

내러티브란 무엇인가?: 이야기 만들기, 의미구성, 커뮤니케이션의 해석학적 순환

박민정 (朴旻廷)*

논문 요약

최근 들어 교육학에서 내러티브에 대한 관심이 고조되면서 내러티브와 관련된 연구들이 여러 측면에서 이루어지고 있다. 이들을 크게 나누면 교수-학습 방법으로 내러티브의 활용을 다룬 연구논문, 교사교육에서 교사로서의 전문성을 발달시키는 수단으로 내러티브를 보는 논문, 내러티브 탐구방법을 소개하는 연구논문, 내러티브 탐구양식을 활용한 경험연구 등이 있다. 내러티브의 활용에 초점을 둔 연구물들의 축적에 비해서 내러티브의 개념에 대해서 체계적으로 탐색한 연구는 상대적으로 미약하다. 이에 본 연구는 내러티브 개념에 대한 체계적 이해를 보완해야 한다는 문제의식 속에서 내러티브 개념의 논리와 언어가 무엇인지를 탐색해보고자 하였다. 이와 같은 연구 목적을 가지고 이 글에서는 첫째, 내러티브 사건의 필요성을 뒷받침할 수 있는 다양한 이론적 입장들을 살펴보고, 둘째, 이야기의 결과물, 사건의 양상, 커뮤니케이션이라는 세 가지 범주에 비추어 내러티브 개념의 논리와 속성을 고찰하였으며, 셋째, 내러티브 개념이 학교교육에 주는 시사점에 대해서 논의하였다.

■ 주요어 : 내러티브, 이야기, 의미구성, 커뮤니케이션

* 서울대학교 BK 역량기반 교육혁신 연구사업팀 박사후 연구원

I. 서론

최근 몇 년 동안 다양한 학문 분야에서 내러티브¹⁾에 대한 논의가 활발히 이루어지고 있다. 문이론, 역사학, 인류학, 드라마, 미술, 영화, 신학, 철학, 심리학, 언어학, 교육학을 위시하여 심지어는 진화론적 생물학에서조차 내러티브론(narratology)이라는 용어가 쓰이고 있다(Connelly & Clandinin, 1990: 2). 내러티브 연구는 이제 문학연구가들이나 민속학자들만의 영역이 아니라 인문·사회과학과 자연과학의 모든 분야에서 공유되는 지적 통찰이 되었다.(Mitchell, 1981). 그럼에도 불구하고 우리는 내러티브를 ‘지어낸 이야기’ 또는 ‘허황된 이야기’로 간주할 뿐만 아니라 내러티브는 단지 현실을 재현 또는 모방한다고 봄으로써 그것이 존재의 가능성을 창조하고, 표현하고, 드러내는 주요 수단이라는 점을 간과해왔다.

최근 들어 내러티브는 인간의 사고, 지식과 실재, 의식, 정체성을 구성하는 주요 수단이라는 점이 강조되기 시작했다. MacIntyre(1985)에 따르면, 내러티브는 시인이나 극작가, 소설가의 전유물이 아니라 모든 인간이 삶을 이해하는 기본 원리이며, 인간은 이야기를 통하여 자아를 구성한다. Coles(1989)는 우리는 각양각색의 이야기를 통해서 서로 다른 사람들이 처해 있는 상황, 문화, 생각뿐만 아니라 좋은 행위와 그렇지 못한 행위, 옳은 행동과 옳지 않은 행동, 그 사이에 존재하는 윤리적 딜레마 등에 대해서 배운다고 말한다. 우리는 이야기를 통하여 자신과 타자를 관련짓고, 인간과 자연을 관조하고, 세상과 역사를 이해하며, 삶에 의미를 부여한다. 내러티브는 인간이 경험을 조직화하고 이해하며 지식을 구성하는 주요 사고양식이라는 점이 강조되면서 내러티브와 관련된 연구가 활발히 진행되기 시작했다.

최근 들어 우리나라에서도 내러티브에 대한 관심이 증가하면서 내러티브와 관련된 연구들이 여러 측면에서 이루어지고 있다. 이들을 크게 나누면 교수-학습 방법으로 내러티브의 활용을 다룬 연구논문, 교사교육에서 교사로서의 전문성을 발달시키는 수단으로 내러티브를 보는 논문, 내러티브 탐구방법을 소개하는 연구논문, 내러티브 탐구양식을 활용한 경험연구 등이 있다. 내러티브와 관련된 다양한 연구물들의 축적에도 불구하고, 많은 사람들은 내러티브란 무엇인가의 질문 앞에서는 혼란스러워한다. 필자는 “요즘 사람들이 여기저기서 내러티브를 많이 운운하는데 도대체 내러티브가 뭐예요?” “내러티브에 관한 많은 연구들을 보면 그저 내러티브를 이야기 또는 이야기하기라고만 언급하고 있는데 난 도대체 내러티브가 뭔지 잘 모르겠어요.” “내러티브가 경험을 조직화하는 수단이라고 하는데 그렇게 주장할 수 있는 이론적 근거들이 무엇인지 모르겠어요.” 라는 질문들을 수차례 받았다. 이는 내러티브

1) 내러티브는 문맥에 따라 서사체, 이야기, 이야기하기, 담론, 담화 등 다양한 의미로 번역될 수 있는데 이 글에서는 원문의 의도를 손상하지 않게 위해서 내러티브를 원어 그대로 사용한다.

의 활용에 초점을 둔 연구물들의 축적에 비해서 내러티브 개념에 대해서 체계적으로 탐색한 연구가 상대적으로 미약하기 때문이다. 내러티브에 대한 관심에 비해서 내러티브 인식 자체의 특성이 무엇인지, 내러티브의 구성을 통하여 세상과 경험을 이해한다는 것이 무엇을 의미하는가에 대한 이해가 상대적으로 부족한 편이다. 예외적으로, 한승희(2006)의 연구는 문화심리학적 관점을 바탕으로 내러티브 사고가 장르와 플롯과 같은 문학적 양식을 통해 인간의 삶에 내재된 의미를 찾아내도록 해준다는 점에서 내러티브 사고의 특징을 장르적 사고에 비추어 설명하고 있다. 그의 연구가 내러티브 사고의 이론적 측면을 고찰한 선구적 연구라는 점에서 그 의의가 크지만, Bruner의 문화심리학적 관점에 치중함으로써 내러티브 개념의 다차원적 속성을 체계적으로 설명하는 데는 미흡한 점이 있다.

본 연구는 지식, 사고, 의식, 실재와 관련된 내러티브의 역할에 대한 논의가 아직 체계적으로 이루어지지 않았다는 문제의식에서, 내러티브 개념의 논리와 언어가 무엇인지를 탐색해보려는 목적을 갖고 있다. 교육학에서 내러티브 활용과 관련된 연구들이 증가하고 있는 현실 속에서 내러티브 개념을 탐색해보는 것은 의미 있는 작업이 될 것이다. 내러티브 사고의 인식론적, 존재론적 특징을 살펴보는 일은 탐구양식, 교육과정 구성 원리, 교수-학습방법 등 교육 분야에서 활발히 진행되고 있는 내러티브 활용의 필요성과 가능성을 주장할 수 있는 이론적 근거를 마련해 줄 것이다.

이상과 같은 연구의 필요성에 기초해, 본 연구는 다음과 같은 문제를 탐구하고자 한다. 첫째, 내러티브 사고의 필요성을 뒷받침할 수 있는 다양한 이론적 입장들을 살펴볼 것이다. 둘째, 세 가지 범주에 비추어 내러티브 개념에 대해서 고찰할 것이다. 셋째, 내러티브 개념이 학교교육에 주는 의미에 관해서 논의할 것이다.

