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

교육학박사 학위논문

체험주의 기반 도덕적 상상력의 도덕교육적 함의 연구

2022년 8월

서울대학교 대학원

윤리교육과

권 재 은

체험주의 기반 도덕적 상상력의 도덕교육적 함의 연구

지도교수 정 창 우

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함
2022년 4월

서울대학교 대학원
윤리교육과
권 재 은

권재은의 박사 학위논문을 인준함
2022년 6월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

그동안 체험주의(Experientialism)에 기반한 도덕적 상상력을 도덕교육에 적용하기 위한 연구들이 다양하게 이루어져 왔지만, 도덕적 상상력을 도덕교육에 적용하는 데 필요한 보완 작업을 거쳐 도덕교육 방안을 마련한 연구는 적극적으로 모색되지 않았다. 도덕적 상상력의 함의를 충분히 구현할 수 있는 도덕교육 방안을 마련하기 위해서는, 유기체와 환경의 상호작용에서부터 체험주의적 자아에 이르는 체계적인 이해가 선행되어야 하며, 이와 함께 도덕교육적 적용을 위한 보완 작업이 수행되어야 한다. 또한 이는 도덕교육에의 적용뿐 아니라, 체험주의가 인지과학 중심의 경험적 연구를 기반으로 한다는 점과 존슨(M. Johnson) 역시 경험적 연구에 대한 수렴을 강조한다는 점에서도 보완의 필요성이 제기된다. 본 연구는 이러한 문제의식을 바탕으로 도덕적 상상력의 도덕교육적 적용 가능성과 한계를 탐색하고, 이에 대해 도덕심리학 중심의 경험적 연구를 통해 보완하고자 하였다. 나아가 이와 같은 논의가 갖는 도덕교육적 함의를 살펴보고 구체적인 도덕교육 방안을 모색하고자 하였다.

이를 위해 본 연구는 자연화된 윤리학의 한 흐름으로서 체험주의가 주장하는 신체화된 의미를 살펴본 후, 체험주의에 기반한 도덕적 상상력 이론에 대해 '상상적 구조의 발현', '상상적 구조의 작용 방식', '도덕적 상상력의 도덕발달적 기여'를 중심으로 살펴보았다. 체험주의에 따르면, 인간은 유기체와 환경의 상호작용을 토대로 상상적 구조를 형성하는데, 이는 대표적으로 영상도식, 은유, 원형, 프레임을 통해 살펴볼 수 있다. 영상도식은 신체화된 경험의 반복적 패턴으로 인간 경험과 이해를 조직하는 구조이며, 은유는 개념 영역 간 투사를 통해 의미를 확장할 수 있게 한다. 또한 원형은 인간의 범주화 방식을 보여주며, 프레임은 세계를 이해하는 틀로 작용한다. 그리고 이러한 상상적 구조는 도덕적 추론과 도덕 개념에서 핵심적인 역할을 한다. 이에 본 연구는 도덕적 추론에 대해서는 영상도식, 은유, 프레임을 중심으로, 도덕 개념에 대해서는 원형적 구조를 중심으로 살펴보았다. 아울러 인간은 상상적인 도덕적 숙고를

통해 문제를 해결하고, 체험주의적 자아로서 도덕적 성장을 이루며 삶의 서사를 만들어 간다는 것을 살펴보았다.

다음으로, 앞서 살펴본 도덕적 상상력의 도덕교육적 적용 가능성과 한계를 탐색하고, 이에 대한 보완 작업을 수행하였다. 이와 관련하여 첫째, '유기체-환경 상호작용과 제약 요인'에서 '유기체와 환경의 상호작용'은, 서로 영향을 주고받으며 살아가는 인간 삶과 공통적인 의미 형성 과정을 이해하는 데 기여할 수 있음을 살펴보았다. 그런데 여기에서 제시되는 상호작용은 주로 몸을 통한 공통적이고 보편적인 상호작용에 중점을 두고 있어, 상호작용의 다양성 및 도덕성 차이를 고려한 도덕교육을 마련하는 데 다소 한계가 있음을 논의하였다. 또한 '유기체와 환경의 상호작용에 존재하는 제약 요인'은 도덕교육에서 인간이 어떠한 제약을 받으며, 그 제약 속에서 어떻게 행동과 정체성을 변화시키는지 이해하는 데 도움을 줄 수 있음을 살펴보았다. 하지만 이러한 제약 요인에는 상황이 포함되어 있지 않아, 인간의 인지, 정서, 행동 등에 영향을 미치는 상황을 고려하여 도덕교육을 마련하는 데 한계가 있음을 논의하였다. 이에 전자는 반두라(A. Bandura)의 상호결정론을 통해, 후자는 사회심리학 연구를 통해 보완하고자 하였다.

둘째, '감각운동 경험과 영상도식 및 은유'와 관련하여, '감각운동 경험과 영상도식'은 몸의 움직임이나 교구를 활용한 수업을 다양하게 구성하고, 몸의 중요성을 인식하는 데 이바지할 수 있음을 살펴보았다. 그러나 여기에는 체험적 기본성의 상대적 문제가 언급됨에도 이에 대한 설명이 제시되지 않고 있어, 감각운동 경험의 차이 및 개인에 따른 의미 형성 차이를 고려한 도덕교육을 마련하는 데 다소 한계가 있음을 논의하였다. 또한 '은유'는 도덕교육에서 도덕적 지식을 확장하고, 정서를 교류하는 데 기여할 수 있음을 살펴보았다. 하지만 여기에는 은유에 관한 치료 요법의 필요성이 언급됨에도 구체적인 종류나 활용에 대해서는 제시되지 않고 있어, 과거부터 삶에 영향을 미쳐 온 은유를 탐구하거나, 은유를 통해 개인의 변화를 돕는 데 다소 한계가 있음을 논의하였다. 이에 전자는 신경언어프로그래밍(NLP)을 통해, 후자는 에릭슨(M. H. Erickson)의 은

유 치료를 통해 보완하고자 하였다.

셋째, ‘서사’와 관련하여, ‘서사적 통일성에 관한 기억’은 도덕교육에서 기억의 의미를 재건하거나 삶의 의미 또는 도덕적 의미를 발견하는 데 이바지할 수 있음을 살펴보았다. 그런데 한편으로 기억은 서사적 통일성을 방해하는 요소로도 작용할 수 있어, 서사 활용 시 치유 과정을 함께 마련해 줄 수 있도록 브래드쇼(J. Bradshaw)의 내면아이를 통해 보완하고자 하였다. 또한 ‘서사 구성에 관한 경험 해석’과 관련하여, 존슨이 제시한 세부 요소를 통해 경험을 해석하거나 서사를 구성하도록 지도하는 것이 가능함을 살펴보았다. 하지만 여기에는 경험 해석에 작용하는 심리적 요인이 명시적으로 제시되지 않고 있어, 서사를 반성적으로 살피거나 경험의 의미를 성찰하도록 이끄는 데 다소 한계가 있음을 논의하였다. 이에 아들러(A. Adler)의 심리치료를 통해 경험 해석에 작용하는 심리적 요인을 보완하고자 하였다.

넷째, ‘도덕적 숙고’는 ‘인지적-의지적-정서적 시뮬레이션’으로, 도덕교육에서 이를 통해 문제 해결 방안을 탐색할 수 있음을 살펴보았다. 그런데 시뮬레이션은 비도덕적 귀결로도 이어질 수 있기에, 이에 관한 구체적인 교육적 지침을 제공할 수 있도록 레스트(J. R. Rest)의 4 구성요소를 통해 보완하고자 하였다. 또한 도덕적 숙고 자체만으로 도덕적 행동을 담보할 수 없기에, 이를 쇼다(Y. Shoda)의 상황 맥락별 기질과 로즈(T. Rose)와 오가스(O. Ogas)의 미시적 동기로 보완하여 도덕적 행동 실천을 높이고자 하였다.

이어서 본 연구에서 제시한 도덕적 상상력 이론과 보완 작업을 종합하여, 다음과 같은 도덕교육 방안을 마련하였다. 첫째, ‘유기체-환경 상호작용과 제약 요인’에 관한 논의를 토대로, ‘유기체와 환경의 상호작용에 대한 탐색과 조절’과 ‘상황에 대한 이해와 환경 구성’을 중심으로 한 도덕교육 방안(상호결정론을 활용한 탐색과 조절, 습관에 대한 자아 성찰적 질문, 상황에 대한 관심 높이기, 함께하는 과업 부여하기, 환경 조성하기)을 마련하였다. 둘째, ‘감각운동 경험과 영상도식 및 은유’에 관한 논의를 토대로, ‘감각운동 경험과 영상도식의 활용’과 ‘은유 활용의 구체

화'를 중심으로 한 도덕교육 방안(구체물과 몸의 움직임 활용, 감각운동 경험을 활용한 상호 이해, 은유로 표현하기, 은유의 함축성을 활용한 추론, 질문을 통한 은유 확장, 새로운 은유 형성)을 마련하였다. 셋째, '서사'에 관한 논의를 토대로, '서사 구성을 위한 기억 다루기'와 '서사 구성을 위한 경험에 대한 다양한 해석'을 중심으로 한 도덕교육 방안(내면아이 다루기, 상상 이야기 쓰기, 경험을 다른 입장에서 해석하기, 대명사를 활용한 글쓰기, 새로운 프레임 활용하기)을 마련하였다. 넷째, '도덕적 숙고'에 관한 논의를 토대로, '도덕적 숙고 수행 방안'과 '개별성을 고려한 도덕적 행동 실천 방안'을 중심으로 한 도덕교육 방안(4 구성요소별 시뮬레이션, 도덕딜레마 제작 방안, 상황 맥락별 기질 및 상황별 반응 패턴 활용, 미시적 동기에 대한 탐색과 활용)을 마련하였다.

'어떻게 가르칠 것인가'에 대한 교사의 고민은, 학생들이 '어떻게 살아야 할 것인가'에 대한 답을 찾아가는 데 도움을 줄 수 있다. 이에 체험주의에 기반한 도덕적 상상력 이론은 인간 존재에 대한 이해를 바탕으로 삶을 살아가는 데 필요한 도덕적 상상력을 일깨워 주고, '어떻게 가르칠 것인가'에 대한 교사의 고민이 다양한 수업으로 구현될 수 있게 해준다. 본 연구에서 제안한 도덕교육 방안을 통해 학생들이 삶의 의미를 찾으며 도덕적인 삶을 이루어 갈 수 있기를, 자신의 삶을 사랑하고 삶을 꿈꾸며 지낼 수 있기를 희망한다.

주요어 : 체험주의, 윤리학, 도덕적 상상력, 도덕심리학, 인지과학, 심리학, 심리치료, 도덕교육

학 번 : 2018-37832

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구 목적 및 필요성 ····· 1
2. 연구 방법과 범위 ····· 6

Ⅱ. 체험주의의 이론적 기초 ····· 10
1. 몸과 마음의 이원론적 접근에 대한 극복 노력 ····· 11
1) 메를로-퐁티의 현상학 ····· 12
2) 제임스와 듀이의 실용주의 ····· 15
2. 몸과 마음의 통합적 접근에 대한 인지과학 ····· 21
1) 2세대 인지과학 ····· 21
2) 인지언어학 ····· 23
3. 체험주의와 도덕적 상상력의 개념 ····· 25
1) 체험주의의 개념 ····· 25
2) 체험주의 기반 도덕적 상상력의 개념 ····· 28

Ⅲ. 체험주의 기반 도덕적 상상력의 이론적 특성 ····· 32
1. 상상적 구조의 발현 ····· 32
1) 유기체와 환경의 상호작용 ····· 32
2) 영상도식과 은유 ····· 44
3) 원형과 프레임 ····· 57
2. 상상적 구조의 작용 방식 ····· 61
1) 도덕적 추론에서의 영상도식, 은유, 프레임의 작용 ····· 62
2) 도덕 개념의 원형적 구조 ····· 72
3. 도덕적 상상력의 도덕발달적 기여 ····· 78

1) 문제 해결을 위한 도덕적 숙고의 함양 ····· 79
2) 삶의 서사의 도덕적 정립 ····· 88
3) 체험주의적 자아의 도덕적 성장 ····· 94

Ⅳ. 체험주의 기반 도덕적 상상력의 도덕교육적 적용 가능성 및 한계 ····· 99
1. 유기체-환경 상호작용과 제약 요인의 적용 가능성 및 한계 101
1) 유기체와 환경의 상호작용 측면 ····· 102
2) 유기체와 환경의 상호작용에 존재하는 제약 요인 측면 108
2. 감각운동 경험과 영상도식 및 은유의 적용 가능성 및 한계 112
1) 감각운동 경험과 영상도식의 측면 ····· 112
2) 은유의 측면 ····· 116
3. 서사의 적용 가능성 및 한계 ····· 121
1) 서사적 통일성에 관한 기억의 측면 ····· 121
2) 서사 구성에 관한 경험 해석의 측면 ····· 125
4. 도덕적 숙고의 적용 가능성 및 한계 ····· 128
1) 시뮬레이션의 측면 ····· 129
2) 도덕적 숙고와 도덕적 행동의 관계 측면 ····· 133

Ⅴ. 체험주의 기반 도덕적 상상력 논의의 도덕교육적 함의 ····· 139
1. 유기체와 환경의 상호작용 강조 ····· 139
1) 유기체와 환경의 상호작용에 대한 탐색과 조절 ····· 140
2) 상황에 대한 이해와 환경 구성 ····· 146
2. 감각운동 경험과 영상도식 및 은유의 활용 ····· 151
1) 감각운동 경험과 영상도식의 활용 ····· 152
2) 은유 활용의 구체화 ····· 157

3. 서사 구성에 대한 탐구 ····· 164
1) 서사 구성을 위한 기억 다루기 ····· 165
2) 서사 구성을 위한 경험에 대한 다양한 해석 ····· 169
4. 도덕적 숙고와 도덕적 행동 강화 ····· 174
1) 도덕적 숙고 수행 방안 ····· 175
2) 개별성을 고려한 도덕적 행동 실천 방안 ····· 186

Ⅵ. 결론 ····· 190

참고문헌 ····· 195
부록 ····· 216
Abstract ····· 218

표 목 차

<표 1> 대표적인 일차적 은유 ····· 51
<표 2> 은유 계승의 계층성 ····· 55
<표 3> 상호결정론을 활용한 상호작용 탐색 안내 ····· 141
<표 4> 자아 성찰적 질문 예시 ····· 144
<표 5> 도덕딜레마에 대한 시뮬레이션 발문 ····· 185

그 림 목 차

[그림 1] 포함 ····· 46
[그림 2] 그릇 도식 논리 ····· 46
[그림 3] 경로 ····· 47
[그림 4] Ⅲ장 1절과 2절의 구조 ····· 62
[그림 5] 인지과학의 핵심 및 주변 학문 ····· 100
[그림 6] 반두라의 상호결정론 ····· 105
[그림 7] 유기체와 환경의 상호작용 탐색 활동 순서 ····· 140
[그림 8] 습관 개선을 위한 활동 순서 ····· 144
[그림 9] 감각운동 경험을 활용한 상호 이해 활동 ····· 155
[그림 10] 협동(목표 영역)에 대한 은유 예시 ····· 157
[그림 11] 은유 활동 순서 ····· 159
[그림 12] 자아 성장을 위한 은유 활동 ····· 163
[그림 13] 그릇 도식을 활용한 치유 활동 ····· 165
[그림 14] 내면아이 그릇 1 ····· 166

[그림 15] 내면아이 그릇 2 ····· 166
[그림 16] 내면아이와의 대화 ····· 167
[그림 17] 인물에 따른 경험에 대한 해석 ····· 169
[그림 18] 4 구성요소별 시뮬레이션 활동 ····· 180
[그림 19] 도덕딜레마 구성을 위한 검증 예시 ····· 183
[그림 20] 도덕딜레마 활용을 위한 제작 과정 ····· 185
[그림 21] 파트 바꾸기 활동 안내 ····· 187

Ⅰ. 서론

1. 연구 목적 및 필요성

‘어떻게 살아야 할 것인가’에 대한 문제는 도덕교육에서 중요한 주제이다. 이에 대한 답을 찾기 위해서는 다학문적 접근을 통한 교육이 필요하다. 도덕과 교육의 배경 학문은 도덕과 교육을 위해 그 자체로서 완전성을 갖기보다는 상호보완적이고 협력적인 관계를 통해 도덕과 교육의 목표, 내용, 지도 방법 및 평가에 대한 타당하고 과학적인 관점을 제공할 수 있기 때문이다(정창우, 2013, pp. 210-213). 가령 심리학, 인지과학, 인지신경과학 등의 학문적 성과는 인간의 사고, 심리, 행동에 영향을 미치는 요소들을 밝혀주고, 인간 본성에 대한 정보를 제공해 주어 도덕교육을 마련하는 데 도움을 줄 수 있다. 또한 최근 이와 같은 경험적 연구가 갖는 도덕교육적 함의들이 드러나면서 도덕교육 방안 마련을 위한 다학문적 접근은 더욱 활성화되고 있다.

이러한 관점은 거슬러 올라가 인간 본성에 대한 사실로부터 도덕을 논의하는 자연화된 윤리학을 통해 살펴볼 수 있다. 이와 관련된 논쟁은 도덕의 근원을 찾는 데 있어 사실과 가치의 세계를 구별하거나, 이 둘을 구별하지 않고 모두 경험 세계와 관련 있다는 주장이 대비를 이루고 있다. 전자의 대표적인 입장을 갖는 무어(G. E. Moore)는 인간이 확실히 알 수 있는 단순 관념들이 있으며 선은 직관에 의해서만 파악될 수 있다고 본다. 무어는 경험을 통해 비자연적인 성질인 ‘좋음’을 관찰할 수 있다고 보는 견해에 대해 ‘자연주의적 오류’라 하며 윤리적 자연주의자들을 비판한다. 이와 같은 견해는 무어 외에도 프리차드(H. A. Prichard), 로스(W. D. Ross), 유잉(A. C. Ewing) 등에서 찾아볼 수 있다. 반면 사실과 가치의 연속성을 주장하는 후자의 입장에는 윤리적 자연주의를 표방하는 대표적인 학자인 듀이(J. Dewey)를 들 수 있다. 듀이는 인간 삶이 환경과의 상호작용을 통해 이루어지며, 그 속에서 선이 나타난다고 주장

한다. 이때 선은 상황과의 관련 속에서 파악되는 것으로 유일하거나 절대적인 것이 아니다. 이와 같은 자연주의 특징은 페리(R. B. Perry), 루이스(C. I. Lewis), 플래너건(O. Flanagan) 등의 주장에서도 살펴볼 수 있으며, 이들은 인간 본성에 대한 심리적 사실을 도덕철학의 근거로 삼음으로써 도덕적 정당화와 도덕적 실행력의 간극을 좁힐 수 있다고 본다. 예컨대 플래너건은 인간의 실재하는 심리적 사실을 고려하여 '최소한의 인간' 개념을 바탕으로 도덕 이론을 구성해야 한다고 주장한다(안건훈, 2012, pp. 15-21).

레이코프(G. Lakoff)와 존슨(M. Johnson)의 체험주의(Experientialism)도 이러한 '자연화된 윤리학'의 한 흐름으로, 초월적 세계를 설정하지 않으면서 도덕적인 것은 인간과 세계의 상호작용과 분리될 수 없다고 본다. 특히 이들은 서양 철학에서의 몸과 마음에 대한 이분법적 접근을 비판하고, 메를로-퐁티(M. Merleau-Ponty), 제임스(W. James), 듀이 이론과 2세대 인지과학, 인지언어학 등의 경험적 연구를 바탕으로, 그동안 서양철학사에서 소외되었던 '몸'의 중요성을 일깨운다. 체험주의는 몸이 단순히 생리적 변화나 물질적 반응과 같이 생물학적 가치만 지니는 것이 아니라 의미와 가치를 형성하는 기반이 된다고 보면서, 인간의 전반적 사고와 경험이 신체적 요소와 긴밀히 연결되어 있음을 밝힌다. 또한 물리적 과정과 정신적 과정 간의 연속성을 토대로 몸, 마음, 환경의 상호작용에 근거한 신체화된 의미를 주장한다.

나아가 존슨은 체험주의에 기반하여 도덕적 상상력[1] 이론을 펼친다.

---

1) 그동안 도덕적 상상력은 여러 학자에 의해 강조되어 왔다. 가령 윌킨슨(M. B. Wilkinson)은 도덕적 상상력을 자신의 행위가 타인에게 미칠 영향이나 미래에 일어날 결과를 그릴 수 있는 능력으로 보며(Wilkinson, 2000, pp. 98-103), 레디포드(G. Reddiford)는 공감, 동정심, 관심을 바탕으로 타자의 입장에서 상황을 이해할 수 있는 능력으로 본다(Reddiford, 1981, p. 82). 또한 시브라이트와 슈민커(M. A. Seabright & M. Schminke)는 감정이입을 타자를 돕는 데 이용하고, 타자의 복지를 그 자체의 목적으로 가치 있게 여길 수 있는 능력으로 설명한다(Seabright & Schminke, 2002, pp. 21-28; 고미숙, 2003, pp. 37-38). 이처럼 도덕적 상상력은 여러 학자에 의해 논의되어 왔는데, 이 중 체험주의에 기반한 존슨의 도덕적 상상력 이론은 도덕적 추론과 도덕 개념에서의 상상적 구조의 작용 방식을 상세히 밝혀주며, '도덕성의 상상적 본성'(Johnson, 1993, p. xi)과 인간이 '상상적인 도덕적 동물'(Johnson, 1993, p. 1)이라는 것을 드러낸다.

여기에서 존슨이 주장하는 도덕적 상상력은 유기체와 환경의 상호작용을 바탕으로 형성되는 '상상적 구조(imaginative structures)'를 가지며, 다양한 행위 가능성을 식별하고 타인의 입장에서 상황을 이해할 수 있게 한다. 또한 도덕적 숙고를 통해 문제를 해결하고 건설적인 삶의 서사를 만들어 갈 수 있게 한다. 이와 관련하여 상상적 구조에 대해 좀 더 제시하면, 영상도식은 반복적이고 안정적인 감각운동 경험의 패턴으로 인간 경험과 이해를 조직하는 구조이며, 은유는 영역 간 사상(신체적·물리적 층위 경험과 기호적·추상적 층위 경험)을 통해 개념체계를 형성할 수 있게 한다. 이에 대해 체험주의는 대부분의 사고가 은유적(metaphorical)이라고 주장한다. 예컨대 '사랑은 여행' 또는 '죽음은 무덤' 등과 같은 개념적 은유(conceptual metaphor)가 수천 개 존재하며, 인간은 이를 통해 사고하고 말한다고 본다. 다음으로, 원형은 범주에서 모든 구성원이 동등하게 중심적인 것은 아니며, 중심적인 것과 주변적인 것이 존재함을 보여준다. 이는 특별한 문맥적 정보가 없는 경우에도 범주 구성원에 대해 추론할 수 있게 해주며, 도덕 개념에 존재하는 핵과 핵 안에 포섭되지 않은 비원형적 사례를 드러낸다. 그리고 프레임은 상황을 이해하는 데 작용하는 골격과 같은 것으로, 개념을 구조화하고 문제에 대한 각각의 추론 방식을 뒷받침해 준다.

이와 같은 상상적 구조에 대한 이해의 필요성은, 존슨이 '도덕적 상상력을 함양하기 위해 상상적 구조가 무엇이며, 이것이 어떻게 작용하는지 알 수 있어야 한다'라고 제시한 주장에서도 살펴볼 수 있다(Johnson, 1993, p. 198). 그런데 그동안 체험주의에 기반한 도덕적 상상력에 관한 연구들이 다양하게 이루어져 왔지만(고미숙, 2003; 김은수, 2004; 송영민, 2004; 김국현, 2006; 노양진, 2006; 국순아, 2007; 배상식, 2008; 김미덕, 2010; 이연수, 2011; 이거랑, 2015; 이두연, 2020), 상상적 구조와 상상적 구조의 작용 방식을 탐구하여 도덕교육을 마련한 연구는 충분히 수행되지 않았다. 지금까지의 연구들은 대부분 도덕적 상상력의 의미 또는 역할을 중심으로 이루어지거나, 상상적 구조 중 일부 요소만을 연구 대상으로 삼아 도덕교육 방안을 모색하는 방식으로 이루어졌다. 그러나 앞서

언급한 것처럼 존슨이 도덕적 상상력의 함양을 위해 상상적 구조에 대한 이해를 강조하고 있는 만큼, 도덕적 상상력을 도덕교육에 적용하기 위해서는 상상적 구조의 발현부터 체험주의적 자아에 이르는 전반적인 이해가 선행되어야 한다.

또한 대부분의 연구는 도덕교육에의 적용에 앞서, 도덕적 상상력 이론의 한계에 대한 탐색을 수행하지 않았다. 그러나 도덕교육에 이론을 적용하기 위해서는 먼저 해당 이론에 대한 비판적 검토가 필요하다. 만일 한계를 탐색하지 않고 도덕교육에 적용하게 되면, 학생들의 도덕성 발달 수준 및 심리 상태, 교육적 요구 등을 고려하지 못한 채 교수·학습을 하게 될 수 있으며, 도덕적 상상력을 적용할 수 있는 범위에 제한이 생기거나 정작 도덕적 상상력이 필요한 부분에 적용하지 못할 수 있기 때문이다. 이러한 맥락에서 도덕적 상상력 이론의 한계에 대해 간략히 제시하면 다음과 같다.

첫째, 체험주의에 기반한 도덕적 상상력 이론은 주로 몸을 통한 공통적이고 보편적인 상호작용에 중점을 두고 있어, 상호작용의 다양성 및 도덕성 차이를 고려한 도덕교육을 마련하는 데 다소 한계가 있다. 여기에서 유기체와 환경의 상호작용은 의미를 형성하는 데 있어 중심이 되는데, 이는 주로 인간이 공통적으로 수행하는 생물학적·물리학적·사회문화적 상호작용을 중심으로 설명된다. 그러나 개개인은 동일한 환경에서도 서로 다른 반응을 보이며 다양한 상호작용을 하기에 이에 관한 보완이 필요하다. 아울러 상호작용에 존재하는 물리적·문화적 제약이 논의되는데, 여기에는 제약으로 작용할 수 있는 상황이 고려되지 않고 있다. 그러나 상황은 인간의 인지, 정서, 행동 등에 제약으로 작용할 수 있기에 이에 관한 보완이 필요하다.

둘째, 체험주의에 기반한 도덕적 상상력 이론을 통해 감각운동 경험의 차이 및 개인에 따른 의미 형성 차이를 고려한 도덕교육을 마련하는 데 어려움이 있다. 존슨은 체험적 기본성의 상대적인 문제를 인식하고 있음에도 불구하고, 이에 대한 구체적인 설명을 제시하지 않기 때문이다. 이에 인간이 '몸'을 갖고 태어나지만, 생애 과정 동안 서로 다른 감각운

동 경험을 할 수 있으며, 동일한 경험에서도 서로 다른 의미를 형성할 수 있음을 보완할 필요가 있다. 또한 체험주의는 은유에 대한 탐구를 강조하면서 치료요법(therapy)의 필요성을 제시하나, 이에 대한 필요성만 언급할 뿐 구체적인 종류나 활용 방안에 대해서는 논의하지 않는다. 이로 인해 도덕교육에서 삶에 미치는 은유의 영향을 탐구하거나, 개인의 변화를 돕기 위해 은유를 활용하는 데 한계가 나타난다. 이에 은유에 관한 치료요법이 보완될 필요가 있다.

셋째, 체험주의에 기반한 도덕적 상상력 이론은 인간이 어떻게 기억을 재구성하여 서사적 통일성을 이루어 가는지 보여준다. 하지만 기억은 오히려 서사적 통일성을 방해하는 요소로 작용할 수 있어, 서사 활용 시 개인에게 필요한 치유 과정을 함께 마련해 줄 수 있어야 한다. 이에 기억의 특성에 관한 보완이 필요하다. 또한 존슨은 경험을 해석하거나 서사를 구성할 때 작용하는 요소(시간, 장소, 행위 순서, 교훈, 의외의 사건, 경제적 조건 등)를 제시하는데, 각 요소와 관련된 내용은 개인의 심리에 따라 달라질 수 있으며, 서사를 구성하는 세부 요소도 심리에 따라 달라질 수 있다. 이에 경험 해석에 작용하는 심리적 요인이 보완될 필요가 있다.

넷째, 체험주의에 기반한 도덕적 상상력 이론에서 제시되는 도덕적 숙고는 인지적-의지적-정서적 시뮬레이션으로, 특정한 가치나 기준이 상황을 성공적으로 통합해 줄 것인지에 대한 직감(felt sense)을 불러일으키고 문제 해결을 위해 필요한 행위를 탐색할 수 있게 한다. 그런데 이것이 도덕적 귀결로 이어지기 위해서는 '무엇을 어떠한 방향으로 시뮬레이션해야 하는지'에 관한 교육적 지침이 필요하다. 달리 말해, 도덕적 숙고를 수행할 수 있는 구체적인 방식을 마련하여 도덕교육에 적용할 수 있어야 하는 것이다. 또한 도덕적 숙고 자체만으로 도덕적 행동을 담보할 수 없기에 도덕적 행동을 이끌 수 있는 보완이 필요하다.

아울러 존슨은 경험적 연구에 대한 수렴을 강조해 왔지만, 지금까지 경험적 연구를 도덕적 상상력 이론에 접목하여 도덕교육을 마련하고자 한 연구는 적극적으로 시도되지 않았다. 체험주의에 기반한 도덕적 상상

력 이론은 인지과학, 인지신경과학, 발달심리학, 도덕심리학, 사회심리학 등과 같은 경험적 연구를 기반으로 하며, 이에 대해 존슨은 도덕 이론이 인격, 인간적 동기화, 도덕발달 등의 본성에 관해 우리가 일반적으로 알고 있는 것과 양립 가능해야 한다고 주장한다. 나아가 존슨은 심리학이 인지, 동기, 발달, 학습 등의 본성에 관한 지식을 제공하여 의미 있는 삶을 살아가는 데 도움을 준다고 보며, 도덕적 이해와 복잡한 상황, 인성 등에 대한 도덕적 통찰을 위해 도덕심리학이 필요하다고 논의한다. 이와 더불어 자연주의적 시각은, 우리가 어떤 사람이 되기 위해 애써야 하는지 그리고 어떤 세계를 실현해야 할 것인지에 대해 안내해 줄 수 있다고 하면서, 경험적 연구에 대한 수렴을 강조한다(Johnson, 1993, p. 188; Johnson, 1996, pp. 49-50; Johnson, 2014, pp. 2-4). 이에 앞서 제시한 한계를 경험적 연구를 통해 보완할 수 있는지 검토해 볼 필요가 있다.

이상으로 제시한 문제의식을 바탕으로, 본 연구는 다음의 연구 문제를 탐구하고자 한다. 첫째, 체험주의에 기반한 도덕적 상상력의 특성은 무엇인가. 둘째, 체험주의에 기반한 도덕적 상상력은 도덕교육적 적용이 가능한가. 도덕교육적 적용을 위해 한계는 어떻게 보완할 수 있는가. 셋째, 보완이 이루어진 체험주의에 기반한 도덕적 상상력은 도덕교육에 어떠한 함의를 주는가. 이와 같은 연구 문제를 통해 마련된 도덕교육이 “삶을 바르게 하고, 선한 삶을 살며, 자기 자신뿐 아니라 세계를 도덕적인 안목으로 바라보는 실천 지향적 가치·태도 및 성향”을 형성하는 데 기여할 수 있기를 기대한다(정창우, 2013, p. 46).

2. 연구 방법과 범위

본 연구는 문헌 연구를 통해 앞서 제시한 연구 문제의 답을 찾아가고자 한다. 문헌 연구는 연구 문제와 관련하여 어떤 선행 연구와 이론들이 있고, 어떤 사실이 밝혀졌는지 분석·종합할 수 있게 한다. 또한 기존 연구의 한계와 결함을 파악하여 다른 분야의 접목 가능성을 살피면서 연구 문제의 해결 방안을 탐색할 수 있게 한다. 이와 관련하여 문헌 연구의

자원은 크게 예비 자료(preliminary source), 1차 자료(primary source), 2차 자료(secondary source)로 구분된다. 예비 자료는 문헌 정보의 출처를 알려주는 자료를 말하고, 1차 자료는 연구자에 의해 직접 작성된 자료를 뜻하며 2차 자료는 직접 연구하지 않은 저자에 의해 쓰여진 문헌을 말한다(성태제, 시기자, 2010, pp. 73-78; 이종승, 2011, pp. 107-110).

이에 본 연구는 먼저 1차 자료를 활용하여 체험주의에 기반한 도덕적 상상력 이론에 대해 탐색할 것이다. 이를 위해 『몸의 의미』(*The Meaning of the Body*)를 통해, 경험적 연구를 중심으로 논의되는 유기체와 환경의 상호작용에 대해 살펴볼 것이다. 이어서 『마음 속의 몸』(*The Body in the Mind*), 『삶으로서의 은유』(*Metaphors We Live By*), 『몸의 철학』(*Philosophy in the Flesh*)을 통해 상상적 구조(또는 상상적 요소)를 탐색할 것이다. 이는 영상도식, 은유, 원형, 프레임을 중심으로 살펴볼 것이다. 그리고 『도덕적 상상력』(*Moral Imagination*), 『인간의 도덕』(*Morality for Humans*)을 중심으로, 도덕적 추론 및 도덕 개념에서의 상상적 구조의 작용 방식과 도덕적 상상력의 도덕발달적 기여에 대해 살펴볼 것이다. 아울러 이러한 1차 자료와 함께 『체화된 마음, 의미, 그리고 이성』(*Embodied Mind, Meaning, and Reason*), 『의미와 사고의 미학』(*The Aesthetics of Meaning and Thought*), 『은유의 철학적 관점들』(*Philosophical Perspectives on Metaphor*)을 참조하고, 2차 자료로 체험주의 및 도덕교육에 관한 연구 서적, 논문 등을 활용할 것이다.

Ⅱ장에서는 체험주의의 이론적 기초를 다지기 위해 몸과 마음에 대한 서양 철학의 배경과 인지과학에 대해 알아보고, 체험주의와 체험주의에 기반한 도덕적 상상력 개념에 대해 살펴볼 것이다. 먼저, 서양 철학에서 몸과 마음의 이분법적 사고를 극복하고자 했던 노력에 대해서는 메를로-퐁티의 현상학, 제임스와 듀이의 실용주의를 통해 살펴볼 것이다. 이어서 2세대 인지과학과 인지언어학의 연구 성과를 통해 의미 형성에서 중심이 되는 몸의 역할을 탐색하여 신체화된 의미에 대한 학적 기반을 다질 것이다. 이와 더불어 체험주의와 체험주의에 기반한 도덕적 상상력

개념을 탐색하여 도덕적 상상력 이론에 대한 기초 작업을 수행할 것이다.

다음으로 Ⅲ장에서는 Ⅱ장의 이론적 기초를 바탕으로, 체험주의에 기반한 도덕적 상상력 이론에 대해 상세히 살펴볼 것이다. 이를 위해 Ⅲ장 1절에서는 유기체와 환경의 상호작용과 이를 통해 형성되는 상상적 구조를 탐색하고, Ⅲ장 2절에서는 상상적 구조의 작용 방식을 알아볼 것이다. 그리고 Ⅲ장 3절에서는 도덕적 상상력의 도덕발달적 기여에 대해 살펴볼 것이다. 각 절의 구체적인 내용을 제시하면, 먼저 Ⅲ장 1절에서는 상상적 구조의 기반이 되는 유기체와 환경의 상호작용에 대해서 운동과 감각, 행동유도성과 광학 흐름, 사회문화적 환경과의 상호작용, 질성과 편재적 질성, 정서를 중심으로 탐색하고, 상상적 구조에 대해서는 영상도식, 은유, 원형, 프레임을 중심으로 살펴볼 것이다.[2] 그리고 Ⅲ장 2절에서는 상상적 구조의 작용 방식에 대해 '도덕적 추론에서의 영상도식, 은유, 프레임의 작용'과 '도덕 개념의 원형적 구조'로 나누어 살펴볼 것이다. 이어서 Ⅲ장 3절에서는 도덕적 상상력의 도덕발달적 기여에 대해 '문제 해결을 위한 도덕적 숙고의 함양', '삶의 서사의 도덕적 정립', '체험주의적 자아의 도덕적 성장'을 중심으로 살펴볼 것이다.

Ⅳ장에서는 Ⅲ장에서 제시한 도덕적 상상력의 도덕교육적 적용 가능성과 한계를 탐색할 것이다. 그리고 도출된 한계에 대해서는 심리학, 심리치료 등의 경험적 연구를 통해 보완 가능성을 모색할 것이다. 우선 Ⅳ

---

2) 존슨은 『마음 속의 몸』에서 상상력 이론이 범주화(categorization), 도식(schemata), 은유적 투사(metaphorical projections), 환유(metonymy), 서사적 구조(narrative structure)를 포함해야 한다고 제시한다. 그리고 『도덕적 상상력』에서 도덕적 추론의 기본적인 상상적 요소로 개념의 원형적 구조(prototype structure of concepts), 상황의 구조화(framing of situations), 은유(metaphor), 서사(narrative)를 제시한다(Johnson, 1987, pp. 171-172; Johnson, 1993, pp. 189-198). 또, 상상적 원천 또는 상상적 기제로 영상도식(image schema), 범주의 원형적 구조(prototype structure of categories), 의미론적 프레임(semantic frames), 개념적 은유(conceptual metaphor), 환유를 언급하기도 한다(Johnson, 1993, p. 152). 본 연구는 이러한 존슨의 주장을 토대로 핵심적인 상상적 구조로 '영상도식', '은유', '원형', '프레임'을 도출하였다. 이는 Ⅲ장 1절과 2절에서 다룰 것이며, 이와 더불어 '서사'에 대해서는 Ⅲ장 3절에서 종합적으로 다룰 것이다. 또한 본 연구에서 제시하는 은유는 개념적 은유임을 밝혀둔다.

장 1절에서는 '유기체-환경의 상호작용과 제약 요인'의 도덕교육적 적용 가능성과 한계를 탐색하고, 이에 대한 반두라(A. Bandura)의 상호결정론, 사회심리학 연구의 보완 가능성을 살펴볼 것이다. Ⅳ장 2절에서는 '감각운동 경험과 영상도식 및 은유'의 도덕교육적 적용 가능성과 한계를 탐색하고, 이에 대한 신경언어프로그래밍(NLP), 에릭슨(M. H. Erickson)의 은유 치료의 보완 가능성을 살펴볼 것이다. 그리고 Ⅳ장 3절에서는 '서사'의 도덕교육적 적용 가능성과 한계를 탐색하고, 이에 대한 브래드쇼(J. Bradshaw)의 내면아이, 아들러(A. Adler)의 심리치료의 보완 가능성을 살펴볼 것이다. Ⅳ장 4절에서는 '도덕적 숙고'의 도덕교육적 적용 가능성과 한계를 탐색하고, 이에 대한 레스트(J. R. Rest)의 4 구성요소, 쇼다(Y. Shoda)의 상황 맥락별 기질 및 로즈(T. Rose)와 오가스(O. Ogas)의 미시적 동기의 보완 가능성을 살펴볼 것이다.

끝으로 Ⅴ장에서는 Ⅱ, Ⅲ장에서 살펴본 도덕적 상상력 이론과 Ⅳ장의 보완 작업을 종합하여, 본 연구에서 제시한 논의가 갖는 도덕교육적 함의를 탐색하고 도덕적 상상력을 도덕교육에 적용하기 위한 방안을 모색할 것이다. 이를 위해 Ⅴ장 1절에서는 '유기체-환경 상호작용과 제약 요인'에 관한 논의가 갖는 도덕교육적 함의에 대해 탐색할 것이다. 이에 대해서는 '유기체와 환경의 상호작용에 대한 탐색과 조절'과 '상황에 대한 이해와 환경 구성'으로 나누어 살펴볼 것이다. 그리고 Ⅴ장 2절에서는 '감각운동 경험과 영상도식 및 은유'에 관한 논의가 갖는 도덕교육적 함의에 대해 '감각운동 경험과 영상도식의 활용', '은유 활용의 구체화'로 나누어 살펴볼 것이다. 또한 Ⅴ장 3절에서는 '서사'에 관한 논의가 갖는 도덕교육적 함의에 대해 '서사 구성을 위한 기억 다루기'와 '서사 구성을 위한 경험에 대한 다양한 해석'으로 나누어 살펴볼 것이다. 이어서 Ⅴ장 4절에서는 '도덕적 숙고'에 관한 논의가 갖는 도덕교육적 함의에 대해 '도덕적 숙고 수행 방안'과 '개별성을 고려한 도덕적 행동 실천 방안'으로 나누어 살펴볼 것이다.

Ⅱ. 체험주의의 이론적 기초

체험주의는 현상학과 실용주의의 관점과 인지과학에서 수집한 경험적 연구의 증거를 결합하여 마음과 몸, 환경의 유기적 연속성을 드러낸다. 이에 레이코프와 존슨은 메를로-퐁티, 제임스, 듀이를 '경험적으로 책임 있는 철학자(empirically responsible philosophers)'라고 일컬으며, 이들이 당대의 심리학, 생리학, 신경과학 등을 활용하여 철학적 사상을 형성했다고 설명한다(Lakoff & Johnson, 1999, p. xi; Johnson, 2018, pp. 31-32). 그러면서 현상학과 실용주의의 시각을 정교한 방식으로 진전시키고, 인지과학, 인지신경과학 등의 경험적 연구를 적극적으로 수용하여 체험주의의 이론적 체계를 구축한다(Johnson, 1993, p. 8; Johnson, 2018, p. 31).[3] 이를 통해 서양 철학의 몸과 마음에 대한 이분법적 사고[4]를 비판하고, 서구의 지배 전통에서 무시되고 간과되었던 몸의 중심성을 회복시킨다. 이에 본 장에서는 메를로-퐁티의 현상학과 제임스와 듀이의 실용주의를 중심으로 서구의 이분법적 시각에 대한 비판을 살펴보고자 한다.[5] 이어서 체험주의의 이론적 토대가 되는 2세대 인지과학과 인지언어학에 대해 고찰한 후, 체험주의와 체험주의에 기반한 도덕적 상상력의 개념에 대해 살펴보고자 한다.

---

3) 이와 관련하여 존슨은 제임스와 듀이가 이미 철학과 경험과학이 서로 협력하고 비판하면서 발전했다는 사실을 알았을 것이라고 설명한다(Johnson, 2018, pp. 31-32).

4) 존슨은 몸과 마음에 대한 이분법적 사고 외에도 이성과 상상력, 과학과 예술, 인지와 정서, 사실과 가치 등의 이분법적 사고를 비판한다.

5) 존슨은 메를로-퐁티, 제임스, 듀이가 의미와 사고의 신체적 근거에 대해 방대한 저술을 했지만, 그들의 주요 저작들은 대부분 주목받지 못하였다고 설명한다. 그리고 이러한 현상은 특히 영미 분석철학에서 두드러지게 나타난다고 언급한다(Johnson, 1987/2000, p. 11).

1. 몸과 마음의 이원론적 접근에 대한 극복 노력

데카르트(R. Descartes)는 물질적 공간을 차지하는 연장(延長)의 속성을 지닌 실체와 사유 및 의지의 속성을 지닌 정신적(심리적) 실체를 구분한다. 이는 서로 구분되는 이원적 요소로서 명료한 분별 기능을 하는데, 여기에서 연장 실체로서의 물체는 사유할 수 없으며, 사유 실체로서의 영혼은 펼쳐져 있을 수 없다. 이에 연장 실체인 물체는 물리학의 대상이 되고, 사유 실체인 영혼은 형이상학의 대상이 된다. 또한 데카르트는 인간이 태어나면서 갖는 생득적 표상을 통해 마음 밖의 세계를 인식할 수 있으며, 감각 자료에 근거한 사유과정은 확실성을 보장하지 못한다고 주장한다. 감각 자료는 사람마다 다르게 느끼고, 다르게 얻을 수 있기에 확실한 표상이 되지 못한다고 보는 것이다(Descartes, 1980; 이남인, 2013, pp. 178-179; 이돈희, 2020, pp. 80-82).

존슨은 이와 같은 데카르트적 인식이 합리성을 탈신체적인 것으로 분리하고, 마음과 몸 그리고 이성과 감각 사이의 근본적인 괴리를 산출했다고 비판한다. 게다가 칸트(I. Kant)가 데카르트적 이성과 신체적 경험 사이의 메울 수 없는 간극을 강화했다고 주장한다. 그러면서 이로 인해 개념이 형식적이고 자동적이며 규칙 지배적인 것이 되고, 감각은 신체적이며 질료적이고 수동적인 것이 되어, '개념적인 것'과 '신체적인 것' 사이의 이분법이 유지되고 '상상적이고 선개념적인(preconceptual)' 과정은 사고에서 제외되었다고 논의한다(Johnson, 1987, pp. xxviii-xxxi). 아울러 이러한 칸트적 합리주의 윤리학이 헤어(R. M. Hare), 기워스(A. Gewirth), 롤스(J. Rawls), 노직(R. Nozick), 도너건(A. Donagan) 등의 저술에서 다양한 형태로 이어진다고 설명한다. 그리고 여기에서 칸트가 계승자들에게 물려준 데카르트적 유산은 몸을 초월하는 것으로, 인간의 합리성은 감각의 질료적 내용, 정서, 신체적 과정 등과 구별되는 형식적 요소로 구성되어 있으며, 신체적 제한으로부터 독립성이 보장되는 자율적인 성격을 갖는다고 논의한다. 덧붙여 존슨은 이와 같은 철학적 흐름이 '도덕성'을 합리적으로 도출된 규칙의 체계로 간주한다는 점에서 모두 '도

덕 법칙 통속 이론(Moral Law folk theory)'[6]을 공유한다고 설명한다. 나아가 존슨은 서구 도덕적 전통의 핵심이 되는 '도덕 법칙'이 이성의 힘을 빌려 신체적 행위에 힘과 통제를 가하고, 인간 경험을 포착하지 않은 채 도덕적 문제 상황의 중요한 양상과 도덕적 숙고에서의 핵심적인 상상적 활동을 간과하게 만들었다고 비판한다(Johnson, 1987, pp. xxviii-xxix; Johnson, 1993, pp. 26-32).

1) 메를로-퐁티의 현상학

메를로-퐁티는 데카르트의 이원론을 통해서는 신체와 영혼의 정체를 올바로 파악할 수 없다고 비판한다. 신체는 순수한 연장 실체가 아니고, 영혼 역시 순수사유로 구성된 것이 아니기 때문이다. 신체와 영혼은 엄밀하게 구별되는 두 가지 존재 영역이 아니라, '실존(existence)'이라고 불리는 동일한 사태의 서로 다른 두 층에 불과한 것이다. 여기에서 몸은 실존이라고 불리는 하부층에 해당하고, 영혼(혹은 심리 현상)은 동일한 사태의 상부층에 해당한다. 이 둘은 연속선 위에 존재하는 서로 다른 두 가지 현상으로, 단지 정도의 차이만 있을 뿐 모두 세계를 향하고 있다. 그리고 실존하는 두 층은 서로 영향을 주고받으며 서로에 의해 변하기도 한다(Merleau-Ponty, 1945; 이남인, 2013, pp. 177-179). 이처럼 메를로-퐁티는 무의식적으로 일어나는 몸의 현상 근거를 밝히면서, 의식적이고 반성적이고 의지적인 자아 밑에 몸적인 자아가 매설되어 있다고 본다. 인간은 몸을 갖지 않고서는 환경과 결합할 수 없고, 환경과의 관계에서 이루어지는 어떤 일에도 참여할 수 없는 것이다(조광제, 2005, p. 111).

---

6) 먼저 존슨이 말하는 '도덕 법칙 이론'의 의미를 살펴보면, 이는 도덕적 추론이 '옳은 행위를 명시해 주는 도덕 법칙' 또는 '규칙에 구체적인 사례들을 포섭시키는 것'이라고 보는 견해를 뜻한다. 존슨은 이러한 도덕 법칙 이론이 도덕성에 관한 공유된 통속 이론을 형성할 만큼 서구의 문화적 유산에 넓게 유포되어 있다고 본다. 그러면서 존슨은 이를 '도덕 법칙 통속 이론'이라고 일컫는다. 정리하자면, '도덕 법칙 통속 이론'은 도덕을 일차적으로 일련의 초월적 근거를 갖는 보편적 도덕 원리 또는 도덕적 속성(가치)으로 생각하는 견해를 뜻한다고 볼 수 있다(Johnson, 1993, p. 4; Johnson, 2014, p. 16).

다시 말해서, 운동 능력과 지각 능력의 총체인 몸으로부터 의미가 솟아나고, 몸에는 정신적인 것과 물질적인 것이 혼재되어 있다고 볼 수 있다(주성호, 2011, p. 129; Merleau-Ponty, 1945/2002, pp. 165-166).

또한 메를로-퐁티는 지각하는 주체가 지각되는 세계가 된다고 주장하면서, 지각하는 자가 원리상 지각되는 것이 될 수 없다는 전통적인 주객 이분법을 파괴한다(조광제, 2005, pp. 74-77). 이와 관련하여 메를로-퐁티는 화가의 작업과 작품의 관계를 제시한다. 여기에서 화가의 몸은 '그림을 그리는 몸'이면서 '보여지는 몸'이며, 사물은 화가가 그림을 그리는 행위를 가능하게 하고 세계는 회화가 된다. 즉 우리 몸은 스스로 보는 자이면서 보이는 것이다. 특히 메를로-퐁티는 이분법적 구분을 없애려 했던 세잔의 작품 활동에 주목하는데, 그 이유는 혼돈과 질서 중에 어느 하나를 선택할 필요가 없는 것처럼, 세잔은 감각과 사고 중에서 어느 하나를 선택해야 한다고 믿지 않았기 때문이다. 바로 세잔은 우리의 시선 아래 드러나는 고정된 사물과 그 사물이 사라지는 방식을 구분 짓거나, 감각과 지성 사이의 단층을 만들려 하지 않았던 것이다(Merleau-Ponty, 1948/1985, p. 22; 심귀연, 2018, pp. 176-177; 주성호, 2011, p. 129).

아울러 메를로-퐁티는 객관적인 세계를 유일한 세계로 여기고 몸을 순전히 인과적인 메커니즘의 지배를 받는 기계처럼 여기는 것을 문제로 보면서, 생물인 유기체는 결코 인과 결정론적인 존재가 아니며, 주위 환경과 지향적 끈들로 묶여 있다고 논의한다. 그러면서 몸은 주체나 대상으로서의 의미에 머물지 않고, 세계로 지향한다고 주장한다(심귀연, 2018, p. 172; 조광제, 2005, pp. 74-77). 메를로-퐁티에 따르면 인간은 관계의 그물 속에서 지향 작용을 통해 의미를 형성하는 것이다. 그리고 여기에서 몸-주체는 세계와 끊임없이 관계하면서 자기를 의미화하는 것과 동시에 의미화된다. 메를로-퐁티가 인간을 '세계-에로-존재'라고 표현한 것도 주체들이 관계 맺음을 통해 세계를 열어가기 때문이다(김병환, 1999, p. 92; 심귀연, 2018, p. 175).

이에 메를로-퐁티는 '살'이라는 낱말을 사용하여 신체화된 경험에 초점을 둔다(Lakoff & Johnson, 1999, p. xi). 몸과 세계 존재의 참된 의미

는 존재론적 살(la chair ontologique)로 나타나는데, 이는 몸과 세계가 서로 엮이고 침투되면서 체험되는 세계 자체를 보여준다. 그리고 여기에서 메를로-퐁티가 말하고자 하는 몸은 몸-주체이긴 하나, 상호신체성으로서의 몸[7]을 뜻한다. 즉 살은 몸-주체의 바탕이 되고, 몸과 세계가 교차하고 얽혀서 새로운 세계를 열 수 있게 된다. 이는 앞서 제시한 바와 같이 몸이 '감각하는 몸'임과 동시에 '감각가능한 몸'이라는 것이, 몸과 세계와의 관계에도 그대로 적용된다는 것을 보여준다(심귀연, 2018, pp. 172-178). 요컨대 '살'은 주체와 타자를 견고히 연결시키는 것으로, '나'와 '타자'와의 근원적인 연루의 지지대(support)이자 세상의 모든 존재의 변화를 추동하는 모태(matrix)로서 기능한다(정병화, 2020, pp. 12-13).

레이코프와 존슨은 체험주의에서 논의되는 '철학'과 '살'이라는 말이 메를로-퐁티에게 은혜를 입고 있다고 언급하면서, 메를로-퐁티의 주장대로 주체와 객체는 독립적인 개체가 아니라, 단지 우리가 통합된 경험에 개념을 부과한 것이라고 주장한다(Lakoff & Johnson, 1999, p. xi; Lakoff & Johnson, 1999, p. 97). 또한 존슨은 메를로-퐁티의 『지각의 현상학』(*Phénoménologie de la perception*)을 통해 인간의 몸이 왜 단순히 '다른 사물들과 상호작용하는 사물'로 이해될 수 없는지 알 수 있다고 논의하면서, 인간의 몸은 단순한 사물이 아닌 '산 몸(lived body)'이라고 설명한다. 이것은 메를로-퐁티가 제시한 '현상적 몸(phenomenal body)'으로, '우리 세계와 경험이 흐르는 현상'을 뜻한다. 즉, 존슨은 메를로-퐁티의 견해를 따라 인간이 객관적 몸을 움직이는 것이 아니라 현상적 몸을 움직이며, 이러한 몸이 사물을 향함으로써 사물을 이해하고 지각할 수 있다고 설명한다. 더 나아가 존슨은 몸을 단순히 물리적 유기체로 환원하는 것을 잘못된 것이라고 보면서, 몸에 대한 환원적인 생각을 버리면 어떻게 인간이 신체화됨과 동시에 사물 그 이상일 수 있는지 알 수 있다고 논의한다. 그리고 이에 따라 '생물학적 유기체로서의 몸', '생

7) 상호신체성은 자아와 타자의 뒤얽힘, 혼합, 교차에 의해 형성된다. 이는 자아와 타자의 일정한 거리두기 속에서 만들어지는 상호 맞물림이라 할 수 있다(Merleau-Ponty, 1962, p. xv; 정병화, 2020, p. 18). 아울러 감각성은 자아와 타자 사이에서 소통되는 것으로, 상호신체성은 신체주관들 사이에서 감각의 상호횡단이 일어나는 것을 뜻한다고 볼 수 있다(신인섭, 2007, pp. 90-91).

태학적 몸', '현상학적 몸(phenomenological body)', '사회적 몸', '문화적 몸'으로 인간 몸의 다섯 가지 차원을 제시하면서, 몸은 이 중 하나(또는 둘이나 셋)로 환원될 수 없다고 주장한다(Johnson, 2007, pp. 275-278).

덧붙여, 체험주의는 이와 같은 메를로-퐁티의 몸 기반 접근법을 토대로 인지과학의 연구 결과를 수렴하여 개념의 신체화에 관한 세 가지 층위를 제시한다. 여기에서 세 가지 층위는 '신경적 신체화(neural embodiment)', '현상학 층위(phenomenological level)', '인지적 무의식(cognitive unconscious)'을 뜻한다. 먼저 '신경적 신체화'는 신경 층위에 있는 개념들과 인지 작용을 특징짓는 구조에 관한 것으로, 두뇌 또는 신경회로와 관련된 것들을 포함한다. 그리고 '현상학 층위'는 의식적이거나 의식에 의해 접근 가능한 것으로, 정신 상태, 몸, 환경 및 물리적·사회적 상호작용들을 포함한다. 마지막으로 '인지적 무의식'은 언어의 이해와 사용을 포함하여 모든 의식적 경험을 구조화하고 가능케 하는 정신적 작용들로 구성된다. 이는 직접 이해될 수 없는 의식적인 경험과 행위를 설명하기 위해 가정된 것으로, 인간의 모든 무의식적 지식과 사고 과정을 포함한다. 아울러 존슨은 이러한 세 가지 층위가 독립적이지 않으며, 세 가지 층위의 기술과 설명을 통해 마음에 대해 이해할 수 있다고 본다(Lakoff & Johnson, 1999, pp. 102-104).

2) 제임스와 듀이의 실용주의

제임스와 듀이의 실용주의는 몸과 마음의 이분법 시각에 대해 비판적인 시각을 갖는다. 실용주의는 사고하는 것이 행동하는 것이라는 기본적인 이해를 바탕으로, 느낌·감각·지각과 개념화·사고를 존재론적으로 분리하는 것을 거부한다. 몸과 마음은 신체와 정신의 연속성을 토대로 상호작용하며, 사고는 신체화되고 느낌과 혼합되어 있다고 보기 때문이다. 이는 전통적인 이원론적 관점과의 주요한 차이를 보여주며, 나아가 풍부한 경험으로부터 구분이 발생한다는 것을 보여준다(Johnson, 2007, pp. 89-92). 이에 제임스는 "주체와 객체, 사물과 사고는 오직 '기능적' 차원

의 구분일 뿐, 고전적 이원론에서 말하는 존재론적 구분이 아니다"라고 설명하면서 탁자 위에 놓인 컵의 예시를 든다(James, 1905, p. 194; 김무길, 2010, p. 47). 가령 우리는 탁자 위에 놓인 컵에 대해, 컵의 감각과 컵의 관념을 구분하여 지각하지 않는다. 달리 말해, '공간적 연장을 차지하는 컵이라는 물질'과 '그 사물을 컵으로 분류하고 해석하는 관념'을 구분하지 않는다. 여기에서 알 수 있듯이, 객관적 사물의 연장과 주관적 사물의 연장은 하나의 지각적 경험 속에 융합되어 해체 불가능한 결합을 이루고 있는 것이다(James, 1905, pp. 187-188; 김무길, 2010, p. 47). 또한 제임스에 따르면, 주객이 분화되지 않은 원초적 경험을 '순수경험(pure experience)'이라고 하는데, 이는 반성적인 의식작용 이전에 우리가 갖는 가장 근원적인 경험을 가리킨다. 예를 들어 우리는 바다를 볼 때, '나'와 '바다'를 분리해서 경험하지 않는다. 나와 바다를 주체와 객체로 분리하여 파악하는 것은 인간의 반성적인 의식작용으로 인한 분석의 결과이다. 요컨대 우리가 구분하는 주체와 객체, 의식과 대상은 순수경험의 총체적인 덩어리를 반성적 의식을 통해 분석한 것이다(김무길, 2010, p. 38).

이처럼 제임스는 개념화나 의식화가 이루어지기 이전의 순수경험을 강조하고, 경험을 세계 속에서 겪게 되는 체험 전체로 폭넓게 생각한다. 그리고 경험에 지각, 감각, 의식, 관념 등과 같은 개별 '경험항(parts of experience)'과 그것들 사이의 '관계(relations)'가 포함된 것처럼, 사고의 흐름에도 개별성과 관계성이 존재한다고 논의한다(김종욱, 2009, pp. 32-33). 가령 경험항에 춥다는 느낌(feeling of cold), 파란색의 느낌(feeling of blue) 등이 있다면, 관계성에 해당하는 것에는 '만약'이라는 느낌(feeling of if), '그리고'라는 느낌(feeling of and), '그러나'라는 느낌(feeling of but), '의하여'라는 느낌(feeling of by) 등이 있다(James, 1890/2006, pp. 444). 또한 사고의 흐름(stream of thoughts)은 원초적으로 연결되어 흘러가는 강물(river)과도 같은 것으로, 의식은 고정된 실체가 아니라 유동적 흐름이라고 볼 수 있다(김무길, 2010, p. 36; 김종욱, 2009, p. 43).[8)]

나아가 제임스는 논리 관계까지도 사고하는 것이 아니라, '느껴지는 것'이라고 강조한다. 그는 논리를 신체화된 상호작용의 패턴이라고 주장하면서 이행성(transitivity)으로 알려진 논리학 원리('모든 a는 b이다. 모든 b는 c이다. 따라서 모든 a는 c이다')가 순수한 사고의 법칙이 아니라, 신체화된 경험의 원리라고 주장한다. 이에 대해 존슨은 "자동차 키가 손 안에 있고, 그 손이 호주머니 안에 있다면, 자동차 키는 호주머니에 있다"와 같은 예시를 제시하면서, 제임스가 영상도식(image schema)[9]에 대해 설명하지는 않았지만 '사고에 관계의 패턴이 포함되어 있다는 것'을 인식했을 것이라고 논의한다(Johnson, 2007, pp. 93-94; Johnson, 2017, p. 140). 덧붙여 존슨은 아래와 같은 제임스의 말을 인용하여, 제임스가 뇌과학에 호소하여 사고의 흐름을 '느껴지는 것'으로 파악했다고 설명한다.

> 뇌에서 끊임없는 재배치로 어떤 긴장 형태는 비교적 오래 머물지만, 다른 긴장 형태는 간단히 나타났다 사라진다. -중략- 간단한 사물의 오래 머무는 의식은 그것이 생생한지 또는 희미한지에 따라 '감각'이나 '영상'이라고 부르고, 복잡한 사물의 의식은 생생할 때는 '지각대상'으로, 희미할 때는 '개념' 또는 '사고'라고 부른다. 그리고 신속한 의식은 '이행 상태' 또는 '관계의 느낌'이라고 부른다(James, 1890, pp. 246-247).

이처럼 존슨은 제임스가 사고의 흐름 과정과 내적 균형을 뇌의 감시와 연결지었다고 설명하면서, 오늘날 신경과학에서의 다마지오(A. Damasio)와 터커(D. Turker)의 연구가 이러한 제임스의 논의를 입증해 준다고 주장한다(Johnson, 2007, pp. 98-100).

---

8) 사고의 흐름은 실질 부분(substantive parts)과 이행 부분(transitive parts)으로 되어 있다. 관계사가 연결될 때 문장과 문장으로 이루어진 사고가 제대로 표현되듯이, 의식도 실질 부분과 이행 부분으로 연결되어 흘러가는 것이다(James, 1890/2006, p. 441).

9) 영상도식은 유기체와 환경 간 상호작용의 동적·반복적 패턴으로, 존슨은 영상도식이 단순히 '정신적'이거나 '신체적'인 것이 아니라 듀이가 말하는 몸-마음의 형세로 이해될 수 있다고 설명한다(Johnson, 2007, pp. 136-139). 영상도식에 대해서는 Ⅲ장에서 살펴볼 것이다.

이어서 듀이에 대해 살펴보면, 제임스와 마찬가지로 듀이는 인간과 자연, 이상과 실천, 수단과 목적, 주체와 대상, 사실과 가치, 개인과 사회 등의 잘못된 이원론을 극복해야 한다고 논의하면서, 이원화한 철학은 단지 보고 싶은 것을 보기 위해 불안정한 존재와 안정된 존재로 나눈 것이라고 비판한다(Dewey, 1925, pp. 51-52; Kurtz, 1966, p. 367; 박찬영, 2020, p. 19). 즉 듀이는 주객의 이분법적 구도를 거부하고, 자극과 반응, 객관적 대상과 주관적 느낌, 인지와 정서 간에 존재하는 통합적 의식작용을 강조하면서 이것들이 이원론적으로 분리된 실체가 아니라 한데 얽혀 전개되는 것이라고 주장한다. 예컨대 이러한 듀이의 입장은 '일차적 경험(primary experience)'[10]이라는 개념을 통해 보다 명확히 드러난다. 일차적 경험은 선반성적, 선언어적, 선인지적인 일체의 경험을 가리키는데, 듀이는 이로부터 추상적이고 개념화된 지식이 파생하고 발전된다고 본다. 다시 말해, 듀이는 전통적 형이상학에서 가정해 온 초월적 실재나 고정된 진리의 대상을 거부하고, 인식의 근원적 기초로서 있는 그대로의 일상세계의 경험을 중시한다고 볼 수 있다(Dewey, 1925, pp. 15-16; 김무길, 2010, pp. 33-34; 김무길, 2010, p. 48).

게다가 듀이는 대상이 고정된 실체로 주어져 있는 것이 아니라, 주체와의 통합적 관계 속에서 의미를 갖는다는 것을 보여준다. 가령 담장에 피어있는 장미를 볼 때, 우리는 장미와 나의 관계성 하에서 장미를 본다. '장미'라는 명칭은 다른 사물과 구분하기 위해 인간이 부여한 것으로, 이 명칭으로 인해 장미가 고정불변의 속성을 갖는다고 말할 수는 없다. '장미'라는 언어로 고정화될 뿐, 이는 다른 사물, 사건과 무수히 복잡한 상호작용을 하고 있기 때문이다. 이를테면 장미는 식물학자에게는 조사의 대상으로, 사랑하는 연인에게는 사랑의 징표로, 실향민에게는 고향의 추억으로 인식될 수 있다. 이처럼 장미의 의미는 개인의 기대, 용도, 관심 등에 의해 다양한 가치를 갖게 된다. 즉 인식대상은 주객의 관계성으로부터 빚어지며, 다양한 관계 맺기를 바탕으로 하고 있다(Dewey, 1925, p. 241; 김무길, 2010, pp. 39-40).

---

10) 듀이의 표현을 따라 제시하면, 일차적 경험은 "조야하고 육안으로 보이는, 있는 그대로의"(Dewey, 1925, p. 15) 소박한 경험인 것이다.

또한 듀이가 논의하는 경험은 단순히 인식이나 지각의 문제와 관련된 것이 아니라, 유기체와 자연의 연속성 속에서 상호 영향을 미치며 성장하고 변화하는 능동적 활동을 뜻한다. 유기체는 다른 유기체와 상호 관련되어 있으며, 적절한 환경적 조건을 필요로 한다. 그리고 자신의 구조에 따라 환경에서 활동하고, 환경에서 나타나는 변화는 다시 유기체와 그 활동에 작용한다. 이처럼 유기체는 세계와 능동적이고 활발하게 교섭하는 활동을 하는데, 이를 '교호작용 또는 교변작용(transaction)'이라고 한다(Dewey, 1934, pp. 194-200; 이선이, 2017, pp. 200-201). 이를 통해 유기체와 환경이 서로 복잡하게 얽혀 있으며, 서로가 서로를 변화시킨다는 것을 알 수 있다. 아울러 인간 역시 몸을 가진 유기체적 존재라는 점을 생각해 볼 때, 몸을 통해 세계와 교변작용한다는 것을 알 수 있다. 예컨대 인간은 빛, 온도, 압력, 소리, 전기장 등 많은 것들과 교변작용을 한다. 이외에도 우리는 의식에 포착되기 전에 몸을 통해 무수히 많은 교변작용을 하며, 살아있는 동안 끊임없이 경험을 한다. 그리고 이러한 경험은 주체와 객체의 두 가지 요소가 분해되지 않은 총체를 이룬 것으로, 인간은 자연에 의해 새롭게 규정되고 자연은 인간에 의해 새롭게 재탄생된다(박철홍, 윤영순, 2007, p. 95). 나아가 듀이는 몸과 마음에 어떠한 단절도 없다고 논의한다. 듀이에 따르면, '몸-마음'의 관계는 고유한 속성을 가진 하나의 사태로서 이는 신체와 정신의 불가분 사태를 가리킨다. '몸-마음'은 자연과 연속하면서 한편으로는 그 연속되는 요소를 보존하고 축적하고, 다른 한편으로는 상호작용의 결과로 정신을 나타낸다. 다시 말해, 듀이가 논의하는 정신은 '몸-마음'의 관계 방식으로 존재하는 것이다(Dewey, 1925, p. 217; 박찬영, 2020, p. 32; 이선이, 2017, p. 199).[11]

레이코프와 존슨은 이와 같은 듀이의 논의에 대해, 듀이가 메를로-퐁티 못지않게 신체적 경험을 의미, 사고, 의사소통 등의 원초적 근거로 보았으며, 신체적 경험의 철학적 중요성과 복잡성, 풍부함 등을 이해했다고 평가한다(Lakoff & Johnson, 1999, p. xi). 그러면서 듀이가 논의하는 것처럼 '몸'과 '마음'의 분리는 유기체와 환경 사이의 지속적인 상호작용 과

11) 존슨은 이러한 듀이의 시각을 계승하여 몸짓, 사회적 상호작용, 의식, 예술 등을 통해 의미 작용을 알 수 있다고 논의한다(Johnson, 2007, p. 208).

정에서 인간이 구성한 추상물이라고 설명한다. 몸과 마음은 분리된 형이상학적 개체가 아니라, 지속적인 통합 과정에서 '몸'과 '마음'이라는 낱말을 통해 개념 구조를 인위적으로 부과한 것일 뿐이라고 보는 것이다(Lakoff & Johnson, 1999, p. 97). 이처럼 체험주의는 듀이의 견해와 같이 몸은 마음속에 있고, 마음은 몸속에 있으며, 몸-마음은 세계의 일부라고 보면서(Johnson, 1987/2000, p. 13) 몸과 마음의 지속적·연속적·상호작용적 경험으로부터 추상적 개념화와 추론이 이루어짐을 밝힌다.

또한 듀이가 경험(유기체와 환경의 상호작용) 속에서 가치가 발생한다고 본 것처럼(박찬영, 2020, p. 53), 존슨 역시 가치란 살아있는 목적적 유기체(living purposive organism) 또는 유기체 집단에 대한 기여와 관련해서 존재한다고 본다. 달리 말해서, 가치에는 항상 유기체와 환경의 관계가 개입되어 있다고 보는 것이다. 이러한 관점을 바탕으로 존슨은 가치의 다중적인 원천과 층위(유기체적 기능이나 평안과 관련된 가치, 친밀한 대인관계와 관련된 가치, 복잡한 사회적 상호작용이나 제도와 연결된 가치, 의미, 성장, 자기교화(self-cultivation)의 탐구와 연결된 가치)를 제시하고, 이것들이 유기체와 환경과의 상호작용 속에서 도덕적인 의미를 갖게 된다고 논의한다(Johnson, 2014, pp. 50-53).

더 나아가 존슨은 듀이가 제시하는 논리는 초월적·보편적·합리적 능력의 자율적 구조가 아니라, '세계에 대한 다양한 방식의 참여'이자 '신체화되고 내재화된 탐구를 수행하는 데 유용한 탐구 패턴'이라고 설명한다(Johnson, 2014, pp. 186-187). 그러면서 도덕 원리는 문제 해결을 위해 고려되어야 할 하나의 요소인 것으로, 도덕 원리가 절대적이고 선결된 규칙이 아니라고 주장한다. 덧붙여 듀이는 『인간 본성과 행위』(*Human Nature and Conduct*)에서 도덕적 원리주의를 포기하고 품성, 이해, 감정이입, 창조적 전망의 함양에 초점을 맞추고, 지각과 감수성을 바탕으로 자기 비판적인 도덕적 상상력을 함양해야 할 것을 주장하였는데(Johnson, 1993/2008, p. 16), 존슨은 이러한 듀이의 주장이 도덕적 인지에 대한 자신의 해명과 일치한다고 논의하면서 상상적인 도덕적 탐구를 강조한다.

이처럼 체험주의는 메를로-퐁티, 제임스, 듀이의 이론을 받아들여 “몸을 마음 안으로 되돌려놓고(putting the body back into the mind)” 자연주의적 관점에서 몸과 마음의 연속성을 주장한다(Johnson, 1987, p. xiv). 그리고 이와 함께 초월적 가치 설정과 서양 철학에서 지배되어 온 이분법들을 벗어나 상상력을 부활시킨다(Johnson, 2007, pp. 139-140).

