

플라톤과 들뢰즈 철학에서의 ‘문제’의 성격 탐색

- ‘재현의 교육’ 대 ‘생성의 교육’을 중심으로 -

김재춘(金載春)*

배지현(裴智賢)**

논문 요약

이 연구는 플라톤과 들뢰즈의 철학에 나타난 ‘문제’의 성격을 비교 분석하기 위한 것이다. 이를 위해 플라톤의 『메논』에 나타난 노예 이야기와 들뢰즈의 문제이론을 분석하였다. 먼저 플라톤의 『메논』에서는 첫째, 문제에 대한 해의 초월성을 가정하고 있으며, 둘째, 문제는 해를 드러내기 위한 수단으로 간주하고 있음을 논의하였다. 바로 이런 이유로 플라톤의 문답법은 ‘재현의 교육’의 성격을 지니고 있음을 밝혔다. 다음으로 들뢰즈의 『차이와 반복』에 나타난 문제이론에서는 첫째, 해에 대한 문제의 초월성을 가정하고 있으며, 둘째, 문제가 해에 종속되지 않으면서 해를 발생시키는 ‘차이생성의 체계’임을 지적하였다. 이런 이유로 들뢰즈의 ‘문제’는 ‘생성의 교육’의 성격을 지니고 있음을 밝혔다. 이 연구에서는 플라톤의 문답법은 일련의 주어진 문제들을 충실히 답습하여 해를 재현하는 것을 강조한다는 점에서 교육의 ‘철로모형’으로 명명하였고, 들뢰즈의 문제이론은 우연한 만남을 통해 접속한 문제-장에 적극적으로 잠입하여 차이를 생성하는 것을 강조한다는 점에서 교육의 ‘향해모형’으로 명명하였다. 이 연구에서는 교육의 향해모형에 관심을 갖고 교육의 구조적 변혁을 실험할 필요가 있음을 주장하였다.

주요어: 문제, 들뢰즈, 메논, 재현, 생성

I. ‘문제’와 교육

문제 또는 질문은 배움과 긴밀한 관계를 맺고 있다. 무언가를 배운다는 것은 어떤 것에 대해 물음을 갖고 지속적으로 질문을 던지는 것이다. 배움 활동뿐만 아니라 가르치는 활동에서도 문

* 제1저자, 영남대학교 교수

** 교신저자, 영남대학교대학원 박사과정 수료

제나 질문은 중요하다. 학생의 배움의 활동을 촉진하기 위해 교사가 의도적으로 질문을 던지는 행위를 '발문'이라고 한다(Blosser, 1973). '발문'이라는 교육적 행위는 학습자로 하여금 비판적으로 사고하면서 탐구하게 하는 중요한 교수 전략 가운데 하나이다. 바로 이런 이유 때문에 현대 교육학에서 질문이나 문제에 대한 많은 연구가 이루어지고 있다(김슬옹, 2002; 김영민, 2006; 박병학, 1986; 박정진, 2008; 이종일의, 2006; Blosser, 2000; Browne & Keeley, 1990; Dantonio, Marylou, Beisenherz & Paul, 2001). 이처럼 문제는 배움과 가르침 즉 교육과 긴밀한 관련을 맺고 있다.

교육에서 문제의 중요성과 가치는 사실 오래전부터 주목받았다. 고대 철학자 플라톤을 통해 소개되는 '소크라테스의 문답법'은 문제와 교육의 친밀성을 보여준다. 잘 알려진 바와 같이 플라톤은 문제를 내고 이에 답하는 소크라테스의 대화방식을 '산파술'이라고 이름 붙였다. 임산부가 산파의 도움으로 아기를 분만하는 것과 같이, 학습자는 교사의 문답의 도움으로 영혼의 진통을 겪으면서 '훌륭한 것들'을 알아가게 된다(Theaetetus, 151a-b). 다시 말해, 산파가 좋은 도움을 줄 때 임산부가 아기를 잘 낳을 수 있는 것처럼, 교사가 좋은 문제를 잘 던지면 학생은 '좋은 것'의 앞을 이르게 된다.

문제와 교육의 관계를 잘 보여주는 것이 플라톤의 『메논』에 나타난 노예의 교육 장면이다. 노예는 소크라테스가 던지는 질문 또는 문제들에 대답해가면서 한 번도 배운 적 없는 기하학 문제를 '해'(解)결한다. 어떻게 그는 한 번도 배운 적이 없는 것을 알 수 있는가? 플라톤은 이를 '상기론'으로 설명한다. '상기'란 언젠가 경험했던 것을 다시 생각해내는 것을 말한다. 플라톤에 따르면 이러한 상기가 가능한 이유는 영혼이 전생에 즉 육체를 입기 전에 만났던 '이데아'라는 진리 때문이다. 학습자는 일련의 질문을 대면하면서 '이데아'라는 진리를 상기하게 된다. 플라톤의 상기론은 이데아와 같은 궁극적인 정답/해의 존재를 상정하고, 배움은 문제들을 통해 해를 '다시-드러내는'(re-present) 재현적 활동으로 간주된다. 이렇게 『메논』에 등장하는 문제들은 해를 재현하는 수단으로서의 의미를 지니기 때문에 플라톤의 문답식 교육은 재현적 성격에서 크게 벗어나기 어렵다.

그런데 문제를 교육과 관련지으면서도 플라톤과는 정반대의 방향으로 교육의 성격을 규정하는 시도가 있다. 프랑스 현대 철학자인 들뢰즈(G. Deleuze)는 문제를 정답/해를 재현하는 것으로 보지 않는다. 들뢰즈에 따르면, 문제는 해를 찾기 위한 수단이 아니며, 즉자적으로 존재하는 문제 자체가 스스로의 조건을 변화시키면서 다양한 해를 발생시킨다. 문제가 다양한 해를 산출할 수 있는 이유는 문제 자체가 '생성'의 역량을 지니고 있기 때문이다. 들뢰즈에 따르면, 문제는 해를 재현하는 수동적인 것이 아니라 문제 스스로 끊임없이 변화하면서 새로움과 특이성을 산출해내는 역동성을 지닌다.

들뢰즈는 문제와 해에 대한 이 같은 개념화를 "새로운 메논"이자 "교육학적 관계 전체가 변형

되고 있"는 것이라고 평가한다(Deleuze, 1968: 394). 즉 들뢰즈는 질문 또는 문제를 '해에 대한 재현'이 아니라 해를 발생시키는 '생성의 체계'로 본다. 그렇다면 문제에 대한 이러한 패러다임의 전환이 필요한 이유는 무엇인가? 그 이유는 우리가 『메논』으로 대표되는 '문제'에 대한 고전적인 관점을 전복시킴으로써 교육의 성격을 새롭게 사유할 수 있기 때문이다. 문제에 대한 고전적인 관점에서는 교사가 문제를 내고 학습자는 미리 정해진 해를 알아맞힌다. 이 같은 문답의 과정은 선제한 해를 더욱더 분명하게 재현하는 것에 초점을 맞추으로써 교육을 재현적 활동으로 여긴다. 이에 비해 문제가 해를 재현하는 것이 아니라 다양한 해를 생성한다고 보는 들뢰즈의 관점은 교육 즉 문답의 과정을 생성적이고 발생적인 활동으로 규정짓는다. 학생들은 교사가 던진 질문에 수동적으로 대답하거나 해를 재현하기보다는 직접 문제를 구성하고 공략함으로써 다양하고 새로운 해들을 생성해나간다. 여기서 교사는 학생이 미리 정해진 해를 발견하도록 조력하기보다는 '차이생성적인 해' 즉 매번 새로운 해를 적극적으로 창조하도록 조력한다. 들뢰즈가 시도한 '새로운 메논'에서의 문답법은 교육의 생성적 성격을 극대화하고 있으며, 이 같은 성격에 터해 교사와 학생의 교육적 관계 역시 새롭게 규정할 수 있다. 들뢰즈의 문제이론은 교육을 재현적 활동에서 차이 생성적 활동으로 보는 패러다임의 전환을 추구하고 있으며, 이로써 교사와 학생의 교육적 관계 역시 급진적으로 변형시킨다.

들뢰즈가 기획하고 있는 '새로운 메논' 즉 자신의 '생성적 문제이론'에 터해 탐색하고 있는 새로운 교육 이미지는 그의 대표적 저서인 『차이와 반복』의 도처에서 드러난다. 특히 그는 '배움'(learning, apprentice)에 대한 새로운 의미 부여를 통해 이 작업을 수행해 나간다. 들뢰즈에 따르면 "배움은 문제의 객체성과 마주하여 일어나는 ... 활동"이며 "배우는 자는 실천적이거나 사변적인 어떤 본연의 문제를 구성하고 공략하는 사람"이다(Deleuze, 1968: 362). 또한 "물음을 던지거나 문제를 설정하는 심급은 인식[배움]의 일부를 이"루고(Deleuze, 1968: 159), "배움은 ... 문제제기적 심급을 표현한다" (Deleuze, 1968: 417). 들뢰즈에게 '배움'은 전적으로 문제제기적인 교육 활동이다(김재춘·배지현, 2011). 들뢰즈의 '문제'는 생성의 체계이기 때문에 이것을 터전 삼아 이루어지는 교육 활동 역시 생성적 활동으로 그려지는 것은 당연하다.

이 글에서 연구자는 '재현의 교육'과 '생성의 교육'의 차이를 밝히기 위하여 플라톤과 들뢰즈의 '문제'의 성격을 비교 분석하고자 한다. II장에서는 플라톤의 『메논』의 문제와 해의 관계 분석을 통해 플라톤의 문답법은 '재현의 교육'의 성격을 지닌다는 점이 논의될 것이다. III장에서는 들뢰즈의 『차이와 반복』에 나타난 문제이론 분석을 통해 들뢰즈의 '문제제기적인 교육'은 '생성의 교육'의 성격을 지닌다는 점이 논의될 것이다. IV장에서 연구자는 플라톤의 재현의 교육을 '교육의 철로 모형'으로, 들뢰즈의 생성의 교육을 '교육의 향해 모형'으로 개념화하고, 우리는 창조적 교육을 위해 후자에 더욱 관심을 가질 필요가 있음을 주장하고자 한다.

II. 『메논』에 나타난 플라톤의 ‘문제’ : 재현의 교육

메논은, 알고 있는 사람은 이미 알고 있기 때문에 탐구할 필요가 없고(학습불필요성) 모르고 있는 사람은 자신이 탐구할 것이 무엇인지 모르기 때문에 탐구할 수 없다(학습불가능성)는, 패라독스를 주장한다. 이에 소크라테스는 ‘상기’를 통해서 모르는 것을 탐구할 수 있다는 반론을 제기한다. 소크라테스의 입을 빌어 전개되고 있는 플라톤의 상기론은 대략 다음과 같다. 플라톤에게 인식이나 배움은 생겨나거나 사멸하지 않고 영원불변하는 이데아(Idea)를 인식하는 것이다. 영혼은 전생에서 이데아를 만났지만 레메라는 망각의 강을 건너면서 즉 감각적 육체 속에 갇히면서 이를 망각하게 된다. 따라서 이생의 육체에 갇혀 망각했던 이데아, 영혼이 전생에서 인식했던 이데아를 ‘상기’함으로써 인식에 이르게 된다는 것이 플라톤의 상기론이다. 플라톤은 교육적 상황에서 “질문을 하는 사람이 질문을 잘만 한다면 모든 걸 옳게 대답하게 된다”(Phaedon, 73a-b/이강대(1996) 재인용 pp. 343)고 말한다. 왜냐하면 영혼은 전생에서 이데아를 이미 인식했기 때문에 누군가가 좋은 문제를 던져 이데아를 잘 상기하게 한다면, 망각 즉 무지에서 출발했다 하더라도 올바른 인식에 도달할 수 있기 때문이다.