II. 내러티브²⁾의 중요성에 대한 자각: 인식론적 패러다임의 전환

Bruner(1986)는 인간의 사고양식을 패러다임적 사고(paradigmatic thought)와 내러티브 사고(narrative thought)로 구분한다. 패러다임적 사고는 인간의 의도와 무관한 물리적 세계를 다루고, 원인-결과적 인과적 관계를 설명하는데 관심이 있으며, 가설검증, 형식적 논리, 논리적 증명, 치밀한 분석을 통한 이론 구성을 그 특징으로 한다. 반면에, 내러티브적 사고는 인

2) 한승희 (2006)는 '내러티브'와 '내러티브 사고'를 다음과 같이 구분하여 사용한다. 내러티브는 이야기 또는 이야기를 만드는 것을 가리키며, 내러티브 사고는 이야기를 만들어내는 마음의 인지적 작용을 의미한다. 그는 이 양자가 상호 형식을 주고받기 때문에 서로 확연히 구분되는 개념은 아니라고 본다. 필자는 이 글에서 이 양자를 혼용하여 사용한다.

간의 삶의 문제를 다루며, 사람들이 서로 관계를 맺고 있는 맥락, 교류, 행위의 의도 등을 구체적이고 상세하게 묘사하는 상황맥락적인 사고로, 삶의 요구들을 반영하는 '인간적' 세계의 이해를 추구하며 인간의 내면세계를 지향한다. 내러티브 사고는 '해석'을 지향하는데, 해석이 추구하는 것은 이해이며 그것의 주요 수단이 내러티브다. 인과관계를 전제하는 설명과 달리 이해는 의미파악을 중시하는데 의미는 다수로 존재하기 때문에 어느 특정 내러티브에 관한 이해 역시 다른 이해들을 배제하지 않는다.

Bruner의 내러티브 사고양식은 기존의 인지심리학과 인식론적 접근에 대한 반성에서 나왔다. 행동주의를 비판하면서 1950년대에 등장한 초기의 인지심리학은 인간이 주어진 정보를 어떻게 처리하는가에 대한 초점을 두고 인지과정을 연구함으로써 패러다임적 사고에 치중해 있었다. 그러나 포스트모더니즘과 구성주의 패러다임의 출현은 세상을 지각하고 인식하는 인식 주체자의 능력과 역할 및 인식 주체자의 다양한 세상읽기 방식을 강조하는데, 이는 내러티브 사고의 중요성을 환기시키는 토대가 되었다. 또한 최근에 지능과 창조성에 대한 새로운 인지적 관점들은 논리-수학적 사고 양식 너머에 존재하는 또 다른 인지적 측면의 존재와 그것의 복잡성을 강조하고 있다. 이 절에서는 이러한 다양한 논의들을 살펴봄으로써 내러티브 사고의 중요성이 태동하게 된 배경을 다각적으로 살펴볼 것이다.

1. 패러다임의 전환: 모더니즘에서 포스트모더니즘으로, 객관주의에서 구성주의로

내러티브에 대한 관심을 환기시킨 배경은 사회·문화적으로 접근하면 포스트모더니즘과, 그리고 인식론적 입장에서는 구성주의와 만나게 된다. 포스트모더니즘은 인간의 이성적 능력에 의해 객관적 지식의 구축이 가능하다고 믿었던 근대의 정초주의(foundationalism)를 비판하고 해체한다. 포스트모더니즘은 기존의 모더니즘 교육을 여러 측면에서 비판하고 있는데 크게 다음의 두 가지 측면으로 요약할 수 있다. 첫째, 포스트모더니즘 담론은 모더니즘 담론은 객관/주관, 진리/오류, 인지/정의 등의 이분법적 사고논리 속에서 논리-과학적 사고를 강조함으로써 감성적, 직관적 인식의 과정을 무시하는 결과를 가져왔다고 비판한다. 모더니즘 교육은 명제적 지식만을 강조함으로써 다른 종류의 인식, 즉 정서적, 감성적 인식, 행동할 줄 아는 지식 등을 소홀히 다루는 문제를 야기했다. 지금까지 학교교육은 합리주의, 기술공학주의, 행동주의에 입각하여 논리-분석적이고 과학적으로 검증 가능한 지식만을 다룸으로써 이론적이고 분석적이며 인과적인 사고양식만을 편향적으로 강요하는 폐단을 가져왔다. 그러나 포스트모더니즘의 출현은 명제적 지식 중심의 지식관을 넘어서 인지적, 정서적, 감정적, 윤리적, 기능적 지식, 즉 다양한 형태의 지식을 인정하는 열린 지식관을 지향한다. 둘째,

포스트모더니즘 담론은 모더니즘 담론이 보편적 지식을 강조함으로써 피할 수 없는 인간 세계의 이질성(heterogeneity)을 간과하였으며 다양한 언어들, 관점들, 서사들(narratives)들을 경시했다고 지적한다. 동질성과 보편성을 강조하는 모더니즘과 달리 포스트모더니즘 담론은 인간은 다양한 사고양식과 표상형식을 통하여 세상을 이해하고, 세상에 대한 지식을 쌓아가며, 표상한다는 점을 강조한다. 이러한 맥락에서 최근 들어 특정 사고양식이나 표상체계만을 강조해온 편향적 교육논의를 반성하면서 인간의 다양한 삶의 방식과 다차원적인 삶의 측면들을 이해하고 표현하는 다양한 표상형식들의 중요성을 강조하는 연구들이 발표되고 있다(Eisner, 1994; Harste & Leland, 1994; Polkinghorne, 1988).

요컨대, 포스트모더니즘은 하나의 담론에 절대적 의미를 부여하기보다는 다양한 관점의 세상읽기를 통한 자아확장과 성장과정을 중요하게 생각한다. 포스트모더니즘은 총체적 현상을 설명하기 위한 추상적 이론보다는 그 현상을 구성하고 있는 다양한 내러티브를 통해서 현상에 대해 깊이 있고 폭넓게 이해할 수 있다는 점을 강조한다. 이와 같이 인간의 선험적 능력과 객관적 지식을 거부하고 다양한 이해와 해석의 가능성을 열어 놓는 포스트모더니즘 관점은 내러티브 개념이 지향하는 교육과 상당 부분 그 맥을 같이한다. 세상에 대한 다양한 내러티브의 구성과 공유를 통하여 우리는 배타적이고 독단적인 관점에서 벗어나 자신을 비판적으로 성찰하며 기존의 관점을 재해석, 재구성하면서 새로운 시각을 창조할 뿐만 아니라 자아를 끊임없이 창조적으로 재구성해간다. 따라서 포스트모더니즘 패러다임의 관점과 내러티브 관점은 일맥상통한다고 볼 수 있다.

내러티브의 중요성은 구성주의에서도 그 흔적을 찾을 수 있다. 구성주의는 지식은 이미 고정되어 있는 어떤 것이 아니라, 학습자 각자의 경험에 의해 구성된다는 점을 강조한다. 구성주의는 진리 혹은 실재는 인식 주체와 무관하게 ‘저기’ ‘별도로’ 존재하며, 인간은 ‘이성’과 ‘감각경험’을 통해 그러한 진리를 거울처럼 투명하게 비추어냄으로써 진리를 획득한다는 객관주의와를 비판하면서 인식 과정에서 인식 주체의 적극적인 지식의 구성과 재구성을 강조한다. 진리 혹은 실재는 그것을 탐구하는 인식자의 인식 틀, 예컨대, 개념체계, 이론적 준거, 삶의 양식 등에 따라 서로 다르게 포착되므로 인식 주체자의 역사, 문화, 사회적 상황을 떠난 절대적 관점은 존재하지 않는다는 것이 구성주의 입장이다. 이 점은 ‘자아구성’과 ‘의미만들기’의 해석학적 순환관계를 강조하는 내러티브 개념과 일맥상통한다.

