



저작자표시-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



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](#)

석사학위논문

질 들뢰즈의
'시간의 종합 이론'을 통한
재현 중심 교육과정 비판

제주대학교 교육대학원

초등도덕교육전공

김 승 민

2023년 8월

질 들뢰즈의
'시간의 종합 이론'을 통한
재현 중심 교육과정 비판

지도교수 고 대 만

김 승 민

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

2023년 6월

김승민의 교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 변 종 헌 

위 원 장 승 희 

위 원 고 대 만 

제주대학교 교육대학원

2023년 6월

**Criticism of Representation-based
Curriculum through
Gilles Deleuze's
Theory of three synthesis of time.**

Seung-Min Kin
(Supervised by professor Dae-Man Ko)

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree
of Master of Education

2023. 06.

This thesis has been examined and approved.

Thesis director, Dae-Man Ko, Prof. of Moral·Ethics Education

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

(Name and signature)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Date

Elementary Moral Education Major
Faculty of Moral·Ethics Education
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
JEJU NATIONAL UNIVERSITY

목 차

국문 초록	.....
I. 서론	.....	1
1. 연구의 필요성	.....	1
2. 연구 내용 및 방법	.....	5
II. ‘재현중심 교육과정’과 그 배경	.....	7
1. 국가수준 교육과정의 의미	.....	7
가. 교육과정의 두 가지 의미	.....	7
나. 국가수준 교육과정의 의미와 성격	.....	8
2. 재현 중심 교육과정의 기반	.....	9
가. 플라톤과 ‘동일성’ 철학	.....	9
나. 타일러의 ‘목표 모형’	.....	12
다. 브루너의 ‘나선형 교육과정’	.....	14
III. 질 들뢰즈의 시간론	.....	17
1. 시간의 첫 번째 종합	.....	17
가. 흄과 ‘인과성(因果性)’	.....	17
나. ‘습관’과 시간의 첫 번째 종합	.....	20
2. 시간의 두 번째 종합	.....	22
가. 베르그손의 『물질과 기억』	.....	22
나. ‘기억’과 시간의 두 번째 종합	.....	25
3. 시간의 세 번째 종합	.....	30
가. 칸트와 ‘분열된 코기토’	.....	30
나. 니체의 ‘힘의 의지’와 ‘영원 회귀’	.....	32
다. 시간의 세 번째 종합	.....	35

IV. 질 들뢰즈의 ‘시간론’과 ‘배움’	....	37
1. 질베르 시몽동의 ‘불균등화’와 ‘강도’	.....	37
2. 재현중심 교육과정의 한계 극복으로서의 ‘기호의 배움’	.....	40
3. 창의적 체험 활성화를 통한 들뢰즈의 ‘배움’ 실천	.....	43
V. 결론 및 제언	.....	47
참고 문헌	.....	50
ABSTRACT	.....	52

표 목 차

〈표 I-1〉 『초등학교 교육과정』 中 국어과 ‘듣기·말하기’ 내용 체계	3
〈표 II-1〉 『초등학교 교육과정』 中 사회과 내용 체계	7
〈표 II-2〉 『미국 교육학의 정체』 에 나온 ‘하는 지식’과 ‘보는 지식’의 차이	13
〈표 III-2〉 반복의 층위	21
〈표 IV-1〉 자율· 자치활동의 활동 목표와 예시 활동	44

그 립 목 차

[그림 II-1] 이데아와 사물의 가치	11
[그림 II-2] 『초등학교 교육과정』 28쪽 교육과정 편성·운영	12
[그림 II-3] 브루너의 나선형 교육과정	15
[그림 III-1] 베르그손의 원뿔	24
[그림 III-2] 데카르트의 코기토	30
[그림 III-3] 칸트의 코기토	31

국 문 초 록

질 들뢰즈의 ‘시간의 종합 이론’을 통한 재현 중심 교육과정 비판

김 승 민

제주대학교 교육대학원 초등도덕교육전공
지도교수 고 대 만

세계적인 산업 환경을 혁명적으로 바꾸는 것을 ‘산업 혁명’이라고 한다. 하지만 우리나라는 늘 혁명을 창조하지 못하고 창조된 혁명을 따라만 가는 입장에 속했다. 우리가 새로운 것을 창조하지 못하고 이미 창조되어 있는 것을 쫓아만 가는 것은 우리의 교육 제도가 ‘재현’, ‘표상’, ‘동일성’ 중심 철학에 기반해 있기 때문이다. 이러한 철학에서는 ‘새로움’, ‘창의성’을 발견하기 힘들다.

