



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](#)

교육학석사학위논문

내러티브의 재해석:  
교육내용으로서의 내러티브

2016년 8월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

김 상 현



내러티브의 재해석:  
교육내용으로서의 내러티브

지도교수 곽 덕 주

이 논문을 교육학석사학위논문으로 제출함  
2016년 6월

서울대학교 대학원  
교육학과 교육학전공  
김 상 현

김상현의 석사학위논문을 인준함  
2016년 6월

위 원 장 \_\_\_\_\_ (인)

부 위 원 장 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)



## 국 문 초 록

이 연구의 목적은 내러티브를 교육내용으로 해석할 수 있음을 보임으로써 내러티브가 지닌 가치를 재탐색하는 데에 있다. 과거에 연구의 방법으로 이해되던 내러티브는 최근 교실의 수업 현장에서 활발하게 활용되고 있는데, 그것은 내러티브를 통하여 학생들이 자신의 개인적 경험과 교과 내용의 내용을 쉽게 연결하게 함으로써 교과 내용에 학생들이 흥미를 붙이고 그것을 쉽게 이해하게 될 것이라는 기대 때문이다.

일례로 홍은숙이 제시하고 있는 교과내용 조직의 단계와 그 원리는 학생들에게 적절한 예화를 제시함으로써 학생들이 교과 내용을 보다 더욱 생생하게 이해하게 되는 상황을 의도하고 있다. 이처럼 내러티브를 학생들의 흥미 유발 및 이해의 보조를 위한 방식으로 이해하는 시각은 교과 내용이 학생들에게 전달되어야만 하고 그대로 전달될 수 있다고 보는 관점 위에 자리를 잡고 있다. 내면화라고 지칭되는 이러한 패러다임은 오늘날 많은 비판을 받고 있는데, 왜냐하면 인식의 주체 바깥에 객관적인 진리가 있고 그것을 그대로 받아들인다는 말이 성립할 수 없기 때문이다. 우리가 우리를 둘러싼 세계를 인식할 때에, 우리는 우리에게 속한 감각기관 등을 통하여 대상을 받아들이며 이 과정에서 인식 대상의 모습을 우리의 주관에 따라 재구성하게 된다. 이 점에서 우리가 파악하는 외부의 대상은 모두 우리가 재구성한 모습이며, 외부에 있는 대상을 객관적으로 투명하게 이해한다고 볼 수 있는 근거는 없다고 할 수 있다. 교과 내용을 전달한다는 내면화 패러다임은 학생이 그의 외부에 있는 지식을 있는 그대로 알 수 있다는 가정에 근거하고 있기 때문에 교과 내용의 내용이 학생에게 왜곡되지 않고 있는 투명하게 전달될 수 있다고 보지만, 애초에 이 가정이 성립할 수 없기 때문에 내면화의 과정

역시 성립하기 어려워진다.

그렇다면 교과를 내면화하는 방법으로서 내러티브를 활용한다는 기존의 인식을 재고해야만 할 필요가 생긴다. 이 필요를 충족시켜 주는 답변들 중 대표적인 것으로 이 글에서는 브루너의 내러티브 개념을 들었다. 그는 내러티브를 ‘사고와 감정의 양식’, 다시 말하여 우리가 세계를 이해하는 얇의 방식으로 이해한다. 우리가 어떤 대상의 속성이나 특징 등을 잘 설명해 줄 수 있는 하나의 이야기를 만들면서 그것을 더욱 잘 이해할 수 있다는 것이다. 이때 우리는 우리 바깥에 객관적으로 있는 진리를 투명하게 받아들이는 것이 아니라, 우리가 경험하는 사건들에 대한 이야기를 만들어내면서 그 사건이 가지고 있는 의미를 구성하고자 한다.

내러티브가 의미를 구성하는 과정이면서 얇의 방식이라면, 거꾸로 우리가 의미를 구성하기까지는 내러티브의 도움이 있었다고 볼 수 있을 것이다. 그런데 우리는 말뿐만 아니라 몸짓이나 행동을 통해서도 의미를 구성할 수 있다. 이러한 비언어적 수단 역시 타인의 의도를 파악하고 자신의 의사를 표현할 수 있는 방법이라는 점에서는 말과 동일한 기능을 하기 때문이다.

이 지점에서 매킨타이어가 제안하는 이해가능성이라는 개념은 브루너가 제안하였던 얇의 방식으로서 내러티브의 개념을 더욱 확장시킨다. 그는 특정한 조건이 충족되었을 때에 우리 각자의 행위를 이해할 수 있다고 본다. 비록 말로 분명하게 표현하지는 않더라도, 각자 모종의 의도를 가지고 일관성 있게 행동하는 한 자신의 행위를 통해서 그 의도를 드러낼 수 있기에 우리는 상대방의 행동을 통하여 그의 생각과 의도를 파악하게 된다. 매킨타이어의 이해가능성이라는 개념에 따르면, 우리는 말뿐만 아니라 행위를 이해하고 그로부터 의미를 구성해 낼 수 있는 셈이다.

우리가 행위를 통해서 의미를 구성해 낼 수 있다면, 각각의 행위

가 모여 이루어진 우리의 삶 전체의 의미를 구성해 볼 수도 있을 것이다. 그리고 만일 우리의 삶 전체의 의미를 구성해낼 수 있다면, 이것은 우리의 삶을 그대로 드러내는 하나의 이야기 혹은 내러티브가 될 수 있을 것이다. 매킨타이어의 서사적 자아라는 개념은 바로 이것을 지칭하는데, 우리의 삶 자체가 하나의 이야기로서 이해될 수 있다는 것이다. 이를 다르게 표현하자면, 우리는 저마다 고유한 내러티브로서 삶을 살아간다고 할 수 있다. 환언하면 내러티브는 이제 우리가 삶을 살아가는 방식이 되는 것이다. 물론 이렇게 우리의 삶이 하나의 이야기로서 성립하기에는 전제 조건이 필요하다. 그것은 우리가 겪는 각각의 경험들을 이을 수 있는 일관성을 우리가 가져야 한다는 것이다. 매킨타이어에 따르면, 이 일관성을 실제로 보증해 주는 것은 우리의 사회적 관계와 우리가 가지고 있는 덕이다. 이것들은 여간해서는 변하지 않으며, 우리의 동일성을 객관적으로 보증해 줄 뿐만 아니라 일관된 가치를 추구하면서 삶을 살아가도록 한다.

교육의 목적에 대해서는 여러 의견들이 있으며, 이들 중 어떤 것들은 상충하기까지 한다. 그럼에도 불구하고, 교육의 결과로 삶이 더욱 풍요로워지기를 꿈꾸지 않은 입장은 없을 것이다. 이때 교육을 통해서 삶이 더욱 풍요로워지려면, 어떤 방식으로건 우리 자신의 삶을 이해하는 과정이 필요하다.

이 점에서 우리 삶의 방식인 내러티브는 그 자체로 하나의 교육내용이 될 만한 정당성을 획득한다. 우리는 자신의 삶으로써 하나의 이야기를 만들며, 그 이야기에 기초하여 우리 자신이 누구인지, 우리가 어떤 사람이 되기를 바라는지를 이해한다. 이렇게 자신의 삶을 규정하고 방향을 제시해 주는 이야기를 직접 배울 수 있다면, 우리의 삶이 풍요로워질 수 있는 기회가 더욱 늘어나는 셈이다.



이 연구는 내러티브를 단순히 교수방법으로 이해하는 관점에서 벗어나 교육내용으로 이해하고자 하였다는 점에서 의의를 지닌다. 기존의 논의에서 벗어나 내러티브를 다른 측면에서 바라볼 수 있는 가능성을 탐색해 본 것이다. 이것은 교육실천의 현장에서 내러티브가 가지는 가치를 재인식하는 데에 도움을 줄 수 있을 것으로 여겨진다. 그리고 이렇게 내러티브의 가치를 재인식하는 일이 성공적으로 이루어진다면, 이 연구의 가장 핵심적인 의의로서 개인의 배움과 삶이 연결될 수 있는 방식을 제시하고 개인의 삶에서 교육이 지니는 위치를 재인식할 수 있다는 점을 들 수 있을 것이다.

한편으로 이 글에서 드러나는 연구의 한계는 다음과 같다. 첫째로, 우리의 삶의 양식으로서 내러티브가 교육내용이라고 할 때 이 교육내용이 구체적으로 지시하는 바를 조금 더 제한적으로 설명할 수 있는 교육적 근거가 필요하다. 만일 학생이 학교 바깥에서 자신의 경험을 하나의 이야기로 이해하였을 때, 이것은 교육내용으로 볼 수 있는가? 둘째는 삶의 양식으로서 내러티브가 교육내용이라면 교사의 역할을 어떻게 보아야 하는지 충분히 논의하지 않았다는 점이다. 학생이 자기 삶을 내러티브로 구성한다는 말은 그가 직접 교육내용을 구성한다는 뜻이 된다. 그리고 우리의 논의에 따르면 교육내용을 전달한다는 것은 불가능한 일이기에 교사가 직접 교육내용을 학생에게 전수할 수는 없다. 그렇다면 학생이 자신의 삶을 내러티브로 이해할 때에 교사가 어떠한 역할을 할 수 있는지를 논의해야 하는데, 이 점은 추후의 또 다른 연구를 필요로 한다.

주요어: 내러티브, 매킨타이어, 이해가능성, 서사적 자아, 교육내용  
학번: 2013-21320

# 목 차

I. 서론 .....	1
1. 문제 제기 .....	1
2. 연구문제 .....	9
II. 기존 관점의 문제 .....	11
1. 교수법으로서의 내러티브 .....	11
2. 교수법으로서의 내러티브 개념의 문제 .....	14
III. 삶의 방식으로서의 내러티브 .....	20
1. 삶의 방식으로서의 내러티브 .....	20
2. 매킨타이어의 ‘이해가능성(intelligibility)’ 개념 .....	26
IV. 삶의 방식으로서의 내러티브 .....	35
1. 매킨타이어의 ‘서사적 자아(narrative self)’ 개념 .....	35
2. 삶의 방식으로서의 내러티브 .....	46
V. 논의 및 결론 .....	52
1. 논의: 교육내용으로서의 내러티브 .....	52
2. 요약 및 결론 .....	57
참고문헌 .....	63
Abstract .....	67



# I. 서론

## 1. 문제 제기

사회의 급격한 변화로 인해 전통적인 형태의 교과가 가진 가치와 중요성에 대한 의문의 목소리가 높아진 지 오래이다. 언어나 수학, 과학 등의 교과는 고유의 가치를 가지고 있는 것으로 여겨져 왔지만, 근래에 이르러 이러한 생각은 여러 측면에서 비판받고 있다. 이렇게 학교에서 교과를 가르치고 배우는 일이 적지 않은 비판을 받는 것은 크게 두 가지 이유 때문이다. 첫째로, 현실의 많은 학생들이 이 교과들에 대하여 그다지 매력을 느끼지 못하고 있다는 점을 들 수 있다. 어떤 학생들은 십여 년간 자신이 배운 교과의 내용을 잘 모른 채로 학교를 졸업한다. 또 다른 학생들은 때로 시험 성적은 높지만 시험에서 잘 다루지 않는 교과의 내용에는 무지하다. 이들 학생들은 대개 무엇을 위해서 자신들이 이토록 이 교과들을 배워야 하는지 의문을 품는다. 이러한 의문은 교과의 가치를 묻는 것일 수도 있지만, 그들이 교과를 재미없이 배워야 한다는 현실에 대한 불만의 표현일 수 있다.

달리 말하면 이는 학생들이 배우는 교과의 내용으로부터 그 의미를 충분히 찾아내지 못하고 있다는 것이다. 만일 그들 스스로 자신이 배우는 내용의 의미를 찾을 수 있다면, 이러한 문제점은 어느 정도 해소될 수 있을 것이다. 이에 많은 교사들과 연구자들이 학생들이 교과의 의미를 찾지 못하는 사태의 원인과 그 해결 방안을 찾고자 하였다. 그 결과로 그들은 중등학교에서 학생들의 경험을 거의 완전히 무시하고 있다는 점을 지적하였다(Hopkins, 2013: 30-33).

일례로 교사의 일방적인 강의식 수업은 아마도 우리가 상상할 수 있는 비교적 전형적인 수업방식의 사례이면서 많은 사람들이 비판

의 표적으로 삼는 수업 방식일 것이다. 이 경우 교사는 학생들의 수준이나 흥미에 대한 고려 없이 그들을 오로지 책상 앞에 앉아 교사의 말을 듣기만 할 뿐인 사람들로 대우한다. 그는 학생 각각이 처한 상황이나 입장을 충분히 고려할 수 없기 때문에 학생들의 흥미에 적합한 설명이나 예시를 제공할 수 없다. 이 문제 상황은 학생들이 교과 내용의 내용에 흥미를 붙이지 못하는 결과로 이어진다.

이러한 문제를 해결하기 위해 어떤 교사들은 토론과 발표를 늘림으로써 학생의 참여 기회를 증대시킨다거나 예화와 활동을 적극적으로 도입한다. 그 중에서도 예화를 활용하는 일은 학교 현장에서 널리 활용되고 있다. 이야기를 뜻하는 내러티브는<sup>1)</sup> 원래 연구의 방법으로서 주로 활용되었으나(김정희·소경희, 2014; 홍영숙, 2015; Connelly & Clandinin, 1990; Kim, 2016 외), 최근에는 수업에 활용할 수 있는 방안에 대한 논의도 함께 이루어지고 있다(강현석·유동희·이자현·이대일, 2005; 김예영, 2014; 신동천, 2014; 이기돈, 2014; 이기돈·최영기, 2014; 제갈현소, 2011; 조철기, 2011 외). 이것은 내러티브가 학생들 자신의 경험을 바탕으로 하여 수업 내용을 더욱 적극적으로 이해할 수 있는 바탕을 조성해 준다는 인식 때문이다. 이에 따

---

1) 사실 내러티브의 의미와 범주에 대해서는 정설이 확립되어 있지 않다. 학문 분야별로, 혹은 학자와 연구자들마다 제각기 내러티브를 정의한다(정수경·강현석, 2015: 23-45). 예를 들어 구조주의 문학 이론가들은 내러티브가 이야기(story)와 담화(discourse)라는 두 가지 부분으로 이루어져 있다고 본다. 이야기는 사건과 인물, 배경 등의 구성 요소들을 포함하는 용어이며, 담화는 그것들을 표현하는 방식이라고 할 수 있다. 말이나 글, 연기나 마임, 춤 등이 후자에 해당한다(Gudmundsdottir, 1995: 25). 한편 이야기는 각각의 사건들의 총합을 지칭하는 용어로, 내러티브는 그 사건들을 말해주는 행위이자 방식으로 이해하는 연구자도 있다(Cobley, 2001: 14-15). 또 우리의 일상적인 언어생활에서는 이야기와 내러티브라는 개념이 둘 다 인간의 행동과 관련된다는 점에서 동일한 것으로 간주되기도 한다(Gudmundsdottir, 1995: 24). 교육학에 내러티브에 대한 논의를 본격적으로 도입하였던 브루너(J. Bruner, 2014)의 경우 내러티브와 이야기의 개념 간에 유의미한 차이를 두지 않은 것으로 보인다. 또한 이 글에서 집중적으로 다룬 매킨타이어(1997) 역시 내러티브라는 용어를 이야기라는 뜻으로 사용하고 있다. 이 글에서는 브루너와 매킨타이어의 용례에 따라서 내러티브와 이야기를 구분하지 않고 사용하기로 한다.

른다면, 수업에서 내러티브를 활용하자는 말은 수업 내용과 밀접한 관련이 있으면서도 학생들의 경험에 비추어 친숙한 이야기를 제시하거나 그들 스스로 자신의 이야기를 재구성해 보게 하자는 뜻으로 이해할 수 있다.

일례로 홉킨스(R. L. Hopkins)는 지금 많은 중등학교에서 벌어지고 있는 상황을 ‘학생들의 경험의 내용이 거의 완전히 무시당하고 있는 사태’라고 평한다. 그는 특히 중등학교를 이르러 ‘객관화된, 추상적인, 종종 학생들과는 동떨어진 어떤 것에 의한 강력한 통제와 조작의 경기장’이라고 부르며, ‘이 통제와 조작의 결과, 학생들의 에너지는 학교에 대한 의미를 찾거나 그것에 대항하는 것에 소비된다.’라고 언급한다(2013: 30). 거꾸로 말하여 학생들이 겪고 있는 문제는 그들의 생활과 교과 내용 간의 괴리에서 기인하는 것이므로, 이 괴리를 해결해 주면 문제 사태를 해결할 수 있다. 곧 학생들의 삶의 경험과 그들이 학교에서 배우는 교과 내용의 내용이 연결되어 있음을 깨닫게 해야 한다는 것이다. 내러티브는 이야기라는 수단을 통해서 학생들이 교과 내용의 내용에 흥미를 느끼고 자기 삶의 경험을 그것에 투영시켜 이해할 수 있도록 하게 만들기에 적절한 공헌을 할 수 있다.

그런데, 학교에서 교과를 가르치고 배우는 일이 적지 않은 비판을 받는 두 번째 이유는 첫 번째 이유보다 조금 더 근본적이다. 이것은 본질적으로 학교교과를 정당화하는 인식론적 바탕 자체에 대한 의문과 연결되어 있다. 학교교과의 성격을 이론적으로 정당화하였던 근대적 지식관이 더 이상 타당한 것으로 여겨지지 않고 있다는 것이다.

오늘날의 학교교과는 ‘지식이 구체적인 실세계의 경험, 인간 특유의 창조적인 과정, 그리고 정서와 가치관의 발달과 본질적으로 대립되는 것으로 보는 인식론적 전제’ (양은주, 2001: 120)위에 자리를

잡고 있다. 그렇지만 이러한 인식론적 전제는 ‘지식의 급속한 팽창을 경험하고 그 효용과 가치에 대한 이해가 변화하면서’ (양은주, 2001: 119) 도전을 받게 되었다. 학교교과의 성립을 가능하게 하였던 근대의 인식론은 ‘확실한 지식을 가능케 하는 궁극적이고 의심할 바 없이 확고부동한 출발점, “절대적 단초” 를 찾아내려’ (양은주, 2001: 121) 하였지만, 현대의 철학적 논의들은 ‘지식은 어떻든지 간에 그것을 구성해낸 사람의 체험에 의해서 매개되고 오염되어 있’ (장상호, 1997: 336)다는 입장에 기반을 두고 있다. 현대의 논의에 비추어 보았을 때에, 근대적인 인식론에 바탕을 두고 있는 학교교과는 애초에 확실한 지식과 그것을 성립시킬 수 있는 확고부동한 출발점의 존재를 가정했다는 점에서 잘못되어 있다고 할 수 있다.

현대의 이와 같은 논의를 받아들인다면, 이제 교과와 지식교육을 어떻게 다시 바라볼 것인지를 묻게 된다. 지식이 더 이상 객관적이고 순수하게 진리를 드러내는 것이 아니며 인식의 주체와 동떨어져 있을 수 없는 것이라면, 학생은 더 이상 자신의 외부에 자신과 동떨어져 있는 ‘진리’ 를 배우는 존재일 수 없다. 그와 동시에 인류가 오랜 세월을 들여 밝혀 낸 객관적 진리를 담고 있다고 여겨졌던 교과의 지위도 의심스러워진다. 이렇게 교과라는 개념이 성립할 수 있는 근거가 없다면, 교과를 학교에서 학생들에게 일방적으로 가르쳐야 할 교육내용으로 보는 시각은 버려야 할지도 모른다.

