노동, 제작, 행위를 활동 자체에 국한시켜 이해하는 것이 아니라, 삶의 양식을 이해하는 준거틀, 혹은 관점으로 이해할 수 있다는 것을 제안한다. 노동, 제작, 행위를 자아와 세계의 관계를 파악하는 관점으로 이해하는 것은 여러모로 이점이 있다. 먼저, 가르침은 자아와 세계의 의미있는 관련방식을 모색하는 작업이라는 점에서 이 세 가지 관점은 자아와 세계를 관련짓는 다양한 이해방식을 제시해준다. 뿐만 아니라 이와 같은 관점은 그동안 주로 정치적 용어로 이해되어 왔던 아렌트의 주요개념을 자아와 세계의 관련을 주된 관심사로 삼는 교육의 맥락에서 이해할 수 있는 중요한 근거를 제공해준다. 이하에서는 먼

10) 이와 같이 노동, 제작, 행위를 삶을 이해하는 하나의 관점으로 해석하는 시도는 다른 연구에서도 발견된다. 예를 들어 박혁(2014: 15)은, 아렌트의 저서에서 노동사회는 노동자사회를 지칭하는 것이 아니라 노동의 특성과 척도들이 지배하는 사회라고 한다. 마찬가지로 이 연구에서 탐색하는 노동, 제작, 행위라는 개념도 각 활동의 특성과 척도, 양태를 고찰함으로써 그것을 통하여 자아와 세계의 관련방식을 이해하는 하나의 '관점'의 차원에서 접근하고자 한다.

저 노동과 제작의 관점에서 자아와 세계의 관계가 어떻게 이해되는지를 간략히 살펴보고, 다음으로 아렌트가 가장 인간다운 방식으로 제안한 행위의 관점에서 자아와 세계의 관계가 어떻게 이해되는지를 살펴본다.

1. 노동

노동은 인간이 생존을 위해 자연과 행하는 상호작용이다(박혁, 2014: 16). 이것은 노동이 자연의 리듬에 상응하는 신체의 신진대사 활동이라는 의미로 이해할 수 있다. 자연환경 속에서 인간은 노동을 통해 생산물을 얻게 되며, 그것을 다 소비하면 다시 노동을 통해 생산물을 얻는다. 자연의 과정이 끝없이 반복되듯이 노동도 마치 낮과 밤, 삶과 죽음이 이어지듯이 그렇게 수고와 휴식, 노동과 소비 사이를 왔다갔다 반복한다(HC: 162).

노동이 자연환경과의 상호작용이라는 것은 어떻게 이해될 수 있을까? 이것의 의미는 노동의 몇 가지 특징적인 면모를 살펴봄으로써 보다 명료해질 수 있다. 아렌트에 의하면, 노동의 조건은 '생명(life)'자체이다(HC: 55). 즉, 노동은 생명유지를 위한 먹고사는 활동이라는 의미이다. 노동을 통해 인간은 생존을 위해 제공되어야 하는 필수적인 수단을 생산한다. 인간이 태어난 이상, 생명을 유지하기 위해 생계활동에 종사하지 않을 수 없다는 점에서 노동의 특징은 '필연성'으로 이해되기도 한다. 필연성은 크게 두 가지 의미를 지닌다. 하나는, 가장 기초적이라는 의미로서, 인간은 누구나 먹고살기 위해 생계유지의 활동을 하지 않을 수 없다. 이 때문에, 노동은 우리 삶의 가장 기초적인 활동을 구성한다. 어떤 활동이든 노동의 측면을 지니고 있는 것이다. 다른 하나는, 강제성의 의미로서, 그 누구도 먹고살기 위한 생계유지활동으로부터 벗어날 수 없다. 이와 같은 강제성은 자유의 박탈을 의미하며, 노동이 자유를 희생하는 댓가를 치러야 하는 활동이라는 것을 보여준다.

또한 고대 그리스에서 노동은 철저히 사적영역에 귀속된 활동이었다. 이것은 생명유지와 보호의 기능을 전담하는 곳이 사적영역이었기 때문으로 보인다. 생명을 유지하고 존속하는 임무를 맡는 사적영역의 가장 대표적인

예는 가정을 들 수 있다. 가정은 출생을 통해 생명이 이 세상에 태어나는 것을 전담하고, 그 생명이 계속해서 잘 자라가도록 보호하는 역할을 맡는다. 사적영역은 개인의 생명뿐만 아니라 가계와 종의 존속을 담당하기도 하여서 계속되는 출생을 통해 종족의 보존을 영위하던 곳이었다. 따라서 출생을 통해 이 세계에 나온 생명을 지속적으로 유지·보존하기 위한 활동들이 필요하게 된다. 예를 들어, 자연의 소산을 얻기 위해 농사를 짓거나 가축을 돌보는 것과 같이 가계의 제반 경제활동을 통해 그 집안에 속한 사람들이 먹고 살아갈 수 있었으며, 가장 원천적인 의미에서 삶 자체를 영위할 수 있었다. 이 때문에 노동은 사적영역에 귀속된 활동이었다. 그 말은 생계유지를 위한 먹고사는 문제는 사적영역에 국한되어야 할 것으로서 공동의 세계와는 관계가 없었다는 것이다.

위의 설명으로부터 자연스럽게 귀결되는 노동의 특징은 '무세계성'이라 할 수 있다. 노동은 사적영역에 속한 활동이기 때문에 공적세계와 아무런 관련이 없다. 사적영역에서 이루어지는 노동은 작업처럼 지속성을 지닌 사물을 만들어 인공세계를 건설하는 활동도 아니고, 행위처럼 타인과의 관계 속에 자신이 누구인지를 드러내는 활동도 아니다. 아렌트는 노동이 인간의 생명유지를 목적으로 하는 신체적 활동이기 때문에 "가장 자연적이면서 지극히 비세계적인 활동"(HC: 157)이라고 한다. 노동은 자연과 관계하며, 신체를 사용해서 이루는 활동이기 때문에 생계유지라는 필연성에 쉽게 매이게 되고 그것을 초월하여 다른 차원의 욕구로 옮겨가기가 힘들다. 따라서 "노동활동 자체는 오로지 삶과 삶의 유지에만 집착하며, 그래서 무세계성에 이를 정도로 세계를 망각해버린다"(HC: 174). 무엇보다 노동활동 자체는 자신의 신체를 가지고 하는 고립된 활동이다. 물론 때로는 협력을 하기도 하지만 노동의 본질 자체는 타자를 필연적으로 요청하는 것이 아니며, 협력을 할 때도 마치 노동의 분업처럼 각자 자신의 노동분량을 이루는 것으로 끝이 난다. 그래서 노동은 다른 사람들과 필요에 의하여 함께 있을 때조차도 철저히 고립된 활동의 성격을 가진다.

박혁(2014: 19)은 노동의 무세계성의 의미를 두 가지로 설명한다. 첫째로 노동은 타인의 현존을 필요로 하지 않는다는 것이다. 노동은 본성상 '단독

적(monotonie)이라는 중요한 특징을 지닌다. 노동하는 인간은 공동세계와의 모든 관계로부터 분리되며 자기 자신 안으로 물러난다. 노동이 자연과의 상호작용이라는 것은 타인을 필요로하지 않는 비소통적 행위라는 것이다. 노동 자체는 세계와의 소통적 관계로부터 철저히 고립되어 있다. 이 때문에 노동은 공적영역을 가지지 못한, 철저히 사적인 활동인 것이다. 둘째로 노동의 과정에 구체적 개인은 존재하지 않는다. 노동자체는 개인의 특이성이나 인격의 현시활동이 아니다. 인간은 단지 노동력으로 간주되어야 하고 "인격으로 출현하는 것이 아니라 단지 기능으로서 나타난다"(박혁, 2014: 22). 노동의 과정에서 구체적 개인은 오히려 생산에 장애가 된다. 노동과정은 모든 개별적 노동자가 노동이 지속되는 동안 자신의 개별적 정체성에 대한 의식을 없앨 것을 요구한다는 것이다. 이 때문에 많은 사람들이 협동하는 방식에서도 노동이 산출하는 생산성이 중요하지 그 과정에 참여하는 사람이 누구인가는 중요하지 않다. 노동자체는 인간을 개별화시키거나 공동체화시키는 것과는 무관한 것이다.

이상과 같은 노동의 관점은 세계와 관계맺지 못한 자아의 특징을 단적으로 드러내어준다. 즉 타인과의 소통을 통하여 공동세계에 참여하지 못하는 개인은 결국 자신의 개인적 생명유지라는 사적차원으로 매몰될 수밖에 없다는 것을 보여준다. 노동은 세계형성적 활동이 아니다(박혁, 2014: 20). 왜냐하면 노동의 결과는 '개인적 삶의 재생산' 혹은 '종의 재생산'이기 때문에 공동 세계의 형성에 기여하지 않기 때문이다. 또한 노동은 소통의 차원을 가지지 않기 때문에 인간 사이를 구성하지 않고, 공적영역을 형성하는 데 적합하지 않다. 이와 같은 활동은 인간다운 삶의 양식에는 부합하지 않는다.

아렌트는 인간의 삶에 대한 아리스토텔레스의 구분을 인용하여, 단순한 생물학적 삶(zoé)과 인간의 삶(bios)을 구분한다(HC: 152). 전자가 다른 동물과 공유하는 인간종으로서의 삶의 방식이라면, 후자는 인간만이 영위할 수 있는 삶의 방식과 관련된다. 전자의 대표적인 활동이 생명을 유지하는 노동이라는 것은, 인간이면 누구나 종사할 수밖에 없는 기초적인 삶의 요소가 노동이지만 그것이 전면화될 때에는 위험이 따를 수밖에 없다는 것

을 경고한다. 왜냐하면 그것은 다른 종과 공유하는 삶의 차원으로서, 인간만이 영위할 수 있는 고차원적인 삶의 방식은 아니기 때문이다. 아렌트는 노동이 전면화되는 것에 대하여 "자기 신체의 사적 영역에 갇혀서, 즉 누구와 공유할 수도 없고 의사소통할 수도 없는 필요의 충족에만 사로잡혀서, 세계로부터 추방되는" 상황에 처하게 된다고 비판한다(HC: 175).

이것을 교육과 관련지어 생각해보면, 아렌트가 무엇을 우려하였는지 보다 분명히 알 수 있다. 그것은 곧 학생의 자아를 세계와의 접촉 없이 자신의 사적욕구 안에 머물러 놓는 것과 같다. 이것은 아렌트가 진보주의 교육이 표방하는 '아동만의 세계'에 내재된 위험을 비판한 대목과 연결된다(CE: 245). 아동만의 세계에 대한 아렌트의 비판은, 세계에 소개되고 세계 속의 존재로 자라가야 할 아이들을, 아이들의 흥미와 욕구 속에 가두어 둠으로써 세계와의 단절상태에 방치하게 될 것에 대한 우려라고 볼 수 있다. 이와 같은 무세계성은 세계에 대한 어른세대의 책임이 유기되었을 때 귀착하는 것으로서, 노동의 관점에서 가르침을 이해할 때 드러나는 가장 뚜렷한 특징이라 볼 수 있다.

그러나 아렌트가 우려하였던 노동의 관점은 교육에서 점점 더 영향력을 확장해가고 있는 것 같다. 노동이 전면화될 때 자아는 무세계성에 갇히게 되듯이, 가르침에서 노동의 관점이 전면화될 때 나타나는 현상은 가르침이 제거된 학습중심으로 교육을 규정하고자 하는 시도로 드러난다고 할 수 있다. 이와 관련하여 마스켈라인(2001: 2)은 최근까지 교육의 영역에서 가속화되어 온 학습사회 담론(learning society discourse)이 노동사회의 연장선상에 있다고 지적한다. 학습사회 담론은 교육의 실재(educational reality)를, 가르침이 배제된 학습의 관점에서 규정하려고 하는 시도이다. 학습사회에서는 모든 사회구성원을 평생 학습자로 규정하고, 우리의 모든 경험과 관계, 태도를 학습의 관점에서 읽고, 조직하고자 한다. 그러나 마스켈라인(2001)이 보기에 가르침이 배제된 학습의 관점에서 우리의 전 삶을 조직하고자 하는 시도에는 위험이 도사리고 있으며, 그 위험은 아렌트가 제시한 노동의 관점에서 보다 두드러지게 부각된다. 마스켈라인은 아렌트가 인간의 삶을 순전한 '생물학적 삶(zoé)'과 '인간다운 삶(bios)'으로 구분한 것에

주목하여, 노동이 전면화되어 발달한 근대 소비사회는 생물학적 삶(bare biological life), 즉, zoé가 궁극 목표로 전면화된 사회라고 비판한다. 이와 같은 삶에서는 모든 것이 '사는 것', '생존'을 위한 문제로 귀착된다. '생명 유지'가 최고선으로 등극한 삶에서는 철저히 개별화된 자기만족의 활동만 있을 뿐, 어떠한 '공적인 관심'이나 '타인과의 의미있는 관계'도 들어설 자리가 없다. 근대이후 사회의 최고선이 '건강(health)', '잘 삶(well-being)', '먹는 것', '유희와 오락' 등으로 귀착되는 것은, 궁극적으로 개개인의 삶, 즉 사는 것 자체를 목적으로 하는 노동사회의 목표와 닿아있기 때문이다.

마스켈라인은 학습을 전면으로 내세운 현재의 학습사회 담론이 세계와의 관련 없이 개인의 삶과 행복 자체를 목적으로 삼는 이상, 이와 같은 노동사회의 특성을 면할 수 없게 된다고 비판한다. 마스켈라인이 보기에 학습사회의 출발과 목적을 '개인의 삶 자체'에 맞추게 되면, 그 다음 단계는 그 필요를 충족시키기 위한 학습내용을 생산하는 것이며, 학습자는 무수한 컨텐츠들 사이를 떠돌며 무한 소비를 하는 소비자로 전락하게 된다. 이것은 노동과 소비의 반복적인 순환을 형성하게 되어 학습사회는 학습자의 필요에 맞는 컨텐츠를 생산하고 소비하는 무한 반복에 들어가게 된다. 이와 같은 반복된 순환 속에서는 그 순환 고리 바깥에 위치한 문제들, 예를 들면 삶의 목적이나 가치, 혹은 그 순환고리 자체에 대한 반성이 들어설 틈이 없다. 무엇보다 학습담론은 철저히 개별화된 삶을 지향하기 때문에 그것을 통해 공동의 세계와 관련된 의미있는 행위, 타인과의 의미있는 소통의 관계로 이어지지 못하고, 타인과 단지 '기능적'으로만 연결될 뿐이다. 학습사회에서의 기능적 연결은, 노동의 삶에서 타인과 함께 살거나 협동이 이루어지는 경우에도 의미있는 관계를 형성하는 것이 아니라 필요와 생존을 위한 기능적 차원에서의 연결일 뿐이라고 아렌트가 비판한 대목과 맞닿아 있다.

이상에서 노동은 자연과의 관계에서 우리의 생명을 보존·유지하기 위한 신체 활동으로서, 무세계성을 특징으로 한다는 것을 살펴보았다. 이것을 가르침과 관련하여 생각해볼 때, 학생의 자아를 세계와 관계맺도록 이끌지 못하고 학생 자신의 사적욕구와 삶 자체의 차원에 방치하는 것이라 할 수

있다. 무세계성을 특징으로 하는 노동의 관점에서는 가르침의 가치와 역할이 약화될 수밖에 없다. 왜냐하면 노동의 관점은 개인의 삶자체, 즉 직업을 구해서 생계를 유지하는 자체를 목표로 삼기 때문이며, 이와 같은 관점에서는 공동의 세계에 대한 가치나 중요성이 부차적으로 될 수밖에 없기 때문이다. 아렌트에 따르면 이와 같은 노동의 관점은 우리 삶의 가장 기초적인 근저가 되지만 그와 같은 태도가 전면화될 때 위기에 직면할 수밖에 없다. 이에 노동과는 다른 방식의 자아와 세계를 관련짓는 활동양식이 요청된다.

2. 제작

아렌트는 노동과는 구분되는 또 다른 활동양식으로 제작을 소개한다. 제작은 사물을 만드는(making) 손의 활동으로서, 제작을 통해 만들어진 사물들은 자연환경과는 구분되는 인공세계를 구성하게 된다. 따라서 제작은 크게 보아 인공세계를 만드는 활동이라고 볼 수 있다.

> 제작은 인간실존의 비자연적인 것에 상응하는 활동이다. 이 활동은 인간종의 되풀이되는 생활주기에서 생겨나는 것이 아니며, 인간의 사멸성도 이런 생활주기에 의해 보상되지 않는다. 제작은 자연적 환경과 전적으로 구별되는 인공적 세계의 사물들을 제공해준다. 모든 개별적 삶은 인공적 세계의 경계 내에 있다. 그러나 이 세계 자체는 개별적 삶 모두 보다 오래 지속하고 초월하는 것으로 이해된다. 제작의 인간조건은 세계성(worldliness), 다시 말해 대상성과 객관성에 대한 인간실존의 의존성이다(HC: 56).

위의 인용에 따르면, 제작의 조건은 '세계성(worldliness)'이라고 한다. 여기서 제작의 조건이 세계성이라는 것은 무엇을 의미하는가? 아렌트는 세계성을 설명하면서, 필멸할 수밖에 없는 존재로서 인간의 사멸성이라는 인간의 조건을 언급한다. 어느 인간이나 잠시왔다 사라지는 꽃과 같이 죽을 수밖에 없다는 사멸성은 끊임없이 반복되는 자연환경만으로는 위로받지 못한다. 이와는 달리 인간의 손으로 만든 인위적인 사물들은, 소비됨으로써

사라지는 노동의 소비재와는 달리 비교적 오래 지속되며, 어떤 사물들은 인간의 수명보다 오래 이 땅에 남아있게 된다. 아렌트는 이와 같은 사물들을 만드는 인간의 욕구를 인간의 사멸성에 대하여 보상받으려는 기제로 이해한다. 즉, 인간은 파괴되기 쉬운 자연의 재료들로 사물들을 제작하는 활동을 통해 사물들에 일정한 지속성을 부여하고, 자연환경과는 구분되는 인공적인 세계를 만들어 그 속에 거주하게 된 것이다. 이 사물들로 구성된 인공세계는 인간과 자연환경 사이에 존재하게 된다. 인공세계는 자연의 재해나 위험으로부터 인간을 보호하고 안정시키는 기능과 역할을 수행함으로써, 사멸할 수밖에 없는 인간들의 실제적인 고향이 된다. 이제 인간은 자연환경 속에 동물들과 같이 살아가는 것이 아니라 자연환경과 유사한 인공세계를 만들어 그 속에 거주하게 되었다는 것이다. 이렇게 볼 때, 노동이 생명자체를 조건으로 하는 것과 달리 제작은 세계성을 조건으로 하며, 어떤 면에서 세계형성적 활동으로 이해될 수 있다(박혁, 2014: 23).

그렇다면 인공세계를 형성하는 데 관여하는 제작의 특성은 무엇인가? 먼저, 제작의 과정자체는 수단목적 관계에 의하여 주도된다는 것을 들 수 있다. 어떤 물질로 사물을 만들려고 할 때 무턱대고 만들기부터 하는 사람은 없다. 제작은 무언가를 만들기 전에, 만들려고 하는 상(象), 즉 모델이 필요하다. 이 경우에 제작의 과정을 주도하는 모델은 제작의 과정 바깥에 있고, 제작의 과정보다 시간상 앞선다(HC: 198). 이와 같은 모델의 성격은 제작의 과정에서 목적이 차지하는 위치를 가늠하게 해준다. 목적은 제작의 과정보다 앞서 존재하며, 일단 목적이 설정되면 그 목적을 이루기 위한 수단이 강구된다. 여기서 목적은 수단을 정당화하고, 나아가 그것을 생산하고 조직하는 원리가 된다. 예를 들어 탁자를 만들 때 '탁자'라는 목적을 위해서는 목재가 필요하고, 이것은 나무를 베는 것을 정당화하게 된다. 또한 그 결과물을 생산하기 위해 필요한 도구를 고안하고 발명하게 되고, 필요한 전문가와 협력수단, 보조자의 수를 결정하게 된다. 따라서 이 모든 제작의 과정은 전적으로 수단과 목적의 범주에 의해 진행된다고 볼 수 있다(HC: 201).

제작이 수단목적 관계로 주도된다는 것은 두 가지를 의미한다. 하나는

목적이 성취되면 그 제작과정은 끝이 난다는 것으로, 이와 같이 명확한 시작과 예상할 수 있는 분명한 끝을 가지는 것은 제작의 큰 특징이 된다(HC: 201). 명확한 하나의 과정이 끝난 다음에 주어지는 결과물은 제작활동에 대한 큰 신뢰와 확신을 가져다준다. 다른 하나는 제작의 과정 자체는 목적(생산물)을 이루는 수단이 된다는 것이다. 이것은 제작의 전반적인 과정이 목적(생산물)을 생산해내는 것에 초점을 맞추어 효율적으로 조직되며, 가시적인 결과물을 생산해내는 것에 비효율적으로 판단되면 그 과정에서 불필요한 것으로서 배제된다는 것이다.

제작의 과정에서 만들어진 결과물을 판단하는 기준은 그것이 목적에 적합한가의 여부, 즉 유용성이다(HC: 211). 아렌트는 목적을 달성하기 위해 수단을 강구하는 것, 즉 제작의 과정을 지배하는 수단목적 관계 자체가 문제인 것은 아니라고 한다. 오히려 문제는, "유용성과 공리성을 확립하는 제작경험을 삶과 인간세계의 궁극적 기준으로 일반화하는 태도"(HC: 215)라고 지적한다. 이것은 제작경험을 전면화하는 것의 위험성을 지적하는 것으로 볼 수 있다. 이러한 제작의 관점에서는 나무도 그냥 나무가 아니라 잠재적 목재로 보게 된다. 이 관점에서는 바람도 객관적인 자연의 힘으로서가 아니라 '따뜻함', 혹은 '시원함'에 대한 인간의 욕구와 관련해서 생각하게 되며, 이것은 곧, 객관적으로 주어져 있는 바람의 존재에 대해 더 이상 인간이 경험할 수 없게 되었다는 것을 의미한다(HC: 225). 이것은 유용성이 삶의 일반적 원리로 전면화될 때 사물 자체와의 관계를 맺는 것은 아무런 소용이 없는 것으로 여기게 된다는 것을 말한다고 볼 수 있다.

제작의 활동 속에 내재한 이상과 같은 특징들로 인하여 제작의 관점은 특히 교육에서 빈번하게 차용되었다고 볼 수 있다. 왜냐하면 도달하고자 하는 명확한 목적을 설정하고, 그것에 따른 수단을 강구하는 것, 하나의 과정이 끝날 때 원하는 결과물을 산출할 수 있다는 것, 그로인해 제작활동 전반에 주어지는 신뢰 등과 같은 제작의 강점이, 가시적인 효과를 바라는 교육모델로 적합하다고 판단되었기 때문이다. 그러나 몰렌하우어(2005: 29)는 교육을 제작의 관점에서 이해하는 것의 위험성을 지적한다. 몰렌하우어에 따르면 제작모형의 교육에서는 인간을 형성하는 근거를 '외적기준'에 두

며, 그 외적기준에 맞추어 인간을 조형해내는 것으로 생각한다. 이와 같이 이해할 때 교육은 "소재의 가공, 성형, 변형"으로 특징된다. 여기서 교육을 제작의 관점에서 접근하는 것에 대한 몰렌하우어의 우려는 무엇인가?

몰렌하우어의 우려는 아렌트가 제시한 제작의 난점들을 살펴봄으로써 보다 명료하게 이해할 수 있다. 먼저, 아렌트는 제작에 내재한 '폭력'과 '파괴성'을 지적하고 있다. 제작활동은 자연에서 원재료를 떼어내어 그것에 인공적인 변형을 가함으로써 내가 의도한 물건을 만들어내는 활동이다. 따라서 제작활동에는 항상 침해와 폭력의 요소가 내재한다. 제작이 이루어지는 곳에는 언제든지 원재료에 대한 파괴와 변형이 수반될 수밖에 없는 것이다. 왜냐하면 신이 창조한 자연을 파괴함으로써만 인위적 세계는 건설될 수 있기 때문이다(HC:197). 우리가 만들어내고자 하는 고정된 상을 설정하고, 그것에 맞추어 사람을 길러낸다는 아이디어에서 학생의 고유한 자아에 대한 고려는 부차적인 것으로 될 수밖에 없다. 이와 같은 아이디어 속에서 학생의 탄생성, 즉 새롭게 시작하는 힘이 발휘될 여지는 분명 제한된다.

이와 같은 폭력성은 제작이 고립된 장인의 주도적 활동이라는 성격에 의하여 더욱 강화된다. 제작은 세계를 만드는 데 관여하는 활동이기는 하지만 제작의 과정자체는 처음부터 끝까지 고립된 장인의 주도로 이루어진다. 이 과정에서 타인의 도움이나 타인과의 관계가 필수적으로 요청되는 것은 아니다. 오히려 제작할 모델을 설정하는 시작단계부터, 그 모델에 따라 사물을 완성하는 전 과정을 장인이 홀로 주관한다. 제작의 이상형이라 할 수 있는 제작인(homo faber)은 자신이 만들 사물의 이미지를 가지고 혼자서 자유롭게 생산할 수 있고, 다시금 자신의 손으로 만든 작품에 홀로 맞서서 자유롭게 파괴할 수도 있다(HC: 202). 아렌트는 이와 같은 제작인의 고립된 주권성을 언급하면서 제작인은 언제나 '자연의 파괴자'였으며, 전지구의 군주이자 지배자처럼 행동하게 된다고 설명한다(HC: 197). 인간이 제작을 통해 원하는 성취물을 얻게 되었을 때 느끼는 자긍심과 성취감은 아렌트에 의하면, "폭력적인 힘의 행사를 통해 느끼는 의기양양함과 관련된다."(HC: 198)

아마도 이와 같은 제작의 고립성때문에 아렌트가 제작을 가장 인간다운

활동양식으로 평가하지 않는 것일 지도 모른다. 아렌트의 관점에서 볼 때, 제작은 분명히 인공세계를 형성하는 데 기여하는 활동이지만, 제작의 특성이 고립된 장인의 활동이라는 점에서 인간-사이를 구성할 가능성이 없다. 제작과정 자체는 타인을 필요로 하지 않으며, 인간 사이의 소통보다는 강한 제작자의 주도적 제작활동이 생산해 낼 결과물을 더 필요한 것으로 요청하게 된다. 이 점에서 제작은 타인과 함께, 타인 속에서 행위하는 것과는 구분된다.

이상과 같은 아렌트의 설명은 그동안 보수적 관점에서 주장되었던 가르침 중심의 교육관을 비판적으로 조명할 수 있도록 해준다. 세계의 전달을 목적으로 삼았던 교사의 가르침 중심의 교육은 어른 세대가 전수하고자 하는 교육내용에 강조점이 있었다고 볼 수 있다. 이 과정에서 중요한 것은 '세계의 입문', 그것의 핵심적 기능으로서의 '합리적 이성'이었다고 할 수 있다. 그러나 세계의 전달을 목적으로 하는 교사주도의 일방적 가르침은 학생들의 고유한 자아와 내면성을 억압하였다는 비판을 받아왔고 그에 대한 반동으로 학습중심이라는 새로운 흐름을 형성하는 데 일조하게 되었다는 것은 주지의 사실이다. 이 반동의 흐름은 합리적이고 이성적 인간이라는 고정된 인간상, 그것에 도달하기 위한 세계의 일방적 전달로서의 가르침, 그 모든 과정을 주도적으로 기획하고 관리하는 강한 교사관이 지닌 한계가 총체적으로 작용한 결과라 할 수 있다.

그렇다면 가르침이 학생의 자아를 세계와 상관없이 방치하는 무세계성으로 되지도 않으면서, 그렇다고 하여 그것이 일방적 세계 전달의 양태로서 학생의 고유한 자아를 억압하는 것으로 되지 않으려면 어떻게 해야 할까? 다시 말하여 학생의 고유하고 유일한 자아를 존중하면서도, 세계와 의미있는 관련 속으로 이끄는 가르침은 어떻게 가능한가? 이에 대한 대안으로 이하에서는 아렌트가 노동과 제작에 이어 가장 인간적인 활동양식으로 제안하는 행위에 관하여 살펴보고자 한다.

3. 행위

행위는 “사물이나 물질의 매개 없이 인간 사이에 직접적으로 수행되는 유일한 활동”(HC: 57)이다. 이것이 노동이나 제작과는 구분되는 행위의 가장 큰 특징이며, 이 때문에 행위는 가장 인간다운 활동양식이 된다고 한다. 노동이 자연과의 상호작용을 통한 생명유지 활동으로서 무세계성을 특징으로 하며, 제작은 고립된 장인이 인공세계와 맺는 관계를 특징으로 한다는 것을 상기할 때, 행위에 관한 이 진술은 자아와 세계의 관계에 대하여 다른 활동과는 구분되는 특징을 보여주는 것이라 할 수 있다. 그렇다면 인간 사이에 직접 수행되는 활동이 의미하는 바는 무엇인가? 이것이 자아와 세계의 관계에 관하여 함의하는 바는 무엇인가? 이하에서는 아렌트가 행위의 조건으로 제시하였던 탄생성과 복수성을 중심으로 이 질문에 답하고자 한다.

> 행위는 탄생성의 인간조건과 가장 밀접한 관계를 가진다. 출생에 내재하는 새로운 시작은 새로 오는 자가 어떤 것을 새로이 시작할 능력 즉 행위의 능력을 가질 때만 생각할 수 있다. 이러한 창발성(initiative)의 의미에서 행위의 요소, 즉 탄생성의 요소는 모든 인간활동에 내재한다(HC: 57).

위 인용에 따르면, 행위는 무엇보다 탄생성이라는 조건과 가장 밀접한 관계를 가진다. 행위가 탄생성을 조건으로 한다는 것은 무슨 뜻인가? 먼저, 탄생성이 ‘새로운 시작’을 의미한다는 점에서 행위는 각 개인의 탄생성에 내재하는 시작을 실현하는 것과 관련된다. 원래, ‘행위하다’는 것을 뜻하는 그리스어 archein은 ‘선수를 치다’, ‘시작하다’, 그리고 라틴어 agere는 ‘어떤 것을 움직이게 하다’와 관련된다(HC: 237). 이 어원상의 의미를 생각해볼 때 사람들은 탄생함으로써 새로온 자, 시작하는 자가 되기 때문에 각 사람은 출생과 함께 자신의 주도권을 쥐고 행위하는 자가 될 잠재력을 가졌다고 볼 수 있다(HC: 237).

