



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학 박사 학위 논문

한나 아렌트와 질 들뢰즈의 사상에
나타난 융합교육적 함의



2025년 8월

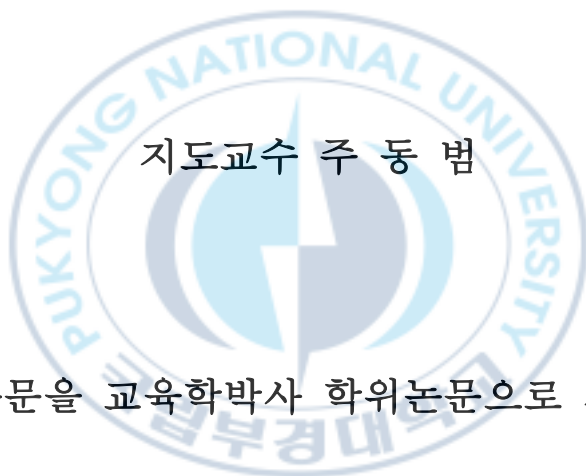
국립부경대학교 대학원

교육컨설팅협동과정

이상길

교육학 박사 학위 논문

한나 아렌트와 질 들뢰즈의 사상에
나타난 융합교육적 함의



지도교수 주 동 범

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함.

2025년 8월

국립부경대학교 대학원

교육컨설팅협동과정

이 상 길

이상길의 교육학박사 학위논문을 인준함.

2025년 8월 22일

위원장 교육학박사 강승희 (인)

위원 교육학박사 천성문 (인)

위원 교육학박사 이현철 (인)

위원 교육학박사 이원석 (인)

위원 철학박사 주동범 (인)

목 차

표 목 차	iv
그림목차	v
국문요약	vi
I. 서 론	
1. 연구의 필요성과 목적	1
2. 연구의 내용	9
3. 용어의 정의	12
II. 한나 아렌트의 탄생성과 교육	
1. 탄생성이란 무엇인가?	16
2. 예측불가능성과 근대교육 비판	20
3. 탄생성과 교육의 희망	25
4. 새로움의 보존과 탄생성의 역할	27
III. 들뢰즈의 시간론과 교육	
1. 들뢰즈의 교육론	31
2. 시간의 세가지 종합	36
3. 문제의 주어짐과 새로운 사유	47
4. 연결접속과 교육의 새로움	50
IV. 한나 아렌트, 질 들뢰즈와 융합교육	
1. 융합지식의 배경	53
2. 한나 아렌트, 질 들뢰즈와 융합교육의 접점	56

V. 한나 아렌트의 새로움과 창조의 작동 원리

1. 인간세계와 공적영역.....	62
2. 행위와 인간의 복수성.....	68
3. 사유와 행위는 어떻게 연결되어 있는가?.....	73
4. 행위와 시간.....	79
5. 전통과 기호의 만남: 창조적 사유.....	84
6. 새로움의 발현을 위한 교육.....	105

VI. 질 들뢰즈의 새로움과 창조의 작동 원리

1. 배치란 무엇인가?.....	118
2. 탈영토화는 어떻게 작동하는 것인가?.....	126
3. 배치들은 어떻게 조직되는가? 좋은 배치란 무엇인가?.....	134
4. 융합과 새로움의 탄생.....	142
5. 융합의 실현 가능성.....	144
6. 열린 장소와 융합.....	150

VII. 융합교육의 실행 사례

1. 중등교육의 융합교육 사례: 교과간 융합.....	163
1) 학습자와 교수자의 의미 변화.....	163
2) 융합교육과정의 재구성 사례: 수학과 세계사 과목 융합.....	165
2. 고등교육의 융합교육 사례.....	170
1) 융합교육의 모델화.....	170
2) 융합교육과정 개발 사례: H 대학 프랑스학 융합교육과정.....	173
3. 융합교육에 대한 기타 운영 사례.....	176
1) 융합교육을 위한 정부 사업지원 사례.....	176
2) 비제도권 대학 등의 융합교육 사례.....	179

VII. 결론.....	183
참고문헌.....	190
Abstract.....	209



표 목 차

<표 VII-1> 수학 중심 세계사 융합 수업 계획서.....	166
<표 VII-2> 수학 중심 세계사 융합 수업 계획서의 융합지식.....	169
<표 VII-3> 프랑스학 융합교육과정 단계별 방향.....	174
<표 VII-4> 프랑스학 융합교육과정의 교과목 설정과 소단위 학위과정.....	175



그림 목 차

[그림 I-1] '창의'와 '융합'의 관계.....	15
[그림 III-1] 시간의 서수적 흐름.....	45
[그림 V-1] 행위-공적영역 / 내부공영역-사유.....	78
[그림 V-2] 한나 아렌트의 시간 도식.....	81
[그림 V-3] 베르그손 원뿔.....	91
[그림 V-4] 순수기억의 원뿔과 인류의 역사, 전통.....	92
[그림 V-5] 재현의 과정.....	102
[그림 V-6] 초월적 기억의 생성.....	103
[그림 VI-1] 스피노자의 변용의 도식.....	138
[그림 VI-2] 융합의 생성 단계.....	147
[그림 VI-3] 대상의 속성 범위.....	150
[그림 VI-4] B-A-C 계열화와 잠재적 속성.....	157
[그림 VI-5] 시간-공간-대상의 연속적 흐름.....	158
[그림 VI-6] 계열화와 잠재적 속성의 출현 과정.....	160

한나 아렌트와 질 들뢰즈의 사상에 나타난 융합교육적 함의

이 상 길

국립부경대학교 대학원
교육컨설팅협동과정

국 문 요 약

이 논문의 목적은 융합교육이 가지고 있는 새로움이 어떻게 발현될 수 있는지에 대한 2가지 철학적 배경과 교육현장에서의 실현에 대한 논의를 연구하는데 있다.

융합교육의 새로움의 발현에 대한 첫 번째 철학적 배경은 시간의 영역에서 이루어 질 수 있는 새로움의 생성이다. 인간의 인식은 과거와 현재를 이어주는 주체의 기억 전체, 즉 순수기억속에서 이루어진다. 순수기억 범위 내에서 기억의 소환은 제한된 영역 속에서 이루어진다. 따라서 새로움의 벗어나기 위해서는 ‘기억을 벗어나는 기억’ 즉 초월적 기억이 필요하다.

아렌트는 과거의 빛나는 전통을 인간이 과거로부터 물려받는 특권적인 것으로, 진주라고 표현한다. 다만 이 진주가 우리에게 새로운 경험으로 다가오기 위해서 그것은 ‘기호’가 되어야 한다. 들뢰즈는 기호를 우리에게 한 번도 경험되지 않은 것이라고 말한다. 따라서 전통이 기호로서 다가올 때 우리는 과거를 새롭게 탄생시킬 수 있다. 주체는 기호를 인식하기 위해 자신의 역량을 최대치로 끌어올린다. 이때 우리의 기억은 확장이 되며, 순수기억을 벗어난 ‘초월적 기억’을 만들 수 있다. 시간의 영역에서 이루어지는 새로움의 탄생은 이러한 과정 속에서 이루어진다.

교육현장에서 시간의 영역에서 발생하는 융합의 새로움이 적용되기 위해

서 가장 중요한 것은 교사의 가르침의 방식이다. 아렌트는 교사가 과거와 현재를 이어주는 매개자의 역할을 해야한다고 말한다. 교사는 과거를 대표하는 교과와 학생의 현재를 융합하여 학생들이 새로움을 만들 수 있게 하기 위하여 교과를 기호로서 전달할 수 있어야 한다. 교사는 학생들이 과거에 매몰되지 않고 자신만의 목소리를 낼 수 있도록 하게끔하는 매개자가 되어야 한다.

두 번째 철학적 배경은 공간의 영역에서 융합으로 발현되는 새로움이다. 이것을 설명하기 위해 연구자는 들뢰즈의 배치 개념을 사용하였다. 배치는 한 마디로 일정시간 동안 이질적인 것들이 맺는 계열이다.

배치는 어떤 것과 연결 접속하여 새로운 배치를 만들 수 있다. 새로운 배치, 계열을 만든다는 것은 어떤 대상을 인식하는 것에 있어 모든 사람이 가지고 있는 공통적 속성을 벗어나 잠재적 속성을 찾는다는 것을 의미한다. 새로운 배치는 융합을 통해 이루어질 수 있다. 융합은 공간속에서 이루어진다. 새로운 배치속에서 접속하는 이질적인 두 항은 상호사물성의 공간을 만들고 여기에서 대상이 가지고 있는 잠재성을 발견하게 된다. 시간의 영역과 다르게 상호사물성의 공간은 두항이 접속함으로써 생기는 공간이다. 여기에는 초월이 존재하지 않는다. 따라서 공간에서는 시간의 영역과 다르게 새로움이 창조되는 것이 아니라 발견되는 것이다. 학제간 또는 학과간의 융합을 통해 새로운 학문의 영역, 학과가 만들어지는 것을 통해 우리는 융합이 만들어내는 새로움의 결과를 확인할 수 있다.

본 연구에서는 중등교육과 대학에서 이루어지는 교육의 사례로 과목간의 융합이 이루어지는 수업계획서와 교육과정을 분석하였다. 먼저 고등학교 1학년 수학 II과목과 세계사 과목의 융합에서는 ‘십자군 전쟁 시기의 상인 출신 수학자 피보나치’를 주제로 진행되는 수업의 목표, 수업 중 진행되는 모듈별 과제 등을 통해 과연 어떤 부분이 융합적 지식이라고 할 수 있는지

에 대하여 분석하였다.

다음으로 H 대학에서 개발한 프랑수어학과 IT Software이 어떻게 결합하는지에 대한 사례를 제시하였다. 본 연구는 융합교육이 가져다 주는 새로움에 대한 철학적, 사상적 배경을 도출하기 위한 논의를 집중적으로 하였다. 본 연구에서 제시한 철학적, 사상적 배경은 시간, 공간의 형식적 구분 속에서 이루어졌다. 이것은 융합교육이 또 다른 목표중의 하나인 실생활에서 직접 적용될 수 있는 살아있는 교육의 실현의 토대를 설명하는데에도 적절할 수 있다고 판단된다. 왜냐하면 인간의 교육은 결국 교사-학습자간의 상호 경험속에서 이루어지는 것이며, 그 경험의 형식은 바로 시간과 공간이기 때문이다.

주요어: 융합교육, 새로움, 초월적 기억, 배치



I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

창의인재 육성은 이제 우리 사회의 키워드가 되고 있다. 기업과 대학뿐만 아니라 학교교육의 방향과 목표가 ‘창의인’, 즉 ‘새로운 발상과 도전으로 창의성을 발휘하는 사람’에 초점이 맞추어지고 있다(박순경, 2010). 창의성이라는 말이 다양한 해석을 지닐 수 있음에도 불구하고 융합교육과 밀접한 관련성을 가지고 있는 것은 주목할 만하다(김선아, 2012).

융합교육도 시간이 지나면 하나의 교육 트렌드로 머물 것인가? 이에 대하여 미래사회의 전망들은 융합교육이 일시적 관점을 넘어서는 학교교육의 근본적인 변화를 준비하는 것임을 보여준다. 미래사회의 변화에 대하여 김광웅(2009)은 인지적 전환으로 설명한다. 농경사회는 자본이 중심이 되는 물질중심 사회로 진화하였다. 생산과 소유가 중요한 가치가 되었던 20세기 산업화 사회에서는 합리성과 효율성이 사회 체제의 구성 원칙이었다. 또다시 진화하는 미래사회에는 소유가 아닌 ‘접속’할 수 있는 능력 즉, 네트워크 안에서 관계를 인식할 수 있는 능력이 요구될 것으로 보인다(김광웅, 2009). 이와 같은 변화에 대응하기 위해 사회전반에서 유연한 사고로 서로 다른 지식을 융합할 수 있는, 경계를 넘나들 수 있는 교육에 대한 관심이 증대되고 있다(박선형, 2010; 이인식, 2008). 따라서 융합교육에 대한 논의는 시대적 변화와 관련되어 있다고 할 수 있다.

융합을 통해 미래를 진단하면서 홍성욱(2012: 12)은 융합은 ‘이것저것 잡다하게 하는 르네상스 맨’을 만들고자 하는 것이 아니라고 지적하였다. 갈수록 복잡해지는 사회 문제에 직면하면서 등장하게 된 융합 목적은 ‘진정으로 중요한 문제’를 해결하는데 있다. 따라서 미래 사회에 요구되는 지식

의 융합은 단지 두루두루 관심을 갖는 것을 넘어 실제적 문제해결을 위한 전문성과 창의성을 동시에 필요로 하는 것이다.

미래 사회에 대한 전망에 비추어 볼 때, 분업을 통한 생산성의 극대화를 추구한 산업사회 체제와 이를 전제로 한 학교교육의 한계를 생각해볼 수 있다. 근대화 과정에서 모더니즘적 이상에 기초하여 기획된 학교 지식에 대한 비판은 이미 20세기 후반 포스트모던 교육의 관점에서 지속적으로 제기되어 왔다(김영천, 주재홍, 2011). 보편적 지식을 강조하는 지금까지의 학교교육은 지식의 불확실성과 학생들의 경험세계를 철저히 배제한 채, 합리적 이성의 보편성에 따른 명료성, 정확성만을 강조하였다. 이에 반해 미래 사회의 변화는 지식사회의 지형을 변화시키고, 탈근대의 욕구와 필요성을 가속화하고 있다.

오늘날 교육이 당면한 위기는 관계에 대한 이해없이 단편적으로 지식을 암기하는 것에서 출발한다. 이러한 맹목적 지식이 가지는 한계점에 대한 아래의 지적은 교육적 대안 마련의 필요성을 보여준다.

근시안적 지식은 처음부터 이해와 성찰의 가능성을 없애버리며, 올바른 판단의 기회나 장기적인 시각의 여지를 축소시켜 버린다. 그에 따라 문제가 다차원적일수록, 그만큼 그 문제의 다차원성을 사고할 수 가 없다. 위기가 악화되면 될수록, 그만큼 그 위기를 사고할 수 있는 능력은 퇴보한다. 문제가 지구적인 규모일수록, 더욱더 그 문제를 사고할 수 없게 된다. 전 지구적인 맥락과 복잡성을 고려할 능력이 결여된 맹목적 지식은 무의식적이고도 무책임할 수 밖에 없다(Morison, 2001:70).

모리슨은 지식의 절대성 보다 복잡성과 불확실성, 상호 연관성을 가르치고 인식할 수 있도록 하는 교육체제로의 근본적인 변혁이 요구된다고 말한다(Morison, 2001). 이에 대해 김광웅 등(2009: 393-394)은 앞으로 추구해

야 할 교육방향에 대해 다음과 같이 말한다.

다가올 미래를 상상할 수 있는 힘을 지닌 사람을 길러내고, 여러 분야의 사람들이 함께 모여 각자의 상상을 공유하는 융합의 과정이 삶을 통해서, 마침내 형상을 통해서 창조되는 것, 그렇게 남겨진 형상의 의미와 가치에 대해서 시대와 세대 사이의 끊임없는 대화가 가능할때에 비로서 교육의 완성을 그려볼 수 있겠다.

모리슨(2001: 142)이 ‘위기가 조성한 유리한 조건’이라고 표현한 바와 같이 현재 학교교육(중등교육과 고등교육을 모두 포함하여)이 당면한 위기는 교육에 대한 새로운 상상을 가능하게 하는 기회로도 이해될 수 있다. 미래 사회의 전망과 현재 교육에 대비되는 명암은 지식의 융합과 이를 통한 새로운 탄생이라는 새로운 차원에 주의를 기울이도록 한다.

그렇다면 융합이란 과연 무엇일까? 정영철(2023)에 따르면 융합은 ‘사회, 문화, 역사, 교육, 학문, 개체, 기기, 상황 등에 따라 가변적이고 다면적이며, 다양성을 가진 서로 다른 속성이 만나 새로운 가치를 창조하는 현상’이라고 정의하며 융합의 의미를 좀 더 포괄적이고 활용성 관점에서 파악하였다. 박현주(2019)는 ‘융합은 획일적으로 묶는 것이 아니라, 오히려 궁극적으로 하나임을 깨달아 가는 과정’이라고 하며 분과학문 이전의 지식의 대통합 측면을 강조하였다. 또한 김성천(2023)은 ‘융합은 삶의 지향이며 태도이며 양식이자 과거와 현재, 미래의 결합’을 의미하고 융합이 비판적 사고력, 창의력, 유연성, 실천성을 전제하기 때문에 새로운 발견과 실행에 유의함을 언급하며 삶의 유용성 측면에서 융합을 바라보았다.

한편, 홍성욱(2012)은 융합이 무조건적 합침으로 지식의 방대함을 목적으로 하지 않는다는 타 연구자들과 견해를 같이하며 융합적 문제 해결에 있어 전문성과 창의성의 연계를 언급하였다.

이러한 융합에 대한 다양한 정의는 사회 변화에 따라 목적과 활용에 맞추어 점차 변화해 왔고, 앞으로도 충분히 변할 수 있는 여지를 갖고 있다(손미현, 정대홍, 2019). 홍성욱(2012)은 사람들이 각자의 분야에서 경험하거나 이해한 융합이 서로 다르기 때문에 다양한 정의가 가능하다고 하였다. 따라서 어떠한 개념이 맞고, 틀리다의 이분법적 개념으로 정의할 것이 아니라, 각 용어가 사용되는 분야나 목적에 따라 적합하게 선택되어야 할 것으로 생각된다(손미현, 정대홍, 2019).

융합의 의미가 다양하게 논의됨에 따라 ‘융합교육’ 또한 다양한 견해가 있다. 손미현(2023)은 ‘실생활에서 겪는 문제, 풀어야 하는 문제가 무엇인지 찾고 그 문제를 해결할 수 있도록 하는 융합적 역량을 양성하는 교육’으로 융합교육을 정의내리고, 융합교육은 합치는 것이 아니라 문제를 해결하기 위한 다양한 방안을 찾기 때문에 합쳐지는 것이라고 주장하였다. 박현주 외(2019)는 ‘학문의 다양한 분야뿐만 아니라 온라인 또는 오프라인, 학교 안과 밖의 분야나 영역 간의 경계를 허무는 미래교육’을 의미한다고 하며 융합교육은 학문 분야의 통합을 통해 적용되고 강조된다고 하였다.

우리나라의 경우 중등교육의 융합교육은, 2009 개정 교육과정에서 ‘융합적 교육·학습활동의 수월한 적용’을 교육목표로 제시하면서 융합의 개념이 도입되기 시작하였다. 그리고 교육부 차원에서 융합교육의 초기 형태로써 STEAM 교육¹⁾이 2011년부터 계획 및 추진되기 시작하였다(오찬숙, 2015).

1)한국과학창의재단(2018)에 의하면, STEAM은 과학(Science), 기술(Technology), 공학(Engineering), 인문·예술(Arts), 수학(Mathematics)의 약칭으로, 과학기술 분야인 STEM에 인문학적 소양 및 예술적 감성 등을 고려하여 인문과 예술(Arts)을 추가하여 만들어졌다고 한다. STEAM 교육에서 강조하는 것은 ‘과학기술 기반의 융합적 사고력’과 ‘실생활 문제해결력’의 함양이며 이를 위해 수업 구성 시 여러 교과를 특정 주제 중심으로 연계하는 데 초점을 두기보다 실생활 문제를 중심으로 하는 자연스러운 융합을 추구한다. 즉, 여러 교과의 지식과 경험을 융합하고 활용하여 실생활 문제해결력을 증진하는 것이 STEAM 교육의 핵심이라고 할 수 있다(성지훈, 2019).

고등교육의 융합교육은 중등교육의 그것과 다소 차이가 있다. 사실 고등교육에서의 융합교육은 산업계의 요구와 필요에 의해 시작되었다고 볼 수 있다. 실제 융합에 대한 논의는 교육분야 이전에 기술 분야에서 활발하게 논의되어 왔다. 왜냐하면 기술의 혁신은 기능의 다양성과 지식의 총합으로 나타나기 때문이다. 따라서 기술의 혁신과 관련하여 융합에 대한 정의가 많이 이루어졌다. 예를 들어 이공래와 황정태(2005)는 다분야 기술융합(fusion of technologies)이라는 용어를 사용하여 ‘서로 다른 기술요소가 화학적으로 결합하여 이전 기술이 갖지 않았던 새로운 기능을 발휘하는 기술 혁신의 현상’으로 정의하였다.

Nissan과 Niroomand(2006)은 산업계에서 이루어진 융합에 대한 다양한 논의가 학문 분야로 확장되어 융합이란 ‘복수의 교과성분 또는 전공들이 함께 모아지는 것’으로 융합교육을 설명한다. 에틸라(Atila)는 학과간의 경계가 완전히 허물어지는 초학문적(transdisciplinary) 융합교육은 실용적인 문제를 해결하기 위해서 학문 세계의 전문적인 지식은 물론 상식, 통념 등의 일상적 지식까지도 모두 활용하는 것을 전제로 하므로 기존의 다학문적, 간학문적 연구에서 다루지 않았던 새로운 가능성을 보여준다고 말함으로써 대학에서 이루어지는 융합교육에 대하여 긍정적인 평가를 내렸다(Atila, 2012). 마찬가지로 홍병선(2009)은 대학의 전통적인 분과 학문영역에 기초한 지식에 기반해서는 창의적인 사고와 문제해결에 한계가 있다는 점을 지적하고, 융합 교과목 개발의 중요성을 말하였다.

우리나라에 융합교육이 도입된지가 12년이 지났다. 그동안 융합교육에 대한 다양한 연구가 발표되었다. 먼저 중등교육에서 이루어지는 융합교육의 실태에 대한 선행연구를 살펴보면 크게 융합교육의 운영사례 및 방향성(이광우, 2014), 융합교육의 쟁점과 교사의 전문성(오찬숙, 2015), 융합교육 수업 모형 개발(이현주, 2016), 개정 교육과정에 대한 융합교육 적용(권점

례 외, 2017)으로 분류할 수 있다.

이현주(2016)의 연구는 중등영어-과학 융합 수업모형을 개발하여 수학-과학 중심의 융합교육에서 벗어나 인문학이 중심이 된 교육방법을 제안하였다는 점에서 의의가 있으며, 권점례(2017)의 연구는 융합교육을 위한 교수·학습 자료 준비, 수업 구현을 위한 교과 교육과정을 편성 및 운영방법, 평가 방법 등을 안내하여 실질적으로 융합교육이 이루어지기 위한 가이드를 제시하였다는 특징을 가지고 있다. 오찬숙(2015)의 연구는 교사들의 전문성에 대한 문제를 제기하여 실제 교육현장의 융합교육이 여러 교과목의 수업시수를 단순히 묶어 놓은 수준에 머무르고 있다는 것을 지적하였다.

고등교육에서의 융합교육에 대한 연구 동향을 살펴보면, 김미성, 최명숙, 이성하(2021)가 2011-2020년 까지 학술지에 발표된 융합교육 논문 110편을 분석한 결과 고등교육에서 융합교육 연구 주제는 융합교육과정 개발이 40편(36.4%)으로 가장 많았으며, 다음으로 융합교과목 설계 36편(32.7%), 융합교육체계 23편(20.9%), 융합프로그램 9편(8.2%), 교수학습법 2편(1.8%) 순으로 나타났음을 보고하고 있다.

이 연구에서 나타난 융합교과목 설계 사례 유형 분석연구에 따르면, 여러 학문의 공통 내용과 주제 및 활동 등을 연계한 ‘간학문적 융합 모델(57.3%)’이 가장 많이 연구되었고, 다음으로는 특정 교과목을 중심으로 다른 학문을 배치하는 ‘다학문적 융합 모델(30.9%)’, 그리고 새로운 학문영역으로 융합되는 ‘탈학문적 융합 모델(11.8%)’ 순으로 나타났다. 이를 통해 보았을 때, 아직까지 대학에서는 학문의 경계를 넘어서는 탈학문적 융합(Transdisciplinary Approach) 모델보다는 간학문적 융합(Interdisciplinary Approach) 모델 연구가 더 선호되고 있어 융합교육이 기존의 교과를 재분류하거나 형태를 변형해서 운영하는 사례가 더 많음을 알 수 있다.

여러 연구자들은 고등교육에서 융합교육의 문제와 관련하여, ‘융합교육

목표와 인재상의 미정립’, ‘교수자와 학생 간의 융합교과목에 대한 인식부족’, ‘융합교육 방법론의 필요성’과 ‘탈학문적 융합교육 연구 부재’등에 대해 지적하였다(김미성, 최명숙, 이성하, 2021; 전영미, 2020; 허영주, 2013).

중등교육과 고등교육에서 이루어진 선행연구의 흐름을 보았을 때, 중등교육의 경우 융합교육의 수업모형 개발, 융합교육의 운영 형태 등에 대한 선행연구가 많았다. 다만 중등교육의 경우 과학 중심으로 수업모형 개발 등이 이루어져 다양한 영역에서 교과간의 융합이 이루어진 사례를 찾기 힘들었다.

중등교육의 융합교육에서 나타나는 문제점으로 융합교육이 실제로 어떤 도움을 줄 수 있는지에 대한 추상적 인식(조현정, 2021), 융합교육에서의 교사의 역할, 필요성에 대한 인식 부재(조대현, 2013; 김경화 외 2015) 등이 나타났다. 고등교육에서 나타난 융합교육의 문제점으로 대학의 융합교육이 자발적인 노력이었다기 보다는, 정부 정책이라는 외부적 요소에 의해 도입된 경향이 강하다는 점(김경민 외, 2021; 허지숙, 2019; 홍병선, 2016), 융합교육을 통해 달성하고 하는 교육목표, 방향성에 대한 명확한 합의와 숙고의 부족, 그리고 최종 목표점이라 할 수 있는 학습자들의 요구에 대한 면밀한 파악이 선행되지 않은 하향식(Top-down)의 제도 도입(손미현, 정대홍, 2019; 진명화, 이형주, 2020)이 거론되었다.

선행연구에서 나타나는 중등교육과 고등교육의 융합교육의 문제점의 공통점은 융합에 대한 본질적 이해의 부족, 즉 융합이 우리의 삶에 어떤 것을 줄 수 있는지, 융합교육이 학습자에게 무엇을 줄 수 있는지에 대한 철학적, 사상적 배경에 대한 이해의 부재에서 나타나는 것이다. 이러한 부분은 선행연구의 전반적인 흐름이 중등교육, 고등교육 모두 융합의 형태 연구, 교과간 또는 전공간의 융합교육과정 개발에 대한 연구가 대부분을 이루며, 2011년에서 2020년까지 융합교육의 ‘원리’, ‘철학적 배경’ 또는 ‘사상

적 배경'에 대한 연구가 거의 전무하다는 것에서도 나타난다(엄유경, 2024).

융합교육에 대한 사상적 배경이 뒷받침되지 않는한 교육계에서 이루어지는 수많은 융합교육은 결국 교육부의 교육방향을 뒷받침하는 외형적 성과 위주로 진행될 수 밖에 없을 것이다(오대영, 2024). 그런 의미에서 보았을 때 미래교육의 대안 중 하나인 융합교육에게 지금 필요한 것은 오랜 시간 빈자리로 남아있던 융합교육의 철학적 배경이라고 판단된다.

앞서 살펴보았던 융합과 융합교육의 정의를 되새겨보았을 때, 결국 융합을 통해 얻고자 하는 것은 기존의 사유틀에서 벗어나 새로움을 찾을 수 있는 능력이다. 우리는 이 새로움을 창의성, 독창성과 같은 단어로 바꾸어서 사용하고 있다(서명희, 김종철, 2014). 특히 2015년 개정 교육과정에서는 창의와 융합을 함께 사용하기 시작함으로써 두 단어가 개념적 연결고리를 가지고 있다는 것을 알 수 있다. 따라서 융합교육의 철학적 배경을 알아본다는 것은 곧, 융합교육을 통해 나타나는 새로움이 무엇인지, 새로움의 발현이 어떻게 가능한 것인지를 밝히는 것이다. 이러한 철학적 배경에 대한 인식은 융합교육을 교육현장에서 왜 실현해야 하는지에 대한 본질적 이해를 가져다 줄 것이다. 따라서 본 연구에서는 융합교육의 철학적 배경을 밝히기 위해 한나 아렌트와 질 들뢰즈의 사상을 연구할 것이다.

아렌트와 들뢰즈는 존재의 기반에 대해 서로 다른 조건을 얘기하고 있다. 또한 두 철학자가 중점적으로 말하고자 하는 방향도 다르다. 연구자는 두 철학자의 존재론적 기반을 비교하지 않을 것이다. 본 연구의 목적은 한나 아렌트와 질 들뢰즈의 사상을 통해 경험의 형식 구도인 시간과 공간 속에서 어떻게 새로움이 나타날 수 있는지 탐구하고, 그것을 바탕으로 융합교육이 어떻게 발현될 수 있는지를 밝히고자 하는 것이기 때문이다.

이를 위해 첫번째로 한나 아렌트의 복수성과 행위의 개념을 살피고 그것이 어떻게 시간속에서 나타나는지 탐구할 것이다. 그리고 새로움과 창조성

이 ‘시간’속에서 어떻게 발현될 수 있는지에 대한 철학적 배경과 그 과정을 살펴볼 것이다. 이러한 과정을 거쳐 시간속에서 나타나는 새로움을 ‘과거의 확장’과 ‘초월적 기억’이라는 개념을 통해서 살피고, 최종적으로 교사의 ‘의도적인 비의도적’ 행위를 통해 교육의 장면에서 이루어지는 창조의 실천적 모습을 밝히고자 한다.

두 번째로 들뢰즈의 배치, 탈영토화 등의 개념을 중심으로 ‘공간’에서 일어나는 창의성의 발현을 철학적 배경과 함께 검토할 것이다. 모든 연결접속, 계열화가 일어나는 곳으로서의 공간은 현대에 들어와 잠재성의 현실화가 일어나는 ‘장소’개념으로 바뀌어 나타나고 있다. 공간이 아닌 장소에서 일어나는 존재들간의 배치가 어떻게 창의성을 실현시키는지 그 메커니즘을 탐구하고자 한다. 또한 배치, 계열화, 탈영토화가 어떻게 교육의 실천적 현장에서 창의성을 만들어내는지 알아보하고자 한다. 두 철학자의 차이 생성과 창조를 이끌어내는 사유는 현대 교육이 추구하는 학생의 창조적 역량의 증진에 새로운 방향을 제시하고 있다. 연구자는 아렌트와 ‘시간’과 들뢰즈의 ‘공간’에 대한 철학적 논의를 바탕으로 현대 교육이 어떻게 융합 교육을 실현할 수 있는지를 밝히고자 한다.

2. 연구의 내용

본 연구의 각 장은 다음과 같은 문제의식 및 연구 주제를 갖는다. II장에서는 한나 아렌트의 탄생성을 중심으로 탄생성이 가진 예측불가능성과 같은 독창적인 개념들을 살펴볼 것이다. 또한 아렌트의 탄생성이 가지는 근대교육의 비판과 동시에 그녀의 탄생성 개념과 교육관이 가지는 양면적이고 역설적인 모습에 대해 살펴볼 것이다. 이것은 앞으로 V장에서 보여지는 아렌트의 새로움의 작동원리를 이해하기 위한 전초적인 작업이라고

할 수 있다.

Ⅲ장에서는 질 들뢰즈의 시간론과 교육에 대하여 살펴볼 것이다. 들뢰즈의 생성의 철학은 많은 교육학자에게 영감을 주었지만 정작 그 자신은 교육에 대해 비판적인 태도를 취하였다. 왜냐하면 제도교육이 정해진 답만을 가르침으로서 새로움을 생성하는 능력을 가지고 있다고 보았기 때문이다. 따라서 Ⅲ장에서는 들뢰즈 특유의 차이의 긍정을 위한 독창적인 개념들인 순수사건, 연결접속, 배치 등에 대해 알아볼 것이다. 앞장과 마찬가지로 이러한 개념을 탐구하는 것은 VI장에서 나타나는 들뢰즈의 새로움의 작동원리를 이해하기 위한 예비적 논의라고 할 수 있다.

IV장에서는 융합지식이 어떤 배경을 가지고 있는지 살펴보고, 두 현대 철학자, 들뢰즈와 아렌트가 왜 융합교육을 연구하는데 있어 적합한 인물인지에 대하여 융합지식의 특성과 연관시켜 알아볼 것이다.

V장에서는 한나 아렌트의 창조에 대해 논의할 것이다. 인간세계의 복수성과 복수성 속에서 이루어지는 행위, 사유의 표현으로서의 행위와 행위가 일어나는 토대로서의 시간이 어떻게 유기적으로 연결되는지 살펴볼 것이다. 그리고 들뢰즈의 기호 개념을 빌어와 초월적 기억을 통해 창조적 사유가 어떤 방법으로 일어날 수 있는지 논의할 것이다. 마지막으로 이러한 방식의 새로움의 발현이 실제 교육현장에서 어떻게 적용될 수 있는지에 대해 알아볼 것이다.

VI장에서는 들뢰즈의 독창적인 개념인 배치, 탈영토화를 탐구할 것이다. 들뢰즈의 배치 개념은 그 독창성에 비해 지금까지 덜 연구된 영역이다. 하지만 배치 개념이야말로 들뢰즈의 새로움의 생성을 나타내는데 가장 적절한 개념이다. 연구자는 배치, 탈영토화에 대한 개념을 심층적으로 탐구하기 위해 근대 철학자인 스피노자와 현대 철학자인 데란다를 끌어올 것이다. 그리고 탈영토화가 이루어지는 공간을 장소의 개념으로 현대적으로 해석하

여 아렌트와 달리 공간에서 발생하는 새로움의 탄생이 어떤 과정으로 이루어지는지 논의할 것이다. 들뢰즈가 제시하는 독창적인 개념들은 사실 소화하기 힘든 이론들이다. 따라서 이것이 실제 현실에서는 어떻게 펼쳐질 수 있는지 서로 다른 두향이 융합되는 과정을 도식적으로 살펴보고, 이때 발생하는 새로움은 어떤 성격을 가지는 것인지에 대해 알아볼 것이다.

VII장에서는 융합교육이 실현되고 있는 다양한 사례에 대해 살펴볼 것이다. 먼저 중등교육에 대한 융합교육의 사례로 수학과 세계사의 융합수업에 대한 계획서를 분석할 것이다. 이 수업계획서의 분석을 통해 두 교과가 융합이 될 때 수업의 내용은 어떻게 진행되는지, 그리고 여기에서 찾을 수 있는 새로운 지식이라는 것은 무엇인지 살펴볼 것이다. 그리고 고등교육의 융합은 어떻게 이루어지는지 살펴볼 것이다. H 대학에서 제안하는 프랑수아학과 IT Soft 교육의 결합을 분석하여 대학의 융합교육이 어떤 과정과 단계를 거쳐 실현될 수 있는지 살펴볼 것이다. 또한 현재 국내에서 진행되고 있는 다양한 정부융합사업과 제도권 밖에서 이루어지고 있는 융합교육에 대해서도 알아보도록 하겠다. 마지막으로 VIII장에서는 지금까지의 논의에 대한 요약과 결론을 제시하도록 하겠다.

융합과 새로움의 관계성, 새로움의 발현을 토대로 본 연구에서는 다음과 같은 문제를 자세히 다루고자 한다.

첫째, 융합은 새로움을 어떻게 만들어 내는가? 또한 융합을 통해서 새로움이 생성되는 과정을 과연 철학적으로 어떻게 설명할 수 있는 것인가?

둘째, 융합을 통해 생성되는 새로움은 교육을 통해서 어떻게 나타날 수 있는가? 학습자와 교사와의 관계에서 학습자는 어떻게 새로움의 만들어내며, 학과간의 결합은 어떤 방식으로 새로움을 드러낼 수 있는가?

셋째, 현재 융합교육은 어떻게 실현되고 있으며, 현재의 융합교육의 실천이 우리에게 주는 시사점은 무엇인가?

3. 용어의 정의

2015년 개정 교육과정에서 교육을 통해 학습자가 도달해야하는 지점, 즉 교육의 궁극적 목적을 ‘창의·융합형 인재’로 표방하였다(교육부 고시 제 2015-74호). 연구자는 ‘창의’와 ‘융합’이 두 개념의 연결 고리가 무엇인지에 대해 먼저 명확히 하고자 한다. 이러한 개념적 합의에서부터 융합 교육의 방향과 실행목표가 결정되기 때문이다.

우선 2015년 개정 교육과정 총론에서는 융합 교육이 창의적 사고 역량과 관련되어 있는 반면 과학교육과 문학 교육의 각론에서는 과학의 사회적 성격이나 문학의 통합적 성격을 이해하는데 그치고 있다. 이는 각 교과목이 자율성을 가진 독자적인 체계로 이루어져 있어 다른 교과와 소통할 여지가 그다지 많지 않기 때문에 생겨난다. 각 교과는 자기 분야의 자기 분야의 창의성에 관심을 가질 뿐 융합에 의한 창의성에는 그다지 관심을 두지 않는다. 예를 들어 과학 교과목이 “자연 현상과 사물에 대하여 흥미와 호기심을 가지고 과학의 핵심 개념에 대한 이해와 탐구 능력의 함양을 통하여, 개인과 사회의 문제를 과학적이고 창의적으로 해결하기 위한 소양”(교육부 고시 제 2015-74호, 과학과 교육과정)을 기르는 것을 목표로 삼으며 ‘과학적 창의성’을 강조하는데 반하여 국어 교과목은 “다양한 상황이나 자료, 담화, 글을 주체적인 관점에서 해석하고 평가하여 새롭고 독창적인 의미를 부여하거나 만드는 능력”(교육부 고시 제 2015-74호, 국어과 교육과정)이라고 하여 언어적 창의성을 내세우고 있는 것에서 알 수 있다. 이

러한 교육과정의 총론과 각론에서 규정하는 창의성 개념의 차이는 교육에서 추구하는 창의성의 개념이 무엇인지에 대해 다시 묻게 한다. 과학이 주로 분석, 이성, 판단과 같은 지적 능력에 바탕을 두고 있는데 반하여 인문학과 예술 분야는 종합, 상상력과 같은 능력에 바탕을 두고 있다(홍성욱, 2005). 칸트의 용어를 사용한다면 과학은 범주를 통해 사고하며 규정적 판단력에 의거하는 데 비해, 예술은 상상을 통해 사고하며 종합적 판단력에 따른다. 그러나 쿤의 패러다임 이론을 비롯하여 구성주의적 과학이론이 등장함에 따라 과학 이론의 맥락 의존성이 제기되고(서예원, 2007: 277), 맥락을 재구성하여 패러다임을 바꿀 수 있는 자유로운 창조의 측면이 강조되었다(홍성욱, 2005: 10). 정상 과학에서는 기존 패러다임에서는 분석, 규정적 판단력을 통한 문제풀이가 주를 이루지만, 이상 과학(abnormal science)의 단계에서는 상상력과 같은 종합적 판단력이 관건이 된다. 바로 이 지점에서 과학과 예술이 만난다고 할 수 있다. 즉 과학과 인문·예술의 분야가 상상을 통해 ‘새로움의 경험’을 이끌어 내는 곳에서 두 분야의 창의성이 나타난다고 말할 수 있는 것이다(레이먼드 윌리엄스, 2007: 68). 결국 창의성은 ‘새로운 무엇’ 즉 새로운 개념, 새로운 사고, 새로운 아이디어 등 새로운 ‘내용’을 품고 있어야 한다. .

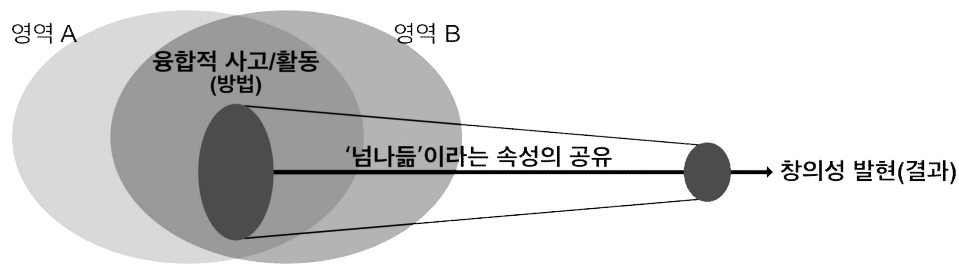
우리가 교육에서의 창의성을 ‘새로움의 발견’과 같은 의미로 사용하였을 때, 2015 개정 교육과정에서 제시하는 ‘창의·융합형 인재’에서 ‘창의’와 ‘융합’은 어떠한 속성을 가지고 관계를 맺고 있는가?

융합 교육에 대해 논의하는 자리에서 창의성에 대해 먼저 살펴보는 것은 ‘창의’와 ‘융합’이 모종의 관계를 맺고 교육적으로 수용되고 있기 때문이다. 교육에서 말하고 있는 ‘창의성’은 교육적 활동을 통해 발견 되거나 혹은 개발되는 결과물로서의 ‘도달 지점’으로 제시되고 있다(고정희, 2015).

그러나 ‘융합’은 이와 성격이 다르다. ‘융합’은 도달 지점으로서가 아니라

그것을 ‘통해’ 새로운 무엇인가를 개척하거나 심도있는 이해 및 지적확장을 추구하는 ‘방법적 개념’이다(김종철, 2015). 현재 교육에서 추구하는 인간상이 ‘창의·융합형 인재’라 할 때 ‘창의’는 결과로 나타나는 산물이고 ‘융합’은 그리로 가기 위한 방법론적인 개념인 것이다. 그렇다면 ‘창의’와 ‘융합’이 이와 같은 관계를 맺을 수 있는 이유는 무엇인가? 이는 두 개념의 공통적 속성에서 찾을 수 있다. 독창성, 새로움으로 대변되는 ‘창의성’은 기존의 사고방식에서 ‘벗어나’ 새로운 접근을 시도할 수 있는 능력이나 태도를 말한다(서명희, 김종철, 2014). 즉 창의적인 사람은 하나의 공동체가 공유하고 있는 기존의 범주나 사고의 틀을 보다 수월하게 넘나들며 사고를 확장해 나갈 수 있는 사람이다. 그리고 ‘융합’ 역시 분화된 영역 간의 넘나들을 기본 전제로 하는 활동이다. 두 개념은 그 범주가 작든 크든 특정 경계를 허물거나 넘나들 수 있는 태도, 능력을 공유한다. 자유롭게 기존의 구도를 벗어나거나 영역이나 장을 넘나들 수 있다는 것은 사고의 유연성을 의미한다. 그렇다면 이러한 유연성은 교육할 수 있는 것인가?

교육을 구조화된 경험으로 본다면 넘나들의 경험을 통해 유연성을 기르거나 창의성을 발현하는 교육은 가능하다. 그러나 그 결과 얻어지는 결과물로서의 창의성이나 사고의 유연성 그 자체는 직접적으로 교육의 대상이 되기 어렵다. 이러한 의미에서 우리는 ‘융합’이 ‘창의성’을 발현하는데 교육적 방법론으로 수용될 수 있다는 것을 알 수 있다. 그러나 융합적 사고가 반드시 창의적 결과물의 생산으로 이어진다고 할 수 없고, 창의성 또한 융합을 통해서만 발현되거나 성취되는 것이 아니라는 점도 함께 인지하고 있어야 한다.



[그림 I -1] ‘창의’와 ‘융합’의 관계

[그림 I -1] 2)에서 ‘융합적 사고/활동’은 교육의 방법론이고 ‘창의성 발현’은 그로 인한 결과임을 나타내고 있다. 그리고 이 둘은 ‘넘나들’이라는 속성을 공유하고 있다. 이는 반대로 창의성이 반드시 융합적 사고를 통해서만 발현되는 것이 아니며, 융합적 사고나 활동의 결과가 반드시 창의성 발현으로 이어진다는 것을 의미하는 것도 아니다. 다시 말해 ‘융합적 사고/활동’의 결과 중 일부가 특정영역이나 사고의 넘나들이라는 속성을 공유한 채 창의성 발현으로 나아간다는 것을 의미한다(이지수, 2017: 183).

이러한 고찰은 ‘융합 교육’을 실시해야 하는 목적을 명확하게 한다. 융합 교육은 단순히 혹은 모든 분화된 영역을 대상으로 융합하는 데 목적을 두는 것이 아니라 그러한 사고나 활동을 통해 중심 영역에서 혹은 융합된 영역에서 새로운 무엇을 창출해 나가기 위한 뚜렷한 목적을 가지고 나아가야 하는 것이다.

2) [그림 I -1] ‘창의’와 ‘융합’의 관계는 ‘융합교육의 전제 및 내용 구성층위 연구’(이지수, 2017)의 도식을 사용하였음.

II. 한나 아렌트의 탄생성과 교육

1. 탄생성이란 무엇인가?

근대는 시민을 만들었고, 시민은 시민사회를 만들었다. 계몽주의에 의해 확대된 교육은 특정인을 위한 교육이 아니라는 점에서 보편성을 가지고 시민을 양성하는데 일조를 하였다. 계몽주의 교육은 근대를 이룩하는데 지대한 영향을 미쳤지만, 그 성과가 긍정적인 측면만을 가진 것은 아니었다. 많은 시민을 대상으로 하는 근대의 보편적 교육은 표준화된 인간을 제작하는 관점을 가지고 있었기 때문이다. 로크는 이를 주형에 비유하였다(곽덕주 외, 2015:26). 바깥에서 무엇인가를 주입하여 일정한 형태를 만드는 주형은 교사가 쉼물을 틀에 부어 원하는 것을 만들어 내는 제작자가 되고 학생은 재료가 되어 수동적으로 만들어 지는 것이다.

근대의 시민은 수동적 인간임과 동시에 ‘이성’적 인간이었다. 근대의 대표적 철학자인 데카르트는 플라톤이 최초로 인간의 본성으로 제시한 ‘이성’³⁾을 인간의 근원적인 본성의 위치에 놓았다. 근대의 시민에게 이성은 세계를 판단하는 최종 심판관이 되었으며, 이를 통해 이성적 자아관이 도출되었다. 하지만 아렌트는 ‘사유하는 나’에 속에 있는 이성의 경험은 “자아에 대한 자기의식만 검증가능한 지식의 일차적 대상이라는 주장이거나, 아니면 자아 외에는 아무것도 존재하지 않는다는 주장”과 같다(Arendt, 1978a: 78)고 평가한다.

3) 모든 물질적인 것은 대상화되고, 그 속에서 비물질적 본성을 발견하고 긍정하기 때문에, 데카르트의 이성은 사실상 플라톤의 이원론보다 더 엄격하다고 테일러는 평가한다(Taylor, 2015:299).

데카르트적 인간은 어떤 주제에 대해서든 사유하는 것으로 만족할지라도, 마치 구체적인 사람들이 아닌 추상적인 사람만이 지구상에 존재하는 것 같이 단수로, 완전한 고독 속에서 살고 있다(Arendt, 1978a: 79).

아렌트가 보는 근대 인간은 단수적(Man)⁴⁾ 인간이다. 단수적 인간은 ‘보편자’로서 항상 대문자의 단수형 인간이다. 아렌트는 이러한 인간을 사유속에서 추상된 것이며, 실제 경험을 통해 우리가 알 수 있는 인간이 아니라고 말한다. 이것은 현실의 삶과 떨어져 있다. 현실에서 인간은 단수가 아니라, 항상 타인과 함께 살아가는 복수적(plural) 인간들이다.

따라서 아렌트는 근대 교육의 틀을 깨고, 근대 인간에서 벗어나기 위해 인간의 존재조건으로 탄생성과 복수성 개념을 제시한다. 복수성은 일차적으로 이 세상에 둘 이상의 사람들이 거주하고 있고, 세계를 구성하는 인간들이 서로 동일하지 않다는 서로 전제를 가지고 있다. 따라서 인간은 일반적이고, 보편적인 관점에서 모두 동일하게 규정할 수 없다는 것을 내제한다(Arendt, 1958: 8).

사실 다름(Otherness)은 복수성의 중요한 한 측면이다. 왜냐하면 우리의 모든 정의는 구별이기 때문이다. 어떤 것을 다른 것으로부터 구별하지 않고는 그것의 본질을 말할 수 없기 때문이다. ... 오직 인간만이 자신을 (타인으로부터) 구별할 수 있고 그 차이를 표현할 수 있다. ... 인간이 존재하는 모든 것과 공유하는 ‘다름’과 살아있는 모든 것과 고유하는 ‘구별’은 인간에게서 유일성이 된다. 그리고 인간의 복수성은 유일한 존재들의 역설적인 복수성이다(Arendt, 1958: 176).

4) 단수적 인간은 ‘보편자’로서 항상 대문자의 단수형 인간이다. 이러한 인간은 사유속에서 추상된 것이며, 실제 경험을 통해 우리가 알 수 있는 인간이 아니다.

복수로서 존재하는 인간들은 자신의 말과 행위를 통해 다른 존재들과 구별되는 ‘특별함’을 드러낸다. 그들 사이에는 좁혀질 수 없는 ‘고유한 차이’가 존재한다. 복수의 인간들이 지닌 고유성은 인간이 탄생하는 순간 자신이 다른 존재들과 다르다는 것을 드러내는 주요한 특징이기 때문이다.

단수적 인간이든 복수적 인간이든 이 모든 것은 인간이 존재한다는 전제로부터 출발한다. 인간이 이 세계에 태어났다는 사실은 그 자체만으로 존재의 이유를 설명하기에 충분하다. 사르트르는 이유 없이 존재하는 것이 이 세상에 없으며, 인간은 이 세계에 제자리를 분명하게 가지고 나타났기 때문에 존재 이유가 없다는 것은 이미 이 세계에 제자리가 사라졌다는 것을 의미한다고 말하였다 (Sarte, 2009:96). 즉 존재의 이유는 태어났다는 사실 그 자체이다. 아렌트는 이를 ‘탄생성’⁵⁾이라고 명하였다.

우리는 모두 탄생을 통해 세상에 나왔고, 이 세계는 항상 탄생을 통해 새로워진다. 교육은 우리가 세계에 대하여 책임을 질만큼 세계를 충분히 사랑할지, 같은 이유에서 세계에 대한 경신없이, 곧 새롭고 젊은이들의 출현없이 파괴될지도 모르는 세계를 구할지를 결정하는 지점이다. 또한 교육은 우리가 아이들을 우리의 세계로부터 내쫓아 그들 멋대로 살도록 내버려두지 않고, 그들이 뭔가 새롭고 예측할 수 없는 일을 할수 있는 기회를 제공하며, 또한 그들이 공동의 세계를 새롭게 할 수 있도록 미리 준비시킬 정도로 그들을 사랑할지를 결정하는 지점이다(Arendt, 1969: 196).

아렌트의 탄생성 개념은 탄생의 일차적 차원, 즉 생물학적 탄생에서 출

5)아렌트는 초기저작에서 시작을 의미하는 말로 ‘new beginning’을 사용하였다. 이후 박사학위 논문에서 ‘new beginning’ 대신 ‘natality’를 언급하였으며, 보웬-무어(Bowen-Moore, 1989)는 아렌트의 사상을 ‘탄생성의 철학’(Philosophy of Natality) 으로 명명하였다.

말하며, 이것을 제1의 탄생이라고 명명한다. 그러나 아렌트가 주장하는 탄생은 생물학적 차원에서 ‘태어남(birth)’의 개념을 넘어선다. 이것은 한 인간이 ‘세계에 나타나 제자리를 가지게 됨’으로써 또 다른 세계가 새롭게 열릴 수 있다는 ‘가능성’을 말하는 것이기 때문이다. 가능성으로서의 탄생성은 인간이 앞으로 이루어갈 시작으로서의 ‘출발점’의 관점에서 보는 것이다. 이러한 관점은 종착점으로서 인간은 ‘무엇이 될 것이다’, ‘어떻게 해야 한다’라는 접근 방식과 대척점에 있다. 출발점으로서 시작의 의미는 인간의 예측이나 통제를 넘어서 있다. 가능성의 의미를 지닌 탄생성과 함께 아렌트는 탄생의 개념을 확장하여, 말과 행위를 통해 자신의 정체성을 지속적으로 새롭게 구성해 나가는, 혹은 자신의 새로운 정체성을 발견해 나가는 개인, 그리고 이러한 과정을 통해 공동의 세계에 참여함과 동시에 새로운 공동세계를 창조해 나가는 사회적 창조의 과정을 ‘탄생성’이라는 개념 속에 포섭하였다. 그리고 이러한 개인적·사회적 창조의 과정을 ‘제2의 탄생’이라 명명하였다(Arendt, 1958: 237).

한나 아렌트는 ‘제2의 탄생’이 우리가 ‘누구인가’에 대한 물음에 끊임없이 응답하는 과정 속에서 이루어진다고 했다(Arendt, 1958: 178). 인간이 이 세계에 새롭게 나타난 ‘유일한’ 자임을 증명해내는 길은 자신의 말과 행위를 통해서이다. ‘제2의 탄생’은 인간이 “말과 행위로서 세계에 참여하는 일”(Arendt, 1998: 176)과 관계가 있다. 이 세계는 인간의 탄생 곧 ‘제2의 탄생’ 없이는 새로워질 수 없다. 인간은 유일하며 따라서 각자의 탄생과 더불어 고유하게 새로운 무엇이 세상에 존재하게 되기 때문이다.

아렌트의 ‘탄생성’ 개념은 “인간 존재가 곧 창발자로서 각각의 새로운 인간들이 새로운 시작”(Canovan, 1992: 69)임을 상징한다. 이는 인간이 태어남으로 인해 이 세계로 유입되는 과정에서 자신들의 ‘새로움’을 통해 세계를 경신하도록 한다는 점에서 사멸할 수밖에 없는 인간이 죽음으로 향해

있는 직선적 시간을 초월할 수 있도록 해주는 하나의 ‘창조적 가능성’으로 이해될 수 있다.

2. 예측불가능성과 근대교육 비판

인간 실존이 제1의 탄생에 그치는 것이 아니라 말과 행위를 통해 끊임없이 재연되는 제2의 탄생을 경험한다는 것은 교육학적으로 상당히 중요한 의미를 지닌다. 제1의 탄생을 인간의 축적된 경험을 통해서 상당 부분 예측 가능한 범위 내에 있을 뿐 아니라 대부분 통제 가능한 사안인 데 반해, 제2의 탄생은 예측불가능성과 통제불가능성을 지닌다.

이전에 발생한 무엇으로부터 예상할 수 없는 새로운 어떤 것이 시작된다는 것은 시작의 본질에 속하는 성격이다. ‘사건의 예측불가능성’은 모든 시작과 기원에 내재한다. 새로운 것은 언제나 기적적으로 위장하여 나타난다. 인간이 행위 할 수 있다는 사실은 예상할 수 없는 것을 그에게 기대할 수 있다는 것과 또 매우 불가능한 것을 그가 수행할 수 있다는 것을 의미한다. 이것이 가능한 것은 오직 각각의 인간이 유일하고 그래서 각자의 탄생과 더불어 유일하게 새로운 무엇이 세상에 존재하게 되기 때문이다(Arendt, 1958: 238).

탄생성은 이른바 ‘아렌트식 새로움의 생성론’의 다른 표현이다. 새로운 시작의 특징은 바로 ‘예측불가능성’이다. 인간이 탄생한 순간부터 삶은 시작되지만, 출발점만 제시되었다는 것은 그 삶이 어떠한 새로운 시작을 가질 것인지 예측하거나 통제할 수 없다는 것을 의미한다. 그렇다면 예측할 수 없는 새로운 시작이 가능한 이유는 무엇인가? 인간의 새로운 시작이 가능한 이유는 다름아닌, “오직 각각의 인간이 유일하고 그래서 각자의 탄생과 더불어 유일하게 새로운 무엇이 세상에 존재하게 되기 때문”이다. 인간

은 탄생을 통해 타인과 다른 자신만의 시작을 알린다. 삶의 전 과정에서 이루어지는 자신만의 새로운 시작은 바로 유일성(uniqueness)와 고유함(singularity)을 드러낸다. 아렌트는 이것을 “유일하고 개별적인 행위자의 정체성으로서 그의 인격”(Arendt, 1958:214)으로 표현한다.

유일하고 고유한 존재인 개인이 타인들과 함께 복수적으로 산다는 것은 무엇을 의미하는가? 아렌트는 “어느 누구도 지금껏 살았고, 현재 살고 있으며, 앞으로 살게 될 다른 누구와 동일하지 않다는 방식으로만 우리 인간은 동일하다”(Arendt, 1958: 57)라고 말함으로써 동일성은 타인과 같다는 의미에서의 동일한 것이 아니라, 각각이 유일하고, 개별성을 가지고 있다는 의미에서 동일성을 말한다. 따라서 탄생으로 세계에 출현한 인간이 복수로 존재한다는 것은 인간이 똑같이 존재한다는 것이 아니라 차이와 다양성의 존재라는 것, 즉 인간은 모두 다르다는 근원적 다양성을 드러내는 것이다 (김선욱, 2001: 23; 2002: 48).

탄생성과 복수성이 함께 한다는 것은 개인의 고유함을 실현하기 위한 타인의 현존이 필요하다는 것을 의미한다. 유일성은 꼭 떨어진 무인도에 있을 때 확인되지 않는다. 복수의 인간들 속에서 서로의 다름이 확인될 때 개인의 모습이 정확하게 드러나게 되는 것이다. 물론 이것은 나에게 ‘이미’ 본성처럼 주어진 고유함이 타인이 ‘나타난 후’에 발현된다는 뜻이 아니다. 오히려 탄생성이 가진 특징들이 발현되기 위해서 복수성이 전제 또는 요청되는 것이다.

아렌트가 제시하는 복수성과 탄생성은 어떻게 근대교육의 방향에서 벗어나 있는가? 아렌트의 인간의 복수성은 데카르트의 근대적 자아 즉 단수적 인간과 근대 교육에 대하여 많은 비판을 하고 있다. 근대교육의 목표는 단수적 인간(이성적 자아)를 기반으로 이루어진다. 이성을 바탕으로 하는 주체성 중심의 교육은 타인과의 연계 없이 고립된 인간을 만들었다. 마스켈

라인은 이에 반대하여 “인간은 만들어지는 것이 아니라 태어나는 것이다”(Masschenlein: 1996: 121) 라고 말함으로써 아렌트가 주장하는 탄생성에 기반한 인간을 제안한다. 이러한 관점은 고립된 이성으로부터 벗어나 “탄생에 대한 응답으로서의 교육”(우정길, 2007: 164)이라는 상호주관성⁶⁾으로 이해될 수 있다.

비에스타 역시 근대의 주체성 교육을 비판한다. 비에스타는 근대교육이 자아의 ‘합리적 자율성(rational autonomy)’의 완성을 목표로 이루어지지만, ‘합리성’은 인간의 자아성을 규정할 수 있는 척도가 될 수 없다고 한다 (Biesta, 2006: 9). 비에스타는 ‘합리성’과 같은 특정준거를 충족시키는 사람은 선택되고 그렇지 못한 사람은 배제시키는 근대교육의 시스템을 비판하며, 근대를 벗어나기 위한 교육의 본질로 탄생성이 가진 아렌트의 ‘새로움’을 제시한다.

우리의 희망은 모든 세대가 (출생을 통해) 형성하는 새로운 것에 좌우된다. 그러나 우리는 유일한 희망의 근거를 이것에 두고 있기 때문에 우리 늙은 세대가 새로운 것이 어떻게 보이는가를 기술할 수 있을 정도로 새로운 것을 통제하려고 한다면 우리는 모든 것을 파괴할 것이다. 정확하게 말하자면 모든 아이들에게 나타나는 새롭고 혁명적인 것을 위해서 교육은 보수적이어야 한다(Arendt, 1968: 192-193).

