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

교육학 석사 학위논문

비대면 수업의 불편함이 갖는 교육적 의미 탐색:
화면에 대한 현상학적 분석을 중심으로

2021 년 8 월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

이 승 현

비대면 수업의 불편함이 갖는 교육적 의미 탐색:
화면에 대한 현상학적 분석을 중심으로

지도 교수 곽 덕 주

이 논문을 교육학 석사 학위논문으로 제출함
2021 년 8 월

서울대학교 대학원
교육학과 교육학전공
이 승 현

이승현의 교육학 석사 학위논문을 인준함
2021 년 8 월

위 원 장 _____ 우 용 제 _____

부위원장 _____ 유 성 상 _____

위 원 _____ 곽 덕 주 _____

초 록

COVID-19 사태 이후 비대면 수업은 급속도로 보편화되었지만, 교육자들은 비대면 수업에서 여전히 모종함의 불편함을 느끼고 있다. 이 불편함은 비대면 수업의 교육적 한계인가? 비대면 수업을 이해하는 다양한 비관론과 낙관론은 일종의 교착 상태에 있다. 이는 부분적으로 비대면 수업의 불편함과 교육적 가능성을 적절하게 가늠할 기준을 마련하기가 어렵기 때문으로 보인다. 본 연구의 목표는, 두 입장 모두를 소외시키지 않으면서 철학적으로 정당화될 수 있는 기준을 제안해보는 것이다.

이를 위해 본 연구는 세 가지 기준을 제안한다. 첫 번째 기준은 **인식론적 접근**으로, 이는 **매개된 지식**에 대한 데카르트적 회의론에 근거한다. 본 연구는 이 기준을 영가설로 삼고, 이를 반박하려고 시도하는 두 가지 기준을 추가적으로 제시할 것이다. 두 번째 기준은 **몸 지각론적 접근**으로, 이는 모리스 메를로-퐁티(Maurice Merleau-Ponty)의 몸 이미지 이론에 근거하고 있는데, 해당 이론은 온라인 경험을 다루는 선행연구에서 널리 사용되고 있다. 세 번째 기준은 **감각지각론적 접근**으로, 이는 메를로-퐁티의 감각 지각론에 근거한다. 두 번째 기준과 세 번째 기준은 모두 인식론적 접근을 반박하는 데 실패하는데, 두 번째 접근은 화면 일반 경험에 적용될 수 없으며, 세 번째 접근은 현행 비대면 수업의 화면 경험에 적용될 수 없기 때문이다. 그럼에도 불구하고 세 번째 접근은, 교육자들이 비대면 수업에서 경험하는 독특한 '불편함'을 해명하는 데 도움을 주며, 그러한 환경에서 교육자가 수행하는 역할을 개념화한다.

결론적으로, 본 연구는 온라인 수업에서 **직접적 지식, 즉시적 인식,** 그리고 **실재성 지각**이 차지하는(혹은 차지하지 않는) 중요성을 개념적으로 탐구하고, 비대면 수업의 교육적 가능성에 대한 다양한 종류의 비관론 혹은 낙관론의 타당성을 검토하면서, 비대면 수업의 미래를 탐색하는 데 있어

교육자의 경험이 가지는 중요성을 지적할 것이다.

주요어 : 비대면 수업, 인식론적 매개, 인터페이스, 화면, 메를로-퐁티, 몸 이미지, 실재성 지각
학 번 : 2019-24924

목 차

제 1 장 서론 7
제 1 절 연구의 필요성과 목적
제 2 절 연구 문제

제 2 장 이론적 배경: '비대면 수업'을 교육철학적으로 탐구하기 위한 시론14
제 1 절 '비대면 수업'은 무엇을 가리키는가?
제 2 절 비대면 수업의 교육적 가능성: 경험연구와 철학적 분석
제 3 절 대면 수업과의 비교의 한계
제 4 절 비대면 수업 논의가 따를 수 있는 방향성

제 3 장 화면 경험의 즉시성 개념에 비추어 본 교사의 '불편함' 34
제 1 절 화면의 '투명성' 논쟁
제 2 절 화면 현상의 인식론적 비매개성에 대한 정식화
제 3 절 화면은 도구로 지각되지 않는다

제 4 장 화면 경험의 실재성 개념에 비추어 본 교사의 '불편함' 86
제 1 절 '맥락-내용' 구조에서 지각되는 실재성
제 2 절 화면(畵面) 너머의 대상들은 어떻게 실재성을 갖는가?
제 3 절 실재성 경험과 교육적 가치는 어떠한 관계에 있는가?
제 4 절 비대면 수업의 대상들은 실재성을 가질 수 있는가?
제 5 절 감각지각론적 접근에서 교사의 불편함은 무엇인가?
제 6 절 감각지각론적 접근에서 교사의 역할은 무엇인가?

제 5 장: 논의 및 결론 117

참고문헌 122

Abstract 129

제 1 장 서론

1-1. 연구의 필요성과 목적

2020년 COVID-19 사태가 한국 교육계에 던진 최대의 화두는 단연 '비대면 수업'이었다. 한국 교육부는 감염병 확산을 저지하기 위해 2월 23일 초·중·고등학교의 개학을 연기했고, 뒤이어 각급 학교에서 대면수업을 전면 금지했다. 3월 27일 발표된 교육부의 『초중고특수학교 원격수업 운영 기준안』은 "원격수업을 학교의 수업일수·시수로 인정"했고, 이를 토대로 교육부는 31일 "온라인 개학"을 선언했다(교육부, 2020). 일선 교육자들의 치열한 헌신을 바탕으로, 비대면 수업을 행정적으로 실현할 수 있다는 사실은 이미 입증되었다. 반면 그러한 수업에서 어떠한 교육이 이루어졌는지, 그리고 앞으로 이루어질 수 있는지 탐구하는 것은 교육학의 몫일 것이다.

비대면 수업을 교수학습의 한 가지 방법으로 이해한다면, 앞의 질문은 비대면 수업이라는 방식을 통해 어느 정도의 교육적 가치가 실현되었는지, 그리고 이를 실현할 수 있는지의 문제로 바꾸어 이해할 수 있을 것이다. 이를 '**비대면 수업의 교육적 가능성을 평가하는 문제**'로 이름 붙일 수 있다. 실로 비대면 수업, 내지는 '원격교육(distance education)'과 같은 새로운 형식의 교육이 어느 정도의 교육적 가능성을 가지는지의 문제는 교육계 안에서 활발한 논의를 불러일으키고 있다. 일각에 따르면 원격교육은 "4차 산업혁명" 시대에 적합한 "미래교육환경"에 걸맞는 교육기술이라 평가할 만하다(이희영, 이경화, 2019: 109). 한국 교육부 역시 원격교육에 의해 "수업의 개방성이 높아지고 … 첨단 기술을 활용한 교육혁신 가능성에 대한 기대[가] 증가"한다고 판단하고 있으며(교육부, 2020. 10. 5) 교육부의 "포스트 코로나 교육 대전환"과 같은 수사 역시 비슷한 기조를 반영한다(교육부, 2020. 8. 7). 나아가, 비대면 수업의 가능성을 극대화하기 위해서는, "에듀테크"의 단순 도입을 넘어 교육적 상호작용의 양상을 변혁할 필요가 있다는 주장이 제기된다. 바람직한 교사상은 "온라인 수업과 교실수업을 차별적으로 구성하는 종합설계자 역할과 학습자 중심으로 수업이

이루어지도록 협력하는 역할”로, 교육적 상호작용이 일어나는 장소는 “한정된 학교 현장”뿐 아니라 “다양한 학습 자료를 탑재한 [온라인] 학습 플랫폼”으로 확장되어야 한다(경기연구원, 2020: 18-20).

그러나 모든 교육자들이 이러한 기조에 따듯한 시선을 보내는 것은 아니다. 한 교사는 ‘포스트 코로나 교육’이 “교사들이 [보여준] 상상 이상의 유연함과 창조성”을 무시한 채 “특정한 기술을 사용하는 … 각종 프로그램”을 하달할 뿐이며, 따라서 “교육에 대한 통제력과 권력을 되찾고자 하는 욕망”에 불과하다고 비판한다(권재원, 2020. 6. 29). 또 일각에서는 스마트 기기 및 비대면 기술의 도입이 “대자본에 의해 식민지화되는 교실”을 초래하며, 오히려 “교사 자신에게도 통제 시스템이 될 ‘빅 브라더 스쿨’의 도래”를 앞당길 뿐이라고 비판한다(채효정, 2020: 120). 이러한 비판과 같이, 비대면 수업의 **정치적·경제적 배경에 입각하여** 비대면 수업의 교육적 가능성을 평가하는 것은 충분히 가능하다.

한편 본 연구는 비대면 수업의 다른 측면에 주목하려고 하는데, 교육자들이 지난 수 개월간 경험한 바는 비대면 수업의 사회적 배경에 대한 경험 이상의 무엇을 포함하는 것 같기 때문이다. COVID-19 사태에 마주한 상당수의 교육자와 학생들은 현행 비대면 수업에 모종의 **불편함**을 느끼고 있다. “나의 마음에 여전히 남아 있는 이 불편함은 무엇일까? ... 뭔가 빠진 듯한 이 느낌은 무엇일까?”(김진우, 2020: 100). 이 불편함은 비대면 수업을 둘러싼 권력과 경제력의 문제로 완전히 환원될 수는 없어 보이는데, 불편함의 일부는 비대면 수업의 교육적 상호작용 **내부에서** 나오는 것 같기 때문이다. 예컨대 다음과 같다.

> … 아마도 그것은 몸을 가진 인간들이 필요로 하는 그 무엇이리라. 한 공간에 같이 있음이 주는 느낌. 기계음과 화면이 아닌 사람을 육성과 실물로 만날 때 받는 느낌 아닐까? … 사람이 몸과 몸으로 한 공간에서 만난다는 것은 필연적으로 관계의 문제를 일으키기도 하지만 바로 그것 때문에 교육이 필요한 상황이 되기도 하는 것이다. 여기에 온라인 교육의 한계와 새로운 교육 상황이 필요한 이유가 있을 것 같다. (김진우, 2020: 100)

‘불편함’은 부분적으로 “한 공간에 같이 있음이 주는 느낌”, 곧 “사람을

육성과 실물로 만날 때 받는 느낌”의 결여에서 기인하는데, 이는 분명히 비대면 수업을 둘러싼 사회경제적 배경이 아니라, **비대면 수업의 교육적 상호작용 자체가 가지는 속성**이다. 다시 말해, ‘불편함’의 일부는 비대면 수업의 **내재적 속성**에 해당한다.

비대면 수업이 교사로 하여금 그러한 불편함을 느끼게 한다는 사실은 마땅히 교육학적 관심을 받을 만하다. 한 가지 이유로는, ‘불편함’이 비대면 수업의 교육적 가능성과 밀접한 관계에 있어 보이기 때문이다. 만일 비대면 수업의 내재적 불편함이 어떠한 사회적 맥락에서든 필연적으로 발생하는 특성이며, 따라서 교육적 상호작용이 항상 방해받을 수밖에 없다면, 이것은 비대면 수업의 교육적 한계로 볼 수 있다. 또 한 가지 이유로는, 비대면 수업의 경험이 현장의 교육자들로 하여금 스스로의 역할에 진지하게 반문하게 하고 있기 때문이다. “무엇보다도 내가 학생들에 닿아 있다는 것을 느끼기 어렵기 때문에 교수자로서의 실존이 위태롭다” (정경화, 2021: 246). 이러한 물음이 정당한지, 만약 그렇다면 어떠한 답변을 제공할 수 있는지 탐구하는 것은 교육학이 방기하기 어려운 책무로 보인다.

그런데 비대면 수업에 대한 다양한 입장들은 ‘불편함’을 해명하는 데 있어 날카로운 대립을 이루고 있는 것 같다. 한 가지 핵심적인 대립으로, 비대면 수업은 어떠한 사회적 맥락 안에서 실행되든지 필연적으로 이러한 불편함을 낳을 수 밖에 없는 것일까? 비대면 수업의 가능성을 낙관하는 입장에서는, ‘불편함’이 필연적 특징이라고 해석하지 않을 것이다. 대표적인 예로, 현재 대면 수업이 비대면 수업에 비해 더 나은 교육적 경험을 낳는다는 점을 인정하면서도, 이러한 차이가 정보통신기술의 발전(하드웨어 개선, 소프트웨어 개발, 정보통신망 확충 등등)을 통해 얼마든지 극복될 수 있다고 주장할 수 있다. 그러한 맥락에서 “좋은 교육을 완성”하기 위해서는 “콘텐츠 생산자와 소비자를 모두 만족시키는 플랫폼”을 개발해야한다는 주장이(한국인터넷진흥원, 2020: 7) 충분히 제시될 수 있다. 이 경우 비대면 수업의 ‘불편함’은 비대면 수업의 상호작용 자체로부터 나오는 **내재적** 특징이지만, 기술의 발전에 따라 극복될 수 있는 **우연적** 특징이라고 볼 수 있겠다.

반면 비대면 수업의 가능성을 비관하는 입장에서는, ‘불편함’이 비대면 수업의 **내재적** 특징인 동시에 **필연적** 특징이라고 주장할 수 있다. 예컨대, 아무리 “기계음과 화면”이 정교해지더라도 결국 “육성과 실물”이 아니라는 점은 언제나 그대로이지 않은가? 이 경우 “좋은 교육”을 실현할 방법론은 앞의 경우와 판이할 것이다. 예컨대, “사회가 그렇게 갈수록 교육은 더 관계 중심의 연결과 접촉에 집중해야” 한다(채효정, 2020: 122).

그러나 비관론적 입장을 수용하기에는 이르다. 낙관론적 입장에서는, “육성과 실물”의 부재 때문에 비대면 수업이 반드시 ‘불편’할 수밖에 없다 하더라도, 그러한 ‘불편함’이 비대면 수업의 교육적 가능성에 어떠한 영향을 미치는지 분명하지 않다고 반론할 수 있다. 방금의 분석은 비대면 수업의 여러 속성 가운데, ‘불편함’을 인과적으로 초래하는 속성이 무엇인지를 다투었을 뿐이다. 그러나 이를테면, 비대면 수업에서 교육자들이 분명히 ‘불편함’을 느끼고, 이것이 비대면 수업의 필연적 속성에서 비롯됨에도 불구하고, 교육자가 느끼는 불편함이 학생들에게 제공되는 교육적 가치에는 아무런 영향을 미치지 않는다고 주장할 수도 있겠다. 이러한 낙관론적 주장에 따르면, 비대면 수업의 불편함은 교육공학의 발전이 수반하는 과도기적 현상일 뿐, 교육적으로는 유의미하지 않을 수 있다.

반면 보다 급진적인 비관론은, ‘불편함’이 비대면 수업의 교육적 가치와 중요한 연관을 맺고 있다고 재반론할 수 있다. 이는 비단 ‘불편함’ 때문에 교육자들이 더욱 많은 수고를 들여야 하기 때문만은 아니다. 비대면 수업의 불편함은, 비대면 수업이 대면 수업과 비교하여 중요한 교육적 가치를 결여하고 있다는 사실을 드러내는 **표지**일 수도 있기 때문이다. 이러한 ‘불편함 표지론’이 사실이라면, 비대면 수업이 “어디까진 대면 수업이 가능하지 않을 때 어쩔 수 없이 동원할 수밖에 없는 보조물에 머물러야”(한기철, 2020: 12)한다는 주장이 충분히 정당화될 수도 있겠다.

이상의 주장들은 비대면 수업의 불편함을 둘러싸고 비관론자와 낙관론자가 취할 수 있는 다양한 입장을 일부 보여주지만, 이중에서 한 편을 성급하게 들 수는 없어 보인다. 실로 특정한 교육실천의 교육적 가능성을 평가하는 것은 결코 간단한 작업이 아니며, 그 실천에 수많은

교육자들이 열정적으로 헌신하고 있다면 더욱 그러하다. 따라서 '불편함'이 비대면 수업의 교육적 가능성 문제에 가지는 함의를 감안한다면, 불편함을 공정하고 타당하게 해석하는 데 주의를 기울일 필요가 있다.

다행히 이상의 논의로부터, 비관론자와 낙관론자 모두를 소외시키지 않기 위해 비대면 수업의 불편함 및 교육적 가능성 논의가 따라야 할 한 가지 지침을 이끌어낼 수 있어 보인다. **비대면 수업을 구성하는 기술 자체와 비대면 수업의 교육적 가능성을 동일선상에서 논의할 수는 없다.** 예컨대, 더욱 선명하고 다채로운 영상이나, 새롭게 추가된 혁신적 기능이 비대면 수업의 교육적 한계를 모두 해결할 수 있으리라는 주장은, "기계음과 화면"이 본질적인 한계를 가진다고 믿는 비관론자에게 설득력을 잃을 것이다. 반면 비관론자의 입장에서, 현대 과학문명 및 기술 일반의 비인간성, 도구성 내지는 모종의 관념적 의미가 교육적 상호작용을 저해한다고 주장한다면, 이는 개개의 구체적 기술 혹은 이전보다 발전된 기술이 전혀 다른 방식으로 경험될 수 있다고 믿는 낙관론자에게 설득력을 가지지 못할 것이다.

그러므로 우리는 모든 기술적 장치와 기술적 발전이 동질적으로 경험된다고 속단하지도 않으면서, 동시에 각각의 기술적 발전이 모두 유의미한 경험상의 차이를 낳으리라고 짐작하지도 않아야 한다. 비대면 수업의 불편함을 온당하게 평가하기 위해서는, 비대면 수업을 구성하는 요소들, 이들이 경험되는 방식, 그리고 각각의 경험과 교육적 가치의 관계를 세밀하게 분석할 필요가 있다.

1-2. 연구 문제

본 연구의 목표는, 비대면 수업의 불편함이 어떠한 경험으로 구성되어 있는지, 그리고 그러한 경험이 비대면 수업과 어떠한 관계에 있는지 밝히는 것이다. 이를 위해 이상의 지침에 부합하는 것으로 보이는 몇 가지 교육철학적 연구를 중점적으로 분석하고 그 타당성을 판단할 것이다.

먼저 본 연구는 Dreyfus(2000)의 데카르트적 인식론에 입각한 비관론적 입장, 혹은 **인식론적 접근**을 이른바 '영가설'로 삼을 것이다. Dreyfus의

입장을 간단히 설명하자면, 우리가 비대면 수업을 경험하는 방식은 비대면 경험에 대한 한 가지 강력한 직관을 통해 이해될 수 있다. 곧 다음과 같다.

[1] 비대면 수업에서 우리가 경험하는 것은 '진짜'가 아니다.

비대면 경험이 불편한 까닭은, 무엇보다 비대면 경험이 '진짜'처럼 느껴지지 않기 때문이겠다. 그 이유는 여러 가지가 있겠지만, 무엇보다도 우리가 '실제로' 교사와 학생을 보고 있지 않기 때문일 것이다. 교수자가 보는 것은 학생이 아니라 화면이고, 화면이 주는 감각자극을 통하여 비로소 '화면 너머'의 학생이 경험된다. 이때, 화면 너머의 '진짜' 학생은, 화면의 '가짜' 학생을 통해 **매개**되며, 우리는 '가짜' 매개로부터 '진짜' 학생의 모습을 추론해낸다. 그렇다면 '불편함'은, '진짜'를 직접 경험하지 못하고, '가짜'로부터 추론해내는 과정에서 일어나는 경험으로 이해할 수 있겠다. 그런데 이것이 왜 비대면 수업의 교육적 가치에 영향을 미치는 것일까? 추론을 통해 획득된 지식은 직접적으로 획득된 지식보다 거짓일 가능성이 높고, 그 때문에 '가짜'에 대한 경험은 참인 지식의 획득이라는 교육적 가치를 훼손하기 때문이다. 여기서, 비대면 수업이 교육적 경험(교육적 가치)을 낳을 조건은, 그 수업을 통해 **직접적 지식(direct knowledge)**을 획득할 수 있는지 여부에 달려 있는 것으로 보인다. 3장의 1절은 입장을 자세히 소개할 것이다.

이에 대해, 본 연구는 모리스 메를로-퐁티(Maurice Merleau-Ponty)의 현상학적 이론에 기반하는 두 가지 철학적 반론을 '대립가설'로 삼아, 중점적으로 분석할 것이다. 첫 번째 반론, 곧 **몸 지각론적 접근**은 다음의 직관에 기초하고 있다.

[2] 비대면 수업에서 우리는 화면이 아니라, '화면 너머'를 본다.

우리의 비대면 수업 경험을 물리적 화면에 대한 경험으로 이해하는 것은 한 가지 핵심적인 의미에서 적절하지 않다. 비대면 수업에 익숙해질수록, 우리는 화면 자체를 거의 느끼지 못하고, 화면이 보여주는 '화면 너머', 곧 학생, 풍경, 교육자료에 몰입(immersion)하게 된다. 그렇다면 과연 화면 너머에 대한 우리의 인식(awareness)이 추론의 결과물이라고 말할 수 있을까?

이는 마치 '안경 너머'에 대한 인식을 안경알로부터 추론한다는 말과 같지 않은가? 오히려 반대로, 우리는 '화면 너머'를 아무런 매개를 거치지 않고 즉시(immediately) 인식하고[1], 반대로 화면의 존재를 파생적으로·부차적으로 깨닫는 것 같다. 메를로-퐁티의 몸 이론은, 지팡이, 안경, 타자기와 같은 도구(instrument)가 습관을 통해 우리의 몸에 가담(incorporate)하고, 따라서 더 이상 '추론'의 대상이 되지 않는다고 주장한다. 이를 바탕으로 교육철학, 영화학, 그리고 심지어 컴퓨터 게임학(video game studies)의 선행연구는 키보드, 마우스, 그리고 화면과 같은 인터페이스 역시 그러한 도구에 해당함을 주장하고 있다. 이 주장을 받아들인다면, [2]는 비대면 수업에서 [1]의 직접적 지식 대신 즉시적 인식(immediate awareness)이 가능함을 주장함으로써, [1]의 비관론을 우회할 낙관론적 가능성을 마련한다. 3장의 나머지 부분은 이 입장을 자세히 소개하고, 그 타당성을 평가할 것이다.

한편, 두 번째 반론 곧 **감각지각론적 접근**은 다음의 직관에 기초하고 있다.

> [3] 비대면 수업에서 '화면'도 '화면 너머'도 결국은 보이는 대상이라는 점에서 같다. 다만 보이는 환경이 다를 뿐이다.

디지털 화면 기술이 놀랍게 발달하면서, 무엇이 화면이고 무엇이 화면 너머인지 구별하기는 점점 어려워지고 있다. 이는 우리가 화면을 보는 방식과 화면 너머를 보는 방식에 근본적인 차이가 없을 가능성을 시사한다. '화면 너머'가 "가짜"같은 이유는, 단지 해상도가 높지 않거나, 우리의 시각에 따라 보이는 각도가 바뀌지 않기 때문이 아닐까? 메를로-퐁티의 지각(perception) 이론은, 우리가 사물의 색, 모양 크기를 지각하고, 그로부터 사물의 실재성(reality)을 지각하는 메커니즘을 해명한다. 이를 비대면 수업 경험에 적용한다면, '화면 너머'를 실재적 대상으로 지각할 조건을 파악할 수

---

[1] 현대 인식론에서 '인식(認識)'은 대개 'know', 'knowledge'의 번역어로 쓰이며 따라서 '앎', '지식'과 통용된다. 그러나 본 연구는 '인식awareness'을 '지식knowledge'과 구별되는, 몸적 지각의 내용을 가리키는 용어로 사용할 것이다. 이는 메를로-퐁티의 이론에서 몸적 지각의 인식론적 지위를 규정하기가 쉽지 않기 때문인데, 이를 밝히는 것은 본 연구의 범위를 벗어난다.

있어 보인다. 이때 [3]은 실재적 지각(perception of the real)을 통해, 비대면 수업이 대면 수업과 동일하게 지각될 낙관론적 가능성을 마련한다. 4장은 이 입장을 자세히 소개하고, 그 타당성을 평가하며, 그 교육학적 함의를 제시할 것이다.

그러므로 본 연구는 다음의 두 문제를 연구 문제로 삼고, 이에 따라 비대면 수업의 주요 구성요소인 화면이 필연적으로 불편함 경험을 수반하는지, 그로부터 비대면 수업의 교육적 가치를 판단할 수 있을지를 탐구할 것이다.

연구 문제 1. 비대면 수업에서 교사가 경험하는 불편함은 어떠한 경험인가?

i. 교사가 경험하는 불편함은 '직접적 지식'의 결여를 의미하는가?

ii. 교사가 경험하는 불편함은 '즉시적 인식'의 결여를 의미하는가?

iii. 교사가 경험하는 불편함은 '실재성' 지각의 결여를 의미하는가?

연구 문제 2. 비대면 수업의 불편함은 비대면 수업의 교육적 가치와 어떠한 관계에 있는가?

이를 위해, 본 연구는 먼저 '비대면 수업'의 정의와 함께, 경험적·철학적 선행 연구들이 위의 질문에 답해왔던 방식들을 차례로 분석할 것이다.

제 2 장 이론적 배경

'비대면 수업'을 교육철학적으로 탐구하기 위한 시론

2-1. 본 연구의 '비대면 수업'은 무엇을 가리키는가?

본 연구가 중점적으로 탐구할 화면은 물론 화면 일반이 아니라, 우리가 **비대면 수업에서** 경험하는 화면이다. 곧 화면이 사용되는 다양한 맥락(영화 감상, 텍스트 읽기, 비디오 게임 등등)을 배제하고, 논의를 '비대면 수업에서의 화면 경험'으로 한정지을 필요가 있다.

한 가지 난점은 '비대면 수업'의 '비대면' 역시, 적절한 정의로 한정되지 않는다면, 지나치게 넓은 범위의 교육적 상호작용을 가리킬 수 있다는 점이다. 한 예로, 비대면 교육을 단순히 '같은 공간에서 얼굴을 서로

마주하지 않는 교육적 상호작용'으로 규정할 수는 없다. 우편제도를 활용한 통신교육(correspondence education) 혹은 "제 1세대 원격교육(distance education)"(Garrison & Anderson, 2003: 35)은 스웨덴, 영국, 독일, 미국 등지에서 19세기 중엽부터 조직적으로 실시된 바 있다(염명숙, 조은순, 2005: 37). 그러나 이러한 교육 양식은 '비대면'임에도 불구하고 화면 경험 자체를 결여하므로, 2020년대 한국의 비대면 수업을 개별화하여 가리키기에는 지나치게 광범위하다.

그렇다면 '비대면'을, 화면을 통해 서로 다른 공간에서 이루어지는 교육적 상호작용으로 정의하면 되지 않을까? TV, 라디오 등 대중매체를 활용하는 원격교육, 혹은 "제 2세대 원격교육"(Garrison & Anderson, 2003: 36)은 이 정의에 부합하는 것 같다. 한국의 경우, 원격교육은 1951년 한국방송(KBS)의 "라디오 학교"를 효시로, 1980년 한국교육개발원(KEDI)의 "TV 고교 교육방송", 1990년 "EBS 교육방송", 그리고 근래 다종다양한 인터넷 강의 등으로 구현된 바 있다. 그러나 대중매체를 활용한 원격교육을, "다자간 영상회의 시스템을 이용[한] ... 실시간 원격교육 시스템"(이윤호 외, 1998:880)을 사용하는 비대면 수업, 혹은 "제 3세대 원격교육"(Garrison & Anderson, 2003: 37)과 혼동하는 것은 부적절해 보인다. 음성이나 영상을 촬영하여 학생에게 전달하는 인터넷 강의와는 달리, 비대면 수업은 교사가 **실제로** 학생들과 **함께** 수업을 하지 않는가? 그럼에도 수업이 **실재적으로 느껴지지 않는다**는 것이 비대면 수업의 불편함이 아니었던가?

따라서 본 연구에서 비대면 수업의 개념은, 2020년대 한국의 비대면 수업을 배제하지 않을 정도로 넓으면서, 그러한 수업 양식과 상이한 교육적 경험을 초래하는 수업 양식을 배제할 수 있을 정도로 좁아야 한다. 물론 '비대면 수업'은 2010년대 말 혹은 2020년을 기점으로 만들어진 표현으로 보이고, 따라서 2020년 이전에 '비대면'을 적절하게 규정한 시도를 찾기는 힘들 것 같다. 반면 '원격교육(distance education)'을 학술용어로서 규정하기 위해 심도 있는 논의가 진행되어 왔으므로, 이를 참고할 만하다.

앞서 언급한 Garrison & Anderson(2003)의 경우, 원격교육은 원격교육에 사용된 "기술적 도구"의 종류에 따라 네 가지, 혹은 다섯 가지 세대로

분류될 수 있다(Ibid, 34). 그러나 저자들에 따르면, 서로 다른 세대의 원격교육 사이의 차이점이 “기술적 도구”로 온전히 환원될 수는 없다. “기술결정론적 관점은 그 자체로 편향적이다 ... 원격교육 시스템을 정확하게 기술하려면, 그 도구가 사용되는 방식, 그리고 그 도구에 들어가는 입력물과 나오는 출력물을 결정하는 [사회적] 체제를 고려해야 한다”(Ibid.). 예컨대 우편제도를 사용하는 19세기 통신교육을 온전하게 이해하기 위해서는, 당대의 행동주의 교육학 이론이 통신교육 교재 설계 및 활용에 미친 영향을 함께 고려할 필요가 있다.

앞서 개진한 비대면 수업에 대한 비관론적 입장에 따르면, 비대면 수업의 교육적 가능성을 평가할 때에 비대면 수업의 우연적 속성, 곧 기술 발전에 의해 극복될 속성만을 고려하는 것은 불충분할 수 있다. 이 점에서 기술결정론에 대한 Garrison & Anderson의 비판은 충분히 참고할 만하다. 다만, 비관론적 입장이 비판적으로 바라보는 비대면 수업의 속성은 “[사회적] 체제”와 같은 **외재적** 속성이 아니라, 화면으로 매개된다는 **내재적(그리고 필연적)** 속성이다. 그리고 이 속성이 교수학습자의 경험에 부정적으로 영향을 미친다고 논증할 때 비로소 비대면 수업에 대한 비관론을 정당화할 수 있다. 따라서 원격교육 개념을 본 연구에 유의미하게 정의하기 위해서는, 원격교육이 동원하는 매개(우편제도, 대중매체, “다자간 영상회의 시스템”)들이 교수학습자의 경험 차원에서 어떠한 차이를 낳는지에 초점을 둘 필요가 있다.

이러한 까닭에서, 다소 고전적인 연구인 Keegan(1980a) 및 Keegan(1986), 그리고 이에 반박하는 Barker et al(1989) 및 Rumble(1989) 사이의 논쟁을 참고할 만하다. 후자의 두 연구는 전자의 두 연구를 비판하면서, 통신교육으로 대표되던 종래의 원격교육이 기술 발전에 의해 가능해진 새로운 형식의 원격교육을 적절하게 대표하지 못한다고 지적한다. 먼저 Keegan(1980a)은 원격교육의 정의로 다음의 여섯 가지 요소를 제안한다.

1. 교수자와 학습자가 분리될 것. 따라서 원격교육은 대면(face-to-face)교수와 구분됨.
2. 교육기관의 영향 하에 이루어질 것. 따라서 원격교육은 독학(private study)과 구분됨.

3. 기술매체(technical media)(대개는 인쇄물)를 사용하여 교육 내용을 전달하고 교수자와 학습자를 연결함.
4. 쌍방적 소통이 잠재적으로 가능하여, 학생이 대화에 참여하거나, 심지어는 대화를 시작할 수 있음.
5. 교습 혹은 사교적 목적을 위해 때때로 대면 만남도 가능할 수 있음.
6. 산업적 형태의 교육에 참여할 것. 이를 수용한다면, 원격교육은 다른 형태의 교육과 급진적으로 달라질 것.

(Keegan, 1980a: 33)

정의 1, 2, 3을 통해 Keegan은 원격교육의 외연을 한정한다. 정의 4, 5는, '원격교육'에 원격교육과 비-원격교육이 병행되는 경우를 포함시키기 위한 예비적 규정으로 기능한다. 한편 정의 6의 경우, Keegan은 개별적인 교육사태뿐 아니라, 그러한 교육사태의 집합체가 가지는 속성을 규정하는 것 같다. "원격교육은 노동분업이나 조직원리 ... 등의 적용에 의해 합리화되는, 지식전달의 방식으로 ... 동시에 대단히 많은 수의 학생을 가르치는 것을 가능하게 한다"(Keegan, 1980a: 13). 이 정의는 후술할 비판에 직면한 후 "구성적 특징이라기보다는 부수적 특징"으로 격하되었다(Keegan, 1986: 48; Rumble, 1989: 16에서 재인용).

Keegan이 제안한 원격교육의 여섯 가지 구성요소는 모두 날카로운 비판을 마주했으며, 전반적으로 "원격교육의 개념을 지나치게 협소하게 규정하여, 최근의 기술 발전을 반영하지 못한다"는 평을 받는다(Rumble, 1989: 8). 여기서 각 구성요소에 대한 비판을 요약하지는 않을 것이다. 그보다는, Rumble을 위시한 비판들이 "최근의 기술 발전"으로 무엇을 가리키는지 주목할 필요가 있다. 이들은 "오디오 및 비디오 컨퍼런스"(Ibid, 10; Thompson, 1986), "텔레커뮤니케이션 기반 원격교육"(Barker et al, 1989: 22)을 언급하는데, 이는 다름아니라 현재 한국의 비대면 수업에 사용되는 기술이기 때문이다. Barker et al(1989)에 따르면, Keegan의 정의는 "통신교육 기반 원격교육"을 주로 반영하였는데, "통신교육 기반 원격교육"과 "텔레커뮤니케이션 기반 원격교육"은 마땅히 구분되어야 한다.(Ibid, 26).

어떠한 까닭에서 그러한가? Barker et al의 논지를 분석해보면, 새로운 종류의 원격교육은 Keegan의 정의에 포섭되지 않는 동시에, 교수학습자의

경험에 질적인 변화를 낳는다. Keegan의 정의 1이 제안하는 '분리' 개념은 교수자와 학습자 사이의 분리를 의미하는데, 이 정의에 대한 주된 비판은 어느 정도의 분리가 원격교육에 해당하는지 모호하다는 점이었다(Rumble, 1989: 10) – 예컨대, 교수자가 주기적으로 학습자를 방문한다면 이는 원격교육에 해당하는가? 그런데 이와 별개로, Keegan의 '분리'는 교수자와 학습자의 **공간적 분리**와 더불어, 대개는 **시간적 분리**를 함께 함축하고 있다. 곧 Keegan의 정의에서 교수자가 가르치는 시간과, 학습자가 배우는 시간은 일반적으로 다른 시간대에 있다. Keegan은 TV를 활용한 원격교육을 언급하는데, 이 경우 – 대단히 드문 경우이겠지만 – 실시간 중계를 통해 두 시간대를 일치시킬 수도 있겠다. 그러나 교수행위와 학습행위의 동시성이 보장되는 경우에도, 교수자와 학습자의 소통은 비동시적으로 일어나도록 상정되어 있다. 정의 4에서 언급하는 "쌍방적 소통"은 반드시 동시간대의 대화로 일어날 필요가 없으며, 대개는 학생이 수업 내용을 학습한 후 "사전에 교재에 부착된 과제를 제출함으로서"(Holmberg, 1986: 12)로 이루어진다. 동시적 소통이 부재한 것으로 가정되어 있기 때문에, 교육자는 "학습자료의 개발과 배포가 끝났다면 할 일을 다했"다고 말할 수 있는 것이다(Keegan, 1980a: 20). 반면에 "오디오 및 비디오 컨퍼런스", "다자간 영상회의 시스템"에 의해 이루어지는 "텔레커뮤니케이션 기반 원격교육"은, 교수행위와 학습행위의 동시성과 더불어, 교수자와 학습자의 소통의 동시성을 보장한다는 점에서 Keegan의 정의에서 벗어나 있다.

그렇다면 Keegan의 정의가 포섭하지 못하는 새로운 종류의 원격교육이, 어떠한 점에서 교수학습자의 경험에 질적인 변화를 초래하는가? Barker et al에 따르면 두 가지 원격교육의 차이는 단지 사용된 "기술적 도구"보다는, 그 도구를 통해 "교사-학생간, 그리고 학생-학생간 교류에 어느 정도의 상호작용성이 제공될 수 있는가"에 있다(1989: 26). 곧 소통의 동시성은 상호작용성이라는 개념적 매개를 통해 교수학습자의 경험에 영향을 미치는 것 같다. 그렇다면 이 상호작용성의 내용이 무엇이기에, 교수학습자의 경험에 유의미한 변화를 초래하는가? Barker et al(1989)은 "즉각적 응답의 가능성", "즉흥성spontaneity"등을 언급하면서, 이러한 교육적 상호작용이

궁극적으로 전통적 교실 수업을 구성하는 핵심 요소였음을 지적하는 것 같다. 그에 따르면 텔레커뮤니케이션 기반 원격교육은 “교사-학생간, 그리고 학생-학생간 실시간 교류를 가능하게 함으로서, 전통적 교실에서 이루어지는 교수학습을 최대한 가깝게 모사하고 ... 원격교육의 범위와 개념을 바꾸[었]”다(Ibid, 22-23).

여기서, 상호작용성이 교수학습자의 경험에 중요하게 작용하는 까닭이 반드시 전통적 교육과의 유사성에 있다고 결론지을 필요는 없을 것 같다.[2] 다만 소통의 동시성에 기반한 상호작용성을 기준으로 원격교육을 분류할 때, 본 연구의 ‘비대면 수업’을 한정할 수 있는 실마리를 얻을 수 있다. Barker et al은 전통적, 정주적(residential) 교수와 대비하여, 다음과 같이 원격수업을 분류한다.

범주 1. 통신교육 기반 원격교육
1. 인쇄물 기반 (낮은 상호작용)
2. 인쇄물 기반, 방송(라디오 혹은 TV)으로 보충됨, “실시간” 소통 부재
3. 인쇄물 기반, 오디오 테이프 또는/그리고 비디오테이프로 보충됨. (높은 상호작용)

범주 2. 텔레커뮤니케이션 기반 원격교육
1. 쌍방 음성 연결 (낮은 상호작용)
2. 쌍방 음성 연결, 일방 비디오 연결 (정지화면freeze frame)
3. 쌍방 음성 연결, 일방 비디오 연결 (동적 화면full-motion)
4. 쌍방 음성 연결, 쌍방 비디오 연결 (정지화면)
5. 쌍방 음성 연결, 쌍방 비디오 연결 (동적 화면) (높은 상호작용)
(Ibid, 22)

---

[2] 여기서는 두 가지 원격교육 사이에 모종의 차이가 있다는 점만 받아들여도 충분하다. 반면 그러한 비대면 수업과 다른 양식의 원격교육이 모종의 이유에서 질적으로 다른 경험을 초래한다는 주장, 혹은 양자 중 어느 한 쪽이 더욱 교육적으로 바람직한 경험을 낳는다는 주장은 본 연구에서 오직 간접적으로만 검토될 수 있다. 반면에 본 연구의 목표는 다만 2020년대 한국의 비대면 수업 경험을 분석하는 것이다. Barker et al(1989)를 인용하는 까닭은 해당 연구가 그러한 비대면 수업을 특정하는 데 유용하기 때문이다.

이상의 분류를 앞서 언급한 원격교육에 적용해볼 수 있다. 2020년대 한국의 비대면 수업은 구글 미트™(Google Meet), 구글 클래스룸™(Google Classroom), 줌™(Zoom) 등 다양한 플랫폼을 매개로 시행되었는데, 이상의 플랫폼은 공통적으로 "쌍방 음성 연결"을 지원하고, 이에 덧붙여 다양한 형식의 비디오 연결을 지원한다. 나아가 이상의 플랫폼은 '화면'을 매개로 사용하기에, 설사 다양한 사정에 의해 교사나 학생이 서로에게 정지된 비디오 화면만을 송출한다 해도, "쌍방 음성 연결"만을 지원하는 수업 – 예컨대 전화 수업 – 과는 구분될 수 있다. 이러한 수업 형태를 범주 2, "텔레커뮤니케이션 기반 원격교육" 개념으로 넉넉히 포함할 수 있을 것이다.

반면 19세기 우편제도를 통한 통신교육("1세대 원격교육")과, 라디오 및 TV를 통한 원격교육("2세대 원격교육")은 모두 "통신교육 기반 원격교육"에 속하는데, 대중매체의 사용이 "더욱 많은 학생들이 더욱 많은 내용에 접근성을 가질 수 있도록 했지만, 교사-학생간 상호작용의 문제는 전혀 영향을 받지 않았기 때문"이다(Ibid, 23). 학생에게 전달된 교육자료의 매체가 인쇄물에서 라디오 음성이나 TV 영상으로 변화하였지만, 학생이 교사와 공간적, 시간적으로 분리되어 있다는 사실은 동일하다. 그 때문에 교사-학생의 소통은, 어떠한 형식과 내용의 소통이든 여전히 비동시적 소통으로 한정된다. 한 가지 유의할 점은, 한국의 학생들이 이미 익숙하게 접하던 인터넷 강의 내지는 대규모 공개 온라인 강좌(Massive Open Online Course, MOOC) 역시 이 점에서 다르지 않다는 점이다. TV 화면을 매개로 사용하던 원격교육이 PC 혹은 태블릿 기기 화면을 매개로 사용한다 해도 동시적 소통이 가능해지기는 어려워 보인다. 이 점에서 2020년대 한국의 비대면 수업을 '인강'과 혼동하는 것은 부적절하다.

