

리콤피르 텍스트해석학의 사회과교육적 함의

이 서 영
대구관음초등학교

목 차

- I. 들어가며
 - 1. 설명과 이해의 해석학적 순환
 - 2. 이야기와 자기 이해
 - 3. 우리, 너, 그리고 나
- II. 나가면서

I. 들어가며

사회과교육이 구현되는 교육과정과 교과서는 학자들이 만든 지식으로 구성된다. 사회과의 개념이나 일반화와 같은 지식은 반드시 알아야 하는 목표라기보다는 학습자가 사회 현상을 인식하기 위한 준거로 작동하기 위하여 규정된 것이다. 즉, 지식은 그 자체로 중요하다기보다 사용되는 맥락에 따라 가치를 지니게 된다. 그런데 규정된 지식에 의해 학습자는 바르게 알고 정확하게 사용할 것을 요구받는 것이 현실이다. 지식이 각자의 '삶' 속에서 이해될 때 의미가 있음에도 불구하고, 사회과교육의 내용은 학자들이 만들게 되었던 곳에 있었던 흥미진진한 맥락을 잃어버리고 구태의연한 말과 글로 전락하고 있다. 개인의 삶과 이야기가 사라지고 일반적이고 합리적인 '살아감'을 중시하면서, 보이는 현상만을 다루고 있다. 사회과 내용의 시작점은 '인간'이었음에도 불구하고 사회과교육에서 다루는 내용의 대부분은 인류라는 일반화된 인간이 당면하는 개인과는 거리가 있는 거대하고 보편적인 문제에 치중되어 있다. 게다가 대부분

의 수업은 사회과교육의 목표에 도달하지 못하고, ‘설명’에 그쳤다. 설명에 의해서, 그 수업 자체의 목표인 명제적 지식에 대해서라도 명확히 알아야하는데, 실상은 그렇지 못하다.

본 글에서는 합리적이고 실증적인 사회과교육에 함몰된 인문학적 요소를 재고하고자 한다. 이에 앞서, 우리는 사회과학을 통한 과학적 사고가 확산되어, 보편적이고 합리적인 의사결정과 문제해결이 가능해졌음을 인정할 필요가 있다. 과학적 사고는 사유와 추론을 통해서 비교하고 대조하며 분석하고 종합하여 최소한의 오차를 발생시키는 최선의 선택을 할 수 있도록 한다. 그러나 사회과에서 다루어지는 내용의 중심에는 늘 인간이 있기에 과학적 사고 경향에 더해져야 할 요소가 필연적으로 존재하게 된다. 인간의 시선이 머무는 것들은 때로는 뒤도 돌아보게 하고, 때로는 앞도 내다보게 하며, 때로는 옆을 바라보게 하므로, 어떤 주어진 절차에 의해 이루어지는 사고 작용은 아니기 때문이다. 앞, 뒤, 그리고 옆에 시선을 두는 것이 주위를 두리번거리는 것처럼 산만해 보일 수도 있다. 최선이라고 불리는 매뉴얼을 따라 선형적으로 수행하는 것이 아니어서, 리즘 구조와 같이 산발적으로 수행되며 방향성도 없어 보일 수도 있다. 그러나 그렇게 ‘보이는’ 것은 그렇게 보이지 않는 것들에 익숙해져 있기 때문이라고 할 수 있다.

Whitehead(1967)는 “교육에는 오직 유일한 주제가 있다. 그것은 모든 면에 있어서 다름 아닌 바로 삶이다.”라고 했다. 사회과교육은 다른 교과교육보다 더 삶 그 자체를 다룬다. 그럼에도 불구하고 사회과교육에 대한 혐오가 가득하다면, 삶을 살아가는 주체가 교육을 받으면서 느끼게 되는 이 아이러니는 어떻게 해결할 것인가.

사회과교육은 ‘지금, 여기’의 삶에서 실천적 지혜를 추구하기 위해 자기 자신에 대해 계속해서 알고자, 자신을 둘러싼 ‘지금, 여기’를 상상력과 유비를 파악하는 능력을 동원하여 맥락적으로 이해하는 것을 지향한다. 그리고 삶의 다양한 요소가 무엇인지를 정확하게 파악하고 총체적으로 이해하며, 삶의 실천적 세계를 독창적이며 유비적으로 통일되고 조화를 이룰 수 있도록 정확하게 표현하여 ‘자신’의 삶을 충만하게 살 수 있기를 기대한다.

사실, 개인이 모여서 이루는 사회, 이와 동형구조로 가르칠 만한 내용들을 모은 사회 교과, 전자와 후자를 연결하는 사회가 강조되면서, 교육과정과 교과서에서 개인은 사라졌다. 개인으로서의 인간에 대한 이해가 선행되지 않고 집단으로서의 인간에 대해 초점을 맞춘다. ‘나’도 알지 못하는데, ‘남’을 알아야 하고 ‘우리’를 알아야 하는 과정을 이수하게 된다. 7차 교육과정에서는, 인간과 시간, 인간과 공간, 인간과 사회로 영역을 구분했다. 이는 역사, 지리, 일반사회라

는 명칭에서 각 내용영역의 핵심을 정리한 것으로 ‘인간’과의 관계로 교과내용이 초점을 맞추고 있음을 보여준다. 사회과교육이 결국 알고자하는, 알아야 한다고 생각하는 교과내용은 인간과 분리된 지식이 아니라 인간 각 개인에게 체화된 지식으로, 자기에게 적합한 지식임을 뜻한다. 즉, 교사가 교수하는 것이 동일한 내용이었다 하더라도, 그 내용에 대한 이해 이후에는 학생 스스로가 자신에 대한 이해가 생겨나 개인이 삶을 살아가는 데에 적합한 지식으로서 그 유용성을 지닐 수 있어야 함을 의미한다.

그 지식에 마땅한 것을 150년도 더 된 J. S. Mill(1859)의 『자유론』에서 “타인과 관계되는 일뿐만 아니라 자신들에만 관계되는 일에 있어서도, 개인이나 가족은 다음과 같은 질문을 던지지 못하게 된다.”며 제시한 질문을 통해서 찾아 볼 수 있다.

“나는 무엇을 선호하는가? 혹은 나의 성격과 기질에 적합한 것은 무엇인가? 혹은 무엇이 나의 내부에 있는 가장 고귀하고 최선의 자질이 공정하게 활동하게 하고, 그것이 발전하고 융성하는 것을 가능케 해 주는가?” 대신에 그들은 다음과 같은 질문을 한다. “나의 본수에 적합한 것은 무엇인가? 나와 같은 지위와 재정적 형편에 처한 사람들은 대체로 무엇을 하는가? 혹은 나보다 우월한 지위와 상황에 있는 사람들이 주로 하는 것은 무엇인가?” 내가 의미하는 바는 그들이 자신의 성향에 적합한 것보다는 관습적인 것을 선택한다는 것이 아니라, 관습적인 것을 제척하고는 어떤 성향을 가진다는 사실조차도 그들에게는 고려되지 않는다는 것이다.

밀이 말하는 것처럼, 관습적으로 선택하는 것이 ‘나’가 하는 선택인양 아는 삶에서 벗어나, 사회과교육을 통해서, 관습적으로 선택하는 것조차 ‘나’에 의하여 선택한다는 것을 ‘나’가 알 수 있기를 바란다.

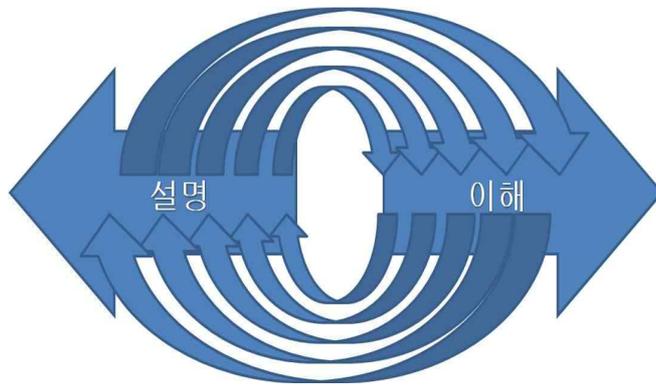
이를 위해 본 연구에서는 리콰르 텍스트해석학을 토대로 큰 그림을 그려보고자 한다. 리콰르 텍스트해석학은 이해와 설명의 해석학적 순환을 통해 과학적 방법론의 한계에서 벗어날 수 있음을 보여주고, 텍스트, 행동, 역사의 이론을 결합하여 인간과 세계의 문제에 접근하므로 방법론으로서 탁월함을 인정받고 있다.¹⁾ 역사뿐만 아니라 나아가 윤리와 정치의 이론까지 아우르는 리콰르 텍스트해석학이 사회과교육에 주는 함의를 살펴보자.

1) 리콰르 텍스트학은 이해와 설명의 이론을 재해석함으로써 인문학이 과학적 방법론의 한계에서 벗어날 수 있을 뿐만 아니라, 과학적 방법론 그 자체를 현상학적 해석학 아래에 포섭시킬 수 있음을 보여준다. 또한 현상학적 해석학이 행동의 이론을 구체화함으로써 사회적, 정치적 여러 관심사를 하나의 통합적인 큰 틀 속에서 다룰 수 있는 가능성을 제시한다.

1. 설명과 이해의 해석학적 순환

리쾨르는 설명(explanation)과 이해(understanding)의 이분법에 이의를 제기하며, 텍스트와 행동과 역사에 근거해 둘 사이의 상사관계(homology)를 표명했다. 그는 변증법을 통해 설명과 이해가 상호배타적인 극이 아니라 ‘해석’이라고 불릴 수 있는 하나의 복합적인 과정의 상대적 순간들로 간주될 수 있다고 보았다.

텍스트의 객관성을 중시하는 구조주의적 자세에서는 모든 주관적 또는 간주관적 관계는 설명에 의하여 제거되고, 다른 한편으로는 자기화의 주관성이라는 이름으로 객관화하는 모든 분석은 이해와 이질적이라고 선언되었다(박병수 역, 2004:199). 여기에 리쾨르는 설명과 이해의 상호침투성(inter-penetration)이라는 변증법적 개념을 대립시킨다.



[그림 3] 설명과 이해의 해석학적 순환

내가 즉각적으로 이해하지 못할 때, 나는 상대방에게 설명해 달라고 요구한다. 상대방이 나에게 제공하는 설명으로 말미암아 나는 더 잘 이해할 수 있게 된다(박병수 역, 2004:200).