근대 교육은 계획가능성을 기반으로 한 수동적, 보편적 인간을 만들어

6) 아렌트는 ‘활동적 삶’에서 세 가지 활동으로 노동, 작업, 행위를 제시하고 있다. 조나영(2015)은 각 활동 중 ‘행위’는 자유로운 존재들의 ‘상호관계성’이라는 주된 속성을 중심으로 그 의미를 해석하고 있다. ‘조나영은 행위에 대하여 인간의 자유에 근거하여 한 인간이 다른 존재들과 다르다는 사실을 드러내는 인간 고유의 활동으로서, 인간이 관계 안에서 자신을 소개하고 이 세계에 온전히 참여하도록 해준다고 해석한다.

내는 것이 목표였다. 하지만 새로움이 교육의 본질이 되는 순간 교육은 수동적 인간을 생산하는 영역에서 벗어나 매순간 새로움이 가능할 수 있는 기회를 지켜주는, 책임의 영역으로 이행하게 된다. 교육이 가지는 책임은 아이들이 능동적인 행위를 할 수 있도록 적극적으로 관여하여 더 나은 행위를 할 수 있는 토대가 될 수 있도록 노력하는 것이다. 이런 의미에서 보았을 때 아렌트의 복수성과 탄생성 개념은 근대교육을 벗어난 교육의 본질로 '새로움'이 제시될 수 있는 토대가 되었다. 또한 이것은 앞으로의 교육이 어떠한 역할을 해야하는지에 대한 방향을 제시하고 있다고 말할 수 있다.

사실 아렌트가 탄생성의 개념에서 바라보고 있는 '우연적 주체성'은 전통적 교육학에서 받아들이기 힘든 관점이다. 왜냐하면 전통적 교육학은 학습자가 아니라 연출자 즉 교사에게 초점을 맞춰왔기 때문이다. 따라서 교육행위의 예측불가능성과 통제불가능성은, 비록 그것이 교육현장의 일상적 현상임에도 불구하고, 교육학적 사유의 가장자리로 밀려났었다.

이런 맥락에서 마스켈라인은 아렌트의 탄생성 개념을 통해 근대교육학에 대한 비판과 극복을 시도한다. 그는 페어샤펠의 제안에 따라 근대성을 두 가지 종류의 사유 유형을 "발전과 심미"로 전제하고, 전자에 대해 다음과 같이 말한다.

발전의 원리 ... 자유화의 도상에서 '인간·인류'를 역사의 영웅으로 나타내 보이려는 역사적 사고. 이러한 사유는 호모 파베르의 경험과 관련되어 있다. 즉 만드는 인간, 생산품 또는 작품만들음을 통해 스스로를 규정하는 인간.(Verschaffel, 1989; Masschelein, 1996, 107).

도구적 인간으로 정의되는 호모 파베르는 '도구를 이용하는 인간'을 넘

어 ‘만드는 행위의 인간’ 또는 ‘발전과 진보의 인간상’을 의미한다. 이러한 발전과 진보의 원리는 호모 파베르의 세계관으로서, ‘목적-수단 범주’를 전제로 한다. ‘목적-수단 범주’라는 틀에서 인간의 행위는 한 자율적 주체가 특정 목표설정을 통해 무엇인가를 만들고 생산하는 것을 의미한다 (Masschelein, 1996: 127). 이에 반해 후자, 즉 ‘심미적 근대성’은 조직화된 체계의 추구나 규범화된 구조를 통한 인간행위의 통제와 관련이 적다. 개인과 개인 사이 차이의 존중, 새로움에 대한 호기심과 감흥 등이 심미적 근대성을 이루는 특징들이다. 행위의 목적지향성과 도구성 그리고 행위인 과율에 대한 신뢰보다는 호기심과 탐미, 경험의 과정 및 참여를 통한 표현과 소통 그 자체가 심미적 근대인들의 동인이다. 이러한 관점에서는 인간의 존재 목적이 어떤 관념적 이상이나 도구적 목표를 실현하기 위함이 아니며, 인간의 행위 그 자체에 대한 의미탐구 그리고 유일성과 이질성, 차이와 다원성 등의 인간학적 계기들이 부각된다.

위와 같은 구별에 근거하여 마스켈라인은 두 가지 상이한 방식의 교육이해를 제시한다. 즉 전자는 도구적·수단적 개념의 교육으로서, 생산·만듦의 교육이다. 마스켈라인이 윌커스의 “교육은 인간을 인간으로 만들어야 한다”라는 것은 근대교육학의 합의공식이다”(Oelkers, 1985: 272)라는 진단을 인용할 때, 그가 비판적 고찰의 대상으로 염두에 둔 것은 다름 아닌 칸트의 교육인간학적 정의이다(Masschelein 1996: 126).

널리 알려진 바와 같이 칸트는 근대교육학의 태동기에 ‘교육학에 대하여’를 통해 “인간은 교육받아야 하는 유일한 피조물이다. … 인간은 교육이 그로부터 만들어낸 것에 불과하다”(Kant, 1793: 697)라는 선언적 명제를 교육학사에 남기게 되었다. 이러한 교육 구상에는 자율적이고 독립적·고립적으로 행위 할 수 있는 주체, 이러한 의식주체의 교육적 지향성과 교육적 작용의 대상인 객체, 그리고 주체와 객체의 성숙성·미숙성의 차이에 근거

하여 정당화되는 객체를 향한 주체의 일방적 관계성이 전제되어 있다.

근대 이전의 시대에 신적 지혜를 대변하던 교육자는 이제 보편이성의 담지자로서 아직은 지적·도덕적 미숙의 상태에 있는 피교육자를 계몽하여야 할 책무를 담당하게 되었다. “훈육과 문화화, 문명화와 도덕화”(Kant, 1793: 707)를 통해 인간을 자유와 자율로 이끄는 과정 중에 불가피하게 발생하는 강제성, 즉 이른바 “부자유를 통한 자유 또는 강제를 통한 자유”라는 역설(우정길, 2007a: 143)에 대해 칸트는 단지 “강제는 불가피하다”(Kant, 1793: 711)라는 간략한 문장으로만 답함으로써, 후학의 의구와 비판의 대상이 되기도 하였다⁷⁾. 이러한 ‘불가피한 역설’의 지점, 즉 ‘만들어서 교육’ 구상이 필연적으로 동반하게 되는 강제성의 폐해를 마스켈라인은 도구적·수단적 교육이해 및 교육학적 ‘강제모형’의 원형으로 삼고, 그 대안적 교육이해를 모색하게 되는데, 아렌트의 탄생성이 유의미한 계기로 등장하는 것은 바로 이 지점이다. 전자인 ‘생산·만들어서 교육’과 달리, 후자 즉 ‘심미적 근대성’에 근거한 교육을 마스켈라인은 ‘행위’라고 말한다. 그리고 이 행위 개념을 마스켈라인은 아렌트의 탄생성에서 찾아내었다.

3. 탄생성과 교육의 희망

탄생이 개별자의 시작을 의미하고, 탄생이 관계적 사건이며, 또한 이러한 관계는 늘 새롭고 다르고 낯선 타자와의 관계라는 사실은 인간의 행위가 근본적으로 비필연성 즉 우연성을 기반으로 한다는 것을 의미한다. 탄생성은 일회적 사건과 시작을 의미하는 것이 아니라 매 순간 새롭게 시작되는

7)“칸트에게는 이러한 교육적 역설을 해결할 능력도, 해결할 의지도 없었다. 그는 [이러한 문제를 알고도] 지속적으로 이러한 난제에 봉착하였었다. …교육질문에 대한 칸트의 대답은 오락가락하였고, 불만족스럽다.”(Ricken, 1999)

시작의 연속을 의미하기 때문이다.

이전에 발생한 무엇으로부터도 예상할 수 없는 새로운 어떤 것이 시작된다는 것은 시작의 본질에 속하는 성격이다. ‘사건의 예측불가능성’은 모든 시작과 기원에 내재한다. 새로운 것은 언제나 기적으로 위장하여 나타난다. 인간이 행위할 수 있다는 사실은 예상할 수 없는 것을 그에게 기대할 수 있다는 것과 또 매우 불가능한 것을 그가 수행할 수도 있다는 것을 의미한다. 이것이 가능한 것은 오직 각각의 인간이 유일하고 그래서 각자의 탄생과 더불어 유일하게 새로운 무엇이 세상에 존재하게 되기 때문이다(Arendt, 1958: 238).

탄생적 존재의 ‘대답’은 보편적 이념에 대한 것도 혹은 상황에 대한 것도 아니다. ‘너는 누구인가’에 대한 대답은 매 순간 내게 새롭게 물어오는 그 질문에 대한 새로운 대답이며, ‘너는 누구인가’라는 물음 역시 매 순간 변화하는 정체성에 대한 확인의 요청이다. 그러므로 인간의 말과 행위 그리고 정체성과 관계성은 기존성으로부터의 “탈주이고 파열이며, 중단이고 저항이며, 의문하기이다.”(Masschelein, 1996: 97)이다. “의문하기는 끝이 없고, 완전한 대답도 없다. … 의문하기는 차이를 드러내고, 파열은 행위의 특징이다. 행위는 파열시킴이자 파열됨이다. 미완성은 행위의 특징이자 행위의 정치적 의미이다.”(Masschelein, 1996: 103)

탄생성, 특히 우연성과 관련된 탄생적 행위의 의미에 대하여 마스켈라인은 위와 같은 은유의 열거 또는 은유적 표현에 그치고 있다. 하지만 탄생성과 우연성의 의미를 우리는 옛구스의 ‘예측불가능성 속의 희망: 교사는 어떻게 아직도 세계 속에서 차이를 만들어 낼 수 있는가?’(Edgoogs, 2010)에서 조금 더 자세히 엿볼 수 있다. 옛구스는 ‘기적과도 같은 탄생성’의 교육적 의미를 ‘희망’이라는 개념으로 재해석해 내고 있다. 전통적 교육학이 추구해 온 ‘발달·진보지향적 희망, 목표지향적 희망’에 자신의 교직관을 근

거하고 있었던 동료 교사의 소진현상에 대한 나름의 위로와 해법을 제시하고자 하였던 그는 아렌트의 탄생성에 근거하여 기존의 희망과는 다른 개념의 희망, 즉 ‘재탄생이라는 의미의 희망’(Edgoogs, 2010: 395)을 제안하고 있다. 교실은 본질적으로 탄생성의 공간이기에, ‘교실 내 예측불가능한 다원적 특성’(2010: 393), 즉 ‘예측불가능한 기적에 대한 감수성’(Edgoogs, 2010: 394)을 기를 필요가 있다는 점, 그리고 이를 바탕으로 전통적 교육학의 교실담론인 ‘기대의 경제학’(Edgoogs, 2010: 398), 즉 탄생적 우연성이 전혀 고려되지 않은 방식의 교실 이해를 지양할 것을 말하고 있다. 비록 이러한 개념의 희망이 항상 긍정적 생산성을 담보하는 것은 아니라 하더라도, 교실과 교직에 임하는 교사의 자세와 정서에 있어서 희망적 여유공간을 창출하는 데 기여할 수 있다는 것이 엡구스의 견해이다. 이런 의미에서 보았을 때 아렌트의 탄생성은 교육학적으로 분명 유의미한 ‘차이를 창출한다’(Edgoogs, 2010: 401).

4. 새로움의 보존과 탄생성의 역설

아렌트는 ‘새로움의 보존’과 ‘탄생성의 보존’이라는 공존불가능해 보이는 두 가지 요소를 조합하여 교육의 개념과 과제를 제시한다.

우리 모두가 관련되기 때문에 교육학에 떠넘겨버릴 수 없는 것은 성인들과 아이들의 일반적인 관계, 또는 좀 더 일반적이고 정확한 표현으로 탄생성이라는 사실에 대한 우리의 태도이다. 이 사실은 우리 모두가 탄생과정을 통해 세상에 나왔고, 이 세계는 항상 탄생을 통해 새로워진다는 것이다. 교육은 우리가 세계에 대한 책임을 질만큼 세계를 사랑할지, 같은 이유로 (세계의) 경신 없이, 즉 새롭고 젊은 사람들의 도래 없이는 파멸이 불가피한 세계를 구할지

를 결정하는 지점이다. ... 세계를 보전하기 위해 세계는 늘 새로워져야 한다. ... 관건은 세계가 늘 새로워질 수 있도록 [새로운 세대]를 교육하는 것이다. ... 교육은 이 [아이가 담지한] 새로움을 보전하여 새로운 것으로서 낯은 세계에 소개해야 한다(Arendt, 1961: 263).

아렌트는 ‘과거와 미래사이’의 5절에 나오는 ‘교육의 위기’에서 이른바 ‘새로움의 보존’(Arendt, 1961: 259; Levinson, 2001: 16)으로 요약될 수 있는 교육 개념을 제시한다. 그러나 ‘새로움의 보존’이라는 교육의 개념과 관련하여 아렌트가 보여주는 탄생성은 ‘인간의 조건’에서 제시되었던 탄생성의 생성론적 의미와는 분명 차이가 있다. 이것은 탄생성 그 자체라기보다는 ‘보존된 탄생성’ 또는 ‘교육된 탄생성’이다. 물론 ‘보존된·교육된’이 ‘조작된’이나 ‘통제된’을 의미하지는 않는다. 하지만 말과 행위를 통해 드러나는 탄생성, 타자의 타자성과의 관계성을 통해 새롭고 다르게 드러나는 탄생성, 그리고 자아의 내부에서 균열된 주체성의 형태로 발현되는 탄생성은 보존이나 통제 혹은 전통적 개념의 교육으로는 사실상 가능하지 않다. 탄생은 새로움 그 자체이고, 발생이다. 탄생은 기대할 수는 있으나 보존할 수 있는 성격의 것이 아니다. 보존은 현재의 것을 미래 시점으로 연장한다는 의미이지, 현재에 아직 없는 미래의 것을 지키는 개념이 아니다. 연출된 제2의 탄생은 탄생이 아니라 기획이며, 보존된 제2의 탄생은 새로움과는 거리가 멀다. 따라서 아렌트가 ‘보수주의적’이라 칭하는 교육, 즉 ‘새로움을 보전하여, 새로운 것으로서 낯은 세계에 소개하는 일’(Arendt, 1961: 258)은 논리적으로나 사실적으로 성립이 가능하지 않은 과업이다. 왜냐하면 “탄생은 발생이며, 발생은 계획과는 다른 차원의 것이기 때문이다”(Dunne, 2006: 14). 아렌트의 탄생성이 의미하는 새로움은 보존의 대상이 아니라 발생 그 자체요, 계획의 대상이 아니라 경험의 과정이다. 탄생성의 교육학이라는 개

념이 성립가능하다면, 이때 교육은 매 순간 변화되는 새로움에 관련된 사후적 활동일 뿐, 교육을 통해 새로움이 예비되거나 보존되거나 혹은 심지어 조작될 수 없다. 탄생은 교육의 기능이나 역할이 아니라 교육의 출발점이기 때문이다.

탄생은 교육에 선행한다. 물론 ‘새로움의 보존’을 “뭔가 새로운 일, 뭔가 예측할수 없는 일을 할 수 있는 기회를 빼앗지 않는 것”이라고 소극적이고 제한적으로 해석할 수도 있다. 그러나 ‘인간의 조건’뿐 아니라 아렌트 저작 전체를 관통하는 탄생성의 비중을 고려해 볼 때 그리고 “교육의 본질은 탄생성, 즉 사람들이 세계 속에 태어났다는 사실이다”(Arendt, 1961: 237)라는 선언적 명제에 비추어볼 때, ‘새로울 수 있는 기회의 제공’이라는 소극적 해석은 아렌트 자신이 제안했던 탄생성의 의미를 희석시키는 계기가 된다.

이런 맥락에서, 아렌트 사상의 교육학적 수용자들이 ‘탄생성의 역설’(Levinson, 2001), ‘복잡하고 모호한’(O'bryne, 2005: 397) ‘복합적 정체성, 보수적이지도 동시에 혁명적인 사상’(Jessop, 2011: 982), ‘자가당착’(이은선, 2003b: 154) 등의 표현을 통해 아렌트 교육사유의 역설적 측면에 대한 아쉬움 또는 비판을 직간접적으로 표현했다는 점, 그리고 “아렌트 정치사상의 교육학적 번역은 불완전하다”(Edgoose, 2010: 401)라는 다소 냉정한 평가를 내어 놓고 있다는 점 등은 오히려 자연스러운 평가라고 볼 수 있다.

이와 같은 난제에 대해 일부 아렌트 연구자들은 그녀의 사상이 ‘탄생성의 역설’이라는 교육의 불가피한 난제를 수반한다는 논의(Levinson, 2001)를 통해 교육적 보수주의의 입장에서 교육자의 책임과 권위 회복, 그리고 참된 권위(Schutz & Moss, 1999; Gordon, 2001; 이은선, 2003b)를 대안으로 제시하기도 한다. 물론 다른 관점에서 교육자의 역할과 자질에 대한 기대에 따른 교사소진 현상의 차원으로 옛구스(Edgoose, 2010)는 예측불가능

한 기적의 발생을 기대하는 ‘아렌트적 희망’이 교육자에게 도움이 될 수 있음을 주장한다. 또한 히긴스(Higgins, 2003)는 교육자로서의 가르침의 의미가 무엇인지에 대해 숙고하며 학생의 ‘탄생성’을 촉진하기 위해 그들과 상호작용할 때 교사는 세계를 경신하는 일에 참여할 수 있다는 점에서 아렌트적 새로운 교사상을 제시한다. 교육자도 학생들과의 관계 속에서 지속적으로 새로워질 수 있다. 이상의 논의들은 아렌트가 ‘책임’의 차원에서 ‘탄생성’을 본질로 삼아 ‘교육의 위기’를 극복하고자 하며, 이때 교육자의 임무와 역할을 중시하고 있음을 보여준다. 아울러 ‘탄생성’은 “예측불가능한 무언가의 시작이 지속적인 새로움의 본질” (Jessop, 2011: 989)이라는 차원에서 순간마다 발현될 소지를 의미한다. 결국, “새로움의 연속이라는 차원에서 아렌트가 언급했던 교육에서의 ‘탄생성’은 그 실현가능성의 여부를 가늠하는 것보다는 ‘의지와 결정’의 차원에서 최소한의 교육적 희망으로서 교육과 교육자가 지향해야 할 지점”(우정길, 2013: 154-155)으로 이해해 볼 수 있을 것이다.

Ⅲ. 들뢰즈의 시간론과 교육

1. 들뢰즈의 교육론

들뢰즈의 철학은 서양 사상사에서 큰 줄기를 이루고 있었던 ‘본질주의’의 반대편에 있다. 구조주의가 가지는 특징들을 하나로 모았을 때 보이는 것은 바로 아무리 시간이 흘러도 변하지 않는 본질이다. 본질은 아무리 모습이 바뀌고 다른 것처럼 보이는 경우에도 변함없는 불변적인 것이다(이진경, 2002: 44). 들뢰즈는 본질주의의 비껴서 있으므로서 ‘전도된 플라톤주의자’라는 평가를 받고 있다. 이러한 특징으로 인해 슬래터리는 들뢰즈를 후기구조주의 교육과정 이론가로 분류한다(Slattery, 2013:3). 후기구조주의 교육과정 이론가로서 들뢰즈의 모습은 ‘리즘’⁸⁾, ‘배치’, ‘연결접속’과 같은 그가 만들어낸 창조적인 철학 개념으로부터 시작된다. 이러한 개념은 요컨대 세계의 모든 것은 폐쇄적인 본질을 가진 것이 아니라 무한한 연결속에서, 끊임없는 차이를 생성한다는 관점에서 이루어진다.

세메스키는 차이의 생성 개념을 내재적 힘으로서의 개방적 시스템으로 설명한다(Semetsky, 2006:80-81). 그는 들뢰즈의 배치, 리즘, 연결접속과 같은 새로운 개념이 본질적인 것에서의 벗어남, 기존의 것에서 탈주하는 것을 통해 교육이 줄 수 있는 성장, 발달을 설명할 수 있다고 한다. 또한 그는 들뢰즈의 리즘개념을 하나의 교차점이 아닌 다른 선들 사이를 횡단하고

8) 들뢰즈는 식물학에서 리즘 개념을 차용하여 탈중심적이고, 무한한 생산성, 개방성, 다양성을 특징으로 하는 자신의 철학적 개념으로 사용한다.(박영욱, 2009: 126) 리즘은 땅속에서 자라는 뿌리줄기로 땅속에서 다른 뿌리줄기와 연결과 분리를 하면서 온갖 방향으로 뻗어나간다. 나무가 중심과 토대에 기초해서 작동하는 수직적 철학이라면, 리즘은 끊임없는 타자와의 조우, 연결, 접속을 통해 자신을 변형시킨다.

소통하는 다양체의 관점에서 이루어지는 복합적인 상호작용과 접속들의 열린체계를 묘사하고 있다고 말한다. 그에 의하면 리즘은 교육철학의 맥락에서 지식의 근원에 대한 질문과 관련하여, 지식을 고정된 구조로부터 얇의 역동적인 과정, 발전과 생성의 실천의 관점으로 교육의 초점을 이동시키는 것을 가능하게 한다고 설명한다(Semetsky, 2006: xxi-xxii).

콜은 들뢰즈의 차이의 생성 철학에 기반한 교육적 실천이 새로운 것으로 '되기'에 대한 교육의 많은 가능성을 만들어내며, 이것을 위한 다양한 접속을 강조한다(Cole, 2011:120). 호난과 셀러스는 교육연구에 리즘적 사고를 적용, 실행하는 것에 관심을 보인다(Honan&Sellers, 2008:111). 그들에 의하면 담론은 리즘적 방법으로 텍스트 안에서 작동하며, 텍스트는 서로 연결되고 가로지르는 무한한 체계를 포함하고 있다는 것을 이해하는 것이라고 말한다.

많은 교육철학자들이 들뢰즈의 차이와 생성을 교육적으로 해석하고, 적용시키는 연구를 하고 있지만 사실 교육에 대하여 들뢰즈는 부정적인 견해를 가지고 있다. 그는 교육을 거짓 이미지를 전달하는 장치로 바라보았다. 들뢰즈가 보기에 교육은 정해진 답을 잘 찾게 하는 시험과 같은 것이며, 이것은 사회적 통제를 위한 수단으로 사용된다고 보았다.

이런 믿음은 우리를 어린 아이로 묶어 두려는 의도가 명백한 사회적 선입견이다. 이 선입견은 언제나 우리에게 다른 곳에서 던져진 어떤 문제들을 해결하도록 권유하고, 또 만일 우리가 대답할 수 있다면 이긴 셈이라고 말하면서 우리를 위로하거나 부추긴다. 즉 문제는 어떤 장애물에 해당하고 응답자는 헤라클레스에 해당한다. 이와 같은 것이 어떤 우스꽝스러운 문화 이미지의 기원이고, 이 이미지는 또한 학력고사, 정부의 지시, 신문사의 경시대회 등에서 거듭 발견된다.(여기서 사람들은 각자의 취향에 따라 선택하도록 권유받지만, 이 선택은 이 취향이 모든 사람들의 취향과 부합해야 한다는 조건에서 이루

어저야 한다(Deleuze, 1968: 205).

들뢰즈의 교육에 대한 비판에 대해 더프는 다음과 같이 말한다.

교육은, 들뢰즈의 말을 따르자면, 일련의 ‘코드화된’ 실천들, 곧 통치 ‘기술’이다. 그것은 개별체가 경험하는 감응적이고 관계론적인 표현들을 규제하는 방식을 통해 잠재적 능력들을 분절해내는 장소로 기능한다. 들뢰즈의 관점에서 교육은 배움과 동일한 것이 아닌데, 왜냐하면 신체의 ‘자연스런’ 능력들은 결코 이것이 표현하는 사건에 앞서 가정될 수 없기 때문이다(Duff, 2013: 195)

들뢰즈와 더프가 보는 교육은 일종의 특정한 경로에 의해 형성된 문화적 산물이다. 이것은 사실 그리스에서 현대에 이르는 서구의 지식중심 교육의 폐해와 연결시켜 이해할 수 있다. 그는 교육뿐만이 아니라 교사에 대해서도 기호를 부과하고 명령을 내리고 지시하는 존재(Deleuze&Gauttari 1980: 147)이며 교사의 언어가 갖는 지배적인 능력으로부터 벗어나야 한다고 말한다(Deleuze&Gauttari 1980: 35).

하지만 들뢰즈가 교육과 학교에 대해 완전히 부정적 견해만 가지고 있는 것은 아니다. 들뢰즈는 교육이 점차 폐쇄적인 모습에서 벗어나고 있다(Deleuze, 1990: 194)고 언급하며 교육의 변화에 대해 긍정적인 입장을 보이고 있다. 교육의 가치를 디자인, 광고, 경영 등 다양한 영역의 학문에서 이루어지는 (소통의) 개념의 창조 역할을 한다는 점에서 높은 평가를 하기도 한다. 그렇다면 들뢰즈가 교육을 통해 말하고자 하는 근본적인 차원의 배움이란 무엇일까?

이념을 탐험한다는 것과 인식능력들 각각을 초월적 실행으로 끌어올린다는 것은 결국 똑같은 일이다. 이것은 배움, 본질적인 학습의 두 측면이다. 왜냐하

면 배우는 자는 실천적이거나 사변적인 본연의 문제들을 구성하고 공략하는 사람이기 때문이다. 그 첫 번째 측면에서 볼 때 배움은 문제(이념)의 객체성과 마주하여 일어나는 주관적 활동들에 부합하는 이름인 반면, 앎은 개념의 일반성을 지칭하거나 답(해)들의 규칙을 소유하고 있는 평온한 상태를 지칭한다(Deleuze, 1968: 213).

그는 “배운다는 것은 문제(이념)를 구성하는 보편적 관계들과 이 관계들에 상응하는 독특성 안으로 침투하는 일” 이라고 말한다. 예를 들어 “수영을 배운다는 것은 우리 신체의 어떤 특이점들을 객체적인 이념의 어떤 독특한 점들과 결합하여 문제제기의 장을 형성하는 것”으로서, 신체, 수영장의 물, 수영지식이 상호관계를 맺으면서 복합적인 장을 형성하는 것을 가리킨다. 이러한 상호관계를 통한 배움은 단지 의식적 차원에서 배움을 정의할 수 없다는 것을 말해준다(Deleuze, 1968: 214). 의식차원에서 머무르는 것은 앎이다. 수영 기술, 어떤 언어에 대한 회화기술, 정의가 가능한 어떤 지식들은 배움의 일부분일 뿐이다. 진정한 배움은 앎을 가지는 것을 넘어, 끊임없이 문제를 창출해나가는 운동을 하고 있음을 깨닫는 것이다. 즉 동일한 앎이라는 것은 있을 수 없는 것이다. 배움은 끊임없는 관계의 변화, 연결의 변화, 배치의 바뀔을 통해 매번 새롭게 생성, 발현되는 창조적인 것이다.

틀뢰즈는 배움을 창조적인 것, 창의적인 것의 생성과 관련하여 얘기한다. 과연 교육을 통해 창의성이 가르쳐 질 수 있는가? 창의성에 대한 교육의 역할에 대한 질문은 1950년대 이래로 끊임없이 연구자들에게 가장 흥미로운 그러나 쉽게 설명되지 않는 문제로 남아있다(전경원, 2000: 321).

창의성 교육에 대한 논의는 창의성이 선천적으로 또는 신에게서 주어지는 것이기 때문에 교육으로 신장될 수 없다는 회의적 의견을 가진 쪽과 교육을 통한 능력의 향상이 가능하다는 의견이 대립을 이루고 있다⁹⁾. 하지만

찬성과 반대가 걸려있는 창의성 교육의 양방향의 주장은 뚜렷한 결론을 내릴 수 있는 것이 아니다. 따라서 최근에는 창의성에 대한 인식론적 교육의 틀을 벗어나 주체의 존재론적 관점에서 창의성을 평가하는 주장이 나오기도 하였다. 이에 대하여 오종숙(2012: 41)은 창의성을 위한 많은 교육들이 이루어지고 있지만 제도화된 교육과정과 그로부터 비롯된 시간, 공간, 인적 구조가 가지는 학습 조건과 환경의 한계로 인하여 교실 수업에서 창의성이 길러질 수 있는지에 대한 의문을 제기한다. 즉 그녀는 구조화된 수업이 가지는 억압이 개선되지 않은채로 ‘새로움’이 나타날 수 있을까에 대한 회의론을 가질 수 밖에 없다고 말한다. 결국 창의성을 교육으로 길러질 수 있는 능력으로 보는 인지적 관점에서 인간의 근원적 존재의 방식으로 보는 존재론적 관점으로의 전환이 필요함(오종숙, 2012: 54)을 주장한다.

들뢰즈는 근대의 데카르트를 벗어나는 새로운 차원의 존재론, 즉 시간을 통해 생성하는 존재론을 제시한다. 그는 “배움은 언제나 무의식의 단계를 거치고 언제나 무의식 속에서 일어나는 것이며, 그런 와중에 자연과 정신 사이에 어떤 깊은 공모 관계를 수립하고 있다”(Deleuze, 1968: 214)고 말함으로서 자연과 정신(이성)의 대립을 통해서 정신(이성)이 자연을 지배할 수 있다는 근대의 데카르트의 존재론의 전제를 거부한다. 들뢰즈의 존재론은 나아가 배움에 있어 ‘문제와 답’의 틀이 동일성에서 벗어나 차이를 들어낼 수 있는 근원적인 존재론적 차원에 있음을 보여준다

9)고든은(Gordon, 1972: 295) 은 창의성을 영감 또는 특별한 재능으로 생각했으며 그것은 선천적으로 가지고 태어나는 것으로 보았다. 이것은 창의성을 일부 엘리트만 가지는 특별한 능력으로 치부하는 전통적인 관점이다. 이러한 입장에서는 창의성 교육이 불가능하다고 보았다. 이와 반대로 쿡(Kong, 2007: 312-313) 은 창의성에 대한 미신, 오해를 말하면서 창의성은 일부의 사람이 가진 것이 아니라 모든 사람은 창의적 잠재성이 있으며, 창의성은 특정 기술과 방법으로 향상이 가능하다고 설명한다.

2. 시간의 세가지 종합

데카르트의 테제 ‘나는 생각한다 그래서 나는 존재한다’는 주체와 존재가 무엇인가에 대한 설명을 하기에 적합하지 않다. 데카르트의 테제는 ‘존재 속에 생각한다’가 이미 전제되어 있다. 즉 ‘나는 존재하기 위해 생각한다’로 바꿔말할 수 있다. 하지만 여기에 ‘생각한다 - 존재한다’ 사이의 관계가 명확하지 않다. 존재하는 것이 생각한다는 어떻게 설명(규정)할 수 있는지에 대해 데카르트는 밝히고 있지않다. 하지만 칸트는 규정된 것(사유한다)과 규정되지 않은 것(존재한다)사이엔 시간의 형식을 부여한다. 시간의 형식이 부여됨으로서 사유와 존재의 관계는 외면적인 차이가 아닌 시간의 선형성(초월성)속에서 이루어지는 내면적인 차이가 된다.

칸트에 의하면 규정되지 않은 실존이 ‘나는 생각한다’에 의해 규정될 수 있는 형식, 그것이 바로 시간의 형식이다(칸트, 「순수이성비판」, 분석론 25절 주). 이제 규정되지 않은 나의 실존은 오로지 ‘시간’ 안에서만 규정될 수 있다. 나는 시간안에 출현하는 수동적이거나 수용적인 현상적 주체의 실존으로 규정된다. 따라서 ‘나는 생각한다’라는 의식적 자발성은 어떤 실체를 가진 자발적 존재자의 속성이 아니다. 이것은 단지 수동적 자아의 변용으로 이해해야한다. 내가 무엇을 생각하고 있다는 사유의 능동성은 수동적 자아(수용적 자아)에게 표상되는 것이다. ‘나는 00한다’는 것은 수동적 자아(수용적 자아)의 내감으로 느껴지는 것이다. 이것은 ‘나는 어떤 타자이다’ 라는 내감의 역설로 요약될 수 있다. 즉 수동적 자아(수용적 자아)는 능동성을 실제로 행한다기 보다 표상하는 것이며, 이 주체는 능동성을 만들어낸다기 보다 그 능동성의 효과를 느끼는 것이다. 따라서 수동적 자아(수용적 자아)는 자신을 자신안의 ‘타자’로서 체험한다.

나는 모든 순간순간 마다 균열을 일으키고 있다. 이것은 시간의 형식에

의해 가능한 것이다. 이렇게 볼 때 나는 시간 안에서 나타나는 수동적 자아의 상관항이다. 자아안의 수동성, 나의 균열과 틈 이것을 통해 우리는 시간이 가지는 의미를 찾을 수 있다. 그리고 수동적 자아와 균열된 자아의 상관관계를 통해 데카르트를 뛰어넘는 코페르니쿠스적 혁명의 요소가 구성되는 것이다(Deleuze, 1968a: 203.).

데카르트는 시간을 정지된 순간으로 환원하여 코기토가 가지는 동일성을 가능하게 만들었다. 데카르트는 존재의 시간에 대해 아무런 언급을 하지 않는다. 그는 시간을 신에게 맡김으로써 신의 죽음과 나의 동일성의 죽음이 같이 이루어지게 한다. 데카르트에게 나에 대한 동일성은 신 자신외에는 보증이 없다. 신에 의해 보존되는 나의 동일성은 하나가 다른 하나에 의존하는 동일성이다. 따라서 내가 동일성을 가지고 있는 한에서 신은 계속 살아있다. 이것이 바로 신과 나 사이의 유사성, 동일성을 표현하고 있는 것이기 때문이다(Deleuze, 1968a: 204.).

들뢰즈에 의하면 칸트는 「순수이성비판」에서 시간과 나의 동일성에 대해 깊게 꿰뚫어보았다. 즉, 자아에 시간을 형식을 부여함으로써 죽음에 이르게 되는 신의 모습을 본 것이다. 칸트의 초월론적 철학이 만든 코페르니쿠스적 전환은 바로 시간의 형식을 사유속으로 끌어들이는 것이다. 그리고 시간의 형식은 바로 죽은 신, 균열된 나, 수동적 (수용적)자아를 의미하게 되었다. 다만 칸트는 이 놀라운 창의적 방법을 끝까지 사용하지 않고 순수이성의 종합적 판단을 도입하여 자아의 균열을 막아버린다.

수동적 자아는 수용성에 의해 정의되며, 어떤 종합의 능력을 가지지 않는다. 하지만 수동적 자아는 (칸트의)능동적 종합보다 깊은 차원에서 그 자체가 수동적인 어떤 종합에 의해 구성이 된다. 들뢰즈는 칸트의 독창성이 새롭게 평가받기 위해서는 이 ‘수동적 자아’를 사변의 종합을 이루는 선험적 조건이 아닌, ‘변용을 겪는 자아’¹⁰⁾의 관점에서 보아야 한다고 주장한다.

이렇게 데카르트 - 칸트 - 들뢰즈의 관계는 데카르트를 보완하는 칸트, 시간의 형식이 보여주는 독창적 관점을 끝까지 고수하는 들뢰즈를 통해 서로가 서로의 논리를 뛰어넘는 관계를 보여준다.

들뢰즈가 말하는 시간의 형식이 토대가 되어 이루어지는 수동적 자아, 수용적 자아는 어떻게 변용을 하는가? 데카르트의 코기토를 넘어선다는 것은 결국 동일성에서 벗어나 끊임없는 변화의 모습을 가지게 될 때 가능하다. 이것을 가능하게 하는 것은 바로 ‘시간’이다. 시간이란 무엇인가? 베르그송은 시간에 대해 다음과 같이 말한다.

시간의 본질은 흘러간다는 점에 있다. 즉 이미 지나간 시간은 과거이고 시간이 지나가고 있는 순간은 현재이다. 그러나 이것은 수학적 순간에 관한 문제가 될 수는 없다. 물론 이상적인 현재 -순수개념, 과거와 현재를 가르는 분할 불가능한 경계- 는 존재한다. 그러나 현실적이고 구체적이고 생생한 현재...는 필연적으로 일정하게 지속된다.‘나의 현재’라는 것은 한발을 나의 과거에 두고 있고 다른 발은 나의 미래에 두고 있다. 먼저 나의 과거에 두고 있는 까닭은 ‘내가 말하고 있는 순간은 벌써 나로부터 멀어졌기’ 때문이고, 다음으로 미래에 두고 있는 까닭은, 이 순간은 임박한 미래이기 때문이다 (Herny Bergson, 1970:176-177)

시간은 과거-현재-미래로 이루어진다. 하지만 개념적인 시간의 구별과 별도로 과거와 현재는 미분적으로 분할 될 수 없는 지점이 놓여있다. 따라서 시간은 현재-현재-현재로 흘러가는 현재의 연속이다. 그렇다면 베르그송이 ‘한발을 과거에 두고, 다른 발은 나의 미래에 두고 있다’라는 것은 어떤 의미를 지니는가? 현재 속에는 곧 과거 현재 미래가 한꺼번에 놓여있다

10)수용성은 자신안의 타자를 자신으로 받아들임으로서 순간순간 변용하는 자아로서 존재한다.

는 것을 의미한다. 즉 과거는 지나간 순간들이 압축되어 현재속에 위치하고, 미래는 미래에 대한 예상(기대)가 현재속에 압축되어 예상이 되기 때문이다. 따라서 과거, 현재, 미래는 각각이 구분되는 순간으로 있는 것이 아니라, 현재의 차원 중 하나가 되는 것이다.

여기서 중심이 되는 것은 현재다. 즉 과거란 지나가는 현재의 순간이며, 미래는 도래하는 현재의 순간이다. 시간을 과거-현재-미래로 구분할 때 먼저 과거-현재와 상응되는 것은 기억-지각이다. 우리의 모든 현재는 지각을 함으로서 이루어진다. 이때 지각된 것이 무엇인지 판단하기 위해서 우리는 기억을 소환한다. 지각에 대한 반작용으로 과거로부터의 기억은 현재를 대비하는데 사용되며 또한 실제 행위를 위한 필요에 의해서 환기된다.¹¹⁾ 즉 우리 삶에서 필요한 유용성에 의해 기억은 현재로 소환된다. 베르그손은 행동을 구현하는 지각은 기억과의 만남을 통해 이루어진다고 말한다.

지각에는 기억이 개입한다. 그리고 감각적 성질들의 주관성은 바로 처음에는 단지 기억에 불과했던 의식이, 무수한 순간들을 유일한 직관 속에 응축시키기 위해, 그것들을 서로의 안으로 연장한다는 사실에 기여한다”(Herny Bergson, 1970:246).

지금, 현재의 행동이 요구되는 현실적 지각은 “아무리 짧다고 가정해도, 사실상 그것은 항상 일정한 시간의 흐름(지속)을 점유하고, 따라서 무수한 순간들을 서로의 안으로 연장하는 기억의 노력”(Herny Bergson, 1970:64)으로 이루어진다. 결국 지각의 주관성은 기억으로 이중화된 지각에 의해 획득되는 것이다.¹²⁾

11) 예를 들어 눈앞의 연필을 지각할 때 그것을 공책이 아닌 연필로 판단하는 것과 같다. 이러한 기억은 실제 발생하는 행위의 유용성이라는 측면에서 기억들을 현재의 순간까지 연장시켜 적용시키는 것이다.

들뢰즈는 베르그손의 기억이론을 바탕으로 시간에 대한 세가지 종합의 방식을 제시한다. 앞서 칸트의 자아가 이성을 통한 능동적 종합을 하는 반면 들뢰즈는 끊임없이 변용을 하는 수동적 자아를 제시하였다. 들뢰즈의 시간론이 가지는 가장 큰 특징은 바로 시간의 수동적 종합에 있다.

종합은 차이를 전제로 한다. 서로 이질적인 것들, 다양한 것들이 종합의 대상이다. 칸트의 종합은 이성의 능동적 작용에 의한 개념의 종합이며, 이러한 종합은 차이를 동질화시킨다. 칸트의 도식은 개념의 보편성과 감각의 다양성의 차이를 종합시킨다. 도식은 차이를 긍정하면서, 동시에 차이를 해소시키는 기능을 한다. 하지만 도식은 최종적으로 개념의 통일성에 봉사하는 기능으로 축소된다. 반면 수동적 종합은 칸트의 도식처럼 전면적인 통일을 수행하지 않는다. 들뢰즈는 칸트의 도식 개념이 데카르트를 뛰어 넘어 많은 것을 드러내주었지만 그렇게 드러난 것을 다시 억압해버렸다고 말한다. 따라서 들뢰즈의 종합은 칸트의 능동적 종합이 아닌 수동적 종합이다.

시간의 첫 번째 수동적 종합은 반복에 의해 나타나는 습관의 형태로 나타난다. 예를 들어 똑딱-똑딱-똑딱.... 과 같은 반복을 통해 우리의 정신은 일정한 습관을 형성하고 똑딱 다음에 이어지는 똑딱에 대해 예측할 수 있다. 이러한 반복적 종합은 수동적이다. 완벽하게 동일한 똑딱은 존재하지 않는다. 반복적 습관은 일종의 종합이며, 차이를 가지는 똑딱을 응축시킴으

12) 베르그손은 기억을 두가지 형태로 분리한다. 먼저 습관-기억은 현재의 행위에 영향을 주는 기억으로서 과거 전체 중에서 특정한 기억을 현재로 불러와 현행화 시키는 기억이다. 두 번째 순수기억은 습관-기억의 토대가 되는 전체기억이다. 현재화 되는 기억은 이 순수기억속에서 지각의 외부적 환경을 통해 선택되는 것이다. 그런 의미에서 보았을 때 순수기억은 과거 그 자체로 존재하는 것이며, 습관기억의 토대가 된다는 점에서 현재화 시키는 모든 것에 대한 잠재성의 총체라고 말할 수 있다.

로서 습관이 만들어지기 때문에 습관은 종합작용일뿐 차이를 소멸시키지 않는다. 또한 칸트적인 의미에서 구성적이긴 하지만 개념을 통한 능동적 종합이 아니다. 이러한 수동적 종합은 과거-현재-미래 중 현재를 중심으로 시간을 구성한다. 과거의 반복과 예측가능한 미래는 모두 현재 속에서 이루어지기 때문이다. 시간은 과거에서 미래로 가지만, 과거와 미래는 현재 자체가 시간안에서 구성한 과거와 미래이다. 그런 의미에서 과거와 미래는 현재속으로 ‘수축’(응축)되어 있다고 말할 수 있다.

시간의 수동적 종합은 본질적으로 비대칭적이다. 시간은 순간순간들의 주름으로 구성된 현재속에서 과거, 미래가 펼쳐지고, 따라서 순간들의 특수성으로부터 시간의 일반성으로 나아가기 때문이다(Deleuze, 1968a:171). 따라서 과거와 미래는 현재와 구별되는 ‘순간’이 아니라, 순간의 수축(응축)으로서 현재 자체의 차원 중 하나가 되는 것이다. 이때 수동적 종합의 중심적인 시간은 현재이다. 현재가 시간성을 대표한다. 즉 과거는 지나가는 현재의 순간이고 미래는 도래하는 현재의 순간이다.

시간의 두 번째 수동적 종합은 기억의 수동적 종합의 형태이다. 기억의 종합은 두 가지 방법으로 이루어진다. 먼저 ‘기억의 능동적 종합’이다. 기억의 능동적 종합은 과거의 기억을 의식적으로 응축하는 종합이다. 과거의 일을 회상하는 것과 같은 상식적인 의미에서의 기억이다. 이러한 측면에서 볼 때 기억의 능동적 종합은 재현의 원리로 이루어진다. ‘기억의 수동적 종합’은 기억의 능동적 종합이 이루어지게 하는 토대이다. 지각을 통해 사물의 재현을 이루기 위해서 우리는 기억을 찾기 위해 기억이 있는 곳으로 뛰어든다. 이때의 기억, 즉 ‘기억일반’이라고 부를 수 있는 것은 재현의 순간에 회상되는 순간적인 것이 아니다. 이것은 시간을 통해 지속적으로 보관되고 있는 것이다. 이러한 과거는 과거 일반 또는 선형적 과거에 해당된다. 따라서 과거는 현재 또는 지각에 대한 재현 앞에 이미 전제되어 있다.

들뢰즈는 “기억의 능동적 종합이 습관의 수동적 종합위에 정초하고 있다 해도 오로지 또 다른 수동적 종합 곧 기억 자체의 고유한 수동적 종합에 의해서만 근거지어질 수 있다.”¹³⁾(Deleuze, 1968a: 192)고 말한다. 과거와 미래를 포함하여 현재를 구성하는 습관의 수동적 종합위에서, 기억의 능동적 종합은 재현의 기능을 할 수 있다. 하지만 ‘현재’에 이루어지는 지각의 재현은 ‘기억의 수동적 종합’이 선행적 근거로서 주어질 때 이루어질 수 있는 것이다. 요컨대 기억의 능동적 종합은 두 번의 수동적 종합을 통해서만 이루어질 수 있다. 그렇다면 기억의 수동적 종합은 현재에 무엇을 가져다 주는가? 서로 다른 현재들이 능동적 종합을 하며 지속적으로 이어질 때, 현재는 과거 전체속의 수축속에서 이루어진다. 이때 서로 다른 층위의 과거에서, 무한히 많은 다른 수준의 과거에서 각각의 현재로의 수축이 이루어진다. 순수기억은 현재에 차이를 주며, 현재를 풍성하게 하는 잠재성을 뒷받침해준다. ‘기억의 수동적 종합’을 통해 기억은 단순히 동일한 재현을 넘어선다.

우리는 언제나 사물을 ‘다르게’ 지각하고 ‘새롭게’ 해석하며 ‘낯선’ 어떤 것으로 기억할 수 있다. 이런 점에서 기억이 사유, 인식을 단순히 능동성과 의식화로 환원하는 것은 참으로 순박한 가상에 지나지 않는다(Williams, 2003: 112).

들뢰즈는 차이를 만드는 습관의 수동적 종합, 기억의 수동적 종합을 제시하지만 이보다 궁극적인 시간의 종합인 시간의 세 번째 종합을 제시한

13)기억의 수동적 종합이 ‘수동’적인 것은 현실에 보이지 않는 잠재성의 차원에서 이루어지기 때문이다. 기억의 수동적 종합은 의식의 저변에서, 무의식의 차원에서 자동적으로 수행되는 과거 기억 전체의 변화이다. (「교육철학연구 제33권 2호, 2011; 김재춘, 배지현. 「들뢰즈의 시간론의 교육학적 함의」)

다. 이 마지막 종합은 현재, 과거와 같은 방향성 또는 규정과 같은 것을 두지 않는다. 첫째와 두 번째 시간의 종합은 과거와 미래를 포함하고 있는 현재, 현재가 차이가 나는 토대로서의 잠재적 과거로서 규정이 된다. 하지만 세 번째 종합에서는 이러한 내용이 모두 배제된다. 즉 경험에 근거해 이루어지는 과거, 현재, 미래라는 틀 자체가 없다. 들뢰즈는 이것을 ‘시간의 텅빈 형식’이라고 말한다.

매 순간 계속 이어지는 현재들은 과거라는 이 근거를 출발점으로 시간의 원환 안에서 조직된다...순수과거¹⁴⁾는 여전히 필연적으로 현재의 관점에서 표현되고...여전히 자신이 근거 짓는 재현에 묶여있다(Deleuze, 1968a: 192).

순수과거는 현재로 환원되지 않는 근원적인 과거 전체임에도 불구하고 자신의 모습을 온전히 가지지 못한채 현재의 재현을 무한하게 만들고 있다. 이점에서 순수과거는 여전히 동일성의 원리 또는 재현의 원리에서 벗어나지 못하고 있다. 현재는 기억의 수동적 종합의 토대위에서 반복을 통해 항상 차이를 발생시키지만 현재와의 관계속에서 놓여있는 한 차이는 “자신의 고유한 구현과 선택을 지배하지 못”(Deleuze, 1964: 104)하고 있다. 즉 순수과거 그 자체는 완전한 차이가 되지 못하고 있다. 순수과거가 차이 그 자체의 모습을 가지기 위해서는 현재의 대상과 차이를 만들어내는 과거와의 연결고리를 없애버려야 한다. 지각의 대상이 있는 현재 그리고 현재와 연결되어 차이를 만들어내는 순수기억속의 잠재적 과거의 연결고리를 없애버리는 것이다. 이렇게 된다면 모든 경험적 내용들은 제거될 수 있다.

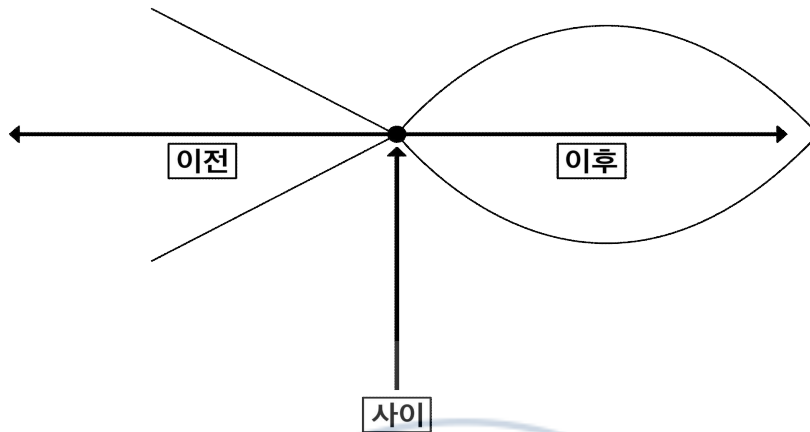
14) 들뢰즈는 순수과거와 순수기억을 과거 전체라는 의미에서 동일한 의미로 사용한다. 다만 순수기억은 기억의 작용적 의미, 즉 현재를 지각하기 위해 과거 전체의 기억(순수기억)에서 어떤 하나의 기억이 투입이 되는 그러한 작용적인 의미가 들어나는 문맥에서 사용된다.

경험적 내용을 모두 비웠을 때 자아가 직면하게 되는 시간은 바로 차이 그 자체로의 시간이다. ‘경험적 내용’은 각 현재마다 수축되는 과거의 층위들이 현재 지각의 대상을 중심으로 운동하면서 만들어진다. 따라서 경험적 내용이 없어진다는 것은 시간 그 자체, 즉 순수한 시간만이 남는다는 것을 뜻하게 되는 것이다.

현재의 재현과 맞닿아 있는 과거, 이 시간이 현재의 빈약한 차이를 만들고 있다면, 순수과거는 차이를 풍부하게 만들 수 있다. 순수과거가 과거로부터 분리가 이루어질 때 자아는 ‘미래’의 시간과 직면할 수 있다. 이때의 미래는 바로 ‘즉자적 차이’ 그 자체이다. 요컨대 시간의 세 번째 종합은 어쩔 수 없이 속해있는 ‘현재-과거의 동일성’에서 분리되어 ‘미래’로 가는 작업이라고 말할 수 있다. 완전한 차이를 지닌 나의 변용은 바로 여기에서 시작된다. (경험이 제거된) ‘시간의 텅빈 형식’¹⁵⁾에서 이루어지는 변화의 연속이 바로 자아의 변용이다.

시간의 세 번째 종합에서 과거와의 단절을 이루어낸 ‘순수과거’는 과연 독립된 시간의 형태를 가지는가? 그렇지 않다. 세 번째 종합에서도 시간은 하나의 지속되는 선상에서 모든 것을 이루어낸다. 경험적 내용이 없어진 ‘시간의 텅빈 형식’은 이제 이전-사이-이후의 시간으로 순서대로 계열화한다. 들뢰즈는 이것을 ‘서수적 종합’(Deleuze, 1968a: 208)이라고 말한다. 시간의 서수적 종합이란 무엇인가?

15) 시간이 ‘텅비었다’는 것은 과거와의 단절을 통해 반복의 내용을 이루는 경험적 내용이 비워졌다는 것을 의미하는 것이다.



[그림 III-1] 시간의 서수적 흐름

[그림 III-1] 에서 과거와 미래는 양쪽으로 뻗어나간 수직선과 같이 "두 방향으로 한계 지어지지 않은 채 직선으로 팽창"(Deleuze, 1969: 284) 하는 시간이다. 현재는 과거와 미래 사이에서 순간이 되어 "선분 위에서 끊임없이 자리를 옮긴다"(Deleuze, 1969: 285). 즉 서수적 종합에서 현재는 과거와 미래가 시간의 첫 번째 종합에서 이루어지는 현재처럼 과거와 미래가 현재 속에 걸쳐있는 것이 아니다. 과거와 미래가 '이전', '이후'로 연결되어 양방향으로 뻗어나가면서 순간적인 현재를 만드는 것이다. 들뢰즈는 서수적 시간이 "언제나 이미 지나간 것이자 영원히 오지 않는 시간" 이라고 말한다. 이 시간은 바로 '순수사건'이다. 앞절에서 순수기억이 선험적 조건으로서 모든 현재의 가능성을 가지고 있는 잠재태로 가정하였다면, 마찬가지로 순수사건은 모든 일어날 수 있는 '행위'¹⁶⁾를 가정한다. 그리고 이 모든 행위

16)'순수사건'은 개체나 인칭으로 효과화되기 이전 부정법으로 존재하는 동사들

들은 특정 물질과의 ‘계열화’를 통해 구현되고, 이를 통해 의미가 발생¹⁷⁾하게 된다. 예를 들어 ‘먹는다’ 라는 것은 잠재적인 양태로 존재하고 있다가 ‘이00과 차00은 저녁을 함께 먹었다’라는 사건으로 현실화 된다. 이때 사건들은 독자적으로 현실화 되는 것이 아니라 다른 사건들과 계열을 형성함으로써 독특한 의미를 발생시킨다. 가령 ‘먹는다’는 ‘노래를 부르다’, ‘케익을 준비하다’, ‘초를 불다’ ‘가족이 함께 만나다’ ‘43살이 되었다’ 등의 사건과 계열을 형성하여 ‘이00과 차00은 가족들과 함께 모여 이00의 43번째 생일 축하를 하였다’라는 ‘차이’와 특이성을 가진 의미를 생성하는 것이다.

개별적인 사건들은 각각 특이성¹⁸⁾을 가지고 있다가 다른 사건과 계열화되면서 변화하고, 이를 통해 새로운 의미를 현실화한다. 순수사건은 이와 같이 ‘이전’과 ‘이후’의 두 서수적 시간속에서 이루어지고 있으며, 자아는 이 순수사건을 어떻게 대하는가에 따른 완전히 다른 양태의 모습을 가지게 된다.¹⁹⁾ 따라서 우리들 각각은 비교불가능한 시간을 살고 있다고 말할 수 있다. 결국 시간의 측면에서 보았을 때 ‘이전’, ‘이후’는 완전한 차이를 가진

이나 행위이다. (김재춘·배지현 (2011), 들뢰즈의 시간론 : 의미와 교육적 함의, 교육철학연구 제 33권 제2호, 17)

17)의미가 발생한다는 것은 다른 물질과의 계열화를 통해 현실화 되어 어떤 개체나 인칭으로 효과화 된다는 것을 의미한다. Deleuze, 1969

18)특이성은 일정한 성격, 규정된 성격을 지닌 것으로 이것이 어느정도 안정화됨으로서 현실적 존재로 나타난다. (배지현 (2012), 들뢰즈 철학에서 ‘배움’의 의미 탐색, 박사학위논문, 영남대학교, 64)

19)주체는 나에게 계열화되어 이루어진 순수사건을 어떻게 행위할 것 이냐에 따라 전혀 다른 주체로 나타난다. ‘이후’의 시간을 선택한다는 것은 결국 ‘이후’의 삶을 행위한다는 것이며, 이것은 미래의 삶을 선택하는 것이다. 반면 ‘이전’을 선택하는 행위는 과거의 시간을 사는 것이며, 이것은 미래에 대한 긍정을 하는 것이 아니다. 나에게 주어진 모든 가능성에 대한 긍정을 한다는 것은 차이 그 자체를 받아들이는 것이다. 바로 이지점에서 들뢰즈는 니체의 ‘영원회귀’를 긍정하면서 즉자적 차이를 끊임없이 생산하는 삶을 살아야 한다고 말한다. 여기에는 일종의 ‘실천’에 대한 윤리를 포함하고 있다.

시간이며 우리에게는 이러한 서수적 시간이 끊임없이 반복되는 것이다.

3. 문제의 주어짐과 새로운 사유

순수사건이 모든 행위에 대한 가능성을 가진 잠재태라면 이 잠재태는 주체의 계열화를 통해 현실태로 나타난다. 따라서 ‘계열화’는 ‘새로움’의 발생에 대한 중요한 논의점이 될 것이다. 들뢰즈는 계열화(연결접속)의 다양한 형태를 ‘리좀’²⁰⁾을 통해 설명한다. 들뢰즈는 리좀을 연결접속의 다양한 모습²¹⁾을 보여주는 다양체의 현실적 모델로 제시한다. 이중 계열화와 관련하여 주목해야 할 부분은 바로 ‘연결접속의 원리’이다. 들뢰즈에 따르면 “특이성은 다른 특이성들에 접하기까지 일정한 방향으로 나아가는 한 계열의 원천(요소)이다”(Deleuze, 1969: 123) 라고 말한다. 즉 연결접속은 무한히 다채로운 특이성과의 접속, 어떤 특정한 방식으로 지정된 없이, 불확정적인 배치에 의해 만들어지는 연결을 의미한다. 연결접속은 고정되지 않고 모든 객체적 대상과의 만남에서 생길 수 있는 모든 가능한 사건들, 의미들에 대해 열려있다.

그렇다면 연결접속은 주체에게 어떤 의미를 주는가? 특이성들의 새로운 배치는 주체에게 ‘문제제기의 장’(Deleuze, 1968: 363)을 형성시킨다. 이 문제제기의 장의 형성은 주체가 문제를 직접 구성하는 것이 아니다. 항상 고

20)리좀은 뿌리줄기로 땅속에서 다양한 방향으로 줄기를 뻗어 다른 뿌리줄기와 연결하며 증식하는 나무와 대립적인 식물이다. 나무가 위, 아래의 구분이 명확한 수직적, 위계적, 당히 구조라면 리좀은 비위계적이고, 탈중심적이고, 통일적이지 않은 열린 구조를 이루고 있다.(정지범 (2014), Deleuze의 생성론에 근거한 창의적 교육과정 탐구, 박사학위논문, 인천대학교, 103)

21)들뢰즈는 연결접속, 이질성, 다양체, 단절, 지도제작, 전사의 원리 등 총 6가지로 나누어서 설명한다(Deleuze&Gauttari 1980: 5)

정된 것으로 주어지는 계열화를 벗어나 ‘우연적’으로 주어지는 계열화는 주체가 과거의 경험적 의식으로 미리 포착할 수 있는 것이 아니다. 따라서 새롭게 생성된 계열화가 주는 문제는 주체가 미리 알고 있던 것과 다른 ‘차이’로 다가온다. 들뢰즈는 주체가 한번도 경험적이 없는 이 과정을 아래와 같이 얘기한다.