이렇게 가르치거나 전달해야 할 객관적 지식으로 구성되는 교과라는 개념에 대한 의심이나 회의는, 곧 지식교육에 대한 전면적 부정을 뜻하는가? 이 물음에의 답은 지식의 개념을 어떻게 이해할 것인가에 따라서 달라진다. 만일 앞서 이야기한 것처럼 지식을 인식의 주체와 동떨어져 있으면서 객관적인 것, 우리가 받아들여야 하는 것으로만 본다면 교과로서의 지식교육은 의미도 없을뿐더러 불가능하다. 그러한 진리는 없을 뿐만 아니라 있다고 하더라도 우리가 어떻

게 그것에 접근하는지 알기는 어렵기 때문이다. 후기근대의 인식론적 입장이 말하듯이 지식은 그 소유자의 체험에 의해서 매개될 수밖에 없는 것이라고 본다면, 지식은 단지 우리 자신이 구성해 낸 결과물이라고 볼 수 있을 것이다. 이때 지식교육은 주어진 교과를 가르친다기보다는 인식의 주체가 자신의 체험을 통해 세계를 구성해 내는 과정으로 묘사할 수 있다. 요컨대 교사는 교과에 내용을 있는 그대로 가르치는 것이 아니라 학생이 이를 의미 있게 체험하며 자신만의 의미를 나름대로 재구성할 수 있도록 제시해야 한다.

교과와 지식교육을 이러한 입장에서 바라보는 학자들 중 대표적인 인물로 존 듀이(John. Dewey)를 들 수 있다. 그는 『민주주의와 교육』에서 교육이라는 것은 ‘경험의 재구성 또는 재조직으로서, 1) 경험의 의미를 더해 주고, 2) 다음 경험의 방향을 결정할 능력을 증대시킨다는 것’으로 규정한 바 있다(1987: 122-123). 비록 그가 우리 외부에 객관적인 실재(reality)가 있음을 가정했는지의 여부에 대해서는 논란의 여지가 있지만, 적어도 그가 ‘탐구와 사고의 과정을 거쳐 구성되는 경험적 의미들’만이 참으로 존재한다고 보았다는 것은 분명하다(김무길, 2011: 8-9).

듀이는 경험에는 능동적인 측면과 수동적인 측면이 있다고 보았다. 전자에 비추어 볼 때에, 경험이란 ‘해 보는 것’을 의미한다. 후자에 비추어 본다면, 경험이란 ‘당하는 것’을 의미한다. 우리가 어떤 것을 경험할 때에 우리는 그것에 작용을 가하며, 그 결과를 당하게 되는 것이다. 그는 이 두 측면의 연결 방식에 따라서 경험의 성과나 가치까지도 달라질 수 있다고 보았다(Dewey, 1987: 219). 이때 어떤 활동이 곧바로 경험이 되는 것은 아니다. 이를 듀이는 아래와 같이 설명하고 있다.

단순한 활동은 경험이 아니다. 그것은 산만하고 초점이 없이 무산된다. ‘해 보는 것’으로서의 경험은 변화를 가져 오지



만, 그 변화는 만약 거기서 흘러나오는 결과라는 되돌이 물  
결과 의식적으로 관련되지 않으면 무의미한 움직임에 불과하  
다.(1987: 219).

우리가 하는 어떤 활동의 능동적인 측면과 수동적인 측면이 서로를  
계속 요구할 때에만 그 활동을 경험으로 볼 수 있다는 듀이의 설명  
에 따르면, 그의 경험 개념은 끊임없이 이어지는 어떤 흐름을 상  
정하는 것이라고 볼 수 있다.

그러나 그의 경험 개념은 그 안에 어떤 구분이나 구별도 없는 것  
이 아니다. 그는 하나의 경험을 생각해 볼 수 있다고 하였는데, 이  
것은 ‘한 가지 일이 완결된다거나, 어떤 문제가 해결된다거나, 게  
임이 끝난다거나 하는 완성 혹은 종결’ (이돈희, 1992: 32)에 따른  
것이다. 요컨대 각각의 경험은 그 이후의 다른 경험을 지속적으로  
낳지만, 그 각각의 경험들이 전혀 구별되지 않는 것은 아니다. 그러  
면서도 이 각각의 구별되는 경험들은 서로서로 연결되어 하나의 커  
다란 흐름으로 존재한다(이돈희, 1992: 32-33).

이렇게 하나의 경험들이 이후의 경험을 요구하며 각각의 경험들  
이 모여서 하나의 커다란 흐름이 되는 과정은 저절로 일어나지 않  
는다. 이 과정은 각각의 경험들 혹은 요소들 사이의 관계를 맺어 주  
는 작업을 필요로 한다. 이 작업이 듀이가 말하는 탐구의 과정이다.  
물론 이 탐구의 과정에서 우리는 경험을 반성적이고 의식적으로 돌  
아보며, 각각의 경험들을 연결하며 하나의 흐름을 만들어 나가게 된  
다.<sup>2)</sup>

---

2) 여기에서 한 가지 주의할 사실은 듀이가 말하는 탐구란 자연과학적 탐구와는 다  
르다는 점이다. 자연과학적 탐구 모델에서는 관찰·실험 대상이 연구자와 떨어져  
있다. 그러나 듀이가 말하고 있는 탐구란 탐구의 주체가 직접 개입하는 과정이  
다. 양은주는 아래와 같이 설명한다.

탐구란 단위 탐구 사태라는 구체적인 실제 인식 작용과 무관하게  
대상 세계에 원래부터 ‘실재해 있는 그대로의’ 지식을 찾는 일

요컨대 듀이가 언급하는 탐구란 우리가 살아가면서 겪는 각각의 경험들을 일련의 흐름으로 이어서 재구성하는 작업이라고 할 수 있다. 그리고 지식이 이러한 탐구의 결과로 얻어지는 것이라고 할 때에, 결국 지식이란 그 경험의 재구성 작업을 통하여 얻어진 내용, 곧 각각의 경험들이 갖는 의미에 대한 앎을 뜻한다. 이 점에서 탐구, 더 넓게는 교육이란 경험을 재구성하는 일이며, 그 재구성의 과정을 통해서 만들어지는 경험 자체가 교육내용에 상응한다.<sup>3)</sup> 지식교육은 학생들이 자신의 경험을 재구성할 수 있게 해 주는 과정이라고 할 수 있다.

그런데 지식을 배우는 일이란 이렇게 교과를 그대로 받아들이는 것이 아니라 교과에 대한 경험을 재구성하는 것이라면, 앞서 언급한 바처럼 예화를 제시하는 방식으로 내러티브를 활용하는 지식교육이 과연 인식론적으로 타당한 것인지 다시 묻게 된다. 앞에서는 현재 학교 교사들이 내러티브를 어떻게 활용하고 있는지를 잠시 언급하였다. 이때 내러티브는 수업의 내용을 학생들에게 원활하게 이해시키는 방법 혹은 도구이다. 이것은 학생들이 수업 내용에 흥미를 가지도록 자극하여 이를 더 잘 이해하게 하기 위한 것으로써, 궁극적으로 교과의 내용을 학생들에게 ‘전달’ 하는 패러다임을 완전히 벗어나지 못하고 있는 것으로 보인다.

곧 아무리 풍부한 예화와 비유를 활용하여 학생들의 흥미를 유발하고 이해를 돕는다고 할지라도, 이 방법은 교과교육을 어디까지나 학생의 바깥에 객관적으로 존재하는 모종의 지식을 ‘흡수’ 하는

---

아니라, 탐구의 주체가 그 일부로 되는 총체적 상황 자체가 질적으로 변화하는 구체적인 시공간적 사건이라는 것이다. 하나의 탐구가 완성되어 종결에 이를 때, 인식 주체가 변화될 뿐 아니라, 탐구의 “객관적인” 제재가 일정 단위 시간대에 걸쳐 발달하는 탐구의 과정을 통하여 변형을 겪는다는 것이 그의 거듭되는 주장이다(2001: 124).

3) 교육내용으로서 경험에 대하여 더욱 자세한 사항은 『경험과 교육』 참조(2002: 191-222).

과정이라는 가정에 기초하고 있다. 하지만 지식이란 흡수되어야 할 대상이 아니라 어디까지나 학생이 ‘구성’해 나가야 할 것이라면, 내러티브를 특정한 교과 내용을 효과적으로 전달하기 위한 방식이나 형식으로 활용한다는 것은 그 일의 교육적 타당성을 의심스럽게 만든다. 다시 말하여, 내러티브를 단지 특정한 교과의 전달을 위한 ‘방법’으로 활용하는 일은 교육적으로 한계가 있다는 것이다.

내러티브를 ‘교수방법’으로 보는 것에 그치는 최근의 내러티브 연구들에 대한 이 글의 문제제기는 이러한 연구들이 여전히 객관주의적 지식관의 영향으로부터 완전히 자유롭지 못하다는 의심에서 출발한다. 실제 교육과정 연구에서 내러티브 담론을 본격적으로 도입한 브루너는 ‘논리-과학적 사고’와는 다른 ‘내러티브 사고’ 개념을 소개하며 학생들이 어떻게 자신을 둘러싼 세계를 알 수 있는지를 해명하고자 하였다(2014: 95-102). 곧 내러티브를 단지 객관적으로 가치 있다고 여겨진 교과의 내용을 그대로 주입하기 위한 교수방법으로서가 아니라, 학생들이 자신의 경험을 재구성함으로써 실제로 진정한 지식을 얻게 되는 ‘앎의 방식’ (a way of knowing)으로 이해한 것이다. 후술하겠지만 내러티브는 단순히 교수방법이 아니라 지식을 구성하는 ‘앎의 방식’으로서, 바로 ‘교육내용으로서의 지식’을 구성한다. 그러면 학교 수업의장에서 내러티브를 교수의 방법이 아니라 앎의 방식으로서 받아들인다는 것은 구체적으로 무슨 뜻인가? 아마 이것은 무엇보다도 지식을 객관적으로 주어지는 ‘교과’로 바라보는 것이 아니라, 학생들에게 실제 일어나고 이들이 구성해 나가는 ‘교육내용’으로 바라보는 것을 전제하는 것으로 보인다. 그리고 ‘내러티브’는 이러한 구성적 지식의 한 가지 양태로서, 이야기의 내용과 그것을 효과적으로 표현할 수 있는 방법이라는 두 가지 측면을 모두 포괄하는 개념이라고 볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 ‘교수방법’이 아닌 ‘교육내용’으로서의 내러티

브 개념은 아직 우리나라 연구자들이나 교육자들에게 많이 낯설게 들린다. 그리하여 본 연구에서는 ‘교육내용’ 으로서의 내러티브라는 것의 의미를 보다 명료하고 풍부하게 이해하기 위하여 후기근대 철학자 중 한 사람인 영국의 A. 매킨타이어(A. MacIntyre)의 논의에 기대어 해명해 보고자 한다.

이를 위하여 먼저 내러티브에 대한 홍은숙의 논의로부터 시작할 것인데, 그 이유는 그의 주장이 학교 현장에서 내러티브를 활용하는 것에 대해 갖기 쉬운 오해를 잘 보여주고 있기 때문이다. 이어서 이러한 입장이 가지고 있는 오류나 문제점을 해결할 수 있는 대안적 접근으로서 내러티브가 삶의 방식일 수 있음을 주장한 브루너의 설명을 간단히 살펴본 후 이것이 매킨타이어의 ‘이해가능성(intelligibility)’ 개념에 의하여 어떻게 더욱 보완되고 해명될 수 있는지 보여주고자 한다.

그리고 ‘이해가능성’ 개념에서 더 나아가, 매킨타이어의 ‘서사적 자아(narrative self)’ 개념을 도입하였을 때에 우리가 내러티브를 삶의 방식과는 달리 삶의 방식으로 이해할 수 있는지를 검토해 보고자 한다. 그리고 이 과정이 성공적이어서 내러티브를 단지 교수법이 아니라 삶의 방식이나 삶의 방식으로 이해한다고 할 때에, 이것이 교육내용으로서 어떤 의미와 역할을 가질 수 있는지를 논의해 볼 것이다.

## 2. 연구문제

- 1) 내러티브를 다룬 기존의 연구는 어떤 한계가 있는가?
- 2) 매킨타이어가 말하는 ‘이해가능성’ 과 ‘서사적 자아’ 의 개념에 비추어 보았을 때에 내러티브를 어떻게 이해할 수 있는가?

가. 내러티브는 어떻게 삶의 방식이 될 수 있으며, 내러티브를 삶의 방식으로 이해하는 데에 매킨타이어의 이해가능성 개념은 어떤 도움을 주는가?

나. 서사적 자아란 무슨 개념이고, 이에 근거하였을 때에 내러티브를 삶의 방식이라고 말할 수 있는 이유는 무엇인가?

3) 매킨타이어의 ‘이해가능성’ 개념과 ‘서사적 자아’ 개념에 기초할 때, 수업장면에서 ‘교육내용’으로서 내러티브를 어떻게 이해할 수 있는가?

## II. 기존 관점의 문제

이 장에서는 내러티브를 이해하는 기존의 관점에 어떠한 문제나 한계가 있는지를 살펴보고자 한다. 이를 위하여 그 대표적 논의로서, 교육과정 논의에서 내러티브 개념을 소개한 홍은숙의 논의(1999: 297-321, 2010: 179-197)를 살펴봄으로써 그의 관점이 어떤 문제를 안고 있는지를 생각해 보고자 한다.

### 1. 교수법으로서의 내러티브

우리나라에서 내러티브에 대한 논의가 제기되는 이유는 교육내용으로서 지식이 학생 개인의 입장에서 아무런 의미를 갖지 못하게 되는 일을 방지하기 위함이라고 할 수 있다. 이 문제를 해결하여 학생들이 어떻게 하면 지식을 그들의 삶에서 의미 있게 배울 수 있을지를 연구한 학자들 중 하나로 홍은숙을 들 수 있다. 그는 ‘일상 생활에서 적용되거나 활용되지 못함으로써 삶에 유용하지 못하고 또한 의미를 가지지 못하’는(1999: 68) 무기력한 지식의 문제를 지적한다. 그는 이 문제를 해결하기 위하여 네 가지 단계의 구성 원리에 입각하여 교과내용을 조직할 것을 주장한다.

홍은숙이 제시하는 네 가지 단계는 각각 ‘마른 뼈 무더기’의 단계, ‘뼈의 연결’ 단계, ‘힘줄, 살, 가죽의 형성’ 단계, ‘생기를 붙여넣는’ 단계라는 이름을 가지고 있다(1999: 297-321). 이 네 가지 단계는 각각 앞의 단계를 바탕으로 하여 진행되는 것인데, 이 글의 논의 주제와 관련되는 내러티브는 그 중 세 번째 단계와 관련된다.

첫 번째와 두 번째 단계에서는 교과와 핵심 개념과 원리들을 논리적으로 짜임새 있게 조직하는 데에 초점을 둔다. 학생들이 교과로

서 지식의 내용을 이해할 수 있도록 하기 위함이다. 그러나 교사가 교과내용을 제아무리 논리적으로 조직하였다고 할지라도, 그것이 교실에서 학생들의 흥미를 얻으려면 교과내용을 조직할 때에 그들의 흥미를 끌 수 있는 내용을 함께 다루는 편이 좋다. 홍은숙 역시 이 점을 의식하여, ‘힘줄, 살, 가죽의 형성’ 단계에서 이 점을 언급한다. 여기에서 그는 ‘구체적 예 등을 통하여, 딱딱한 내용을 재미있고 이해되기 쉽게 설명’ (1999: 311)해야 함을 아래와 같이 언급한다.

어떤 내용을 설명할 때 살은 없이 뼈대만 주면, 비록 요점은 분명하지만, 마치 가시 같아서 목에 걸리고 넘어 가지가 않는다. 살을 붙여야 비로소 그 내용이 맛있고 재미있게 되는 것이다. 그러나 살을 붙인다는 말은 단순히 재미를 주기 위한 것만은 아니다. 살, 즉 구체적인 예화나 설명을 첨가함으로써, 뼈대만 있는 추상적인 데서 벗어나서 구체적인 내용과 스타일을 이해할 수 있게 된다. 특히 도덕이나 신앙교육처럼 가치 문제가 다뤄질 경우, 그저 “정직해야 한다”, 혹은 “하나님은 살아 계시다” 등의 뼈대를 되풀이하는 것은 결코 지식이나 추상적인 지식이 되기 쉽다. 정직한 사람의 감동적인 예화, 정직이라는 문제를 심각하게 생각해 볼 수 있게 하는 이야기들을 들려준다든지, 혹은 하나님이 살아서 역사하시는 신앙 간증이나 성서의 이야기들을 들려 줄 때, 학생들은 그 말이 구체적으로 무슨 뜻인지 조금씩 깨닫기 시작하는 것이다. 이런 점에서 보면, 살을 붙인다는 말은 내용의 깊이를 더해준다는 뜻이기도 하다. 요컨대 살을 붙이는 일은 내용을 ‘재미있게’ 설명하되, ‘구체적인 내용’을 제시해 주며, 그 ‘깨달음의 깊이’를 더해주는 역할을 한다고 볼 수 있다(1999: 311).

위의 인용문에 비추어 볼 때, 홍은숙은 내러티브의 가치를 교과내용을 더욱 쉽고 의미 있게 학생들에게 전달한다는 데에 두고 있다는 것을 알 수 있다. 만일 그의 설명이 옳다면, 이렇게 내러티브를 활용할 때, 교과내용이 성공적으로 조직되어 그 교과를 배운 학생들은 교과내용을 쉽고 재미있게 이해하면서도 해당 교과의 세부적인 내용까지 이해하게 됨으로써 더욱 심도 있게 이해할 수 있을 것이라고 기대할 수 있다.

이 단계를 거치면 최종적으로 ‘생기를 불어넣는’ 단계에 이르게 된다. 그의 설명에 따르자면, 이 단계에서 학생은 ‘자신이 배운 지식을 내면화하여 스스로 적용할 수 있’고 ‘삶의 바른 목적과 비전을 가지게’ 된다(1999: 315).<sup>4)</sup>

앞서 언급하였듯이, 이 네 가지 단계 각각은 학생이 그보다 선행하는 단계에서 목표로 하는 상태에 다다랐다는 가정을 바탕으로 두고 성립한다. 예컨대 세 번째 단계인 ‘힘줄, 살, 가죽의 형성’ 단계는 학생들이 교과의 기본적인 정보들과 개념들 간의 관계와 구조를 명확하게 알고 있다는 것을 전제로 할 때에 성립한다. 마지막 단계 역시 학생 자신이 배운 교과의 내용을 충분히 파악하고 있음을 전제로 하여 그 내용을 관련 사례에 적용하고 관련된 문제를 해결하도록 하는 데에 초점을 맞추고 있다. 이로 미루어 보면 내러티브라는

4) 사실, 홍은숙이 설명하고 있는 마지막 단계는 그가 그 이전까지 묘사하였던 각각의 단계에 비하여 통일성이 부족한 것으로 보인다. 그는 이 단계의 특징들로 많은 것들을 들고 있는데, 각각의 특징들은 다소 이질적이다. 일례로 그가 이 단계의 특징 혹은 주안점으로 들고 있는 사항은, 첫째, 학생들이 생명을 존중하는 생각을 가질 수 있도록 길러 주는 것이다. 둘째로는 입시의 스트레스나 잘못된 제도와 같이 ‘학생들을 절망이나 죽음의 상태로 몰아넣는’ 요소들을 없애고, 생명을 회복시키는 일에 사명감을 가진 사람들을 길러내는 것이다. 지식을 내면화하여 자유롭게 적용할 수 있는 능력을 갖추는 것은 셋째 주안점이며, 그 외에도 ‘삶의 바른 목적과 비전을 가지게 하는’ 것, 공동체를 위하여 공동선을 추구하도록 하는 것이 있다(1999: 314-315). 즉 생기를 불어넣는다는 말을 학습자의 능동성과 자발성을 길러준다는 것과 생명존중의 사상을 길러준다는 것 두 가지의 상이한 뜻으로 사용하고 있는 것이다. 이에 이 글에서는 홍은숙이 주장하는 마지막 단계의 여러 특징들 중에서 오로지 학습자의 능동성과 자발성이라는 측면만을 다루고자 한다.



