

플레로마와 크리투라 : 학습 연구에 있어서 물리세계와 개념세계의 단절에 관하여

한 승 회*

1. 서 론

지금의 세기를 학자들은 학습의 세기(learning century)라고 부른다. 분명히 평생학습이라는 개념은 우리에게 새로운 사고의 전환을 요청한다. 평생교육이념이 지향하는 학습사회(learning society) 혹은 학습도시(learning cities 혹은 learning regions) 개념은 이러한 새로운 인식지평을 전제로 하면서 근대주의적 사고방식으로서의 체제중심의, 체제의 유지와 재생산을 위한, 체제우위적 담론에 의한 교육으로부터 생활세계중심의, 생활세계의 다층구조 속에서 나타나는 가르침과 배움이 인간의 생명과정에서 차지하는 본위적 속성을 탐색하는 학습으로의 관점전환을 표상화한 일종의 사회적 이념형이라고 할 수 있다. 이제 교육훈련이라는 낡은 패러다임으로는 학습의 세기에 더 이상 살아남기 어렵다. 미래의 초점은 어떻게 훈련할 것인가 보다는 어떻게 학습하도록 할 것인가에 달려있다.

이제 구 세기(舊世紀)는 죽었다. 평생학습의 중요성은 이 시점에서 모든 사람들이 동의하는 바이지만, 차이가 있다면 그것은 그 시급성(urgency)을 누가 먼저 느끼고 반응하는가이다. 정부, 기업, 전문가 단체 등이 앞장 서서 새로운 밀레니엄을 준비해가고 있다. 그들이 지향하는 것은 '학습조직(learning organization)'이다. 평생학습은 모두가 함께 학습하는 새로운 바탕을 놀라우리만치 빠른 속도로 구축해가고 있다. 이제 평생학습이라는 테제 없이는 어떠한 사회 제부문들도 미래를 제시하기 어렵다. 모든 주요 조직과 정부들이 평생학습의 개념을 비즈니스 플랜, 국가 전략, 그리고 기타 관련 액션에 포함시키고 있다(Longworth, 1999).

중요한 것은 우리의 인식구조(mindset)를 바꾸는 일이다. 평생학습이라는 캐치프레이즈는 모종의 기술이나 방법, 지식을 보충하는 것을 넘어서 우리의 사고구조를 혁명적으

* 서울대학교 사범대학 교육학과

로 변혁하는 일을 요청한다. 적극적이고 공격적인 의식구조변화 없이는 들로(J. Delores)가 표현한 평생학습이라는 보물(Learning: The Treasure Within)을 발굴할 수 있는 가능성은 거의 희박하다(Delors, 1996).

이러한 흐름의 한 가운데에서 김신일 교수가 주장해 온 '학습주의' 논의는 평생교육 분야에 있어서 학습현상의 본질을 다시 한번 조명할 수 있는 중요한 기회를 주었다. 특히 1990년대 이후 학습주의에 관한 그의 논의는 학습권을 주창하는 것을 넘어서 학습의 본질이 무엇인가를 진인론적 관점에서 탐구하도록 하는데 커다란 기여를 하였다. 그는 인간의 학습이 학교 안에서, 그것도 교육에 의해 주도되는 것을 분명히 넘어선다는 사실과 함께, 학교 밖에서 이루어지는 비형식 학습이 인간 행동변화에 매우 유의미한 기능을 담당하고 있다는 점을 강조하였다(김신일, 1995). 학교교육에 의해 주도되는 학습과 학교 밖에서의 비형식 학습이 비록 다른 이름으로, 그리고 다른 행동으로 연구되고 있지만 학습자로서의 개인 안에서 볼 때에는 분명히 하나의 총체적 합일성을 가진 통일된 학습행위로 구성되어갈 수밖에 없다고 하는 것이다.

그가 주창해온 학습주의는 평생교육 분야로 하여금 학습권의 수준을 넘어서 학습행위(learning action)를 중심으로 한 인간학습의 전일적(holistic) 특성을 통일성 있게 연구하는 데에 관심을 가지도록 하였다. 김신일 교수는 평생교육 연구 분야에서 학습의 학문적 복잡성을 개념화 하는 일이 우선적으로 이루어져야 함을 주장하면서, 그에 관련하여 (1) 무엇을 학습하는가, (2) 누가 학습하는가, (3) 언제 학습하는가, (4) 어디서 학습하는가, (5) 어떻게 학습하는가, (6) 왜 학습하는가, (7) 학습에 관련된 제도는 어떠한가 등의 일곱 가지 질문을 연구 주제로 제기하였다. 이러한 그의 관심은 학습으로 규정되었던 외연 자체를 확대함으로써 지금까지 '가르쳐서 배운 것만'을 학습이라고 보았다면, 이제 가르치지 않고 배운 것, 배우지 않도록 방지하거나 오히려 배우지 못하도록 방해하는 가운데에 습득된 것, 혹은 더 나아가 학습을 거부하는 것 자체까지도 모두 학습의 개념에 포함되는 것으로 이해하려고 시도하였다. 요컨대, 평생교육분야가 학습 자체에 대하여 관심을 가지는 이유는 기존의 교육권력에 대한 비판성을 지향함과 아울러서 교육학이라는 학문영역의 본령이 학습을 중심으로 재구조화되어야 한다는 목소리를 내고 있다고 볼 수 있다.

그러나 학습이론 분야가 아닌 평생교육 분야에서 학습을 이해하는 과정에서 나타나는 한 가지 문제점은, 교육학 내에서도 학습이 무엇인가에 대하여 매우 다양한 입장들이 존재하며, 그 입장들이 각기 다른 인식론적 기반 위에 터하고 있음으로써 논의 자체를 매우 혼란스럽게 만들고 있다는 것이다. 이 논문의 목적은 학습에 대한 이해와 관련하여 교육학이 안고 있는 몇 가지 사고틀의 차이에 대하여 검토하여 보고, 향후 전일론적 학습이해로 나아갈 수 있는 방향을 찾아보고자 하는 것이다.

