creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

Disclaimer

dCollection

교육학박사학위논문

내러티브 이론의 인식론적 해석과 그 교육학적 함의

2021년 8월

서울대학교 대학원

교육학과 교육과정 전공

곽 은 혜

내러티브 이론의 인식론적 해석과 그 교육학적 함의

지도교수 소 경 희

이 논문을 교육학 박사학위논문으로 제출함

2021년 8월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

곽 은 혜

곽은혜의 박사학위논문을 인준함

2021년 8월

위 원 장 우 용 제

부위원장 곽 덕 주

위 원 박 종 덕

위 원 김 종 훈

위 원 소 경 희

국 문 초 록

본 연구의 목적은 내러티브 이론을 인식론적 관점에서 해석하고 그 교육학적 함의를 드러내는 데에 있다. 이 일은 현대 내러티브 연구가 흔히 질적 연구의 방법론을 통하여 인간의 삶과 경험을 보다 다양한 측면에서 드러냄으로써 내러티브를 방법론적 시각에서 다루고 있는 것과는 달리, 그것을 인식 또는 경험 그 자체를 불러일으키는 논리적 조건으로 해석함으로써 하나의 인식론적인 개념으로 이해하고자 하는 시도이다.

흔히 이야기 또는 이야기하는 행위를 뜻하는 내러티브가 오늘날의 이론적 관심의 대상이 되고 있는 것은 그것이 경험과 맺는 특별한 관련 때문이다. 본 연구의 관심사에 비추어 볼 때, 내러티브가 인간 경험을 설명하고 이해하도록 하는 이야기라는 것은 보다 특별한 의미로 해석되어야 한다. 내러티브는 인간 경험과 사실상 분리되어 존재하면서 이미 일어난 경험을 사후에 기술하는 이야기가 아니라, 인간에게 경험이라는 것이 일어나려고 하면 인간 내면에 갖추어져 있다고 볼 수밖에 없는 경험의 논리적 형식이다. 내러티브에 관한 이러한 해석은 Kant 도식론의 영향을 받은 결과이다. Kant 도식론에 비추어 볼 때, 내러티브는 경험의 사상에 종합적 통일성을 부여함으로써 하나의 전체로서의 경험을 가능하게 하는 순수주관성의 역할을 의미한다.

Ricoeur는 이러한 Kant의 이론을 이어받아 내러티브를 경험을 가능하게 하는 근본적인 구성요소로 해석하였다. 그는 경험의 시간성에 관한 아우구스티누스의 이론과 서술성을 통하여 경험 이전의 사상의 종합을 설명한 아리스토텔레스의 이론을 종합하여 경험을 시간 속에서 일어나는 행위를 뮈토스라는 줄거리 구성행위를 통하여 재현하는 일로 규정한다. Ricoeur가 보기에, 인간의 경험은 내러티브라는

서술적 도식 없이는 불가능한 것이며, 여기에서 한 걸음 더 나아가 의미있는 경험의 문제는 개념을 넘어선 문장과 담화의 차원으로 확장된다. Ricoeur에게 의미의 획득을 가능하게 하는 일은 '글쓰기로 고정된 담화'로서의 텍스트를 읽는 일에서 시작되며, 우리는 텍스트를 해석하는 일, 즉 텍스트와 나의 지평이 모두 표면으로 꺼내어져서 서로 교차되는 '지평의 융합'의 차원에 도달함으로써 텍스트를 통한 자기이해에 이르게 된다.

내러티브의 의미를 인간 경험의 논리적 형식으로 파악할 때, 우리는 교육적 장면에서의 경험이 어떻게 이루어지는가 하는 문제를 새로운 관점에서 파악할 가능성을 가지게 된다. 이러한 입장에서 지식의 구조와 내러티브로 대표되는 Bruner의 전-후기 이론은 더 이상 대안적 관련에 있는 것이 아닌 보완적, 확장적 관련에 있는 것으로 이해될 수 있다. 지식의 구조는 지식의 핵심 개념의 요목이나 명제적 수준의 지식으로 생각될 수 없는, 지식의 기저에 놓인 사고방식을 가리키며, 내러티브는 이러한 지식의 구조가 일체의 교육내용이 학생의 내면과 관련맺기 위하여 갖추어야 할 조건인 것이다. 내러티브의 의미를 이와 같이 이해할 때, 학생은 교육내용을 통하여 의미를 추구하는 존재로, 교사는 이중의 해석을 통하여 학생의 이해를 불러일으키는 존재로 생각될 수 있다.

주요어 : 내러티브, 경험, 인식론, 칸트, 리쾨르, 브루너, 텍스트, 교육해석학

학 번 : 2009-31012

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1

Ⅱ. Kant의 인식론과 내러티브 ····· 12

1. 인간 경험에 관한 연구 ····· 13

2. 도식과 내러티브 ····· 21

Ⅲ. 내러티브 이론과 텍스트 이론 ····· 38

1. 시간성과 서술성 ····· 39

1) 시간성과 경험의 불가능성 ····· 39

2) 서술성과 경험의 가능성 ····· 44

2. 경험에서 이해로의 확장 ····· 54

1) 텍스트 이해의 원리 ····· 55

2) 자기이해를 통한 자아 형성 ····· 70

Ⅳ. 발견적 인식론과 생성적 인식론 ····· 80

1. 지식의 구조와 발견적 인식론 ····· 81

1) 지식의 구조와 구조주의 ····· 81

2) 발견학습의 재해석 ····· 96

2. 내러티브와 생성적 인식론 ····· 103

1) 마음의 이론과 문화주의 ····· 104

2) 내러티브와 지식의 생성 ····· 114

Ⅴ. 내러티브 인식론의 교육학적 함의 ····· 135
1. 앎과 담화 ····· 136
2. 내러티브와 교사 ····· 146

Ⅵ. 요약 및 결론 ····· 157

참고문헌 ····· 164
Abstract ····· 172

Ⅰ. 서 론

인간이 세계를 경험하는 일은 어떻게 가능한가? 이 문제는 오랜 세월 인식론과 교육학 분야를 중심으로 연구된 주제이지만, 이것은 비단 이 두 학문 영역에 국한된 문제가 아니다. 인간이 살아가면서 무엇을 알게 되는가, 인간이 무엇인가를 알게 되는 일은 어떻게 가능한가, 그리하여 인간은 어떤 존재가 되는가 하는 문제는 학문의 분야를 막론하고 그 어떤 학문도 완전히 지나칠 수 없는 문제이며, 더 나아가 모든 학문 분야에 걸쳐 있는, 모든 학문 분야의 기저에 놓인 문제라고 말할 수 있다. 즉, 인간 경험의 성격과 그 가능성을 밝히고 그로 인하여 인간 존재의 변화를 탐색하는 일은 모든 학문 분야의 근본 문제이다.

물론, 누군가는 인간의 경험이라는 것이 수많은 양태를 띠고 있는 만큼 그것을 연구하는 방법 또한 헤아릴 수 없이 많다고 말할지 모른다. 그러나 인간 경험 그 자체가 어떻게 가능한지, 그 다양한 인간 경험을 아우르는 공통의 성격은 무엇인지와 같은 문제 역시 논의될 가능성이 있다는 것은 분명한 사실이다. 아니, 오히려 인간 경험의 근본 성격을 논의하지 않은 채 인간의 경험에 관하여 이런저런 말을 하는 것은 공허한 구두선에 지나지 않는다고 말할 수 있다. 본 연구는 바로 이 문제, 인간의 경험이 근본적으로 어떻게 가능한가 하는 것을 탐색하는 일을 목적으로 한다.

내러티브는 오늘날 인간 경험의 문제를 연구하는 데에 있어서 지나칠 수 없는 개념 가운데에 하나이다. '인간은 이야기하는 동물이다'(McIntyre, 1981)라는 McIntyre의 말은 인간에 관한 연구에 있어서 '이야기'라는 주제가 중심적인 위치를 차지한다는 점을 단적으로 보여준다. 만약 McIntyre의 이 말을 있는 그대로 받아들일 수 있다면, 인간 형성의 문제를 다루는 학문인 교육학에서 이야기 또는

내러티브는 결코 지나칠 수 없는 중요성을 가진다고 말할 수 있다. 아닌 게 아니라, 오늘날 인문 사회학 분야 전반에서 내러티브를 활용한 연구가 광범위하게 이루어지고 있는 것은 내러티브가 인간에 관한 연구와 불가분의 관련을 맺고 있다는 것을 여실히 보여준다.

그러나 내러티브가 말 그대로 이야기 또는 이야기하는 행위를 가리킨다고 할 때, 이 말을 들은 사람이라면 누구든지 '어째서 이야기가 인간을 이해하는 일에 그와 같이 중요한 의미를 가진다고 말할 수 있는가' 하는 의문을 가질 수밖에 없을 것이다. 이야기는 우리가 어린 시절 듣던 동화에서부터 시작하여 작가들의 소설에 이르기까지 책이나 구술을 통하여 접할 수 있는 문학의 한 형식이 아닌가? 그것은 인간 세상 또는 상상의 세계에서 있을 법한 일을 그려놓은 말 또는 글일지언정 인간 경험을 설명하는 이론적 개념이 된다고 말할 수 있는가? 오늘날 내러티브 학자들이 내러티브를 인간 연구에 있어서 빠질 수 없는 주제로 삼게 된 것은 그것이 인간의 삶, 보다 구체적으로는 인간의 경험과 특별한 관련을 맺는다는 점에 기인한다. 그들에 의하면, 내러티브는 이야기이되 인간의 경험을 드러내는 이야기, 또는 인간의 경험을 불러일으키는 이야기이다. 즉, '내러티브 탐구는 이야기로서의 경험에 대한 연구이며, 내러티브는 경험에 대한 최상의 사고 양식'(Clandinin & Connelly, 2006: 375)이고, '이야기는 인간 경험을 설명하는 하나의 단위'(Lieblic, Tuval-Mashiach, & Zibler, 1998)이다. 한 마디로 말하여, 내러티브는 우리의 '경험을 설명하고 이해하려는 시도'(Robinson & Hawpe, 1986: 111)인 것이다.

사실, 그동안 내러티브와 인간의 삶 또는 경험 사이의 관련을 연구하려는 시도는 다양한 방식으로 이루어져 왔다. 무엇보다도 인간 경험이 가지는 맥락성에 주목하면서 그것에 의미를 부여하고 해석하려는 시도로서의 내러티브의 역할에 주목한 연구(Clandinin, 2007;

Clandinin & Connelly, 2006; Kirk & Miller, 1986; Slife, 1993; 장사형: 2014), 인간의 삶 또는 경험의 특성과 그 이론적 기반을 분석하고 그에 따른 내러티브 연구방법론을 제시한 연구(Clandinin et al., 2011; Webster, 2007; Kim, 2016), 그 밖에 다양한 삶의 영역에서 인간 경험을 내러티브 탐구의 방법으로 파악하고 그 의미를 해석한 수많은 질적 연구 등이 그것이다. 이러한 연구들을 살펴보면 내러티브는 하나의 연구 대상으로서가 아니라 인간 경험을 탐색하기 위한 수많은 연구의 방법론으로, 더 나아가서 교육 현상과 인간 경험을 들여다보는 하나의 사고방식으로 자리잡게 되었다는 것을 확인할 수 있다.

이와 같이, 내러티브를 통하여 인간의 삶과 경험을 탐색하려는 연구는 오늘날 '내러티브 탐구'(Narrative Inquiry)라는 영역을 통하여 활발하게 이루어지고 있다. 특히, 교육학의 영역에서 내러티브 탐구가 본격적으로 이루어지도록 이끈 Clandinin과 Connelly의 다음과 같은 말에는 그들이 추구하는 내러티브 탐구의 특징이 여실히 드러나 있다.

> 내러티브 탐구는 경험을 이해하는 하나의 방식이다. 이것은 어떤 장소 또는 여러 장소, 그리고 환경과의 사회적 상호 작용 속에서 시간이 경과하면서 이루어지는 연구자와 연구 참여자들 간의 협동 연구이다. 탐구자는 현장의 이러한 매트릭스에 들어가서 탐구를 진행해 나가며, 결과적으로 그 탐구는 여전히 사람들의 개인적이고 사회적인 삶을 구성하는 경험에 관한 이야기를 살아가고, 말하고, 다시 살아가고, 다시 말하는 가운데 끝나게 된다. 한 마디로 말하여, . . . 내러티브 탐구는 체험되고 말해진 이야기이다. 사람들은 이야기를 살아간다.(Clandinin & Connelly, 2000: 64)

내러티브 탐구는 인간의 경험, 더 나아가 인간의 삶이 가지는 의미를 거대담론으로써가 아니라 경험의 당사자와 그를 둘러싼 환경, 경험이 이루어지는 맥락과 주변인의 이야기를 함께 고려하는 가운데에서 찾

으려고 노력한다. Clandinin과 Connelly에 의하면, 인간 행동은 '특정 시간에 특별한 맥락 내에 있는 개인의 이야기의 표현'(*Ibid*: 72)이고, 내러티브 탐구는 '인간 삶의 경험을 이야기의 방식을 통하여 탐구하는 연구방법론'(Kim, 2016: 304)을 가리킨다. 이러한 내러티브 탐구는 이야기의 형식을 통하여 인간 경험을 있는 그대로 탐색하고 그 성격을 드러내려는 학문적 노력으로 요약하여 말할 수 있을 것이다.

그러나 좀 더 세밀히 살펴보면 내러티브에 관한 논의에는 다음의 두 가지 이론적 관심이 혼재되어 있다. 김정희·소경희(2014)에 의하면, 내러티브 및 내러티브 탐구는 '인식의 방식으로서의 내러티브'와 '질적 연구의 한 형태로서의 내러티브'라는 두 가지 탐구 영역을 모두 의미한다. 우선, '인식의 방식으로서의 내러티브'의 영역에서 내러티브는 인간이 아는 일, 그리고 그것을 표현하는 방식으로서의 말하는 일과 관련되며, 따라서 그것은 이 점에서 문학의 한 형식을 넘어선 인식 전반에 걸친 하나의 표현 양식으로 생각될 수 있다. 둘째로, '질적 연구의 한 형태로서의 내러티브'의 영역에서 내러티브는 '자연과학 방법론의 실재론적 가정이 사회적 삶을 이해하는 데에 한계가 있는 것으로 판명'(김정희·소경희, 2014: 25)되었다는 점에서 인간 행위를 새롭게 조직하는 하나의 방법을 제시하는 개념이 된다.

오늘날의 내러티브에 관한 대부분의 연구는 대체로 양적 연구 방식의 한계를 느끼고 인간의 경험에 관한 새로운 시각의 연구방법을 제안하고 있다는 점에서 위의 두 영역 가운데에 둘째 영역, 즉 질적 연구의 한 형태로서의 내러티브의 영역에 속한다고 말할 수 있다. 사실, 내러티브 그 자체에 대한 학문적 관심의 기원은 희랍시대로 거슬러 올라가야 할 만큼 그 역사가 깊지만, 그것이 오늘날 이루어지고 있는 바와 같은 질적 연구의 한 형태로 발전하기 시작한 것은 비교적 최근의 일이며, 이러한 연구동향은 북미 학자들을 선두로 하여 지난 30여

년간 지속되어 왔다. 이러한 입장에서 말하는 내러티브는 인간 경험을 드러내는 이야기로서, 인간 경험을 연구하는 하나의 방법론으로서의 의미를 가진다. 앞서 제시한 Clandinin과 Connelly의 말에도 나타나있는 바와 같이, 내러티브 탐구에서 말하는 내러티브는 '경험을 이해하는 하나의 방식'이다. 그것은 인간의 경험을 드러내는 여러 가지 표현 방식 가운데에 하나, 즉 우리가 이미 겪은 모종의 경험을 이야기의 방식을 통하여 드러내는 연구방법이며, 여기에서 이야기, 즉 내러티브는 인간 경험이 가지는 구체적 성격과 그것에 내재된 의미를 최대한 살려내도록 하는 방법이 된다는 점에서 주목할 만하다. 물론, '질적 연구의 한 형태로서의 내러티브'의 개념이 본 연구의 관심사인 '인식의 방식으로서의 내러티브'의 개념과 완전히 동떨어진 것이라고 말할 수는 없을 것이다. 그러나 이하에서 살펴 볼 바와 같이, 이 두 가지 내러티브는 서로 분명한 차이를 나타낸다고 보아야 한다.

현대 내러티브에 관한 이론적 관심이 '질적 연구의 한 형태로서의 내러티브'에 치우쳐있는 것이 사실이라고 하더라도, '인식의 방식으로서의 내러티브'의 의미를 탐색하는 방향의 연구 역시 역사적으로 계속 이어져 왔다. 오히려, 이러한 의미의 내러티브 연구는 최근의 연구방법론의 흐름을 훨씬 거슬러 올라가 아리스토텔레스의 「시학」에 다다른다. 아리스토텔레스는 이 책에서 비극시의 구성요소로서의 내러티브에 관하여 설명하면서 내러티브가 인간 행동을 모방하는 결정적 요소가 된다는 점을 설명하고 있다. Ricoeur는 이러한 아리스토텔레스의 생각을 이어받아 그의 책 「시간과 이야기」(*Time and Narrative*)(1983)에서 내러티브가 경험을 불러일으키는 조건이 된다는 점을 밝히고 있다. 또한, 프랑스 철학자 Lyotard는 자신의 책 「탈근대적 상황」(*The Postmodern Condition*)(1984)에서 내러티브가 전통적 지식의 형식 중 하나로서 존재해왔다고 말하고 있다. 고

대인들은 신화나 우화 등 이야기의 형식으로 자신들의 삶을 표현하고 전수해 왔으며 여기에서 내러티브는 그들이 알고 있는 것을 표현하는 거의 유일무이한 형식이었다. 교육학 분야에서 내러티브에 관한 관심을 주도한 Bruner(1985, 1986)는 내러티브를 인간의 '인식작용' 또는 '사고양식' 가운데에 하나로 규정하면서 내러티브가 단순히 우리 주변에서 들리고 전해지는 이야기가 아니라 인간의 인식에 관한 근본적인 설명을 가능하게 하는 개념으로 취급하고 있다. 서두에서 언급한 바와 같이, McIntyre(1981)는 인간을 '이야기하는 동물'로 규정하면서 삶의 통일성은 그의 삶이 만들어내는 이야기의 통일성을 통해서만 설명될 수 있다고 생각하였으며, 그 점에서 내러티브는 인간의 삶과 행위에 의미를 부여해주고 그것을 이해하도록 해주는 것이었다.

이러한 학자들의 입장에서 보면, 내러티브는 인간 경험을 표현하는 이런저런 방식 가운데에 하나를 의미하는 것이 아니다. 그것은, 인간이 세계를 경험하는 일 또는 세계에 관한 앎을 획득하는 일이 일어나도록 하기 위한 하나의 구성요소 또는 조건으로서의 의미를 가진다. 이러한 입장에서 내러티브는 우리가 생각하는 것과 같은 의미의 이야기를 가리키는 것이 아니다. 이야기가 문학작품의 한 형식으로서, 또는 질적 연구의 한 형태로서 이해될 때 그것은 어디까지나 이미 일어난 인간 경험을 이야기의 형태를 빌어 표현하는 행위 또는 그 결과물을 의미한다. 그러나 내러티브를 인식의 방식으로 이해하는 입장에서 볼 때, 내러티브는 이것과 완전히 구분된다. 내러티브는 인간 경험의 논리적 이전에 존재하면서 그것이 갖추어야 하는 조건, 경험이 일어나도록 하기 위한 논리적 구성요소로서의 의미를 가진다.

본 연구에서는 내러티브에 관한 이 후자의 관심, 즉 인식의 방식으로서의 내러티브에 초점을 두고 내러티브가 근본적인 의미에서

인식을 구성하는 요소로 어떻게 설명될 수 있는가에 관하여 살펴보고자 한다. 질적 연구의 한 형태로서의 내러티브가 인간 경험의 다양한 양상을 이야기의 형태로 드러내고 그것에 내재된 의미를 보여줄 수 있다면, 인식의 방식으로서의 내러티브는 인간 경험 그 자체의 가능성을 설명해 줄 수 있을 것으로 보인다. 이를 위하여 본 연구에서는 인식의 방식으로서의 내러티브의 개념을 Kant와 Bruner, Ricoeur의 이론에 기반하여 설명하고자 한다. 이하에서 살펴 볼 바와 같이, 이 세 학자의 이론은 내러티브의 개념을 경험이 일어나는 일에 관한 설명, 즉 인식론의 관점에서 해석할 수 있는 결정적인 근거를 제시해준다.

Polkinghorne은 바로 이 점에 주목하면서 인간 경험의 성격 그 자체에 주목하고 내러티브와 인간 경험이 어떤 관련을 가지는지 설명하고 있다. 그의 설명에서 우리가 특히 관심을 가져야 할 점은, 내러티브가 우리로 하여금 세계를 경험하도록 하는 '인지적 도식'(Polkinghorne, 1988: 50)으로서의 역할을 한다는 점이다. 인지적 도식으로서의 내러티브는, 이미 일어난 인식이나 경험을 표현하는 이야기와는 달리, 우리가 세계에 대한 앎을 획득할 때에 그것을 받아들이도록 하는 틀, 즉 형식으로서의 역할을 한다. 이와 같은 인간 내면의 도식적 역할의 아이디어는 Kant의 인식론으로 거슬러 올라간다. Kant는 '아프리오리'의 개념을 통하여 전통적 인식론의 한계를 극복하고 선험적 인식론의 체계를 정립한 학자로 평가된다. 특히, 그의 이론 중 본 연구에서 주목할 만한 점은 바로 인식의 과정에서 순수주관성으로서의 아프리오리가 도식으로서의 기능, 즉 우리가 감각을 통하여 받아들이게 되는 잡다한 직관들에 통일성을 부여해줌으로써 대상을 개념의 예물로 인식되도록 하는 형식으로서의 기능을 한다는 점이다.

Ricoeur는 이와 같은 Kant의 도식의 개념을 경험을 가능하게 하

는 구성요소로서의 내러티브의 개념에 적용하여 해석한 대표적인 학자이다. 그는 아우구스티누스의 시간이론과 아리스토텔레스의 내러티브 이론을 종합하여 인간 경험 그 자체가 어떻게 일어나는가를 이론적으로 설명하고자 하였다. 특히, 그는 흘러가는 시간 속에서 인간이 무엇인가를 경험하는 일은 불가능하다는 회의론자들의 주장에 맞서서 우리의 경험이 일어나는 것은 내러티브라는 이야기 구성 행위를 통하여 가능하다고 설명한다. 그에게 있어서 내러티브는 가장 근본적인 의미에서 경험을 가능하게 하는 조건이었다. 그리고 여기에서 내러티브는, 인간이 자신의 행동을 재현하기 위하여 낱낱의 사상을 종합하도록 하는 역할을 한다는 점에서 Kant의 도식과 동일한 역할을 수행한다.

내러티브의 의미를 이와 같이 해석할 수 있다고 할 때, 내러티브를 하나의 인식방식 또는 사고양식으로 이해하고, 이를 교육의 문제에 적용하려고 한 Bruner의 이론은 본 연구의 특별한 관심의 대상이 된다. 특히, 그가 보여주는 지식의 구조에서 내러티브로의, 발견적 인식론에서 생성적 인식론으로의 사상적 전환은 우리로 하여금 인식의 문제가 교육의 문제로 전환될 때에 어떤 점에 주목해야 하는지에 관하여 생각해 보도록 한다. 교육학, 특히 교육과정의 문제가 학생에게 유의미한 교육적 경험은 무엇이며 이것을 가능하도록 하려면 어떤 노력을 해야 하는가를 주된 문제로 삼고 있다는 점을 염두에 둔다면, Bruner가 말하는 내러티브 이론은 교육과정의 문제에서 학생의 인식 또는 경험을 실지로 불러일으키는 일이 어떤 방식으로 설명되어야 하는가에 관한 적극적인 시사를 줄 수 있을 것으로 보인다.

이상의 문제의식에 따라 본 연구는 내러티브를 인식의 방식 또는 형식으로 파악하는 입장에서 Kant, Bruner, Ricoeur의 이론을 살펴보고, 이러한 고찰이 어떠한 교육학적 함의를 가지고 있는지 밝히고

자 한다. 이를 위한 세부적인 질문은 다음과 같다.

1. 오늘날 내러티브가 여러 학문분야의 관심을 끄는 것은 그것이 인간의 경험을 보다 폭넓고 깊이있게 이해하도록 하는 방식이 되기 때문이다. 이러한 내러티브 탐구의 입장은 인간 경험의 성격과 그것을 드러내는 방식에 관한 새로운 관점을 요청하고 있다. 그러나 또한 내러티브는 인간 경험을 드러내는 이야기에 국한되는 것이 아니라, 인간 경험 그 자체를 가능하게 하는 이야기로 해석될 가능성이 있다. 이 후자의 입장은 Kant 인식론에서 그 이론적 기원을 찾을 수 있다. 이에 따라 이하 2장에서는 내러티브 탐구가 가정하는 인간 경험의 의미와 그것을 드러내는 이야기로서의 내러티브가 어떤 것인가 하는 것을 살펴본 후, 이와 대비되는 인식의 형식으로서의 내러티브의 이론적 근거가 되는 Kant의 인식론을 도식의 개념을 중심으로 살펴보고자 한다.

2. Ricoeur의 내러티브 이론은 Kant 인식론의 도식의 개념을 이어받아 내러티브를 인간 경험의 근원적인 구성 요소로 파악한다. Ricoeur에게 있어서 내러티브는 이런저런 이야기를 가리키는 것이 아니라 경험이 일어난다고 할 때 가정될 수밖에 없는 논리적 구성요소로서의 의미를 가진다. 그에 의하면, 인간의 경험은 뮈토스라는 내러티브의 성격을 가진 형식을 통하여 낱낱의 사상을 하나의 줄거리로 구성함으로써 일어나게 되며, 이러한 의미에서 인간 경험은 행위의 재현으로서의 미메시스적인 성격을 띤다. 더 나아가, Ricoeur의 이론은 인간의 경험이 사물을 직접 대면함으로써 이루어지는 것이 아니라 세계를 담지하고 있는 텍스트의 이해를 통하여 일어나는 것으로 설명하고 있다. 이 점은 그의 이론이 학생으로 하여금 교육과정을 경험하도록 하는 일에

관한 설명, 즉 교육과정 이론으로 해석될 가능성을 가지고 있다는 점을 보여준다. 이에 따라 이하 3장에서는 Ricoeur의 이론에서 내러티브와 인간 경험의 문제가 어떻게 설명되는지 살펴보고, 그의 텍스트 이론을 통하여 이해로서의 인간 경험의 가능성이 어떻게 설명되고 있는지 탐색해 보고자 한다.

3. 교육학적 관점에서 보면, 내러티브의 개념을 이와 같이 해석하는 일은 교육내용이 학생에게 어떻게 이해될 수 있는가, 교육과정을 통하여 학생은 어떤 교육적 경험을 하게 되는가 하는 문제에 대한 관심으로 귀착된다. 이 점에서 Bruner의 내러티브 이론은 내러티브를 지식의 생성문제와 관련하여 해석하고 있다는 점에서 본 연구의 관심의 대상이 된다. 특히, 그의 내러티브 이론은 지식의 구조로 대표되는 그의 전기 사상의 전환에서 비롯된 것인 만큼, 그의 전-후기 사상을 각각 살펴보고 이 전환의 의미를 파악하는 일은 지식의 문제에 있어서 내러티브가 어떤 문제의식을 가지는지를 생각하도록 하는 데에 훌륭한 거점이 된다. 이에 따라 이하 4장에서는 Bruner의 전-후기 이론을 각각 살펴본 후, 이러한 사상적 전환이 나타내는 인식론적 변화가 의미하는 바가 무엇인지 고찰해보고자 한다.

4. Ricoeur의 설명에서와 같이 내러티브가 인간 경험의 근본 요소로 설명될 수 있다면, 우리는 내러티브 이론이 인간의 경험을 실지로 불러일으키는 문제에 모종의 시사를 줄 수 있을 것으로 기대할 수 있다. 사실, Ricoeur와 Bruner의 이론은 모두 인간 내면의 형성 문제에 관심을 두고 있다는 점에서 그것은 그대로 교육이론으로 해석될 가능성을 품고 있다고 말할 수 있다. 이하 5장에서는 Ricoeur와 Bruner의 이론이 교육의 실제에 주는 시

사가 무엇인가 하는 점을 학생의 입장과 교사의 입장에서 각각 살펴봄으로써 내러티브 이론을 인식론의 관점에서 해석했을 때의 교육학적 함의가 무엇인지 고찰해보고자 한다.

Ⅱ. Kant의 인식론과 내러티브

내러티브를 인식의 방식으로 해석하는 입장에서 보면, 그것은 연구 참여자가 자신이 경험에 관하여 말하는 것, 이미 일어난 경험을 이야기의 형태로 표현하는 것을 의미하는 것으로 생각될 수 없다. 내러티브는 인간이 세계를 인식하는 방식이다. 그것은 나에게 이미 일어난 경험을 표현하는 이야기가 아니라, 인간이 세계 속에 살면서 세계를 받아들이는 일, 즉 모종의 경험을 가능하게 하는 인식의 틀, 형식으로서 기능한다.

내러티브를 인식의 형식으로 이해하는 관점에서 보면, 내러티브는 인식 이전의 사상을 종합하는 도식으로서의 역할을 수행한다. 이것은 분명 Kant 인식론의 영향이다. Kant는 그의 선험적 인식론을 통하여 전통적 인식론의 한계를 극복하고 양자를 종합한 것으로 잘 알려져 있다. 이것은 그의 인식론이 전통적 인식론에 대한 '코페르니쿠스적 전환'을 한 것, 즉 인식의 문제를 객관적 대상이 나의 마음에 들어온다는 식으로 설명하는 것이 아닌 나의 마음의 형식이 객관적 대상에 적용된 것으로 설명했다는 데에서 기인한다. Kant는 이러한 객관적 대상과 나의 마음이 어떻게 관련 맺는가 하는 문제를 인간의 마음의 형식이 수행하는 도식으로서의 역할을 통하여 설명하고 있다. 이러한 관점 하에 내러티브가 Kant 인식론의 도식과 같은 역할을 수행하는 것으로 이해할 수 있다면, 이 일은 내러티브를 인식의 형식으로 이해하려는 일을 가능하게 해주는 초석이 될 것이다.

1. 인간 경험에 관한 연구

오늘날 인간 경험에 관한 연구에서 내러티브는 그야말로 선풍적인 인기를 끌면서 각 학문 영역의 살아있는 목소리를 생생하게 드러낼 수 있는 연구방법론으로 각광받고 있다. 그러나 이와 같은 내러티브에 관한 관심은 무엇 때문인가? 인간 경험에 관한 연구는 내러티브에 대한 관심 이전에도 있었던 것이 아닌가? Pinnegar & Daynes에 의하면, '내러티브 탐구'(narrative inquiry)는 종래의 연구 방식에 대하여 다음과 같은 네 가지 문제에 있어서 하나의 '전환'(Pinnegar & Daynes, 2007: 29)을 나타낸다. 첫째로, 내러티브 탐구는 연구자와 연구대상 간의 관계에 관한 새로운 시각을 제시한다. 이 입장에서는 연구자가 연구 대상에서 한걸음 떨어져 나와 그것에 관한 객관적인 자료를 수집할 수 있다는 입장에서 벗어나 연구자와 연구 대상은 맥락의존적인 상태에서 서로 상호작용하는 관계에 놓여있는 것으로 취급된다. 둘째로, 내러티브 탐구는 숫자로 표현되는 자료의 한계를 지적하고 인간 경험이 언어 자료를 통하여 연구될 수밖에 없다는 점에 주목한다. 셋째로, 내러티브 탐구는 인간에 관한 연구가 일반적인 것에 관한 연구로부터 특수한 것에 관한 연구로 옮겨져야 한다는 점에 주목한다. 넷째로, 내러티브 탐구는 세계를 인식하는 방식이 한 가지로 국한된다는 입장으로부터 인간의 경험을 인식하고 이해하는 방식의 다양성을 인정하는 입장으로 전환되어야 한다는 점에 주목한다.

이상에 나타난 Pinnegar & Daynes의 설명은 내러티브 탐구가 무엇에 대한 대안적 연구 방법으로 제시되었는가 하는 것을 우리에게 분명히 보여주고 있다. 내러티브 탐구는 바로 근대 이후 사회 과학 연구의 대부분을 지배해왔던 연구 방법, 이른바 양적 연구 방법에 대한 비판에서 시작된 연구동향인 것이다. 19세기 말 이후, Comte,

Mill, Durkheim 등으로 대표되는 당시 사회 과학자들은 인간의 학습과 그들 사이의 상호작용을 연구하기 위하여 물리학의 방법론을 적용하였고, 이에 따라 사실의 규명을 통하여 사회 내에 존재하는 불변하는 관계, 법칙 등을 통하여 사회를 통제하고 예언할 수 있으리라 기대하였다(Smith, 1983: 7). 이러한 사회과학의 실증주의적 연구동향은 인간과 인간의 상호작용을 포함하는 탐구에서 나타나는 이해를 '공식, 차트, 그래프, 표 등의 제한된 방식으로 표현'(Pinnegar & Daynes, 2007: 44)한다.

그러나 당시의 많은 사회과학자들은 이러한 실증주의적 연구 방법에 회의를 느끼고 있었다. Bruner에 의하면, '사회과학은 전통적인 실증주의의 입장에서 해석적인 입장으로 변화해가고 있다. [이제] 의미가 가장 중심부에 위치하게 되었다'(Bruner, 1986: 8). Josselson은 '내러티브는 실증주의적 접근이 보여주는 변수들과 정량화에 지쳐있는 사람들에게 직관적인 흥미를 불러일으키고 있다'(Josselson, 1993: xv)고 말하고 있으며, Riessman은 '자연 과학적 방법이 가지고 있는 현실주의적 가정은 사회적 삶을 이해하는 데에 한계가 있다는 것이 밝혀졌으며, 미국의 다양한 학문분야에서 선도적 역할을 하는 일군의 학자들은 인간 행위를 조직하는 원리가 되는 내러티브로 자신들의 입장을 선회하고 있다'(Riessman, 1993: 1)고 언명하였다.

사실, 상식적인 수준의 사고에 의해서도 확인될 수 있는 바와 같이, 인간 존재, 그리고 인간의 삶과 경험은 실증주의적 사고방식에서 말하는 것과 같은 공식, 차트, 그래프, 표로 온전히 파악되거나 설명될 수 있는 것이 아니다. 아닌 게 아니라, 우리는 고정된 순간이 아닌 흘러가는 시간 속에서, 고립된 개인이 아닌 사회적 관계 속에서, 무미건조한 기계적 사고가 아닌 수많은 종류와 차원의 이성과 감성을 활용하면서 살아간다.[1] 이와 같이, 내러티브 탐구는 인간에

1) Clandinin과 Connelly는 '경험의 시간성', '상황적 맥락', '인간의 내면과 사

관한 연구가 마땅히 주목해야 하는 인간 경험의 고유한 성격을 탐색하는 일에서 시작되며, 그것은 인간, 그리고 인간의 삶과 경험이 과학적 연구의 대상으로서의 사물을 연구하는 방식과는 다른 방식으로 연구되어야 한다는 것을 의미한다. 사실 인간의 경험과 사물이 서로 다른 성격을 띤다는 것은 의심할 여지없이 당연한 것으로 받아들여진다고 생각될지 모르지만, 우리가 과연 이들의 차이를 정당하게 존중하고 있는가 하는 점은 보다 신중히 살펴볼 필요가 있다.

그렇다면, 사물과 구분되는 인간 경험이 가지는 특이성이란 과연 무엇인가? Polkinghorne은 우리가 인간의 경험을 어떤 관점으로 보아야 하는가 하는 점을 다음 세 가지로 설명하며, 이 내용을 요약하여 제시하면 다음과 같다.(Polkinghorne, 1988: 49-51)

1. 인간의 경험은 비물질적인(정신적인) 의미를 가지며, 인간의 사고는 개인적, 문화적 영역에 속한다. 이 영역은 우리의 몸이라는 유기체와 연결되어 있고 그것으로부터 나타나지만, 그것은 몸 자체의 특성과는 질적으로 다른 특징을 가진다. 의미의 영역은 고정되어 있지 않다. 그것은 자신에 대한 반성과 회상을 통하여 수행되는 재형성 과정에 의해서뿐만 아니라, 계속적으로 형성되는 새로운 경험에 의해서도 확장된다.
2. 인간의 경험은 개인이 조직하는 인지 도식과 개인의 감각 기제에 대한 환경의 영향 사이의 상호작용에 따라 만들어지는 것이다. 또한 경험은 회상과 인식, 예상을 해석학적으로 연결하는 의미의 영역에 따라 만들어지는 통합된 산출물이다. 인지적 도식의 조직들은 다층적이고 언어적, 자연적 환경과의 상호작용을 통하여 수정될 수 있다. . . 내러티브는 인지적 도식들 중 하나이다. 그것은 때때로 욕구와 목표의 성취에 대한 영향에 따라 인간의 행동들이 함께 연결되는 세계에 관한 인식을 나타낸다.
3. 인간의 경험은 물질적 영역에서 구성되는 것과 동일한 모형에 따라

회적 관계'를 '3차원적 내러티브 탐구 공간'(Clandinin & Connelly, 2000: 111)이라고 부르면서 이를 내러티브 탐구의 핵심적 전제로 규정하고 있다. 이는 내러티브 탐구의 특성을 나타내어 주는 것과 동시에 그것이 지적하는 양적 연구의 문제점을 보여준다.

> 조직되지 않는다. 인간 경험의 주요 조직 원리는 형식 논리의 증거를 구성하는 원리보다는 시적 의미를 구성하는 원리와 더 유사하다. . . 의미의 영역은 새로운 조직 형식들이 나타날 수 있고 새로운 의미 체계들이 개발될 수 있는 열린 체계이다.

첫째로, 위와 같은 Polkinghorne의 설명은 인간의 경험이 물질의 세계와는 다른 세계, 즉 정신의 세계와 관련되며 이 세계는 곧 의미의 영역을 뜻한다는 점을 보여준다. 19세기 이후의 사회과학자들과 이후 그들의 연구방식을 인간 연구에 적용한 행동주의 이론가들은 인간의 경험 역시 과학적 분석의 방법으로 연구하는 일이 가능하리라 믿었다. 그들은 수치와 그래프로 표현되는 자료를 통하여 피상적인 인간 경험, 엄밀히 말하여 인간 경험이 아닌 인간 행동이 나타내는 일반적인 특성을 찾는 것을 연구의 목적으로 삼았고, 그들이 보여주는 자료와 분석 결과는 이른바 객관적인 근거를 제공해 주는 것으로 생각되었다[2].

그러나 내러티브 연구자들이 보기에 인간의 경험은 행동의 수준에서 논의될 수 있을 만한 것이 아니다. 양적 연구 방법론을 통하여 인간 행동을 연구하는 학자들의 관심은 '행동'에 있었을지언정 '인간'에 있었던 것이 아니었다. 인간의 경험은, 우선 그것이 인간에게 일어나는 일이라는 점만 생각해 보더라도 그 인간적 특성을 간과한 채 설명될 수 있는 것이 아니다. Polkinghorne의 설명에서 볼 수 있는 바와 같이, 인간의 경험은 그 주체의 내면, 즉 인간의 정신과 불가분의 관계를 맺을 수밖에 없다. 사실상, 인간 내면과 관련맺지 않은 경험은 경험이라고 불릴 만한 가치조차 없는 것이다. 우리가 흔

---

2) 여기에서는 인간 경험과 행동을 구분하고 행동을 오로지 정신과 무관한 외부적 표현을 의미하는 것으로 국한하였지만, 내러티브 연구가들이 보기에 인간의 행동은 '특정 시간의 특별한 맥락 내에 있는 개인 이야기의 표현'(Clandinin & Connelly, 2000: 72)으로서 정신세계와 완전히 무관한 것으로 볼 수 없다.

히 사용하는 기계적 사고, 또는 기계적 행동이라는 말은, 겉으로 보기에는 인간적 사고나 행동과 구분되지 않을지 모르지만 그 사고나 행동에 가장 중요한 인간적 요소가 빠져 있다는 것을 의미한다. 그리고 그 요소는, 말할 필요도 없이, 인간의 내면, 즉 정신인 것이다. Polkinghorne의 견해에 의하면, 정신의 측면은 몸의 측면과는 '질적으로' 다른 성격을 가지며, 이러한 질적 차이를 고려하지 않은 채 이루어지는 인간 연구는 그 핵심적인 의미를 놓치고 있다고 말할 수밖에 없다.

그렇다면 왜 내러티브인가? 내러티브가 무엇이기에 그것은 인간 경험과 정신에 관한 논의에서 중심적인 지위를 차지하는가? 위의 설명 중 두 번째 특징에서 확인되는 바와 같이, Polkinghorne은 내러티브를 인지적 도식 가운데에 하나로 설명하고 있다. 인간이 세계를 자신의 것으로 받아들이는 행위를 인식이라고 부를 수 있다면 내러티브는 인식을 가능하게 하는 내적 원천인 것이다. 즉, 내러티브는 경험을 가능하게 하는 인간 내면의 세력이다. 오늘날 내러티브 연구자들이 내러티브에 주목하는 가장 큰 이유 역시 여기에 있다. 그들이 보기에, 인간이 외부 세계를 인식하는 일, 즉 객관적 대상으로서의 세계가 인간의 정신세계에 들어오는 일은 내러티브 없이는 결코 이루어질 수 없다. Polkinghorne의 설명에서와 같이, 내러티브가 인간이 세계를 받아들이는 방식 그 자체에 관여하는 인지적 도식으로서의 역할을 한다면, 그것은 세계가 인간에게 어떻게 경험될 수 있는지, 그리하여 인간 바깥에 있는 것으로 생각되는 외부 대상이 어떻게 인간의 정신과 관련맺을 수 있는지를 설명해줄 가능성을 가지게 된다.

마지막으로, Polkinghorne은 인간의 경험을, 물질적 영역을 구성하는 형식적, 논리적 원리가 적용되지 않는 영역으로 보았다. 이 특징은 경험의 첫째 특성, 즉 경험은 인간 정신과 불가분의 관계를 가진

다는 특성에서부터 파생되는 것이라고 볼 수 있다. Polkinghorne이 보기에, 인간의 경험이 관여하는 정신세계 또는 의미의 영역은 몇몇 고정된 논리적 설명방식이나 명제로 국한될 수 없는 것이다. 이것은 명확하고 측정 가능한 사회과학적 증거가 적용되는 영역이 아니라 보다 넓은 해석의 가능성이 열려있는 세계이다. 이러한 그의 설명은 인간의 경험이 맞닿아 있는 의미의 세계라는 것은 언어의 표현을 뛰어넘어서 존재하는, 해석의 가능성이 열려있는 세계라는 것을 보여준다.

인간 경험에 관한 Polkinghorne의 설명은 경험의 '인간적' 특성이 어떤 것이며 우리가 경험에 관한 연구를 할 때 주목해야 할 점이 무엇인가 하는 것을 제시해주고 있다. 오늘날 활발하게 이루어지는 내러티브 탐구는 이와 같은 인간의 경험을, 그 고유한 성격을 잃지 않은 채 있는 그대로 드러내는 것을 목적으로 한다. Mitchell에 의하면, '내러티브 연구는 더 이상 심리학이나 언어학으로부터 개념을 차용하여 연구하는 문학 이론가나 민속학자들만의 영역이 아니라, 인문과학과 자연과학의 모든 분야에 통찰을 줄 수 있는 확고한 원천'(Mitchell, 1981: ix)이 되었다. 내러티브 탐구는 우리를 둘러싼 '사회, 문화, 인간 행위 그리고 삶이 가지는 다양한 의미를 이해하는 하나의 현상'(Leavy, 2009)으로서 시간과 공간, 그리고 맥락의 영향 속에서 살아가는 인간 존재와 그의 삶을 다면적 관점에서 들여다보려는 시도인 것이다. 이러한 관점 하에 교육학 분야에서 내러티브 탐구는 다양한 교육적 경험을 드러내고 그 의미를 탐색하는 통로로 활용되어 왔다.

사실, 내러티브 탐구가 교육 연구에 중요한 관점을 제공해 줄 수 있다는 것은 아마도 많은 설명을 필요로 하지 않을 것이다. 내러티브 연구가들은 종래의 질적 연구의 기본 정신을 공유하면서 특히 연구 참여자들의 이야기, 참여자들에 의하여 체험되고 그들의 입을 통하

여 말해진 이야기에 초점을 두고 그 이야기가 교육의 실제에 관하여 무엇을 말해주고 있는지, 연구 참여자들은 그 안에서 어떠한 삶을 살아가고 있는지, 그들의 이야기가 어떤 맥락 속에서 이루어지고 있는지에 관심을 가진다. 이에 따라 내러티브 탐구에 기초하여 연구를 수행하는 교육과정학자들은 교육 사태에서 교사와 학생이 어떤 교육적 경험을 하는지, 교수-학습의 과정이 얼마나 복잡한 양상을 띠고 시간에 따라 변화해 나가는지, 교수-학습의 과정 안에 속한 참여자로서의 교사 또는 학생의 삶이 교육의 과정을 통하여 어떻게 변화하고 성장하는지, 교육과정이 실제 교육 사태에서 어떻게 실행되고 있는지 등의 문제를 당사자의 경험을 중심으로 살펴보고자 하는 시도를 계속해 왔다.

이러한 내러티브 탐구의 연구 방법은 인간의 경험이 가지는 독특한 성격에 주목하고 그 이면의 의미를 드러냄으로써 결국 인간의 삶이 어떤 것인지 드러내는 데에 그 의의가 있다고 말할 수 있다. 물론, 이러한 입장은 본 연구의 관심사와 완전히 동떨어져 있는 것이 아니다. 그렇기는 해도, 여전히 내러티브가 질적 연구의 한 형태, 즉 인간 연구의 한 가지 방법론으로 취급될 때, 그것이 인간의 정신과 어떤 관련을 맺는지, 어떻게 하여 내러티브 탐구는 인간의 경험과 삶을 보다 잘 드러내어주는 방법이 되는지 등의 문제가 과연 유의미하게 설명되고 있는가 하는 데에는 의문의 여지가 남아 있다. 말하자면, 방법론으로서의 내러티브에서 내러티브는 경험에 '관한' 이야기를 의미한다. 이러한 입장에서 보면, 내러티브는 인간 경험의 성격을 가장 잘 드러내어 주는 수단이 되는, '체험되고 말해진 이야기'(Clandinin & Connelly, 2000: 64)를 의미한다. 여기에서 내러티브는 개인의 경험을 표현한 이야기임과 동시에 그것을 탐구하는 연구 방법이 된다. 그러나 내러티브가 인간 경험과 불가분의 관련을 가지는 이야기라고 할 수 있다면, 그것은 인간 경험을, 그것이 일어

난 이후에 탐구하거나 기술하는 것으로만 생각될 수 없을 것이다. 내러티브를 인식의 방식으로 이해하는 입장은 내러티브를 경험 그 자체와 관련지어 설명하려는 시도, 즉 경험이 일어날 때 내러티브가 어떻게 관련되는지를 설명하고자 하는 시도이다. Polkinghorne이 말하는 인지적 도식으로서의 내러티브의 역할은 이러한 관점에서 온전히 설명될 가능성을 가지며, 내러티브의 의미를 이와 같이 해석하는 일은 인간 경험과 내러티브의 관련을 보다 근본적인 수준에서 파악하려는 시도라고 말할 수 있을 것이다. 요컨대, 질적 연구의 한 형태로서의 내러티브가 인간 경험에 관한 '방법론으로서의 내러티브'라면, 인식의 방식으로서의 내러티브는 인간 경험에 관한 '이론으로서의 내러티브'라고 말할 수 있다.

이러한 입장에서 보면, 내러티브는 인식 그 자체를 가능하게 하는 구성요소로 설명될 가능성이 있다. 우리가 세계에 관하여 무엇인가를 알게 되는 것은 그 자체로 내러티브의 역할에 의존하는 것이다. Polkinghorne의 설명에 나타나 있는 바와 같이, 내러티브가 모종의 경험 또는 인식을 가능하게 하는 것은 그것이 인간 내면에서 '도식'으로서의 역할을 하기 때문이다. 분명히 말하여, 인간 내면의 도식적 기능은 Kant 인식론의 영향이다. 이하에서는 Kant 인식론이 인식의 문제를 어떻게 설명하는지 살펴보고, 인식의 구성요소로서의 도식이 어떤 역할을 수행하는지 살펴봄으로써 내러티브의 도식적 기능이 어떤 성격을 나타낸다고 보아야 하는지를 이해해 보고자 한다.

2. 도식과 내러티브

영어 단어 ‘narrative’의 어원은 ‘정통하고 있는’(acquainted with), ‘숙련된’(expert), ‘솜씨 좋은’(skillful)이라는 의미를 가진 라틴어 ‘gnārus’와 ‘관련시키다’(relate), ‘말하다’(tell)이라는 의미를 가진 ‘narrō’에서 찾을 수 있으며, 이것은 ‘안다’(know)라는 의미를 가진 산스크리트어 ‘gnâ’에 다시 그 뿌리를 두고 있다(White, 1980: 1). 이것으로 보아, 내러티브라는 말은 그 자체로 ‘앎’의 문제에 맞닿아 있다고 말할 수 있다. 내러티브는 우리에게 아는 것이 무엇인지, 우리가 세계를 경험함으로써 모종의 인식을 획득한다고 할 때 그 일은 어떻게 일어나는지에 관한 문제에 시사를 줄 수 있는 개념으로 해석될 가능성이 있는 것이다.

앞서 말한 내러티브를 인식의 방식으로 이해하려는 시도는 바로 이러한 예에 해당한다. 이러한 관점에서 보면, 내러티브는 이런저런 종류의 이야기가 아닌 인식의 근본적인 구성 요소로 파악될 가능성을 가진다. 즉, 내러티브는 인간의 ‘경험에 관한 이야기’가 아니라 인간의 ‘경험 그 자체를 가능하게 하는 조건으로서의 이야기’로 해석될 수 있는 것이다.