이상의 논의를 따라 본 연구는, 논의의 대상인 비대면 수업을 "텔레커뮤니케이션 기반 원격교육", 그 중에도 원칙적으로 쌍방 음성 및 비디오 연결을 지원하는 원격교육으로 한정할 것이다. 이후의 논의에서 '비대면 수업'은 다음을 만족하는 교수-학습 방법을 일관적으로 가리킬

것이다.[3]

1. 교수자와 학습자가 공간적으로 분리될 것. 따라서 비대면 수업은 전통적 교수, 대면(face-to-face) 교수와 구분됨.
2. 교수자와 학습자 사이의 교수학습 행위가 동시적일 것
   2-1. 교수행위와 학습행위가 동시간대에 위치할 것. 따라서 비대면 수업은 서면 혹은 녹화된 영상('인터넷 강의', 'MOOC'등을 포함)을 통한 원격교육과 구분됨.
   2-2. 교수행위와 학습행위가 양자 간의 동시적·쌍방적 소통을 통해 일어날 것. 따라서 비대면 수업은 일방적으로 '생중계'되는 음성 혹은 영상을 통한 원격교육과 구분됨.
3. 교수자와 학습자 사이의 교수학습 행위가 화면에 의해 매개될 것. 따라서 비대면 수업은 서면 혹은 음성만으로 매개되는(예컨대, 전화를 통한 과외교습) 원격교육과 구분됨

이상의 정의를 통해, 논의의 중요 개념 두 가지를 보다 엄밀하게 규정할 수 있다. 첫째로 비대면 수업의 불편함은 다음과 같이 재술될 수 있다. 전통적인 정주적 교수학습은 공간적으로 분리되지 않으면서 동시적 소통을 통해 이루어졌다. 반면 비대면 수업은 교수자와 학습자를 공간적으로 분리하되, 쌍방 음성·비디오 연결을 가능하게 하는 화면을 사용하여 동시적 소통을 보전한다. 그렇다면 '불편함'은 정주적 교수학습이 동시성을 보존하면서 공간을 달리하는 교수학습으로 **전환될** 때 발생하는 경험으로 이해할 수 있다.

이때, '불편함'은 여러 가지 이유에서 발생할 수 있겠다. 한편으로는 **공간적 분리 자체로부터 오는 불편함**, 예컨대 학생들의 신체와 접촉할 수 없기에 잠에서 토닥여 깨울 수 없거나, 신체 동작을 교정해줄 수 없기에,

---

[3] 대면 수업과 비대면 수업을 병용하는 혼합형 학습blended learning은 충분히 가능하며 실제로 널리 활용되고 있다. 그러나 혼합형 학습이 고유하게 가지는 창발적 속성이 있음을 밝히는 것은 본 연구의 문제의식에서 벗어난다. 반대로 그러한 창발적 속성이 없다면, 혼합형 학습을 대면수업과 비대면 수업의 각 속성들로 환원하여 이해해도 무방할 것이다. 그렇다면 '혼합'의 비중과 형태를 결정하는 데 있어서, 대면수업과 비대면 수업을 비교하여 파악하는 일은 여전히 필요하다.

효율적 교수행위에 지장이 생겨 느끼는 불편함이 있을 수 있다. 또 한편으로는, 두 수업의 **동시적 소통이 모종의 이유에서 이질적이기 때문에 오는 불편함**이 있을 수 있겠다. 예컨대, 학생의 반응이 미세한 지연을 두고 주어지기 때문에 의사소통이 부자연스러울 수 있다. 이때 이 불편함은 본디 학생의 신체에 큰 교육적 관심을 두지 않던 교사들도 충분히 느낄 수 있고, 따라서 첫 번째 불편함과 개념적·실천적으로 구별되는 것 같다[4]. 여기서 본 연구가 관심을 갖는 불편함은 바로 후자의 불편함이다. 비대면 수업의 불편함과 비대면 수업의 교육적 가능성 사이의 관계를 해명하는 데에, **공간적 분리 자체로부터 오는 불편함**을 다루는 것으로는 불충분해 보이기 때문이다. 예컨대 비관론적 입장에서는, 신체 동작을 교정해줄 필요가 없는 강의 중심형 수업에서도 비대면 수업의 한계가 발생한다고 주장할 것인데, 여기서 문제가 되는 것은 **동시적 소통의 이질성**으로부터 오는 불편함이다.

둘째로, "비대면 수업의 교육적 가능성을 평가하는 문제"는 다음과 같이 재술될 수 있다. '불편함'의 존재는 정주적 교수학습에서 이루어지는 동시적 소통과, 비대면 수업에서 화면을 매개로 이루어지는 동시적 소통이, 모종의 이유에서 서로 다른 종류의 경험을 교수학습자에게 제공한다는 점을 보여준다. 이때 두 가지의 경험은 단순히 다르기만 한 것인가, 아니면 그

---

[4] 이승현, 곽덕주(2020)가 제안하는 사고 실험은 두 가지 불편함을 개념적으로 구분하는 데 유용하다. 다음의 세 경우에서 학생이 어떠한 경험을 할지 비교해보자.

1. 같은 교실 안에서 대면 수업을 하는 경우.
2. 같은 교실 안에서 수업을 하지만, 교사와 학생 사이가 완벽하게 투명한 유리창으로 가로막혀 있는 경우. 이때 유리창은 모든 시청각 자료를 완벽하게 통과시킨다.
3. 같은 교실 안에서 수업을 하지만 얼굴을 직접 마주하지는 않고, 반대편의 시청각 자료를 불완벽하게 재현하는 화면을 설치한 경우(Ibid, 123),
4. 서로 공간적으로 분리된 곳에서, 반대편의 시청각 자료를 불완벽하게 재현하는 화면을 설치한 경우(Ibid, 124. 바꾸어 옮김).

이때 이른바 공간적 분리로부터 오는 불편함은, 교수학습의 방법이 1에서 2로 전환될 때 새로이 경험될 수 있지만, 2에서 3, 4로, 혹은 3에서 4로 전환되었을 때 새로이 경험될 수는 없을 것 같다. 반면 동시적 소통의 이질성으로부터 오는 불편함의 경우, 1에서 2로 전환될 때 경험될지는 속단하기 어렵다(본 연구는 이 질문에 몇 가지 실마리를 제공할 수 있어 보인다). 반면 2에서 3으로 전환될 때에는 새로이 경험될 것 같고, 3에서 4로 전환될 때에는 기존의 경험이 심화될 것 같다.

교육적 가치에 있어서 다른 것인가? 만약 교육적 가치에 있어서 두 경험이 같다면 (혹은, 오히려 비대면 수업의 교육적 가치가 더 낫다면) 비대면 수업에 대한 낙관론적 입장이 힘을 받을 것이다. 반대로, 화면을 매개로 이루어지는 동시적 소통으로부터 그만한 교육적 가치가 있는 경험을 얻을 수 없다면, 비대면 수업에 대한 비관론적 입장이 한층 정당화될 수 있다.

2-2. 비대면 수업의 교육적 가능성: 경험연구와 철학적 분석

본고는 이상과 같이 '비대면 수업' 그리고 '비대면 수업의 불편함'을 한정하였다. 그렇다면 이제 그러한 불편함이 어떠한 경험으로 구성되어 있는지, 그 경험은 교육적 가치와 어떠한 관계에 있는지, 따라서 비대면 수업의 교육적 가능성에 무엇을 시사하는지를 논의할 차례이다. 여기서 비대면 수업의 불편함을 중점적으로 다루는 연구는 찾아보기 어려운 반면, 비대면 수업의 교육적 가능성에 대한 비관론적·낙관론적 연구들이 상당수 존재하므로, 후자를 먼저 참조하여 논의의 기반을 마련할 수 있다. 앞으로 보이겠지만 비대면 수업의 교육적 가능성을 평가하는 이론적 배경은 곧 비대면 수업의 불편함을 해석하는 배경이기 때문이다.

먼저 경험연구의 경우, 이상의 정의는 대다수의 연구에서 통용되는 원격교육의 개념과 크게 다르지 않다. 동시적 오프라인 수업인 대면수업(face-to-face learning)과 비교하여, 다양한 형태의 원격교육은 서면을 통한 비동시적 오프라인 수업(asynchronous offline learning), "학습관리체계"와 같은 비동시적 온라인 수업(asynchronous online learning), 그리고 "웨비나(webinar)"와 같은 동시적 온라인 수업(synchronous online learning)으로 분류되고 있다(Ebner & Gegenfurtner, 2019: 2). 이때 분류의 기준은 "동시성(synchronicity)"과 "양상성(modality)"인데(Ibid.), 이는 앞에서 논의한 "동시적 소통"과 "공간적 분리"에 각각 어려움 없이 대응한다. 그렇다면 경험연구의 "동시적 온라인 수업"을 본 연구의 비대면 수업으로 이해할 수 있겠다.

대면수업, 비동시적 온라인 수업, 그리고 동시적 온라인 수업의 "교육적 가능성"과 관련하여 방대한 연구가 개진되었는데, 그러한 연구를 요약하는

몇 가지 메타연구를 참조할 만하다. Clark(1983)은 “[학습]매체와 성취 사이에 인과적 관계가 있다고 주장하는 매체 비교 연구들은 혼동을 저지르고 있다”고 지적하면서, 대면수업과 (비동시적) 온라인 수업은 학습효과(learning effectiveness)에 있어 차이가 없음을 주장한다. 일부 연구에서 (비동시적) 온라인 수업의 학습효과가 더 낫게 나타나는 까닭은, 두 가지 수업의 “내용”, 즉 “교수방법론”이 서로 다르거나, 새로운 매체 자체가 일시적으로 “참신성 효과(novelty effect)”를 주기 때문이다(Ibid, 448). 따라서 예컨대, 대면수업과 온라인 수업을 동일한 교사가 진행했을 때에는 온라인 수업의 이점이 검출되지 않았다. “학습에 더욱 영향을 주는 것은 [매체가 아니라] 교수방법론이다(Ibid, 449)”. 이후 수많은 연구들은 대면수업과 비동시적 온라인 수업이 학습효과에 있어 유의미한 차이가 없다는 사실을 반복적으로 확인하였다(Swan, 2003: 1; Baker, 2010: 2).

그렇지만, 동시적 온라인 수업은 비동시적 온라인 수업보다 더욱 나은 학습효과를 보여주지 않을까? Watts(2016)는 70건의 선행연구를 비교분석한 결과, “수업성적과 관련하여 동시적 온라인 수업과 비동시적 온라인 수업의 양적·질적 [성취]에 대해 결론을 내리기는 어렵”다고 결론짓는다. 여기서 두 수업을 비교하는 준거로는 “학기말 프로젝트 성적, 학기말 시험 성적, 과목 평점”과 더불어, 그에 영향을 미치는 매개 변인으로 “학생 만족도”가 제시된다(Watts, 2016: 29). 각각의 준거들에 대해, 동시적 온라인 수업의 학생들은 비동시적 온라인 수업의 학생들보다 전반적으로 조금 더 높은 성취를 기록했으나, 정반대의 결과를 제시하는 연구들도 존재한다.

마지막으로, 동시적 온라인 수업과 대면수업을 비교하는 경우는 어떠한가? Ebner & Gegenfurtner(2019)는 다섯 건의 선행연구를 양적으로 비교분석한 결과, “시험 이후 지식”과 “학생 만족도”에 있어 동시적 온라인 수업(“웨비나”)이 대면수업보다 조금 더 효과적이지만, 유의미한 차이는 없다고 보고한다. 그에 따르면, 대면수업, 비동시적 온라인 수업, 그리고 동시적 온라인 수업의 “세 가지 양상은 학생의 학습에 있어서 동일한 정도로 효과적이다”(Ibid, 7).

그렇다면 비대면 수업에 대한 경험연구는 “매체는 어떠한 조건 하에서도

학습에 영향을 미치지 못한다”(Clark, 1983: 445)는 결론을 뒷받침하는 것 같다. 이 경우, 비대면 수업의 교육적 가능성은 대면 수업이나 비동시적 원격 수업의 가능성과 동일하므로, 비대면 수업에 대한 낙관론적 입장이 탄력을 받을 수 있다. 실로 이 까닭에서 초창기 원격교육 낙관론자들은 원격교육과 대면교육의 교육적 효과에 차이가 없음을 보이려고 했다(Swan, 2003: 3). 그러나 본 연구가 보기에, 이상의 경험적 근거를 토대로 비대면 수업에 대한 낙관론을 수용하기에는 한 가지 큰 어려움이 있다. 비대면 수업의 교육적 가능성을 대면 수업과의 **비교를 통해** 확립하려는 시도는 중대한 방법론적 난점을 내포하기 때문이다.

2-3. 대면 수업과의 비교의 한계

앞에서 인용한 Clark(1983)의 본래 의도는, 비대면 매체를 사용한 수업이 대면 수업보다 더욱 나은 학습효과를 낳는다는 주장을 논박하는 것이었다. 그러나 그의 비판처럼 비대면 매체를 사용한 수업이 대면 수업과 교육적 효과가 동일하다면, 이 점은 오히려 비대면 매체를 사용하더라도 수업의 목적을 달성하는 데 지장이 없다는 주장을 뒷받침할 수도 있다. 이러한 ‘초창기 원격교육 낙관론자’들의 주장을 다음과 같이 정리해볼 수 있다.

1. 대면 수업은 학습자에게 교육적 가치 V를 제공한다.
2. 비대면 수업도 학습자에게 교육적 가치 V를 제공한다.
3. 따라서 비대면 수업은 대면 수업과 같은 정도로 바람직한 교육이다.

이상의 논증을 편의상 “차이 없음 논증”으로 부르자. 근래의 경험연구에서 차이 없음 논증은 한 가지 설득력 있는 비판에 직면해 있다. Swan(2003)에 따르면, 비동시적 온라인 수업과 대면 수업 사이에 “유의미한 차이 없음”을 주장하는 것으로는 원격교육의 교육적 가능성을 입증하는 데 충분하지 않다. 곧 다음과 같다.

> [두 수업 사이에] “유의미한 차이 없음”이라는 개념이 가지는 인식론적 문제는 다음과 같다. 비동시적 온라인 매체는 전통적 수업과 실질적으로 차이가 있다. 그런데 바로 그 차이로부터, 오직 온라인 매체에서만 고유하게 일어날 수 있는 앎과 학습의 방법이 가능해질지도 모른다 … 온라인 교육을 전통적 교육 “만큼” 좋게

> 하려다 보면, 대개 온라인 교육을 전통적 교육과 똑같게 만들게 되고, 그러한 "똑같은" 교육은 최고의 교육에 이르지 못할 것이다. 그러나 온라인 교육은 교수학습의 패러다임에 유의미한 변화를 낳을 잠재력을 지니고 있다. (Swan, 2003: 3)

위의 인용문에서, Swan의 "온라인 교육"은 비동시적 온라인 수업을 가리키지만, 이를 동시적 온라인 수업(비대면 수업)으로 확장해도 무방해 보인다. 그렇다면 비대면 수업에 대한 차이 없음 논증에 "인식론적 문제"가 있다는 Swan의 비판을 어떻게 이해해야 할까? Swan의 비판은 차이 없음 논증에 오류가 있다는 것이 아니다. 그보다, 차이 없음 논증의 결론이 "온라인 매체에서만 고유하게 일어날 수 있는 앎과 학습의 방법"을 드러내는 데 불충분하다는 것이다.

어떠한 점에서 그러한가? 차이 없음 논증의 결론 (3)이 선언하는 것은, 특정한 교육적 가치 V를 제공하는 데 있어 비대면 수업이 대면 수업과 상대적으로 동등하다는 사실이다. 반면 비대면 수업이 V를 더욱 잘 제공할 수 있는 가능성이 있는지, 혹은 V 이외에 비대면 수업만이 제공하는 고유한 교육적 가치가 있는지는 결론 (3)에 포함되어 있지 않다. 그런데 그러한 점의 사실 여부를 가르는 것이야말로 비대면 수업의 교육적 가능성을 평가하는데 핵심적인 문제가 될 것 같다. 그렇다면 비대면 수업의 교육적 가능성에 대한 낙관론을 정당화하는 데 있어, 차이 없음 논증의 결론은 비록 참이라 할지라도 충분하지 않다.

Swan의 비판은 본 연구가 교육철학 연구로서 따라야 할 중요한 참고점을 제시한다. 차이 없음 논증은 "인식론적 문제"를 안고 있음에도 불구하고, 다소 변형된 형태로 다양한 교육철학적 견해에서 변주되고 있기 때문이다. 이승현, 곽덕주(2020)는 원격교육에 대한 다양한 교육철학적 견해들이 이른바 "경험 결여 논증"을 답습하고 있다고 비판하는데, 이 비판은 Swan(2003)과 유사한 문제의식에서 출발하는 것 같다. 곧 다음과 같다.

> 비대면 수업이 '덜 바람직'한 이유는 '교육'의 방식이나 목적의 측면에서 설명되기보다는 비대면 경험에 부재하고 대면 경험(실제 경험)에 존재하는 '경험' 차원의 특질로 설명되고 있다. 그리하여 그

> 논리적 구조를 다음과 같이 요약해볼 수 있을 것 같다. '대면 교육은 특정한 교육적 경험을 낳으며, 그 경험은 일정한 특질을 가진다. 반면 비대면 교육은 그러한 교육적 경험을 낳지 못하는데, 대면 교육의 경험의 특질 중 일부를 결여하기 때문이다. 따라서 비대면 교육은 대면 교육보다 열등한 양식의 교육이다'. … 우리는 이것을 "경험 결여 논증"으로 부를 수 있을 것이다. 여기서 비대면 교육의 한계는 '비대면 경험' 자체의 한계에서 파생하는 것으로 설명된다. (이승현, 곽덕주, 2020: 110)

"경험 결여 논증"의 예시로, 비대면 수업을 교육철학적으로 분석하는 대표적 연구인 Dreyfus(2008)와 그에 대한 반박 논문인 Ward(2018)을 볼 수 있다. 먼저 Dreyfus(2008)에 따르면 온라인 원격교육은 "감정적 참여(emotional engagement)"를 배제하는데, 이는 역량 습득에 필수적으로 요구되는 교육적 경험이다. 곧 다음과 같다.

> 사이버 공간에 들어설 때, 우리는 우리 자아가 가지는 감정, 직관, 상황, 연약함, 체현됨을 내려놓아야 한다 ... 이 때문에 우리의 핵심적 능력을 잃어버릴 수도 있다는 가능성을 인식할 필요가 있다. 의미있는 것과 무관한 것을 변별하여 의미를 만들어내는 능력, 성공과 실패의 심각성을 이해하는 능력 (이는 학습에 필수적이다) 등이 그렇다. (Dreyfus, 2008: 6-7).

Dreyfus가 보기에, 원격교육에서 얻는 경험은 "자아"의 "감정, 직관, 상황, 연약함, 체현됨"을 배제한다. 그런데 그러한 경험은 "핵심적 능력", 특히 "성공과 실패의 심각성"을 이해하는 감정적 참여 능력의 필요조건이다. 그렇다면 감정적 참여 능력이 배제되는 것이 왜 교육적으로 문제가 되는가? Dreyfus는 아리스토텔레스적 지식론에 기대어, 단순히 지식을 습득하는 것과 기술(skill)을 습득하는 것을 구별한다. 기술을 습득할 때, '할 수 있음(competence)'에서 '능숙함(proficiency)'으로 나아가기 위해서는 실패의 위험을 무릅쓰고 당면한 상황에 감정적으로 몰입해야만 한다. 곧 기술학습의 상황을 "체현"적으로 경험해야 한다는 것이다. 그런데 Dreyfus는 그러한 감정적 참여가 사이버 공간에서 불가능하다고 주장한다. 따라서 Dreyfus에게 온라인 공간은 "유용할지언정 경직된 습관을 주입하거나,

[상황과] 유리된 지식을 습득하는 데"에만 쓸모가 있을 뿐이다(Ward, 2018: 434).

여기서 Dreyfus(2008)에게 대면 수업이 비대면 수업에 비하여 더 바람직한 까닭은, 대면 수업이 제공한 특정 경험("감정적 참여")를 비대면 수업이 결여하고 있고, 이것은 중요한 교육적 가치("능숙한 기술"의 습득)를 훼손하기 때문이다. 이러한 "경험 결여 논증"은 사실 차이 없음 논증을 이른바 비관론적 입장에서 수용하는 것이다. Dreyfus의 주장을 다음과 같이 정식화해보자.

1. 대면 수업은 학습자에게 교육적 가치 V("능숙한 기술" 습득)를 제공한다.
2. 비대면 교육은 학습자에게 교육적 가치 V를 제공할 수 없다.
   2-1. 경험 E("감정적 참여")는 교육적 가치 V의 필요조건이다.
   2-2. 비대면 교육의 속성 P("사이버 공간")는 경험 E를 배제한다.
3. 따라서 비대면 수업은 대면 수업과 같은 정도로 바람직한 교육이 아니다.

Dreyfus의 논증은 차이 없음 논증에서 전제 (2), "비대면 수업도 학습자에게 교육적 가치 V를 제공한다"를 거부하고, 그에 따라 결론 (3), "비대면 수업은 대면 수업과 같은 정도로 바람직한 교육이다"를 거부하는 논증이다.

그러나 이 접근을 받아들인다 하더라도, Swan이 '초창기 원격교육 낙관론'에 가하는 비판을 변형하여 Dreyfus에게 적용할 수 있겠다. 비대면 수업이 대면 수업의 교육적 가치를 실현하지 못하지만, 반면에 비대면 수업 고유의 교육적 가치를 실현할 수도 있는 것이다. 그렇다면 결론 (3)은 비대면 수업의 교육적 가능성에 대한 비관론을 지지하기에 지나치게 약하다. 비관론을 정당화하려면, 대면 수업과 무관하게 비대면 수업 고유의 교육적 가치가 존재하지 않음을 보이거나, 혹은 (대면 수업의 교육적 가치의 결여가 아닌) 비대면 수업 고유의 교육적 한계가 있음을 보여야 할 것 같다.

나아가, Dreyfus에 대한 Ward(2018)의 비판을 분석해본다면, 차이 없음 논증은 이른바 낙관론적 입장에서도 문제 없이 수용되고 있는 듯하다. Dreyfus의 비관론을 반박하는 한 가지 유효한 전략은 Dreyfus가 전제하고

있는 아리스토텔레스적 기술관을 거부하는 것이다. 그러나 Ward는 기술 학습이 중요한 교육적 가치인 점, 그리고 기술 학습에 감정적 참여 경험이 필수적이라는 점 모두를 받아들인다. 대신 그는 감정적 참여가 온라인 공간에서도 역시 일어날 수 있음을 보이려고 한다.

> 우리는 습관을 통해 우리의 환경과 상호작용하고, 그러면서 환경이 가진 유의미한 특징들을 발견한다. 이때 우리의 습관은 뿌리깊은 가소성을 지니고 있으며, 이 때문에 우리는 [새로운] 도구, 인공물, 인터페이스를 습관 안으로 받아들일 수 있다. 적절한 기술을 갖춘 사람에게, 컴퓨터 화면, 키보드, 체스판과 같은 인터페이스는 – 의미로의 접근을 차단시키기보다 - 의미를 드러내는 매개로 사용될 수 있다. 이에 따르면 ... 학습영역과 육체적, 감정적 관계를 맺는 것이 학습에 필수적이라는 Dreyfus의 주장을 받아들이면서도, 그러한 관계가 온라인 교육에서 일어날 가능성을 배제하지 않을 수 있다. (Ibid, 441)

Ward는 메를로-퐁티의 현상학적 이론을 동원하여, “감정적 참여”를 포함하는 교육적 관계가 온라인 환경에서도 일어날 수 있음을 주장하고 있다. 여기서 Ward의 전략은 Dreyfus의 논의에서 전제 (2), 특히 (2-2)를 거부하는 것으로 이해할 수 있다. 반면 Ward는 차이 없음 논증 자체에는 문제를 제기하지 않는다. 그러나 앞서 확인한 것처럼, 차이 있음 논증은 비대면 수업의 교육적 가능성을 낙관하기에 지나치게 약한 결론만을 제공한다. 낙관론을 정당화하려면, 대면 수업과 무관하게 비대면 수업의 고유의 교육적 가치가 존재함을 보이거나, 혹은 최소한 비대면 수업 고유의 교육적 한계가 존재하지 않음을 보여야 할 것 같다.

나아가, 여타의 교육철학적 선행연구의 논지가 가지는 한계 역시 차이 없음 논증 혹은 경험 결여 논증의 한계로 설명될 수 있어 보인다. 왜냐하면 연구들은 공통적으로 비-온라인 환경에서 일어나는 학습을 상정하고, 그러한 학습의 중요 특성이 온라인 학습에서 성공적으로 재생산될 수 있는지의 여부를 다투기 때문이다. 예컨대 몸을 통해 이루어지는 상황적 판단(비관론의 입장에서는 Dreyfus, 1999, 2008; 낙관론의 입장에서는 Ward, 2018), “집에-거함(at-home-ness)”를 낳는 현실 공간의 “장소감”(Kolb, 2000),

비판적 논의를 촉진하는 면대면 상호작용(Bakhurst, 2020)등이 그러하다. 그러나 설사 그러한 경험이 비대면 수업에서 일어날 수 없다(있다) 하더라도, 비대면 수업의 상대적 열위가 입증되지는(부정되지는) 않는다.

2-4. 비대면 수업 논의가 따를 수 있는 방향성

이상의 논의를 통해 차이 없음 논증 혹은 경험 결여 논증이 가지는 "인식론적 문제"를 확인하였다. 이에 대해 한 가지 중요한 반론은 다음과 같다. 비대면 수업의 교육적 가능성을 다루는 논의가 "인식론적 문제"로부터 자유로워야 한다는 조건은 지나치게 강한 조건이 아닌가? 2020년 COVID-19 사태가 많은 교육자들을 당황하게 했던 까닭 중 하나는, 오랜 시간 대면 수업을 채용했던 교육전문가들이 갑자기 비대면 수업을 해야 했기 때문이다. 새로운 수업에서 교육자로서 얻은 경험을 스스로 평가할 때 기존의 수업 경험, 곧 대면 수업 경험을 활용하는 것은 자연스러워 보이고, 심지어 불가피해 보이기도 한다.

이는 교육자의 자기평가 혹은 COVID-19 사태의 맥락을 벗어나, 하나의 교수학습 방법으로서 비대면 수업을 평가하려 하더라도 마찬가지이다. 교육자 및 교육정책가들에게 주어진 선택지가 비대면 수업과 대면 수업밖에 없다면, 한 쪽을 선택하려는 교육자·교육정책가는 당연히 해당 수업 방식이 다른 쪽보다 **상대적으로** 더 나은 종류의 교수학습 방법임을 지지할 수 있어야 한다. 그렇지 않다면 해당 교육자의 선택이 합리적 선택, 혹은 정당화된 선택이라고 말하기는 어려울 것이다. 그렇다면 비대면 수업을 대면 수업에 빗대어 평가하는 것은 자연스러울 뿐더러, 실천적으로 반드시 요청된다.

무엇보다, 이른바 비대면 수업 고유의 교육적 가치 및 한계는 오직 개념상으로 존재한다고 가정되고 있을 뿐, 그 구체적·실제적 내용이 무엇인지 분명하지 않다. 반면 비대면 수업의 경험을 이해하고, 비대면 수업의 교육적 가능성을 판단하는 문제는 한국의 교육자들이 마주하는 실제 사태이다. 예컨대 COVID-19 사태가 모두 종결된다면, 교육실천가들은 어떠한 근거에서 대면 수업으로 복귀할 수 있으며, 또 어떠한 근거에서

일부 비대면 수업을 지속할 수 있겠는가? 선행연구들은 이러한 실제적 문제에 나름의 해결책을 제시하고 있는데, 이를 단지 가정(假定)적인 존재자들에 기대어 비판한다면, 이는 온당한 비판으로 보기 어렵다.

이와 같이, 대면 수업이 현재 비대면 수업에 대해 가지는 모종의 준거적 지위를 완전히 포기하기는 어려워 보인다. 그렇다면 차이 결여 논증/경험 결여 논증에 대한 본고의 비판을 어떠한 의미로 받아들여야 하는가? 본 연구는 "비교" 논의가 필연적으로 직면하게 되는 난점 내지는 '아포리아'를 분석하여, 이로부터 비대면 수업의 교육적 가능성에 대한 개념적 연구가 따를 수 있는 방향성을 제안해보려 한다.

"비교" 논의는 크게 두 가지 난점을 수반하는 것으로 보인다. ① **교육적 가치의 확정 및 상대적 비교 문제.** 비대면 수업의 교육적 가치를 대면 수업과 비교하여 판단하기 위해서는, 명료하게 정의된 비교의 준거가 필요하다. 이때 비교의 준거는 비대면 수업의 구성요소(P) 내지는 경험(E) 자체가 될 수는 없고, 그를 통해 실현되는 교육적 가치(V) 차원에서 주어져야 한다. 예컨대 비대면 수업은 "수업 성적"이라는 교육적 가치를 달성할 수 있기 때문에 대면 수업과 동등하다.

이 점은 다시 두 가지 문제를 낳는 듯하다. 1. 첫 번째 문제는 기준으로 채택된 가치의 상대적 중요성을 입증하는 문제이다. 예컨대 왜 "수업 성적"이 다른 교육적 가치들보다 핵심적으로 고려되어야 하는지는 논쟁적일 수 있다. 이 논쟁은 제안되는 모든 교육적 가치들에 동일하게 반복될 수 있으므로, 비대면 수업의 교육적 가능성에 대한 논의는 필연적으로 어떠한 교육적 가치가 마땅히 보존되고 추구되어야 할지에 대한 규범적 논쟁을 수반한다. 그런데 이 논쟁을 적절하게 다루는 것은 본 연구의 역량을 벗어난다. 2. 나아가, 이러한 규범적 논쟁이 해결되지 않을 때, 우리는 '비교'의 과정에서 교육적 가치를 지나치게 협소하게 규정할 위험이 있다. 예컨대 "수업 성적"에 관한 경험연구의 논의는, 대면 수업에서 이미 구현되던 가치를 비대면 수업에 외적으로 부과한 것으로 보인다. 물론 이 점은 해당 경험연구의 문제라기보다는 교육철학적 연구의 문제인 것 같다. 철학적 연구에서는 정량적으로 측정되지 않는 교육적 가치의 중요성을 더욱

고려해야 하기 때문이다. 그런데 이러한 철학적 고려야말로, 서두에서 언급한 '불편함 표지론'의 핵심을 이루는 것 같다. 예컨대, 두 학생 중 누가 비대면 수업을, 누가 대면 수업을 받았는지 일반적인 시험이나 과제물을 통해 구별할 수 없다고 가정해 보자. 이 경우에도 불편함 표지론자는 비대면 수업을 받은 학생이 – 시험으로 측정되지는 않지만 – 중요한 교육적 가치를 획득하지 못했다는 직관을 여전히 고수할 수 있겠다.

그렇다면 난점 ①이 주는 시사점은 무엇인가? 비대면 수업의 고유한 가치를 개념적 연구만으로 새로 제안하기는 어려워 보인다. 반면에, 만약 비대면 수업의 내재적 구성요소 혹은 경험과 교육적 가치의 관계를 면밀히 밝힐 수 있다면, 비대면 수업에 특정 가치를 외적으로 부과하는 실수는 피할 수 있어 보인다. 이 점은 다음의 난점과 연관이 있다.

② **구성요소의 확정 및 교육적 가치와의 개념적 관계 문제.** 비대면 수업이 특정한 가치를 가지거나 결여한다는 주장을 비대면 수업의 내재적 속성으로부터 연역하려면, 비대면 수업이 가지는 내재적 속성이 무엇인지를 규정할 필요가 있겠다. 비대면 수업의 '물리적' 구성요소(P) (화면, 키보드, 마우스, …)들은 내재적 속성의 대표적 예시이다. 그런데 여러 가지 구성요소 가운데, **어떤 구성요소가** 비대면 수업의 교육적 가치(V)에 영향을 미치며, **어떠한 메커니즘을 통해** 그러한 영향을 미치는 것인가?

앞서 Dreyfus 및 Ward의 논쟁으로 돌아가보자. Ward의 반박인즉, "습관"은 우리가 선천적으로 타고난 육체뿐 아니라, 체스판과 같은 "인터페이스"를 통하여 형성될 수도 있다는 것이다. 예컨대 숙련된 체스마스터는 체스판이라는 매개를 통하여, 체스 경기라는 상황에 대해 유의미한 정보를 거침없이 습득할 수 있다. 이는 Dreyfus 역시 동의하는 바이다. "체스 그랜드마스터들은 경기에 몰입했을 때, 자신이 체스판 위의 말을 움직이고 있다는 사실을 망각하고, 기회와 위협 ... 으로 가득 찬 세계에 깊숙이 연관된 참여자가 된다"(Dreyfus & Dreyfus, 1986:30). 그렇다면, 새로운 인터페이스를 통해 새로운 습관을 형성하는 것이 왜 체스판에서는 가능하고, 화면과 키보드에서는 불가능한 것인가? 이에 대해 Dreyfus가 적절한 대답을 제공하지 못한다는 것이 Ward의 핵심 주장이다. "온라인

학습을 원칙에 입각하여 비판하기 위해서는, 몸 이미지가 구체적으로 어떠한 방식으로 변형에 저항하는지를 ... 교육적 목적에 알맞게 설명할 필요가 있다"(Ward, 2018: 441).

그러나 Dreyfus의 입장에서도, Ward가 주장하는 화면과 의미의 관계는 여전히 불충분할 수 있겠다. Dreyfus 자신이 감정적 참여가 화면에서 왜 불가능한지 명확하게 밝히지 못한 것은 사실이지만, 역으로 Ward 역시 그러한 참여가 화면에서 **왜 가능할 수도 있는지**를 설명할 뿐, **어떻게 가능한지**는 해명하지 않고 있기 때문이다. 체스판과 화면이 완벽하게 동질적인 매개라고 주장할 요량이 아니라면, Ward는 인터페이스라는 일반적 매개가 우리와 상호작용하는 방식을 해명할 뿐, 인터페이스 중 화면이나 키보드라는 구체적 구성요소가 우리와 어떻게 상호작용하는지는 다루지 않는다. 특정 인터페이스가 우리와 상호작용하는 방식을 구체적으로 해설하지 않는다면, 이 논쟁은 일종의 교착 상태에 빠져드는 것 같다.

그렇다면 난점 ②가 주는 시사점은 무엇인가? 비대면 수업을 구성하는 인터페이스가 교수학습자의 특정 경험을 가능하게 하거나 불가능하게 한다고 주장하기 위해서는, 어떠한 인터페이스가 교수학습자의 경험과 어떻게 상호작용하는지를 구체적으로 해명함이 바람직하다. 이를 통해 특정한 교육적 경험("감정적 참여") 혹은 교육적 가치("기술의 습득")가 가능한지 검토하고, 그러한 경험과 '불편함'이 어떠한 관계에 있는지 살필 이론적 기반을 얻을 수 있어 보인다.

이 문제를 물론 경험과학적으로 탐구할 수도 있다. 예컨대 마우스, 모니터, "기계음과 화면" 등의 구성요소가 심리학적·신경과학적으로 어떻게 경험되는지를 탐구할 수 있다. 반면 개념적·철학적 탐구는 이 문제에 어떻게 기여할 수 있는가? 인터페이스 경험을 가능하게 하는 철학적 조건들, 특히 그 경험이 일어나는 장소인 의식과 현상의 구조에 주목한다면, 비대면 수업의 각 구성요소가 인간에게 경험되는 방법(혹은 경험될 수 없는 까닭)을 해명할 수 있을 것이다. 곧 비대면 수업의 가능성을 평가하기 위해서는, 구성요소의 현상학, 혹은 인터페이스의 현상학이 필요하다.

이상의 두 가지 시사점은, 비대면 수업의 교육적 가능성을 평가하고, 그

과정에서 '불편함'을 해명하려는 시도에 유용한 방향성을 제공한다. 그러나 여전히 해결해야 하는 문제는 적지 않다. 비대면 수업을 구성하는 요소는 대단히 많다. 참여자의 발언 방식, 수업의 구조, 사용되는 기기 모두가 비대면 수업을 유의미한 방식으로 구성한다. 특히 사용되는 기기, 곧 "인터페이스"만 하더라도 화면, 키보드, 오디오 시스템과 같은 수많은 하위 구성요소로 이루어져 있다. 이 가운데 무엇이 교육적으로 유의미한 구성요소인가? 곧, 교육적 가치에 영향을 미치는 구성요소인가?

다행히도, 몇 가지 선행연구는 이상의 시사점과 문제점에 중요한 직관을 제공한다. 본 연구는 그 한 예시로 Dreyfus(2000)를 분석하여 논의의 출발점으로 삼을 것이다. 그는 비대면 수업의 비대면성 혹은 "원격성"을 **인식론적 매개성**으로 이해하면서, 전통적 인식론의 견지에서 비대면 수업을 바라볼 수 있는 개념적 틀을 제공하는데, 본 연구는 이를 소개하고, 그에 대한 설득력 있는 반론을 소개하며, 그 반론이 정당한지 평가할 것이다.

제 3 장
화면 경험의 즉시성 개념에 비추어 본 '불편함'

3-1. 화면의 '투명성' 논쟁

인식론적 접근: 인식론적 매개로서의 화면에 대한 데카르트적 회의론

차이 없음 논증 혹은 경험 결여 논증이 가지는 난점을 고려했을 때, Dreyfus(2000)는 비대면 수업 경험을 이해하는데 많은 시사점을 제공한다. 그에 따르면, 비대면 수업의 구성요소 중 화면이라는 요소는 필연적으로 **인식론적** 매개로 경험된다. 즉 우리는 화면을 통해 화면 너머의 세상을 인식한다. 그런데 Dreyfus(2000)에 대한 일각의 분석에 따르면, 인식론적 매개라는 화면의 특성은 참된 지식의 획득이라는 교육적 가치를 훼손할 수 있다. 그렇다면 Dreyfus(2000)는 경험 결여 논증의 난점을 해소하면서도 비대면 수업의 비교 열위를 입증하는 셈이다. 이를 좀더 자세히 살펴보자.

서론에서 간단히 언급한 것처럼, Dreyfus(2000)는 비대면 경험이 "진짜"

내지는 “실재”에 대한 경험이 아니라는 직관을 대변한다. 교수자가 실제로 보는 것은 학생이 아니라 화면이고, 화면이 주는 감각자극을 통하여 비로소 화면 너머의 학생을 경험할 수 있다. 이때 화면은 교수자와 화면 너머를 매개한다. 이러한 견지에서 실제적 경험과 비실제적 경험의 차이를 직접적 경험과 매개된 경험의 차이로 설명할 수 있겠다.

두 경험의 차이를 설명하기 위해, Dreyfus(2000)는 매개된 지식에 대한 데카르트의 회의주의를 철학적 기반으로 동원한다. 여기서 데카르트의 회의주의란 인식론적 회의주의로서, 모든 명제를 회의의 대상으로 삼는 급진적 회의주의와 달리 오직 특정한 명제들을 부정하는 데에 초점을 둔다. 데카르트는 “내적 경험의 세계와 외부 세계를 구분”하면서, 특별히 외부세계에 대한 지각(perception)을 회의의 대상으로 삼는다(Dreyfus, 2000: 50). 내적 경험의 세계를 특징짓는 것은 “순수하고 주의를 집중하는 정신의 단순하고 판명한 파악”으로서, “이렇게 인식되는 것에 대해서는 그 어떤 의심도 품을 수 없”다(Descartes, 1997: 26). 반면 외부세계는 감각기관을 통하여 뇌를 자극하고, 뇌는 정신에 영향을 미친다. 데카르트에게는 “정신에 직접적으로 영향을 미치는 것은 몸의 모든 부위[감각기관]가 아니라 오직 뇌뿐이며, 어쩌면 뇌의 작은 일부분뿐일 수도 있다”(Descartes, 1958: 150).

여기서 (감각에 의해) 매개된 지식(mediated knowledge)이 (내면의) 직접적 지식(immediate knowledge)보다 인식론적으로 열위에 있는 까닭은 무엇인가? 직접적 지식에서, 주체는 대상을(외부세계에 대한 직접적 지식은 불가능하므로, ‘정신 내부’에 있는 대상일 것이다) 인식함과 함께 자신이 대상에 대해 가지고 있는 믿음이 참됨을 스스로 직접 지각한다. 반면 (감각기관을 통하여) 매개된 지식에서, 주체는 대상을 직접 인식하지 못하고, 대신 대상에 대한 앎의 참됨을 또 다른 대상(감각경험)으로부터 추론(infer)한다. 이는 추론 과정에서 오류가 발생할 위험뿐만 아니라, 추론이 잘못된 근거에 기반했을 위험을 수반한다. “우리는 세계를 간접적으로 만날 뿐만 아니라, [감각정보를] 전달하는 채널들을 신뢰할 수 없으므로 이 채널들에 기반한 추론은 오류를 범할 수 있다”(Dreyfus, 2000: 51). 이러한 까닭으로, 외부세계에 대한 나의 경험은 꿈이나 환상일 수 있다. 현재의

경험이 꿈이 아니라는 믿음은 나의 감각을 매개로 삼아 추론된 것인데, 나의 감각은 경험이 실재라는 주장과 꿈이라는 주장 모두를 지지할 수 있기 때문이다. 이러한 불확실성은 제거될 수 없고, 이는 외부세계의 존재에 대한 회의주의로 귀결된다.

비대면 수업으로 다시 돌아오자면, 표면적으로 화면의 매개성은 부정하기 어려워 보인다. 학생의 감각기관이 일차적으로 감지하는 것은 학생 앞에 놓인 화면이지, 화면 '너머의' 교수자가 아니다. 오히려 원격기술을 통한 지식은 이중적으로 매개되어 있다. 감각기관에 맺힌 '무의미한' 감각으로부터 화면의 존재를 추론하고, 그 화면이 제공하는 감각정보로부터 화면 너머의 대상을 추론해야 하기 때문이다.