2. 학습 이해에 관련된 문제

대개 학습이라는 말은 일상적인 의미에서 볼 때, 배운다, 공부한다, 배워 익힌다, 등의 뜻으로 이해되는 것이 보통이다. 배운다는 말은 무엇을 알게 되는 인간행동의 한 부분이다¹⁾. 즉, 알게 되는 과정에는 여러 가지가 있는데, 이 중에서 배워서 알게 된다는 말이다. 이 말은 곧 배우지 않고 알게 되는 것도 가능하다는 뜻을 담고 있다. 홀로 수행하던 일을 통해 시행착오적으로 알게 되는 경우도 있으며 기계적 암기나 세뇌 혹은 교화를 통해 알게 되는 경우도 있으며 운동기능의 반복적 연습을 통해 몸으로 습득되는 경우도 있다. 또한 기도를 통하여 영적으로 깨닫게 되는 경우도 있다²⁾. 바로 이 지점에서 ‘학습’을 어떻게 개념 규정할 것인가의 혼란이 시작된다. 가장 좁게 학습을 ‘타인으로부터 배워서 알게 되는 과정’으로 이해할 수도 있다. 또한 여기에서 ‘타인’이라고 하는 것을 좀 더 넓게 해석하여 사람뿐만 아니라 환경에 의해 스스로 알게 되는 과정까지도 포함시킨다면 학습은 일단 ‘알게 된다’라고 하는 인식과정 전체를 가리키는 말이 될 수 있다. 한 걸음 더 나아가, 의식의 세계뿐만 아니라 무의식의 세계에까지 그 범위를 확장한다면 학습이란 의식과 무의식을 포함한 전반적인 인식변화를 지칭하는 매우 포괄적인 개념으로 자리잡게 된다. 여기에서 필연적으로 연구자들이 안게 되는 부담이란 결국 범위가 포괄적으로 확장되면 될 수록 설명력 자체는 높아질 가능성이 있지만 해당 현상의 안과 밖의 경계가 희미해지게 됨으로써 연구의 엄밀성이 현격히 떨어질 수밖에 없다는

- 1) 영어권에서의 learn의 의미는 오히려 know의 뜻에 더 가깝다. 영어성경, 예컨대 NIV(New International Version)버전 성경을 살펴보면 'learn'이라는 말의 의미가 배운다는 뜻보다는 오히려 알게 된다는 뜻에 더욱 가깝는 사실을 발견한다. 사전에 보면 study(공부하다)가 적극적인 학습행동을 의미하는데 비해 learn은 수동적인 행위로 묘사되어 있다. 따라서 I am learning very hard처럼 적극적인 행위를 나타내는 뜻으로는 사용되지 않는다. 영어권에서의 배우다(learn)는 말은 '공부하다'는 말과 대비하여 볼 때 '알게 되다'라는 수동적 의미에 보다 가깝다. 반면, 한국어에서의 '배우다'라는 뜻은 영어의 learn에 비하여 보다 적극적인 의미를 가지고 있다. 배운다는 말이 가르친다는 말의 대칭성을 가지고 있음으로써 그에 의존하는 수동적 위치를 가진 것은 분명하지만 배우는 것은 그저 학습자가 가만히 앉아서 저절로 되는 것은 아니라는 것 또한 분명하다. 이보다 한 걸음 더 나아가서 영어의 study에 해당하는 '공부하다'는 말은 가르친 것을 배우는 차원 또한 넘어서 자신이 계획하고 선택하고 학습하고 익히는 과정을 가리키는 포괄적인 개념이다. 이에 비하여 학습이라는 말은 배우다, 공부하다, 익히다 등의 개념군(概念群)을 포괄하는 개념이지만 우리의 생활세계 안에 뿌리 박힌 일상용어는 아니며(적어도 일상 생활에서 배우다, 공부하다 라는 말에 비해 학습한다는 말을 얼마나 사용하고 있는지 돌아보면 이 말의 뜻을 분명히 이해할 수 있다), 오히려 학적 차원에서의 조작적 개념으로 더 많이 활용되고 있다.
- 2) 예컨대 성경 사도행전 2장1절에 나타난 오순절 사건을 보면 성도들이 기도를 하는 가운데 성령에 의한 초자연적 현상을 통해 방언을 습득하게 된다.

한계를 가진다는 것이다.

지금까지 주로 학습심리학을 전공하는 사람들끼리 통용되는 학습의 개념이 가지는 가장 큰 특징은 그것이 '생물학주의'라고 하는 큰 사고틀에 기반을 둔 것이었다는 것이다. 학습은 유기체가 그를 둘러싸고 있는 환경과의 상호 작용을 통해 행동에 변화가 일어나는 것의 전부를 일컫는 말로 규정되어 왔던 것이다. 박성익에 의하면 학습은 학습자가 주변 환경에 참여하는 과정일 뿐만 아니라 주변 환경에 노출되면서 학습자의 행동이 변화되는 과정이다(박성익 1998: 168). 현재까지는 인간의 학습현상을 설명하는 이론으로는 크게 스킨너(Skinner)의 조작적 조건화 이론, 가네(Gagne)의 학습조건 이론, 정보처리이론, 피아제(Piaget)의 인지발달이론, 반두라(Bandura)의 사회학습이론, 와이너(Weiner)의 귀인이론, 켈러(Keller)의 학습동기이론 등이 거론되고 있다(변영계, 1999). 이들 이론들이 공통적으로 가정하고 있는 바는, 인간의 행동변화는 두 가지 과정(process)에 의해 이루어진다는 것이다. 그 하나는 성숙(maturation)이며, 다른 하나는 학습(learning)이다. 성숙은 유기체 스스로의 성장을 통해 생리적으로 구축되어 나오는 발달과정(developmental process)이며, 그에 반하여 학습은 유전자 특성 및 그 발달과는 관계없이 외부로부터의 자극과 처치에 대한 반응으로 나타나는 변화를 말한다. 나이가 들어감에 따라 유전적 형질에 의해 나타나는 자연스러운 변화, 예컨대 손의 근육이 발달하면서 보다 세밀한 손작업이 가능해졌다든지 사춘기를 겪으면서 목소리가 변하고 생식능력을 가지게 되었다든지 하는 것들은 이미 유기체 안에 존재하던 유전형질이 발현되는 과정에서 나타나는 것이라는 점에서 '성숙'이라고 할 수 있다. 이제, 그 나머지 부분을 교육심리학자들은 '학습'의 영역으로 본다. 다시 말해서 학습은 인간발달에서 성숙의 몫을 뺀 나머지 여집합인 꼴이다. 결국, 성숙, 학습, 그리고 발달 등의 개념은 포괄적인 의미에서 하나의 메타포, 즉 인간이 하나의 유기체로서 환경에 적응하고 진화해가는 과정을 해명하는 가운데 나타난 부수적 개념이었다는 것이다.