자신의 새로움을 시작하는 것, 자신의 주도권을 쥐고 뭔가를 시작할 수 있다는 말은 무엇에도 구속되지 않는 그 사람만의 자유를 시작하는 것이라고 볼 수 있다. 이 점에서 행위는 각 인간존재의 근원적 자유와 긴밀하게 관련된다. 김비환(2001: 102)에 따르면, 아렌트의 행위개념이 의미하는

'시작'은 주어진 몇 가지 선택대상 중에서 어떤 것을 선택하는 능력을 의미하는 아리스토텔레스적인 자유개념과는 다르다. 아렌트가 말하는 행위는, 주어진 몇 가지 중에 선택하는 차원이 아니라, 이전에 없었던 전혀 새로운 것을 시작하는 능력으로서의 근원적인 자유라는 것이다. 이와 같은 자유의 원리는 아렌트가 시작의 개념을 설명하면서, "이 시작은 다른 누군가의 시작이 아니라 시작하는 자 자신의 유일한 시작"이라고 한 대목에서도 드러난다(HC: 238). 즉 다른 사람의 시작을 따라서 그대로 모방한다거나, 혹은 내 대신 다른 누군가가 나의 시작을 대신할 수 있는 것이 아니라는 것이다. 이와 같이 전적으로 새로운 것을 시작할 수 있는 자유를 본질로 가진다는 점에서 아렌트의 행위개념은 '어느 정도의 완전한 자의성(a measure of complete arbitrariness)'을 가진다고까지 말할 수 있다(Arendt, 『혁명론』: 207; 김비환, 2001: 103 재인용). 아렌트는 인간이 새로운 시작으로서의 행위를 할 수 있는 이유, 혹은 그로부터 주어지는 완전한 자유를 누릴 수 있는 이유는 다름 아닌 인간의 탄생성 때문이라고 한다. 한 인간이 이 세상에 탄생했다는 사실 자체가 전에 없던 새로운 시작이 개시되었다는 것을 나타내며, 그 시작 안에는 이미 그 누구와도 다른 나만의 새로운 시작을 할 수 있는 능력으로서 근원적인 자유가 내포되어 있다.

또한, 행위를 탄생성에 내재한 시작을 실현하는 것으로 이해할 때, 시작이 가지는 속성들, 즉 예측불가능성이나, 우연성, 통제불가능성은 행위에도 그대로 적용된다고 할 수 있다. 아렌트는 행위에 수반된 불안정한 모험을 기꺼이 수용하는데, 그것은 다름아닌 인간의 존재자체가 가지는 고유함과 유일성의 차원과 관련되기 때문이다. 즉, 우리가 어떤 인간 존재에 대하여 규정하거나 예측할 수 없는 것은 각 존재가 항상 우리의 규정 너머에 있는 고유하고 유일한 차원을 지니기 때문이다. 이 점에서 우리가 그 사람이 누구인지를 아는 것은 선규정된 어떤 고정된 정체성에 의해서가 아니라, 오직 그 사람이 말하고 행위함으로써 드러내는 것을 통해서일 뿐이다. 아렌트에 의하면 행위는 "자신을 보여주고 능동적으로 자신의 고유한 인격적 정체성을 드러내는" 활동(HC: 239)이다.

말과 행위는 이러한 유일한 차이성을 드러낸다. 사람은 말과 행위를 통하

여 다른 사람과 단순히 다르다는 것을 넘어 능동적으로 다른 사람과 자신을 구분한다. 말과 행위는 인간이 물리적 대상으로서가 아니라 인간으로서 서로에게 자신을 드러내는 양식이다. 단순한 육체적 존재와 구별되는 이러한 '출현'은 창발성에 의존한다. 그러나 이 창발성은 인간이면 누구나 억제할 수 없는 것이다(HC: 236).

위의 인용에서 아렌트는 한 사람의 존재가 자신이 누구인지를 드러내는 기제가 바로 '말과 행위'라고 한다. 즉, 단순히 육체적 존재가 아니라 한 사람의 인간으로서 자신의 존재를 전달하는 방식이 행위라는 것이다. 이것은 인간의 존재론적 욕구에 가까운 것으로서 인간이라면 "누구나 억제할 수 없는 것"이다. 행위를 통해 드러나는 그 사람의 존재는 곧 그 사람이 누구인가 하는 그의 인격, 즉 그 사람의 정체성이라고 할 수 있다. 아렌트에 의하면, "아무개가 어떤 사람인가 하는 그의 속성, 즉 그가 드러내거나 감출 수 있는 그의 특성, 재능, 능력, 결점과는 달리, 아무개가 도대체 누구인가 하는 그의 인격은 그가 말하고 행위하는 모든 것을 통해 드러난다"(HC: 240).

이상의 논의로부터, 행위는 다름아닌 '탄생성을 실현하는 활동'이라 할 수 있다. 행위의 조건이 탄생성이라는 것은 탄생성에 내재한 시작을 실현함으로써 자신이 누구인지를 드러내고 보여주는 활동이 행위라는 것으로 이해할 수 있다. 행위를 탄생성을 실현하는 활동으로서 이해하는 것은, 인간의 자아를 주어진 환경에 순응하여 살아가는 존재가 아니라 그 누구와도 다른 그 사람만의 새로운 시작을 할 수 있는 자유의 존재로 보는 것이다. 또한 이것은 인간존재에 대하여, 미리 설정된 외적 준거나 규범에 맞추어 만들어지는 존재가 아니라 말과 행위를 통해 매순간 예측불가능한 자신만의 시작을 통해 우리 가운데 출현하는 존재로서 이해하는 것이다.

그런데 이와 같이 탄생성을 중심으로 행위를 이해할 때, 행위가 가진 급진적인 성격에 내재한 위험성을 포착하게 된다. 왜냐하면 탄생성을 실현하는 활동으로서의 행위는 그 예측불가능성과 근원적 자유로 인하여 기존의 질서나 관습, 전통과 갈등을 빚을 수밖에 없다. 개인의 자유와 창발성은 종종 반사회적이고 기존질서에 대한 저항의 성격을 지니고 있기 때문이다.

또한 김비환(2001: 103)이 지적하고 있듯이, 탄생성에 내재한 새로운 시작으로서의 행위는 어느 누구에게도 구속되지 않는 근원적인 자유를 의미하기 때문에 자의적인 성격까지 지니고 있다. 이 점에서, 만약 행위가 단지 탄생성의 실현으로만 규정된다면 그것은 주체중심 철학자들이 말하는 자기표현의 자유와 유사한 것으로서 일종의 반사회적 성격을 띠게 될 수도 있다. 여기에서 아렌트는 행위의 또다른 조건을 제시한다.

> 행위의 근본조건은 복수성(plurality)으로서 인간조건, 즉 보편적 인간(the Man)이 아닌 복수의 인간들(men)이 지구상에 살며 세계에 거주한다는 사실에 상응한다. (…) 만약 인간들이란 같은 모델을 무한히 반복하여 재생산할 수 있고, 따라서 그 본성과 본질은 모두 동일하며 다른 사물의 본질처럼 규정가능한 것이라면, 행위는 불필요한 사치이거나 일반적 행동법칙을 변덕스럽게 간섭하는 것에 지나지 않을 것이다. 어떤 누구도 지금껏 살았고, 현재 살고 있으며, 앞으로 살게 될 다른 누구와 동일하지 않다는 방식으로만 우리 인간은 동일하다. 이 때문에 복수성은 인간행위의 조건인 것이다(HC: 57).

위의 인용에서 아렌트는 행위의 조건이 복수성(plurality)이라고 한다. 이것은 행위가 고립된 개인의 활동이 아니라 어디까지나 인간들 사이에 이루어지는 활동이라는 것을 의미한다. 이것이 서두에서 언급하였던 "사물이나 물질의 매개 없이 인간 사이에 직접적으로 수행되는 유일한 활동"(HC: 57)의 한 가지 의미가 될 것이다. 행위가 탄생성을 지닌 복수의 인간들(men) 사이에서 이루어지는 활동이라는 것은 두 가지로 생각해 볼 수 있다. 한편으로, 만약 인간이 고립되어 혼자 살아가는 존재라면 행위는 불필요할 것이다. 자신의 탄생성을 드러낼 타자가 없다면, 자신이 누구인지를 드러내는 일이 불필요하게 된다. 나의 유일성과 고유함이라는 것은 나 혼자 있을 때가 아니라 다른 타인들과의 사이에서만 구분되는 것이기 때문이다. 다른 한편으로 다수의 인간들이 인간종(human species)으로 존재한다면 자신의 탄생성을 드러내는 행위는 역시 불필요할 것이다. 왜냐하면 모두가 동일하기 때문에 동일한 행동법칙을 따라 살면 될 뿐, 행위를 통해 자신의 유일성과 새로움을 드러낼 이유가 없는 것이다. 그러나 행위가 복

수의(plural) 인간들 간에 이루어지는 활동이라는 것은 개인의 탄생성을 실현하는 방식이 타인들 앞에서, 즉 타인들의 현존을 조건으로 하여 이루어진다는 것이다. 이것은 행위가 드러나는 장이 복수의 인간들로 구성된 '인간세계'라는 것을 의미한다.

그러나 아렌트는 복수의 인간들 간에 행위가 이루어지는 공간이 개인의 생활사에 관해 논의하는 영역이 아니라 "공동세계에 관해 논의하는 영역"(HC: 80)이었다는 점을 분명히 한다. 즉 행위는 우리가 함께 살아가는 이 공동세계를 어떻게 보존할 것인가를 함께 논의하는 활동이었다는 것이다. 그리하여 행위는 우리가 살아가는 이 '인공세계'에 관해 공동으로 논의하는 활동으로 그려진다.

> 말과 행위는 그 내용이 오로지 대상적이고 인공세계의 문제에만 관심을 가질 때조차도 주체를 계시하는 능력을 가진다. 물리적으로 사람들 사이에 놓여 있는 이 인공세계에서 사람들은 움직이고, 구체적이고 객관적이며 세상사적인 그들의 관심도 이 인공세계로부터 발생한다. 이 관심은 이 단어의 문자 그대로의 의미에서 존재-사이(inter-est), 즉 사람들 사이에 놓여있는 어떤 것이며 따라서 사람들을 서로 관련시키고 묶어줄 수 있다. 대부분의 행위와 말은 사람들의 집단만큼이나 다양한 이 중간영역과 연관된다. 그래서 대부분의 말과 행위는 주체를 계시할 뿐만 아니라 세계의 대상적 실재에 관해 이루어진다(HC: 243).

위의 인용에서 아렌트는 인공세계가 행위와 어떻게 관련되는지를 설명하고 있다. 인간은 이 인공세계에서 살아가며, 우리의 관심도 인공세계에서 비롯된다. 그래서 대부분의 말과 행위는 이 인공세계에 '관해' 이루어진다는 것이다. 여기서 인공세계가 가지는 중요한 기능이 제시되어 있다. 위의 인용에 따르면, 인공세계는 "사람들을 서로 연결시키고 묶어준다." 이것은 사람들이 모여서 공동의 인공세계에 '관해' 대화하고 논의할 때 그것이 서로 다른 사람들 사이를 이어주는 하나의 공동의 끈과 같은 역할을 한다는 것으로 이해할 수 있다.

이렇게 볼 때, 행위의 조건으로서의 복수성은 결국 인간세계와 인공세계로 이루어진 '공적영역'을 지칭한다는 것을 알 수 있다. 행위가 서로 다른

타인들이 모여서 공동세계에 관하여 논의하는 활동이었다는 것은 다르게 말하면 행위는 '공적영역에서 이루어지는 활동'이었다는 말이다(HC: 240). 아렌트에 의하면, "행위가 완전히 현상하기 위해 필요한 것은 빛나는 밝음, 즉 공적영역이다."(HC: 240)

그렇다면, 행위가 공적영역에서 이루어진다는 것은 무엇을 의미하는가? 앞 장에서 고찰하였던 공적영역의 개념을 상기해 볼 때, 공적영역은 말과 행위를 통하여 맺어지는 관계의 그물망을 의미한다. 인간-사이에 이루어지는 관계의 그물망은 무엇보다 '소통'이 이루어지는 공간이며, 사람들간의 소통에서 비롯된 '공공성'이라는 특징을 지닌다고 하였다(임성훈, 2007: 554). 이렇게 볼 때 행위가 공적영역에서 이루어진다는 것은, 행위가 고립된 개인의 자기표현이 아니라 "복수의 사람들이 서로 협력하며 함께 행위하기 위해 서로 이야기하는 형태"를 취한다는 것을 드러낸다(Arendt, 1999: 193; 박혁, 2014: 30 재인용). 또한 이 사이-공간은 공동의 실재가 출현하는 공간이기도 하다. 공적영역에서 인간 사이에서 이루어지는 소통이 언제나 공동세계에 관한 것이었다는 것은 공동세계에 대한 다양한 관점들이 출현한다는 것을 의미한다. 공동의 세계에 관한 다양한 관점에서의 검토는 공동세계에 관한 제 3의 실재가 출현할 수 있도록 해준다. 이것이 중요한 것은 우리의 인공세계는 낡고 오래되어 파멸이 불가피한 운명이기 때문이다. 따라서 다양하고 새로운 관점들에 의한 논의는 인공세계를 새롭게 지속할 수 있는 유일한 방안이 된다. 공동세계의 구원방안을 뛰어난 한 사람의 철인왕(Man)도 아니고, 또한 동일한 관점의 인간종(human species)도 아닌, 복수의 인간들(men)이 지닌 다양한 관점들 사이에서 찾았다는 것은 공적영역에 관한 아렌트의 독특한 시각이라고 할 수 있다.

탄생성과 복수성의 조건에 관한 이상의 논의를 종합하여 볼 때, 결국 행위는 '탄생성을 공적영역에서 실현하는 활동'이라 할 수 있다. 이와 같은 행위의 개념은 그 자체로 자아와 세계에 관한 아렌트의 독특한 관련방식을 제안하고 있다. 행위는 탄생성에 내재한 시작을 실현하는 활동이라는 점에서 무엇보다 다른 사람과는 구분되는 그 사람만의 유일한 존재가 출현하는 것에 관심을 둔다. 그러나 아렌트는 한 사람의 존재의 출현이 개인

이 혼자있는 사적영역이 아니라, 타인들과 함께 있는 공적영역에서 드러날 때 가장 인간다운 양식이 된다고 주장한다. 이것은 세계와 상관없는 개인의 사적차원의 삶 자체에서 행복을 찾는 노동의 관련방식, 혹은 고립된 개인이 인공세계와 관계맺는 데서 자신감과 확신을 얻는 제작의 관련방식과는 구분된다.

행위에서 제안하는 자아와 세계의 관련방식은 어떻게 이해될 수 있는가? 이것은 "탁자가 그 둘레에 앉는 사람들 사이에 자리잡고 있듯이 사물의 세계도 공동으로 그것을 취하는 사람들 사이에 존재한다"(HC: 105)는 공동탁자의 비유로부터 알 수 있듯이, 내가 인공세계와 맺은 관계를 사람들 사이에 말과 행위를 통해 드러내는 것으로 이해할 수 있다. 이와 같은 행위개념에서 자아와 세계가 관련맺는 방식은 상당히 독특하다. 행위에서 제시하는 자아와 세계의 관계의 독특성은 크게 두 가지 측면에서 고찰될 수 있다. 첫째로, 행위에서 자아와 세계는 중층적 관계로 이루어진다는 점에서 독특하다. 행위개념은 한편으로 자아가 인공세계와 맺는 관계를 전제하고 있다. 왜냐하면 다른 사람들 앞에 내가 누구인지를 드러낸다는 것은 곧 이 세계에 대한 나의 이해, 즉 나의 세계이해의 관점을 드러내는 것이기 때문이다. 나의 세계이해의 관점은 내가 이 세계에 대하여 어떻게 이해하고 있는지, 혹은 어떻게 해석하고 있는지와 같은, 내가 세계와 관계맺은 독특한 방식과 관련된다. 그리하여 이 세계에 대한 나만의 독특하고 고유한 관점을 말과 행위를 통해 드러낼 때, 그것은 다른 사람과는 구분되는 나자신의 세계이해방식, 곧 나자신의 존재가 출현하는 것이라 할 수 있다. 다른 한편으로 행위개념은 자아가 인간세계와 맺는 관계를 전제하고 있다. 내가 세계와 맺는 관계는 이 세계에 대한 나의 관점을 획득하는 것으로 끝나는 것이 아니라, 그것을 다른 사람들 앞에 드러내고 소통함으로써 보다 온전하게 된다. 내가 이 세계를 이해하는 관점은 이 세계를 해석하는 한 가지 관점일 뿐이다. 그것을 다른 사람들 앞에 말로 설명하고, 또한 다른 사람의 견해를 경청하며 논의하는 과정을 통해 나는 이 세계에 대한 또다른 공동의 이해로 연결될 수 있다. 복수의 사람들이 맺는 관계 속에서 다양한 관점이 출현할 때 나는 나자신의 한 가지 관점에서 벗어나 다양한 관점에서

이 세계를 바라보고 이해하는 제 3의 안목을 얻게 되는 것이다. 그와 같은 소통과 논의를 통하여 누구 한 사람의 관점이 아닌 인간 사이의 관점, 즉 공동의 이해에 이르게 될 때 우리는 사이-존재로서 관계의 그물망 속으로 연결될 수 있다.

행위에서 자아와 세계의 관련방식이 지니는 두 번째 독특성은, 아렌트의 자아와 세계 개념 자체의 독특성에서 비롯된다. 기존의 보수적 관점에서의 자아와 세계의 관련방식은 고립된 이성적 자아개념, 그리고 주어진 것으로서의 가치로운 세계개념에 기반하여 있었다고 볼 수 있다. 이와 같은 개념에서 교육은 미리 설정된 고정된 목표에 도달하기 위한 과정으로 이해되었으며, 이는 교사가 전달하는 세계내용에 입문함으로써 가능한 것이었다. 교사가 전달하는 내용은 그 자체로 고정된 것, 정해진 것으로서의 확실한 지식의 성격을 가진 것이었기 때문에 논의나 토론에 의한 다양한 관점의 출현을 필연적으로 요청하지는 않았다고 볼 수 있다. 학생들은 전달된 내용을 그대로 잘 받아들임으로써 우리가 가정하고 있는 교육받은 인간상에 도달할 수 있으리라고 기대되었다. 여기에는 학생 자신만의 새로운 시작을 제기할 수 있는 여지가 폭넓게 허용되지는 않는다. 이에 대한 반발로 제기된 아동중심, 학습자중심과 같은 진보적 입장은 학습자의 자유와 자발성을 존중하고 학습자에게 최대한의 자유를 주려고 노력하였다고 볼 수 있다. 그러나 이와 같은 입장에서는 학생들의 자아실현을 학생의 흥미와 필요를 준거로 삼아 궁극적으로 직업을 찾아 먹고사는 문제로 종착시켰다는 점에서 세계와의 의미있는 관계를 맺게 하는 데에, 그리고 우리의 공동세계에 참여함으로써 공동의 세계를 새롭게 보존해가는 소통과 합의에 제한적이라는 비판에 직면하였다고 볼 수 있다.

이에 비하여 아렌트의 행위개념은 탄생성을 고유하고 유일한 개인의 시작할 수 있는 힘으로 보면서도, 그것의 실현을 공적영역이라는 독특한 세계개념과 관련지어 설명한다. 이 공적개념은 낡고 허물어질 수밖에 없는 우리의 인공세계를 새롭게 하기 위한 다양한 소통과 논의를 핵심으로 한다. 이를 위해서는 그 누구와도 다른 개인의 탄생적 관점의 출현을 필연적으로 요청한다. 이와 같은 탄생적 관점들이 출현하고 소통할 때에만 이 공

동세계 또한 새롭게 보존될 수 있다는 것이다. 이와 같은 행위의 관점은 가치롭고 고정된 세계에 입문시킴으로써 한 사람의 인간을 만드는 과정이 아니라, 낡고 오래된 이 세계에 관한 개인의 탄생적 관점이 사람들 사이에 출현하도록 하는 과정으로 이해될 수 있다. 이 출현은 인공세계와의 관계 속에서 자신만의 새로운 이해와 해석을 시작할 수 있도록 기회를 줌으로써 그 누구와도 다른 자신만의 새로운 관점을 갖게 되는 것, 그리고 그 관점을 다른 사람들과의 관계망 속에서 드러내고 소통함으로써 공동의 이해 속으로 이끄는 것을 통해서 가능하다.

V. '행위'의 관점에서 본 가르침의 의미[11]

앞 장에서는 아렌트가 가장 인간다운 활동양식으로 제시한 행위의 관점에서 자아와 세계의 관계가 어떻게 이해될 수 있는지를 살펴보았다. 탄생성을 공적영역에서 실현하는 행위는 각 개인이 인공세계와 맺은 관계를 인간세계 속에 드러냄으로써 그 누구와도 다른 그 사람의 존재가 출현할 수 있을 뿐만 아니라, 그것이 공동세계를 지속적으로 새롭게 할 수 있는 힘이 된다는 것을 제안한다. 그렇다면 이와 같은 행위의 관점에서 본 자아와 세계의 관련방식이 가르침의 의미에 관하여 시사하는 바는 무엇인가?

행위의 개념이 제안하고 있는 자아와 세계의 관계방식이 교육의 장에 투영될 때 가르침의 양태가 대략 어떠한 모습으로 드러날지는 아렌트의 "교육의 위기"에 진술되어 있는 내용을 토대로 유추될 수 있다고 생각된다. 연구자가 보기에, "교육의 위기"에 드러난 아렌트의 교육적 아이디어가 정

11) 보통, 아렌트가 정치철학자로 알려져 있고, 행위의 개념적 기원 또한 고대 그리스의 폴리스에서 이루어지던 정치활동에 근거하고 있기 때문에 지금까지 행위개념은 주로 정치적인 맥락에서 이해되어 왔다. 이 점에서 정치개념인 행위를 교육영역으로 가지고 오는 것에 대하여 우려하는 시각도 있다. 그러나 임성훈(2007: 551)에 따르면, 아렌트의 정치이론은 정치적 조직이나 제도적 의미와 같은 일반적으로 이해되는 '정치(Politik)'에 관한 이론이 아니다. 왜냐하면 아렌트는 복수성에 바탕을 둔 사람들 사이의 다양성이 존중되며, 이에 따른 인간의 자유로운 자기실현이 가능한 소통의 장이 마련되는 '정치적인 것(das Politische)'에 그 주안점을 두고 있기 때문이다. 따라서 아렌트의 '정치적인 것'에 대한 사유는 비단 정치학에 제한되지 않고, 미학, 철학, 사회학, 교육학 등 다양한 분야에서 연구되는 추세를 보인다. 뿐만 아니라 아렌트의 저술이 존재론적 관점에서 기술되고 있기 때문에 최근들어 히긴스(Higgins, 2011: 94)를 비롯한 교육철학자들 뿐만 아니라, 캐노반을 비롯한 정치철학자들 중에서도 행위개념을 정치적 차원에 국한시키지 않고 인간의 존재론적 차원에서 폭넓게 해석하는 경향이 증가하고 있다. 이는 아렌트 자신이 행위개념을 인간의 존재론적 특징을 실현하는 개념으로 설명하고 있기 때문이기도 하고, 인간들 사이에 이루어지는 인간의 가장 고유한 활동양식으로 설명하고 있기 때문이기도 하다. 이 점에서 인간의 유의미한 성장을 탐색하는 교육의 영역에서 행위개념을 고찰하는 것은 필요하고도 중요한 일이라 할 수 있다.

확히 무엇을 의미하는지는, 행위의 관점에 비추어 볼 때 보다 온전하게 해석될 수 있다. 이렇게 볼 수 있는 근거는 "교육의 위기"와 『인간의 조건』 간의 밀접한 관련 때문이다. 공교롭게도 "교육의 위기"가 쓰여졌던 1958년은 『인간의 조건』이 출판되었던 해이기도 하다. 그래서 많은 학자들은 "교육의 위기"가 『인간의 조건』과 의미상 긴밀한 관련을 맺고 있다고 본다(Higgins, 2011; Masschelein, 2010). 이것은 『인간의 조건』에 드러난 아렌트의 사상을 교육적인 맥락에서 이해하는 데에, 혹은 "교육의 위기"에 드러난 아렌트의 아이디어를 이해하는 데 행위의 개념이 밀접하게 관련되어 있을 가능성을 시사한다. 이하에서는 "교육의 위기"에 드러난 아렌트의 주요개념을 행위의 개념에 비추어 해석함으로써 행위의 개념에 기반한 가르침의 의미가 무엇인지를 탐색하고자 한다.

먼저, 아렌트는 교육의 본질을 아이의 '탄생성'으로부터 출발한다. 이 탄생성은 행위의 근원적 조건임을 앞에서 살펴보았다. 문제는 탄생적 존재로 태어난 아이를 행위할 수 있는 한 사람의 인간존재로 자라가도록 하는 것이 어떻게 가능한가이다. 이 문제에 대하여, 아렌트는 우리에게 주어진 아이라는 존재는 누구인가부터 탐색한다. 아렌트에 의하면 아이라는 존재는 한편으로 생명(life)과, 다른 한편으로 세계(world)와 관계맺는 존재이다(CE: 250). 즉 아이는 사실적 출생을 통해 태어난 생명의 존재이면서, 다른 한편으로 이 낯선 세계(world)와의 관계 속에서 새로온 자(newcomer)이기도 하다. 전자에서 말하는 생명으로서의 존재는 모든 동물과 공유하는 인간종으로서의 차원이라면, 후자에서 말하는 세계와 관계맺는 존재는 인간만의 고유한 차원에 해당한다.

아렌트는 아이의 이 이중적 차원으로부터 어른 세대의 두 가지 책임이 주어진다고 한다(CE: 250). 어른 세대는 한편으로는 출생을 통해 부여된 아이의 생명이 안전하게 자라가도록 보호하고 돌볼 책임을 지며, 다른 한편으로, 아이를 단지 먹고사는 생명의 존재에 머무르게 하는 것이 아니라 세계 속으로 인도함으로써 이 세계 속에 새로오는 자로 자라도록 할 책임을 진다는 것이다. 전자는 바로 사적영역에서 아이의 생명을 담당한 책임이며, 후자는 공적영역에서 탄생적 개인으로 출현할 수 있도록 세계를 담

당한 책임이다. 이 과정에서 학교와 교사가 맡은 책임은, 아직 성장 중인 아이, 장차 세계 속에 자신의 새로운 시작을 드러낼 수 있는 존재로 자라가야 할 아이에 대하여 "성장에 절대적으로 필요한 복지에 대한 책임"보다는 "세계에 대한 책임"의 형태로 나타난다고 한다(CE: 254). 이를 통해서만 아이는 "각 사람을 다른 사람과 구별 짓는 유별성", 즉 탄생성의 존재로 발달할 수 있다는 것이다(CE: 254).

이렇게 볼 때, 아이를 교육하는 문제에 있어 교사에게 주어지는 책임은 두 가지로 요약된다. 한편으로 학교에서 교사들은 무엇보다 아이의 탄생성을 보호하고 자라가도록 할 책임과 함께, 다른 한편으로 이 세계에 대한 책임을 진다는 것이다(CE: 254). 그런데, 아렌트는 이 두 가지 책임이 서로 상충된다고 지적하면서, 그럼에도 불구하고 이 두 가지 책임을 회피해서는 안 된다고 한다. 이렇게 볼 때 교사에게 주어진 책임은 서로 상충되는 아이의 탄생성에 대한 책임과 세계에 대한 책임을 잘 화해시키는 것이라 할 수 있다. 다시 말하여 세계를 소개함으로써 탄생성을 실현할 수 있는 존재로 자라가도록 한다는 것이다. 이것은 어떻게 가능할까?

연구자가 보기에 이 질문에 대한 단서는 학교를 "사적영역과 공적세계 사이에 걸쳐놓은 매개기관"(CE: 254)으로 이해할 것을 주장하는 아렌트의 진술에서 찾을 수 있다. 나는 이 진술로부터, 학교를 하나의 가상적 공적영역으로 이해할 수 있는 단초를 발견한다. 즉, 학교는 엄밀히 말하여 가정과 같은 사적영역도 아니고, 성인들의 정치공간인 공적영역도 아니지만, 그 자체로 공적영역을 표상하는 하나의 가상적 공적영역인 것처럼 이해할 수 있다는 것이다. 여기서 가상적 공적영역이라는 것의 의미는 허상이라는 의미보다는 실제의 공적영역과 똑같지는 않지만 그것의 핵심적 특징을 고스란히 지니는 또하나의 진짜세계인 것처럼 생각할 수 있다는 것이다. 학교를 하나의 공적영역인 것처럼 이해할 때, 교사에게 주어진 탄생성과 세계에 대한 상충되는 두 가지 책임은 공적영역에서 자신의 탄생성을 실현하는 존재로 자라가도록 하는 것으로 제안할 수 있다. 그렇다면, 가상적 공적영역으로서 학교에서 이루어지는 가르침의 성격은 어떠한 것이 되겠는가? 이것은 앞서 살펴보았던 행위의 관점에 비추어 설명될 수 있다고 본다. 특

히, “탁자가 그 둘레에 앉는 사람들 사이에 자리잡고 있듯이 사물의 세계도 공동으로 그것을 취하는 사람들 사이에 존재한다”(HC: 105)는 공동탁자의 비유에 비추어 볼 때, 공적영역은 공동의 세계를 둘러싸고 함께 논의하는 사람들 간의 관계로 이해될 수 있다. 이로부터 연구자는 가상적 공적영역으로서의 교실공간을 ‘인공세계로서의 교과를 둘러싸고 이루어지는 교육적 관계’로 제안하고, 가르침의 역할을 학생과 교과를 매개하는 차원과 사적영역과 공적영역을 매개하는 두 가지 차원으로 설명하고자 한다. 또한 이와 같은 매개하는 가르침이 어떻게 가능한지를 행위자로서의 교사 개념을 통하여 살펴보고자 한다.

1. 탄생성과 세계성의 매개활동으로서 가르침

1) 인공세계의 표상으로서의 교과

가르침의 공간을 하나의 가상적 공적영역으로 이해한다고 할 때, 우리 가운데 놓여있는 인공세계는 무엇일까? 나는 이것을 인공세계로서 교과라고 본다. 왜냐하면 교과는 세계자체는 아니지만, 세계에 대하여 알 수 있도록 다양한 상징과 공적기호체계로 구성된 내용들이기 때문이다. 우리는 공적언어와 학문의 기호체계, 세계로부터 선택된 다양한 내용물을 통해 우리가 살아가는 이 세계가 어떤 곳인지를 배우게 된다. 이 점에서 교실공간에서 학생들이 경험하는 교과는 하나의 인공세계로 간주될 수 있다. 그렇다면 가르침의 첫 번째 차원은 인공세계로서의 교과를 통하여 아이들의 탄생성이 자라가도록 매개하는 것이 될 것이다.