2. 인지에 대한 관점의 전환

최근의 인간지능에 대한 연구들은 과거의 연구과 달리 지능의 개념에 정서적(emotional)

측면과 의지적(volitional) 측면을 포괄하면서 인간이 무엇을 알아가는 과정을 논리-과학적 측면으로만 이해하는 협소한 관점에서 벗어나고 있다. 인지의 다양한 측면들을 강조하는 연구들은 논리-과학적 사고양식 너머의 또 다른 방식의 사고양식이 존재한다는 점을 시사하고 있다. 이 장에서는 Piaget의 인지이론이 갖는 한계점을 지적하면서 인지의 다양한 차원을 강조하는 다중지능이론과 정서지능이론에 대해서 간략히 살펴보도록 하겠다.

Piaget는 모든 아이들은 감각운동기, 전조작기, 구체적 조작기, 형식적 조작기의 순서에 따른 인지발달 단계를 거친다고 보았다. 그의 인지발달 단계이론에 따르면, 아이들은 일상 경험을 바탕으로 점점 외부 세상과 관계를 맺으면서 세상을 이해하게 되며, 아이들의 이해는 구체적인 것에서 추상적인 것으로, 단순한 것에서 복잡한 것으로, 알려진 것에서 알려지지 않은 것으로 이동한다. Piaget의 이론은 포괄적인 관점에서 아이들의 인지발달 단계를 상정하고 있는 것처럼 보이지만 그것의 강조점이 논리-수학적 사고에 치중되어 있다는 비판을 받고 있다(Bruner 1990; Egan, 1988; Gardner, 1993).

그러한 비판 중 Edinburgh Cognition Project(Donaldson, 1978)는 의미 있는 비판으로 보인다. Donaldson과 그의 동료들은 Piaget가 설정한 인지발달 단계와 동일한 단계를 다른 업무의 수행을 통하여 실험했는데 전혀 다른 연구 결과를 얻었다. 그들은 Piaget의 실험에서 인지 능력이 증명되지 못했던 아이는 그의 사고가 사회적 삶의 일상 속에서 발생하기 때문이라고 설명한다. 그들의 주장에 의하면, 어린 아이들의 문제해결 능력은 업무가 제시되는 방식과 그 업무를 해결하는데 관련된 사람들과의 관계에 따라 달라진다. 이는 아이들의 문제해결 능력은 논리-수학적 사고 중심의 인지 발달 이상의 것에 달려있는 점을 함의한다.

한편, Gardner의 다중지능 이론(1993)은 일반지능과 같은 단일한 능력이 아니라 다수의 능력이 인간의 지능을 구성하고 있으며, 그 능력의 상대적 중요성은 동일하다는 기본 가정에서 출발한다. Piaget의 인지발달 이론은 인지능력이 어떤 종류의 내용에나 동등하게 적용된다고 본 것과 달리, 다중지능 이론은 한 내용에 대한 능력은 다른 내용에 대한 능력과 상관없다고 본다. 모든 인간은 하나의 전체적인 일반적 능력에 따라 사고하는 것이 아니라, 여러 가지 다양하고 특수한 지능을 표현하도록 진화되어 왔다는 것이 다중지능 이론의 핵심이다. 이 이론은 종래의 지능 개념이 논리력과 언어력 위주의 능력만을 강조해왔다고 비판하면서 인간 사회에서 가치 있다고 여겨지는 다른 능력들, 즉 공간능력, 음악능력, 신체-운동 능력, 대인관계 능력 등을 강조한다. Gardner는 Piaget의 인지발달 이론이 논리적, 과학적 사고에 초점을 두으로써 문제가 내재된 상황적, 맥락적 사고를 고려하지 못했다는 점을 비판하면서 인간의 여덟 가지 지적 능력³⁾을 설정하였다. 다중지능 이론은 종래의 학교교육이 논리력, 기

3) Gardner는 여덟 가지 영역의 지능, 즉 언어(linguistic) 지능, 논리-수학(logical-mathematical) 지능, 공간(spatial) 지능, 음악(musical) 지능, 신체운동(bodily-kinesthetic) 지능, 대인관계(interpersonal) 지능, 개인지

역력, 언어력 등의 인지능력만을 강조함으로써 인간이 갖고 있는 다른 지능의 차원들을 경시해왔다는 점을 비판하고 있는데, 이는 사람들이 지능을 발현시키는 방법이 매우 다양하다는 점과 함께 다양한 삶의 양식과 표상형식의 중요성을 강조하는 것이다.

Gardner의 다중지능의 개념과 함께 Goleman(1995)의 '정서지능(emotional intelligence)' 개념 또한 논리-과학적 사고 중심의 인지 논리에서 벗어나 좀 더 확장된 관점에서 인지적 측면을 이해할 수 있는 토대를 제공하고 있다. Salovey와 Mayer(1990)는 정서지능이란 "자신과 타인의 감정을 조절하고, 분별하며, 그러한 정보를 이용하여 자신의 사고와 행동을 안내하는 능력"으로 정의하고 있다. 그들에 따르면 정서지능의 구조는 자신과 타인의 정서에 대한 언어적, 비언어적 감정과 표현, 자신과 타인에 대한 정서 조절, 그리고 문제해결 상황에서의 정서적 정보의 이용 등으로 구성되어 있다. 정서지능 개념은 지식교육만을 강조하는 학교교육의 문제점을 지적하면서 감정이입과 대리경험을 통한 타인의 이해와 그것을 바탕으로 이루어지는 자기수용과 자기이해의 중요성을 시사한다. 이는 세계에 대한 감각적, 상상적, 지각적 지식구성을 강조한다는 점에서 내러티브 인지양식과 일맥상통한다.

지금까지 인간의 다양한 사고양식을 드러내는 논의들을 살펴보았다. Piaget의 인지발달 단계에 기반을 두고 있는 전통적인 인지심리학은 인간 정신의 논리적, 추론적 기능을 강조함으로써 인간이 세상을 이해하고 지식을 구성하는 다양한 방식을 무시해왔다. 인지에 관한 최근 이론들은 인간은 다양한 사고양식과 표상형식을 통하여 세상을 이해하고, 세상에 대한 지식을 쌓아가며, 표상한다는 점을 시사하고 있다.

교육연구에서 내러티브를 주요 인지수단으로 자리매김하고 있는 Egan(1988)은 Piaget의 인지발달 이론에 기반을 둔 인지이론들이 인지와 정서, 합리적인 것과 상상적인 것을 이분법적 대립으로 보고 있다는 점을 비판하면서 그것들은 서로 별개의 영역으로 존재하는 것이 아니라 상호연관 되어 있다는 점을 강조한다. 지식의 구성에서 정서나 상상력의 역할을 경시하고 합리성에 기초한 인지활동만을 강조하는 학교교육의 풍토 속에서 상상력과 정서적 요소가 인지활동의 필수 요소라는 점이 간과되어 왔다. Egan은 지식의 구성에서 인지, 정서, 상상력의 중요성을 강조하면서 내러티브를 주요 학습수단으로 본다.

각(intrapersonal) 지능, 자연(natural) 지능을 제시한다.