요컨대, 그동안 학습이론을 다루어왔던 제반 이론들의 최종적 관심이 '학습 그 자체'의 본질을 밝혀내는데 있었다기보다는 학습을 빙자한 엉뚱한 것을 밝히는 데에 목적이 있었거나 혹은 학습을 이해하는 기본적인 접근법 자체에 문제가 있었기 때문이라고 보아야 한다. 그 한 가지 예로서, 피아제가 인간학습을 인간이 환경과 상호작용 하는 가운데 환경에 적응하는 과정(박성익, p.172에서 재인용)이라고 규정한 것을 보면 그가 최종적으로 관심을 두었던 것은 학습 자체라기보다는 인간의 환경에 대한 생물학적 '적응(adaptation)' 과정이었으며, 이들은 적응을 인간이 동화(assimilation)와 조절(accommodation)이라는 작용을 통하여 어떻게 평형화(equilibrium)에 도달하는가라는 과정을 알고 싶었던 것이었다고 볼 수 있다. 연구자의 피상적 이해를 감안하여 본다고 하더라도 이러한 개념들을 통해 학습의 본질을 이해할 수 있다고 보기는 어렵다. 더구나 인간의 학습을 적응, 동화, 조절, 평형화 따위의 생물학주의에 근거한 환원적 인식론에 터 하여 이해할

수 있다고 보는 것은 매우 큰 착각이라고 믿는다. 이 점에 대하여 김신일 교수 역시 연구자와 동일한 의구심을 피력하고 있다.

그러나 인지론자들이 인간 학습자를 인격적 존재로 인정한 것은 아니다. 하나의 유기체로 보았을 뿐이다. 그 이유는 이들이 학습에 관한 이론을 생물학 내지 자연과학의 관점에서 다룬 데에 있다. Lewin은 물리학의 장이론(field theory)을 적용하여 학습 현상을 설명하였고, Piaget는 생물학으로 박사학위를 받은 생물학자의 배경을 가지고 있다. Piaget는 아동의 지능발달을 생물학적으로 진화한 유전적 구조와 관련지어 설명하였으며, 자신의 지능 발달이론에 관한 연구를 유전학적 인식론(genetic epistemology)의 작업이라고 불렀다. 인지이론자들에게 있어서 연구 대상으로서의 인간은 생물학적 유기체이지 의지와 의식을 가진 인격적 존재가 아니다. 인지론자들은 행동주의자들에 비하여 유기체의 능동성을 인정하고 있지만 어디까지나 생물학적 유기체라는 가정 하에서이다. 이 점에 있어서 행동주의자들과 인지론자들은 모두 생물학자 혹은 생물학의 관점에서 인간 학습자를 설명한다. 즉 인간 학습자를 인격체가 아니라 환경으로부터의 자극에 기계적으로 반응하는 신경체제 혹은 몰인격의 생물학적 유기체로 파악하는 것이다(김신일, 2001).

피아제, 비고츠키 등의 인지심리학자들이 다룬 학습에 대한 개념은 예전의 행동주의적 경향에 비하여 상당 부분 학습의 주체를 생물, 특히 고등생물의 영역으로 옮겨 놓았다고 하는 특징을 갖는다. 행동주의가 살아있는 생물을 다룸에 있어서도 그 방법론과 접근법에 있어서 마치 무생물간의 작용-반작용 등 물리적 세계를 다루고 있는 듯한 착각이 들 정도의 한계를 노정하고 있었다면, 인지심리학의 경우 적어도 그 수준을 '생각할 줄 아는 고등생물'에까지 이르게 만들었다는 것이다. 그러나 아직도 그것은 '인간'을 대상으로 한 것이 아니다. 최소한 그들이 대상으로 한 연구는 영유아의 사고발달에 관한 것이었으며, 이 점에서 볼 때 그들의 연구는 마치 다윈의 진화론 연구 가운데 유원인과 인간의 사이를 연결할 증거로서 네안데르탈인 혹은 크로마뇽인을 상정하고 분석하는 수준의 것이 아니다. 다시 말해서 그들의 연구는 동물과 인간의 연결점을 찾기 위한 발달 초기적 상황에 대한 연구였을 뿐 충분히 성숙한 성인을 염두에 둔 것은 아니었다. 이러한 점에서 볼 때, 발달심리학이 청소년기를 전후로 하여 그치며, 그 뒤의 성인 전후기 및 노인기에 대한 연구가 그리 활발하지 않은 것은 전혀 이상한 일이 아니다.

이러한 측면에서 볼 때, 생물학주의가 가지고 있는 궁극적인 질문은 어떻게 생명체가 진화를 수행해 나갈 수 있는가라는 것이었으며, 과거의 학습이론이 이로부터 자유롭지 못했다는 점은 재론의 여지가 없다. 진화는 두 가지 측면을 동시에 필요로 하는데, 그것은 바로 한 세대에서 다음 세대로 이어지는 형태의 안정성과 다양성이다. 안정성이란 종의 보존을 위해 필수적인 것으로서 한번 획득된 형질 (혹은 자연선택에 의해 채택된

형질)이 어떻게 지속적으로 유지되는가 하는 것이라면, 다양성이란 환경과의 융합을 위해 종의 형질이 어떻게 변화하는가, 다시 말해서 어떻게 생명체가 환경에 '적응'하는가라는 것이다. 결국, 이러한 맥락에서 동일한 주제들이 인간 학습의 문제에 관한 질문에도 그대로 적용되어왔던 것이 현재까지의 학습이론의 현주소라고 할 수 있다. 발달이론 역시 이러한 패러다임의 골 안에서 자유롭지 못하였다. 베이츰이 그의 명저 「마음의 생태학」에서 누차 주장했던 것, 즉 인간이 '목적 지향적 사고'를 할 수 있다고 하는 것이 한편에 있어서는 인간을 동물과 구분 짓는 특징임과 동시에, 다른 한편에서는 그를 총체적 생태계로부터 이탈시켜 그것의 파괴에 기여하도록 만든 주요 원인이라고 보았던 것을 상기해 본다면, 생물학주의 인간 이해가 가지는 한계를 극복하는 것이 필요하다는 사실에 동감할 것이며, 그러한 점에서 학습에 대한 이해 역시 그러한 '탈피'를 선언할 필요가 있다고 보인다. 인간의 의식이라고 하는 것은 생물의 특성을 넘어서는 무언가를 내포하는 것임에 분명하다. 인간의 마음과 관련된 학습행위를 설명하는 데에 있어서도 이러한 한계확장은 필수불가결한 요소라고 믿는다. 베이츰의 다음과 같은 과감한 언명을 인용하려고 한다.