2. 몸과 마음의 통합적 접근에 대한 인지과학

체험주의는 앞서 살펴본 현상학과 실용주의의 철학적 관점을 토대로 인지과학에서 수집한 증거를 결합하여 신체화된 마음을 상세히 탐구한다. 그런데 여기에서 1세대 인지과학이 체험주의를 뒷받침하는 것은 아니다. 레이코프와 존슨에 따르면 1세대 인지과학은 전통적인 영미철학의 근본 원리를 가정하고 있으며, 이성은 탈신체적이고 문자적이라는 견해를 받아들이기 때문이다. 즉 초기 인지과학은 마음이 몸과 무관하게 형식적 기능에 의해 특징지어진다는 이원론을 가정하고 있으며, 상상력의 역할을 간과한다(Lakoff & Johnson, 1999, pp. 74-75).[12] 그러나 이와 달리 2세대 인지과학은 마음과 실재의 합치에 관한 새로운 이해를 제공해 주고, 몸과 마음, 그리고 환경의 연속성을 토대로 신체화된 의미를 밝혀준다. 이에 본 절에서는 2세대 인지과학과 인지언어학에 대해 살펴보고자 한다.

1) 2세대 인지과학

인지과학은 가치, 지식, 사고, 언어, 마음 등에 대한 경험적 탐구를 바탕으로 철학, 심리학, 진화론, 생물학, 인류학, 언어학, 신경과학, 사회학 등을 융합시킨다(Johnson, 1993, p. 6). 먼저, 레이코프와 존슨은 정신을

12) 체험주의는 이러한 1세대 인지과학에 대해 ‘이성이 선험적, 보편적, 탈신체적, 문자적이라고 보는 데카르트적 견해의 현대판’이라고 비판한다(Lakoff & Johnson, 1999, p. 76).

기능적 프로그램 또는 형식적 운용 체계로 간주하는 형식주의 철학, 모형 이론, 생성언어학, 정보처리 심리학, 분석철학, 인공지능, 컴퓨터 과학 등을 결합하여 '1세대 인지과학'이라고 일컫는다. 체험주의는 이러한 기능주의적 견해가 인간의 사고를 위해 두뇌를 가진 몸이 필요하다고 보지만, 의미, 개념, 사유에 있어 몸의 본성을 결정적인 것으로 간주하지 않는다고 설명한다. 또한 1세대 인지과학은 개념이 항상 문자적인 것으로 정의된다는 원리를 가정하고, 개념이 은유적일 수 없다는 사실을 전제하면서 개념적 은유에 대한 증거를 중시하지 않는다고 논의한다(Johnson, 1987/2000, p. 12; Lakoff & Johnson, 1999, pp. 87-88; Johnson, 2017, p. 16).

그런데 이처럼 몸의 중심적인 역할을 부정하던 1세대 인지과학은 1970년대 후반에 들어 비판을 받기 시작했다. 이에 따라 몸을 단순히 정보처리를 위한 입력 장치로 보지 않는 새로운 흐름이 나타났으며, 다양한 경험적 연구를 통해 신체화된 의미가 점차 입증되기 시작했다. 레이코프와 존슨은 이러한 경험적 연구들을 '2세대 인지과학'이라고 하면서, 해당 연구들을 통해 '인간이 의미를 형성하는 방식', '추론하는 방식', '사람들과 소통하는 방식' 등에서의 몸의 중요성을 살펴볼 수 있다고 논의한다(Johnson, 2017, p. 17). 예를 들어, 인지심리학 연구는 인간의 개념 체계가 몸과 두뇌의 본성, 환경의 본성 등에 어떻게 의존하고 있는지 밝혀주며, 인지언어학은 의미가 어떻게 감각, 운동, 정서적 과정에 기반을 두고 있는지, 그리고 추상적 개념 대부분이 어떻게 은유적인지 등을 보여준다. 나아가 인지신경과학은 체화된 인지에 관한 신경 계산 모델(neurocomputational models)을 제공해 준다(Johnson, 2018, p. 33). 이와 같이 체화된 인지 접근[13]은 뇌의 정보처리에 영향을 미치는 몸의 감각과 행동, 그리고 마음과 인지의 본질에 작용하는 사회·문화적 환경의 중요성을 밝혀준다(이정모, 2007, p. 7).

또한 2세대 인지과학은 몸의 중요성을 바탕으로, 데카르트의 심신이원론, 인간의 마음을 기호 조작의 정보처리체계로 개념화한 고전적 인지

13) 체화된 인지 접근은 '신체화된 접근', '체화된 접근' 등과 동일한 의미를 갖는다.

주의, 환원주의적 유물론의 신경과학적 접근[14]에 대한 비판적인 설명의 틀을 제시해 준다. 예컨대 이는 정보처리적 표상주의가 생물적 뇌의 특성을 간과한다고 비판하며, 이뿐만 아니라 '뇌=마음'의 심신동일론은 실제 역동적인 마음과 다르게 마음을 뇌 내부의 신경적 상태로만 환원하여, 마음의 본질과 특성을 충분히 설명할 수 없다고 논의한다(이정모, 2007, pp. 7-8).

이렇듯 2세대 인지과학은 '컴퓨터 프로그램으로서의 마음'의 협소한 방식을 넘어 '개념과 마음 일반의 신체화', '인지적 무의식', '은유적 사고', '마음과 언어의 경험적 탐구에 대한 철학의 의존성' 등을 밝혀준다. 아울러 2세대 인지과학은 전부는 아닐지라도 몸, 뇌, 마음, 경험의 공통성(commonalities)이 대부분의 의미를 공적인 것으로 만들어 준다는 것을 드러낸다(Johnson, 1993, p. 6; Lakoff & Johnson, 1999, pp. 462-463).

2) 인지언어학

인지언어학은 기존의 구조언어학이나 생성언어학과 같이 창시자에 의해 명시된 경전이 있는 것이 아니라, 언어는 일반적인 인지능력의 일환이라는 생각을 기반으로, 끊임없이 검증되고 확산하는 '열린 언어학'의 성격을 지닌다. 이는 인지과학의 일환으로 인지적 관점에 바탕을 둔 언어학이며, 개념적 지식 구조뿐만 아니라 구체적인 내용 탐구를 추구한다. 또한 언어 구조가 인간의 개념적 지식, 신체적 경험, 담화의 의사소통 기능과 관련되어 있음을 전제로 한다(임지룡, 2009, pp. 5-6).[15] 그리고 통사론에서 의미론, 담화에 이르기까지 언어의 여러 국면을 설명할 수 있는 통합적 구도를 형성하기 위해 인지심리학, 인지신경과학, 발달심리학

14) 환원주의적 유물론의 신경과학적 접근은 생물적 뇌의 속성이 인지와 심적 경험의 속성을 특징짓는다고 보며, 모든 심적 현상을 생물적, 신경적 상태와 과정으로 설명할 수 있다고 본다(이정모, 2007, pp. 4-6).

15) 인지언어학의 원리는 언어학의 여러 하위 분야에 적용되고 있으며, 연구의 초점에 따라 '인지의미론', '인지문법론', '인지화용론', '인지음운론', '인지유형론' 등으로 세분화되고 정밀해지고 있다(임지룡, 2009, pp. 5-6).

등의 연구에 의존한다(Lakoff & Johnson, 1980, p. 270).

이처럼 인지언어학은 다른 분야에서 밝혀진 인간 인지에 대한 지식을 반영하여 언어 구조의 원리를 제시하고, 지각, 개념체계, 신체화된 경험, 세상사의 경험, 지식, 문화적 배경 등의 상관성을 토대로 언어의 구조와 의미 문제를 탐구한다(임지룡, 2009, pp. 38-39). 나아가 인지언어학은 광범위한 경험적 접근법을 강조하면서 정신과 신체, 언어의 상호작용 방식에 대한 새로운 이론적 이해의 길을 제시해 주는데(Gibbs, 1996, p. 50), 이는 다음과 같은 공통 생각을 기반으로 한다(임지룡, 2009, p. 9).

a. 언어는 문화적, 심리적, 의사소통적, 기능적 상호작용을 반영하는 인지의 필수적인 부분이다.
b. 언어는 개념화와 인지적 과정이라는 현실적인 관점의 맥락에서 이해될 수 있다.
c. 언어에 대한 이론적 개념은 신경 조직과 기능에 관해 알려진 것과 공존해야 한다.

인간의 마음 그리고 마음과 연관되어 있는 언어는, 신체적 경험과 분리하여 연구되기 어려우며, 여기에서 신체적 경험은 새롭고 추상적인 대상을 이해하는 준거와 의미 확장의 진원지가 된다. 언어에는 인간의 몸과 신체적 경험이 다양하게 반영되어 있으며, 우리는 일상적 경험에 기초하여 언어를 사용하는 것이다(임지룡, 2009, pp. 39-40; Casad, 1996, pp. 1-2). 이에 1980년대 은유의 혁신적인 관점으로 제기된 '개념적 은유(conceptual metaphor)'는 신체적 경험의 산물로서, 은유가 일상적 사고에 널리 퍼져 있음을 보여준다(Lakoff & Johnson, 1999, p. 45). 여기에서 은유는 단순히 단어의 속성이 아니라 개념의 속성을 갖는 것으로, 사고와 추론에 깊은 영향을 미친다. 또한 이를 통해 우리가 생각하고 행동하는 일상적 개념체계가 근본적으로 은유적 본성을 지니고 있음을 알 수 있다. 특히 이는 '일차적 은유(primary metaphor)'를 통해 체험적 상관성(experiential correlation)을 구체적으로 살펴볼 수 있다. 예를 들어, '애정은 따뜻함이다', '중요한 것은 크다' 등과 같은 대표적인 일차적 은유는

감각운동 경험과 주관적 경험의 상관성을 보여준다. 이처럼 은유적 의미의 많은 부분은 신체적 경험에서 비롯되며, 뇌와 몸, 그리고 우리가 사는 세계의 본질을 드러낸다. 그리고 우리는 이와 같은 방대한 은유를 자동적이고 무의식적으로 습득하고 사용하면서 삶을 살아간다(Lakoff & Johnson, 1999, pp. 49-59).

3. 체험주의와 도덕적 상상력의 개념

본 절에서는 체험주의와 체험주의에 기반한 도덕적 상상력의 개념에 대해 알아보고자 한다. 이와 관련하여 체험주의가 전통적 주류로 간주되어 온 객관주의(objectivism)와 대립적인 시각을 갖는다는 것을 인식하는 것은 이 개념들을 이해하는 데 도움을 줄 수 있다. 가령 객관주의는 하등 자아(몸, 욕망, 정서)를 통제하는 고등 자아(합리적 부분)를 단정하고 신체적인 자아를 초월하는 진정한 자아를 가정하는데, 이에 대해 체험주의는 "인간에게 뇌가 없으면 어떤 사고도 일어나지 않을 것을 알면서도 사고가 순수하고 개념적이며 몸을 초월한다고 믿는다"(Johnson, 2007, p. 2)라고 객관주의를 비판한다. 그러면서 체험주의는 유기체와 환경의 상호작용을 통해 형성되는 신체화된 의미를 주장하고, 인간 경험과 이해에서의 도덕적 상상력의 중요성을 드러낸다.

1) 체험주의의 개념

레이코프와 존슨[16]은 철학과 언어학에서 전통적 주류로 간주되어 온 객관주의가 문제를 안고 있다고 주장한다. 객관주의는 선, 진리, 옳음 등

16) 레이코프와 존슨은 '은유'에 대한 공통 관심사를 통해 손을 잡게 되었다. 존슨은 세계와 자신을 이해하는 데 있어 대부분의 전통적인 철학적 견해가 은유의 역할을 간과하고 있다는 것을 발견하였고, 레이코프는 언어적 증거를 통해 일상적 언어와 사고에 은유가 넓게 퍼져 있음을 밝혀주었다(Lakoff & Johnson, 1980, p. ix).

에 대한 탐구에 있어 항구적이고 객관적인 기준이 있다고 보는데(Lakoff & Johnson, 1980/2006, pp. 6-7), 레이코프와 존슨은 이러한 객관주의의 주장이 실제 언어와 사고의 많은 부분을 일방적으로 무시하거나 간과할 때 가능한 견해라고 비판한다. 이와 더불어 객관주의가 제시하는 '의미'는 실제 삶에서 인식하는 의미와 커다란 괴리가 있으며, 객관주의는 윤리적 문제에 직면할 때 절실히 필요한 지적인 도덕적 탐구 과정을 차단한다고 비판한다. 이러한 비판을 토대로 레이코프와 존슨은 자신들의 철학적 입장을 '체험주의(Experientialism)'[17]라고 칭하면서 몸과 환경의 상호작용에 근거한 신체화된 의미 이론(또는 신체화된 인지 이론)[18]을 주장한다(Lakoff & Johnson, 1980, p. ix; Lakoff & Johnson, 1999/2002, p. 10; Lakoff & Johnson, 1980/2006, p. 7; Johnson, 2014, p. xi). 그런데 체험주의가 객관주의를 비판한다고 해서 극단적인 주관주의(subjectivism)나 상대주의(relativism)로 나아가는 것은 아니다. 체험주의는 객관주의와 주관주의(또는 상대주의)의 이분법적 대립을 넘어서는 제3의 관점을 지향하기 때문이다. 즉 체험주의는 인간의 인식은 생리적 차원에서는 상호주관성을 가능케 하는 공통적 특성을 갖지만, 보다 추상적인 단계에서는 자연적·문화적·사회적 변이에 상대적이라는 포괄적인 입장을 취한다(Lakoff & Johnson, 1980/2006, pp. 6-8).

이처럼 체험주의는 물리적 과정과 정신적 과정 간의 존재론적 차이를 인정하지 않고, 마음·몸·환경의 유기적 연속성을 바탕으로 이론을 펼친

---

17) 'Experientialism'은 전통적인 '경험주의(Empiricism)'와의 개념적 혼동을 피하기 위해 '체험주의'로 번역되었다. 체험주의에서 논의되는 '경험' 개념은 물리적이든 추상적이든 '우리를 인간으로 만들어 주는 모든 것(세계에 대한 이해를 구성하고 복합적인 상호작용 안에서 결합되는 신체적·사회적·언어적 존재로 만들어 주는 모든 것)'이라는 포괄적인 의미를 갖는다. 즉 경험은 지각적·운동 기능적·정서적·역사적·사회적·언어적 차원을 포괄하는, 풍부하고 넓은 뜻을 가진다. 게다가 이는 수동적으로 받아들여지는 감각적 인상으로 환원될 수 있는 것이 아니다. 이러한 관점을 통해 체험주의는 감각적 인상들이 결합해서 원자적 경험들을 구성한다는 전통적 경험주의의 경험 개념을 거부한다(Lakoff & Johnson, 1980/2006, pp. 8-9; Johnson, 1987, p. xvi).

18) 체험주의는 신체화된 경험을 통해 의미를 형성한다고 보며, 이를 '신체화된 의미 또는 내재적 의미(embodied or immanent meaning)'로 명명한다(Johnson, 2007, p. 51).

다. 체험주의는 사고와 이해의 뿌리가 신체적 활동에 있다고 보면서 은유적 확장을 통해 복잡하고 추상적인 사고가 이루어진다고 보는 것이다. 이에 하등 인지 과정과 고등 인지 과정 사이의 연속성을 바탕으로 생물학적·생태학적·현상학적·사회적·문화적 차원에서 의미를 탐색한다(Lakoff & Johnson, 1980/2006, p. 8; Johnson, 1990/2012, pp. 8-9). 가령 이성을 이해하기 위해서는 시각 체계, 근육운동 체계의 세부 내용, 신경 결속의 일반적 기제 등을 이해해야 한다고 보는데, 그 이유는 이성이 지각적·근육 운동적 추론에 근거하고 있으며 이를 활용한다고 보기 때문이다. 이와 같이 체험주의는 이성이 몸, 두뇌, 우리가 거주하고 있는 환경의 공통성에 기인하며, 인간은 인간의 동물적 본성을 초월하기보다 이를 사용한다고 보면서, 사고는 단순히 자기반성을 통해 알 수 있는 것이 아니라 경험적 연구를 통해 알 수 있다고 논의한다(Lakoff & Johnson, 1999, pp. 3-4).

여기에서 짐작할 수 있듯이 체험주의는 자연주의적 특징을 갖는다. 체험주의에 따르면, 우리는 경험적 연구를 통해 신체화된 경험으로부터 마음, 사고, 언어가 어떻게 발생하는지 확인할 수 있으며, 이로부터 복잡한 유기적 활동을 통해 의미가 상향식으로 발생한다는 것을 발견할 수 있다.[19] 요컨대 체험주의는 칸트적 의미의 자유, 즉 완전한 자율성이나 초월적이고 보편적인 순수 이성은 없으며, 인간의 본성은 생물학적이며 문화적 존립과 불가분하게 얽혀 있음을 드러낸다. 이에 따라 체험주의는 우리에게 필요한 것도 절대적 가치나 원리가 아닌, 도덕적 탐구에 대한 심리학적으로 현실적인 해명이라고 본다(Lakoff & Johnson, 1999, pp. 5-6; Johnson, 2014, pp. 3-4).[20]

---

19) 달리 말해 인간의 정신 능력은 몸에 근거를 두고 있으면서도 몸에 의해 적절히 제약된다(Lakoff & Johnson, 1999/2002, pp. 10-11; Johnson, 1990/2012, p. 11). 인간 몸은 특정한 물리적·사회적·문화적 환경과 활발하게 상호작용하며, 몸의 유기적 부분으로 작동하는 뇌는 의식, 사고, 의사소통을 가능하게 한다. 이를 통해 우리는 개념체계와 이성의 다양한 형태들을 형성하게 된다. 그리고 뇌 속의 체계가 신경적으로 구체화되면 우리는 그저 아무렇게나 생각하지 않게 되는 것이다. 아울러 존슨은 이를 토대로 뇌, 몸, 환경을 바꾸면 세계를 경험하는 방식, 대상이 갖는 유의미성, 그리고 우리의 정체성까지 바꿀 수 있다고 논의한다(Lakoff & Johnson, 1999, pp. 5-6; Johnson, 2007, pp. 1-2).

2) 체험주의 기반 도덕적 상상력의 개념

체험주의는 절대주의(absolutism)나 상대주의와 다르게 인간을 상상적인 존재로 본다. 존슨에 따르면 절대주의는 어떤 행위가 옳으며, 어떤 행위가 그른지 말해주는 절대적인 도덕 법칙을 상정하고, 상상력을 주관적인 것으로 보면서 상상력의 역할을 간과한다. 반면 상대주의는 보편적으로 타당한 도덕 법칙이 존재하지 않으며, 모든 평가의 기준은 전적으로 우연적이며 문화 의존적이라고 주장한다. 덧붙여 존슨은 만일 상대주의자가 상상력을 받아들인다면 그 이유는 상상력이 무제약적이고, 이성에 대립적이며, 도덕적 보편성의 가능성을 침식한다고 생각하기 때문일 것이라고 논의한다(Johnson, 1993, pp. 3-4).

체험주의는 이러한 입장들처럼 상상력을 단순히 주관적이거나 비합리적인 것으로 보지 않고, 신체적 경험에서 발생하는 상상력이 의미와 합리성에 있어 필수적이라고 본다. 상상력은 신체적 과정과 연결되어 실재에 관한 지식을 끌어내고, 새로운 의미를 창조하고 개념을 확장할 수 있게 하며 인간 경험을 창조하고 변화시키기 때문이다(Johnson, 1987, pp. ix-x; Johnson, 2007, p. 13).[21] 이에 따라 체험주의는 경험적 연구를 바탕으로 신체화된 '상상적 구조'를 밝히고, 인간이 상상력을 통해 감각운동 과정으로부터 추상적 개념을 이해한다고 주장한다. 우리는 환경과의 상호작용에서 발생하는 상상적 구조를 통해 '이해'에 도달할 수 있게 되는 것이다.[22] 이처럼 체험주의는 상상력이 단순히 사적이고 주관적인 것이 아니라, 인간의 공통적인 세계를 경험하게 하는 데 있어 주된 역할을 하고, 자신과 세계를 이해하며 삶을 살아갈 수 있게 한다고 주장한다

---

20) 이에 존슨은 초자연적 관점은 초월적 세계의 실재성에 대한 믿음을 표현할 뿐, 인간의 의미에 대해서는 설명해 주지 못한다고 비판한다(Johnson, 2014, pp. 3-4).

21) 앞에서도 언급한 것처럼 존슨은 객관주의가 신체의 본질뿐 아니라 상상적 활동을 간과하였다고 주장한다(Johnson, 1987, p. x).

22) 여기서 이해는 선개념적이고(preconceptual) 비명제적인(nonpropositional) 경험의 구조를 포함한다. 아울러 이 구조들이 은유적으로 투사되고 정교화되면서 의미 체계를 형성하게 된다(Johnson, 1987, pp. xv-xvi; Johnson, 2007, p. 12).

(Johnson, 1993, pp. ix-x; Johnson, 1993, pp. 152-153; Johnson, 1993, p. 201).

나아가 존슨은 이와 같은 상상력에 대한 견해를 바탕으로, 도덕적 상상력의 역할에 대해 다음과 같이 논의한다. 첫째, 도덕적 상상력은 주어진 상황에서 다양한 행위 가능성을 상상적으로 식별하고, 그 행위가 초래할 수 있는 잠재적인 도움과 해악을 조망하게 한다. 인간은 상충하는 가치, 목표, 따라야 하는 도덕 법칙, 믿음, 동기 등이 뒤섞인 상황에서 어려움을 겪을 수 있는데, 이때 도덕적 상상력은 유의미하고 건설적인 행위를 탐색하고 각 선택의 도덕성을 평가할 수 있게 해준다.[23] 이를 통해 문제에 대한 대안적인 시각과 해결책을 찾고 경쟁하는 목표, 충돌하는 가치 등으로 인한 갈등을 해결할 수 있다. 아울러 상상적인 도덕적 숙고는 주어진 문제 상황에서 가능해 보이는 다양한 행위 방향을 시도하고 정서적 반응을 활성화하여 합당한 선택을 도우며, 삶의 서사가 고양되고 건설적인 방식으로 이루어지도록 도울 수 있다(Johnson, 1993, pp. 183-200; Johnson, 2014, p. 113; Johnson, 2018, p. 159).

둘째, 도덕적 상상력은 타인의 입장에서 상황을 이해할 수 있게 한다. '타인의 입장을 취해 보는 것'은 상상적 경험의 작용으로, 타인의 상황을 느끼고 상상하고 표현함으로써 그들의 세계를 공유할 수 있다. 우리는 타인의 고난이나 고통, 굴욕, 좌절, 기쁨, 희망, 계획, 희망 등을 상상함으로써 타인을 목적 자체로 대할 수 있으며, 그들의 요구를 바탕으로 타인을 존중하기 위한 실천들을 구체화할 수 있다.[24] 이를 통해 자신의 행위가 다른 사람들에게 미치는 영향, 영향을 받은 사람들이 살아가는 모습

---

23) 존슨은 삶에 존재하는 '좋음의 다양성' 속에는 어떤 확정적인 '옳은 행위'도 존재하지 않으며, 행위를 결정할 수 있는 단순한 방법도 없다고 논의한다. 그러면서 삶에 나타나는 문제들은 상상적 지각, 상상적 조망, 상상적 행위에 관한 문제들이라고 설명한다(Johnson, 1993, pp. 186-187; Johnson, 1993, pp. 215-216).

24) 웅거(R. Unger)는 사람들이 서로를 목적을 위한 수단으로 대우하지 않는 모든 범위의 대인관계적 경험을 '열정적인(passionate) 것'으로 기술한다. 열정은 타인과의 비도구적 관계의 토대이며, 인간으로 하여금 고착된 품성, 사회적 역할, 제도적 장치 등을 넘어서게 한다. 이에 존슨은 바로 '상상적 합리성'이 '열정적인 것'이라고 표현하면서, 이를 통해 다른 사람들에게 다가가야 한다고 설명한다(Unger, 1984, pp. 105-106; Johnson, 1993, p. 200).

등을 상상하며 타인과 상호작용할 수 있다. 이와 같은 상상적 지식과 반성적 태도는 이기적인 필요나 욕망, 변덕에 따라 행동하는 것을 넘어서게 하고 자신과 타인을 대하는 방식을 배울 수 있게 한다. 이는 상대방이 자신과 동일한 방식으로 사물을 바라보지 않는다는 이유로 비합리적이라고 비난하지 않고, 경쟁적인 견해들이 각각의 타당한 근거를 갖는다는 것을 깨닫게 한다. 이를 통해 우리는 가치의 다양성과 함께 살아가는 법을 배울 수 있다(Johnson, 1993, p. 200; Johnson, 1993, pp. 259-260).

셋째, 도덕적 상상력은 현재의 자아를 넘어 성장할 수 있게 한다. 이는 '타인과 어떻게 관계를 유지할지', '우리가 무엇이 될 수 있을지', '문제를 어떻게 대처할 수 있을지' 등에 관한 상상된 이상을 향할 수 있게 해준다. 가령 도덕적 이상을 통해 존경하는 인물이 상황에서 했을 것 같은 행위를 시도함으로써 자신이 무엇이 되고자 하며 어떻게 살아갈 것인지에 대한 감각을 익힐 수 있다(Johnson, 1993, p. 209; Johnson, 1993, p. 258). 이에 존슨은 다음과 같은 웅거(R. Unger)의 말을 인용한다(Johnson, 1993, p. 203).

> 조건화된 세계 안에서 살아가는 것이 당신의 숙명이기는 하지만 당신은 또한 그것을 넘어서는 능력을 갖고 있다는 사실을 알고 있다. -중략- 당신은 그 한계를 넘어서는 상황에 이르기 위해 노력할 수 있다. 이는 이성과 담론의 주어진 원리들을 무너뜨리는 사고를 하고, 기성의 실천적·상상적 사회 질서에서 배제되거나 폄하된 집단적 삶의 형태를 실험하며, 그 품성을 넘어서는 인간을 지향하는 것이다(Unger, 1984, pp. 262-263).

이처럼 도덕적 상상력은 자기 정체성을 변화시키고 믿음을 조정하며, 관계를 변화시키고 타인의 삶에 미치는 영향을 살필 수 있게 한다. 우리는 기존의 확신이나 믿음에 대한 한계를 이해하고 대안적인 관점을 상상함으로써 현재의 정체성과 맥락을 넘어 자신을 확장하고 변화시킬 수 있다. 이를 통해 품성에 대한 새로운 차원을 열고, 새로운 방향으로 타인과 관계를 맺으며 사회적 조직을 다양하게 구성할 수 있게 된다. 게다가 비판적 검토를 수반한 도덕적 상상력은 자신뿐 아니라 공동체의 지속적인

발전을 위해 어떤 태도와 성격적 특성이, 그리고 어떤 좋음과 행위들이 의도와 목표에 기여할 수 있을지 결정하는 데 도움을 준다. 이를 통해 우리는 인간 번영(human flourishing)을 위한 대안적인 시각과 가능성을 살펴보면서(Johnson, 1993, p. 109), 개인과 공동체의 발전을 지향하는 삶의 서사를 이루어 갈 수 있다.

이상으로 살펴본 체험주의에 기반한 도덕적 상상력 개념을 정리하면, '도덕적 상상력은 유기체와 환경의 상호작용을 바탕으로 형성된 상상적 구조를 가지며, 다양한 행위 가능성을 식별하고 타인의 입장에서 상황을 이해할 수 있게 하며, 도덕적 숙고를 통해 문제를 해결하고 건설적인 삶의 서사를 만들어 갈 수 있게 한다'와 같이 제시할 수 있다.

Ⅲ. 체험주의 기반 도덕적 상상력의 이론적 특성

본 장에서는 Ⅱ장에서 제시한 체험주의의 이론적 기초를 토대로 도덕적 상상력 이론에 대해 상세히 살펴볼 것이다. 앞서 언급하였듯이, 도덕적 상상력은 자신과 세계에 대한 이해를 돕고 문제에 대한 건설적인 해결책을 마련할 수 있게 한다. 또한 이는 우리 자신, 우리가 속한 공동체, 현재와 미래 세대 모두를 위한 것으로, 다양한 가능성을 조망하며 도덕적 삶을 확장할 수 있게 한다(Johnson, 1993, p. 189; Johnson, 1993, p. 414). 이에 존슨은 '상상적 구조가 무엇이며, 이것이 어떻게 작용하는지 알아야 하고, 도덕적 상상력을 함양할 수 있어야 한다'고 주장한다(Johnson, 1993, p. 198). 이를 따라 Ⅲ장에서는 도덕적 상상력 이론에 대해 '상상적 구조의 발현', '상상적 구조의 작용 방식', '도덕적 상상력의 도덕발달적 기여'를 중심으로 살펴볼 것이다.

1. 상상적 구조의 발현

본 절에서는 상상적 구조의 근간이 되는 유기체와 환경의 상호작용에 대해 '운동(movement)과 감각', '행동유도성과 광학 흐름', '사회문화적 환경과의 상호작용', '질성과 편재적 질성', '정서'를 중심으로 살펴볼 것이다. 이어서 유기체와 환경의 상호작용을 기반으로 형성되는 상상적 구조에 대해 '영상도식', '은유', '원형', '프레임'을 중심으로 알아볼 것이다. 이를 통해 물리적 과정과 정신적 과정의 연속성을 살펴볼 수 있으며, 의미·개념화·추론이 유기체와 다차원적 환경의 지속적인 상호작용에서 출발함을 알 수 있다(Johnson, 1990/2012, p. 11).

1) 유기체와 환경의 상호작용

(1) 운동과 감각

인간은 외치고 꿈틀거리는 운동을 통해 태어나며, 출생에서부터 죽음에 이르기까지 '움직임'을 통해 세계와 지속적으로 상호작용하면서 지식을 형성한다(Johnson, 2007, pp. 19-20). 가령 몸의 지각 능력, 운동 기능, 자세, 표정, 정서와 바람(desire)을 경험하는 능력은 신체를 통해 이루어지며, 언어가 없이도 소통하는 것을 가능하게 한다. 이러한 상호작용은 개념을 형성하고 추론을 가능케 하는 근원으로, 신체화된 의미의 기본적인 근거가 된다(Johnson, 2007, p. 36). 이에 존슨은 유아의 발달과정에 관한 경험적 연구를 통해 신체적 경험이 개념 형성, 이해, 추론 등에 영향을 미친다는 것을 증명한다. 특히 유아 발달 연구를 통해 명제적 지식을 갖지 않은 아이가 어떻게 몸을 통해 의미를 형성하는지 보여준다.

먼저, 의사소통의 한 방식으로 '상호 응시'(Collis & Schaffer, 1975; Butterworth & Grover, 1990)를 살펴볼 수 있다. 상호 응시는 흔히 태어날 때부터 존재하며 생후 2년째가 될 무렵에는 다른 사람의 시선을 따라 그 사람의 목표를 인식할 수 있게 된다. 이는 타인과의 상호 연결성을 토대로 말이나 반성적 사고 없이도 세계의 양상을 공유할 수 있다는 것을 보여준다. 상호 응시를 통해 타인과의 관계에서 공통된 의미를 추구하고 의사소통을 할 수 있게 되는 것이다(Johnson, 2007, pp. 37-38). 그리고 이와 함께 신체적 표현, 몸짓, 모방 등을 통해 다른 사람들과 함께하는 '몸 기반적 간주관성(body-based intersubjectivity)'을 형성하게 된다(Johnson, 2007, p. 51). 예를 들어 우리는 상대방의 눈빛을 통해 상대가 무엇을 원하는지, 어떤 감정을 갖는지 등을 살피며 마음을 해석하고 서로 교감할 수 있다. 그리고 눈의 마주침을 통해 언어로 표현하지 않아도 비슷한 생각을 하고 있다는 것을 느끼거나 상대방의 의도를 알아차리기도 한다. 이처럼 우리는 언어를 배우기도 전에 다른 사람들과 상호작용하며 의미를 형성하고 세계를 배운다.

다음으로, 멜초프와 무어(A. Meltzoff & M. Moore)의 연구는 유아가 신체적 연결성과 협응(coordination)을 통해 다른 사람과 상호작용하면서

의미를 학습한다는 것을 보여준다. 유아는 타자의 몸짓을 따라 하면서 다른 사람들과의 신체적 연결을 시도한다. 이는 신체적 자세, 관절 및 손발 움직임의 패턴을 인식할 수 있기에 가능한 것이다. 가령 혀 내밂, 입 벌림, 입술 내밂, 손가락 움직임 등과 같은 몸짓을 모방한다. 그리고 다양한 협응과 유동성을 활용하여 자신이 관찰한 몸짓과 일치할 때까지 실수를 교정하고 몸짓을 연습한다. 이러한 신체적 연결성과 협응은 세계의 의미를 배우고, 다른 사람들과 성공적으로 상호작용하기 위한 기본조건이 된다(Meltzoff & Moore, 1995, p. 53; Johnson, 2007, pp. 38-39).

또한 이와 관련하여 모방을 통한 성취가 거울 뉴런 체계에 기초한다는 사실이 밝혀졌다(Rizzolatti & Gentilucci, 1988; Gallese & Goldman, 1998). 해당 실험에서 한 원숭이가 다른 원숭이나 사람이 바나나를 쥔 것을 볼 때, 물건을 쥘 때 나타나는 동일한 신경이 활성화되었다. 그런데 이러한 거울 반사 현상은 원숭이뿐 아니라 인간에게도 나타난다. 인간도 누군가 종이를 찢고 있는 것을 관찰할 때, 마치 자신이 종이를 찢는 것처럼 운동 피질에서 부분적인 활성화가 나타난다. 자신이 행동을 직접 수행하는 것처럼 상상을 하게 되면서 신체 감각이 활성화되는 것이다(Fadiga et al., 1995; Johnson, 2007, p. 39).

모방 능력과 마찬가지로 '통합양식적(cross-modal) 지각' 능력도 몸을 통한 의미 형성을 보여준다. 멜초프와 버튼(A. Meltzoff & R. W. Borton)은 생후 3주된 신생아에게 눈가리개를 한 후, 두 개의 고무젖꼭지 중 하나를 빨도록 하는 실험을 했다. 한 고무젖꼭지는 부드러웠지만 다른 하나에는 작은 덩이가 있었다. 일정 시간이 지난 뒤 두 개의 고무젖꼭지를 보여주었을 때, 유아는 자신이 빨았던 고무젖꼭지에 시선을 맞추었다. 이 실험은 고무젖꼭지에 대한 촉각 경험과 이후의 시각 경험이 연결된다는 것을 보여준다. 이를 통해 신생아도 서로 다른 지각 양식에 존재하는 동일한 패턴을 인식할 수 있다는 것을 알 수 있다(Meltzoff & Borton, 1979, pp. 403-404; Johnson, 2007, p. 42). 그리고 스턴(D. Stern)은 이를 근거로 유아가 하나의 감각 양식(sensory modality)에서 받은 정보를 다른 감각 양식으로 번역하는 '통합양식적 지각'을 갖는다고 설명

한다. 이는 한 지각 영역에서 경험한 것을 다른 지각 양식이나 운동 프로그램과 관련시킬 수 있는 구조를 가졌다는 것을 보여준다. 예를 들어 유아가 굴러가는 공을 보고, 그 공을 따라가다가 공이 자신과 가까워지면 손을 뻗는다는 것을 떠올려 볼 수 있다(Stern, 1985, p. 51; Johnson, 2007, pp. 42-43).

게다가 몸을 통한 운동은 의식적 차원뿐 아니라 무의식적 차원에서도 나타난다. 갤러거(S. Gallagher)는 무의식적인 신체적 과정을 강조하면서 의식 없이 기능하는 감각운동 능력 체계인 '신체도식(body schema)'을 제시한다. 신체도식은 몸동작이나 운동감각 지각을 가능하게 하지만 우리는 이것을 직접 볼 수 없다. 예컨대 평소에는 의식하지 못하지만, 신체적 외상이나 감각운동 부위를 담당하는 뇌에 손상이 있을 때 신체도식이 있다는 것을 깨달을 수 있다(Gallagher, 2005, p. 26; Johnson, 2007, pp. 5-6). 이와 같이 인간은 의식적 또는 무의식적으로 몸을 통해 세계를 경험하고 의미를 형성한다.

(2) 행동유도성과 광학 흐름

몸은 환경과의 접촉을 통해 정보를 습득하고 세계에 대한 이해를 넓힐 수 있게 한다. 이는 대표적으로 '행동유도성(affordance)'을 통해 살펴볼 수 있다. 행동유도성이란 '유연하고 계속해서 발전하는 유기체의 감각운동 능력', '사물의 특징', '유기체가 거주하는 환경으로부터 초래되는 사물과의 상호작용에 대한 가능성' 등을 뜻한다(Gibson, 1966). 예컨대 풀잎은 벼룩이 기어오르는 것을 가능하게 하지만 인간에게는 그렇지 않다. 또한 극미한 기생충은 사람의 피부에 침투할 수 있지만, 집파리는 피부를 관통하지 못한다. 이처럼 하나의 사물은 유기체에 서로 다른 행동유도성을 제공하며, 사물이 갖는 의미도 유기체의 크기, 모양, 기능적 구성에 따라 상대적으로 결정된다. 요컨대 사물이 갖는 의미는 유기체의 특징과 환경에 따라 상대적이다(Johnson, 2007, pp. 46-47).

이외에도 발달심리학 연구들은 유아가 행동유도성을 탐구하고, 신체

적 능력을 조정하면서 규칙성과 패턴을 학습한다는 것을 보여준다. 유아는 사물을 관찰하고 힘을 가해보면서 사물이 어떻게 사용되는지 배운다. 이로써 대상 독립성과 영속성에 관한 성인의 감각을 점차 획득하고 사물의 의미를 파악해 간다. 가령 지각 능력(깊이 지각, 색조 식별), 동적인 자세의 성장(머리 돌리기, 손 뻗기, 쥐기), 신체 운동 능력, 운동 프로그램의 협응 등과 같은 신체적 능력을 통해 사물을 탐구하고 세계를 구성하는 규칙성과 패턴을 경험한다(Johnson, 2007, pp. 48-49).

또한 몸과 환경의 연결성은 리와 애런슨(D. N. Lee & E. Aronson)의 '움직이는 방(moving room)' 실험을 통해서도 확인해 볼 수 있다. 이 실험에서 성인은 보통 넘어지지 않지만, 종종 이동에 대한 착각으로 몸을 비틀거리기도 한다. 환경과 상호작용을 통해 받는 정보가 그만큼 안정적이고 신뢰할 만하다고 믿기 때문에 자동적이고 무의식적인 반응이 나타나는 것이다. 그리고 움직이지 않는 기차에 있을 때도, 바로 옆 선로의 기차가 움직이기 시작하면 마치 자신이 움직이는 듯한 느낌을 받는다. 이 역시 광학 흐름(optical flow)에 의한 것으로, 지각적 착각을 통해 자신이 움직이는 것처럼 느끼게 되는 것이다(Lee & Aronson, 1974, pp. 529-532; Johnson, 2007, pp. 49-50). 만일 우리가 주변 환경으로부터 연결되어 있지 않다면 이러한 방식으로 반응하지 않았을 것이다.

이상에서 살펴본 것처럼 우리는 개념적이고 명제적인 것을 먼저 배우지 않아도 몸을 통해 주변 사람, 사물, 환경 등과 상호작용하여 의미를 형성한다. 그리고 유아기에 형성한 신체적 방식은 성인이 되어서도 사라지지 않고, 대상을 이해하고 개념화하거나 추론할 때 성숙한 행위로 이월된다. 예컨대 'standing straight and tall(곧고 높이 서 있음)'의 신체적 의미는 'moral uprightness(도덕적 청렴)'에 적용된다. 즉 몸이나 물건을 비트는 행위(신체적 경험)를 통해 형성한 '비틀다'의 의미가 도덕적 의미에서도 사용되는 것이다. 이외에도 윤리학, 정치학, 철학 등에서 논의되는 다양한 개념들은 신체적 경험에 뿌리를 두고 있다(Johnson, 2007, p. 26; Johnson, 2007, pp. 33-34; Johnson, 2007, p. 45).

정리하자면, 몸은 추상적인 사고방식을 포함해 개념화와 추론의 기초

가 되며, 이는 몸과 마음 사이의 근원적인 분리가 없다는 것을 보여준다. 신체적 경험은 사고, 지식, 상징적 상호작용에 대한 이해를 가능하게 하며, 우리는 이를 통해 세계에 대한 앎을 늘려가는 것이다.

(3) 사회문화적 환경과의 상호작용

사회문화적 현상도 인간의 인지 형성과정에 영향을 미친다. 인간의 인지 형성과정은 단지 언어 습득에 대한 차이가 있을 뿐, 동물계의 모습과 비슷하다. 예를 들어 개미는 화학 물질을 통해 음식이 놓인 곳과 개미집 사이의 길을 표시하는데, 이 길을 통해 다른 개미도 음식을 구할 수 있게 된다(Johnson, 2007, pp. 147-148). 이는 곤충의 사회적 인지(social cognition) 외에 동물의 모방 능력을 통해서도 살펴볼 수 있다. 가령 해변에 고구마를 놓았을 때 원숭이들은 다른 원숭이의 행동을 모방하여 고구마에 묻은 모래를 깨끗이 씻는다(Kawamura, 1959; McGrew, 1998).

이처럼 곤충과 동물이 상호관계 속에서 의미를 형성하고 행동하듯이, 인간도 사회적 상호관계 속에서 의미를 형성하고 환경을 창조한다. 예를 들어 인간은 협력을 통해 정보통신 기술을 발전시키고 인공지능, 스마트폰, 소셜 미디어 등을 활용하여 활발한 상호작용을 한다. 이를 통해 혼자 생각하지 못했던 문제에 대한 해결 방법을 찾거나, 정보를 교류하고 집단 지성을 통해 더 나은 해결책을 모색하기도 한다. 이와 같이 인간은 다양한 관계 속에서 복잡한 인지적 행동이 가능한 인공물을 만들기도 하고(Clark, 1998), 인공물을 통해 사회에 참여하여 사회 구성원들에게 인지를 배분한다. 즉 인간의 인지는 개인의 마음 작용으로만 이루어지는 것이 아니라, 협력을 통해 창의적인 방식으로 확장된다. 바로 인간의 인지는 한 개체의 몸 안에서만 발생하는 것이 아니라, 사회적 상호작용과 사회적 관계를 통해 발생한다고 볼 수 있다(Johnson, 2007, pp. 147-150).[25]

---

25) 존슨은 이러한 사회적 현상을 '여러 유기체의 협조적 참여가 요구되는 반복적인

이처럼 의미는 단순히 뇌 속에 있거나 비신체화된 마음속에 있는 것이 아니라, 물리적이고 생물학적임과 동시에 사회문화적 환경과의 상호작용을 통해 구성된다. 사고는 물리적 환경과 사회적·문화적·도덕적·정치적·종교적 환경, 기관, 공유된 관행 모두와 조화를 이루는 것이다. 또한 이를 통해 형성된 언어, 건축, 예술, 의식 행위, 공공 기관 등은 인간의 축적된 지식, 이해, 의미를 보존해 준다. 그리고 이것들은 그 자체로 의미를 갖는 것이 아니라, 인간 삶에서 행해짐으로써 유의미함을 갖게 된다. 예컨대 우리가 언어를 사용하고, 상징과 더불어 살고, 노래하고, 음악을 감상하고, 의식에 참여하고, 기관의 관행과 가치관을 재현함으로써 사회문화적 사물·관행·사건 등이 의미를 갖게 되는 것이다(Johnson, 2007, pp. 151-152).

(4) 질성과 편재적 질성

인간은 환경과 지속적으로 접촉하면서 질성(quality)[26]을 느낀다. 질성은 신체적 의미를 형성하는 기초로 사물, 사람, 상황, 관계 등을 인식하게 하고, 세계와 상호작용하면서 살아간다는 것을 깨닫게 한다. 예를 들어 봄날의 향기로운 미풍, 따뜻함, 독특한 빛, 세찬 비, 차가운 바람, 폭풍 치는 겨울 오후의 어두움 등을 통해 세계를 인식할 수 있다. 또, 누군가의 눈, 입, 목소리, 냄새, 걸음걸이, 자세를 취하는 방식 등에 대한 질성을 통해 타인을 알아볼 수 있다. 이에 존슨은 우리에게 '고목나무의

구조적 결합에서 발생하는 현상'으로 정의한다. 이는 마뚜라나(H. R. Maturana)와 바렐라(F. J. Varela)의 주장을 따른 것이다. 마뚜라나와 바렐라는 단세포 유기체에서 다세포 유기체로의 변이에 세포 간의 상호작용이 '간세포적(intercellular) 구조적 결합'을 제공한다고 설명한다. 이에 존슨은 유기체 사이에서도 반복적인 상호작용이 '간유기체적(interorganismic) 구조적 결합'을 제공하고, 이를 통해 문화적 행동이 비교적 안정된 사회적 행동 패턴으로 나타난다고 설명한다(Maturana & Varela, 1998, pp. 180-184; Johnson, 2007, p. 148).

26) 존슨은 제임스의 『심리학의 원리』(*The Principles of Psychology*)와 듀이의 『질성적 사고』(*Qualitative Thought*)를 바탕으로 질성에 대해 논의한다. 특히 듀이의 논의를 따라 인간 경험에 질성이 산재하고 있음을 밝히고, 편재적인 질성을 시작으로 분석과 사고가 발생한다고 설명한다(Johnson, 2007, p. 71).

향을 맡을 수 있는지', '햇빛이 마루를 따라 기어오르는 것을 볼 수 있는지' 등을 묻는다. 그러면서 질성이 일상을 구성하고 있음에도 대부분의 사람들이 질성에 대해 생각하는 것이 서툴다고 논의한다(Johnson, 2007, pp. 69-70).

이와 관련하여, 앞서 제시한 스턴의 고무젖꼭지 실험을 통해서도 질성을 살펴볼 수 있다. 아기가 혀를 통해 고무젖꼭지를 느낄 때, 작은 덩이가 있는 고무젖꼭지를 빠는 경험은 부드러운 고무젖꼭지를 경험할 때와는 다른 질성이 있다. 또한 어머니의 포옹에서도 질성을 찾아볼 수 있다. 어머니는 아기를 편안하게 해주기 위해 "There, there, there"라고 하면서 등을 쓰다듬어 준다. 이때 'there'의 첫 'th'의 강세는 나머지 낱말에서 약해지는데, 이는 쓰다듬기가 차차 약해지는 것과 같은 유사한 방식을 갖는다. 이를 통해 아기는 느끼는 것과 듣는 것에서 같은 패턴을 경험하게 된다(Johnson, 2007, p. 43).[27]

이와 같은 질성은 '파도치는', '사라지는', '덧없는', '폭발적', '점점 더 강하게', '점점 여린', '폭발하는', '끌어당긴' 등과 같은 용어에서 쉽게 찾아볼 수 있다(Stern, 1985, p. 54). 이외에도 '몰아치는', '날아오르는', '급격히 떨어지는' 등의 동적 용어가 있으며, 경험을 통해 느낄 수 있는 다양한 질성이 있다. 예를 들어 시간에도 질성적 차원이 존재하는데, '행군'의 시간적 질성은 '깡충깡충 뛰기' 또는 '까치발 걷기'와는 다르다. 깡충깡충 뛰기는 과장된 리듬을 느끼게 하고, 까치발 걷기는 신중함과 긴장감을 느끼게 한다. 이처럼 행군, 깡충깡충 뛰기, 까치발 걷기는 시간 경과와 관련된 질성으로, 다른 세 가지 경험을 제공한다. 그리고 이를 수업시간에 비추어 보자면, 지겨운 수업은 시간이 느릿느릿 가는 것처럼 느껴지고, 재미있는 수업은 시간이 순식간에 사라지는 것처럼 느껴진다는 것을 생각해 볼 수 있다. 또, 오랫동안 기대했던 이벤트의 감미로움과 예상 밖의 이벤트로 인한 놀람도 서로 다른 질성적 차이를 갖는다

27) 스턴은 이를 '생명적 정서 형세(vitality-affect contour)'라고 제시한다. 여기에서 의미하는 생명적 정서는 공포, 화, 놀람, 기쁨 등과 같은 고전적 정서가 아니라, 흐름의 패턴과 질성에 관한 것이다. 존슨은 이와 같은 유아의 생명적 정서 형세가 성인에게도 지속적으로 작용하고, 어릴 적 습득한 의미 창조 방식에 기반하여 의미를 확장해 간다고 논의한다(Stern, 1985, p. 55; Johnson, 2007, pp. 43-44).

(Johnson, 2007, p. 28; Johnson, 2007, p. 44).

존슨은 이러한 질성이 의미의 중심에 있지만, 일상에서 기술하기 어려운 부분이 있어서 의미와 사고에서 간과되는 경향이 있다고 주장한다. 질성은 개념에 의해 구조적으로 식별되는 것 이상을 수반하기에, 추상적 개념으로 환원될 수 없는 것들이 있기 때문이다(Johnson, 2007, p. 43). 가령 '파란', '따뜻한', '부드러운', '갑작스러운', '긴장한', '두려운', '흐르는', '밝은' 등과 같이 질성에 관한 수백 개의 낱말이 존재하지만(Johnson, 2007, p. 70), 언어로 명확히 표현할 수 없는 느낌들도 존재한다. 하지만 이것들이 모두 언어로 표현되지 않는다 하더라도, 분명한 것은 인간의 세계는 질성의 세계이며 우리는 삶에서 여러 질성을 느끼며 살아간다는 것이다. 그리고 질성은 단순히 사적인 느낌과 같이 주관적인 것이 아니라, 인간의 몸을 갖고 동일한 물리적 환경에 거주하는 우리가 함께 경험하고 공유할 수 있는 것이다(Johnson, 2007, p. 25).

이어서, 다음의 예시를 통해 편재적 질성(pervasive qualities)에 대해 살펴보도록 하자.

> 봄과 여름에는 수백 개의 가지가 무성한 잎으로 뒤덮여 있다. 잎을 통해 종종 길섶에 나 있는 캠퍼스 인도가 희미하게 보이고, 학생들이 교실로 서둘러 가고 있거나 손을 잡고 산책하는 모습을 볼 수 있다. 이 순간은 단지 시각적 장면만이 아닌, 시각적·청각적·촉각적·사회적·문화적인 한 가지 경험으로서 '편재하는 통합적 질성(pervasive unifying quality)'이 존재한다. 하루가 지나가면서 편재적 질성이 변하고, 날마다 그리고 계절마다 변하기도 한다(Johnson, 2007, p. 72).

이처럼 상황은 편재적 질성을 통해 구성되며, 우리는 이를 통해 각 경험을 구별한다.[28] 그리고 전체적인 상황 속에서 특정한 질성을 선택하

28) 가령 대성당에 들어갈 때, 압도적인 전체 인상이 우리에게 먼저 다가온다. 이때 풍경의 화려함, 희미한 빛, 향냄새, 얼룩진 유리, 장엄한 크기 등이 하나로 융합되어 우리에게 다가온다. 이는 달리 표현하여 편재적 질성에 사로잡히는 것이라고 볼 수 있다. 우리는 일단 깊은 인상을 받고, 몰두되고, 사로잡히고 난 후에 현재 상황 내의 요소들을 구별한다. 즉 전체로 주어진 상황 안에서 대상을 구별해 가는 것이다(Dewey, 1934, p. 150).

게 되면서 식별이 이루어진다. 다시 말해서, 경험 속에서 하나의 질성이나 양상을 선택하게 되면서 '구분'이 발생한다(Johnson, 2007, pp. 71-75).[29] 즉 사물이나 개념은 주어진 것이 아니라 전체적인 질성 속에서 취득되는 것이다. 예를 들어 함께 식사하는 상황을 떠올려보자. 우리는 식탁에 앉아 편재적 질성을 지닌 상황에 참여한다. 이를 신경 유기체 관점에서 본다면, 식사 경험을 신경 활성화의 광대한 연속적인 흐름으로 설명할 수 있을 것이다. 식사 경험은 몸속의 신경적·화학적 활동을 발생시키고 우리의 지각, 느낌, 감각, 운동을 유발한다. 이 과정에서 사물(음식, 접시, 가정용품, 가구), 사람(식구), 행동(협력적인 음식 분배, 사회적 의사소통, 계획, 논쟁, 놀이 등), 그리고 식사하기라는 복잡한 물리적, 사회적, 문화적인 경험을 하게 된다(Johnson, 2007, pp. 86-87). 이와 같이 경험의 흐름(지각적 연속체) 내에서 특정 질성이나 패턴에 주의를 기울이게 되면서 '개념화'가 이루어지는 것이다. 요컨대 개념화는 경험의 연속적인 흐름에서 이루어지는 구별의 과정이라고 볼 수 있으며, 이는 인간의 사고가 '연속적인 느낌-사고 과정(continuous feeling-thinking process)'임을 나타내며, 사고가 전체로부터 시작하여 각각을 구분한다는 것을 보여준다. 덧붙여 이러한 개념화는 인간이 상황에서 질성을 구별할 수 있는 신경 능력을 갖추고 있기에 가능한 것이다(Johnson, 2007, pp. 90-98).

나아가 존슨은 인지신경과학의 연구 결과들을 통해 연속적인 흐름에서 발생하는 개념화 과정을 증명한다. 터커(D. Tucker)는 『몸으로부터 마음: 신경 구조로부터의 경험』(*Mind from Body: Experience from Neural Structure*)에서 뇌의 기본 구조에 초점을 두어 인지능력의 본질을 탐구하였다.[30] 그는 인지의 제반 양상에서 느낌과 정서의 역할에 관

29) 듀이는 편재적 질성이 사물의 특성이 아니라고 강조한다. 우리는 전체적인 상황에서 편재적 질성을 느낄 수 있으며, 이를 배경으로 사물을 인식한다. 다시 말해 우리의 지각, 운동 능력, 관심사, 역사, 가치관 등을 통해 사물이 발생하는 것이다. 요컨대 세계는 인간 마음과 독립적인 사물들로 구성되어 있는 것도 아니고, 사물이 별개의 특성을 가지고 서로 외적으로 관련을 맺는 것도 아니다(Johnson, 2007, pp. 75-76).

30) 터커는 추상적 사고가 감각 운동 과정에 기반한다는 사실을 설득력 있게 입증한다(Tucker, 2007, p. 78).

심을 가지고, 뇌의 앞-뒤 방위, 반구 편측성(좌-우 조직), 핵-껍질 구조 등 세 가지 일반적인 구조적 자질에서 유발되는 병렬 처리를 탐구했는데, 이 중 '핵-껍질 구조'가 편재적 질성의 신경적 기초를 밝혀준다. 여기에서 조밀한 상호연결을 갖춘 변연계 핵은 상황에 대한 전체적이고 풍부한 느낌이 도는 정서적 뉘앙스를 이해하게 하고, 좀 더 모듈적이며 현격하게 구분되는 껍질(피질) 구조의 감각·운동 부위는 개념화라는 구별과 구분을 가능하게 한다. 이에 존슨은 이와 같은 사실이 '상황의 전체적 파악으로부터 구별과 구분의 과정을 통해 개념이 발생한다는 것'을 증명해 준다고 논의한다(Tucker, 2007, p. 97; Johnson, 2007, pp. 99-101).[31]

(5) 정서

정서는 의미 형성과정에서 핵심적인 역할을 한다. 그러나 서양 철학에서 정서는 인지와 분리되어 논의되거나 정서가 가진 다양한 측면들이 경시되어 왔다. 이로 인해 의미의 신체적 기초를 간과하는 인지주의적(또는 주지주의적) 이론과 인지적·사회적 차원을 무시하는 순수한 기계론적 이론이 발생하게 되었다(Johnson, 2007, p. 62). 존슨은 이처럼 정서에 인지적 의미를 부여하지 않는 서양 철학의 오랜 편견과 인지와 정서에 대한 이분법적인 시각을 비판하면서[32] 의미 형성에서의 정서와 느낌의 역할을 다음과 같이 제시한다.

우선, 정서는 내적 환경을 평가하는 데 있어 결정적인 역할을 한다. 여기에서 '내적 환경'이란 환경과의 상호작용과 관련된 신체적 상태와 과정을 말한다. 이에 존슨은 인지신경과학 분야에서 다마지오와 르두(J. LeDoux)의 연구에 기초하여 정서의 역할을 설명한다. 다마지오는 정서가 유기체의 생명을 유지한다는 진화적이고 생태학적인 주장을 하는데, 이에 따르면 인간은 진화의 역사 동안 생명 유지, 성장, 번성에 적합한

31) 이처럼 경험적 연구는 신경 능력을 가진 인간이 상황에서 다양한 질성을 구별하여 개념화한다는 것을 입증해 준다.
32) 존슨은 정서 없는 인지는 있을 수 없다는 입장을 취한다(Johnson, 2007, p. 9).

체계들(대사 작용, 기본 반사, 면역계, 통증 및 쾌락 행동, 충동 및 동기, 정서, 느낌 등)을 계발해 왔으며, 이 덕분에 유기체 내의 전체적인 항상성을 보존할 수 있었다. 예컨대 상위 체계(느낌, 정서)는 하위 층위 과정(대사 작용)에 의존하고 이를 이용한다. 우리가 하위 층위에서 발생하는 것들을 대부분 의식할 수 없더라도 이는 생명을 유지하고 경험의 질을 향상시키는 데 중요한 역할을 하고 있는 것이다(Damasio, 2003; Johnson, 2007, pp. 53-56). 이와 관련된 구체적인 예시로, 편도는 심장 박동, 호흡 변화, 방어 반응의 활성화를 위해 자극에 대한 신경 정보를 받고 호르몬 방출을 통제하며, 공포의 느낌을 담당하는 결정적인 역할을 한다(LeDoux, 2002, p. 214). 그리고 우리는 이러한 편도의 작용을 의식할 수 없더라도, 이 덕분에 다른 대상이나 욕망에 초점을 둘 수 있게 된다. 만일 인간이 의식적으로 신체 작용을 통제해야 했다면, 여기에 많은 에너지를 쓰게 되면서 인지적 차원이 재빨리 고갈되고, 생명에 필요한 조직적인 기능을 수행하는 것이 어려웠을 것이다(Johnson, 2007, p. 6).

또한, 다소 자동적으로 이루어지는 정서적 반응은 인간의 생존과 적응을 도울 수 있다. 예를 들어, 뒷골목에서 누군가 칼을 두고 위협한다면 공포감을 느끼고 재빨리 달아나거나 싸울 준비를 하게 될 것이다. 몸은 우리가 두려워하고 있다는 것을 의식적으로 알기 전에 필요한 방책들을 세우고 조치를 취할 수 있게 하기 때문이다. 이외에도 우리는 머리 쪽으로 날아오는 물체, 큰 육식동물, 썩은 음식 등을 접할 때 이를 자연스럽게 피할 수 있다. 이 역시 인간 안녕에 영향을 미치는 자극에 대해 공포, 혐오 등이 자동적으로 발생하기에 가능한 것이다. 아울러 우리는 신경적·화학적 과정으로부터 나온 표정, 몸짓, 자세, 몸동작 등을 통해 다른 사람의 정서를 파악할 수 있게 된다(Johnson, 2007, pp. 59-61).

더 나아가 정서는 의식적인 숙고를 돕는다. 인간의 삶이 동물과 비슷한 생물학적 측면이 있다고 하더라도, 자동적인 처리 과정으로만 항상성의 난제를 다룰 수 있는 것은 아니다. 인간 삶은 보다 복잡하고 다양하기에 자동적이거나 무의식적인 처리 과정만으로 살아갈 수 없기 때문이다. 즉 무의식적이고 자동적인 처리 과정과 함께 의식적이고 반성적인

인지적 과정이 필요한데, 여기에서 정서가 의식적인 숙고를 돕는다(Johnson, 2007, pp. 59-62).

이처럼 정서는 유기체의 안녕을 위해 존재하며, 생존과 진화의 역사와 함께해 왔다. 이는 유기체 내의 변화를 지각하고 불균형과 분열에 대해 반응하며 평정을 재확립하는 데 중요한 역할을 한다. 만일 인간에게 뇌, 몸, 살, 피가 없으면 정서도 없었을 것이며, 또한 특정한 위협, 유혹, 가능성 등을 느끼게 하는 상황이 없어도 정서는 없었을 것이다.[33] 요컨대 정서는 세계로부터 발생하고 세계로 향하며, 우리가 어떻게 세계와 접촉하여 세계를 이해하고, 세계 안에서 살아가는지 보여준다(Johnson, 2007, pp. 65-67).

2) 영상도식과 은유[34]

(1) 영상도식의 의미와 특징

인간은 유기체와 환경의 상호작용으로부터 신경 지도(neural maps)를 형성한다. 신경 지도에는 환경과의 관계와 구조가 보존되고, 우리는 이를 통해 세계를 이해한다. 예컨대 공간과 관련하여 세계의 기본 형세(contour)를 구성하는 '위-아래', '앞-뒤', '가까움-멂', '안-밖' 등과 같은 반복적인 패턴과 구조가 있다.[35] 레이코프와 존슨은 이러한 반복적인 패

---

33) 예를 들어 '무섭다'라고 느끼는 것은, 지금 무서움을 느끼고 있다는 것을 나타냄과 동시에 상황 자체가 무섭다는 것을 의미한다. 그리고 이때 느끼는 공포의 크기는 해당 상황에서의 공포의 정도를 나타낸다. 이를 통해 개인이 상황과 독립된 행위자가 아니라, 상황 속에 존재함을 알 수 있다(Johnson, 2007, pp. 65-67).

34) 본 연구에서 제시하는 영상도식, 은유 등에 관한 영문은 원서와 동일하게 표기함을 일러둔다.

35) 영상도식은 감각운동 경험의 반복적인 구조와 패턴으로, 우리는 물리적 상호작용을 통해 공통적으로 공유할 수 있는 게슈탈트 구조를 형성한다. 이것이 가능한 것은 몸의 생리학적 구조가 서로 유사하기 때문이다(Johnson, 1987, p. 62). 만일 터너가 논의한 대로, 우리가 상하·좌우·앞뒤가 없는 액체 환경에서 떠다니는 비대칭적 창조물이라면 사물을 이해하는 방식은 지금과 다를 것이다. 인간은 지구 표면에서 중력장 내에 존재하기에 서 있을 수 있고, 일어서고 넘어지는 것에 대

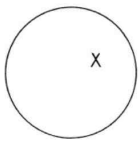
턴과 구조를 '영상도식(image schema)'이라고 표명한다.[36] 즉 영상도식은 유기체와 환경의 동적(dynamic)이며 반복적인 패턴으로, 인간 경험과 이해를 조직하는 구조이다(Johnson, 2007, pp. 135-136). 이는 단순히 '정신적'이거나 단순히 '신체적'인 것이 아니라, 듀이가 말하는 '몸-마음'과 같은 것으로 이해될 수 있다. 또한 영상도식은 구체적인 영상이나 심상을 의미하는 것이 아니라, 보다 일반적이고 추상적인 수준에서 정신적 표상을 조직화하고, 의식적인 인식 층위 아래에서 인지적 무의식(cognitive unconscious)의 일부로 존재한다. 인간은 이처럼 이해의 짜임새를 구성하는 영상도식을 통해 세계를 경험하는 것이다(Johnson, 1987, p. 29; Johnson, 1987, p. 126; Johnson, 2007, pp. 138-139).

또한 이와 같은 영상도식은 게슈탈트 구조(gestalt structure)를 갖는다.[37] 가령 '그릇 도식(Container Schema)'에는 내부, 경계, 외부의 구조가 있다. 경계와 외부가 없는 내부는 없으며, 경계와 내부가 없는 외부도 없다. 그리고 여기에서 경계는 커지거나 작아지거나 일그러질지라도 여전히 그릇 도식의 경계로 존재하게 된다(Lakoff & Johnson, 1999, p. 32). 나아가 물리적인 '포함'의 경험을 통해서도 그릇 도식을 살펴볼 수 있다. 예컨대 우리는 몸 안에 음식, 물, 공기 등을 넣거나 음식 찌꺼기, 공기, 혈액 등의 물질을 밖으로 내보낸다. 또 방이나 차량 등에서 안과 밖으로 이동하기도 하고, 다른 사물 안에 무엇인가를 집어넣거나 빼내기도 한다(Johnson, 1987, pp. 21-23). 아울러, 다음의 [그림 1]과 같은 다이어그램을 통해 그릇 도식의 구조적 특성을 직관적으로 확인해 볼 수 있다.

해 의미를 부여할 수 있다. 인간이 현재와 다른 감각운동 능력이나 신체 구조를 갖는다면 신체적 경험의 의미도 지금과 다를 것이며, 왼쪽과 오른쪽의 개념체계도 존재하지 않을 것이다(Johnson, 2007, p. 137).

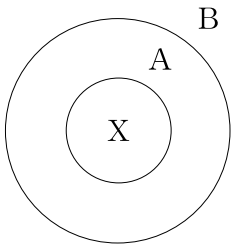
36) 존슨은 영상도식(image schema), 신체화된 도식(embodied schema), 도식(schema)이라는 용어들을 호환 가능한 방식으로 사용한다(Johnson, 1987, p. 23).

37) 여기에서 게슈탈트 구조는 전체 없이 부분이 이해되지 않는다는 의미를 갖는데, 이는 체험적 게슈탈트(experiential gestalt)가 자의적이지 않다는 것을 나타낸다(Johnson, 1987, p. 41). 이에 존슨은 『마음 속의 몸』에서 '균형', '힘', '중심-주변' 등을 포함하는 다양한 영상도식을 제시한다(Johnson, 1987, p. 126). 이 중 본 연구는 그릇 도식과 경로 도식을 중심으로 영상도식을 살펴보고자 한다.



[그림 1] 포함(CONTAINMENT)(Johnson, 1987, p. 23)

이 밖에도 그릇 도식은 연역 추론 규칙을 사용하지 않고서도, 그릇 도식에 내재된 공간 논리를 활용하여 추론을 할 수 있도록 돕는다. 가령 [그림 2]와 같이 두 그릇 A, B와 대상 X가 주어진 경우, '만약 X가 A 안에 있고 A가 B 안에 있으면, X는 B 안에 있다'라는 것을 이해할 수 있다(Lakoff & Johnson, 1999, pp. 31-32).



· X는 A 안에 있다.
· A는 B 안에 있다.
· 따라서 X는 B 안에 있다.

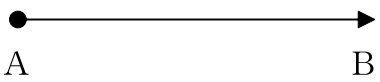
[그림 2] 그릇 도식 논리(Container Schema Logic)
(Lakoff & Johnson, 1999, p. 32).

그리고 이와 같은 그릇 도식 논리는 신체적 경험을 통해서도 확인해 볼 수 있다. 예를 들어 Ⅱ장에서 언급하였듯이, 자동차 열쇠가 손안에 있고 손을 호주머니 안에 넣고 있다면 '포함의 이행적 논리'를 통해 자동차 열쇠가 호주머니 안에 있음을 알 수 있다(Johnson, 2007, p. 139). 이에 덧붙여 존슨은 그릇 도식이 갖는 다섯 가지 함의(entailments)를 다음과 같이 제시한다. 이는 선개념적으로 존재하는 도식이 합리적인 함의를 가질 수 있음을 보여준다(Johnson, 1987, p. 22).

· 포함 경험은 전형적으로 외적 힘으로부터의 방어와 그에 대한 저항을 포함한다. 예를 들어 안경이 안경집 안에 있으면 강한 충격으로부터 보호된다.

· 포함은 그릇 안의 힘을 제한하고 제약한다. 예를 들어, 내가 방 안에 있거나 상의를 입고 있으면 격렬한 운동은 억제된다.
· 포함된 대상은 위치상 상대적인 고착성을 갖게 된다. 예를 들어, '물고기는 어항 안에 있다', '컵은 손안에 있다' 등을 떠올려 볼 수 있다.
· 그릇 안에서 위치의 상대적 교정은, 포함된 대상이 어떤 관찰자로부터 관찰되거나 관찰되지 않게 된다는 것을 의미한다. 즉 대상은 관찰이 가능하도록 유지되거나, 그릇 자체가 대상을 시각으로부터 차단되도록 하거나 이를 숨길 수 있다.
· 우리는 포함의 이행성(transitivity)을 경험한다. 만약 B가 A 안에 있다면, B 안에 있는 것은 어떤 것이든 A 안에 있다. 만약 내가 침대 안에 있고, 내 침대가 방 안에 있다면 나는 방 안에 있다는 것을 알 수 있다.

다음으로, '경로 도식(Paths 또는 Source-Path-Goal Schema)'에 대해 살펴보자. 인간의 삶은 공간적 세계를 연결하는 경로들로 가득 차 있다. 가령 침대에서 욕실로, 학교에서 문구점으로, 서울에서 부산으로, 한국에서 미국으로 가는 여러 경로가 있다. 그리고 이러한 경로에도 반복적인 패턴으로 나타나는 내적 구조가 있다. 경로 도식은 [그림 3]과 같이 방향성을 가지며 중간 지점이 존재하는데, 이는 '원천 또는 출발점', '목표 또는 종착점', '원천과 목표를 연결하는 연속적인 위치들의 연쇄'로 구성된다(Johnson, 1987, p. 113).



[그림 3] 경로(PATH) (Johnson, 1987, p. 28)

또한 경로에 따른 움직임에는 변별적인 질성이 포함될 수 있다. 예를 들어, 숲길을 따라 이동하는 것에는 '원천-경로-목표'가 있으며, 이때의 움직임은 격하거나(explosive), 우아하거나(graceful), 멈칫거리거나(halting), 약하거나(weak), 갑작스러울(jerky) 수 있다. 이뿐만 아니라 경로 도식을 통해 정신적 활동을 이해할 수 있다. 정신적 활동을 '종착지로

향하는 운동'으로 보고, 목표를 '종착점'으로 생각할 수 있는 것이다. 예컨대 책을 저술하는 것, 박사학위를 받는 것, 행복을 추구하는 것 등과 같은 사례를 떠올려 볼 수 있다(Johnson, 1987, pp. 114-117; Johnson, 2007, p. 21).

이와 더불어 경로 도식이 갖는 시간적 차원은, 도식을 통한 추상적 사고가 가능하다는 것을 보여준다. 예를 들어 [그림 3]에서 A 지점(원천)에서 T1의 시간에 출발하여 B 지점(목표)에 T2의 시간에 도착한다고 볼 때, 여기에서 우리는 공간 이동을 통해 시간의 경과를 이해하게 된다. 즉 이는 운동 영역의 체험적 상관성을 통해 시간에 대한 개념적 이해가 가능하다는 것을 보여준다. 이로부터 사물 이동과 시간 경과의 상관성이 추상적 사고의 기초가 된다는 것을 알 수 있다. 또한 경로 도식에서도 논리적 구조를 살펴볼 수 있다. 만일, T1 시간에 목적지의 절반가량을 가고, 경로를 따라 이동하여 T2 시간이 되었다면, T1일 때보다 T2에 목적지에 가까이 있음을 알 수 있다(Johnson, 2007, p. 139).