대화적 상황에서 대화가 더 이상 진전되지 못할 때에 이해는 설명을 요청하게 된다. 담화에 의해 설명은 간주관적 이해를 독려한다. 대표적인 예로, 아리스토텔레스의 비극이론은 이야기 줄거리인 뭇토스(muthos)를 창작하는 과정에서, 미메시스(mimesis)와 같은 창조적 모방을 통한 내러티브 구조가 설명과 이해를 연결한다.

인간의 행동도 텍스트와 마찬가지로 가능한 다양한 해석들이 일어난다. 특히

인간 행동의 목적 지향적 성격은 ‘무엇’이란 질문에 대한 대답이 ‘왜’라는 질문에 대한 대답의 관점에서 설명되어질 때 온전하게 이해되어진다. 내가 한 행동에 대하여 누군가에게 ‘설명’할 수 있다면, 내가 무엇을 하려고 의도했는지를 상대방은 ‘이해’할 수 있게 된다. 그러면 인간의 행동에서 ‘해석’될 수 있는 것은 그 행동에 동기를 부여하는 토대로서 그 행동을 설명할 수 있는 바람직한 특징들이라고 할 수 있다.

인간 존재가 현재의 인간 존재인 것은 그것이 바로 인과관계(causation)의 영역과 동기부여(motivation)의 영역에 동시에 속해 있고 따라서 설명과 이해에 동시에 속해 있기 때문이다(박병수 역, 2004:210).

또한 인간행위는 최초의 상태와 내면적 대안들과 최후의 상태를 가진 이러한 닫혀진 체계(system)와의 관계에 놓이게 된다. 만약 설명은 체계이론의 영역에 속하고 이해는 의도적이고 동기화된 인간 행동의 동기의 영역에 속한다면, 사물의 과정과 인간의 행동이 사물들의 과정에서 ‘개입’(intervention)의 개념 속에 서로 뒤얽혀 있음을 볼 수 있다. 개입한다는 것은 인간이 자연 체계의 구현(articulation)을 따르고 있음을 의미한다. 그러므로 행동하는 것은 항상 무엇인가를 해서 세계에서 다른 무엇인가가 발생하도록 하는 것이다.

끝으로 역사에서도 설명과 이해의 상사관계와 텍스트와 행동에서의 상관관계를 살펴볼 수 있다. 역사는 일종의 내러티브로 허구적 내러티브와 비교하면 사실의 ‘내러티브’가 되고, 동시에 과거 사람들의 ‘행동’에 대한 내러티브가 된다. 이로 인해 역사는 앞서 살펴본 텍스트 이론과 행동이론의 변증적 특징을 모두 포함하는 것처럼 보인다.

역사는 우선 감정이입을 통해 일상생활에서 다른 사람들의 의도와 동기를 이해하는 방법이 있다. 이러한 이해는 역사가의 주관을 통해 서술되는 것으로, 역사가의 현재 생각 안에서 과거의 생각을 다시 활성화시키는 것이다. 반면에, Carl Hempel(1942)은, “역사는 하나의 사건에 대한 최초 조건을 기술하고, 일반 법칙을 진술하므로 설명과 동일한 도식을 따른다.”라고 ‘설명’의 입장을 내세운다.

이에, 리콰르는 설명과 이해를 포섭하여 설명이 접목된 역사적 이해가 이야기를 따라가는 능력을 포함한다고 제의했다. 이야기를 따라가는 것은 어떤 방향 설정을 즉시 제시하고 우연의 일치, 알아봄, 새로운 깨달음 등의 놀라움을 제공하는 일련의 행동과 생각과 감정을 이해하는 것이다(박병수 역, 2004:219). 이야기의 결론은 결코 연역되거나 예측될 수 없으므로 반드시 이야

기의 전개과정을 따라갈 수밖에 없다. 이 활동에 의해 끊임없이 사건의 다음 전개 과정과 결과를 예상하고 이야기의 진행에 따라 예상을 실제의 결과와 일치할 때까지 조정하고 나서야 '이해'했다고 할 수 있다. 우연성은 설명이 필요한 질문과 의문을 야기하고, 설명은 자연스럽게 이해를 확장시킨다.

리콰르는 이상의 텍스트·행동·역사이론을 근거로, 설명과 이해의 변증법을 설명은 방법적이고 이해는 비방법적으로 작용한다고 결론내린다.

이해는 해석의 과학에서 설명의 방법적 순간과 격항하는 비방법적 순간이다. 이 순간은 설명을 앞서고, 설명과 같이 가며, 설명을 마무리하고, 그리하여 설명을 감싸고 있다(envelop). 그런데 그 다음에는 다시 설명이 이해를 분석적으로 풀어 헤친다(develop)(박병수 역, 2004:222).

리콰르는 Hirsch의 견해²⁾에 기대어 이해와 설명의 관계를 보여준다. 텍스트는 모두 동등한 자격을 가지고 따로따로 이해될 수 있는 문장들의 단순한 연결이 아니므로 '해석'될 필요가 있다. 텍스트는 전체로서, 전체는 부분으로 나뉘지만 하나의 전체로 합쳐지기도 해야 한다. 즉, 전체를 해석하려면 부분들을 해석해야 한다. 또한 텍스트는 일종의 부조와 같아서 다양한 측면에서 접근할 수 있다. 이는 하나의 문장을 다른 문장들과 다양한 방식으로 연관시키는 것을 가능하게 한다. 이러한 텍스트의 언어적 본질로 해석은 쉽지 않다.

그래서 중요한 것과 그렇지 않은 것을 판단하는 것도, 개념의 범위를 좁힐 때도 '추측'을 사용하게 된다. 이러한 추측의 타당성을 검증하는 과정은 개연성의 논리에 의해 이뤄진다. 그리고 추측과 타당성 검증간의 균형이 '이해'와 '설명' 사이를 보완한다. 추측이 텍스트에 대한 주관적 접근이라면, 타당성 검증은 객관적 접근으로 볼 수 있고 이는 순환적으로 연관되어 있다. 그러므로 하나의 해석은 개연적이어야 할 뿐 아니라 다른 해석보다 더 개연적일 수 있다.

결론적으로, 만일 하나의 텍스트를 해석하는 방식이 언제나 한 가지 이상 있다는 것이 사실이라면, 모든 해석들이 동등하다거나 또는 해석들이 소위 '경험과 실제에서 얻은 눈대중 규칙'(rules of thumb)에 속한다고 할 수는 없을 것이다. 텍스트는 가능한 해석들이 발생할 수 있는 제한된 장(場)이다. 타당성 검증을 통해 독단주의와 회의주의의 양 극단을 오고가게 된다. 즉, 비록 우리가 최종적인 합의에 이를 수는 없다고 하더라도, 하나의 해석에 대해 찬반 논쟁을

2) E. D. Hirsch, Jr., *Validity in Interpretation*(New Haven: Yale University Press, 1967), p.25: "이해 행위는 첫째 온당한 (또는 잘못된) 추측이고 추측을 (옳게) 하는 방법은 없으며, 직관을 생성하는 규칙은 없다. 우리가 추측을 시험하고 비판하기 시작할 때 해석의 방법론적 행위가 시작된다."(박병수 역, 2004:250 재인용)

별이는 것, 다양한 해석들과 맞부딪치는 것, 그 해석들을 중재하는 것, 합의를 추구하는 것은 언제나 가능하다(윤철호, 2003:374).

그러므로 인간행동의 의미, 사회적 현상의 의미는 늘 다양한 방식으로 해석될 수 있다. 만약 누군가가 왜 어떤 행동을 했는지 나에게 '설명'할 수 있다면, 나는 그 사람이 무엇을 하려고 했는지를 '이해'하게 된다. '왜?'라는 질문에 이 유를 제시하는 과정에서 인간은 다른 사람들이 자신의 행동을 이해할 수 있도록 '말'한다. 이러한 논증의 과정은 텍스트 읽기와 유사하게 작동하게 된다.

읽기의 첫 번째 방법은 텍스트의 특징 중 하나인 실물 지시의 정지(epoche)로, 지시하는 세계가 없고 텍스트의 내부만이 존재하는 곳에서 구조적 분석을 통해 관계들의 꾸러미를 연결시키는 작용을 밝히는 것이다. 이를 통해 표면적인 의미를 구성하고, 궁극적인 지시를 구성하는 심층의 의미를 추구하게 된다. 이 지시는 비실물적이며, 텍스트 뒤에 숨어 있는 것이 아니라 텍스트 앞에 드러나 있고 담화가 이루어지는 상황이 아니라 하나의 가능한 세계를 이해하게끔 한다. 즉, 텍스트를 이해하는 것은 텍스트의 어의(sense)에서 지시(reference)로 이동하는 것, 텍스트가 무엇을 말하는 가에서부터 텍스트가 무엇에 대하여 이야기하는 가로 텍스트가 이동하는 것을 따라가는 것이다(박병수 역, 2004:262)

리쾨르는 이상의 논의를 통해 인문학 전 분야에 적용되는 강력한 패러다임을 주장한다.

첫째, 구조주의적 모형은 모든 사회적 현상을 설명하는 기초가 된다. 기호적 또는 상징적 기능은 사회생활의 토대가 되며, 사회적 실재는 근본적으로 상징적이다. 둘째, 구조분석과 자기화 사이에서 심층 의미를 파악할 수 있다. 자기화의 심리적이고 주관적인 성격을 탈피하기 위해 텍스트가 말하고자 하는 것에 초점을 둔다. 셋째, 심층 의미를 자기화하기 위해 인격적 참여(personal commitment)가 필요하다.

이상의 패러다임은 이해는 이해를 선행하고 이해를 동반하는 총체적인 설명적 절차에 의하여 중재된다(박병수, 2004:266)것을 보여준다. 여기에 텍스트가 지시하는 하나의 세계를 열어주는 인격적 참여가 더해질 때, 텍스트 읽기는 역동적이 된다. 드러냄(disclosure)에 자기화(appropriation)를 더하므로 설명과 이해의 상관관계는 해석학적 순환이 된다.

2. 이야기와 자기이해

인간들은 이야기하는 것이 더 이상 설 땅을 잃어버린 시대의 끝자락에 처해 있다. 또한 광고 정보의 홍수로 인해 인간들은 더 이상 공유할 경험을 잃어버리게 되었다

(김한식·이경래 역, 2000: 66~67).