『메논』에 등장하는 노예의 배움은 플라톤의 상기론의 실증적인 사례로 제시되고 있다. 그렇다면 여기서 ‘문제’는 어떻게 제시되고 있으며, 교육의 성격은 어떻게 규정되는가? 노예의 배움에서 제시되는 문제들을 살펴보자.

소크라테스: 자네는 이 집에 많은 노예를 거느리고 있는데 그 중의 아무나 한 사람 불러주게. 나는 그를 통해서 학습은 회상이라는 나의 말을 실지로 시범해 보이고 싶네.

메논: 그러지요. (노예소년에게) 이리 오거라.

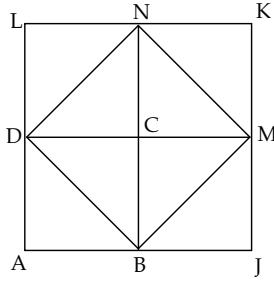
소크라테스: 이 아이는 그리스 사람이고 그리스 말을 하겠지?

메논: 물론입니다. 우리 집에서 나고 자랐습니다.

소크라테스: 잘 지켜보게. 이 아이가 나로부터 무엇을 "배우게" 되는지, 아니면 단순히 회상할 따름인지.

메논: 그러겠습니다.

소크라테스: (소년에게) 애야. 너는 정사각형이 이런 모양이라는 것을 알고 있겠지?(소크라테스는 땅바닥에 다음과 같은 그림을 그리고 정사각형 ABCD를 손가락으로 짚어보인다)



[그림 1] 『메논』에서의 기하학 문제

[중략]

소크라테스: ... 자, 네가 나에게 말해 보거라. 이것이 우리가 말하는 4제곱피트의 도형(ABCD) 아니니? 이해가 가지? 노예: 예

소크라테스: 그런데 이것에다 이것과 면적이 같은 다른 것(BJMC)을 덧붙여 놓을 수 있겠지? 노예: 물론입니다.

소크라테스: 그리고 이것들 각각과 면적이 같은 여기 이 세 번째 것(CMKN)을 덧붙여 놓을 수 있겠지? 노예: 예

소크라테스: 그렇다면 우리는 귀퉁이에 있는 여기 이것(DCNL)을 덧붙여 채울 수 있지 않겠니? 노예: 물론이죠.

소크라테스: 그렇다면 면적이 같은 여기 이 네 개의 도형들이 생길 수밖에 없지? 노예: 예

소크라테스: 그럼 어떻게 될까? 여기 이 전체(AJKL)는 여기 이것(ABCD)의 몇 배가 되지? 노예: 네 배입니다.

[중략]

소크라테스: 이 각각의 선분은 이 네 도형들(ABCD, BJMC, CMKN, DCNL) 각각의 반을 안에서 나누지 않았니? 그렇지 않아? 노예: 그렇습니다.

소크라테스: 그렇다면 그만한 크기의 것들이 이것 안에 몇 개가 있지? 노예: 네 개 있습니다.

소크라테스: 그리고 여기 이것(ABCD) 안에는 몇 개가 있지? 노예: 두 개 있습니다.

소크라테스: 그런데 빛은 둘에 대해 무엇이지? 노예: 두 배입니다.

소크라테스: 그렇다면 여기 이것(BMND)은 몇 제곱피트가 되지? 노예: 8제곱피트가 됩니다.

소크라테스: 어떤 선분으로부터 되는 것이지? 노예: 이 선분으로부터입니다.

소크라테스: 4제곱피트 도형의 귀퉁이에서 귀퉁이로 뺀 선분으로부터 말이지? 노예: 예.

소크라테스: 그런데 이 선분을 대각선이라고 지자들은 부르지. 그래서 이것에 대각선이라는 이름이 붙여진다면 메논의 아이야, 네가 말하듯이 이 대각선으로부터 두 배의 도형이 생길거야. 노예: 물론입니다, 소크라테스.

[중략]

소크라테스: 그래서 언제나 가지고 있었다면, 그는 적어도 이승에서 획득하지 않았을 걸세. 아니면 이 아이에게 누가 기하학 하는 걸 가르친 적이 있나? ...

메논: 적어도 제가 아는 바로는 누구도 이 아이를 가르친 적이 없습니다. ...

소크라테스: 그런데 이승에서 획득하여 가지고 있는 게 아니라면, 다른 어떤 때에 가지고 있었고 배웠다는 것이 이제 분명하지 않은가?(Platon, 84c-86a/이상인(역)(2009))

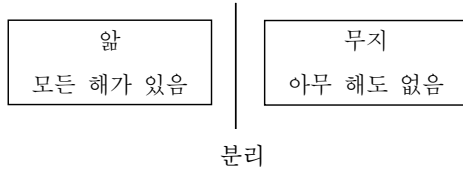
소크라테스는 기하학을 한 번도 배운 적이 없는 노예에게 ‘면적이 8제곱피트인 정사각형의 한 변의 길이가 얼마인가?’라는 문제를 낸다. 노예는 소크라테스가 던지는 계속적인 질문들(문제들)에 답해가면서 이 문제에 대한 해답을 찾아간다. 여기서 문제와 대답이 어떤 구조를 이루고 있는지 살펴보자. 먼저 ‘면적이 8제곱피트인 정사각형의 한 변의 길이가 얼마인가?’라는 ‘큰’ 문제가 제시되고, 이후 이 큰 문제를 해결하기 위해 ‘작은’ 문제들이 지속적으로 던져진다. 답은 문제가 던져지고 난 다음에 나온다. 따라서 문답법은 ‘ $Q \rightarrow q_1 \rightarrow a_1 \rightarrow q_2 \rightarrow a_2 \rightarrow \dots \rightarrow A$ ’로 표현된다. 이는, 큰 문제(Q)로부터 시작해 이를 해결하기 위한 작은 문제들(q_1, q_2, \dots)이 연이어 제시되고, 이들 작은 문제들은 작은 해들(a_1, a_2, \dots)로 해결되어 나가다가 이 과정이 성공적으로 진행된다면 마지막에 큰 문제(Q)에 대한 큰 해(A)가 완전하게 드러나게 되는 구조이다.

이러한 플라톤의 문답법에서 문제와 해는 각각 어떤 특징을 지니며, 이들은 서로 어떤 관계를 맺고 있는가?

첫째, 플라톤의 문답법에서 해는 경험적이라기보다는 초월적인 성격을 지닌다. 큰 문제 Q에 대한 큰 해답인 A는 이 배움의 과정 전체를 이끌어가고 있는 궁극적인 해이며, 학생이 도달해야 하는 최종적인 목표이다. 이 궁극적인 해는 경험적이지 않고 초월적이다. 플라톤의 문답법에서 해가 초월성을 지니고 있다는 말이 무엇을 의미하는지 메논의 패라독스를 통해 살펴보자.

메논의 패라독스는 다음과 같다. “사람은 아는 것도, 알지 못하는 것도 결국 탐구할 수 없다”(Menon, 80e). 왜냐하면 적어도 아는 것은 이미 알고 있기 때문에 탐구가 불필요하고, 모르는 것에 대해서는 그가 무엇을 탐구해야 할지 여전히 모르기 때문에 탐구할 수 없다. 요컨대, 메논의 패라독스는 알고 있는 사실에 대해서는 학습이 불필요하고, 모르는 사실에 대해서는 학습이 불가능하기 때문에 학습(탐구)은 일어나지 않는다는 논리이다.

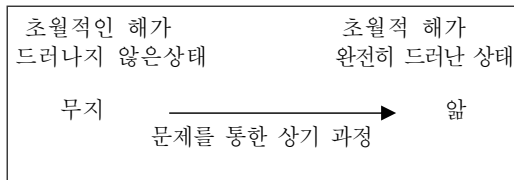
메논의 논리는 완전한 앎과 완전한 무지만이 존재한다고 가정한다. ‘앎’은 어떤 것에 대해 완전한 앎을 확보한 상태이고, ‘무지’는 어떤 것에 대해 아무 것도 알지 못하는 상태를 뜻하기 때문에 전자에서는 탐구가 불필요하고, 후자에서는 탐구가 불가능하다. 해는 학습자가 앎의 상태에 있는지 무지의 상태에 있는지에 따라 완전히 드러나거나 전혀 드러나지 않는다. 즉 학습자의 상태가 앎인지 무지인지에 따라 해가 ‘100%’이거나 ‘0%’로 존재하게 된다. 메논에게는 ‘앎’과 ‘무지’는 이처럼 분명한 경계를 이룬다. 이를 그림으로 표현하면 [그림 2]와 같다.



[그림 2] 메논의 앎과 무지의 관계

메논은 우리의 인식을 앎과 무지로 양분한다. 메논은 이러한 앎과 무지의 구분에 더해 학습불가능성 또는 학습불필요성을 주장한다.

이에 비해 플라톤은 '상기'를 통해서 무지에서 앎으로의 이행 즉 학습이 일어날 수 있다는 사실을 논증한다. 플라톤의 '상기론'은 무지와 앎은 분리되어 있지 않고 연속성 상에 놓여있음을 전제한다. 만일 메논의 주장처럼, 무지와 앎이 완전히 단절되어 있다면 아무리 이데아를 상기한다 하더라도 무지로부터 앎으로의 이행은 일어날 수 없다. 플라톤은 '무지'와 '앎'을 연속적인 과정으로 전제함으로써 학습을 상기 과정으로 규정한다. 이러한 플라톤의 논리는 '해의 초월성'을 가정한다. 해는 학습자의 상태가 앎이거나 무지이거나와 관계없이, 즉 어떤 개인의 경험의 상태와는 무관하게 초월적으로 존재한다. 전생에 만난 이데아는 경험적인 현실세계를 초월하여 존재한다. 이처럼 플라톤의 해는 경험적인 인식상태를 '초월하여' 원래부터 존재하는 것이다. 무지에 처해있는 학습자는 분명히 존재하는 해를 교사가 던지는 질문을 통해 조금씩 조금씩 상기해나간다. 노예는 기하학에 무지하지만 이 기하학의 해는 초월적으로 존재하기 때문에 좋은 문제들이 던져진다면 충분히 상기될 수 있다. 이를 그림으로 표현하면 [그림 3]과 같다.



[그림 3] 플라톤의 앎과 무지의 관계

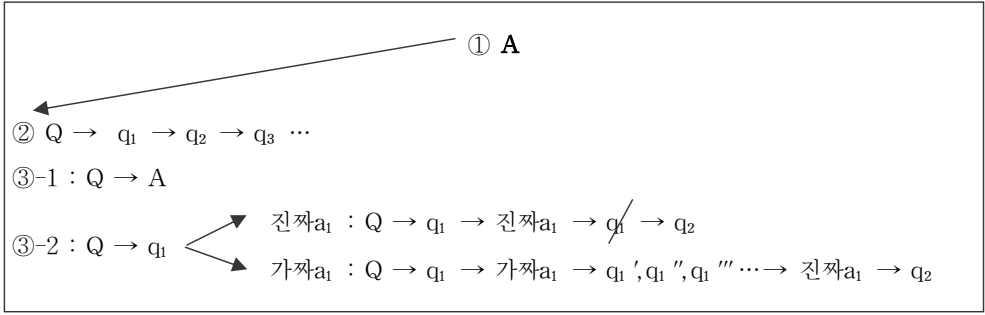
상기의 메커니즘은 원래 초월적으로 존재하는 해가 문제들을 경유하는 학습의 과정이 진행됨에 따라 점점 더 밝게 드러나다가 학습자가 앎에 다다르면 확실히 나타나는 것이라고 할 수 있다. 이같이 해가 경험을 초월하여 원래부터 존재하는 것이라고 가정되기 때문에 무지에서 앎으로의 연속적인 이행도, 문답을 통한 점진적인 상기도 설명될 수 있다. 요컨대 플라톤의 문답법에서 해는 경험적이지 않고 초월적이라는 특징을 지닌다.