이상에서 논의한 그릇 도식과 경로 도식을 통해 알 수 있듯이, 신체적 경험은 추상적인 사고를 가능하게 한다. 우리는 몸을 통해 영상도식을 형성하고 이를 다양한 영역에 투영한다.[38] 즉 영상도식은 비이원론적인 정신적-신체적 실재(mental-bodily reality)로서, 사유와 숙고가 신체적 경험과 독립적이지 않음을 밝혀준다(Johnson, 1987, p. 30; Johnson, 2007, p. 141). 달리 말해, 인지는 유기적인 신체화된 발현의 과정으로서

38) 영상도식은 관습적으로 자리 잡게 되면서 어느 정도 상대적 안정성을 갖는다. 이는 영상도식이 단순히 고정되고 수동적인 저장소가 아니라, 역동적인 패턴임을 뜻한다. 영상도식은 다양한 맥락에서 구체적 사례를 가지며, 하나의 영상도식으로부터 다른 도식 구조들을 창발하기도 한다. 이처럼 영상도식은 경험을 조직화하고 질서를 구성하는 기본적 수단이며 유연한 특징을 갖는다고 볼 수 있다. 이에 존슨은 영상도식이 마치 어느 정도 제약되면서 상대적인 자유를 갖고 움직일 수 있는 '통로'와 유사하다고 설명한다. 가령 어떤 움직임(추론)은 영상도식과 은유에 의해 배제되며, 제약 속에서 맥락 의존적(context-dependent)으로 약간의 변이가 가능하다. 또한 어떤 추론이 인정받을 것인지는 은유적으로 조직화된 배경에 달려 있다. 아울러 이처럼 영상도식이 추론(사유)을 제약할 수 있는 것은 영상도식이 확정적인 내적 구조를 갖기 때문이다. 요컨대 영상도식은 은유적으로 확장되어 개념, 명제 등과 같은 형식적 관계에 대한 이해를 구조화하고 사유 방식에 영향을 미친다(Johnson, 1987, pp. 30-38; Johnson, 1987, p. 137).

유기체와 환경의 상호작용으로부터 가능하며, 이는 영상도식을 통해 증명된다. 요컨대 영상도식은 전언어적, 무의식적, 발현적 의미의 층위를 구성하고 의미의 중심에 있으며, 언어, 추상적 추론, 상징적 상호작용의 모든 형태의 기초가 된다. 이상으로 살펴본 영상도식에 대해 정리하면 다음과 같다(Johnson, 2007, pp. 144-145).

· 영상도식은 반복적이고 안정적인 감각운동 경험의 패턴이다.
· 영상도식은 지각적 전체의 위상 구조를 보존한다는 점에서 '영상' 같다.
· 영상도식은 시간 내에, 그리고 시간을 통해 동적으로 작용한다.
· 영상도식은 '신체적'임과 동시에 '정신적'이다.
· 영상도식은 더 넓은 환경과의 상호작용에 기초한다.
· 영상도식은 위상적 신경 지도에서 활성화 패턴(또는 형세)으로 실현된다.
· 영상도식은 감각운동 경험을 개념화와 언어에 연결하는 구조다.
· 영상도식은 제약적 추론을 발생시키는 내적 구조를 가진다.

(2) 은유의 특징과 은유적 확장

우리는 은유를 통해 감각운동 경험의 관점에서 주관적 경험을 개념화한다.[39] 예를 들어 어떤 아이디어를 이해하지 못할 때, 이를 '자신의 옆으로 또는 머리 위로 지나가는 것'으로 개념화한다. 이와 함께 머리 위로 지나가는 것을 표현하는 제스처는 이해의 실패를 생생하게 나타낸다(Lakoff & Johnson, 1999, p. 45). 이처럼 우리는 한 개념 영역으로부터 다른 개념 영역을 이해하는데, 이를 '개념적 은유(conceptual metaphor)'라고 한다. 개념적 은유는 우리가 인지하고자 하는 '목표 영역(target

39) 인간은 동물과 달리 은유적으로 확장할 수 있는 신경 메커니즘을 통해 영상도식을 활용하여 추상적 개념화와 추론을 수행한다. 달리 말해, 우리가 경험을 개념화하고 사유하는 방식은 대부분 다른 영역에서 비롯된다고 볼 수 있다. 이에 레이코프와 존슨은 은유가 사고와 언어에 널리 퍼져 있어서 은유에 의해 관습적으로 개념화되지 않은 주관적 경험을 떠올리기 쉽지 않다고 설명한다(Lakoff & Johnson, 1999, p. 45; Johnson, 2007, p. 141).

domain)'과 보다 구체적이고 익숙한 '근원 영역(source domain)'으로 구성된다. 근원 영역을 통해 추상적이고 새로운 목표 영역을 구조화하고 개념화하는 것이다(Lakoff & Johnson, 1999, pp. 57-58).[40] 즉 개념적 은유는 영역 간의 상관관계에 근거하여 감각운동 영역에서 나오는 관습적 심상을 주관적 경험의 영역에 사용할 수 있게 한다. 이를 통해 우리는 신체적·물리적 경험을 정신적·추상적 층위 경험으로 확장하여 이해할 수 있게 된다. 가령 신체적·물리적 경험을 토대로 중요성, 유사성, 어려움, 도덕성과 같은 추상적인 것에 대한 주관적 판단과 욕망, 애정, 친밀감, 성취와 같은 주관적 경험을 이해할 수 있다. 이에 다음의 <표 1>에 제시된 일차적 은유(primary metaphors)[41]를 통해 신체적 경험이 주관적 판단으로 확장됨을 살펴볼 수 있다.

---

40) 근원 영역과 목표 영역 사이의 체계적 대응을 '은유적 사상(metaphorical mappings)'이라고 한다. 둘 사이의 신경 연결체는 무의식적으로 형성되며, 자주 활성화 할수록 연결이 강해진다. 또한 은유적 사상은 신체적 경험에 의해 구성되고 제약된다(Lakoff & Johnson, 1980, p. 246; Lakoff & Johnson, 1999, p. 57).

41) 존슨은 '일차적 은유의 통합 이론'으로 존슨(C. Johnson)의 융합 이론(theory of conflation), 그래디(J. Grady)의 일차적 은유 이론(theory of primary metaphor), 나라야난(S. Narayanan)의 신경 은유 이론(neural theory of metaphor), 포코니어와 터너(G. Fauconnier & M. Turner)의 개념적 혼성(conceptual blending)을 제시한다. 이를 바탕으로 존슨은 둘 이상의 일차적 은유가 결합하여 복합적인 개념적 은유를 만든다고 설명한다. 일차적 은유는 마치 분자를 형성하는 원자와 같으며, 이로부터 형성된 복합적인 분자 은유는 오랜 시간 동안 관습화되고, 고착화되고, 고정되어 안정적인 특성을 갖는다(Lakoff & Johnson, 1999, pp. 46-47; Lakoff & Johnson, 1999, pp. 58-60). 이와 함께 존슨은 펠트만(J. Feldman)의 NTP(언어 신경이론) 패러다임, 나라야난의 모형, 베일리(D. Bailey)의 모형이 공동으로 제공하는 '신경적 관점'을 통해 은유가 신체화되어 있음을 알 수 있다고 설명한다. 해당 이론들을 통해 은유를 습득하고 은유적 추론을 수행하기 위한 신경 학습 기제 및 신경 계산 기제를 살펴볼 수 있으며, 이로부터 일차적 은유가 몸과 두뇌의 본질에 의해 발생하고 일상적인 상호작용에 의해 제약됨을 알 수 있다. 이는 은유가 결코 자의적이거나 우연한 것이 아님을 나타낸다. 특히 나라야난의 신경 은유 이론은 일차적 은유가 학습되는 방식, 인간이 현재와 같이 일차적 은유를 갖고 있는 이유, 은유적 추론에 대한 신경적 기제 등을 밝혀준다(Lakoff & Johnson, 1999, pp. 56-57; Lakoff & Johnson, 1999, p. 96).

<표 1> 대표적인 일차적 은유(Lakoff & Johnson, 1999, p. 50)

일차적 은유	내용
애정은 따뜻함 (Affection Is Warmth)	· 주관적 판단: 애정 · 감각운동 영역: 온도 · 보기: “They greeted me warmly” (그들은 나를 따듯하게 맞이했다.) · 일차적 경험: 애정 깊게 안길 때 따뜻함을 느낌
나쁜 것은 악취를 풍기는 것 (Bad Is Stinky)	· 주관적 판단: 평가 · 감각운동 영역: 냄새 · 보기: “This movie stinks.” (이 영화는 형편없다.) · 일차적 경험: 악취를 풍기는 대상들에 의해 불쾌감을 느끼게 됨(평가적 경험과 후각적 경험 간의 상관관계를 바탕으로 함)

<표 1>에서 알 수 있듯이, 우리는 감각운동 경험을 통해 일차적 은유를 형성한다. 다만 이것이 대체로 자동적이고 무의식적으로 습득되기에, 스스로가 일차적 은유를 형성하고 있다는 사실을 깨닫지 못할 수 있는 것이다.[42]

이어서, ‘균형 도식(BALANCE Schema)’을 통해 신체적 경험으로부터 의미가 발생하는 방식과 은유적 확장에 대해 자세히 살펴보도록 한다. 첫째, 우리는 일련의 규칙이나 개념에 의해서가 아니라 몸을 통해 ‘균형 잡기’를 배운다. 예를 들어 손이 시릴 때, 위산이 많아질 때, 방광이 팽창하거나 머리가 뜨거울 때, 동공이 부어오를 때, 입이 건조해질 때 균형을 찾기 위해 노력한다. 이때 손에 열을 가하거나 입에 수분을 공급하거나 배출하는 방법 등을 통해 불균형과 불안정에 반응하며 균형을 찾으려 한

42) 여기에서 레이코프와 존슨이 ‘일차적 은유가 널리 퍼져 있다는 것’을 주장한다고 해서 비은유적 개념의 존재를 부인하는 것은 아니다. 가령 기본적인 감각운동 개념들은 문자적이다. 예를 들어 ‘These colors are similar(이 색상들은 유사하다)’는 문자적인 반면에 ‘These colors are close(이 색상들은 가깝다)’는 ‘유사성은 근접성’ 은유를 사용한다. 다만 레이코프와 존슨은 일차적 은유가 감각운동 추론 구조를 증가시켜 준다고 보면서, 은유가 없으면 개념들은 빈약하게 최소한의 골격적 구조만 갖게 될 것이라고 주장하는 것이다(Lakoff & Johnson, 1999, p. 58).

다. 이를 통해 균형의 의미가 몸 안에서 균형을 잡는 행위로부터 발생한다는 것을 알 수 있다. 또, 어떤 점이나 축, 평면을 중심으로 질서를 잡으면서 힘과 무게에 대한 균형 잡기를 배울 수 있다. 이처럼 신체적 경험은 도식의 구조를 형성하고 균형의 의미를 이해할 수 있게 한다(Johnson, 1987, pp. 74-75; Johnson, 1987, pp. 98-99).

둘째, 아른하임(R. Arnheim)의 그림[43]을 통해 균형이 단순히 중력적·물리적 종류의 힘에 의해서가 아니라, 지각 활동에 의해 존재할 수 있음을 알 수 있다(Johnson, 1987, p. 99). 물리적이고 중력적인 힘이나 무게는 시각적 공간에서의 시각적 힘과 무게로 투사된다. 이는 시각적 지각에 나타나는 균형 도식의 은유적 투사를 나타낸다. 아른하임이 지적하듯이, 우리는 측정이나 계산을 하지 않고도 검은 원이 중심에서 벗어나 있다는 사실을 바로 알 수 있다. 이때 원의 위치는 긴장감을 주며, 마치 원을 사각형의 중심으로 당겨야 할 것처럼 보인다. 실제로 원이 향하는 중심에는 어떠한 물리적 힘도 존재하지 않지만, 그림 속의 힘과 긴장, 숨겨진 구조는 감각이 있는 지각자에게 균형과 불균형을 느끼게 한다. 즉 이는 몸의 균형을 유지하려고 할 때 나타나는 중력적·물리적 힘이 아니라, 심리적 또는 지각적인 힘이다. 여기에서 발생하는 시각적 힘 또는 시각적 무게가 은유적으로 해석되는 것이다. 이와 같은 시각적 힘은 키프웨베(Kifwebe) 가면[44]을 통해서도 살펴볼 수 있다. 가면에는 전체적인 시각적 게슈탈트에서 상이한 시각적 무게를 갖는 부분들(눈, 귀, 흉터 등)이 균형을 유지하고 있다. 이 역시 실질적인 물리적 무게나 힘에 의한 것이 아닌, 모양, 형식, 선, 공간적 관련성 등을 통해서 시각적 무게와 힘을 갖게 되는 것이다(Johnson, 1987, pp. 76-81).

셋째, 우도(Udo) 청상[45]은 단순히 대칭이 균형의 본질이 아니라는 사실을 밝혀준다. 우도 청상의 한 손에는 칼이 있으며, 다른 손에는 아무것도 없다. 이는 대칭적이지 않지만, 칼을 든 오른팔과 왼팔은 시각적 힘을 통해 균형을 갖는다. 양 축이 '동등한 무게'를 가질 수 있는 것은 실제적

43) [부록 1] 참고
44) [부록 2] 참고
45) [부록 3] 참고

인 물리적 무게로부터의 은유적 확장에 의한 것이다. 즉, 중력적·물리적 힘의 구조는 시각적 지각에서의 공간적 조직화로 투사된다(Johnson, 1987, pp. 81-82).

넷째, 칸딘스키의 추상화[46]는 은유적 성격을 보다 확실히 드러낸다. 추상화에 사용된 색깔들은 은유를 통해 해석된다. 가령 노란색에서 느껴지는 움직임은 지각적 공간 안의 운동을 나타낸다. 그리고 여러 색깔은 고립적으로 존재하는 것이 아니라, 관계 속에서 복합적인 상호작용을 하며 균형을 형성한다. 이때의 균형은 선, 공간, 색깔, 윤곽의 관계가 작용하여 발생한 것으로, 복합적인 심리적 힘으로 인한 산물로 볼 수 있다. 그림을 보는 지각 활동 안에서 색의 힘과 관련된 균형이 나타나는 것이다(Johnson, 1987, pp. 83-85; Johnson, 1987, pp. 99).

더 나아가, 이와 같은 신체적 경험과 지각에서의 균형은 정신적·인식적(또는 논리적 영역)으로 이행한다. 이는 '체계적 균형', '심리적 균형', '논리적 균형'을 통해 살펴볼 수 있으며, 세 가지 균형에 관한 논리적 추론은 신체화된 경험으로부터 창발된 것으로, 균형 도식의 은유적 확장을 보여준다(Johnson, 1987, p. 99). 먼저, '체계적 균형'에서 '체계'란 하나의 통일성을 형성하기 위해 상호 연결되고 상호 의존적인 개인들 또는 요소들의 조직화를 뜻한다. 가령 유기체적 통합체에는 신경계, 순환계, 호흡계, 근골격계와 같은 기능적 체계가 있으며, 이 체계들이 적절하게 작동하기 위해서는 힘들의 적절한 균형이 있어야 한다. 또한 생태계 역시 단순히 물리적 균형이 아니라 사회적 힘들로 구성되어 있다. 예를 들어 세렝게티(Serengeti) 평원에 사는 동물들이 이동하기 위해서는 자연의 힘(온도, 비, 바람, 태양 등)의 균형과 체계 구성원들 사이의 균형 있는 사회적 상호작용이 필요하다(Johnson, 1987, pp. 87-88).

다음으로 '심리적 균형'과 관련하여, 흥분된 정서는 균형을 잃고 있다는 것을 느끼게 한다. 이때 명확히 서술할 수 없는 심리적 고통을 경험하기도 하고, 정서적으로 메마르거나 소진되기도 한다. 이로 인해 무기력, 무감각, 에너지 결여, 동기 부재 등이 나타나는데, 이때 우리는 평형

46) [부록 4] 참고

을 유지하기 위해 감정을 고무시키거나 부추기고, 재충전하면서 정서적 에너지를 생성하려고 노력한다. 이를 통해 정서적인 균형을 잡고, 안정적이며 평온한 상태를 유지할 수 있게 된다(Johnson, 1987, pp. 88-89).

마지막으로 '논리적 균형'과 관련하여, 우리는 누군가를 납득시키기 위해 증거를 모으고 비중 있는 논증을 구성한다. 그리고 의견이 비등할 때는 자신의 견해가 유리해지도록 증거를 덧붙이려고 노력한다. 이를 통해 논증이 성공적으로 이루어지면 균형이 자신 쪽으로 기우는 것을 느끼게 된다. 이처럼 논리적 균형도 신체적 경험 안에서 창발하는 도식과 밀접하게 연결되어 있다(Johnson, 1987, pp. 89-90).[47]

이상의 논의와 같이, 다수의 무관한 개념들(체계, 심리, 도덕, 법, 수학 영역 등)이 모두 '균형'의 단어를 사용하는 것은 우연이 아니다. 이는 모두 균형 도식과 관련되어 있기에 가능한 것이다. 달리 말해서, 우리가 추상적인 사유를 할 수 있는 것은 바로 은유적으로 확장된 구조에 의한 것이라고 볼 수 있다. 이는 우리가 이해하는 경험을 결속성 있게 만들어 주며, 상호관련성 속에서 가장 기본적인 개념을 가지고 상당한 양의 개념들을 이해할 수 있게 해준다(Johnson, 1987, p. 95-98).[48]

---

47) 이 밖에도 '법적·도덕적 균형'과 '수학적 평등'이 있다. 먼저 '법적·도덕적 균형'과 관련하여, 법률가들은 배심이 자기 쪽으로 기울기를 원한다. 그래서 비중 있는 증언을 부추기고, 논증을 쌓아 올리고, 법적 전통의 무게를 끌어들인다. 다음으로 '수학적 평등'과 관련하여, 평등은 균형의 문제로 한쪽이 얻는 것을 다른 쪽도 얻을 수 있어야 한다. 만약 오른손에 2 파운드의 감자가 있다면, 왼손에도 2 파운드의 감자가 있어야 균형을 이룰 수 있다. 이처럼 평등을 유지하기 위해서는 한쪽에 부가되는 것이 다른 쪽에도 부가되어야 한다. 아울러 이는 도덕적·법적 영역에서도 수학적 계산을 가능하게 한다. 예컨대 모두가 평등하다면 누구나 버스 앞자리에 앉을 수 있어야 한다. 이와 반대로 타인에게 주어진 권리가 자신에게 거부된다면 불의한 것(불균형)이 된다(Johnson, 1987, pp. 90-96).

48) 이처럼 존슨은 다양한 개념들이 은유적으로 정의된다는 것을 밝힌다. 그렇지만 앞서 언급한 것처럼 인지의 모든 것이 은유적이라고 말하는 것은 단적으로 그릇된 것이라고 언급한다. 예를 들어 '그릇', '균형', '원천-경로-목표' 등의 영상도식은 다양한 은유적 투사의 근거를 제공하지만, 영상도식 자체는 비은유적 개념을 갖는다. 즉 개념체계는 신체적 경험 구조에 토대를 두지만, 신체적 경험 구조에 대한 개념들은 은유적이지 않다. 그럼에도 은유의 중요성을 주장하는 이유는, 인간은 은유에 근거하여 생각하고 살아가고 있으며, 대부분의 도덕적 이해가 은유적 구조화를 이루기 때문이다. 따라서 존슨은 우리가 얼마나 은유에 의거하여 살아가고 있는지 이해할 필요가 있다고 강조한다(Johnson, 1993, pp. 61-62).

(3) 은유의 계층성 및 부각과 은폐

은유적 사상에는 계층성이 존재한다. 이는 상위 수준의 은유가 그 아래 수준의 영상도식 구조를 물려받는다는 것을 뜻한다(Johnson, 1993, p. 167). 이에 다음의 <표 2>를 통해 '은유 계승의 계층성(metaphor inheritance hierarchy)'을 살펴볼 수 있다.

<표 2> 은유 계승의 계층성(metaphor inheritance hierarchy)
(Lakoff, 1994, p. 62)

층위	은유
층위 1	사건 구조 은유(The Event Structure Metaphor)[49]
층위 2	목적 있는 인생은 여행이다 (A PURPOSEFUL LIFE IS A JOURNEY)
층위 3	사랑은 여행이다, 경력은 여행이다 (LOVE IS A JOURNEY, A CAREER IS A JOURNEY)

<표 2>에 제시된 '목적 있는 인생은 여행이다' 은유는 사건 구조를

49) '사건 구조' 은유의 '위치' 버전에 따르면, 우리는 사건을 '어떤 목적지를 향해 경로를 따르는 이동'으로 이해한다. 사건을 '한 위치에서 다른 위치로의 이동'으로 이해하는 것이다. 이는 다음과 같은 사상 관계를 갖는다(Johnson, 1993, p. 37).

<공간 운동 영역(근원 영역)>		<사건 영역(목표 영역)>
위치	→	상태
운동(경계 지어진 영역 안 또는 밖으로)	→	상태의 변화
물리적 힘	→	원인
자기추동적 운동 (Self-propelled movements)	→	행위
목적지	→	의도
목적지를 향한 경로	→	수단
운동의 장애	→	난점
여행 계획(Travel schedule)	→	예상된 진행
운동하는 대상	→	외적 사건
여행(Journeys)	→	장기적인 의도적 활동

계승하고, '사랑은 여행이다', '경력은 여행이다' 은유는 '목적 있는 인생은 여행이다'의 구조를 계승한다. 이처럼 상위 수준의 은유가 하위 층위의 은유적 구조를 이용하여, 물려받기의 계층 구조가 존재하게 된다. 그리고 여기에서 하위 층위 구조는 보다 널리 퍼져 있는 경향이 있다. 가령 사건 구조 은유는 보편적으로 인식되고, 인생, 사랑, 경력에 대한 은유는 문화적으로 훨씬 제한되는 경향이 있다(Johnson, 1993, p. 167; Lakoff, 1994, pp. 62-64).

또한 은유적 사상에는 부각(highlighting)과 은폐(hiding)가 존재한다. 목표 영역이 특정한 근원 영역으로부터 구조화될 때, 개념의 한 측면은 더욱 부각되고 다른 측면은 은폐되는 것이다. 이와 관련하여, 은유의 구조화가 부분적으로 진행된다는 것을 살펴볼 수 있다. 예컨대, 개념 X를 Y로 이해하는 데 있어 Y의 모든 측면을 X에 투사하지 않는다. 근원 영역과 목표 영역은 완전히 일대일로 대응하는 것이 아니라 부분적으로 구조화되는 것이다. 예컨대 '사랑'은 여행, 마법, 질병, 가까움, 헌신 등에 의해 개념화될 수 있다. 즉, 추상적 개념은 하나 이상의 다중적인 은유에 의해 구조화될 수 있다(Lakoff & Johnson, 1980, pp. 140-141; Lakoff & Johnson, 1999, p. 71). 만일 은유적 구조화가 부분적이 아니라 전체적으로 진행된다면, 이는 다른 개념의 관점에서 이해되는 것이 아니라, 다른 개념 그 자체가 될 것이다(Lakoff & Johnson, 1980, pp. 12-13).

예를 들어, '논쟁은 전쟁(AN ARGUMENT IS A WAR)' 은유에서 논쟁은 전쟁의 관점에서 구조화된다. 해당 은유에서는 논쟁 상대자를 적수로 보고 상대의 입장을 공격하거나 자신의 입장을 방어하면서 전략을 구상한다. 그리고 '입장을 공격하다(attack a position)'와 같은 관습적 방식을 따라 행위하게 된다. 여기에서 알 수 있듯이 '논쟁은 전쟁' 은유에서 논쟁의 적대적 본질은 부각되는 반면, 특정한 주제에 대한 논리적이고 조직적인 발전이나 상호 협동적인 측면은 은폐된다. 논쟁자 간의 호의적인 배려나 협동적이며 비전투적인 협동은 은폐되고, 경쟁적이고 상호 배타적인 면이 부각되는 것이다(Lakoff & Johnson, 1980, p. 4; Lakoff & Johnson, 1980, p. 10). 이는 다음과 같은 일상적인 언어를 통해서도 살

펴볼 수 있다(Lakoff & Johnson, 1980, p. 4)[50].

· Your claims are indefensible.(너의 주장은 방어할 수 없다.)
· He attacked every weak point in my argument.(그는 내 논증의 모든 약점을 공격했다.)
· He shot down all of my arguments.(그는 나의 모든 논증을 격파했다.)

이상으로 살펴본 바와 같이, 어떤 개념이 은유에 의해 구조화된다는 것은 그것이 부분적으로 구조화된다는 것을 의미하며, 특정한 방식으로 확장된다는 것을 뜻한다. 이를 통해 개념에 관한 은유들이 모순적일 수 있으며, 개념체계가 항상 일관성을 갖는 것은 아님을 알 수 있다(Lakoff & Johnson, 1980, p. 13; Lakoff & Johnson, 1980, p. 273).

3) 원형과 프레임

(1) 원형의 의미와 특징

모든 생물은 범주화한다. 심지어 아메바도 자기가 먹을 수 있는 것들과 먹을 수 없는 것들을 범주화하며, 다가가야 할 대상과 멀어져야 할 대상을 범주화한다. 동물들 역시 감각 기관, 이동 능력, 대상을 조작하는 능력 등을 통해 짝, 약탈자, 음식, 같은 종에 속한 동물 등을 범주화한다. 이렇듯 범주화는 동물계의 모든 층위에서 나타나며, 인간도 범주화하도록 진화되어 왔다. 가령 우리는 나무를 볼 때, 각각을 하나씩 구분하여 개별적인 대상으로 보지 않고 전체적인 나무로 본다. 여러 개의 집, 문, 창문, 바위 등에 대해서도 마찬가지다. 이렇듯 우리는 몸을 통해 세상과 상호작용하며 범주화를 이룬다(Lakoff & Johnson, 1999, pp. 17-19).

---

50) 레이코프와 존슨은 언어적 증거들이 '개념체계의 대부분이 본질적으로 은유적이라는 것'을 보여준다고 설명한다(Lakoff & Johnson, 1981, p. 287).

이와 관련하여 범주화에 대한 고전 이론은 범주 구성원이 되기 위해 대상이 지녀야 하는 속성들이 존재한다고 본다. 고전적 범주에서 구성원들은 의미 자질(semantic feature)을 충족하는 동등한 구성원들로 이루어진다. 예를 들어 '총각(bachelor)' 범주의 구성원이 되려면 '미혼', '성인', '남자'라는 의미 자질을 가져야 한다. 그리고 여기에서 구성원은 범주를 정의하는 필요충분조건을 갖추고 있기에, 어느 구성원이 다른 구성원에 비해 더 좋거나 덜 좋은 구성원이 될 수 없다. 또한 고전적 범주에서는 범주 간의 경계가 확실하다. 개체들은 특정 범주 안에 있거나 밖에 있어야지 부분적으로 범주에 속할 수 없는 것이다. 즉 고전적 범주에서 구성원은 목록으로 주어진 속성을 모두 보유하고 있으므로, 한 구성원을 다른 구성원과 차별화 할 수 있는 방법이 없으며, '범주의 내적 구조'라는 개념도 존재하지 않게 된다(임지룡 외, 2019, pp. 725-726; Johnson, 1993, p. 78).

그러나 현실에서는 어휘들의 관계를 명확히 밝히거나 구성원의 자격 기준을 명확히 정하는 것이 어려우며, 범주를 정의한다고 하더라도 너무나 많은 자질을 가정해야 할지 모른다(임혜원, 2014, p. 84). 이에 대해 '원형(prototype)'의 발견은 개념 구조에 대한 이해를 근원적으로 바꾸어 놓았다. 1970년대에 로쉬(E. Rosch)는 범주에 전형적인 내적 구조가 존재한다는 사실을 발견했다(Rosch, 1978, pp. 328-350). 이는 모든 구성원이 범주 안에서 동등하게 중심적인 것은 아니며, 몇몇 구성원들이 범주에서 인지적으로 더 중심이 된다는 것을 보여준다. 예를 들어 '새' 범주에서 병아리, 타조, 에뮤, 펭귄 등은 로빈과 달리 덜 중심적이거나 덜 원형적이다. 이처럼 원형은 범주를 정의하는 데 중요한 역할을 하며, 인간의 사유작용에서 많은 부분을 구성하고 있다(Johnson, 1993, pp. 78-79; Lakoff & Johnson, 1999, p. 19).

이와 관련하여 라보브(W. Labov)의 실험을 통해 원형 이론을 자세히 살펴볼 수 있다. 라보브는 학생들에게 여러 가지 그릇 그림을 보여주면서 컵, 꽃병, 사발로 나누어 보라고 하였다. 학생들은 높이가 낮고 넓적한 그릇은 사발로, 높이가 높고 폭이 좁은 그릇은 꽃병으로 간주하였다.

또, 학생들은 병에 넣는 물질에 따라 다르게 분류하기도 했다. 으깬 감자가 있을 때는 사발, 꽃을 담았을 때는 꽃병, 커피가 들어 있을 때는 컵으로 대답했다. 이는 고전적 범주 이론에서 주장했던 것과는 다른 현상이었다. 라보브의 실험을 통해 '가장 컵다운 컵', '가장 사발다운 사발' 등과 같이 중심이 되는 구성원(범주의 '원형')이 있으며, 범주의 구성원들 사이에는 '가장 컵다운 컵'에서부터 '가장 컵답지 않은 컵'까지 정도의 차이가 있음을 알 수 있다(Labov, 1973; 임혜원, 2014, p. 85).[51]

이처럼 범주의 구성원은 필수적인 속성들을 공유해서가 아니라, 비트겐슈타인(L. Wittgenstein)이 제시한 '가족유사성(family resemblance)'에 의해 상호 관련된다.[52] 가령 그가 제시한 '게임(game)'의 사례와 같이 각각은 서로 어느 정도의 유사성을 갖지만, 모든 구성원을 연결하는 공통적인 요인은 없다(Johnson, 1993, p. 79). 달리 말해 범주의 구성원은 공유된 속성에 의해서가 아니라 다양한 방식의 닮음을 통해 구성원이 된다(임지룡 외, 2019, p. 727). 정리하자면, 원형은 범주의 가장 전형적인 구

51) 이와 같은 범주화 경향은 유아의 언어 습득 과정에서도 확인해 볼 수 있다. 예를 들어, 에이치슨(J. Aitchison)은 에바(Eva)라는 아이가 생후 16-24개월 사이에 'moon(달)'과 'kick(차다)'를 사용하는 방식을 관찰하여 다음과 같은 사실을 알아냈다. 에바는 'moon'을 달뿐만 아니라 반짝이는 푸른 나뭇잎, 레몬 조각, 초승달 모양의 종이 조각, 곡선 모양의 쇠뿔, 가게 벽에 그려져 있는 노랗고 푸른 채소 등을 가리키는 데도 두루 사용하였다. 그리고 'kick'은 공을 차는 사람을 비롯하여 실타래를 발로 건드리는 새끼 고양이, 캉캉 춤을 추는 무희, 탁자 위에서 날개를 펄럭이는 나방 등을 가리킬 때도 사용했으며, 자기 발로 병을 밀 때도 'kick'을 사용했다(Aitchison, 2003/2004, pp. 359-361).

52) 일반적으로 고전적 범주화 이론에 대한 반론은 비트겐슈타인으로부터 시작된 것으로 인정된다. 비트겐슈타인은 우리가 범주의 경계를 알지 못해도 범주의 예를 알 수 있고, 이를 통해 범주를 다룰 수 있다고 보았다. 예컨대 비트겐슈타인은 '게임' 범주(축구와 같은 공으로 하는 게임, 바둑이나 윷과 같이 판을 가지고 하는 게임, 카드로 하는 게임, 올림픽 게임, 수건돌리기 게임 등)에서 모든 구성원이 공유하는 속성을 찾을 수 없다고 설명한다. 비트겐슈타인은 이처럼 범주를 정의하는 공통된 속성(필요충분조건)이 없다는 것은, 경계의 시각에서 범주를 인식하는 고전 이론이 유지될 수 없음을 시사한다고 주장한다. 그러면서 이에 대해 '가족유사성' 개념을 도입한다. 여기에서 가족 구성원들은 체구, 이목구비, 눈의 색, 걸음걸이, 기질 등에서 다양한 방식으로 닮지만, 그들 모두가 공유하는 속성들을 가질 필요는 없다. 이러한 관점에서 보자면, '게임' 범주는 마치 가족과 같다고 볼 수 있다. 이처럼 우리는 분명한 예들을 중심으로 범주를 인식하며, 이때 범주의 경계는 고정되어 있지 않고 확장될 수 있다. 가령 비디오 게임을 생각해 볼 수 있다(Wittgenstein, 1953; 임지룡 외, 2019, pp. 726-728).

성원이 가지는 특징의 추상적 집합체이며, 범주의 중심이 되는 대표적인 구성원이다.[53] 그리고 원형과 구성원이 어느 정도 합치하는지 판단하는 기준을 '전형성 조건(typicality conditions)' 또는 '원형 속성'이라고 하며, 전형성 조건을 많이 갖추고 있을수록 원형에 가까운 구성원이 되고, 공유하고 있는 조건이 적으면 범주에서 주변적인 구성원이 된다(임혜원, 2014, pp. 85-88).[54]

게다가 앞서 제시한 라보르 실험에서 내용물에 따라 물병, 꽃병 등의 범주가 달라지는 것처럼, 범주의 속성은 경험에 의해 달라질 수 있다. 가령 현실에서 물병이 꽃병이 될 수 있듯이 우리는 상황, 목적, 기능에 따라 범주를 다르게 인식할 수 있다. 또한 컵과 사발을 명확하게 구분하는 경계선이 없는 것처럼 범주의 경계는 불확실하다고 볼 수 있다. 즉 범주화는 인간의 경험 방식에 의해 달라지고, 사회, 문화, 환경 등에 의해 지속적인 영향을 받는다(임혜원, 2014, pp. 118-119).[55]

(2) 프레임

프레임(frame)은 상황을 이해할 때 작용하는 골격과 같은 것으로, 객관적으로 존재하는 것이 아니라 경험에서 생겨난다. 이는 세상을 바라보는 방식을 형성하는 정신적 구조물로, 사유 방식을 형성하고 개념을 구

---

53) 원형은 인간의 사유작용에 많은 부분을 구성하고 있는데, 이는 추론적이거나 상상적 과제를 수행하게 해주는 신경 구조이다. 가령 전형적인 경우의 원형(typical-case prototypes)은 어떤 특별한 문맥적 정보가 없을 때도 범주 구성원들에 대해 추론할 수 있게 해준다. 나아가 이상적인 경우의 원형(ideal-case prototypes)은 범주 구성원들을 평가할 수 있게 해준다. 예컨대 '이상적인 남편'과 '전형적인 남편'의 원형을 통해 이 둘의 차이를 생각해 볼 수 있다(Lakoff & Johnson, 1999, pp. 19-20).

54) 이와 관련하여 '원형 효과(prototype effect)'는 범주를 이루는 구성원들의 자격에 정도 차이가 있음을 나타낸다. 다시 말해서 범주의 가장 좋은 예가 '원형'이며, 구성원 사이의 비대칭성을 '원형 효과'라고 할 수 있다(임지룡 외, 2019, p. 734; 임혜원, 2014, pp. 85-88). 이를 통해 구성원들의 자격이 동일하지 않으며, 범주에는 정도에 따른 내부 구조가 있음을 알 수 있다.

55) 범주화에 대한 최근 논의들은 원형이 미리 정해진 추상적이고 정신적인 표상이 아니라, 상황의 목표가 주어지면 실시간으로 창조되는 가변적인 구조라고 본다(Kövecses, 2006/2010, p. 59).

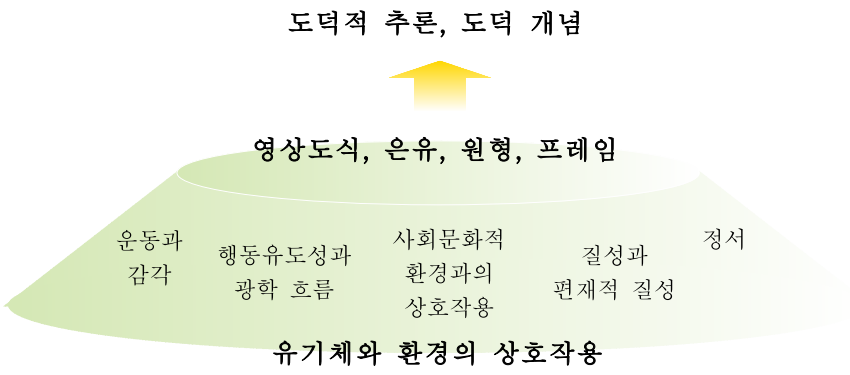
조화한다(Johnson, 1993, p. 192; Lakoff, 2006, p. 25). 가령 사물을 바라보는 방식, 일을 처리하는 방식, 세상에 대한 믿음 등을 포괄하며, 해석의 틀로 작용하여 정보를 선별하고 조직화한다. 덧붙여 프레임은 뇌 속의 구조물이자 인지적 무의식의 일부로서 그 결과물을 통해 존재를 알 수 있다(나익주, 2017, p. 50; Goffman, 1974, pp. 10-11).

대표적으로, 프레임의 존재를 쉽게 인식할 수 있게 해주는 것은 바로 '언어'이다. 가령 '고아'라는 단어를 들을 때, 아이들은 부모의 보살핌을 받을 권리가 있고 부모는 보살핌을 제공할 의무가 있으며, 아동이 특정한 나이에 이르기까지 시설에서 살게 된다는 것을 생각할 수 있다(나익주, 2017, p. 52). 이는 단어를 들을 때, 뇌에서 해당 단어와 관련된 프레임이 활성화된다는 것을 보여준다. 또 다른 예시로, '방망이', '홈런', '스틸', '보크', '스트라이크' 등과 같은 용어들은 '야구'라는 프레임 안에서 각각의 기능과 역할에 따라 의미를 얻는다(Johnson, 1993, p. 9).

아울러 프레임은 문제를 인식하거나 사건의 의미를 형성할 때도 작용한다. 가령 집주인이 비밀리에 작성한 문서를 압수하기 위해 경찰이 집에 침입했다고 가정해 보자. 이를 '사생활 침해' 프레임으로 보는지 혹은 '국가적 비상 상황' 프레임으로 보는지에 따라 사건이 갖는 의미가 달라지고, 이에 따라 개인의 판단과 행동도 달라질 수 있다(Johnson, 1993, p. 192). 이를 통해 프레임에 따라 상황에 대한 다수의 구조화가 가능하다는 것을 짐작해 볼 수 있으며, 각자의 프레임에 따라 동일한 상황도 다르게 볼 수 있다는 것을 알 수 있다.

2. 상상적 구조의 작용 방식

Ⅲ장 1절에서 영상도식, 은유, 원형, 프레임을 중심으로 유기체와 환경의 상호작용을 통해 형성되는 상상적 구조에 대해 살펴보았다. 본 절에서는 상상적 구조의 작용 방식에 대해 알아볼 것인데, 먼저 이해를 돕기 위해 앞 절과 해당 절의 흐름을 도식화하면 다음의 [그림 4]와 같다.



[그림 4] Ⅲ장 1절과 2절의 구조

[그림 4]를 통해 짐작해 볼 수 있듯이, 상상적 구조는 도덕적 추론과 도덕 개념에서 핵심적인 역할을 한다. 본 절에서는 도덕적 추론과 도덕 개념에서 보다 특징적으로 드러나는 상상적 구조의 작용을 중심으로, '도덕적 추론에서의 영상도식, 은유, 프레임의 작용'과 '도덕 개념의 원형적 구조'에 대해 살펴볼 것이다. 이를 통해 도덕적 추론은 일종의 정교한 상상적 활동이며(Johnson, 1993, p. 210)[56] 도덕 개념은 인간 경험의 상관성 속에서 의미를 갖는 것으로 확정적이거나 절대적이지 않으며 지속적인 상상적 탐구를 요구한다는 것을 알 수 있다.

1) 도덕적 추론에서의 영상도식, 은유, 프레임의 작용

(1) 은유를 통한 도덕적 추론

은유는 도덕적 추론에서 핵심적인 역할을 한다. 우리는 은유를 통해 견해, 판단, 행위에 대한 도덕성을 평가할 수 있으며, 문제 상황에서 다

56) 앞서 살펴보았듯이, 경험적 연구들은 사유가 신체적 경험의 본성에 근거하고 있음을 드러낸다. 우리는 도덕적 추론을 할 때도 경험적 연구에서 밝혀진 동일한 인지 능력을 사용한다. 즉 도덕적 추론은 의미의 신체화된 구조에 근거하고 있는 것이다. 이와 더불어 존슨은 도덕적 이해와 숙고의 질이 도덕적 상상력에 의존한다고 논의한다(Johnson, 1993, p. 1).

양한 행위 가능성을 찾고 상황을 변화시킬 수 있다. 이때 은유의 적용은 무제한적이고 극단적인 상대주의로 이어지는 것이 아니라, '제한적이면서도 비판 가능한 방식'으로 이루어진다. 은유적 개념에 근거한 도덕적 추론 형식을 살펴보기에 앞서, 도덕성 개념을 정의하는 세 가지 은유적 다발(clusters of metaphors)을 살펴보면 다음과 같다(Johnson, 1993, pp. 35-36).[57]

· 수행된 행위와 관련된 은유들, 행위·의도·법·의무·권리 등에 대한 은유적 구조화를 포함하는 은유들
· 서로 돕거나 해가 되는 결과로서 타인에게 빚진 것과 타인이 우리에게 빚진 것을 결정하는 은유들
· 도덕적 품성을 평가하는 척도가 되는 은유들

이 중 대표적으로 '도덕적 상호작용은 상품 거래(The MORAL INTERACTIONS ARE COMMODITY TRANSACTIONS) 은유(서로 돕거나 해가 되는 결과로서 타인에게 빚진 것과 타인이 우리에게 빚진 것을 결정하는 은유)'를 통해 도덕적 추론의 은유적 특성을 살펴보도록 한다. '도덕적 상호작용은 상품 거래' 은유는 다음과 같이 경제 교환 영역과 도덕적 상호작용 영역 사이의 은유적 사상을 갖는다.

도덕적 상호작용은 상품 거래 은유(Johnson, 1993, p. 45)[58]

<상품 거래>		<도덕적 상호작용>
대상, 상품	→	행동(행위), 상태
대상의 유용성 또는 가치	→	행위의 도덕적 가치
부	→	평안(Well-being)
상품의 축적	→	평안의 증대

57) 존슨은 자신이 제시하는 은유 다발이 방대한 은유 체계의 일부이기 때문에, 사적 관계, 가족, 제도, 제례, 조직, 사랑, 공감, 욕망, 열정, 존경, 자비, 행복 등과 관련된 은유적 특성을 탐구할 필요가 있다고 제안한다(Johnson, 1993, p. 52). 세 가지 은유 다발에 관한 설명은 Johnson, 1993, pp. 36-52를 참조하기 바람.
58) 존슨은 C. Klingebiel(1989), "The Bottom Line in Moral Accounting"에 근거하여 은유적 사상을 제시한다.

이득=부 증대의 원인	→	도덕=평안 증대의 원인
손해=부 감소의 원인	→	비도덕=평안 감소의 원인
돈(상품의 대리물)	→	평안
돈이나 상품을 주고받는 것	→	도덕적·비도덕적 행위 수행
거래 장부	→	도덕적 장부
장부의 수지	→	행위의 도덕적 균형
빚	→	도덕적 빚=타인에게 좋은 것을 빚짐
신용	→	도덕적 신용=타인이 당신에게 좋은 것을 빚짐
공정한 교환/지불	→	정의

‘도덕적 상호작용은 상품 거래’ 은유에서 평안은 부(富)로 이해된다. 여기에서 우리가 타인의 평안을 증진하는 것은 타인에게 상품을 주어 부를 증가시키는 것과 같으며, 금전 거래에서 요구되는 균형처럼 도덕적 행위도 교환되는 상품으로서 균형을 이룰 것으로 기대된다. 또한 자신의 선한 행위는 일종의 도덕적 신용을 축적하게 되며, 악한 행위는 그 해악에 버금가는 보상이나 반환을 해야 한다. 이처럼 ‘도덕적 상호작용은 상품 거래’ 은유는 물질적 상품이나 돈 대신에 ‘도덕적’ 상품이 어떻게 교환되는지 보여주며, 개인의 책무, 도덕적 행위에 대한 대가 등을 내포하고 있다. 해당 은유는 다음과 같은 표현에서도 찾아볼 수 있다(Johnson, 1993, pp. 44-46).

· I owe you my life!(당신은 나의 생명의 은인입니다.)
· We all owe you so much for all you’ve done tonight.
(우리 모두 당신이 오늘 밤 베풀어 주신 것에 큰 빚을 졌습니다.)
· Much obliged.(신세 많이 졌습니다.)
· You must pay for your mistakes.
(당신은 실수를 갚아야 합니다.)

아울러 해당 은유는 도덕적 추론의 기본 구조를 제공해 준다. 이에 존슨은 다음과 같은 은유적 도식(metaphorical schema)을 든다(Johnson, 1993, p. 47).[59]

상호성(RECIPROCATION)

· 사건: A는 B에게 좋은 것(something good)을 준다.
· 판단: B는 A에게 좋은 것을 빚지고 있다.
· 기대: B는 A에게 좋은 것을 주어야 한다.
· 도덕적 추론: B는 A에게 좋은 것을 주어야 할 책무가 있다.
A는 B에게서 좋은 것을 받아야 할 권리가 있다.
· 금전적 추론: B는 A에게 좋은 것(동등한 가격의 것)을 줌으로써 얻은 것에 대해 보답한다.

위와 같이 '도덕적 상호작용은 상품 거래'와 관련된 은유적 도식은 도덕적 신용과 도덕적 빚에 대한 이해를 돕는다. 위의 도식 자체가 '좋음'이나 '나쁨'을 정의하지 않지만, 이를 통해 타인에게 무엇을 빚지고 있으며, 타인이 우리에게 무엇을 빚지고 있는지에 대한 기본적인 추론 형식을 가질 수 있게 된다(Johnson, 1993, pp. 49-50).

이처럼 우리는 은유를 통해 도덕적 추론을 하게 되는데, 이때 어떠한 은유를 사용하는지가 중요한 문제가 될 것이다. 예컨대, 존슨은 핀토 사례[60]에서 포드 간부들이 연료 탱크 보호 부품을 설치하는 권고안을 만드는 과정에서 '도덕적 산수'(또는 '법적 산수') 은유를 사용했음을 비판한다. 간부들은 보강대를 장착한 핀토의 비용 증가를 비교하기 위해 '도덕적 산수'를 토대로 사람의 생명에 금전적 가치를 할당했기 때문이다.

59) 존슨은 타우브(S. Taub)가 제시한 은유적 도식을 인용하여, '상호성: 은혜는 은혜로 갚는다', '응보: 인과응보', '보상: 내가 보상할 거야', '복수: 눈에는 눈(보복하기)', '이타주의/자비: 얼마나 성스러운가!' 등을 제시한다(Johnson, 1993, pp. 47-50). 이 중 '상호성: 은혜는 은혜로 갚는다'를 통해 은유를 통한 도덕적 추론을 살펴보기로 한다.

60) 1978년 인디애나 주에서 여성 세 명이 1973년형 포드 핀토를 몰고 가던 중에 1972년형 쉐비와 추돌했다. 핀토는 부서지고 연료 탱크가 폭발하면서 세 명 모두 숨지게 되었다. 이로 인해 포드 자동차는 핀토 연료 탱크의 설계와 관련된 과실로 피소되었으나, 무죄 평결이 났다. 사건에 대한 대립적인 판단을 뒷받침하는 상충된 해명이 있었으며, 목격자마다 다른 진술을 하여 사건에 관한 사실들이 명확하지 않았기 때문이다. 한 목격자는 운전자가 주유구를 잠그지 않았다고 하였으며, 다른 사람은 추돌 당시 핀토가 정지해 있었다고 말했다. 또 다른 목격자는 핀토가 천천히 움직이고 있었다고 진술했다. 이처럼 사건과 관련된 사실들이 명확하지 않게 되면서 배심원은 포드 자동차에 무죄 평결을 내렸다(Johnson, 1993, p. 32).

이에 대해 존슨은 간부들이 사람과 무생물을 구별하지 않고 동등한 가격을 매기고, 비용·수익 분석을 통해 보호 장치를 설치하지 않았다는 점을 지적한다(Johnson, 1993, p. 33). 이는 부적절한 은유 사용이 잘못된 결정을 이끌 수 있음을 보여주며, 책임 의식을 갖고 은유의 적합성을 평가해야 함을 시사한다.

즉 우리는 도덕적 문제를 해결하기 위해 자신이 적용한 은유를 반성적이고 비판적으로 평가할 수 있어야 한다. 이에 은유에 대한 숙고와 반성은 은폐되는 측면을 살피고, 자동적인 사고를 벗어나 대안적인 방안을 찾을 수 있게 할 것이다. 이를 위해 자신이 언제 어떤 은유를 사용하고 있는지 주목해야 하며, 개인의 은유 외에도 문화 전반에 묵시적으로 존재하는 여러 형태의 도덕적 판단에 관심을 가져야 한다(Lakoff & Johnson, 1999, p. 334).

(2) 새로운 은유에 따른 추론의 변화

앞서 살펴보았듯이, 존슨에 따르면 우리는 은유를 통해 도덕적 추론을 한다. 그렇다면 은유의 변화에 따라 개인의 인식이나 추론도 변할 수 있다는 것을 생각해 볼 수 있다. 이에 존슨은 은유 변화에 따른 인식 및 추론의 변화를 설명하기 위해 셀리에(H. Selye)의 사례를 제시한다.[61] 셀

61) 셀리에는 현대 스트레스 이론의 창시자로, 스트레스를 '유기체적 체계에 주어지는 충격에 대한 일반적 반응'으로 보면서 최초로 이를 생물학적 증후군으로 정의했다. 과거 질병에 관한 이론은 스트레스에 대한 비명시적인 반응을 해명할 수 없었으나, 셀리에는 스트레스가 다양한 자극에 대응해서 발생하는 일반적 반응이라고 본 것이다. 즉 셀리에는 스트레스 반응을 외적인 스트레스에 대응하는 유기체의 '일반 적응 증후군(General Adaption Syndrome)'으로 보았다. 이와 관련하여 좀 더 자세히 살펴보면, 유기체는 스트레스인(stressor)에 직면했을 때, 다음의 세 단계를 보인다. 먼저, 유기체는 경계 반응을 보이는데 이때 염증과 같은 신체적 방어가 가동되지만 전반적인 저항은 나타나지 않는다. 다음으로, 저항이 나타나기 시작하는데 유기체는 현전에 적응함으로써 스스로를 유지하려고 한다. 그러다가 자원이 고갈되면 소진의 단계에 이르게 된다. 이때 유기체에게 이상이 생기거나 생명이 위험할 수 있다. 이와 같이 셀리에가 전개한 스트레스 반응은 다양한 수정을 거쳐 지금도 널리 받아들여지고 있다(Selye, 1936, p. 32; Johnson, 1987, pp. 127-128).

리에는 스트레스 요인에 비명시적이고 유일하지 않은 반응 패턴이 존재한다는 것을 밝혔는데, 이에 대해 존슨은 셀리에의 이해가 '기계로서의 몸(BODY AS MACHINE)' 은유로부터 '평형 유지적 유기체로서의 몸(BODY AS HOMEOSTATIC ORGANISM)' 은유로 변화된 것이라고 설명한다(Johnson, 1987, p. 127).

존슨에 따르면, 초기 셀리에는 의과대학에서 습득했던 '기계로서의 몸' 은유에 따라 일의 모든 측면을 받아들였으며, 이는 진단 범위, 처치 방법, 연구의 초점 등에 영향을 미쳤다. 이때 질병은 단지 '특정한 부분의 장애' 또는 '외부 대상이나 물질에 의한 침범'으로 인식되었다. 이는 질병이 상처나 상해와 같이 유기체의 특정 부분이 손상되는 것과 관련된다는 것을 함축한다. 이러한 관점에서는 환자들의 비명시적인 증후들에 관심을 두지 않았다. 그러나 이후에 셀리에는 반응이 갖는 기능을 새롭게 인식하게 되었고, '질병'을 조직의 균형을 유지하기 위한 싸움으로 이해하게 되었다. 이에 존슨은 셀리에의 이해가 '평형 유지적 유기체로서의 몸' 은유로 변화되었다고 설명한다. '평형 유지적 유기체로서의 몸' 은유는 '안정적이고 건강한 상태를 조절하고 통제하는 능력의 유지'라는 의미를 가지며, 여기에서 '반응'은 유기체가 스스로 균형을 유지하는 방식으로 이해된다. 또한 비명시적인 반응도 스트레스에 직면하여 안정된 상태를 유지하려는 몸의 시도로 이해된다(Johnson, 1987, pp. 129-132).

이와 더불어 존슨은 질병에 관한 셀리에의 인식도 '장애로서의 질병(DISEASE AS LESION)'에서 '유기체적 모형(ORGANIC model)'으로 변화되었다고 본다. 전자는 질병의 원인을 제거하는 것을 과제로 삼지만, 후자는 내적으로는 물론 환경과의 관계 속에서 유기체의 전체적인 균형을 고려한다. 예를 들어 비만을 '장애로서의 질병' 은유로 인식하면, 적은 양의 음식만 먹을 수 있도록 위나 장의 일부를 제거하는 외과적 처치를 할 수 있다. 반면 '유기체적 모형' 은유는 소화 기제뿐 아니라 운동 습관, 작업 부담, 인간관계 등의 환경적 요인을 고려하게 한다. 나아가 이는 질병과 건강의 이분법을 거부하고, 질병을 정도의 문제로 인식할 수 있게 한다. 그리고 '유기체적 모형'에서 스트레스는 정도가 격렬하여 몸이 적

응적 반응을 유지할 수 없을 때 질병으로 인식된다(Johnson, 1987, pp. 131-135).

요컨대, '기계로서의 몸' 은유에서 부적절하게 보였던 물음과 행위가 '평형 유지적 유기체로서의 몸'에서 중요한 가치를 갖게 되었으며, 새로운 은유의 창발로 새로운 분석과 해석이 가능하게 되었다. 이처럼 존슨은 '평형 유지적 유기체로서의 몸' 또는 '유기체적 모형' 은유가 의학계에 새로운 가능성과 해석을 가져왔다고 논의한다. 그리고 은유에 따라 현상을 바라보는 관점, 추론, 대상의 중요도나 가치 등이 달라질 수 있음을 보여준다. 나아가 존슨은 무엇이 인정받고 중요한 가치를 갖게 될지는 은유에 달려 있다고 보며, 그 맥락 안에서 물음이 제기되고, 탐구가 수행되고, 가설이 세워진다고 주장한다(Johnson, 1987, pp. 137-138).

(3) 도덕적 추론을 위한 영상도식과 은유의 창조적 활용

은유는 도덕적 추론을 위해 개방적이면서도 제약된 방식으로 변형된다. 이는 윈터(S. Winter)가 분석한 법적 추론의 사례를 통해 살펴볼 수 있다(Johnson, 1993, p. 204).[62] 해당 사례는 국가노동관계위원회(NLRB) 대 존스 앤드 롤린 철강회사 간의 사건(1937년 노동관계법에 대한 미국 대법원 판례)[63]에 관한 것으로, '연방 정부가 제조업에서의 노동관계를

62) 존슨은 윈터가 "Transcendental Nonsense, Metaphoric Reasoning, and the Cognitive Stakes for Law"에서 검토했던 사례가 법적인 것이지만, 그 분석이 개념화와 추론에 현전하는 상상적 구조에 초점을 맞춘 것이기 때문에 도덕적 상상력의 창조적 활용에서 나타나는 전형적인 사례가 될 수 있다고 본다. 이를 바탕으로 존슨은 윈터의 분석을 고찰하면서 휴즈 판사의 추론이 은유적 자원을 사용한다는 점에서 상상적이라고 설명한다(Winter, 1981; Johnson, 1993, pp. 204-206).

63) 국가노동관계위원회(NLRB)와 존스 앤드 롤린 철강회사 간의 사건은 확대된 정부 규제의 중요한 선례가 되었다. 철강회사는 노조 활동을 제한하는 권한을 유지하고, 19세기에 정립된 선례를 따라 제조와 통상이 구분되어야 한다고 주장하였다. 제조는 국지적이기에 상품이 생산되는 주의 법률이 적용된다. 그런데 이렇게 해석하면 통상은 주 경계를 넘어서는 범위에서만 연방 규정의 적용을 받기 때문에, 연방 정부는 제조 차원에서 발생하는 노동 문제를 대처하는 철강회사에 대한 사법권을 상실하게 된다. 이에 휴즈 판사의 은유와 영상도식의 활용은 기업에 대

규제하는 권한을 가질 수 있는지'가 핵심적인 문제였다. 이에 존슨은 국가노동관계법 입안자들이 '통상의 흐름(STREAM OF COMMERCE)' 은유에 근거한 논변을 통해 연방 정부가 철강회사에 대한 사법권을 가질 수 있음을 주장했다고 설명한다.[64] 또한 휴즈(J. Hughes) 판사는 '통상의 흐름' 뿐 아니라 '원천-경로-목표' 도식을 활용하여 기업에 대한 연방 정부의 통제를 정당화했다고 논의한다. 나아가 '여행으로서의 통상(COMMERCE AS JOURNEY)'이라는 새로운 은유를 투사하여, 보호자로서의 적극적인 정부 역할을 정당화하고, 심지어 여행의 '출발점'에서부터 통상 여행의 모든 시점에 개입할 수 있음을 주장했다고 본다(Johnson, 1993, pp. 204-206).

이처럼 존슨은 휴즈 판사가 영상도식의 상상적 정교화를 바탕으로 은유를 창조적으로 활용하여 추론했다고 논의한다. 도덕적 추론이 기저적인 영상도식과 은유의 창조적 변형을 통해 이루어진다고 보는 것이다. 달리 말해, 도덕적 추론은 상상적 구조에 의해 제약을 받으면서도 창조적으로 이루어지며, 우리는 이러한 상상적 추론을 통해 새로운 대안을 발견하고 상황을 변화시킬 수 있게 되는 것이다. 덧붙여 존슨은 만일 상상적 수단에 대한 창조적 활용이 없다면 습관적인 행위를 반복하는 삶에 빠지고, 통제를 넘어서는 힘이나 우연성에 끌려가게 될지도 모른다고 언급한다(Johnson, 1993, p. 206).

(4) 은유의 함의와 은유를 통한 이해

은유는 도덕적 추론을 가능하게 할 뿐 아니라 개인의 믿음, 태도, 기대, 목표 등을 살필 수 있게 한다. 이에 대해 존슨은 결혼에 관한 알렉스

한 정부의 강화된 통제를 정당하게 해주었다(Johnson, 1993, p. 204).

64) 국가노동관계법 입안자들은 '통상의 흐름' 은유에 근거하여 노동자들의 단체교섭에 대한 기업의 개입이 통상 수단의 효율성, 안정성, 작동 등을 저하시키고, 통상 경로로 이동하는 상품 시장을 훼손하며 고용과 임금까지 감소시킬 수 있다고 보면서, 기업의 개입이 통상에 장애를 주거나 방해가 될 수 있다고 주장했다(Johnson, 1993, p. 204).

(Alex)의 은유를 제시한다.[65] 알렉스는 처음에 '결혼은 자원(투자)'이라는 은유를 형성했다. 그는 결혼을 서로의 필요와 욕구를 충족시키기 위한 것으로 생각하고, 상대방에게 '도와주는 사람' 또는 '항상 의지할 수 있는 사람'이 되어야 한다는 책무를 부과했다. 하지만 알렉스가 결혼 초기에 해군에 입대하면서 '결혼은 자원 또는 투자(The MARRIAGE IS A RESOURCE/INVESTMENT)' 은유는 아래와 같이 '결혼은 유기적 통일(The MARRIAGE IS AN ORGANIC UNITY)'로 변하게 되었고, 이에 따라 새로운 이해를 모색하게 되었다(Johnson, 1993, pp. 52-55).

결혼은 유기적 통일 은유(Johnson, 1993, p. 55)

<생물학적 영역>		<결혼 영역>
살아 있는 물리적 개체(A와 B)	→	사람들(배우자)
(두 개체로 구성된) 유기체 전체의 통일	→	배우자의 정신적·법적·심리적 결합
유기체의 창발적 속성	→	배우자 관계에서 창발하는 창조적 가능성
유기체의 A 부분과 B 부분의 상호작용 과정	→	사람들 사이의 (정서적·사회적) 상호작용
A가 B에, 또는 B가 A에 미치는 인과적 영향	→	상대방에 대한 배우자의 정서적·심리적·물리적 영향

'결혼은 유기적 통일' 은유에는 생물학적 영역에서 결혼 영역으로의 투사가 존재한다. 이 은유는 '배우자는 분리된 개체로 존재하지 않으며 상호 의존적이다', '상호 의존적인 존재로서 배우자는 자신의 자유에 대한 제약을 받아들여야 한다' 등의 함의를 갖는다. 또한 결혼을 '유기적 통일'로 이해할 때, '남편과 아내 사이에 특수한 배타적 관계에 대한 요구(일부일처의 의무)', '신체적 친밀성 또는 인접성의 요구(통일성 보존의

65) 퀸(N. Quinn)은 부부를 대상으로 한 인터뷰를 통해 사람들이 결혼을 이해하는 방식, 해당 이해에 근거하여 행위하는 방식 등을 살펴보았다(Quinn, 1981, pp. 31-40). 존슨은 퀸이 실시한 인터뷰 내용 중 알렉스의 사례를 발췌하여 투아나(N. Tuana)와 맥클루어(G. McClure)와 함께 분석했다(Johnson, 1993, pp. 53-54).

의무)', '경험을 공유해야 할 책무(상호 성장의 의무)' 등을 갖게 된다(Johnson, 1993, pp. 56-57). 이처럼 은유는 대상에 대한 이상적인 상태, 자신과 타인에 대한 기대와 바람, 바람직한 행위 및 의무, 도덕적 책임감 등을 내포하고 있으며, 우리는 이를 통해 개인이 무엇을 중시하는지, 대상을 어떻게 이해하는지 등을 파악해 볼 수 있다.

(5) 도덕적 추론에서 프레임의 작용

도덕적 문제에는 다수의 프레임이 존재하며, 프레임에 따라 다양한 도덕적 귀결이 나타난다. 예를 들어 태아는 프레임에 따라 '인격(person)'으로 이해되거나, '인격성을 갖지 않은 생물학적 유기체'로 이해될 수 있다. 그리고 이에 따라 도덕적 요구가 달라질 수 있다(Johnson, 1993, pp. 9-10). 이처럼 프레임은 우리가 직면하는 상황에 다양하게 존재하며, 각각의 추론 방식을 뒷받침해 준다. 이에 존슨은 길리건(C. Gilligan)의 연구[66]를 통해 프레임에 따른 도덕적 이해와 추론 방식을 구체적으로 논의한다. 존슨은 길리건의 연구에서 나타나는 제이크와 에이미의 추론이 '여성 대 남성의 추론 유형'을 대변하기보다 '경쟁적인 프레임'을 보여준다고 설명한다. '자신에 대한 책임과 타인에 대한 책임이 충돌할 때 어떤 선택을 해야 하는가?'에 대한 제이크와 에이미의 대답에서 프레임의 역할을 알 수 있다고 보는 것이다. 이를테면 도덕적 문제 상황에 대해 제이크는 '권리의 문제'로 인식하는 반면, 에이미는 '유대와 신뢰에 대한 문제'로 본다(Johnson, 1993, p. 119).[67]

---

66) 존슨에 따르면, 길리건은 콜버그(L. Kohlberg) 연구에서 대부분의 남성이 개인적 권리와 보편적 행위 규칙에 따라 사고하고, 여성은 보살핌, 타인에 대한 책임, 공동체적 협력에 초점을 맞추어 상황을 대처한다고 본다. 여기에서 권리, 규칙, 공정으로서의 정의의 도덕성은 상황에서 개인에게 부과되는 것이 무엇인지 계산하고, 준수해야 할 옳은 규칙을 결정하는 절차를 요구한다. 반면, 보살핌, 관계성, 협력의 도덕성은 상충하는 이해관계들 속에서 관계와 공동체를 유지하고 고양하는 방식을 추구한다. 존슨은 길리건이 이러한 두 가지 추론 양식을 '상황에 대한 남성과 여성의 반응'으로 병치시켰다고 설명한다(Gilligan, 1982; Johnson, 1993, pp. 114-115).

67) 이와 함께 존슨은 도덕적 추론에 관한 개념이 은유적으로 구성된다고 본다. 가

이처럼 존슨은 사람들이 프레임에 따라 서로 다른 도덕적 논리를 적용한다고 보며, 이때 추론(예. '권리의 논리' 대 '보살핌과 책임의 논리')이 충돌하게 되면서 도덕딜레마를 느끼게 된다고 설명한다. 즉, 도덕딜레마는 경쟁적인 프레임 간의 대비적인 설득력을 느끼는 데서 비롯된다고 볼 수 있다. 이에 덧붙여 존슨은 사람들이 항상 동일한 체계와 추론을 사용하는 것은 아니며, 상황에 따라 경쟁적인 가치 체계와 그에 상응하는 추론을 탐색하면서 문제를 해결해 간다고 논의한다(Johnson, 1993, pp. 116-119).

2) 도덕 개념의 원형적 구조

(1) 도덕 개념의 원형적 구조와 비결정성

존슨은 도덕 개념이 원형적 구조를 갖는다고 주장한다.[68] 이는 대표적으로 '인격' 개념을 통해 살펴볼 수 있다. 과거에 '인격' 개념은 원형적 사례들(예. 정상적인 성인인 백인 이성애자 남성), 비원형적 사례들(예. 여성, 백인이 아닌 사람, 어린이, 노약자, 정신장애를 가진 사람), 경계적 사례들(예. 고등 원인류)로 구성된 방사상 범주를 이루었다(Johnson, 1993, p. 97).[69] 여기에서 알 수 있듯이, 역사적 흐름 속에서 여성과 남성은 동등한 지위를 부여받지 못했다. 그러나 오늘날 '인격' 개념은 은유적으로 확장되어 동물의 권리, 우주 안의 생태계 차원까지 영향을 미치고

령 권리와 규칙의 논리는 '경로', '장애물', '통행권', '불간섭', '채무', '신용장' 등의 은유에 의해 정의될 수 있으며, 보살핌과 타인에 대한 책임의 논리는 '유대', '연결', '공동체', '조화' 등의 은유에 의해 정의될 수 있다고 본다(Johnson, 1993, p. 119).

68) 존슨은 원형적 구조, 방사상 구조, 방사상 범주 등을 혼용하여 제시한다.

69) 이와 관련하여 존슨은 여성이 원형으로 간주될지는 문화와 시대에 따라 다르다고 언급한다. 가령, 미국과 유럽 문화에서 여성이 남성과 대등한 권리와 특권을 부여받지 못했다는 점은 여성이 원형적 지위를 획득하지 못했음을 나타낸다(Johnson, 1993, p. 269). 또한 한국의 경우에도 조선 시대 여성의 삶을 떠올려 볼 수 있을 것이다.

있으며, 나아가 인공지능을 논의하는 데도 영향을 미치고 있다. 그리고 이는 낙태, 안락사, 시민권, 동물의 권리, 환경적 책임 등과 관련된 논쟁으로 이어지기도 한다. 이에 존슨은 대부분의 도덕적 난점이 비원형적 사례들과 관련하여 발생한다고 보면서, 이것이 지속적으로 가열된 논쟁의 주제가 된다고 설명한다(Johnson, 1993, pp. 98-100; Johnson, 1993, p. 254).

이처럼 도덕 개념은 완전히 일관성이 있거나 고정된 것이 아니라, 지속적인 구조의 변화를 통해 변형된다(Lakoff & Johnson, 1999, p. 334). 이를 통해 과거에 원형으로 간주했던 것들이 변하거나, 시대 변화에 따라 개념이 갖는 의미도 달라질 수 있음을 짐작해 볼 수 있다. 또한 이와 같이 도덕 개념이 삶의 변화에 따라 변한다는 사실은, 도덕 개념에 대한 지속적인 탐색이 필요하며 비원형적 사례들에 대한 상상적 확장을 통해 도덕적 논쟁과 난점을 살필 수 있어야 함을 밝혀준다.

(2) 도덕 개념의 원형적 구조와 이상화된 인지 모형

도덕 개념의 원형적 구조는 중심적인 것과 불안정한 부분을 드러낸다. 이에 존슨은 하트(H. L. A. Hart)가 제시한 사례(공원에서 차량 사용을 금지하는 법령 사례)를 통해 도덕 개념의 원형적 구조에 대해 설명한다. 사례에서 법 규정은 공원에서의 차량 진입을 금지하고 있다. 그런데 여기에서 자동차를 금지하는 것은 분명하지만 자전거, 롤러스케이트, 장난감 자동차, 비행기를 '차량'이라고 할지는 문제가 된다. 논쟁적인 사례들의 경계부(penumbra)가 존재하는 것이다(Hart, 1958; Johnson, 1993, p. 88). 그럼에도 해당 사례에서 어떤 종류가 법규에 해당하는지 쉽게 결정할 수 있는데, 이는 우리가 공유된 배경지식을 갖고 있기 때문이다. 예컨대 배경지식에는 전형적으로 차량에 부여하는 목적, 공원이 주는 기능, 활동에 방해받는다는 것의 의미, 통용되는 공공 행위(public behavior)의 기준 등이 있다. 이를 토대로 '차량'으로 간주할 수 있는 명확한 사례들의 범위를 알 수 있다(Johnson, 1993, pp. 98-99).[70]

이처럼 도덕 개념은 그 자체로 이해될 수 있는 확정적 본질을 갖는 것이 아니라, 한 문화에서 공유된 경험과 사회적 상호작용을 통해 의미를 갖게 된다. 그리고 한 문화가 공유하는 사회적 배경에 의해 개념의 핵이 존재하게 된다. 즉 개념은 원형적 구조와 한 문화가 공유하는 '이상화된 인지 모형(idealized cognitive models)'[71]에 의해 안정성을 갖는다고 볼 수 있다. 여기에서 '이상화된 인지 모형'은 환경과의 상호작용에서 중요하다고 입증된 특성이나 구조들을 나타내며, 의미와 가치를 부여하는 데 중심적인 역할을 한다. 이는 경험을 조직화하고 이해하는 수단이 되는 상상적 구조 중 하나로, 특정한 경험과 판단을 측정하고 평가할 수 있는 구조 또는 기준을 제공한다(Johnson, 1993, pp. 90-93). 다시 말해서, 이상화된 인지 모형은 사회·문화적 환경 속에서의 이상적인 상태를 제시해 주며 경험을 평가하는 기준으로 작용한다. 이를 통해 우리는 사회적으로나 도구적으로 의미 있는 것들을 선별할 수 있게 된다.[72]

이에 존슨은 스위처(E. Sweetser)가 제시한 '거짓말' 개념을 통해 원

---

70) 이 논쟁에서 롤러스케이트와 공원 안에 전쟁 기념물로 전시된 제2차 세계 대전 군용차량은 금지 사항에 해당하지 않는 것으로 결정됐다. 그러나 윈터는 이러한 결론을 이끄는 데 핵심적인 물음이 제기되지 않았다고 비판하면서, 다음과 같은 물음이 필요하다고 주장한다. (1) 왜 대부분의 법적 개념과 도덕 개념에는 안정적인 핵이 존재하는가? 그리고 핵의 존재를 설명할 수 있는 인지에 관해 우리가 알고 있는 것은 무엇인가? (2) 이 핵을 넘어 발생하는 경계적이거나 주변적인 사례들에 관해 우리는 어떻게 해야 하는가?(Winter, 1989; Johnson, 1993, pp. 88-90).

71) 이상화된 인지 모형은 우리가 대상을 특징짓고 정의를 내릴 때 이용하는 조직화된 지식 구조를 말하는데, 사회적 측면이 강한 틀의 복합체라고 볼 수 있다. 곧 어떤 사회나 문화 속에서 일반적으로 생각하는 이상적인 상태나 이상적인 지식 구조의 모형을 뜻한다. 이 모형들은 객관적으로 존재하는 것은 아니며, 인간이 일상생활 속에서 경험한 것을 바탕으로 하여 만들어낸, 스케일이 큰 틀과 같은 것으로 어떤 개념을 해석할 때 전제로서 기능한다(Kawakami, 1996/1997, pp. 63-64).