리콥르는 법칙론적 모델과 인식론적 태도가 토대로 하는 사회학, 인구통계학, 경제학 등이 서사적 이해에 근거한 역사적 의미작용에 기반을 두고 있다는 사실을 간과한 데에서 비롯되었다고 지적한다. 이러한 경향이 인간과 삶을 이해하려는 모든 학문분야에 과학주의적 사고가 부당하게 적용되는 결과를 야기했고, 자신의 삶과 존재에 대한 물음을 전통과 역사를 토대한 이야기에서 찾아보려는 노력은 점점 사라지게 되었다.

가. 삼중의 미메시스(threefold mimesis)³⁾

리콥르는 미메시스를 읽기 행위를 통한 자아의 형성과정으로 본다. 미메시스 I - 미메시스II - 미메시스III의 과정을 통해 자아는 자기와 세계에 대한 인식의 지평을 넓힌다. 미메시스 I은 텍스트의 표면적 의미를 아는 차원이고, 미메시스II는 텍스트의 심층적 의미를 해석하는 차원이다. 미메시스III은 이전의 차원에 의해 텍스트의 세계를 총체적으로 이해할 수 있는 상태로 마음상태가 실천으로 드러날 수밖에 없는 차원이다. 이 세 차원은 자기이해의 과정이 어떻게 형성되는지를 설명하기 위한 구분으로 볼 수 있다.

<표 3> 삼중의 미메시스

| 미메시스 I | 미메시스II | 미메시스III |
|------------------|------------------------|--------------------------|
| 전형상화 단계 | 형상화 단계 | 재형상화 단계 |
| 행위에 대한 전(前) 이해 | 행동의 전 이해에 기반을 둔 줄거리 구성 | 텍스트의 세계와 독자의 세계가 교차되는 상태 |
| 저자의 의도파악 | 텍스트의 세계 이해 | 독자의 자기이해 |
| 현실의 허구화를 위한 준비과정 | 현실의 허구화과정 | 허구의 현실화 과정 |

3) 미메시스는 imitation(모방)이나 representation(재현)으로 번역하기도 하지만 본연의 의미를 포괄하기 어려우므로 그대로 표기한다. 미메시스의 어원은 mimos로, 흉내내기에 치중하는 소극(笑劇)을 뜻한다. 미메시스는 애초에 제의를 통한 신화의 모방을 가리키는 말이었다고 한다. 플라톤에서부터 사용되어 왔으나, 플라톤은 윤리적 가치에 초점을 두고 미메시스를 논하고 있으며 본 연구의 리콥르가 사용한 미메시스는 아리스토텔레스가 「시학」에서 제시한 개념과 아우구스티누스의 시간이론을 결합하여 삶과 이야기를 한꺼번에 그 속에 포획하고 있다.

| | | |
|----------------------------------|--|--------------------------------|
| 행동의 구조적, 상징적, 시간적 특성에 대한 이해하는 과정 | 사건에서 스토리로 만드는 과정 행동의 계열체에서 행동의 통합체로 이행하는 과정 시간의 연대기적 차원을 시간의 비연대기적 차원으로 옮기는 과정 | 미메시스II의 텍스트 이해를 자신의 삶에 적용하는 과정 |
|----------------------------------|--|--------------------------------|

전형상화의 단계인 미메시스 I 은 삶과 행동에 대해서 체험된 시간의 사건에서 이해하는 것을 의미한다. 리콰르는 다른 해석학자들과 비교했을 때 특히 ‘행위’를 중요하게 여기며 언어와 서사를 관련지어 다룰 필요성을 주장했다. 특히 그가 강조한 ‘행위’가 통념을 넘어서는 실천적인 행위인 것은, 인간의 삶과 행위가 ‘이해’를 전제로 하기 때문이다. 그러므로 표면적인 모방이나 재현은 할 수 있지만, 행위의 의미를 ‘이해’하지 않고서는 진정한 의미의 모방과 재현은 이뤄질 수 없다. 즉, 미메시스 I 은 자신의 삶과 행위에 내재된 가치와 규범의 틀에 비추어 사건을 바라볼 수는 있지만, 상징과 시간의 너머로 행위의 의미를 이해하는 데에는 한계가 있다. 사건에 대한 진정한 이해를 위해 텍스트의 이해와 해석에 의한 형상화의 과정이 필연적으로 따르며, 이를 미메시스 II 라고 한다.

형상화의 단계인 미메시스 II 의 과정은 텍스트의 매개와 타자의 영향이 요구된다. 이 과정은 칸트의 ‘반성적 판단’에 해당하는 것으로, 이야기를 구성하는 것-형상화-은 이야기된 사건에 대해 반성적으로 이해한다는 것이다. 미메시스 II 는 미메시스 I 을 토대로 이야기에 내포된 상징과 은유의 심층적 의미를 파악함으로써 주체로 하여금 ‘상상의 변주’(variations imaginatives)와 ‘의미론적 혁신’(innovation semantique)을 불러일으키는 것을 가능하게 하는 ‘매개의 과정’이며, 또한 텍스트와 서사행위에 힘입어 자아를 형성해나가는 본격적인 ‘이해의 단계’라고도 할 수 있다(이재호, 2010: 78). 즉, 미메시스 II 는 텍스트에 대한 이해와 해석을 통해 이야기를 구성하는 과정에서 ‘상상’과 새로운 ‘의미’부여가 발생하고, 이 과정에서 텍스트의 세계와 더불어 자기를 이해하게 된다.

미메시스 II 는 실생활의 사건들, 행동의 계열체, 시간의 연대기적 차원을 각기 구조화된 스토리, 행동의 통합체, 시간의 비연대기적 차원으로 재구성하는 과정으로 이루어진다. 우선, 테마 혹은 의미를 발생시키는 줄거리 구성은 일련의 사건을 단순히 시간적 순서에 따라 나열하는 것이 아니라 그것을 논리적 순서에 따라 재구성한다. 다음으로, 행동의 주체·목적·수단·상황·결과 등 행동의 계열체 요소들을 조화롭게 조직해 행동의 논리적 통합체인 ‘담론’을 형성한다. 끝으로, ‘그리고 나서?’라는 질문에 대한 답으로 구성된 시간의 연대기적 차원을 ‘왜 그리고 어떻게?’라는 질문에 대한 답으로 구성된 시간의 비연대기적 차원으로 바

꾼다.4) 이와 같은 미메시스Ⅱ의 과정을 거쳐 만들어진 줄거리의 발단과 결말사이에는 논리적인 인과관계가 존재하므로 독자가 ‘이해’할 수 있게 된다.

이야기 구성의 마지막 단계인 미메시스Ⅲ은 재형상화(refiguration)로서 미메시스Ⅱ가 재현된 경우에 미메시스가 나아가는 최종적인 상태를 가리킨다. 이야기 구성에 의해 미메시스의 과정이 내면화된 주체는 ‘자기화’하고, 이때 텍스트의 세계와 독자의 세계는 분리할 수 없게 되며 주체와 대상의 구분이 사라져 진정한 반성과 성찰이 이루어진다. 이는 해석학적 순환의 완성단계로 인간이 끊임없이 추구하고자하는 ‘숙명적 지향성’의 상태이다.

결국 리콥르는 3중의 미메시스 이론에서 텍스트 읽기행위를 통해 미메시스에 의한 자아형성의 단계를 구분하고 각 단계를 정립했다고 볼 수 있다. 이 과정에서 독자는 이야기 구성을 통해 형상화된 시간을 매개로 전형상화의 시간과 재형상화의 시간을 넘나들게 된다. 즉, 시간의 두 차원인 물리적 시간과 정신적 시간을 동시에 경험하며 자기를 성찰할 수 있게 된다. 그러면서 또 다른 3중의 미메시스로 들어가게 된다.

덧붙여, 리콥르는 서사적 정체성은 ‘동일성(idem)’이 아니라 문화와 역사에 대한 반성적 독서에 의해 부단히 변화하는 정체성인 ‘자기성(ipse)’을 가리킨다고 했다. 즉, 끊임없이 글을 쓰고 읽으면서, 이야기를 만들고 들으면서 스스로의 정체성을 형성하고 수정하는 것이 바로 인간이라는 것이다. 이러한 반성적 독서의 반복을 통해 되풀이하는 3중의 미메시스는 단순히 다람쥐 쳇바퀴 도는 것과 같은 순환의 구조가 아니라 동일한 문제를 다양한 각도에서 탐색하는 ‘무한한 나선 구조’를 지닌다.

리콥르는 “한 개인이나 공동체의 정체성을 말한다는 것은, 누가 그런 행동을 했는가? 누가 그 행동 주체이고, 당사자인가? 하는 물음에 답하는 것이다. 우선 어떤 사람을 지명함으로써, 다시 말해서 고유명사로 그 사람을 지칭함으로써, 질문에 답한다. 하지만 무엇이 고유명사의 항구성을 받치고 있는가? 자기 이름으로 지칭된 행동의 주체를, 출생에서 죽음에 이르기까지 늘어나 있는 삶 전체에 걸쳐 동일한 사람이라고 간주할 수 있는 근거는 무엇인가? 대답은 서사적일 수밖에 없다.”⁵⁾라고 서사적 정체성을 설명한다. 여기서 리콥르는 한나 아렌트가 『인간의 조건』에서 역설했던 것을 상기시킨다. ‘누가?’라는 물음에 답한다는 것은 삶의 스토리를 이야기하는 것이다. 그는 아리스토텔레스의 가르침도 잊지 않는다. “이야기된 스토리는 행동의 누구를 말해준다. 누구의 정체성은 따라서 서사적 정체성인 것이다. 인격적 정체성의 문제는 서사 행위의 도움 없

4) 세 과정은 독립된 것이 아니고 동일한 과정으로 시간의 순서가 있는 것도 아니다.

5) 시간과 이야기3. 471p.