둘째, 플라톤의 문답법에서 문제는 해를 드러내는 수단이며, 따라서 문제는 해에 대한 의존

성을 지닌다. 다시 말해 문답법에서 문제는 ① 선제하는 해를 드러내기 위한 수단으로 만들어지며(해에 의해 생성되는 문제), ② 해가 나타나면 사라지는 것(해에 의해 소멸하는 문제)으로 여겨진다.

먼저 해가 문제보다 선제한다는 것이 무엇을 의미하는지 살펴보자. 문답법의 전체 구조는 문제가 먼저 제시되고 해가 다음에 따라 나오는 형식을 취하고 있다($q \rightarrow a$). 그러나 사실은 해가 문제에 선제한다. 플라톤의 문답법에서 Q, q_1 , q_2 , q_3 등의 문제는 A, a_1 , a_2 , a_3 등의 해가 존재하지 않았다면 제시될 필요가 없었기 때문에 논리적으로는 해가 문제에 앞서 존재한다고 볼 수 있다. 시간적으로 해에 앞선 문제는 논리적으로 선제하는 해에 따라 만들어지는 것이다. 가령 노예의 교육 장면에서 ‘면적이 8제곱피트인 정사각형의 한 변의 길이가 얼마인가?’라는 큰 문제는 ‘ $2\sqrt{2}$ 피트’라는 최종적인 해답을 염두에 두고 만들어진 것이다. 마찬가지로 작은 문제들 역시 미리 선제한다고 가정된 작은 해들을 기준삼아 만들어진다. 즉 ‘이것이(ABCD) 4제곱피트의 도형 아니니?’, ‘이것에다 이것과 면적이 같은 다른 것(BJMC)을 덧붙여 놓을 수 있겠지?’, ‘이 전체(AJKL)는 여기 이것(ABCD)의 몇 배가 되지?’ 등은 최종적인 해를 보다 잘 드러낼 수 있는 방식으로, 즉 큰 문제의 ‘해’결 가능성을 높이는 방식으로 만들어진 것이다. 따라서 학습자의 경험은 문제에서 해로 진행되지만($Q \rightarrow q \rightarrow a \rightarrow \dots \rightarrow A$), 문제와 해의 논리적인 관계는 해가 선제하고 문제는 선제하는 해로부터 생겨난다($A \rightarrow Q \rightarrow a_1 \rightarrow q_1 \rightarrow a_2 \rightarrow q_2 \rightarrow \dots$). 큰 문제 Q는 A를 기초로 하여 만들어지고, 작은 문제들 q_1 , q_2 등은 Q의 해결가능성을 점차 높여 A가 보다 잘 드러나도록 하는 방식으로 a_1 , a_2 등을 기준삼아 만들어진다. 이같이 플라톤의 문제는 선제하는 해를 기준삼아 만들어진다는 점에서 해에 의존한다.

또한 문제는 제시된 해에 따라 사라지기도 하고 더 많이 생겨날 수도 있다. 선제하는 해에 의해 문제들이 만들어진 이후에 학생으로부터 어떤 대답이 나오느냐에 따라 문제들은 없어지기도 하고 새롭게 생겨나기도 한다. 앞에서 제시한 ‘ $Q \rightarrow q_1 \rightarrow a_1 \rightarrow q_2 \rightarrow a_2 \rightarrow \dots \rightarrow A$ ’라는 문제의 구조를 살펴보자. 여기서 만일 작은 질문 q_1 에 대해 바로 학생이 정답을 말한다면 문제 q_1 은 사라지고($\cancel{q_1}$), 다음 문제(q_2)가 등장한다. 이 문제에 대해서도 학생이 정답을 말한다면 이 문제 역시 사라지고($\cancel{q_2}$) 다음 문제(q_3)가 나온다. 문제의 사라짐과 생겨남은 해가 나올지의 여부에 달려있다. 한편 q_1 에 대한 학생의 대답이 오답인 경우(가짜 a_1)에는 정답을 도출하기 위한 부가적인 문제들(q_1' , q_1'' , $q_1''' \dots$)이 다시금 제시된다. 이를 그림으로 표현하면 [그림 4]와 같다.



[그림 4] 플라톤의 문제의 사라짐과 생겨남

앞서 인용된 메논의 문제풀이 과정은 노예가 문제의 해를 발견하는 장면만을 제시한 것이다. 그러나 이 상황 이전에 노예는 문제를 해결하는 과정에서 오류에 직면했다. 그는, 한 변이 2피트인 정사각형 ABCD의 넓이가 4제곱피트라는 사실을 발견한 이후에도, 넓이가 8제곱피트가 되는 정사각형의 한 변의 길이가 3피트일 것이라고 말한다. 소크라테스는 한 변의 길이가 3피트인 정사각형의 넓이는 9제곱피트일 것이기 때문에 ‘한 변의 길이가 3’이라는 해는 자신들이 추구하고자 하는 문제 - 넓이가 8제곱피트인 정사각형의 한 변 구하기 - 에 맞지 않는 오류라고 설명한다. 여기서 소크라테스는 노예가 제시한 답이 오류임을 발견하도록 하기 위해 무려 20개 이상의 문제들을 추가적으로 던진다. 이같이 플라톤의 문제는 학생의 대답이 정답일 경우 사라지고, 오답일 경우 더 많이 생겨난다. 요컨대, 플라톤 문답법에서 문제는 해를 기준삼아 만들어질 뿐만 아니라 문제의 사라짐과 생겨남이 해에 의해 결정된다는 점에서 문제는 해에 의존한다.

플라톤의 문답법에서는 해가 초월성과 선재성을 지니며, 문제는 이 해에 의존하여 생성하거나 소멸하는 것으로 간주된다. 이처럼 문제를 해를 찾기 위한 수단으로 간주할 때 교육 즉 가르침과 배움은 해를 드러내는 활동 즉 재현을 강조하게 된다. 플라톤의 문답법에서 가르침의 활동은 ‘산파술’에, 배움의 활동은 ‘상기’에 해당한다. 그러면 산파술과 상기가 어떤 점에서 재현을 강조하는 교육인가? 플라톤에 따르면, 산파술의 핵심은 젊은이의 마음에서 나오는 생각이 ‘가짜 자식’인지 ‘진짜 자식’인지를 철저히 분간하는 일이다(Theaetetus, 151a-b). 즉 ‘산파술’은 단순히 임산부가 아기를 낳도록 도와주는 행위가 아니라 임산부가 낳은 아기가 ‘가짜 자식’인지 ‘진짜 자식’인지를 철저히 따지는 행위이다. 산파의 역할이 ‘가짜’와 ‘진짜’를 구별하는 것이라면, 이는 임산부가 ‘가짜 아기’를 낳을 수도 있고 ‘진짜 아기’를 낳을 수도 있다는 점을 함축한다. 학습자가 내어놓는 생각은 ‘가짜’일 수도 있고 ‘진짜’일 수도 있다. 학생은 ‘가짜’ 즉 잘못된 해(오류)를 낳을 가능성이 충분히 있지만 교사가 “질문을 잘 만 한다면” 학생은 ‘가짜’에서 ‘진짜’로, 오류에서 진리로 발전할 수 있다(Phaedon, 73a-b/이강대(1996)에서 재인용 pp. 343). 즉 문제는 학생을 오류에서 진리로 이끄는 역할을 한다. 따라서 교사의 가르침(산파술)이란 해가 점점 더 잘

드러나도록 좋은 문제를 체계적으로 배치함으로써 학습자가 진짜인 해에 더 가깝게 다가갈도록 하는 행위이다. 또한 학습자의 배움(상기)이란 해를 점점 더 분명하게 드러내어주는 문제들을 하나하나 밝아가면서 가짜에서 진짜로, 오류에서 진리로, 무지에서 앎으로 옮겨가는 활동이다. 작은 문제들이 해결되면서 사라져가고, 작은 정답/해들이 분명하게 드러나 큰 문제에 대한 큰 해가 밝혀지면 비로소 한 단위의 교육의 목적은 달성된다. 문제를 던지는 가르침의 행위가 진행될수록, 초월적인 해를 상기하는 배움의 활동이 진행될수록 점점 더 그 모습을 분명하게 드러내는 것은 미리부터 존재하고 있었던 정답/해이다. 따라서 가르침과 배움은 초월적인 해를 추구하면서 이것에 점점 더 근사해지려는 재현 활동으로 규정된다. 해의 초월성과 문제의 (해에 대한) 의존성을 가정하는 플라톤의 문답법은 초월적이면서 선재하는 정답/해를 모방하는 것을 중시 여긴다는 점에서 '재현의 교육'이라고 이름 붙일 수 있다.

일반적으로 학생 중심 교육의 성격을 지닌다고 여겨지는 플라톤(또는 소크라테스)의 문답법이 사실은 교사 중심 교육의 사례임이 분명하게 드러난다. 메논의 노예 사례에서 제시된 수많은 질문들, 예컨대, 사각형에 또 다른 사각형을 어떻게 덧붙여 나갈지, 한 사각형이 다른 사각형과 몇 배의 관계인지, 하나의 선분이 어떤 사각형의 크기와 어떻게 관련되는지 등의 질문들은 학습자인 노예가 아니라 교수자인 소크라테스로부터 모두 나왔다. 노예는 소크라테스가 제기한 질문들에 대해 '예' 또는 '아니오' 등으로 대답하는 소극적 행위를 할 뿐이다. 다시 말해 교사(소크라테스)는 모종의 정답에 비추어 이를 잘 드러낼 수 있는 좋은 문제들을 학생(노예)에게 던지고, 학생(노예)은 교사가 제기한 문제에 내재하는 해결의 실마리를 소극적으로 파악한다¹⁾. 요컨대, 메논의 노예 사례에서 문제와 해의 관계는 다음과 같은 '삼중의 재현'이라는 특징을 지닌다. 첫째, 문제들은 초월적으로 존재하는 정답/해를 '다시-드러내는'(re-present) 수단이라는 점에서 문제는 해를 재현한다(해에 대한 문제의 재현성). 둘째, 문제와 해의 이 같은 관계 속에서 학생은 교사의 문제해결 과정을 그대로 답습한다는 점에서 학생은 교사의 문제해결 행동을 재현한다(교사에 대한 학생의 재현성). 셋째, 학생과 교사의 이러한 활동은 미리 정해진 정답/해를 가장 정확히 재현하는 것을 목적으로 삼는다는 점에서 교육 활동은 정답/해를 재현하는 활동이다(해에 대한 교육 활동의 재현성).

해의 초월성과 문제의 의존성을 전제하는 플라톤의 문답법은 교육을 재현 활동에 머물게 한다. 이러한 재현의 교육은 이미 존재하는 정답/해를 보다 정확하게 재현하도록 가르치고 배울

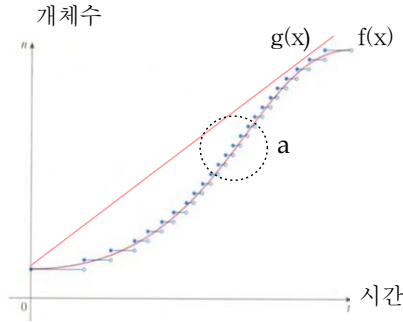
1) 우리는 플라톤의 상기론과 관련하여 하나의 아이러니를 발견할 수 있다. 플라톤은 메논의 노예 사례를 통해 교사가 가르치지 않아도 학생 스스로 상기를 통해 해를 알아갈 수 있음을 보이고자 했다. 그러나 노예의 예에서 알 수 있듯이 학생의 상기가 가능하려면 교사가 문제 해결의 모든 실마리는 체계적으로 제시해야 한다. 메논의 노예 사례는 학생 스스로 앎에 이를 수 있음을 보여주려는 플라톤의 의도와는 달리, 학생의 상기를 통한 앎은 교사가 미리 치밀하게 개발하여 제시한 문제 해결 과정을 충실히 재현해야만 가능하다는 점을 보여준다.