이 다른 요소 때문에 우리는 사분오열의 상태에 빠지는 것이지만, 그럼에도 불구하고 이제까지는 알지도, 듣지도 못했던 문제들의 세계로 진입하게 된다. 게다가 신체와 언어마저 변형되기를 요구하는 이런 문제들이 아니라면, 도대체 우리는 무엇에 열중할 수 있단 말인가? (Deleuze, 1968: 417)

문제제기의 장에서 주체에게 주어지는 ‘물음’은 기존에 가지고 있던, 경험적 의식을 통해서 해결되지 않는다. ‘물음’에 빠진 주체는 기존의 의식에서 답할 수 없는 혼란스러움을 체험하게 된다. 이제 주체는 물음에 답하기 위한 ‘새로운 사유’를 시작해야 한다. 들뢰즈는 ‘사유를 가만히 내버려두는 사태’와 ‘사유하도록 강요하는 사태’를 구별한다.

세상에는 사유하도록 강요하는 어떤 사태가 있다. 이 사태는 어떤 근본적인 마주침의 대상이지 결코 어떤 재인의 대상이 아니다(Deleuze, 1968: 311).

위의 인용문에서 알 수 있듯이, 재인은 사유를 내버려두는 사태이다. 들뢰즈는 재인을 “똑같은 것으로 가정된 어떤 대상에 대해 적용되는 모든 인식능력들의 조화로운 일치”(Deleuze, 1968: 298). 라고 한다. 즉 재인은 어떤 사물을 바로 그 사물로 다시 인식하는 것이다. “재인은 ‘물음의 대상이 되는 모든 것을 미리 가정하고 있기 때문에”(Deleuze, 1968: 310) 이 가정

들에서 벗어난 새로운 사유, 즉 차이를 생성하지 못한다. 하지만 ‘사유하도록 강요하는 사태’는 미리 정해진 가정이 없이, 사유속에서 새로운 사유를 생성하는 것이다.

주체에게 우연히 주어지는 문제로부터 발생하는 사유는 어떤 가정, 이미 정해진 전제들 속에서 나오는 것이 아니라 갑자기 발생하는 사유다. 우연히 주어지는 대상들은 무방비 상태에 있는 주체의 정신을 흔들어 깨우고 사유를 강제하기 시작한다. 새로운 대상에 의해 사유가 강제되는 예로 칸트가 제시하는 ‘숭고에 대한 체험’을 말할 수 있다(kant, 1793: B81) 한번도 본적이 없는 기이한 것, 놀라운 것, 비교대상이 없는 압도적 크기의 어떤 대상을 경험하게 될 때 주체는 기존의 인식의 구도에서 벗어나 있는 이 대상을 판단하기 위해 새로운 사유를 강요당하게 된다. 마치 이런 숭고의 대상은 주체에게 주어진 문제와 같은 것이며, 자신에게 주어진 이 압도적인 느낌은 재현에서 사용되는 개념으로 표현이 불가능하다. 주체는 대상이 주는 이 문제, 혼돈스러움에서 벗어나기 위한 ‘새로운’ 개념을 만들어야 한다. 주체에게 문제제기의 장을 형성하는 새로운 계열들과 배치는 우연성을 지닌다. 이것은 그 자체로 우연적으로 다가오는 것일 뿐만이 아니라 주체에게 스스로 우연적인 문제를 설정하게 된다. 주어진 환경, 갑자기 생긴 사건, 심지어 기존의 생각들도 새롭게 조합이 되어 그 속에서 형성된 문제의 장에서 ‘새로운 사유’를 시작하게 된다. 이것은 끊임없는 변인들을 포함시켜 가며 차이를 생성하는 문제의 장을 만들어 낸다. 따라서 ‘우연성’은 마주치는 사유의 계열화가 미리 설정되는 것을 차단하고 사유의 결과의 확실성을 없애버린다.

들뢰즈는 사유를 통한 새로움의 탄생에 대해 다음과 같이 말한다. “사유한다는 것은 창조하는 것이고, 그 밖의 다른 창조는 없다. 하지만 창조한다는 것은 무엇보다 사유 속에 ‘사유하기’를 넣는 것이다”(Deleuze, 1968: 328).

4. 연결접속과 교육의 새로움

우리는 위의 절에서 우연성을 통해 주어지는 계열화 그리고 계열화가 주는 문제제기의 장의 형성, 문제를 해결하기 위한 새로운 사유의 강제성에 대해 알아보았다. 하지만 교육은 우연적으로 이루어지지 않는다. 사회의 변화를 반영시키는 교과목, 치밀하게 구성된 교육과정 그리고 이러한 것의 밑바탕이 되는 교육철학을 통해 피라미드 형태로 일목요연하게 만들어져 있다. 또한 이렇게 만들어진 교육체계를 현실화시키는 교육행정까지 단단하게 이루어진 교육 시스템속에서 학교 교육은 이루어진다. 그렇다면 교육현장에서의 ‘창조성’은 어떻게 만들어질 수 있나? 아니 어떻게 발생할 수 있을까?

들뢰즈가 말하는 ‘연결접속의 원리’가 교육에서 어떻게 적용될 수 있는지에 대한 탐구를 통해 창조성이 교육에서 어떻게 발현될 수 있는지 살펴보고자 하겠다. 연결접속은 어떤 것과도 결합이 가능하며, 어떤 것이라도 될 수 있는 생성하는 존재의 속성이다. 존재가 시간의 흐름속에서 끊임없는 변화와 생성을 할 수 있다는 것은 무한대의 다양한 관계를 형성할 수 있다는 것을 의미한다. 또한 다양한 관계속에 있다는 것은 관계속에 있는 배치물을 변이시키고, 배치의 연결과 접속이 달라질 수 있다는 것을 의미한다. 창의성은 바로 존재의 이러한 속성에 대한 열린 사고를 가질 수 있을 때 시작된다. 즉 교육에서 창조성은 그 무엇과도 연결접속이 가능한 교육과정을 필요로 한다.²²⁾

이와 관련하여 윌리엄 돌은 사회의 변화에 따라 교사와 학생간의 새로운

22)물론 연결접속의 원리를 교육에 날것 그 자체로 사용하는 것은 어렵다. 연결접속의 원리는 존재의 속성이며, 생성의 원리이기 때문에 어떤 방향성이나 가치의 개념이 들어가 있는 것이 아니기 때문이다 (Badiou, 1997,; 126)

관계의 출현할 뿐만이 아니라 새로운 교육과정의 개념의 발생을 통해 교육에서의 새로움의 출현이 그 정점을 이룰것이라고 말한다(Doll, 1993, 김복영 역, 1997: 5). 둘은 오늘날의 교육을 지배하고 있는 계량화 될 수 있는 교육 체제는 복잡하고, 예측 불가능한 체제 또는 네트워크로 대체될 수 있으며, 이 변용의 네트워크²³⁾가 가지는 불안정함 속에서 바로 새로움이 탄생 될 수 있다고 한다.

따라서 교육과정과 관련하여 둘은 교육과정은 미리 정해진 ‘달려야 할 길’이 아니라, 개인적인 변용의 길 또는 경로로 보아야하며(Doll, 1993: 6), 개방적이고 상호작용적인 대화가 포스트모던 교육과정의 열쇠가 될 수 있다고 말한다(Doll, 1993: 12). 획일화된 교육과정에서의 탈주는 돌과 같은 포스트모더니스트의 관점에서만 이루어지는 것이 아니다. 듀이는 창의성이 요구되는 교육과정은 우선, 시간적 측면에서 과거의 획일화된 교육과정에서, 체제적인 측면에서는 교과와 틀에서, 방법적인 측면에서는 암기를 통한 모방의 교육에서 벗어나야 한다고 말한다(Dewey, 1916: 117). 듀이는 교육이 아이들로 하여금 과거를 반복하도록 이끄는 것이 아니라, 과거가 지나온 길에서 해방시켜야 한다고 말함으로써 과거의 교육과정으로 부터 탈주를 강조한다.

변용의 네트워크, 과거 교육과정의 탈주는 들뢰즈의 연결접속으로 현실화될 수 있다. 연결접속은 서로 무관한 것 같은 다른 특이점과 접속하여 예측할 수 없는 무한한 생성을 통해 창의성을 발현시킨다. 사람들은 자신의 분야에서 창의적일 수 있지만 때로는 자신의 전문성이 변화의 장애가 된다. 따라서 기존의 방식, 과거의 가설에서 벗어날 때, 즉 전혀 다른 분야의 흐름과 패턴을 아는 것이 새로운 접속을 찾는 유용한 방법이 될 수 있

23)둘이 주장하는 변용의 네트워크, 생성의 네트워크는 들뢰즈의 연결접속의 원리와 유사한 면을 가지고 있다.

다(Mauzy & Harriman, 2003: 47). 새로운 연결접속의 길을 찾는 것은 주어지는 것이 아니라 만들어야 한다(Rachman, 2000: 25). 우리는 새로운 연결접속의 시도를 통해, 과거에서 벗어난 새로운 교육을 만날 수 있다. 그리고 이것이 바로 교육을 통한 창의성을 발현을 이루낼 수 있는 방법이 될 수 있다.



IV. 한나 아렌트, 질 들뢰즈와 융합교육

1. 융합지식의 배경

오늘날 급격히 증가하는 정보량과 그에 따른 지식의 성격변화 그리고 첨단 과학기술 분야의 원천 기술 개발을 위해서는 인문학적 소양과 자연과학적 지식에 대한 통합적 이해가 필요하다는 것이 대부분의 학자들의 공통된 견해이다(이상은, 소경희, 2008). 이러한 통합적 지식에 대한 인식이 반영되어 교육과정은 단편적 지식보다 융합적 지식, 잠재적 역량을 개발하는 방향으로 바뀌게 되었고, 우리나라의 2015 개정 교육과정도 융합적 교육과정이 중심 축을 이루게 되었다. 범교과적 주제, 간학문적 학습, 초학문적 교육과정 등 다양한 용어를 통해 학문과 교과의 영역을 넘어서는 지식 교육의 방안을 모색하게 되었다(이상은, 소경희, 2008). 우리는 이러한 지식의 모색을 한마디로 융합적 지식을 찾는 과정이었다고 표현할 수 있겠다.

융합적 지식을 추구하는 것은 4차 산업 이후에 나타난 포스트휴먼 시대²⁴⁾에 필요한 역량을 키우는 것과 같은 방향성 가지고 있다. 박유신·조미라(2017)는 포스트휴먼 시대에 필요한 역량에 포함되어야 할 내용으로 다음과 같은 것을 제시한다. 첫째, 포스트휴먼 시대 변화에 대한 이해이다. 포스트휴먼적 존재를 이해하기 위해 인간에 대한 재정의가 필요하다. 여기에는 인간과 비인간의 경계, 기계와의 공존, 인공지능의 발전과 인간의 역할 등에 대한 논의가 포함되어 있다. 둘째, 포스트휴먼 시대를 대비하는 교

24)현재 교육학분야에서는 포스트휴먼에 대한 다양한 논의가 활발히 진행중에 있다. 2018년 교육학 전체 연구의 3.3%에 불과하였던 연구가 2021년에는 전체 교육관련 연구의 17%를 차지할 정도로 급증하고 있다. 포스트휴먼 논의에 대한 주제도 교과교육, 교육과정, 교사 교육, 예술교육, 포스트휴머니즘 교육의 수용 등 다양한 영역에서 이루어지고 있다(우정길, 2021).

육이 필요하다. 미래사회에 대비하기 위해서는 지금까지와 전혀 다른 새로운 교육목표가 필요하다. 대표적으로 융합적 사고, 인간중심주의 세계관을 벗어나기 위한 유연한 철학적 사고 등이 있다. 셋째, 포스트휴먼 교육에 맞추어 수업의 주제, 소재의 변화이다. 인간에 대한 새로운 정의를 바탕으로 인간의 윤리, 포스트휴먼 시대의 인간의 노동, 포스트휴먼 테크와 관련된 지식의 이해, 등이 주요 수업의 주제로 부각되어야 할 것이라고 말한다.

연구자는 본 연구의 목적에 따라 박유진·조미라가 제시한 포스트휴먼시대의 필요한 역량 중 융합교육, 특히 융합지식의 배경, 융합교육이 만드는 새로움의 철학적 사상연구에 집중하도록 하겠다. 박휴용(2018)은 포스트휴먼적 지식의 특성 및 배경으로 지식의 융합성, 디지털화, 네트워크성 그리고 생명중심성을 주장하였다.

박휴용은 지식의 융합성에 대하여 지식은 과거의 분과적, 위계적 성격을 띠는 인위적구분에 의존하지 않고 통섭, 아상블라주, 혼성성의 성격을 가진다고 말한다.

첫째, 통섭(Consilience)은 “어떤 현상을 설명하기 위해 사용된 추론이 여러 분야에 걸쳐 나타나는 사실들을 기반으로 검증된다면 그 추론으로부터 나온 설명은 진리에 보다 가깝게 접근할 수 있다”(윌리엄 휘웰, 1840)는 의미이다. 즉 ‘부합된 추론’이란 여러분야에 걸쳐 관찰된 사실에 기반한 통합적 추론으로 얻어진 결론이고, 이러한 추론이 일어나는 과정이 바로 통섭인 것이다. 이러한 통섭의 개념은 어떤 현상의 본질을 이해하기 위해서는 그 현상에 대한 다양한 지식들을 총체적으로 종합하여 이해해야 함을 강조함으로써 지식 융합의 중요성을 깨닫게 해주는 개념이다(유영만, 2013).

둘째, 아상블라주(Assemblage)는 존재 집단(사회)의 복잡한 관계성을 상호적으로 분석하기 위한 이론으로서 융동성, 호환성, 그리고 다중적 기능을 강조한다. 아상블라주 이론에 따르면 하나의 전체를 구성하는 여러 기

관들 및 요소들 간의 관계가 고정적이지 않고 교차되거나 치환될 수 있으며 수많은 이질적 존재들이 뭉쳐서 상호의존적이고 역동적 관계성 속에서 무리를 이루어 작동할 수 있다고 본다(Deleuze & Guattari, 1988). 지식의 아상블라주가 이루어지는 방식은 여러 가지가 있지만 그 중 하나가 집단 지성이다.

‘집단이성’ 개념은 윌리엄 모튼 휠러(1991)가 흰개미 집단이 초유기체(super-organism)가 되어 한 몸처럼 작동함으로써 개미 개체들이 할 수 없는 할 수 없는 엄청난 규모의 개미집을 징르 수 있다는 사실을 발견한 수 착안한 개념이다. 집단 지성의 개념은 인간 사회에 적용되어, 많은 사람의 경험과 지식이 모이고 교류됨으로 인해 통찰력이 커지고 새로운 아이디어가 생겨서 실제적인 문제해결에 훨씬 더 큰 효과를 발휘하게 되는 경우를 가르키는 개념으로 자리 잡았다.

셋째, 지식의 융합성은 필연적으로 혼성성(hybridity)를 낳게 된다. 혼성성 개념은 18-19세기 생물학에서 기존의 고정된 종 분류체계를 가지고는 도저히 새롭게 발견된 종을 분류할 수 없다는 사실을 깨닫게 되면서 등장하였다(이미경, 2020). 과학철학자이자 행위자 네트워크 이론을 주장하는 부루노 라투르(1993)는 근대과학의 발전은 ‘잡종화의 과정’이었다라고 주장하는 것처럼 오늘날 생물학 뿐만 아니라 주요 학문 영역에서 핵심 개념으로 간주되고 있다(Blok & Jensen, 2011). 학문의 혼성성을 보여주는 최근의 예로는 분자생물학(무릴학+생물학), 법의학(법학+의학), 해양과학(해양생물학, 해양물리학, 해양지질학, 해양기술) 등과 같은 분야들이 있다. 미래 사회의 새로운 기술을 선도하기 위해서는 기존의 상이한 학문 영역이라고 여겨졌던 주제들의 통합이 필수적이 되었고, 그로 인해 생물물리학, 나노테크, 기술유전학 등의 첨단 분야에서 활발한 연구가 이루어지고 있다.

2. 한나 아렌트, 질 들뢰즈와 융합교육의 접점

연구자는 융합교육을 통한 새로움의 발현을 연구하기 위해 수많은 철학자, 교육사상가들 중 한나 아렌트와 질 들뢰즈를 선택하였다. 그들의 사상은 근대를 벗어나 새로움과 창조에 대해서 말하고 있으며, 그들이 내세우는 개념이야말로 현대교육에서 요구되는 창조적 인간의 탄생을 설명하는데 가장 적합하기 때문이다.

아렌트와 들뢰즈의 인간의 존재 조건은 근대 철학의 시발점인 데카르트와 확연한 차이를 보이고 있다. 중세까지 인간존재의 토대였던 신을 벗어나게 한 이성의 발견자 데카르트는 근대의 문을 연 선구자였다. 데카르트의 이성에서 한나 아렌트와 질 들뢰즈는 왜 벗어나고자 했을까? 아렌트는 이성이 가지는 고독한 존재자의 모습을 보았다. 이성은 타인과 함께 있지만 홀로 자신의 있음을 증명하고자 하였다. 이성이 가진 유아론적 모습은 결국 타인과 함께하는 인간의 삶을 설명할 수 없었다. 들뢰즈는 인간의 다양한 모습을 사장시키는 이성의 수학적 태도를 관찰하였다. 이성이 가지는 절대적 기준은 시간의 '지속' 속에서 변화하는 인간의 삶을 설명하기에 적합하지 않았다.

한나 아렌트가 제시하는 존재의 조건은 바로 '복수성'이다. 아렌트는 인간이 탄생한다는 것에 대해 '새로움', '유일성'과 같은 의미를 부여하였다. 하지만 탄생의 유일성, 새로움은 그것을 확인할 수 있는 타자에 의해 그것의 유일함이 확보될 수 있다. 데카르트의 이성이 자신의 '있음'을 내적으로 확인함으로써 존재의 '있음'을 확보한데 반해 아렌트는 타인에 의해 자신의 있음이 '확인'되는 것이다. 확인은 특별한 과정을 거치지 않는다. '복수성'은 마치 실존주의적 특징을 가진다. 탄생하여 보니 타인들과 섞여있는 이 상황은 증명이 필요없다. 나는 타인을 통해 인식될 뿐이다²⁵⁾. 다만 탄생과 동

시에 복수성 속에 들어감으로서 기존의 복수성에 '새로움'을 던져주는 '창조'의 역할을 한다.

들뢰즈는 시간을 통해 존재의 끊임없는 변용을 제시한다. 이성은 시간을 공간처럼 취급한다. 이성의 수학적 태도는 인간행위를 절대적 기준으로 동일화시켜 분석한다. 하지만 시간은 공간처럼 나누어지지 않는다. 인간이 구분하여 표현하는 과거-현재-미래라는 단어조차 사실은 시간을 공간적으로 분절하는 것이다. 시간의 공간적 분절은 끊임없이 질적으로 변화하는 시간의 지속을 동질적으로 환원시키는 과도한 이성의 작동 방식이다. 시간이 지속한다는 것은 어떤 의미를 지니는가? 시간의 지속 안에서 과거와 현재는 구분되지 않고 상호침투를 하는 투과성을 지닌다. 이러한 상호침투는 시간의 지속이 존재의 질적 변화를 만들어내는 바탕이 된다. 연속되는 시간의 흐름속에서 후행하는 계기는 선행하는 계기에 없는 새로운 것을 필연적으로 포함하게 된다. 따라서 과거에 대한 현재의 보존이 매 순간 창조의 과정을 만드는 지속의 본성이다.

들뢰즈는 시간의 지속을 언급함과 동시에 그것을 뛰어넘고자 한다. 시간의 투과성은 존재 내부의 과거, 현재와의 관계속에서 이루어진다. 이것은 완전한 새로움(창조)은 아니다. 주체 내부에서 일어나는 현재와 과거의 상호침투는 대상에 대한 인식이 이루어질 때 작동한다. 주체의 전체 과거 중에서 대상을 인식하기 위한 과거가 현재에 침투하는 메커니즘이 과거-현재간의 투과성이다. 이러한 메커니즘은 대상을 새롭게 인식하지 않는다. 이것은 재현이며, 대상에 대한 새로움을 가지지 못한다. 들뢰즈는 (나에게) 주어지는 우연한 무엇과의 관계에서 이루어지는 창조에 대해 말한다. 우연한 대상과의 만남은 시간을 넘어서 새로운 개념의 창조를 가져다 준다. 경

25)타인을 통해 확인되는 나의 주관성에 대해 비에스타, 우정길과 같은 연구자는 이것을 '상호주관성' 또는 '탄생의 상호주관성'이라고 말한다.

힘되지 못한 새로운 문제가 주어질 때 새로운 답을 찾아야 하는 메커니즘과 같은 원리인 것이다.

그렇다면 아렌트와 들뢰즈의 사상이 가지고 있는 융합교육적 모습은 어디에 있을까? 먼저 한나 아렌트의 사상에서 찾을 수 있는 융합교육적 모습에 대해 살펴보도록 하겠다. 융합교육은 네트워크 속에서 모든 존재들 간의 상호작용을 통해서 자기조직적으로 일어난다(박휴용, 2019). 펙윅과 에드워즈(2014)는 어떻게 일상적 사물들이 네트워크에 무작위적으로 합류하여 교육적 활동의 중심 회로가 되고 있는가에 대해 설명한다. 즉, 학습이 발생할 수 있는 다양한 환경 속에서 여러 요소들(학습자, 교과, 교재, 인적 네트워크)이 예측불가능하게 역동적으로 상호작용하면서 학습이라는 결과가 일어나는 데 개입하게 된다는 것이다. 예를 들어, 네트워크 조직은 스스로가 투입과 산출의 피드백을 자체적으로 해결하며 유지되는데, 이때 개별 행위자(학습자)들은 자신의 지식에 기반하여 환경을 해석하는 행위인 회고적 지식(reflective knowledge)을 활용하고, 자신의 자원과 에너지를 문제 해결에 사용하게 되는데 이를 자기 학습의 원리(auto-learning principle)라고 볼 수 있다(von Foerster, 1981). 이런 방식으로, 융합교육은 네트워크 속에서 학습자의 자기조직적이며 창조적인 지식의 생성과정을 통해 이루어진다고 이해할 수 있다.

그러나 네트워크의 예측불가능하고, 역동적이고, 자기조직적인 상호작용에는 반드시 교사의 역할이 필요하다. 왜냐하면 교육은 그것이 어떤 형태를 가지고 있던, 그것이 근대의 방식이든, 융합교육의 방식이든 결국 학생과 교사와의 만남위에서 이루어지기 때문이다. 한나 아렌트는 교사를 학생들과 교과의 만남을 안내하는 안내자, 즉 공적세계로서의 과거와 현재의 세계에 있는 학생들간의 만남이 이루어지게 하는 매개자로 소개하였다(박은주, 2021). 네트워크는 현재와 과거를 구분하지 않는다. 따라서 교과라는

과거의 항과 학생의 현재는 네트워크상에서 융합의 요소가 될 수 있다. 아렌트는 과거가 가지는 빛나는 전통을 학습자가 재해석하여 현재에 유용한 새로움을 만들 수 있다고 말한다(이은선, 2003b). 융합의 네트워크 속에서 교사는 과거와 현재의 매개자로서 학습자가 과거의 확대를 만들어 내는데 중요한 역할을 한다. 아렌트는 창발성은 태어남 그 자체에 있다고 말한다(Arendt, 1958). 과거가 새롭게 태어나는 것은 융합교육에서 새로움을 만들어내는 하나의 형태로서 가능하다. 연구자는 아렌트가 제시하는 과거와 현재와의 매개자로서의 교사의 역할과 새로움을 만들어내는 과거와 현재의 융합의 사상적 배경을 알아보도록 할 것이다. 연구자는 아렌트와 들뢰즈가 만드는 융합의 형태를 각각 시간의 형식과 공간의 형식에서 나타나는 것으로 보고, 각각의 경험의 틀에서 어떻게 새로움이 발현될 수 있는지 탐구해보도록 하겠다.

두번째로 들뢰즈가 선택된 이유를 살펴보도록 하자. 앞서 살펴본 융합 지식의 특징과 배경 중 아상블라주는 바로 들뢰즈로부터 시작된 개념이다. 아상블라주(Assemblage)는 존재 집단의 복잡한 관계성을 분석하기 위한 이론으로 유동성, 호환성 그리고 다중성을 강조한다.

페더슨(2010)은 아상블라주가 융합교육의 특징을 설명하는데 적합한 개념이라고 말한다. 아상블라주(Assemblage)는 들뢰즈의 철학에서 유래된 개념으로 존재 집단의 복잡한 관계성을 분석하기 위한 이론으로 유동성, 호환성 그리고 다중성을 강조한다. 그렇다면 어떤 의미에서 융합교육의 원리가 아상블라주적인 성격을 띠는 것일까? 앞으로의 교육은 사이버 환경의 확대로 오프라인 학습보다는 점차 온라인·가상·네트워크화된 학습의 형태가 보편화될 것이다. 학습의 방식에 있어서도 개인적 학습과 공동체적 학습이 동시에 이루어지지만 그 성격과 양식은 오늘날과는 크게 달라질 것이다. 개인적 차원에서는 인터넷을 통한 접근 가능한 각종 집단지성적 지식,

빅데이터 및 뉴미디어를 통해 디지털화된 지식이나 정보들을 언제 어디서나 쉽게 접근할 수 있다. 동시에 집단적 차원에서도 각종 기술적 매개의 도움으로 상호작용적 학습, 상호 연결성, 협력, 혼용 및 재창조를 통한 학습들을 보다 효과적으로 수행할 수 있을 것이다. 이러한 학습환경과 형태의 변화를 보여주는 대표적인 예가 가상블라주이다.

베로니크 베르겐은(2010)은 학습의 가상블라주란 무엇이고, 그것을 어떤 실천을 만들어낼 수 있는가라는 질문을 통해 교육학적인 함의를 이끌어 내고 있다. 예를 들어 인본주의 교육에서는 지식이나 학습은 분명한 목적을 가지고 체계와 구조를 통해 이루어지는 것으로 간주하지만 융합교육에서는 교육적 활동을 흐름이나 강도의 융합, 즉 요소들간의 상호점염이 일어나는 학습과정이라고 본다. 이러한 학습 과정의 상이한 측면들이 서로 이동하고 교차하면서 관계망을 형성하고, 때로는 그것이 일시적이고 불안정한 학습이 될지라도 종합적으로 그러한 학습들이 가상블라주를 형성하여 전체적으로 자연스러운 학습의 결과(관계망의 형성)를 낳게된다. 융합교육의 가상블라주의 관점에서 학습을 이해한다면 학습의 효과는 체계적 구조를 통해 결정되는 것이 아니라 학생들 각자의 토대, 배경, 목적, 독특한 양식, 그리고 주변 요소들과의 상호작용에서 나오는 새로움을 통해 이루어질 수 있다는 것을 알 수 있다(Bergen, 2010: 68).

틀뢰즈의 가상블라주, 즉 배치이론은 서로 다른 복수의 요소들 사이에 맺어지는 역동적 특성을 설명하는데 사용되며, 또한 배치가 가지는 개방성은 상호작용을 통해 생성되는 새로움의 창발을 설명하는데 사용된다(McFarlane, C., 2009: 561). 배치이론이 지닌 이러한 형태는 현대 사회학이 가지고 있는 전통적 도식에 대한 대안으로도 제시되고 있다(Marcus GE & Sska E, 2006: 104). 본 연구에서는 융합에서 서로 다른 것들의 상호작용이 어떻게 새로움을 만들어 낼 수 있는지를 배치이론을 통해 설명할

것이다. 이것은 고등교육에서 활발히 이루어지고 있는 학과간, 학제간 융합이 어떻게 새로움을 지닌 새로운 학문으로 탄생될 수 있는지에 대한 사상적 배경을 알아보도록 할 것이다.

연구자는 아렌트와 들뢰즈가 만드는 융합의 형태를 각각 시간의 형식과 공간의 형식에서 나타나는 것으로 보고, 각각의 경험의 틀에서 어떻게 새로움이 발현될 수 있는지 탐구해보도록 하겠다.



V. 한나 아렌트의 새로움과 창조의 작동 원리

1. 인간세계와 공적영역

아렌트는 인간은 기본적으로 자신의 물리적 환경과 조건에 영향을 받는다고 생각한다. 즉 인간은 ‘조건 지워져 있음’의 형태로 존재한다고 주장한다. 이것은 인간이 생물의 한 종으로서, 생존의 목적상 다른 생물체들과 마찬가지로 생물학적 조건에 종속되기 때문이다.

인간들은 자신이 접촉하는 모든 것을 자신의 현존을 위한 조건으로 변화시키기 때문에...인간의 삶과 지속적인 관계를 맺는 것은 무엇이 됐든 인간실존의 조건이라는 특성을 가진다. 그래서 인간은, 그가 무엇을 하는지와 상관없이, 항상 조건 지워진 있음들(conditioned being)이다. 자의든 타의든 인간세계속에 들어온 것은 인간 조건의 일부로 편입된다. ...인간실존은 조건 지워진 것이므로 사물이 인간실존의 조건자(conditioners)가 아니라면 그것은 단지 한 무더기의 연관성 없는 물질들, 즉 모종의 비세계(non-world)에 불과할 것이기 때문이다(Arendt, 1958: 9).

위의 인용문을 통해 인간이 ‘조건지워져 있음’으로 존재하지만 또한 “자신이 접촉하는 모든 것을 자신의 현존을 위한 조건으로 변화”, 즉 ‘조건지우는 능력으로서의 있음’으로서 두 가지 상반된 속성을 가지고 있음을 알 수 있다. 각각의 속성은 서로 다른 동기를 가지고, 서로 다른 능력으로 나타난다. 먼저 인간의 생물학적 삶의 조건, 즉 ‘조건지워져 있음’에 대응하는 능력은 생존과 종의 보전을 위한 ‘물리적 세계’와의 관계에 필수적으로 연관되어 있다. 출생과 함께 주어지는 물리적 환경으로서의 지구, 태어남과

동시에 물리적, 인공적 세계에 소속되어 진다는 의미의 세계성, 태어남과 동시에 홀로 있는 것이 아닌 여러 사람과 함께 있어야 한다는 조건으로서의 복수성과 같은 인간의 조건과 대응하는 것이다. 이것은 모든 생물에게 똑같이 주어지는 일차적인 의미에서의 생명의 '탄생'과 관계되어 있다.

하지만 '조건지우는 능력'은 생존과 종의 보전으로서의 인간의 조건과 필연적 연관성을 가지지 않는 능력이다. 아렌트는 생명의 탄생이 가진 일차적 의미보다 인간이 세계 속에서 특정한 사물들, 다양한 사람들과 가지는 관계에 대해 관심을 가진다. 조건을 지우는 능력은 특정한 관계속에서 끊임없이 이루어지는 선택과 관련된다. 왜냐하면 인간은 지속적인 선택을 통해 자신에게 주어지는 환경을 새롭게 변화시킬 수 있기 때문이다. 이러한 관계가 이루어지는 세계는 인간에게 주어지는 '물리적' 환경인 '자연' 세계와 사람들이 인위적으로 만들어 나가는 '인공 세계'의 개념을 동시에 포함하고 있다. 아렌트는 인간의 능력을 두가지로 구분하여 '조건지우는 자'로서의 능력을 통해 '인간다운 삶'이 물리적 세계가 아닌 인공 세계와의 연결속에서 이루어진다고 말한다. '물리 세계'속에서 인간의 목표인 종의 보전과 생존속에서는 인간을 어떤 개별자로 인식하기에 부적절한 범주를 가지고 있기 때문이다.

그렇다면 '조건지우는 자'의 능력이 발현되는 기반으로서의 인공세계는 인간의 실존에 구체적으로 어떤 영향을 주는가? 캐노반은 아렌트의 인공세계개념에 대해 아래와 같이 말한다.

한나 아렌트가 의미하는 세계는 물리 세계가 아니다. 실제로 그녀의 관점에서 세계는 분명 자연으로부터 인간을 구별하고 보호한다. 인간에게 영원한 집을 제공하는 것은 바로 인간이 만든 사물과 제도들로 이루어진 인공품들이다. 세계라는 건물을 구성하는 것은 야생의 풍경대신 경작된 들판과 도로와 울타리

이고, 또 야외보다는 건물들이며, 언어와 문화, 지역사회와 전통들, 예술, 법률, 종교 등, 기타 인간의 손으로 만든 모든 것들이다. 이와 같은 문명이야말로 인간이 동물과는 다르다는 것을 보여주며, 그것을 만든 인간보다 더 오래 남아있어서 인류의 유산이 된다(Canovan, 1977: 81).

케노반은 물리적 세계인 자연환경과 구분되는 인공세계가 인간의 손으로 만든 사물로서, 건축, 법률, 문화를 포함하는 인간 문명으로 이해될 수 있으며, 나아가 인류의 문화유산을 의미한다고 말한다. 문화유산은 시간이 지나감에 따라 소멸될 수 밖에 없는 한계를 가지고 있지만 인간이 살아있는 동안 삶에 지속적인 영향을 준다.

먼저 문화유산으로서의 인공세계는 인간에게 거주지로서의 ‘안정성’을 가져다 준다. 이때의 안정성은 심리적 안정이 아닌, 인간이 만든 동일한 문화, 사물을 접하게 함으로서 동일성을 경험하게 해준다는 의미이다. 케노반은 “인공세계의 안정성이 개인의 정체성을 형성하는데 중요한 기여”(Canovan, 1992: 107)를 한다고 말한다. 우리는 동일한 사물을 경험함으로써 사물에 대한 객관적 시선을 가질 수 있게된다. 내가 거주하는 동일한 나의 집, 항상 나의 행동에 가이드라인이 되는 동일한 규칙과 법, 매일 등교하는 동일한 학교 등 나를 둘러싸고 있는 동일한 환경은 주체성을 형성하는데 중요한 역할을 한다. 동일성은 나에게만 적용되는 환경이 아니다. 결국 인공세계는 개인의 테두리를 벗어나, 우리의, 인류의 유산으로서 존재하게 된다. 즉 인공세계가 주는 ‘안정성’은 공동의 동일성을 경험하게 하여 타인과의 연결고리를 만들어주는 ‘장’의 역할을 하게된다.

하지만 위의 아렌트의 언급에서도 알 수 있듯이 ‘조건지우는 능력’은 자신의 현존의 조건을 변화시키는 능력이다. 이것은 인공세계의 동일성, 안정성을 넘어서 있는 것이다. 인간이 행하는 이 능력을 아렌트는 ‘행위’라고

한다. 아렌트는 인간이 세계와 관계 맺는 형태를 두가지로 구분한다. 첫째, 주어진 자연환경, 즉 물리세계에 순응하면서 생존을 위한 관계를 맺으며 살아가며, 둘째, 자연이 인간에게 주는 물질을 변형하여 인공세계를 만들고 그것의 영향을 받으며 살아간다. 두가지 관계 중 인공세계와의 관계는 결국 인간이 만든 것이기 때문에 시간이 지남에 따라 종착점을 가질 수 밖에 없다. 따라서 인간은 인공세계의 보존 또는 새롭게 변혁시키기 위한 노력을 끊임없이 해야한다.

아렌트는 ‘행위’를 통해 인공세계에 대한 새로운 변화를 도모하며, 행위의 기반이 되는 ‘인간세계’²⁶⁾의 개념을 새롭게 제시한다. 인간세계는 행위의 기반이 되는 토대로서 다양한 표현으로 명해진다. 아렌트는 “행위는 사람들 사이에서 이루어지며 사람을 지향한다”(Arendt, 1958: 243)라고 말함으로서 인간세계의 특성을 ‘존재-사이(inter-est;in-between)’(Arendt, 1958: 243)라고 표현한다.

또한 “인간사의 영역은 사람들이 함께 사는 곳이면 어디에서나 존재하는 인간관계들의 그물망으로 이루어진다”(Arendt, 1958: 245)라고 말함으로서 ‘인간관계들의 그물망’이라고 표현한다. 무엇보다 인간세계는 ‘공적영역’(the public realm; the public world)로 불린다. 아렌트는 이와 같이 인간세계를

26)물리적 세계, 인공세계, 인간세계로 나누어지는 아렌트의 세계관은 타 철학자와 구별되는 독특한 지점을 가지고 있다. 각 세계에서 인간은 각각 다른 활동양식으로 세계와의 관계를 맺는다. 물리적 세계, 즉 자연세계에서 인간은 ‘노동’을 한다. 노동은 인간이 생존을 위해 물리세계, 자연과 행하는 상호작용이다(박혁, 2014:16). 제작은 노동과 구분되는 활동양식으로 사물을 만드는 손의 활동이다. 제작을 통해 만들어진 사물은 자연환경과 구분되는 인공세계를 구성하게 된다. 따라서 제작은 인공세계와의 관계를 맺는 인간의 활동양식이라고 볼 수 있다. 마지막으로 인간세계와의 관계를 맺는 인간의 활동양식을 ‘행위’라고 하며 “사물이나 물질의 매개없이 인간 사이에 직접적으로 수행되는 유일한 활동“이다 (Arendt, 1958: 57).

표현하는 다양한 명칭들을 통해 인간은 고립된 존재가 아니라 타인과 함께 살아가는 ‘복수성’이 인간의 존재 조건임을 들어내고자 한다.

그렇다면 인간세계의 ‘공적영역’은 어떤 특성을 가지는가? 먼저 공적영역은 소통이 이루어지는 공간이다. 아렌트는 공적영역에 대하여 “복수적 인간이 모여있는 인간세계는 언어활동을 매개로 행해지는 행위의 장소”(Arendt, 1958: 243)라고 말한다. 소통을 통해 인간세계는 자기자신의 표현을 넘어서 타인과의 의견교류, 논의가 이루어지는 공간으로의 역할을 한다. 또한 소통이 이루어지는 공간인 인간세계는 공공성이 성립되는 공간이기도 하다(임성훈, 2007: 554). 언어는 자신의 개인적 표현만을 전달하는 것이 아니다. 언어는 모든 사람들이 언어를 통해서 상대방과 소통가능하고, 이해가능할 수 있다는 일반성을 가지고 있다. ‘인간세계’가 공적영역이 될 수 있는 것은 바로 언어가 가지는 일반성과 연결되어있다. 타인과의 소통에서 들어나는 개인의 모습은 모든 사람이 이해할 수 있다는 의미에서 언어를 통해 공개되어 지는 것이다. 따라서 공적영역에서 개인은 자신의 언어가 공적영역에서 들어나기에 적합한 것인지, 부적합하다면 어떤 부분이 빠져야하는지에 대한 판단을 하게 된다. 이 판단의 과정속에서 각 개인은 세계에 대하여 자신만이 가지고 있는 관점을 타인이 이해할 수 있는 말과 논리, 태도와 방식을 고려하여 표현하게 된다.

소통과 공공성으로서의 특성을 지니고 있는 공적영역은 실재가 나타나는 영역이다. 케노반은 “공적영역이 실재가 출현하도록 해주며, 나아가 실재가 출현하는 유일한 공간은 공적영역뿐이다”(Canovan, 1992: 111) 라고 말한다. 공적영역에서 실재가 출현한다는 것은 어떤 의미를 가지는 것일까? 아렌트는 실재의 출현에 대해 다음과 같이 말한다

사물세계 주변에 모인 사람들이 극도의 다양성 속에서도 동일한 것을 볼 경

우에만 세계의 실재성은 진정으로 그리고 확실하게 나타날 수 있다...실재성은 다수의 관찰자에게 제시하는 제 측면들의 총계로부터 생겨나며, 수많은 측면과 관점들이 동시에 존재한다는 사실에 기초해있다(Arendt, 1958: 110-111).

실재에 대한 이와 같은 언급을 통해 인간세계에 대하여 하나의 관점, 독단적인 관점만이 존재하는 것은 그것의 탁월성 또는 모든 사람이 획일적 관점을 가지는가에 대한 여부와 상관없이, 인간세계의 실재성이 파괴된다는 것을 알 수 있다.

아렌트는 “공동세계는 단지 한 측면에서만 보여지고 단지 한 관점만을 취해야할 때 끝이 난다.”(Arendt, 1958: 112)고 말한다. 즉 공적영역은 다양한 관점에서 자유로운 소통이 이루어짐으로서 공동의 실재를 포착하면서 형성이 되는 것이다²⁷⁾. 다양한 시선, 관점, 자유로운 소통을 통해 형성되는 공적영역의 실재성에 대한 경험은 “우리의 사유함이 ‘올바름’을 보장받을 수 있는 유일한 방법”(Arendt, 1958: 415-416)이다. 왜냐하면 개인은 다양한 관점이 교차하는 관계의 그물망 속에 존재하면서 완전히 사적으로 될 위험에서 벗어날 수 있기 때문이다.

또한 아렌트는 “타인을 보지도 듣지도 못하며, 타인도 그들을 보고나 듣지 못한다. 그들은 모두 자신들만의 고유한 주관성에 갇혀있다”(Arendt, 1958: 111)고 말함으로써 공적영역의 실재성이 개인의 정체성 형성에 영향을 미친다는 것을 강조한다. 타인들과 함께 존재하는 공적영역은 언어 소통을 통해 개인의 이성이 공개적으로 발현될 수 있는 영역이다. 이것은 칸트가 강조한 ‘이성의 공적 사용’을 통해 개개인의 이해관계를 초월하는 성

27)캐노반은 고대 그리스의 말과 사유의 자유는 개별적 인간들이 자신의 고유한 관점을 들어내는 표현의 자유라기 보다, 복수의 인간들이 공동세계에 관해 가지는 다양한 관점들 사이를 옮겨다니며 실재를 포착할 수 있는 자유에 가깝다고 말한다.(Canovan, 1992: 112)

찰을 줌으로서 개인의 정체성이 공동에 대한 정체성으로 도약할 수 있는 가능성을 가지고 있는 영역이다.

2. 행위와 인간의 복수성

아우구스티누스는 인간의 탄생과 시작에 대해 다음과 같이 언급한다.

하나의 '시작'이 존재하기에 인간은 태어나면서 새로운 자, 시작하는 자로서 행위하게 된다. 이때 인간은 창조되었고 이 창조 이전에 누구도 존재하지 않았다(Arendt, 1958:177).

인간세계로의 진입은 탄생이 되는 순간 발생하는 운명적인 사건이다. 따라서 탄생은 본질적으로 '다름'을 가지고 창조가 시작되는 지점이다. 아렌트에게는 일차적 생명의 탄생보다 '시작하는 능력'으로서의 세계의 참여가 가능한 제2의 탄생이 중요하다. 이 시작을 통해 인간은 세계에 드러나게 된다. 인간이 세계에 나타나는 것은 물리적 현상이 아니라 존재론적 출현이다. 인간의 존재론적 출현을 근원적으로 설명하는 아렌트의 '탄생성'은 모든 본질보다 실존이 앞서있다고 얘기하는 실존주의의 기초와 유사하다²⁸⁾. 탄생성과 실존주의는 모두 존재의 출현, 출발, 탄생에 대하여 강조하

28) 실존이 본질에 앞선다'로 요약될 수 있는 실존주의는 인간의 본질이 '이성'이라는 관점에서 벗어나 인간을 탐구하였다. 이를 통해 인간은 이성과 함께 감성적 충동도 가지고 있으며 또한 감성적 충동간의 갈등으로 고민하는 존재라는 것을 알게되었다. 또한 자유가 있지만 이것을 감당하지 못해 힘들어 하고, 죽음 앞에서 불안해 하며, 이러한 실존의 상태가 두려워 일상을 무의미하게 살아가는 존재라는 것을 파악하게 되었다. 따라서 실존주의자들은 무의미한 일상적 삶에서 벗어나 본래의 자기로 돌아가기 위한 실존적 자각을 주장한다.(현대교육사상, 목영해, p49)

고 있다. 다만 실존주의가 존재가 세상에 던지짐에 따라 나타나는 혼란, 불안에 대하여 얘기한다면, 아렌트는 존재의 출현이 만들어내는 인간의 창조성에 대해 말함으로써 탄생에 대한 가장 긍정적인 측면을 말하고 있다. 탄생이 그 자체로 존재의 이유가 된다면, 탄생으로 만들어 질 수 있는 근본적인 ‘차이’, ‘창조’는 어떻게 실현될 수 있을까?

행위는 탄생성의 인간조건과 가장 밀접한 관계를 가진다. 출생에 내재하는 새로운 시작은 새로 오는 자가 어떤 것을 새로이 시작할 능력 즉 행위의 능력을 가질 때만 생각할 수 있다. 이러한 창발성(initiative)의 의미에서 행위의 요소, 즉 탄생성의 요소는 모든 인간활동에 내재한다(Arendt, 1958: 57).

한나 아렌트는 행위²⁹⁾가 각 개인의 탄생성에 내재하는 시작을 ‘실현’하는 것으로 행위가 탄생성의 조건이라고 말한다.. 자신이 새로운 행위를 시작할 수 있다는 것은 스스로 자유롭게 행위를 할 수 있다는 것과 같은 의미이다. 김비환은 이에 대하여 “아렌트의 행위개념은 선택 대상들 중에서 어떤 것을 선택하는 아리스토텔레스적인 자유개념과 다른 것이다”(김비환, 2001: 102) 라고 말함으로써 아렌트의 행위가 완전한 새로움을 실현시키는 근원적인 자유의 위치를 가지고 있음을 보여주고 있다. 행위가 근원적 자유를 본질로 가진다는 의미에서 아렌트의 행위는 ‘어느 정도의 완전한 자의성’을 가진다고 말할 수 있다(Arendt, 1963a: 207). 또한 개인의 자유와 자의성을 실현시키는 행위를 통해 인간은 “자신을 보여주고 능동적으로 자신의 고유한 인격적 정체성을 드러낼”(Arendt, 1958: 239) 수 있다.

29) ‘행위하다’는 그리스어로 ‘archein’으로 ‘선수를 치다’, ‘시작하다’ 라는 뜻이다. 그리고 라틴어로는 ‘agree’로서 ‘어떤 것을 움직이게 하다’라는 뜻을 가지고 있다.(Arendt, 1958: 237)

인간이 행위를 할 수 있다는 사실은 예상할 수 없는 것을 인간에게 기대할 수 있으며 매우 불가능한 것을 인간이 행할 수도 있다는 것을 의미한다. 그리고 이는 오직 개개의 인간이 고유하기 때문에 각자의 탄생으로 인해 고유하고 새로운 무엇이 세상에 드러나는 일이 가능하다는 것이다. 고유한 이 누군가를 고려할 때에만 우리는 ‘이전에는 거기에 누구도 없었다’라고 말할 수 있다. 시작으로 행위가 탄생의 사실에 상응하고 태어나는 존재로서의 인간조건을 실현하는 것이라면, 말은 차이성에 상응하며 복수성의 인간조건을 실현하는 것이다. 곧 동일한 사람들 사이에서 각각의 고유한 존재로서 살아감을 실현하는 것이다. 말과 행위는 매우 밀접하게 관련되어 있다. 왜냐하면 근본적이고 특별히 인간적인 행위는 모든 새로 오는 자에게 던져진 질문, “너는 누구인가”에 동시에 답해야만 한다. 이 새로 온 자가 누구인지에 대한 단서는 그의 행위와 말속에 함축되어 있다(Arendt, 1958: 178).

위의 인용문에서도 들어나듯이 “그의 특성, 재능, 능력, 결점과는 달리, 아무개가 도대체 누구인가 하는 그의 인격은 그가 말하고 행위하는 모든 것을 통해 나타난다.”(Arendt, 1958:240) 것은 결국 탄생성 또한 행위라는 활동으로 실현될 수 있다는 것을 의미한다. 또한 탄생성에 내재한 시작을 실현함으로써 자신의 인격과 자아 역시 들어난다는 것을 알 수 있다.

행위는 개인의 모든 것을 보여주는 것이지만 아렌트는 행위의 한계로 익명성의 문제를 지적한다.

모든 사람들이 행위와 말을 통해 세계에 참여함으로써 자신의 삶을 시작할지라도, 어느 누구도 자기 삶의 이야기의 저자이거나 연출자일 수 없다. 다시 말하면, 말과 행위의 결과인 이야기들은 행위자를 드러내지만 이 행위자는 저자나 연출자가 아니다. 이야기를 시작한 누군가는 행위자와 수고하는 자의 이중적 의미에서 이야기의 주체일 수는 있으나 이야기의 저자일 수는 없다. 탄생과 죽음 사이의 모든 개별적 삶이 궁극에는 있으나 이야기의 저자일 수는

없다. 탄생과 죽음 사이의 모든 개별적 삶이 궁극에는 시작과 끝을 가진 하나의 이야기로 말해진다는 사실은, 시작도 끝도 없는 위대한 이야기인 역사의 전정치적(prepolitical)이고 전역사적(prehistorical) 조건이다. 그러나 인간의 개별적 삶이 자신의 이야기를 말해주고, 역사에 많은 행위자와 화자가 등장하지만 결국 어떤 유형의 저자도 없는 인류의 이야기 책이 되는 이유는 양자가 모두 행위의 산물이기 때문이다(Arendt, 1958: 184).

무수한 인간관계속에서 이루어지는 행위는 삶의 '실재'이다. 실재의 이야기는 행위자가 다른 행위자와의 관계속에서 '새롭게' 상호 영향을 주고 받는 그물망과 같은 삶이다. 일반적으로 우리는 시작도 끝도 없는 행위들의 연속체 안에서 그 실재 이야기의 저자를 알 수 없다(Arendt, 1958: 193). 새로운 시작으로서의 행위는 새롭게 이 세계에 오는 자들에 의해 새롭고 유일한 방식으로 나타난다. 이것은 그 사람이 관계하고 있는 모든 자들의 삶의 이야기에 고유한 방식으로 영향을 미친다. 이런 의미에서 볼 때 인간은 각자의 의지로 행위를 하지만 결국 세계속에서, 타인들과의 관계 속에서 이루어지는 행위는 결국 각각의 개인이 가졌던 하나의 목적으로 달성되기는 힘든 것이다(Arendt, 1958: 193). 즉 행위는 있지만 그 행위의 작자, 행위의 결과로서의 이야기가 누구의 것이라라고 말하기는 어렵다. 행위가 가지는 이러한 한계성은 인간의 삶이 복수성 속에서 이루어지고 있다는 것을 전제하고 있다.

행위의 근본조건은 복수성(plurality)으로서 인간조건, 즉 보편적 인간(the man)이 아닌 복수의 인간들(men)이 지구상에 살며 세계에 거주한다는 사실에 상응한다.(...) 만약 인간들이라 같은 같은 모델을 무한히 반복하여 재상산할 수 있고, 따라서 그 본성과 본질은 모두 동일하며 다른 사물의 본질처럼 규정가능한 것이라면, 행위는 불필요한 사치이거나 일반적 행동법칙을 변덕스

럽게 간섭하는 것에 지나지 않을 것이다. 어떤 누구도 지금껏 살았고, 현재 살고 있으며, 앞으로 살게 될 다른 누구와 동일하지 않다는 방식으로만 우리 인간은 동일하다. 이 때문에 복수성은 인간행위의 조건인 것이다(Arendt, 1958: 57).

위의 인용문을 통해 아렌트는 행위의 조건으로 복수성(plurality)을 말한다. 만약 인간이 고립되어 혼자 살아가는 존재라면 행위는 불필요할 것이다. 탄생성을 드러낼 타자가 없다면 자신이 누구인지, 자신의 인격이 무엇인지를 드러낼 필요가 없다. 개인이 가진 유일함은 타인과 관계속에서 구분되는 것이기 때문이다. 복수의 인간들이 동일한 인간종(human species)로 존재한다면 행위를 통해 탄생성을 드러내는 것 역시 불필요할 것이다. 왜냐하면 모두가 동일하다면 동일한 행동범칙에 따라 존재하면 되는 것이지 행동을 통해 자신의 유일성을 드러낼 필요가 없기 때문이다.

다만 아렌트는 복수의 인간들 사이에서 행위가 이루어지는 공간은 개인의 생활사에 대해 논의하는 영역이 아니라 “공동세계에 관해 논의하는 영역”(Arendt, 1958:80)이라는 점을 명시한다. 복수의 인간들이 행위, 소통으로 이루고자 하는 것은 우리가 살아가는 인공세계를 보존하고, 계승하는 활동이라는 것이다. 앞서 논의하였던 소통과 공공성으로서의 공적영역과 행위와의 관계에 대해 아렌트는 “행위가 완전히 현상하기 위해 필요한 것은 빛나는 밝음, 즉 공적영역이다.”(Arendt, 1958: 240)라고 말한다. 행위, 탄생성, 복수성, 공적영역에 대한 논의를 종합할 때 결국 행위는 ‘탄생성을 공적영역에서 실현하는 활동’이라고 할 수 있다. 행위의 이러한 개념은 아렌트가 가지고 있는 자아와 세계에 대한 독특한 관점을 보여주고 있다. 다시 말해 존재의 조건으로 복수성이 있으며, 탄생성은 복수성 속에서 이루어질 수 있다. 즉 주체의 존재성은 상호주관적 성격을 띄고 있는 것이다.

그리고 이 상호주관적성, 복수성 속에서 새로운 행위가 이루어지는 것이다.

3. 사유와 행위는 어떻게 연결되어 있는가?

아렌트는 행위의 개념을 복수성, 탄생성과 맞물려 새로운 개념으로 탄생시켰다. 그리고 행위는 사유와 맞물려 정교하게 운동한다. 왜냐하면 사유를 하고 있는 존재의 행위와 사유하지 않는 존재의 행위는 차이를 보이기 때문이다. “인간은 자신이 아무것도 하지 않을 때 그 어느 때보다 활동적이며, 혼자 있을 때 가장 덜 외롭다.”(Arendt, 1978a: 7-8) 아렌트는 사유가 행위가 없는 적막속에서 이루어지는 관조적 삶이 아니라 아무런 행위를 하지 않는 순간에도 끊임없이 이어지는 가장 ‘활동적’인 모습을 가지고 있다고 말한다. 즉 사유는 형이상학적이고, 추상적인 형태에 머물러 있는 것이 아니라 실제적 삶의 양상에 대한 행위와 긴밀한 관련성을 맺으며, 개념의 창조를 이루는 적극적인 정신의 활동이다. 아렌트는 사유를 어떻게 정의하고 있는가? 아렌트의 사유 개념은 「정신의 삶」, “Thinking and Considerations: A Lecture”에서 상세히 알 수 있다. 먼저 사유는 “무엇이든지 발생한 그 어떤 일에 대해서도 특정 내용이나 결과에 상관없이 그 자체를 검토하고 반성하는 습관이자 태도”(Arendt, 1982: 8)로서, ‘의미를 탐색하는 활동’이다.

「정신의 삶」에서 아렌트는 사유를 설명하기 위하여 소크라테스를 소환한다. 소크라테스는 특정 신념이나, 교의, 혹은 진리가 아닌 보통 사람들이 일상에서 가지는 ‘의견(doxa)’에 대한 검토를 하였으며, 그 결과 사유가 실제 세계에서 보통 사람들이 경험한 것, 그리고 그것에 대해 내가 가지는 평소의 생각, 의견을 대상으로 한다는 것을 알게 되었다(Arendt, 1978a: 259). 사유의 대상은 경험론이 가지는 존재방식의 확인, 진리의 탐색 방식

과 유사한 부분을 가지고 있다. 복수성, 탄생성, 행위와 같은 개념들이 모두 세계속의 관계에서 이루어지고 있으며, 사람들이 가지는 ‘생각’ 즉 관념들도 관계의 경험을 속에서 정의되기 때문이다. 그렇다면 사유의 활동인 ‘의미의 탐색’은 경험속에서 어떻게 이루어지는 것인가?

아렌트는 의미의 탐색을 “기존의 모든 교의와 규칙들을 철저하게 해체하고 새롭게 검토”(Arendt, 1978a: 272)하는 것이라고 한다. 이것은 우리가 기존의 경험에 대해 부여하였던 의미와 정의를 그대로 적용하는 것이 아니라 기존의 의견과 가치를 부정하는 단계를 거쳐서 새롭게 검토하는 것을 뜻한다(Arendt, 1978a: 273). 사유는 ‘의미를 검토하는 것’이라는 말은 사실 ‘의미의 검토가 종료됨과 동시에 사유도 끝이 난다’ 라는 뜻을 내포하고 있다. 하지만 아렌트는 ‘특정 내용이나 결과에 상관없이 그 자체를 검토’ 한다고 말함으로써 사유가 어떤 지식이나 특정한 원리를 만들어내는 수단이 아님을 강조한다. 즉 사유는 답을 찾고 결론을 내는 것이 아닌 탄생성의 활동으로서 끊임없는 새로움이 만들어지는 의미의 탄생 활동으로 볼 수 있다.³⁰⁾

아렌트는 끊임없는 의미의 검토를 이루어내는 사유의 방법을 흥미롭게 제시한다. ‘나와 나 자신간의 소리없는 대화’. ‘하나속의 둘’(Arendt, 1978a:

30)보웬-무어(1989)는 ‘사유’와 ‘탄생성’의 관계에 대해 탄생을 최초의 탄생, 정치적 탄생, 제3의 탄생으로 분류한다. 보웬-무어는 ‘사유’, ‘의지’, ‘판단’과 같은 정신능력이 시공간을 넘어 현실 세계에 나타나는 것이라는 전제하에 제3의 탄생이 인간 삶의 ‘영원함’과 관계되어 있음을 보여준다. 하지만 아렌트는 제3의 탄생에 대하여 직접적으로 언급한 적이 없다. 또한 ‘시작하는 능력으로 이 세계에 끊임없이 새롭게 드러남’이라는 아렌트의 제2의 탄생 개념과 보웬-무어의 제3의 탄생이 개념상 크게 차이가 나지 않기 때문에 보웬-무어의 “정신적 삶”의 체계인 사유, 의지, 판단이 가지는 제3의 탄생을 그대로 받아들이기는 힘든 면이 있다. 다만 정신활동을 통한 시공간의 초월과 ‘영원성’의 경험은 사유가 지닌 힘으로서 중요한 의미를 보여주고 있다(Bowen-Moore, 1989:100 참고).

286)로 표현되는 사유의 방법은 자기 자신과의 대화를 통해 자신의 의견을 검토하고, 자신과의 합의를 도출해 내는 것이다. 이것은 경험속에서 부여하는 의미의 검토, 세계에 대한 나만의 관점에 대한 검토가 내 안에서 이루어진다는 것을 말한다.³¹⁾ 자신과의 대화로 이루어지는 사유속에서 내면의 목소리를 듣고 일관되게 사유하는 것은 스스로에 대한 불일치와 대립으로부터 내면의 합의³²⁾에 도달하는 것이다. 합의가 이루어진 사유는 스스로 모순이 없는 일관된 관점을 보여줄 수 있다. 합의된 사유는 세계에 대한 진정한 자신만의 이해와 관점을 만들어 내는 단계를 이루어낸다.

‘하나속의 둘’³³⁾의 대화는 더 높은 단계의 의미에 도달하는 아렌트의 방법론으로 제시된다. 하지만 이것이 근대 철학에서 주체인 독단적 유아론의 모습과 어떻게 구별되는지에 대해서는 의문을 자아낼 수 있다. 이에 대해 아렌트는 다음과 같이 말한다.

하나 속의 둘 ... 소크라테스는 이것이 사유의 본질이라는 것을 발견했으며, 플라톤은 이를 개념 언어인 “나와 나 자신 사이의 소리 없는 대화”로 번역하였다. 그러나 또한 사유활동은 단일체를 구성하며, 하나 속의 둘을 통합한다. 반대로 하나 속의 둘은 외부세계가 사유하는 사람에 개입해서 사유과정을 중

31) 소크라테스는 “다른 사람과의 불일치 보다 나 자신과의 불일치가 더 불편하다”(LM: 286)고 말함으로서 자기내부안에서 이루어지는 내부적 합의가 사유가 이루어지는 과정에서 매우 중요함을 언급하였다.