> 우리가 경험하는 것은 세계와 우리가 맺는 관계를 구성하는 요소들에 관한 도식(구조)을 조직하는 행위에서 나오는 결과인 셈이다. 내러티브는 개인의 행위와 사건들을 상호 관련된 측면으로 연결시켜서 이해할 수 있는 복합체로 만드는 기본적인 도식이다.(Polkinghorne, 1988: 43)

Polkinghorne이 보기에, 내러티브는 개인이 당면하는 여러 사건들을 서로 관련시켜 줌으로써 사건들을 하나의 복합체로 만들어주는 도식으로서의 역할을 한다. 그는 ‘아버지가 돌아가셨다’와 ‘아들은 울

었다'라는 두 문장을 예로 들면서 내러티브는 이 두 가지 각각의 사건을 '아버지가 돌아가셔서 아들이 울었다'라는 하나의 에피소드로 만들어주며, 이로써 우리에게 이 두 가지 사건이 하나의 이야기 속에서 이해되도록 만들어 준다고 설명한다. 이와 같은 Polkinghorne의 설명에 의하면, 내러티브는 이야기의 성격을 가진 도식, 즉 사건을 이야기로 구성해주는 틀로 해석될 가능성이 있다.

이와 같이, 내러티브가 인식의 방식으로 설명될 수 있다고 할 때, 내러티브가 수행하는 결코 간과할 수 없는 역할은 바로 그것이 인지적 도식으로서의 역할을 한다는 점이다. 그리고 여기에서 '도식'의 개념은 Kant의 인식론에서 그 기원을 찾을 수 있다는 점에 있어서는 여러 학자들의 견해가 일치한다(김동윤, 1999; Ricoeur, 1983; Brodsky, 2014). 아닌 게 아니라, 위에 언급된 Polkinghorne의 설명은 인식에 있어서 내러티브가 가지는 의미를 Kant의 도식이 수행하는 역할과 거의 동일한 것으로 설명하고 있다. 따라서 Kant 인식론에서 도식이 의미하는 바를 살펴보는 일은 그대로 인식의 문제에서 내러티브가 어떤 역할을 할 수 있는가 하는 문제를 살펴보는 일과 다르지 않다. 널리 알려진 바와 같이, Kant는 전통적 인식론의 두 가지 입장, 즉 경험론과 합리론의 한계를 극복하고 인식론에 관한 이른바 '코페르니쿠스적 전환'을 이루어낸 학자로 평가된다. 언뜻 보기에, Kant의 인식론을 탐색하는 일은 교육학적 측면에서 볼 때 지나치게 철학적인 문제를 다루고 있는 것으로 생각될 가능성이 있다. 그러나 만약, 내러티브가 인식의 가능성을 설명하는 개념이라면, 그리고 그 결정적 근거를 Kant의 인식론에서 찾을 수 있다면, 인식의 가능성으로서의 내러티브를 탐색하는 일의 첫 단계를 Kant에서 시작하는 것이 그리 이상한 일이 아닐지도 모른다.

Kant는 그의 세 비판서 가운데 가장 중심이 된다고 말할 수 있는 「순수이성비판」 서론을 '인간의 이성은 자신의 본성에 의하여 부과

되기에 무시할 수도 없고, 자신의 한계를 넘어서기에 대답할 수도 없는 문제로 괴로워하는 숙명을 가지고 태어났다'(Avii)[3]는 말로 시작한다. 그는 전통 형이상학이 가지는 한계를 극복하고 '형이상학의 안전한 길'(Bxv)을 타개하는 것을 그의 학문의 목적으로 삼는다는 점을 공공연히 내세우고 있지만, 그가 자신의 연구를 수행하면서 한 일은 우리의 삶과 동떨어진 저 높은 곳의 형이상자를 추구한 것이 아니었다. 그는 바로 여기, 우리가 현재 살고 있는 삶과 그 안에서 인간이 자신의 이성을 통하여 하는 일이 무엇인가 하는 것을 연구의 대상으로 삼았다. 그의 세 비판서의 제목이 '이성 비판'인 것 역시 그가 한 일이 현재 우리가 사용하고 있는 이성에 대한 비판적 연구이며, 그 이성을 통하여 인간이 세계를 경험하는 일이 어떻게 가능한가 하는 것을 탐색하는 일이었기 때문이다.

'인간의 경험이 어떻게 가능한가' 하는 것은 결국 인간의 경험을 가능하게 하는 원천이 무엇인가 하는 것을 묻는 질문이다. 이 질문에 대한 답은 Kant 이전의 전통적 인식론의 입장에 의하면 크게 두 가지로 나뉠 수 있다. 그것은 바로 합리론과 경험론이다. 합리론과 경험론의 입장은 모두 인간의 앎, 즉 지식의 확실성이 어디에서 오는가라는 지식의 확실성을 보장하는 기초를 찾고자 하였다. Descartes와 Leibniz로 대표되는 합리론의 입장에서 지식의 확실성을 보장하는 기초는 바로 본유관념이다. Descartes에 의하면, 인간이 세계를 알게 되는 일은 '방법론적 회의'를 통하여 도달하게 된 나 자신의 존재에 관한 지식에 기초한다. 그는 회의하고 회의하여 결코 의심의 대상이 될 수 없는 것에 이르게 되며, 그것은 다름 아닌 생각하고 있는 나 자신(cogito ergo sum)이라는 결론에 도달한다. Descartes에 의하면, 이것은 존재의 본성으로서의 이성과 다른 것이 아니다. 그리하

3) 이하 Kant의 「순수이성비판」의 인용은 일반적인 방식에 따라 초판의 경우 A로, 재판의 경우 B로 표시하고자 한다.

여 Descartes는 나라는 존재에 관한 인식이 다른 모든 존재에 관한 인식의 기초가 되며 이것이 다른 인식의 확실성을 보장해주는 기초가 된다고 생각하였다.

그러나 Descartes의 본유관념이 세계를 경험하는 일로서의 인식과 그 원천을 충분히 설명하고 있는가 하는 데에는 그동안 수많은 의문이 제기되어 왔다. Descartes가 말하는 본유관념은 성격상 경험 이전에 존재하는 관념이라는 점에서, 우리는 그 본유관념을 어떻게 획득하게 되는가, 또 본유관념이 경험을 불러일으키는 일, 경험과 관련을 맺는 일은 어떻게 설명될 수 있는가 하는 질문에 대하여 그는 더 이상 말하지 못하는 것이다. 따라서 Descartes는 본유관념을 경험의 원천으로 설명하고 있지만, 그는, 엄밀히 말하여, 경험의 원천은 경험과 무관하게, 본래 존재하는 것으로 설명함으로써 그의 이론은 '본유관념이 어떻게 하여 경험에 적용되는가에 대해서 아무런 시사도 주지 못하는 것으로 보아야 한다'(유한구, 2004: 43).

이에 비하여 경험론의 설명은 Descartes의 합리론과는 정반대의 방향에서 인식의 가능성을 설명한다. Locke와 Hume으로 대표되는 영국의 경험론은 지식의 확고부동한 원천을 이성에서 찾은 합리론을 비판하고 지식의 원천을 경험 그 자체에서 찾았다. Locke에 의하면, 인식의 확고부동한 원천은 '단순관념'으로서 이것은 인간 바깥의 대상이 인간의 마음에 남긴 인상으로서의 감각경험을 의미한다. 그가 보기에, 우리가 지식의 원천으로서 확실하게 믿을 수 있는 것은 오직 경험의 대상으로서의 외부 세계일뿐이다. 주지하는 바와 같이, Locke가 말한 'tabula rasa'는 인간의 경험이 밀랍판과 같은 백지 상태의 마음에 외부의 대상이 새기는 인상의 빈도에 의하여 결정되며 이러한 경험이 결국 인간의 관념을 이룬다는 생각을 나타낸다. 즉, 경험론자들의 입장에서 보면, 인간의 모든 지식은 외부 세계를 경험함으로써 획득되며, 이것은 합리론자들이 말하는 생득적 관

념으로서의 이성을 부정하는 것이라고 말할 수 있다.

합리론의 설명이 경험의 가능성을 내적 원천을 통하여 설명하려는 입장이었다면, 경험론의 설명은 그것을 외적 원천을 통하여 설명하려는 입장이다. 그러나 경험론의 설명이 합리론의 설명의 한계를 극복하는 근본적인 해결책을 제시했다고 말할 수 있는가? 합리론이 경험의 내적 원천으로서의 본유관념을 설명하면서 이것이 경험의 대상과 어떤 관련을 맺는지 설명하지 못하고 있다면, 이와는 반대로 경험론은 경험의 외적 원천으로서의 감각경험을 설명하면서 감각경험이 어떻게 하여 우리의 마음에 인상을 남겨서 지식을 형성하게 되는지를 설명하고 있지 못하는 것이다. 경험론의 설명에서 외부 대상의 인상이 어떻게 하여 인간에게 경험을 가져다주는가 하는 것을 설명하기 위해서는 그 인상을 특정한 내용을 가진 경험으로 파악할 수 있도록 해주는 이전 경험 또는 지식을 가정하지 않으면 안된다. 이렇게 보면, 합리론과 경험론은 모두 '최초의 지식을 개인에게 "주어져 있는 것"으로 본다'(*Ibid*: 49)는 점에서 공통된 한계를 가진다.

널리 알려진 바와 같이, Kant는 자신의 세 비판서를 통하여 이른바 반성철학 또는 선험철학의 체계를 정립함으로써 전통적 인식론의 두 입장의 난점을 극복하고 양자를 종합한 학자로 평가된다. Kant는 '내용 없는 사고는 공허하며, 개념 없는 직관은 맹목이다'(A51/B75)라는 말로 자신의 인식론을 요약하여 말한다. 합리론과 경험론이 각각 이성과 감각이라는 측면에 치우쳐서 경험을 설명하고 있다면, Kant는 '모든 인식은 경험과 더불어 생겨난다'(B1)라고 말함으로써 어떠한 인식도 이성과 감각의 관련 없이 생겨나지 않는다는 점을 분명히한다. 그리고 Kant는 전통적 인식론이 설명하지 못했던 인식 주체와 인식 대상 사이의 관련을 인식을 선험적 차원을 통하여 설명함으로써 그 한계를 극복하고자 하였다.

그렇다면 Kant는 인간의 경험 또는 인식의 가능성을 어떻게 설명

하고 있는가? Kant 인식론이 선험적 인식론으로 불리는 만큼 그의 인식론을 살펴보기 위해서는 바로 이 '선험적인 것'(*a priori*)의 의미와 역할을 확인해 보아야 할 것이다. 앞으로의 논의를 통하여 확인되겠지만, 아프리오리의 개념이야말로 그의 인식론이 가지는 혁명적 의의를 정수에 해당한다고 말할 수 있을 것이다. Kant의 인식론이 선험적 인식론으로 불리는 것은 그가 「순수이성비판」에서 인식의 능력을 감각, 이해, 이성이라는 세 수준으로 구분하고 각각에 해당하는 인식의 선험적 형식으로서 아프리오리라는 개념을 제시했다는 점에 기인한다. 그는 이 세 수준에 해당하는 아프리오리를 각각 시간과 공간, 범주, 이념이라는 용어로 규정하지만, 아프리오리가 인간의 마음에 '순수주관성'으로 존재한다는 그의 말을 존중할 때 이 세 수준의 아프리오리는 서로 구분되지 않는 하나의 대상을 지칭한다고 보는 편이 옳을 것이다. 그리고 여기에서 '대상'이라는 말은 인식의 대상으로서의 사물과 같은 것을 가리키는 것으로 생각될 수 있다는 점에서 대상이라기보다는 인식이 일어날 때 논리적으로 가정되지 않으면 안되는 인식의 주관적 조건이라고 보아야 한다. 즉, '선험적인 것'이라는 말은 '경험적인 것'(*a posteriori*)과 대비되는 용어로서 경험적인 것을 떠나서 그것의 논리적 가정으로서 존재하는 것, 경험적인 것을 논리적으로 분석할 때에만 그 모습을 드러내는 것을 가리킨다. Kant는 「순수이성비판」을 통하여 인식의 과정에서 인간의 마음속에 존재하는 선험적인 것, 순수주관성으로서의 아프리오리가 작동하며, 이것은 이러저러한 모습으로 구분되는 마음의 표현과는 달리 순수형식으로서의 마음에 해당한다는 점을 밝히고자 하였다.

Kant에 의하면, '우리는 다양한 직관들에 종합적 통일성을 부여할 때 대상을 인식한다'(B105). 인간은 감각 수준의 아프리오리를 통하여 '다양한 직관들'(manifold of intuition)을 우리의 마음에 받아

들이며, 다시 이러한 다양한 직관들은 이해(understanding) 수준의 아프리오리인 범주에 의하여 개념적 통일성을 부여받는다(신춘호, 2005: 51).[4] 감각 수준과 이해 수준에서의 인식에 관한 Kant의 분석은 여기에서 한 단계 더 나아가 이러한 통일성의 원천이 무엇인가에 관한 생각에 다다르게 된다. Kant가 말하는 '선험적 통각' 또는 '선험적 자아'는 이러한 통일성의 원천을 해명하기 위한 개념으로서 이것은 '모든 표상의 이면에 수반되어 있는 "나는 생각한다"는 자기의식'(B132)을 가리킨다. 그리고 이러한 '자기의식'은 위에서 말한 인식, 즉 대상으로부터 오는 직관과 인식 주체의 개념의 결합으로 설명되는 것과 같은 인식을 가리키는 것이 아니라, 그 이면에 붙박혀있는 '무제약자' 또는 '절대수준의 논리적 가정'으로서의 마음 그 자체를 가리킨다. Kant에 의하면, 이것은 이성 수준의 아프리오리인 이념, 즉 그가 다시 세우려는 형이상학의 본체와 다른 것이 아니다. Kant 자신이 「순수이성비판」이라는 저작, 그리고 이것을 넘어서서 자신의 학문적 업적의 으뜸가는 의의를 인식과 아프리오리—또는 개념과 이념—의 구분을 제시한 것에서 찾았다는 점으로 미루어보아 그의 선험철학의 핵심은 인간이 무엇인가를 인식한다고 할 때에는 언제나 이러한 인간 정신의 선험적 요체를 가정하지 않으면 안되며, 또한 인식의 의미는 이 선험적 형식을 통해서만 그 존재를 드러내는 것이라는 점을 밝히는 데에 있었다고 말할 수 있다.

내러티브를 인식의 형식으로 이해하려는 본 연구의 입장에서 볼 때, Kant의 인식론에서 가장 관심의 대상이 되는 것은 바로 선험적

---

4) 이러한 설명은 마치 우리가 감각 수준의 또는 이해 수준의 아프리오리를 미리 마음속 어딘가에 가지고 있고 그것을 사물이나 직관에 적용함으로써 인식이 일어나는 것처럼 생각될 위험을 품고 있다. 그러나 Kant가 말하는 '선험적 형식'으로서의 아프리오리는 인식의 이전에 시간상 우선하여 존재하는 실체가 아니라 인식 이후에 후향적으로 추론되는 인식의 논리적 가정이다.

형식에 해당하는 것이 인식에 있어서 어떤 역할을 하는가 하는 것이다. Kant는 「순수이성비판」을 통하여 '형이상학의 안전한 길'을 찾겠다고 말했거니와, 그가 말하는 형이상학의 안전한 길이란 지금 나의 인식을 그 밑바닥까지 파헤쳐 보았을 때 도출되는 인식의 조건이며, 인식을 통하여 확인되는 인간 정신의 근원이다.

Bruner는 Kant 철학이 말하고 있는 '선험'(a priori)의 의미를 '인간의 마음에 의한 어떤 지식' 또는 '모든 추론에 우선하는 것'이라고 말하면서 선험을 마치 경험과 별도로 존재하는 그 무엇으로 설명하고 있지만(AP: 177)[5], 이러한 해석은 명백히 그릇되다. Kant가 「순수이성비판」의 서두에서 하고 있는 그의 유명한 말, '모든 인식은 경험과 더불어 생겨난다'(B1)라는 말은 그가 말하는 '선험'이 경험에 앞서 있는 것과 동시에 경험과 결코 동떨어져 있을 수 없는 의미에서의 인식의 조건을 의미한다는 것을 보여주는 것이다. 임재진에 의하면,

> Hume과 같이 감각 인식에 있어서 주어진 것은 궁극적으로 인상 혹은 감각으로 이루어져 있다고 사정해 보자. 분명히 경험의 세계는 단지 인상이나 감각이나 혹은 감각 자료로만 이루어진 것이 아니다. 따라서 궁극적으로 주어진 것이 어떠한 방식으로 종합되어 경험의 세계를 형성하는가 하는 문제가 발생한다. . . 정신은 Kant가 '지성의 논리적 사용'이라고 명명한 과정을 통하여 감각 직관의 자료를 조직화하되 그것의 근본적인 감각적 특성은 그대로 보존한다. 그 때 우리는 '경험'이라는 현상적 세계를 얻게 된다.(임재진, 1986: 35)

---

5) Bruner의 저작은 이하에서 다음과 같은 약칭으로 사용하고자 한다.

PE : *The Process of Education*

PER : 'The Process of Education Reconsidered'

CE : *The Culture of Education*

AP : *Actual Mind, Possible World*

LN : 'Life as Narrative'

NP : 'Narrative and Paradigmatic Modes of Thought'

Kant가 보기에, 인간에게 주어지는 감각 자료가 인간의 경험의 자료가 되는 것은 대상이 인간의 정신에 어떤 영향을 미치는 방향이 아니라, 그와는 반대 방향, 즉 인간의 정신이 대상에 적용되는 방향을 따라야 마땅하다. Kant가 인식론에 있어서 자신이 수행한 역할을 일컬어 '코페르니쿠스적 전환'이라고 부른 것은 바로 인식의 과정을 대상이 주체를 향하는 방향에서 주체가 대상을 향하는 방향으로 옮겨놓았기 때문이다. 그는 「감성계와 예지계의 형식과 원리에 관하여」(*De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis*)(1770)에서 감각 수준의 형식인 시간을, '감각 질료를 어떤 법칙에 의하여 통합하기 위하여 필요한 주관적 조건'으로, 공간을 '모든 외부적 감각을 통합하는 도식'(Schematismus)으로 설명하면서 그것을 '인간 정신의 본성에서 비롯되는 것'으로 규정한다. 그에 의하면, 인간은 이러한 도식의 기능 없이 대상을 전체적으로 구성하거나 창조하지 못한다. 그것은 마치 빨간 안경을 쓴 사람이 자신이 보는 대상으로서의 사물을 다른 색으로 받아들일 수 없는 것과 마찬가지로 인식의 선험적 형식은 인식의 과정에서 '벗을 수 없는 안경'[6]으로 작용한다. 우리가 빨간 안경을 쓰고 있는 한 사물을 빨간색으로밖에 볼 수 없는 것과 마찬가지로, 사물들의 현상은 바로 그것을 지각하는 인간의 내적 형식에 의하여 받아들여질 수밖에 없는 것이다.

여기에서 선험적 형식이 수행하는 '도식'으로서의 역할이 무엇인가 하는 것을 보다 자세히 살펴볼 필요가 있다. Kant는 「순수이성비판」의 제2편 '초월적 논리학' 중 2권 '원칙의 분석학'에서 순수 지성개념들의 도식기능에 관하여 본격적으로 설명한다. 그에 의하면, '한

6) 물론, 여기에서 말하는 '벗을 수 없는 안경'이라는 것은 어디까지나 비유이다. 누군가 이것을 두고 우리의 정신에 안경과 같은 물건이 실지로 존재하여 이런저런 대상을 보는 데에 필터와 같은 역할을 한다고 상상한다면 그것은 명백히 잘못이다. Kant가 말한 '선험'은 어디까지나 논리적 이전을 가리킨다.

개념 아래 한 대상이 포섭될 때에는 언제나 대상의 표상은 개념의 표상과 동종적이어야'(A137/B176) 하는데, 개념의 표상을 가능하게 하는 순수 지성개념들은 결코 현상 일반에 그대로 적용될 수 없다는 점에서 여기에서는 모종의 설명이 반드시 필요하다. 즉, 그는 인간 지성의 순수 형식으로서 범주에 관하여 말하기는 하였지만, 이것은 오직 인간 지성의 능력에 관하여 말한 것일 뿐 대상과의 관련을 어떻게 맺을 수 있는가를 설명한 것은 아니라는 점에서 한계를 가지는 것이었다.

Kant의 업적을 인식의 가능성을 대상에서 주체로 옮겨놓은 것이라고 말할 수 있다 하더라도, 인식은 오직 인식 주체의 지성적 능력만으로 설명될 수 있는 것이 아니다. 그것은 언제나 그 짝으로서 대상에 대한 감각적 직관을 가지고 있을 수밖에 없으며, 범주는 바로 이러한 경험적 직관이 우리에게 인식되도록 하는 데에 작용하는 것이다(B147). 그러나 이러한 순수 지성의 형식으로서의 범주가 감각작용을 결과로서의 경험적 직관에 어떻게 적용될 수 있는가 하는 것이 바로 Kant의 의문이었다(A137/B176).

> 이제, 한 편으로는 범주와, 또 다른 한 편으로는 현상과 동종적이어야 하고 전자를 후자에 적용 가능하도록 해주는 제3의 것이 있어야 함은 명백하다. 이 매개적인 표상은 순수하면서도, 한 편으로는 지성적이고 다른 한 편으로는 감성적이어야만 한다. 그러한 표상이 초월적 도식이다.(A138/B177)

Kant는 순수 지성개념인 범주와 현상을 매개하는 표상을 '초월적 도식'으로 규정하고, 초월적 도식의 예를 초월적 시간 규정을 들어 설명한다. 초월적 시간 규정은 한 편으로 선험적인 보편성을 띤다는 점에서 범주와 동종적이며, 다른 한 편으로 잡다한 경험적 표상을 포함한다는 점에서 현상과 동종적이다. 따라서 그것은 범주와 현상이라는 두 영역을 매개할 수 있는 개념이다.

흔히 도식(圖式)이라고 하면 우리는 그 한자어가 가지는 의미 그대로 눈에 보이는 모종의 형식이나 틀 또는 그림을 떠올리게 마련이며, Kant가 말하는 도식 역시 그와 같은 것으로 생각될 가능성이 있다.[7] 이 점에 관하여 Kant는 '도식'(Schema)을 '도상'(또는 형상)(Bild, image)과 엄격히 구분하여 설명한다. 예컨대, 우리가 다섯 개의 점을 차례로 찍는다면 그것은 숫자 5를 그림으로 표현한 것, 즉 숫자 5의 도상이다. 그러나 우리가 만약 숫자 5를 넘어서서 수 전체 또는 수 일반에 관하여 사고한다면 그것은 도상 그 자체를 한 차원 넘어서는 사고, 즉 도상이 아니라 '도상을 표상하는 방법의 표상'(A140/B179)으로서, 이것은 '도상을 제공하는 상상력의 보편적인 작용방식의 표상'(A140, B180)을 가리킨다. Kant는 이것을 곧 '도식'이라고 부른다.

이와 관련하여 Kant는 삼각형과 개의 개념을 예로 들어 설명한다. 삼각형의 개념은 직각 삼각형, 사각(斜角) 삼각형 등 우리가 생각해 낼 수 있는 이런저런 삼각형의 형상과 다르며, 이것은 개의 개념 역시 마찬가지이다. 우리가 특정한 시간과 공간 하에서 마주하는 이런저런 삼각형이나 개의 직관적 표상은 그 자체로 우리에게 인식될 수 있는 그 무엇이 아니며, 우리가 그것을 삼각형 또는 개로 인식할 수 있는 것은 대상의 직관적 표상에 범주를 적용하여 그 표상을 개의 개념에 포섭할 때라야 가능하다. 어떤 사물의 개념은 그 사물을 그러한 개념 하에 포섭될 수 있도록 해주는 보편성을 지니고 있으며, 도식은 바로 인간 지성의 이러한 보편적인 작용방식을 가리킨다. '순수 지성개념의 도식은 도무지 어떤 도상이 될 수 없는 것으로, 범주가 표현하는 개념들 일반에 의한 통일의 규칙에 따르는 순

7) 서양 철학에서 도식(scheme/schema) 또는 도식화(schematiser)는 '감성적 형태를 취함', '볼 수 없는 것의 볼 수 있는 것으로 변화', '지적인 것의 감성적인 것으로의 이행', '정신적인 것의 감각적인 것으로의 변형' 등을 뜻하는 것으로 생각되어 왔다. 박진(2004) 참조.

수 종합일 뿐'(A142/B181)이다. 즉, 우리가 표상에 범주를 적용하여 대상을 어떤 개념의 예물로 인식할 수 있도록 해주는 것이 바로 도식인 것이다.

> 상상력의 초월적 종합에 의거한 지성의 도식기능은 다름 아니라 내적 감각에서의 직관의 모든 잡다의 통일에 귀착하고, 그래서 간접적으로는 내적 감각에 대응하는 기능인 통각의 통일에 귀착한다는 사실이다. 그러므로 순수 지성개념들의 도식들은 이 순수 지성개념들에게 객관들과의 관계맺음, 그러니까 의미를 부여하는 진정한 그리고 유일한 조건들이다.(A145-6/B185)

이 점에서 도식은 '결코 다른 곳이 아닌 사유 속에서만 실존할 수' 있는, '인간 영혼의 깊은 곳에 숨겨져 있는 기술'이다(A141). 이러한 지성의 도식 기능이 수행하는 가장 중요한 역할은 우리가 감각을 통하여 받아들이게 되는 잡다한 직관들에 통일성을 부여해주는 데에 있다. Kant에게 있어서 '우리에게 주어지는 표상은 물자체의 복제가 아니라 순수지성개념에 의해 해석된 객체'(김영례, 2020: 46)로서, Kant가 보기에 이 순수 지성으로서의 도식은 주관을 객관적인 것들과 관계맺도록 함으로써 객관적 대상이 인간에게 받아들여지는 일, 즉 Kant에게 있어서 인식 또는 경험이 일어나도록 하는 데에 가장 결정적인 역할을 수행한다. 즉, 그에 의하면, 도식은 대상에 '의미를 부여하는 진정한 그리고 유일한 조건'이다. 도식에 의하여 통일성을 부여받은 표상이야말로 인식을 맹목으로 전락시키는 것이 아닌 진정한 경험으로 나아가게 하는 발판이 된다.

Kant는 인간의 경험을 대상이 인간의 정신에 들어오는 방향이 아닌 인간의 정신이 대상에 적용되는 방향으로 설명함으로써 인식의 원천을 바라보는 시각을 완전히 바꾸어 놓았다. 언뜻 보기에, 우리가 세계를 경험하는 일은 우리의 육체 바깥에 명백히 하나의 사물로서 존재하는 대상이 우리의 감관을 통하여 지각됨으로써 이루어

진다고 생각되지만, Kant가 보기에, 인식을 이와 같이 설명하는 것은 객관과 주관 사이의 관련 가능성을 설명하지 못한 채 인식이라는 것이 일어났다라고 말하는 것과 다르지 않다. 이제 인식의 원천은 수많은 바깥 세상의 사물이 아닌 '나'에게로 돌아왔다. 인간 내면의 지성이 도식으로서 기능하지 않는 한, 우리는 외부 세계를 나의 것으로 받아들일 수 없으며, 그 종합적 성격을 가정하지 않는 한 수많은 다른 대상의 표상이 하나의 개념 아래에 포섭될 수도 없다. 인식은 다른 그 무엇이기에 앞서서 나의 마음의 작용인 것이다.

Kant의 이론에 비추어 볼 때, 내러티브가 인식의 과정에서 도식으로서의 기능을 수행한다면, 그것은 다음 두 가지 성격에 주목해야 한다는 것을 의미한다. 첫째로, 도식은, 인식이 일어나기 전의 단편적 사상을 종합하는 역할을 한다는 것이다. 도식은 직관의 표상에 적용되어 그것을 하나의 개념의 예물로서 인식될 수 있도록 종합하는 일로서의 범주의 역할이다. 즉, 이것은 이미 있는, 이미 일어난 경험을 종합하는 일이 아니라, 경험 그 자체가 가능하기 위한 인간 내면의 능력인 것이다. 만약 내러티브가 경험을 가능하게 하는 도식으로서의 역할을 수행한다면 그것은 더 이상 이미 일어난 경험을 기술하거나 구성하는 능력, 또는 그 결과물로서의 이야기를 의미하는 것으로 생각될 수 없다. 이러한 해석에서 내러티브는 범주와 마찬가지로 경험 그 자체를 가능하게 하는, 인간에게 경험되기 이전의 사상을 종합하여 인간의 의식에 들어오도록 하는 순수 지성의 기능인 것이다.

둘째로, 내러티브를 Kant의 도식의 개념에 비추어 이해하는 일은 그것이 '선험적' 차원에서 해석될 가능성이 있다는 것을 의미한다. 이러한 관점은 내러티브를 '질적 연구의 한 형태'가 아닌 '인식의 방식'으로 해석하는 데에 결정적인 근거를 제공한다. 내러티브가 인식의 방식이 된다는 것은 그것이 인식을 가능하게 하는 틀을 제공함

으로써 우리가 우리 바깥의 세계를 경험하는 일을 가능하게 하는 근원적인 역할을 한다는 것을 가리킨다. 내러티브가 인식의 대상에 통일성을 부여함으로써 종합하는 일을 한다면, 그것은 경험을 논리적으로 분석해 보았을 때 그것이 인간 내면의 이러한 능력을 가정하지 않으면 안된다고 할 수밖에 없다는 의미에서의 능력을 가리킨다. 이것은 경험이 일어나도록 하는 도식으로서 기능하는 내러티브가 경험 이후와 구분되는 경험의 논리적 이전으로서의 선험적 차원에서 해석되어야 한다는 것을 의미한다.

이와 같이, 내러티브의 의미를 순수지성의 역할로서의 도식과 같은 것으로 생각할 수 있다고 하면, 내러티브는 이제 인식 또는 경험 그 자체와 개념적 관련을 맺는, 인식의 형식으로 설명될 가능성을 가지게 된다. 여기에서 말하는 인식의 형식은 인식이나 경험을 가능하게 하는 다양한 방식 가운데에 한 가지 종류를 뜻하는 것이 아니다. 그것은 인식이나 경험 그 자체를 논리적으로 분석했을 때 가정된다고 말할 수밖에 없는 인식의 순수 형식으로서, 이런저런 인식의 방식을 가리키는 것이 아니라 인식 그 자체의 논리적 조건을 가리킨다. 즉, 내러티브는 Kant 인식론에서 아프리오리가 수행하는 역할을 그 기능의 측면에서 규정하는 용어라고 말할 수 있다. 내러티브는 아프리오리가 인식의 과정에서 작용할 때, 실제 우리의 마음에서 어떤 일이 벌어지고 있는가 하는 것, 마음의 작용 또는 현상을 보여주는 개념인 것이다. 이때 우리의 마음이라는 것은 서로 다른 개인이 가지고 있는 서로 다른 경험적 의미의 마음, 즉 개인의 심리 상태를 가리키는 것이 아니라, 인간의 인식이 성립하기 위하여 갖추어야 할 공통의 심리 구조를 가리킨다.

아마도 내러티브를 인식의 방식으로 설명하는 학자들은 그것을 이와 같은 선험적 차원의 종합 능력이라고 생각하지는 않았을 것이다. Clandinin과 Connelly가 내러티브를 가리켜 '경험을 이해하는 하나

의 방식'(Clandinin & Connelly, 2000: 64)이라고 말한다거나, Polkinghorne이 그것을 '인지적 도식 중 하나'(Polkinghorne, 1988: 50)라고 말하는 것으로 보면, 그들은 인간 경험이 내러티브라는 구성 요소 없이 설명될 수 없다고 생각했음에도 불구하고, 경험의 문제에서 내러티브의 역할을 개념적 관련이 아닌 사실적 관련을 맺고 있는 것과 같이 설명하고 있다. 즉, 그들은 내러티브를 다른 여러 종류의 경험의 이해 방식이나 인지적 도식들과 병렬적으로 놓일 수 있는 한 가지 종류의 방식 또는 도식으로 생각하면서, 내러티브와 경험 사이의 진정한 관련을 확립하는 데에 실패하였다. Kant의 이론에 비추어 보았을 때, 내러티브는 이미 일어난 경험을 이해하는 이런저런 방식 중 하나이거나 이런저런 인지적 도식 중 하나로 설명될 수 있는 것이 아니다. 만약 그렇다면, 경험의 문제에서 내러티브는, 오늘날에서와 같이 중심적인 위치에서 다루어질 하등의 이유가 없다.

Polkinghorne은 '개별 사태들의 관련성이 마음속에 새겨지는 것은 일련의 사태들을 통일된 사건으로 배열하는 내러티브의 힘'[8](*Ibid*: 53)때문이라고 말하면서 내러티브의 도식적 기능을 설명한다. 개별 사태는 내러티브 형식으로 포착됨으로써 인간에게 무의미한 사상이 아닌 전체와의 관련을 가지는 부분이 된다. 특정한 사태가 전체의 부분이 된다는 것은, 그것이 단순히 어떤 이야기 조직의 한 켠을 차지하고 있다는 것을 뜻하는 것이 아니라, 하나의 전체적인, 통일된 사건에서 모종의 의미를 가지는 부분, 즉 처음, 중간, 끝으로 이어지는 연결 고리 속에서 의미를 가지는 하나의 부분으로서 위치하게 된다는 것을 뜻한다.

---

8) 여기에서 '사태'는 'event'의 번역어로, '사건'은 'happening'의 번역어로 사용되었다. 보통 'event'는 '사건'으로 번역되지만, 여기에서 'event'는 통일성을 가지는 일련의 일들로서의 '사건'과 구분되는 낱낱의 일들을 의미한다는 점에서 '사태'로 번역하고자 한다.

> 요컨대, 내러티브는 개별 사태와 인간의 행동을 전체로 조직하는 의미 구조이다. 여기에서는 개별 행동과 사태가 전체에 미치는 영향에 따라 의미를 부여하게 된다. 즉, 내러티브는 개별적인 경험들이 전체의 삶을 이루는 부분들로서 어떻게 기능하는지를 보여주면서 개별 경험의 의미를 드러낸다. 따라서 내러티브는 단순하게 사건들을 시간과 장소에 따라 목록화하는 연대기와 구별되어야 한다. 내러티브는 시간적 측면을 포함하는 행동의 기호화된 설명을 보여준다.(*Ibid*: 54-5)

이러한 설명에 의하면, 내러티브는 낱낱의 사태를 시간의 흐름에 따라 배열하는 일도 아니요, 사태들 사이사이에 연결고리가 될 만한 것을 찾아 풀칠하듯이 붙여나가는 일도 아니다. 그것은 전체성 속에서 개별 사태나 행동이 어떤 역할을 하는가에 따라 개별 사태들에 의미를 부여하고 그것을 하나의 이야기 속에 자리잡도록 하는 이야기의 구성 원리, 이야기의 형식이다. 개별 사태가 의미를 가지는 것은 그것이 오직 전체적인 구조에서 어떤 역할을 하는가에 달려 있으며, 그것은 오직 이야기의 한 부분에 들어오게 될 때에만 우리에게 의미있는 사태가 된다. 이 점에서 개별 사태는 통일된 이야기에 속하기 전까지는 우리에게 의미를 가지지 않는 것, 차라리 존재하지 않는 것이라고 보는 편이 옳을 것이다.

여기에서 우리가 다시 한 번 명심해야 할 것은, 내러티브가 개별 사태를 이야기 속에 위치짓도록 하는 역할을 한다고 하여 여기에서 말하는 이야기를 동화책 속의 이야기와 같은 것으로 생각해서는 안된다는 것이다. 내러티브는 이야기의 성격을 가진 형식으로서 이미 표현된 이야기로 생각될 수 있는 것이 아니라, 일체의 인간의 인식 과정에서 우리가 우리에게 의미를 가지는 인식을 획득할 때에 작동하는 순수주관성의 기능이다. 물론, 여기에 대하여 누군가는 Kant와 내러티브 사이의 도식적 기능의 유사성이 있다고 말할 수 있다 하더라도, 과연 내러티브가 가지는 고유의 특성, 즉 이야기라는 의미를 과연 인식의 형식으로서의 순수 지성의 자리에 둘 수 있는가 하

는 의문을 가질 수 있을 것이다. Kant 철학에서 의미하는 '순수'라는 것은 아무런 내용을 가지지 않는다는 것을 의미하지만, 내러티브는 여전히 모종의 이야기 또는 이야기의 형식을 의미하는 것으로 생각되기 때문이다.

내러티브에 관한 Ricoeur의 이론은 이러한 의문에 대하여 가장 결정적인 의미의 이론적 설명을 우리에게 보여준다. Ricoeur는 내러티브를 인간 경험 그 자체의 불가능성을 극복하는 경험의 근본적 구성 요소로 취급하면서, 도식적 기능이 이야기 구성의 원리에 해당하는 것으로 설명되는 일이 어떻게 가능한지 보여주고 있다. 이에 따라 이하에서는 내러티브가 어떻게하여 이야기의 성격을 지닌 인식의 형식으로 설명되는지를 Ricoeur의 내러티브 이론을 통하여 살펴보고자 한다.

Ⅲ. 내러티브 이론과 텍스트 이론

Kant의 도식론은 내러티브의 도식적 기능을 이해하는 데에 결정적인 이론적 근거가 된다. 그러나 우리는 여전히 이야기를 뜻하는 내러티브가 어떻게 하여 우리의 인식의 형식이 되는지에 대하여 의문을 가질 수밖에 없다. Ricoeur의 내러티브 이론은 Kant의 인식론을 이어받아 내러티브를 인간 경험의 근본적인 구성요소로 파악하고 있다는 점에서 본 연구의 관심의 대상이 된다.

Ricoeur는 자신의 내러티브 이론에서 인간이 모종의 경험을 하기 위해서는 이야기의 형식, 즉 내러티브의 형식이 요청된다고 말한다. 그는 아우구스티누스의 「고백록」에 나타난 시간의 아포리아, 즉 흘러가는 시간 속에서 인간이 무엇인가 경험하는 일은 불가능하다는 회의론자들의 생각을 아리스토텔레스의 「시학」에 나타난 서술성, 즉 내러티브의 역할을 통하여 극복하고자 하였다. Ricoeur에 의하면, 우리는 흘러가는 시간 속에서 포착되지 않는 사건의 단편을 줄거리 구성 행위로서의 뮈토스를 통하여 포착하며, 이러한 의미에서 인간의 경험은 내러티브를 통하여 행위를 다시 재현하는 일, 즉 미메시스로 이해되어야 한다.

또한, Ricoeur는 내러티브의 문제를, 경험을 가능하게 하는 논리적 형식으로 해석하는 것을 넘어서서 우리가 실지로 세계를 경험하는 일이 어떻게 가능한가 하는 문제를 텍스트 이론을 통하여 설명하고 있다. 그는 의미의 문제를 개념의 차원이 아닌 문장, 담화, 텍스트의 차원으로 확장시킴으로써 텍스트를 해석하는 과정을 통하여 세계를 이해하는 일이 곧 인간에게 세계를 경험하도록 하는 유일무이한 통로가 된다고 생각하였다. 이하에서는 Ricoeur의 이론에서 경험과 내러티브의 관련을 밝히고, 텍스트 해석의 문제에서 내러티브가 어떤 역할을 수행하는지 설명해보고자 한다.

1. 시간성과 서술성

Ricoeur는 인간의 경험을 아우구스티누스의 「고백록」에 나타난 시간성의 개념과 아리스토텔레스의 「시학」에 나타난 서술성, 즉 내러티브의 개념을 두 축으로 삼아 설명한다. 우선, 그는 '시간은 흘러가기 때문에 존재하지 않는다'라는 회의론자의 입장에 대하여 아우구스티누스의 시간성에 관한 설명, 즉 '시간은 인간의 정신에 의하여 포착되는 한 존재한다고 말할 수 있다'라는 설명을 통하여 시간 속에서 인간 경험이 일어난다고 말할 수 있는 근거를 찾을 수 있다고 생각하였다. 그러나, Ricoeur가 보기에, 시간성의 문제는 인간 경험을 이루는 한 축으로 설명될 수 있는 것이기는 하지만, 아우구스티누스는 그 정신의 작용이 의미하는 바를 명확히 규정하고 있지 않다는 점에서 서술성에 관한 아리스토텔레스의 논의를 기다릴 수밖에 없는 처지에 있다. 서술성, 즉 내러티브에 관한 아리스토텔레스의 논의는 우리의 경험이 이전의 사상을 뮈토스라는 이야기 구성 행위로서 종합함으로써 일어난다는 것을 보여주며, 이로써 Ricoeur 이론에서 내러티브는 경험의 논리적 형식이 된다.

1) 시간성과 경험의 불가능성

내러티브를 인간의 경험을 가능하게 하는 조건으로 설명하는 오늘날의 많은 연구는 이러한 사상의 기원을 아우구스티누스의 「고백록」과 아리스토텔레스의 「시학」에 두고 있다. 내러티브의 의미를 이 두 학자의 이론에 입각하여 설명하려는 시도는, 분명히 말하여, Ricoeur의 업적이 아닐 수 없다. 내러티브에 관한 Ricoeur의 이론은 오늘날 내러티브에 관한 수많은 이론가들이 결코 지나칠 수 없을 정도의 막대한 영향력을 발휘하고 있다(Bruner, 1985, 1986, 1996; Mitchell,

1981; Martin, 1986; Sarbin, 1986; McQuillan, 2000). 따라서 이하에서는 내러티브에 관한 Ricoeur의 이론을, 내러티브를 인식의 형식으로 파악하고자 하는 본 연구의 관심사에 비추어 고찰해 보고자 한다.

Ricoeur는 그의 주저 「시간과 이야기」(*Temps et Rècit, Time and Narrative*)(1983)[9]에서 인간 경험을 그것이 가지는 두 가지 특징을 중심으로 설명하고 있다. 그의 책 제목에서 알 수 있는 바와 같이, 이 두 가지 특징은 바로 '시간'과 '이야기'(narrative)이다. Ricoeur는 이 두 개념을 통하여 인간의 경험이 어떻게 가능한가 하는 문제를 직접 파고든다. 그가 보기에, 인간의 경험은 언제나 시간 속에서 일어난다는 점에서 시간적인 성격을 가진다. 어찌보면 당연하게 생각되는 이 일이 Ricoeur에게는 그리 쉬운 문제만은 아니었다. 그는 시간이라는 것이 결코 측정될 수 없으며 그 점에서 시간은 존재하지 않는다는 회의론자들의 주장에 맞서는 아우구스티누스의 논의를 통하여 시간의 존재 가능성을 설명한다.

아우구스티누스는 그의 「고백록」 11장에서 '도대체 시간이란 무엇인가'라는 질문을 던진다. 이 질문에 대한 답은, '미래는 아직 오지 않았고 과거는 이미 지나갔으며 현재는 머무르지 않기 때문에 시간은 실재하지 않는다'라는 시간의 존재에 관한 회의론자들의 주장에 대하여 그가 반박하는 과정을 통하여 설명된다. 아우구스티누스는 시간이 존재하지 않는다는 주장을 하는 회의론자들의 입장에 대하여 우리가 과거나 미래에 관하여 이야기하고 예측하는 한 과거나 미래가 존재한다고 말할 정당한 권리가 있다고 생각하였다.

---

9) Ricoeur의 저작은 이하에서 다음과 같은 약칭으로 사용하고자 한다.
TR 1-3: *Temps et Rècit 1-3*
TA: *Du Tevte à l'action*
IT: *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*

아우구스티누스는 누군가가 자신에게 '시간이란 무엇인가'라는 질문을 하지 않는다면 자신은 시간이 무엇인지 알고 있지만, 누군가가 그 질문을 하여 자신이 대답하려고 한다면 자신은 그것에 관하여 알지 못한다고 말한다(Augustine: 317). 즉, 누구나 시간에 관하여 길다든지 짧다든지 하는 말은 할 수 있지만, 시간이 정말로 존재하는가 하는 질문에는 선뜻 대답할 수 없다는 것이다. 그러나 Ricoeur가 보기에, 시간의 문제는 영원히 해결될 수 없는 문제만은 아니었다. 우리는 누구나 흘러가는 시간 속에서 살지만 그 시간 속에서 수많은 경험을 하는 존재이기도 하다. 이와 같이, 실지로 일어나고 있는 일을 우리는 이론적으로 어떻게 설명해야 하는가?

아우구스티누스는 과거는 이미 지나가버렸고, 미래는 아직 오지 않았기 때문에 시간은 인식될 수도, 측정될 수도 없으며 인식되고 측정될 수 있는 것은 오직 지속 기간을 가지지 않는 틈새로서의 찰나, 그 어떤 공간도 차지하지 않는 순간으로서의 현재밖에 없다고 말한다(*Ibid*: 319-20). 그러나 우리는 여전히 과거와 현재, 미래의 존재에 관하여 말한다. 그는 과거와 미래의 존재 가능성을 찾는 과정에서 과거와 미래는 확장된 현재, 즉 과거의 현재와 미래의 현재로 이해될 수 있으며, 여기에 현재의 현재를 더하여 '삼중의 현재'(threefold present)라는 개념을 제시한다. 그리고 이 삼중의 현재는 기억과 직관, 기대라는 인간의 인식작용의 결과라고 생각하였다(*Ibid*: 321-3, TR Ⅰ: 41-2).

여기에서 우리가 주의를 기울여야 할 점 중 하나는 바로 시간은 어느 고정된 시점으로 존재하는 것이 아니라 '흘러가고 있는 것'이라는 점이다. 우리는 시간을 길고 짧은 것으로 '측정'하지만 사실상 무엇인가를 측정하기 위해서는 그 대상이 멈추어 있어야 한다. 그러나 시간은 멈추어 있지 않으며, 그럼에도 불구하고 우리가 시간을 측정할 수 있는 것은 우리가 그것을 외부의 움직임을 측정하는 것

과 동일한 방식으로 측정하는 것이 아니라 '현재 남아있는 인상'을 통하여 그 일을 기억하는 방식으로 측정하기 때문이다. 이 점에서 아우구스티누스가 말하는 시간은 인간 바깥에 물리적 대상으로 존재하는 것이 아닌 언제나 인간의 '정신 안'(TR Ⅰ: 57)에 존재하는 것이다. 아우구스티누스는 다음과 같이 말한다.

> 만일, 미래와 과거의 사건들이 존재한다면 그 사건들이 어디에 존재하는지 나는 알고자 합니다. 그들이 어디 존재하는지 알지 못한다 하더라도, 그리고 그들이 어디에 존재하든 간에 그 사건들은 미래 또는 과거로서 존재하지 않고, 현재로서 존재함을 알고 있습니다. 그들이 만일 미래라고 한다면 아직 거기에 존재하지 않는 것이며, 또한 과거라고 한다면 이미 존재하지 않기 때문입니다. 이 때문에 존재하는 모든 것은 어디에 존재하든 오직 현재로서만 존재합니다. 그러나 우리가 과거를 진실되게 말했을 때, 기억은 지나가버린 실제 사건들을 만들어 내는 것이 아니라 그 사건들의 영상에 담겨 있는 언어로 표출됩니다. . . 영상은 내 기억 속에 존재합니다. . . 우리가 미래의 행위를 예상하고 그 예상은 현존하게 마련이지만 우리가 예상하는 그 행위는 미래에 속해 있기 때문에 아직 존재하지 않습니다. 그러나 우리가 그 행위에 착수하여 예상하고 있던 일을 시작하게 되었을 때 그때에 그 행위는 존재하게 됩니다. 그때 그것은 미래가 아니라 현재이기 때문입니다. . . 미래는 [마음속에] 존재하며, 볼 수 있는 현재의 존재로부터 예언될 수 있습니다.(Augustine: 321-2)

아우구스티누스는 흘러가는 시간을 붙잡아둘 수 있는 고정요소를 정신 그 자체 속에서 발견한다. 인간의 정신 속에 남겨진 인상은 시간의 흐름과 무관하게 '머물러 있는 것'으로서 존재한다. Ricoeur에 의하면, 시간의 흘러감, 즉 시간의 연장은 정신의 '이완'(distentio)을 낳으며, 이러한 정신의 이완 문제는 삼중의 현재를 인식하는 작용인 기억, 직관, 기대라는 세 가지 정신작용, 즉 정신의 '주의'(attentio)에 의하여 극복된다[10]. 따라서 아우구스티누스가 말하는 '현재'는

10) 그는 성 바울의 「필립비인들에게 보낸 편지」에 나오는 말, '이리하여 과거

누군가가 '지금'이라고 발화하는 바로 그 순간을 가리키며, 미래와 과거는 이러한 현재와의 관련에서만 존재하는 것으로 생각되는 것, 바로 '지금'이라고 불리는 발화행위가 만들어낸 순간과의 관련에서 현재의 앞뒤에 놓일 수 있는 개념인 것이다. 그러나 아우구스티누스가 말하는 '현재의 긴장'(praesens intentio)은, 그것이 흘러가는 시간 속에 있다는 점에서 또다시 미래를 과거 속으로 흘러들어 가게 하는 이완을 만들어낼 수밖에 없으며, '정신은 그것이 긴장되면 될수록 더 이완을 겪는다'(TR Ⅰ: 57)는 점에서 다시 아포리아에 빠질 수밖에 없게 된다. 이로써 아우구스티누스의 이론에서 시간의 아포리아는 영원히 해결되지 않은 채 남아있다.

Ricoeur에 의하면, 아우구스티누스가 말하는 이러한 시간 이론은 시간 속에서의 경험의 불가능성을 보여주는 것임과 동시에, 우리에게 실지로 일어나는 경험은 과연 어떻게 설명될 수 있는가 하는 문제를 풀어나가는 일의 시작점이기도 했다. Ricoeur는 다음과 같은 아우구스티누스의 말을 인용하여 이 일을 설명한다.