Ⅲ. 내러티브의 개념 탐색: 내러티브의 본질을 구성하는 세 축을 중심으로

내러티브에 대한 정의는 다양하다. 양호환(1998)은 사건과 경험을 연대기적 순서에 따라 조리 있는 이야기로 구성하는 역사서술 형태를 내러티브로 정의하며, 임병권(1997)은 스토리가 있는 모든 이야기를 내러티브로 보며, 조지형(1998)은 하나의 사건 혹은 일련의 사건에 대한 글이나 말로 된 담론을 내러티브로 일컬으며, 한승희(2006)는 시간적 흐름에 따라 순차적으로 일어난 일련의 사건들을 내러티브로 규정한다. 각 학문영역이나 학자에 따라 사용되는 내러티브의 개념에는 차이가 있으며 많은 교육학 연구들이 그것들을 구분 없이 차용함으로써 벌어지는 개념적 혼란이 산재해 있다. 내러티브의 개념을 설명하고 있는 학자들의 논의에 대해서 간략히 살펴보면 다음과 같다.

Polkinghorne(1988)은 내러티브란 일련의 사건들을 하나의 완결된 이야기 형태로 조직화하여 전체적인 이야기에 비추어 각각의 개별적인 사건에 의미를 부여하는 구조라고 설명한다. 그는 내러티브는 일련의 사건들을 일어난 시간과 장소에 따라 단순히 나열하는 연대기와는 구분되는 개념으로 이해한다. Polkinghorne(1988: 36)은 내러티브의 개념을 다음과 같이 설명하고 있다.

내러티브는 개별적인 경험들이 전체의 삶을 이루는 부분들로서 어떻게 기능하는지를 보여주면서 개별 경험의 의미를 드러낸다. 내러티브의 특정 주제는 인간존재에 영향을 미치는 인간행위와 사건들로 구성된다. 이러한 인간행위와 사건들은 (이야기의) 결론을 이끌어내는데 어떠한 역할을 하는가에 따라서 전체적인 이야기 속에 배열된다. 내러티브는 인간 실존의 시간적 차원에 민감하기 때문에 행위나 사건들이 일어난 시간적 순차를 중요하게 생각한다. ... 내러티브는 서로 관련이 없는 개별 사건들을 전체 이야기 속에 모으는데 적합한 렌즈다.

Clandinin과 Connelly(1990)는 이야기와 내러티브를 구분하여 사용한다. 그들에 의하면 이야기는 구체적인 상황에 대한 일화를 의미하며, 내러티브는 긴 시간 속에 걸쳐 일어나는 삶의 사건들을 뜻한다. 그들은 내러티브는 무질서하고 의미 없이 발생한 것처럼 보이는 일련의 사건들 간에 존재하는 관련성을 드러냄으로써 불연속적인 경험 세계에 시간적 연속성(temporal continuity)을 제공하는 틀이라고 설명한다(Connelly & Clandinin, 1988).

Rankin(2002)은 이야기 혹은 결과물(product)로서의 내러티브, 사고양상으로서의 내러티브⁴⁾, 커뮤니케이션으로서의 내러티브를 구분하고 있다. 내러티브는 이야기와 의식의 양상 및

4) 이 부분에서 Rankin은 의식의 양상(a mode of consciousness)으로서의 내러티브라는 용어를 사용했다. 필

커뮤니케이션이 하나로 어우러진 활동이다. 따라서 이 세 가지 틀이 내러티브를 서로 다른 방식으로 정의하고 있다기보다 각기 강조점을 달리하여 내러티브의 개념을 설명하고 있는 것으로 보아야 한다. 즉 내러티브 사고양상을 통하여 이야기가 구성되며 내러티브 사고양상으로 수반된 이야기를 매개로 저자, 이야기, 청중의 커뮤니케이션이 일어난다. 세발자전거의 세 바퀴가 함께 굴러 갈 때 세발자전거가 작동하는 것처럼 이 세 가지 측면을 동시에 고려할 때 내러티브의 본질을 이해할 수 있을 것이다. 즉, 이 세 가지 측면은 내러티브 개념에 대한 이해를 돕기 위해서 편의상 구분하여 설명하고 있지만, 내러티브 개념의 본질에 비추어 볼 때 이 세 가지가 구분될 수 없다.

1. 이야기 혹은 결과물로서의 내러티브

일반적으로 우리는 내러티브란 가상적 이야기 또는 사실을 바탕으로 구성된 이야기를 의미하는 것으로 생각한다. 내러티브를 이야기의 산물로 볼 때, 내러티브란 ‘하나의 중심 플롯을 중심으로 인물, 배경, 행위, 사건이 시작, 전개, 결말이라는 일정한 구성형식에 따라 구조화된 일련의 이야기’라고 볼 수 있다. 이러한 관점에서 내러티브를 이해하면, 내러티브는 기본적으로 경험이 일어나는 맥락, 이야기의 주인공, 사건들의 인과관계를 드러내는 플롯이라는 구성요소를 갖고 있으며, 하나의 내러티브를 구성하는 각각의 사건, 행위, 경험은 더 하위의 사건, 행위, 경험들을 포함하고 있다고 볼 수 있다. 내러티브의 플롯은 행위, 사건, 인물, 경험, 상황들을 시간적 형상화(temporal configuration)⁵⁾에 따라 배열하는 장치로, 개별적 사건들은 플롯을 통하여 전체 이야기의 구조 속에 자리 잡게 되고 그 속에서 의미가 부여되고 이해 가능해진다. 이점에서 White는 내러티브를 은유적 설명에 의한 문학적 인공물(literary artifact)로 본다. 내러티브는 불규칙하고 예측 불가능한 실제 사건들을 일관된 흐름으로 엮으려는 소망에서 나온 일종의 상상적 발명으로 과거의 경험에 부과된 지적 고안 장치(artifice)라고 할 수 있다(White, 1987). 즉, 내러티브는 실제로 일어난 사건과 행위를 그대로 표상하는 것이 아니라 ‘마치 그러했던 것처럼(as if)’ 과거의 경험을 구성하고 재구성하는 재현의 기능을 하는 것이다. 따라서 내러티브는 과거 사건에 근거하지만, 과거 사건의 ‘재현’이 아니라 ‘허구적 재구성’이라고 할 수 있다⁶⁾. 이 점에서 사건들은 그것들이 실제로 일어났기 때문에 실재하는 것이 아

자가 보기에 의식의 양상보다는 사건의 양상으로 보는 것이 내러티브의 개념을 이해하는 데 더 쉬울 것 같아서 이 글에서는 의식의 양상 대신에 사건의 양상이라는 표현을 사용한다.

- 5) 엄격한 의미에서 볼 때, 그러한 시간적 형상화는 사건과 행위가 전개된 연대기적 순서를 의미하는 것은 아니라 플롯을 통해 구성된 것이다.
- 6) Barthes는 이 점을 다음과 같이 설명하고 있다. “내러티브는 ‘사실주의(realism)’가 아니다. 내러티브는 ‘표상(representation)’하지 않고 장면을 구성할 뿐이다. 내러티브는 보여주지도 모방하지도 않는다. 내러티브에

나라, 그것이 기억되고 기술되었기 때문에 실재한다고 볼 수 있다.

인간이 태어나서 다른 사람과 교류할 때 가장 먼저 접하는 것이 이야기다. 언어를 배우기 전에 말을 못하더라도 아이는 다른 사람의 이야기를 듣는다. 예를 들어 잠자리에 들기 전 부모들이 아이에게 책을 읽어 주거나 이야기를 들려주며, 박물관에서는 이야기를 통해 과거의 사건에 대한 정보를 제공한다. 뿐만 아니라 이야기를 듣는 청자들의 반응을 유도하고 참조해가면서 이야기를 들려주는 스토리텔링은 구전으로 전달되는 민담이나 전래동화, 또는 구비문학으로 정착된 고전소설에서도 그 자취를 찾을 수 있다. 이야기는 언어 습득이나 매체 종류를 초월하여 존재하며 시대와 장소를 초월하여 존재한다. 이 점에서 우리는 내러티브는 도처에 편재해 있다고 볼 수 있다. Barthes(1987: 79)는 이를 다음과 같이 표현한다.