‘재현’ 또는 ‘표상’이라고 하는 것은 Representation을 의미하는 것으로서 나의 동일성으로 대상의 동일성을 확인하는 행위이다. 그렇기 때문에 Representation과 동일성은 아주 긴밀한 관계에 있다.

우리 교육과정의 기반이 되는 주요 사상에는 플라톤, 타일러, 브루너의 이론이 있다. 플라톤은 모든 것을 동일하고 영원한 이데아의 모상으로 본다는 점에서 동일성의 철학을 정초한 철학자이다.

타일러는 ‘목표 모형’을 제시함으로써 학생들의 학습을 과학적으로 체계화했다고 하는데 이 또한 학습 활동을 수단으로 하여 목표로 향해가는 것이기에 동일성을 중시하는 플라톤의 철학과 크게 다르지 않다.

브루너는 발견학습을 통한 ‘나선형 교육과정’을 강조했으나 이는 학자들이 탐구하는 모습을 학생들이 모방하는 것이다. 학생들의 목표 또한 탐구를 통해 이미 일반화된 지식을 스스로 찾아내는 것이다.

질 들뢰즈는 ‘재현’을 비판하며 ‘차이’를 강조한 한 프랑스 철학자이다. 그는 시간론을 통해 동일성을 비판하며 자기동일성으로 대상의 동일성을 확인하는 재현 대신 차이와 차이가 연결되는 ‘차이의 존재론’을 완성한다.

그는 데카르트가 자기동일성을 확보하기 위해 쫓아낸 시간을 다시 불러와 대상의 동일성을 해체하고 자기동일성 또한 해체한다. 그리고 세계는 차이로만 가득 차 있으며 차이의 상호작용이 우리가 경험하는 현재의 배후에 잠재적으로 존재함을 밝힌다. 그의 세 번째 시간에서는 아이온의 시간이 등장하는데 이는 자아의 동일성과 모든 습관들을 파괴한다. 이 파괴적인 시간으로 인해 차이만이 되돌아오게 된다.

이러한 ‘차이의 존재론’으로 교육을 바라볼 때 우리는 들뢰즈가 말한 ‘배움’에 다가갈 수 있다. 들뢰즈의 배움은 ‘기호와의 만남’으로서 이는 동일성을 통해서는 만날 수 없는 것이다. 기호는 강도 속에서 발견할 수 있는데 이 강도라는 것은 그 자체로 차이를 내포하고 있는 즉자적 차이이기 때문이다. 학생들이 ‘강도’, ‘기호’와 만날 수 있는 환경을 만들어 주는 것이 중요하다. 기호와의 만남이야말로 진정한 ‘배움’이다.

우리 교육과정에는 ‘창의적 체험활동’이 있다. 창의적 체험활동은 재현 중심으로 이루어진 교과교육을 보완해줄 수 있는 중요한 영역이다. 재현 중심으로 이루어진 교과교육에서는 들뢰즈가 말하는 진정한 차이를 반복하기 어렵지만, 성취기준이 없어 활동의 폭이 넓은 창의적 체험활동에서는 들뢰즈가 말하는 ‘배움’을 실현할 수 있다. 이를 위해서는 창의적 체험활동을 사실상 불가능하게 하는 각종 범교과 교육의 삭제와 창의적 체험활동의 활성화 노력이 필수적이다.

주요어 : 동일성, 재현, 표상, 시간, 차이의 존재론, 차이 생성, 기호, 강도,
창의적 체험활동.

I. 서론

1. 연구의 필요성

2016년에 있었던 다보스 포럼(Davos Forum)을 시작으로 4차 산업혁명이라는 말이 사용되기 시작했다. 당시 포럼의 의장인 클라우스 슈밥(Klaus schwab)은 “이전의 1, 2, 3차 산업혁명이 전 세계적 환경을 혁명적으로 바꿔 놓은 것처럼 4차 산업혁명이 전 세계 질서를 새롭게 만드는 동인이 될 것”이라고 밝힌 바 있다.” (네이버 지식백과. (2016. 04. 05.). ‘4차 산업혁명’. 2023.01.23. <https://terms.naver.com/entry.naver?docId=3377297&cid=43667&categoryId=43667>)

이에 온 나라가 AI, 자율주행, 사물인터넷에 몇 년째 바쁘게 대응하고 있다. 증기기관으로 대표되는 1차 산업혁명은 영국을 중심으로 일어났고 전기를 통한 대량생산으로 대표되는 2차 산업혁명은 미국과 독일을 중심으로 일어났다. 인터넷으로 대표되는 3차 산업혁명과 4차 산업혁명은 미국을 중심으로 발전해왔고 지금도 미국을 중심으로 발전하고 있다.

