



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](#)

교육학석사 학위논문

서사적 정체성 발달을 위한 도덕과  
교수-학습 방안 연구

2020년 2월

서울대학교 대학원

윤리교육과

김진하

# 서사적 정체성 발달을 위한 도덕과 교수-학습 방안 연구

지도교수 정 창 우

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함  
2019년 12월

서울대학교 대학원  
윤리교육과  
김 진 하

김진하의 석사 학위논문을 인준함  
2020년 1월

위원장 김 형 렬 (인)

부위원장 정 창 우 (인)

위원 박 성 춘 (인)

## 【국문초록】

# 서사적 정체성 발달을 위한 도덕과 교수-학습 방안 연구

김진하

본 논문은 서사적 정체성의 개념과 특성이 도덕교육과 어떤 관련성이 있는지 살펴보고, 이를 도덕교육에서 활용하기 위한 교수-학습 방법을 제안하는 것을 목적으로 하는 연구이다. 도덕교육은 학생들이 스스로 심리적·사회적 불안을 다스릴 수 있도록 내면의 힘을 길러줄 필요가 있다는 점에 근거하여 도덕적 정체성을 다루어 왔다. 그러나 도덕교육에서 논의 되어 온 도덕적 정체성은 인지 중심적 접근으로 인해 정체성 형성 및 발달에 기여하는 다양한 요인을 고려하지 못했다는 한계를 지닌다. 이에 본 연구를 통해 서사적 정체성을 도덕교육에 적용하고자 하였다. 서사적 정체성을 통해 도덕적 정체성에 관한 논의를 확장하고 나아가 학생들이 스스로의 삶을 이해하고 해석해 나갈 수 있는 내면의 힘을 길러줄 수 있을 것으로 기대한다.

먼저, 구체적인 교수-학습 방법을 논의하기에 앞서 도덕적 정체성의 등장 배경에 관한 논의를 통해 기존의 도덕적 정체성이 강조하는 주체적인 도덕 행위자를 설명하였다. 이어서 기존의 도덕적 정체성에 관한 논의가 가지고 있는 한계점을 보완하고 도덕적 정체성에 관한 논의를 확대하는 차원에서 도덕적 정체성에 관한 서사적 접근을 소개하였다.

그리고 이러한 도덕적 정체성에 관한 서사적 접근인 서사적 정체성의 개념을 다양한 학자들의 입장을 종합하여 명료화하고, 서사적 정체성의 형성 요인과 발달의 핵심 요인, 서사적 정체성 발달에 기여하는 서사 유형을 살펴보았다. 서사적 정체성을 ‘개인의 삶 속의 다양한 경험들을 일관성을 갖춘 하나의 이야기로 통합한 삶의 이야기’로 정의하고, 그 형

성 요인을 자전적 기억, 자전적 추론, 삶의 이야기로 구분하여 각각의 개념의 의미와 이 요인들이 어떻게 서사적 정체성과 연결되는지를 살펴 보았다. 청소년기 발달 요인으로는 심리학적 연구 결과를 활용하여 자아와 서사 일관성에 관한 욕구, 부모 및 동료와의 관계, 사회문화적 영향으로 구분하여 정리하였다. 이어서 서사적 정체성 발달에 영향을 미치는 서사 유형을 성격, 현실성에 따라 부정적 서사, 긍정적 서사, 허구 서사, 실제 서사로 구분하고 각각의 유형이 서사적 정체성 형성 및 발달에 어떻게 기여하는지를 살펴보았다.

본 논문에서 밝힌 서사적 정체성의 도덕교육적 시사점은 다음과 같다. 첫째, 서사적 정체성 발달 수준에 대한 고려를 통해 청소년기 삶의 경험을 통해 학습해야 할 교육 목표는 통찰이 아닌 교훈이 되어야 하며, 삶의 이야기 주제가 도덕적 가치와 원리가 될 수 있도록 교육해야 한다는 점이다. 둘째, 청소년기는 다른 어떤 시기보다 친밀한 타인과의 관계가 강력한 영향력을 미치는 시기임으로 이를 고려하여 긍정적 관계를 촉진할 수 있는 서사적 대화의 기회가 제공되어야 한다는 점이다. 셋째, 서사 유형 구분을 토대로 도덕교육 목표에 부합하는 서사를 적재적소에 활용할 수 있어야 한다는 점이다.

이러한 시사점을 바탕으로 도덕과 교육 목표에의 적용가능성, 도덕과 내용 체계 및 교수-학습 방법에의 적용가능성을 살펴보았다. 그리고 그 결과 서사적 정체성의 발달론적 논의, 서사적 대화, 서사 유형 구분에 따른 교육적 의의를 도덕교육에서 추구하는 교육 목표, 도덕교육의 내용 체계 및 교수 학습 방법에 적용할 수 있음을 확인하였다.

이를 바탕으로 서사적 정체성 발달을 위한 도덕과 교수-학습 방법으로 부정적 서사를 활용한 스토리텔링, 서사적 대화를 활용한 토의토론, 경험 서사 창작 글쓰기를 제안하였다. 이 세 가지 교수-학습 방법은 첫째, 삶의 경험에 대한 반성과 성찰을 가능하게 한다는 점, 둘째, 비판적 사고를 발달시켜 개인의 가치관과 경험에 대한 해석을 정교화하거나 변화시켜 서사적 정체성의 성장을 가능하게 한다는 점, 셋째, 자신의 삶의 경험을 재조직하는 기회를 제공하여 서사적 정체성을 발달 및 성장시킬

수 있는 내면의 힘을 길러준다는 점에서 의의를 지닌다.

이러한 교수-학습 방법을 활용하기 위해서는 교사의 역할 또한 중요하게 고려되어야 한다. 앞서 언급된 교수-학습 방법을 현장에 적용하기 위해 교사는 서사적 정체성의 구조와 특징에 대한 이해를 바탕으로 서사적 정체성 발달을 안내할 수 있어야 한다. 첫째, 교사는 정교한 발문을 사용하여 학생들이 삶의 경험이나 사건을 구체적으로 회상하고, 그 안에서 의미를 발견할 수 있도록 도움을 제공해야 한다. 둘째, 교사는 하나의 서사적 모범이자 다양한 서사적 정체성 발달 모델을 제시해 줄 수 있어야 한다. 교사 스스로가 부정적 서사를 해소하고 삶의 이야기에 통합해 온 과정의 공유를 통해 학생에게 부정적 서사를 긍정적으로 승화시키는 하나의 모델이 될 수 있어야 하며, 허구 서사를 활용한 다양한 삶의 이야기를 학생들에게 제시해주어 학생이 다양한 방식으로 서사적 정체성을 형성하고 발달시킬 수 있도록 해야 한다. 셋째, 교사는 학생의 이야기를 세심하게 경청하는 청중의 역할을 해야 한다. 학생의 이야기에 대한 동의, 지지, 비판은 학생들로 하여금 스스로를 성찰하고 반성하게 하며, 삶의 이야기를 더욱 정교화 할 수 있게 한다.

본 논문은 도덕적 정체성의 새로운 연구 동향에 대한 탐색을 통해 서사적 정체성이 도덕적 정체성과 무관하지 않다는 점, 서사적 정체성이 도덕적 정체성의 외연 확장에 기여한다는 점을 확인하고자 하였다. 또한 서사적 정체성의 발달 요인, 서사 유형 구분을 통해 서사적 정체성의 교육적 의의를 발견하고, 도덕교육에의 적용가능성을 토대로 서사적 정체성 발달을 위한 도덕과 교수-학습 방법을 제안하여 도덕과 교수-학습 방법의 다양성에 기여하고자 하였다.

**주요어** : 도덕적 정체성, 서사적 정체성, 내러티브, 도덕과 교수-학습 방법

**학 번** : 2013-23369

# 목 차

제 I 장 서론 .....	1
제 1 절 연구 목적 및 필요성 .....	1
제 2 절 연구 방법 및 내용 .....	5
제 II 장 도덕적 정체성의 이론적 배경 .....	9
제 1 절 도덕적 정체성의 등장 배경 .....	9
1. 인지주의적 접근의 등장과 한계 .....	9
2. 서사적 접근의 등장과 한계 .....	12
3. 정체성 접근의 등장과 한계 .....	15
제 2 절 도덕적 정체성 연구의 새로운 동향 .....	19
1. 도덕적 정체성에 대한 사회인지적 접근 .....	20
2. 도덕적 정체성에 대한 서사적 접근 .....	24
제 III 장 서사적 정체성의 구조와 특성 .....	30
제 1 절 서사적 정체성의 개념 및 형성 요인 .....	30
1. 서사적 정체성의 개념 .....	30
2. 서사적 정체성의 형성 요인 .....	37
제 2 절 서사적 정체성 발달의 핵심 요인 .....	41
1. 자아와 서사의 일관성에 대한 욕구 .....	42
2. 부모와 동료와의 관계 .....	48
3. 사회문화적 영향 .....	54
제 3 절 서사적 정체성 발달을 위한 서사 유형 .....	56
1. 서사의 성격에 따른 구분 .....	57
2. 서사의 현실성에 따른 구분 .....	61
제 4 절 서사적 정체성의 도덕교육적 시사점 .....	68

1. 발달 수준 및 특성에 적합한 교육방법의 필요성 .....	68
2. 긍정적 관계 촉진을 위한 서사적 대화의 필요성 .....	70
3. 교육 목표 및 방법에 적합한 서사 유형 고려 .....	72
<b>제 IV 장 서사적 정체성의 도덕교육적 적용 방안 ....</b>	<b>76</b>
<b>제 1 절 도덕교육적 적용가능성 .....</b>	<b>76</b>
1. 도덕과 목표 설정에의 적용가능성 .....	77
2. 도덕과 내용 체계 및 교수-학습 방법에의 적용가능성	79
<b>제 2 절 도덕과 교수-학습 방법에의 적용 .....</b>	<b>81</b>
1. 부정적 서사를 활용한 스토리텔링 .....	81
2. 서사적 대화를 활용한 토의토론 .....	88
3. 경험 서사 창작 글쓰기 .....	93
<b>제 3 절 서사적 정체성 발달을 위한 교사의 역할 .....</b>	<b>100</b>
1. 정교한 발문을 활용하는 교사 .....	101
2. 서사적 모범을 제공하는 교사 .....	101
3. 세심한 청중으로서의 교사 .....	103
<b>제 V 장 결론 .....</b>	<b>105</b>
참고문헌 .....	110
Abstract .....	120



## 표 목 차

[표 II-1] Kohlberg 도덕성 발달 단계 .....	10
[표 IV-1] 부정적 서사를 활용한 스토리텔링 교수-학습 방법	85
[표 IV-2] 서사적 대화를 활용한 토의토론 교수-학습 방법	91
[표 IV-3] 경험 서사 창작 글쓰기 교수-학습 방법 .....	96
[표 IV-4] 이야기치료 2단계 주요 경험 떠올리기 변형 .....	97

## 그 립 목 차

[그림 II-1] Blasi의 도덕적 정체성 모델 .....	16
[그림 IV-1] 인생그래프 기본형 .....	86
[그림 IV-2] 마인드맵을 통해 유의미한 삶의 경험 선별하기	98

# 제 I 장 서론

## 제 1 절 연구 목적 및 필요성

Erikson(1982: 105-104)의 심리사회적 이론에 따르면 청소년기의 주요한 발달 과업은 정체성의 확립이다. 청소년기는 자신에 대한 관심이 증가함과 동시에 타인의 평가에 민감해 지는 시기이며, 이때 여러 가치와 덕목에 대한 관심 또한 증가한다. 특히 이 시기에 자신을 어떤 가치를 중심으로 정의내리고 개념화하느냐는 앞으로 정체성의 형성 및 발달에 중요한 영향을 미치게 된다. 이처럼 청소년기가 정체성 발달에 중요한 시기임에도 불구하고 2019년 통계청 자료에 따르면 청소년들은 교육을 통해 인격이나 교양(1.7%)을 쌓는 것을 추구하기 보다는 좋은 직업(53.8%)을 갖는 것을 우선시 한다(통계청, 2019)<sup>1)</sup>. 이는 오늘날 청소년들이 자기완성이나 인격적 성장과 같은 교육의 내재적 가치를 추구하기보다 안정적인 삶 혹은 물질적인 삶과 같은 교육의 외재적 가치에 더 많은 관심을 쏟고 있음을 보여준다. 사회에 만연한 부정적 정서, 진로에 대한 불안감으로 인해 청소년들은 “나는 누구인가?”, “나는 어떤 삶의 목적을 추구하고자 하는가?”와 같은 질문에 답하기 위해 고민하기 보다는 “어떻게 하면 안정적인 삶을 살 수 있을까?”, “어떻게 하면 돈을 많이 벌 수 있을까?”와 같은 질문에 대한 답을 먼저 찾고자 하는 것이다. 즉, 불안감을 해결하기 위해 청소년들은 인격의 함양, 자아 성찰 등과 같은 내면적 요소의 계발을 위해 노력하기 보다는 불안감을 회피하는 길을 택하고 있다.

그렇다면 이러한 청소년의 정서적·심리적 불안 대해 도덕교육은 어

---

1) 청소년 기본법 기준에 따른 청소년 해당 연령은 9세~24세까지이다. 그러나 본 논문의 활용 대상은 중·고등학생이므로 해당 통계는 13세~19세의 답변을 기준으로 가져왔다.

떻게 접근할 수 있을까. 도덕교육은 단기적으로 학생들의 심리적·정서적 불안을 다루어 주면서도 장기적으로 학생들이 성인이 되어서도 삶에서 마주하는 다양한 부정적 경험들을 직면하고, 긍정적으로 승화시켜 삶의 교훈을 찾아내고 자신을 성장시키는 계기로 삼을 수 있는 역량을 길러주는데 초점을 두어야 할 것이다. 학생들이 학교를 떠나서도 스스로 심리적 안정을 유지하며 동시에 자신을 성장시킬 수 있는 힘을 그들의 마음에 심어주어야 하는 것이다. 이러한 내면의 힘을 길러주기 위해 도덕교육에서는 도덕적 정체성에 주목해왔다.

도덕교육에서 도덕적 정체성에 관한 주류의 입장은 Blasi의 도덕적 정체성 이론으로 인지주의적 접근의 토대 아래서 도덕 판단을 도덕 행동으로 이어주는 핵심으로 도덕적 정체성을 제시한다. 도덕적 정체성이란 도덕적 이해를 바탕으로 정의된 자아 개념으로 도덕성의 인지적 기반을 훼손하지 않으면서 도덕적 동기화 기능을 설명해 낸다(Blasi, 김국현 외 역, 2018: 393-396).

다만 Blasi의 입장은 성격 심리학적 연구를 활용하고 있음에도 여전히 도덕적 추론을 이론의 중심에 두고 있어 정서와 도덕적 정체성의 관계, 도덕적 정체성에 관한 발달론적 논의, 도덕적 정체성에 영향을 미치는 사회적 배경과 같이 정체성에 영향을 미치는 다양한 측면을 제대로 담아내고 있지 못한다(김태훈, 2018; 손경원, 장희선, 2011; J. Walker, 김국현 외 역, 2018).

이와 같은 도덕적 정체성 개념의 한계를 극복하기 위해 최근에는 도덕적 정체성에 대한 대안적 접근들이 시도되고 있다. 먼저, 도덕적 정체성에 대한 사회인지적 접근(social cognitive approach)으로 사회인지적 접근의 대표적 연구자인 Lapsley와 Narvaez는 Blasi의 도덕적 정체성의 모델을 수용하면서도, 사회인지이론에 근거하여 도덕적 정체성을 새롭게 정립하였다. 도덕적 정체성을 갖춘 사람은 도덕적 스키마에 만성적으로 접근 가능한 사람임을 들어 자동적이고 암묵적인 도덕 행위를 설명할 뿐만 아니라 인지-정서를 이분법적으로 구분하지 않고 함께 설명해 낸다(손경원, 2011: 398-406; 노영란, 2013: 296). 또한 변화하는

상황과 주어진 사회적 맥락이 도덕적 동기화에 영향을 미치며, 우리의 인지와 정서 또한 사회적 맥락과 환경에 영향을 미친다는 점에 주목하여 사회적 맥락을 정체성 형성의 주요한 요인으로 고려한다(Lapsley & Narvaez, 김국현 외 역, 2018: 247).

그러나 도덕적 정체성에 대한 사회인지적 접근은 첫째, 성인기의 관점에서 정체성의 문제를 다루고 있다는 점, 둘째, 도덕적 행동의 산출 과정에 대한 설명을 제공하지만 도덕적 정체성을 형성하고 유지하고자 노력하는 자아에 관한 설명이 부족하다는 점에서 한계를 지닌다.

따라서 본 연구는 기존의 도덕적 정체성에 대한 논의와 사회인지적 접근의 장점을 포함하면서도 한계점을 극복하기 위한 대안적 접근으로 도덕적 정체성에 관한 서사적 접근, 즉, ‘서사적 정체성(narrative identity)’에 주목하고자 한다. McAdams에 따르면 “서사적 정체성은 개인의 내면화되고 진화하는 삶의 이야기이며, 삶 속에서 통일성과 목적을 제공해주는 재구조화된 과거와 상상된 미래의 통합이다(McAdams & McLean, 2013: 233).” 즉, 개인은 자신이 만든 서사적 구조에 따라 자신을 정의하고, 이를 바탕으로 삶의 경험들을 해석하며 이에 근거하여 도덕적 선택까지도 하게 되는 존재이다. 이러한 서사적 정체성을 갖춘 사람은 성찰을 통해 삶의 의미와 목적을 탐색하고, 일관된 자기를 설명해 내기 위해 정체성의 통합을 추구한다는 점(McLean, 2006; Habermas, T. & Bluck, S., 2000)에서 도덕적 정체성과의 접점을 갖는다. 다시 말해 서사적 정체성은 반성과 성찰을 전제로 하고 있으며, 타인과의 관계 속에서 형성되는 자아에 주목하고, 정체성의 형성 및 발달에 영향을 미치는 사회문화적 맥락에 대한 고려를 포함한다는 점에서 앞서 논의한 도덕적 정체성에 대한 접근을 포괄하면서도 앞선 논의들이 가지고 있던 한계점을 보완하는 새로운 대안이 될 수 있다(McAdams, 2013, 2015). 즉, 서사적 정체성은 보다 본질적인 자아정체성 발달의 측면들을 풍부하게 담아낸다는 점에서 도덕적 정체성 연구에서 다룰만한 충분한 가치를 지닌다(김근영, 2012: 85). 이러한 서사적 정체성에 관한 논의는 통해 Blasi의 관점에서처럼 도덕적 인지에 근거한 주체적인

도덕 행위자를 설명하면서도, 정서, 사회문화적 맥락을 포괄하는 도덕적 정체성을 논할 수 있게 되는 것이다.

그러나 이와 같은 장점에도 불구하고 도덕교육에서 서사적 정체성을 중심으로 하는 선행 연구는 부족한 실정이다. 서사적 정체성은 도덕교육 보다는 국어 교육 연구자들에 의해 주로 논의되어 왔다. 국어 교육에서 서사적 정체성은 문학작품을 활용한 성찰적 글쓰기(한례희, 2014; 이영호, 2014), 서사적 대화를 활용한 교수-학습 방법(최인자, 2007; 선주원, 2009), 문학작품의 이해에 근거한 서사적 정체성 교육(정진석, 2016), 자전적 방법을 활용한 교수-학습 방법과 같은 차원에서 논의되어 왔다(한혜정, 2005). 이와 같은 선행연구들은 철학적 접근을 바탕으로 교육적 함의를 도출하고, 문학작품을 활용한 구체적 교육 방안을 제시하고 있다. 그러나 국어 교육에서 서사적 정체성에 관한 논의들은 대부분 학습자의 직접적 경험 보다는 문학작품에 대한 이해를 핵심으로 다루고 있어 학습자의 경험에 근거한 성찰과 반성을 깊이 있게 다루지 못한다.

국어 교육에서와 달리 도덕교육에서 서사적 정체성에 관한 연구는 서사적 정체성이 하나의 대안적 교육으로서 필요하다는 몇몇의 이론적 연구를 통해 다뤄지거나(고미숙, 2005; 손경원, 장희선, 2011; 김근영, 2012) 서사적 접근을 활용한 교육과정 연구에서 하위 요소로(강현석, 2012; 도홍찬, 2008; 김주연, 2016), 교수-학습 방법과 관련하여서는 이야기 수업 모형에서 ‘서사’의 활용이 정체성 형성에 기여할 것이라는 간접적인 추측을 할 수 있는 정도로 다루어져 왔다(이범용 외, 2004, 2015; 도홍찬, 2002, 2009; 신현우, 2011; 이윤복, 2015; 정예술, 2016). 이외에도 Ricoeur를 중심으로 한 서사적 정체성(이재호, 2008) 혹은 MacIntyre의 서사적 정체성을 중심으로 한 교육적 접근(이원봉, 2015; 최윤순, 2014; 길병휘, 2009)이 논의되기도 했다. 그러나 이러한 선행 연구들은 첫째, 서사적 정체성 발달이 아닌 서사적 접근을 통한 도덕교육의 보완이라는 측면에서 논의를 전개하고 있기 때문에 정체성에 관한 발달론적 관점에 대한 고려가 부족하다. 둘째, 교수-학습

방법에 있어 감동 감화, 문학작품, 도덕적 모범과 같은 일부 서사 유형에 편중된 접근을 취하고 있어 서사적 정체성 발달에 기여하는 부정적 정서를 포함하는 서사, 사회적 서사 등 다양한 서사 유형을 도덕교육의 적재적소에 적용하지 못하고 있다. 셋째, 서사적 정체성에 대한 철학적 접근이 주를 이루고 있어 서사적 정체성을 통해 접근할 수 있는 교육적 논의를 포괄적으로 담아내는데 한계를 지닌다. 예를 들어 Ricoeur의 서사적 정체성의 핵심은 자기 이해이기 때문에 서사적 정체성의 기본요소인 관계성과 사회 문화적 맥락을 소홀히 다루게 되며, MacIntyre의 서사적 정체성은 공동체와의 관련성을 중심에 두고 있기 때문에 자신의 삶의 경험에 대한 성찰과 반성, 자기-이해의 측면을 소홀히 다루게 된다.

이에 본 연구자는 이러한 문제의식에 따라 도덕적 정체성에 대한 보완으로써 심리학적 연구를 중심으로 서사적 정체성에 관한 논의를 탐구할 것이다. 그리고 이를 바탕으로 도덕교육에의 적용가능성을 확인하고, 이를 토대로 서사적 정체성 발달을 위한 교수-학습 방법 및 교사의 역할을 제안하고자 한다.

본 연구의 흐름을 정리해보면 첫째, 서사적 정체성의 이론적 배경을 살펴보기 위해 도덕교육에서 정체성에 관한 논의가 어떻게 등장하게 되었는지를 살펴보고 이어 서사적 정체성에 관한 논의의 등장을 설명하기 위해 도덕적 정체성에 관한 사회인지적 접근과 서사적 접근을 살펴볼 것이다. 둘째, 앞서 살펴본 논의를 바탕으로 서사적 정체성의 개념을 정리하고, 서사적 정체성의 형성 요인과 발달 요인을 구체적으로 살펴볼 것이다. 셋째, 앞선 논의를 바탕으로 서사적 정체성의 도덕교육적 시사점을 도출하고, 서사적 정체성의 도덕교육에의 적용가능성을 바탕으로 도덕과 교수-학습 방법과 교사의 역할을 제안할 것이다. 이 연구를 통해 도덕적 정체성에 관한 논의를 보완하고 나아가 다양한 학문 분야의 연구 결과가 도덕교육에서 적극적으로 수용될 수 있기를 바란다.

## 제 2 절 연구 방법 및 내용

본 논문은 ‘문헌 연구’ 방법을 통해 진행된다. 첫째, 서사적 정체성의 이론적 배경으로 도덕적 정체성의 등장 배경인 인지주의적 접근, 서사적 접근, 정체성 접근의 등장과 한계를 살펴볼 것이다. 이는 도덕적 정체성과 서사적 정체성의 연관성을 살펴보는 데 도움이 될 것이다. 그리고 도덕적 정체성 연구의 새로운 동향으로 사회인지적 접근과 서사적 접근에 관한 논의를 통해 서사적 정체성에 관한 논의가 도덕교육과 동떨어져 있지 않음을 살펴볼 것이다.

둘째, 심리학에서의 서사적 정체성 연구 결과들을 살펴보고 도덕교육에 주는 시사점을 도출해 볼 것이다. 먼저, Bruner(1986, 1996), Sarbin(1986), Polkinghorne(1988), McAdams(1993) 등 다양한 학자들이 정리한 서사적 정체성의 의미를 바탕으로 서사적 정체성의 개념의 공통 요소를 추출하여 개념을 명료화하고, 서사적 정체성의 형성 요인인 자전적 기억, 자전적 추론, 삶의 이야기를 살펴볼 것이다. 이어서 서사적 정체성에 관한 심리학적 논의들을 토대로 청소년기 서사적 정체성 핵심 발달 요인을 살펴볼 것이다. 그리고 서사의 성격, 현실성에 따른 구분을 통해 서사적 정체성 발달에 기여하는 서사의 종류를 파악할 것이다. 서사의 성격에 따른 구분을 통해서도 부정적 서사의 중요성을, 서사의 현실성에 따른 구분을 통해서도 허구 서사에서 자전적 성장 소설의 중요성과 자기 서사 및 사회적 서사의 중요성을 확인할 것이다. 마지막으로 이 장에서 이루어진 논의들을 종합하여 서사적 정체성의 도덕교육적 시사점을 도출할 것이다.

셋째, 앞선 논의들을 바탕으로 서사적 정체성의 도덕교육 적용가능성을 탐색할 것이다. 먼저, 도덕과 목표에의 적용가능성을 탐구하여 서사적 정체성이 도덕교육의 목표에 어떻게 적용될 수 있는지를 살펴볼 것이다. 이어서 3장에서 정리한 서사적 정체성의 연구 결과들을 토대로 도덕과 내용 체계 및 교수-학습 방법의 적용가능성을 탐구할 것이다.

넷째, 적용가능성에 대한 논의를 마친 후 마지막으로 서사적 정체성 발달에 관한 논의를 현장에 실질적 적용할 수 있는 교수-학습 방법을 제안할 것이다. 먼저, ‘부정적 서사를 활용한 스토리텔링’을 제안할

것이다. 그 동안 도덕교육에서 스토리텔링 교육은 주로 도덕적 모범의 제시, 감동·감화를 목적으로 이루어져 왔다. 그러나 McLean(2006)의 연구 결과에 따르면 청소년기 서사의 활용은 긍정적 서사보다 부정적 서사가 더 교육적인 효과를 지닌다. 긍정적 경험을 통해 감동감화를 받는 것보다 학생 개인의 부정적 서사를 타인에게 말하고, 스스로 그 경험을 반추해 보고, 부정적 서사를 긍정적으로 해석해낼 수 있도록 교육하는 것이 서사적 정체성 발달에 더 기여한다. 이 연구 결과를 바탕으로 부정적 서사를 활용한 스토리텔링 수업을 통해 학생이 삶에서 겪었던 부정적인 사건을 회상하고 공유하며, 스스로 긍정적 교훈을 발견하고 도덕적 가치를 중심으로 삶의 경험을 숙고할 수 있는 기회를 제공하고자 한다.

다음으로 서사 유형 및 타인과의 관계적 측면을 고려하여 ‘서사적 대화를 활용한 토의토론’을 제안할 것이다. 서사적 정체성에 관한 논의는 자기 서사 뿐만 아니라 사회적 서사까지 다룰 때 온전해진다. 개인적 서사만이 정체성 형성에 영향을 미치는 것이 아니라 개인이 속해 있는 사회적 서사 또한 개인의 삶에 커다란 영향력을 지니기 때문이다. 또한 서사적 대화를 활용함으로써 자신의 생각과 경험을 타인과 공유하여 타인과의 관계 속에서 자신의 서사적 정체성을 반성하고 숙고하여 정체성을 변화 및 성장시킬 수 있게 된다. 이에 서사적 대화를 활용한 토의토론 수업에서는 사회적 이슈가 개인의 삶과 연결되어 있음을 깨닫고 사회적 존재로서의 ‘나’를 마주하며 타인과의 관계 속에서 서사적 정체성을 반성하고 성찰할 수 있도록 하는 교수-학습 방법을 제안하고자 한다.

세 번째로 서사적 정체성의 발달 수준 및 서사 유형을 고려하여 ‘경험 서사 창작 글쓰기’를 제안할 것이다. 청소년기 등장하는 서사 일관성에 대한 욕구는 가치 중심으로 삶의 경험들을 통합하거나 실제로는 연결고리가 부재한 경험들 간 인과관계를 끄집어내어 교훈과 통찰을 발견하고자 한다. 또한 삶의 경험을 특정한 가치와 원리에 의해 이해하고자 한다. 이러한 욕구와 동기를 바탕으로 경험 서사 창작 글쓰기라는 수업을 통해 학생들이 삶의 경험을 회상해보고, 도덕적 가치를 중심으로



자기 서사를 전개해 보도록 할 것이다. 그리고 전개된 자기 서사를 또래와 공유함으로써 삶의 교훈과 통찰을 발견하고, 도덕적 가치를 중심으로 삶의 이야기를 전개할 수 있도록 할 것이다. 마지막으로 서사적 정체성 발달을 위한 교사의 역할로 정교한 발문을 활용하는 교사, 서사적 모범을 제공하는 교사, 세심한 청중으로서의 교사를 제안하고자 한다.

## 제 II 장 도덕적 정체성의 이론적 배경

본 장은 크게 두 가지 내용으로 구성된다. 먼저 서사적 정체성을 논하기 위한 첫 걸음으로써 도덕교육에서 정체성에 관한 논의가 어떻게 등장하게 되었는지를 살펴보기 위해 Kohlberg와 배려 윤리를 살펴볼 것이다. 이어서 Blasi의 도덕적 정체성 이론 및 해당 이론의 한계점을 살펴보고, 이 한계를 보완하기 위해 등장한 정체성에 관한 사회인지적 접근과 서사적 접근이라는 도덕적 정체성 연구의 새로운 동향을 살펴볼 것이다. 이는 도덕적 정체성과 서사적 정체성의 관계를 밝히는 작업이 될 것이다.

### 제 1 절 도덕적 정체성의 등장 배경

이 절에서는 도덕교육에서 정체성에 관한 논의가 어떻게 등장하게 되었는지 그 과정을 살핀다. 먼저 Kohlberg의 인지주의적 접근의 핵심 내용과 한계점을 밝히고, 이러한 한계점을 극복하기 위해 등장한 Gilligan과 Naddings의 서사적 접근인 배려 윤리의 내용과 한계점을 정리할 것이다. 마지막으로 앞선 두 논의의 한계점 극복하는 과정에서 등장한 Blasi의 도덕적 정체성 모델을 소개하고 그 한계점을 살펴볼 것이다.

#### 1. 인지주의적 접근의 등장과 한계

##### 1) 인지주의적 접근의 등장 : Kohlberg 이론을 중심으로

Kohlberg는 자신의 이론을 메타 윤리학적 가정으로 시작한다. 메타 윤리학적 9가지 가정을 통해 그 당시 주류 심리학인 행동주의의 입장을

거부하고, 도덕철학 중에서도 칸트의 입장을 받아들여 인지와 보편적인 도덕 원리를 중심으로 도덕성에 관한 논의의 새로운 방향을 제시한다.

Kohlberg에게 도덕성이란 정의의 원리를 바탕으로 합리적 추론을 하는 능력이다. 여기에서 정의란 보편적인 가치와 원리로서 도덕적 관점을 구성해나가는 기준이 되는 것이다. 정의의 윤리는 공정성·보편성을 강조하고, 옳고 그름에 관하여 동의 또는 합의에 이르려는 노력을 중시한다. 이러한 정의에 관한 관점은 도덕성이 발달함에 따라 변화하게 되는데, Kohlberg는 합리적 추론 능력의 발달을 연구하여 3수준 6단계라는 도덕성 발달 단계를 통해 발달에 따른 정의의 관점 변화를 구체적으로 설명한다. 이 발달 단계는 인지 구조가 발달해 가는 단계를 고려한 것으로 누구에게나 보편적으로 적용 가능한 발달 단계이다.

[표 II-1] Kohlberg 도덕성 발달 단계(3수준 6단계)

수준	단계	옳은 것과 옳은 이유
인습 이전의 도덕성	1단계	복종의 도덕성: 처벌의 회피와 복종 지향
	2단계	도구적 이기주의: 공정한 거래
인습의 도덕성	3단계	관계적 조화 도덕성: 인간관계 속 역할 기대에 부응
	4단계	법과 질서의 도덕성: 체제 유지에 기여하는 행동 지향
인습 이후의 도덕성	5단계	사회 계약의 도덕성: 사회에 선행하는 가치와 권리를 인식
	6단계	보편적 도덕 원리의 도덕성: 양심과 보편적 도덕 원리에 대한 책임감

(Kohlberg, 1971)

도덕성의 발달 단계 이외에도 Kohlberg는 도덕적 판단으로부터 도덕적 행동이 어떻게 도출되는지를 Kohlberg와 Candee(1984) 모형을 통해 설명한다. 도덕적 행동은 도덕 판단에 의해 도출되는 것으로 도덕 판단이 의무 판단과 책임판단을 거쳐 도덕적 행위로 이어진다는 ‘단선과정’을 주장한다(R Bergman, 김국현 외 역, 2018: 42; 손경원, 2005: 202). 이는 마치 소크라테스가 악행의 원인을 무지에서 찾는 것과 같은 맥락으로 개인이 올바른 도덕 판단을 내렸다면 이는 도덕적 실천으로 이어질 것이라는 설명이다. 이는 마치 행동주의에서 도덕적 행동의 동기를 처벌과 강화로 간주하였다면, Kohlberg는 도덕적 행동의 동기를 도덕적 인지, 즉, 도덕 판단에서 찾는 것이다. 이러한 Kohlberg의 입장은 도덕성과 도덕적 행동에 있어 인지가 가장 중요한 요소임을 보여준다.

## 2) Kohlberg 도덕 이론의 한계

Kohlberg 도덕 이론은 도덕 철학이 주장해 온 정의, 보편적 원리를 경험 연구를 통해 증명해 냄으로서 보편적이고 인지적인 도덕성이 심리학의 주류적인 위치를 차지할 수 있도록 하였다는 점, 보다 다양한 도덕성에 관한 논의를 가능하게 하였다는 점에서 커다란 의의를 지닌다. 그러나 이러한 의의에도 불구하고 Kohlberg 도덕 이론이 갖는 한계점은 다음과 같다. 첫째, 도덕성을 곧 ‘정의(Justice)’로 개념화하여 도덕의 영역을 지나치게 협소화하였다는 점이다. Kohlberg에게 있어서 도덕적으로 고려되어야 할 영역은 자유, 권리, 이해관계와 같은 이성적 영역에만 국한되어 있어 정의적이고 행동적인 측면의 도덕적 차원을 무시하는 오류를 범하게 되었다.

둘째, Kohlberg의 4단계 모형처럼 도덕적 판단이 도덕적 행동으로 곧바로 이어지지 않는다는 점이다. Kohlberg는 Kohlberg와 Candee 모형을 통해 도덕적 판단이 도덕적 행동으로 이어질 것이라고 주장하였으나 실제 현실에서는 도덕적 판단이 도덕적 행동으로 이어지지 못하면서

도덕적 추론과 도덕적 행동 사이의 간극을 줄이는 데 실패하였다.