> 나는 이제 내가 알고 있는 시 한 편을 낭송해 보려 한다. 내가 그 시를 낭송하기 전에는 내 기대가 그 전체에 펼쳐져 있었다. 그러나 내가 시를 낭송하자마자 내가 읊은 그 부분은 나의 기대 속에서 떨어져 나와 과거로 옮아가며, 이제 기억의 영역으로 들어가게 된다. 그리고 나의 낭송은 내가 이미 읊은 부분으로 인하여 과거로 옮아가며, 앞으로 읊으려고 하는 부분으로 인하여 미래로 늘어난다. 그럼에도 불구하고 나의 정신의 긴장은 거기, 현재에 있다. 그리고 바로 그것을 통하여 미래

를 잊고, 미래의 덧없는 일들이 아니라 앞에 놓여 있는 일들을 향해, 그리고 나를 이완시키는 것이 아니라 긴장시키는 일을 향해 돌아섬으로써, 나는 이완의 노력이 아니라 긴장의 노력을 통하여 저 높은 곳에서 나를 부르는 영광의 길을 따라 걸어갑니다'(TR Ⅰ: 75)라는 말을 빌어 정신의 이완과 긴장의 변증법 속에 놓인 인간의 모습을 표현하고 있으며, 아우구스티누스가 보기에 이러한 시간의 두 측면 속에서 '이완된 것이 아니라 긴장된 것을 통하여' 인간은 영원성의 순간을 경험한다.

였던 것은 이행하여 과거가 된다. 이러한 일이 계속되면 계속될수록 더욱 더 기대는 짧아지고 기억은 길어진다. 그리고 마침내 기대는 모두 사라지고 동시에 그 작용도 모조리 없어져 기억 속으로 흘러간다.(Augustine: 333)

아우구스티누스는 시간의 존재 가능성을 인간의 정신 속에서 찾았지만, 정신이 시간의 흐름을 붙잡아두는 일, 즉 정신의 긴장은 결국 기대를 기억 속으로 흘려보낼 수밖에 없다는 사실로 말미암아 이완된다. Ricoeur는 아우구스티누스가 시간의 연장 문제를 정신의 긴장과 이완이 반복적으로 연결되는 문제로 해석함으로써 다시 수수께끼를 만들어 내었다고 생각하였다. 결국 시간에 관한 아우구스티누스의 논의는 해결의 실마리를 잡기는 하였지만 그 난제를 완전히 해결하지 못하는 것이었다. 그것은 아우구스티누스의 이론이 흘러가는 시간을 포착하는 인간의 정신능력이 정확히 무엇인지 설명하지 못하였기 때문이다.

2) 서술성과 경험의 가능성

Ricoeur는 시간에 관한 문제를 해명하는 일이 인간 경험이 일어날 수 있는 기본적인 토대를 마련해줄 수 있는 일이 된다고 생각하였다. 그가 보기에, 인간이 흘러가는 시간 속에서 무엇인가를 경험한다는 것은 당연하게 생각될 수 있는 일이 아니었다. 그렇다면 시간 속에서 인간의 경험이 일어나는 일은 영원히 불가능한가? Ricoeur는 아우구스티누스가 해결하지 못한 문제를 아리스토텔레스의 「시학」에 나타난 내러티브 이론으로 극복하고자 하였다. Ricoeur는 과거와 미래가 존재한다고 말할 정당한 권리가 있다는 근거로서 '우리는 과거와 미래에 관하여 말하고 행동한다'라는 점을 들면서 '내러티브를 말한다는 것은 곧 "정신을 통하여 인지하는 일"'이라고 말한

다(TR Ⅰ: 38). 내러티브는 흘러가는 시간에 의미를 부여해줌으로써 그것을 인간의 시간으로 만들어주는 역할을 하는 것이다. Ricoeur에 의하면, '서술적인 작품이 전개하는 세계는 항상 어떤 시간적인 세계이다. . . 시간은 내러티브, 즉 서술적 방식으로 진술되는 한에 있어서 인간의 시간이 되며, 반면에 내러티브는 시간 경험의 특징들을 그리는 한에 있어서 의미를 갖는다'(TR Ⅰ: 25). 내러티브는 시간 속에서 일어나는 사건들에 의존해서만 존재할 수 있지만, 시간 속에서 일어나는 일련의 사건들 역시 내러티브 없이는 인간에게 아무런 의미를 가지지 못한다.

Ricoeur는 자신이 내러티브 이론을 펼쳐나가는 데에 아리스토텔레스의 「시학」을 중요한 저작으로 꼽은 이유를 '뮈토스'(muthos)와 '미메시스'(mimesis)라는 두 가지 개념 때문이라고 밝히고 있다(TR Ⅰ: 81). Ricoeur의 이론에서 이 둘은 내러티브의 성격과 그에 따른 경험의 의미를 나타내어주는 핵심적 개념이다. 우선, 희랍어 뮈토스는 흔히 말, 이야기, 신화, 우화 등의 의미로 사용되는 개념이지만 아리스토텔레스는 여기에 '이야기 속에서 일어난 사건의 결합'(Aristotle: 1450a 5)이라는 의미를 부여하였다. 이후 뮈토스는 플롯, 줄거리 구성 등의 의미로 사용되었으며, Ricoeur 역시 뮈토스에 관한 아리스토텔레스의 견해를 그대로 받아들인다. Ricoeur가 보기에, 인간 행동을 재현하는 일로서의 미메시스는 뮈토스 없이는 불가능한 것이다. 인간 행위의 사상들은 오직 뮈토스라는 줄거리 구성 행위를 통하여 하나의 체계적 배열을 가지게 되며, 이 점에서 인간 행위를 재현하는 일은 언어, 특히 줄거리를 가진 언어를 통해서만 가능한 것이 된다. 이 때문에 뮈토스는 인간 경험의 사상을 시간 속에서 흘러가도록 내버려두는 것이 아니라 그것을 하나의 통일성을 가진 이야기로 묶어 줌으로써 본격적인 인간적 경험이 가능하도록 해준다.

뮈토스가 줄거리 구성으로서의 '사상(事象)들의 체계적 배열'(TR

Ⅰ: 84)을 의미한다면, 미메시스는 '언어를 매개로 한 행동의 모방이나 재현'(TR Ⅰ: 86)을 의미한다. 미메시스가 '모방' 또는 '재현'을 의미하는 개념이라는 점에서 그것은 한 편으로 보면 단순한 '모사'와 동일한 의미를 가지는 것으로 이해될 가능성이 있지만, Ricoeur의 이론에서 그것은 단순한 복제, 동일한 것의 반복과 구분되는 것으로 이해되어야 마땅하다. 미메시스는 하나의 구체적인 행위로서 시간 속에서 일어난 인간의 행동을 다시 발현하도록 한다는 의미에서의 모방이나 재현을 가리킨다. 그에 의하면, '모방이나 재현은 . . . 줄거리 구성에 의한 사상들의 배열을 생산하는 의미에서의 재현행위'(TR Ⅰ: 87-8)이다. 따라서 행위를 재현하는 일로서의 미메시스는 경험의 사상들을 하나의 통일된 체계로 묶는 뮈토스를 통하여 가능한 것으로 된다.

특히 여기에서 Ricoeur는 모방의 의미를 두 가지로 구분하면서 미메시스의 의미를 한정한다. 일차적으로 모방은 무엇인가를 그대로 복제하는 일 또는 그 결과물을 의미하는 것으로 생각된다. 그러나 Ricoeur가 말하는 인간 행위의 모방 또는 재현으로서의 미메시스는 인간의 행위가 먼저 있는 상태에서 그것을 모방하는 것이 아니라, 인간의 경험이 인간에게 포착되기 이전에 무분별하게 흩어진 낱낱의 사상(事象)으로 존재하던 상태에서 그것을 재현함으로써 인간 행동을 비로소 있는 것으로 만든다는 의미에서의 모방을 가리킨다. 즉, 미메시스 이전에 인간 행동이라는 것은 사실상 존재한다고 말할 수 없는 그런 것이었다. 시간 속에서 일어나 시간의 흐름에 따라 사라지는 그 행동은 미메시스라는 재현 행위에 의하여 인간의 행동으로 인식되는 것이다. 요컨대, Ricoeur의 이론에서 내러티브는 '뮈토스를 통한 인간 행위의 미메시스'(Aristotle: 1450a 1, TR Ⅰ: 87)로 규정된다.

그렇다면 우리는 줄거리 구성 능력으로서의 뮈토스를 어떻게 가지

게 되는가? 우리가 인간 행동을 줄거리 구성을 통하여 경험하는 일은 실지로 어떻게 일어나는가? 흔히 줄거리라고 하면 우리는 어떤 이야기에서 중심적인 내용을 간추린 결과물, 즉 요약된 이야기를 떠올릴 것이다. 그러나 뮈토스를 요약된 이야기로 생각할 경우 뮈토스가 인간 경험에 앞서서 사상을 결합하는 일을 수행한다는 설명은 결코 이해될 수 없다. 인간이 경험에 앞서서 미래에 올 경험에 관한 줄거리를 가지고 있고 그것을 작용하도록 하여 경험을 불러일으킨다는 설명은 그야말로 어불성설인 것이다. 또한, 인간이 요약된 이야기로서의 줄거리를 가지고 있다고 하더라도 경험 이전에 경험의 자료가 되는 것, 즉 경험의 사상을 미리 가지고 있고 이것들을 뮈토스를 통하여 결합하도록 한다고 생각하는 것 역시 말이 되지 않는다. 따라서 뮈토스는 우리의 눈으로 확인되는 실체를 가진 줄거리가 아니며, 이 점에서 그것이 경험을 가능하게 하는 요소가 된다는 말은 보다 특별한 의미로 이해되어야 한다.

뮈토스가 요약된 이야기가 아니라면 그것을 이와 다르게 이해할 유일한 방법은 뮈토스를 줄거리 구성과 관련된 하나의 인간 내적 능력으로 생각하는 것이다. Ricoeur는 자신이 말하는 뮈토스가 '구조'가 아닌 '조작'을 의미하는 것으로서 능동적인 행위임을 강조한다. 뮈토스는 정적인 '구조'(structure)를 의미하는 것이 아니라 동적인 '구조화 행위'(structuration)(TR Ⅰ: 117)를 의미하는 것으로서, 고정된 이야기가 아니라 이야기를 구성하는 능력 또는 그 행위를 가리킨다.

줄거리 구성 행위로서의 뮈토스는 경험을 불러일으키는 일에서 핵심적 역할을 수행한다. 아리스토텔레스는 「시학」 제7장에서 뮈토스가 갖추어야 할 조건을 다음과 같이 말한다.

> 비극의 여러 가지를 정의하였으니 이제 사건들의 조직이 무엇이어야 하는지를 말해보자. 왜냐하면 이것이 비극의 가장 처음이며 가장 중요

> 한 요소이기 때문이다. 우리는 비극이 그 끝까지 완결되어 있고 하나의 전체를 이루면서 일정한 크기를 가지고 있는 행동의 재현이라고 규정한 바 있다. 전체를 이루고 있지만 크기를 전혀 갖지 않는 것도 있기 때문이다. 전체라 함은 처음과 중간 그리고 끝이 있음을 뜻한다. 처음이라 함은 필연적으로 다른 무엇을 뒤따르지는 않지만, 본성적으로 그 뒤에 다른 어떤 것이 있거나 생기는 것이다. 이와는 반대로 끝은 필연성이나 또는 개연성에 따라 본성적으로 그전의 어떤 것 다음에 생기지만, 그 이후에는 아무것도 없는 것을 뜻한다. 중간은 어떤 것 이후에 오고 또 그 이후에 다른 어떤 것이 생기는 것을 뜻한다. 그러므로 잘 짜인 줄거리는 아무 데서나 시작하거나 끝나서는 안 되며, 위에서 말한 형식들을 충족시켜야 한다.(Aristotle: 1450b 21-33)

Ricoeur는 아리스토텔레스의 이 설명을 요약하여 뮈토스의 세 가지 특성을 1)완결성, 2)전체성, 3)적절한 크기로 규정한다. 특히 '전체성'(holos)은, Ricoeur가 보기에, 이 세 특징 중에서 가장 중심적인 역할을 하는 개념이다. 전체는 시작과 중간, 끝을 가지는, 즉 일련의 흐름으로 연결되어 있는 것을 의미하며, 이 흐름은 필연성이나 개연성으로 정당화된다. 또한, 인간의 행동은 뮈토스에 내재된 전체라는 윤곽과 한계 속에 놓이게 되면서 일정한 크기를 가지게 된다. 아리스토텔레스는 「헤라클레스 전(傳)」이나 「테세우스 전(傳)」, 그리고 호메로스의 작품을 비교하여 설명하면서 앞의 두 작품이 서로 관련되지 않는 여러 부분으로 나뉠 수 있는 것과는 달리, 호메로스의 「일리아드」나 「오뒤세이아」는 주인공에게 일어나는 모든 사건을 기록하지 않고 오직 통일성 있는 행동을 중심으로 필연적, 개연적 인과 관계가 있는 일만을 서술하고 있다는 점을 지적한다. 즉, 뮈토스가 가지는 전체성의 성격은 여러 개의 분절된 각각의 조각을 합산해 놓은 것을 의미하는 것이 아니라 처음부터 끝까지 하나의 통일성을 가진다는 의미에서의 종합, '하나의 전체적 행위의 모방'(Aristotle: 1451a 32)을 의미한다.

인간의 행위를 통일성을 가진 이야기로 만들어주는 언어적 구성행

위로서의 뮈토스의 가장 핵심적인 역할은 바로 무의미한 사건의 나열을 하나의 전체 속에 자리잡게 함으로써 거기에 '의미'를 부여해 준다는 데에 있다. 이제 사건은 인간의 행위가 되며, 단어는 하나의 이야기가 된다. 뮈토스가 가지는 전체성은 인간으로 하여금 의미의 세계로 들어가도록 하는 결정적 계기가 된다. 아니, 이와는 반대로 전체성이라는 것 자체가 의미를 중심으로 사상이 모여있을 때의 성격을 가리킨다는 점에서 뮈토스가 가지는 성격은 그것이 의미의 세계에 이미 관여하고 있다는 점을 보여준다고 말해야 할지 모른다. Ricoeur가 보기에, 이러한 뮈토스의 성격은 모두 그것이 인간의 지성과 관련된다는 점에서 기인한다. 줄거리, 즉 플롯은 '상황, 목적, 수단, 주도권, 원하지 않는 결과 등을 구성하는 지성적인 단위'(TA: 5)로서 인간 행위의 요소들을 구성하는 일이며, 이것은 곧 '이해'의 형식을 구성하는 일과 다르지 않다.

그러나 이러한 줄거리 구성 행위로서의 뮈토스는 각 개인이 마구잡이식으로, 아무런 공적 의미 구조를 가지지 않은 채 머릿속에서 사건을 구성하는 일로 생각될 수 없다. 줄거리 구성 능력으로서의 뮈토스는 오직 필연성 또는 개연성에 근거하여 이루어진다. 줄거리라는 것 자체가 이야기 내용이 중구난방으로 난삽하게 열거되어 있는 상태가 아니라 중심축이 되는 의미를 기준으로 하여 모든 낱낱의 사건들이 얽혀있는 구조를 의미한다는 점에서 그것은 우리의 경험에 이와 같은 구조적 의미를 부여하는 행위이기도 하다.

이와 같이, Ricoeur는 뮈토스를 통한 행위의 재현으로서의 미메시스가 흘러가는 시간의 아포리아를 해결해주고 그것을 인간적 시간으로 만들어주는 결정적 행위라고 생각하였다. 앞서 설명한 바와 같이, 시간의 연장은 정신의 긴장에 의하여 존재가능성을 찾을 수 있지만, 이것이 인간의 정신과 본격적인 관련을 맺는 것은 다름 아닌 뮈토스-미메시스를 통해서인 것이다. 아니, 오히려 미메시스는 흘러

가는 시간을 정신 속에 붙잡음으로써 인간에게 경험이 일어난 것 그 자체를 부르는 이름을 가리키며, 여기에서 결정적인 역할을 하는 것이 바로 흘러가는 시간의 사상에 줄거리를 부여하는 행위인 뮈토스이다.[11)]

그러나 이러한 뮈토스의 역할이 실지로 어떻게 이루어지는가 하는 것을 생각해 보면, 우리는 이 일을 반대방향에서 다시 기술해야 할지 모른다. 낱낱의 사건들은 뮈토스에 의하여 인간의 경험 속에 들어오게 된다는 이제까지의 설명방식에 의하면, 사건들은 경험 이전에 존재하며 이것들이 뮈토스에 의하여 인간 경험 속으로 들어온다는 그릇된 인상을 가져다 줄 위험을 품고 있다. 그러나 인간이 모종의 경험을 하기 이전에 존재하는 낱낱의 사건이란 무엇인가, 인간이 여기에 뮈토스를 적용한다는 것은 무엇이며, 인간은 이러한 능력을 어떻게 가지게 되는가 하는 것을 생각해 보면 문제는 그리 간단하지 않다. 사실상, 인간이 줄거리 구성 행위인 뮈토스로 낱낱의 사건을 통일된 전체 속에 들어오도록 하지 않는 이상, 그 낱낱의 사건은 인간의 의식이나 의미 속에 들어오지 못한 것이며, 이 점에서 그것은 엄밀히 말하여 사건도 아니다. 또한, 앞서 설명한 바와 같이 뮈토스를 인간의 경험 이전에 존재하는 요약된 이야기와 같은 것이라고 생각하는 것 역시 어불성설이다. 인간이 경험에 앞서서 가지고 있는 줄거리란 무엇인가, 인간은 그것을 어떻게 가지게 되는가 하는 등의 문제가 해결되지 않은 채, 자신이 이미 가지고 있는 줄거리로 자기 앞에 놓인 사건에 적용한다는 것은 경험에 관한 설명으로서 결코 받아들이기 어려운 것이다.

---

11) 이재호는, 미메시스의 개념과 뮈토스의 개념이 '행위의 모방' 그리고 '이야기 구성'이라는 측면에서 서로 의미를 공유하고 있다고 말하면서 양자가 비극작품을 통하여 삶의 서사적 형상화를 가능하게 한다는 점에서 '상이한 개념이면서도 동일한 의미를 내포하고 동일한 가치를 지향하는 개념'(이재호, 2010: 75)이라고 말한다.

Ricoeur 자신이 밝히고 있는 바와 같이, 경험의 사태에서 뮈토스가 수행하는 이러한 역할은 Kant의 '도식성'(Schematismus)의 개념의 영향을 받은 결과이다. 그는 뮈토스가 수행하는 형상화의 과정이 경험 이전에 존재하는 세부 행동이나 단편적 사건들을 '전체로 고려'(prendre-ensemble)하도록 만들어주며 바로 이것이 Kant의 선험적 관념론에서의 범주의 역할에 상응한다고 생각하였다(TR Ⅰ: 154). Kant는 도식이 인식의 주관과 객관을 매개하는 표상 작용의 역할에 해당한다고 말하고 있지만, 그가 말하는 도식 작용은 결국 범주가 수행하는 역할이라는 점에서 도식은 인식의 주관적 조건으로서의 아프리오리의 역할을 일컫는 용어라고 보는 편이 옳을 것이다. Ricoeur가 뮈토스의 가장 핵심적인 성격을 '사건의 체계적인 배열', '전체를 하나로 만드는 것', '이질적인 것들의 종합'(TA: 15) 등의 말로 설명하는 것을 보면 그가 생각하는 뮈토스의 역할 역시 '직관을 통일하는 능력'으로서의 도식의 역할과 다르지 않다고 볼 수 있다. Kant에 의하면, '우리가 다양한 직관들에 종합적 통일성을 부여할 때, 우리는 대상을 인식한다'(B105). Ricoeur가 말하는 뮈토스 역시 이런저런 이야기의 줄거리를 의미하는 것이 아니라 경험 이전의 대상으로서의 직관에 모종의 통일성을 부여하여 인식에 이르도록 이끌어주는 인식의 주관적 형식과 동일한 일을 한다고 볼 수 있으며, 이렇게 해석하지 않고서는 인간이 뮈토스를 가지고 사상을 종합하며, 이 일이 인간의 경험을 이끈다는 말이 온전하게 설명되지 않는 것이다.

줄거리 구성 행위로서의 뮈토스는 언어로 표현된 줄거리를 가리키거나 이미 있는 경험이나 사건의 줄거리를 실제 이야기로 구성하는 행위를 가리키는 것이 아니다. 그것은 인간 경험에 대하여 시간상 앞서서 존재하는 것이 아닌 그것과는 다른 방식, 즉 논리적 선후관계로 파악되어야 마땅하다. 즉, 인간이 모종의 경험을 했다고 할 때

그것은 인간의 인식능력이 대상에 적용되었다고 볼 수밖에 없으며, 이 때 인간의 인식능력은 뮈토스가 나타내는 것과 같은 전체성의 성격을 띠면서 대상으로서의 사건을 종합하는 역할을 한다. Ricoeur는 뮈토스를, 인식의 대상을 포섭하여 하나의 개념 하에 받아들이도록 하는 인식의 형식과 동일한 역할을 하는 것으로 생각하였으며, 이것은 곧 내러티브의 의미요소로서의 뮈토스가 인식의 논리적 조건으로서의 지위를 가지는 것으로 이해되어야 한다는 것을 의미한다. 우리의 경험에서 먼저 있는 것은 경험의 단편적 사상과 뮈토스가 아니라 우리의 경험 그 자체이며, 우리에게 의미를 가지는 경험이 일어났다고 할 때 거기에는 내러티브 형식의 이야기 구성 행위가 무의미한 사상의 단편들을 하나의 통일성을 가진 이야기로 종합하는 일이 '논리적으로' 있다고 볼 수밖에 없는 것이다.

뮈토스가 요약된 이야기가 아니라면, 미메시스라는 재현 행위 역시 이미 일어난 행동의 복제가 아니다. 아닌 게 아니라, 이미 경험이 일어났다고 하면 경험을 설명하는 개념으로서의 미메시스는 무엇 때문에 필요하다는 말인가? 만약 우리의 경험이 '뮈토스를 통한 미메시스'로 규정될 수 있다면, 그것은 뮈토스를 통한 사상의 종합을 통하여 우리가 의미를 가지는 경험을 하게 되는 것을 가리키며, 미메시스는 이때의 경험이 어떤 의미를 가지는가 하는 것을 말해주는 개념이다. 이러한 관점에서 뮈토스는 인간 경험의 논리적 구성요소가 되며, 미메시스는 이러한 의미의 인간 경험의 성격을 규정하는 용어가 된다.

내러티브의 이야기 구조화 행위를 뮈토스의 개념에 기반하여 해석할 수 있다면, 인식의 대상을 포섭하는 인식의 형식으로서의 내러티브는 인식 이전에 인간의 내면에 존재하는, 인식의 사태에서 벗어나 그것과 별도로 존재하는 모종의 능력이 아니다. 그것은 인식의 사태를 논리적으로 분석했을 때, 거기에서 드러나는 인식의 조건이며,

이것은 인식의 대상이 되는 사건들 역시 마찬가지이다. 이와 같이, Ricoeur가 말하는 내러티브가 Kant의 아프리오리의 개념과 본격적인 관련을 맺는 것으로 해석될 수 있을 때, 그것은 비단 인간이 가진 다양한 지적 능력 가운데에 하나에 해당하는 것이 아니라 인식의 근본적인 조건으로 파악될 가능성을 가지게 된다. Kant가 말하는 '순수 주관성'으로서의 아프리오리는 말 그대로 '경험 이전'을 가리키며, 그 점에서 그것은 어떠한 개념이나 언설로 표현되지 않는 순수한 마음, 마음 그 자체를 가리킨다. 우리가 대상을 인식하는 것은 이러한 마음의 형식이 대상의 직관에 적용됨으로써이다. Kant는 인식에 관한 논리적 분석을 통하여 우리가 모종의 인식을 한다고 할 때에는 반드시 인식의 논리적 형식으로서의 아프리오리를 가정하지 않으면 안된다는 점을 밝히고, 우리 마음의 구조를 형이상학적 차원으로 확장시켰다.

Ricoeur의 내러티브 인식론은 Kant 인식론의 선험적 형식을 이야기 구성의 차원으로 끌어올리고 있다. Ricoeur에 의하면, '사건이란 담화(discourse)를 통하여 세계가 언어로 오는 것'(IT: 117)이다. 우리가 우리 마음의 작용을 통하여 그것을 사건으로 포착하고 이야기로 조직했을 때라야 그것은 비로소 인간에게 유의미한 사건이 된다. 인식이라는 행위는 이러한 내러티브적 마음의 형식이 없이는 설명될 수 없는 것이며, 내러티브는 인간 외부의 대상이 인간에게 의미있는 경험으로서 받아들여지려고 하면 이미 우리 안에 갖추고 있다고 보지 않으면 안되는, 논리적으로 불가피하게 가정할 수밖에 없는 인간 내면의 형식이다. 이 점에서 내러티브는 세계의 낱낱의 사상을 하나의 정합된 체계 속으로 들어오도록 하는 행위, 차라리 정합성 그 자체이다.

여기에서 한 걸음 더 나아가, Ricoeur는 사물에 관한 인식을 설명한 Kant의 논의를 텍스트에 관한 문제로 확장시킨다. Ricoeur가 보기에,

인간의 경험은 낱낱의 사물을 인식하는 일도 아니요, 사물들 간의 관계로서의 사실을 인식하는 일도 아니다. 그것은 인간이 자신의 삶 속에서 행하는 행위를 하나의 이야기라는 단위로 통합하여 이해하는 일이다. Ricoeur에 의하면, 이들이 통합된 질서 아래에서 하나의 이야기의 형식으로 구성될 때 그것은 비로소 인간에게 의미있는 경험이 된다.

Ricoeur가 Kant 사상의 영향을 받았다는 것이 Ricoeur 연구가들의 일반적인 해석이라고 하더라도, 위와 같이 뮈토스의 역할을 아프리오리와 동일한 것으로 해석하는 입장은 쉽게 받아들여지기 어려운 일일지 모른다. Ricoeur 이론의 핵심은 다름 아닌 이야기, 즉 내러티브에 있으며, 이것은 Kant가 말하는 하나하나의 개념의 수준을 넘어서서 하나의 일관된 흐름을 가지는 이야기를 가리키는 것이기 때문이다. Kant의 생각은 Ricoeur에 이르러 '서술적 기능으로서의 도식론'(김동윤, 1999: 8)으로 확장된다. 따라서 우리는 개념의 수준을 넘어서서 이야기 또는 텍스트의 수준에서 Ricoeur가 어떤 이야기를 하고자 하는지 보다 자세히 살펴볼 필요가 있다.

2. 경험에서 이해로의 확장

Ricoeur의 텍스트 이론은 인간 경험의 논리적 구성요소를 밝힘으로써 우리의 경험이 어떻게 가능한지를 보여준다는 점에서 의의를 가진다. 그러나 경험의 관한 그의 설명은 경험의 논리적 구성 요소를 보여주는 것을 넘어서서 이러한 경험이 실지로 어떻게 일어나는가 하는 문제로 나아가야 한다. Ricoeur에 의하면, 우리가 세계를 경험하는 일은 사물의 대면을 통해서가 아니라 텍스트를 읽음으로써 일어난다. 우리가 세계를 경험하는 것은 텍스트에 펼쳐진 세계를

이해하는 일과 다르지 않으며, 이것이 가능한 것은 텍스트가 가지는 '거리두기'의 성격에서 비롯된다. 그에 의하면, 텍스트와 독자 사이의 거리는 이해의 불가능성을 나타내는 것이 아니라 이해의 자율성을 보장하는 전제조건이 된다. Ricoeur는 텍스트를 해석하는 일을 '삼중의 미메시스'라는 개념을 통하여 설명하면서, 여기에서 내러티브적 구성 행위가 텍스트의 이해를 불러일으키는지 일을 어떻게 구현하는지 설명하고자 하였다. 그리고 이러한 해석의 자율성이라는 공간에서 텍스트를 해석하는 일이야말로 Ricoeur에게는 세계를 경험하는 일이요, 자기 자신을 이해하는 일이 된다.

1) 텍스트 이해의 원리

Ricoeur가 보기에, 우리가 세계를 경험하는 일은 낱낱의 사건들을 모두 직접 겪음으로써 일어나는 것이 아니다. 그는 내러티브 구성을 통하여 우리가 우리의 삶과 세계를 이해하는 일이 우리에게 주어진 텍스트를 이해하는 과정을 통하여 일어난다고 생각하였다. Ricoeur가 내러티브 이론에서 텍스트 이론으로 나아가게 된 것은 결코 우연이 아니며, 이것은 텍스트가 가지는 성격에서 비롯된 필연적 결과라고 말할 수 있다. 언뜻 보기에, 텍스트 이론은 주어진 자료로서의 텍스트를 해석하는 일을 설명하고 있다는 점에서 내러티브 이론과 동일한 선상에서 이해되기 어려운 것으로 생각될 가능성이 있다. 특히, 본 연구의 관심사인 인식의 방식으로서의 내러티브의 개념을 밝히는 일에서 텍스트 이론이 어떤 의미를 가지는가 하는 것은 쉽게 상상하기 어려울지 모른다. 그러나 Ricoeur에 의하면, 텍스트 이론은 인간에게 유의미한 경험이 어떻게 이루어지는가를 밝히고자 하는 본 연구의 관심사가 실제 사태에서 어떻게 이루어지는가 하는 문제를 설명하는 데에 결정적인 의미를 가진다.

> 나에게, 세계란 내가 지금까지 읽고, 이해하고, 사랑해 온 모든 텍스트, 기술적인 것이든 시적인 것이든, 그 모든 텍스트가 열어 주는 지시들의 총체이다. 그리고 하나의 텍스트를 이해하는 것은 곧 우리의 환경으로부터 하나의 세계를 만들어 내는 모든 의미 작용을 우리의 상황에 대한 술어들 속에 끼워 넣는 것이다. 우리가 텍스트에 의해 열리는 지시들에 대해 말할 수 있고, 또 대부분의 텍스트가 갖는 지시적 단언들에 의해 열리는 세계에 대해 말할 수 있는 것은 바로 이렇게 텍스트가 우리의 존재 지평을 넓혀 주기 때문인 것이다.(IT: 74)

Ricoeur의 이론에서 그가 처음부터 끝까지 관심을 가졌던 것은 바로 '의미'의 문제라고 말해도 과언이 아니다. 그가 내러티브를 인식의 형식으로 이해한 것 역시 인간에게 의미있는 경험이 일어나는 일이 어떻게 가능한가를 설명하고자 했기 때문이다. 누군가는 우리가 겪는 수많은 경험 가운데에 의미있는 것도 있을 것이요, 그렇지 않은 것도 있을 것이라고 말할지 모른다. 그러나 Ricoeur가 보기에 어떤 것이든지 인간의 경험이 되려고 하면 그것은 내러티브의 형식에 의하여 의미를 부여받지 않으면 안된다. 의미를 부여받지 않은 경험은 인간과 아무런 관련을 맺지 않은 것, 인간에게는 경험이라고 부를 수조차 없는 것이다.

Ricoeur는 텍스트야말로 이 의미를 획득하도록 하는 가장 결정적인 매체가 된다고 생각하였다. 그가 보기에, '텍스트 속으로, 더 넓게 말하여 언어 속으로 가져오지 않은 일상적 삶과 경험은 소통 불가능한 것이고 맹목적인 것'(윤성우, 2017: 29)에 불과하다. 그는 텍스트가 가지는 고유한 성격, 그리고 그로 인해 텍스트 읽기의 사태에서 벌어지는 일들을 자세하게 묘사함으로써 어떻게 하여 텍스트가 우리로 하여금 의미의 세계에 발을 들여놓도록 하는지 보여준다. 그는 자신의 글을 엮은 책, 「텍스트에서 행동으로」(*Du Tevte à l'action*)(1986)에 실린 '텍스트란 무엇인가'라는 글에서 다음과 같

이 말한다.

> 우선, 텍스트는 글쓰기에 의하여 고정된 모든 종류의 담화(discourse)라고 해두자. 이 정의에 따르면, 글쓰기에 의하여 고정되는 것이 텍스트의 한 구성요소가 된다. 그렇다면 무엇이 글쓰기에 의하여 고정되는가? 글쓰기는 결국 잠재적인 말하기(speaking)라는 것을 뜻하는가? 텍스트와 말하기의 관계는 무엇인가? . . . 글쓰기에 의한 고정화 작업은 말하기로 나타날 수 있었지만 나타나지 않은 자리에서 발생하여 말하기를 대신한다.(TA: 160-2)

이와 같이 Ricoeur는 텍스트의 의미를 '글쓰기에 의하여 고정된 모든 종류의 담화'(TA: 160)로 규정하면서 이 과정에서 인간과 담화 사이의 관계에 중대한 변화의 가능성에 관한 질문이 제기될 수 있다는 점을 지적한다. 쉽게 짐작할 수 있는 바와 같이, 글쓰기는 그것이 글로 쓰였다는 점에서 자연스럽게 '읽기'(reading)를 요구한다. 즉, 텍스트에서 글쓰기가 대화에서의 화자를 대체하는 것과 같이, 읽기는 청자를 대체한다. 그러나 Ricoeur가 보기에 이 과정에서 글쓰기와 읽기 사이의 관계는 화자와 청자 사이의 관계와는 완전히 다른 성격을 띠게 된다. 즉, 읽기는 작품을 통하여 화자와 청자가 대화하는 것이 아니며, 독자는 텍스트와의 새로운 관련을 맺어야 하는 처지에 놓이게 된다. 즉, 책은 저자의 글쓰기 행위와 독자의 읽기 행위라는 두 편으로 갈라진 존재의 행위를 상정하게 되며, 이 두 편 사이에는 원칙상 의사소통이라는 것이 존재하지 않는 것이다. '독자는 글쓰기의 행위에 부재하고, 작가는 글읽기의 행위에 부재한다'(TA: 162). 이것은 텍스트를 가운데에 두고 독자에게는 저자가 사라지는, 저자에게는 독자가 사라지는 '이중의 소멸'(double eclipse)(TA: 162)을 초래한다. Ricoeur는 이것을 텍스트가 가지는 고유한 특성으로서 '거리두기'(distanciation)라고 부른다.

텍스트의 거리두기 문제는 담화에 관한 논의에서 시작된다.

Ricoeur는, 담화는 그것이 만들어지는 순간 실현되는 것, 지금 여기에 실지로 나타나게 되는 것으로서 그것은 그 자체로 하나의 순간이 된다고 말한다. 즉, 담화는 하나의 사건으로 존재한다. 그에 의하면, '어떤 사람이 말하는 것은 어떤 사람이 말하면서 자신을 표현하는 것'(IT: 116-7)이며, 그것이 기술하고, 표현하며, 표상하는 세계를 가지는 것이다. 담화는 말하는 것에 대화 상대자를 포함하는 개념으로서 여기에서는 발화자와 대화 상대자가 세계와 그것이 표현하는 메시지를 교환하는 일이 벌어진다. Ricoeur는 담화가 가지는 이러한 특성을 '담화의 사건적 특성'(IT: 117)이라고 부른다.

담화가 가지는 사건적 특성은 의미의 특성과 함께 담화를 구성하는 두 개의 축이 된다. 담화의 두 번째 특성은 바로 '의미'(signification)이다. 담화는 하나의 사건으로서 일어나지만 그것은 지나가는 사건이 아닌 그 안에 남아있는 의미의 측면 역시 가지고 있다. 담화가 발화자로부터 말해지는 순간, 발화자의 문장은 더 이상 발화자의 것이 아닌 문장 그 자체의 의미를 가지고 타자에게 전달된다. Ricoeur는 담화가 다음 세 가지 행위의 차원을 가진다고 설명한다(IT: 118-9). 첫째로, '발화행위'는 발화가 나타내는 명제적 차원이며, 둘째로 '발화수반행위'는 발화로 인하여 수행되는 의도적 행위, 셋째로 '발화효과행위'는 발화의 효과 때문에 부수적으로 나타나는 행위이다. Ricoeur는 다음과 같은 예를 들어 설명한다. 한 발화자가 대화상대자에게 '문을 닫으라'라고 발화하는 것은 대화상대자를 '닫는다'라는 술어와 연결시킴으로써 대화상대자로 하여금 문을 닫도록 하는 행위(발화행위)를 유발시키며, 이것은 발화자가 대화상대자에게 확인, 희망, 약속 등 다른 행위가 아닌 '명령'이라는 행위를 하면서 말했다는 것(발화수반행위), 마지막으로 이러한 명령으로 인하여 발화자는 대화 상대자에게 명령에 따르는 두려움을 불러일으키는 행위(발화효과행위)를 하고 있다는 것을 모두 포함한다는 것이다.

사건과 의미라는 담화의 두 축에 관한 설명에서 Ricoeur가 말하고자 한 것은, 담화가 하나의 사건으로 일어나는 순간 그것은 동시에 그것이 포함하고 있는 이면의 세계, 즉 의미의 세계를 가지게 된다는 것이었다. 발화자는 자신의 사고를 외재화함으로써 그 표면적 언어뿐만 아니라 의미의 세계를 만들어내며, 이렇게 외재화된 발화자의 발화 내용은 타자의 해석을 기다리게 된다. 발화자의 사고는 외재화됨으로써 타자에게 그 의미를 열어 두게 되는 것이다. Ricoeur가 보기에, 여기가 바로 해석학의 문제가 시작되는 순간이다. 물론, Ricoeur는 담화가 품고 있는 메시지가 소통될 가능성을 가지는 것은 그것이 의미의 구조에 의존하기 때문이라고 생각하였다. 말하자면, 발화자가 언어의 문법 구조를 완전히 무시하고 무언가를 마구잡이 언어로 표현한다고 해서 그것이 곧 의미를 전달할 수 있는 것은 아니다. 우리가 언어를 통하여 의미를 구성할 수 있는 것은, 그것이 언어가 가지는 공적인 장치들을 통하여 표현될 때에만 가능하다. 언어가 그 공적인 구조 안에서 표현될 때, 내가 가리키는 동일한 항목을 다른 사람 역시 동일한 항목으로서 확인할 수 있는 것이다.

발화자와 발화 내용의 '거리두기'는 담화의 외재화 과정을 통하여 시작되며, 이러한 거리두기는 문자로 고정된 담화로서의 텍스트에서 더 선명하게 그 존재가 드러난다. 그러나 Ricoeur는 결코 거리두기의 사태가 텍스트의 불필요성이나 이해불가능성을 의미한다고 생각하지 않았다. 뿐만 아니라, Ricoeur가 보기에 텍스트를 이해하는 일은 저자가 그 글을 썼을 때의 의도나 생각을 다시 살려내는 일이 아니다. 저자가 글을 쓰면서 어떤 생각을 했든지 간에, 그것을 표현하고 있는 문자는 텍스트로 하여금 저자의 의도로부터 자율성을 가지게 함으로써 오히려 저자의 유한한 지평에서 벗어날 가능성을 제공해준다. 이로써 텍스트는 담화에서 볼 수 있는 것과 같은 대화의 관계를 대체하면서, 이 둘 사이를 연결해주는 유일무이한 매개체가

된다.

Ricoeur에게 있어서 텍스트를 읽는 일은 한 문학 작품을 작가의 사후에 읽는 일과 마찬가지로 작가로부터는 아무런 대화를 기대하지 못한 채 글을 읽는 일이다. 이제 독자는 해석의 열린 세계 속에서 텍스트와 대화해야 할 처지에 놓이게 된다. 우리는 오직 내 앞에 놓인 텍스트와 대화하면서 텍스트가 말하는 내용에 귀를 기울여야 한다. Ricoeur는 텍스트로 인하여 '언어와 세계의 지시적 관계에 대변동'(TA: 164-5)[12]이 일어났다고 생각하면서 텍스트 읽기가 일어나는 상황을 다음과 같이 설명한다.

> 우리는 앞에서 텍스트의 유사 세계가 실제의 주변 세계를 잠식한다고 말했는데 이것은 두 가지 가능성을 발생시킨다. 첫째, 우리는 독자로서 텍스트의 정지 상태에 남아 텍스트를 세계가 없고 저자가 없는 사물로 다룰 수 있다. 이 경우에 우리는 텍스트를 그 내부 관계들로, 그 구조로 설명하는 것이 된다. 둘째로, 우리는 그 정지 상태를 들어올려 텍스트를 말하기 속에서 완성하고 그것을 살아 있는 의사소통으로 복원시킬 수 있다. 이 경우에 우리는 텍스트를 해석하는 것이 된다. 이 가능성은 둘 다 읽기에 속하며, 읽기는 이 두 태도의 변증법이다.(TA: 172-3)

앞서 설명한 바와 같이, 글로 쓰인 담화에서 저자의 의도는 더 이상 독자에게 전달되지 않으며, 이것은 텍스트 그 자체의 의도와도 구분된다. 담화가 글에 의하여 고정되어 있다는 점에서 비롯되는 이러한 저자의 의도와 텍스트 사이의 불일치성은 곧 텍스트가 저자의 의도에서 벗어나서 의미론적 자율성을 획득하게 된다는 것을 의미

12) Ricoeur는 담화가 문자로 표현됨으로써 가지게 되는 '3중의 의미론적 자율성'(TA: 27)을 다음과 같이 구체화하여 설명하고 있다. 첫째 화자의 의도로부터의 자율성, 둘째 화자의 말을 직접 들은 청자의 반응으로부터의 자율성, 셋째 담론 생산의 경제적, 사회적, 문화적 상황으로부터의 자율성 등이 그것이다. 그러나 담화와 텍스트 사이에 존재하는 간극과 그 극복은 해석의 문제를 다루면서 더욱 더 심각한 것으로 생각될 가능성이 있다.

한다. 텍스트는 저자와도 거리를 두며, 독자와도 거리를 둔다. 이제 독자는 텍스트에 들어가서 그 거리가 주는 의미론적 자율성을 최대한 활용하면서 텍스트와 의사소통해야 하는 처지에 놓이게 된다. 여기에서 독자는 해석의 세계로 발을 내딛는다. 우리는 이제 저자의 의도에서 해방된 텍스트에 온전히 집중하면서 텍스트가 지시하는 바를 따라 텍스트의 세계로 걸어 들어가게 된다. 읽기는 '텍스트의 운명이 완성되는 구체적 행위'(TA: 192)이다.

그렇다면, 텍스트를 읽는 일이 해석의 세계로 들어가는 일이 되도록 하기 위해서는 어떻게 해야 하는가? 앞의 설명에서 드러나는 바와 같이, Ricoeur는 텍스트 읽기의 두 가지 방법을 대비시켜 설명하면서 올바른 읽기가 나아가야 할 방향을 설명하고 있다. 이 두 가지 방법은 바로 '설명'과 '해석'이다. 그는 읽기에 관한 Dilthey의 명제, 즉 독자는 텍스트를 '자연과학자의 방식으로 "설명"하거나, 아니면 역사가의 방식으로 "해석"해야 한다'(IT: 176)는 말을 빌어 설명과 해석을 구분하여 설명한다.

읽기의 첫째 방식인 '설명'은 텍스트를 오직 그 낱말들이 가지는 어의와 텍스트의 내부 구조 사이의 작용만을 가지는, 일종의 기계적 조직과 같은 것으로 이해하는 입장에서의 텍스트 읽기를 가리킨다. Ricoeur가 보기에, 이와 같은 '이해 없는 설명'만을 추구하는 분석철학자들은 텍스트를 오직 어의와 부호의 문제에 국한하여 다룰 뿐, 저자의 의도나 독자의 수용에서 나타나는 메시지의 문제에는 관심을 두지 않는다. 그들은 메시지의 문제를 모두 심리적인 것으로 폄하하면서 텍스트가 속해있고 표현하고 있는 세계와 텍스트를 말하고 해석하는 주체가 있다는 사실을 외면한다. 이러한 입장에서 텍스트는 오직 닫혀 있는 '텍스트라는 장소' 안에서, 그 내부 구조 사이의 얽매인 관계로서만 이해되며, 텍스트가 누군가에게, 무엇인가에 관하여 말하려고 하며, 말할 수 있는 것으로, 즉 텍스트 바깥으로

뻗어나갈 수 있는 것으로 이해되지 않는다.

예컨대, Lévi-Strauss는 오이디푸스 신화에 나오는 문장들을 다음과 같은 네 구역으로 구분하여 텍스트의 의미를 '설명'한다. 즉 첫째 구역에는 과대평가된 혈연관계에 관련된 문장을 배치하고 둘째 구역에는 이러한 혈연관계가 수정되면서 과소평가되는 문장들을, 셋째 구역에는 괴물들과 관련된 문장을, 마지막으로 넷째 구역에는 불완전한 인간의 모습을 지시하는 단어들을 배치하면서 앞의 두 구역은 혈연관계가 과대평가와 과소평가되고 있다는 것, 그리고 뒤의 두 구역은 인간이 자신의 한계에서 벗어나려는 시도와 그 불가능성을 대비시켜서 보여준다. 여기에서 그는 텍스트 안에서 이 두 쌍의 의미구조가 동일한 형태로 제시되고 있으며, 결국 '신화는 모순된 두 상황을 결합시킴으로써 그것을 극복하려는 일종의 논리적 도구임이 밝혀진다'(IT: 185)라는 식으로 말함으로써 텍스트를 '설명'한다. 이와 같은 방식의 텍스트 읽기는 오직 그 하나의 텍스트만을 관심의 대상으로 삼으면서 그 안에 있는 내용의 조직만으로 텍스트의 의미를 파악한다. '설명'의 입장에서 텍스트를 읽는 일은 오직 그 텍스트 안에서만 머물러 있는 상태에서 이루어진다. 그것은 실제적인 말이 오고가는 사태도 아니요, 읽는 사람의 주체가 개입되는 사태도 아니다. 여기에는 결코 텍스트의 겉모습 이상의 문제, 즉 해석의 문제가 개입되지 않는다.

읽기의 둘째 방법으로서의 '해석'은 텍스트를 열려 있는 대상으로 가정하고 그것의 실제적 사용, Saussure의 용어로 '파롤'(parole) 속에서 그 진정한 의미를 찾는 읽기 방법을 가리킨다. 앞서 살펴본 바와 같이, 담화라는 것은 지금 이 순간, 여기에서 일어나는 하나의 사건이다. 텍스트의 문장들은 홀로 떠있는 고립된 섬으로 존재하는 것이 아니며 그것을 둘러싼 세계와 그것을 읽기를 기다리는 독자를 가지게 되고, 그 곳에서 그 의미를 드러낸다. 이와 같이 특정한 시

공간 속에 놓인 텍스트는 세계를 향하여, 그리고 독자라는 주체를 향하여 나아가기 시작하며, 읽기는 텍스트에 내재된 의미론적 가능성을 실현하고 활성화시키는 행위이다.

이상의 논의에 의하면, Ricoeur가 말하는 설명과 해석은 읽기 행위의 상호 배타적인 측면이라고 생각될 가능성이 있다. 그러나 그는 이 두 측면이 '해석이라고 불릴 수 있는 하나의 복합적인 과정의 상대적 계기들(relative moments)'(TA: 194)이라고 생각하였다. 그는 해석에 관한 설명에서 역시 오이디푸스 신화의 구조적 분석을 예로 들면서, 구조적 분석이 진정한 가치를 가지는 것은 그것이 이 이야기의 의미론을 드러낼 때라고 말한다. 아닌 게 아니라, 독자의 이해와 해석을 돕는 데에 아무런 기여를 하지 못하는 구조적 분석은 무엇 때문에 한다는 말인가? 구조적 분석이 표면적인 의미론에 머물지 않고 심층적인 의미론으로서의 기능을 수행하기 위해서는 그것이 오직 해석의 순간에 머물면서 그 생생한 의미를 주체의 내면에 불러일으키도록 사용되어야 하며, 그렇지 않는 한 그것은 요소들의 하찮은 조합 이상의 의미를 가지지 않는다.

Ricoeur에게 있어서 텍스트는 정적인 대상이 아니었다. 그는 텍스트가 순전히 '어의'(sense)만을 가지고 있는 대상이라면 그것은 오직 기호론적 차원에만 머물러 있게 된다고 생각하였다. 텍스트는 '하나의 의미 작용을, 텍스트를 읽는 주체의 고유한 담화 안에서 실현'(IT: 191)함으로써 비로소 그 의미론적 차원을 획득하게 되는 것이다. Ricoeur의 담화 이론에서의 '의미'(meaning)는 '어의'(sense)와 '지시'(reference)라는 두 가지 하위 개념으로 구분된다. 그에 의하면, 담화는 '그 무엇을' 의미하기도 하며, '그 무엇에 관하여' 의미하기도 한다. 그는 전자에서 말하는 그 무엇을 의미하는 것을 가리켜 '어의'(sense)로, 후자에서 말하는 그 무엇에 관하여 의미하는 것을 가리켜 '지시'(reference)로 부른다.[13] 어의가, 주어진 문장의 명

시적 관계가 나타내는 의미를 가리키는 반면, 지시는 언어가 자신을 초월하는 운동을 가지게 됨으로써 세계와 관련될 때 가리키게 되는 더 넓은 의미를 가리킨다.

이 점에서 Ricoeur는 텍스트를 이해하는 일이 우리로 하여금 세계 속에서 의미를 획득하도록 하는 일이며, 이는 곧 세계 속에서의 나 자신을 이해하는 일이 된다고 보았다. 특히 그는 텍스트가 인간의 경험을 불러일으킨다는 점을 설명함과 동시에 내러티브의 문제가 여기에 어떻게 관여하는가를 설명하기 위하여 텍스트가 우리의 마음과 맺는 역동적인 과정을 '삼중의 미메시스'의 개념을 통하여 설명한다. 이제 뮈토스와 미메시스라는 인간의 경험을 설명하는 두 축 요소는 텍스트 해석의 원리를 설명하는 두 요소가 된다.