교육이 일어나는 현장에서도 4차 산업 혁명에 대한 지대한 관심으로 인해 코딩 교육과 로봇 교육이 교육과정에 빠르게 들어왔다. 우리는 모든 1~4차 산업혁명에서 그랬듯 혁명에 발맞추기 위하여 바쁘게 움직이고 있다. 바쁘게 움직인다는 것은 한발 늦었다는 것과 크게 다르지 않을 것이다. 우리는 왜 항상 늦을까? 우리는 왜 트렌드를 만들지 못하고 트렌드를 쫓아만 갈까? 5차, 6차 산업혁명을 넘어 앞으로 있을 N차 산업혁명에서 대한민국이 주도적인 역할을 할 날이 올까? 아마 이러한 질문들에 대해 긍정적인 답변을 낼 수 있는 사람은 몇 없을 것이다.

최진석 교수는 『탁월한 사유의 시선』에서 국가의 수준을 후진국, 중진국, 선진국으로 나누었다. 그리고 우리나라는 중진국 수준에 머물러 있다고 지적한다. 대한민국은 새로운 장르를 만들지 못하는, 선진국이 열어 놓은 새로운 장르를 열심히 따라가는 중진국에 머물러 있다는 것이 그의 주장이다.

그가 말하는 선진국은 누군가가 만들어 놓은 길을 쫓아가는 것이 아니고 새로운 길을 만들어 가는, 철학적 시선이 있어야 도달할 수 있는 차원이다.

“그 철학적 시선에 도달하는 과정에서 상상력이나 창의력이 발휘된다. 상상력이나 창의성이 발휘되는 높이의 시선, 그것이 지성적 시선이고, 그 지성적 시선으로 세계를 보는 방식이 바로 철학이다.”(최진석, 2017, p.134)

하지만 안타깝게도 우리 교육은 이러한 높은 시선, 상상력, 창의력을 기르는 데 적합

하지 못하다. 왜냐하면 우리의 국가수준 교육과정(National Curriculum)이 차이, 생성과는 거리가 먼, 동일성(Identity), 표상(Representation) 중심 철학에 기초해있기 때문이다. ‘동일성’이라는 낱말과 ‘표상(재현)’이라는 낱말이 다소 난해할 수 있다. 이에 대한 설명은 잠시 뒤로 미루고 ‘동일성’과 ‘표상’ 중심 철학 및 이론의 예시부터 살펴보자.

우리 교육과정을 구성하는 ‘동일성’과 ‘표상’ 중심 철학으로는 크게는 플라톤(Plato) 철학, 작게는 타일러(Ralph W. Tyler), 브루너(Jerome Seymour Bruner)의 이론이 있다. 이들은 철학 사상은 모두 진정한 의미의 창의성과는 거리가 멀다.

“플라톤은 이 세계에 존재하는 것들을 크게 두 가지로 구분하기 위한 기준으로 우리의 두 가지 인식능력인 감각과 지성을 제시한다.”(장영란, 2009, p.12) 이 중 지성이 우위를 차지하는데 이는 지성은 늘 동일한 상태에 있으며 불변하는 것(이데아)을 향하고, 감각은 늘 새로운 것을 생성하며 달라지는 것을 향해 있기 때문이다.