32) 사유가 이루어내는 내면의 합의에 대해 아렌트는 사유의 유일한 기준은 외부의 원리에 의해 만들어지는 것이 아니라 자신의 일치속에서 이루어지는 것이라고 설명한다(LM: 288).

33) 사실 ‘하나속의 둘’이라는 표현은 자신이 질문함과 동시에 답을 해야하는 상황이다. 이것은 주체가 ‘하나 속의 둘’로 동일성 속에서 차이를 유지해야만 가능한 것이다(Curtis, 1999:53; Hansen, 1993: 202). 다만 과연 ‘하나 속의 둘’이 항상 합일된 상태로 주체의 정체성을 만들어 줄 수 있는 것인가에 대한 의문은 남길 수 있다.

단시킬 때 다시 하나가 된다. ... 실존적으로 표현하면, 사유는 고독하지만 고립된 활동은 아니다. 고독은 내가 나 자신을 동료로 삼고 있는 인간적 상황이다. 고립은 내가 하나 속의 둘로 분리되지 않은 채 자기 자신을 동료로 삼을 수 없음으로써 나만이 홀로 있을 때 나타난다(Arendt, 1958: 178).

'나와 나 자신과의 소리없는 대화'는 고독의 모습을 띄고 있으며, 데카르트의 주체는 고립의 모습을 띄고 있다. 사유에서 이루어지는 '고독'은 '고립'에서 벗어났다는 그 자체로 이미 근대철학의 영향에서 벗어난 주체라고 말할 수 있다. 하지만 둘 사이의 대화는 아직 주체 내부의 둘 사이에서 이루어지고 있다는 면에서 고독이 가지는 고립과의 차이를 명확하게 보여주는데 부족한 부분이 있다. 여기에 사유가 가지는 한계가 나타난다.

그러나 여러분이 혼자 있을 때 발견된 것(사유)을 구두상으로나 서면으로 타인에게 어떤 방식으로든 노출하여 검증하거나 소통할 수 없다면, 고독 가운데 작용하였던 이 기능은 소멸해버릴 것이다(Arendt, 1982: 88)

위의 인용에서 알 수 있듯이 사유가 내면에서 둘 사이의 고독으로만 있다면, 사유를 통해 얻을 수 있는 의미의 탐색결과는 없어진다. 즉, "구두상으로나 서면으로 타인에게 어떤 방식으로든 노출"을 하여야 사유가 가지는 기능을 할 수 있으며, 타인과의 소통을 통해 더 높은 곳으로의 의미도달이 성공적으로 이루어 질 수 있는 것이다.

타인과의 소통을 통한 사유의 검증은 복수성이 이루어지는 세계로서의 '공적영역'과 연관성을 가지고 있다. 왜냐하면 개인적인 사유도 결국 공적영역에서 조화를 이룰 수 있을 때 의미가 나타날 수 있기 때문이다. 타인과의 조화 속에서 검증되는 사유는 사실 다른 측면에서 근대의 고립된 주체와 다른 사유의 또다른 한계를 보여준다. 아렌트는 "사유의 힘은 자신을

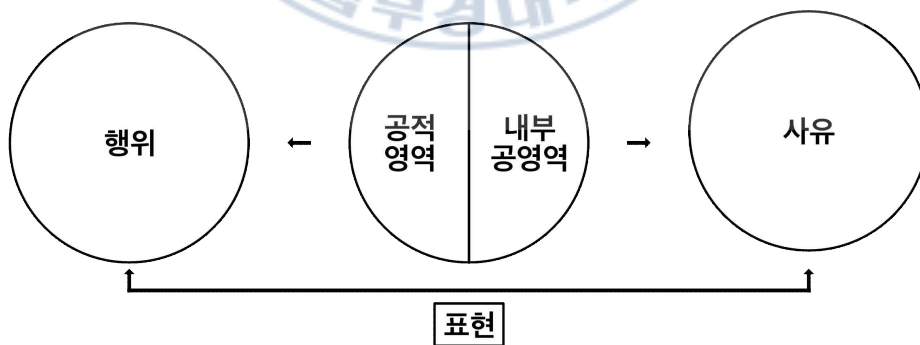
자유롭고 공개된 검토를 받게 하는 것에 있으며, 이는 결국 더 많은 사람들이 검토에 참여할수록 더 낫다는 것을 의미한다”(Arendt, 1982: 86)고 말한다. 이러한 언급은 나의 개인적 견해와 관점이 타인의 검토를 통해 공공성을 가질 수 있다는 것을 말하지만 그러기위해 나의 사유는 ‘하나 속의 둘’이 아닌 ‘하나 속의 여럿’이 될 수도 있다는 뜻으로 해석이 가능하다. 즉 최초에 주체의 내면속에서 나온 ‘하나속의 둘’의 의미들이 자체적으로 검열되어 공적영역에 가장 적합한 의미로 만들어 질 때 까지 검토를 할 수 있다는 것이다. 하나의 최종적인 의미로 수렴되기 위한 반복적인 검토는 마치 이데아에 도달하기 위한 시물라르크의 끝없는 진리 찾기 작업과 유사한 모습을 가지고 있다. 이러한 사유의 한계를 연구자는 ‘내재화된 플라톤주의’라고 표현하고자 한다.

주체는 데카르트적 고립의 상태에서 벗어났지만 타인과의 관계성속에서 벗어나지 못함으로 인해 나의 의견은 모든 이에게 합당하고, 적합한 진리의 상태에 이를 때 까지 내부에서 반복적으로 검토를 해야한다. ‘내재화된 플라톤주의’는 아렌트가 가지고 있는 현실적인 사유의 한계성이라고 말할 수 있다. 하지만 브루엘의 경우 ‘하나 속의 둘’을 사유의 한계를 보여준다기보다 ‘내부공영역’이라고 표현하며 아렌트의 사유에 대하여 긍정적인 평가를 내린다.

사유함에서 하나 속의 둘은 내적 대화 속의 ”나와 나 자신“이며, 의지함 속에서는 나의 의지(I-will)와 나의 무의지(I-nill)다. 판단의 되감김은 이 두가지 차이가 있다. 이것은 ”나와 너“의 개념이 활성화된 상태다. 판단 시에 우리는 상상력 속에서 타인들을 우리 속(칸트가 말하는 ‘확장된 정신’(enlarged mentality))에 등장시켜서 우리의 판단을 타인들의 판단보다는 오히려 우리의 가능한 선택사항들과 비교함으로써, 그리고 우리 자신을 타인의 입장에 놓음으로써 내부 공영역(interior public space)을 만든다(Bruehl, 1982: 295).

부르엘은 칸트의 상상력 개념을 사용하여 사유가 ‘확장된 정신’으로서, 그 속에서 사유자가 외부의 사안을 고려할 수 있는 ‘세계적 맥락’을 만들 수 있다고 말한다. 즉 사유자는 외부의 세계적 맥락을 자신의 내부세계와 일치시켜서 사유할 수 있는 ‘내부공영역’을 만들 수 있다.

아래의 [그림 V-1] 에서 볼 수 있듯이 ‘공적영역-내부공영역’의 동일성의 구도하에서 사유하는 자아는 세계속에서 직접 행위를 하며, 삶을 영위하는 자아와 동일한 자아로 간주될 수 있다. 세계 내 환경과 정신이 동일한 구도하에서 설명될 수 있는 것은 양쪽 모두 인간의 복수성과 사유의 현전을 전제로 성립되는 것이다. 달리 말해서 행위는 다양한 시각을 가진 행위자들 사이에서 일어나는 소통의 과정이며, 사유는 이러한 행위의 형식을 의식 속에서 재현하는 것이다. 따라서 인간이 사유하지 않거나 행위하지 않는다면 그것은 인간이 실재하지 않는 것과 같은 것이며 이 두 가지 활동을 통해서만 인간은 스스로의 실존을 실현할 수 있다.



[그림 V-1] 행위-공적영역 / 내부공영역-사유

아렌트는 이와 같이 행위-공적영역=내부공영역-사유라는 구도속에서 행위와 사유라는 두 개의 서로 다른 인간활동이 연계되어있다는 것을 주장한다.³⁴⁾

4. 행위와 시간

[그림 V-1] 에서 볼 수 있는 것처럼 행위와 사유는 각자 형식을 가지고 이루어지고 있으며, 결국 그것이 발현되고 있는 영역이 공적영역인가, 정신의 확장에 의해 이루어지는 내부공영역인가에 따라 구별될 수 있다. 하지만 사유와 행위는 동떨어져 작동하지 않는다. 이것의 존재의 모습에 대한 구도상의 구분일 뿐이지 같이 움직이는 것이다. 우리는 위의 장에서 사유가 의미 탐색의 활동이라고 하였다. 그렇다면 이 사유가 찾는 의미탐색의 차이는 어디에서 이루어지는 것인가? 바로 '시간'속이다.

위의 절에서 살펴보았듯이 사유가 이루어지는 방법적인 모습인 나 자신과의 대화는 현재 속에서 이루어진다. 하지만 주체가 마주하는 지금 현재는 과거 또는 미래와의 관계속에서 그 모습이 어떻게 다르게 나타날지 결정된다. 따라서 사유가 찾는 의미는 시간속에서 차이를 가지게 되며, 시간속에서 찾은 사유의 의미가 행위를 통해서 공적영역으로 발현되는 것이다. 이렇게 볼 때 시간-사유-행위는 그것의 발현을 위해 상호 연쇄작용 속에

34)아렌트는 “사유하는 존재는 말하려는 충동을 말하는 존재는 사유하는 충동을 가지고 있다”(Arendt, 1978a: 99)라고 했다. 이것은 사유하는 존재와 말하는 존재 사이에는 현상세계가 있으며, 사유와 말은 서로 욕구하는 상호적 관계에 있음을 의미한다. 아렌트는 인간이 사유하는 존재이고 다른 존재들과 생각을 주고 받을 필요가 있으며 이때 언어는 그것이 소리가 있든 없든 대화를 위해서 반드시 중요한 요소라고 말한다. 왜냐하면 언어없이 인간은 생각을 할 수 없기 때문이다(Arendt, 1978a: 99-100).

서 서로에게 영향을 주고 있다고 말할 수 있다. 그렇다면 아렌트는 시간을 어떤 관점에서 바라보고 있을까?. 아렌트는 자신의 시간개념을 설명하기 위해 카프카가 창조한 그(He) 라는 인물을 데려온다

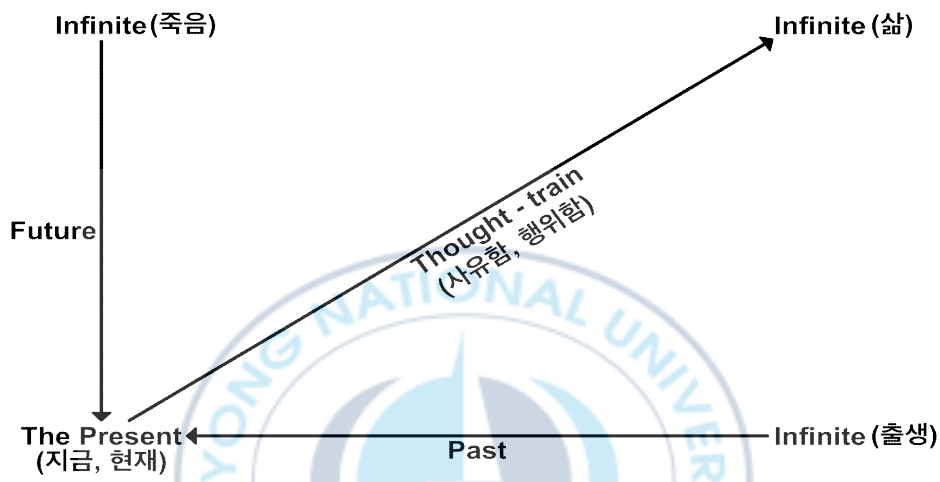
그(He)에게는 두명의 적이 있다. 하나는 그를 뒤쪽에서, 즉 기원으로부터 압박하며 다른 하나는 그의 앞길을 막아서고 있다. 그는 이처럼 양편 모두와 전투를 벌이고 있다. …… 그러나 이것은 단지 이론적으로 그렇다는 것이다. 거기에는 두 명의 적뿐 아니라 그 자신도 있기 때문이다. 누가 진정 그의 의도를 알겠는가? 그가 꿈꾸는 것은 경계가 느슨해진 어느 순간 - 이것은 여태까지의 어떤 밤들보다 더 캄캄한 밤을 요구할 것이다 - 에 전선을 벗어나 자신의 전투 경험에 비추어 서로 싸우고 있는 적들을 심판하는 위치로 올라서는 것이다(Arendt, 1978b: 208).

위의 인용문에서 그의 두명의 적은 과거와 미래이며, 그(He)는 현재를 상징한다. 현재에 실존하는 그의 현전이 없다면 과거와 미래의 충돌도 있지 않을 것이며 과거에서 미래로 가는 시간의 연속성이 깨질 이유가 없다. 오직 그의 현전만이 그가 있는 현재에서 과거와 미래를 충돌하게 만든다. 과거와 미래의 충돌은 현재를 시간의 연속에서 벗어나게 만들고, 현재는 아래의 [그림 V-2] 과 같은 대각선의 통로를 구축하게 된다. [그림 V-2] 35) 대각선36)은 과거라는 ‘이제 없는’ 시간과 미래라는 ‘아직 없는’ 시간

35) [그림 V-2] 한나 아렌트의 시간 도식은 Arendt (1978b: 39)에 있는 시간의 도식을 사용하였음

36) 아렌트가 도식에서 말하고자 하는 시간개념은 물리적 시간인 과거-현재-미래가 인간의 사유(함)속에서 시간성(시제로서의 시간)을 상실하고 비시간적 현재인 ‘지금’을 만든다는 것이다. 이때 도식에서 나타나는 대각선은 비시간적 현재의 지점들로 이루어진 선을 나타낸 것이다. 이것은 아직 존재하지 않는 미래와 이제 존재하지 않는 과거 사이의 간격이다. 이 간격은 물리적 시간, 인간의

이 만나는 무수한 찰나적 시간, 즉 현재의 지점(들)을 표상한다. 이 현재 지점, 즉 과거와 미래 사이에 낀, 틈새를 아렌트는 ‘간격’이라고 표현한다. 이 간격은 바로 확장된 지금(현재)이다.



[그림 V-2] 한나 아렌트의 시간 도식

과거는 ... 뒤로 잡아당기는 것이 아니라 앞으로 밀어대며, 우리의 예상과 달리 미래가 과거로 우리는 몰아낸다. 과거와 미래 사이에 존재하는 간격(the interval) 속에서 항상 살아가는 인간의 관점에서 볼 때, 시간은 중단없는 연속적 흐름과 같은 연속체가 아니다. 그것은 ‘그’가 서있는 바로 구 중간 지점에서 끊겨져 있다. 그리고 ‘그’의 위치는 우리가 통상적으로 이해하듯이 현재가 아니라 차라리 과거와 미래에 대항하여 자신의 위치를 확보하기 위한 ‘그’

유한성을 극복할 수 있는 가능성을 나타낸다. 보웬-무어는 이것을 정신적 경험의 ‘내부적 불멸성’이라고 해석한다(Bowen-Moore, 1989: p97-100). 아렌트는 이 간격을 인간이 자신의 현전을 구축하는 지점으로 해석한다. 즉 인간실존의 비시간적 지평에 해당된다.

의 끊임없는 싸움이 존재하는 그러한 시간 속의 간격(gap)이다. 인간이 시간 속에 삽입(inserted)되어 있고, 그가 자신의 장소 속에 서 있는 한에서만, 무차별한(indiffert) 시간의 흐름이 시제(tenses) 속으로 끊겨 들어올 수 있다. … 시간 연속체를 카프카가 묘사했던 방법으로 서로서로 싸우고 인간에 대해서 작용하기 시작하는 그러한 힘들로 갈라놓는 것은 바로 이러한 삽입(inserted)이다(Arendt, 1978b: 10-11).

우리가 통상적으로 생각하는 것과 달리 아렌트는 과거와 미래 사이에 있는 것을 ‘간격’이라고 부르며, 이 간격 속으로 인간이 들어갈 때 바로 ‘시제’가 생길 수 있다고 말한다(Arendt, 1978b: 10-11). 즉 인간이 과거와 미래사이의 틈으로 삽입된다는 것은 바로 지금까지 없었던 ‘시작’이라는 것이 ‘지금부터’ 존재하게 된다는 것을 의미한다. 삽입을 통해 시간속으로 들어가는 것은 태어나서 세상에 존재하기 시작하는 순간부터 발생하며 이것은 무엇인가 새로운 시작을 하는 것과 대응된다. 아우구스티누스는 이러한 시작에 대해 “하나의 시작이 존재한다. 이때 인간은 창조되었고 이 창조 이전에 누구도 없었다”(아우구스티누스, 「신국론」, xii)라고 말한다. 시작은 행위로부터 이루어진다. 일반적인 의미의 ‘행위하다’는 시작하다, 이끌다, 지배하다를 의미하는 그리스어 archein 또는 어떤 것을 움직이게 하다를 의미하는 라틴어 agree에서 유래되었다(Arendt, 1958: 275). 시작으로서의 행위에 대해 아렌트는 “일련의 자연적 사건의 흐름 속으로 개입” 하는 것인 동시에 “자동적인 과정에 대한 개입”을 의미한다고 말한다. 즉 시작-행위는 시간의 간격속에 끊임없이 삽입되어 현재를 창조, 확장해 나가는 것이다.

시간의 간격속에서 이루어지는 행위를 통해 아렌트는 무차별적인 반복만이 존재하는 시간과 새로운 시작을 통해서 과거와 미래가 존재할 수 있는 시간을 대조시킨다. 전자를 ‘자연의 시간’이라고 한다면 후자는 ‘인간의 시

간'이라고 할 수 있다. 그렇다면 인간의 시간은 자연속의 동물과 다르게 행위를 통해 새로움을 창조하는 시간이라고 정의할 수 있을 것이다. 만약 인간이 행위를 하지 못한다면 인간은 '자연의 시간'만을 살아야 할 것이다.

시작으로서의 행위는 시작으로서의 사유와 같은 의미를 가지고 있다. 앞서 논의한 바와 같이 사유와 행위는 간단히 말해서 내재성을 가지는 것인가, 외재성³⁷⁾을 가지는 것인가에 대한 차이를 지니고 있을 뿐이다. 따라서 사유 역시 '새로운 시작'의 특징을 가지고 있으며 사유를 통해 더 이상 존재하지 않는 과거와 아직 존재하지 않은 미래 사이를 움직일 수 있다. 다만 시간과 공간을 초월하는 사유는 인간이 살아있는 동안에만, 존재하는 동안에만 가능한 것이다.

사유의 능력은 새로워지기 위한 힘과 관련이 있다. 인간은 탄생함으로써 사유를 시작할 수 있는 힘을 얻기 때문이다. 그리고 살아가는 동안 이 힘을 지속적으로 발휘한다. 물론 이 능력은 이 세계를 새롭게 할 수도 있고, 그렇게 하지 않을 수도 있다. 중요한 것은 사유가 세계를 새롭게 할 수 있는 시작으로서의 지향성, 인간의 탄생성과 연결되어 있다는 것이다. 사유는 탄생성과 함께 그 흐름을 같이 한다는 의미에서 시작과 새로움을 가진다. 이때의 새로움은 탄생성-행위-시간-사유가 인간의 '존재론적 토대'가 되고 있다는 의미를 가지고 있는 것이다.

그렇다면 사유는 새로움 즉 창조로서의 새로움을 어떻게 '생성'해내는 것인가? 우리는 앞서 사유가 의미를 찾는 방법인 하나 속의 둘의 대화에 대

37) 아렌트에게 행위는 '말'과 거의 동의어로 사용된다. 이때 말은 사유와 긴밀하게 연결되어 있다. 따라서 아렌트는 "사유하는 존재는 말하려는 충동을, 말하는 존재는 사유하려는 충동을 가지고 있다.". "사유하는 존재는 말을 통해서 세계의 일부가 된다"라고 설명한다. (Arendt., 1978a:: 152-153) 이렇게 볼 때 말과 행위로 들어나는 것은 바로 나의 '사유' 즉 '사유하는 나'라는 것을 알 수 있다 (Arendt., 1978a: 152)

해 알아보았다. 이 방법은 그 자체로 새로움의 생성을 설명하지 못한다.

이에 대해 연구자는 아렌트의 창조와 새로움의 생성을 과거와 미래와의 만남을 통한 주관적 진리의 생성으로 제시하고자 한다.

5. 전통과 기호의 만남: 창조적 사유

아렌트는 과거를 대하는 벤야민의 태도에 주목한다. 벤야민은 “전통의 파산과 권위의 상실이 회복 불가능하다는 것을 알고 과거를 다루는 새로운 방법을 찾아내야 한다고 결론 지었다”(Arendt, 2010: 281). 그는 “전통의 파산과 권위의 상실” 속에서, 더 이상 과거로 돌아가 “과거의 전통을 구제하는 것”(Arendt, 2010: 283)은 불가능하다고 판단하였다. 과거로의 복귀의 실패는 비단 벤야민만의 판단이 아니다. 끊어진 전통의 끈을 다시 이으려는 다양한 시도들은 모두 실패하였다. 스타라우스처럼 원형으로의 회귀든, 윌린이나 가다머처럼 과거와의 대화를 통하는 것이든 방법론과는 무관하게 모두 실패하였다³⁸⁾.

이러한 상황의 해결책에 대해 다나 빌라는 고대적 개념들과 범주들을 재발견하거나 어떤 형태로든 복원하는 것이 아니라, 오히려 사장된 전통의 물화체를 해체하고 극복해야한다고 말한다(다나 빌라, 1996: 8-9). 벤야민은 이 상황을 헤쳐나가기 위해 과거로부터 내려오는 인용문(quotation)을 수집하여 인용문들로 이루어진 새로운 작품을 창조하는 방식을 선택하였다. 그는 과거를 수집하는 태도가 “과거라는 보고를 산책하는 상속인의 특권”(Arendt, 2010: 283)이라고 말한다. 왜냐하면 과거의 보물을 소유하는 것은 “인간이 대상에 대해서 지니는 관계 중에서 가장 깊은 관계”(Arendt,

38) 스타라우스, 윌린, 가다머의 철학적 방법론은 유럽 전역에 전체주의가 발생함에 따라 전통적 개념의 복원은 사실상 불가능 또는 무의미하게 되었다.

2010: 283)를 맺을 수 있기 때문이다.

과거와 깊은 관계를 맺는다는 것은 어떤 의미를 가지는 걸까? 과거의 조각들을 수집하는 자들의 입장에서 모든 과거가 중요하지 않다. 과거에 대한 사유는 현재속에서 일어나는 것이기 때문에 수집하는 과거들은 현재에 진정으로 가치가 있는 것이다. 이것은 앞서 언급한 ‘전통’과 같은 것이다. 따라서 과거의 전형적인 것은 아예 수집의 대상에서 제외된다. 이와 같은 수집가의 태도에 대해 아렌트는 “본질적으로 과거에 열중하는 것이 아니라 현재를 생각하는 전통에 주목하는 것”이라고 말한다(Arendt, 2010: 292).

전통은 현재에 존재하는 과거의 끊임없는 새로움이다. 그것은 마치 모든 도전을 이겨내고 남아있는 어떤 정제된 진주같은 것이다(이은선, 2003: 147). 벤야민이 수집하는 과거의 조각들은 결국 이 진주인 것이다. 다만 과거의 전통이 그 자체로 현재에 적용될 수 없다. 아렌트는 이 진주가 다시 현재의 맥락속에서 살아있게 되기 위해서는 “새로운 사유의 치명적인 타격으로 그들을 해석하는 과정에서 그들의 맥락을 해체시킴으로써만 구원되고 현재로 비약할 수 있다”(Arendt, 2010: 292)라고 말한다. 이와 같이 과거와 현재의 연결은 수집가가 과거의 진주를 심해에서 들고나와 현재의 흐름에 개입시킬 때 가능하다. 아렌트는 과거를 대하는 이러한 태도를 ‘진주조개잡이’ 비유³⁹⁾에 비유한다.

다섯 길 물 속에 그대의 아버님이 누워 계셨다네
당신의 뼈들은 산호가 되고
당신의 눈은 진주가 되었다네
당신의 육신은 사라지지 않고

39) 아렌트는 『어두운 시대의 사람들』 8장 “발터 벤야민”부분에서 아래의 시를 인용하며 과거를 수집하는 ‘진주조개잡이’ 비유를 사용한다(Arendt, 2010: 281).

귀중하고 신비한 것으로 완전히 변했다네

이러한 사유는 현재에 의하여 촉발되며 과거로부터 떨어져 자기자신 주변에 모여드는 ‘사유의 단편’과 함께 작동한다.

바닥을 파헤치고 그것을 드러내는 것이 아니라 귀중하고 신기한 것, 즉 심연의 진주와 산호를 들어올려서 그것을 수면으로 운반하고자 바다의 밑바닥으로 내려가는 진주조개잡이처럼 이러한 사유는 과거의 심연으로 파고 들어 간다. 이러한 활동은 과거를 있는 그대로 부활시키는 것이 아니라 사라진 시대의 재현에 기여하는 것이다. 이러한 사유를 인도하는 것은 비록 생존이 시대의 폐허에 영향을 받는다고 하더라도 쇠퇴과정이 동시에 결정화과정이라는 확신, 한 때 살아있는 것도 가라앉고 용해되어 버리는 바다 깊은 곳에서 ‘현저한 변화’를 견뎌내고, 언젠가 삶의 세계(사유의 단편)까지 운반할 진주조개잡이만을 기다리기라도 하듯이 새롭게 결정화된 형태나 유형으로 존재할 것이라는 확신이다(Arendt, 2010: 298).

진주조개잡이에 대한 비유에서 우리는 벤야민의 과거의 수집가적인 모습을 볼 수 있다. 진주조개잡이는 바다 심해에서 수많은 변화를 견뎌낸 진주를 캐어내는 자들이다. 따라서 진주조개잡이는 소멸되는 과거의 보존자가 된다. 또한 진주조개잡이는 진주를 육지로 운반하는 자이다. 그들은 단지 진주를 육지로 운반하여 ‘과거를 있는 그대로 부활’시키는 것이 아니다. 과거에는 살아있는 눈과 뼈의 일부분이었으나 시간의 흐름속에서 결정화를 거친 진주를 다시 현재속에 살리기 위해서는 해체와 재구성의 과정이 필요하다. 이러한 과정을 거쳐 진주잡이는 진주를 우리의 삶까지 운반한다.

진주가 우리의 삶속으로 들어온다는 것은 진주가 화석화되고 결정화되는 과정에서 어떤 변화를 거쳤는지, 진주가 과거가 아닌 현재 속에서 가지는 의미는 무엇인지를 사유한다는 것이다. 이 모든 것은 결국 과거가 현재의 맥락속에서 가지는 의미를 재구성하는 과정으로 이해할 수 있다. 다나 빌

라는 이러한 과거에 대한 해체와 재구성을 ‘재사유함’(다나 빌라, 1996: 8-9)이라고 말한다. 다나 빌라는 재사유를 통해 옛것의 현재적 유용성을 들어낼 수 있다고 말한다.

재사유는 진주를 그 자체로 ‘단절과 틈새’ 그리고 재발명으로 가득찬 ‘혁신의 연속’으로 이해하는 관점이다(Gordon, 2001: 49). 진주를 보석으로만 보는 사람은 그것을 보존하는데 집중한다. 하지만 진주를 시간의 흐름속에서 결정화된 과정으로 보는 사람은 그 속에 감춰진 아이디어, 의미에 관심을 가지게 된다. 진주가 되기까지의 ‘축적과 분해, 결정화 과정’을 읽어내는 사람은 그것을 현재로 가져올 때 혁신으로 이 세계를 새롭게 할 수 있다. 아렌트는 진주로 비유되는 과거의 교육적 영향력에 대해 다음과 같이 말한다.

근대 세계의 교육문제는 교육이 본질적으로 권위나 전통을 무시할 수 없는 반면에 권위에 의해 구조화되지는 않고 전통으로 함께 묶이지도 않은 세계 속에서 진행되어야 한다는 사실에 있다. 그러나 이것은 교사와 교육자뿐만 아니라 우리 모두가 이 하나의 세계에서 아이들, 그리고 젊은이들과 함께 살아가는 한 그들에게 우리가, 서로에게 취하는 태도와는 본질적으로 다른 태도를 취해야 하는 것을 뜻한다. 그것은 교육의 영역에는 적합하지만 일반적 타당성은 없고, 성인의 세계에 대해 일반적 타당성을 요구해서는 안되는 권위의 개념과 과거에 대한 태도만을 교육의 영역에 적용하기 위해서이다(Arendt, 2005a: 262).

위 인용문에서 아렌트는 교육적 활동의 핵심이 권위의 개념과 과거에 대한 태도라고 말한다. 과거와 전통에 대한 최소한의 보존과 보존의 태도가 없이 교육은 가능하지 않는다. 즉 이미 존재하는 세계를 대변하는 성인 세대가 이제 막 그 세계에 들어오는 아동 세대에게 세계를 매개함으로써 과

거에 대한 존경심을 가지도록 하는 것이 교육인 것이다. 이때 세대에 대한 구분은 시간적 구분이기도 하지만 과거에 대한 태도가 중요하다고 말하는 것에서 알 수 있듯이 ‘문화-역사적’ 측면의 구분이라고 볼 수 있다. 따라서 교육은 앞선 세대가 뒤이어 오는 세대에게 문화적 영향력을 미치고자 하는 의도를 가진 실천적 활동이라고 해석할 수 있다. 이것은 교육받을 ‘신세대를 새로운 세계로 온 이민자’(Arendt, 2005a: 263)로 비유하는 아렌트의 말에서도 확인할 수 있다.

과거와 전통이 가지고 있는 문화적 영향력의 발휘는 아이가 가지고 있는 사적 영역을 성인들이 형성한 공적영역으로 옮기는 작업을 통해 이루어진다. 이때 교육은 이중적 역할을 하게된다. 아이가 가지고 있는 새로움을 가져오는(탄생시키는) 능력을 보호하면서도 성인들이 대변하고 책임을 지는 세계를 아동하게 제시하고 결과적으로 새로운 것을 가지고 오는 아이의 능력을 확장시켜야 하는 것이다. 아렌트는 교육의 이중적 역할에 대해 “교육이 본질적으로 권위나 전통을 무시할 수 없는 반면에 권위에 의해 구조화되지 않고 전통으로 함께 묶이지도 않은 세계 속에서 진행되어야 한다”(Arendt, 2005a: 262)고 말한다. 전통은 이미 존재하는 세계에 태어나는 새로운 세대가 인간적 삶을 시작하기위해 피해갈 수 없는 교육의 필수적 조건이다. 하지만 구질서의 세계에 새로운 것을 생성하게 하는 신세대의 탄생성이 그 세계에서 파괴되지 않게 하기 위해서 “권위에 의해 구조화되지 않고 전통으로 함께 묶이지도 않은 세계”속에서 진행되어야 한다.

교육의 영역에서 전통을 존중하면서도 권위와 전통에 묶이지 않는 세계는 무엇일까? 일반적인 교실의 모습은 아렌트가 제시하는 권위에 의해 구조화 되지 않은 세계가 아니다. 교육의 영역에서 교실은 여전히 교사에게 특권이 주어지는 곳이기 때문이다. 교사가 가진 특권은 교과와의 관계에서 교사가 갖는 교육내용의 전문성에서 나온다고 볼 수 있다. 더 정확히 말해

서 교사의 전문성은 교과에 대하여 더 많은 이해와 지식에서 나오는 것이 아니다. 이것은 교과로 대변되는 바로 그 세계에서 어린 세대보다 더 오랫동안 머물러 있었다는 사실에서 오는 것이다. 따라서 교과에 대하여 특권을 가진다는 것이 교사가 아이들에 대하여 우월함을 가짐을 뜻하는 것은 아니다.

아렌트는 교과라는 세계를 대변하는 교사의 역할은 그 세계에 대하여 ‘책임’을 지는 것이지 그 세계의 ‘우월성’을 아이들에게 강요하는 것이 아니라고 말한다. 오히려 이 책임은 교육의 이중적 역할, 즉 세계가 아이들로부터 공격당하는 것을 막고, 동시에 아이들의 탄생성, 새로운 것을 가지고 오는 이 탄생성의 능력이 세계에 의해 파괴되는 것을 막아야 한다는 것을 의미하는 것이다. 이런 구도에서 보았을 때 교사의 특권이 교육적으로 허용되는 것은 아이들의 탄생성의 힘을 보호하고 더욱 발전시킬 수 있을 때이다. 오히려 교과와 관련하여 아이들은 자신만의 독자적인 방식으로 교과세계와 관계를 맺을 수 있다는 점에서 교사와 아이는 동등한 위치에 있다고 말할 수 있다. 교사는 아이들이 교과와의 ‘관계를 맺는 방법’을 알려주기 위해 어떤 교과를 어떻게 제시할 것인가에 대한 책임을 지니고 있다. 하지만 이것 또한 아이들이 교과와 ‘어떤 관계를 맺어야 하는지’에 대한 특권이 아니다.

과거에 대한 태도, 교육의 이중적 역할에 대한 이러한 설명은 사실 ‘아이’가 현재의 세계에 당하는 공격’에 대해 말해줄 수 있지만 ‘아이들이 새로운 것을 가지고 오는 능력’에 대한 설명, 즉 창조성에 대한 메커니즘은 설명하지 못한다.

우선 아이들이 새로운 것을 가지고 오는 능력, 즉 창조성에 대한 메커니즘을 살펴보기 위해 먼저 과거와 현재가 어떻게 상호연결이 되는지 살펴볼 필요가 있다. 베르그손은 「기억과 창조」에서 주체의 과거 기억이 현재의 인

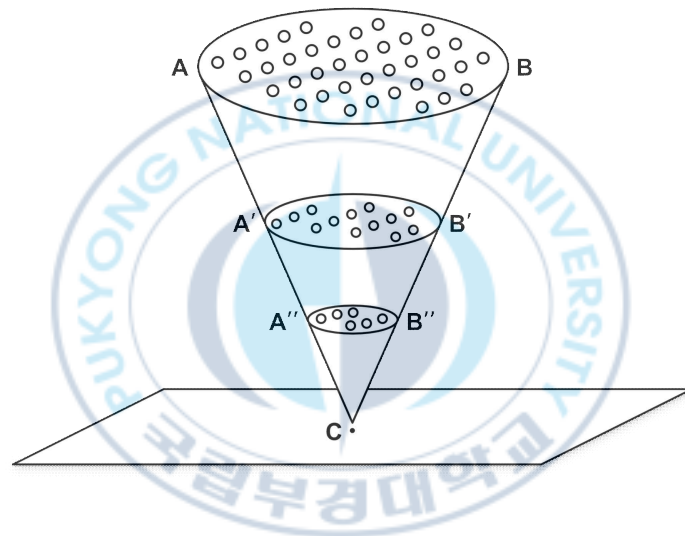
식에 미치는 영향을 파악함으로써 새로운 인식이 어떻게 발생되는지에 대한 탐구를 하였다. 베르그손에 따르면 생명체는 주변 대상들에 대한 지각을 통해 어떻게 운동을 할지 결정되며 이것이 생명체의 경험을 이루어지게 한다고 말한다. 이때 순간적이고 부분적으로 포착한 지각들은 순수지각으로서 그 자체로는 의미가 없다. 지각의 발생은 지각들을 연결시키는 기억작용을 요청한다. 정신의 심층인 순수기억⁴⁰⁾으로부터 온 기억내용과 지각이 결합하여 우리의 구체적인 경험이 성립한다. 즉 과거인 기억 내용을 보존했다가 다시 재생시켜 현재의 지각을 해석하여 행위로 완성시키는 것이다. 현재의 행위가 이루어지기 위해 과거의 기억이 왜 필요한 것인지 설명을 위해 베르그손은 ‘주의적 식별’이라는 개념을 사용한다. 예를 들어 길을 가다 우연히 누군가를 만났을 때 어디서 본 사람인지를 한참 생각할 때가 있다. 그 사람을 대하는 행동은 그가 누구인지를 기억하는가에 따라 달라 있다. 이처럼 어떤 대상에 주의를 기울인다는 것은 그 대상에 대한 지각을 완성하기 위한 것이며, 이를 통해 우리는 현재의 행동을 결정할 수 있게 된다. 이것이 베르그손이 얘기하는 과거(기억)-현재(현재의 지각)-미래(과거의 기억이 개입되어 이루어지는 현재의 행동)가 이루어지는 시간의 메커니즘이다.

아래의 [그림 V-3] 베르그손의 원뿔 도식은 ⁴¹⁾바로 순수기억과 현재가 어떻게 도식화 될 수 있는지 보여준다. 꼭지점 S를 중심으로 이루어진 거

40) 베르그손에 따르면 우리의 정신은 지나간 삶의 과거 전체를 순수기억으로 보존한다. 순수기억은 신체의 일부인 뇌에 저장되지 않으며 그 자체로 보존되므로 물질과 독립적인 정신의 실재성을 가진다고 한다. 우리의 정신은 실천적 삶의 실용적 요구에 따라 이 순수 기억속에서 필요한 기억을 선택하여 순수지각과 결합한다. (김재희, 2008: 104)

41) [그림 V-3] 베르그손 원뿔 도식은 김재희(2008: 114)에 있는 원뿔의 도식을 재구성 하였음

꾸러진 원뿔 전체가 순수기억이라면, 꼭지점은 신체가 놓여있는 지점(즉 현재의 지각이 이루어지는 지점)으로서 이 지점을 통해 기억인 정신이 물질세계와 접촉하게 된다. 원뿔의 바닥인 AB가 가장 팽창되었을때의 순수기억을 나타낸다면 A'B', A''B''와 같은 다른 크기의 단면들은 다양한 층위의 기억들을 보여주고 있다.

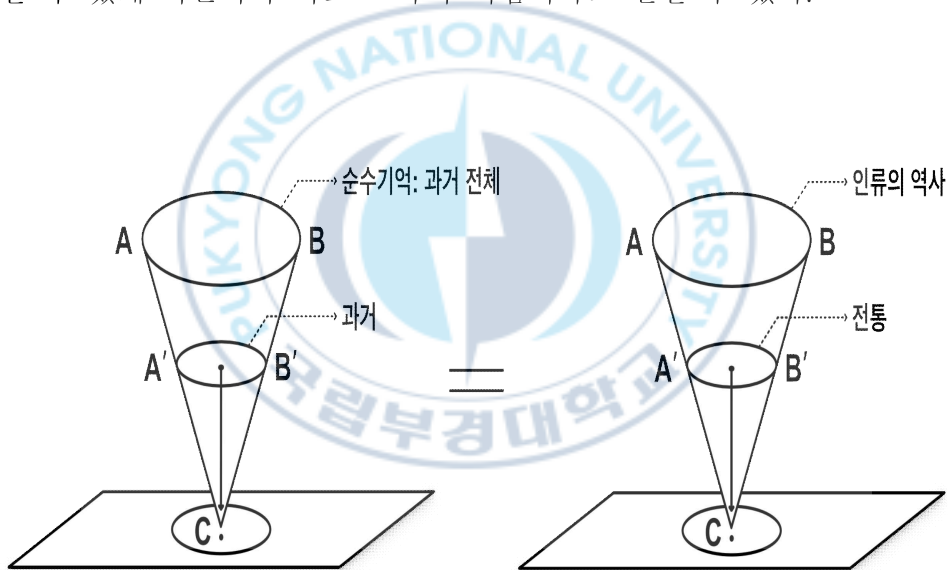


[그림 V-3] 베르그손 원뿔

과거 전체인 순수기억은 신체가 놓여있는 현재(현재의 지각)와 공존하고 있다. 이 현재와의 관계에 따라 기억은 다양한 수준의 평면을 가지게 된다. 이때 순수기억 전체속에 있는 개별적 기억들은 수많은 원자들처럼 병렬되어 있거나 자루 속에 마구잡이로 쌓여있는 것처럼 존재하는 것이 아니다. 다양한 정도에서 ‘지배적인 기억들, 밝게 빛나는 몇몇 지점들’(김재희, 2008: 105)을 중심으로 존재한다. 이 지배적인 기억을 중심으로 다양한 과

거의 기억의 평면이 생기게 된다. 그리고 꼭지점인 현재의 상태에 따라 기억은 선택적으로 소환되어 현재의 행위가 이루어지게 되는 것이다.

아래의 [그림 V-4] 은 전통이 현재에 미치는 영향을 베르그손의 기억과 현재에 관한 원뿔도식을 활용하여 나타낸 것이다. 과거 전체, 즉 인류의 역사 전체 중에서 전통이란 모든 도전을 이겨내고 남아있는 어떤 정제된 진주이다. 정제된 진주는 마치 베르그손이 말하는 과거의 지배적인 기억들로 밝게 빛나는 지점과 같은 것이다. 아렌트가 말하는 이 진주는 현재에 어떻게 제시되어야 하는가, 새로움을 만들 수 있도록 아이들에게 어떤 관계를 맺을 수 있게 하는가가 바로 교육의 책임이라고 말할 수 있다.



[그림 V-4] 순수기억의 원뿔과 인류의 역사, 전통

하지만 [그림 V-4] 에서 보여지는 전통이 현재의 지점(원뿔의 꼭지점)에 내려오는 모양은 새로움을 창출할 수 있는 형태가 아니다. 전통(교과의

내용)을 현재에 ‘제시’함에 그친 형태이다. 이것은 위에서 아렌트가 말한 과거에 대한 해체, 재구성의 형태를 띄지 않는다. 과거에 대한 재사유 없이는 그것이 현재에 미치는 새로움의 유용성이 나타나지 않기 때문이다. 베르그손에 의하면 이러한 과거-현재와의 관계는 습관적인 행동(습관-기억)에 해당된다.

내가 교과서의 한 과(課)를 공부한다고 하자. 그것을 암기하기 위해 나는 우선 각 구절을 또박또박 읽는다. 그리고 나서 나는 그것을 여러 번 반복한다. 매번 새롭게 읽을 때마다 어떤 발전이 이루어진다. 단어들은 서로 점점 더 잘 연결되어 마침내 조직화된다. 바로 이때 나는 그 과(課)를 암기할 수 있게 된다. 사람들은 그것이 기억되었다고, 내 기억 속에 새겨졌다고 말한다.과(課)에 대한 기억은, 그것이 암기된 것인 한, 습관의 특성을 모두 갖는다. 습관과 마찬가지로, 그것은 동일한 노력의 반복에 의해서 획득된다. 습관과 마찬가지로, 그것은 우선 행동 전체를 분해했다가 그 다음에 다시 구성하는 것이 요구되었다. 신체의 습관적인 모든 실행과 마찬가지로, 그것은 첫 시동만으로 전체가 움직이게 되는 운동기제 속에, 동일한 순서로 이어지고 동일한 시간을 차지하는 자동적 운동들의 닫힌 체계 속에 축적된다(Bergson, 1896: 120).

습관적 행동은 닫힌 체계속에서 동일한 순서, 동일한 운동들이 이어지는 행동을 반복한다. 이것은 새로움을 탄생시키지 못한다. 따라서 연구자는 과거와 현재의 상호작용 속에 이루어지는 새로움의 탄생 방법의 실마리를 비에스타의 ‘교육의 아름다운 위험’(Biesta, 2022)과 들뢰즈의 ‘기호’(Deleuze, 1964)론을 통해 찾고자 한다.

비에스타는 「교육의 아름다운 위험」에서 후기 근대적 맥락에서 교육의 의미를 찾는다. 비에스타는 저서에서 ‘가르치는 일은 아이들에게 선물을 주

는 일'이라고 말한다. 왜냐하면 가르침은 선물로서의 세계를 열어보이며 아이들을 그곳으로 초대하는 일이기 때문이다. 하지만 초청은 항상 거절의 위험을 가지고 있다. 비에스타는 가르침을 선물로 부르면서 교사의 가르침이 거절의 위험을 허용해야한다고 말한다. 아이들이 교사의 교육적 영향력에 저항할 수 있는 자유야말로 역설적으로 교육의 가능성의 계기를 만들어 줄 수 있기 때문이다. 교육은 언제나 실패의 위험을 전제로 하지만, 이 위험은 교육적 작용의 새로운 가능성을 여는 조건인 것이다.

교육의 새로운 가능성은 어떻게 발현될 수 있는 것인가? 비에스타는 교육의 새로운 가능성이 구성주의에서 말하는 학생 안으로부터의 발달을 돕는 것이 아니라 오히려 학생 바깥으로부터 오는 어떤 '자극'과 관련이 있다고 말한다. 즉 교육과 가르침은 학생의 자아 외부에서 오는 것이며 동시에 학생에게 전혀 새로운 것을 가져다주는 시도라는 의미에서 '초월'(transcendence)의 속성에 관련된 일이다(Biesta, 2016: 49). 가르친다는 것은 학생 안의 어떤 것(immanence)을 이끌어내는 무엇이라기 보다는, 학생 바깥으로부터 학생에게로 가져와 그것을 드러내는 계시(revelation), 뭔가 새로운 것을 드러내고 드러나게 하는 정신적 사건과 관련이 있다. 비에스타는 여기서 외부의 어떤 것에 의해 가르침이 이루어지는 '초월'이 지시하는 정확한 의미를 제시하지 못한다. 단지 이것을 통해 학생의 재능이 발현되는 것 정도의 교육적 가치를 제시하는 정도에서 그친다.

연구자는 여기서 비에스타가 스스로 정의를 내리지 못하는 학생 외부로부터의 무엇, 이 무엇을 통해 드러나는 새로움이 바로 교육의 창조성과 연관되어 있다고 생각하며, 이것을 들뢰즈의 '기호' 개념으로 해석하고자 한다.

들뢰즈에 따르면 “배운다는 것은 필연적으로 기호들과 관계한다”(Deleuze, 1964: 23). 또한 그는 “배운다는 것, 그것은 분명 어떤 기호들

과 부딪히는 마주침의 공간을 만들어간다는 것이다”(Deleuze, 1964: 73)라고 정의한다. 일반적으로 기호는 정해진 의미를 나타내는 표시를 말한다. 예를 들어 핸드폰, cellphone 등의 기호(기표)는 ‘손에 들거나 몸에 지니고 다니면서 걸고 받을 수 있는 소형 무선 전화기’라는 의미(기의)를 나타낸다. 따라서 기호들은 명시적이고, 규약적인 성격을 지니고 있다. ‘핸드폰’이라는 기표는 사람들이 들고 다니는 소형 전화기를 떠올리게 한다는 점에서 명시적이다. 또한 핸드폰, cellphone 이라는 기표는 한국어를 사용하는 국가든, 영어를 사용하는 국가든 같은 물건을 가르키는 것으로 미리 합의된 상태라는 정에서 규약적인 성격을 가진다.

소쉬르는 이렇게 의사소통을 목적으로 인위적으로 만들어진 기호체계만을 기호로 간주했다. 이러한 기호의 의미는 기호 자체에 있는 것이 아니라 기호들간의 구조적 관계에서 발생한다. 그리고 주체가 표현하는 것은 사실상 이미 체계화되어 있는 의미 구조의 항을 통해 ‘재현’되는 한계를 가지게 된다.

하지만 들뢰즈는 기호의 의미를 새롭게 정의한다. 기호학의 여러이론들이 다양한 기호작용, 즉 기호자체가 가지는 원리와 역할에 대해 이론적 탐구를 하는데 비해 들뢰즈는 기호를 통한 인간의 새로운 인식 가능성에 초점을 맞추고 있다⁴²⁾. 따라서 들뢰즈에게 기호는 어떤 의미의 상징체계 속에 있는 것도 아니며, 명시적이고 규약적 성격을 가지지 않는다. 즉 기호는 기호-기표의 체계속에서 재현되는 것이 아니다. 기호는 “대상과 주체 그 이상의 무엇”(Deleuze, 1964: 67)으로서 어떤 대상이 주체와 마주쳤을 때 발현되는 독특한 효과를 의미한다.

42) 들뢰즈가 ‘기호’ 개념을 쓰는 이유는 기호학이 진리의 본질을 추구하는 형이상학을 해체하고 기호작용을 통해 의미가 생성되는 과정으로 규정되는 학문이기 때문이다. 기호는 기호 자체에 근본적 의미가 있는 것이 아니다. 그것이 발생하는 상황에서 의미가 생성된다.

우리는 비대칭적 요소들을 갖추고 불균등한 크기의 질서들을 거느리고 있는 하나의 체계를 ‘신호’라고 부른다. 그리고 그런 체계 안에서 발생하는 것, 간격 안에서 섬광처럼 번득이는 것, 불균등한 것들 사이에 성립하는 어떤 소통 같은 것을 기호라고 부른다. 기호는 분명 어떤 효과이다”(Deleuze, 1968: 66).

소쉬르에게 기호가 일종의 언어적 약속이라면 들뢰즈에게 기호는 현실에 존재하는 대상과의 관련성을 가지고 있다. 기호는 인간이 만들어낸 관습적 기초체계에서 벗어나 자연현상이나 비의도적 발현물(unintentional manifestation)도 포함되어 그 영역이 무한하게 넓어진다.⁴³⁾ 들뢰즈에게 기호의 본질은 미리 주어진 기의에 있는 것이 아니라 기호가 외부에 작용하는 효과에 달려있다. 따라서 기호는 기호가 발산하는 효과들을 해석하는 과정을 수반한다. 이 해석의 과정은 소쉬르의 고정된 기호의 의미와 달리 ‘기호가 생산된다’는 맥락을 지니게 된다. 위의 인용문에서 기호가 ‘간격안에서 섬광처럼 번득이는 것’, ‘불균등한 것들 사이에 성립하는 어떤 소통

43) 현대 기호론의 흐름에서 들뢰즈의 기호의 의미와 가장 근접하게 있는 것은 퍼스의 기호론이다(C. S. Peirce, 1906). 퍼스는 우리의 사유, 이해, 지식 등의 본질을 파악할 수 있는 열쇠를 기호가 가지고 있다고 파악하였다. 이 관점은 기호로 세계가 새롭게 표상될 수 있다는 인식과 연결되어 있다. 서구 사상의 전통적 이원론에 대항하여 퍼스는 삼원론을 내세운다. 소쉬르의 언어학적 기호가 ‘기표-기의’의 이원론적 관계에 의해 성립한다면 퍼스의 기호는 ‘기호(표상체, 표현체, representation)-해석소(해석작용, interpretant)-대상(object)’의 삼원론으로 이루어져있다. 소쉬르의 기표와 다르게 퍼스의 기호(표상체)는 대상과의 연결을 가지고 있으며, 해석소(해석작용)은 주어진 기호로부터 촉발되는 의미효과를 가르킨다. 즉 기호는 대상을 표현(표상) 하는 것이지만, 기호의 의미가 해석자와의 관계 양상에 따라서 다양한 해석작용을 일으키게 된다. 퍼스의 기호론은 기호가 언어를 넘어 세계 전체를 기호학적 관점에서 통괄하는 보편성을 지니면서 기호학의 새로운 면을 열었다는 평가를 받고 있다(송효섭, 2013: 70).

같은 것'이라고 표현되는 것처럼 이 세계에는 물질과 대상만이 존재하는 것이 아니라 그 '사이'에 기호들이 있다. 우리는 우리에게 주어진 기표-기호 체계의 대상을 읽는 것이 아니라 대상이 우리에게 발산하는 기호들을 읽는 것이다. 주체가 대상을 파악하는 이분법적 사고를 넘어 이들이 맺고 있는 다면적이고, 풍요로운 관계를 설명해주는 어떤 소통, 제3의 존재가 바로 기호라고 볼 수 있다.

들뢰즈는 기호의 이러한 특징에 대해 사람 및 사물 즉 대상이 남기는 다양한 층위의 인상들이 대상 그 자체에서 비롯되는 것이 아니라 “기호가 내뿜는 찬람함”(Deleuze, 1964: 55)⁴⁴)이라고 표현한다. 기호는 감각과 관련이 있지만 의식적으로 분명하게 알 수 있는 감각적 현상이 아니다. 따라서 대상이 발산하는 기호를 읽는다는 것은 대상에 대해 의식적인 지각을 넘어 미세지각을 느끼는 것이다. 들뢰즈는 ‘기호와의 마주침’이 미세지각을 느끼는 것이라는 점을 말하기 위해 이집트 상형문자를 해독하는 고고학자에 비유한다.

어떤 사물에 대해 이집트 학자 아니 견습생은 없다.....우리에게 무엇인가를 가르쳐 주는 모든 것은 기호를 방출하며, 모든 배우는 행위는 기호나 상형문자의 해석이다(Deleuze, 1964: 23).

44) 들뢰즈의 기호 개념은 「천개의 고원(1980)」에서 이 세계의 모든 곳에 존재하는 것으로 의미가 확장된다. 예를 들어 진드기는 빛, 냄새, 촉감 세가지에만 반응한다. 빛을 따라 나무에 오르고 소의 냄새에 반응하여 자신을 떨어뜨려 소의 털에 파고든다. 진드기에게 이 세계의 수많은 것들 중에 빛, 냄새, 촉감 이 세가지가 기호로 작동한다. 즉 생명체는 있는 그대로의 세계에 존재하는 것이 아니라 자신을 둘러싼 기호를 해독하면서 생명을 영위한다고 볼 수 있다. 이 세계는 있는 그대로의 모습으로 존재하는 것이 아니라 생명체를 통해 새롭게 열리는 측면을 가지고 있다. 이런 의미에서 들뢰즈는 생명체의 삶을 창조로 보았다(김비아, 2013: 31)

고고학자가 상형문자를 해독할 때 비밀스러운 이 언어들 은 자신이 무엇을 뜻하는지 알려주지 않는다. 고고학자는 수수께끼 같은 상형문자를 해독하면서 이것인지, 저것인지 알 수 없는 모호한 느낌을 체험한다. 상형문자는 고고학자에게 어떤 감각적 느낌으로 마주치지만 이 느낌이 가지는 의미가 정확하게 파악되지 않는 감응들이다. 기호와의 마주침은 이와 같이 대상의 외연과 성질을 파악한다는 것이 아니라, 대상과의 만남에서 생기는 모호한 미세지각을 느낀다는 것을 의미한다.

그렇다면 들뢰즈가 말하는 배움, 기호와의 마주침, 미세지각을 느끼는 것이 어떻게 배움으로서의 교육적 효과를 줄 수 있는가? 들뢰즈는 기호와 마주친 학습자가 여기에 응답할 때, 학습자의 '새로운 인식능력'의 고양으로 이어진다는 점에서 이를 '배움'이라는 교육적 활동의 관점에서 보고 있다.

우리는 앞서 3장 4절에서 새로운 대상에 의해 사유가 강제되며, 이를 통해 새로운 사유와 개념의 생산이 일어나는 것에 대해 살펴보았다. 미세지각으로 느껴지는 새로운 대상, 즉 기호와의 마주침은 우리에게 '사유하도록 강요하는 사태'를 만든다.

세상에는 사유하도록 강요하는 어떤 사태가 있다. 이 사태는 어떤 근본적인 마주침의 대상이지 결코 어떤 재인의 대상이 아니다(Deleuze, 1968: 311).

위의 인용에서 알 수 있듯이 '사유를 강요하는 사태'와 반대인 '사유를 내버려 두는 사태'는 '재인'의 대상이다. 들뢰즈는 재인에 대해 "똑같은 것으로 가정된 어떤 대상에 대해 적용되는 모든 인식능력들의 조화로운 일치"(Deleuze, 1968: 298)라고 말한다. 가령 '이것은 핸드폰이다', '이것은 필통이다' 와 같이 어떤 사물을 그 사물로 다시 인식 하는 것이다. 재인은 인

식능력들이 동일한 대상을 겨냥한다는 점과 이 능력들이 일치할 한다는 점이 가정되어 있다(Deleuze, 1968: 311). 즉 재인에는 물음의 대상에 대한 가정들이 미리 있기 때문에 이 가정을 벗어난 새로운 사유를 탄생시키지 못한다.

그러나 ‘사유하도록 강요하는 사태’는 미리 전제된 어떤 가정이 없다. 학습자(사유자)가 갑자기 만난 대상(기호)은 무전제로부터 발생한다. 이러한 마주침이 학습자(사유자)에게 사유를 강제한다는 것을 말하기 위해 들뢰즈는 이 사유를 “불법 침입, 폭력, 적”(Deleuze, 1968: 311)으로 표현한다. 우연한 마주침의 대상(기호)은 학습자에게 불법 침입하기 때문에 학습자는 재인을 하는 자아를 미리 준비해 둘 수도 없으며 인식능력들이 동일하게 목표로 하는 대상 또한 미리 확정할 수 없다. 마주침의 대상인 기호는 학습자에게 갑자기 침입하여 사유를 강제한다. 그리고 이 ‘사유를 강요하는 사태’는 학습자에게 재인이 아닌 새로운 사유와 개념을 만들게 한다.

기호와의 마주침으로 일어나는 사유의 강제를 우리는 칸트의 숭고체험의 예시로 알 수 있다. 모든 비교를 넘어서는 단적으로 큰 것 또는 한번도 경험해 본적 없는 기이한 대상, 어떤 엄청난 놀라움의 대상과의 만남, 이러한 사태에 직면했을 때 우리는 숭고를 느끼게 된다(Kant, 1793: B81). 우리는 이러한 숭고의 느낌 앞에서 대상을 기존의 개념이나 인식의 틀로 파악할 수 없다. 이 놀라운 대상은 도대체 무엇인지, 압도적인 전율, 두려움은 어디로부터 오는 것인지, 왜 하필 자신이 이 놀라운 대상과 마주치게 되었는지 사유할 수 밖에 없다. 사유자는 갑작스럽게 마주친 대상에 대해 결코 재인으로 해결할 수 없는 문제에 직면하게 된다. 사유자는 기존의 개념이 더 이상 이 문제에 통하지 않게됨을 깨닫게 되고, 자신이 가지고 있던 기존의 사유 개념에서 벗어나 이 혼란스러운 사태가 주는 새로움과 차이에 대해 사유를 강요당하게 된다. 기호는 우리가 재인식 할 수 있는 대상이

아니다. 기호는 우리의 잠재적 능력이 새로운 방향으로 깨어날 수 있는 기회를 줌으로서 새로움을 인식할 수 있는 역량을 최고로 고양시킨다.

비에스타가 구체적으로 설명하지 못하였던 외부의 초월적인 무엇을 연구자는 들뢰즈의 ‘기호’로 설명하였다. 학생 외부에서 나타나 창조적 교육이 이루어지게 하는 이 무것은 바로 ‘기호와의 만남’으로 설명될 수 있는 것이다. 기호와의 만남으로 과거가 새롭게 해석된다는 것은 학습자가 가지고 있는 과거의 경험적 기억의 범위에서 이루어지는 것이 아니다. 재인에서 벗어나는 사유는 과거의 기억을 초월하는 범위에서 이루어진다. 주어진 것을 단서로 과거의 기억으로 거슬러 올라가는 방식은 과거를 초월하여 현재를 새롭게 해석할 수 없다. ‘초월적 기억’⁴⁵⁾은 과거에 실제했던 경험적 기억이 아니라 애초부터 경험한 적이 없었던, 본질적으로 ‘망각된 기억’이기 때문이다. ‘초월적 기억’은 기억이 자신의 역량을 n승으로 고양시켜 과거에 경험하지 않았던 새로운 기억의 차원을 만들고 그 새로운 차원에서 기억을 생성하는 것을 말한다⁴⁶⁾. 우리는 앞서 송고의 경험이 지금까지의 인식의

45) 기호와의 만남으로 인해 학습자는 ‘본질적인 망각’의 모습을 띄게 된다. 들뢰즈는 이를 플라톤의 상이론을 통해 설명한다(Deleuze, 1963: 313). 플라톤의 이데아는 배움의 과정에서 반드시 ‘상기되어야 할 것’이다. 이데아는 사유자가 감각적인 현실 세계에 태어나면서 이데아를 완전히 망각했기 때문에 감각적 경험으로는 상기 불가능한 ‘본질적인 망각’이다. 이데아는 경험된 것이 아니기 때문에 경험적 망각의 대상이 될 수 없으며 따라서 ‘본질적 망각’의 대상이다. 이것은 경험과 상관없이, 경험이 생기기 전부터 존재하고 있는 망각이다. 이데아는 실제로 경험할 수 있는 것이 아니기 때문에 경험적 기억을 통해 상기할 수 있는 것이 아니다. 이데아를 상기하려면 ‘전생’으로의 초월이 필요하다. 즉 ‘초월적 기억’이란 기존의 차원에서 새로운 차원으로의 초월, 변이를 통해 기억해야 하는 기억을 말하는 것이다.