그렇다면, 화면 경험은 의식적.무의식적으로 추론 과정을 수반하므로, 데카르트가 주장하는 오류의 가능성으로부터 자유롭지 않고, 따라서 진리획득을 보장할 수 없는 것처럼 보인다. 곧 외부세계에 대한 인식론적 회의주의는 원격으로 얻어진 지식에 대한 회의주의를 수반한다. 예컨대, 학생의 얼굴이 화면에 나타나더라도 이로부터 학생이 정말 반대편 화면 앞에 있다는 결론을 내릴 수는 없다. 학생은 자신의 사진을 올려놓고 잠시 자리를 비웠을 수도 있다. 심지어, 원격기술을 통한 감각정보는 조작의 가능성에 더 크게 노출되어 있다. 실시간 동영상이 아무리 실재와 흡사하게 느껴지더라도, 사실은 정교하게 조작된 컴퓨터 그래픽일 수 있는 것이다. Dreyfus(2000)는 이러한 통찰을 기반으로, 우리가 원격기술을 지식 획득의 매개로 받아들인다면, "데카르트의 인식론적 회의는 부활"할 것이라고 진단한다(Ibid, 54). 이때 매개된 지식은 직접적 지식과 달리 오류가능성에 노출된다는 점에서 열등한 지식이며, 따라서 매개된 지식만을 초래하는 매개된 경험은 직접적 지식을 초래하는 직접적 경험보다 인식론적으로 열위에 있다고 주장할 수 있다.

그렇다면 여기서, 교사가 느끼는 불편함은 어떻게 해명되는가? 앞서 본고가 한정한 '불편함'은 대면 수업에서 비대면 수업으로 수업 방식을 전환할 때, 학생과의 동시적 소통의 과정에서 발생하는 이질성이 교사에게 현상적으로 경험되는 방식이었다. 데카르트적 회의론에 따르면, 그 이질성은

교사가 소통하는 대상이 '진짜 학생'이 아니며, 오히려 교사는 왜곡된 매개로부터 학생의 존재와 상태를 의식적·무의식적으로 추론해야 한다는 점에서 발생한다. 예컨대, 학생이 수업 내용을 이해했는지를 학생의 표정을 통해 직접 파악할 수 없고, 학생의 표정을 흐릿하게 찍은 영상으로부터 유추해내야 한다.

이처럼 동시적 소통에서의 이질성을 인식론적 매개성으로 이해한다면, 비대면 수업은 최소한 두 가지 점에서 대면 수업이 가지지 않는 한계를 가지는 것 같다. 첫째는 앞서 데카르트적 회의주의가 비판한 것처럼, 교사의 유추가 거짓 결론을 낳을 수 있다는 점이다. 학생의 입술이 움직이지 않았으므로 교사는 학생이 수업에 관심을 기울이지 않는다고 생각할 수 있지만, 사실 카메라가 잡아내지 못한 학생의 눈썹은 수업 내용의 흐름을 밀접하게 따라가고 있을 수도 있다. 둘째는 그러한 결론을 내리는 과정이 더욱 큰 인지적 노력을 요구하며, 비록 찰나이지만 시간을 소모한다는 점이다. 물론 이 점은 외부세계에 대한 데카르트의 인식론적 회의론과는 무관하며('나는 생각한다, 그러므로 존재한다'는 내적 경험 역시 인지적 노력과 시간을 들여 얻어진 것이다. 그러나 그 사실은 데카르트에게 아무런 문제가 되지 않는다) 따라서 비대면 수업의 인식론적 지위와도 무관하다. 그러나 훌륭한 교육자들이 학생의 미세한 반응을 실시간으로 감지하여 수업의 향방을 결정짓는다는 점을 고려한다면, 인식론적 매개성이 교사로 하여금 치르게 하는 '비용'은 충분히 비대면 수업의 교육적 지위에 함의를 가질 수 있다.

몸 지각론적 접근: 메를로-퐁티의 이론에 입각한 '인식론적 비매개성'

이상의 논의대로라면, 교사가 느끼는 불편함이 곧 비대면 수업의 한계를 예고하는 표지라는 주장에 힘이 실리는 듯 하다. 그러나 이를 토대로 원격기술에 대한 비관론을 선고해야 할지는 의문이다. 낙관론자의 입장에서, 직접성 개념에 입각한 비관론은 비대면 수업의 한계를 지나치게 과장하는 것으로 느껴질 것이다. 비대면 수업이 공간적 분리를 요건으로 하는 한, 인식론적 매개성은 시대, 교육과정, 기술 발전을 막론하고 모든 비대면

수업이 가지는 특징이기 때문이다[5]. 반면 비관론자의 입장에서도, 비대면 수업의 한계를 설명하는 데 있어 직접적 지식의 결여는 만족스러운 답변이 아닐 수 있다. 비관론적 교육자들이 흔히 문제삼는 것은, 교사나 학생이 습득하는 지식이 아니라, 인성의 발달이나 친밀감의 배양과 같은 비-인식론적 가치들이기 때문이다.

그러한 맥락에서 이상의 분석에 몇 가지 반론을 제기할 수 있어 보인다. 예컨대, 인식론적 매개성이 교사로 하여금 치르게 하는 '비용'은 기술의 발전을 통해 충분히 극복될 수 있을지도 모른다. "[낙관론적 입장에서] 직접적 경험이 주는 모든 감각자극 및 감각자극의 조합을, 직접적 경험과 구분하기 어려울 정도로 구현하는 것이 원칙상 기술적으로 가능하다고 상상할 수 있다"(이승현, 곽덕주, 2020: 122). 정보통신 기술의 가파른 발전을 감안한다면, 학생의 얼굴을 인식할 수 없을 정도의 시간 사이에 완벽하게 재현하는 화면이 개발될지도 모를 일이다. 이 경우 비대면 수업의 불편함은 기술의 발전에 의해 극복될, 우연적 속성으로 격하된다.

그러나 화면 경험에 대한 데카르트적 회의론에 따르면, 직접적 지식은 비대면 수업이 필연적으로 결여하는 교육적 가치이다. 말하자면 "기술적 [발전]으로도 구현될 수 없는 직접적, 실제적 경험의 고유한 특징"인 것이다(Ibid.). 그렇다면 낙관론적 입장은 응당 이 점에 대해서도 설득력 있는 반박을 제공할 필요가 있다. 이는 어떻게 가능한가?

한 가지 실마리는 '매개' 개념에서 찾을 수 있다. **인식론적 매개**와 **인과적 매개**는 개념적으로 구별되는데, 오직 전자만이 매개된 지식에 대한 회의주의를 뒷받침하기 때문이다. 예를 들어 프랑스에서 온 친구의 편지는 프랑스에 내 친구가 있다는 믿음을 **인식론적으로** 매개하는 증거이다. 반면

[5] 엄밀히 말하자면, 기술의 극단적 발전이 인식론적 매개성조차 극복할 여지가 없는 것은 아니다. 감각기술을 처리하는 기술이 인식자의 '추론'을 배제할 정도로 발전한다면, 추론으로 인한 오류가능성의 문제는 발생하지 않는다. 그러나 이것이 가능하려면 가상 세계가 현실 세계와 구분이 어려울 정도로 구현되어야 할 텐데, 이러한 기대는 지금으로서는 비현실적이다. 후술할 몸 감각론적 접근은, 그러한 극단적 기대를 동원하지 않고도 인식론적 매개성을 우회할 수 있다는 주장으로 이해할 수 있다.

그 편지가 나에게 도착한 과정, 예컨대 그 편지를 나에게 배달한 우체부는 프랑스에 내 친구가 있다는 믿음을 **인과적으로** 매개하지만, **인식론적으로** 매개하지는 않는다. 두 개념을 구별하는 기준은, 오직 인식론적 매개만이 지식 획득의 과정에서 추론의 근거로 동원된다는 점에 있다. "편지를 배달한 우체부, 편지를 운송한 국제항공편, … 이러한 [인과적 매개] 중 그 무엇도 나의 지식(즉 그 친구가 프랑스에 있다는 나의 믿음의 내용)을 추론하는 데 동원되지 않았다"(Idinopulos, 2000: 316). 그렇다면 데카르트의 인식론적 회의주의가 말하는 감각정보의 오류가능성은, 감각정보가 외부세계에 대한 **인과적 매개**는 물론, **인식론적 매개**이기 때문에 초래되는 것으로 이해할 수 있다. 그렇다면 데카르트를 반박하는 입장에서는, 데카르트가 두 가지 매개를 구분하지 않았기 때문에 감각정보의 오류가능성를 근거로 삼아 외부세계에 대한 지식 전반에 대한 회의주의를 도출했다고 말할 수도 있을 것이다.

이 구분은 화면의 매개성 논의에 대단히 중요한 함의를 가진다. '화면 너머'에 대한 지식을 획득하는 데 있어, 지식에 대한 인과적 매개들은 획득된 지식의 오류가능성의 문제를 낳지 않는다. 내가 지식을 획득하는 과정은 인과적 매개를 기반으로 한 추론으로 이루어지는 것은 아니기 때문이다. 예컨대 컴퓨터 화면의 광자가 통과하는 공기, 컴퓨터 화면에 전기를 제공하는 전선, 전선에 전기를 공급하는 발전소 등은 추론의 근거를 물리적으로 생산하고 전달할지는 모르지만, 그 근거의 내용과는 무관하다.

그러므로 화면이 '화면 너머'에 대한 경험과 지식을 매개한다는 점을 인정하더라도, 이 점이 인식론적 회의주의, 곧 직접적 지식에 대한 매개된 지식의 인식론적 열위를 반드시 함축하지는 않는다. 매개된 지식의 인식론적 열위는 인식론적 매개성으로 인한 오류가능성에서 기원하는 것이다. 그러므로 화면을 통한 지식이 항상 인식론적 열위에 놓여 있다고 주장하기 위해서는, 화면이 우리가 획득하는 지식을 인과적으로 매개할 뿐 아니라, 인식론적으로도 매개한다는 점을 입증해야 한다. 반대로 화면이 오직 인과적 매개일 뿐 인식론적 매개가 아니며, 따라서 화면을 통해 얻어진 지식이 직접적 지식이라고 말할 수 있다면, 그 지식에 대한

회의주의를 부정하는 길이 열릴 것이다. 물론 이 경우 데카르트적 회의론에 입각한 '불편함 표지론' 역시 함께 설득력을 잃게 된다.

후자를 달성하는 한 가지 방법은, 우리가 매개를 경험하는 방식에 주목하는 것이다. 매개된 지식이 인식론적으로 직접적일 수 없다는 데카르트의 주장을 받아들이더라도, 혹시 우리가 매개를 경험하는 방식은 여타 인식론적 매개를 경험하는 방식과 다른 것이 아닐까? 우리는 프랑스에서 온 편지로부터 친구가 프랑스에 있다는 사실을 추론하기 위해, 편지를 지각하고, 편지를 주의를 기울여 읽고, 편지가 어디에서 왔는지 확인할 필요가 있다. 반면 우리가 안경을 쓸 때, 안경은 지각되지조차 않는 것 같다. 그렇다면 우리가 안경과 맺는 관계를 인식론적 추론으로 파악할 수 있을지 의문을 제기할 만하다. "그 사람이 컴퓨터와의 상호작용을 [대상]에 대한 결론을 추론할 증거로 여길지, 혹은 [대상]과의 직접적 상호작용으로 여길지를 결정하는 요소는 무엇일까?"(Idinopulos, 2000: 326)

Ward(2018)는 이러한 문제의식을 메를로-퐁티의 "가소성" 및 "몸" 개념에 기대어 구체화하고 있다. "기술과 습관은 우리로 하여금 상황의 의미를 파악할 수 있도록 하는데, 이들은 대개 몸적 상호작용 및 감정적 상호작용을 반복함으로서 형성된다. 그러나 이러한 가소성은 도구, 인공물, 그리고 인터페이스를 통해 세계와 관계를 맺는 데까지 확장될 수 있다"(Ibid, 439). 그에 따르면, 감정적 참여가 온라인 공간에서 일어날 수 있는 이유는, 육체의 "습관", 내지는 "몸 이미지"가 화면과 같은 인터페이스를 받아들일 수 있기 때문이다. 여기서 이러한 "메를로-퐁티적 관점"은, 메를로-퐁티의 몸 개념을 경유하여, 비대면 수업에서도 대면 수업과 동일한 교육적 가치를 실현할 수 있음을 보이는 이론으로 사용된다(Ibid, 438). 본 연구는 이 관점을 4장의 접근과 대비하여 '몸 지각론적 접근'으로 부를 것이다.

그렇다면 인식론적 매개성 논의를 고려할 때, "메를로-퐁티적 관점" 혹은 몸 지각론적 접근은 한 가지 분명한 이점을 가지는 것 같다. 그에 따르면, 인터페이스에 대한 우리의 경험을, 인식론적 매개에 대한 추론이 아닌 다른 방식으로 설명할 수 있기 때문이다. 인터페이스와의 상호작용이 추론을 동원하지 않는다면, 인터페이스는 인식론적 매개가 아닌, "투명"한

매개(Idinopulos, 2000: 325)로 이해될 수 있어 보인다.

물론, “메를로-퐁티적 관점”을 사용하는 모든 연구가 Dreyfus(2000)가 제기하는 인식론적 문제를 염두에 두지는 않는다. 그러나 “메를로-퐁티적 관점”을 구성하는 논리, 곧 우리가 인터페이스와 맺는 관계는 여타 사물과 맺는 관계와 다르고, 이 관계를 통해 우리가 사이버·온라인 공간을 경험하는 방식을 해명할 수 있다는 논리는, 국내외를 막론하고 대단히 널리 사용되고 있다. 심귀연(2014)에 따르면, “컴퓨터는 장님이 들고 있는 지팡이이며, 내가 쓰고 있는 안경과 다르지 않다. 나는 키보드를 두드리고 마우스를 움직이며, 내 눈은 화면을 따라 움직인다”(Ibid, 492). 한편 비디오 게임의 경우 가상공간에의 몰입(immersion)을 해명하는 것이 중요한 과제인데, 여기서도 메를로-퐁티의 이론은 큰 지분을 차지한다. 예컨대 몰입 경험의 첫 단계, 곧 조작 기기에 익숙해지는 참여의 단계에서, “게임의 조작 기기는 몸 이미지에 융합되거나 내면화되”(Letizia, 2008: 3)고, “비디오 게임 인터페이스는 우리의 몸에 가담(incorporate)한다”(Crick, 2011: 267).

그러나 “받아들임”, “내면화”, “가담”의 의미가 무엇인지는 여전히 명확하지 않다. 이 점을 해명하지 않는다면, 그러한 과정이 추론과 어떻게 다른지 설명하기 어려운데, 그렇다면 인터페이스의 “투명”성을 정당하게 수용할 수 없을 것이다. 본 연구는 다음의 두 절을 통하여, 인식론적으로 해석된 “메를로-퐁티적 관점”을 분석하고, 해당 분석이 비대면 수업의 화면에 적용될 수 있는지 검토할 것이다. “메를로-퐁티적 관점”에 입각하여, “인터페이스” 내지는 화면의 인식론적 매개성을(화면이 인식론적 매개로 경험됨을) 부정하는 주장을, 본 연구는 앞으로 ‘화면 현상의 인식론적 비매개성 테제’(이하 ‘비매개성 테제’)로 부를 것이다.

3-2. 화면 현상의 인식론적 비매개성에 대한 정식화

비매개성 테제, 곧 화면에 대한 우리의 경험에서 화면이 인식론적 매개가 아니라는 주장은 일반적으로 다음의 전략을 채택하는 것 같다. 첫째, 우리의 지각이 질적으로 다른 두 가지 종류의 지각으로 구성되어 있음을 밝힌다. 둘째, 두 지각 중 한쪽은 인식론적으로 투명하지 않지만, 다른 한

쪽은 인식론적으로 투명함을 밝힌다. 셋째, 화면 현상은 후자로 지각됨을 밝힌다. 특히 세 번째 주장은 **도구(instrument)**라는 개념을 활용하여, 도구 지각이 후자의 지각에 해당함을 보이려고 한다. 이상의 세 주장을 모두 참으로 받아들인다면 비매개성 테제는 마지막 한 가지 주장만을 요청하게 된다. 곧 외견상 상식적인, '화면은 도구로 지각된다'라는 주장이다.

따라서 본 연구는 비매개성 테제를 다음의 네 가지 주장의 연언으로 파악하고, 각각의 철학적 의미를 밝힐 것이다. 다만 비매개성 테제에 가장 흔하게 인용되는 메를로-퐁티의 글이 주장 ②에 해당하므로, 편의상 ②의 일부를 먼저 간단히 소개할 것이다.

① 대상 지각과 몸 지각은 다르다
② 도구는 대상이 아니라 몸으로 지각된다
③ 몸 지각은 인식론적 매개로 작용하지 않는다.
④ 화면은 도구로 지각된다.

② 도구는 대상이 아니라 몸으로 지각된다 (1)

이른바 "습관" 내지는 "몸 이미지의 가소성"을 설명하는 데 가장 널리 인용되는 본문은, 메를로-퐁티의 『지각의 현상학』에서 나오는 시각장애인과 지팡이의 예시이다. Ward(2018)역시 그 예외는 아니다. 곧 다음과 같다.

> 장님의 지팡이는 장님에 대하여 대상이기를 그쳤고, 더 이상 그 자체로 지각되지 않으며, 그 끝은 감각적 지대로 변형되었고, 그 지팡이는 접촉 행동의 넓이와 반경을 증대시키며, 시선에 유비되는 것이 되었다. 대상의 탐구에서 지팡이의 길이는 분명히 매개항으로서 개입하지 않는다. 장님은 지팡이의 길이에 의해서 대상의 위치를 아는 것보다 오히려 대상의 위치에 의해서 지팡이의 길이를 안다. 대상의 위치는 … 팔의 연장(延長) 능력 이외에 지팡이의 행동 반경이 포함되는 동작의 넓이에 의해서 직접적으로 주어진다 (PP 165)

시각장애인이 지팡이로 보도 블록을 느끼는 순간을 상상해보자. 메를로-퐁티에 따르면, 그 순간에는 두 가지 지각이 동시에 일어나고 있다. 한 가지는 보도 블록, 곧 대상(object)에 대한 지각으로, 이는 "그 자체로 지각"되고, "직접적으로 주어진"다. 또 한가지는 시각장애인이 사용하는 도구,

곧 지팡이에 대한 것인데, 이는 대상에 대한 지각과는 다르다. 지팡이는 "대상이기를 그치"고, 그 대신 "매개항으로서 개입"하지 않는 "감각적 지대"가 된다. 그러나 이것이 무엇을 의미하는지는 아직 명확하지 않다.

한 가지 실마리는, 도구가 대상이 아님에도 불구하고 명백히 그에 대한 모종의 인식이 있다는 점이다. "장님은 … 지팡이의 길이를 안다(aware)". 이 인식은 물론 대상에 대한 인식이 아니다. 그렇다면 무언가에 대한 인식인가? 메를로-퐁티에 따르면 이 인식은 몸에 대한 인식에 비견할 만하다. 시각장애인의 예시 바로 직전에 등장하는 자동차와 깃털의 예시를 보자.

> 한 여자가 자기 모자의 깃털을 꺾을 수도 있을 대상들로부터 안전거리를 계산해보지도 않고 유지하는 경우, 그는 우리가 우리의 손이 있는 곳을 느끼듯 모자의 깃털이 있는 곳을 느낀다. 내가 늘 운전을 해왔다면, 좁은 도로에 진입할 때 도로의 폭과 차의 폭을 비교할 필요 없이 '내가 지나갈 수 있'음을 확인한다. 이는 내가 문짝의 폭과 몸의 폭을 비교하지 않고도 문을 통과하는 것과 마찬가지다. 그 모자와 승용차는 크기와 부피가 다른 대상들과의 비교에 의해 결정될 대상들이기를 멈추었다 (PP[6] 165)

깃털 달린 모자를 쓴 사람은 깃털이 어디 있는지를 항상 어렴풋이 느끼고 있다. 따라서 머리 위로 무언가가 지나갈 때 깃털이 닿지 않도록 고개를 숙일 수 있는 것이다. 이때 내가 깃털에 대해 가지는 지각은, 우리의 "손", 곧 몸에 대한 지각에 비유하여 이해할 수 있다. 도구는 대상이 아니라, 몸(의 일부)로 지각되는 것이다. 곧 다음과 같다.

> 손과 지팡이에 가해지는 압력은 더 이상 주어지지 않는다. 시각장애인에게 지팡이는 더 이상 대상으로 지각되는 무엇이 아니라, 그가 지각에 사용하는 도구(instrument)이다. 지팡이는 몸의 보조물이요, 몸적 통합의 연장(延長)이다. (PP 176)

---

[6] 이하 메를로-퐁티의 저작은 다음의 약어로 표시할 것이다. 번역은 모두 글쓴이의 것이다.

PP. Merleau-Ponty(1945). *Phénoménologie de la perception*. Smith, C.(trans).(1962). *Phenomenology of Perception*.

SNS. Merleau-Ponty(1948). *Sens et Non-sens*. 권혁면(역).(1985). 『의미와 무의미』.

그러나 두 예시문에서, 대상 지각과 몸 지각이 어떻게 다른 것인지, 그리고 그 차이점은 왜 발생하는지는 여전히 미지수이다. 예컨대 두 번째 예시문에서, 여자가 고개를 숙이는 이유를 설명하는 방법에는 두 가지가 있다. 첫 번째 이유는 모종의 인지적 작업, 곧 "계산"과 "비교" 때문이다. 우리는 깃털의 위치와 크기를 다른 사물과의 비교할 수 있고, 따라서 깃털의 높이는 새의 높이와 같다고 판단할 수 있다. 이 판단이 참이라고 믿는다면, 비록 깃털이나 새의 높이가 정확히 몇 센티미터인지 모른다 하더라도, 우리는 고개를 숙여야 한다고 결정한다. 반면 두 번째 이유는 어떤 "계산", "다른 대상들과의 비교"도 동반하지 않는다. 담장 아래에 뚫린 좁은 구멍을 지나가야 하는 경우를 상상해보자. 우리는 좁은 구멍이 몇 센티미터이고, 나의 허리는 몇 센티미터이기 때문에 통과할 수 있다고 판단하지는 않는다. 그런데 메를로-퐁티는 여기서 한 발짝 나아가, 좁은 구멍의 크기와 나의 허리의 크기를 비교하는 **인지적 작업 자체가 일어나지 않는다**고 말하는 것 같다. "나의 신체의 [폭]과 비교하지도 않[는다]". 메를로-퐁티에 따르면, 오직 두 번째 이유가 도구(깃털)에 대한 지각을 적절하게 설명한다.

그렇다면, 어떠한 까닭에서 일반적인 대상 지각에는 계산과 비교가 동원되는 반면, 도구(깃털)이나 몸(허리, 손)은 "다른 대상들과의 비교"를 가지지 않는 무언가로 지각되는 것인가? 이 점을 이해하기 위해서는, 비매개성 테제를 구성하는 다음 명제를 살펴볼 필요가 있다.

① 대상 지각과 몸 지각은 다르다

메를로-퐁티에 따르면, 대상 지각과 몸 지각이 서로 다른 핵심적 까닭 중 하나는, 두 지각이 서로 다른 종류의 **공간성(spatiality)**을 갖기 때문이다. 다음을 보라.

> 먼저 고유한 신체[몸]의 공간성을 기술해보자. 나의 팔이 탁자 위에 놓인다면, 나는 재떨이가 전화기 곁에 있듯이 팔이 재떨이 곁에 있다고 말할 생각을 갖지 않을 것이다. 나의 신체의 윤곽은 일상적인 공간적 관계들이 넘지 못하는 경계이다. 그것은 신체의 부분들이 독특한 방식으로 상호 관련되어 있기 때문이다. 즉 그 부분들은

> 하나가 다른 하나의 곁에 나열되어 있는 것이 아니라, 서로가 서로에게 둘러싸여 있다. 예를 들어, 나의 손은 점들의 집합이 아니다. (PP 112; 165, 바꾸어 옮김)

두 가지 공간성 개념이 제시되고 있다. 첫 번째 공간성은 "재떨이", "전화기"와 같은 대상이 갖는 공간성으로, 이 공간성을 적용받는 존재자들은 "하나가 다른 하나의 곁에 나열"되는 방식으로 존재한다. 반면 두 번째 공간성은 몸이 갖는 공간성으로, 여기서 몸의 각 부위는 "서로가 서로에게 둘러싸이"는 방식으로 존재한다. 이를 이해하는 것은 향후 논의에서 중요한 역할을 수행하므로, 본 연구의 목적에 부합하는 한에서 메를로-퐁티의 공간론을 충분히 살펴볼 필요가 있다.

대상은 객관적 공간에 위치한다고 (잘못) 가정된다

우리가 사물들을 지각할 때, 사물들에 대한 지각은 분명히 무엇 '위의' 무엇, 무엇과 무엇 '사이'의 무엇과 같이 일정한 질서를 따르고 있는 것처럼 보인다. 이 질서의 정체는 무엇인가? 메를로-퐁티에 따르면, 경험주의와 주지주의라는 두 가지 상이한 철학적 조류는 다음과 같이 공간을 이해하고 있다. ① 경험주의(empiricism)는 대개 기계론적 생리학의 철학적 전제로 다루어진다. 경험주의에 따르면, 인식자의 존재 여부나 인식의 태도와 무관하게 존재하는 대상들의 세계, 혹은 **실재 세계(real world)**가 있다. 우리는 이 대상들을 시각, 청각, 촉각과 같은 감각기관을 통해, 감각**자극**의 형태로 **수용**한다. 이때, 이 감각들 사이의 모종의 질서는 곧 대상들이 배치되어 있는 세계의 사정에 대응한다. 어떤 감각이 다른 감각 '옆에' 주어지는 까닭은, 실재 세계에서 그 대상이 다른 대상 '옆에' 존재하기 때문이다. 그렇다면 공간은 대상과 마찬가지로, 인식자와 독립적으로 존재하는 세계의 속성이라고 말할 수 있겠다. "공간 지각은 곧 실재 공간을 우리가 수용하는 것이며, 대상들의 현상적 위치관계는 세계의 대상들의 위치관계를 반영한다"(PP 288).

반면 ② '주지주의(intellectualism)'는 대개 칸트의 초월론적 관념론을 의미하는데(Duvisac, 2014: 33), 여기서 주지주의는 공간이 인식자와

독립적으로 존재한다는 경험주의의 주장을 부정한다. 감각자극이 일정한 질서를 띠는 것은 사실이지만, 이 질서가 반드시 세계의 속성일 필요는 없기 때문이다. 오히려 감각자극 자체는 무질서하게 주어짐에도 불구하고, 인식자의 인지적 능력이 공간이라는 질서를 부여하는 것으로 생각해볼 수도 있겠다. 실로 이 까닭에서 칸트는 공간이 "직관의 형식"으로서, "우리 마음의 주관적 성질"(『순수이성비판』, A23)이라고 주장한다.

이때, 두 이론은 다음의 지점에서 대비를 이룬다. 첫째로 **공간의 존재론**을 볼 수 있다. 경험주의적 접근에서 공간은 인식자와 독립적인 세계의 속성이다. 곧 공간은 사물과 같은 의미에서 실재한다("모든 사물들이 잠겨 있는 일종의 에테르", "사물들이 배치되는 무대"(PP 284)). 혹은 그러한 '비어 있는 공간'의 실재성을 인정하지 않는다면, 최소한 실재하는 사물들이 공통적으로 가지는 속성이다. 반대로, 주지주의적 접근에서 공간은 인식자의 인식 메커니즘이 가지는 속성으로, 사물처럼 세계의 일부도 아니고, 사물 자체의 속성도 아니다.

둘째로, **공간 지각에서 인식자의 역할**을 볼 수 있다. 경험주의적 접근에서 모든 대상들이 공간적 질서를 띠고 주어지므로, 공간은 인식자의 인지적 과정이 일어나기 이전에 존재하고('주어져 있'고), 인식자는 이를 수동적으로 지각한다. 반대로 주지주의적 접근에서 자극들은 공간으로 질서지워진 후에야 비로소 인식자에게 현상하므로, 인식자는 자극들에 능동적으로 공간이라는 주관적 "형식"을 부여해야 한다. 혹은, 공간을 스스로 "구성"해야 한다고 표현할 수도 있다(PP 283). 이 때문에 메를로-퐁티는 전자를 "공간화되는 공간", 후자를 "공간화하는 공간"이라고 평한다.

그런데 메를로-퐁티는 이상의 두 공간 개념이 공통적으로 "외부적(external) 공간", "인식가능한(intelligible) 공간" 혹은 "객관적(objective) 공간"(PP 116-117) 개념으로 대변될 수 있다고 말한다. "[경험주의와 주지주의] 모두 객관적 세계를 분석대상으로 삼는다"(PP 30). 메를로-퐁티에 따르면 대상의 공간성은 객관적 공간 혹은 "위치의 공간성"(PP 115; 168)으로 잘못 이해되고 있으므로, 객관적 공간을 구체적으로 이해해볼 필요가 있다. 그렇다면 이 객관적 공간은 무엇인가?

객관적 공간이라는 개념에 대한 엄밀한 규정을 찾아볼 수는 없지만, 위의 두 이론이 가정하는 공간에 대한 메를로-퐁티의 평가로부터 충분한 실마리를 얻을 수 있다. 이하는 주지주의적 공간, 혹은 "기하학적 공간"에 대한 그의 설명이다.

> 경험주의가 관심을 갖는 공간은 물리적 공간으로, 이는 다양한 질성을 가진 영역을 가진다. [주지주의가] 관심을 갖는 공간은 기하학적 공간으로, 이는 동질적이고 등방성이며 상호 교환 가능하다. 여기서 나는 운동체 자체에 변화를 낳지 않는, 순수하게 공간적인 변화를 생각해볼 수 있으며, 따라서 물체의 순수한 위치를 생각할 수 있는데, 이는 상황 속에서 대상이 갖는 상황과는 구별된다(PP 284).

주지주의적 공간 개념은 "공간의 부분이라고 가정되는 것들"의 전제가 되는, 한층 추상적인 개념이고(PP 283), 인식주관은 그러한 추상적 개념을 **제한**함으로서 각 감각자극을 **규정**한다. 예컨대 눈 앞의 컵이 차지하는 곳은, 공간 개념이 질서지울 수 있는 무한히 넓은 세계를 컵의 부피만큼 제한하고, 컵에 해당하는 감각자극을 그 제한된 세계에 대응시킨 것으로 파악할 수 있겠다. 이 때문에 우리는 '무한한 공간'에서 컵의 **위치**를 특정할 수 있다. 여기서, 공간을 제한하는 방식은 무한히 많을 수 있고, 따라서 무한 개의 서로 다른 위치가 있을 수 있겠다. 이 위치들은 공간을 서로 **겹치지 않는 방식으로** 다르게 제한한다는 점에서, 서로 **외부적**이라고 말할 수 있겠다. 이러한 **부분의 외부성**은 그 부분 '위에' 존재하는 대상에도 연장된다. "대상의 규정은 그것이 부분 바깥의 부분으로 존재한다는 것[이다]"(PP 84; 131).

그런데 이때 각각 제한된 공간, 혹은 "공간의 부분"은 서로 "상호 교환 가능하고, 동질적이며 등방(等方)적"이라고 가정된다(PP 284). 이러한 **부분의 동질성**을 두 가지 방식으로 이해해볼 수 있겠다. ① 인식자가 공간의 한 부분을 공간의 다른 부분과 구별할 수 있는 요소는 오직 위치뿐이다. 이 부분과 저 부분은 유일하고 동일한 공간 개념을 서로 다르게 제한(위치)지은 것이기 때문이다. 따라서 특정한 공간의 부분으로부터 위치 이외의 의미를 지각하는 것은 불가능하다. 나아가 그 때문에, 이 공간의 일부분은 저 공간의 일부분과 동일한 방식으로 계량될 수 있을 것이다. 이 곳에서의

1미터의 길이는, 저 곳에서의 1미터의 길이와 위치가 다를 뿐, 그 밖의 모든 점에서 같다. ② 대상의 속성과 공간상 위치는 서로 독립적인 특성으로 간주된다. 예컨대, 똑같은 컵을 이곳에서 저곳으로 움직일 때, 그 컵 자체가 가지는 속성들은 변하지 않아야 할 것 같다. 따라서 기하학적 공간 개념은 "순수한 운동"을 가능하게 한다.

> 기하학적 공간 개념은 그 내용에 대해 무차별적이다. 순수한 운동의 개념은 그 자체로 대상의 속성들에 영향을 미치지 못한다. 이러한 개념들은 현상에 정적 존재[론]의 기반을 부여했다. 이 기반에서는 어떠한 사건을 그 사건을 일어나게 한 물리적 조건들과 연관지을 수 있었다. 이 때문에 그러한 개념들은 이러한 존재의 얼어붙음에 기여했고, 그러한 존재를 [탐구하는 것은] 물리학의 과제로 보였다. (PP 63)

나아가 **부분의 동질성**은 경험주의적 공간 개념에도 어려움 없이 적용될 수 있어 보인다. 공간을 인식자와 무관한 세계의 일부로 이해한다면, 그 세계의 일부가 부분의 동질성을 실재로 가지고 있다고 주장하면 되겠다.

지금까지의 논의를 통해, 메를로-퐁티가 바라보는 전통적 공간론, 곧 객관적 공간을 소개하였다. 그렇다면 대상의 공간성을 객관적 공간으로 이해한다는 것은 무슨 말인가? 이는 곧 모든 대상들이 객관적 공간 위에 존재하거나(경험주의), 대상들에 대한 인식자의 경험이 객관적 공간 개념에 따라 질서지워진다는(주지주의) 의미이겠다. 그렇다면, 대상이 차지하는(차지하는 것으로 경험되는) 공간은 부분의 동질성을 가질 것이다. 이제 우리는 비로소, 재떨이가 전화기 '옆에' 놓였듯이 팔이 재떨이 '옆에' 놓였다고 지각한다는 말을 이해할 수 있다. 객관적 공간에서 대상과 대상의 공간적 관계는 대상들의 속성과 무관하게, 그 대상들의 위치의 관계로 환원된다. 그런데 모든 공간의 부분은 계량 가능하고 서로 동질적이므로, 재떨이와 전화기 사이의 거리는 팔과 재떨이 사이의 거리와 계량적 차이만을 가질 뿐, 그 이상의 질적 차이를 가질 수 없다. 그렇게 모든 사물은 "하나가 하나의 곁에 나열"되는 방식으로 존재한다(존재한다고 경험된다).

나아가, 메를로-퐁티는 객관적 공간이 대상의 공간성을 지각하는 방식뿐

아니라, 대상 자체를 사유하는 방식, 곧 대상의 존재론과 불가분적으로 연결되어 있다고 지적하는 것 같다. 경험주의적 공간론이 인식자와 독립적인 '실재 세계'를 **이미 가정한다는** 사실을 돌이켜보자. 우리의 지각은 실재 세계를 감각기관을 통해 수동적으로 수용한 결과이다. "객관적 세계가 주어졌으므로, [우리의 지각은] 객관적 세계가 감각기관에 신호를 보내고, 감각기관은 이를 수용하며, 이를 다시 해석하여 우리 안에 원문原文을 재현하는 것이라고 가정된다"(PP 8). 이때 우리의 감각기관에 자극을 제공하는 대상의 속성은 우리의 지각행위와 독립적이고, 그러한 속성의 주인이 되는 대상 자체도 우리의 지각행위와 독립적일 것이다. 이 점은 주지주의적 공간론에서도 크게 다르지 않은데, 인식자의 "초월적 주관" 역시, 우리가 그 속성을 알 수 없는 "초월적 객관"으로부터 오는 자료를 재구성하여 현상을 산출하는 것이기 때문이다. 이때 둘은 "현상을 가능하게 하는 두 근거"이며(『순수이성비판』, A45), 여기서 주지주의적 사유는 "객관적 사유의 우선성을 가정하면서, 단 한 가지의 존재양식, 곧 객관적 존재만을 인정"한다(PP 391).

이로부터, 날아가는 새를 피하기 위해 고개를 숙일 때 계산과 비교라는 인지적 작업이 동원된다는 (잘못된) 주장을 이해할 수 있다. 모자와 새를 객관적 공간 위의 사물로 지각한다면, 이 둘의 물리적 충돌을 방지하기 위해서는 객관적 공간상의 위치, 혹은 실재 세계에서의 위치를 달리 해야 한다. 그런데 두 대상의 객관적 위치를 알기 위해서는, 현상 세계에서 경험되는 두 대상의 위치를 "해석"하여, 실재 세계에서의 위치를 인식자의 주관에 "재현"해야 한다. "계산"은 이러한 과정을 포함하는 말로 이해할 수 있다.

몸의 공간은 선(先)-객관적 공간이다

이상의 분석에 따라, 과학적 사유는 "객관적 세계라는 선입견"(PP 67)을 미리 가정하고, 그 때문에 "단 하나의 존재의 양식만이 가능하다"고 결론짓는다. 그 때문에 몸은 다른 사물과 동일하게 객관적 대상으로 취급된다. 그래야만 "경험의 체계에 자리를 가질 수 있기 때문"이다(Ibid.).

그러나 이러한 공간론 내지는 존재론은 몸이 우리 자신에게 현상하는 방식을 설명할 수 없을뿐더러, 나아가 대상 및 세계에 대한 지각을 오도한다는 것이 메를로-퐁티의 주장이다. "지각된 것의 의미는 [객관적] 우주에 대한 이해가 아니며, 지각의 영역은 객관적 세계 이전에 있고, 지각적 존재는 확정된 존재가 아니다"(PP 54). 이것은 무슨 뜻인가?

먼저 몸의 공간성과 관련하여, "손은 점들이 집합이 아니"라는 주장으로 다시 돌아가보자. "점"은 물론 객관적 공간에서의 위치, 곧 서로 동질적이고 따라서 위치만으로 구분되고, 서로 간의 관계를 일정하게 계량할 수 있는 위치를 가리킨다. 몸의 공간성은 이러한 성질을 갖지 않을뿐더러, 오히려 이러한 성질을 위배한다. 다음을 보라.

> 사람들이 왼손에 제공하는 자극들을 오른손에서 느끼는 대측지각(對側知覺)의 경우, 개개의 자극들이 자기 몫의 공간값을 [스스로] 변화시킨다고 가정하는 것은 불가능하다. 왼손의 여러 점들은 총체적 기관, 곧 부분이 없는 손으로서, 오른손으로 전이된다. 따라서 그 점들은 하나의 체계를 형성하며, 손의 공간을 공간값의 모자이크로 파악하는 것은 잘못이다. 동일하게, 나의 온몸은 공간상 병존된 기관들의 모임이 아니다. 나는 분할되지 않는 내 몸을 소유하고, 나의 모든 사지는 몸 이미지에 포함되어 있으며, 나는 몸 이미지[7]을 통해 내 사지가 어디에 있는지 안다. (PP 112-113; 165, 바꾸어 옮김)

대측지각증 환자의 왼손을 자극하면, 환자는 자신의 오른손의 같은 부위에서 아픔을 느낀다. 이것이 가능하려면, 왼손이 차지하는 각 공간점들과 오른손이 차지하는 각 공간점들 사이에 모종의 일대일 대응 관계가 있어야 한다. 그런데 이 추측은 외견상 객관적 공간론과 모순 관계에 있는 것 같다. 객관적 공간론이 상정하는 몸은 객관적 세계에 존재하는(존재한다고 경험되는) 사물이며, 따라서 몸이 존재하는 공간은 위치만으로 구분되는 점들의 "집합"이고, 상술했듯이 그 점들로부터 "위치 이상의 의미를 지각하는 것은 불가능"하다. 그렇다면 몸의 공간은 **부분의 동질성**을 가지지 않는다. 이에 덧붙여 손의 각 부분은 "분할되지 않으"므로,

---

[7] Schéma corporel. Body image(Smith, 1958), body schema(Toadvine, 2016), 신체도식(류의근, 2002) 등으로도 옮김.

부분의 외부성을 가지지 않는다.

그러한 이러한 분석은 객관적 공간론을 지나치게 약화시켜 비판하는 것이 아닐까? 예컨대, 객관적 공간이 보여야 하는 것은 왼손과 오른손의 **공간점의 대응**이 아니라, 왼손 **위의 한 자극점**과 오른손 **위의 한 자극점**의 대응이다. 이를 해소하기 위해, 몸의 공간성 자체가 아니라 우리에게 지각된 몸의 공간성, 곧 "몸 이미지"을 분석해볼 수 있다. 앞서 객관적 공간이 대상의 공간성을 지각하는 방식뿐 아니라, 대상을 감각적으로 지각하는 방식과 연결되어 있음을 지적한 바 있다. 특히 경험주의적 사유에서, 객관적 대상은 감각자료와 수용기를 통해 감각자극으로서 지각되므로, 객관적 대상으로서의 몸 역시 시각, 촉각 등 감각자극으로 지각되어야 할 것이다. 내가 내 팔을 움직인다면, 우리의 감각기관은 "신체 각 부위의 위치 변화"를 촉각적, 시각적 언어로 "매 순간마다 번역"할 것이다. 이때 경험주의적 몸 이미지는, 그렇게 번역된 다종다양한 감각자극들이 이루는 "무수한 상들의 연합", 혹은 그 "요약물"이다(PP 113).

그런데 대측지각증에서 문제가 되는 것은, 그러한 연합에 "고유한 법칙"을 부여해야 한다는 점이다(Ibid.). 왼손의 자극과 오른손의 자극은 모종의 이유에서 동질적이다. 그런데 왼손이 아플 때마다 항상 오른손이 아픈 것이 아니라면, 감각자극 자체로부터 그 동질성을 유추할 수는 없다. 왼손과 오른손이 동질적인 이유는, 왼손과 오른손에서 오는 감각자극이 상관관계를 가져서가 아니라, 왼손과 오른손이 동질적이라고 지각하는 모종의 기준 혹은 중심이 있어서인 것 같다.

이와 유사한 지적이 G. M. Stratton의 안경 실험에 대해서도 되풀이된다. 이 실험에서 피험자는 상하가 180°로 반전되는 안경을 착용한다. 실험 첫째 날 피험자는 자기 몸이 "똑바로" 서 있음에도 불구하고 주변의 풍경이 "거꾸로 뒤집히고 비실재적"이라고 느끼고, 반대로 둘째 날이 되면 풍경은 똑바로 보이지만, 자기 몸이 "거꾸로" 서 있는 것처럼 느낀다. 셋째 날이 넘어 하루씩 실험이 진행되면서 피험자의 몸은 "똑바로 있는" 풍경에 맞추어 점차 올바른 위치를 찾는 것처럼 느껴지고, 물체를 잡거나 사용하는 동작이 점점 능숙해진다. 이러한 능숙해짐은 "피험자가 활동적일 때" 주로

일어나고, 누워 있기만 하는 피험자에게는 더디게 일어난다. 마지막 날 피험자가 안경을 벗을 때, 세계는 안경을 쓰기 이전처럼 "똑바로" 보임에도 "비실재적"이고, "왼손을 뻗으려 할 때 오른손을 뻗는다" (PP 285).