것은 세 번째 단계의 성립에도 일조하지만 마지막 단계가 성립하는데에도 보탬이 될 수 있다. 왜냐하면 학생이 특정한 교과 개념과 사고방식에 비추어 관련 사례를 파악하고 문제를 해결하려면 그 교과의 여러 개념들과 그들 간의 관계를 파악하고 있어야 함은 물론이고 그에 흥미를 붙여야만 하는데, 이 과정에서 내러티브를 활용할 수 있기 때문이다.

## 2. 교수법으로서의 내러티브 개념의 문제

이상의 논의에 비추어 보자면, 홍은숙은 내러티브를 수업을 위해 활용하는 적절한 예화와 같은 것으로서 인식하고 있는 듯하다. 실제로 교과내용을 조직하는 과정에서 학생이 얼마나 그것을 이해하는지를 고려하지 않을 수 없기에, 학생들에게 최대한 쉽게 설명하고 그들을 이해시키는 일은 교수방법으로서 의의를 지닌다.

하지만 우리는 실제로 교사가 많은 예화를 제시하였음에도 불구하고 학생들이 수업에 전혀 관심과 흥미를 붙이지 않는 경우를 자주 목도한다. 또한 어떤 학생들은 교사의 예화를 통해서 해당 교과의 주제와 내용에 흥미를 보이면서도, 그 개념이 고안된 배경을 제대로 이해하지 못하여 그 개념을 제대로 적용하지 못하기도 한다. 이것이 의미하는 바는 예화가 단지 학생의 흥미를 유발하는 기제로만 작용할 뿐, 학생의 경험과 교과의 내용을 곧바로 연결시켜 자신만의 지식의 습득으로 나아가는 것을 반드시 보장하지는 않는다는 것이다.

이는 결국 예화나 이야기 형식으로 전달하는 일이 반드시, 그리고 누구에게나 효과적인 교수방법은 아니라는 것을 보여준다. 많은 교사와 연구자들은 지금까지 학생들이 교과를 이해하고 그에 흥미를 붙이도록 하기 위해 여러 가지 교수 방법을 고안해 왔다. 그러나 그

방법들에는 각각 나름대로의 효과도 있었지만 한계가 있었고, 이 때문에 연구자들은 계속해서 다른 방식을 고안해 왔다. 그들은 내러티브도 교과를 이해하고 습득하는 수단으로서 이해하는 경향이 있는데, 이것 또한 교수법으로서 불완전하다면 그들은 다시 내러티브를 대신할 방법을 고안할 것이다. 이는 내러티브를 애당초 활용하게 한 문제, 곧 ‘어떻게 하면 학생들이 교과의 내용에 흥미를 갖고 그것이 삶 속에서 지니는 의미를 깨달을 수 있을 것인가?’ 라는 문제를 근본적으로 해결하지 못하고 있다는 것을 방증한다.

이렇게 내러티브를 교수방법으로 이해하는 것, 즉 학생에게 교과 내용을 가르치는 방식으로 내러티브를 이해하는 것은 교육과정 담론에서 내러티브가 지니는 의미를 지나치게 축소하고 있다는 의심을 사게 한다. 사실 이러한 의미의 내러티브는 내러티브 담론이 등장하기 이전에도 이미 숙련된 교사들에 의해 일상적 수업장면에서 언제나 활용되던 교수방법이기 때문이다. 그리고 애초에 교육과정 담론에서 내러티브가 등장하게 된 배경은 교사를 위한 교수법을 고안하기 위한 것이 아니라, 아동이 세계를 이해하는 방식을 설명하기 위함이었다. 아래에 인용한 브루너(J. Bruner)의 말은 이 점을 단적으로 보여준다.

나는 여기에서 최종적으로 보다 일반적인 문제를 다루기 위하여 학교 “교과목” 과 교육과정과 같은 문제를 뛰어넘기를 원한다. 즉, 그 일반적인 문제란 아동들이(사실은 일반적으로 사람들이) 자신들에 대한 입장이나 위치, 즉 개인적인 세계를 심리적으로 마음속에 그릴 수 있는 세계에 대한 해석(version), 즉 세계관을 창조할 수 있도록 도와주는 사고와 감정의 양식을 말한다. 나는 이야기 만들기, 즉 내러티브가 그러한 세계관을 창조하는 데 필요한 것이라고 믿는다. 그리고 이 마지막 입장에서 그것에 대해 간단히 논의하려고 한다

(2014: 95).

인용문에서 브루너는 내러티브가 학생들로 하여금 ‘세계관을 창조할 수 있도록 도와주는 사고와 감정의 양식’ 이라고 말한다. 이때 내러티브는 (이미 객관적으로 주어진) 교과서의 습득을 도와주는 수단, 사고와 감정의 양식이 아니라 자신의 세계를 이해하고 창조할 수 있도록 도와주는 ‘사고와 감정의 양식’, 곧 이들이 어떻게 생각하고 느낄 것인가를 결정하는 데에 도움을 주는 수단이다.

여기서 우리가 주목할 점은 내러티브와 같은 사고와 감정의 양식이 아이들이 자신의 세계관을 ‘창조’ 하는 일과 밀접한 관련을 맺고 있다는 것이다. 우리는 자신을 둘러싼 세계를 각자 자신의 관점에서 이해한다. 우리 자신을 둘러싼 세계는 각자의 오감이나 인식으로밖에 체험되지 않기 때문이다. 이 오감이나 인식은 각자가 가지고 있는 신체기관에 뿌리를 둔 것이며, 우리 자신의 신체기관이 타인의 신체기관과 다른 이상 우리에게 이해되는 세계의 모습은 다른 사람에게 이해되는 세계의 모습과 다를 수밖에 없다. 이 점에서 우리 자신이 세계를 구성한다고까지 말할 수 있다(Maturana & Varella, 1995: 35). 이렇게 우리 자신이 각자의 눈에 비친 세계를 구성하는 것이라면, 각자가 찾아내는 세계의 의미 또한 다른 사람이 찾아내는 세계의 의미와는 다를 것이다. 우리는 각자 자신이 경험하는 사물과 사건들의 의미를 적극적으로 해석하고 구성해 낸다.

그렇다면 우리 각자가 어떻게 생각하느냐에 따라 우리가 접하는 사물과 사건들의 의미는 달라지게 된다. 이 말은 설령 동일한 대상을 제시한다고 해도 그것을 받아들이는 사람에 따라서 서로 다른 의미를 창출해 낼 수 있다는 것을 뜻한다. 이것은 학생의 외부에 객관적인 지식이 있어서 그것을 일방적으로 습득해야 한다는 이미지를 떠올리게 하는 ‘내면화(internalization)’ 개념과는 대비되는 것으로 보인다.

그러면 내면화란 구체적으로 어떠한 상태인가? 이홍우는 이 개념을 단적으로 아래와 같이 설명한다.

‘교과의 내면화’라는 용어는, 그것의 보다 일상적인 표현인 ‘배운 것을 소화한다’는 표현과 함께, 교육학의 기본術語로 되어 왔다. 후자의 일상적인 표현이 학습을 생물학적인 비유로 나타낸다면, 내면화는 그것을 공간적인 비유로 나타낸다는 점이 차이라면 차이라고 말할 수 있겠지만, 두 가지 표현은 모두 학습의 내용이 완전히 학습자의 것으로 된 상태를 가리킨다. 말하자면, 학습이라는 행위는 원래 학습자의 바깥에 異物質의 상태로 있던 교과가 학생의 안으로 들어와서 학생의 몸의 한 부분(살과 피)으로 되는 것을 뜻한다는 것이다(2000: 249-250).

내면화가 ‘학습의 내용이 완전히 학습자의 것으로 된 상태’를 가리키는 말이며 이것이 ‘바깥에 이물질의 상태로 있던 교과가 학생의 안으로 들어’오는 것이라는 표현에서 이 개념의 두 가지 특징을 알 수 있다. 첫째는 인식의 대상이 모종의 공적이거나 객관적인 형태로 인식하는 사람 외부에 존재한다는 가정을 하고 있다는 것이다. 둘째는 이 대상은 인식하는 사람에 앞서 있으면서 인식하는 사람이 획득해야만 하는 일종의 기준으로서 작용하고 있다는 사실이다. 곧 내면화 개념은 외부에 있는 객관적인 대상을 그대로 받아들이는 데에 초점이 있다고 할 수 있다.

다시 말해서 이 개념은 인식의 대상이 객관적으로 존재한다는 것, 그리고 우리 각자는 그 객관적인 대상을 그 형태 그대로 알아내야만 한다는 것을 가정한다. 같은 대상이라면 그것을 우리 모두 같은 방식, 같은 내용으로 인식할 것이라는 것이다. ‘교과’를 수업내용으로서 가르친다는 생각은 바로 이 내면화라는 개념에 바탕을 두고

있다. 앞서 교과내용 조직의 네 가지 기본 원리를 묘사하면서 홍은숙은 내러티브가 ‘자신이 배운 지식을 내면화하여 스스로 적용할 수 있게 이해시키는 방법’으로 활용될 수 있음을 주장하였다. 그는 학생의 외부에 그들이 배워야 할 교과 내용 이 있으며, 그 내용 이란 미리 정해져 있는 것으로서 학생들이 파악해 내어야만 하는 기준과 같은 것임을 전제하고 있는 것이다.

그런데 방금 전 논의한 브루너의 내러티브 개념에 따른다면, 우리는, 혹은 학생들은 내러티브라는 사고양식을 통해서 각자 자신의 세계관을 창조하고 세계의 의미를 구성한다. 이때 인식의 대상이 외부에 객관적으로 존재한다거나 그것을 있는 그대로 알아내어야 한다는 가정은 성립하지 않는다. 내면화 개념은 이러한 ‘사고와 감정의 양식’으로서 내러티브의 개념과 근본적으로 화합하기 어려운 것임을 알 수 있다.

홍은숙은 다른 논문(2010: 179-197)에서 브루너의 설명을 적극 차용함으로써 내러티브가 의미를 구성하는 방법임을 말하고 있다. 그러나 그가 학교 현장의 교수학습 방식에 대하여 논의할 때에는 여전히 내러티브를 이미 주어진 것으로서의 ‘교과’와 연결 지어 이해하고 있는 것은 아닌지 의심스럽다. 일례로 그는 ‘교과서가 내러티브적으로 재구성될 필요가 있’ (2010: 191)음을 지적한다. 그러나 ‘왜 학생들의 경험이 아니라 교과서를 그렇게 재구성해야 하는가?’라는 질문을 던진다면, 아마도 ‘교과서는 모종의 가치 있는 내용을 담고 있기 때문’이라고 답할 수밖에 없을 것이다. 즉 교과서, 그리고 그것이 대변한다고 여겨지는 교과는 여전히 그에게 중요한 역할과 위치를 차지하고 있는 것이다.

만일 내러티브를 통해서 세계의 의미를 구성하는 것이 교육의 본래의 목적이라면, 세계의 의미를 구성하기 위한 자료를 굳이 교과서에서만 찾을 필요는 없다. 특히 홍은숙이 주장하는 것처럼 모종의

행위전통에 학생들을 입문시키고 그들로 하여금 자기 삶의 의미와 정체성을 찾도록 하는 데에 교육의 목적을 둔다면, 그것은 학생 자신의 삶으로부터 직접 의미를 구성해 나가는 작업이어야 할 필요가 있다. 비록 교과서가 이러한 작업의 출발점으로서 자료와 자극의 역할을 할 수 있을지 모르지만, 이 작업의 **기준으로서 교과서의 내용을 가르치고자 하는 것은 또 다른 방식으로 내면화를 시도하는 것과 다르지 않다.**

지금까지 살펴 본 홍은숙의 논의는 우리가 내러티브를 어떻게 잘못 이해할 수 있는지 보여준다. 내러티브는 교과를 가르치기 위한 것이 아니라, 경험을 재구성하고 세계관을 창조하기 위한 한 가지 방법이다. 그 자체가 삶의 방식이고 또 교육의 내용일 수 있는 것이다. ‘교과’와 ‘교육내용’은 언뜻 동일한 것을 말하는 것 같지만 전혀 다른 것을 의미한다. 전자를 성립시키는 것은 특정한 논리적 구조로서 객관적인 어떤 것인 반면 후자를 성립시키는 것은 우리 자신이 이해하고 바라보는 대상이기 때문이다. 다시 말하여, 전자가 특정한 객관적 탐구 방식을 통해 얻어진 세계에 대한 지식을 모종의 논리적 구조로 표현한 것이라면, 후자는 자신의 역사적이고 심리적이며 정서적인 특징에 따라 해석된 세계의 의미로 조직되고 구성된다. 만일 우리가 세계에 대한 논리적인 삶을 추구하면서 그 방법으로 내러티브를 활용하고자 한다면, 목적에 부적합한 수단이나 방법을 택했다고 말할 수밖에 없는 것이다.

### Ⅲ. 삶의 방식으로서의 내러티브

앞에서 인용한 브루너의 말처럼 내러티브가 ‘세계관을 창조할 수 있게 도와주는 사고와 정서의 양식’이라는 것은 달리 말하여 내러티브가 삶의 방식이라는 것을 의미한다. 그렇다면 삶의 방식으로서의 내러티브는 무엇을 뜻하며, 그것은 어떤 특징을 갖는가? 이 장에서는 삶의 방식으로서 내러티브가 무엇을 뜻하는지 매킨타이어의 ‘이해가능성’의 개념에 기대어 탐색해 보고자 한다.

#### 1. 삶의 방식으로서의 내러티브

A. 매킨타이어(A. MacIntyre, 1929~ )는 영국의 철학자로서 서구 근대의 계몽주의 도덕철학 전통에 반기를 든, 후기근대를 대표하는 신아리스토텔레스주의 학자로 유명하다. 그는 덕 윤리(Virtue Ethics, 1981)를 다시 조명한 학자로 주목을 받았지만,<sup>5)</sup> 여기서에는 그의 덕 윤리학 이론에서 중요한 개념인 내러티브 개념을 중심으로 살펴보고자 한다.

---

5) 맥킨타이어의 이론은 오늘날의 정의주의(emotivism)의 관점이 개인을 둘러싼 역사와 전통의 가치와 중요성을 지나치게 축소하고 있다는 문제의식에서 출발한다. 이러한 정의주의적 관점은 우리를 ‘한때 도덕이었던 것의 대부분이 사라’진, 그리하여 ‘하나의 퇴보와 심각한 문화적 상실’ (MacIntyre, 1997: 47) 불러온 상태에 머무르게 함으로써 우리 각자 사이에 도덕적 불일치만을 남겨 놓게 된다(MacIntyre, 24). 그는 전통적인 이론이 우리의 삶을 바라보던 관점, 곧 삶의 목적을 가정하는 관점을 다시 도입함으로써 이 문제를 해결하고자 시도하였다. 이를 위하여 그는 아리스토텔레스의 이론을 재해석하고 수용하는데, 특히 ‘덕(virtue)이 지니는 핵심적인 역할 그리고 좋은 삶을 위한 공동체적 맥락의 필요성을 다시금 강조’ (Mulhall & Swift, 2001: 122)한다. 그의 이러한 관점은 도덕적 행위의 근거를 의무나 법칙을 준수하는 데에서 찾는 의무론, 행위의 결과를 중시하는 결과주의와 달리 개인의 덕 혹은 도덕적 성격을 도덕적 행동의 근거로 보는 덕 윤리 이론으로 분류되며, 오늘날 규범윤리학의 주요한 세 가지 접근방식 중 하나가 되었다(<http://plato.stanford.edu/entries/ethics-virtue/>).

내러티브가 삶의 방식일 수 있다는 것은 무슨 뜻인가? 우리가 아는 것들 중에는 자연과학적 지식과 달리 참과 거짓을 명확하게 판별할 수 없거나 진위를 따지는 것이 무의미한 경우가 있다. 예를 들어 우리는 A라는 사람이 어떤 행동을 했을 때에 그 행동의 옳고 그름을 따질 수 있다. 하지만 우리는 그와 동시에 A가 왜 그러한 행동을 했는지, 그 행동을 했을 때에 어떤 환경과 상황에 처해 있었는지, A가 어떻게 그런 행동을 할 수 있었는지도 살필 수 있다. 이러한 사항들을 이해하였을 때에, 우리는 A가 한 행동 그 자체의 옳고 그름을 따질 때보다 그에 대하여 더 잘 안다고 말할 수 있다. 곧 보편적인 원리나 법칙을 아는 것만으로는 개인의 행동을 완전히 이해하였다고 할 수 없으며, 한 개인을 이해하기 위해서는 그가 왜 그 행동을 했는지, 그리고 그 행동이 이제까지 살아온 그 사람의 삶과 어떻게 관련되는지를 살펴보는 일이 필요하다.

내러티브, 곧 이야기라는 진술의 방식을 통해서 우리는 한 개인의 삶을 인식하고 이해할 수 있다(Lauritzen & Jaeger, 2007: 75). 인간은 자신들의 경험을 이야기하려는 경향을 가지고 있는데, 이때 ‘의미가 한 가지만 있는 것이 아니며, 상황의 적절성이나 있음직한 가능성에 의해 다수로 판단’ 된다(강현석, 2013: 158). 이 말을 해석하자면, 의미가 다양하다는 점에서 이야기는 명제와 달리 보편적이고 일반적인 진리를 직접 드러내는 것이 아니라고 볼 수 있다. 곧 이야기를 통해서만 객관적이고 보편적인 진리를 인식하기보다 주관적으로 해석한 대상, 그리고 자기 경험과 삶의 주관적 의미를 해석하는 것이다.

그렇다면, 내러티브라는 방식을 통해서 우리는 대상의 의미를 어떻게 이해하고 구성하게 되는가? 내러티브가 이야기라는 점을 상기해 보자. 리몬-케넌에 의하면, 이야기는 자연 언어와 구조상으로 유사하여 언어가 문법을 갖듯이 모종의 구조를 갖는다. 이것은 이야기



를 이루는 각각의 요소들 혹은 사건들이 일정한 계열이나 순서에 따라서 조직되어 있다는 것을 의미한다(Rimmon-Kennan, 1985: 22-38). 그리고 이때 설령 동일한 사건들이 한 이야기 안에 있을지라도, 이 사건들의 배열에 따라 상이한 이야기가 만들어질 수 있다. 예를 들면, 브루너가 언급하듯이 ‘주식시장이 붕괴되자 정부는 실각했다.’ 라는 말과 ‘정부가 실각하자 주식시장이 붕괴했다.’ 라는 말은 똑같이 주식시장의 붕괴와 정부의 실각이라는 두 가지 사건을 다루고 있지만, 그것이 의미하는 바는 전혀 다르다(Bruner, 2014: 313).