그러나 가르침의 역할을 이렇게 진술하는 순간, 우리는 “과연 교과를 가르쳐서 학생의 탄생성이 자라가는 것이 가능한가?”라는, 일종의 당혹감을 느끼게 된다. 이 당혹감은 한편으로 오늘날 교과가 직면한 변화된 위상과 관련된 것이면서, 다른 한편으로 탄생성과 세계성 간에 존재하는 교육의 본질적 어려움, 즉 아포리아와도 관련된다. 먼저, 오늘날 교과가 직면한 변화된 위상으로 인한 어려움은 어떤 것일까? 오늘날 교과는 더 이상 가치

로운 것으로서의 세계를 대변하지 않는다. 오히려 교과는 특정 계층과 권력에 유리하게 작동하도록 의도적으로 조직되고 전수되어 온 측면이 폭로되면서 권력과 이데올로기의 충실한 기제로 비판받아 왔다. 소경희(2010)는 교과를 바라보는 두 가지 상반된 관점을 설명하면서 이와 같은 교과의 이중적 지위를 지적하고 있다. 교과를 인류가 지금까지 축적해온 경험에 대한 추상 혹은 양상으로 이해할 때, 교과의 성격은 주어진 것, 혹은 가치로운 것으로서 탈가치적이고 중립적인 경향을 띄게 된다(소경희, 2010: 108). 대표적인 입장이 교과를 학문(academic discipline)으로 환원하여 보는 입장이다. 소경희(2010)에 따르면, 교과를 학문으로 환원하여 보는 입장은 '교과는 곧 해당 학문이다'라는 통념에 사로잡혀 있으며, 이 때문에 교과는 인간이 세계를 이해하기 위해서 이제까지 발전시켜 온 여러 가지 앎의 방식 속으로 학생들을 입문시키는 통로로 이해된다. 반면에 교과를 세계자체가 아닌, 그것이 개발되는 구체적인 맥락 및 과정 속에서 이해하면 현실교과는 교과의 선정 및 조직을 둘러싼 복합적이고도 역동적인 작동의 결과물로 이해된다(소경희, 2010: 109). 여기에는 무엇을 가르칠 것인가, 누가 그것을 결정하는가, 무엇이 가치로운 것으로 간주되는가, 어떤 특정집단의 이익을 대변하는가 등 보다 복잡한 문제가 개입되며, 따라서 특정관점을 견지하는 것이 불가피하게 된다. 다시 말하여, 교과내용의 선정과정에서 선택과 배제가 작동하는데, 이 선택과 배제에 누가 관여하는가를 생각해보면, 교과의 가치중립성에 의문을 제기할 수밖에 없는 것이다. 한 예로, 윌리암스(R. Williams)는 '선택적 전통'이라는 개념을 통하여 학교에서 가르치는 내용은 과거와 현재의 무수히 많은 지식 중에서 지배문화에 적합한 것만을 공식적인 지식으로 선별하여 가르치고, 나머지는 학교의 공식적인 지식에서 배제한다고 주장한다(김재춘, 2012: 138). 애플(M. Apple)또한 교육과정에 포함된 지식의 합법성에 의문을 제기하면서 특정 집단의 문화가 어떻게 객관적이고 사실적인 지식으로 표상되는지, 공적인 지식이 어떻게 사회의 지배적인 관심이나 이데올로기를 반영하는지, 그리고 학교가 어떻게 제한적이고 부분적인 지식을 의문의 여지가 없는 진리로 합법화하는지에 대하여 비판을 제기한다(소경희, 2017: 370). 이 점에서 교과는 그것을

집필하는 사람들의 특정시각, 혹은 그 사회의 맥락이나 추구하는 이념의 영향을 받을 수밖에 없다. 즉 순수하고 가치로운 세계자체가 아니라 오히려 특정관점에 의하여 오염되고 조작된 세계의 부서진 단편일 뿐이다.

특히 전통적인 세계관에 대한 반발로, 비판담론을 주축으로 한 포스트모더니즘담론은 그동안 가치로운 것으로 간주되어 왔던 교과의 지위를 비판하고 해체하는 데 주도적인 역할을 하였다고 볼 수 있다. 이들이 보기에 학교에서 다루는 지식이 독립된 실재를 표상한다거나 보편적이고 객관적인 가치를 지니는 것으로 간주되었던 근대교육에서 교과서는 "완성된 조직체(fabric)로서 텍스트 자체를 강조하며 학생들에게 진리 내지 메시지를 제시하는" 것으로 받아들여졌다(김영천·주재홍, 2011: 156). 그러나 절대적이고 고정된 지식관을 부정하고, 인간의 지식을 사회적으로 구성된 것으로 이해하는 포스트모더니즘의 관점에서 보면 교과서란 푸코의 주장대로, 권력, 지위, 전통 등에 의해 특권을 갖고, 사물을 보는 특권적인 방식을 재현하는 정치적이고도 물질적인 산물로 이해된다(김영천·주재홍, 2011: 156). 이 점에서 교과서는 완성된 산물이라기보다는 단지 누군가에 의해 쓰여진 '하나의 텍스트'로서 학생들과 '상호교직(texture)'하는 가운데 해석되어야 하는 것이다(김영천·주재홍, 2011: 156). 이와 같은 포스트모더니즘의 관점에서 학생들은 교과서 속의 지식을 그대로 수용하고 암기하는 수동적 태도보다는, 텍스트를 통해 이데올로기, 권력, 불평등, 억압, 차별, 부정의를 포착하고 탐지할 수 있도록 그것을 비판적으로 읽고, 해체해야 할 것으로 기대된다(김영천·주재홍, 2011: 158).

교과를 가르쳐서 학생의 탄생성을 보호하는 것이 가능한가라는 질문에 대한 두 번째 당혹감은 탄생성과 세계성 간에 내재한 본질적인 어려움과 관련된다. 즉, 탄생성이 그 누구와도 다른 자신만의 새로운 시작을 의미한다는 것, 그리고 이 세계는 낡고 오래되어 파멸이 불가피하다는 것을 상기할 때, 탄생성과 세계성을 둘다 보호하는 것이 어떻게 가능한가 하는 의문이 생긴다. 즉 '낡고 오염된 교과'를 가르쳐서 아이들의 탄생성이 자라가도록 하는 것이 어떻게 가능한가 하는 것이다. 비판담론의 주장처럼 지금의 낡은 교과는 학생들에게 편향된 관점을 심겨줌으로써 불평등의 기제를 재

생산하기 때문에 오히려 해체되거나 폐기되어야 하는 것 아닌가? 혹은 지금의 교과를 가치로운 것으로서 그것에 입문할 것으로 간주하면 아이들의 자발성이나 탄생성은 억압될 수밖에 없는 것 아닌가? 그러나 아렌트는 교육의 본질을 탄생성에 있다고 선언하면서(CE: 237), 이 탄생성을 보호할 책임을 세계에 대한 책임과 관련지어 설명하고 있다. 즉, 아이가 그 누구와도 다른 유일성의 존재, 즉 탄생성의 존재로 자라가도록 하기 위해서 교사는 무엇보다 세계를 소개하고, 세계 속으로 아이들을 이끌 책임을 진다(CE: 254)는 것이다. 이와 같은 진술은, 교사가 아이들에게 세계에 대하여 알려줌으로써 아이들의 탄생성이 자라가도록 하는 것이 가능하다고 주장하는 것처럼 보인다. 이것이 어떻게 가능한가?

물론, 아렌트도 이 일에 수반된 어려움을 잘 알고 있는 것 같다. 아렌트는 "이 두 가지 책임은 결코 일치하지 않을 뿐만 아니라 상호모순을 일으킨다"고 덧붙인다(CE: 250). 여기에서 탄생성과 세계에 관한 책임이 상호모순된다는 것은 무슨 의미인가? 이에 대하여 아렌트의 다음 구절을 참조할 수 있다. 한편으로 "(낡고 오래된) 세계로부터 아이들의 탄생성은 파괴적인 일을 당하지 않도록 특별한 보호와 보살핌을 받아야"(CE: 250) 한다. 즉 낡고 오래된 세계를 가르치는 일은 아이들의 고유함과 혁신적 사고를 파괴할 위험을 수반한다는 것이다. 이것은 세계의 일방적 전달의 가르침이 수동적이고 획일적인 학습자를 양산해 온 그동안의 가르침의 관행 속에서 이미 목격한 바이다. 다른 한편으로 아렌트는, "세계 역시도 새로운 세대가 매번 쏟아내는 새내기들의 습격으로부터 황폐화되고 파괴되지 않도록 자신을 지켜야 한다"고 말한다(CE: 251). 이 진술은 개인의 자유롭고 혁신적인 새로운 시작이 우리의 공동세계를 황폐화하거나 파괴시킬 위험성을 지적한다. 이것은 개인의 자유와 자발성을 강조해 온 진보주의 사조에서 개인의 복지와 필요에 기반한 사적 삶 자체를 궁극의 관심사로 삼음으로써 세계소외를 야기한 것이나, 혹은 비판적 사조에서 학교가 가르치는 교과를 해체되어야 할 전통이나 관습일 뿐이라고 공격함으로써 세계에 대한 태도를 바꾸는 데 일조하였던 것에서도 목격된다. 아렌트는 탄생성과 세계성 간에 생길 수밖에 없는 이와 같은 긴장과 대립을 "세계에 대항하는 아이[12]

(the child against the world), 아이에 대항하는 세계(the world against the child), 낡은 것에 대항하는 새 것(the new against the old), 새 것에 대항하는 낡은 것(the old against the new)"이라는 대비되는 구절로 표현하고 있다.

이상의 구절들을 종합하여 볼 때, 교사에게 있어 문제는, 탄생성과 세계성 간의 긴장과 갈등을 인정하면서도 어떻게 하면 낡은 세계를 통하여 탄생성을 실현하도록 할 것인가 하는 것으로 된다. 다시 말하여 "늘 제대로 돌아가지 않는, 또 돌아가지 않게 될"(CE:258) 낡은 세계를 (폐기하지 않고) 가르쳐서, (수동적이고 획일적인 것이 아닌) 자신만의 고유하고 새로움을 가진 인간으로 자라도록 하는 것이 어떻게 가능한가 하는 것이다.

이 문제는 교과를 대하는 태도가 어떠해야 하는가라는 질문을 요청한다. 즉 교과가 더 이상 절대진리나 보편적 가치를 담보하지 않는 낡고 오염된 측면을 담지하고 있다는 것을 알게 된 지금, 그럼에도 불구하고 교과를 가르쳐서 아이들의 탄생성이 자라가도록 한다고 할 때, 교과를 어떠한 것으로 보아야 할 것인가? 여기에 대하여 낡고 오래된 세계를 대하는 아렌트의 독특한 관점을 참조하는 것이 도움이 된다. 아렌트는 절대적 규범과 가치가 상실된 시대에 세계를 대하는 태도에 대하여 다음과 같이 진술한 바 있다.

> 형이상학과 철학의 종말을 추구하는 우리 시대에 생각해 볼 수 있는 장점은 두 가지이다. 우선 우리는 형이상학과 철학의 쇠퇴로 인해 어떠한 전통에 얽매이거나 이끌리지 않고 새로운 눈으로 과거를 고찰할 수 있게 되었다. 따라서 우리는 이러한 보물을 어떻게 다루는가와 관련된 어떠한 규범에도 제약받지 않으면서 생생한 경험이라는 막대한 혜택을 누릴 수 있게 되었다. "우리의 유산은 아무런 유언 없이도 우리에게 주어졌다"(LM: 30)

---

12) 아렌트는 "교육의 위기"에서 가르치는 자를 교사로 지칭하면서도 배우는 자를 학생으로 따로 지칭하지는 않는다. 대신에 아렌트는 '아이'라는 용어를 사용하는데, 김홍중(2014: 78)은 여기서 '아이'는 탄생성의 존재로서 희망을 담지하는 행위자의 이념형으로 제시되었다고 해석한다. 김홍중(2014: 78)에 의하면, "아이는 과거 세대의 모든 꿈을 육화한 존재이며 더 나아가 미래에 더 나은 세계를 만들어갈 것으로 기대되는 존재"이다.

위의 진술에서 두 가지 태도가 특징적으로 발견된다. 하나는 형이상학과 철학의 쇠퇴라는 절대적 가치와 규범이 붕괴된 시대에도 "과거(작품)"들로 대변되는 세계는 여전히 우리에게 "보물", "유산"으로 남겨져 있다는 것이다. 왜냐하면 이와 같은 다양하고 오래된 대상들은 우리에게 풍부한 사유의 소재들이 될 수 있기 때문이다. 어떠한 사유도 진공상태에서 이루어지지는 않으며 항상 대상을 기반으로 작동한다는 점을 상기할 때, 우리에게 남겨져 있는 과거작품들은 사유의 대상의 측면에서 풍부한 자료와 소재를 제공한다. 우리에게 남아있는 과거의 작품들은 유용성과 시간의 낡음 속에서 소멸되지 않고 지금까지 살아남아있다는 그 자체만으로 우리 개인의 유한성과 경험의 차원을 넘어선 가치를 지니기 때문이다.

다른 하나는 이와 같은 과거들을 대할 때 우리는 "어떠한 전통에도 얽매이거나 이끌리지 않고", "새로운 눈으로", "어떠한 규범에도 제약받지 않으면서" 그것을 고찰할 수 있게 되었다는 것이다. 이것은 절대 진리가 사라지고 불확실성과 상대성이 지배하는 지금의 시대가, 오히려 우리에게 남겨진 과거들을 이전의 규범이나 잣대에 메이지 않고 자유롭게 해석하고 고찰할 수 있는 장점으로 작용할 수 있다는 것이다. 따라서 세계의 불확실성, 이데올로기의 특권적 재현, 권력의 매개 등 교과를 둘러싼 여러 가지 불신과 장애들이 있지만, 그와 같은 장애에도 불구하고, 우리는 어떠한 전통과 편견에도 얽매이거나 구속되지 않고 새로운 눈으로 세계를 대할 때 그 교과는 우리에게 그 어느 때보다 새로운 의미를 발견하기에 적합한 보물로 작용할 수 있다는 것이다.

이렇게 볼 때, 학교에서 배우는 교과에 대한 아렌트의 입장은 가치로운 세계의 입문으로 보는 보수적 관점이나, 권력과 이데올로기의 재현물로 보는 비판적 관점, 이 두 가지 태도와는 구분된다. 여기서 학교를 실제의 세계는 아니지만 세계를 표상한다(CE: 254)고 하였던 아렌트의 진술을 다시 검토할 필요가 있다. 학교를 하나의 공적영역인 것처럼 이해할 때 교과의 지위와 관련된 문제, 예를 들어 교과는 그 자체로 가치로우냐 권력의 매개물이냐 하는 것은 부차적인 것일 수 있다. 그보다는 인공세계로서의 교과

를 어떻게 가르쳐서 아이들과 관계맺도록 할 것인가가 보다 더 중요한 문제로 부각될 수 있다. 어떻게 보면, 교사는 교과라는 세계의 상징과 단편들을 통해 우리가 살아가는 이 세계가 어떠한 곳인지를 보여주고, 그 세계에 대한 학생자신만의 의미를 형성하도록 하는 역할을 맡은 자라고 할 수 있다. 그렇다면 세계의 단편들 자체가 무엇인가 보다는, 그 단편을 통해 보여주고자 하는 세계의 의미를 어떤 식으로 새롭게 재현해낼 것인가 하는 것이 더 중요하다고 볼 수 있다. 이와 같은 아렌트의 의도는 고든(Mordechai Gordon)의 다음 인용을 통하여 보다 명료하게 이해될 수 있다고 생각된다. 고든은 아렌트의 논의를 교육적 맥락에서 재해석하면서 다음과 같이 진술하고 있다.

> 아렌트처럼 나도 교육에서 필수적인 적인 것은 교육과정에 무엇(what)이 포함되는가의 문제라기보다, 전통적이든, 근대적이든, 페미니스트이든, 소수자든, 어떠한 텍스트라도 '어떻게(how)' 읽히고 논의되는가의 문제라고 본다. 그러므로 많은 비판적 교육자들이 그랬던 것처럼 서구중심의 교육과정이 학생들을 수동적이고 자기만족적으로 만든 데 책임이 있다고 주장하는 것은 부정확하다. 이 교육과정은 어떤 식으로 왜곡되어있어도 그 자체로는 전통적 교수법에 종속된 교사를 통하지 않고는 학생들에게 그 효과를 드러낼 수 없다. 단언컨대, 노예의 가치나 엘리트사회의 가치를 서술하는 작가에 의해 쓰여진 텍스트라도 해방적 효과(liberating effect)를 가질 수 있다. 그와 같은 효과는 예를 들어 플라톤이 시험에 반복해서 나오는 문화의 아이콘으로서가 아니라 그에 대해 논쟁하고, 동의하고, 반대하고, 포용하고 거부할 수 있는 살아있는 힘으로 읽을 때 가능하다. 그와 반대로, 페미니스트의 텍스트라도 교조적이고 무비판적 방식으로 읽히는 상황도 가능하다. 아렌트와 같이, 나는 학생들이 비판적이고 활동적인 독자와 학습자가 되도록 힘을 불어넣는데 다른 어떤 요소보다 교사가 그 일에 책임이 있다고 주장한다(Gordon, 2001: 59).

위의 인용에서 고든은 교육에서 중요한 것은 내용(what) 그 자체 보다는 그것을 어떻게 재현해낼 것인가(how)하는 방식의 문제라고 주장한다. 즉 우리에게 주어진 교과가 때로는 요즘의 가치관에 부합하지 않고, 또 때로는 이데올로기에 오염되어 있는 것이 사실일지라도 그것을 완전히 폐기해

버리는 것보다 중요한 것은 그것을 어떤 방식으로 학생들에게 소개할 것인가의 문제라는 것이다. 고든에 따르면, 아무리 좋은 내용도 교조적이고 일방적인 방식으로 가르치는 것이 가능하고, 마찬가지로, "노예의 가치나 엘리트사회의 가치를 서술하는 텍스트라도 해방적 효과(liberating effect)를 가질 수 있다." 따라서 주어진 텍스트의 내용 자체보다는 그것을 통해 세계를 새롭게 재현해내는 태도, 즉 교과를 죽은 텍스트가 아닌 살아있는 힘으로 읽어낼 수 있는 새로운 안목과 방식이 무엇보다 중요하다는 것이다.

연구자가 보기에, 고든의 위의 주장은 세계의 단편으로서의 교과를 대하는 태도에 대하여 두 가지 중요한 사실을 지적한다. 하나는 교과가 이데올로기의 오염이라고 하여, 혹은 구시대적이라고 하여 폐기해버림으로써 학생들을 무세계성으로 방치하는 것보다는 교과를 소개하는 일이 더욱 중요하고, 또 필요할 수 있다는 것이다. 왜냐하면 교과는 세계자체는 아니지만 그것을 통해서 세계를 알게 되는 방편이 되기 때문이다. 이것은 교과를 통하여 세계와 친숙하게 되는 것이 필요하다는 것을 시사한다. 아렌트도 강조했듯이, 가치롭고 효과있는 사고와 비판은 항상 과거에 대한 심오한 지식에 기반하고 있고, 고든도 지적하고 있듯이, 아이들의 창의성과 새로움을 향상시키고자 하는 목표는 교사가 과거의 문화적 전통에 관해 젊은 세대를 가르치지 않고서는 성취될 수 없다(Gordon, 2001: 57). 왜냐하면 세계를 비판하고 바꾸고 새롭게 하는 것은 "먼저 그것에 친숙해지지 않고서는" 가능하지 않기 때문이다.

다른 하나는, 세계와 친숙하기를 통해 탄생성이 자라가도록 하기 위해서는 교과의 내용을 그대로 전달하는 것이 아니라 죽은 교과를 살아있는 힘으로 되살려내는 힘이 요청된다는 것이다. 이것은 세계의 내용을 인식수준에서 아는 것을 목표로 교과내용을 그대로 전달하는 방식을 취하지 않는다는 것을 암시한다. 오히려 교과를 통해 그것에 들어있는 의미를 새롭게 발굴해내는 방식에 더 가까울 것이라고 생각된다. 다시 말하여, 세계에 관한 내용을 외우거나 지식으로 소유하는 것을 넘어 그것의 의미가 무엇인지 질문을 제기할 수 있고, 자신만의 새로운 해석과 이해에 도달하는 과정

을 더 중요하게 다룰 것이라고 생각된다.

2) '진주조개잡이' 비유

그렇다면 이상과 같이 낡은 세계를 새로운 눈으로 본다는 것은 보다 구체적으로 어떠한 것으로 그려질 수 있을까? 여기에 대하여 아렌트가 제시한 '진주조개잡이(pearl diver)'[13] 비유가 하나의 적절한 사례가 될 수 있다고 생각한다. 고든은 이 진주조개잡이 비유를 소개하며, 교육에 대한 아렌트의 아이디어는 곧 교육자의 임무가 '학생들이 진주조개잡이가 될 수 있도록 돕는 것에 있다'는 주장으로 이해될 수 있다고 한다(Gordon, 2001: 50). 이하에서는 진주조개잡이 비유가 소개되어 있는 『어두운 시대의 사람들』*(Men in Dark Times)*의 내용을 중심으로, 학생들이 새로운 눈으로 낡은 교과를 본다는 것은 어떠한 것일 수 있는지를 재구성하여 설명하고자 한다.

진주조개잡이의 비유는『어두운 시대의 사람들』 8장 "발터 벤야민(Walter Benjamin)"에 수록되어 있다(Arendt, 2010). 아렌트는 이 장에서 벤야민이 가졌던 세계를 대하는 태도, 그 중에서도 과거를 대하는 태도에 주목한다. 아렌트에 의하면 벤야민은 "그의 생애 속에서 일어난 전통의 파산과 권위의 상실이 회복 불가능하다는 것을 알고 과거를 다루는 새로운 방법을 찾아내야 한다고 결론지었다."(281) 벤야민은, 우리가 당면한 "전통의 파산과 권위의 상실" 속에서, 더 이상 과거로 돌아가 "과거의 문학전통을 구제하는 것"(283)이 불가능함을 잘 알고 있었다. 이 상황에서 벤야민이 선택한 새로운 방식은 과거로부터 내려오는 인용문(quotation)을 수집하여 인용문들로 이루어진 새로운 작품을 창조하는 것이었다. 벤야민은 과거의 단편들, 즉 인용문을 수집하는 데 비상한 열정을 보인다. 수집가는 과거의

---

13) 『어두운 시대의 사람들』에서 '진주조개잡이 비유'는 다음과 같은 시를 인용하며 시작된다(Arendt, 2010: 281). "다섯 길 물 속에 그대의 아버님이 누워 계셨다네/ 당신의 뼈들은 산호가 되고/ 당신의 눈은 진주가 되었다네/ 당신의 육신은 사라지지 않고/ 귀중하고 신비한 것으로/ 완전히 변했다네. (『템페스트』 제 1막 2장)

쓰레기더미에서 편린들과 조각들을 모으는데, 벤야민은 이와 같은 수집가의 태도가 마치 “과거라는 보고(寶庫)를 산책하는 상속인의 특권”(288)과도 같다고 서술하고 있다. 왜냐하면 “과거의 보물”이라는 사물을 소유함으로써 “인간이 대상에 대해서 지니는 관계 중에서 가장 깊은 관계”를 맺을 수 있기 때문이다(288).

여기서 과거의 단편들과 가장 깊은 관계를 맺는다는 것은 무엇을 말하는가? 벤야민이 과거와 맺은 관계는 상당히 이중적이다. 한편으로, 그것은 “현재에 의해 방해받지 않은 채 과거 세계의 재현을 실현하기 위해 과거에 정착”하는 태도이다(288). 수집가는 이러한 태도로 사적영역으로 이탈하여 한때 공적 재산이었던 온갖 보물을 개인적으로 소장하며 과거를 보존하는 자가 된다. 다른 한편으로, 과거를 향한 사유 자체는 현재에서 진행된다. 다시 말하여, “현재가 어떠한 형태로 존재하든 우리는 과거를 탐색할 수 있기 위해서 현재의 뿔을 확고하게 잡아야 한다”는 것이다(290). 현재 속에서 과거의 편린을 수집하는 사람은 과거를 있는 그대로 되살리는 자가 아니라, 그 대상이 한 때 단지 훨씬 큰 살아있는 실체의 일부였던 맥락을 파괴하는 자이다. 왜냐하면 수집가에서 문제가 되는 것은 오직 진정한 것들이기 때문에 그는 그 외에의 전형적인 것들은 선택대상에서 제외시킨다. 따라서 수집가의 열정 자체는 항상 무정부적이고 파괴적일 수밖에 없다(290). 이와 같은 수집가의 이중적 태도로 인해 수집가는 한편으로 과거에 대한 계승자(혹은 보존자)이면서 다른 한편으로 파괴자가 된다(290). 이와 같은 수집가의 이중적 태도를 아렌트는 “본질적으로 과거에 열중하는 것이 아니라 현재를 생각하는 전통에 주목하는 것”과 관련된다고 지적한다(292).

그렇다면 여기에서 말하는 “현재를 생각하는 전통”은 어떻게 가능한가? 아렌트에 의하면 전통이란 과거에 일어났던 끊임없는 새로워짐의 역사를 모아놓은 것이다. 그것은 끊임없는 도전과 응전의 역사이고, 모든 도전을 이겨내고 살아남은 어떤 정제된 결정(crystallization)이다(이은선, 2003: 147). 이 점에서 과거의 작품들은 과거의 살아있는 눈과 뼈가 결정화의 과정을 거쳐 지금의 진주와 산호로 바뀐 것에 비견할 수 있다. 따라서 과거와 전통은 그 자체로는 현재로 연결될 수 없다. 아렌트에 의하면 이와 같

은 결정화된 진주와 산호가 다시 살아있는 눈과 뼈로 되는 것은 “새로운 사유의 치명적인 타격으로 그들을 해석하는 과정에서 그들의 맥락을 해체시킴으로써만 구원되고 현재로 비약할 수 있다”(Arendt, 2010: 292). 이와 같은 과거로부터 현재의 연결은, 아렌트가 벤야민의 사례를 통하여 밝히고 있듯이 과거의 편린들 속에서 보석과 같은 인용문을 ‘수집함으로써’, 그리고 그 인용문에 담겨있는 의미를 ‘시적으로 사유함으로써 (thinking poetically)’ 가능하다(292). 그럴 때에만, 과거의 편린들은 심해로부터 나와서 현재의 흐름을 중단하고 개입하는 살아있는 힘으로 될 수 있다. 아렌트는 과거를 대하는 이와 같은 태도를 ‘진주조개잡이’에 비유하여 설명한다.

> 이러한 사유는 현재에 의하여 촉발되며 과거로부터 떨어져 자기자신 주변에 모여드는 ‘사유의 단편’과 함께 작동한다. 바닥을 파헤치고 그것을 드러내는 것이 아니라 귀중하고 신기한 것, 즉 심연의 진주와 산호를 들어올려서 그것을 수면으로 운반하고자 바다의 밑바닥으로 내려가는 진주조개잡이처럼 이러한 사유는 과거의 심연으로 파고들어 간다. 이러한 활동은 과거를 있는 그대로 부활시키는 것이 아니라 사라진 시대의 재현에 기여하는 것이다. 이러한 사유를 인도하는 것은 비록 생존이 시대의 폐허에 영향을 받는다고 하더라도 쇠퇴과정이 동시에 결정화과정이라는 확신, 한 때 살아있는 것도 가라앉고 용해되어 버리는 바다 속 깊은 속에서 어떤 것이 “현저한 변화”에도 견뎌내고, 언젠가 그것들에게로 내려와 삶의 세계-사유의 단편, 귀중하고 신기한 것, 아마도 영원한 근원현상들로서-까지 운반할 진주조개잡이만을 기다리기라도 하듯이 새롭게 결정화된 형태나 유형으로 존재할 것이라는 확신이다(Arendt, 2010: 298).

위의 인용문에 나오는 진주조개잡이의 비유는 앞서 설명하였던 과거를 대하는 수집가의 이중적 태도를 다시 진술한 것으로 볼 수 있다. 먼저, 진주조개잡이는 진주와 산호를 캐기 위해 ‘과거의 심연으로 파고들어가는’ 자이다. 그 과거의 심연 속, 즉 한 때 살아있는 것도 가라앉고 용해되어 버리는 바다 속 깊은 그 곳에서 진주조개잡이는 수많은 현저한 변화를 견뎌내고 그들을 기다리고 있는 진주와 산호를 캐는 자들인 것이다. 이 때문에 진주조개잡이는 소멸되어 가는 과거의 보존자가 된다. 진주와 산호를 캐기 위해서는 과거의 바다로 들어가야한다는 사실로부터 이것은 과거의 작품

들을 소개받고 친숙하게 되는 과정을 의미한다고 볼 수 있다.

다른 한편으로 진주조개잡이는 그 진주와 산호를 캐어내어 '수면으로 운반하는' 자이다. 진주조개잡이의 목적은 '바닥을 파헤치고 그것을 드러내는 것'이 아니다. 혹은 '과거를 있는 그대로 부활시키는 것'도 아니다. 진주조개잡이는 바닷 속 심연에 묻혀있는 진주와 산호를 캐어내어 '삶의 세계까지 운반하는 자'이다. 이 점에서 진주조개잡이는 과거의 단편들을 그것이 속해있던 전체 맥락에서 해체시킴으로써 현재의 흐름 속에 개입시키는 자로서 어떤 의미에서 과거의 파괴자가 된다. 이것은 '세계 해체와 재구성'의 과정을 상징한다고 볼 수 있다. 진주를 찾기 위해서는 어떤 점에서 과거의 심해로 내려가 탐사하는, 세계와 친숙해지는 단계가 필요하지만, 그것에서 그치는 것이 아니다. 바다 속으로 탐사를 떠나 그곳에서 익숙해지더라도, 그 곳에서 궁극적으로 찾고자 하는 것은 진주와 산호들이다. 이 진주와 산호들은 과거에는 살아있는 눈과 뼈의 일부분이었으나 시간의 흐름 속에 결정화의 과정을 거친 것들이다. 화석화되고 결정화된 진주와 산호들을 다시 살아있는 눈과 뼈로 되살리기 위해서는 그것에 대한 해체와 재구성의 과정이 불가피하다. 즉, 그것이 살아있을 때는 원래의 맥락 속에서 가진 의미가 무엇이었는지, 또 산호와 진주로 결정화되는 과정에서 어떠한 변화를 거쳤는지, 궁극적으로 산호와 진주를 들어올려 수면 위로 가지고 올라왔을 때 과거가 아닌 현재 속에서 가지는 새로운 의미는 무엇인지를 사유할 필요가 있다. 이 모든 과정은 전체 맥락으로부터 파괴와 해체를 통해 지금 우리가 살고 있는 현재 세계 속으로 가지고 올라와 현재라는 맥락 속에서 가지는 의미를 재구성하는 과정으로 이해할 수 있다.