경험주의적 접근은 위의 실험을 어떻게 설명할 수 있을까? 경험주의적 몸 이미지는 감각자극들의 연합으로 구성되므로, 위의 실험에서 몸 이미지는 감각자극의 내용으로만 설명될 수 있다. 이때 감각자극은 감각수용기에 대응하는 오감일 터인데, 이 실험에서 유관한 감각은 시각과 촉각일 것이다. 실험 이전에 '보이는 발'과 '느껴지는 발'은 공통적으로 '아래'로 지각된다. 반면 위의 실험은 촉각적 상을 유지한 채 시각적 상을 역전시키는 실험으로 이해할 수 있다. 이 두 가지 상이 서로 충돌하기 때문에, 피험자는 실험 첫째 날 "비실재"감 혹은 역위감(逆位感)을 느낀다. 반면 실험이 진행되면서, 피험자는 본래 '시각적 위'에서 '촉각적 위'의 자극을 보내던 머리가, 이제는 '시각적 아래'에서 동일한 자극을 보낸다는 사실을 깨닫는다. 본래의 '시각적 위'가 '촉각적 아래'와 반복적으로 "안정적 연합"을 이루며 "습관"을 형성하기 시작하고, 그에 따라 피험자의 역위감은 사라진다(PP 286). 이 과정은 "[뒤집힌] 시각자료를 해독하여 기존의 공간의 언어로 번역하는 것"(Ibid.), 곧 새로운 시각적 상을 기존의 촉각적 상에 대응시키는 것으로 이해할 수 있다.

그러나 "이러한 설명은 이해할 수 없다"(PP 287). 경험주의적 설명은, 감각자료 그 자체를 넘어 감각자료를 가공하고 질서를 부여하는 기준을 가정하고 있기 때문이다. 피험자가 첫째 날 역위감을 느낄 수 있었던 까닭은, 새로운 위·아래 지각을 초래하는 감각자극이 기존의 위·아래 지각을 초래하는 감각자극과 달라졌기 때문이었다. 그렇다면 본래의 위·아래 지각은 어떤 감각자극으로부터 온 것인가? 위와 아래를 지각하는 우리의 경험은 '어디에 무엇이 있다'는 **위치**정보 뿐 아니라, 위'에서' 아래'를' 관통하는 **방향**정보를 담고 있다. 그런데 몸 이미지가 객관적 공간에 대응하는 감각자극의 총체라면, 감각자극은 어느 위치에 어떠한 질(색깔, 촉감, 맛 …)의 감각이 있음만을 나타낼 뿐, 그러한 질을 일정한 질서로 나열하는 방향을 나타낼 수는 없어 보인다. "물리적 상의 위치에 의해서 망막에

등재된 객관적 관계들은 '위'와 '아래'에 대한 우리의 경험을 결정할 수 없다"(류의근, 1998: 189). 동일하게, "연합" 개념이 감각자료의 단순한 병치를 뜻한다면 그로부터 방향이 지각될 수는 없을 것이고, 반대로 단순한 병치 이상의 감각자료간 관계를 가리킨다면, 그러한 관계가 객관적 공간 개념과 어떻게 모순이 아닌지 해명할 필요가 생긴다. 둘째로, 위·아래 지각이 방향을 내포하지 않고, 다만 '머리의 위치'와 '발의 위치'라는 **객관공간상 고정된** 두 점을 가리킨다고 반박할 수도 있겠다. 그러나 피험자의 방향감은 세 단계(첫째 날, 둘째 날, 실험 말미)를 걸쳐 지속적·단계적으로 변화했으므로, 위·아래 지각은 분명히 **고정된** 점에 대한 위치 지각이 아닌 것 같다. 심지어 실험이 시작된 후 피험자에게 주어지는 감각자극은 동일했으므로, 방향 지각의 **단계적** 변화를 경험주의적으로 해명하는 것은 더욱 어려워 보인다.

요컨대, 경험주의적 설명은 방향지각을 감각자료에 대한 지각으로 환원하려고 시도하는 과정에서, 뒤집힘을 '깨닫고' 감각자료를 '가공'하는 중심을 상정한다는 점에서 모순에 빠진다. 그렇다면 반대로, 공간이 인식자의 주관적 구성물이라고 주장하는 주지주의적 접근이 위 문제에 해답을 줄 수 있지 않을까? 예컨대, 인간이 선험적으로 가지는 지각의 형식은 반드시 공간상 두 점을 관통하는 좌표축을 상정한다고 주장할 수 있겠다. "'똑바로'와 '거꾸로'는 **선택된** 고정점들에 의존한다'"(PP 288, 강조는 글쓴이). 그렇다면 모든 감각자료는 그 좌표축과의 상대적 위치를 통해 질서지워질 것이고, '위', '아래', '방향' 등은 그 질서를 표현하는 **개념**으로 이해될 수 있겠다. 그러나 이 경우 주지주의적 접근이 안게 되는 문제는, 그 선택이 어떠한 기준을 통해 이루어지는지 해명해야 한다는 점이다. 위의 실험에서 피험자의 '좌표축'이 유동적인 것은 사실이지만, 그렇다고 자의적인 것 같진 않기 때문이다. 물론 여기서 인식자의 몸은 기준이 될 수 없는데, '선험적으로 가지는 지각의 형식'의 필요조건으로 몸이라는 경험적 요소를 상정할 수는 없기 때문이다. 따라서 "'위'와 '아래'는, 공간상의 위치를 점유할 수 있는 힘을 특정 [지각]내용에 부여하지 않는 한, 모든 구체적인 의미를 잃어버리"므로, "이 점에서 [주지주의는] 경험주의의 문제를

똑같이 마주한다”(Ibid.).

더욱 큰 문제는, 주지주의적 인식자가 서로 다른 좌표축을 구분하고 적용하는 것조차 불가능해 보인다는 점이다. 만일 공간이 감각자료에 부여되는 주관적 형식이라면, 그 주관적 형식을 부여하기 ‘이전’의 자극에는, ‘위’, ‘아래’와 같은 공간적 개념들이 지각되지 않을 것이고, 나아가 ‘거꾸로’나 ‘똑바로’ 역시 마찬가지이다. 그렇다면 안경을 쓰기 이전의 자극과 이후의 자극이, 180도로 **뒤집은 동일한** 자극이며, 따라서 후자의 자극이 완전한 무질서로 현상하지 않으리라는 점을, “광경을 어느 [방향]에서도 보지 않는”, “구성하는 정신”이(PP 289) 어떻게 미리 짐작할 수 있을까? 그 점을 알 때 비로소 좌표축이라는 형식을 적용하여, 두 광경을 **동일하지만 뒤집힌 광경**으로 구성할 수 있을 터인데 말이다.

이상의 논의를 통해, “객관적 사유”는, 경험주의적 감각 개념을 빌려 말하자면, 감각자료를 가공하고 질서를 부여하는 기준을 설명하는 데 불충분함을 밝혔다. 그렇다면 그러한 기준은 어디에서 찾을 수 있는가? 메를로-퐁티에 따르면, 이는 “몸의 목적”에서 발견된다.

> [감각의] 연합들은 항상 고유한 법칙에 의해 다스림받아야 하며, 몸의 공간성은 전체로부터 시작하여 부분에 도달해야 한다. 왼손 그리고 왼손의 위치는 몸의 총체적인 목적에 함축되어 있어야 하며, 그 목적에 기원을 두어야 한다. 그 때에 왼손은 단지 오른손에 겹쳐지거나, 오른손에 달라붙는 것을 넘어, 실제로 오른손이 될 수가 있다 … 심리학자들은 종종 몸 이미지가 역동적이라고 말한다. 이러한 역동성의 정확한 의미는, 내 몸이 나에게 현실적인 혹은 가능적인 과제를 겨누는 태도로서 드러난다는 것이다. 그러한 몸의 공간성은 당연히 외부적 사물의 공간성이나, ‘공간 감각’의 공간성인 **위치의 공간성**이 아니다. 몸의 공간성은 **상황의 공간성**이다. (PP 113-114)

몸의 목적은 특정한 “과제”에 대한 “태도”, 혹은 운동에 대한 의도(intention) 내지는 지향으로 풀이된다. 여기서 태도 내지는 의도의 존재론 – 예컨대 행위를 초래하는 물리·화학적 원인인지, 행위에 수반하는 ‘심리적’ 부산물인지, 혹은 (메를로-퐁티가 제안하는) 그 이외의 관계인지 – 을 밝히는 작업은 분명히 철학적으로 중요하겠지만 지금으로서는

불필요하다. 현 논의의 맥락에서는 의도 개념 위에 구성되는 "상황의 공간성"이 무엇인지, 그리고 그것이 위치의 공간성과 어떻게 다른지 정리하는 것만으로도 충분해 보인다.

첫째, 몸의 공간론에서 공간 자체는 어떻게 이해되는가? 몸의 목적에 따라 주어지는 몸의 공간은 객관공간론의 한계를 극복하는 대안으로 주어지고 있다. 그렇다면 몸 공간은 '가까이'와 '멀리', '위'와 '아래'와 같은 방향성을 담아낼 수 있어야 하겠다. 이러한 방향상의 차이를 위치상의 차이로 이해하는 것('내 몸과 비교하여 어디에 있는')은 객관적 공간론을 다시 전제하는 것이므로 부적절하다. 곧 몸 공간상의 각 '지점'과 방향들은 객관공간상 존재 혹은 객관공간상 존재 사이의 관계를 가리키지 않는다. 그렇다면 그 '지점'과 방향들은 무엇을 의미하는가? 메를로-퐁티는 그 의미를 정확히 밝히기 어렵다고 인정하는 것 같다. "몸 공간을 정립하거나 혹은 그 의미를 도출하려고 시도하는 순간, 나는 그 안에서 인식가능한 [객관적] 공간만을 발견할 뿐이다"(PP 117). 그러나 몸의 공간론이 몸의 목적에서 기원한다는 점을 고려한다면, 현재 몸이 참여하고 있는 과제가 각 공간에 **잠재성**(potentiality)으로서의 의미, 곧 그 **과제의 달성에 기여하거나 달성을 방해하는 것**으로서의 의미를 부여한다고 설명할 수 있겠다. "이해한다는 것은 우리에게 주어진 것과 우리가 목적하는 바, 곧 수행(performance)과 의도 사이의 조화를 경험하는 것이다"(PP 167). 예컨대, 새가 날아가는 공간은 '손을 뻗을 수 없는' 공간으로, 머리 아래의 공간은 '고개를 숙일 수 있는' 공간으로 지각될 수 있다.

둘째, 몸의 공간론에서 몸이 관계하는 대상 혹은 세계는 "무차별적인 배경"과 "중요한 모양"으로 나뉘어 지각된다. 우리는 앞서 객관적 공간론이 공간 자체뿐만 아니라, 대상을 지각하는 방식과 밀접한 관계가 있음을 보았다. 객관공간상의 대상은 객관적 공간의 속성을 물려받고, 따라서 부분의 동질성과 외부성을 가지는 실재세계상 존재(혹은, 동질적이고 외부적으로만 경험될 수 있는 초월적 객관)라고 가정된다. 반대로 상황의 공간성에서, 각 대상은 몸이 참여하고 있는 운동과 관련하여 일정한 잠재성을 가지는 것으로 지각된다. 깃털이 "지켜져야 할 것"으로 처음

지각되는 것은 이 때문이다.

그러나 모든 잠재성이 운동의 중심인 몸에 동등한 중요성을 가지는 것은 아니다. 더욱 정확히 말하자면, 우리는 운동의 그 순간에서, **우리에게 중요한 잠재성과 중요하지 않은 잠재성을 서로 다르게 지각**하는 것 같다. 허리 운동을 할 때 내 등 뒤의 공간은 **내가 고개를 뒤로 젖힐 수 있는 잠재성**을 마련해줄 것이다. 그러나 그 잠재성은 날아가는 새를 피하려는 운동에서 하등의 중요성을 가지지 않고, 심지어 단 한순간도 나의 '뇌리를 스치지' 않는 것 같다.

이러한 **선택적 지각**은 상황적 공간에서의 대상 지각이 가지는 핵심적 특징이며, 나아가 지각 자체가 일어나는 조건이기도 하다. "지각되는 무언가는 항상 다른 무엇 가운데 있으며, 어떠한 '장(field)'의 일부이다. 아무 것도 제공하지 않는, 정말로 동질적인 영역은 그 어떤 방법으로도 지각될 수 없다"(PP 4). 나아가, 메를로-퐁티는 선택적 지각이 일상적 경험의 핵심적 특성이라는 점을 객관공간론에서 적절하게 설명할 수 없다고 비판한다. 선택적 지각에서 "현상은 [감각] 자극과 일치하지 않는"데(PP 9), 객관적 공간론은 이러한 가능성을 애초에 인정하지 않거나, 인정하더라도 설명할 수 없기 때문이다.[8] 선택적 지각을 통해 드러나는(드러나지 않는) 모양과 배경에 대해서는 이후 더욱 세밀하게 탐구할 것이다.

셋째, 상황적 공간론에서 몸 자체는 어떻게 이해되는가? 깃털의 예시로 돌아가자면, 몸의 일부로 지각되는 모자의 깃털은 "크기와 부피가 다른 대상들과의 비교에 의해 결정될 대상들이기를 멈추고", 그 대신 "일정한

---

[8] 경험주의적 지각은 실재 세계의 대상이 방사하는 자료를 기계적으로 수용하는 과정인데, 여기에는 '선택'이 작용할 여지가 없다. 주지주의적 지각은 무분별한 자료에 주관적 질서를 부여하는 과정인데, 이 질서가 '몸의 목적'을 동원할 수는 없다. 주지주의적 주체는 선험적이고 추상적인 정신이기 때문이다. 이 때문에 두 이론 모두, 우리에게 중요한 대상들이 더욱 또렷하게 드러난다는 현상적 경험을 설명하기에 부적절하다. 물론 모든 자극을 먼저 수용한 이후, 이를 '망각'하고, 그 다음 주의(注意, 경험주의) 혹은 판단(주지주의)을 통하여 특정 감각을 선택할 수 있다고 주장할 수도 있겠다. 그러나 이는 불필요한 "보조적 가설"(PP 7)에 지나지 않을 뿐더러, 부정확하다는 것이 메를로-퐁티의 비판이다.

크기의 자유로운 공간을 요구하는, 부피의 잠재성"이 되었다. 그렇다면 무언가를 피하는 운동에서, 몸은 일반적 대상과 마찬가지로 운동에 중요한 잠재성을 가진 대상으로 지각되는 것 같다.

그러나 다른 모든 대상 (혹은 배경)과 달리, 몸은 한 가지 의미를 추가적으로 가진다. 몸은 자신이 참여하는 운동을 지각하고, 그 운동에의 중요성에 따라 배경과 모양을 분류하는 중심이기 때문이다. 메를로-퐁티에 따르면, 몸은 모든 대상과 배경을 가능하게 하는, **최초의 배경**으로 작용하며, 이 점에서 상황적 몸은 대상과 동일하게 취급되었던 객관적 몸과 결별한다. 이때 몸은 "모양-배경" 구조에서 항상 "암묵적으로만 이해되는 제 3의 항"인데, 곧 다음과 같다.

> '여기'라는 말을 내 몸에 적용할 때, 그 표현은 다른 위치나 외부적 좌표와의 관계를 통해 주어지는 확정적 위치를 가리키지 않는다. '여기'는 최초의 좌표를 내려놓는다. 이는 곧 활동적 몸이 대상에 내리는 닻이요, 과제를 마주하는 몸의 상황이다. 외부적 공간이 자신의 부분들을 펼쳐놓는 반면, 몸의 공간은 자신의 부분들을 에워싸 감춘다. 때문에 몸의 공간은 마치 공연을 드러내기 위해 필요한 극장의 어둠과 같다 … 몸의 공간이라는 비존재의 영역이 있기 때문에, 그 앞에서 명료한 존재, 모양, 점들이 밝게 드러날 수 있다 … 만일 나의 몸이 '모양'일 수 있고, 그 앞에 중요한 모양이 무차별적인 배경과 대비되어 드러날 수 있다면, 이는 몸이 몸의 과제에 의해 극성을 띠고, 몸의 목적을 추구하기 위해 스스로를 모아내기 때문이다 … 그러므로 모양과 점만을 고려하여 몸의 공간을 설명하려 한다면, 사람들은 그러한 시도를 추상이라고 거부해야 한다. 모양과 점은 지평이 없다면 생각될 수도 없고, 존재할 수도 없기 때문이다. (PP 115-116)

그렇다면, 지금까지 다소 길게 논의된 바를 정리하여, 몸 지각과 대상 지각이 다른 까닭을 이해해볼 수 있겠다. 객관적 공간론에서, 대상은 동질적·외부적 공간 위의 위치를 가지는 실재적 존재로 가정된다. 곧 "대상의 규정은 그것이 부분 바깥의 부분으로 존재한다는 것"이다(PP 84; PP 171). 반대로 선-객관적 공간론에서, **과제를 수행하는 몸**은 비동질적인 방향적 공간의 중심에 놓여 있으며, 그 자체는 객관적인 넓이나 부피를 가지지 않고 – 그렇기에 몸에 대한 인식을 얻기 위해 "비교"나 "계산"이

요구되지도 않고 – 그 대신 당면한 과제를 '할 수 있는' 잠재력으로 존재한다. 나아가, **몸 자체**는 "중요한 모양" 혹은 유의미한 대상, 그리고 "무차별적 배경" 혹은 유의미하지 않은 대상들을 가르는 기준이며, 모양과 대상이 우리에게 지각될 수 있도록 하는 최초의 배경으로 작용한다. 그러한 의미에서 몸은 객관적 공간 혹은 "일상적인 공간적 관계들이[,] 넘지 못하는 경계"이며, 몸의 각 부분들은 배경으로 "감추"어지면서 비-외부적이며 비-동질적인 "독특한 방식으로 상호 관련되어 있"다. "우리의 몸이 공간 안에 있다고 말해서는 안 되[며] … 우리의 몸은 공간에 **거주**한다"(PP 161)는 주장은 이러한 몸의 공간성을 가리키는 표현으로 이해할 수 있다.

② 도구는 대상이 아니라 몸으로 지각된다 (2)

이상과 같이 상황의 공간성을 이해할 때, 앞의 ②-(1)에서 해결할 수 없었던 의문 한 가지를 해소할 수 있다. ②-(1)은, 도구가 몸으로서 지각된다고 주장하였지만, **어떠한 메커니즘을 통해** 그러한 대체 내지는 '몸의 확장'이 일어나는지는 해명하지 않았다. "습관"은 바로 이 메커니즘, 곧 대상으로서의 도구가 몸으로 지각되는 도구가 되는 메커니즘을 가리키는 듯하다. 다음을 보라.

> 모자, 승용차, 지팡이에 습관을 들인다는 것은 거기에 거주(transplant)한다는 것이고, 혹은 반대로, 그러한 도구들을 우리 자신의 신체의 부피에 가담(incorporate)하게 한다는 것이다. 습관은 우리의 세계-에로의-존재를 확장시킬 수 있는 능력을 표현하고, 혹은 새로운 도구들을 합병(appropriate)함으로서 스스로의 존재를 변화시킬 수 있는 능력을 표현한다. (PP 166)

모자, 자동차 혹은 지팡이를 몸으로 지각한다는 것은 곧 습관을 들인다는 것인데, 이는 곧 그러한 물체들이 "신체의 부피"에 "가담"한다는 것이다. 동일한 관계는 "합병", "거주"로 표현될 수도 있다. 그러나 이 개념들은 구체적으로 무엇을 의미하는가? 앞에서 해명한 몸의 목적, 혹은 의도 개념은 한 가지 실마리를 제공하는데, 곧 다음과 같다.

> [환자는] 지각을 운동으로 번역하기 위해 명시적으로 표현된 언어를 동원한다. 반대로 정상적인 주체는 지각을 통해 대상으로

> **파고들면서**, 대상의 구조를 주체의 질료(substance)로 **흡수**하고, 이 몸을 통해 대상은 직접적으로 주체의 운동을 통제한다. 이러한 주체-대상간 대화 – 곧 주체는 대상에 부여된 의미를 응집시키고, 대상은 주체의 지향을 응집시킨다 – 는 곧 관상(觀相)적(physiognomic) 지각으로, 주체 주위에 주체에 대해 말하는 세계를 배치하고 … (PP 152-153)

주체가 대상과 맺는 관계는 앞선 인용문에서 "가담", "거주", "합병"으로, 그리고 위의 인용문에서는 "파고드는', '흡수하는" 관계로 그려지고, 맥락상 이는 대상을 "부여된 의미"로 지각하는 관계로 보인다. 그런데 우리는 앞서 대상으로부터 지각되는 의미가 무엇인지 이미 확인하였다. 대상은 과제에 대한 의도를 기준으로 삼아, 몸이 참여하고 있는 과제에 대한 잠재력으로서 지각되었다. 그리고 이 점은 몸 역시 마찬가지였다. 그렇다면 도구인 대상이 몸과 함께 동일한 과제에 대한 잠재력으로 파악된다면, 도구가 몸으로 지각될 수 있는 이론적 가능성을 마련할 수 있지 않을까? 예컨대 시각장애인이 걸어나아갈 때, 그는 '앞으로 나아가는 데 장애물이 있는지를 확인'하는 과제에 당면하여 있다고 생각해볼 수 있고, 그렇다면 손과 지팡이는 동일하게 '장애물을 확인하는' 잠재력이라는 의미를 가지고, 이로부터 '몸의 확장'이 가능해진다고 생각해볼 수 있겠다.

그러나 도구 지각과 몸 지각의 동질성을 적극적으로 주장하기에는 몇 가지 어려움이 있어 보인다. 운동의 과정에서 지팡이가 몸처럼 지각된다 하더라도, 분명히 지팡이와 손은 모종의 이유에서 서로 구분되어 지각되지 않는가? 그렇다면 서로 맞닿아 있는 두 가지 동질적인 잠재력이 '확장'을 통해 서로 "흡수"되면서도, 둘을 서로 구분하여 지각할 수 있다는 점을 설명할 이론적 토대가 필요하다. 무엇보다, 두 가지 잠재력이 과연 동질적인지도 의심해볼만 하다. 손이 가지는 잠재력은 엄밀히 말해, 장애물을 '직접' 확인하는 잠재력이 아니라, 장애물을 확인하는 도구를 사용하는 잠재력이 아닌가? "습관"을 이해하는 방식은 이러한 질문들에 적절한 답을 제공할 수 있어야 할 것 같다.

두 번째 질문에 먼저 답하자면, 메를로-퐁티는 잠재성으로 지각될 만한 것들을 다시 질서지우는, 일종의 이차적 질서를 도입하는 듯하다. 물론

“몸적 통일은 법칙의 포섭[작용]과는 다른 종류의 통일”(PP 173)임을 고려하건대, 이 질서는 주지주의적 접근이 주장하는 선험적 ‘형식’일 수는 없고, 몸 지각의 고유한 작동 원리로 가정되는 듯하다. 몸의 각 부위의 잠재성을 두고 “몸의 통일(bodily unity)”이 수행하는 역할은 다음과 같다.

> 우리는 몸의 통일에서, 공간론에서 논의한 것과 동일한 함축적 구조를 찾을 수 있다. 내 몸의 여러 부분들, 곧 시각적, 촉각적, 운동적 측면들은 단지 서로 함께 조직되어(co-ordinated) 있는 것이 아니다. 내가 책상 곁에 앉아서 전화기를 향해 손을 뻗으려 한다면, 전화기를 향하는 내 손의 운동, 상체를 바로 세우는 [운동], 다리 근육을 수축시키는 [운동]은 서로를 감싸고 있다. 내가 특정한 결과를 욕망할 때, 이 욕망과 유관한 과제들은 스스로 적합한 [몸의] 부위들에 배당되며, [그 부위의] 가능한 조합들은 이미 동등한 것으로 드러난다. 의자에서 몸을 계속 기울이기 위해 나는 팔을 앞으로 더 뻗거나, 몸을 앞으로 숙이거나, 반쯤 일어날 수도 있겠다. 우리가 사용할 수 있는 이 모든 운동은 동등한 의미로 드러난다. 바로 이 때문에, 어린아이들은 처음 잡기를 연습하면서 자기 손이 아니라 사물을 바라본다. 우리 몸의 여러 부위는 오직 기능적 가치로만 우리에게 알려지고, 부위 간의 조직은 학습되는 것이 아니다. (PP 172)

지팡이와 손의 잠재성이 다르다는 반박을, 예컨대 손과 팔뚝, 팔뚝과 몸통의 관계에서도 유사하게 되풀이할 수 있을 것 같다. 이때 팔뚝은 ‘손을 움직일 수 있는 잠재성’으로 지각되겠다. 그러나 위의 인용문을 참조할 때, 이러한 이해에 기초한 반박은 메를로-퐁티의 잠재성 개념을 오해하는 것 같다. 과제의 달성을 “결과”로서 “욕망”할때, 우리가 지각하는 잠재성은 몸의 각 부위의 **개별적 잠재성**들이 아니라, ‘통일’ 된 단일한 몸이 갖는 잠재성에 해당하는 것 같다. 이는 곧 과제를 달성하는 데 동등한 의미를 갖는 몇 가지 “사용할 수 있는 운동”들의 잠재성이다. 여기서 개별적 잠재성이 공간, 몸, 대상에 의미를 부여하는 일차적 원리였다면, “몸의 통일”은 몸의 각 부위의 잠재성을, 동등한 의미를 갖는 몇 가지의 운동들로 조직하는 이차적 원리로 보인다.

그렇다면 과제에 대하여 몸이 갖는 의미는 각 부위의 잠재성이 아니라, 몸의 통일에 의해 주어지는 동등한 운동의 잠재성 혹은 **‘총체적’ 잠재성**으로

이해되어야 한다. “우리가 몸 이미지라고 부르는 것은 정확히 이 동등자들의 체계이다” (PP 163). [9] 그렇다면 습관이 대상에 부여하는(정확히는, 대상으로부터 지각하는) 잠재성은, 연관된 대상 각각의 개별적 잠재성이 아니라, 그것의 조합으로 이루어지는 총체적 잠재성으로 이해되어야 한다. 이때 몸 이미지는 특정 과제에 대한 동등한 총체적 잠재성들을 의미하며, 몸적 지각은 그러한 몸 이미지를 구성할 수 있는 힘을 내재적으로 갖는다고 주장된다.

그렇다면 남은 과제는, 몸 지각이 재구성 혹은 “합병”할 수 있는 개별적 잠재성이 몸 각 부위의 잠재성뿐만 아니라(위의 인용문은 오직 몸만을 다루고 있으므로), 도구의 잠재성도 포함함을 보이는 것이겠다. 몸 이미지가 몸의 각 부위뿐 아니라, Ward(2018)의 표현을 빌리자면, “인터페이스”를 받아들일 수 있음을 보여야 하는 것이다. 아쉽게도 메를로-퐁티는 이 점을 논증하기보다는, 몸 지각 이론의 당연한 전제로 수용하는 것 같다. 특정한 과제를 앞두었을 때, 손의 잠재성과 도구의 잠재성이 이질적으로 주어질 가능성은 메를로-퐁티의 이론에서 다루어지지 않고 있다.

③ 몸 지각은 인식론적 매개로 작용하지 않는다.

우리는 다소 긴 논의를 통해 대상 지각과 몸 지각이 서로 다른 공간성을 가진다는 점을 보였다. 이를 토대로 우리는 ③, 곧 도구가 객관적 대상이 아니라 몸으로 지각된다는 것이 어떠한 의미인지 이해할 수 있다. 그러나 이것만으로는 화면 현상의 인식론적 비매개성을 입증하기에는 충분하지 않다. 이에는 몸 지각이 객관적 대상 지각과 다를 뿐만 아니라, **몸 지각은 인식론적 매개로 작용하지 않음을** 밝혀야 하기 때문이다.

---

[9] 한편, 그렇다면 앞에서 논의된 개별적 잠재성들은 어떻게 이해되어야 하는가? 이들은 우리에게 잠재성으로 지각되지 않고, 총체적 잠재성에 의해 “에워싸 감춰진다”고 할 수 있겠다. “몸의 공간성은 자신의 부분들을 에워싸 감춘다”(PP 115). 그렇다면 첫 번째 질문을 다음과 같이 재술할 수 있겠다. “에워싸 감춰지”는 잠재성들은 서로 수적으로 동일한 것으로 지각되는가? 우리는 각 잠재성들이 부여되는 몸의 부위나 도구들이 서로 다름을 분간하지 못하는가? ②에서 살펴보겠지만, 우리는 분명히 그 다름을 분간한다.

그러므로 몸 지각에서, 몸 혹은 대상에 대한 **지식**이 어떻게 얻어지는지를 탐구할 필요가 있다. 물론 메를로-퐁티의『지각의 현상학』은 지각의 인식론적 지위를 직접적으로 언급하지 않으며, 그로부터 '참', '보장됨(warrant)', '믿음'과 같은 지식의 필요조건들을 도출하기도 어려워 보인다. 그러나 분명히 몸의 공간론을 가정할 때에도, 따라서 몸의 총체적 잠재성 아래 각 부위가 "에워싸 가려"지고, "배경"으로 후퇴한다 하여도, 몸의 각 부위에 대한 모종의 공간적 인식은 가능해 보인다. 아래의 인용문에서처럼, "나의 어깨나 등이 어디에 있는지 인식하지 못하는 것은 아니다".

> [1] 내가 책상 앞에 서서 두 손으로 책상에 기댄다면, 오직 내 손만이 강조되고 나머지 몸은 그 뒤에 혜성의 꼬리처럼 따라붙는다. [이때] 내가 나의 어깨나 등이 어디에 있는지 인식하지 못하는 것은 아니다. 다만 이들이 내 손의 위치에 삼켜졌을 뿐이다. 내 자세 전부는, 말하자면, 내가 책상에 가하는 압력 안에서 읽혀질 수 있다. (PP 115)

이상에서 드러나는 인식은 모두 몸 (혹은 몸이 들고 있는 담뱃대의) 공간성에 대한 감각적 인식이지만, 그렇다고 동일한 종류의 인식은 아니다. 내가 나의 손에 대해 얻는 인식은 "강조"되는 인식인 반면, 그 손의 위치에 "삼켜"진 어깨와 등의 대한 인식은 – 분명히 그러한 인식이 존재하기는 하지만 – 강조되는 인식과 동일한 지위를 누리지 못하는 것 같다. 이는 무엇을 의미하는가? 첫째로, 책상을 누르는 운동에서, 나의 자세 전부는 "책상을 누를 수 있는 총체적 잠재성"을 구성하는 하나의 "동등자"로 지각될 것이다. 이때, 총체적 잠재성에 핵심적인 부위는 다른 부위보다 더욱 '강조되어' 인식된다. 둘째로, 다소 모호했던 '잠재성'이 수반하는 몇 가지 종류의 인식들을 확인할 수 있다. 단일한 동등자(단일한 자세)를 구성하는 개별적 잠재성들은 여전히 서로 수적으로 다른 것으로 구분될 수 있으며, 각각의 잠재성을 제공하는 부위들이 '어디에 있는지' 역시 인식될 수 있다.

이상의 분석은 내 몸뿐만 아니라, 내 손에 들고 있는 사물에 대한 인식에서도 반복된다.

> [2] 내가 내 손에 담뱃대를 들고 서 있다면, 내 손의 위치는 내

> 손과 팔뚝이 이루는 각도, 그리고 팔뚝과 상박(上膊)이, 상박과 몸통이, 몸통과 땅이 이루는 각도에 의해 추론적으로 확정되는 것이 아니다. 나는 내 담뱃대가 어디에 있는지 의심불가능하게 알고, 그로부터 내 손과 내 몸이 어디에 있는지 안다. 이는 마치 사막의 원주민이, 지나온 길을 마음으로 훑으며 출발점 이후의 거리와 방향을 더할 필요 없이, 자신의 방위를 즉시(immediately) 잡을 수 있는 것과 같다. (PP 115)

인용문 [1]에서 손의 위치가 누렸던 지위를 인용문 [2]에서는 담뱃대라는 사물이 누리고 있다. 손, 팔뚝, 상박, 몸통은 – 분명히 인식되기는 하지만 – 담뱃대에 대한 인식에 "삼켜"진다. 이때 담뱃대에 대한 공간적 인식("어디에 있는지")이 가지는 몇 가지 속성들을 살펴볼 만하다.

첫째로, 강조된 인식은 "의심불가능(indubitable)"하다. 이를 어떻게 이해해야 할지는 명확하지 않다 – 예컨대, 담뱃대가 어디에 있는지에 대한 인식을 내가 필연적으로 **가지리라는 사실**을 의심할 수 없다는 뜻인가? 혹은 내가 인식을 **가졌을 때**, 그 인식이 필연적으로 **참이라는** 뜻인가?[10] 다만 그 인식이, 담뱃대의 객관 공간상 위치가 아니라는 점은 명확하다. 예컨대 담뱃대가 내 몸으로부터 몇 센티미터 떨어져 있는지에 대한 지식은, 이미 계량가능한 객관적 공간을 전제하므로, 위에서 다루어지는 인식과는 다르다. 둘째로, 강조된 인식은 강조되지 않는 인식에 대해 일종의 선행적 지위를 가진다. 담뱃대를 들고 있는 상황에서, 강조되지 않는 인식은 그 자체로 먼저 주어지지 않고, 강조된 인식'으로부터' 도출된다. 셋째로, 강조된 인식은 "즉시" 주어진다. 이는 최소한, 해당 인식이 "추론", "거리와 방향을 더하"기와 같은 인지적 과정을 거치거나 혹은 수반하지 않고 주어진다는 점을 의미하는 것 같다. 마지막으로, 강조된 인식은 즉시적으로 주어지는데, 강조된 인식과 강조되지 않는 인식의 관계는 "추론적 확정"의 관계가 아니므로, 그 점에서 강조되지 않는 인식 역시 즉시적으로 주어진다고 말할 수 있다.

여기서, 강조된 인식과 강조되지 않은 인식의 '즉시성'은 몸 지각이 인식론적 매개가 아님을 입증하는 데 핵심적이다. 어떠한 점에서 그러한가?

---

10 아마도 아닐 것이다. 불인식증(agnosia) 및 환상지(幻像肢, phantom limb)에 대한 메를로-퐁티의 논의는 두 해석 모두에 반례를 제공하는 것 같다.

우리는 앞서, 대상을 과제에 대한 잠재력으로 지각하는 과정에서 “계산”, “비교”와 같은 인지적 작업이 일어나지 않는다는 점, 그리고 그러한 작업은 객관적 공간론을 전제한 지각이론에서만 요청된다는 점을 살펴보았다. 객관적 공간론에서 담뱃대의 위치를 알기 위해서는, 먼저 담뱃대가 내 눈에 가하는 시각적 자극, 혹은 내 손에 가하는 촉각적 자극(그리고 손이 팔에, 팔이 몸통에 가하는 촉각적 자극)을 지각하고, 이 지각을 공통적으로 담뱃대에 대한 지각으로 해석하며, 각각 해석된 자극을 종합하여 객관공간상의 단일 위치를 특정해야 한다. 이때 담뱃대에 대한 감각자료는, 해석, 종합, 특정의 **근거**이며, 이 근거를 토대로 담뱃대의 위치가 판단된다는 점에서 감각자료는 담뱃대의 위치를 드러내는 “기호”(PP 176)이다.

한편 매개된 지식에 대한 데카르트적 회의론에서, 매개된 지식의 비교 열위는 그 지식을 추론하는 근거가 필요하다는 사실로부터 도출되었다. 그 지식의 참됨은 그 지식 자체로부터 확인될 수 없고, 그 지식의 **근거**로부터 **추론**되어야 했기 때문이다. 그렇다면 객관공간상의 대상(혹은 그런 대상으로 여겨지는 몸)에 대한 지식은, 필연적으로 근거로부터 추론된 지식이므로, 직접적 지식보다 인식론적으로 열등한 지식이다.

반면 몸 지각은 그러한 근거 내지는 기호로부터 “추론적으로 확정”되지 않으므로, 직접적이라 할 수 있다. “습관은 지팡이가 손에 가하는 압력이 지팡이의 특정 위치에 대한 가리킨다고 해석하지 않으며, 지팡이의 위치가 외부적 대상에 대한 기호라고 해석하지도 않는다. 습관은 우리가 그래야 할 필요를 제거하기 때문이다(PP 176)”. 담뱃대가 어디에 있는지 인식하는 과정에서, 손이나 어깨에 대한 인식은 인식론적 근거로 동원되지 않는다.

그러나 이로부터 비매개성 테제를 이끌어내기 위해서는 한 가지를 더 지적할 필요가 있다. 담뱃대의 예시는 화면이라는 ‘도구’에 대한 우리의 지각을 설명하기에 부적절하다. 왜 그러한가? 담뱃대는 ‘강조된 사물’로 지각되었다. 반면 화면 경험에서 우리가 주로 지각하는 것은 ‘화면 너머’의 교사와 학생이지, 화면 기기 자체가 아니다. 그러므로 비매개성 테제가 요구하는 것은, **화면이 직접적으로 인식된다는 점**이 아니라, ‘화면 너머’를

인식하는 과정에서 **화면이 인식론적 매개가 아니라는 점**으로 보아야 한다. 시각장애인의 예시는 화면의 인식론적 비매개성을 이해하는 데 유용하게 동원될 수 있다.

> 장님의 지팡이는 장님에 대하여 대상이기를 그쳤고, 더 이상 그 자체로 지각되지 않으며 … 대상의 탐구에서 지팡이의 길이는 분명히 매개항으로서 개입하지 않는다. 장님은 지팡이의 길이에 의해서 대상의 위치를 아는 것보다 오히려 대상의 위치에 의해서 지팡이의 길이를 안다. 대상의 위치는 … 팔의 연장(延長) 능력 이외에 지팡이의 행동 반경이 포함되는 동작의 넓이에 의해서 직접적으로 주어진다 (PP 165; 228)

앞의 예시에서 담뱃대는 '강조된' 사물로 지각되었고, 손, 팔뚝, 몸통은 담뱃대에 "감추어"져서, 담뱃대"로부터" 지각되었다. 그런데 시각장애인의 예시에서 강조되는 사물은 지팡이가 아니라, 지팡이로 지각하는 대상(보도블록)이다. 그러므로 보도블록에 대한 인식은 추론 없이 주어지며, (객관공간론에서 감각자료로서 추론의 근거로 동원될) "손과 지팡이에 가해지는 압력"은 지각에 "주어지지 않"는다(PP 176). 반면 지팡이에 대한 인식은 대상(보도블록)으로부터, "감추어"진 채 알려질 것이다. 지팡이는 "더 이상 **대상으로 지각되는 무엇**이 아니라, 그가 **지각에 사용하는 도구**"이기 때문이다(Ibid, 강조는 본 연구).

여기서 담뱃대와 지팡이 모두 인식론적 매개가 될 수 없지만, 그 까닭은 다르다. 담뱃대는 인식이 지향하는 바, 혹은 대상으로 취하는 바이므로 매개 자체가 될 수 없다. 반면 지팡이 곧 인식에 사용되는 도구는, 그 도구가 없이는 대상에 대한 지각이 불가능하다는 점에서 '매개'이지만, 추론의 근거로 동원되지 않는다는 점에서 인식론적 매개가 아니며, 오직 인과적 매개에 머무른다. 그렇다면 비매개성 테제에서 화면의 지위는 강조된 사물의 **지각에 사용되는 도구**로 이해되어야 한다. '화면 너머'를 인식하는 과정에서 화면은 오직 인과적 매개일 뿐이며, 그 점에서 '화면 너머'에 대해 습득된 인식은 직접적 인식이다.

이상에서 개념화한 화면의 인과적 매개성, 나아가 화면 현상의 인식론적 비매개성 테제에 대해 한 가지 반박을 제기할 수 있어 보인다. 인식론적

비매개성 테제는 매개된 지식에 대한 데카트르적 회의론을 극복하기 위해, ‘추론’을 동원하지 않고도 직접적 지식에 도달할 수 있는 지각의 방법이 있다고 주장한다. 그러나 이 과정에서 해당 테제는, 데카트르적 직접적 지식이 아니라, 그와 다른 종류의 직접적 지식을 획득하는 듯하다. 왜 그러한가? 인용문 [2]의 분석에서 세 번째로 개진된 즉시성(immediacy)(혹은 즉시 얻어진 인식)은 데카르트적 직접성(directness)(혹은 직접적 지식)과 개념적으로 달라 보인다. 추론 없이 즉시 얻어진 몸 지각은 **상황적 공간성**을 가정하는 반면, 데카르트적 직접적 지식은 – 메를로 퐁티가 비판하듯이 – **객관적 공간성**을 가정하기 때문이다. “데카르트적 전통과 칸트적 전통은 … 대상의 공간적 제한을 대상의 본질로 만들며, 부분 바깥의 부분으로서의 존재를 보여준다”(PP 171). 그렇다면 전자의 ‘즉시적 인식(immediate awareness)’과 후자의 ‘직접적 지식(direct knowledge)’의 차이는, 단지 번역어의 차이가 아니라 실질적 내용의 차이이다. 전자의 경우 담뱃대와 지팡이의 **몸 이미지상 위치**를, 후자는 **객관적 공간상 위치**를 내용으로 하기 때문이다. 그렇다면 비매개성 테제가 매개된 지식에 대한 데카르트적 회의론을 엄밀한 의미에서 극복한다고 말할 수는 없어 보인다. 투명성 테제에서 얻어지는 즉시적 인식은 데카르트가 의미한 직접적 지식이 아니기 때문이다.