72) 레이코프는 이상화된 인지 모형이 인간 삶에 영향을 미칠 수 있다고 보며, 특히 이는 세대에서 세대로 전수될 수 있으며, 문화적 규범을 강화할 수 있다고 논의한다. 예를 들어 원형적 '어머니' 개념은 '유전 모형', '출산 모형', '양육 모형', '가계 모형', '결혼 모형'의 총화인데, 이것은 아기를 낳고 집에 머물면서 자녀를 양육하고 핵가족에서 배우자와 사실혼 관계에 있는 '원형적 어머니' 모형을 형성한다. 이러한 '원형적 어머니' 모형은 사회적 통념으로 작용하여, 직장 여성이 탁아소나 파출부에게 아기를 맡기는 것을 주저하게 만드는 요인이 되기도 한다(Lakoff, 1987; 임혜원, 2014, p. 112).

형적 구조와 이상화된 인지 모형을 설명한다.[73] '거짓말' 개념은 중심 구성원들로부터 다양한 거리를 두고 퍼져 있는 원형적 구조를 가지며, '일상적 지식'의 이상화된 인지 모형과 '일상적 의사소통'의 이상화된 인지 모형이 배후에 자리 잡고 있다.[74] 예를 들어 비원형적 거짓말에는 선의의 거짓말, 과장된 이야기, 사교적 거짓말 등이 있고, 거짓말이 아닌 사례에는 과도한 단순화, 농담, 실수 등이 있다. 그리고 이와 같은 사례들은 이상화된 인지 모형('일상적 지식'의 이상화된 인지 모형, '일상적 의사소통'의 이상화된 인지 모형)에서 제시하는 조건들에 합치하지 않는다(Johnson, 1993, pp. 92-95)[75].

요컨대 도덕 개념은 원형적 구조를 가지며, 문화의 공유되고 변화하는 경험, 사회적 상호작용 등을 통해 의미를 획득한다. 그리고 여기에서 원형은 한 문화의 공유된 가치, 이상화된 인지 모형, 실천(practices), 목

---

73) 참고로 '거짓말' 개념의 구조는 콜맨과 케이(L. Coleman & P. Kay), 스위처(E. Sweetser)에 의해 연구되었다. 콜맨과 케이는 '거짓말'의 의미 범주가 몇 가지 전형성 조건을 충족함으로써 규정될 수 있다고 보았으며, 스위처는 단어의 의미 범주가 그 단어 자체의 정의뿐만 아니라 그 단어가 사용될 때 일반화된 문맥에 의해 선택된다고 보았다. 이는 우리가 어떤 것을 생각할 때 전제로 사용하는 추리 모형이 있음을 보여준다(Coleman & Kay, 1981; Sweetser, 1989; 임혜원, 2014, pp. 117-118).

74) '거짓말' 개념에는 논쟁 없이도 쉽게 '거짓말'이라고 식별할 수 있는 중심적 사례들이 있으며, 이는 이상화된 인지 모형과의 연관 속에서 의미를 획득한다. 이에 존슨은 스위처의 주장을 인용하여 '일상적 지식'의 이상화된 인지 모형과 '일상적 의사소통'의 이상화된 인지 모형을 제시한다. 각각의 특징은 다음과 같다. '일상적 지식'의 이상화된 인지 모형은 (1) 사람들은 자신의 믿음에 대해 적절한 이유를 갖는다. (2) 사람들이 적절한 이유를 갖는 믿음은 참이다. (3) 그래서 사람들의 믿음은 참이며, 또 지식을 구성한다. (3a) 거짓인 것은 받아들여지지 않는다. 다음으로, '일상적 의사소통'의 이상화된 인지 모형은 (4) 사람들은 서로를 도우려는 의도를 갖는다. (5) 참인 정보는 도움이 된다. (6) 화자는 정보를 공유함으로써 청자를 도우려는 의도를 갖는다. (6a) 의도적으로 거짓 정보를 전달하는 화자는 청자를 해치려는 의도를 갖는다(Sweetser, 1989; Johnson, 1993/2008, pp. 203-204).

75) 이를 '어머니'와 관련하여 살펴보면, 세상에 존재하는 어머니의 모습이 모두 이상화된 인지 모형에 부합하는 것은 아니다. 예를 들어 유모, 생모, 의붓어머니, 양어머니, 입양모, 대리모, 유전자모, 미혼모 등을 떠올려 볼 수 있다. 이에 대해 레이코프는 '어머니'와 같은 범주의 구조를 '방사상 구조(radial structure)'라고 하였으며, 이는 중심 구성원과 그 이형태 구성원들이 방사상의 모습으로 연결되어 있는 구조를 뜻한다. 그리고 이러한 범주를 '방사상 범주(radial category)'라고 한다(임지룡 외, 2019, p. 741).

적 등과 같은 맥락의 안정성에서 비롯된다. 개념의 핵은 이러한 상호작용의 안정적인 구조(한 문화의 공유된 경험이 갖는 사회적 배경 내에서의 연속성)를 통해 존재하게 되는 것이다(Johnson, 1993, pp. 90-91; Johnson, 1993, p. 98).

(3) 도덕 개념에 대한 경험적 탐구의 필요성

앞서 살펴보았듯이 도덕 개념은 확정적인 구조를 통해 '그 자체로' 존재하는 것이 아니라, 경험의 요구에 따라 탐색과 수정을 통해 형성된다. 그리고 도덕 개념이 확정적이고 명확한 구조를 갖지 않는다는 것은, 비원형적 사례에 대한 상상적인 도덕적 이해와 탐구가 필요하다는 것을 나타낸다. 이에 존슨은 복잡한 도덕 개념 중 하나로 '결혼' 개념을 통해 경험적 탐구의 중요성을 보여 준다. 경험적 탐구는 모든 문화에 적용되는 초역사적이고 보편적인 결혼 개념이 없다는 것을 제시한다. 예컨대 일부다처제, 일처다부제, 다처다부제 등을 승인하고 일부일처제의 이성혼 개념을 받아들이지 않는 문화들이 있다(Johnson, 2014, p. 204).

또한 결혼 개념은 원형적 구조를 가지며[76] 역사에 따라 원형 사례와 의미가 변화되어 왔다. 결혼 개념의 배경이 되었던 믿음과 조건들이 변하면서 결혼 개념도 바뀌고 있는 것이다. 예컨대, 현대 과학과 새로운 의료 기술은 '자연적'이라는 시각을 바꾸어 놓았다. 오늘날 남녀의 성교를 통해서만 아이를 가질 수 있는 것이 아니라, 체외수정이나 대리모를 통해서도 아이를 가질 수 있기 때문이다. 이러한 측면에서 보자면, '비자연적'이며 '자연적 질서에 반한다'는 이유로 동성혼을 금지하는 믿음은 반박에 직면하게 된다.[77] 이와 관련하여 존슨은 동성애가 본디 인간 조건

76) 결혼 개념은 원형적(중심적) 사례들과 원형의 기본적 특성의 일부를 공유하는 덜 중심적인 구성원들로 구성된다(Johnson, 2014, p. 213).

77) 존슨에 따르면, 동성혼에 대한 전통적인 금지에는 출산과 양육에 관한 특정한 가정이 함께 존재했다. 그러나 시대가 변하게 되면서 동성애의 '비자연성' 문제는 반박에 직면하게 되었다. 이에 존슨은 의료 기술의 변화와 '자연적인 것'에 대한 과학적 이해의 변화를 근거로 동성애의 '비자연성' 문제에 대해 논의한다. 그러면서 경험적인 과학적 탐구가 모든 형태의 형이상학적 목적론을 무너뜨렸다고 설

으로부터의 기이한 일탈이 아니라 자연적인 조건이라는 것을 이해하기 위해 생물학과 성심리학적 발달에 관한 과학적 탐구가 필요하다고 논의한다. 그는 동성애가 '자연에 반한다'는 입장을 지탱해 주는 논증이나 과학적 근거가 없으며, 이는 단지 도덕적 선호를 끼워 넣는 시도라고 설명한다. 동성혼이 비자연적이며 비도덕적이라는 가정을 토대로 이를 허용하지 않는 것은 엄격한 의미에서 타당하게 성립되지 않는다는 것이다. 그러면서 성, 자녀 양육, 인간관계에 대한 경험적 연구 결과를 무시하는 것은 결혼에 대한 근거 없는 주장에 묶일 수밖에 없다고 논의한다(Johnson, 2014, pp. 203-209).[78]

이렇듯 경험적 연구(심리학적, 인지과학적, 사회학적, 인류학적, 역사학적 탐구 등)는 결혼의 본성을 이해하는 데 결정적인 역할을 하며, 이를 바탕으로 개념이 재평가되어야 한다는 것을 드러낸다. 도덕 개념은 고대에 존재하지 않았던 새로운 조건들을 수렴하면서 재고되어야 하는 것이다. 이에 존슨은 변화하는 시대적 흐름과 상황에 대한 탐색을 거부하는 것은, 도덕적 맹목을 낳으며 상황을 지나치게 단순화하여 도덕적으로 무책임한 일을 발생시킬 수 있다고 우려한다. 그러면서 자연과학, 사회과학 등이 제공하는 경험적 연구를 바탕으로 개념의 여러 국면에 대한 최선의 이해를 시도해야 한다고 주장한다. 또한 과학적 탐구와 더불어 경험의 현상학적 기술, 소설과 단편의 서사적 해명, 인간사의 역사적 해명, 예술작품 등은 세계에 대한 지식을 넓혀줄 수 있다고 논의한다(Johnson, 2014, p. 23; Johnson, 2014, pp. 212-213).[79]

명한다. 자세한 내용은 Johnson, 2014, pp. 207-208을 참조하기 바람.

78) 이와 관련하여 존슨은 사회과학적 연구(Sullivan, 2004)를 토대로, 동성애 부모가 양육하는 자녀는 이성애 부모가 양육하는 자녀와 마찬가지로 적정한 편이라고 덧붙인다. 동성애 부부는 이성애 부부가 그런 것처럼 나쁜 부모일 수도, 좋은 부모일 수도 있다. 이는 동성애 부모의 가정에 본래적으로 열악한 국면이 존재하지 않는다는 것을 뜻한다. 나아가 존슨은 애정적인 부양, 보살핌, 책임은 반드시 이성애의 기능이 아니라, 반사회적인 인격장애를 갖지 않고 적절하게 발달한 모든 사람의 능력이라고 제시한다(Sullivan, 2004; Short et al., 2007, p. 4; Johnson, 2014, pp. 209-212).

79) 가령 단편소설, 소설, 시는 인간의 삶과 정체성의 서사적 구조를 포착할 수 있게 해준다. 또한 우리가 직면하는 도덕적 상황의 핵심적 맥락과 세부 사항을 제공해 주고, 나아가 도덕적으로 계몽적인 방식들을 보여준다(Johnson, 2014, p. 213;

이뿐만 아니라 존슨은 경험적 탐구가 관점에 대한 규범적 평가를 도울 수 있다고 제시한다. 예를 들어, 과거에 사람들은 '엄격한 아버지' 모형을 통한 양육 방식이 자녀를 자율적이고 양심적으로 자라게 한다고 생각했다. 이에 대해 레이코프는 애착 이론(attachment theory), 사회화 이론, 가정 폭력 연구 등의 심리학적 증거를 토대로 '엄격한 아버지' 모형의 효과성을 검증했다. 그러나 연구 결과, 당시 사람들이 추구했던 '엄격한 아버지' 모형은 이상적인 모습의 아이를 길러내지 못한다는 사실이 드러났다. 오히려 '엄격한 아버지'의 자녀는 타인의 권위에 쉽게 의존하고 덜 양심적이며, 유혹을 견디는 능력이 약한 경향이 있는 것으로 나타났다(Lakoff & Johnson, 1999, p. 327).[80]

이처럼 도덕 개념은 삶의 여러 측면과 정교하게 얽혀 있으며, 도덕적 이해는 다양한 영역을 통해 이루어질 수 있다. 그리고 인간 경험은 기술적·과학적·생물학적·문화적·사회적·경제적·정치적·종교적·미학적·법적 차원들의 복합적인 혼성이며, 이것들은 가치, 의도, 제도, 실천 등에 영향을 미친다. 예를 들어, 환경 안에서 생존하려는 생물학적 본성(생물학적 가치)은 사회적·정치적 상호작용 방식에 영향을 미치며, 동시에 자신이 속해 있는 사회적·정치적·경제적 실천과 제도는 생존과 번영이라는 생물학적 목적을 이해하고 추구하는 방식에 영향을 미친다. 따라서 우리는 도덕적 이해를 위해 경험에 관한 깊고 폭넓은 이해를 시도해야 하며, 특정한 가치나 원리, 관습 등이 권위를 얻게 된 역사적 우연성에 대해서도 검토해야 한다(Johnson, 1993, p. 103; Lakoff & Johnson, 1999, p. 333).

3. 도덕적 상상력의 도덕발달적 기여

도덕적 상상력은 도덕적 숙고와 자기 이해의 토대(basis)로서 자아,

Johnson, 2014, p. 237).

80) 존슨은 이와 같은 연구 결과들이 수렴적 증거를 제공해 준다고 본다. 그리고 한편으로 미래의 연구 결과들 역시 현재의 구도를 변모시킬 수 있다고 언급한다(Lakoff & Johnson, 1999, p. 327).

타인, 제도, 문화 등에 대한 이해와 반성적 비판을 가능하게 하고, 도덕적 성장을 이룰 수 있게 한다(Johnson, 1993, p. 187). 우리는 상상적인 도덕적 숙고를 통해 기존의 습관적인 사고나 행동 양식을 변화시키고 새롭게 나타나는 문제를 해결할 수 있으며, 서사적 통일성을 이루며 유의미한 삶을 만들어 갈 수 있다. 또한 체험주의적 자아로서 품성과 정체성을 변화시키며 지속적으로 성장할 수 있다. 본 절에서는 이와 같은 도덕적 상상력의 도덕발달적 기여에 대해 '문제 해결을 위한 도덕적 숙고의 함양', '삶의 서사[81]의 도덕적 정립', '체험주의적 자아의 도덕적 성장'을 중심으로 살펴볼 것이다.

1) 문제 해결을 위한 도덕적 숙고의 함양

(1) 문제 해결을 위한 도덕적 숙고의 필요성

존슨에 따르면, 인간이 생명을 유지하고 삶의 의미와 평안을 추구하기 위해서는 특정한 조건이 필요하며, 가치는 이러한 필요에 의해 창발하는 자연적인 것이다. 이에 존슨은 자연주의적 관점을 견지하면서 가치의 층위를 네 가지로 제시한다. 여기에는 '유기체적 기능 또는 평안과 관련된 가치', '친밀한 대인관계와 관련된 가치', '복잡한 사회적 상호작용 또는 제도와 연결된 가치', '의미, 성장, 자기교화의 탐구와 연결된 가치'가 있다.[82] 이를 통해 알 수 있듯이, 가치는 유기체의 신체적 차원과 대인관계적·문화적 차원에서 발생하며, 도덕적 문제는 이러한 가치들이 충

81) 존슨이 제시하는 서사는 언어적 텍스트를 넘어 삶의 서사를 포괄한다. 여기에서 서사는 원형적 서사(들려주거나 글로 쓰이는 언어적 이야기들(구두 또는 문자))를 경험에까지 은유적으로 확장한 넓은 의미를 갖는다. 존슨은 삶이 궁극적으로 서사적 구조를 갖는다고 보면서, 인간은 진행 중인 이야기로서의 삶을 살아간다고 논의한다(Johnson, 1993, pp. 151-153; Johnson, 1993, p. 196).

82) 가치는 다중적인 원천과 층위를 가지며, 환경과의 상호작용을 통해 도덕적 의미를 갖는다. 그리고 각 층위는 차별적이고 독립적인 것이 아니라 서로 얽혀 있다. 가령 밀접한 대인관계(예. 모자 관계)의 맥락에서 생기는 덕들은 상위적인 사회조직(예. 지역 건강 프로그램 참여)과도 연관된다(Johnson, 2014, pp. 48-69).

돌하거나 상충할 때 나타난다(Johnson, 2014, p. 48). 예컨대 가치 선택을 위한 내적 갈등을 겪을 수 있으며, 자신과 타인이 중시하는 가치가 충돌하는 경우에는 관계 속에서 갈등을 느낄 수 있다. 그리고 잠재적으로 다수의 가치가 주어진 경우에도 혼란을 겪을 수 있다. 또한 갈등 상황에서 직관적으로 중요하다고 느끼는 가치가 있더라도, 상황에 따라 기존의 가치를 우선시하는 것이 부적절할 수 있다. 고착된 가치나 성향이 새로운 문제 해결을 위해 발생한 것은 아니므로, 기존의 관점을 무조건적으로 고수하는 것이 적절하지 않을 수 있는 것이다(Johnson, 2014, p. 72; Johnson, 2014, pp. 92-93).

이와 같은 문제 상황에서 우리에게 필요한 것은 바로 '반성적이며 비판적인, 상상적인 도덕적 숙고'이다. 존슨은 상상적인 도덕적 숙고를 '제3의 궤도'라고 제시하면서 이것이 넓은 의미에서 '합리성'의 일부라고 설명한다.[83] 즉 도덕적 숙고는 '직관적이고 무의식적인 판단'이나 '원리에 의거한 사후 정당화'보다 그 이상의 것이다. 도덕적 숙고는 도덕적 불확실성과 충돌이 발생할 때, 무엇이 필요한지 살피고 행위 가능성을 평가할 수 있게 한다. 이는 반성적인 가치 평가(reflective valuation) 과정으로, 직관적 과정과 상황에 대한 판단을 통합하고 다양한 관점을 고려하여 가치들을 조화시키고 문제를 해결할 수 있게 한다. 그리고 여기에서 감정과 느낌은 반성적 숙고를 위해 핵심적인 역할을 한다(Johnson, 2014, p. 30; Johnson, 2014, pp. 90-91; Johnson, 2014, p. 219).

이에 존슨은 열다섯 살 소녀의 임신 사례를 통해 도덕적 숙고의 중요성을 보여준다. 만일 열다섯 살 소녀가 임신을 했다면 그녀는 어떻게 해야 하는가? 도덕적 문제에 직면하고 있는 소녀는 자신을 압박하는 문제 상황을 해결해야 할 것이다. 그런데 여기에서 발생하는 혼란스러운 물음

83) 존슨은 도덕적 평가나 판단에서 많은 철학자가 '직관적 과정'을 간과한다는 하우서(M. Hauser)와 하이트(J. Haidt)의 주장에 동의한다. 그렇지만 도덕적 숙고에는 '직관적이고 무의식적 판단 이상의 것'과 '원리에 의거한 사후적 정당화 이상의 것'이 있다고 주장한다. 그러면서 상상적인 도덕적 숙고를 직관적 정당화 궤도와 합리적 정당화 궤도에 덧붙여 '제3의 궤도'로 보거나, 상상적 합리성의 형태로서 '합리적 궤도'의 일부로 볼 수 있다고 설명한다(Hauser, 2006, p. 31; Haidt, 2012, p. 46; Johnson, 2014, p. 90).

은 하나의 물음이 아니라, '나는 무엇을 해야 하는가?', '무엇이 도덕적으로 옳은 행위인가?'와 같은 복잡한 물음들이다. 이 물음들은 심리적, 사회적, 경제적, 정치적, 종교적인 동시에 도덕적이다. 소녀는 행위에 따라 어떤 서사가 확장될 수 있는지 살펴보아야 한다. 그리고 도덕적 숙고를 통해 문제 상황을 해결할 수 있는 방법을 살피고, 대안적인 이야기들을 투사하며 여러 가능성 중 어느 것이 상황을 정돈할 수 있는지 평가해야 한다.[84] 이로써 어떤 것이 더 큰 의미를 가지며, 자신의 이상을 실현할 수 있는지 발견할 수 있다(Johnson, 1993, pp. 181-183).

이처럼 존슨은 문제 상황에 복잡한 요소들이 얽혀 있기에 건설적인 행위를 찾기 위해서는 상상적 탐색이 필요하다고 본다. 문제 상황에서 발생하는 다양한 물음을 바탕으로 상상적 탐색과 서사의 다양한 확장을 시도해야 하는 것이다. 더구나 존슨은 소녀와 같이 문제를 해결하기에 충분한 경험을 갖고 있지 않을 때, 도덕적 상상력을 통해 자신이 누구이며 무엇이 될 것인지에 관한 숙고가 필요하다고 본다. 도덕적 숙고를 통해 폭넓은 시각에서 현재의 어려움을 파악하고, 각 행위가 삶에 미치는 영향을 탐색하면서 필요한 행위를 식별할 수 있기 때문이다. 이로써 더욱 민감하고 섬세하게, 그리고 반성적으로 더 나은 도덕적 추론을 할 수 있게 된다(Johnson, 1993, pp. 179-183).

물론 이 상황에 적용할 수 있는 도덕 원리가 있을 수 있지만, 존슨은 이것이 전체적인 서사에 융합해야 하는 고려 중 일부일 뿐이라고 논의한다. 존슨에 따르면 도덕 원리는 과거 공동체에서 문제를 해결하는 데 있어 중요하게 생각했던 것을 담고 있는, 한 문화의 집단적 지혜의 요약인 것이다. 이는 사람들의 축적된 '지혜'로서, 도덕적 숙고에서 중요하고 유용하지만 그 자체로 충분한 것은 아니다. 즉 원리는 어느 정도 인지적으

84) 만약 소녀가 아기를 낳는다면 생부와 결혼하는 것, 혼자서 아기를 기르는 것, 가족들과 함께 키우는 것, 입양을 선택하는 것 등과 같은 서사를 탐색해 볼 수 있다. 이에 존슨은 '어떻게 아기를 부양할 것인가?', '원하지 않는 임신은 결혼의 정당한 사유가 되는가?', '아기를 양육할 수 있는 경제적, 정서적 수단을 갖고 있는가?', '미래는 어느 정도로 의미 있게 될 것인가?', '가족 관계에는 어떠한 변화를 가져올 것인가?' 등을 토대로 서사를 탐색해 볼 수 있으며, 한편으로 서사적 확장이 낙태와도 관련될 수 있다고 제시한다(Johnson, 1993, pp. 181-183).

로 고착되어 중요성을 갖지만 절대적인 것은 아니다. 이 역시 특정한 역사적 맥락에서 발생했기에 변화의 조건에 따라 수정이 필요한 것으로, 지속적인 도덕적 숙고를 통해 시도되고 검증되어야 하는 중요한 지침이라고 볼 수 있다. 게다가 존슨은 우리가 겪는 문제들이 단순히 상황에 적용할 수 있는 보편적 원리나 개념을 찾는 문제가 아니라, 가능한 행위가 무엇인지 탐구하는 상상을 필요로 하는 문제라고 논의한다(Johnson, 2014, pp. 181-189).[85]

이와 더불어 존슨은 문제를 해결하기 위해 가능한 여러 분야의 지식을 수렴하여 활용해야 한다고 본다. 모든 형태의 문제 해결에 있어 인간사와 세계에 관한 지식을 아는 것은 공통적인 요건이기 때문이다. 예컨대 탐구를 통해 상황을 개선하기 위해서는 자신이 거주하는 자연과 문화 속에서 상황이 어떻게 전개되는지 알아야 한다. 이와 관련하여 생물학, 신경과학, 인류학, 심리학, 사회학, 정치학, 경제학, 역사, 예술, 문학, 철학 등의 지식은 인간 본성, 세계, 심리 사회적이고 발생적인 것, 문화 등에 대한 통찰을 도울 수 있으며(Johnson, 2014, pp. 195-196), 우리는 이를 바탕으로 삶에 대한 이해를 넓히면서 실천 가능한 계획을 마련할 수 있다.

존슨이 논의하듯 우리는 숙고의 결과가 무엇이 될지 미리 단정할 수 없다. 삶은 인간 경험을 넘어선 규칙들을 따라 이루어지는 것이 아니라, 매킨타이어(A. MacIntyre)가 주장하듯이 실천에서 규칙들이 생겨나고, 실천 또한 역사적으로 변화하는 조건에 의존하여 진화하기 때문이다. 즉 일상에 나타나는 도덕적 문제는 시간을 초월하여 적용되는 진리의 문제가 아니며 합당한 행위를 가능하게 하는 지적이고, 반성적이고, 자기 비판적이고, 상상적인 도덕적 탐구를 필요로 하는 문제이다(MacIntyre, 1984; Johnson, 2014, p. 191; Johnson, 2014, pp. 213-214).

---

85) 존슨은 우리가 일상에서도 상상적 투사를 통해 문제를 해결한다고 본다. 예를 들어 '어떤 사람과 결혼하는 것이 좋을지', '어떤 직업을 선택하는 것이 나을지', '친구의 비판에 대해 어떻게 반응하는 것이 좋을지' 등에 대해 상상적으로 투사한다고 설명한다(Johnson, 1993, p. 181).

(2) 상상적인 도덕적 숙고

상상적인 도덕적 숙고는 경험 안에 내재화되고(embedded), 신체화되고(embodied), 행화되어(enacted) 있다(Johnson, 2014, pp. xi-xii). 이와 관련하여 '상황의 복잡성과 구체성', '상황의 질적 통합성', '도덕적 탐구에서의 문제 정의', '인지적-의지적-정서적 시뮬레이션'을 중심으로 도덕적 숙고에 대해 구체적으로 살펴볼 수 있다. 각각에 대해 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 도덕적 숙고를 위해 상황의 복잡성과 구체성을 이해해야 한다. 복잡한 삶의 문제를 단순화하면 행위를 결정할 때 많은 것을 놓칠 수 있기 때문이다(Johnson, 2014, pp. 121-122). 가령 상황에서 불확정성이나 긴장감이 느껴지는 경우, 이를 더 나은 방식으로 변화시키기 위해 문제에 내포된 충돌 요소를 파악하고 복잡성을 살펴야 한다. 특히 도덕적 문제는 맥락 의존적이기 때문에 사람과의 관계, 생물학적 기질, 문화적 제도나 실천 등을 고려해야 하며, 맥락 안에서 대상이나 행위가 갖는 의미를 파악할 수 있어야 한다. 만일 복잡성을 간과하고 상황을 단순화하여 부분적이고 선택적인 측면만을 다룬다면 실질적인 문제 해결은 어려워질 수 있다. 예를 들어, '낙태는 살인인가, 살인이 아닌가', '태아는 인격인가, 인격이 아닌가' 등과 같이 문제를 단순화하는 것은 상황 파악을 실패하게 하고, 좋은 해결책을 이끌 수 없다(Johnson, 2014, pp. 94-100).

둘째, 도덕적 숙고는 상황의 질적 통합성(qualitative unity of the situation)에 묶여 있다. 듀이가 논의한 것과 같이, 상황은 통합되어 있으며 편재적 질성에 의해 특유한 성격을 갖는다. 가령 아이 울음의 크기, 사랑하는 사람의 피부 느낌, 아이의 눈 속에서 보이는 두려움, 상처에서 솟아나는 피의 검붉은 색조, 늦은 겨울 오후의 빛의 성질, 동료의 목소리에서 드러나는 불안, 발끝으로 느끼는 길의 거친 느낌, 신선한 딸기의 새콤달콤한 맛, 격한 논쟁에서의 충돌 등과 같이 상황을 이루는 질성이 있다(Johnson, 2014, p. 97). 이처럼 우리가 경험하는 의미, 가치, 사고, 계획 등은 상호작용 속에 존재하는 질성의 영향을 받을 뿐 아니라, 여기에

는 감각적 속성 외에도 다른 사람과의 체감된 관계, 문화적 실천이나 가치 등이 포함되어 있다. 예를 들어 정치적인 이야기로 인해 사무실에서 긴장감과 적대감이 느껴지면 이를 완화하고자 하는 상황을 떠올려 볼 수 있다(Johnson, 2014, p. 97). 마찬가지로 교실에서 학생들 사이의 위기나 불안감이 느껴질 때 교사가 이를 진정시키고 다툼을 막고자 하는 상황을 생각해 볼 수 있다.

이처럼 우리가 긴장을 완화하고 충돌을 막을 수 있는 것은 사고하는 것만큼이나 '느껴지는 것'이 있기 때문이다. 그리고 이러한 느낌은 완전히 주관적이거나 사적인 것은 아니다. 상황이 갖는 질적 통합성은 객관적으로 공유되어 다른 사람과 함께 사태를 파악하고, 상황을 인식할 수 있게 한다. 예를 들어 누군가 테러리스트에 의해 납치된 상황은 객관적으로 보아도 공포를 가져오는 무서운 일이다. 또한 임신 사실을 알게 된 소녀의 고민은 단순히 혼자만의 고민이 아니다. 우리는 소녀의 상황이 고민스럽고 갈등적이고 불확실하고 두렵다는 것을 안다(Johnson, 2014, p. 98). 이와 같이 상황은 서로에게 발생한 일이 무엇인지 객관적으로 알게 하며, 우리는 상황의 편재적인 통합적 질성(pervasive unifying quality)에 근거하여 합당한 도덕적 추론을 할 수 있다. 상황에 대한 적절한 정서 반응이 상황을 더 나은 것으로 만들어 줄 수 있는 것이다. 정서는 상황을 파악하고 그 안의 긴장을 해소하며 상황을 재구성할 수 있도록 작용하기 때문이다(Johnson, 2014, p. 102). 즉 편재적인 통합적 질성과 정서는 상황이 언어로 규정되고 명제적으로 이끌어지기 전에, 우리가 무엇을 해야 하고 무엇이 필요한지 느끼게 하여 도덕적 추론과 결정을 이끄는 데 중요한 역할을 한다.

셋째, 문제를 적절히 정의하는 것은 도덕적 숙고의 핵심적인 단계이다. 우리는 문제를 적절하게 정의하고 식별할 수 있어야 한다. 문제는 애초에 명확히 정의되거나 주어지는 것이 아니라 탐구를 통해 발견되기 때문이다. 또한 문제에 관한 습관적인 행위나 사고가 더 이상 유효하지 않을 때, 습관을 멈추고 문제의 본성을 이해하고자 노력해야 한다. 이는 도덕적 탐구에서 중요한 단계로, 숙고의 많은 부분을 차지하며 상당한 반

성을 요구한다. 더욱이 문제에 대한 정의가 제대로 이루어지지 않으면 해결책을 마련하는 것도 어려워질 수 있다. 예를 들어, 드론 전쟁을 통해 문제 정의의 중요성을 살펴볼 수 있다. 만일 드론 전쟁을 국가 안보와 관련된 문제로만 국한하여 정의하면, 무고한 살상의 문제를 고려하지 못하게 되어 드론 공습으로 인해 시민들이 다치거나 죽게 될 수 있다. 나아가 문제 정의에 따라 해야 할 일과 해서는 안 될 일이 달라질 수 있기에, 우리는 반성적 탐구를 통해 문제의 본성을 제대로 파악하여 불확실한 상황을 변형시킬 수 있는 해결 방안을 모색해야 한다(Johnson, 2014, pp. 102-104).

넷째, 앞서 살펴보았듯이 도덕적 숙고는 느낌, 정서와 함께 반성적이고 비판적인 과정을 포함한다. 이는 '인지적-의지적-정서적 시뮬레이션(Cognitive-Conactive-Affective Simulation)'으로 듀이가 언급한 '드라마적 리허설(dramatic rehearsal)'과도 같다.[86] 문제 상황을 평가하는 초기 과정은 대부분 무의식적이고 직관적 궤도 수준에서 작동한다. 이때 이루어지는 정서적 평가와 반응은 의식적으로 고려할 것에 대한 선택의 폭을 좁히고, 이를 토대로 가능한 행위들에 대한 상상적 탐색이 이루어진다. 즉 시뮬레이션은 특정한 기준이나 가치가 상황을 어느 정도 성공적으로 통합해 줄 것인지에 관한 직감(felt sense)을 불러일으켜 여러 가치의 적절성을 평가해 볼 수 있게 한다. 이를 통해 우리는 일이 어떻게 진행될지 느껴보면서 미리 선택을 가늠해 볼 수 있다(Johnson, 2014, p. 121). 예를 들어, 친구의 어려움을 알았지만 이를 외면한다고 가정해 보자. 이에 대해 시뮬레이션을 해보면서 해당 사실을 알 때 친구가 느낄 속상함, 자신이 가질 미안한 마음, 우정 변화에 대한 두려움 등을 느껴볼 수 있다. 이를 바탕으로 친구의 어려움을 외면하지 않고 도울 수 있는 방법을

86) 존슨은 드라마적 리허설에 대해 "여러 행위 방향을 차례로 따랐을 때 주어진 상황이 어떻게 전개될 것인지에 관한 상상적 시뮬레이션"이라고 설명한다(Dewey, 1922, p. 134; Johnson, 2014, p. 114). 그리고 도덕적 숙고는 다양한 가치, 조망된 목표(ends-in-view), 원리, 덕 개념과 좋은 삶 개념(notions of the virtues and conceptions of life well lived) 등의 영향 속에서 수행되는 일련의 시뮬레이션으로, 무엇이 삶을 진전시킬 수 있을지 평가할 수 있게 해준다고 논의한다(Johnson, 2014, p. 121).

찾아야겠다고 결정할 수 있다. 이처럼 시뮬레이션은 상황에 대한 상상적 투사를 통해 정서적 반응을 활성화하여 갈등과 긴장을 감소하는 방식이 무엇인지 경험할 수 있게 한다(Johnson, 2014, p. 110). 요컨대 시뮬레이션은 가능한 행위를 상상적으로 실행해 보고, 이를 토대로 문제를 해결할 수 있도록 돕는다.

아울러 존슨은 '상상적 시뮬레이션이 정서적 반응을 불러온다는 사실'이 경험적 연구에 의해 설득력을 얻고 있다고 주장한다. 이는 인지과학자들이 일컫는 '정신적 시뮬레이션(mental simulation)'을 통해 살펴볼 수 있다. 먼저, 바샐로(L. Barsalou)가 제시한 '시뮬레이션 의미론(simulation semantics)'은 개념을 체험적 시뮬레이션으로 간주한다. 여기에서 표상은 대상의 정의적 특성에 대한 목록도, 추상적인 개념들의 실체도 아니다. 이것은 특정한 대상, 사람, 상황의 상호작용에 대한 지각 운동적 시뮬레이션을 포함한다. 예를 들어 '자동차' 개념을 갖는다는 것은, 자동차가 어떻게 생겼는지, 자동차와 어떻게 상호작용 하는지 등을 시뮬레이션할 수 있는 능력들을 포함한다.[87] 즉 우리가 개념이라고 부르는 것은 시각적, 촉각적, 후각적, 청각적 양상뿐만 아니라 다양한 운동 프로그램에서 발생하는 시뮬레이션을 포함하며, 나아가 이는 시뮬레이션되는 경험과 관련된 감정과 느낌을 불러일으킨다(Barsalou, 1999; Barsalou; 2003; Johnson, 2014, pp. 107-108).

다음으로, 버겐(B. Bergen)이 제시한 '신체화된 시뮬레이션 가설(embodied simulation hypothesis)'은 사물을 마음속으로 상상하면서 언어를 이해할 수 있다고 제시한다. 언어를 통해 의미를 처리하는 과정은 대상, 사건, 사태 등과 연결되는 지각, 느낌, 신체적 활동의 실행을 포함한다. 그리고 시뮬레이션은 외적 현현이 없는 상태에서도 지각과 행위의

87) 이와 관련하여 지각 시뮬레이션에는 자동차의 측면 모양, 문, 타이어, 좌석, 계기판 등과 같이 다양한 관점에서 본 자동차의 모습이 포함될 수 있으며, 운동 시뮬레이션에는 문을 여는 것, 좌석에 앉는 것, 제어판을 조작하는 것, 운행하는 것 등과 같은 인간과 자동차 사이의 신체적 상호작용이 포함될 수 있다. 또한 감각운동 시뮬레이션으로만 개념이 정의되는 것은 아니며, 시뮬레이션에는 자동차와 관련된 사회적, 문화적, 미학적, 경제적, 종교적 차원 등이 포함될 수 있다(Johnson, 2014, pp. 107-108).

정신적 경험을 창출하게 한다. 이를 통해 우리는 현전하는 시각이나 움직임이 없어도 보는 경험과 행위 수행을 경험할 수 있게 된다. 이때 시뮬레이션 경험을 적극적으로 의식할수록 실제 지각처럼 느낄 수 있는데, 이는 행위를 수행하는 상상을 할 때 신체적 행위를 이끄는 두뇌 부분이 활성화되기 때문이다(Bergen, 2012, pp. 14-15; Johnson, 2014, p. 108).

(3) 새로운 문제의 발생과 도덕적 숙고

삶에서 새로운 문제가 발생할수록 도덕적 숙고가 더욱 필요해지게 된다. 예를 들어 체외수정, 유전공학 등의 진보는 인격에 대한 개념과 '무엇이 자연적인가'에 대한 수정을 요구한다. 이처럼 새로운 기술이 출현함에 따라 과거에 존재하지 않았던 문제가 발생하고, 기준이나 규범에 대한 변화가 요구된다. 이에 관해 비판적 검토 없이 새로운 사례에 전통적 개념이나 기준을 적용하는 것은, 경험의 특성인 '변화의 가능성'을 부인하는 것에 불과하다(Johnson, 1993, p. 106). 우리는 경험의 변화 가능성을 인정하고 도덕적 상상력을 통해 새롭게 나타나는 문제들을 탐구해야 한다. 그리고 공동체의 존립을 고양시킬 수 있도록 노력해야 한다. 이를 위해 무의식적으로 행하는 것을 멈추고, 경쟁적인 가치, 원리, 주장, 동기, 습관 등을 섬세하게 탐구하고 새로운 행위 가능성을 상상적으로 조망해야 한다. 이에 도덕적 숙고의 상상적 특성은 불확실하며 비결정적인 상황에 적응할 수 있게 하고, 문제 상황에서 포괄적인 관점을 취하여 합당한 판단을 할 수 있게 한다. 이를 통해 우리는 행위의 적절성을 평가하고, 환경과의 상호관계를 변화시키며 문제 상황을 재구성할 수 있다(Johnson, 1993, pp. 106-107; Johnson, 2014, p. 193).

또한 누스바움(M. Nussbaum)이 주장하는 것처럼 삶에는 단일한 보편적 원리에 따라 계층적으로 분류할 수 없는 상충적인 책무들이 존재하며, 테일러(C. Taylor)가 주장하는 것처럼 '불가피하면서도 양립 불가능해 보이는 목표, 덕, 기준을 어떻게 결합할 수 있는가'에 대한 물음들이 존재한다(Nussbaum, 1986; Taylor, 1982; Johnson, 1993, pp. 124-125).

이에 대해 우리는 삶에 존재하는 다양한 책무, 상충하는 가치를 조화롭게 결합할 수 있도록 도덕적 상상력을 발휘해야 하며, 상황을 창조적이고 건설적으로 대처할 수 있게 하는 삶의 다면성(multivalence)을 축복해야 한다. 이를 통해 낡고 고착된 패턴에 묶이지 않고, 경험을 변화시키고 새로운 아이디어를 시도하면서 성장해 갈 수 있다(Johnson, 1993, p. 207).

즉 사고의 습관을 넘어선 도덕적 숙고는 자아의 개조(reformation)를 가능하게 하고, 공동으로 공유하는 경험에 대한 질적 향상을 가능하게 한다. 이로써 우리는 자신과 세계를 창조적으로 개선하면서 '인간에게 가능한 초월'을 이루어 갈 수 있다(Johnson, 1993, p. 80; Johnson, 2014, p. xii; Johnson, 2014, p. 197).

2) 삶의 서사의 도덕적 정립

(1) 서사를 구성하는 상상적 구조

아리스토텔레스가『시학』(*Poetics*)에서 언급했던 것처럼 서사에는 '시작-중간-끝'의 구조가 있다. 이는 앞서 살펴본 '원천-경로-목표' 도식(경로 도식)의 한 사례로 볼 수 있다. 이야기는 시간 속의 한 지점에서 시작하여 다양하게 연결된 사건들의 연쇄를 지나, 정점의 사건에 도달하기 때문이다. 그리고 이러한 흐름 속에서 우리는 완결(종료 지점)을 찾으려는 기대를 갖기도 하고, 우연과 격변을 지나 결론에 이르는 과정을 경험하기도 한다. 이처럼 이야기는 '원천-경로-목표'의 내적 구조를 갖고 있는데, 이와 관련된 은유로 '이야기는 여행(The STORIES ARE JOURNEYS)'을 살펴볼 수 있다. 이는 '원천-경로-목표' 도식을 토대로 이야기가 '여행'으로 이해된다는 것을 보여준다. 여기에는 다음과 같이 세 가지 영역(공간적 운동, 여행, 이야기)의 은유적 사상이 존재한다(Johnson, 1993, pp. 166-169).

'이야기는 여행' 은유(Johnson, 1993, p. 169)

<공간적 운동>		<여행>		<이야기>
움직이는 대상	→	여행자	→	주인공
최초의 조건	→	활성화 조건 (Enable condition)	→	무대
출발 지점	→	출발지	→	시작
종료 지점	→	목적지	→	결말
장애물	→	난관	→	적대자/난관
상호작용적 힘	→	갈등	→	아곤(Agon)

위에서 제시한 은유적 사상을 살펴보면, 예를 들어 여행자는 여행 중에 난관을 겪을 수 있다. 이는 장애물과 같은 것으로, 실제적인 물리적 대상이나 사람일 수 있으며 사회적·법적 제약일 수 있다. 이때 여행자는 갈등을 느끼며 이를 해결하기 위해 물러서거나, 우회하거나, 아니면 힘으로 극복하여 여행을 이어갈 수 있다. 이와 마찬가지로 서사에서도 중심이 되는 아곤(agon), 즉 투쟁이나 갈등이 존재한다. 그리고 이야기는 이를 해결하는 방식으로 이어지거나, 기대와 다르게 이를 해결하지 못하고 완결될 수 있다(Johnson, 1993, p. 168).

덧붙여 이야기의 중심을 이루는 아곤은 '균형' 도식을 포함하고 있다. 이야기는 주로 주인공의 심리상태, 가족의 조화, 사회·정치 질서 등이 균형 있고 조화로운 상태에서 시작된다. 흔히 소설, 영화, 드라마 등에서도 이야기의 흐름이 평화로운 장면에서 시작되는 것을 떠올려 볼 수 있다. 하지만 긴장이 초래되면서 균형이 무너지고, 심리적인 갈등이나 정치적 투쟁, 대립 등이 고조된다. 그리고 이야기는 최초의 균형과 조화를 회복하기 위해 새로운 조화를 시도하는 형식으로 전개된다. 이처럼 서사는 '원천-경로-목표' 도식과 '균형' 도식을 결합하여 기본적인 구조를 형성하고 있다.[88] 이와 마찬가지로 우리 삶도 은유적으로 정교화된 '원천-경로-목표' 도식을 포함하고 있으며, 인생을 최종적인 목적지를 향하는 '여

88) 이와 같이 존슨은 원형적 서사를 구성하는 상상적 구조를 제시하면서, 비원형적 서사들은 이러한 영상도식의 은유적 변이로 볼 수 있다고 설명한다(Johnson, 1993, pp. 169-170).

행'으로 이해할 수 있다(Johnson, 1993, pp. 167-169).

이처럼 존슨이 서사를 구성하는 상상적 구조(영상도식, 은유)를 검토한 것은, 서사가 경험에 대한 포괄적인 구조를 제공할 수 있다는 것을 보여주기 위함이다.[89] 이는 상상적 구조들이 삶의 사건을 유의미하게 묶어주어 경험이 고립되고 무관한 사건들이 되지 않도록 막아준다는 것을 뜻한다. 즉 상상적 구조는 삶에서 겪는 사건들이 단절되고 원자적인 일련의 사건들이 되지 않도록 돕는다(Johnson, 1993, p. 170). 이를 통해 우리는 삶을 구성하는 사건들이 갖는 의미와 도덕적 중요성을 발견하고, 삶의 통합성을 추구할 수 있게 된다.

(2) 서사적 통일성과 삶의 의미 추구

앞서 언급하였듯이, 상상적 구조는 서사의 여러 삽화가 고립되고 무관한 사건이 되지 않도록 막아주고, 삶의 사건들을 하나로 묶어 포괄적인 통일성을 제공해 준다. 달리 말해서 서사는 과거, 현재, 미래를 유의미하게 묶고, 단순한 사건으로 남을 수 있는 것들이 통합된 전체가 될 수 있도록 작용한다. 또한 우리는 삶에서 겪는 괴리, 단절, 역전, 분열, 파편화 등이 전체적인 삶과 단절된 사건으로 남지 않지 않도록 분투한다(Johnson, 1993, pp. 170-175). 이는 매킨타이어의 주장대로, 인간이 서사의 그물망 안에서 태어나고 서사적 탐구를 통해 자신의 목표(telos)를 세우며 삶을 살아간다는 것을 보여준다. 또한 매킨타이어가 인간의 궁극적인 목표가 서사적 통일성을 탐구하고 좋음을 추구하는 것이라고 논의한 것과 같이, 우리는 '이야기의 어떤 부분을 이루고 있는지', '자신이 무엇을 하고자 하는지' 등을 물으며, 인생에서 겪는 갈등, 불화, 불안정, 고난, 시련 등을 서사에 통합하며 살아간다(MacIntyre, 1984, p. 216; Johnson, 1993, p. 153).

이처럼 존슨은 매킨타이어의 입장을 기본적으로 따르면서 플래너건

89) 이를 통해 서사는 상상적 구조로 이루어지면서도, 서사 역시 삶을 구성하는 상상적 구조가 된다는 것을 알 수 있다.

(O. Flanagan)이 지적한 서사의 불연속성에 대해 논의한다. 플래너건이 제시한 것과 같이 삶에는 포괄적인 서사적 통일성을 가로막는 불연속성이 존재할지 모른다. 하지만 존슨은 그 속에도 도덕적인 의미를 발견할 수 있으며, 개인이 정체성을 잃지 않을 수 있다고 설명한다. 불연속성을 일으키는 사건이나 행위도 더 큰 프레임 속에서 하나의 서사에 도달할 수 있다고 보기 때문이다(Flanagan, 1991; Johnson, 1993, pp. 154-155). 이처럼 존슨에 따르면, 서사는 삶의 시간적·역사적 차원을 통합하고 사건들이 무의미한 혼란으로 이루어지지 않도록 돕는다. 그리고 삶에 나타나는 우연한 일들이 서사적 통일성을 방해하는 것처럼 보여도, 우리는 그 속에서 의미를 찾으며 삶을 이어갈 수 있다.

게다가 존슨은 도덕 이론이 서사에 중심적인 위상을 부여해야 한다고 주장한다. 앞서 살펴보았듯이 서사는 완료된 경험을 들려주는 단순한 이야기도, 단지 언어적이거나 허구적인 표현들도 아니기 때문이다. 서사는 인간 행위와 상황에 대한 폭넓은 기술을 제공하고 도덕적 중요성을 평가하는 데 있어 결정적인 역할을 한다. 이를 통해 우리는 자아의 도덕적 정체성과 행위의 도덕적 층위를 이해할 수 있으며, 삶의 의미와 방향, 동기 등을 발견하고 목표를 수립할 수 있게 된다. 즉 서사는 삶으로부터 창발되고 재구성되며, 삶이 유의미해지도록 돕는다. 그리고 우리는 상상적인 서사적 존재로서 새로운 방식으로 삶을 정돈하여 삶을 만들어 갈 수 있다(Johnson, 1993, pp. 154-165; Johnson, 1993, pp. 170-171).

(3) 인간 행위와 자아에 대한 서사적·상상적 이해

인간은 자신의 행동에 대한 합리적인 설명을 하고자 한다. 설명에 대한 최초의 경험은 부모가 들려주는 이야기를 통해 이루어지며, 아이들은 부모의 질문에 대해 나름의 답을 찾으면서 이야기를 구성한다. 예를 들어, '캘빈과 홉스'라는 만화에서 캘빈은 방청소를 하지 않은 이유를 묻는 어머니에게 자신의 몸이 갑자기 지구보다 커졌다가 얼마 전에 회복되어서 청소를 할 수 없었다고 답한다. 물론 이것은 부모가 적절하다고 생각

하는 서사에 부합하지 않지만, 이처럼 이야기를 통해 합리적인 설명을 시도하고자 한다. 그리고 성장함에 따라 사건을 구성하는 방법을 배우고, 문화의 보편적인 설명 형식에 익숙해지면서 보다 정교하고 복잡한 서사를 구성할 수 있게 된다. 예컨대, 사건 간의 인과성을 살피고 육하원칙을 통해 합리적인 설명을 할 수 있게 된다. 이를 통해 행위의 동기, 타인의 생각과 입장 등을 파악할 수 있으며, 타인에 대한 이해를 높일 수 있다(Johnson, 1993, p. 154; Johnson, 1993, pp. 171-175).

또한 우리는 서사적 맥락을 통해 자기 이해를 시도하며 삶을 살아간다. 자신의 삶을 재해석하면서 자기 이해를 시도하고, 정체성을 형성해 가는 것이다. 이에 존슨은 다음과 같이 한 여성의 이야기(A Hooker's Tale)를 통해 '서사적 자기 이해'의 과정을 보여준다(Johnson, 1993, pp. 154-155).

> 열여섯 살이 되어 갈 무렵에 커피숍에서 '20분 안에 50달러를 벌 수 있다'는 친구의 말을 듣고 커피숍을 나와 택시를 타고 일을 시작하게 되었다. 그것은 나에게 상처가 아니었다. 왜냐하면 돈을 벌 수 있는 방법(내 주변 사회로부터 남자를 속이고, 유혹하고, 붙잡으며, 대가로 성적 호의를 제공하는 법)을 배웠기 때문이다. -중략- 이것은 시장 거래다(Terkel, 1972, p. 93).

여성은 장소, 시간, 행위 순서, 참작할 만한 상황, 교훈 등의 요소를 통해 사건을 설명하고, 자신의 행위를 도덕적으로 정당화하고자 한다. 또, 자신이 돈을 벌기 위해 어떻게 나쁜 일에 빠져들게 되었는지 사건을 재구성하면서 유의미하고 합리적인 서사를 구성한다. 이에 '자신이 누구인지', '왜 현재와 같은 상황에 처하게 되었는지', '자신의 삶에서 무엇이 진행되고 있는지' 등에 대한 사회심리학적 조건(미국에서의 여성의 삶)[90], 성장, 의외의 사건, 경제적 조건 등을 들어 설명한다(Johnson,

90) 사회심리학적 조건과 관련하여, 여성은 "우리는 욕구를 가진 존재이며, 경쟁적인 시장 속에서 부족한 자원과 가치 있는 상품을 얻기 위해 타인을 상대로 투쟁한다. 그리고 목표를 달성하기 위해 기지와 솜씨를 사용하기도 하고 타인의 도움을 받기도 한다"와 같이 생각하며, 자신의 일탈 행위를 온당한 거래로 인식한다

1993, pp. 156-160).[91] 여성은 이처럼 참작할 만한 상황들을 들어 서사를 구성하고, 세부 사항을 선별하여 이를 공동체와 문화가 허용하는 기준에 부합되도록 재구성한다. 이를 통해 자신의 행위를 도덕적으로 정당화하고 자긍심을 유지하고자 하는 것이다. 나아가 존슨은 이러한 시도가 우리 일상에도 매일같이 나타난다고 본다. 즉 존슨에 따르면 인간은 과거 경험을 현재 맥락으로 끌어들여 사건에 대한 의미를 부여하고, 서사를 재구성하여 행위의 도덕성을 설명하면서 자기 이해를 추구하며 살아간다 (Johnson, 1993, p. 155).

(4) 서사적 프레임을 통한 도덕적 추론

존슨은 도덕적 추론이 서사적 맥락을 토대로 이루어져야 한다고 주장한다. 우리는 서사적 맥락을 고려하지 않고 타인의 삶이나 정체성을 함부로 평가할 수 없으며, 맥락과 독립적으로 행위와 행위자에 대한 확정적인 기술을 할 수 없기 때문이다. 다시 말해, 도덕적 추론을 위해서는 상황과 맥락에 대한 이해가 전제되어야 한다. 그러나 존슨은 대부분이 일반적인 원리를 적용하여 도덕적 추론이나 판단을 한다고 지적한다. 예를 들어, 앞서 제시한 여성의 행위에 대해 '성적 서비스를 파는 것은 인간성을 훼손하는 것이다'라는 원리를 적용하여, 행위가 비인간적이고 퇴폐적이라고 판단하고 행위를 비난하기 쉽다. 또, 일상에서도 '거짓말은 결코 최선의 결과를 불러오지 않는다'와 같은 도덕적 원리에 의존할 수 있다. 이외에도 과거의 유사한 상황을 떠올려 도덕적 판단을 할 수 있다. 예를 들어 '지난번에 Y를 해야 했는데 X를 했어. 그래서 이번에는 Y를 해야 해'와 같이 판단할 수 있다. 또한 도덕적 판단을 위해 모범적이거나 도덕적인 인물이 했을 행동을 상상해 보거나, 관습적인 도덕적 계율을

(Johnson, 1993, p. 158).

91) 존슨은 문화와 같은 큰 프레임도 서사 구성에 영향을 미친다고 본다. 그리고 이야기를 통해 여성이 문화에 의해 제약을 받으면서도, 그 안에서 삶을 지속하며 서사를 만들어 간다는 것을 보여준다(Johnson, 1993, p. 160). 각 조건에 대한 자세한 설명은 Johnson, 1993, pp. 156-160을 참조하기 바람.

활용할 수 있다(Johnson, 1993, p. 156).

이에 존슨은 표본, 일화, 원리 등의 배경에 존재하는 보다 넓은 서사적 프레임(broader narrative frameworks)을 고려해야 한다고 논의한다(Johnson, 1993, p. 156). 도덕적 판단과 관련된 표본, 일화, 원리가 갖는 의미와 가치는 서사적 프레임을 통해 알 수 있으며, 기준의 적절성도 서사적 배경에 달려 있기 때문이다. 그렇다고 해서 존슨이 도덕 원리를 부정하는 것은 아니다. 가령 '목적을 위한 수단으로 자신을 사용하는 것을 금지하는 원리'는 특정한 상황에서 의미와 힘을 가지며, 공동체를 유지하는 데 있어 이상적인 역할을 할 수 있다고 본다(Johnson, 1993, p. 171). 다만 존슨은 도덕 원리도 서사적 환경에 의존하여 발생하고 적용된다는 것을 유의해야 한다고 보는 것이다. 또한 존슨은 서사적 맥락을 통해 '타인이 무엇을 했는지', '왜 그러한 행동을 했는지', '타인의 품성과 행동을 어떻게 평가할 것인지' 등을 이해할 수 있다고 논의한다. 그러면서 이를 통한 최종 판단이 객관주의적 주장과 부합할 수 있지만, 그 판단에 이르게 된 과정과 한 사람의 행동을 평가하는 방식에는 큰 차이가 있다고 덧붙인다(Johnson, 1993, p. 160).

3) 체험주의적 자아의 도덕적 성장

(1) 상상적 탐색과 체험주의적 자아

인간은 체험주의적 자아(Experientialist Self)로서 진화된 정체성을 갖는다.[92] 정체성은 고정되고 완결된 것이 아니라, 과거의 정체성과 어느

92) 존슨은 체험주의적 자아를 '과정적 자아(self-in-process)'로 간주한다. 객관주의는 자아가 시간적으로 혹은 형이상학적으로 그 행위에 앞서 존재하며, 자아가 수행하는 우연적 행위, 자아가 처한 역사적 상황 등과 상관없이 본질적 구조를 유지한다고 간주한다. 이와 반대로 존슨은 인격체가 단순히 몸으로 이루어진 원초적인 유기체가 아니라, 물리적·대인관계적·문화적 상호작용 속에 존재하는 복합적이고 자기 변형적인 생물학적 유기체이자 상상적 존재라고 설명한다(Johnson, 1993, p. 161).

정도 연속성을 유지하면서 시간 속에서 변화한다. 정체성은 시간의 흐름 속에서 어느 정도 안정성을 가지면서도 역동적인 변화 과정에서 지속적으로 발전하는 것이다. 그래서 때로 '나는 누구인가', '왜 지금 이 일을 하는가', '다른 사람들은 우리를 어떻게 이해하는가' 등에 대한 새로운 사실을 발견하며 놀라기도 한다(Johnson, 1993, pp. 147-152). 그리고 이러한 정체성은 물리적, 대인관계적, 문화적 상호작용에서 창발적 속성(emergent properties)을 갖는다. Ⅲ장 1절에서 살펴보았듯이, 인간의 마음은 신체화되어 있으며 세계와 물리적 관계로 묶여 있기에, 정체성 역시 개인적·사회적 상호작용 안에서 역사적·문화적 변화를 거치며 창발하고 진화하는 것이다(Johnson, 1993, p. 133). 이를 통해 우리는 과거 경험의 '주어져 있음(giveness)'을 넘어서 '자기 초월(self transcendence)'을 이룰 수 있다. 물론 여기에서 인간의 '자기 초월'은 물리적·문화적으로 조건화되고 제약된 자유에 근거한 것으로, 유기체와 환경의 상호작용 차원에서 창조적인 것이다(Johnson, 1993, pp. 161-162).[93]

또한 인간은 다양한 목표를 추구하며 정체성을 진화시킨다. 이때의 목표는 신체적인 욕망, 개인적 애착, 제도적 관계, 사회·경제적 조건, 자신이 선택한 원리 등에 관한 것일 수 있다. 그리고 목표를 추구하는 과정에서 우리는 자신의 행위가 옳은지, 이로운지, 계몽적인지 등을 평가하면서 이를 수정해 간다. 게다가 인간은 용감하고 상상적이기에 자신의 역할, 문화적 가치, 사회적 실천 등을 창조적으로 변화시킬 수 있다. 이는 마틴 루터 킹(Martin Luther King Jr.) 목사의 인종주의 비판, 간디(Gandhi)의 비폭력 무저항 운동, 투표권을 위한 수잔 안소니(S. B.

93) 존슨에 따르면, '자유'는 인간의 생물학적·문화적 존재성에 의해 특징지어지는 한계 안에서 가능한 것이라고 볼 수 있다. 예를 들어, '딸'로서의 역할은 문화적 조건 안에서 사회적으로 정의된 '딸'의 역할을 전제로 하며, 또한 이는 개인의 역사를 포함한다. 이러한 제약 속에서 '딸'로서의 새로운 역할을 창조하거나, 과거 역할을 변형시킬 수 있는 것이다. 따라서 제약은 절대적인 것은 아니며 어느 정도 유연하다고 볼 수 있다. 달리 말해, 역할을 어떻게 수행할지 그리고 역할을 어떻게 받아들일지에 관한 유연성이 존재한다. 인간은 자기 변형적인 유기체로서 퇴적된 문화적 실천, 제도, 의미를 유지하면서도 이를 점진적으로 변형시키고 새롭게 구성할 수 있는 것이다. 정리하자면, 인간은 몸과 두뇌의 본성, 물려받은 상징체계, 역사의 특정한 시점 등의 일반적 제약 속에서 자유와 자기 초월을 추구한다(Johnson, 1993, pp. 50-51; Johnson, 1993, pp. 161-162).

Anthony)의 투쟁을 통해서도 살펴볼 수 있다(Johnson, 1993, pp. 147-151). 이와 더불어 존슨은 1950년대 미국 남부의 흑인 여성의 이야기를 제시한다. 시대적 상황 속에서도 여성은 용기를 갖고 백인 전용으로 정해진 버스 앞자리나 식탁에 앉을 수 있다. 그리고 이 행위는 타인과의 유대를 형성하게 하고 급진적인 정치적·사회적 변화를 불러올 수 있다. 여성은 힘이나 제도, 통제 불가능한 역사적 상황에 존재하지만 동시에 자유로운 행위를 통해 새로운 정체성을 형성할 수 있는 것이다. 이와 같이 인간은 누구나 제한적이고 조건화된 자유를 보유하고 있는데, 여기에는 각자가 알고 있는 것보다 더 많은 자유가 존재할지 모른다(Johnson, 1993, p. 162).

요컨대 인간은 체험주의적 자아로서 죽는 순간까지 변화하고 발전하는 '과정적 자아'이다. 삶에서 개인이 역할을 실현하고 전개할 수 있는 방식은 유연하고 다양하기에, 신체적 또는 지적 소양을 발전시킴으로써 경험할 수 있는 것, 될 수 있는 것에 관한 가능성의 폭을 열어나갈 수 있다(Johnson, 1993, pp. 160-161). 이에 도덕적 상상력은 발전하는 정체성을 그릴 수 있게 하며, 상상적 탐색을 통해 새로운 역할과 품성을 갖고 자신과 세계의 변화를 위한 도덕적 이상을 구상할 수 있게 한다. 이를 통해 우리는 개인의 역할을 창조적으로 수행하면서 정체성을 형성해 가고, 공동체 발전에 기여할 수 있다. 나아가 새로운 방식으로 경쟁적인 가치들을 조화시키고, 새로운 관계를 열며, 의미와 삶의 질을 향상해 갈 수 있다(Johnson, 1993, p. 151; Johnson, 2018, p. 175).[94]

(2) 도덕적 자아 성장을 위한 양심과 덕

존슨은 인간이 상황의 변화와 행위 결과에 대해 완전히 확신할 수 없으며, 좋음을 실현하려고 한 의도가 오히려 잠재적인 문제를 가져올 수 있다고 논의한다. 예를 들어, 산업혁명은 삶의 질을 높여주는 편리함(식

94) 덧붙여 존슨은 이러한 도덕적 상상력이 풍요로운 의미와 실행을 찾아 세상을 창의적으로 재창조하는 '예술적 과정'과 같다고 논의한다(Johnson, 2018, p. 175).

량 생산, 주거, 안전 장치, 의료 기술 등의 발달)을 가져왔지만, 이와 함께 새로운 문제들(자원 고갈, 오염, 현대적 무기, 작물의 유전자 조작 등)도 발생하게 되었다(Johnson, 2014, p. 202). 또, 현대에도 과학기술 발달(인공지능, 디지털 기술 등)로 인해 새로운 문제가 지속적으로 나타나고 있으며, 이 밖에도 환경 오염으로 인해 발생한 질병이 인간의 삶을 변화시키고 있다. 게다가 이러한 문제와 관련된 갈등이 심해지고, 문제 해결을 위한 새로운 규범과 대책이 요구되기도 한다.

이에 존슨은 상황에서 충돌하는 요소(경쟁적인 가치, 충동하는 습관, 양립 불가능한 욕구, 정서적 반응, 동기적 성향 등)를 파악하고, 도덕적 상상력을 통해 열린 가능성을 탐구할 수 있어야 한다고 주장한다.[95] 그리고 과거 습관에 대한 집착은 문제 상황을 악화시킬 수 있기에 선행적 습관(느낌, 사고, 행위)을 반성하고, 현재의 자기 정체성을 넘을 수 있도록 노력해야 한다고 논의한다. 즉 우리는 확고하게 갖고 있던 기준이나 믿음이 부적절할 수 있음을 깨달을 수 있어야 하며, 충돌하는 목표, 원리 등에 대해 포괄적인 개관을 시도하여 가능한 해결책을 탐색할 수 있어야 한다(Johnson, 2014, p. 219).

아울러 존슨은 도덕적 탐구의 일차적 덕목(primary virtue)으로 양심(conscientiousness)을 제시하면서, 이를 통해 기존의 기준을 수정하거나 개선하고 더 나은 것을 전망할 수 있다고 논의한다(Johnson, 2014, pp. 199-201; Johnson, 2014, pp. 216-219). 또한 도덕적 문제를 해결하는 데 있어 감수성, 통찰력, 사고의 포괄성, 감정이입, 선의지(goodwill), 협력 정신, 가끔의 우연한 행운 등이 필요하며, 유머 감각도 도움이 될 수 있다고 제시한다. 이와 함께 문제 상황을 제대로 이해하기 위해서는 문제와 관련된 지식을 이용할 수 있어야 한다고 논의한다. 가령 자연과학(물리학, 화학, 생물학, 신경과학 등), 사회과학(심리학, 사회학, 인류학, 언어학, 역사 등), 다양한 철학적 관점(현상학, 실존주의, 해석학, 실용주의

95) 존슨은 도덕적 성장에 관한 듀이의 주장을 따라, 상황과 관련된 모든 차원을 탐색할 수 있는 도덕적 탐구가 필요하다고 논의한다. 도덕적 탐구는 갈등과 관련된 요소들을 파악하고, 충돌하는 충동, 가치, 목표들을 조화시킬 수 있는 방법을 모색하여 갈등적 상황 안에 존재하는 긴장을 해소할 수 있도록 돕기 때문이다(Johnson, 2014, pp. 200-201).

등), 비인간과 인간 세계에 대해 통찰을 주는 예술, 인문학 등이 도덕적 이해에 도움을 줄 수 있다고 주장한다. 즉 존슨은 전통적으로 '도덕적' 지식이라고 간주하는 것을 넘어 이해를 위해 모든 방법을 사용해야 한다고 보는 것이다(Johnson, 2014, pp. 219-220).

더 나아가 존슨은 삶에서 경험하는 가치와 좋음의 다양성과 함께 살아가는 법을 배워야 한다고 주장한다. 도덕성은 초월적 이상에 따라 사는 문제가 아니라 공동체의 경험에서 생겨난, 인간적으로 현실적인 이상들의 문제이기 때문이다. 현실에는 고통, 쾌락, 슬픔, 기쁨 등과 같은 기본 층위의 경험이 존재하는데, 우리는 이를 상이한 방식으로 이해하거나, 이에 대해 서로 다른 의미를 형성하기도 한다. 예컨대 고통을 괴로움으로 인식하거나 평이한 삶의 모습으로 받아들일 수 있으며, 또는 성숙을 위한 경험으로 인식할 수도 있다. 또한 사랑처럼 기본적이고 보편적인 욕구도, 문화에 따라 상이한 방식으로 의미화되거나 다양한 방식의 인간관계를 통해 충족될 수 있다. 이처럼 삶에는 다양한 가치, 좋음, 이상들이 존재하며 이것들은 단일한 기준에 의해 서열화되지 않는다(Johnson, 1993, pp. 259-260; Johnson, 2014, p. 220).[96]

우리는 도덕적 성장을 위해 복합적이고 다차원적인 삶을 이해하고, 자신, 타인, 그리고 공유된 세계가 어떤 것이 되어야 할지 이상들의 안내를 받으며 한 걸음 한 걸음 길을 뚫고 나아가야 한다. 때로 미지의 영역을 거쳐야 하는 이 여행에서 우리는 깜빡이는 도덕적 상상력으로부터 오는 불빛에 의지해야만 한다(Johnson, 1993, p. 260). 그 불빛을 통해 우리는 새로운 길을 발견할 수 있으며, 삶의 의미와 가치를 깨달으며 도덕적인 삶을 이루어 갈 수 있을 것이다.

96) 이와 관련하여 존슨은 도덕적 이상에 대해 열린 마음을 갖추어야 하며, 나아가 도덕적 이해와 도덕적 지혜를 위해 친절, 자비, 용서, 사랑, 겸손 등과 같은 덕을 함양하고, 삶에 존재하는 부조리, 숙명적 비극, 운 등을 인식할 수 있어야 한다고 논의한다(Johnson, 1993, pp. 259-260).

Ⅳ. 체험주의 기반 도덕적 상상력의 도덕교육적 적용 가능성 및 한계

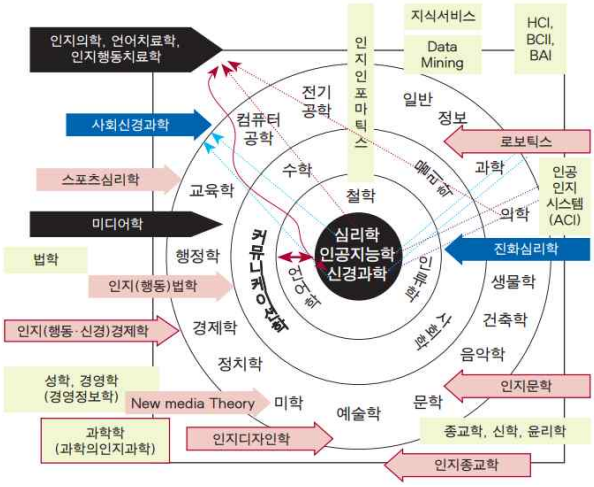
본 장에서는 Ⅲ장에서 살펴본 도덕적 상상력의 도덕교육적 적용 가능성과 한계를 탐색하고, 이에 대해 심리학, 심리치료 등의 경험적 연구를 통해 보완하고자 한다. 심리학과 심리치료는 인간 존재와 삶의 현실에 대한 지식을 제공해 주어 인간 본성에 대한 이해를 돕고, 도덕적 상상력을 도덕교육에 적용하기 위해 고려해야 하는 심리적 과정을 파악할 수 있게 해준다. 먼저, 심리학은 주로 마음 작용에 의해 이루어지는 인문·사회적 대상이나 현상을 다루는데(이정모, 2010a, p. 16), 이를 통해 밝혀진 '인간의 신체적, 인지적, 정서적, 사회적 특성'(이정모, 2007, p. 30)은 체험주의에서 논의하는 인간의 마음, 인지 작용의 본질, 행위와 관련된 심리적 과정, 사회적 현상 등에 관한 내용을 보완해 줄 수 있다. 가령 "우리 자신이 어떤 존재인지, 마음이 어떻게 작동하는지, 가치가 어디에서 오는지, 우리가 어떻게 경험을 파악하여 평가하고 재구성하는지"(Johnson, 2014, p. 218)에 대한 정보를 제공해 줄 수 있다.

이와 관련하여 존슨 역시 심리학이 인지, 동기, 발달, 학습 등의 본성에 관한 지식을 제공하여, 우리가 더 나은 사람이 되고 의미 있는 삶을 살아가는 데 도움을 줄 수 있다고 보며[97] 특히 도덕적 이해와 복잡한

97) 존슨은 자연주의적 시각이 확실성을 보장하지 않더라도 상대적인 안정성을 갖는다고 논의한다. 예컨대 신경과학에서 알 수 있는 것과 같이 두뇌는 지형도를 포함하고 있으며, 시각 계통은 방향 민감 세포를 포함하고 있다. 나아가 존슨은 앞으로 뉴런이나 신경 전달 물질이 없다는 사실을 발견하거나, 단기 기억과 장기 기억의 구분이 없다는 사실을 발견할 것 같지 않다고 제시한다. 존슨은 이와 같은 안정된 지식(stable knowledge)이 있으며, 인지과학을 통해 밝혀진 결과들(신체화된 마음, 인지적 무의식, 은유적 사고 등)도 마찬가지라고 본다(Lakoff & Johnson, 1999, pp. 89-90). 아울러 존슨은 사회학 이론이 '집단 안에서 어떻게 상호작용할 수 있는지'에 관한 정보를 제공하고, 우리가 집단 역학의 섬세한 부분을 이해하고 사회적인 민감성을 가질 수 있도록 돕는다고 본다(Johnson, 1993, p. 188). 이처럼 존슨은 경험적 연구의 중요성을 강조하면서, '도덕'이 인지적·정서적 능력을 가진 인간 존재에게 부합해야 한다고 주장한다. 또한 한편으로 경험적 증거들은 어느 정도 잠재적인 반증 가능성을 갖고 있기에, 새로운 탐구로 인해 이

상황, 인성 등에 대한 도덕적 통찰을 위해 '도덕심리학'이 필요하다고 강조한다(Johnson, 1993, p. 188; Johnson, 1996, pp. 49-50). 아울러 도덕심리학은 도덕적 통찰뿐 아니라, "시대와 경험에 따라 변화하는 옳음과 그름에 대한 이해 방식, 판단·정서·행동에서 나타나는 개인차의 내용"(Vozzola, 2014/2018, p. 15) 등에 대한 이해를 도울 수 있다. 더욱이 도덕심리학은 도덕성이 무엇이며 도덕성이 어떻게 획득 가능한지에 관한 탐구를 체계적으로 실시해왔기 때문에, 도덕교육이 언제, 무엇을 위해, 그리고 어떤 방식으로 이루어져야 하는지에 대한 중요한 시사점을 제공해 줄 수 있다(정창우, 2008, p. 120).