46) 새로운 차원의 기억의 생성에 대해 이상길(2006)은 무의식에 의한 기억의 생성을 얘기한다. 시간은 인간이 대상에 대한 인식을 하고 있을 때와 그렇지 않을 때(예를 들어 수면상태)와 상관없이 지속하고 있다. 무의식 상태에도 시간은 지속하고 있으므로 과거 경험의 내용 또한 무의식 속에서 끊임없이 흐르고

들을 벗어나 사용자가 새로운 개념을 만들어 대상을 파악하기 위한 시도라고 하였다. 기호와의 만남으로 기억이 자신의 역량을 최고치로 끌어올려 초월적 기억을 만드는 것도 이와 같은 것이다.

예를 들어 평생을 열대 아마존에 살던 원주민이 알래스카를 여행한다고 가정해보자. 그에게 물은 액체로 기억된다. 음식을 할 때 필요한 물, 더울 때 마시는 시원한 물, 몸을 씻을 때 사용하는 물 등 물에 대한 다양한 양상과 정도가 다른 기억을 가지고 있을 것이다. 하지만 이 모든 것은 물=액체라는 동일한 차원에서 조금씩 다른 기억들이다. 이 아마존 원주민이 알래스카에서 얼음을 처음 본다면 어떤 기억을 하게 될까? 그는 물=얼음=고체라는 기존과 차원을 달리하는 기억을 새롭게 발생시켜야 한다. 아무리 다양한 물에 대한 기억이 있더라도 그것은 액체라는 점에서 동일한 차원이다. 하지만 같은 물이지만 얼음은 고체라는 점에서 차원을 달리하는 것이다. 물=액체의 기억을 가진 아마존 원주민에게 물=고체의 기억은 본질적으로 망각된 기억이다. 하지만 알래스카에서 얼음을 경험한 그에게 차가운 고체 덩어리인 얼음은 반드시 생성되어야 하는 기억이며, 물이 액체라는 ‘기존의 기억을 초월’해야 한다. 이러한 기억은 초월적 기억이라고 볼 수 있다.

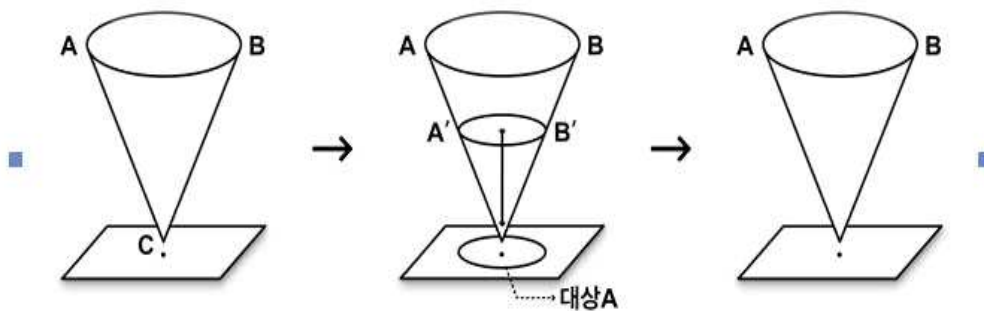
감각밖에 될 수 없는 것이 현전할 때 감성은 어떤 고유한 한계, 즉 기호에 부딪히게 되고, 또 어떤 초월적 실행(n 승의 역량)을 고양된다. ... 감성은 마주침을 통해 감각되어야 할 것을 감각하도록 강요되지만, 이번에는 감성이 다시

있다. 따라서 무의식 상태(중에서)에서도 과거는 현재에 끊임없이 침투하며 현재와 미래를 움직이게 하는 동인이 되고 있다. 다만 이것은 무의식 중에 일어나는 것으로 의식에 의한 직접적 경험이 아니다. 그런 의미에서 이상길은 무의식 중에 기억간의 침투로 만들어지는 기억을 ‘거짓기억’이라고 말한다. 이러한 형태 역시 새로운 기억의 차원이라고 볼 수 있다.

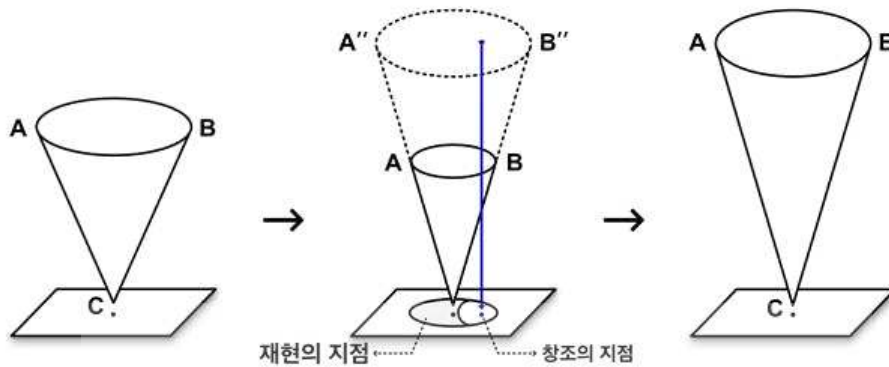
기억을 강요하여 기억되어야 할 것, 오로지 상기밖에 될 수 없는 것을 회상하도록 만든다. ... 각각의 인식능력은 ... 자신을 지탱해오던 바로 그 공통감의 형식을 깨뜨리고 자신의 n승의 역량에 도달하게 된다(Deleuze, 1968: 312-314).

기호와의 마주침은 과거의 동일한 경험 속에 안주하는 기억에서 벗어나 새로운 차원에서 차이를 만드는 기억을 생성한다. 기호로 인해 학습자는 완전히 다른 차원에서 기억의 초월적 실행을 만드는 창조적 활동을 하게 되는 것이다.

우리는 앞서 보았던 베르그손의 원뿔 그림을 아래의 [그림 V-5]와 [그림 V-6]과 같이 재현과 초월의 관점에서 각각 도식화 할 수 있다. [그림 V-5]는 앞서 [그림 V-4]에서 보여주었던 ‘역사-기억-현재의 대상’ 또는 ‘순수기억-과거-현재의 대상’이 재현의 과정을 거치며 새로움을 생성하지 못하는 것과 같은 모습을 보여주고 있다. 반면 [그림 V-6]은 기호와의 만남으로 재현의 범위를 넘어서는 초월적 기억이 창조의 지점에 도달하는 모습을 보이고 있다.



[그림 V-5] 재현의 과정



[그림 V-6] 초월적 기억의 생성

[그림 V-5] 에서 원뿔 AB-C는 주체의 과거 전체, 즉 순수기억이다. 앞서 베르그손의 지각이론을 통해 현재의 지각과 과거의 기억간의 관계에서 살펴본 것처럼 원뿔의 꼭지점인 C(현재)에서 대상 A를 지각하게 되면 특정 과거의 층위인 A'B'의 평면에서 대상 A를 파악하기 위한 기억이 소환된다. 대상 A는 주체의 전체 과거 속의 특정 기억을 통해 파악된다는 점에서 재현의 대상이 된다. 대상의 재현에는 반복만이 존재한다. 여기에는 새로움과 창조적 사유가 존재하지 않는다. 하지만 주체가 대상 A를 기호로서 만나게 되면 대상의 재현을 벗어날 수 있다.

[그림 V-6] 에서 주체는 기호인 대상 A를 파악하기 위해 자신의 역량을 고양시키며, 이것은 초월적 기억으로 나타난다. 따라서 순수기억을 벗어난 초월적 기억의 평면 A''B''은 점선으로 되어있다. 초월적 기억의 평면에서 대상 A를 파악하게 될 때 대상은 [그림 V-6] 에서 보이는 것처럼 반복적으로 대상을 파악하였던 재현의 지점이 아닌 창조의 지점에서 인

식을 하게 된다. 기호로서 대상을 마주하게 될 때 순수기억은 원뿔 AB-C와 A'B'-C의 차이만큼 확장되며, 그 확장된 과거의 범위만큼 우리는 창조적 사고를 얻어갈 수 있다. 그리고 시간이 지남에 따라 점선으로 되어 있던 초월적 기억은 실선으로 바뀌게 되며 순수기억의 확장이 완성되게 된다. 대상을 기호로서 만나게 될 때 순수기억은 [그림 V-6] 와 같이 실선과 점선을 반복하며 대상을 창조적으로 파악할 수 있는 크기를 점차 키우게 된다.

초월적 기억속에서 수업시간의 교과(과거의 전통)는 현재 나의 사유에서 '주관적 진리'로 탄생한다. 교사는 수업시간의 교과내용을 통해 객관적 진리만을 학습자에게 제시한다. 객관적 진리는 항상 참인 명제적 진리이다. 교육에서 객관적 진리의 강조는 학생들에게 '항상 참인 것'이 무엇인지에 대한 관심만을 가지게 한다. 반면 '주관적 진리'는 전통이라는 기호가 뿔어 내는 것을 동일한 것의 재인이 아닌 새로움의 출현으로 만들어 낼 때 나타나는 결과물이다. 초월적 기억으로 해석되는 기호가 바로 주관적 진리인 것이다. 주관적 진리는 나에게 중요한 진리이다. 교육의 새로움, 창의성이 만들어 내는 주관적 진리는 결국 학습자에게 자신에게 중요한 것이 무엇인지 찾게 한다. 과거의 전통을 대변하는 교사는 교육의 실제 현장인 교실에서 교과 학습 내용의 이론적 지식을 '제시'하는 역할에서 벗어나야 한다. 이러한 시도가 이루어지지 않는다면 학습자와 교사는 교과에 반복되는 개념의 틀에서 벗어나지 못하게 된다. 창의적 교육의 실현을 위해 교사는 사고의 실마리를 던져 학습자가 교과를 기호로서 만날 수 있도록 해야 한다. 그렇게 될 때 학습자는 자신만의 방식으로 자유롭게 전통을 해석할 수 있게 된다. 이를 통해 학습자는 이전에 가능하리라 생각하지 못했을 뿐만 아니라 존재하는지도 몰랐던 세계가 자신에게 열리는 경험, 무한한 새로운 가능성의 세계로 들어갈 수 있게 된다.

교육은 객관적 진리 발견을 추구하는 학문의 세계가 아니다. 그것은 오히려 아렌트가 말하는 것처럼 독특하고 새로운 것이 세상에 출현하는 것, 즉 새 세대의 탄생에 관심을 가지는 과업의 세계이다(Arendt, 2005: 257). 그래서 교육은 언제나 하나의 ‘가능성’으로 예측할 수 없는 것에, 그리고 가능한 것의 영역을 넘어서는 것들 즉 기호-초월적 기억-주관적 진리로 이어지는 교육의 창조의 메커니즘에 자리를 만들어야 한다. 새로움을 낳는 교육의 이러한 메커니즘은 세계를 넘어선 세계와의 관계를 가능하게 하여 학습자는 전통의 연속성과 현재의 세계를 확장하는 역량을 키울 수 있을 것이다.

6. 새로움의 발현을 위한 교육

앞서 우리는 기호, 빛나는 과거(전통)와 현재와의 만남 그리고 초월적 기억을 통해 새로움이 발현되는 메커니즘에 대해 살펴보았다. 새로움의 발현을 위한 존재론적인 논의는 사실 이론적인 부분에 해당된다고 할 수 있다. 하지만 교육은 결국 이론적 논의가 실천적으로 실현됨에 따라 완성된다고 할 수 있다. 들뢰즈의 기호, 베르그손의 과거와 현재와의 상호작용, 아렌트의 빛나는 과거의 재탄생과 같은 이론은 결국 교육현장에서 실현이 될 때 그 생명력을 가질 수 있는 것이다. 이번 절에서는 앞에서 논의한 새로움의 발현의 이론적 부분들이 실제 교육의 현장에서 어떻게 구현될 수 있는지에 대하여 살펴보도록 하겠다. 교육현장에서 이루어지는 창의적 교육의 실천은 우리의 교육의 방향이 앞으로 어떤 방향으로 가야할 지에 대한 길잡이가 되어 줄 것이다.

현재 우리의 교육은 어떠한 모습을 지니고 있는가? 로빈슨은(Robinson, 2015: 78) 현대교육이 ‘산업주의 교육구조’에 갇혀 있다고 비판한다. 상품을

동일한 형태로 생산하기 위한 산업의 목적과 인간을 교육시키는 일이 같은 방식을 이루어지고 있다는 것이다. 태어난 해를 기준으로 학생들을 분류하고 일괄적으로 같은 제도를 따르게 한다. 대부분의 국가가 정기적으로 시행되는 시험을 통해 학생의 학습진로를 정해준다. 종이 울리면 같은 수업을 받는 학생들, 특정 과목만 담당하는 교사로 구성된 학교는 상품 제조에 효과적이다. 하지만 이러한 학교는 상품 제조에 효과적일 수 있지만 사람을 교육하는 분야에서 많은 문제를 가지고 있다는 것이 그의 진단이다. “하나의 표준 능력으로 학생들을 판단하고 그 표준에 미치지 못하는 학생들을 ‘저능아’, ‘부진아’ 라는 낙인을 찍으며 정상이 아닌 것으로 취급하는 경향”(Robinson, 2015: 79)이 오늘날 교육에서 나타나는 부정적 모습이다. 하지만 사실 개개인은 그렇지 않다. 그들은 신체, 성격, 재능, 관심 분야에서 모두 다르다. “여기에서 강조하고 싶은 것은 사회적 행동의 표준에 대한 문제가 아니다. 그보다는 학생들에게 질문을 하도록 하고 대안적이고 참신한 답을 찾으며 자신의 창의력과 상상력을 발휘하도록 장려하는 것과 그 방법에 대한 문제다.”(Robinson, 2015: 79)

로빈슨과 마찬가지로 들뢰즈 역시 정규 교육이 가지는 ‘온전한 재인식’ 즉 재현의 방식으로 이루어지는 교육은 인식능력의 향상에만 머무르고 있으며 이는 새로운 사유를 창조해낼 가능성을 막고 있다고 말한다.

이러한 이미지는 학력고사, 정부의 지시, 신문사의 경시 대회 등에서 거듭 발견된다.(여기서 사람들은 각자의 취향에 따라 선택하도록 권유받지만, 이 선택은 이 취향이 모든 사람들의 취향과 부합해야 한다는 조건에 이루어져야 한다.) 당신 자신이 되어보십시오, 물론 이 자아는 다른 사람의 자아여야 하지요. 말하자면 우리가 문제들 자체를 장악하지 못하고 이 문제들에 대한 어떤 참여, 권리, 관리 등에 대해 아무런 재량권을 가지고 있지 못하고 있는데도 어떤 노예가 아니라는 식이다(Deleuze, 1968: 205).

다른 사람의 취향에 부합하는 주체가 아닌 자기 자신에 대한 이해가 교육의 근본적인 목적 중 하나라고 할 때 로빈슨과 들뢰즈가 지적하는 것처럼 스스로 질문을 통해 참신한 답을 찾는 것이 불가능한 교육, 다른 사람의 취향과 부합해야 하는 노예의 교육에서는 표준화된 교육의 틀을 깰 수가 없다. 사실 이 문제에 대해 많은 교육학자들이 이미 지적을 하였다. 하지만 현재의 교육이 아직도 이러한 사태에 머물러 있다면 우리는 교육에 대한 새로운 관점과 접근 방법을 찾아야 한다는 결론을 낼 수 있다.

교육에 대해 사유하는 새로운 접근은 어떠한 것이며, 특히 우리의 교육 현장에 창의성을 가져다 줄 수 있는 접근 방법은 무엇일까? 연구자는 이것의 출발이 교육의 방향성에 대한 질문이 나왔을 때 마다 항상 반복되었던 “교육이란 무엇인가? 교육의 목적은 무엇인가?” 라는 질문에서 벗어나 “무엇이 창조적 교육을 가능하게 하는가?” 또는 “창조적 교육을 가능하게 하는 조건은 무엇인가?” 와 같은 질문에서부터 시작되어야 한다고 생각한다.

독일의 교육철학자 프란케는 교육이 실제로 작동하는 방식을 ‘교사의 작업’과 ‘학생의 작업’간의 관계적 연결을 만드는 것이라고 말한다(Biesta, 2022: 82). 이것은 가르침과 학습의 연결이라고 볼 수 있다. 가르침은 교사⁴⁷⁾가 하는 것이고, 학습은 학생이 하는 것이다. 하지만 프란케는 이 두가지 활동이 전혀 성격이 다른 활동이며, 특히 학습은 가르침이 없이 충분히 일어날 수 있는 것이라고 말한다. 그는 학습의 과정이 불투명하고 눈에 잘

47) 연구자는 여기서 교육과 가르침을 사실상 동의어로 사용한다. 보통 교육을 기술적으로 말하자면 ‘가르침과 배움(또는 학습)’으로 구성된다고 말하지만, 교육이라는 것을 ‘그것이 어떻게 가능한가’라는 작동의 방식의 관점에서 보면, 교육은 사회적 행위로서 교사가 학생에게 ‘무엇인가를 하는’작업으로 이해된다는 점에서 가르침과 동의어로 쓰일 수 있다. 즉 교육을 기술적 의미의 ‘교육’ 그리고 가르침은 작동적 의미의 ‘교육의 가르침’이라고 이해 할 수 있을 것이다.

보이지 않는 특징을 가진다고 한다(Biesta, 2022: 82). 즉 학습은 고립된 과정이나 현상이라기 보다 학습자에게 학습의 경험이 일어났을 때 그것을 가능하게 하는 모든 종류의 상황이나 조합들이 엉켜있기 때문에 교사는 학생에게 학습이 일어난 것인지에 대해 정확히 알 수 없다는 것이다. 따라서 교사는 학습의 잠재적 효과 정도만을 볼 수 있다. 우리는 학생들이 이전에 할 수 없었던 것을 할 수 있게 되었을 때, 학습이 일어났다고 얘기하지만, 학습이라는 사건 자체가 언제, 어디서, 어떻게, 일어났는지 정확히 알 수 어렵다는 것이 프란케의 학습에 대한 학습의 작동방식에 대한 설명이다(Biesta, 2022: 83). 프란케의 생각은 결국 학습은 언제나 개인적이라는 것, 언제나 주체 스스로가 하는 것이라는 뜻이기도 하다. 비록 ‘타자’ 즉 교사와 함께 그리고 ‘교사’로부터 무엇인가를 배울 수 있지만 학습의 작업은 기본적으로 ‘개인적인 것’이라는 결론을 낼 수 있다.

학습이 개인적 차원에서 일어나는 현상이라는 것에 대해 들뢰즈 또한 같은 의견을 보이고 있다.

어떤 사람이 어떻게 배우는지 우리는 전혀 상황을 알지 못한다. 하지만 그가 어떻게 배우든지 간에, 그것은 객관적인 내용의 흡수가 아니라, 항상 자기의 시간을 잃어 가는 가운데 기호의 매개에 의해서이다. 어떻게 한 초등학생이 단번에 ‘라틴어에 숙달하게 되는지’, 어떤 기호들이(사랑이나 고백하기 창피하기조차 한 욕구를 통해) 그의 배움에 도움을 주는지 누가 알겠는가? 우리는 선생이나 부모가 준 사전을 통해서는 전혀 배울 수가 없다. 기호는 그 자체 관계에 있어서의 이질성을 함축하고 있다. 즉 우리는 어떤 사람이 했던 방식을 따라서, 그 사람 ‘처럼’ 무엇을 해서는 절대로 배울 수가 없다(Deleuze, 1964: 48-49).

교사나 부모가 준 사전은 도구에 불과하다. 교사가 할 수 있는 최대치는

학생과 함께 읽고, 대화하고, 맥락을 파악하고 그가 제대로 이해했는지를 확인하는 일을 돕는 것 뿐이다. 이런 의미에서 본다면 우리가 교육에 관심을 가져야 할 것은 교사의 작업인 ‘가르침’이 학생의 작업인 ‘학습’과 상호 조정되는 방식이다.

교사는 학생의 ‘학습’이 어떻게 교사의 ‘가르침’에 대응(respond)하여 나타나는지, 그리고 교사의 가르침에 의해 학생의 학습이 촉발되는 ‘방식’이 어떤 것인지에 대한 관점을 가지는 것이 바로 앞서 질문을 던졌던 창조적 교육의 작동방식과 작동 조건에 대한 답이 될 것이다.

교사-학생간의 관계에 대한 새로운 상호조정 방식은 현대 교육의 패러다임에서 보았을 때 (전통적인)교사중심적 관계도 (진보주의적인)학생중심적 관계도 아닌 제3의 양태적 관계로 볼 수 있을 것이다.

교사-학생간의 새로운 제3의 양태가 작동하기 위해서 현재 교육의 작동 방식이 무엇이고 그것이 어떻게 변화되어야 하는지에 대한 질문이 요청된다(Vanderstraeten, 2000, 22). 이를 위해 우리는 아렌트가 말하는 교사의 권위에 대한 개념을 살펴볼 필요가 있다. 아렌트는 교사-학생과의 관계에서 교사가 가지는 ‘권력’이 아닌 과거의 전승과 확대를 위한 교사의 태도로서의 ‘권위’를 말한다. 아렌트는 교사의 ‘권위’의 개념을 새롭게 정립시킴으로서 교육의 ‘새로움’이 발현되기 위한 필수적 요소로서 설명한다. 또한 새롭게 정의되는 아렌트의 ‘권위’가 앞서 살펴본 기호와 학생간의 만남에서 재현으로서의 교육이 아닌 ‘기호’로서 학생에게 나타나는데 어떤 역할을 할 수 있는지 알 수 있을 것이다.

아렌트에 의한 ‘권위’ 개념의 출발은 고대 그리스와 로마에서부터 찾을 수 있다. 고대 그리스에서 ‘권위’는 플라톤과 아리스토텔레스가 폴리스의 공적 사안의 처리나 공적 생활을 위해 도입했던 개념이다. 그는 폴리스 정신을 훼손시키는 폭력을 행사하지 않으면서 다수를 강제적으로 복속시키는

방법이 필요했다(Arendt, 1969: 107-108). 이를 위해 플라톤은 인간행위의 기준이 될 수 있는 ‘이데아’의 권위적 측면에 주목한다. 그는 동굴의 비유(the allegory of the cave)의 후반부에 나오는 지옥의 신화(the myth of hell)를 통해 진리에 도달할 수 있는 소수가 그렇지 못하는 다수를 지옥에 대한 공포, 지옥에 대한 이미지를 사용하여 폭력없이 다수에게 복종을 강요하고, 지배할 수 있기를 원했다. 이러한 방법은 다수에 대한 소수의 통제력의 강화를 위해 지속적으로 사용할 수 있는 방법이었다(Arendt, 1969: 131). 결국 아렌트가 볼 때 플라톤의 권위의 출발은 이데아의 적용 가능성에 있다. 아렌트는 여기서 의사가 환자를 치료하고, 목수가 집을 만드는 것처럼 ‘전문성’ 개념을 도입하여 이데아와의 거리를 통해 만들어지는 원천적인 인간관계의 불평등성을 상정한다(Arendt, 1969: 111). 이데아를 기준으로 만들어지는 이러한 관계는 근본적인 ‘폭력’을 수반한다. 즉 플라톤으로부터 기원을 찾을 수 있는 권위는 지배적이고 폭력적인 요소가 담겨있다(Arendt, 1969: 114-115).

아렌트는 그리스적 의미에서의 ‘권위’에서 벗어나 ‘권위’가 교육적 성격을 가질 수 있는 것은 오직 로마인들처럼 선조들이 후대의 세대에게 위대함을 보여주거나, 위대한 자들 즉 마이오레스(maiores, 선조)를 생각할 때 뿐이라고 말한다(Arendt, 1969: 119). 즉 아렌트는 로마적 관점에서 본 ‘권위’⁴⁸⁾

48) 아렌트의 ‘권위’ 개념을 정치철학적으로 분석하고 그 함의를 논의한 박혁(2009)은 로마적 근원을 가진 ‘권위’의 근원을 크게 네가지로 특징화 하고 있다. 첫째, 로마의 권위개념은 창설과 보존이라는 정치행위와 밀접한 관련성이 있다. 둘째, 로마의 권위개념은 원로원이라는 정치 제도 안에 토대를 둬으로써 국가가 만들어졌을때의 창설 정신이 지속될 수 있게 되어 있다. 셋째, 권위의 근원은 공적 승인과 상호 신뢰를 바탕으로 한다는 점이다. 마지막으로 권위는 항상 공동세계에 대한 책임과 연관되어 있음을 밝히고 이를 토대로 교육에서의 무책임에 대한 위기와 권위상실의 상호연관성을 분석하였다(박혁, 2009: 81-84). 또한 미국의 교육학자 고든(Gordon, 2001) 또한 교육에서 아렌트의 권위 개념은 고대

만이 교육적 정당성을 가질 수 있다고 말한다. 로마적 관점에서의 ‘권위’라는 말은 라틴어 아우크토리타스(auctoritas)로서 아우게레(augere)로부터 파생되었다. 아우게레는 ‘증대시키다’, ‘풍부하게 하다’ 라는 뜻을 가지고 있다. 이것은 어떤 대상을 확대, 증가, 풍요롭게 만드는 사람과 관련이 있다 (Arendt, 1969: 122, 신득렬, 1997: 18-19). 어원적으로 보았을 때 로마적 의미의 ‘권위’는 그것을 가진 사람이 무엇인가를 계속해서 ‘증가’시키고 있는 것을 말한다. 이를 테면 건축물 같은 것을 통해 도시가 새롭게 확대되는 것을 예로 들 수 있겠다. 아렌트는 기존의 건축물과 새롭게 만들어지는 건축물을 통해 공동체의 지속적 보전을 이어나가는 로마의 건국 정신과 권위가 관련이 있음을 밝히고 있다. 이러한 ‘권위’는 선조들의 전통을 대물림 받는 방식으로 획득하였다. 권위를 부여받은 이들을 로마인들은 마이오레스(로마 원로원의 구성원들)라고 불렀다. “다수의 의지와 행위는 실수와 낭패에 노출되어 있으므로 원로원의 증대에 대한 승인”(Arendt, 1969: 123)이 필요하지만 아렌트에 따르면 원로원의 승인이 갖는 권위적 성격은 명령이나 강제가 아닌 단순한 ‘권고’ 수준이었다. 만약 그들이 갖는 권위가 플라톤의 그것처럼 폭력적인 모습을 띄고 있었다면 로마는 전통의 전승과 확대를 지속적으로 이루어나가지 못했을 것이다.

아렌트는 권위가 스스로 가지는 힘에 대해 아래와 같이 얘기한다.

권위는 항상 복종을 요구하기 때문에 권력이나 폭력으로 오인되어 왔다. 그러나 권위는 외부적 강제 수단의 사용을 사전에 배제한다. (역사적으로) 강제력이 사용되는 곳에서는 항상 권위가 제구실을 못했다. 다른 한 편 권위는 설득과도 양립할 수 없다. 설득은 평등을 전제하고 논쟁의 과정을 통해 작용하기 때문이다. 설득의 평등주의적 질서와 위계적인 권위주의적 질서는 항상 대치

로마인들의 경험에 대한 이해를 기초로 하고 있음을 통해 로마적 권위와 교육의 연관성을 탐구하였다.

된다. 권위가 정의되는 곳에서 힘에 의한 강제와 논증에 의한 설득은 정지되어야만 한다(Arendt, 1969: 92-93).

변치않는 ‘진리’ 또는 ‘과거’의 탁월성에 의존하는 형태를 띄게 되면 이것은 이미 ‘권위’가 아니다. 이것에 대한 호소와 설득으로 그 타당성을 입증받게 되는 권위는 이미 ‘권위’가 아님을 스스로 입증하는 것이기 때문이다. 전통이 지속적으로 이어지는 것은 과거에 대한 설득의 형태가 아니라 선조들의 증언을 한세대가 다음 세대로 잇는 가운데, 누군가는 그것을 새롭게 창조하고, 증대시킴으로서 얻어지는 것이다. 그것은 일종의 ‘열려진 확대’라고 말 할 수 있다.

교육도 같은 모습을 가지고 있다. 만약 권위가 강제적이고, 폭력적인 권력의 모습을 가지고 있다면 교육은 과거의 전승과 미래를 향한 확대가 이루어지지 못할 것이다. 전통은 과거로부터 이어지는 탁월한 어떤 것이 다음 세대에게 전해져야한다. 이때 과거에 가장 가까이에 있는 사람은 바로 교사이며, 그것을 확대시킬 수 있는 사람은 바로 다음 세대인 학생이다. 교사의 권위가 아렌트가 말하는 로마적 권위를 통해 재정립된다는 것은 바로 교사와 학생과의 관계가 과거의 전승과 확대의 구도가 된다는 것을 말한다. 반대로 교육에서 권위를 상실했다는 것은 바로 다음 세대에게 ‘탁월한 새로움’을 기대할 수 없다는 것을 의미하게 된다.

교사의 권위를 새롭게 정의하게 된다면 이것은 어떻게 실천으로 이어질 수 있을까? 과거의 확대 즉 새로움의 탄생은 5절에서 기호와의 만남과 초월적 기억의 실행으로 그 개념을 논의하였다. 그리고 “창조적 교육을 가능하게 하는 조건은 무엇인가?” 인가에 대한 답으로 아렌트가 제시하는 교사의 권위에 대한 새로운 정의를 살펴보았다. 이제 이것이 실천되는 방법을 찾아볼 것이다. 교사의 새로운 권위에 대한 실천이야 말로 개념의 새로움

을 벗어나 최종적으로 창조적 교육을 실현을 이루어낼 수 있기 때문이다.

새로운 권위의 실천방식으로 연구자는 네덜란드의 교육철학자 벤더스트라텐의 ‘의도적으로 비의도적인 방법’(an intentionally non-intentionally manner)을 도입하고자 한다. 그는 이 방법을 두 가지로 설명한다 (Vanderstraeten, 2000:18). 첫째, 학생들과 소통하기 전에 교사는 학생들의 저항 가능성을 미리 예견할 필요가 있다. 둘째, 교사는 자신의 교육적 의도 직접적으로 전달하는 대신, 학생 안에 특정한 잠재적 학습이 실현될 수 있는 ‘상황’을 학생에게 제시해야 한다. 학생들은 교사가 제시한 그 상황에 스스로 몰입되었을 때, 직접적이고, 강요적인 교사의 의사소통에 대한 학생들의 저항을 완화시킬 수 있다. 이때 성공을 보장할 수 없지만 학생의 심리적 사건과 교사의 (정답에 대한 객관적 가르침으로서의) 사회적 사건 사이에 모종의 연결이 일어나는 학습 과정을 희망할 수 있다는 것이다. 이것은 교사-학생간의 관계가 직접적으로 이루어지는 것이 아닌 간접적으로 이루어져야 한다는 것을 의미한다.

간접적인 방식의 가르침은 결국 교사가 정답을 가진 채 질문을 던지는 구도에서 벗어나 도전적인 방식의 질문을 던지고, 그것에 대한 학생들의 반응에 대해 연구하는 것이다. 교사 본인이 생각하는 답을 이끌어 내기 위한 가르침은 강요와 직접적인 영역에서 이루어지는 방식이다. 간접적인 방식 즉, 학생들의 다채로운 반응들에 관심을 가지는 것은 학생이 자신의 의식내에서 선택 가능한 항목들을 넘어, 아직 사용되지 않은 가능성들 중에 어떤 것을 택하는가에 대한 관심을 가지는 것이다. 교사는 학생과의 상호관계 속에서 자신의 방향으로만 출구가 열려있다는 생각을 넘어 교사-학생 양방향으로 교육의 가능성이 열려있다는 것을 생각해야 한다. 교사가 던지는 도전적인 질문과 상황은 이것이 학생들의 삶에 어떤 방식으로든 연결될 수 있게 해야한다. 또한 교과시간에 학생에게 주어지는 것들은 학생

들의 관심에 연결되어 학생이 자신의 과거전체(순수기억)를 가지고 자신의 언어로 무엇인가를 할 수 있도록 해야하며, 결국 그것이 새로움의 창조로 이어질 수 있도록 해야한다. 이러한 상호작용은 교사가 자신이 과거와 미래의 연결고리이며, 또한 과거를 미래로 매개하는 역할을 한다는 것을 인지할 때 가능할 것이다. 그리고 이것에 대한 인지는 학생들이 자신에게 요청하는 ‘자유의 목소리’를 허용하여 과거의 확장, 새로움의 창조를 이끌어 내는데 가장 중요한 역할을 하게 될 것이다.

버트란트와 후세이에 따르면 서구 근대 프랑스 교육이론의 가르침의 기술을 가르키는 두가지 용어로 ‘디닥틱’과 ‘페даго지’를 얘기한다(Bertrand & Houssaye, 1999). ‘디닥틱’은 학습의 조건이나 맥락에 대해서는 별로 관심이 없으며, 학생이 특정한 지적 내용의 습득이나 이와 관련된 문제 해결을 어떻게 (인지적으로) 하느냐에 집중적인 관심을 가진다. 반면 ‘페даго지’는 교실상황의 복잡한 상황을 고려하며 교사와 학생간의 관계에 더 초점을 둔다. 페даго지는 단순히 학생들이 더 많은 지식을 획득하는데 초점을 두기보다 ‘지식’의 사회적 측면을 고려하여 지식과 상호작용 하는 학생을 (학생의 사회 문화적 배경을 고려한) 사회적 존재로 대우하려고 한다(Bertrand & Houssaye, 1999: 47). 우리는 ‘디닥틱’을 근대적 교육의 페러다임, ‘페даго지’를 후기 근대적 교육의 페러다임으로 생각해 볼 수 있다. 하지만 현대 교육에서 학생의 학습과정을 전적으로 인지적인 과정으로, 또는 전적으로 사회적 과정으로 보는 것은 편협한 도식적 구분이다. 어쩌면 학생의 학습은 둘의 결합의 중간 지점에서 진행되어야 할 것이다. 그리고 이 중간 지점에서 이루어지는 것이 바로 ‘의도적으로 비의도적인 방식’으로 이루어지는 교사-학생간의 제 3의 상호작용 방식일 것이다.

교사-학생간의 새로운 상호관계는 교육의 새로운 권위의 정립으로부터 출발한다. 이것은 교사가 자신에게만 열려있는 정답의 방향을 양방향으로

열어줌으로서 교과내용을 진리의 보존이 아닌 기호로서 학생에게 제공할 수 있게 한다. 기호로 학생에게 전해지는 교과내용은 학생을 매개로 하여 확장과 새로움의 창조로 연결된다. 이렇게 보았을 때 창의성은 가르쳐 질 수 있는 것이 아니다. 아렌트의 탄생성이 인간의 복수성 속에서 그 모습을 드러낼 수 있는 것 처럼 창의성은 새로운 관계에서부터 생성되는 결과물이 지 그 자체가 하나의 실체로서의 의미를 가지는 것은 아니다.

이제 교사-학생간의 새로운 관계에서 실제 교육적인 프로그램으로 어떻게 발현되고 있는지 알아보자. 교육은 실천이 동반되어야 완성이 될 수 있기 때문에 지금까지의 논의가 현실에서 그 모습을 찾을 수 없다면 단지 이상적인 이론에 불과할 것이다. 들뢰즈의 초월적 경험론을 활용한 현장연구들로 먼저 학생들의 신체활동에 관한 두 가지 연구사례를 살펴 볼 수 있다. 스웨덴의 유아교육을 연구한 올슨⁴⁹⁾(Olsson, 2009)은 아이들이 학교 주변을 뛰어보고 이를 그림으로 표현한 뒤 자발적으로 연극을 만드는 과정을 추적한다. 또 OHP 프로젝터를 활용하여 자동차에 관련된 지식을 가르치고자 했으나 배트맨과 유령을 상상하는 의외의 과정으로 빠져 연극화되는 과

49) 올슨은 들뢰즈의 이론을 통해 새로운 유아교육의 가능성을 제시하였다. 올슨에 따르면 들뢰즈의 배움은 무엇보다 감각 능력이 가장 초보적인 상태의 어린이에게 가장 탁월한 효과를 가져올 수 있다고 말한다. 올슨은 들뢰즈의 수영의 예를 확장하여 아이의 걸음마와 서핑의 예를 든다. 서핑을 배우는 것은 교사의 가르침이 수반되는 반면, 아이의 걸음마는 전적으로 아이가 예측불가능한 상황에서 자신의 몸을 사용하여 배운다. 이때 “걸음을 배운다는 것은 자신의 몸을 다른 신체들이나 힘들과 결합함으로써 움직일 수 있는 몸의 능력이 증가되는 기쁨이다.” 들뢰즈가 말하는 배움의 의미에 대하여 올슨은 학습자가 사물과 부딪히는 다양한 상황 속에서 신체와 정신이 함께 감각 능력을 배양하는 것이라고 말한다. 아이는 이 감각 능력이 매우 민감하기 때문에 잠재적 가능성도 매우 많다. 따라서 올슨은 유아교육의 방향이 아이의 잠재적 감성 능력을 최대화 하는 쪽으로 가야한다고 말한다. (리세룻 마리엣 올슨, 「들뢰즈와 가타리를 통해 유아교육 읽기」, 이연선 외 옮김, 서울: 살림터, 2019, p35.)

정을 관찰한다. 올슨은 이 과정에서 아이들의 즉흥성이 보다 교육적 결과를 가져 올 수 있음을 발견한다. 선생님과 친구들과의 관계, 프로젝트 등이 아이들의 흥미를 불러일으켜 토론을 유발하고 교사들에게 적극적으로 자신들의 의사를 표현하여 교육적 결과물(연극, 감상문 등)을 ‘창조’해내기에 이르게 된다.

페리(Perry, 2013)는 캐나다의 중등학교에서 일년간 즉흥극 프로그램을 시도하였다. 이것의 운영 방법을 살펴보면 먼저 학생들 중 한 명이 연극무대에서 장바구니를 던진다. 다른 학생이 여기에 무엇이 담겨있는지 궁금해하며, 여기에 보이는 한명한명의 즉흥적인 반응을 연극으로 만든다. 이런 방식으로 즉흥극이 확장되어 하나의 작품이 만들어지는 것에 도달한다. 교사인 페리가 보기에 연극은 일종의 ‘교통상황’과 같다. 짜여진 질서가 있긴 하지만 늘 상황에 맞게 바뀌는 것이 연극이라는 것이다. 학생들은 이런 관점에서 즉흥극을 배우고 ‘연기와 진짜 사이’에서 사유가 강제되는 경험을 반복한다. 페리는 들뢰즈의 차이에 대한 철학적 논의가 교육적으로 중요한 의미가 있다고 생각하며 다음과 같이 언급한다. “들뢰즈가 제안한 차이의 생성에 대한 생각, 새로움의 발현에 대한 생각들은 상대적으로 동일성보다 근본적인 실재의 측면을 강조한다. 연령, 젠더, 학술성을 쫓아가는 교실의 교육과정과 평가 속에는 질서와 정합성에 대한 욕망이 숨어있다. 즉흥극은 이런 완고함을 깨는 역할을 한다(Perry, 2013: 105).”는 것이 그의 생각이다.

미국의 유아학교, 중등학교의 즉흥극 사례에서 우리는 하나의 진리를 벗어나 상호작용을 통해 만들어지는 창조적인 교육현장의 실현 가능성을 확인해보았다.

아렌트, 들뢰즈가 우리에게 주는 창의적 교육의 탄생가능성은 우리 교육에서도 다양한 방식으로 나올 수 있을 것이라고 생각한다. 관습을 벗어난

교육활동으로 최근 교육현장에서 이루어지고 있는 자발적인 글쓰기, 교육 연극, 생활과학 및 새로운 공동체를 지향하는 학교교육 등에서 그러한 모습을 찾아볼 수 있다. 앞서 말했듯이 창의성은 그 자체로 실체의 모습을 가지지 않는다. 앞으로 면밀하게 검토해야 하는 이러한 새로운 교육들은 바로 교육체계 안에서 이루어지는 새로운 관계들에서 출발하는 것이다.



VI. 질 들뢰즈의 새로움과 창조의 작동 원리

1. 배치란 무엇인가?

배치란 무엇인가? 그것은 수많은 이중적 조건으로 구성되는 다양체다. 이것은 다양한 특성들-나이, 성, 통치-을 가로질러 연결, 즉 그들간의 관계를 수립한다. 배치의 유일한 단위는 공동기능이다: 그것은 공생이며, 공감이다. 그것은 혈연(filialities)이라기 보다는 동맹(alliances), 합금이며, 유전 또는 세습이 아닌 전염, 유행병, 바람이다(Gilles Deleuze and Claire Parnet, 1996: 84)

들뢰즈와 가타리가 생산한 수많은 개념들 중에 ‘배치’(Assemblage)는 그동안 그들의 저서에서 배치에 대한 할당이 적다는 이유로 그동안 다른 개념에 비해 잘 다루어지지 않았다. 철학적 개념어로서의 위상을 가지게 된 것도 비교적 최근의 일이며, 배치가 갖는 실천적 함의 또한 행위자 네트워크 이론, 스피노자에 대한 현대적 해석, 복잡계 이론 등에서 언급됨에 따라 점차적으로 그 중요성이 부각되었다. 배치는 왜 중요한 것인가? 들뢰즈와 가타리는 배치 개념을 통해 무엇보다 ‘욕망의 배치’를 밝히고자 하였다. 그들은 욕망의 배치를 통해 혁명과 이를 향한 실천의 가능성을 밝히고자 하였다.

다만 연구자는 혁명의 계기, 욕망의 분출지점과 혁명의 작동방식⁵⁰⁾ 보다

50) 질 들뢰즈와 펠리스 카타리는 그들의 첫 번째 공동저작 ‘안티-오이디푸스’에서 우리 내부의 파시즘을 비판하며 ‘권력’의 이해관계를 넘어 활동할 유일한 가능성으로 ‘욕망’을 조명한다. 이 책의 배경이 된 68혁명 이전까지만 해도 권력과 욕망의 문제는 별개로 다루어지곤 했으나, 1968년 5월을 기점으로 권력이란 단순히 강제나 억압의 문제가 아니라는 인식이 형성되기 시작한다. 들뢰즈와 가타리 역시 이러한 흐름에 동참하여 욕망과 권력은 크게 다르지 않다고 하며, 욕망이 현

배치가 가지고 있는 ‘생성’, ‘창발’의 구조에 대해 집중하여 새로움의 탄생을 설명하고자 한다. 그들은 무엇인가 되고자 하는 원천적인 힘인 욕망을 배치로 봄으로서 ‘생성’을 설명할 수 있다고 보았다. 이러한 점은 비단 연구자가 찾는 교육에서의 새로움의 탄생 뿐만이 아니라 최근 사회과학, 교육학, 지리학, 생태학, 미술사 등 다양한 학문 분야에 등장하는 계기가 되고 있다.

다양한 학문 분과와 배치 개념이 함께 할 수 있는 것은 배치가 가지는 창조적 생산 능력 때문이다. 배치는 일정 시간 동안 이질적인 것들이 맺는 계열이다. 이때 배치의 연결 항들은 어떤 것이든 상관없이, 어디에서든 찾을 수 있다. 즉, 배치는 학문적, 언어적, 상상적 영역을 넘나들며 어떤 항과도 연결과 연결 끊기를 실행할 수 있을 뿐 아니라 이들이 실행되는 바탕 자체를 형성한다.

배치를 어디에서든 찾을 수 있다고 배치들이 같은 모습과 양상을 띄고 있는 것은 아니다. 같은 학제나 분야에서 발견한 배치라고 하더라도 각기 다른 강조점을 가지고 있다. 이것은 배치의 항과 배치 사이들의 관계가 어디까지나 왜재적이라는 점에서 가능하다. 배치가 가지는 외부적 관계로 인해 각 항들은 따로 분리되어 자율적으로 존재할 수 있다. 또한 배치에 어떤 것이 관계를 가질 수 있는지, 어떤 항이 지배적일 수 있는지에 대한 특정한 규정이 없기 때문에 배치는 이종적(heterogeneous)일 수 있다. 따라서 배치의 관계적 특징은 생산적이며, 단순히 세계를 재현하는데 그치지 않고 새로운 행위, 표현, 행위자 등을 만들어 낼 수 있다.

재적이고 지배적인 위치로 배치를 달리할 경우 얼마든지 권력의 개념이 부여될 수 있다고 말한다. 즉 권력에 선행하는 질료로서의 욕망이 그 자신의 역량을 통해 내부로부터의 생산을 거듭하면서 혁명을 추동해낼지, 아니면 다시 권력의 지배 관계에 포획당할지는 그가 어떠한 배치를 가질지에 따라 결정된다는 것이다 (이누리, 2021: 1)

각기 다른 학문 분과에서 배치 개념을 사용할 때는 공통적인 방향성을 가지고 있다. 대부분 배치를 실천에 기반한 이중적이며, 창발적인 것으로 재정의하는 의도를 가지고 있다(McFarlane, C., 2009: 561). 한마디로 기존의 사회과학적 방법론과 달리 현상의 이질적 요소들 사이에 맺어지는 상호관계의 역동적 특성에 초점을 맞추고 있다. 따라서 배치는 개방형 시스템의 상호작용에서 생성되는 현상의 창발 그리고 일종의 돌연변이라고 할 수 있다.

배치의 이러한 특징들로 인해 마커스와 사카는 배치 이론이 현대 사회학이 내세우는 전통적 도식에 대한 대안이자 해독제의 기능을 한다고 평가한다. 마커스와 사카는 배치가 미학과 구조공학에서 쓰이는 ‘혼합’의 의미를 잘 보여주는 개념이라고 말한다. 미학과 구조공학, 지리학 분야에서는 유독 ‘콜라주(collage)’와 ‘아상블라주(assemblage)’의 혼용이 쓰이는데 전자는 단순한 병렬을 의미한다는 점에서 관계 항들의 상호작용에 초점을 두는 배치 개념과 구별된다. 이에 마카스와 사카는 배치 개념이 미학적 구성 요소들과 그들간의 관계 변화를 적합하게 분석하기 위한 상상력의 토대를 확립하고 있다고 말한다(Marcus GE & Sska E, 2006: 104).

창조적 생성의 힘, 다양한 분과 학문에서의 쓰임, 현대 사회학의 대안 등 배치개념이 만들어내는 다양한 모습을 통해 이 개념은 처음 이것이 사용되었을때와 완전히 다른 위상을 가지고 있다. 따라서 우리는 배치가 이러한 특징들을 어떻게 만들 수 있는지 정확하게 살피기 위해 배치가 무엇인지에 대해 좀더 구체적으로 알아보도록 하겠다.

위의 ‘배치란 무엇인가?’ 대한 인용문에서 나타나듯이 들뢰즈와 가타리는 배치에 대한 정확한 개념 정의를 내리기보다 여러 가지 비유를 통해 설명을 시도한다. 인용문에서 제시된 혈연-동맹, 유전, 세습-전염, 유행병과 같은 비유들 역시 대립을 이루는 것처럼 보이지만 유사해 보이기도 한다. 들

뢰즈가 배치 개념을 설명하기 위해 제시한 ‘Agencement(아장스망)’의 사전적 정의는 배치, 배열, 맞춤 또는 고정 의 뜻을 가지고 있다. 이 또한 사용의 범위가 넓기 때문에 그 의미를 정확히 파악하기 힘들다. 일상적인 의미에서 아장스망은 상점의 물건을 진열할 때, 기계 또는 신체라는 하나의 전체를 이루는 둘 이상의 부품들을 배열하고 고정하고 맞춰 붙일 때 사용한다⁵¹⁾.

사전적 의미 그리고 일상적 의미들을 고려했을 때, 아장스망이 전체를 이루는 부분들의 연결 또는 관계라는 의미가 있다고 해서, 기존의 관계적 도식에 따라 전체의 우위성을 높이고 부분들의 자립성이 약화되는 종속적 관계를 가지는 것은 아니다. 즉 배치 개념이 가지는 관계는 ‘전체 없는 부분은 없다’는 식의 종속적 관계가 아니다. 오히려 우리는 위의 인용문에서 ‘이종적 조건으로 구성되는 다양체’라는 표현에 주목해야 한다. 이 문구를 통해 이종적이고 이질적인 부분들이 배치에 접속하고 끊기를 반복하면서 배치와 그로 인한 관계가 안정적인 상태가 머물지 않고 끊임없이 생성을 한다는 것을 알 수 있다.

따라서 배치의 개념에 대한 좀 더 정확한 접근을 위해서는 배치가 가지는 관계성 대한 질문을 던지는 것이 필요하다. 마누엘 데란다는 이에 대해

51)마커스와 사카는 배치 개념의 용례가 매우 다양하면서 모호하다고 지적한다. 배치는 근·현대의 사회문화에 대한 주관적인 인지 및경험 상태를 가르키거나, 객관적 관계, 물질적·구조적 형성, 새로운 사회적 조건에 의해 만들어진 산물, 다양한 장소와 사물간의 관계 구성 등 너무나 다양한 의미를 함축한다는 것이다(Marcus GE & Sska E, 2006: 102). 또한 배치개념에 대한 후대의 연구들 가운데 정작 배치개념이 들뢰즈와 가타리의 글에서 어떻게 기능하는지에 대한 분석은 매우 적다고 비판하기도 한다(Marcus GE & Sska E, 2006: 103). 실제로 들뢰즈와 가타리의 공동저작들 중에서 배치에 대한 서술은 그들의 철학을 설명하는 개념들 즉, ‘리즘’, ‘강도’, ‘영토화’, ‘탈영토화’, ‘기관없는 신체’, ‘되기’ 등과 비교할 때 매우 적은 수준이다.

‘외부적 관계’라는 개념을 제시함으로써 배치의 특징을 말한다. 외부적 관계는 위의 인용문에서 나오는 ‘혈연-동맹’의 대조를 통해 쉽게 이해할 수 있다. 부모-자식, 형제, 자매사이의 혈연관계는 이것 자체가 하나의 정체성을 구성하게 된다. 유전적으로 아들이나 딸과 관련이 있어야 부모가 될 수 있고, 반대로 부모의 역할, 자식의 역할에 의해 발생하는 고정된 정체성이 있을 수 밖에 없다. 데란다는 이렇게 그 자체가 정체성을 만들어 내는 관계를 ‘내부적 관계’라고 말한다. 그리고 내부적 관계로 인해 이질성이 인정받지 못하는 상황을 피하기 위해 데란다는 ‘외부적 관계’라는 개념을 도입한다. 혈연관계와 달리 동맹 관계는 집단들의 외연만을 연결하는 관계이다. 따라서 서로 영향을 주고 받을 수 있지만 그 영향이 정체성으로 이어지지 않는다. 연대와 동맹에는 언제나 헤어짐을 전제하고 있기 때문에 외연적 관계에서는 어떤 의미가 정체성으로 고정되는 순간에도 항들은 움직임을 멈추지 않으며 결국에는 헤어지고 만다. 즉, 외부적 관계는 일종의 연결고리로 작용하면서도 한편으로는 정체성을 비롯하여 고정된 관계 항들 자체를 구성하지 않는 관계를 의미한다. 따라서 배치가 외부적 관계를 맺는 한, 배치의 항들은 적극적인 연결을 통해 어떤 고정된 정체성을 만들어내지 않는다.

외부적 관계에서는 전체에서 떨어져 나온 부분들이 자율적이고 독립적으로 존재할 수 있다. 들뢰즈 역시 “관계들은 그 항들에 외부적”(Gilles Deleuze and Claire Parnet, 1996: 69)이라고 말한다. 즉 사물들이 어떤 본질이나 기원에 근거하지 않는다는 의미에서 내부적 관계가 이루고 있는 전체와 부분의 도식에서 벗어나고자 하는 것이다. 외부적 관계를 맺는 항들은 어떤 전체에 접속을 했다가 그 접속을 끊고 다시 다른 전체에 접속하는 것이 가능하다. 마틴 필러는 데란다가 말하는 외부적 관계를 인정하며, 배치와 배치가 이루는 관계에 대해 다음과 같이 말한다.

배치는 새로운 전체를 형성하기 위해 함께 모인 다양한 개체들의 배열이다. 이때 중요한 점은 들뢰즈에게 배치는 ‘외부적 관계’로 구성된다는 점이다. 여기에는 두 가지 함의가 있다. 첫째, 이 관계는 대상들(인간, 물체 등)이 그들 간 관계로부터 자율성을 가진다는 것을 의미한다. 둘째, 구성 부분들의 특성이 전체를 구성하는 관계를 설명하지 않는다(Martin Muller, 2015: 28)

그는 이러한 외부적 관계로 인해 배치가 생산적이며, 이중적일 있다고 말한다. 즉, 배치에 어떤 것이 관계를 이룰 수 있는지, 배치를 이루는 것 가운데 지배적인 항들이 무엇인지에 대한 규정이 없다는 점에서 배치는 이중적이다. 그리고 한편으로 단순히 세계를 재현하는데 그치지 않고 새로운 조직, 행위, 행위자, 실체 등을 생산한다는 점에서 생산적이다. 지금까지의 논의를 종합했을 때 배치는 한마디로 ‘공시적 차원에서의 계열들’(이진경, 2022: 57-59)이라고 정의 내릴 수 있다. 즉 배치는 이질적인 사물 또는 사태가 다른 것과 연결되어 어떤 의미를 만들어낼 때 형성되는 상태라고 할 수 있다. 이런 의미에서 들뢰즈와 가타리는 모든 것을 배치로 파악할 수 있다고 말한다.

들뢰즈와 가타리는 배치가 ‘기계적 배치’⁵²⁾와 ‘언표행위의 배치’ 두 가지로 나누어진다고 말한다. 기계적 배치는 물질적 기계를 향으로 취하는 배치이며, 언표행위의 배치는 기호, 규칙, 언표행위 등으로 이루어진 배치이다. 이때 기계적 배치와 언표행위의 배치가 분리되어 별개로 이루어진 것

52) 들뢰즈와 가타리는 모든 주체의 움직임에 틀을 씌우는 라캉의 ‘구조’ 개념에 대항하여, 구조라고 하는 것은 사실상 다양한 부품들이 조립되어서 작동하는 ‘기계’라고 말한다. 정신적인 것과 무의식 또한 마찬가지로 구조에 묶인 채 움직이는 것이 아니라 다양한 방향에서 다양한 것들과의 접촉하면서 작동한다는 의미에서 들뢰즈와 가타리는 ‘기계적’이라는 표현을 사용한다(철학사전편찬위원회, 2012: 128)

이러기 보다 동일한 배치를 구성하는 양면에 가까운 것이다. 예를 들어 학교라는 배치에서 기계적 배치의 측면은 교실, 교탁, 칠판 등의 물질적 향으로 이루어진다면, 언표행위의 배치는 ‘선생님’, ‘학생’ 이라는 호칭, 교칙, 커리큘럼 등의 향으로 이루어져 있는 것이다. 이때 각각의 향들이 연결(접속)과 끊기를 반복하는 동안 배치는 덩치가 더 커질 수도 있고, 반대로 작은 배치의 조각들로 쪼개질 수도 있다. 학교라는 배치를 중심으로 어떤 학생의 작은 행동은 교실안에서 이루어지는 배치가 될 수 있지만 한편으로 그 국가에서 시행하는 교육 시스템과도 접속하여 배치를 이루는 것도 가능하다. 따라서 배치는 ‘구조’, ‘체계’, ‘형식’, ‘과정’ 등의 개념보다 더 넓은 개념이라고 할 수 있다. 즉 들뢰즈와 가타리는 배치 개념을 통해 연결된 전체뿐만 아니라, 각각의 향들이 작동하는 과정도 포착하려 했다는 것을 알 수 있다.

배치를 작동시키는 것은 무엇인가? 이 질문은 배치가 이루어 질 수 있는 그 가장 밑바닥에 있는 동력이 무엇인가에 대한 답변을 찾는 것이다. 들뢰즈와 가타리는 이것에 대한 답변으로 ‘욕망’을 말한다. 다만 그들이 주목하였던 것은 기존의 정신분석학의 도식에서 말하는 ‘결핍으로서의 욕망’⁵³⁾과

53) 들뢰즈와 가타리는 욕망에 대한 세가지 오해가 있다고 말한다. 첫째, 욕망이 결핍에 관련된다는 오해, 둘째, 욕망을 자연발생적 실재라고 여기는 오해, 셋째, 욕망이 쾌락과 관련된다는 오해이다. 이러한 오해를 불러온 것은 바로 정신분석학이다. 들뢰즈와 가타리는 만약 정신분석학이 설명하는 대로 자연적인 본능에 의해 결핍을 좇는 것이 욕망이라면, 이것은 욕망의 모든 활동에 주체를 전제하고 있는 것과 다름 없는 것이라고 지적한다. 그들이 보기에, 주체가 항상 전제되어 있는 욕망에서는 아무것도 생성될 수 없다. 왜냐하면 욕망이 주체-대상의 도식에서 항상 대상의 위치에 간혀 버리기 때문이다(Deleuze&Guattari, 1972: 62). 들뢰즈는 욕망이 배치를 통해 실현되는 것이라고 말한다. ‘욕망은 이질적인 배치가 기능하는 것으로 구조나 기원과 달리 과정이며, 주체가 아닌 ‘이것임’이라는 개별성 자체, 즉 환원 불가능한 특이성이다. 욕망은 또한 사물이나 사람이 아닌 사건이다’(Deleuze&Guattari, 1972:: 119)

완전히 다른 ‘생산으로서의 욕망’이다. 들뢰즈와 가타리가 말하는 욕망은 자신의 내부로부터 ‘하고자 함’을 찾아내는 것이다. 들뢰즈와 가타리는 욕망이 아주 단순하다며 다음과 같이 정의한다.

자다는 욕망입니다. 산책하다도 욕망이고요, 음악을 듣다, 아니면 음악을 연주하다, 아니면 글을 쓰다, 이 모두가 욕망입니다. 어느 봄과 겨울도 욕망이지요. 노년 역시 욕망입니다. 심지어 죽음도. 욕망은 해석할 필요가 전혀없고 단지 경험하기만 하면 됩니다(Deleuze&Parnet, 1996: 173)

즉 욕망은 어떤 행동이나 활동을하고자 하며, 그것을 지속하려는 의지로서, 어떤 활동을 하기 위해 만나고 접속하는 것이며, 그러한 활동을 통해 무언가를 생산하는 것이다. 들뢰즈와 가타리는 여러 갈래의 탈출구를 찾아 작동하는 욕망을 ‘욕망하는 기계’라고 부른다. 그들이 욕망을 기계로 파악한 이유는 기계는 유기체적 신체와 달리 분리와 결합이 자유롭고, 다른 기계와의 연결과 접속을 거듭하며 질적으로 다른 흐름을 만들어 내기 때문이다.