그러나 본 연구는 이로부터 비대면 수업의 교육적 ‘불’가능성을 주장하지는 않을 것이다. 비대면 수업, 그리고 나아가 대면 수업의 교육적 가능성에서, 반드시 데카르트적 의미의 직접적 지식만이 교육적 가치의 필요조건일 필요는 없기 때문이다. 만일 메를로-퐁티의 주장처럼, 우리의 일상적 경험을 명확하게 설명하기 위해서는 반드시 몸 공간론을 가정해야 하고, 반대로 객관적 공간론은 ‘원초적’ 몸 공간론의 추상화에 불과할 뿐이라면, 대면 수업의 교육적 가치는 데카르트적 직접적 지식뿐 아니라, 메를로-퐁티적 즉시적 인식에 의존하는 것일 수도 있다. 그 경우 비대면 수업에서 즉시적 인식의 교육적 가치에 의문을 제기하기 위해서는, 대면 수업에서도 동일한 의문을 제기해야 옳겠다. 이 문제는 결국 메를로-퐁티의 주장의 타당성을 판단할 때 비로소 해결될 수 있는데, 이는 본 연구의

과제에서 벗어난다.

3-3. 화면은 도구로 지각되지 않는다

다소 지난한 논의를 통해, Wade(2018)이 제기한 “메를로-퐁티적 관점”을 정식화해 보았다. 몸과 대상에 대한 우리의 일상적 경험은, 객관적 공간론이 아닌 상황의 공간론을 통해 비로소 이해될 수 있다. 상황의 공간론에서 몸과 도구는 공통적으로 과제에 대한 총체적 잠재성에 기여하는 개별적 잠재성들로 지각되며, 이 점에서 도구는 몸의 연장(延長)이다. 과제에서 ‘강조된 사물’에 대한 인식은 추론을 동원하지 않고 즉시적으로 얻어지며, 따라서 ‘강조된 사물’에 따라붙는 몸과 도구는 추론의 근거로 사용되지 않고, 따라서 인식론적 매개가 아니다. 그런데 화면은 명백히 우리가 사용하는 도구 중 하나로 보이므로 인식론적 매개가 아니고, 따라서 화면 현상은 인식론적으로 투명하다. 곧 화면 너머의 교사, 학생, 혹은 교육상황에 대해 우리가 얻는 인식은 (데카르트적 의미에서는 아니지만, 교육적 가치를 실현하기에는 충분히) 직접적이다.

그러나 본 연구가 보기에, 이상과 같이 해석된 “메를로-퐁티적 관점”은 비대면 수업에 적용되기에 부적절하다. 곧 비대면 수업의 불편함이나, 비대면 수업의 교육적 가능성을 해명하는 작업에 사용될 수 없다. 이는 “메를로-퐁티적 관점”에 오류가 있기 때문이 아니다. 실로 본 연구는 3-2의 ①, ②, ③에서 개진된 메를로-퐁티의 사상을 모두 수용한다. 다만, 본 연구는 비대면 수업의 화면이 “메를로-퐁티적 관점”의 도구 개념과 모순임을 보이려고 한다.

화면은 지각에 사용되는 도구인가?

②에서 우리는 ‘도구’가 애매한 표현임을 확인할 수 있는데, 서로 다른 두 가지 방식으로 지각되는 도구가 있기 때문이다. 한 쪽은 담뱃대의 경우와 같이 강조된 사물로서 지각되는 도구이고, 다른 한 쪽은 지팡이의 경우와 같이 강조되지 않은 사물로서 지각되는 도구이다. 화면 현상의 인식론적 투명성을 주장하기 위해서는, 화면이 강조되지 않은 사물로서

지각되어야 했으며, 특히 **지각에 사용되는 도구**로서 지각되어야 했다. 그런데 화면과 지팡이가 지각에 사용되는 도구로서 가지는 유비적 동질성을 일관적으로 적용한다면, 다음과 같은 주장들을 함께 긍정하게 되는 것 같다.

1. '화면 너머'에 대한 인식은 즉시적 인식이며 "의심불가능"하다 (③-[2]-첫째)
2. 화면에 대한 인식은 '화면 너머'에 대한 인식'으로부터' 얻어진다. (③-[2]-둘째)
3. 화면은 더 이상 그 자체로 지각되지 않고, "감각적 지대"로 변형된다. (②-(1))

1의 경우, 우리는 "원격기술에서 정보는 항시적인 조작의 위험성에 놓여 있으며 … 원격기술 자체가 지각되지 않았다는 사실이 … 오히려 거짓인 [믿음]을 산출할 가능성을 높일 수 있"다는 비판을 떠올릴 만하다(이승현, 곽덕주, 2020: 121). 그러나 "의심불가능성"이 본디 몸 지각의 속성임을 감안한다면, 그러한 비판을 여기에 적용하기는 어렵다. 나의 손이 '여기에' 있지 않음에도, 환상지(幻像肢) 환자의 경우와 같이 '여기에' 있다고 오인하는 것은 물론 충분히 가능하다. 그러나 이러한 오류가능성이, 내 손이나 내가 들고 있는 담뱃대의 위치가 제3자에 의해 "항시적으로 조작"될 수 있음을 의미하지는 않는 것 같다.

반면 더욱 큰 문제는, 화면을 지각에 사용되는 도구로 가정할 때, '화면 너머' 혹은 '화면'에 대한 즉시적 인식이 실천적으로 무엇을 의미하는지를 파악하기 어렵다는 점이다. 예컨대, 멀리 떨어진 담뱃대가 화면을 통해 생중계되고 있다고 가정해보자. '화면 너머'를 즉시적으로 인식할 수 있다는 말은, 담뱃대의 위치가 즉시적으로 지각된다는 말인가? 그렇다면 이 위치는 명백히 객관적 위치일 수는 없으므로(담뱃대가 나로부터 몇 킬로미터 떨어진 곳에 있는지를 즉시적으로 알 수는 없다) 몸 공간 위의 '어디'여야 할 것이다. 그런데 **화면상에 있는** 담뱃대가 **몸 공간상**의 위치를 갖는다는 것을 어떻게 이해해야 하는가? 근본적으로는, 담뱃대가 자리하는 **화면**이 **몸의 공간**으로 느껴진다는 것은 실천적으로 어떤 의미를 갖는가? 화면 지각이 몸 지각과 유비적이라는 주장만으로는 이 점에 대해 구체적인 답변을 제공하기 어려워 보인다.

이러한 해석상의 어려움은 2와 3에 대해서도 유사하게 반복될 수 있다. 만일 3이 참이라면, '그 자체로 지각되지 않는' 화면이 '화면 너머'에 "따라붙"어서, 2의 주장과 같이 후행적으로만 인식된다는 점을 쉽게 이해할 수 있다. 그런데 화면이 '감각적 지대'로 변형된다는 것을 어떻게 해석해야 하는가? 지팡이의 경우, 인식자가 지팡이를 **사용하여** 보도블록을 **감각**한다는 점을 이해하기는 어렵지 않다. 그런데 화면을 **사용하여** 화면 속의 학생을 **감각**한다고 말하는 것은 어색한 것 같다. 우리는 화면**을 사용하여** 보기보다는, 화면**을** 보지 않는가? 그렇다면 지팡이와 화면이 유비적 관계에 있다는 주장은, '지각에 사용하다'의 모호성에 기대고 있는 것이 아닌지 되물을 수 있겠다.

화면의 공간은 몸의 공간인가?

그렇다면 화면의 공간은 어떠한 공간이며, 그 공간의 실천적 의미는 무엇인가? 이 의문에 답할 수 있는 한 가지 실마리는, 우리가 일상적으로 화면을 **사용**하는 방식, 혹은 화면을 사용하는 우리의 **운동**을 분석하는 것이다. 앞서 언급한 두 가지 공간론에서, 공간, 운동, 그리고 그로부터 얻어지는 지식은 대단히 밀접한 관계에 있는 것으로 보이기 때문이다. 각 공간론은 우리의 행위(운동)과 지식을 서로 다른 방식으로 설명하는데, 객관적 공간론에서 운동은 객관공간상 존재의 위치 변경 혹은 "순수한 운동"이었고, 이때 몸 또는 사물의 '어디'에 대한 인식은 객관적 공간상의 위치를 의미했다. 반면 상황적 공간론에서 운동은 과제에 대한 의도의 실현이었고, 이때 몸 혹은 사물의 '어디'는 몸 이미지상의 '어디'를 의미했다(물론 이 의미를 화면 경험에서 어떻게 해석해야 할지는 여전히 명확하지 않다). 그렇다면 역으로, 화면을 사용하는 우리의 운동을 분석할 때, 그 운동으로부터 얻어지는 '화면 너머' 인식의 내용을 규명할 수 있고, 또한 화면 자체의 공간론을 규명할 수 있어 보인다.[11]

---

[11] 공간론, 운동, 지식이 서로 맺는 논리학적 관계를 해명할 수 있다면, 이후의 논의를 보다 수월하게 진행할 수 있겠지만, 이것이 본 연구에 반드시 필요하지는 않다..

그런데 메를로-퐁티에 따르면, 단지 이론적으로 구별될 뿐만 아니라 실천적으로도 구별되는 두 가지 종류의 운동이 있다. 분석에 앞서 미리 덧붙이자면, 구체적 운동과 추상적 운동이 각각 무엇인지, 아래의 환자는 각 운동을 할 수 있는 것인지 없는 것인지, 환자가 결여하는 "근원적 기능"(PP 123) 혹은 "운동지향성"(PP 127)이 정확히 무엇인지는(심지어, 환자가 "운동지향성"을 정말 결여하는지조차) 메를로-퐁티 연구자들 사이에서 논란이 되고 있다. 그러나 이 문제들에 확정적 답변을 제공하는 것은 본 연구의 목적을 벗어난다. 본 연구는 단지 위 문제들에 대한 최근의 연구 경향을 참고하면서, 각 운동에서 몸과 도구가 갖는 서로 다른 성질들을 밝히고, '사용되는' 화면의 성질은 어느 쪽에 속하는지 (혹은 속하지 않는지) 판별하려고 시도할 것이다.

> [1] 똑같은 환자가 자기 몸의 한 부분을 가리켜 달라는 지시에는 응하지 못하면서, 모기가 문 지점으로 재빨리 손을 움직일 수는 있다. 그러므로 구체적 운동과 잡기 행위는 일종의 특권적 지위를 누리는데, 우리는 이 점을 해명할 필요가 있다 … 환자에게 자기 코를 가리켜 달라고 부탁했을 때, 환자는 오직 자기 코를 잡을 수 있도록 할 때에만 코를 가리킬 수 있다. (PP 118-119)

잡기 운동과 가리키기 운동 사이의 차이는 구체적 운동과 추상적 운동의 차이를 가장 극명하게 드러낸다. 환자는 모기에 물린 지점으로 손을 즉시 움직이지만, 동일한 지점을 의사가 나무 자로 건드린 뒤 가리켜 달라고 지시했을 때는 반응하지 못한다. 이러한 실천적 차이로부터 다음을 확인할 수 있는 것 같다. 한 가지는 "몸이 몸이 되는 여러 가지 방식이 있다"는 것, 곧 몸을 이해하는 서로 다른 방식이 있다는 점이다(PP 143). 잡기와 가리키기에 요구되는 동작은 제 3자적 입장에서 거의 차이가 없으며, "동일한 신경"을 거쳐 전달되지만, 그러함에도 불구하고 환자는 전혀 다른 방식으로 두 운동을 받아들이고 있기 때문이다(PP 141). 또 한 가지는, "어딘가 무엇이 있다는 지식을 이해하는 서로 다른 방식이 있다"는 점이다(PP 119). "코를 잡으려 할 때 나는 분명히 내 코가 어디에 있는지 알고 있는데, 코를 가리키려 할 때는 그렇지 않"기 때문이다(Ibid.).

지금까지 살펴본 바를 감안한다면, "두 가지 방식"이 무엇인지 충분히

짐작할 수 있다. 두 가지 몸과 지식은 각각 상황적 공간론과 객관적 공간론의 몸과 지식에 대응하며, 궁극적으로는 두 가지 공간론으로부터 각각 발원하는 듯하다. 곧 다음과 같다.

> 오직 '자극'이 가지는 감정적 가치 혹은 생물학적 의미를 감안할 때에만 두 '자극'은 구분될 수 있다. 나아가 두 자극에 대한 두 가지 반응을 구분하기 위해서는, 잡기와 가리키기를 각각 대상과 관계하는 두 가지 방법이고, 세계 안에 존재하는 두 가지 방법으로 이해해야만 한다. 그런데 바로 이것이야말로 우리가 살아있는 몸을 사물로 환원했을 때 불가능해지는 것이다. (PP 155)

잡기와 가리키기의 구분은 "몸을 사물로 환원"할 때 사라지는데, 이는 경험주의 및 주지주의가 몸을 이해하는 방식이다. 반면 자극의 "감정적 가치 및 생물학적 의미"는, 몸 공간론에서 이해하는 몸 혹은 사물(세계)의 의미로 보인다. 이 점은 다음에서 더욱 명확하게 드러난다.

> [2] … 환자는 눈을 감고서 '추상적' 운동을 수행하지 못한다. 추상적 운동은 실제적인 상황과 무관한 운동으로, 예컨대 지시에 따라 팔다리를 움직이는 것이나, 손가락을 굽히고 펴는 운동을 가리킨다. 그 환자는 또한 자기 몸이나 심지어 자기 머리의 위치를 기술하지 못하며, 누군가 자신의 머리나 팔, 다리를 만졌을 때, 만져진 지점이 어디에 있는지 특정할(identify) 수 없다 … [반면] 눈을 감았을 때에도, 환자는 삶을 살아내는 데 필요한 운동을 놀라운 속도와 정확도로 수행할 수 있다 … 그는 지갑 제작을 생업으로 삼는데, 그의 작업 능률은 정상인의 3/4에 달한다. (PP 117)

위의 인용문에서, 구체적 운동과 추상적 운동을 분별하는 기준은 그 운동이 이루어지는 맥락, 정확히는 "실제적 상황"이다. 외견상 "실제성"은 어떠한 맥락을 상황 내지는 과제로 지각하게 하며, "몸의 목적"을 통해 몸과 대상을 질서지우도록 촉발하는 조건으로 보인다. 여기서 문제는 환자가 실제적 상황을 어떠한 의미로 경험하는지가 다소 애매하다는 점이다. 다음을 보라.

> [3] 구체적 운동을 하라는 지시를 받았을 때, 그는 먼저 지시를 의문스러운 목소리로 되풀이하고, 그 다음 과제에 요구되는 일반적

> 자세를 온 몸으로 취하고, 그 다음에야 운동을 수행한다. 환자의 온 몸이 운동에 연루된다는 점, 그리고 그러한 운동을 (정상인들의 경우처럼) 최소화하기가 불가능하다는 점을 특기할 만하다. 환자가 [지시에 따라] 경례를 하려면 다른 존경의 표현들이 덧붙여져야 하고 … 오른손으로 못을 박는 흉내를 내려면 왼손으로 못을 드는 흉내를 내야 한다. 해명인즉, 환자는 운동에 대응하는 실제적 상황에 스스로를 정신적으로 위치시킬 수 있을 때만 이상의 구체적 행동을 할 수 있다는 점이다. [반면] 정상인은 경례를 하라는 지시를 받았을 때, 그 지시에서 단지 실험적 상황만을 본다. (PP 118-119)

인용문 [1], [2], [3]으로부터 한 가지 오해를 불식할 수 있다. 환자가 구체적 운동에는 능숙한 반면, 추상적 운동을 일체 수행하지 못한다는 이해는 적절하지 않다. 명백히 환자는 구체적 운동에도 어려움을 겪으며(Jackson, 2017: 771), 반대로 어려움을 겪음에도 일정한 준비 동작을 거쳐 추상적 운동을 수행할 수 있기 때문이다(Ibid, 768). 그런데 여기서 문제가 되는 것은, 지갑 제작과 경례 모두 구체적 운동의 예시로 다루어지고 있으며 따라서 "실제적 상황"을 맥락으로 두는 운동이어야 하는데, 환자는 "지갑 제작"에 훨씬 능숙해 보인다는 점이다.

그러므로 본격적인 분석에 앞서 두 가지를 지적할 것이다. 첫째로, 환자가 경험하는 운동의 맥락을 세 가지로 나눌 수 있어 보인다. 첫째, "지갑 제작"과 같이, 환자가 이미 "실제적 상황"으로 지각하는 맥락에서 이루어지는 구체적 운동이 있다. 둘째, 경례의 예시와 같이, 환자가 실제적 상황으로 지각하지 않는 맥락에서 지시를 통해 이루어지는 구체적 운동이 있다.[12] 셋째, 환자가 실제적 상황으로 지각하지 않는 맥락에서 지시를 통해 이루어지는 추상적 운동이 있다. (이미 실제적 상황으로 지각하는 맥락에서 이루어지는 추상적 운동은 다루어지지 않는다). Mooney(2011)는 이를 각각 "익숙한 맥락의 구체적 운동", "낯선 맥락의 구체적 운동", "추상적 운동"으로

[12] Jackson(2017)은 이를 추상적 운동으로 분류한다. 이는 해당 운동이 몸적 유도가 아니라 몸적 투사에 의해 이루어진다는 점에서 내린 판단으로 보인다(Ibid., 768) 하지만 메를로-퐁티는 명백히 경례 지시가 "구체적 운동을 하라는 지시"임을 밝히고 있으므로, 본고는 Jackson(2017)의 분류를 수용하지 않을 것이다.

개념화하는데(Ibid, 360) 본 연구는 이를 따를 것이다.

둘째로, 구체적 운동의 두 예시에서 환자의 운동이 서로 이질적이므로, 환자가 구체적 운동 와중에 '실제적 상황'을 경험하는 두 가지 방식이 있음을 추론할 수 있다. 이는 "몸과 상황이 서로 관계맺는 두 가지 고유한 방식"(Jackson, 2017: 772)으로, 한 가지는 상황이 유도하는 운동을 몸이 수용하는 경우이고, 또 한 가지는 몸이 자신의 고유한 목적과 공간을 상황에 투사하는 경우이다. 본 연구는 다수의 선행연구를 따라, 이를 몸적 유도(bodily solicitation)와 몸적 투사(bodily projection)로 부를 것이다. 이상의 구분을 염두에 두면서, 세 가지 운동-맥락에서 몸과 도구(혹은 대상)가 어떻게 드러나는지를 검토해보자.

첫째로, **익숙한 맥락의 구체적 운동**을 보자. 이 경우, 환자가 처한 맥락 – 모기가 자신을 무는 상황 – 은 특정한 운동을 유도한다. 이때 환자의 손으로부터 지각되는 의미는, 그러한 유도된 행동을 수행할 수 있는 "긁는 잠재성"이며(PP 121), 긁는 손과 물린 지점의 공간적 위치가 맺는 관계는 "몸의 자연적 체계 속에 나타나는, 직접적으로 경험되는 관계"이다(Ibid). 그런데 이러한 공간은, 환자가 "자신의 몸 공간을 객관적 환경으로 의식하지 않고, 습관적 행동의 망으로 의식한다"는 점에서(PP 119), 앞서 다룬 몸 공간에 해당한다.

그렇다면 이러한 공간성이 실제 운동에서 어떤 실천적 의미를 갖는가? 환자는 손의 위치와 물린 지점의 공간적 위치를 "객관적 공간의 좌표축과 비교하여 포착"하지 않고 "곧바로" 찾아낸다는 점을 강조할 만하다(Ibid.). 정확히 말하자면, 모기에 물린 환자는 그 위치들을 **찾으려고 노력할 필요조차** 없고, 따라서 **눈을 감고도** 문제 없이 운동을 수행할 수 있다. 이는 운동이 이루어질 공간 자체에 대해서도 마찬가지다. "환자는 구체적 운동을 투입할 … 행동의 무대와 공간을 찾을 필요가 없다"(PP 122). 왜 그러한가? 그러한 노력은 '물리는' 자극 자체와, 자극의 공간적 위치가 별개로 획득되며, 이것을 의식적·무의식적 작업을 통해 '연결'해야 함을 함축해서 그런 것 아닐까? 이때 자극 자체를 얻는 방법과 자극의 공간적 위치를 획득하는 방법은 서로 구별되는 셈이다. 그러나 이러한 구별은 자극의

공간적 위치가 특정 좌표축과의 인지적 비교 '이후에' 얻어진다고 주장하는 객관적 공간론의 특징이다. 반면 '잠재성'에서 모기에 물린 자리는, 간지러운 동시에 이미 긁을 수 있는, 곧 손을 뻗어 닿을 수 있는 곳으로 지각될 것 같다. 그렇다면 두 공간을 '오가'는 운동 역시, 두 위치 혹은 움직여지는 몸을 '찾을' 필요 없이 이루어질 것이다. 해당 위치들은 몸 공간에 '이미' 주어져 있기 때문이다.

이상과 같이 공간과 몸을 지각할 때, 도구와 여타 대상들은 어떻게 지각되는가? 지갑 제작과 같은 도구를 활용하는 구체적 운동을 유도하는 상황으로 이해할 수 있다. 이때 환자에게 주어진 도구("가위")와, 그 도구로 운동을 가하는 대상("가죽")은 객관적 공간상의 존재가 아니라 "행동의 축"으로 지각되는데, 이는 잠재력이되, 특정한 운동을 유도하는 잠재력으로 이해할 수 있어 보인다. "가죽은 '잘려야 할' 가죽이다 … 그들의 가치의 총합은 특정 상황의 범위를 정해주고 … 이는 특정한 종류의 작업[과제]을 요구하며 … 수행되어야 할 과제는 일종의 원격 유인(attraction)을 통해 환자로부터 운동을 이끌어낸다"(PP 122). 이때 '가치의 총합' 안에서 도구와 손이 맺는 관계는, 앞의 "총체적 잠재성" 논의에서 충분히 다룬 바 있다.

이러한 도구/대상 지각의 실천적 의미는 무엇인가? 몸적 유도의 과정에서 "세계[도구와 대상]와 주체 사이에 가장 효율적인 균형을 확립하는 운동적 반응"은 "아무런 계산 없이" 이끌어내지고, 그런 점에서 환자의 운동은 "습관적 총체"라 평할 만하다(PP 141). 대상, 도구, 손의 위치를 '확인'하고, 그들 간의 역학적 관계를 고려하여, 가장 적합한 운동을 구상하고, 이를 몸으로 집행하는 각 단계는 모두 불필요하다. 애초에 대상과 도구, 손은 위치를 '확인'해야 할 존재자가 아니기 때문이다. 이를 다음과 같이 정리할 수 있겠다. "구체적 운동에서 환자는 자극도, 그리고 자신의 반응도 정립적으로[객관적 존재로 표상하여] 인식하지 않는다. 그는 다만 그의 몸일 뿐이며, 그의 몸은 특정한 세계의 잠재력이다"(PP 122).

낯선 맥락의 구체적 운동을 다루기 이전에, 한 가지 오해를 불식할 필요가 있다. 환자는 익숙한 맥락이 주어졌을 때 "정상인의 3/4에 달할" 정도로 능숙한 운동을 수행하지만, 이로부터 그가 익숙한 맥락의 구체적

운동을 정상인과 동일하게 수행한다고 결론지을 수는 없다(Jenson, 2009: 386). 왜 그러한가? 메를로-퐁티는 환자가 익숙한 구체적 운동을 새로운 상황에 '적용'할 수 없음을 지적한다. 예컨대, 기존의 실력을 바탕으로 새로운 오르간을 연주하는 오르가니스트 예시는 위의 환자에 적용되지 않는다. 나아가 이미 시작한 구체적 운동을 억지로 중단시켰을 때, 환자는 중단된 운동을 동일한 환경에 '적용'하는 데 실패한다. 이러한 환자의 어려움은 다음에서 다룰 몸적 투사의 기능과 관계가 있다.

둘째로, **낯선 맥락의 구체적 운동**을 보자. 앞에서 살펴본 바와 같이, 환자는 낯선 맥락의 구체적 운동을 수행할 수 있다. 여기서 환자가 겪는 어려움은, 자신에게 이미 익숙한 운동의 맥락을 낯선 맥락에 투사하고, 자신을 그 안에 '집어넣는' 과정에서 온다. 여기서, 그러한 몸적 투사가 일어난다는 점 자체는 문제가 아니다.[13] 투사가 없다면, 정상인들은 어떻게 낯선 맥락의 구체적 운동에 능숙한지 도리어 설명하기 어렵기 때문이다. "[환자]의 수법은 우리가 정상적 삶에서 사용하는 수법과 크게 다르지 않다"(Jackson, 2017: 768). 그보다 문제는, 환자가 투사된 상황을 실재와 혼동하고, 상황을 투사하는 수법들을 결코 습관화를 통해 제거하지 못한다는 점에 있다. "정상인이나 배우는 상상적 상황을 실재와 혼동하지 않고, 살아있는 상황으로부터 실재적 몸을 꺼내어 … 상상의 영역에서 숨쉬게 한다"(PP 120). 여기서 환자의 투사 능력이 어떠한 방식으로 훼손된 것인지는 다소 모호한데, 본 연구는 이를 판단하지 않을 것이다. 다만 환자가 '상상적 상황'을 투사하는데 어려움을 겪고, '실제적 상황'에 집착한다는 점은 분명해 보인다. 실제적 상황은 대개 이미 주어진 상황,

---

[13] 이 점은 다른 의미에서 문제적이다. "이제 구체적 운동과 추상적 운동을 명확하게 구분할 수 있다. 구체적 운동의 배경은 주어진 세계인 반면, 추상적 운동의 배경은 구성된 세계이다"(PP 127)라는 언급에서, 메를로-퐁티는 투사를 통해 '구성된' 세계를 배경으로 삼는 운동을 추상적 운동으로 부르는 듯하다. 그런데 구체적 운동 역시 투사를 통해 이루어질 수 있다면 이는 모순이다. 이를 해소하는 한 가지 방법으로, 환자가 낯선 맥락에서 몸적 투사를 시도할 때, 이를 '스스로에게 배경을 주는'시도로 이해할 수 있어 보인다. 그렇다면 '투사된 이후' 일어나는 구체적 운동은 여전히 '주어진' 세계를 배경으로 삼는다고 말할 수 있겠다.

자신이 변경할 수 없는 상황인데, 실로 환자는 자신의 운동을 불수의적 운동으로 서술한다. "운동은 상황의 결과로서 경험되며 … 자신과는 독립적으로 일어나는 일"이다(PP 120)[14].

반면, 일단 몸적 투사가 이루어진 이후 환자가 손 혹은 운동을 지각하는 방식은 익숙한 맥락의 구체적 운동의 경우와 크게 차이가 없어 보인다. 어쨌거나 환자는 "진지하게", "실제적 상황"으로 받아들여진 맥락 안에서 운동을 수행하기 때문이다. 이 점은 후술할 추상적 운동에서 문제가 되는데, 추상적 운동에서 몸과 대상(세계)에 투사되어야 하는 공간은 "실제적 상황"의 공간이 아니기 때문이다.

마지막으로, **추상적 운동**을 보자. 환자가 일체의 추상적 운동을 할 수 없다는 것은 사실이 아니지만, 환자는 추상적 운동에 앞서 반드시 "준비 작업"을 해야 한다. 이것을 추상적 운동의 공간론이 갖는 실천적 특징으로 이해할 수 있겠다. 그렇다면 이 작업은 무엇인가?

> 만일 환자에게 눈을 감은 채 추상적 운동을 하라고 지시한다면, 환자는 움직이는 사지, 운동의 방향이나 속도를, 그리고 마지막으로 운동이 이루어질 면(面)을 찾는 일련의 준비 운동을 수행해야 한다. 예컨대 그에게 팔을 움직이라고 지시하면서, 어떻게 움직이라고는 말해주지 않는다면, 그는 혼란에 빠진다. 곧이어 그가 온 몸을 움직이면, 잠시 지나 움직이는 부위가 팔으로 한정되는데, 그는 이 팔을 결국 '찾아낸다' … 환자에게 공중에 네모나 동그라미를 그려 보라고 부탁하면, 환자는 먼저 자신의 팔을 '찾아내고', 정상인이 어둠 속에서 벽을 더듬듯 자기 앞에 팔을 들어올린 뒤에, 마지막으로 직선이나 곡선들을 거칠게 그린다. 만일 그 중 하나가 원과 일치한다면 그는 곧바로 원을 완성한다 … 환자는 [해당] 운동을 추구하지도 않고, 찾아내지도 않으며, 다만 운동이 일어날 때까지 자신의 몸을 움직인다. (PP 126)

몸을 흔드는 것은 자신의 팔을 "현재 지각의 대상으로 만드"는

---

[14] Jensen(2009)에 따르면 이는 메를로-퐁티의 오인용이다. Gelb & Goldstein(1918)은 불수의성을 정상인의 지각의 요소로 설명했는데, 메를로-퐁티는 이를 환자의 자기 서술로 잘못 가져오고 있다. 다만 그렇다 하더라도, 위 환자가 "실제적 상황"을 실재 상황으로 지각할 때에만 구체적 운동을 보인다는 점은 여전히 변하지 않는다.

것이며(PP 124), 따라서 환자가 찾아내는 팔은 대상화된 몸이다. 그런데 이러한 대상화와 그에 따라오는 '찾기'의 과정은, 만일 그에게 팔의 위치가 몸 공간에서 '미리' 주어져 있다면 전혀 불필요할 것이다. 그러므로 가리키기 혹은 동그라미 그리기와 같은 추상적 운동에서, 환자가 지각하는 자기 몸의 위치는 몸 공간상 위치일 수 없다.

그런데 몸 공간이 "모든 삶의 지각의 일차적 조건이 되는 공간적 존재[론]"으로서(PP 126) 우리에게 '이미' 주어져 있는 것이라면, 추상적 운동은 몸 공간론을 가정하지 않으므로, 그와 다른 종류의 공간을 투사함으로서 자신의 맥락을 마련해야 할 것이다.

정상인의 경우, "이러한 '투사' 혹은 '소환'은 [낯선 맥락의 구체적 운동뿐 아니라] 또한 추상적 운동을 가능하게 한다 … 나는 몸과 환경이 맺는 자연적 관계를 뒤집어야 한다"(PP 129). 이때 "이렇게 획득된 세계는 내 경험에 이차적 의미를 부여하는데, 이는 일차적 의미의 기반이 되는 일차적 세계로부터 잘라낸 세계이다"(PP 149). 그렇다면 정상인이 추상적 지시에 반응할 수 있는 까닭은 객관적 공간을 상상적 상황으로 투사하기 때문이겠다. "추상적 운동은, 구체적 운동이 일어나던 세계의 총체에 반성과 주체성의 영역을 잘라낼 수 있다. 물리적 공간 위에 가상적, 혹은 인간적 공간을 겹쳐놓는 것이다"(PP 129). 그러므로 정상인의 경우, 친구에게 손짓하는 경우와, 홀로 친구를 상상하지 않은 채 동일한 운동을 하는 경우는 분리되어야 한다. 전자는 구체적 운동으로서, 내 몸은 운동의 "수단(vehicle)"인 반면, 후자는 추상적 운동으로서, "상박과 비교하여 팔뚝을 '구부리'"는 것이고, 내 몸은 운동의 "목적(end)"이기 때문이다(PP 127-128).

반면 위의 환자의 경우, 환자가 객관적 공간을 결국 투사하는 데 성공하는지, 그래서 환자의 몸과 여타 대상이 객관적 공간상의 존재로 지각되는 것인지는 분명하지 않다. 최소한 그러한 투사의 시도가 정상인의 경우보다 훨씬 능숙하지 못하다는 것은 확실해 보이나, 이것이 "가상적 공간에 투사하는 능력을 상실"했음을 의미하는지(Toadvine, 2016) 혹은 단지 "추상적 운동을 매끄럽게 수행할 만큼 … 투사할 수 없"음을 의미하는지(Reuter, 1999: 73)에 대해서는 아직 합의를 찾아보기 어렵다.

다행히도, 이 문제를 해결하지 않더라도 화면을 사용하는 운동을 분석하기는 부족함이 없어 보인다. 본 연구는 결국 위의 환자가 아니라, '정상인'의 화면 경험을 염두에 두기 때문이다.

화면을 사용하는 운동은 몸 공간론을 가정하는 구체적 운동이 아니다.

이상의 세 가지 분석으로부터 본 연구가 확정할 수 있는 것은, 정상인이 어떻게 구체적 운동과 추상적 운동을 수행하는지가 아니다. 실로 메를로-퐁티는 환자의 운동을 정상인의 운동의 미숙한 형태로 이해해서는 안 된다고 강조한다. "결핍되어 회복하기 위해 [환자가] 애쓰는 기능을 단순히 정상인으로 옮겨 놓아서는 안 된다 … 우리는 환자의 대체물을 대체물로, 곧 그것을 통해 메꾸려는 어떠한 근원적 기능에 대한 암시로 받아들여야 한다"(PP 123). 따라서 정상인의 운동에도 "준비 작업"이 있지만 "항시적 사용을 통해 축약"된 것이라고 이해해서는 안 된다. "그보다 더 큰 오해는 없다"(PP 124) 반면, 환자의 논의는 최소한 다음을 잘 드러내는 것 같다. 몸과 대상의 지각이 어떠한 공간론에 입각하여 이루어지는지는 실천적 차이를 낳으며, 반대로 그러한 실천적 차이는 우리의 지각을 특징짓는 공간론을 드러낼 수 있다.

그렇다면, 마지막으로 우리가 화면을 사용하는 '운동'을 분석해보자. 화면에 대한 운동을 고려한다면, 화면이 몸 공간을 토대로 지각되고 있다고 보기는 어려워 보인다. 이를 보이기 위해, 본 연구는 화면을 사용하는 우리의 일상적 경험을 염두에 두면서 몇 가지 사고 실험을 제안한다.

> [1] 다음과 같은 지시를 받는다: 눈을 감고 화면의 『인터넷』 아이콘을 손가락으로 짚으시오.

[1]에서 일어나는 운동은 낯선 맥락의 구체적 운동에 해당한다. 평소에 연구자가 대단히 특이한 방식으로 화면을 사용하는 것이 아니라면, 일반적으로 다음과 같은 일들이 일어날 것 같다. 연구자는 눈을 감으면서 무언가를 짚으라는 말에 다소 당황하면서도, 곧 침착하게 인터넷 아이콘을 어디에 두었는지 기억해낸다. 하루에 수십 번을 클릭하는 아이콘이므로, 기억에 어려움을 겪지는 않는다. 곧이어 연구자는 눈을 감기 직전에 화면

자체가 어디에 있는지 기억해내고, 화면 자체의 위치 그리고 화면 내의 아이콘의 위치를 조합하여, 대략적인 방향으로 손가락을 뻗는다.

눈을 뜬 다음 손가락 아래에서 인터넷 아이콘을 발견하기는 생각보다 쉽지 않다(직접 해 보기를 권한다). 그러나 실험의 성공 여부를 차치하더라도, 이상의 자기 서술이 실제로 일어나는 인지적 작용과 어긋나지 않는다면, 화면이 몸에 가담하는 도구이기는 어려워 보인다. 왜 그러한가? 만약 화면이 몸에 가담하는, 지각에 사용되는 도구였다면, '화면 너머'에서 지각되는 객체인 인터넷 아이콘은 우리의 몸 공간 위에 있는 것으로 지각되어야 한다. 그리고 앞서 살펴본 바와 같이, 몸 공간 위의 객체의 위치는 '이미' 주어져 있다. 그렇다면 그 객체의 위치를 짐작하기 위해 '기억'이나 '조합'과 같은 인지적 작용이 왜 필요한 것인가? "오르가니스트는 페달의 객관적 위치를 학습하지도 않고, 그 위치를 기억해둘 필요도 없다"(PP 168) 나아가, 아이콘의 위치를 찾는 과정 자체가 왜 필요한가? 이상의 자기 서술에서 문제가 되는 것은, 비단 아이콘을 찾는데 실패할 수도 있다는 점만이 아니다. 아이콘을 찾는 과정이 필요하다는 점 자체가, '화면이 몸의 공간으로 느껴진다'는 주장과 실천적 모순을 이루는 것 같다.

이상의 논증에 대해 몇 가지 반론이 가능해 보인다. 첫째로, 아이콘을 짚는 것은 '집기'와 같은 구체적 운동이 아니라, '가리키기'와 같은 추상적 운동이 아닌가? 그러나 이 반론은 추가적인 난점을 낳는데, 위의 환자와 달리 우리는 몸 공간 위의 객체를 – 예컨대 코를 – 가리키는 데 대단히 능숙하기 때문이다. 코를 가리키는 데 코의 위치를 기억할 필요가 없는 반면, 화면 및 '화면 너머'의 위치를 기억해내야 한다는 점은, 여전히 화면의 공간이 몸 공간으로 지각되지 않는다는 점을 보여주는 것 같다.

한편 둘째로, 위의 예시는 일반적인 화면 사용이 화면을 만지는 운동을 수반하지 않는다는 점에서 부적절하지 않은가? 그 경우 화면은 '만지지 않는 도구'일 터인데, 이 개념을 어떻게 이론적으로 이해해야 할지는 불분명하다. 본 연구는 이 문제에 답하기보다는, 다음과 같은 추가적 실험을 제안한다.

[1-1] 다음과 같은 지시를 받는다: 눈을 감고 스마트폰 화면의 『음악』 아이콘을 누르시오.

비대면 수업을 수강하는 학생 중 상당수는 태블릿 PC 혹은 스마트폰을 사용하고, 대한민국 교육부 역시 저소득층 학생들 대상으로 해당 기기들을 지원한다는 점에서(교육부, 2020.9.10), '만지는' 화면을 논의에서 누락할 수는 없어 보인다. 이때 태블릿 PC 혹은 스마트폰 화면은 우리가 볼뿐 아니라 만지는 도구이다. 그러나 『음악』 아이콘을 눈을 감은 채 누르기 위해서는, 여전히 아이콘의 위치를 기억하는 과정이 필요해 보인다.

그러나 이는 속단이 아닌가? 사실은 스마트폰을 사용할 때, 스마트폰은 우리에게 몸 공간으로 지각되는데, [1-1]과 같은 실험에서 "몸 공간을 정립하거나 혹은 그 의미를 도출하려고 시도하는 순간 … 그 안에서 인식가능한 [객관적] 공간만을 발견"(PP 117)하게 되고, 그 때문에 화면 공간이 몸 공간이 아니라고 잘못 판단하는 것이 아닐까? 그렇다면 몸 공간에서 이루어지는 일상적인 실천을 다루기 위해, 다음과 같은 경우를 생각해볼 수 있다.

[2-1] 눈을 감고 키보드로 특정 문장을 입력하는 경우
[2-2] 눈을 감고 스마트폰으로 특정 문장을 입력하는 경우

[2-1]과 [2-2]에서 일어나는 운동은 공통적으로 익숙한 맥락의 구체적 운동에 해당하는데, 대부분의 사람은 [2-2]를 훨씬 어려워할 것 같다. 그런데 메를로-퐁티는 이미 타자기와 몸이 맞닿는 공간이 몸의 공간의 연장으로 지각된다고 주장한 바 있다. "[타자기의] 문자들은 객관적 공간으로 정립되지 않는다. 타자를 배우는 주체에게, 문자판의 공간은 문자적 의미 그대로 몸적 공간에 가담한다" 그리고 타자기와 키보드가 서로 다른 현상학적 방식으로 지각된다고 주장하기는 어려울 것 같다. 그런데 스마트폰 화면이 몸의 공간의 연장으로 지각된다면, [2-1]의 운동이 왜 [2-2]의 운동보다 더욱 능숙하게 이루어지는지 설명하기 어려워 보인다.

한 가지 유효한 반론은, [2-2]가 전혀 '익숙한' 맥락에 해당하지 않는다는 점이다. 우리는 일반적으로 키보드를 눈으로 보지 않은 채 사용하지만, 스마트폰 화면은 그렇지 않다. 따라서 다음을 고려해보자.

[3-1] 눈을 뜨고 스마트폰에서 『음악』 아이콘을 누르거나, 특정 문장을 입력하는 경우.

[3-1]은 우리가 일상적으로 스마트폰 화면을 사용하는 방식이다. 대중교통을 사용하는 도중 스마트폰을 사용할 때, 주머니 속에 스마트폰을 둔 채 사용하기는 대단히 어려우며, 화면을 시각적으로 확인할 때 비로소 정상적인 사용이 가능하다. 그러나 '화면 너머'에 있는 『음악』 아이콘 혹은 문자판이 몸 공간 위의 위치를 가진다면, 화면을 보는 것이 왜 사용의 능숙함에 차이를 낳으며, 나아가 보는 것 자체가 왜 필요한가? 정상인에게 눈을 감고 코를 잡는 것과, 눈을 뜨고 코를 잡는 것이 크게 차이가 없는데도 말이다. 한 가지 흥미로운 점은, 화면 옆에 위치한 스마트폰 전원 버튼을 찾는 데는 시각적 자극이 불필요하다는 점이다. 우리는 주머니 속의 스마트폰의 전원을 보지 않고도 능숙하게 켤 수 있다. 그렇다면 재미있게도 스마트폰의 물리적 버튼과 스마트폰 화면은 – 객관적 공간상에서는 두 객체가 바로 맞닿아 있음에도 불구하고 – 현상학적으로 다른 방식으로 경험되는 셈이다.

나아가, PC 모니터에 대한 일상적 경험은 [3-1]의 더욱 심화된 형태로 이해할 수 있어 보인다. 모니터는 스마트폰 화면과 한 가지 결정적인 차이점을 가지는데, 모니터 자체가 도구로 지각되는지와 상관 없이, 모니터와 상호작용을 하기 위해서는 도구로 지각되는 인터페이스들이 요청된다는 사실이다. 말하자면, 모니터는 (만약 도구가 맞다면) 도구를 통해 사용되는 도구인 셈이다. 본 연구는 특히 인터페이스를 구성하는 기기 중 '마우스'에 주목하는데, 마우스는 문자 그대로 '가리키는 도구(pointing device)'이기 때문이다. 마우스를 통해 우리는 화면에 어떠한 운동을 가하는가?

[4] 마우스 커서로 『굵게 입력』 버튼을 클릭하는 경우

[4-1] 키보드로 굵게 입력 기능을 수행하는 단축키(『Ctrl』+『B』)를 누르는 경우

[4-1]의 운동이 습관적으로 이루어진다는 가정 하에, [4-1]의 운동은 [4]의 운동보다 동일한 결과를 훨씬 빠르게 달성한다. 그렇지 않다면 이른바

‘단축키’가 있어야 할 이유가 없다. 그런데 손가락이 실제로 누르는 버튼은 [4]가 1개, [4-1]이 2개인데, 왜 후자가 더 많은 운동을 수행함에도 불구하고 더욱 높은 능률을 낳는 것인가?