다시 말하면, 우리는 어떤 대상의 의미를 파악하고자 할 때에 모종의 맥락을 가정하며, 그 맥락에 비추어서 대상을 해석해 보고자 한다. 다른 말로 표현하자면, 각각의 사건들로 이루어진 전체와 그 전체를 이루는 각각의 사건들은 순환적으로 파악된다고 할 수 있다(Bruner, 2014: 313-314; Egan, 1997: 60). 이 말을 반대로 해석하면, 우리는 어떤 사건을 둘러싼 맥락이 아직 주어지지 않았을 때에 그 사건의 의미를 구성하기 위한 다양한 해석을 제시할 수 있다. 이 해석은 ‘그렇듯하고 있을 법한 가능성이나 혹은 “삶 유사성이나 살아있는 생생함” 같은 것에 근거하여 판단’ 된다(Bruner, 2014: 314).

이전에 따르면, 그럴듯함이나 유사성과 같은 표현은 우리가 내러티브를 통해서 대상의 의미를 해석하고 구성할 때에 은유나 비유라는 사고과정에 기반을 하게 된다는 것을 알려준다(Egan, 1988: 31-37). 예컨대 타일러(R. Tyler)의 모형에서 교사의 수업은 공장의 조립 라인에 비유된다. 이 비유가 옳은지의 여부와는 상관없이, 이때 타일러의 모형에서 수업이 계획적이고 조작적이라는 점이 강조된다.

전체적인 이야기의 구조 속에서 유추와 맥락의 해석 작업을 거치고 그 과정을 계속 반복함으로써, 우리는 내러티브가 담고 있는 의

미를 구성하고 해석해 낸다고 할 수 있다. 그런데 이렇게 지속적이고 반복적인 해석의 과정은 오로지 개인 차원의 지적 작업으로만 벌어지는 일인 것은 아니다. 예컨대 우리는 다른 사람들과의 특정한 주제를 두고 대화를 하는 가운데에서도 대화가 지속됨에 따라 점차 대화의 요지가 뚜렷해지는 경험을 한다.

브루너가 언급하는 ‘내러티브 발견학습(narrative heuristics)’은 이 점을 중심적인 아이디어로 놓고 있다. 이에 따르면, 교실 속의 교사와 학생들은 그들이 탐구하려는 사건들을 내러티브로 전환함으로써 그것이 담고 있는 의미를 밝히려고 한다. 예를 들어 아래의 인용문(2014: 319)에 나오는 예시와 같은 방식이다.

교실에서 행해진 토론수업의 경우를 예를 들어보겠다. 그때 토론의 주제는 정말 오래된 주제인 다른 물건들을 만들어 낼 수 있는 가장 작은 단위의 것인 “원자가” 였다. 토론은 내러티브가 물체를 더 작게 자르고 또 자르면 어떻게 될까 하는 데까지 흘러가서 한 아동이 “그렇게 되면 눈으로 볼 수 없게 되요” 라고 말할 때까지는 생기 있게 잘 진행되어 왔다. “왜 눈으로 볼 수 없지?” 하고 어떤 학생이 묻자 “왜냐하면 원자로 구성되어 있으니까요” 하고 그 소년은 답했다. - 그 순간 교실은 찬물을 끼얹은 듯 쌀렁한 분위기가 되었다. 잠시 뒤 한 학생이 그 정적을 깨고 입을 열었다. “모든 물체는 똑같은 원자로 되어있니?” “그렇다면 똑같은 원자들이 어떻게 돌도 만들고 동시에 물도 만들어 내는 거지?” “그렇다면 원자들은 딱딱한 것, 무른 것, 젖은 것 등으로 서로 다르다고 정의 해두자.” “아니, 말도 안 돼. 원자는 모두 같고 단지 그것들이 마치 레고나 뭐 그런 것처럼 서로 다른 모양들을 만들어 내는 것이라 정의하자.” “좋아 그럼, 원자를 쪼개면 어떻게 되는데?” …(후략)

위의 예화에 나오는 학생들의 활동은 토론이라고 볼 수 있지만, 한편으로 ‘물체를 계속 잘게 잘라 가면 어떻게 되는가?’ 라는 질문에 대한 답을 이야기로 만들어 가는 일련의 과정이라고 해석을 할 수 있을 것이다. 곧 이 토론에 참가한 교사와 학생들은 하나의 이야기를 함께 만들어 가는 셈이다. 위 예화의 초반부에서 어떤 학생은 물체를 계속 자르면 그것이 원자로 이루어져 있기 때문에 보이지 않는다고 말한다. 물체가 보이지 않는 이유에 대한 해석을 제시한 셈이다. 여기에 대하여, 다른 사람들은 반박을 시도하거나 질문을 던지면서 그 해석을 수정해 나간다. 결과적으로, 이 해석은 점차 정교한 하나의 이야기가 되어 간다.

이렇게 하나의 이야기를 만드는 일은 한 사람의 개인뿐만 아니라 여러 사람의 손에 달릴 수도 있다. 이들 각자는 전체의 이야기를 만들어내는 구성 요소로서 각각의 ‘해석들’을 제시한다. 이에 대하여 다른 사람들은 그 해석들이 얼마나 그럴듯한가를 판단하면서 그것을 받아들일지를 결정한다. 이렇게 우리가 흔히 과학적인 진리의 영역에 있는 것으로 믿는 것마저도 실제로 하나의 이야기로서 이해될 수 있다는 것은, 어떤 대상이 우리들과 떨어져 있는 것이 아니라 우리 사이의 ‘대화’를 통해서 끊임없이 구성되고 재해석된다는 것을 보여준다.

대화의 사전적인 의미는 마주 대하여 이야기를 주고 받는다는 뜻이다. 다시 말하여 이는 서로 다른 사람들이 각자의 의사를 교환하는 과정으로 이해할 수 있다. 우리는 저마다 대화를 통해서 타인의 생각이나 주장, 의도를 알게 된다. 반대로 말하여, 우리가 타인의 생각을 이해할 수 있었다면 그 과정에는 모종의 대화가 이미 있었다는 뜻이다.

그렇다면 특정한 단서를 통해서 타인의 의도를 파악하는 모든 과정을 대화로 이해해 볼 수도 있을 것이다. 그런데 우리가 타인의 의

도를 파악하는 데에 오로지 우리의 말만을 활용하는 것은 아니다. 우리는 몸짓이나 행동을 통해서도 자신의 생각이나 감정을 표현하며, 그 반대로 타인의 몸짓과 행동을 통해서도 그 사람의 마음을 읽을 수 있다. 우리가 때로 누군가를 일러 눈치가 빠르다거나 눈치가 없다고 평하는 것은 우리가 이미 다른 사람의 말과 행동, 그리고 그를 둘러싼 상황이나 정황 등을 종합적으로 고려해서 다른 사람의 마음을 읽을 수 있는 능력을 가지고 있음을 당연한 사실로 받아들인다는 뜻이다.

만일 삶의 방식으로서 내러티브의 본령이 의미를 탐구하고 구성하는 일에 있고, 우리가 의미를 파악하는 것은 굳이 말을 통해서가 아니라 행동을 통해서도 가능하다면, 이제 내러티브의 외연을 확장하여 이를 이해할 수 있는 가능성을 생각해 볼 수 있다. 우리의 발화뿐만이 아니라 그것을 드러내는 우리의 몸짓이나 표정, 행동 하나 하나가 다른 사람에게 자신의 이야기를 하고 있는 것으로 이해하는 것이다. 이러한 이해의 방식은 기존의 내러티브 이론에 의하여 어느 정도 뒷받침을 받을 수 있다. 이 글의 첫머리에서 우리는 아직 연구자들 사이에서 내러티브의 의미가 통일되어 있지 않다는 것을 지적하였다. 곧 내러티브는 단지 이야기로 이해할 수도 있지만, 한편으로 이야기의 내용을 효과적으로 드러내는 표현의 방식까지 함께 지칭하는 용어로 해석할 수도 있는 것이다. 특히 구조주의 문학 이론가들의 입장을 따르자면, 단지 말뿐만이 아니라 연기와 마임, 춤 등 다양한 표현방식이 모두 내러티브에 포함되는 것일 수 있다 (Gudmundsdottir, 1995: 25). 이때 내러티브를 단지 말로 하는 이야기로만 국한지어 이해하기보다 우리의 마음 속 생각과 정서를 표현하고 타인의 생각과 정서를 이해하는 모든 형태의 대화로 이해할 수 있다.

이 지점에서 매킨타이어의 ‘이해가능성(intelligibility)’이라는 개

념을 살펴 볼 필요가 있다. 이것은 우리가 단지 말과 글만을 이해할 수 있는 것이 아니라 적절한 조건이 주어진다면 타인의 행위 역시 이해할 수 있음을 드러내는 개념이다. 브루너의 내러티브 개념은 내러티브를 앞의 방식으로 이해하게 하는 데에 도움이 되는데, 이것은 하나의 말이나 글, 그리고 그것이 담고 있는 개념을 이해하는 데에만 한정되어 있다. 반면 매킨타이어는 브루너의 이러한 내러티브 개념을 확장하고 보완하는데, 우리는 그의 ‘이해가능성’ 개념으로부터 그 길을 안내 받을 수 있다.

## 2. 매킨타이어의 ‘이해가능성(intelligibility)’ 개념

매킨타이어의 ‘이해가능성(intelligibility)’ 개념은 타인의 말뿐만 아니라 개별적인 행위나 사건으로부터 그 의도를 이해하고 의미를 구성할 수 있는 가능성을 지칭하는 개념이다. 그러나 어떤 말이건 모두 이야기로 이해될 수 없듯이, 어떤 행위라도 다 이해되고 그 의미를 구성할 수 있는 것은 아니다. 매킨타이어는 아래와 같이 언급한다.

어떤 사람은 내가 의심의 여지없이 하나의 행위 또는 일련의 행위들을 - 그것들이 비록 이해될 수 없는 것이라고 할지라도 - 실행하고 있다고 응수할 수도 있을 것이다. 그러나 나는 이에 대해 이해될 수 있는 행위의 개념이 행위 자체의 개념보다 더 기초적인 개념이라고 되받아치고자 한다. 이해불가능한 행위들은 이해할 수 없는 행위의 지위에 대해 실패한 후보자들이다. 이해될 수 없는 행위들과 이해가능한 행위들을 하나의 유일한 행위 부류로 일괄적으로 처리하고, 두 가지 행위종류들에 공통적인 것을 토대로 행위의 성격을 규정한다는 것은 앞의 사실을 간과하는 오류를 범한다는 것을 의미한다. 그것

은 또한 이해가능성의 개념의 핵심적 의미를 무시한다는 것을 의미하기도 한다(1997: 307).

위의 인용문으로부터 매킨타이어는 모든 행위를 이해할 수 있는 행위와 그렇지 않은 행위, 이 두 가지로 구분하고 있다는 것을 알 수 있다. 그렇다면 우리는 어떤 행위를 이해할 수 있는가? 곧, 어떤 행위가 이해가능성을 획득할 수 있는가? 이는 어떤 조건이 갖추어졌을 때에 우리가 다른 사람의 행위가 지니는 의미를 파악할 수 있는 것 인지를 묻는 질문이다. 매킨타이어는 그 답을 세 가지 정도로 제시한다.

첫째, 이해가능성은 시간적이고 인과적인 연결 관계에 의하여 성립한다. 우리는 각각의 사건들을 따로 이해하지 않으며, 그들 간의 관계를 고려하여 그것이 가지고 있는 의미를 종합적으로 파악한다. 앞서 언급하였던 브루너의 두 가지 예문, 곧 ‘주식시장이 붕괴되자 정부는 실각했다.’ 라는 말과 ‘정부가 실각하자 주식시장이 붕괴했다.’ 라는 말은 비록 똑같이 정부가 실각했다는 정보와 주식시장이 붕괴했다는 정보를 담고 있지만, 그들의 선후관계에 따라서 의미가 달라졌다. 전자로부터 우리는 주식 시장의 붕괴를 정부가 예방할 수 없었고, 결국 주식 시장이 무너지게 되면서 중요하게 된 사람들이 정부에 책임을 물어 정부가 실각하였다는 이야기를 만들어 볼 수 있다. 반면 후자로부터 우리는 정부가 실각하였고, 정치적으로 불안정한 상황으로 인한 위험을 방지하려는 주식 투자자들의 심리가 모두들 주식을 매도하게 만들어 주식 시장이 결국 무너지게 되었다는 이야기를 만들어 볼 수 있다. 이 두 예문의 내용은 동일한 사실을 담고 있고 둘 다 정치적 사건과 경제적 사건 사이의 관계를 드러내고 있지만, 하나는 경제적 사건이 어떻게 정치적 사건으로 이어지는지를 설명하는 반면 다른 하나는 그 반대로 어떻게 정치적 사건이 경제적 사건으로 이어지는지를 보여주고 있다.

곧 어떤 사건이나 경험의 의미는 낱낱으로서가 아니라 다른 사건이나 경험과의 관계 속에서 새롭게 드러난다. 그렇기 때문에 서로 무관해 보이는 각각의 사건과 경험들 사이에 관계를 맺어 주고 그것이 더욱 명료하게 잘 보이도록 하는 작업은 **바로 의미를 새로 만들어내는 일**이라고 할 수 있다. 이때 어떤 사건은 다른 여러 사건들이 후속하여 올 수 있도록 하면서 장기적인 영향을 끼치기도 하는 반면에, 또 다른 사건은 앞선 사건들의 결과로 등장하며 더 이상 다른 사건에 영향을 미치지 않기도 한다. 그렇다고 하여 이들 중에서 장기적인 영향을 끼치는 것만이 중요한 것은 아니며, 일련의 사건들이 모여서 성립하는 전체의 의미와 이때 각각의 사건들이 가지게 되는 의미는 장기적인 영향을 끼치는 사건과 단기적인 영향을 끼치는 사건 모두를 서로 간의 관계에서 고려함으로써 파악할 수 있다. 매킨타이어 역시 이 점을 지적한다.

여기서 의도들은 언급되고 있는 시간적인 범위에 따라 질서있게 정리될 수 있다. 모든 단기적 의도들은 오직 장기적 의도들과의 관계에서만 이해될 수 있고, 또 그렇게 함으로써만 이해가능하게 될 수 있다. 그리고 단기적 의도에 의한 몇몇 행동의 성격규정이 마찬가지로 올바를 때에만 장기적 의도에 의한 몇몇 행동의 성격규정이 옳을 수 있다. 그러므로 어떤 것이 제시된 장기적 또는 가장 장기적인 의도들이며, 또 단기적 의도들과 장기적 의도들이 어떤 관계에 있는가를 알 때에만 행동은 적절하게 서술될 수 있다. 다시 한 번 우리는 설화적 역사를 쓰는 데 전념하고 있는 것이다. 의도들은 인과적으로 그리고 시간적으로 질서있게 정리될 필요가 있다(1999: 305).

뒤에서 더욱 자세하게 살펴보겠지만, 우리가 경험하는 각각의 사건들은 우리 자신이나 타인의 의도에 따른 결과라고 할 수 있다. 즉

의도들이 ‘인과적으로 그리고 시간적으로 질서있게’ 정리된다는 것은 우리가 의도에 따라 행동한 각각의 사건들이 인과적이고 시간적으로 일정한 계열을 이룬다는 것을 의미한다. 이 계열이 어떻게 정리되느냐에 따라서, 특히 장기적 의도(전체의 맥락)와 단기적 의도(각각의 사건) 간의 관계가 어떻게 성립되느냐에 따라서 이들의 의미가 드러난다.

이해가능성을 뒷받침하는 두 번째 요소로서 매킨타이어는 우리를 둘러싼 사회적·문화적 배경을 든다(1997: 302-304). 주지하다시피 우리는 보통 우리에게 익숙한 대상을 친숙하게 느끼고, 그렇지 않은 것에 대해서는 막연한 불안감이나 불편함을 느낀다. 게다가 우리가 이해하고자 하는 대상을 익숙하고 친숙하게 여길 경우, 그를 더욱 잘 이해할 수 있다. 이미 그 대상에 대한 정보를 어느 정도는 가지고 있기 때문이다. 따라서 우리가 다른 사람이 어떻게 살아가는지를 대강이라도 알 수 있다면 그렇지 못한 경우보다 그들을 더욱 쉽게, 그리고 더욱 깊이 이해할 수 있는 가능성이 높아진다. 특히나 우리 각자가 특정한 사회와 문화적 배경의 영향을 받으면서 길러지고 자라난다는 점을 생각한다면, 우리는 타인을 이해하는 배경 정보로서의 사회적·문화적 배경이 가지는 중요성을 간과할 수는 없다.

이러한 사회적·문화적 배경을 매킨타이어는 연극 무대에 비유하며 ‘무대장치(settings)’ 라는 이름으로 지칭한다(1997: 303). 조금 더 정확하게 말하자면, 이것은 ‘비교적 포괄적 용어’로서 ‘하나의 제도일 수 있고, 실천<sup>6)</sup>이라고 명명한 것일 수도 있고 또 다른 식으로 이루어진 인간의 환경일 수도 있다.’ (1997: 303). 예를 들어 특정한 법칙과 규약, 관습과 예절, 혹은 행위전통 따위가 그에 해당한다.

매킨타이어에 따르면, 무대장치는 무대 위에서 배우들의 행동반경과 활동 내용을 결정하는 틀이 된다(1997: 317). 우리가 흔히 접하는

---

6) 원어로는 ‘practice’ 이다. 우리의 논의에서 ‘행위전통’에 상응한다.



예를 머릿속에 떠올려 보자면, 우리가 방에 있는 가구나 장식품을 밟고 지나갈 수 없으며 우리가 다닐 수 있는 길과 움직일 수 있는 영역이 정해져 있듯이, 무대장치들 역시 배우들이 움직일 수 있는 곳과 그렇지 못한 곳을 가르는 것이다. 연극의 막이 오르고 나서 배우가 연기를 할 때에 돌아다녀야 하는 곳은 무대 세트와 객석의 사이에 있는 공간이지, 객석 한중간이나 세트 뒤가 아니다. 이뿐만 아니라 배우가 대사와 행동으로 연기를 보여줄 수 있는 때는 극의 조명이 켜져 있을 때이지 암전이 되어 무대 세트가 바뀌고 있을 때가 아니다.

이렇게 배우의 활동반경을 제한한다는 무대장치의 특성은 극의 등장인물들이 서로의 말과 행동으로부터 그 뜻을 이해할 수 있게 해 준다. 연극의 주인공이 무대장치에 의해서 설정된 시간과 공간 안에서만 움직일 수 있듯이, 상대 배역 역시 그 무대장치에 의하여 제한된 시간과 공간 안에서 움직일 수 있다. 그리고 주인공이 무대장치에 따라 특정한 방식으로 움직이게 된다면, 상대 배우가 그와 비슷하게 행동할 때에 그의 의도나 상황을 주인공은 자신의 경험에 미루어 짐작할 수 있다. 마찬가지로 일상 속에서 우리도 타인과 문화를 공유할 때 그들의 행동이 지니는 의미를 그들이 처한 상황과 사회·문화적 배경에 비추어 이해할 수 있게 된다.

그러나 각각의 사건들이 맺고 있는 관계나 사회적·문화적 배경에 궁극적으로 의미를 부여해 주는 것은 그 사람이 가지고 있는 **의도**이다. 같은 말이나 행동이라고 할지라도 누가 어떠한 의도로 말하고 행동하느냐에 따라서 그 진정성을 달리 의심하기도 하고 어떤 반응을 취해야 할 것인지를 달리 결정하기도 하는 것이다. 매킨타이어는 이를 아래와 같이 설명한다.