셋째, Kohlberg는 비현실적인 ‘자아’ 를 가정하고 있다는 점이다(추병완, 1998: 11). Kohlberg는 칸트의 논리를 수용하여 개별적이고 합리적인 존재들이 스스로 법칙을 세우고 이에 따르는 것을 도덕성으로 간주하였다. 이에 따르면 Kohlberg에게 도덕적 행동을 한다는 것은 상황이나 맥락으로부터 벗어나 공정한 위치에서 판단하고 행동하는 것이다. 그러나 현실에서의 도덕적 행동은 구체적인 상황과 관계 속에서 나타나게 된다. 즉, Kohlberg가 가정하고 있는 상황으로부터 독립적인 자아는 현실 속에 존재하기 어렵다는 것이다.

넷째, Kohlberg의 도덕적 딜레마 모형은 개인의 도덕적 발달에만 중심을 두어 개인에게 영향을 미치는 공동체적 가치, 사회적 맥락을 소홀히 다루었다는 점이다. 즉, 개인의 도덕적 추론 및 판단에 영향을 미치는 복합적이고 다양한 요소 즉, 사회·문화적 맥락을 간과한 것이다.

다섯째, Kohlberg의 도덕 발달 단계는 정의, 자율성, 이성을 중시한 나머지 도덕성의 관계적·정서적 측면을 경시하였다는 점이다(Gilligan, 허란주 역, 1997: 13-14). 이는 특히, Gilligan과 Naddings에 의해 비판받는다. Gilligan은 Kohlberg의 도덕 이론이 남성 편향적인 이론이라고 비판하면서 해당 이론의 한계를 극복하기 위한 방안으로 도덕성의 관계적 측면과 정서적 측면을 강조하는 ‘배려 윤리’ 를 제시하고, Naddings는 이러한 배려 윤리의 내용을 구체화한다.

## 2. 서사적 접근의 등장과 한계

### 1) 배려 윤리의 등장 : Gilligan과 Naddings 이론을 중심으로

Gilligan에서 Naddings로 이어지는 배려 윤리는 Kohlberg의 ‘정의’, ‘이성’ 중심의 도덕성에서 벗어나 ‘배려(Caring)’, ‘정서’ 중심의 도덕성을 강조하며 등장한다. 배려 윤리는 특히 Kohlberg의 인

지주의 접근이 이성을 지나치게 강조한 나머지 실제적인 인간 사이의 상호작용과 자연스러운 감정을 경시하였다고 비판하면서 등장한다.

이러한 배려 윤리 이론은 첫째, 이성보다 감정을 중시한다. 윤리적 이상을 도덕교육의 목표로 제시하면서 배려 받고 배려 받았던 일군의 기억 속에서 들어있는 배려하고자 하는 열망, 감정을 도덕성의 핵심으로 제시한다. 즉, 도덕적 판단이 아니라 도덕적 민감성을 가지고 상황에 적합한 배려를 제공하고자 하는 도덕적 감정이 도덕적 행동의 핵심이자 동기인 것이다.

둘째, 배려 윤리는 보편타당성보다 반응의 적절성을 강조한다. 배려 윤리는 특정한 상황과 맥락 속에서 적합한 행동이 언제 어디서나 적용 가능한 행동이 될 수 있다고 생각하지 않는다. 상황의 특수성을 고려하여 행위자가 처한 상황과 맥락 속에서 취할 수 있는 가장 적절한 반응을 보이는 것을 도덕적이라고 여긴다.

셋째, 배려 윤리의 핵심인 배려는 덕목이 아니라 관계를 통해 드러나는 것으로 타인과의 상호작용 속에서 따뜻하게 배려하는 태도 그 자체를 의미한다. 이처럼 관계에 기반한 배려는 단순히 역지사지의 태도를 통해 배려를 제공하는 것을 넘어서 타인의 입장에 전념(engrossment)하고 자신이 하고자 하는 배려가 아니라 타인에게 필요한 배려를 실천할 때 드러나는 것이다.

넷째, 공동체 속에서 상호의존적인 개인들 간의 배려가 중시된다. 개인은 독립적인 개체가 아니라 관계 속의 존재로 도덕성은 타인과의 관계, 상황적 맥락을 떠나서 논해질 수 있는 것이 아니라는 것이다. 나와 특수한 관계를 맺고 있는 공동체 구성원들에 대한 배려 그리고 나아가 이를 확장시켜 보편적 배려<sup>2)</sup>로 나아갈 수 있음을 주장한다(조성민, 2012: 5).

넷째, 도덕교육의 방법으로서 모델링, 도덕적 대화, 실천, 확증을 제안

---

2) 보편적 배려란 적극적 의미로는 자신이 관계를 맺고 있는 배려집단을 넘어서 다른 사람들의 필요요구를 충족하기 위해 보살피고 돌보는 배려이다. 소극적 의미로는 단지 서로 타인의 필요요구에 민감하게 반응하고 이를 침해하지 않도록 행동하는 배려이다(조성민, 2012: 22).

한다. 모델링은 교사가 배려하고 배려 받는 모범이 될 것을 제안하며, 도덕적 대화는 상호간의 이해, 공감을 위한 대화를 나누는 것으로 이를 통해 관계 윤리로서 배려에 주목할 수 있게 된다. 실천은 배려의 실천과 배려에 대한 반응을 길러줄 수 있는 배려의 실습·실천을 의미하며, 확증은 다른 사람 속에 있는 최상의 것을 찾아 인정하고 격려해주는 활동을 의미한다.

## 2) 배려 윤리의 한계

배려 윤리는 Kohlberg의 인지주의 접근이 놓쳤던 관계, 정서, 상황적 맥락의 중요성 등을 강조했다는 점에서 의의를 지니나 논의에 있어 몇 가지 한계점을 지닌다. 첫째, 도덕성을 곧 ‘배려’로 개념화하여 도덕의 영역을 지나치게 협소화하였다는 점이다. 배려 윤리에서 도덕적으로 고려되어야 할 영역은 공감, 관계, 따뜻한 배려와 같은 정의적 영역에만 국한되어 있어 인지적이고 행동적인 측면의 도덕적 차원을 무시하는 오류를 범하게 되었다.

둘째, 도덕 원리와 보편화가능성을 거부하기 때문에 도덕 상대주의로 흐를 위험이 있다. 배려 윤리에서 도덕성은 사실이나 원리에 의해 정당화 되는 것이 아니라 배려하는 태도로부터 나오는 것이다. 도덕적 문제 상황 속에서 행위자의 동기, 정서에 근거하여 도덕성을 판단하기 때문에 다양한 도덕적 문제 상황 속에서 객관적으로 옳고 그름을 판단할 수 있는 보편적인 도덕 기준이 부재하여 도덕 상대주의로 흐를 위험이 있다.

셋째, 실질적으로 자신이 특수한 관계를 맺고 있는 집단을 넘어선 보편적인 배려의 실천이 어렵다. 낯선 이들에 대한 배려는 특수한 관계를 맺고 있는 사람들에 대한 배려를 소홀하게 할 수 있기 때문이다. 보편적인 배려는 “추상적인 문제해결이나 단순한 말로 진정한 배려를 대체하도록 하기 때문”에 진정한 배려를 실천하기 어렵다(조성민, 2012: 21).

이처럼 도덕 심리학에서 도덕성은 도덕적 추론 혹은 도덕적 정서를

중심으로 논의되어 왔다. 인지주의적 접근의 경우 도덕적 추론, 즉, 도덕적 앎이 도덕적 행동을 이끌어 낸다고 보고, 도덕적 추론 능력의 발달에 따른 도덕성 발달 단계를 주장하였다. 이와 달리 배려 윤리는 도덕성을 도덕적 감정, 다시 말해 배려하고 배려 받았던 일군의 경험들과 이에 따른 정서로 보고, 윤리적 감정을 도덕성과 도덕적 실천의 핵심으로 다루어 왔다. 그러나 도덕적 추론과 도덕적 감정은 도덕적 판단과 도덕적 행동, 도덕적 감정과 도덕적 행동 간의 불일치에 대해 설득력 있는 설명을 제시해 내지 못하였다. 이러한 한계점을 극복하기 위해 Blasi는 도덕적 판단과 도덕적 행동 사이의 간극을 도덕적 정체성을 통해 설명하고자 한다.

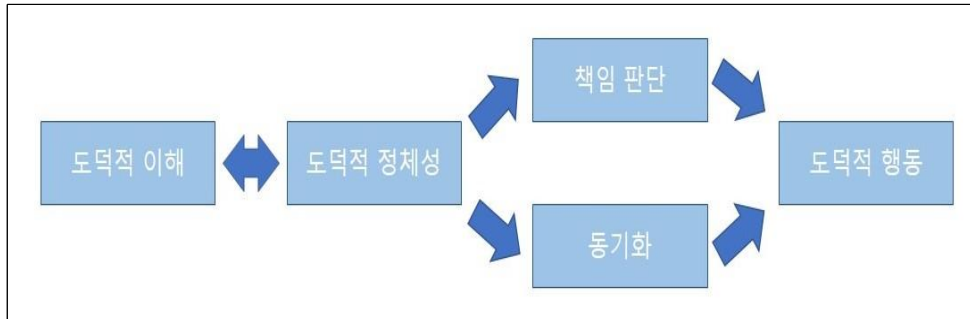
### 3. 정체성 접근의 등장과 한계

#### 1) 도덕적 정체성 접근의 등장: A. Blasi를 중심으로

Blasi는 도덕적 판단을 넘어서 다른 요인들이 도덕적 행동을 유발한다고 보고, 도덕적 정체성을 도덕적 동기화의 중요 요소로 제시한다 (Blasi, 1993: 99). Blasi는 Kohlberg와 Candee 모형 이후 발생한 도덕적 판단과 도덕적 행동 간의 불일치 문제를 해결하기 위해 도덕적 판단과 도덕적 행동 간의 관계를 설명하는데 관심을 기울였다. 그 결과 Blasi는 Kohlberg의 인지주의적 접근의 한계를 지적한 후, 도덕적 판단과 도덕적 행동을 설명하기 위해 도덕적 정체성 모델을 제시한다.



[그림 II-1] Blasi의 도덕적 정체성 모델(The Self Model)



(R Bergman, 김국현 외 역, 2018: 57)

Blasi의 도덕적 정체성은 도덕성이 한 개인의 정체성에서 차지하는 중요도와 관련된 것으로, 도덕적 원칙 혹은 도덕적 원리에 의해 정의된 자아를 의미한다(Walker, 김국현 역, 2018: 19). 즉, 도덕적 정체성을 갖춘 사람은 도덕성을 중심으로 자신의 성격 체계를 통합한 사람이다. Blasi의 도덕적 정체성 모델은 다음과 같은 특징을 갖는다.

첫째, Kohlberg의 인지주의적 접근을 계승한다. 도덕성에 관한 인지적 접근의 한계를 지적하면서도 도덕적 정체성의 형성과 도덕적 행동에 있어 도덕적 인지를 중요하게 다룬다. Blasi는 도덕성으로부터 이성을 제거하는 것은 곧 도덕 현상 자체를 파괴하는 것이라고 주장한다(Walker, 김국현 역, 2018: 21; 강두호, 2013: 216). 도덕적 인지를 무시하는 것은 객관적으로 옳고 그른 것을 구분하고 결정할 수 있는 토대를 제거하는 것이기 때문이다. 최소한 우리가 도덕적 옳고 그름을 판단하고 실천으로 이어지도록 하기 위해서는 그 판단의 바탕이 되는 도덕적 앎이 전제되어야 한다.

그러나 인지주의적 접근이 한계로 지적 받아왔던 것처럼 도덕적 인지만으로 도덕적 행동의 산출을 온전히 설명해 낼 수 없다. 이에 Blasi는 도덕적 인지를 수용하면서도 인지주의적 접근의 한계점을 극복하고자 도덕적 정체성을 도덕적 행동을 산출하는 매개체로 제시한다. [그림 II-

1]을 통해 살펴보면 도덕적 정체성이 도덕적 이해에 근거하긴 하나 도덕적 이해가 바로 도덕적 정체성이 되는 것은 아니다(강두호, 2013: 217). 정체성 형성 초기에 도덕적 자아는 나의 수많은 자아들 중 하나일 뿐이다. 그러나 수많은 자아 개념들을 선별하고 위계화하는 과정에서 도덕적 자아를 자신의 중심에 놓게 된다면 우리는 도덕적 정체성을 형성하게 되고 이는 책임 판단과 동기화에 영향을 주어 도덕적 행동을 산출하는데 강력한 영향을 미치게 된다. 왜냐하면 도덕적 정체성을 바탕으로 사람들은 주어진 상황에서 옳고 그름에 대한 판단을 내릴 뿐만 아니라 동시에 도덕 판단에 따라 행동하고자 하는 의무감인 책임 판단을 내리기 때문이다. 그리고 책임 판단에서 도덕적 행동으로의 이행은 이상적 자아와 실제적 자아를 일치시키고자 하는 자아-일치(self-consistency)의 경향성에 의해 동기화 된다. 개인이 스스로를 도덕적이라고 정의 내릴수록 도덕적 행동을 실천하고자 강력하게 동기화될 것이다. 즉, Blasi의 도덕적 정체성 모델은 도덕적 인지의 중요성을 유지하면서도 도덕적 정체성을 통해 도덕적 행동의 산출을 설득적으로 제시한다.

마지막으로 도덕적 정체성 모델에서 도덕적 정체성을 갖춘 사람은 시간과 장소를 초월하여 일관된 성향을 드러낸다. 성격 심리학에 따르면 Blasi의 도덕적 정체성 모델은 도덕적 성격에 관한 특질 접근으로 분류된다. 특질 접근은 성격 이론의 소유(having) 측면을 설명하는 것으로 성격을 한 사람이 가진 특질의 합으로 간주하는 입장이다(Lapsley & Narvaez, 김국현 외 역, 2018: 242). 예를 들어, 도덕적 인격을 갖춘 사람은 높은 수준의 덕으로 간주되는 어떤 특질을 소유하고 있는 반면 도덕적 인격을 갖추지 못한 사람은 도덕적 덕이 아닌 다른 특질을 소유하고 있는 것으로 간주하는 것이다. 이렇듯 개인이 소유한 특질은 개인의 성격을 이루고 있기 때문에 시간과 장소, 상황과 맥락을 초월하여 일관성 있게 드러나는 것으로 간주한다.

이처럼 Blasi의 도덕적 정체성 모델은 도덕적 인지를 중요하게 다루는 인지주의적 접근을 수용하면서도 도덕성에 관한 논의를 도덕적 동기화와 도덕적 정체성까지 확장시켰다는 점, 일관성 있는 도덕성을 설명하

고자 했다는 점에서 의의를 지닌다.

## 2) 도덕적 정체성 접근의 한계

Blasi의 도덕적 정체성 이론은 도덕적 동기화에 대해 보다 포괄적이고 일관성 있는 설명을 해냈다는 점, 도덕성에 관한 논의를 도덕적 추론을 넘어서 도덕적 정체성까지 확장시켰다는 점에서 의의를 지닌다. 그러나 이러한 의의에도 불구하고 Blasi의 도덕적 정체성 이론은 몇 가지 한계점을 지닌다.

첫째, 도덕적 정체성의 형성과 도덕적 행동의 산출에 있어 도덕적 추론의 역할과 중요성은 구체적으로 설명하고 있으나, 도덕적 정서에 대한 설명이 부족하다. Blasi는 도덕적 정체성의 형성과 도덕적 동기화에서 도덕적 추론이 핵심 역할을 하며, 감정은 인지의 도움을 받을 때 도덕적 기능을 할 수 있다고 밝힌다(정영우, 2008: 285). 이처럼 여전히 인지의 역할을 도덕성의 핵심으로 강조하고 있기 때문에 도덕적 행동의 산출에 있어서 도덕적 정서의 역할, 도덕적 정서와 도덕적 정체성의 관계와 같은 부분을 구체적으로 설명해내지 못한다.

둘째, 도덕적 정체성에 관한 발달론적 논의가 부재하다. 즉, 도덕적 정체성이 어떻게 개인의 자아의 중심에 자리 잡을 수 있는지에 대한 설명이 부족하다. Blasi의 이론에 따르면 도덕적 정체성의 통합이나 연계는 청소년기부터 가능하다. 그러나 청소년기 이전 혹은 이후에 정체성이 어떤 방식으로 통합 되는지, 이러한 통합에 영향을 끼치는 요소는 무엇인지에 관한 설명이 부재하다. 이는 도덕교육에 있어 도덕적 정체성 형성을 위한 교육에 대한 구체적 논의를 어렵게 한다.

셋째, 사회문화적 환경 및 영향을 무시하는 경향이 있으며 정체성 형성의 복잡한 구조를 지나치게 단순화시키고 있다(D.Hart, 2005: 257-261; 김태훈, 2018: 143에서 재인용). 사회적 배경이나 환경, 대인관계 등은 개인의 인식, 이해, 가치관과 상호작용하는 중요한 요소이다. 다시 말해 개인을 둘러싼 사회적 환경, 부모와의 관계, 교우 관계는

개인의 정체성 형성에 영향을 미치는 중요한 요인이다. 그러나 Blasi는 도덕적 정체성을 설명하는데 있어 내적 요인에 주로 집중하여 정체성 형성에 영향을 미치는 다양한 외적 요인까지 고르게 고려하고 있지 못하다.

넷째, 자동적 혹은 무의식적으로 이루어진 도덕적 행동에 대한 설명을 제공하지 못한다(손경원, 장희선, 2011: 25). Blasi에 따르면 도덕적 행동은 추론의 결과인 의도적인 행동이고, 추론은 도덕적 행동의 질을 결정한다. 왜냐하면 도덕적 인지를 무시하는 것은 도덕 현상 그 자체가 가진 도덕의 본질을 무너뜨리고 반드시 도덕성의 기반이 되어야 하는 객관적인 토대를 잃게 되기 때문이다(Walker, 김국현 외 역, 2018: 21). 그러나 도덕적 귀감들에서도 알 수 있듯이 도덕적 추론 없이도 도덕적 행동은 가능하다. 또 우리는 일상 속에서 종종 도덕적 추론 없이 자동적으로 의사결정을 하며, 도덕적 행동을 실천한다. 그러나 Blasi의 도덕적 정체성 모델은 이러한 자동적이고 암묵적인 도덕적 행동을 설명해내지 못한다.

## 제 2 절 도덕적 정체성 연구의 새로운 동향

Blasi 이후 도덕 심리학에서 도덕적 정체성 이론은 중요한 연구 대상이 되었다. Blasi 이전 도덕 심리학은 인지주의적 도덕성을 도덕 심리학의 고유한 영역으로 간주하고 연구해왔다면, Blasi의 연구 이후 도덕 심리학은 성격 심리학을 비롯한 다양한 영역과의 교류를 통해 도덕성을 연구하게 되었다(손경원, 장희선, 2011: 22). 다만 Blasi의 입장은 성격 심리학의 연구를 활용하고 있음에도 여전히 도덕적 추론을 이론의 중심에 두고 강조하고 있어 정서와 도덕적 정체성의 관계, 도덕적 정체성에 관한 발달론적 논의, 도덕적 정체성에 영향을 미치는 사회적 환경과 같은 정체성에 영향을 미치는 다양한 측면을 제대로 담아내고 있지 못하다는 한계를 지닌다.

이에 이 절에서는 Blasi의 이론을 받아들이면서도 그 한계를 극복하

고 보완하고자 하는 도덕적 정체성에 관한 다양한 접근들을 소개할 것이다. 먼저 Blasi가 제안한 도덕적 정체성 이론을 수용하면서도 기존 논의의 한계점을 극복하기 위해 새롭게 등장한 Lapsley와 Narvaez의 사회적 인지적 접근을 살펴볼 것이다. 그리고 사회 인지적 접근의 입장을 수용하면서도 Blasi의 이론이 지니고 있는 한계를 보완하기 위한 또 하나의 방안으로 등장한 정체성에 관한 서사적 접근인 서사적 정체성을 살펴볼 것이다.

## 1. 도덕적 정체성에 대한 사회인지적 접근

성격 심리학에 따르면 Blasi의 도덕적 정체성 이론은 도덕적 성격에 관하여 특질 접근을 취하고 있다. 특질 접근이란 성격 이론의 소유(having) 측면을 설명하는 것으로(Lapsley & Narvaez, 김국현 외 역, 2018: 242), 성격을 한 사람이 가진 특질의 합으로 여기는 입장이다. 예를 들어, 도덕적 인격을 갖춘 사람은 높은 수준의 덕 혹은 이와 동일한 덕으로 여겨지는 어떤 특질을 소유하고 있는 반면 도덕적 인격을 갖추지 못한 사람은 덕이 아닌 다른 특질을 소유하고 있다고 보는 것이다. 그리고 개인이 소유한 특질은 시간과 장소를 초월하여, 어떤 상황과 맥락에서 일관성 있게 드러난다고 가정한다.

그러나 핫손과 메이의 연구, Mischel(1968)의 언급에 따르면 상황이 다를수록 같은 사람에게서 유사하거나 일관된 반응이 산출될 가능성은 낮아진다(Mischel, 1968: 177; Lapsley & Narvaez, 김국현 외 역, 2018: 243에서 재인용). 즉, 성격 특질이 시간과 장소를 초월하여 일관되게 드러나지 않는 것이다. 그러나 성격 특질이 언제 어디서나 동일하게 드러나지 않는다고 해서 이를 부정하는 것은 옳지 않다. 성격 특질의 일관성을 긍정하면서도 동시에 상황의 가변성을 고려한다면 성격 특질의 일관성을 유지하면서도 변화하는 상화 속에서 다양한 유형으로 나타나는 성격 특질을 설명해 낼 수 있다.

이처럼 Blasi의 이론에서는 설명해내지 못했던 것들을 설명해 내기

위해 Lapsley와 Narvaez는 사회인지적 이론의 연구 성과와 이론을 도덕적 영역에 도입하였다. Lapsley와 Narvaez는 Blasi의 도덕적 정체성 이론에 따라 도덕성이 성격의 중심으로 통합되어야 함에 동의하면서도 사회인지적 접근을 통해 암묵적이고 자동적인 인지 과정을 설명하여 도덕적 인지의 외연을 넓히고, 상황적 가변성을 고려하여 도덕적 성격의 일관성이 적용될 수 있는 범위를 확장하고자 하였다.

### 1) 사회인지적 접근 : Lapsley와 Narvaez를 중심으로

Lapsley와 Narvaez는 사회인지이론을 도덕 심리학에 적용하여 도덕적 만성 모델을 제시한다. 도덕적 만성 모델은 사회인지적 분석 단위인 스키마, 각본, 원형, 일화, 역량, 개인 변수 등이 어떻게 상호작용하는지에 주목하여 상황의 특수성에 따른 성격 일관성의 복잡한 유형을 설명하고자 한다.

Lapsley와 Narvaez는 스키마의 만성적 접근성을 통해 도덕적 기능을 설명한다. 스키마는 개인의 삶 속의 경험이나 사건을 통해 구성된 것으로 개인의 사회적 상황 평가, 사건에 대한 기억, 정서적 반응을 안내하는 조직적인 지식 구조이다. 스키마에 얼마나 만성적으로 접근 가능한 도덕성에 있어 개인차를 설명해내며, 도덕적 스키마에 만성적으로 접근 가능할수록 무의식적이고 자동적으로 도덕적 행동을 산출하게 된다. 이러한 스키마에 대한 만성적 접근은 다음과 같은 특징을 지닌다.

첫째, 정체성에 관한 사회 인지 접근은 인지의 중요성을 강조하지만 모든 인지가 의식적이고 명시적임을 주장하지 않는다. 즉, 의식적이고 추론적인 도덕 판단뿐만 아니라 자동적이고 암묵적으로 일어나는 인지 과정 또한 중요함을 강조한다(Lapsley & Narvaez, 김국현 외 역, 2018: 246). 예를 들어 사회 인지적 접근에서 도덕적인 사람은 도덕적 지식을 활성화하고 도덕적 지식을 접근함에 있어 고도의 자동성을 갖춘 절차적 지식을 소유한 사람으로 도덕적 스키마에 만성적으로 접근 가능한 “도덕적 전문가”이다.

둘째, 성격의 정서적 측면을 강조한다. 인지-정서를 이분법적으로 다루었던 기존의 전통과 달리 정서가 우리가 지각하는 사건과 사건에 대한 해석에 영향을 미쳐 인지와 정서가 상호 교류하면서 나타남을 주장한다. 우리는 정서 상태에 따라 어떤 경험이나 사건을 더 잘 기억하기도 하고, 사건에 대한 해석과 이해에 영향을 미친다. 이러한 정서의 역할은 인지와 분리되어 작용하는 것이 아니며 함께 일어나는 것이다. 즉, 정서는 더 이상 인지의 부차적 영역이 아니라 동시에 고려되어야 하는 동등한 영역으로 고려된다.

셋째, 인지-정서와 사회적 맥락 및 상황적 환경과의 상호작용을 고려한다. Kohlberg와 Candee의 단선적 과정 혹은 Blasi의 내적 과정이 도덕적 동기를 산출하는 것이 아니라 변화하는 상황과 주어진 사회적 맥락이 도덕적 동기화에 영향을 미치며, 우리의 인지와 정서 또한 사회적 맥락과 환경에 영향을 미친다는 점에 주목한다(Lapsley & Narvaez, 김국현 외 역, 2018: 247). 개인의 내적 과정에만 집중하였던 기존의 이론에서 벗어나 개인과 환경의 외적인 상호작용까지 고려하는 것이다.

넷째, 상황의 가변성을 고려하여 인격 혹은 성격 특질의 일관성과 다양성을 설명해낸다(Lapsley & Narvaez, 김국현 외 역, 2018: 247). 스키마는 주어진 상황이나 맥락에 따라 활성화되거나 활성화되지 않을 수 있다. 상황이 가변성을 지니는 것처럼 상황의 변화가 어떤 스키마를 자극하느냐에 따라 개인의 반응이 달라 질 수 있는 것이다. 이는 개인들이 변화하는 상황에 반응하면서 동시에 복잡한 일관성의 패턴을 가질 수 있다는 점을 가정한다. 이는 특질 접근이 주장하는 인격의 보편적 일관성을 거부하면서도 상황과 교차하는 인격의 일관성을 설명할 수 있게 된다.

다섯째, 사회인지적 접근은 자기 자신을 이해하고 동기화하는 과정, 삶의 목표의 설정, 삶의 과업 달성을 강조한다. 도덕적 행동이 어떤 과정을 통해 실천으로 이어졌는지를 설명하는 것뿐만 아니라 자아와 정체성을 구성해나가는 과정과 자신의 삶을 동기화해 나가는 과정에 주목한다(Lapsley & Narvaez, 김국현 외 역, 2018: 247). 스키마의 형성은

삶의 경험과 사건들의 축적, 이에 대한 개인의 해석 등을 통해 이루어지는 것으로 단편적이고 순간적인 경험이나 사건을 통해 설명될 수 있는 것이 아니다. 그렇기 때문에 한 사람의 행동을 이해하기 위해서는 개인이 가지고 있는 삶에 대한 관점, 해석, 과업, 의미 등이 중요하게 다루어져야 한다.

## 2) 사회인지적 접근의 한계

앞서 언급한 것처럼 도덕적 정체성에 관한 사회인지적 접근은 사회인지 과학의 풍부한 연구와 이론들을 도덕 심리학에 접목할 수 있는 가능성을 보여주었다. 또 사회 인지 이론은 도덕적 인지를 긍정하면서도 자동성을 설명해 내었으며 도덕적 인격 문제에 있어 인격의 일관성을 상황의 가변성과 연결하여 성격의 일관성을 적용할 수 있는 범위를 확장시켜 주었다. 이러한 의의에도 불구하고 여전히 사회인지적 접근은 Blasi 이론에서 지적된 몇몇의 한계점을 여전히 극복하지 못하고 있다.

첫째, 사회인지적 접근의 도덕적 정체성은 성인기의 관점에서 성격과 정체성의 문제를 다루고 있다는 점이다. 다시 말해, 유아기에서 성인기를 아우르는 도덕적 정체성의 형성과 발달 특징, 과정에 대한 설명을 제공하려는 시도가 부족하다는 것이다. 정체성은 한 순간에 형성되는 것이 아니다. 생애를 통해 삶의 경험과 사건들이 개인의 도덕적 성격에 통합되며, 그 과정에서 다양한 요소들이 개입하게 되고, 환경 및 타인과의 상호작용을 통해 정체성을 형성하게 된다. 성인기의 관점에서 성격과 정체성의 문제를 다루는 것은 이에 대한 설명을 제공하지 못한다는 것을 의미한다(Lapsley & Narvaez, 김국현 외 역, 2018: 256-257). 도덕적 정체성의 형성과 발달에 있어 그 과정과 관련 요인들의 특징과 관계를 이해하는 것은 스키마를 이해하고 한 개인을 이해하는데 있어 중요하며, 또 도덕적 정체성 발달을 위해 우리가 어떤 노력을 할 수 있는지에 대한 방법론을 논할 수 있는 기초가 된다. 즉, 발달론적 설명의 부재는 올바른 정체성을 기르기 위한 도덕교육의 방법론적 논의를 어렵게 한다.



둘째, 사회인지적 접근의 도덕적 정체성은 도덕적 행위의 자동성을 설명하는 것에 주목하여 적극적으로 자신의 정체성을 유지하고자 노력하는 자아에 관한 설명을 제시하지 못한다. 예를 들어 Blasi의 자아-일치는 이상적 자아와 현실적 자아를 통합하려는 적극적인 행위로 단순한 자기 표현이 아니라 도덕적 행위를 산출하기 위한 적극적인 동기화를 의미한다(손경원, 장희선, 2011:33-34). 이는 개인이 적극적으로 스스로 도덕적인 존재가 되기 위해 노력하는 것까지를 포괄하는 개념이다. 그러나 사회인지적 접근에 따른 도덕적 정체성은 자신의 신념, 목표를 통해 자신을 드러낼 뿐 도덕적 존재가 되기 위해 혹은 도덕적 존재로서 자신을 유지하기 위해 적극적으로 노력하는 인간의 모습을 설명해 내지 못하고 있다.

이러한 한계점을 극복하기 위해 Lapsley와 Narvaez는 초기의 사건 표상, 일화 기억 등을 자신의 고유한 이야기로 만들어 나가는 자전적 기억에 주목한다(Lapsley & Narvaez, 김국현 외 역, 2018: 257-258). 초기 자전적 기억이 어떻게 등장하게 되는지 혹은 자전적 기억을 형성하는 방식이 어떻게 학습되는지에 대해 주목하여 발달적 특징을 설명하고 개인이 자신의 정체성을 유지하기 위해 어떤 노력을 하는지를 담아내고자 한다. 이는 내러티브 접근 즉, 서사적 접근에 해당하는 것으로 다음 하위 절에서 구체적으로 살펴보고자 한다.

## 2. 도덕적 정체성에 대한 서사적 접근

도덕적 정체성에 대한 서사적 접근은 성격 심리학에 기반을 두고 있다. 성격 심리학에서 논의되고 있는 서사적 정체성의 대표적 학자인 McAdams는 우리가 한 개인을 이해하기 위해서는 성격 특질<sup>3)</sup>, 성격 적

---

3)성격 특질(personality traits)이란 정체성을 성격 특질로 설명하는 입장으로 앞서 논의한 Blasi의 도덕적 정체성 이론이 여기에 해당한다. 도덕적 정체성을 갖추었다는 것은 시간과 공간을 초월하여 비교적 안정적으로 드러나는 높은 수준의 도덕적 덕을 갖추었다는 것으로 보고, 이를 통해 인간 행동의 일관성과 지속성을 설명한다(McAdams, 정석환 외, 2016: 116-132).

응4) 뿐만 아니라 삶의 이야기(life story)에도 관심을 기울여야 한다고 주장한다.

삶의 이야기란 재구성된 과거, 자기가 받아들일 수 있는 현재, 기대하는 미래가 어우러져 통일성과 목적을 지닌 정체성의 형성을 의미하는 것으로 정체성에 관한 서사적 접근, 즉, 서사적 정체성을 의미한다. 정체성에 관한 서사적 접근은 사회인지적 접근의 내용을 이어받으면서도 이야기를 중심으로 한 정체성의 형성 및 발달 과정을 설명한다. 이 하위 절에서는 Blasi의 도덕적 정체성이 지닌 한계를 보완하기 위한 대안으로서 등장한 도덕적 정체성에 관한 서사적 접근으로서 서사적 정체성을 살펴보고자 한다.

## 1) 정체성에 대한 서사적 접근

Giddens(1991)에 따르면 인간은 이야기를 만들어 나가는 과정을 통해 자신을 이해하고, 자신이 누구인지를 설명할 수 있게 된다. 즉, 인간은 삶의 경험들을 하나의 커다란 이야기로 묶어나가는 과정 속에서 성장하며, 삶의 의미를 발견하고 삶의 목표를 설정하게 된다는 것이다.

이러한 과정을 설명하기 위해 서사적 정체성에 관한 연구는 첫째, 생애발달이론을 통해 유아기에서 성인기에 이르는 정체성 발달 과정에 대한 설명을 제시한다. 그 중 McAdams의 생애발달이론은 영·유아기부터 노년기까지의 서사적 정체성 형성에 영향을 미치는 사회적·발달적 요인들과 서사적 정체성의 형성 과정 및 발달에 대한 설명을 제공한다(McAdams, 양유성 외 역, 2015: 17-18). 예를 들어 영·유아기부터 유아기까지 인간은 직접적으로 삶의 이야기를 형성할 수 있는 능력이 부족하기 때문에 서사적 정체성을 형성하기 위한 재료를 모은다, 주로 부

---

4) 성격 적응(characteristic adaptations)은 개인이 타인과의 관계, 사회적 맥락 등을 어떻게 이해하고 있으며 이러한 이해가 어떻게 행동으로 나타나는지에 대해 설명하는 입장이다(McAdams, 정석환 외, 2016: 229). 개인의 동기·사회인지·발달적 측면에 관심을 두고, 이에 따라 개인의 행동이 어떻게 달라지는지를 설명하고자 한다.

모, 타인의 이야기에 의존하여 자신을 이해하며 삶의 이야기의 전반적인 분위기에 영향을 미치거나 구성 방식에 영향을 미치는 토대를 마련하는 시기이다. 반면에 청소년기 인간은 신체적이고 정신적인 성숙과 함께 부모의 이야기를 받아들이던 입장에서 벗어나 자신의 경험을 스스로 해석하여 통합적이고 목적 있는 자기를 창조하기 시작하는 시기로 아동기에 수집된 재료들을 바탕으로 본격적으로 서사적 정체성을 형성해 나가는 시기이다(McAdams, 양유성 외 역, 2015: 124). 이처럼 서사적 정체성의 형성 및 발달에 관한 논의는 신체적·정신적 성숙, 부모 및 타인과의 상호작용, 사회문화적 맥락이라는 정체성 발달의 내·외적 요인을 모두 포함하여 이론을 전개하고 있어 Blasi의 이론에서 다루지 못했던 발달적 논의를 제공하면서도 사회인지적 접근에서 강조하는 사회문화적 맥락에 관한 논의까지도 포함해 내고 있다.