위에서 살펴본 수집가의 이중적 태도, 혹은 진주조개잡이의 이중적 태도는 과거를 새로운 눈으로 보는 것이 어떠한 것인지를 비유적으로 보여준다. 즉 과거작품들과 친숙하기, 그리고 그것의 해체와 재구성을 통한 새로운 의미 탐색하기라는 이중적 태도를 통하여서만 낡은 과거는 현재로 비약하며, 현재 속에서 파괴적 힘을 드러낼 수 있는 근간이 된다. 이와 같은 세계 해체와 재구성의 과정은 진주를 그 자체로 '단절과 틈새, 그리고 재발명으로 가득찬 혁신의 연속'으로 이해하는 관점이라고 할 수 있다(2001,

Gordon: 49). 진주를 보석으로서만 보는 사람은 그것을 훼손되지 않도록 보존하는 데에만 집중하거나, 그것을 나의 사적이해와 관련하여 이해하는 데 관심이 있겠지만, 진주를 시간의 흐름 속에서 결정화된 과정으로 보는 사람은 그 과정 속에 감추인 아이디어나 의미에 관심을 가지게 된다. 이를 위해서는 진주를 하나의 보석으로 보는 것과 다른 각도에서, 진주라는 작품이 되기까지 겪었던 '축적과 분해, 결정화의 과정'을 읽어내는 것이 필요하다. 아렌트는 진주를 통해 '축적과 분해, 결정화의 과정'을 읽어낼 수 있고 그것을 현재로 가지고 올 때 일어나는 혁신이 이 세계를 새롭게 할 수 있다고 본다.

나는 진주를 그 자체로 '단절과 틈새, 그리고 재발명으로 가득찬 혁신의 연속'(Gordon, 2001: 49)으로 이해하는 태도는 결국 진주를 대할 때 그것의 의미에 대하여 사유하는 것과 관련되어 있다고 생각한다. 이것은 아렌트가 벤야민의 과거를 대하는 새로운 관점이 과거를 '시적으로 사유함으로써 (thinking poetically)' 획득되었다고 지적한 대목에서도 근거를 찾을 수 있다. 아렌트에 의하면, 이와 같은 사유는 항상 "현재에 의하여 촉발되면서, 동시에 과거로부터 떨어져나온 사유의 단편들과 함께 작동한다"(Arendt, 2010: 292). 다시 말하여 사유는 늘 세계의 단편들을 출발점으로 하면서도, 과거를 주어진 대로 받아들이는 것이 아니라 해체와 재구성의 과정을 통과할 때 그 속에 내재되어 있는 새로운 의미가 현실 속에서 파괴적 힘을 발휘하게 된다는 것이다. 그렇지만 이와 같은 의미의 해체와 재구성은 기본적으로 과거의 단편들, 즉 세계를 기반으로 사유함으로써 이루어질 수 있다. 이 점에서 사유의 풍부한 소재들을 소개해주는 것이 필요하고, 그 소재들을 대상으로 해체와 재구성을 통해 의미를 사유하는 활동이 필요하다. 아렌트에 의하면 교육은 학생들로 하여금 그 과거와 전통의 바다 속으로 들어가는 진주조개잡이처럼 과거에서 결정화된 진주를 찾아내어 현재를 비판하고, 그것에 견주어서 자신의 새로움을 찾아낼 수 있도록 해주어야 한다(이은선, 2003: 147).

이렇게 볼 때 학생을 진주조개잡이가 되도록 할 교사의 책임은 결국 학생들을 사유의 기반이 되는 세계로 안내함으로써, 그것을 기반으로 하여

이 세계의 의미에 관하여 스스로 사유할 수 있는 힘을 길러주는 것이라 볼 수 있다. 이와 같은 과정을 통하여 결정화된 산호와 진주는 살아있는 눈과 뼈로 되살아날 수 있다는 것이다.

3) 자기 의미화의 방식으로서 '사유'

이상에서 낡고 오래된 교과를 가르쳐 학생들의 새로운 관점을 형성하도록 하는 가르침은 마치 과거의 결정화된 산호와 진주를 캐어내어 현재 속에서 살아있는 눈과 뼈로 되살리는 과정으로 이해될 수 있다는 것을 살펴보았다. 그렇다면, 이 과정은 어떻게 가능한가? 다시 말하여, 죽어있는 텍스트로서의 교과를 하나의 살아있는 힘으로 되살리는 것은 어떻게 가능한가? 이것은 행위의 개념 중, 인공세계와 탄생성의 관계의 차원과 관련되는 것으로, 세계에 대한 그 누구와도 다른 자신만의 고유한 이해와 관점을 갖는 것은 어떻게 가능한가에 관한 질문이라 할 수 있다. 궁극적으로 이 질문은 학교에서 인공세계로서의 교과를 통해서 그것을 새로운 눈으로 볼 수 있는 능력, 즉 학생의 새로운 관점을 형성하는 것은 어떻게 가능한가에 관한 질문이라고 할 수 있다.

여기에 대하여 아렌트의 '사유(thinking)' 개념이 하나의 대답이 될 수 있다고 생각된다. 왜냐하면 아렌트는 행위와 긴밀하게 관련되어 있는 정신활동으로 사유와 판단의 개념을 제안하고 있는데, 그 중에서도 사유는 탄생성과 매우 유사한 기제로 소개되기 때문이다. 아렌트의 설명에 의하면 사유는 무엇보다 '새로운 시작'이라는 특징을 가진다는 점에서 탄생성과 유사하다(LM: 262). 즉, 현상세계에 대하여 결과물을 얻어 끝나는 활동이 아니라 항상 새로운 시작으로 다시 이루어지는 활동이 사유라는 것이다. 또한 사유는 '말'과 밀접하게 관련되어 있다. 아렌트의 행위의 개념이 '말'과 거의 동의어로 사용된다는 점에 주목할 때, 이것은 말과 행위로 자신의 탄생성을 드러내는 것에 사유가 긴밀하게 관여한다는 것을 시사한다. 현상세계에 살고 있는 모든 존재들은 자신을 드러내려는 충동을 가지고 있는데, 이것은 사유 또한 마찬가지이다. 아렌트에 의하면, "사유하는 존재는 말하려

는 충동을, 말하는 존재는 사유하려는 충동을 가지고 있다."(LM: 153) 다시 말하여 사유하는 존재가 자신의 사유를 현상세계에 드러낼 때 '말'이라는 수단을 사용하며(LM: 55), 따라서 "사유하는 존재는 '말'을 통해서 현상세계의 일부가 된다"는 것이다(LM:152). 이렇게 볼 때, 말과 행위를 통해 자신을 드러낸다고 할 때, 말과 행위를 통해 드러나는 것은 바로 나의 '사유', 즉 '사유하는 나'라는 것을 짐작할 수 있다(LM: 257). 그렇다면 이 세계를 기반으로 탄생성이 자라가도록 한다는 것은 바로 세계에 대하여 학생 스스로 사유할 수 있는 능력을 기르는 것을 핵심으로 하고 있다고 볼 수 있다. 결국, 탄생성과 세계성을 매개하는 가르침에서 관건은 학생이 세계에 대하여 스스로 사유할 수 있는 힘을 어떻게 기를 것인가의 문제라고 볼 수 있다.

그렇다면 사유란 무엇인가? 사유의 개념이 무엇인지는 아렌트의 『정신의 삶(*The Life of Mind*; 이하 LM』과 "Thinking and Moral Considerations: A Lecture"라는 논문에서 보다 상세하게 설명되어 있다. 먼저, 아렌트의 사유개념을 이해하기 위한 예비적 고찰로, 아렌트가 사유하기의 사례로 제시한 소크라테스를 살펴볼 필요가 있다[14].

소크라테스가 사유를 통해 실제로 행한 일은 무엇인가? 소크라테스는 어느 특정한 신념이나 교의, 혹은 진리가 아닌 우리와 같은 보통 사람들이 일상에서 가지고 있는 '의견(doxa)'을 검토하는 일을 본업으로 삼았다(LM: 259). 그런데 소크라테스가 이 현상세계에 대한 사람들의 의견을 검토하는 방식은 상당히 흥미롭다. 소크라테스는 길가는 사람 누군가를 붙잡고, 우리가 익히 보아온 '행복한 사람, 용기있는 사람, 아름다운 것들'의 예와 같이,

---

14) 여기서 아렌트가 소크라테스를 철학자가 아닌 실제로 사유하기의 사례를 보여주는 사상가로 소개하고 있다는 점도 흥미롭다. 소크라테스를 해석한 아렌트의 관점이 무엇이었는지는 "그(소크라테스)는 항상 [소수가 아닌] 다수 가운데 한 사람으로 존재하였고, 시장을 피하지 않았으며, 자신의 관점에서 모든 시민이 갖추어야 할 것과 권리를 제외하고는 아무것도 주장하지 않는 시민들 가운데 한 사람이었던 사상가이다"(LM: 259)라는 진술로부터 대략 짐작할 수 있다. 이 진술에는 소수와 다수, 철학자와 시민, 형이상학적 세계와 시장(현상세계), 진리와 의견 등이 대비를 이루고 있다.

우리가 일상적으로 경험하는 현상에 대하여 그 사람이 가지고 있던 기존의 의견을 질문을 통해 검토하기 시작한다. 함께 묻고 답하는 과정을 통해 궁극적으로 소크라테스의 질문은 “정의란 무엇인가”, “용기란 무엇인가”, “아름다움이란 무엇인가”와 같은, 현상에 대한 개념의 의미를 묻는 것으로 귀착된다(LM: 263). 그런데 흥미로운 것은 여기에 절대적인 답, 즉 진리는 제시되지 않는다는 것이다. 소크라테스는 대화자와 함께 개념의 의미를 검토하는 일의 말미에 자신도 그 대답은 모른다고 하는 것으로 논의를 마무리한다. 그리고는, 그 탐색이 한바퀴 돌고나면 “항상 다시 시작할 것을 기꺼이 제안하고”(LM: 262), 다시 정의나 용기, 또는 지식이나 행복이 무엇인지 그 의미를 함께 검토해볼 것을 제안한다[15].

이상의 소크라테스의 사례를 면밀히 검토하면서, 아렌트는 사유를 “무엇이든지 발생한 그 어떤 일에 대해서도 특정 내용이나 결과에 상관없이 그 자체를 검토하고 반성하는 습관이자 태도”라고 설명한다(Arendt, 1984: 8). 이어서 아렌트는, 이와 같은 사유는 다름아닌 ‘의미를 탐색하는 활동’이라고 한다. 이것은 무엇을 뜻하는가?

먼저, 사유는 “무엇이든지 발생한 그 어떤 일들”과 같은 이 현상세계의 모든 사안을 대상으로 삼는다. 이것은 소크라테스가 어느 특정한 신념이나 교의, 혹은 진리가 아닌 우리와 같은 보통 사람들이 일상에서 가지고 있는 ‘의견(doxa)’을 검토하는 일을 본업으로 삼았을 뿐만 아니라 다른 사람에게도 같은 일을 할 것을 요청하였다는 데서도 알 수 있다(LM: 259). 이로부터 사유는 현상세계에서 우리가 경험한 것, 그로부터 내가 가지고 있는 평소의 생각이나 의견을 대상으로 한다는 것을 알 수 있다.

또한, 사유는 현상세계의 모든 것을 대상으로 삼지만, “특정 내용이나 결과에 상관없이 그 자체를” 다루는 활동이다. 우리가 현상세계에서 경험하거나 가지고 있는 모든 의견을 “그 자체로” 검토한다는 것은 기존의 전통

15) 얼핏 보기에 같은 일을 반복하는 것처럼 보이지만, 아렌트는 이와 같은 사유하기를 통해 사유하기 전과 이후는 차이가 있다고 지적한다. 아렌트에 의하면, 사유의 바람이 지나가고 나면 “바람 자체는 눈에 보이지 않지만, 바람으로 인한 결과는 우리에게 뚜렷이 나타나며, 우리는 어쨌든 바람이 접근하는 것을 느낀다.”(LM: 269)

이나 관습에 기반하여 검토한다든지, 혹은 이미 존재하는 원리나 규칙을 적용하는 방식과는 다르다. 그것은 오히려 "기존의 모든 교의와 규칙들을 철저하게 해체하고 새로이 검토"(LM: 272)하는 것을 의미한다. 아렌트에 의하면, 어떤 것을 그 자체로 검토한다는 것은 그것의 의미와 그것이 전제하고 있는 무언의 가정까지 추적함으로써 기존의 의견과 가치를 적어도 부정하는 단계를 거쳐야만 한다는 것을 뜻한다(LM: 273). 또한 그 자체로 검토하는 것은 그것의 전제를 검토하는 일과 함께, 그것의 결과에 상관없이 이루는 활동이기도 하다. 이것은 사유가 어떠한 지식이나 원리를 생산해내기 위한 수단이 아니라는 것을 뜻한다. 왜냐하면 결과물을 생산하기 위한 활동은 하나의 결과물을 생산하면 원칙적으로 그 과정이 끝나지만, 사유는 탄생성의 기제로서 답을 추구하는 활동이 아니라 항상 새로운 시작으로 나타나기 때문이다. 따라서 그 자체로 검토하는 것을 특징으로 하는 사유는 사유하는 자체의 목적 외에 다른 목적을 가지지는 않는다.

또한 "검토하고 반성하는 습관이자 태도"라는 진술로부터, 사유는 '검토하기'를 중요특징으로 삼는다는 것을 알 수 있다. 이것은 소크라테스가 의견을 '검토하는 일'을 본업으로 삼았을 뿐만 아니라 다른 사람에게도 같은 일을 할 것을 요청하였다는 사실에서도 잘 드러난다(LM: 259). 소크라테스의 검토하기는 우리가 일상적으로 가지고 있던 의견에 대하여 소크라테스가 질문을 제기하고, 그것에 대하여 상대방이 답하면 그 의견에 대하여 다시 질문을 제기하는 식의, '묻고, 따지고, 검토하는' 대화의 방식으로 이루어진다.

흥미로운 것은, 아렌트는 이 대화로서의 검토하기를 내 안에 이루는 것으로 사유의 의미를 확장한다는 것이다. 아렌트는 사유하기의 핵심이 "나와 나 자신간의 소리 없는 대화", 혹은 "하나 속의 둘(two-in-one)"이라고 보았다(LM: 286). 소크라테스는 "나는 다른 사람과의 불일치보다 나 자신과의 불일치가 더 불편하다"(LM: 281)고 하였는데, 이것은 자신과의 대화를 통해 자신의 의견을 검토하고, 그 결과 자기 자신과의 합의를 추구하는 삶이 그에게 가장 중요한 일이었음을 드러내어 준다. 여기에서 알 수 있는 사유의 특성은 내가 현상세계에 대하여 가지고 있는 관점조차 그와는 다

른 시각으로 검토하는 일을 내 안에서 이루는 것, 그것이 사유하기라는 것을 보여준다. 즉 세계에 대한 나의 이전의 관점을 다른 관점에서 묻고, 따지고, 검토함으로써 세계에 대한 보다 나은 의미를 내 안에서 찾아가는 과정, 그것이 바로 사유라는 것이다. 내가 또다른 나자신과 함께 나누는 소리없는 대화를 사유의 활동으로 제시하면서, 아렌트는 내가 홀로 있을 때도 '내 안에 있는 둘의 분리'를 경험하는 것이 사유의 핵심이라고 보았다(LM: 290). 여기에서 아렌트는 사유의 유일한 기준은 다른 기준이나 원리가 아니라 자신과의 합의, 즉 자신과 일치하는 것이라고 설명한다(LM: 288). 아마도 아렌트는 자기자신과의 대화를 통하여 현상세계에 드러난 사례의 의미에 대하여 검토함으로써 '나자신과의 합의'를 경험하는 것을 통해 세계의 의미에 대한 자신만의 이해와 관점에 도달할 수 있다고 보는 것 같다.

그렇다면, 이상에서 살펴본 "무엇이든지 발생한 그 어떤 일에 대해서도 특정 내용이나 결과에 상관없이 그 자체를 검토하고 반성하는 습관이자 태도"로서의 사유가 어떻게 의미탐색의 활동이 되는가? 이것은 위의 특징을 토대로 사유가 이루어지는 과정을 재구성해봄으로써 일부분 설명될 수 있다고 생각된다. 가장 먼저, 사유는 평소에 우리가 가지고 있는 의견에 대한 질문으로 촉발된다. 질문이 어떻게 사유를 촉발하게 되는가? 소크라테스의 질문은 평소에 우리가 당연시 여기던 것에 대한 의견을 묻는 것으로 나타난다. 이 질문에 대한 상대방의 지배적인 반응은 '당혹감'이다. 왜냐하면 우리가 일상적으로 경건한 사람들의 사례를 보면서 생각하는 것은 '그 사람이 '경건하다'는 것인데, 검토과정에서 나는 정작 그 '경건함'이라는 것의 의미를 모르고 있다는 것을 발견하기 때문이다. 나는 경건함이 무엇인지 모르는데 어떻게 저 사람이 경건하다는 것을 아는가? 이는 마치 어떤 현상을 A라고 판단하면서도 그것을 A라고 판단할 척도를 가지지 않은 것과 유사한 것이다. 이 모순점을 발견하면서 대화자들은 당혹감을 가지게 되고, 이 당혹감으로 인해 현상세계의 사례를 판단하는 데 자신이 삼고 있던 준거들, 즉 그것의 의미에 대해 검토하는 일로 초대된다는 것이다.

아렌트는 이 당혹감으로 인해 사유가 시작되는 과정을 "멈춰 서서 사유하기", 혹은 "다른 모든 활동의 중단"으로 표현한다(LM: 271). 소크라테스

의 질문으로 인해 느낀 당혹감은 우리를 그것의 의미에 대한 검토로 인도하는데, 이러한 사유의 시작은 마치 전기가오리의 전기충격에 마비된 것에 비유할 수 있다고 한다(LM: 268). 이것은 사유가 현상세계의 경험이나 의견으로부터 시작되지만, 사유의 과정 자체는 현상세계로부터 눈에 보이지 않는 세계로 이동해서 이루어진다는 것을 뜻한다. 아렌트는 전기가오리의 비유를 통해, 현상세계의 눈으로 볼 때 사유는 마치 무엇에 마비된 것처럼 일체의 활동을 중단하고 가만히 있는 것처럼 보인다고 설명한다. 이것을 다른 말로 표현하면, 사유는 현상세계에서 내가 하던 활동을 멈추고 그 질문 속으로 들어가는 것, 혹은 그 질문자체를 가만히 응시하면서 또다른 세계로 이동하는 것이라 할 수 있다.

사유는 질문에서 촉발된 당혹감으로 인해 보이지 않는 세계로 이동하는 것을 의미하지만, 보이지 않는 세계에서 이루어지는 사유의 활동자체는 묻고 따지고 검토하는 식의 대화로 이루어진다. 이 대화는 교사와 학생 간에 이루어지거나 더 나아가 학생 안에서 자신과 나누는 대화로 드러난다. 그런데 이와 같은 사유가 어떻게 의미탐색 활동이 될 수 있을까? 이것은 사유가 의견을 검토하는 일과 관련된다고 하였을 때, 이 검토에서 궁극적으로 귀착되는 질문은 '개념'과 관련된다는 사실로부터 유추해볼 수 있다. 흥미로운 것은, 아렌트가 사유하기의 대표적 사례로 들고 있는 소크라테스를 '최초로 개념을 발명한 사람'으로 본다는 것이다(LM: 256). 소크라테스의 사례에서 알 수 있는 것은, 그가 현상세계의 의견들을 검토하면서 궁극적으로 제기한 질문이 결국 '선, 아름다움, 정의, 용기, 행복'과 같은 '개념들'과 관련된다는 것이다.

개념에 대한 사유는 보다 구체적으로 '응결된 사유'와 '해빙하기'로 구성된다(LM: 265). '집'을 예로 들어보자(LM: 264). 먼저 우리는 현상세계 가운데서 사진이나 영상, 작품 등을 통해 다양한 형태의 집을 보게 된다. 한 부족의 흙집, 왕의 궁전, 도시 거주자의 고향집, 마을의 움막집, 도시의 아파트 등의 다양한 건물들을 보면서 우리는 동일하게 '집'이라고 부른다. 우리가 이 모든 특수하고 다양한 건물들에 대해 집이라고 부를 수 있는 것은 아마도 우리 머릿속에 '본래의 집'이라는 '개념'이 있기 때문이다. 이 개

념은 명확하게 말로 규정할 수는 없지만 다양한 건축물을 하나의 '집'으로 부를 수 있도록 해주고, 이것은 집이다, 저것은 집이 아니다와 같이 개별자를 한계지어주는 무엇인가를 함의하고 있다. 이 점에서 다양한 개별자들을 집이라고 명명할 때, 우리가 가진 개념으로서의 '집'은 마치 다양한 의미가 함축되어 있는 '응결된 사유'와 같다(LM: 265).

이 응결된 사유는 다시 다양한 현상세계의 집들을 볼 때마다 그 의미가 해빙(unfreezing)되어야 한다. 현상세계의 의미를 탐색한다고 할 때, 이것은 일상적으로 사용하는 응결된 사유로서의 개념에 함축된 다양한 의미들을 검토하는 것과 같다. 예를 들어 궁궐, 아파트, 주택 등 다양한 건축물들을 볼 때 보고 집이라 부를 때 "사람들이 기거하는 것, 오래 묵는 것, 가정을 가지고 있다는 것"(LM: 265)등의 의미를 함께 떠올린다. 그러나 유목민의 텐트를 보고 그것을 집이라고 부르지는 않은 것은 아마도 집이라는 개념에 함의된 "오래 거처하는 것"이라는 의미를 함께 떠올렸기 때문인지 모른다. 왜냐하면 오늘 세웠다가 내일 해체하는 텐트는 오래 거처하는 거주장소로 기여할 수 없기 때문이다. 이와 같이 집이라는 개념에 함의되어 있는 의미들은 마치 집이라는 응결된 덩어리로부터 해빙되어 나오는 것과 같다. 그러나 각 개념에 들어있는 의미들은 고정되어 있지 않고, 사람마다 가진 의미들이 다르다. 그것은 현상세계의 다양한 개별자들을 볼 때마다 그 사람 자신이 다시 풀어서 해빙해야만 하는 것이기 때문에 그 의미들은 "고정되지 않고 움직인다."(LM: 263)

이상의 내용으로부터, 사유는 아무 관습이나 전통에 얽매이지 않고 그 속에 가정된 전제와 함의, 또 그 자체의 의미를 검토함으로써 궁극적으로 그것의 개념에 대한 이해로 수렴된다는 것을 알 수 있다. 이와 같은 사유를 통해 도달하는 것은 모든 사람에게 동일하게 적용되는 보편적 원리나 규칙, 지식과 같은 결과물이 아니라 나 자신이 현상세계와의 관계 속에서 탐색한 현상의 의미라고 할 수 있다. 이렇게 볼 때, 아렌트가 제안하는 사유는 인식활동이라기보다 의미탐색의 활동에 더 가깝다. 왜 의미탐색으로서의 사유가 중요한가? 아렌트는 현상의 의미, 즉 개념들은 각 개인에게 "보이지 않는 척도"(LM: 265)로 작용할 수 있다고 본다. 즉 절대적인 가치

준거가 무너진 상황에서도 개인이 의미탐색을 통해 도달한 개념들이 그 사람에게 일종의 보이지 않는 척도로 작용할 수 있다는 것이다. 각 개인이 이와 같은 보이지 않는 척도를 가진다는 것은, 아렌트의 표현으로 "판돈이 탁자 위에 있는 흔치 않은 경우에도 최소한 자아를 위해 파국을 방지할 수 있는"(LM: 299) 힘, 즉 사유가 우리에게 주는 근원적 힘이 된다. 이와 같은 사유의 힘은 궁극적으로 세계에 대한 자신만의 의미를 형성할 수 있는 사람이 지닌 힘이라 볼 수 있다.

이상에서의 논의는 교사가 교과를 통하여 주체적 관점을 가진 학생으로 자라게 하는 일이 교육실천에서 어떻게 가능할 수 있는지를 보여준다. 특히, 아렌트는 의미탐구로서의 사유는 결국 각 개인이 사랑할만한 대상을 가지는 것이라고 한다(LM: 276). 이 점에서 사유는 내가 대화할 대상으로서 좋은 동행을 가지는 것에 비견될 수 있다. 그렇다면 교사의 가르침은 세계와 친숙하기를 통하여 학생들이 자신과 대화할 수 있는 동행을 가지도록 하는 일로 이해될 수 있다. 교사는 교과를 통해 과거의 작품들이나 유산에 대하여 소개함으로써 학생들이 그것과 친숙해질 수 있도록 안내할 수 있다. 교사가 소개해주는 과거의 작품들이나 유산들은 풍부한 사유의 소재거리가 될 수 있다. 학생들은 이 속에서 자신이 묻고 따지고 검토할 수 있는 친구를 가짐으로써 자기 안에서 의미형성을 위한 대화를 지속할 수 있다. 이 동행이 없을 때, 즉 사랑하고 추구할만한 대상이 없을 때 그것은 의미를 탐색하는 일이 중단된다는 것을 뜻하며, 이는 곧 무사유로서 무의미성으로 귀착될 수 있다는 것을 경고한다.

이와 같은 가르침은 현상세계의 의미에 대하여, 혹은 과거나 작품 속의 의미에 대하여 사유함으로써 자신만의 고유한 의미를 형성할 수 있는 개인으로 자라도록 돕는 일로 이해될 수 있다. 이와 같은 가르침이 이루어지려면 어떻게 해야할까? 아렌트는 탄생성을 통제하는 방식, 즉 "헌 것이 새것은 어떠해야 한다고 규정하는 방식은 모든 것을 파괴하게 된다"라고 주장한다(CE: 259). 교사는 한편으로 "아이들을 우리의 세계로부터 내쫓아 그들이 제멋대로 살도록 내버려두지 않아야" 하지만, 다른 한편으로, "그들이 뭔가 새로운 일, 뭔가 예측할 수 없는 일을 할 수 있는 기회를 뺏지 말

아야" 한다는 것이다(CE: 263). 이것은 아마도 교사는 고정된 지식을 전달하거나 답을 가르쳐주는 것이 아니라 학생과의 대화를 통하여 학생 스스로 이 세계의 의미에 대하여 자기 힘으로 해석하고 의미를 탐색할 수 있는 자유와 기회를 충분히 주는 것, 궁극적으로 그와 같은 대화를 자신 안에 지속적으로 시작할 수 있도록 도와주는 것으로 이해할 수 있다. 이것이 아마도 고든이 말한 교과를 하나의 살아있는 힘으로 읽어낼 수 있다는 것의 의미, 혹은 아렌트가 말한 학생을 진주조개잡이로 키우는 일의 의미와 일맥상통할 것이다. 이와 같은 사유가 학생 안에서 이루어질 때, 그것을 행위와 말로 드러내는 것은 곧 이 세계에 관한 자신의 고유한 관점을 드러내는 일로서, 곧 세계를 기반으로 탄생성을 실현하는 일이 될 수 있을 것이다.

그러나 가르침의 의미를 이와 같이 이해할 때, 이 일에 수반된 한계와 우려 또한 직면하게 된다. 개인의 사유를 통해 도달하는 그 누구와도 다른 고유한 관점을 가진 개인이란 결국 개인의 고립된 사유에 갇혀있던 데카르트적 근대인과 궁극적으로 무엇이 다른가? 자기 안에서의 대화만 이루는 사람 또한 본질적으로 타인과 고립된 자신만의 세계에 갇힐 수 있지 않을까? 그 누구와도 다른 고유한 관점을 가진 개인은 타인과 어떻게 소통할 수 있는가?

2. 사적영역과 공적영역의 매개활동으로서 가르침

교사의 가르침의 책임이 개인의 탄생성과 세계성을 매개하는 것에 있다고 할 때, 이것은 아이를 세계와 상관없이 방치하지 않고 세계로 안내해야 할 어른세대의 책임을 부각시켜준다. 그러나 이것은 고립된 개인이 혼자 세계와 대면하는 것으로 이해되어서는 안 된다. 한 개인의 세계이해는 세계에 관한 하나의 관점에 불과하며, 이것은 타인과 소통함으로써 더욱 폭넓은 세계이해로 이어질 수 있다. 그럴 때에라야 세계에 대한 의미탐색은 우리 각 사람의 탄생성을 드러내는 것이 될 뿐만 아니라, 궁극적으로 이 세계를 새롭게 할 수 있는 일로 연결될 수 있다.

이것은 아렌트의 문제의식과도 일맥상통한다. 아렌트는 지금까지의 서구철학사에서 세계에 대한 이해가 고립된 철학자의 사유에 집중됨으로써 보통사람들의 삶과 유리된 길을 걸어갔다고 비판한다. 이와 같은 아렌트의 문제의식은『칸트 정치철학 강의(Lectures on Kant's Political Philosophy: 이하 LK)』의 다음과 같은 진술에 잘 나타난다.

> "그러나 여러분이 혼자 있을 때 발견한 것(사유)을 구두상으로나 서면으로 타인에게 어떤 방식으로든 노출하여 검증하거나 소통할 수 없다면, 고독 가운데 작용했던 이 기능은 소멸해버릴 것이다"(LK: 88).