어떤 사건을 하나의 행위로 성격 규정한다는 것은 전형적인 경우에 있어서 - 이 사건이 의도들, 동기들, 정념들과 목적들

로부터 납득할 수 있는 방식으로 발생하였다는 사실을 우리가 볼 수 있도록 하는 - 하나의 서술형식을 통해 그것을 규정한다는 것을 의미한다. ... (중략) ... 만약 하나의 사건이 분명히 어떤 사람의 의도적 행위임에도 불구하고 우리가 그것을 그렇게 규정할 수 없다면, 우리는 정신적으로나 실천적으로 어이 없이 당황하게 된다(1997: 308).

그는 행위의 의도, 동기, 정념과 목적 등이 분명할 때에 우리가 ‘어떤 사건을 하나의 행위로’ 볼 수 있다고 말한다. 설령 각각의 행동들이 명확하고 분명하게 지각된다고 할지라도 그 행동들의 의도가 분명하지 않다면, 우리는 어떤 반응을 취해야 할지 모르면서 당혹스러워 할 것이다. 예를 들어 아래와 같은 가상의 사태가 그것이다.

나는 정거장에 서서 버스를 기다리고 있다. 그때 나의 옆에 서있는 청년이 나에게 갑자기 말을 한다. “일반적인 야생오리의 이름은 히스트리오니쿠스 히스트리오니쿠스 히스트리오니쿠스(*histrionicus histrionicus histriniocus*)입니다.” 그가 발언한 문장의 의미에 관해서는 아무런 문제가 없다. 문제는 “그가 이러한 발언을 통해 행하는 것이 무엇인가?” 라는 물음에 어떻게 대답하는가이다. 그가 이 문장들을 단순히 불규칙적인 간격을 두고 발언을 하였다고 가정해 보자. 그것은 미친짓일 것이다(1997: 308-309).

위 예화 속의 주인공에게 행인은 야생오리의 이름을 말한다. 주인공은 행인의 말을 전혀 이해하지 못하고 있다. 그 행인이 야생오리의 이름을 왜 말했는지 전혀 이해하지 못하기 때문이다. 주인공이 야생오리의 이름을 말하는 행인의 말뜻을 이해할 수 있으려면, 그가 야생오리의 이름을 말한 의도를 먼저 이해할 수 있어야 한다. 예를 들면 그 이전에 그 행인에게 야생오리의 학명을 물어 보았던 사람과

주인공을 동일인으로 착각했다거나, 그 행인이 수줍음이 많은 자신의 성격을 고치기 위하여 지나가는 사람을 붙잡고 말을 하려 했다거나, 그가 적국의 스파이라서 고정간첩과 접선하기 위한 암호로서 야생오리의 학명을 말했다는 의도로 그런 일을 했다는 설명이 필요한 것이다(1997: 309). 이때 어떤 근거가 되었건 간에 그것은 이야기의 주인공과 제3자가 모두 이해할 수 있는 것이어야 한다. 요컨대 각각의 행동이나 언술이 이해될 수 있으려면 주변의 맥락과 배경 상황에 비추어 그 행동의 의도가 뚜렷하게 드러나야 한다.

매킨타이어에 따르면, 이 의도는 미래에 관한 어떤 표상을 가지고, 그와 관계된 행동을 지속적이고 책임져 나갈 때에 더욱 분명하게 드러난다(1997: 317-322). 예컨대 우리가 흔히 거짓말쟁이나 허풍쟁이, 말만 앞설 뿐 실천이 뒤따르지 못하는 사람의 말을 신용하지 못하는 것은 무엇 때문인가? 그들이 자신의 말에 따르는 행동을 충분히 지킬 것이라는 확신을 가질 수 없기 때문이다. 이들은 대개 그럴듯한 말로 자신들의 입장과 행동, 미래의 계획을 정당화했을 뿐 실제로는 자신들이 입 밖에 꺼내지 않은 모종의 의도를 관철시키기 위하여 노력하거나, 자신들의 행위를 은폐하기 위해 실제로 벌어진 일과 다른 말을 하거나, 자신의 능력으로 성취할 수 없는 일을 성취할 수 있다고 하거나, 자신이 공언한 바를 성취하기 위한 노력을 기울이지 않는다. 때문에 그들의 말과 행위만을 보아서 그들이 가지고 있는 진짜 의도가 무엇인지 파악하기 쉽지 않다.

지금까지의 논의에 따르자면, 우리는 자신과 같은 배경 하에 있는 사람들이 모종의 의도를 **일관성 있게** 밀고 나갈 때 그들의 행위를 하나의 **맥락으로** 파악할 수 있다. 물론 우리가 이들의 의미를 파악하는 일은 외부에 있는 대상을 그대로 받아들이는 일과 다르다. 우리 각자가 자신을 둘러싼 세계를 자신의 감각과 인식으로 받아들일 때, 우리가 이해하는 세계의 모습은 애초에 우리에게 투영된 것이기

때문이다. 마찬가지로 우리가 다른 사람들의 행위와 각각의 사건들이 지니는 의미를 시간적·인과적인 연결 관계와 사회적·문화적인 배경, 그리고 저마다 가지고 있는 의도의 일관성에 근거하여 이해할 수 있다고 할 때, 그 이해의 내용은 어디까지나 우리 자신의 눈에 비친 타인의 모습을 재구성함으로써만 얻을 수 있다.

매킨타이어의 이해가능성 개념이 교육내용으로서 내러티브, 그리고 앎의 방식으로서의 내러티브 개념을 이해하는 데에 가지는 독창성은, 말이나 글뿐만 아니라 우리의 행동 자체가 하나의 의사 표현이며, 우리가 그것을 곧바로 이해할 수 있다는 점을 강조하였다는 데에 있다. 다시 말하면, 앎의 방식으로서 내러티브는 브루너의 발견학습에서 논의된 것처럼 단지 어떤 개념을 탐구할 때에만 적용할 수 있는 것이 아니라, 우리 각자의 행동과 경험, 더 나아가서는 우리가 살아가는 모습과 세계 그 자체를 파악하고 논의할 수 있는 방식이 될 수 있다는 것을 보여줄 뿐만 아니라 또 이것을 함의한다.

이렇게 우리가 살아가는 모습과 세계를 이해하고 파악하는 것에 관련되는 내러티브 개념을 논의함으로써, 우리는 교사로서 우리 자신이나 학생들의 **개별적인 경험**이 가지고 있는 각각의 의미를 더욱 잘 이해하는 일의 교육적 가치를 음미하게 되고 또 이를 새로운 관점에서 바라볼 수 있게 된다. 즉, 내러티브를 우리 **각자의 삶과 세계를 이해하는 데에** 활용될 수 있는 방식으로서 이해할 때에, 이것은 우리의 경험을 재구성하고 그것이 지니는 의미를 알게 되는 훌륭한 교육적 방식이 될 수 있는 것이다. 다시 말하면, 교육내용으로서의 내러티브, 앎의 방식으로서의 내러티브는 교과내용의 이해에만 관계되는 것이 아니라 보다 폭넓게 **교육의 주체가 경험하고 구성하는 세계와 삶의 이해에** 적용되고 활용될 필요가 있다.

내러티브를 이렇게 이해하는 일은 교육을 경험의 재구성 과정이라고 본 듀이의 입장에 보다 더 잘 부합한다. 듀이는 학생들의 개인

적인 삶과 무관한 교과서의 내용이 아니라 학생들 개인의 경험이 교육내용의 일부를 구성해야 한다고 주장하기 때문이다(2002: 191-217). 이것은 교육내용이 단지 말이나 글에만 해당하는 것이 아니라 우리의 삶 전체를 아울러야만 한다는 뜻으로 해석될 수 있다. 사실 이것은 곧 매킨타이어의 ‘이해가능성’ 개념이 우리에게 암시하는 것으로서, 교육내용으로서의 내러티브 개념의 의미를 명료화하는 것이기도 하다.

내러티브의 개념을 어떻게 이해하느냐에 따라 이것은 첫째, 단순히 객관적 지식을 전달하는 교수방법에 머무를 수도 있지만, 둘째, 개인이 세계의 의미를 주관적으로 해석하고 이해하는 ‘삶의 방식’으로 이해될 수 있을 뿐만 아니라, 셋째, 타자의 **행위와 삶**을 이해하는 삶의 방식으로 이해될 수도 있다. 교수방법을 넘어서는 교육내용으로서의 내러티브의 개념은 위의 두 번째 및 세 번째 의미를 포괄하는 것으로 이해될 수 있을지 모른다. 다음 장에서는 내러티브를 삶의 방식으로서, 그리고 교육내용으로서 이해하는 것을 넘어서서 우리의 ‘삶의 방식’으로 이해하는 매킨타이어의 논의를 살펴봄으로써, 교육내용으로서의 내러티브 개념을 보다 확고하게 정당화할 수 있는 그 개념적 자원을 탐색해 보고자 한다.

## IV. 삶의 방식으로서의 내러티브

내러티브가 하나의 삶의 방식으로서, 우리의 세계와 경험을 구성하고 또 그 경험을 교육내용으로 삼을 수 있게 해 주는 길을 열어 준다는 점은 앞에서 논의하였다. 내러티브가 애당초 교실에 도입된 것은 학생들의 삶의 경험과 그들이 배워야 할 교육내용 사이의 괴리를 해결하기 위함이었다. 즉, 수업의 장에서 내러티브의 가치는 학생들의 삶과 교육내용 사이의 연결고리를 강화시켜 주는 데에 있었다고 할 수 있다. 그러나 교육내용을 내러티브로 볼 때, 즉 내러티브적 삶의 방식을 교육내용으로 볼 때 이러한 연결을 전제하는 교육내용과 학습 주체와의 분리는 애당초 일어나지 않는다. 왜냐하면 내러티브적 삶의 방식 자체는 이미 학생의 삶과 삶 사이의 통합을 전제하고 있기 때문이다. 다시 말하면 ‘교육내용으로서의 내러티브’ 개념은 세계와 인식의 주체로서 학생 사이의 관계에 대하여 모종의 가정을 전제하고 있다고 볼 수 있다. 우리는 매킨타이어가 언급한 ‘서사적 자아(narrative self)’ 개념을 통하여 이 가정을 탐색해 보고자 한다. 이 탐색은 우리의 삶 자체가 내러티브의 형식을 띠고 있다는 사실을 보이며, 결국 우리의 **삶의 방식**이 바로 ‘교육내용으로서 내러티브’ 개념을 정당화할 가능성으로 우리를 이끌 것이다.

### 1. 매킨타이어의 ‘서사적 자아(narrative self)’ 개념

앞서 다루었던 매킨타이어의 ‘이해가능성’ 개념은 우리의 말과 이야기 외에도 일상 속의 행위 또한 내러티브 형식 속에 있기 때문

에 우리가 그것을 이해할 수 있다는 것을 보여 주었다. 그런데 우리의 일상 속 행위는 하나의 의도와 맥락에 따라서 구성되는 것이기는 하지만, 우리의 삶 전체를 놓고 보면 각각의 행위는 다른 행위들과 구별되는 것이기도 하다. 예컨대 식사를 하거나 수면을 취하는 등의 활동에는 처음과 끝이 있고, 그 활동이 끝나면 다시 다른 활동으로 이어진다. 우리가 지금까지 논의한 바에만 따르면, 이 각각의 행위들이 가지고 있는 의미만을 이해할 수 있게 되는 셈이다. 그러나 우리는 다시 그 행위와 사건을 **경험하는 주체**로서 우리 자신을 어떻게 이해하는지 그 이해 가능성에 대해 질문을 던져 볼 수 있다.

매킨타이어에게서 그 답을 찾으려면, 우선은 ‘개인적 정체성(personal identity)의 개념을 언급’ 해야 할 듯하다(1997: 319). 개인의 정체성의 개념에는 시간의 흐름에도 불구하고 변하지 않는다는 요건이 있는데(<http://plato.stanford.edu/entries/identity-personal>), 그것은 곧 일관성을 의미한다. 이 일관성이 중요한 이유는, 우리가 일관성을 가지고 있다는 사실이 증명될 때에 우리 자신을 하나의 동일인으로 이해할 수 있기 때문이다. 곧 우리 자신이 의심의 여지없는 경험의 주체가 되려면 일단 어떠한 형태로든 일관성을 보증 받아야 한다. 그렇다면 개인의 여러 경험들을 묶어 주는 삶의 일관성은 어디에서 찾을 수 있는가? 우리의 신체에서 그 답을 찾을 수는 없는 듯하다. 몸은 시간의 흐름에 따라서 성장과 노화를 겪기 때문에 20대의 내 몸과 60대의 내 몸이 같다는 것을 보증하지 못한다. 마찬가지로 우리의 의식이나 심리적인 상태도 동일성을 보증하지 못한다. 우리는 시간이 지나면서 과거의 사실을 잘못 기억하거나 잊어버린다. 내가 잠들어 있을 때에는 의식이 작용하지 않는다. 이러한 점들로 인해서 우리 각자의 개인적 일관성은 신체의 동일성이나 심리적인 상태의 동일성에 의해서 규정될 수 없다.

그러나 우리는 시간의 흐름에도 불구하고 나와 타인이 항상 동일

하다고 생각한다. 오늘의 나는 어제의 나와 같은 나이며, 내일 내가 존재한다면 그때의 나 역시 오늘의 나와 같은 나일 것이다. 우리는 다른 사람들도 마찬가지로 그러할 것이라고 생각한다. 만일 그렇지 않다면 내가 어제 다른 사람과 한 약속이 지켜질 것이라고 보증할 수 없고, 약속이 기초가 되는 우리의 사회적 관계는 유지될 수 없다. 매킨타이어는 ‘정체성’의 개념으로 이 점에 주목한다(1997: 319). 그가 언급하는 정체성의 개념은 심리학적 연속성(psychological continuities)을 가지고 있는 인성(personality)의 개념과는 다른 것으로, 어디까지나 사회적 관계에 기반을 둔다.

나는 앞에서 ‘하나의’ 행위가 항상 실현가능성이 있는 역사의 일화에 해당됨을 제안하였다. 나는 이와 관련해서 또 다른 개념인 인격적 정체성에 대한 제안을 하고자 한다. 데렉 파핏(Derek Parfit)과 다른 연구자들은 최근 엄격한 정체성의 기준들 사이의 모순에 대해 우리의 주의를 환기시켜 왔는데, 그것은 전부 아니면 전무의 문제와 더 많고 적음(‘기억, 지력, 비판적인 반응의 측면에서 50세의 나는 40세의 나와 같은 사람인가?’와 같이 더 많고 적음)이 문제가 되는 인성의 심리적 연속성 사이의 모순이다. 그러나 진행되는 서사의 등장인물로서 인간에게 중요한 것은, 우리가 심리적인 연속성이라는 근거만을 가지고 있으면서도 엄격한 정체성의 책임을 묻는 것에 답을 할 수 있어야만 한다는 것이다(1985: 216-217).<sup>7)</sup>

위의 인용문에서 알 수 있듯이, ‘우리가 심리적인 연속성이라는 근거만을 가지고’ 있고, 이것은 우리의 정체성을 엄격하게 보증하지는 못한다. 그 반면, 타인과의 관계는 우리 자신의 신체적 특징이나 심리적 특성처럼 우리 자신을 직접적으로 구성하지는 않지만 ‘티

---

7) 인용된 부분은 한국어판을 발췌하지 않고 직접 옮겼다.



치본의 권리를 주장하는 사람은 티치본의 마지막 상속자이거나 상속자가 아닌' (1985: 216) 방식, 다시 말하여 법률관계의 주체가 되는 것과 같은 방식으로 개인의 동일성을 규정한다. 곧 이 사회적 관계는 우리에게 본질적으로 속한 것은 아니나 우리의 일관성을 보증하는 토대가 되고, 이 토대 위에서 우리는 여러 상이한 사건을 경험할지라도 여전히 동일한 인물로 남을 수 있다. 이렇게 우리 자신이 시간의 흐름에도 불구하고 동일한 인물로 남을 수 있다면, 우리 자신의 삶 역시 하나의 이야기로 이해할 수 있을 것이다. 이때 우리가 경험하는 각각의 상이한 사건들은 그 이야기를 구성하는 하나의 일화에 상응할 것이다.

비록 사회적 관계가 우리의 삶을 일관된 하나의 이야기로 이해할 수 있게 해 주는 형식적 조건이지만, 실제로 한 사람의 삶이 얼마나 일관적인지는 그가 얼마나 일관성 있게 행위하는지를 보고 판단할 수 있다. 실제로 우리가 경험하는 각각의 사건들이 연결될 수 있는 것은, 앞서 묘사한 무대장치의 제한을 받으면서도 우리가 일관된 의도를 가지고 행위하기 때문이다. 곧 우리 모두는 일관성을 유지하고자 하는 한, 각자 자신의 삶 전체에 걸쳐서 자신만의 이야기를 하는 사람이 되며, 우리의 삶 자체가 한 편의 이야기가 되는 셈이다. 이를 매킨타이어는 '서사적 자아(narrative self)' 로 지칭하며, 다음과 같이 설명한다.

그러므로 이제 하나의 핵심적 명제가 서서히 모습을 드러내기 시작한다. 인간은, 그가 만들어내는 허구들 속에서뿐만 아니라, 자신의 행위와 실천에 있어서도 본질적으로 하나의 이야기를 말하는 동물이다. 그는 본질적으로 진리를 추구하는 이야기들의 화자는 아니지만, 자신의 이야기를 통해 그와 같은 화자가 된다(1997: 318).

우리는 말과 행동, 그리고 그것들이 엮인 행위를 통해서 자신을 드러낸다. 이 말과 행동은 자신이 누구인지를 그대로 드러낸다. 이렇게 우리가 시간이 흐름 속에서 다양한 모습을 드러내면서도 그 사이에서 일관성을 찾을 수 있다고 생각하는 것은 각자의 덕(virtue)에 힘입는 바가 크다. 이 덕의 개념을 매킨타이어는 아래와 같이 규정한다.

덕은 하나의 습득한 인간의 성질로서, 그것의 소유와 실천이 우리로 하여금 어떤 실천에 내재하고 있는 선들을 성취할 수 있도록 해주며 또 그것의 결여는 결과적으로 그러한 선들의 성취를 방해하는 그러한 성질이다(1997: 282).

위의 인용문에서 알 수 있듯이, 덕은 개인의 성질로서 그에게 속한다. 이때 덕은 ‘선을 성취하게 해 주는 하나의 성질’ 인데, 선은 ‘활동을 통해 실현’ (1997: 277)되므로, 덕은 활동을 가능하게 하는 하나의 습득된 성질로 볼 수 있다. 그렇기에 만일 우리가 어떤 활동을 꾸준히 할 수 있다면, 그것은 우리가 가진 덕이 지속된다는 것을 함의한다. 그렇기에 어떤 이의 생각과 행동이 변함없이 꾸준하다는 것을 관찰할 수 있다면, 이는 그 사람의 덕이 삶의 일관성을 보증해주는 것으로 볼 수 있다. 예컨대 우리는 어떤 이가 평소와 다른 언행을 보여 주었을 때에 그의 말과 행동에 모종의 의도가 있거나 실수 혹은 우연일 것이라고 추측한다. 그의 성격이나 덕성에 비추어 보았을 때에 그러한 말과 행동을 할 사람이 아니라고 생각하기 때문이다.