수 있도록 한다는 장점을 지니지만, 새로움과 차이를 지닌 문제나 해를 생성하기에는 한계가 있다. 가령 '한 변의 길이가 $2\sqrt{2}$ 피트인 도형을 공과 같은 구에 펼쳐놓아도 그 면적은 8제곱피트 일까?'와 같은 발상 전환적인 문제는 해를 재현하는 교육 상황에서는 상상하기 쉽지 않다. 따라서 해의 초월성과 문제의 의존성을 전제하는 플라톤의 문제와 해의 관계는 교육의 재현적인 측면은 충실히 드러낼 수 있을지언정 그것의 생성적인 측면은 효과적으로 포착하지 못한다고 볼 수 있다.

Ⅲ. 『차이와 반복』에 나타난 들뢰즈의 '문제' : 생성의 교육

들뢰즈는 재현의 논리가 아닌 차이 생성의 논리로 새로운 문제이론을 구축한다. 그는 현대 수학이론을 통해 고전적인 문제 이해 방식을 완전히 전복시키는 자신의 독특한 문제이론을 구축한다. 들뢰즈에 따르면 해가 아니라 문제가 초월성을 지닌다. 문제는 그 자체의 규정을 통해 해를 발생시키는 보다 상위의 심급이다. 들뢰즈가 문제의 초월성을 공들여 논증하는 까닭은 문제는 해로 수렴되거나 해에 의해 사라지는 수동적인 것이 아니라 그 자체의 메커니즘에 의해 차이를 생성하고 새로움을 발생시키는 역동적인 장임을 보이기 위해서이다. 문제는 그 자체가 끊임없이 변화하면서 새로움과 특이성을 산출해내는 역량을 지니고 있기 때문에 다양한 해를 발생시킬 수 있다. 들뢰즈는 문제와 해에 대한 이 같은 개념화가 "새로운 메논"이자 "교육학적 관계 전체"를 변형시킬 수 있는 것이라고 본다(Deleuze, 1968: 394). 왜냐하면 새로운 문제이론은 교사가 문제를 던지고 학생이 해답을 알아맞히는 고전적인 교육상황에서 벗어나 학생 자신이 문제-장에 참여하여 문제를 직접 구성하고 공략함으로써 현존한 적 없는 해를 생성할 수 있는, 새로운 교육 이미지를 그려주기 때문이다.

그렇다면 들뢰즈가 말하는 '문제'란 무엇인가? 들뢰즈의 문제는, 플라톤의 문제들처럼, 해에 의해 사라지는 가설적인 질문이 아니다. 들뢰즈의 문제는 차이를 생성하는 어떤 구조, 새로운 특이성을 끊임없이 발생시키면서 변화하고 있는 유동적인 체계이다. 문제가 어떤 '체계'나 '구조'라는 점에서 이는 '문제-장'이라고 명명할 수 있다. '문제-장'의 성격은, 들뢰즈가 자신의 문제론을 구축하기 위해 끌어들이고 있는 해석학의 개념인 '미분'(differential)을 통해 보다 잘 드러난다. 그는 "미분법은 ... 문제들을 표현한다"(Deleuze, 1968: 387)고 하면서 "미분적인 것과 문제제기적인 것"을 동일하게 보고 있다(Deleuze, 1968: 393). 따라서 들뢰즈의 '문제-장'을 이해하기 위해 먼저 미분법에 대해 이해할 필요가 있다.



[그림 5] 개체 수 증가 그래프

[그림 5]는 시간에 따라 증가하는 생물 개체 수를 나타낸다. $g(x)$ 는 시간에 따라 개체 수의 증가 정도가 일정함을 표현하고 있다. 가령 t_1, t_2, t_3, t_4 로 시간이 흘러갈 때 개체 수는 100, 200, 300, 400 등 100씩 동일하게 증가한다. 즉 $g(x)$ 에서는 일정한 증가율로 개체 수가 증가한다. 이에 비해 $f(x)$ 는 시간에 따라 개체 수의 증가 정도가 변하고 있음을 보여준다. 가령 t_1, t_2, t_3, t_4 의 시간 변화에 따라 개체 수는 100, 150, 220, 310 등으로 변하는데, 시간대별 변화 정도는 50, 70, 90 등으로 서로 다르다. 이는 '개체 수의 증가 속도가 다르다'라고도 표현할 수 있다. 수학적으로 볼 때 $f(x)$ 는 미분 가능하고, $g(x)$ 는 미분 불가능하다. 즉 미분은 동일한 비율로 증가하거나 감소하는 사태가 아닌, 증가하거나 감소하는 비율이 달라지는 사태를 표현하는 개념이다. 달리 말하면, 미분은 일정하게 규칙적으로 변화하는 계를 사유하기 위해서가 아니라 어떤 것들 사이의 차이적인 변화 또는 불규칙적인 변화를 사유하기 위한 개념이라고 할 수 있다.

한편 $f(x)$ 그래프 위의 가로선들은 개체 수가 동일한 비율로 늘어나는데 걸리는 시간을 나타내고 있다. a 구역을 중심으로 개체 수가 증가하는 속도를 살펴보자. a 구역 아래로는 개체 수가 배수로 늘어나는데 걸리는 시간이 점차 단축되고 있고, a 구역 위로는 점차 길어지고 있다. 다시 말해 개체 수는 단순히 증가하는 것이 아니라 점점 빠른 속도로 증가하다가 a 구역의 어느 지점을 분기점 삼아 점점 느린 속도로 증가한다. 이같이 a 구역 안에 있으면서 변화의 정도 즉 변화율이 급격히 달라지는 지점을 '독특점'이라고 한다. 독특점은 원시함수 즉 $f(x)$ 에서는 쉽게 드러나지 않지만 $f(x)$ 를 미분한 함수 $f'(x)$ 에서는 쉽게 드러난다. 독특점은 $f(x)$ 를 미분한 함수인 $f'(x)$ 방정식의 해로서, 원래 함수를 미분하여 그 함수의 해를 구하면 쉽게 산출된다.

미분, 독특점, 문제 등을 이해하기 위해 일상적인 예를 들어보자. 방을 따뜻하게 만들기 위해 난로를 피웠다고 상상해 보자. 난로는 방의 온도를 높이는 한 가지 변인이기는 하지만 방의 온도는 난로에 의해서만 결정되는 것은 아니다. 창문으로 햇볕이 들어오는 정도, 바깥 기온이나 날씨, 방안에 있는 사람 수, 방문을 열거나 누군가가 들어왔다 나간 횟수, 심지어는 커피포트나 가습기에서 뿜어져 나오는 증기에 이르기까지 무수한 변인들 사이의 관계맺음이 방 안의 온도를

높이거나 낮춘다. 이들 변인들이 모두 복잡한 미분적인 관계를 맺으면서 방의 온도를 15도, 16도, 19도, 23도, 28도, 30도, 31도로 증가시켰다고 가정해보자. 방의 온도가 점점 더 높아져 감에 따라 방 안에 있는 사람들은 따뜻함을 느끼고 점차 덥게 느껴지기도 한다. 그런데 방의 온도의 증가 정도를 살펴보면, 1도(15도와 16도 사이), 3도(16도와 19도 사이), 4도(19도와 23도 사이), 5도(23도와 28도 사이), 2도(28도와 30도 사이), 1도(30도와 31도 사이)로 각기 다르다. 온도의 증가율은 점차로 커져 23도와 28도 사이의 시점에서 최고 증가율(5도)을 보이다가 이 지점을 기점으로 증가율은 낮아진다. 이 지점이 독특점이다. 보통 사람들은 온도가 높아지기 때문에 방이 계속 더 따뜻해지고 있다고 생각하지만, 사실상 방의 상태는 독특점을 기점으로 증가율이 낮아지면서 새로운 계로 바뀌었다. 온도에 예민한 사람은 독특점 근처에서 생기는 온도의 미세한 변화를 감지하면서 방이 이전만큼 큰 폭으로 따뜻해지지는 않는다는 것을 느낀다. 그러나 대부분의 사람들은 방이 더나 덜 따뜻해지고 있음을 잘 감지하지 못한다. 요컨대, 미분이나 독특점은 겉으로 드러나는 큰 변화(15도, 16도, 19도, 23도, 28도, 30도, 31도)를 나타내는 개념이기보다는, 미분함수로 표현되는 어떤 것들 '사이'의 미세한 변화(1도, 3도, 4도, 5도, 2도, 1도) 그리고 미세함에도 불구하고 계의 본성을 완전히 바꾸어놓는 조용하고도 큰 변화를 소유하는 개념이다.

여기서 변화의 폭을 달리하면서 온도가 달라지고 있는 이 계가 바로 '미분적인 것/문제제기적인 것' 곧 '문제-장'이다. 문제-장은 다음과 같은 세 가지 특성을 지닌다.

첫째, 문제-장은 고정되어 있지 않고 연속적인 차이 생성의 흐름을 형성하면서 변한다. 방 안의 온도가 고정되지 않고 수많은 변인들에 의해 변하는 것처럼, 문제-장 안의 존재들은 'x', 'y'로 동일하게 고정되어 있지 않고 "dx, dy"와 같이 연속적인 차이화의 흐름을 생성하면서 변화한다(Deleuze, 1968: 378).

둘째, 문제-장에서는 수많은 차이들이 역동적인 관계를 맺고 있다. 원시함수와 미분함수는 다르다. 가령 방의 온도의 예에서 원시함수는 t_1 일 때 15도, t_2 일 때 16도, t_3 일 때 19도 등으로 시간의 변화에 따른 온도의 변화를 나타낸다. 원시함수는 수많은 변인들이 관계맺음으로 인해 '결과적으로' 드러난 온도들이 어떤 변화 추이를 보이고 있는지를 나타내는 함수이다. 이에 비해 미분함수는 ' t_1 과 t_2 사이'와 ' t_2 와 t_3 사이' 각각에서 변인들의 관계맺음 양상이 달라진다는 점에 초점을 맞추어서, ' t_1 과 t_2 사이'에서 변인들의 관계맺음은 '1도'(16도-15도)의 의미를, ' t_2 와 t_3 사이'에서 변인들의 관계맺음은 '3도'(19도-16도)의 의미를 지님을 표현한다. 즉 미분함수는 시간이 흘러가는 과정 중에 변인들의 관계맺음의 양상이나 정도가 변한다는 점에 의거하여 계의 전체 변화를 소유하는 개념이다. 이렇게 '미분'이라는 개념은 어떤 것들 사이의 '관계맺음의 변화'를 내포하고 있다. 따라서 문제-장에서는 'dx'나 'dy'와 같이 독자적인 변화가 아닌 "dy/dx"와 같이 관계맺음을 통한 변화가 일어나고 있다(Deleuze, 1968: 378).