「시간과 이야기」에서 Ricoeur는 미메시스를 '이야기 구성을 통하여 행위를 재현하는(re-present) "서사 행위"(la fonction narrative)' (이재호, 2012: 75)로 규정하며, 이 점에서 미메시스에 관한 고찰은 Ricoeur의 내러티브 이론을 살펴보는 데에 가장 중심이 된다. 인간 경험 그 자체에 관한 설명에서와 마찬가지로 뮈토스와 미메시스는 인간이 세계를 경험하는 일로서의 텍스트 해석의 문제에서 중심적인 역할을 하는 것으로 설명된다. 특히, 여기에서 Ricoeur는 텍스트를 이해할 때 독자라는 주체 안에서 내러티브가 어떤 역할을 하는지, 그리고 이것이 주체와 어떤 관련을 맺는지를 미메시스의 개념을 통하여 묘사하고 있다. 미메시스는 재현이되 텍스트를 이해하려는 주체가 그것을 자신의 내면에 부합하는 줄거리로 구성하는 과정에서 일어나는 재현 행위를 가리킨다.

그는 미메시스를 삼중의 미메시스, 즉 미메시스Ⅰ, Ⅱ, Ⅲ라는 세 단계로 구분하여 설명하며, 이는 각각 행위의 전형상화(prefiguration),

---

13) 문장수는 'sense'를 '관계 의미'라는 용어로, 'reference'를 '지시 의미'라는 용어로 규정한다. 문장수(2002). 폴 리쾨르의 담화론, 철학논총. 1(27). 참조.

형상화(figuration), 재형상화(refiguration)의 과정으로 명명된다. 이 가운데에서 중심적인 지위를 차지하는 것은 바로 미메시스Ⅱ이다. 그는 미메시스Ⅱ를 중심으로 미메시스Ⅰ과 미메시스Ⅲ가 매개된다는 점에서 미메시스Ⅱ는 미메시스에 관한 분석의 축이 된다고 말한다.

먼저, 미메시스Ⅰ은 '전형상화'(prefiguration)의 단계로서 미메시스가 모방의 대상으로 삼는 인간 행위를 이해하기 위한 토대를 가지고 텍스트를 받아들이는 단계를 일컫는다. 그는 이 단계를 '전이해'의 단계라고 말하면서 우리가 행위를 이야기로 구성하였다고 하면 우리는 인간 행위가 가지는 세 가지 특징, 즉 1)인간 행위가 어떤 의미 구조 하에서 이해될 수 있는지(구조적인 것), 2)인간 행위가 어떤 상징적 의미를 가지는지(상징적인 것), 3)인간 행위가 이루어지는 시간의 특징이 무엇인지(시간적인 것)라는 세 가지 특징을 먼저 이해하고 있다고 보지 않으면 안된다고 말한다. 이 단계는 '일상 사태에서의 여러 행동들을 통념적 가치와 규범의 틀에 비추어 이해하는 차원'(이재호, 2010: 29)을 가리키는 것으로 이해되기도 하지만, 그가 말하는 '전이해'는 인간 행위를 이해하기 위한 사전 조건, 우리가 모종의 행위 또는 사건을 이해한다고 할 때 그 이해의 배경이 된다고 보지 않으면 안되는 그러한 의미에서의 조건을 설명하는 것으로 보는 것이 옳을 것이다. 이러한 견해에 의하면 그가 말하는 전이해의 세 가지 특징은 그러한 조건의 예시이며, 이 단계는 이후 미메시스Ⅱ의 바탕이 된다.

미메시스Ⅱ가 수행하는 형상화란 줄거리 구성을 통하여 인간 행위의 단편적 사상들을 하나의 이야기로 만들어내는 과정을 가리킨다. Ricoeur는 미메시스Ⅱ에 관한 설명을 '미메시스Ⅱ와 함께 "마치 ~ 같은 것"(comme si)의 왕국이 열린다'(TRⅠ: 147)라는 말로 시작하고 있다. 미메시스Ⅱ의 단계는 앞서 설명한 뮈토스로서의 줄거리

구성 행위, 내러티브의 구성 행위가 본격적으로 일어나는 단계이다. 앞서 살펴 본 뮈토스의 특징에 관한 Ricoeur의 설명에서도 알 수 있는 바와 같이, 뮈토스가 구성하는 이야기는 사건의 계열을 단순히 나열하는 것에 그치는 것이 아니다. 그것은 하나의 주제, 즉, 전체성을 중심에 두고 사건을 조직하는 것을 의미한다.

그는 이러한 줄거리 구성 행위가 세 가지 의미에서 매개적 역할을 한다고 생각하면서 이 세 가지 매개적 역할이 '형상화'의 작업이 일어날 수 있도록 한다고 생각하였다(TR Ⅰ: 149-51). 먼저, 줄거리는 사건과 스토리를 매개한다. 줄거리는 사건이나 일상적 일들을 스토리로 변환시키는 것이며, 이것은 사건들을 나열하는 것 이상으로 계열을 따르는 조직으로 구성하는 것을 의미한다. 줄거리는 하나의 주제를 중심으로 이해 가능한 전체성 속으로 사건들을 조직화하는 행위이다. 여기에서는 사건들의 단순한 연속이 아닌 새로운 이야기 구성행위로서의 '형상화' 작업이 일어나게 된다. 둘째로, 줄거리 구성은 '행동 주체, 목적, 수단, 상호 작용, 상황, 예기치 않은 결과 등과 같은 이질적인 요인들을 전체적으로 구성'(TR Ⅰ: 149)함으로써 이들을 매개한다. 줄거리는 사건에 포함된 모든 구성요소들을 통합된 질서 속에 나타나도록 함으로써 형상화 작업이 일어나도록 한다. 마지막으로, 줄거리 구성은 시간의 불협화음, 즉 시간 속에서의 경험의 불가능성을 극복하도록 하는 일, 즉 연속적인 시간의 계열 속에서 행위의 단편을 전체성의 의미에 부합하도록 고려하는 일을 통하여 형상화가 일어나도록 한다[14].

---

14) Ricoeur는 이 '전체로 고려하기'에 해당하는 형상화의 작용이 Kant의 '반성적 판단'이 하는 일과 동일한 종류의 일을 한다고 생각하였다. 신춘호에 의하면, 반성적 판단은 규정적 판단과 동일한 종류의 판단이 아니라, '인식의 이면에 수반되어 있는 마음의 "정조"를 가리킨다고 보아야'(신춘호, 2010: 97) 한다. 인식의 이면으로서의 반성적 판단은 그와 대비되는 규정적 판단과 동일한 평면에 존재하는 것으로 생각될 수 없으며, 규정적 판단이 일어날 때 그 이면의 심층적 정서가 이념을 가리키는 운동을 할 때의 판

이러한 줄거리 구성의 매개 작용, 그리고 이를 통한 형상화의 목적은 독자가 따라갈 수 있는 스토리, 즉 내러티브를 구성하는 것이다. 독자는 우연적이고 돌발적인 사건들이 아닌 결말을 암시하는 몇몇 전제들이 내포되어 있는 스토리의 흐름을 통하여 하나의 전체로 이해될 수 있는 스토리의 길을 쫓아간다. 이러한 스토리를 이해한다는 것은 '연속되는 삽화들이 어떻게, 그리고 왜 그러한 결론에 이르게 되는지를 이해하는 것이며, 그 결론은 미리 예견될 수 있는 것이 아니라 궁극적으로는 모여진 삽화들에 적합한 것으로 받아들일 수 있는 것이어야 한다'(TR Ⅰ: 152). Ricoeur가 보기에 이와 같은 스토리의 능력은 시간의 연장 속에서 정신의 긴장과 이완 속에 놓인 사건들을 '그리고 그 다음에?', '그래서, 그리고, 그래서' 등의 연결고리 속에 놓이게 함으로써 상관관계를 가지는 전체로 변형시킨다. Ricoeur가 보기에, 시간 속에서의 정신의 긴장과 이완이 '화음 속에서 끊임없이 불협화음'을 만들어내는 일이었다면, 줄거리 구성이라는 시적 행위는 '불협화음과 화음의 역전된 모습'(TR Ⅰ: 61)을 만들어내는 일이다. 앞서 말한 바와 같이, Ricoeur는 뮈토스의 개념이 Kant의 도식의 개념이 수행하는 일, 즉 생산적 상상력을 통하여 직관과 이해의 종합을 만들어내는 일과 동일한 맥락에서 이해되어야 한다고 생각하였다. 이와 마찬가지로, 그는 낱낱의 사건을 하나의 전체로 고려하는 형상화의 작업 역시 우리가 텍스트를 이해하는 일에서 도식과 같은 역할을 한다고 보았다. 이렇게 볼 때, 내러티브가 수행하는 도식으로서의 역할은 텍스트를 이해하는 일에도 적용되며, 우리는 내러티브의 형식을 통하여 텍스트를 나의 마음에 받아들이는 일, 즉 텍스트를 이해하는 일을 하게 된다. 물론, 여기에서 말하는 내러티브의 역할은 개인 수준의 이런저런 심리적 작용을 가리키

단을 가리킨다고 보아야 한다. 이 점에서 이재호(2010)는 반성적 판단을 미메시스 Ⅱ가 아닌 재형상화 단계로서의 미메시스 Ⅲ와 관련지어 설명한다.

는 개념이 아닌 우리의 앎을 논리적으로 분석했을 때 드러나는 선험적 조건으로 이해되어야 마땅하다.

이와 같이, Ricoeur는 줄거리라는 조직 원리를 갖춘 하나의 이야기가 인간의 '지성적 단위'에 해당한다고 생각하였다. 즉, 뮈토스로 구성되지 않은 사건들은 인간 지성으로 포착되지 않는다. 이야기는 인간 행위를 뮈토스라는 지성의 도식으로 구성함으로써 그 행위를 모방하는 일, 즉 미메시스로 규정될 수 있다. 앞서 간략히 살펴본 바와 같이, 희랍어 미메시스(mimèsis)는 일차적으로 '모방'이라는 뜻을 가지고 있지만, Ricoeur는 모방의 의미를 두 가지로 구분하면서 미메시스의 의미를 한정한다. 그는 미메시스가 플라톤의 「국가론」 3권에 제시된 모방, 즉 각각의 사물은 이데아의 모사품이라고 할 때의 모방에서와 같이 이미 존재하는 것을 그대로 중복하여 나타내는 것이 아니라[15], 오히려 이것과는 정반대 의미를 가지는 것으로서 '창조적 모방'을 의미한다고 말한다(TR Ⅰ: 112).

그러나 창조적 모방이란 과연 무엇인가? 창조적 모방에서의 창조와 모방은 양립 불가능한 개념이 아닌가? 뮈토스에 관한 앞선 Ricoeur의 설명에서 여러 차례 등장한 바와 같이, 미메시스에 의해 모방되는 것은 바로 인간의 행동이다. Ricoeur에 의하면, 인간의 행동, 더 나아가서 인간의 행동이 이루어지는 삶 전체는 있는 그대로 이해될 수 있는 것이 아니다. 인간이 어떤 방식으로든지 자신의 삶에 의미를 부여할 수 있는 것은 그 삶을 무엇으로 규정해주는 행위,

15) Ricoeur가 자신이 말하는 미메시스의 개념과 플라톤이 말하는 모방의 개념이 서로 구분된다고 말할 때, 그가 플라톤이 말하는 모방의 의미, 다시 말하여 이데아와 사물의 관계를 정확하게 파악하고 있는가 하는 문제는 다소간 생각해 볼 여지가 있다. 플라톤의 이데아와 사물의 관계는 Ricoeur의 말처럼 '이미 존재하는 현실의 복사'로 이해될 수 있는 것이 아니다. Ricoeur는 이데아와 사물을 동일한 차원에 속하는 것으로 생각하고 이들을 횡적인 수준에서 관련맺고 있지만, 이데아는 사물과 동일한 차원에 속하는 것으로 생각될 수 있는 것이 아니라 사물의 '형식'으로서 존재한다.

내러티브를 통한 재현 행위로서의 미메시스가 없이는 불가능한 것이다. 내러티브를 통하여 재현되지 않은 행위와 삶은 인간에게는 아무런 의미가 없는 것, 즉 존재하지 않는 것이다. 미메시스는 인간의 행동, 그리고 인간의 삶을 무의미의 세계에서 의미의 세계로 이끌어 주는 과정을 일컫는다.

> 허구 이야기는 뮈토스의 상상적 구성을 따라서 행동의 구조와 차원을 다시 조형하는 데에 기여한다는 점에서 인간의 행동을 '모방'한다. 텍스트가 일종의 세계라고 할 수 있는 새로운 실재의 지평을 의도적으로 지향하는 한, 허구는 실재를 '다시 만드는' 능력, 좀 더 정확하게 말하면, 허구 이야기의 틀 안에서 실천적 실재를 '다시 만드는' 능력을 갖는다. 바로 이러한 텍스트의 세계가 행위의 세계를 새롭게 구성하기 위하여, 더 나아가 행위의 세계를 변모시키기 위하여 행위의 세계에 개입한다.(TA: 17)

Ricoeur는 뮈토스라는 개념을 통하여 인간의 삶이 인간의 언어적 규정 이전에 존재할 수 있는 것이 아니라는 점을 드러냄으로써 내러티브가 인간의 경험, 더 나아가 우리의 삶을 구성하는 근본적인 요소로 작동한다는 점을 보여주고자 하였다. 이렇게 볼 때, 미메시스는 인간의 행동, 더 나아가 인간의 삶을 모방하지만, 삶은 미메시스를 통하지 않고는 우리에게 알려지지 않는다는 점에서 미메시스의 모방은 원래 있는 것을 그대로 복제하는 것과 같은 의미의 모방이 아니라, 삶이 무엇인지를 규정하고 거기에 의미를 부여하는 창조적인 성격을 띤다고 말할 수 있다.

이와 같이 미메시스 Ⅱ가 구성하는 창조적 모방으로서의 내러티브 구성은, 텍스트가 인간 내면과 어떻게 관련맺는지, 텍스트 해석을 통하여 우리가 세계를 경험하는 일이 어떻게 일어날 수 있는지를 우리에게 보여준다. Ricoeur에게 있어서 내러티브의 구성 행위는 그 자체로 이해 또는 해석과 동일한 의미를 가진다. 그가 보기에, 텍스

트에 관한 이론 가운데에서 텍스트의 내적 구조 문제나 텍스트의 장르가 무엇인가 하는 등의 질문에 앞서서 '이해란 무엇인가' 하는 질문을 한 해석학 연구는 텍스트 이해에 관한 '코페르니쿠스적 전환'(TA: 22)을 한 것과 다르지 않았다.

2) 자기이해를 통한 자아 형성

Ricoeur가 보기에, 이해의 문제는 필연적으로 의미와 자아의 관련 문제를 불러일으킨다. 이 점에서 미메시스Ⅱ의 단계는 텍스트를 '자기화'(appropriation)하는 단계로서의 미메시스 Ⅲ의 단계를 요청한다. 미메시스Ⅲ는 '재형상화의 단계'로서 Ricoeur의 표현으로는 '텍스트의 세계와 독자의 세계가 서로 교차하는' 상태를 일컫는다. 미메시스Ⅱ가 텍스트와 독자가 여전히 '거리두기'를 한 상태에서 그것을 내러티브를 통하여 재현함으로써 텍스트를 해석하는 일이라면, 미메시스Ⅲ는 독자가 '이야기의 뜻을 풀어 삶의 뜻을 찾아가는 작업'(TR Ⅱ: 335)[16]이다. 그렇다고 하여 이 과정이 이야기의 뜻과 그것을 해석하는 과정이 따로 있고, 삶의 뜻과 그것을 찾아가는 작업이 따로 있어서 양자를 동일한 평면에서 연결시킬 수 있는 관계에 있다고 생각되어서는 안된다. Ricoeur의 이론에서 이야기의 뜻, 텍스트가 인도하는 길을 따라 세계를 이해하는 일을 제외하고는 별도로 삶의 뜻을 찾아가는 일은 존재하지 않는다. 독자는 이야기를 해석하는 일로서의 경험을 완전히 수행하여 '잠재적 현실의 세계, 질서를 갖춘 세계를 경험'하는 것이다. 독자는 단순히 이야기의 의미를 정신 속에서 재현하는 일에 그치는 것이 아니라 세계와 자신의 삶에 대한 이해를 불러일으킴으로써 내가 지금 살고 있는 여기로서의 세계를 경험하게 된다. 이것이 곧 텍스트의 세계와 독자의 세계가 교

16) 미메시스 Ⅲ에 관한 이와 같은 규정은 「시간과 이야기」 2권 중 옮긴이 해제에 기술되어 있다.

차하는 일이며, 시간이 이야기를 통하여 새로운 의미, 즉 '인간적 시간'으로서의 의미를 가지게 되는 지점이다.

이것은, Ricoeur 자신의 인용에 의하면, 살아있는 전통과 관련을 맺는다는 점에서 Gadamer가 말한 '지평의 융합'(Gadamer, 1960)과 유사한 상태이다. Ricoeur와 Gadamer의 표현이 각각 어떤 의미를 나타내는가 하는 점은 별도의 자세한 논의를 요청하지만, 분명한 것은, 이 단계가 스토리 또는 텍스트가 인간의 내면과 관련맺고 인간이 자신의 심층적 이해를 자연스럽게 발현하는 상태를 가리킨다는 점이다. 그리고 Ricoeur는 이 셋째 단계에 이르러서 아우구스티누스의 시간이론이 담고 있는 아포리아에 대한 시적 '해결책', 즉 시간과 내러티브, 시간성과 서술성 사이의 순환이 그 정점에 이르게 된다고 생각하였다.

이제까지 살펴 본 Ricoeur의 삼중의 미메시스가 보여주는 세 단계는 텍스트 해석을 통한 우리의 경험을 분석적으로 기술하고 있다는 점에서 시간적 순서에 따라 순차적으로 일어나는 단계로 보기 어렵다. 이들을 시간적 선후관계로 파악한다는 것은 이들을 서로 동떨어져 있는 별개의 활동으로 간주한다는 것을 의미하지만, 사실상 이 세 단계는 내러티브가 불러일으키는 인식이라는 하나의 활동을 상이한 측면에서 드러내고 있다고 보아야 한다. '주체의 입장에서 볼 때, 미메시스Ⅰ, Ⅱ, Ⅲ은 하나의 활동 안에서 자아의 이해의 지평이 차원을 달리하는 모종의 질 변화가 일어난다는 인간형성의 심층 논리를 설명하는 개념'(이재호, 2012: 224-5)인 것이다.

시간 이론과 내러티브 이론을 오가는 Ricoeur의 설명은 인간이 시간의 아포리아 속에서 무엇인가를 경험하는 일이 어떻게 가능한가 하는 것을 보여주는 데에 그 목적이 있다. 더 나아가, 인간의 경험은 텍스트를 통한 세계에 대한 이해로 확장되어 설명된다. 그에 의하면, 시간의 아포리아가 보여주는 경험의 불가능성은 내러티브의 뮈토스

적 성격에 의하여 극복되며, 이는 곧 텍스트를 이해하는 일에서 텍스트와 인간 존재의 표면과 이면을 오가며 이루어지는 해석 행위를 가능하게 하는 원천이 된다. 이러한 견해에 따르면, 인간의 경험이란 세계에 대한 인간의 '직접적 체험'과 같은 것으로 규정될 수 있는 것이 아니라, 텍스트에 표상된 세계를 인간이 자신의 언어로 바꾸어 이해하려는 정신의 작용으로 규정된다. 즉, 내러티브는 텍스트를 통하여 '우리가 시간 속에서 세계를 이해하는 방식'(Abbott, 2002: 50)을 가리킨다. 그리고 텍스트의 자기화 과정을 내러티브를 통한 세계 이해의 과정으로 이해하는 일에서는 세계의 의미 역시 상식적인 의미 이상으로 해석되어야 할 것이다. 세계는 '내 마음 밖의 진달래꽃'과 같이 인간의 경험과 별도로 저기 어딘가에 존재하는 대상이 아니라 인간의 경험과 관련될 때에만 존재가 파악되는 그런 것이다.

이제까지의 논의를 종합해 보면, Ricoeur 텍스트 이론의 주요 개념인 담화, 텍스트, 뮈토스-미메시스, 내러티브 등은 모두 하나의 개념을 향하여 나아가고 있다. 그것은 바로 '자기이해'(la compréhension de soi, self-comprehension)이다. Ricoeur 이론의 목적은 바로 텍스트 이해를 중심으로 벌어지는 세계이해와 자기이해의 역동적인 과정을 보여주는 데에 있는 것이다.

Ricoeur에게 있어서 '자기를 이해한다는 것은 텍스트 앞에서 자기 자신을 이해하는 것'(TA: 55)이다. 그러나 텍스트를 이해하는 일이 어째서 자기 자신을 이해하는 일이 되는가? 여기에서 우리는 주체가 텍스트를 이해할 때 어떤 일을 겪게 되는가 하는 문제를 생각해 볼 필요가 있다. Ricoeur는 '텍스트 앞에서의 자기이해'의 개념을 설명하기 위하여 '자기화'(appropriation)와 '탈자기화'(deappropriation)의 개념을 구분한다. 무엇인가 자기화한다는 것은 낯선 것, 새로운 것을 내 자신의 것으로 만든다는 것을 뜻한다. 이해의 과정에서 자

기화의 대상이 되는 것은 바로 텍스트이다. 그러나 여기에서 텍스트가 나의 것이 되기 위해서는 나 자신을 텍스트 안으로 집어넣음으로써, 나 자신이 스스로를 버리고 텍스트가 보여주는 길을 따르도록 함으로써 가능하다. 이것은 텍스트와 나 사이의 거리두기와는 다른, 나의 내면에서 일어나는 거리두기로서 Ricoeur는 이것을 '자기로부터 자기에게 이르는 거리두기'(TA: 55)로 부른다. 이와 같이, 자기이해 또는 자기화의 개념을 이해하기 위해서는 자아 개념에 대한 '상상적 변화'가 필요하다.

이제 텍스트 앞에서의 자기이해의 장면이 보다 생생하게 그려지는 모습을 Gadamer의 이론을 통하여 살펴보고자 한다. Gadamer는 그의 주저 「진리와 방법」(*Wahrheit und Methode*)(1960)에서 해석학의 근본 문제들을 제기하고 논의하면서 해석의 사태에서 한 개인의 내면에 어떤 과정이 일어나는가 하는 문제를 '질문과 대답의 논리'를 통하여 우리에게 보여준다. 먼저, 그는 해석학적 의식의 기본적인 특성인 '개방성'의 논리적 구조에 관하여 생각해보기 위하여 '질문'(Frage)[17]의 개념을 탐색해볼 필요가 있다고 말한다. Gadamer에 의하면, '질문을 던지지 않고서는 어떠한 경험도 할 수 없다'(Gadamer, 1960: 274).

우리가 무엇인가를 알게 되는 것은 처음에 생각하는 것과 다르다고 판명되는 것을 '질문의 과정을 거쳐서' 결론에 도달함으로써 이루어진다. 말할 필요도 없이, 이 과정은 소크라테스의 산파술을 떠올리게 한다. Gadamer는 플라톤의 대화편에서 드러나는 소크라테스의 질문을 들어 우리의 앎은 질문이 가지는 부정성을 통하여 더 '철저한 부정성', 즉 나의 무지를 완전히 깨닫는 일로 나아가도록 하는 과정을 거침으로써 생겨난다. 여기에서 다양한 질문의 가능성이 열

17) 「진리와 방법」의 번역서에서는 독일어 단어 'Frage'를 우리말 단어 '물음'으로 번역하고 있다. 이것은 아마도 독일어 'frage'가 가지는 '묻다'라는 동사적 의미를 최대한 고려하여 선택한 번역어라고 생각되지만 본 연구에서는 이후 논의와의 연결을 고려하여 '질문'으로 번역하고자 한다.

려 있을 수 있는 것, 그것이 바로 개방성이며, 우리의 경험이 열려 있다는 것은 이러한 개방성을 가지는 질문의 구조를 가지고 있다는 것을 의미한다.

> 질문의 본질은 질문 자체가 어떤 의미를 가진다는 것이다. 그런데 여기서 말하는 의미란 방향성을 가진 의미다. 질문의 의미는 이미 합당한 대답이 나올 수 있는 방향을 함축하는 것이다. 질문과 더불어 그 질문의 대상은 특정한 관점에서 포착된다. 따라서 질문과 더불어 그 질문대상의 존재 자체가 드러나는 셈이다. 그렇게 드러난 존재를 펼쳐 보이는 로고스는 그 자체로 이미 하나의 대답이다. 로고스는 오로지 질문이라는 뜻에서만 의미를 갖는 것이다(*Ibid*: 274).

Gadamer에 의하면, 질문의 과정에서 존재는 그 질문을 던지는 자기 내면의 로고스를 드러낼 수밖에 없다. 그러나 질문이 오직 질문한 사람의 내면을 드러내는 일만 하는 것은 아니다. 질문은 지금 내 앞에 놓인 문제를 보는 시야를 열어둠으로써 판단을 유보하고 대화 참여자를 문제 안으로 더 깊숙이 참여시킨다. 어떤 진리도 이러한 불확실성의 과정을 거치지 않고는 획득될 수 없으며, 이러한 의미를 배제한 채 논의되는 진리는 진리라고조차 말할 수 없는 것이다. 우리가 텍스트 속에서 의미를 획득한다거나, 이해한다거나, 그것을 해석하는 일은 언제나 그것을 불확실한 문제 위에 올려놓고 온갖 가능성을 탐색하면서 결국 내가 처음에 가지고 있었던 생각이 불완전했다는 사실을 깨닫는 일을 통하여 가능하다. 이것은 설령 그가 처음부터 올바른 생각을 하고 있었다고 하더라도 달라지지 않는다. 소크라테스에 의하면, '진정한 지식으로서의 "episteme"는 그릇된 의견(doxa)은 물론이요 올바른 의견(orthē doxa)과도 다른 것이다. 지식은 올바른 의견이 회상에 의하여 "고삐 매어진"(*Meno*, 98a) 상태, 즉 우리의 마음속에 들어와 떨어질 수 없을 만큼 달라붙어있는 상태를 가리킨다'(곽은혜, 2017: 65). 어떤 지식이 올바른가 아닌가

하는 것은 그 명제가 표면적 수준에서 진(眞)인가 아닌가 하는 것에 달려 있는 것이 아니라, 그것이 인간의 내면에 고삐 매어져 있는가 아닌가 하는 것에 달려 있다.

소크라테스는 이러한 진리 탐구의 과정에서 언제나 정답을 내어놓는 일이 없이 그 자리를 떠나버렸지만, Gadamer는 이러한 문제제기가 잘못된 것일 수 있는 가능성을 열어둠으로써 문제제기의 개념에 옳고 그름이 적용될 수 있다고 보았다. 그렇다고 하여 그가 말하는 질문의 옳고 그름이 마치 '테크네'(techne)와 같은 일종의 기술로 생각되어서는 안된다. 그는 '그렇다면 올바른 문제제기는 어떻게 이루어질 수 있는가' 하는 질문에 대하여 그것은 '착상'(着想)과 같이 일어난다고 말하면서 대답을 회피하는 듯 설명하지만, 그가 분명히 하고자 한 것은 질문의 과정이 '방법론적인 경로'(Gadamer, 1960: 280)를 통하여 일어나는 것은 아니라는 것이다. 즉, 진리의 인식은 누군가로부터 이러저러한 과정을 통하여, 이러저러한 기술을 쓰면 도달할 수 있다는 식으로 직접 가르쳐 줄 수 있는 그 무엇이 아니다.

Gadamer는 플라톤이 보여주는 변증법과 그 안에서 이루어지는 질문이야말로 '진정한 대화를 이끌어가는 기술'(*Ibid*: 281)이라고 생각하였다. 우리가 누군가와 대화하는 상황을 머릿속에 떠올려보라. 우리는 대화의 주제에서 벗어난 이야기를 해서도 안되고 청자를 고려하지 않고 나의 생각만을 강하게 주장해서도 안된다. 우리는 상대방을 최대한 존중하면서 우리 앞에 제기된 문제에 관한 나의 생각을 상대방이 이해할 수 있는 형식과 수준으로 표현해야 한다. 나는 질문을 제기하기도 하고 상대의 질문에 답하기도 해야 하며, 상대의 의견에 무조건 동조하지도, 그의 의견을 무조건 깎아내리지도 않은 채 서로의 견해가 '공정한 내적 원리에 따라 충분히 개진되도록'(*Ibid*: 282) 애써야 한다. Gadamer가 보기에, 이러한 대화를 통

하여 밝혀지는 진실은 나의 것도 아니고 상대방의 것도 아닌 바로 '로고스'이다.

Gadamer는 질문과 대답의 논리를 통하여 '텍스트와의 대화'를 과제로 삼는 해석학의 논의를 이해하고자 하였다. 그가 보기에, '텍스트가 해석학의 대상이 된다는 사실은 곧 해당 텍스트가 해석자에게 질문을 던지는 형국'(*Ibid*: 285)을 만들어낸다는 것을 의미하였다. 그리하여 우리가 텍스트를 이해하는 일은 텍스트가 나에게 던지는 질문이 무엇인지 이해하는 일에서 출발하고 완성된다. 그는 텍스트를 탐색하는 방향을 가늠하게 하는 질문이 그려내는 지평을 '문제지평'(Fragehorizont)이라고 부르면서, 우리가 텍스트를 이해하는 일은 이 문제지평 속에서 텍스트가 보여주는 질문을 파헤쳐 나가는 일을 통하여 가능하다고 생각하였다. 텍스트가 보여주는 질문을 파헤치려는 노력은 텍스트의 표면적 서술내용은 물론, 그것을 넘어서는 이면의 의미는 무엇인지, 텍스트가 보여주는 질문에 대한 대답은 무엇이며, 그것과 다른 또 다른 대답이 될 수 있는 것은 무엇인지 등 텍스트가 던지는 질문과 그에 대한 대답, 그리고 그 기저에 놓인 여러 가능성까지 심도있게 재구성함으로써 이루어진다. 이 일은 그야말로 텍스트 앞에서 자기 자신의 모든 생각을 그 밑바닥에서부터 끌어올려 내어놓음으로써만 이루어질 수 있는 일이다.

물론, 이 재구성 작업은 텍스트 저자가 이미 내린 결론을 찾아내는 일도 아니요, 개인으로서 독자 자신이 퍼즐조각을 무분별하게 맞추는 일도 아니다. 독자는 텍스트 자체가 말하는 바, 텍스트의 내적 의미를 찾아내는 일을 하되 지금 여기에서 살고 있는 한 개인으로서, 역사적 전통의 발판 위에 있으면서 동시에 현재의 관점으로 세계를 바라보는 한 인간으로서 이 일을 수행한다. Gadamer가 보기에, 역사 속 어느 순간에 창조되어 전승된 텍스트는 현재 해석자의 이해와 합치됨으로써 해석되며, 그는 이 둘 사이의 매개를 가리켜

‘지평의 융합’(*Ibid*: 292)이라고 부른다. 텍스트가 제기하는 문제를 이해하고 그에 대한 열린 답을 탐색하는 과정은 그 자체로 우리 자신의 이해를 구성한다. 이제 텍스트는 내 앞에 주어진 객관적 실체로서의 대상이 아니라 그것이 제시한 진정한 문제제기에 대한 나의 대답이며, 텍스트에 대한 이해는 나 자신의 모든 내적 가능성을 발현하고, 실험하고, 재구성한 결과를 통하여 이루어진다는 점에서 그것은 나 자신에 대한 이해와 다르지 않다.

이재호에 의하면, Ricoeur의 ‘텍스트 앞에서의 자기이해’의 개념은 반성철학의 계보를 잇는 것으로 평가되는 그의 이론이 종래의 반성철학이 가지고 있는 주체의 개념을 ‘형성’의 관점에서 새롭게 인식하였다는 것을 보여주고 있다는 점에서 주목의 대상이 된다(이재호, 2010: 114). Ricoeur의 자기이해의 개념은 다름 아닌 자아 형성의 과정을 의미하며, 이것은 텍스트를 온전히 이해하고 해석하는 일, 즉 ‘자기화’하는 과정을 통하여 가능한 것으로 설명된다. Ricoeur의 이론에서 텍스트를 해석하는 과정을 통하여 자기 자신의 존재를 확인하고 이해하는 일 이외의 방법으로 인간이 세계를 경험하고 그 존재가 형성되는 일은 있을 수 없다.

> 결국 내가 내 자신의 것으로 만드는 것은 세계의 명제이다. 세계의 제안은 숨겨진 [저자의] 의도처럼 텍스트의 뒤에 있는 것이 아니라, 작품이 전개하고, 발견하고, 나타내는 것으로서 텍스트 앞에 있는 것이다. 텍스트에게 자신의 제한된 이해능력을 [따르도록] 강요하는 것이 아니라, 텍스트에 자신을 드러내고 텍스트로부터 보다 넓은 자기를 수용하는 것이다. 세계의 제안에 가장 적합한 방식으로 응답하는 실존의 명제는 바로 이 넓은 자기를 수용하는 것이다. 따라서 이해는 주체가 그 열쇠를 쥐고 있다는 구성적 차원과는 완전히 대립된다. 이 관점에서 보면, 자기는 텍스트의 사태에 의해 구성된다고 말하는 것이 더 타당할 것이다.(TA: 132-3; 이재호, 2010: 117-8)

Ricoeur의 내러티브 이론과 텍스트 이론은 각각 우리가 세계를 경

험하는 일이 어떻게 일어나는가에 관한 두 차원의 설명을 보여준다. 앞서 살펴본 바와 같이, 그는 시간성과 서술성의 순환에 관한 논의에서 내러티브가 우리의 경험이 어떻게 가능한가 하는 문제를 설명하는 논리적 근거가 된다는 점을 밝히고 있다. 이것은 내러티브의 개념에 대한 인간 경험에 관한 논리적 수준의 설명을 우리에게 보여준다. Ricoeur에 의하면, 우리의 경험은 단편적인 사상에 의미를 부여함으로써 일어난다. 그리고 이러한 의미의 부여는 단편적인 사상들에 통일성을 부여하여 그들을 종합하는 행위로서의 내러티브를 통하여 가능하다. Ricoeur가 보기에, 의미 부여 행위로서의 내러티브는 인간의 경험이 정합성을 띤 일련의 흐름을 가지는 스토리를 가지는 것으로 설명하도록 해주는 이론적 근거가 된다. 인간의 경험은 Kant가 말하는 것과 같이 사물에 대한 개념 수준에서 설명이 완결될 수 있는 것이 아니라, 경험의 사상에 서술적 틀을 부여했을 때에 비로소 가능한 것이 된다.

이에 비하여, Ricoeur의 텍스트 이론은 인간 내면의 내러티브적 구성 행위가 실지로 일어나는 일이 어떻게 가능한가 하는 것, 즉 내러티브에 관한 논리적 설명이 인간 심리의 차원에서 어떻게 구현되는가 하는 점을 보여준다. 아마도 우리는 경험이라고 하면 바깥 세상에 나가 직접 사물이나 사건을 대면함으로써 일어나는 일이라고 생각할지 모른다. 그러나 이것은 경험론이 저지르는 오류 이외에 아무것도 아니다. Ricoeur가 보기에 우리가 세계를 경험하는 일이 일어나는 가장 전형적인 사태는 바로 텍스트 읽기의 사태이다. 우리는 텍스트의 거리두기가 만들어내는 해석의 공간에 들어감으로써 텍스트가 지시하는 세계에 대한 이해에 도달할 수 있게 되는 것이다. 이제 경험을 설명하는 개념으로서의 내러티브는 이해를 설명하는 개념으로 확장된다.

이로써 내러티브의 개념은 텍스트 이해의 문제에 다다르게 된다.

그리고 이것은 교육내용의 이해를 핵심적인 관심사로 삼는 교육학의 관심사에 그대로 부합한다. 이제 우리는 학생의 이해를 위하여 교육활동이 어떻게 이루어져야 하는가의 문제를 살펴볼 필요가 있다. 특히, 내러티브와 관련하여 이 문제를 생각해 보는 데에는 Bruner의 이론이 중요한 시사를 제공해줄 수 있을 것이다. Bruner는 지식의 구조로 대표되는 전기 이론을 철회하고 내러티브로 대표되는 후기 이론으로 사상적 전회를 했다는 점에서, 그가 말하는 내러티브 개념이 가지는 문제의식을 살펴보는 일은 그 자체로 내러티브의 교육적 의의를 탐색하는 일이 될 것이다.

Ⅳ. 발견적 인식론과 생성적 인식론

Ricoeur의 내러티브 이론이 우리에게 내러티브와 경험의 개념적 관련을 설명할 근거를 마련해주었다면, 우리는 이제 이러한 내러티브의 개념이 교육의 실제에서 어떤 의미를 가지게 되는지 탐색해 볼 필요가 있다. 이를 위해서는 Bruner의 내러티브 이론이 도움이 된다. 잘 알려진 바와 같이, Bruner는 지식의 구조로 대표되는 전기 사상을 철회하고 내러티브로 대표되는 후기 사상으로의 사상적 전회를 겪은 학자이다. 따라서 경험 또는 인식의 문제에 있어서 그의 전-후기 이론이 각각 어떤 주장을 하고 있는지, 그리고 Bruner 자신이 그의 전기 입장을 철회하고 후기 입장을 내세울 때 내러티브라는 개념을 통하여 어떤 문제의식을 드러내고자 하였는지를 살펴보는 일은 교육의 문제에서 내러티브가 어떤 의미를 가지는지 하는 문제를 생각해 보는 데에 훌륭한 거점이 된다.

특히, 지식의 구조와 내러티브라는, 그의 전-후기 사상을 대표하는 두 개념은 학생의 앎이 어떻게 획득되는가 하는 문제, 즉 교육인식론의 문제에 있어서 발견적 인식론과 생성적 인식론이라는 양립불가능한 두 인식론을 가정하고 있는 것으로 생각되어 왔다. 그러나 지식의 구조를 지식의 표면 수준이 아닌 사고방식 수준에서 해석할 수 있다면, Bruner의 전기 입장 역시 내러티브가 추구하는 학생의 올바른 이해의 문제에 무관심하였다고 볼 수 없다. 물론, 내러티브와 생성적 인식론은 앎의 문제를 오직 학생과 지식 사이에서 일어나는 일종의 '교육적 진공' 상태에서 파악하지 않고 학생의 마음과 그 마음의 터전으로서의 문화 속에서 일어나는 살아있는 생성의 과정으로 파악한다는 점에서 교육적 의의를 가진다고 말할 수 있다. 그러나 그의 전-후기 입장이 반드시 대립적인 관련을 맺고 있는가 하는 데에는 의문의 여지가 있다. 이하에서는 Bruner의 전-후기 입

장의 대비를 통하여 교육의 문제에서 내러티브의 개념이 가지는 의의가 무엇인지 고찰해 보고, Bruner 전-후기 사상의 관련을 종래의 해석과는 다르게 파악할 가능성을 탐색해 보고자 한다.

1. 지식의 구조와 발견적 인식론

지식의 구조와 발견학습의 개념은 흔히 지식의 일반적 원리나 개념 또는 그것을 발견하도록 하는 학습을 가리키는 것으로 이해되면서 실증주의적 인식론의 입장과 동일한 선상에서 비판받아 왔다. 그러나 지식의 구조는 지식의 일반적 원리나 개념의 요목이 아니며 발견학습 역시 학생과 완전히 무관한 사실이나 명제를 발견해내는 일로 생각될 수 없다. 지식의 구조가 본래의 의도대로 지식의 이면에 놓인 사고방식으로 이해될 수 있다면, 그것은 학생 바깥에 놓인 진리 체계와 같은 것이 아니라 학생의 내면에서 지식이 온전히 이해되었을 때의 상태를 의미하는 것이며, 발견학습 역시 학생이 전혀 몰랐던 사실을 발견하는 일이 아니라, 자기 내면의 원리를 외부 대상에 적용하는 일로 설명될 가능성이 있다.

1) 지식의 구조와 구조주의

널리 알려진 바와 같이, Bruner는 「교육의 과정」(*The Process of Education*)(1960)이라는 책으로 현대 학문중심 교육과정의 흐름을 선도한 학자로 평가된다. '지식의 구조'라는, 그의 이른바 전기 이론을 대표하는 개념은 교육과정이 학생에게 어떻게 이해되는가의 문제를 고민한 결과 도출된 것이라고 말할 수 있다. 한 마디로 말하여, 그의 전기 이론의 가장 핵심적 관심사는 다름 아닌 학생의 교육

적 경험으로서의 이해를 불러일으키는 교육과정에 있었다.

사실, 「교육의 과정」이라는 책은 Bruner 자신의 개인적 저작이라기보다는 1959년 미국에서 열린 우즈 호울 회의의 보고서로 쓰인 것이라는 점에서 이 책에 나타난 아이디어는 이 회의에 참가한 1950-60년대 당시 미국의 대표적 학자와 교육자들 사이에 공유되었던 사고방식을 요약하여 나타내고 있다고 보는 편이 옳을 것이다. 당시 미국은 1957년 소련이 쏘아올린 최초의 인공위성 스푸트니크호의 충격에서 벗어나지 못했던 시기였으며, 이러한 국가적 위기의식은 그에 대응하는 인재를 길러내지 못한 교육에 그 책임을 묻는 것으로 이어졌다. 우즈호울 회의 역시 이러한 위기의식에 힘입어 교육학 분야에서 이 문제를 해결할 방안을 강구하기 위한 자리였다. Bruner는 「교육의 과정」 첫머리에서 당시 미국 교육 전반에 걸쳐서 제기되는 문제의식을 '학생들에게 무엇을 가르치며 무슨 목적으로 그것을 가르칠 것인가'라는 질문의 형태로 제시하고 있으며, 그의 유명한 '지식의 구조'는 바로 이 질문에 대한 Bruner 자신과 그 학자들의 답이다.

Bruner는 당시 초·중등학교 교육과정이 각각의 학문분야가 이루어낸 괄목할 만한 발전을 충분히 반영하지 못하고 있다는 점, 각 학문의 첨단을 걷는 학자들이 학교의 교육과정 계획에 충분히 참여하고 있지 못하다는 점을 안타까워하면서, 그 당시 물리교육연구회(PSSC: Physical Science Study Committee)나 학교수학연구단(SMSG: School Mathematics Study Group), 수학위원회(Commission on Mathematics), 일리노이주 학교수학연구회(Illinois Committee on School Mathematics), 생물교육과정연구회(BSCS: Biological Science Curriculum Study) 등의 연구단체들이 교육과정 계획에 활발하게 참여하려는 시도를 매우 긍정적으로 평가한다. Bruner가 보기에, 이러한 시도들은 각 분야의 일류학자들을 교육과정 계획에 참여시킴으로써 당시의 학문적 발전

을 교육에 직접 반영하도록 하는 일이며, 학생들이 보다 의미있는 지식을 획득하도록 하는 조치에 해당한다. 그에 의하면, 이러한 시도들은 바로 '교과를 효과적으로 제시하고자 하는 것'(PE: 286)을 그 목적으로 한다.

> 무엇을 언제 어떻게 가르칠 것인가? 교육과정 구성을 위한 노력을 촉진하려면 어떤 종류의 연구를 할 필요가 있는가? 수학이건 역사건 간에 한 교과의 구조를 강조한다는 것은 무슨 뜻이며 어떤 점에서 중요한가? 학생들에게 어떤 특정한 학습의 기본적 아이디어를 될 수 있는 대로 빨리 전달하도록 교과를 구조화한다는 것은 무엇을 뜻하는가?(PE: 287)[18]

여기에 나타난 Bruner의 문제의식은 교과를 가르치는 일이 학교 바깥에서 어떠한 실제적 효과를 거둘 수 있는가와는 무관하게 교과를 잘 가르치는 일 그 자체가 어떤 방식으로 이루어져야 하는가에 초점이 맞추어져 있다. 그가 보기에, 각 분야의 최첨단을 걷는 학자들이야말로 각 교과의 핵심에 가장 깊이 접근해 있는 사람들이며, 이들이 가지고 있는 학문에 관한 아이디어가 교육현장에 적용될 수 있도록 하는 것은 학생들로 하여금 의미있는 교과학습을 가능하게 하도록 하는 가장 중요한 방법이다. 한 마디로 말하여, 지식의 구조는 교과 또는 지식을 그것이 전달되는 사태, 즉 교수학습의 문제와 관련하여 규정하는 개념이라고 말할 수 있다.

앞서 언급한 바와 같이, Bruner는 당시에 일고 있던 교육과정 개

---

18) 이하에 제시되는 Bruner의 「교육의 과정」 및 '「교육의 과정」의 재음미'의 번역은 전적으로 이홍우(2006a) 교수의 번역에 의존하였다. 뿐만 아니라, 앞으로 본 연구에서 밝히고자 하는 바와 같이 지식의 구조와 내러티브라는 그의 전-후기 이론이 종래의 연구에서와는 다른 방식으로 관련될 가능성이 있다는 것 역시 이홍우 교수의 연구에서 시사받은 결과이다. 이 새로운 해석은 '인간이 세계를 경험하는 일'의 교육판(判)에 해당하는 '교과의 내면화' 이론에 의하여 그 가능성을 얻게 된다.

혁운동, 즉 각 학문의 최첨단을 걷는 학자들을 교육과정 계획에 참여하도록 하려는 운동을 20세기 이후 이루어진 학습심리학 및 교육심리학 연구와 대비시키면서 고도로 단순화된 순간적인 학습현상을 기술하는 학습심리학이나 적성과 학습성적, 또는 가정의 사회·경제적 조건에 따라 학습동기가 어떻게 달라지는가 하는 문제를 다루는 교육심리학의 연구가 교육에 있어서 그릇된 면을 강조해 왔다는 점을 지적한다(PE: 288-90). Bruner가 보기에, 이러한 연구들은 실용적인 것을 강조하는 미국의 교육철학 사조에 힘입어 교육과정 그 자체의 문제를 소홀히 다루는 원인이 되었다. 교육과정의 문제는 결국 교육적 경험을 불러일으키는 문제라는 점을 기억할 때, 교육의 사태를 단순화된 자극-반응의 과정으로 설명하는 교육심리학 이론은 교육의 진짜 문제를 매우 표면적인 수준에서, 아니 더 나아가 그릇된 방향으로 설명하고 있는 것이나 다름없었다. Bruner가 보기에, 교육과정이 다루어야 할 문제는 '학교에서 벌어지는 것과 같은 복잡한 학습, 교과의 구조에 관한 일반적 이해를 위한 학습'(PE: 290)이다.

그렇다면, 지식의 구조는 학습이라는 사태, 즉 인간이 지식을 배우는 사태가 어떻게 일어나는가에 대하여 어떠한 가정을 기초로 하고 있는가? Bruner의 전기 이론의 의미를 드러내기 위해서는 지식의 구조가 어떤 의미를 가지는 것인가에 관하여 보다 자세히 고찰할 필요가 있다. 지식의 구조는 Bruner 전기 사상의 중심개념임에도 불구하고 「교육의 과정」에는 '지식의 구조'가 무엇인가 하는 점이 직접적인 형태로 제시되어 있지 않다. 다만, Bruner는 '지식의 구조' 또는 '구조'라는 말을 이 책 전반에 걸쳐 사용하면서 그 의미를 짐작할 수 있도록 해준다. 그에 의하면, '지식의 구조'는 지식이나 교과의 '일반적 아이디어(개념이나 원리)', '일반적 원리', '기본적 아이디어'(PE: 301-2)등과 동일한 의미를 나타낸다. 「교육의 과정」에

나타난 지식의 구조에서 '구조'가 의미하는 것은 특수한 종류의 기술을 넘어서서 모종의 일반적 전이를 가능하게 하는 핵심적 개념을 의미한다. Bruner는 교과의 구조를 파악함으로써 '한 가지 현상을 여러 가지 현상과의 관련에서 이해할 수 있게 된다'(PE: 291)라고 말하면서 뒤이어 수학에서의 방정식의 법칙과 언어에서의 모국어 학습의 예를 통하여 구조는 '"이름"을 아는 것이 아니라 그 법칙을 "사용"할 줄 아는 것'(PE: 292)으로서 지식의 여러 변용과 대비되는 것으로 설명한다.

이러한 설명에 의하면, 지식의 구조는 하나의 지식 또는 학문 체계 내에서 특수한 사실이나 사례에 비하여 보다 일반적인 개념이나 원리를 가리키는 것으로 생각된다. 그리고 그러한 개념이나 원리는 그 하위 사례들을 포섭하는 상위구조로서의 역할을 하며 그와 관련된 다른 하위 사례들을 하나의 개념의 변용으로 이해할 수 있도록 하는 중심축이 된다. 그러나 이렇게 말한다고 하여 우리는 지식의 구조에 관하여 무엇을 더 알게 되었는가? 지식 체계에서 보다 일반적인 개념과 그에 속하는 특수 사례가 있다는 생각이 학습의 문제를 논의할 때에 어떤 점에서 특별한 의미를 가지는가? 이 논의는 특히 교육 사태에서 지식의 구조를 가르치는 일이 어떻게 가능한가 하는 점을 생각해 볼 때 더욱 혼란스러운 것이 된다. 예컨대, 지식의 구조를 가르치는 일은 어떻게 가능한가, 특수적 사례와 일반적 개념 가운데 어느 것을 먼저 가르쳐야 하는가, 이 둘은 각각 따로 가르칠 수 있는 것인가 아닌가, 그리고 그 무엇에 앞서 각각의 학문에서의 지식의 구조는 누가, 어떻게 결정하는가, 등등.

지식의 구조라는 개념을 사용할 때 우리 중 대부분은 아마도 머릿속에 한 가지 공통된 생각을 하고 있는지 모른다. 그것은 바로 각 학문의 핵심개념을 체계적으로 구조화한 하나의 요목일 것이다. 일반적인 의미에서 구조는 '한 사물을 얽어매고 있는 요소 또는 그 요

소가 얽혀 있는 모양'(PE: 274)을 일컬으며, 학문의 경우에도 그 학문을 이루고 있는 요소 또는 그러한 요소들이 얽혀있는 모종의 체계가 있을 것이기 때문이다. 예컨대 생물학의 경우에, 마치 생물학 개론서의 목차에서 볼 수 있는 것과 같이, 1)생명, 2)유전, 3)진화, 4)생식, 5)대사 등과 같은 핵심 개념을 뽑아내고 여기에서 다시 그에 따른 하위개념들을 배열할 수 있을 것이며, 우리는 때로 이러한 생물학의 주요개념을 체계적으로 배열한 것을 생물학의 구조라고 생각한다.