덧붙여 체험주의가 기반으로 하는 인지과학은 태생적으로 융합적이고 수렴적인 학문으로, 인지과학이 추구하는 주제 영역, 이론적 개념화, 사용되는 방법론적 도구, 가능한 응용 분야 등은 어떤 한 기존 학문 분야만으로 달성될 수 없으며[98] 심리학은 다음의 [그림 5]와 같이 인지과학의 핵심 학문에 자리하고 있다.



[그림 5] 인지과학의 핵심 및 주변 학문(이정모, 2010a, p. 16)

것들이 무너질 수 있다는 것도 염두에 두어야 한다고 논의한다(Johnson, 2014, pp. 3-4).

98) 가령 인지과학은 체화된 인지, 내러티브적 인지 등의 접근을 수용함과 동시에 인문학, 사회과학, 자연과학, 예술이론, 공학, 테크놀로지 등의 영역을 수렴하여 창조적 융합이 가능한 연결 고리 역할을 한다(이정모, 2010a, p. 16; 이정모, 2010b, p. 37). 아울러, 존슨 역시 의미를 탐구하기 하는 데 있어 어느 하나의 접근법이나 방법론으로 전체를 이야기할 수 없다고 본다(Johnson, 2007, p. xiv).

다음으로, 심리치료 또한 인지 및 심리 현상에 관한 정보를 제공해 주어 체험주의에서 논의하는 인간 본성에 대해 보완해 줄 수 있다. 게다가 이는 심리학, 상담학, 정신의학, 철학의 연결 선상에서 다양한 방식으로 변화하고 발전해 오면서, 도덕교육의 목적 달성을 위해 새로운 교수·학습 방법 및 교수전략으로 개발되고 활용되어 왔기에(박형빈, 2018, p. 390; 박형빈, 2018, pp. 404-410), 교육의 효과성과 다양성을 위해 긍정적인 기여를 할 수 있다. 즉 심리치료는 단순히 병리적 현상을 갖는 개인에게 활용될 수 있는 것이 아니라, 각 학생에 대한 세부적인 정보를 토대로 개인에게 필요한 도움을 제공해 줄 수 있다. 이를 통해 체험주의적 자아가 건강한 몸과 마음을 유지하며 도덕적 성장을 이루도록 도울 수 있다.

요컨대 심리학과 심리치료를 통해 '도덕적 상상력이 삶에 대한 지침을 제공해 줄 수 있다'(Johnson, 1993, p. 189)고 보는 존슨의 논의를 보완하여 도덕적 상상력 이론의 '실천적 가치(practical value)'(Johnson, 1993, p. 189)를 부각하고, 나아가 이를 토대로 몸, 마음, 환경의 연결을 고려한 도덕교육을 마련할 수 있을 것이다.

1. 유기체-환경 상호작용과 제약 요인의 적용 가능성 및 한계

앞서 Ⅲ장에서 상상적 구조의 근간이 되는 '유기체와 환경의 상호작용'에 대해 운동과 감각, 행동유도성과 광학 흐름, 사회문화적 환경과의 상호작용, 질성과 편재적 질성, 정서를 중심으로 살펴보았다. 이를 통해 몸과 마음의 근원적인 분리가 없다는 것과 의미, 개념화, 추론이 유기체와 환경의 상호작용에서 출발함을 살펴보았다. 또한 '유기체와 환경의 상호작용에 존재하는 제약'을 통해 인간에게 존재하는 제약의 종류와 그러한 제약 속에서 의미를 형성하고 자유를 추구하는 인간 존재에 대해 알아보았다. 본 절은 이와 같은 Ⅲ절의 내용을 토대로 '유기체-환경 상호작용과 제약 요인'의 도덕교육적 적용 가능성과 한계를 살펴본 후, 보완

작업을 수행하고자 한다. 이에 대해서는 '유기체와 환경의 상호작용 측면'과 '유기체와 환경의 상호작용에 존재하는 제약 요인 측면'으로 나누어 살펴볼 것이다.

1) 유기체와 환경의 상호작용 측면

인간은 동물적 기지, 지성, 상상력, 사회적·문화적 자원 등을 활용하여 의미를 형성하고, 세계를 하나의 이해 가능한 실재로 경험한다. 여기에서 '이해'는 미리 존재하는 확정된 경험을 되돌아보는 문제가 아니라 세계 안에 존재하는(being in the world) 방식을 뜻하며, 인간의 존재성(신체적 능력과 기술, 가치, 기분과 태도, 문화적 전통, 언어적 공동체에 속한 방식, 미적 감수성 등)을 포함한다. 그리고 도덕성은 이러한 경험의 모든 측면에 편재해 있다(Johnson, 1987, p. 102; Johnson, 1993, p. 160; Johnson, 2014, p. 217). 즉 인간과 세계를 이해하고, 도덕성을 논의하는 데 있어 그 중심에는 유기체와 환경의 상호작용이 자리 잡고 있다. 이는 달리 말해 도덕적 이해가 유기체와 환경의 상호작용(또는 신체화된 경험)과 분리될 수 없는 것이라고 볼 수 있다. 이와 같은 유기체와 환경의 상호작용은 도덕교육에서 인간이 어떻게 공통적인 이해의 기반을 마련하고, 공통적인 의미를 형성하게 되는지 설명하는 데 도움을 줄 수 있다. 예컨대 물리적 환경과의 상호작용이 어떻게 도덕적 청렴과 같은 의미를 형성하는 데 영향을 미치는지 설명해 줄 수 있다. 또, 다른 사람들과 의사소통을 하며 발달하고, 상호 교류와 협력을 통해 사회의 발전을 이루어 간다는 것을 이해하도록 도울 수 있다. 이를 통해 학생들로 하여금 세상에 존재하는 요소들이 서로 영향을 주고받으며 살아간다는 것을 깨닫게 할 수 있다.

그런데 여기에서 논의되는 유기체와 환경의 상호작용을 통해서는, 상호작용의 다양성을 고려한 도덕교육을 마련하는 데 다소 한계가 있다. 존슨이 제시하는 유기체와 환경의 상호작용은 주로 공통적인 현상에 초점이 맞추어져 있기 때문이다. 가령 존슨이 제시하는 상호작용을 통해서

눈이 어떻게 작용하는지, 도덕적 숙고가 뇌에서 어떻게 발생하는지 등과 같은 공통적인 현상을 이해할 수 있지만(Held, 1996, p. 74), 각 개인이 환경 속에서 어떻게 서로 다른 정서와 행동을 보이며 상호작용을 하는 것인지 살펴보기 어렵다. 다시 말해서, 해당 논의를 통해 뇌와 몸을 가진 인간이 환경 속에서 정서를 느끼고 사회적 관계 속에서 의미를 형성하며 살아간다는 보편적인 현상을 이해할 수 있다. 하지만 인간이 환경 속에서 어떻게 서로 다른 정서를 느끼는지, 사회적 관계 속에서 왜 서로 다른 도덕적 행동을 보이는지에 대해서는 충분한 논의를 포함하고 있지 않다. 인간은 보편적인 상호작용 외에도 개인에 따라 서로 다른 상호작용을 하며 삶을 살아가는데, 이러한 측면이 충분히 논의되고 있지 않는 것이다.[99]

이처럼 체험주의에 기반한 도덕적 상상력 이론은 공통적으로 나타나는 생물학적·물리학적·사회문화적 상호작용에 보다 중점을 두고 있기에, 유기체에 따른 상호작용의 다양성 및 도덕성 차이에 대한 상세한 설명이 보완될 필요가 있다. 그렇다면 이는 어떻게 보완할 수 있는가? 이를 위해 우선 유기체와 환경의 상호작용을 토대로 도덕성에 대해 논의한 학자들의 이론을 살펴볼 수 있을 것이다. 이에 대표적으로 도덕심리학에서의 피아제(J. Piaget), 콜버그(L. Kohlberg), 비고츠키(L. S. Vygotsky), 반두라(A. Bandura) 등의 이론을 살펴볼 수 있다. 우선 각각의 이론에 대해 제시하면, 피아제와 콜버그는 개인은 능동적으로 환경과 상호작용하면서 스스로 자기 발달을 도모하는 자기 구성적 존재라고 본다. 이들은 정신 구조를 유기체의 구조화 경향성과 외부 세계 구조 간의 상호작용 결과로 보며, 개인의 도덕성 역시 환경 및 타인과의 상호작용을 통해 인지 구조

99) 덧붙여 이러한 한계는 '삶에서 경험하는 가치와 좋음의 다양성과 함께 살아가야 한다'는 존슨의 주장을 위해서도 보완이 필요하다. 다양성을 인정하고 존중하기 위해서는 보편적으로 나타나는 상호작용 외에도, 개인에 따라 다양한 상호작용을 하며 살아간다는 것을 이해하는 것이 필요하기 때문이다. 또한 존슨은 "인간 심리에 관한 사실들(우리가 어떻게 개념화하고, 무엇이 우리를 동기부여 하며, 우리의 정체성이 어떻게 형성되고, 우리가 어떻게 발달하는지 등)이 현실적인 도덕성 형성에 제약을 부과한다"(Johnson, 1993, p. 259)고 논의한다. 여기에서 알 수 있듯이 존슨은 도덕성 형성에 영향을 미치는 심리에 대해 고려하고 있으나, 이와 같이 언급만 할 뿐 구체적인 설명을 전개하지 않는다.

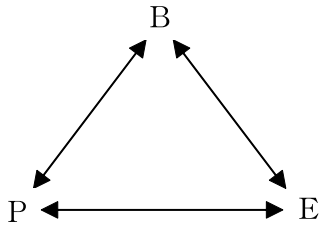
를 변화시키면서 발달한다고 본다(Piaget, 1932; Kohlberg, 1983; 서강식, 2007, p. 131; 정창우, 2013, p. 180). 그리고 도덕성 발달과 관련하여 피아제는 타율적 도덕성 단계에서 자율적 도덕성 단계로, 콜버그는 3수준 6단계로 제시한다.[100] 아울러 여기에서 논의되는 계열성은 보편성을 갖는 것으로, 문화적 요인에 의해 변화될 수 있는 것이 아니다. 달리 말해 문화적 요인은 발달을 촉진·완화·정지시킬 수는 있지만, 계열을 변화시키지는 못한다(서강식, 2007, pp. 131-134).

다음으로 비고츠키의 논의를 살펴보면, 비고츠키는 피아제가 제시했던 내적 인지 발달의 중요성을 인정하면서도 사회역사적 맥락 내에서의 발달을 강조한다. 특히 비고츠키는 문화적 지식의 전유(專有)가 아동들의 인지 발달에서 핵심적인 역할을 한다고 믿으며, 도덕적 행동도 다른 것들과 마찬가지로 사회적 환경을 통해 형성되는 하나의 행동형식이라고 본다. 비고츠키에 따르면 도덕성은 선천적으로 부여된 것이 아니라, 사회적 환경에 의해 점차 결정되어 가는 성질의 것이다(Vygotsky, 1997, p. 219; 김태훈, 2004, pp. 454-455). 또한 여기에서 논의되는 사회적 맥락은 '직접적인(immediate) 상호작용 수준(개인이 특정한 순간에 상호작용하고 있는 사람들)', '가정과 학교와 같은 사회적 구조를 포함하는 구조적 수준', '문화가 가지고 있는 언어나 수 체계, 또는 과학기술의 활용과 같은 일반적인 문화적·사회적 수준' 등을 포함하며(Bodrova & Leong, 2007, p. 10) 이러한 사회적 맥락은 사고방식에 영향을 미친다.

---

100) 피아제가 말하는 타율적 도덕성은 대개 4세부터 8세까지 시기에 나타나는 것으로, 이때의 도덕성은 성인에 의해 부과된 규칙에 맹목적으로 복종하는 태도를 보인다. 그리고 자율적 도덕성은 대개 8세부터 10세 사이에 나타나는 것으로 구성원들에 의해 도덕적 규칙이 창조되고 수정될 수 있다는 것을 인식할 수 있으며, 행위 자체의 객관적 결과보다 행위자의 의도를 고려할 수 있게 된다(Piaget, 1932; 정창우, 2013, p. 182). 다음으로, 콜버그의 3수준 6단계에서 인습 이전 수준은 상과 벌, 권위자의 힘에 기초하여 도덕을 이해하는 수준으로, 여기에는 '벌과 복종의 단계', '도덕적 목적과 교환의 단계'가 포함된다. 그리고 인습 수준은 긍정적인 인간관계와 사회 질서 유지를 위해 사회 규범이나 규칙을 준수하고자 하며, 여기에는 '개인 간의 상응적 기대, 관계, 동조의 단계'와 '사회 체제와 양심 보존의 단계'가 있다. 마지막으로 인습 이후 수준은 모든 상황이나 사회에 적용할 수 있는 추상적 원리와 가치에 의하여 도덕을 정의하는 수준으로, 여기에는 '권리 우선과 사회 계약(혹은 유용성의 단계)'과 '보편 윤리적 원리의 단계'가 있다(Kohlberg, 1983; 고대혁 외, 2019, pp. 162-165).

이어서 반두라의 이론을 살펴보면, 반두라는 다음의 [그림 6]과 같이 '상호결정론(reciprocal determinism)'을 통해 개인(Person), 행동(Behavior), 환경(Environment) 간의 양방향적인(bidirectional) 관계를 토대로 하는 상호작용을 제시한다(Bandura, 1986, pp. 23-24).



[그림 6] 반두라의 상호결정론(Bandura, 1986, p. 24)

여기에서 개인 요인(P)은 생물학적 자질과 정신 내부의 영향(역량, 신념 체계, 자아 개념, 정서 상태, 목표, 태도, 가치, 인지 능력, 신체적 특성, 성격 등)을 포함한다. 이러한 내적 요인은 개인이 환경을 감지하고 행동하는 방식에 영향을 준다. 다음으로, 행동(B)은 신체적·정서적·사회적 형태로 나타나며, 운동 반응, 언어적 반응, 사회적 상호작용 등을 포함한다. 이는 개인과 환경 요인에 영향을 주는데, 가령 행동은 환경을 바꿀 수 있으며 환경에 의해서도 변화될 수 있다. 또한 환경(E)은 물리적 환경, 가족과 친구, 기타 사회적 영향 등을 포함하며 이는 개인과 행동에 영향을 준다. 그리고 각 개인은 이를 해석하고 반응하는 데 있어 어느 정도 자유를 갖는다. 즉 인간은 환경에 적응하거나 필요에 따라 환경을 창조할 수 있으며, 자신의 성장과 발달에 영향을 주는 환경을 만드는 데 능동적으로 개입할 수 있다. 이처럼 유기체와 환경은 양방향적으로 영향을 미치며, 유기체는 환경 사태를 구성하는 적극적인 역할을 한다(Bandura, 1986; 정창우, 2020, pp. 91-92; 추병완, 2020, pp. 79-80).

이어서 각 이론의 보완 가능성을 살펴보면, 우선 앞서 제시한 피아제와 콜버그의 관점에서 보자면 유기체와 환경의 상호작용의 다양성 또는 도덕성의 차이는 도덕성 발달 단계를 통해 설명할 수 있을 것이다. 예를 들어 타인을 배려하지 않고 자신의 입장만 생각하여 피해를 주는 행위를

할 때, 이 두 사람의 행동 차이는 도덕성 발달 단계의 차이로 설명할 수 있을 것이다. 그런데 이들의 논의를 통해 보완할 경우, 비슷한 도덕 발달 수준을 가진 두 사람이 보이는 행동 차이에 대해서는 설명이 어려울 수 있다.

다음으로 비고츠키의 관점에서 보자면, 유기체와 환경의 상호작용에서 나타나는 다양성 또는 도덕성의 차이는 사회적 맥락을 통해 설명할 수 있을 것이다. 예를 들어 타인과의 갈등이 생겼을 때 누군가는 상대를 배려하는 행위를 하고 누군가는 타인에게 상처를 주는 말을 함부로 할 때, 이 둘의 차이는 그가 살아온 환경(빈번히 나타나는 주변 사람과의 상호작용 또는 가정 및 학교 환경 등)에 의한 것이라고 설명할 수 있을 것이다. 그런데 이러한 보완은 사회·문화적 영향의 중요성을 강조할 수 있지만, 개인의 능동성에 따른 환경 변화에 관해서는 설명이 어려울 수 있다. 비고츠키는 능동적 지식 구성에 있어 다른 사람들과 공유된 활동에 대해 강조하지만, 능동적인 참여자로서의 개인의 역할에 관해서는 충분히 논의하지 않기 때문이다(김태훈, 2004, pp. 507-508). 가령 주변의 성인이나 동료의 영향으로 인한 행동 차이를 설명할 수 있어도 개인을 통한 집단이나 사회의 변화(예. 개인에 의한 공동체 분위기의 변화)에 대한 설명은 어려울 수 있으며, 또한 동일한 사회문화적 환경 내에서 주변 사람들로부터 비슷한 상호작용을 받았다고 할 때 두 사람이 보이는 도덕성 차이를 설명하는 데 다소 어려움이 있을 수 있다.

그렇다면 마지막으로 제시한 반두라의 상호결정론은 어떠한가. 상호결정론에서 제시되는 개인(P), 행동(B), 환경(E)은 상황에 따라 세 가지 요인 중 어느 하나가 다른 것들보다 더 많은 영향을 끼칠 수 있음을 보여준다(송석재, 2006, p. 76). 이는 유기체에게 영향을 주는 요인이나 영향의 강도, 빈도 등이 상이함을 보여주며, 이에 기반하여 유기체에 따른 상호작용 차이를 설명할 수 있다. 가령 개인(P), 행동(B), 환경(E) 간의 상호작용을 토대로 동일한 환경에서 왜 서로 다른 정서를 느끼는지, 무엇에 영향을 받아 서로 다른 행동을 보이는지, 또는 어떤 요인이 주변 환경을 변화시키는 데 영향을 미치고 있는지 등을 설명할 수 있다.

또한 반두라는 도덕 발달이 오로지 한 가지 발달 궤도를 따르거나 도덕 판단이 한 가지 원리에 의거해서 가능하는 것이 아니라, 환경에 따라 다른 판단과 행위를 할 수 있다고 보며(송석재, 2006, p. 51), 도덕적 행동 역시 인지적, 정서적, 사회적 영향 간 상호작용의 산물로 간주한다(Bandura, 2002, p. 102). 이에 여섯 가지(P→B, P→E, B→P, B→E, E→P, E→B) 상호작용을 토대로 개인에 따른 도덕성 차이를 설명할 수 있다. 이를테면 여섯 가지 상호작용을 탐색하여 도덕적 혹은 비도덕적 행동에 영향을 미친 요인을 발견하고, 이를 통해 두 사람이 보인 행동 차이를 설명해 볼 수 있다.

요컨대 반두라의 상호결정론을 통해 '유기체에 따른 상호작용의 다양성 및 도덕성 차이'를 보다 효과적으로 보완할 수 있을 것이다. 이러한 보완을 토대로 도덕교육에서 각 개인마다 서로 다른 상호작용을 하며 삶을 살아간다는 것을 설명해 줄 수 있으며, 더 나아가 각자의 삶에 나타나는 상호작용을 탐색하여 일상에 존재하는 상호작용에 관심을 기울이고, 복잡하게 얽혀 있는 맥락과 요소들을 파악하도록 도울 수 있다. 예컨대 각자 자신의 상호작용을 탐색하면서 '자신의 정서가 교실 환경에 어떠한 영향을 미쳤는지', '개인이 중요시한 가치로 인하여 타인에게 어떤 행동을 보이게 되었는지', '자신의 도덕적 혹은 비도덕적 행동이 주변 사람들에게 어떠한 영향을 미쳤는지' 등을 살펴볼 수 있다. 이를 통해 도덕적 문제 상황을 민감하게 인식하고, 무엇으로 인해 비도덕적 행동이 발생했는지 파악해 보면서 개인의 행동을 조절하는 데 도움을 줄 수 있다.

이뿐만 아니라 새로운 습관을 형성하는 데도 도움을 줄 수 있다. 습관은 인간과 환경이 상호작용하는 가운데 양자 간의 균형과 조화 내지는 통합이 이루어져 있는 상태로, 우리는 환경과의 관계를 통해 습관을 형성하고 이러한 습관에 의해 삶을 영위한다(남궁달화, 2011, pp. 309-310; 남궁달화, 2011, p. 320). 그런데 습관은 의식적으로 조절하지 않으면 지속될 수 있는 것으로, 학생들이 자신의 습관을 살피며 개선이 필요한 부분을 변화시킬 수 있도록 지도해야 한다. 도덕교육을 통해 자신의 습관을 파악하고 기존의 습관에 대해 평가해 보도록 이끌어야 하는 것이다.

이에 상호결정론을 통한 보완은 습관에 영향을 미치는 요소들을 파악하고, 자신의 습관적인 사고나 행동을 반성하면서 도덕적 성장을 이루도록 도울 수 있다.

이렇듯 상호작용에 대한 보완은 “주어진 상황 안에 존재하는 관계의 복잡성”(Johnson, 2014, p. 200)을 이해하고, “자신에 대한 지식”뿐 아니라 “인간이 어떻게 활동하는지에 대한 지식”에 대한 앎을 넓혀줄 수 있다(Johnson, 1993, p. 189). 그리고 이를 통해 학생들이 “정치적·사회적·문화적 제도뿐만 아니라 상황적 맥락을 윤리적으로 볼 수 있는 안목과 실천 태도”를 형성하도록 지도할 수 있을 것이다(정창우, 2013, p. 47).

2) 유기체와 환경의 상호작용에 존재하는 제약 요인 측면

존슨은 자연주의적 관점에서 논의를 펼치면서 인간에게 존재하는 제약에 대해 밝힌다. 이때 제약은 두뇌와 몸이 작용하는 방식에서 비롯되거나, 어떤 것은 대인관계적 양육과 협력에 대한 요구에 근거하고 있으며, 어떤 것은 평안 또는 공동체적·문화적 관계와 실천에 의해 형성된다(Johnson, 2014, pp. 131-132). 가령 앞서 제시한 것처럼 왼쪽과 오른쪽, 위와 아래에 관한 인지는 인간의 신체적 특성과 중력을 받는 몸으로부터 제약을 받으며, 개인의 자유로운 행동은 가족에서의 역할에 의해 제약될 수 있다. 이처럼 존슨은 주로 물리적 조건(신체적·생물적 특성)과 사회·문화적 조건(사회·문화적 환경 및 관계)에 관한 제약을 제시하는데, 이는 도덕교육에서 인간이 어떠한 제약을 받으며, 그 속에서 어떻게 의미를 형성하고 행동과 정체성을 변화시키는지 이해하는 데 도움을 줄 수 있다. 예컨대 도덕교육을 통해 Ⅲ장에서 제시한 역사적 인물의 사례를 제시하거나, 시대적·역사적 제약 속에서 자유를 추구하고 공동체의 발전을 위해 노력한 사례를 다양하게 제시할 수 있다. 이를 통해 학생들은 인간의 인지나 행동에 영향을 미치는 제약 요인을 탐색하고, 이와 함께 개인과 공동체의 발전을 위해 필요한 태도가 무엇인지 살펴볼 수 있다. 나아가 개인이 처한 조건이나 제약 속에서도 발전을 이룰 수 있다는 것을 깨

달을 수 있다.

그런데 이와 같은 제약 요인을 통해서는 '제약으로 작용하는 상황'을 고려하여 도덕교육을 마련하는 데 다소 한계가 있다. 존슨은 여러 부분에서 상황에 관해 논의하나, 제약으로 작용할 수 있는 상황에 대해서는 직시하지 못하기 때문이다. 예컨대 Ⅲ장에서 살펴본 바와 같이 존슨은 상황의 편재적 질성 속에서 구분을 통해 의미가 형성된다는 것, 상황에서의 정서적 반응이 인간의 생존과 안녕을 돕는다는 것 등을 제시하며, 이와 함께 "상상적인 도덕적 숙고를 위해 상황의 복잡성을 파악해야 하며, 상황에서의 적절한 정서적 반응이 상황을 더 나은 것으로 만들 수 있게 한다"(Johnson, 2014, p. 102)고 논의한다. 물론 존슨이 제시하는 것처럼 상황은 의미를 형성하거나 일의 전개를 살피고, 문제 해결을 위해 필요한 것이 무엇인지 파악하도록 도울 수 있다. 그러나 상황은 오히려 사고와 행동에 제약으로도 작용할 수 있다. 상황은 우리에게 여러 감정(예. 상황에서 느끼는 긴장, 공포, 두려움 등)을 느끼게 하고 합리적인 판단을 방해하거나, 심지어 비도덕적 행위를 유발하게 할 수 있기 때문이다. 예를 들어 우리는 상황이 생명이나 행복을 위협한다고 지각할 때 불안감을 느끼는데(Lazarus & Lazarus, 1994, p. 51), 이때 불안감은 평소에 능숙하게 하던 행동을 하지 못하게 하거나, 유연한 사고를 방해할 수 있으며 타인을 배려하지 못하는 행동을 유발할 수 있다. 게다가 상황은 개인이 의식하지 못하는 사이에 의지나 신념과 다른 행동을 취하게 할 수 있다.

이에 제약으로 작용하는 상황에 대해 보완하기 위해 사회심리학 연구들을 살펴볼 수 있다. 사회심리학은 생활 속에서 개인이 무엇을 하며 무엇에 의해 영향을 받는지 탐구하고 사회 제도와 가치의 작용방식을 연구하는데, 주로 거시적 요인보다는 실험적 접근이 가능한 상황 요인에 관심을 갖기 때문이다. 즉 사회심리학은 인간 행위에 대한 영향요인으로서 개인의 심리적 과정(학습, 동기, 성격 등)을 살피고, 사회적 환경과 조건이 개인의 행동에 미치는 영향을 연구한다(한규석, 2020, pp. 18-21). 예를 들어 레빈(K. Lewin)의 공식을 통해 행동에 미치는 상황의 영향을

살펴볼 수 있다. 이 공식은 'B=f(P, E)'로, 이는 행동(Behavior)이 사람(Person)과 환경(Environment)의 함수라는 의미를 내포하고 있다. 달리 말해 '행동이란 사람과 상황의 기능'으로 볼 수 있으며, 여기에서 상황은 행동을 이끌거나 억제하는 강력한 힘을 갖는다. 덧붙여 레빈은 상황을 작지만 중요한 조력자 또는 장벽으로 보면서, 이를 '경로 요인(channel factor)'이라고 하였다. 이는 어떤 경로를 열어줄 경우 행동이 일어나고, 때로 어떤 경로를 닫는 바람에 행동이 나타나지 않을 수 있다는 것을 뜻한다(Ross & Nisbett, 1991, pp. 8-10).

이외에도 1950년대 초 애쉬(S. E. Asch)의 연구를 통해 인지적 판단에 작용하는 상황의 영향을 살펴볼 수 있다. 이 연구에서 참가자들은 선분 a, b, c 중 이전에 보여준 선분과 같은 것을 찾아야 했다. 사전에 애쉬는 실험 참가자 여섯 명 중 다섯 명에게 정답을 b라고 말해주었고, 나머지 한 사람의 반응을 실험했다. 사실 정답은 c였는데, 다섯 명이 모두 b라고 답하자 나머지 한 사람도 그들을 따라 b라고 말하였다. 정답이 아주 명백한 문제였음에도 불구하고 상황적 요인으로 인해 무려 36.8 퍼센트의 참가자가 틀린 답을 선택하였다(Asch, 1955, pp. 31-33).

이뿐만 아니라 상황은 도덕적 문제에도 영향을 미칠 수 있다. 이는 밀그램(S. Milgram)의 실험과 짐바르도(P. G. Zimbardo)의 스탠퍼드 교도소 실험(Stanford Prison Experiment)을 통해 살펴볼 수 있다. 먼저, 밀그램 실험에 참가한 사람들은 다른 참가자에게 점차 강도를 세게 하여 전기충격을 가할 것을 요구받았다. 이때 참가자들은 해당 실험이 사람들에 의해 잘 관리되고 있으며, 자신이 과학실험의 일원으로 역할을 하는 것이라고 생각하면서 대부분 명령에 따라 위험한 수준까지 전기충격의 레벨을 올렸다(Milgram, 1963, pp. 375-378). 이 실험이 실험실에서의 가정된 상황에서 이루어진 것이라면, 다음에서 살펴볼 짐바르도의 실험은 실제 상황에서 이루어진 것이었다. 1971년에 실시한 스탠퍼드 교도소 실험에서 교도관 역할을 맡은 사람들은 죄수 역할을 맡은 사람들을 괴롭히고 가혹한 행위를 저질렀다. 해당 실험에서도 평범하고 건강한 성인이 사회적 힘과 상황적 압력에 의해 비도덕적인 행위를 하게 된 것이었다.

이는 심리적으로 강력한 힘을 발휘하는 교도소 환경이 얼마나 강렬한 권력을 행사하는지 보여준다(Zimbardo, 1973, p. 248). 여기에서 알 수 있듯이, 상황으로 인해 개인은 자신의 신념이나 의지와 다른 도덕적 판단을 할 수 있으며, 타인의 고통을 충분히 고려하지 못하고 비도덕적인 행동을 할 수 있다.

이와 같이 제약으로 작용할 수 있는 상황에 대해 보완하는 것은 "인간 심리에 관한 사실들은 인간적으로 현실적인 도덕성 형성에 제약을 부과한다"(Johnson, 1993, p. 259)는 존슨의 주장에서 '인간 심리에 관한 사실'을 보강하고, "제한되고 오류 가능한 인지적·정서적 능력을 가진 인간 존재"(Johnson, 2014, p. 2)를 밝혀줄 수 있다. 그리고 이를 토대로 도덕교육에서 상황이 인지적 판단이나 도덕적 행동에 영향을 미칠 수 있다는 것을 지도하여 상황에 대한 민감성을 길러줄 수 있다. 예컨대 도덕 수업에서 주제와 관련된 상황을 제시하고, 상황과 관련된 인물, 상황에서 우선시해야 하는 일, 상황이 발생한 시점과 장소, 상황에서 필요한 행동, 상황이 주는 느낌 등을 탐색해 보도록 지도할 수 있다. 이러한 학습을 통해 실제 상황에서도 상황이 미치는 영향을 민감하게 파악하여 문제를 해결하도록 도움을 줄 수 있을 것이다.

또한 이러한 보완은 상황을 포함한 제약 요인을 고려하여 학급 환경을 조성하도록 도움을 줄 수 있다. 예컨대 교사는 교실에서 발생하는 여러 제약 요인들을 민감하게 살피고, 학생들이 소외감을 느끼는 상황이 발생하지 않도록 민주적이고 협력적인 환경을 조성할 수 있다.[101] 이를 통해 학생들은 교실 속에서 인정과 사랑, 존중을 느끼며 정서적 유대감을 형성하고, 더 나아가 갈등 상황에서 타인을 배려하며 문제를 해결해 갈 수 있다. 이와 함께 협력이 필요한 과업을 제시하는 것은 상황에서 필요한 행위(예. 상황에 따른 조율 및 양보, 의견 주장하기 등)를 학습하고, 타인을 돕고 협동하는 것의 중요성을 깨닫도록 도울 수 있다(이범웅

101) 이와 관련하여 제임스는 가장 잔인한 벌이 사회에서 밀려나 구성원으로부터 무시당하는 것이라고 보았다. 사람들은 자신을 무시하고 없는 사람처럼 취급당하면 울화와 무력한 절망감에 빠져들게 되고, 오히려 고문을 당하는 것이 낫다고 생각하기 때문이다(De Botton, 2004/2020, p. 20). 이에 교실에서도 소외되는 학생이 없도록 환경이 조성되어야 할 것이다.

외, 2004, pp. 232-233).

2. 감각운동 경험과 영상도식 및 은유의 적용 가능성 및 한계

앞서 Ⅲ장에서 동일한 몸을 가진 인간이 감각운동 경험을 통해 상상적 구조를 형성한다는 것을 살펴보았다. 이와 관련하여 '영상도식'이 '감각운동 경험'의 패턴이자 정신적-신체적 실재임을 살펴보았고, 이를 통해 사유와 숙고가 감각운동 경험과 독립적이지 않음을 알 수 있었다. 또한 '은유'를 통해 인간이 '감각운동 경험'의 관점에서 '주관적 경험'을 개념화한다는 것을 살펴보았으며, 이를 통해 인간이 신체적·물리적 경험을 정신적·추상적 층위 경험으로 확장하며 세계를 이해한다는 것을 알 수 있었다. 본 절은 이러한 Ⅲ장의 내용을 토대로, '감각운동 경험과 영상도식 및 은유'의 도덕교육적 적용 가능성과 한계를 살펴본 후, 보완 작업을 수행하고자 한다. 이에 대해서는 '감각운동 경험과 영상도식의 측면'과 '은유의 측면'으로 나누어 살펴볼 것이다.

1) 감각운동 경험과 영상도식의 측면

인간 몸의 생리학적 구조는 서로 유사하여 다수의 물리적 상호작용에 대한 공유된 게슈탈트 구조(shared gestalt structures)를 형성할 수 있게 한다(Johnson, 1987, p. 62). 인간이 가진 동일한 종류의 몸과 두뇌가 감각운동과 신경체계를 기초로 하여, 공통적인 구조인 영상도식을 형성하는 것이다. 이에 도덕교육에서 몸이 갖는 공통성과 영상도식을 바탕으로 도덕 개념 및 정서 학습을 지도할 수 있다. 예컨대 그릇 도식을 활용하여 내면을 탐색하여 욕구나 정서를 조절하도록 돕거나, 균형 도식을 통해 균형의 의미를 살펴보고 주체적으로 시간을 계획하거나 자원을 소비하도록 도움을 줄 수 있다(권재은, 2021b, 163-164). 또한 영상도식을 기

반으로 몸의 움직임이나 교구를 활용하여 다양한 수업을 구성할 수 있다. 가령 앞서 제시한 균형 도식과 관련하여, 몸을 통해 균형을 잡는 활동과 연계하거나 균형을 이루는 물체를 활용해 볼 수 있을 것이다. 이와 더불어 교사는 상상적 구조를 형성하는 몸의 중요성에 대해 지도할 수 있다.

그런데 여기에서 제시되는 감각운동 경험을 통해서는 각 개인의 감각운동 경험 차이를 고려한 도덕교육을 마련하는 데 다소 한계가 있다. 존슨은 체험적 기본성을 상대적인 문제로 인식하면서도 이에 대해 구체적인 논의를 전개하지 않기 때문이다. 먼저 이와 관련하여 존슨이 체험적 기본성의 상대적인 문제에 대해 인식하고 있음을 다음의 대목을 통해 살펴볼 수 있다.

> 영상도식적 게슈탈트 구조에 '기저적(rock bottom)' 또는 '기초적인(foundational)' 것은 없다.[102] 무엇이 체험적인 기본 수준을 구성하는지는 배경 지식, 동기, 관심, 가치, 과거 경험에 달려 있을 것이다. 예를 들어 물리적 대상들과의 상호작용과 관련해서 보통 사람들이 갖는 기본적인 게슈탈트는, 물리적 세계의 본질을 이해하고 물리적 대상과 상호작용하는 데 있어 고도로 발전된 이론을 제시하는 물리학자의 경우와 상당히 다를 수 있다. 체험적 기본성은 상대적인 문제이다. 그렇지만 우리 몸은 생리학적 구조의 관점에서 서로 매우 유사하여 다수의 물리적 상호작용에 대해 공통적으로 공유된 게슈탈트 구조들이 있다고 예상할 수 있다(Johnson, 1987, p. 62).

위의 내용을 통해 알 수 있듯이 체험적 기본성은 개인에 따라 다를 수 있다. 하지만 존슨의 이론은 체험적 기본성의 상대성에 관한 설명을 생략한 채 공유된 게슈탈트 구조를 강조하게 되면서, 감각운동 경험의 차이와 신체화된 의미의 다양성을 충분히 포괄하지 못하게 된다. 이는

102) 존슨은 자신이 의미하는 게슈탈트가 분석 불가능한 소여(givens) 또는 원자론적 구조가 아니라고 설명한다. 이것들은 부분과 차원을 갖기에 분석이 가능하다고 보는 것이다. 그러나 존슨은 이에 대한 모든 환원의 시도가 애당초 그 구조를 의미 있게 만들어 주는 통일성(의미 있는 조직화)을 파괴할 것이라고 논의한다(Johnson, 1987, p. 62).

몸의 공통적 본성과 세계 안에서 활동하는 공통의 방식에 초점을 두었기 때문에 발생한 것으로 짐작해 볼 수 있다. 달리 말해 우리가 동일한 물리적 경험을 한다고 하더라도 각자가 형성하는 의미가 다를 수 있지만, 해당 논의로는 이를 설명하기 어려운 측면이 있다. 가령 난이도의 경험(주관적 경험)이 물리적 물체의 크기를 통해 인식된다고 볼 때, 난도가 높다는 것이 큰 물체와만 상관되는 것은 아니다. 개인에 따라 큰 물체뿐만이 아니라 작은 물건을 줍는 것도 어려운 문제가 될 수 있기 때문이다(Rakova, 2002, pp. 225-226). 즉 사람마다 자극에 대한 반응과 민감성이 다를 수 있으며, 이에 따라 경험이나 사건이 갖는 의미도 달라질 수 있는 것이다.

그렇다면 존슨이 '체험적 기본성은 상대적인 문제이다'라고 언급한 것을 어떻게 보완할 수 있을까? 이는 우선 감각과 지각에 관한 심리학적 내용을 통해 보완 가능성을 살펴볼 수 있을 것이다. 예를 들어, 두 사람이 개를 보고 나서 한 사람은 개에게 물린 경험으로 인하여 '무서운 개'로 지각하고, 다른 한 사람은 자신에게 기쁨을 주었던 개를 떠올리며 '고마운 개'로 지각할 수 있다. 이처럼 두 사람은 동일한 개를 보고 다르게 지각할 수 있는데, 이는 감각이 지각으로 변화되는 과정에서 사적인 경험, 기억, 정서, 동기 등이 영향을 미치기 때문이다(서창원, 민윤기, 2007, p. 147). 또 다른 예시로, 사과 한 개가 눈앞에 있는 상황을 들 수 있다. 사과에 부딪힌 빛이 반사되어 눈으로 들어오게 되어 우리는 사과를 볼 수 있게 된다. 그리고 사과의 영상이 눈에 비치게 되면 이 영상이 신경을 통해 시각중추로 전달되어 사과가 빨갛다거나 동그랗다는 등의 색과 형태를 식별할 수 있게 된다. 여기까지는 감각의 단계로, 누구든 똑같은 작용을 한다. 이 과정을 거친 후에 '참으로 맛있어 보이는 사과다' 혹은 '무척 시겠구나' 등과 같은 제각각의 지각이 작용하게 되는 것이다(김문성, 2013, pp. 164-166). 이처럼 감각과 지각에 관한 심리학적 내용을 통해 체험적 기본성의 상대적인 측면을 보완함으로써 우리가 어떻게 동일한 대상에 서로 다른 의미를 형성하게 되는지 설명할 수 있다.

다음으로 체험적 기본성의 상대적 문제는 신경 언어 프로그래밍

(Neuro-Linguistic Programming: NLP)[103]을 통해 더욱 구체적으로 보완될 수 있다. 특히 이는 인간이 동일한 종류의 몸을 갖고 태어나지만 삶에서 서로 다른 감각운동 경험을 한다는 것을 제시해주어, 우리가 어떻게 동일한 대상에 대해 서로 다른 가치를 부여하게 되는지 이해하는데 도움을 준다. 게다가 삶에서 감각운동 경험이 지속된다는 것을 생각해 볼 때, 기존에 형성했던 의미도 감각운동 경험에 따라 달라질 수 있음을 깨닫게 해준다. 이에 먼저 NLP의 의미를 살펴보면, NLP에서 N에 해당하는 '신경(Neuro)'은 청각, 시각, 후각, 촉각, 미각의 오감이라는 신경적 과정을 통해 행동이 생겨난다는 것을 뜻한다. 우리는 이러한 감각을 통해 정보를 이해하고 세상을 경험한다. 그리고 L은 '언어(Linguistic)'로, 이는 언어가 사고와 행동을 규정하며 언어를 통해 타인과 의사소통한다는 것을 나타낸다. 마지막으로 P는 '프로그래밍(Programming)'으로 특정한 결과를 생산하기 위해 생각과 행동을 조직화하는 방식을 의미한다. 이와 같은 NLP는 인간이 어떻게 보고 듣고 느끼는지 그리고 감각을 통해 외부 세계를 어떻게 편집하고 여과해 내는지 등을 다루며, 이뿐만 아니라 어떻게 주관적 경험을 언어로 표현하고, 특정 결과를 산출하기 위해 어떤 방식으로 행동하는지 탐구한다(O'Connor & Seymour, 1993/2010, pp. 33-34).

이에 대해 보다 자세히 살펴보면 인간의 감각 신경계는 외부 정보를 받아들이는데, 이 정보는 개인의 고유한 해석 기제인 구조화된 신경 과정에 따라 처리된다.[104] 또한 우리는 주관적 경험, 문화, 언어, 신념, 가

---

103) NLP는 오감과 언어에 따른 체험이 뇌의 프로그램을 만들고 행동을 결정짓는다고 보며, 뇌에 구성된 프로그램을 수정하여 바람직한 방향으로 결과를 변화시키고 개인의 능력을 극대화할 수 있다고 제시한다(Kokoroya, 2008/2013, pp. 41-42). 이는 그린더(J. Grinder)와 밴들러(R. Bandler)에 의해 창시되었으며, 두 사람은 당대 세계 최고의 심리치료자인 펄스(F. Perls), 사티어(V. Satir), 에릭슨(M. H. Erickson)의 핵심적인 치료 기법을 바탕으로 이를 일상에서도 적용할 수 있는 방법을 연구하고자 하였다(O'Connor & Seymour, 1993/2010, pp. 30-31). 즉 NLP는 다른 심리치료 이론들과는 다르게 처음부터 정통 심리학자에 의해 만들어지거나 학문적 차원에서 시작된 것이 아니고, 자기 계발이나 커뮤니케이션 기법 차원에서 개발되었다. 그런데 그 효과가 탁월하고 심리치료 효과까지 컸기에 널리 호응을 받으며 심리치료 및 상담기법으로도 각광받게 되었다(이진식, 2020, p. 13).

치관, 흥미 등을 바탕으로 감각을 통해 입력된 정보를 여과하여 인식하고, 감각적 인상과 개인의 경험을 토대로 자신만의 주관적 실재를 구성한다. 이를 통해 개인마다 감각 기제를 통해 정보를 수집하고 해석하는데 차이가 있으며, 이에 따라 각자가 형성하는 의미도 달라진다는 것을 알 수 있다. 가령, 예술가, 벌목공, 식물학자가 함께 숲길을 걸어갈 때, 이들은 서로 다른 경험을 하고 제각기 다른 것에 관심을 가질 것이다(O'Connor & Seymour, 1993/2010, pp. 34-36). 또한 이들이 이후에 겪게 되는 감각운동 경험에 따라 숲길은 또 다른 의미나 가치를 가질 수 있다. 예를 들어 예술가가 환경오염으로 인해 피해를 입은 주민들의 모습(시각 경험)을 목격하고 나서 자연 보호의 중요성을 깨닫게 되었을 때, 숲길이 갖는 의미는 이전과 달라질 수 있다.

이상으로 제시한 보완을 통해 도덕교육에서 몸이 갖는 공통성뿐만 아니라 감각운동 경험의 차이를 고려한 수업을 구성할 수 있다. 예컨대 도덕 수업에서 학생들은 주제와 관련된 감각운동 경험을 떠올린 후, 이를 공유하면서 경험의 다양성, 생각 및 감정 등의 차이를 살펴볼 수 있다. 감각운동 경험의 차이를 바탕으로 서로의 차이와 다양성에 대해 지도할 수 있는 것이다. 이를 통해 학생들은 하나의 주제에 대해 다양한 관점이 존재한다는 것을 깨닫고, 서로에 대한 이해를 높일 수 있다. 나아가 존슨이 논의한 열린 사고, 개방성, 다원주의적 관점 등을 형성하도록 도움을 줄 수 있다.

2) 은유의 측면

우리는 상상력을 통해 삶의 문제를 해결한다. 이에 은유는 세계를 이

104) 여기에서 신경은 어떤 생각과 일에 대한 가시적(可視的)인 생리적 반응(예. 얼굴이 붉어지거나 땀을 흘리는 반응, 목소리가 떨리거나 눈동자가 움직이는 것 등과 같이 객관적인 차원에서 확인할 수 있는 반응)을 포함할 뿐 아니라, 비가시적(非可視的) 사고 과정(예. 사고나 감정이 발생하는 것과 같이 객관적으로 확인이 어렵고 내면에서 진행되는 비가시적인 생리적 반응)을 포함한다(O'Connor & Seymour, 1993/2010, pp. 33-34).

해하는 핵심적인 기제로서 우리의 사고, 정서, 행동 전반에 영향을 미친다. 가령 우리는 자기 이해를 바탕으로 경험의 의미를 끊임없이 타협하고 재구성하면서 삶의 새로운 정합성(coherences)을 추구하는데, 이때 은유는 과거, 현재 활동, 꿈과 희망, 목표 등이 정합적인 것이 되도록 돕는다(Lakoff & Johnson, 1980, p. 233). 이에 레이코프와 존슨은 의미 있는 삶을 위해 은유에 의해 살아가는 방식과 은유가 삶에 미치는 영향을 파악하고, 새로운 은유를 통해 삶을 조망할 수 있어야 한다고 주장한다. 이와 관련하여 도덕교육에서 은유를 통해 타인이 가진 생각이나 관점을 추론하거나, 타인이 느끼고 있는 감정이 무엇인지 헤아려 보도록 지도할 수 있다. Ⅲ장에서 살펴보았듯이 은유 속에는 개인의 요구, 상태, 바람 등이 포함되어 있기에 이를 통해 타인의 마음을 추론해 볼 수 있는 것이다. 또한 대상에 대해 형성하고 있는 은유를 공유함으로써 도덕적 지식을 확장할 수 있으며, 가치, 목표, 책무를 다루는 데 있어 어떠한 은유가 최선일지 결정해 볼 수 있다(Held, 1996, p. 83).

그런데 여기에서 제시되는 은유를 통해서는 도덕교육에서 과거부터 삶을 이끌어 온 방식을 탐구하거나, 새로운 은유를 통해 개인의 변화를 이끌기에 다소 한계가 있다. 레이코프와 존슨은 치료요법(therapy)을 통해 과거의 무의식적인 은유를 파악하고 은유가 삶을 이끌어 온 방식을 인식할 수 있다고 논의하지만(Lakoff & Johnson, 1980, p. 233), 구체적인 치료요법의 종류나 활용에 대해서는 제시하지 않기 때문이다. 이로 인해 '과거의 무의식적 은유가 어떻게 삶에 영향을 미치는지', '은유가 개인의 삶을 어떻게 이끄는지', '새로운 은유를 어떻게 형성할 수 있는지' 등에 대해 구체적으로 살펴보기 어렵다. 아울러 이는 체험주의가 주로 인지과학 측면에서 은유를 다루고, 심리학적 측면에서는 은유가 어떻게 이해와 사고에 작용하는지에 대해 충분히 다루고 있지 않다는 것을 보여준다(Held, 1996, p. 82; Murphy, 1996, p. 176). 게다가 이에 대한 보완은 도덕교육을 위한 적용뿐 아니라 체험주의가 은유를 두뇌와 몸, 그리고 우리가 사는 세계의 본질의 결과로 보고 있는 만큼(Lakoff & Johnson, 1999, p. 59) 이들이 언급하는 치료요법이 무엇인지 명료하게 밝힐 필요

가 있다.

이와 관련하여 프로이트(S. Freud), 번스(G. W. Burns), 사티어(V. Satir), 에릭슨(M. H. Erickson) 등의 이론을 통해 레이코프와 존슨이 언급하는 치료요법에 대해 추측해 볼 수 있다. 먼저 『꿈의 해석』(*Die Traumdeutung*)을 토대로 프로이트의 치료요법을 살펴보면, 프로이트는 꿈을 해석하는 데 있어 언어 분석이 중요한 역할을 한다고 본다. 예를 들어 어떤 남학생의 꿈에 커다란 크리스털 샹들리에가 빛나는 아름다운 방이 나왔다면 이는 친구 수정이에 대한 꿈일 수 있다(김서영, 2014, pp. 109-110). 즉 프로이트의 치료요법은 개인에게 중요한 낱말이 무엇인지 찾고, 그 요소가 어떻게 변형되는지 분석하는 방식으로 이루어진다. 가령 프로이트의 환자 가운데 '쥐인간'이라는 가명을 가진 사람이 있었는데, 이 사람은 쥐와 관련된 어떤 이야기도 두려워했다. 이에 대해 프로이트는 언어 분석을 통해 쥐와 돈이 관련되어 있다는 것을 발견했으며, 그가 빌린 돈을 갚아야 하는 강박적 사고를 갖고 있음을 알아냈다(김서영, 2014, pp. 148-149). 꿈의 해석을 통해 문제의 징후를 일으키는 무의식의 갈등, 무의식적 사고 등을 밝혀내고 이를 바탕으로 내면을 이해할 수 있게 된 것이다. 이처럼 프로이트의 치료요법에서 꿈에 대한 분석을 통해 개인의 증상을 진단하는 은유적 이해를 살펴볼 수 있다.

다음으로 번스는 은유가 언어 형식이자 의사소통의 수단이며, 창조적이고 도전적인 힘을 가지고 있다고 본다. 또한 치유 과정이 언어를 바탕으로 한다고 볼 때, 치료사는 내담자의 변화 과정을 촉진할 수 있는 은유에 익숙해져야 한다고 논의한다(Burns, 2007, p. 4). 그러면서 만일 내담자가 자기 경험을 말하는 데 있어 은유를 활용한다면, 치료사는 내담자의 의사소통 형식에 맞추어 그 언어에 동참함으로써 실용적인 변화를 촉진할 수 있다고 설명한다. 또한 번스는 은유를 활용한 치유적 이야기가 자기 모습에 적당한 거리를 유지하면서 다양한 시각에서 해결책을 찾을 수 있게 한다고 본다. 이처럼 번스에 따르면, 은유는 개인의 문제를 파악하는 데 도움을 줄 뿐 아니라 개인이 갖고 있는 자원을 발견할 수 있게 해준다(Burns, 2001/2010, pp. 4-9).

이와 유사하게 사티어도 은유가 변화를 증진하기 위한 강력한 도구라고 본다. 사티어는 내담자에게 의미를 전달할 때 은유를 사용하면, 내담자가 자기 나름대로 해석할 수 있는 여유를 가질 수 있게 된다고 설명한다. 이는 내담자의 심리를 편안하게 해줄 뿐 아니라, 좀 더 객관적인 관점에서 자신과 문제 상황을 바라볼 수 있게 해준다. 실제로 사티어는 내담자의 선택을 돕기 위해, 새로운 가능성을 깨닫게 하기 위해, 그리고 개인에 대한 가족들의 인식을 변화시키기 위해 은유를 활용하였다(Satir et al., 1991/2000, pp. 290-295). 또한 사티어는 "은유는 사람들로 하여금 장애를 뛰어넘을 수 있도록 도와주는 도구이며, 마치 전구나 양초같이 변화를 위한 새로운 가능성을 비추어준다. 은유는 새로운 것과의 연결 고리이다"(Satir et al., 1991/2000, p. 303)라고 설명하면서 은유를 통해 상황을 다른 관점에서 바라볼 수 있으며, 개인의 인식, 기대, 감정 등을 변화시킬 수 있다고 본다(Satir et al., 1991/2000, p. 308).

이처럼 프로이트, 번스, 사티어 등의 치료요법을 통해 개인에 대한 이해 및 개인의 변화를 위한 은유의 역할과 중요성, 내담자와 치료사가 활용할 수 있는 은유 기법 등을 파악할 수 있다. 그런데 무엇보다 존슨의 논의를 세부적으로 보완해 줄 수 있는 것은, 이어서 살펴볼 에릭슨의 은유 치료가 될 것이다. 에릭슨은 인간의 많은 활동이 그 본성에 있어서 은유적이라고 하면서 은유가 인간의 현재 실재를 구성한다고 주장하고(이윤주, 양정국, 2007, p. 104), 인간 본성의 은유적 측면을 직접적으로 제시하면서, 앞서 살펴본 치료요법들보다 '우리가 어떻게 은유에 의해 살아가는지'에 관해 구체적으로 보여주기 때문이다.

우선 에릭슨의 은유 치료는 존슨이 논의하고 있는 '무의식적 측면에서 은유가 이끌어 온 삶의 방식'을 보완할 수 있다. 에릭슨은 인간이 자신이 알고 있는 모든 것을 의식 속에 저장할 수 없기에 무의식에 기억이나 학습한 것을 저장한다고 본다(Erickson & Rossi, 1989, pp. 20-24; 이윤주, 양정국, 2007, pp. 100-101). 무의식은 여러 가지 경험, 습관, 학습, 동기, 욕구뿐만 아니라 사고, 감정, 행동의 자동적인 패턴이 저장된 값진 보물 창고와 같은 것으로, 우리는 여기에 저장된 흔적을 자동적으로 활

용한다(Gordon, 1985; Zeig, 1980, p. 175). 그리고 무의식적 은유를 통해 자기 자신과 세상에 대해 갖고 있던 묵시적인 믿음이나 은유가 삶을 이끌어 온 방식을 확인할 수 있으며, 나아가 왜곡된 신념이 있다면 그것이 기능하지 못하도록 조절할 수 있다(이윤주, 양정국, 2007, p. 106). 즉 우리는 은유를 통해 잠재적인 무의식과 개인의 경험을 들여다보며 내면에 깊이 자리하고 있는 사고, 감정 등을 발견하고, 현재까지 영향을 미치고 있는 문제를 파악할 수 있는 것이다. 이를 통해 삶에 영향을 주는 은유에 대해 깨닫고, 기존의 은유에 대해서도 성찰해 볼 수 있다.

또한 에릭슨의 은유 치료를 통해 '새로운 은유를 통해 어떻게 삶을 조망할 수 있는지'에 대해 살펴볼 수 있다. 에릭슨은 새로운 은유가 경험에 대한 새로운 이해를 할 수 있게 하여 과거, 일상적 활동, 믿었던 것들 등에 대한 관점을 바꾸고 새로운 실재를 창조할 수 있다고 본다(Erickson & Rossi, 1989, p. 119). 에릭슨은 은유가 정체감과 정신적인 에너지를 변화시킬 수 있다고 설명하면서, 이미 형성하고 있는 은유를 수정함으로써 내면과 행동의 변화를 이끌 수 있다고 보는 것이다. 즉 은유는 지식을 이해하고 확장하는 데 작용할 뿐 아니라 개인의 마음과 행동 변화를 위해 통합적으로 작용한다. 가령 개인이 형성하고 있는 부정적인 은유를 긍정적인 은유로 바꾸어 대상을 새롭게 보도록 하거나 문제에 대한 대응 방식을 변화시킬 수 있다(Combs & Freedman, 1990; 이윤주, 양정국, 2007, pp. 104-106).

이와 같은 보완은 도덕교육에서 과거부터 개인의 삶에 영향을 미치고 있는 은유를 탐색하고, 자아에 대한 인식 또는 세계를 바라보는 관점 등을 성찰하도록 도움을 줄 수 있다. 우리는 무의식중에 고정관념을 갖고 자신이나 세계를 인식할 수 있는데, 이에 은유에 대한 탐색을 통해 기존의 인식을 반성적으로 평가해 볼 수 있는 것이다. 가령 자신의 은유를 탐색해 보면서 대상이나 사건을 대하는 태도, 대상에 대한 관점이나 감정 등을 파악하여 자아에 대한 이해를 높이고, 개선이 필요한 부분을 찾아볼 수 있다. 그리고 앞서 언급하였듯이 새로운 은유에는 새로운 실재를 창조하는 힘이 있기에(Lakoff & Johnson, 1980, p. 145)[105] 은유를 새

롭게 형성하여 세계와 자아에 대한 인식을 변화시킬 수 있도록 도움을 줄 수 있다. 요컨대 도덕교육을 통해 기존의 은유에 물음을 제기하고, 새로운 은유를 형성하면서 삶을 새롭게 바라보도록 지도할 수 있다.

3. 서사의 적용 가능성 및 한계

앞서 Ⅲ장에서 '서사'는 과거, 현재, 미래를 유의미하게 묶고, 이것들이 통합된 전체가 될 수 있도록 작용함을 살펴보았다. 그리고 인간은 '기억'을 재구성하여 자기 이해를 시도하면서 서사적 통일성을 이루고자 하며, 여러 요소(시간, 장소, 참작할 만한 상황, 행위 순서, 교훈, 경제적 조건, 사회심리학적 조건, 성장, 의외의 사건 등)를 토대로 '경험'을 해석하며 서사를 구성한다는 것을 살펴보았다. 이를 통해 인간은 새로운 방식으로 삶을 정돈하고 다양한 방향으로 서사를 확장하면서 삶의 서사를 만들어 간다는 것을 알 수 있었다. 본 절에서는 이와 같은 Ⅲ장의 내용을 토대로, '서사'의 도덕교육적 적용 가능성과 한계를 살펴본 후, 보완 작업을 수행하고자 한다. 이에 대해서는 '서사적 통일성에 관한 기억의 측면'과 '서사 구성에 관한 경험 해석의 측면'으로 나누어 살펴볼 것이다.

1) 서사적 통일성에 관한 기억의 측면

존슨은 인간이 서사적 통일성을 추구하며 삶을 살아간다고 주장한다. 이에 "우리는 시간과 에너지를 삶의 유의미한 통합성을 구성하는 데 사용하고, 그렇게 함으로써 실존의 파편적이고, 고립적이며, 사소한 삽화들을 최소화한다"라고 제시한다(Johnson, 1993, p. 164). 즉 인생이 괴리, 단절, 역전, 분열, 파편화 등으로 가득 차 있고 비록 완전한 삶에 도달하지 못하더라도, 인간은 분투하며 삶에서 도덕적 의미를 얻고자 하고, 기

105) 레이코프와 존슨은 새로운 은유가 지각과 행동을 변화시킬 수 있다고 본다(Lakoff & Johnson, 1980, p. 145). 예를 들어 은유는 내면을 자극하고, 자기 효능감을 높여주어 자연스러운 변화를 이끌 수 있다(Heller & Steele, 1986).

존의 관점을 바꾸거나 새로운 정합성을 추구하면서 삶을 살아간다고 보는 것이다(Johnson, 1993, p. 170; Lakoff & Johnson, 1980, pp. 174-175). 이와 관련하여 존슨은 여성의 이야기를 통해 서사적 통일성을 추구하며 자기 이해를 시도하는 인간 본성에 대해 보여준다. 여성의 이야기를 살펴보면, 여성은 삶에서 단절되는 듯한 사건을 겪었지만 자기 이해가 가능한 방식으로 기억을 재구성하며 살아간다. 여성에게 있어 어린 시절의 기억은 여성의 성장을 가로막는 것이 아니라, 오히려 중요한 의미를 갖는 것이다.

이는 도덕교육에서 개인의 기억을 바탕으로 서사를 구성하여 사건의 의미를 재건하도록 하거나, 서사를 구성하는 과정에서 삶의 의미 또는 도덕적 의미를 발견하도록 도울 수 있다. 그런데 이를 도덕교육에 적용하기 위해서는 무엇보다 과거에 치유하지 못한 기억에 대한 고려가 필요하다. 기억에는 여성의 이야기와 달리 서사적 통일성을 이루기 어려운 것들이 존재할 수 있기 때문이다. 달리 말해 인생에서 겪는 괴리, 단절, 역전, 분열, 파편화 등이 삶의 서사에서 의미를 갖지 못하고, 오히려 서사적 통일성을 방해하는 요소로 작용할 수 있다. 예컨대, 단절된 것처럼 느껴지는 사건은 시간이 흘러도 삶의 서사에 쉽게 통합되지 못할 수 있다. 이를 여성의 이야기에 비추어 보자면, 여성의 이야기는 시간이 흘러 성인이 된 시점에서 서사적 통일성을 갖는 것으로, 그녀가 소녀였을 당시에는 사건을 인정하고 수용하는 데 정신적·심리적 고통이 따랐을 수 있다. 게다가 실제 삶에서 기억을 치유하지 못한 채 시간이 흐르게 되면 성인이 되어서도 기억으로 인한 고통과 좌절을 겪을 수 있다.

나아가 이는 도덕교육을 위한 적용뿐 아니라, '인간은 삶의 유의미한 통합성을 이루기 위해 시간과 에너지를 사용한다'는 존슨의 주장에 대한 설득력을 높이기 위해서도 보완이 필요하다. 여성의 이야기는 이미 과거 기억이 서사에 통합된 상태로, 그 과정의 어려움(시간과 에너지의 사용)을 제시하기보다 서사적 통일성을 이룬 결과적 측면을 보여주고 있기 때문이다. 만일 존슨이 여성의 이야기와 반대되는 사례(삶의 서사에 기억이 통합되기 어려운 사례)를 제시했다면, 삶의 통합성을 위해 우리가 어

떻게 시간과 에너지를 들이는지 보여줄 수 있었을 것이다. 그리고 이를 바탕으로 서사적 통일성을 위해 우리에게 필요한 것이 무엇인지 제시하면서 보다 실천적인 논의를 전개할 수 있었을 것이다.

이에 대한 보완을 위해 우선 기억이 갖는 특성을 살펴볼 필요가 있다. 이와 관련하여 케에힐(L. Cahill)과 머가(J. L. McGaugh)의 연구는 개인이 느꼈던 정서적 각성에 따라 기억이 강하게 남는다는 것을 보여준다. 이들은 이야기가 일으키는 정서적 각성 수준이 기억에 미치는 영향을 연구하기 위해 두 집단에게 슬라이드 12장을 보여주면서 이야기를 함께 제시했다. 이때 한 집단에게는 지루한 이야기(중성적인 이야기)를 들려주었으며, 다른 집단에게는 아들의 사고와 관련된 이야기(정서적 각성을 일으키는 이야기)를 들려주었다. 2주 후에 이들의 기억을 검사했을 때, 후자의 집단이 세부 사항을 더 잘 기억했다. 이 연구 결과는 정서적 각성이 강한 기억을 생성하는 데 영향을 미친다는 것을 보여준다(McGaugh, 2003, pp. 92-95). 이를 통해 삶에서도 정서적 각성이 컸던 사건이나 경험이 오래 기억될 수 있다는 것을 짐작해 볼 수 있다. 그런데 이때 기억이 부정적인 감정과 관련될 경우, 해당 기억은 삶의 서사에 쉽게 통합되지 못한 채로 오랫동안 개인에게 영향을 미칠 수 있다. 예컨대 어릴 적에는 당시의 경험이 아무 영향을 미치지 않았더라도, 성인이 되어 해당 사건을 기억하면서 죄책감을 느끼거나 다양한 심리적 어려움을 겪을 수 있다(Kagan, 2016, pp. 192-193). 특히 트라우마가 된 기억은 적절히 치유되지 않으면 격분 장애, 충동조절 장애, 분노조절 장애 등을 유발하고 사회적 부적응을 발생시킬 수 있으며, 해결되지 않은 정서가 고착될 수 있다(신현우, 2017, pp. 389-401).

이와 관련하여 브래드쇼(J. Bradshaw)의 심리치료도 서사에 통합되기 어려운 기억의 특성을 보완해 줄 수 있으며, 더 나아가 이는 기억을 다루는 데 필요한 심리적 과정을 밝혀주어 서사적 통일성에 관한 실질적인 도움을 줄 수 있다. 브래드쇼는 성인으로 살아가는 데 있어 '내면아이(inner child)'가 파괴적인 영향을 끼칠 수 있다고 논의한다. 여기에서 '내면아이'는 개인의 내면 안에 어린 시절 그대로 성장을 멈춘 채 자리 잡

고 있는 원형(archetype)[106]을 가리키는 개념이다. 어린아이의 성장이 저지되거나 감정이 억제된 채 그대로 자라면, 상처 입은 아이는 어른이 된 후에도 내면 안에 '어린 시절 해결하지 못했던 슬픔'을 형성할 수 있다(Bradshaw, 1990, pp. 22-24).[107] 다시 말해서 개인이 안전한 환경에서 사랑, 관심, 신뢰를 받지 못하면 상처를 가슴에 품은 채 겉만 성장하게 되는 것이다(김영희, 2015, p. 233). 이로 인해 과거에 치유되지 못한 기억이 현재의 성장을 더디게 할 수 있다. 이에 브래드쇼는 내면아이와 대면하여 슬픔을 공감하고, 과거 경험을 새롭게 의미화하고, 더 나아가 스스로가 부모가 되어 상처받은 내면아이를 끌어안고 보살필 수 있어야 한다고 설명한다. 상처받은 내면아이를 보살피고 양육할 때 '경이로운 내면아이'의 창조적 힘이 발휘될 수 있기 때문이다. 이 힘을 통해 내면의 심리적 통합이 이루어지면 새로운 재생과 원기의 원동력이 발생하고, 내면아이가 타고난 잠재력과 놀라운 능력을 보일 수 있게 된다(Bradshaw, 1990).

이상의 논의를 통해 알 수 있듯이, 기억은 삶의 서사에 쉽게 통합되지 않을 수 있기에 도덕교육은 자신을 위로하고 돌보는 과정을 함께 마련해 주어야 한다. 이는 앞서 언급한 심리적, 정신적 문제를 예방하기 위해서도 도덕교육적 차원에서의 치유(healing)가 필요하다고 볼 수 있다(신현우, 2017, pp. 389-401). 이를 위해 자신의 기억을 탐색하고 보듬을 수 있도록 내면아이에게 용기와 희망을 전하는 수업을 구성해 볼 수 있다. 구체적으로 내면아이에게 마음을 전하는 활동을 하거나, 특정 기억을 가진 인물의 이야기를 제시하여 상상적인 서사를 구성해 보도록 지도할

106) 내면아이는 융(C. G. Jung)의 '원형(archetype)' 개념을 원용한 것으로, 내면 깊숙이 자리 잡은 원형으로서의 아이를 '경이로운 내면아이(wonderful inner child)'와 '상처받은 내면아이(wounded inner child)'로 구분한다. 전자의 내면아이가 순진하고 자발적이고 창의적인 아이의 형상을 띠는 반면에 후자의 내면아이는 이기적이며 감정과 지적인 성장을 거부하는 형상을 띤다. 또한 후자의 내면아이는 진정한 자기(self)의 잠재적 역량을 끌어올려 전체 정신을 실현하는 데 작용하기보다는, 타인의 기대와 욕망에 의존하고 이에 적응된 자기(adapted self)를 자신의 모습으로 받아들인다(김영희, 2015, p. 233).

107) 성장 과정에서 필요한 보살핌이나 적절한 상호작용을 성취하지 못하면 성장을 멈춘 채 '상처받은 내면아이'가 내면에 자리 잡게 되는 것이다(Bradshaw, 1990/2004, pp. 34-35).

수 있다. 이를 통해 학생들은 기억을 다양한 관점에서 살펴보면서 능동적으로 서사를 만들 수 있으며, 도덕적 상상력을 통해 이상을 향해 나아감과 동시에 뒤를 돌아보면서 자신을 돌보고 치유할 수 있다. 이는 체험주의적 자아가 정체성을 형성해 가는 데 있어, 내면의 힘을 기르고 회복탄력성을 가질 수 있도록 도움을 줄 수 있을 것이다.

인간은 누구나 쉽게 잊을 수 없는 특정한 기억을 갖고 있으며, 그 기억은 개인의 정체성과 도덕성 발달에 영향을 미친다. 학생들의 도덕성 발달을 위해 도덕교육은 '어떻게 살아야 하고 무엇을 해야 하는가'의 물음을 통해 변화와 성장을 이끎과 동시에, 과거를 치유하는데 기여할 수 있어야 한다(Vozzola, 2014/2018, pp. 7-8).

2) 서사 구성에 관한 경험 해석의 측면

존슨에 따르면 서사는 단순히 완료된 경험을 조직화하여 들려주는 이야기도, 허구적 표현의 형식도 아니다. 서사는 경험 자체의 종합적 특성을 지니며, 우리는 이러한 서사를 통해 새로운 방식으로 삶을 정돈한다. 이에 존슨은 여성의 이야기 예시를 통해 우리가 다양한 요소(시간, 장소, 참작할 만한 상황, 행위 순서, 교훈, 사회적·문화적 배경, 경제적 조건, 사회심리학적 조건, 성장, 의외의 사건 등)를 바탕으로 경험을 해석하고 서사를 구성한다는 것을 보여준다(Johnson, 1993, pp. 157-163). 이를 통해 도덕교육에서 각자의 경험을 토대로 서사를 구성해 보도록 지도할 수 있다. 이때 존슨이 제시한 요소를 바탕으로 서사를 구성해 볼 수 있으며, 학생들은 각자가 구성한 서사를 공유하면서 타인의 삶을 간접적으로 경험하고 서로의 입장을 이해해 볼 수 있다.

그런데 단순히 서사를 구성하는 수업에서 나아가, 서사를 반성적으로 살피고 경험의 의미를 성찰할 수 있는 도덕교육을 마련하기 위해서는 '경험 해석에 작용하는 심리적 요인'이 보완될 필요가 있다. 앞서 Ⅲ장에서 살펴보았듯이 여성의 이야기는 '자긍심을 유지하고 자신의 행위를 정당화하고자 하는 마음'을 통해 구성된 것으로, 여성은 자긍심을 유지하기

위해 세부 요소를 들어 자신이 행위 할 수밖에 없었던 이유를 설명하고, 행위에 대해 가치를 부여하면서 경험을 해석한다. 만일 여성이 자긍심을 유지하고자 하는 마음이 아니라 후회나 자책감이 컸다면, 경험에 대한 해석도 서사의 내용도 달라졌을 것이다. 이처럼 경험은 심리적 영향에 따라 다르게 해석될 수 있는 것으로, 경험 해석에 작용하는 심리적 요인이 보다 명시적으로 제시될 필요가 있다. 이를 보완함으로써 심리적 요인에 의해 서사를 구성하는 세부 요소나 각 요소에 관한 내용이 달라질 수 있음을 안내할 수 있으며, 더 나아가 경험 해석에 영향을 미친 심리를 성찰해 보도록 이끌 수 있다.

게다가 이는 '서사적 맥락을 바탕으로 한 도덕적 평가'를 위해서도 보완이 필요하다. 존슨은 "서사적 맥락 안에서 무엇을 했는지, 그녀가 누구인지, 왜 그렇게 행위 했는지, 품성과 행동을 어떻게 평가할 것인지에 대해 이해할 수 있다"(Johnson, 1993, p. 160), "오직 서사적 맥락 안에서 도덕적 인격성(자아)과 그 행위를 이해할 수 있다"(Johnson, 1993, p. 164) 등과 같이 논의하면서 도덕적 평가에서의 서사의 중요성을 드러낸다. 물론 존슨이 논의하고 있는 것처럼 서사는 개인의 품성과 행동을 이해하고 평가하는 데 있어 중요한 역할을 하며, 우리는 이를 통해 개인의 행위 동기나 이유, 개인이 처한 상황 등을 참작할 수 있다. 하지만 서사 역시 심리적 영향을 받아 구성된다는 것을 생각해 본다면, 이를 유의하여 행위의 도덕성을 평가할 수 있어야 할 것이다. 즉 '서사적 맥락을 바탕으로 한 도덕적 평가'를 위해서 서사가 개인의 심리적 영향을 받아 구성될 수 있다는 것을 인지해야 하며, 이를 고려하여 행위에 대한 객관적인 평가를 수행할 수 있어야 한다.