매킨타이어에 따르면, 우리 각자는 사회적 관계와 덕에 바탕을 두고, 말과 행동을 통해서 자기 자신을 이야기로 표현하는 작가이다. 동시에 우리는 타인의 정체성을 담고 있는 이야기를 읽어 내는 독자가 되기도 한다(1997: 314). 우리가 살아가면서 말하고 행동하는

것, 곧 특정한 사건에 직면하고 그 사건에 대하여 모종의 반응을 말과 행동으로 드러내는 것은 이야기를 하는 것에 상응한다. 그리고 그 이야기는 흐름에 따라서 연대기적으로 작성된다. 다른 사람이 내 말과 행동을 통해서 내가 어떤 사람이고 지금 무슨 행위를 하고 있는 것인지 이해한다면, 그는 내가 써 나가고 있는 ‘이야기’를 읽고 있는 것과 같다.

그런데 매킨타이어가 말하는 것처럼 우리 각자의 삶이 하나의 이야기가 될 수 있다고 할 때 우리는 다음과 같이 의심하게 될지도 모른다. 혹시 과거의 말과 행동들 중에서 일부를 선택하여 임의로 서로 다른 내러티브들을 구성하는 것은 아닌가? 특히 먼 과거의 일을 회고하면서 그때 겪었던 경험들을 재구성하고자 할 때, 우리는 기억의 왜곡이나 망각, 혹은 때로 우리가 스스로 부여하는 경험의 경중에 따라 임의로 예전의 경험들을 재구성할 수 있을지 모른다. 그렇다면 내러티브는 실제로 존재한 우리의 삶을 그대로 대변하는 것이 아니라, 오로지 우리의 선호에 따라서 허구적으로 구성된 산물에 그치는 것이 아닐까? 만일 그렇다면, 우리 각자의 삶이 하나의 이야기로서 존재할 수 있다는 근거는 **사실상** 없는 것이 아닐까? 즉, 우리 삶 자체가 내러티브 방식인 것이 아니라 우리가 그것을 작위적으로, 즉 삶을 산 연후에 회고적으로만 내러티브 형식으로 이해하는 것이 아닐까?

그러나 매킨타이어의 설명을 따른다면(1997: 312-318), 우리 각자가 자의적인 이야기를 만들어낼지도 모른다는 우려를 심각하게 받아들이 필요는 없다. 우리는 말과 행동을 통해서 삶을 하나의 이야기로 즉시 이해하고 또 구성할 수 있기 때문이다. 매킨타이어가 든 앞의 예화에서 야생오리의 이름을 설명하는 행인을 접한 사람은 당혹스러움을 금할 수 없었다. 행인이 무슨 의도로 이러한 행동을 한 것인지 전혀 파악할 수 없기 때문이었다. 이때 행인이 무슨 말을 하

는지 청자가 이해할 수 없었다는 사실에 주목할 만하다. 왜냐하면 이 말은 행인을 대하는 그 순간에 청자가 이미 그의 말과 행동으로부터 이해할 수 있는 이야기를 만들어 보려는 노력을 기울이고 있다는 것을 함의하기 때문이다. 우리 각자는 특정한 사건을 겪으면서 그 사건이 언제 어떻게 시작되고 어떻게 끝이 나는지, 그리고 그 사건에 얽힌 사람들이 어떤 의도를 가지고 있는지를 정확하게는 아닐지라도 대략은 파악할 수 있다. 매킨타이어는 이를 아래와 같이 서술한다.

회고적인 시각에서만 희망들은 충족되지 않은 것으로, 전투들은 결정적인 것으로 성격지을 수 있다는 점을 우리는 확실히 동의해야만 한다. 그러나 우리는 그것들을 예술에서와 마찬가지로 삶 속에서도 그렇게 성격 짓는다. 삶에는 종말이 없다거나 또는 종교적인 이별은 오직 이야기 속에서만 일어난다고 말하는 사람에게 우리는 다음과 같이 말하고 싶은 충동을 느낀다. “당신은 죽음에 관해 한 번도 들은 적이 없습니까?(1997: 312)”

위의 인용문에서 매킨타이어는 죽음을 예로 든다. 죽음이라는 사건은 한 사람의 삶이 끝난다는 것이기에 명백히 한 사람의 삶에서 구별되는 순간이다. 우리의 삶에는 이렇듯 변곡점이 되는 순간들이 군데군데 존재하며, 각각의 변곡점 사이에 있는 사건들은 다른 사건들과는 구별된다. 곧 우리의 행동에도 이야기처럼 일종의 구조가 있고, 우리는 그 구조를 파악할 수 있다. 이것은 독자가 이야기를 이루는 각각의 요소들이 서로 어떤 관계를 맺는지 이해할 수 있도록 지시해 준다. 비록 이야기에서처럼 명확하게 드러나지는 않지만, 우리가 경험하는 각각의 사건 역시 시작과 끝을 가지고 있으며 그 사이에는 수많은 사실과 절차들이 선후관계와 인과관계에 따라 엮여

있다는 점에서 우리의 삶에도 대강의 구조는 있는 것으로 매킨타이어는 설명한다(1997: 312-313).

그렇지만 우리 각자의 삶이 하나의 이야기라고 해서 그 이야기가 반드시 우리 삶의 모든 장면들을 전부 담아낼 수 있다는 것은 어떻게 보증하는가? 말과 행동이 서로 부합하지 않고 때에 따라서 행동이 달라지는 명백히 비도덕적인 사람은 제외한다고 하더라도, 우리 대부분이 항상 말과 행동에 일관성을 갖기는 어렵지 않은가? 아마도 우리가 항상 일관성을 갖는다고 확신할 수 있는 사람은 드물 것이다. 분명 우리는 자신의 덕에 따라서 행위하며 그 덕은 우리의 일관성을 어느 정도 지켜 주지만, 덕이 있다고 하여 우리가 언제나 한결같이 행위한다는 보장은 결코 할 수 없기 때문이다.

예컨대 많은 이들이 대개 살아가면서 적어도 한두 번 실수를 저지른다. 이로써 우리는 본래의 의도가 무엇이었던 간에 그 의도를 제대로 구현하지 못하고 생각지도 못한 결과에 직면한다. 이런 사례는 당사자의 삶 전체를 놓고 보면 이질적이어서 실수라는 말 외에는 도무지 설명할 수 있는 방법이 보이지 않는다. 혹은 우리 자신의 잘못 때문은 아니지만, 예측할 수 없는 외적인 조건이나 환경에 의하여 어쩔 수 없이 우리 자신의 의도와 달리 행동하게 될 때도 있다. 과연 이런 사례들을 생각해 보았을 때에, 우리의 삶 전체가 과연 하나의 이야기에 해당한다고 볼 수 있을까? 오히려 이때 우리의 삶은 하나의 이야기가 끊임없이 연속되는 것이 아니라, 서로 다른 장면들이 엮히고설켜 있는 모자이크와 같다고 보는 것이 더욱 타당하지 않을까?

그러나 매킨타이어에 따르면, 이렇게 이질적인 사례가 존재한다는 사실은 우리의 삶이 구조를 갖춘 하나의 이야기라는 점에 대한 반례가 되지 않는 듯하다. 애초에 우리의 삶이 ‘무대장치’에 의하여 제한을 받는 이상, 우리는 우리가 마음에 들어 하는 지점에서부터

우리의 이야기를 시작할 수도 없으며 항상 원하는 대로 살아갈 수 있는 것도 아니다. 우리는 우리가 살아갈 환경을 전적으로 처음부터 만들어 놓고 시작하는 것이 아니라, 이미 특정한 환경이 갖추어지고 사건이 이루어지는 가운데에 던져지는 것이다. 그럼에도 불구하고 우리는, 무대장치에 의하여 제한된 범위 안에서도 미래에 관한 표상을 향하여 투사된 삶의 방식으로 나아간다(1997: 317-319). 이를 해석하자면, 이야기로서 우리의 삶에 때로는 그다지 중요하지 않은 장면이나 전체의 주제와는 약간 방향이 다른 장면들도 나올 수 있다는 것이다. 이렇게 어떤 방식으로건 다른 사건들과 연결될 수 없는 사건들이 우리 삶에 가끔 있다는 것은 오히려 그 사건을 제외한 나머지 사건들이 하나의 흐름 위에 서 있다는 것을 방증한다.

그렇지만 우리가 삶을 하나의 이야기로 즉각적으로 이해할 수 있다는 말을 곧바로 받아들이기에는 아직 미심쩍은 부분이 있다. 왜냐하면 우리가 끊임없이 내러티브를 재구성하고 재해석할 수 있는 가능성과 능력을 가지고 있으며, 실제로도 그것을 발휘하기 때문이다. 내러티브와 그 재료가 되는 각각의 사건들이 가지는 의미는 유동적인 것이다. 이미 언급하였듯이, 하나의 이야기를 이루는 각각의 작은 일화들은 전체의 맥락과 주제에 의하여 그 의미가 결정된다. 그리고 전체의 의미는 다시 각각의 일화가 가지고 있는 의미에 비추어서만 분명해진다. 그렇다면 우리가 살아가면서 겪게 되는 각각의 사건과 그에 대한 경험이 지니는 의미는 어떤 다른 사건을 만나느냐에 따라서 규정된다. 그리고 이렇게 서로 다른 사건을 만날 때마다 전체 이야기의 모습이 변하는 만큼, 각 부분의 의미 역시 변할 것이다. 그렇기에 비록 우리가 삶의 경험과 사건들을 아무 것이나 선택하여 그것들을 임의로 연결할 수는 없을지라도, 우리가 내러티브를 재구성하고 재해석하는 과정을 계속하는 한 우리는 전적으로 상이할 수도 있는 여러 해석을 얻어낼 수 있다.

예컨대 우리는 새옹지마(塞翁之馬)의 고사를 접할 때에 시시각각으로 각각의 사건들이 지니는 의미를 재구성하게 된다. 중국 국경 근처의 마을에 살던 노인에게 말 한 마리가 있었다. 어느 날 그 말은 국경을 넘어서 도망쳐 사라졌다. 이에 사람들은 노인의 상황에 안타까움을 느끼고 그를 위로하였다. 그러나 몇 달 후 도망쳤던 그 말은 암말 한 필을 데리고 다시 노인에게로 돌아왔다. 사람들은 화가 복이 되었다며 기뻐하였다. 그러던 어느 날 노인의 아들이 그 말을 타고 다니다가 낙마하여 다리가 부러지게 되었는데, 사람들은 그 노인을 다시 위로하였다. 그러나 얼마 지나지 않아 북방 유목민이 국경을 침입해 움에 따라 징집령이 떨어졌는데 노인의 아들은 다리를 다쳤기 때문에 전장에 나가지 않을 수 있었다. 이 새옹지마의 고사를 접할 때, 말이 도망갔다는 이야기까지만 들으면 우리는 안타까움을 느낀다. 그러다가 말이 돌아왔다는 이야기까지 들었을 때, 이 이야기는 전화위복을 보여주는 한 가지 사례라는 의미를 얻게 된다. 또한, 여기에서 한 장면을 덧붙여서 노인의 아들이 낙마하는 장면을 이야기의 끝으로 놓고 본다면, ‘차라리 그때 말이 돌아오지 않았더라면!’이라는 생각을 하는 것도 이상하지 않다. 요컨대 우리는 ‘인생의 사건들을 잠정적인 이야기로 축적’ (Egan, 2014: 111)하는 셈이다. 이렇게 각각의 사건들로부터 얻어낼 수 있는 우리의 이야기가 ‘잠정적’이라는 말은 각각의 사건들이 가지고 있는 이야기와 그 의미가 언제든지 해석하기에 따라서 바뀔 수 있다는 것을 의미한다. 즉 이는 우리가 경험하는 각각의 사건들이 하나의 고정된 의미를 갖지 않는다는 뜻이다.

하지만 앞서 우리는, 삶을 하나의 이야기로 **살고 있는 한**, 각각의 사건과 경험을 곧바로 하나의 이야기로서 이해할 수 있다는 것, 그리고 이때의 이야기는 여러 가지가 아니라 한 가지일 뿐이라는 것을 확인하였다. 우리의 삶이 처음부터 일정한 흐름과 방향 위에서

성립하고 그 방향과 흐름에 맞추어 각각의 사건들이 지니는 의미를  
즉각 해석할 수 있다면, 우리의 삶 전체가 가지는 의미가 전적으로  
바뀌지 않는 이상 추후에 각각의 사건들을 재해석함으로써 상이한  
여러 이야기들을 만들어낼 수는 없기 때문이다.

그렇다면 우리는 지금까지 서로 양립 불가능한 두 가지 주장을  
동시에 펼치고 있었던 것인가? 만일 그렇다면 우리는 두 가지 주장  
중에서 어떤 것이 더욱 합리적인지를 따져서 그것만을 선택해야 할  
것이다. 그 반대로 만일 두 입장이 양립할 수 있다면, 어떻게 두 입  
장이 서로 충돌하지 않을 수 있는지를 찾아야 한다.

이에 대하여 답을 먼저 말하자면, 이 두 가지 주장은 서로 모순되  
는 것이 아니라고 주장하고자 한다. 먼저, 우리의 삶을 임의의 이야  
기로 구성할 수 없다는 주장은 우리의 삶 자체가 일정한 방향을 가  
지고 있기 때문에 ‘동시에’ 상호 모순적인 여러 가지의 이야기를  
구성할 수 없다는 뜻이다. 예를 들어 우리는, 동일한 사람을 두고  
전원에서 가족과 함께 소박하고 안락한 삶을 꾸려 가는 이야기와  
야심에 차서 그가 속한 조직을 위해 밤낮없이 일하는 이야기 두 가  
지를 동시에 만들 수는 없다. 이 두 가지의 이야기는 서로 충돌하여  
어느 하나는 반드시 틀릴 수밖에 없으며, 어쩌면 이 둘이 모두 틀렸  
을 수도 있다. 우리가 자신이나 타인의 삶을 파악하고 구성하고자  
한다면, 적어도 그 순간만큼은 다른 가능성을 생각해 볼 수 없는 방  
식으로 하나의 이야기를 만들어야 한다.

그러나 그 하나의 이야기는 ‘시간의 흐름에 따라서’ 계속해서  
다시 쓰이고 해석될 수는 있다. 이때 먼저 쓰인 이야기와 나중에 쓰  
인 이야기는 서로 다를 수도 있고, 때로 충돌하는 내용을 담고 있을  
지도 모른다. 그러나 적어도 그 이야기를 만들어내는 동안만큼은 우  
리 삶의 방향을 이해한 대로 일관성 있는 하나의 이야기를 말하고  
자 노력하였고, 서로 모순되는 이야기를 동시에 말한 것은 아니다.



이때 비록 우리가 삶을 살아가는 방식에 대한 이야기들이 시간에 따라서 변할 수는 있겠지만, 매 순간 가장 그럴듯한 해석이 그 자리를 차지한다는 사실만큼은 변하지 않는다.

## 2. 삶의 방식으로서의 내러티브

지금까지 논의한 매킨타이어의 ‘서사적 자아’ 개념은 내러티브를 어떻게 이해할 수 있게 해 주는가? 우리는 앞서 내러티브가 우리의 경험이 가지고 있는 의미를 적극적으로 구성하는 ‘삶의 방식’임을 살펴보았다. 내러티브를 통해서 우리는 우리의 경험이 가지고 있는 의미를 풍성하게 이끌어내고 더욱 명료하게 한다. 하나의 경험이 가지고 있는 의미는 그 앞뒤의 경험과의 관련 속에서 꾸준히 재구성된다. 그런데 우리의 경험이 지니는 의미를 주관적으로 구성해 내는 이상, 우리의 경험이 갖는 의미를 구성하는 과정에서 우리 자신이 가지고 있는 덕이 개입된다. 이를 조금 더 넓게 해석하면, 우리 자신의 경험이 가지고 있는 의미를 내러티브로 이해하고자 하는 이 과정에는 우리가 자신의 삶을 끊임없이 이해하고자 하고, 그것에 모종의 목적과 의미를 부여하고자 하는 존재라는 사실이 이미 가정되어 있는 것으로 보인다.

우리가 여기에서 매킨타이어의 서사적 자아라는 개념을 고려한다면, 우리의 덕과 삶을 투영하여 우리의 경험이 갖는 의미를 구성한다는 말을 더욱 적극적이고 새롭게 이해할 수 있다. ‘서사적 자아’의 개념은 우리의 **삶 자체를** ‘내러티브’로 볼 수 있다는 것을 함의한다. 매킨타이어의 이 주장에 함의되어 있는 가정은, 이때 ‘삶’과 ‘내러티브’와 사이에는 그것이 ‘인간적 삶’인 이상, 어떤 경계도 존재하지 않는다는 것이다. 그리하여 매킨타이어에 따르면, 내 삶을 구성하는 서로 상관없어 보이는 각각의 일화를 상호

연결되는 것으로 이해하게 해 주는 자신의 삶 전체의 이야기는 곧 바로 자기의 삶 자체로 치환될 수 있다. 내 삶을 이루는 각각의 일화들을 해석하기 위해 그것을 자기 삶의 이야기 전체에 비추어 본다는 말은, 곧 자신이 **그 일화를 겪을 때** 이미 자기 삶 전체에 비추어 경험하고 그것을 이해한다는 말이다. 이런 의미에서 우리가 삶을 산다는 것은 이미 어떤 이야기로서 내러티브를 산다는 말과 동일하다. 왜냐하면 우리가 모종의 사건을 경험한다는 말은 우리 삶의 이야기를 이루는 일화를 겪는다는 말과 동일하기 때문이다. 이제 내러티브는 단지 삶의 방식일 뿐만이 아니라 우리가 살아가는 방식, 그리고 존재의 방식이 된다.

이 말은 단순히 내러티브, 곧 이야기가 우리가 살아가는 모습을 반영한다는 뜻은 아니다. 물론 실제로 우리가 접하는 대부분의 이야기들은 우리가 어떻게 살아가는지를 직접적으로 묘사하거나 간접적으로 드러내고 있다. 심지어 우리의 삶의 현실과 가장 거리가 멀어 보이는 공상과학소설이나 판타지 소설의 경우에도, 의도적으로 현실의 상황을 은유하거나 현실에서 마주하게 되는 철학적, 윤리적 문제들을 부각시키는 배경과 인물, 사건을 다룬다. 그러나 내러티브가 삶의 방식이라는 매킨타이어의 주장은 단지 이처럼 우리가 구성하는 내러티브에 우리가 살아가는 방식이 반영되고 묘사된다는 단순한 차원의 이야기는 아니다. 오히려 우리가 언어를 갖고 살아가는 존재인 이상 우리의 삶의 방식이나 형식 자체가 내러티브의 형식을 벗어나기 어렵다는 우리 인간 삶의 존재론적 특징을 말하는 것이다. 즉 우리는 언어를 갖고 살아가는 인간적 존재인 이상, 삶을 살면서 끊임없이 이야기를 만들고, 이야기를 만드는 방식으로 우리 삶을 이해해 가며 그에 가치와 목적을 부여하는 존재라는 것이다.

예컨대 우리가 그간 살아오면서 무엇을 공부했는지, 어떤 일을 했는지, 어떤 취미를 갖는지, 어떤 취향이나 기호를 갖고 있는지 등을

하나의 이야기로서 되돌아보면, 그러한 것들로부터 일정한 경향을 찾을 수 있다. 이는 우리가 특정한 방향으로 계속 나아가고자 한다는 사실을 보여준다. 매킨타이어의 용어를 빌어 이를 표현하자면, 이것은 곧 ‘하나의 통일성으로 파악된 전체 인간삶의 텔로스에 관한 지배적 개념’ (1999: 298)이라고 지칭할 수 있을 것이다. 즉, 우리의 삶을 특정한 방향으로 이끌어 가는 우리 삶의 목적(telos)을 지금까지 우리가 살아온 이야기에 비추어 보아 이해하고, 그 목적에 비추어 보아 각각의 경험을 이해한다는 것이다. 그리고 우리 각자의 덕이 일관적이며 우리 자신이 지금까지 남겨온 발자취는 모종의 목적에 따라 덕을 발휘한 결과라고 할 때에, 우리는 자신이 지금까지 어떻게 살아왔는지를 이해함으로써 앞으로 어떻게 살아갈지를 생각할 수 있게 되기도 한다.