욕망은 기계이며, 기계들의 종합이며, 기계적 배치로서 욕망하는 기계이다. 욕망의 질서는 곧 생산의 질서이며, 모든 생산은 욕망하는 생산이면서 동시에 사회적 생산이다(Deleuze&Guattari, 1972: 352).

욕망하는 기계의 생산활동은 기존의 언어적 코드보다 더 큰 범주인 배치라는 양식을 통해서만 포착할 수 있다. 기계는 또 다른 기계들 간의 연결 및 접속의 과정 가운데 생산하기 때문이다. 즉 욕망은 주체 바깥에서 내재적 힘을 가진다. 들뢰즈와 가타리는 욕망하는 기계의 배치, 그것의 생산성에 대해 다음과 같이 말한다.

오로지 배치되거나 기계적인 욕망만이 있을뿐……어떤 규정된 배치 바깥의 욕망을 파악하거나 납득할 수는 없는 것입니다.……여러 형태의 조직들, 여러 주체의 형성들은 욕망을 ‘무력하게 만듭니다’. 왜냐하면 그러한 것들은 욕망을 법에 복종시키고, 걸뿔을 욕망에 끌어들이기 때문이죠……반면에 모든 배치는 욕망을 가능하게 만드는 면, 욕망을 가능하게 만들면서 욕망을 실행하는 면을 구축하면서 욕망을 나타내고 일으킵니다(Deleuze & Parnet, 1996: 174).

무엇인가 되고자 하는 욕망 그 자체는 사실 추상적이다. 하지만 우리가 사는 현실은 끝없이 많은 배치들로 구성되어 있다. 따라서 욕망은 배치의 바깥에 존재하지 않으며, 우리는 배치를 거치지 않고서는 욕망을 파악할 수 없다. 한마디로 배치는 욕망을 가능하게 하는 존재 조건이면서, 욕망의 실행까지도 담당하는 것이다.

2. 탈영토화는 어떻게 작동하는 것인가?

배치를 우리가 찾는 새로움의 탄생과 관련하여 다시 정리하게 되면 이렇게 질문을 만들 수 있을 것이다. 욕망의 배치가 어떻게 이루어질 때 새로움이 나타날 수 있는 것인가?⁵⁴⁾ 들뢰즈와 가타리는 배치를 설명하면서 대립개념을 사용한다. ‘나무-리즘’, ‘흙 패임-매끈함’ 그리고 ‘지층-배치’ 등이 여기에 해당된다. 이때 배치의 경우 ‘지층(strate)’과 대조를 이루고 있다. 다만 들뢰즈는 이러한 대조가 이분법을 상정하지만 이 개념들이 서로 분리

54) 들뢰즈는 혁명을 사유하고 실천하기 위한 욕망의 배치를 알아내기 위해 다음 저서인 ‘천개의 고원’에서 ‘배치’에 대한 연구를 하게 된다. 연구자의 경우 앞서 말했다시피 혁명적 사유와 실천이 아닌 새로움의 탄생에 초점을 맞추고 배치에 대한 논의를 진행하고자 한다.

된 채 존재하는 것이 아니라 같은 존재의 다른 면이라고 말한다. 즉 배치는 지층과 다르지만 지층들 사이에 존재하며 지층과 같은 면을 맞대고 있는 것이다.

그렇다면 지층은 무엇인가? 지층은 다양한 형식, 코드, 환경을 나타낸다. 지층은 다양한 양태로 나타나지만 “아무리 다양한 조직과 전개를 갖는다 하더라도 모든 지층은 조성의 통일성을 갖고 있다”(Deleuze&Guattari, 1980: 958). 즉 지층의 다양성은 배치가 만들어내는 이질적인 차이와는 구분이 되는 것이며, 지층의 양태가 아무리 다양한 양태를 갖더라도 배치가 만드는 차이를 가질 수는 없다.

배치는 지층과 다르게 코드나 영토의 지대에서 벗어난 채 작동한다. 물론 배치 또한 지층들 사이에 존재하기 때문에(지층들 속에서 만들어지기 때문에) 모든 배치는 일차적으로 영토적이라고 할 수 있다. 들뢰즈와 가타리는 이런 의미에서 배치를 감싸고 있는 영토성을 발견해야 한다고 말한다. 영토화는 배치를 만들어내는 사물들의 질서이다. 이러한 질서는 두 개의 선분을 따라 작동된다. 여기서 두 선분이란 ‘내용’과 ‘표현’의 선분이다. 내용은 물질 형태인데 인간과 비인간의 신체, 행동 및 반응의 배치가 여기에 포함된다. 그리고 표현은 형태가 없는 것인 발음, 언표 등이 해당된다. 예컨대 푸코가 ‘광기의 역사’에서 제시한 병원이나 감옥이 실제 장치들로서 물질적 내용이라면, 의학이나 범죄학 등의 지식체계 및 담론들은 무형의 표현에 해당된다고 볼 수 있다(Deleuze&Guattari, 1980: 69). 이처럼 배치가 내용과 표현이라는 구분에 종속되어 안정된 정체성, 고유성을 가진 영토에 속해 있을 때, 배치는 지층과 같은 면을 공유하게 된다. 그러나 배치가 곧 지층으로 환원되는 것은 아니다. 배치는 내용-표현의 축에서 고정되어 있지 않고, 배치를 가로지르고 탈취하는 탈영토화의 운동을 거듭하고 있기 때문이다. 따라서 내용과 표현을 포함하는 영토성은 배치의 한 면일

뿐이며 또 다른 면은 탈영토화의 선으로 구성된다. 들뢰즈와 가타리는 내용-표현의 수평적 축과 영토성-탈영토화 라는 수직적 축의 구성 그리고 배치의 움직임에 대해 아래와 같이 말한다.

우리는 이로부터 배치의 본성에 관해서 일반적인 결론을 도출할 수 있다. 첫 번째 축인 수평축에서 보면 배치는 두 개의 선분을 포함하는데, 하나는 내용의 선분이고 다른 하나는 표현의 선분이다.……그런데 수직축에 따르면, 한편으로 배치는 자신을 안정화시키는 영토화의 측면들 또는 재영토화된 측면들을 갖고 있고, 다른 한편으로는 자신을 실어 나르는 탈영토화의 침점을 갖고 있다(Deleuze&Guattari, 1980: 112).

배치가 어떤 운동, 어떤 도약을 통해서 지층 밖으로 탈출 할 수 있는지 물었을 때, 그 답은 ‘탈영토화’에서 찾을 수 있다. 탈영토화는 말그대로 영토를 벗어나는 운동을 의미한다. 영토는 자신을 둘러싼 다른 배치들에게 개방되어 있기 때문에 들뢰즈와 가타리는 탈영토화가 단독으로 작동할 수 없다고 말한다. 즉 탈영토화에는 최소한 두 개의 항이 요구된다. 그리고 둘 이상의 항들 각각은 다른 항위에서 재영토화 된다. 여러 개의 항들이 뒤섞이고 각각의 항들이 가지는 다른 운동 속도가 교차되면서, 탈영토화는 다양한 형태에 동시에 접속하고 움직일 수 있다. 따라서 다양한 형태의 탈영토화 움직임은 어디로든 향할 수 있고 무엇이든 될 수 있다. 또한 언제든지 재영토화를 통해 탈영토화의 움직임은 차단될 수 있다. 다시말해 탈영토화는 떠나고자 하는 영토성과 자신과 정반대의 움직임인 재영토화와 분리될 수 없다. 재영토화는 새로운 구성 요소에 진입함으로써 새로운 배치를 구성하는 과정이다. 이때 재영토화를 그 이전의 영토로 다시 되돌아가는 것으로 혼동해서는 안된다. 들뢰즈와 가타리는 재영토화에 대해 “근원적 작용으로서의 재영토화는 영토로의 회귀를 표현하는 것이 아니라 탈영토화

자체에 내재하는 미분적 관계들, 탈주선에 내재하는 이러한 다양체를 표현”(Deleuze&Guattari, 1980: 968) 한다고 말한다.

탈영토화는 영토로부터 빠져나오기 위해 다른 배치와의 끊임없는 연결과 접속을 시도한다. 배치를 가로지르며 탈영토화를 시도하는 탈주선들은 매우 다양하기 때문이다. 들뢰즈와 가타리는 탈영토화가 가능한 유일한 곳, 즉 탈주선들의 흐름이 가장 자유로워 지는 곳으로 추상적 공간을 상정한다. 이곳에서 탈영토화를 이끄는 탈영토화의 침점인 ‘추상기계’에 대해 다음과 같이 말한다.

추상기계들은 구체적 배치들 속에서 작동한다. 추상기계들은 탈코드화와 탈영토화의 침점들에 의해 정의된다. 추상기계들은 이 침점들을 그린다. 또한 추상기계들은 영토적 배치를 다른 사물 위에, 다른 유형의 배치들 위에 분자적인 것 위에, 우주적인 것 위에 열어 놓으며, 생성들을 구성한다. 따라서 추상기계들은 항상 독자적이며 내재적이다. 지층들에서, 그리고 다른 측면에서 고려된 배치들에서 일어나는 것과는 반대로 추상기계들은 형식들과 실체를 알지 못한다. 바로 이 점에서 추상기계들은 추상적인데, 또한 이것이 바로 엄밀한 의미에서 기계 개념이기도 하다(Deleuze&Guattari, 1980: 971).

위 인용문에 따르면, 추상기계는 형식과 실체들을 갖지 않은 채 배치의 여러 차원에서 다양한 자유 상태를 추구한다. 추상기계는 형식도 실체도 갖지 않기 때문에 이들의 운동은 어떤 것도 될 수 있지만 아직 아무것도 아닌 상태에 도달하는 운동이라고 볼 수 있다. 앞서 들뢰즈와 가타리의 욕망 개념에 대해 살펴볼 때 주체가 가지는 어떤 구조에도 얽매이지 않고 자유롭게 외부의 배치와 접속을 이루어 낸다는 의미에서 욕망에 비인격적인 특징을 가진 기계 개념을 도입하였다. 마찬가지로 추상기계는 욕망하는 기계가 갖는 비인격적인 속성을 가장 잘 실현하고 있는 엄밀한 의미에서의

기계라고 할 수 있다. 추상기계는 형식과 실체를 가지고 있지 않다는 점에서 구체적이지 않지만, 구체적인 배치들 속에서 작동한다는 점에서 실재적이며, 실현되지 않았지만 ‘지금, 여기’에 있는 현실적인 것이다. 한마디로 ‘배치의 잠재성이 곧 추상기계’이다. 또한 구체적인 배치들은 각각에 해당하는 ‘추상기계들의 현실화’이다. 추상기계의 이러한 특징들은 자기 자신을 벗어나서 영토적 배치를 다른 배치위에 개방시킬 수 있게 한다.

그렇다면 추상기계는 어떻게 ‘탈영화의 침점들(*pointes de déterritorialisation*)을 그려나갈 수 있을까? 우선 탈영토화의 침점들은 기존의 배치가 가지고 있는 규칙이었던 기호 체계와 실천 체계의 경계를 흐릿하게 만들고 새로운 규정을 만드는 추상기계의 행동 양식으로 이해할 수 있다. 즉, 탈영토화가 일어나는 바로 그 변형의 지점이다. 들뢰즈와 가타리는 배치에 영토성을 부여하는 내용-표현의 선분이 추상기계를 통해 탈영토화의 침점에 가까워질수록 변화의 가능성 즉 탈영토화의 가능성이 커진다고 한다. 형식도 실체도 없는 추상기계의 움직임으로 인해 내용과 표현의 선분은 형식화 되지 않은 질료들로 이행하게 되기 때문이다. 이렇게 고정된 형식으로부터 자유로워진 내용-표현의 선분은 완전히 재창조가 되어 탈영토화가 실현된다.

추상기계는 탈코드화 및 탈영토화의 침점들을 작동시켜 탈영토화를 일으키면서 어떠한 공간적, 시간적 방향도 갖지 않은 채 소용돌이치듯이 운동한다. 따라서 들뢰즈와 가타리는 추상기계의 운동이야말로 진정한 생성이라고 보았다. 그들은 추상기계와 배치의 관계를 강조하며 이렇게 말한다. “가장 중요한 문제는 다음과 같은 것이다. 특정한 기계적 배치가 주어졌을 때, 추상기계와 실행의 관계는 무엇인가?”(Deleuze&Guattari, 1980: 971). 들뢰즈는 구체적 배치는 항상 추상기계를 작동시키고 있고, 추상기계는 구체적 배치를 통해서만 존재한다고 설명하지만 그렇다고 이 두 개의

개념이 구별되지 않는 것은 아니다. 배치는 탈영토화의 침점을 가지면서 동시에 영토성을 띄고 있기 때문이다. 따라서 들뢰즈와 가타리는 배치와 추상기계의 밀접한 정도를 말해줄 수 있는 변인들에 주목해야한다고 말한다. 그들은 “배치는 기계를 실현하는 방식에 따라 잠재성과 창조성을 고려하는 계수들에 의해 변용된다”(Deleuze&Guattari, 1980: 974)고 말하며 배치의 잠재성과 창조성에 관계되는 양적 계수와 질적 계수에 대해 설명한다. 배치의 양적 계수와 관련하여 배치를 지나는 선이 많을수록 그래서 연결점속의 수가 많아질수록 추상기계가 실행될 수 있으며, 질적 계수와 관련하여 배치가 자신의 모습을 바꿀 수 있는 역량을 더 많이 발휘할수록 추상기계가 실행될 수 있다고 설명한다.

들뢰즈와 가타리는 배치가 가지는 생성, 즉 탈영토화를 말하기 위해 추상기계의 실행이 필요하다고 얘기하지만 정작 배치의 계수에 대해서는 짧은 설명만을 제공하고 있다. 다만 분명한 점은 배치들이 추상 기계의 실행에 얼마나 가까이 있는지를 구체적 눈금으로 확인하기 어렵다는 것이다. 이에 대해 데란다는 배치들의 계수를 ‘매개변수’(parameter)라는 개념을 도입하여 파악하고자 한다. 매개변수는 어떤 대상에 영향을 미치는 환경적 요소이다. 대상을 둘러싼 환경으로서 매개변수는 기본적으로 바뀌지 않는 상수의 역할을 하지만, 결정적인 지점에 다다르게 되면 양적으로든 질적으로든 변할 수 있는 상수가 된다. 데란다는 매개변수의 이중적 변화 상태에 대해 배치가 그와 대립되는 지층으로부터 탈영토화 운동을 하는 것처럼 만약 하나의 개념이 반대의 개념으로 변화할 수 있다면, 이들 개념은 두 개의 다른 범주 모두에 존재할 수 있는 매개변수로 대체될 수 있다고 설명한다. 데란다는 이러한 매개변수를 통해 다양한 층위의 사회집단을 고정된 실체로 파악하는 대신, 변화속에서 그리고 유동적 범위속에서 분석할 수 있다고 말한다. 즉 매개변수는 존재의 변화 순간을 포착하는 일종의 도구

인 셈이다.

위에서 논의한 바와 같이 배치가 추상기계의 실행으로 탈영토화로 변화되는 순간을 구체적인 눈금으로 파악하는 것은 매우 어려운 일이다. 하지만 데란다가 제시하는 매개변수가 탈영토화를 파악하는 분석의 도구로 사용할 수 있는 것은 지층과 배치 사이의 변화 양상을 어떤 실체로서 파악하는 것이 아니라 ‘국면’(phase)으로서 파악하기 때문이다.

변수⁵⁵(variable)는 연구 대상이 자유롭게 변할 수 있는 상이한 방식들(자유도)을 명시하는데 비해, 매개변수(parameter)는 그 대상에 영향을 미치는 환경적 요소를 명시한다. 예컨대 온도는 수역의 내부 온도인 변수일 뿐만 아니라, 물 주변 환경의 온도를 수량화 하는 매개변수일 수도 있다. 매개변수는 일반적으로 반복가능한 상황에서 대상을 연구하는 연구실에서는 상수이지만, 연구 대상의 급격한 변화를 야기하면서 변할 수도 있다. 온도 같은 매개변수의 많은 수치들에서는 단지 양적 변화만이 생기는 반면, 결정적인 지점에 이르면 물은 자동적으로 급격히 액체에서 기체 형태로 변형되면서 질적으로 변화할 것이다(Manuel DeLanda, 2020: 22-23).

매개변수는 상수만의 의미를 가지지 않는다. 어떤 결정적 지점에 다르면 변할 수 있는 상수가 되는 것이다. 왜냐하면 매개변수는 실험의 변인들을 통제하는 환경으로만 머물지 않고 양적 변화와 질적 변화를 모두 수행할 수 있는 변화의 역량을 가지기 때문이다. 물의 온도가 높아지면 액체가 기체로 변화하는 국면의 전환이 일어나듯이 추상기계의 실행으로 탈영토화의 움직임이 시작되면 영토적 배치로부터 탈출하여 새로운 국면을 마주치

55)매개변수라는 용어는 원래 과학 실험 현장에서 자주 쓰이는 용어이다. 데란다는 매개변수를 표현하기 위해 ‘parameter’라는 영어단어를 사용하는데 이것은 일반적인 변수를 의미하는 ‘variable’이라는 용어와 구분된다.

게 되는 것이다. 즉 데란다는 매개변수를 통해 배치가 변화하는 순간, 즉 탈영토화 되는 순간을 포착하는 과정에서 변화의 국면을 이끄는 양적이고 질적인 계수(강도)를 보다 구체적으로 알 수 있다고 말하는 것이다. 즉 매개변수는 결국 하나의 국면이 다른 국면으로 넘어가는 지점에서의 강도적 표시점을 제시하는 것이라고 말할 수 있다.

데란다는 매개변수가 수량화 할 수 하나의 예시로 현대의 종교 갈등을 제시한다. 종교 갈등의 경우 민족적·역사적·지리적으로 같은 배경을 공유하고 있는 두 집단 사이에서 발생한다. 종교 갈등이 있는 두 집단은 공유하고 있는 부분이 많지만 각 집단 간의 동질화 정도가 매우 강하기 때문에 서로 대립할 수 밖에 없다. 집단의 정체성은 그들을 하나로 묶는 동질화된 요소들만이 중요하며 여기에 포함되지 않는 요소들은 외부의 것으로 규정된다. 이때 갈등관계에 있는 외부의 요소를 수행하는 자는 내부의 정체성을 위협하는 자로 간주되어 감시와 처벌을 받게 된다. 그리고 집단의 정체성은 이 감시와 처벌을 통해 더욱 강하게 이루어진다. 이처럼 집단간의 경계 및 갈등이라는 매개변수가 심화될수록 영토화의 경계는 증가되지만, 반대로 유대감과 정체성이라는 매개변수의 강도가 약해질수록 탈영토화의 경향은 강해진다. 따라서 집단간의 상호작용과 그로 인해 발생하는 연대감, 신뢰의 표현들은 배치의 영토화와 탈영토화를 판별하는 중요한 매개변수라고 할 수 있다. 종교갈등의 사례에서 나타나는 것처럼 매개변수는 영토화와 탈영토화 사이에서 손잡이 역할을 하고 있다고 볼 수 있다. 왜냐하면 매개변수는 배치의 구성 요소가 동질화되거나 균질화되는 과정에서 대립쌍을 나누는 경계가 얼마나 공고해지는지 그 정도를 측정할 수 있기 때문이다.

데란다는 매개변수를 통해 무엇을 말하고자 하는가? 사실 매개변수 개념은 그 자체로 새로운 개념이라기 보다, 들뢰즈와 가타리가 제시한 분석틀

을 좀더 촘촘하게 만들고자 하는 이론적 시도에 가까운 것이다. 다만 그의 작업은 배치의 운동으로부터 ‘탈영토화의 침점’을 적극적으로 사유한다는 점에서 들뢰즈와 가타리의 기획을 이어나가고 있다. 특히 데란다가 제시하는 ‘매개변수’ 개념은 추상기계가 움직이는 탈영토화의 공간이 실재하지 않는 허구의 개념이 아니라 실질적으로 일어나는 실천의 영역에 해당한다는 것을 보여주고 있다.

3. 배치들은 어떻게 조직되는가? 좋은 배치란 무엇인가?

탈영토화가 일어날 수 있는 조건, 즉 추상기계의 실행이 이루어지기 위한 계수와 그것의 흐름을 파악하기 위한 매개변수를 논의하였지만 결국 탈영토화가 실제 일어나기 위한 가장 근본적인 조건은 일단 하나의 배치가 다른 배치와의 연결과 접속이 이루어져야 한다는 것이다. 즉 탈영토화의 실천으로의 이행이 현실적으로 일어나기 위해서는 ‘마주침을 조직하고자 하는 노력’(Gilles Deleuze, 2001: 353) 이 가장 중요하다. 이런 의미에서 데란다는 들뢰즈와 가타리의 배치론에 대해 “사회적 존재들이 구조나 관계 외부에서도 변화를 거둬낼 수 있다는 가능성을 발견하고자 하는 이론”이며, 이것을 “잠재적 상태로 남겨두지 않고 배치가 가진 변용적 역량을 실천의 영역으로 옮기는 노력”이 지속적으로 이루어져야 한다고 말한다 (Manuel DeLanda, 2020: 20).

들뢰즈는 배치들간의 접속 특히 탈영토화를 일으키는 좋은 만남에 대해 스피노자의 양태, 변용, 다양체와 같은 다양한 개념을 사용하여 설명한다. 들뢰즈가 스피노자를 내세우며 우선적으로 말하는 것은 양태들에 대해 독립적인 것으로서의 유일 실체가 아닌, 다수의 양태들의 변용이 이루어지는 공간인 ‘양태적 구도’(Deleuze, 1970:164)이다. 양태적 구도는 다수인 양태들

이 ‘경험’을 통해, 끊임없이 ‘좋은 결합’을 추구하는 경험론적인 장이라고 할 수 있다. 이 양태, 즉 개별자는 다른 양태들(개별자들)에 대해 독립적인 실체 또는 주체로 다루어지지 않는다.

신체는 다른 신체들을 변용시키고 다른 신체들에 의해서 변용된다. 한 신체를 그 개별성 속에서 정의하는 것은 또한 이 변용시키고 변용될 수 있는 힘(pouvoir)이다(Deleuze, 1970:165).

즉 개별적 양태, 개별성은 독립성이 아니라 오로지 변용의 차원에서만 이야기 될 수 있는 것이다.

스피노자에게 변용(affection)이란 ‘신의 변용’인 양태들 및 ‘양태들의 변용’을 의미한다. 양태는 역량에 따라 특정한 변용능력을 가지고 있다. 이것은 신체(연장 속성의 양태)가 동시에 여러 가지와 영향을 주고 받으며, 정신(사유 속성의 양태)이 여러 가지를 동시에 지각할 수 있는 것과 같은 능력이다. 양태는 주어진 변용 능력에 따라 끊임없이 다른 양태들과 관계를 맺으면서 존재한다. 심지어 변용되지 않는 것은 실존하지 않는 것과 같다. 즉 변용이란 끊임없는 양태들이 다른 양태와 관계를 맺고 그 결과로 나타나는 상태라고 할 수 있다.

다만 이 변용이라는 지속적인 양태의 상태변화는 양태가 가지는 역량의 변화 또한 포함하고 있다. 변용이라는 하나의 상태는 이전 상태로부터 연속적으로 이어지는 것이다. 이때 다른 양태와의 관계속에서 이루어지는 상태의 변화속에서 역량이 증가하거나 감소가 발생한다. 역량의 증감은 어떤 양태가 그것에게 변용을 일으키는 다른 양태를 만났을 때 일어난다. 양태끼리의 만남은 좋은 결합일 수도 있고, 나쁜 결합일 수도 있다. 좋은 결합은 그 양태를 보다 큰 완전성으로 이행하게 하고 기쁨의 정서를 증가시킨

다. 나쁜 결합에서는 모든 것이 이와 반대이다. 그렇다면 양태간의 결합에서 양태의 역량을 증대시키는 좋은 결합이란 무엇인가?

우선 양태간의 결합은 외부(각 양태는 서로에게 변용을 일으키는 외부의 관계이다)가 원인이 된다는 점에서 수동적인 변용이다. 하지만 수동적 변용임에도 불구하고 양태 자신이 원인인 능동적 변용에서처럼 기쁨의 역량의 증가가 발생한다. 들뢰즈는 「스피노자와 표현의 문제」에서 이것을 ‘기쁨 수동적 변용’으로 개념화하여 이것을 능동적 변용을 일으키는 필수 계기라고 말한다(Deleuze, 1968b:199-201). 사실 들뢰즈가 스피노자의 철학에서 마련한 개념인 ‘수동적 기쁨’은 논쟁적인 성격을 띠고 있다. 스피노자에게 기쁨은 양태가 능동적인 변용이 이루어질 때 생기는 역량의 증가 속에서 주어지는 것이기 때문이다⁵⁶⁾. 하지만 들뢰즈는 능동적 변용만을 수행하는 신과 다르게 인간과 같은 유한자는 오직 기쁨을 낳는 수동적 변용을 통

56) 스피노자는 외부와의 마주침에 따른 역량의 증감 문제를 본격적으로 논의하였다. 스피노자는 ‘윤리학’에서 양태는 각기 특정한 역량을 본질로서 타고나며, 이것은 신의 무한한 역량을 분유하는 것이라고 말한다. 즉 양태는 자신의 역량 내에서 제각기 신을 표현한다. 따라서 양태는 주어진 역량을 잘 실현하는 것이 무엇보다 중요하다. 하지만 문제는 우리가 수동적 변용에 사로잡혀 역량을 제대로 실현하지 못한다는 점이다. 우리의 삶을 이루는 경험은 우연적으로 이루어지든, 의도적으로 이루어지든 기본적으로 신체를 구성하는 외연적 부분들의 임의적 충돌 속에서 기계론적인 법칙에 따라 움직이는 것이기 때문이다. 즉 우리는 감각 경험을 완전히 통제하지 못하기 때문에 수동적이다. 스피노자 철학에서는 신체와 정신이 평행하므로 신체의 수동적인 변용과 함께 정신 역시 수동적 변용에 빠지게 된다. 신체가 수동적으로 변용될 때 정신은 자신의 사유 역량이자 능동 역량인 이성을 통해 대상의 본질을 파악하기보다 대상이 신체에 남긴 물리적 인상을 수용하게 된다. 이것은 외적 특징을 가지고 대상의 본질을 파악하는 오인으로서 부적합한 인식이 된다. 신체와 정신의 이 수동상태는 우리가 자신의 역량으로부터 분리된 채 외부에 예속된 것과 같다. 따라서 스피노자에게서 역량을 통해 능동적 변용을 실행하여 자유롭게 되는 것이 진정한 의미의 기쁨이 되는 것이다.

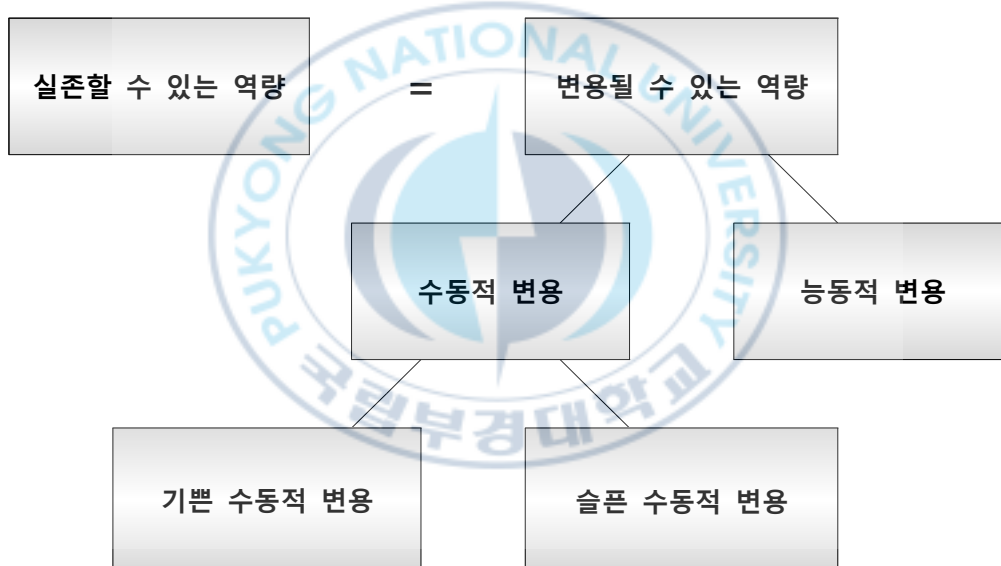
해 능동적 변용으로 이행할 수 있다고 말한다(Deleuze, 1970: 165).

들뢰즈는 스피노자의 역량과 변용에 대한 두 가지 관점⁵⁷⁾을 소개하며 그것의 형이상학적 관점인 ‘역량의 변화’에 대해 주목한다(Deleuze, 1968b: 201-206). 이 관점에서 능동 역량은 역량의 동의어이다. 따라서 주어진 역량의 최대치를 실현하기 위해 능동 역량을 양적으로 최대한 많이 실행하는 것이 중요하다. 능동 역량이 증가하면서 그만큼 수동 역량이 감소한다면, 양태는 자기 초월을 이룰 수 있기 때문이다. 들뢰즈는 형이상학적 관점에서 보여지는 자기 초월에 주목하면서 스피노자주의에서 두가지 질문이 제기 될 수 있다고 말한다. ‘어떻게 능동 역량을 증가시키는 기쁜 정념을 최대한 경험할 수 있는가?’, ‘어떻게 능동 역량을 온전히 소유함으로써 기쁨 뿐인 능동적 변용을 산출하는데 이를 것인가’(Deleuze, 1968b: 225)가 그것이다. 두 번째 물음으로 가기 위해서는 첫 번째 물음을 경유해야 한다는 것, 즉 능동적 변용이 실현을 위해서 필수적인 단계가 바로 기쁜 수동적 변용이라는 것이 스피노자를 해석하는 들뢰즈의 주장이다.

기쁜 수동적 변용이란 구체적으로 무엇인가? 들뢰즈는 「스피노자와 표현의 문제」에서 양태를 규정하는 원리가 운동과 정지간의 관계이며 이것이 양태의 본질을 표현한다고 말한다⁵⁸⁾. 기쁜 수동적 변용은 복수의 양태가

57) 스피노자의 역량 및 변용에 대한 관점은 자연학적 관점과 형이상학적 관점으로 나뉜다. 자연학적 관점은 역량의 불변성을 강조하는 입장이다. 양태에 있어 역량의 총량은 그 양태의 본질에 해당하므로 자기 보존을 위해 유지되어 한다. ‘자기 보존 노력’이라고 불리는 코나투스⁵⁹⁾가 자연학적 관점과 연결된다. 두 번째는 형이상학적 관점이다. 역량을 변화를 강조하는 이 관점은 역량 개념에 합당한 것은 오직 능동역량 뿐이다. 따라서 능동역량에 의한 능동적 변용만이 변용 능력을 실현할 수 있다. 이 관점에서는 수동 역량에 따른 수동적 변용은 능동적 변용을 제한하는 것에 불과하다. 형이상학적 관점에서는 능동역량의 비율을 최대화 하고 수동역량의 비율을 최소화 하는 것이 중요하다.(김조은, 2024: 73)

각자 자신의 실존을 규정하는 전체적인 운동과 정지의 관계를 유지한 채 조화롭게 결합하는 경우, 즉 들뢰즈의 개념대로 표현하면 운동과 정지의 관계가 서로 ‘합성’되는 양태들의 마주침을 가리킨다. 이때 양태는 자신이 보존되면서 새로운 제3의 운동과 정지의 관계 아래 더 포괄적인 역량을 가진 합성체를 구성하게 되는 이러한 상황에서 기쁨을 느끼게 된다. 그렇다면 들뢰즈는 왜 기쁨 수동적 변용이 우리를 능동적 변용으로 이끌 수 있다고 하는가? 양태들간에 이루어지는 합성은 공통개념을 형성할 수 있기 때문이다.



[그림 VI-1] 스피노자의 변용의 도식

58) 다만 현영중은 운동과 정지의 관계와 양태의 본질에 대하여 운동과 정지가 양태의 외연적 부분을 구성하지만 이 외연적 부분은 양태의 개별적인 본질과는 무관하다고 말한다. 한 양태의 외연적 부분은 순간적이고 임의적으로 그 양태에 속할 뿐으로서, 다른 양태와의 만남을 통해 기존의 운동과 정지와의 관계에서 벗어나 얼마든지 상이한 관계를 가진 별도의 양태를 합성하는 것이 될 수 있기 때문이다(현영중, 2016: 41-44)

들뢰즈는 공통개념에 대하여 “공통개념은 둘 혹은 여러 신체들 사이의 합성과 이 합성의 통일성에 대한 표상이다”(Deleuze, 1970: 127)라고 말한다. 공통개념은 대상의 외관을 지각하는 1종 인식과 달리 합성에 놓인 양태들의 내적 구조를 파악하는 것으로 이것은 이성에 의해 이루어진다. 또한 “복수의 신체들의 부분과 전체에 동등하게 공통적인 부분”(Deleuze, 1970: 38-39)은 각 양태의 신체가 가지는 임의적 변용과 무관하다. 즉 신안에 포함된 채 신을 원인으로 삼는 부분이기 때문에 이것을 토대로 형성되는 공통개념은 적합한 관념으로 2종의 인식에 해당된다. 들뢰즈는 “모든 문제는 우리가 어떻게 공통개념을 형성하는데 이를 것인지 아는 것이다”(Deleuze, 1970: 127). 라고 말할 정도로 공통개념의 형성은 능동적 변용으로 나아가는데 중요한 조건이자 발판으로 생각하였다. 특히 들뢰즈는 이 공통개념이 기쁜 수동적 변용을 토대로 형성된다고 보는 점에서 기쁜 수동적 변용이 바로 능동적 변용으로 이행하게 하는 시작점으로서 그 중요성을 높게 평가하였다.

다만 기쁜 수동적 변용은 자기 자신이 원인이 되는 기쁨이 아니기 때문에 이로부터 발생하는 능동 역량의 증가는 능동 역량을 표현하거나 설명하지 못하고 단지 함축하는 상태의 증가일 뿐이다. 이에 대해 더피는 우리가 공통 개념을 확보하여 능동적 변용으로 이행할 때만 능동 역량이 ‘직접’ 증가하며 기쁜 수동적 변용은 단지 능동적 변용으로의 이행을 위한 ‘관절’, 또는 ‘잠재력’이라는 점에서 능동 역량의 증가에 ‘간접적’으로 관련될 뿐이라고 말한다(Simon Duffy, 2011: 56).

공통개념을 통해 능동적 변용으로의 이행이 가능하게 되었지만 공통개념은 한계를 가지고 있다. 이것은 복수의 신체들이 공유하는 부분에 대한 관념이기 때문에 각 신체의 개별성을 알려주지는 못하기 때문이다. 스피노자의 철학에서 하나의 양태를 바로 그것이게 하는 개별적 본질을 이해하는 3

중 인식에 이르는 것이 인식의 궁극적인 목표이다. 들뢰즈는 자신의 스피노자론에서 기쁜 수동적 변용을 토대로 만들어지는 공통개념을 형성하면서 최초의 공통개념으로부터 다른 공통개념들을 연속적으로 발견해 나가면서 최후의 공통개념인 3종의 인식에 이를 수 있다고 말한다(SPE, 254).

들뢰즈에 따르면 최초의 공통 개념은 ‘직접 합성되는 두 양태간의 공통 부분’에 대한 관념이다. 합성이 가질 수 있는 여러가지 수준들 중 두 양태의 전체적 관계는 물론이고 모든 국소적인 관계들까지 합성되는 경우를 가리켜 직접 합성된다고 한다. 이 직접 합성되는 양태들의 마주침은 수동적 변용들 중 가장 슬픔이 적게 산출된다. 왜냐하면 마주치는 두 양태간의 구조적 동일성이 가장 높은 상태이기 때문이다. 들뢰즈는 이 최초의 공통 개념은 단지 두 양태의 공통 부분에 대한 것이므로, ‘가장 덜 보편적인 공통 개념’(Deleuze, 1968b: 257)이라고 부른다.

가장 덜 보편적인 공통 개념을 형성한 후 적합한 관념들의 상호 연쇄에 힘입어 부분적으로만 합치하는 양태간의 관계에서도 공통 개념을 발견할 수 있다. 이러한 과정의 끝에서 확보하는 것이 최후의 공통 개념이다. 최후의 공통 개념은 두 양태간의 관계에서 완전히 상충되는 듯 보여 슬픔을 야기하는 것이 결국 둘 사이의 보편적인 속성을 공유하는 것임을 깨닫게 되는 것이다. 들뢰즈는 이것을 ‘가장 보편적인 공통개념’(Deleuze, 1968b: 258)이라고 부른다. 최초의 공통개념에서 발견되지 못한 이 슬픔은 두 양태간의 구조적 동일성이 없는 차이, 즉 개별성⁵⁹⁾을 나타내는 것이다. 이 슬

59) 2중 인식에서 속성은 만물이 공유하는 것이기에 ‘공통성’을 의미하나, 3중 인식에서는 속성은 신의 고유한 본질을 이루는 것이자 모든 양태의 고유한 본질을 담은 것이므로 ‘개별성’을 뜻한다. 또한 2중 인식에서 속성은 ‘일반성’이라는 보편을 가르키지만, 3중 인식에서의 속성은 전혀 다른 종류의 보편을 의미한다. 즉 2중 인식에서 속성이 구현하는 일반성이 상이한 개체들의 공통 부분을 추려낸 것이어서 각 개체의 개별성이나 차이를 포섭하지 못하는 보편인 것과

픔을 느끼던 양태로부터 공통개념을 발견하는 것은 슬픔과 수동적 변용을 기쁨과 능동적 변용으로 바꾸는 것이다. 스피노자는 모든 슬픔을 없애자는 것이 아니라 이것을 기쁜 능동적 변용으로 점점 바꿈으로서 “수동적 변용의 비율을 최소화하고 능동적 변용의 비율을 최대화하자”는 것이다 (Deleuze, 1970: 20). 스피노자의 계승자로서 들뢰즈가 강조하는 부분도 바로 이러한 관점이다(Deleuze, 1968b: 290).

슬픔이 기쁨으로 전환되는 것에서 중요한 것은 이것이 기쁜 수동적 변용에서 시작된 일련의 과정에 있는 슬픈 수동적 변용이라는 것이다. 슬픈 수동적 변용 자체는 독립적으로 능동성으로의 초월을 일으키지 못하기 때문에 결국 수동적이라고 하더라도 ‘마주침을 조직하려는 노력’이 필요하다. 이렇게 보았을 때 “공통개념은 하나의 기술이다. 그 기술은 바로 좋은 만남들을 조직하는 것, 경험된 관계들을 합성하는 것, 힘들을 형성하는 것, 실험하는 것”(Deleuze, 1970: 161)이다⁶⁰). 이러한 사실은 들뢰즈의 스피노자론에서 능동성으로의 이행을 낳는 좋은 마주침이 대상 그 자체에 있는 것이 아니라 대상에 대한 합성으로부터 발견되는 새로움의 발견, 즉 감춰져 있었던 개별성에 대한 발견에 있다는 것이다. 그리고 이 ‘발견’으로부터 우리는 대상을 새롭게 재구성할 있게 된다. 합성과 대상의 재구성은 들뢰즈의 스피노자론에서 우리가 찾을 수 있는 새로움의 탄생, 보다 정확하게 말하자면 ‘새로움의 발견’이라고 말할 수 있다.

달리, 3중 인식에서의 속성은 모든 양태들의 본질을 심지어 생산하는 보편이다.(Deleuze, 1981, 117)

60)결합과 기쁨의 관점에서 볼 때 결국 결합이란 파편적인 다수의 양태들이 어떤 변용을 통해 서로 어떻게 ‘배치’되어야만 기쁨의 증가를 이룰 수 있는가의 문제를 관건으로 하게 된다. ‘여기서 철학은 양태들끼리의 작용의 기술, 배치의 기술이 된다’. 이렇게 들뢰즈의 대표적인 개념인 ‘배치’는 그 원천을 바로 스피노자에 두고 있다.

4. 융합과 새로움의 탄생

지금의 사회는 융합이라는 단어가 전혀 낯설지 않는 시대이다. 대학에서는 융합교육, 융합 학과, 융합 대학원 등이 만들어지고 있으며, 연계 전공이나 협동과정도 개설되고 있다. 정부에서 이루어지는 첨단 과학 분야의 사업명에서도 심지어 행정가, 정치인들도 어렵지 않게 쓰는 단어가 되었다.

이제 우리는 융합을 긍정적으로 보든, 부정적으로 보든 이 두 글자를 받아들여하는 시대 속에 살고 있다.

현재 우리 사회에서 융합이라는 단어가 가진 영향력, 융합이 이루어낼 수 있는 새로움의 창출력을 생각할 때 융합은 새로운 시대를 맞이하는데 가장 중요한 흐름 중의 하나라는 것은 확실하다. 그렇지만 학문의 최전선에 있는 대학에서는 진정으로 융합이 교육적으로, 학문적으로 실효성을 거두고 있는가는 또다른 관점에서 보아야할 문제이다. 많은 대학에서 융합교육은 복수전공을 의미한다. 학생들은 복수 전공제도를 인기 있는 전공 하나를 더 선택하는 기회 정도로 이용한다. 융합학과, 융합 대학원, 협동과정 등 다양한 형태의 교육과정들도 재원의 부족, 다른 분야와의 화학적 결합의 어려움 등을 겪고 있다. 융합교육은 오랜 전통과 제도적으로 이미 영향력을 가진 학과들 속에서 한계를 보이고 있다. 아직 융합교육은 마치 강한 포식자에 둘러싸인 약한 생명체와 같다고 말할 수 있다.

하지만 학문적 융합 그리고 융합 교육의 힘이 약한 가장 큰 이유는 그것을 강조하는 지식인들이 소수라는 점이다. 융합교육에 대한 중요성을 얘기하는 곳에서는 항상 다음과 같은 비판이 제기된다. 첫째, 하나의 분야도 제대로 하기 힘든데, 2개 이상의 학문 분야를 경계를 넘나들면서 잘한다는 것은 불가능하다. 둘째, 예술이나 기술에서 한 분야의 대가들은 20년 이상 그 분야를 깊게 파는 사람에게서 나온다. 셋째, 모든 것을 다 잘하는 르네

상스 맨은 레오나르도 다빈치 시절에나 가능한 인재상이다.

이러한 비판들은 융합에 대한 오해에 근거하고 있기 때문에 생산적인 융합교육을 위해서 도움이 되지 못한다. 오히려 이러한 비판에 대해 우리는 이런 반론을 제기할 수 있다. 첫째, 융합은 2개의 학문, 3개의 학문을 다 잘하는 것을 의미하는 것이 아니다. 어떤 분야에서 해결되지 않는 문제들은 그 분야의 지식만을 가지고 해결되지 않는 경우가 많다. 이런 경우 다른 분야 또는 전혀 다른 경험을 통해 얻어진 아이디어 등을 통해 결정적인 해결의 실마리를 찾는 경우가 많다. 따라서 연구자들은 이질적 요소를 자신이 해결하고자 하는 문제속에 융합할 수 있는 능력이 필요하다. 그리고 이러한 능력은 바로 융합교육을 통해서 키워질 수 있는 것이다. 이런 의미에서 보았을 때 창의성은 바로 '사물을 연관시키는 힘'인 것이다.

둘째, 기술이나 예술 영역의 한 분야에서 무려 20년이나 되는 시간을 보내며 전문가가 된다는 것은 연구자가 찾고자 하는 융합의 창조성과 양립할 수 있는 것이다. 우리는 세계적인 아티스트 백남준을 보며 이것이 어떻게 가능한지 알 수 있다. 백남준은 세계가 인정하는 비디오 아티스트였다. 그는 텔레비전과 비디오 합성기를 이용해서 수백편의 작품을 만들었다. 백남준이 다른 사람이 개척하지 못한 새로운 예술 영역을 만들 수 있었던 것은 여러요소들이 영향을 미쳤다. 그는 젊었을 때 고전 음악에서 전위음악과 전자 음악까지 전 음악의 영역을 섭렵했고, 전자 공학을 독학해서 텔레비전 회로에 대한 공학적, 물리학적 지식을 축적했다. 또한 노버트 위너의 사이버네틱스 이론과 마셜 매클루언의 미디어 이론을 흡수하여 텔레비전 미디어와 비디오에 대한 독창적인 예술 세계를 발전시켰다. 백남준은 자신의 비디오 아트를 텔레비전 방송과 결합시켜려 했었고, 이것의 실현을 위해 비디오 합성기를 직접 개발하였다. 1980년 이후에는 위성을 사용한 '위성 예술'과의 접목을 시도하였다. 백남준의 전문성 그리고 그의 창의적 예술은

바로 다양한 요소, 다양한 영역과의 융합을 통해 가능한 것이었다. 그는 한 분야의 전문성을 확보한 뒤에도 끊임없이 상이한 분야로의 확장과 접속을 시도하였다. 그의 실험정신은 융합으로 만들어진 창의성 발현의 사례로 말할 수 있다.

셋째, 융합은 이것저것에 능통한 르네상스 맨을 만드는 것을 목적으로 하고 있지 않다. 이것은 융합에 대한 가장 큰 오해 중 하나이다. 융합은 인문학이건, 과학의 영역이건, 그것이 학문의 경계에 존재하건, 그 목적은 우리에게 주어진 문제를 해결하는 것이며, 이 목적을 달성하기 위해 융합이 추구하는 방향은 바로 ‘융합을 통한 창의성’의 생성인 것이다.

융합은 그 정도에 따라 두 가지 요소를 단순히 더하는 방식의 융합, 화학적 혹은 핵융합처럼 완전히 새로운 것이 창조되는 융합 등으로 구분할 수 있다. 통합, 통섭, 퓨전 등과 같은 단어도 융합의 정도를 나타내는 표현이라고 할 수 있다. 융합의 논의 출발점이라고 할 수 있는 다학제(multidisciplinary), 학제간(interdisciplinary)⁶¹⁾, 초학제(transdisciplinary) 연구와 같은 구분도 학문사이의 융합이 단순한 결합인가, 학제의 경계를 무너뜨리는 새로운 분야가 만들어졌는가를 기준으로 이루어진 구분이다(Klein, 1990:2001:2004).

5. 융합의 실현 가능성

융합은 어떻게 시작될 수 있을까? 학문의 팽창과 중첩의 흐름에서 융합

61) 융합연구는 대부분 학제간 연구인 ‘interdisciplinary’를 의미한다. ‘disciplinary’를 학제라고 한다면 ‘interdisciplinary’는 학제간이라고 할 수 있다. 이것은 “2개 이상의 전문 분야에 걸친 학문상의 영역 및 그와 같은 영역의 연구에 관련하는 제학문의 협동·협업관계”를 의미한다(홍성욱, 2015: 13)

현상이 일어나기도 하며(Klein, 1996), 인위적인 학제간의 결합의 노력으로 일어날 수도 있다. 그리고 심지어 우연히 일어날 수도 있다. 개별 연구자가 소속 학제의 빈자리를 찾다 타학제의 영토로 흘러 들어간 침범의 결과일 수도 있고, 다른 학제의 영토에서 가지고 있는 아이디어를 가져오는데서 비롯되기도 한다(Ziman, 1999).

연구자가 융합을 통해 알아보려는 지점은 과연 이질적인 요소들이 결합해서 새로운 창의성이 발생할 수 있는가에 대한 것이다. 실제 융합이 이루어진 몇가지 사례를 통해서 이러한 실천이 어떻게 나타났는지를 확인할 수 있다. 예를 들어 ‘뇌 인지 과학’이라는 새로운 학문은 뇌의 작동과 인간의 의식 활동에 대해 궁금함을 가지고 있던 여러 학제들, 의학, 심리학, 생물학, 컴퓨터공학, 의공학 등이 오랜 기간에 걸쳐 ‘뇌’라는 공통의 목표점을 탐구한 결과이다(이인식, 2008). ‘재료 과학’은 물리, 화학, 재료 등이 물질이라는 공통 대상에 대하여 학문의 영역을 확장하면서 중첩이 생기며 융합한 결과물이다. ‘나노과학’의 경우 정책의 방향에 의해서 인위적 결합이 이루어진 측면을 가지고 있으며, ‘그린 에너지 공학’은 사회, 경제적 수요에 따라서 만들어진 이합집산의 현상의 성격을 가진 학제이다. 또한 ‘기술 경영학’의 경우 공학의 영역에서 활용되는 경영학의 성격을 가지고 있어 중첩이라기 보다 다른 학제를 기존 학내로 수용한 형태이다.

완전히 다른 방법론, 시각, 문화, 역사를 가진 두 학문을 인위적으로 융합한 사례로는 비교적 최근에 등장한 ‘사회물리학’을 예로 들 수 있을 것이다. 사회물리학은 사회현상을 물리학의 틀로 설명하는 학문이다. 예를 들어 두 도시 사이의 물동량을 만유인력 모형으로 표현한다든가, 소셜 네트워크 서비스의 네트워크 진화를 복잡계 물리학으로 설명한다든가, 사람들의 행동을 통계 역학적으로 설명하는 것처럼 두 학제를 통해 새로운 방법론을 도입한 융합학문이라고 할 수 있다.

사회물리학의 경우에서 보이는 것처럼 융합의 가능성의 정도는 복합적으로 작용하는 요소들에 따라 달라진다. 즉 여러 학제는 서로가 가지고 있는 이질적인 부분의 성격에 따라 융합의 가능성이 높은, 즉 결합이 용이하게 되는 학제들이 있고, 그렇지 않은 학제들도 있다. 학제의 이질적인 부분들은 방법론, 접근 방식, 실용성 등으로 구성될 수 있다. 이러한 구성 요소들은 흔히 학풍이라고 불리기도 한다. 학풍은 학제에 따라 과학적 객관성을 중요시하기도 하고, 사회 진보를 지향하는 규범적 성격과 현실 참여를 중요시 하기도 한다(홍성욱 2004: 29). 또한 정량적 방법론을 중요시 하는 학제가 있으며, 네러티브와 논리적 맥락을 강조하는 학제가 있다. 거시적이고 담론적 학문도 있으며, 미시적이고 실천적 학문도 있다. 이렇게 다양한 학제간의 이종적 성격에 의해 융합 자체가 어려운 학제간의 관계도 존재한다. 예를 들어 의학과 한의학은 인체라는 같은 대상과 질병의 치유라는 같은 목적을 공유하고 있지만 상이한 역사와 전통 그리고 이질적인 철학과 현실적 이해관계로 인하여 사실상 융합, 결합이 어려운 학제들도 있는 것이다.

앞서 융합에 대한 오해와 비판을 살펴보고 그것에 대한 반론을 제시하였다. 하지만 냉정하게 융합이 거품일 수 있다는 비판을 받아들인다 하더라도 융합이 우리에게 주는 이점은 분명 존재한다. 그것은 바로 새로운 생각의 창발점이라는 것이다. 융합은 새로움이 경계에서 생성된다는 것을 우리에게 알려준다(Simonton, 2004). 융합의 관점에서 보았을 때 100% 완전히 무에서부터 창조되는 새로운 생각이라는 것은 존재하지 않는다. 새로움은 기존의 것들의 결합, 조합으로부터 창발된다. 이질적이고, 이종적인 것들의 접속, 결합으로부터 생겨나는 것이다.

들뢰즈의 탈영토화의 과정을 다시 상기해보면, 배치는 그 차제로 탈영토화를 만들지 못한다. 탈영토화는 이미 다른 항, 즉 다른 배치와의 관계속에

서 이루어지는 것이기 때문이다. 융합 또한 마찬가지이다. 융합은 이미 2개 이상의 대상이 접촉과 결합을 이룬다는 뜻을 내포하고 있다. 따라서 융합과 탈영토화가 새로움을 만들어내는 작동 메커니즘이라는 관점에서 보았을 때 이것들은 완전한 창조, 완전한 새로움을 생성하지는 못한다. 완전한 새로움의 탄생은 아렌트가 제시하는 인간의 탄생 뿐이라고 할 수 있다. 왜냐하면 인간의 탄생은 물리적 결합도, 화학적 결합도 아니기 때문이다(앞서 우리는 이러한 새로움의 출현을 아렌트의 인간의 출현, 창발성의 개념을 통해 살펴보았다).



[그림 VI-2] 융합의 생성 단계

[그림 9] 에 있는 삼각형의 가장 꼭대기에 있는 부분 $A + B = C$ 와 두 번째 단계에 있는 $A + B = A'$ 또는 $A + B = B'$ (62)의 경우 화학적

62)C와 A' , B' 은 모두 화학적 융합으로 찾을 수 있는 잠재적 속성들, 즉 새로움이다. 다만 이것들은 그 강도적 차이를 가지고 있다. 예를 들어 음악(A)과 사회(B)가 결합되어 전위음악(A')과 사회 문제의식이 담긴 음악(B')이 만들어졌다고 할 때 이것은 완전한 새로운 것으로서 C가 아니다. A, B 두 항목에 어떤 항이 주도권을 지니고 화학적 융합을 일으키느냐에 따라 어떤 잠재적 속

결합으로 인간이 발견할 수 있는 새로움의 가장 높은 단계의 것이다. 반면 삼각형의 가장 밑부분에 있는 $A + B = AB$ 는 이종적인 항들간의 물리적 결합에 해당된다. A,와 B의 화학적 결합으로 인해 ‘발견’되는 C, A', B' 는 공통속성에서 벗어나 있는 잠재적 속성이다. 이 잠재적 속성의 발견과 이것의 현실화가 바로 새로움의 시작과 실천으로 이어지는 것이다.

융합의 메커니즘과 새로움의 발견을 고려하였을 때 융합교육은 첫째, 르네상스맨을 키우는 교육이 되어서는 안된다. 물론 다양한 분야의 지식을 갖고 있는 사람은 필요하며, 이러한 인재가 할 수 있는 일이 분명히 있을 것이다. 하지만 창의성을 목표로 하는 교육에서는 여러개의 지식을 단편적으로 결합하는 방식은 적합하지 않다. 창의성을 발전시키기 위해서 교육은 학생들이 문제를 접할 때 하나의 교과목의 지식으로 해결되지 않을 수 있음을 이해하고, 유연하고 개방적으로 문제에 접근할 수 있는 태도를 가질 수 있게 해야한다. 학생 개개인의 차원에서 융합을 만들어내는 태도와 방식을 가지는 것은 현실적으로 어렵다. 따라서 두 개 이상의 교과목들이 협력하여 교과목들의 화학적 융합 형태를 인위적으로 조직하여 학생들에게 제공하는 것이 필요하다.

둘째, “모두 생각이 비슷하다면 어느 누구도 생각한다고 말할 수 없다” 는 월터 리프먼의 명언에서 우리는 다양성이 얼마나 중요한 것인지 알 수 있다. 많은 사람들이 연결된 네트워크 경우, 그 네트워크의 창의성이 다양성의 지수 함수에 비례한다는, 조직 혁신 전문가 존 카오가 제시한 ‘카오의 법칙’ 도 비슷한 의미를 가지고 있다. 하지만 리프먼의 명언, 카오의 법칙은 왜 다양성이 중요한 것인가에 대한 답을 제공하지 않는다.

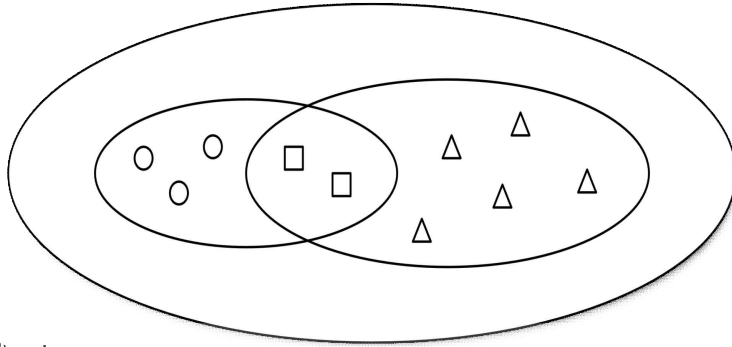
우리는 지금까지 배치, 융합등의 논의로부터 다양성이 중요한 이유를 추

성이 발견될 수 있는지 다르게 나타날 수 있다. 화학적 융합의 주도권이 어디에 있을 것인가는 융합을 이루는 ‘배치’가 어떻게 이루어지는가에 따라 결정된다.

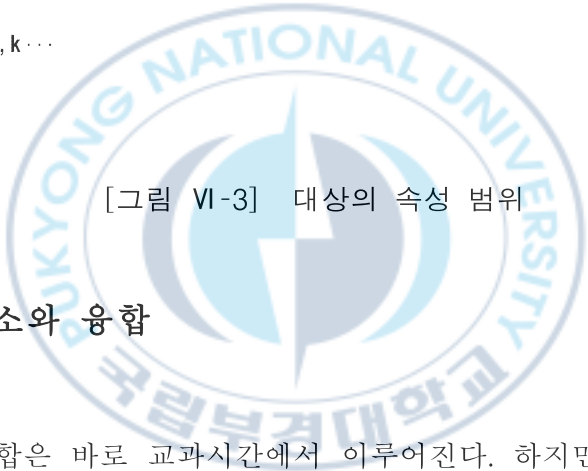
론해 볼 수 있다. 배치에 접속할 수 있는 항들 즉 결합을 통해 융합을 할 수 있는 대상이 많을수록 탈영토화의 가능성은 커진다. 융합의 기회를 더 많이 생성할 수 있는 일종의 가용 자원(resource)이 기하급수적으로 늘어나기 때문이다. 따라서 창의성을 발현시킬 수 있는 교육을 만들기 위해서 교과간의 융합이 이루어 질 수 있는 다양한 방식의 교과 배치를 구성할 수 있어야 한다.

교과간의 융합은 재현의 방식으로 이루어지는 교과시간을 변화시켜 놓을 수 있다. 교과시간의 중심에 있는 교사는 스스로 추구하였던 방식을 버리기 쉽지 않다. 하지만 이러한 방식이 지속될 경우 교과시간은 일방적 지식 전달의 재현속으로 빠지게 된다. 왜냐하면 재현의 시간에 머물러 있는 교사는 ‘교과’가 발현할 수 있는 수많은 다른 가능성을 고려하지 않기 때문이다.

물리화학이라는 새로운 분야를 열었던 빌헬름 오스트발트는 융합이 가지고 있는 창의적인 부분에 대해 ‘무시된 차원의 세계’를 발견하는 것(Ostwald, 1922: 58)이라고 말하였다. 아래의 [그림 VI-3] 에서 보이는 공통속성은 각 교과에서 똑같이 반복적으로 제공되는 지식의 내용들이라고 볼 수 있다. 반면 잠재속성은 공통속성에서 벗어나 교과간의 융합을 통해 ‘발견된 새로움’이다. 이것은 빌헬름 오스트발트가 ‘무시된 차원의 세계’라고 말한 부분과 일치하는 것이다. 그리고 잠재적 속성 옆에서 아직 발견되지 않은 수없이 많은, 교과가 발현시킬 수 있는 가능성들이 무한속성으로 남아있다. 융합으로 발견될 수 있는 잠재적 속성은 무한하다. 즉 이질적인 교과간의 융합 관계는 무한히 만들어 질 수 있으며, 이 관계와 비례하여 잠재적 속성 또한 무한하게 발견될 수 있는 것이다.