모든 <현상들>은 엄격한 의미에서 <표상들(appearances)>이다. 생명체의 종말에 있어서 현상들은 사라지지만 표상들은 남는다. 생명체가 죽은 후에도 그의 생각들은 변이의 형태를 거쳐 책이나 예술작품의 세계로 옮겨진다. 하나의 생에너지론적 개인으로서의 소크라테스는 죽었다. 그러나 그의 상당한 부분은 현대 정신생태계내의 한 구성요소로서 아직도 살아 남아 있다.

개인의 마음은 내재적이지만 육체에만 내재하지 않는다. 그것은 신체 밖의 통로들과 메시징에도 내재하며, 개인의 마음이 하부체계에 불과한 그보다 더 큰 마음(mind)이 있다. 이 더 큰 마음은 신과 비교되며, 아마 일부 사람들에게 신을 의미한다. 그러나 그것은 여전히 총체적으로 상호 연결된 사회체계와 지구상의 생태계에 내재해 있다. . . . 여러분이 원한다면 신의 일부가 되는 것 말이다(베이츰, 1990 : 470).

그러나 신경생리학자들은 결코 '마음'이라고 하는 것이 뇌활동과 별개로 존재한다고 믿지 않는다. 그 이유는 다음과 같은 카라트(Kalat, 1999: 568)의 설명 속에 잘 드러나 있다.

가장 강력한 이유는 물리학에서 찾을 수 있다. 물질과 에너지 보존의 법칙에 따르면, 신체 속에 있는 어떤 물질을 가속시키거나 신체 속의 어떤 에너지를 변형시키는 유일한 방법은 다른 물질 또는 에너지를 그것에 작용시키는 것이다. 그러므로 만약 마음이 신체를 움직인다면 마음 그 자체는 물질 또는 에너지여야 한다. 마음과 뇌활동을 동등하게 보는 두 번째 이유는 그렇게 하는 것이 생산적인 연구 방략이었기 때문이다. 만

약 마음이 우리가 뇌의 기능을 설명한 후에도 설명되지 않고 남는 그 어떤 것이라면 뇌의 연구가 진행됨에 따라 그 역할이 점차 적어지게 될 것이고, 결국에는 '마음'이라는 것이 우리의 뇌 과학에서 설명되지 않고 남아 있는 몇몇 현상들에 붙여지는 이름에 불과하게 될 것이다.

이러한 질문의 성격을 보다 분명히 하기 위해 연구자는 다음 절에서 주로 베이즌(Bateson)의 「마음의 생태학」에 담긴 학습이해방식을 참조하면서 이 문제의 성격을 명료화하려고 한다.

3. 물리세계와 개념세계, 그리고 학습 연구의 접근 방식

인류학자이자 정신분석학자인 베이즌(베이즌, 1990: 492)은 그의 <마음의 생태학>에서 융(Jung)의 「사자(死者)에게 바치는 일곱 가지 설교들 Seven Sermons to the Dead」을 인용하여 이 문제의 해결을 위한 단초를 제공한다. 융은 그의 책에서 이 세상을 두 가지 질적으로 다른 종류로 구분한다. 즉, 이 세상엔 플레로마(pleroma)와 크리투라(creatura)라고 하는 두 가지 종류의 설명 또는 이해의 세계가 있다고 했다. 전자의 세계엔 역학적인 것과 충격만 존재하며, 후자의 세계엔 '차이점'만이 존재한다. 다시 말해서 전자의 세계는 과학의 세계이며, 후자의 세계는 커뮤니케이션과 조직(organization)의 세계이다. 여기에서, 특히 관심을 끄는 것은 크리투라를 구성하는 '차이점'이라고 하는 것이 어떤 방식으로 존재하는가에 관한 것이다. 예컨대, 이 책상의 색깔과 이 받침대의 색깔 사이엔 차이점이 있다. 그러나 그 차이점은 받침대 내에도 책상 내에도 있지 않으며, 그 차이점을 양자 물건의 사이에서도 찾을 수 없다. 그 차이점은 두 물건 사이의 공간에 존재하지도 않는다. 한마디로 말해서 하나의 차이란 하나의 개념(idea)이다. 후자의 세계는 '설명'의 세계이며, 그것은 보이는 세계를 열심히 관찰한다고 밝혀질 수 있는 세계가 아니라는 것이다.

차이란 무엇인가? 차이란 하나의 특이하고 모호한 개념이다. 그것은 분명 사물이나 사건이 아니다. 이 종이는 이 교탁과 차이가 난다. 이들 사이엔 색상, 재질, 모양 등에서 많은 차이점들이 있다. 그러나 만약 이 차이점들을 구체적으로 조목조목 따지기 시작하면 골치 아프게 된다. 분명, 종이와 교탁의 차이는 종이에 있지 않으며, 나무에도 있지 않고, 양자간의 공간에도 시간에도 있지 않다(시간적인 면에서 생기는 차이를 우리는 변화(change)라고 부른다). 그렇다면 차이란 추상적인 것이다. 과학에 있어서는, 어떤 효과란 일반적으로 충격, 힘 등과 같은 구체적인 여건이나 사건에 의해 발생하는 것으로 본다. 그러나 커뮤니케이션이나 조직의 세계에서는 힘이나 충격

또는 에너지 교환에 의해 야기되는 효과가 생기는 그러한 전반적인 세계를 벗어난다. 이런 세계에 있어서는 <효과들>이 차이점들에 의해 생겨난다. 다시 말해서, 이런 차이점들이란 영토에서 지도로 옮겨지는 그러한 종류의 것들이다. 이것이 차이점이다(베이츨, 1990 : 461).