둘째, 정체성을 고정 불변하는 것이 아닌 시간을 통해 변화하는 하나의 ‘과정’ 속에 있는 것으로 간주하여 개인이 삶의 이야기를 형성해 나가는 방식에 주목한다. 서사적 정체성의 발달은 특정 단계에 도달하거나 특정 단계를 달성하는 것을 목표로 하지 않는다. 다만 서사적 정체성이 개인의 삶을 아우르며 통합적으로 설명해 낼 때, 개인 그리고 사회적 만족과 행복에 기여한다는 연구를 바탕으로 삶 속에서 행복, 만족, 안정감을 가져올 수 있는 서사적 정체성의 형성 및 발달을 지향점으로 제시한다. 서사적 정체성 이론에 따르면 이처럼 만족과 행복에 기여하는 서사적 정체성 형성 및 발달은 개인이 다양한 경험들을 해석·재구성하는 방식에 큰 영향을 받는다. 그렇기 때문에 서사적 정체성에 관한 연구들은 인간이 삶의 경험들을 해석하고 이해하는 방식이 긍정적인 방향으로 나아가야 함을 보여준다. 즉, 개인이 일상에서 발생하는 크고 작은 사건들을 긍정적으로 해석하여 자신의 삶 속에 의미 있게 녹여 낼 수 있는 능력, 다양한 사건들 속에서 자신의 삶의 의미와 목표를 발견할 수 있는 능력이 삶의 행복과 만족에 기여한다는 것이다. 이러한 서사적 정체성은 결국 인간의 전 생애에 걸쳐 형성되는 것으로 지속적인 성장과 변화를 내포하는 것이다. 이처럼 정체성의 형성 및 발달은 전 생애에 걸친 과정

으로 보고, 개인이 경험을 해석하고 이해하는 방식에 주목하는 서사적 정체성은 삶의 목표와 의미, 삶을 바라보는 관점, 지속적인 변화와 성장을 중요시한다는 점에서 Blasi가 말해 온 도덕적 정체성을 지닌 사람, 즉, 일관적이고 지속적으로 도덕적인 행동할 수 있는 행위자를 이해하고 길러내는데 하나의 새로운 관점으로 활용될 수 있다.

셋째, 자아의 다양성과 통합성을 추구한다. 기존의 도덕적 정체성이 고정 불변하는 자아, 독립적이고 개별적인 자아에 주목하여 개인 간 차이 혹은 고유성에 주목하는 다양성 측면을 소홀히 하였다면, 서사적 정체성은 개인의 주관적인 해석, 개인적 삶의 경험들에 주목하여 개인만의 고유한 정체성에 관심을 갖는다. 다만, 개인의 삶의 경험들을 단편적이고 분절적으로 이해하는 것이 아니라 삶의 경험들 간의 일관성을 찾아한 사람을 설명하고 이해할 수 있는 통합성 있는 이야기 즉, 서사적 정체성을 구성할 것을 강조한다.

## 2) 도덕적 정체성에 대한 서사적 접근

정체성에 관한 서사적 접근인 서사적 정체성은 직접적으로 도덕성을 다루고 있지 않으나 서사적 정체성이 다루고 있는 내용과 지향하는 바가 도덕적 정체성과 많은 접점을 가지고 있다. 서사적 정체성에 관한 논의에서 발견할 수 있는 도덕적 정체성과의 접점을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 서사적 정체성은 반성과 성찰을 전제한다. 서사적 정체성을 탐구한다는 것은 자신들이 겪어 온 경험과 사건들 반성적으로 검토하여 하나의 삶의 이야기로 통합하기 위해 의미를 부여하는 과정을 포함한다. 사건과 경험을 선택하고, 그 사건을 해석하고 의미를 부여하는 과정 속에서 개인은 도덕적 기준에 따라 사건을 반성적으로 검토하게 된다. 또한 사건을 삶의 이야기의 일부로 수용하는 과정에서 타인과의 대화를 통해 객관적인 시각을 형성하게 되며 이를 바탕으로 삶의 이야기에 대한 반성과 성찰을 반복한다. 이는 서사적 정체성은 고정되는 특정 단계가 아니며 삶의 경험의 축적에 따라 지속적으로 성장하고 발전하는 것임을

보여준다.

둘째, 서사적 정체성은 타인과의 관계에 주목한다. 서사적 정체성에서 서사(Narrative)는 개인이 자신의 삶 속에 일어난 다양한 경험들을 해석하고, 타인과의 관계를 통해 새로운 관점을 학습하며, 이로 인해 기존의 경험이나 사건에 대해 새롭게 의미를 부여하면서 변화하는 이야기를 의미한다. 서사는 개인 홀로 구성해가는 것이 아니며 다양한 관계 맺음을 통해 형성되어 가는 것이다. 이때 타인은 개인과 정서적으로 깊은 관계를 맺은 존재일수록 서사 및 서사적 정체성 형성에 강력한 영향력을 미치며, 특히 가족과 동료와의 대화는 개인의 정체성 형성에 커다란 영향을 미친다.

셋째, 서사적 정체성은 정체성 형성 및 발달에 있어 사회문화적 맥락을 중요하게 다룬다(McAdams, 정석환 외, 2016: 382). 개인은 사회와 독립된 개체로 자신의 정체성을 정립해 나가는 존재가 아니라 관계적 존재로 사회문화적 맥락 속에서 삶을 경험하고, 삶에 대한 의미를 부여하며, 자신의 목표를 정립해 나가는 존재이다. 개인은 삶의 경험을 토대로 정체성을 형성해 나가기 때문에 수많은 경험이 일어나는 토대인 사회문화적 맥락은 개인의 정체성과 분리되어 생각될 수 없다. 이에 서사적 정체성 이론에서는 사회문화적 맥락을 서사적 정체성 형성에 있어 중요한 요인으로 제시하고 정체성 형성 및 발달에 있어 사회문화적 맥락의 영향을 구체적으로 밝혀내고자 한다.

이처럼 서사적 정체성은 Blasi의 이론에서처럼 정체성을 스스로 구성해나가는 주체적인 도덕 행위자를 설명하면서도 타인과의 관계맺음을 중요시한다는 점에서 배려 윤리의 정서 및 관계적 측면의 내용 또한 고려하고 있다(손경원, 2014: 128). 또한 사회문화적 맥락의 영향을 고려한다는 점, 인지-정서를 이분법적으로 바라보지 않는다는 점을 통해 사회인지적 접근과 유사점을 지닌다. 동시에 서사적 정체성은 발달론적 논의를 전개하고 있으며 자아의 다양성과 통합성에 대한 이해를 바탕으로 개인의 정체성에 대한 온전한 이해를 추구한다는 점에서 기존의 도덕적 정체성을 보완하여 그 논의를 확장시키는데 기여할 수 있을 것이다.

다시 말해 그 동안 도덕적 정체성 이론은 도덕적 판단에서 도덕적 행동으로 이어지는 과정을 설명하는 것에 주목해 왔다. 어떻게 도덕적 정체성이 형성되는지, 도덕적 정체성을 성장 및 유지시키기 위해서 개인이 발달 과정에서 구체적으로 어떤 노력을 해야 하는지, 도덕적 정체성 형성을 위해서 내적 요인 이외의 사회문화적 환경과 같은 외적 요인들이 어떤 작용을 하는지에 대한 관심이 부족하였다. 도덕적 정체성에 관한 서사적 접근은 그 동안의 도덕적 정체성의 논의에서 부족했던 부분을 보완하고 도덕적 정체성에 관한 논의의 범위를 확대하는데 기여할 수 있을 것이다. 성찰과 반성, 관계성, 사회문화적 맥락의 강조라는 서사적 정체성의 특징을 통해 도덕성 및 도덕적 정체성과의 접점을 찾을 수 있으며 생애발달이론, 서사적 정체성의 발달을 어떤 단계가 아니라 전생애적 과정으로 보는 관점, 자아의 다양성과 통합성을 지향하는 입장은 앞서 논의한 도덕적 정체성에 관한 논의들의 한계점을 보완하면서 더 넓은 범위에서 도덕적 정체성을 논의할 수 있게 할 것이다. 이에 이 연구에서는 도덕적 정체성에 관한 서사적 접근인 서사적 정체성 이론을 보다 깊이 있게 살펴보고자 한다.

## 제 III 장 서사적 정체성의 구조와 특성

본 장은 크게 네 개의 절로 구성된다. 첫 번째 절에서는 서사적 정체성의 개념을 명료화하고, 서사적 정체성의 형성 요인을 세부적으로 살펴볼 것이다. 두 번째는 서사적 정체성의 교육적 활용 가능성을 검토하기 위해 서사적 정체성 발달이 시작되는 청소년기에 주목하여 청소년기의 서사적 정체성 발달 핵심 요인을 살펴볼 것이다. 세 번째는 서사적 정체성 발달에 기여하는 서사 유형을 구체적으로 구분하고 각각의 서사 유형에 따른 교육적 의의를 살펴볼 것이다. 마지막으로 서사적 정체성에 관한 논의를 종합하여 서사적 정체성이 도덕교육에 시사하는 바를 도출할 것이다.

### 제 1 절 서사적 정체성의 개념 및 형성 요인

이 절에서는 서사적 정체성에 대한 다양한 정의를 살펴보고, 이를 바탕으로 서사적 정체성의 개념을 명료화 할 것이다. 이어서 서사적 정체성 형성 요인인 자전적 기억, 자전적 추론, 삶의 이야기의 의미와 특징을 살펴볼 것이다.

#### 1. 서사적 정체성의 개념

##### 1) 내러티브 사고로 정의된 서사적 정체성

Bruner는 인지 심리학과 같은 기존의 패러다임적 사고를 비판하며 내러티브 사고를 새롭게 부각시켜 서사적 정체성에 관한 논의의 단초를 제공하였다. 패러다임적 사고란 논리-과학적인 사고 양식으로 실증주의,

합리주의와 맥을 같이 한다. 패러다임적 사고는 관찰 가능한 세계 및 논리적으로 검증 가능한 세계를 사고의 대상으로 삼기 때문에 객관적이고 가치중립적인 과학 지식을 중요하게 다룬다. 반면에 내러티브 사고는 일상적인 경험 그리고 삶과 관련된 지식을 중요하게 다루기 때문에 이러한 지식에 영향을 미치는 타인과의 관계, 사회문화적 맥락, 상황적 특수성, 개인의 주관적인 해석에 주목한다(강현석, 조인숙, 2013: 203-204). 물론 패러다임적 사고가 보편적이고 객관적인 지식을 생산한다는 점에서 여전히 중요한 위치를 차지하지만 우리의 일상과 인생은 객관적이고 보편적인 사실만으로 설명될 수 없기 때문에 인간의 일상과 경험을 다루는 내러티브 사고에도 주목할 필요가 있다.

Bruner에게 내러티브란 하나의 이야기, 시간적 연쇄로 구성된 사건들을 의미한다(강현석, 2006: 91). 다만 내러티브를 구성하는 사건들은 패러다임 사고식의 객관적이고 관찰 가능한 사건들을 의미하는 것이 아니다. 왜냐하면 우리는 원인-결과, 경험적 증명과 형식적 절차를 강조하는 패러다임적 사고가 아니라 의미 구성을 중시하는 내러티브 사고에 의해 구성된 세계에서 대부분의 삶을 살아가기 때문이다. 그렇게 때문에 우리는 내러티브 사고에 근거하여 경험과 체험들을 토대로 이야기로 세계를 구성하게 되고, 이러한 이야기는 관찰된 사실의 나열이나 객관적인 설명<sup>5)</sup>이 아닌 개인의 해석을 통해 구성된다(강현석, 2016: 45). 그리고 이야기를 구성하기 위한 해석의 과정을 통해 우리는 세상을 이해하고 삶의 경험에 다양한 의미를 부여하게 된다(강현석, 2016: 93). 다만 이와 같은 의미 부여는 개인적으로 이루어내는 것이 아니라 타인과의 소통, 자신이 속한 공동체의 가치, 사회문화적 맥락에 대한 고려를 바탕으로 이루어진다.

---

5) 브루너는 설명과 해석 사이에는 서로 환원할 수 없는 차이가 존재한다고 주장하며 이 둘의 차이를 테니스에 비유한다. 설명은 문법의 규칙이나 테니스 이론을 잘 아는 것이라면, 해석은 말을 잘하는 것이나 테니스를 잘 치는 사람이 가지고 있을 것이라고 생각되는 암묵적인 가정과 관련된다. 즉, 테니스 이론가의 지식과 테니스 선수의 지식은 다르다는 것이다. 또한 브루너는 해석과 설명의 차이에 대한 근거로 “해석의 과정을 과학적으로 설명하는 것은 불가능하다(Bruner, 1996: 101).” 는 점을 제시한다(강현석, 2016: 79).



이처럼 Bruner는 내러티브 사고를 통해 객관적이고 논리적인 형태의 지식이 아니라 개인의 일상적 경험, 삶으로부터 나오는 지식에 주목하여 개인의 다양하고 복잡한 삶의 모습과 각각의 삶이 가진 고유성을 이해할 것을 강조한다. 내러티브 사고에 따르면 개인의 일상적인 삶과 경험은 개인의 주관적인 해석과 타인과의 관계, 상황이 발생하는 맥락, 사회문화적 환경의 영향 하에서 해석되고 의미를 부여받으며 이를 토대로 개인은 자아를 형성하고 세상을 이해하게 된다. 이처럼 인간의 삶과 경험은 역사, 문화적 맥락과 무관할 수 없고, 그 문화 속에서 공유된 삶의 방식은 인간이 삶의 의미를 구성하고 자아를 형성하는데 영향을 미친다. 동시에 인간은 사회에 참여함으로써 즉, 타인과의 관계맺음을 통해 자신이 구성한 의미와 해석을 타인들과 공유하고 그 과정 속에서 새로운 의미를 발견하고 자아를 변화·성장시켜나가게 된다.

## 2) 자기-내러티브로 정의된 서사적 정체성

Sarbin은 인간 행위를 이해하는 매개체로서 이야기 혹은 서사를 강조하였다. 서사적 은유를 통해 사람들의 삶은 이야기로 해석될 수 있으며, 이야기 혹은 서사는 심리학으로 하여금 개인들을 역사적 맥락과 접하게 만들어주며 이야기, 드라마, 문학 역사 속에서 발견되는 인간의 사회적 행동들에 대한 통찰력을 갖게 해준다고 보았다(예정민, 2003: 5-6). Sarbin은 자신이 정리한 핸드북 내러티브 심리학(Narrative Psychology, 1986)에 실려 있는 두 편의 논문을 통해 위의 주장을 강화한다.

먼저 Karl Scheibe(1986)의 논문을 통해 Sarbin은 정체성에 관한 자신의 입장을 제시한다. 인간의 정체성은 삶의 과정에서 구성되는 것으로 연속적인 사회적 상호작용의 영향 하에 있는 것이다. 자기-내러티브(Self-Narrative)<sup>6)</sup>는 특정 언어 및 특정한 역사적 용어로 말해지는 발

---

6) 자기-내러티브는 자신이 경험한 사건들에 대한 개인적 해석과 이를 바탕으로 한 자아의 형성을 의미한다는 점에서 서사적 정체성을 지칭한다고 이해할 수 있다.

전된 이야기이며, 특별히 비축된 역사적 관습 및 특정한 형태의 지배적인 믿음과 가치관을 참조하여 형성되는 것이다. 기본적인 내러티브 형태는 보편적이지만, 이들 형태가 모양을 갖추고 내용이 채워지는 방식은 시간과 장소에 대한 특정한 역사적인 관습에 의존하게 된다(Karl E. Scheibe, 1986: 131; Polkinghorne, 강현석 외 역, 2009: 218에서 재인용). 즉, 자기-내러티브의 발달은 사회문화적인 맥락과 분리되어 있지 않으며 오히려 자기-내러티브 발달에 강력한 영향을 미친다. 일관성 있고 만족스러운 자기-내러티브는 자신의 현재 조건과 상황을 정당화시켜 주는 자기-내러티브를 창조하는 방식으로 과거의 사건을 선택적으로 회상함과 동시에 새로운 의미를 부여하며 이 과정을 통해 자기-내러티브는 변화하고 성장하게 된다(Karl E. Scheibe, 1986: 131; Polkinghorne, 강현석 외 역, 2009: 218에서 재인용).

이어 Stephen Crites(1986)의 논문을 통해 “자아는 일종의 미적 구성이며, 내러티브 형식으로 삶의 경험 안에서, 그리고 삶의 경험과 더불어 회상된다(Stephen Crites, 1986: 162; Polkinghorne, 강현석 외 역, 2009: 219에서 재인용).” 고 주장한다. 즉, 우리의 개인적인 이야기 혹은 개인적인 정체성은 회상을 통해 형성된 자아이며, 그 속에서 이야기가 더 일관성 있게 형성되면 될수록, 자아는 그만큼 더 통합적인 것이다. 따라서 자신에 대한 이해는 과거에 대한 개인적 해석을 의미한다. 다만 이러한 자기 이해 및 해석이 통합적이거나 자신에게 유의미한 발견을 포함하지 않을 때 우리는 불행과 절망을 경험하게 된다(Stephen Crites, 1986: 152-173; 강현석 외 역, 2009: 219-220에서 재인용). 다시 말해 삶의 경험에 대한 해석을 통해 일관성 있는 하나의 이야기를 형성하는 것은 자아의 통합과 개인의 행복에 기여한다.

이처럼 Sarbin은 인간은 이야기를 통해 자신을 이해하는 존재로 보고, 자기-내러티브를 형성하는데 있어 사회문화적 맥락, 서사에 대한 개인의 주관적 해석, 일관된 이야기 형성을 통한 자아의 통합성을 강조하였다.

### 3) 시간적 연속성을 강조하는 서사적 정체성

Polkinghorne(1988)에 따르면 서사적 정체성은 과거의 사건들의 회상과 일관성 있는 통합만으로 형성되는 것이 아니다. 서사적 정체성은 과거 이야기에 대한 회상 및 해석 뿐만 아니라 현재 그리고 ‘나’를 연속시켜 주는 미래에 대한 이야기를 포함해야 한다. 만약, 우리가 과거 회상에만 근거하여 스스로를 정의 내린다면 과거의 자신에게 얽매어 동일한 미래의 나를 생산하기 위해, 즉, 고정 불변하는 자아를 유지하기 위해 새로운 자신을 발견하는 일은 불가능할 것이다. 또 우리가 스스로의 미래를 상상하지 못하고 발전하는 자신을 꿈꿀 수 없다면 그것은 일종의 불행으로 희망 없는 삶을 살아가게 만든다. 그러므로 우리는 정체성을 형성함에 있어 과거의 경험을 포함하면서도 새로운 미래, 성장하고 발전하는 자신에 대한 기대를 토대로 연속성 있는 정체성을 구성할 필요가 있다(Polkinghorne, 강현석 외 역, 2009: 220-221).

이처럼 Polkinghorne은 서사적 정체성이 고정 불변하는 것이 아니라 성장하고 변화하는 것이며, 동시에 과거의 자신뿐만 아니라 미래의 자신까지도 포괄할 수 있어야 함을 강조하였다.

### 4) 개인적 신화로 정의된 서사적 정체성

McAdams는 Erikson의 입장을 이어받아 정체성의 사회심리적 측면을 포함하면서 정체성에 관한 서사적 접근을 제시한다. McAdams는 삶의 의미, 삶의 목적 그리고 자기를 이해하기 위해서는 내가 살아온 인생에 대해 스스로가 부여한 의미를 파악해야 한다고 이야기한다. 이 의미를 파악하기 위해 McAdams는 사람들이 “개인적 신화(personal myth)”를 어떻게 구축해 나가는지에 관심을 갖는다. 개인적 신화란 자신의 삶 속 다양한 자아들을 일관성을 갖춘 하나의 전체로 통합되도록 개인 스스로가 자연스럽게 구성한 삶의 이야기를 의미한다(McAdams,

2013: 233).

McAdams에게 인간은 자신의 이야기를 스스로 구성하며 변화시켜 나갈 수 있는 능력을 가진 존재로 다양한 삶의 경험들을 일관성 있는 삶의 이야기로 통합하여 서사적 정체성을 형성할 수 있는 존재이다. 우리가 구성해 나가는 개인적 신화는 고정 불변하는 것이 아니라 다양한 경험이 축적되어감에 따라 변화하고 성장하며 발달하기 때문에, 서사적 정체성은 어느 특정한 단계에 위치하는 것이 아니라 항상 ‘과정’ 속에 위치하게 되는 것이다. 또 삶 속에서 타인들과의 반복되는 상호작용을 통해 개인이 점차적으로 광범위하고 통합적인 서사적 정체성을 발달시킴에 따라 삶의 이야기는 가공, 편집, 재해석되고 새로운 의미를 부여받는다 (McAdams, 2013: 235). 이는 과거 사건에 대한 개인적이고 주관적인 해석만이 서사적 정체성을 형성하는 것이 아니라 타인의 시각과 사회 문화적 맥락이 ‘나’의 해석에 영향을 미친다는 것을 의미한다. 이러한 서사적 정체성을 통해 사람들은 스스로에게 그리고 다른 사람들에게 자신이 지금 누구인지, 지금에 어떻게 도달했는지, 미래에는 앞으로 어떤 삶의 목표를 가지고 살아가게 될지를 전달하게 된다 (McAdams, 2013: 233). 이처럼 McAdams에게 서사적 정체성이란 개인의 내면에 의해 만들어지고 삶의 다양한 경험들을 통해 진화하는 삶의 이야기이며, 또한 삶에 의미와 목적을 부여해주는 것이다.

서사적 정체성의 개념에 관한 논의를 종합하여 보면 다음과 같은 공통점을 발견할 수 있다. 첫째, 경험에 대한 개인의 주관적 해석을 강조한다. 즉, 개인에 의해 해석된 자기-개념 혹은 자기-이해를 강조한다. 서사적 정체성이라는 개념을 통해 알 수 있는 것처럼 사람들은 자신의 경험에 대한 해석 통해 지속적으로 자신을 정의 내리고 이해하고자 한다. 그리고 그 이해의 틀을 통해 과거, 현재, 그리고 미래의 자신까지도 만들어내게 된다. 이때, 우리는 우리에게 일어난 모든 사건들을 시간적 순서에 따라 나열하는 것이 아니다. 어떤 이야기는 부각시키고, 또 어떤 이야기는 배제하는 발체의 과정 속에서 우리가 누구인가를 형성하게 된다. 또한 선택된 삶의 이야기를 개별적으로 나열하는 것이 아니라

일관성을 확보하기 위해 사건들 간 연결다리를 놓고 그 과정에서 삶의 의미와 목적을 발견하기도 한다(고미숙, 2003: 15-16). 즉, 우리는 삶의 경험에 대한 성찰과 반성을 통해 자신만의 이야기를 생산하고 이러한 이야기를 바탕으로 스스로를 이해하는 즉, 서사적 정체성을 형성해 나가게 된다.

둘째, 관계 및 대화에 근거한 정체성 형성 및 발달을 전제한다. ‘서사’는 결국 나 홀로 만들어 나가는 것이 아니라 사회적 관계, 문화적 맥락 속에서 내가 경험하는 사건들과 그 사건을 타인과의 공유하는 과정 속에서 만들어지는 것이다. 어떤 경험에 대한 주관적인 해석도 타자와의 대화를 통해 편집, 수정, 재구조화되며 동시에 대화의 과정 속에서 자신이 속한 사회문화적 맥락의 영향을 받기도 한다. 결국 서사적 정체성은 홀로 만들어 나가는 것이 아닌 타인과 함께, 사회 속에서 만들어어나가는 것이다.

셋째, 정체성을 시간을 통해 변화하는 하나의 ‘과정’ 속에 있는 것으로 간주한다. 정체성을 고정 불변하는 것이 아니라 삶의 이야기에 대한 해석, 재구성을 통해 항상 변화하는 과정 중에 있는 것으로 본다. 서사적 정체성의 발달은 특정 단계에 도달하거나 특정 단계를 달성하는 것을 목표로 하는 것이 아니라 다양한 삶의 경험에 일관성을 부여하고 동시에 삶 전체를 통합하기 위해 지속적으로 사건과 사건을 연결하고 해석하는 과정 속에 있는 것이다. 그리고 그 과정 속에서 과거 경험에 새로운 의미를 부여하기도 하고, 세상을 바라보고 해석하는 관점을 변화시키기도 한다.

넷째, 자아의 다양성과 통합성을 추구한다. 기존의 도덕적 정체성이 고정 불변하는 자아, 독립적이고 개별적인 자아에 주목하여 개인 간 차이 혹은 고유성에 주목하는 다양성 측면을 소홀히 하였다면, 서사적 정체성은 개인의 주관적인 해석, 개인적 삶의 경험들에 주목하여 개인만의 고유한 정체성에 관심을 갖는다. 다만, 개인의 삶의 경험들을 단편적이고 분절적으로 이해하는 것이 아니라 삶의 경험들 간의 일관성을 찾아한 사람을 설명하고 이해할 수 있는 통합성 있는 이야기 즉, 서사적 정

체성을 구성할 것을 강조한다.

이를 종합하여 볼 때, 서사적 정체성이란 역사적이고 문화적인 맥락 안에서 타인과의 상호작용을 바탕으로 개인의 삶 속의 다양한 경험들을 일관성을 갖춘 하나의 이야기로 통합한 삶의 이야기이자 과거의 사건, 현재 그리고 미래를 통합하여 삶의 의미와 목적을 발견해 나가는 정체성 형성 및 발달 과정이라고 정의내릴 수 있다.

## 2. 서사적 정체성의 형성 요인

서사적 정체성의 형성을 이해하기 위해서는 서사적 정체성 형성의 토대가 되는 자전적 기억, 자전적 추론, 삶의 이야기를 살펴볼 필요가 있다.

### 1) 자전적 기억(Autobiographical Memory)

자전적 기억(autobiographical memory)의 개념은 다른 종류의 기억 개념들과의 비교를 통해 명료화 될 수 있다. 자전적 기억에 대한 표준적 정의는 한 개인의 삶의 사건들에 관계된 기억으로 (Brewer, 1986: 26), 자아·감정·목표 및 개인적 의미 등과 관련된 기억이다(Conway & Rubin, 1993: 103).

Schacter, Wangner, Buckner(2000)의 분류에 따르면 기억은 작업-기억, 의미-기억, 일화적-기억, 지각의 표현 시스템, 절차적-기억과 같이 구분할 수 있지만 자전적 기억과 비교가 될 만한 것은 의미-기억과 일화적-기억이다(Nelson & Fivush, 2004: 487). 앞의 세 가지 기억은 선언적 기억으로 의식적으로 상기될 수 있는 기억이며, 뒤의 두 기억은 비선언적 기억으로 무의식적이고 자동적으로 드러나는 기억이다. 자전적 기억은 의도적인 의미 부여의 과정과 연결되기 때문에 선언적 기억에 해당하는 의미-기억 및 일화적-기억과 그 의미를 비교해 볼 필요

가 있다. Tulving(1972: 385-386)에 따르면 의미-기억은 사물 또는 현상에 관하여 일반적인 지식 형태로 저장되어 있는 기억이다. 이와 달리 일화적-기억은 개인이 경험했던 것에 기억으로 시간, 장소 등과 연관되어 기억되는 것들을 가리킨다. 그리고 그 기억은 내가 몇 시에 어느 장소에 있었다는 단편적인 수준으로 과거 경험에 대한 의미화와는 무관하다(Nelson & Fivush, 2004: 487).

이 두 개념과 달리 자전적 기억은 개인적으로 의미 있는 경험을 바탕으로 구조화된 기억이다(Wang, 2002: 47). 다시 말해, 개인적인 중요성에 의해 선택된 경험과 사건에 대한 의미 부여를 통해 형성된 기억으로 일화적-기억처럼 일회적인 사건을 회상하는 것이 아니라 사건이 어떻게 발생했는지, 그것이 어떤 의미를 지니는지, 그것이 나에게 왜 중요한지와 같은 내용들을 포함하는 기억이다(Nelson & Fivush, 2004; Fivush, Habermas, Waters, Zaman, 2011).

이러한 자전적 기억의 특징을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 자전적 기억은 자아에 대한 인식, 정서, 목표, 개인적인 의미 등을 포함한다(Nelson & Fivush, 2004: 488). 이는 경험한 사건에 관한 평가를 포함하며 깊은 사고로 우리를 이끌어 자아-이해를 가능하게 한다. 둘째, 자전적 기억은 부모 및 동료, 문화적 관습, 공동체적 관점과 상호작용을 통해 형성된다. 또한 자전적 기억은 타인과의 대화를 통해 반복적으로 말해짐으로서 타인의 관점을 수용하고, 문화적 관습과 공동체의 관점을 포함하게 된다. 이로 인해 경험적 사건에 대한 생각, 감정, 평가 등이 더욱 풍부해지게 된다(Fivush, Habermas, Waters, Zaman, 2011: 321). 셋째, 자전적 기억은 언어라는 사회적 상호작용의 매개체를 통해 학령기 이전에 서서히 등장하기 시작하여 청소년기에 등장하는 삶의 이야기와 밀접한 관련성을 지니게 된다(Fivush, Habermas, Waters, Zaman, 2011: 323). 이처럼 자전적 기억들을 공유하고 창조하는 과정을 통해 우리 자신만의 이야기를 만들게 되고 이는 곧 청소년기에 등장하는 서사적 정체성 혹은 삶의 이야기의 형성에 기여하게 된다.

## 2) 자전적 추론(Autobiographical Reasoning)

자전적 추론은 개인의 과거와 현재를 연결시키기 위해 자신의 삶의 요소와 자아 사이의 연결 고리를 형성하는 자전적 기억에 대한 자기 반영적 생각 혹은 자기 반영적 이야기의 과정이다(Habermas & Bluck, 2000: 5). 즉, 자전적 기억에 의존하여 사건 혹은 경험들과 자아 사이에 일관성을 창조하여 자전적 기억으로부터 자아를 구성해 나가는 과정이 자전적 추론이다.

자전적 기억과 삶의 이야기 사이의 연결 고리인 자전적 추론은 청소년기 사회-인지적 기술의 발달로 인하여 가능하게 된다(Fivush 외, 2011; 328). 사회-인지적 기술의 발달은 피아제식의 인지 능력의 발달과 유사한 것으로 추상적이고 논리적인 사고 능력의 발달을 의미한다. 이는 삶의 이야기를 복합적으로 통합할 수 있는 기술과 타인과의 관계, 사회문화적 맥락 속에서 자신의 이야기를 수정하고 보완해 나갈 수 있는 능력을 갖추게 되었음을 의미한다. 곧, 성장함에 따라 자전적 추론이 가능하게 되는 것이다. 둘째, 사회-인지적 기술의 발달은 정체성을 창조하고자 하는 동기를 촉진시킨다(Fivush 외, 2011; 328). 사회-인지적 기술의 발달은 삶의 경험을 해석하는 다양한 틀을 학습 가능하게 한다. 하나의 사건에 얽힌 다양한 관점을 파악할 수 있게 되고, 동일한 사건에 대한 다양한 해석과 관점이 존재할 수 있음을 깨닫게 되면서 사회-인지적 기술이 발달하는 청소년기에 그들로 하여금 자신만의 고유한 삶의 관점을 발달시키고자 하는 동기를 촉진시킨다.

## 3) 삶의 이야기(Life Story, Life Narrative)

하나의 일화적 이야기를 완성하는 능력은 아동기 후기에 등장하게 된다. 그리고 사회-인지적 기술의 발달과 더불어 복합적이고 개인적으로 중요한 경험들을 포함하는 커다란 삶의 이야기를 형성하는 능력은 청소년



년기가 되어서 등장하기 시작한다(Erikson 1968; Habermas & Bluck, 2000; McAdams, 1993).

삶의 이야기를 완성하는 능력이란 단순히 과거의 이야기를 해석하여 나열하는 수준이 아니라 과거 경험을 인과 관계적으로 혹은 주제적으로 연결 짓고 이야기들 간 일관성을 확보하여 자신의 정체성을 통합적으로 드러낼 수 있는 능력을 의미한다. 그리고 통합성을 확보한 정체성은 과거, 현재, 미래의 자기 자신을 설명하고 삶의 의미와 목적을 제공해준다.

이러한 삶의 이야기는 두 가지 방식을 통해 형성되기 시작한다. 첫째, 다수의 일화를 인과 관계적 혹은 주제적으로 연결하여 일관성 있는 삶의 이야기를 만들기 시작한다(Fivush 외, 2011: 328). 이는 여러 사건들과 연결고리를 제공하는 자전적 추론을 활용하는 것으로 다양한 삶의 경험 및 사건들 간의 일관성을 확보하여 생애 전반을 이해할 수 있는 커다란 삶의 이야기를 형성해 나가는 것이다. 삶의 이야기는 아동기의 일화적인 이야기를 만들고 시간적으로 사건을 배열하던 수준에서 벗어나 개별적으로 일어났던 사건들을 인과 관계적으로 연결하고, 복잡적이고 다양한 사건들을 하나의 주제로 일관성 있게 통합하면서 등장하게 된다. 즉, 과거 이야기들을 나를 이해할 수 있는 방식으로 재구조화하여 일관성을 지닌 하나의 삶의 이야기로 통합해 나가는 것이다. 즉, 인과 관계적 일관성과 주제적 일관성이 등장하는 것이다. 이 두 가지 일관성은 서사적 정체성의 발달 핵심 요인으로 다음 장에서 보다 구체적으로 다룰 예정이다.

두 번째는 자아에 대한 관심이 증가하고 스스로를 설명하고자 하는 동기가 증가하면서 삶의 이야기를 형성하기 시작한다. 자아에 대한 관심의 증가는 자신이 누구인지 일관되게 설명하고자 하는 욕구로 이어지게 되고 이는 개인적 경험들을 선별하고 의미부여하여 자신의 자아와 연결시켜 설명하려는 시도로 이어진다. 즉, 고유한 자아 정체성을 발달시키게 되는 것이다. 초기 아동기의 자아에 대한 관점은 자신의 자아를 관련된 상황과 맥락에 귀속시키고, 상황 속의 행동과 그에 대한 책임을 자아에 귀인시켜 자아를 표현하는 수준이다. 그러나 청소년기에는 자아를

상황에 귀속시키는 것이 아니라 자아와 상황을 구분하고 또 동시에 자아와 상황이 상호작용하면서 자전적 기억에 대한 적극적인 해석과 다양한 기억들 간의 관계 구성을 통해 여러 이야기가 일관성을 가진 하나의 이야기가 되는 삶의 이야기가 등장하게 된다. 즉, 자아, 상황적 특수성, 사회문화적 맥락 등이 고려된 정체성을 형성해 나가게 된다. 그리고 이러한 삶의 이야기는 과거 사건들 그리고 자신의 행동이 곧 ‘내’가 되고, 현재 그리고 앞으로 하게 될 삶의 경험과 행동들까지도 ‘나’를 구성하게 될 것임을 말해준다. 즉, 과거, 현재, 미래의 나까지도 하나의 이야기 속에 포함해 내는 것이다. 이처럼 삶의 이야기는 나라는 존재를 통합적으로 설명해내는 서사적 정체성이 된다.

이와 같이 서사적 정체성이 형성될 수 있는 기초는 자전적 기억을 구성할 수 있는 아동기부터 마련된다. 이어서 청소년기 사회-인지적 기술의 발달과 더불어 자전적 추론 능력이 등장하게 되면서 삶의 이야기 형성으로 이어지게 된다. 삶의 이야기 형성은 삶의 다양한 사건과 경험에 개인이 의미를 부여하고 다양한 일화적 기억들을 일관성 있는 하나의 이야기로 엮으면서 서사적 정체성을 형성해 나가게 된다. 청소년기 초기에 구성되기 시작하는 삶의 이야기, 즉, 서사적 정체성은 사회-인지적 기술의 발달, 자전적 추론 능력 및 자아 형성 욕구 등의 등장과 함께 본격적으로 형성되기 시작한다.