이는 사실상 해결책 없는 이율배반에 빠지고 만다. 즉 그 자신과 동일한 주체를 그 다양한 상태에서 제시하거나, 흠과 니체의 뒤를 이어 그러한 동일한 주체는 실체론적 환상으로 그것을 제거하고 나면 순전히 잡다한 인식, 정서, 의욕들밖에는 나타나지 않는다고 주장할 수밖에 없는 것이다.”⁶⁾

자기 인식의 자기, 또는 서사적 정체성으로서 자기는 자기 삶의 독자인 동시에 필자로 구성되어 나타난다. “자서전에 대한 문학적 분석이 증명하듯이, 삶의 스토리는 주체가 자기 자신에 대해 이야기하는 진실하거나 꾸며낸 모든 스토리들로 끊임없이 다시 형상화된다. 것처럼 다시 형상화함으로써 삶은 이야기된 스토리들로 짜여진 직물이 된다.”⁷⁾

‘너 자신을 알라’는 경구는 너를 일깨워주려는 타자가 네 안에든 네 밖에든 있음을 시사한다. “그런데 돌이켜 살펴본 삶의 상당 부분, 문화에 의해 전승되는 역사적이거나 허구적인 이야기들이 갖는 카타르시스 효과로 정화되고 정제된 삶이다.” 곧 자기 삶의 스토리도 타인들의 이야기들을 통과하면서 형성된 것이다. “이처럼 자기성이라 스스로에게 적용시키고 있는 문화의 성과들을 통해 가르침을 받은 자기인 것이다.” 여기서 우리는 자아에 대응하는 타자의 폭은 사람과 사회뿐만 아니라 수많은 문화적 성과들을 포함한다는 것을 확인하게 된다.

폭넓게 산재하는 ‘타자들’은 자아를 인식하게 하는 매개체만은 아니다. 즉, 그들은 자아의 삶 그 자체를 동반하는 실체적 대상이자 삶의 조건이다.

나. 허구이야기, 역사이야기

리콰르는 ‘지금, 여기’의 시간과 공간을 초월한 허구이야기와 역사이야기에 대한 이해와 해석이 자기이해의 과정에서 거쳐야 할 텍스트로 보았다. 이는 삶의 형식으로서의 입문을 가능하게 하는 것으로 인간의 마음을 만지는 상징과 은유의 형태를 담고 있다. 리콰르가 문학과 전통 이야기를 강조하는 것은 사회에서 폭넓은 이해와 해석을 가능하게 하는 이야기가 온전한 역할을 확보해야 인

6) 동일하다(idem)는 뜻으로 이해된 정체성 대신에 자기 자신(ipse)이라는 뜻으로 정체성을 이해하게 되면, 그 딜레마는 사라진다. 동일성과 자기성의 차이는 바로 ‘실체적 혹은 형식적인 정체성’과 ‘서사적 정체성’의 차이이다. “자기성은 서사 텍스트의 시학적 구성에서 나오는 역동적인 정체성 모델에 부합하는 시간 구조에 토대를 둔 정체성이라는 점에서, 동일자와 타자의 딜레마를 벗어날 수 있다. 자기 자신(soi-meme)은 이처럼 서사적으로 형상화된 것들을 반성적으로 적용함으로써 다시 형상화된다고 말할 수 있다. 동일자의 추상적인 정체성과는 달리, 자기성을 이루고 있는 서사적 정체성은 변화와 변화 가능성을 삶의 일관성 속에 포함할 수 있다.”

7) 시간과 이야기3. 472p.

간이 시간에 대한 탐구와 더불어 정신적 체험으로서 경험 한계 너머의 무시간적 체험까지 할 수 있다고 보기 때문이다. 그래야 인간은 인간으로서 경험할 수 있는 가장 숭고하고 심오한 것을 누릴 수 있다고 보았다.

포스트모더니즘에 영향을 받은 현대문학이 전통적이고 고전적인 이야기를 대체하고 있고, 현대 역사학 연구에서도 과학주의와 논리실증주의적 태도가 만연하면서 역사의 객관적 이해를 추구하기 위해 모종의 역사의 법칙을 찾기에 주력하는 반면 역사학에서 역사⁸⁾와 이야기를 대립시키고 있다.

그러나 리콥르는 허구이야기와 역사이야기가 오늘날 의미 있는 이야기를 복원하게 한다고 본다. 허구이야기와 역사이야기는 삶의 형식을 상징과 은유의 형태로 담고 있으며, 자기이해는 이들이 내포하고 있는 상징적, 은유적 매개를 토대로 그 의미를 이해하고 해석하는 미메시스의 과정을 통해서만 도달할 수 있다.

허구이야기는 상상 속에서 일어난 일을 바탕으로 무한한 변형이 생겨날 수 있다. ‘마치 ~처럼’의 상황이 순간순간 펼쳐지는 것이다. 허구이야기는 독자의 ‘지금, 여기’의 상황은 아닐지 몰라도 독자로 하여금 시공간을 자유롭게 넘나들면서 상상할 수 있게 한다. 또, 허구이야기가 내포하는 가치의 의미를 이해하는 과정을 통해 실제 삶에서 의미를 찾아가게 된다.

하지만 허구이야기는 이야기의 규칙과 구조를 무시하거나 의미를 파괴하여 무절제한 상황을 야기할 수도 있다. 독자가 텍스트의 표면적인 의미를 이해하지 않은 상태에서 ‘상상력의 변주’가 독주되거나, 텍스트의 일차적인 의미는 이해하지만 이중의 의미를 이해하기보다는 저자의 의도에 의존하려는 경우가 이에 해당한다. 둘 다 상상력은 발휘된다고 해도, ‘의미론적 혁신’까지 도달하기에는 부족하다. ‘의미론적 혁신’이 일어난다는 것은, 밖으로 뻗어 마음과 세계와 교섭을 이루려는 자아의 마음상태와 안으로 파고들어 마음의 깊은 핵심부에 점점 다가가려는 자아의 마음 상태가 동시에 일어나는 ‘심성의 도약’의 순간을 의미한다(이재호, 2010:105).

리콥르는 역사와 전통의 보고인 과거의 유산을 저버리지 않고 동시에 그것을 기저로 하여 ‘상상의 변주’와 ‘의미론적 혁신’을 이끌어낼 것인가에 관심을 두었다. 특히 리콥르는 전통을 가다머의 ‘지평(horizon)⁹⁾과 유사하게 받아들여, 이야기된 시간 속에서의 ‘서사적 정체성’을 찾는 자기이해의 개념으로 재해석하

8) 리콥르는 프랑스어의 *histoire*가 영어의 *history*만을 뜻하는 것이 아니라 *story*도 동시에 의미함을 지적하면서, 역사를 이해하는 것과 이야기를 이해하는 것의 직접적인 관련을 주장했다.(김한식 역, 2004:537)

9) 가다머는 지평을 과거의 역사와 유산을 통해 끊임없이 현재를 형성해 나가는 것으로 이해했다.

였다.

리콤프에 의하면, 미메시스II는 신화, 동화, 소설 등의 허구이야기다. 이와 같은 허구이야기는 상징과 은유를 포함하므로 이해와 해석이 필연적으로 이루어진다. 그리스신화가 그 대표적인 예로, <이윤기의 그리스 로마 영웅열전¹⁰⁾>의 한 부분을 통해서도 신화의 상징과 은유를 해석과 이해하는 모습을 볼 수 있다.

플라톤을 철학의 핵심을 이루는 ‘이데아’문제를 두고 논쟁을 벌일 때의 이야기다. 디오게네스가 플라톤의 방을 둘러보면서 비아냥거렸다.

“이 방에는 경상과 숙장이 있을 뿐, 내 눈에 경상의 ‘이데아’나 숙장의 ‘이데아’는 보이지 않는데요.”

플라톤이 그 말에 응수했다.

“아마 그럴 것이네. 자네 정신의 눈에는 경상과 숙장만 보일 뿐, ‘이데아’까지 보일 턱이 없지.”

‘이데아’가 무엇인가? 가수 서태지의 노래 「교실 이데아」에 또 등장하는 이 ‘이데아’란 과연 무엇인가? ‘이데아’는 ‘보다(이데인)’라는 동사의 명사형이다. 매우 쉽고 거칠게 설명하자면, ‘이데아’는 어떤 사물의 실체가 아닌, 우리 정신의 눈으로 ‘보고’ 파악한 사물의 외관이다. 여기에 숙병이 하나 있다. 숙병의 실체는 분명히 존재한다. 하지만 숙꾼들이 본 숙병의 외관과 숙꾼의 아내들이 본 숙병의 외관은 같지 않다. 정신의 눈으로 보고 파악한 사물의 외관은 하나의 숙병에 대한 하나의 ‘관념’을 형성하는데, 이것이 바로 플라톤을 정점으로 발전하는 유럽 철학의 관념론이다. 그렇다면 이데아는 결국 무엇인가? 관념이다. 서태지의 「교실 이데아」는 교실이라는 관념적 맥락 구조에 대한 비아냥거림인 것이다.

이처럼 텍스트는 이해와 해석이 요청되지 않는 일차적이고 직접적인 의미와 더불어, 이해와 해석이 필요한 이차적이고 간접적인 의미¹¹⁾를 포함하고 있다. 후자의 의미를 파악하는 것은 전적으로 읽는 사람의 몫이다. 저자의 의도를 파악하는 것은 일차적인 의미를 이해하는 차원이지만, 이차적인 의미를 이해하고 해석하려는 노력에 의해서 자기이해의 가능성이 발생한다.

텍스트를 읽음으로 텍스트가 주는 다르고 새로운 자극을 받아들이면서 읽기 행위 이전의 나와는 다른 자기를 발견하게 된다. 이 과정이 자기이해의 과정이다.

10) 이윤기(2011), **그리스로마영웅열전**, 민음사.

11) 리콤프는 이를 이중적 의미(double-sens)라고 표현했다.

독자의 주체로 말하자면, 독자는 어떤 기대를 가지고 텍스트를 읽히고 텍스트를 받아들이는 만큼, 그런 기대의 소지자로서의 독자의 주체는 독서의 산물이자 텍스트의 선물이다(박병수 역, 2004: 31).

독서는 해리포터나 완득이가 되어보는 경험을 제공한다. 물론 이러한 경험은 '상상'이나 '착각'이라고 볼 수 있다. 하지만 결코 이와 같은 경험이 의미가 없는 것은 아니다. 이러한 '상상'의 과정을 통해 읽기 행위 이전에는 알 수 없었고 상상도 할 수 없었던 '자기'를 발견하게 되기 때문이다. 이것이 리쾨르가 말한 "독서의 산물(oeuvre)이자 텍스트의 선물(don)"이다.

오로지 내면의 것을 밖으로 끄집어내어 표출해서 외재화하고 대상화할 때에만 내면의 실체를 파악할 수 있다. 왜냐하면 "인간이 자기를 알게 되는 것은 오로지 자신의 행위들을 통해서, 자기 삶의 표현을 통해서, 그리고 이 삶의 표현이 남들에게 끼치는 영향들을 통해서이기" 때문이다(이기언, 2010:423~424.)