- (공통 속성): a, b, c
- (잠재적 속성): f, g
- △ (무한 속성): h, i, j, k...



[그림 VI-3] 대상의 속성 범위

6. 열린 장소와 융합

교과간의 융합은 바로 교과시간에서 이루어진다. 하지만 융합은 시간축이 아닌 공간의 축에서 일어난다. 교과간의 융합은 단순히 교과와 교과사이의 이질적 요소들의 결합이 아니다. 교과가 이루어지는 공간에 있는 모든 것과의 배치속에서 이루어진다. 교과시간의 재현이 이루어지는 특정한 계열화가 존재한다. 예를 들어 과학책-칠판을 향해있는 책상-교과서의 배치는 교과시간의 공간에서 이루어지는 재현의 배치, 재현의 계열화 모습이다. 우리가 융합을 통해서 창의성을 말하는 것은 결국 새로운 대상, 존재를 계열화에 포함시킴으로서 반복되는 재현의 계열화에서 벗어나 창의적 영역의 발견, 탈영토화된 계열을 만들자는 것이다. 우리는 위의 잠재적 속성에

대한 논의에서 다양한 배치의 교과를 만들어야 한다고 하였다. 배치는 스스로 탈영토화를 이루지 못하기 때문에 접속을 이룰 수 있는 다양한 배치들, 접속을 할 수 있는 네트워크의 노드가 많을수록 새로운 배치가 나올 수 있기 때문이다.

테란다가 주장한 것처럼 배치와 접속이 추상적인 이론에 그치는 것이 아니라 실천의 영역에 있다는 것을 말할 수 있으려면 배치가 머릿속의 상상이 아닌 실제 현실에서 이루어지고 있어야 한다. 내 눈앞에 있는 배치의 영토화와 탈영토화의 현실성은 어디에서 나타나는가? 바로 공간이다. 위에서 제시한 융합의 구체적 예시들은 모두 공간을 기반으로 접속과 결합이 이루어졌다는 공통점을 가지고 있다. 공간은 어떻게 해서 무한한 배치의 기반이 될 수 있는 것인가?

사실 공간과 시간의 본질이 무엇인가에 대해서는 근대 형이상학에서 논쟁이 되고 있는 부분이다(Heimsoeth, I 93-124). 공간과 시간은 객관적이고 실재적인 무엇인가? 아니면 단지 주관적이고 관념적인 것(버클리)인가? 실재적이라 할지라도 그것들이 실체(데카르트)를 표현하는가, 혹은 신적 실체의 속성(스피노자)을 표현하는가? 아니면 유한한 실체들의 관계(라이프니츠)를 표현하는가? 이렇게 다양한 이론들은 쉽게 해결되지 않는다. 하지만 칸트는 이것을 새로운 해결 방식으로 극복하였다. 공간과 시간은 이제까지 알려진 실체와는 달리 전혀 다른 무엇인 것으로 규정한 것이다. 즉 그것들을 우리의 외적 직관과 내적 상태의 선험적 형식으로 새롭게 정의한다.⁶³⁾

63)공간과 시간의 형식이 순수직관의 형식들이라는 것을 칸트는 두 개의 논변으로 설명한다. 첫째, 공간과 시간은 모든 외적 직관내지 내적 직관에 놓여 있으므로 경험에서 유래될 수 있는 것이 아니다. 예를 들어 내가 책상이 '내 밖에'있으며 '의자 옆에' 있다고 지각할 수 있기 위해서는 나는 (경험적 자아인 나, 책상, 그리고 의자에 대한 표상들을 넘어서) 밖에 대한 표상, 즉 공간의 표상을 언제나 미리 전제해야 한다. 그렇게 되었을 때 공간이 책상, 의자, 또는 경험적 자아

경험적 인식은 외적 감각(청각, 시각, 미각, 후각, 촉각)과 내적 감각(표상과 경향, 느낌과 정서)없이 가능하지 않는다. 그리고 외적, 내적 감각은 공간과 시간없이 가능하지 않는다. 따라서 순수한 (외적, 내적)직관형식은 ‘경험적 실재성’을 갖는다(Kant, 1781: 44-52). 공간을 모든 대상들과 더불어 상상물로 간주한 영국의 철학자 버클리와 달리 칸트에 있어 공간과 시간은 객관적 타당성을 갖는다. 그것들 없이 외적 직관과 내적 직관이 생길 수 없으며, 객관적 인식이 생길 수 없다. 그러나 이러한 사실이 공간과 시간이 그 자체로 있으며 실체, 속성, 관계의 형식으로 존재한다는 결론으로도 출되지 않는다. 칸트가 제시하는 의식의 선형적 형식은 말그대로 경험의 실재성을 담보하는 ‘형식’이다. 따라서 선형적 형식은 ‘초월적 관념성’(Kant, 1781: 44-72)을 가진다. 즉 칸트의 공간과 시간은 현실을 담을 수 있는 그릇에 불과한 것이다.

‘형식’을 넘어서지 못한 근대의 시간과 공간 개념은 우리가 찾고자 하는 현실의 변화, 창조의 모습을 설명할 수 없다. 따라서 지금은 ‘장소’라는 개념을 도입하여 근대 공간의 개념에서 벗어나는 시도가 이루어지고 있다.

에드워드 케이스는 “예초 존재한다는 것, 즉 무언가가 어떤 방식으로 실존한다는 것은 어딘가에 존재하는 것이며, 어딘가에 존재한다는 것은 어떤 종류의 장소에 존재한다는 것”(Casey, 1997: ix)이라고 말한다. 이런 이유에서 장소는 무엇인가가 거기에 있다는 것에 대한 토대로서 존재한다. 세계를 경험하고 느끼는 것은 진공에서 이루어지지 않는다. 어떤 장소에서

의 속성은 아니더라도, 책상, 의자, 경험적 자아가 서로 간에 규정된 위치를 차지할 수 있기 때문이다. 두 번째, 공간과 시간은 필연적인 표상이다. 왜냐하면 우리가 공간과 시간을 대상들이나 현상들 없이 표상할 수는 있으나, 어떤 공간이나 시간도 없는 것을 표상할 수는 없기 때문이다. 따라서 공간과 시간은 인식하는 주관의 선형적 구조를 전제하고 있다.

우리는 경험하고 느끼게 된다. 세계의 다양한 물질들이 함께 어우러져 서로에게 이물감을 주고 받는 일들이 생기는 곳은 바로 어떤 특정 장소에서 벌어지는 것이다.

앤드류 핀버그는 「경험과 문화: 니시다⁶⁴의 물자체로의 길」에서 니시다가 말하는 ‘경험과 장소’에 대해 설명한다. 니시다는 정량적인 데이터로 세계를 파악하는 것에 반대하여 현실에서 벌어지는 구체적 일들을 신체가 느끼는 곳으로 경험과 장소를 정의(Feenberg, 1999: 36)하였다. 따라서 니시다는 경험이 추상적 공간에서 일어나지 않는다고 말한다.

니시다는 장소를 행위를 하는 여러 주체의 모순적 자기 동일성으로 해석한다. 행위가 주체의 잠재성으로서 그저 추상적으로 생각되는 것이 아니라 주체성이 구축되는 장소로 생각된다면 이 변화는 당연한 것이다. 장소에서 벌어지는 작용과 반작용의 근본은 행위를 하는 주체가 그 존재감을 획득하는 장소 자체에 있다(Feenberg, 1999: 37).

니시다가 말하는 장소는 근대적 사고를 넘어서는 원리로 보아야한다. 니시다에게 장소는 인간의 행위가 벌어지는 곳일 뿐만 아니라 인간이 경험을 통해 주체성을 확립하고 성장하는 곳이다. 인간은 장소에 따라 현실세계의 확실성을 느끼고 살아있다는 실감을 얻을 수 있게되는 것이다. 경험의 실재성을 담보하는 곳으로서의 장소는 주체의 확실성을 지탱해주는 동시에 일정한 것으로 유지시켜줌으로서 주체의 동일성을 만들어준다. 하지만 이

64) 니시다 기타로(1870-1945)는 장소와 경험에 대해 깊은 연구를 한 철학자이다. 그는 장소, 역사적 실재, 세계와 같은 개념에 대해 깊이 고찰을 하였다. 특히 ‘장소적 이론과 종교적 세계관’(참고문헌 정보 적어야함)에서 역사적 실재로서의 세계가 주관적 자아를 벗어나 객관적으로 존재하며 이러한 역사적 경험이 일어나는 장소에 대한 탐구를 하였다.

러한 장소에는 동일성의 논리가 우세하다. 이에 반대하여 니시다는 장소를 ‘무’, 곧 아무것도 없는 곳으로 파악한다. 무로서의 장소는 정해진 것이 없는 곳이다. 이런 장소는 바로 동일한 행위주체가 아닌 무수한 행위 주체가 존재하는 열린 장소이다.

프레드 모튼은 ‘보편적 기계’에서 니시다가 말하는 무로서의 장소를 ‘장소 없는 장소’로 해석한다(Morton, 2018: 206-207). 모튼에 따르면 니시다는 장소가 의식적으로 활동하는 자기와 모순적 자기 동일성이라는 서로 상반되는 형태를 가지고 있다고 한다. 이때 ‘모순적’이라는 것은 장소가 파탄의 가능성을 가진 곳, 즉 “장소는 절대성 혹은 절대적 무가 그와 관계 맺는 다른 것과의 관련 속에서, 타자와의 연관 속에서 일정하지 않고 파탄난 전체”(Morton, 2018: 206-207)라는 것이다.

인간은 감각적인 영역의 세계에서 타자(또는 다른 존재)와 상호 작용을 한다. 상호 작용이 일어나는 영역은 자기 완결적인 폐쇄적인 것이 아니다. 이러한 곳이 바로 장소이다. 모튼은 장소의 ‘파탄의 가능성’에 대해 바로 자기 동일성의 폐쇄에 놓인 곳으로서 장소가 아니라 열린 것으로 존재하는 장소를 말한다(Morton, 2007: 170)⁶⁵⁾. 열린 장소에서 인간과 대상은 자신이

65) 들뢰즈와 가타리는 ‘천개의 고원’(Deleuze&Guattari, 1980)에서 ‘매끄러운 공간’에 대해 정의하며 공간이 가지는 개방성, 열린공간에 대한 논의를 전개한다. 들뢰즈와 가타리는 매끄러운 공간을 사막과 같은 넓은 곳으로 비유한다. 다만 그들은 사막으로의 매끄러운 공간을 시각적인 것이 아닌 음향적인 것으로 파악한다.

하늘과 땅을 나누는 선이나 측정되는 거리와 원근법에는 윤곽도 없이 시계가 정해진 다양한 지점이나 대상 위도 아닌 다양한 ‘이것들’, 즉 다양한 모든 관계의 집합(바람,눈이나 모래의 파동, 모래 소리, 얼음이 내는 소리, 모래와 얼음의 감각적 성질) 위에서 형성된 매우 정밀한 장소성이 존재한다. 이는 시각적이라기보다 음향적인 공간으로서 촉각적 혹은 오히려 시각-촉

아닌 존재와 만나고 상호 작용한다. 그리고 이 상호 작용은 정확히 장소의 개방성에서, 열린 장소에서 이루어지는 것이다. 장소의 개방성은 인간의 개념적 파악을 넘어서 있다. 열린 장소는 내가 경험한 시공간을 넘어서는 곳으로 확장된다. 열린 장소에서 나는 내가 아닌 것, 나를 둘러싸고 있는 것들과의 상호 작용의 망속에서 새롭게 연결과 접속이 된다. 열린 장소에서 상호 관계에 의해 새롭게 탄생하는 것은 장소안의 모든 개체에게 해당되는 것이다.

상호 작용은 사물이 가지는 동일성, 독립성을 제거한다. 즉 상호작용은 사물을 일정하게 인식하게 만드는 사물의 개체성, 즉 사물의 속성을 변화시켜 지금 ‘여기’에 있는 복수의 사물들의 경계를 새롭게 만든다. 복수의 사물이 상호 작용하는 이 공유된 감각공간을 ‘상호사물성의 공간(the space of interobjectivity)’ 이라고 말한다.

이 공유된 공간은 광대하고 비국지적인 형상의 공간이다. 인간의 주관성과 같

각적인 공간이다(Deleuze&Guattari, 1980: 474).

매끄러운 공간은 촉각적, 음향적 공간으로서 만지고 듣는 공간이다. 이 공간은 어떤 특정 지점이나 대상처럼 정해진 것이 아니다. 바람, 눈, 모래의 파동, 음향, 얼음소리, 촉각적인 것과 같은 성질의 움직임, 방향성의 총체로서 살아있는 것으로 파악된다. 데리다 또한 ‘일정한 장소’로 정해지지 않는 장소 아닌 장소로서 사막을 비유적으로 표현한다.

뚜렷한 한계선으로 구분된 장소는 어디에도 없다. 자신의 위치를 머물게 할 특정한 장소는 없다. ‘하나의 뚜렷한 장소, 하나의 범위, 타자를 배제하는 지역, 하나의 특수지구, 계토’는 여기에 없다. 늘, 지금까지 ‘저편’과 같은 장소, 경험 세계에는 절대 없을 장소, 무한의 과거인 동시에 무한의 미래이기도 한 장소. ‘사막’에는 ‘비장소’의 꿈이 있다.

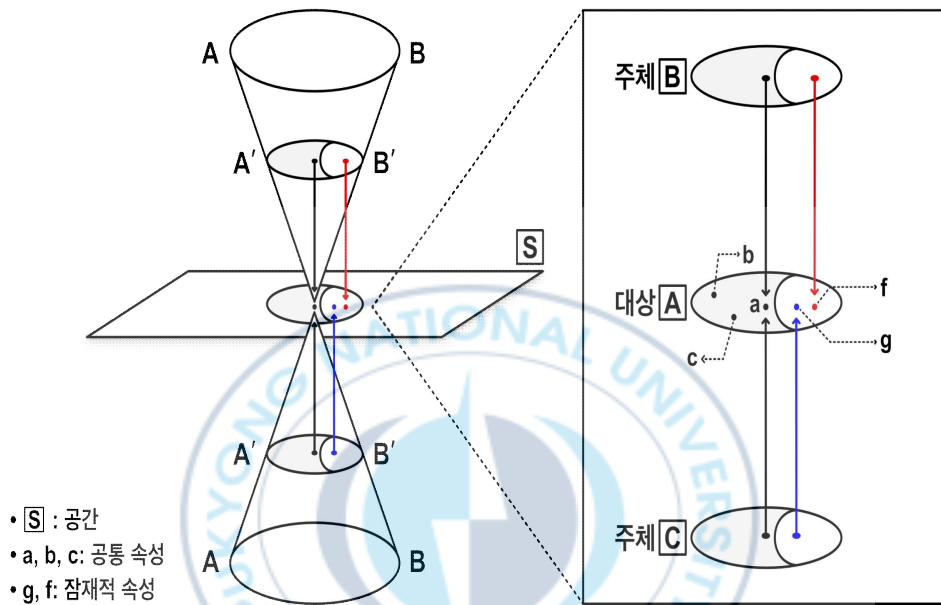
은 현상은 상호사물성의 공간의 작은 부분을 차지한다. 일체의 상호사물성의 현상은 $1+n$ 의 현상일 것을 요청한다. 이는 모든 상호사물성의 체계에서 적어도 하나의 현실이 멀어짐을 의미한다(Morton, 2013a: 71).

상호사물성의 공간은 사물에 대한 인간의 공통된 인식에서 벗어난 곳으로 확대된다. 모턴은 인간의 주관적 영역이 상호사물성의 공간 속의 일부라고 주장한다. 하지만 연구자가 보기에 상호사물성의 공간은 주체가 공통적으로 인식하는 주관적 영역과 별도로 독립이 되어 있는 영역이다. 상호사물성의 공간과 계열화는 [그림 VI-4] 처럼 도식화 할 수 있다.

[그림 VI-4] 에서 대상 A가 주체 B, C에게 공통적으로, 동시에 인식하는 사물의 속성을 공통속성 (a, b, c)라고 하였을 때, 상호사물성의 공간에서 인식되는 속성은 공통속성과 독립되어 있는 속성 (f)와 (g)이다. 연구자는 이 상호사물성의 공간이 공유된 곳에서 인식되는 공통 속성의 공간이 아니라 오히려 ‘하나의 현실이 멀어’지는 곳으로서 잠재적 속성이 있는 공간으로 파악하고자 한다. 상호사물성의 공간은 사물에 대한 새로운 속성, 잠재적 속성이 발견되는 곳으로서 사물이 (n)으로 고정되지 않고 $(1+n)$ 로 존재한다는 것을 알게 해주는 장소이다. 이때 $(1+n)$ 으로서의 사물은 상호사물성의 공간을 끝없이 채우는 장소로서 이것은 하나의 사물이 다양체로서 존재한다는 것을 보여주는 것이기도 하다. 이 상호사물성의 공간은 [그림 VI-2] 에서 확인하였던 잠재적 속성이 있는 공간과 같은 곳에 있다. 또한 이 상호사물성의 공간은 [그림 VI-3] 에서 나타난 무한 속성을 통해 대상 A가 끝없는 $1+n$ 으로 존재할 수 있다는 것을 보여준다.

공간 S 에서 이루어지는 주체 ② - 대상 ① - 주체 ③의 계열화, 배치를 통해 대상 A는 더 이상 대상 A로 머물지 않게 된다. 우리는 여기서 융합의 창조성이 이질적인 두 대상의 단순한 물리적 결합으로 생기는 것이 아

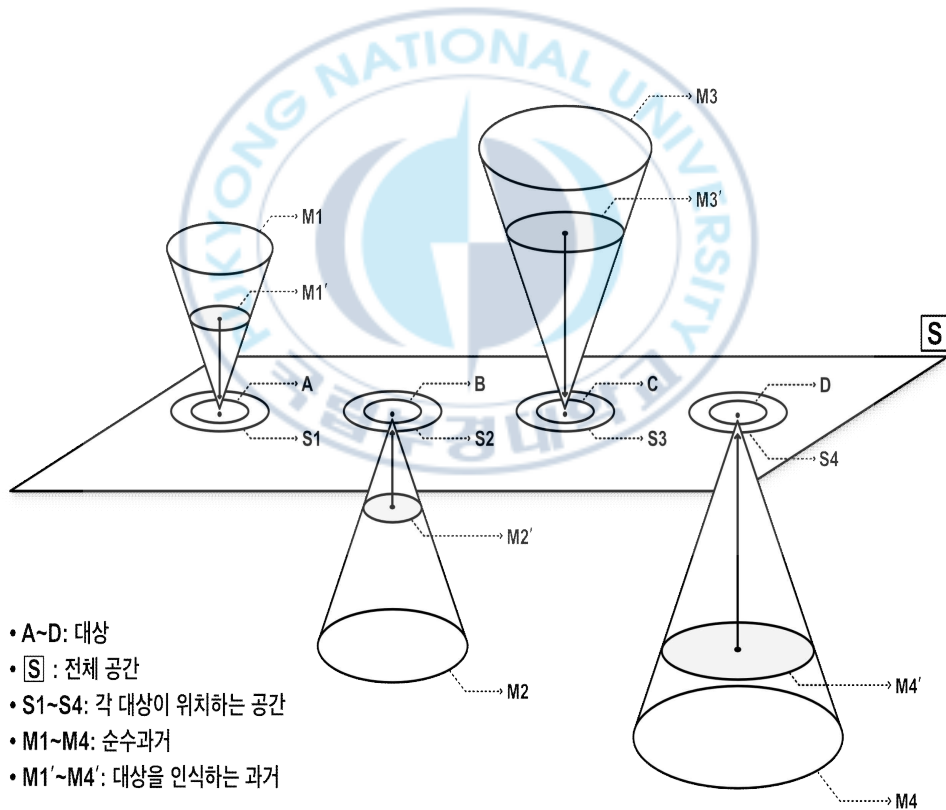
니라 ‘열린 장소’에서 일어나는 배치, 계열화를 통해 이루어지는 화학작용 속에서 이루어진다는 것을 알 수 있다.



[그림 VI-4] B-A-C 계열화와 잠재적 속성

상호사물성의 공간은 실재한다. 주체의 주관적 인식으로부터 독립한 또 다른 영역으로서 실재하고 있다. 이것은 잠재성으로서의 장소이며, 모든 인간과 모든 사물들이 서로 접속하여 침투함으로써 밝혀지는 곳이다. 이 장소에서 무엇인가 일어날 때 그것은 어떻게 일어날 수 있을까? 연구자가 보기에 상호 사물성의 공간에는 “모든 부분이 전체 속에 있어 우세(Morton, 2013a: 71)”하다. 이것을 수학적으로 풀이하는 작업이 필요할 수도 있지만 중요한 것은 이것을 수학적 측면에서 올바른 논리를 가지고 증명하는 것이

아니다. 오히려 연구자가 강조하고 싶은 것은 전체로 통일되지 않는, 뿔뿔히 흩어져 독립적으로 존재하고 있는 것들이 잠재성으로 존재한다는 것이다. 이것은 우리가 상호관계에서 찾을 수 있는 새로움, 창조의 모습이다. 연구자는 V장, 즉 시간의 영역에서 초월적 기억을 통해 순수과거를 확장함으로서 만들어지는 새로움을 논하였다면 공간의 영역, 즉 장소의 영역에서는 바로 상호작용을 통해 새롭게 발견되는 속성으로 창조를 말할 수 있을 것이다. 다시 말해 장소에서 나오는 창조성은 결국 어떻게 ‘자신의 장소를 경험할 것인가’의 문제와 관련되는 것이다.

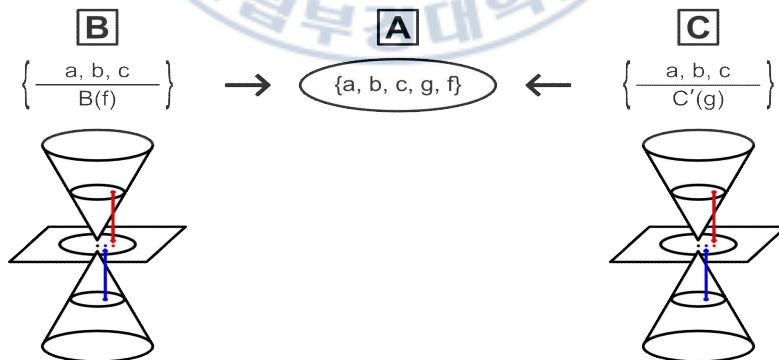
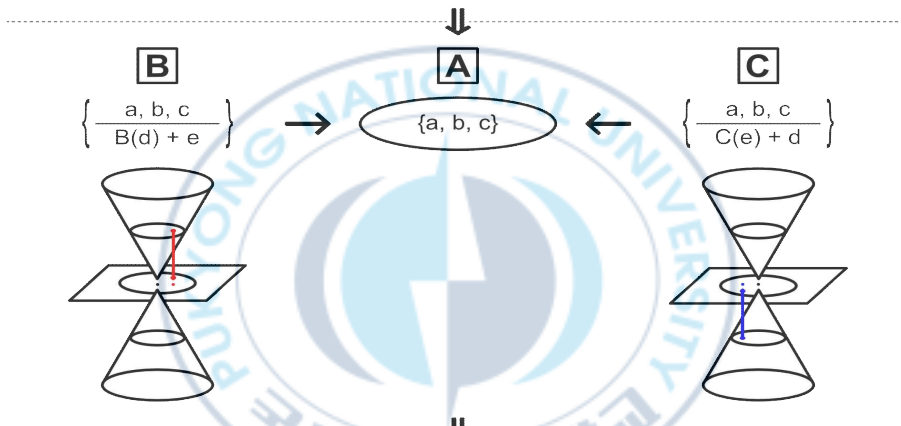
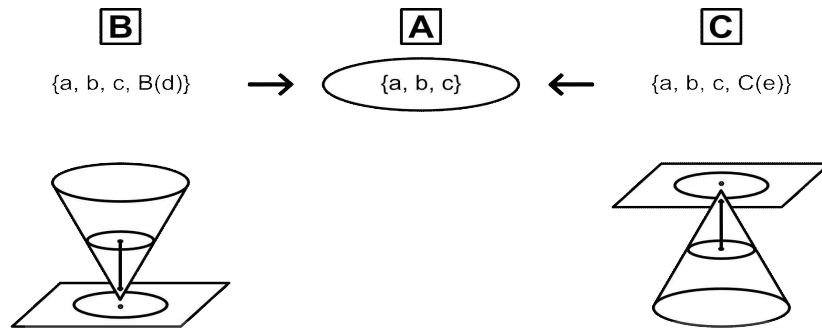


[그림 VI-5] 시간-공간-대상의 연속적 흐름

우리가 차지하는 공간은 어떻게 열린 장소가 될 수 있을까? 주체는 모든 대상에 대한 인식을 다르게 하고 있다. 각 공간마다 주체가 대상을 인식하는 과거가 다르기 때문이다. 앞서 [그림 V-3] 의 베르그손의 원뿔에서 보았듯이 대상에 대한 인식은 주체가 가지는 전체 과거, 즉 순수기억속에서 대상에 매칭이 되는 기억이 선택적으로 소환되어 이루어진다. 이때 대상에 소환되는 과거는 공간의 영향을 받는다. 공간속에서 다른 대상과 어떻게 계열화 되어 있는지에 따라 대상을 인식하기 위한 과거가 달라지기 때문이다. 이런 의미에서 보았을 때 연구자는 공간이 대상의 인식을 결정하는데 있어 시간보다 우위에 있다고 말할 수 있다. 물론 연구자의 이러한 전체는 칸트가 시간의 감각 형식(내감의 형식)이 공간의 감각형식(외감의 형식)보다 우위에 있다는 것을 말할 때 이것이 수직적 구조속에 있는 것이 아니라고 말하는 것처럼 시간과 공간이 상하 관계에 있다는 것을 말하는 것은 아니다.

[그림 VI-5] 에서 나타나는 것처럼 원뿔로 표상되는 M1~M4 각각의 주체는 대상이 위치하고 있는 공간 S1~S4 에서 다른 층위의 과거를 현재의 대상에 투입시키고 있다. 예를 들어 대상 D에 대한 인식은 순수과거 M4에서 과거 M4'가 소환되어 이루어지는 것이다. 따라서 [그림 VI-5] 에 있는 각각의 대상 A~D에 대한 인식은 모두 다른 원뿔의 높이 즉 모두 다른 과거의 층위인 M1'~M4' 에서 이루어지고 있다.

대상에 대한 이러한 인식은 주체 내부의 시간속에서 과거의 층위가 달라짐에 따라 이루어지는 것이기 때문에 자신의 순수기억을 벗어나는 새로움을 찾을 수 없다. 그렇다면 모든 잠재성을 가지고 있는 '장소'는 어디에 있을까? 그것은 위의 [그림 VI-4] 에서 보았던 것처럼 두 주체가 만나는 공간에서 이루어진다. 두 주체-대상간의 계열화와 잠재적 속성의 발견에 대한 구체적 과정은 아래의 [그림 VI-6] 과 같이 도식화 할 수 있다.



• 공통 속성 : a, b, c / • 잠재적 속성: g, f / • 개별 속성: d, e

[그림 VI-6] 계열화와 잠재적 속성의 출현 과정

우리는 하나의 대상을 정의 내리기 위해 그 대상이 가지는 속성들의 집합을 사용한다. 이때 대상에 대한 일반적 정의 즉 모든 사람들이 알고 있는 대상의 속성을 ‘공통속성’ 이라고 볼 수 있다. 하지만 각각의 주체들은 공통속성과 다르게 자신의 과거의 층위에서 파악하는 대상의 속성, 즉 대상에 대한 인식을 가지고 있다. [그림 VI-6] 에서 주체 ②는 대상 ①에 대한 일반 정의적 속성인 {a, b, c}와 자신이 가지고 있는 개별 속성인 {d}를 가지고 있다. 마찬가지로 주체 ③ 또한 대상 A를 {a, b, c} + {e}로 인식한다.

주체 ②-대상 ①-주체 ③가 같은 공간속에서 배치가 이루어질 때, 즉 하나의 계열화가 형성될 때 각 주체의 개별 속성 {d}와 {e}는 그대로 남아있지 않는다. 왜냐하면 두 원뿔이 하나의 지점에서 접촉함으로써 인해 대상 ①의 인식에 대한 주체 ②와 주체 ③의 개별 과거의 층위가 더 이상 유지될 수 없기 때문이다. 개별속성 {e}는 주체 ②의 순수과거 속에 포함되어 있는 것이 아니며, 개별속성 {d}는 주체 ③의 순수과거 속에 있는 것이 아니다. 하지만 대상 ①를 같은 공간속에서 함께 인식해야 하기 위해서 각각의 주체는 순수기억속에서 다른 층위의 과거를 찾아야한다. 그리고 이것은 대상 ①에 대하여 주체 ②와 주체 ③의 잠재적 속성 {f}, {g}의 발견으로 나타난다.

대상 ①의 관점에서 보았을 때 이것은 대상 ①의 무한속성 중 2개의 잠재적 속성이 새롭게 발견된 것이며, 각 주체의 관점에서 보았을 때 주체는 순수기억속에 존재하였던 자신의 과거의 층위가 내부에서 확장된 것으로 볼 수 있다. 앞서 [그림 VI-4] 에서 상호사물성의 공간에 있는 잠재적 속성은 바로 이러한 과정을 통해서 나타난다(발견된다). 이때 우리는 새로움이 창조되었다고 말하지 않는다. 이것은 발견되지 못하였던 잠재성이 밖으로 드러나 현실화된 것이기 때문이다. 이런 의미에서 볼 때 대상 ①는 결

코 완전한 하나의 무엇으로 정의되지 못한다. 대상 ㉠가 그것이 가지는 속성의 합집합으로 이루어진다고 할 때, 이 합집합은 완성될 수 없는 무한한 것이기 때문이다.

지금까지 논의하였던 배치와 탈영토화, 슬픈 수동적 변용의 능동적 변용으로의 이행, 융합은 앞서 아렌트의 논의에서 보았던 초월적 기억의 생성으로 이루어지는 새로움의 창조와 다른 메커니즘을 가지고 있다. 초월적 기억이 시간의 영역 즉, 순수기억의 새로운 생성을 통해 새로움을 ‘창조’하는 것이라면 배치와 탈영토화는 열린 장소, 즉 상호 공간에서 ‘발견’되는 새로움에 관한 메커니즘을 가지고 있는 것이다.



VII. 융합교육의 실행 사례

1. 중등교육의 융합교육 사례: 교과간 융합

1) 학습자와 교수자의 의미 변화

융합교육은 단편적 지식전달에 빠져 있던 지금까지의 교육에 대한 비판과 실생활에 의미있는 학습 경험을 토대로 학습자의 성장을 유도하는 교수-학습 활동을 찾는것에서 부터 시작되었다. 융합교육에서는 학습자를 “지식의 수용자라는 수동적 관점에서 탈피하여 학생 주변의 다양한 실제 상황에서 지식을 능동적이고 창의적으로 생산하고 성장하는 지식의 생산자”로 정의한다(차윤경 외, 2016). 즉 학습자를 바라보는 관점의 변화하였고, 이에 따라 지식의 축적에 집중되었던 기존의 교육 방식 또한 변화해야 한다. 여기에는 교사의 변화도 수반되어야 한다.

기존 학습방식에서 교사가 교과지식을 가르치고 전달하는 ‘지식의 전달자’ 역할을 하였다면, 융합교육에서 교사는 학생이 지식을 생성해 나갈 수 있도록 지식을 매개하고 촉진하는 ‘지식의 중재자’ 역할을 해야한다(박주호, 이종호, 2013). 지식의 중재자의 역할을 좀 더 구체적으로 얘기하면 “교사와의 대화 속에서 비판적이고 창의적인 공동 탐구자”(Freire, 2009: 91)가 되도록 돕는 것이다. 학습자의 개념과 교사의 역할에 변화가 일어나는 융합교육에 필요한 교육 방식의 변화는 무엇일까?

김선아(2012)는 융합교육의 핵심이 “이해를 넘어선 창조”(김선아, 2012: 89)에 있다고 말한다. 서로 합쳐져 무엇인가 새로운 것을 끊임없이 만들어내는 융합의 원리에 따라 융합교육을 위한 교육과정의 재구성은 교과라는 장벽을 넘어 새로운 교육의 내용과 방법을 탐구하는 출발점이다(김선아,

2014). 이때 융합교육이 다양한 교과와 개념과 활동을 단순하게 병렬적으로 결합해 놓은 형태가 되지 않도록 하기 위해서는 일정한 목표 또는 기준에 따라 내용을 선별하고 조직하는 과정이 필요하다. 이를 위하여 교사는 객관적 개념이나 기술과 같은 지식적 측면 너머에 있는 학습 내용의 의미를 탐색해야 한다(이미순, 2013).

교사는 여러 학문 및 교과를 동등한 위치에서 수용하고, 교과를 통합하는 혁신 지향적인 공통의 언어를 사용하여 학문과 교과들의 ‘활용’과 소통을 강조해야 한다. 이때 교사는 공감각적(통합적) 이미지를 창조하는 방법으로 학문 및 교과지식을 들여다 보아야 한다(이미순, 2013: 261)

교육과정의 재구성은 자신의 교과를 교과 바깥의 경계에서 인식하는 계기가 된다. 이것은 지식에 대한 경계적 사유라 할 수 있는데, 박만주(2010: 121)는 이를 “경계 안에서 머물지 않는다는 것은 경계 밖으로 나간다는 것이며, 경계를 넘는다는 의미는 두 영역의 지식을 함께 보는 것”이라고 설명한다. 이와 같은 경계 넘기는 오랜 시간 동안 가르쳐 온 교사의 지식을 교과 울타리 너머에서 다시 읽도록 안내한다.

서로 다른 6개 교과와 교사로 구성된 집단 심층 면담을 통해 융합교육에 대한 인식 분석 연구에서 김선아(2014: 96)는 “융합교육은 교육적관점에서 교과를 성찰하고, 교과로서의 고유한 특성을 재발견하는 기회를 제공” 한다고 말한다. 이와 같은 관점에서 교육과정의 재구성은 ‘회복’의 의미가 있다는 코넬리와 클랜디닌(2007)의 관점에 주목할 필요가 있다. 교사가 본인의 경험 속에서 교과 지식에 부여했던 감정과 가치에 대한 느낌을 회복하고, 학생들에게 객관적 지식을 넘어서 그 지식의 의미를 가르칠 수 있는 방법을 찾는 것이다. 이것은 교육과정의 의미를 회복하는 일이기도 한 것

이다. 강현석과 조인숙(2013: 201)은 교육과정의 재구성이 “교육 체제의 거대 담론으로 구성된 표준화된 지식을 깨고 자신의 입장에서 외적 경험과 내적 사고 작용을 거쳐 적극적이고 능동적으로 지식을 추구하는 과정 또는 결과”라고 설명한다.

2) 융합교육과정 재구성 사례: 수학과 세계사 과목 융합

연구자는 교육과정 재구성하여 융합 교육을 하기 위한 수업계획서를 소개하고자 한다. 연구자가 본 연구계획서를 소개하는 이유는 완전히 상이한 두 계열(자연계열과 인문계열)에서 융합이 어떤 방식으로 이루어지는 지를 보여주고, 현재 중등교육 수준의 융합적 지식이란 과연 어떤 것인지 분석하여 보여주는데 용이하였기 때문이다. 연구자는 본 수업계획서의 구체적인 내용을 이광연(2011)에서 참조하였다.

<표 VII-1>의 수업계획서는 수학과 인문교과인 세계사 교과와의 융합 수업을 설계한 것으로, 고등학교 1학년을 대상으로 「수학 II」와 「세계사」 과목의 융합을 시도한 것이다. 수업을 설계한 교사는 기존의 융합 수업들이 융합에 대한 깊은 고민없이 단순히 주제 끼워 맞추기식의 통합을 시도했다는 문제 의식을 가지고 있었다. 융합의 수준은 처음에는 교사들이 낮은 단계의 융합부터 시도하면서 시간이 흐르고 경험이 쌓이면 높은 수준의 융합 교육도 시도할 수 있고, 근본적으로 융합의 정도가 갖는 의미와 효과는 수업의 목표나 어떤 맥락에서 융합을 시도하느냐에 따라 달라질 것으로 보았다. 그런 의미에서 설계자는 처음에는 포카티의 모형 중 Sharing 단계를 고려하면서, 두 교과간의 협동 수업의 형태로 수업을 계획했었다. 하지만 융합의 방식이 수학 교과를 기반으로 한 것이며, 단일 교과 내의 통합에 가까웠기 때문에, 차후 Nesting(infusion) 수준⁶⁶⁾의 융합으로 수학 과목

에 세계사 과목의 장점을 반영하는 형태의 수업 지도안으로 계획하였다.

설계자가 수학 수업을 기반으로 세계사 교과를 접목 시킴으로써 의도한 수업 목표는 다음 세가지다.

- ① 과거 사실에 대한 폭넓은 지식을 바탕으로 비판적 사고력과 합리적 판단력을 향상시킨다.
- ② 다양한 자료를 활용하여 학생 스스로 학습할 수 있도록 함으로써 서로 다른 해석과 관점이 존재할 수 있음을 확인하고, 이를 통해 통찰력을 기른다.
- ③ 현대 사회가 직면한 문제들과의 상호 관련성을 파악하여 그 의미와 가치를 평가할 수 있도록 한다.

수학 교과를 기반으로 세계사를 융합한 수업 계획서의 구성은 아래와 같다.

<표 VII-1> 수학 중심 세계사 융합 수업 계획서

과목	해당되는 목차	융합 소재
수학 II	·수열 - 등차수열과 등비수열 - 여라가지 수열	·등비수열의 합 ·피보나치수열
세계사	·유럽의 봉건사회 - 중세 유럽 사회의 변화	·십자군 전쟁

66)포카티(1991)가 제안한 통합 사다리 모형 중 4단계인 Nesting 수준의 융합의 특징은 다음과 같다. ① 개별과목들은 더 넓은 커리큘럼의 결과들을 그들의 교수 프로그램에 연결시킬 수 있다. ② 하지만 여전히 교과 중심이고, 수업이 진행될 때, 각 과목들은 독자적인 역할과 책임을 갖는다. ③ 한 과목의 교수의 질을 높이기 위해 다른 과목의 내용을 이용하는 경우에 자주 활용된다. ④ 교사가 교과수업을 계획할 때, 몇가지 기능을 중첩하여 훈련시키고자 할 때 사용된다(박휴용, 2017).

학습 주제: 십자군 전쟁 시기의 상인 출신 수학자 피보나치		
방식	강의식 및 모듈별 문제 해결식, 토론식 수업	
수업 목표	<ol style="list-style-type: none"> 1. 십자군 원정과 수학자 피보나치에 대한 지식을 바탕으로 수학적 이해가 역사적 사건들과 어떻게 관련되어 있는지를 이해할 수 있다. 2. 피보나치의 저서 「산반서」에 나온 공비수열의 합을 풀어봄으로써, 수학적 원리의 실제 적용방법을 익힌다. 3. 피보나치수열이 현실에 적용되는 예를 찾아 수열이 현실에 어떻게 적용되는지를 이해한다. 	
교수 학습 과정	도입 <ul style="list-style-type: none"> ·수업 목표 및 방향 제시 ·수업 자료 배부 및 배경 지식 설명 <ul style="list-style-type: none"> - 십자군 원정 당시의 수학계의 분위기와 상인출신 수학자 피보나치에 대한 설명 ·모듈 나누기 및 문제지 배부 	강의식 설명
교수 학습 과정	전개 <ul style="list-style-type: none"> ·모듈별 문제해결 또는 토의 (모듈과제 예시) <ul style="list-style-type: none"> - 십자군 전쟁이 피보나치와 유럽의 수학에 어떤 영향을 주었나(아라비아 숫자의 보급과 로마숫자)? - 피보나치의 저서 「산반서」에 나온 문제(공비수열의 합): “로마로 가는길에 늙은 여자 일곱명이 있다. 여자들은 각각 노새 일곱 마리를 가지고 있다. 노새들은 각각 부대 일곱 개를 운반한다. 부대에는 각각 빵이 일곱 덩어리씩 담겨있다. 빵 덩어리들에는 각각 칼이 일곱자루씩 같이 있다. 여자, 노새, 부대, 빵 덩어리, 칼, 칼집을 모두 합하여 얼마나 많은 것이 로마로 가는길에 있느냐?” - 피보나치수열이 실생활에 적용되거나 자연속에 나타난 예는 어떤 것이 있는가? ·각 모듈별로 주어진 문제 결과물 발표 	교사가 돌아다니면서 학생들의 자료 수집 및 문제 해결 도움
	정리	<ul style="list-style-type: none"> ·교사의 보충 설명 및 내용정리: 학생들에게 이해 안되는 내용이나 보충설명을 들었으면 하는 내용을 적어 제출하게 하여 융합수업 종료 후 사후 수업을 하는데 사용

장소	<ul style="list-style-type: none"> · 자료를 수집하기 위한 공간이 필요함으로 멀티미디어실이나 도서관 활용 · 필요시 자료 수집을 위한 학생들의 스마트 기기 사용 가능
----	--

연구자는 <표 VII-1> 제시된 수학 중심 세계사 수업 설계에 대하여 융합 다음과 같은 특징을 제시할 수 있다.

- ① 융합하고자 하는 두 교과와 기본 개념인 수학에서의 등차수열 및 등비수열의 개념과 세계사에서의 십자군 원정에 대한 기본 지식을 가진 상태에서 두 교과 지식이 어떻게 융합될 수 있는지를 학생들로 하여금 느끼게 해 줄 수 있다.
- ② 수학적 지식이 역사적 경험 속에서 어떤 방법으로 적용되었는지를 생각해 봄으로써, 수학이 현실 사회의 문제에 어떻게 밀접하게 관련되어 있는지를 느끼게 해 줄 수 있다.
- ③ 융합적 주제를 다루고 이를 바탕으로 문제 해결을 위해 개인적 차원에서 뿐만 아니라 집단적으로 토론하고 협력하는 학습의 효과성과 의미를 깨달을 수 있다.

위의 수업계획서에 볼 수 있듯이, 지식이란 결코 교과별로 분리되거나 독립적으로 존재하지 않는다. 역사적 사실 속에 수학적 원리가 숨어있고, 수학의 원리가 현실의 삶 속에 스며들어 있는 것이다. 그러므로 그것을 발견하게 하고 활용하게 하는 것이 융합수업의 지향점인 것이다.

그렇다면 과연 수학과 세계사의 융합 수업을 통해 얻을 수 있는 융합적 지식은 어떤 것인가? 이 질문에 답하기 위해 먼저 수업 목표에 있는 기술되어 있는 “1. 수학적 이해가 역사적 사건들과 어떻게 관련되는지를 이해

한다”는 것이 어떤 융합적 지식에 해당되는 것인지 생각해볼 필요가 있다. 이 목표는 ‘수업자료 배부 및 배경지식 설명’에서 제시된 내용인 “십자군 원정 당시의 수학계의 분위기와 상인 출신 수학자 피보나치에 대한 설명”과 “십자군 전쟁이 피보나치와 유럽의 수학에 어떤 영향을 주었나?” 라는 수업의 핵심 질문과 관련되어 있다. 이러한 수업의 핵심 질문(수업내용)이 어떤 차원에서 수학과 역사학의 융합의 성격을 띠는 것일까? 그리고 이러한 교과 융합이 과연 어떤 융합적 지식을 촉발할 수 있는 학습 경험이 될 것 인가?

사실상 현재 대부분의 융합 수업에서 위와 같이 교과 내용간의 만남 혹은 조합으로 이루어지고 있지만, 서로 다른 교과 지식들의 만남이 어떤 융합적 지식이나 요소와 관련이 있는지에 대한 구체적인 검토와 그에 따른 적절한 수업 내용으로의 실현, 그리고 수업 결과에 대한 구체적인 평가가 이루어지지 않고 있다. 따라서 융합 수업을 계획함에 있어 <표 VII-2>와 같이 보다 구체적으로 각 교과별로 분과 지식과 융합 지식을 구분하여, 어떤 융합 지식을 목표로 하고 있는가를 명확히 할 필요가 있다.

<표 VII-2> 수학 중심 세계사 융합 수업 계획서의 융합지식

구분	수학 관련 지식	역사학 관련 지식
분과 지식	·등비수열의 합 ·피보나치수열 ·등차수열과 등비수열	·십자군 전쟁 ·중세 유럽사회의 변화
융합 지식	① 아라비아 숫자의 보급과 로마숫자 ② 상인 출신 수학자 피보나치 ③ 십자군 원정 당시의 수학계의 분위기	

<표 VII-2> 에서 제시된 수학과 역사학의 융합 지식은 다음과 같은 성격을 갖는다. 첫째, 아라비아 숫자나 로마 숫자와 관련된 지식이 단순히 수학적 지식이 아니라 그 생성배경, 전파, 역사적 변천에 이르기까지 세계사적 배경을 갖고 있는 지식이라는 것이다. 둘째, ‘상인 출신의 수학자 피보나치’에 대한 이해를 통해 피보나치 수열이 탄생하게 된 배경과 피보나치가 상인 출신이라는 사실이 갖는 수학적 의미를 이해하는 것도 중요한 융합적 지식의 원천이다. 셋째, 십자군 원정 당시의 유럽의 수학계가 가졌던 수학적 관점과 지식이 어떤 것인가를 이해하는 것은 수학이 시대적, 사회적 배경과 어떤 연관성을 가질 수 밖에 없는가를 이해하는 중요한 요소이다.

요컨대, 위와 같은 지식들이 수학과 세계사의 융합적 지식의 구체적인 예가 될 수 있으며, 이러한 주제를 중심으로 수업의 내용과 실천을 구성하는 것이 융합수업을 성공적으로 이끌 수 있는 요소가 되어야 할 것이다.

2. 고등교육의 융합교육 사례

1) 융합교육의 모델화

대학의 융합교육 설계를 위한 융합교육 모델 유형화 연구는 오래전부터 수행되어 왔다. 1970년대 후반의 인그람(1979)의 구조적 유형·기능적 유형의 두 가지 유형 모델 개발 연구를 시작으로, 1980년대에 접어들어, 자이콥(1989)의 학문 기반·학문 병렬·보완적 학문·학제적 단위·통합의 날·완전 프로그램의 6가지 유형 모델 연구, 드레이크(1993)의 다학문적·학제적·초학문적 통합의 세가지 유형 모델 연구, 포카티(1991)의 학문 내에서의 통합·학문 간의 통합·학습자 간의 통합이라는 세가지 범위 아래 10가지 유형 모델 연구 등이 있었다.

2000년 이후로는 융합 구성 정도에 따라 유형화한 ‘다학문적 접근(Multidisciplinary Approach), 간학문적 접근(Interdisciplinary Approach), 탈학문적 접근(Transdisciplinary Approach)’의 세 가지 유형 분류 연구가 가장 널리 알려져 있다(Drake & Burns, 2004).

드레이크와 번스(2004)의 융합교육 모델 유형을 자세히 살펴보면, 첫째, 다학문적 접근은 하나의 주제나 개념을 중심으로 여러 학문의 내용을 연계하여 학습하는 방식이다. 이 접근법에서는 각 학문의 고유한 특성과 경계가 유지되면서도 공통된 주제를 중심으로 내용이 조직된다. 예를 들어 ‘환경’이라는 주제로 환경공학, 생태학, 경제학, 사회학 등 다양한 학과의 관점에서 접근이 가능하다.

둘째, 간학문적 접근은 여러 학문의 개념, 방법, 절차 등을 통합하여 특정 주제나 문제를 탐구하는 방식이다. 이 접근에서는 학문 간의 경계가 더욱 모호해지며, 각 학문의 지식과 기능이 유기적으로 연결된다. 예를 들어, ‘기후변화’라는 주제를 다룰 때 기후과학, 정책학, 경제학, 공학 등 다양한 분야의 지식과 방법론을 통합적으로 적용하여 문제를 분석하고 해결 방안을 모색하는 방식으로 적용할 수 있다.

셋째, 탈학문적 접근으로 가장 높은 수준의 통합을 추구하는 방식이다. 실제 생활의 맥락에서 발생하는 문제나 이슈를 중심으로 교육과정을 구성하는 것이다. 이 접근에서는 학문의 경계가 사실상 사라지고, 학생들의 관심사와 실제 생활 문제를 중심으로 학습이 이루어진다. 예를 들어, ‘지속가능한 도시 개발’이라는 주제로 프로젝트를 수행할 때, 학생들이 자신의 관심사에 따라 도시계획, 환경공학, 사회학, 경제학, 건축학 등 다양한 분야의 지식과 기능을 자유롭게 활용하여 실제 도시의 문제를 탐구하고 해결 방안을 제시하는 방식으로 적용할 수 있다.

드레이크와 번스(2004)의 세 가지 융합교육 모델 유형을 모두 반영한 사

례로 K대학교의 신기술융합학과를 사례로 들 수 있다. 이 학과는 2004년도에 국내 최초로 BT(biotechnology), IT(information technology), NT(nanotechnology), ST(aerospace technology), ET(environment technology), CT(cultural technology)의 학제간 융합 과정을 만들었다.

이 학과의 교육과정은 학습자들이 ‘전공기초 및 전공심화 과목’을 통해 자신의 전문지식 영역을 갖추고, ‘융합기초’와 ‘융합프로젝트 과목’을 통해서 다양한 전공 배경을 가진 동료 학습자들과 협업하는 과정에서 새로운 지식을 습득할 수 있도록 설계되었다. 신기술융합학과는 융합 교육과정을 ‘융합기초→전공 기초→전공 심화→융합 프로젝트’의 순서(flow)와 층위(layer)가 있는 4단계의 수직적 계층구조로 구성하였다(김희정, 오헌석, 김도연, 2013: 87).

먼저, 융합기초 교과목은 ‘간학문적 접근’으로 설계된 교과목으로서 타 전공의 주요 개념, 방법론, 연구 분야 등의 지식 전달을 위한 강의식으로 설계되었으나, 실제 교육 현장에서는 지식 전달이 중심이 되는 강의 형태가 아니라 학습자들이 쉽고 빠르게 체득할 수 있는 실습을 중심으로 수업이 진행된다.

다음으로 전공기초와 전공심화 교과목은 ‘다학문적 접근’으로 설계되었으며, 이에 융합 IT(Information Technology)전공, 융합 ET(Environmental Technology) 전공, 융합BT(Bio-Technology) 전공, 지능형 마이크로 및 나노 시스템 MNS(Intelligent Micro & Nano System) 전공 등의 4개 융합전공이 ‘기술(Technology)’이라는 주제를 중심으로 각 학문의 내용을 수준별로 제공한다. 마지막으로 융합프로젝트 교과목은 ‘탈학문적 접근’으로 설계된 교과목으로서 학생들은 융합기초 과목을 통하여 타 전공의 기본 용어와 개념에 익숙해진 후에 여러 전공자들과 함께 프로젝트를 직접 수행하게 되는데 서로 다른 교수들이 팀 티칭을 통해 융합연구 과제의 팀별 지도교

수로서 코칭을 진행한다(김희정, 오현석, 김도연, 2013; Drake & Burns, 2004).

K대학교의 신기술융합학과의 경우 국내 최초로 대학원 교육과정에서 공학계열에서 다양한 학문들이 융합되었다. 이 학과를 기점으로 하여 공학계열에서 S대학 융합과학기술대학원, P대학 창의 IT 융합공학과, Y대학의 IT 융합학과, S대학의 지식 융합학부 등 전국의 150여개 대학에서 융합관련 학과를 신설하거나 융합 관련 교육프로그램을 개발하는 데 출발점이 되었으며, 이 학과가 가진 교육과정이 타 대학들에서 융합교육과정을 개발하는데 일종의 틀을 제시하였다는 점(성은모 외, 2015)에서 K대학의 사례를 소개하였다.

2) 융합교육과정 개발 사례: H 대학 프랑스학 융합교육과정

연구자는 H 대학에서 개발을 제안한 프랑스학 융합교육과정을 소개하여 대학에서 어문학과에서 IT Software와의 융합교육이 어떻게 이루어질 수 있는지를 논의하고자 한다. 이 융합교육과정은 인문학과 공학이 어떻게 융합되어 교육적 효과를 나타낼 수 있는지를 확인해 볼 수 있다는 점에서 앞서 중등교육의 교과수업 계획서와 비슷한 성격을 가지고 있다. 현재 우리나라는 이공계 쏠림 현상으로 인문계열, 특히 어문학 계열쪽에 우수한 인재가 확보가 되지 않는 현실이 나타나고 있다. H대학에서 개발한 융합교육과정은 어문학과 공학이 함께 어우러져 새로운 시대에도 경쟁력을 가질 수 있는 가능성을 보여줄 수 있는 사례가 될 것이라고 판단된다. 연구자는 프랑스학 융합교육의 구체적인 부분들을 윤현(2024)가 제시한 교육과정을 토대로 분석하였다.

H 대학이 설계한 교육과정은 언어 능력과 4차산업혁명 시대에 요구되는

IT 기술, 프랑스어권 문화에 대한 이해를 두루갖춘 글로벌 역량을 지닌 전문가를 양성하는 데 그 목표가 있다.

<표 VII-3> 프랑스학 융합교육과정 단계별 방향

1단계 기초&탐색	2단계 방향설정	3단계 심화-몰입	4단계 종합
			프랑스학 중심 융합역량 달성
		디지털 융합인재 강화를 위한 비교과 프로그램 참여	선택과정의 심화와 완성
	IT+프랑스학 연계 방향성 계획	소단위 학위과정 기반의 융합과정 실행	
지식의 양적 사고확장	·질적 사고 강화 ·다양한 비교과 프로그램 체험		
IT Software 기초학습			
·소단위 학위과정 시도 ·기초프랑스어 연습	·프랑스학 관심분야 선택	·선택분야의 융합 가능성 탐구	

위의 <표 VII-3>(윤현, 2024)는 단계별 교육과정을 설명하고 있다. 1단계는 융합교육과정의 기초를 확립하는 단계이다. 학습자는 소단위 학위과정을 본인의 관심분야에 적합하게 선택하고, 프랑스어 학습의 모든 과정을 이수하기 위한 기초 과목을 설정한다. 또한 이때는 융합교육의 또 다른 축인 IT Software의 학습하는 시기다. 단과대학에서는 1단계 교육과정을 효

과적으로 운영하기 위해 단과대학 차원에서 해당 강의를 개설한다.

2단계는 1단계의 체험을 바탕으로 프랑스학에서 제시된 분야인 문화, 문학, 언어, 지역학 등 중에서 하나의 관심 분야를 선택하도록 방향을 설정하고 해당 분야의 관심을 높이기 위해 관련 비교과 프로그램에 참여한다. 이 단계가 끝날때쯤이면 디지털 기술과 프랑스학을 어떤 방향으로 연계하여 공부할 것인지 방향성에 관한 계획을 세운다.

3단계에서는 프랑스학을 바탕으로 이루어지는 개발 분야의 심화·몰입 단계로 들어간다. 선택 분야의 융합 가능성을 탐구하고, 1단계부터 누적해 온 소단위 학위과정 토대의 융합과정을 본격적으로 실행하여, 인문학과 디지털 융합인재를 양성하기 위한 비교과 프로그램에 적극적으로 참여할 수 있도록 지원을 한다.

4단계에서는 선택한 과정을 심화하고 종합적으로 완성하여 인문학 중심의 IT 융합역량을 달성할 수 있는 토대를 마련하게 된다. 이는 아래의 <표 VII-4>(윤현, 2024)에서 제시하는 소단위 학위과정으로 이어질 수 있다.

<표 VII-4> 프랑스학 융합교육과정의 교과목 설정과 소단위 학위과정

기존 교육과정	융합교육과정		소단위 학위과정의 예
	공통	활용 교과목	
프랑스문학	·디지털 역량 강화를 위한 Coding & IT Software 교육 (예: 콘텐츠 프로그래밍, 데이터처리 및 분석 프로그램 기초 학습)	문학 기반의 인문학 콘텐츠 교과목	문학·인문 콘텐츠 마이크로 디그리
프랑스어학		언어기반 교과목	실용 프랑스어 마이크로 디그리
프랑스어권 및 지역학		글로벌 인문 문화 교과목	프랑스어권 지역 전문 마이크로 디그리

일반적인 문학·어학 교과구분	IT Software 융합과 글로벌 활용 가치에 중점을 둔 실용중심의 프랑스학 융합교육
-----------------------	--

<표 VII-4>는 융합전공과정을 수행할 때 나아갈 수 있는 방향을 기존의 교육과정과 비교하여 제시한 표이다. 기존의 교육과정은 프랑스 문학·어학·문화·지역학 등으로 교과 구분이 일반적으로 이루어져서 학년별 혹은 학기별 커리큘럼을 따라 학습을 수행하는 방식이다. 하지만 융합교육과정에서는 공통으로 디지털 역량 강화를 위한 IT Software 교육이 필수적으로 이루어진다. 또한 프랑스학의 기초가 될 수 있는 언어학습이 이루어진다. 교과목은 전공 분야에 따라 문학, 언어학, 문화, 지역학 등으로 이에 대한 기초 학습을 진행한 후, 소단위 학위과정 이수를 유도할 수 있다. 이는 앞서 제시한 1단계를 준비하는 데 있어 중요한 항목이다. 이렇게 소단위 학위과정을 체계적으로 이수하게 될 때, 학습자는 디지털 역량을 지닌 동시에 실용 중심의 프랑스학 융합전공을 이수하게 된다.

H 대학에서 제시한 단계별 융합교육과정 계획은 언어, 문화, 문학, 지역학 분야의 과목이 다양하게 편성되어 소단위 학위과정과 융합전공으로 발전할 수 있는 가능성을 제시하고 있다. 또한 학습자의 선택권을 확대하여 어느 분야에서든 프랑스학 관련 분야를 활용할 수 있도록 구성되어 있다.

3. 융합교육에 대한 기타 운영 사례

1) 융합교육을 위한 정부 사업지원 사례

최근 한국은 세계적 트렌드를 따라서 학제간 연구, 융합 연구에 대하여

정부의 제도적 지원이 적극적으로 이루어지고 있다. 2021년 2월에 시작된 ‘디지털 신기술 인재양성 혁신 공유대학 사업’이 재편된 ‘2023년 첨단 분야 혁신융합대학 사업(COSS, Coverage and Open Sharing System)’의 경우 개별대학에 대한 지원으로는 신산업·신기술 분야에 대한 융합 인재의 양성에 한계가 있다는 추진 배경을 가지고 시작되었다. 2024년 사업 기준 약 2,010억의 사업비가 투입되었으며, 항공드론, 반도체, 이차전지, 나노융합, 차세대 디스플레이, 데이터 보안 및 활용 융합 등 총 10개 분야에서 지원이 이루어지고 있다. COSS는 대학에 대한 융합연구 지원으로 전국 단위별 컨소시엄·지역 산업 협업 체계구축, 학과간 융합 표준 교육과정 개발, 대학의 경계를 허무는 학사 운영 등을 목표로 진행되고 있다.

COSS의 2023년 사업(2023년-2027년)의 성과로 경상국립대-진주시의 협력으로 ‘방법용 드론(DFPC)’의 개발 프로젝트가 수행되고 있으며, 미래자동차-바이오헬스 컨소시엄간 결합 가능한 교과목을 발굴하여 ‘차세대 모빌리티 & 바이오테크’ 마이크로 디그리를 개발하였다⁶⁷⁾.