## 제 2 절 서사적 정체성 발달의 핵심 요인

서사적 정체성의 형성 및 발달은 곧 삶의 이야기를 일관성 있게 구축했음을 의미한다. 그러므로 서사적 정체성 형성 및 발달을 다루기 위해서는 McAdams의 삶의 이야기(life story) 이론에 주목할 필요가 있다. 삶의 이야기 이론은 Erikson의 자아정체성 연구를 확장시켜 서사적 정체성에 관한 생애발달이론을 제시한 것이다(Jenna Baddeley & Jefferson A. Singer, 강현석 외 역, 2011: 237). 생애발달이론은 과학적 연구를 토대로 영·유아기부터 노년기까지의 서사적 정체성 형성에

영향을 미치는 사회적·발달적 요인들과 서사적 정체성의 형성 과정 및 발달에 대한 설명을 제공한다(McAdams, 양유성 외 역, 2015: 17-18).

이 이론에 따르면 영아기부터 유아기까지는 직접적으로 삶의 이야기를 형성하기 보다는 삶의 이야기를 형성하기 위한 재료를 모으는 시기이다. 영아기에는 스스로 자신의 이야기를 말할 수 없기에 주로 부모, 타인의 이야기에 의존하여 자신의 이야기를 이해하게 된다. 아동기에는 부모와 함께 추억하기 활동 등을 통해 독립된 추억을 말하고 생각하기도 하지만 단편적인 사건들을 회상할 뿐 이것을 통합적이고 일관적인 이야기로 구성할 수 있는 능력은 나타나지 않은 상태이다(Habermas & Bluck, 2000: 8).

서사적 정체성 발달이 본격적 이루어지는 시기는 청소년기이다. 청소년기는 스스로의 사상적 기반을 만들기 위해 이데올로기적 탐색을 시작하는 시기이며(Erikson, 1968; Marcia, 1980; McAdams, 1993), 다른 시기에 비해 ‘자아’에 집중적인 관심을 쏟는 시기이다(Erikson, 1968; Elkind, 1981; McAdams, 1993). 또한 신체적이고 정신적인 성숙으로 인해 청소년들은 부모의 이야기를 받아들이던 입장에서 벗어나 자신의 경험을 재구성하며, 통합적이고 목적 있는 자기를 창조하기 시작한다(McAdams, 양유성 외 역, 2015: 124).

이에 이 절에서는 정체성의 탐구 및 형성이 본격적으로 이루어지는 청소년기에 주목한다. 청소년기 서사적 정체성의 형성 및 발달에 영향을 미치는 심리적·사회적 요인을 세 가지로 분류하여 제시하고, 해당 요인과 관련 있는 심리학적 연구 결과들을 종합하여 각각의 요인들이 서사적 정체성의 형성 및 발달에 어떠한 영향을 미치는지를 탐구할 것이다.

## 1. 자아와 서사의 일관성에 대한 욕구

### 1) 사회-인지적 기술의 발달

사회-인지적 기술의 발달은 더 복잡한 자전적 추론과 이야기의 구성을 가능하게 한다. 청소년기 서사적 정체성 발달에 기여하는 사회-인지적 기술은 시간적 이해(temporal understanding), 인과 관계적이고 가설적인 추론(causal and hypothetical reasoning), 본문에 따른 해석(textual interpretation)로 구분될 수 있다(Fivush 외, 2011: 329). 먼저 시간적 이해(temporal understanding)는 유아기부터 등장하는 것으로 유아기의 시간적 이해는 사건을 발생 순서에 따라 나열하는 수준에 불과하였다면 청소년기에는 사회-인지적 기술의 발달에 따라 사건을 단순히 시간적으로 나열하는 것이 아니라 문화적 도구인 달력을 이해하고 이를 바탕으로 사건의 흐름을 파악할 수 있게 된다. 이는 사회적인 시간의 흐름을 파악할 수 있게 되는 것으로 문화적 대본을 이해하는 것과 관련성을 지닌다.

두 번째 인과 관계적이고 가설적인 추론(causal and hypothetical reasoning)은 청소년기에 발달하는 인지적 기술로 삶 속에서 일어난 여러 경험 및 사건들 간의 미묘한 차이를 파악하고, 사건들 간의 인과관계를 통합적이고 체계적으로 추론 할 수 있는 사회-인지적 기술이다 (Ingleder & Piaget, 1959; Fivush 외, 2011: 329에서 재인용). 이는 사건 간의 연결고리를 발견하고 이를 일관성 있는 하나의 삶의 이야기로 구성할 수 있는 능력인 인과관계적 일관성과 관련하여 서사적 정체성 발달에 기여한다.

세 번째 본문에 따른 해석(textual interpretation)은 이야기를 요약하고 해석하는 능력으로 이는 주어진 이야기 속에서 도덕적 가치를 발견하거나 저자의 의도를 추론할 수 있는 사회-인지적 기술이다(Fivush 외, 2011: 329). 이는 개인의 삶의 경험, 자전적 기억을 삶의 이야기로 재구성하는 과정에서 기억을 성찰하고 반성하여 새로운 해석을 부여하고 재조직화하여 통합적인 서사적 정체성을 발달시키는 것과 관련된다.

이처럼 청소년기의 사회-인지적 기술의 발달은 장기적이고 거시적인 시간적 흐름에 대한 이해, 인과 관계적 추론, 자전적 기억의 재구성을

가능하게 하여 서사적 정체성의 형성과 발달을 가능하게 하는 바탕을 마련해 준다.

## 2) 포괄적 일관성의 등장

청소년기에 일어나는 사회-인지적 발달과 자아에 대한 관심은 청소년들이 자신의 삶의 이야기의 저자가 되기 시작한 것임을 알려준다. 아동기 후기까지 각 개인들은 어떻게 하나의 이야기를 구성할 수 있는지를 학습했다면, 청소년기에 이르러서는 자신의 경험을 어떻게 자신의 정체성에 일관성 있게 통합해야 하는지를 학습한다(Habermas & Bluck, 2000: 13-14). 이제 청소년은 Erikson이 말했던 심리적 과제를 해결하기 위해 정체성 탐구를 시작하게 된다.

Habermas와 Bluck(2000)의 연구 결과에 따르면 자신의 경험을 정체성에 일관성 있게 통합하는데 필요한 사회-인지적 능력과 자신의 경험에 일관성을 부여하고 하나의 통합된 삶의 이야기를 만들고자 하는 동기는 청소년기에 등장한다. 서사적 정체성의 형성, 즉, 삶의 이야기를 구성한다는 것은 ‘일관성’ 있게 삶의 경험을 이해하고 구조화하는 능력을 필요로 한다. 이와 관련하여 Habermas와 Bluck은 삶의 이야기를 구성하는 방식으로써 일관성의 네 가지 유형을 밝혀냈다. 일관성의 네 가지 유형은 시간적 일관성(temporal Coherence), 전기에 대한 문화적 개념(cultural concept of biography), 인과관계적 일관성(causal coherence), 주제적 일관성(thematic coherence)이다.

시간적 일관성과 전기에 대한 문화적 개념은 청소년기 이전에도 존재하는 것으로, 시간적 일관성이란 시간을 두고 일어났던 사건들을 시간의 흐름에 따라 조직해 내는 것을 의미한다(Habermas & Bluck, 2000: 9). 시간적 일관성은 유아기나 아동기의 아이들에게도 나타나는 것으로 어제, 지난주, 지난달에 일어났던 사건들을 순서대로 나열할 수 있는 능력이다. 전기에 대한 문화적 개념이란 문화적 기준 속에서 삶의 이야기에 포함되어야만 하는 사건이나 사실을 인지하고, 문화 속 전형적인 삶

의 계열을 파악하는 것을 의미한다(Habermas & Bluck, 2000: 10). 이는 서사적 정체성이 사회문화적 맥락 밖에 있지 않음을 보여주는 논의로 이 절의 세 번째 논의에서 보다 자세히 다룰 것이다.

시간적 일관성과 전기에 대한 문화적 개념은 시간의 흐름 혹은 문화적 기준에 따라 일관성 있게 전개되는 사건들만을 설명해 낼 수 있다. 그러나 삶은 비일관적인 사건과 경험을 동반한다. 그리고 우리는 비일관적인 사건들 간의 일관성을 확보하고 이를 커다란 삶의 이야기 속에 통합해 내야한다. 이러한 통합을 가능하게 하는 것이 인과관계적 일관성과 주제적 일관성이다. 이 두 가지 일관성은 심리적 성숙에 따른 사회-인지적 발달을 필요로 하기 때문에 청소년기에 등장하는 ‘일관성’ 이라고 할 수 있다.

### (1) 인과관계적 일관성(causal coherence)

인과관계적 일관성이란 삶 안에서의 개인적 사건들 간의 연결고리를 끄집어내거나 경험이나 사건들을 개인적 믿음, 특성, 선호 등과 연계시켜 설명해내는 것이다. 예를 들어, 개인이 가지고 있는 개에 대한 두려움을 어렸을 때 개에 물렸던 경험과 연계시켜 설명하거나 개인이 경험한 수영대회에서의 승리를, 아이 때부터 지녀온 수영에 대한 사랑 또는 초기 수영 실력을 인정받았던 기억 등과 연계시켜 설명하는 것이다(Jenna Baddeley & Jefferson A. Singer, 강현석 외 역, 2011: 244). 이러한 인과관계적 일관성은 삶의 이야기를 형성하는데 있어 비일관적이고 다양한 삶의 사건들 간의 연결고리를 형성하여 정체성에 통합하고자 하는 것으로 또 다른 이름으로 의미 만들기(meaning making)가 있다.

McLean(2005: 683)에 따르면 의미 만들기는 개인의 경험 간 일관성을 형성하여 정체성을 형성 및 발달시키기 위해 사용하는 인과관계적 일관성이다. 의미 만들기는 어떻게 과거의 사건이 다른 사건 혹은 자아의 한 측면에 영향을 미쳤는지 설명하고자 하는 것으로 청소년기에 발달하는 능력이다. 이는 삶의 이야기 구성하고 자신의 경험을 해석하여 일

관련 이야기와 통합된 정체성을 만들고자하는 욕구와 관계된다.

McLean은 의미 만들기를 두 가지 유형으로 구분하여 설명한다. 첫 번째는 교훈을 배우는 것(lesson learning)으로 단순한 상황에서 직접적인 미래 행동에 영향을 미치는 작은 배움을 얻는 것을 의미한다. 교훈을 배우는 것은 삶의 이야기를 꿰뚫거나 관통하는 어떤 깨달음을 얻는 것이라기보다는 가까운 미래에 행동을 변화시키는 것과 같이 단기적 변화에 기여하는 가르침을 얻는 것이다. 두 번째는 통찰을 얻는 것(gaining insight)으로 삶의 이야기 전체를 관통하는 수준의 지혜를 얻는 것을 의미한다. 사건이나 경험으로부터 한발 물러서서 넓은 관점에서 이를 바라봄으로써 더 깊은 자기-이해 혹은 세상이나 관계에 대한 지혜를 얻는 것이다(McLean, 2005: 683-684).

그런데 청소년기에 나타나는 의미 만들기는 통찰보다는 주로 교훈을 배우는 것에 집중되어 있다. 청소년기는 삶의 이야기를 구성해나가는 초기 단계로 아직 다양한 삶의 경험을 하지 못하였고 삶의 이야기를 구성하는 능력 또한 미흡한 상태이기 때문에 삶의 이야기를 관통하는 깨달음을 얻기 어렵다. 통찰을 얻는 것은 다양한 삶의 경험을 토대로 삶의 이야기가 어느 정도 형성된 이후인 초기 성인기부터 주로 발달하게 된다. 청소년기에는 사소한 사건들에 대한 반성과 성찰을 통해 교훈을 얻게 되며 이를 바탕으로 가까운 미래에 자신의 행동을 교정해냄으로써 삶의 이야기, 즉, 서사적 정체성을 점점 구성해 나가게 된다(McLean, 2005: 688).

덧붙이면 의미 만들기는 주로 긴장 혹은 다툼, 부정적이고 도전적인 사건과 관련된다. Thorne 외(2004)와 Bluck 외(2004)의 연구 결과에 따르면 긍정적인 정서나 관계에 대한 기억은 의미를 발견하여 개인의 삶 이야기에 통합하려는 시도로 잘 이어지지 않는다. 오히려 부정적인 정서와 스트레스와 관련된 기억이 의미를 찾고자하는 시도나 노력으로 이어지며 이러한 노력으로부터 교훈이나 통찰을 이끌어낼 경우 자아에 대한 일관된 설명을 가능하게 하고, 정체성의 성장으로 이어지게 된다(Thorne, A., McLean, K. C., & Lawrence, A. M., 2004; Bluck, S.,

& Gluck, J., 2004).

## (2) 주제적 일관성(thematic coherence)

주제적 일관성은 삶 속의 다양한 사건과 경험들을 하나의 가치 또는 원리를 토대로 함께 묶는 것이다. 즉, 하나의 핵심 다양한 사건과 경험 간 주제적 유사성을 발견하여 하나의 핵심 가치를 중심으로 사건 사이에 일관성을 부여하는 것이다. 예를 들어, 삶의 이야기를 하나의 가치 혹은 원리로 포괄 한다는 것은 “삶은 사랑하는 것” 혹은 “인생은 투쟁하는 것” 과 같은 방식으로 삶을 설명해 낼 수 있게 되는 것을 의미한다 (Habermas & Bluck, 2000: 12).

그리고 이러한 진술을 하기 위해서는 스스로 자신의 삶 전반에 대한 해석을 해내야 하기 때문에, 주제적 일관성을 갖는다는 것은 삶 속의 다양한 경험과 사건들을 요약하고, 해석하고 종합하는 능력을 갖추었다는 것을 의미한다(Jenna Baddeley & Jefferson A. Singer, 강현석 외역, 2011: 244). 경험을 해석하고 종합하는 능력은 사회-인지적 기술의 발달을 필요로 하기 때문에 사회-인지적 발달과 함께 주제적 일관성은 청소년기에 등장하게 된다.

청소년기에 자신의 경험을 해석하고 이해하는 핵심 주제를 무엇으로 선정하느냐는 청소년기 이후의 삶의 경험을 해석하는 관점에도 영향을 미친다. 즉, 청소년기에 선택했던 가치와 신념이 자신의 과거, 현재, 미래를 설명하게 만든다. 청소년기에 어떤 가치와 원리를 자신의 이야기를 해석하는 핵심으로 삼느냐는 삶 속에서 배려, 친절, 사랑과 같은 가치를 발견할 것인지 실망, 집착, 고통과 같은 가치를 발견할 것인지와 관련되게 된다. 단, 서사적 정체성은 고정 불변하는 것이 아니라 변화 및 성장해 가는 것이기 때문에 쌓여가는 경험을 통해 중요하게 여기는 가치와 원리를 변화시키고 경험에 대한 기존의 해석이나 이해를 변화시킬 수 있다.



## 2. 부모와 동료와의 관계

많은 선행 연구들은 부모와 동료와의 관계가 서사적 정체성 발달의 핵심 요인임을 증명하고 있다(McLean & Jennings, 2012: 2). 선행 연구들은 부모와의 관계가 아동기 때와 마찬가지로 청소년기에서도 중요한 위치를 차지하며, 청소년기가 특히 동료와의 친밀감이 증가하는 시기임을 보여준다. 일례로 이 시기에 청소년들은 자발적으로 동료 혹은 애인과 더 많은 시간을 소비하며, 이들과의 관계에서 친밀감과 지지를 얻는 것을 중요하게 생각한다(Furman, 1989; Larson & Richards, 1991; McLean, 2005: 684에서 재인용). 이러한 관계의 변화로 인해 부모는 아동기와 달리 청소년기에는 주로 이야기를 들어주는 청중으로서의 역할을 하게 되며, 동료는 청소년기 그 중요성이 증가함에 따라 상호 대화를 통해 영향을 주고받는 청중으로서의 역할을 하게 된다(Thorne, 2000; McLean, 2005; McLean & Jennings, 2012).

자신의 이야기를 타인에게 하는 활동은 생애의 다른 어느 시기보다 청소년기에서 초기 성년기에 많이 일어난다. 부모 혹은 동료와 같이 친밀한 관계를 맺은 사람들과의 자전적 기억에 관한 대화는 청소년으로 하여금 그 사건에 대한 정서를 기술하는 기회를 제공할 뿐만 아니라 과거 사건으로부터 교훈을 도출할 수 있는 기회 또한 제공한다(Jenna Baddeley & Jefferson A. Singer, 강현석 외 역, 2011; McLean & Jennings, 2012).

다른 사람과 자신의 이야기를 공유하는 것은 가장 깊은 자기를 공유하는 것이다(McAdams, 양유성 외, 2015: 21). 친밀감을 바탕으로 진실한 자신을 공유하는 경험을 통해 개인은 스스로에 대한 이해를 심화시키기도 하고, 기존에 삶의 경험에 부여하였던 의미를 새롭게 변화시키기도 한다. 친밀한 관계에 기반한 자전적 기억의 공유는 청소년에게 그 동안 형성해 온 삶의 이야기를 성찰하고 재구성할 수 있는 계기를 마련해 준다.

## 1) 부모와의 관계

자전적 기억의 초기 발달은 함께 추억하기(joint reminiscing)라고 알려진 부모-자녀 간의 대화에서 일어난다. 함께 추억하기는 아동이 말을 하기 시작하는 12개월에서 18개월 정도에 시작된다. 3세~4세가 되면 아이들은 독립된 추억을 말할 수 있게 되고, 5세~6세가 되면 아이는 엄마의 추억하기 형식에 영향을 주기도 한다(Reese & Rarrant, 1993; Jenna Baddeley & Jefferson A. Singer, 강현석 외 역, 2011: 240에서 재인용). 자전적 기억을 일화(episode)로 만들어 내는 능력은 아동기에 나타나지만 각각의 사건들을 삶의 이야기로 일관성 있게 통합하는 능력은 청소년기에 등장하게 된다(Habermas & Bluck, 2000: 13).

먼저, 부모의 함께 추억하기는 아동이 과거의 사건에 의미를 부여하는 방식, 삶의 이야기를 연결 짓는 방식에 영향을 준다. 예를 들어, 정교한 발문과 정서적 정보를 강조하는 추억하기 방식을 택한 엄마들은 이야기 중인 사건에 대한 아이들의 회상을 끌어내기 위해서 자세한 질문을 제공하고, 아이들의 관점을 지지해 주었다. 또 부모와 자녀들은 해당 추억에 대해 매우 깊이 있고 자세하게 이야기를 나누었다. 반대로 단조롭고 반복적인 발문을 사용하는 추억하기 방식을 택한 부모는 대화의 주제를 빠르게 바꾸었고, 사건을 회상하는데 있어 내용의 정교함이나 구체성이 떨어졌다. 아동기에 부모와 정교한 방식의 대화를 경험한 사람은 보다 정교한 방식으로 이야기를 구성하고 사건에 대해 훨씬 풍부한 감정적 이해를 형성하게 되며 이는 일관성 있고 통합적인 자기 이해를 형성하는데 기여한다(McLean, 2007: 265; 2012: 2).

다시 말해 함께 추억하기에서 부모의 발문은 아이들이 자전적 기억을 회상함에 있어 어떤 내용이 들어가고, 삭제되어야 하고 강조되어야 하는가에 대한 모범을 제공한다. 이러한 부모의 영향 하에서 아동들은 지속적으로 인지적인 소양을 얻고 세상에서 독특한 경험을 축적시켜 나감에 따라 삶의 이야기를 구성하는 자신만의 방법을 점차적으로 학습하고 청소년기에 이르러서는 본격적으로 삶의 이야기를 구성하기 시작한다

(Jenna Baddeley & Jefferson A. Singer, 강현석 외 역, 2011: 241-242).

다음으로 부모와의 애착관계는 청소년기의 자아 존중감에 영향을 미친다(McLean, 2007; Jenna Baddeley & Jefferson A. Singer, 강현석 외 역, 2011; McAdams, 양유성 외 역, 2015). Hayden와 Singer와 Chrisler는 엄마와 딸 사이의 출생 이야기 공유가 딸의 엄마에 대한 애착과 자아 존중감에 어떤 영향을 미치는지를 연구하였다. 그리고 연구 결과 엄마로부터 출생의 이야기를 많이 들은 딸의 경우 비교적 높은 자아 존중감을 지녔고, 엄마와의 친밀한 관계를 형성하고 있었다(Jenna Baddeley & Jefferson A. Singer, 강현석 외 역, 2011: 239). 또 높은 자아 존중감은 자아 강도와 연결되는데 자아 강도는 서사적 정체성의 발달, 즉, 삶의 이야기를 통합적으로 서술하는 경향과 정적인 상관관계를 맺는다(Bauer & McAdams, 2004). 즉, 높은 자아 존중감을 가진 사람은 통합적이고 일관된 삶의 이야기를 서술할 확률이 높은 것이다.

마지막으로 부모와의 안정적인 혹은 불안정한 애착은 우리의 삶의 이야기의 분위기에 영향을 미친다. McAdams는 영아기와 아동기 부모와의 관계가 우리의 정체성 형성에 중요한 원재료를 제공한다고 보았다(McAdams, 양유성 외 역, 2015: 54-56). 영아기의 부모와의 안정적인 애착은 삶에서 기본적인 신뢰를 경험한 것으로 평가된다. 그리고 이러한 영아기의 경험은 우리가 구성하게 되는 삶의 이야기의 분위기에 영향을 미치게 된다. 예를 들어, 안정적 애착을 경험한 사람들의 삶의 이야기는 낙관주의와 희망적인 분위기를 발산시키는 반면, 불안정한 애착을 경험한 사람들의 삶의 이야기는 불신과 체념의 분위기를 보여준다. 물론, 이것은 이야기의 분위기가 변화될 수 없다고 말하는 것은 아니다. 다만 삶의 초기의 경험이 우리가 삶을 바라보는 관점에 영향을 끼칠 수 있음을 밝히는 것이다.

심리학자들과 상식은 삶의 이야기의 분위기가 긍정적일 경우 우리의 삶이 더 만족스럽고 행복해 질 것이라고 우리에게 이야기한다. 즉, 긍정적인 사고가 사람이 질병으로부터 회복되도록, 개인적 역경을 인내하도

록, 그리고 다른 수많은 불행한 일을 이겨 내도록 돕는다는 것이다 (McAdams, 양유성 외 역, 2015: 64). 이를 종합해 보았을 때, 부모와의 정교한 대화, 안정적인 애착은 더욱 긍정적이고 건강한 방향으로 서사적 정체성 발달을 안내한다.

## 2) 동료와의 관계

앞서 밝힌 바와 같이 청소년기는 특히 동료와의 친밀감이 증가하는 시기로 동료와의 관계가 서사적 정체성 발달에 있어서 중요한 위치를 차지하는 시기이다. 청소년기 부모와의 관계는 점차 독립적으로 변화하는 반면 동료와는 친밀감이 증가하고 정서적 의존이 점차 심화된다. 청소년들은 이 시기에 동료로부터 가치를 배우고, 동료들의 정서적 지지에 중요한 의미를 부여하며, 동료들과 유사해지기 위해 행동을 변화시키기도 한다(McLean & Jennings, 2012: 2).

이처럼 청소년기에 동료와의 우정은 개인의 서사적 정체성 발달에 있어 스캐폴딩(scaffolding)의 기능을 하게 된다(McLean & Jennings, 2012: 3). 즉, 청소년기에 부모 이외의 새로운 스캐폴더(scaffolder)로서 동료가 등장하게 되는 것이다. 단, 동료가 개인의 서사적 정체성 발달에 있어서 부모의 위치를 대체하는 것이 아니며, 부모와 구분되는 또 다른 조력자로서 위치하게 된다. 부모와 구분되는 동료의 역할을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 동료와의 평등한 관계는 개인이 부모로부터 벗어나 안전하게 정체성을 탐색할 수 있는 영역을 제공한다(McLean & Jennings, 2012: 15). 동료와의 친밀한 관계는 안정적인 환경에서 제 3자적 시각을 통해 자신을 검토할 수 있게 한다. 즉, 가족 구성원의 관점으로부터 벗어나 과거를 회상하고 해석하는 개인적 관점이 사회문화적 분위기에 적합한지, 타인으로부터 비난받을 만한 내용은 아닌지를 검토할 수 있게 된다. 동시에 동료와의 친밀하고 안정적인 관계 속에서 개인의 해석적 관점을 표현해보는 경험은 더 큰 사회적 환경에 나아갔을 때 개인이 지게 되는

정서적 부담을 덜어주며, 정서적으로 안정적인 상황 속에서 가족 구성원 이외 타인의 해석적 관점을 학습할 수 있는 기회를 제공한다.

둘째, 동료의 정교한 질문들과 새로운 해석은 삶의 이야기 형성 과정에 있어 개인의 고유한 목소리를 찾을 수 있도록 한다(McLean & Jennings, 2012: 15). 다만 실제로 동료들은 모두 유사한 인지적·정서적 발달 수준에 있기 때문에 엄마보다 정교한 발문을 제공하거나 도덕적 기준에 부합하는 사건의 해석을 독려하는데 한계가 있다(McLean & Jennings, 2012: 3). 그러나 청소년기 동료와의 대화는 개인이 정체성의 자기-표상적 측면에 집중할 수 있는 기회를 제공한다. 자신이 어떤 가치를 소중히 여기는 사람인지, 무엇을 중요하게 생각하는 사람인지와 같은 구체적인 자신에 대해 탐구할 수 있게 된다. 또한 부모의 관점과 해석으로부터 벗어나 자신만의 고유한 해석을 시작하게 된다. 즉, 서사적 정체성 발달에 있어 개인의 고유한 목소리를 발견해 나가게 되는 것이다.

셋째, 우정의 깊이와 친밀감의 증가는 동료와 개인 모두의 서사적 정체성 발달을 촉진한다(McLean & Jennings, 2012: 15). 동료와의 친밀감이 깊어질수록 동료는 상호간 서사적 정체성 발달을 촉진하는 적극적인 스캐폴더의 역할을 하게 된다. 우정과 친밀감의 증가는 동료 간 대화 속에서 개인에게 더 많은 긍정적인 반응, 확인 등을 제공하게 만들고, 이는 개인으로 하여금 자전적 기억을 적극적으로 해석하고 탐색하게 하며, 동시에 일관성 있는 삶의 이야기를 구성하도록 자극한다. 또 동료 상호 간 대화는 발화자와 청중 모두에게 영향을 미치는 행위로 대화 참여자 모두의 상호 이해 및 자기 이해를 심화시킨다.

### 3) 청중의 역할

부모와 동료는 각자의 위치에 따라 개인의 서사적 정체성을 발달시키는 방식이 다르지만, 자전적 기억에 관한 대화 속에서 주로 청중(listener)의 역할을 하게 된다. 부모, 동료 역할과 더불어 우리는 대화

속 청중의 역할이 서사적 정체성 발달에 미치는 영향을 살펴볼 필요가 있다.

첫째, 경청하고 집중하는 청중의 태도는 대화 혹은 스토리텔링(storytelling)에서 발화자(speaker)가 과거 사건에 관한 이야기를 보다 정교하고 구체적으로 말하고 생각할 수 있도록 자극한다(McLean, 2007: 267). 과거 사건을 정교하고 구체적으로 말하는 과정은 삶의 이야기를 보다 일관성 있게 조직할 수 있도록 한다. 또한 자전적 기억에 대한 발화자의 고유한 해석이나 의미를 더욱 강화시킬 수 있다. 이와 달리 Pasupathi와 Rich(2005)에 따르면 청중의 산만한 태도는 발화자의 자기 이해를 위한 시도들을 약화시킨다. 즉, 자신을 탐구하고 정체성을 확립하려는 발화자의 동기를 약화시켜 서사적 정체성 발달을 저해할 가능성이 있다.

둘째, 적극적으로 반응하고 발화자에게 지지를 표하는 청중의 태도는 발화자의 의미 만들기를 촉진한다(McLean, 2012: 2). 의미 만들기(meaning making)란 과거 사건이나 기억에서 교훈이나 통찰을 얻어내는 것이다. 즉, 청중의 지지는 발화자로 하여금 과거 사건에서 삶에 교훈이나 통찰을 주는 의미를 도출해 낼 수 있게 하고 동시에 자아에 대한 일관성 있는 관점, 즉, 일관성 있는 삶의 이야기를 구성하도록 동기화한다. 또한 청중의 강력한 지지와 동의는 부정적인 과거 기억에 대해 긍정적인 정서를 증가시키며, 부정적인 정서를 감소시키는 경향이 있다(Pasupathi, 2003; McLean, 2007: 268에서 재인용).

셋째, 발화자 의견에 대해 이의를 제기하는 청중의 태도 또한 동의를 표하는 행위만큼 의미를 지닌다(Pasupathi & Rich, 2005: 1076). 친절함을 바탕으로 한 반대 의사 표시는 발화자로 하여금 자신의 고유한 관점을 보다 정교화할 수 있는 기회를 제공한다. 즉, 청중이 동의를 표하지 않는 행위는 발화자로 하여금 자신의 관점을 성찰하고 반성할 수 있는 계기를 마련해 주며, 자신의 주장을 정교화하려는 시도를 통해 자신만의 고유한 목소리를 발견할 수 있게 해준다(Pasupathi & Rich, 2005; McLean, 2012).

이처럼 청소년기 서사적 정체성의 발달은 부모, 친구와 같이 정서적으로 유대감을 형성하고 있는 사람들과의 관계 속에서 이루어질 때 효과적이다. 서사적 정체성은 개별적이고 독립적으로 구성되는 것이 아니라 관계적이고 맥락적으로 구성되는 것이기 때문이다. 타인과의 교류는 자신의 경험에 대한 주관적 해석과 다양한 관점이 만나 자신의 관점이 변화·성장할 수 있도록 하며, 대화는 사회문화적 맥락에 대한 고려 속에서 이루어지기 때문에 사회문화적 맥락에 적합한 사건 해석과 이해를 동기화 한다. 즉, 서사적 정체성의 형성 및 발달은 타인과의 교류, 관계맺음을 통해서 개인이 자신의 관점을 변화하고 성장시키는 과정 속에서 일어나는 것이다.

### 3. 사회문화적 영향

청소년은 자신의 삶의 이야기를 만들어 가면서, 지속적으로 자전적 기억을 가족, 동료 등과 공유하고 그 과정을 통해 이야기로부터 새로운 의미를 발견하고 혹은 기존의 부여했던 의미를 변화시키기도 한다. 앞선 논의에서도 확인했듯이 부모, 동료, 청중과의 대화나 반응이 청소년기 서사적 정체성의 형성 및 발달에 영향을 끼친다는 점을 알 수 있다. 또한 타인과의 교류는 그 속에 자연스럽게 그 사회의 분위기가 반영되어 있고 이를 바탕으로 서사적 정체성을 형성하고 발달시켜 나간다는 것은 개인이 자신이 속한 공동체의 사회문화적인 맥락에 영향을 받는다는 것을 의미한다. 이러한 서사적 정체성에 대한 사회문화적 영향은 함께 추억하기 활동을 통해 학습되는 문화적 대본과 포괄적 일관성에 해당하는 전기에 대한 문화적 개념을 통해서 확인할 수 있다.

#### 1) 문화적 대본

문화적 대본이란 삶의 대본이라고도 불리는 것으로 문화에서 통용되

는 평범한 삶의 단계 혹은 정상적인 삶의 계열을 의미한다(Habermas & Bluck, 2000: 15). 앞서 살펴본 함께 추억하기 활동을 통해 부모는 문화적 대본을 아이들에게 자연스럽게 전달하게 된다. 이는 문화 간 함께 추억하기의 방식을 비교해봄으로써 사회문화적 맥락이 어떻게 삶의 이야기를 구성하는 방식에 영향을 미치는지 파악할 수 있다. 사회문화적 맥락에 따른 서사적 정체성 발달을 비교 연구한 Wang(2004)은 미국계 부모와 중국계 부모의 함께 추억하기 활동에 드러난 차이를 통해 문화적 대본의 영향력을 발견하였다. 예를 들어 유럽계 미국인 부모는 자아의 독립성과 자율성을 가치 있게 여기는 사회문화적 분위기로 인해 아동이 스스로 추억을 구성할 수 있도록 비교적 정교한 발문과 적극적인 지지를 대화 안에서 표현한다. 이와 달리 중국의 부모는 자아의 관계성과 공동체적 가치를 중요하게 여기는 사회문화적 분위기로 인해 비교적 교훈적이고 교화적인 추억하기 방식을 활용하게 된다. 이러한 차이는 자녀가 추후 삶의 이야기를 구성하고 선정하는 방식에 영향을 미치게 되고, 아동은 학습한 문화적 대본에 따라 소중히 여기는 가치, 삶의 경험을 해석하는 방식 등에서 차이를 보이고 각각의 사회문화적 분위기가 반영된 서사적 정체성을 발달시키게 된다.

## 2) 전기에 대한 문화적 개념

전기에 대한 문화적 개념은 앞서 살펴보았던 포괄적 일관성 중 하나로 문화적 기준 속에서 삶의 이야기에 포함되어야만 하는 사건이나 사실을 인지하고, 문화 속 전형적인 삶의 계열을 파악하는 것을 의미한다(Habermas & Bluck, 2000: 10). 이 개념은 개인이 삶의 이야기를 구조화하는 전체적인 틀에 영향을 미친다. 다시 말해 전기에 대한 문화적 개념에 의해 개인적 삶의 이야기는 문화적 대본에 적합한 방식과 흐름으로 경험들을 선택하고 구성하게 된다.

Strube, Gehringer, Ernst, Knill(1985)은 연구를 통해 삶의 이야기의 기본적 틀은 문화적으로 형성된 정상적인 삶의 계열에 영향 받고 있



다는 점을 발견하였다(Habermas & Bluck, 2000: 23). 연구의 내용을 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 청소년기 이전(11세), 청소년기(19세), 성인기 참여자(35세-40세)를 대상으로 사건을 담은 여러 장의 사진을 제시 후 참여자에게 표준적인 삶의 사건을 선택하고, 이를 시간적 순서에 따라 나열할 것을 요구했다. 그 결과 청소년기 이전의 참가자는 표준적인 삶의 궤도에서 약간 벗어난 형태를 보였으며, 청소년기 참가자들은 완벽하게 표준적인 삶의 궤도를 그렷다. 그리고 성인기 참가자들은 표준적인 삶의 궤도라고 불리는 것보다 다양한 삶의 형태를 그렷다.

이 연구 결과는 청소년기 참가자들이 청소년기 이전 혹은 성인기 참가자들보다 표준적인 삶의 계열에 대한 엄격한 기준을 가지고 있으며, 성인기는 표준적인 삶의 계열을 수용하면서도 보다 다양한 유형의 삶을 고려할 수 있다는 점을 알려준다. 또한 우리가 표준적이라고 부를 수 있는 삶의 계열이 존재하며 이것이 우리가 어떤 사건을 해석하고 선택할 때 영향을 미칠 수 있음을 보여준다. 물론, 청소년기 이전의 참가자들이 표준적인 삶의 계열에서 벗어난 형태를 제시하긴 하였으나, 모든 그룹이 문화적 대본 안에서 크게 벗어나지 않았다는 점에서 개인이 자신의 경험을 해석하고 서사적 정체성을 형성해 나갈 때, 사회문화적 맥락이 영향을 끼치고 있음을 알 수 있다. 다만 이것이 우리가 사회문화적 맥락을 있는 그대로 수용하여 그에 부합하게 우리의 정체성을 구성해 나가야함을 의미하는 것은 아니다. 오히려 우리의 정체성이 사회 문화적 맥락에서 만들어진다는 것을 알고, 우리가 살고 있는 이 사회에 보다 더 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 존재가 되기 위해 책임감을 가지고 살아가야 할 것이다.