이런 논의에 대해 아마도 우리의 삶은 매우 다원적이고 다층적이어서 어떠한 경향도 찾아보기 쉽지 않다는 반론이 제기될지 모른다. 물론 우리의 삶은 다원적이다. 우리는 어느 한 가지 가치만을 추구하지 않으며, 다수의 가치를 동시에 추구한다. 학문 연구를 중요시하는 사람이라고 해서 꼭 재물에 대한 관심이 전혀 없으리라고 할 수 없으며, 치부(致富)를 추구하면서도 자선에 열을 올릴 수 있다. 그리고 그 반론을 제기하는 사람들이 우려하는 것처럼, 때로 이들 상이한 가치는 충돌한다. 예컨대 재물에 대한 욕심으로 무리해서 일을 함으로써 건강을 잃어버릴 지경에 이르렀을 때에, 재물과 건강들 중에 하나를 택하지 않으면 안 된다.

이러한 상황은 우리의 삶에 때로 모순되어 보이는 선택들이 발생한다는 것을 뜻한다. 하지만 우리가 전혀 이해할 수 없는 실수가 아닌 이상, 이들 모순 역시도 우리 자신의 의도적인 선택에 따른 결과이다. 요컨대 우리가 추구하는 가치들 사이에는 우선순위가 있다. 그리고 그들 상이한 가치들 중에서 어느 것을 더욱 우선할 것인가

는 우리 자신이 가지고 있는 덕과 성격에 따라서, 그리고 우리가 이해하는 우리 자신의 이야기에 따라서 결정된다. 예를 들어 고대에서부터 지금까지 특정한 종교를 대상으로 삼는 탄압은 계속 이어지고 있는데, 누군가는 이에 배교를, 또 다른 누군가는 순교를 택해 왔다. 배교를 한 사람과 순교를 한 사람들은 모두 선택의 순간을 맞이하기 전까지 종교적인 믿음에 가치를 두었을 테지만, 배교를 강요당하는 그 시점에서 종교적 믿음과 생존 중 어느 가치가 자신의 삶에서 더욱 우선하는지를 명확히 할 수밖에 없었다. 이때 생명보다 종교적인 믿음을 앞세우며 자기 자신의 삶의 이야기를 써 왔던 사람은 순교를 택할 것이며, 그들은 아마도 종교적인 헌신이라는 덕을 우선적으로 추구하거나 또는 고집스러운 성격을 가지고 있다는 평을 얻을 수 있을 것이다.

우리가 가치의 우선순위를 매기면서 살아간다는 것 외에 다른 답을 생각해 볼 수도 있다. 일견 우리의 삶을 이루는 것처럼 보이는 혼란이나 모순된 경험은 실상 우리가 일관되게 특정한 가치를 추구하기 때문에 벌어진다는 것이다. 다시 말하여, 우리는 우리가 가진 덕에 따라서 항상 특정한 가치를 추구하되, 상황에 맞게 그것을 실현시킬 수 있는 방법과 행위를 택한다는 것이다. 이러한 사례를 다음의 인용문에서 잠시 엿볼 수 있다.

“나의 약함, 그렇지 않소. 나는 저 사람들의 구원을 믿고 있기 때문이오.”

신부는 고개를 저었지만 자신이 없었다.

“그대는 그들보다 자기가 더 소중한 모양이지. 적어도 자기의 구원이 더 중요한 모양이지. 그대가 배교한다고 하면 저 사람들은 구덩이에서 끌어올려진다. 고통에서 구출된다. 그런데도 그대는 배교하려 하지 않는다. … (중략) … 만약 그리스도가 이곳에 계시다면…”

페레이라는 순간 침묵을 지키다가 곧 명백하고 힘차게 말했다.

“분명히 그리스도는 그들을 위해 배교했을 것이다.”

… (중략) …

신부는 발을 올렸다. 발에 둔중한 아픔을 느꼈다. 그것은 형식이 아니었다. 자기는 지금 자기 생애 가운데서 가장 아름답다고 여겨온 것, 가장 성스럽다고 여겨온 것, 인간의 가장 높은 이상과 꿈으로 가득 차 잇는 것을 밟는 것이었다(엔도 슈사쿠, 2009: 292-296).

위의 인용문은 엔도 슈사쿠의 소설 『침묵』의 일부분이다. 이 소설의 배경은 기독교를 탄압하던 근세의 일본으로, 천주교를 믿던 마을 사람들이 발각되어 처형될 위기에 처하게 된다. 이때 관아에서는 신부에게 배교를 할 경우 마을 사람들을 풀어주겠다고 하지만, 신부는 처음에는 그 제안을 거부한다. 그러나 그는 최종적으로 마음을 바꾸어 배교를 하면서 그 증거로 성화(聖畫)를 발로 밟게 된다. 역설적이게도 신부가 처음에 배교를 거부했던 이유와 뒤에 배교를 선택했던 이유는 동일한데, 그것은 그가 신을 믿기 때문이었다. 배교 이전의 신부가 사후의 구원을 믿었기 때문에 순교를 택하려고 했다면, 배교할 때의 신부는 형식상의 배교를 통해 많은 사람을 살리는 일이 신의 뜻을 따르는 일이라고 믿었기에 배교를 택했다고 할 수 있다. 표면상으로 그의 입장은 정반대가 되었다. 그러나 그는 배교 전과 후에 일관되게 신에 대한 믿음을 굽히지 않았고, 그것을 실현하기 위한 가장 좋은 방안을 찾기 위하여 모순되는 선택을 했다고 볼 수 있다. 그의 일견 모순된 입장은 하나의 내러티브 안에서 무리 없이 연결되기에, 우리는 그가 종교적 믿음을 지킨다는 가치에 충실하게 살아간다고 평할 수 있다.

요컨대 우리의 삶의 모습은 워낙 복잡하고 다면적이며, 때로는 수

수끼끼에 가득 차 있는 것처럼 보인다. 그러나 이러한 삶의 모습이 아무리 다면적이고 복합적일지라도, 대개는 그 삶을 관통하는 일종의 경향성이나 의도를 찾을 수 있다. 이 경향성과 의미는 하나의 이야기를 만들어 가며 그 삶의 주인공이 어떤 사람인지를 뚜렷하게 이해할 수 있게 한다.

결론적으로 말하자면, 우리는 우리가 어떻게 살아가고 있는지를 하나의 이야기로서 이해할 수 있으며, 이렇게 이해된 이야기는 앞으로 어떻게 살아갈 것인가를 질문하고 구상하는 기틀을 잡아 준다. 우리가 과거에 항상 그러한 삶을 살았다고 본다면 앞으로도 그와 유사한 방식으로 살아갈 수 있는 가능성을 인정할 수 있기 때문이다. 그러나 이 사실이 우리가 애초부터 특정한 삶의 목적과 목표를 상정하면서 살아간다는 말은 아니다. 우리의 경험이 갖는 의미가 끊임없이 내러티브를 구성해 나감으로써 분명해지듯이, 우리가 어떻게 살아가는지도 내러티브를 구성해 나가면서 더욱 뚜렷해진다. 곧 우리가 어떻게 존재하는지를 내러티브를 통해서 알 수 있듯이, 우리가 무엇을 추구하는지도 내러티브를 구성한 다음에야 깨달을 수 있다.

우리가 내러티브로서 우리의 삶을 살아간다는 것, 우리 삶의 방식으로서 내러티브를 들 수 있다는 것은 결국 우리 자신과 타인에게 들려 줄 수 있는 하나의 이야기를 시시각각으로 만들어 가면서 살아가고 있다는 것이며, 그러한 이상 우리 삶은 그 자체가 이미 가치 지향적이고 그러한 경향성을 지닌 것으로 이해할 수 있다. 이런 의미에서 세계를 이해하고 구성하는 삶의 방식으로서의 내러티브 개념은, 매킨타이어에 기대자면, 삶에 대한 우리의 존재론적 조건에 의해 강하게 뒷받침된다고 볼 수 있다.

## V. 논의 및 결론

### 1. 논의: 교육내용으로서의 내러티브

지금까지 우리는 교육의 장에서 내러티브를 어떻게 이해할 수 있는가에 초점을 맞추어 논의하였다. 이를 위하여 내러티브를 학교 수업에서 활용하는 예화와 같은 교수방법으로서만 이해하는 경우, 그리고 그보다 한 발 더 나아가서 사고와 감정의 양식이면서 삶의 방식으로 이해하는 경우, 마지막으로 우리가 살아가는 존재의 방식으로 이해하는 경우로 나누어 살펴 보았다. 그러면 지금까지의 논의는 교육내용으로서 내러티브에 대해 우리에게 무엇을 말해 주는가? 지금까지 많은 교육학자들은 자신의 교육철학을 제시하며 서로 다른 교육의 목적을 제안하였다. 자유교육의 개념으로만 한정하여 논의해보아도, 피터스(R. S. Peters)나 전기 허스트(P. H. Hirst) 등은 자유교육의 목표를 합리적인 마음의 계발이라고 보았으며 디어든(R. F. Dearden)이나 화이트(J. White)는 그 목표를 개인의 자율성 함양에 있다고 보았다. 자유교육의 개념을 넘어서서 논의의 범위를 확대하자면 교육의 목적에 대한 시각은 더욱 다양해진다. 예컨대 자유교육의 개념에 대한 반발로 제기되고 있는 행위전통의 개념은 교육의 목표를 행위전통에의 입문으로 이해한다(유재봉, 2002: 11-19).

물론 이외에도 교육의 목적과 정의에 대한 입장은 훨씬 다양하며, 때로 그들은 상충하기까지 한다. 그러나 이들이 교육을 바라보는 시각에는 적어도 하나의 공통점이 있다. 그것은 교육이 성공적으로 이루어질 때, 그 결과로 학생들이 더욱 풍요로운 삶을 누리게 될 것임을 의심하지 않는다는 것이다. 물론 이때 풍요로운 삶을 판단할 수 있는 기준을 무엇으로 볼 것인지에 대해서는 사람마다 의견이 다를 수 있으며, 그 차이로 인하여 교육의 목적과 이상적인 교육의 개념

에 대한 의견이 갈리게 된다. 그러나 적어도, 교육이 성공적으로 이루어지고 난 뒤에 우리의 삶이 빈곤해진다고 단언할 수 있는 사람은 없을 것이다.

이렇게 교육의 성공과 삶의 풍요를 연결하여 인식할 수 있다는 것은 어떠한 방식으로든 교육과 삶이 내적으로 연결되어 있으며, 그 내적 연결 관계를 학생이 직접 깨달을 수 있어야 한다는 가정이 또한 포함되어 있다. 만일 학생이 애초에 타인의 삶이나 타인이 만들어 놓은 사건이 아니라 자신의 삶 자체로부터 무엇인가를 배울 수 있다면 삶과 삶 사이의 연결을 직접적으로 의식할 수 있을 것이다.

내러티브가 삶의 방식인 동시에 우리 각자의 삶의 방식이라면, 이제 우리는 내러티브를 단지 가르침을 위한 기법이 아닌 교육내용 자체로 이해해 볼 수 있다. 전술하였듯이 우리가 다른 사람과의 상호작용 속에서 우리 자신의 경험이 가지고 있는 의미를 구성하기 위하여 내러티브를 활용할 때, 우리는 우리 자신의 경험을 만들어내는 각종의 사건들과 타인의 행위를 이해할 수 있게 된다. 그리고 이때 내러티브라는 삶의 방식을 적용하여 자기 자신의 삶 전체를 이해하게 되면, 우리 각자의 삶은 타인과는 다르면서도 일관성을 가지고 구성되고 해석되는 하나의 내러티브가 된다. 이때 우리는 각자 자신이 어떻게 살아가고 있는지, 그리고 그 삶이 어떤 의미를 가지고 있는지 끊임없이 파악하고자 하는 시도와 운동 속에 있게 된다.

곧 우리가 내러티브로서 살아간다면, 우리의 삶 자체가 하나의 내러티브이기에 내러티브를 배우는 것 자체가 삶을 배우는 일이 될 수 있다. 이 점에서 내러티브를 교육내용으로 삼는 일은 교육과 삶을 가장 직접적으로 연결시킬 수 있게 하는 통로가 될 수 있다. 우리가 자신의 삶을 배운다는 것은 우리 자신이 거쳐 온 길을 이루는 각각의 경험들이 지니는 의미를 알 뿐만 아니라, 그 경험들에 의미를 붙여넣어 준 우리 자신의 사람됨이나 삶 전체가 지니는 의미를



이해하게 되는 일이다. 이는 우리 자신이 속한 사회나 집단, 타인과 어떤 관계를 맺고 있느냐는 문제만이 아니라, 우리 자신이 중요시하는 가치가 무엇인지, 그리고 그들 가치를 선택하게 하는 우리의 덕이 무엇인지에 대한 이해를 포함한다.

학생의 삶이 교육내용이 된다는 말을 달리 표현하면, 학생 자신의 정체성이 교육내용이 될 수 있다는 뜻이기도 하다. 그런데 지금까지 정체성 교육의 필요성과 그 방법에 대한 이야기는 꾸준히 제기되었으며, 그 중에는 내러티브를 활용하여 정체성을 길러 주도록 하자는 제안도 있다. 예를 들자면 문학작품 등의 서사가 가지고 있는 이야기로서의 힘을 활용함으로써 자기 자신이 누구인지를 독자가 성찰해 볼 수 있도록 하자는 것이다(선주원, 2009: 263-290; 임경순, 2000: 101-122 외). 이러한 방법이 학생들에게 자신이 누구인지를 성찰해 보게 하는 계기를 제공할 수 있다는 점은 분명하겠으나, 이는 내러티브가 교육내용이라는 우리의 논의와는 다르다. 학생들이 다른 사람의 삶이 담겨 있는 문학 작품이나 자신이 속한 집단의 역사적인 기록을 접하는 일은 내러티브를 접하는 것이기는 하나, 이는 어디까지나 수업의 방법이나 자료로서 예화를 접하는 것에 해당한다. 이 경우는 이 글에서 우리가 비판하였던 방식, 곧 내러티브를 단지 학생들의 흥미를 유발하고 이해를 돕게 하기 위한 방식으로 대하는 것과 큰 차이가 없을 것으로 보인다.

그러므로 ‘교육내용’ 으로서 내러티브를 결정짓는 것은 실제로 예화를 들려주고 내러티브로서 그 내용을 배우게 하는 것이 아니다. 교실에서 학생들이 실제로 배우게 되는 교육내용이란, 어디까지나 그들의 적극적인 참여와 주관적 혹은 상호주관적 의미의 구성에 의하여 결정된다. 그러므로 내러티브가 교육내용이라는 말은 교사의 입장에서 내러티브로서의 교과내용을 가르치거나 내러티브 교수법으로 가르쳐야 한다는 말이 아니라, 학생의 입장에서 그들이 습득하

게 되는 것이 결과적으로 그들에게 삶의 의미를 구성하는 내러티브가 된다는 뜻으로 해석할 수 있다.

이는 교육내용이 애초에 정해져 있는 것이 아니라는 점을 시사한다. 우리는 각자 자신의 삶의 경험을 끊임없이 반추하고 그로부터 하나의 이야기를 만들어 간다. 내러티브를 이루는 각각의 사건과 경험들이 가지고 있는 의미는 내러티브 전체의 의미에 비추어 보았을 때에 더욱 명확해지며, 각각의 사건과 경험을 날개로만 이해하였을 때에 보이지 않던 의미가 새롭게 보이기도 한다. 곧 내러티브가 가지고 있는 의미는 각각의 경험과 경험 사이의 연결 관계와 그것에 대한 의식적 통찰에서 나오는 셈이다. 그렇기에 우리가 새롭게 경험하는 사건과 삶을 살아가는 방식은 그 사건과 방식에만 영향을 미치는 것이 아니라, 이전에 우리가 겪었던 경험과 사건을 재구성하고 재해석하는 데에도 영향을 끼친다. 이로써 우리가 이전에 겪었던 경험이 지니는 의미는 달라지게 되는 셈이다. 그렇기에 우리의 삶을 교육내용이라고 본다면, 그 교육내용을 이루는 세부의 구성 요소들이 지니고 있는 의미는 고정되지 않고 배우고 살아가는 동안 끊임없이 새롭게 재해석된다고 볼 수 있다.

이렇게 논의를 정리해 보자면, 학생은 자신의 교육내용을 구성해 가는 능동적인 존재가 된다. 우리 모두가 각자 자신의 삶을 바라보고 하나의 이야기로 이해하고자 최선의 노력을 기울이는 존재라면, 마찬가지로 학생 역시도 자신을 둘러싼 세계를 이해하려고 노력하는 존재라고 볼 수 있기 때문이다.<sup>8)</sup> 설령 그러한 노력이 개인사의

---

8) 참고로 자신의 경험을 끊임없이 재구성하려는 모습은 아이들에게서 극적으로 나타난다. 아동은 특정한 시기가 되면 주변의 사물들과 사람들에 대하여 호기심을 보이고 끝없이 질문을 던진다. 말을 할 줄 아는 아동은 부모가 귀찮을 정도로 “왜?” 라는 질문을 던지며 그들의 눈에 보이는 모든 것들의 정체를 묻는다. 설령 말을 할 줄 모르는 영아의 경우에도 사정은 다르지 않아서 그들의 눈에 비치는 사물이나 대상을 뻔히 바라보곤 하는 것이다. 일레로 피아제(J. Piaget)는 자신의 아이인 로랑(Laurent)을 관찰하면서, 생후 한 달이 채 되지 않았음에도 불구하고 아이가 자신의 손이나 요람을 뻔히 바라본다는 기록을 남기며 이를 외부 대상에 대한 관심으로 해석하고 있다(Piaget, 1977: 79-80).

굴곡 때문에 적극적으로 독려되지 않았거나 또 드러나지 않는다고 할지라도, 우리가, 그리고 우리의 학생들이 자신의 삶과 경험을 이해하고자하는 열망이나 능력을 가지고 있다는 사실은 부정하기 어렵다.

그와 동시에, 내러티브가 교육내용이 될 때에 학생은 교육의 과정에 적극적으로 참여하는 것을 넘어서서 교육내용 자체가 된다고도 볼 수도 있다. 이것은 객관적으로 이미 주어진 ‘교과’를 교육내용으로 보는 입장보다도 다르고, 학생의 ‘경험’을 교육내용으로 보는 입장보다도 다르다. 교과를 교육내용으로 볼 때에, 학생은 자신의 바깥에 있는 교과의 내용을 습득하기 위하여 모든 노력을 기울여야 한다. 학생 자신은 교과의 내용을 얼마나 잘 알고 있는가, 얼마나 정확하게 알고 있는가에 의하여 평가받는다. 이 점에서 학생은 교육내용을 전수할 대상일 뿐이며, 학생에게 교과는 그들이 하루빨리 익히고 습득해야 할 대상이 된다. 이때 학생은 교육의 장에 있으면서도 교육내용으로부터 소외되며, 교육내용과의 거리를 근본적으로 줄일 수는 없다. 다른 한편, 듀이의 말처럼 학생의 경험을 교육내용으로 볼 때, 학생은 스스로 경험하는 각각의 사건들과 그것이 지니는 의미를 구성하고 이해할 수 있는 것으로 취급된다. 그렇지만 이때 그 경험은 어떻게 재구성되는지, 그리고 그 각각의 경험이 뒤의 경험을 이끌면서 연속적으로 이어지게 하는 근본적 동인은 무엇인가가 ‘성장을 위한 성장’이라는 생물학적 은유로는 **충분히** 해명되지 않는 것처럼 보인다. 학생의 경험을 교육내용으로 본다면, 학생은 교육내용과 내적으로 연결될 수는 있지만, 자기 자신을 경험하지 않는 한 자기 자신으로부터는 소외될지도 모른다.