또한 COSS의 하위 사업 분야인 ‘대학-기업 협업 We-Meet 교과 프로젝트’에서는 고려대-LG 전자와 협업하여 ‘히트펌프 건조기 성능 개선’ 프로젝트를 진행하고 있는 중이다. 첨단과학 분야에 대한 국가의 지원은 COSS, 반도체 특성화 대학사업, 반도체 부트 캠프 등 다양한 사업이 있으나 인문 사회 분야에 대한 융합 연구를 지원하는 제도가 없었다. 따라서 2023년부터 인문사회 융합인재 양성사업(HUSS, Humanities Utmost Sharing System)이 추진되고 있다. HUSS의 경우 2024년 사업 기준 240억원이 투입되고 있으며, 환경, 위험사회, 인구구조, 글로벌 문화, 사회구조,

67)바이오 헬스 교과(생체데이터 기계학습) + 미래자동차 교과(자동차 인간공학) + 공동개발 교과(미래 메릴리티 컨버전 이노베이션) → 공동 마이크로 디그리(운전자 생체 데이터 및 안전관리), (교육부 2024년 첨단분야 혁신융합대학 사업 추진 계획, 2024: 6)

글로벌 공생 등 8개 분야에 대하여 지원 사업이 진행되고 있다⁶⁸⁾. HUSS도 COSS와 유사하게 사회 문제 해결을 위한 융합 교과목 개발, 대학간 융합 기반 구축을 위한 컨소시엄 구성 등을 목표로 하고 있다.

이외에도 국립대병원이 융합의학전문 인력을 양성할 수 있도록 서울대병원을 비롯한 국립대병원 사업 내용에 ‘융합의학 교육 및 연구’를 신설하였다. 이를 위해 ‘서울대학교병원 설치법’, ‘국립대학 설치법’ 일부 개정법률안이 2022년 9월 국회 본회의를 통과하였다⁶⁹⁾. 융합의학은 ‘의학계와 이공계 등 다른 학문과 융합에 기반을 둔 응용학문’으로서 이번 법률 개정을 계기로 기계, 재료, 화학공학 등 이공계 뿐만 아니라 인문·사회계, 예·체능계 등 다양한 학문 분야가 의학과 융합이 될 수 있는 발판을 마련하게 되었다.

위의 사례들은 모두 제도권 대학들의 융합 사례이다. 하지만 융합을 위한 시도는 ‘대학 밖 대학’에서도 이루어지고 있다. 제도권 대학도 아니며, 사이버대학, 사내대학, 방송통신대학교, 독학사 등에도 속하지 않는, 대학의 밖에 경계 지워지며 학점과 학위를 받지 않는 형태의 ‘대학 밖 대학’이 존재한다. 이러한 대학은 비대학(non-university) 성인 평생교육현상으로, 국가의 평생교육법에 따라 관리와 운영이 되는 ‘공식’ 평생교육기관/시설의 형태 또는 학습협동조합, 학습코문, 지식 공유를 위한 자유로운 개인들의 연합 등 ‘비공식’ 대안적 대학의 형태로 나타난다. 이러한 형태의 대학들은 제도 밖에서 이루어지므로 학점 인정이나 학위를 받지 않는 비제도 대학들이다. 이러한 대학들은 로버트 보일이 말한 ‘보이지 않는 대학(invisible college)’의 특징을 가지고 있다. 미국의 사회과학자인 다이앤 크레인에 의해 재조명된 ‘보이지 않는 대학’은 반드시 같은 대학이나 조직에 속해 있지

68)교육부, 2023년 인문사회 융합인재 양성사업 기본계획, 2023: 2-6

69)교육부 보도자료, ‘국립대 병원, 융합의학으로 인재양성의 폭을 넓힌다’, 2022. 9. 7

않더라도 유사한 문제들을 연구하는 과학자들 사이에 형성된 ‘비공식적 연결망’을 의미한다(이영희, 2012:7). 이러한 형태의 연구집단은 새로운 학문에 강한 호기심을 가졌던 교수들과 아마추어 학자들이 모여 토론하는 모임, 클럽의 형태로 시작되었으며 새로운 학문의 발원지 역할을 하였다(이광주, 2009:489).

2) 비제도권 대학 등의 융합교육 사례

한국에서는 1990년 중반이후 부터 독립출판사 갈무리, 독립연구자들의 공부방 수유연구소, 서울사회과학연구소 등의 대학 밖의 비제도 연구 집단, 단체들이 생겼다. 2000년 이후부터는 대중들에게 알려진 연구공간 수유+너머, 철학 아카데미, 스페이스 S 등이 생겼다. 이러한 비공식적 학습공간은 제도권 대학이나 평생교육기관들과 다르게 모두 민간에 의해서 운영되며, 정부의 보조금이나 기타 외부지원을 받지 않는 특징을 가지고 있다. 따라서 제도교육이 갖는 경직성에서 벗어나 독특한 학습장면, 학과들의 출현이 가능하다. 예를 들어 스페이스 S에서 축제학과를 개설한 길00씨는 축제학과는 기존 대학의 인류학, 문화스토리텔링, 공연기획, 경제, 회계, 마케팅을 아우르는 종합학이라고 말한다. 축제학과는 인문사회 대학의 다양한 학과들과 경영대 학과들의 융합을 통해서 완성된다.

지금 제도권 대학에서는 문화스토리텔링 학과, 공연기획학과 등 다양한 이름으로 학생들이 관련 학문에 대해 배우고 있어요 하지만 학생들이 졸업을 하고 공연, 축제 등 이러한 영역의 직업생태계에 들어오면 일을 못해요. 대학에서 배운것과 현장에서의 괴리현상이 심한거죠... 직장생활을 하다가 3개월도 못버티고 이탈되는 경우가 매우 많아요. 도대체 누구에게 문제가 있는건가?

대학에도 문제가 있다고 생각해요. 공연기획서를 작성하려면 현장을 알아야 하는데... 이 분야는 철학과 같은 인문학 분야도 밝아야 하고, 예산의 주체인 국민들, 지역 기관들의 흐름을 알기위해 지역정치도 알아야하고, 마케팅, 축제가 끝나고 나서 해야하는 예산 정산에 대해서도 알아야해요...그러기 위해서 인문학, 마케팅, 경영, 회계 등등 다양한 영역에 대한 앎이 필요하죠...개인적으로 축제학과는 종합학이라고 생각해요(최근정, 2018: 212).

비제도권 대학인 스페이스 S에서 이루어지는 독창적인 학과들은 제도권 대학의 형태인 ‘멀티버시티’(multiversity)⁷⁰⁾에서 벗어나 사회의 필요에 의해서 만들어지는 학제간 학과, 관심 콘텐츠 중심으로 이루어지는 ‘소형대학(micro college)’의 형태에 대한 일종의 방법론을 제시하고 있다.

철학00의 경우 대학의 철학과가 바깥으로 나온 형태가 아닌가? 사유00도 대학 내에 있어야 하는 인문학 강의들이 나와 있는 것이 아닌가? 스페이스 S를 통해 대학에서 할 수 없는 학과들이 탄생하고 있는 것이 아닌가? 왜 기존의 대학과 다른 형태의 대학들이 나타나고 있는지에 대해 깊은 고민을 해보아야할 시점이 왔다고 생각한다(최근정, 2018: 213).

중등교육, 고등교육 그리고 비제도권 대학에 이르기까지 융합을 통해 새로운 창출해 나가는 시도들이 이루어지고 있다. 다만 국내의 경우 융합

70)카네기 고등교육의 총재를 역임하였던 클라크 커는 「대학의 사명」(1963)에서 ‘멀티버시티’ 개념을 처음 사용하였다. 비교적 소규모였던 대학이 규모와 기능이 복잡해 짐에 따라 ‘다목적’, ‘다기능’의 성격을 가진 새로운 형태로 변화하면서 ‘대규모 대학’이 되었다. 고등교육의 대중화는 ‘규모나 기능에 있어 다원적인’ 대학인 멀티버시티의 출현을 가능하게 하였다. 커는 멀티버시티의 가장 큰 문제로 지식과 학문, 교육이 기업의 생산성에 의해 관리되고 운영되고 있다는 것을 지적한다(이광주, 2012: 81-82).

에 관한 논의는 아직 시작 단계에 불과하다. 결론을 말할 수 있는 단계가 아닌 질문을 던져야 하는 단계인 것이다. 따라서 융합을 이루기 위한 정책적 노력들은 지속적으로 이루어져야 한다.

교육은 근본적으로 보수적인 성향을 보이기 마련이다. 이러한 성향은 중·고교의 교육, 대학의 교육 모두 마찬가지이다. 특히 대학 사회의 경우 급격한 제도적 변화에 대해 저항하려는 경향성을 가지고 있다. 따라서 융합을 이루기 위한 학제간의 만남 그리고 교과간의 만남은 인위적으로, 그리고 정책에 의해서 진행될 필요가 있다. 미국 펜실베이니아 주립 대학교 재료 연구소의 초대 연구소장을 맡았던 러스텀 로이는 학제간 연구가 일어날 수 있는 동력에 대해 다음과 같이 말한다.

교육의 구조를 학제간 연구의 방향으로 전환하는 주요한 힘은 지성적 변화에서 오는 것이 아니다. 그것은 사회에서 필요하다고 인정되는 문제들에 대해 교육이 대응하도록 유도하는 재정적 보상과 정치적 요구에서 온다(Roy, 1979: 166)

앞서 연구자는 융합이 이루어지는 메커니즘, 융합으로 새로움이 발견되는 과정에 대한 다양한 철학적 논의를 탐구하였다. 이 논의들에서 융합을 통한 새로움의 창출은 결국 다양한 항들의 만남이 필요하다는 것을 알 수 있다. 융합의 위한 만남의 노력은 현실적으로 ‘촉진’된다기 보다 ‘허락’된다고 볼 수 있다. 고교에서는 교과간의 만남이, 대학에서는 학제간의 만남이 허락되어야 한다. 이때의 허락은 융합의 과정에서 발생하는 학문적 실험, 실수, 실패를 허락하고, 개별 교사, 연구자가 불이익 없이 새로움을 찾아 나갈 수 있도록 허락하는 것이다.

과학 문제를 푸는 과정에서 그것이 꼭 과학적 요소로 이루어질 필요는

없다. 예술적 통찰, 철학적 방법론, 사회 과학적 개념, 종교적인 믿음, 신비스러운 아이디어, 기계로부터 얻은 영감 등도 개입할 수 있다. 융합을 통해 만들어지는 새로움은 이렇게 이질적 요소들이 함께 만나 상호작용하는 것이다. 이 요소들이 어디에서 왔는지는 중요하지 않다. 연구자는 융합이 가진 새로움의 가능성을 잘 말해주고 있는 하이젠베르크의 말로써 본 장을 마무리 하고자 한다.

인간의 역사에서 가장 결실이 많은 발전은, 2개의 서로 다른 생각의 경향들이 만나는 지점에서 일어난다는 것은 보편적인 참일 것이다. 이 경향들은 매우 다른 문화, 다른 시간, 다른 환경, 다른 종교에 기원을 둔 것일 정도로 서로 상이할 수도 있다. 따라서 이렇게 서로 다른 2개의 경향이 만나서 서로 상호 작용하는 것이 발생할 수 있다면, 우리는 그 다음에 굉장히 흥미로운 발전이 뒤따를 것이라고 예측할 수 있다(Heisenberg, 1959, 161).

VIII. 결 론

자연현상이나 사회현상에 대한 과학적 탐구 방식은 탐구의 대상을 쪼개고 세분화함으로써 더 잘 이해할 수 있다는 신념에 기초하고 있다. 이러한 신념은 자연과학뿐만 아니라 사회과학 분야에서도 학문적 발전에 크게 기여한 것이 사실이지만, 이제 이러한 분절적 접근을 통해 세계의 불확실한 문제를 이해하는 방식은 한계에 다다랐다. 박휴용(2018)은 분절적 지식의 한계성과 융합적 지식의 필요성에 대해 지식이 설명하는 현상은 사실 분절되지 않는 상태라는 것, 지식의 폭발적 증가로 분절적 지식의 학습의 한계가 생겼다는 것 그리고 현실의 문제를 해결하는데 분절적 지식보다 융합적 지식이 더 효과적이라는 것을 주장하였다.

융합적 지식의 필요성에 따라 교육분야에서도 권위적 지식을 뛰어넘어 융합 교육모델에 대한 사회적 관심도가 높아지고 있으며, 실제 중등교육과 고등교육에서는 다양한 형태의 융합교육이 실제 교육현장에서 이루어지고 있다. 중등교육에서는 교육부의 2011년 STEAM 교육으로 도입으로, 고등교육에서는 2016년 정부에서 발표한 융합교육 추진 정책 발표로 본격적으로 시작되었다. 융합교육이 시행이된 지난 10년간 많은 융합교육과 관련된 많은 연구가 진행되었다. 융합교육과 관련된 선행연구 분석에서 나타난 융합교육의 문제점으로 융합교육이 어떤 도움을 줄 수 있는지에 대한 추상적 인식(조현정, 2021), 융합교육에서의 교사의 역할, 필요성에 대한 인식 부재(조대현, 2013; 김경화 외 2015) 등이 나타났다. 고등교육에서 나타난 융합교육의 문제점으로 대학의 융합교육이 자발적인 노력이었다기 보다는, 정부 정책이라는 외부적 요소에 의해 도입된 경향이 강하다는 점(김경민 외, 2021; 허지숙, 2019; 홍병선, 2016), 융합교육을 통해 달성하고 하는 교육 목표, 방향성에 대한 명확한 합의와 숙고의 부족, 그리고 최종 목표점이라

할 수 있는 학습자들의 요구에 대한 면밀한 파악이 선행되지 않은 하향식 (Top-down)의 제도 도입(손미현, 정대홍, 2019; 진명화, 이형주, 2020)이 되었다는 것을 확인할 수 있었다.

선행연구에서 나타나는 중등교육과 고등교육의 융합교육의 문제점의 공통점은 융합에 대한 본질적 이해의 부족, 즉 융합이 우리의 삶에 어떤 것을 줄 수 있는지, 융합교육이 학습자에게 무엇을 줄 수 있는지에 대한 철학적, 사상적 배경에 대한 이해의 부재에서 나타나는 것이다. 이러한 부분은 2011년에서 2020년까지 융합교육의 ‘원리’, ‘철학적 배경’ 또는 ‘사상적 배경’에 대한 연구가 거의 전무하다는 것에서도 나타난다(엄유경, 2024).

따라서 연구자는 융합교육을 통해 얻을 수 있는 새로움의 발현에 대한 사상적, 철학적 배경을 밝히고자 하였다. 융합교육에 대한 이러한 근본적 이해 없이는 결국 융합교육이 외형적 성과를 위한 교육으로 전락할 수 있기 때문이다(오대영, 2024)

연구자는 융합을 통해 만들어지는 새로움이 어떤 사상적 배경을 가지고 발현될 수 있는지에 대한 2가지 철학적 배경과 교육현장에서의 실현에 대하여 논의하였다.

첫 번째는 시간의 영역에서 이루어 질 수 있는 새로움의 생성이다. 인간의 인식은 과거와 현재를 이어주는 주체의 기억 전체, 즉 순수기억속에서 이루어진다. 우리가 어제의 연필을 오늘 보았을때도 연필이라고 인식할 수 있는 것은 순수기억속에서 현재 대상에 대한 과거 기억의 소환이 동일하게 이루어지기 때문이다. 하지만 순수기억 범위 내에서 기억의 소환은 제한된 영역 속에서 이루어진다. 따라서 새로움의 벗어나기 위해서는 ‘기억을 벗어나는 기억’ 즉 초월적 기억이 필요하다. 초월적 기억은 마치 칸트의 숭고와 비슷한 방식으로 이루어진다. 압도하는 대상과의 만남속에서 이루어지는 감각경험이 숭고함과 같은 새로운 감정을 만들기 때문이다.

아렌트는 과거의 빛나는 전통을 인간이 과거로부터 물려받는 특권적인 것으로, 심해에서 진주조개잡이를 기다리는 진주라고 표현한다. 다만 이 진주가 현재의 맥락에서도 다시 살아남게 하기 위해서는 진주에 대한 새로운 해체가 필요하다고 말한다. 진주가 우리에게 새로운 경험으로 다가오기 위해서 그것은 ‘기호’가 되어야 한다. 들뢰즈는 기호를 우리에게 한번도 경험되지 않은 것, 낯선 것, 우연적인 것이라고 말한다. 따라서 전통이 기호로서 다가올 때 우리는 과거를 새롭게 탄생시킬 수 있다. 기호는 우리에게 그것을 인식하게끔 사유를 강제한다. 주체는 기호를 인식하기 위해 자신의 역량을 최대치로 끌어올리게 된다. 이때 우리의 기억은 확장이 되며, 순수기억을 벗어난 ‘초월적 기억’을 만들 수 있다. 시간의 영역에서 이루어지는 새로움의 탄생은 이러한 과정 속에서 이루어진다.

실제 교육현장에서 시간의 영역에서 발생하는 융합의 새로움이 적용되기 위해서 가장 중요한 것은 교사의 가르침의 방식이다. 아렌트는 교사가 과거와 현재를 이어주는 매개자의 역할을 해야한다고 말한다. 즉 과거의 산물인 교과와 현재의 학생들 사이에서 학생들이 공적세계(사회)에 도착할 수 있도록 안내하는 역할을 해야 한다는 것이다. 이때 교과는 과거의 진주가 모여 만들어진 보물이다. 하지만 그것을 재생산과 해체의 작업 없이 그대로 학생에게 전달할 경우 그것은 빛을 잃고 장식품으로 전락하고 말게 된다. 따라서 교사는 과거를 대표하는 교과와 학생의 현재를 융합하여 학생들이 새로움을 만들 수 있게 하기 위하여 교과를 기호로서 전달할 수 있어야 한다. 이를 위해서 교사는 학생과 소통에서 지식의 전달이 아닌 상황의 제시, 도전적인 질문의 제시 등을 통해 교사의 지식을 학생이 그대로 받아들이는 상황에서 벗어나는 수업을 유도해야 한다. 벤더스트라텐이 ‘의도적이고 비의도적인 방법’이라고 명하는 이러한 수업방식을 통해 교사는 학생들은 과거에 매몰되지 않고 자신만의 목소리를 낼 수 있도록 하게끔하는 때

개자가 되어야 한다. 이렇게 될 때 교과와 학생의 모든 순수기억의 만남에서 오는 새로움, 즉 초월적 기억의 생성이 가능해 질 것이다.

두 번째는 공간의 영역에서 융합으로 발현되는 새로움이다. 이것을 설명하기 위해 연구자는 들뢰즈의 배치 개념을 사용하였다. 배치는 한 마디로 일정시간 동안 이질적인 것들이 맺는 계열이다. 이때 일정시간이라는 표현은 언제나 배치가 가지는 계열들이 바뀔 수 있는 다양체로서의 성질을 가지고 있기 때문이다. 우리는 어디에서든 코드화된 영토에서 머무르고 있다. 학교, 감옥, 병원 등 사회는 하나의 공간에서 그것을 안정화시키기 위한 일종의 코드를 가지고 있다. 하지만 영토속에서만 간혀있을 때 영토밖의 새로움은 결코 알 수가 없다.

새로움을 찾기 위해서 영토에서의 탈주를 감행하여야 한다. 우리는 항상 다른 영토에 둘러 쌓여있기 때문에 제한됨 없이 어떤 것과 연결 접속하여 새로운 배치를 만들 수 있다. 새로운 배치, 계열을 만든다는 것은 어떤 대상을 인식하는 것에 있어 모든 사람이 가지고 있는 공통적 속성을 벗어나 잠재적 속성을 찾을 수 있는 탈영토화의 단계로 들어섰다는 것을 의미한다. 영토가 탈영토화를 감행하는 것은 서로 다른 두 영토간의 배치, 즉 융합을 통해 이루어질 수 있다. 융합은 공간속에서 이루어진다. 근대적 의미의 공간은 칸트가 말하는 것처럼 경험의 인식 조건으로서 그것 자체가 잠재성을 담고 있지 못한다. 하지만 공간이 장소가 될 때 그것은 근대성을 넘어선다. 장소는 인간의 경험이 이루어지는 곳으로서 경험의 실재성을 담보하는 곳이다. 이곳에서 인간은 주체성을 형성하고 일정한 것으로 만들어 주체의 동일성을 확보한다. 이때의 장소는 동일성이 우세한 곳이다. 하지만 장소는 모든 것이 만나고 상호작용하는 열린 장소로 기능함으로써 끝없는 새로운 배치를 이룰 수 있게 한다. 장소에서 이루어지는 새로운 배치속에서 접속하는 이질적인 두 항은 상호사물성의 공간을 만들고 여기에서 대상

이 가지고 있는 잠재성을 발견하게 된다. 시간의 영역과 다르게 상호사물성의 공간은 두항이 접속함으로써 생기는 공간이다. 여기에는 초월이 존재하지 않는다. 따라서 공간에서의 시간의 영역과 다르게 새로움이 창조되는 것이 아니라 발견되는 것이다. 학제간 또는 학과간의 융합을 통해 새로운 학문의 영역, 학과가 만들어지는 것을 통해 우리는 융합이 만들어내는 새로움의 결과를 확인할 수 있다. 예를 들어 법의학(법학+의학), 해양과학(해양생물학, 해양물리학, 해양지질학), 분자생물학(물리학+생물학) 등은 학문간의 융합이 만들어내는 혼성성과 새로움이라고 말할 수 있다.

연구자는 중등교육과 대학에서 이루어지는 교육의 사례로 과목간의 융합이 이루어지는 수업계획서와 교육과정을 분석하였다. 먼저 고등학교 1학년 수학 II과목과 세계사 과목의 융합에서는 ‘십자군 전쟁 시기의 상인 출신 수학자 피보나치’를 주제로 진행되는 수업의 목표, 수업 중 진행되는 모듈별 과제 등을 통해 과연 어떤 부분이 융합적 지식이라고 할 수 있는지에 대하여 분석하였다. 연구자는 사례로 든 융합수학에서 수학적 지식이 어떻게 전파되며, 역사적 변천과 생성배경이 이루어졌는지를 세계사적인 이해의 바탕에서 이루어 질 수 있으며, 십자군 원정과 당시 유럽의 수학계가 가진 지식의 관점이 어떤 연관성을 가지는지 이해하는 것이 바로 사례로 제시된 융합수업에서 나타날 수 있는 새로운 지식이라고 밝혔다.

다음으로 H 대학에서 개발한 프랑수어학과 IT Software이 어떻게 결합하는지에 대한 사례를 제시하였다. 융합교육과정의 단계를 기초탐색, 방향설정, 심화-몰입, 종합 4단계로 구별하여 각 단계별로 기초 프랑수어, Coding & IT Software 교육, 문학 기반 인문학 콘텐츠 과목, 인문학·디지털 융합 콘텐츠 개발 과목 등을 단계별로 이수하여 최종적으로 문학과 관련, 실용 프랑수어 관련, 프랑스 지역 관련 소단위 학위과정을 완성하는 것이다.

연구자는 H 대학에서 제시한 단계별 융합교육과정 계획이 언어, 문화,

문학, 지역학 분야의 과목이 다양하게 편성되어 소단위 학위과정과 융합전공으로 발전할 수 있는 가능성을 제시하고 있다는 것을 알 수 있었다. 이외에도 융합교육에 대한 사례로 현재 정부에서 추진하고 있는 다양한 융합지원 사업과 제도권 교육이 아닌 곳에서 이루어지고 있는 융합교육의 모습을 사례로 제시하였다.

본 연구는 융합교육이 가져다 주는 새로움에 대한 철학적, 사상적 배경을 도출하기 위한 논의를 집중적으로 하였다. 본 연구에서 제시한 철학적, 사상적 배경은 시간, 공간의 형식적 구분 속에서 이루어졌다. 이것은 융합교육이 또다른 목표중의 하나인 실생활에서 직접 적용될 수 있는 살아있는 교육의 실현의 토대를 설명하는데도 적절할 수 있다고 판단된다. 왜냐하면 인간의 교육은 결국 교사-학습자간의 상호 경험속에서 이루어지는 것이며, 그 경험의 형식은 바로 시간과 공간이기 때문이다. 하지만 융합교육의 사상적 배경은 사실 실현을 위한 토대일 뿐이다. 그것이 융합교육을 실현하는데 근본적 이해를 가져다 줄 수 있을지라도 현실화된 무엇으로 나타나는 것은 아니다.

인간은 시간을 스스로 직접 초월하여 새로움을 만들 수 없으며, 공간을 혼자서 배치(융합)함으로써 새로움을 만들어 낼 수도 없다. 이러한 사실은 융합교육이 ‘융합’을 일으키기 위한 복수의 사람들의 노력이 필요하다는 것을 의미한다. 결국 복수의 사람들이 융합교육을 실현하기 위해서는 교육시스템의 적극적인 지원이 필요하다. 왜 시스템이 필요한가? 교육의 성공은 교사의 사랑만으로 달성될 수 있는 것이 아니기 때문이다. 페르낭 델리니는 “감정만으로 다가선다면 감정에 의한 보복을 당할 것이다”라고 말함으로써 학생에게 단지 감정적인 접근이 성공적인 교육을 보장할 수 없을 것이라고 말한다. 연구자가 본 논문을 통해서 제시한 융합교육을 통한 새로움의 생성의 두가지 측면도 이런 의미에서 보았을 때 이것의 실현을 뒷받

침 할 수 있는 국가의 실질적 교육 시스템을 필요로 한다.

새것은 언제나 인간이 원하는 무엇이였다. 변화는 새것을 원한다. 교육으로 인간이 새로운 인간이 될 수 있을지는 의문이다. 하지만 교육은 최소한 인간이 현것에서 머물지 않는 노력을 해야한다. 새로움을 추구하는 융합 교육은 이 최소함을 벗어날 수 있을 것이라고 생각한다.



참고문헌

- 교육부(2015). 교육부 고시 제2015-74호. 국어과 교육과정.
- 교육부(2015). 교육부 고시 제 2015-74호, 과학과 교육과정.
- 교육부(2023). 2023년 인문사회 융합인재 양성사업 기본계획. 14.
- 교육부(2024). 2024년 첨단분야 혁신융합대학 사업 추진계획. 6.
- 교육부(2023). 2023년 인문사회 융합인재 양성사업 기본계획. 2-6.
- 교육부(2022). ‘국립대 병원, 융합의학으로 인재양성의 폭을 넓힌다’. 보도자료(2022.9.7.).
- 강신주(2009). **장자, 차이를 횡단하는 즐거운 모험**. 서울: 그린비.
- 강현석, 조인숙(2013). 부루너의 내러티브 이론에 따른 교육과정 개발 방향의 탐색. **초등교육연구**, 26(3), 187-213.
- 경중수, 김종해(2018). 지역대학 간 특화영역을 연계한 대학연합-융합전공 모형개발. **한국융합연구**, 9(12), 251-258.
- 고정희(2015). 문학과 영상의 창의적 융합을 통한 공감교육-NT Live <리어왕>을 중심으로. **문학치료연구**, 35, 71-108.
- 구분관(2016). 언어 중심 교과 통합의 가능성 탐색. **국어국문학**, 176, 299-340.
- 김경민, 박세휘, 홍수민, 변기용(2021). 융합전공의 운영 실태와 영향 요인 분석: A대학교 사범대학학생들의 융합전공 이수 경험을 중심으로. **한국교육학연구**, 27(3), 1-39.
- 김경화, 장기범(2015). 음악교육의 융합교육 접근을 위한 융합 개념 논의. **한국초등교육**, 26(4), 211-234.
- 김광웅 외(2009). **우리는 미래에 무엇을 공부할 것인가**. 서울: 생각의 나무.

- 김미성, 최명숙, 이성하(2021). 대학 융합교육의 국내 연구동향 분석: 2011년-2020년 등재지에 게재된 학술논문을 중심으로. **교육방법연구**, 33(1),
- 김비아(2013). **들뢰즈 기호론의 교육학적 해석**. 영남대학교 박사학위논문.
- 김비환(2001). **축복과 저주의 사상**. 서울: 한길사
- 김지은, 정소연, 박대근(2020). 4차 산업혁명 시대를 대비한 AI데이터 기반 미술치료 융합 전공개발에 관한 연구. **학습자중심교과교육연구**, 20(19), 1409-1430.
- 김선아(2011). 통합적 인지와 창의적 사고의 도구: 21세기 창의성 교육을 위한 미술교육의 역할. **미술교육논총**, 25(3), 84-101.
- 김선아(2012). 21세기 융복합교육을 위한 미술교육의 역할과 특성 탐색. **조형교육**, 43, 81-99.
- 김시정, 이삼형(2012). 융복합 교육의 양상에 대한 국어교육적 접근. **국어교육학연구**, 43, 125-153.
- 김상희(2021). **대학 융복합수업의 주제 개발 원리 도출 및 모형 개발**. 고려대학교 박사학위논문.
- 김선아(2012). 21세기 융복합교육을 위한 미술교육의 역할과 탐색. **조형교육**, 43, 81-99.
- 김선아(2014). 융복합교육에서 미술의 역할과 특성: 교사 FGI를 중심으로. **조형교육**, 51, 93-110.
- 김선욱(2002). **한나 아렌트 정치판단 이론: 우리 시대의 소통과 정치윤리**. 서울: 푸른숲.
- 김성원 외(2012). 융합인재교육(STEAM)을 위한 이론적 모형의 제안. **한국과학교육연구**, 32(2), 308-403.
- 김조은(2024). 능동성을 촉발하는 좋은 마주침: 스피노자론의 ‘기쁜 수동적

- 변용'과 들뢰즈 철학의 '기호와의 마주침'을 바탕으로. **철학사상**, 91, 69-105.
- 김종철(2015). 융합교육을 위한 교과교육의 소통과 언어적 창의성-<농가월 평가> 교육을 중심으로-. **한중인문학연구**, 47, 49-83.
- 김재희(2008). **물질과 기억: 반복과 차이의 운동**. 서울: 살림.
- 김재춘, 배지현(2011). 들뢰즈의 시간론의 교육적 함의. **교육철학연구**, 33(2), 1-30.
- 김영민(1993). **서양철학사의 구조와 과학**. 서울: 도서출판 은익.
- 김희정, 오현석, 김도연(2013). 융합인재 양성 교육과정의 설계원리 및 작동 메커니즘 분석. **아시아교육연구**, 14(2), 75-107.
- 김희용(2003). 자유학교의 설립배경- 유형 및 논의. **교육과정평가연구**, 6(2), 77-105.
- 김희용(2007). 한나 아렌트의 공교육 제안 논의. **교육사상연구**, 21(3), 255-274.
- 곽덕주 외(2015). **미래교육, 교사가 디자인하다**. 파주: 교육과학사.
- 권점례, 이광우, 신호재, 김종윤, 김정호(2017). 2015 개정 교육과정에 따른 초·중학교 교과 간 연계·융합 교육 적용 방안 연구. 서울: 한국교육과정평가원.
- 민선향(2020). 직업기초능력을 적용한 전공융합형 교과목 개발 사례연구. **비서·사무경영연구**, 29(1), 5-28.
- 박경선, 유지선(2025). 대학원 융합교과목 운영 분석 및 개선 방안 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 25(4), 381-408.
- 박만준(2010). 지식과 융합과 경계적 사유. **철학연구**, 116, 111-132.
- 박영욱(2009). **의미와 무의미의 경계에서**. 서울: 김영사.
- 박성일, 민용성(2018). 구조주의 교육 연구의 방법론적 함의. **학습자중심교**

- 과교육연구, 18(4), 859-880.
- 박유신, 조미라(2017). 미래사회를 위한 포스트휴먼 교육. **미술교육논총**, 31(2), 179-216.
- 박은주(2018). **한나 아렌트의 행위개념을 통한 가르침의 의미 재탐색**. 서울대학교 박사학위논문.
- 박은주(2021). **한나 아렌트 교육의 위기를 말하다. 학습중심의 시대, 가르침의 의미는 무엇인가?** 서울: 빈빈책방.
- 박은주, 곽덕주(2015). 가르침의 의미 회복을 위한 일고찰: 몰렌하우어(K. Mollenhauer)의 교육 개념을 중심으로. **교육의 이론과 실천**, 20(2), 47-76.
- 박순경(2010). 2009 개정교육과정 총론과 교과교육과정 개정 연계. 제1차 교과교육과정포럼 자료집, 24-26.
- 박정아(2014). **음악 교과와 타 교과 간 통합교육 실태 분석: 인천지역 중등학교를 중심으로**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박주호, 이주호(2013). 융복합교육 실증 연구의 체계적메타 문헌 분석. **아시아교육연구**, 14(1), 97-135.
- 박혁(2009a). 다문화 사회 안에서의 정체성과 다원성의 문제-한나 아렌트의 정체성과 다원성 개념에 대한 고찰. **사회과학연구**, 17(2), 68-94.
- _____(2009b). 정치에서의 권위문제-한나 아렌트의 권위개념에 관한 고찰. **21세기정치학회보**, 19(3), 73-96.
- 박현주 외(2019). **융합교육 종합계획 수립을 위한 기초연구 최종보고서**. 조선대학교 · 한국과학창의재단.
- 박형주(2012). **통합 교육에 근거한 중학교 수학 교과서 분석: STEAM 교육을 중심으로**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박휴용(2018). **융합지식과 융합교육과정**. 전북대학교 출판문화원.

- 박휴용(2019). 포스트휴먼적 존재인식론과 학습주체성의 변화. **교육철학**, 73, 81-119.
- 변기용, 이석열(2015). 분과학문간 연계, 융합, 통섭과 고등교육학의 향후 발전과제. **한국교육학연구**, 21(1), 171-196.
- 배지현(2012). 들뢰즈 철학에서의 '배움'의 의미 탐색. 영남대학교 박사학위논문.
- 서동욱(2000). **차이와 타자**. 서울: 문학과지성사.
- 서동욱(2002a). **들뢰즈의 철학**. 서울: 민음사.
- 서동욱(2002b). 들뢰즈의 마지막 스피노자주의. **철학연구**, 57, 237-251.
- 서명희, 김종철(2014). 창의적 문제 발견 능력 함양을 위한 문학, 경제 융합 교육: 언어적 창의성을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 14(7), 77-79.
- 서예원(2007). 과학의 본질과 과학교육에 관한 구성주의적 관점. **교육과학연구**, 38(2), 267-289.
- 서종우(2018). **음악 중심 융합교육 프로그램의 창의성 발현에 관한 양적·질적 연구**. 경성대학교 박사학위논문.
- 손동현(2009). 융복합 교육의 기초와 학부대학의 역할. **교양교육연구**, 3(1), 21-32.
- 손미현(2023). 생활 속에서 만나는 STEAM 유아교육: 어떻게 접근해야 하
가? 구성주의유아교육학회 춘계학술대회 자료집.
- 손미현, 정태홍(2019). 융합 사례 분석을 통한 융합교육의 방향성 모색. **학습자중심교과교육연구**, 19(11), 889-916.
- 송효섭(2013). **인문학, 기호학을 말하다**. 서울: 이숲.
- 성은모, 오현석, 김윤영(2013). 대학교육에서 산업형 융합인재 육성을 위한 융합프로젝트 교수학습모형 탐구. **教育方法研究**, 25(3), 543-580.

- 신현석, 이상향(2022). 대학원 융합전공 운영 참여경험에 대한 교수와 학생의 인식. **한국교육학연구**, 28(2), 79-109.
- 엄유경(2024). 대학 융합교육에 대한 학부생의 인식분석 및 융합교육과정 운영을 위한 방향 탐색: S대학 사례를 중심으로. **교육문화연구**, 30(5), 189-210.
- 오대영(2024). 한국 대학의 융합학과 설치와 폐과 현황 분석. **The Journal of the Convergence on Culture Technology(JCCT)**, 10(1), 111-119.
- 오종숙(2012). 창의성에 대한 존재론적 이해. **미술과 교육**, 13(1), 39-57.
- 오찬숙(2015). 중등학교에서 융합 교육 실행의 쟁점과 과제. **교육학연구**, 53(3), 229-264
- 우정길(2007a). 부자유를 통한 자유'와 교육행위의 지향성. **교육철학**, 38, 139-164.
- 우정길(2007b). 지향적 교육행위의 한계 또는 교육학의 경계적 속성, 그리고 대안적 사유에 대한 일 고찰. **교육의 이론과 실천**, 12(1), 231-255.
- 우정길(2007c). 의사소통적 상호주관성의 교육학적 수용가능성 검토-마스켈라인(J. Masschelein)의 논의를 중심으로. **교육철학**, 39, 99-122.
- 우정길(2013). 아렌트(H. Arendt) '탄생성'의 교육학적 수용-마스켈라인(J. Masschelein)의 논의를 중심으로. **교육철학연구**, 35(3), 139-159.
- 윤현(2024). 대학혁신 방향에 따른 융합교육과정 개발을위한 제안-프랑스학을 중심으로. **프랑스어문교육**, 84, 65-88.
- 융합교육연구소(2023). **융합교육으로 미래교육의 길을 찾다**. 서울: 맘에드립.
- 이공래, 황정태(2005). **다분야 기술융합의 혁신시스템 특성분석**. 서울: 과

- 학기술정책연구원.
- 이광연(2011). **세계사를 한눈에 꿰뚫는 비하인드 수학파일**. 서울: 위즈덤 하우스.
- 이광우(2014). **2014 KICE 교육과정 포럼 운영-초·중등학교 교육에서 창의·융합인재양성을 위한 융합 교육의 가능성 탐색-**. 한국교육과정 평가원 연구보고.
- 이광주(1997). **대학사**. 서울: 민음사.
- 이대호(2024). 융합과 인공지능에 대한 경제학적 단상.
<https://www.youtube.com/watch?v=UU9rsWxigIA>
- 이미경(2020). **진화를 묻다**. 서울: 프리랙.
- 이미순(2013). 융합교육의 장애요소가 융합교육의 미래 적용 가능성에 미치는 영향. **한국교원연구**, 30(4), 259-278.
- 이상길(2006). **기억과 창조: 베르그손의 「물질과 기억」을 중심으로**. 연세대학교 석사학위논문.
- 이상호(2005). **계몽주의 교육: 이론과 실제**. 서울: 학지사.
- 이인식(2008). **지식의 대융합**. 서울: 고즈윈.
- _____(2010) **기술의 대융합**. 서울: 고즈윈.
- 이원호(1983). **교육사**. 서울: 배영사.
- 이지수(2017). 언어 중심 융합교육의 전제 및내용 구성 층위 연구. **한국언어문학**, 101, 175-199.
- 이진경(2002a). **철학의 외부**. 서울: 그린비.
- _____(2002b). **철학과 글썽 청소부-근대철학의 경계들**. 서울: 그린비.
- _____(2002c). **노마디즘 I**. 서울: 휴머니스트.
- _____(2002d). **노마디즘 II**. 서울: 휴머니스트.
- 이상(1993). **이상문학전집 3권**. 서울: 문학사상사.

- 이상은, 소경희(2019). 미래지향적 교육과정 설계를 위한 OECD 역량교육의 틀 변화동향 분석: 'Education 2030'을 중심으로. **교육과정연구**, 37(1), 139-164
- 이은선(2003a). 한나 아렌트의 '인간의 조건'과 '공공성'에로의 교육. **교육철학**, 29, 45-73.
- _____(2003b). 한나 아렌트의 사상에서 본 교육에서의 전통과 현대. **교육철학**, 30, 139-159.
- 이혁규(2013). **누구나 경험하지만 누구도 잘 모르는 수업**. 서울: 교육공동체 벗.
- 목영해(2009). **현대교육사상:진보주의 교육론에서 노마디즘 교육론까지**. 서울: 문음사.
- 조대현(2013). 음악중심 융합교육과 이를 위한 전제조건. **음악과 민족**, 46, 267-289.
- 조현정(2021). **2015 개정 교육과정 중학교 영어 교과서에 제시된 융합활동 분석**. 서울시립대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전경원(2000). **동·서양의 하모니를 위한 창의학**. 서울:학문사.
- 전영미 (2020). 대학융합교육에 대한 교수자와 학습자 인식조사. **열린교육연구**, 30(1), 21-43
- 정영철(2020). **융합교육의 발견(문제해결 프로젝트)**. 서울: 휴먼사이언스.
- 정영철, 정재호(2023). 현상의 융합교육 진단과 미래 융합교육 역량제고 방안. **한국IT정책경영학회 논문지**, 15(4), 3417-3423.
- 정지범(2014). **Deleuze의 생성론에 근거한 창의적 교육과정 탐구**. 인천대학교 박사학위논문.
- 조나영(2015). **한나 아렌트 '탄생성'의 교육적 함의**. 고려대학교 박사학위논문.

- 진성희, 신수봉(2013). 공과대학 융합교육에 대한 사례조사 및 요구분석. **공학교육연구**, 16(6), 29-37.
- 차윤경, 안성호 외(2016). 융복합교육의 확장적 재개념화 가능성 탐색, **다문화교육연구**, 9(1), 153-183.
- 철학사전편찬위원회(2012). **철학사전**. 서울: 중원문화.
- 최혜미(2020). 핵심역량 함양을 위한 대학융합전공기준 개발 연구. **홀리스텍융합교육연구**, 24(1), 5-73.
- 허영주(2013). 대학 융합교육의 문제점과 개선방안 탐색. **교육종합연구**, 11(1), 45-79.
- 허지숙(2018). 대학생들의 자기설계학기 참여경험에 관한 사례연구. **교육학연구**, 56(3), 123-154.
- 현영중(2016). **스피노자의 자기의식과 개체 개념 연구**. 서울대학교 박사학위논문.
- 홍병선 (2016). 현행 융합교육에 대한 진단과 융합역량 제고방안. **교양교육연구**, 10(4), 13-35
- 홍성욱(2004). **과학은 얼마나**. 서울: 서울대학교 출판부.
- 홍성욱(2005). 과학과 예술: 그 수렴과 접점을 위한 시론. **과학기술학연구**, 5(1), 1-30.
- 홍성욱, 박상욱, 박형욱, 변학문, 임종태, 장대익, 장하원(2012). **융합이란 무엇인가: 융합의 과거에서 미래를 성찰한다**. 서울: 사이언스.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. 박부권, 이혜영(1988). **교육과 이데올로기**. 서울: 한길사.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. 이진우, 태정호(2002). **인간의 조건**. 서울: 한길사.
- _____.(1961). *Between Past and Future*. 서유경(2005). **과거와 미래**

- 사이. 파주: 푸른숲.
- _____.(1963a). *On Revolution*. 홍원표(2004). **혁명론**. 파주: 한길사.
- _____.(1963b). *Eichmann in Jerusalem*. 김선욱(2011). **예루살렘의 아이히만**. 파주: 한길사.
- _____.(1968). *Men in Dark Times*. 홍원표(2010). **어두운 시대의 사람들**. 고양: 인간사랑.
- _____.(1970). *On Violence*. 김정환(1999). **폭력의 세기**. 서울: 이후.
- _____.(1978a). *The Life of the Mind: Thinking*. 홍원표(2004). **정신의 삶 1: 사유**. 파주: 푸른숲.
- _____.(1978b). *The Life of the Mind: Willing*. San Diego, CA: A Harvest Book.
- _____.(1982). *Lectures on Kant's Political Philosophy*. 김선욱(2002). **칸트 정치철학 강의**. 서울: 푸른숲.
- _____.(1996). *Love and Saint Augustine*. Scott, J. & Stark, J. (Ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- _____.(2003). *Responsibility and Judgment*. Kohn, J. (Ed.). New York: Schocken Books.
- _____.(2005a), *The Promise of Politics*. 김선욱(2011). **정치의 약속**. 파주: 푸른숲.
- _____.(2005b). *Essays in Understanding, 1930-1954: Formation, Exile, and Totalitarianism*. 홍원표(2012). **이해의 에세이 1930~1954 한나 아렌트**. 서울: 텍스트.
- Arum, R. & Roksa, J.(2011). *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago: University of Chicago Press.
- Atila, E. (2012). Integrating transdisciplinarity in undergraduate education.

- Transdisciplinarity Journal of Engineering & Science*, 3.
- Badiou, A.(1997). *Deleuze: La clameur de l'être*. 박정태(2011). 들뢰즈-존재의 합성. 서울:이학사.
- Bergen, V. (2010). Politics as the orientation of every assemblage. *New Formations*, 68, 34-41.
- Bergson, H. (1896). *Matière et mémoire*. 박종원(2005). 물질과 기억. 서울: 아카넷.
- Bertrand, Y. & Houssaye, J. (1999). Pedagogy and Didactic: An Incestuous Relationship. *Instructional Science*, 27, 33-51.
- Biesta, G. (2001). How Difficult Should Education Be? *Educational Theory*, 51(4), 385-400.
- _____(2006). Education/Communication: The Two Faces of Communicative Pedagogy. *Philosophy of Education*, 1-11.
- _____(2022). *World centered Education: A View for the Present*. New York: Routledge.
- Bowen-Moore, P. (1989). *Hannah Arendt's Philosophy of Natality*. New York: St. Martin's Press.
- Boyd, W. (1921). *The history of western education*. 이흥우, 박재문, 유한구(1999). *서양교육사*. 서울: 교육과학사.
- Canovan, M. (1974). *The Political Thought of Hannah Arendt*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- _____(1992). *Hannah Arendt: A Reinterpretation of Her Political Thought*. New York: Cambridge Univ Press.
- Cole, D. (2011a). *Educational Life Forms: Deleuzian Teaching and Learning Practice*. Rotterdam, Boston: Sense Publishers.

- _____. (2011b). The Actions of Affect in Deleuze: Others using language and the language that we make... *Educational Philosophy and Theory*, 43(6), 549-561.
- Curtis, K. (1999). *Our Sense of the Real: Aesthetic Experience and Arendtian Politics*. New York: Cornell University Press.
- _____.(2001). *Multicultural Education and Arendtian Conservatism*. New York: Cornell University Press.
- Deleuze, G. (1953). *Empirisme et Subjectivité. Essai sur la Nature Humaine Selon Hume (P.U.F.)*. 한정현, 정유경(2012). **경험주의와 주체성: 흄에 따른 인간본성에 관한 시론**. 민음사
- _____.(1962). *Nietzsche et la Philosophie*. 이경신(2001). **니체와 철학**. 민음사.
- _____.(1963). *La Philosophie Critique de Kant: Doctrine des Facultés*. 서동욱(2006). **칸트의 비판철학: 능력들에 관한 이론**. 민음사.
- _____.(1964). *Proust et signes*. 서동욱 · 이충민(1997). **프루스트와 기호들**. 서울: 민음사.
- _____.(1966). *Le Bergosonisme*. 김재인(2000). **베르그송주의**. 문학과 지성사.
- _____.(1968a). *Différence et Répétition*. 김상환(2004). **차이와 반복**. 민음사.
- _____.(1968b). *Spinoza et le problème de l'expression*. 이경진·권순모(2003). **스피노자와 표현의 문제**. 인간사랑.
- _____.(1969). *Logique du sens*. 이정우(1999). **의미의 논리**. 한길사.
- _____.(1970). *Spinoza: Philosophie pratique*. 박기순(2002). **스피노자의 철학**. 민음사.

- Deleuze, G. & Guattari, F. (1972). *(L')anti-Oedipe*. 최명관(1994). **양띠 오이디푸스: 자본주의와 정신분열증**. 민음사.
- _____.(1975). *Kafka: pour une littérature mineure*. 이진경(2004). **카프카: 소수적인 문학을 위하여**. 동문선.
- _____.(1980). *Mille plateaux*. 김재인(2001). **천 개의 고원: 자본주의와 분열증 2**. 새물결.
- _____.(1981). *Francis Bacon: logique de la sensation*. 하태환(2008). **감각의 논리**. 민음사.
- _____.(1983). *Cinéma 1. L'image-movement*. 유진상(2002). **시네마 1: 운동-이미지**. 시각과언어.
- _____.(1985). *Cinéma 2. L'image-temps*. 2. 이정하(2005). **시네마 2: 시간-이미지**. 시각과 언어.
- _____.(1988). *Pli, Leibniz et le baroque*. 이찬웅(2004). **주름, 라이프니츠와 바로크**. 문학과 지성사.
- _____.(1991). *Qu'est-ce que la philosophie*. 이정임, 윤정임(1995). **철학이란 무엇인가**. 현대미학사.
- _____.(1970). *Pourparlers 1972-1990*. 신지영(2023). **대담**. 서울: 갈무리
- Deleuze, G. & Parnet, Claire(1996). *Dialogues*. Paris: Flammarion. 허희정·전승화(2005). **대담**. 동문선.
- Delanda, M. (2002). *Intensive Science and Virtual Philosophy*. 이정우, 김영범(2009). **강도의 과학과 잠재성의 철학**. 서울: 그린비.
- Dewey. J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company. 이홍우(1994). **민주주의와 교육**. 서울: 교육과학사.
- Doll, W. E, Jr. (1993). *A Postmodern Perspective on Curriculum*. 김복영(1997). **교육과정과 포스트모더니즘의 시각**. 서울:교육과학사.

- Drake, S. M. (1998). *Creating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning*. Corwin Press, Inc.
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Duffy, S. (2011a). *The Logic of Expression: Quality, Quantity and Intensity in Spinoza, Hegel and Deleuze*, Routledge.
- _____.(2011b), “The Joyful Passions in Spinoza’s Theory of Relations”, *Spinoza Now*, ed Dimitris Vardoulakis, University of Minnesota Press.
- Duff, C. (2013). *Learning to be Included*, Cartographies of Becoming in Education: A Deleuze Guattari Perspective (ed. Masny, D.). Rotterdam: Sense Publishers, 193. 208.
- Dunne, J. (2006). Childhood and Citizenship: A Conversation across Modernity. *European Early Childhood Education Research Journal* 14(1), 5-19.
- Edgoose, J. (2010). Hope in the Unexpected: How can Teachers Still Make a Difference in the World? *Teachers College Record*, 112(2), 386-406.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2014). Networks of knowledge, matters of learning, and criticality in higher education. *Higher Education*, 67(1), 35-50.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 61-65.
- Freire, P. (1968). **페다고지**. 남경태(2018). 서울: 그린비.

- Gordon, M. (2001). *Hannah Arendt and Education*. Colorado: Westview Press
- Gordon, W. J. J. (1972). On being explicit about the creative process. *Journal of Creativity Behavior*, 6, 295-300.
- Heisenberg, W. (1959). *Physics and Philosophy: The Revolution in Modern Science*, London: Allen & Unwin.
- Honan, E. & Sellers, M. (2008). (E)merging methodologies: Putting rhizometa work. In I. Semetsky.(Ed.). *Nomadiceducation: Variationson at heme by Deleuze and Guattari*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Ingram, B. (1979). *Curriculum integration and lifelong education*. NY: Pergamon Press Inc.
- Jacobs, H. H. (1989). Interdisciplinary curriculum: Design and implementation. Alexandria: *Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Jessop, S. (2011). Children's Participation. An Arendtian Criticism. *Educational Philosophy and Theory*, 43, 979-996.
- Kant, I. (1781·1787). Kritik der reinen Vernunft. 백종현(2006). **순수이성 비판**. 아카넷.
- Kant, I. (1793). Kritik der Urteilkraft. 백종현(2009). **판단력비판**. 아카넷.
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, Theory and Practice*. Detroit: Wayne State University Press
- Kong, S. (2007). Cultivating criticaland creative thinking kills. In A.Tan. (Ed.).*Creativity: A Handbook for Teachers.Singapore*. World Scientific Publishing.

- Latour, B. (1993). *We Have Never Been Modern*. Hemel Hempstead, England: Harvester Wheatsheaf.
- Levinson, N. (2001). The Paradox of Natality. Gordon, M., Green, M.(Ed.). *Hannah Arendt and Education*. Colorado: Westview. 11-36.
- Liotard, J. F. (1979). *La Condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Minuit. 유정완(1992). **포스트모던의 조건: 지식에 관한 보고서**. 서울: 민음사.
- Liotard, J. F. (1979). *La condition postmoderne*. 이현복(1992). **포스트모던적 조건 : 정보사회에서의 지식의 위상**. 서광사.
- Marcus, G. E. & Saka E. (2006). Assemblage. *Theory, Culture & Society*, 23(2-3), 101-106.
- Masschelein, J. (1996). Individualization, Singularization and E-ducation (Between Indifference and Responsibility). *Studies in Philosophy and Education*, 15, 100-128.
- _____.(1998). How to Imagine Something Exterior to the System: Critical Education as Problematization. *Educational Theory*, 48, 521-530.
- _____.(2001). The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 1-20.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2010). School as Architecture for Newcomers and Strangers: Perfect School as Public School? *Teachers College Record*, 112(2), 533-555.
- Mauzy, J. & Harriman, R. A. (2003). *Creativity Inc.: Building an Inventive Organization*. 노혜숙(2004). **창의력 주식회사**. 경기: 푸

른숲.

- McFarlane C. (2009). Translocal assemblages: space, power and social movements. *Geoforum*, 40(4), 561-567.
- Morton T. (2007). *Ecological Thought*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nissan, E., & Niroomand, F. (2006). Technological Change and Contribution to Growth and Convergence. *Journal of Economic Development*, 31(1), 113-134.
- Obyrne, A. (2005). Pedagogy without a Project: Arendt and Derrida on Teaching, Responsibility and Revolution. *Studies in Philosophy and Education*, 24, 389-409.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. New York: Routledge.
- Orison, E. (2001). *미래교육에 반드시 필요한 7가지 원칙*. 서울: 당대.
- Pedersen, H. (2010). Is 'the posthuman' educable? On the convergence of educational philosophy, animal studies, and posthumanist theory. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(2), 237-250.
- Peirce, C. A. (1906). *System of Logic, Considered as Semiotic*. 김성도 (2006). *피스의 기호 사상*. 서울: 민음사.
- Perry, M. (2013). "Devising Theatre and Consenting Bodies in the Classroom". *Cartographies of Becoming in Education: A Deleuze-Guattari Perspective*(ed. Masny, D.). Rotterdam: Sense Publishers. 93-108.

- Rajchman, J. (2000). *The Deleuze connection*. Massachusetts Institute of Technology. 김재인(2005). *데리외즈 커넥션*. 서울: 현실문화연구.
- Robinson, K. (2015). *Creative Schools: the grassroots revolution that's transforming education*. New York: Viking. 정미나(2015). *학교혁명*. 서울: 21세기북스.
- Rosenberg, N. (1963) Technical change in the machine tool industry, 1840-1910. *The Journal of Economic History*, 23(4), 414-443.
- Rustum, R. (1979). Interdisciplinary Science on Campus: The Elusive Dream. *Interdisciplinarity and Higher Education*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.
- Sartre, J. P. (1964). *Les Mots*. 정명환 역(2009). *말*. 서울: 민음사.
- Semetsky, I. (2006). *Deleuze, Education and Becoming*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Simonton, K, S. (2004). *Creativity on Science: Chance, Logic, Genius, and Zeitgeist*. Cambridge: Cambridge University Press
- Slattery, P. (2013). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Routledge.
- Smith, L. G. (2000). *Globalization, Postmodernism and Education*.
- Smith, R. (2010). Total Parenting. *Educational Theory*, 60(3), 357-369.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688.
- Taylor, V. E. & Winquist, C. E. (2003). *Encyclopedia of postmodernism*. New York: Routledge. 김용규, 서영철, 심미현, 이효석, 최수연 (2007). *포스트모더니즘 백과사전*. 부산: 경성대학교 출판부.
- Trow, M. (1987). Academic standards and mass higher education.

- Higher Education Quarterly*, 41(3), 268-292.
- _____.(2000). From mass higher education to universal access: The American advantage. *Minerva*, 37(4), 303-328.
- Venderstraeten, R. (2000). Lumann on Socialization and Education. *Educational Theory*, 50(1), 1-23.
- Villa, D. R. (1996). Arendt and Heidegger: The Fate of the political. 서유경(2000). **아렌트와 하이데거**. 서울: 교보문고.
- Von Foerster, H. (2009). *Observing Systems*. Seaside: InterSystems Publication.
- Williams, J. (2003). *Gilles Deleuze's difference and repetition: A critical introduction and guide*. Edinburgh. 신지영(2010). **들뢰즈의 차이와 반복 해석과 비판**. 서울: 라움.
- Wilson, E. O. (2005). *Covergence*. 최재천, 장대익(2005) **통섭**. 서울: 사이언스북스.
- Young-Bruehl, E. (1982). *Hannah Arendt: For Love of the World*. 홍원표(2007). **한나 아렌트 전기**. 고양: 인간사랑.

**Implications of Convergence Education in the Thoughts of
Hannah Arendt and Gilles Deleuze**

Sang Gil Lee

Interdisciplinary Program of Educational Consulting

The Graduate School

Pukyong National University

Advisor: Dong-Beom Ju

Abstract

The purpose of this paper is to study the philosophical background of how the novelty of convergence education can be expressed. Standardized education no longer creates creative talents. As an alternative to standardized education, convergence education can create talents with the ability to create novelty.

The researcher discussed two philosophical backgrounds and the realization of the novelty created through fusion in the educational field.

The first is the creation of novelty that can be achieved in the realm of time. Human perception takes place in the entire memory of the subject that connects the past and the present, that is, in pure memory. The recall of memories takes place in a limited area within the scope of pure memory. Therefore, in order to escape from novelty, 'memory outside memory', that is, transcendent memory, is required.

Arendt describes the shining tradition of the past as a pearl, a privileged one that humans inherit from the past. However, in order for

this pearl to approach us as a new experience, it must become a 'symbol'. Deleuze says that symbols are something we have never experienced. Therefore, when tradition comes as a symbol, we can re-birth the past. The subject maximizes his or her capacity to recognize the symbol. At this time, our memories expand, and we can create 'transcendental memories' that deviate from pure memories. In this process, the birth of novelty in the realm of time takes place.

In order to apply the novelty of convergence that occurs in the domain of time in the educational field, the most important thing is the method of teaching the teacher. Arendt says that teachers should act as a medium that connects the past and the present. Teachers should be able to convey the subject as symbols in order to create novelty for students by fusing the subject representing the past with the student's present. Teachers should be mediators that allow students to speak out their own voices without being buried in the past.

The second is the novelty expressed by fusion in the region of space. To explain this, the researcher used Deleuze's concept of arrangement. Arrangement is, in a word, a series of heterogeneous things over a certain period of time. Arrangement can be connected to something to create a new arrangement. Creating a new arrangement or series means finding potential properties beyond the common properties of everyone in recognizing an object. New arrangements can be made through fusion. Convergence takes place in space. The two heterogeneous terms connected in the new arrangement create a space of mutual objectivity and discover the potential of the object here. Unlike the domain of time,

the space of mutual objectivity is a space created by the connection of the two terms. There is no transcendence here. Therefore, in space, unlike the domain of time, novelty is not created but discovered. Through the creation of new fields and departments through interdisciplinary or interdisciplinary convergence, we can confirm the results of the novelty created by the convergence.

As an example of secondary education and university education, the researcher analyzed the instructional plan and curriculum in which subjects were converged. First, in the convergence of the first-year high school mathematics II subject and the world history subject, the goal of the class conducted under the theme of "The Merchant-turned-mathematician Fibonacci during the Cross Army War" and the task of each group during the class were analyzed.

Next, an example of how French language and IT Software developed by H University are combined is presented. This study focused on the discussion to derive the philosophical and ideological background on the novelty of convergence education. The philosophical and ideological background presented in this study was made in the formal division of time and space. This is judged to be appropriate to explain the basis for the realization of living education that can be applied directly in real life, one of the other goals of convergence education. This is because human education eventually takes place in the mutual experience between teachers and learners, and the form of the experience is time and space.

Key words: convergence education, novelty, transcendental memories, arrangement