### 제 3 절 서사적 정체성 발달을 위한 서사 유형

그 동안의 도덕교육에서 서사는 도덕교육의 방법적 소재로 활용되어 왔다. 동화와 같은 옛날이야기를 통해 교훈을 전달하거나 문학작품을 통해 특정한 덕을 전달하는 방식 혹은 갈등이나 딜레마를 포함한 문학작품

을 통해 역할 교환을 경험할 수 있도록 하는 방식, 실생활 도덕 경험에 관련된 자기 이야기를 통해 도덕적 권위와 책임감을 길러주는 방식으로 활용되어 왔다(도홍찬, 2008: 58-84). 이처럼 다양한 서사가 도덕성 함양을 위해 활용되어 왔으나 직접적으로 서사적 정체성 함양을 위한 서사의 활용 방안에 대한 논의는 부족하다.

우리는 삶 속에서 다양한 경험을 하게 되며, 경험을 나의 삶의 이야기로 구조화하는 과정을 통해 서사적 정체성을 발달시킨다. 경험, 사건을 구조화한 형태인 ‘서사’는 그 유형에 따라 자기-개념, 자기-이해를 촉진시키기도 하고 자전적 추론 능력을 발달시키기도 한다. 또한 부정적 서사를 긍정적으로 해결해내는 과정을 통해 자아 존중감을 향상시키고 자기-이해를 심화시켜 서사적 정체성 발달에 기여하기도 한다(McLean, 2007: 272). 그러나 모든 서사가 서사적 정체성 발달에 기여하는 것은 아니기 때문에 서사 유형을 구분하여 그 효과성을 검토할 필요가 있다.

이에 이 절에서는 서사적 정체성의 발달에 관계하는 서사 유형을 구분하고, 이를 바탕으로 서사 유형별 교육적 의의를 검토할 것이다. 먼저, 서사의 성격에 따라 긍정적 서사와 부정적 서사를 구분할 것이다. 다음으로 서사의 현실성에 따라 허구 서사와 실제 서사로 구분할 것이다. 특히 실제 서사는 세부적인 유형 구분을 통해 각각의 서사 유형이 지닌 교육적 의의를 정리할 것이다.

## 1. 서사의 성격에 따른 구분

서사의 성격에 따른 구분이란 경험이나 이야기가 지니고 있는 정서에 따라 서사를 구분하는 것이다. 서사가 긍정적 정서를 담고 있다면 긍정적 서사, 서사가 부정적 정서를 담고 있다면 부정적 서사로 구분할 수 있다. 이 하위 절에서는 다양한 연구 결과에 대한 검토를 통해 긍정적 서사와 부정적 서사가 서사적 정체성에 어떤 영향을 미치는지를 탐구할 것이다.

## 1) 부정적 서사

부정적인 서사란 기억될만한 삶의 경험들 중에서도 갈등, 스트레스에 따른 부정적인 정서를 담고 있는 이야기를 의미한다. 개인이 경험을 바탕으로 자기 서사 떠올리거나 말할 때, 그 서사에는 경험과 관련한 분노, 불안, 스트레스, 친밀감, 즐거움, 사랑, 행복과 같은 정서들이 포함되어 있다. McLean과 Thorne(2003)의 연구에 따르면 개인은 다툼, 분노, 불안, 스트레스와 같은 부정적 정서를 포함한 사건을 자전적 기억에 포함시킬 확률이 높다. 예를 들어 행복한 사건들은 어떤 부가적인 설명이나 해석 없이도 그 자체로 개인에게 의미를 갖는 경우가 많다. 행복이나 즐거움과 같은 정서를 지닌 사건은 그 자체로 삶의 만족을 주거나 삶의 목표나 의미를 발견할 수 있기 때문이다. 그러므로 긍정적 서사는 개인의 삶의 이야기 속에서 그 사건이 왜 발생했는지, 어떤 의미를 갖는지를 스스로 이해하기 위해 많은 노력이 요구되지 않는다. 그러나 일반적으로 다툼 혹은 스트레스를 동반하는 삶의 경험, 부정적 서사는 개인으로 하여금 서사를 이해하기 위해 많은 노력을 할 것을 요구한다. 개인은 왜 그런 사건이 자신에게 발생했는지, 그 사건이 자신에게 시사하는 바는 무엇인지와 같은 질문들에 답을 하고 그 사건을 긍정적으로 이해하고 해석하기 위해 많은 시간을 할애하게 된다. 다시 말해 부정적 정서를 포함한 사건은 개인에게 인지 부조화를 발생시키고, 개인은 이러한 인지 부조화를 해소시키기 위해 그 사건을 해석하고 이해하고자 하는 욕구를 갖게 된다(McLean, 2006). 그리고 이러한 욕구는 개인으로 하여금 부정적 서사를 계속적으로 생각하게 하고 말하게 한다. 이 과정의 반복은 부정적 서사가 자기-개념 및 자기-이해를 심화시키게 하며(Thorne, McLean, Lawrence, 2004: 517), 이해와 해석을 위한 노력들로 인해 긍정적 서사에 비해 부정적이고 파괴적인 경험을 포함한 부정적 서사가 자전적 기억 및 서사적 정체성에서 중요한 위치를 차지하게 된다.

이러한 과정을 통해 부정적인 서사를 자신의 삶의 이야기로 구조화한 개인은 자전적 추론 능력이 발달하며, 삶의 경험 속에서 의미를 발견할

수 있는 능력 또한 발달하게 된다. 이는 타인과 구분되는 고유한 개성을 지닌 서사적 정체성의 발달을 가능하게 한다. 또한 부정적 서사를 긍정적으로 해석하는 활동을 통해 부정적 정서를 긍정적 정서로 승화시킬 수 있는 기술을 습득하게 되면서 자아 존중감이 높아지기도 한다(McLean, 2007: 272).

이처럼 청소년기에 부정적 서사를 다루어본 경험은 삶의 전반에서 마주하게 될 부정적 서사를 긍정적으로 해석하고 의미부여할 수 있는 기술 및 능력을 길러준다(McLean, 2006: 716). 다만 아동기 혹은 청소년기의 개인은 부정적 서사를 긍정적이고 건강한 방식으로 해석해내는 방법에 대한 경험이나 배움이 없기 때문에, 이 시기에 부정적 서사를 다루는 방법에 대한 가이드라인 혹은 모델을 제공받는다면 부정적 서사를 건강하고 긍정적으로 해석할 수 있는 기술을 학습하여 앞으로 경험하게 될 부정적 서사를 긍정적으로 승화하여 자신의 삶의 이야기에 의미 있게 통합시켜 나갈 수 있을 것이다.

## 2) 긍정적 서사

긍정적 서사란 희망, 믿음, 신뢰, 친밀감, 애착, 사랑과 같은 긍정적 정서를 동반하는 기억할만한 삶의 경험이나 사건, 이야기를 의미한다. 특히 긍정적 정서 중에서도 사랑과 친밀감의 정서를 동반하는 경험을 통해 우리는 타인들과 친밀한 관계를 형성할 수 있게 된다(McAdams, 양유성 외, 2015: 97).

친밀감, 사랑의 정서를 동반한 삶의 경험은 먼저 아동기에 부모와의 애착 관계 속에서 일어난다. 유아기의 아동은 아직 자신만의 고유한 이야기를 만들 수 있는 능력은 부족하나 부모와의 애착 관계를 통해 첫 번째 인간관계를 경험하고, 이를 통해 삶의 이야기 전반에 강력한 영향을 미치는 삶의 바라보는 관점을 학습하게 된다(McAdams, 양유성 외, 2015: 62). 다시 말해 삶의 이야기의 분위기에 강력한 영향을 끼치는 삶에 대한 태도, 세상에 대한 태도를 형성하게 되는 것이다.

부모와의 긴밀한 애착 관계를 쌓은 아동은 주로 인간에 대한 믿음, 미래에 대한 희망적 관점을 형성하게 된다. 부모와의 안정적인 애착 관계는 희망, 신뢰와 같은 세상에 대한 믿음을 가질 수 있는 씨앗을 아동들에게 심어주며 이는 인간과 세상에 대한 신뢰, 희망으로 이어져 서사적 정체성의 전반적인 분위기를 낙천적이고 긍정적인 방향으로 이끈다. 반면에 불안정한 애착 관계의 경험은 인간에 대한 불신, 세상에 대한 불안감과 같은 관점을 형성하게 만들고 이는 서사적 정체성의 전반적인 분위기를 불신, 불안, 비극과 같은 분위기로 이끈다. 이처럼 친밀감, 애착과 같은 긍정적 정서를 동반하는 삶의 경험은 앞으로 개인이 조성해 나갈 서사적 정체성의 분위기, 직면하는 삶의 사건들을 해석하는 기본적 태도에 강력한 영향을 미친다.

또 긍정적 서사는 자기-이해와 자아 존중감에도 관련성을 지닌다 (Pasupathi & Rich, 2005: 1052). 서사적 정체성에 영향을 끼치는 긍정적 정서를 지닌 경험은 주로 타인과의 교류 속에서 발생한다. 예를 들어 자신의 로맨틱 파트너와의 관계에서 지지 받은 경험, 동료와의 관계에서 신뢰감과 친밀감을 느꼈던 경험들은 개인으로 하여금 스스로에 대한 믿음을 향상시키고 자기-성찰에 더 몰두할 수 있게 한다. 즉, 타인으로부터 제공받은 지지와 신뢰는 자아 존중감의 향상에 기여하고 이는 자기-이해에 대한 몰입을 가능하게 한다. 즉, 긍정적 정서를 지닌 경험을 통해 개인이 스스로에 대해 긍정적인 관점을 가질 수 있게 하고 삶의 이야기를 형성하는데 있어 낙천적인 관점을 지니는데 기여한다. 또 이러한 관점의 소유는 자기 파괴적인 대인 관계 보다는 자신의 행복과 즐거움에 기여하는 대인 관계를 형성할 수 있게 한다.

이처럼 삶의 경험이나 사건이 지닌 정서는 개인이 앞으로 전개하게 될 인생 이야기 전반의 분위기를 결정짓는데 강력한 영향을 끼치며, 삶의 경험을 해석하는 과정 속에서 자아 성찰의 기회를 제공하여 개인을 성장 시키는 계기가 되기도 한다. 다시 말해 긍정적 서사는 개인의 삶에 낙천적이고 희망적인 분위기를 형성하고 자기-이해에의 몰입과 높은 자아 존중감에 기여하며, 부정적 서사는 부정적인 삶의 경험을 긍정적으로

해석할 수 있는 능력을 길러주어 서사적 정체성의 통합을 높여주고 계속되는 삶 속에서 서사적 정체성이 성장할 수 있도록 한다. 즉, 우리가 부정적 서사를 회피하거나 외면하지 않고 직면하여 건강한 방향으로 해석해 내고 그 안에서 삶의 의미를 발견하고자 노력한다면 통합성과 일관성을 갖춘 서사적 정체성의 형성 및 발달을 기대할 수 있을 것이다.

## 2. 서사의 현실성에 따른 구분

서사의 현실성에 따른 구분은 서사가 가진 실제성에 따라 서사를 구분하는 것이다. 실제로 현실에서 일어났을 법한 내용을 담고 있거나 실제 발생한 사실 등을 바탕으로 각색한 내용을 담고 있으면 허구 서사에 해당하며, 실제 발생한 사건 혹은 역사적 사실에 대한 내용은 실제 서사에 해당한다. 이와 같은 서사의 중요성을 바탕으로 이 하위 절에서는 현실성에 따라 서사를 구분하고 각각의 서사가 서사적 정체성에 어떠한 영향을 미치는지 살펴볼 것이다.

### 1) 허구 서사

#### (1) 문학작품

Bruner(1996)는 내러티브 사고 능력을 강조하면서 신화, 역사, 민담 등을 통해 정체성을 형성하는 것이 필요하다고 주장하였으며, Martha C. Nussbaum(1995)는 서사 특히, 소설이 개인의 삶의 성찰을 이끈다는 점을 강조하며 자기-이해 및 문학적 상상력 개발에 영향을 끼치는 소설의 중요성을 강조하였다.

Martha C. Nussbaum(1995)에 따르면 문학작품은 그 속에 특정한 삶의 규범을 담고 있으며, 이야기를 통해 독자와 소통하여 독자를 특정한 정신과 마음 자세로 이끈다. 또한 문학작품은 역사처럼 단순한 사실

들의 나열이 아니라 삶에서 일어날 법한 일들을 보여주고, 다양한 사람들의 시각에서 사건을 바라보기 때문에 독자로 하여금 문학작품을 통해 자신이 속한 사회와 사람들의 다양한 관점을 이해하고, 이를 바탕으로 스스로를 돌아보며 성찰할 수 있게 한다(Martha C. Nussbaum, 박용준 역, 2013: 34).

이처럼 문학작품을 통해 우리는 다양한 삶의 기준을 접하게 되며, 동시에 복잡한 사회문화적 맥락을 파악할 수 있게 된다. 이는 제 3자적인 관점에서 개인이 지니고 있는 가치관, 세계관 등을 성찰할 수 있게 한다. 그 동안 홀로 개념화하고 정의 내려 온 자신의 관점을 문학작품을 통해 학습한 관점들을 바탕으로 반성하고 성찰하며 재구조화할 수 있게 되는 것이다. 앞서 타인과의 서사적 대화를 통해 경험들에 대한 주관적 해석을 검토하고 수정해 나갔던 것처럼 문학작품을 통해서도 정체성을 구성하고 있는 삶의 사건과 이야기를 반성적으로 검토하고 기존의 사건이나 경험에 대해서 새로운 의미를 부여할 수 있게 되는 것이다.

또한 문학작품이라는 허구 서사를 경험하는 것은 인간 삶에 대한 이해를 확장시켜 서사적 정체성의 성장을 가능하게 한다. 서사적 정체성의 형성 및 발달이 이전의 이야기가 이후의 이야기를 통해 끊임없이 변화해 나가는 과정이라는 점에 비추어보았을 때(Ricoeur, 김한식 역, 2004: 475), 문학작품을 통해 개인의 세상을 바라보는 지평의 확장은 서사적 정체성 즉, 삶의 이야기가 점점 깊이 있는 의미와 통찰을 가지게 된다는 것을 의미한다.

마지막으로 문학작품은 인간에 대한 다층적 이해를 가능하게 하여 개인을 분리되고 개별적 존재가 아니라 더불어 살아가는 존재로 인식하게 한다(선주원, 2014: 130). 문학작품은 주인공의 삶을 중심으로 복잡하게 엮인 관계 속에서 이야기가 전개된다. 주인공 혼자서 작품 속 상황을 이끌어가는 것이 아니라 다수의 조연들, 사회적 분위기와 상황들이 주인공의 삶을 함께 구성해 나간다. 이는 인간의 삶이 고립되어 있지 않으며 타인, 사회와 복잡하게 얽혀 있음을 보여주는 것이다. 이처럼 허구 서사는 다양한 삶의 형태와 관점을 간접적으로 체험할 수 있는 기회를 제공

하며, 주인공을 관계와 맥락 속에 위치하게 하여 개인이 관계적 존재이며 동시에 사회적 존재임을 인식할 수 있게 한다.

## (2) 자전적 성장 소설

문학작품 중에서도 자전적 성장 소설은 현실에 근거한 허구라는 점, 과거의 자아를 반성하고 현재의 자아를 인식하며 미래의 자아상을 확장하는 과정을 담고 있다는 점에서 서사적 정체성 발달과 관련하여 주목할 만하다(선주원, 2004: 147). Philippe Lejeune(1975)에 따르면, 자전적 소설은 상상력을 통해 실제 경험을 재구성한 허구의 이야기이다. 자전적 소설은 작가가 자전적 기억의 회상을 통해 과거의 사건을 현재화하여 서술하기 때문에, 현재의 자신이 과거의 자신에 대해 내리는 성찰과 평가를 포함하게 된다(선주원, 2014: 133). 그 중에서도 자전적 성장 소설은 주로 유년기 성장 과정을 형상화하여 과거의 경험이 지금의 삶에 어떤 영향일 미쳤는지를 구현하는 경우가 많다. 자전적 성장 소설은 작가의 구체적 경험과 성장 과정에 관한 이야기를 담고 있기 때문에 시대적 배경 속에서 주인공이 어떤 삶을 살아 왔는지, 현재의 자신이 과거의 자신의 경험에 대해 어떤 의미를 부여하고 있는지, 삶의 경험들을 통해 주인공이 어떻게 성장하였는지를 구체적으로 파악할 수 있다.

이와 같이 자전적 성장 소설은 한 개인의 성장 과정을 사건을 중심으로 의미를 부여해가며 전개되기 때문에 서사적 정체성 발달과 관련하여 하나의 좋은 모델이 될 수 있다. 자전적 성장 소설은 작가의 실제 경험을 바탕으로 작가에 의해 선택된 사건들과 이야기로 재구성되어 있다. 이는 시간의 흐름 속에서 화자가 사건에 대해 부여했던 의미와 해석이 변화하는 과정도 담아내고 있어 서사적 정체성을 형성해 나가는 과정과 방법을 구체적으로 관찰할 수 있게 한다. 이처럼 서사적 정체성 형성 및 발달을 위해 자전적 성장 소설을 활용하는 것은 하나의 정체성 발달 모델을 제시하여 관찰학습을 가능하게 한다는 점에서 교육적 의의를 지닌다.



## 2) 실제 서사

실제 서사는 실제 사실에 기반을 두고 전개되는 이야기로 다음과 같이 구분될 수 있다. 먼저 역사 서사, 경험 서사로 구분할 수 있으며 또 경험 서사는 자기 서사, 사회적 서사로 구분할 수 있다. 역사 서사란 역사적 사실을 바탕으로 구성된 이야기이다. 경험 서사 중 자기 서사는 개인의 경험을 다룬 이야기이며, 사회적 서사는 사회적 경험 및 사건을 다룬 이야기이다. 자기 서사, 사회적 서사로 구분 가능하다. 이러한 구분을 바탕으로 각각의 서사가 서사적 정체성 발달과 어떠한 관련성을 지니는지 살펴볼 것이다.

### (1) 역사 서사

역사 서사는 문학작품과 달리 허구의 사건이 아니라 실제 발생한 역사적 사건을 중 역사적으로 의미가 있는 사건들을 하나의 이야기로 구축한 서사이다. 단순한 역사적 사실의 나열을 서사라고 이름 붙일 수 없다. 만약 역사적 사실이 서사로 구조화되지 않고 나열식으로 전달된다면 우리는 혼란스럽고 무질서한 사실들을 단편적으로 전달받게 될 뿐이다. 즉, 그 사실이 어떤 의미를 지니는지 어떠한 맥락에서 파악되어야 하는지를 이해할 수 없게 된다. 그러므로 역사적 사실을 하나의 커다란 서사의 일부로 통합하기 위해 역사적 사실을 선택하고, 의미를 부여하여 만들어진 이야기가 역사 서사가 된다.

또한 역사 서사는 사적인 사건이 아닌 사회적 존재로서의 개인, 집단, 대중 혹은 국가가 중심이 되는 사건을 중심으로 전개되기 때문에 (Polkinghorne, 강현석 외, 2010: 141-142), 역사 서사를 통해 우리는 사회적 존재로서의 '나' 를 마주할 수 있게 된다. 역사 서사 속에서 우리는 홀로 독립되어 살아가는 존재가 아니라 공동체와 상호작용하며

살아가는 존재임이 드러난다. 즉, 공동체의 삶이 개인의 삶과 분리된 것이 아님을 깨달을 수 있게 된다. 또한 역사 서사의 활용은 공동체의 사회문화가 형성되어 온 맥락을 파악할 수 있게 해주어 개인이 속한 사회문화적 환경과 분위기를 한층 더 깊이 있게 이해할 수 있는 기회를 제공한다.

## (2) 경험 서사

경험 서사는 현실에서 직접적으로 발생하는 사건, 경험들이 이야기가 되는 것으로 서사의 핵심 내용에 따라 자기 서사와 사회적 서사로 구분할 수 있다. 이 구분을 바탕으로 경험 서사가 서사적 정체성에 어떤 영향을 미칠 수 있는지 살펴볼 것이다.

### 가. 자기 서사

자기 서사는 개인적 경험이나 사건을 이야기로 구성한 것으로 주로 기행문, 일기, 수필, 자서전, 스토리텔링 등의 형태로 제시된다. 특히 자기 삶의 경험을 주된 소재로 삼는 자서전과 같은 형태는 서사적 정체성의 발달과 직접적인 관련성을 지닌다(전한성, 2013; 우신영, 2017).

자기 서사는 서사적 정체성과 관련하여 다음과 같은 특징을 지닌다. 첫째, 자기 서사는 자기 삶의 경험을 소재로 자기 자신을 드러내는 것으로 개인으로 하여금 스스로 삶의 의미와 목표를 탐구하게 한다(Dilthey, 이한우 역, 2009; 전한성, 2013: 481-482에서 재인용). 인간은 자신의 삶이 하나의 이야기로 통합되기를 바라며, 삶의 이야기 속에서 삶의 의미와 목적을 발견하길 원하는 존재이다. 자기 서사를 통해 삶의 경험이나 사건들을 회상하는 활동은 단순히 그 사건의 사실적 내용을 회상하는 것이 아니라 그 경험을 통해 자신이 깨달은 바를 성찰하게 하며, 자신이 해석하고 의미를 부여했던 사건들을 다시금 반성적으로 생각하게

한다. 자기 서사를 표현하는 것은 자전적 기억을 바탕으로 자신을 설명하기 위해 자기 경험을 재구조화하는 과정으로 이 과정 속에서 개인은 상상력과 사고력을 발휘하게 된다. 즉, 자신의 삶에 대한 반성과 성찰을 통해 삶의 의미와 목표를 탐구하게 된다.

둘째, 자기 서사를 구성하는 일은 다양한 삶의 경험 속 다양한 자아의 모습을 마주할 수 있게 한다. 사회 속에서 개인은 가족, 친구, 학교, 직장과 같은 다양한 영역에서 서로 다른 역할을 요구 받고, 각각의 영역에 따라 다양한 자아의 모습을 가지고 있다. 이처럼 자신 안에 있는 다양한 자아를 마주하는 경험은 개인으로 하여금 다양한 자아 간의 일관성을 확보하고 통합적인 정체성을 형성하도록 동기화 한다. 일관되게 설명 가능한 자신의 모습을 찾게 되는 것이다. 즉, 자기 서사를 구성하는 일은 ‘나’라는 존재를 통합적으로 설명하기 위해 적극적으로 자신의 경험을 들여다보고, 다양한 자아 속에 존재하는 일관성을 발견하도록 개인을 동기화 한다.

이처럼 자기 서사의 활용은 삶의 의미와 목표를 탐구하도록 우리를 촉진하며 우리 안의 다양한 자아를 이해하고 자아간 일관성을 탐구하도록 동기화한다. 개인은 자기 서사를 통해 자신의 삶의 이야기를 스스로 구성해 보고 재구조화 하면서 자신의 정체성을 형성해 나가게 되는 것이다.

## 나. 사회적 서사

사회적 서사란 사회적 사건을 중심으로 전개된 이야기로 신문, 뉴스와 같은 형태로 제시될 수 있다. 사회적 사건은 그 종류에 따라 사회 전반에 안정적인 분위기를 조성하기도하고 불안과 공포의 분위기를 조성하기도 한다. 이러한 사회적 분위기는 개인이 자신의 삶의 경험을 해석하는데 영향을 미친다. 특히 사회적 비극과 같은 커다란 사건은 개인이 자신의 삶을 바라보는 관점에 획기적인 변화 즉, 통찰을 가져온다.

앞서 살펴본 바와 같이 개인의 삶은 공동체 및 사회적 삶과 분리되어

있지 않다. 예를 들어 우리는 어린 시절부터 문화적 대본을 자연스럽게 습득하며, 사회문화적 분위기에 따라 자율적이거나 공동체적인 가치관을 형성하기도 한다. 이외에도 공동체 속에서 발생한 사건들을 어떻게 해석하고 이해하느냐는 개인의 서사적 정체성의 형성과 발달에 영향을 미치기도 한다. 특히 그 중에서도 사회적 비극을 어떻게 해석해 내느냐는 서사적 정체성의 발달 및 성장에 영향을 미친다.

Woike와 Matic(2004)는 연구를 통해 사회적 비극으로부터 의미를 찾고, 의미를 만들어나가는 능력을 갖춘 개인은 서사적 정체성을 발달 및 성장시켜 나갈 수 있음을 발견하였다. Woike와 Matic(2004)의 연구의 내용은 다음과 같다. 대학생 참가자들을 대상으로 그들의 자율적·공동체적 동기를 측정 후 각각의 동기에 따라 사회적 비극을 어떻게 해석하였는지를 분석하였다. 먼저 연구를 수행하기 위해 참가자가 지닌 성장과 관련된 스트레스를 통해 자율적·공동체적 동기를 측정 후 사회적 사건과 개인적 사건에 대한 참가자의 생각과 감정을 적도록 한 후 이 글을 분석하는 연구를 실시하였다. 첫 번째 글의 내용은 사회적인 비극에 대한 생각과 감정을 쓰는 것이었으며, 두 번째 글의 내용은 개인적으로 경험한 트라우마적 사건에 관한 생각과 감정을 서술하는 것이었다. 연구 결과 자율적 동기가 높은 개인은 비극 혹은 트라우마적 경험들과 자신을 분리하여 독립적으로 사건에 대해 서술했던 반면, 공동체적 동기가 높은 개인은 사회적인 사건과 개인적 사건을 자신의 정체성과 연결 시켜 사건에 대한 의미를 부여하고 그 사건을 자신의 정체성 속에 통합시켜 서술하였다. 즉, 비극이나 스트레스적인 상황으로부터 자신을 분리하기 보다는 그 상황을 이해하기 위해 적극적으로 사고하여 교훈이나 통찰과 같은 의미를 만들어 냈고, 이를 자신의 서사적 정체성 안에 통합하는 경향을 보였다.

이 연구를 통해 우리는 개인적·사회적 비극을 자신과 분리시키지 않고, 자신의 삶의 이야기로 받아들이며 그 안에서 의미를 찾고자 노력한 개인은 서사적 정체성에 있어 더 높은 통합성을 보였다. 이는 사회적 서사를 어떻게 수용하느냐가 서사적 정체성 발달 및 성장에 영향을 미친다

는 것을 알 수 있다. 이는 사회적 서사가 개인의 삶과 무관하지 않다는 점, 사회적 서사에 의미를 부여하여 자신의 정체성으로 받아들일 때 서사적 정체성이 성장한다는 점에 비추어 보았을 때 사회적 서사를 서사적 정체성 발달에 있어 유의미하게 활용할 필요가 있음을 알 수 있다.

서사적 정체성의 형성 및 발달은 시간의 흐름 속에서 다양한 경험과 사건이 추가되고, 신체적·정신적 성숙과 정체성의 성장에 따라 겪었던 사건들의 해석과 의미를 변화시켜 나가는 과정이기 때문에 이미 고정되고 완성된 허구 서사나 역사 사서가 큰 의미를 지니지 못한다고 생각할 수도 있다. 그러나 완성된 이야기는 삶 속에서 개인이 삶의 의미와 목표를 찾도록 동기화하며, 서사적 정체성의 통합을 위한 다양한 방안을 제시해 줄 수 있다는 점에서 의미를 지닌다. 또한 역사 서사와 사회적 서사는 사회적 존재로서의 ‘나’를 인식할 수 있게 해주며 건강한 서사적 정체성을 형성해 나가는데 긍정적으로 기여한다는 점에서 교육적 의의를 찾을 수 있다.

## 제 4 절 서사적 정체성의 도덕교육적 시사점

이 절에서는 앞서 논의한 서사적 정체성의 발달 요인 및 서사 유형을 바탕으로 도덕교육에의 시사점을 도출할 것이다. 먼저, 서사적 정체성 발달의 핵심 요인을 바탕으로 발달 수준에 적합한 교육방법의 필요성을 제안하고 이어서 긍정적 관계 촉진을 위한 서사적 대화의 필요성을 제안할 것이다. 마지막으로 서사 유형 구분을 바탕으로 교육적 활용 가능성을 제안하고자 한다.

### 1. 발달 수준 및 특성에 적합한 교육방법의 필요성

서사적 정체성의 생애발달이론에 따르면 서사적 정체성 형성이 본격적으로 시작되는 시기는 청소년기이다. 청소년은 다른 시기에 비해 자아

에 집중적인 관심을 쏟으며, 자전적 기억을 토대로 경험과 사건들 사이에 일관성을 부여하여 통합성을 지닌 자신만의 삶의 이야기를 형성하고자 한다. 여기서는 앞서 논의된 청소년기 서사적 정체성의 발달 핵심 요인이 도덕교육에 시사하는 바를 정리하고자 한다.

첫째, 서사적 정체성 발달을 위해 청소년기 삶의 경험을 통해서 배워야 하는 교육 목표는 ‘통찰(insight)’이 아닌 ‘교훈(lesson)’이 되어야 한다. 청소년기에는 삶 안에서의 개인적 사건들 간의 연결 고리를 끄집어내거나 사건들을 개인적 믿음, 특성, 선호 등과 연계시켜 설명하는 능력인 인과관계적 일관성이 등장한다. 인과관계적 일관성은 의미 만들기(meaning making)라고도 불리며, McLean(2005)에 따르면 청소년기 형성되는 의미는 두 가지 유형으로 구분할 수 있다. 첫 번째는 교훈으로 작은 배움을 얻어 가까운 미래의 행동 교정에 영향을 미치는 수준의 깨달음이다. 두 번째는 통찰(insight)로 인생 전체를 관통할 만한 수준의 지혜와 깨달음이다. 이 중에서도 청소년기에 주로 형성하게 되는 의미는 교훈에 해당한다. McLean(2005)의 연구에 따르면 청소년기는 아직 많은 삶의 경험이 부족하여 다양한 삶의 이야기를 관통하는 깨달음을 얻기 어렵고, 통찰 수준의 깨달음은 삶의 이야기가 어느 정도 형성된 이후인 초기 성인기에 주로 가능하기 때문이다.

이러한 연구를 바탕으로 추론해보면 청소년기 배울 수 있는 깨달음은 단기적이고 지속적이지 않을 수도 있다. 그러나 반복적으로 삶의 작은 교훈들을 축적하고, 그 교훈을 자신의 것으로 통합해 나가다 보면 자기 자신과 삶의 경험들을 보다 깊이 있게 통찰할 수 있는 순간이 올 것이다. 그러므로 교육은 청소년기의 사회-인지적 기술의 발달과 새롭게 등장하게 되는 일관성을 고려하여 삶의 경험 속에서 교훈을 얻을 수 있도록 도와야 할 것이다. 그리고 교훈을 얻는 배움의 과정을 통해 청소년들이 삶의 의미와 목적을 스스로 찾고, 이를 바탕으로 성장할 수 있는 계기를 마련해 주어야 할 것이다.

다음으로 도덕교육은 청소년이 개인의 경험을 해석하는 핵심 가치로 ‘도덕적 가치와 원리’를 고려할 수 있도록 해야 한다. 청소년기에는

인과관계적 일관성 이외에도 주제적 일관성이 등장한다. 주제적 일관성이란 삶 속의 다양한 경험과 사건들을 핵심 가치 또는 원리를 바탕으로 해석하고 종합하는 일관성을 의미한다. 이 때 어떤 가치를 선택하느냐는 청소년이 과거-현재-미래의 자신을 설명하고 이해하는 바탕이 된다. 또한 Damon(1984)에 따르면 청소년기는 이데올로기적 탐구와 실험을 통해 자신만의 신념과 가치관을 세워나가는 시기이다. 이 시기에 자신에게 중요한 가치를 선택하고 신념화하는 일은 개인을 어떤 사람으로 정의내릴 수 있는가와 관계된다. 그러므로 이 시기에 청소년들이 올바른 삶의 주제를 형성하여 도덕적으로 스스로를 정의내리고 도덕적 성장을 해 나갈 수 있도록 도덕적 가치와 원리를 학습할 수 있는 교육적 환경이 마련되어야 할 것이다.

## 2. 긍정적 관계 촉진을 위한 서사적 대화의 필요성

자신의 이야기를 타인에게 하는 활동은 생애의 다른 어느 시기보다 청소년기에서 초기 성년기에 가장 많이 일어난다. 긍정적이고 친밀한 관계 속에서 자신의 경험에 대해 이야기를 나누는 것은 청소년으로 하여금 삶의 경험에 대한 반성과 성찰 그리고 교훈을 찾을 수 있는 기회를 제공한다(Jenna Baddeley & Singer, 강현석 외 역, 2001; McLean & Jennings, 2012). 이처럼 신뢰 관계가 형성된 타인과 자신의 이야기를 공유하는 행위는 개인에게 삶의 이야기를 검토하고 재구성할 수 있는 계기를 마련해 주는 것이다. 여기서는 앞서 논의된 부모와 동료와의 관계에 기반한 서사적 대화의 중요성을 토대로 서사적 정체성 이론이 도덕교육에 시사하는 바를 도출하고자 한다.

첫째, 서사적 정체성의 발달을 위해 도덕교육은 삶의 이야기 형성에 관한 모델을 학습자에게 제공해 줄 수 있어야 한다. 자전적 기억의 초기 발달은 부모-자녀 간의 서사적 대화를 통해 시작된다. 아동은 함께 추억하기(joint reminiscing)를 통해 자신의 과거 경험에 의미를 부여하는 방식, 다양한 이야기 간 일관성을 부여하는 방식을 터득하게 된다.

이는 부모가 이야기를 이끌어 가는 방식, 추억의 내용을 삭제하고 강조하는 방식이 아동이 삶의 이야기를 구성하는 방식에 영향을 미치는 것이다. 이때, 부모의 정교한 발문과 정서적 정보를 강조하는 추억하기 방식을 학습한 아동은 보다 정교하고 일관성 있는 삶의 이야기를 형성하게 된다. 반면에 부모로부터 단조로운 발문과 빠른 주제 전환을 택하는 방식의 추억하기를 경험한 아동은 삶의 이야기에 일관성과 통합성을 부여하는데 어려움을 겪었다. 이에 교육은 부모와의 관계에서 터득하지 못한 요소를 교육을 통해 보완할 수 있도록 자전적 기억을 구조화할 수 있는 모범을 제시해 주어야 한다. 또한 이외에도 부모와의 애착 관계에서 부족한 부분을 교육을 통해 보완하고 아동들이 좋은 삶의 이야기를 구성할 수 있도록 교육적 보완책을 제공해야 할 것이다.

둘째, 또래 간 서사적 대화의 기회를 제공해야 한다. 청소년기는 동료와의 친밀감이 증가하는 시기로 동료와의 관계가 서사적 정체성 발달에 있어서 중요한 위치를 차지한다. 동료와의 우정은 아동이 부모와의 관계에서 한발 벗어나 타인과의 관계 속에서 새롭게 자신을 조명할 기회를 제공한다. 동료와의 평등하고 친밀한 관계는 정서적 안정감이 제공되는 환경을 조성하고, 가족 구성원의 관점으로부터 벗어나 제 3자의 시각을 통해 자신의 과거를 검토할 수 있게 하며, 동시에 타인과의 대화를 통해 자신의 관점에 대한 사회적 적합성을 검토할 수 있게 된다. 또한 동료와 나누는 서사적 대화는 개인의 표상적 측면에 집중할 수 있는 기회를 제공하여 부모의 관점과 해석으로부터 벗어나 개인이 중요하게 여기는 가치와 같은 측면에 집중하여 자신만의 고유한 목소리를 찾으려는 시도를 가능하게 한다. 이처럼 또래 간의 친밀감 증가와 자전적 기억을 바탕으로 한 서사적 대화는 학습자 자신만의 고유한 삶의 이야기를 구성할 수 있게 한다.