[4]의 운동을 재구성해보자면, 우리가 이미 마우스 위에 손을 두고 있는 경우, 우리가 마우스를 ‘찾기’ 위해 노력할 필요는 없다. 마치 손에 들고 있는 지팡이와 같이, 마우스가 어디에 있는지는 ‘이미’ 주어져 있다. 반면 우리는 많은 경우 커서가 어디에 있는지 찾는다. 그 이후 우리는 커서를 『굵게 입력』 버튼과 포개지도록 옮겨야 하는데, 이를 위해서는 『굵게 입력』 버튼을 찾아내야 한다. [1]의 경우에서 드러나듯이, 화면 위의 버튼은 ‘미리’ 주어지지 않기 때문이다. 커서의 위치와 버튼의 위치를 찾아낸 이후, 우리는 커서의 위치와 버튼의 위치를 눈으로 주시하면서, 커서를 버튼 위로 이동시킨다. 커서를 버튼의 정확한 위치로 단번에 이동시키기는 쉽지 않으므로, 대부분의 경우 커서는 버튼 주위를 몇 차례 맴돈다.

이상에서 분석된 [4]의 운동은 몇 가지 중요한 함의를 가지고 있는 것 같다. [4]에서 화면 공간은 몸 공간이 아니라는 점을 보이기는 어렵지 않다. 화면 공간이 몸 공간이라면, 『굵게 입력』 버튼과 커서를 찾아내는 과정은 불필요하다. 나아가, 구체적 운동의 두 지점은 ‘이미’ 주어져 있어야 하고, 그렇기에 눈을 감고도 구체적 운동이 가능하다는 점을 감안한다면, 버튼으로 커서를 가져가는 운동이 구체적 운동에 해당하지도 않는 것 같다.

오히려 『굵게 입력』 버튼을 찾아내는 과정은 화면의 공간이 일종의 객관적 공간일 수 있는 가능성을 제시하는 듯하다. 『굵게 입력』 버튼을 누르기 위해서는, 해당 버튼의 대략적 위치를 아는 것만으로는 충분하지 않고, 전체 화면 중 특정 좌표를 가지는 사각형의 영역 중 한 점을 정확히 국소화해야 한다. 이를 위해 우리는 커서를 버튼의 대략적 위치로 가져간 다음, 해당 버튼 주위의 다른 버튼을 누르지 않도록 조심하면서, 다른 버튼들 ‘사이’에 있는 해당 버튼 위로 커서를 가져간다. 그렇다면 『굵게 입력』 버튼의 위치는 “객관적 공간의 좌표축과 비교하여 포착”되거나, 혹은 다른 사물과의 위치의 비교를 통해 추론되는, 객관적 공간상의 위치로 보인다. 그 경우 커서를 버튼으로 가져가는 운동은, 객관적 공간상의 한

좌표에서 다른 좌표로 이동하는 “순수한 운동”으로 해석될 수 있다.

그러나 위의 분석은 한 가지 중요한 사실을 간과하고 있는데, 『굵게 입력』 버튼의 **정확한 위치**가 우리에게 미리 주어지지는 않지만, **대략적 위치**도 그러한지는 명확하지 않다는 점이다. 왜 그러한가? [4]의 운동에서, 커서를 버튼의 정확한 위치로 가져가는 것은 어려울 수 있지만, (『굵게 입력』버튼을 습관적으로 사용해보았다는 가정 하에) 그렇다고 화면 상단에 있는 버튼을 찾기 위해 화면 하단을 주시하지도 않고, (커서의 위치를 의식했을 때) 마우스를 잡은 손을 아래로 움직이지도 않는다. 해당 버튼의 대략적 위치, 곧 **화면 상단의 어디즈음**은 찾기 이전에 미리 주어지기 때문이다. 그러나 그 위치는 미리 주어진다기보다, ‘기억’을 통해 상기되는 것이 아닌가? 기억 능력에 장애가 있는 환자가 화면을 어떻게 경험하는지를 속단하기는 어렵다. 다만 다음의 경우를 상상해볼 만하다. 만일 『굵게 입력』 버튼이 화면의 하단 반절을 모두 차지한다면, 혹은 화면 하단 끝의 전체를 차지한다면[15], 과연 그때에도 우리는 『굵게 입력』 버튼을 찾아야 할까? 그때는 버튼은 물론 커서를 찾을 필요까지도 없을 것 같다. 굵게 입력 기능을 수행하기 위해서는, 현재 커서가 객관적으로 화면의 어디에 있든지와 무관하게 단지 마우스를 길게 아래로 움직이는 것으로 족하고, 그 마우스의 위치는 이미 몸 공간 위에 주어져 있기 때문이다. 그렇다면 이 경우 『굵게 입력』 버튼 혹은 작업 표시줄의 대략적 위치와 정확한 위치의 관계는, ‘잡을’ 때의 코와 ‘가리켜질’ 때의 코와 비슷한 관계에 놓인다. “잡을 때에는 어디에 있는지 알면서, 가리킬 때 모른다는 것은 어떻게 가능할까?” (PP 119). 이 점은 [1-1] 및 [3-1]의 스마트폰 아이콘에도 적용되며, 나아가 정교한 움직임을 요구하는 일상적 습관들에도 그러한 것 같다[16]. 그렇다면

---

[15] MacOS™의 도크Dock, 혹은 Windows™, Ubuntu™등의 작업 표시줄을 생각해보라.

[16] 그러므로 눈을 감고도 무를 써는 것과, ‘정확히 1센티미터’의 두께로 무를 써는 것은 서로 다른 종류의 운동으로 보아야 한다. 1센티미터라는 정확한 길이는 객관적 공간상의 좌표를 상정하지 않고서는 결코 주어질 수 없기 때문이다. 극도의 숙련을 통하여 (예컨대 정확히 1센티미터 두께로 썰린 무를 생산하는 공장의 숙련 노동자) 그러한 길이를 몸에 ‘가담’시킬 수는 있겠지만, 그 경우 1센티미터의 두께는 더 이상 1센티미터가 아니라, ‘옳은 두께’로 지각될 것이다.

‘화면 너머’의 객체들은, 여타의 사물과 동일하게, “외부적[객관적] 공간과 몸적 공간의 이중 지평 위에서 도드라지”며, 화면은 객관적 공간과 몸의 공간을 함께 가지는 것 같다(PP 115).

그러나 이상의 비판이 비대면 수업의 일상적 양태에는 적용되기 어려워 보인다. 어쨌거나 『굵게 입력』을 포함한 대부분의 버튼 및 아이콘들은 화면 하단 전체만큼 크지 않고, 따라서 ‘하단’과 같은 방향성만으로 지각될 수 없으며, 정확한 위치로 지각되어야 비로소 사용될 수 있다.

그렇다면 화면에 대한 운동을, 우리가 일반적으로 수행하는 추상적 운동으로 이해해야 하는가? [4]의 운동에서 커서가 사용되는 방식은 이 점조차 불분명하게 만드는 것 같다. 우리는 어떻게 커서를 찾아내는가? 많은 경우 우리는 마우스를 흔들어서, 커서가 흔들리는 대략적 위치를 찾아낸다. 왜냐하면 고정된 화면 위에서 유일하게 움직이고 있는 개체가 커서임을 짐작하기 때문이다. 그런데 이러한 준비 운동들은 정상인의 추상적 운동에서 전혀 불필요하다. 손가락으로 허공에 동그라미를 그리는 과정에서 우리가 반드시 손가락을 ‘찾아야’ 하는지도 확실하지 않거니와, 손가락의 “운동적 투사를 … 참여하고 있던 주어진 세계로부터 떼내어, 상상적 상황에서 내 주변에 모양을 그리는”데 있어 우리는 대단히 능숙하기 때문이다. 오히려 우리가 커서를 찾아내는 방법은 환자의 추상적 운동에서 나타나는 병리적 준비 운동과 놀라울 정도로 흡사하다. “곧이어 그가 온 몸을 움직이면, 잠시 지나 움직이는 부위가 팔으로 한정되는데, 그는 이 팔을 결국 ‘찾아낸다’”(PP 126).

그러므로 우리는 3장의 논의를 다음과 같이 결론지을 수 있다. 비대면 수업의 구성요소 가운데 비대면 수업에 사용되는 기기들 혹은 인터페이스는, 예컨대 우리가 골똘히 바라보는 담뱃대와 다른 방식으로 존재한다. 키보드나 마우스와 같은 **도구**는 잠재성으로서 존재하고, 그 기기들과 몸이 닿는 공간은 몸 공간 위에 이미 주어져 있다. 이들을 지각하는 과정에는 어떠한 추론도 개입되지 않으며, 따라서 이들은 인식론적 매개라고도 부르기 어렵다. 반면 이들과 화면을 혼동해서는 안 된다. 우리가 화면을 경험하는 방식은 – 그것이 스마트폰 화면이든, 혹은 PC의 모니터이든 –

담뱃대와도, 키보드나 지팡이와도 다르기 때문이다. **도구** 혹은 **지각에 사용되는 도구**의 경우 우리는 마땅히 도구 자체 및 지각 대상을 몸 공간론에 입각하여 지각하는 반면, 화면은 그러한 성질들을 가지지 않으므로 인식론적으로 투명한 도구가 될 수도 없다. 오히려 화면에 대한 우리의 일상적 경험을 되돌아볼 때, 화면은 몸도, 몸의 연장인 도구도, 도구로 지각되는 대상도, 그리고 심지어 추상적인 사물도 아니라는 점에서 대단히 독특한 방식으로 존재하는 것 같다.

그런데 이 사실은 비대면 수업의 교육적 가능성에 대한 낙관론적 입장에 난관을 제기한다. 3장의 출발점으로 잠시 되돌아오자면, Dreyfus(2000)는 화면의 인식론적 매개성에 입각하여, '화면 너머'에 대한 직접적 지식이 불가능하다고 주장하였다. 이에 힘입어 비관론적 입장의 '불편함 표지론'은, 교사가 느끼는 불편함이 직접적 지식의 결여를 직관적으로 간파해낸다고 주장할 수 있었다. 반면 낙관론적 입장은 화면 현상의 인식론적 비매개성 테제를 통해 비관론적 입장을 반박하려 했는데, 이 테제는 화면이 도구이며 따라서 본질적으로 몸과 같이 경험된다는 직관에 근거했다. 그런데 본고의 논의에 따르면, 이 직관은 타당하지 않다.

그렇다면 결국 "메를로-퐁티적 관점"은 폐기되고, 매개된 지식에 대한 인식론적 회의론은 극복되지 못한 채로 남으며, 결과적으로 비대면 수업의 교육적 가능성에 대한 비관론적 입장이 탄력을 받는 것으로 보인다. 물론 직접적 지식 개념에 입각한 '불편함 표지론'도 (물론 불편함이 그보다 더 많은 한계의 표지라고 주장하는 비관론자들도 있겠지만) 함께 힘을 받을 것이다.

제 4 장
화면 경험의 실재성 개념에 비추어 본 '불편함'

지금까지의 논의에 따르면, Ward(2018)의 "메를로-퐁티적 관점"은 비대면 수업에 적용될 수 없다. 이때 "메를로-퐁티적 관점"은 도구가 몸으로 지각된다고 주장한다는 점에서 '몸 지각론적 접근'이라 부를 만했다. 그러나

본고는 메를로-퐁티가 여전히 비대면 수업을 이해하는 데 기여할 수 있다고 주장하려 한다. 후술하겠지만 메를로-퐁티의 감각지각론은 몸 지각론과 밀접하면서도 개념적으로 구분되고 있다. 여기서 감각지각론을 중심으로 개진되는 메를로-퐁티의 예술론은 비대면 수업에 대한 낙관론을 포기하지 않으면서, 동시에 '불편함'의 내용을 해명하고, 나아가 비대면 수업에서 교사의 경험에 교육학적 중요성을 부여하는 데 도움을 준다. 이 주장을 4장을 통해 다루어 보도록 하자.

3장이 반박한 것은 엄밀히 말해, **도구 개념을 경유하는 인식론적 비매개성 테제**이다. 그렇다면 비대면 수업에 대한 낙관론적 입장에서 최소한 두 가지 반박이 제기될 수 있겠다. 한 가지 방법은, 도구 개념을 경유하지 않는 비매개성 테제를 개진하고, 이를 화면 현상에 적용할 수 있음을 보이는 것이다. 또 한 가지 방법은, 비매개성 테제를 포기하면서, 인식론적 비매개성이 교육적 가치의 필요조건이 아님을 보이는 것이다. 그런데 메를로-퐁티가 폴 세잔의 "천재적인" 그림을 평가하면서, "성공적인 작품은 그 스스로 가르치는 이상한 힘을 갖고 있는 것"이라고 이야기할 때(SNS 31), 그는 이상의 두 주장 중 적어도 하나 이상을 지지하는 것처럼 보인다.

> 그는 자신이 전능하거나 신(神)이 아니었음에도 불구하고, 세계를 그러면서 그것을 완전히 하나의 광경으로 옮겨, 이 세계가 어떻게 우리와 접촉하는지를 볼 수 있도록 만들고 싶어했기 때문에, 자기 자신을 무능하다고 생각했었다. 물리학에 관한 어떤 새로운 이론이라면, 그 사상이나 의미들이 계산을 통해 이미 모든 사람들 사이에서 통용되고 있는 제반 기준들에 근거하고 있기 때문에 증명이 가능하다. 하지만 세잔느를 비롯한 화가나 예술가 혹은 철학자에게 있어서는 어떠한 사상을 창조해서 표현한다는 것만으로는 충분하지 않다. 그들은 또한 그들의 사상이 타인들의 의식 속에 뿌리내릴 수 있게 될 경험을 환기시켜야만 하는 것이다. 성공적인 작품이란 그 스스로 가르치는 이상한 힘을 갖고 있는 것이다 … 화가는 하나의 이미지만을 구성할 수 있다. 그는 이 이미지가 다른 사람들에게도 생생하게 전달되기를 기다릴 수밖에 없다. (Ibid.)

탁월한 예술적 이미지는 "타인들의 의식 속에 뿌리내릴 수 있게 될

경험", 혹은 "생생"한 경험을 제공할 수 있고, 이는 "스스로 가르치는 힘"을 가진다. 왜 그러한가? 메를로-퐁티에 따르면, 세잔의 그림은 특정한 의도나 메시지를 전달하기보다는, "자연 본래의 인상"을 우리에게 드러내기 때문이다.

> 우리는 사물을 지각하고, 그것에 대해 이해하고, 이해된 그것을 머리 속에 뿌리박으며, 그리고 "자연" 이라는 초석 위에서부터 학문의 체계를 세워나간다. 세잔느가 그리려고 했던 것이 바로 이러한 원초적 세계이다. 따라서 똑같은 풍경을 사진으로 찍을 경우에는 그것이 인간의 작업이라든가, 편의나 어떤 순간적인 현상 따위를 느끼게 하는 반면, 그의 그림에서의 [풍경]은 자연 본래의 인상을 주고 있다. (SNS 22)

"자연 본래의 인상"은 심지어 "우리에게 실재하는 것의 정의가 되고 있는 절대적인 통일성, 현존, 더 없는 충만성 속에 있는 사물"을 보여준다고까지 평가된다(SNS 25). 이것이 문자 그대로 사실이라면, 과연 비대면 수업에서 중요한 것이 직접적 지식의 획득뿐인지 의심해볼 만하다. '화면 너머'의 학생과 교사, 사물들이 인식론적으로 직접적으로 경험되지 않더라도(그들에 대한 지식이 인식론적 매개 없이 획득되지 않더라도), 그들의 "본래의 인상" 내지는 "절대적 통일성, 현존, 더 없는 충만성"이 경험될 수 있다면, 그로부터 일련의 교육적 경험 역시 일어날 수 있을 것 같기 때문이다.

그러므로 메를로-퐁티의 실재성 개념이 무엇을 의미하는지, 그리고 실재성이 어떻게 실제 세계뿐 아니라, 물감과 캔버스로 이루어진 '화면(screen)'으로부터 경험될 수 있는지를 규명할 필요가 있다. 이 작업에는 한 가지 사전 작업이 필요해 보인다. 3장에서, 몸, 도구, 지각에 사용되는 도구, 화면, 화면 너머에 대하여 얻어지는 모든 인식 내지는 지식은 '공간적 지식', 곧 '어디에 있는지에 관한 지식'으로 한정되어 있었다. 그러나 예컨대 『모나리자』를 실물로 혹은 화면을 통해 감상하는 경우, 우리는 대개 모나리자가 '어디에' 있는지를 골똘히 보지는 않는다. 우리가 그로부터 지각하는 것은, 대개 모나리자의 "형태", "윤곽선", "깊이나 부드러운 감촉, 연약함이나 단단한 정도", "어두운 초록색과 붉은색"

따위이다(SNS 24-25). 그러므로 우리는 대상에 대한 공간적 지식 획득에서 눈을 돌려, **감각적 지각**이 어떻게 이루어지는지를 간단히 탐색할 필요가 있다. 후술하겠지만, 메를로-퐁티의 이론에서 감각적 지각은 **대상이 어떻게 대상으로서 지각되는지**와 불가분의 관계에 놓여 있다.

4-1. '맥락-내용' 구조에서 지각되는 실재성

메를로-퐁티의 감각지각론은 이른바 "항상성 가설"을 비판하는 것으로 시작한다. 우리는 앞서 경험주의적 접근이 대상의 지각을 어떻게 설명하는지 살펴본 바 있다. 그러한 접근이 가정하는 항상성 가설, 그리고 그에 대한 비판은 다음과 같다.

> 객관적 세계가 주어졌으므로, [우리의 지각은] 객관적 세계가 감각기관에 신호를 보내고, 감각기관은 이를 수용하며, 이를 다시 해석하여 우리 안에 원문(原文)을 재현하는 것이라고 가정된다. 따라서 우리는 원칙적으로 자극과 기초적 지각 사이에 일대일 대응 및 항상적 연결을 상정할 수 있다. 그러나 이러한 '항상성 가설'은 의식의 자료와 모순을 이루고, 그 가설을 받아들이는 이들도 항상성 가설이 순수하게 이론적이라는 점을 인정한다. 예컨대 특정 상황 아래에서 소리의 크기는 작게 들리고, 객관적으로 똑같은 길이의 두 선이 보조선을 그었을 때 다르게 보인다. (PP 8).

다소 거칠게 분석하자면, 항상성 가설은 감각에 대한 두 가지 주장을 전제한다. 첫째로, 우리의 감각적 경험은 인식자와 독립적으로 존재하는 객관세계의 존재자에 수반한다(객관적 세계의 존재자가 변화하지 않는다면, 우리의 감각적 경험의 내용도 변화하지 않는다). 둘째로, 우리의 감각기관에 각각 대응하는 감각적 질들이 서로 독립적으로 (객관세계의 존재자의 성질로서) 존재한다. 예컨대 우리의 청각기관은 소리라는 질을, 시각기관은 색이라는 질을 각각 감각하며, 소리와 색은 서로 독립적으로 감각되고(청각자료와 시각자료로), 객관세계에서 서로 독립적으로 존재한다(음파 및 가시광선으로). 각각의 자료들을 종합함으로서 우리는 비로소 대상을 지각하게 된다.

여기서 메를로-퐁티는 두 가지 모두를 거부한다. 첫 번째 가설은 우리의

실재 지각의 자료들을 설명할 수 없다. 예컨대 보조선이 없는 선분과 보조선이 있는 선분은 객관적 세계에서 동일한 길이이지만, 다른 길이로 지각된다. 한편, 두 번째 가설에 대해 메를로-퐁티는 독특한 반론을 제시한다. 그에 따르면 그 자체로 구별되는 감각적 질은 존재하지 않으며, 그러한 감각적 질로부터 대상이 종합되지도 않는다.

> 우리가 궁극적으로 감각들을 구별하게 되는 것은 단지 실체에 대한 인간의 과학의 결과에 의한 것이다. 우리가 체험하는 대상은 감각기관의 힘에 의해 재발견되거나 혹은 구성되어지지 않는다. 오히려 대상이야말로 이러한 감각을 방사시키는 중심으로서 처음부터 우리에게 현전하는 것이다 (SNS 25)

지각적 항상성(perceptual constancy)이라는 현상은, 이상의 비판을 잘 예화하는 동시에, 항상성 가설과 대비되는 메를로-퐁티의 지각이론을 드러내준다.

> 그늘 속에 있는 하얀 종이를 보고 그것을 하얀 종이라고 인식할 때, 그 종이는 단순하고 순수하게 하얀 색이 아니다. 종이는 '백색-흑색의 계열 속에 만족스럽게 배치될 수 없다'. 그늘 속에 있는 하얀 벽과, 빛 속에 있는 회색 종이가 주어진다면, 벽이 하얗고 종이가 회색이라고 말할 수는 없다. [회색] 종이는 [흰색] 벽보다 더욱 강렬하게 눈에 다가온다. 종이가 밝고 깨끗하게 보이는 반면, 벽은 어둡고 칙칙하게 보인다. 변화하는 조명 아래에서 남는 것은, 말하자면, 색의 실체 뿐이다. (PP 355)

위의 예시에서, 적어도 두 가지의 색 개념을 발견할 수 있어 보인다. 첫째는 우리의 눈에 **'보이는' 종이의 색**, 혹은 "외관"의 색이다. 그늘 속에 있는 하얀 종이는 결코 하얀 색으로 보이지 않고, 파란색에 가까운 하얀색으로 보인다. 그러나 이러한 "외관"이 우리가 지각하는 유일한 색인 것은 아니다. 위의 예시에서, 그늘을 받는 종이는 '그늘을 받아서 파란색으로 보이는 **하얀 종이**'이며, 빛을 받는 종이는 '밝은 빛을 받아서 하얀색으로 보이는 **회색 종이**'로 지각되기 때문이다. 그렇다면 우리는 겉으로 보이는 "외관"의 색과 더불어, 사물의 **진짜 색**을 함께 지각하는 셈이다. "외관 아래에는 진짜 색이 버티고 있다. 이는 마치 모양 뒤에 배경이

버티는 것과 같다"(PP 356). 이 색은 종이가 어떠한 조명 하에 있든지와 상관 없이 유지되는 **항상적(constant) 색**이며, 가변적 범위에 걸쳐 있지 않고 단일하게 정해지는 **확정적(determinate)** 색이다.

두 가지 색은 각각 우리의 지각의 **내용**이 가지는 **질**에 해당한다. 그리고 위의 예시에서, 내용의 질은 종이를 비추는 조명에 따라 변화하였다. 이 조명을 **맥락**이라고 부르도록 하자. 그렇다면 위의 예시를 다음과 같이 요약할 수 있다. 맥락에 따라 내용의 질들은 변화하며, 그와 동시에 우리는 내용의 확정적인 질을 지각한다. **지각적 항상성**은, 우리의 일상적 지각에서 맥락에 의존적인 질뿐만 아니라, 맥락에 독립적인, 항상적·확정적 질이 함께 지각되는 현상을 가리킨다.

그러나 언제나 확정적 질이 함께 주어지는 것은 아니다. 다음을 보라.

> 조건을 [피험자에게] 미리 밝혔을 때, 희미한 조명을 받는 하얀 벽은 정상적인 시각에 하얀 색으로 드러난다. 그러나 [벽을 비추는] 광원을 가리는 스크린을 통해 본다면, [같은 벽은] 푸른빛의 회색으로 보인다. 화가는 예컨대 눈을 반쯤 감음으로서 색을 그 환경으로부터 분리시켜 동일한 결과를 달성한다. 이때 화가가 보는 색은 반사광의 양과 질로 결정되는 색이다. 이러한 외관상의 변화는 색의 구조의 변화와 불가분적으로 닿아 있다. 광경과 우리의 눈 사이에 스크린을 설치함으로서, 혹은 [화가가] 눈을 반쯤 감음으로서, 우리는 물체의 표면에서 색이 가지는 객관성을 제거하고, 색을 단순한 빛깔의 지대로 복원시킨다. (PP 357-358)

희미한 조명 아래에서, 하얀 벽의 외관상 색 (보이는 색)은 회색이지만, 하얀 벽의 확정적인 색은 "정상적인 시각에 하얀 색으로 드러난다". 반면에 광원을 가린 채, 광원의 빛이 균질적으로 반사되어 나오는 벽만을 본다면, 벽은 확정적인 색을 상실하고 오직 외관상 색으로만 지각된다. 왜 그러한가? 외관상 색과 확정적 색을 지각할 때, 우리는 단지 종이만을 지각하는 것이 아니라, "색의 구조", 정확히는 "조명"과 "조명을 받는 대상"의 "구조"를 지각하는 것이기 때문이다(PP 358). 이 구조는 광원을 은폐함으로서 훼손될 뿐 아니라, 대상에 조작을 가하여 훼손될 수도 있다.

> 두 상자의 내부를 각각 흰색과 검은 색으로 칠하고, 한쪽은 약하게,

> 다른 쪽은 강하게 조명을 비추어서, 눈에 도달하는 광량이 같도록 할 수 있다. 상자 내부에는 어떠한 그림자도 없고, 균일하지 않게 색칠된 부분도 없다. 이 두 상자의 내부를 연이어 본다면, 두 상자를 구별하기는 불가능해지고, 각 상자 안에서 오직 회색으로 가득찬 비어 있는 공간만을 발견하게 된다. 그런데 흰 상자 안에 검은 종잇조각을 넣거나, 검은 상자 안에 흰 종잇조각을 넣으면, 그 즉시 결과가 완전히 바뀐다. 첫째 상자는 약한 빛을 받는 하얀 상자로, 둘째 상자는 강한 빛을 받는 검은 상자로 드러난다. 따라서 조명-조명을 받는 대상의 구조가 드러나기 위해서는, 최소한 서로 다른 반사력을 가지는 두 표면이 필요하다. (Ibid.)

스크린을 설치하거나, 혹은 균질적인 반사력을 가지는 한 표면만을 보여준다면, "장의 총체성", 곧 조명-대상의 구조, 곧 **맥락과 내용의 구조**가 더 이상 지각되지 않는다(Ibid). 그렇다면 지각의 내용의 확정적 질은, 맥락, 정확히는 맥락과 내용의 구조가 지각된다는 조건 하에 주어지는 질로 이해할 수 있다. 반면 맥락이 주어지지 않을 경우, 오직 외관상 질만이 지각된다. "화가가 눈을 반쯤 감을 때, 그는 거리 가운데 있는 장의 구조를 상실하고, 그와 함께 조명의 정확한 대비를 상실하며, 그 때문에 고유한 색을 가지는 확정적 대상들도 함께 사라진다"(PP 359).

한 가지 덧붙이자면, 『지각의 현상학』에서 맥락-내용의 구조 및 지각적 항상성은 단지 색뿐 아니라, 지각 일반에 적용되고 있다. 예컨대 지각 내용은 색뿐 아니라, 크기를 질로 가질 수 있다. 더 멀리 있는 사람은 '작게', 가까이 있는 사람은 '크게' 지각되지만, 동시에 우리는 나를 향해 걸어오는 사람들이 '실제로 커지고 있다고' 지각하지 않고, 동일한 사람이 가까워지고 있다고 지각한다.

> 200야드 바깥에서 본 사람이 5야드 바깥에서 본 사람보다 더 **작지** 않은가? 그 사람을 내가 지각한 맥락으로부터 떼내어, 그 사람의 외관상 크기를 비교할 때에야 비로소 그렇다. 그런 경우가 아니라면, 두 크기는 같지도 다르지도 않다. 그 사람은 동질성과 비동질성에 선행한다. 그는 **더욱 멀리서 본 같은 사람**이다. "따라서 외관상 크기는 거리와 독립적으로 정의될 수 없다. 외관상 크기는 거리를 함축하고, 또 거리는 외관상 크기를 함축한다"(PP 304).

나아가 모양의 경우, 동일한 정육면체를 비껴 볼 때와 정면에서 볼 때, 외관상 모양은 다르게 드러나지만, 그렇다고 정육면체가 '실제로 바뀌'고 있다고 지각되지는 않는다. 이와 같이, '조명-색', '거리-크기', '모양-관점'(촉각의 경우, 감촉-운동)은 모두 '맥락-내용'의 하위요소로 이해되어야 한다.

그러나 맥락-내용의 구조가 지각적 항상성을 설명하기 위해서는, 한 가지 문제가 아직 남아 있다. 조명, 거리, 모양에 따라 외관상 질은 무한히 다르게 주어질 수 있어 보인다. 그 중에 어떠한 질이 확정적 질이 되는 것인가? 경험주의적 접근과 주지주의적 접근은 이 점을 설명하는 데 난항을 겪는다. 경험주의적 접근의 경우, 지각은 대상이 보내는 감각자극에 의해서만 초래되는데, 이때 감각자극의 내용과 지각되는 색은 **일대일 대응**을 이루어야 한다. 그렇다면 동질적인 감각자극을 산출하는 한 대상으로부터, 외관상 색과 확정적 색을 함께 지각한다는 것은 불가능하다. 따라서 "초기 감각자료 이론들은 … 지각적 항상성을 설명한다기보다는 부정한다"(Kelly, 1999: 113). 예컨대, 버트런드 러셀에 따르면, 항상적·확정적 색은 **지각**되는 것이 아니라, 일반적인 맥락에서 바라본 색을 내용으로 갖는 **믿음(belief)**일 뿐이다. "책상의 모든 부위가 '실제로' 똑같은 색이라고 믿음에도 불구하고, 빛을 받는 부위는 다른 부위보다 더욱 환하게 보인다"(Russell, 1959: 8; Kelly, 1999: 113에서 재인용). 그렇다면 확정적 색은 우리의 지각과 상충되는 믿음, 말하자면 일종의 착오인 셈이다.[17]

반면 주지주의적 접근의 경우, 확정적 색은 판단의 결과로 주어진다. 조명의 색과 대상의 색을 각각 지각한 후, 조명을 감안한 대상 고유의 색을 "무의식적 추론"을 통해 판단한다는 것이다(Kelly, 1999: 119). 주지주의는 감각자료와 지각 내용의 일대일 관계를 인정할 필요가 없으므로 외관상 색과 확정적 색이 동시에 지각된다는 점은 문제가 되지 않는다. 메를로-

[17] Kelly(1999)는 메를로-퐁티의 견해가 러셀의 견해를 엄밀히 반박하지는 않는다고 평가한다. "[확정적 색이] 보인다고 믿는 것이 아니라, 실제로 **보이는** 것이라고 러셀이 일관적으로 주장한다면, 그에 대해 사실 더 할 말이 없다"(1999: 117). 실제로 메를로-퐁티가 반박하는 경험주의적 접근은, "실제로 [보이는] 색을 기억되는 색으로 대체"한다는(PP 354) E.Hering의 입장이다. 이 입장은 확정적 색이 지각된 색이라고 인정한다는 점에서 러셀의 입장보다 한층 약화된 입장으로 보인다.

퐁티는 그 대신, 내용뿐 아니라 맥락이 **무차별적인** 확정적 변량으로 지각된다는 점을 문제 삼는다(맥락이 외관으로 지각될 수는 없을 것 같다. 만약 맥락이 외관상 색/크기/방향으로 지각된다면, 확정적 맥락을 갖기 위한 또 다른 맥락이 필요할 것이고, 이는 또 다른 맥락을 요할 것이고, …). 아름다운 꽃을 햇볕 아래에서 볼 때와, 깜깜한 방에서 간신히 볼 때, 주지주의적 주체는 추론을 통해 결국 동일한 확정적 색을 도출해낼 것이고, 따라서 어느 한 쪽을 다른 쪽보다 선호할 이유는 없다. 그러나 후자의 맥락(조명의 궁핍)은 꽃을 보기에 **옳은 맥락**이 아니다. 이와 동일하게, 100미터 바깥의 사람과 눈앞의 사람은 주지주의적 입장에서 동일한 확정적 질을 가진다. 그렇지만 "지각하는 나에게, 100야드 바깥의 대상은 10야드 바깥의 대상과 같은 의미에서 실재하고 현전하지 않는다"(PP 351). 모든 맥락을 무차별적으로 동등하게 파악할 수 없는 것이다.

경험주의적 접근과 주지주의적 접근 모두 어떠한 질이 확정적 질이 되는지 설명하기에 부적절하다면, 메를로-퐁티의 대안은 무엇인가? 앞서 맥락이 일종의 규범성을 띤 채 지각된다는 점에서 실마리를 얻을 수 있다. 100미터 바깥의 사람이 '실재하고 현전하는' 것으로 지각되지 않는다면, 반대로 그렇게 지각되는 특정 거리, 혹은 특정 맥락이 있는 것이겠다. 곧 대상을 마땅히 보아야 하는 **옳은 맥락**이 존재하는 것이다(Kelly, 1999: 120). 다소 길게 인용하자면 다음과 같다.

> 모든 대상에 대해, 미술관에 있는 각각의 그림들이 그렇듯이, 그 대상을 보아야 하는 최적의 거리가 있다. 그 거리에서 대상을 볼 때, 대상의 최대한을 볼 수 있도록 보장된다. 그보다 더 짧거나 긴 거리에서는 [세부 사항들의] 과도함이나 결핍으로 인해 단지 흐린 지각만을 획득할 수 있을 뿐이다. 따라서 우리는 최대한의 가시성을 추구하는 경향이 있다 … [거리의 경우] 나로부터 대상까지의 거리는 증가하거나 감소하는 크기가 아니라, 특정한 규준을 중심으로 요동하는 긴장이다. [관점의 경우] 나에 대해 비껴서 있는 대상은, 그 대상이 내 안면과 이루는 각도로 측정되지 않고, 균형을 결여했다고 느껴진다. 그 대상이 나에게 주는 영향력이 균일한 분포를 이루지 않는 것이다. [외관의 경우] 외관의 다양한 변형은 크기의 증감이나 실제적 왜곡이 아니다. 단지 어떤 경우에는 부분들이 서로 섞이고

> 혼동되는 반면, 다른 경우에는 부분들이 서로 연결되어, 부분이 명료하게 드러나는 전체를 이루고, 그러면서 세부사항들을 풍성히 드러내는 것이다. [거리, 관점, 외관의] 세 규범을 동시에 만족시키는 단 하나의 지점이 나의 지각에 존재하며, 지각의 과정은 이 지점을 향한다. (PP 352)

지각의 최적점은 모든 대상에 각각 단일하게 결정되는 특이한 맥락으로, "최대한의 가시성"이 달성되는 맥락인데, 곧 대상의 전체적 모습을 가장 잘 파악할 수 있는 지점인 동시에, 최대한의 "세부사항"들이 드러나는 지점이며, 후술하겠지만 이는 대상의 "참된 양상"으로 지각된다. 한 가지 주의할 점은, 지각의 최적점이 과거에 경험된 맥락을 상기(경험주의적 접근)하거나, 맥락과 내용의 외관을 토대로 추론(주지주의적 접근)되는 것이 아니라는 점이다. 지각의 최적점, 그리고 최적점에서 대상이 가지는 양상들은, 메를로-퐁티에게 **선험적(**a-priori)으로 주어지는 것에 가깝다. 그 때문에 최적점은 몸과 사물(세계)가 맺는 원초적 관계에 해당하고, 오히려 최적점이 먼저 주어지기 때문에 맥락과 외관상 내용은 서로 '법칙적'인 관계를 맺는 것으로 보일 수 있다.[18]

> "내 방의 가구들을 앞에 두고 고찰해보면, 그 자체의 모양과 크기를 갖는 책상은 나에게 있어 현상을 관할하는 법칙이나 규칙이 아니고, 불변의 관계도 아니다. 내가 책상의 확실한definite 모양과 크기를 지각하기 때문에, 거리와 관점이 바뀔 때, [책상의] 모양과 크기가 바뀌는 것이지, 그 반대가 아니다"(PP 351)

경험주의 혹은 주지주의적 입장에서, 이러한 선험성은 대단히 비직관적일 수 있다. '경험적' 사물들의 최적점이 어떻게 '선험적'으로

---

[18] 이를 주지주의적 선험성과 대비할 수 있다. 지각적 항상성을 설명하는 데 있어 주지주의적 접근 역시 선험성 개념을 사용하지만, 이때 선험적으로 주어지는 것은 대상과 몸의 관계가 아니라, 맥락과 내용의 관계이다. "비스듬한 각도에서 정사각형은 여전히 정사각형으로 지각된다. [경험주의적 접근에서 주장하듯이] 외관상 사변형이, 정면에서 본 정사각형을 나에게 상기시키기 때문에 아니라, 비스듬한 각도에서의 사변형이 정면에서의 정사각형과 즉시적으로 동일하기 때문이다. 왜냐하면 이러한 모양들이 … 다양한 각도에서의 [모양]을 **선험적으로** 등가화하는 관계적 맥락에서 주어지기 때문이다"(PP 350).

주어질 수 있다는 말인가? 이와 연관된 철학적 문제들을 해소하는 것은 본 연구의 목적이 아니지만, 최적점의 '선험성'을 이해하는 데 다음의 예시가 도움이 될 수 있어 보인다. 해변에서 바다를 바라보다가, 갑자기 지평선에 처음 보는 함선이 나타나는 상황을 가정해보자. 함선은 알 수 없는 이유로 지평선에 멈추어 서 있고, 나는 그 함선의 객관적 크기를 지각한 적도 없으며 알지도 못한다. 이때, 나는 그 함선을 과거에 접한 적이 없으므로, 최적점 및 함선의 '참된 크기'를 기억해낼 수 없다(경험주의적 접근). 나아가 함선은 움직이고 있지 않으므로, 함선을 서로 다른 위치에서 확인하여 두 지점의 맥락-내용 자료를 비교할 수도 없고, 따라서 맥락-내용이 이루는 법칙을 추론해낼 수도 없다(주지주의적 접근). 그럼에도 불구하고 나는 그 함선을 어디에서 보아야 할지 느낄 수 있다. 그 함선이 잘 보이지 않고, 따라서 그 함선이 다가와야 한다고 (혹은 내가 그 함선을 향해 헤엄쳐야 한다고) 느낄 수 있기 때문이다.

이러한 최적점 개념에 입각하여 우리는 몸, 맥락, 내용(대상)을 새롭게 이해할 수 있다. 먼저 **최적점에서의 몸 지각**을 보자. 메를로-퐁티의 이론에서 운동지각과 감각지각은 모종의 평행 관계에 있다. "몸 이론은 이미 지각 이론이다"[19]. 구체적으로, 우리의 지각 과정은, "최대한의 가시성"을 과제로 삼아, 최적점을 향해 시점을 움직이려는 운동으로 이해될 수 있다. 지각의 최적점은 (거리의 경우) "내가 사물로부터 **마땅히** 떨어져 있어야 하는 거리"라는 점에서, 유일하게 규범적인 힘을 가지는 맥락이다(Kelly, 1999: 120). 그렇다면 운동에서 손이 과제에 대한 잠재성으로 지각되듯이, 지각의 과정에서 나의 몸은 과제에 대한 태도, 구체적으로는 "최대한의 가시성"을 "달성할 수 있는 힘"으로 지각될 것이다(PP 352). 나아가 그러한 힘을 통해 최적점으로 움직이려는 운동이 요구된다는 점에서, 지각의 과정은 "운동감각적 상황"으로 이해될 수 있다(Ibid.).

이어서, **최적점에서의 맥락 지각**을 살펴보자. 주지주의적 접근에 대한 비판에서, 맥락을 확정적이고 비교 가능한 변량으로 지각할 때 우리의 일상적 지각과 모순을 낳음을 확인하였고, 나아가 맥락을 외관상 변량으로

---

[19] 『지각의 현상학』 2부 서론의 제목.

보기도 어려움을 밝혔다. 메를로-퐁티의 대안인즉, 맥락은 "긴장"으로 지각되는데, 이는 곧 최대한의 가시성을 달성할 수 있는 잠재력, 혹은 규범적인 힘으로 이해할 수 있다. 예컨대 특정 맥락은 "규범으로부터의 이탈"(Kelly, 1999: 121) 내지는 최적점으로-움직여야-함으로 지각될 수 있겠고, 최적점과 일치하는 맥락은 규범과 일치함, 혹은 최적점에-있음으로 지각될 수 있겠다.

맥락을 '긴장'으로 지각한다는 것의 의미는, 맥락 지각과 대상 지각을 비교함으로써 보다 명확해질 수 있다.

> 반사광과 조명이 자기 기능을 수행하기 위해서는, 조심스러운 매개체로서 배경에 머물러야 하고, 우리의 시선을 사로잡지 않으면서 **이끌어야** 한다 … 조명은 대상의 편에 있는 것이 아니다. 조명은 우리가 가정하고, 우리가 규준으로 삼는 것인 반면, 조명을 받는 대상은 우리 앞에 도드라지고, 우리를 대면한다. 조명은 색도 아니고, 그 자체로는 빛도 아니다 … 그 때문에 조명은 우리에게 '중립적'인 경향이 있다 … 햇볕을 떠난 직후 전깃불은 노란 색으로 보이지만, 곧 어떠한 고정된 색깔도 잃어버린다. … 노란 빛은 조명의 기능을 담당하면서 색에 선행하게 되고, 색의 부재를 향하며, 그에 따라 대상들은 [노란 빛이라는』 새로운 환경에 저항하는 정도와 양태에 따라 스펙트럼상 색을 서로 나누어 가진다. (PP 362-363)

맥락은 분명히 모종의 방법으로 지각되기는 할 것이다. 우리는 맥락 지각이 확정적 질을 지각하기 위한 조건임을 이미 확인하였다. 그러나 이러한 맥락 지각이 어느 정도로 강한 의미의 지각인지 – 혹은 감각적 지각이 맞기는 한지 – 는 보다 명료하게 밝혀질 필요가 있다. 첫째로, 맥락은 질(색, 크기, 모양)로서 지각되지 않는다. "조명은 우리에게 색도 아니고, 그 자체로는 빛도 아니다".[20] 우리가 지각하는 모든 대상들은 색,

[20] 어둠 가운데 비치는 빛줄기의 색과 모양을 우리는 물론 지각할 수 있다. 그러나 이때 지각되는 빛줄기는 "고체화된", 곧 대상으로 지각된 빛으로 이해하는 것이 옳다. "전등의 빛줄기가 정확히 검은 원반 위에 떨어지도록 하면 … 희미한 빛을

크기, 모양을 가진다는 점에서, 맥락 지각이 일반적 의미의 지각일 수는 없다. 예컨대 '여기에 컵이 있다'고 말할 때, 그 컵의 색이나 크기, 모양을 함께 제시하지 못한다면, 과연 지각되는 컵이 실존하는지, 혹은 지각 자체가 일어나고 있는 것인지 의심할 만하다. 맥락 지각은 그러한 질을 결여한다는 점에서 대단히 약한 의미의, "비물질적" 지각이다. 둘째로, 맥락은 대상(사물)으로 지각되지 않는다. 곧 '무언가를 지각', 혹은 '무언가를 지향'하는 과정에서, 맥락 자체는 지향되는 것이 될 수 없다. 그런데 우리의 지각장이 "'사물들'과, '사물들 사이의 공간'으로 구성"되어 있다면(PP 18), 사물이 아닌 맥락은 지각장에 드러나지조차 않을 것이다. 그렇다면 맥락의 지각은 어떻게 가능한 것인가?