세상에 대한 무수히 많은 내러티브가 존재한다. 내러티브는 무엇보다도 다양한 장르를 통하여 구성된다... 내러티브는 언어, 이미지, 제스처, 그러한 요소들의 혼합에 의해 전달될 수 있다; 내러티브는 신화, 전설, 코미디, 그림 영화, 뉴스, 대화 등에서도 나타난다. ... 내러티브는 모든 시대, 장소, 사회에서 존재한다; 내러티브는 인류 역사의 시작과 함께 존재했다. 내러티브가 없는 사회나 내러티브를 구성하지 않는 사람은 아무도 없다. 내러티브는 국제적, 초역사적, 초문화적이다. 인생이 그 자체로 존재하는 것처럼 내러티브도 그 자체로 존재하는 것이다.

신화, 면담, 역사, 서사시, 연극, 소설, 드라마, 영화, 만화영화, 신문기사 등 다양한 이야기적 장르들은 말이나 글, 그리고 그림과 몸짓에 이르기까지 다양한 표현방식을 활용하여 무수히 많은 이야기를 들려준다. 그러한 이야기들을 통하여 우리는 모든 문학, 모든 사회, 모든 나라에서 비슷한 이야기들을 그리고 비슷한 방식으로 이야기들을 풀어가고 있다는 점을 발견할 수 있다. 특히 신화나 전설, 민담, 동화 등이 그러하다. 이 점에서 이야기들은 어떤 보편적 모델을 갖고 있다고 가정할 수 있는데, 서사학(narratology)은 내러티브의 이야기적 구조를 파악하려는 학문 영역이다. 특히 구조주의 문학이론은 이야기의 구조, 즉 형식에 관심을 두고 내러티브의 내용이나 의미보다는 내적 구조의 파악에 일차적 관심을 두고 있다 (Eagleton, 1988). 이야기의 내적 구조를 파악한다는 것은 이야기 속에 전개되는 사건이 무엇인지, 제시된 시퀀스에 따라 그 사건들이 어떻게 해결되는가를 파악함으로써 전체 플롯을 파악하는 작업을 의미한다. 그렇게 파악된 플롯을 통해 플롯을 구성하는 개별적인 사건들이 어떻게 연결되어 있는가를 이해한다.

내러티브의 구조에 관심을 갖고 있는 서사학적 문학이론은 “텍스트 내부세상과 바깥세상을 구분”(Ricoeur, 1991: 26)하기 때문에 의미와 가능성을 의사소통하는 수단으로서의 내러티

서 ‘일어나는 것’은 실제의 관점에서 보면 ‘무’이다. ‘일어난 것’은 언어뿐이다.”(Barthes, 1975: 115)

브의 기능을 충분히 이해하지 못한다. 내러티브를 이야기 또는 이야기의 산물로 이해하는 관점은 이야기라는 형식 자체가 의미작용을 일으킨다는 점을 간과함으로써 의미를 만들어내는 사고양상으로서의 내러티브의 역할을 설명하지 못한다. 이야기의 의미를 형식과 분리할 수 없으며, 의미를 소거한 형식 연구는 무의미한 지적 유희에 그칠 수 있다. 내러티브를 구성하는 사고과정에 대한 고려 없이 이야기의 형식적 구조나 이야기된 스토리의 구조를 분석하는 것에 초점을 두고 내러티브를 개념화하는 것은 내러티브의 개념을 협소한 의미로 축소하는 것이다.

2. 사고양상으로서의 내러티브

산다는 것 자체는 경험이다. 다른 사람과 부대끼고 살아가면서 우리가 겪고 행동하는 모든 것은 경험이 된다. 그런데 그러한 경험은 일상에 파묻혀 그대로 흘러가 버리기 쉽다. 즉 말해지지 않은 경험은 무의미에 빠진다. 우리는 그러한 무의미와 무질서를 극복하기 위해 삶의 의미, 존재의 의미를 찾으려 몸부림치며 그 과정에서 이야기를 만들어낸다. 우리가 기억 속에서 사라져간 또는 현재 하고 있는 행동의 뜻을 이해하려는 것은, 균열과 무의미를 극복하고 의미를 찾으려는 의지라 할 수 있다. 내러티브 관점에 볼 때, 경험은 할 말이 있고 말해지기를 기다리며, 그러한 경험은 말로 표현될 때 형태와 의미가 부여된다. 즉 우리는 경험을 이야기적 형태로 구조화하면서 삶을 반성적으로 성찰하고 의미를 생성한다.

내러티브는 무슨 일이 일어났는지, 누가 그 경험세계에 있었는지, 왜 그렇게 행동했는지 등 일련의 질문을 중심으로 구성된다. 즉 내러티브의 구성은 사건에 대한 정보를 단순히 나열하는 것이 아니라 그 사건을 이해하는데 적절하다고 생각되는 정보들을 선정하고 현재의 관심과 동기에 따라 과거의 경험을 해석하고 재해석하면서 의미를 생성하는 인식과정을 포함한다. 내러티브의 주요 역할은 어떤 사건이 먼저 일어나고 나중에 일어났는가를 밝히는 것이 아니라 사건들 간에 존재하는 관련성과 그 속에서 드러나는 의미구성에 있다. 경험의 의미는 그 경험 속에 붙박여 있는 것이 아니라 반성적으로 경험을 성찰할 때 생성되는 것이다.

삶은 예측불가능하고, 불연속적이며, 파편적인 경험의 조각들로 이루어졌는데, 내러티브의 플롯을 중심으로 개별적인 경험들은 유기적인 관련성을 갖게 되고 전체적인 이야기의 맥락에 비추어 의미를 갖는다. 즉 내러티브는 일관성이나 관련성이 없어 보이는 과거의 사건들, 인물들, 행위들, 상황들을 서로 관련짓고, 조직화하고, 구조화하면서 질서와 형상을 부여하는 사고양상이다. 내러티브는 개별적 행위와 사건들을 단순히 묘사하는 것이 아니라 그 관계들을 연결하여 '유의미하게 연속되는' 이야기를 구성함으로써 무질서와 혼동의 형태로 존재하

는 과거의 경험에 의미 있는 총체적 실체(entities)를 구축하는 창조행위라 할 수 있다. 그러한 점에서 Robinson과 Hawpe(1986: 112)는 내러티브는 과거의 사건들을 특정한 형태로 구조화하고 관련지으면서 서로 이질적으로 보이는 사건들을 나름대로 종합하여 현실을 이해하려는 사고과정이라고 설명한다.

내러티브의 개념은 일종의 해석학적 작업으로 우리가 어떠한 경험을 했다는 것에 대한 단순한 기술이 아니라 그 경험이 어떻게 해석될 수 있으며 어떠한 의미를 갖는가를 탐색하는 사고과정을 담고 있다고 보아야 한다. 이 점에서 Ricoeur(1991)는 세상은 내러티브는 단순한 설명양식이 아니라 사건을 상징화하는 수단이라고 말한다. 요컨대, 내러티브의 구성은 세상에 대한 단순한 모방이나 모방적 표상(mimetic representation)이 아니라 세상에 대한 우리의 경험과 지식을 이해 가능한 형태로 조직화하는 창조적 활동이다.