나 자신에게 있어서도 나는 것(*ce que je suis*)은 나 자신의 삶을 표현함으로써 잘 파악될 수 있다. 자기 자신에 대한 인식은 이미 하나의 해석인데 낯에 대한 해석 만큼이나 쉽지 않은 일이다. 어쩌면 낯에 대한 해석보다 더 어려울지도 모른다. 왜냐하면 내가 나 자신을 이해하게 되는 것은 오로지 기호들을 통해서이기 때문이다. 그런데 이 기호들은 내가 나의 삶을 표현하는 기호들로서 낯들이 내게 되돌려 보낸 기호들이다. 모든 자기 인식은 기호들과 작품들을 거친 간접적인 인식이다(박병수 역, 2004: 85).

즉, 타자 이해를 거쳐야만 자기 이해에 도달할 수 있다. 또한 자기를 잃어버려야만 '나와 다른 자기'를 발견하고 수용할 수 있다고 한다. 이는 독자가 텍스트를 자기화 하기 위한 방법으로, 정신분석학을 거친 리쾨르는 "자기중심적인 내가 지워져야 독서의 산물인 자기가 탄생한다."(이기언, 2010: 428 재인용)며 직접적인 의식과 직관을 버리고 텍스트의 매개를 거쳐야 진정한 자기를 알 수 있다고 주장한다.

텍스트의 의미론적 자율성은 저자나 1차적 지시 관계뿐만 아니라 초기 독자로부터도 확보된다. 그래서 이 자율성을 띤 텍스트의 세계를 주체가 어떤 방식으로 접근하는 것이 문제가 된다. 이것이 리쾨르가 말하는 '자기화(appropriation)'의 문제다. 이 자기화는 해석학의 첫 범주인 거리 두기, 두 번째 범주인 구조를 통한 대상화, 그리고 세 번째 범주인 텍스트 세계를 거친 텍스트 해석의 마지막 작업이기에, 텍스트에게 독자의 의도를 강요하고 그것에 폭력을 가하는 방식으로서 이루어지는 텍스트 세계의 수용이 아니다. 오히려

독자가 스스로 자기화해야 할 것이 저자의 의도도 아니고 독자 자신의 주관적 의도는 더욱 아닌 만큼, 자기화는 주체의 활동이긴 하지만 나르시시적인 자아로부터의 탈자기화며, 자기화라는 말이 풍기는 소유의 강조점이 배제된 자기화다. 그래서 텍스트 세계를 자기화함으로써 이루어지는 자기 이해는 그 이해활동에 직접적으로 현존해서 자신의 의도와 주관성을 관철시키는 자아(moi)를 오히려 거리두기 하는 활동인 것이다. 이런 의미에서 자기이해는 자기화만큼이나 탈자기화의 작업이다. 그래서 주체의 주관성을 우위에 두고, 텍스트의 의미와 세계를 구성하려는 주체의 야망과 허위적 의식을 문제 삼는 모든 비판적 계기를 자기이해는 수용하는 입장에 놓인다.

“결국 내가 자기화해야 하는 것은 바깥 세계의 제안(*une proposition du monde*)이다. 그 세계의 제안은 숨겨진 (저자의) 의도처럼, 텍스트 뒤에 있는 것이 아니라, 작품이 전개시키고, 발견해내고, 드러내주는 것으로서 텍스트 앞에 있는 것이다. 그렇기 때문에 이해한다는 것은 텍스트 앞에서 자기를 이해한다는 것이다. 결국 텍스트의 제한된 이해 능력을 강요하는 것이 아니라 텍스트에 자신을 텍스트에게 자신을 노출시키는 (그것에 자신을 개방시키는) 것이며, 그것으로부터 더욱 폭넓은 자기를 수용하는 것이며, 바깥 이 넓은 자기(*le soi*)의 수용이 세계의 제안에 가장 적절하게 방식으로 응답하는 (인간) 실존의 제안일 것이다. 그래서 이해는 주체가 그 영역을 쥐고 있는 구성과 같은 것에 완전히 대립된다. 이런 의미에서 자기(*le soi*)는 텍스트의 ‘사태’에 의해 구성된다고 말하는 것이 더 적당할 것이다.”(박병수 역, 2004:116-117)

법 앞에 평등한 것이 법에 비취보아 평등한 것처럼, 자기 이해도 텍스트의 세계에 비취보아야 알 수 있다. 왜냐하면 내가 내 자신에 의해서만 나를 의식하는 것만으로는 자기 이해에 이르는 데 부족하기 때문이다.

주체의 이해방식과 의도를 강요하는 것이 아니라는 점에서 자기 이해는 자기가 주도하는 이해가 아니라 자기를 이해하는 작업이며, 그래서 우선적으로 탈자기화의 길을 걷는다. “텍스트(주체)에 자신을 노출(개방)”시킴은 텍스트의 세계가 독자의 세계에 침투하는, 그것과 부딪히는, 그것을 흔들어놓는 것을 뜻한다. “그것으로부터 더욱 폭넓은 자기를 수용”함은, 읽는 주체가 그동안 가졌던 것과는 다른 새로운 행동 관계 및 존재 방식을 고려하게 되고 취하게 됨을 뜻한다. 이런 의미에서 텍스트의 매개를 통한 자기 이해란 인식의 한 형태면서도 윤리적 지향을 포기하지 않는 인간 존재의 활동이다.

3. 우리, 너, 그리고 나

리콤피르에 따르면, 인간의 좋은 삶 내지 잘사는 삶이란 정의로운 사회와 그 제도에 대한 관심, 타인과 함께 그리고 타인을 위한 연대에 대한 관심 그리고 이를 위한 인간 그 자신의 좋은 삶에 대한 관심과 분리될 수 없다. 이 세 가지가 조화를 이루어야 인간의 좋은 삶은 가능하다는 것이다.

다른 사람을 배려하는 윤리와 타인의 복지와 인류에 대한 관심을 가진 시민들을 강조하는 경향은 형식주의적 도덕교육관에 대한 반성에서 나왔다. 그러나 이를 토대로 한 가치 도덕교육은 행동이나 감정의 문제를 중점적으로 다루려고 노력은 했지만, 여전히 “나는 왜 도덕적이어야 하는가?”라는 물음에 적절히 답할 수 없다. 이상에서 제시한 배려와 복지 모두 ‘나’보다는 ‘우리’에 초점을 맞춘 인간 사회의 존속과 발전을 위한 것이기 때문이다.

사회과교육이 목표로 하는 합리적 의사결정능력을 비롯한 고급사고력 등은 학습자의 동기나 이해의 문제를 다루지 않지만, 개개인의 이해를 사회차원에서 고려하는 것이 진정한 ‘정의’를 구현하는 길이다.¹²⁾ 이 점에서 리콤피르의 이론은 사회과교육에서의 가치와 태도 부분에 함의를 제공한다.

가. 타인과 함께하는 정의로운 사회

리콤피르는 자기에 대한 관심의 윤리적 형태를 자기존중으로 타자에 대한 관심은 배려(*la sollicitude*)로 본다. 그리고 자기에 대한 관심과 타자에 대한 관심, 즉 자기존중과 배려는 동근원적이어서 서로 한쪽이 없이는 제대로 성립할 수 없다고 했다.

‘나’향에서 살펴볼 자기존중은 능력의 상태다. 가능태에 머물러 있는 자기존중이 현실대화 되려면, 타자의 매개가 필요하다. 타자와 관계하지 않는 자기의 주도권적인 행위 능력은 결코 현실에서 발현되지 않기 때문이다. 모든 대화나 담론, 이야기에서 인간의 행위는 타자를 전제하면서 동시에 타자를 함축한다. 그러므로 타자에 대한 관심과 배려는 자기존중과 그 핵심인 자기의 행위능력이 실행되기 위해 필수적인 것이다.

또한 타자를 대신 할 수 있는 것은 없다. 타자는 ‘또 다른 자기(*l'autre soi*)’로서 그 사람만이 줄 수 있는 무엇, 즉 자기가 가지지 않은 무엇을 제공해준다. 나 또한 누군가에게 ‘또 다른 자기’가 되어 대체할 수 없는 존재가 된다.¹³⁾ 결국 ‘자기’의 좋은 삶에는 자기 행위능력의 실현을 위해 ‘타자와 더불어’라는 배

12) 김해성(2003)의 논의를 정리함.

13) 리콤피르는 “결핍은 우정의 핵심에 자리 잡는다”고 말하면서, ‘우정’을 대표적인 사례로 타자와 자기의 관계를 정립한다.(김웅권 역, 2006:219)

려뿐만 아니라, 자기존중의 능력을 통해 대체 불가능한 자기의 고유한 그 무엇이 '타자를 위하는' 배려도 포함된다. 이는 마찬가지로 타자에게도 적용되어 타자의 자기 행위능력의 실현을 위해 '나와 더불어' 하는 배려와 '나를 위하는' 배려를 포함한다. 그래서 리콥르는 배려를 '자기 존중들의 상호적 교환'이라고 표현한 것이다.

배려를 토대로 사회정의를 논하는 데에는 신영복의 “나무가 나무에게 말했습니다. 우리 더불어 숲이 되어 지키자”라는 말¹⁴⁾이 적합하다. 강자의 지배 논리에 맞서서 '공존과 평화'의 원리를 지키고 자본의 논리에 맞서서 '인간의 논리'를 지키자는 신영복의 말처럼, 리콥르도 사람과 사람이 더불어 함께하며 타인을 이해하고 존중하는 관계가 세워지는 것이 사회정의와의 순환고리임을 밝히고 있다.

리콥르의 사회, 제도 개념은 자기 및 타자에 대한 관심과 분리되어 정의되지 않고 자기 및 타자의 공동적 삶이라고 규정되므로 사회, 제도 속에서 개인들 간의 지배-복종이라는 위계적 질서의 의미에서 '정치'가 아니라, 개인들 간의 권리 및 의무의 유기적 결합의 의미에서의 '공동적 삶'이 정치에 우선한다는 근본적 신념에 기초를 제공한다.

제도의 매개가 없다면 개인은 초벌 상태의 인간에 불과하다. 그 개인이 한 정치적 당체에 소속된다는 것은 그의 인간적 성숙에 필수적이며, 이런 의미에서 그 정치적 당체에 소속된 것은 철저히 수 있는 것이 아니다(김웅권 역, 2004:242).