맥락이 "우리의 시선을 사로잡지 않"으며, "그 자체로는 보이지 않고", 오히려 "그로 인해 다른 것들이 보인다"는 점을 미루어 보아, 맥락 지각이 대상 지각의 조건이 되는 것으로 보인다. 이 조건성을 이해하는 한 가지 방법은, 지각에서 몸이 차지하는 역할을 기억하는 것이다. 지각의 과정은 몸을 경유하기 때문에 운동감각적 **상황**일 수 있다. 그런데 메를로-퐁티는 지각에서, 맥락이 곧 몸이 들어가는 상황을 구성한다고 말하는 것 같다.

> 환하게 밝혀진 방에서, 그늘진 구석에 둔 하얀 원반을 볼 때, 하얀색의 항상성은 불완전하다. 우리가 그늘진 영역에 근접할수록 하얀색의 항상성은 강화되고, 그 영역에 들어설 때 완벽해진다. (PP 362).

이때 몸은 해당 맥락을, "최대한의 가시성"을 달성하려는 몸의 목적과

받는 원반이 나타나고, 빛줄기는 그 원반 위에 서 있는 하얀 빛을 띠는 고체로 나타난다. 그런데 우리가 원반 위에 하얀 종이를 올려놓으면, 그 즉시 원반은 '검게', 종이는 '하얗게' 나타나고, 둘 모두 강한 빛을 받는 것으로 드러난다"(PP 358). 반사력을 달리하는 두 표면이 주어지지 않을 때는 맥락-내용의 구조가 드러나지 않는다는 점을 기억한다면, 앞의 경우는 빛줄기와 검은 원반 모두를 내용, 곧 대상으로 지각하는 경우로 이해되어야 한다.

유관한 질로서 지각하여[21], "규준으로 삼"고, 그에 따라 대상의 외관상 질을 "저항하는 정도와 양태에 따라" 지각한다.[22]

셋째로, 최적점과 대상(내용)지각을 보자. 맥락이 최적점을 향한 긴장으로 주어질 때, 우리에게 '드러나는' 것으로 지각되는 것이 바로 대상이다. 이때 대상은 외관상 내용과 더불어, 상론한 바와 같이 맥락과 독립적인 내용을 가지고, 이 내용은 최적점에서 지각된 대상의 질이다. 여기서 주의할 점은, 최적점 논의를 고려할 때 **'맥락 독립적 내용'을 더 이상 '항상적·확정적' 내용으로 이해할 수 없다**는 점이다. '항상적'과 '확정적'은 부지불식간에, 모든 인식자에게 동일한 내용으로 고정되는, 인식자와 독립적인 객관적 세계의 단일한 속성을 가리키기 쉽다(이 때문에 주지주의적 접근에서 상정하는 확정적 맥락은 상호 비교가 가능하다.). 그러나 최적점은 **나의** 신체조건과 세계의 관계에서 결정되는 것이므로, 다른 인식주체는 또 다른 최적점을 가질 것이다. 따라서 '항상적·확정적' 내용이 최적점에서 지각된 질이라면, 그 질은 인식자마다 다르게 드러나야 마땅하고, 따라서 더 이상 (객관세계의 속성이라는 의미의) '확정적', '항상적'일 수는 없는 것이다.

그렇다면 이러한 **맥락독립적 내용** 개념이 대상 지각에 시사하는 바는 무엇인가? 최적점에 입각한 맥락독립적 내용은 **그 대상의** 내용임을 밝히지 않고는 개별화(individuate)될 수 없다. 곧 맥락독립적 내용은 **대상의존적**이다. 왜 그러한가? 나에게 걸어오는 사람의 외관상 키는 실시간으로 변함에도 불구하고, 모든 외관상 키에서 나에게 동일하게 지각되는 것은 **최적점에서 내가 보게 될** 키이다. 그런데 이 크기는 오직 나만이 지각하는 키이기도

---

[21] 이 점에서 메를로-퐁티의 입장은 주지주의적 접근과 구별되어야 한다. 주지주의적 접근에서 맥락과 내용(확정적 질)의 관계는, 법칙에 입각한 추론의 관계이고, 맥락 자체는 확정적 질로 지각된다는 점에서 내용(대상)과 동등한 '대상성'을 가진다. 둘 모두 메를로-퐁티의 입장에서 부정되고 있다.

[22] 한 가지 덧붙이자면, 맥락과 내용의 관계가 추론이 아니라는 점에서, 맥락의 '인식론적 투명성'이 논의에 붙여질수도 있겠다. 그러나 인식론적 투명성은 **지식**의 획득을 염두에 두는 논의인 반면, 본 장은 감각**지각**의 획득을 염두에 두고 있으므로, 해당 논의는 부적절하다.

하지만, 동시에 오직 그 사람만이 가지는 키, 곧 **그 사람의 키**이기도 하다.[23] 그 사람이 아닌 다른 모든 사람은, 나와의 관계에서 또 다른 최적점을 가질 것이기 때문이다. 마찬가지의 이유로, 내가 눈을 들어 창가를 볼 때 보이는 파란 색은 **커튼의 파란 색**이며, 이는 삼원색 추출기를 통해 표현되는 단색과는 다른 종류의 색으로 지각된다. 말하자면, 이러한 대상의존적인 맥락독립적 내용은 그 대상의 "'참된' 양상(aspect)"이다(PP 370).

양상 개념을 통해, 비로소 메를로-퐁티가 개진하는 실재성의 내용을 다소 모호하게나마 짚어볼 수 있다. 위의 사람의 예시로 돌아가자면, 그 사람은 거리 이외의 다양한 맥락을 가질 수 있으므로, **그 사람의 색, 그 사람의 모양**을 가질 것이다. 실재성, 혹은 "한 사물이 그 사물이 되도록 하는 것"은, 이러한 양상들의 총합이 이루고 있는 "분리불가능한" 구조를 가리킨다. 이러한 분리불가능성 내지는 "총체성", "충만성", "절대적인 통일성" 등등은, 양상들의 상호 함축 관계를 가리키는 것으로 파악할 수 있겠다.

> 지금까지 우리가 다룬 사물(thing)은 우리에게 몸적 목적론의 목적으로, 곧 우리의 정신생리학적 기반의 규준으로 드러났다. 그러나 그것은 단지 심리학적 정의였을 뿐으로, 그 정의에서는 사물의 의미가 모두 드러나지 않고, 오히려 사물을 우리가 사물을 마주치는 경험으로 환원시킨다. 이제 우리는 실재성(reality)의 핵심을 발견한다. 사물이 사물인 까닭은, 그것이 우리에게 주는 것이 무엇이든 간에, 그 무엇이 사물의 감각적 양상의 구조를 통해 주어지기 때문이다. '실재(the real)'란, 각 순간이 다른 순간들과 분리불가능하며, 오히려 모종의 의미에서 서로 동의어인 그 환경을 가리킨다. 이 환경에서 '양상'들은 서로를 의미하며 절대적으로 동등하다. 이는 완벽한 총체성[을 이루는 구조]이다. 카펫의 색을 서술할 때, 그것이 **카펫이고,** 양털로 제작되었으며, 그 색이 특정 촉감과 무게와 방음력을 함축하고 있다는 사실을 말하지 않는다면, 그 색을 완전히 서술하는 일은 불가능해진다. (PP 376)

---

[23] 반복하여 말하지만, 이는 확정적 변량(예컨대, '160cm')이 될 수 없다. 이 키는 (다른 사람이 아니라) **그 사람의 키**이며, (다른 사람이 아니라) **내가 본 그 사람의 키**이다. 이 키는 "내 시선에 잘 담기지 않는다면 크고, 쉽게 담긴다면 작다"(PP 353). 말하자면, '올려다봐야 할'이나, '아담한'을 내용으로 갖는다.

요약하자면, 대상(사물)이 가지는 내용은, 인식자에 의존적이고 대상에 의존적인 양상으로 주어지며, 이는 경험주의 및 주지주의적 접근이 주장하는 항상적이고 확정적인 감각질(quale)들과는 구분된다. 이른바 '실재성'은 그러한 양상들이 이루는 상호 함축 관계를 가리키는 것으로 이해할 수 있다.

4-2. 화면(畵面) 너머의 대상들은 어떻게 실재성을 갖는가?

본 연구가 메를로-퐁티의 실재성 개념에 주목하는 이유는, 그의 에세이 「세잔의 회의」가 '그림 속' 혹은 '그림 너머'의 대상들로부터 "실재하는 것의 정의가 되는 절대적인 통일성"을 지각할 수 있다고 주장하는 것처럼 보이기 때문이었다. 본 연구는 이를 다음과 같이 이해하고 있다. 어떠한 대상이 실재성을 가지는 사물로 지각되기 위한 일련의 **조건**이 있으며, 세잔의 그림은 이 조건을 만족시킨다. 4.1의 논의는 실재 세계의 대상이 가지는 실재성의 내용, 그리고 그 실재성의 조건을 설명하는 예비적 논의로 이해될 수 있다. 그렇다면 화면(畵面) 내지는 그림이 실재성을 가지기 위해서는 어떠한 조건이 요구되는가?

우리가 한 장의 그림을 서로 다른 두 층위에서 본다는 점은 명확해 보인다. 『모나리자』 예시로 돌아오자면, 우리는 『모나리자』를 담는 액자, 그리고 『모나리자』를 '물리적으로' 구성하는 색채와 붓칠의 질감들을 지각한다. 그러나 동시에 우리는 『모나리자』로부터 무의미한 붓칠의 연속이 아니라, 한 사람, 곧 '모나리자'를 지각한다. 말하자면, 전자의 경우 '그림 자체'가, 후자의 경우 '그림 속' 혹은 '그림 너머'가 보인다고 말할 수 있겠다.

여기서 첫 번째 층위(이하 그림 자체)와 두 번째 층위(이하 그림 속)의 관계는, 4.1의 분석에서 어떻게 개념화될 수 있는가? 두 층위는 각각 "최대한의 가시성"이 주어지는 최적점을 가지는 것 같고, 특히 서로 다른 최적점을 가지는 것 같다. 실로 『모나리자』가 그려내는 사람 '모나리자'를 바라보다가, 『모나리자』에 사용되는 붓 스트로크를 보기 위해서는, 그림을 향해 몇 발짝 **다가가야** 한다. 그런데 한 대상의 최적점은 단일하게

주어지므로, 최적점이 단일하지 않은 대상은 '한 대상'일 수 없다. 곧 우리는 '똑같은 그림'을 볼 때에도, 그림 자체와 그림 속을 **별개의 대상으로** 지각한다. 두 층위, 곧 두 대상 중 무엇을 지각하게 되는지는, 지각하는 상황에서 그림과 나의 몸이 이루고 있는 관계 (예컨대, 거리)에 따라 달라질 것이다.

이와 같이 그림 자체와 그림 속이 대상으로 지각된다면, 이 대상은 맥락-내용 구조 속에서 지각될 것이므로, 확정적 내용과 외관상 내용, 그리고 그러한 내용을 가능하게 하는 맥락을 가질 것이다. 조명-색의 구조를 예시로 들자면, 그림 자체는 전시관의 조명을 맥락으로 가지고, 그 조명 아래에서 나타나는 그림 자체의 색을 내용으로 가진다. 반면, 그림 속은 그림 속의 조명(예컨대, 그림 속의 태양)을 맥락으로 가지고, 그 아래에서 드러나는 색들을 내용으로 가진다.

그런데, 그림 자체의 맥락-내용이 가지면서, 그림 속의 맥락-내용이 결여하는 한 가지 핵심적인 속성이 있는 것 같다. 그림 속의 내용은 맥락에 따라 변화하는 외관상 질을 가지지 않는다. 『모나리자』의 그림 속 조명과 관점은 이미 그려졌고, 그에 '저항하는' 그림 속 인물과 사물의 색과 모양도 이미 그려졌기 때문이다. 이 점은 무엇을 의미하는가? 앞에서 이미 논의한 바, 맥락과 내용이 변화하지 않는다 해도 대상의 최적점 및 최적점에서의 양상을 지각하는 것은 가능하다. 그러나 함선의 예시에서, 나는 함선이 지각된 최적점을 향해 다가올 때까지 기다릴 수 있었고, 혹은 내가 지각된 최적점을 향해 운동할 수 있었다. 그러나 그림의 경우 모나리자가 최적점을 향해 '다가올' 수는 없다는 점은 명백하다. 모나리자의 최적점이 주어지더라도, 이 최적점에서의 양상이 실재 세계의 지각으로 **실현될** 수가 없는 것이다.

이 점은, 그림 속에서 최적점을 벗어나 있는 대상들의 경우 중대한 문제를 야기한다. 대상은 최적점에서 이탈한 것으로 지각되고, 따라서 대상의 맥락은 "긴장"으로, 대상의 내용은 '거짓된' 외관상 질로 지각될 터인데, 우리가 이를 운동을 통해 극복할 수 없기 때문이다. 말하자면, 그러한 대상들은 항구적 긴장 속에 놓여 있게 될 터이다. 그런데 앞서 본

바와 같이, 사물의 실재성을 지각하는 것은 최적점에서의 양상들을 상호함축적인 총체적 구조로 지각하는 것을 의미한다. 그런데 '이탈한 대상'들의 경우, 이러한 총체적 구조가 몸과 세계의 선험적 관계에 의해 '주어질' 수 있다 하더라도, 실재 세계에서 지각을 통해 **실현될** 수는 없어 보인다.

이러한 '이탈한 대상'들은 그림 외의 '화면'에 드러나는 이미지들에 대한 메를로-퐁티의 비판을 이해하는 실마리가 될 수 있어 보인다. "화면은 지평을 가지지 않기 때문이다"(PP 78)[24]. 이는 무슨 의미인가? 영화에 대한 메를로-퐁티의 짧은 비판을 가져와보자.

> 세잔은 ,,, 최근의 심리학에서 공식화된 사실을 발견하였다. 우리들이 체험하는 지각, 즉 우리의 지각은 결코 기하학적인 원근법이나 사진술의 원근법이 아니라는 사실이다. 즉 우리가 영화 속에서 보는 기차가 똑같은 상태에서 보는 실제의 기차보다 훨씬 더 커 보이고 빠르게 다가오는 것과 마찬가지로, 가까이서 보는 사물들은 사진에서 보이는 것보다는 실제로 작게 보이며, 멀리 떨어져 있는 사물들은 사진에서 보이는 것보다 실제로는 훨씬 크게 보인다. (SNS 22-23)

「세잔의 회의」에서 기하학적 원근법은 고전주의 화풍의 특징이기도 하다. 기하학적 원근법을 토대로 제작된 그림, 사진, 영화의 이미지의 문제는, 이미지가 하나 혹은 몇 개의 시점을 중심으로 "평준화"된다는 점이다(주성호, 2015: 282). 고전주의 그림의 경우 화가가 설정한 소실점이,

---

[24] 밝혀두자면, 이 선언에서 '화면'은 본래 영화 화면을 가리킨다. 그러나 고전주의 및 인상주의 그림, 사진, 영화 모두에 걸쳐, 메를로-퐁티의 입장은 일견 일관성을 띠고 있다. 그 일관성의 내용은 이후 서술하는 바와 같다. 다만 이 선언의 본래 맥락을 간단히 인용해 두겠다.
"영화에서 카메라가 한 대상을 향하여 있다가, 그 대상을 클로즈업하기 위해 가까이 다가설 때, 우리는 [전자와 후자의 두 대상을] 즉시 동일시하지 못한다. [다만] 우리는 지금 우리가 보는 것이 재떨이라던가, 배우의 손이라고 **기억해낼** 수 있다. 화면은 지평을 가지지 않기 때문이다. 반면 정상적 시각의 경우, 내가 풍경의 한 영역을 바라보면, 그 영역은 살아나 드러나는 반면, 다른 대상들은 주변으로 후퇴하여 잠에 든다. 그렇다고 그곳에 있기를 멈추는 것은 아니지만 말이다.

사진과 영화의 경우 카메라의 렌즈가 시점에 해당하겠다. 이때 이미지 속의 사물들은 시점의 위치에 조응하여, 멀리 있는 사물의 경우 작게, 가까이 있는 사물의 경우 크게 그려져야 하고, 시점으로부터 뻗어 나오는 가상적 선에 따라 그 모양이 교정될 것이다. 그러나 기하학적 원근법에 따라 주어지는 크기와 모양과는 별개로, 우리는 이미 해당 사물들이 최적점에서 가질 양상들을 선험적으로 획득할 수 있다. 그렇다면 이미지 속의 사물들은 최적점에서 이탈한 사물로 지각될 것이다. "[사진 속에서] 가까이서 보는 [따라서 크게 그려진] 사물들은 사진에서 보이는 것보다는 실제로 작게 보인다". 그런데 내 몸을 어떻게 움직이더라도, 그림 속 사물은 '고정되어' 있으므로, (실재 세계에서 그러하듯이) 사물의 최적점에서의 양상을 회복할 수가 없다. 영화 속 열차는 실재 열차보다 항구적으로 '커 보이고', 사진 속 사물은 실재 사물보다 항구적으로 '작아 보이는' 것이다.

> 사진은 반사광과 조명을 적절하게 재현해내지 못하는데, 왜냐하면 [사진 안에서] 이들이 사물로 바뀌어 버리기 때문이다. 예컨대 영화에서 한 인물이 등불을 들고 창고로 들어갈 때, [등불의] 빛줄기는 더 이상 어둠을 탐색하고 대상들을 집어내는 비물질적 개체로 보이지 않는다. 빛줄기가 고체화되버리면서, 그 끝에서 우리에게 사물들을 보여주[는 기능을 수행하] 못하기 때문이다. (PP 361)

기하학적 원근법이 거리-크기 및 관점-모양 구조와 연관이 있다면, 위의 예시는 조명-색 구조와 연관이 있다. 위의 사진이 메를로-퐁티에게 문제적인 이유는, 사진이 맥락을 사물화한다는 점이다. 사진 속의 사물은 "반사광에 가려질"(SNS 20)수 있는데, 이와 같은 현상은 실제 세계에서 대개 일어나지 않는다. 빛을 받는 사물은 빛에 가리워지지 않고, '환한 사물'로 지각될 것이며, 반면 맥락은 그 사물의 배경으로 후퇴할 것이기 때문이다. 그런데, 이러한 '맥락의 물화'가 이상에서 논의한 최적점과 어떠한 연관이 있는가? 조명은 여타 맥락과 마찬가지로, 몸과의 관계를 토대로 지각되고, 따라서 운동에 의해 다르게 지각된다는 점을 기억해보자. "우리가 그늘진 영역에 근접할수록 하얀색의 항상성은 강화된[다]". 실재 세계에서 조명을 물화하여 바라보는 것은 물론 가능하다. 예컨대, 창고 속의 횃불이 내뿜고 있는 빛줄기에 집중한다면, 그때 빛줄기는 맥락이 아니라 대상으로 드러나고,

반대로 다른 사물들이 배경으로 후퇴할 것이다. 그러나 우리는 빛 줄기 속으로 '들어섬'으로서, 이러한 맥락의 물화를 중단시킬 수 있다. "햇볕을 떠난 직후 전깃불은 노란 색으로 보이지만, 곧 어떠한 고정된 색깔도 잃어버린다". 물론 이러한 중단은 사진이나 영화에서 불가능하다. '사진 속'의 빛줄기로 우리의 몸을 옮길 수는 없기 때문이다.

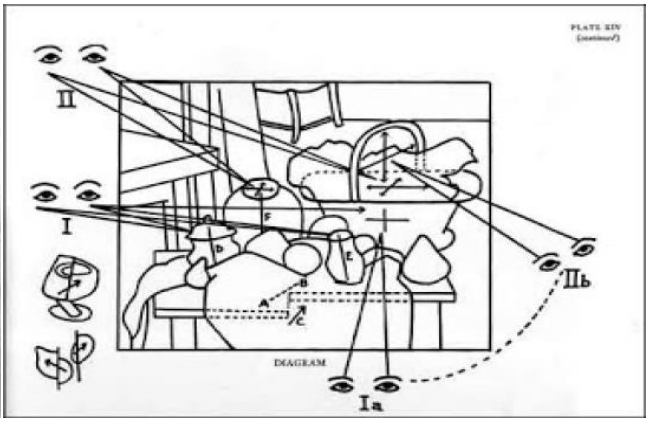
그렇다면 화면-너머의 실재적 지각에 있어서, 메를로-퐁티의 입장을 일종의 회의론적 입장으로 파악할 수 있겠다. 본 연구의 분석에 따르면, 화면-너머 사물의 최적점과, 양상의 총체적 구조가 지각될 수 있다 하더라도, 그러한 실재성의 요소가 운동을 통하여 실현될 수는 없다. 오히려 화면-너머 이미지는 그러한 실재성의 요소와 항구적으로 불일치한다. 화면-너머 대상의 맥락과 내용은 몸과의 관계에 따라 변화하지 않고, 오히려 사물로 '평준화'되기 때문이다. "화면은 지평을 가지지 않"는다는 메를로-퐁티의 주장은 이러한 의미에서 이해될 수 있다.

이상의 비판을 감안할 때, 세잔의 그림은 사진, 영화, 고전주의·인상주의 그림과 구별되는 예외적 사례에 해당한다. 메를로-퐁티에 따르면, "세잔의 천재성"은 "마치 자연의 시각에서 보이는 것처럼 어떤 하나의 질서가 나타나 우리 눈 앞에서 대상이 스스로 구성되어 드러나는 듯한 인상을 주"는 데에 있다(SNS 23). 이의 근거는 무엇인가? 맥락 중 모양과 크기에 있어서, 메를로-퐁티는 다음을 주장한다.

> 『세잔 부인의 초상화』를 보면, 그녀의 몸 한편에 있는 장식 융단의 경계와 다른 한편의 경계는 서로 일직선을 이루고 있지 않다. 하지만 넓은 종이 조각 아래로 한 선이 지나가면 두 부분이 서로 떨어져 있는 것처럼 보인다는 것은 누구나 알고 있는 사실이다. 『귀스타브 제프루아의 초상』에서 탁자는 그림 밑에까지 길게 뻗쳐져 있는데, 실제로 우리 눈이 넓은 표면을 훑어볼 때 우리가 연속적으로 받아들이는 영상들은 서로 다른 시점에서부터 본 것처럼 전체 표면이 뒤틀려 보인다. 이처럼 변형된 형태를 다시 캔버스에 옮겨 놓음으로써 그것을 고정시키고, 그들이 지각을 통해 모여져 기하학적인 원근법으로 나아가는 자발적 운동을 중단한다 (SNS 23)

세잔의 그림이 따르는 원근법은, 기하학적 원근법이 아니라 "체험된

원근법”이다(주성호, 2015: 279). 그러나 이것은 구체적으로 무엇을 의미하는가? 위의 인용문에서 책상은 주어진 소실점에 따라 변형되지 않고, “그림 밑에까지 길게 뻗쳐져 있”다. 곧 세잔의 그림에서 책상을 바라보는 시점은 그림의 다른 부분을 바라보는 시점과 다르다. 이는 세잔이 묘사하는 다른 사물들도 마찬가지여서, 세잔의 그림에는 사실 여러 개의 시점이 등장함을 확인할 수 있다. 주성호(2015)는 『과일바구니가 있는 정물』을 분석하는 Loran(1963)의 도식을 예시로 드는데, 이해에 도움을 주므로



참조할 만 하다.[25]

여기서, 시점의 다수성만으로는 세잔의 그림의 실재성을 충분히 설명할 수 없어 보인다. 고전회화의 원근법 역시 다중소실점을 사용할 수 있기 때문이다. 주성호(2015)에 따르면, 이러한 “여러 시점들의 공존”은 “시점들의 단순 연합”이 아니고, 오히려 “여러 관점들이 있는 줄 모를 정도로 ‘하나의’ 테이블의 정물들을 본다”는 느낌을 낳게 한다(Ibid, 286). 그러나 시점들이 이루는 모종의 통합이 어떻게 가능한 것인지는 여전히 해명되지 않으며(오히려 이 점이 세잔의 예술적 탁월함을 방증할 수도 있겠다), 그러한 조화가 실재성 지각에 어떻게 기여하는지도 명확하지 않다. 본 연구는 미학적 탐구가 아니므로 이러한 점을 해명하기는 더욱 어렵다.

본 연구는 다만, 4.1의 논의를 토대로, 시점의 다수성이 실재성 지각에

[25] Loran(1963: 77); 주성호(2015: 284)에서 재인용.

기여하는 바를 해명하는 데 만족할 것이다. 세잔이 사용하는 다수의 시점은 분명히 무작위적이지 않다. 세잔은 그림 속의 각 사물이 가장 잘 드러나는 시점, 곧 "최대한의 가시성"이 획득되는 시점을 채택하는 듯하다. "넓은 종이 조각 아래로 한 선이 지나가면 두 부분이 서로 떨어져 있는 것처럼 보인다는 것은 누구나 알고 있는 사실이다". 그렇다면 세잔이 그리는 사물은 **최적점에서 본 사물**이고, 그림상의 색과 크기, 모양은(곧 이차적 층위의 내용들은) 해당 사물의 **양상**들일 수 있다. 그렇다면 '실재성의 요소가 [몸의] 운동을 통하여 실현될 수는 없다'는 문제는 여기에서 성립하지 않는다. 세잔의 그림에서 각 사물의 참된 양상은 이미 그려져 있고, 따라서 이미 실현되어 있기 때문이다.

4-3. 실재성 경험과 교육적 가치는 어떠한 관계에 있는가?

세잔의 그림에서 지각되는 실재성의 의미에 한 가지 제한을 둘 필요가 있다. 그림 속의 대상의 실재성이 실현될 수 있다고 해서, 그림 속의 대상과 실재 대상을 지각경험을 통해 구분할 수 없다고 이해할 수는 없다. 실재성이 지각적 구분 불가능성을 함축한다는 주장은 메를로-퐁티의 입장을 지나치게 강하게 해석하는 것이다. 왜 그러한가? 한 가지 이유로는, 그림에 한 발자국 접근하는 것만으로도 (곧 그림 속 대상의 최적점을 벗어나는 것만으로도) 그림 속의 대상은 붓의 자취로 드러날 것이기 때문이다. 그러나 무엇보다도, 세잔의 그림은 "이상하게 보이는", "낯선 세계"를 그려내고 있기 때문이다(PP 26). 말하자면, '이상한' 그림이어야 비로소 실재적 그림이 될 수 있는 것이다. 그런데 내가 '이상함'을 지각한다는 것은, 예컨대 실재하는 사과와, '실재적인' 사과 그림이 완벽히 동일하게 지각되지는 않는다는 점을 드러내고 있다. '실재적인' 사과 그림은, 말하자면 유사-실재이지만, 실재와 중요한 의미에서 동일한 것으로 지각되는 유사-실재인 것이다.

그러한 '중요한 의미'를 구성하는 요소가 최적점, 양상, 그리고 양상의 실현임은 이미 확인하였다. 그렇지만 이것이 과연 **교육적으로** 중요한 의미인가? 예컨대, 실재성은 그 자체로 교육적 가치이거나, 교육적 가치의 실현을 초래하는 원인이거나, 교육적 가치를 가능하게 하는 조건인가?

“[실재적으로 지각되는] 사물은 스스로 가르치는 힘을 가진다”는 선언은, 일견 실재성을 지각하는 경험이 교육적 가치를 가지는 경험임을 주장하는 것 같다. 메를로-퐁티는 그림 속의 실재적 대상과 실재 대상을 지각하는 **과정상의 유사성을** 일관적으로 언급한다. 세잔의 그림은 “우리 눈 앞에서 대상이 스스로 구성되어 드러나는 듯한 인상”을 주고, 우리의 시선은 “색들과 윤곽선 사이에서 반동함으로써 마치 지각에서와 같이, 그들 모두에게서부터 이루어지는 하나의 형태를 포착”한다(SNS 24). 이러한 과정은, 화가의 사상이나 의도를 인식자에게 노골적으로 전달하기보다는, “독자나 감상자가 책이나 그림의 가르침을 좇아나가면서 각 단계들을 세우고, 그 스타일의 모호한 명확성으로 인해 여기저기 부딪히다가, 마침내는 작품이 전달하고자 했던 것들을 발견”하게 하고, 그 점에서 “[화가의] 사상이 타인들의 의식 속에 뿌리내릴 수 있게 될 경험”을 제공한다(SNS 31). 여기서 세잔의 ‘실재적인’ 그림을 지각하는 데에 시행착오의 과정이 수반된다는 점으로부터, 인식자가 그림의 의미를 자율적으로 획득한다고 주장할 수 있겠다. 실로 학습의 자율성이 – 대단히 많은 방식으로 개념화될 수 있겠지만 – 주요한 교육적 가치라는 점은 대다수의 교육철학자들이 동의하는 바이다. 더구나 본 연구가 다루지는 않았지만, 메를로-퐁티의 이론에서 언어와 타인의 의미가 대상의 의미와 동일선상에서 다루어진다는 점을 고려한다면, 상론한 인식자의 자율성을 확대하여 해석할 여지도 있는 것 같다.

그러나 본 연구는 이러한 해석을 힘주어 주장하고 싶지는 않다. 학습의 자율성 개념이 대단히 애매하며 모호하다는 점은 차치하더라도, **지각경험의 과정에서 주어지는 자율성**이 달성된다고 해서 현행 비대면 수업의 난점들이 극복될 것 같지는 않기 때문이다. 화면 너머의 개미를 ‘시행착오를 거쳐’, ‘스스로 구성되어 드러나는’ 것으로 지각한다고 해서, 비대면 생물학 수업의 ‘불편함’이 사라질 것 같지는 않다. 오히려 그러한 **지각의 과정**은 효율적이고 명료한 의미의 전달을 방해하여, ‘불편함’을 가중시킬 것만 같다. 당연한 말이지만, 예술작품의 대상과 일반적 교수학습에서의 대상을 지각하는 메커니즘이 동일하다 하더라도, 그 메커니즘의 가치를 평가하는

기준은 얼마든지 다를 수 있다.

실재성 경험과 교육적 가치의 관계에 있어, 본 연구는 보다 관념적인 대안을 제시하는 것으로 만족할 것이다. 실재성 경험은 교육적 가치를 가능하게 하는 조건으로 파악될 수 있어 보인다. 다음을 보라.

> 언어의 기능이 우리에게 혼돈된 방식으로 나타난 것의 본질을 파악하고, 그것을 우리에게 인식 가능한 대상으로 보여주는 것과 마찬가지로 … 언어가 그것이 지시하는 대상과 **동일한** 것이 아닌 것처럼, 그림이란 어떤 트롱프뢰유(trompe l'oeil)[26]가 아니다 … 우리는 끈적끈적하고 애매한 겉모습을 잊고, 그 외형을 통해 그들이 제시해 보이는 사물로 곧장 다가서게 된다. 화가는 … 사물을 담는 요람인 외관의 진동을 가시적인 대상으로 재포착하여 적합하게 변화시킨다. (SNS 28)

'사과'라는 기호는 그것이 지시하는 실재 사과와 전혀 닮지 않았다. 그러나 메를로-퐁티는 '사과'를 지각하면서, 우리가 실재 사과에 "곧장 다가서게"된다고 말한다. 이를 어떻게 이해할 수 있을까? 앞에서 확인했듯이, "내가 어떤 사물, 예컨대 벽난로를 제각할 때, 나는 벽난로의 다양한 양상들이 일치한다는 사실로부터 … 벽난로의 존재를 믿게(believe) 되는 것이 아니다. 오히려 나는 벽난로를 그 자체의 명백한 완전성으로 지각"한다(PP 215). 여기서 이러한 과정을, 예컨대 추론과 같은 "인지적 작업과 혼동하지 않는 것이 과제"이다(PP 215). 메를로-퐁티의 언어 및 타자론을 대단히 간략하게 제시하자면, 언어와 언어의 의미, 그리고 타자(의 행위)와 타자의 (행위의) 의미가 맺는 관계는, 사물과 사물의 "완전성", 곧 사물의 실재성이 맺는 관계와 같다. 이때 타자의 행위의 의미는 "지적으로 해석"되는 것이 아니라(PP 216), 행위 자체로부터 즉시 지각되며, 언어의 의미 역시 기호 자체로부터 즉시 지각된다.

그렇다면 화면 너머의 대상이 실재성을 가지는 대상으로 지각될 수 있다는 주장은, 화면 너머의 대상, 타자(행위), 언어(기호)가 "지적 해석"을 거치지 않고 즉시적으로 인식될 가능성을 열어주는 것 같다. 그렇다면 실재

---

[26] 그림을 실재로 착각할 만큼의 눈속임을 추구하는 극사실주의 미술 양식.

대상, 타자, 언어를 즉시적으로 지각함으로서 가능해지는 교육적 가치는, 비대면 수업에서도 동일하게 가능할 것이다. 3장에서 논의한 '인식의 즉시성'은 그러한 교육적 가치 중 하나로 이해할 수 있다.[27]

4-4. 비대면 수업의 화면 너머 대상들은 실재성을 가질 수 있는가?

4-2를 통해, 사진, 영화, 그림, 그리고 세잔의 그림이 '화면-너머'에 부여하는(혹은 부여하지 않는) 실재성을 개념적으로 이해해볼 수 있었다. 화면-너머의 대상은 일반적으로 실재성을 가지는 사물로 지각되지 않는다. 그러나 세잔의 그림이 대상을 묘사하는 방식은, 실재 대상의 실재성이 지각되는 과정을 모사하고, 따라서 그림 속 대상에 실재성 내지는 유사-실재성을 부여하는 듯하다. 4-3에 따르면, 이러한 유사-실재성의 경험이 갖는 교육적 가치는, 교육적 가치를 가능하게 하는 현상학적 조건으로서의 가치로 이해될 수 있다. 그러나 아직 한 가지 중요한 질문이 남아 있다. 과연 세잔의 그림의 특수성이 구체적으로 **비대면 수업의** '화면-너머'에 적용될 가능성이 있는가?

만약 '비대면 수업'이 현행 비대면 수업을 의미한다면, 전망이 밝지는 않다. 세잔의 그림의 특수성을 구현하기 위해서는, 화면-너머의 대상들이 다중 시점의 조화를 통하여 주어져야 한다. 그런데 현행 비대면 수업에서 시점의 조화는 차치하더라도, 다중 시점을 구현하는 것 자체가 대단히 어려울 것 같다. 구글 미트™(Google Meet), 구글 클래스룸™(Google Classroom), 줌™(Zoom) 등의 플랫폼은 동시적 소통을 구현하는 과정에서, 모두 단일한 카메라 렌즈를 통해 학생과 교사의 모습을 포착하고, 포착한 바를 서로에게 전달하기 때문이다. 오히려 그 점에서 현행 비대면 수업은 '기하학적 원근법'으로 맥락과 내용을 '평준화'하고 '물화'하는, 사진 내지는 영화와 대단히 비슷해 보인다.

---

[27] 본 연구는 3장에서 논의된 교육적 가치 (직접적 지식, 혹은 이를 대체하는 즉시적 인식) 이외의 교육적 가치를 제시하지 않고 있다. 그 점에서 본 연구는 실재성이 교육적 가치의 조건이라는 주장을 교육학적 견지에서보다는 현상학적 견지에서 개진하고 있다.

한 가지 가능한 반론은, 비대면 수업이 정지화면이 아니라 '영상'이므로, 여러 대상들에 걸쳐 카메라를 움직이거나 화면 너머의 조명을 바꿈으로서, 여러 대상들의 최적점에서의 양상을 '시간에 걸쳐' 제시할 수 있어 보인다는 점이다. 말하자면, 영상에서는 '시계열에 걸친 시점들'이 가능해 보인다. 실로 사물을 규정하는 맥락에 시간이 포함되며, 시간 자체 역시 일종의 맥락으로 이해될 수 있다는 점은 『지각의 현상학』의 여러 곳에서 암시되어 있다. 몸이 마주하는 것은 "시간적 상황"이며(PP 26), "공간적 관점에 대한 논의는 동등하게 시간적 [관점]에 적용될 수 있다 … [집이] 내일 무너지더라도, 그 집이 오늘 존재했다는 사실은 영원히 남을 것이다. 시간의 각 순간은 다른 모든 순간을 증인으로 동원한다"(PP 79). 이 경우, 시간에 걸친 화면의 다중시점성이 정지화면에서의 다중시점성과 동질적인 것인지는 확인해볼 필요가 있다. 그러나 설사 양자가 동질적이라 하더라도, 이 반론이 현행 비대면 수업에 실천적인 의미를 가질 것 같지는 않다. 비대면 수업에서 고정된 카메라를 새로 조정하는 경우도 드물거니와, 비대면 수업의 카메라는 여러 사물들을 보여주기보다는, 교사 한 명 내지는 학생 한 명을 비추는 데에 그 목적이 있다.[28]

그렇다면 이상의 분석은 다소 허망한 귀결을 낳는 것 같다. 결국 비대면 수업에서 화면 너머의 대상이 실재적 대상으로 지각될 수 없어 보이기 때문이다. 그렇다면 감각지각론적 접근은, 앞서 3장에서 개진된 몸 지각론적 접근과 마찬가지로, 인식론적 접근을 논박하는 데 실패하고, 그 자체로는 비대면 수업의 불편함에 아무런 시사점도 주지 못하는 것인가?

---

[28] 또 다른 반론은, 영상에서는 외관상 내용이 질이 변화할 수 있지 않느냐는 점이다. 예컨대 영상 안에서 교사는 움직일 수도 있고, 조명의 변화에 따라 다른 색으로 드러날 수도 있다. 그렇다면 그때마다 교사라는 화면-너머 대상은 서로 다른 내용을 가지는 것으로 지각되지 않는가? 그러나 이 반론이 적절하지 않음은 쉽게 파악할 수 있다. 그러한 외관상의 변화는 나의 몸의 운동에 조응하는 변화가 아닌데, 지금 문제시되는 것은 바로 그러한 변화이기 때문이다. 그리고 이러한 반론이 직관적 설득력을 가지는 것 같지도 않다. 동일한 교사를 비추는 카메라가 수업에 걸쳐 계속 움직인다면, 그 교사가 더욱 실재감 있게 지각되기보다는, 어지러움을 느낄 것 같다.

4-5. 감각지각론적 접근에서 교사의 불편함은 무엇인가?

감각지각론적 접근은 일견 인식론적 접근을 논박하는 데 실패하면서, 비관론적 견해를 강화하는 것 같다. 감각지각론적 접근의 주장대로 화면 너머의 대상들의 최적점과 양상들이 지각될 수 있다면(혹은 그러한 실재성 지각이, 대상, 언어, 타인에 대한 비추론적 인식을 가져온다면) 감각지각론적 접근은 인식론적 접근에 따른 비관론을 반박하는 셈이다. 그러한 실재성의 구조는 화면 자체 혹은 화면으로부터 방사되는 감각자료로부터 추론되는 것이 아니기 때문이다. 그러나 그러한 실재성이 일반적인 화면에서는 실현될 수 없으며, 세잔의 그림과 같은 예외 역시 비대면 수업에 적용될 수 없음은 이미 보인 바와 같다. 그렇다면 결국 감각지각론적 입장은 비대면 수업에 대한 비관론적 입장을 지지하는 셈이다.

그러나 이 비관론을 다시금 해석하는 데에 다소 주의를 기할 필요가 있다. 서론에서 제기된 몇 가지 문제가 감각지각론적 접근에서 해명되는 것으로 보이기 때문이다. 먼저, 비대면 수업의 교육적 가능성 문제를 구성하는 한 가지 하위 문제는 비대면 수업의 '불편함'이 정확히 어떠한 경험을 가리키는지(그 경험의 현상학적 내용이 무엇인지), 그리고 그 경험은 교육적으로 유의미한지에 대한 물음이다. 감각지각론적 접근은 이 물음에 어떻게 답하는가? 화면 너머 대상의 최적점과 양상이 주어짐에도 불구하고, 그러한 실재성의 요소가 몸의 운동을 통해 실현될 수는 없다면, 화면 너머 대상의 맥락은 해소되지 않는 긴장으로 지각될 것이다(4-2). 현실에서 일어나는 지각과 최적점 사이의 항구적 불일치로부터 오는 긴장은, '불편함'을 구성하는 한 가지 유력한 요소가 될 수 있어 보인다. 한 발 나아가, 실재성 경험이 교육적 가치를 가능하게 하는 조건으로 이해될 수 있다면(4-3), 교사가 경험하는 불편함을 초래하는 원인 곧 항구적 불일치는, 실재성으로 인해 가능해지는 교육적 가치가 비대면 수업에서 결여되는 원인이기도 하다. 그렇다면 감각지각론적 접근은 비관론적 접근의 '불편함 표지론'을 어느 정도 긍정하는 셈이다.