이러한 생각에 터하여 베이츨은 생각(idea)이란 가장 근본적인 의미에 있어서 '차이'와 같다고 주장한다. 이와 유사한 발상은 사고는 현실에 대한 분류 과정을 표현한 것이라고 말한 맹상의 주장 속에서도 나타난다. 요컨대 표상적으로 나타난 물 자체에 대하여 어떠한 방식으로든 '차이'를 만들고 '분류'하는 능력이 인식과정의 출발점이며, 학습이란 가장 기초적인 수준에서 이 차이 및 분류를 할 줄 알게 되는 것이라고 할 수 있다. 바로, 이점에서 분명히 기억해야 할 점은 그러한 '차이'에 의해 탄생하게 되는 '개념세계'란 어떠한 방식으로든지 '물리세계'로 환원될 수 없는 독자적 영역을 구축해 나가기 시작한다는 것이다. 이른바 '루비콘 강을 건너는' 것이다.

물 자체(Ding an sich)인 하나의 분필은 이러한 무한성 때문에 결코 커뮤니케이션이나 정신적 과정으로 (물 자체인 상대로) 유입될 수 없다. 감각기관이 이것을 받아들일 수가 없으며, 이것을 걸러낸다. 감각기관들이 하는 일이란 하나의 분필로부터 일정한 사실들(facts)을 선택하는 것이며, 이 선택된 것은 현대적 표현으로는 정보가 된다(베이츨, 1990 : 462).

앞에서 예로 든 플레로마와 크리투라는 우리가 흔히 사용하는 다른 표현으로 표현될 수 있다. 먼저, 플레로마는 우리가 '물리세계'라고 부를 수 있는 것, 즉 우리가 보고, 만지고, 느낄 수 있는 세계이며, 크리투라는 '개념세계'라고 할 수 있는 것으로서 인식된 표상(representation) 들을 분류하고 개념화하고 행동하는 메타세계이다. 사실상 인간의 경험이라고 하는 것은 그것은 결국 인간의 주체성 혹은 자아와 동일한 것이라고 할 수도 있는데 인간 감각에 의한 단초적 표상들을 '분류' 혹은 '개념'이라고 하는 보다 높은 수준의 의식과정을 통해 통합하고 조직화한 결과인데, 그것 자체는 결국 한쪽 다리는 물리세계에, 그리고 다른 한쪽 다리는 개념세계에 걸치고 있는 묘한 양상을 보이는 것이다. 사실상, 생명체라고 하는 것 중에서 독특하게 인간만이 풍부한 개념세계를 구축하고 그것을 세대간 전달하는 능력을 가짐으로써, 동물계에 속한 다른 생명체들의 의식이 생물학적 현상으로 환원되는 최근의 경향성에서 보았을 때 예외로 취급될 수 있는 것이다.

넓은 의미에서 보았을 때 의식을 생물학적 현상으로 환원하려는 시도들은 일종의 물리주의, 다시 말해서 물리세계와 개념세계 중에서 오직 물리세계만이 존재한다고 하는

일종의 유물론이라고 이해된다. 예컨대 '아름다움'이란 뇌의 V영역 어딘가에서 일어나는 화학반응작용이라고 설명한다든가 '교통'이란 뇌의 C섬유질에 대한 자극이라고 설명한다든가 하는 것이 바로 이러한 것이다. 의식이 물질과는 다른 본래적 속성을 가진 것이라는 믿음에 대한 총체적 공격이 최근의 인지과학의 주류적 흐름으로 자리 잡고 있는 현실은 이러한 경향을 더욱 가시화해준다. 이러한 흐름 아래에서 개념세계는 그 존재적 의미를 상실해가며, 그에 따라 '학습'에 대한 연구도 생물학주의로 환원되어 가는 가운데, 인간을 오직 플레로마, 즉 물리세계로 이해하려는 경향성을 보인다.

근대주의 교육학은 본래 근대물리학의 인식론에 기반을 두어 구성된 것이었다. 한 마디로 잘라 말하면 그것은 자연과학의 인식론적 토대 위에 사회과학의 논리를 건설하려는 시도였다고 할 수 있다(McLaren and Lankshear, 1993; Briton, 1996; Barbour, 2002). 학습을 연구하는 데에 있어서 근대주의 교육학 (사실 이 문제는 교육학뿐만 아니라 심리학, 경영학 등에서도 공통적으로 등장하는 것인데)이 범한 가장 큰 오류는 당연한 귀결로서 '물리세계'를 구성하는 논리가 '개념세계'를 구성하는 논리를 대신하여 그 자리를 차지하게 되었다는 것이다.

근대 물리학의 기본 전제는 보이는 인간의 생활생태계를 객관적인 측정치로서의 '시간'과 '공간'개념을 통하여 측정하고 객관화하는 한편 사물 및 그들의 운동이 나타내는 관계성을 객관화된 시간과 공간 안에서 구성해 내는 일에 몰두하게 되었다. 반면, 사회과학은 그것과는 차원을 달리하는 인간 삶의 다양한 양식들을 파악해내는 것이었으며, 그러기 위해서는 적어도 물리세계와는 다른 차원에 존재하는 의식의 세계를 이해하고 구성하는 것이어야 했다. 그럼에도 불구하고 근대주의적 사회과학은 그 일을 포기하고 자연과학적 사고, 즉 물리적 세계만을 오직 유일한 인식바탕으로 설정하는 오류를 범하였다. 결국, 근대주의 교육학 또한 이러한 틀 안에서 구성된 것이었고, 당연히 교육 현상을 둘러싼 기본적인 생태계에 대한 규정성도 이러한 물리의 세계를 규정하는 기본 인식론에 의해 기술되기 시작하였다.