리콥르가 사용하는 제도의 개념은 조직화된 공동체적 삶, 또는 한 역사적 공동체의 공동적 삶에서 조직-국민·민족·지역 등-의 의미로 사용된다.¹⁵⁾ 여기서 사회는 자기에겐 있어 본적이 없는 타자들이 된다. 하나의 자기가 배려하게 될 또 다른 자기에겐도 역시나 안면이 없는 타자들이다. 즉, 제도 속에서 만나는 타자는 얼굴을 알지 못하는 제3자로서의 타자인 것이다.

리콥르는 성경을 통해 사회와 자기의 관계를 설명한다. 마태복음 25장 31-46절¹⁶⁾에서 '주린 자', '나그네', '병든 자', '감옥에 갇힌 자'에게 한 행동이

14) 신영복(2003), **더불어숲**, 랜덤하우스코리아.

15) 이 개념은 한나 아렌트의 「인간의 조건」에서 인간 행위의 조건으로 제시한 다원성과 유사한 것이다. 다원성 개념은 '나'와 '너'라는 상호주관적 관계를 넘어서는 그리고, 하나의 자기와 또 다른 자기(타자) 사이의 상호대면적 관계를 넘어서는, 결국 이들 관계들로 환원되지 않는 다른 다수의 사람들을 포함한다는 점에서 리콥르의 '제도' 개념과 외연을 같이 하고 있다(윤성우, 2004:169).

16) 리콥르의 설명의 요지는 다음의 마태복음 25장 35~40절의 내용으로도 파악할 수 있다. “내가 주릴 때에 너희가 먹을 것을 주었고 목마를 때에 마시게 하였고 나그네 되었을 때에

예수 자기 자신에게 한 것과 마찬가지로 한다. 얼굴을 알지 못하는 사람들과 얼굴을 아는 예수에게 행한 일이 ‘마찬가지’로, 즉 공정하게 평가받는다 하는 것이다. 이것이 공정으로서의 정의가 된다.

흔히 이 비유는 선행에 대한 선행자의 비자각성, 비의도성, 비대가성을 강조하는 것으로 이해된다. 하지만 이 비유의 진정한 핵심은 우선 이 작은 자들¹⁷⁾이 예수의 모습이라는 점과 이들이 얼굴을 알지 못하는 사람으로 나타나며, 얼굴을 안다고 할 수 있는 예수에게 행한 대접과 작은 자들에게 행한 대접이 공정하게 평가받는다 하는 것이다.

이를 ‘지금, 여기’에 적용한다면, 1인1표 투표, 의무와 권리 등 이런 제도 속에서 지켜야 할 덕목은 더 이상 상호 개인적 차원의 배려가 아니라 ‘정의¹⁸⁾’라고 할 수 있다.

잘 살려는 의지의 목적론적 단계에서 정의로운 것은 다른 어떤 것과 관련된 선의 측면이다. 책무의 의무론적 단계에서 정의는 법적인 것과 동일하다. 실천적 지혜의 단계, 즉 상황 속에서의 판단이 행해지는 단계의 정의로운 것에 대해 명명해야 한다. 나는 이때의 정의로운 것을 더 이상 선이나 법적인 것이 아닌 형평성으로 간주하겠다. 형평성은 정의로운 개념이 불확실성 또는 갈등의 상황, 좀 더 나은 표현으로 행위의 비극적 차원의 일상적-비일상적-영역에서 치장한 모습이다(Ricoeur, 1995; 이양수, 2005 재인용).

정의는 문화적·역사적 판단과 선택을 관통해야 할 도덕적 관점인 동시에 윤리적 소망이기도 하다. 정의는 ‘보편성과 역사성의 반성적 평형’(김웅권 역, 2006:335)으로 완성된다. 이는 이론적 성찰과 경험적 확신 간의 변증법을 통한 끊임없는 비판적 과정으로써, 정의로운 삶을 구현하기 위해 영속적으로 일어난다. 즉, 도덕적 관점을 내세우는 것에서 끝나는 것이 아니라, 현실에서 구현해야 할 선을 비판적으로 음미하는 것이 필요하다.

결국 인간 각자는 서로가 서로에게 얼굴 없는 타자이면서 동시에 자기존중을

영접하였고 헐벗었을 때에 옷을 입혔고 병들었을 때에 돌보았고 옥에 갇혔을 때에 와서 보았느니라. 이에 의인들이 대답하여 이르되 주여 우리가 어느 때에 주께서 주리신 것을 보고 음식을 대접하였으며 목마르신 것을 보고 마시게 하였나이까? 어느 때에 나그네 되신 것을 보고 영접하였으며 헐벗으신 것을 보고 옷 입혔나이까? 어느 때에 병드신 것이나 옥에 갇히신 것을 보고 가서 뵈었나이까 하리니, 임금이 대답하여 이르시되 내가 진실로 너희에게 이르노니 너희가 여기 내 형제 중에 지극히 작은 자 하나에게 한 것이 곧 내게 한 것이니라 하시고”

17) 앞에서 나온 ‘주린 자’, ‘나그네’, ‘병든 자’, ‘감옥에 갇힌 자’ 등을 가리킨다.

18) 리코르는 롤스의 추상적 논의에 비하여 현실 문제를 해결하는 능동적 개념으로 정의를 제안한다.

지닌 하나의 자기이다. 그래서 한 인간은 자기존중을 통해서 자기가 됨과 동시에 배려를 통해 타자가 되고 제도 속에서 정의를 요구하는 얼굴 없는 타자가 된다. 그러므로 자기는 이중적으로 타자가 된다. 이런 역지사지의 자기가 ‘나’의 자리, ‘너’의 자리, ‘그’의 자리, 그리고 ‘각자’의 자리를 순환해가며, 각 자리를 연출하고 제도나 사회 역시 이 순환하는 자기들의 조직화된 공동체적 삶이 된다.

이상의 리쾨르의 이론은 구상의 시 속에서 은유를 통해 표상된다.¹⁹⁾

홀쏬한 더불어²⁰⁾

나는 홀쏬다.
너와는 넉지 못할 담벽이 있고
너와는 건너지 못할 강이 있고
너와는 헤아릴 바 없는 거리가 있다.

나는 더불어다.
나의 땀에 너희의 일손이 땀겨 있고
나의 먹이에 너희의 땀이 배어 있고
나의 거처에 너희의 정성이 스며 있다.

이렇듯 나는 홀쏬서
또한 더불어서 산다.

그래서 우리는 저마다의 삶에
그 평형과 조화를 이뤄야 한다.

나. 인간 그 자신의 좋은 삶
리쾨르는 자기(soi, self, Selbst) 개념 하에 새롭게 주체를 이해하고자 한다.

19) 일연은 역사서의 형식에도 자유로움을 부여하여 48개나 되는 찬(讚)-역사적 인물이나 사건에 대한 사가의 견해를 싣는 결론이나 평론-을 시 형태로 바꾸어 삼국유사에 수록해 놓았다. 일연은 찬을 통하여 역사적 사건에 대한 자신의 심정을 주관적으로 표현하면서 종결에 여운을 두는 것을 지향했다. 이는 해석을 객관적으로 달아 놓은 것이 아니라 주관적으로 열어 놓는 기법이라 할 수 있다. 이 글에서도 일연의 방식을 따라 끝에 시를 인용했다.

20) 구상(1998). **인류의 맹점에서**. 문학사상사.

이는 ‘나’만이 점유하는 주체가 아니라, ‘너’, ‘그’, ‘그녀’, 그리고 ‘그것’까지도 포섭할 수 있는 주체 개념으로, 1인칭만으로 한정되는 것이 아니라 각자가 각자에 대한 관심으로 상정되는 것이다. 한 인간의 자기 관심이 또 다른 한 인간의 자기 관심보다 우월하다고 평가될 이유가 없으며, 오히려 그 자기 관심들은 모두 동등한 권리를 가지며 대등한 가치와 중요성을 지닌다. 나아가서 한 인간의 자기 관심은 또 다른 한 인간의 자기 관심과 상호적으로 인정되며 서로 호혜적이기까지 할 수 있어야 한다. 그러므로 자기에 대한 관심은 이기주의나 자아중심주의가 아니라 자기존중('estime de soi)으로 볼 수 있다.

결국 인간의 ‘좋은 삶’에 대한 바람, 소망, 즉, 지향은 자기관심에서 시작되며, 자기존중에서 솟아난다고 할 수 있다. 반대로 자기에 대한 무관심과 자기경시의 경우는 삶에 대한 지향도 없을뿐더러 타인에 대한 그리고 사회에 대한 관심도 근원적으로 가능하지 않다고 볼 수 있다.

리콤폴르는 「사회적 개인과 이웃」에서 선한 사마리아인의 비유²¹⁾를 분석하면서 자기존중을 정식화한다. 그 당시 멸시받던 종족인 사마리아인이 지닌 일종의 자기존중이 다른 두 명과는 달리 강도 당한 사람을 만났을 때 드러난다. 사마리아인은 그 앞에 설 준비가 되어 있는²²⁾ 사람이었고 이러한 능력이 곤경에 빠진 이웃을 ‘불쌍히 여길’ 수 있게 했다.

내 안에, 즉 ‘나’라고 말하는 각자 안에서, 무엇이 사랑받을 만한 것인가? 그것은 ‘내’가 바로 단순히 자연의 경정론의 산물이 아닌 행위들을 할 수 있는 행위자라는 점이다. 나는 주도권을 행사할 능력이 있으며, 나는 이 세계 안에서 무엇인가를 시작할 수 있다. 나는 단지 충동들에 따라서만이 아니라 근거들에 따라 행위 할 능력을 가지고 있다. 그래서 나는 논증하면서, 내가 하고 있는 바의 이유들을 타인들에게 제시하면서, 내 행동들의 정당함을 시도할 수 있다. 나는 내부나 외부로부터 이끌려가지 않으면서도, 이것보다 저것을 더 선호하고, 가치 평가할 능력을 가지고 있다. 나는 지금의 더욱 짧은 내 행위들의 전망을 더욱 긴 기획들, 실천들, 직업들, 게다가

21) 누가복음 10장 30절에서 37절에 나온 비유로 그 내용은 다음과 같다. 예수께서 대답하여 이르시되 어떤 사람이 예루살렘에서 예리고로 내려가다가 강도를 만나매 강도들이 그 옷을 벗기고 때려 거의 죽은 것을 버리고 갔더라. 마침 한 제사장이 그 길로 내려가다가 그를 보고 피하여 지나가고 또 이와 같이 한 레위인도 그 곳에 이르러 그를 보고 피하여 지나가되 어떤 사마리아 사람은 여행하는 중 거기 이르러 그를 보고 불쌍히 여겨 가까이 가서 기름과 포도주를 그 상처에 붓고 싸매고 자기 짐승에 태워 주막으로 데리고 가서 돌보아 주니라. 그 이튿날 그가 주막 주인에게 데나리온 둘을 내어 주며 이르되 이 사람을 돌보아 주라 비용이 더 들면 내가 돌아올 때에 갚으리라 하였으니, 네 생각에는 이 세 사람 중에 누가 강도 만난 자의 이웃이 되겠느냐. 이르되 자비를 베푸는 자니이다. 예수께서 이르시되, 가서 너도 이와 같이 하라 하시니라.