이처럼 경험 해석에 관한 심리적 영향이 보완되어야 한다고 볼 때, 이는 대표적으로 케이건(G. Kagan)과 아들러(A. Adler)의 논의를 통해 보완 가능성을 모색해 볼 수 있을 것이다. 먼저, 케이건은 우리가 무언가를 경험함과 동시에 심리적 영향을 받아 사건을 해석하고 의미를 구성한다고 설명한다. 이와 관련하여 비슷한 조건이나 배경에서 동일한 경험을 하더라도, 심리적 요인에 따라 경험을 달리 해석할 수 있다는 점을 생각

해 볼 수 있다. 예를 들어 소매치기가 가방을 훔쳐갔을 때, 상실에 대한 슬픔으로 인하여 이를 소매치기에게 분노한 경험으로 해석할 수도 있으며, 가방이 낡은 것이었기에 오히려 소매치기가 헛수고한 것이라고 해석할 수도 있다(Kagan, 2016, pp. 230-231).

다음으로 아들러(A. Adler)의 심리치료도 경험 해석에 미치는 심리적 영향을 밝혀주며, 특히 이는 경험 해석에 필요한 태도(자세)를 제시해 주어 경험을 반성적이고 비판적으로 살피면서 다양한 관점에서 서사를 구성하도록 도움을 줄 수 있다. 이에 아들러 이론을 살펴보면, 아들러는 개인 특성에 의해 경험과 상황이 해석되어 받아들여진다고 설명한다. 경험에 대한 해석은 개인의 마음을 통해 이루어지는 것으로, 개인의 주체적 결정에 따라 달라질 수 있다고 보는 것이다.[108] 이와 관련하여 '사적 논리(private logic)'는 사건을 생각하고, 느끼고, 행동하는 방법을 판단하는 개인의 신념과 가치 체계를 뜻한다(Kelly & Lee, 2007, p. 158). 바로 우리는 무엇인가를 경험할 때, 이러한 사적 논리에 의해 사건을 해석하고 행동한다고 볼 수 있다. 예를 들어 앞서 제시한 여성의 이야기에 적용해 보면, 사적 논리에 따라 '인생은 원하는 것을 하면서 살아야 한다. 당시에 내가 원하는 것을 따라 행동한 것이기에 나는 당당하며 오히려 그 일로 많은 것을 배울 수 있었다.'라고 해석할 수 있으며, 또는 '나는 매사에 순간적인 욕구로 인해 판단하고 행동하지 않으려고 노력한다. 하지만 여전히 과거의 사건은 나에게 용납되지 않는다. 당시 충동적인 행동은 나의 실패와도 같다.'라고 해석할 수도 있다. 이처럼 같은 경험을 하더라도 이를 어떻게 해석하고 의미를 부여하는지에 따라 경험이 미치는 삶의 의미는 달라질 수 있다(Adler, 1958, p. 14).

또한 아들러의 심리치료는 이러한 사적 논리도 새로운 의미 체계를 바탕으로 바뀔 수 있다고 본다. 이는 심리학적 해석을 잠정적인 가설로

108) 아들러는 상황과 경험을 어떻게 이해하는지에 따라 삶이 좌우되며, 이는 삶의 목표를 지향하고 방향을 설정하는 데도 영향을 줄 수 있다고 본다(Adler & Orgler, 1963/1992, p. 344). 또한 인간에게는 자유롭고 의식적인 활동을 인식하는 창조적인 힘이 있기에 자기 인생을 좌우할 수 있으며, 개인이 자신을 어떻게 지각하는지에 따라서도 행동이 달라질 수 있다고 본다(Orgler, 1947, p. 31; 김상아 외, 2014, pp. 49-50).

보기 때문이다(Kelly & Lee, 2007, pp. 149-150). 이에 프레임을 바꾸어 보는 것(reframing)은 대상에 대한 인식과 사고가 변하도록 돕고(Kelly & Lee, 2007, pp. 158-159) 경험을 유연하게 해석하면서 자신이 발견하지 못한 의미를 깨닫게 할 수 있다. 더구나 모든 경험은 수용되기 전에 해석되는 것이기에, 해석에서 잘못된 부분이 있다면 해석을 내린 상태를 다시 한번 생각해 보고, 잘못된 부분을 인식하고 정정하는 것이 필요하다(Adler, 1958, pp. 12-13).

이상으로 제시한 보완을 통해 도덕교육에서 경험 해석에 영향을 미친 심리적 요인을 살피며 서사를 다양하게 구성해 보도록 지도할 수 있다. 예컨대 당시의 상황에서 어떠한 심리 상태이었는지, 어떠한 정서가 경험 해석에 영향을 미쳤는지 등을 탐색해 볼 수 있다. 또, 사건과 관련된 여러 입장을 제시하여 각 관점에서 사건을 해석하고 서사를 구성해 보도록 지도할 수 있다. 이를 통해 학생들은 기존에 갖고 있었던 관점이나 심리 상태, 사건이 관련 인물들에게 미친 영향, 관련 인물들의 심정 등을 다양하게 파악해 볼 수 있다. 이 밖에도 새로운 프레임을 통해 경험을 해석해 보도록 하여, 해석에 따라 경험이 갖는 의미와 서사가 달라질 수 있다는 것을 깨닫게 할 수 있다. 그리고 실제 삶에서도 자신이 겪게 되는 경험을 여러 측면에서 해석해 보면서 서사를 구성하고, 문제 상황에 얽혀 있는 여러 사람의 입장을 배려하도록 지도할 수 있다. 이는 궁극적으로 학생들이 경험의 의미를 탐구하며 도덕적인 삶의 서사를 이루어 가도록 작용할 수 있을 것이다.

4. 도덕적 숙고의 적용 가능성 및 한계

앞서 Ⅲ장에서 살펴보았듯이, 존슨은 삶의 문제를 해결하기 위해 상상적인 도덕적 숙고가 필요하다고 논의한다. 존슨에 의하면 상상적인 도덕적 숙고는 '인지적-의지적-정서적 시뮬레이션'으로, 이를 통해 문제 상황에 얽혀 있는 복잡한 요소를 탐색하고 기존의 습관을 넘어 상황을 창조적이고 건설적으로 대처할 수 있다. 또한 존슨은 도덕적 숙고를 통해

‘행동’을 변화시키며 다양한 목표를 추구하고, 도덕적 이상을 향해 자신과 세계의 발전을 이룰 수 있다고 논의한다. 본 절은 이러한 Ⅲ장의 내용을 토대로 ‘도덕적 숙고’의 도덕교육적 적용 가능성과 한계를 살펴본 후, 보완 작업을 수행하고자 한다. 이에 대해서는 ‘시뮬레이션의 측면’과 ‘도덕적 숙고와 도덕적 행동의 관계 측면’으로 나누어 살펴볼 것이다.

1) 시뮬레이션의 측면

기존의 사고, 느낌, 행위의 습관을 통해 문제를 해결할 수 없게 되면 습관의 무력함을 느끼고 좌절, 갈등, 부조화 등을 경험하게 된다. 존슨은 이때 필요한 것이 바로 ‘도덕적 숙고’라고 논의한다. 여기에서 도덕적 숙고는 감정, 느낌과 불가분하게 묶여 있는 상상적 과정이면서 비판적 기능을 한다. 이는 인지적, 의지적, 정서적 과정을 포함하며, 문제 상황에서 어떤 행위가 경쟁적인 가치와 목표를 조화시킬 수 있는지 반성적으로 살필 수 있게 한다. 다시 말해서 존슨이 논의하는 도덕적 숙고는 인지적-의지적-정서적 시뮬레이션으로, 정서적 반응을 불러옴으로써 문제 해결의 가능성을 평가할 수 있게 해준다(Johnson, 2014, p. 121). 이는 도덕교육에서 시뮬레이션을 통해 문제 해결 방법을 마음속으로 재연해 보거나, 가상적 시나리오를 떠올려 미래 상황을 그려보도록 이끌 수 있다. 이를 통해 문제 상황에서 개인이 무엇을 해야 하고 어떻게 대처해야 하는지, 그리고 무엇이 되어야 하는지 등을 찾아가도록 도울 수 있다. 또한 단순히 계획을 세우는 것에서 나아가 심상을 만들어 봄으로써 문제 상황을 더욱 현실적으로 느끼게 할 수 있다. 예컨대 시뮬레이션을 통해 행동을 성공적으로 하는 자신의 모습을 그려보는 것은, 실제 상황에서 그 행동을 할 때 마치 이전에 해본 것처럼 느끼게 할 수 있다(Taylor et al., 1998, p. 438). 이뿐만 아니라 과거 사건으로 돌아가 부족한 점을 생각해 보고 이를 보강하는 대안적 행동을 마련하는 데 도움을 줄 수 있다. 이를 통해 과거와 유사한 상황에 놓일 때 자기 의심을 줄이고 용기를 가지며 사건을 해결해 갈 수 있다(Franken, 2007/2009, p. 341).

그런데 이와 같은 시뮬레이션은 비도덕적 귀결에도 작용할 수 있음을 유의해야 한다. 가령 시뮬레이션은 어떻게 약한 집단을 무시하고, 그 구성원을 어떻게 이용할 수 있는지에 대해서도 유용하게 작용할 수 있다. 또한 상상적 투사 과정에서 개인의 주관적인 느낌이나 기호만을 우선시하여 비도덕적인 결정을 내릴 가능성도 존재한다. 달리 말해 시뮬레이션 작용 방식에 대한 지식은 우리가 어떻게 견해를 갖게 되는지 인식하는데 도움을 줄 수 있지만, 이 자체가 도덕적 문제의 답이 되는 것은 아니다(Held, 1996, pp. 79-83). 즉 시뮬레이션을 통해 마련한 해결책이 도덕적이라고 단정짓기는 어려우며, 도덕교육에의 적용을 위해서는 시뮬레이션이 선을 향한 방향으로 이루어질 수 있도록 교육적 지침을 마련해야 한다. 또한 도덕적 숙고의 수행 방식을 구체화하는 것은 '무엇을 어떠한 방식으로 상상해야 하는지'에 대한 이해를 도우며, 실제 삶에서도 자율적으로 도덕적 숙고를 수행하도록 이끌 수 있다(권재은, 2021a, p. 343). 덧붙여 존슨이 도덕적 문제뿐 아니라 도덕적 자아 성장과 삶의 변화를 위해 도덕적 숙고의 실질적인 필요성을 제시하고 있는 만큼, 그 수행 방식을 구체화할 필요가 있다.

이에 대한 대안 중 하나로 도덕적 상상을 이끌 수 있는 목록을 제시하고, 그에 따른 시뮬레이션을 이끄는 방법을 생각해 볼 수 있다. 이를 위해 인격 또는 도덕성의 구성요소를 활용하여 도덕적 상상을 이끄는 발문을 구성해 볼 수 있을 것이다. 가령 도덕심리학에서의 리코나(T. Lickona)의 인격 요소, 윌슨(J. Wilson)의 도덕성 요소, 레스트(J. R. Rest)의 4 구성요소 등을 활용해 볼 수 있다. 먼저 각 이론에서 제시하는 인격 또는 도덕성 요소를 살펴보면 다음과 같다. 리코나는 인격이 도덕적 인지, 도덕적 감정, 도덕적 행동으로 이루어진다고 본다. 도덕적 인지에는 도덕적 인식(도덕적 판단을 요구하는 상황에 대한 인식), 도덕적 가치에 대한 앎, 관점 채택, 도덕적 추론, 의사결정 등이 포함된다. 그리고 도덕적 감정에는 양심과 선에 대한 사랑, 감정이입, 자긍심, 자기 통제, 겸양 등이 포함되며, 도덕적 행동에는 수행 능력, 의지, 습관 등이 포함된다. 리코나는 이 세 가지 요소가 개별적으로 기능하지 않고 각기 다

양한 방식으로 상호 침투적으로 영향을 미친다고 보며, 훌륭한 인격에는 일반적으로 도덕적 인지, 감정, 행동이 함께 작용한다고 설명한다 (Lickona, 1991, pp. 53-62).

다음으로, 윌슨의 도덕성 요소(또는 도덕적 사고하기 요소)는 4 범주 16 요소로 이루어지며, 각 요소는 유기적으로 연결되어 있다(남궁달화, 2000, p. 103). 4 범주를 중심으로 살펴보면, PHIL은 다른 사람을 나와 동등한 사람으로 생각하고 관심을 가지는 태도를 나타내며, EMP는 자신 및 타인의 감정과 정서를 아는 능력을 뜻한다. 그리고 GIG는 '문제 사태와 관련된 사실적 지식'을 아는 것과 '무엇을 하는 방법(사회적 기술)'을 아는 것을 포함하며, KRAT는 이러한 도덕성 요소를 고려하여 실제 사태에서 결정하는 것, 결정한 것을 행동으로 실천하는 것 등을 포함한다 (Wilson, 1972/2001, pp. 47-62).[109]

이어서 레스트의 4 구성요소를 살펴보면, 이는 도덕적 행동을 위한 심리적 과정으로(정창우, 2020, p. 347) 자신과 타인의 복지에 대한 지향을 바탕으로 한다. 4 구성요소에는 도덕적 민감성(moral sensitivity), 도덕적 판단력(moral judgment), 도덕적 동기화(moral motivation), 도덕적 행동 혹은 품성(moral action/character)이 있으며, 네 가지 요소는 도덕적 행위를 이루기 위해 함께 기능하는 인지, 정의, 행동적 양상을 포함한다(Rest, 1986, pp. 3-5; Rest, 1986, p. 25). 먼저, 도덕적 민감성은 도덕적 문제 상황에 처해 있음을 인식하고, 상황에서 가능한 행위와 그 행위가 미칠 수 있는 영향과 결과를 고려하는 것과 관련된다. 여기에는 도덕적 지각, 공감, 행동할 책임을 스스로 느낄 수 있는 능력 등이 포함된다 (Volker, 1984, p. 39; 정창우, 2013, p. 252). 다음으로, 도덕적 판단은 가능한 행동 중에 무엇이 가장 도덕적인지 결정하는 것과 관련된다. 이는 어떤 행동이 도덕적으로 옳은지 그른지를 판단하는 것이다. 또한 도덕적 동기화는 다른 가치보다도 도덕적 가치를 우선시하고, 그 가치를 실현하

109) PHIL은 PHIL-HC, PHIL-CC, PHIL-RSF-PO & DO로 구성되며, EMP는 EMP-HC, EMP-1-Cs, EMP-1-Ucs, EMP-2-Cs, EMP-2-Ucs로 구성된다. 그리고 GIG는 GIG-1-KF, GIG-1-KS, GIG-2-VC, GIG-2-NVC로 구성되고, 마지막으로 KRAT는 KRAT-1-RA, KRAT-1-TT, KRAT-1-OPU, KRAT-2로 구성된다. 각 요소에 대한 자세한 내용은 Wilson, 1972/2001, pp. 47-62를 참조 바람.

고자 하는 것을 의미한다. 예를 들어 지위, 음악, 예술, 승진, 쾌락 등의 가치와 도덕적 가치가 충돌할 때 도덕적 가치를 우선시 할 수 있는 것이다. 그리고 도덕적 행동 혹은 품성은 구체적인 행동 순서를 이해하고 행동을 수행하는 것으로, 이를 위해서는 다른 유혹이나 예상치 못한 어려움, 좌절 등을 극복하고 목표를 추구할 수 있어야 한다(Rest, 1986, pp. 5-17).

이상으로 살펴본 인격 또는 도덕성 요소를 활용하는 것은, 문제 상황을 다양한 측면에서 시뮬레이션해 보면서 자신뿐 아니라 타인의 입장을 고려할 수 있도록 돕는다. 또, 개인의 즉각적인 판단에 대해 비판적으로 평가해 보면서 관련 인물이나 대상의 안위를 고려한 해결책을 마련하도록 도울 수 있다. 예를 들어 리코나의 인격 요소를 활용할 경우, 도덕적 감정과 관련하여 “이와 같은 행동을 한다면 다른 사람은 어떤 감정을 느낄지 상상해 봅시다.”로, 윌슨의 도덕성 요소를 활용할 경우 PHIL와 관련하여 “이와 같은 행동을 한다면 모두의 인권을 지킬 수 있을지 상상해 봅시다.”로, 레스트의 도덕성 요소를 활용할 경우 도덕적 동기화와 관련하여 “해당 가치를 우선시한다면 이후에 어떠한 문제가 나타날지 상상해 봅시다.”로 발문하여 시뮬레이션을 도울 수 있다.

이처럼 인격 또는 도덕성 요소를 활용하여 도덕적 상상을 이끌 수 있는데, 이 중 레스트의 4 구성요소를 통해 효과적인 시뮬레이션 방안을 마련해 볼 수 있을 것이다. 레스트는 정서와 분리될 수 있는 도덕적 인지가 없으며, 인지와 분리되는 도덕적 정서도, 인지와 정서가 분리된 도덕적 행위도 없다고 본다(Rest, 1986, p. 4). 즉 4 구성요소 각각이 인지와 정서의 상호작용을 포함하고 있기에 이를 활용하여 발문을 구성할 경우 인지적-의지적-정서적 시뮬레이션이 활성화되도록 도울 수 있다. 또한 나바에츠(D. Narvaez)가 4 구성요소를 기본 틀로 사용하여 뇌 과학 연구 성과를 종합할 만큼 레스트의 4 구성요소는 뇌 과학적·신경 생물학적 연구들을 토대로 밝혀진, 어느 정도 증명된 도덕성 요소라고 볼 수 있다. 가령 나바에츠는 도덕적 민감성과 관련하여 뇌과학 연구를 통해 오른쪽 전두섬엽의 활동이 공감 표현과 관련되고, 높은 수준의 공감을

지닌 사람일수록 오른쪽 전두섬엽에 더 많은 회백질을 가지고 있음을 제시한다(Narvaez & Vaydich, 2008, pp. 289-313; 정창우, 2013, pp. 252-253). 게다가 레스트에 따르면 4 구성요소 중 개인에 따라 더 잘 기능하거나 그렇지 않은 요소가 있는데, 이에 부족한 요소를 집중적으로 시뮬레이션하여 도덕성을 함양하는 데 도움을 줄 수 있다. 예를 들어 한 학생이 도덕적 판단을 잘 하지만 도덕적 동기화 능력이 떨어질 경우, 도덕적 동기화에 관한 발문을 세부적으로 제공하고 다른 사람들과 함께 시뮬레이션해 보도록 이끌 수 있다.

이와 같은 보완을 통해 도덕교육에서 구체적인 시뮬레이션 수행 방안을 안내하여 도덕적 문제를 탐구하도록 지도할 수 있다. 예컨대 도덕딜레마를 제시하고 4 구성요소에 따른 시뮬레이션을 수행하도록 수업을 구성할 수 있다. 더구나 이는 존슨이 중요시한 문제 인식 및 정의에 대한 통찰력을 높이는 데도 도움을 줄 수 있다. 문제를 식별하는 것은 탐구에서 중요한 과정으로, 만약 문제 정의에 실패하게 되면 적절한 해결책을 마련하는 것도 어려워질 수 있다. 예를 들어 문제를 어떻게 정의하는지에 따라 누군가는 문제를 시급하게 해결해야 할 것으로, 누군가는 대수롭지 않은 것으로 받아들일 수 있다. 그런데 도덕적 도움이 필요한 상황임에도 심각성을 인지하지 못할 경우에는 자신 또는 타인이 위험에 처할 수 있다. 이에 4 구성요소에 따른 시뮬레이션은 문제 상황에 얽힌 복잡한 요소들을 파악하여 핵심적인 문제를 정의하고, 행위가 미칠 영향과 결과를 고려하여 도덕적인 결정을 내리도록 도울 수 있다.

2) 도덕적 숙고와 도덕적 행동의 관계 측면

존슨은 도덕적 추론 또는 도덕적 판단에 관한 이원적 입장(도덕적 추론 및 판단이 직관적 과정에 의해 수행된다고 보는 입장과 합리적 과정을 중시한 입장)에서 나아가, '직관적·무의식적 판단의 이상의 것'이면서 '원리에 의거한 사후적 정당화 이상의 것'이 있다고 주장한다. 이것이 바로 앞에서도 논의한 상상적인 도덕적 숙고로, 존슨은 이를 '제3의 과정'

으로 제시하면서 상상적 투사를 통해 행위 가능성을 반성적으로 평가하고, 투사된 상황에 대한 정서적 반응을 활성화하여 합당한 선택을 할 수 있다고 설명한다(Johnson, 2014, p. 113). 그리고 이러한 도덕적 숙고를 통해 자아의 변화를 이룰 수 있다고 논의한다. 존슨은 도덕적 숙고를 통해 상상적 이상에 부합하도록 개인의 행동과 정체성을 변화시킬 수 있다고 보는 것이다.

그런데 이를 도덕교육에 적용하는 데 있어 도덕적 숙고가 도덕적 행동을 담보할 수 있는 것인지 살펴볼 필요가 있다. 예를 들어 자신의 분노를 조절하지 못하여 주변 사람들에게 피해를 주는 사람이 있다고 가정해보자. 이 사람은 도덕적 숙고를 통해 자신에게 필요한 행동(조절의 필요성)이 무엇인지 파악하고, 이와 함께 자신이 화를 낼 때 다른 사람들이 느끼는 감정, 화를 조절하지 못했을 때 자신이 느끼는 후회 등을 상상하면서 '화를 내는 행위를 줄여야 한다'고 판단할 수 있다. 그러나 이러한 판단에도 불구하고 화를 내는 행동을 지속해서 반복하고 변화를 이루지 못할 수 있다. 도덕적 숙고를 통해 가능한 행위 방향을 탐색하고 합당한 선택을 하더라도, 선택이 실제 행동으로 이어지지 않는 경우가 있는 것이다. 요컨대 존슨은 도덕적 추론 또는 판단에 존재하는 제3의 과정을 밝혀주었지만, 여기에도 도덕적 판단과 도덕적 행동 사이의 불일치 문제가 존재하게 된다.

이처럼 도덕적 숙고가 도덕적 행동을 담보할 수 없다면, 도덕교육을 통해 개인과 공동체의 변화를 돕기 위해서는 도덕적 행동을 이끌 수 있는 추가적인 보완책이 필요할 것이다. 이에 도덕적 행동에 대한 동기화 논의를 살펴봄으로써 보완책 마련을 위한 실마리를 얻을 수 있다. 예컨대 도덕적 행동을 동기화하는 데 있어 무엇을 우선시하는지에 따라(추병완, 2013, p. 4) 인지적 관점, 정서적 관점, 도덕적 정체성을 통한 관점을 살펴볼 수 있다. 우선 인지적 관점은 행위자의 이성, 즉 인지 발달에 따라 도덕적 행동을 한다고 본다. 이와 관련하여 피아제와 콜버그는 이성에 근거한 도덕적 추론을 통해 도덕적 행동을 이끌 수 있다고 본다(김혜진, 2016, p. 49). 그렇다면 인지적 관점에서 보자면, 도덕적 행동을 이끌

기 위해서는 도덕적 추론이나 판단을 할 수 있는 기회를 제공하는 것이 필요할 것이다. 예를 들어 일상에서 쉽게 접할 수 있는 도덕적 문제를 제시하고 토론을 통해 도덕적 판단을 한 후, 그에 따라 실천하도록 지도할 수 있을 것이다. 그런데 여기에는 이미 앞에서도 언급하였듯이, 무엇이 옳은지 '아는 것'이 옳음의 '실천'을 보장하지 못할 수 있다는 문제가 있다. 예컨대 아는 것이 내면에 통합되지 않았거나, 단순히 '아는 것'을 넘어 유혹을 이겨내고 실천하고자 하는 의지가 없다면 도덕적 판단이 행동으로 이어지는 것이 어려울 수 있다(김혜진, 2016, pp. 53-54; 정영우, 2009, p. 272).

다음으로, 정서적 관점은 타인에 대한 공감, 타인의 고통 등을 함께 느끼는 감정이 자발적으로 도덕적 행동을 하게 만든다고 본다(김혜진, 2016, p. 54). 대표적으로 호프만(M. Hoffman)의 입장을 들 수 있는데, 호프만은 도덕적 행동에 대한 공감적 동기와 정서적 기반을 강조하면서 공감에 의해 어린 아동도 이타적 행동을 할 수 있다고 본다(Hoffman, 1975, pp. 607-622; Hoffman, 1991, pp. 275-301; 정창우, 2013, p. 186). 그렇다면 정서적 관점을 적용한다면, 도덕적 행동을 이끌기 위해 역할 채택의 기회를 제공하여 상대방의 감정을 느껴보도록 지도하거나, 영화나 문학 등을 활용하여 인물의 감정을 느껴보도록 지도할 수 있을 것이다. 그런데 이러한 정서적 관점에는 행위자의 정서 상태, 행위자와 타인 간의 친밀도 등에 따라 일관적인 도덕적 행동이 나타나지 않을 수 있다는 한계가 있다(김혜진, 2016, p. 61). 예컨대 행위자가 타인에 대한 공감보다 자신의 분노에 집중하고 있다면 도덕적 행동이 나타나지 않을 수 있으며, 자신과 가까운 사람에게는 선행을 베풀지만 일면식이 없는 사람에게는 무례한 행동을 할 수 있다.

이어서 도덕적 정체성과 관련된 관점은 대표적으로 블라지(A. Blasi)와 데이먼(W. Damon)을 통해 살펴볼 수 있다. 블라지는 자신의 정체성의 중심적인 부분에 도덕성을 상정하는 사람일수록 이와 일치되게 행동하려는 책임감을 생산하기 때문에 도덕적 행동이 나타날 수 있다고 본다. 그리고 데이먼 역시 도덕적 정체성이 행동의 옳은 과정을 결정하고

행동을 취함에 있어 중요한 역할을 한다고 논의한다(Blasi, 1983, pp. 178-210; Damon, 1984, pp. 102-107; Damon, 1999, pp. 72-78). 그렇다면 해당 관점을 통해서는 개인이 중시하는 도덕적 가치나 덕목, 도덕적 목적 및 이상 등을 탐색하고, 이와 부합되는 책임감 있는 행동을 실천하도록 지도할 수 있을 것이다. 하지만 여기에도 한계가 존재한다. 정체성으로부터 기인하는 도덕적 동기화는 성숙한 정체성이 도덕적 관심에 집중될 때 나타나기에, 성인 초기 이전에는 도덕적 행동이 도덕적 정체성에 의해 쉽게 동기화되지 않을 수 있다. 또한 도덕적 행동이 오히려 도덕적 정체성 형성에 영향을 미칠 수 있는 것으로, 아직까지 도덕적 정체성과 도덕적 행동 간의 인과적 관계가 불분명하다(Hardy & Carlo, 2005, p. 238; Pratt et al., 2003, p. 563; 추병완, 2013, pp. 15-17).

이상으로 살펴본 각각의 관점과 그 한계들을 고려해 볼 때, 도덕적 행동을 높이기 위해서는 또 다른 보완책이 필요할 것이다. 이를 위해 개인적 요소를 활용하는 방법을 생각해 볼 수 있다. 도덕적 행동은 도덕적 판단이나 공감, 도덕적 정체성 등에 의해서 뿐만 아니라 평소 개인의 가치관, 행위 자체가 주는 즐거움, 만족감 등에 의해서도 나타날 수 있기 때문이다. 즉 도덕적 행동은 개인의 가치, 원리, 욕구, 신념 등에 근거할 수 있기에(Longino, 1996, pp. 282-286) 행위에 영향을 미치는 개인적 요소를 파악함으로써 앎과 행위의 연계성을 높이는 방법을 모색해 볼 수 있다(박재주, 2011, p. 16; 박재주, 2011, p. 25). 특히 행동의 방향이나 지속성에 영향을 미치는 요인을 활용하는 것은 도덕적 행동에 대한 흥미를 이끌고, 자율적이고 지속적인 실천을 이끄는 데 긍정적으로 작용할 수 있을 것이다. 이에 행동의 방향, 지속성 등에 영향을 주는 요인으로 '상황 맥락별 기질(if-then signature)'과 '미시적 동기(micro-motive)'에 대해 살펴볼 수 있다.

먼저, '상황 맥락별 기질'과 관련하여 쇼다(Y. Shoda)는 개인 특성과 상황의 상호작용을 토대로 상황 맥락별 기질에 대해 연구했다. 쇼다는 6주에 걸쳐 웨디코 여름 캠프에 참가한 84명의 아이들을 매시간 추적 관찰했는데, 이를 통해 정체성이 특정 맥락 내에서 일관성이 있음을 발견

했다. 즉 개인의 행동은 특정 상황과 따로 떼어서 설명되거나 예측될 수 없는 것으로, 사람의 특성과 상황의 상호작용에 의해 표출된다(Shoda et al., 1994, pp. 675-677). 이에 쇼다는 상황 맥락별 기질과 관련하여 "만일 잭이 사무실에 있다면 아주 외향적이지만, 수많은 낯선 사람들 사이에 있을 땐 약간 외향적이다. 또, 잭이 스트레스를 받게 되면 아주 내향적이게 된다"와 같은 예시를 든다(Rose, 2016, pp. 106-107에서 재인용). 이와 관련하여 교사가 학생들의 상황 맥락별 기질을 파악한다면, 각 개인에게 필요한 교육 경험이나 개별적인 도덕 과제를 제공하여 도덕적 실천을 높이는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

다음으로, 로즈와 오가스가 제시한 '미시적 동기'[110]에 대해 살펴보면, 개별성에 있어 개인의 동기는 정서적 핵심이 되며, 삶에 의욕과 활력을 준다. 예를 들어 어떤 사람은 물리적 공간에 대한 정리를 통해 설렘을 느끼고, 정리 욕구에 동기를 자극받을 수 있다. 옷장 정리는 동기라고 부를 정도로 하찮은 욕구처럼 보일지 모르지만, 누군가는 옷장 물건을 정리하면서 삶에 대한 만족감을 느낄 수 있다. 이에 여러 상황에서 자신의 감정을 꼼꼼히 파헤쳐 보는 것은 자신만의 고유한 열망, 취향, 끌림에 따라 미세하게 조율된 동기를 발견하는 데 도움을 줄 수 있다(Rose & Ogas, 2018/2019, pp. 82-92). 가령 일상에서 자주 겪는 상황이나 새로운 상황에서 자신이 어떤 점을 좋아하고 싫어하는지 주의 깊게 살펴보면, 자신의 반응 하나하나가 다양한 미시적 동기를 내비친다는 것을 알 수 있을 것이다. 그리고 이처럼 감정 반응을 의식하게 되면 삶 전반이 자기 이해(self understanding)를 위한 실험장이 될 수 있다는 것을 깨달을 수 있다(Rose & Ogas, 2018/2019, pp. 101-102). 이처럼 개인이 갖는 욕구나 동기는 다양하며, 비슷한 환경에 있거나 같은 발달 수준에 있다고 하더라도 행동을 이끄는 요소가 각기 다를 수 있다. 또한 남들이 강요하는 열정이 아니라 개인의 미시적 동기를 활용하는 것은 자율적인 실천을 높

110) 미시적 동기는 자신만의 고유한 열망, 취향, 끌림에 따라 미세하게 조율된 특별한 동기로(Rose & Ogas, 2018/2019, p. 92), 무의식 속 자아에 뿌리박힌 강하고 지속적인 감정들의 집합이다. 예컨대 이와 관련된 감정에는 미묘한 선호, 솔직한 욕구 등이 있다(Rose & Ogas, 2018/2019, p. 99).

이는 데 도움을 줄 수 있다.

이상으로 살펴본 상황 맥락별 기질과 미시적 동기는, 도덕교육에서 개개인에 대한 정보를 바탕으로 개별 맞춤형 지도 방안을 구안하여 도덕적 행동에 대한 흥미와 실천을 높이는 데 기여할 수 있다. 아울러 이러한 지도의 중요성은 공자의 가르침을 통해서도 살펴볼 수 있다. 예컨대 자로(子路)가 공자에게 “알면 곧 행해야 합니까?”라고 묻자, 공자는 “부모 형제가 있는데 어떻게 알면 곧 수행할 수 있겠는가?”라고 반문하였고, 염유(冉有)가 같은 질문을 하자 “알면 곧 행해야 한다.”라고 답했다. 이에 공서화(公西華)가 같은 질문에 다른 답을 제시하는 이유를 묻자, 공자는 “자로는 다른 사람보다 지나치므로 억제한 것이고, 염유는 물러나므로 격려하여 나아가게 한 것이다.”라고 답하였다(李澤厚, 1999/2006, pp. 513-515에서 재인용). 이처럼 공자는 개인에 따라 다른 답을 제시했는데, 만일 이와 함께 자로와 염유의 상황 맥락별 기질 또는 미시적 동기가 고려된다면 각자에게 필요한 교육 경험을 더욱 세심하게 제공할 수 있을 것이다. 또한 학생들에게 동일한 도덕적 지식을 가르치더라도 그에 대한 인식은 학생에 따라 개인차가 날 수 있기에, 교사는 교육을 통해 모든 학생이 일률적으로 특정한 기능을 발달시킬 것을 기대하기보다 그 차이를 먼저 인식할 수 있어야 한다(김태훈, 2004, p. 482). 이에 상황 맥락별 기질과 미시적 동기는 학생들의 차이를 인식하는 데 도움을 줄 수 있으며, 이를 바탕으로 학생들이 개별적으로 필요로 하는 학습을 제공하여 교실이 ‘학습자 중심’이 되도록 만들 수 있다.

학생들에게 미리 결정된 교육과정의 틀만 엄격하게 적용하는 것은 바람직하지 않으며, 이는 교실에 있는 학생들의 필요를 충족시킬 수 없다(Jennings & Di, 1996, p. 97). 이를 위해 교사는 학생들의 개성을 존중하고, 학생들 역시 다른 사람의 다양성을 인정하고 존중할 수 있도록 지도해야 해야 한다(정세구 외, 2002, p. 101). 그리고 각각의 학생들을 위한 학습과 교수를 조절하기 위해 끊임없이 자신의 방법을 조정하고(정창우, 2001, pp. 11-13), 개인에 따른 성장 속도와 점진적인 변화를 긍정해 줌으로써 도덕적 행동에 대한 열정을 키워 줄 수 있어야 한다.

Ⅴ. 체험주의 기반 도덕적 상상력 논의의 도덕교육적 함의

지금까지의 논의를 살펴보면, Ⅲ장에서는 Ⅱ장의 체험주의의 이론적 기초를 토대로 도덕적 상상력 이론에 대해 상세히 살펴보았다. 이어서 Ⅳ장에서는 Ⅲ장에서 제시한 도덕적 상상력의 도덕교육적 적용 가능성과 한계를 탐색하고 심리학, 심리치료 등의 경험적 연구를 통해 보완 작업을 수행하였다. 이 장에서는 Ⅱ, Ⅲ장을 통해 살펴본 도덕적 상상력 이론과 Ⅳ장에서 제시한 보완을 종합하여, 본 연구에서 제시한 논의가 갖는 도덕교육적 함의를 탐색하고 나아가 도덕적 상상력을 적용한 도덕교육 방안을 제안하고자 한다. 이에 대해서는 '유기체와 환경의 상호작용 강조', '감각운동 경험과 영상도식 및 은유의 활용', '서사 구성에 대한 탐구', '도덕적 숙고와 도덕적 행동 강화'로 나누어 살펴볼 것이다.

1. 유기체와 환경의 상호작용 강조

앞서 Ⅳ장에서는 Ⅲ장에서 제시한 '유기체-환경 상호작용과 제약 요인'의 도덕교육적 적용 가능성과 한계를 탐색한 후, 보완 작업을 수행하였다. 이에 대해 상기해보면, '유기체와 환경의 상호작용'은 도덕교육에서 서로 영향을 주고받으며 살아가는 인간 삶과 공통적인 의미 형성 과정을 이해하는 데 기여할 수 있음을 살펴보았다. 하지만 상호작용의 다양성 및 도덕성 차이를 고려한 도덕교육을 마련하는 데 한계가 있어, 이를 반두라의 상호결정론을 통해 보완하였다. 또한 '유기체와 환경의 상호작용에 존재하는 제약 요인'은 인간이 어떠한 제약을 받으며, 그 제약 속에서 어떻게 활동을 하며 살아가는지 이해하는 데 도움을 줄 수 있지만, 여기에는 제약으로 작용하는 상황이 고려되지 않고 있어 이를 사회심리학 연구를 통해 보완하였다. 본 절에서는 이와 같은 Ⅲ장과 Ⅳ장 논의가 갖는

도덕교육적 함의에 대해 '유기체와 환경의 상호작용에 대한 탐색과 조절'과 '상황에 대한 이해와 환경 구성'을 중심으로 살펴보고자 한다.

1) 유기체와 환경의 상호작용에 대한 탐색과 조절

(1) 상호결정론을 활용한 탐색과 조절

인간의 행위는 상황이나 맥락과 고립되어 나타나는 것이 아니라 환경과의 상호작용 속에서 나타나며, 도덕적 문제 역시 구체적이고 맥락 의존적이며 상황의 복잡성 속에서 발생한다(Johnson, 2014, p. 186). 이에 유기체와 환경의 상호작용에 대한 탐색은 행위에 영향을 미치는 세부 요인과 상황의 복잡성을 파악하도록 도울 수 있으며, 나아가 도덕적 또는 비도덕적 행동에 대한 원인을 파악하여 행동을 변화시키는 데 도움을 줄 수 있다. 예를 들어 누군가 타인의 강요나 상황의 압박감으로 인해 비도덕적인 행동을 했음에도, 이를 개인의 판단 능력이나 성격과 같은 내부적 요인에 의해서만 찾는다면 근본적인 문제 해결이 어려울 수 있다. 이와 관련하여 유기체와 환경의 상호작용에 대한 탐색은 행동의 근본적 원인을 파악하고, 자신에게 필요한 부분(학습을 통해 강화하거나 연습해야 하는 부분)이 무엇인지 파악하도록 도울 수 있다. 이를 통해 학생들은 "문제 상황을 변형시키며 변화와 성장"을 이루어 갈 수 있을 것이다(Johnson, 2014, pp. 216-218). 이에 다음의 [그림 7]과 같은 순서로 활동을 구성할 수 있다.

경험 떠올리기	→	반두라의 상호결정론을 통한 상호작용 탐색	→	자신에게 필요한 행동에 대한 상상	→	상상한 행위에 대한 실천

[그림 7] 유기체와 환경의 상호작용 탐색 활동 순서

예를 들어 해당 방안은 성취기준 “[9도02-06] 다양한 갈등 상황에서 평화적 해결의 중요성을 이해하고, 평화적으로 갈등을 해결할 수 있는 실천 방법을 탐구하고 제시할 수 있다”(교육부, 2015, p. 19)와 관련된 수업에 적용해 볼 수 있다. 먼저 학생들은 자신이 겪었던 과거의 일이나 최근의 사건(예. 타인과의 갈등을 느낀 사건)을 떠올린 후, 세 가지 요인(개인, 행동, 환경)을 중심으로 사건을 탐색한다. 이때 교사는 상호작용 탐색에 대한 이해를 돕기 위해 다음의 <표 3>을 활용할 수 있다.

<표 3> 상호결정론을 활용한 상호작용 탐색 안내

요소	내용(탐색 예시)
1) 개인 요인이 미친 영향	사건과 관련하여 개인의 내적 요인(감정, 생각, 느낌 등)이 유발한 행동 또는 환경에 미친 영향 탐색하기(P→B, P→E)
2) 행동 요인이 미친 영향	당시의 행동이 자신 또는 타인에게 미친 영향, 행동으로 인한 환경, 상황 등의 변화 탐색하기(B→P, B→E)
3) 환경 요인이 미친 영향	환경이나 상황으로 인해 취하게 된 행동, 환경이나 상황이 개인 요인(감정, 생각, 느낌 등)에 미친 영향 탐색하기(E→B, E→P)

교사는 학생들의 발달 수준을 고려하여 P→B, P→E, B→P, B→E, E→P, E→B의 여섯 가지 상호작용 중 일부를 제시하거나, 학생들이 직접 선택하여 활동을 수행하도록 지도할 수 있다. 가령 개인(P)이 느꼈던 감정을 떠올리고, 해당 감정으로 인해 어떤 행위(B)를 하게 되었는지 살펴보거나, 자신의 행동(B)이 환경(E)을 어떻게 변화시켰는지 탐색해 볼 수 있다. 이에 추가적으로 다음과 같은 예시를 제공하여 활동에 대한 이해를 도울 수 있다.

상호작용 탐색을 위한 예시

나는 오늘 아침부터 기분이 좋지 않았다. 그런데 쉬는 시간에 친구가

실수로 나를 밀게 된 사건이 발생했다. 나는 순간적으로 화가 나서 친구에게 소리를 질렀다(P→B). 그러자 다른 친구들이 놀라서 나를 쳐다보았고 교실은 조용해졌다(B→E).

위의 예시를 통해 타인을 배려하지 못한 행동이 다른 친구들과 교실 분위기에 미친 영향을 살펴볼 수 있다. 이를 토대로 학생들은 자신의 경험에서 세 가지 요인(P, B, E)이 어떠한 영향을 미쳤는지 확인해 본다. 만일 이 과정에서 학생들이 특정 요소에만 치중하여 탐색한다면 유연하게 사고할 수 있도록 안내해야 한다. 이를 통해 익숙한 측면에서만 사고하는 것이 아니라 여러 관점에서 유연하게 사고하도록 이끌 수 있으며, 신중한 태도로 도덕적 판단과 행위를 하도록 지도할 수 있다. 이로써 학생들은 한 사건에도 여러 상호작용이 있음을 깨닫고, 자신의 행동에 대한 적절성을 성찰해 볼 수 있을 것이다.

이어서 자신에게 필요한 행동이나 환경, 개인 특성 등이 무엇인지 상상해 보도록 안내한다. 여기에서 도덕적 상상력은 열려 있는 다양한 행위들을 살피고, 타인의 삶에 미치는 영향을 고려하여 행동을 변화시킬 수 있도록 도울 수 있다(Johnson, 1993, p. 187). 가령 자신이 다른 행동을 취했다면 어땠을지 상상해 보면서 필요한 행동을 발견할 수 있다. 위의 예시에서 살펴보자면 친구에게 소리를 지르는 행위 대신, 친구에게 자신의 마음을 솔직히 표현하고 차분히 말했더라면 어땠을지 상상해 볼 수 있다. 이에 교사는 작은 실천을 시작으로 점진적인 변화를 이룰 수 있다는 것을 이야기해 줄 수 있으며, 학생들이 상상한 것을 실천하도록 격려할 수 있다. 이와 같은 방안을 통해 학생들은 이후에 비슷한 일이 발생할 때, 상상한 대로 행동하도록 노력할 수 있으며 “타인과 조화롭게 살아갈 수 있는 도덕적 능력과 태도”(교육부, 2015, p. 20)를 기르며 갈등 해결을 위한 다양한 방법을 마련해 갈 수 있을 것이다.

아울러 해당 방안은 빈번히 작용하는 상호작용을 인식하여 자신에게 조절이 필요한 부분을 구체적으로 파악하고, 실천 계획을 세우는 데 도움을 줄 수 있다. 예를 들어 부정적인 언어 습관(B)이 ‘자신이 일을 제대로 수행하지 못할 것’이라는 신념(P)에 영향을 미친다는 것을 발견했을

때, 긍정적인 말을 사용하는 자신의 모습을 상상해 보고, 실제 일상에서도 하루에 한 번씩 긍정적인 말을 하는 연습을 해볼 수 있다. 덧붙여 이는 정서적 혼란이나 비도덕적 행동을 예방하는 데도 도움을 줄 수 있다. 예컨대 탐색을 통해 충동적인 행동이 유발되는 심리 상태나 환경에 처해 있음을 인식하고, 사전에 타인에게 도움을 요청하거나 주변 환경을 변화시키면서 행위를 조절할 수 있다. 이러한 학습을 통해 학생들은 자기 조절 능력을 함양하고 행동을 개선해 갈 수 있을 것이다.

(2) 습관에 대한 자아 성찰적 질문

존슨이 논의하듯이 삶에는 기존의 습관이나 성향, 가치, 실천으로 적절히 대처할 수 없는 새로운 숙제들이 제기된다. 이때 더 이상 습관적인 생각이나 행동을 통해 문제를 개선할 수 없게 되면 어려움을 느끼게 되고, 선행적 습관에 집착할수록 문제는 더욱 심각해질 수 있다(Johnson, 2014, p. 201; Johnson, 2014, p. 220). 그렇기에 우리는 습관을 성찰하고 관리하면서 새로운 습관을 형성할 수 있어야 한다. 우선 습관에 대해 좀 더 살펴보면, 습관이라는 것은 한번 형성되면 불변하는 것이 아니라 사라지거나 변하기도 하고 새롭게 만들어지기도 한다. 이것이 가능한 것은 습관이라는 것이 유기체와 환경의 상호작용 속에서 특정한 시간, 장소, 안정적인 맥락이 특정 행동과 연합되어 형성되기 때문이다. 즉 특정한 맥락 속에서 사고나 행위가 발현될 안정적인 단서(stable clue)가 주어지면 자동적으로 습관이 나타나게 되는 것이다(곽금주, 2007, p. 7). 이처럼 습관이라는 것은 적절한 환경적 요소들이 구조적으로 충족되고, 환경이 주는 조건(자극)에 반응하여 나타나는 것이기에(이돈희, 2020, p. 283) 교육을 통해 습관이 변화되도록 도울 수 있다. 이에 상호작용에 대한 탐색을 토대로 습관을 개선하도록 지도할 수 있다. 이를 위해 다음의 [그림 8]과 같은 순서로 활동을 진행할 수 있다.

상호작용 탐색을 통한 습관에 대한 인식	→	3단계를 통한 자아 성찰적 질문	→	새로운 습관에 대한 계획 및 상상

[그림 8] 습관 개선을 위한 활동 순서

해당 활동은 성취기준 “[6도01-02] 자주적인 삶을 위해 자신을 이해하고 존중하며 자주적인 삶의 의미와 중요성을 깨닫고 실천 방법을 익힌다”(교육부, 2015, p. 9)와 관련된 수업에서 학생들이 자신의 습관을 성찰하고 생활계획을 수립해 보도록 지도할 수 있다. 이를 위해 먼저, 앞서 제시한 반두라의 상호결정론을 활용하여 자신의 습관을 확인해 보도록 안내한다. 학생들은 개인(P), 행동(B), 환경(E)을 통해 습관이 나타나는 상황이나 환경, 습관의 강도와 빈도, 습관이 나타날 때의 정서 상태 등을 파악해 볼 수 있다. 이후 교사는 학생들에게 자아 성찰적 질문을 제시한다. 이는 다음의 <표 4>와 같이 ‘왜’, ‘만약’, ‘어떻게’를 중심으로[111] 기존의 습관과 새로운 습관에 대해 질문해 보도록 도울 수 있다.

<표 4> 자아 성찰적 질문 예시

분류	자아 성찰적 질문 예시
‘왜’ 관련 질문	· 왜 나는 계속 이렇게 행동하는 것일까? · 왜 나에게는 새로운 습관이 필요한 것일까?
‘만약’ 관련 질문	· 만약 내가 지속적으로 이렇게 행동한다면 어떻게 될까? · 만약 내가 하던 행동을 다르게 한다면 어떨까? 또는 만약 내가 다른 습관을 갖고 있다면 어떨까?
‘어떻게’ 관련 질문	· 어떻게 기존의 행동을 개선할 수 있을까? · 어떻게 새로운 행동을 실천할 수 있을까?

<표 4>에서 제시된 ‘왜’와 관련된 자아 성찰적 질문을 통해 학생들은

111) 본 활동에서 제시하는 자아 성찰적 질문은 버거(W. Berger)가 제시한 3단계 모델을 기반으로 한다. 버거는 기업 혁신가, 과학자, 예술가, 엔지니어, 영화제작자, 교육자, 디자이너, 사회적 기업가들과의 경험을 토대로 ‘왜’, ‘만약’, ‘어떻게’로 이루어진 질문의 3단계 모델을 고안하였다(Berger, 2014/2014, pp. 14-15).

기존의 습관이 지속되는 원인이나 새로운 습관의 필요성에 대해 살펴볼 수 있다. 가령 기존의 습관을 성찰하며 습관이 발생한 환경, 다른 대상과의 관계, 습관의 지속성, 습관을 통해 얻는 만족감, 습관을 멈출 때의 불안감 등을 생각해 볼 수 있으며, 습관이 일상에 미치는 영향을 탐구하면서 새로운 습관이 필요한 이유를 찾아볼 수 있다. 다음으로, '만약'과 관련된 자아 성찰적 질문을 통해 습관을 지속하는 경우와 그렇지 않은 경우를 상상해 보며 습관을 평가해 볼 수 있다. 예컨대 기존의 습관을 지속할 경우 문제 상황이 계속 발생할 수 있음을 느낄 수 있으며, 이와 반대로 새로운 습관을 가질 때는 더 나은 상황을 만들 수 있다는 것을 인식할 수 있다. 이 과정에서 새로운 습관을 가진 자신의 모습을 떠올려 보는 것은 미래의 상황을 구체적으로 그릴 수 있게 한다. 마지막으로, '어떻게'와 관련된 자아 성찰적 질문은 습관 개선을 위한 구체적인 방법을 마련하도록 도울 수 있다. 이 단계를 모둠 활동으로 진행한다면 학생들은 서로에게 필요한 행동을 제안해 주고, 혼자서 떠올리지 못한 방법들을 발견할 수 있을 것이다. 나아가 수업 이후에도 습관을 관리할 수 있도록 체크리스트나 기록 일지를 활용할 수 있으며, 실천을 공유할 수 있는 시간을 마련해 줄 수 있다. 이를 바탕으로 학생들은 생활 속에서도 스스로 질문하며 습관을 개선해 갈 수 있다.

이와 같은 습관의 관리는 익숙한 패턴에서 벗어나 문제를 창의적으로 해결하고, 개인의 건강을 유지하며 자기 계발을 이루도록 작용할 수 있으며(Bandura, 2006, p. 176), 자주적인 삶을 살아가는 데 도움을 줄 수 있다. 게다가 이는 발생한 문제에 자신이 얼마나 관련되어 있고, 어떠한 선택권을 가졌는지 파악하여 개인이 가진 통제력을 깨닫고(곽금주, 2007, pp. 229-230) 자기 조절[112]을 통해 습관적인 행동을 방지하도록 도울 수 있다. 이와 같은 도덕교육을 통해 학생들은 체험주의적 자아로서 자신이 추구하는 이상적인 삶의 모습에 가까워지도록 새로운 습관을 형성하고, 존슨이 논의하는 것처럼 다양한 관계와 변화하는 시간 속에서 목표를 추

112) 인간은 자기 규제를 통해 자신의 행동과 조건을 모니터링한다. 또한 인간은 환경과 도덕적 기준을 관련지어 판단할 수 있으며, 영향이 미칠 결과를 고려하여 행동을 조절할 수 있다(Bandura, 2006, p. 171).

구하며 성장해 갈 수 있을 것이다(Johnson, 1993, p. 147).

2) 상황에 대한 이해와 환경 구성

(1) 상황에 대한 관심 높이기

우리는 상황의 복잡성에 대한 깊고 넓은 이해를 할 수 있어야 한다. 상황 안에는 충동, 정서, 목표, 긴장 등과 같이 다양한 요소들이 있으며(Johnson, 2014, p. 199), 앞서 사회심리학 연구를 통해 살펴보았듯이 상황은 인지, 정서, 행동에 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 이에 학생들이 상황에 관심을 갖고, 상황이 미치는 영향을 민감하게 파악할 수 있도록 지도하는 것이 필요하다. 이를 위해 성취기준 "[9도03-01] 인간 존엄성과 인권, 양성평등이 보편적 가치임을 도덕적 맥락에서 이해하고, 타인에 대한 사회적 편견을 통제하여 보편적 관점에서 모든 인간을 인권을 가진 존재로서 공감하고 배려할 수 있다"(교육부, 2015, p. 21)와 관련된 수업에서 도덕적 문제 상황을 함께 탐색해 볼 수 있다.

해당 수업에서 교사는 문제 상황(예. 인권 침해 사례)을 포함한 이야기, 영상, 사진 등을 제공하고, 상황이 등장 인물에게 미치는 영향을 탐색해 보도록 안내한다. 예를 들어 누군가의 악행으로 인해 사람들이 피해를 보는 사례, 어려운 처지에 놓여 도움이 필요한 사례, 평등이 지켜지지 않고 있는 사례 등을 제시할 수 있다. 여기에서 학생들은 해당 상황에서 핵심적인 문제가 무엇인이 파악하고, 상황이 인물의 행동, 사고, 정서, 판단 등에 어떠한 영향을 미치고 있는지 탐색해 볼 수 있다. 그리고 교사는 상황으로 인해 변화된 인물의 사고나 행동이 있는지 탐색해 보도록 지도할 수 있다. 다음으로, 각자가 탐색한 내용을 공유하면서 자신이 발견하지 못한 부분에는 무엇이 있는지 알아본다. 이 과정에서 교사는 상황에서 인물이 취한 행동의 적절성을 평가해 보도록 지도할 수 있으며, 이 밖에도 인권을 지키기 위해 필요한 태도, 타인을 존중하기 위한 방법 등에 무엇이 있는지 토의를 이끌 수 있다. 아울러 이와 같은 학습

을 바탕으로, 일상에서도 상황에 주의를 기울이며 신중한 태도로 문제를 해결하도록 안내할 수 있다.

나아가 학교와 가정 및 지역 사회는 학생들이 겪고 있는 빈번한 상황, 주변 환경 등에 관심을 가져야 한다. 일상의 상황에는 우연한 것도 있지만, 주변 환경에 의해 지속적으로 노출되는 상황이 존재한다. 그런데 이러한 지속적인 상황은 학생들의 도덕성 발달에 영향을 미치고, 학생들은 상황 속에서 배운 것들을 당연하게 받아들이며 성장할 수 있다. 가령 학생에 따라 오히려 공격적인 행동을 정상적인 것으로 용인하고, 이것이 갈등을 해결하는 데 적합한 방식이라고 학습할 수 있다(Patterson, 1982; Straus et al., 1980). 이로 인해 친사회적 행동을 거부하는 '사회화 무효화(Socialization void)'를 보일 수 있으며(Staub, 1979), 이것이 사람들에게 도움이 되고자 하는 욕구를 감소시키고, 사람들을 부정적으로 인식하게 하여 그들에게 해를 입히는 행위를 증가시킬 수 있다. 이외에도 학생들에게 지속적으로 불안감, 두려움, 우울감 등을 주는 상황을 포함한 여러 제약 요인이 존재할 수 있다. 이에 학교와 가정 및 지역 사회는 협력하여 학생들이 느끼고 있는 제약 요인에 무엇이 있는지 주목하고, 그 속에서 무엇을 학습하고 있는지, 또 무엇을 원하고 있는지 등에 관심을 가져야 한다. 또한 학생들은 목격에 기초하여 상상하고 행동하기 때문에(Coles, 1997, p. 18) 주변 어른들은 도덕적 행동을 실천함으로써 학생들에게 모범을 보여야 할 것이다.

(2) 함께하는 과업 부여하기

우리는 다른 사람들과의 상호작용을 통해 경쟁과 협력의 의미를 배우고, 사랑과 배려를 학습한다(Johnson, 2014, p. 53). 이에 함께하는 과업을 부여하는 것은 다른 사람들과 상호작용 하는 환경을 마련해 줄 수 있으며, 이를 통해 함께하는 것의 중요성을 깨닫도록 도울 수 있다. 예컨대 함께하는 것의 중요성은 이미 사회심리학 연구를 통해서도 밝혀진 바 있다. 구체적으로 살펴보면, 혼자서 낚싯줄을 감을 때보다 여러 사람이 함

께 줄을 감을 때 더 빨리 감는 것으로 나타났으며(Triplett, 1898, p. 533) 이 밖에도 신문기사에 나타난 단어의 모음을 지우는 작업, 쉬운 곱셈 작업, 논리적 쟁점에 대해 반론을 펴는 작업 등에서도 이러한 현상이 나타났다(Allport, 1920, pp. 179-180). 이처럼 홀로 작업을 수행하는 것보다 함께할 때 수행력이 높아지는 것을 알 수 있다. 그런데 함께하는 과업을 부여할 때 유의해야 할 점은, 과제 성격이 수행력에 영향을 미칠 수 있다는 점이다. 가령 과제와 관련된 학습이 제대로 되어 있지 않거나, 고난도 수행을 요구하는 과제의 경우 수행력이 떨어질 수 있다(Zajonc, 1965, p. 274; 한규석, 2020, pp. 456-457). 따라서 도덕교육을 통해 함께하는 과업을 부여할 때는 학생들의 발달 단계, 학습 수준 등을 고려해야 할 것이다.

이와 관련하여 성취기준 “[9도03-05] 정의로운 사회가 도덕적 공동체와 인간다운 삶을 보장하기 위한 기반이 된다는 점을 이해하고, 공정한 경쟁을 저해하는 부패 행위를 예방하는 마음가짐을 길러 보편적 관점에서 정의 실현을 위한 참여적 태도를 가질 수 있다”(교육부, 2015, p. 22)와 관련된 수업에서 해당 방안을 적용해 볼 수 있다. 이때 수업에서 함께하는 과업을 제시하여 사회 구성원들이 힘을 합해 정의로운 사회를 만들어 간다는 것을 깨닫게 할 수 있다. 예를 들어 동식물 또는 작물 기르기, 기른 작물 나누기, 자연 보호 캠페인 활동, 마을 쓰레기 줍기, 노인정 방문하기, 지역사회 축제 준비하기, 학교 정원 관리하기 등과 같은 경험을 제공할 수 있다. 이와 같이 학교 또는 학교 밖에서 서로 협력하고 타인을 돕는 기회를 제공하는 것은, 스스로를 타인을 잘 돕고 배려하는 사람으로 인식하도록 도울 수 있으며(Staub, 1992) 정의로운 사회를 위한 참여적 태도를 형성하도록 도울 수 있다. 이러한 참여적 태도를 통해 학생들은 도덕적 선행을 베푸는 상황을 늘리며, 도덕적 공동체를 이루어 갈 수 있을 것이다.

이외에도 학교가 중점적으로 가르쳐야 할 공동체적 가치나 규범, 목표를 설정하여 학교 차원에서 프로그램을 마련할 수 있다. 예컨대, 공동체 정신을 기르는 데 도움이 되는 명상 시간 운영하기, 학생들의 자치

활동 장려하기, 학생들의 성취감과 자긍심을 길러주기 위한 포상 제도 운영하기, 공동생활의 바른 가치관을 길러주기 위한 독서 운동, 노작 활동, 현장 학습 등과 같은 공동 활동을 구성하여 공동체적 삶의 덕을 형성하도록 지도할 수 있다(정세구 외, 2002, pp. 83-84). 이를 수행하는 과정에서 학생들은 공동 목표를 달성하기 위해 역할을 분담하고, 서로의 의견을 절충하는 경험을 하면서 "협력과 배려의 가치"를 인식하고 "유연성과 관용"에 대해 학습하여 서로에 대한 이해를 넓힐 수 있을 것이다(Lakoff & Johnson, 1980, p. 232).

이처럼 교사와 학교의 관심과 열정을 토대로 과제의 특성, 지역 사회의 여건 등을 고려하여 다양한 협력 활동을 마련할 수 있다. 그리고 학교는 학생들이 공동체 정신과 품성을 체득할 수 있는 곳, 더 넓은 사회의 공동체적 삶을 훈련할 수 있는 곳이 되어야 한다. 이와 더불어 학교와 가정은 공동의 지혜를 모아 어떤 방식으로 학생들을 지도할 수 있는지 방안을 강구하고 이를 실행해 나가야 할 것이다(정세구 외, 2002, pp. 84-85).

(3) 환경 조성하기

인간은 몸과 두뇌를 통해 서로 협력하며 환경에 적응하기도 하고, 삶에 존재하는 다양한 제약 속에서 개인을 변화시키거나 환경을 변화시키면서 삶을 살아간다(Lakoff & Johnson, 1999, pp. 93-95; Johnson, 2007, pp. 118-121; Johnson, 2014, pp. 131-132). 이처럼 우리는 환경과 상호작용하며 삶을 살아가는 데, 그중 하나로 '교실'을 살펴볼 수 있다. 교실은 단순히 학업을 위한 공간이 아니라, 타인과 상호작용하며 공동체 삶을 이루어 가는 환경이다. 학생들은 교실에서 다른 사람들과 관계를 형성하고, 서로의 감정을 느끼고 자신의 생각을 수정하기도 하면서 도덕적 성장을 이루어 간다. 교실 속 상호작용을 통해 학생들은 다른 사람들과 함께 더불어 살아가는 방법을 배우고, 또 더불어 살아가면서 변화를 이루게 되는 것이다(Maturana, 2004/2006, pp. 207-209).

이에 교실은 학생들의 도덕적 성장을 도울 수 있는, 신뢰를 바탕으로 한 민주적 환경이 되어야 한다. 이를 위해 교사는 서로의 경험을 나누도록 시간을 마련해 주거나, 학급 회의나 토의 활동을 통해 다양한 의견을 존중하도록 지도할 수 있다. 또, 학급에 필요한 규칙을 직접 정해보거나 학생들이 소속감을 느낄 수 있도록 학급 역할을 부여할 수 있다. 아울러 학급에서 발생하는 문제를 집단 지성을 통해 해결해 보는 경험을 제공할 수 있다. 이를 통해 학생들은 다른 사람들과의 차이를 인식하고, "문화적·개인적 경험에 대한 다양성을 바탕으로 다양한 세계관을 존중"할 수 있으며, 더 나아가 "서로가 공유하고 있지 않은 경험에 대해 전달하는 법"을 터득해 갈 수 있다(Lakoff & Johnson, 1980, p. 231). 그리고 이는 학생들이 더불어 살아가는 삶의 양식을 배우고, 책임감을 가지며 도덕적 환경을 구성해 가도록 도울 수 있을 것이다.

이와 함께 우리는 교실의 물리적 환경에도 관심을 기울여야 한다. 우리 몸은 물질적, 대인관계적, 문화적 세계에 개입해 있는데(Johnson, 2014, p. 218) 교실을 하나의 작은 세계로 보자면, 교실의 물리적 특성은 학생들에게 무엇인가를 보고, 듣고, 느끼게 한다. 이에 학생들이 교실의 물리적 환경과의 상호작용을 통해 행위에 영향을 받을 수 있다는 것을 고려할 수 있어야 한다. 이와 관련하여 사회심리학 연구들은 행위에 영향을 미치는 물리적 환경의 중요성을 입증해 준다. 예를 들어 주변이 어두울 때, 사람들은 자신의 정체가 드러나지 않는 익명성에 의지하여 탈규범적 행위를 쉽게 보였으며(Zhong et al., 2010, p. 314), 이와 반대로 거리에 조명이 있을 때는 범죄율이 낮아졌다. 우리나라에서도 1970년대까지만 해도 영업이 끝나면 번화가의 거리가 어두웠지만, 오늘날에는 진열장의 불빛이 훤한 것을 쉽게 볼 수 있다(한규석, 2020, p. 375). 또한 이러한 현상은 '깨진 유리창 이론'을 통해서도 살펴볼 수 있다. 깨진 창문이 방치되어 있으면 사람들은 멀쩡한 창문도 깨고 벽에 낙서를 하며, 쓰레기를 버리는 규범 이탈적 행위를 보인다. 반면에 깨끗하고 질서 있는 거리 환경은 비행을 막는 효과를 가져온다(Wilson & Kelling, 1982).

이렇듯 환경은 사람들의 태도와 행동에 영향을 미칠 수 있으며, 환경

을 어떻게 조성하는지에 따라 비도덕적인 행동을 막아주는 효과를 가져올 수 있다. 이러한 맥락에서 교실의 물리적 환경을 활용하여 학생들의 도덕적 실천을 다양하게 이끌어 볼 수 있다. 예컨대 게시판이나 벽을 활용하여 도덕적 실천을 장려할 수 있다. 구체적으로, 게시판이나 벽에 도덕적 실천에 관한 다짐을 붙이거나 친구들에게 하고 싶은 말, 친구를 칭찬해 주고 싶은 것, 용기를 주는 말 등을 활용하여 환경을 꾸밀 수 있으며, 나아가 교실 속 우체통과 같은 소통 장치를 마련해 줄 수 있다. 이러한 물리적 환경은 도덕적 가치나 행동을 친숙하게 느끼고, 꾸준한 실천을 통해 도덕적인 공동체 문화를 형성해 가는 데 기여할 수 있을 것이다. 또한 교실 속에서 "친절, 자비, 용서, 사랑, 겸손과 같은 덕"(Johnson, 1993, p. 260)을 느끼며, 서로에 대한 존중과 이해를 높이도록 작용할 수 있다.

또한 교사는 교실에서 학생들이 무엇을 느끼고 있는지 관심을 가져야 한다. 예컨대 누군가는 교실 속 상황에서 겁을 먹었기 때문에 적응하지 못할 수 있으며, 누군가는 우울하기 때문에 행동하지 못할 수 있다(Maturana, 2004/2006, pp. 222-223). 교사는 교실에서 발생하는 상황들에 관심을 가져야 하며, 학생들이 두려움이나 불안감을 느끼지 않도록 환경을 조성해야 하는 것이다. 이와 더불어 학생들이 느끼고 있는 것을 민감하게 알아차리고 정서를 공감해 줄 수 있어야 하며, 학생들에 대한 사랑과 존중을 표현해 주어야 한다.

존슨이 논의하듯이 자신이나 타인에 대한 존중이 없는 경우, 서로를 불신하거나 경멸하고 건설적인 관계를 맺지 못할 수 있으며, 이로 인해 서로에 대한 이해와 소통이 어려워질 수 있다(Johnson, 1993, p. 256). 이에 교사가 학생들을 존중하는 것은, 그 존중이 학생들 간의 존중으로 확장되어 서로를 위한 교실이 되도록 작용할 수 있을 것이다.

2. 감각운동 경험과 영상도식 및 은유의 활용

앞서 Ⅳ장에서는 Ⅲ장에서 제시한 '감각운동 경험과 영상도식 및 은

유'의 도덕교육적 적용 가능성과 한계를 탐색한 후, 보완 작업을 수행하였다. 이와 관련하여 '감각운동 경험과 영상도식'은 몸의 중요성을 깨닫게 하고, 몸의 움직임이나 교구를 다양하게 활용할 수 있게 한다는 것을 살펴보았다. 그러나 감각운동 경험의 차이 및 개인에 따른 의미 형성 차이를 고려한 도덕교육을 마련하는 데 한계가 있어, 이를 신경언어프로그래밍(NLP)을 통해 보완하였다. 또한 '은유'는 도덕교육에서 도덕적 지식 및 정서 학습을 가능하게 함을 살펴보았다. 하지만 과거부터 삶에 영향을 미쳐 온 은유를 탐구하거나 은유를 통해 개인의 변화를 돕는 데 한계가 있어, 이를 에릭슨의 은유 치료를 통해 보완하였다. 본 절에서는 이러한 Ⅲ장과 Ⅳ장의 논의가 갖는 도덕교육적 함의에 대해 '감각운동 경험과 영상도식의 활용', '은유 활용의 구체화'를 중심으로 살펴볼 것이다.

1) 감각운동 경험과 영상도식의 활용

(1) 구체물과 몸의 움직임 활용

앞서 살펴보았듯이, 우리는 감각운동 경험을 통해 주관적 경험을 이해한다(Lakoff & Johnson, 1999, p. 45). 이에 도덕교육에서 '균형', '앞-뒤', '힘', '중심-주변' 등의 영상도식을 활용하여 도덕적 탐구를 활성화하고, 자신의 삶을 돌아보며 정신적·정서적·사회적 건강을 관리하도록 지도할 수 있다. 가령 성취기준 "[9도01-05] 행복한 삶을 위해 좋은 습관과 건강의 필요성을 설명하고, 정서적 건강과 사회적 건강을 가꾸기 위한 방안을 제시하고 실천 의지를 함양할 수 있다"(교육부, 2015, pp. 17-18)와 관련된 수업에서 다음과 같이 영상도식을 활용할 수 있다.

먼저, '균형' 도식은 자신의 생활을 돌아보며 균형 있는 삶을 이루도록 도움을 줄 수 있다. 이를 위해 수업에서 양팔 저울과 같은 생활 속 사물을 활용해 볼 수 있다. 예컨대 양팔 저울에서 한쪽이 더 무거우면 균형을 이루지 못하고 기울어지는 것을 볼 수 있는데, 이때 균형을 맞추기 위해서는 무게를 감소시키거나 다른 쪽의 무게를 증가시켜야 한다.

이에 비추어 교사는 우리 삶도 균형을 유지하기 위해 조절이 필요하다는 것을 설명할 수 있다(권재은, 2021b, p. 171). 이를 통해 학생들은 자신의 생활을 돌아보며 특정한 생각이나 감정에 치우쳐 있지 않은지 살피고, 균형을 이루는 데 필요한 사고나 정서, 행동 등이 무엇인지 탐색할 수 있다. 여기에서 저울 외에도 학생들에게 흥미를 줄 수 있는 사물을 다양하게 활용해 볼 수 있다. 가령 오뚝이 인형을 활용하여 "내가 오뚝이 인형처럼 마음이 흔들리고 있을 때는 언제인가요?", "흔들리는 마음은 어떻게 멈출 수 있을까요?"라고 발문함으로써 자신의 마음과 행동을 성찰해 보도록 도울 수 있다. 또한 실물 자료뿐 아니라 그림이나 사진을 활용할 수 있다. 예를 들어 수평을 이룬 시소의 그림을 제시하고, 그림을 통해 자신의 마음 상태가 평정심을 유지하고 있는지 살펴보도록 지도할 수 있다.

다음으로, '앞-뒤' 도식[113]을 통해 심층적인 내면 상태를 탐색하고 이를 함께 나누어 보는 활동을 할 수 있다. 가령 손을 몸 앞쪽으로 가져온 후, 자신이 일반적으로 드러내는 감정이나 다른 사람들과 상호작용하는 모습을 떠올려 본다. 그러고 나서 손을 몸 뒤로 감추는 동작을 하여, 타인에게 표현하지 않았으나 자신이 평소에 갖고 있는 생각이나 감정을 떠올려 본다. 그리고 이 중에서 앞으로 드러내 사람들이 알아주길 바라는 것이나, 사람들에게 들려주고 싶은 이야기가 있는지 살펴본다. 이처럼 '앞-뒤'를 토대로 손동작과 심리 상태를 자연스럽게 연결하여, 마음 깊숙이 존재하는 생각이나 감정을 표현하여 건강한 심리 상태를 유지하도록 도움을 줄 수 있다.

또한 '힘' 도식[114]과 관련하여 벽을 손으로 밀어보는 활동을 구성할

113) 인간에게는 본유적으로 '앞'과 '뒤'가 있는데, 우리는 주로 앞면을 통해 상호작용한다. 가령 우리는 보통 앞에 있는 것을 보고, 주로 앞 방향으로 이동하며, 앞에 있는 대상이나 사람들과 상호작용한다. 또한 텔레비전, 컴퓨터, 난로와 같이 정지해 있는 물체를 '앞면'을 통해 이해한다(Lakoff & Johnson, 1999, p. 34). 이는 우리가 사물의 이미지를 떠올릴 때, 흔히 사물의 앞면과 관련된 이미지를 떠올린다는 것을 생각해 볼 수 있다.