우리에게 친근한 '학교' 개념은 다름 아닌 이러한 관계규정성에 의해 탄생된 것이었다. 우선, 학교라는 공간은 그것이 물리적 공간 구분임에도 불구하고 교육이 일어나는 곳과 그렇지 않은 곳을 구분하는 공간구분으로 사용되기 시작하였다. 학교교육에서 흔히 볼 수 있는 학점, 학기, 단위 시수 등의 개념도 마찬가지였다. 예컨대 대학의 경우 일주일에 한 시간씩 이루어지는 수업이 한 학기동안 계속되었을 때 그 수업의 분량을 한 학점이라는 단위로 묶기 시작했고, 그러한 기본 단위가 백 여 학점이 모였을 때 소위 학업을 완성하는 단위인 졸업으로 규정되기 시작하였다. 그러나 여기에서 한 가지 분명한 것은 학교라는 공간 및 학업시수로서의 시간 속에는 교육의 내용과 성취를 보장해 줄 수 있는 어떠한 질적 차원도 포함되어 있지 않은 것이다. 학습은 이러한 '물리세계'를 규정하는 존재적 단위를 통해서서는 어떠한 방식으로든 규정될 수 없는 것이기 때

문이다.

교육연구, 특히 학습에 관한 연구가 플레로마를 넘어서 이들의 연구가 '크리투라'에까지 확장될 수 있기 위한 조건은 무엇인가? 교육학이 다루는 학습의 범위는 주로 의식의 세계에 한정되어 있다는 점에 비추어 본다면 우선적으로 고려해야 할 점은 바로 개념세계 안에서의 의식의 활동상황을 드러내고 그와 더하여 의식의 세계에서 학습이 기능하는 바를 중점적으로 밝히는 일이 될 것이다. 이 점과 관련하여, 학습의 바탕이 되는 '정신', 즉 의식의 세계란 과연 무엇이며, 그것이 육체를 규정하는 물리적 세계, 그리고 영혼을 다루는 영적 세계와 무엇이 다른가를 설명하지 않으면 안 된다.

교육학 내에서의 물리세계와 개념세계 사이의 괴리 내지는 분절화 현상은 연구자가 보기에 매우 심각한 형편이다. 한편에 있어서 교육학의 일부에서는 물리세계 안에 자리 잡고 있는 교육의 현상과 문제에 천착한다. 교육심리학, 교육사회학, 교육행정학 등이 그 대표적 예인데, 이들은 인간의 뇌 연구에 기반을 둔 학습이론 연구, 시설과 제도에 기반을 둔 학교연구, 그러한 학교를 둘러싸고 벌어지는 교육문제에 관한 사회연구 등에 치중하고 있다. 이들은 그 특성 때문인지 몰라도 교육을 개념세계 안에서 다루는 방식에 매우 비판적이며 그들의 작업을 '허공의 뜬 구름 잡는 일'이라고 비판한다. 그에 반하여 교육철학 및 관련 형이상학적 접근들은 개념세계에 자리 잡은 교육의 원리와 문제를 탐색하는데 치중하고 있다. 이들은 오직 개념과 원리의 탐구에 치중한 나머지 그 연구 결과를 물리세계와 연계 짓는 일에는 비교적 소홀한 편이다. 요컨대 현재의 교육학 연구는 이념과 표상, 개념세계와 물리세계 사이의 관계를 건설하는데 실패하고 있다.

그러한 이분법적 동상이몽(同床異夢)은 사실상 교육을 연구하는 사람들 입장에서는 그 심각성이 제대로 드러나지 않는다. 모두가 자신의 아성 안에 갇혀서 현재 전개되고 있는 지식구성방식에 지나치게 집착하고 있기 때문이다. 반대로, 실제로 교육 활동을 벌이고 있는 사람들, 특히 학습자의 입장에서 이해한다면 이 문제는 매우 심각한 형편이다. 플레로마와 크리투라가 결코 분리될 수 없는 것임에도 불구하고 인위적으로 '찢어져서' 다루어지는 자신의 학습 자아상을 바라보는 학습자들의 마음은 답답할 뿐이다.

이러한 설명들은 그동안 학습이론을 연구해왔던 기존 연구자들의 눈으로 보기에는 전혀 새로운 것이 없는 상식에 불과할 수 있다. 그러나 연구자가 이렇게 긴 지면을 할애하면서 그러한 상식을 재론하는 까닭은, 바로 그러한 상식이 실제 상황 속에서는 무시되고 있다고 보았기 때문이다. 그동안의 학습이론가들은 개념세계의 모습에 대해서 '큰 그림'을 그리기를 뒤로 미루거나 거부하였을 뿐만 아니라 -- 그것은 적어도 그들이 기초해왔던 행동주의 혹은 경험주의적 특성에 기인하는 것인데, 그들이 보기에 개념세계는 경험과학이 다룰 만한 공간이 아니라고 판단하였던 것이다 -- 그들이 실제로 탐색하고 있는 '개념'이라고 하는 것도 사실상 극히 일부분의 언어행위이거나 그것조차도 다른 어떤 관찰 가능한 인간행동으로 환원된 파편화된 개념으로 보이는 것이다. 요컨대,

학습주의의 관점에서 보았을 때 이러한 기존 학습연구의 '개념세계 기피현상'은 학습의 본질을 드러내는 본래적 목적에 비추어 그리 바람직한 현상이라고 하기 어렵다.

인간이 이 두 가지 세계에 걸쳐 존재한다고 하는 전제를 상기해 볼 때, 그것은 인간을 반 토막 내고 각각 그 반쪽만을 탐구하는 꼴이 되는데, 결국 그렇게 반 토막 난 인간은 더 이상 '살아있는' 생명체가 아니다. 이러한 분절 현상은 최소한 지금까지 '학습 이론'이라고 할 만한 것들 가운데에서 두드러지게 나타나고 있다. 학습에 관한 이론은 거의 대부분 교육심리학적 기반 위에서 자라온 것인데, 이들의 특징은 경험주의, 즉 인간을 '물리세계'로 환원시켜 이해하려는 경향성에 있다고 할 수 있다. 즉, 그들의 연구 가운데 '개념세계'에 관한 것들이 매우 축소되거나 물리세계로 환원된 형태로 다루어짐으로써 학습의 본질적 측면을 명시적으로 드러내는데 실패하고 있다고 보는 것이다.