위의 인용에서 아렌트는 사유의 한계에 대하여 밝히고 있다. 즉 개인의 사유가 자신의 내면에 머무를 때, 아예 사유의 기능 자체가 소멸될 위험성을 가진다는 것이다. 그렇다면 이것에 대한 아렌트의 대안은 무엇인가? 어떻게 하면 고독가운데 행해졌던 나의 사유, 그것을 통하여 형성된 나만의 고유한 관점이 소멸되지 않을 수 있는가? 여기에서 자신과의 내밀한 대화로 특징지워지는 사유는 "구두상으로나 서면으로 타인에게 검증되고 소통"되어야만 소멸되지 않는다는 진술에 주목할 필요가 있다. 이것은 개인의 세계에 대한 의미탐색으로서의 사유는 '타인과 소통할 수 있어야 한다'는 것을 의미한다. 그렇지 못하다면 사유를 통해 개인이 세계를 이해하는 관점, 혹은 더 나아가 사유의 기능자체가 소멸될 수 있다는 것이다. 즉, 세계에 대한 개인의 이해는 반드시 타인에게 노출하여 검증하거나 소통할 때에만 궁극적으로 우리의 현상세계를 새롭게 하는 데까지 이르게 된다는 것이다. 그렇다면 타인과의 소통과 검증은 어떻게 가능한가? 나는 이것에 대한 아렌트의 대안이 '공적영역'에 관한 논의에 드러나 있다고 생각한다. 왜냐하면 '소통가능성'은 공적영역의 가장 큰 특징 중 하나이기 때문이다(임성훈, 2007: 554). 공적영역에 관한 아렌트의 논의는 개인의 관점이 어떻게 타인과의 소통과 검증을 통해 이 세계에 대한 공동의 이해에 도달할 수 있는가, 보다 궁극적으로 이 세계를 보존하고 혁신할 수 있는 데까지 이를 수 있는가에 대한 아렌트의 대안이라 볼 수 있다.

가르침과 관련하여 볼 때, 가르침의 사명이 탄생성과 세계성을 매개하는

한 차원을 가지지만, 이것은 고립된 개인의 사적인 차원으로 그치지 않고 또 하나의 차원으로 확장되어야 한다는 것을 의미한다. 나는 이것을 가르침의 두 번째 사명으로서, 사적영역과 공적영역을 매개하는 차원이라고 본다. "학교는 가정이라는 사적영역과 (공적)세계 사이에 걸쳐놓은 매개기관"(CE: 254)이라는 진술은 교사의 가르침이 이루어지는 공간을, 사적영역과 공적영역을 매개하는 곳으로 이해할 수 있는 단서가 된다. 행위의 관점에서 가르침의 두 번째 차원을 탐색하는 이 장에서는 가르침을 통해 맺어지는 교사와 학생들의 관계, 즉 교육적 관계를 중심으로 그것의 공적특징을 탐색하고자 한다. 학교를 하나의 가상적 공적영역으로 이해할 때, 탄생성과 세계성을 매개하는 가르침은 교과를 통하여 한 개인이 세계와 관계맺음으로써 세계에 대한 자신만의 고유한 관점을 가지는 차원을 드러내어 준다면, 사적영역과 공적영역을 매개하는 가르침은 그와 같은 각 개인의 고유한 세계이해의 관점을 교육적 관계 속에서 함께 소통하고 검토함으로써 어떻게 공적인 차원으로까지 확장하게 되는지를 드러내어 줄 것이다.

1) 교육적 관계의 공공성

학교는 공적영역이 될 수 있는가? 이를 위해서는 아렌트가 제시하는 '공적인 것(the public)'의 두 가지 의미를 검토할 필요가 있다. 아렌트는 공적이라는 용어가 서로 관련되어 있지만 완전히 일치하지는 않는 두 현상을 의미한다고 설명한다. 한편으로, '공적인 것'의 의미는 "세계가 우리 모두에게 공동의 것이고, 우리의 사적인 소유지와 구별되는 세계 그 자체를 의미한다" (HC: 105). 여기서 공적인 것은 공동세계, 즉 인간의 손으로 만든 인공세계와 관련된다. 아렌트에 의하면, 그것은 "인간이 손으로 만든 인공품과 연관되며, 인위적 세계에 거주하는 사람들 사이에 일어나는 사건에 관계한다."(HC: 105). 다른 한편으로, '공적인 것'은 "공중 앞에 나타나는 모든 것은 누구나 볼 수 있고 들을 수 있으며 그러므로 가능한 가장 폭넓은 공공성(the widest possible publicity)을 가진다는 것을 의미한다."(HC: 103) 이것은 타인들의 현존 앞에 모든 것이 드러남으로써 가지게 되는 공

공성으로서, 서로 다른 타인들의 관계 속에서 공개되는 데서 형성되는 공적 특징을 의미한다고 볼 수 있다.

공적인 것에 대한 위의 두 가지 의미는 달리 말하여 공적영역의 특징이라 할 수 있는 공공성의 두 가지 의미라 할 수 있다. 공공성의 두 가지 의미는 아렌트가 공적영역을 설명하기 위해 예로 든 공동탁자의 비유에 그대로 부합한다. 즉 공적영역이란 마치 공동의 탁자를 둘러싸고 함께 모인 복수의 사람들과 같다는 비유로부터, 공적영역의 공공성은 한편으로 우리가 함께 논의하고 생각할 수 있는 공동의 세계에 의하여, 다른 한편으로 공동의 세계에 대한 개인의 생각을 타인들 앞에 표현함으로써 타인들 앞에 보여지고 들려지는 공개성에 의하여 획득된다는 것이다. 간단히 말하면, 서로 다른 타인들이 모여 공동세계에 관해 논의하는 관계자체가 공공성의 의미를 형성한다는 것이다. 여기서 주목할 점은 공적영역이 특정 장소를 지칭하기 보다는 세계에 관해 함께 논의하는 존재 사이로서의 관계망을 칭한다는 점이다.

학교를 공적영역으로 볼 수 있는가라는 질문에 답하기 위해서는 학교가 이상과 같은 공공성의 두 가지 차원을 가지는지 검토할 필요가 있다. 교육현장에서 공공성의 첫 번째 의미는 교과를 통하여 가르치는 공동세계와 관련된다고 볼 수 있다. 이 세계는 그 누구의 소유도 아니며, 인류의 공동유산이라는 점에서 그것은 공동의 세계이다. 그렇다면 교사가 가르치는 것이 개인의 소유물이 아닌 공동세계라는 점에서 학교는 공적 특성을 가지게 된다. 개인이 학교에서 공동세계를 배움으로써 타인과 함께 공유하는 공동의 것에 참여하게 된다. 왜냐하면 공동세계는 우리가 공유하는 공통의 언어와 기호체계로 되어 있으며, 그 안에 공적기준이 내재되어 있고, 그와 같은 공적전통을 교과를 통해 배움으로써 개인은 순전히 사적이고 주관적인 차원에서 벗어나 공적 언어와 사고의 양식 속으로 초대된다고 볼 수 있다. 따라서 교과를 가르치는 일도 공동세계와 관계맺는 활동인 한, 공공성을 가진다고 볼 수 있다.

그러나 어디까지나 이것은 공공성의 한 가지 차원이다. 아렌트적인 의미에서 공공성은 두 번째 차원에까지 확장될 때 보다 온전한 것으로 된다.

공공성의 두 번째 의미는 공동의 세계를 중심으로 하여 맺어지는 '관계'의 차원을 부각시켜준다. 우리가 학교에서 배우는 세계에 관하여 내가 이해한 바를 교사와 친구들 앞에서 말이나 글로 설명하고, 또 다른 사람들이 생각하는 것을 경청하며, 함께 대화하고, 논의함으로써 나의 이해는 소통가능한 것으로 된다. 즉 관계의 그물망 속에 존재할 때 나의 이해는 더욱 일반적이고 타당한 관점을 획득하게 되며, 이를 통해 우리는 공동의 이해에 도달할 수 있다. 왜냐하면 공적언어를 통해 내 안에 형성되는 의미화의 방식은 세계를 이해하는 특이한 하나의 관점을 드러내어주며, 마찬가지로 타인이 언어를 통해 표현하는 의미화의 방식은 세계에 대한 또 다른 하나의 관점을 드러내어주기 때문이다. 이와 같이 서로 다른 관점들이 말과 행위로 표현될 때 형성되는 관계의 그물망은 세계에 대한 공동의 이해를 형성하게 해준다. 한 개인이 관계의 그물망 속에 있을 때 나의 주관적이고 사적인 내면세계로부터 나와서 타인들과 함께 공유하는 이해방식 속에서 자아와 세계에 대한 공적인 차원을 획득하게 된다. 이렇게 볼 때 학교에서 배우는 교과나 공동의 사안, 혹은 이슈에 대하여 함께 생각하고 논의하는 공동체, 즉 교사와 학생들의 관계자체에 의하여 가르침의 장은 공공성을 가지는 것으로 생각해볼 수 있다.

나는 이상과 같은 공공성의 두 차원이 무엇보다 교육적 관계의 공적 특징을 가장 잘 드러내어 준다고 본다. 교육적 관계는 다름아닌 공동의 세계로서 교과를 둘러싸고 교사와 학생들 간에 맺어지는 관계라고 볼 수 있다. 교사와 학생들이 함께 맺는 교육적 관계는 다른 관계와는 본질적으로 다르다. 교사와 학생이 맺는 관계는 부모와 자녀가 맺는 관계와 다르고, 친구와 친구가 맺는 관계와도 다르며, 상인과 손님이 맺는 관계와도 다르다. 교사는 때로 학생들에게 부모의 역할을 대신할 때도 있지만 그것이 교사의 전체 역할을 규정할 수는 없다. 교사는 때로 학생들의 친구가 되어 줄 수 있지만 그 관계는 전적으로 또래간의 친구관계로 환원될 수도 없다. 또한 교사는 무엇인가를 학생에게 전달하고, 제공해주기는 하지만 전적으로 소비자와 공급자의 관계로 환원될 수도 없다. 이 말은 교사에게 학생은 때로는 자식처럼, 때로는 친구처럼, 때로는 고객처럼 여겨질 수는 있지만 그것

이 교사가 학생들과 맺는 관계의 본질적인 의미는 될 수 없다는 것이다. 교육적 관계는 세계를 중심으로 맺어진다는 점에서 일차적으로 공공성의 차원을 획득한다.

그러나 공동의 세계를 배우는 곳이라고 하여, 혹은 세계의 전달이 이루어진다고 하여 그것이 교육적 관계를 본질적으로 공적인 것으로 보증해줄 수는 없다. 그것이 진정한 교육적 관계로 되려면, 공공성의 두 번째 차원으로 확장되어야 한다. 즉, 공동의 세계에 대하여 자유롭게 자신의 견해를 발언할 수 있는 개인, 그것에 관하여 경청하고 반박할 수 있는 타인들이 함께 존재하는 관계의 그물망 속에 있을 때 그 교육적 관계는 공공성의 두 번째 차원을 가지게 된다는 것이다.

2) 공적영역의 소통가능성: '판단'

그렇다면 교육적 관계를 공적영역으로 이해할 때, 교육적 관계는 나의 관점이 타인과 소통가능한 관점으로 되는 것에 어떻게 기여하는가? 나는 이것을 공적영역의 중요한 특징인 소통가능성에 대하여 고찰함으로써 일부분 대답이 가능하다고 생각한다. 소통가능성은 어째서 공적영역의 중요한 특징이 되는가? 소통가능성의 측면에서 볼 때, 사적영역과 공적영역이 가장 뚜렷하게 구분되는 점은 사적영역은 개인이 혼자있거나, 친밀한 가족, 혹은 친구처럼 나와 동질적인 소수의 사람으로 구성된다는 점을 들 수 있다. 그에 반하여 공적영역은 나와 관련이 없는 타자들과 함께 있는 공간으로 구성된다. 타자와 함께 있는 공간은 차이와 다양성을 기반으로 한다. 이와 같은 차이와 다양성에 기반한 공적영역에서의 소통을 위해서는 무엇이 필요할까?

공적영역은 소통가능성(communicability)의 관점에서 두 가지 중요한 계기를 가진다. 하나는 '언어'이고, 다른 하나는 '타인들'이다. 먼저, 언어의 차원을 살펴보자. 내가 아닌 다른 사람과 함께 있는 공간에서 타인에게 나의 생각을 표현하기 위해 나는 말이나 글, 행위 등의 다양한 수단을 통하여 의사표현을 한다. 사실 말과 행위는 타인들이 없다면 필요가 없어진다. 타

인들과 함께 존재함으로써 그들에게 나를 드러내고 알릴 필요가 생기는데, 그 때에 나는 '말'을 통해 나를 전달한다. 이 점에서 말은 개인의 탄생성을 드러내는 데 가장 가까운 도구가 된다. 아렌트는 공적영역에서 내가 누구인지를 드러내는 도구로, 『인간의 조건』에서 '말'과 '행위'를 한 쌍처럼 중요하게 다루고 있고, 『칸트 정치철학 강의』에서는 '말'과 '글'을 중요하게 다룬다. 말과 글, 행위 등 무엇이 되든지, 타인들에게 나의 관점을 표현하고 드러냄으로써 내가 누구인지를 알리고 더 나아가 타인과 소통할 수 있게 된다는 점에서 의미가 있다.

공적영역에서 나를 드러내는 도구로서의 말의 성격에 관해, 아렌트는 '설명하기(Logon didonai)'로 표현한다. 아렌트에 의하면 설명하기는 증명하기와는 다르다. 진리를 입증하는 것이 아니라, "어떻게 그 의견에 도달하게 되었는가와, 어떤 이유로 그런 의견을 형성했는가를 말할 수 있는 것"(LK: 91)이라고 한다. 이것은 공적영역에서 타인에게 나를 드러내는 방식이 진리를 입증하는 것과는 다른 방식으로 이루어진다는 것을 의미한다. 즉 보편적이고 이견이 없는 단지 하나의 관점만이 선포되는 곳이 공적영역이 아니라, 내가 가진 하나의 관점, 하나의 의견에 대하여 어떻게 그것을 가지게 되었는지를 말해봄으로써 서로 다른 다양한 의견들이 자유롭게 표현될 수 있는 곳이 공적영역이라는 것이다. 이 점에서 공적영역에서의 말, 혹은 글과 행위는 나의 탄생성을 드러내는 기제가 된다.

그러나 말과 글, 행위를 통해 나를 드러낼 때, 나는 내가 혼자있을 때처럼 말하지는 않는다. 공적영역에서 나를 드러낼 때, 나는 항상 함께 있는 다른 사람들이 누구인지를 알고, 그 사람들이 듣고 이해할 수 있도록 나를 전달한다. 여기에서 공적영역에서 소통가능성의 두 번째 계기인 '타인들'이 중요하게 등장한다. 이 '타인들'이라는 계기는 공적영역에 나를 드러낼 때 그 말, 글, 행위는 항상 '타자에 의해 드러날 만하고 들려질만한 것'(HC: 111)이라는 공적영역의 여과기를 통과하게 된다는 것을 의미한다. 이 '타인들의 관점'이라는 여과기를 통과함으로써 나의 주관적이고 특이한 관점은 비로소 타인들 앞에 보여질만하고 들려질만한 것으로 드러날 수 있다. 아렌트는 이 타인들의 관점을 가지는 것이 사적영역에서 이루어진 개인의

사유가 공적인 차원으로 변모하는 데에 매우 중요한 계기가 된다고 본다.

이렇게 볼 때, 공적영역에서 소통가능성의 두 가지 계기, 즉 '말'과 '타인들의 관점'이 나의 관점을 타인들과 소통가능한 '공적 차원'을 가지도록 하는 데에 중요하게 작용한다는 것을 알 수 있다. 그러나 아렌트는 이 두 가지 계기를 보다 적극적으로 개인의 사유 안으로 끌어들임으로써 우리의 세계이해 자체가 공적차원을 가지도록 요구한다. 즉, 우리 안에서 이루어지는 개인의 세계이해 자체를 공적차원으로까지 나아가도록 요청하는 것이다.

> 정신이 모든 각도에서 대상을 새롭게 볼 수 있도록, 그래서 자신의 관점을 미시적인 데에서 모든 가능한 관점들을 차례로 획득할 수 있는 일반적 시각을 갖는 데까지 확장시켜, 상상 가능한 모든 관점들을 채택하고 각자의 관찰들을 모든 다른 사람들의 관찰을 통하여 검증할 수 있도록 [기동력을 유지하기 위해 정신은 상당한 정도의 느긋함과 융통성을 필요로 한다](LK: 93)

위의 내용은 아렌트가 타인들의 관점을 수용하는 것의 의미를 설명하면서 예로 든 칸트의 인용문이다. 위의 인용에서 칸트는 개인의 사유가 어떻게 타인들의 관점을 수용함으로써 타인과 소통가능한 공적차원을 갖추게 되는지를 설명하고 있다. 세계에 대한 개인의 관점은 한 가지 관점에 불과하다. 이 말은 하나의 관점으로 보여지는 세계의 한 측면에 대한 이해를 나타낸다는 것이다. 그것은 개인의 자유로운 사유에 의한 것이기 때문에 어느 누구와도 다른 그 사람의 탄생성과 가장 긴밀하게 관련되어 있는 반면, 순전히 세계에 대한 자신만의 사유이기 때문에 편향되어 있을 수도 있고 개인의 특이성으로 가득차 있을 수도 있으며, 따라서 타인과 소통가능하지 않을 수 있다. 이 점에서 개인의 관점은 그 사람의 사적영역에 속한다. 그렇다면 개인의 사적이고 특이한 관점이 타인과 소통가능하려면 어떻게 해야 하는가? 위의 인용에서 칸트는 세계에 대한 자신만의 관점으로부터 다른 사람들의 관점으로 확장해갈 것을 제안한다. 즉, 칸트는 실제의 눈앞에 보이는 타인들의 관점을 우리의 정신 속으로 가지고 와서, 자기 자신

의 관점에서 타인들의 관점으로까지 확장할 때 하나의 대상을 모든 각도에서 새롭게 볼 수 있다고 설명한다. 이 때에라야 나의 관점은 개인의 특이성에서 벗어나 불편부당한 것으로 되어 타인과 소통가능하게 된다는 것이다.

이상의 칸트의 논의를 바탕으로 하여, 아렌트는 타인들의 관점을 수용함으로써 소통가능하도록 해주는 정신능력인 '판단(judging)'개념에 주목하고, 이를 공적영역에서 소통가능성을 위한 중요한 사유능력으로 제안한다. 아렌트가 칸트의『판단력비판』에서 재발견한 판단개념은 현상세계의 개별자에 대하여 "이것은 아름답고 이것은 추하다, 혹은 이것은 옳고 이것은 그르다"를 구별하는 정신능력으로 제안된다(LK: 47). 그러나 아렌트는 '취미(taste)'라는 감각에 기반한 판단을 "결코 사적이거나 주관적이지 않은 간주관적, 그리고 한 시대와 장소에서 통용되는 공공의 감각"으로 재해석한다(이은선, 2009: 270). 이를 통하여 아렌트의 판단개념은 전적으로 주관적이지는 않으면서도 육체를 가진 모든 사람들이 행사해야 하는, 일종의 공동체 감각으로 제안된다. 그렇다면 아렌트의 판단개념은 어떠한 특징을 지니는가?

첫째, 아렌트는 판단개념을 행사하는 주체로서의 인간을 지성적, 혹은 인지적 존재로 보지 않고, 육체를 가지고 이 땅에서 살아가는 복수의 인간으로 이해한다. 아렌트는 칸트의 『실천이성 비판』에서의 관심사는 보편적 도덕규칙을 적용하는 지성적이고 보편적 인간(Man)이었던 반면, 『판단력 비판』에서의 관심사는 지상에 사는 복수의 인간들(men)이었다는 사실을 재발견한다(LK: 45). 아렌트에 의하면, 『판단력 비판』중 어디서도 인간을 지성적 또는 인지적 존재로 언급하지 않고 있으며, 오히려 존재하는 그대로의 모습으로서, 그리고 사회 안에서 살고 있는 복수로서의 인간에 관하여 설명하고 있다. 이 구분이 왜 중요한가? 아렌트에 의하면, 지성적이고 보편적 단수로서의 인간(Man)은, 이성적 존재로서 자신에게 부여하는 실천이성의 법칙들에 종속되는 자율적 인간으로서 타인을 필요로 하지 않는다. 반면에 복수적 인간(men)은 지상의 존재로서 공동체 안에서 살고 있는 인간을 지칭한다(LK: 67). 복수적 인간은 자율적인 존재라기보다, 상식과

공통감(sensus communis)과 공동체 감각을 가지고 살아가는 존재로서, 반드시 타인의 동반을 필요로 한다. 이것은 판단개념이 타인과 함께 살아가는 공동체에서 필요로 하는 감각이라는 것을 드러내어준다.

둘째, 아렌트의 판단개념은 보편자를 개별자에 적용하는 규정적 판단이 아니라, 개별자(particulars) 각각을 그 자체로 다루는 반성적 판단을 의미한다(LK: 155). 아렌트에 의하면 규정적 판단은 개별자를 일반적 규칙 아래 종속시키는 반면, 반성적 판단은 개별자로부터 일반적 규칙을 도출한다. 아렌트가 칸트의 『판단력비판』에 주목한 이유는 철학사적으로 볼 때 개별적인 것, 다양성을 보편적 원리로 환원하거나 그의 적용대상으로 간주하지 않고, 개별자를 개별자 자체로서 다루는 것으로는 칸트의 미적 판단력 개념이 유일하기 때문이다(LK: 12). 이것은 아렌트가 현상세계에서 경험하는 개별적인 사안들에 대하여 하나의 정해진 법칙을 보편적으로 적용하는 방식이 아니라, 보편적 원리가 존재하지 않는 조건에서 개별자 자체를 다루는 상황을 염두에 두고 있다는 것을 의미한다. 그렇다면 아렌트가 반성적 판단에 주목하는 이유는 무엇인가? 이것에 대하여 "자가 없는데 어떻게 길이를 잴 수 있으며, 수 개념이 없는데 어떻게 물건을 셀 수 있을까?"(LK: 9)라는 질문에서 아렌트의 문제의식을 발견할 수 있다. 즉, 우리가 사는 세계는 더 이상 보편적이고 단일한 하나의 원리가 지배하는 세계가 아니라 예외적이고 전례없는 사건이 속출하는 세계가 되었다는 것이다. 이와 같은 변화된 세계에서 우리에게 요구되는 것은 이성에 기반한 보편적이고 단일한 법칙에 대한 인식이 아니라 개별적 사안 자체를 다룰 수 있는 개인의 판단능력이라는 것에서 근대적 사유에 대한 아렌트의 반성과 재해석의 지점을 엿볼 수 있다.

셋째, 판단개념은 이성에 기반한 정신활동이라기 보다, 오히려 상상력에 기반하여 작동하는 정신활동이다. 이것은 아렌트의 판단개념이 상상력과 반성으로 구성된다는 것에서도 잘 드러난다(Gillies, 2017: 29). 아렌트에 의하면, 우리의 감각은 다양성 속에서 동일성을 인지하기 위해서 상상력을 필요로 한다(LK: 156). 즉 각각의 개별적 탁자를 대할 때도 그것에 공통된 '탁자'라는 도식을 제공함으로써 탁자로 구별할 수 있는 것은 상상력의 작

용이라는 것이다. 이와 같은 상상력의 작용에 의해 개별자로부터 일반적 규칙을 도출할 수 있을 때, 타인과 소통할 수 있는 기반이 된다. 아렌트는 상상력이 없다면 일반적 규칙을 도출할 수 없기에 세계의 객관성도 없게 될 것이고, 결국 우리가 논하는 소통가능성도 존재하지 않을 것이라고 한다(LK: 156).

그렇다면 이상과 같은 특징을 지니는 판단개념은 보다 구체적으로, 어떤 과정을 거쳐 타인과 소통가능한 능력이 되는가? 우리가 어떤 경험을 할 때, 우리의 지각을 통해 경험된 내용은 우리의 정신 속에서 이미지화된다. 우리의 경험이 이미지로 재현되는 과정에서 상상력이 수반되며, 이 이미지는 내적 감각인 '취미(taste)'의 대상으로 나타난다(김선욱, 2002: 91). 그런데 우리의 경험이 내적 감각의 이미지 형태로 재현되는 가운데, 상상력은 외부의 사물의 영향력으로부터 거리를 확보하는 기능을 한다. 여기서 '거리두기'는 나의 관점이 타인과 소통가능한 것으로 되기 위해서 순전한 자신만의 관점으로부터 벗어나야 한다는 것을 주요 내용으로 한다. 즉, "우리 자신의 판단에 우연히 부과된 제한적 요소들에 대해 추상적으로 됨으로써"(LK: 94), 혹은, "수많은 이들이 제약을 받는 주관적이고 사적인 요소들을 배제함으로써" (LK: 94) 우리는 자신에게 매몰된 관점에서 벗어나 보다 공정한 관점을 얻을 수 있다는 것이다. 아렌트는 이를 '무관심성(disinterestedness)'이라고 부른다. 즉 어떤 사태나 사건에 대해 자신의 이해관계를 결부시키지 않고 공정하게 바라보는 자세로서의 무관심성이 전제되어야 그 관점은 불편부당한 것이 되어 타인과 소통할 수 있는 기반이 된다는 것이다(김선욱, 2002: 95).

그런데 거리두기를 통해 우리 자신의 사적인 관점에서 벗어나 판단을 내릴 때, 그 판단이 함께 대화하는 공동체에 받아들여질 만한 것인지를 고려하게 된다. 이것은 자신의 사적 이해로부터 벗어나는 것이 필수적이지만, 그것에 머물러서는 안 되고 타인들의 관점으로까지 확장되어야 한다는 것을 의미한다. 이 과정에서 상상력에 기반한 반성작용이 작동하는데, 이를 아렌트는 '정신의 확장(enlargement of the mind)'이라고 부르고, 이것을 판단(judging)의 핵심개념이라고 해석한다. 아렌트에 의하면 '정신의 확장'

은 우리의 판단을 타인의 실제적 판단이 아닌 가상적 판단과 비교함으로써, 그리고 우리 자신을 타인의 입장에 놓음으로써 이루어진다(LK: 93). 즉 우리는 상상력의 힘에 의하여 [우리 내면에] 타자들을 등장시킴으로써 잠재적으로 공적이며 모든 입장에 공개된 공간, 즉 공적영역으로 들어가게 된다는 것이다(LK: 93). 아렌트에 의하면, "확장된 정신으로 생각한다는 것은 곧 자신의 상상력을 통해 다른 곳을 방문하러 가도록 스스로 훈련시키는 것"을 의미한다(LK: 93).

상상력으로서의 판단이 우리가 경험한 바를 이미지로 내면화시키고 이것을 타인의 관점에까지 확장함으로써 이루어진다면, 반성으로서의 판단은 대상의 현존에서 얻은 직관과 더불어 반성(reflection)이 이루어질 때 작동하는 쾌/불쾌와 관련된다(이은선, 2009: 271). 이 과정에서 대상에 대한 쾌/불쾌의 판단은 더 이상 하나의 '미각'이 아니라 '반성'으로서의 정신능력인 '판단'이 된다. 왜냐하면, 나의 주관적 관점이나 사적이해와 거리두기를 하고, 나의 관점을 타인의 관점에까지 방문해서 그 입장에서 사유해봄으로써 판단은 나의 개인적인 특이성에 치우치지도 않으면서 타인의 관점까지 고려한 '불편부당성(impartiality)'을 갖게 되기 때문이다. 여기서 불편부당성이 중요한 것은, 아렌트가 인용하고 있는 칸트의 표현대로, "나의 판단들을 타인의 관점에서 불편부당하게 바라봄으로써 나의 과거의 통찰을 개선할 수 있는 제 3의 견해가 획득될 수 있기" 때문이다(LK: 92). 이와 같은 상상력과 반성의 작용으로서의 판단은 더 이상 감각의 쾌/불쾌에 머무르는 것이 아니라 공적세계에서 소통가능성을 위한 공동체 감각이 된다.

이상의 논의로부터, 세계의 의미에 관하여 나의 사유를 통하여 도달한 나만의 관점이 어떻게 타인과 소통가능한 것으로 될 수 있는지를 이해할 수 있다. 이것을 단적으로 말하자면, 사유의 관점을 타인의 관점에까지 확장함으로써 판단에 이르는 것이라 할 수 있다. 이 점에서 사유와 판단, 행위는 매우 긴밀하게 관련되어 있다. 이것은 사유가 말과 행위로 드러날 때, 그것이 어떠한 모습으로 드러날지를 결정하는 데에 판단이 작용한다는 것으로 이해할 수 있다. 여기에서 사유와 판단의 보다 긴밀한 관련을 짚고 넘어갈 필요가 있다. 아렌트는 판단이 사유의 부산물이라고 한다. 이것은

무슨 의미인가? 아렌트에 의하면 칸트에게서 사유는 “자신의 이성을 모든 면에서 공적으로 만드는 것”을 의미한다(LK: 87). 자신과의 내밀한 대화인 사유도 어떤 점에서는 자기 안의 또다른 자아로부터의 검토를 받는 것을 핵심으로 한다. 이 점에서 사유도, 어느 정도의 순전한 주관성을 극복한 관점이라고 할 수 있다. 그러나 이것은 나 자신과의 합의에 이른, 세계를 보는 한 가지 관점이라는 것을 기억해야 한다. 아렌트는 이 검토에 더 많은 사람들을 초대함으로써 이 검토 자체를 공적인 것으로 만드는 데 관심이 있다. 말하자면 판단은, 자신과의 검토인 사유를 타인들과의 검토 속으로 확장하는 것이라 할 수 있다. 아렌트에 따르면, “사유의 힘은 자신을 자유롭고 공개된 검토를 받게 하는 것에 있으며, 이는 결국 더 많은 사람들이 이 검토에 참여할수록 더 낫다는 것을 의미한다.”(LK: 86) 이것은 더 많은 사람들의 검토를 통과함으로써, 개인의 내밀한 사유가 공적차원을 획득하게 된다는 것을 의미한다. 그렇다면 아렌트는 왜 한 개인의 사유가 이와 같은 공적차원을 갖추어야 할 것을 역설하는가? 왜 우리는 학생들을 판단의 정신능력으로 초대해야 하는가?

> 요컨대 [문화와 정치는 각기] 공적 삶의 영역과 공통의 세계에 관한 분별 있는 의견교환, 그리고 그 영역과 세계 속에서 어떤 행위 예절을 갖추어야 하는지, 그 영역과 세계가 장차 어떤 모습으로 보여야 하는지, 그 속에 어떤 유형의 사물들(예컨대 사사롭지 않은 관심사와 의견들)이 나타나야 하는지 등에 대해 결정을 내리는 문제와 관련되어 있다는 것이다(CC: 297)

위의 인용은 공적영역에서 판단의 역할을 진술하고 있다. 위 인용에 따르면 판단은 공적 영역과 세계 속에서 내가 “어떤 행위 예절을 갖추어야 하는지”, “세계가 어떤 모습으로 보여야 하는지”, “그 속에 어떤 유형의 사물들이 나타나야 하는지” 등에 대해 결정내리는 문제와 관련되어 있다. 이것은 공적영역에서 판단의 역할을 두 가지 방향에서 기술하는 것으로 이해할 수 있다. 첫째로, 공적영역에서 내가 어떠한 모습으로 드러나야 할지를 결정하는 데에 판단이 개입한다는 것이다. 예를 들어, 아렌트에 의하면 “내가 느끼는 분노”와 “분노를 완전히 드러내는 것”은 다른데, 후자에는 이

미 분노에 대한 성찰이 포함되어 있다는 것이다(LM: 56). 분노를 어떻게 표출하는가를 보면 그 사람이 어떠한 사람인지가 드러난다. 여기에서 알 수 있는 것은 타인들과 함께 있는 공간에서 나의 말과 행위, 예절이 어떻게 드러나야 할지를 결정하는 데 그 사람의 판단능력이 중요하게 작용한다는 것이다. 따라서 아렌트가 지적하듯이 개인의 사유를 더 많은 사람의 검토를 받도록 확장하는 것은 공적영역에서 우리 자신이 드러나는 양식으로서의 행위를 더 좋은 방향으로 이끌 수 있다.