114) 존슨은 유기체와 환경의 상호작용에는 힘의 사용이 요구되고, 일상적 실재가 힘을 수반하는 인과적 연쇄로 이루어졌다고 본다. 예컨대 평소에는 의식하지 못하지만 바람이 셀 때는 그 힘을 의식할 수 있으며, 중력에 대해 평소에는 의식하

수 있다. 수업에서 학생들은 힘을 주어 벽을 밀어보고, 이때의 느낌을 표현해 본다. 그리고 벽을 밀 때와 같이 비슷한 느낌을 받는 일에는 무엇이 있는지 탐색해 본다. 가령, 자신의 노력에도 불구하고 쉽게 이루어지지 않는 것들, 자신에게 막막함을 주는 상황이나 관계 등을 살펴볼 수 있다. 학생들은 벽의 느낌을 통해 자신이 느끼고 있는 어려움이나 고충을 명료하게 인식할 수 있으며, 이를 공유함으로써 해결 방안을 함께 찾아갈 수 있다. 이에 교사는 "자신이 느끼는 벽을 허물기 위해서는 어떻게 하는 것이 좋을까요?"라고 발문할 수 있으며, 벽을 허물 수 있는 방법을 함께 찾아볼 수 있다.

이와 더불어 학생들의 어려움을 파악하기 위해 '중심-주변' 도식[115]을 활용할 수 있다. 이때 바둑돌과 같은 구체물을 통해 '중심'과 '주변'을 시각화하여 학생들의 이해를 도울 수 있다. 예를 들어 검은 바둑돌을 중심에 두고 흰 바둑돌을 가장자리에 둔 후, 검은 바둑돌처럼 자신에게 가장 문제가 되는 것이나 고민이 되는 것을 생각해 보도록 안내할 수 있다. 이를 통해 우선순위를 파악하여 가장 중심이 되는 문제를 찾고, 문제를 차근히 해결해 가도록 도울 수 있다. 또한 '중심-주변' 도식은 도덕 개념 학습에도 적용할 수 있다(권재은, 2021b, pp. 174-175). 가령 사회적 건강과 관련하여 '배려'의 필요성을 제시하면서 이와 관련된 사례를 떠올려 보도록 안내할 수 있다. 학생에 따라 개념의 중심에 '양보'가 있을 수 있으며 이와 관련하여 '물건 빌려주기' 사례를 떠올릴 수 있다. 학생들은 이를 공유하면서 도덕 개념에 대한 이해를 높이고, 생활 속 실천 방안을 다양하게 탐색해 볼 수 있다.[116] 그리고 교사는 이를 통해 학생들이 형

지 못하지만, 언덕을 올라갈 때 갑자기 뒤에서 당기는 것과 같은 힘을 느낄 수 있다(Johnson, 1987, p. 42). 이에 존슨은 힘에 관한 영상도식으로 강제(Compulsion), 차단(Blockage), 대응력(Counterforce), 전환(Diversion), 제약의 제거(Removal of restraint), 가능성 부여(Enablement), 흡인(Attraction) 등을 제시한다(Johnson, 1987, pp. 45-48).

115) 우리는 몸을 중심으로 세계를 경험한다. 가령 가시적 대상들은 몸으로부터 다양한 거리를 두고 있으며 어떤 것은 중심에, 어떤 것은 주변에 위치하게 된다. 또한 관계와 관련된 상호작용에도 중심과 주변이 존재한다. 예컨대 친구, 애인, 배우자 등은 상호작용에서 더 중심적일 수 있다. 즉 개인에게 중심적이거나 주변적인 사물, 사건, 사람 등이 있으며, 이는 지각 영역뿐 아니라 철학적·종교적·정치적·경제적·사회적 영역에서도 마찬가지이다(Johnson, 1987, pp. 124-125).

성하고 있는 도덕 개념과 그에 관한 사례를 살펴볼 수 있으며, 이를 바탕으로 학생들이 인식하고 있는 도덕 개념의 적절성을 평가하여 바른 의미를 형성하도록 지도할 수 있다.

(2) 감각운동 경험을 활용한 상호 이해

도덕교육에서 학생들이 서로에 대한 이해를 높일 수 있도록 신경언어프로그래밍(NLP)을 활용할 수 있다. 이를 통해 학생들은 서로의 감각운동 경험이 다를 수 있다는 것을 인식할 수 있으며, 자기중심적인 관점을 반성하고, 다양성을 인정하고 수용하는 태도를 기를 수 있다. 해당 활동은 다음의 [그림 9]와 같은 순서로 진행할 수 있다.

감각운동 경험 떠올리기	→	감각운동 경험에 대한 공유	→	은유로 나타내기	→	원하는 경험을 상상하기

[그림 9] 감각운동 경험을 활용한 상호 이해 활동

우선 교사는 감각운동 경험을 떠올릴 수 있는 주제를 제시한다. 가령 성취기준 “[4도02-01] 가족을 사랑하고 감사해야 하는 이유를 찾아보고, 가족 간에 지켜야 할 도리와 해야 할 일을 약속으로 정해 실천한다”(교육부, 2015, p. 11)와 관련된 수업에서 주제로 ‘가족과 함께 한 시간’을 제시한 후, 주제와 관련된 경험을 떠올려 보도록 안내한다. 기억에는 과거 경험에 대한 시각, 청각, 신체감각, 미각, 후각적 정보가 포함되어 있는데, 이때 학생들은 유도체계(lead system)[117]를 통해 경험을 떠올리게

116) 이와 관련하여 도덕 개념이 갖는 원형적 구조를 적용하여 수업을 구성해 볼 수 있다. 예컨대 ‘배려’에 대해 학생들이 생각하는 핵심적인 의미를 탐색해 보도록 하거나, ‘배려’의 범주에 포함되는 사례를 함께 탐색해 볼 수 있다. 또, 이전에는 ‘배려’라고 인식되었던 행동 중에, 오늘날 변화된 것은 없는지 탐색해 볼 수 있다. 나아가 교사가 ‘배려’와 관련된 비원형적 사례를 제시하여 토론 수업을 이끌어 볼 수 있다.

117) 유도체계는 과거 기억으로 돌아가기 위한 핸들과 같은 것으로, 사람마다 다양

된다(O'Connor & Seymour, 1993/2010, p. 93). 가령 가족과 함께 한 시간을 생각하면서 등산한 장면을 떠올린다면, 여기서 작용하는 유도체계는 시각이다. 또는 가족과 함께 부른 노래를 떠올린다면, 여기서 작용하는 유도체계는 청각이다. 이처럼 학생들은 유도체계를 통해 경험을 떠올리고 이를 공유하면서, 서로의 경험이 다를 수 있다는 것을 인식할 수 있다.

다음으로, 가족에 대해 은유로 표현해 보도록 안내한다. 예컨대, 학생에 따라 '가족은 나의 천사', '가족은 차가움' 등으로 표현할 수 있다. 이를 통해 가족에 대한 다양한 은유를 살펴볼 수 있으며, 사람마다 생각하는 '가족'의 의미가 다를 수 있다는 것을 깨달을 수 있다. 이어서 학생들은 자신이 바라는 가족의 모습이나 함께 하고 싶은 경험에 대해 상상해 본 후, 이를 그림이나 글로 표현해 본다. 이때 감각적 차원에서 그려지는 이미지를 구체화하여 그 상황에서 누가, 언제, 무엇을, 어떻게 하는지 등을 세부적으로 상상해 볼 수 있다.[118]

나아가 이러한 상상이 실현될 수 있도록 가정과의 연계 학습을 구성할 수 있다. 가령 '가족은 차가움'으로 표현한 학생은 가족이 화목하게 지내는 장면을 상상하고, 이를 현실화할 수 있도록 가족에게 자신의 의견을 제안할 수 있다. 그리고 가족들은 이 제안을 바탕으로, 가정에서 온화한 분위기와 따뜻함을 형성할 수 있는 방법들을 찾아가며 함께 노력할 수 있다. 이때 교사는 가정에서의 실천을 도울 수 있도록 실천 일지를 제작해 주거나, 가정과의 상담을 진행할 수 있다.

하다. 그리고 경험에 따라서도 유도체계가 다르게 작용할 수 있다. 예를 들어, 고통스러운 경험과 관련해서는 시각적 이미지를, 즐거웠던 기억과 관련해서는 소리를 떠올릴 수 있다(O'Connor & Seymour, 1993/2010, pp. 93-94).

118) 체험주의는 지각할 때, 행동할 때, 상상할 때 공통으로 나타나는 두뇌의 역동적인 기능에 대해 '발현(發現: enactment)'이라는 용어를 사용한다. 그리고 이에 대해 실재하는 발현이든 상상적인 발현이든 실시간으로 나타난다는 점에서 '역동적'이라고 설명한다(Lakoff & Johnson, 1980, p. 257). 아울러 우리가 무엇인가를 상상할 때, 실제 지각하고 행동할 때와 같은 두뇌 부분이 활성화되는데(Lakoff & Johnson, 1980, p. 57), 이는 NLP에서 제시하고 있는 것처럼 원하는 것을 세밀하게 생각할수록 보다 선명하게 떠올릴 수 있다(O'Connor & Seymour, 1993/2010, p. 51).

2) 은유 활용의 구체화

(1) 은유로 표현하기

근원 영역과 목표 영역으로 구성되는 은유는 도덕 개념에 대한 이해를 도울 뿐 아니라, 개인의 정서를 표현하는 데도 도움을 줄 수 있다. 먼저 도덕 개념 학습과 관련하여, 교사는 학습 주제를 '목표 영역'으로 제시한 후 이를 은유로 표현해 보도록 안내한다. 해당 활동을 돕기 위해 다음과 같은 근원 영역 예시를 제공할 수 있다.

근원 영역 예시

▪ 감각(시각, 청각, 촉각, 후각, 미각 등) ▪ 운동, 동작(또는 움직임) ▪ 주변에 존재하는 사물(모양, 쓰임새, 유용성 등) ▪ 학생들의 취미 및 관심사

근원 영역의 예시로 감각, 운동, 동작, 주변에 존재하는 사물, 학생들의 취미 또는 관심사 등을 제시하여 은유 표현을 도울 수 있다. 예를 들어 성취기준 "[4도02-04] 협동의 의미와 중요성을 알고, 경청·도덕적 대화하기·도덕적 민감성을 통해 협동할 수 있는 능력을 기른다"(교육부, 2015, p. 11)와 관련된 수업에서 협동의 의미를 학습할 때 해당 방안을 적용해 볼 수 있다. 예컨대 학생들은 '협동'에 대해 다음의 [그림 10]과 같이 표현해 볼 수 있을 것이다.

근원 영역 예시		은유 예시
▪ 감각(시각, 청각, 촉각, 후각, 미각 등)		- 협동은 따뜻함 - 협동은 조화로운 화음
▪ 운동, 동작(또는 움직임)	➔	- 협동은 함께 발을 맞추는 것 - 협동은 다른 사람들과 손뼉을 치는 것
▪ 주변에 존재하는 사물(모양, 쓰임새, 유용성 등)		- 협동은 지우개 달린 연필 - 협동은 빗자루와 쓰레받기

▪ 학생들의 취미 및 관심사	➔	- 협동은 아이돌의 무대 - 협동은 야구

[그림 10] 협동(목표 영역)에 대한 은유 예시

이를 통해 학생들은 새롭게 배우는 도덕 개념을 기존의 지식과 연관지어 사고를 확장할 수 있다. 그리고 도덕 개념에 대한 자신의 이해를 점검하고, 서로가 형성한 은유를 공유하면서 개념이 갖는 의미를 다양하게 살펴볼 수 있다. 해당 활동을 위해 교사는 수업 전에 학습 내용이 은유를 활용하기에 적합한지 검토한 후 수업을 계획해야 하며, 수업에서 학생들이 제시한 은유의 다양성을 수용하되 개념에 대한 은유가 적절하지 않을 경우에는 학생과 함께 은유의 투사 과정을 살피며 올바른 이해를 도와주어야 한다.

다음으로, 학생들의 정서 표현을 돕기 위해 은유를 활용할 수 있다. 예컨대 성취기준 “[6도01-01] 감정과 욕구를 조절하지 못해 나타날 수 있는 결과를 도덕적으로 상상해 보고, 올바르게 자신의 감정을 조절하고 표현할 수 있는 방법을 습관화한다”(교육부, 2015, p. 9)와 관련된 수업에서 활용해 볼 수 있다. 학생들은 “내 마음이 어둡고 검게 변했어.”, “푸른 바다처럼 시원한 마음이야.”, “행복한 내 마음은 무지개 같아.” 등과 같은 은유를 사용하여 자신의 느낌과 정서를 자유롭게 표현해 볼 수 있다. 이어서 은유를 공유하면서 자신의 정서뿐 아니라 상대방의 정서를 인식하여 서로에게 위로와 격려를 전하는 활동을 할 수 있다(권재은, 2021c, p. 189). 그리고 수업에서 교사는 학생들이 표현한 은유에 관심을 가져야 하며, 은유에서 심리적 어려움이 발견된다면 이를 해결할 수 있도록 도와야 한다.

(2) 은유의 함축성을 활용한 추론

Ⅲ장에서 살펴보았듯이, 은유는 개인의 가치, 바람, 기대, 책무 등을

함축하고 있다. 따라서 문제 상황에서 개인이 형성하고 있는 은유를 파악하는 것은 대상에 대한 개인의 인식, 태도 및 관점 등을 인식할 수 있게 하며, 문제 해결을 위한 추론을 도울 수 있다. 이를 위해 다음과 같은 절차로 수업을 구성할 수 있다.

은유를 포함한 사례 제시	→	사례와 관련된 구체적인 상황, 맥락 제시	→	자신의 경험에 비춘 은유 표현 및 상호 교류	→	성찰 및 수정

[그림 11] 은유 활동 순서

예를 들어 해당 방안은 성취기준 “[9도02-02] 친구와의 우정의 중요성에 대해 생각해 보고, 진정한 우정을 맺는 방법에 대한 도덕적 이야기를 구성할 수 있다”(교육부, 2015, p. 19)와 관련하여 우정의 의미를 성찰하고, 진정한 우정을 맺기 위한 방법을 찾도록 도울 수 있다. 이를 위해 교사는 먼저 은유가 포함된 사례를 제시하여, 각 인물이 형성하고 있는 ‘친구’에 대한 인식을 살펴보도록 안내한다. 이때 교사는 은유가 함축하고 있는 의미를 미리 제시하지 않고, 학생들이 직접 은유의 함의를 추측해 보도록 안내한다. 이에 다음과 같은 사례를 제시할 수 있다.

도덕적 추론을 위한 은유 예시

<‘친구’에 대한 A 학생과 B 학생의 은유는 다음과 같다.>
·A 학생: 친구는 내 스마트폰과 같다. (은유가 함축하고 있는 의미: 친구가 스마트폰처럼 나와 항상 함께 있길 바란다.)
·B 학생: 친구는 나무와 같은 존재이다. (은유가 함축하고 있는 의미: 서로 말을 하지 않아도, 마음이 통하고 서로에게 시원한 그늘을 만들어 줄 수 있다.)

위 사례에서 알 수 있듯이, A와 B 학생은 서로 다른 은유를 형성하고 있다. 이에 대해 학생들은 각 은유가 함축하고 있는 의미를 추측해

본다. 이때 스마트폰과 나무의 특성을 토대로 A 학생과 B 학생이 형성하고 있는 친구에 대한 인식을 추론해 볼 수 있을 것이다. 가령 'A 학생은 즐거움을 주는 친구를 좋아할 것이다', 'A 학생은 친구가 없으면 불안해 할 것이다' 등으로 추론하거나, 'B 학생은 한결같은 친구를 좋아할 것이다', 'B 학생은 A 학생보다 친구에게 바라는 것이 많지 않을 것이다' 등으로 추론해 볼 수 있다. 이어서 다음과 같이 은유와 관련된 상황·맥락을 제시하여, 보다 명료한 추론을 이끌 수 있다.

상황·맥락을 포함한 예시

<'친구'에 대한 A 학생과 B 학생의 은유는 다음과 같다.>
·A 학생: 친구는 내 스마트폰과 같다. (은유가 함축하고 있는 의미: 친구가 스마트폰처럼 나와 항상 함께 있길 바란다.)
·상황·맥락: A 학생은 친구를 가장 중요하게 생각하며, 항상 단짝 친구와 놀고 싶어한다. 그런데 요즘 친구가 자신과 같이 있는 시간이 줄어들자 서운한 감정을 느끼고 있다.
·B 학생: 친구는 나무와 같은 존재이다. (은유가 함축하고 있는 의미: 서로 말을 하지 않아도, 마음이 통하고 서로에게 시원한 그늘을 만들어 줄 수 있다.)
·상황·맥락: B 학생은 며칠 전 가족과 등산을 했는데, 잠시 나무 그늘에 앉아서 쉬니 시원하고 마음이 편해졌다. 나무는 우리와 달리 말을 할 수는 없지만, 등산객들에게 쉼터를 제공해 줄 수 있다는 것을 깨닫게 되었다.

위에서 제시한 상황·맥락을 토대로 학생들은 인물의 마음을 구체적으로 추론해 볼 수 있다. 예컨대 'A 학생은 친구가 자신과 언제나 함께하기를 바라며, B 학생은 서로에게 편안한 존재가 되어주길 바란다'와 같이 추론을 해 볼 수 있을 것이다.

이어서 학생들은 자신의 경험에 비추어 '친구'에 대한 은유를 생각해 보고, 짝 활동 또는 모둠 활동을 통해 이를 공유한다. 공유를 통해 학생들은 각자가 인식하는 친구의 의미, 친구에게 바라는 점 등을 추론해 볼 수 있다. 이때 은유와 관련된 상황이나 맥락, 은유와 관련된 일화 등을

함께 제시하면 상대방의 추론을 도울 수 있다. 그리고 각자가 표현한 은유에는 개인이 바라는 친구의 이상적인 모습, 우정에 대한 생각 등이 담겨 있기에 이를 통해 상대방의 마음을 헤아려 볼 수 있다. 게다가 은유는 인간관계에서 초래되는 어려움을 파악하는 데도 도움을 줄 수 있다(Lakoff & Johnson, 1980, p. 269). 가령 상대방이 바라는 이상적인 친구의 모습을 토대로, 과거에 상대방과 다툼이 발생했던 이유를 파악해 볼 수 있으며 나아가 우정을 지키기 위해 필요한 것이 무엇인지 생각해 볼 수 있다.

마지막으로, 친구에 관한 자신의 은유를 성찰해 보고 새로운 은유를 만들어 본다. 이때 교사는 친구에 대해 잘못된 은유를 형성하고 있는 경우, 은유를 수정하도록 도움으로써 관계나 인식이 개선되도록 지도할 수 있다. 예를 들어 친구를 인형과 같이 생각하여 상대방을 마음대로 조정하려는 학생이 있다면, 학생의 은유 수정을 도와 친구를 소중하게 인식하도록 지도할 수 있다. 이와 더불어 교사는 심화 학습으로 다음과 같은 예시를 제공하여 주인공의 문제점을 탐구해 보도록 지도할 수 있다.

도덕적 탐구를 위한 예시

나에게 있어 약속은 거품과 같다. 나는 다른 친구나 부모님, 선생님께 약속한 것을 지키지 않는다. 사실 약속을 지켜야 하는 이유에 대해서도 생각해 본 적이 없다. 단지 당시에 일이 쉽게 해결될 수 있도록 상황을 모면하고자 약속이나 다짐을 하는 것이다. 내가 한 약속은 말을 하는 당시 말고는 사라진다.

학생들은 이야기 속 은유를 통해 주인공의 문제점을 추론해 볼 수 있다. 가령 주인공이 약속을 '거품'으로 인식하는 태도에서, 타인과의 약속을 소홀히 하고 약속을 빈번히 어길 수 있다는 것을 추론해 볼 수 있다. 여기서 교사는 주인공에게 필요한 은유가 무엇일지 질문함으로써 약속이 갖는 의미와 가치를 생각해 보도록 지도할 수 있으며, 이와 함께 약속을 지키기 위해 필요한 자세와 행동이 무엇인지 상상해 보도록 이끌 수 있다.

(3) 질문을 통한 은유 확장

우리는 은유를 통해 삶의 여러 측면을 규정한다(Lakoff & Johnson, 1980, p. 158). 이에 은유를 활용하여 자신의 삶에 대한 인식과 삶이 갖는 의미를 탐색해 보도록 지도할 수 있으며, 에릭슨의 은유 치료에서 제시하는 '은유에 대한 확장 질문'을 활용하여 삶에 대한 긍정적인 은유를 형성하도록 도울 수 있다. 가령 해당 방안은 성취기준 "[9도01-04] 본래적 가치에 근거한 삶의 목적 추구가 도덕적으로 정당화될 수 있음을 도덕 공부를 통해 이해하고, 자신의 삶의 목적을 도덕적 이야기로 구성할 수 있다"(교육부, 2015, p. 17)와 관련된 수업에 적용해 볼 수 있다.

수업에서 학생들은 '삶에서 어떠한 가치와 목적을 추구하는지', '자신에게 삶은 어떻게 느껴지는지' 등을 생각해 보고, 이를 은유로 표현해 볼 수 있다. 이에 대해 교사는 다양한 관점에서 학생들이 제시한 은유를 살필 수 있도록 질문을 구성할 수 있다. 가령 '삶은 어두움'이라고 표현한 학생에게 "삶과 관련하여 어떤 이미지가 떠오릅니까?", "어떤 색이 가장 많이 있는 것 같나요?", "움직입니까 아니면 고정되어 있습니까?", "뜨거운가요 아니면 차가운가요?" 등과 같은 질문을 해 볼 수 있다(이윤주, 양정국, 2007, pp. 162-163). 이러한 질문을 통해 학생들은 자신이 인식하고 있는 삶의 의미와 방향을 구체적으로 살펴볼 수 있다.

또한 삶에서 겪고 있는 문제를 여러 측면에서 살펴보면서 어려움을 해결해 갈 수 있도록 도움을 줄 수 있다. 가령 "삶은 어두움이라고 했는데, 어두움 속에서 빛을 내기 위해서는 어떻게 할 수 있을까요?"라고 질문하여 새로운 방향으로 상상해 보도록 이끌 수 있다. 이외에도 "어두움을 밝게 하기 위해 나에게 필요한 것은 무엇일까요?", "빛이 필요하다면 누구에게 도움을 요청할 수 있을까요?" 등과 같은 질문을 통해 자신의 상황과 주변 관계를 살피면서 구체적인 해결책을 발견할 수 있도록 지도할 수 있다. 이를 통해 학생들은 질문에 대한 답을 찾아가면서 그동안 인식하지 못했던 삶의 의미나 목적을 새롭게 발견할 수 있을 것이다.

아울러, 이와 같은 확장적 질문은 도덕 개념 및 탐구 학습에도 적용

해 볼 수 있다. 예를 들어, 앞서 제시한 것처럼 학생이 '협동은 함께 발을 맞추는 것'이라고 표현했을 때 "협동은 '함께 발을 맞추는 것'이라고 표현했는데, 그렇다면 이를 위해 우리에게 필요한 자세는 무엇일까요?"라고 질문하여 협동을 위해 필요한 마음가짐, 태도, 기술, 행동 등을 탐구해 보도록 지도할 수 있다.

(4) 새로운 은유 형성

우리는 새로운 은유를 통해 삶을 조망하며 살아간다(Lakoff & Johnson, 1980, p. 233). 그리고 에릭슨의 은유 치료에서 논의하는 것과 같이 개인의 은유는 자신과 세상에 대한 묵시적인 오랜 믿음과 관련되어 있으며, 은유의 변화는 자신과 세상에 대한 인식을 변화시키고 새로운 세상을 그릴 수 있게 한다(이윤주, 양정국, 2007, pp. 103-106). 새로운 은유는 우리가 알고 믿는 것에 대한 새로운 의미를 형성할 수 있게 하며 변화와 성장을 이끌 수 있는 것이다. 이와 관련하여 다음의 [그림 12]와 같이 수업을 구성해 볼 수 있다.

자신에 대해 은유로 표현하기	→	은유 공유하기	→	은유에 대한 선택과 이유 발표하기	→	은유 유지 또는 수정하기

[그림 12] 자아 성장을 위한 은유 활동

예를 들어 성취기준 "[9도01-03] 도덕적 정체성과 선한 성품을 지니기 위해 자신이 본받고자 하는 사람을 그 이유와 함께 선정하고, 자기 자신을 도덕적 관점에서 인식·존중·조절할 수 있다"(교육부, 2015, p. 17)와 관련하여 '나는 누구인가', '나의 신념은 무엇인가' 등의 물음을 토대로, '나'에 대해 은유로 표현해 보도록 지도할 수 있다. 이를 통해 학생들은 스스로에 대한 인식을 파악하고, 자아에 대해 성찰하는 시간을 가질 수 있다.

이어서 서로의 은유를 공유하면서, 자신의 마음에 들거나 자신에게 필요한 은유가 있는지 생각해 본다. 이 과정에서 학생들은 자신이 그동안 중시하지 않았거나 소홀히 했던 측면을 발견할 수 있으며 새로운 은유의 필요성을 깨달을 수 있다. 이를 토대로 학생들은 새로운 은유를 형성하여 자아에 대한 인식을 개선하고, 세계를 다른 관점으로 바라보는 기회를 가질 수 있다. 예컨대 자아를 부정적인 은유를 표현했던 학생은 '나는 반짝반짝 빛나는 별'이라는 새로운 은유를 형성하여, 자아에 대한 긍정적 인식과 자신에 대한 사랑을 키울 수 있다. 또한 교사나 친구들이 서로에게 은유를 추천해 주는 것은 새로운 은유를 다양하게 접할 수 있도록 도움을 줄 수 있다.

이처럼 은유는 내면의 힘으로 작용하고, 삶을 이끄는 원동력이 되어 존슨이 논의한 것처럼 "시간의 흐름 속에서 변화를 이루며 삶을 만들어 갈 수 있도록"(Johnson, 1993, p. 133) 기여할 수 있다. 우리는 문제를 해결할 수 있는 축적된 기술과 자원을 갖고 있으나, 이를 알지 못한 채 지내는 경우가 많다(김성봉, 김형근, 2019, pp. 1207-1208). 이 중 은유도 문제를 해결하고 자아관을 변화시킬 수 있는 자원 중 하나일 것이다.

3. 서사 구성에 대한 탐구

앞서 Ⅳ장에서는 Ⅲ장에서 제시한 '서사'의 도덕교육적 적용 가능성과 한계를 탐색한 후, 보완 작업을 수행하였다. 이와 관련하여 '서사적 통일성에 관한 기억'은 도덕교육에서 기억의 의미를 재건하거나, 삶의 의미 또는 도덕적 의미를 발견하는 데 이바지할 수 있음을 살펴보았다. 그런데 기억은 오히려 서사적 통일성을 방해하는 요소로 작용할 수 있어, 서사 활용 시 개인을 치유하고 돌보는 과정을 함께 마련해 줄 수 있도록 브래드쇼의 내면 아이를 통해 보완하였다. 또한 단순히 서사를 구성하는 수업에서 나아가, 서사를 반성적으로 살피고 경험의 의미를 성찰할 수 있도록 아들러의 심리치료를 통해 '경험 해석에 작용하는 심리적 요인'을 보완하였다. 본 절에서는 이러한 Ⅲ장과 Ⅳ장의 논의가 갖는 도덕교육적

함의에 대해 ‘서사 구성을 위한 기억 다루기’와 ‘서사 구성을 위한 경험에 대한 다양한 해석’을 중심으로 살펴보고자 한다.

1) 서사 구성을 위한 기억 다루기

(1) 내면아이 다루기

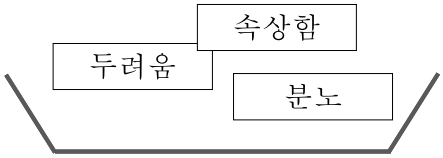
기억은 서사적 통일성을 위해 의미가 변하기도 하지만, 서사에 통합되지 못하고 심리적 고통을 주거나 도덕적 성장을 저해하기도 한다. 우리는 특정 기억이 자신에게 미치고 있는 영향을 살피고, 해당 기억을 치유하면서 서사적 통일성을 이루어 가야 한다. 이와 관련하여 브래드쇼의 ‘내면아이’를 활용하는 것은 상처로 남은 기억을 치유하며 삶의 서사를 이루어 가도록 도울 수 있다. 이에 다음의 [그림 13]과 같이 ‘그릇’ 도식을 활용하여 수업을 구성할 수 있다.

내면아이 ‘그릇’ 안 살피기	→	‘그릇’에서 밖으로 빼내고 싶은 것과 안에 넣고 싶은 것 생각하기	→	현재의 ‘나’가 과거의 ‘나’에게 편지 보내기

[그림 13] 그릇 도식을 활용한 치유 활동

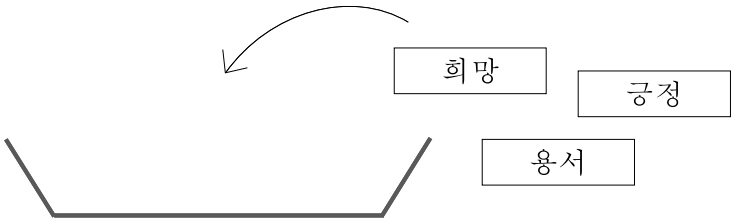
예를 들어 해당 방안은 성취기준 “[9도04-04] 고통과 희망의 의미에 근거하여 도덕적 이야기를 구성하고, 마음의 평화를 추구할 수 있는 실천 방법을 제시할 수 있다”(교육부, 2015, p. 24)와 관련된 수업에 적용해 볼 수 있다. 먼저 학생들은 현재까지 자신에게 영향을 주고 있는 기억을 탐색해 본다. 이를 통해 기억과 관련된 정서(예. 속상함, 미움, 슬픔, 당시에 느꼈던 공포, 두려움 등)나 상황에 대한 편재적 질성을 다양하게 떠올릴 수 있다. 이때 다음의 [그림 14]와 같이 ‘그릇’ 도식을 활용한 활동지 또는 바구니와 같은 입체물을 활용할 수 있으며, 활동지를 활용할

경우에는 그릇 안쪽에 자신의 마음을 작성하도록 안내하고, 입체물을 활용할 경우에는 입체물 안에 작성한 종이를 넣도록 안내한다.



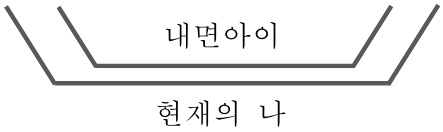
[그림 14] 내면아이 그릇 1

위와 같은 내면아이 그릇을 통해 학생들은 자신의 내면을 들여다보면서 과거에 해결하지 못했던 아픔을 발견할 수 있다. 이를 바탕으로 내면아이 그릇에 관한 이야기를 나눌 수 있으며, 공유를 원하지 않을 경우에는 이야기하기를 생략할 수 있다. 다음으로, 내면아이 그릇에서 밖으로 꺼내고 싶은 것들에는 무엇이 있는지 생각해 본다. 가령 당시의 두려움, 속상함, 무서움 등을 그릇 밖으로 꺼낼 수 있다. 이는 그동안 쌓여 있던 감정을 해소하는 느낌을 주고, 용기를 북돋아 줄 수 있다. 이어서, [그림 15]와 같이 그릇 안에 넣어주고 싶은 것들(긍정적인 마음, 희망, 용서 등)을 작성해 보도록 안내한다.



[그림 15] 내면아이 그릇 2

마지막으로, 현재의 자신으로 돌아와 내면아이에게 편지를 쓰는 활동을 한다. 이는 다음의 [그림 16]과 같이 두 개의 그릇으로 이해해 볼 수 있다. 큰 그릇이 현재의 '나'라면, 그 안에 존재하는 작은 그릇은 '내면아이'를 나타낸다.



[그림 16] 내면아이와의 대화

학생들은 편지를 통해 내면아이에게 해주고 싶은 말을 건넬 수 있다. 예컨대 “내면아이야, 그동안 많이 힘들었지? 당시에 느꼈던 두려움과 속상함을 내가 꺼내어 줄게. 그리고 이제는 용기를 갖고 당당하게 앞으로 나가보자.”와 같이 스스로 격려의 말을 전할 수 있다. 이는 현재의 ‘나’가 자신의 기억 속에 존재하는 내면아이를 위로하며 기억을 치유하도록 도울 수 있다. 이를 통해 지금까지 드러내지 못했거나 수용된 적이 없었던 감정들을 새롭게 경험할 수 있으며, 자기 이야기를 재구성하면서 자신의 감정을 존중하는 법을 배울 수 있다(김영희, 2015, pp. 241-242).

존슨이 논의하는 것처럼, 심리학적으로 적절한 자기 존중이 없으면 자신이나 타인을 경멸하거나 학대할 수 있으며, 타인과 건설적인 관계를 맺는 자아의 힘을 잃게 될지 모른다(Johnson, 1993, p. 256). 이에 기억을 치유하는 과정은 자신을 사랑하고 돌보며 자아의 힘을 기르고, 다른 사람들과 함께 삶의 서사를 만들어 갈 수 있도록 도움을 줄 수 있을 것이다.

(2) 상상 이야기 쓰기

우리는 삶의 문제를 해결하기 위해 적합한 행위를 상상하고, 타인의 입장이 되어보면서 서사의 다양한 확장을 시도할 수 있어야 한다. 이로써 우리는 문제 상황을 좀 더 의미 있고 통제 가능한 것으로 만들 수 있다(Johnson, 1993, pp. 180-181). 이에 상상 이야기 쓰기는 타인의 입장에서 서사를 다양하게 확장해 보도록 도울 수 있다. 예컨대 해당 방안은 성취기준 “[6도02-02] 다양한 갈등을 평화적으로 해결하는 것의 중요성과 방법을 알고, 평화적으로 갈등을 해결하려는 의지를 기른다”(교육부,

2015, p. 11)와 관련된 수업에 적용해 볼 수 있다. 이를 통해 학생들은 타인의 입장에서 갈등 상황을 살펴보고 문제를 해결하기 위한 방법들을 다양하게 탐색해 볼 수 있다. 이를 위해 교사는 다음과 같이 특정한 기억을 갖는 주인공의 이야기를 제시할 수 있다.

상상 이야기 쓰기를 위한 예시 자료

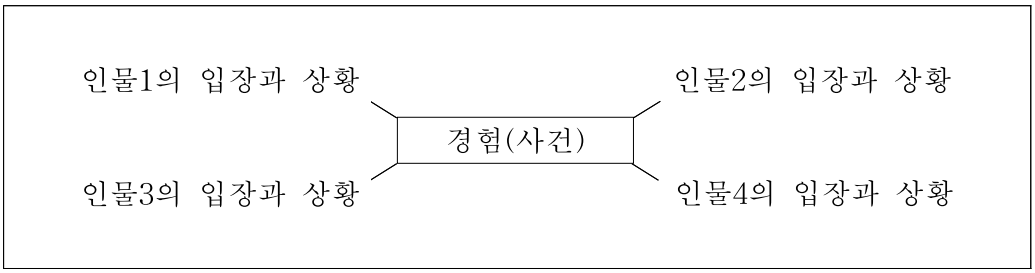
· 만일 자신에게 아래와 같은 기억이 있다면 이야기를 어떻게 전개할 수 있을지 상상해 봅시다. - 주인공 '가': 학교에서 현장체험학습을 갔을 때 친구들이 나를 소외시켜서 화가 나고 속상했던 적이 있다. 그런데 오늘은 마침 다음 달에 있을 현장체험의 활동 규칙을 정하는 학급 회의 시간이 있는 날이다. - 주인공 '나': 나는 단짝 친구인 ○○이가 아무 말도 없이 약속을 지키지 않아 슬펐던 기억이 있다. 그런데 ○○이가 이번 주 금요일에 같이 놀자고 제안을 한다. - 주인공 '다': 친구에게 도움을 주려고 한 행동이었는데 친구가 오해를 하고 나를 미워한 적이 있다. 모둠 활동 시간에 친구에게 도움을 주고 싶은데, 또 오해를 받을까 봐 걱정이 된다.

학생들은 기억으로 인해 주인공이 겪고 있는 갈등과 어려움을 파악한 후, 세 가지 이야기 중 하나를 선택하여 뒷이야기를 전개한다. 이를 통해 주인공이 느꼈을 감정을 구체적으로 상상해 보면서 갈등 상황을 해결할 수 있는 방법을 탐색해 볼 수 있다. 이때 새로운 인물을 등장시키거나 새로운 사건을 적용하여 이야기를 다양하게 전개해 볼 수 있다. 이야기 작성을 마친 후에는 서로의 이야기를 바꾸어 읽어본다. 이 과정에서 학생들은 동일한 기억을 갖더라도(동일한 주인공을 선택했더라도) 서사가 다양하게 전개될 수 있다는 것을 깨달을 수 있으며, 어려움을 헤쳐나가는 방법이 다양하다는 것을 배울 수 있다. 그리고 수업을 정리하며 교사는 학생들이 주인공의 입장에서 문제 상황을 바라본 것처럼, 실제 생활에서도 타인의 관점을 고려하여 갈등을 평화적으로 해결할 수 있도록 안내한다.

2) 서사 구성을 위한 경험에 대한 다양한 해석

(1) 경험을 다른 입장에서 해석하기

아들러가 논의하는 것과 같이, 경험은 해석에 따라 다양한 의미를 가질 수 있으며 이에 따라 서사도 다르게 구성될 수 있다. 이와 관련하여 학생들이 직접 서사를 다양하게 구성해 보는 활동은 “시각을 확장하고, 다양한 관점을 수용하여 도덕적 감수성을 계발”하도록 도울 수 있다(Johnson, 1993, p. 199). 이를 위해 다음의 [그림 17]과 같이 학생들에게 인물에 관한 정보를 제공하고, 각 입장에서 사건을 해석해 보도록 지도할 수 있다.



[그림 17] 인물에 따른 경험에 대한 해석

해당 방안은 개별 활동 또는 모둠 활동으로 진행할 수 있으며, 학생들은 제시된 인물의 정보(인물의 관점, 태도, 성격, 좋아하는 것, 바라는 것 등)를 바탕으로 인물의 상황과 입장을 상상하여 서사를 구성해 볼 수 있다(권재은, 2021d, p. 206). 예를 들어 성취기준 “[9도02-04] 이웃의 종류를 구분해 보고, 공동체 속에서 이웃을 배려하고 봉사하기 위해 타인의 관점을 채택해 보고, 이를 실천하기 위한 구체적인 방법을 제시할 수 있다”(교육부, 2015, p. 19)와 관련하여 ‘이웃 간의 갈등’을 주제로 수업을 구성할 수 있다. 이때 한 모둠에는 ‘이웃’에 관한 정보(이웃의 상황, 이웃이 겪고 있는 어려움 등)를 제공하고, 다른 모둠에는 ‘나(또는 우리 집)’

의 상황과 고민에 관한 정보를 제공한다. 학생들은 해당 정보를 토대로 각 인물이 사건으로 인해 느낄 감정, 생각, 바람, 욕구 등을 상상해 보며 서사를 구성할 수 있다. 이때 존슨이 제시한 요소(장소, 시간, 행위 순서, 참작할 만한 상황, 교훈 등)를 안내하여 서사 구성을 도울 수 있다.

다음으로, 각 입장에서 구성한 서사를 공유한다. 이를 통해 학생들은 인물이 처한 상황이나 인물의 심리 및 관점 등에 따라 경험이 다양하게 해석될 수 있다는 것, 경험이 갖는 의미가 서로 다를 수 있다는 것 등을 깨달을 수 있다. 그리고 자신의 관점에서만 사건을 해석할 경우 타인의 입장을 배려하지 못할 수 있다는 것을 인식할 수 있다. 해당 수업에서 교사는 사건에 등장하는 인물의 수를 늘려 복잡한 문제 상황을 구성할 수 있으며, 역할놀이와 연계하여 타인의 입장이 되어보도록 하는 상상적 경험을 제공할 수 있다.

이와 같은 학습은 "감정이입적 상상력을 통해 타인의 고난과 고통, 굴욕, 좌절, 기쁨 등과 관련된 경험에 참여하고 상호작용하면서 자신의 행위가 타인에게 미칠 영향"을 생각해 보도록 이끌 수 있다(Johnson, 1993, p. 200). 이를 통해 학생들은 일상에서도 자기 중심성을 벗어나 타인을 존중하고, 다른 사람의 입장에서 경험을 해석해 보는 자세를 형성할 수 있을 것이다.

(2) 대명사를 활용한 글쓰기

우리는 삶이 정합적인 이야기가 될 수 있다는 기대를 통해 살아간다. 하지만 삶에서 소음과 분노로 가득 찬 경험이 무의미한 것이 될 때 이 기대가 좌절되기도 한다(Lakoff & Johnson, 1980, p. 175). 이에 도덕교육은 좌절 속에서도 학생들이 희망을 잃지 않고, 경험에 대한 의미를 찾아갈 수 있도록 도와야 한다. 이와 관련하여 대명사를 활용한 글쓰기[119]

119) 페니베이커(J. W. Pennebaker)와 에반스(J. F. Evans)는 '자신에게 쓰는 글'에 대해 연구하면서, 사람들이 상처받은 경험을 글로 쓰는 데서 심리적 도움을 받는다는 것을 알아냈다. 가령 사람들은 처음에 1인칭(나, 내가, 나를, 나의)으로 글을 주로 쓰다가 점차 다양한 인칭을 사용하고(너, 그들, 우리, 그것 등), 편안한 연결

는 대명사(나, 나의, 나를, 우리, 너, 당신, 그 남자, 그 여자, 그들, 그것 등)를 활용하여 자신의 상황에 거리를 두고(Campbell & Pennebaker, 2003, p. 64) 경험을 여러 차원에서 바라보도록 도울 수 있다(Pennebaker & Evans, 2014/2017, pp. 82-84). 이를 통해 학생들은 경험을 객관적으로 살피면서 경험이 갖는 의미를 다양하게 탐색해 볼 수 있다. 이는 앞서 제시한 성취기준인 "[9도01-05] 행복한 삶을 위해 좋은 습관과 건강의 필요성을 설명하고, 정서적 건강과 사회적 건강을 가꾸기 위한 방안을 제시하고 실천 의지를 함양할 수 있다"(교육부, 2015, pp. 17-18) 또는 "[9도04-04] 고통과 희망의 의미에 근거하여 도덕적 이야기를 구성하고, 마음의 평화를 추구할 수 있는 실천 방법을 제시할 수 있다"(교육부, 2015, p. 24)와 관련된 수업에 적용해 볼 수 있다. 이와 관련하여 교사는 다음과 같은 예시를 제공할 수 있다.

대명사를 활용한 글쓰기 예시[120]

· 1인칭 화자: 내가 열일곱 살이었을 때, 부모님의 감정적인 싸움의 덫에 갇혔다. 두 사람은 서로를 미워했으며 그들의 싸움에 나를 끌어들이려고 했다. 집에서 나는 항상 불안감과 고통을 느꼈으며, 이를 나의 잘못처럼 느꼈다. 싸움을 멈추기 위한 방법들을 생각했지만 해결할 수 없었다.

예시를 통해 학생들은 상황에서 '나'가 느끼는 감정과 '나'가 겪는 어려움을 살펴볼 수 있다. 다음으로, 교사는 위의 글을 3인칭 화자로 바꾸어 보도록 안내한다. 가령 다음과 같이 예시를 바꾸어 볼 수 있다.

· 1인칭 화자: 내가 열일곱 살이었을 때, 부모님의 감정적인 싸움의 덫에 갇혔다. 두 사람은 서로를 미워했으며 그들의 싸움에 나를 끌어들이려고 했다. 집에서 나는 항상 불안감과 고통을 느꼈으며, 이를 나의 잘못

어들(왜냐하면, 그래서, 그런 이유로)을 사용한다는 것을 발견했다(Pennebaker & Evans, 2014/2017, pp. 124-126).

120) 이는 페니베이커와 에반스가 제시한 예시(Pennebaker & Evans, 2014/2017, p. 120)를 변형한 것이다.

처럼 느꼈다. 싸움을 멈추기 위한 방법들을 생각했지만 해결할 수 없었다. → 3인칭 화자로 바꾸기: 그가 열일곱 살이었을 때 부모님의 감정적인 싸움의 덫에 갇혔다. 두 사람은 서로를 미워했으며 그들의 싸움에 그를 끌어들이려고 했다. 집에서 그는 항상 불안감과 고통을 느꼈으며, 이를 그의 잘못처럼 느꼈다. 싸움을 멈추기 위한 방법들을 생각했지만 해결할 수 없었다.

이처럼 학생들은 1인칭 화자의 글을 3인칭 화자의 글로 바꿔봄으로써 사건을 다른 관점에서 살펴볼 수 있다. 예컨대 제3자의 입장에서 글을 쓰면서 '그 사람에게 무슨 일이 일어났는가?', '그 사람은 어떻게 반응했으며 그 이유는 무엇인가?', '다른 사람들은 어떤 영향을 받았는가?', '이 일을 경험한 그 사람은 지금 어떻게 느끼고 있을까?', '그 사람의 경험에서 끌어낼 수 있는 의미는 무엇인가?' 등에 대해 살펴볼 수 있다 (Pennebaker & Evans, 2014/2017, p. 123). 이는 '나'의 관점에서 보기 어려웠던 측면을 질문함으로써 주변 인물의 정서나 입장, 주변 환경의 영향, 변화의 필요성 등을 포괄적으로 살필 수 있게 한다. 이를 통해 상황을 보다 객관적으로 바라보고, 기존의 관점에서 알 수 없었던 부분을 발견할 수 있다. 또한 기존의 해석과 태도에 대해서도 평가해 볼 수 있다. '나'의 관점에서 자신이 느끼는 정서에만 치중하여 해결점을 찾기 어려웠다면, 대명사를 활용함으로써 사건과 관련된 요소들을 다시 살펴보면서 자신에게 필요한 행위와 마음가짐이 무엇인지 탐색해 볼 수 있는 것이다.

이처럼 대명사를 활용한 글쓰기는 정서적 유연성을 유지하고 (Pennebaker & Evans, 2014/2017, p. 124) 경험을 해석하는 능력이 향상되도록 도울 수 있다. 또한 교사가 예시를 제공하는 것 외에도 학생들이 직접 일상의 어려움을 작성한 후, 이를 대명사로 바꾸어 보도록 수업을 구성할 수 있다. 이를 통해 학생들은 경험을 해석하는 자신의 관점을 메타적인 시선으로 바라보며 새로운 의미를 형성하고, 심리적 건강을 가꾸면서 삶의 서사를 이루어 갈 수 있을 것이다.

(3) 새로운 프레임 활용하기

프레임은 세계를 이해하는 방식을 규정하고 제한한다. 즉 우리는 프레임을 통해 세상을 바라보고(Lakoff, 2014, p. 38), 그 틀에 맞추어 경험을 해석하고 서사를 구성해 간다고 볼 수 있다. 그런데 아들러의 심리치료에서 논의되듯이 잘못된 해석이 있다면, 이를 바로 잡기 위해 프레임을 바꾸어 보면서 서사를 구성하는 것이 필요할 것이다. 이는 성취기준 "[9도04-03] 삶과 죽음의 문제를 도덕적으로 성찰하고, 평정심을 추구하며 자신의 삶의 의미를 구성할 수 있다"(교육부, 2015, pp. 23-24)와 관련된 수업에서, 프레임을 바꾸어 보면서 삶의 의미를 탐색해 보도록 지도할 수 있다. 이에 교사는 다음과 같은 이야기를 제시하여 프레임을 다양하게 적용해 보도록 지도할 수 있다.

새로운 프레임 적용을 위한 이야기 예시

○○이는 기말고사를 잘 보기 위해 매일같이 공부를 했다. 학교가 끝나고 친구들이 놀러갈 때도 도서관으로 가서 꾹 참고 공부를 했다. 드디어 기말고사를 보는 날이 되었다. 준비한 만큼 시험 성적이 나오길 기대했는데, 막상 시험 결과를 받아보니 충격적이었다. ○○이가 예상했던 만큼 성적이 나오지 않았기 때문이다. 이 결과를 보고 ○○이는 '시험에서 받은 성적이 마치 내 삶의 성적처럼 느껴진다. 삶이 허무하게 느껴지고, 앞으로 노력해도 내가 더 나아질 수 있을까 하는 두려움이 생긴다'라고 생각했다.

우선 학생들은 이야기 속 주인공이 어떤 프레임을 통해 사건을 바라보고 있는지 파악해 본다. 예를 들어 '○○이는 시험 성적을 마치 자신의 인생 성적처럼 생각하고 있으며, ○○이가 가진 프레임은 자아와 삶의 의미를 부정적으로 인식하는 데 영향을 미치고 있다'와 같이 파악해 볼 수 있다. 이어서, 교사는 학생들에게 ○○이의 프레임을 새롭게 수정해 보도록 안내한다. 예컨대 작은따옴표로 된 부분을 학생들이 수정해 보도록 지도할 수 있다. 이를 통해 경험을 해석하는 주인공의 프레임을 바꾸

어 볼 수 있으며, 각자가 작성한 내용을 공유하면서 경험을 해석하는 프레임이 다양하다는 것을 인식할 수 있다. 이때 교사는 기존의 프레임과 새로운 프레임을 비교해 볼 수 있도록 “기존의 프레임에 따라 해석할 경우 어떤 생각이나 느낌이 드나요?”, “새로운 프레임에 따라 해석할 경우, 해당 경험은 주인공에게 어떤 의미가 있을까요?” 등으로 발문할 수 있다. 이를 통해 학생들은 프레임에 따라 경험이 갖는 의미가 달라질 수 있다는 것을 생각해 볼 수 있다. 더 나아가 교사는 학생들이 일상에서 자주 활용하는 프레임을 성찰하고, 삶에서 겪는 일들에 대해 프레임을 유연하게 적용해 보면서 삶의 서사를 구성해 가도록 안내할 수 있다.

이처럼 우리는 경험을 해석하고 재구성하면서 삶의 서사를 만들어 간다. 경험을 해석하는 능력은 하나의 삶의 기술과 같은 것으로, 해석에 따라 에너지가 생성될 수도 있고 좌절감이나 고통이 심해질 수도 있다. 도덕교육은 학생들이 자신의 삶에 대한 관심과 사랑을 토대로, 경험의 의미를 발견하며 삶의 서사를 만들어 갈 수 있도록 이루어져야 할 것이다. 또한 학생들의 삶의 서사에서 교사와 부모는 주요 인물로 존재한다는 것을 기억해야 한다.

4. 도덕적 숙고와 도덕적 행동 강화

앞서 Ⅳ장에서는 Ⅲ장에서 제시한 ‘도덕적 숙고’의 도덕교육적 적용 가능성과 한계를 탐색한 후, 보완 작업을 수행하였다. 이와 관련하여 ‘시뮬레이션’을 통해 문제 상황에서 필요한 대안적 행동을 탐색할 수 있음을 살펴보았다. 하지만 시뮬레이션은 비도덕적 귀결로도 이어질 수 있기에, 이에 대한 구체적인 수행 방식을 제공할 수 있도록 레스트의 4 구성요소를 통해 보완하였다. 또한 도덕적 숙고 자체만으로 ‘도덕적 행동’을 담보할 수 없기에, 이에 대해 쇼다의 상황 맥락별 기질과 로즈와 오가스의 미시적 동기를 통해 보완하였다. 본 절에서는 이와 같은 Ⅲ장과 Ⅳ장의 논의가 갖는 도덕교육적 함의에 대해 ‘도덕적 숙고 수행 방안’과 ‘개별성을 고려한 도덕적 행동 실천 방안’을 중심으로 살펴볼 것이다.

1) 도덕적 숙고 수행 방안

(1) 4 구성요소별 시뮬레이션[121]

도덕적 숙고는 인지적-의지적-정서적 시뮬레이션으로, 상상된 상황에 대한 정서적 반응을 불러오며 문제 상황의 해소 가능성을 평가할 수 있게 해준다(Johnson, 2014, pp. 107-110). 이에 4 구성요소를 통해 보완한 시뮬레이션은 문제 상황과 관련된 인물들의 입장을 고려하여 가능한 도덕적 행위를 탐색하고, 신중한 태도로 문제를 해결하도록 도울 수 있다. 이는 성취기준 "[6도03-01] 인권의 의미와 인권을 존중하는 삶의 중요성을 이해하고, 인권 존중의 방법을 익힌다"(교육부, 2015, p. 13) 또는 "[6도02-01] 사이버 공간에서 발생하는 여러 문제에 대한 도덕적 민감성을 기르며, 사이버 공간에서 지켜야 할 예절과 법을 알고 습관화한다"(교육부, 2015, p. 11)와 관련된 수업에 적용해 볼 수 있다. 여기에서 인권과 관련해서는 다음의 '상황 1'을, 사이버 공간의 문제와 관련해서는 '상황 2'를 제시할 수 있다.

문제 상황 예시 자료

상황1. 운동장에서 친구들과 놀고 있는데, 여러 학생이 한 학생을 구석으로 몰아세우며 무엇인가를 요구하고 있다.
상황2. SNS 채팅방에서 여러 명의 학생이 한 학생에게 욕설을 보내며 괴롭히고 있다.

교사는 이와 같은 문제 상황을 제시한 후 4 구성요소별 시뮬레이션을 안내한다. 4 구성요소별 시뮬레이션을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 도덕적 민감성에 관한 시뮬레이션은 문제와 연관된 사람들의 입장을 살피면서 문제를 정의하도록 도울 수 있다. 존슨이 논의하듯 삶에서 겪는 문제

121) 해당 방안은 권재은(2021a), "도덕적 숙고를 통한 도덕교육 방안 연구-존슨(M. Johnson)의 도덕적 숙고(Moral Deliberation)를 중심으로-"에서 제시한 방안을 수정·보완한 것이다.

들은 대부분 무엇이 '문제'라고 주어지지 않기 때문에, 문제 상황과 관련된 다양한 요소들을 파악하고 상황의 복잡성을 인식할 수 있어야 한다.[122] 이를 위해 사건(상황)과 관련된 인물들의 입장에서 상황을 시뮬레이션해 보거나, 책임 여부에 따른 결과를 시뮬레이션해 볼 수 있다(권재은, 2021a, p. 344).[123] 전자는 다양한 입장에서 상황을 시뮬레이션하면서 사건의 심각성을 알 수 있게 하고, 후자는 책임 의식을 가질 때와 그렇지 않은 경우를 시뮬레이션하면서 문제 상황에서의 책임의 중요성을 깨닫게 할 수 있다.

이와 관련하여 학생들은 먼저 상황과 관련된 인물들을 파악해 본다. 가령 상황 1에는 나, 친구들, 괴롭히는 학생들, 위기에 처한 학생이 있으며, 상황 2에는 채팅방의 여러 학생들, 나, 피해 학생이 있다. 다음으로, 각 인물의 입장에서 상황을 시뮬레이션해 본다. 예를 들어 상황 1에서 친구들과 놀고 있는 '나'의 입장만 고려한다면, 문제의 심각성이나 위급함을 느끼지 못할 수 있다. 하지만 피해 학생 입장에서 상황을 시뮬레이션하면서 당시의 공포감, 누군가 도와주길 바라는 마음 등을 느껴볼 수 있다.[124] 상황 2에서도 시뮬레이션을 통해 욕설을 당하고 있는 친구가 느끼고 있는 두려움, 속상함 등의 감정을 느껴볼 수 있다. 이를 바탕으로 학생들은 도움이 필요한 인물을 파악하고 상황의 심각성을 인지할 수 있다. 이어서 문제 상황에서 자신이 책임을 질 때와 그렇지 않은 경우를 시뮬레이션해본다. 가령 자신이 문제를 방관하였을 때, 피해 학생이 지속적인 괴롭힘을 당하고 시간이 지날수록 가해 학생들의 괴롭힘이 심해질 수 있다는 것을 상상해 볼 수 있으며, 이와 함께 친구에 대한 미안함, 죄

---

122) 덧붙여 일상에서도 상황을 명확히 인식할 때 도움 행위가 나타날 가능성이 크다(Rest, 1986, p. 6).

123) '책임 여부에 따른 시뮬레이션'은 도덕적 민감성에 대한 볼커(J. Volker)의 논의를 바탕으로 고안된 것이다. 볼커는 도덕적 민감성의 하위 요소로 '중요한 사실에 대한 지각', '다른 사람에게 미치는 결과에 대한 지각', '자신의 책임에 대한 지각'을 제시한다. 이 중 '자신의 책임에 대한 지각'은 문제를 해결하는 데 있어 자신에게 책임이 있다는 것을 인식하는 것과 관련된다(Volker, 1984, p. 39).

124) 우리는 도덕적 상상력을 통해 상대방의 감정을 느낄 수 있다. 가령 타인의 경험에 대해 감정이입적으로 참여하면서 고통을 겪는 사람에 대한 동정심, 공감, 관심 등의 감정을 느낄 수 있다(Maxwell & Reichenbach, 2007, p. 153).

책감 등의 감정을 느낄 수 있다.

둘째, 도덕적 판단력에 관한 시뮬레이션은 문제에 대한 객관적이고 공정한 판단을 도울 수 있다(권재은, 2021a, p. 345). 이와 관련하여 스미스(A. Smith)가 논의한 것과 같이, 공정한 관찰자를 상상하는 것은 자기 자신으로부터 한걸음 물러서서 자신을 객관적으로 바라볼 수 있게 한다. 이는 자기 수양을 할 수 있는 기회를 제공할 뿐 아니라 자신의 세계관과 인생관 등에 대한 근본적인 점검과 깊은 성찰의 계기를 마련해 주고, 심사숙고의 과정에서 사려 깊은 행위자가 되도록 도움을 줄 수 있다(Smith, 2009; 정창우, 2016, pp. 211-212). 이에 제3자의 입장을 설정하여 시뮬레이션을 수행할 수 있다.[125]

예를 들어 제3자 입장의 공정한 관찰자를 상정하여, 상황 1과 상황 2에서 도움 행위를 하는 자신의 모습과 그렇지 않은 모습을 평가해 볼 수 있다. 이를 통해 친구를 돕는 자신의 모습에서는 만족감, 뿌듯함 등을 느낄 수 있으며, 상황을 외면한 자신의 모습에 대해서는 후회, 부끄러움 등을 느낄 수 있다. 이처럼 3인칭 관점에서 자신을 바라보는 것은 자신이 내린 판단의 적합성을 평가하는 데 용이하며, 기존의 판단에 대해서도 성찰해 볼 수 있다. 이와 더불어 도덕적 이상[126]을 통해서도 시뮬레이션

---

125) 나바에츠에 따르면, 우리는 '지금-여기'의 존재와 정서로부터 분리되어 '유리된 상상(detached imagination)'을 할 수 있다. 보다 자세히 살펴보면, 나바에츠는 삼층 윤리 이론(Triune Ethics Theory)에서 안전, 관여, 상상의 세 가지 윤리를 제시하는데 이 중 '상상 윤리(The Ethics of Imagination)'는 즉각적인 것을 넘어서는 관심을 표명하고, 사회적 관계에 적응하는 인간의 이성 능력을 최대한 사용하면서 뇌의 더 오랜 부분들을 조정한다. 여기에는 유리된 상상, 악덕한 상상(vicious imagination), 공동체적 상상(communal imagination)이 포함된다(Narvaez, 2009, p. 136; 정창우, 2013, pp. 263-264).

126) 레스트는 콜버그 진영의 대표학자로 출발하여, 이후에 콜버그 이론을 비판적으로 계승하는 '신콜버그주의(Neo-Kohlbergian)'의 입장에 서게 된다(정창우 외, 2020, p. 236). 신콜버그주의가 제시하는 발달 도식(development schema)에는 개인적 이익 도식, 규범들의 유지 도식, 인습 이후 도식이 있다. 여기에서 인습 이후 사고의 특징 중 하나는 권리와 의무가 사회에서의 협력을 조직하기 위해 '공유 가능한 이상'에 기초한다는 것과 관련된다(김태훈, 2002, pp. 158-159). 또한 나바에츠가 레스트 연구를 기반으로 제시한 기술 중 도덕적 판단의 하위 기술에는 '표준과 이상에 대해 추론하기(Reason about standards and ideals)'가 있다(Narvaez & Lapsley, 2005, pp. 156-157). 이들의 논의를 종합해 볼 때, 도덕적 판단에서 '이상'이 주요한 역할을 한다는 것을 알 수 있다.

을 수행할 수 있으며, 만일 학생들에게 도덕적 이상이 없다면 도덕적 이상을 탐색하는 활동을 함께 포함하여 수업을 구성할 수 있다. 이와 관련하여, 역사적 인물 또는 여러 분야에서 학생들이 존경하는 인물을 통해 도덕적 이상을 찾아볼 수 있으며, 인물 외에도 다양한 대상을 통해 이상적인 모습을 탐색해 볼 수 있다. 가령 잔잔한 호수처럼 마음이 고요한 상태를 지향하거나, 한결같이 푸른 소나무의 모습을 통해 자신이 추구하는 이상적인 모습을 찾을 수 있다. 이때 교사는 학생들이 형성한 도덕적 이상이 적절한지 관심을 기울이고 함께 탐구해야 한다.

셋째, 도덕적 동기화에 관한 시뮬레이션은 가치의 우선순위를 신중히 고려하도록 도움을 줄 수 있다(권재은, 2021a, p. 345). 이에 학생들은 문제 상황에서 충돌하는 가치들을 확인하고, 가치 선택에 따른 결과를 시뮬레이션해 본다. 가령 도덕적 가치 선택에 대한 시뮬레이션을 수행하면서 기쁨, 뿌듯함, 만족감 등을 느낄 수 있다. 이때 학생들이 자유롭게 가치를 선택하여 시뮬레이션하도록 지도하거나, 교사가 모둠별로 특정 가치를 제시해 줄 수 있다. 예컨대 도덕적 가치를 중요시하는 입장과 다른 가치를 선택한 입장으로 나누어 시뮬레이션을 수행하고, 각각의 결과를 발표하도록 지도할 수 있다. 이를 통해 학생들은 시뮬레이션 결과를 공유하면서 어떤 가치를 선택하는 것이 바람직할지 살펴볼 수 있다. 또한 해당 과정에서 토의 또는 토론 방식을 적용하여 최종적인 입장을 선택하도록 수업을 구성하거나, 학생들을 세 모둠으로 나눈 후 객관적인 평가자(관찰자) 입장을 설정하여 양측의 시뮬레이션을 평가해 보도록 수업을 구성할 수 있다. 아울러 다음과 같이 가정된 조건을 제시하여 가치 선택에 대한 시뮬레이션을 지도할 수 있다.[127]

---

127) 이는 가치분석 모형에서 제시하는 가치원리 검사 요소를 변용하여 시뮬레이션 조건으로 제시한 것이다. 가치원리 검사에 대해 살펴보면, 먼저 새 사례 검사는 자신의 가치 원리 혹은 행위 준칙이 논리적으로 유사한 다른 사례에도 일관되게 적용될 수 있는지 검토하는 것을 의미한다. 그리고 역할교환 검사는 자신의 결정에 영향을 받는 개인이나 집단들의 입장과 자신의 입장을 바꿔놓고 생각해 봤을 때, 과연 자신의 행위 준칙을 받아드릴 수 있는지 따져보는 것이다. 이어서, 포함관계 검사란 자신의 가치 원리가 보다 일반적인 상위의 가치 원리로부터 타당하게 연역될 수 있는지 확인하는 것이다. 마지막으로, 보편적 결과 검사는 모든 사람이 자신의 결정과 같이 행동할 경우, 그 결과를 받아들일 수 있는지 검토하는

도덕적 동기화 시뮬레이션을 위한 조건 예시

① 동일한 상황에서 다른 사람이 자신과 같은 선택을 할 때 일어날 수 있는 일을 시뮬레이션해 본다. ② 해당 사례보다 포괄적인 사례에서 동일한 선택을 한다면 어떠한 일이 발생할지 시뮬레이션해 본다. ③ 비슷한 다른 사례에서 같은 선택을 할 때 일어날 수 있는 일을 시뮬레이션해 본다. ④ 모든 사람이 해당 가치만 중요시할 경우 나타날 수 있는 일을 시뮬레이션해 본다.

학생들은 위와 같은 조건을 통해 시뮬레이션을 수행해 볼 수 있다. 예를 들어 상황 1에서 친구들과 놀고 싶은 욕구와 피해 학생을 돕고자 하는 마음이 충돌할 수 있으며, 상황 2에서는 사건을 방관하고 싶은 마음과 피해 학생을 돕고자 하는 마음이 충돌할 수 있다. 예를 들어 상황 1과 상황 2에서 전자를 선택했다면, ①을 통해 내가 누군가에게 괴롭힘을 당할 때 사람들이 나를 외면하는 경우를 상상해 볼 수 있으며, ②를 통해 사람들이 욕구 충족만을 우선시 하여 법을 만든다면 어떤 일이 발생할지 상상해 보거나, 사회에서 나타나는 여러 범죄를 사람들이 방관한다면 어떤 일이 일어날지 상상해 볼 수 있다. 그리고 ③과 관련하여 가족이나 친한 친구가 비슷한 일을 겪는 경우에도 동일한 선택을 할지 상상해 볼 수 있으며, ④와 관련해서 모든 사람이 놀고 싶은 욕구에 따라 행동하거나, 모든 사람이 도움이 필요한 상황을 방관한다면 어떠한 일이 발생할지 상상해 볼 수 있다.

넷째, 도덕적 행동 혹은 품성에 대한 시뮬레이션은 문제 상황에서 필요한 도덕적 역량, 기술, 품성 등을 탐구하고, 구체적인 계획을 마련하여 도덕적 행동을 실천할 수 있도록 도울 수 있다(권재은, 2021a, p. 345). 이와 관련하여 학생들은 문제를 해결하는 자신의 모습을 시뮬레이션해

것이다. 만약 자신의 결정이 이 네 가지 가치 원리 검사를 통과한다면 결정을 행동으로 이행해도 도덕적으로 큰 문제가 없다. 또한 이는 '우리가 왜 도덕적 가치를 따라야 하는지'를 이해하는 데 도움을 줄 수 있다(Metcalf, 1971; 정창우 외, 2020, pp. 112-113).

볼 수 있다. 가령, 앞서 제시한 상황 1과 상황 2에서 문제를 해결하기 위해 타인에게 해당 사건을 알리는 모습을 상상해 볼 수 있다. 구체적으로, 117학교폭력 신고 센터에 알리거나 담임 선생님과 상담하는 장면을 상상하면서 안도감, 내면의 갈등과 긴장이 해소되는 평온함, 뿌듯함 등을 느낄 수 있다. 이와 더불어 다음과 같은 육하원칙(누가, 언제, 어디에서, 무엇을, 어떻게, 왜)을 활용하는 것은 세부적인 계획을 마련하는 데 도움을 줄 수 있다.

도덕적 실천을 위한 시뮬레이션(권재은, 2021, p. 351)

- 누구에게 도움을 청할 것인가? 누구에게 베풀 것인가? - 언제 할 것인가? - 어디에서 행동할 것인가? - 어떤 행동을 할 것인가? - 얼마나 오랫동안 할 것인가? - 왜 이와 같은 방법으로 할 것인가?

이상으로 살펴본 4 구성요소별 시뮬레이션을 정리하면 다음과 같다.

도덕적 민감성	도덕적 판단력	도덕적 동기화	도덕적 행동 혹은 품성
▪ 인물의 입장에 대한 시뮬레이션 ▪ 책임에 대한 시뮬레이션	▪ 제3자 입장에서의 시뮬레이션 ▪ 도덕적 이상을 통한 시뮬레이션	▪ 가치 선택에 대한 시뮬레이션 ▪ 조건에 따른 가치 선택 시뮬레이션	▪ 문제 해결을 위한 행동, 기술 등에 대한 시뮬레이션 ▪ 구체적인 계획 수립을 위한 시뮬레이션

[그림 18] 4 구성요소별 시뮬레이션 활동

(2) 도덕딜레마 제작 방안

도덕딜레마는 경쟁적인 논리를 조정하거나 조화시키는 과정에서 비롯

되며(Johnson, 1993, p. 117), 이를 해결하기 위해서는 도덕적 숙고가 필요하다. 이에 도덕딜레마를 해결하는 이야기를 작성하거나[128] 4 구성요소별 시뮬레이션을 통해 도덕딜레마를 해결해 보도록 수업을 구성할 수 있다. 그런데 이와 같은 활동을 위해서는 무엇보다 교사가 도덕딜레마를 구성하여 학생들에게 제공할 수 있어야 할 것이다. 이를 위해 교사는 다음과 같은 절차를 통해 도덕딜레마를 구성해 볼 수 있다.[129]

첫째, 딜레마 상황은 실제로 느낄 수 있을 법한 상황이어야 한다. 가령 친구와의 관계, 가족의 일, 법, 질서, 사회적 안정 등과 같은 사례가 포함되며(김항인, 2020, p. 151), 이외에도 학급, 지역, 국가, 세계 등과 같이 공동체에서 발생하는 갈등 상황을 다양하게 제시해 볼 수 있다. 이와 같은 첫 번째 조건을 기반으로 예시를 구성해 보면 다음과 같다.

<조건 1에 따른 예시>

· 조건 1: 한 학생은 지각을 모면하기 위해 다급히 학교로 가고 있었다. 학교를 향해 막 뛰어가고 있는 데 다친 학생을 보았다. 이 학생은 규칙을 지켜야 하는 상황과 다른 사람을 도와주어야 하는 상황에 처해 있다.

둘째, 딜레마에 직면한 중심 인물이나 중심 집단이 있어야 한다. 가령 초등학생, 중·고등학생, 성인 등이 주인공이 될 수 있다. 그런데 다수의

---

128) 도덕딜레마를 활용한 글쓰기에는 '원천-경로-목표'와 '균형' 도식이 포함되어 있다고 볼 수 있다. 도덕딜레마에는 '경로'에 나타나는 장애물과 같은 요소가 존재하며, 도덕딜레마에서 인물의 상황은 갈등적 요소로 인해 '균형' 상태가 깨지게 된다. 그리고 이러한 도덕딜레마를 해결하는 과정은 '목표'에 이르는 과정이 된다. 이에 학생들은 '원천-경로-목표'와 '균형'을 토대로 서사를 다양하게 확장해 볼 수 있다. 또한 도덕적 숙고를 함께 활용하여 갈등을 해결하고 균형을 이룰 수 있는 방법을 탐색하며 이야기를 작성할 수 있다.

129) 해당 방안은 김항인(2020), "초등학생용 도덕 딜레마 개발 연구"에서 제시된 도덕딜레마 특징을 중심으로 고안된 것이다. 그가 제시한 도덕딜레마 특징은 갈브레이스와 존스(R. E. Galbraith & T. E. Jones)가 제시한 도덕딜레마 특징을 바탕으로 한다. 이에 갈브레이스와 존스가 제시한 도덕딜레마 특징을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 딜레마의 소재는 학생들의 생활과 관련이 있어야 하며, 둘째, 딜레마에 직면한 주인공이 존재하고, 셋째, 하나의 행동을 선택하는 상황이 존재하고, 넷째, 도덕적 이슈가 포함되어야 하며, 다섯째, 주인공의 도덕적 선택을 묻는 당위적 질문이 있어야 한다(Galbraith & Jones, 1976, pp. 38-39).

주인공이 존재할 경우, 도덕 판단의 주체가 다수가 되므로 선택 행동이 다양하게 제시될 수 있다. 이로 인해 도덕 판단에 초점을 맞추는 것이 어려울 수 있으므로 하나의 입장에서 선택할 수 있도록 제시되어야 한다(김항인, 2020, p. 152).