셋째, 발화자와 청중 간의 적극적인 상호작용을 촉진해야 한다. 대화는 개인으로 하여금 타인의 관점을 수용하고, 사회적 맥락을 이해하며 이를 바탕으로 자신의 이야기를 검토할 수 있게 한다. 이때 발화자의 의견에 적극적으로 반응하고 지지를 표하는 청중의 태도는 발화자가 자신



의 사건으로부터 교훈이나 통찰을 탐구하도록 동기화한다. 또 서사적 대화는 발화자로 하여금 자기-이해를 위한 시도들, 예를 들어 삶의 이야기를 보다 일관성 있게 조직하려는 시도들을 이끌어 낸다. 또한 청중의 강한 동의는 부정적 경험에 관한 긍정적 정서를 증가시키기도 한다. 마지막으로 발화자의 의견에 대해 이의를 제기하는 청중의 태도는 동의를 표하는 행위만큼이나 중요한 역할을 한다. 청중의 다른 의견이나 반문은 발화자로 하여금 자신의 관점을 성찰하고 반성할 수 있는 계기를 마련해 준다. 이는 삶의 이야기를 재구성하고 더 나은 방향으로 이끌어 갈 수 있는 기회를 제공해주는 것이다. 동시에 청중 또한 발화자의 이야기를 통해 자신의 이야기를 검토해 봄으로서 상호 성장할 수 있는 계기가 마련되는 것이다.

### 3. 교육 목표 및 방법에 적합한 서사 유형 고려

McAdams에 따르면 좋은 삶의 이야기란 일관성, 개방성, 신뢰성, 분화, 화해, 생산적 통합이 증가하는 방향으로 나아가는 이야기이다. 삶의 이야기는 다양한 삶의 경험들 혹은 서사들을 어떻게 해석하고 자신의 삶의 속에 포함시켰느냐에 따라 좋은 이야기가 되기도 하고 그 반대가 되기도 한다. 이 하위 절에서는 통합적인 삶의 이야기 형성에 기여하기 위해 앞서 논의된 서사 유형 구분을 토대로 도덕교육적 시사점을 도출할 것이다.

첫째, 도덕교육은 학습자에게 부정적 서사를 다룰 수 있는 기회를 제공하여야 한다. Thorne 외(2003)은 연구 결과를 통해 긍정적인 정서나 관계에 대한 기억은 그 사건이나 경험에 대한 의미를 찾으려는 시도가 부족하여 삶의 이야기나 정체성으로 잘 통합되지 않는다는 점을 밝혀냈다. 반면에 부정적인 정서, 스트레스와 관계된 기억은 개인이 스스로를 이해시키고자 노력하는 과정 속에서 사건을 해석하고 의미를 부여하게 되면서 그 기억을 자신의 삶의 이야기 속에 통합시키게 된다. 즉, 부정적인 사건으로부터 교훈을 도출하고 그 교훈을 자신의 삶의 이야기 속에

녹여내게 되는 것이다. 또 Pals(2006)는 사람들이 인생의 터닝 포인트를 부정적인 사건에서 찾는다는 점에 근거하여 인생에서 가장 불행했다고 느끼는 시기(low-point)를 중심으로 인생의 최하점에서 개인이 어떤 식으로 위기를 해결하고자 하였는지, 과거의 힘든 경험으로부터 자신을 얼마나 분리해 냈는지에 따라 개인의 서사적 정체성 발달을 측정하였다. 그리고 연구 결과 인생의 최하점으로부터 긍정적 이야기를 도출해낸 개인, 부정적 정서로부터 자신을 분리하여 긍정적인 삶의 이야기를 도출해낸 개인은 통합적인 서사적 정체성을 발달시켰음을 발견하였다. 이와 같은 연구 결과를 통해 인생에서 긍정적인 경험보다 부정적인 경험이 한 사람을 성장시키는데 더 큰 영향을 끼치며, 그 부정적 경험을 긍정적으로 해석해내는 경험의 유무는 서사적 정체성의 형성과 발달에 영향을 끼친다는 점을 확인할 수 있다. 이러한 연구 결과들을 토대로 보았을 때 학습자에게 부정적인 삶의 경험을 꺼내어 성찰해보고 돌이켜 보게 하는 시도는 학습자의 서사적 정체성 발달에 기여할 수 있다.

둘째, 문학작품을 통해 서사적 정체성 발달 및 성장 모델을 제공해 줄 수 있어야 한다. 개인들은 문학작품을 통해 다양한 삶의 관점을 풍부하게 경험할 수 있다. 주인공과의 동일시를 통해서, 주인공의 도덕적 기준을 자신의 것으로 받아들이기도 하며, 문학작품을 통해 제시되는 도덕적인 삶의 기준과 도덕적 인격을 자신의 롤모델로 수용하기도 한다. 그 중에서도 도덕적 주제를 다루는 자전적 성장 소설은 아동들의 도덕적 성장을 자극할 수 있다. 자전적 성장 소설은 주인공과 주변 인물들이 직면하는 어려움을 어떻게 해결해 나가는지, 주인공의 세계관이 어떻게 넓혀져 나가는지를 담고 있다. 이를 통해 학습자는 삶의 고난 속에서도 자신의 가치를 잃지 않고 삶의 의미와 목표를 추구해 나가는 방법 혹은 나가는 의지를 배울 수 있다. 이외에도 학습자는 문학작품을 통해 작중 인물과 상호작용함으로써 타인과의 관계 맺음을 연습할 수 있다. 개인이 문학작품을 읽고 이해해 나가는 것은 문학작품 속 인물들과 대화하고 교류해 나가는 과정이라고 볼 수 있다. 그 과정을 통해 학습자는 경험하지 못했던 다양한 삶의 형태와 가치관, 세계관을 이해할 수 있고, 동시에 특정

사회의 문화와 가치를 전수 받을 수 있으며, 이를 바탕으로 앞으로의 삶의 의미와 목표를 설정하고 추구할 수 있게 된다.

셋째, 자기 서사를 구성하며 타인과 공유할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 개인이 자기 삶의 경험에 대하여 이야기한다는 것은 자신의 경험에 대한 성찰과 숙고를 동반한다. 이러한 숙고의 과정으로부터 학습자는 삶의 사건을 통해 교훈 혹은 통찰을 배울 수 있게 된다. 자신이 경험한 사건을 회상하고 그 상황 속 자신의 태도, 감정, 행동 등을 돌아볼 수 있는 기회를 갖게 되는 것이다. 즉, 자기 서사의 과정을 통해 자신이 형성해 온 세계관, 가치관을 확인하고 성찰하며 반성할 수 있게 되는 것이다. 이처럼 자기 서사를 구성한다는 것은 여러 사건 간 인과관계를 이해하고 사건들에 대한 해석을 통해 일관성을 부여하여 하나의 정체성을 형성하는 것이다. 이처럼 다양한 삶의 경험들을 하나의 주제 아래 재구조화하는 과정을 통해 학습자는 “나는 누구인가?” 라는 질문에 대한 답변을 완성해나가게 된다. 또한 개인적으로 구성하던 삶의 이야기를 타인과 공유함으로써 유사한 사건에 대한 다양한 견해가 있음을 알고 상이하게 드러나는 가치와 관점에 대한 이해의 폭을 넓힐 수 있게 된다(도홍찬, 2008: 89).

넷째, 사회적 존재로서의 ‘나’ 를 인식할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 즉, 허구 서사나 역사 서사를 통해 공동체가 지향하고 있는 가치에 대한 안내 이외에도 사회적 이슈를 다룰 수 있는 기회가 제공되어야 한다. 사회적 사건과 개인의 삶은 분리되어 있지 않다. 우리는 사회 속에서 살아가고 우리의 삶의 경험은 사회 속에서 일어나기 때문이다. 우리가 사회적 사건을 어떻게 소화해 내느냐는 서사적 정체성의 성장과 관련된다. Woike와 Matic의 연구를 통해 알 수 있듯이 공동체적 동기를 가진 개인은 사회적 비극을 개인적 서사와 연결 시켜 자신의 삶의 이야기 속에 담아낸다. 사회적 서사가 곧 개인의 정체성의 일부가 되며 사회적 서사가 개인의 삶 속에서 중요한 요소로 자리 잡게 되는 것이다. 사회적 서사를 교육에서 다루는 것은 결국 개인으로 하여금 사회적 이슈에 관심을 기울이게 하고, 사회와 영향력을 주고받는 시민 의식을 형성 가

능하게 하며, 이는 사회적 존재인 시민으로서의 정체성을 자신의 일부로 받아들일 수 있게 할 것이다.

## 제 IV 장 서사적 정체성의 도덕교육적 적용 방안

이 장에서는 지금까지 살펴본 서사적 정체성의 개념과 형성 요인, 서사적 정체성 발달의 핵심 요인, 서사의 유형을 바탕으로 도덕교육에의 적용가능성을 탐구하고 구체적인 적용 방안을 제시할 것이다. 우선 2015 개정 교육과정을 중심으로 성격 및 목표, 내용 체계, 교수-학습 방법과 서사적 정체성의 관련성 및 적용가능성을 살펴볼 것이다.

그리고 이를 토대로 서사적 정체성의 도덕과 교수-학습 방법에서의 적용을 구체화 할 것이다. 구체적인 교수-학습 방법으로 첫 번째 교훈과 도덕적 가치와 원리를 중심으로 하는 ‘부정적 서사를 활용한 스토리텔링’ 교수-학습 방법을 제시할 것이다. 두 번째는 서사적 대화의 중요성과 사회적 서사를 바탕으로 ‘서사적 대화를 활용한 토의토론’ 교수-학습 방법을 구체화할 것이다. 세 번째는 경험 서사와 글쓰기를 결합한 ‘경험 서사 창작 글쓰기’ 교수-학습 방법을 제시할 것이다. 그리고 마지막으로 위에서 제시한 교수-학습 방법 수행의 중요한 부분을 담당하게 되는 교사 역할을 구체적으로 살펴볼 것이다.

### 제 1 절 도덕교육적 적용가능성

이 절에서는 앞서 논의된 서사적 정체성의 특성 및 도덕교육적 시사점을 바탕으로 서사적 정체성의 도덕교육적 적용가능성을 탐색하고자 한다. 2015개정 교육과정을 중심으로 서사적 정체성이 도덕과 성격 및 목표, 내용체계, 교수-학습 방법과 어떤 관련성을 지니고 있으며 과연 도덕교육에 적용 가능한지 검토할 것이다.

## 1. 도덕과 목표 설정에의 적용가능성

교육과정 상의 성격과 목표는 교육 내용 선정의 바탕이 될 뿐만 아니라 공식적인 도덕교육을 통해서 달성하고자 하는 인간상과 밀접한 관련이 있다(도홍찬, 2008: 165). 도덕과의 성격과 목표는 도덕교육을 통해 길러내야 하는 이상적 인간상과 이상적 인간이 갖추어야 하는 핵심 역량을 제시한다. 2015 도덕과 교육과정에서는 도덕과의 총괄 목표를 “성실, 배려, 정의 책임 등 인성의 기본 요소를 핵심 가치로 설정하여 내면화하는 것을 일차적 목표로 삼는다. 이를 토대로 자신의 삶의 의미를 자율적으로 찾아갈 수 있는 도덕적 탐구 및 윤리적 성찰, 실천과정으로 이어지는 도덕함의 능력을 길러 도덕적인 인간과 정의로운 시민으로 살아갈 수 있도록 돕는 것을 목표로 한다(교육부, 2015: 4).” 라고 밝히며 도덕적인 인간과 정의로운 시민을 도덕적 인간상으로 제시하고 있다. 또한 학교 급별 목표에서는 도덕적 기능 및 실천 능력을 심화하여 삶의 이야기에 대한 성찰을 바탕으로 도덕적 정체성을 구성하며, 배려적인 인간관계 및 정의로운 공동체와의 조화로운 관계를 구현할 것을 강조한다. 동시에 도덕적 인간상이 갖추어야 할 핵심 역량으로 자기 존중 및 관리 능력, 도덕적 대인 관계 능력, 도덕적 공동체 의식, 윤리적 성찰 능력 등을 강조한다.

이러한 성격 및 목표와 관련하여 서사적 정체성의 도덕교육적 적용가능성을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 서사적 정체성의 특징 중 한 가지는 반성과 성찰을 전제한다는 점이다. 수많은 삶의 경험과 사건들 중 일부를 선택하여 자신의 생애를 해석하는데 쓴다는 것은 반성과 성찰을 전제할 수밖에 없다. 서사적 정체성의 형성은 단순하게 한편의 일화(episode)를 만드는 것이 아니다. 서사적 정체성의 형성 및 발달은 수많은 삶의 사건 중 개인에게 의미 있는 사건들을 선택하고 숙고하며, 선택된 사건들 간에 일관성을 부여하여 커다란 삶의 이야기 속에 이러한 사건들을 통합시켜 나가는 과정의 연속이다. 이 계속되는 과정 속에서 개인은 반성과 성찰을 반복하며, 자신의 정체성을 형성해 나간다.

둘째, 관계 및 대화에 근거한 발달을 전제한다는 점이다. 삶의 이야기는 주관적인 개인의 관점만을 반영하는 것이 아니라 타인의 관점, 사회문화적 맥락의 영향을 받는다. 성장하면서부터 부모와의 관계 속에서 서사를 구성하는 방법을 습득하고, 동료와의 관계 속에서 자신의 정체성을 검토하기도 한다. 또한 발화의 과정을 통해 자신의 정체성이 사회문화적 맥락에 적합한지, 다른 사회 구성원들에게 수용가능한지 고민하게 된다. 홀로 정체성을 형성하고 발달시키는 것이 아니라 인간관계 및 공동체와 사회가 제공하는 문화적 맥락 속에서 정체성을 발달시키는 것이다.

셋째, 개별적이고 고립된 자아가 아니라 관계적인 자아를 전제한다는 점이다. 개인은 사회, 타인과 구분되는 독립된 존재로서의 정체성을 형성해나가는 존재가 아니라 사회적 맥락 속에서 타인과의 관계맺음을 통해 삶을 경험하고, 삶의 의미와 목표를 탐색해나가는 관계적 존재이다. Blasi의 도덕적 정체성 이론은 도덕성을 중심으로 성격을 통합한 것을 정체성이라고 보고 자율적이고 개별적인 자아 측면에서 정체성의 형성을 살펴보았다면, 서사적 정체성 이론은 부모, 동료와의 관계, 사회적 맥락 간의 상호작용을 강조하며 정체성의 형성 및 발달에 주목한다.

종합하면 서사적 정체성은 도덕적 성찰을 바탕으로 타인과의 관계 및 사회적 맥락 속에서 성장 및 발달한다. 이는 도덕과 교육과정의 성격 및 목표가 학생들에게 길러주어야 할 역량으로 강조하고 있는 도덕적 성찰 능력 및 다양한 역량의 함양에 기여할 수 있으며, 타인·공동체·자연과의 관계를 자신의 정체성 안에 포함시키는 이상적 인간상과도 관련성을 지니게 된다. 이처럼 서사적 정체성은 도덕교육과 유사한 지향점을 가지고 있기에 도덕교육에서 활용할 만한 가치가 있다. 다만, 서사적 정체성의 발달은 Kohlberg식 도덕 발달 단계처럼 특정 단계에 도달하는 것을 목표로 하지 않으며, 서사적 정체성의 발달은 삶의 과정 속에서 꾸준히 자신의 정체성을 발달시켜나갈 수 있는 능력의 성장을 의미한다. 그러므로 도덕교육에서 서사적 정체성은 변화하는 삶의 과정 속에서 지속적으로 자신의 삶을 반성하며, 삶의 의미와 목표를 설계해 나가는 하나의 과정이자 지속적인 성장 과정으로 이해 및 적용되어야 할 것이다.

## 2. 도덕과 내용 체계 및 교수-학습 방법의 적용가능성

교육과정의 내용체계는 교과에 포함되어야 할 내용, 교과를 통해 학습해야 하는 기초 개념이나 원리, 수업 후 학생들이 할 수 있는 능력 등을 포함한다. 교과 목표 달성을 위해 구체적으로 교육되어야 하는 내용들을 담고 있다. 2015 도덕과 교육과정 내용 체계 및 교수-학습 방법과 관련하여 서사적 정체성과 도덕교육의 관련성을 토대로 서사적 정체성을 도덕교육에 어떻게 적용할 수 있는지 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 도덕교육에서 도덕적 정체성에 대한 관점을 확장시켜 내용 체계의 전 영역에서 다룰 필요가 있다. 2015 도덕과 교육과정을 살펴보면 가치 관계 확장법에 따른 내용 체계의 전개는 개인-타인-공동체-자연 모두가 도덕성 형성에 있어 고려되어야 하는 중요한 내용임을 나타낸다. 즉, 도덕성은 도덕적 삶이나 가치에 대한 개인적 숙고뿐만 아니라 타인과의 관계 속에서 자신을 성찰하고, 동시에 사회 구성원으로서 자신의 역할 고려하면서 형성되어 가는 것이다. 이러한 점에 비추어 보았을 때, 개인은 나-타인-공동체-자연으로 가치 관계를 확장시켜 나가며 도덕성을 형성해 나가게 된다. 이러한 흐름 속에서 2015 도덕과 교육과정에서 정체성은 자신과의 관계 영역에서 중점적으로 다루어지고 있다. 자신과의 관계 영역에서 본받고 싶은 모델과 삶의 목적에 대한 탐구를 바탕으로 도덕적 이야기를 구성하는 것을 통해 정체성에 관한 논의를 집중적으로 다루고 있으며, 타인과의 관계 영역에서는 타인의 관점을 채택하는 경험을 통해, 사회·공동체와의 관계 영역에서는 시민으로서의 역할채택 경험을 통해 정체성의 문제를 통해 간접적으로 다루어지고 있다고 할 수 있다.

앞서 살펴본 바에 따르면 서사적 정체성은 개인적 차원에서만 형성되는 것이 아니라 타인과의 관계, 사회·문화적 맥락의 영향 하에서 형성 및 발달되는 것이다. 이러한 서사적 정체성의 입장이 비추어 보았을 때 도덕성을 정체성에 중심에 두는 것이 도덕적 정체성이라는 관점을 보다



확장시켜 개인의 삶의 경험을 성찰하고, 타인과의 관계 속에서 삶의 경험들에 새롭게 의미를 부여하며, 사회적 존재로서 자신을 자각하는 것을 정체성이라고 본다면 서사적 정체성을 도덕교육에 적용하여 정체성을 자신과의 관계 영역 이외의 다른 영역에서도 보다 깊이 있게 다룰 필요가 있다.

둘째, 교수-학습 방법 및 평가 방법으로 다양한 서사를 체계적으로 활용할 필요가 있다. 2015 도덕과 교육과정에서는 도덕적인 이야기를 활용하여 가치 규범과 덕에 관한 이해를 심화시키기 위해 도덕 이야기 수업 모형을 예시로 제시하기도 하며, 도덕성의 형성과정을 평가하기 위해 성찰 일기, 자전적 글쓰기를 제안하여 자기 서사를 활용하기도 한다. 그러나 이러한 교수-학습 방법 및 평가 방법은 서사 유형을 적극적으로 구분하여 도덕교육에 적용하기 보다는 학습 목표에 부합하는 방향으로 자유롭게 이야기를 활용하여 왔다. 그러나 서사적 정체성 발달을 위한 서사 유형 구분을 도덕교육에 적용해 본다면 앞서 논의한 서사 유형별 교육적 의의를 고려하여 각각의 영역이나 내용 요소에 적합한 서사유형을 효과적으로 활용하는 것이 서사적 정체성 발달에 더 기여할 것이다.

셋째, 도덕교육을 통해 학습할 능력이자 기능으로 정체성 정립 능력, 실존적 자각 능력을 함양하기 위한 구체적인 교수-학습 방법에 대한 안내로 활용할 수 있다. 2015 도덕과 교육 과정의 이상적인 인간은 도덕적 존재로서 자기를 인식하고, 실존적 자각 능력을 통해 삶의 의미 및 도덕적 이야기를 구성하는 능력을 갖춰야 한다. 그러나 교육과정에서는 기능의 영역에서 실존적 자각 능력, 도덕적 이야기 구성 능력을 언급하고 있을 뿐 이 기능이 무엇을 의미하는지에 대한 구체적인 설명과 이를 길러내기 위한 구체적인 교수-학습 방법을 다루고 있지 않다. 다시 말해 구체적으로 삶의 의미 및 도덕적 이야기를 어떻게 구성해 나가야 할지에 대한 내용이 성취기준에 담겨 있지 않고 동시에 어떤 교수-학습 방법이나 평가를 통해 이를 개발해낼 수 있는지에 대한 안내가 없다. 삶의 이야기의 형성 및 발달은 서사적 정체성의 발달로 자기 이해에서 출발하여 삶 속에서 등장하는 다양하고 복합적인 자아 간 일관성과 통일성

을 부여하는 과정이다. 이러한 점에 비추어봤을 때 단순히 교육 과정 상의 언급만으로 삶의 이야기나 삶의 의미를 구성하는 능력을 요청할 것이 아니라 삶의 이야기를 구성하고 발달시키는데 기여하는 구체적인 수업 방식에 대한 안내를 제공할 필요가 있다.

종합하면 2015 도덕과 교육과정의 내용 체계 및 교수-학습 방법에서 서사적 정체성 및 서사 혹은 이야기와 관련한 내용들을 발견할 수 있다. 즉, 개인이 삶을 이해함에 있어서 정체성과 서사가 중요한 역할을 할 수 있음을 이야기의 활용, 삶의 의미 및 도덕적 이야기 형성하기와 같은 기능에 대한 언급을 통해 보여주고 있다. 그러나 자신과의 관계 영역을 넘어선 전 영역을 아우르는 정체성 형성 및 발달에 관한 내용이 부족하다는 점, 각각의 서사 유형이 갖는 교육적 의의를 적극적으로 활용하고 있지 못하다는 점, 실존적 자각 능력, 도덕적 이야기 구성하기, 삶의 의미 구성하기와 같은 기능의 개발 및 발달을 위한 학습 내용이나 교수-학습 방법에 대한 안내가 부재하다는 점에서 서사적 정체성에 관한 논의를 통해 보완될 필요가 있다. 이에 앞서 논의한 서사적 정체성의 개념, 서사적 정체성 발달의 핵심 요인, 서사적 정체성 발달을 위한 서사의 유형, 서사적 정체성의 도덕교육에의 시사점을 고려하여 이를 보완하는 교수-학습 방법을 제안하고자 한다.

## 제 2 절 도덕과 교수-학습 방법에서의 적용

이 절에서는 서사적 정체성의 발달 핵심 요인, 서사 유형, 도덕교육적 시사점 및 서사적 정체성의 도덕교육적 적용가능성을 바탕으로 학생들의 서사적 정체성 발달을 위한 교수-학습 방법을 제안하고자 한다.

### 1. 부정적 서사를 활용한 스토리텔링

#### 1) 스토리텔링의 의미와 교육적 의의

스토리텔링은 스토리(story)와 텔링(telling)의 합성어로 삶의 경험에 의미를 부여하여 만든 이야기를 통해 목표하는 메시지를 가장 적절한 방법으로 청중에게 전달한다는 의미이다(김영순, 2011; 황신웅, 2014). 다시 말해 개인들이 살아가면서 겪게 되는 여러 가지 사건 중 일부를 선택하고 그 경험에 의미를 부여하여 만든 이야기를 다양한 매체를 통하여 전달하는 행위를 스토리텔링이라고 말할 수 있다.

기존의 도덕교육에서 스토리텔링은 도덕적 이야기하기 모형과 같은 감동·감화 및 모범적 사례를 활용한 도덕적 가치 전달 방식의 교수-학습 방법으로 활용되거나 도덕적 가치와 원리에 의해 의미가 부여된 경험이나 사건들을 교사-학생, 학생-학생 간 공유하는 도덕적 경험 말하기와 같은 교수-학습 방법으로 주로 활용되어 왔다(이범용 외, 2004, 2015; 도홍찬, 2002, 2009; 신현우, 2011; 이운복, 2015; 정예술, 2016). 그러나 스토리텔링의 의미와 스토리텔링의 교육적 의의를 검토해 보았을 때, 스토리텔링은 도덕교육에서 도덕적 가치 전달 이상의 교육적 역할을 해낼 수 있다. 다시 말해 우리는 스토리텔링으로부터 도덕적 가치 학습 이외에 더 많은 교육적 기능을 기대할 수 있다.

먼저 스토리텔링은 학생들로 하여금 삶의 의미를 반추하고 구체적인 삶의 목적을 생생하게 그려볼 수 있도록 하는 기회를 제공할 수 있다(황신웅, 2014: 44-45). 스토리텔링은 학습자로 하여금 과거의 경험을 반추하여 현재 자신을 성찰하고, 이를 바탕으로 미래의 삶에 대한 구체적인 계획을 자신의 정체성에 포함할 것을 동기화한다. 자신의 과거 삶에 대한 반성, 현재에 대한 성찰은 학생들이 자신에게 주어진 시간들을 의미를 다시 한번 되새기게 하며 주어진 현재에 집중하고 미래의 목표를 향해 달려 나갈 수 있도록 학생들을 동기화 한다.

둘째, 스토리텔링은 교사-학생, 학생-학생 간 대화를 촉진한다(황신웅, 2014: 45-46). 개인의 삶과 경험, 지혜를 타인과 나누는 행위는 서로에 대한 경계심을 허물어주며, 이는 서로의 사적인 영역을 공유하는 행위로 교사-학생 간, 학생-학생 간 유대감을 형성할 수 있게 한다. 유

대감은 개인의 삶에 대해 지지를 표하는 조력자를 얻게 하고, 심리적·정서적으로 안정적인 분위기 하에서 삶의 경험을 더 적극적으로 반추하고 새롭게 구성해 나가게 한다.

셋째, 스토리텔링은 교사 주도의 설명적이고 지시적인 수업이 아니라 학생 주도의 수업으로 학생이 자발적으로 자신의 경험 속에서 혹은 주어진 이야기 속에서 의미를 만들고 교훈을 발견하게 한다(황신웅, 2014: 46-47). 예를 들어, 학생이 자신의 이야기를 하고 있을 때, 교사가 새로운 해석을 제시하기 보다는 “왜 그렇게 생각하게 되었을까?”와 같은 질문들을 제시하게 되면 학생은 교사에게 자신만의 생각을 들려줄 것이다. 그러면 학생과 교사, 학생은 학들의 생각에 대해 이야기를 나눌 수 있게 되고, 그 과정에서 학생은 경험을 해석하는 다양한 시각을 학습할 수 있게 되며, 자신의 경험을 반성적으로 성찰하여 그 안에서 새로운 의미와 교훈을 발견할 수 있게 될 것이다.

마지막으로 스토리텔링은 부정적인 정서를 품고 있는 학생들에게 자신의 감정을 해소하고 긍정적 의미를 찾을 수 있는 기회를 제공한다. 자신의 사적인 경험을 타인과 공유하는 과정 속에서 부정적인 정서를 일으켰던 경험을 털어놓음으로써 부정적인 감정을 일부 해소할 수 있으며, 동료 혹은 교사와의 대화 속에서 자신의 경험을 좀 더 객관적으로 바라보게 되면서 그 경험을 새롭게 해석하여 긍정적으로 승화시킬 수 있다. 또한 스토리텔링 과정 속에서 교사나 동료로부터 지지를 받는 경우 해당 경험에 대한 부정적인 정서가 감소하고 긍정적인 정서가 증가할 수 있다. 또 이 경험을 반복적으로 이야기하다 보면 그 사람의 삶의 이야기 자체가 긍정적으로 바뀌기도 한다(황신웅, 2014: 47-55). 즉, 스토리텔링은 학생들의 정서를 긍정적인 방향으로 전환할 수 있는 기회를 제공한다.

이처럼 스토리텔링은 삶의 경험에 대한 반성과 성찰, 서사적 대화를 통한 적극적인 상호작용, 긍정적인 삶의 목적 및 삶의 의미 탐색을 가능하게 한다는 점에서 서사적 정체성의 발달에 기여한다. 이러한 스토리텔링의 교육적 의의와 앞서 논의한 부정적 서사의 교육적 의의를 바탕으로

부정적 서사를 활용한 스토리텔링 수업을 제안하고자 한다.

## 2) 부정적 서사를 활용한 스토리텔링

스토리텔링에 앞서 부정적 서사를 활용하기 위해서는 전체적인 삶의 경험을 회상해 볼 필요가 있다. 자신의 삶에서 의미 있었던 경험을 스스로 돌아보고 그 기억에 어떤 의미를 부여하였는지, 그 기억은 개인의 삶의 이야기 속에서 어떻게 해석되고 있는지 살펴보는 것이 서사적 정체성의 발달에 관계되기 때문이다. 이에 개인의 전반적인 삶의 경험을 살펴보고 부정적 서사로부터 의미를 발견하고 교훈을 도출하기 위한 전략으로 인생 그래프 그리기를 활용한 부정적 서사 스토리텔링을 제안한다.

인생 그래프는 과거의 경험 속에서 긍정적 정서를 지닌 기억과 그 반대의 기억들을 그래프 위에 나타내는 활동이다. 가로축과 세로축으로 이루어진 기준선을 중심으로 위쪽에는 긍정적인 정서를 지닌 기억, 아래쪽에는 부정적인 정서를 지닌 기억을 위치시키도록 하는데 각자가 생각하는 긍정적 정서와 그 반대의 정도에 따라 높낮이를 다르게 표현한다(박인기 외, 2013: 333). 이러한 인생 그래프를 활용한 부정적 서사 스토리텔링의 수업 절차는 다음과 같다.

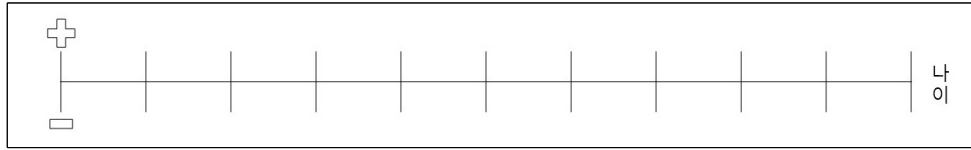
[표 IV-1] 부정적 서사를 활용한 스토리텔링 교수-학습 방법

절차	활동
모둠별 활동	
1	모둠 구성하기
2	인생 그래프 작성하기
3	부정적 서사 평가하기
4	모둠원 간 부정적 서사 발표 & 경청하기
개인별 활동	
5	부정적 서사 재평가하기
학급단위 활동	
6	학급단위 부정적 서사 발표하기
7	활동을 통해 느낀 점 공유하기

첫째, 모둠을 구성한다. 학급 단위로 진행하는 발표는 동료 간 적극적인 상호작용을 이끌어내기 어렵다. 소규모 단위로 출발하는 것이 분위기를 이완시키고 유대감을 형성하는데 더 적합하기 때문에 모둠으로 진행하는 것이 효과적이다.

둘째, 인생 그래프를 개별적으로 작성한다. 모둠별 활동을 진행하기에 앞서 먼저 개별적으로 인생 그래프를 작성하는 것이다. 과거의 기억을 떠올리며 작성하는 것으로 출생부터 현재까지의 모든 기억을 포함한다. 부모와의 대화를 통해 형성하게 된 기억들, 예를 들면 출생에 관한 이야기까지도 작성 가능하다.

[그림 IV-1] 인생그래프 기본형



(박인기 외, 2016: 334)

셋째, 개인의 인생 그래프를 바탕으로 최상점과 최하점에 관계된 경험이나 사건을 반추해본다. 인생 그래프에 나타난 기억은 일차적으로 기억의 주인에 의해 취사선택되어 나타난 것이다. 왜 그 사건들을 선택하였으며, 그 사건들을 통해 자신이 느낀 감정, 배우게 된 점, 사건으로 인한 가치관의 변화 등 다양한 측면에서 최상점과 최하점의 사건을 검토해 볼 필요가 있다.

넷째, 최하점 사건을 중심으로 모둠원 간 발표를 진행한다. 최상점의 사건은 모듬의 분위기를 이완하는데 사용 가능하다. 먼저 최상점의 사건을 바탕으로 모듬원 간 친밀감 혹은 유대감을 형성하기 위한 시간을 가질 수 있다. 최상점 기억을 활용하여 대화를 시작하면 덜 긴장된 상태에서 서로를 마주할 수 있게 되고 편안한 모듬 분위기를 조성할 수 있다. 이러한 분위기 하에서 개인들의 최하점 사건에 관한 발표를 진행해야 한다. 이와 같이 최하점에 관한 사건을 말하는 과정을 통해 개인은 자신을 다시 한 번 반성적으로 성찰하게 된다. 동시에 타인의 부정적 서사를 경청하며 동시에 타인이 부정적 서사를 다루는 태도를 관찰 할 수 있기 때문에 부정적 서사를 다루는 다양한 방법을 학습할 수 있다. 또한 스토리텔링 과정에서 타인과 사회적 맥락을 고려하여 사건에 대한 개인의 해석을 변화시키기도 한다. 유의할 점으로 이 단계에서는 학생들이 발표자와 청중의 역할을 충실히 수행할 수 있도록 지도해야 한다. 청중의 지지와 동의는 발표자의 기억에 관하여 긍정적인 정서를 증가시키며, 사건으로부터 교훈이나 통찰을 탐구하도록 자극할 수 있기 때문이다.

다섯째, 각자 자신의 최하점 사건의 의미를 재평가한다. 모듬별 발표

이후 학급 단위 발표를 준비하는 단계이자 모둠원과의 공유 내용을 정리하는 단계이다. 모둠원이 부정적 서사를 다루는 방식을 관찰한 결과 및 스스로 성찰한 결과를 바탕으로 자신의 삶 속 부정적 사건에 대한 해석의 변화가 있었는지, 있었다면 구체적으로 어떤 변화가 있었는지 개별적으로 정리하는 시간이다. 각자가 변화한 생각을 정리하거나 최하점 사건의 공유를 통해 느낀 점 등을 정리할 수 있도록 해야 한다.

여섯째, 학급 단위로 최하점 사건에 대한 발표를 진행한다. 모둠원들과 공유했던 최하점 사건 및 그 사건에 대한 재평가 결과를 발표하는 것이다. 발표의 내용은 최하점 사건에 대한 첫 번째 개인적 평가 내용과 모둠 활동 이후의 최하점 사건에 대한 재평가 내용 및 모둠별 활동을 통해 느낀 점을 공유하는 것이다. 학생들은 이러한 발표를 통해 부정적 서사로부터 얻은 교훈을 스스로 정리할 수 있으며, 교훈을 다른 동료들과 공유함으로써 동료들에게 부정적 서사로부터 교훈을 도출하는 방법을 알려주는 하나의 모델이 될 수 있다.

마지막으로 동료들과의 부정적 서사에 대한 교류를 통해 느낀 점을 자유롭게 공유한다. 이 단계는 수업의 마무리 단계로 수업을 통해 느낀 점, 학습한 점 혹은 부족한 점, 개선점 등을 자유롭게 나누는 단계가 되어야 한다. 그리고 교사는 이러한 학생들의 피드백을 바탕으로 수업 방법을 보완·개선해야 한다.

이러한 수업을 진행하기 위해 교사는 부정적 서사의 직접적인 모델이 될 수 있다. 교사가 겪었던 부정적 서사를 학생들과 공유하고 이를 어떻게 해석하고 자신의 삶에 통합하였는지를 설명하는 것은 학생들로 하여금 부정적 서사를 해석하고 또한 긍정적으로 소화해낼 수 하나의 방법을 학습 가능하게 한다. 또한 교사는 학생들이 스스로 사건을 떠올리고 평가할 수 있는 발문 전략을 활용해야 한다. “어떻게 그렇게 생각하게 되었는지?” 와 같은 발문 전략을 통해 학습자 스스로가 자신의 기억을 끄집어내고, 적극적으로 평가·해석할 수 있도록 해야 한다.