셋째, 문제-장에서는 독특성이 만들어진다. 문제-장은 연속적인 변화의 흐름이지만, 그렇다고

해서 카오스와 같은 무정형이나 무질서인 것은 아니다. 문제-장이라는 연속적인 변화의 흐름 가운데서는 '독특성'이라는 어떤 완결성이 생겨난다. 방 안의 온도는 점차적으로 증가하고 있지만, 기온이 점차적으로 빨리 증가하는 계와 기온이 점차적으로 느리게 증가하는 계는 각기 다른 완결성을 가진다. 다시 말해 이 두 계는 각기 독특한 세계이며, 이들을 구분하는 지점이 독특점이다. 바꾸어 말하면 독특점이 발생했다는 것은 곧 이전과는 다른 특이한 질서가 새롭게 규정되었음을 의미한다. 문제-장에서의 연속적인 변화들은 dy/dx 로 관계맺는 것으로 그치지 않고, 이 관계맺음이 '-x/y'와 같은 완결된 값을 얻어("dy/dx = -x/y") 독특성을 발생시킨다(Deleuze, 1968: 378). 독특점/특이점은 문제-장이 이전과는 다른 성격으로 변이하였다는 것 즉 차이가 생성되었음을 알리는 변곡점이다. 요컨대, 문제-장은 무수한 차이들이 역동적으로 관계 맺으면서 독특점이 새롭게 규정되는 변이의 장이자 다양체이다. 이런 맥락에서 들뢰즈는 문제를 "미분비들과 이비율적 관계들의 변이들, 특이점들과 이 점들의 변형들 등으로 이루어진 어떤 다양체들"이라고 말한다(Deleuze, 1968: 547). 또한 문제-장의 독특성의 규정으로 계는 어떤 현실적인 성격을 갖게 되는데, 이것이 문제-장으로부터 발생한 하나의 '해'에 해당한다. "문제는 자신의 고유한 규정적 조건들에서 출발하여 해들을 분만"하는 것이다(Deleuze, 1968: 391)

지금까지 살펴 본 '미분적 문제-장'이라는 아이디어로부터 우리는 들뢰즈의 '문제'의 성격을 다음과 같이 추론할 수 있다.

첫째, 들뢰즈의 문제는 해를 발생시키는 '발생성'을 지닌다. 문제와 독특점, 해의 관계를 살펴보자. 우선 문제-장 내부의 연속적 차이 생성과 차이들의 미분적 관계맺음에 의해 독특점이 규정된다. 그리고 독특점이 어떻게 할당되는지에 따라 해가 형성된다. 따라서 문제로부터 해가 발생하는 것(문제→독특점→해)이지 고정된 해를 재현하여 문제가 만들어지는 것(해→문제)이 아니다. 요컨대, 문제라는 연속적인 차이생성의 흐름, 변화의 흐름들로부터 다양한 해들이 발생한다.

둘째, 들뢰즈의 문제는 해에 대한 '선재성'과 '초월성'을 지닌다.2) 15도, 16도 등의 기온은 즉자

2) 해에 대한 문제의 선재성 혹은 초월성은 들뢰즈가 언급하고 있는 수학자들인 아벨과 갈루아로부터 보다 분명하게 드러난다. 아벨과 갈루아의 발견으로부터 들뢰즈가 주목하는 점은 해가 미리 정해져 있는 것이 아니라 해는 문제의 조건에 의해서 점진적으로 규정된다는 것이다. 아벨은 5차 방정식 이상의 대수 방정식에는 근 곧 해가 존재하지 않는다는 점을 발견하였다. 문제는 있으나 해가 존재하지 않을 수 있음을 증명한 것이다. 아벨은 해가 먼저 있는 것이 아니라 해가 존재하지 않아도 문제는 형성될 수 있음을 보이면서 해에 대한 문제의 '선재성' 곧 '초월성'을 증명하였다.

갈루아는 더 나아가 문제 자체의 조건에 따라 해가 달리 규정될 수 있음을 보여주었다. 갈루아 이론은 다음과 같이 대략적으로 정리될 수 있다. 1) 하나의 맥락(집합)에서는 해를 찾을 수 없는 문제가 존재한다. 2) 문제 자체를 특정한 방식으로 규정해주면(수체들의 연속적 부가와 군들의 끼워넣기) 3) 새로운 맥락이 생겨나고 여기서는 기존에 존재하지 않았던 해가 생겨난다. 즉 해는 문제가 규정됨에 따라 발생한다. 갈루아의 발견이 말해주는 것은 "문제 그 자체가 스스로 더 많이 규정되어 있을수록 그 만큼 더 잘 해결된다"는 점이다(Deleuze, 1968: 391). 해가 앞서 존재하고 해에 따라 문제가 전사되는 것이 아니라 문제의 조건에 따라 곧 문제 스스로가 어떻게 규정되는가에 따라 해가 더나 덜 드러나게 된다. 요컨대, 아벨은 해 없는 문제가 존재할 수 있음을 보여줌으로써 문제의 초월적 위상을 드러냈으며, 갈루아는 문제의 조건에 따라

적으로 존재하는 것이 아니다. 이는 미세하게 일어나는 수많은 변인들의 다채로운 관계맺음과 변이에 의해서 발생한 산물이다. 즉 해가 선재하는 것이 아니라 변이의 장 곧 문제-장이 선재하며, 해는 문제-장의 차이의 유희에 의해서 발생한 결과에 해당한다. 문제-장에서 변인들이 어떻게 관계맺고 어떻게 독특점을 형성하는지에 따라 즉 문제 자체의 조건이 변함에 따라 해는 다르게 드러난다. 문제-장은 특정 해를 염두에 두고 변화해나가는 것이 아니라 변인들의 우연적인 관계맺음에 의해서 변해가기 때문에 문제-장에서 발생한 해 역시 우연의 산물이라고 할 수 있다. 따라서 들뢰즈에게 '해'는 플라톤의 이데아와 같이 영원불변하는 해, 경험을 넘어서 있는 초월적인 해가 아니다. 오히려, 문제-장의 연속적인 변이가 새로운 해를 발생시키고 현실화시킨다는 점에서 문제가 초월적인 심급이며 해가 경험적이라고 할 수 있다. 여기서 문제가 지니는 '초월성'은 경험과 동떨어져 경험 밖에 존재한다는 의미의 초월성이 아니다. 문제는 경험적 해를 발생시키면서도 이들 해들과 분리되어 존재할 수는 없는 발생의 '터전'이라는 점에서 경험에 '내재하는' 초월성을 지닌다고 볼 수 있다. 이런 맥락에서 들뢰즈는 “해에 대해 문제는 초월적이고, 그런 자격에서 문제는 자신의 고유한 규정적 조건들에서 출발하여 해들을 분만한다”(Deleuze, 1968: 391)고 한다.

셋째, 들뢰즈의 문제는 지속적으로 변해가는 '변이성'과 본성상의 변화를 수반하는 '특이성'을 지닌다. 미분이 연속적인 변화 상태를 의미하는 것과 같이, 미분적인 문제-장은 미세한 차이를 지니면서 끊임없이 변하고 있는 체계이다. 문제 체계 내부의 어떤 규정을 통해 생겨나는 독특점은 문제-장이 이전과 다른 국면으로 새롭게 변이하였음을 표현하는 표식과 같다. 그렇다면 문제-장이 변화된 지점을 단순히 '변이점'이라고 하지 않고 '독특점'이라고 일컫는 까닭은 무엇인가? 문제-장을 변화시키는 변인들은 무수히 많고 이들이 어떤 방식으로, 어떤 정도로 관계 맺을지는 전적으로 우연에 달려있다. 따라서 문제-장의 변화는 예상 가능한 규칙적이고 일반적인 변화가 아니라 예측이 어려운 불규칙적이고 특이적 변화이다. 따라서 '독특점'은 정도상의 변화와 같이 평범한 변화를 알리는 것이 아니라 문제-장의 본성 자체가 완전히 새롭고 특이적으로 변화하였음을 알린다. 즉 문제-장은 끊임없이 변이해 나가되, '독특점'이라는 용어가 보여주는 것처럼 새롭고 특이하고 독특하게 변화한다.

넷째, 들뢰즈의 문제는 외부의 힘에 의해서가 아니라 스스로 변화하고 독특점을 산출할 수 있는 '즉자성'을 지닌다. 플라톤의 문답법에서 문제는 그 자체로 작동하지 않는다. 문제는 해를 재현하는 것으로서 초월적인 해가 선재해야만 제기될 수 있다. 또 문제는 그것을 '잘 제기하는' 어떤 주체 또는 그 문제에 '응답하는' 어떤 주체를 필요로 한다. 이런 점에서 플라톤에게 문제는 그 자체로 존재하는 즉 즉자성을 지닌다고 볼 수 없다. 이에 비해 들뢰즈가 말하는 문제-장은

즉 문제 자체가 지닌 즉자적인 메커니즘에 따라 해가 다르게 드러날 수 있음을 밝혔다. 이들의 발견은 문제가 해에 종속되지 않고 그 자체로 초월적이고 객관적인 본성을 지니고 있음을 증명해 주었다.

그 스스로가 자신의 메커니즘을 작동시킨다. 문제-장은 연속적으로 차이를 생성하고, 미세한 차이들의 복잡한 관계맺음을 형성하며, 이 관계맺음을 통해 독특점을 규정한다. 이러한 활동은 외부의 어떤 힘에 의해 일어나는 것이 아니라 문제가 지닌 즉자적 메커니즘을 통해 발생한다. 따라서 문제는 해에 의존하는 불충분한 존재가 아니라 자신의 즉자적인 차이 생성 활동에 의해 해를 발생시킬 수 있는 독자적인 존재이다. 또한 주체에게 속한 주관적인 변인들과 대상에 속한 객관적인 변인들도 문제-장에 포괄적으로 포함되어 다함께 미분적인 관계를 맺고 새로운 독특점을 규정하는데 일조한다. 문제가 주체를 필요로 하는 것이 아니라 주체 역시 문제-장에 하나의 변인으로 포함되어 즉자적 운동 속에 흡수된다. 문제의 '즉자성'은 문제가 해 뿐만 아니라 주체의 주관적 계기나 대상의 객관적 계기로도 환원되지 않는 객체성과 독자성을 지닌다는 것을 보여준다.

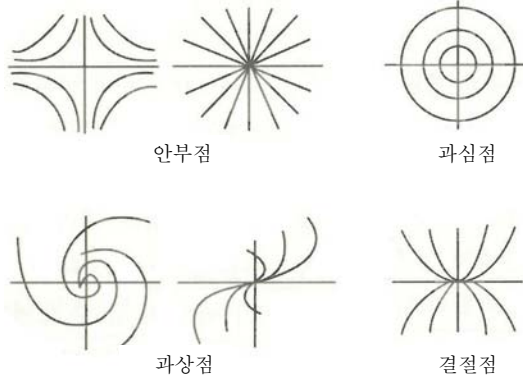
다섯째, 들뢰즈의 문제는 '잠재성'과 '내재성'을 지닌다. 플라톤의 문답법에서 문제는 해에 비추어 만들어지며 해가 나타나면 사라지는 일시적인 것으로 간주된다. 즉 어떤 해가 현실화되면 문제는 해결되어 사라진다. 그러나 들뢰즈에게 문제는 해가 현실화되었다고 해서 사라지지는 않는다. 앞서 방의 기온이 15도, 16도, 19도 등으로 변해간 예를 상기해보자. 현실적으로 드러나는 것은 이들 특정한 기온들이며 이들은 '해'에 해당한다. 그러나 어떤 기온이 현실화되었다 하더라도 기온을 형성하는 변인들의 미분적 관계맺음과 이들의 차이화 운동이 사라지지는 않는다. 방안에서는 여전히 무수한 변인들 사이의 역동적인 관계맺음이 잠재적으로 존재하며, 이들은 끊임없이 독특점을 새롭게 규정하면서 방안의 온도를 바꾼다. 즉 어떤 해가 현실적으로 드러난다 하더라도 문제-장은 결코 사라지지 않는다. 문제-장은 소멸되지 않고 새로운 해들을 현실화시키기 위해 잠재적 차원에서 끊임없이 차이화를 진행하고 있다. 이처럼 문제-장은 현실화된 특정한 해가 아니라 현실적 차원 이면에 잠재되어 있는 발생 지평이라는 점에서 '잠재성'을 지닌다. 또 문제-장은 해를 현실화하고도 사라지지 않고, 현실화의 운동에 여전히 참여하고 있다는 점에서 '내재성' 또한 지닌다.³⁾

들뢰즈는 지금까지 살펴 본 것과 같은 성격을 지닌 '문제'를 '배움'(learning, apprentice)이라는 교육(학)적 개념과 밀접하게 관련시킨다. 들뢰즈에 따르면 "배움은 문제의 객체성과 마주하여 일어나는 ... 활동"이며 "배우는 자는 실천적이거나 사변적인 어떤 본연의 문제를 구성하고 공략하는 사람"이다(Deleuze, 1968: 362). 또한 "물음을 던지거나 문제를 설정하는 심급은 인식 [배움]의 일부를 이"루고(Deleuze, 1968: 159) "배움은 ... 문제제기적 심급을 표현한다"(Deleuze, 1968: 417). 들뢰즈는 자신의 문제이론을 교육 특히 배움 활동과 매우 밀접히 관련시키고 있다.