Bruner의 전기 사상에 대한 비판은 지식의 구조에 관한 이와 같은 해석을 기반으로 한다(김재춘·김재현, 2002; 이하영, 2005; 최기영, 2009; 이지은·강현석, 2017). 이들은 지식의 구조가 객관적 실재를 추구하는 실증주의적 인식론에 기반한 지식관을 나타내고 있다는 점을 문제삼으면서 그것이 지식의 기본 개념과 원리, 핵심적 아이디어 등을 나타내는 개념이라면 그것은 지식과 별반 다르지 않은 개념이며, 따라서 지식의 구조는 '지식'과 '구조'라는 '동의어 반복'적인 개념일 뿐 그 이상의 의미를 우리에게 전하지 못한다는 것이다. 다시 말하여, 이들이 생각하는 구조는 지식의 단편을 보다 일반적인 수준에서 부르는 이름일 뿐 낱낱의 지식과 다른 어떤 것이 아니다. 이러한 의미에서의 지식 또는 지식의 구조는 주체와 무관하게 존재하며, 이 점에서 주체가 만들어 나가는 대상이 아니라 발견하고 습득해야 할 대상으로서 존재한다. 지식의 구조는 단일한 실재를 가정한다는 점, 주체와 객체 간의 앎의 과정을 간과하고 있다는 점, 지식의 생성적 본질과 다원적 실재를 인정하고 있지 않다는 점 등에서 비판의 대상이 되며, Bruner가 말하는 '발견학습'에 관한 아이디어 역시 주체와 무관하게 지식에 내재되어 있는 객관적 실재를 발견의 대상으로 삼는다는 점에서 이와 동일한 맥락에서 비판된다(강현석, 2006: 318-9).

지식의 구조가 과연 일반적 개념이나 원리와 동일한 개념인가 아닌가 하는 문제에 관하여 생각해 보기 위해서는 구조 그 자체의 의미가 어떤 것인가를 살펴볼 필요가 있다. 구조에 해당하는 영어 단어 'structure'는 '구성하다', '쌓다', '축조하다'라는 뜻을 지닌 라틴어 'structura'를 어원으로 하고 있으며, 이러한 의미에서의 구조는 여러 개의 벽돌이 쌓여 하나의 건축물이 완성되는 것과 같이 하나의 전체 또는 전체를 이루는 부분들이 가지는 상호관계를 의미한다. 즉, 구조는 낱낱의 사건이나 사물이 제각기 떨어져 있는 것이 아닌 '전체의 부분'이라는 것을 보여주는 개념으로서 그 부분들에 모종의 통일성을 부여해주는 역할을 한다. 여기에서 한 가지 주목해야 할 점은 구조가 부분들의 총합과는 구별되는 것이라는 점이다. 구조주의의 입장에서 보면, 사회의 다양한 현상들은 단순한 물리적 대상이나 사건들이 아니며, 복잡한 의미체계를 지닌 대상과 사건으로서 표층에 드러나는 사회적 현상은 그 속에 모종의 구조를 품고 있다. 그리고 여기에서 구조는 여러 사회적 현상들보다 우위에 있는 것, 즉 사회적 현상들에 의미를 부여하는 의미체계로서의 역할을 한다.

예컨대, 구조주의 언어학의 선구자로 불리는 Saussure에 의하면, 인간의 언어는 낱낱의 사물이나 사건과 같은 음성의 덩어리가 아니라 상호관계 속에서 규정된 형식적 집합이다. 따라서 구조주의에서 분석의 대상으로 삼는 것은 현상들 자체가 아니라 그와 같은 현상들을 가능하게 하고 판독할 수 있도록 하는 기저체계이다(임봉길 외, 2000: 53-5).[19] 이러한 구조의 개념에 기반한 구조주의의 아

19) Saussure의 구조주의 언어학에 기반한 구조주의 사상은 언어와 사물과의 관련은 임의적인 것이며, 이 둘 사이의 고정된 관계가 가능한 것은 언어가 기호들의 전체 체계로서 기능하기 때문이라고 주장한다. 그에 의하면, 언어적 기호(sign)는 인간의 내재적 언어능력으로서의 '기의'(signified)와 실제적 언어 수행으로서의 '기표'(signifier)로 구분되며 기표와 기의 사이의 임의적 관련은 이 전체 체계로서의 구조에 힘입어 의미를 가지게 된다. 이러한 사상에 기반한 구조주의는, 한 사상에 있어서의 질서, 조직, 그리고 확실성을 약

이디어는 19세기 Spencer가 생물학에 처음 '구조'라는 말을 도입한 이래 Hegel의 '전체성의 아이디어'를 거쳐 심리학 분야에서의 형태심리학과 Piaget, 언어학 분야에서의 Saussure와 Chomsky, 인류학에서의 Lévi-Strauss, 문학에서의 Barthes 등의 이론으로 이어졌다(박재문, 2003: 21).

구조의 의미를 현상과는 구분되는 그 기저체계로 해석할 수 있다면, 구조주의에서 말하는 표층적 현상과 심층적 기저체계로서의 구조는 서로 동등한 지위에 놓인 것으로 보기 어렵다. Kneller에 의하면, 구조주의에서 말하는 구조의 의미는 다음과 같다.

> 1. 구조의 본질은 일사불란한 내적 체계에 있다. 구조는 요소들의 배열로 이룩된 전체이며 이것은 그 자체로서 완전하다.
> 2. 구조의 요소들은 구조 자체의 특징인 법칙이나 규칙에 지배되며, 이 법칙 또는 규칙은 각 요소로 하여금 그것이 구조와 떨어져서는 가질 수 없는 성질을 가지도록 한다.
> 3. 구조는 자기조정 능력을 가지고 있다. 구조의 요소는 변하지만, 그 요소의 변화는 전체로서의 구조에 하등 영향을 미치지 않는다.
> 4. 구조는 도처에 있다. 물리세계, 생물학, 마음, 사회생활, 언어, 논리, 수학 할 것 없이 구조가 없는 곳이 없다.(Kneller, 1984에 관한 이홍우, 2016: 326 재인용)

Kneller의 설명에 의하면, 구조주의에서 말하는 구조는 우리 눈앞에 전개되는 실체로서의 현상을 그 요소로 포함하고 있으면서 각각의 요소가 모종의 법칙에 종속된 요소로서의 지위를 가지게 해주는 현상의 내적 체계이다. 그러나 구조에 관한 이런 설명을 들은 사람이라면 누구나 다음과 같은 질문을 할 수 있을 것이다. 구조는 어디에 있는가, 구조가 가지는 확실성은 어디에서 오는가, 구조가 현상에 의미를 부여하는 일은 어떻게 가능한가, 구조와 현상은 어떻게

속하는 것이 주어진 현상들에 내재된 '기저 구조'(underlying structure)라는 점에 주목한다.

다른가 등등. Kneller가 구조의 의미를 설명하면서 '일사불란한 내적 체계'라든가, '요소들의 배열로 이루어진 전체, '그 자체로서 완전하다', '구조 자체의 특징인 법칙이나 규칙' 등의 표현을 쓴 것을 보면 구조는 모종의 절대적 진리와 같은 힘을 발휘하면서 불완전한 현상과는 무관하게, 그것과 동떨어져서 존재하는, 그 자체로 절대적으로 옳은 모종의 체계와 같은 것으로 생각되기에 충분하다.

구조의 의미를 이와 같이 설명하는 것은 아마도, 그의 표현대로, 물리세계에 관한 일에는 그대로 적용될 수 있을지 모른다. 예컨대, 집을 짓는 일이 일사불란한 내적 체계로서의 설계도를 가지고 한 치의 흐트러짐 없이 완벽하게 짜여진 구조를 가져야 하며, 여기에는 그것을 형성하는 데에 적용된 내재된 법칙이나 규칙이 존재한다는 것은 너무나도 당연한 일일 것이다. 그리고 여기에서 집의 구조는 집의 외양과 다름없이 하나의 외양 또는 현상으로서 존재하며, 집의 외양의 '축약판'으로서의 의미를 가진다. 그러나 이와 같은 구조의 의미가, Kneller가 든 그 밖의 예, 즉 마음, 언어, 학문과 같은 문제에 있어서도 그대로 적용된다고 말할 수 있는가? 마음, 언어, 학문의 축약판은 무엇인가? 마음의 형성, 언어의 습득, 학문의 탐구에서 이러한 활동들이 존재하기 이전에 그것을 이끌어나가는, 미리 짜여진 구조라는 것이 과연 존재할 수 있는가?

지식의 구조가 '학생들에게 무엇을 가르치며 무슨 목적으로 그것을 가르칠 것인가'라는 질문에 대한 답이라면, 지식의 구조를 가르치는 일은 이러한 질문을 외면한 채 이루어질 수 없으며, 이러한 질문이야말로 그 핵심에 해당한다고 말할 수 있다. 사실, 지식의 구조의 개념이 가지는 가장 결정적인 의의는 그것이 교육방법에 주는 시사에서 찾을 수 있다고 해도 과언이 아니다. 아닌 게 아니라, 지식의 구조는 '교과를 잘 가르친다고 할 때 그 가르치는 내용을 일컬어 붙인 이름'(이홍우, 2006a: 59) 이외에 다른 것이 아니다.

> 종래의 교육에서는 이 일을 하지 않고 주로 '다른 무엇'을 해왔다. 이 '다른 무엇'이란 곧, 예컨대 물리학의 경우라면, 물리학의 탐구결과로 얻는 여러 가지 결론에 관하여 교실에서 논의하거나 교과서를 읽는 것이다. (이것을 우즈 호울 회의에서는 물리학자들의 발견을 학생들에게 전달해 주는 언어라는 뜻에서 중간언어라고 부르게 되었다.) 탐구라는 관점에서 볼 때, 오늘날 고등학교 물리교과는 흔히 전연 물리학의 모습을 갖추고 있지 못하고, 사회과는 일상 논의되는 사회와 생활의 문제로부터 유리되어 있었으며, 수학 역시 수학의 핵심 개념, 즉 서열의 개념과 관련을 맺지 못하고 있었다.(PE: 299)

우리는 이 대목에 나타난 '중간언어'(middle language)라는 용어가 지식의 기저에 놓인 사고방식으로서의 지식의 구조에 대비되는, 지식의 외적 표현을 가리키는 것으로 해석될 수 있다는 점에 관심을 기울일 필요가 있다. Bruner는, 명시적으로 드러내어 말하고 있지는 않지만, 지식이 중간언어와 지식의 구조라는, 외적 표현과 내적 사고방식의 두 수준으로 구분된다는 점을 분명히 가정하고 있으며, 특히 중간언어로 지칭되는 지식의 외적 표현을 가르치면서 그것이 교육내용의 전부인양 생각하는 당시의 교육현실을 비판한다.

Bruner의 이 말은, 지식의 구조를 가르친다는 것이 학생으로 하여금 교과서에 담긴 이러저러한 지식의 단편을 그 표현 그대로 되뇌도록 하는 것이 아니라 그것에 담긴 사고방식을 학생 자신의 사고로 변환시키도록 하는 것, 그리하여 학생 스스로 그 지식의 핵심적 아이디어를 가지고 현상을 파악하도록 하는 것을 가리킨다는 점을 보여준다. 우리가 흔히 지식이라고 생각하는 지식의 단편적 표현은, 그것이 세부적인 수준의 것이든 일반적인 수준의 것이든지 간에, '중간언어'에 불과한 것으로서 교사는 지식의 중간언어가 가지는 한계를 넘어 교과 그 자체로서의 '교과의 언어', 즉 지식의 구조를 학생들로 하여금 찾아내고 그것을 자기화할 수 있도록 해야 한다. 교과서에 적혀있는 지식, 인간과 결부되지 않은 채 인간의 정신 바깥

에 머물러 있는 지식은 온전한 의미에서 지식이라고 불리기 어려우며, 이 점에서 지식의 구조는 우리가 흔히 생각하는 명제 수준의 지식이 아니다. 지식의 구조는 그러한 명제 수준의 지식이 인간의 사고 안에 완전히 녹아들었을 때의 상태, 우리가 지식을 통하여 현상을 파악한다고 할 때 현상을 파악하는 사고방식 그 자체를 가리킨다.

우리가 학교에서 배우는 교육내용이라는 것은 '지식의 덩어리가 아니라, 그 지식을 낳게 한 탐구방법 바로 그것'(박재문, 2003: 45)이다. Bruner가 지식의 구조의 개념을 소개할 당시 그의 관심 역시 거대한 지식의 덩어리나 지식의 요목으로서의 체계를 말하고자 한 것이 아니었을 것이다. 그럼에도 불구하고, Bruner는 그 스스로 지식의 구조를 지식의 단편들, 명제 수준의 지식과 다르지 않은 것으로 취급하면서, 그 자신이 지식의 구조는 '지식'과 '구조'라는 동의어가 반복되는 개념일 뿐이라는 비판을 가하는 학자들에게 비판의 소지를 제공한 것이 사실이다.[20] 그러나 지식의 구조의 개념이

---

20) Bruner는 「교육의 과정」 2장 '구조의 중요성'에서 지식의 구조가 가지는 중요성을 다음 네 가지로 정리하여 말한다. 1)이해-교과의 기본적인 아이디어를 파악하면 그 교과를 더 잘 이해할 수 있다. 2)재생-일반적이고 기본적인 원리는 세세한 내용을 다시 구성할 수 있도록 보장해 준다. 3)전이-어떤 사물에 대한 일반적 개념은 앞으로 배우게 될 사물들을 그것에 비추어 이해할 수 있도록 해준다. 4)고등지식과 초보지식 사이의 관련-교과가 가지는 기본적 성격에 관한 이해는 고등지식과 초등지식 사이의 간극을 좁혀줄 수 있다. 이 네 가지 중요성에 관하여 설명하면서 Bruner는 지식의 구조의 예로서 미국 역사에서의 개척정신의 중요성이라든가, 조석현상에 대한 만유인력의 법칙에 관한 이해, 소설 「백경」(*Moby Dick*)을 이해하는 데에 도움이 되는 작가 멜빌의 작품에 대한 일반적인 이해, 거리와 시간, 중력상수 사이의 관계를 요약하는 공식 등을 들어 설명한다. 이 대목을 읽은 사람이라면 누구나 지식의 구조는 세세한 지식의 단편들을 포괄하는 유적 개념이라고 생각하게 될 것이며, 이 점에서 지식의 구조는 보다 일반적인, 포괄적인 의미의 개념으로서 각 학문의 뼈대에 해당하는 핵심개념의 구조도와 동일한 의미를 지니는 것으로 생각되는 것이다.

이와 같이 해석될 수 있는 것이라면, 그것은 Tyler 이래로 교육과정에 관한 우리의 사고를 지배해 온 실증주의적 인식론의 한계, 즉 학습 주체와 무관하게, 그것에서 벗어나 존재하는 교육의 목표 또는 객관적인 실재를 가정하고, 그것을 유일무이한, 절대적인 기준으로 해석하는 데에서 빚어지는 한계에 여전히 머물러 있는 것일 수밖에 없다. 한 마디로 말하여, 그 한계는 지식의 문제에서 인간을 배제시키는 데에서 비롯되는 한계이다.

지식의 구조가 무엇인가에 관한 두 가지 해석의 의미와 관련 문제를 생각해 보기 위해서는 Schwab의 논의를 살펴보는 것이 도움이 된다. Schwab은 지식의 문제에 있어서 구조는 두 가지 의미로 구분되어 설명될 수 있다고 생각하면서, 학문의 '실질적 구조'(the substantive structures)와 '구문적 구조'(the syntactical structures)의 개념을 제시한다(Schwab, 1967). 그에 의하면, 실질적 구조는 탐구의 원천으로서의 개념적 구조를 가리키는 것으로서, 이것은 탐구과정에서 우리가 어떤 질문을 해야 하는가를 결정해준다. 우리가 탐구의 과정에서 어떤 질문을 하게 되는가 하는 것은 우리가 장차 어떤 자료를 수집해야 하는가 하는 것을 결정하며, 이것은 곧 우리가 어떤 실험을 수행해야 하는가 하는 것을 결정해준다. 이렇게 하여 수집되고 조직된 자료는 다시 탐구를 시작하도록 한 개념에 비추어 그 의미를 부여받고 해석되며, 이러한 탐구 과정을 통하여 우리는 지식을 획득하게 된다. 각 학문은 서로 구분되는 실질적 구조를 가지고 있으며, 우리가 교육내용으로서의 지식을 배우는 일은 하나의 개념 체계로서의 실질적 구조에 의지하고 이것을 받아들임으로써 가능하다.

이에 비하여 구문적 구조란 그 학문의 지식을 획득하기 위한 탐구의 과정 그 자체를 가리킨다. Schwab은 서로 다른 학문 분야가 실질적 구조에 의하여 구분될 수 있는 것이라면, '각 학문에서 지식을 획득하는 일에 있어서 발견 또는 증거를 가지고 무엇을 하는지, 자

료를 판단하는 데에 어떤 기준이 사용되는지, 증거에 대한 규준이 얼마나 엄격하게 적용되는지, 원자료에서 결론에 이르기까지 어떠한 경로를 따라가는지'(*Ibid*: 6) 등의 문제 역시 각 학문에 따라 구분될 수 있는 것으로 보고 이러한 측면 역시 그 지식을 획득하는 일에서 하나의 구조로서의 역할을 한다고 생각하면서 이를 '구문적 구조'라고 명명한다. 그가 보기에, 구문적 구조의 관심은 고도로 도식화되고 추상적인 표현으로서의 지식을 형성하는 '방법'이 무엇인가 하는 데에 있는 것이 아니라, 각 학문이 필요로 하는 근거는 어떤 것이며, 어떠한 종류의 자료들이 수집될 수 있는지, 차선책으로 활용될 수 있는 방법은 무엇이며, 어떠한 해석상의 문제가 있고 이 문제를 극복하는 방법은 무엇인가 하는 데에 있다. 즉, 구문적 구조는 각 학문의 탐구 결과로서의 지식이나 그것을 이끄는 개념 체계가 아니라 그 학문을 탐구하는 과정 그 자체와 그러한 탐구를 가능하게 하는 지식의 내적 원리, 즉 지식을 획득한다고 할 때 교사와 학생이 함께 추구하는 탐구 활동 또는 방식과 그 논리적 전제로서의 학문적 사고방식을 가리키는 개념이다.

물론, 탐구 방식으로서의 구문적 구조는 개념 체계로서의 실질적 구조와 완전히 별개로 존재하는 것이 아니다. 사실, 우리가 지식을 획득하는 일을 할 때 종래의 개념 체계를 완전히 떠나서 그 학문의 탐구 과정에 유의미하게 참여하는 일은 상상하기 어렵다. 이와 마찬가지로, 어떠한 탐구 활동도 거치지 않고 개념 체계를 암기하거나 이를 현상에 적용하는 일만 했다고 하여 그가 지식을 획득하였다고 생각하는 것은 어불성설이다. 실질적 구조와 구문적 구조는 지식의 구조 문제를 지식 사용 또는 획득의 장면에 초점을 맞추어 개념적으로 구분한 지식의 구조의 두 측면이다.

Bruner가 지식의 구조의 개념을 낱낱의 개념이나 그 집합체와 구분하여 일반적 아이디어나 원리, 이름을 아는 것이 아닌 사용할 줄

아는 것, 한 가지 현상을 여러 가지 현상과의 관련에서 이해할 수 있게 해주는 것 등으로 설명한다는 점을 받아들인다면, 이 개념은 Schwab의 구분에서 실질적 구조가 아닌 구문적 구조에 해당한다고 보는 편이 옳을 것이다. Bruner가 생각하는 지식의 구조는 각 학문의 주제를 모아놓은 내용 체계도 아니요, 지식을 획득하는 학습자가 처한 상황, 배경지식, 동기, 의도 등과 무관하게 설명될 수 있는 그 무엇도 아니다. 오히려 이들은 Bruner가 지식의 구조라는 개념을 교육과정 이론에 도입하여 극복하고자 했던 대상이었다. 지식의 구조 및 구조주의를 비판하는 학자들의 비판 대상은 구조라는 것이 결코 존재하지 않는다는 것이 아니었을 것이다. 그들의 비판 대상은 구조의 거주지와 존재 방식, 즉 구조는 어디에 존재하며 어떤 방식으로 존재하는가 하는 것이었다. 지식의 구조는 인식주체의 밖에서, 그것과 유리되어, 인식주체를 이끄는 역할을 하는 모종의 체계가 아니라 인식 주체 안에서, 인식 주체의 사고와 정서, 더 나아가 그 마음에 연결될 수 있도록 지식을 가르치고 배울 때의 지식의 상태, 이를 통하여 학생이 가지게 되는 사고방식이라고 보아야 한다.

사실, Kneller의 구조의 의미나 Schwab의 구문적 구조에 관한 설명에서의 구조는 현상 또는 실질적 구조의 총합이나 요약을 가리키는 것이 아니라는 점에서 그것과 동일한 차원에 존재하는 것으로 해석될 수 없다. 구조나 구문적 구조는 현상이나 실질적 구조의 원리로서 존재한다. 말하자면, 그것은 우리의 눈에 보이는 이러저러한 체계가 아니다. 구조나 구문적 구조의 의미를 이와 같이 해석하는 일은, 특히 교육의 관점에서 볼 때, 학습자 바깥의 교육 내용이 학습자 안에서 어떤 일을 겪게 되는지, 학습자는 지식을 배우는 과정에서 어떤 내적 상태를 경험하게 되는지에 관한 아이디어를 내포한다는 점에서 중요성을 가진다.

이렇게 보면, Kneller의 구조나 Schwab의 구문적 구조는 현상이나 실질적 구조가 추구하는 이상적 형태에 도달했을 때의 상태, 즉 그 본질적 형태에 해당하는 것으로서 현상과 실질적 구조의 '형식' 또는 '기준'으로서 기능한다. 어떤 현상이 모종의 의미를 가지기 위해서는 그 현상과 다른 현상들 사이에 통일성을 부여해주는 구조의 도움을 받아야 하며 그 때에서야 낱낱의 현상들은 특정한 관계에 포섭되면서 그 구조의 한 사례로서 의미를 부여받게 된다. 실질적 구조 역시 그것이 한 인간의 두뇌 속에서 의미있게 살아있는 것이 되려고 하면 그것은 구문적 구조에 의하여 활성화되고 조작되어야 한다. 이렇게 생각해 볼 때, 구조의 개념에는 낱낱의 사건이나 현상이 서로 동떨어진 별개의 사태가 아니라 그 현상들의 관계 또는 그러한 관계를 가능하게 하는 통일성의 아이디어가 들어있으며, 구조는 표층적 현상이 서로 관계맺는 방식 또는 그러한 관계가 가지는 성격 그 자체를 가리키는 개념이라고 말할 수 있다. 구조는 현상 안에 존재하면서, 현상이 완전히 배제된 상태로서 현상의 '논리적 형식'(이홍우, 2016: 331)을 의미한다.

물론, Bruner의 지식의 구조의 개념이 구조주의 또는 실증주의 인식론이 가지는 한계와 동일한 관점에서 비판될 소지를 가지고 있음에도 불구하고, 그것은 지식의 문제를, 그것을 인식하는 주체, 그리고 그것이 이루어지는 사태로서의 교수-학습 상황을 고려했을 때 어떻게 설명되어야 하는가를 이론적으로 밝히려 했다는 데에서 그 의의를 찾을 수 있을 것이다. 그가 보기에, 인식 주체와 교수-학습 사태를 고려했을 때 지식은 오로지 지식의 표현 수준에서만 설명될 수 있는 것이 아니다. 낱낱의 지식은 그것이 학생에게 받아들여지는 순간 인식 주체의 경험과 삶에 동화되어 더 이상 그 표현의 수준에 머무르지 않고 주체의 내면과 관련을 맺는 상태로 변환하게 된다. 지식은 '토픽'으로서가 아닌 '사고방식'으로서 가르쳐야 한다는

Bruner 자신의 말은 이 점을 분명히 가리키고 있다. 이렇게 보면, Bruner의 지식의 구조의 개념은 결과로서의 지식을 지식의 유일한 형태로 취급하고, 지식의 획득 문제를 그 언어적 전달에 국한하여 설명하려는 지식교육에 대한 언어주의적 태도를 비판하면서 과정으로서의 지식 역시 지식 획득의 한 측면으로서 정당하게 존중받아야 한다는 점을 우리에게 보여주고 있다.

2) 발견학습의 재해석

지식의 구조 이론은 그 자체로 이미 지식 획득의 문제를 논의하고 있는 셈이지만, 이 아이디어는 발견학습의 개념을 통하여 교육의 실제 또는 교육방법의 측면에서 보다 구체화된다. Bruner는 지식의 구조에 관해서와 마찬가지로 발견학습의 의미 역시 「교육의 과정」에서 명확하게 규정하고 있지 않지만, 우리는 다음과 같은 설명을 통하여 그 의미를 짐작해 볼 수 있을 것이다.

> 마치 물리학자가 자연에는 필경 어떤 질서가 있다는 태도와 그 질서는 인간의 힘으로 발견될 수 있다는 확신을 가지고 있는 것과 마찬가지로, 물리학을 공부하는 학생도 각각 이러한 태도를 가질 필요가 있다. 이러한 태도는 학생 개개인이 자기 학습의 결과를 조직하여 자기의 사고에 의미있게 활용될 수 있도록 하는 데에 반드시 필요한 것이다. 수업을 통하여 그런 태도를 길러주려면 단순히 기본적 아이디어를 제시하는 것만으로는 안될 것이다. 이 문제에 대해서는 많은 연구가 필요하지만, 그 중의 한 가지 요소는 '발견의 희열'이라고 볼 수 있을 것이다. 즉, 사물이나 현상에서 일찍이 깨닫지 못했던 규칙성을 발견하거나 사물이나 현상 사이에서 유사성을 발견한 나머지 자기 자신의 능력에 대하여 일종의 자신감을 가지게 되는 경우를 말한다. 과학과 수학의 교육과정을 만들어낸 사람들은 각기 학생들에게 학문의 기본적 구조를 제시하되 학생들로 하여금 스스로 발견할 수 있도록 그 과정을 재미있게 꾸밀 수 있다는 것을 여러 가지로 예시하였다.(PE: 304)

위의 설명으로 보아 Bruner가 말하는 발견학습은 교사의 적절한 교육적 인도와 학생의 귀납적 사고를 통하여 학문 내의 지식의 구조를 학생 스스로 발견하도록 하는 교수-학습 방법을 가리킨다. 그리고 여기에도 드러나 있듯이 발견학습에서 발견의 대상이 무엇인가 하고 물으면 그것은 다름 아닌 지식의 구조일 것이다.

Bruner의 발견학습의 아이디어는 종래의 교육방법이 가지는 한계를 극복하고자 했던 시도였다. 앞서 말한 바와 같이, 지식의 구조가 지식의 의미를 오로지 그 표현 수준에서만 설명될 수 있는 것이 아니며, 그것이 학생의 내면과 관계 맺는 상태를 가정할 수밖에 없다는 것을 보여주는 개념이라면, 지식을 가르치는 일 역시 그 표현 수준에서만 논의될 수 있는 것이 아니다. Bruner 자신의 대담한 가설, '어떤 교과든지 그 교과의 성격에 충실한 형태로 어떤 발달단계에 있는 어떤 아동에게도 효과적으로 가르칠 수 있다'는 가설이 실현될 수 있으려면, 우리는 초등학교 3학년 아동에게 물리학자가 대학에서 다루는 교재의 내용을 가르칠 것이 아니라 물리학의 성격 그 자체를 가르치는 일을 해야 한다. 그럼에도 불구하고 「교육의 과정」 이후 교육과정을 연구하는 학자들과 이를 교육의 실제에 적용한 교사들은 위의 가설을 교육사태에서 실현하기 위하여 각 학계의 학자들이 교육과정의 내용과 선정에 직접 참여하여 지나치게 어려운 학문의 내용을 초등학교 교육과정에 삽입한다든지, 순전히 발견을 통하여 알아내기 어려운 것들, 예컨대 별자리의 이름을 학생 스스로 발견하도록 한다든지 하는 등 교육의 실제와 불협화음을 만들어내기에 충분한 방향으로 그것을 적용하는 오류를 저질렀다.

주지하는 바와 같이, 발견학습은 플라톤의 대화편 「메논」에 등장하는 소크라테스의 산파술로서의 교수방법, 즉 노예소년에게 직접적인 가르침을 주지 않은 채 오직 질문만으로 기하학 지식을 이끌어내는 교수방법을 학생의 입장에서 규정한 개념이다. Bruner는 '「교

육의 과정」의 재음미'(1970)에서 우즈 호울 회의 당시 '소크라테스와 노예소년의 이야기가 끊임없이 사람들의 입에 오르내렸다'(PER: 378)라고 밝히면서 교사가 훌륭한 수업을 조직하여 학생으로 하여금 자발적인 이해를 이끌어내도록 하는 일의 중요성을 지적한다. 발견학습의 아이디어는 '사물을 완전히 자기 것으로 소화하기 위해서 그 사물을 책에 쓰인 대로가 아니라 자기 자신의 사고방식으로 구조화할 필요가 있다'(PER: 378)라는 문제의식에서 시작된 것으로서, 「교육의 과정」 이후 교육의 실제에 종사하는 교사들 사이에서는 '수동적으로 소비하는 학습'이 아닌 '능동적으로 발견하는 학습'에 대한 관심이 크게 강조되었다.

Bruner가 '발견'의 의미를 강조한 것은, 예컨대 물리학을 배우는 학생이 무게, 부피, 속도, 시간 등의 물리학 개념을 정확하게 알지 못하면서 그런 부정확한 개념, 보다 정확하게 말하여 자신에게 이해되지 않은 개념을 사용하여 여러 가지 물리학 문제를 맹목적으로 계산하는 식의 교육이 옳지 않다는 점을 보이기 위해서였다. 학생은 단순히 교사의 설명을 수용하기만 하는 입장에 있는 것으로 설명될 수 없는, 교수-학습 과정의 핵심 주체이다. 교사가 하는 일은 다른 무엇이 아니라 학생의 교육적 경험을 불러일으키는 것이며, 이를 위하여 교사는 그야말로 수단과 방법을 가리지 않고 이 일이 지금 교실에 앉아있는 학생들에게 실지로 일어나도록 해야 한다. Bruner는 교사가 '단순히 기본적 아이디어를 제시하는' 일이 아니라 학생으로 하여금 '자기 학습의 결과를 조직하여 자기의 사고에 의미있게 활용될 수 있도록', 그리하여 사물이나 현상에서 일찍이 깨닫지 못했던 규칙성을 발견하는 등의 일을 통하여 '발견의 희열'을 느낄 수 있도록 수업을 구성해야 하며, 이 일은 학문의 기본적 구조를 발견하는 것이 가능하도록 재미있게 꾸미는 일을 통하여 가능하다고 설명한다.

발견의 대상과 지침이 되는 개념이 지식의 구조라는 점을 생각하면, 교사는 지식의 논리적 흐름에 따라 학습자료를 선정하고 조직하되, 그 내용과 방법이 지식의 구조가 가지는 성격에서 벗어나지 않도록 교육내용을 변형해야 할 것이다. 뿐만 아니라, 그는 현재 학생의 상태를 누구보다도 잘 파악하고 모든 내용과 방법을 동원하여 학생으로 하여금 이해를 불러일으킬 수 있도록 해야 하며, 학생을 현재의 단계에서 다음 발달단계로 이행시킬 수 있도록 교수-학습의 순서를 배열해야 할 것이다. 물론, 이러한 교사의 노력에서 가장 중요하게 생각되어야 할 점은 바로 이 모든 것이 학생 스스로의 발견을 촉진하는 일로 작용해야 한다는 것, 즉 교사는 학생의 호기심을 자극함으로써 교육내용을 억지로 주입하는 것이 아닌 학생 스스로 발견에 뛰어들 수 있도록 만들어야 한다는 것이다. 따라서 교사는 교육의 성공적 결과에 해당하는 것을 결코 직접 가르쳐서는 안된다. 교사는 오직 학생에게 가능한 모든 자료를 제시하고 학생이 학문 그 자체의 의미를 자발적으로 찾아낼 수 있도록 격려하는 일만을 할 수 있을 뿐이다.

이와 같은 교수-학습 사태는 언뜻 보기에는 자발적인 학생의 이해와 조력자로서의 교사의 역할을 설명하는, 지극히 당연하고 바람직한 교육활동을 기술한 것처럼 생각될 수 있다. 그러나 사실 위의 상황에는 결코 설명될 수 없는 교육적 파라독스가 내재해 있다.

> 학생은 교사에게서 배우지 않은 것을 어떻게 혼자서 '발견'할 수 있는가? 또는 교사는 학생들이 자신에게서 배우지 않은 것을 하도록 어떻게 가르칠 수 있는가? 이 질문은 교육에 관한 한 가지 근본적인 파라독스를 내포하고 있다. 즉, 만약 교사가 학생들에게 수학에 관한 생각을 가르쳐 준다면, 그것은 학생이 혼자서 발견한 것이 아니다. 그리고 만약 그것이 학생 자신의 생각이라면, 그것은 교사에게서 배운 것이라고 할 수 없다. 그러므로 문제는 학생들이 배우지 않은 일을 하도록 가르치는 일이 어떻게 논리적으로 가능한가 하는 데에 있다.(이홍우,

2010: 444)

발견학습의 방법들이 다양하게 시도되던 시기에 Dearden은 '교수와 발견학습'(1967)이라는 글에서 발견학습에 관한 당시 학자와 교사들이 다음의 두 가지 점에서 오류를 저지르고 있다고 비판한다. 이 두 가지 그릇된 견해는 바로 '유치원 교육 모형'(preschool model)과 '추상이론'(abstractionism)이다. 유치원 교육 모형은 학생 스스로 여러 가지 사물을 관찰하고 조작하고 탐색함으로써 학생들이 지식을 배울 수 있다고 생각하는 입장이며, 추상이론[21]은 교사가 학생이 일반적 원리를 발견할 수 있도록 학습상황과 학습자료를 구조화된 형태로 제시함으로써 학생으로 하여금 발견하기를 기대하는 이론을 가리킨다. 그러나 Dearden이 보기에, 발견학습에 관한 이 두 입장은 모두 한 가지 점에서 근본적인 인식론적 난점을 가지고 있었다. 유치원 교육 모형과 추상이론은 모두 인간이 개념을 획득하는 일은 계속된 경험이 마음에 인상을 남김으로써 이루어진다는 경험론의 입장을 떠올리게 하는 것이다. 그러나 이와 같은 인식에 관한 귀납적 설명은 결정적으로 그 인상이 마음에 어떻게 남게 되는지, 즉 학생 스스로의 탐색과 교사의 조력이 학생에게 어떻게 발견을 불러일으키는지를 설명하지 않는다. 우리가 알고자 하는 것은 바로 그 일 자체가 어떻게 일어날 수 있는가 하는 것이다.

Dearden이 보기에, 유치원 교육 모형이나 추상이론의 설명은 이미 학생이 그 안에 발견해야 할 일반적 원리를 가지고 있지 않는 한 이루어질 수 없다. 즉, 학생들은 개별적인 사물에서 일반적인 원

21) Dearden은 이 일을 가리켜 학생으로 하여금 '계획된 경험'(Dearden, 1967: 144)을 하도록 하는 일이라고 부른다. 예컨대, '2+4=6'이라는 수학적 개념을 예로 들어 교사가 다양한 형태의 블록을 통하여 학생들에게 2와 4의 합을 여러 가지 사례로서 제시한 후 '2와 4의 합은 6'이라는 수학식을 학생 스스로 도출할 수 있도록 함으로써 다양한 사례를 통하여 개념이나 원리를 추상할 수 있도록 하는 방법을 가리킨다.

리를 이끌어 내는 것이 아니라, 일반적인 원리에 의하여 비로소 개별적인 사물들을 공통된 것으로 지각할 수 있다(이홍우, 2010: 447). 이 문제에 관하여, Strike 역시 교육의 맥락에서 유의미한 '발견'은 '확증'이라고 주장하면서 발견적 인식이 일반적 원리에 관한 아무런 이해 없는 백지상태에서 일어나는 일이 아님을 설명하고 있다(Strike, 1975: 467-8). 그가 보기에, 발견은 아무런 근거 없는 가설이나 명제를 새롭게 찾아내는 일을 가리키지 않는다. 과학자에게 있어서 발견은, 가설 p가 적합한 증거에 의해서 보장되는 것을 확인함으로써 p를 발견하는 것, 즉 확증하는 것이다(*Ibid*: 475). Strike가 보기에, 모종의 지식을 획득하는 일로서의 발견은 그 지식이 따르고 있는 학문적 추론의 방식, 즉 그 가설이 따라야 할 원리 또는 사고방식에 따라 가설의 진위여부를 확인하고 증명하는 일이다.

Dearden과 Strike의 견해는 교육적 발견의 의미를 새롭게 규정함으로써 발견학습에 관한 종래의 귀납적 방식의 한계를 극복할 수 있는 하나의 관점을 제공한다. 즉, 발견의 문제는 학생에게 없던 것을 외부 자극이나 탐색을 통해서 새롭게 찾아내는 일로 설명될 수 없으며, 발견은 오직 발견되어야 할 것이 이미 학생의 내면에 갖추어져 있을 때 가능한 것으로 설명될 수 있는 것이다. 우리는 이것을 '메논의 파라독스'에 견주어 '발견의 파라독스'라고 부를 수 있을 것이다. 이제 우리는 다시 「메논」에서 제기된 문제로 돌아가지 않을 수 없다. 소크라테스는 '이미 알고 있는 사람에게는 가르쳐 줄 필요가 없으며, 모르는 사람은 무엇을 배워야 할지 모르고 설령 배운다 하더라도 그것이 자신이 배워야 할 바로 그것인지 알아볼 수 없기 때문에 학습은 불필요하거나 불가능하다'(*Meno*, 80d)라는 메논의 궤변에 대하여 '영혼은 불멸하여 여러 번 다시 태어났고 이승과 저승의 것들을 모두 보았기 때문에 알지 못하는 것이 없는 상태에 있

으며, 우리는 영혼이 이전에 알고 있었던 것들을 회상해낼 수 있다'(*Meno*, 81c)라는 답을 내어놓고 있다. 소크라테스에게 있어서 '배움'(mathēsis)은 무언가를 가르쳐서 일어날 수 있는 일이 아니며, 윤회를 거듭한 영혼이 이미 배워서 알고 있는 것을 현생에서 회상하는 일이다.

인식의 사태를 설명해야 하는 이론가, 그리고 이것을 교육의 실제에 적용해야 하는 교사의 입장에서 보면, 소크라테스의 설명에 드러난 회상의 사태는 인식의 대상과 원천을 전생의 앎이라는 신비주의적, 신화적 설명으로 대신함으로써 이 문제에 대한 답을 회피하고 있는 것처럼 보인다. 그러나 인식의 문제를 해결할 열쇠는 인식을 가능하게 하는 주변부의 역할을 더 많이 설명함으로써 이루어질 수 있는 것이 아니라, 이미 일어난 인식을 논리적 분석을 통하여 파고드는 일을 통하여 그 일이 논리적으로 설명되기 위해서는 어떻게 말할 수밖에 없는가 하는 것을 찾아냄으로써만 가능하다. 위에서 설명한 바와 같이, Dearden과 Strike는 발견이 가능하기 위해서는 발견의 대상으로서의 일반적 원리가 학생에게 이미 내재되어 있으며, 발견은 완전히 새로운 무언가를 찾아내는 일이 아니라 이미 가지고 있는 가설을 확증하는 것으로 볼 수밖에 없다고 설명한다. 발견학습에 관한 이러한 견해는 발견의 의미를 외부 대상의 발견에서 내부 원리의 적용이라는, 180도 다른 관점으로 바꾸어 놓는다.[22] 물론, Bruner는 그 자신이 발견학습의 개념을 제시하면서도 이러한 관점에까지는 생각이 미치지는 않은 것으로 보인다. 그러나 지식의 구조와 발견적 인식론의 의미가 그의 의도대로, 정당하게 설명되기 위해서는 이 두 가지 개념 모두 일상적인 의미를 넘어서서 해석될 여지가 있다.

---

22) Kant가 인식의 원천을 인식 대상에서 인식 주체로 옮겨놓은 자신의 업적을 가리켜 '코페르니쿠스적 전환'(Bxvi)이라고 부른 것과 마찬가지로, 이러한 설명은 학습에 대한 코페르니쿠스적 전환으로 생각될 가능성이 있다.

이와 같이, Bruner 전기 입장의 주요개념인 지식의 구조와 발견적 인식론에서 발견의 대상은 그것이 어디에, 어떻게 존재하는가 하는 문제를 어떤 방식으로 해석하는가에 따라 천양지차로 다르게 생각될 가능성이 있다. 만약 위의 해석을 받아들일 수 있다면, 일반적인 비판과는 달리, 그의 전기 이론은 실증주의적 인식론과 동일한 입장으로 해석될 수 없다. 그러나 그것은 다른 누구보다도 Bruner 자신의 반성에 의하여 변화하기 시작하였으며, 「교육의 과정」을 집필한 지 10여년 후 쓰인 '「교육의 과정」 재음미'라는 글을 시작으로 본격적인 의미의 전환을 맞이하게 된다. 이하에서는 Bruner의 후기 이론을 시작하도록 한 문제의식은 무엇이며, Bruner는 어떤 아이디어를 통하여 이 문제의식을 해결하고자 하였는가 하는 점을 고찰해 보고자 한다.

2. 내러티브와 생성적 인식론

Bruner의 후기 이론은 인간의 마음과 문화가 우리의 경험과 삶의 근본적인 전제가 된다는 생각에 기초하여 문화 속에서 인간의 삶을 표현하고 형성하는 수단이 되는 내러티브의 개념에 주목한다. 그에 의하면, 인간의 마음은 컴퓨터 장치와 같은 것으로 생각될 수 없음에도 불구하고 오늘날 인간의 마음과 그것을 형성하는 일로서의 학습은 기계장치를 다루는 일과 마찬가지로 취급되고 있었다. 그는, 우리가 지식 또는 의미를 획득하는 일이 의미의 터전으로서의 문화에 뛰어듦으로써 가능하며, 내러티브는 문화 속에서의 인간의 경험과 삶을 표현하고 형성하는 유일무이한 수단이 된다고 생각하였다. 그는 이와 같은 문화주의적 관점에서 학습의 문제를 이해하면서 교육의 과정이 학교 안이 아닌 문화 전체에서 학생이 의미를 교섭해

나가는 일을 통하여 이루어진다고 생각하였다.

1) 마음의 이론과 문화주의

주지하는 바와 같이, Bruner는「교육의 과정」이후 자신의 이른바 전기 입장과 대비되는 논의를 여러 책과 논문을 통하여 밝혀왔으며, 그 중 가장 핵심적인 저작 가운데에 하나가 바로「교육의 문화」(*The Culture of Education*)(1996)이다. 그는「교육의 과정」에서 밝힌 아이디어, 즉 '지식의 구조'로 요약되는 아이디어를 반성하고 문화심리학(cultural psychology) 또는 민속심리학(folk psychology)의 관점에서 교육의 문제를 다시 이해해야 한다고 주장한다. 이 후기 입장에 의하면, 인간의 마음은 오직 문화를 통하여 형성가능하며, 여기에서 내러티브는 '세계 속에서 우리 자신의 관점을 구성'하고 '문화가 그 구성원들에게 정체성의 틀과 행위의 성격을 제공하도록 하는'(CE: xiv) 역할을 수행한다는 점에서 중요한 의미를 가진다.

Bruner는 '「교육의 과정」의 재음미'(1970)라는 글에서 과학과 그 밖의 교과를 가르치는 것이 사회적 의사결정의 기본적인 조건이 된다는「교육의 과정」당시의 생각이 '단순하고도 순진한 생각'이었다고 말하면서 이 초기의 생각은 '지나친 합리주의의 오류를 범하고 있었다'(PER: 376)라고 반성한다. 그는 다음과 같이 말한다.

> 속죄고백은 아니지만, [장차] 나는 기꺼이 역사의 구조, 물리학의 구조, 수학적 일관성의 성격 등에 관해서는 강조를 줄여야 한다고 선언하고, 그보다는 오히려 우리가 하고 있는 여러 가지 사회적 문제와의 관련에서 교육과정을 다루게 될 것이다(PER: 391).

이러한 그의 생각은 이후 더욱 발전되면서 1980년대에 이르러 더

구체적인 형태로 제시된다. 그는 「교육의 문화」 서문에서 「교육의 과정」 당시의 학자들은 학생들이 '문화 전반에 걸친 재난과 문제로 인한 어려움을 겪어보지 않은, 일종의 교육적 진공에서 살고 있다는 것'(CE: xiii)을 당연한 것으로 받아들였다고 말하면서 인간의 정신 활동은, 그것이 두뇌 속에서 진행될 때조차도, 고립된 상태에서 이루어지는 것이 아니라 타인과 더불어 사는 삶, 즉 문화에의 참여를 통하여 가능하다고 주장한다. 그리고 이러한 문화심리학의 관점에서 내러티브는 삶과 문화 속에서의 개인 정체성 형성에 결정적인 역할을 하는 것으로 설명된다.

일반적인 Bruner 연구가들의 입장에서 볼 때, Bruner가 자신의 후기 입장에서 지식교육을 지나치게 강조했던 전기 입장을 철회하고 사회적 문제에 초점을 두는 교육을 그에 대한 대안적인 입장으로 제시했다는 데에는 이견이 없을 것이다. Bruner의 사상적 전환의 과도기라고 할 수 있는 1964년에서 1970년에 걸쳐 쓴 논문을 모아 엮은 책 「교육의 적합성 논쟁」(*The Relevance of Education*)(1973)에는 그가 「교육의 과정」 당시 가지고 있었던 지식의 구조에 관한 기본 입장을 여전히 고수하면서도 문화이론과 민속심리학에 얼마나 많은 관심을 가지고 있는가 하는 것이 여실히 드러나 있으며, 그는 이후 여러 저작에서 이러한 자신의 관심을 이어나간다.

Bruner에 의하면, 지식의 구조는 '하나의 아이디어나 사실의 위치를 파악'하도록 하는 '폭넓은 개념적 원리나 이론'으로서 학생에게 교과에 관한 이해를 가져다주는 결정적 요인으로 작용한다(CE: xi-xii). 그러나 이러한 견해에서 지식의 구조는 인식 주체의 바깥에, 주체와 무관하게 존재하는 것으로 가정되며, 그것은 언제나 '발견'의 대상이 된다는 점에서 실증주의적 사고를 반영하는 이론으로 비판의 대상이 된다. Bruner가 보기에, 지식의 구조 이론은 교육내용으로서의 지식이 어떤 의미를 가지며 그것이 어떻게 가르쳐져야

하는가에 관한 기본적인 통찰을 제공해줄 수 있을지 모르지만, 교육 내용이 학습자 개인 또는 그가 처한 사회 문화적 배경과 어떤 관련을 맺을 수 있는가의 문제에 관해서는 아무런 설명도 해줄 수 없는 것이었다. 다시 말하여, 지식의 구조 이론은 지식의 이해와 이를 통한 학습자의 마음의 형성 문제를 오직 학습자와 지식 사이의 문제에 국한하여 설명하면서 지식의 획득과 형성의 문제에 내재되어 있는 가장 중요한 토대를 묵살하는 오류를 범하고 있었다. 그 토대는 바로 문화이다.

그에 의하면, 교육이라는 인간 행위는 문화라는 토대 바깥에 동떨어져 있는 그 무엇이 아니다. 비유컨대, 그것은 문화라는 거대한 대륙 위에서 일어나는 여러 가지 인간 활동 가운데에 하나이며, 그런 만큼 문화는 교육이라는 활동이 무엇을 다루어야 할지, 어떤 방향으로 나아가야 할지 등에 관한 일에 자양분을 제공하는 것이다. 그에 의하면, '교육은 고립된 섬이 아니라, 문화라는 대륙의 일부분이다. 따라서 교육은 문화에서 제공되고, 문화 안에서 작용한다. 또한 교육은 문화 안에서 작용하는 사람들의 삶에 어떤 역할을 한다'(CE: 11). 앞서 살펴 본 바와 같이, Bruner가 말하는 지식의 구조와 발견 학습의 의미가 명제 수준을 넘어서서 학생의 내면으로 해석될 가능성을 가지고 있다고 하더라도, 그러한 입장은 여전히 인식의 문제를 학생과 지식, 단 둘 사이에 일어나는 일, 즉 '일종의 교육적 진공' 상태에서 벌어진 일로 취급한다는 점에서 한계를 가질 수밖에 없는 것이었다. 그리고 이러한 가정 하에서 교사는 학생들에게 지식과 관련된 여러 명제나 일반적인 사례들을 제시하는 권위자로서의 역할을 수행하게 될 뿐이며, 학생은 그 의미가 무엇이건 간에 지식의 수동적 수용자로 취급된다. 교육의 사태에서 교사는 '지금 여기에서 학생의 마음이 어떻게 작동하는가', '학생의 마음은 어떻게 학습하며, 도대체 무엇이 이를 성장하게 하는가'(CE: 46) 등의 문제에 관심을 가

지고 대처해야 함에도 불구하고, 교육을 오직 통제된 상황 속에서의 인간의 성향을 파악하고 이를 위한 활동을 수행하는 일 이상으로 생각하지 않는다는 점에서 교육의 문제에서 인간의 문제를 제외시키는 오류를 저지르고 있다. Bruner가 보기에, 이것은 곧 인간의 마음에 깊이 스며든 문화적 신념들을 반영하는 '민속 심리학'(folk psychology)(CE: 44)의 관점에서 학생의 마음의 개념과 그 성장을 이해하지 못하기 때문에 비롯된 것이었다.