## 2. 서사적 대화를 활용한 토의토론

### 1) 서사적 대화의 의미와 교육적 의의

대화에 참여한다는 것은 자신의 고유한 관점, 가치관, 정서, 의견 등을 타인에게 개방하며 동시에 타인의 고유한 관점을 공유하는 것이다. 즉, 나 자신을 타인에게 표현하는 것이며, 동시에 내가 타인으로 인해 변화할 수 있음을 받아들이는 것을 의미한다(고미숙, 2002: 5).

또 서사란 사회·문화적 맥락 속에서 자신과 타인을 이해하고 이를 통해 삶의 목표와 의미를 찾는데 핵심적인 것으로 시간적 흐름과 인과적 관계를 고려하여 사건들과 경험들을 열거하는 이야기 말하기와 이야기 모두를 뜻한다(Tappan & Brown, 1989: 185; 고미숙, 2001b: 38, 고미숙, 2002: 7에서 재인용). 서사에는 다양한 유형이 있지만 서사적 대화에서 서사는 개인의 삶의 이야기와 경험을 중점적으로 다룰 것이다(고미숙, 2002: 7-8).

이를 종합하면 서사적 대화란 기본적으로 두 명의 대화 참여자들 간에 자신들의 삶의 경험을 공유하고 나누는 대화를 의미한다. 즉, 대화 참여자들이 자신의 삶의 경험을 상호적으로 말하고 경청하고 응답함으로써 스스로의 관점을 변화시키고 동시에 자신의 삶에 변화를 가져 오는 행위이다(고미숙, 2002: 8). 서사적 대화는 개인이 삶에서 경험한 사건에 대한 해석을 타인과 공유하는 대화의 과정에서 예상치 못한 타자의 질문, 다양한 의견들을 마주하고, 또한 타자의 삶의 경험을 경청함으로써 개인이 가지고 있는 고유한 관점을 정교화 하거나 변화하게 만든다.

도덕교육에서 이러한 대화의 교육적 기능이나 의의는 주로 배려 윤리에서 언급되어 왔다. 배려 윤리에서 대화는 상호간의 이해, 공감을 위한 상호작용의 실천 및 함양을 위한 방법으로 단순한 덕목이 아니라 배려하고 배려 받는 관계 그 자체, 관계의 질을 가리키는 것이다(임정연, 유재봉, 2012: 18). 즉, 배려 윤리에서는 대화를 통해 특정 문제 해결할 것이 아니라 배려를 하는 사람과 배려를 받는 사람이 서로에게 집중하여

배려는 주고받는 경험, 질 좋은 관계 맺음을 경험하고 실천할 것을 강조한다. 이와 달리 서사적 대화는 존중과 배려에 기반한 타인과의 관계 맺음을 강조하면서도 자기-이해, 사회문화적 맥락 또한 강조하여 대화 참여자들이 타인과의 관계 및 사회문화적 맥락에 대해 이해할 것을 강조한다. 그리고 이를 통해 삶 속의 다양한 자아의 역할을 인식하고, 자신의 삶을 성찰하며, 사회적 존재로서 ‘나’를 인식할 것을 강조한다. 즉, 서사적 대화는 기존의 도덕교육에서 강조하던 존중과 배려를 포함하면서도 서사적 정체성의 발달에 기여하는 자기-이해, 관계 맺음, 사회문화적 맥락을 다루고 있는 것이다. 이러한 서사적 대화의 교육적 의의를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 서사적 대화는 자기-이해를 가능하게 하며, 개인의 가치관과 경험에 대한 해석을 정교화 하거나 변화시킨다(고유정, 2002; 최인자, 2007; 선주원, 2008). 서사적 대화를 통해 개인적 삶의 경험을 타인에게 설명하는 것은 자신이 누구인지, 어떤 삶의 경험들이 자신을 만들어왔는지, 나는 어떤 삶의 목적과 의미를 추구하는 사람인지와 같은 질문에 대해 생각하게 만든다. 즉, 자신의 삶의 경험을 타인과 나누는 발화자이자 자신의 삶의 이야기를 들으면서 자신의 삶을 객관적으로 바라볼 수 있는 청자의 역할도 수행하게 되는 것이다. 이러한 자기 서사를 말하는 과정을 통해 스스로를 이해하고 성찰할 수 있게 되는 것이다. 또 타인의 서사를 통해 또 다른 삶의 형태와 해석을 관찰 학습함으로써 이를 바탕으로 개인적 삶의 이야기를 검토할 수 있게 된다. 그리고 대화는 일방적인 이야기의 전달이 아니라 적극적인 상호작용을 전제하기 때문에 대화 참여자들 간의 질문과 비판, 비슷한 경험에 대한 새로운 해석들이 제기될 수 있다. 그리고 질문, 비판, 새로운 해석은 대화 참여자들로 하여금 개인적 삶의 이야기에 대한 해석을 보다 정교화 하도록 동기화하거나 새로운 해석을 받아들여 개인적 삶의 이야기로부터 새로운 의미를 발견하도록 동기화한다.

둘째, 서사적 대화는 비판적 사고를 길러준다. 대화는 동등한 상호 관계를 전제한다. 서사적 대화에서 청중은 개인의 견해에 지지와 동의를

표하는 존재이기도 하지만 동시에 개인의 생각이나 의견에 이의를 제기하고 질문을 하는 존재이기도 하다. 서사적 대화에서 청중은 개인의 이야기를 일방적으로 경청하는 존재가 아니라 동등한 위치에서 상호작용을 통해 대화를 이끌어 나가는 존재인 것이다. 즉, 대화 참여자 간의 질문과 다양한 의견은 개인의 고유한 견해나 관점을 다양한 각도에서 검토하도록 자극한다.

셋째, 서사적 대화는 개인을 사회적 존재 혹은 공동체적 존재로 자각하게 한다. 서사적 대화는 자신의 고유한 견해를 타인에게 드러내는 것으로 이는 대화 시 참여자들로 하여금 사회적 수용가능성을 고려하게 한다. 즉, 자기 서사가 타인에게 수용가능한지, 사회문화적 맥락에 반하지는 않는지에 대한 고려 속에서 대화에 참여하게 된다. 물론 이것이 사회문화적으로 주어진 전통이나 가치를 있는 그대로 받아들이는 것을 의미하는 것은 아니다. 기존의 사회문화적 맥락을 이해함과 동시에 비판적 사고를 통해 기존의 사회적 문화나 가치를 개선할 수 있는 힘을 기르는 것이기도 하다.

마지막으로 사회적 서사에 관한 대화는 사회적 문제에 대한 개인의 입장과 가치관을 형성할 수 있게 한다. 한 인간의 삶의 이야기에는 사회적 맥락과 가치가 얽혀있다. 그렇기 때문에 사회적 서사에 관한 대화는 역동적인 의미 구성의 과정을 통해 사회적 사건에 대한 개인들의 관심을 높이고, 이에 관한 개인의 해석과 견해를 확장, 변형, 수정, 전이할 수 있다. 공통된 사회적 서사에 대해 다양한 해석을 듣고, 서로의 생각을 공유하는 대화의 과정은 개인으로 하여금 사회적 사건이나 이슈에 대한 고유한 관점을 형성할 수 있게 한다. 또 이를 자신의 삶의 경험, 즉, 자기 서사와 연결 지어 봄으로써 사회적 서사가 자신과 무관한 것이 아니라 자신의 삶의 이야기에 중요한 부분을 차지하고 있음을 깨달을 수 있게 된다. 이처럼 우리의 가치관이나 삶에 대한 해석은 사회적 맥락 내에서 형성되기 때문에 사회적 이슈나 문제에 대한 서사적 대화는 자신의 가치관을 점검하고 더 나은 입장을 형성할 수 있는 계기를 마련해 주는 것이다.

이처럼 서사적 대화는 자기-이해, 고유한 가치관의 성찰 및 변화, 비판적 사고력, 사회적 자아를 자각하고, 사회 문제에 대한 관심과 가치관을 형성할 수 있게 한다는 점에서 서사적 정체성의 발달에 기여한다. 이러한 서사적 대화의 교육적 의의는 교사-학생, 학생-학생 간 적극적인 상호작용을 바탕으로 하는 토의토론 수업을 통해 구체화 가능하다. 이어서 서사적 대화의 교육적 의의와 사회적 서사의 교육적 의의를 결합하여 서사적 대화를 활용한 토의토론 수업을 제안하고자 한다.

## 2) 서사적 대화를 활용한 토의토론

[표 IV-2] 서사적 대화를 활용한 토의토론 교수-학습 방법

절차	활동
토의토론 준비	
1	사회적 서사 제공하기
2	사회적 서사와 관련한 자기 서사 정리하기
토의토론 시작	
1	자기 서사를 사회적 서사와 연결하기
2	자유롭게 생각과 질문을 공유하기
3	의미 탐구를 위해 자기 서사를 정교화 및 재구성하기
4	의미 확장을 위한 소통과 공유하기
토의토론 마무리	
1	해석의 이야기 성찰하기

첫째, 교사는 토의토론에서 다루어질 사회적 서사를 제공해야 한다. 단, 사회적 이슈를 제공할 때 뉴스, 신문, 소설 등을 활용하여 하나의 이

야기로 제공하여야 한다. 예를 들어 오늘날 우리 사회에서 확산되고 있는 ‘미투 운동’ 과 같은 사회적 이슈를 활용할 수 있다. 성 평등과 인권의 문제는 누구나 중요하게 생각하는 부분이다. 그러나 현실 속에서 이를 구체화할 때 어떻게 사고하고 행동하는 것이 성 평등과 인권에 부합하는지에 대해 학생들은 깊이 있게 생각해 볼 기회가 많지 않다. 이를 자신의 삶의 경험에 비추어 생각해 볼 수 있는 기회를 제공해 줄 필요가 있다.

둘째, 제공된 사회적 서사와 관련한 자기 서사를 정리한다. 사회적 이슈를 자신의 삶과 동떨어진 문제로 보지 않고 자신의 삶과 관련한 이야기로 바라볼 수 있도록 하기 위해 사회적 서사와 관련한 개인적 삶의 경험을 돌아볼 기회를 제공할 필요가 있다. 그리고 이를 토의토론에서 어떻게 공유할 것인지 개인적으로 간략히 정리해보는 것이다.

셋째, 사회적 서사와 관련한 자기 서사를 타인과 공유한다. 앞서 정리된 생각을 안정적이고 편안한 분위기에서 공유할 수 있어야 한다. 또 대화 참여자들은 기본적으로 상호 의견을 존중하고 공감하는 자세를 지녀야 한다. 안정적이고 편안한 분위기는 자신의 삶의 경험에 대해 보다 구체적으로 말할 수 있게 하고, 다른 의견이나 입장을 열린 마음으로 수용할 수 있게 하기 때문에 자기 서사를 보다 구체적으로 이야기할 수 있게 하며, 개인적 견해나 관점의 적극적 성찰을 가능하게 한다. 즉, 제 3자적 입장에서 자신의 삶의 경험에 대한 해석이나 정체성에 대해 적극적으로 성찰할 수 있는 기회를 제공하는 것이다.

넷째, 자유롭게 질문이나 생각을 공유한다. 자기 서사를 공유하면서 들었던 순간적인 질문이나 의견을 간결하게 공유하는 것이다. 편안하고 자유로운 분위기에서 떠오르는 생각들을 공유하는 과정은 개인이 가지고 있던 편견이나 고정관념을 확인할 수 있게 하며, 질문들에 답변하기 위해 숙고하는 과정을 통해 사회적 서사에 대한 개인적 관점을 정교화하거나 변화시킬 수 있다.

다섯째, 공유된 질문들을 바탕으로 사회적 서사와 관련된 자기 서사에 대한 해석을 정교화하거나 재구성하는 것이다. 서사적 대화에서 제기된

질문들과 다양한 의견들에 대해 숙고하는 과정 속에서 자기 서사에 부여했던 해석을 재구성하기도 하고, 아니면 기존의 해석을 정교화하기도 하는 것이다. 혹은 제시된 다양한 관점을 바탕으로 사회적 이슈에 대한 새로운 의미를 탐구 및 발견하기도 한다.

여섯째, 토의토론을 통해 변화한 관점을 공유하는 단계이다. 활동을 통해 자기 서사에 부여하게 된 새로운 의미, 사회적 서사에 대한 개인의 변화한 관점과 견해 등을 공유하는 것이다. 이 과정을 통해서 사회적 서사가 자신의 삶의 이야기와 동떨어져 있지 않음을 상기시키고, 사회적 서사 및 이슈에 대한 개인의 입장과 가치관을 확인하는 것이다.

마지막으로 토의토론의 전 과정을 성찰하는 것이다. 토의토론 과정에서 논의된 이슈가 무엇이었고, 토의토론의 과정 속에서 자신은 처음 어떤 입장에 있었으며 서사적 대화를 통해 자신의 생각이 어떻게 통해 정교화되거나 변화하였는지 회상하는 것이다. 즉, 사회적 서사 및 자기 서사를 단순히 말하거나 일회적으로 해석하며 논의를 끝내는 것이 아니라 해석의 변화 과정에 주목하게 하여 앞으로도 삶의 경험에 대한 해석 및 가치관은 다양한 경험들을 통해 변화할 수 있음을 깨닫게 하는 것이다.

이러한 수업을 진행하기 위해 교사는 제시된 사회적 서사를 다양한 서사 유형으로 제시할 수 있어야 하며, 역사적이고 사회적인 흐름, 문화적인 맥락 속에서 학생들에게 제시할 수 있어야 한다. 다시 말해, 학생들의 정체성과 가치관에 영향을 미치는 사회적 서사는 단편적인 사건으로 구성되는 것이 아님으로 사건이 발생하게 된 역사적 배경, 시대적 상황 등을 학생들이 복합적으로 고려할 수 있도록 구체적으로 이야기를 제공해 주어야 한다. 또 학습자들 간 다양한 질문과 해석을 허용하되 서로에 대한 배려와 존중을 잃지 않도록 하며, 안정적이고 민주적인 분위기를 조성하여 열린 마음으로 자기 서사를 공유하고 의견을 나눌 수 있도록 해야 한다.

### 3. 경험 서사 창작 글쓰기

## 1) 경험 서사 창작 글쓰기의 교육적 의의

경험 서사 창작 글쓰기란 학습자의 수많은 삶의 경험들을 회상하여 그 중 일부 경험을 선택하고 해석하여 언어로 표현하는 창조적인 활동을 의미한다(전한성, 2014: 52). 그리고 이러한 경험 서사 창작 글쓰기를 도덕교육에 적용하면 학습자들이 자기 서사를 창작하는 과정에서 도덕적 가치와 원리를 중요하게 고려하여 전반적인 삶의 이야기를 성찰 및 구성할 수 있도록 하는 것에 중점을 두어야 한다.

McAdams에 따르면 청소년기는 자아발달 측면에서 이야기의 사상적 틀이 형성되는 시기이다. 이 시기의 청소년은 자신의 삶의 이야기의 분위기와 방향에 커다란 영향을 미치게 되는 사상적 기틀을 마련하고자 관심과 노력을 쏟는다. 또 Erikson의 말처럼 정체성의 위기를 경험하며, Damon의 말처럼 가치, 신념, 이데올로기에 관심을 쏟고 고유한 자신의 정체성과 세계관을 형성하기 위해 노력하는 시기이다. 즉, 분절된 삶의 경험들 간에 인과관계를 부여하고자 하며, 삶의 이야기 전반을 아우르는 주제를 통해 삶의 의미와 목표를 발견하고자 하는 시기이다. 그러므로 청소년기에 어떠한 삶의 가치를 선택하여 자신의 삶의 이야기에 녹여내느냐는 서사적 정체성 형성 및 발달에 중대한 영향을 미치게 된다.

그 동안 도덕교육에서 서사적 정체성 발달과 관련한 글쓰기에 관한 교수-학습 방법은 깊이 있게 연구되지 못했다. 도덕과 교육 과정 상에서 성찰적 글쓰기가 하나의 수업 방법으로 꾸준히 제안되어 왔으나 성찰적 글쓰기의 구체적인 교수-학습 방법에 대한 안내 및 관련한 후속 연구는 부족한 실정이다. 또 성찰적 글쓰기를 서사적 정체성 발달 측면에서 검토하면, 성찰적 글쓰기의 초점은 ‘성찰’에 있기 때문에 삶의 경험의 재조직화, 삶의 경험에 대한 해석과 반성을 통해 과거-현재-미래의 자기 자신에 대한 이해와 정의를 목표로 하는 서사적 정체성의 형성 및 발달을 깊이 있게 다루지 못하였다.

이와 달리 도덕교육적 경험 서사 창작 글쓰기는 첫째, 서사적 정체성

의 발달에 초점을 두고 학습자의 발달 수준을 고려한 구체적인 교수-학습 방법 절차를 제안한다. 단순히 자신의 경험을 나열하고 느낀 점을 서술하는 활동이 아니라 다양한 삶의 경험을 회상하고 해석하며 이를 바탕으로 미래의 자신까지 고려하여 통합성 있는 서사적 정체성을 발달시키고자 한다.

둘째, 서사적 정체성 발달 모델을 활용하여 학습자의 서사적 정체성 발달에 도움을 제공한다. 경험 서사 창작 글쓰기는 허구 서사인 자전적 성장 소설을 학습자들에게 예시나 모델로 제공해 주어 경험 서사를 조직하는 방법을 관찰 학습 할 수 있게 한다. 그리고 모델로 제공되는 자전적 성장 소설을 도덕적 가치나 원리를 포함하고 있는 것으로 제공하여 학생들이 자기 삶의 이야기에서 도덕적 가치를 고려하도록 자극할 수 있다.

셋째, 성찰 및 반성의 기회를 제공한다. 경험 서사 창작 글쓰기는 자기 삶의 경험을 단순히 시간적으로 나열하는 것이 아니다. 경험 서사 창작 글쓰기를 통해 학습자가 삶의 경험을 중심으로 과거-현재-미래를 회상 및 상상하며, 이를 바탕으로 단순히 경험들을 나열하는 것이 아니라 관심 있고 의미 있는 일부 경험을 선택하여 일관성 있고 통합성 있는 고유한 삶의 이야기를 형성해 나갈 수 있도록 한다. 그리고 이 과정을 통해 학습자가 삶의 이야기를 구성하는 능력을 갖추고, 고유한 삶의 의미와 목표를 형성해 나갈 수 있도록 한다.

넷째, 학습자는 자신의 삶의 경험을 재조직화하는 가운데 스스로를 서사적 존재로 인식할 수 있게 한다(전한성, 2013: 491). 다양한 삶의 경험들 가운데 일부를 선택하고 의미를 부여해나가는 과정, 일화적인 삶의 경험들 간의 관계를 연결 짓는 과정, 자신의 총체적인 삶을 설명하는 하나의 가치나 원리를 선택하는 과정을 통해 학습자 스스로 삶의 이야기를 형성하게 된다. 그리고 이를 통해 학습자는 자신의 삶을 통합적인 하나의 이야기로 구성해 나가게 된다. 즉, 서사적 존재로서 자신을 인식하고 통합적인 삶의 이야기인 서사적 정체성을 형성해 나가게 되는 것이다.

이처럼 경험 서사 창작 글쓰기는 성찰과 반성, 삶의 의미와 목표 형



성, 삶의 이야기 형성 능력 등을 갖출 수 있게 한다는 점에서 서사적 정체성의 발달에 기여한다. 이러한 경험 서사 창작 글쓰기의 교육적 의의를 바탕으로 구체적인 교수-학습 방법을 제안하고자 한다.

## 2) 경험 서사 창작 글쓰기

[표 IV-3] 경험 서사 창작 글쓰기 교수-학습 방법

절차	활동
의미 있는 삶의 경험 떠올리기	
1	지금의 ‘나’ 를 있게 한 삶의 경험 떠올리기
2	마인드맵을 통해 유의미한 삶의 경험 선별하기
삶의 경험을 바탕으로 경험 서사 창작 글쓰기 활동	
2	시간적 흐름을 고려하여 삶의 경험 질서화 하기
3	일관성 있는 주제를 바탕으로 자기 경험 해석 및 글쓰기
경험 서사 창작 글쓰기 활동 종합 및 마무리	
1	자기 경험 서사 창작 글쓰기 내용 공유하기
2	자기 경험 서사 창작 글쓰기 성찰 및 소감 공유하기

1단계 ‘의미 있는 삶의 경험 떠올리기’ 는 통합적인 삶의 이야기를 창작하기 위한 예비 단계이다. 자유 연상을 통해 삶의 경험을 떠올려 보고, 떠올린 경험들을 마인드맵을 통해 선별하고 의미화 하는 활동 단계이다. 먼저, ‘지금의 나를 있게 한 삶의 경험 떠올리기’ 는 과거의 경험이 지금의 자신과 어떤 관련이 있는지, 과거 경험을 통해 어떻게 지금의 자신을 설명할 수 있는지에 중점을 두고 과거 경험을 회상해보는 단계이다. 이때, McAdams가 제시한 이야기치료 방법 2단계에 해당하는 주요 경험 떠올리기를 참고하여 학습자로 하여금 스스로에게 의미 있는

경험들을 생각나게 할 수 있다.

[표 IV-4] 이야기치료 2단계 주요 경험 떠올리기 변형

- ① 절정 경험 : 내 인생에서 최고의 순간은 언제였나요? 가장 놀랍고 감동적인 순간은 언제였나요?
- ② 침체의 경험 : 내 인생에서 가장 밑바닥으로 떨어졌을 때는 언제였는지, 가장 최악의 순간은 언제였는지?
- ③ 전환점 : 나 자신을 이해하는 데 중대한 변화를 가져온 사건
- ④ 초기 기억 : 가장 오래된 기억
- ⑤ 중요한 아동기 기억 : 긍정적이든지 부정적이든지 아동기와 관련된 기억. 그것이 지금 나와 어떻게 연결되는가? 어떤 영향을 미쳤는가?
- ⑥ 중요한 청소년기 기억 : 청소년기의 경험과 기억이 현재의 나와 어떤 관련을 갖고 있는가?
- ⑦ 그 밖의 중요한 기억 : 그 밖의 과거에 일어난 중요한 사건의 기억.

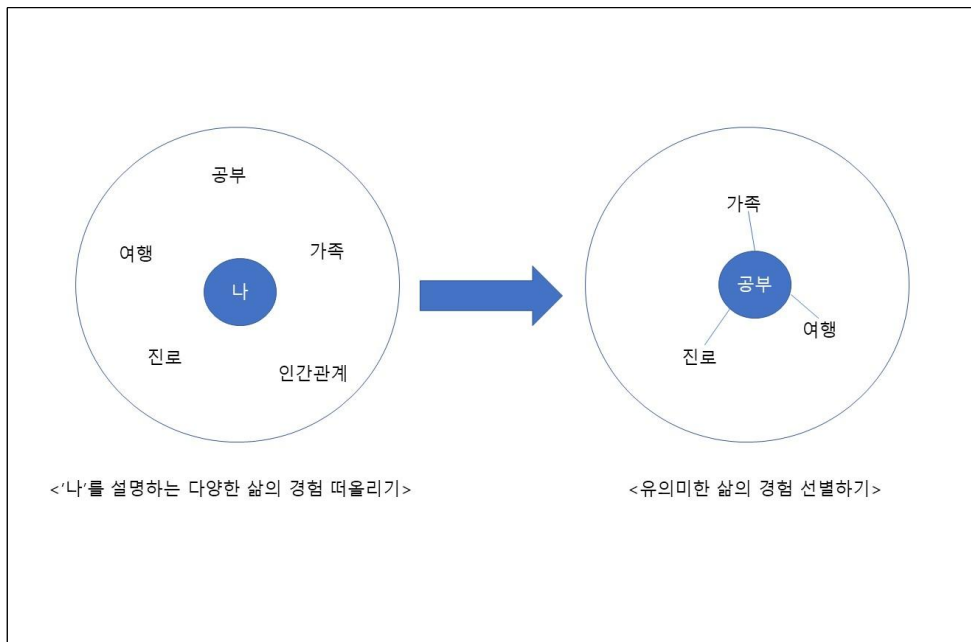
(전현성, 2014: 124-125)

삶의 경험을 토대로 형성한 자전적 기억은 삶에서 겪은 모든 사건을 포함하는 것이 아니다. 수많은 삶의 경험 중에서도 자신의 삶에서 의미 있는 것, 가치 있는 것, 기억에 남았던 것들 위주로 서사를 구성해 나가게 된다. 다양한 삶의 경험 중 가치 있고 의미 있는 경험을 꺼내기 위해 위의 질문들을 활용한다면 보다 효과적으로 삶의 경험을 회상할 수 있을 것이다.

이어서 ‘마인드맵을 통해 유의미한 삶의 경험 선별하기’는 앞서 자유롭게 떠올렸던 경험들 중 개인적 삶의 이야기를 구성하는데 큰 영향을 미친 경험들을 선별해보는 단계이다. 마인드맵을 활용하여 떠오른 경험들 중 관심 있는 경험을 추려내고 경험들 간의 의미망을 그려봄으로써

자신에게 의미 있는 경험을 선별하고 그 경험에 대한 본인의 해석과 관점을 정리할 수 있게 된다.

[그림 IV-2] 마인드맵을 통해 유의미한 삶의 경험 선별하기



마인드맵을 그리는 과정을 통해 자신의 다양한 삶의 경험들이 분절되어 있지 않고 연결되어 있음을 깨달을 수 있으며, 중복되거나 유사한 경험들을 확인하는 과정 속에서 자신이 어떤 것을 소중히 여기며, 어떤 원리나 가치를 삶의 주제로 삼고 있는지 파악할 수 있다. 또한 그 중에서도 특히 나의 관심을 끌었던 경험은 무엇이며 그 경험과 관계된 수많은 경험들을 떠올리면서 미처 생각하지 못했던 경험을 떠올리기도 하고 그 경험을 다시 정리하는 과정을 통해 미처 깨닫지 못했던 경험이 자신에게 주는 새로운 의미를 발견할 수 있게 된다.

다음으로 2단계 ‘삶의 경험을 바탕으로 경험 서사 창작 글쓰기 활동’은 앞의 정리한 경험들을 소재로 한 편의 자전적 글을 쓰는 단계이

다. 이때, 인과관계적 일관성과 주제적 일관성을 활용하여 글을 전개할 수 있다. 첫 번째로 ‘시간적 흐름을 고려하여 삶의 경험 질서화 하기’는 마인드맵을 통해 선별된 삶의 경험들을 중심으로 창작 글쓰기에 포함할 경험들을 시간 순서에 따라 정리해 보고 동시에 미래의 자신의 모습까지 상상해보는 활동이다. 이때, 시간적 흐름에 따른 삶의 경험 질서화는 단순히 시간적 순서에 따라 사건들을 나열하는 것이 아니다. 유의미한 경험들 사이에 인과관계를 파악해 보고, 왜 나는 과거에 이 경험을 중요하게 생각하였으며 많은 경험들 중에서도 이 경험을 선택하게 되었는지 숙고하고, 이 경험을 통해 전개된 나의 삶의 이야기는 현재 어떤 방향으로 나아가고 있으며 미래에는 어떤 형태로 전개되었으면 하는지도 고민해 보는 것이다. 이러한 과정의 학습자가 자신의 삶의 전반을 이해함과 동시에 앞으로 나아갈 삶의 목표와 의미를 형성하는데 기여할 것이다. 그리고 이 과정을 통해 개인은 자신이 중요시하는 삶의 가치와 주제를 파악할 수 있게 될 것이다.

이어서 두 번째로 ‘일관성 있는 주제를 바탕으로 자기 경험 해석 및 글쓰기’는 중요하다고 생각하는 것들을 주제 중심으로 일관성을 가진 하나의 이야기로 작성해 보는 것이다. 앞선 단계처럼 시간의 흐름에 따라 경험을 정리하는 것이 아니라 특정한 원리나 가치, 주제에 따라 경험들을 재배열하고 인과관계와 일관성을 지닌 나만의 개성이 담긴 삶의 이야기를 형성해 보는 것이다. 시간의 흐름에 따른 경험의 단편적인 나열은 하나의 이야기가 될 수 없다. 내가 소중히 여기는 가치나 원리, 주제를 중심으로 경험들을 재배열하고 인과관계를 부여하여 커다란 하나의 이야기를 만들 때 그 이야기는 ‘내’가 될 수 있다. 그리고 이 과정을 통해 학습자는 스스로가 중요하게 생각하는 원리나 가치를 자연스럽게 삶의 이야기 속에 녹여낼 수 있다. 또한 자기 경험 질서화는 미래 삶의 이야기의 방향을 예측해 볼 수 있게 한다. 이때, 우리는 자전적 성장 소설을 하나의 모범 사례로 제시하여 학습자가 주제에 따른 삶의 이야기 전개 방식을 학습하도록 도울 수 있다.

마지막 3단계는 창작 경험의 전 과정에 대한 종합적 분석을 실시하는

것이다. 작성했던 결과물을 토대로 공유와 성찰을 거치는 단계이다. 이 과정을 통해 학생은 자기 경험 서사를 타인과 공유하고 대화하며 자신의 서사를 성찰하는 기회를 가질 수 있으며, 타인의 경험 서사를 경청하면서 자신과 다른 새로운 관점을 이해할 수 있게 되고, 이를 통해 자신이 만들었던 삶의 이야기에 대한 자신의 이해를 변화시키고 그 과정 속에서 혼자서는 생각하지 못했던 새로운 삶의 의미나 주제를 발견할 수 있다.

이러한 수업을 진행하기 위해 교사는 학습자들의 다양한 의견이 수용될 수 있도록 자유롭고 안정적인 분위기를 조성해야 한다. 특정한 하나의 정답을 강요하는 과정이 아니라 학습자가 스스로 자신의 경험을 성찰하고 그 안에서 가치를 발견할 수 있도록 해야 한다. 또 학습자가 자신의 삶의 이야기를 포괄하는 주제를 선정함에 있어 도덕적 가치나 원리를 고려할 수 있도록 자극해야 한다. 삶의 관심 있는 주제가 도덕적 가치와 연결될 수 있도록 안내할 필요가 있다. 학습자가 도덕적 가치를 중심에 두고 자신의 삶을 바라볼 때, 과거와 현재의 자신을 반성하고 도덕적인 미래의 자신을 상상할 수 있기 때문이다. 또한 학습자의 경험에 담겨 있는 부정적 정서를 긍정적 정서로 승화시킬 수 있도록 지지와 경청의 태도를 유지하여야 한다. 특히, 부정적 정서를 극복하여 성장하는 방향으로 자기 이야기를 서술할 수 있도록 자전적 성장 소설 중에서도 도덕적 가치와 원리, 고난의 극복과 같은 내용 담긴 예시를 학습자들에게 제공할 수 있다. 마지막으로 자전적 글쓰기를 공유하는 과정 속에서 학생들이 서로에게 긍정적 영향을 미치는 청중으로서의 역할을 해낼 수 있도록 지지와 경청, 건강한 비판이 공유될 수 있는 수업 분위기를 조성하여야 할 것이다.

### 제 3절 서사적 정체성 발달을 위한 교사의 역할

교사는 학생들의 서사적 정체성을 발달시키기 위해 서사적 정체성의 구조와 특성을 이해하고, 이를 적절한 교수-학습 방법을 통해 수업에

적용시킬 수 있어야 한다. 즉, 적절한 상호작용을 통해 학생들이 스스로 서사적 정체성을 탐구할 수 있도록 동기화해 주어야 한다. 이에 이 절에서는 학생들의 서사적 정체성 발달을 돕기 위한 교사의 역할을 제안하고자 한다.

## 1. 정교한 발문을 활용하는 교사

교사는 학생들이 삶의 경험을 추억하는 방식, 삶의 이야기를 연결 짓는 방식에 긍정적인 영향을 줄 수 있도록 정교한 발문 기법을 활용해야 한다. 앞서 살펴본 연구 결과에 따르면 학생들이 자전적 기억을 떠올리고 이를 삶의 이야기로 일관성 있게 통합하는 방식은 부모와의 대화 방식에 의해 영향을 받는다. 즉, 부모가 자녀들과 추억을 회상하는 방식이 아동이 과거 사건에 의미를 부여하는 방식, 삶의 이야기를 연결 짓는 방식에 영향을 주는 것이다. 이러한 연구 결과는 학교 현장에서 교사-학생 사이의 대화에도 적용될 수 있다. 교사가 학생의 삶의 경험과 서사를 이끌어 내는 방식은 학생들이 자신의 삶의 이야기를 구성하는 방식에 영향을 미칠 수 있다. 예를 들어 부정적 서사를 다루는 수업을 진행했을 때, 학생에게 왜 그 사건들을 선택하게 되었는지, 그 사건을 통해 학생이 느끼게 된 감정은 무엇인지, 그 사건이 현재의 자신에게 미치는 영향이 있는 것 같은지, 영향이 있다면 어떤 영향을 미치고 있는 것 같은지 등의 질문을 제공한다면 단순히 관련된 사건을 떠올리는 수준에서 끝나는 것이 아니라 질문들에 대한 답을 구하는 과정 속에서 그 사건을 깊이 있게 생각하고 사건이 주는 의미를 탐구할 수 있게 될 것이다. 이는 학생이 경험으로부터 의미를 발견하고 그 의미를 삶의 서사 안에 통합시킬 수 있게 하며 앞으로의 경험을 해석하거나 이해하는 하나의 방식을 학습하는데 도움이 될 것이다.

## 2. 서사적 모범을 제공하는 교사

교사는 서사적 정체성의 모델이자 다양한 서사적 정체성 모델을 학생들에게 제공해 주어야 한다. 먼저, 교사는 서사적 정체성을 형성하였으며 이를 성장시키고 있는 직접적인 모델이 되어야 한다. 학생들은 삶의 경험 속에서 부정적 정서를 지닌 사건들을 마주하게 되는데, 대부분 이러한 사건을 해결하거나 해소해 본 경험이 부족하다. 긍정적 정서를 지닌 서사는 숙고 없이도 학생들의 삶 속에 스며들지만 부정적 정서를 지닌 경험은 경험에 대해 고민하게 만들고, 그 사건에 대해 숙고하게 만든다. 학생들이 이 과정을 통해 서사적 정체성의 성장을 이루고 그 안에서 교훈이나 통찰 같은 의미를 발견하도록 하기 위해서 부정적 서사를 이해하고 해석하는 방법을 안내 받을 필요가 있다. 그리고 이러한 안내는 학생들이 앞으로 마주할 삶의 경험을 이해하고 해석하는 하나의 방법을 학습하여 삶 속에 적용할 수 있게 할 것이다. 그러므로 서사적 정체성 발달의 모델로서 교사는 자신이 겪었던 부정적 서사를 학생들과 공유하고 이를 어떻게 해석하고 자신의 삶에 통합하였는지 보여줄 필요가 있다. 교사가 삶을 살아오면서 겪었던 부정적 정서를 지닌 경험, 고민, 어려움 등을 학생들과 공유하고 이를 긍정적으로 해석하고 의미를 발견했던 과정을 들려줌으로써 교사-학생 간 적극적인 상호작용이 일어날 수 있으며, 학생들로 하여금 부정적 서사를 해석하고 또한 긍정적으로 소화하도록 동기화할 수 있다.