학습은 물리세계를 개념세계 안에 포착하여 재구성하는 방법을 획득하는 과정이다. 학습은 분명 인간이라고 하는 생명체가 물리세계 및 개념세계와 가지는 관계성을 매개하는 활동임에 분명하다. 한편에 있어서 인간은 물리세계를 받아들여 자신의 개념세계로 재구성해 내도록 교육된다. 물론 여기에서 개념세계란 '개인의 소유'일 수 없는 것이며, 본질적으로 사회적으로 구성되어가는 것이다. 다시 말해서 인간의 학습이란 인간 개체가 기존 개념세계 안으로 편입되어 들어가는 개체적 의미와 함께, 기존 개념세계를 재구성하고 확장하는 조직공동체적 의미를 함께 가지고 있다. 다른 한편에서, 인간은 개념세계를 통해 물리세계의 변화에 적응하고 필요에 따라 스스로를 변화시킬 수 있는 능력을 학습하게 된다.

학습은 물리세계의 이미지와 표상을 받아들이는 데에서 출발하지만 궁극적으로는 그것들을 '개념세계' 안으로 끌어들이어 재구성하는 일이라고 볼 수 있다. 또한, 학습은 의식과 관련된 것이다. 의식이 거처(居處)하는 내부 세계, 즉 개념세계는 물질을 매개로 한 외부 세계와 다른 범칙으로 움직인다. 우선 시간과 공간의 형태와 개념이 의식 속에서는 다르다. 의식 속의 시간은 시계바늘처럼 규칙적으로 움직이면서 미래를 향해 전진하지 않는다. 그것은 빠르게 지나가기도 하고 지루하게 멈추어있기도 하다. 또한 과거로 회귀하기도 하고, 오랜만에 정겨운 친구를 만났을 때 그 걱정처럼 '헤어졌던 그 시점'으로 돌아가 다시 끊어졌던 시간을 이어놓기도 한다. 공부와 관련해서 늘 상 하는 말이 있다. 시간이 부족해 초치기 했어 과연 공부할 시간이 있을까 등등... 이러한 시간의 압박을 객관화할수록 인간의 학습은 환경의 지배를 받게 된다. 다양한 학습을 해본 사람은 알 수 있지만, 사실 10시간 분량이라고 계산한 학습량은 2시간 안에도 끝날 수 있는 반면, 20시간이 지나도 끝나지 못하는 경우가 있다. 요컨대, 학습을 이해하기 위해서는 의식의 세계의 특성에 맞는 이해틀이 필요하다. 그 일은 물리세계가 가정하는 가장 기초적인 A, B, C부터 다시 생각해 보는 일에서 출발하며, 물리학이나 자연과학이 가지고 있는 (그래서 그로부터 배워왔던) 실증적 이해틀로부터 자유로워지는 일이다. 가장 기본

적으로 시간, 공간, 인간, 존재, 만남 등을 이해하는 데에 있어서 물리적인 외부 세계 용도로 만들어진 맥락을 모두 폐기할 필요가 있다. 개념세계의 틀 안에서 드러다볼 때, 물리적 시간은 근대주의 자연과학중심 문화의 구성물일 뿐이며 세계 안에 존재하는 우리에게 도움을 주는 '합의된 허구'에 지나지 않는다.

5. 생물학주의를 넘어선 학습생태학

교육이란 인간의 다양한 삶의 양식 중 하나로서 독특한 인간발달 및 사회구성을 지향하는 관계 형성방식이라고 할 수 있다. 마치 경제, 정치, 문화 등의 삶의 양식이 존재하는 것처럼 교육도 그 중의 하나로서 존재한다. 그런데, 여기에서 말하는 '삶의 양식'이란 물리세계를 이해하는 사고틀만으로는 포착될 수 없는 것이다. 다시 말해서 우리가 삶의 양식 자체로서의 교육을 눈으로 보고 느끼고 제도로서 정립할 수는 없을 뿐더러 물리세계를 포착하기 위해 고안된 경험주의적 연구방법론으로는 그 실재를 드러낼 수 없다. 그러한 방법론 포착될 수 있는 것들은 오직 그 본질이 일상적인 삶의 생활공간 안에서 모종의 제도적 장치(예를 들면 학교, 병원, 국회 등)로 변안된 형태들에 한정될 뿐이다. 삶의 양식은 오직 개념세계 안에 존재하며, 그것을 이해하기 위해서는 개념세계를 다루기에 적합한 연구방법론과 설명틀이 요청된다. 학습이란 바로 물리세계와 개념세계를 넘나들면서 일어나는 행위이며 이 중에서도 특히 우선적으로 개념세계의 문제라고 할 수 있는 인간의 삶의 양식의 구축과 관련된 일이다.

연구자가 믿기에, 학습주의에 기반을 둔 학습의 과학은 물리세계 안에 갇혀 있던 생물학적 존재로서의 인간을 해방시켜 다시 개념세계 안으로 회복시킴으로써 (그를 감싸고 있는) 정신적 실체와 만나 그것을 다시 개체 내부에서 구성, 변화, 재구성하고 '관계'를 통하여 사회적 존재(그것으로 변화함과 동시에 그것을 변화시키는 존재)로 형상화하는 과제를 안게 된다. 이것을 위해서는 인간의 안과 밖을 동시에 고려하는 새로운 접근법이 필요하다. 육체와 정신(영혼까지), 그리고 생물학적, 심리학적, 사회학적 접근을 동시에 고려하면서도 거기에 머물지 않고 인간 주체성과 의미의 변증법이 발휘될 수 있는 의식과학으로까지 나아가야 한다.

그것이 어떻게 가능할 것인가? 연구자는 최근 '학습생태학'이라는 가설적 개념을 통해 학습 연구를 전일적(holistic)으로 전개할 수 있는 가능성을 조심스럽게 탐색해왔다. 연구자는 이 개념 속에서 학습이 인간의 본원적 생명발달장치라는 것, 그 활동을 통해 개인뿐만 아니라 사회 전체가 발생 진화해왔다고 하는 것, 그리고 한 사회 내에서의 학습 현상은 개별 학습에 머무르지 않고 한 사회의 특성과 조직 원리, 발달 원리를 설명할 수 있는 중요한 단초를 제공하고 있다는 것을 주장한 바 있다(한승희, 2001). 그것과 관

련하여 이제 분명히 하지 않으면 안 될 한 가지 문제는, 기존 학습 연구가 생물학주의에 한계 지워져 있었다고 하는 가정 속에서 생물학주의와 생태학이 본질적으로 혼동되어서는 안 된다고 하는 것이다. 생태학이란 생명의 존재방식을 살아있는 시스템 안에서 전일적으로 이해해야 한다고 하는 원리를 담고 있는 것이며, 그 안에는 생물뿐만 아니라 무생물, 그리고 필요하다면 영적이고 신적인 요소까지도 포함될 수 있다. 일견에서 근본생태학(deep ecology)을 주장하는 학자들이 모든 요소들을 생물학적 한계 안으로 환원시켜 이해하려고 시도하였고, 따라서 인간의 정신적 요소 및 삶의 성향이 모두 무시되어야 한다고 하는 극단론까지도 등장하고 있는 데에 오해의 소지가 있는 것이다. 생태학은 자연생태학 뿐만 아니라 마음의 생태학, 정신생태학, 사회생태학, 역사생태학 등 다양한 맥락에서 사용되고 있으며, 그 자체는 이미 생물학주의를 극복하고 있다고 보인다.