3) 문제의 내재성을 잘 보여주는 예로 푸앵카레의 독특점의 중별화를 들 수 있다. 푸앵카레는 독특한 점들을 안부절, 결절점, 과상점, 과심점 등으로 나누었다. 이 네 가지 독특한 점 근방의 해 곡선은 [그림 6]와 같다 (Deleuze, 1968: 388, 역주).

그리고 자신의 문제이론 위에서 구축된 새로운 교육 이미지를 '새로운 메논'이라고 부른다. 그렇다면 들뢰즈가 자신의 문제이론으로 구상하고 있는 '새로운 메논' 곧 '문제제기적인 교육'은 어떤 성격을 지니는가?

첫째, 들뢰즈의 문제제기적인 교육은 변화와 차이의 유희에 적극적으로 가담하는 생성 활동이다. 문제-장은 고정적인 해를 재현하지 않고 끊임없이 변이해 나가면서 차이를 생성하는 역동적인 체계이다. 다시 말해 문제는 무수한 차이들의 미분적 관계들과 독특성들로 이루어진 다양체이다. 그렇다면 학생이 이 문제-장에 진입하여 문제들을 공략한다는 것은 무엇을 의미하는가? 이는 학생이 미리 준비된 해를 탐구하기 위해 문제를 경유한다는 것을 뜻하지 않는다. '문제를 공략한다는 것'은 문제-장에서 솟아나는 무수한 차이들과 독특성을 이용하여 문제의 조건을 새롭게 규정지음으로써 기존과는 다른 새로운 것, 그 맥락에만 유일한 특이한 해를 생성한다는 것을 의미한다. 앞서 문제는 해를 생성하고도 사라지지 않는다고 언급하였다. 학생이 어떤 해를 창출하였다고 해서 문제가 완전히 소멸되는 것이 아니다. 문제는 학생의 삶에 잠재적이고도 내재적으로 남아있으면서 그 자체 메커니즘에 의해 차이화를 지속한다. 학생은 과거에 그 문제를 대면한 적이 있지만 자신이 처한 새로운 특수성에 의해서 그 문제는 또 다시 새롭고 차이적인 문제로



[그림 6] 독특점의 종별화

들뢰즈는 푸앵카레가 종별화해 놓은 독특점들을 다음과 같이 해석한다. 해 곡선이 먼저 존재하고 있어서 이에 따라 독특점들을 나눌 수 있는 것이 아니라, 독특점이 형성되는 벡터-장이 먼저 존재하고 여기서 독특점이 형성된 이후에야 해 곡선의 모양이 결정된다는 것이다. 그래프에서 확인할 수 있는 것과 같이 해 곡선이 독특점을 만들기보다 오히려 독특점이 계의 끌개(attractor)로 작용하면서 해 곡선을 이끌어가고 있다. 끌개로서의 독특점은 문제를 제기하는 역할을 한다. 독특점이 어떻게 존재하고 어떻게 할당되어 계를 이끌고 나가느냐에 따라 해 곡선 모양이 결정되며, 이런 후에야 그래프들에 대한 종별화가 가능하다. 따라서 해 곡선이 독특점을 종별화하기보다 독특점의 실존과 할당이 해 곡선을 특수한 종들로 조직한다. 이는 곧 독특점을 발생시키는 벡터-장이 해 곡선 안에 내재 해 있어야 해 곡선이 형성된다는 것을 의미하기도 한다. 만일 독특점을 형성하는 벡터-장이 사라진다면 계를 이끌고 갈 끌개는 형성되지 않게 되고 이로써 해 곡선 역시 생기지 않는다. 즉 문제와 독특점은 해 곡선에 의해 은폐되어 있지만 여전히 해 곡선에 존재하여 해 곡선을 이끌어 가고 있다.

다가온다. 문제-장은 여기에 잠입한 학생에게 과거에 발견한 해를 동일하게 재현하거나 과거와 똑같은 정체성을 지니기를 요구하지 않는다. 오히려 문제-장은 끊임없이 변화하고 시시각각 독특해지는 자신을 따라 학생 역시 유동적으로 변화하고 독특해지기를 요청한다. 가령 문제-장에 진입하여 수업을 배우는 것은 따라야할 고정적인 몸동작을 재현하는 것이 아니며, 마찬가지로 문제-장을 통해 외국어를 배운다는 것은 정해진 어휘들을 동일하게 반복하는 것이 아니다. “수업을 배운다든가 외국어를 배운다는 것은 자신의 고유한 신체나 언어의 독특한 점들을”, 시시각각 변화하고 새로워지고 있는 문제-장의 “독특한 점들과 합성”(Deleuze, 1968: 417)하는 것이다. 문제-장의 독특점과 학생의 독특점이 합성된다는 것은, 순간순간 특이해지는 문제-장에 따라 학생의 신체나 언어가 유동적으로 변이함으로써 차이와 새로움이 창조된다는 것을 의미한다.

둘째, 들뢰즈의 문제제기적인 교육은 무지와 망각을 긍정함으로써 창조적 사유를 촉구하는 교육이다. 문제와 해에 대한 고전적인 이해 방식에서는 무지와 망각은 부정된다. 무지는 해를 알아내어 앞에 이룸으로써 극복되어야 하고, 해를 망각하였을 때는 지속적으로 문제에 대면하여 해를 상기해야 한다고 여겨진다. 교육적 상황에서도 마찬가지다. 학생이 교육을 받는 이유는 해에 대해 무지하지 않도록, 해를 망각하지 않도록 하기 위해서이다. 학생이 해를 알지 못한다면 제대로 교육받지 않아서라고 여길 정도로 교육에서는 ‘해에 대한 무지’와 ‘해에 대한 망각’이 철저히 부정된다. 이처럼 해에 대한 무지와 망각이 금기시되기 때문에 학생이 경험하는 문제 역시 대부분 해를 전제하여 만들어진다. 학생들에게 주어진 문제란 교사에 의해 해답이 이미 확보된 문제, 필요한 보조 수단을 통해서 해결 가능한 문제, 따라서 학생이 해를 알게 되면 사라져버릴 문제들이다. 학생이 무언가를 배우기 위해 문제 상황에 놓일 수 있고 배움의 과정에서 수많은 문제들을 경험할 수 있지만, 이런 경험은 잠정적이고 일시적이어야 하며 해를 분명히 알게 됨으로써 문제 상황은 극복되어야만 한다. 교육에서 해를 전제한 문제들을 주로 활용하는 까닭은 학생이 해에 대해 무지하거나 해를 망각하는 것은 ‘비교육적’인 일이라고 생각하기 때문이다.

그러나 들뢰즈의 문제이론은 해에 대한 무지와 망각이 비교육적이라는 통념을 완전히 깨뜨린다. 왜냐하면 이것은 ‘무지’를 중심으로 이루어진 문제이론이기 때문이다. 차이화 하는 문제-장에 진입할 때 배우는 이는 무지와 혼동, 망각에 직면한다. 새로운 문제는 기존의 해로는 해석되지 않기 때문에 문제를 접했을 때 학습자는 그 상황을 정확하게 이해할 수 없는 무지의 상태에 놓인다. 또 그가 기존에 갖고 있던 개념들을 총동원한다 하더라도 새롭게 바뀐 문제 상황을 완전히 해결하기에는 역부족이다. 왜냐하면 문제 상황은 과거에는 존재하지 않았던 새로움과 차이를 언제나 동반하기 때문이다. 따라서 학습자는 자신이 처한 특이적인 상황에 따라 문제를 새롭게 조건화할 필요를 느끼게 되고, 이전과는 또 다른 해를 산출해야만 한다. 배움의 과정이 지속된다면 문제가 끊임없이 변이함에 따라 무지와 망각 또한 끊임없이 반복될 것이며, 해는 영원히 회귀하는 무지와 망각을 잠시 보류시키기 위한 잠정적인 사태에 불과하게 된다. 문제의 연속적 변이

가 먼저 존재하고, 이 “연속성을 바탕으로 불연속성들을 분만하는 것”이 해를 생성하는 것이다 (Deleuze, 1968: 357). 마찬가지로 끝없이 계속되는 무지가 선행하고 이 무지를 잠시 보류하기 위해 임의의 대안을 만들어내는 것이 해를 생성하는 것이다. 따라서 “무지는 더 이상 어떤 부정적인 사태, 불충분한 사태가 아니다”(Deleuze, 1968: 394). 무지와 망각은 사유의 안일함을 넘어서게 하고 창조적 사유를 가능하게 한다. 무지를 긍정해야만, 이미 달라진 문제 사태를 기존의 인식틀로 해석하려는 안일한 욕망을 극복할 수 있다. 또한 망각을 긍정해야만, 완전히 새로운 문제 맥락을 과거의 기억만으로 대처하려는 소극적 태도를 넘어설 수 있다. 해에 대한 재현을 강조하는 플라톤의 교육에서 무지와 망각은 금기시 되지만, 차이의 생성을 강조하는 들뢰즈의 교육에서 이들은 창조적 사유를 촉발하는 출발점이다.

셋째, 들뢰즈의 문제제기적인 교육은 재현의 원리가 아닌 차이와 반복의 원리에 의해서 추동되는 교육이다. 문제제기적인 교육은 ‘문제-물음 복합체’ 또는 ‘문제들과 물음’이라는 체계 속에서 이루어진다. 들뢰즈는 문제와 물음을 구별한다. 물음은 어떤 원천적인 질문에 해당하고, 문제는 그 물음을 머금고 있다가 그 물음이 변이하여 드러나는 문제-장이다. 문제 안에 물음이 봉인되어 있다가 물음은 문제들로 개봉된다. 다시 말해, 문제는 물음이라는 보다 근본적인 질문을 봉인하고 있고, 이 물음은 마치 봉투 속의 편지가 개봉되는 것처럼 문제로 개봉된다. 그런데 들뢰즈에 따르면 물음이 문제로 개봉될 때 동일한 것이 반복되지 않고 급진적인 변신을 거쳐 차이가 반복하게 된다. 가령 프루스트의 작품『잃어버린 시간을 찾아서』의 주인공은 ‘내가 알베르틴과 결혼하게 될까?’라는 물음을 지속적으로 갖고 있다. 그런데 그 물음은 단순히 ‘알베르틴과 결혼한다’, ‘결혼하지 않는다’의 해를 얻어 사라지는 물음이 아니다. ‘물음’은 주인공의 삶 전체를 경유하여 끊임없이 제기되다가 예술작품을 쓰는 ‘차이적인 문제’로 전개되고, “이 문제 안에서 원래의 물음 자체는 어떤 급진적인 변신의 단계를 통과한다”(Deleuze, 1968: 425). 물음은 문제를 지속적으로 발생시키는 반복의 역량이며, 문제는 물음을 동력으로 삼아 언제나 차이나는 것으로 반복된다. 문제와 물음이 형성하는 이 체계를 들뢰즈는 “물음-문제 복합체”(Deleuze, 1968: 425) 또는 “문제들과 물음”(Deleuze, 1968: 423)이라고 명명한다.