또 교사는 서사적 정체성 발달을 보여주는 다양한 모델을 학생들에게 소개해 주어야 한다. 서사적 정체성의 발달은 특정한 방식의 발달이나 성장을 강요하는 과정이 아니라 학습자 스스로가 자신의 경험을 성찰하고, 이를 바탕으로 삶의 이야기를 구성하며 그 과정을 통해 삶의 의미와 목표를 발견할 수 있도록 도움을 제공하는 과정이다. 그러므로 교사가 서사적 정체성 발달의 모델이 될 뿐만 아니라 다양한 서사적 정체성 발달 모델을 학생들에게 알려주어야 한다. 위인전, 자전적 성찰 소설 등의 소개는 삶의 이야기를 전개하는 방식이 다양할 수 있음을 알려주고, 삶의 해석하는 여러 가지 방식을 학습할 수 있게 한다. 다만 이때 교사는

학생들이 모델들을 통해 도덕적 가치와 원리를 이야기의 중심 주제로 고려할 수 있도록 자극해야 한다. 부정적 정서의 긍정적 승화, 도덕적 가치와 원리를 중심에 둔 인물의 이야기 등을 통해 학생이 자신의 정체성 형성에 있어서 도덕적 가치를 중요하게 고려할 수 있도록 동기화해야 한다.

### 3. 세심한 청중으로서의 교사

교사는 학생들의 이야기를 경청하고 지지하며, 반대되는 의견 또한 제시할 수 있는 세심한 청중이 되어야 한다. 학생들의 이야기에 경청하고 집중하는 교사의 태도는 학생들이 자신의 경험에 대한 이야기를 보다 구체적으로 말하도록 동기화하며, 삶의 경험을 세밀하고 구체적으로 말하는 과정은 삶의 이야기를 보다 일관성 있게 조직할 수 있게 한다. 세밀하게 말하는 과정을 통해 자신의 삶의 이야기를 깊이 있게 반성하고 성찰할 수 있으며, 그 경험이 자신에게 갖는 의미를 숙고할 있게 하는 것이다.

그리고 교사는 학생들의 이야기와 그 이야기에 대한 해석에 적극적으로 반응하고 지지를 표현해 주어야 한다. 학생들의 경험에 대한 해석과 의견에 적극적인 반응과 지지를 표현하는 것은 학생들로 하여금 과거 경험이나 현재의 경험 속에서 교훈이나 통찰과 같은 의미를 발견하도록 동기화 한다. 신뢰하는 존재의 지지와 동의는 학생들이 자신의 의견이나 해석에 신뢰감을 갖게 하고, 앞으로 겪게 될 경험이나 사건들을 적극적으로 해석하여 자신의 삶의 이야기에 녹여낼 수 있게 해준다. 유대감이 형성된 존재의 지지와 동의는 부정적인 과거 기억에 대해 부정적 정서를 감소시키며 긍정적 정서를 증가시켜준다. 그러므로 교사의 지지와 동의, 신뢰의 표현은 학생들이 자신의 삶의 이야기를 밝고 긍정적인 방향으로 구성해 나갈 수 있도록 도와줄 것이다.

또한 교사는 학생들의 해석이나 의견에 건강한 비판과 문제 제기를 할 수 있어야 한다. 학생들이 구성해 나가고 있는 삶의 이야기가 언제나



도덕적이고 올바른 방향으로 나아가고 있다고 볼 수 없다. 생애 이야기의 분위기가 낙천적이고 긍정적으로 형성된 학생들도 있지만 생애 이야기의 분위기가 우울하고 부정적인 방향으로 형성된 학생들도 있다. 이외에도 삶의 경험에 대한 해석이 비도덕적이거나 자기 파괴적인 방향으로 이루어지고 있는 학생들도 있다. 이 때 교사는 학생들이 도덕적이고 긍정적인 방향으로 삶의 경험을 해석해 나갈 수 있도록 질문과 비판을 제기할 수 있어야 한다. 교사의 다른 의견은 학생이 그 동안 구성해 온 자신의 고유한 관점을 돌아 볼 수 있는 계기를 제공한다. 즉, 자신의 해석을 성찰하고 반성하여 새로운 관점을 형성해 나가는데 도움을 제공할 수 있는 것이다. 물론 동시에 교사는 비판과 동시에 학생이 건강하고 긍정적인 방향으로 서사적 정체성을 형성해 나갈 수 있음에 대한 믿음과 지지를 표현해주어야 할 것이다. 교사는 이와 같은 세심한 청중의 역할을 통해 학생이 서사적 정체성을 형성하고 교사의 품을 벗어나서도 꾸준히 서사적 정체성을 성장시킬 수 있는 힘을 그 안에 길러주어야 할 것이다.

## 제 V 장 결론

본 논문의 목적은 서사적 정체성의 중요성을 인식하고 이를 수업에 적용하기 위한 교수-학습 방안을 논의하는 것이었다. 구체적인 교수-학습 방법을 논의하기 위해 II장에서는 먼저 서사적 정체성의 등장 배경에 관한 논의를 통해 기존의 도덕적 정체성이 강조하는 주체적인 도덕 행위자를 설명하면서도 배려 윤리가 강조하였던 관계적 측면과 사회 인지적 접근이 강조한 사회문화적 맥락을 포괄할 수 있는 도덕적 정체성에 관한 서사적 접근을 소개하였다. 그리고 이러한 도덕적 정체성에 관한 서사적 접근인 서사적 정체성의 개념을 명료화하기 위해 서사적 정체성에 관한 학자들의 다양한 논의를 종합하여 서사적 정체성의 의미를 ‘개인의 삶 속의 다양한 경험들을 일관성을 갖춘 하나의 이야기로 통합한 삶의 이야기’로 명료화 하였다. 이후 서사적 정체성 형성 요인을 자전적 기억, 자전적 추론, 삶의 이야기로 구분하여 각각의 개념의 의미와 이 요인들이 어떻게 서사적 정체성과 연결되는지를 살펴보았다. 자전적 기억은 개인적으로 의미 있는 경험을 바탕으로 구조화된 기억으로 개인에게 의미 있는 일화적 사건들로 구성되며, 청소년기에 발달하는 자전적 추론 능력은 이러한 자전적 기억에 의존하여 자아와 경험 사이의 일관성을 창조해 나가게 되면서 통합적인 삶의 이야기인 서사적 정체성을 형성해 나가게 된다.

본격적인 서사적 정체성의 발달은 청소년기에 본격적으로 시작되는데, III장에서는 청소년기 서사적 정체성 발달 요인에 대한 심리학적 연구 결과를 통해 청소년기 사회-인지적 발달로 인해 장기적이고 거시적인 시간적 흐름을 이해할 수 있게 되며 이는 인과관계적 일관성, 주체적 일관성을 형성할 수 있는 능력을 등장시켜 다양한 삶의 경험들을 통합된 삶의 이야기 묶을 수 있게 함을 알 수 있었다. 또 부모 및 동료와의 관계에서의 정서적 유대감은 자아 존중감에 영향을 미쳐 통합적인 서사적 정

체성의 발달과 정적인 상관관계를 갖고 있으며, 친밀감 있는 안정적 환경에서 자전적 기억을 회상하고 자신의 이야기를 하는 경험은 고유한 자신만의 서사적 정체성 발달에 기여함을 확인할 수 있었다. 마지막으로 문화적 대본, 전기에 대한 문화적 개념을 통해 사회문화적 맥락이 서사적 정체성 발달에 있어 중요한 위치를 차지하고 있음을 알 수 있었다.

이어서 서사적 정체성 발달에 영향을 미치는 서사 유형 구분을 통해 부정적 서사가 자기-개념 및 자기-이해를 심화시키며, 긍정적 서사는 삶의 이야기의 전반적인 분위기에 영향을 미침을 알 수 있었다. 또한 허구 서사는 개인의 서사적 정체성 발달 모델로써 활용가능하며, 자기 서사와 사회적 서사를 통해 우리 안의 다양한 자아를 이해하고 이를 하나로 통합하여 일관성 있는 삶의 이야기를 형성하는데 기여할 수 있음을 확인하였다.

이 장의 마지막에서는 서사적 정체성과 도덕교육과의 접점을 찾기 위해 서사적 정체성이 도덕교육에 갖는 시사점을 도출하였다. 첫 번째 시사점은 서사적 정체성 발달 수준에 대한 고려를 통해 청소년기 삶의 경험을 통해 학습해야 할 교육 목표는 통찰이 아닌 교훈이 되어야 하며, 삶의 이야기 주제가 도덕적 가치와 원리가 될 수 있도록 교육해야 한다는 점이다. 두 번째, 청소년기는 다른 어떤 시기보다 타인과의 관계가 강력한 영향력을 미치는 시기임으로 이를 고려하여 긍정적 관계를 촉진할 수 있는 서사적 대화의 기회가 제공되어야 한다. 세 번째, 서사 유형 구분을 토대로 도덕교육 목표에 부합하는 서사를 적재적소에 활용할 수 있어야 한다는 것이다.

이러한 시사점을 바탕으로 IV장에서는 도덕과 교육 목표에의 적용가능성, 도덕과 내용 체계 및 교수-학습 방법의 적용가능성을 살펴보고, 그 결과 서사적 정체성의 발달론적 논의, 서사적 대화, 서사 유형 구분에 따른 교육적 의의를 도덕교육에서 추구하는 교육 목표, 도덕교육의 내용 체계 및 교수 학습 방법의 다양성에 적용할 수 있음을 확인하였다. 그리고 이를 적용한 구체적인 교수-학습 방법으로 부정적 서사를 활용한 스토리텔링, 서사적 대화를 활용한 토의토론, 경험 서사 창작 글쓰기

를 제안하였다. 이러한 교수-학습 방법은 첫째, 삶의 경험에 대한 반성과 성찰을 가능하게 한다는 점, 둘째, 비판적 사고를 발달시켜 개인의 가치관과 경험에 대한 해석을 정교화하거나 변화시켜 서사적 정체성의 성장을 가능하게 한다는 점, 셋째, 자신의 삶의 경험을 재조직화하는 기회를 제공하여 서사적 정체성을 성장시킬 수 있는 내면의 힘을 길러준다는 점에서 의의를 지닌다.

이처럼 서사적 정체성 발달을 목표로 하는 수업은 수업의 틀 뿐만 아니라 교사의 역할 또한 중요하게 고려되어야 한다. 앞서 언급된 교수-학습 방법을 현장에 적용하기 위해서 교사는 서사적 정체성의 구조와 특징에 대한 이해를 바탕으로 서사적 정체성 발달을 안내할 수 있어야 한다. 먼저, 교사는 정교한 발문을 사용하여 학생들이 삶의 경험이나 사건을 구체적으로 회상하고, 그 안에서 의미를 발견할 수 있도록 도움을 제공해야 한다. 둘째, 교사는 하나의 서사적 모범이자 다양한 서사적 정체성 발달 모델을 제시해 줄 수 있어야 한다. 교사 스스로가 부정적 서사를 해소하고 삶의 이야기에 통합해 온 과정의 모범이 되어 학생에게 부정적 서사를 긍정적으로 승화시키는 하나의 방법을 소개해 줄 수 있어야 하며, 허구 서사를 활용한 다양한 삶의 이야기를 학생들에게 제시해주어 학생이 다양한 방식으로 서사적 정체성을 형성하고 발달시킬 수 있도록 해야 한다. 셋째, 교사는 학생의 이야기를 세심하게 경청하는 청중의 역할을 해야 한다. 학생의 이야기에 대한 동의, 지지, 비판은 학생들로 하여금 스스로를 성찰하고 반성하게 하며, 삶의 이야기를 더욱 정교화 할 수 있게 한다.

본 논문은 서사적 정체성의 등장 배경에 대한 탐색을 통해 서사적 정체성이 도덕적 정체성과 무관하지 않다는 점, 서사적 정체성이 도덕적 정체성의 외연 확장에 기여한다는 것을 확인했다는 점에서 의미를 지닌다. 또 서사적 정체성의 발달 요인, 서사 유형 구분을 통해 서사적 정체성의 교육적 의미를 발견하고, 도덕교육에의 적용가능성을 토대로 도덕교육 교수-학습 방법을 제안하여 도덕교육의 교수-학습 방법의 다양성에 기여하였다는 점에서 의미를 찾을 수 있다.

그러나 이 논문은 첫째, 서사적 정체성 발달에 있어 사회문화적 맥락의 중요성을 강조하고 있음에도 이를 어떻게 교육에 활용할 수 있는지에 대한 논의가 부족하다는 점에서 한계를 지닌다. 사회문화적 맥락이 개인의 서사적 정체성 발달에 영향을 미친다는 점을 밝히고 있으나 사회문화적 맥락을 어떻게 교육적으로 활용 가능한지에 대한 연구가 부족하다. 사회문화적 맥락이 서사적 정체성에 발달을 미친다는 사실이 사회문화적 맥락을 있는 그대로 수용한다는 것을 의미하도록 내버려두는 것은 교육의 역할을 제한할 수 있다. 그렇게 때문에 사회문화적 맥락의 영향을 고려하여 학생의 서사적 정체성 발달에 기여하는 학습 환경을 조성하기 위한 연구가 추가적으로 이루어질 필요가 있다. 둘째, 서사적 정체성 발달 요인에 대한 연구 결과들이 외국 문헌에 기초하고 있기 때문에 한국의 사회문화적 맥락에 적합한 연구 실시 및 결과에 대한 분석이 필요하다. 부모와의 추억하기 활동, 문화적 대본, 전기에 대한 문화적 대본은 각 나라의 문화에 따라 다른 형태로 나타날 수 있다. 보다 세밀하고 정교한 교수-학습 방법을 고안하기 위해서는 우리나라 실정에 맞는 서사적 정체성 발달 요인에 대한 연구를 실시하고 그 결과를 활용할 필요가 있다. 셋째, 서사적 정체성 발달 요인들 간의 관계를 살펴볼 필요가 있다. 본 논문에서는 세 가지 발달 요인을 제시하고 있을 뿐 그들 간의 관계나 상호작용에 대한 논의가 부재하다. 서사적 정체성 발달을 깊이 있게 살펴보기 위해서는 발달 핵심 요인들 간의 상호작용 또한 연구할 필요가 있다.

우리는 “당신은 어떤 사람인가?”에 대한 질문을 받으면 자연스럽게 자신이 살아온 삶의 과정을 돌아보게 된다. 왜냐하면 스스로가 겪었던 경험과 수많은 사건들이 ‘나’를 만들어 냈다고 생각하기 때문이다. 그리고 자신의 경험을 돌아보는 과정을 통해 자신의 생각, 행동, 감정 등을 보다 온전히 이해하게 되고, 자신이 좋아하는 것과 싫어하는 것, 자신이 삶에서 도달하고자 하는 목표, 삶의 의미 등을 명료화할 수 있게 된다. 이에 본 연구자는 삶의 경험을 중심으로 개인을 이해하는 서사적 정체성에 주목하여 학생들이 스스로 삶의 경험을 성찰할 수 있게 하며,

삶의 의미와 목표를 추구할 수 있는 힘을 길러주고자 하였다. 즉, 학생들이 가지고 있는 미래에 대한 불안, 심리적·정서적인 불안을 스스로 다스릴 수 있는 내면적 힘을 길러줄 수 있는 하나의 방법을 찾고자 하였다. 도덕교육이 가지고 있는 목표 또한 학생들이 학교의 품을 벗어나서도 삶을 건강하게 살아갈 수 있는 능력을 키워주는 것을 포함한다는 점에서 서사적 정체성을 도덕교육에 적용할 수 있었다. 서사적 정체성의 중요성을 강조하고 있는 본 연구 및 다양한 도덕교육 연구를 통해 학생들이 학교 안에서 그리고 학교 밖에서 건강한 삶을 살아갈 수 있길 바라는 바이다.

# 참 고 문 헌

## 1. 국내문헌

### 1) 단행본

- 강현석. (2006). 교과교육학의 새로운 패러다임: 교과학의 이론과 실제. 서울: 아카데미프레스.
- \_\_\_\_\_. (2016). 인문 사회 과학 의 새로운 연구 방법론: 내러티브학 탐구. 서울: 한국문화사.
- 교육부. (2015). 「고시 제 2015-74호 별책6, 도덕과 교육과정」. 서울: 교육부.
- 고미숙. (2005). 대안적 도덕교육. 서울: 교육과학사.
- 김영순. (2011). 스토리텔링의 사회문화적 확장과 변용 : 텍스트와 이미지에서 문화교육으로. 성남: 북코리아.
- 도홍찬. (2011). 이야기 문학 도덕교육 : 이론과 실. 고양: 인간사랑.
- 박인기, 이지영, 이미숙, 김지남, 김수미, 강문경, 채현정, 최영경, 성나래. (2013). 스토리텔링과 수업기술. 서울: 사회평론.
- 박재주. (2012). 인격 함양의 도덕교육. 서울: 철학과현실사.
- 유병열. (2006). 도덕교육론 = Moral Education. 파주: 양서원.
- 오기성. (2012). 도덕수업의 새로운 지평. 파주: 양서원.
- 이범웅, 김태훈, 서강식, 김태훈. (2004). 도덕과 교육의 실제. 고양: 인간사랑.
- 이범웅, 김태훈, 서강식, 김태훈, 박찬석. (2015). 초등교사를 위한 도덕과 교육의 실제. 고양: 인간사랑.
- 이왕주, 김형철, 예정민, 최용성. (2003). 서사와 도덕교육. 부산: 부산대학교출판부.
- 심성보. (2014). 민주시민을 위한 도덕교육 : 가치혁명을 구현하는 새로운

- 교육철학. 서울: 살림터.
- 정창우. (2004). 도덕교육의 새로운 해법. 서울: 교육과학사.
- \_\_\_\_\_. (2013). 도덕과 교육의 이론과 쟁점. 서울: 울력.
- \_\_\_\_\_. (2019). 21세기 인성교육 프레임. 서울: 교육과학사.
- 조난심. (2005). 도덕교육학신론 = Moral Education. 서울: 문음사.
- 한국도덕윤리과교육학회. (2013). 도덕윤리과교육학 개론. 과주: 교육과학사.
- 황신웅. (2014). 스토리텔링, 교육을 아우르다. 서울: 성균관대학교출판부.

## 2) 논문

- 강현석. (2012). 내러티브에 기반한 교육과정 설계 원리 탐구. 교육철학, (48), 183-215.
- 고미숙. (2002). 인간교육을 위한 서사적 대화모형 연구. 교육문제연구, (16), 1-30.
- \_\_\_\_\_. (2003). 정체성 교육의 새로운 접근 : 서사적 정체성 교육. 한국교육, (30), 5-32.
- 길병휘. (2009). 공동체주의와 서사적 정체성에 대한 비판적 검토. 초등도덕교육, 31, 225-264.
- 김국현. (2012). 도덕과 교육에서 도덕적 성찰의 의미와 교수·학습 방안. 윤리교육연구, 27, 1-30.
- 김근영. (2012). 연구논문 : 청소년기 자아정체성 연구의 대안적 접근: 서술적 정체성 발달. 청소년학연구, 19, 85-108.
- 김주연. (2016). 내러티브 중심 도덕과 교육과정에 관한 연구. 석사학위 논문. 서울대학교, 서울.
- 김태훈. (2018). 블라시(A. Blasi)의 도덕적 정체성 동기화론에 관한 연구. 도덕윤리과교육연구, 58, 137-157.
- 노영란. (2013). 도덕적 정체성과 도덕적 행위: 도덕적 성격에 대한 사회인지적 접근의 자동성주장을 중심으로. 윤리연구, 91, 295-324.



- 도홍찬. (2002). 도덕교육에서 이야기의 의미와 활용 유형에 관한 연구. 도덕윤리과교육연구, 15, 48-64.
- \_\_\_\_\_. (2008). 내러티브 도덕과 교육과정의 체계화 방안 연구. 석사학위논문. 서울대학교, 서울.
- \_\_\_\_\_. (2009). 문학작품을 활용한 도덕과 수업방법 개선 방안. 도덕윤리과교육연구, 29, 245-266.
- 박병기, 김지영, 박현아, 김영미. (2015). 교육 연구에서 내러티브 탐구의 적용. 교육심리연구, 29, 383-408.
- 박재주 (2012). 왜 그리고 어떤 서사적 접근의 도덕교육이어야 하는가?. 도덕교육연구, 24(2), 83-110.
- 우신영. (2017). 경험서사 쓰기 교육 연구. 우리말교육현장연구, 11, 229-262.
- 이영호. (2014). 자기 발견을 위한 중등학교 글쓰기 교육의 방향. 작문연구, 23, 85-105.
- 이윤복. (2015). 내러티브를 활용한 주제중심 통합단원 개발 방식 탐구. 학습자중심교과교육연구, 15, 203-233.
- 이월봉. (2015). 글쓰기 교육을 통한 대학에서의 인성교육 가능성 모색-맥킨타이어의 서사적 정체성 개념을 중심으로. 작문연구, 27, 21-49.
- 이재호. (2008). 자아형성의 관점에서 본 리콰르의 서사해석학. 도덕교육연구, 20(1), 49-75.
- 이정렬. (2007). 도덕적 자아의 보편성과 사회문화적 맥락성. 도덕윤리과교육연구, 24, 255-274.
- 이형주. (2014). 성찰적글쓰기를 활용한 도덕적 성찰학습 수업방안 연구, 석사학위 논문. 한국교원대학교, 청주.
- 예정민. (2003). 이야기(narrative)의 도덕교육적 가치. 윤리교육연구, 3(0), 1-13.
- 손경원. (2005). 도덕적 동기의 근원으로서의 도덕적 정체성. 윤리교육연구, 8, 197-218.
- \_\_\_\_\_. (2009). 인격교육의 사회인지적 접근의 특징과 한계. 윤리연구, 74,

- 251-282.
- \_\_\_\_\_. (2011). 도덕적 정체성 이론은 탈 콜버그주의인가?. 한국철학논집 32, 395-432.
- \_\_\_\_\_. (2014). 교과교육학: 도덕적 정체성에 근거한 인격교육 연구. 윤리교육연구, 34, 113-147.
- 손경원, 장희선. (2011). 도덕적 정체성과 성격심리학. 윤리교육연구, 24, 21-41.
- 신주원. (2004). 자전적 소설 읽기와 소설교육-서사적 정체성 구현을 중심으로. 독서연구, (12), 145-174.
- \_\_\_\_\_. (2009). 국어교육: 서사적 대화와 서사 교수-학습 모형 연구. 새국어교육, 82, 171-192.
- \_\_\_\_\_. (2014). 자전적 성장소설을 활용한 서사적 윤리 실천을 위한 소설 교육. 학습자중심교과교육연구, 14, 129-150.
- 신현우. (2011). 초등 도덕교육에서의 도덕이야기 수업모형 개선 방향 탐구. 윤리연구, 83, 263.
- 심성보. (1996). '보살핌'의 윤리와 도덕교육론, 초등교육연구, 9(-), 1-26.
- 전한성. (2013). 국문학: 경험 서사 창작 교육의 실천을 위한 전제 조건. 새국어교육, 97, 477-509.
- \_\_\_\_\_. (2014). 경험 서사 창작 교육 연구, 박사학위 논문. 동국대학교, 서울.
- 정영우 (2009). 도덕적 동기화의 근원으로서 도덕적 정체성에 대한 비판적 검토. 도덕윤리과교육연구(29), 267-298
- \_\_\_\_\_. (2010). 도덕적 정체성 연구의 통합적 접근법 모색. 윤리교육연구, 21(0), 49-80.
- 정예슬. (2016). 도덕이야기 수업모형을 활용한 초등 도덕과 교수학습방법 개선 방안 연구. 석사학위 논문. 서울대학교, 서울.
- 정진석. (2016). 서사적 정체성의 문학교육적 접근에 대한 비판적 고찰. 청람어문교육, 59, 7.

- 조인숙, 강현석. (2013). 브루너의 내러티브 이론에 따른 교육과정 개발 방향의 탐색. *초등교육연구*, 26(3), 187-213.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. (2016). 내러티브의 두 가지 이론과 교육에의 시사점 탐구. *교육철학*, 60, 165-191.
- 조성민. (2012). 나딩스 배려윤리의 도덕교육적 의의와 한계, *윤리철학교육*, 17, 1-26.
- 최은순. (2014). 맥킨타이어의 덕윤리와 도덕교육. *도덕교육연구*, 26(1), 49-68.
- 최인자. (2007). "서사적 대화"를 활용한 문학 토의 수업 연구. *국어교육학연구*, 29(0), 283-310.
- 추갑식. (2011). 내러티브에 근거한 수업비평의 방법과 실천 방안 탐색. *학습자중심교과교육연구*, 11(1), 391-414.
- 추갑식, 강현석. (2012). 내러티브 인식론에 비추어 본 수업비평의 탐구. *교육종합연구*, 10(2), 1-23.
- 추병완. (1998). 자유주의적 도덕교육 이론의 한계, *學生生活研究*, 22(-), 245-263.
- 한혜정. (2005). 자아성찰과 교수방법으로서의 "자전적 방법"(Autobiographical Method). *교육과정연구*, 23, 117-132.
- 한래희. (2014). 자아 이미지와 서사적 정체성 개념을 활용한 자기 성찰적 글쓰기 교육 연구. *작문연구*, 20, 335-378.

### 3) 기타

- 통계청. (2019). 2019 청소년 통계 통계표.
- 교육부. (2015). 도덕과 교육과정. 교육부 고시 제 2015-74호 [별책6].

## 2. 국외문헌

### 1) 단행본

- Brewer, W.F. (1986). What is autobiographical memory? In D.C. Rubin (Ed.), *Autobiographical memory* (25-49). New York: Cambridge University Press.
- Bruner, 강현석, 김경수 역. (2010). *이야기 만들기 : 법, 문학, 인간의 삶을 말하다*. 파주: 교육과학사.
- Clandinin, 강현석 역. (2011). *(내러티브 탐구를 위한) 연구방법론*. 파주: 교육과학사.
- Clandinin, 염지숙, 강현석, 박세원, 조덕주, 조인숙 역. (2015). *내러티브탐구의 이해와 실천*. 파주: 교육과학사.
- Erikson, E. H.(1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: Norton.
- \_\_\_\_\_.(1982, 1997). *The Life Cycle Completed*. W. W. Norton & Company.
- Gergen, Kenneth J, & Gergen, Mary M. (1988). Narrative and the Self as Relationship. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 21, pp. 17-56). Elsevier Science & Technology.
- Kohlberg, 김민남, 진미숙 역. (2001). *도덕발달의 심리학*. 서울: 교육과학사.
- Lejeune, 윤진 역. (1998). *자서전의 규약*. 서울: 문학과지성사.
- MacIntyre, 이진우 역. (1997). *덕의 상실*. 서울: 문예출판사.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. Guilford Press.
- McAdams, Josselson, Lieblich. (2006). *Identity and Story : Creating Self in Narrative*. Washington, DC: American Psychological

Association.

- McAdams, 이우금, 양유성 역. (2015). 이야기 심리학 : 개인적 신화의 탐색과 재구성. 서울: 학지사.
- McAdams, 정석환, 김선영, 박경은, 현채승 역. (2016). 인간과 성격의 이해 : 성격심리학과 이야기심리학. 서울: 시그마프레스.
- Narvaez, D., & Lapsley, D. K. (Eds.). (2009). Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology. Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (Eds.). (2009). Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology. Cambridge University Press.
- Narvaez, D., & Lapsley, 김국현 역. (2018). Blasi의 도덕심리학 도덕 발달, 자아, 정체성. 과주: 교육과학사.
- Noddings, 한평수 역. (2009). 배려: 윤리와 도덕교육에 대한 여성적 접근법. 서울:天池.
- Nussbaum, 박용준 역. (2013). 시적 정의 : 문학적 상상력과 공적인 삶. 서울 : 궁리.
- Polkinghorne, 강현석, 이영호, 최인자, 김소희, 홍은숙, 강웅경 역. (2009). 내러티브, 인문과학을 만나다 : 인문과학연구의 새 지평. 서울: 학지사.
- Ricoeur, P., 김한식 역. (2004). 시간과 이야기 3. 서울: 문학과지성사.
- Wang, Q. (2004). The Cultural Context of Parent-Child Reminiscing: A Functional Analysis. In M. W. Pratt & B. H. Fiese (Eds.), Family stories and the life course: Across time and generations (pp. 279-301). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Vozzola, 정창우 역. (2018). (도덕·인성교육, 상담, 사회복지, 특수교육 분야에서) 도덕 발달의 이론과 적용. 서울: 울력.

## 2) 논문

- Bauer, J. J., & McAdams, D. P. (2004). Personal growth in adults' stories of life transitions. *Journal of personality*, 72(3), 573–602.
- Blasi, A. (1993). “The Development of Identity: Some Implication for Moral Functioning” , In T. E. Wren, *The Moral Self, Cambridge, Mass.: The MIT Press*, 99–122.
- Bluck, S., & Gluck, J. (2004). Making things better and learning a lesson: Experiencing wisdom across the lifespan. *Journal of personality*, 72(3), 543–572.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child development*, 1025–1034.
- Fivush, R., Habermas, T., Waters, T. E., & Zaman, W. (2011). The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narratives and identity. *International Journal of Psychology*, 46(5), 321–345.
- Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development. *Moral education*, 1(51), 23–92.
- McAdams, D. P. (2009). The moral personality. *Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology*, 11–29.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current directions in psychological science*, 22(3), 233–238.
- McLean, K. C. (2005). Late adolescent identity development: narrative meaning making and memory telling. *Developmental psychology*, 41(4), 683.
- McLean, K. C., Pasupathi, M., & Pals, J. L. (2007). Selves creating stories creating selves: A process model of self–development. *Personality and social psychology review*, 11(3), 262–278.

- McLean, K. C., & Pratt, M. W. (2006). Life's little (and big) lessons: Identity statuses and meaning-making in the turning point narratives of emerging adults. *Developmental psychology*, 42(4), 714.
- McLean, K. C., & Thorne, A. (2003). Late adolescents' self-defining memories about relationships. *Developmental psychology*, 39(4), 635.
- McLean, K. C., & Jennings, L. E. (2012). Teens telling tales: How maternal and peer audiences support narrative identity development. *Journal of adolescence*, 35(6), 1455–1469.
- Pasupathi, M. (2003). Emotion regulation during social remembering: Differences between emotions elicited during an event and emotions elicited when talking about it. *Memory*, 11(2), 151–163.
- Pasupathi, M., & Rich, B. (2005). Inattentive listening undermines self-verification in personal storytelling. *Journal of Personality*, 73(4), 1051–1086.
- Pals, J. L., & McAdams, D. P. (2004). The transformed self: A narrative understanding of posttraumatic growth. *Psychological Inquiry*, 65–69.
- Ricoeur, P. (1991). Narrative identity. *Philosophy today*, 35(1), 73–81.
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: the emergence of the life story in adolescence. *Psychological bulletin*, 126(5), 748.
- Singer, J. A. (2004). Narrative identity and meaning making across the adult lifespan: An introduction. *Journal of personality*, 72(3), 437–460.
- Thorne, A. (2000). Personal memory telling and personality

- development. *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), 45–56.
- Thorne, A., McLean, K. C., & Lawrence, A. M. (2004). When remembering is not enough: Reflecting on self-defining memories in late adolescence. *Journal of personality*, 72(3), 513–542.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. *Organization of memory*, 1, 381–403.
- Wang, Q., & Brockmeier, J. (2002). Autobiographical remembering as cultural practice Understanding the interplay between memory, self and culture. *Culture & Psychology*, 8(1), 45–64.
- Woike, B., & Matic, D. (2004). Cognitive complexity in response to traumatic experiences. *Journal of Personality*, 72(3), 633–658.



**【Abstract】**

**A Study on Teaching - Learning  
Methods of Moral Education for  
the Development of Narrative  
Identity**

JINHA KIM

Ethics Education

The Graduate School

Seoul National University

This paper is a study aimed at examining how the concept and characteristics of narrative identity relate to moral education, and proposing teaching-learning methods to utilize it in moral education. Moral education has dealt with moral identity based on the need to foster inner strength so that students can control psychological and social unrest on their own. But the moral identity that has been discussed in moral education has its limitations that the cognitive approach has failed to take into account the various factors contributing to identity formation and development. To overcome these limitations, I tried to apply a narrative identity to moral

education through this study. I expect that narrative identity will expand the discussion of moral identity and further develop the inner strength for students to understand and interpret their own lives.

First, prior to discussing specific teaching-learning methods, we discussed the background of the emergence of moral identity and explained the subjective moral agent under which the existing moral identity is emphasized. It then introduced a narrative approach to moral identity in order to supplement the limitations of existing discussions on moral identity and expand discussions on moral identity.

And this narrative approach to moral identity, the concept of narrative identity, was clarified by combining the positions of various scholars, and looked at the key factors of the formation and development of narrative identity, and the type of narrative that contributes to the development of narrative identity. We defined a narrative identity as a life story that incorporates various experiences in an individual's life into an integrated story, and divided the formation factors into autobiographical memories, autobiographical reasoning, and life story to examine the meaning of each concept and how these factors relate to a narrative identity. The factors for development in adolescence were divided into the desire for self and narrative consistency, the relationship between parents and colleagues, and social and cultural influences, using the results of psychological research. It was then divided into negative, positive, fictitious, and real, types of narrative that affect the development of narrative identity, according to personality and reality, and looked at how each type contributes to the formation and development of narrative identity.

The moral and educational implications of narrative identity

expressed in this paper are as follows. First, through consideration of the level of narrative identity development, the educational goal to be learned from the experience of adolescent life should be a lesson, not an insight, and the subject of life's story should be educated so that it can be a moral value and principle. Second, adolescence is a time when closer relationships with other people than any other period have a strong influence and should be given an opportunity to engage in narrative dialogue that can promote positive relationships by taking them into account. Third, based on the classification of the type of narrative, it should be able to use the correct descriptions that meet the moral education goals in the right place.

Based on these implications, we looked at the applicability of morality and educational goals, the moral and content system and the applicability of teaching-learning methods. After examining the possibility, we confirmed that the developmental discussion of narrative identity, narrative dialogue, and educational significance according to the classification of narrative types can be applied to moral education.

Based on this, it proposed storytelling using negative narratives as a moral and teaching-learning method for the development of narrative identity, discussion using narrative dialogue, and creative writing of empirical narrative. These three teaching-learning methods are meaningful in that they enable reflection on life experiences, and, second, refine or alter the interpretation of individual values and experiences to enable the growth of narrative identity, and third, to foster the inner strength of developing and growing narrative identity by providing opportunities to re-organize one's own life experience.

To take advantage of these teaching-learning methods, the role of teachers should also be taken into account. To apply the

aforementioned teaching–learning methods to the educational scene, teachers should be able to guide the development of narrative identity based on their understanding of the structure and characteristics of narrative identity. First, a teacher should use sophisticated inventions to help students recall life experiences or events in detail and find meaning in them. Second, teachers should be able to present a variety of narrative identity development models. Also teachers should be able to become a model for positive sublimation of negative narratives to students through the sharing of processes that they have solved and incorporated into life stories, and various life stories using fictional narratives should be presented to students so that students can form and develop narrative identity in various ways. Third, a teacher should act as an audience that listens carefully to a student’s story. Agreements, support and criticism of a student’s story lead students to reflect on themselves and reflect on themselves, allowing them to further refine their life story.

This paper sought to confirm through its search for new research trends of moral identity that narrative identity is related to moral identity, and that narrative identity contributes to the outer extension of moral identity. In addition, this paper sought to contribute to the diversity of moral and teaching–learning methods by discovering the educational significance of narrative identity through the development factors of narrative identity and the division of narrative type, and proposing a moral and teaching–learning method for the development of narrative identity based on its applicability to moral education.

**keywords : Moral identity, Narrative identity, Narrative, Teaching - Learning Methods of Moral Education**

***Student Number : 2013–23369***