둘째로, 이와 같은 공동체의 판단능력은 궁극적으로 이 세계를 보존하는 능력과 직결된다. 위의 인용에 따르면, 판단은 개인의 자기표현의 양식에만 개입할 뿐만 아니라 궁극적으로 "세계가 어떤 모습으로 보여야 하는지", "그 속에 어떤 유형의 사물들이 나타나야 하는지"를 결정하는 데 관여한다. 판단은 이성적 사유능력이 아니라 공동체의 감각, 즉 공통감(common sense)에 기반한 사유능력으로서 그 근원은 옳고 그름, 아름다움과 추함을 구별하는 개인의 취향(taste)에 뿌리내리고 있다. 이 말은 판단이 육체와 감각을 가진 모든 보통 사람들의 정신능력으로서 우리의 공동세계가 아름다운 곳으로 되기 위해서 그 속에 무엇이 포함되어야 할지를 결정하는 데 직접적으로 관련된다는 것이다. 우리의 취향이 저속한 것에서 기쁨과 만족을 얻는다면 우리의 문화는 저속한 사물로 채워질 것이고, 반대로 우리의 취향이 고상한 것에서 기쁨과 만족을 얻는다면 우리의 문화는 고상하고 아름다운 사물로 채워질 것이다. 이것은 개별사물에 대하여 아름다움과 추함, 옳고 그름을 구별하는 나의 판단능력이 곧 우리가 살아가는 세계 속에 무엇이 있어야 할지를 결정짓는 잣대가 되며, 그와 같은 공동체의 판단능력이 그들의 문화를 아름다운 것으로 드러나게 하는 데 관여한다는 것을 의미한다.

3) 가상적 공적영역으로서의 교육적 관계

나는 교육적 관계가 이상과 같은 공적영역의 공공성을 갖출 때 진정한 의미의 교육적 관계로 될 수 있다고 생각한다. 그럴 때에만, 각 개인을 사

적차원에 방치하지 않고 공적차원을 갖춘 인간으로 자라가도록 하는 것이 가능하기 때문이다. 이를 위해서는 각 개인을 이 세계에 기반한 의미탐색을 향한 사유로 이끌고, 그것을 타인들의 관점을 포함하는 판단에까지 확장하도록 하는 것이 필요하다. 그러나 이와 같은 정신의 확장은 선험적 차원에서 성취되는 것이 아니라, 실제의 대화와 의견교환의 경험을 통해 이루어진다. 그렇기 때문에 교육적 관계에서 또래친구들 앞에서 나의 의견을 말하고, 다른 친구들의 의견을 경청하는 경험이 중요하게 된다. 그 과정을 통해 나의 사적이고 주관적인 세계로부터 벗어나 그것을 어떠한 형태로 드러내야 할지 타인의 관점에서 생각해보고 소통함으로써 공적인 차원을 경험할 수 있기 때문이다. 그와 같은 공적차원을 위해서는 아이들이 관계의 그물망 속에 있는 경험, 즉 타인들 앞에서 자신의 생각을 말이나 글로 표현해보는 경험이 중요하다. 이 점에서 아렌트가 공적영역에 참여하는 사람들이 적대적이거나 종속적인 관계가 아니라 평등한 관계여야 한다고 주장한 것이 일리가 있다. 왜냐하면 그와 같은 평등한 관계일 때에만 자신을 포장하거나 숨김이 없이 온전히 진실된 자신의 탄생성을 타인들 앞에 드러낼 수 있기 때문이다.

그러나 여기에서 교육적 관계로 이루어지는 가르침의 공간을 순전히 공적영역으로 생각할 수 있는가 하는 문제에 대하여 이의를 제기하는 사람들도 있을 것이다. 교육적 관계는 공동의 세계를 중심으로 한다는 점, 그리고 그것을 둘러싼 사람들의 관계로 이루어진다는 점에서 분명히 공적인 성격을 가지지만, 그것을 순전히 정치적 영역이라 할 수 있는 공적영역으로 환원할 수 없는 몇 가지 어려움이 존재하기 때문이다. 한 예로, 교육에서 가르치는 교과를 순전히 토론과 대화에 의해 합의되는 것으로 성격을 규정할 수 있는가 하는 문제가 있다. 사회나 역사와 같은 과목을 가르칠 때와 수학, 과학 같은 과목을 가르칠 때 토론과 대화가 기여하는 정도는 차이가 있으며, 어떤 측면에서는 순전한 대화와 토론에 맡기는 것보다 교사가 가르침을 통해 전달해야 할 공리나 원칙들도 존재하는 것이다. 그런가하면 아직까지 보호와 안전함 속에 머물러야 할 아이들을 공적영역의 따가운 광채 속에 노출시키는 것이 적절한가 하는 문제도 있다. 이것은 자

칫 잘못하면 자신의 의견을 당당히 자유롭게 표현하는 것을 배우기도 전에 타인들의 시선을 너무 의식하여 타인들의 의견에 수동적으로 따라가는 사람으로 만들 수도 있다. 무엇보다도, 교사와 학생의 관계는 동등한 성인들의 관계로 구성되는 공적영역과는 달리, 겉보기에 평등한 관계는 아니다. 즉, 교육적 관계는 동등한 관계가 아니라, 교사의 권위를 기반으로 한 비대칭적인 관계이며, 이 점에서 보는 관점에 따라 그 관계는 얼마든지 불평등한 관계처럼 보일 수도 있다.

이상의 어려움은 가르침을 사적영역과 공적영역을 매개하는 것으로 볼 때 충분히 예상가능한 어려움들이다. 그러나 아렌트는 이와 같은 예측가능한 어려움에도 불구하고, 가르치는 교사의 책임은 사적영역과 공적영역을 매개하는 것에 있다고 역설한다. 이것은 교육의 영역이 순전히 사적영역도, 또 순전히 공적영역도 아니라는 것, 그리하여 사적영역에 속한 아이들을 배려하면서 공적영역으로 '서서히', 그리고 '조심스럽게' 인도해야 할 책임이 교사에게 있다는 것으로 이해할 수 있다. 이것이 어떻게 가능한가에 대하여, 이에 대한 한 가지 가능한 해석으로 이 연구에서는 교육적 관계의 본질을 순전히 공적영역은 아니지만, '마치 공적영역인 것처럼' 이해할 것을 제안하였다. 이와 같은 교육적 관계의 공공성은 가르침의 공간을 정치적-공적영역과는 다르지만, 그것과 유사한 특징을 공유하는 하나의 가상적-공적영역으로 이해할 수 있는 가능성을 열어준다. 아렌트에 따르면 교사는 무엇보다 세계를 책임진 자이며, 이 책임은 다른 누구에게도 양도될 수 없는 교사의 가장 큰 권리이자 부담이 된다. 교사가 세계를 책임진 자라는 사실 때문에, 교사는 권위를 가지게 된다. 이 점에서 교육적 관계는 정치영역처럼 완전히 동등한 관계로 파악되지는 않는다. 아렌트는 정치영역과 달리 교육영역에서 교사의 권위는 필요할 뿐만 아니라, 어쩌면 불가피한 것이라고 한다. 왜냐하면 교육적 권위는 교사의 인품이나 그 사람의 개인적 카리스마 때문에 주어지는 것이 아니라, 교사가 책임진 '세계'로부터 주어지는 것이기 때문이다. 따라서 교육적 관계는 공동세계를 안내하는 책임과 권위때문에 완전히 평등한 관계라기보다는 비대칭적 관계를 이룬다.

그러나 공적인 것의 두 번째 차원인 '관계'의 측면에서는 이와 다르게 생

각될 수 있다. 아마도 공적영역을 정치적 공간으로 제한하고자 하는 사람들은 교육에서 이와 같은 세계의 차원에서 비대칭적 관계를 관계의 차원에서 불평등한 관계로 오인한 것인지도 모른다. 그러나 아렌트에 의하면 교사의 권위는 그 사람보다는 세계를 맡은 자라는 사실에서 비롯되는 것으로, 엄밀히 말하자면 이 권위는 교사자체보다는 우리가 함께 거하는 '공동의 세계'에 대한 존경과 소중히 여기는 마음에 더 가깝다고 보아야 한다. 교사의 권위는 공동의 탁자에 어떤 것을 가지고 올 지를 결정하는 사람, 그리고 어떠한 질문으로 학생을 그 공동의 탁자로 초대할지를 결정하는 사람으로 서게 된다. 그러나 지금이 가르치기 힘든 시대라는 것은 교육에서는 세계에 대한 존경과 권위가 불가피한 반면, 세계에 대한 최소한의 존경조차 기대하기 힘든 시대가 되었기 때문이고, 그것이 근본적으로 교육적 관계 자체를 위협하는 시대가 되었기 때문이다. 여기에 가르침의 어려움이 있다.

그러나 세계에 대한 존경과 권위가 상실되었고, 그로 인해 교육적 관계조차 위협받는 시대이지만, 이것은 세계에 대한 교사의 사랑의 태도에 의해 회복될 수 있다고 아렌트는 암시하는 듯하다. 실지로 교사가 학생들에게 가르치고 배우는 장면에서는 소크라테스의 예에서 보듯이, 교사는 무엇보다 세계를 사랑하는 자로 등장한다. 세계에 대한 그 사랑 때문에, 교사는 끊임없이 세계에 대한 사랑의 태도로 학생을 초대한다. 그런데 이 때 세계를 사랑하는 교사의 태도가 매우 흥미롭다. 교사는 매우 권위적이고 모든 답을 알고 있는 절대군주처럼 등장하지 않는다. 오히려, 교사는 마치 아무것도 모르는 무지한 사람인 것처럼, 학생과 철저히 동등한 위치에 서 있는 자로 가장하여 등장한다. 즉 세계에 관한 한 학생과 함께 배우는 자로, 학생과 동일선상에서부터 등장하여 끊임없이 자유롭게 묻고 답하면서 세계에 대한 의미탐색에로 초대한다. 그 관계는 일방적으로 어떤 답이나 원리, 내용을 전달하는 관계가 아니라, 세계의 의미에 관하여 함께 검토하는 대화 속으로 초대함으로써, 궁극적으로 학생 스스로 그 검토하는 대화를 자기 안에서 이룰 수 있도록 이끄는 관계이다. 더 나아가, 자신의 검토를 통하여 도달한 세계이해의 관점을 타인들 앞에서 자유롭게 발언하고 경청함

으로써 자신을 온전히 드러낼 수 있도록 격려하는 관계이다. 이와 같이 서로의 생각과 관점을 논의할 때 여기에는 어떠한 차별과 배제도 있을 수 없다. 그 공간은 모든 사람이 초대받은 곳으로서 누구나 자유롭게 발언할 수 있고 누구나 자신을 있는 그대로 드러낼 수 있는 자유로운 공간이 된다. 오직 유일한 잣대는 자신을 자유롭고 온전히 드러내되, 타인들의 관점에서 고려해봄으로써 그것이 타인들 앞에 드러날만한 것인가를 판단할 수 있는 능력이다. 이렇게 볼 때, 교육적 관계는 한편으로 세계의 측면에서는 세계에 대한 권위와 존경으로 말미암은 비대칭적 관계이지만, 관계의 측면에서는 그것의 현상과 드러남에 있어 판단의 준거 외에는 어떠한 장애물도 있을 수 없는, 자유로운 발언과 의사표현의 평등을 본질로 삼는 관계라 할 수 있다.

그렇다면 아렌트는 왜 교육적 관계를 교사의 권위가 개입된 비대칭적 관계로 제시하는 걸까? 나는 이것을 아이들이 순전히 사적차원으로 방치될 수 있는 위험성에 대한 아렌트의 경고로 본다. 이를 바꾸어 말하면, 교사의 가르침의 사명이 사적영역과 공적영역을 매개하는 것에 있다는 것은, 이 책임이 유기될 때 직면하는 것은 우리의 공동세계와 단절된 '아이들만의 세계'라는 순전히 사적차원일 수 있다는 것이다. 이와 같은 아렌트의 문제의식은 아렌트가 "교육의 위기"에서 제기하였던 "그 어느 때보다 아동이 존중받는 어린이의 세기(The Century of the Child)에 아이의 성장과 발달에 필요한 생활의 기초조건이 간과되는 일이 어떻게 일어날 수 있는가?"(CE: 252)라는 질문에도 잘 드러나 있다. 이것은 근대이후로 진행되어 왔던 사적영역과 공적영역의 구분이 무너지면서 교육에 초래되었던 위기와도 관련되는데, 그 결과는 1차적으로, 교육에서 사적영역의 전면화로 요약될 수 있다. "어린이의 세기"로 대표되는 아이들의 복지차원에 대한 절대적인 강조는 아이들의 필요와 흥미, 복지차원에 대한 주도적 관심을 불러일으켰지만, 그와 동시에 세계차원의 소멸을 불러왔다고 볼 수 있다. 성장 중에 있는 아이들에게 아이들의 관심사와 자율을 존중하는 것은 물론 필수적인 일이지만 그것이 교육의 주도적인 관심사가 될 때 아이들은 자신들만의 세계에 갇힐 수 있다. 아렌트는 근대이후로 급증하는 또래간의

비행이나 폭력, 왕따와 같은 문제들을 주목하면서, 이와 같은 현상은 세계에 대한 어른들의 책임과 권위의 상실과 긴밀하게 관련되어 있다고 진단한다. 이 모든 것은 아이들만의 세계에 처하게 될 때, 오히려 아이들 간의 잘못된 위계와 강압이 폭력과 비행으로 치닫을 수 있음을 반증한다. 여기에 아직 성장 중인 아이들을 그들만의 사적차원에 방치하지 않고, 공적영역으로의 인도를 위한 교사의 적절한 개입이 필요하다고 보는 이유이다. 이 개입을 통하여 궁극적으로 아이들 간의 관계도 세계를 기반으로 하여 형성되는 공적차원을 경험할 수 있도록 하는 것이 필요하다는 것이다.

나는 사적영역의 전면화로 요약되는 근대이후의 교육의 위기는 비단 우리 눈에 보이는 가시적인 공간의 문제에 국한되지 않는다고 생각한다. 우리 삶에 사적영역과 공적영역의 구분이 무너질 때 그것은 한 인간이 공적차원을 갖추지 못한, 즉 온전히 사적차원의 인간으로 전락할 수 있다는 더 큰 경고를 포함하고 있다. 그렇다면, 공적차원을 지니지 못한 인간이란 어떤 인간인가? 여기에서 아렌트가 홀로코스트 전범이었던 아이히만이 그토록 잔혹한 악을 저지를 수 있었던 것에 대하여 서로 긴밀히 연결된 세 가지의 무능성, 즉 “생각하는 데 무능력함(inability to think), 말하는 데 무능력함(inability to speak), 그리고 타인의 입장에서 생각하는 데 무능력함(inability to think from the standpoint of somebody else)”으로 진단하였던 것에 주목할 필요가 있다(김선욱, 2009: 25). 여기서 타인의 입장에서 생각하는 데 무능력함은 곧 판단의 무능력(inability to judge)을 의미한다. 이렇게 볼 때 아이히만의 세 가지 무능함은 곧 사유, 말, 판단의 무능력을 말한다. 연구자가 보기에 이 세 가지 무능함은 공적차원을 가지지 못할 때 처할 수 있는 인간, 즉 순전히 사적차원에 처한 인간의 모습을 단적으로 드러내어준다.

아렌트는 사적차원과 공적차원을 구분하고, 그 구분이 존중되어야 할 것을 주장한다. 즉 사적차원은 개인의 내면이 자라가는 자양분이 되는 곳으로, 공적 영역의 찬란한 광채로부터 개인을 보호해줄 안전한 어둠의 역할을 해준다. 이 사적차원이 보장되지 못할 때 개인은 천박해지기 쉽다고 경고하는 것을 볼 때, 사적 영역은 개인의 내면이 깊이있고 안전하게 성장하

는 자양분을 제공해주는 공간, 특히 사유가 자라는 영역으로 존중되어야 한다. 문제는 사적영역과 공적영역이 각각의 독자성을 가진 영역으로 존중받는 것이 필요하고 이와 동시에, 사적영역에 속한 아이들이 장차 공적영역에서 탄생성을 잃지 않는 온전한 개인으로 출현하기 위해서는 사적영역과 공적영역이 잘 매개되는 것이 필요하다는 것이다. 이것은 학교라는 공간자체를 사적영역과 공적영역 사이에 걸쳐있는 가상적 공적공간으로 간주함으로써 가능하다고 본다. 이 공간은 완전히 사적영역도, 완전히 공적영역도 아닌 중간영역으로서, 교과라는 인공세계를 둘러싸고 교육적 관계망 속에서 소통이 이루어지는 또하나의 공적영역이다. 이곳에서 아이들은 우리의 인공세계가 어떠한 곳인지, 또 그것에 관한 소통과 논의를 통해 이루어지는 인간세계가 어떠한 곳인지를 간접적으로 경험해봄으로써 장차 세계 속에서 자신의 탄생성을 실현할 수 있는 개인, 즉 행위할 수 있는 개인으로 준비될 수 있다.

이와 같은 공적영역을 경험함으로써 자기 안에 공적차원을 갖춘 인간이란 어떤 모습으로 그려볼 수 있겠는가? 그것은 개인이 혼자 있을 때조차 타인의 관점을 수반할 수 있는 인간이 아닐까? 이것은 공적영역의 정신능력인 판단뿐만 아니라 인간의 가장 은밀한 정신능력인 사유에서조차 인간의 복수성 개념을 고려하는 아렌트의 사상 속에서도 발견된다. 아렌트의 저작전반에서 매우 주목할 대목은 인간의 복수성(human plurality) 개념을 인간이 된다는 것의 핵심특징으로 파악한다는 것이다. 예를 들어 현상세계로부터 이탈하여 내가 혼자 있을 때 작동하는 사유는, 나에게 주어진 어떠한 의견이나 내용이라도 그대로 수용하지 않고 또다른 나자신과 함께 그것을 검토해보는 것을 특징으로 한다. 즉 가장 내밀한 사적차원의 정신작용이라 할 수 있는 사유조차도 인간의 복수성 개념을 근간으로 하고 있는 것이다. 그러나 이 사유는 타인과 함께 하는 공적영역의 차원으로 확장될 때 보다 온전한 것으로 된다. 판단은 사유에서 이루어지는 나 자신과의 검토를 타인들의 관점에까지 확장하는 것이다. 이 과정을 통하여 나는 타인과 소통가능한 불편부당한 관점을 획득할 수 있다. 아마도 이것이 학생 자신만의 세계에 갇히지 않고 교육적 관계 속에서 공적차원을 경험하는 것

이 필요한 이유일 것이다. 왜냐하면 타인의 관점을 고려하는 능력은 실제로 타인들 앞에서 자신을 드러내고 말하며 타인의 다양한 관점을 경청하는 경험 속에서 함양되기 때문이다.

이렇게 볼 때 나의 사유를 더 나은 것으로 하는 데에, 그리고 이 세계를 더 나은 모습으로 만들어 가는 데에 관여하는 판단은, 궁극적으로 나의 사유와 판단을 함께 검토할 내 친구들을 누구로 할 것인지와 관련된다는 것을 알 수 있다. 아렌트는 사유를 원한다면 대화상대자를 친구로 삼아야 한다고 조언한다(LM: 290). 이 친구관계를 통해서만 내 안에서 세계의 의미에 관한 대화와 검토를 통해 모종의 합의를 이루는 것이 가능하기 때문이다. 또한 아렌트는 판단이 "과거는 물론 현재의 사람들, 사물들, 사상들 가운데서 자신의 동행을 선택할 수 있는" 능력이라고 한다(CC: 302). 과거와 현재 속에서, 그리고 인공세계와 인간세계 속에서 나의 좋은 동행들을 선택하고 친구로 삼을 수 있는 사람들의 안목이 궁극적으로 이 세계를 보다 아름다운 곳으로 만들어주기 때문이다. 그렇다면 교사의 역할은 아이들에게 자신이 동행할 친구들을 선택하는 능력을 키워주는 데에 있다고 하겠다. 이를 위해서는 세계의 단편들인 교과를 통해 세계를 소개함으로써 학생들이 세계와 친숙할 수 있도록 해주는 것, 그 속에서 스스로 의미를 형성해갈 수 있도록 돕는 일이 필요하다. 그 일은 마치, 깊은 바다 속에서 진주를 캐내어 이 땅 위로 가지고 올라오는 진주조개잡이처럼, 학생을 과거의 심해 속에서 자신만의 의미를 탐색해서 사람들 앞에 말과 행위로 드러낼 수 있는 자로 자라도록 돕는 교사의 사명이라고 한다.

3. 매개자로서 교사 : '행위'로서의 가르침

이상에서 행위의 관점에서 가르침의 의미를 살펴보았다. 교사의 가르침은 학생과 세계라는 두 가지 책임에 대한 어른세대의 응답의 차원으로 이루어지는 것이라 할 수 있다. 이에 대하여, 아렌트의 행위의 관점은 학교를 하나의 가상적 공적영역으로 이해함으로써, 교과라는 공동의 세계를 기반으로 하여 학생의 탄생성이 자라가도록 매개하는 차원과, 그것을 타인들과

소통할 수 있도록 사적영역과 공적영역을 매개하는 두 가지 차원으로 가르침의 의미를 제안한다. 여기에서 한 가지 중요한 질문이 제기된다. 도대체 이 '매개하는 일'은 어떻게 하는 것인가? 교사가 어떻게 할 때, 탄생성과 세계성, 혹은 사적영역과 공적영역을 '잘' 매개할 수 있는가?

이 질문과 관련하여, 앞서 고든(2001: 59)이 "학생들이 비판적이고 활동적인 독자와 학습자가 되도록 힘을 불어넣는데 다른 어떤 요소보다 교사가 그 일에 책임이 있다"고 주장하였던 것을 상기할 필요가 있다. 이것은 무슨 의미인가? 고든은 가르침에서 텍스트 자체의 내용보다는 그것을 어떻게 가르치느냐 하는 교사의 태도가 더 핵심적이라고 본다. 왜 그런가? 고든도 밝혔듯이, 어떤 내용의 텍스트라도 교사를 통하지 않고서는 학생에게 전달될 수 없다. 아무리 좋은 내용의 텍스트라도 학생들에게 교조적인 방식으로 전달될 수 있고, 반대로 아무리 왜곡된 내용의 텍스트라도 해방적 방식으로 전달될 수 있다는 것이다. 그 차이는 교과와 학생 사이를 매개하는 교사의 자리 때문이다. 교사가 어떤 태도로 매개하느냐에 따라 교과는 학생들에게 하나의 살아있는 힘이 되기도 하고, 반대로 죽은 문자가 되기도 한다. 이 때문에 고든은 "다른 어떤 요소보다 교사가 그 일에 책임이 있다"고 한다. 이 점에서 주어진 교과가 학생들에게 전달될 때, 교사자신이 교과를 어떤 방식과 태도로 매개하는가의 문제는 가르침의 양태를 결정짓는 데 핵심적이라고 할 수 있다.

그렇다면 학생들이 비판적이고 활동적인 독자와 학습자가 되도록 하는 교사의 태도는 어떠한 것일까? 교사가 어떤 태도와 방식으로 양자를 매개할 때 학생들이 세계를 기반으로 자신의 탄생성을 실현할 수 있고, 또 타인과 소통할 수 있을까? 이에 대하여, 아렌트가 인용한 '전기가오리의 비유'가 하나의 적절한 예시가 될 수 있다(LM: 266). 아렌트는, "전기가오리는 스스로 마비됨으로써만 다른 것들을 마비시킨다. 진리는 오히려 내가 느꼈던 당혹감을 다른 사람에게 감염시키는 것이다"(LM: 266)라는 문장을 통해 학생을 사유로 이끄는 일이 어떻게 가능한지를 비유적으로 설명한다. 이 비유에서 두 가지가 특징적으로 발견된다. 하나는, 전기가오리가 다른 것을 마비시키는 방식이다. 이 비유는 전기가오리가 "스스로 마비됨으로써

만” 다른 것들을 마비시킨다고 진술한다. 사유가 이루어지는 방식을 설명하기 위해 예로 든 전기가오리 비유를 통하여, 아렌트는 학생을 사유의 세계로 이끌기 위해서는 먼저 교사자신이 사유하는 자가 되어야 한다고 역설한다. 아렌트는 이것이 학생에게 사유하는 법을 가르칠 수 있는 ‘유일한 방법’이라고 덧붙인다. 이렇게 볼 때, 학생의 사유는 바로 교사의 사유 자체로부터 시작된다는 것을 알 수 있다. 다시 말하여 교사가 사유함으로써만 학생을 사유하도록 할 수 있다는 것이다.

이 비유에서 드러나는 또 하나의 특징은, 교사의 사유를 통해서 학생이 사유하도록 하는 방식은 일종의 ‘감염’의 형태를 취한다는 것이다. 교사가 사유하는 방식에 학생이 ‘감염되는’ 방식은 마치 스펀지에 물이 스며들 듯이 서서히 젖어드는 것과도 유사하다. 이것을 가르침과 관련하여 생각해볼 때, 학생을 사유하도록 하는 가르침은 직접적인 내용전달의 방식보다는 간접적인 초대의 방식을 제안한다고 볼 수 있다. 즉 내용이나 원리의 전달이라는 형태보다는 교사가 자신의 사유가 이루어지는 방식을 보임으로써, 즉 교사자신이 사유를 보여주는 하나의 사례가 됨으로써 학생을 그 일에 초대하고, 궁극적으로 학생 자신이 동일한 일을 할 수 있도록 한다는 것이다.

이상의 전기가오리의 비유는 학생의 탄생성과 세계를 매개하는 교사의 가르침의 태도와 관련하여 중요한 통찰을 던져준다. 이 비유에 따르면 학생의 탄생성과 세계를 매개하는 일은 교사자신의 탄생성과 세계가 연결되어 있을 때 가능하다는 것을 알려준다. 즉 교사자신이 세계와 관계를 맺고 사유함으로써 형성된 자신만의 고유한 관점을 아이들 앞에 드러내는 방식으로 가르칠 때, 그와 같은 태도와 방식에 의해 학생들도 그 일에 초대된다는 것이다. 이것을 다른 말로 하면, 행위의 관점에서 학생과 세계를 매개하는 일은 교사자신이 그 일을 행위의 태도로 할 때 가능하다는 것이다. 그 때에야 비로소 교사가 세계를 대하고 관계맺는 그 방식에 학생도 ‘감염’된다는 것이다. 왜 그런가?

교사도 한 사람의 인간인 이상, 자신의 말과 태도를 통해 자신만의 방식으로 무언가를 드러내게 된다. 아렌트가 주장하듯이 모든 인간은 사유하려는 충동, 말하려는 충동을 가지고 있기 때문이다(LM: 153). 그렇다면 가르

침에서 교사의 말과 태도를 통해 드러나는 것은 무엇일까? 아렌트에 따르면 자신의 말과 행위를 통해 드러나는 것은 바로 그 사람이 누구인가 하는 그의 '인격'이라고 한다(HC: 241). 다시 말하여, 교사가 그의 말과 태도를 통해 드러내는 것은 궁극적으로 교사 자신이 세계와 어떠한 관계를 맺고 있는지, 그 속에서 어떻게 사유를 통하여 의미를 형성했는지, 그리고 이것이 아이들 가운데 드러날 때 어떤 모습으로 될지에 대한 교사자신의 판단과 관련되어 있다는 것이다. 이 대목에서 교사의 가르침에서 무엇을 가르칠까 이상으로 교사 자신이 세계와 어떤 관련을 맺고 있는 사람인가 하는 태도의 문제가 중요하게 대두된다.

그렇다면 교사가 세계와 맺는 관계로는 어떤 것이 있을까? 여기에 대하여, 앞서 살펴보았던 아렌트의 세 가지 활동양식의 구분이 유용하게 활용될 수 있다. 학생과 세계를 매개하는 자로서 교사가 가지는 태도는 특히 자신이 가르치는 교과와 어떠한 관계를 맺고 있는지를 통해 보다 명시적으로 드러난다. 먼저 자신의 가르치는 일을 노동의 태도로 하는 교사를 생각해보자. 이 사람은 세계 속에서 자신이 동행할 친구를 발견하지 못한 사람이라 할 수 있다. 이와 같은 교사의 특징은 자신의 가르치는 일을 순전히 먹고살기 위한 생계의 수단으로 여기며, 그 속에서 하나의 직업이상의 의미를 발견하지 못한다는 것이다. 자신의 가르치는 일을 생계유지의 수단으로만 생각하는 사람에게 교과는 그냥 주어진 환경에 불과하다. 그날 가르칠 내용을 한번 훑어보고 아이들에게 그것을 전달해서 수업시간을 잘 마치는 것이 중요하다. 이와 같은 사람은 자연환경의 리듬 속에서 반복적 순환을 이루는 노동의 특징처럼 교직도 반복되는 일과로 여기게 된다. 해가뜨면 출근해서 해가지면 퇴근하는 하루단위, 혹은 주중에 가르치고 주말이면 쉬는 주단위, 한 학기동안 가르치고 방학이면 쉬는 학기 단위로서의 리듬을 따라 일하는 교사에게 교직은 너무 단조롭고 똑같은 일상의 무한반복이다. 그럼에도 불구하고 이 단조롭고 반복되는 지루한 일을 지속하는 것은 그 일이 먹고사는 문제를 해결하는 수단이 되기 때문이다. 월급날이 교직에서 가장 기쁘고 만족을 얻는 순간이 되는 이유는 그와는 다른 종류의 기쁨과 만족을 세계 속에서 경험하지 못하기 때문이다. 이 점에서 가르

치는 일을 노동의 태도로 하는 사람은 단적으로 말하여, 세계와 관계맺지 못한 사람이라 할 수 있다. 아렌트가 노동의 가장 큰 특징으로 필연성과 무세계성을 지적한 것은 의미심장하다. 세계와 의미있는 관계를 맺지 못한 사람은 세계 속에서 자신의 기쁨을 찾는 법을 알지 못하기 때문에 먹고살기 위해 가르치는 필연성이 그 사람의 태도를 결정짓는 주된 특징이 될 수밖에 없다는 것이다. 특히 교직에서 이와 같은 태도를 지닌 사람을 아렌트는 "자신이 가르치는 과목을 알 필요가 없기 때문에 교사들의 지식수준이 자신의 수업보다 단지 한 시간 정도 앞서는"(CE: 246) 사람으로 묘사한다. 즉, 자신이 가르치는 과목과 의미있는 관계를 맺지 못한 사람은 교과를 소개하는 것에 큰 의미를 두지 않는다. 그보다는 주어진 수업시간을 어떻게 즐겁고 재미있게 보낼 것인가를 더 중요하게 생각한다. 자신이 세계에서 대화할 동행을 발견하지 못한 사람은 학생들에게 교과를 소개하는 일도 그다지 중요하게 여기지 않는다. 세계와 관계맺지 못한 교사는 세계에 관하여 말 할 것이 없기 때문이다. 아렌트의 표현을 빌면, 세계와 연결되지 못한 교사에게는 세계를 사랑하고 소중하게 다루는 태도가 없기 때문에, 이와 같은 사람에게서는 학생도 세계와 관계맺는 일에 '감염'되지 않는다.