<조건 1, 2에 따른 예시>

· 조건 1: 한 학생은 지각을 모면하기 위해 다급히 학교로 가고 있었다. 학교를 향해 막 뛰어가고 있는 데 다친 학생을 보았다. 이 학생은 규칙을 지켜야 하는 상황과 다른 사람을 도와주어야 하는 상황에 처해 있다.
· 조건 2: 학교로 가고 있던 사람은 초등학생인 '나'이다.

셋째, 선택 상황으로 제시되어야 한다. 이는 두 가지 선택을 동시에 할 수 없고 어떤 타협도 불가능한 상황으로 제시되어야 한다. 즉 행위자가 대안 행동을 모두 할 수 있는 상황이 배제되어야 하고, 두 가지 대안을 동시에 택하거나 절충안을 택할 수 없도록 구성되어야 한다. 한 가지를 택하는 경우 다른 쪽을 버릴 수밖에 없는 상황이어야 하는 것이다(김항인, 2020, pp. 152-153).

<조건 1, 2, 3에 따른 예시>

· 조건 1: 한 학생은 지각을 모면하기 위해 다급히 학교로 가고 있었다. 학교를 향해 막 뛰어가고 있는 데 다친 학생을 보았다. 이 학생은 규칙을 지켜야 하는 상황과 다른 사람을 도와주어야 하는 상황에 처해 있다.
· 조건 2: 학교로 가고 있던 사람은 초등학생인 '나'이다.
· 조건 3: '나'가 다친 사람을 도와준다면 지각을 하게 된다. 하지만 '나'가 그냥 지나친다면 지각을 하지 않고 제시간에 학교에 도착할 수 있다. 시간이 촉박한 상황에서 '나'는 한 가지를 선택해야 한다.

넷째, 도덕 이슈가 포함되어야 한다. 가령 개인의 양심, 생명, 성평등, 재산권, 사회적 규범, 진실, 계약, 처벌, 시민 자유 등을 생각해 볼 수 있다. 그리고 각 입장에는 각각의 도덕적 근거가 포함되어야 한다. 한쪽 입장에서만 도덕적 근거가 있어서는 안 되고, 딜레마의 양립된 입장 모두

에서 도덕적 이유나 근거가 존재해야 하는 것이다. 예컨대, 표면적으로 어느 한 입장의 근거가 다른 입장의 근거보다 훨씬 더 도덕적으로 인식될 경우에는 딜레마 상황이 되기 어렵다. 다시 말해, 양립된 입장에 대해 도덕적 경중을 가리는 것이 어려워야 한다(김항인, 2020, pp. 153-154). 따라서 이 과정에서 앞서 설정한 문제 상황이 해당 조건을 충족하고 있는지 점검해 보아야 한다. 만일 설정한 상황이 도덕적 이슈를 포함하고 있지 않거나, 한쪽의 근거가 더 도덕적인 것으로 인식될 경우에는 예시를 수정하는 작업이 필요하다. 이에 따라 다음의 [그림 19]과 같이 검증 작업을 수행할 수 있다.

<조건 1, 2, 3에 따른 예시>

· 조건 1: 한 학생은 지각을 모면하기 위해 다급히 학교로 가고 있었다. 학교를 향해 막 뛰어가고 있는 데 다친 학생을 보았다. 이 학생은 규칙을 지켜야 하는 상황과 다른 사람을 도와주어야 하는 상황에 처해 있다.

· 조건 2: 학교로 가고 있던 사람은 초등학생인 '나'이다.

· 조건 3: '나'가 다친 사람을 도와준다면 지각을 하게 된다. 하지만 '나'가 그냥 지나친다면 지각을 하지 않고 제시간에 학교에 도착할 수 있다. 시간이 촉박한 상황에서 '나'는 한 가지를 선택해야 한다.

↓

<조건 4에 따른 검증>

· 조건 4를 통해 조건 1에서 제시한 상황을 평가해 보고, 조건을 충족하지 못하면 상황을 재구성한다. 그런데 앞서 제시한 조건 1은 한쪽 입장이 훨씬 도덕적인 것으로 인식되므로, 조건 4를 충족하지 못하고 있다. 따라서 조건 1을 수정하고, 이에 따라 조건 2, 3에서 수정이 필요한 부분을 보완해야 한다.

↓

<조건 1, 2, 3, 4에 따른 예시>

· 조건 1의 수정: 한 학생은 학교로 가던 중 놀이터에서 스마트폰 게임을 하고 있는 친구를 보았다. 친구는 등교할 생각을 하지 않고 나에게 자신을 못본 것으로 해달라고 부탁을 한다. 이 친구는 '나'가 다른 친구들에게 괴롭힘을 당했을 때 도와주었던 고마운 친구로 우정을 유지하고 싶은 사이이다. 학교 수업 시간이 되었는데도 친구가 등교하지 않자 선

생님께서 걱정하시며 친구를 본 사람이 있는지 물어보신다.
· 조건 2: 학교로 가고 있던 사람은 초등학생인 '나'이다.
· 조건 3의 수정: '나'가 선생님께 사실대로 말하면 친구가 혼이 날 것이고, 나를 도와주었던 친구와의 우정에 금이 갈 것 같다. 반대로 선생님께 말씀드리지 않으면 거짓말을 하게 되고 선생님께서는 계속 걱정하실 것이다.

[그림 19] 도덕딜레마 구성을 위한 검증 예시

다섯째, '어떻게 해야 하는가'라는 당위적인 질문으로 제시되어야 한다. '어떻게 해야 하는가'라는 질문을 통해 도덕 판단을 이끌고, '왜 그렇게 생각하는가?'라는 질문을 통해 선택하게 된 도덕적 이유와 근거를 이야기할 수 있도록 구성해야 하는 것이다(김항인, 2020, p. 154). 다섯 가지 조건에 따라 완성된 도덕딜레마 예시는 다음과 같다.

<조건 1, 2, 3, 4, 5에 따른 예시>

'나'는 초등학생이다. 학교를 향해 가고 있는데 놀이터에서 스마트폰 게임을 하고 있는 친구를 보았다. 친구는 등교할 생각을 하지 않고 나에게 자신을 못 본 것으로 해달라고 부탁을 한다. 이 친구는 내가 다른 친구들에게 괴롭힘을 당했을 때 도와주었던 고마운 친구로 우정을 유지하고 싶은 사이이다. 학교 수업 시간이 되었는데도 친구가 등교하지 않자 선생님께서 걱정하시며 친구를 본 사람이 있는지 물어보신다. 이때 내가 선생님께 사실대로 말씀드리면 나를 도와준 친구의 부탁을 들어주지 못하고, 친구와의 우정에 금이 갈 것 같다. 반대로 선생님께 말씀드리지 않으면 거짓말을 하는 것이 되고, 선생님은 계속 걱정하실 것이다. '나'는 어떻게 해야 하는가? 왜 그렇게 생각하는가?

이처럼 교사는 다섯 가지 조건을 통해 도덕딜레마를 구성할 수 있으며, 이를 통해 학생들은 이야기 속 주인공에게 필요한 행동과 그 이유를 찾으며 도덕적 추론 능력을 향상할 수 있다(김항인, 2010, p. 302). 이상으로 살펴본 도덕딜레마 제작 과정을 정리하면 다음과 같다.

▪ 조건 1에 따른 도덕딜레마 상황 구상

↓

▪ 조건 2와 조건 3의 구체화

↓

▪ 조건 4에 따른 조건 1에 대한 검토 및 수정,
조건 1의 수정에 따른 조건 2, 3의 수정

↓

▪ 조건 5에 따른 질문 제시 및 글 다듬기

[그림 20] 도덕딜레마 활용을 위한 제작 과정

아울러, 4 구성요소별 시뮬레이션을 통해 교사가 제시한 도덕딜레마를 해결할 수 있도록 다음과 같이 발문을 구성할 수 있다(권재은, 2021a, pp. 350-351).

<표 5> 도덕딜레마에 대한 시뮬레이션 발문

4 구성요소	발문 예시
도덕적 민감성	“솔직히 말한다면 친구의 입장은 어떨까요?” “거짓말을 한다면 선생님의 입장은 어떨까요?” “내가 이 일을 모른 척 한다면 어떤 일이 발생할까요?”
도덕적 판단력	“나의 판단은 객관적인(제3자)의 입장에서 보면 어떨까요?” “내가 존경하는 인물이라면 어떻게 했을까요?”
도덕적 동기화	“우정을 지키고자 거짓말을 선택해도 될까요?” “모두가 자신과 같은 선택을 한다면 어떨까요?”
도덕적 행동 혹은 품성	“선생님께(또는 친구에게) 무슨 말을 언제, 어디에서, 어떤 방식으로 할 수 있을까요?”

이처럼 도덕 수업을 통해 일상에서 있을 법한 일들을 다루어 보는 것은, 실제 상황에서도 스스로 질문하고 시뮬레이션을 수행하면서 문제를 해결할 수 있도록 도움을 줄 수 있을 것이다.

2) 개별성을 고려한 도덕적 행동 실천 방안

(1) 상황 맥락별 기질 및 상황별 반응 패턴 활용

앞서 쇼다, 로즈와 오가스의 연구를 통해 살펴본 바와 같이, 개인의 행동은 모든 맥락과 상황에서 일관성을 갖기보다 특정한 맥락 내에서 일관성을 가질 수 있다. 이에 교사는 상황 맥락별 기질을 바탕으로 학생들의 행동이나 반응을 예측해 볼 수 있으며, 이를 활용하여 개인의 사고와 행동, 감정 등을 조절하도록 도움을 줄 수 있다. 예를 들어, 게임 활동과 같은 경쟁 활동에서 심하게 흥분하거나 갈등을 일으키는 학생이 있다면 해당 학생과의 개별적인 대화를 통해 경쟁의 의미와 가치를 설명해 주고, 과격한 행동이 자극될 경우 교사에게 도움을 요청하도록 안내할 수 있다. 또, 음식이나 물건을 나누는 상황에 예민한 학생에게는 직접 분배할 수 있는 역할과 기회를 제공해 줄 수 있다. 이와 같이 교사는 개인이 갖는 상황 맥락별 기질을 파악함으로써 학생들에게 필요한 역할과 학습의 기회를 제공할 수 있다.

그런데 도덕적 성장을 위해 상황 맥락별 기질의 변화가 필요한 경우에는 이에 대한 지도가 병행되어야 할 것이다. 이와 관련하여 NLP의 상황별 반응 패턴을 활용하는 것은 학생들의 변화를 이끄는 데 도움을 줄 수 있다. NLP에서는 사람의 마음에 '파트(part)'라고 하는 개별 프로그램이 여러 개 존재한다고 보는데, 다양한 파트 중 사건을 접할 때 강렬하고 빈번하게 반응하는 패턴을 성격으로 인식한다(Kokoroya, 2008/2013, pp. 40-41). 예컨대 자신이 다른 사람들 앞에서 제대로 말을 하지 못한다고 규정하는 것은 '사람들 앞에서 제대로 말을 못 하는 반응 패턴'이 가장 빈번하게 작용하기 때문이다. 이처럼 NLP도 성격을 일관된 것으로 보기보다는 하나의 반응 패턴으로 설명하면서, 이것이 개인의 상황, 주변 사람들, 환경 등에 따라 다르게 나타날 수 있다고 본다. 그리고 이와 같은 반응 패턴은 변할 수 있는 것으로, 반응 패턴의 변화에 따라 세상을 바라보는 인식과 태도도 달라질 수 있다고 본다(Kokoroya, 2008/2013, p.

79).[130]

예컨대 성취기준 “[6도04-01] 긍정적 태도의 의미와 중요성을 알고, 어려움을 극복하기 위한 긍정적 삶의 태도를 습관화한다”(교육부, 2015, p. 15)와 관련된 수업에 적용하여, 긍정적인 태도를 형성하는 데 도움을 줄 수 있다. 예를 들어 다음의 [그림 21]과 같이 ‘나는 ○○한 성격이라서 □□를 할 수 없다’의 패턴을 ‘나는 ○○한 성격이라서 △△를 할 수 있다’로 바꾸어 보는 활동을 제시할 수 있다.

나는 ___해서 __를 할 수 없다. ➔ 나는 ___해서 __를 할 수 있다.

[그림 21] 파트 바꾸기 활동 안내

학생들은 먼저 ‘나는 __해서 __를 할 수 없다’를 작성해 본 후, 해당 내용을 ‘나는 __해서 __를 할 수 있다’로 바꾸어 본다. 예를 들어 ‘나는 말을 재미있게 하지 못해서 친구들에게 즐거움을 주지 못한다’라고 작성한 것을 ‘나는 말을 재미있게 하지 못하지만, 친구들의 이야기를 잘 들어준다’로 수정할 수 있다. 또, ‘나는 소심한 성격이라서 친구들에게 적극적으로 다가가지 못한다’를 ‘나는 소심한 성격이라서 여러 번 생각하고 말한다’로 바꾸어 볼 수 있다. 이러한 활동을 통해 관점을 전환하여 자아를 긍정적으로 인식하도록 지도할 수 있으며, 이에 따른 행동 실천을 이끌 수 있다. 예컨대 친구들의 이야기를 잘 들어주는 특성을 통해 어려움에 처한 친구의 고민을 들어주고 해결 방법을 같이 찾아줄 수 있으며, 여러 번 생각하고 말하는 특성을 통해 타인에게 필요한 말을 찾아 기쁨을 줄 수 있다. 이처럼 교사는 학생들의 반응 패턴 변화에 따라 새로운 행동을 실천해 보도록 지도할 수 있다.

130) 우리는 흠집이 나 있는 부분(파트)을 바꾸거나, 파트를 새롭게 만드는 것만으로도 변화를 경험할 수 있다(Kokoroya, 2008/2013, p. 79).

(2) 미시적 동기에 대한 탐색과 활용

도덕적 성장을 위해서는 도덕적 행동을 꾸준히 실천하는 것이 필요하다. 이에 로즈와 오가스가 제시한 미시적 동기를 활용하여 도덕적 행동에 대한 흥미를 높이고 자율적인 실천을 이끌 수 있다. 이를 위해 먼저 학생들은 자신의 미시적 동기가 무엇인지 파악할 수 있어야 한다. 예컨대 최근에 흥미롭게 했던 일, 더 해보고 싶은 일 등을 떠올리며 자신의 행동을 이끄는 요소를 탐색해 볼 수 있다. 이를 통해 학생들은 일상생활을 돌아보며 행위를 발현시키는 공통적인 요소를 주의 깊게 살펴보면서 미시적 동기를 발견할 수 있다. 다음으로, 교사는 학생들의 미시적 동기를 고려하여 실천 과제를 부여할 수 있다. 예를 들어, 평소에 생물 키우기에 관심이 많은 학생에게는 교실에서 식물이나 작은 동물을 기르게 하여 배려와 존중의 가치를 학습하도록 지도할 수 있으며, 친구들과 협력하는 활동을 좋아하는 학생에게는 모둠에서의 리더 역할을 부여하여 캠페인 활동을 진행해 보도록 지도할 수 있다. 이를 통해 도덕적 실천에 대한 관심을 높여줄 수 있으며, 개별 맞춤형 도덕교육을 실천할 수 있다.

또한 미시적 동기의 다양성은 하나의 목표의식으로 통합될 수 있기에 (Rose & Ogas, 2018/2019, p. 103), 이를 활용하여 공동의 목표를 실천하도록 지도할 수 있다. 예컨대 성취기준 “[6도03-02] 공정함의 의미와 공정한 사회의 필요성을 이해하고, 일상생활에서 공정하게 생활하려는 실천의지를 기른다”(교육부, 2015, p. 13)와 관련하여, 미시적 동기를 활용한 행동 실천을 이끌 수 있다. 이에 학급, 학년 및 학교 단위에서 비슷한 미시적 동기를 가진 학생들이 모여 도덕적 행동을 실천할 수 있도록 수업을 구성할 수 있다. 가령 ‘만들기’를 좋아하는 학생들은 물건을 만들어서 자신이 만든 용품을 나누어 주는 활동을 하거나, 공정함을 주제로 엽서카드를 만들어 나눔 활동을 진행할 수 있다. 또, ‘만화 그리기’를 좋아하는 학생들은 공정한 태도를 촉구하는 웹툰이나 영상을 제작하여 다른 학생들이 시청하도록 할 수 있으며, ‘노래 부르기’를 좋아하는 학생들은 공정함을 주제로 작사, 작곡을 할 수 있다. 그리고 ‘연극이나 역할극’을

좋아하는 학생들은 공정한 생활을 주제로 공연을 하고, ‘글쓰기’를 좋아하는 학생들은 공연에 필요한 대본을 작성해 줄 수 있다. 그리고 ‘계획구상’을 좋아하는 학생들은 행사나 공연을 위한 장소와 시간 등을 구체적으로 계획하고 무대 장식을 도울 수 있다. 이처럼 비슷한 동기와 흥미를 가진 학생들이 모여 다양한 방법을 통해 도덕적 행동을 실천할 수 있다.

또한 미시적 동기를 활용하여, 도덕적 숙고를 통해 마련한 해결책을 직접 실천해 보도록 지도할 수 있다. 예를 들어 공정함과 관련된 문제 상황(예. 공정하지 않은 태도로 인해 친구가 속상하게 된 상황)을 제시하고, 문제 상황을 해결하기 위해 필요한 행동이 무엇인지 도덕적 숙고를 통해 탐구해 보도록 지도한다. 이때 도덕적 숙고를 통해 ‘친구에게 사과하기’를 해결 방법으로 결정했다면, 미시적 동기를 활용하여 다양한 방법으로 친구에게 마음을 전할 수 있다. 가령 그림 그리는 것을 좋아하는 학생은 미안한 마음을 그림으로 표현할 수 있으며, 글 쓰는 것을 좋아하는 학생은 노랫말 가사나 시를 통해 마음을 전할 수 있다.

우리는 체험주의적 자아로서 시간의 흐름 속에서 성장하며, 하고 싶은 것 그리고 되고 싶은 것들을 찾아간다. 이에 미시적 동기의 활용은 학생들이 가진 열정과 열망을 바탕으로 도덕적 행동을 실천하며 자아의 성장을 이루어 가도록 작용할 수 있을 것이다.

Ⅵ. 결론

그동안 체험주의에 기반한 도덕적 상상력을 도덕교육에 적용하기 위한 연구들이 다양하게 이루어졌다. 그러나 유기체와 환경의 상호작용을 통해 형성되는 상상적 구조부터 체험주의적 자아에 이르는 전반적인 내용을 바탕으로 한 도덕교육 방안은 구체적으로 마련되지 않았으며, 도덕적 상상력을 도덕교육에 적용하기 위한 비판적 검토 또한 충분히 이루어지지 않았다. 본 연구는 이와 같은 문제의식에서 출발하여, 자연화된 윤리학의 한 흐름으로서 체험주의가 주장하는 신체화된 의미와 체험주의에 기반한 도덕적 상상력 이론에 대해 살펴보았다. 그리고 이에 기반하여 도덕적 상상력의 도덕교육적 적용 가능성과 한계를 탐색한 후, 도출된 한계에 대해서는 도덕심리학 중심의 경험적 연구를 통해 보완하고자 하였다. 이러한 일련의 작업을 거쳐, 최종적으로 본 연구의 논의가 갖는 도덕교육적 함의를 탐색하고 이를 통해 구체적인 도덕교육 방안을 마련하고자 하였다.

이를 위해 먼저 Ⅱ장에서 체험주의의 이론적 기초로서 서양 철학의 이분법적 사고와 몸과 마음의 통합적 접근에 대해 탐색하고, 체험주의와 체험주의에 기반한 도덕적 상상력 개념에 대해 알아보았다. 이와 관련하여 데카르트, 칸트 등의 철학적 흐름을 통해 몸과 마음에 대한 이분법적 시각을 살펴보았으며, 이를 극복하고자 한 입장으로 메를로-퐁티, 제임스, 듀이의 논의를 살펴보았다. 이와 함께 레이코프와 존슨의 체험주의도 이분법적 사고를 비판하고, 현상학과 실용주의의 철학적 관점에 2세대 인지과학, 인지언어학 등에서 수집한 증거를 결합하여 신체화된 의미를 주장함을 살펴보았다.

다음으로 Ⅲ장에서는 Ⅱ장의 논의를 토대로, 체험주의에 기반한 도덕적 상상력 이론을 구체적으로 살펴보았다. 이에 상상적 구조의 근간이 되는 유기체와 환경의 상호작용(운동과 감각, 행동유도성과 광학 흐름, 사회문화적 환경과의 상호작용, 질성과 편재적 질성, 정서)을 통해 몸, 마음, 환경의 유기적 관계를 살펴볼 수 있었다. 그리고 이를 바탕으로 형

성되는 상상적 구조에 대해서는 영상도식, 은유, 원형, 프레임을 중심으로 살펴보았다. 이와 관련하여 영상도식은 감각운동 경험의 반복적인 구조와 패턴으로 세계를 이해할 수 있게 하며, 은유는 개념 영역 간 투사를 통해 의미를 확장할 수 있게 함을 알 수 있었다. 또, 원형은 범주의 구성원 중 몇몇 구성원만이 인지적으로 중심적이라는 것을 드러내며, 프레임은 세계를 이해하는 골격과 같은 것으로 사유방식을 형성하고 개념을 구조화한다는 것을 알 수 있었다. 이어서, 도덕적 추론에서의 영상도식, 은유, 프레임의 작용과 도덕 개념의 원형적 구조에 대해 탐색한 후, 도덕적 상상력의 도덕발달적 기여에 대해 살펴보았다. 이를 통해 인간은 상상적인 도덕적 숙고를 통해 문제를 해결하고, 체험주의적 자아로서 도덕적 성장을 이루며 삶의 서사를 유의미하게 만들어 간다는 것을 알 수 있었다.

이어서, Ⅳ장에서는 Ⅲ장에서 제시한 도덕적 상상력의 도덕교육적 적용 가능성과 한계를 탐색하고, 이에 대한 보완 작업을 수행하였다. 이와 관련하여 첫째, '유기체-환경 상호작용과 제약 요인'에서, '유기체와 환경의 상호작용'은 서로 영향을 주고받으며 살아가는 인간 삶과 공통적인 의미 형성 과정을 이해하는 데 기여할 수 있음을 살펴보았다. 그런데 여기에서 제시되는 상호작용은 주로 몸을 통한 공통적이고 보편적인 상호작용에 중점을 두고 있어, 상호작용의 다양성 및 도덕성 차이를 고려한 도덕교육을 마련하는 데 다소 한계가 있음을 논의하였다. 또한 '유기체와 환경의 상호작용에 존재하는 제약 요인'은 인간이 어떠한 제약을 받으며, 그 제약 속에서 어떻게 행동과 정체성을 변화시키는지 이해하는 데 도움을 줄 수 있음을 살펴보았다. 하지만 이러한 제약 요인에는 상황이 포함되어 있지 않아, 인간의 인지, 정서, 행동 등에 영향을 미치는 상황을 고려하여 도덕교육을 마련하는 데 한계가 있음을 논의하였다. 이에 전자는 반두라의 상호결정론을 통해, 후자는 사회심리학 연구를 통해 보완하고자 하였다.

둘째, '감각운동 경험과 영상도식 및 은유'와 관련하여, '감각운동 경험과 영상도식'은 몸의 움직임이나 교구를 다양하게 활용할 수 있게 하

고, 몸의 중요성을 인식하는 데 기여할 수 있음을 살펴보았다. 그러나 여기에는 체험적 기본성의 상대적 문제가 언급됨에도 이에 대한 설명이 제시되지 않고 있어, 감각운동 경험의 차이 및 개인에 따른 의미 형성 차이를 고려한 도덕교육을 마련하는 데 다소 한계가 있음을 논의하였다. 또한 '은유'는 도덕교육에서 도덕적 지식을 확장하고, 정서를 교류하는 데 기여할 수 있음을 살펴보았다. 하지만 제시된 치료요법의 필요성에도 불구하고 구체적인 종류나 활용에 대해서는 논의되지 않고 있어, 과거부터 삶에 영향을 미쳐 온 은유를 탐구하거나, 은유를 통해 개인의 변화를 돕는 데 다소 한계가 있음을 논의하였다. 이에 전자는 신경언어프로그래밍을 통해, 후자는 에릭슨의 은유 치료를 통해 보완하고자 하였다.

셋째, '서사'와 관련하여, '서사적 통일성에 관한 기억'은 도덕교육에서 기억의 의미를 재건하거나 삶의 의미 또는 도덕적 의미를 발견하는 데 기여할 수 있음을 살펴보았다. 그런데 기억은 오히려 서사적 통일성을 방해하는 요소로 작용할 수 있어, 서사 활용 시 치유 과정을 함께 마련해 줄 수 있도록 브래드쇼의 내면아이를 통해 보완하고자 하였다. 또한 '서사 구성에 관한 경험 해석'과 관련하여, 존슨이 제시한 세부 요소를 통해 경험을 해석하거나 서사를 구성하도록 지도하는 것이 가능함을 살펴보았다. 하지만 여기에는 경험 해석에 작용하는 심리적 요인이 명시적으로 제시되지 않고 있어, 서사를 반성적으로 살피거나 경험의 의미를 성찰하도록 이끄는 데 다소 한계가 있음을 논의하였다. 이에 아들러의 심리치료를 통해 경험 해석에 작용하는 심리적 요인을 보완하고자 하였다.

넷째, '도덕적 숙고'는 '인지적-의지적-정서적 시뮬레이션'으로, 이를 통해 문제 상황을 해결하기 위한 대안적 행동을 탐색할 수 있음을 논의하였다. 그런데 시뮬레이션은 비도덕적 귀결로도 이어질 수 있기에, 이에 관한 구체적인 교육적 지침을 제공할 수 있도록 레스트의 4 구성요소를 통해 보완하고자 하였다. 또한 도덕적 숙고 자체만으로 도덕적 행동을 담보할 수 없기에, 이를 쇼다의 상황 맥락별 기질과 로즈와 오가스의 미시적 동기로 보완하여 도덕적 행동에 대한 실천을 높이고자 하였다.

다음으로, Ⅴ장에서는 Ⅱ, Ⅲ장의 도덕적 상상력 이론과 Ⅳ장에서 제시한 보완 작업을 종합하여, 본 연구의 논의가 갖는 도덕교육적 함의를 탐색하였다. 이에 각 논의가 갖는 도덕교육적 함의를 제시하면 다음과 같다. 첫째, '유기체-환경 상호작용과 제약 요인'에 관한 논의는 '유기체와 환경의 상호작용에 대한 탐색과 조절'과 '상황에 대한 이해와 환경 구성'을 중심으로 한 도덕교육 방안(상호결정론을 활용한 탐색과 조절, 습관에 대한 자아 성찰적 질문, 상황에 대한 관심 높이기, 함께하는 과업 부여하기, 환경 조성하기)을 마련할 수 있게 한다. 이를 통해 학생들이 자신과 세계에 대한 이해를 높이고, 자기 조절 능력을 함양하면서 습관을 개선하도록 도울 수 있다. 또한 제약 요인을 살피며 도덕적 문제를 탐구하고, 교실이 협력과 도덕적 실천을 이끄는 환경이 되도록 도움을 줄 수 있다.

둘째, '감각운동 경험과 영상도식 및 은유'에 관한 논의는 '감각운동 경험과 영상도식의 활용'과 '은유 활용의 구체화'를 중심으로 한 도덕교육 방안(구체물과 몸의 움직임 활용, 감각운동 경험을 활용한 상호 이해, 은유로 표현하기, 은유의 함축성을 활용한 추론, 질문을 통한 은유 확장, 새로운 은유 형성)을 마련할 수 있게 한다. 이를 통해 학생들의 삶과 연계하여 도덕 개념 및 정서 학습을 지도할 수 있으며, 서로의 차이를 이해하도록 도울 수 있다. 또한 은유를 통해 도덕적 추론 학습을 지도하고, 개인의 삶에 영향을 미쳐 온 은유를 탐구하면서 자아에 대한 인식과 세계를 바라보는 관점을 성찰하도록 이끌 수 있다.

셋째, '서사'에 관한 논의는 '서사 구성을 위한 기억 다루기'와 '서사 구성을 위한 경험에 대한 다양한 해석'을 중심으로 한 도덕교육 방안(내면아이 다루기, 상상 이야기 쓰기, 경험을 다른 입장에서 해석하기, 대명사를 활용한 글쓰기, 새로운 프레임 활용하기)을 마련할 수 있게 한다. 이는 학생들이 자신을 위로하고 돌보며 서사를 확장하도록 도울 수 있다. 아울러 경험을 다양하게 해석해 보면서 자신과 타인을 존중하는 자세를 형성하고, 주체적이고 능동적인 자세로 삶의 서사를 만들어 가도록 도울 수 있다.

넷째, ‘도덕적 숙고’에 관한 논의는 ‘도덕적 숙고 수행 방안’과 ‘개별성을 고려한 도덕적 행동 실천 방안’을 중심으로 한 도덕교육 방안(4 구성요소별 시뮬레이션, 도덕딜레마 제작 방안, 상황 맥락별 기질 및 상황별 반응 패턴 활용, 미시적 동기에 대한 탐색과 활용)을 마련할 수 있게 한다. 이는 자신과 타인의 복지를 고려하여 도덕적 문제를 해결할 수 있도록 돕고, 개별 맞춤형 지도를 통해 도덕적 행동에 대한 흥미와 자율적인 실천을 높이도록 이바지할 수 있다.

‘어떻게 가르칠 것인가’에 대한 고민은 다양한 수업으로 구현되어 학생들에게 전해진다. 이러한 고민에 있어 체험주의에 기반한 도덕적 상상력 이론은 인간 존재에 대한 이해를 바탕으로 삶을 살아가는 데 필요한 것들을 깨닫게 해주고, 무엇을 어떻게 가르쳐야 할지에 대한 아이디어를 제공해 준다. 이를 통해 마련된 도덕교육은 학생들이 도덕적 상상력을 발휘하며 삶을 살아갈 수 있도록 기여할 수 있을 것이다. 바로 ‘어떻게 가르칠 것인가’에 대한 교사의 고민이, 학생들이 ‘어떻게 살아야 할 것인가’에 대한 답을 찾아가는 데 도움을 줄 수 있을 것이다. 앞으로도 도덕적 상상력 이론에 대한 경험적 연구의 보완을 통해 다양한 도덕교육 방안이 마련되기를 기대한다. 그리고 이는 존슨이 논의한 것처럼 무조건적인 수용이 아닌, 경험적 연구에 대한 반성적이고 비판적인 태도를 바탕으로 마련되어야 할 것이다.

나아가 본 연구는 후속 연구로, 체험주의에 기반한 미학이 갖는 도덕교육적 함의를 살펴볼 것이다. 존슨은 미학이 단순히 예술 또는 미적 경험만을 의미하는 것이 아니라, 인간에게 유의미한 경험을 주는 모든 구조와 과정을 포괄한다고 논의한다. 미학적인 것은 삶의 모든 측면에 확산해 있으며, 의미와 사고를 이해하는 기초가 되기 때문이다. 후속 연구 역시 ‘어떻게 가르칠 것인가’에 대한 물음을 토대로, 도덕교육 방안의 확장과 다양화에 기여할 수 있기를 기대한다.

끝으로 본 연구에서 제안한 도덕교육 방안을 통해 학생들이 삶을 사랑하고, 삶을 꿈꾸며 지낼 수 있기를 희망한다.

참 고 문 헌

1. 국내 문헌

1) 단행본

고대혁, 오기성, 김항인, 김상수, 김철호. (2019). 도덕교육, 어떻게 할 것인가. 파주: 양성원.

곽금주. (2007). 습관의 심리학. 서울: 웅진씽크빅.

교육부. (2015). 도덕과 교육과정. 교육부 고시 제 2015-74호[별책 6].

김문성. (2013). 심리학 개론. 서울: 스마트북.

김상아, 문미숙, 신기원, 오하나, 임중철, 정명숙. (2014). 인간행동과 사회환경. 고양: 공동체.

김서영. (2014). 프로이트의 꿈의 해석, 무의식에 비친 나를 찾아서. 파주: 사계절.

김태훈. (2004). 도덕성 발달이론과 교육. 고양: 인간사랑.

나익주. (2017). 조지 레이코프. 서울: 커뮤니케이션북스.

남궁달화. (2000). 도덕교육과 수행평가. 서울: 교육과학사.

남궁달화. (2011). 현대 도덕교육론. 파주: 교육과학사.

노양진. (2009). 몸·언어·철학. 파주: 서광사.

노영란. (2002). 도덕성의 합리적 이해. 서울: 철학과 현실사.

서강식. (2007). 피아제와 콜버그의 도덕교육이론. 고양: 인간사랑.

서창원, 민윤기. (2007). 생활 속의 심리학. 서울: 시그마프레스.

성태제, 시기자. (2010). 연구방법론. 서울: 학지사.

송석재. (2006). 반두라의 자기조절의 도덕교육. 파주: 한국학술정보(주).

안건훈. (2012). 이분법적 사고방식. 파주: 서광사.

유병열. (2006). 도덕교육론. 파주: 양서원.

이남인. (2013). 지각의 현상학. 파주: 한길사.

이돈희. (2020). 질성적 사고와 교육적 경험. 서울: 학지사.

이범웅, 김태훈, 서강식. (2004). 도덕과 교육의 실제. 경기: 인간사랑.
이윤주, 양정국. (2007). 은유와 최면. 서울: 학지사.
이종승. (2011). 교육·심리·사회 연구방법론. 파주: 교육과학사.
이진식. (2020). NLP 심리치료 및 상담. 파주: 교육과학사.
임지룡. (2009). 의미의 인지언어학적 탐색. 서울: 한국문화사.
임지룡, 윤희수, 권연진, 정병철, 김동환, 송현주, 등. (2019). 인지언어학 탐구의 현황과 과제. 서울: 한국문화사.
임혜원. (2014). 언어와 인지. 서울: 한국문화사.
전재원. (2012). 10개의 키워드로 이해하는 아리스토텔레스 철학. 서울: 역락.
정세구, 김태훈, 오석종, 김항인, 유병열, 박찬석, 등. (2002). 공동체주의 교육. 서울: 교육과학사.
정창우. (2006). 도덕교육의 새로운 해법. 서울: 교육과학사.
정창우. (2013). 도덕과 교육의 이론과 쟁점. 서울: 울력.
정창우. (2019). 21세기 인성교육 프레임. 서울: 교육과학사.
정창우. (2020). 도덕교육의 새로운 해법 2판. 파주: 교육과학사.
정창우, 조성태, 박영하, 이병일, 김용순, 윤영진, 등. (2009). 도덕과 교수·학습방법 및 평가. 일산: 인간사랑.
정창우, 김혜진, 김하연, 이인태, 오유진, 이혜진. (2020). 도덕과 교재 연구 및 지도법. 서울: 교육과학사.
조광제. (2005). 몸의 세계, 세계의 몸: 메를로-퐁티의 『지각의 현상학』에 대한 강해. 서울: 이학사.
조무남. (2002). 앎과 삶 그리고 덕: 도덕교육과 지식교육의 합리주의적 지평을 넘어. 서울: 교육과학사.
한규석. (2020). 사회심리학의 이해 4판. 서울: 학지사.

2) 논문

고대만. (2007). 도덕교육에서 이성과 정서. 초등도덕교육, 24, 29-55.

고미숙. (1999). 도덕교육에서의 정서에 관한 연구. 교육철학, 22, 19-43.
고미숙. (2003). 도덕적 상상력 함양을 위한 교육-초등학교 도덕교육을 중심으로-. 교육문제연구, 19, 25-54.
고미숙. (2010). 체현과 도덕적 정서교육. 윤리교육연구, 21, 81-108.
고미숙. (2018). 도덕교육에서 정의에 대한 역량잠재성 접근과 상상력. 도덕교육연구, 30(4), 125-154.
국순아. (2007). 은유와 철학적 사유: 신실용주의와 체험주의, 범한철학, 47, 351-378.
권재은. (2021a). 도덕적 숙고를 통한 도덕교육 방안 연구 - 존슨(M. Johnson)의 도덕적 숙고(Moral Deliberation)를 중심으로-. 도덕윤리과교육, 73, 337-357.
권재은. (2021b). 영상도식의 도덕교육적 적용 방안 연구. 초등도덕교육, 75, 155-181.
권재은. (2021c). 개념적 은유를 활용한 도덕교육 방안 연구 - 정서·심리적 건강을 중심으로-. 윤리교육연구, 62, 173-198.
권재은. (2021d). 서사의 도덕교육적 적용 방안 연구. 윤리교육연구, 63, 193-216.
김국현. (2006). 도덕적 상상력을 함양하는 도덕교육. 국민윤리연구, 61, 193-225.
김국현. (2015). 도덕판단에서 이성과 감정의 상보성에 대한 신경과학의 설명과 도덕 교육적 함의. Brain, Digital, & Learning, 5(3), 1-10.
김무길. (2010). 듀이 의식이론의 현상학적 이해-윌리엄 제임스의 영향을 중심으로-. 교육철학, 50, 33-59.
김미덕. (2010). 도덕과 교육에서 도덕적 상상력을 기르기 위한 명화의 활용. 윤리교육연구, 22, 87-108.
김병환. (1999). 메를로-뽕띠에 있어서 존재론적 살에 대한 연구. 철학논총, 17, 73-94.
김성봉, 김형근. (2019). 밀턴 에릭슨 상담과 붓다의 설법 비교. 문화와

융합, 41(5), 1181-1224.
김순자. (2008). 도덕교육에 있어서 정서의 지위. 윤리교육연구, 15, 47-40.
김영희. (2015). '내면아이(inner child)' 개념을 활용한 자기 상실 애도의 글쓰기. 문학치료연구, 36, 197-251.
김은수. (2004). 도덕적 상상력을 통한 초등학교 도덕과 교수·학습 효율화 방안 연구. 도덕윤리과교육, 19, 227-249.
김종욱. (2009). 마음은 흐른다. 동서비교문학저널, 20, 29-54.
김태훈. (2002). 신콜버그파 (Neo-Kohlbergian)의 이론적 관점에 관한 고찰. 윤리연구, 49, 147-167.
김태훈. (2013). 도덕적 정서의 성격과 종류에 관한 연구. 도덕윤리과교육, 38, 81-99.
김항인. (2020). 초등학생용 도덕 딜레마 개발 연구. 초등도덕교육, 68, 143-168.
김혜련. (2010). 감정 소통 매체로서의 영화와 도덕적 상상력. 철학논총, 61, 259-279.
김혜영. (2016). 체험주의의 영상도식과 신체화된 경험. 범한철학, 83, 137-162.
김혜진. (2016). 도덕적 동기화의 원천으로서 도덕적 책임의 역할과 형성 방안 연구. 박사학위논문, 서울대학교, 서울.
노양진. (2006). 상상력의 윤리학적 함의. 범한철학, 41, 5-27.
박재주. (2011). 아크라시아와 도덕교육 - 도덕적 앎과 도덕적 행위 사이의 연계성을 위한 도덕교육-. 초등도덕교육, 36, 1-30.
박찬영. (2020). 어린이철학 도덕교육론 정초에 관한 연구 - 립먼의 듀이 철학 수용과 변용을 중심으로-. 박사학위논문, 서울대학교, 서울.
박철홍, 윤영순. (2007). 듀이의 경험론에서 본 지식의 총체성과 탐구의 성격: 메논의 패러독스 해소방안. 교육철학, 38, 85-111.
박형빈. (2009). 도덕교육에서 도덕적 정서교육에 관한 연구. 윤리연구, 74, 283-317.

박형빈. (2018). 서구 심리치료(Psychotherapy)의 동향과 도덕교육. 초등도덕교육, 61, 387-421.
배상식. (2008). 도덕교육에 있어서 도덕적 상상력의 의미와 적용. 동서철학연구, 49, 418-443.
송영민. (2004). 도덕적 이해의 상상적 특성과 교육적 의의에 관한 연구. 박사학위논문, 한국교원대학교, 청원군.
신인섭. (2020). 현상학적 정신의학을 위한 메를로-퐁티의 상호신체성 이론. 철학연구, 76, 67-93.
신현우. (2017). 초등학교 도덕과 교육에서 트라우마 치유 방안 탐색 연구. 초등도덕교육, 58, 385-405.
심귀연. (2018). 메를로-퐁티의 '몸-살 존재론'을 통해 살펴본 차이의 문제. 대동철학, 85, 168-187.
이거랑. (2015). 도덕 판단에 대한 체험주의 철학의 도덕교육적 의의에 관한 연구. 박사학위논문, 경상대학교, 경상남도.
이두연. (2020). 도덕적 상상력 함양을 위한 교수학습 방안. 윤리교육연구, 56, 53-82.
이범웅. (2019). 도덕적 정서 함양을 위한 습관화의 함의에 관한 연구. 초등도덕교육, 66, 81-113.
이선이. (2017). 듀이에서 경험의 의미 - 듀이의 『경험으로서 예술』을 중심으로. 감성연구, 15, 193-215.
이연수. (2011). 체험주의의 초등도덕교육에 대한 함의 연구. 초등교육연구, 24, 51-72.
이정모. (2007). 심리학의 개념적 기초의 재구성. 한국심리학회지, 26(2), 1-38.
이정모. (2010a). 인지과학이 바꾸는 미래 학문과 기술의 변화. FUTURE HORIZON(6), 16-17.
이정모. (2010b). 인지과학과 학문 간 융합의 원리와 실제. 한국사회과학 통권 제32권, 3-46, 서울대학교 사회과학연구원.
정병화. (2020). 공감에 대한 메를로-퐁티의 '살'적 분석. 문화와 정치,

7(4), 5-24.
정영우. (2009). 도덕적 동기화의 근원으로서 도덕적 정체성에 대한 비판적 검토. 도덕윤리과교육, 29, 267-298.
정은광. (2004). 도덕적 사고하기와 토의하기가 도덕성 증진에 미치는 효과. 도덕교육학연구, 5, 85-113.
정창우. (2001). 피아제와 비고츠키 이론의 도덕 교육적 함의에 관한 연구. 도덕윤리과교육, 13, 1-17.
정창우. (2008). 도덕과 교육의 배경 학문으로서 윤리학과 도덕심리학의 역할과 관계 탐색. 윤리연구, 69, 113-138.
정창우. (2013). 도덕교육의 통합적 접근법으로서 구성주의적 인격교육에 관한 연구. 도덕교육연구, 15, 95-140.
정창우. (2014). 세계화 시대의 도덕교육에서 정의윤리와 배려윤리의 통합적 접근법 연구. 윤리연구, 56, 331-356.
정창우. (2016). 인성교육의 체화적 접근과 실천 방안. The SNU Journal of Education Research, 25(1), 197-221.
정창우, 이정렬. (2012). 도덕심리학의 흐름 및 쟁점과 도덕과교육의 과제. 윤리연구, 87, 143-185.
주성호. (2011). 심신문제를 통해 본 메를로-퐁티의 몸 이론. 철학사상, 39, 129-165.
추병완. (2013). 블라지(Blasi)의 자아 모델에 대한 비판적 평가. 교육과정평가연구, 16(1), 1-28.
추병완. (2020). 도덕 이탈의 도덕교육적 함의. 도덕윤리과교육, 67, 75-98.

2. 국외 문헌

1) 단행본 및 번역서

Adler, A. (1958). *What Life Should Mean to You*. In A. Porter (Ed.).

New York: Capricorn Books.
Adler, A., & Orgler, H. (1992). 아들러 심리학 해설 (설영환 역). 서울: 선영사. (원서출판 1963).
Aitchison, J. (2004). 언어와 마음 (홍우평 역). 서울: 역락. (원서출판 2003).
Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
Bergen, B. (2012). *Louder than Words: The New Science of How the Mind Makes Meaning*. New York: Basic Books.
Berger, W. (2014). 어떻게 질문해야 할까 (정지현 역). 파주: 21세기북스. (원서출판 2014).
Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Upper Saddle River, N. J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
Bradshaw, J. (1990). *Homecoming: Reclaiming and Championing Your Inner Child*. New York: Bantam books.
Bradshaw, J. (2004). 상처받은 내면아이 치유 (오제은 역). 서울: 학지사. (원서출판 1990).
Burns, G. W. (2007). *Healing with Stories: your casebook collection for using therapeutic metaphors*. Hoboken, N. J.: John Wiley & Sons, Inc.
Burns, G. W. (2010). 마음에게 들려주는 101가지 이야기: 은유를 사용한 심리치료 (김춘경, 배선윤 역). 서울: 학지사. (원서출판 2001).
Butterworth, G., & Grover, L. (1990). Joint Visual Attention, Manual Pointing, and Pre-verbal Communication in Human Infancy. In M. Jeannerod (Ed.), *Attention and Performance, vol. 13: Motor Representation and Control*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Casad, E. H. (1996). Introduction. In E. H. Casad (Ed.), *Cognitive*

Linguistic in the Redwoods: The Expansion of a New Paradigm in Linguistics. Berlin·New York: Mouton de Gruyter.

Clark, A. (1998). *Being There: Putting Brain, Body, and World Together Again. Cambridge*, MA: MIT Press.

Coles, R. (1997). *The Moral Intelligence of Children: How to Raise a Moral Child*. Westminster: Random House Publishing Group.

Combs, G., & Freedman, J. (1990). *Symbol, story and Ceremony: Using metaphor in individual and family therapy*. New York: Norton.

Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*. Orlando, FL: Harcourt.

Damon, W. (1984). Self-understanding and moral development from childhood to adolescence. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, Moral Behavior and Moral Development*. New York: John Wiley & Sons.

Descartes, R. (1980). *Discourse on Method and Meditations on First Philosophy* (D. A. Cress, Trans.). Indianapolis: Hackett.

Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct. Vol. 14 of The Middle Works, 1899-1924*. In J. A. Boydston (Ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1925). *Experience and Nature. Vol. 1 of The Later Works, 1925-1953*. In J. A. Boydston (Ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1930). Qualitative Thought. In J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works, 1925-1953, Vol. 5*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1934), *Art as Experience. Vol. 10 of The Later Works, 1925-1953*. In J. A. Boydston (Ed.). Carbondale: Southern

Illinois University Press.
De Botton, A. (2020). 불안 (정영목 역). 서울: 은행나무. (원서출판 2004).
Erickson, M. H., & Rossi, E. L. (1989). *The February Man: Evolving Consciousness and Identity in Hypnotherapy*. London: Routledge.
Flanagan, O. (1991). *Varieties of Moral Personality: Ethics and Psychological Realism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Franken, R. E. (2009). 인간의 동기 (강갑원, 김정희 역). 서울: 시그마프레스&센게이지러닝코리아. (원서출판 2007).
Galbraith, R. E., & Jones, T. E. (1976). *Moral reasoning: A teaching handbook for adapting Kohlberg to the classroom*. Minnesota: Greenhaven Press.
Gallagher, S. (2005). *How the Body Shapes the Mind*, Oxford: Oxford University Press.
Gibbs, R. W. (1996). What's cognitive about cognitive linguistics?, In E. H. Casad (Ed.), *Cognitive Linguistics in the Redwoods: The Expansion of a New Paradigm in Linguistics*. Berlin·New York: Mouton de Gruyter.
Gibson, J. J. (1966). *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Boston: Houghton Mifflin.
Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Mass.: Havard University Press.
Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. NY: Harper & Row.
Gordon, D. (1985). The role of presuppositions in Ericksonian psychotherapy. In J. K. Zeig (Ed.), *Ericksonian psychotherapy*

volume I : structures. New York: Brunner/Marzel.

Haidt, J. (2012). *The Righteous Mind: Why Good People Are Divided by Politics and Religion*. New York: Pantheon.

Hardy, S. A, & Carlo, G. (2011). Moral identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity and theory and research*. New York: Springer.

Hauser, M. (2006). *Moral Minds: How Nature Designed Our Universal Sense of Right and Wrong*. New York: HaperCollins.

Held, V. (1996). Whose Agenda? Ethics versus Cognitive Science. In L. May, M. Friedman & A. Clark (Eds.), *Mind and morals: essays on cognitive science and ethics*. Mass: MIT Press.

Heller, S., & Steele, T. (1986). *There is no such thing as Hypnosis. Phoenix*, AZ: Falcon Press.

Hoffman, M. (1991). Empathy, social cognition, and moral action, In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development: Vol. 1: Theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

James. W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Dover Publications.

James, W. (1905). The Notion of Consciousness. In J. J. McDermott (Ed.), *The Writings of William James*. Chicago: University of Chicago Press.

James, W. (2006). 심리학의 원리 (정양은 역). 서울: 아카넷. (원서출판 1890).

Jennings, C. M., & Di, X. (1996). Collaborative Learning and Thinking: the Vygotsckian Approach. In L. Dixon-Krauss (Ed.), *Vygotsky in the Classroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment*. Newyork: Longman.

Johnson, M. (1987). *The body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.

Johnson, M. (1993). *Moral Imagination: Implication of Cognition Science for Ethics*. Chicago: University of Chicago Press.

Johnson, M. (1996). How Moral Psychology Changes Moral Theory. In L. May, M. Friedman & A. Clark (Eds.), *Mind and morals: essays on cognitive science and ethics*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Johnson, M. (2000). 마음 속의 몸 (노양진 역). 서울: 철학과 현실사. (원서출판 1987).

Johnson, M. (2007). *The meaning of the body: Aesthetic of hunam understanding*. Chicago: University of Chicago Press.

Johnson, M. (2008). 도덕적 상상력 (노양진 역). 파주: 서광사. (원서출판 1993).

Johnson, M. (2012). 몸의 의미: 인간 이해의 미학 (김동환, 최영호 역). 서울: 동문선. (원서출판 2007).

Johnson, M. (2014). *Morality for Humans: Ethical Understanding from the Perspective of Cognitive Science*. Chicago: University of Chicago Press.

Johnson, M. (2017). *Embodied Mind, Meaning, and Reason*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

Johnson, M. (2018). *The Aesthetics of Meaning and Thought*. Chicago: University of Chicago Press.

Kagan. (2016). *On Being Human: Why Mind Matters*. New Haven: Yale University Press.

Kawakami, S. (1997). 인지 언어학의 기초 (이기우, 이정애, 박미엽 역). 서울: 한국문화서. (원서출판 1996).

Kelling, G., & Coles, C. (1996). *Fixing broken windows*. New York:

Touchstone.

Kelly, F. D., & Lee, D. (2007). Adlerian approaches to counseling with children and adolescents. In H. T. Prout & D. T. Brown (Eds.), *Counseling and psychotherapy with children and adolescents: Theory and practice for school and clinical settings*. Hoboken, N. J.: Wiley.

Klingebiel, C. (1989). *The Bottom Line in Moral Accounting*. Manuscript, University of California, Berkeley.

Kohlberg, L. (1983). *Essays in moral development, Vol. II: The psychology of moral development*. New York: Harper & Row.

Kokoroya, J. (2013). 누구나 성격을 바꿀 수 있다: 어제와 다른 나를 만나기 위한 성격 바꾸기 연습! (이해수 역). 서울: 좋은날들. (원서출판 2008).

Kövecses, Z. (2010). 언어·마음·문화의 인지언어학적 탐색 (임지룡, 김동환 역). 서울: 역락. (원서출판 2006).

Kurtz, P. (1966). *American Philosophy in the Twentieth Century*. New York: Macmillan.

Labov, W. (1973). The Boundaries of Words and their Meaning. In C-J. N. Bailey & R. W. Shuy (Eds.), *New Ways of Analyzing Variation in English*. Washington: Georgetown University Press.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. (1994). What is a Conceptual System?. In W. Overton & D. Palermo (Eds.), *The Nature and Ontogenesis of Meaning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lakoff, G. (2006). *Thinking Points*. New York: Farra, Straus and Giroux.

Lakoff, G. (2014). *Don't think of an elephant!: know your values and frame the debate*. White River Junction, Vermont: Chelsea Green Publishing.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live by*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1981). Conceptual Metaphor in Everyday Language, In M. Johnson (Ed.), *Philosophical Perspectives on Metaphor*. University of Minnesota Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2002). 몸의 철학 (임지룡, 노양진 역). 서울: 박이정. (원서출판 1999).

Lakoff, G., & Johnson, M. (2006). 삶으로서의 은유 (노양진, 나익주 역). 서울: 박이정. (원서출판 1980).

Lazarus, R. S., & Lazarus, B. N. (1994). *Passion and Reason: Making Sense of Our Emotions*. New York: Oxford University Press.

LeDoux, J. (2002). *Synaptic Self: How Our Brains Become Who We Are*. New York: Viking.

Lee, D. N. (1993). Body-Environment Coupling. In U. Neisser (Ed.), *The Perceived Self: Ecological and Interpersonal Source of Self-Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam books.

Longino, H. E. (1996). Moral Agency and Responsibility: Cautionary Tales from Biology. In L. May, M. Friedman & A. Clark (Eds.), *Mind and morals: essays on cognitive science and ethics*. Mass: MIT Press.

MacIntyre, A. (1984). *After Virtue*. Notre Dame, Ind.: University of

Notre Dame Press.
Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1998). *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding* (R. Paolucci, Trans.). Boston: Shambhala.
Maturana, H. R. (2006). 있음에서 함으로 (서창현 역). 서울: 갈무리. (원서출판 2004).
McGaugh, J. L. (2003). *Memory and Emotion: The Making of Lasting Memories*. New York: Columbia University Press.
Meltzoff, A., & Moore, M. (1995). Infant's Understanding of People and Things: From Body Imitation to Folk Psychology. In J. Bermudez, A. Marcel & N. Eilan (Eds.), *The Body and the Self*. Cambridge, MA: MIT Press.
Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
Merleau-Ponty, M. (1985). 意味와 無意味 (권혁면 역). 서울: 서광사. (원서출판 1948).
Merleau-Ponty, M. (2002). 지각의 현상학 (류의근 역). 서울: 문학과지성사. (원서출판 1945).
Metcalf, L. E. (1971). *Values Education: Rationale, Strategies, and Procedures*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.
Narvaez, D. (2009). Triune ethics theory and moral personality. In D. Narvaez & D. Lapsley (Eds.), *Personality, identity, and character*, New York; Cambridge: Cambridge University Press.
Narvaez, D., & Lapsely, D. K. (2005). The psychological foundations of everyday morality and moral expertise. In D. K. Lapsely & F. C. Power (Eds.), *Character psychology and character education*. Indiana: University of Notre Dame Press.
Nussbaum, M. C. (1986). *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics*

in Greek Tragedy and Philosophy. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Connor, J., & Seymour, J. (2010). NLP 입문 (설기문, 이차연, 남윤지 역). 서울: 학지사. (원서출판 1993).

Orgler, H. (1947). *Alfred Adler : the man and his work*. London: Vision.

Patterson, G. R. (1982). *Coercive family processes*. Eugene, OA: Castilia Press.

Pennebaker, J. W., & Evans, J. F. (2017). 표현적 글쓰기 (이봉희 역). 서울: 엑스북스. (원서출판 2014).

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child* (M. Gabain Trans.). New York: Free Press Paperbacks.

Quinn, N. (1981). Marriage as a Do-It-Yourself Project: The Organization of Marital Goals. In *Proceedings of the Third Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Barkeley: University of California Press.

Rest, J. R. (1986). *Moral development: advances in research and theory*. New York: Praeger.

Rizzolatti, G., & Gentilucci, M. (1988). Motor and Visual-Motor Functions of the Premotor Cortex. In P. Pakic & W. Singer (Eds.), *Neurobilogy of Neocortex*. Chichester, NY: Wiley.

Rosch, E. (1978). Principles of Categorization. In E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and Categorization*. Hillsdald, NJ: Lawrence Erlbaum.

Rose, T. (2016). *The end of average: unlocking our potential by embracing what makes us different*. New York: HarperOne.

Rose, T., & Ogas, O. (2019). 다크호스 (정미나 역). 파주: 21세기북스. (원서출판 2018).

Ross, L., & Nisbett, R. E. (1991). *The person and the situation:*

perspectives of social psychology. New York: McGraw-Hill.

Satir, V., Banmen, J., Gerber, J., & Gomori, M. (2000). 사티어 모델: 가족 치료의 지평을 넘어서 (한국버지니아사티어연구회 역). 서울: 김영애가족치료연구소. (원서출판 1991).

Short, E., Riggs, D., Perlesz, A., Brown, R., & Kane, G. (2007). *Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender(LGBT) Parented Families: A Literature Review Prepared for the Australian Psychological Society*. Melbourne: Australian Psychological Society.

Smith, A. (2009). 도덕감정론 (박세일, 민경국 역). 서울: 비봉출판사.

Staub, E. (1979). *Positive social behavior and morality: Social and personal influences, Vol. 1*. New York: Academic Press.

Staub. E. (1992). The Origins of caring, helping, and nonaggression. Parental Socialization, the family system, Schools, and culture influence. In S. P. Oliner, P. Oilner, L. Baron & L. Blum (Eds.), *Embracing the other: Philosophical, psychological, and historical perspectives on altruism*. New York: New York University Press.

Stern, D. (1985). *The Interpersonal World of Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books.

Straus, M. S., Gelles, R. J., & Steinmetz, S. K. (1980). *Behind closed doors: Violence in the American family*. New York: Anchor Books.

Sullivan, M. (2004). *The Family of Woman: Lesbian Mothers, Their Children, and the Undoing of Gender*. Barkeley: University of California Press.

Sweetser, E. (1989). The Definition of Lie: An Examination of the Folk Models Underlying Semantic Prototype. In D. Holland &

N. Quinn (Eds.), *Cultural Model in Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, C. (1982). The Diversity of Goods. In B. Williams & A. Sen (Eds.), *Utilitarianism and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.

Terkel, S. (1972). *Working*. New York: Avon.

Tucker, D. (2007). *Mind from Body: Experience from Neural Structure*. Oxford: Oxford University Press.

Turkel, S. (1972). *Working*. New York: Avon.

Unger, R. (1984). *Passion: An Essay on Personality*. New York: Free Press.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vozzola, E. C. (2018). 도덕 발달의 이론과 적용 (정창우 역). 서울: 울력. (원서출판 2014).

Vygotsky, L. S. (1997). *Educational Psychology* (R. Silverman, Trans.). Boca Raton, Fla.: St. Lucie Press.

Wilkinson, M. B. (2000). Moral Imagination and the Case for Others. In M. Leicester, C. Modgil, & S. Modgil (Eds.), *Moral Education and Pluralism*. London; New York: Falmer Press.

Wilson J. (2001). 도덕교육 방법의 실제 (남궁달화 역). 고양: 한국학술정보. (원서출판 1972).

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations* (G. E. M. Anscombe, Trans.). New York: Macmillan.

Zeig, J. K. (1980). *A teaching seminar with Milton H. Erickson*. New York: Brunner/Marzel.

李澤厚. (2006). 논어금독(論語今讀) (임옥균 역). 서울: 북로드. (원서출판 1999).

2) 논문

Allport, F. H. (1920). The Influence of the Group Upon Association and Thought. *Journal of Experimental Psychology*, 3(3), 159-182.

Asch, S. E. (1955). Opinions and Social Pressure. *Scientific American*, 193(5), 31-35.

Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119.

Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspective on Psychological Science*, 1(2), 164-180.

Barsalou, L. (1999). Perceptual Symbol System. *Behavioral and Brain Science*, 22, 577-660.

Barsalou, L. (2003). Situated Simulation in the Human Conceptual System. *Language and Cognitive Processes*, 18(5/6), 513-562.

Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210.

Cambell, R. S., & Pennebaker, J. W. (2003). The Secret Life of Pronouns: Flexibility in Writing Style and Physical Health. *American Psychological Society*, 14(1), 60-65.

Coleman, L., & Kay, P. (1981). Prototype Semantics: The English Verb Lie. *Language*, 57(1), 26-44.

Collis, G., & Schaffer, H. (1975). Synchronization of Visual Attention in Mother-Infant Pairs. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16, 315-320.

Damon, W. (1999). The Moral Development of Children. *Scientific American*, 281(2), 72-78.

Fadiga, L., Fogassi, L., Revesi, G., & Rizzolatti, G. (1995). Motor Facilitation during Action Observation: A Magnetic stimulation

Study. *Journal of Neurophysiology*, 73, 2608-2611.

Gallese, V., & Goldman, A. (1998). Mirror Neurons and the Simulation Theory of Mind Reading. *Trends in Cognitive Science*, 2, 12, 493-501.

Hart, H. L. (1958). Positivism and the Seperation of Law and Morals. *Harvard Law Review*, 71, 593-629.

Hoffman, M. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and in implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607-622.

Kawamura, S. (1959). The process of Subculture Propagation among Japanese Macaques. *Primates*, 2, 43-60.

Lee, D. N., & Aronson, E. (1974). Visual Proprioceptive Control of Standing in Human Infants. *Perception and Psychophysics*, 15, 529-532.

Maxwell, B., & Reichenbach, R. (2007). Educating moral emotions: a praxiological analysis. *Studies in philosophy and education*, 26(2), 147-163.

McGrew, W. C. (1998). Culture in Nonhuman Primates?. *Annual Review of Anthropology*, 27, 301-28.

Meltzoff, A., & Borton, R. W. (1979). Intermodal Matching by Human Neonates, *Nature*, 282(5737), 403-404.

Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(4), 371-378.

Murphy, G. L. (1996). On metaphoric representation. *Cognition*, 60(2), 173-204.

Narvaez, D., & Vaydich, J. L. (2008). Moral development and behavior under the spotlight of the neurobiological sciences. *Journal of Moral Education*, 37(3), 289-312.

Pratt, M. W., Hunsberger, B., Pancer, S. M., & Alisat, S. (2003). A

longitudinal analysis of personal values socialization: Correlates of a moral self-ideal in late adolescence. *Social Development*, 12, 563-585.

Rakova, M. (2002). The philosophy of embodied realism: A high price to pay?. *Cognitive linguistics*, 13(3), 215-244.

Reddiford, G. (1981). Moral Imagining and Children. *Journal of Moral Education*, 10(2), 75-84.

Seabright, M. A., & Schminke, M. (2002). Immoral Imagination and Revenge in Organization. *Journal of Business Ethics*, 38, 19-31.

Selye, H. (1936). A syndrome produced by Diverse Nocuous Agents. *Nautre*, 138, 32.

Shoda, Y., Mischel, W., & Wright, J. C. (1994). Intraindividual Stability in the Organization and Patterning of Behavior: Incorporating Psychological Situations Into the Idiographic Analysis of Personality. *Journal of personality and social psychology*, 67(4), 674-687.

Taylor, S. E., Pham, L. B., Rivkin, I. D., & Armor, D. A. (1998). Harnessing the Imagination: Mental Simulation, Self-Regulation, and Coping. *American Psychological Association*, 53(4), 429-439.

Triplett, N. (1898). The Dynamogenic Factors in Pacemaking and Competition. *The American journal of psychology*, 9(4), 507-533.

Volker, J. M. (1984). *Counselling Experience, Moral Judgment, Awareness of Consequences and Moral Sensitivity in Counseling Practice*(Doctoral dissertation). University of Minnesota, Minnesota.

Wilson, J. Q., & Kelling, G. L. (1982). Broken windows. *The Atlantic*

Monthly, 249, 29-38.

Winter, S. (1981). Transcendental Nonsense, Metaphoric Reasoning, and the Cognitive Stakes for Law. *University of Pennsylvania Law Review*, 137(4), 1105-1237.

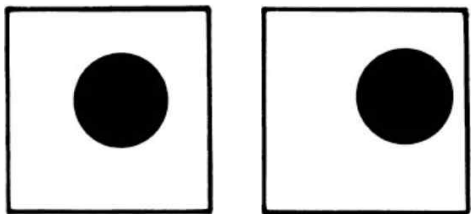
Zajonc, R. B. (1965). Social Facilitation. *Science(American Association for the Advancement of Science)*, 149(3681), 269-274.

Zhong, C-B., Bohns, V. K., & Gino, F. (2010). Good Lamps Are the Best Police: Darkness Increases Dishonesty and Self-Interested Behavior. *Psychological science*, 21(3), 311-314.

Zimbardo, P. G. (1973). On the ethics of intervention in human psychological research: With special reference to the Stanford prison experiment, *Cognition*, 2(2), 243-256.

부 록

[부록 1] Rudolf Arnheim. (1974). *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. Barkeley: University of California Press. (as cited in Johnson, 1987, pp. 76-77).



[부록 2] Kifwebe(Luba mask). The Seattle Art Museum, Katherine Whit e Collection. https://art.seattleartmuseum.org/objects/9333/mask-kifwebe?ctx=22d2c7c7-c605-4e64-abec-251cda7a9b20&idx=4 (as cited in Johnson, 1987, p. 91).

[부록 3] Drawing by Karen Schmitt of a Udo figure after illustration 73 in Philip J. C. Dark, *An Illustrated Catalogue of Benin Art*

(London: G. K. Hall and Co., 1982). (as cited in Johnson, 1987, p. 92).

[부록 4] Vasily Kandinsky. Accompanied Contrast. March 1935. Collection, Solomon R. Guggenheim Museum, New York. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kandinsky_-_Accompanied_Contrast,_1935.jpg (as cited in Johnson, 1987, p. 93).

Abstract

A Study on the Implications for Moral Education of Moral Imagination Based on Experientialism

Kwon Jae Eun
Department of Ethics Education
The Graduate School
Seoul National University

In the meantime, various studies have been conducted to apply moral imagination based on experientialism to moral education. However, studies that prepared moral education methods through complementary work necessary to apply moral imagination to moral education were not actively sought. In order to prepare methods of moral education that can fully realize the implications of moral imagination, a systematic understanding from the interaction between organism and environment to the experientialist self should be preceded, along with complementary work for moral education application. In addition, the need for complementation is raised not only in the application to moral education, but also in that experientialism is based on empirical study centered on cognitive

science and that Johnson also emphasizes the convergence of empirical study. Based on this awareness of the problem, this study explored the applicability and limitations of moral imagination to moral education, and attempted to complement it through empirical study centered on moral psychology. Furthermore, this study attempted to examine the implications of these discussions for moral education and to seek specific moral education methods.

To this end, this study examined the embodied meaning claimed by experientialism as a stream of 'naturalized ethics', and then examined the moral imagination theory based on experientialism on 'types of imaginative structures', 'how imaginative structures work', 'contribution of moral imagination to the moral development'. According to experientialism, human beings form imaginative structures based on the interaction between organisms and their environment, which can be seen through image schema, metaphor, prototype, and frame. An image schema is a structure that organizes human experience and understanding as a repetitive pattern of embodied experience, and a metaphor enables the expansion of meaning through projection between conceptual domains. And the prototype shows how humans categorize, and the frame acts as a framework for understanding the world. These imaginative structures play a key role in moral reasoning and moral concepts, and this study focused on image schema, metaphor, and frame in moral reasoning, and prototype structure for moral concepts. In addition, this study examined that moral imagination helps solve problems through moral deliberation and enables the experientialist self to achieve moral growth and create narratives of life.

Next, the applicability and limitations of moral education of moral imagination discussed above were explored, and supplementary work

was performed. In this regard, first, in 'organism-environment interaction and constraint factors', it was examined that 'organism-environment interaction' can contribute to understanding human life that influences each other and the process of forming common meaning. However, as the interaction presented here mainly focuses on common and universal interaction through the body, it was discussed that there are some limitations in preparing moral education considering the diversity of interactions and differences in morality. In addition, it was examined that 'constraint factors existing in the interaction between organisms and the environment' can help us understand what kind of constraints humans are subjected to and how they change their behavior and identity within those constraints. However, it was discussed that there are some limitations to preparing moral education considering the circumstances that affect human cognition, emotion, and behavior, as the situation is not included in these constraint factors. According to these limitations, the former was supplemented through Bandura's Reciprocal Determinism and the latter through social psychology.

Second, in relation to 'sensorimotor experience, image schema and metaphor', it was examined that 'sensorimotor experience and image schema' helps us to utilize body movements and teaching tools in various ways and recognize the importance of the body. However, although the relative problem of experientially basic level mentioned here, there is no explanation for it, so it was discussed that there are some limitations in preparing moral education considering the difference in sensorimotor experience and the formation of meaning according to individuals. Also, it was examined that 'metaphor' can contribute to expanding moral knowledge and sharing emotions in moral education. However, although the necessity of treatment

therapy for metaphors was mentioned here, no specific type or use was presented. Therefore, this study discussed that there are some limitations in exploring metaphors that have influenced life from the past or helping individual changes through metaphors. According to these limitations, the former was attempted to be supplemented through Neuro-Linguistic Programming(NLP) and the latter through Erickson's metaphor therapy.

Third, in relation to 'narrative', it was examined that 'memory about narrative unity' can contribute to rebuilding the meaning of memory or discovering the meaning of life or moral meaning in moral education. However, on the other hand, memory can also act as a factor that hinders the unity of narrative, so this study tried to supplement it through Bradshaw's Inner Child so that the healing process could be provided together when using the narrative. Also, in relation to 'interpretation of experience in narrative composition', It was suggested that it is possible to guide the interpretation of experiences or construct narratives through the detailed elements presented by Johnson. However, there was a discussion that there are some limitations in reflectively examining the narrative or reflecting on the meaning of experience because psychological factors that act on the interpretation of experience are not explicitly presented here. Therefore, it was attempted to complement the psychological factors that act on the interpretation of experience through Adler's psychotherapy.

Fourth, 'moral deliberation' is a 'cognitive-conactive-affective simulation', and it was examined that problem-solving methods can be explored through this in moral education. However, since simulation can lead to immoral consequences, this study tried to complement Rest's 4 components to provide specific educational

guidelines. Also, since moral deliberation itself can not guarantee moral action, this study tried to complement this with 'if-then signature' presented by Shoda and 'micro-motive' presented by Rose & Ogas.

Then, the following moral education methods were prepared based on the moral imagination theory and complementary work presented in this study. In this regard, First, based on the discussion of 'organism-environment interaction and constraint factors', moral education methods centered on 'exploration and regulation of the interaction between organism and environment' and 'understanding of the situation, and environment construction' were prepared. Specifically, 'exploration and regulation using Reciprocal Determinism', 'self-reflection questions about habits', 'raising awareness of situation', 'assigning tasks to be shared', and 'creating an environment' were presented.

Second, based on the discussion of 'sensorimotor experience, image schema and metaphor', moral education methods centered on 'application of sensorimotor experience and image schema' and 'concrete use of metaphor' were prepared. Specifically, 'use of concrete object and body movements', 'mutual understanding using sensorimotor experience', 'expressing with metaphor', 'reasoning using the implications of metaphors', 'expanding the metaphor through questions', 'forming new metaphors' were presented.

Third, based on the discussion of 'narrative', moral education methods centered on 'dealing with memories for narrative construction' and 'various interpretations of experiences for narrative construction' were prepared. Specifically, 'handling the inner child', 'writing imaginary stories', 'interpreting experiences from different perspectives', 'writing using pronouns', 'using a new frame' were

presented.

Fourth, based on the discussion of ‘moral deliberation’, moral education methods centered on ‘moral deliberation execution methods’ and ‘moral behavior practice method considering individuality’ were prepared. Specifically, ‘simulation for each 4 components’, ‘how to create a moral dilemma’, ‘use of if-then signatures and response patterns for situation’, ‘ways to explore and utilize micro-motives’ were presented.

Teacher's concerns about 'how to teach' can help students find answers about 'how to live'. In this regard, the moral imagination theory based on experientialism awakens the moral imagination necessary to live life based on the understanding of human existence. And it enables teacher's concerns about 'how to teach' to be implemented in various classes. Lastly, I hope that through the moral education methods proposed in this study, students will find the meaning of life and lead a moral life. Furthermore, I hope that students can love their lives and live life dreaming.

keywords : Experientialism, Moral Imagination, Ethics, Psychology, Psychotherapy, Cognitive Science, Moral Psychology, Moral Education

Student Number : 2018-37832