반면 학생의 삶이 교육내용이 된다면, 삶의 대상과 삶의 주체, 삶의 대상과 삶의 주체가 동일하기 때문에 삶과 삶 사이의 간극은 없어진다. 이때 학생은 교육내용으로부터도, 자기 자신으로부터도 소

외되는 일을 방지할 수 있을 것이다. 내러티브가 연구의 방법을 넘어서 학교의 현장으로 들어오게 된 것도 애초에 개인의 삶과 교육 내용 사이의 거리를 좁히고자 하려는 의도가 있었음을 상기한다면, 내러티브를 교육내용으로 확장하여 이해하는 일은 이것을 교수법으로만 바라보는 입장과는 질적으로 다르다. 즉 삶과 삶 사이의 간극을 줄인다는 본래의 목적에 부합하는 이해 방식이라고 할 수 있을 것이다.

## 2. 요약 및 결론

지금까지 학교 현장에서 내러티브, 곧 이야기가 어떠한 지위와 가치를 가질 수 있는지를 탐색하여 보았다. 현재 많은 교실에서 내러티브는 예화와 동일한 것으로 여겨지며, 내러티브를 수업에 활용하는 말은 곧 학생들에게 교과서의 내용이나 제재와 관련된 ‘이야기’를 제시하자는 주장으로 이해된다.

이 글에서 살펴 보았던 홍은숙의 설명은 이러한 시각을 대변한다. 그의 주장에 따르면, 교과내용을 구성하기 위하여 우리는 크게 네 가지 단계와 그 원리를 상정할 수 있다. 이때 학생들이 단지 교과서의 주요 개념을 암기하는 수준에만 그치는 것이 아니라 교과서의 내용에 대한 안목을 형성하고 그를 바탕으로 문제를 해결하는 정도에 이르게 하기 위해서 비유와 예시를 풍부하게 들 수 있다고 홍은숙은 설명한다.

그러나 이야기를 활용하여 교과서의 내용을 가르치려는 시도가 항상 성공하는 것은 아니다. 학생들에게 제시하는 예화의 내용이 그들의 경험과 얼마나 밀접한가, 그리고 그 예화의 비유가 얼마나 적절한가 등의 여하에 따라서 학생들은 예화의 내용을 충분히 이해하지 못할 수도 있다. 교수법이라는 측면에서만 보면, 예화의 활용 여

부가 중요한 것이 아니라, 그 이전에 예화를 **적절하게** 활용하는 일이 더욱 중요한 것이다. 게다가, 더욱 크고 본질적인 문제는 교과를 가르치는 일과 예화를 활용하는 일의 근거에 깔려 있는 인식론적 가정이 서로 충돌한다는 것이다. 교과는 우리의 바깥에 있는 대상을 있는 그대로 이해할 수 있다는 관점에 바탕을 두고 있다. 그렇지만 후기근대의 인식론적 입장을 받아들인다면, 우리는 우리 외부의 대상을 있는 그대로 알 수 없다. 그 대신, 우리는 우리가 얻은 정보를 재구성함으로써 우리가 알 대상을 해석해 나가게 된다. 이러한 입장에 따르면 학생들에게 이야기 형식으로 정보를 전달하는 것을 통해 객관적 대상을 이해하게 하는 일은 무용하고 또 불가능하다.

비록 홍은숙이 브루너가 언급하였던 ‘**앎의 방식**으로서의 내러티브’에 초점을 두고 행위전통에 학생들을 입문시키기 위한 방안으로서 내러티브를 언급하고는 있을지라도, 그는 내러티브를 어디까지나 교수 방법이나 수단으로 이해하고 있는 것으로 보인다. 왜냐하면 그가 학생들에게 행위전통을 가르쳐야 한다고 주장하고 있지만, 행위전통에 입문하는 일은 교과를 ‘내면화’함으로써 가능하다고 보기 때문이다. 다시 말하여, 학생의 외부에 있는, 내면화의 대상인 객관적인 진리를 사회적으로 구성된 행위전통으로 대체했을 뿐, 객관적인 진리와 행위전통 모두 전적으로 학생의 외부에 있다고 보고 그것을 내면화해야 한다고 본 점은 동일하다. 내러티브를 앎의 방식으로서 이해하고자 한다면, 내면화라는 개념 자체로부터 자유로워질 필요가 있다.

앎의 방식으로서의 내러티브 개념은 브루너의 설명을 통해서도 잘 드러나지만, 매킨타이어의 ‘**이해가능성**’ 개념을 참조하면 그 성격이 보다 더 부각된다. 그는 이 개념을 통해서 우리가 우리를 둘러싼 각종의 사건들과 타인들을 어떻게 이해할 수 있는지를 설명하였다. 그의 이해가능성 개념이 가지는 독창성은 우리가 단지 타인의

말과 글을 이해하기만 하는 것이 아니라, 타인의 행위를 이해하기도 한다는 사실에 있다. 우리 자신과 타인의 행위가 맥락과 시간적·인과적 선후관계에 맞을 때에, 그리고 학생에게 친숙한 사회적·문화적 배경이 제시될 때에 우리는 그것을 이해할 수 있다. 물론 여기에는 우리 각자가 모종의 의도를 가지고 일관성 있게 행동한다는 것을 전제로 한다.

이렇게 우리의 행위를 이해하는 일이 말이나 글을 이해하는 일과 같다면, 우리의 행위 하나 하나로 이루어진 삶 전체를 하나의 거대한 이야기로 이해할 수 있는 가능성이 열린다. 매킨타이어의 ‘서사적 자아’ 개념에 따르면, 우리 각자는 이제 하나의 이야기로서 존재하는 셈이다. 우리 모두가 각자 자신의 삶을 하나의 이야기로 이해하고자 하는 열망을 가진 이상, 우리는 자신의 덕과 성격에 따라 개인적인 경험을 하나의 이야기 속에 집어넣고자 한다. 이 과정이 성공적이라면 우리는 내러티브를 통해서 각각의 개별 사건에 대한 경험뿐만 아니라 그 경험을 재구성하는 자기 자신을 이해하게 되며, 마찬가지로 그와 같이 살고 있는 자신의 삶의 존재론적 조건도 받아들일 수 있다. 곧 내러티브는 우리의 삶을 가능하게 하는 삶의 방식이 된다.

학교교육이 추구해야 할 목적과 그 목적을 실현하기 위한 구체적 목표를 어디에 두어야 할 것인지에 대해서는 사람들마다 의견이 다를 수 있다. 그러나 적어도 교육내용이 학생의 삶을 잘 반영해야 한다고 생각할 때에, 그것은 더욱 의미 있게 그 학생에게 받아들여질 뿐만 아니라 그가 교육내용을 더욱 잘 이해할 수 있게 된다는 점은 분명하다. 그리고 이를 위한 가장 확실한 방법은 학생의 삶 자체와 자기 자신을 배울 수 있는 기회를 교육내용으로 제공하는 것이라고 말할 수 있을지 모른다. 만일 학교교육의 목표를 교과를 잘 배우게 하는 것이 아니라 자기 삶의 경험을 의미 있게 구성할 줄 알고 자

기 이해의 지평을 넓히는 데에 둔다면, 자기 삶의 경험과 자기 자신을 교육내용으로 삼을 필요가 있다. 이 점에서 내러티브는 단지 교수방법이 아니라 교육내용으로 이해될 수 있는 가능성이 열린다.

이 글이 지니는 의의는 다음과 같이 요약할 수 있다. 내러티브가 단지 교수방법이 아니라 ‘교육내용’, 곧 학생이 의미를 구성하고 살아가는 방식임일 수 있음을 주장함으로써, 그것이 가지는 교육적 가치를 확장하고 명료화하고자 하였다. 이것은 배우는 내용이 학생의 삶과 곧바로, 그리고 내적으로 연결될 수 있는 개념적 가능성을 열어줌으로써 우리의 삶에서 지식교육이 지니는 의미와 가치를 새롭게 규명하는 데에 기여할 것이다.

그러나 이 글에서 주장하는 바가 더욱 분명해지려면, 다음의 몇 가지 질문에 조금 더 분명하게 답할 수 있어야 할 것이다. 첫째로, 내러티브가 교육내용이 될 수 있다고 할 때에 이 ‘교육내용’이 지시하는 바에 대한 조금 더 제한적인 설명이 구체적으로 제시될 필요가 있다. 내러티브를 교육내용으로 이해하는 것이 이 글의 핵심적인 주제임에도 불구하고, 교육내용의 범위를 어디까지로 볼 것인지는 아직 분명하지 않다. 예를 들어 어떤 학생이 학교 바깥에서 겪었던 경험을 통해 의미를 얻고 자기 삶의 방식을 이해할 수 있게 되었다면, 우리의 논의에 비추어 볼 때 그 학생이 깨닫게 된 자기 삶의 방식은 충분히 교육내용에 상응한다고 볼 수 있다. 그러나 그가 그 교육내용을 얻기까지 교사나 다른 사람과의 상호작용이 없었다면, 그가 배운 것을 교육내용이라고 할 수 있는지 보다 자세한 논의가 필요하다. 이를 위해 무엇을 교육내용으로 구성하고 무엇을 그렇지 않은 것으로 볼 수 있는지를 더욱 엄격하고 세밀하게 구별할 수 있어야만 할 것으로 보인다.

이와 관련하여, 내러티브가 교육내용이라면 교사의 역할을 무엇으로 볼 것인지도 논의가 필요하다. 학생이 배우는 내용은 결국 자기

자신의 삶이라고 할 때에, 교사는 단지 보조자의 역할에 머무를 뿐인가? 만일 그렇지 않다면, 교사는 학생이 자신의 삶을 배우는 과정에서 어떤 역할을 할 수 있는가? 만일 교사가 보조자일 뿐이라면, 이때 교사는 부모나 이웃과 같은 다른 보조자와 어떻게 다르다고 말할 수 있는가?

이 두 가지 질문에 답하는 일은 학교와 교사가 수행할 수 있는 고유의 역할이 무엇인지, 그리고 그것이 지니는 가치는 무엇인지를 해명하는 작업이다. 학교 안에서의 경험과 학교 바깥에서의 경험이 둘 다 삶의 이야기로서 교육내용이 될 수 있다면, 굳이 학생들이 자기 삶의 이야기를 만들기 위하여 학교에 다녀야 할 필요는 없을지도 모른다. 그렇다면 이때 학교와 교사의 역할, 그리고 그들의 의의는 무엇인지 다시 질문하게 된다. 요컨대 내러티브를 교육내용으로 해석함으로써 우리는 학교교육의 필요성과 근본적인 목적에 대해서도 다시 생각을 해 볼 필요성에 직면하게 된다.





## 참 고 문 헌

- 강현석(2013). 듀이와 브루너의 교육이론에서 내러티브의 가치 탐구: 통합의 관점에서. **교육철학** 50. 141-171.
- 강현석·유동희·이자현·이대일(2005). 내러티브 활용을 통한 교과교육론 구성 방향의 탐색. **한국교원교육연구** 22(3). 215-241.
- 김무길(2011). 듀이의 실재관과 교육. **인문과학** 48. 5-31.
- 김예영(2014). 도덕과 교육에서의 내러티브 활용방안. **중등교육연구** 26. 49-87.
- 김정희·소경희(2014). 교육연구에서 내러티브 탐구의 의의와 예술기반 연구로서의 가능성 탐색. **교육과정연구** 32(2). 21-40.
- 선주원(2009). 에피파니 인식과 서사적 정체성 구성을 위한 서사교육. **국어교육** 129. 263-290.
- 신동천(2014). 내러티브 성경교수법 연구. **신학지평** 27. 315-342.
- 양은주(2001). 듀이의 탐구 연속성 원리와 지식교육. **교육철학** 26. 119-142.
- 유재봉(2002). 『현대 교육철학 탐구: 자유교육에 대한 비판 및 대안 탐색』. 서울: 교육과학사.
- 이기돈(2014). 수학 내러티브의 교육적 활용. 서울대학교 박사학위논문.
- 이기돈·최영기(2014). 수학 내러티브의 교육적 활용. **대한수학교육학회지 수학교육연구** 24(3). 443-465.
- 이돈희(1992). 『존 듀이: 교육론』. 서울: 서울대학교출판부.
- 이홍우(2000). 敎科의 內面化, **아시아교육연구** 1(1). 249-271.
- 임경순(2000). 자아 정체성 형성과 이야기 교육. **문학교육학** 5. 101-122.
- 장상호(1997). 『학문과 교육(상): 학문이란 무엇인가』. 서울: 서울대

학교출판부.

- 정수경·강현석(2015). 내러티브 개념의 다양성 연구. **내러티브와 교육 연구 3**(1). 한국내러티브교육학회. 23-45
- 제갈현소(2011). 국어과에서 내러티브적 접근의 적용에 대한 연구. **국어교육연구 49**. 95-124.
- 조철기(2011). 내러티브를 활용한 지리 수업의 가치 탐색. **한국지리 환경교육학회지 19**(2). 35-52.
- 홍영숙(2015) 내러티브 탐구에 대한 이해. **내러티브와 교육연구 3**(1). 5-21.
- 홍은숙(1999). 『지식과 교육』. 서울: 교육과학사.
- \_\_\_\_\_ (2014). 실천전통 교육관을 위한 내러티브적 인식론의 활용방안 연구. **교육철학 49**. 179-197.
- 遠藤周作(1966). 『沈黙』. 김윤성 역(2009). 『침묵』. 서울: 바오로딸.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. 강현석·이자영 역 (2014). 『교육의 문화』. 서울: 교육과학사.
- Cobley, P. (2001). *Narrative*. 윤혜준 역(2013). 『내러티브』. 서울: 서울대학교출판문화원.
- Connelly, F. M. & D. J. Clandinin (1990) “Stories of experience and narrative inquiry” in *Educational Researcher* 19(5). 2-14.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. 이홍우 번역·주석 (1987). 『民主主義와 教育』. 서울: 교육과학사.
- \_\_\_\_\_ (1938). *Experience and Education*. 박철휘 역(2002). 『아동과 교육과정/경험과 교육』. 서울: 문음사.
- Egan, K. (1988). *Teaching as Storytelling: an alternative approach to teaching and the curriculum*. London: Routledge.

- \_\_\_\_\_ (1997). *The Educated Mind: how cognitive tools shape our understanding*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- \_\_\_\_\_ (2008). *The Future of Education: reimagining our schools from the ground up*. 김희용·곽덕주 역(2014). 『상상력 교육: 미래의 학교를 디자인하다』. 파주: 학지사.
- Gudmundsdottir (1995). “The Narrative nature of pedagogical content knowledge.” in *Narrative in Teaching, Learning, and Research*. ed. by H. McEwan and K. Egan, pp. 24-38. New York: Teachers College Press, 1995.
- Hopkins, R. L. (1994). *Narrative Schooling: experimental learning and the transformation of American education*. 강현석·홍은숙·장사형·허희옥·조인숙 역(2013). 『내러티브, 학교교육을 다시 디자인하다』. 서울: 창지사.
- Kim, J.-H. (2016). *Understanding Narrative Inquiry*. CA: Sage Publications, Inc.
- Lauritzen, C. & M. Jaeger (1997). *Integrating Learning Through Story: the narrative curriculum*. 강현석·소경희·박창언·박민정·최윤경·이자현 역(2007). 『내러티브 교육과정의 이론과 실제: 이야기를 통한 학습 통합』. 서울: 학이당.
- MacIntyre, A. C. (1985). *After Virtue: a study in moral theory*. 이진우 역(1997). 『덕의 상실』. 서울: 문예출판사.
- Maturana, H. R. & F. J. Varella (1987). *Der Baum der Erkenntnis*. 최호영 역(1995). 『인식의 나무』. 서울: 자작아카데미.
- Mulhall, S. & A. Swift (1992). *Liberals and Communitarians*. 김해성·조영달 역(2001). 『자유주의와 공동체주의』. 파주: 한울아카데미.

- Piaget, J. (1977). *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*.  
trans. by M. Cook. *The Origin of Intelligence in the Child*.  
Harmondsworth: Penguin Books Education.
- Rimmon-Kennan, S. (1983). *Narrative Fiction: contemporary  
poetics*. 崔翔圭 역(1985) 『小説의 詩學』. 서울: 文學과 知性  
社.

<인터넷 홈페이지>

[Stanford Encyclopedia of Philosophy]

<http://plato.stanford.edu/entries/ethics-virtue>

<http://plato.stanford.edu/entries/identity-personal>

## Abstract

# A Reinterpretation of Narrative: narrative as educational contents

Kim, Sanghyeon

Department of Education

The Graduate School

Seoul National University

This study aims to find a new way of understanding narratives in the classroom. Narratives have been recognized as an instructive tool in the classroom because it is believed that teachers can let their students easily understand the contents of subjects through telling stories. Telling stories is considered as a solution to bridge the gap between a student's personal experiences and what he learns. In this case, using narratives are regarded as a technique for internalization of subjects. By internalization, students are believed to acquire objective knowledge of the world outside them.

Internalization, however, cannot be supported by contemporary epistemological views. The current views suggest that there is no objective knowledge and that we can understand the meaning of all the events in the world by ceaseless reorganization of our own experiences. It implies that telling stories cannot be a way or a

technique of teaching subjects anymore.

MacIntyre's notion of *intelligibility* and *narrative self* can be conceptual sources for a new understanding of the roles and significance of narratives. According to MacIntyre, each person can find out not only the meaning of others' words but also the meaning of others' actions when their actions have intelligibility. The action with intelligibility can be established under three conditions: causal and temporal order, the same social and cultural background, and the consistency of one's intentions and actions. Based on his notion of intelligibility, our daily events and experiences can be merged into a narrative which shows us the meaning of these events and experiences.

His notion of intelligibility leads us to the notion of narrative self. If we can organize and understand the meaning of one's actions and experiences, we can also get to know the meaning of one's whole life because our life is a series of events and experiences. At that time, one's life can be interpreted as a narrative and the reverse is possible. In other words, we can say that a man lives his life as a narrative.

MacIntyre's argument that a man lives his life as a narrative suggests a new view for understanding the nature of narratives. If the primary purpose of education lies not on the internalization of subjects but on the reorganization of the meaning of the learner's experience and life, narratives can be justified as educational contents. Through making their narratives with their lives, students can figure out who they are and what they seek.

This study may contribute to our educational practices by

proposing a new viewpoint in understanding the role and significance of narrative. Also, this study may help us to give a solution to bridge the gap between educational contents and a learner's personal life. In contrast, this study also has some limitations or questions unsolved. Firstly, the traits and bounds of educational contents need to be explored thoroughly. Secondly, this study causes a question about a teacher's role in education.

Keywords: narrative, MacIntyre, intelligibility, narrative self,  
educational contents

*Student Number:* 2013-21320