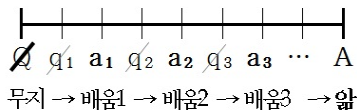
들뢰즈는 “물음-문제 복합체가 전적으로 현대적 사유의 성취에 속하고, 또 이런 성취의 기저에는 존재론의 부활이 자리하고 있다”고 본다(Deleuze, 1968: 422). 다시 말해 물음-문제 복합체는 현대적 사유로부터 얻어온 결과이며, 이는 어떤 존재론적 의미를 보여준다. 가령 현대 소설은 고전적인 소설과는 큰 차이를 지닌다. 현대소설에서 사건이나 등장인물들은 상투적인 서사나 캐릭터를 갖지 않고 다분히 문제제기적이다. 또한 현대 소설에서는 문장부호나 접속사, 단어의 배치 등 새로운 언어 실험 역시 파격적으로 이루어진다. 현대 소설에서 실험되고 있는 인물, 사건, 문법 등은 기존 소설체제에서는 당연시 여겼던 것에 대해 새로운 문제를 던진다는 점에서 문제들이다. 그런데 이 문제들은 ‘글쓰기란 무엇인가?’라는 보다 근원적인 ‘물음’에 대한 하나의 답변

이다. 바꾸어 말하자면, ‘글쓰기란 무엇인가?’라는 근원적인 물음이 반복적으로 제기되는 가운데 각각의 소설가들은 차이나는 인물, 사건, 문법 곧 차이적인 문제들로 이 물음에 응답하고 있다. ‘글쓰기란 무엇인가?’라는 물음은 ‘반복’의 역량에 해당하고, 조이스(J. Joyce), 살로몬(E. Salomon), 핑제(R. Pinget)의 각기 다른 스타일은 ‘차이’로 드러나는 문제들에 해당한다.

문제제기적인 교육 역시 ‘문제들과 물음’의 체계에서 이루어지는 학습이며 ‘차이와 반복’의 원리로 작동한다. 즉 ‘○○을 배운다는 것은 무엇인가?’라는 물음을 반복적으로 제기하면서, ○○에 관한 차이적인 스타일, ○○에 관한 차이적인 개념, ○○에 관한 차이적인 활동 방식을 창조하는 것이 문제제기적인 교육 활동이다. 물음은 배움의 과정에서 끈덕지게 반복되면서 예술로, 과학으로, 철학으로 즉 어떤 차이적인 문제로 개봉된다. 요컨대 문제제기적인 교육은 차이의 영원회귀라는 철학적 의미를 함축하면서 차이의 생성, 새로움의 창조에 초점을 맞추는 교육이다.

IV. 논의 및 결론 : 교육의 세 모형

앞의 II 장에서는 플라톤의 문답법이 ‘재현의 교육’이라는 특징을 지니고 있음을 살펴보았다. 플라톤의 메논의 사례에 따르면, 큰 문제(Q)가 먼저 제기되고, 이 큰 문제를 해결하기 위해 작은 문제들(q_1 , q_2 , q_3 등)이 제시된다. 해답이 제시되면 문제들이 제거되는 과정이 반복되면서 점차로 큰 문제(Q)에 대한 큰 해(A)가 분명하게 드러난다. 결국 큰 문제마저 폐기되면서 찾고자 한 바(A)가 분명하게 드러날 때 배움이 종료되고 앎의 상태에 이른다. 이러한 플라톤의 문답법을 문제, 해, 배움의 삼자 관계를 중심으로 그림으로 표현하면 [그림 7]과 같다.



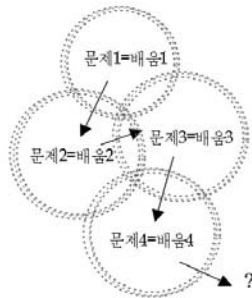
[그림 7] 교육의 철로모형

‘재현의 교육’이라는 특징을 지니는 플라톤의 문답법은 문제에서 해로 나아가는 일련의 모습이 철로와 비슷하다는 점 때문에 ‘교육의 철로모형’으로 명명할 수 있다. [그림 7]은 출발지(Q)에서부터 목적지(A)까지 기차가 탈선하지 않고 주어진 경로를 충실하게 따라가는 기차/철로와 같은 이미지를 제공한다.

교육의 철로모형은 다음과 같은 특징을 지닌다. 첫째, 교육의 목표가 분명하다. 교육이 향하는 목표는 큰 문제(Q)에 대한 큰 해답(A)이다. 이 목표를 향해서 배움이 진행되며, 목표를 탈선하는 경우에는 목표로 다시 돌아오도록 하는 작은 문제들이 또 다시 제시된다. 둘째, 교육의 과정이

구조적이다. 문제들은 큰 문제의 해결 가능성을 점차 높여주는 방식으로 체계적이고 구조적으로 배치되어 있기 때문에 배움에 있어서 문제의 순서들이 바뀌어서는 안 된다. 여기서는 문제의 순차적인 계열을 충실하게 밟는 것이 중요하다. 셋째, 교육활동에서 중요한 것은 미리 주어져 있는 해를 재현하는 것이다. 해가 먼저 존재하고 이것에 비추어 문제들이 전사되기 때문에 이 문제들을 해결함으로써 도달해야 하는 결과는 미리 상정되어 있는 해이다. 학습의 결과로 선재하는 해를 알게 되지 못하면 배움의 과정은 오류로 규정된다. 넷째, 교육의 철로모형에서 중요한 것은 종착지에 있는 해를 완전하게 재현하기 위하여 제시된 문제들을 한 단계 한 단계씩 충실하게 밟는 것이다. 교육의 철로모형에서는 해라는 고정적인 동일자를 보다 더 완전하게 재현하고자 선형적으로 배치된 문제들을 충실히 해결해 나아가는 것이 중요하다.

앞의 III장에서는 들뢰즈의 문제이론이 '생성의 교육'이라는 특징을 지니고 있음을 살펴보았다. 생성의 교육에서는 필연적으로 해결해야 할 문제가 존재하지 않는다. 우연적인 마주침을 통해서 배움의 대상을 만나게 되고, 이 대상을 둘러싼 문제-장의 특이성에 민감하게 반응하면서 배움이 시작된다. 배움의 계기로 우연적인 마주침을 강조하는 들뢰즈의 문제이론을 문제, 해, 배움의 삼자 관계를 중심으로 그림으로 표현하면 [그림 8]과 같다.



[그림 8] 교육의 항해모형

'생성의 교육'이라는 특징을 지니는 들뢰즈의 문제이론은 우연적인 마주침을 통해서 배움이 시작된다는 점에서, 그래서 교육에서 자유로운 횡단을 강조할 필요가 있다는 점 때문에 '교육의 항해모형'으로 명명할 수 있다. [그림 8]은 우연한 마주침을 통해 문제가 생성됨과 동시에 배움이 시작된다는 점에서 망망대해를 가로질러 횡단하는 항해의 이미지를 제공한다.

교육의 항해모형은 다음과 같은 특징을 지닌다. 첫째, 교육이 지향하는 목표는 문제-장에 적극적으로 잠입하는 것 외에는 없다. 이 모형에서 배움은 특정한 해를 알아내는 것에 목적을 두지 않고 새로운 문제-장에 민감하게 반응하고 거기에 적극적으로 몰입하는 것에 목적을 둔다. 외부에서 부과되는 특정한 문제도 목표가 될 수 없다. 왜냐하면 문제와 마주치는 것은 학습자 자신이며, 그가 어떤 문제를 만나 어떤 독특한 배움의 길을 낼 지 역시 우연(한 마주침)에 달려있기

때문이다. 이 모형에서는 반드시 따라야 할 고정된 문제가 없고, 문제가 형성될 수 있는 방향은 완전히 열려 있다. 강요되는 중심이 없기에 학생은 우연한 마주침이 발생하는 모든 곳에서 배움의 길을 생성할 수 있다. 매끄러운 바다 위를 여기저기 가로지르며 항해하는 배와 같이 학습자는 사방으로 열린 공간에 자신만의 의미있는 길을 내는 배움의 항해를 할 수 있다.

둘째, 교육의 과정이 매우 비구조적이다. 학습자와 배움의 대상을 둘러싸고 형성되는 문제-장은 무수히 복잡하고 다양한 변인들로 이루어져 있다. 우연히 펼쳐든 책, 인터넷 기사, 누군가와 의 대화, 음반과 영화, 예술작품, 당시의 관심사나 특별한 경험, 교사의 코멘트 등 수많은 변인들이 미세한 관계를 형성하면서 문제-장을 조성한다. 이들의 미분적 관계맺음을 통해 독특점이 형성되고 그것을 꼭지삼아 배움이 진행된다. 여기서 독특점은 고정적인 해가 아니라 변인들의 가변적 관계맺음에 의해 계속 새롭게 규정되기 때문에 배움의 과정은 고정적인 구조를 갖지 않는다. 즉 어떤 변인들이 어떤 차이적 관계맺음을 형성하는가에 따라 독특점이 끊임없이 다르게 규정되기 때문에 배움의 구조는 시시때때로 위상 변화를 일으킨다.

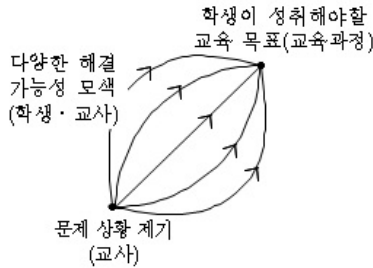
셋째, 교육의 결과는 문제-장의 미분비와 독특점에 의해서 산출된 해이다. 교육의 결과로 산출된 해는 교사가 미리 알고 있었거나 의도한 해가 아니라 학생이 속한 특유의 맥락, 독특한 문제-장으로부터 발생한 해이다. 문제-장 자체는 연속적인 변이의 흐름이다. 이 객체적 장을 객체로서 그대로 놓아둔다면 배움은 일어나지 않는다. 문제 장에 잠입하여 이것을 표현하는 가능한 대안, 임의적인 해를 걸어 올리는 학습자의 주관적 활동이 있을 때 배움은 일어난다. 마치 흘러가고 있는 시냇물의 한 곳을 걸어 올려서 연속적인 흐름으로부터 불연속적 단절을 만들어 내듯, 학생은 문제-장의 연속적인 차이 생성의 흐름 가운데 특정 부분을 끊어내고 응고시켜 그 문제-장을 표현할 수 있는 가능한 대안, 임의적인 가설들을 만들어낸다. 문제를 표현하는 가능한 대안, 임의적 가설들, 특수한 해들이 곧 배움의 결과이다. 이는 문제를 해결하여 사라지게 하는 해답이 아니라 문제라는 다양체가 갖고 있는 천변만화하는 얼굴의 한 부분을 소묘한 것과 같은 결과들이다.

넷째, 이 모형에서 가장 중요한 것은 차이의 반복의 원리 즉 차이 생성의 원리를 적극적으로 살리는 것이다. 문제-장은 끊임없이 차이를 생성하고 특이점을 산출해낸다. 문제를 공략하는 사람이 곧 배우는 자며, 배우는 자에게 주어진 과업은 문제가 지닌 차이와 독특성을 극대화 하는 것이라고 할 수 있다. 이 모형에서 학습자는 예술가와 같다. 예술가들은 독특하고 차이적인 작품을 생성하기 위해 언제나 상투성과 투쟁한다. 학습자 역시 자신의 배움의 과정과 결과가 판에 박힌 것으로 변질되지 않도록 끊임없이 진부함과 투쟁해야 한다. 이 모형은 학습자가 지닌 여러 가지 관심사에 따라 이미 존재하는 문제들을 이리 저리 옮겨다는 것이 아니라 존재하지 않았던 새로운 문제를 적극적으로 창조하는 것을 강조한다. 또한 이 모형은 단순히 관심사들을 확대해 나가는 것이 아니라 상투적인 것을 최대한 강도 높게, 최대한 강렬하게 차이화 하는 것을 지향한

다. 즉 이 모형은 차이의 반복과 새로움의 생성을 지향한다.