인간의 학습현상을 총괄적으로 설명하는 학습생태학이 가능하기 위해서 동시에 수행되어야 할 것은 바로 그러한 생태계 (이것은 자연생태계, 사회 및 역사생태계, 문화생태계, 정보생태계, 지식생태계 등의 다양한 층(layer)이 입체적으로 교차하는 총체적 생태계)로 의식이 발전해 가는 학습과정의 모습을 설명해가는 것이다.

앞에서 제기한 문제와 관련하여 볼 때, 베이츨, 브론펜부르너 등의 연구 안에서 단초가 드러나고 있는 학습생태학적 접근이 가지는 한 가지 거부할 수 없는 매력은 물리세계의 생태학적 이해방식을 의식의 세계로까지 확장하는 가운데 이 두 세계를 하나의 틀로 연결시키려는 시도가 엿보인다는 사실이다. 베이트슨(Bateson)의 마음의 생태학에 담긴 시도 역시 마찬가지이다. 이 책의 서문 격인 그의 마음에 관한 과학 및 질서라는 논문에서 베이트슨은 이 마음들(minds)이라고 말하는 총체적인 관념현상에 관하여 새로운 접근방식을 제시해 보고자 목적을 피력하면서 그의 이러한 시도를 마음의 생태체계(ecology of mind) 또는 아이디어의 생태체계(ecology of ideas)라고 불렀다(베이츨, 1990).

내가 제시하고자 하는 <아이디어>의 개념은 전통적인 개념보다 훨씬 더 광의적이고 형식적이다. 이 책을 읽어감에 따라 그 의미가 밝혀지겠지만, 내가 제시하는 마음의 생태체계란 개념이 아니라는 다음과 같은 현상을 이해하기 힘들 것이라는 사실을 서두에서부터 밝혀두고 싶다 즉, 동물의 좌우대칭현상, 식물에 있어서의 잎사귀들의 조화된 배열현상, 격렬한 군비경쟁 현상, 구애(求愛) 양상, 놀이나 유희의 특성, 문장의 문법, 생물학계의 신비로운 진화현상, 그리고 현재의 인간과 환경 사이의 위기현상 등 말이다. 이 책에서 제기되는 질문은 <어떻게 우리의 아이디어들이 상호 영향을 끼치는가?> 하는 생태학적인 질문이다. 어떤 아이디어들은 생존해가고 어떤 것들은 소멸하게 하는 일종의 자연도태 현상이 존재하는가? 일정 분야의 마음현상 중에서 어떤 형태의 구조적 현상이 아이디어의 다변화 현상을 제한하는가? 그러한 마음체계의 안정이나 변성을 위한 필요한 조건들은 무엇인가? (베이츨, 1990 : 15-16)

참 고 문 헌

- Barbour, J. (2002). The end of time: the next revolution in physics. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Bigge, M. L. & S. S. Shermis (1999) Learning theories for teachers, New York: Longman,
- Briton, D. (1996). The modern practice of adult education. Albany: SUNY Press.
- Delors, J. (1996). Learning: The treasure within. Paris: UNESCO.
- Kalat, J. (1999) 생물심리학 제6판, 김문수 외 (역) 서울: 시그마 프레스
- Longworth, N. (1999). Making lifelong learning work: learning cities for a learning century. London: Kogan Page.
- McLaren, P. and C. Lankshear (1993). Critical literacy and the postmodern turn. Critical Literacy: Politics, praxis, and the postmodern. P. L. McLaren. Albany: SUNY Press.
- 김동일 외 (1999). 아동발달과 학습. 서울: 교육출판사;
- 김신일 (1995). "학습권 개념내용과 교육학의 새 연구과제." 평생교육연구 1(1): 19-32.
- 김신일 (2001). 학습이론과 학습자관의 변화. 김신일 한승희 (편저) 평생교육학. 서울: 교육과학사.
- 박성익 (1998). 교수학습방법의 이론과 실제 I. 서울: 교육과학사.
- 베이튼 (1990). 마음의 생태학. 서울: 민음사.
- 변영계 (1999). 교수 학습이론의 이해, 서울: 학지사.
- 한승희 (2001). 평생학습과 학습생태계, 서울 : 학지사.

<Abstract>

Pleroma and Creatura : A rupture between physical world and conceptual world in building comprehensive learning theories

HAN, Soong-Hee*

Summary

The discourse of lifelong learning has provided a significant contribution to the development of education theory by expanding the scope of learning from the school-based ecology to the human learning ecology itself. In so doing, I observed that at least two different ways of understanding the nature of learning were leading the researches without being interlinked with each other. On the one hand, most of empirical evidence provided by psychology on human learning theory, especially in the school-based context, were exclusively restrained within the boundary of 'physical-biological epistemology(PBE)', in which neuroscience and materialism as its major epistemology played dominant roles in conducting the researches. On the other hand, philosophical and cultural approaches presupposed the process of learning as an amalgamation between consciousness and experience as the accumulation of the product of consciousness, in which the structure of meaning the process of learning produce can hardly be reduced to the world of PBE. In this paper, I argue that this kind of epistemological bifurcation has to be overcome to fully understand the human learning process and learning ecology as of its context. By adapting Bateson's contention, I demonstrated a possible way of combining the two world -- 'the world of PBE' and 'the world of meaning' -- within an integrated research paradigm to unlock the door to the mystery of learning.

* Professor, Department of Education, College of Education, Seoul National University