Bruner의 사상에서 문화가 가지는 교육적 의의는 그것이 마음의 의미와 형성의 문제와 어떤 관련을 맺고 있는가 하는 데에서 찾아볼 수 있다. 그가 말하는 문화는 인간의 마음과 어떠한 관련을 맺고 있는가? 문화 속에서 마음이 형성되는 일은 지식이 마음을 형성하는 일과 어떻게 구분되며, 어떤 점에서 문화는 지식의 한계를 극복한다고 말할 수 있는가? Bruner는 「교육의 문화」 첫 머리에서 '인간의 마음의 본질에 관한 두 가지 개념화방식'에 관하여 설명한다. 그에 의하면, 인간의 마음이 어떻게 작용하는가에 관해서는 '컴퓨터주의와 문화주의'라는 두 가지 설명 방식이 존재한다.

먼저, 컴퓨터주의의 입장에서 보면, 인간의 마음은 컴퓨터와 같이 정형화된 부호를 처리하는 정보처리장치이다.

> 첫째로, 컴퓨터주의의 관점은 정보처리와 관련된다. 이것은 곧 세계에 관한 제한적이고, 부호화되었으며, 불분명하지 않은 정보가 어떻게 컴퓨터 장치에 의하여 등록, 분류, 저장, 대조, 검색되어 전반적으로 처리되는지 하는 것이다. 여기에서 정보는 이미 주어진 것, 이미 존재하는 것과의 관련 속에서 이미 정해진 것, 규칙의 지배 하에서 세계가 어떤지를 나타내는 부호로 취급된다.(CE: 1-2)

컴퓨터주의는 '잘 형성된 정보의 흐름을 관리하는 작동 체제에 관한 형식화된 설명을 하나도 빠짐없이 모두 고안'함으로써 '예측가능한, 체계화된 결과를 산출'(CE: 5)하는 것을 목표로 한다. 컴퓨터를 조

작하는 과정에서 거기에 사용되는 규칙이나 연산은 사전에 명세화되어야 하고, 애매함 없이 분명하고 정확해야 하며, 그들 사이의 연산과정 역시 조화롭고 일관되어야 한다. 이 과정에서 모종의 변경이 일어난다 할지라도, 그것은 언제나 사전에 일관되게 배열된 체계성을 준수하면서 일어나야 한다. 이와 마찬가지로, 컴퓨터주의에서 말하는 교육은 효과적으로 프로그램화된 방법적 지식을 통하여, 즉 어떻게 하면 인간을 보다 효과적으로 가르칠 수 있는가에 관한 모종의 방법 또는 프로그램을 통하여 이루어질 수 있는 것으로 취급된다. 이러한 입장에 의하면, 지식을 학습하는 과정에서 생길 수 있는 애매성이나 의문들 역시 모든 가능성이 체계적으로 배열된 컴퓨터 프로그램의 다양한 프로토콜을 통하여 해결될 수 있다.

이와 같이 컴퓨터주의의 관점에서 볼 때, 마음의 작용과 형성은 정보를 처리하는 과정과 동일한 방식으로 설명된다. 그러나 Bruner가 보기에, 인간의 마음과 그 마음이 형성되는 과정은 결코 이와 같이 설명될 수 없다. 아닌 게 아니라, 우리의 마음이 사전에 입력된 공식과 연산절차에 따라 체계적이고 일관된 방식으로 움직이고 형성된다고 생각할 사람이 도대체 누가 있겠는가? 그럼에도 불구하고 과학의 눈부신 발전을 지켜본 오늘날 사람들은 암암리에 인간의 마음 역시 과학적 설명의 대상으로 취급하고 있었다. Bruner가 보기에, 마음에 관한 한 가지 설명방식으로서의 컴퓨터주의의 성격과 문제점은 그것이 인간의 마음과 그 작용방식을, '명료성'과 '고정성'을 나타내는 것으로 파악하였다는 데에 있다(CE: 6).

Bruner는 인간의 마음에 관한 설명이 과학적 설명의 대상으로 취급될 수 없는 가장 결정적인 이유를 마음이 문화와 맺는 관련에서 찾는다. 그리고 컴퓨터주의와 대비되는 이 후자의 관점을 그는 '문화주의'(culturalism)(CE: 3)라고 부른다. Bruner에 의하면, '마음은 문화 없이는 존재할 수 없는'(CE: 3) 것이다.

> 인간 마음의 진화는 삶의 방식의 발달과 연결되어 있으며, 실재(reality)는 문화공동체 내의 구성원들에 의하여 공유되는 상징을 통하여 표현되는데, 여기에서 이루어지는 기술적(technical)이고 사회적인 삶의 방식은 그러한 상징에 의하여 조직되고 구성된다. 이러한 상징의 양상은 문화공동체에 의하여 공유될 뿐만 아니라 보존되고 정교화되며 후세대에게 전수된다. 이러한 전수 덕분에 그 문화의 정체성과 삶의 방식은 계속 이어져나가게 된다.(CE: 3)

컴퓨터주의가 인간의 마음을 기계화된 연산장치로 보는 것과는 달리, 문화주의는 인간의 마음을 문화공동체에 의하여 공유되는 상징체계에 의하여 형성되는 것으로 본다. Bruner에 의하면, 문화는 개인을 초월하는 성격을 띤 것임과 동시에 개인의 마음을 형성하는 모체이다. 인간은 문화라는 삶의 터전 위에서 살아갈 수밖에 없으며 그 위에서 모종의 인식을 하고 마음을 채워나간다. 개인이 문화 속에서 마음을 형성할 수 있는 것은 문화 구성원들이 공유하는 상징체계를 분유받기 때문인 것이다. 즉, 문화는 인간이 품을 수 있는 모든 의미의 터전이다. Bruner는 자신의 후기 입장의 토대가 되는 구성주의적 입장을 문화의 개념에도 그대로 적용하면서 '문화는 그 구성원들에 의하여 해석되고 재교섭되면서 끊임없이 재창조되는 과정 속에 있다'(AP: 215)라고 말한다. 교육은 이러한 문화 속으로 개인을 유도하는 일임과 동시에 이를 통하여 문화의 재창조를 이끌어 나가는 역할을 한다.

문화가 인간 삶에 가지는 의미에 관하여 언급한 앞의 인용문에서 Bruner는 '인간의 마음의 진화', 즉 인간의 마음이 형성되고 발달하는 일은 삶의 방식의 발전과 연결되어 있으며, 여기에서 '실재는 문화공동체 내의 구성원들에 의하여 공유되는 상징을 통하여 표현'된다고 말한다. Bruner가 교육의 문제에 있어서 문화를 중요시한 까닭은 바로 그것이 구성원들이 공유하고 있는 상징의 터전이 되기 때

문이다. 한 문화공동체 내에 살고 있는 구성원들은 그 문화 내에 존재하는 상징들을 공유하고 배우고, 그것을 통하여 소통하면서 살아간다. 그들은 그 문화 내에서 사회적인 관계를 맺으며 그러한 문화적 상징들을 통하여 성장한다. 또한, 이러한 문화 내의 상징은 후세대를 교육하는 수단이 되기도 한다. 한 인간으로 하여금 문화 내에서 개인적인, 사회적인 삶을 살도록 하는 일은 곧 그 자신의 정체성과 삶의 방식을 확립시키는 일이 된다. Bruner가 보기에, 개인의 삶을 이러한 의미에서 파악할 때 문화는 그 마음의 진화에 결정적인 역할을 한다. 이와 같이 삶을 사는 일 이외에 인간의 마음의 형성과 발달이 일어나도록 하는 것은 다른 어디에도 없는 것이다. 그가 자신의 후기 이론에서 개인의 삶과 문화를 떠난 객관적 실재나 진리의 존재를 부정한 이유도 바로 여기에 있다.

Bruner가 컴퓨터주의와 문화주의를 「교육의 문화」 첫 머리에서 대비시켜 설명하고 있는 것은 각각의 이론이 가정하는 마음의 의미가 그에 따른 교수활동의 기초가 되기 때문이다. 그리하여 문화주의에서는 학생의 마음을 교사가 채워넣어야 할 텅 빈 그릇으로 취급하고 정해진 절차에 따라 채워나가야 할 대상으로 가정하는 것이 아니라, 학생으로 하여금 '그는 자신이 살고 있는 세계에 대하여 직접 행동하는 것이 아니라, 그 세계에 관하여 가지고 있는 신념에 근거하여 행동하고 있다는 사실을 점진적으로 깨달을 수 있게 해주어야'(CE: 49) 한다는 것을 가정하고 있다.[23] 즉, 학생으로 하여금 자

23) Bruner는 학생 역시 문화 재창조의 역할을 수행하는 일에 참여하는 일원이 된다고 생각하면서 이러한 문화주의의 입장을 '교육의 과정을 적게 알고 있는 사람들(학생)에게 더 많은 것을 아는 사람들(교사)이 전문적으로 지식과 가치를 전달하는 것으로 보는'(AP: 217) 교육학 전통에 반대하는 입장이라고 말한다. 스스로 고백하고 있는 바와 같이, Bruner 자신의 구성주의적인 사고방식에 비추어 볼 때 이러한 견해는 그리 이상한 것이 아닐 수 있다. 그러나 그는 몇 페이지 뒤에서 교실수업에서의 상호작용(transaction)에 관하여 논의하면서 텍사스 대학교 강의 중 한 학생이 '교육의 과정'에 나오

신이 이미 문화 속에 살고 있으면서 그 문화의 기저에 놓여있는 신념에 근거하여 의사소통하고 있다는 것을 깨닫도록 하는 것이 바로 문화주의에서의 교육의 역할이다. 이러한 관점에서 지식은 문화공동체에 함께 속해 있는 구성원들의 집단에서 공유될 수밖에 없는 것이며, 그 집단에서의 의사소통, 예컨대 토론과 같은 방법으로 공유되고 알려진다. 요컨대, 인간이 지식을 획득하는 일은 '문화 속으로 뛰어듦으로써'(CE: 52) 가능하다. 이제 인간의 학습은 문화라는 더 넓은 세계 속에서 이해되어야 하는 것이다.

특히 Bruner는 문화 속에서의 언어의 역할에 주목한다. 그는 '교육에서 행해지는 상호작용의 매체요 수단인 언어는 결코 중립적일 수 없다'(AP: 212)라고 말하면서 언어는 그것을 사용하는 사람이 세계를 대할 때 그 마음의 방향이나 관점을 결정한다고 생각하였다. 즉, 언어에는 이미 그 문화에 스며들어있는 모종의 관점이나 방향성이 녹아있으며, 한 사람이 그 언어를 사용하는 이상 그 사람은 그 문화적 관점에서 완전히 벗어난 국외자적 입장에 놓일 수 없는 것이다. 언어는 문화 내의 다른 그 어떤 요소보다도 문화공동체 내 구

는 유명한 명제, '어떤 교과든지 지적으로 올바른 형식으로 표현하면 어떤 발달단계에 있는 어떤 아동에게도 효과적으로 가르칠 수 있다'는 명제에 대하여 뜻밖의 훌륭한 질문을 했다는 점에 주목한다. 그 뜻밖의 질문은 바로 '무엇이 올바른 방식인지 어떻게 아는가' 하는 것이었다. 교수-학습의 실제에서 교사는 누구보다도 학생의 수준을 잘 이해하면서 교육내용이 다루어져야 할 올바른 방식을 탐색하고 학생의 교육적 경험이 가장 잘 일어나도록 하는 모든 상황적 조건을 탐색하고 만들어내는 가장 결정적인 존재이다. 지식과 문화를 학생이 창조할 수 있다는 점, 교실 수업에서 학생이 중심적인 의미를 가지고 있어야 한다는 점을 받아들인다고 하여 교육에 있어서 교사의 역할이 가지는 의미가 상대적으로 퇴색되어야 하는 것은 아니다. 이제까지 어떤 교사도 학생과 무관한 교육내용을 그들에게 이해되지 않도록 가르치는 것을 자신의 목적으로 삼았다고 말할 수 없다. 이 점이 과거의 교육적 전통에서 얼마나 확인될 수 있는가 하는 것은 그 전통에 대한 현대인의 시각에 달려있는 문제인지 모른다.

성원들의 삶의 방식을 잘 표현하는 수단이며, 그들의 문화가 보존되고, 정교화되며, 전수되도록 하는 가장 중요한 매체이다. Bruner가, '실재는 문화공동체 내의 구성원들에 의하여 공유되는 상징을 통하여 표현된다'(CE: 3)고 말했다면, 그가 생각하는 실재는 다름 아닌 언어를 통하여 표현되며, 이것은 곧 언어가 실재의 담지처라는 것을 의미한다.

이제까지 살펴 본 바와 같이, Bruner가 말하는 문화와 마음, 그리고 언어는 인간 형성의 문제에 있어서 결코 빠트릴 수 없는 주제이다. 그리고 이 세 개념은 모두 하나의 개념, 즉 '의미'(meaning)의 개념을 중심으로 서로 관련된다. Bruner에게 있어서 의미의 문제는 그가 위의 세 개념에 더하여 내러티브의 개념에 주목하도록 한 가장 큰 요인이었다. Saleebey(1994)에 의하면, '인간 존재는 의미를 창조함으로써 세계 속에서의 자신을 확립해 나가며, 문화는 행위에 내재된 상황을 해석의 체계 속에 위치하도록 함으로써 인간 행위에 의미를 부여한다'(Saleebey, 1994: 351). 즉, 문화는 인간의 모든 행위에 의미를 부여할 수 있는 원천이다. 문화를 떠난 인간 존재는 도무지 상상할 수 없으며, 인간이라는 존재가 형성 가능한 것도 바로 이 문화 속에 자신의 존재를 세워나감으로써 가능한 것이다. 문화는 의미를 추구하며 그것을 자신의 마음에 품는 일을 계속해 나가려는 인간 존재가 살아가는 세계 그 자체인 것이다.

그렇다면, 인간이 문화 속에서 자신을 형성한다고 할 때, 인간과 문화 사이에는 어떠한 상호작용이 존재하는가? Saleebey에 의하면, 인간은 자신이 문화로부터 분유받은 언어의 사용, 더 나아가 이야기, 또는 내러티브를 통하여 세계를 받아들이고 이해하는 일을 수행한다. 그리고 문화 역시 이 과정을 통하여 형성되고 재창조된다.

> 문화는 세계 속에서 우리가 특정한 경험을 획득하고, 조직하고, 합리적으로 설명하고, 이해하도록 하는 수단이다. 이러한 문화적 양식을

> 만드는 일의 중심 요소는 바로 이야기 또는 내러티브이며, 문화는 때로 그 줄거리를 배열해 나가기도 한다. 즉, 우리가 의미를 발견하거나 전달하는 일은 대개 이야기를 말하거나 내러티브를 엮음으로써 이루어진다. 그러나 개인이 단순히 또는 수동적으로 의미를 받아들이는 것은 아니다. Rosaldo(1990)가 지적한 바와 같이, 구조(문화)와 행위자(개인 자신) 사이의 교섭활동(interplay)은 언제나 존재한다. 우리는, 한 개인으로서 또는 가족의 일원으로서, 이야기의 줄거리, 등장인물의 동기 등을 우리 자신이 받아들일 수 있도록, 또 우리가 속한 세계에 더 잘 들어맞도록 변형하기도 한다.(Saleebey, 1994: 352)

Bruner는 문화를 '의미가 교섭되고 다시 교섭되는, 그리고 행위의 규칙이나 세부사항이 모두 연결되어 있는 하나로 덩어리로서의 인간 행위가 전개되는 공적 토론의 장(forum)'(AP: 123)으로 규정하며, 여기에서 내러티브는 '하나의 사고양식이면서 그와 동시에 문화에 내재된 세계관'(CE: xiv)을 표현하는 유일무이한 수단으로 기능한다. 따라서 문화에 내재된 세계관의 표현으로서의 내러티브는 개인의 마음을 형성하도록 하는 데에 결정적인 역할을 한다. 그에 의하면, '우리가 세계 속에서 주로 우리 자신들의 시각을 구성하는 것은 우리 자신의 내러티브를 통해서이다. 그리고 문화가 그 구성원들에게 정체성과 행위의 본보기를 제공하는 것도 문화가 가지고 있는 내러티브를 통해서이다'(CE: xiv). 문화라는 '공적 토론의 장'에서 개인은 내러티브를 통하여 모종의 의미를 이해하고 표현하는 일을 할 수 있는 것이다. 강현석은, '인간은 실재를 해석하기 위하여 내러티브 방식을 활용함으로써 세계의 의미를 파악한다'라고 말하면서 생성적 인식론으로서의 내러티브 인식론의 의미를 설명한다(강현석, 2011: 11-4). 그에 의하면, 내러티브 인식론은 '앎의 주체를 객체화하고 경험적이고 실증적 증명을 강조하는' 실증주의적 인식론과 대비되는 것으로서 '해석적이고 구성주의적 인식론의 성격을 지닌다'(*Ibid*: 12). 이러한 관점에서 지식은 더 이상 개인의 바깥에 존재하면서 개인이 발견해야 할 대상이 아니라 특정한 문화적 상황 속

에 놓인 개인 스스로가 능동적으로 구성하고 창안해내어야 할 것이 된다. 이 때문에 Bruner의 후기 입장에서 도출되는 내러티브 인식론은 각 개인이 처한 문화적 맥락을 배제한 채 설명될 수 없으며, 내러티브는 '각 문화 속의 사람들이 어떻게 존재하는가, 그들은 어떻게, 그리고 왜 행위하는가, 그리고 문제를 어떻게 처리하고 해결하는가'(*Ibid*: 12)에 관하여 표현할 수 있는 힘을 가진 것으로 설명된다. 요컨대, 내러티브는 문화 속에서 살아가는 인간의 경험과 삶을 형성하는 수단인 것이다.

2) 내러티브와 지식의 생성

Bruner가 내러티브를 인간 존재와 문화의 상호관련 문제에서 핵심적인 의미를 가지는 개념이라고 생각했다면, 우리는 그가 말하는 내러티브가 의미하는 바를 좀 더 면밀히 살펴 볼 필요가 있다. 그는 내러티브의 의미를 명확히 드러내기 위하여 인간의 사고양식을 '패러다임적 사고양식'(paradigmatic mode of thinking)과 '내러티브적 사고양식'(narrative mode of thinking)으로 구분한다. 그에 의하면,

> 이 세계에는 서로 환원되지 않는 두 가지 양식의 인식 작용, 즉 두 가지 사고 양식이 있으며, 이 두 가지는 '자연적 종류'에 해당한다고 말할 수 있다. 이 두 사고 양식은 각각 경험을 배열하고 실재를 구성하는 상이한 방법을 제공한다. 이들은 또한 기억에 내재된 표상을 조직하고 세계가 우리에게 지각되도록 걸러주는 방법을 제공한다. . . 이 둘은 진리를 확립하는 절차에 있어서 근본적으로 구분된다. 하나는 형식적 논증 절차와 경험적 증거에 의존하여 진실을 규명하며, 다른 하나는 진리를 보여주려는 것이 아니라 진리처럼 보이는 것 또는 있을 법한 일을 보여준다. . . 하나는 탈맥락적이고 보편적인 설명을 추구하며, 다른 하나는 맥락에 민감하고 특수적인 설명을 추구한다. 또한, 한 양식에서 도출된 진술은 다른 양식에서 도출된 진술을 반박하거나 확인해줄 수 없다. Rorty가 최근 한 말에 의하면, 첫 번째 양식은 어떻게

> 하여 진리를 알게 되는가라는 좁은 의미의 인식론적 문제에 중심을 두고 있으며, 두 번째 양식은 경험의 의미라는 더 넓고 더 수용적인 문제에 중심을 둔다. . . 첫 번째 양식은, 물론, 패러다임적 또는 논리-과학적 사고 양식을 가리킨다. 이 양식은 그것이 최고수준으로 발달된 상태에서 형식적이고 수학적인 체계에 의한 기술과 설명이라는 이상을 달성하게 된다. 그것은 개념화 또는 범주화, 조작에 기반하며, 이를 통하여 범주들은 논증되고 예시되며, 관념화되고 서로 관련되어 하나의 체계를 형성하게 된다. . . 패러다임적 사고양식의 상상적 적용은 우리를 이성에 근거한 가설에 의하여 안내되는 좋은 이론, 꽉 짜인 분석, 논리적 증거, 경험적 발견으로 이끈다.
>
> 내러티브 사고양식의 상상적 적용은 우리를 훌륭한 이야기, 마음을 사로잡는 희곡, 믿을 수 있는 역사적 설명으로 이끈다. 그것은 인간의 또는 인간이 가질 법한 의도나 그가 할 법한 행위, 순탄치 않은 여정과 그러한 과정이 어떤 결말로 이어지는지를 다룬다. 그것은 본질적으로 시간을 초월해있기보다는 시간의 계열에 종속되어 있다.(NP: 97-9)

Bruner가 자신의 후기 입장에서 '패러다임적 사고양식'과 '내러티브적 사고양식'을 구분하였을 때, 그가 가진 문제의식은 종래의 교육과정 및 교수학습 실제에 대한 반성에서 비롯된 것으로서 여기에는 자신의 전기 입장 역시 예외가 되지 않았을 것이다. 앞서 언급한 바와 같이, '지식의 구조에 관한 아이디어가 합리주의의 오류'를 범하고 있다거나 전기의 입장이 '학생을 진공 상태에 놓인 것으로 생각하는 것을 당연시하였다'라는 그의 반성은 이러한 생각을 뒷받침해준다. 그는 지식의 구조의 아이디어가 지식과 학생의 마음, 더 나아가 학생의 삶과의 관련을 설명하는 데에 한계가 있다고 생각하면서 우리의 삶 그 자체를 돌아보도록 하는 내러티브의 양식에 주목한다. 그는 패러다임적 사고양식과 내러티브적 사고양식은 각각 원인과 의도라는 상이한 대상을 다루며, 이 점은 '뚜렷하게 구분되는 언어 양식을 요청한다'(NP: 106)고 언명한다.

이상의 내용으로 미루어 보아 Bruner는 종래의 교과지식을 가르치는 교육활동이 지나치게 논리-과학적이고 실증적인 지식을 전달

하고 형성하는 일에만 관심을 쏟았으며 지식의 구조 역시 이러한 지식교육의 정당성과 방법을 이론적으로 뒷받침해 주었다는 점에서 문제를 가진다고 생각하였음에 분명하다. 인간이 지식을 자신의 것으로 받아들이는 일, 더 나아가 세계에 관하여 무엇인가를 경험하는 일은 논리-과학적 사고로 결코 설명되지 않음에도 불구하고 이제까지 교육에서는 논리-과학적 지식만을 그 주된 내용으로 받아들이고 가르쳐왔던 것이다. 이러한 입장에서 인간의 마음은 그저 한낱 기계장치에 불과한 것으로 취급되며, 인간은 자신의 바깥에 있는 지식을 수동적으로 받아들이는 존재로 가정된다. 그리고 이러한 인간관과 인식론에서는 실재 역시 인간과 무관하게 저 멀리 동떨어져서 존재하는 객관적 실체로 가정된다. 이와 같이, 지식의 구조와 내러티브의 대비로 표현되는 Bruner의 전-후기 입장의 차이는 인간의 마음과 경험, 그에 따른 마음의 발달과 형성, 그 기저에 놓인 인식론적 견해에 이르기까지 지식과 교육의 개념에 관한 근본적인 차이를 바탕으로 한다.

그러나 사실, Bruner가 말하는 내러티브가 정확히 무엇을 의미하며, 내러티브가 위에서 말한 일들을 어떻게 가능하게 하는가 하는 것을 파악하기는 그리 쉬운 일이 아니다. Bruner는 내러티브를 문화심리학에 기초한 자신의 후기 입장을 나타내는 핵심 용어로 사용하면서도 그 의미를 명확히 규정하지 않는다. 다만, 그는 내러티브의 의미를 패러다임적 사고양식 또는 논리-과학적 사고양식 등의 용어와의 대비를 통하여 설명하거나 내러티브가 이러저러한 성격을 가지고 있다는 식으로 설명함으로써 그 의미를 짐작할 수 있도록 한다.

내러티브는 자의상 '이야기' 또는 '이야기하는 행위'라는 의미를 가지고 있으며, Bruner도 별다른 규정없이 내러티브를 이야기라는 말과 거의 구분없이 섞바꾸어 사용하고 있다. 그러나 그가 말하는

내러티브가 우리 주변에 떠도는 모든 이야기를 지칭하는 것은 아닐 것이다. 우리가 생각해 보아야 할 문제는 그의 이론에서 말하는 이야기가 '어떤' 이야기인가 하는 것이다. Bruner는 「교육의 문화」 7장 '실재의 내러티브적 구성'(The narrative construal of reality)에서 내러티브의 아홉 가지 보편적 특성에 관하여 설명하고 있으며, 그 내용을 요약하여 제시하면 다음과 같다(CE: 133-47).

1. 내러티브에서 시간은 획일적으로 흘러가는 것이 아니라, 사건의 전개와 관련되는 한에서만 인간에게 의미를 가진다.
2. 내러티브는 일반적인 것보다는 특수한 사례에 관심을 둔다.
3. 내러티브에 등장하는 인물들의 행위에는 반드시 이유가 있다. 그것은 우연적 행위 또는 상황이 아니라 인간의 의도가 개입된 행위 또는 상황이다.
4. 내러티브는 단 하나의 고정된 방식으로 해석되는 것이 아니라, 인간의 상상을 통하여 다양한 의미로 해석될 수 있다. 내러티브를 해석하는 일의 목적은 이야기를 구성하는 특수한 사례들을 놓치지 않은 채 이야기가 의미하는 바를 확고하고 모순 없이 설명하는 데에 있다.
5. 내러티브는 예상이나 규준, 합법성(legitimacy)으로부터의 일탈을 그 특징으로 한다.
6. 내러티브가 말하고자 하는 내용이 무엇인가 하는 것은 고정되어 있는 것이 아니라 애매하다. 내러티브의 실재는 만들어지고 구성된다.
7. 내러티브에서는 이야기 속에 등장하는 문제 사태가 중심적 지위를 차지한다.
8. 내러티브는 서로 다른 의견을 가진 사람들 사이의 타협이 가능하다는 것을 전제로 한다.
9. 인간은 계속되는 이야기를 이끌어내는 천부적인 자질을 가진 존재로서 내러티브를 통하여 삶을 구성한다. 우리는 내러티브를 통하여 인간 삶의 역사를 확장시켜 나간다.

사실, 위의 설명은 Bruner 자신이 내러티브에 관하여 가장 집중적으로 언급하고 있는 대목일 뿐만 아니라 Bruner와 내러티브에 관련

된 많은 논문과 글에 인용되는 부분임에도 불구하고, 그 하나하나의 특성이 나타내는 의미와 이들 사이의 관련을 이해하기는 좀처럼 쉽지 않으며, 그동안 이러한 시도 역시 충분히 이루어지지 않았다. 여기에 제시된 내러티브의 아홉 가지 특성은 제각기 다른 의미를 지니는 것인가, 아니면 이러한 특성들은 어떤 하나의 특성으로 수렴될 수 있는 그런 것인가? 다시 말하여, 내러티브를 내러티브로 만들어 주는 핵심적인 성격은 무엇인가? 물론, 내러티브가 가지는 이런 여러 가지 특징을 단 하나로 뭉뚱그려 설명하는 것은 바람직하지 않은 것일런지 모른다. 그러나 위에 제시된 아홉 가지 성격을 관통하는 하나의 특징을 찾는 일은 내러티브 그 자체의 의미를 이해하는 데에도 분명 크게 도움이 되는 일일 것이다.

본 연구의 관점에서 볼 때 위의 아홉 가지 내러티브의 특성을 관통하는 단 하나의 중심적인 의미를 찾으라고 하면, 그것은 아마도 내러티브가 삶 속에서 인간이 하는 경험, 특히 개인으로서의 인간의 삶과 경험에 관계된 이야기를 뜻한다는 점일 것이다. 여기에서의 인간의 삶이란 그의 내면을 통하여 이해되고 해석되어 그 자신에게 의미를 가지는, 그런 삶을 가리킨다. 내러티브적 관점에서는 개인에 앞선, 그와 무관한 객관적인 진리보다는 개개인의 다양한 삶의 상황과 문제가 중심이 되는 이야기가 중요시된다. 결국 내러티브는 개인으로서의 인간이 살아가면서 겪는 여러 가지 경험과 그 경험이 그의 삶과 마음에 미치는 영향에 관심을 두며, 따라서 이러한 이야기는 그 자신의 내면과 무관할 수 없는, 그 자신에게 충만한 의미를 가지는 것으로 이해되어야 한다. 위에서 Bruner가 말하고 있는 내러티브의 특징을 연결지어 말하면 아마도 다음과 같이 생각될 수 있을 것이다. 내러티브는 인간과 관계된 사건(1), 특수한 사례(2), 그러한 사건 속에서 이루어지는 인간의 행위와 그 이유(3)를 관심의 대상으로 삼는다. 또한 이러한 이야기는 각 개인의 해석에 의하여

얼마든지 다양한 의미를 가질 수 있으며(4), 여기에서 언제나 옳은 것으로 받아들여지는 일반적인, 관례적인, 고정된 해석은 존재하지 않는다(5, 6). 내러티브의 관점에서 보면, 각 개인이 겪는 문제 사태는 언제나 의미 추구의 사태에서 중심적인 역할을 하게 되고(7), 이 과정에서 개인의 다양한 입장과 의견은 서로 존중됨과 동시에 다른 사람의 입장이나 의견과도 타협될 수 있는 방안이 모색되어야 한다(8). 내러티브는 각 개인의 삶과 그가 속한 세계를 이해하고 그 안에서 의미를 추구하는 행위 그 자체를 가리킨다. 내러티브가 만들어내는 이야기는 인간의 경험 또는 삶과 다른 것이 아니며, 인간은 내러티브의 확장을 통하여 자신의 삶을 확장시켜 나간다(9). 앞서 말한 바와 같이, Bruner가 말하는 문화라는 것이 내러티브를 통하여 그 구성원들에게 모종의 영향을 미치는 것이라면, 그것은 개인과 무관하게 개인 바깥에 먼저 존재하는 그런 것으로 생각될 수 없다. 문화를 떠나 있는 인간은 존재하지 않으며 인간과 관계없이 홀로 존재하는 문화 또한 없는 것이다. 따라서 문화는 인간 삶의 방식, 더 정확하게는 삶의 형식이며, 내러티브는 이러한 삶의 형식과 관계되는 이야기이다.

이와 같이 내러티브가 개인의 삶과 관련된 이야기라고 하면, 그것은 인식의 문제에서 어떻게 다루어져야 한다는 것을 의미하는가? Bruner는 '내러티브로서의 삶'('Life as Narrative')(1987)이라는 글을 통하여 삶과 내러티브의 관련 문제를 보다 본격적으로 다루고 있다. 이 글에서 Bruner는 '사고의 본성과 사고의 사용에 관한'(LN: 11) 문제를 다루겠다고 말하면서 앞서 언급한 논리-과학적 사고양식과 내러티브적 사고양식을 대비시킨다. 그는 내러티브적 사고양식의 접근이 이성을 사용하는 방식에 있어서 논리-과학적 사고양식과 근본적인 차이가 있다고 생각하면서 내러티브는 구성주의 철학에 근거한다고 밝힌다. Bruner가 보기에, 구성주의적 접근의 가장 중심적

인 전제는 그것이 과학인지 예술인지를 막론하고 '세계를 만드는 일'을 인간 마음의 주된 기능으로 파악한다는 점이다. 즉, 구성주의자들에 의하면 인간 경험과 그것에 관한 이야기는 실제 세계에서 '일어나는' 것이 아니라 인간의 머릿속에서 '구성되는' 것이며, 따라서 이들은 인간의 마음과 별도로 동떨어져서 존재하는 그 무엇이 아니다. 물론, 이러한 구성주의의 입장은 어떤 방식으로든지 실재의 존재 자체를 부정하는 방향으로 흐를 수 있다는 점에서 위험을 내포하고 있기는 하지만, 이 대목에서 Bruner가 가진 문제의식이 인간의 경험이라는 것은 다름 아닌 인간의 마음속에서 일어나는 것이라는 점은 분명히 확인된다. 이러한 Bruner의 후기 입장은, 발견적 인식론과 대비되는, '생성적 인식론'이라고 부를 수 있을 것이다. 강현석은 '내러티브 인식론은 본질적으로 해석적이고 구성주의적 인식론의 성격을 지닌다'(강현석, 2011: 12)라고 말하면서 이러한 구성주의적 인식론은 인간이 세계를 해석하는 데에 다양한 관점과 담론의 상황의 영향을 받는다고 주장한다. 그리고 이러한 입장은 '과거 증명의 인식론을 극복하는 경험의 인식론에 대한 강조'(*Ibid*: 12)로서 여기에서는 해석적이고 구성적인 행위가 중요시된다.

앞서 살펴본 바와 같이, Bruner의 전기 입장에서 지식의 구조의 의미를 지식의 표현으로서의 명제가 아닌 지식의 이면으로서의 사고방식으로 생각한다고 하더라도, 그리하여 발견적 인식론에서의 발견의 원천을 학생의 내면에서 찾아야 한다고 생각한다고 하더라도, 그의 전기 입장은 여전히 개인의 삶과 그 터전으로서의 문화의 존재를 도외시하고 있다는 점, 그리고 이러한 문화라는 환경 속에서 파악될 수 있는 인간의 마음의 의미와 형성의 문제를 정당하게 다루고 있지 않다는 점에서, 인식의 문제에서 결코 간과할 수 없는 가장 중요한 요소를 빠뜨린 채 그것을 설명하고 있는 것으로 비판받을 수밖에 없다. Bruner의 후기 입장에서 보면, 인식의 문제는 교사

의 교육적 도움을 받은 학생이 인식의 대상으로서의 지식의 구조를 발견한다는 발견적 인식론에서와 같은, 인식 주체와 인식 대상 사이의 닫힌 관계 속에서 설명될 수 있는 것이 아니다. 문화는 인식 주체가 자신의 존재를 세우는 바로 그 곳이며, 그가 발견해야 할 모든 의미의 터전이다.

강현석의 주장에서 볼 수 있는 바와 같이, Bruner의 전기 입장이 품고 있는 구조주의의 아이디어는 인간의 경험에 대한 그릇된 가정을 기초로 하고 있다는 점에서 후기 구조주의 학파의 비판의 대상이 되어 왔다. 즉, 구조주의 이론에서 인간 경험의 확실성은 모종의 체계에 의하여 보장되는 것에 비하여, 후기 구조주의 학자들은 인간 경험 그 자체에 의미를 부여하고 그 확실성을 보장하는 것은 경험과 무관하게 이미 존재하는 체계가 아닌 담론 그 자체와 거기에서 형성되는 자연스러운 규칙이라는 점에 주목한다. Foucault(1972)에 의하면,

> 담론들 그 자체를 분석하는 데에 있어서 나는, 단어와 사물 사이의 지나치게 빈틈없는 결합이 느슨해지고 담론적인 실천에 적절한 한 무리의 규칙이 나타나고 있다는 점을 예를 통하여 드러내 보이고자 한다. 이러한 규칙들은 실재라는 무언의 존재를 규정하는 것도, 단어에 대한 표준적 사용을 규정하는 것도 아니며, 목적들의 순서를 규정짓는 것이다. . . 담론들은 더 이상 기호들의 집단으로서가 아니라 그들이 말하는 목적들을 체계적으로 형상하는 실천으로 다루는 임무를 우리에게 부여한다.(Foucault, 1972: 48-9)

이에 따르면, 지식의 기반은 담론이라는 실제와 분리되어 별도로 존재하는 모종의 실체로서의 실재가 아니라, 담론 그 자체를 통하여 구성되는 것이다. 여기에서는 그 담론에 참여하는 사람들 역시 담론과 별개로 존재하는 것이 아닌 담론이 드러내는 규칙을 실천하는 당사자로서의 지위를 가진다. Bruner 역시 인간의 정신활동과 상징

체계로서의 언어에 앞서서 독립적이고 유일무이하게 존재하는 세계는 없으며, 우리가 세계라고 부르는 것은 상징적인 절차를 통하여 구성된 우리 마음의 산출물이라는 Goodman의 구성주의적 사상을 적극적으로 받아들인다. 즉, '우리가 살고 있는 현상의 세계는 마음에 의하여 창조'(AP: 174)되며, '지식의 영역들은 발견되는 것이 아니라 만들어지는 것'(CE: 119)이다. 그는 이 문제의 중심부에 해당하는 것을 내러티브라고 말하면서 내러티브를 '우리의 경험과 지식을 조직하는 가장 자연스럽고 가장 우선적인 방식'(CE: 121)으로 규정한다.

Bruner는 그가 전기 입장에서 말한 나선형 교육과정에 관한 논의에서 '여러 관념들이 시작되고, 변화해 나가며, 완전히 숙달되는 일은 그 관념이 이야기 또는 내러티브의 형식을 갖추어 표현되는가 하는 것에 달려있다'(CE: 121)라고 말하면서 내러티브가 학생이 관념을 획득하는 문제에 있어서 결정적인 역할을 한다는 점을 지적한다. 그에 의하면, 내러티브는 다음과 같은 특징을 가진 이야기이다.

> 내러티브는 사건의 계열을 포함한다. 그 계열은 의미를 수반한다—'주식시장이 무너지고 내각이 물러났다'라는 문장을 '내각이 물러나고 주식시장이 무너졌다'라는 문장과 비교해 보라. 그렇다고 하여 모든 사건의 계열 하나하나가 일일이 논의되어야 할 가치가 있는 것은 아니다. 내러티브는 담화이며, 담화의 제1규칙은 담화를 침묵과 구별되도록 하는 이유가 담화 안에 있다는 데에 있다. 내러티브는 규준(canonicity)을 위반하는 일련의 사건의 계열에 의하여 정당화되며 확보된다. 내러티브는 예상하지 못한 무엇, 듣는 사람이 의심할 만한 무엇에 관하여 우리에게 들려준다. 내러티브의 '핵심적 의미'는 예상하지 못한 일을 해결하는 것, 듣는 사람의 의심을 가라앉히는 것, 그리고 어떤 의미에서는 처음에 들려주었던 이야기에서 야기된 '불균형'을 없애거나 해명하는 것에 있다. 이 점에서 이야기는 사건의 계열, 그리고 여러 사건 이면에 내재된 판단이라는 두 측면을 모두 가진다.(CE: 121)

이 설명에 드러나 있는 바와 같이, Bruner가 말하는 내러티브의 가장 중심적인 성격 두 가지는 바로 내러티브가 '사건의 계열'을 가진다는 점과 그것이 '이면의 내재된 판단'을 가진다는 점이다. 첫째로, 내러티브가 사건의 계열을 가진다는 것은 그것이 인간의 의도나 의미와 관련된다는 것을 의미한다. 내러티브는 무의미한 사건들을 순서없이 나열해 놓은 것이 아니라, 인간의 의도에 따라 조직된 사건의 계열의 의미한다. 어떤 일이 일어났을 때 우리는 그와 관련된 모든 객관적 사실의 총합을 통하여 모종의 경험을 하는 것이 아니라, 그 사건을 특정한 '관점'에 의하여 파악함으로써, 그리고 그 관점에 의하여 포착되고 배열된 사건의 의미를 파악함으로써 경험하게 된다. 어쩌면 인간이 아무런 관점의 영향을 받지 않은 채 사건을 그야말로 '있는 그대로' 받아들이는 일은 사실상 불가능하다고 말해야 할지 모른다. 이런 경우에는 인간이 그것을 '받아들인다'라는 말 자체가 성립하지 않는다고 보아야 할 것이다. 이 점에서 위에서 예로 든 '주식시장이 무너지고 내각이 물러났다'라는 문장과 '내각이 물러나고 주식시장이 무너졌다'라는 문장은 단순히 사건의 배열을 바꾼 것에 그치는 것이 아니라 전혀 다른 의미를 전달하고 있는 전혀 다른 이야기이며, 이 점에서 이 두 문장은 서로 다른 경험의 표현이다.

둘째로, 내러티브는 그것이 나타내는 의미와 관점의 세계가 '비규준적'(non-canonical)인 성격을 띤다는 특징을 가진다. 사건에 관한 기술과 그 배열은 그것을 기술하고 배열하는 사람의 사적인 관점을 반영한다. 그리고 이러한 사적인 관점의 반영은 언제나 다른 누군가에게는 예상하지 못한, 의심할 만한 것이 되며, 그 이야기에 관한 '해석'을 요구한다. 즉, 내러티브는 우리에게 누구에게나 동일한, 당연한, 객관적인 이야기를 들려주는 것이 아니라, 새로운, 예상하지 못한, 주관적 관점을 가지는 이야기를 들려주며, 내러티브는 언제나

그에 관한 해석을 통하여 거기에 내재된 문제 상황을 듣는 사람 자신이 풀어나갈 것을 요청한다. Bruner가 내러티브의 핵심적 의미가 '예상하지 못한 일을 해결하는 것, 듣는 사람의 의심을 가라앉히는 것, 그리고 어떤 의미에서는 처음에 들려주었던 이야기에서 야기된 "불균형"을 없애거나 해명하는 것에 있다'라고 말한 것은 바로 내러티브의 핵심적인 의미가 객관적인 사태의 전달에 있는 것이 아닌 사건에 관한 주관적인 해석이라는 열린 세계에 있다는 것을 말해준다. Bruner 자신이 말하고 있는 바와 같이, 내러티브의 비규준적 성격은 그 의미가 '이면에 내재된 판단'으로서 존재하기 때문이다.

이 점에서 내러티브의 가장 두드러지는 특징은 바로 이야기를 듣는 사람을 이 이야기의 핵심적 주체 중 하나로 끌어들일 수밖에 없게 만든다는 데에 있다. 내러티브는 그것을 구성한 사람의 관점뿐만 아니라, 그것을 읽는 독자의 관점을 통하여 의미를 이해할 것을 요청하는 이야기이다. 그리고 이러한 의미 추구의 과정은 오직 하나만 존재하는, 사전에 정해진 길이 아니라 열린 해석의 세계 속에서 이루어진다는 점에서 독자 자신의 자발성 역시 필연적으로 요청한다. Bruner가 지식의 성격을 규정하면서 자신의 전기 입장을 대표하는 단어 중 하나인 '발견'을 부정하고 '생성'이라는 단어를 사용한 데에는 내러티브가 가지는 이러한 성격에 초점을 두었기 때문으로 보인다. 그에 의하면, '지식의 영역들은 발견되는 것이 아니라 만들어지는 것이다'(CE: 119). 그리고 이러한 내러티브의 '생성력'(generative power)이 발휘되는 것은 수학이나 과학 같은 논리-과학적 사고양식을 대표하는 학문에서조차 예외가 아니다.

> 과학의 가장 높은 단계에서 '사변적 모형'을 구성하는 일은, 물론, 발전된 이론에 모종의 형식을 부여해주는 수학적 언어에 고도로 종속될 수밖에 없다. 물론 우리는 그 이론들을 가능한 한 명시적으로 나타내기 위하여 이러한 방식으로 형식화한다. 명시성을 통하여 그 이론들은 논

리적 모순을 피할 수 있게 된다. 그러나 수학은 또 하나의 기능을 더 가지고 있다. 올바른 형태를 갖춘 수학은 주의 깊게 도출된 논리적 체계이며, 바로 이것이 과학자들이 이용하려고 하는, 수학이 가지는 최대의 파생적 힘이다. 결국, 물리학 안에서 수학적으로 체계화된 이론은 단순한 기술에 그치는 것이 아니라, 생성하는 힘을 가진다. 그리하여, 예컨대, 만약 이차함수에 관한 대수학이 지레와 지렛대 사이에서 어떤 일이 일어날 수 있는지를 기술하고 있다면, 여기에 결합법칙, 분배법칙, 교환법칙과 같은 '일반적인' 대수학적 법칙을 적용하는 일은 (운이 따라준다면) 지레, 지레 받침대, 지렛대, 또는 그 밖의 것들에 관하여 이전에는 상상하지 못했던 예측으로 우리를 이끈다.(CE: 124)

이러한 설명에 의하면, 수학과 같이, 겉으로 보기에는 내러티브 또는 이야기와 무관하며 오직 논리-과학적 사고의 지배하에 있을 것으로 생각되는 학문이라 할지라도, 그 학문이 가지는 최대한의 학문적 파생력을 염두에 둔다면 그 역시 생성력을 가진다고 볼 수 있다. 이것으로 보아 Bruner가 내러티브라는 개념을 통하여 극복하고자 했던 것은 학문이나 지식을 전달받는 사람과 무관하게 규정하고 학문의 내용을 피전달자가 발견해야 한다든지, 전달자가 피전달자에게 일방적으로 설명하는 방식을 통하여 전달할 수 있다는 사고방식이었던 것으로 보인다. 즉, 학생이 무엇인가를 알게 되는 일로서의 인식은 그것이 가르쳐지고 배우는 상황, 즉 교육적 상황을 염두에 두지 않고 논의될 수 없으며, 여기에서 교육적 상황이란 교사와 학생이 모두 교육의 참여자로서 올바르게 존중되는 상황을 의미한다.

이러한 Bruner의 생각은 지식의 구조에 관한 그의 아이디어와 더불어 종래의 지식교육을 반성하게 하고 새로운 교육내용과 방법을 강구하도록 촉진한 것이 분명하다. 그러나 여기에서 우리가 보다 세밀히 생각해 보아야 할 문제는 그가 요구하는 개혁이 어떤 성격의 것인가, 보다 분명하게 말하여 그가 교육에서 무엇을 바꾸라고 말하는 것인가 하는 점이다. 앞서 설명한 '패러다임적 사고양식'과 '내러티브적 사고양식'의 구분에 비추어보면 그는 패러다임적 사고양식의

산물인 과학, 수학, 논리와 같은 내용은 교육내용에서 배제하고 이야기나 스토리, 민담 등을 담아낼 수 있는 소설이나 그 밖의 문학양식 등을 교육내용으로 도입해야 한다는 것을 주장하는 것으로 생각될 수 있다. 아니면, 적어도 수학, 과학, 논리 등의 교과목을 가르칠 때 그 내용을 직접 설명하는 말, 즉 이론적 설명으로 교과서를 채워넣을 것이 아니라 그와 관련된 스토리와 주변 인물들의 이야기, 관련된 설화나 민담 등을 그 자리에 실어야 한다고 주장하는 것으로 생각될 수 있다. 한 마디로 말하여, Bruner의 전-후기 사이의 입장의 변화는, 겉으로 보기에는, 교육과정의 측면에서 교육내용의 변화 또는 개혁을 요구하는 것으로 생각될 가능성이 있는 것이다.

그러나 앞서 말한 내러티브의 핵심적 의미를 염두에 둘 때, 그의 사상적 전환을 오로지 교육내용의 표면적 수준의 변화를 주장하는 것으로 보는 견해는 과연 옳은가? 이 문제는 특히 교육의 실제에서 아이들을 가르쳐야 하는 사태에 놓인 교사의 입장에서 보면 더욱 크게 부각된다. 내러티브가 인간의 의도 또는 내면의 의미와 관련된 이야기, 열린 해석의 가능성을 기반으로 나 자신의 이해와 성장을 도모하는 이야기라고 할 때, 내러티브의 교육적 적용은 오직 문학작품을 그 내용으로 할 때에만 일어날 수 있는 것인가? 이제까지의 교사들은 학교에서 교과를 가르치면서 그 안에 내재된 의미의 세계와 무관한 개연성없는 사건을 나열하고, 학생으로 하여금 교과서의 내용을 무의식적으로 받아들이게 하였으며, 학생 스스로 사고하는 일에는 전혀 관심을 두지 않은 채 오로지 그것을 표면적 의미만을 전달하는 일에만 관심을 두었다고 말할 수 있는가? 백 번 양보하여 그 가정을 받아들인다고 하더라도, 그러한 교육적 불행은 과학이나 수학, 논리와 같은, Bruner가 말하는 패러다임적 사고양식을 대표하는 교육내용들의 성격에서 비롯된 것인가, 아니면 그 밖의 요소에 기인한 것인가? 그리하여 그의 요구대로 종래의 교육내용을 내러티

브를 중심으로 한 새로운 교육내용으로 바꾸어놓기만 하면 교수학습에서 제기될 수 있는 모든 문제가 해결되는 것인가? 또한, 교육의 실제 사태를 염두에 둘 때, Bruner가 말하는 '설명'과 '해석', '발견'과 '생성'의 구분은 얼마나 명확한 것인가? 등등. Bruner의 후기 입장에 대하여 이러한 수많은 이론적 질문들이 풀리지 않은 채 남아있을 수밖에 없는 이유는 그가 내러티브에 관하여 방대한 저술을 남기기는 하였지만, 그 저술은 대개 내러티브의 유형과 사례, 그것이 가지는 기능적 영향을 밝히는 데에 치우쳐 있기 때문이다.