22) 만나고 그 앞에 설 준비가 되어 있는(disponible pour la rencontre et la presence)의 의미로, 미리 준비되어 있다면 당황하거나 피하지 않게 된다.

삶의 계획들 속에서 할 수 있다. 결국 나는 내 자신의 삶을 이야기할 수 있는 하나의 전망을 가진다. 나는 내 자신을 가치있는, 그래서 실존함이 마땅한 삶의 이야기로서 지각할 수 있는 능력을 가지고 있다. (김웅권 역, 2006)

타자와의 관련, 그리고 제도 및 사회와의 모든 관련 이전에, 타자에 대한 관심과 사회에 대한 관심을 위해 이미 준비되는 인간 각자의 근원적 자기 긍정, 자기관심, 자기존중이 기본이 된다고 할 수 있다.

또한, 개인들이 타인의 권리와 이익을 침범하지 않는 한계 내에서 그 개별성을 계발하고 요청함으로써 인간의 생활이 풍부하고, 다양하고, 생동감 있고, 고귀한 생각과 고양된 감정에 풍성한 영양분을 공급하고, 그 종족에 소속되는 것이 무한한 가치를 가지게 함으로써 각 개인과 종족을 연결하는 유대 관계를 강화시키게 된다. 개별성이 발달해 가는 정도에 비례해서, 각 개인은 자신에게 더욱 가치 있는 존재가 되고, 그러므로 다른 사람에게도 더욱 가치 있는 존재로 될 수가 있다. 자기 자신의 존재에 대하여 보다 충만한 생명력을 가지게 되고, 개체들 속에 더 많은 생명력이 있게 되면, 그 개체들로 구성된 전체에도 더 많은 생명력이 있게 된다.²³⁾

Ⅲ. 나가면서

리콰르의 텍스트해석학이 사회과교육에 주는 여러 가지 교육적 함의를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 설명과 이해의 해석학적 순환에 의해, 삶에 대하여 섬세하게 알 수 있다.

우리의 삶은 이야기로 가득 차있다. 그런데 이야기가 오고가는 상황에서는 매 순간 '이해'가 요구된다. '너'의 표현에 반응하기 위해서는 '이해'가 선행되고, 이해가 되지 않은 경우에 나는 '설명'이 필요해진다. 이와 같은 설명과 이해의 해석학적 순환에 의해 우리는 좀 더 잘 설명할 수 있고, 좀 더 잘 이해할 수 있게 된다. 즉, 삶 속에 있는 간격들을 설명과 이해로 촘촘히 채울 수 있다. 사회과교육의 내용이 거시적이고 일반적이었다면, 해석학적 순환을 통해 사회과교육이 거시적이고 미시적이며, 일반적이고 특수한 것을 포함할 수 있는 가능성을 제공받을 수 있다.

23) J. S. Mill(1859)의 『자유론』 일부를 정리함.

둘째, 이야기를 통하여 자기 이해에 도달할 수 있다.

사회과교육은 우리가 살아가는 현상과 그 이면의 세계를 인식하도록 도와준다. 이는 리콤피르의 견해와 동일하게, 인간이 맥락적인 텍스트 앞에서 자기이해를 경험하게 되고 결과적으로 자신의 삶을 바람직한 삶으로 만들어 가는 일과 같다. 사회과교육에서의 이야기는 일상의 경험과 사회현상을 통하여 다른 사람들의 생각과 삶의 방식을 이해할 수 있도록 하고, 그로 인하여 자신의 삶을 찾아 갈 수 있도록 한다.

셋째, 타인을 배려하는 정의로운 사회, 그리고 자기의 좋은 삶을 추구할 수 있다.

모든 이야기에서 인간은 '너'를 전제하면서 동시에 '너'를 함축하여 행위한다. 그러므로 '너'에 대한 관심과 배려는 자기존중과 그 핵심인 자기의 행위능력이 실행되기 위해 필수적이다. '너'는 '또 다른 나'로서 그 사람만이 줄 수 있는 '나'가 가지지 않은 무엇을 제공해준다. 즉, '자기'의 좋은 삶을 성취하기 위해서는 '너와 더불어'라는 배려에, '너를 위하는' 배려가 포함된다. 또, 인간 각자는 서로가 서로에게 모르는 '너'이면서 동시에 자기존중을 지닌 하나의 '자기'이다. 그러므로 각각의 '자기'가 '나'의 자리, '너'의 자리, '그'의 자리, 그리고 '각자'의 자리를 순환하면서 '자기'들의 조직화된 공동체적 삶이 되며 정의를 구현한다.

리콤피르의 텍스트해석학의 중심은 이야기를 통한 자기이해에 있다. 리콤피르는 이야기를 시간과 인간을 살아있게 해주는 매개로 본다. 이야기를 통해서, 인간을, 시간을, 공간을, 사회를 알 수 있음을 이야기한다. 소설가인 박완서도 이야기의 중요성을 이야기한다.

나는 작가가 되었으니까 그렇다고 쳐도 음악이나 미술, 과학이나 법학을 하려면 그 까짓 이야기가 무슨 소용인가, 공연할 시간 낭비지 하는 생각도 있을 수 있으리라고 생각하나 그건 절대 아니다. 좋은 이야기는 상상력을 길러주고, 옳은 것을 알아보게 하고, 사랄라 사물에 대한 사랑의 능력을 키워주고, 보다 나은 세상을 꿈꾸게 한다. 24)

상상력, 사랑, 꿈..., 박완서가 말하는 이야기의 힘은 어떤 교육이 목표로 하는 것보다 넓고 높아 보인다. 이러한 이야기를 통해 리콤피르도 그 힘을 보여준다. 바로 자기이해의 과정으로서 3중의 미메시스를 제시한다. 미메시스 I 은 일반적이며 합리적인 지식과 가치 구조에서 설명과 이해가 변증하는 과정이다. 미메시스 II 는 해석자가 자신의 세계에서 벗어나 시간과 공간에서 자유를 느끼

24) 박완서(2012). 『세상에 예쁜 것』. 마음산책. 37p.

면서 주관적으로 접근한다. 미메시스III는 서사행위의 마지막 상태로 텍스트를 통해 자기를 이해한다.

신영복이 이해한 ‘서삼독’(書三讀)은, 리콴르의 텍스트 해석학과 그 맥락을 같이 한다.

‘서삼독’은 책을 읽을 때는 반드시 세 가지씩 읽어야 한다는 뜻입니다. 첫째 텍스트를 읽고, 다음으로 그 필자를 읽고, 그리고 마지막으로 독자 자신을 읽어야 한다는 뜻입니다. 일단은 텍스트를 충실하게 읽는 것이 필요합니다. 그러나 모든 필자는 당대의 사회역사적 토대에 낳고 있습니다. 그렇기 때문에 그 텍스트의 필자를 읽어야 합니다. 최종적으로 독자 자신을 읽어야 하는 까닭도 독자 역시 당대 사회의 문맥(文脈)에 갇혀 있기 때문입니다. 독서는 책상 위에 올라서서 더 먼 곳을 바라보는 조망입니다. 그리고 ‘저자의 죽음과 독자의 탄생’으로 이어지는 끊임없는 탈주(脫走)입니다.²⁵⁾

리콴르의 ‘삼중의 미메시스’는 3개로 분리할 수 있는 개념은 아니지만, 전경과 배경의 개념을 도입한다면, 신영복이 말하는 독서에서 읽어야 할 세 가지와 비슷하다. 게다가 마지막 ‘저자의 죽음과 독자의 탄생’이라는 말은 리콴르의 텍스트해석이 추구하는 바와 일치한다. 이렇게 보면, 리콴르의 텍스트 해석학은 보편적이고 일반적으로 수용할 만한 이론이고, 관념적이었던 내용을 개념적으로 풀고 묶어놓았다는 점에서 그 의의가 있다.

사회과는 삶을 담고 있고, 삶을 닮아 있다. 인간의 삶은 가정, 학교, 사회, 국가와 같은 공동체에 속하면서 각 공동체의 규범에 순응하기도 하고 질서에 대항하기도 하면서 만들어진다. 이것은 우리가 이때까지 개념화해 온 사회과가 담은 삶이 없는 삶이다. 진짜 삶이라는 것은 인간의 기쁨, 즐거움, 슬픔, 아픔이 담겨지고 고군분투하는 모습이 있어야 한다. 무엇 때문에? 자신을 알아가기 때문에 삶은 때로는 즐겁고 때로는 힘들다. 다른 사람이나 내가 속한 공동체로 인해 고통 받는 것도 있지만, 인간은 자기 자신으로 말미암아 고통을 경험한다. 나라는 인간에 대해 사회과에서는 얼마나 가르치고 있는가? 이것이 나의 근본적인 문제의식이다. 나의 개인적 속성에 대해서야 당연히 교과서에서 가르쳐줄 수가 없다. 그러나 교과 과정을 통해 ‘나’라는 인간의 속성들을 알 수 있도록 해줄 필요가 있다. 되돌아 보건데, 그런 기억은 없다. 사회과 학습의 결과, 내게 남겨진 것은 단편적인 사실과 개념들-세계 여러 나라들의 위치, 무역항이었

25) 한겨레칼럼. [신영복의 그림 사색] 독서. 2012.03.16.

던 벽란도, 국회의 역할 등-이 다다. 사회과의 목표에는 분명 가치·태도 영역이 있고 교육과정 문서에는 뚜렷이 제시되어 있음에도 나는 인간, '나'에 대해 배우지 못했다.