이와 같은 맥락에서 Mink(1978)는 내러티브는 일어난 사건들의 필연성을 보여주는 것이 아니라 그것들을 연결 짓는 스토리를 구성함으로써 사건들을 일관성 있게 종합하는 인식도구라고 말한다. 따라서 과거의 실제 사건들로부터 내러티브가 구축된다기보다 오히려 그러한 사건들이 내러티브로부터 추출된다(abstracted)고 볼 수 있다. Ankersmit(1983) 역시 과거는 본질적으로 표상될 수 없다는데 동의하며 내러티브는 과거에 대한 수많은 개별적, 기술적 진술들이 아니라 '과거에 대한 그림'이라고 말한다.

요컨대, 내러티브는 행위와 사건의 인과관계를 규명하기보다 기술적 묘사(descriptive recounting)를 통하여 행위의 의도, 동기, 목적, 이유 등을 당시의 상황에 비추어 파악하는 사고양식이다. 물론 내러티브가 플롯을 중심으로 관련된 사건들의 시간적 전후관계를 진술하지만 그것이 반드시 인과관계로 서술되는 것은 아니다. 내러티브는 인과적 설명처럼 원인과 결과를 직접적으로 설정하거나 다른 원인들을 배제하는 배타적 설명방식을 취하지는 않는다(Lemon, 1995: 42-79).

내러티브를 사고의 양상, 인식도구로 보는 관점은 내러티브를 매개로 타인과의 커뮤니케이션을 통하여 새로운 의미를 생성해가는 과정을 간과하고 있다. 다음 절에서는 이 문제와 관련하여 커뮤니케이션의 수단으로서 내러티브가 갖는 특징에 대해서 살펴볼 것이다.

3. 커뮤니케이션으로서의 내러티브

내러티브의 개념을 생각할 때 고려해야 할 세 번째 차원은 내러티브 텍스트를 매개로 일어나는 저자, 텍스트, 청중의 커뮤니케이션 과정이다. 내러티브는 저자, 내러티브 작품, 청중 사이의 관계적 결합을 통한 의식들 간의 대화적 상호작용을 가능케 한다. 청중이 내러티브

를 읽을 때 그 속의 이야기는 청중의 세계로 넘어온다. 그러나 저자가 하고 싶은 이야기가 청중에게 그대로 전달되는 것은 아니다. 청중은 저자의 내러티브를 읽으면서 자연스럽게 자신의 저자의 내러티브를 자신의 내러티브 속으로 가져오고, 자신의 내러티브에 비추어 나름대로 그 의미를 재해석하면서 자신의 의미를 찾아간다. 이야기를 읽는 청중은 내러티브 작품을 하나의 독백으로 만나는 것이 아니라, 자신의 경험에 비추어 이야기 속의 세상과 상호작용하면서 허구적 경험을 실제적 경험으로 변형시킨다.

요컨대, 내러티브를 읽는 것은 언어를 매개로 재현된 경험세상을 단순히 경험하는 것이 아니라 내러티브의 세상과 자신의 세상을 관계 짓는 작업이다. 이 점에서 내러티브는 커뮤니케이션의 수단이라 할 수 있다. 커뮤니케이션으로서의 내러티브의 역할은 다양한 의식들 사이의 긴장, 즉 텍스트의 중심으로부터 더욱 멀어지려는 경향과 텍스트 중심으로 응집하려는 상반된 힘들 사이의 긴장관계를 통하여 잘 이해될 수 있다. 내러티브는 이야기로서의 응집성(coherence)을 갖기 때문에 하나의 결론을 향해 전진하는 경향이 있지만 청중은 내러티브를 매개로 다양한 경험세상을 형성한다. 즉 내러티브의 의미는 전체 텍스트에 일관성을 부여하려는 힘과 그것을 읽는 청중들이 새롭게 생산하는 의미의 긴장 관계 속에서 존재한다고 보아야 한다. 내러티브의 의미는 작가의 의도를 그대로 답습함으로써 파악되는 것이 아니며, 청중의 자의성에 의해 구성되는 것도 아니다. 그것의 의미는 '내러티브의 텍스트 세계'와 '청중의 세계'의 지평의 융합을 통하여 생성된다. 이 점에서 Ricoeur는 하나의 내러티브는 텍스트를 통하여 완성되는 것이 아니라 청중을 통해서라고 말한다.

내러티브가 그것을 매개로 이루어지는 서로 다른 의식들의 역동적 상호작용을 내포하고 있다는 것은 내러티브는 가시적 또는 비가시적 대화를 포함하는 개념이라는 뜻이다. 내러티브를 읽으면서 또는 내러티브를 구성하면서 우리는 내적 대화의 대상이자 주체가 된다. 내러티브를 매개로 이루어지는 자기반성과 자기의식은 우리로 하여금 타인의 눈으로 자신을 바라보고 자신의 모습 속에 들어있는 타자성을 깨닫도록 한다. 즉 자아와 타자의 관계에 기초하여 자신을 이해하며 상대방의 존재를 통해서 자신의 존재의 의미를 깨닫게 된다.

타인의 의식과의 관계망 속에서 구성되는 인식의 중요성을 강조하는 내러티브 관점은 Bakhtin(1981)의 관점과 일맥상통한다. Bakhtin은 나 자신에 의해 인식되어지는 것과 다른 이에 의해서 인식되어지는 것의 차이를 강조한다. 그는 다음의 예를 가지고 이 점을 설명한다. 내 몸에는 자신의 눈으로는 볼 수 없고 다른 사람의 눈에만 보이는 부분 - 예컨대 등이나 이마 - 이 있듯이, 다른 사람의 몸에도 그에겐 보이지 않지만 나만이 볼 수 있는 부분이 있다. Bakhtin은 이것을 “늘 존재하는 잉여시각(ever-present excess of seeing)”이라고 말한다. 나는 볼 수 없고, 상대방에게만 보이는 나의 부분은 상대방이 나에게 갖고 있는 잉여시각이다. 상대방이 나에게 대해 갖고 있는 잉여시각을 내 자신이 나에게 대해 갖고 있는 시각

에 추가함으로써 비로소 나는 나의 전체(whole)적인 이미지를 형성하게 된다. 즉, Bakhtin은 나의 눈으로 볼 수 있는 나의 이미지(I-for-myself)와 남의 눈에 보이는 나의 이미지(I-for-others)를 구별하고 있는데 이 둘이 혼합될 때 비로소 나에게 대한 정확하고 완전한 이미지가 이루어진다.

Bakhtin은 몸에 대한 이와 같은 물리적 청사진은 의식의 문제에도 해당된다고 본다. 우리가 자신의 몸을 완전히 보기 위해서는 타인의 시선을 필요로 하듯, 자신의 의식의 완전함을 위해서는 타인의 의식을 필요로 한다. 타인의 의식이 결여된 채 내 의식을 통해 표현된 생각은 불완전하며 신빙성이 없다. 즉, 인간은 본인이 자신에 대해 갖고 있는 생각을 다른 사람들이 자신에 대해 갖고 있는 생각과 지속적으로 대화함으로써 자신의 진정한 모습을 깨달을 수 있으며, 비로소 자아를 온전하게 형성하고 발전시킬 수 있다.

덧붙여 말하자면, Bakhtin이 보기에 '나'라는 존재는 결코 '내가 생각하는 나'가 전부가 아니며, 내가 보는 나의 이미지는 '남이 보는 나에게 대한 이미지'와 섞이기 마련이다. 인간의 인식은 결코 스스로 완전하거나 고립되어 존재할 수 없으며, 자신의 의식을 창조하는 과정에는 끊임없이 다른 의식과의 대화를 필요로 한다. 즉 한 개인의 인식은 그 개인의 인식인 동시에 그를 둘러싼 타인들의 인식을 내포한다. Bakhtin은 이를 다음과 같이 설명하고 있다.