제작의 태도를 가진 교사는 자신이 가르치는 과목과 아무런 관계를 맺지 못한 노동의 태도에서 한 걸음 더 나아가 세계와 부분적으로 관계를 맺는다고 볼 수 있다. 제작의 태도를 지닌 교사는 자신의 특정 용도에 입각해서 교과를 대한다는 특징을 지닌다. 이번 시간에 가르칠 목표와 내용구성을 정해서 수업을 마칠 때쯤 학생들은 어느 정도의 성취수준까지 오를 것이 예상되는지, 그리고 중간고사와 기말고사에서 좋은 점수를 받기 위해서 어느 정도의 분량과 난이도로 수업내용이 구성되어야 하는지 등 수업의 전 과정이 철저하게 계획되고 관리된다. 자신에게 주어진 교과는 교사의 전체 계획과정 안에서 목적을 이루기 위한 수단의 역할을 한다. 전체의 목적에 부합하는 내용을 선택하고, 그렇지 못한 것은 배제된다. 수업의 내용과 방식을 계획할 때, 그 모든 선택의 기준은 좋은 결과를 산출하는 데 효과적인가의 여부가 된다. 이와 같은 교사는 자신이 고안한 수업에 효과적인 기술을 능숙하게 잘 활용하며 그와 같은 특정 기법에 기반한 교수법이

수업의 성공을 보장해줄 수 있다고 생각하기 쉽다. 이같은 교사는 수업에서도 대체적으로 좋은 성과와 평가라는 확실한 결과를 가져다주기 때문에 보통의 경우 학생과 동료들에게 유능한 교사로 인정받게 된다. 명확한 목적에 근거하여 교과를 수단으로 대하는 태도는 평가주도적인 요즘의 교육환경에서 특히 매력적인 것으로 여겨질 수 있다. 그리고 이와 같은 교사는 확실한 결과를 산출하기 위한 목적으로 교과도 열심히 연구하기 때문에 교과와 어느 정도의 관계를 형성한 사람이라 할 수 있다. 그러나 아렌트는 "유용성과 공리성을 확립하는 제작경험을 삶과 인간세계의 궁극적 기준으로 일반화하는 태도"(HC: 215)를 경계한다. 앞서도 지적하였듯이 제작의 태도가 전면화 된 사람은 마치 나무를 대할 때도 항상 '잠재적 목재'로 보거나 바람을 대할 때도 우리에게 '시원함을 주는 대상'으로만 보듯이, 교과를 그 자체로 대하지 못하고 항상 목적에 입각한 수단으로만 대한다. 항상 자신이 산출하고자 하는 특정용도의 관점에서만 교과를 대하기 때문에 그 관계는 일면적이라고 할 수 있다. 그래서 제작의 태도를 전면화한 사람은 아렌트가 지적하였듯이 "오직 사용자나 도구화하는 자가 될 뿐이며, 세계와 말하는 자, 행위하는 자, 그리고 사유하는 자가 되지는 못한다."(HC: 216)

그렇다면 자신의 가르침을 행위의 태도로 하는 사람은 어떤 사람일까? 행위가 세계와 관계맺은 자신의 탄생성을 공적영역에서 드러내고 소통하는 활동이라는 것을 상기해볼 때, 가르침을 행위로 하는 사람은 세계에 대한 자신의 이해와 관점을 학생들과 함께 대화할 수 있는 자라고 볼 수 있다. 행위의 개념에 비추어볼 때, 가르침을 행위의 태도로 하는 교사는 두 가지 면에서 특징적이다. 한편으로, 행위자로서의 교사는 다른 무엇보다 세계를 사랑하는 자라고 할 수 있다. 아렌트가 세계를 대하는 태도는 세계전달이나 세계전수보다 '세계사랑'으로 특징된다는 점을 유념할 필요가 있다(홍원표 외, 2009: 7). 여기에서 세계를 대하는 태도로서 사랑이란 어떤 의미인가? 여기서 말하는 사랑은 의미탐구와 관련되어 있다. 아렌트는 의미탐구에서의 '탐구'가 그리스적 의미의 '에로스' 즉 사랑이라는 것을 지적한다(LM: 276). 세계에 대한 태도를 사랑으로 특징할 때, 그것은 세계 속에

서 그것의 의미를 탐구하는 것, 즉 사유와 밀접한 관련을 가진다는 것이다. 이 점에서 아렌트적 교사는 바로 교과를 사랑하는 사람이라고 할 수 있다(Assiter, 2013: 253). 교과를 사랑하는 교사는 어떠한 교사일까? 교과를 사랑하는 교사는 바로 의미탐구로서의 사유를 즐겨하는 자라고 할 수 있다. 또한 사유가 항상 세계를 기반으로 작동한다는 점에서 교과를 사랑하는 교사는 사랑할만한 대상을 지향하고 사랑한다는 것을 뜻한다. 무엇에 대한 사랑인가? 아렌트는 사유의 대상이 오직 미, 지혜, 정의 등 오직 사랑할 수 있는 것으로서의 대상이라는 것을 지적한다. 그렇다면 교과를 사랑하는 교사는 이 세계 속에서 사랑할만한 작품들과 문화유산들을 친구로 삼고, 그것이 주는 새로운 의미에 대하여 자신과 대화하기를 멈추지 않는 자라고 볼 수 있다. 이 때문에 교과를 사랑하는 사람은 위의 아렌트의 표현을 따르면 “세계와 말하는 자, 행위하는자, 사유하는 자”라고 할 수 있다(HC: 216).

다른 한편으로, 행위자로서의 교사는 다른 무엇보다 아이들의 탄생성을 사랑하는 사람이다. 행위자로서의 교사는 세계 속에서 자신이 발견한 새로운 의미들을 학생들 앞에 어떤 방식으로 드러나야 할지에 대한 감각, 즉 판단력을 가진 자라고 할 수 있다. 세계에 대한 의미를 탐색하고 그것에 대하여 자신과의 대화를 멈추지 않는 사람은 그 대화에 보다 많은 사람들을 초대한다. 그 방식은 그것의 의미가 무엇인지를 자기 안에서 묻고 따지고 검토하는 자신과의 대화 안에 학생들을 있는 그대로 초대하는 것이라 할 수 있다. 그 초대방식은 자신이 발견한 원리나 법칙의 형태로 전달하는 형태보다는 자신 안에 묻고 따지고 검토하던 대화에 아이들을 초대함으로써, 아이들 또한 그 의미탐구에 함께 동참하도록 하는 형태를 취할 것으로 보인다. 이 과정은 교사와 학생이 함께 사유하는 동형의 작업으로 간주될 수 있지만, 아이들의 탄생성을 사랑하는 자로서 교사는 자신의 말과 태도가 아이들에게 어떤 방식으로 드러나야 할지에 대한 보다 민감한 감수성을 가진다는 점에서 차이가 난다. 교사가 지닌 이 감수성은 교사가 세계에 대한 자신의 관점과 태도 속에 학생들이라는 타자의 관점을 늘 수반하는 것으로 드러난다. 즉 자신이 가진 세계이해의 관점 속에 학생들에 대한 고

려를 수반함으로써, 교사는 자신의 말과 행위가 이 학생들의 탄생성을 억압하거나 저해하는 방식으로 드러나게 될지, 아니면 이 학생들의 탄생성이 자라가는 방식으로 드러나게 될지를 순간순간 민감하게 판단한다.

이상의 내용으로부터, 세계와 아이들의 탄생성을 사랑하는 교사는 그 근원을 따지고 들어가보면, 사유와 판단이라는 두 가지 원천을 가진다는 것을 알 수 있다. 이것이 함의하는 바는 무엇인가? 먼저, 행위자로서의 교사에게는 교직이라는 자리가 성장의 원천이 될 수 있다는 것을 말해준다. 사유하는 사람은 사유의 대상으로서 세계 속에서 자신의 동행을 발견하고, 그 동행과 대화를 멈추지 않기 때문에 항상 세계와 연결되어 있다. 또한 그 세계와 맺은 관계를 드러낼 때 항상 아이들을 고려함으로써, 이 세계 속에 자신의 말과 태도가 아이들이 보고 듣기에 아름답고 적합하며 이해할만한 것으로 되도록 애쓰는 사람이다. 그렇다면 날마다 세계 속에서 자신만의 의미를 찾아가고, 그것이 아름답고 적절한 방식으로 드러나기를 애쓰는 사람은 세계 속에서 성장해가는 사람이라 할 수 있다. 이 때문에, 사유와 판단이라는 성장의 두 가지 원천에 의해서 행위자로서의 교사가 서 있는 자리는 성장의 자리가 될 수 있다.

둘째로, 행위자로서의 교사는 세계와 아이들과 늘 연결되어 있다. 행위자로서의 교사는 사유와 판단이라는 원천에 의하여, 세계와 아이들과 연결되어 있는 사람이라 할 수 있다. 교사의 사유는 달리 말하여 이 세계에 대한 사랑이라 할 수 있다. 즉, 이 세계 속에서 사랑할만한 대상을 가지고 그것에 대한 의미탐구를 멈추지 않는 사람이다. 이 때문에 행위자로서의 교사는 이 세계와 관계맺은 자, 이 세계와 연결된 자가 된다. 또한 교사의 판단은 아이들의 탄생성에 대한 사랑과 관련된다. 즉, 판단할 수 있는 교사는 자신의 세계이해의 관점이 아이들에게 어떠한 태도와 방식으로 드러날지에 대한 감수성을 가진 사람으로서, 자신의 사유를 말과 행위로 드러낼 때 아이들의 탄생성을 억압하지 않고 그것을 보호하는 방식으로 표현하고자 애쓰는 사람이다. 이 때문에 행위자로서의 교사는 항상 아이들과도 연결되어 있다고 할 수 있다.

셋째로, 행위자로서의 교사가 사유와 판단이라는 두 가지 성장의 원천을

가진다는 것, 또한 그로 인해 세계와 아이들과 연결되어 있다는 것에 자연스럽게 뒤따르는 함의는, 행위자로서의 교사는 아이들의 탄생성과 세계성을 매개하는 일을 통해 학생의 성장을 도울 수 있다는 것이다. 행위자로서의 교사가 가르치는 방식은 기존의 가르침에서 문제시되던 가르침과 학습 간의 단절이 어느 정도 극복될 수 있을 것으로 보인다. 왜냐하면 행위자로서의 교사가 가르치는 방식은 교사 자신이 친구로 삼고 대화해 오던 그 방식 안으로 아이들을 초대함으로써, 궁극적으로 학생 스스로 그와 동일한 일을 해갈 수 있도록 돕는 형태를 취하기 때문이다. 보다 구체적으로 이 방식은 교사의 질문을 통해 아이들을 사유의 세계로 초대하여, 학생이 당연시여기고 있던 것에 대하여 묻고 따지고 검토하는 일을 함께 이루게 된다. 이 과정은 교사자신 안에서 친숙하게 이루어 오던 일을 학생에게 보여주고 소개하되, 그 방식은 아이들의 탄생성을 고려하는 태도로 조심스럽고 서서히 학생 안에 스며드는 방식, 그리하여 학생도 교사와 동일한 일을 스스로 할 수 있도록 이끄는 방식에 가깝다. 따라서 이와 같은 가르침의 방식은 일방적인 내용의 전달이라든지, 혹은 확실한 답이나 결과물을 제시한다든지, 혹은 세계와 상관없이 학생들을 자신의 사적차원에 방치함으로써 학생과 세계의 단절을 초래하던 것과는 달리, 교사로부터 학생, 세계가 함께 연결될 수 있다. 달리 말하면 교사의 성장의 자리로부터 학생의 성장의 자리로까지 연결될 수 있는 것이다.

이상에서 살펴본 행위자로서의 교사 개념은 교직에 서 있는 교사들에게, 특히 교사정체성의 문제와 관련하여 시사하는 바가 크다고 생각한다. 행위개념은 다름아닌 내가 누구인지를 드러내는 일과 밀접하게 관련되어 있다. 타인들 앞에서 나의 말과 행위로 드러나는 것이 내가 세계와 맺은 관계라는 것은, 곧 내가 누구인지를 드러내는 일이다. 이 점에서 행위자로서의 교사개념은 다름아닌 가르치는 내가 누구인지를 확인하는 데 도움이 될 수 있다. 그렇다면 행위자로서의 교사 개념은 어떻게 교사정체성의 문제에 대한 하나의 설득력있는 대안이 되는가?

먼저, 행위자로서의 교사는 '가르치는 나'와 '인간으로서의 나'가 통합된 사람이라 할 수 있다. 오늘날 교사들은 어느 때보다 정체성의 혼란을 겪고

있다. 여기에는 여러 가지 원인들이 존재하지만, 특히 공과 사의 교차지점에 서 있는 교사의 자리가 더욱 정체성의 혼란을 야기하는 면이 크다. 파머(Parker Palmer)는, 교사들이 서있는 자리는 정확히, "사적 생활과 공적 삶이 교차하는 위험한 지점"(Palmer, 2014: 59)이라고 진단한다. 이 위험한 지점에서 교사는 '공적영역에서의 나'와 '사적영역에서의 나'의 분리를 쉽게 경험한다. 교사들은 공적으로는 학생들 앞에 서는 자로서 '좋은 교사'가 되어야 한다는 일종의 강박관념에 사로잡혀 있다. 교사들에게는 학생들이나 부모들, 사회의 기대수준이 높기 때문이다. 그들은 교사가 수업도 잘 하기를 원하고, 학생들이 존경하고 따를 만하며, 도덕적으로도 흠이 없는 훌륭한 교사이기를 기대한다. 그러나 교사자신도 한 사람의 인간인 한, 자신만의 고유한 욕구가 있고 남들과 공유할 수 없는 내밀한 사적차원을 가진다. 이 때문에 항상 학생들 앞에 설 때 교사는, '가르치는 나'와 '인간으로서의 나' 사이에서 갈등하게 된다. '집에서의 나'와 '학교에서의 나'는 전혀 상이한 생각과 말, 다른 사람인 것처럼 느껴질 때가 많은 것이다. 이와 같은 갈등 속에서 교사들은 흔히 다른 사람의 '가면'을 쓰고 나와 다른 모습으로 설 때가 많은 것이다.

이와 같은 교사의 자아분열이 위험한 이유는 무엇인가? 교사의 자아의 분열은 진정한 가르침을 실현하는 데에 큰 장애물이 되기 때문이다. 히긴스는 교직이 궁극적 목표로 하는 '학생의 성장'은 교사 자신의 성장을 통해서만 이루어질 수 있다고 지적한다. 교사자신이 자신의 가르치는 삶에서 의미를 찾고 성장할 수 없다면, 그 곳에서 학생의 배움과 성장은 더이상 기대하기 어렵다. 이점에서 "가르침은 학생 이전에 교사 자신의 목표이기도 하다"(Higgins, 2011: 6). 따라서 교사로서 자신의 정체성, 즉 가르치는 내가 누구인지를 확인하는 것은 교직을 의미있게 하는 데 무엇보다 필요한 출발점이 된다.

이에 대하여, 행위자로서의 교사는 공과 사의 교차지점에서 혼란을 느끼는 교사들에게 다른 사람의 가면이 아닌 자신의 얼굴과 목소리로 가르치라고 조언할 것이다. 아렌트의 행위개념은 다름아닌 "나는 누구인가?"라는 질문에 대한 응답으로 모색된 것이기 때문이다. 행위개념을 통하여 아렌트

는 공적영역에서 나 자신을 드러내는 방식이 사회에서 요구하는 이상(理想)이나 기준에 맞춤으로써 획일화되는 것이 아니라 자신의 목소리를 잃지 않고, 자기다움을 소멸하지 않는 방식, 즉 진짜 자신의 진정성있는 모습으로 드러나는 것이 중요하다는 것을 제안한다. 행위개념은 교사가 교과라는 내용을 소개할지라도, 혹은 다른 원리나 전통, 규범을 소개할지라도 교사의 말과 행위를 통해 드러나는 것은 내용자체가 아니라 그 내용과 관계맺은 교사자신, 곧 자신의 인격이라는 것을 강조한다. 이와 같은 교사는 적어도 다른 사람의 가면을 쓰고 아이들 앞에 서는 자가 아니라 자신이 세계와 관계맺은 그 목소리로 가르치는 자이기 때문에 '가르치는 나'와 '진짜 나'가 다르지 않다. 자신이 소개하는 교과나 내용에 대하여 자신의 새로운 시작으로 의미를 검토함으로써 자신만의 관점과 이해를 가진 사람이기 때문이다. 행위자로서의 교사는 세계 속에서 자신이 새롭게 발견한 의미와 진주를 자신의 말과 행위로 드러내는 사람이기에, 적어도 다른 사람의 생각이나 규범을 아무런 검토없이 그대로 전달하지는 않을 것으로 보인다. 이렇게 볼 때 다른 사람의 가면과 목소리로 교직에 서는 사람은 어떻게 보면 자신이 소개할 세계에 대한 검토가 없는 사람, 그리하여 세계에 대하여 사랑할만한 대상도, 그것에 대한 자신만의 할 말도 없는 사람이라 할 수 있다. 이 때문에 자신의 얼굴과 목소리가 아닌 다른 사람의 가면을 쓰고 교직에 서는 사람, 가르치는 나와 인간으로서의 나 사이에 분열이 있는 사람은 이 세계와 관계맺지 못한 사람이라 할 수 있다. 이와 같은 사람은 세계와 관계맺음으로 형성된 자신의 목소리로 사람들 앞에 소통함으로써 경험하게 되는 한 인간으로서의 출현을 경험할 수 없기 때문에 나는 누구인가라는 질문에 답할 수가 없다.

이에 비하여 행위자로서의 교사는 가르치는 일을 자신만의 목소리로 함으로써, '가르치는 나'와 '한 인간으로서의 나'가 통합을 이룬 사람이라고 볼 수 있다. 이것이 행위의 특징이 되는 이유는 바로 자신과의 대화로서의 사유가 자신과의 합의를 추구하는 하는 것을 요체로 하기 때문이다. 소크라테스는 "나는 다른 사람과의 불일치보다 나 자신과의 불일치가 더 불편하다"(LM: 281)고 하였는데, 이것은 자신과의 대화를 통해 자기 자신과의

합의를 추구하는 삶이 그에게 가장 중요한 일이었음을 드러내어 준다. 자기 안에 이 세계에 대한 대화를 지속하는 사람이 분열되기 어려운 이유가 바로 여기에 있다. 행위자로서의 교사는 자신이 합의한 바로서의 그 이해와 관점을 자신의 목소리로 드러내는 사람이기에 가장 내밀한 사적영역에서의 나와 학생들 앞이라는 공적자리에 서 있는 나가 연결되어 있는 것이다.

교사의 정체성이 중요한 이유는 교사의 자아가 분열되어 있는 곳에서는 교사의 성장을 기대할 수 없을 뿐만 아니라 학생의 성장도 기대할 수 없기 때문이다. 교사의 삶과 학생의 삶이 긴밀하게 연결되어 있다는 사실은 파머도 여러 곳에서 강조하는 부분이다. 파머는 교사의 분열된 삶을 교직의 위험 신호로 보는데, 왜냐하면 교직에서 교사자신의 분리된 삶은 결국 교사와 학생의 분리로 연결될 수밖에 없기 때문이다. 교사와 학생이 분리된다는 것은 교사의 가르침이 학생에게로 이어지지 못하고 교사자신의 외침에서 끝나버린다는 것을 의미한다. 이 때문에 파머는 학생과 교사가 연결될 수 있는 가르침의 진정한 근원은 바로 교사 자신이라고 주장한다. 즉, 바로 교사의 자기 정체성에서 학생의 내면을 일깨우는 교사의 힘이 나온다는 것이다(Palmer, 2014: 65). 이 점에서, 교사의 자기 정체성은 교직에서 교사 자신의 성장을 이루는 원천이 될 뿐만 아니라 그것을 통해 교실이라는 공간을 학생의 진정한 배움을 실현할 수 있는 장으로 회복할 수 있는 원천이 된다.

행위자로서의 교사는 바로 이 점에서 자신이 세계와 연결됨으로써 학생을 세계와 연결짓는 데 용이하다는 것을 앞서 살펴본 바 있다. 즉, 행위자로서의 교사는 이 세계에 대한 사유와, 자신이 마주하고 있는 아이들에 대한 판단이라는 두 가지 성장의 원천에 의해 세계와 아이들과 항상 연결되어 있는 사람이다. 아렌트에게 있어 교사는 세계와 아이들의 탄생성을 둘 다 소중히 여기고 보호하는 자로 기술된다(CE: 257), 교사는 어떻게 세계와 아이들의 탄생성을 둘 다 소중히 여기는 자가 되는가? 아마도 이 세계에 대한 사유에 의하여, 그리고 그 사유가 드러나게 될 아이들에 대한 고려로서의 판단에 의하여 가능하게 되지 않을까? 행위자로서의 교사가 가

진 사유와 판단이라는 두 가지 원천은 교직이라는 자리가 자아분열의 자리가 아니라 성장의 자리로 될 수 있고, 더 나아가 학생의 진정한 성장을 가져오는 근간이 된다는 것을 보여준다.

그러나 교직에 있는 교사들이 가르치는 일을 행위로 하는 것은 여러 가지 어려움을 야기할 수도 있다. 세계에 대한 의미탐색은 관련된 기본전제와 함의를 비판적으로 검토함으로써 본래의 의미가 무엇인지를 탐구하는 일을 수반하기 때문이며, 이 과정에서 지금까지 해 내려온 관행이나 관습, 전통과 질서를 중시하는 사람들 눈에 교사의 행위는 위험한 것으로, 혹은 파괴적인 것으로 보일 수 있다. 이와 같은 행위는 다른 사람과는 구분되는 자신만의 독특하고 새로운 의미탐색으로 주어진 목소리이기 때문에 아무런 문제없이 평범한 일상을 원하는 사람들이나 가시적인 결과물을 요구하는 사람들과 마찰을 빚을 수도 있다. 당장 우리나라의 경우만 생각해보아도, 입시가 가장 중요한 교육의 목적으로 된 상황에서 시험에서 하나라도 더 맞힐 수 있는 내용을 가르쳐주는 교사가 환영받지, 시험과 상관도 없는 삶의 의미를 깨닫게 해주는 교사는 결코 환영받지 못할 것이다.

하지만 교직의 진짜 목적을 생각해볼 때 우리는 “왜 가르치는가”라는 질문에 직면하게 된다. 지금까지 우리 교육이 성적은 가장 우수하지만 가장 불행한 학생들을 배출해낸 교육이었다면, 이제는 우리 교육의 방향을 점검하고 과감한 변화를 수용할 때라고 생각된다. 지금까지 아이들에게 지식내용만 전달하여서 1점이라도 더 올리는 것에만 몰두함으로써 학생이 세계와 진정으로 의미있는 관계로 연결하는 데 실패하였다면 그와 같은 일방적인 가르침의 방식에서 벗어나 과연 무엇을, 어떻게 가르치고자 해야 하는지를 생각해야 될 때이다. 행위로서의 가르침은 지식전달보다는 의미를 추구하는 가르침이라 할 수 있다. 즉 공동세계 속에서 자신의 목소리를 찾고, 그것을 세상과 소통하는 일로 이해할 수 있다. 이 세계 속에서 찾은 의미있는 삶에 대한 자신의 목소리를, 타인과 함께 하는 삶 속에서 소통함으로써 아이들은 자신의 존재를 확인하고, 그로부터 다른 누구의 삶이 아닌 자신만의 진짜 삶을 살 수 있다고 생각된다. 아렌트는 바로 학생의 탄생성과 세계를 의미있게 연결지을 수 있는 유일한 방법은 바로 교사자신이 세

계와 관계맺음으로써, 자신의 가르침을 행위로 할 때에만 가능하다고 역설하고 있다.

자신의 가르침을 행위의 태도로 하는 교사는 어떻게 그려질 수 있는가? 행위자로서의 교사는 매일매일의 가르침이 자신이 관계맺은 세계의 의미 속으로 학생들을 초대하고, 그것을 다른 사람과 소통함으로써 자신만의 내면세계에서 벗어나도록 하는 교사이며, 그 과정은 다른 누구의 방식이 아닌 자신만의 새로운 시작으로서 이루어가는 교사라 할 수 있다. 이 새로운 시작의 원천은 무엇인가? 아마도 이 세계에 대하여 끊임없이 사유하고 판단하는 자로서의 교사자신이 아닐까 한다. 즉, 사유를 통하여 세계의 의미를 검토하는자, 더 나아가 그것의 의미를 함께 검토할 수 있는 더 좋은 동행을 가진 자로서의 교사자신이 아닐까 한다. 왜냐하면 그것을 함께 검토할 수 있는 좋은 동행으로 인하여 그 교사는 이 세계가 어떠한 모습으로 되어야 할지, 그곳에 어떤 것이 들어가야 할지 더 나은 선택을 할 수 있는, "정신을 잘 닦은"(cultura animi, 정신의 경작) 사람일 것이기 때문이다.

> 우리가 자신의 취향을 자유롭게 행사하는 법을 배운다면 전문화와 온갖 종류의 실리주의 위로 올라설 수 있다. 그리고 나면 플라톤이나 과거의 다른 위대한 저자들이 설 자리를 잃었다고 빈번하게 말하는 사람들에게 응수하는 법을 알게 될 것이다. 또한 플라톤에 대한 비판이 전부 옳다고 하더라도, 우리는 플라톤이 여전히 그를 비판하는 사람들보다 더 나은 동행임을 이해하게 될 것이다. 적어도 우리는 로마인들-우리가 생각하는 방식대로 문화를 진지하게 생각했던 최초의 사람들-이 정신을 잘 닦은 사람은 어떠해야 한다고 생각했었는지를 기억할 수 있을 것이다. **[로마인들에게] 정신을 잘 닦은 사람이란 과거는 물론 현재의 사람들, 사물들, 사상들 가운데서 자신의 동행을 선택하는 방법을 알고 있는 자이다**(CC:302).

VI. 결론 및 제언

이상의 논의를 통하여 연구자는 '학습주의', '학습사회', '학습중심'이라는 용어가 대변하듯 교육의 언어가 학습중심으로 전환되면서 가르침이 점차 약화되어 가는 경향을 포스트모던 시대의 징후로 주목하고, 이와 같은 조건에서 가르침의 의미가 무엇인지를 재탐색하고자 하였다. 이 연구에서 아렌트의 '행위' 개념에 주목한 이유는 그녀가 근대에 대한 반성과 포스트모더니즘의 해체주의 사이에서 통찰력있는 사상을 보이기 때문이다. 한편으로 가르침이 약화되고 학습중심으로 교육이 재편되는 근원적 이유가 포스트모더니즘적 인식론의 영향 하에 불가피한 것이라고 한다면, 우리에게 필요한 것은 근대에 대한 비판적 반성이라고 할 수 있다. 다른 한편으로, 교육의 과제는 자아와 세계의 대면이라는 교육의 아포리아를 회피하지 않는데 있다는 몰렌하우어의 조언을 심각하게 받아들일 때, 해체적 자아관과 세계관을 피력하는 포스트모더니즘 조건에서도 자아와 세계의 관계를 어떻게 파악할 것인가 하는 문제는 여전히 교육의 핵심 과제로 남는다. 이 점에서 우리에게 주어진 질문은 근대에 대한 반성과 포스트모더니즘과의 거리두기 사이 지점에서 자아와 세계의 관계를 어떻게 파악할 것인가, 그리고 이 때에 가르침의 의미는 무엇인가 하는 것으로 된다.

아렌트의 행위개념은 이 질문에 대한 하나의 설득력 있는 답변이 될 수 있다. 행위는 '개인의 탄생성을 공적영역에서 실현하는 활동'이라 할 수 있다. 탄생성이 아렌트의 자아관, 공적영역이 아렌트 세계관의 핵심개념이라는 사실을 염두에 둘 때, 행위개념은 그 자체로 자아와 세계를 관련짓는 의미있는 방식을 제안하고 있다. 탄생성이 그 누구와도 다른 자신만의 새로운 시작을 할 수 있는 자아를, 공적영역이 인공세계를 둘러싼 사람들의 소통으로서의 세계를 의미한다고 할 때, 행위는 내가 인공세계와 맺은 관계를 사람들 사이에 말과 행위를 통해 드러내는 것으로 이해할 수 있다. 이와 같은 행위의 개념은 한편으로 자아가 인공세계와 맺는 관계를 전제한다. 비록 낡고 오래되었지만, 이 세계는 개인의 새로운 시작에 의하여 자신만의 의미를 지속적으로 탐색해갈 수 있는 풍부한 소재이자 좋은 친구

가 된다. 이 세계에 대한 나만의 독특하고 고유한 관점이 드러날 때, 이것은 곧 다른 사람과는 구분되는 나의 고유하고 유일한 존재가 드러나는 것이라 할 수 있다. 다른 한편으로 행위의 개념은 자아가 인간세계와 맺는 관계를 전제한다. 세계와의 관계 속에서 형성된 나의 관점은 이 세계를 이해하는 하나의 관점으로서, 이것은 타인들과 소통하기 위해서는 타인들 앞에 어떠한 방식으로 드러날 것인지 여러 각도에서 검토되어야 한다. 그것을 다른 사람들 앞에 나의 견해를 말로 설명하고, 또한 다른 사람의 견해를 경청하며 논의하는 과정을 통해 나는 이 세계에 대한 공동의 이해 속으로 연결될 수 있다. 그와 같은 소통과 논의를 통하여 개인의 특이성에 기반한 관점은 인간 사이의 관점, 즉 공동의 이해에 이를 수 있으며, 이와 같은 사이-존재로서 관계의 그물망 속에 연결되는 경험을 통하여 공적차원을 갖춘 개인으로 될 수 있다.