'나'를 모르는 것은, 나만의 문제가 아니라, '너'의 문제, 그리고 '우리'의 문제가 된다. 자신의 정체성과 특성을 유지하면서, '너'를 향해 열 줄 아는 개방성을 지닌 개체들이 '우리'를 이루었을 때, 바람직한 시민들로 구성된 사회가 온다. 이는 '나'가 '너'를 거쳐서 '우리'를 인식할 때 가능하다. 그런데 지금까지 교육에서는 '나'에서 '우리'로 즉각적인 인식의 전이가 이루어지도록 했다. '우리'속에서 '나'와 다른 것에 대한 인식이 결여되고, 나와 우리를 동일화하는 것과 동시에 '너'에 대한 의식이 없었다.

'우리'는 '나'에게 있어 추상적이지만 '너'는 실체적이다. 이러한 의미에서 실질적으로 존재할 수 있는 것은 '우리'의 사회가 아니라, 개개의 특성을 지녔으나 서로에게 열 줄 아는 '나'들로 구성된 사회이다. 여기에서는 못생긴 아기 백조가 '예쁜 오리 새끼'가 되고 잎싹 같은 괴짜가 '마당에 들어온 암탉'이 된다. 모두가 한 사회의 구성원이 된다(김용석, 2011; 440).²⁶⁾

'지금, 여기'의 학습자들은 기술의 능력에 힘입어 예전과 비교했을 때, '스마트'한 삶을 누리고 있다. 발로 뛰며 정보를 수집하러 돌아다니지 않고 손가락 하나로 원하는 정보를 얻을 수 있다. 기술은 학습자뿐만 아니라 교사와 교수학습의 공간 전반에 직접적으로 사용되어진다. 이와 같은 상황의 전개는 한편으로 부정적인 인식이 있지만, 불가피 할 것으로 보인다. 그래서 '지금, 여기'의 교육활동은 유비쿼터스적으로 이루어지도록 노력한다. 교육에 대한 일반적인 정의인 '인간다운 인간을 양성하기 위하여 가르치고 배우는 일'을 토대로 할 때, 이와 같은 유비쿼터스 환경에서의 '인간'은 이전에 동물과 비교해 이성적 사고력을 인간의 본질로 보는 것²⁷⁾과는 그 관점이 달라진다. 유비쿼터스 환경의 학습자는 이제 동물과의 구분보다는 인간과 로봇과의 차이에 기반을 둔 인간형성을 지향하게 된다. 이 때 인간의 특징은 마음과 물질의 차이에서 찾을 수 있다. 물질에서 찾을 수 없는 마음의 특성으로 철학자들은 의식

26) 김용석(2011)이 만든 Hypertextual Society(서사철학. 438p. 각주 참조)는 오늘날 우리가 거의 매일같이 하이퍼텍스트를 접하고 있고 이와 같은 링크의 방식은 사회 구성 전체에 전이되고 있음을 보여준다. 앞으로의 사회는 열린네트워크로 진화해나갈 것으로 기대되며, 이런 사회에서 개인의 능력은 사회 체제가 제공하는 수동적 열림과 닫힘에 의존하는 것이 아니라, 능동적 열림과 닫힘으로 발현되어야 하고, 이러한 개인들이 모여 연대를 이루는 사회가 우리가 지향해야 할 사회라고 할 수 있다.

27) 이는 철학자들이 주장했던 바를 토대로 한다. 그 예로 아리스토텔레스는 인간을 인간답게 하는 본질적 기능 즉 인간의 덕을 이성적 사고능력이라고 단정하였으며, 데카르트도 생각하는 존재로서의 인간을 주장했다.

(consciousness), 지향성(intentionality), 지능(intelligence)을 말한다. 이 중 지향성과 지능은 기준으로서의 성격이 약화되고 있으나 의식은 여전히 중요한 준거가 된다. 컴퓨터 및 로봇은 연산, 추리, 판단은 하지만, ‘내가 연산하고, 판단하고, 사고한다’는 의식이 없다. ‘나라는 의식’을 전제로 한 사고는 하지 못하는 것이다. 즉, 인간본질이 ‘나’라는 의식을 가지고, ‘나’라는 것에 근원을 두고서, ‘나’라는 것에 의미 있게 살아가는가에 있음을 의미한다. ‘자신에게 의미 있는 생각과 행동을 하면서 살아가느냐’의 여부가 인간다운 삶의 본질인 것이다(목영해, 2006).

그런데 ‘나’라는 의식은 인간이 경험한 바에 따라 창발적으로 갖게 되는 의식이며, 경험의 관계망을 통하여서 경험의 관계망과 더불어서 자아의식은 형성된다. 구체적인 사고와 행동을 벗어난 추상적, 보편적 자아란 없다. 이렇게 자아형성과 분리되지 않는 자아를 바탕으로 하고 자아와 더불어 생겨나서 자아구성의 근거가 되는 사고와 실천적 경험을 일러 우리는 지혜라고 한다.²⁸⁾ 이러한 지혜는 인간의 존재와 정합성의 관계를 이룬 지식이기 때문에 지혜에서 비롯되는 문제해결 방안은 존재적 차원의 것이 된다. 이것이 인간을 중심으로 하는 사회과교육이 추구하고자 하는 실천적 지혜이다.

고대 그리스인들의 지향점은 아레테였다. 덕이라고 번역하기도 하지만, 아레테는 지고지선의 입지, 입신의 경지라고 설명하는 것이 더 적합하다. 그렇다면 사회과교육의 아레테는 무엇일까? 플라톤의 대화편 『메논』에서 소크라테스조차 직접적으로 아레테를 정의하지 못하기에, 사회과교육의 아레테를 다만 사회과교육‘다움’이라는 말로만 바꾸어 본다. 소크라테스가 아레테가 무엇인지 탐구해보자고 메논에게 제안하지만, 메논은 이를 거절하고 만다. 만약 메논이 계속해서 소크라테스와 아레테에 대해 탐구했다면 아레테에 대해 알 수 있지 않았을까? 마찬가지로 사회과교육‘다움’을 누릴 수 있는 기회도 찾고 찾으려 할 것이다. ‘다움’은 ‘지향함’에서부터, 내재되어 있던 것들을 발현시키는 것이기 때문이다.

<참고문헌>

1. 교육과학기술부(2012). **사회과 교육과정**. 교육과학기술부 고시 제 2012-14호. 교육과학기술부.
2. 권오정·김영석(2003). **사회과교육학의 구조와 쟁점**. 교육과학사.

28) Baltes Paul B. & Jacqui Smith(1990)에 의하며, 지혜란 개인의 사고력에 근거한 가치추구 경험이 심화되어, 그 경험에서 획득된 지식들이 한 인간의 실제 삶을 중심으로 네트워크를 이룬 상태이다.

3. 김형국(2013). **인문학을 찾아서**. 열화당.
4. 김해성(2003). 시민교육에서 인지발달론적 가치교육의 공헌과 한계. **시민교육연구**. 35(1), 69-88.
5. 목영해(2006). 포스트 인간시대의 교육. **교육사상연구**. 19. 한국교육사상연구회. 167-182.
6. 박승규(2009). 사회과 교육인간학의 가능성 탐색. **사회과교육연구**. 16(2), 51-61.
7. 손병노(2002). 우리 사회과교육의 재음미. 교실수업개선 우수사례워크숍, 한국교원대부설고등학교.
8. 윤성우(2003). 윤리의 세 요소 : 자아>타자>사회, 보다는?? **철학연구**. 60, 157-174.
9. 윤성우(2004). **폴 리콥르의 철학**. 철학과현실사.
10. 윤세철·최상훈(2003). 역사의 유용성과 역사교육목표. **역사교육**. 87, 153-186.
11. 이광모(2009). 인문학에 대한 G.비코의 이념과 교육방법. **헤겔연구**. 26. 한국헤겔학회.
12. 이재호(2010). **리콥르와 현대 도덕교육**. 교육과학사.
13. 정영근(1997). Vico의 인식론적 사유의 교육이론. **교육철학**. 18, 147-166.
14. 조광준(1998). **인간형성의 사회과교육**. 집문당.
15. 한면희(1991). 사회과학의 접근방법과 사회과교육. **사회과교육**. 24, .23-38.
16. 한면희(1995). 초등 사회과 교육학의 탐색. **초등교육연구**. 9, 81-100.
17. 한면희(1999). 사회과교육의 새로운 패러다임 모색. **사회과교육**. 32, 5-18.
18. 황선미(2002). **마당을 나온 암탉**. 사계절.
19. Engle, S. H. & Ochoa, A. S.(1988). Education for Democratic Citizenship. 정세구 역(1989). **민주시민교육**. 교육과학사.
20. Nussabaum, Martha(2010). 우석영 역(2011). **공부를 넘어 교육으로**. 궁리.
21. Oliner, P. M.(1976). *Teaching Elementary Social Studies—A Rational and Humanistic Approach—*. Harcourt Brace Jovanovich. Inc.
22. Rich, J. M.(1971). *Humanistic Foundations of Education*. Charles A. Jones Publishing Company.
23. Ricœur, Paul. Temps et récit II. 김한식·이경래 역(2000). **시간과 이야기2—허구 이야기에서의 형상화**. 문학과지성사.
24. Ricœur, Paul. Le Conflit des Interprétations : Essais d'herméneutique. 양명수 역(2001). **해석의 갈등**. 아카넷.
25. Ricœur, Paul. Hermeneutics and the human sciences : essays on language. action. and interpretation. Thompson. John B. 윤철호 역(2003). **해석학과 인문 사회과학 : 언어, 행동, 그리고 해석에 관한 논고**. 서광사.
26. Ricœur, Paul. (Du)texte a l'action : essis d'hermeneutique. 박병수 역(2004).

텍스트에서 행동으로. 아카넷.

27. Ricœur, Paul. Temps et récit III. 김한식 역(2004). **시간과 이야기3**-이야기된 시간. 문학과지성사.
28. Ricœur, Paul. Soi-même comme un autre. 김웅권 역(2006). **타자로서 자기 자신**. 동문선.
29. Vico, Giambattista. *On humanistic education* : (six inaugural orations, 1699-1707); from the definitive Latin text, introduction, and notes of Gian Galeazzo Visconti ; translated by Pinton, G. A. & Shippee, A. W. (1993). Ithaca, [N.Y.] : Cornell University Press.
- 30.
31. <http://www.hani.co.kr/arti/opinion/column/523886.html>
32. 한겨레 칼럼 [신영복의 그림 사색] 독서. 2012.03.16