나 자신을 타인에게 드러내면서 타인을 통하여, 타인의 도움으로 나는 내 자신을 인식하게 되고 내 자신이 된다. 자기의식을 구성하는 가장 중요한 행위는 다른 의식(타인을 향하여)을 향한 관계를 통해서이다. 인간이 된다는 것은(외적으로든 내적으로든) 가장 심도 있는 커뮤니케이션을 한다는 것이다. ... 존재한다는 것은 타인을 위한 존재가 되는 것이다. 개인은 내적으로 자율적인 영토를 갖고 있지 않다, 개인은 전적으로 그리고 언제나 경계에 존재한다. 자신의 내부를 들여다볼 때, 타인의 눈을 들여다본다. 나는 타인의 존재 없이는 존재할 수 없다; 나는 내 안에 존재하는 타인을 발견함으로써 인해 타인 속에 존재하는 내 자신을 발견해야 한다 (상호 반성과 수용 속에서) (Bakhtin, 1984: 287).

IV. 결론

이 글에서는 최근에 교육학내에서 교수-학습 방법으로서, 교육과정 구성 원리로서, 탐구양식으로서 활발한 논의가 진행되고 있는 내러티브의 개념에 대해서 살펴보았다. 필자는 내러티브의 활용과 관련된 논의의 다양성에 비해 내러티브의 본질에 대한 이해는 부족하다는 문제의식을 가지고 내러티브의 개념에 대해서 탐색했다. 내러티브의 개념을 단순히 이야기를 만드는 과정이나 그 과정의 결과물인 이야기를 언급하는 제한적 의미를 넘어서, 내러티브

작품을 생산하고, 이해하고, 해석하는 일, 그리고 내러티브 작품을 매개로 이루어지는 다양한 의식들 사이의 커뮤니케이션의 차원을 포괄적으로 검토할 때 내러티브 개념에 대한 이해의 폭을 넓힐 수 있을 것이다.

지금까지 우리의 교육문화는 패러다임적 사고 중심으로 편향되어 있어 과학적 탐구방법에 의한 지식획득만 강조했다. 그러나 포스트모더니즘이나 구성주의의 출현은 지금까지 교육에 이끌어왔던 보편성, 확실성, 안정성, 선형성, 합리성의 논리들을 비판하고 불안정성, 비선형성, 혼돈, 지속적인 변화, 대화와 참여를 통한 의미구성 등을 강조한다. 그러한 새로운 담론들의 논리에 비추어 보면, 교육은 뚜렷한 목적과 도달점이 미리 정해져 있는 '경주코스'를 의미하는 것이 아니라 미리 정해져 있지 않은 무한한 가능성을 탐색해가는 여정 그 자체라 할 수 있다. 상호 비판적 이해를 통한 해석학적 순환이 교육의 과정이며 교육공간은 교사와 학생이 함께 부단히 재구성해가는 열린 공간이다. 교육에 대한 이러한 관점의 변화와 관련하여 내러티브 관점이 교육에 주는 시사점을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 내러티브 관점은 '무엇을 알아간다는 것'의 의미가 무엇인가를 다시 생각해 보도록 한다. 지금까지 우리는 '사고한다는 것'과 '무엇을 알아가는 것'을 단지 논리-과학적인 정신과정의 형태에 한정시켜 생각함으로써 타인과의 관계적, 정서적, 상상적인 차원을 통해 지식을 획득하고 구성하는 과정을 무시했다. 그러나 내러티브 관점에서 볼 때, 우리가 세상을 이해하고 세상에 대한 지식을 쌓아가는 것은 단지 논리-귀납적 추론, 형식적이고 일관성 있는 인식 체계를 통해서만이 아니라 정서적 감정이입, 상상 등과의 결합을 통해서다. 예컨대, 우리는 내러티브를 구성할 때 자신의 관심과 동기에 따라 사건들을 선택하고 그들을 의미 있는 방식으로 배열하며 그 사건이 발생했던 당시에 했던 생각이나 느꼈던 감정들을 상상한다. 타인의 내러티브를 들을 때도 당시의 상황을 머릿속에 그리며 상대방이 느꼈을 감정과 정서 상태를 상상하고 대리경험을 하면서 타인의 경험세계를 단순히 머리로만 이해하는 것이 아니라 마음을 통해 심층적으로 이해하게 된다. 내러티브는 감각적, 지각적, 상상적 지식의 구성을 가능케 한다.

둘째, 내러티브는 자서전적 교육과정에 함의하는 바가 크다. 학교교육이 단편적인 지식이나 기능 습득에 치중하면서 자아분열과 자아상실의 병폐를 가져왔다는 비판이 제기되고 있다. 그러한 비판을 감안할 때, 교육은 '무엇을 알아야 하는가' 못지않게 '어떻게 살아야 하는가'의 문제를 다루어야 한다고 할 수 있다. 이 때 중요한 것은 삶에 대한 관심인데 여기서 의미하는 삶에 대한 관심은 단편적이고 일회적인 삶의 사건이 아니라 삶 전체의 이야기, 즉 우리가 어떻게 살아왔는지에 대한 이야기를 의미한다. 우리는 자신의 삶을 회고하면서 단순히 과거에 어떤 일이 있었는가의 사실을 확인하는데 그치는 것이 아니라, 내러티브 속의 캐릭터인 자신의 모습을 타자의 관점에서 반성적으로 성찰하면서 성숙된 자아의 모습을 다듬

어간다. 이 점에서 내러티브의 구성은 '존재(being)'에 대한 단순한 기술을 의미하는 것이 아니라 '존재의 가능성(becoming)'을 적극적으로 드러내고, 표현하고, 만들어가는 과정이라고 볼 수 있다. 교육은 학생들이 자신의 경험세계를 이해하고 해석할 수 있는 능력을 키워주는 데 있음에도 불구하고 오늘날 학교교육은 학생들이 자신의 경험세계를 공유하고 그 의미를 함께 탐색할 수 있는 여건을 조성하지 못하고 있다. 하나의 획일적 기준과 추상적 지식이 강조되는 교육환경 속에서 학생들은 학교에서 배우는 지식과 학교 밖의 개인적 삶의 균열을 경험하며 삶과 삶의 분리를 느낀다. 학교교육에서 내러티브를 활용함으로써 학생들이 서로의 삶의 이야기를 공유하고 그 의미를 함께 탐색하면서 학습내용과 자신의 경험세계를 관련 짓고 '자기세계'를 구성하는 주체가 되도록 교육과정을 구성할 수 있을 것이다.

셋째, 내러티브 개념은 나와 타인은 이분법적 대립 관계가 아니라 대화를 통해 서로의 의식을 형성하는 공생적 관계에 있다는 점을 강조한다. 내러티브를 매개로 이야기를 구성하는 사람과 듣는 사람 모두는 자신의 이야기뿐만 아니라 타자의 이야기의 구성과 그 의미를 탐색하는 과정에 함께 참여한다. 이 과정에서 두 사람의 서로 다른 관점들이 갈등하면서 두 사람 모두 각자의 인식론적 한계를 넘어서 세상을 이해하게 된다. 즉 나와 타인은 서로의 삶의 구성에 함께 참여하는 공동 저자로서 서로의 존재가 공유된다. 내러티브 관점에서 볼 때, 존재한다는 것은 커뮤니케이션을 하는 것이고 내러티브의 구성을 통해서 우리의 의식은 타인의 의식과 관계를 맺으면서 발전, 확장된다. 내러티브 개념은 지식생성의 구성적, 관계적 차원을 강조하고 있다. 우리는 다른 사람들과의 대화를 통하여 우리가 경험한 것 또는 이미 알고 있는 것을 재구성할 뿐만 아니라 새로운 지식을 창출한다. 따라서 내러티브 관점에서 볼 때, 학생들이 자신이 알고 있는 것 또는 경험한 것을 자유롭게 공유할 수 있도록 서로 신뢰하고, 존중하고, 애정을 갖고 서로의 이야기를 들어주는 교육환경의 구성이 중요하다.