그러나 Bruner의 전-후기 이론 사이의 관련이 반드시 대립적인 관련을 가진 것이 아니라는 점을 지적하는 연구 또한 없지 않다. 이러한 연구에서는 Bruner의 후기의 입장을 대표하는 내러티브적 사고가 전기에 등장하는 직관적 사고와 유사성을 나타낸다는 점, 그리하여 Bruner의 후기 아이디어는 그의 전기 이론 속에 맹아적인 형태로나마 들어있었다는 점을 지적하면서, 「교육의 과정」의 4장에서 다루어지는 직관적 사고의 문제에서 Bruner가 말하는 직관주의는 '인식의 한 가지 종류로서의 직관적 사고에 한정되지 않고, 나아가 지식의 구조의 의미를 결정짓는 일련의 사고방식으로 기능한다'(지정민, 2013: 182)는 점에 주목한다. 즉, 직관주의에 관한 Bruner의 사고에는 개념이 그 언어적 표현을 넘어서서 개인의 경험적 마음속에 내재되어 있는 상태에 이르도록 해야 한다는 견해가 들어있으며, 이 점에서 직관은 지식의 구조와 대립되는 개념이 아니라 지식의 구조를 그 '내면화'의 측면에서 규정하는 개념이라는 것이다. Bruner 자신이 '「교육의 과정」 재음미'에서 '우즈 호울 회의가 나타내고 있던 합리적 구조주의는 직관주의에 의하여 내적 균형이 유지되었다. . . 그것(메논의 노예소년의 사례)은 우리에게 훌륭한 교사가 합리주의와 직관주의를 결합한 수업을 한다고 할 때 어떻게 하는 것인가를 보여주고 있다'(PER: 377-8)라고 말한다든지, 「교육의 문화」

에서 '과학적 설명은 내러티브 해석을 수반하고, 내러티브 해석 역시 과학적 설명을 수반한다. 결국 스토리는 이론에 대한 인간의 의미를 다룬다'(CE: 92)라고 말한다는 점은 이러한 해석을 뒷받침한다.

결국, Bruner의 전-후기 사이의 관련을 대안적 관련이 아닌 보완적, 확장적 관련으로 파악할 수 있다면, 내러티브에 관한 Bruner의 논의는 지식의 구조의 개념이 암묵적으로 시사하고 있는 '교과의 언어가 학생의 경험에 실지로 영향을 미치기 위해서는 어떤 형식을 띠어야 하는가'라는 질문에 대한 그의 답을 제시한 것이라고 보아야 한다. 지식을 획득하는 과정에서 내러티브는 다름아닌 '구조의 역할'(강현석, 2009: 18)을 수행하며, 이 때 지식의 구조는 학습자 밖에 존재하는 절대적 진리로서의 지식체계가 아니라 학습자의 이해 안에 있으면서 지적 활동의 순간순간마다 어렴풋이 드러나는 지식의 논리적 기준을 의미한다. 만약 Bruner 자신이 지식의 구조가 가지는 함의를 그 밑바닥까지 이해하고 있었더라면, 그는 아마도 지식의 구조의 아이디어를 부정하고 내러티브를 그에 대한 대안으로 제시하지 않았을 것이다.

그러나 이러한 해석에 대해서는 'Bruner 자신이 그토록 강조하였던 패러다임적 사고양식과 내러티브적 사고양식의 구분을 묵살하는 것이 아닌가'라는 비판 역시 충분히 제기될 수 있다. 말하자면, Bruner의 전-후기 사상을 하나의 관심사를 나타내는 것으로 해석하는 일은 패러다임적 사고양식과 내러티브적 사고양식을 서로 다른 '세계 만들기'의 방식으로 구분하려는 그의 문제의식을 부당하게 폄하하려는 것으로 생각될 수 있는 것이다. 그럼에도 불구하고 본 연구가 Bruner의 전-후기 사상을 하나의 관심사로 연결하려는 시도를 하는 것은 이러한 관점에서 그의 이론을 해석하는 일이 종래의 학교교육과정의 핵심적 지위를 차지하고 있는 지식의 가치를 존중하면서, 이와

동시에 그것이 순전한 언어적 합리성의 한계에 머물러 있는 것이 아니라 그것을 가르치고 배우는 사람의 마음과 삶에 어떤 영향을 미칠 수 있는가 하는 점을 드러낼 수 있기 때문이다. 교육활동의 실제에서 교사가 해야 할 일은 학생에게 의미를 주지 못하는 교과지식을 무조건적으로 전달하는 일이 아니라, 바로 교과지식을 학생에게 이해 가능한 형태로 변형시키는 일, 즉 '학생들이 학문의 논리적 성취에 도달할 수 있도록 그들의 학습 환경을 변형하는 것, 즉 적절한 학습경험을 제공하는 것'(소경희, 2010: 114)이라고 말할 수 있다. 내러티브가 관심을 두는 인간의 삶이 이 세계 속에서 세계와 자신을 이해하면서 살아가는 일과 무관하게 규정될 수 없는 것이라면, 그것은 또한 세계를 파악하는 인간 사고의 표현으로서의 지식의 문제와 무관하게 규정될 수 있는 것이 아니다. 결국, 지식의 구조가 교과에 내재된 논리적 구조를 보여주는 것이라면, 내러티브는 교과의 전달과 인식을 가능하게 하는 심리적 구조를 보여주는 것이며, Bruner의 전-후기 사상은 이 '논리와 심리 사이의 관련'[24]을 보여주고 있다.

Bruner의 생성적 인식론은 내러티브가 인간의 삶, 그 내면과 관련된 이야기이며, 교육적 장면에서 사용되는 언어는 학생의 삶과 그것을 둘러싼 배경, 그리고 학생 내면에 존재하는 해석의 차원과 관련되는 이야기로서의 언어여야 마땅하다는 것을 우리에게 보다 선명하게 보여주고 있다는 점에서 의의를 가진다. 그리하여 지식의 문제는 인간의 관념을 벗어나서 규정될 수 있는 것이 아니며, 이것은 곧 지식에 대한 독단주의적 접근에서 벗어나 각각의 개인에게 열려있는 이해와 해석의 세계에서 설명되어야 한다는 것을 보여준다. 한 인간에게 이해되고 해석되지 않는 지식 또는 인식이란 존재할 수

24) 교과의 논리와 심리의 관련 문제는 박재문(2003). 지식의 구조와 구조주의. 성경재, 소경희(1987). 교육적 과정에서의 논리와 심리. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문 참조.

없으며, 이때의 이해와 해석에는 그 인간의 모든 세부사항, 즉 삶의 구체 전체가 영향을 미친다. 만약 Bruner가 생각하는 구성주의가 완전한 상대주의를 의미하는 것이 아니라고 하면, 생성적 인식론에서 말하는 인식의 생성은 곧 의미와 사고로서의 관념의 생성을 의미하며 이것은 지식이 그것을 배운 학생의 내면에서 생생히 살아 숨쉬는 상태를 의미한다고 보아도 무방하다. 물론, 누군가가 '생성'이라는 말에 지나치게 집중한 나머지 그것을 학생 스스로 무언가 새로운 지식을 만들어 내는 일이라고 생각한다면, 그는 발견학습이 저지르는 오류, 즉 지식의 세부사항을 학생이 직접 발견해야 한다고 생각하는 오류를 그대로 저지르고 있다고 말할 수밖에 없다. 학생이 생성해야 할 것은 이제까지 아무도 생각하지 못한 새로운 개념이나 사실이 아니라, 이제까지는 아무런 의미를 가지지 못했던 개념과 사실들이 학생의 사고 속에서 논리적 관련을 맺고, 새로운 문제에 접근하여서 그것을 해결할 실마리를 던져주며, 또 다시 새로운 질문을 만들어내는 활동 그 자체이다. 이것이야말로 학생의 내면에 사고 활동으로서의 지식이 생성되는 것을 의미하며, 이러한 의미가 전제될 때에만 학생은 그 지식을 다루는 일의 온전한 주체가 된다.

물론, Bruner의 후기 입장은 문화주의에 관한 그의 견해를 통하여 지식의 구조라는 전기 입장의 한계를 극복하고자 하였으며, 이 점에서 문화주의는 전기 입장의 연장선에서 해석되기보다는 보다 넓은 의미에서 이해되어야 한다는 견해도 분명히 존중될 필요가 있다. Bruner에 의하면, '지식 획득은 자료, 과업, 그리고 학습자가 그것을 어떻게 이해하였는가에 의존한다는 점에서 언제나 "상황적인"(situated) 것'(CE: 132)이다. 그가 「교육의 문화」 첫 머리에 언급했던 반성에서와 같이, 교육은 진공관 속에서 학생이 홀로 고군분투 일이 아니라, 학생과 학교가 처한 환경과 문화적 맥락 속에서 이루어지는 것으로 이해되어야 한다.

인간의 교육이 오로지 지식 획득의 측면에서만 규정될 수 없다는 점을 염두에 두면, 그가 말하는 문화주의 또는 민속심리학의 관점이 가지는 교육적 중요성 역시 결코 간과될 수 없는 것은 분명한 사실이다. 사실, 우리가 학교에서 지식을 배운다고 할 때 문화적 관점이나 배경에서 완전히 해방된, 모종의 정제된 개념이라는 것이 과연 존재할 수 있는가 하는 것 역시 의문이다. 여기에 더하여, 어린 아이들은 물론이거니와 누구나 무엇인가를 배울 때, 그들의 삶과 주변 환경의 세부사항이 그 이해와 해석의 바탕이 된다는 것은 너무나도 자명한 일이다. 우리가 태어나면서부터 접해온 지역, 나라, 언어, 인종, 그 밖에 문화의 모든 요소들이 나의 사고와 신념, 가치판단의 기준을 형성하는 배경이 된다는 데에 이의를 제기할 사람은 아마 아무도 없을 것이다. Bruner가 말하는 일상 심리학이라는 것은 바로 이와 같이 '사람들의 마음에 깊이 배어든 문화적 신념'(CE: 46)을 교육의 문제에 반영하려는 시도로서, 그는 일상심리학의 교육적 적용을 '일상교육론'(folk pedagogy)(CE: 46)이라고 부른다.

Bruner의 생각에 나타난 바와 같이, 어쩌면 교육에서야말로 문화의 영역이 가장 세심하게 고려되어야 한다고 말할 수 있을지 모른다. 교사가 학생의 이해를 위하여 수업을 준비할 때 그가 서있는 모든 문화적 배경을 무시하고 그의 이해를 도모하는 수업을 구성하는 것은 있을 수 없는 일이다. Bruner 자신이 든 예에서와 같이, 아이들은 셰익스피어의 「말괄량이 길들이기」를 읽으면서 자신의 개구쟁이 친구를 떠올리면서 서로를 관련지어 생각할 수 있을 것이다(CE: 62). 이 아이의 생각과 해석은 셰익스피어의 그것과는 완전히 다른, 이 아이만의 것이다. 또한, 성경에 등장하는 아브라함이 자신의 아들 이삭을 제물로 바치는 이야기를 배울 때, 교사는 학생들로 하여금 그것을 연극무대에 올려보도록 할 수도 있고, 키에르케고르의 「공포와 전율」에 제시된 것과 같은 여러 다른 버전의 이야기를 접하게

해줄 수도 있을 것이다. 이러한 문화적 공간이야말로 교사와 학생의 이해와 해석의 자율성이 뻗어나갈 수 있는 장소일 것이다.

다만, 교육과 문화의 관련을 파악하면서 이들 사이의 관련을 대안적인 입장에서 파악하는 것은 분명히 경계되어야 한다. 교사가 문화주의의 입장 또는 내러티브 이론을 최대한 고려하여 수업하면서 학생이 살고 있는 현재의 국가나 지역, 그가 사용하는 언어, 그가 처해 있는 공동체의 특징, 역사와 민속자료 등을 최대한 고려하여 이들을 기초로 한 수업 자료를 제작하고, 질문을 구성하며, 학생들의 관심을 유도하는 일을 할 때, 그는 자신이 하고 있는 일의 핵심이 더 많은 문화적 자료를 덧붙이도록 하는 데에 있다고 생각해서는 안된다. 아마도 오늘날 문화주의 수업을 주장하는 이론가들이나 교사들은 이러한 문화적 자료를 교육과정에 많이 도입할수록 문화주의 수업의 이상에 더 가까워진다고 생각할지 모른다. 그리고 이렇게 해야만 진정한 의미에서 학생을 진공관 속이 아닌 학교 바깥의 진짜 세상에 눈뜨게 만들어 준다고 생각할지 모른다. 그러나 학생이 그것을, 그야말로 생성적으로 다룰 수 있게 되는가 아닌가를 판단하는 가장 결정적인 기준은 얼마만큼의 문화적 자료를 제시하는가 아닌가 하는 데에 있는 것이 아니라, 그러한 교육 자료가 학생의 내면에서 의미를 가지는가 그렇지 않은가 하는 데에 있다. 따라서 문화주의 수업을 위한 교사의 모든 노력은 학생의 내면을 겨냥한 것일 때에만 그 의미를 지닐 수 있는 것이다.

Bruner가 보기에, 교육이 문화적 맥락 속에서 이루어져야 한다는 말의 의미는 다음 두 가지 측면, 즉 학습자 개인의 주관성의 측면과 인간이 다른 사람의 마음을 알게 되는 방법으로서의 '간주관성'(inter-subjectivity)(CE: 12)의 측면이 함께 고려되어야 한다는 것을 의미한다. 이것은 Bruner가 문화주의의 핵심적 요소로 생각하였던 '의미만들기'(meaning making)(CE: 13)의 문제가 바로 이 두 측면에 함

께 관여하기 때문이다. 첫째로, 의미 만들기의 문제는 인간 정신의 본성이 어떠한가 하는 것에서 벗어나서 논의될 수 없는 것이다. Bruner는 인간이 이제까지 알고, 생각하고, 느끼고, 파악하는 방식이 어떠하였는가를 탐색하지 않고, 여기에서 벗어나서 자아의 개념을 논의하는 것은 어불성설이라고 생각하였다. 그가 말하는 '일상 심리학'(folk psychology)이라는 것은 바로 이러한 입장에서 인간 정신에 관한 문제를 다루는 학문, 즉 지금 여기에 살고 있는 나 자신과 그를 둘러싼 문화 사이의 관련 속에서 인간 정신을 탐색하는 학문을 가리킨다. 그가 보기에, 인간의 정신은 실험실과 같은 정제된 환경 속에서의 연구 대상이나 관념 속에서만 존재하는 철학적 사고의 대상으로 다루어질 수 있는 것이 아니라, '자기 생성적 성향'을 가진 '행위 주체'(agent)(CE: 16)로서의 개인이 문화 속에서 의미를 만들어나감으로써 형성되는 것이다.

둘째로, 그는 간주관성을 '언어, 몸짓 또는 그 밖의 다른 수단을 통하여 다른 사람의 마음을 이해하는 인간의 능력'(CE: 20)으로 규정하면서, 문화 속에서의 개인이 세계를 인식하는 일은 공통의 상징체계를 공유하는 문화 구성원들의 의미 교섭 과정을 통하여 일어난다고 생각하였다. 즉, 개인이 앎을 획득하는 일은 문화 속에서 서로 의사소통하는 일을 떠나서 생각될 수 없는 것이다. 이 때문에 그는 '학교는 문화 그 자체이며, 단순히 문화에 대한 "준비" 또는 준비운동이 아니다'(CE: 98)라고 말한다. 물론, Bruner는 학교 교육은 문화의 한 부분으로서 그 한계를 극복하기 위한 해결책을 문화 속에서 찾아야 한다는 주장을 하기도 하지만, 학교 교육이 문화의 상징체계를 통하여 의미를 만들어나가도록 하는 과정을 충실히 할 때 그것은 문화 그 자체와 동일한 일을 수행한다고 말할 수 있다.

Bruner에게 있어서 문화는, 예컨대 박물관이나 민속촌에서 볼 수 있는 유물과 같은 것이 아니다. 그것은 우리의 삶과 경험의 터전이

자 우리가 가질 수 있는 모든 의미의 원천이다. '인간의 사고는 그것이 구성되고 표현되는 언어에 의하여 형성된다'(CE: 18)는 점에서 Bruner가 언어적 구성 행위로서의 내러티브에 관심을 가진 것은 당연한 일일 것이다. Bruner는 전통적인 이야기, 민담, 역사, 신화 등이 교육에서 중요한 역할을 할 수 있다고 생각하면서도, '우리의 문화적 기원과 우리가 가장 소중한 것으로 지켜온 신념은 이야기의 형식으로 조직되며, 이것은 우리를 사로잡는 이야기들의 "내용"을 가리키는 것이 아니라, 그 이야기들의 내러티브 전략(artifice)을 가리킨다'(CE: 40)라고 말한다. 이것으로 보아 우리가 문화 속에서 의미를 획득하는 일은 문화의 외적 표현으로서의 이런저런 삶의 방식이나 민속적인 이야기를 접함으로써가 아니라 문화 구성원들이 공유하는 상징체계 그 자체를 우리의 마음의 형식으로 받아들임으로써 실현된다.

이와 같이, Bruner의 문화주의적 관점이 내러티브 이론과 개념적으로 관련되기 위해서는 문화의 문제를 자료의 수준이 아닌 주체의 내면, 의미의 수준을 가리키고 있는 것으로 해석해야 한다. 즉, 학생은 문화 속에서, 그 공동체가 사용하는 상징을 통하여 사고하고 살아가며, 그에게 전수될 가치가 있는 문화적 자산을 받아들임으로써 진정한 의미의 공동체의 일원으로 성장할 수 있는 것이다. 말하자면, 문화주의의 핵심적 관심은 학교 바깥에 있는 것이 아니라, 학습자의 마음 안에 있다. 만약 문화주의가 한 아이를 진정한 문화공동체의 일원으로서 문화 속에서 그 상징을 다룸으로써 공적 토론의 장에 참여할 수 있는 아이로 기르는 것을 그 교육적 이상으로 삼고 있다면, 그것은 한 평생 기하학 문제에 관심을 두고 살아가지 않아도 무방한 노예소년에게 당장에 필요한 집안일을 하는 방법을 가르치는 것 대신 기하학의 사고방식을 그 소년의 내면에 '고삐 매어두도록' 한 소크라테스의 교육적 관심과 동일한 이상을 추구해야 마땅하다.

V. 내러티브 인식론의 교육학적 함의

한 편으로 텍스트와 내러티브에 관한 Ricoeur의 논의와, 또 한 편으로 지식의 구조와 내러티브에 관한 Bruner의 논의는 내러티브를 인식의 한 형식으로 보고자 하는 생각이 어떻게 하여 교육학적 논의로 이어질 수 있는가 하는 것을 보여준다. 이제 우리는 교수-학습의 두 주체, 즉 학생과 교사의 입장에서 내러티브 이론에 기반한 이해의 의미가 각각 어떻게 실현되는지 살펴보고자 한다.

이제까지의 논의에 의하면, 우리의 앎은 내러티브라는 이야기 구성 행위에 의하여 일어난다. 그러나 Ricoeur가 지적한 바와 같이, 우리가 세계에 관한 앎을 가지게 되는 것은 세계를 직접 대면함으로써가 아니다. 우리는 우리에게 주어진 텍스트를 통하여 그것에 표현된 세계에 관한 이해를 가지게 된다. 텍스트는 담화를 글쓰기에 의하여 고정시켜 놓은 결과물이지만, 이제 학생은 텍스트를, 다시 살아있는 자신의 이해와 목소리를 더한 담화로 되돌려야 할 처지에 놓이게 된다. 이때의 담화는 학생 바깥의 고정불변하는 지식을 그대로 말로 옮기는 과정을 의미하는 것이 아니라, 학생의 머릿속에서 수많은 개념들이 조작되고, 실험되며, 폐기되고, 재생산되면서 그것이 온전히 자기 자신의 말로 변형되는 과정을 의미한다. 이러한 생생한 지적 모험의 장은 그 자체로 창조적 의미에서의 진리 추구의 과정이다.

이러한 앎의 과정을 이끌어야 하는 교사의 입장에서 보면, 이 일은 학생에게 그럴듯한, 믿음직한 이야기를 만들도록 하는 일로 설명될 수 없다. 교사는 학생이 자신의 내러티브를 통하여 이해에 다다를 수 있도록 텍스트를 표면적 의미와 이면적 의미라는 '이중적 목소리를 가진 담화'로 변형시켜야 한다. 이 일에서 교사는 이 이중적 의미의 간극을 최대한 벌리고 뒤틂으로써 학생의 자신의 지적 혼란

을 극대화하는 아이로니적 내러티브 구사를 통하여 학생으로 하여금 앎의 과정에 들어가도록 이끄는 핵심적 존재이다.

1. 앎과 담화

내러티브가 인간의 인식 또는 이해를 가져다주는 일로 설명될 가능성이 있다면, 이 문제는 교육학의 관점에서 더욱 구체적인 논의의 대상이 될 가능성을 가진다는 것을 의미한다. 그리고 이러한 교육학적 관점은 다름 아닌 '어떻게 하여 이 일이 실제 교육의 사태에서 일어나도록 하는가'라는 시각에서 이 문제에 대한 답을 제시하는 것과 다르지 않다. 이제까지 살펴 본 바와 같이, 내러티브의 개념은 인간이 무엇인가를 안다고 할 때, 우리의 앎은 우리 자신의 내면을 떠나서는 결코 온전한 의미를 가질 수 없다는 것, 그것은 인간 내면이 대상으로서의 세계를 포착하는 방식으로 이루어진다는 것을 보여준다. 결국, 내러티브는 인식 대상이 인간 내면에 이르러 결국 인간의 내면과 일치되도록 하는 방법적 원리이며, 이러한 관점에서 인식은 '인식자와 인식 대상이 분리되지 않는'(소경희, 2005: 198) 경지를 그 이상으로 삼는다. 즉, 우리가 무엇인가를 안다는 것은 인간이 그것을 이해하기 전에는 그 가치를 가늠하는 것이 불가능하며, 오직 개인의 정신 속에서 그 생명력을 얻을 때에만 의미를 가지는 것이다.

앞서 언급한 바와 같이, 내러티브의 의미 역시 어원상 '안다'라는 의미와 '말하다'라는 의미를 동시에 가지고 있는 개념으로서, 이것은, White가 보기에, 내러티브는 '인간이 관심을 가져온 하나의 문제, 즉 "아는 것"을 "말하는 것"으로 바꾸어놓는(translate) 문제에 대한 답을 제시할 수 있는'(White, 1980: 1) 것이었다. 이러한 White의 설

명은 우리에게 한 가지 생각해 볼 문제를 제기하고 있다.

첫째로, 내러티브의 라틴어 어원인 '*gnārus*'가 의미하는 '안다'라는 말이 '정통하고 있는'(acquainted with), '숙련된'(expert), '솜씨 좋은'(skillful) 등의 말과 동일한 의미를 가지는 것으로 생각된다는 점이다. 이것은 내러티브가 가리키는 '안다'라는 말이 순전히 언어의 표면적인 의미의 획득에 그치지 않는다는 것을 뜻한다. 내러티브에서의 '안다'라는 말은, 말하자면, 완전히 자기 것이 되어 앎의 내용이 존재와 분리되지 않은 상태, 그 존재에 완전히 체화된 상태를 일컫는다.

둘째로, White는 내러티브를 '아는 것을 말하는 것으로 바꾸어놓는' 문제에 답을 줄 수 있는 것이라고 말하고 있다. 이것은 그가 '안다'와 '말하다' 사이의 간극이 있다는 점을 지적하고 이 사이의 간극이 극복되어야 할 것이라는 점에 주목하고 있다는 것을 보여준다. White가 내러티브를 '인간의 경험을 의미의 구조—특정 문화에 국한된 것이 아닌 인간 일반의 의미의 구조—에 부합하도록 하는 문제'(*Ibid*: 1)와 다른 것이 아니라고 말한다는 점에서 '안다'라는 말은 결국 '의미의 구조', 즉 언어의 말단적 표현이 아닌 언어가 담고 있는 의미의 심층구조와 관련된 상태를 가리킨다고 말할 수 있다.

이렇게 볼 때, 내러티브는 그 자체로 언어를 두 개의 층, 즉 표층 수준의 언어와 심층 수준의 언어로 구분하고 그 사이의 관계를 문제삼는 개념이라고 말할 수 있다. White가 자신의 글에 '세계에 대한 우리의 경험과 그 경험을 언어로 기술하려는 우리의 노력에서 내러티브는 의미를 나타내는 말이 아니라 사건을 있는 그대로 모사하여 다시 말하는 것으로 끊임없이 대치되고 있다'(*Ibid*: 2)는 Barthes의 경고를 빌어온 것은 바로 내러티브가 표층 수준의 언어를 반복적으로 재생하는 것을 뜻하는 것이 아니라 그 이면에 놓인 심층 수준의 언어와 관련된다는 점을 강조하기 위한 것이다. 그러나 여기에서

‘아는 것을 말하는 것으로 바꾼다’라는 그의 말은, 언뜻 보기에, ‘아는 것’과 ‘말하는 것’을 시간상 동떨어져 있는 별개의 활동으로 취급하고, 내러티브의 의미를 ‘먼저 알게 된’ 것을 ‘후에 말하는’ 것으로 생각하도록 할 위험을 품고 있다. 그러나 이제까지의 고찰은 이것이 내러티브에 관한 오해라는 것을 분명히 보여준다.

이제 우리는 교수-학습의 실제에서 이러한 의미에서의 학생의 앎이 어떻게 형성될 수 있는가 하는 문제를 생각해 볼 필요가 있다. 여기에서 우리는 경험에 관한 논의를 ‘담화’(discourse)의 수준으로 확장시키는 Ricoeur의 논의를 다시 한 번 살펴보고자 한다. Ricoeur는 단어가 줄 수 없는 의미를 주는 문장의 역할에 주목하고 문장의 확장된 형태를 담화라고 부른다[25]. Ricoeur가 보기에, 언어가 단어 수준이 아닌 문장 수준으로 나아가는 일은 단순한 단어의 나열 이상의 것으로 생각되어야 한다.

> 문장은 좀 더 크거나 복잡한 단어가 아니다. 그것은 새로운 실체이다. 문장이 단어들로 분해될 수는 있다. 그러나 단어들은 짧은 문장이 아닌 다른 어떤 것이다. 문장은 그 부분들의 총합으로 환원될 수 없는 전체적인 그 무엇이다. . . 문장은 기호들로 이루어져 있지만, 그 자체는 기호가 아니다.(IT: 34)

Ricoeur는 문장이 하나의 명사와 하나의 동사를 가짐으로써 로고스(logos)를 가질 수 있는 가장 기본적인 단위가 된다고 생각하였다. 즉, 문장은 ‘언어와 사고의 최초의 단위’(IT: 22)이다. 문장이 단어들 각각이 가지는 의미를 넘어서서 새로운 실체가 되는 것은 그것

25) Ricoeur에 의하면, ‘문장은 담화의 기초 단위이다. 문장의 언어학은 사건과 의미의 변증법의 기반이며, 사건과 의미의 변증법은 우리의 텍스트 이론의 출발점이 된다’(IT: 116). 문장은 의미가 시작하는 최초의 단위로서, 담화 이론이 시작되는 지점이다. 여기에서는 문장과 담화의 공통된 의미에 초점을 두고 양자를 동일선상에서 논의하고자 한다.

이 의미가 생기기 시작하는 지점이기 때문이다. Ricoeur는 바로 여기에서부터 진리성에 관한 논의가 시작된다고 생각하였다.

Ricoeur가 의미의 문제를 담화의 수준으로 확장한 것은 인식의 문제가 보다 깊이 있는 이해의 차원으로, 더 나아가 시간 계열을 고려한 대화의 차원으로 확장되어야 한다는 것을 의미한다. 우리가 학생에게 교육내용을 가르칠 때 학생이 받아들이는 교육의 내용은 단 하나의 개념이 아니다. 따라서 교육활동이라는 것은 단 하나의 개념만이 전달되고 획득되는 사태로 이해될 수 없다. 하나의 개념은 수많은 다른 개념들과 꼬리에 꼬리를 물고 연결되어 있는 것이며, 학생의 머릿속은 이 수많은 개념들이 조작되고, 실험되며, 폐기되고, 재생산되는 생생한 지적 모험의 장이다. 아닌 게 아니라, 이러한 과정을 거치지 않고 교육내용을 학생의 것으로 만드는 일이 일어날 수 있다는 것은 상상하기 어렵다. 그리고 이러한 교육적 노력은 어쩌면 한평생을 두고도 다 끝낼 수 없을지 모르는 지난한 과정이다. 이와 같이, 교육적 사태에서의 인식의 문제는 고정된 단 한 순간의 일로 설명될 수 없다. 그것은 지속적이고, 생성적이며, 학생이 이미 가지고 있는 의미의 체계와 새로운 의미 체계가 서로 역동적으로 상호작용하는 과정 전체로 설명되어야 한다.

Foucault는 담화[26]의 문제는 '진리가 무엇인가'의 문제가 아닌 '진리는 어떻게 창조되는가'의 문제와 관련된다고 생각하면서 담화가 가지는 몇 가지 성격에 주목한다. 먼저, 그에 의하면, 담화는 '행위로서의 언어'(박병락, 2009: 45)이다. 담화의 영어 단어 'discourse'

---

26) 'discourse'는 '담화' 또는 '담론'으로 번역되며, 일반적으로 Ricoeur 연구가들은 이 두 용어를 모두 사용하는 데에 비하여 Foucault 연구가들은 이를 '담론'으로 번역한다. 이 두 번역어 사이의 세밀한 의미상의 차이를 따지는 일은 본 연구의 핵심에서 벗어나는 문제이지만, '담화'가 대화로서의 의미를 보다 잘 드러내어 준다는 판단에서 여기에서는 'discourse'의 번역어로 '담화'를 사용하고자 한다.

의 어원은 라틴어 'discurrere'이며 이는 '이리저리 바삐 뛰어다닌다'라는 뜻을 가지고 있다. 즉, 담화는 기술되어 고정된 말을 의미하는 것이 아니라, 말하는 사람이 모종의 의미를 표현하면서 그 말을 표한하는 행위를 하고 있을 때의 말을 의미한다. 따라서 그의 말과 그 말이 드러내는 의미는 말하는 그 사람이 처해있는 환경, 상황, 규칙 등과 관련될 수밖에 없다.

따라서 Foucault가 생각하는 담화의 개념에서 기호의 의미는 '맥락'에 의하여 결정될 수밖에 없다. Foucault는 의미가 그것을 결정하는 다양한 요소들의 변화와 관계에 의하여 파악되는 복잡한 성격을 지니고 있으며, 이 점에서 언어는 본질적으로 불안정한 성격, 즉 오직 하나의 의미만을 가지는 것이 아닌 맥락에 따라 다양한 의미를 가지는 것으로 이해되어야 한다. 그렇다고 하여, Foucault가 담화의 개념을 완전한 상대주의자의 입장에서 규정한 것은 아니다. 그는 담화가 임의로 선택된 단어와 진술로 구성되는 것이 아니며, 거기에는 언어의 용례를 형성하고 규제하는 규칙이 있다고 말한다. 담화는 '정합적이고 상호 연계된 일련의 규칙군'(*Ibid*: 46)에 의하여 형성되며, 그것이 실천되는 일 역시 규칙의 통제를 받는다. Foucault가 보기에, 지식은 담화 안의 언술(statement) 사이의 관계가 일정한 규칙을 지닐 때 가능한 것이다. 그는 여기에서 권력의 문제가 개입된다는 점을 강하게 주장하고 있지만, 이 문제를 논외로 두면 Foucault의 담화 이론은 이러한 규칙을 담지한 담화가 수많은 현상, 인식, 감각을 안정화하고 고정시키는 질서로서 기능한다는 점을 보여주고 있다(Kiziltan, 1990: 358). 이러한 Foucault의 담화 이론은 일반적으로 현대 포스트모더니즘 지식관을 대표하는 것으로 해석되고 있지만, 적어도 본 연구의 관심사에 국한하여 보면, 지식의 문제를 논의하는 일이 담화의 단위에 입각하여 이루어져야 한다는 것, 그리고 담화가 가지는 다의성과 규칙성이라는 두 측면을 모두 존중하면서

이루어져야 한다는 점에서 의미를 가진다.

이와 같이, 인식의 문제를 담화에 관한 논의에서 시작하려는 노력은 의미 영역을 보다 확장시켜야 한다는 것을 보여준다. 이제 인간이 의미있는 앎을 획득하는 문제는 오직 개념의 수준에서 논의될 수 없으며, 텍스트라는 보다 광범위한 조직과 그에 대한 해석의 문제, 더 나아가 이러한 해석이 실현되는 교육적 장면으로 확장되어야 한다. 담화는 그 안에 속한 대화자들이 서로 의미를 주고받는 일, 즉 앎을 창조해 나가는 과정이다. 텍스트를 앞에 둔 학생이 그것을 이해하려고 할 때 텍스트는 더 이상 책에 적힌 글자로 남겨져 있을 수 없다. 학생은 이제 텍스트를 자기 스스로와 나누는 대화의 양식으로 변형시켜야 하며, 그 자신의 목소리로 텍스트를 다시 말할 수 있어야 한다. 이제 텍스트는 책에 적힌 글자가 아닌 대화 속에서 살아있는 것으로서 앎을 불러일으키는 매체로 작용하게 된다.

텍스트를 담화로 돌려놓는 일은 책에 적힌 문자에 자신의 이해를 덧씌우고 이것을 다시 살아있는 인간의 목소리로 내뱉는 일이다. 이 일은 학생의 해석이 없이는 원천적으로 불가능한 일이다. 비유컨대, 그것은 오선지에 그려진 음표들을 하나의 음악으로 연주해내는 일과 같다. 우리 가운데에 어느 누구도 음표를 음악으로 만드는 일이 어느 연주자에게서나 동일한 방식으로 일어나며, 그 결과로서의 음악이나 청중의 반응이 천편일률적이라고 생각하지는 않을 것이다[27].

---

27) 오늘날 우리는 교육의 문제에 있어서도 이와 같이 생각하고 있는가? 사회적 변화에 발맞추지 못하는 교육에 대한 비판이 교육의 실제를, 각진 교실에서 콩나물시루에서와 같이 앉아 있는 아이들에게 낡은 교과서의 내용을 교사가 수십 년 전과 똑같은 방식으로 흥미없이 주입하는 과정으로 묘사하는 것은 과연 올바른 교육에 대한 올바른 평가인가? 현재 이루어지는 교육의 모습을 획일적 교육으로 비판하면서 창의적 교육을 추구해야 한다고 주장하는 사람들은 결국 인간은 자신에게 주어지는 것을 그대로 받아들이는 획일적 존재이지 창의적 존재가 아니라는 것을 스스로 가정하고 있는 셈이 아닌가?

그 안에는 악보에 대한 연주자의 이해, 그의 연주 역량, 연주자 자신의 감성, 그 뒤에 배경으로 깔려있는 연주자의 마음가짐과 태도, 더 나아가 연주자가 어린 시절부터 악기를 연습해오면서 흘렸던 땀 한 방울까지, 한 마디로 말하여 그의 삶 전체가 녹아들어가 있다. 연주자는 악보의 길을 따라가지만 음악을 연주하면서 자신의 삶을 드러내고 있으며, 연주자의 손에서 악보는 연주자와 청중 모두에게 살아있는 소리로 다시 태어난다. 이 점에서 텍스트를 인간의 목소리로 말하는 행위는 그 자체로 '창조적 행위'(Palmer, 1969: 44)이다.

따라서 Bruner의 이론에서 내러티브적 사고양식이 인간 마음의 형성을 가장 큰 관심사로 삼으면서 패러다임적 사고양식을 합리주의의 오류를 나타내는 것으로 비판하고 있다면, 패러다임적 사고양식의 문제는 특정한 종류의 지식의 문제를 가리키는 것이 아니라 지식 일반이 인간의 내면과 무관한 것으로 취급되고 그것을 내면화시키려는 노력이 등한시될 때 빚어지는 문제 이외에 다른 것이 아니다. Bruner 자신이 과학교과를 예로 들어 말한 다음의 설명을 살펴보면, 텍스트가 담화로 전환되면서 얼마나 역동적으로 변화할 수 있는지를 어느 정도는 상상할 수 있을지 모른다.

> '과학 만들기'(science-making)의 과정은 내러티브이다. 과학 만들기는 자연에 관한 혼란스러운 가설과 그것을 검증하고 수정하는 일, 그리고 결과를 도출하는 일로 이루어진다. 검증 가능한 가설을 만들어가는 도중에 우리는 관념들과 놀 수 있고, 변이형을 만들어내 보려고 하기도 하며, 해결하기 어려운 문제에 꼭 들어맞는 퍼즐조각을 찾아 문제를 해결하기도 하고, 진흙탕에 빠지도록 만드는 속임수들을 발견하기도 한다. J. B. Conant가 우리에게 보여주려고 했던 것과 같이, 과학의 역사는 문제를 해결하는 과정을 마치 한 편의 영웅적 이야기와 같이 극적인 방식으로 하나하나 열거하여 설명될 수 있다. 그([앞 문단에 등장한 G. Holton])는 그와 동료들이 준비했던, 재미있기는 하지만 과학이 아닌, 과학의 역사적 사례를 다루는 것을 좋아하였다. 그렇다고 하여, 나는 우리가 과학 그 자체를 과학의 역사로 대체해야 한다고

제안하는 것은 아니다. 오히려 내가 제안하고자 하는 것은 교과서에, 편람에, 그리고 국가교육기준 또는 죽어있는 '실험 수업 시연'에서 볼 수 있는 '운명을 다한 과학'에 관한 설명이 아닌, 과학 수업의 처음부터 끝까지 존재하는 진지하고 생동감있는 과학 만들기의 과정이다.(CE: 126-7)

교육의 실제를 염두에 둘 때, Bruner의 이 말은 내러티브에 관한 교육학적 관심이 나타내는 두 방향의 노력을 대비시켜서 보여준다. 사실상, 내러티브는 오늘날 많은 교육학자들에 의하여 연구되고 있으며 그 양상 또한 다양한 기준에 의하여 구분될 수 있다.[28] 그러나 교육과정의 측면에서 볼 때 내러티브는 크게 두 가지 양상, 즉 내러티브의 결과물로서의 이야기와 텍스트의 이해 또는 해석을 가능하게 하는 형식으로 구분된다. 오늘날 다양한 교수법 중 하나로 '스토리텔링'이 주목받고 있는 것은 교육과정, 특히 교수-학습 실제와 관련하여 내러티브에 대한 관심이 증폭된 데에 따른 결과일 것이다. 물론, 스토리텔링은 내러티브의 관심에서 완전히 벗어나 있는 것이 아니며 그 관심을 특정한 교육내용으로 구체화시킨 결과라고 말할 수 있다. 그러나 이제까지의 논의에 의하면 내러티브는 이런저런 교수방법 중의 하나로서의 의미를 지니는 것이 아니라 인간에게 이해되기를 기다리는 일체의 텍스트가 교육적 전달의 상황에서 갖추어야 할 조건에 해당한다는 점에서 올바른 교수방법이 갖추어야 할 논리적 조건에 해당한다.

---

28) 이정희(2010)에 의하면, 교육과정 분야에서의 내러티브는 다음과 같은 네 가지 범주로 구분된다. 1. 내러티브의 성격과 교육적 시사점에 관한 논의(Bruner, Eisner, Gundmundstrottir, 한승희 강현석 등), 2. 교육연구에 있어서의 내러티브적 접근에 관한 논의(Elbaz, Bruner, Connelly & Clandindn, 김대현, 염지숙, 정관순 등), 3. 교사 교육과정에 관한 논의(Conle, 소경희 등), 4. 내러티브적 접근을 활용한 교육과정 개발 및 적용에 관한 논의(Bruner, Drake, Gundmundstrottir, Nicholson, Sandlos, 이흔정, 강현석 등). 이정희(2010) 참조.

내러티브를 인식, 즉 인간이 앎을 획득하는 일의 관점에서 해석하려는 이상의 논의는 내러티브의 문제를 교육학, 특히 교육과정의 가장 중심부에 놓인 문제와 관련지어 이해하려는 시도라고 말할 수 있다. 서론의 첫머리에서 밝힌 바와 같이, 인간 경험에 관한 연구는 인간이 살아가면서 무엇을 알게 되는가, 인간이 무엇인가를 알게 되는 일은 어떻게 가능한가, 그리하여 인간은 어떤 존재가 되는가 하는 문제를 그 핵심적 관심사로 삼을 수밖에 없으며, 이것은 그대로 교육학 및 교육과정 이론의 핵심적 관심사가 된다고 말해도 무방하다. 교육은 교육내용을 가르침으로써 학생을 훌륭한 인간으로 이끄는 일이며, 교육과정은 바로 이 일이 어떤 내용을 가지고, 어떤 방법을 통하여 이루어지며, 결국 어떤 존재로 학생을 이끄는가 하는 것을 연구 주제로 삼는 학문 분야인 것이다.

학교에서 무엇을 가르쳐야 하는가 하는 문제에 대하여 내러티브적 관점을 취하는 많은 학자들은 이제까지의 교육내용을 학생들의 삶이나 경험과 무관한 이른바 '죽은 지식'이라는 점에서 비판해왔다. 위의 Foucault나 Bruner의 논의가 진리이론과 교육에 관한 구성주의적 또는 포스트모더니즘적 관점을 취할 때, 그들의 입장 또한 이와 동일한 선상에서 학교교육의 한계를 비판하고 있는 것으로 생각될 수 있다. 그러나 앞선 논의에 나타난 바와 같이, 지식이 죽어있는가, 살아있는가 하는 문제는 지식의 표면 수준에서 논의될 수 있는 것이 아니다. Bruner 자신은 논리-과학적 사고양식과 내러티브적 사고양식을 '환원불가능한' 것으로 규정하고 있지만, 의미 만들기에 관한 그의 생각은 이 두 사고양식이, 더 나아가 지식의 구조와 내러티브라는 그의 전-후기 이론의 아이디어가 양립가능한 것으로 해석될 가능성이 있다는 것을 보여준다(강현석, 2009; 지정민, 2013). 이렇게 말하고 보면, 내러티브의 관점에서 볼 때 무엇을 가르쳐야 하는가의 문제는 교육내용의 표면적인 수준에서 그 선정과 변화가 논의

될 수 있는 것이 아니라, 교육내용의 성격이 어떤 것이어야 하는가의 관점에서 논의되어야 한다는 것을 의미한다.

교육내용의 문제를 지식의 표면 수준에서 이해하는 입장에서 보면, 그것은 언제나 학생의 삶과 무관한 것으로 생각될 수밖에 없다. 물리학의 법칙, 우주의 생성 원리, 서사시의 의미, 고전 음악 이론과 같은 지식을 매일 매일의 삶에서 활용하면서 사는 사람은 아무도 없는 것이다. 따라서 교육과정이 학생의 삶을 더 나은 것으로 만든다고 할 때, 이러한 교육내용은 언제나 개혁의 대상으로 생각되기 마련이다. 그러나 학생에게 의미를 가지는 지식이 어떤 것인지 하는 문제는 오직 그 활용의 측면에서만 생각될 수 있는 것이 아니다.

내러티브 이론의 관점에서 보면, 학생은 다른 무엇이기에 앞서 의미를 추구하는 존재이다. 학생이 문화나 지식의 수동적인 수용자가 아니라 적극적인 창조자가 된다는 말은 오직 이러한 관점에서만 의미를 가진다. 여기에서 창조적인라는 말의 의미는 전에 없던 새로운 것을 만들어낸다는 것을 의미하는 것이 아니라 지식이라는 공적 의사소통의 매체 안에서 자유로운 해석의 가능성을 탐색하고 스스로의 판단과 경험에 의하여 자신의 해석을 이루어나가는 상태를 일컫는다. 교육과정에서 존중되는 학생의 자율성은 교육과정 자율화나 학생의 교과 선택권 보장 등에서와 같이 스스로 교육내용을 결정함으로써만 이루어질 수 있는 것이 아니요, 교육내용을 가르치고 배우는 과정에서 학생의 무분별한 판단이나 해석을 모두 수용해야 한다는 것을 뜻하는 것도 아니다. 그것은 지식을 이해하는 과정에 있는 학생이 해석이라는 무한한 세계에서 교육내용의 의미와 자신의 해석이 합치되도록 함으로써 의미있는 교육적 경험의 주체가 되어야 한다는 것을 의미한다. 학생은 창조적 해석의 주체이자 문화라는 삶의 형식의 구현자이다. 내러티브에 관한 본 연구의 논의는 바로 이 일, 교육내용을 해석해나가는 과정에 놓인 학생의 경험이 논리적으로 어떻게

설명될 수 있으며, 교육의 실제에서 이 일이 어떤 방식으로 실현되어야 하는가에 관한 함의를 밝힘으로써 교육에서 추구하는 인간의 모습이 결국 어떻게 설명되어야 하는가를 밝히고자 하였다.

이제 우리는 이러한 이상을 실현하는 또 하나의 주체인 교사에 관한 논의를 남겨두고 있다. 이하에서는 '문화의 대리인'(CE: 84)으로서의 교사의 역할이 학생의 교육적 성장을 불러일으키는 원천으로 이해되기 위해서 어떻게 설명되어야 하는지 탐색해 보고자 한다.

2. 내러티브와 교사

교육학적인 관점에서 교육적 경험의 문제를 생각할 때 우리는 이 일을 실지로 일으키게 하는 결정적 존재를 빠트려서는 안될 것이다. 현대 인식론의 분야에서 교육인식론의 가능성을 연 인물로 평가되는 Hamlyn에 의하면, 인간이 학습을 통하여 지식을 획득하는 일은 순전히 개인적인 경험으로 설명될 수 있는 현상이 아니다. 그가 보기에, 서양철학의 역사에서 지식획득의 가능성에 관하여 처음으로 문제를 제기했다고 볼 수 있는 플라톤의 대화편 「메논」에서 시작하여 이후 합리론과 경험론의 논의는 모두 지식획득의 문제를 개인 차원의 문제로 해석함으로써 지식획득의 과정에서 정당하게 존중되어야 할 지식의 '사회적' 의미를 간과하였다. 함린은 지식 획득이 개인이 생득적으로 가지고 있는 지식에 의존한다는 플라톤과 합리론자들의 설명은 '발생없는 구조'에 해당하며, 계속적인 경험의 인상에 의존한다는 경험론자들의 설명은 '구조없는 발생'에 해당한다고 말한다. 그러나, 함린이 보기에, 합리론과 경험론, 그리고 '구조있는 발생'을 주장한 피아제뿐만 아니라 지식의 선험적 차원을 인정한 Kant 역시 지식획득의 과정에 놓인 개인을 '고독한 의식의 구심점'(Hamlyn,

1978: 30)으로 파악할 뿐 지식획득의 문제가 사람과 사람 사이에 이루어지는 문제로 해석되어야 한다는 점을 놓치고 있었다. 이점에서 Ricoeur의 논의 역시 함린의 비판을 피해갈 수 없는 처지에 놓여 있다.

함린이 보기에, 지식이 담고 있는 진리는 개념상 '간주관적인', '공적인', '사회적인' 의미를 가진다. 그러나 진리의 개념이 사회적 의미를 가진다고 하여 진리의 여부가 특정한 사회적 집단에 의하여 결정되는 것이라고 생각하는 것은 옳지 않다. 여기에서 사회적이라는 말은 다음의 두 가지 의미, 즉 진리의 개념에는 '판단의 합의'가 가정되어 있다는 점, 그리고 진리는 사회적 관계 속에서 그것이 사용되는 가운데에 획득될 수 있다는 점을 내포하는 것이다. 함린의 이 말은 지식은 개념상 간주관적인, 공적인 성격을 가지고 있으며 이것을 획득하는 문제 역시 이러한 간주관적인 활동을 통하여 이루어지는 일이라는 점, 이 점에서 그 일은 반드시 교사의 존재를 필요로 한다는 점을 주장하고 있다고 보아야 한다. 즉, 지식획득의 사회적 성격을 주장하는 함린의 말은 지식획득에 있어서 교사와 학생의 상호작용의 문제가 반드시 개입되어야 한다는 점을 지적하는 것이다.

이러한 관점에서 볼 때, 교사가 수업에서 구사하는 말은 학생의 이해를 도모하기 위한 것이라는 점에서 그 자체로 내러티브적 성격을 띤다. 내러티브는 오로지 이야기만을 의미하는 것이 아니라 이야기를 전달하는 하는 일을 그 의미의 한 축으로 삼고 있다는 점에서 '내러티브의 우리말 번역으로는 "교육적 전달어"가 가장 적당하다'(박종덕, 2011a: 122)는 해석은 결코 과장된 것이 아니다.

그렇다면, 텍스트를 학생의 내면을 향하도록 하는 교사의 내러티브 구사는 실지로 어떻게 이루어지는가? 이제까지의 논의에 의하면, 내러티브는 텍스트를 해석하는 인간 내면에서 작용하는 이해의 형식으로서 텍스트를 이해 가능한 하나의 스토리로 구성하는 행위를

가리킨다. 말하자면, 인간은 내러티브를 통하여 텍스트로부터 받아들이게 되는 단상들에 모종의 질서를 부여함으로써 그것을 인간에게 이해 가능한 형태로 변환시킨다. 물론, 이해의 형식으로서의 내러티브가 이런저런 이야기를 가리키는 것이 아니라고 하더라도, 교사의 입장에서 볼 때 이해의 형식으로서의 '내러티브'라는 개념이 주는 시사는 무엇인지 생각해 볼 필요가 있다. 이제 이해의 형식으로서의 내러티브는 교사의 존재를 통하여 이해의 원인으로서의 힘을 가지는 것으로 변모되어야 한다.

이제까지 교사의 입장에서 내러티브가 어떤 의미를 가지는가를 규명하려는 시도가 없었던 것은 아니다. 그러나 그것은 대부분 교사가 교실에서 겪는 경험을 풀어낸 이야기를 연구의 대상으로 삼으면서 그것이 교육에 주는 시사를 탐색하는 일, 즉 질적 연구의 방법론의 방식으로 다루어져 왔다. 그러나 본 연구에서는 교수-학습의 실제에서 교사의 내러티브가 어떤 방식으로 이해되어야 하는가에 관한 또 하나의 관점을 제안하고자 한다. 그것은 이런저런 연구 대상이나 방법 중 하나로서 다루어지는 것이 아니라 교사와 학생 사이에서 이루어지는 교육의 실제에서 결코 분리시킬 수 없는, 교육적 경험 또는 인식을 불러일으키는 방법적 원리로서의 의미를 가진다. 오늘날 교육과정 영역에서 관심을 두고 있는 교육과정 실행(implementation of curriculum)에 관한 문제나 교육과정 개발에 있어서의 교육과정 자율화, SBCD(school-based curriculum development), 그리고 교수적 내용지식(pedagogical content knowledge) 등에 관한 문제는 결국 어떻게 하면 교육내용을 학생들에게 의미있는 방식으로 표현할 수 있는가, 그리고 여기에서 교사가 해야 할 역할은 무엇인가에 초점을 두고 있는 것이다. 요컨대, '내러티브는 교사가 교육과정을 실행할 때 매체로 삼는 언어에 대한 관심을 불러일으킨다'(박종덕, 2011a: 115).