둘째로, 비대면 수업의 교육적 가능성 문제를 구성하는 또 다른 문제는,

현재 비대면 수업의 ‘불편함’ 내지는 한계가 필연적인 한계인지, 혹은 기술의 발전에 따라 극복될 우연적인 한계인지에 대한 물음이다. 감각지각론적 접근은 이 물음에 어떻게 답하는가? 몸 지각론적 접근은 감각지각론적 접근과 한 가지 중요한 측면에서 서로 다르다. 화면이 여타 인터페이스와 다르다는 반박을 잠시 보류해보자. 몸 지각론적 접근에서 특정 인터페이스가 “투명”하게 인식되는 것은 “기술과 실재의 흡사성보다는 기술에 대한 사용자의 익숙함에서 기인”하고(이승현, 곽덕주, 2020: 123), 그 때문에 오히려 “더 많은 정보가 더 적은 지식을 낳을 수도 있다. 지나치게 많은 피드백과 복잡한 조작방식은 사용자들에게 혼란을 초래”할 수 있다(Idinopulos, 2000: 328). 화면 기술이 “기술과 실재의 흡사성”, 예컨대 더 높은 해상도와 명료한 색감을 추구한다면, 기술의 발달이 반드시 더욱 실재 경험과 가까운 비대면 경험을 낳지는 않는 것이다.

반면 감각지각론적 접근에서는 사정이 다소 다르다. 화면 너머 대상의 실재성이 실현되지 않는 까닭은, 화면 너머 대상의 맥락과 내용이 불변하고 ‘물화’된 것으로 주어지기 때문이었다. 그런데 그러한 맥락과 내용은 화면 기술의 발달을 통해 제공될 수 있어 보인다(물론, 여기서도 해상도와 색감의 단순 개선으로는 불가능하다). 예컨대, 교사/학생의 시선을 추적하는 카메라, 그리고 그 시선에 따라 대상을 여러 조명, 크기, 시점에서 비추는 화상 컨퍼런스 체계를 상상해볼 수 있다. 이는 4-2에서 ‘화면 너머’의 대상들이 가졌던 한계를 문제 없이 회피한다. 그렇다면 감각지각론적 접근에서 현행 비대면 수업의 한계는 비대면 수업의 내재적 한계가 옳으나, 기술의 발달에 의해 극복될 수 있는 우연적 한계로 파악될 수 있다.

이상의 분석에 대해 두 가지를 첨언하고자 한다. 첫째로, 본 연구는 결과적으로 일종의 기술적 낙관론을 지지하는 것인가? 다시 말해, 지금의 ‘불편함’은 단순히 기술 발전에 의해 극복될 것인가? 그러한 결론을 피하기는 어려워 보인다. 다만 이 결론이 어떠한 전제 위에서 비로소 성립하는지 돌아볼 필요가 있다. 본 연구가 제안하는 기술적 낙관론은 어디까지나 이상의 세 접근을 토대로, 경험의 교육적 가치보다는 “구성요소(인터페이스 각각)가 경험되는 방식”을 해명하는 데 초점을 두었을

때 도출되는 결론이다. 당연한 말이지만, 또 다른 직관을, 또 다른 이론적 배경으로 개념화하여, 또 다른 귀결을 도출할 수도 있다. 비대면 수업의 교육적 가능성을 다양한 이론적 배경에서 파악하는 연구는 계속되어야 한다.

둘째로, 그러한 기술적 낙관론은 교사의 역할에 어떠한 시사점을 제안하는가? 감각지각론적 접근의 낙관론적 귀결이 교육학 이론으로서 가지는 한 가지 한계가 있다. 기술 발전을 통해 교사/학생이 화면 너머를 실재적으로 지각할 수 있다는 선언은, 교육자의 역할에 대해 유의미한 지침을 제공하지 않는다. 감각지각론적 접근에 따라 현행 비대면 수업에 대한 비관론을 지지할 때, 비대면 수업의 한계는 결국 비대면 수업의 화면-너머가 카메라에 의해 이미지화되고, 그 때문에 맥락과 내용을 '평준화'한다는 점에서 나오는 것이므로, 교사의 노력으로 극복할 수 있는 한계가 아니다. 반면 기술의 발전을 가정하여 미래의 비대면 수업에 대한 낙관론을 지지할 때에도, 새로운 카메라를 개발하는 것은 교사의 책임이 아닐 뿐더러, 그러한 기술 개발이 교육적 노력일 수도 없어 보인다.

감각지각론적 접근이 가지는 이러한 한계는 대단히 문제적이다. 본 연구는 부분적으로 "무엇보다도 내가 학생들에게 닿아 있다는 것을 느끼기 어렵기 때문에 교수자로서의 실존이 위태롭"다는 호소에 답하는 것을 목적으로 하기 때문이다. 다행히도 메를로-퐁티의 감각이론에서 타자가 차지하는 역할을 고려한다면, 비대면 수업의 교사가 학생의 실재적 경험에 담당하는 바가 없다고 결론지을 수는 없다. 이 점을 간단히 제시하면서 본 연구를 마칠 것이다.

4-6. 감각지각론적 접근에서 교사의 역할은 무엇인가?

환각(幻像) 경험에 대한 메를로-퐁티의 분석은, 실재성 경험이 상호주관성 경험을 함축함을 보여준다. 다시 말해, 나에게만 지각되는 세계는 실재하는 세계로 경험되지 않는다. 왜 그러한가?

> 환각은 눈앞에서 실재를 분해해버리고, 그 자리에 유사-실재를 채운다. 두 측면 모두에서, 환각이라는 현상은 우리의 지식이 가지는 선논리적 기초를 드러내고, 지금까지 이루어진 사물과 세계에 대한 논의를 [재]확인한다. 가장 핵심적인 지점인즉, 환자들은 대부분의

> 경우 환각과 지각을 구분한다는 사실이다 … 창문 밖에 서 있는 어떤 남자가 보인다고 주장하는 환자는, 그 지점을 가리키면서 그 남자가 있는 방향과, 그 남자가 입은 옷을 기술할 수 있다. 하지만 누군가 실재로 똑같은 옷을 입고 똑같은 자세로 그 위치에 섰을 때, 환자는 깜짝 놀란다. 그 환자는 주의 깊게 바라보던 끝에, 다음과 같이 소리쳤다. '네, 저기에 누군가 있네요. 하지만 다른 사람이에요' … [환청] 환자들은 누군가가 전화나 라디오를 통해 자신에게 말을 건다고 대단히 자주 말하는데, 이 사실은 [환자의] 병리적 세계가 인공적 세계이며, '실재'가 되기에는 무언가 부족하다는 점을 정확히 보여준다. (PP 389-390)

메를로-퐁티에 따르면, 환각이 일어나는 궁극적인 이유는 몸과 세계가 맺는 근원적 관계가 '실재 세계'에 투사되는 것을 넘어, '환각의 세계'에 투사되기 때문이다(PP 396). 곧 환각과 실재는 "동일한 원초적 기능의 동등한 두 양상"일 뿐이다(PP 399). 그 점에서 환자에게 환각의 세계는 실재적이지는 않지만, 실재하는 세계와 같이 "실재의 가치(value of reality)"는 가진다(Ibid.). 그런데 동시에, 환자들은 지각과 환각을 일관적으로 구분하고 있다. 환청은 '들리는', 곧 지각되는 소리가 아니다. **지각되는 소리가 아님을 느끼면서도 그 소리가 존재하는 것이 바로 환각이다**. 이때 환청은 항상 지각되는 소리보다 "무언가 부족"하고, 따라서 덜 실재적이다.

그렇다면 환자가 '지각된 세계'와 '환각의 세계'를 나누는 기준은 무엇인가? 반대로, 우리가 환자의 세계를 '환각의 세계'로 분류하는 기준은 무엇인가? 메를로-퐁티에 따르면, 이 기준은 바로 타인이다.

> 내가 [환자인] 상대방이 듣는 목소리와 보는 상들을 환각으로 분류한다는 사실은, 나의 시각적 혹은 청각적 세계에서 그러한 목소리나 상들과 비슷한 것을 발견할 수 없다는 것을 의미한다. 그러므로 나는 청각과 특히 시각을 통해, 현상들이 이루는 어떠한 체계를 파악하는 것을 인식하고(aware) 있다. 이 체계는 하나의 사적인 광경을 만들어낼 뿐만 아니라, 나와 타인에게 유일하게 가능한 광경을 만들어낸다. 우리가 실재라고 부르는 것은 바로 이 광경이다. 지각된 세계는 단지 나만의 세계일 뿐 아니라 타인의 행위들이 형체를 이루는 세계이다 … 왜냐하면 그들의 행위는 나의 행위와 동등하게 세계를 겨냥하고, 세계는 나의 의식의 상관물일 뿐 아니라, 내가

마주칠 수 있는 모든 의식의 상관물이기 때문이다.

따라서 몸이 지각하는 사물(세계)는 이미 '모두에게 보이는 세계'이다. 여기서 최적점 이외의 여러 맥락들은 '누군가가 취할 수 있는' 맥락으로 동등하게 주어지며, 이 관점들이 동등할 수 있는 이유는 (나와 동등한) 누군가가 그 관점을 취할 수 있기 때문이다. 곧 최적점 이외의 여러 맥락들은 타인이 취할 수 있는 맥락으로 지각된다.

그렇다면 대상을 지각할 때, 그 대상이 타자에게-보일-수-있음은 (타인이 실재로 그 대상을 함께 보고 있는가와 무관하게) 나에게 선험적으로 주어지는 것 같다. 그렇다면 4-2의 논의에서와 마찬가지로, 타인이 실재적으로 현전한다는 사실은 그러한 '보일-수-있음'을 실현하는 것으로 이해할 수 있다. 곧 현전하는 타인은, 대상의 실재성을 실현해주는 맥락으로 기능한다.

여기서 문제가 되는 것은, 과연 화면을 통해서 타인이 현전할 수 있느냐는 것이다. 「영화와 새로운 심리학」에서 메를로-퐁티는 이를 긍정하고 있다.

> 영화란 소설이 오랫동안 그래 왔던 것처럼, 자신의 사상을 우리에게 전달하는 것이 아니라 그 행위나 행동을 전달하는 것이며, 우리에게 직접적으로 세계 내 존재, 사물과 타인을 다루는 저 특수 양식을 제시하고 있는데 이것은 몸짓이나 시선의 언어를 통해 알 수 있고, 또한 우리가 아는 모든 사람을 각기 명백하게 규정짓는 것이다. (SNS 89)

『지각의 현상학』에서는 타자의 행위의 의미가 감각자료로 매개되지 않고 직접 지각된다는 점을 상세하게 설명하며,「영화와 새로운 심리학」은 이를 답습한다. 예컨대 어떠한 인물의 감정을, 우리는 인물의 안색이나 몸짓으로부터 추론해낼 필요가 없다. "분노나 수치, 증오, 그리고 사랑은 타인의 의식 밑바닥에 은폐된 심적 사실이 아니며, 외부에서부터도 볼 수 있는 행위 형태, 혹은 행동 양식"이어서(SNS 82), "몸짓의 의미를 그 몸짓만으로써 직접적으로 읽어낼 수" 있다(SNS 89). 그런데 위의 인용문에서 메를로-퐁티는 인물의 행위뿐 아니라, 영화 속 인물의 행위 역시 "몸짓이나

시선의 언어를 통해 알 수 있다"고 주장하고 있다. 화면 너머의 타자의 행위도 실재 타자의 행위처럼 지각된다는 점은 분명히 논증을 요하는데, 「영화와 새로운 심리학」은 이 점을 직접적으로 다루지 않는 것 같다.

다시 비대면 수업으로 돌아오자면, 메를로-퐁티의 (근거가 불충분해 보이는) 긍정을 어떻게 받아들이냐에 따라 두 가지 결론이 가능해 보인다. 첫째로, 메를로-퐁티의 설명을 거부하여 타자는 화면을 통해 현전할 수 없다고 주장하여 보자. 이 경우 현행 비대면 수업의 '불편함'은, 비관론적 입장의 주장과 같이, 교육적 가치의 결여의 표지일 수 있다. 수업에 실재성을 부여하는 교사의 역할이 실재 세계에서와 같이 수행될 수 없기 때문이다. 이 점은 '불편함'의 우연성, 곧 '불편함'이 기술 발전에 극복될 수 있을 가능성과 모순을 이루지 않는다. 현행 비대면 수업의 불편함이 교육적 가치 상실의 표지라는 주장과, 그러한 불편함이 미래의 비대면 수업에서 해결될 수 있으리라는 주장은 서로 논리적으로 독립적이기 때문이다.

반대로, 메를로-퐁티의 설명을 수용하여, 타자는 (여타 대상과 다르게) 화면을 통해 현전할 수 있다고 주장하여 보자. 이 경우 비대면 수업에서, 교사는 스스로 실재적으로 지각되는 (현전하는) 대상인 동시에, 학생이 바라보는 다른 대상들에 실재성을 부여하는 타자이다(이 경우 대상의 실재성은 물론 최적점과 양상의 구조로서의 실재성은 아닐 것이다). 말하자면, 교사는 비대면 수업을 실재적 수업으로 만드는 닻인 셈이다. 그렇다면 비대면 수업에서 교사의 역할은, '컨텐츠 크리에이터' 내지는 '컨텐츠 큐레이터'이기 이전에, 스스로 직접적으로 현전하는 존재, 그리고 교육컨텐츠를 함께 '보는' 존재일 수 있다.

메를로-퐁티의 설명을 수용하는 경우, 그러한 관념적 규정이 실천적으로 무엇을 의미하는지는 규명하기 쉽지 않다. 본 연구는 다만 몇 가지 초보적인 추측을 제시할 수 있을 뿐이다. 학생의 입장에서, 비대면 수업의 '화면 너머'에 있는 텍스트나 그림은 모종의 의미에서 멀게 느껴질 수 있지만, "졸지 말라"는 교수자의 음성은 대단히 살갗에 가깝게 느껴지는 것 같다(그 때문에 비대면 수업에서 학생들이 자신의 카메라를 끄려고 하는 것 아닐까?). 혹은, 동일한 교재를 공부함에도 불구하고, 혼자 교과서를 읽을

때보다 교수자가 화면 너머에서 교과서를 읽어줄 때, 더욱 확실하거나 중요한 지식을 획득하는 것처럼 느껴지기도 한다. 이러한 직관들의 몸적 뿌리가, 비대면 수업에서 '실재성의 닻'으로 작용하는 교사에게 있는 것이 아닌지 추측해볼 따름이다.

제 5 장 논의 및 결론

지금까지의 논의를 요약해보자. COVID-19 사태는 비대면 수업이 어느 정도의 교육적 가치를 실현할 수 있는지의 문제, 곧 비대면 수업의 교육적 가능성 문제를 제기한다. 본 연구는 비대면 수업의 정치·경제적 배경에 주목하기보다는, 비대면 수업에서 이루어지는 상호작용 자체에 주목하면서, 대면 수업의 동시적 소통과 비대면 수업의 동시적 소통 사이의 이질성이 모종의 교육적 가치와 개념적·실천적 모순을 이루는지 규명하려 하였다.

비대면 수업에 대한 비관론적 입장과 낙관론적 입장 중 한 쪽을 미리 배제하는 오류를 범하지 않기 위해, 본 연구는 먼저 비대면 수업 논의가 따를 수 있는 일련의 방향성을 제시하여 보았다. 이 방향성을 관통하는 직관은, 모든 교육적 가치가 경험으로부터 나온다는 점이다. 의식적으로든 무의식적으로든 교육주체가 경험하지 않는 요소는 그 주체에게 교육적 가치를 가질 수 없고, 반대로 교육적 가치에 대한 선언은 경험에 대한 선언을 동반해야 한다. 그러므로 예컨대, 기술이 제공하는 기능들 자체를 토대로 교육적 가치를 판단하는 것은 부당하다. 기술이 학생에게 경험되는 방식에 대한 설명을 누락하기 때문이다. 반대로 기술 일반 내지는 인터페이스 일반의 관념적 의미를 토대로 교육적 가치를 판단하는 것도 타당하지 않다. 각 기술이 서로 다른 방식으로 경험될 가능성을 간과하기 때문이다. 비대면 수업의 교육적 가능성을 타당하게 평가하게 위해서는, 비대면 수업의 구성요소(각 인터페이스)가 경험되는 방식을 명료하게 밝히고, 각 경험이 교육적 가치와 맺는 관계를 상세히 설명할 필요가 있다. 본 연구는 특히 '화면'이라는 인터페이스를 중심으로 전자의 문제를 해명하는 데 초점을 두었다.

이에 본 연구는, 이상의 비판점을 만족하면서 비대면 수업의 교육적 가능성 문제에 실마리를 제공하는 세 가지 접근을 다루었다. 첫 번째 접근으로, 데카르트의 인식론적 회의론에 입각한 접근을 들 수 있다(인식론적 접근). 인식론적 접근이 기반으로 삼는 직관은, 비대면 수업에서 우리가 경험하는 것이 '진짜'가 아니라 '가짜'라는 것이다. 여기서 '진짜'는 실재로, '가짜'는 실재의 인식론적 매개로 개념화되는데, 실재의 매개에 대한 경험은 실재에 대한 직접적인 경험보다 거짓인 지식을 초래할 가능성이 크므로, 인식론적 접근은 비대면 수업에 대한 비관론을 지지한다. 이때 '불편함'은 '가짜'로부터 '진짜'를 정확히 추론해내야 하는 상황에 대한 경험으로, 매개된 수업의 한계를 드러내는 표지이다. 이에 대한 반론으로, 화면은 인식론적 매개가 아니라 인과적 매개이며, 화면 너머에 대한 직접적 경험을 얻는 또 다른 방법이 있다고 주장할 수 있었다.

두 번째 접근은 메를로-퐁티의 몸 및 도구 지각에 입각하여 그러한 반론을 제기한다(몸 지각론적 접근). 몸 지각론적 접근이 기반으로 삼는 직관은, 비대면 수업에서 우리가 화면이 아니라, '화면 너머'를 본다는 것이었다. 여기서 화면은 지각에 사용되는 도구로, '화면 너머'는 그러한 도구를 사용하여 지각되는 대상으로 개념화되는데, 도구와 대상의 관계는 추론의 관계가 아니며 따라서 도구는 인식론적 매개가 아니고, 오히려 대상은 즉시적으로 인식된다는 점에서, 몸 지각론적 접근은 비대면 수업에 대한 낙관론을 지지한다. Ward(2018)등이 제안하는 "메를로-퐁티적 접근"은, 비록 인식론적 접근에 대한 문제의식을 공유하지는 않지만, 몸 지각론적 접근과 동일한 논리를 사용하는 것으로 파악할 수 있다. 이에 대한 가장 강력한 반론은 물론, 화면이 여타 인터페이스와 다르게 도구로 경험되지 않는다는 점이었다.

마지막 접근은 메를로-퐁티의 감각지각론에 입각하여, 비대면 수업의 '화면 너머'가 실재 세계와 동일한 의미의 '실재성'을 가지는 것으로 지각될 가능성을 탐색한다(감각지각론적 접근). 감각지각론적 접근이 기반으로 삼는 직관은, '화면'도 '화면 너머'도 결국은 보이는 대상이라는 점에서 같으며, 다만 보이는 환경이 다를 뿐이라는 점이었다. 여기서 화면과 화면 너머는

모두 보여지는 대상으로 개념화되는데, 두 대상은 서로 다른 맥락과 내용을 가지는 별개의 대상이다. 실로 화면과 화면 너머의 실재성은, 메를로-퐁티의 이론에서 모두 '지각'될 수 있었다. 그렇다면 감각지각론적 접근은 비대면 수업에 대한 낙관론을 지지하는 것으로 보인다. 그럼에도 불구하고, 화면 너머의 대상이 일반적으로 변화하는 맥락·내용을 가지지 않는다는 점은, 지각된 실재성이 실현될 가능성을 배제하는 것 같다. 이 점에 있어 세잔의 그림은 예외에 해당하지만, 현행 비대면 수업을 그러한 예외로 인정하기는 어려워 보인다. 이때 '불편함'은 현실에서 지각하는 화면과, 그 화면의 대상의 최적점 사이에서 끊임없이 감지되는 불일치로, 평준화된 감각을 통해 이루어지는 수업의 한계를 드러내는 표지이다.

인식론적 접근에서의 불편함 개념과 비교하였을 때, 감각지각론적 접근으로 불편함을 이해하는 시도는 몇 가지 이점을 가지는 것 같다. 인식론적 접근이 내리는 결론은 현행 비대면 수업에 대한 우리의 직관과 다소 배치되는데, 감각지각론적 접근은 이 직관들을 다시 복권시키기 때문이다. 한 가지 직관은, 현행 비대면 수업의 교육적 한계(만약 있다면)가 단순히 명제화된 지식의 습득의 문제를 벗어난다는 직관이다. 인식론적 접근에서 비대면 수업의 난점은 정확한 지식 습득의 어려움으로 설명되는데, 교사가 학생의 인지적 성취를 정확하게 추정하기 어렵다거나, 혹은 반대로 학생이 수업 내용을 정확하게 따라가지 못할 수 있다는 사실이 비대면 수업의 교육적 한계의 전부인지는 의심해볼 만하다. 오히려 감각지각론적 접근에 따르면, 비대면 수업이 결여하는 실재적 지각은 일상적 대상뿐 아니라 예술적 대상에서 도드라지는 성질이다. 그렇다면 비대면 수업이 결여하는 것은 지식의 습득이라기보다, 예술적 경험이 갖는 모종의 속성이라고 주장하는 것도 가능해 보인다. 이를 감안하면서 잠시 돌아가자면, 2장에서 살펴본 경험연구는 성적을 토대로 대면 수업과 비대면 수업이 동등함을 주장한 바 있다. 현행 비대면 수업에 대한 첫 번째 직관이 옳다면, 우리는 경험연구의 결론에 유의하면서도, 정량적으로 측정된 지식이 비대면 수업을 평가할 유일한 준거가 아님을 견지해야 할 것 같다.

현행 비대면 수업에 대한 두 번째 직관은 보다 더 논쟁적인데, 다름아닌

정보통신기술의 발전이 비대면 수업의 불편함을 일부 혹은 상당 부분 극복할 수 있으리라는 직관이다. 3-1에서 다룬 바와 같이 인식론적 접근은 기술 발전에 의한 극복을 부정하는데, 현실과 가상을 혼동할 정도로 정보통신기술이 발전하지 않는 한 인식자는 여전히 매개로부터 실재를 '추론'해내야 하기 때문이다. 반면 감각지각론적 접근은 비교적 소규모의 기술 발전이 비대면 수업에 기여할 기능성을 인정하고 있다. 물론 더욱 정교한 화면과 음성, 교사와 학생의 시선을 추적하고 그에 따라 영상을 조정하는 컨퍼런스 체계 등이 비대면 수업의 모든 문제를 해결하지는 않을 것이다. 그러나 반대로, 그러한 기술 발전이 비대면 수업의 불편함을 **전혀** 완화할 수 없다는 주장은 받아들이기 어렵다.

이상의 분석은 부분적으로 일종의 기술적 낙관론을 지지하는 것으로 보이는데, 기술적 낙관론이 교사의 역할에 제기하는 문제에 답하기 위해 본 연구는 메를로-퐁티의 타자론에 주목하였다. 영화 속 인물이 실재성을 갖는다는 그의 주장을 수용한다면, 교사는 단순히 화면 속에서 행위하는 것만으로도 그 자신이 실재적 대상으로 지각되며, 동시에 수업 전체에 실재성을 부여하는 역할을 떠맡는다. 인식론적 직관의 표현을 잠시 빌리자면, 학생에게 화면 속의 모든 대상이 '가짜'이더라도, 교사만은 '진짜'이고, 그로부터 교사와 함께 보는 세계 역시 '진짜'로 느껴지는 것이다.

이러한 설명에도 물론 한계가 있다. 첫째로, 화면 너머 타자의 현전에 대한 메를로-퐁티의 분석은 여전히 철학적 정당화를 필요로 한다. 둘째로, 이상의 두 분석은 비대면 수업과 영화의 유비적 동질성을 전제하고 있지만, 이 점은 한 가지 중대한 문제를 초래한다. 영화는 배우와 감상자 사이의 비동시적 상호작용을 전제하기에(배우의 연기와 감상자의 반응은 서로 다른 시간대에 일어나므로), 위의 두 설명은 모두 동시적 비대면 수업과 비동시적 비대면 수업은 구분하지 못한다. 어쨌거나 두 수업 모두 교사가 화면에 드러나기 때문이다. 그런데 교사의 '실존적' 고민에는 인터넷 강의의 약진 역시 유의미한 요소로 작용하고 있어 보이는데, 이 점에 대한 향후 연구가 요청된다.

반면 이상의 분석으로부터 도출할 수 있는 한 가지 시사점이 있어

보인다. ‘수업을 해도 수업을 한 것 같지가 않다’는 교육자적 무력감은, 양질의 학습자료, 인터넷 강의, 그리고 인공지능이 약진하는 “4차 산업혁명” 시대에 교사가 어떠한 역할을 수행할 수 있는지에 대한 고민과 맞닿아 있다. 그러나 메를로-퐁티의 감각지각론적 분석을 받아들이는 방식에 따라, 교사가 느끼는 ‘불편함’은 중요한 교육적 가치의 상실을 알리는 표지이거나, 혹은 교사 스스로가 비대면 수업을 실재적 수업으로 만드는 동기가 될 수 있다. 이 점은 비대면 수업을 다양한 이론적 배경에서 해석하는 후속 연구를 요청함과 동시에, 더 나은 비대면 수업을 위해서는 교육자가 비대면 수업을 경험하는 방식을 면밀하게 탐구해야 함을 시사한다. 그러므로 지금의 교육적 난관을 해결하려면, 공학적 돌파구의 가능성을 선험적으로 배제하지 않으면서도 현장의 교육자들이 느끼고 말하는 바를 더욱 엄중하게 받아들일 필요가 있다. 비대면 수업은 여전히 교사가 하는 수업인 것이다.

참고문헌

기사 및 보도자료

경기연구원(2020). 코로나19가 앞당긴 미래, 교육하는 시대에서 학습하는 시대로. 『이슈&진단』, 421.

교육부(2020. 10. 5). 코로나 이후 미래교육 전환을 위한 10대 정책과제. https://www.moe.go.kr. Retrieved 2020. 12. 4.

교육부(2020. 2. 23). 교육부, 전국 모든 유초중고 신학기 개학 연기 결정 및 중국 입국 유학생 보호 관리 방안 보완 조치 마련. 교육부 보도자료. https://www.moe.go.kr. Retrieved 2020. 12. 4.

교육부(2020. 3. 26). 학습공백 방지를 위한 원격수업 기반 준비 시작. 교육부 보도자료. https://www.moe.go.kr. Retrieved 2020. 12. 4.

교육부(2020. 3. 27). 체계적인 원격수업을 위한 운영 기준안 마련. 교육부 보도자료. https://www.moe.go.kr. Retrieved 2020. 12. 4.

교육부(2020. 3. 31). 처음으로 초중고특 신학기 온라인 개학 실시. 교육부 보도자료. https://www.moe.go.kr. Retrieved 2020. 12. 4.

교육부(2020. 8. 7). 제 9차 포스트 코로나 대전환을 위한 대화 개최. 교육부 보도자료. https://www.moe.go.kr. Retrieved 2020. 12. 4.

교육부(2020. 9. 10). 미래교육 전환을 위한 디지털 기반 고등교육 혁신 지원방안. 교육부 정책뉴스. https://www.korea.kr/news/policyNewsView.do?newsId=148877326. Retrieved 2021. 6. 11.

권재원(2020. 6. 29). 무성한 코로나 시대 교육론이 놓치고 있는 것. 에듀인뉴스.http://www.eduinnews.co.kr/news/articleView.html?idxno=30699&fbclid=IwAR0rWDcGTVIVCV6FuiezdfpBOXbwzfVFV_Ha528ZdQEXl3ZEwmMWN98_Ca0. Retrieved 2020. 12. 5.

김진우(2020). 코로나 시대, 한 교사의 응전 일기. 『삶의 기술』, 8, 90-100.

채효정(2020). ‘구글리피케이션’ – 온라인 교육 시장이 공유지를 약탈하는 법. 교육공동체벗, 『오늘의 교육』, 2020(5·6), 108-122.

한국인터넷진흥원(2020). 코로나19가 촉진한 원격교육의 현재와 미래. 『2020 KISA

REPORT』, 7.

단행본

염명숙, 조은순(2005). 『인터넷 세대를 위한 원격교육활용론』. 서울: 남두도서.

이남인(1976). 『후설과 메를로-퐁티 지각의 현상학』. 경기: 한길사.

Descartes, R. Adam, Ch. and Tannery. P.(Ed). (1974-1986*). Oeuvres de Descartes*. 이현복 역(1997). 『방법서설 – 정신지도를 위한 규칙들』. 서울: 문예출판사.

Descartes, R. Smith, N.(Ed., trans.)(1958). *Descartes; Philosophical Writings*. The Modern Library, New York.

Dreyfus, H. (2008). *On the Internet*, Second Edition. Routledge.

Finkelstein, J. (2006). *Learning in real time: Synchronous teaching and learning online*. Jossey-Bass.

Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London: Routledge/Falmer.

Goldberg, K.(Ed.).(2000). *The Robot in the Garden; Telerobotics and Telepistemology in the Age of Internet*. Cambridge: MIT Press.

Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.

Kant, I. (1787). *Kritik der Reine Vernunft*. 백종현 역(2006).『순수이성비판』. 서울: 아카넷.

Keegan, D. (1986). *The Foundations of Distance Education*. Croom Helm.

Lombard, M. etl al.(Ed.).(2015). *Immersed in Media – Telepresence Theory, Measurement & Technology*. Springer.

Loran, E.(1963) *Cezanne's composition*. Berkeley: Univ. of Califonia Press.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la Perception*. Smith, C.(trans).(1962). Phenomenology of Perception. Routledge.

_____ (1948). *Sens et Non-sens*. 권혁면 역(1985). 『의미와 무의미』, 경기: 서광사.

Rogers, P. et al.(Ed.).(2009). *Encyclopedia of Distance Learning, Second Edition*. Yurchak Printing Inc.

Vansieleghem, N. et al.(Ed.).(2019) *Education in the Age of the Screen*. Routledge.

Walker, G. R., Sheppard, P. J. (1999). *Telepresence*. Kulwer Academic Publishers.

Wolf, M. J. P., & Perron, B. (2003). *The Video Game Theory Reader*. Routledge.

_____ (2009). The Video Game Theory Reader 2. Routledge.

논문

김남일(2020). 비대면 원격수업 만족도에 대한 조사 연구-K대학을 중심으로. 『인문사회21』, 11(5), 1145-1158.

김지윤(2020). 다매체시대 효율적 토론 수업 연구 -대면 수업과 비대면 수업 모델 비교와 그 의미. 『사고와표현』, 13(2), 213-252.

김진모, 손규태, 이은표, 정지용, 장한별(2020). 대학 온라인 비대면 전공수업에서 교수자-학습자 상호작용, 학습자-학습자 상호작용이 학습성과에 미치는 영향: 학습몰입의 매개효과. 『한국농업교육학회 학술대회 발표자료집』, 2020(6), 98-98.

류의근(1998). 메를로-퐁티의 공간 분석과 그 의의. 『현상학과 현대철학』, 10, 182-202.

서윤경, 고명희, 김수영, 전병호(2020). 대학 비대면 온라인 수업에서의 학습자 만족 연구. 『디지털산업정보학회논문지』, 16(3), 83-94.

심귀연(2014). 메를로-퐁티에 있어서 시공간성과 주체성 그리고 신체. 『철학논총』, 76, 477-497.

오영범(2020). 비대면 원격수업 사례분석을 통한 교수자의 원격수업 역량 탐색: 실시간 쌍방향 수업을 중심으로. 『교육공학연구』, 36, 715-744.

이승현, 곽덕주(2020). 비대면 수업은 왜 불편한가?: 원격성 개념에 대한 교육철학적 검토. 『교육철학연구』, 42(3), 109-132.

이윤호, 윤자천, 김영선, 이상홍(1998). 영상회의를 이용한 실시간 원격교육 시스템 설계. 『한국통신학회 학술대회 및 강연회』, 한국통신학회, 880-883.

이종주(2012). 발달 심리학과의 대화를 통한 메를로-퐁티의 타자경험의 현상학의 변용과 발전. 『현상학과 현대철학』, 52, 91-137

이희영, 이경화(2019). 미래교육환경과 K-MOOC의 교육적 활용방안 탐색. 『평생교육·HRD연구』, 15(2), 107-123

전일균(1997). 정보산업사회의 교육에 대한 철학적 고찰. 『교육철학』, 17, 89-105.

정경화(2021). 교사는 기술을 통해 학생에 닿을 수 있는가?: 비대면 시대, 교사의 실존적 위기에 대한 현상학적 보고.『교육철학연구』, 43(2), 245-271.

정영식(2012). 온라인 수업 활성화를 위한 제도 분석. 『정책연구』. 서울: 교육과학기술부.

조은순(2020). 포스트 코로나시대 비대면 수업을 위한 교육공학의 역할과 과제. 『교육공학연구』, 36, 693-713.

주성호(2015). 세잔의 회화와 메를로-퐁티의 철학. 『철학사상』, 57, 267-299.

최원호, 전영국(2020). 비대면 온라인 수업 사례 고찰: 동영상 녹화 및 실시간 화상 수업 중심으로. 『현장수업연구』, 1(2). 1-28.

최재식(1998). 영화에 대한 현상학적 이해. 『현상학과 현대철학』, 10, 301-325.

한기철(2020, 미출간). 학생 없는 수업의 가치?. 『한국교육철학학회 월례발표회 원고』, 2020(6), 10-12.

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(2), 27–42.

Baker, C. (2010). The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation. *Journal of Educators Online*, 7(1), 1–30.

Bakhurst, D. (2020). Teaching, Telling and Technology. *Journal of Philosophy of Education*, 54(2), 305–318.

Barker, B. O., Frisbie, A. G., & Patrick, K. R. (1989). Broadening The Definition of Distance Education in Light of the New Telecommunications Technologies. *American Journal of Distance Education*, 3(1), 20–29.

Blake, N. (2000). Tutors and Students without Faces or Places. *Journal of the Philosophy of Education*, 34(1), 183–196.

Bogost, I. (2008). The Phenomenology of Videogames. *Conference Proceedings of the Philosophy of Computer Games*, 22–43.

Borgmann, A. (2000). Information, nearness, and farness. Goldberg, K.(Ed.). *The Robot in the Garden; Telerobotics and Telepistemology in the Age of Internet*, 90-107.

_____ (2011). The here and now: Theory, technology, and actuality. *Philosophy and Technology*, 24(1), 5–17.

Bramall, S. (2000). The Educational Significance of the Interface. *Journal of the Philosophy of Education*, 34(1), 71–84.

Canny, J. and Paulos, E.(2000). Tele-embodiment and shattered presence: reconstructing the body for online interaction. Subhasish, D.(Ed*). Encyclopedia of Virtual Communities and Technologies*, 276-295.

Clark, R. E. (1983). Reconsidering Research on Learning from Media. *Review of Educational Research*, 53(4), 445–459.

Cogburn, J., & Silcox, M. (2014). Against Brain-in-a-Vatism: On the Value of Virtual Reality. *Philosophy and Technology*, 27(4), 561–579.

Coppock, P. J., Kirkpatrick, G., Leino, O. T., & Leirfall, A. (2014). Introduction to the special issue on the philosophy of computer games. *Philosophy and Technology*, 27(2), 151–157.

Crick, T. (2011). The game body: Toward a phenomenology of contemporary video gaming. *Games and Culture*, 6(3), 259–269.

Debbabi, S. and Baile, S.(2006). Creating telepresence in virtual mediated environments. (Ed.). Subhasish, D., *Encyclopedia of Virtual Communities and Technologies*, 73-77.

Derry, J. (2008). Technology-enhanced learning: A question of knowledge. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3–4), 505–519.

Dreyfus, H.(2000). Telepistemology: Descartes's last stand. Goldberg, K.(Ed.)., *The Robot in the Garden; Telerobotics and Telepistemology in the Age of Internet*, 48-63.

Duvisac, D. (2014) The concept of spatiality in Heidegger, Merleau-Ponty, and Patočka. Senior Honors Projects, 2010-current, 407. https://commons.lib.jmu.edu/honors201019/407, Retrieved 2021.3.10.

Ebner, C., Gegenfurtner, A. (2019). Webinars in higher education and professional training: A meta-analysis and systematic review of randomized controlled trials. *Educational Research Review*, 28.

Floridi, L. (2013). E-ducation and the languages of information. *Philosophy and Technology*, 26(3), 247–251.

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment*, 1(1), 20–20.

_____ (2008). Video games and embodiment. *Games and Culture*, 3(3–4), 253–263.

Goldberg, K.(2000). The unique phenomenon of a distance. Goldberg, K.(Ed.)., *The Robot in the*

Garden; Telerobotics and Telepistemology in the Age of Internet, 2-21.

Gualeni, S. (2014). Augmented ontologies or how to philosophize with a digital hammer. *Philosophy and Technology*, 27(2), 177–199.

Idinopulos, M.(2000). Telepistemology, mediation, and the design of transparent interfaces. Goldberg, K.(Ed.)., *The Robot in the Garden; Telerobotics and Telepistemology in the Age of Internet*, 312-331.

Jackson, G. B.(2018) Maurice Merleau-Ponty's concept of motor intentionality: Unifying two kinds of bodily agency. *European Journal of Philosophy*, 26, 763-779.

Jenson, R. T.(2009) Motor Intentionality and the Case of Schneider. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8(3), 371-388.

Keegan, D. (1980). On defining distance education. *Distance Education*, 1(1), 13–36.

Kekki, M. K. (2020). Authentic Encountering of Others and Learning through Media-Based Public Discussion: A Phenomenological Analysis. *Journal of Philosophy of Education*, 54(3), 507–520.

Kelly, S. D. (2007). What do we see (when we do)?. *Philosophical Topics*, 27(2), 107-128.

Kolb, D. (2000). Learning Places: Building Dwelling Thinking Online. *Journal of the Philosophy of Education*, 34(1), 121–133.

Letizia, R. D. (2008). What is it like to be an Avatar? *The Phenomenology of Immersion in Computer Games*. 2003.

Liu, S. (2008). Merleau-Ponty's Phenomenology of Space – Preliminary Reflection on an Archaeology of Primordial Spatiality. *The 3rd BESETO Conference of Philosophy*.

Lopato, M. S. (2016). Social Media, Love, and Sartre's Look of the Other: Why Online Communication Is Not Fulfilling. *Philosophy and Technology*, 29(3), 195–210.

Mooney, T. (2011) Plasticity, Motor Intentionality and Concrete Movement. *Continental Philosophy Review*, 44, 359-381.

Murphy, E. (2007). Social Presence in the Web-based Synchronous Secondary Classroom. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 33(1).

Ng, K. C. (2007). Replacing face-to-face tutorials by synchronous online technologies: Challenges and pedagogical implications. *International Review of Research in Open and Distance*

Learning, 8(1), 1–15.

Reuter, M. (1999) Merleau-Ponty's Notion of Pre-reflective Intentionality. *Synthese*, 118, 69-88.

Rumble, G. (1989). On Defining Distance Education. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 8–21.

Sheridan, T.(1992). Musings on telepresence and virtual presence. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, 1(1), 120-125.

Standish, P. (1997). Heidegger and the Technology of Further Education. *Journal of Philosophy of Education*, 31(3), 439–459.

Swan, K. (2003). Learning effectiveness online: What the research tells us. Elements of Quality Online Education, *Practice and Direction*, January 2003, 13–45.

Tharakan, K. (2011) Questioning the body: From Technology towards a Sense of Body. *Kritike*, 5(2), 112-122.

Thompson, G. (1986). I'll know it when I see it: What is distance education? *Canadian Journal of University Continuing Education*, 12(2), 83-93.

Toadvine, T. (2016). Maurice Merleau-Ponty. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. https://plato.stanford.edu/archives/spr2019/entries/merleau-ponty/, Retrieved 2021.3.10.

Ward, D. (2018). What's Lacking in Online Learning? Dreyfus, Merleau-Ponty and Bodily Affective Understanding. *Journal of Philosophy of Education*, 52(3), 428–450.

Watts, L. (2016). Synchronous and Asynchronous Communication in Distance Learning – A Review of the Literature. *The Quarterly Review of Distance Education*, 17(1), 23-32.

Wilson, C.(2000). Vicariousness and Authenticity. Goldberg, K.(Ed.)., *The Robot in the Garden; Telerobotics and Telepistemology in the Age of Internet*, 64-89.

Zembylas, M., & Vrasidas, C. (2005). Levinas and the " Inter-Face ": the Ethical. *Educational Theory*, 55(1), 60–78.

Abstract

What kind of assessment should be given to online education that has become the norm since the outbreak of COVID-19? Many educators find themselves at discomfort while teaching across screen. Does this discomfort connote an inherent but inescapable flaw in online education? Concurrent optimisms and pessimisms toward the educational possibilities of online teaching rest seems to be at an impasse, partly because there are no agreed-upon criteria to accurately gauge such possibility. This paper aims to provide some philosophical criteria that may be of use, at the same time trying not to alienate either side.

In order to do so, this paper will put forth three kinds of criteria, the first of which is *epistemological approach*, based on Descartian skepticism toward *mediated knowledge*. This paper will take this as a null hypothesis, with second and third criteria trying to refute it. The second criteria is *approach from bodily perception,* involving Maurice Merleau-Ponty's theory of bodily schema, which has extensively used in the field. The third criteria is *approach from sense perception*, involving Merleau-Ponty's theory of sense perception, which has seldom been used to vindicate online experiences. Both second and third criteria fails to refute the epistemological approach, the second being non-applicable to screens in general, and the third being non-applicable to screens in online learning. The third approach, however, holds explanatory power in describing the particular 'discomfort' educators face in online teaching, and assigns a certain philosophical role educators fulfill in such settings.

In conclusion, this paper suggest the conceptual significance (or lack thereof) of *direct knowledge, immediate awareness* and *reality perception* in online education, illustrate some ways the optimism or pessimism toward online education may be vindicated or refuted, and pinpoint the significance of educators' experience in discussing the future of online education.

Keywords: Online Education, Epistemic Mediacy, Interface, Screen, Body Schema, Reality Perception