요약하면, 내러티브는 전통적인 과학적 사고방식으로는 명쾌하게 설명될 수도 온전히 이해될 수 없는 인간세상의 딜레마, 모순, 복잡성을 다루는 사고양상으로, 삶의 의미를 찾아가는 일련의 언어적, 상징적, 정신적 활동을 총칭하는 개념으로 볼 수 있다. 인간세상은 수학 공식처럼 논리적 구조로 말끔하게 설명되지 않는다. 인간세상을 이해하기 위해서는 현상의 복잡성, 특수성, 상호관련성 속에서 드러나는 의미의 파악이 중요하다. 내러티브는 인간의 삶에 내재된 의미에 관심을 둬으로써 인간세상의 다원성과 복잡성을 이해할 수 있는 해석적 안경을 제공한다. 그런 점에서 내러티브는 우리의 체험의 깊이를 드러내고 그 체험의 의미를 다시 조직하는 힘을 갖고 있다고 말할 수 있다. 교육의 과정이 자기성찰 및 타인과의 소통과정에서 이루어지는 자기성장이라고 볼 때, 내러티브를 구성하고 공유하는 과정 자체가 교육이라고 할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 양호환(1998). 내러티브의 특성과 역사학습에의 활용. *사회과학교육* 2. 서울대학교 사회교육연구
 구소.
- 임병권 외 역 (1997). 이야기하기의 이론: 소설과 영화의 문화 기호학. 서울: 한나래.
- 조지형(1998). '언어로의 전환'과 새로운 지성사. 안병직 외 오늘날의 역사학. 한겨레신문사.
- 한승희(1997). 내러티브 사고 양식의 교육적 의미. *교육과정연구*, 15(1), 400-423.
- 한승희(2006). 내러티브 사고의 장르적 특징에 관한 고찰. *교육과정연구*, 24(2), 135-158.
- Ankersmit, F. R. (1983). *Narrative logic: A semantic analysis of the historian's language*.
 Boston, MA: M. Nijoff.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (ed. by Michael Holquist and
 trans. by Caryl Emerson and Michael Holquist). Austin: University of Texas Press
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*(ed. and trans. by Caryl Emerson).
 Manchester: Manchester Univ. Press.
- Barthes, R. (1975). Introduction to the structural analysis of narratives. *New Literary
 History*, 6(2), 237-272.
- Barthes, R. (1987) Introduction to the structural analysis of narratives. In *Image, music, text:
 Essays* (trans. by Vern W McGee). Austin: University of Texas Press.
- Bruner, J. S.(1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University
 Press.
- Bruner, J. S.(1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Carr, D.(1991). *Time, narrative, and history*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M.(1990). Stories of experience and narrative inquiry.
Educational Researcher, 19(5), 2-14.
- Coles, R.(1989). *The call of stories: Teaching and the moral imagination*. boston: Houghton
 Mifflin.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J(1988). *Teachers as curriculum planners*. Ontario: The
 Ontario Institute for Studies in Education.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. London: Fontana.
- Eagleton, T.(1988). *Literary theory: An introduction*. Oxford: Basil Blackwell.

- Egan, K.(1988). *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and the curriculum*. London: Routledge.
- Eisner, E.(1994). *Cognition and curriculum revised*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H.(1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Goleman, D.(1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Harste, J. C. & Leland, C. H.(1994). *Multiple ways of knowing: Curriculum in a new key*. Heinemann.
- MacIntyre, A.(1985). *After virtue: A study in moral theory*. London: Duckworth.
- Mink, L. O.(1978). Narrative form as a cognitive instrument. In Canzry, R. H. & Kozicki, H. (eds.). *The writing of history*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Mitchell, W. J. T. (1981). *On narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lemon, M. C. (1995). *The Discipline of history and the history of thought*. London & New York: Routledge.
- Polkinghorne, D.(1988). *Narrative knowing and the human science*. State University of New York Press.
- Rankin, J.(2002). What is Narrative: Ricoeur, Bakhtin, and Process Approaches. *Concrescence: The Australasian Journal of Process Thought*, 3, 1-12.
- Ricoeur, P.(1991). What is a Text? In M. J. Valdes(ed.). *A Ricoeur reader: Reflection and imagination*. Toronto: University of Toronto Press.
- Robinson, J. & Hawpe, L. (1986). Narrative thinking as a heuristic process. In Theodore R. Sarbin. (ed.). *Narrative psychology*. New York: Praeger Publishers.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. In *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- White, H. (1987). *The content of the form: Narrative discourse and historical representation*. Baltimore & London: Johns Hopkins Univ. Press.

* 논문접수 2006년 11월 8일 / 1차 심사 2006년 11월 30일 / 2차 심사 2006년 12월 12일

* 박민정: 숙명여자대학교 교육학과를 졸업하고, 서울대학교 교육학과에서 석사를 마친 뒤, 캐나다 브리티시 콜롬비아 대학교(University of British Columbia)에서 교육과정 전공으로 박사학위를 취득했다. 현재 서울대학교 교육학과 BK 21 박사후 연구원으로 있으면서 서울대학교와 고려대학교에서 강의를 하고 있다. 주요 논문으로 『A narrative inquiry into cultural identity construction of young Korean Canadians』, 『포스트모더니즘 담론과 교육과정 논의의 쟁점』, 『I become better at balancing my multi-cultural selves”: A story about the cross-cultural identity development of a recent young adult Korean immigrant』 등이 있다. 관심분야는 교육과정 이론, 다문화교육과정, 교육과정 연구의 질적 접근 등이다.

* e-mail: mjpedu@yahoo.com

Abstract

A theoretical investigation on the concept of narrative: Storytelling, meaning-making, and communication

Park, Minjeong*

Many studies have recently emphasized the use of narrative in education as a teaching and learning method, a form of inquiry, ways of curriculum development, and so on. Yet still there is a need to clarify what the word 'narrative' refers to. Therefore, this study intended to clarify what the concept of narrative means. To approach this task, first of all, I investigated a body of research that prop the importance of narrative in education. Postmodernism teaches that we should recognize multiple ways of knowing beyond the logico-mathematical ways of understanding the world. Constructivism insists that human being play an active role in developing a personally constructed understanding of the world through a process of dialogic interchange. Those perspectives support for narrative understanding as a major meaning-making strategy and a communicative medium. In addition, I examined several studies on human cognition beyond Piagetian approaches that make significant contributions to help us understand the role of narrative understanding in knowing, understanding, and interpreting the world.

Then I investigated the concept of narrative on the basis of the frameworks of narrative as story, narrative as mode of consciousness, narrative as communication. We may conceptualize a narrative work as any form of telling, where a telling involves a teller or narrator, an audience, and a subject. We interpret our lives by weaving narrative plots in which the incidents, people, actions, emotions, ideas, and settings of our experience are brought together, inter-related, and situated. In this sense, we can say that narrative both shapes and informs our knowledge of ourselves and the world. Also, the most important

* Researcher, BK 21 Division of Competency-based Education Innovation.

aspect proposed for consideration is the relation between narrative as work or product and narrative as mode of consciousness; the relations among the author, the narrative work, the audience. When two consciousness meet through the vehicle of the narrative work, when the meeting becomes dialogic, there is the possibility of reflection of self in other and other in self. In sum, the concept of narrative is not one but all of these, but a synthesis of all three.

I concluded with a discussions of how the conventional assumptions and expectations underlying education could be rethought if the narrative perspective is taken seriously.

Key words: narrative, meaning-making, communication