이상과 같은 행위의 관점은 가르침의 의미를 재탐색하는 이 연구에 시사하는 바가 크다. 학교는 사적영역도, 공적영역도 아닌 양자를 매개하는 특이한 중간영역이라는 아렌트의 통찰에 비추어 볼 때, 행위의 관점에서 가르침을 이해하는 것은 가르침의 공간을 하나의 가상적 공적영역으로 보는 것이라 할 수 있다. 이 연구에서는 가르침이 이루어지는 공간을 교과라는 인공세계를 둘러싸고 이루어지는 교육적 관계망으로 해석하였다. 가르침이 이루어지는 공간을 이와 같이 해석할 때 가르침의 의미는 적어도 두 가지 차원에서 규명될 수 있다. 하나는, 자아와 인공세계의 관계에 비추어볼 때, 가르침은 교과를 소개함으로써 학생이 그 속에서 의미를 탐색하는 관계를 맺도록 이끄는 것이라 할 수 있다. 다른 하나는, 자아와 인간세계의 관계에 비추어 볼 때, 가르침은 자아의 세계이해를 말이나 글, 행위로 드러내고 설명해봄으로써 교사와 친구들 사이에서 소통이 이루어지도록 이끄는 것이라 할 수 있다. 이 연구에서는 전자를 탄생성과 세계성을 매개하는 가르침의 차원으로, 후자를 사적영역과 공적영역을 매개하는 가르침의 차원으로 분석하였다.

탄생성과 세계성을 매개하는 가르침은 개인을 세계로 안내함으로써 그 토대 위에 개인의 고유한 탄생성을 실현할 수 있도록 하는 것이라 할 수

있다. 가르침의 현장에서 이것은 교사가 교과를 통하여 학생들이 자신의 독창적이고 새로운 관점을 형성할 수 있도록 하는 것과 관련된다. 특히 이를 위해서는 세계를 기반으로 하여 자신만의 의미를 형성할 수 있는 능력으로서 학생의 사유가 요청된다는 것을 고찰하였다. 사유는 확실한 지식에 도달하고자 하는 인식과 달리 의미를 탐색하는 활동으로서, 자기자신과의 대화를 통하여 이 현상세계의 의미를 검토하는 것을 요체로 한다.

사적영역과 공적영역을 매개하는 가르침은 나의 고유하고 새로운 관점을 타인들 앞에 말로 드러내고 설명함으로써 타인과 소통하고 연결되는 망으로서의 교육적 관계 속에 있도록 하는 것이다. 가르침의 현장에서 이것은 아이를 세계와 상관없는 것으로 방치하지 않고 교육적 관계 속으로 안내해야할 어른세대의 책임을 부각시킨다. 한 개인이 세계와 맺는 관계는 세계에 관한 하나의 관점에 불과하며, 이것은 타인과 소통함으로써 더욱 폭넓은 세계이해로 이어질 수 있다. 이를 위해서는 무엇보다 개인의 탄생성에 기반한 세계이해의 관점이 상호주관적으로 소통가능해야 한다는 것을 중요하게 지적할 수 있다. 아렌트는 공적영역에서의 소통가능성을 위해 필요한 정신능력을 판단(judging)으로 부른다. 판단은 순전한 자신만의 관점으로부터 거리두기를 통하여 우리 안에 재현된 대상을 타인의 관점에까지 확장하는 것, 즉 '정신의 확장'을 이루는 것을 핵심특징으로 한다. 이와 같은 판단의 과정을 통하여 나의 특이성에 기반한 사유가 공적영역에 드러날 때, 타인과 소통가능한 공적차원을 획득할 수 있다.

행위의 관점에서의 가르침은 학생의 자아와 세계를 연결짓는 일을 핵심과업으로 하지만, 보다 근본적으로 이 일은 교사가 자신의 가르치는 일을 행위로 할 때에만 가능하다. 자신의 가르치는 일을 행위로 하는 사람은 가르침 자체를 학생들과의 관계 속에서 자신의 탄생성을 실현하는 일로 여기는 사람이라 할 수 있다. 나는 이것이 행위의 개념을 통해 교사의 가르침에 주는 중요한 시사점이라고 생각한다. 다시 말하여 행위의 관점에서 학생의 탄생성과 세계성을 매개하는 교사, 그리고 사적영역과 공적영역을 매개하는 교사는 자신의 가르침의 공간을 하나의 가상적 공적영역으로 이해할 뿐만 아니라, 그곳에서 이루어지는 자신의 가르치는 일을 마치 공적

영역에서 탄생성을 실현하는 것처럼 행위하는 교사라는 것이다.

이 연구에서는 행위의 개념에 내재한 자아와 세계의 독특한 관련에 주목하여 가르침의 의미를 탐색하고, 그와 같은 가르침은 교사자신의 가르침을 행위로 할 때에 가능하다는 것을 집중적으로 논증하였다. 그러나 이 외에도 아렌트의 주요개념들은 앞으로 지속적으로 논의되고 연구될 가치가 충분하다고 생각된다. 특히 탄생성과 복수성, 인공세계, 사적영역과 공적영역, 사유와 판단 등 아렌트의 주요개념들은 교육적으로 그 의미와 함의가 매우 풍부하다. 연구자의 역량과 한계 때문에 이 연구에서 아렌트의 중요 개념들을 충분히 다 다루지 못한 것이 아쉬움으로 남는다. 더 뛰어난 능력과 열정을 가진 후학들의 동참으로 교육학계에 아렌트의 논의가 계속해서 소개되고 연구되기를 바라는 마음 간절하다. 이하에서는 앞으로 지속적으로 더 깊이 연구될 가치가 있는 주제들에 대한 제언으로 이 논문을 마무리하고자 한다.

먼저, 탄생성과 복수성에 기반한 아렌트의 인간관이 가지는 중요성을 들 수 있다. 그동안 우리가 학교교육에 대하여 취하였던 접근은 기본적으로 세계와 관계맺음으로 성장해가는 개인이라는, 인공세계와 개인의 관계로 요약된다. 이와 같은 접근은 세계를 전수받음으로써 개인의 완성을 이룬다는 근대적 자아관의 연장선상에 있는 것이라 할 수 있다. 학습자가 교과지식을 배움으로써 세계와 관계맺게 되거나, 혹은 가치로운 경험을 통하여 학습자에게 유의미한 성장을 이루게 되거나 교과내용을 무엇으로 이해하든, 이와 같은 접근은 궁극적으로 교육을 세계와 개인의 관계라는 한 가지 축으로 규정하는 것이라 할 수 있다.

연구자가 보기에 그동안 우리 교육에서 취하였던 이와 같은 접근은 보편적 단수(Man)로서의 인간을 교육적 이상으로 삼고 있다. 이와 같은 교육적 이상에서 가정하고 있는 것은 세계를 알아감으로써 한 개인이 완성된 인간에 이룰 수 있다는 것으로, 여기에는 근본적으로 고립된 개인이 교육적 이상으로 상정되어 있다. 그러나 이와 같은 인간관은 아렌트의 관점에서 볼 때, 인간이해의 근원적 조건으로서 복수성을 간과한 것이라고 볼 수 있다. 복수적 존재(men)로서의 인간은 인간에 대한 이해에 항상 타자의 관

점을 수반하는 인간관이라 할 수 있다. 복수성을 근원적 조건으로 이해할 때, 학교교육의 중요한 관심사 또한 변화를 기대할 수 있다. 이미 언급하였듯이 그동안 학교교육의 가장 중요한 관심사는 교과내용을 선정하는 것과 학습자의 발달 간의 관계를 어떻게 이해할 것인가 하는 것이었다. 그러나 이것은 주어진 교과를 통하여 개인의 발달을 이룬다는, 교과와 개인의 관계라는 교육의 한 가지 방향을 드러낸다. 이것도 교육에서 중요한 역할을 차지한다는 것을 부정할 수 없지만, 탄생성에 내재된 복수성을 인간이해의 근본적 관점으로 제고할 때, 학교교육은 개인과 교과의 관계라는 기존의 방향에서 한 걸음 더 나아가, 개인과 타인들과의 관계라는 또 하나의 방향이 적극적으로 고려될 필요가 있다. 이와 같은 맥락에서 볼 때, 앞으로 교육적 인간관에서 복수성에 대한 논의, 그리고 더 나아가 타자성에 관한 논의가 더 심도있게 전개되어야 할 것으로 보인다.

다음으로, 행위의 관점에서 가르침의 의미는 그것의 핵심능력으로 사유와 판단을 중요하게 부각시킨다. 다시 말하여, 행위의 관점에서 가르침은 세계를 기반으로 하여 자신만의 고유한 의미를 형성할 수 있는 사유할 수 있는 개인, 그리고 자신의 고유한 세계이해의 관점을 타인들과 소통할 수 있는 판단능력을 가진 개인으로 이끌 것을 제안한다. 연구자가 보기에 행위 개념의 핵심은 사유와 판단에 있다고 하여도 과언이 아닐정도로, 행위할 수 있는 인간으로 자라가도록 하는데 사유와 판단은 중요한 위치를 차지한다. 아렌트의 사유와 판단개념은 근대적 사유와 판단개념에 대한 반성으로 모색되었다는 점에서 근대의 인식능력과는 다른 차원의 정신능력으로 소개될 수 있다. 또한 절대가치와 규범이 무너진 포스트모던시대, 더 나아가 인공지능의 출현과 함께 인간의 고유한 정신능력과 인간다움에 대한 질문이 잇따르는 같은 디지털혁명의 시대에 육체를 가진 모든 인간이 영위해야 할 중요한 정신능력의 차원에서 사유와 판단개념이 연구된다면 그 함의가 매우 클 것으로 보인다. 특히 인간의 유의미한 성장을 모색하는 교육의 영역에서 사유와 판단에 대한 교육은 필수적일 것으로 보인다. 따라서 학교교육에서 실제로 사유와 판단을 함양할 수 있도록 보다 구체적인 교육과정으로 연구되고 소개될 필요가 있다. 이를 위한 구체적인 활동의

예로 학습자에게 좋은 작품이나 소재를 소개해주고 그것과 체험적 수준에서 친숙하기, 그리고 의미탐색으로서 개념에 대한 사유하기, 사유를 시작할 수 있는 좋은 질문만들기 등을 들 수 있다. 이와 같은 활동을 통해 자신과의 대화를 이룰 수 있고, 그 대화를 통해 학생스스로 자신만의 의미를 형성해갈 수 있는 능력을 키울 수 있을 것이다. 특히 아렌트는 무사유는 무의미성으로 귀결될 수 있음을 경고한다. 이렇게 볼 때 학생들의 사유능력을 키우는 것은 그 자체로 학생들이 삶의 의미를 찾는 것으로 인도할 수 있다.

사유가 현상이나 작품에서 우리가 경험한 것을 개념을 통하여 이해하고 그 의미를 탐색해가는 활동이라면 판단은 그 사유가 현상세계 속으로 해빙, 즉 풀어나오게 될 때 개별현상에 관하여 아름답다, 추하다, 혹은 옳다, 그르다를 말할 수 있고, 더 나아가 나의 사유가 말과 행위로 드러날 때 어떠한 방식으로 드러나야 할지를 결정짓는 것에 관여한다. 이 점에서 아렌트는 판단을 "사유의 해방적 효과인 부산물"(LM: 299)이라고 한다. 학교교육에서 판단을 함양하기 위한 구체적인 방안의 하나로, '사례(example)'를 통한 교육을 제시할 수 있다. 아렌트는 우리가 현상세계의 개별자를 판단하는 데 있어 사례가 가진 중요성을 여러 차례 언급한다. 그 이유는 반성적 판단이 특정 법칙이나 원리를 개별자에게 적용하는 것이 아니라 개별사례를 통하여 일반적 원리를 추론하는 것에 관계된다는 점에서, "판단은 가르쳐질 수 없고 단지 훈련될 수만 있는 독특한 재능"(LK: 157)이기 때문이다. 대신에 판단을 직접 가르칠 수는 없지만, "판단은 예증적 타당성을 필요로 한다"(LK: 157). 사례는 우리를 인도하고 안내하며, 탁자를 보았을 때 그것을 탁자로 알아차리도록 도와주는 역할을 하기 때문이다.

교육에서 사례가 가지는 중요성에 대해 주목하였던 Martin Wagenschein(2000)은 "이해로서의 교육: 사례를 통한 개념 가르치기(Teaching to Understand: on the Concept of the Exemplary in Teaching)"라는 논문에서 독일의 교육개념 'Bildung'의 전통 속에서 사례로 가르치는 것이 어떤 것인지를 구체적인 교수장면에서 소개하고 있다. 저자는 하나의 개념을 가르칠 때, 그 개념을 가장 잘 드러낼 수 있는 좋은

사례를 보여주고, 그것을 통해 개념을 탐색하도록 하는 방식을 통해 학생의 이해를 도울 수 있다고 한다. 특히 저자는 사례를 통한 가르침이 기존의 선형적이고 단계적인 교수설계방식에 대한 하나의 대안이 될 수 있다는 것에 주목한다. 기존의 교수설계에서는, 어느 한 단계에서 실패한 사람은 그 다음 단계로의 진입이 힘들다. 이에 비하여 사례를 통한 가르침은 핵심 개념을 중심으로 그것을 가장 대표적으로 드러내는 사례를 통해 교육이 이루어지기 때문에 어느 단계에서나 진입이 수월하다는 점, 그리고 하나의 사례에서 실패한 사람이라도 다른 사례를 통해 개념을 이해하는 것이 가능하다는 이점이 있다. 저자는 이와 같은 방식이 판단능력을 키우고 개념이해를 높이는 데 일조할 것이라고 전망한다. 이 점에서 앞으로 교육분야에서 사례로서의 교육하기를 통하여 판단능력을 함양할 수 있는 방안들이 지속적으로 소개되고 연구된다면 개념을 현상세계와 관련지어 사고할 수 있는 공적감각을 지닌 개인으로 키우는 데 이바지할 것이라고 기대해본다.

마지막으로, 행위의 관점에서의 가르침에서 교사가 가지는 중요성에 대하여 재차 강조하고 싶다. 가르치는 일을 행위로 하는 사람은 가르침을 학생들과의 관계 속에서 자신의 탄생성을 실현하는 일로 여기는 사람이라 할 수 있다. 이것은 가르침에 있어 교사의 요소가 매우 중요하다는 것을 드러내어준다. 비단 교과내용을 소개하는 자로서가 아니라, 교과를 통해 학생들과 관계맺도록 하는 데에 교사자신이 세계와 어떠한 관계를 맺느냐가 핵심적으로 중요하다는 것이다. 그럴 때에만 교직이 더 이상 교사소진이나 자기분열의 자리가 아니라 성장의 자리가 될 수 있고, 교사의 성장을 통해서 학생의 성장을 가져오는 근간이 될 수 있다. 이 점에서 행위개념은 교사교육이나 교사론과 관련하여 더욱 폭넓게 연구될 필요가 있다. 특히 공과 사의 교차지점에서 발생되는 교사정체성 문제, 교사성장의 원천으로서의 사유와 판단, 그리고 전기가오리 비유에서 제시되듯이 사례(example)로서의 교사관 등은 행위자로서의 교사개념과 관련하여 앞으로 지속적으로 연구되어야 할 중요하고도 의미있는 주제들이라고 생각된다.

참 고 문 헌

1. 한나 아렌트의 저작

Arendt, H.(1958). *The Human Condition.* 이진우, 태정호 역(1996). 『인간의 조건』. 서울: 한길사.

_____(1968). *Between Past and Future.* 서유경 역(2005).『과거와 미래 사이』. 서울: 푸른숲.

_____(1978). *The Life of the Mind.* 홍원표 역(2004). 『정신의 삶』. 서울: 푸른숲.

_____(1982). *Lectures on Kant's Political Philosophy.* 김선욱 역(2000). 『칸트의 정치철학 강의』. 서울: 푸른숲.

_____(1983). *Men in Dark Times.* 홍원표 역(2010). 『어두운 시대의 사람들』.서울: 인간사랑.

_____(1984). "Thinking and Moral Considerations: A Lecture". *Social Research: Spring*, 51, 37.

2. 기타 참고문헌

강영안(2005). 타인의 얼굴. 서울: 문학과 지성사.

곽덕주(2001). 로티의 포스트모던적 교육이상인 자유주의적 아이러니스트(the liberal ironist) 개념에 대한 재고찰. 교육철학. 25. 1-15.

_____(2006). 근대적 마음관, 내면적 근대성, 그리고 교육: 근대인식론에 대한 로티의 비판적 고찰을 중심으로. 교육철학. 37. 111-133.

_____(2013). 근대교육에서의 교육적 역설과 그 교육적 의의. 교육철학연구. 35. 1-27.

곽덕주외(2015). 미래교육, 교사가 디자인하다. 파주: 교육과학사.

김동식(2002). 로티. 철학과 자연의 거울. 울산: 울산대학교 출판부.

김비환(2001). 축복과 저주의 정치사상: 20세기와 한나 아렌트. 서울: 한길사.

김선욱(2001). 정치와 진리. 서울: 책세상.

_____(2002). 한나아렌트 정치 판단 이론. 서울: 푸른숲.

_____(2009). 한나 아렌트의 일관된 주제로서의 말과 정체성, 그리고 "실천적 보

편성". 홍원표 외. **한나 아렌트와 세계사랑**. 고양: 여국동.
김신일·박부권(2005). **학습사회의 교육학**. 서울: 학지사.
김영천·주재홍(2011). **포스트모던 패러다임과 교육학/교육과정연구**. 서울: 아카데미 프레스.
김항 외(2014). **정치의 임계, 공공성의 모험**. 김홍중. "사회로 변신한 신과 행위자의 가면을 쓴 메시아의 전투". 서울: 혜안
박병준(2014). 한나 아렌트의 인간관-『인간의 조건』에 대한 철학적 인간학적 탐구. **철학논집**, 38(0). 9-38.
박은주·곽덕주(2015). 가르침의 의미 회복을 위한 일고찰: 몰렌하우어(K. Mollenhauer)의 교육 개념을 중심으로. **교육의 이론과 실천**. 20(2). 47-76.
박정호 외(1996). **현대철학의 흐름**. 파주: 동녘.
박찬국(2014). **하이데거의『존재와 시간』강독**. 서울: 그린비.
박철홍(2016). '성장으로서 교육'의 의미와 교육사적 의의. **2016 한국교육사상연구회 여름학술대회 자료집**.
박혁(2013). 철학적 인간학에 대한 비판. **글로벌정치연구**, 6(2). 5-29.
____(2014). 활동적 삶과 정치: 한나 아렌트에게서 다원성과 인간활동양식의 관계에 대한 연구. **글로벌정치연구**, 7(1). 5-43.
박현숙(2013). **희망의 학교를 꿈꾸다**. 서울: 해냄.
서유경(2002). 아렌트 정치적 실존주의의 이론적 연원을 찾아서: 성 어거스틴, 마틴 하이데거, 그리고 칼 야스퍼스. **한국정치학회보**. 36(3). 71-90.
소경희(2010). 학문과 학교교과의 차이: 교육과정개발에의 함의. **교육과정연구**, 28(3). 107-125.
_____(2015).2015 개정 교육과정 총론 개정안이 남긴 과제: 각론 개발의 쟁점 탐색. **교육과정연구**, 33(1). 195-214.
_____(2017). **교육과정의 이해**. 서울: 교육과학사.
송슬기(2016). 실존적·윤리적 자아정체성 교육: 찰스 테일러(Charles Taylor)의 자기진실성(Authenticity) 개념을 중심으로. **교육철학연구**, 38(1). 43-69.
양은주(2007). **교사를 일깨우는 사유**. 서울: 문음사.
엄기호(2013). **교사도 학교가 두렵다**. 서울: 따비.
우정길(2007). '부자유를 통한 자유'와 교육행위의 지향성: 탈주체성 또는 상호주관성의 교육론을 위한 일고찰. **교육철학**. 38. 139-164.
_____(2013a). 아렌트(H. Arendt) '탄생성'의 교육학적 수용-마스켈라인(J. Masschelein)의 논의를 중심으로. **교육철학연구**. 35(3), 139-159.
_____(2013b). Hannah Arendt의 '탄생성'의 교육학적 의미. **교육의 이론과 실**

천. 18(3), 47-71.
_____(2014). 탄생적 상호주관성과 교육-비에스타(G. Biesta)의 아렌트(H. Arendt) 수용을 중심으로. **교육철학연구**. 36(1), 53-72.
_____(2015). 교실-탄생성의 공간. **교육철학연구**. 37(3), 131-153.
이기상(2006). **존재와 시간: 인간은 죽음을 향한 존재**. 파주: 살림
이유선(2006). **듀이&로티**. 서울: 김영사.
_____(2009). **실용주의**. 서울: 살림.
_____(2016). **리처드 로티, 우연성·아이러니·연대성**. 서울: 커뮤니케이션북스.
이은선(2003a). 한나 아렌트의 '인간의 조건'과 '공공성'에로의 교육. **교육철학**, 29. 45-73.
_____(2003b). 한나 아렌트 사상에서 본 교육에서의 전통과 현대. **교육철학**, 30. 139-159.
_____(2009). 한나 아렌트의 '탄생성'의 교육학과 왕양명의 '치량지'(致良知). 홍원표 외. **한나 아렌트와 세계사랑**. 고양: 여국동.
임성훈(2007). 미학과 정치-아렌트가 읽어낸 칸트 미학의 정치적 함축성에 관한 소고. **미학대계** 2권. 서울대학교 출판부.
임정아(2016). "교육의 위기"에 나타난 아렌트의 '탄생성' 교육관에 대한 연구. **동서철학연구**, 81. 505-526.
임태평(2015). 한나 아렌트에 있어서 탄생성, 사랑과 교육. **교육철학**, 55(0). 127-163.
정윤석(2006). 아렌트의 하이데거 비판-"세계" 개념을 중심으로. 철학, 88(0). 207-230)
조나영(2013). 한나 아렌트의 "교육의 위기"를 통해서 본 '탄생성' 교육의 의미, **인문과학연구논총**. 34(1), 331-364.
_____(2015). 한나 아렌트 '탄생성'의 교육적 함의. 박사학위논문. 고려대학교.
_____(2017). 아렌트(H. Arendt)의 '탄생성'(natality) 개념과 교육적 사유의 실제를 위한 제안: The Freedom Writers Diary의 교육실천 분석. **교육철학연구**. 39(1). 75-99.
조상식(2006). 포스트모던 교육론은 가능한가?: 교육 철학적 단상. **한국교육문제연구**, 17. 87-103.
_____(2008). "학습주의 교육" 패러다임 논의에서 Bildung 개념의 흔적 혹은 부재(不在). **교육철학**. 43. 173-190.
_____(2012). 가르치기 어려운 시대의 교육: 대륙 교육철학적 관점에서. **교육철학**. 46. 99-121.

폴김·함돈균(2017). 교육의 미래 티칭이 아니라 코칭이다. 서울: 세종서적.
한명희(2007). “20세기 후반기의 교육철학: 분석철학·실존철학과 현상학·포스트모더니즘”. 양은주(편). 교사를 일깨우는 사유. 서울: 문음사.
한숭희(2005). 포스트모던 시대의 평생교육학. 서울: 집문당.
한혜정·박은주(2015). ‘이론적 지식’의 성격과 위상에 대한 재고찰: M. Young과 R. Pring의 논의를 중심으로. 교육과정연구. 33(3). 29-49.
홍원표 외(2009). 한나 아렌트와 세계사랑. 고양: 인간사랑.
홍원표(1995). 한나 아렌트 정치철학의 아이러니-전근대성, 근대성 그리고 탈근대성. 한국정치학회보, 29(4). 4153-4179.
_____(2015). 시간적 존재의 탄생과 죽음 사이에서: 생물적 삶, 정치적 삶, 그리고 정신의 삶. 글로벌정치연구, 8(1). 37-61.
Assiter, A.(2013). “Love, Socrates, and Pedagogy”. *Educational Theory,* 63(3).
Benhabib, S.(2000). *The Reluctant Modernism of Hannah Arendt.* Maryland: Rowman & Littlefield.
Biesta, G.(1999). “Radical Intersubjectivity: Reflections on the “Different” Foundation of Education”. *Studies in Philosophy and Education..* 18: 203-220.
_____(2006). *Beyond Learning: democratic education for a human future*. Colorado: Paradigm Publishers.
_____(2010). *Good Education in an Age of Measurement*. London: Paradigm Publishers.
Bowen-Moore, P.(1989). *Hannah Arendt's Philosophy of Natality*. NY: St. Martin's Press.
Canovan, M.(1974). *The political thought of Hannah Arendt*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
_____(1992). *Hannah Arendt: A Reinterpretation of Her political Thought*. New York: Cambridge Univ Press.
Dunne, J.(1993). *Back to the Rough Ground*. University of Notre Dame Press.
Dewey, J.(1902). *The Child and the Curriculum*. 박철홍 역(1995). 아동과 교육과정/ 경험과 교육. 서울: 문음사.
_____(1916). *Democracy and Education*. 이홍우 역(2007). 민주주의와 교육. 서울: 교육과학사.
Gillies, D.(2017). Developing the Thoughtful Practitioner. Peters, M.&Cowie.B.(*edited*)(2017). *A companion to Research in Teacher*

Education. Singapore: Springer.

Gordon, M.(*edited*)(2001). *Hannah Arendt and education: renewing our common world*. Colorado: Westview Press.

Higgins, C.(2011). *The Good Life of Teaching*. West Sussex: Wiley-Blackwell.

Hirst, P. H.(1965). "Liberal Education and the Nature of Knowledge". In Philosophical Analysis and education. Edited by R. D. Archambault. RKP. 김안중 역. 지식의 성격과 자유교육(미간행).

Kant, I.(1803). *Pedagogik*. 조관성 역주(2007). 칸트의 교육학 강의. 서울: 철학과 현실사.

Levinas, E.(1947). *Le Temps et L'autre*. 강영안 역(1996). 시간과 타자. 서울: 문예출판사.

_____(1981). *Ethique et Infini*. 양명수 역(2000). 윤리와 무한. 서울: 다산.

Lyotard, J. F.(1979). *La Condition postmoderne: rapport sur le savoir*. 유정완 외 역(1992). 포스트모던의 조건. 서울: 민음사.

Masschelein, J.(2001). "The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood", *Journal of Philosophy of Education*. 35(1). 1-20.

Masschelein, J・Simons, M.(2010). "Schools as Architecture for Newcomers and Strangers: The Perfect School as Public School?". *Teachers College Record*. 112(2), 533-555.

Mollenhauer, K.(1985). *Vergessene Zusammenhaenge*. 정창호 역(2005). 가르치기 힘든 시대의 교육. 서울: 삼우반.

Oakeshott, M.(1989). "Learning and Teaching". T. Fuller(Ed.). *The Voice of Liberal learning: Michael Oakeshott on Education*. New Haven and London: Yale University Press. 43-62. 차미란 역(1992). "학습과 교수"(상·하). 『교육진흥』 봄-여름. 126-143, 155-169.

Palmer, P. J. (1997). *The Courage to teach.*. 이종인· 이은정 역(2014). 가르칠 수 있는 용기. 서울: 한문화멀티미디어.

Peters, R. S.(1966). *Ethics and Education*. 이홍우·조영태 역(2004). 윤리학과 교육. 서울: 교육과학사.

Plato, 최명관 역(2004). 플라톤의 대화편. 서울: 창

Pring, R.(2009). *Philosophy of Educational Research*. 곽덕주 외 역(2015). 교육연구의 철학: 진단과 전망. 서울: 학지사

Rorty, R(1989). *Contingency, irony, and solidarity*. 김동식·이유선 역(1996). 우연성, 아이러니, 연대성. 서울: 민음사

Taylor, C. (1998). *The Malaise of modernity*. 송영배 역(2001). 불안한 현대사회. 서울: 이학사

_____(1989). *Sources of the Self*. 권기돈·하주영 역(2015). 자아의 원천. 서울: 새물결

Wagenschein, M.(2000). "Teaching to Understand: On the Concept of the Exemplary in Teaching", Westbury, I.(edit.) *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. NY&London: Loutledge.

ABSTRACT

Rethinking the Meaning of Teaching : drawing upon the Concept of Action of Hannah Arendt

Eun Ju Park
Major Advisor: Duck-Joo Kwak, Ph.D.
Department of Education
The Graduate School
Seoul National University

The purpose of this research is to rethink the meaning of teaching in the age of post-modernity. The learning-centered discourse has been a dominant trend in education these days, as a result, the language of education has been changed into the language of learning, for example, "learning-centered", "learning society", "lifelong-learning", etc. The learning-centered discourse unfortunately tends to replace educational relationship which consists of teacher, students and world with an isolated learners, and the value or the purpose of education with only the learning process itself. This research diagnoses this phenomenon as a symptom of post-modernity which strikes at the very foundation of consent of what to be taught. This research also attempts to find a way of relieving its problems by the way of rethinking the meaning of teaching.

In doing it, this research attempts to draw upon the concept of 'action' as proposed by Hannah Arendt, a contemporary philosopher, deeply explores the valuable conditions of human world, for example,

"natality" and "world" which I suggest as the essential conditions of educational relationship.

This paper mainly consists of four parts addressing four interrelated issues. I overview the philosophical background of self and world in part II, where I trace the change of the concept of self and world from ancient Greek to post modern age. To the next, I examine the concept of 'natality' and the 'public realm' of Hannah Arendt, which correspond to the concept of self and world. Then in part IV, I interpret labor, work, and action as three modes of perspectives which relate self to world in different way. In part V, drawing upon the concept of action, I explore the meaning of teaching which I suggest as mediating student's self and world and as mediating private realm and public realm. To do so, I suggest that we regard school as a pseudo-public space. How do we let students reveal their natality in the public realm? In other words, how do we teach students to do their action among others? It is possible only when teacher him/herself teaches as in the attitude of action, that is, revealing his/her natality to students.

This discussion hopefully can open up a discourse on the role of teachers, which has been neglected in the contemporary setting of education in which the learning discourse is predominantly overflowing.

Keywords: teaching, action, natality, learning-centered, world, public realm
Student ID: 2012 - 30369