교육의 철로모형과 교육의 항해모형은 교육의 이념형으로서 상호 대립을 이루는 양 극단에 위치한다. 달리 말하면, 철로모형과 항해모형은 교육에 대한 상반되는 '이념'에 해당한다. 이들은 추구하는 가치와 방향이 서로 다른 교육의 이념상이다. 이들 간의 가장 큰 차이는 전자가 반드시 따라야 할 길이 정해져 있다면, 후자는 그 어떤 중심도 없이 배움의 길이 완전히 열려있다고 가정한다는 점이다. 전자는 특정한 길을 따라야 하는 '재현의 교육'을 강조하고 있으며, 후자는 색다른 길을 창조하는 '생성의 교육'에 초점을 맞추고 있다.

실제 교육에서는 이상적인 모델을 재현하는 것을 강조하기도 하고, 교육의 생성적 측면을 살려 파격적인 실험과 창조 활동을 수행하기도 한다. 이런 이유로 현실적인 교육 상황에서는 이 둘 극단의 어느 한 쪽을 전적으로 부인하고 다른 한 쪽만을 취하기가 쉽지 않을 것이다. 학교 교육과 같은 실제 교육 상황에서는 서로 다른 교육의 이념형인 철로모형과 항해모형을 절충하는 방안을 생각해 볼 수 있다. 절충의 한 가지 형태는, '국가 교육과정'의 형태로 학생이 도달하여야 할 어떤 목표를 상정해 두되, 학생과 교사의 가변적 상호작용, 학생들의 주관적이고 다양한 흥미 등을 고려하면서 교육의 내용과 방법을 다채롭게 하여 미리 상정한 목표에 이르게 하는 방식이다. 이는 출발점과 도착점은 일정한 방식으로 고정되어 있지만, 그 사이에는 다양한 배움의 길들이 펼쳐지도록 하는 형태이다. 이를 그림으로 나타내면 {그림 9}과 같다.



[그림 9] 교육의 도로모형

철로모형과 항해모형의 절충형인 이 그림은 두 지점을 잇는 도로의 이미지를 보여준다는 점에서 '교육의 도로모형'이라고 명명할 수 있다. 도로모형의 한 예로서 '문제중심학습'(Problem Based Learning; PBL)을 들 수 있다⁴⁾. 현재 학교에서 활용되는 PBL은 발산적 활동이 가능한 문제

4) '문제중심학습'(PBL)은 원래 의대생들의 의학교육을 위해 고안되었다. 의학교육의 PBL에서는 문제상황의 불확실성과 변이성으로 인한 '비구조적 성격'에 주목하면서 학생들이 자기주도적으로 다양한 문제를 설정하고 문제해결을 위한 포괄적인 사고실험을 수행하는 것을 강조하였다(Barrows, 1994). PBL은 점차로 의학 교육의 경계를 넘어 법학, 경영학, 건축학, 공학, 교육학 등으로 확대 적용되었다. 그러나 교육학의 이론과 실제에 수입된 PBL은 문제의 비구조적인 성격보다는 구조적인 성격을 더 강조하였다. 따라서 학생들은 PBL에서 비구조화된 문제-장에 빠져들어서 그 스스로 다양한 문제를 구성하고 탐구하기보다는 교사가 구조

상황을 교사가 던져주고 학생들은 다양한 내용과 방식으로 이를 해결하면서 정해진 교육목표를 달성하고자 한다(조연순, 2006). 다시 말해 교사는 학생이 성취해야 할 교육목표를 바탕으로 의미있는 문제를 설정하여 학생들에게 제공하고, 학생들은 주어진 한 가지 길만을 답습하지 않고 다채로운 내용과 방법을 동원하여 문제를 해결해 나간다. 즉 PBL은 철로모형의 교육적 세팅에서 항해모형의 교육내용과 방법을 적용한 절충형에 해당한다. 이 같은 PBL은 두 가지 장점을 지닌다. 우선, PBL은 학생으로 하여금 자신의 흥미에 따라 창의적으로 활동하게 함으로써 ‘재현의 교육’(교육의 철로모형)의 획일성을 극복할 수 있다. 또한 PBL에서 교사는 학생이 성취해야 하는 교육목표에 합당한 문제를 제시하여 가르침으로써 ‘생성의 교육’(교육의 항해모형)의 모험성과 위험성을 완화할 수 있다. 이런 이유로 PBL은 교육의 두 이념적 모형의 극단성을 완화하여 실제 교육 활동으로 적용할 수 있는 현실적인 대안으로 평가할 수도 있다.

그러나 교육의 도로모형은 서로 다른 철학과 가치에 근거한 두 가지 상이한 모형들을 절충함으로써 생기는 모순을 고스란히 안고 있다. 달리 말하여, PBL은 철로모형이 가정하는 타율적 교육 세팅 안에서 항해모형이 강조하는 자율적 학습을 수행하려고 한다는 모순을 안고 있다. 이런 이유로 도로모형은 양립불가능한 철로모형과 항해모형을 무리하게 절충하려는 문제를 지닌 모형으로 해석할 수도 있다.

이 글에서 연구자는 교육의 세 가지 모형을 제안하였다. 플라톤의 문답법에 기반한 철로모형, 들뢰즈의 문제이론에 기반한 항해모형, 그리고 이들 모형들을 절충한 도로모형을 살펴보았다. 무엇보다도 창의성을 강조하는 오늘날의 사회에서 교육은 더 이상 철로모형으로 회귀할 수도 없고, 절충적인 도로모형이 갖는 모순도 간과할 수가 없다면, 우리는 항해모형에 좀 더 많은 관심을 가질 필요가 있다. 항해모형에 따른 교육은 현 교육 세팅에서는 실행하는 것이 쉽지 않아 보이지만, 생성과 창조의 교육을 위해서라면 반드시 추구해야만 하는 형태의 교육이다. 교수·학습의 방법적인 측면에서 뿐만 아니라 교육 전체의 구조적 측면에서도 생성적이고 창조적인 배움이 가능하도록 교육에 대한 파격적인 실험을 시도할 필요가 있다. 교육의 항해모형이라는 새로운 개념의 창조가 교육의 실천적 변혁에 기여할 수 있는 날이 속히 오기를 기대한다.

회하여 제시한 문제의 답을 찾기 위해 즉 주어진 문제를 ‘해’결하기 위해 다양한 문제풀이 방식을 시도한다. 학생들이 문제 자체를 다양하게 구성하기보다는 주어진 문제의 답을 찾기 위해 노력한다는 점에서 교육의 이론과 실제에서의 PBL은, 의학교육에서의 PBL과는 달리, 교육의 항해모형보다는 교육의 철로모형에 더 가깝다고 볼 수 있다.

참고문헌

- 김슬옹(2002). 읽기지도를 위한 발문(문제설정, 질문) 전략. **함께여는국어교육**, 53, 209-230.
- 김영민(2006). 초등영어 수업의 의사소통적 교사질문 전략-지도서 분석을 중심으로. **신영어영문학**, 33, 207-228.
- 김재춘, 배지현(2011). 들뢰즈 철학에서의 '배움'의 의미 탐색. **초등교육연구**, 24(1), 131-153.
- 박병학(1986). **발문법 원론**. 서울: 세광출판사.
- 박성우(2010). 플라톤의 『테아이테토스』와 소크라테스적 삶의 철학적 변론. **한국정치학회보**, 44(3), 159-179.
- 박정진(2008). **국어 수업의 질문활동 연구**. 서울: 한국문화사
- 이강대(1996). 플라톤의 『메논』 편에서의 상기설 연구. **범한철학**, 12, 341-348.
- 이종일의(2006). **교육적 질문하기**. 서울: 교육과학사
- 조연순(2006). **문제중심학습의 이론과 실제 : 문제로 시작하는 수업**. 서울: 학지사.
- Barrows, H.(1994). *Practice based learning: problem based learning applied to medical education*. 서정돈·안병헌(역)(2005). **문제중심학습법: 의학교육을 중심으로**. 서울: 성균관대학교출판부.
- Blosser, P. E.(1973). *Handbook of effective questioning techniques*. Worthington, Ohio: Educational Associates, Inc. 송용의(역)(1987/2004: 중판). **효율적인 교사의 발문기법**. 서울: 배영사.
- Blosser, P. E(2000). *Ask the right questions*. Arlinton, Virginia: NSTA press.
- Browne & Keeley(1990). *Asking the right questions a guide to Critical Thinking*(Third Edition). Prentice Hall. 김영채(역)(2000). **바른 질문하기: 비판적 사고의 가이드**. 서울: 중앙적성출판사
- Dantonio, Marylou, Beisenherz and Paul(2001). *Learning to question, questioning to learn : developing effective teacher questioning practices*. Boston: Allyn and Bacon, c.
- Deleuze, G.(1968). *Difference et Repetition*. 김상환(역)(2004). **차이와 반복**. 서울: 민음사.
- Plato. Menon. 이상인(역)(2009). **메논**. 서울 : 이제이북스.
- Plato. *Theaetetus*. trans. Harold North Fowler(1921). The Loeb Classical Library. Cambridge: Harvard University Press.

* 논문접수 2012년 2월 20일 / 1차 심사 2012년 3월 15일 / 게재승인 2012년 3월 20일

* 김재춘: 서울대학교 학부 및 대학원 교육학과 졸업. 미국 UCLA에서 교육과정으로 박사학위 취득. 한국교육개발원, 한국교육과정평가를 거쳐 현재 영남대학교 사범대학 교육학과 교수로 재직 중. 주요 관심 분야는 교육과정 개발 및 평가, 교수-학습 이론, 교과서 개발 및 분석 등임. 최근 들뢰즈의 관점에서 교육을 이해하는 일에 많은 관심을 갖고 있음.

* E-mail: ccgim@ynu.ac.kr

* 배지현: 영남대학교 교육학과 박사과정 수료. 대구교대 졸업 후 초등학교 교사로 재직. 들뢰즈의 사상을 교육적으로 적용하는데 많은 관심을 갖고 있음.

* E-mail: zihyunee@hanmail.net

Abstract

A Study on The Nature of Problems in Plato & Deleuze's Philosophies

Gim, Chae-Chun*

Bae, Ji-Hyun**

This study is to examine the nature of problems in the philosophies of Plato and Gilles Deleuze. For the study, Plato's *Meno* and Deleuze's *Difference and Repetition* were analyzed in some detail.

As a result of the study, the findings are as follows. First, problems in *Meno* are seen to be subordinate to the answers and the problems are formulated in order to represent the answers. The problems in *Meno* presuppose that education is representational of answers because the answers are educational ends which we have to take after as learners. Second, problems in Deleuze's *Difference and Repetition* are seen to be transcendental in relation to answers and the problems are differential system which generates answers in the specific context. The problems in *Difference and Repetition* presuppose that education is generative of answers as a result of encounter because the problems are a system of continuous variation.

In this study, Platonic view on the problems is labelled as a *railroad model* of education because it places an emphasis on the linear solution of problems arranged around the line leading from the starting point to the end. Deleuzean view on the problems is labelled as a *voyage model* of education because it emphasizes an encounter with problems without any intent. It is suggested that a *voyage model*, not a *railroad model* of education has to be studied in more detail in order to experiment with grand-scale change of whole educational system.

Key words: Deleuze, Meno, problem, representational, generative

* Professor, Yeungnam University

** Corresponding author, Doctoral candidate, Yeungnam University