이렇게 말하고 보면, 교사의 내러티브, 즉 교사의 언어가 추구하는 목적은 한 가지로 압축될 수 있다. 물론, 교육의 목적은 시대와 상황에 따라 서로 다른 양상을 나타내는 것으로 생각되어 왔고, 이러한 목적들은 수업사태를 이끄는 교사에 의하여 달성되는 것으로 생각되는 것 역시 무리가 아니다. 그러나 교육의 목적이 얼마나 다양한 양상으로 제시되는가의 문제와 무관하게 교사가 교실에서 추구하는 목적은 어느 경우에 있어서나 동일하다. 모든 교사가 추구하는 단 하나의 목적, 그것은 바로 학생의 이해이다. 교사는 자신이 다루는 내용이 어떤 것이든지 간에 그가 동원할 수 있는 모든 자료를 활용하여 그 내용을 학생에게 이해시키려고 하며, 여기에 동원되는 다양한 자료 중에서 교사가 구사하는 언어는 교사 자신의 이해를 가장 직접적으로 드러낸다는 점에서 가장 핵심적이고 결정적인 교육자료가 된다고 말할 수 있다. 아닌 게 아니라, 인간의 언어는 이해의 가장 핵심적인 매개물이다(Palmer, 1969).

Bruner가 교수-학습 실제에서 교사의 언어를 '번역' 행위로 규정한 것과 같이, 이제 교사는 텍스트를 학생에게 전달가능한 언어로 번역함으로써 그를 이해에 다다르도록 해야 한다. 텍스트를 해석하는 문제에서 교사는 스스로 텍스트를 이해하는 일을 넘어서서 다른 존재를 이해하도록 이끌어나가야 하는 위치에 있다. 단독자로서의 해석자가 자기 스스로의 이해를 위하여 텍스트를 자신의 언어로 번역하는 일을 하고 있다면, 교사는 자기 스스로의 이해에 이르도록 하는 번역을, 다시 학생의 이해를 촉진할 수 있는 언어로 번역해야 하는 이중의 번역이라는 과제를 안고 있다. 따라서 교사의 해석은 곧 자신의 해석의 과정을 밑바닥까지 드러내어 학생의 해석을 이끌어내도록 하는 이중의 해석으로 고쳐 말할 수 있다. 내러티브 인식론에 비추어 본 교육해석학이 나타내는 진정한 의미는 바로 이것이다. 이제 교사는 교육의 실제에서 이 이중의 번역 또는 이중의 해석

의 과제를 몸소 실현해야 한다. 그는 자신 앞에 놓인 책에 적힌 문자, 그림, 도표를 자기가 가진 모든 수단과 방법을 동원하여 말하고, 설명하고, 번역해야 하는 것이다[29].

텍스트에 대한 이해가 내러티브를 구성하는 행위를 통하여 일어난다고 할 때, 교수-학습의 실제에서 이러한 번역의 과정은 교사가 학생에게 교육내용에 관한 하나의 정합된 이야기 체계를 만들어 제시하는 것과 같은 교사의 노력을 시사하는 것으로 생각될지 모른다. 그러나 교육의 실제에서 학생의 이해가 일어나도록 하는 방식은 이것과는 다른 방식으로 설명되어야 할지 모른다.

Robinson & Hawpe(1986)는 내러티브적 사고를 과학적 사고와 구분하여 설명하면서 '이야기를 창조하는 것은 어느 정도는 이야기하는 사람이 누군가 하는 것에 의존한다'(Robinson & Hawpe, 1986: 114)라고 말한다. 이들에 의하면, 스토리는 '그것을 만드는 사람의 감정, 목적, 요구, 가치 등을 통합시키며', 이 점에서 동일한 사상들 역시 그것을 이야기로 만드는 사람이 누군가에 따라 서로 다른 방식으로 표현될 수 있다(*Ibid*: 115). 말하자면, 내러티브가 부여하는 질서는, 과학적 사고에서의 그것과는 달리, '열린 형식'으로서 존재하는 것이다. 내러티브의 진리규정은 이미 주어진, 고정된 형태로 존재하는 것이 아니라 '진리로서 충분히 받아들일 만한 확신을 가져다주는 설명'(*Ibid*: 115)인가 아닌가 하는 것에 의하여 결정된다. 이것은 하나의 설명에 대하여 그것과는 다른 말을 하지만 그것과 동시에 받아들일 수 있는 대안적인 설명이 존재할 수 있다는 것을 의미한다.

이 점에서 Robinson & Hawpe는 '이야기를 만드는 사람'(story

29) Palmer에 의하면, '번역이라고 하는 현상은 바로 해석학의 심장부'(Palmer, 1969: 68)이다. Palmer 자신은 여기까지에는 생각이 미치지 못했지만, 교사의 내면에서 이루어지는 이중의 번역 문제를 생각해보면, 해석학의 문제는 교육의 사태에서 그 의미가 최고조에 이른다고 말할 수 있을 것이다.

maker)이 하는 일을 '대답되어야 할 일련의 질문을 구성하는 일'(*Ibid*: 115)로 규정한다. 그는 그가 가진 사건에 관한 정보를 검토함으로써 낱낱의 사건들이 서로 관련된 사실들이라는 점을 보여줌으로써 무슨 일이 일어났는지, 그것이 누구에게 일어났는지, 어떻게 하여 일어났는지 등의 질문에 대답해 나간다. 이로써 그가 가진 정보는 그의 '내러티브 설계'(narrative plan)(*Ibid*: 116) 안으로 들어오게 되는 것이다. 그가 활용하는 인지 전략, 즉 '선택하고, 비교하고, 추론하고, 배열하고, 수정하는' 등의 전략은 내러티브적 사고에서 중추적 역할을 하며, 이것은 불명확한 사건들이 추구해야 할 이야기의 구조와 이야기를 만드는 사람 자신의 지식 및 경험을 연결시켜주는 인지적 매개 작용의 역할을 한다.

교육적 관점에서 볼 때, 이러한 Robinson & Hawpe의 설명은 '이야기를 만드는 사람'으로서의 교사의 역할이 무엇인가 하는 점을 생각해보도록 하는 데에 도움을 줄 수 있을 것으로 보인다. 즉, 교사는 스스로 다양한 인지 전략을 구사하여 '믿을 만한 이야기'를 구성해야 하는 존재이며, 그것은 학생들로 하여금 주어진 지식을 있는 그대로 받아들이는 것이 아니라 이러한 인지 전략을 통한 정합된 이야기로 만들어가야 한다는 것을 보여주는 범례(範例)가 된다. 그리고 만약 이러한 과정을 통하여 학생 스스로가 교사와 마찬가지로 '이야기를 만드는 사람'이 되어 자신만의 '새로운 이야기'를 만듦으로써 '세계에 관한 지식과 신념의 내용과 구조를 바꾸어나갈'(*Ibid*: 116) 수 있다면 그것은 곧 그 학생이 훌륭한 교육적 성장을 경험하였다는 것을 보여주는 증거가 될 것이다.

그러나 교육의 실제라는 측면에서 볼 때, 위와 같은 설명에서 '이야기를 만드는 사람'의 모습에는 한 가지 점이 더 고려되어야 한다. 즉, '이야기를 만드는 사람'의 모습은 교육의 결과를 보여주는 말이지 그 과정이 어떻게 일어나는가 하는 것을 보여주는 개념이 아니

라는 점이다. Robinson & Hawpe의 말과 같이, 만약 교사를 '이야기를 만드는 사람'으로 규정할 수 있고 그가 해야 할 일이 '대답되어야 할 일련의 질문을 구성하는 일'이라면, 교수-학습 실제에서 교사가 해야 할 일은 바로 학생 스스로 그러한 질문을 구성하도록 하는 일이라고 말할 수 있다. 즉, 교사는 이야기를 만드는 과정을 거꾸로 거슬러 올라가 질서를 갖춘 하나의 이야기가 어떠한 질문을 통하여 구성되는가 하는 점을 보여주어야 한다. 그리고 이 일은 현재 학생 자신이 가지고 있는 견해와는 다른 관점으로 현상을 볼 가능성이 있다는 것을 보여주는 일과 다르지 않다.

이 문제에 대해서는 내러티브의 언어를 '일상적 언어'와 대비시킨 다음과 같은 설명이 모종의 시사를 제공해 줄 수 있을지 모른다.

> '일상적 언어'에서는 우리가 말하는 바가 곧 우리가 의미하는 바이다. [그러나] 내러티브 작가는 종종 한 가지를 말하면서 다른 의미를 드러낸다. 이것이 바로 '문학적 해석'이 필요한 이유이다. . . 우리는 문학의 역사 속에서 내러티브가 일반적으로 받아들여지는 관례를 풍자하거나 뒤섞는 일, 즉 관례와 의미 사이의 일대일 관계를 깨뜨리는 일을 지속적으로 해오고 있다는 것을 확인하게 된다.(Martin, 1986: 178-9)

Martin의 이 말은 물론 문학적 내러티브의 의미를 분석하는 과정에서 제시되고 있지만, 그것은 내러티브가 나타내는 '비일상적 언어'로서의 특징을 보여준다는 점에서 그에 관한 확장된 이해를 가능하게 한다. 그에 의하면, 일상적 언어와 대비되는 내러티브의 언어는 '언어와 의미 사이의 불일치'를 그 특징으로 한다. 그리고 이러한 내러티브를 구사하는 과정에서 작가는 '널리 알려진 문학적 사회적 관례를 종래와는 다른 "입장"(position)에서 볼 수 있게 되며, 그로써 규범의 타당성과 권위에 대하여 의문을 제기하거나 이야기를 말하는 관례적 틀에서 한 걸음 물러나 다른 "평면"(level)에 서게'(*Ibid*: 179) 된다. Martin은 이야기를 이와 같이 구사하는 일이 청중 자신

과 실재, 심지어 내러티브 이론까지도 '논의되어야 할 주제'가 되도록 한다고 말한다. 이 점에서 내러티브는, Martin에 의하면, '이중적 목소리를 가진 담화'(dual-voiced discourse) 또는 '친숙함에서 벗어나는 일'(defamiliarization)로 불릴 수 있다.

이 점에서 교육적 전달의 문제에 있어서 내러티브는 특별한 언어 사용 방식을 요청한다. 이 과정에서 전달자는 '언어(media)와 그것의 의미(message)의 관계를 고의로 뒤틂으로써 정상적인 어법으로는 전달할 수 없는 의미를 전달받는 사람이 스스로 발견하도록'(임병덕, 2004: 44) 하는 것이다. 그리고 이러한 언어와 의미의 뒤틀린 관계 속에서 학생은 자신의 이해를 되돌아보고 이제까지 자신이 가지고 있었던 견해가 순전한 자기기만에 지나지 않았다는 것, 자신의 견해는 새로운 진리 기준에 의하여 다시 검토되어야 한다는 것을 어렴풋이나마 깨닫게 된다. 내러티브의 의미를 이와 같이 해석하는 일은 분명히 소크라테스의 '아이로니'를 떠올리게 한다. 아테나이의 청년들에게 질문을 던지는 일을 자신의 한 평생의 과업으로 삼고 청년들로 하여금 자신이 가진 고정된 견해에 의심을 품도록 한 소크라테스의 자세는 누가 보더라도 훌륭한 교사의 자세 바로 그것이다.

> 소크라테스는 개인에게 변증법의 진공 펌프를 들이대고 이때까지 그 개인이 들이마시던 공기를 빼버린 채 그를 방치해 둔다. 이런 꼴을 당한 개인은, 혹시 순수한 진공을 들이마실 수 있다면 모르지만 그렇지 않는 한, 아무 것도 가진 것이 없게 된다. 그러나 소크라테스는 더 이상 그에게 관심을 갖지 않고 서둘러 새로운 실험을 하러 나선다.(Manheimer, 2003: 47)

이러한 입장에서 볼 때, 학생이 교사의 질문을 통하여 '자신의 무지를 깨닫는 일'은 인간이 도달할 수 있는 성공적인 교육의 상태를 보여주는 유일한 외적 표현이 된다.

이렇게 말하고 보면, 교사가 수업 장면에서 학생의 이해를 가져오도록 하는 내러티브의 성격은 학생이 처해있는 생활 사태에 관한 설명을 덧붙이는 일, 학생의 다양한 실제적 경험과 그것을 둘러싼 주변 환경에 관한 이야기를 제시하는 것 이상의 일로 설명되어야 한다. 그것은 하나의 테크닉이 아닌 것이다. 교사의 언어는 학생의 심층적 사고와 정서, 더 나아가 그의 존재 자체를 겨냥하는 언어로서 자신의 내면을 꺼내어 그것의 한계를 스스로 깨닫도록 하고 그 이면에 놓인 의미의 기준을 어렴풋이 느끼도록 하는 힘을 가진 언어로 규정되어야 마땅하다. 물론, 교사는 이러한 일을 가능하게 하기 위하여 이제까지 자신이 살아오면서 알게 된 모든 지식과 경험을 총동원하여 그것을 학생의 의미체계에 다가갈 수 있는 하나의 이야기로 구성하는 일을 하게 된다. 그러나 이 일이 위에서 말하는 것과 같은 힘을 가지는 언어가 되기 위해서는 그것이 순전히 교사 자신의 삶의 이야기를 제시하거나 학생 자신과 관련된 경험들을 동원하여 학생에게 '받아들이기 쉬운' 언어로 변환되어야 하는 것을 의미하지 않는다. 그것은 오히려 학생이 이미 가지고 있는 견해로서는 '도저히 받아들을 수 없는' 질문을 제시하고 그것을 학생의 현재의 견해와 병립시킴으로써 학생 스스로 자신의 이해를 되돌아보게 만드는 것이 되지 않으면 안된다.

따라서 교사는 텍스트의 표면에 드러난 고정된 의미를 넘어서서 그것이 함의하는 질문을 모든 세부적인 수준에서까지 드러내는 일을 하지 않으면 안된다. 말하자면, 교사는 '명제를 질문으로 바꾸는'(이홍우, 2006b: 12) 존재인 것이다. 이 일이 완전한 수준에서 이루어지는 것은 교사가 해당 지식의 이면에 놓인 의미, 즉 Bruner의 용어로 '지식의 구조'를 가장 깊은 수준에서 이해하고 있을 때에야 비로소 가능한 일이지만, 이 세상의 어느 누구도 이 일을 완전한 수준에서 하지 못한다는 점에서 교사는 자신의 인간적 한계 속에서

무한한 가능성을 추구하는 일을 학생과 동일한 처지에서 할 수밖에 없다[30]. 교사의 역할을 이와 같이 규정하는 것은, 어찌보면, 이제까지 교사가 해오던 일을 좀 더 세부적인 수준에서 들여다보는 것에 불과한지 모른다. 우리는 역사상 존재했던 모든 교사가 이 일을 훌륭하게 수행하였는가에 대해서 긍정적인 대답을 할 수 없을지 모르지만, 그들이 해온 일이 과연 이것과 다른 일이었는가에 대해서도 부정적인 대답을 할 수 없을 것이다.

그러나 교육의 과정이 순전히 교사의 전달의 측면에서만 규정될 수 없는 것은 분명한 사실이다. 앞서 말한 바와 같이, 교사가 아무리 세심한 노력을 통하여 교육적 언어를 구사한다고 하더라도, 그것은 교사의 몸을 떠나 학생에게 전달되는 순간 그 성공가능성을 어디에서도 보장받을 수 없는 그런 것이다. 소크라테스가 자신의 일을 가리켜 '산파술'이라고 했을 때, 그는 자신의 일이 실지로는 학생 스스로의 능력에 철저하게 의존할 수밖에 없다는 점을 지적하고 있다. 이 점에서 교사의 전 존재를 건 노력은 언제나 학생 스스로의 내면의 힘을 불러일으키려는 작은 불씨에 불과할지 모른다. 그리고 언제나 교사는, 산파가 그러하듯이, 조력자 이상의 의미를 가지지 않는 존재로 설명될 수밖에 없을지 모른다.

그러나 '조력자로서의 교사'라는 말이 가지는 의미에 관해서는 다

---

30) Gadamer에 의하면, '소크라테스에 관한 플라톤의 서술이 보여주는 가장 위대한 통찰 가운데 하나는 질문이, 일반적인 생각과는 정반대로, 답을 제시하는 일보다 더 어렵다는 것'이다. '소크라테스의 대화 상대자들은 소크라테스의 까다로운 질문에 답하기가 난감해지면 거꾸로 역습을 하려고 딴에는 더 우월한 질문자의 입장이 되어 질문을 하려고 하지만, 그러는 순간 그들은 완전히 낭패를 본다'(Gadamer, 1960: 275). Gadamer는, 질문은 합당한 대답이 나올 수 있도록 질문자에 의하여 고안된 것으로서 모종의 방향성을 가지며, 여기에서 질문이 가지는 방향성을 통하여 질문자의 존재 자체가 드러나게 된다고 생각하였다. 그에 의하면, '질문에서 드러나는 로고스는 그 자체로 이미 하나의 대답'(*Ibid*: 274)이다.

음 한 가지 점이 반드시 고려되어야 한다. 일반적인 사태에서 누군가가 다른 사람의 조력자가 된다는 것은 다른 사람의 일이나 짐을 덜어내어 그 사람이 겪는 부담과 노력은 줄이고 그만큼 조력자 자신이 그 부담과 노력을 떠안는 것을 의미한다. 그러나 교육의 사태에서 조력자로서의 교사와 학생의 관계는 이러한 일반적인 사태에서와는 정반대의 양상을 나타낸다. 교육의 장면에서 교사가 학생의 이해를 돕기 위하여 갖가지 노력을 할 때, 학생은 자신이 그때까지 가지고 있던 생각을 의심하고 반성하며 새로운 생각을 향한 번뇌를 끊임없이 하게 된다. 그는 이제까지 당연시되어오던 것을 새로운 눈으로 보아야 하며, 이 일을 위하여 자신의 모든 사고를 의식의 표면에 끌어올려놓지 않으면 안된다. 그가 이제까지 가졌던 사고와 새로운 사고 사이의 긴장을 최대한으로 경험하면 할수록 그가 겪는 갈등은 바람직한 교육적 인도를 받은 사람의 심리상태와 다른 것이 아니다. 이 사태에서 조력자로서의 교사는 그 역할을 충실히 하면 할수록 학생에게 더 많은 부담과 노력을 지우는 결과를 초래할 수 밖에 없다. 그리고 이 때 교사의 정신상태 역시 학생에게는 부담을 가중시키면서 자기 스스로는 평온함을 유지하는 그런 상태로 설명될 수 없다. 그 역시 지식이 담고 있는 의미를 그 밑바닥에서부터 끌어내려는 일을 신이 아닌 인간의 자리에서 할 수밖에 없다는 점에서 그 순간 학생과 동일한 종류의 어려움을 겪고 있다고 말할 수 밖에 없다. 이러한 관점에서 교사는 일상적인 의미에서의 조력자가 아니며, 학생의 이해를 가능하게 하는 가장 결정적인 의미에서의 원천이다.

Ⅴ. 요약 및 결론

본 연구의 논의는 인간이 세계를 경험하는 일, 즉 인식의 문제에 있어서 내러티브의 개념이 어떤 의미를 가지는지 살펴보고, 이것을 교육학의 관점에서 해석하는 데에 그 목적이 있다. 내러티브는 흔히 이야기로 번역되지만, 만약 그것이 하나의 인식의 방식으로 이해될 수 있다면 그것은 더 이상 이런저런 종류의 이야기를 가리키는 것이 아니다. 내러티브는 이야기이되 인간의 내면, 또는 인간의 삶과 관련된 이야기이다. 내러티브가 인간의 내면이나 삶과 관련을 맺고 있는 이야기를 가리킨다는 것은 그것이 더 이상 할머니의 옛날이야기와 동일한 의미의 이야기, 즉 문학의 한 형식이나 이런저런 방법론으로 이해될 수 없다는 것을 의미한다. 내러티브는 인식의 형식으로서의 이야기이다.

Kant 인식론은 내러티브의 개념을 인식의 형식으로 이해할 수 있도록 하는 이론적 근거를 제공한다. Kant에 의하면, 인식은 경험 이전의 관념에서 시작된다는 합리론의 설명이나 외부 대상의 인상에서 시작된다는 경험론의 관점에서 파악될 수 있는 것이 아니다. Kant는 전통적 인식론의 견해를 모두 넘어서서 인식은 인식 주체의 내면의 형식이 외부 대상에 적용됨으로써 일어난다는 것을 보여주고 있으며, 이 일은 인식의 중심을 대상에서 주체로 옮겨놓았다는 점에서 그야말로 인식론의 문제에서 혁명적 의의를 가진다. Kant가 보기에, 인식 주체의 내면의 형식이 외부 대상에 적용되는 일이 가능한 것은 인간 경험의 선험적 형식으로서의 순수주관성이 '도식'으로서의 역할을 수행하기 때문이다. 도식은 인식의 대상과 주체가 서로 관련 맺는다고 할 때 대상의 직관에 통일성을 부여해 줌으로써 그것을 하나의 개념에 대한 예물로 경험될 수 있도록 종합해주는 순수주관성의 역할을 가리킨다.

만약 내러티브가 인식을 가능하게 하는 방식으로서 이해될 수 있다면, 그것은 내러티브가 인식에서 Kant가 말하는 도식과 같은 역할을 한다는 것을 의미한다. Ricoeur의 내러티브 이론은 바로 이 점, 내러티브가 인식의 가장 근원적인 원천으로서 기능한다는 점을 밝히고자 하였다. Ricoeur는 자신의 논의를 인식, 즉 우리가 무엇인가를 경험하는 일은 원칙상 일어날 수 없다는 아우구스티누스의 논의에서 시작한다. 그러나 이 말은 그야말로 어불성설이 아닌가? 우리는 매일의 삶에서 수많은 경험을 하면서 살아가지 않는가? 그럼에도 아우구스티누스는 경험의 시간적 성격, 즉 흘러가는 시간은 현존하지 않는다는 점에서 시간 속에 사는 인간이 무엇인가를 경험하는 일은 불가능하다고 생각하였다. Ricoeur는 이러한 아우구스티누스의 논의 옆에 아리스토텔레스의 시학의 논의를 나란히 놓음으로써 시간의 아포리아, 더 나아가 경험의 아포리아를 해결하고자 하였다.

아리스토텔레스에 의하면, 인간의 경험은 '뮈토스를 통한 미메시스', 즉 '줄거리 구성을 통한 행위의 재현'을 가리킨다. 인간 경험 이전의 낱낱의 사상을 하나의 줄거리로 구성해주는 일은 곧 인간에게 그 경험을 의미있는 것, 이해가능한 것으로 만들어주는 것을 의미한다. 인간의 경험은 이러한 뮈토스의 역할을 통하여 경험의 사상을 다시 모방하고 재현하는 일이다. Ricoeur의 이론에서 인식은 흘러가는 시간 속에서 인간의 행위를 포착하는 서술성에 의하여 가능한 것으로 되며, 반대로 시간은 서술성을 통하여 인간의 시간이 된다는, '시간성과 서술성 사이의 순환'으로 규정된다.

Ricoeur의 이론이 Kant의 인식론에 비하여 인식에 관하여 무엇인가를 더 말해주고 있다면, 그것은 바로 Ricoeur는 인간이 무엇인가를 알게 되는 일, 의미를 획득하는 일, 세계를 경험하는 일이 낱낱의 개념의 수준이 아닌 이야기의 수준에서 이해되어야 한다는 점을

보여주고자 했다는 데에 있다. 우리가 모종의 '의미'를 가진다고 생각되는 것은 흩어진 개념이 아닌 하나의 조직된 문장을 통해서이다. Ricoeur는 문장과 그 확장된 형태로서의 담화가 인간이 의미를 주고받을 수 있는 기본적인 단위라고 생각하였으며, 이러한 담화의 수준에서 인식의 문제를 파악함으로써 우리는 의미의 문제를 다루는 일을 시작할 수 있게 되는 것이다. 특히, Ricoeur는 이러한 의미 탐색의 과정이 세계를 직접 대면함으로써 일어나는 일이 아닌 고정된 담화로서의 텍스트를 통하여 일어난다고 생각하였다. 그것은 텍스트가 가지는 특별한 성격에 기인한다. 텍스트는 글로 쓰였다는 점에서 저자와 독자 모두로부터 떨어져 있다. 이제 독자는 텍스트에 쓰인 글을 읽음으로써 그것을 이해해야 한다. 그러나 이때 독자가 이해하는 것은 저자의 의도가 아니며, 그것은 텍스트 그 자체가 가지는 의미, 글이 지시하는 세계이다. 독자는 텍스트가 열어주는 길을 따라가면서 열린 해석의 세계에 발을 내딛는 것이다.

Ricoeur는 이러한 텍스트 읽기의 과정을 전형상화, 형상화, 재형상화라는 '삼중의 미메시스'라는 개념으로 설명하면서 이 일을 줄거리를 만듦으로써 하나의 전체성 속에서 텍스트의 의미를 파악하는 일로 설명하지만, 이 세 미메시스는 시간적 순서에 따라 일어나는 별도의 활동이 아니라 해석의 과정을 분석해 보았을 때 추론되어 나오는 해석의 세 측면이라고 보는 편이 옳을 것이다. 특히, 삼중의 미메시스에서 미메시스Ⅲ, 즉 재형상화의 측면은 텍스트 이해의 과정에서 인간이 자기의 내면을 끌어내어 텍스트 앞에 두고 텍스트가 보여주는 이해의 지평과 나란히 둠으로써 두 지평이 서로 교차되는 '지평의 융합'의 단계를 가리키며, 이것은 곧 텍스트 해석이 자기이해로서의 자아 형성의 길이 된다는 점을 보여준다.

이와 같이 내러티브 이론을 인식론적 관점에서 해석하고 그것이 교육에 주는 함의를 알아보는 일은 교육의 문제에 있어서 언어주의

의 한계가 어떻게 극복될 수 있는가에 관한 한 가지 관점을 제공한다. 언어주의는 플라톤이 그의 대화편 「파이드로스」에서 경고하고 있는 위험, 즉 지식이 사람들에게 이해되지 못하고 순전히 문자의 상태로 전달되고 기억되는 사태가 나타내는 위험으로서 희랍 당시이건 오늘날이건 간에 교육적 사태에서는 언제나 경계의 대상이 되어 온 문제이다[31]. 물론, 훌륭한 사람을 기르는 것을 목적으로 하는

31) 플라톤 대화편 「파이드로스」에는 그 유명한 '문자발명의 신화'가 등장하면서 인간의 삶과 교육에서 말, 특히 문자가 어떤 의미를 지니는가에 관한 문제를 불러일으키고 있다. 플라톤 자신이 창작한 것으로 알려진 이 이야기는 문자가 가지는 가능성과 위험성을 그야말로 정확하고 선명하게 우리 눈앞에 그려내고 있다. 그 신화의 내용을 옮기면 다음과 같다.

> 이집트 나우크라티스 지방의 신 중 테우트라는 신은 수와 계산법, 기하학과 천문학, 장기놀이와 주사위 놀이 등 다양한 것을 발명하면서 그와 동시에 문자 역시 발명하였다. 그는 자신의 발명품을 이집트의 왕 타모스에게 소개하면서 그 기술들을 사람들에게 보급해야 한다고 말하였다. 테우트는 타모스 왕에게 각각의 기술이 어떤 유익이 있는지 설명하고 타모스는 그 설명을 듣고 자신의 생각에 따라 옳은 것과 그렇지 않은 것을 가려내었다. 이 중 테우트가 문자의 이로운 점에 관하여 설명할 때가 되자 그는 이렇게 말하였다. '왕이여, 이런 배움은 이집트 사람들을 더욱 지혜롭게 하고 기억력을 높여줄 것입니다. 왜냐하면 그것은 기억과 지혜의 묘약으로 발명된 것이니까요.' 이 말을 들은 타모스 왕은 '기술이 뛰어난 테우트여, 기술에 속하는 것들을 만들어내는 능력을 가진 사람이 있다면, 그것들을 사용하려는 사람들에게 끼치는 손해와 이익을 판단하는 능력을 가진 사람이 따로 있네. 그대는 문자의 아버지로서 그것들에 대해 선의를 품고 있기 때문에 그것들이 하는 일과 정반대되는 것을 말하고 있소. 왜냐하면 그것은 그것을 배운 사람들로 하여금 기억에 무관심하게 해서 그들의 영혼 속에 망각을 낳을 것이니, 그들은 글쓰기에 대한 믿음 탓에 바깥에서 오는 낯선 흔적들에 의존할 뿐 안으로부터 자기 자신의 힘을 빌려 상기하지 않기 때문이오. 그러니 당신이 발명한 것은 기억의 묘약이 아니라 상기의 묘약이며, 그대가 그대의 제자들에게 주는 것은 지혜의 겉모양이지 그 참모습이 아니라오.'(*Phaidros*: 274c-275b; 이홍우, 2016: 69-70)

교육에서 지식이 사람에게 이해되어 그 인간됨에 영향을 미치지 못하는 사태는 분명 교육이 실패한 경우에 해당한다. 이 때문에 문자가 가지는 한계를 극복하려는 노력은 과거에서부터 오늘날에 이르기까지 수많은 교육학자들과 교사들이 해결해야 할 문제가 되어 왔으며, 그에 따라 다양한 극복방법 역시 끊임없이 제기되어 왔다.

교육과정의 관점에서 보면, 교육내용으로서의 지식을 이루는 문자가 가지는 한계를 극복하려는 수많은 시도가 얼마나 다양한 모습을 띠든지 간에 그것은 모두 다음 두 가지 입장으로 나뉠 수 있다. 첫째 입장은, 지식을 이루는 문자가 가지는 한계는 올바른 지혜를 전달하는 데에 치명적인 한계를 가진다는 점에서, 그것 이외에 그것과는 다른 속성을 가진 매체, 예컨대 '활동' 등을 교육과정에 더함으로써 극복될 수 있다는 입장이다. 오늘날 회자되는 인성교육이나 체험학습은 바로 이러한 입장에서 제시하는 해결방안에 해당한다. 이러한 입장에서 활동을 가르치는 일은 지식을 가르치는 일과 별도의 시간과 장소에서 이루어지며, 이때 교육내용은 문자의 전달이 아닌 다른 방식, 예컨대 체험이나 실천 등을 통하여 전달됨으로써 우리의 이해 또는 인간됨을 보다 직접 겨냥하는 것을 그 목적으로 한다고 말할 수 있다. 이러한 경우 지식과 활동은 교육과정 안에서 대등한 관계를 가지면서 횡적으로 또는 병렬적으로 덧붙여지는 방식으로 연결된다.

그러나 문자의 한계를 극복하는 방식은 이와는 전혀 다른 방식으로 시도될 수도 있다. 사실 위의 입장에서 문자가 가지는 한계는 진정한 의미에서 극복된 것이 아니라고 말할 수 있을 것이다. 이 입장에서 문자의 한계는 그것과는 다른 매체를 아무리 많이 더한다고 하더라도 여전히 남아있으며, 그것은 더 이상 논의의 대상이 되지 않은 채 영원히 극복될 수 없는 것으로 취급된다. 오히려 이 입장에서는 문자가 한계와 위험을 가진 상태로 전달되는 사태는 교육에서

정상적인 사태로 취급된다고까지 말할 수 있다. 그러나 문자는, 그 위험성과 한계에도 불구하고, 여전히 진리를 전달하는 매체가 될 가능성을 품고 있다고 말할 수도 있다. 이것은 수천 년 간 이루어진 교육이 문자를 매개로 하여 훌륭한 사람으로서의 마음과 사고를 기르려 했다는 점만 생각해 보아도 쉽게 부정될 수 없는 입장이다.

이 둘째 입장, 문자의 한계를 문자 그 자체를 통하여 극복하려는 시도는, 비유컨대, 문자로 이루어진 지식을 안으로 파고들어 그 의미를 샅샅이 뒤지고 파헤치는 방식으로 이루어진다. 이러한 입장에서 보면, 문자는, 그 밖의 수많은 매체가 가지는 교육적 장점과는 무관하게, 그 자체로 교육적 의미를 가지는 매체로 인정될 수 있으며, 오히려 그것은 문자 안에서만 확인되는, 그 안에서 뿜어져 나오는 장점이라는 점에서 문자는 가장 강력한 힘을 가지는 매체로 활용될 가능성을 가지고 있는 것으로 취급된다.

이러한 관점에서 보면, 텍스트의 이해는 문자를 앞에 두고 학생의 이해를 불러일으켜야 하는 교사가 텍스트와 학생 모두에 대한 교사 자신의 이해 역시 함께 끌어냄으로써 학생과 동일한 일을 하는 교사 자신의 전존재적 노력을 통하여 이루어질 수 있다. 교사 자신의 살아있는 목소리에는 세계에 대한 교사 자신의 한 평생을 거친 이해, 즉 삶 전체가 녹아있으며, 이는 세계에 대한 학생의 이해, 즉 학생의 삶 전체를 변화시키는 결정적 계기로 작용한다. 그리하여 텍스트의 언어와 메시지 사이의 간극을, 질문을 통하여 뒤틀린 관계로 만듦으로써 학생으로 하여금 무지의 깨달음을 불러일으키는 소크라테스의 교수법은 이와 같은 관점에서 교과의 내면화를 위한 진정한 의미의 이상적 교육방법으로 존중받을 수 있다.

이러한 관점에서 인식과 교육의 의미를 설명할 때, Bruner의 지식의 구조와 발견적 인식론, 내러티브와 생성적 인식론의 개념은 그 정당한 이해의 틀을 가지게 된다. 지식의 구조는 더 이상 명제 수준

의 지식을 가리키는 것이 아니며, 발견적 인식론 역시 특정한 명제 또는 사실을 고독한 존재로서의 학생이 스스로 발견하는 일을 가리키는 것이 아니다. 그것은 내러티브라는 인식의 형식을 통하여 학생이 세계를 그 존재 안에 받아들일 때, 그가 살고 있는 지금 이 순간, 그가 딛고 서있는 바로 여기, 그를 둘러싼 모든 문화적 숨결이 학생 내면에서 의미를 불러일으키는 격려자가 되도록 함으로써 학생의 이해가 북돋워져야 한다는 것을 의미한다. 학생에게 이것 이외에 진정한 의미의 삶이란 존재하지 않는다. 인류 역사 전체를 두고 삶과 분리되지 않는 앎, 그리고 앎과 분리되지 않는 삶[32]보다 더 큰 교육적 이상이라는 것이 과연 있을 수 있겠는가.

32) 이홍우(2016). 교육의 목적과 난점. 교육과학사. 날개표지 해설 참조.

참 고 문 헌

Meno

Phaidros

강현석(2006). 내러티브를 통한 교육과정 개발자로서의 교사 전문성의 재개념화. **교육과정연구. 24**(1). 153-180.

_____(2009). Bruner의 교육과정 이론에서 지식의 재해석 : 지식의 구조와 내러티브의 관계. **교육철학. 38**. 1-34.

_____(2011). 교과교육에서의 내러티브의 의미와 가치. **역사교육논집. 46**. 3-59.

곽은혜(2017). 성리학에 있어서의 인식론과 윤리학. **도덕교육연구. 29**(1). 43-69.

김동윤(1999). 미메시스, 뮈토스, 카타르시스 개념의 재해석과 서술이론에 대한 고찰:「시간과 이야기」를 중심으로. **인문과학논총. 32**(1). 건국대학교 인문과학연구소.

김영례(2020). 칸트 철학에서 도식과 언어. **철학논총.** 99. 41-62.

김재춘, 김재현(2002). Bruner의 "지식의 구조" 논의에 대한 탈구조주의적 비판. **교육학논총. 22**(2).

김정희, 소경희(2014). 교육연구에서 내러티브 탐구의 의의와 예술기반 연구로서의 가능성 탐색. **교육과정연구. 32**(2). 21-40.

문장수(2002). 폴 리쾨르의 담화론. **철학논총. 1**(27). 65-90.

박병락(2009). Foucault의 담론 개념과 학교지식의 성격. **교육사상연구. 23**(2). 43-59.

박재문(2003). **지식의 구조와 구조주의**. 성경재.

박종덕(2011a). 교사의 해석적 실천에 기초한 교육과정 실행 방안: 내러티브적 관점. **교육과정 연구. 29**(4). 113-135.

_____(2011b). 마음과 내러티브와 교과. **도덕교육연구. 23**(1). 55-76.

박진(2004), ‘Kant의 “도식론”에 대한 고찰—Kant에 있어 “도식” 개념의 역사적 원천과 의미’, **대동철학, 24**, 166-7.

_____(2017). 구조주의 이후 서사이론의 전개에서 구술성이 지닌 의미: 텍스트이론과 내러티브 탐구를 중심으로. **구비문학연구. 45**. 33-61.

박채형(2019). Bruner의 교육의 과정과 교육과정에 관한 인식론적 논의. **통합교육과정연구. 13**(3). 205-228.

소경희(1987). **교육적 과정에서의 논리와 심리**. 이화여자대학교대학원 석사학위논문.

_____(1997). 현대 교육과정 이론에 대한 인식론적 고찰. **교육과정연구. 15**(1). 241-266.

_____(2003). 국가수준에서 개발된 교육과정의 실행 양상에 대한 이해: 초등학교 국어과 사례를 중심으로. **교육과정연구. 21**(1). 129-153.

_____(2004). 교사양성 교육과정에 있어서 내러티브 탐구의 의의. **교육학연구. 42**(2). 189-211.

_____(2005). **교육과정개발: 주요 쟁점 및 새로운 접근**. 교육과학사.

_____(2010). 학문과 학교교과의 차이: 교육과정개발에의 함의. **교육과정연구, 28**(3). 107-125.

_____(2015). 2015 개정 교육과정 총론 개정안이 남긴 과제: 각론 개발의 쟁점 탐색. **교육과정연구. 33**(1). 195-214.

신춘호(2010). **교육이론으로서의 칸트 철학**. 성경재.

유한구(2004). **교육인식론 서설**. 성경재.

윤성우(2017). **폴 리쾨르의 철학과 인문학적 변주**. 한국외국어대학교 지식출판원.

이재호(2010). **리쾨르와 현대 도덕교육**. 교육과학사.

_____(2011). 서사해석학의 메타프락시스적 성격. **도덕교육연구. 23**(1). 105-124.

_____(2012). 서사해석학에 비추어 본 도덕수업의 방법적 원리. **도덕교**

육연구. 24(3). 215-239.
이정희(2010). **내러티브적 접근을 활용한 교육과정 개발 및 실행 사례 연구**. 서울대학교대학원 석사학위논문.
이지은, 강현석(2017). Bruner의 전·후기 교육과정 이론의 관련성 및 그 시사점 탐구. **교육과정연구. 35**(1). 173-198.
이하영(2005). **Bruner의 전·후기 교육과정이론 비교**. 성균관대학교대학원 석사학위논문.
이홍우(1998, 2016). **교육의 목적과 난점**. 교육과학사.
_____(2006a). **증보 지식의 구조와 교과**. 교육과학사.
_____(2006b). **대승기신론 통석**. 김영사.
_____(2010). **교육과정탐구**. 교육과학사.
_____(2014). **증보 성리학의 교육이론**. 교육과학사.
임병덕(2004). Kant와 Kierkegaard: 언어의 한계와 가능성. **도덕교육연구. 16**(1). 29-49.
임봉길 외(2000). **구조주의 혁명.** 서울대학교 출판부.
임재진(1986). **Kant**. 중원문화.
장사형(2014). 내러티브 탐구와 인간 경험의 이해. 내러티브와 교육연구. **한국내러티브교육학회. 2**(1). 5-22.
지정민(2013). 인재교육과 교과교육: Bruner 교육과정론을 중심으로. **도덕교육연구, 25**(3). 169-193.
최기영(2009). **Bruner 전후기 교육과정 이론에 따른 교육과정 통합 연구**. 경북대학교대학원 박사학위 논문.
한승희(1997). 내러티브 사고양식의 교육적 의미. **교육과정연구, 15**(1). 400-423.
Abbott, H. P.(2002). *The Cambridge Introduction to Narrative*. Cambridge University Press. 우찬제 외(역)(2002). **서사학 강의**. 문학과 지성사.
Aristoteles. *Poetics*. 천병희(역)(2001). **아리스토텔레스의 시학**. 문예출판사.

Augustine, A.(400) *Confessions*. 김희보(역)(2008). **고백록**. 동서문화사.

Brodsky, C. J.(2014). *The Imposition of Form: Studies in Narrative Representation and Knowledge*. Princeton University Press.

Bruner, J.(1960). *The Process of Education*. Havard University Press. 이홍우(역)(2006). **교육의 과정. 지식의 구조와 교과**(개정 증보판). 교육과학사.

_____(1970). The Process of education reconsidered. In Robert R. Leeper(ed.)(1971). *Dare to Care/Dare to Act: Racism and Education*. ASCD Annual Conference Report. 이홍우(역). **「교육의 과정」의 재음미. 지식의 구조와 교과**(개정 증보판). 교육과학사.

_____(1973). *The Relevance of Education*. New York: Norton,

_____(1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. In Elliot Eisner(Ed.). *Learning and teaching: The ways of knowing*. Eighty-fourth yearbook of the national society for the study of education. 97-115. The University of Chicago Press.

_____(1986). *Actual Mind, Possible World*. Harvard University Press. 강현석 외(역)(2011). **교육이론의 새로운 지평: 마음과 세계를 융합하기**. 교육과학사.

_____(1987). Life as Narrative. *Social Research. 54*(1). 11-33.

_____(1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.

Chomsky, N.(1968, 2006). *Language and Mind*. New York: Cambridge University Press.

Clandinin, D. J.(2007). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Sage. 소경희 외(역)(2011). **(내러티브 탐구를 위한) 연구방법론**. 교육과학사.

Clandinin, D. J., Connelly, F. M.(2000). *Narrative Inquiry: Experience*

and Story in Qualitative Research. San Francisco : Jossey-Bass Publishers. 소경희 외(역)(2007). **내러티브 탐구**. 교육과학사.

_____(2006). Narrative Inquiry: In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore(Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. 375-385. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum.

Clandinin, D., Huber, J., Steeves, P., & Li, Y. (2011). Becoming a narrative inquirer. In S. Trahar (Ed.). *Learning and Teaching Narrative Inquiry: Travelling in the Borderlands*. John Benjamins Publishing Company.

Dearden, R. F.(1967). Instruction and Learning by Discovery. Peters, R. S.(eds.). *The Concept of Education*. 135-155.

Dewey, J.(1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan. 이홍우 역(2007). **민주주의와 교육**. 교육과학사.

Foucault, M.(1972). *The archaeology of knowledge*. New York: Pantheon Books,

Gadamer, H. G.(1960). *Wahrheit und Methode*. 이길우 외 역(2000). **진리와 방법Ⅰ, Ⅱ**. 문학동네.

Hamlyn, D. W.(1978). *Experience and the Growth of Understanding*. Routledge and Kegan Paul. 이홍우(역)(2010). **교육인식론: 경험과 이해의 성장**. 교육과학사.

Josselson, R.(1993). A narrative introduction. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *The Narrative Study of Lives*. Newburry Park. CA: Sage.

Kant, I.(1770). *De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis*. 최소인(역)(2007). **감성계와 지성계의 형식과 원리들**. 이제이북스.

_____(1781). *Kritik der reinen Vernunft*, N. K. Smith(trans.)(1963).

Critique of Pure Reason. London: Macmillan & Co LTD. 백종현(역)(2006). **순수이성비판 1, 2**. 아카넷.

Kim, J.(2016). *Unerstanding Narrative Inquiry*. Sage.

Kirk, J., & Miller, M. L.(1986). *Reliability and Validity in qualitative research*. London: Sage.

Kiziltan, M. U.(1990). Postmodern Condition: Rethinking Public Education. *Educational Theory, 40*(3). 351-369.

Kliebard, H. M.(1987). *The struggle for the American curriculum,* 1893-1958. New York: Routledge & Kegan Paul.

Kneller, G.(1984). *Movements of Thought in Modern Education*. John Wiley & Sons.

Leavy, P.(2009). *Method meets art: Art-based research Practice*. NY: Guilford.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lyotard, F.(1984). *The Postmodern Condition: A report on knowledge*. G. Bennington & B. Massumi(trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Manheimer, R. J.(1977). *Kierkegaard as Educator*. 이홍우·임병덕(역)(2003). **키에르케고르의 교육이론**. 교육과학사.

Martin, W.(1986). *Recent Theories of Narrative*. Cornell University Press.

McIntyre. A. (1981). *After Virtue*. 이진우(역)(1997). **덕의 상실**. 문예출판사.

McQuillan. M.(ed.)(2000). *The narrative reader*. London : Taylor & Francis Routledge.

Mitchell, W.(1981). *On Narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.

Palmer, R. (1969). *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer*. 이한우(역)(1988). **해석학이란 무엇인가**. 문예출판사.

Pinnegar, S., Daynes, J. G.(2007). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. Clandinin, D. J.(ed.). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Sage. 소경희 외(역)(2011). **(내러티브 탐구를 위한) 연구방법론**. 교육과학사.

Polkinghorne, D.(1988). *Narrative knowing and the human science*. Albany: SUNY Press. 강현석 외(역)(2009). **내러티브 인문과학을 만나다**. 학지사.

_____(1995). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education. 8*(1). 5-23. Falmer Press.

Ricoeur, P.(1960). *La Symbolique du mal, Aubier*. 양명수(역)(1999). **악의 상징**. 서울: 문학과 지성사.

_____(1976) *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Texas: Texas Christian University. 김윤성, 조현범(역)(1994). **해석 이론**. 파주: 서광사.

_____(1983). *Temps et Récit. 1-3*. Paris: Seuil. trans. by K. McLaughlin & D. Pellauer(1984). *Time and Narrative*. Vol. 1. Chicago & London. The University of Chicago Press. 김한식 외(역)(1999). **시간과 이야기 1-3**. 문학과 지성사.

_____(1986). *Du Tevte à l'action*. Paris: Seuil. 박병수 외(역)(2002). **텍스트에서 행동으로**. 아카넷.

Riesmann, C. K.(1993). *Narrative Analysis*. Newburry Park. CA: Sage.

Robinson, J. A. & Hawpe, L.(1986). Narrative thinking as a Heuristic Process. Sarbin, T. R.(ed.). *Narrative Psychology*. Praeger

Publishers.

Sarbin, T. R.(ed.)(1986). *Narrative Psychology*. Praeger Publishers.

Saleeby, D.(1994). Culture, Theory, and Narrative: The Intersection of Meaning in Practice. *Social Work. 39*(4). 351-9.

Schwab, J.(1967). Problems, Topics, and Issues. Taylor & Francis Group Quest. *National Association for Kinesiology in Higher Education. 9*(1), 2-27.

Slife, B.(1993). *Time and psychological explanation*. NY : State University of New York Press.

Smith, J. K.(1983). Qualitative versus Qualitative research: An attempt to clarify the issue. *Educational researcher. 12*(3). 6-13.

Strike, K. A.(1975). The Logic of Learning by Discovery. *Review of Educational Research. 45*(3). 461-483.

Webster, L., Mertova, P.(2007). *Using narrative inquiry as a research method: an introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. London; New York. Routledge. 박순용(역)(2011). **(연구방법으로서의) 내러티브 탐구**. 서울: 학지사.

White, H.(1980). The Value of Narrativity in the Representation of Reality. Mitchell, W. (Ed.).(1981). *On Narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.

Young, M.(2011). The return to subjects: a sociological perspective on the UK Coalition government's approach to the 14-19 curriculum. *The Curriculum Journal. 22*(2), 265-278.

ABSTARCT

Epistemological Interpretation of Narrative Theory and Its Educational Implication

Kwag, Eun-hye
Department of Education
The Graduate School
Seoul National University

The purpose of this study is to interpret the concept 'narrative' as a fundamental origin of knowledge and experience. Narrative cannot be merely understood as a kind of methodology, but a logical form of experience itself. In this perspective, narrative can show its educational possibility that can arouse human experience. Narrative as a form of experience is derived from Kantian concept 'scheme', i. e. an ability of integration in human mind. Kant's transcendental philosophy tells us that experience can occur when scheme integrates the intuitions of objects. And this scheme only can be interpreted as a transcendental form of knowledge.

P. Ricoeur extended the meaning of Kantian concept of scheme to a narrative function. He interpreted Augustine's theory of time and Aristotle's theory of narrative as two pivotal ideas explaining human experience itself. Narrative function in our mind constructs all the segments of experience into a plot for acquisition of meaning. Narrative is no longer a description of pre-existing experience but a power of our mind which represents an act with

plot making. Ricoeur's narrative theory expands the meaning of human experience from concepts to texts. In his point of view, the problem of meaning only can be discussed in the realm of sentence, discourse and text, not a single concept. Text as a 'fixed discourse by writing' makes a distanciation between the meaning and th reader, so it leads the reader to the entrance of interpretation. In the midst of interpretation, the world of the text and the self of the reader can encounter each other, and construct a 'fusion of horizons'.

In this point of view, J. Bruner's two concepts of 'the structure of knowledge' and 'narrative' that represent two periods of his theoretical life can be understood on an identical basis, the internalization of curriculum. The structure of knowledge does not no longer mean topics of knowledge but an underlying idea of knowledge. Also, narrative does not refer a certain kind of stories but a form of mind which can make the curriculum to be understood. When students make their effort to understand curriculum, narrative acts as an internal possibility that creates meaning on their cultural context. This moment can be created only by teachers who plays a role translating the text to message. Teachers take the most crucial part in this process of education who lead student's development by practicing double interpretation for pursuing and imparting the meaning of curriculum to the students.

keyword : narrative, experience, epistemology, Kant, Ricoeur, Bruner, text, educational hermeneutics

student number : 2009-31012