플라톤에게 있어 만물은 불변하는 원상(原象)인 이데아의 복사본이며 ‘이데아에 얼마나 가까이 있는가?’라는 기준이 존재자의 가치를 결정한다. 플라톤의 이데아론에서 존재하는 모든 사물들은 원상들의 모상(模像)에 불과하다. “다자들의 차이란 실은 원상(原象:이데아)의 동일성에 대한 모상들의 닮음이요, 이 닮음은 다시 원상의 동일성의 재현(Representation)이 되는 것이다.”(조현수, 2013, p.17)

우리 교육과정이 크게는 ‘플라톤식’ 모델이 기반해 있다는 이유가 바로 이것이다. 교육과정에는 플라톤의 이데아 역할을 하는 ‘성취기준’이 있으며 학생들은 지성을 활용하여 이곳에 도달해야 한다. 성취기준을 얼마나 잘 달성했느냐가 학생으로서의 존재 가치를 보여주며, 학생들은 새로운 것을 창조하는 데서 자신의 역량을 발견하기보다 이미 정해진 목적지에 가까이 가는 것을 목표로 한다. 불변하는 것과 동일한 것을 중시하는 플라톤의 철학에서는 ‘새로움’, ‘창의’를 발견하기 힘들다.

앞서 말했듯 교육과정은 두 명의 미국 학자, 타일러와 브루너의 이론에도 기대고 있다. 타일러는 미국 교육학을 대표하는 사람이라고 할 수 있다. 그의 교육학은 존 듀이의 교육철학에 의해 뒷받침되고 있기에 ‘미국 교육학’이라고 하면 “주로 타일러의 ‘교육과정 이론’과 그것을 철학적으로 뒷받침하고 있는 존 듀이의 교육철학, 그리고 양자를 다양한 방향으로 연장 발전시킨 학자들로 구성된 이론적 집합체를 가리킨다.” (이홍우, 2018. p.3)

“타일러의 모형은 「교육과정과 수업의 기본원리」라는 조그마한 책자에 제시되어 있다.”(이홍우, 2018. p.55) 타일러는 자신의 모형에 ‘합리적’이라는 말을 붙이며 교육과정이 4단계를 거쳐 운영되어야 한다고 주장하였다. 그는 교육과정의 운영은 “①교육 목표를 설정하는 일에서 시작하여, ②그 목표를 달성하게 해주는 학습 경험을 선정하는 일로 이어지고, ③그 학습 경험을 조직하는 일로 이어진 후, ④목표 달성 여부를 평가하

는 일로 마무리된다고 말하였다.”(조영태, 2019, p.37)

타일러는 목표를 중시하기에 이 이론은 ‘목표 모형’이라 불린다. 이 모형에서 교육의 모든 단계는 ‘목표’라는 하나의 목적에 종속된다. 목표를 중요시하기에 교육의 마지막 단계는 당연히 목표 달성 여부를 확인하기 위한 평가로 이루어진다. 하나의 목표를 향해 나아가는 수렴적 교육 활동은 자연스럽게 ‘창의성’과는 거리가 멀어지게 되며, 새로운 ‘안목’이나 ‘시선’ 등은 교육 목표에서 사라지게 된다. 왜일까? 간단하다. 측정이 불가하여 평가가 또한 불가능하기 때문이다. 나선형 교육과정(spiral curriculum)’으로 잘 알려진 브루너의 이론 또한 국가 수준 교육과정의 큰 기둥이다.

“나선형 교육과정이란, 초등학교에서 배우는 물리 교과와 중학교, 고등학교에서 배우는 물리 교과가 그 수준은 상이하되 그 내용은 동일하게 되어 있어야 한다는 아이디어로, 학교의 물리 교과가 학자들의 물리학과 다른 것이 되어서는 안 된다는 위의 원리를 학교 교육과정을 조직하는 방법에 반영한 것이다.”(조영태, 2019, p.98)

국가수준 교육과정의 모든 과목에는 ‘내용 체계’라는 커다란 표가 있다.

<표 I -1> 『초등학교 교육과정』 국어과 ‘듣기·말하기’ 내용 체계 (교육부, 2015, p.88)

[듣기·말하기]

핵심 개념	일반화된 지식	학년(군)별 내용 요소			중학교 1-3학년	고등학교 1학년	기능
		1-2학년	3-4학년	5-6학년			
▶ 듣기·말하기의 본질	듣기·말하기는 화자와 청자가 구어로 상호 교섭하며 의미를 공유하는 과정이다.			• 구어 의사소통	• 의미 공유 과정	• 사회·문화성	
▶ 목적에 따른 담화의 유형 • 정보 전달 • 설득 • 권고·경서 표현 ▶ 듣기·말하기와 매체	의사소통의 목적, 상황, 매체 등에 따라 다양한 담화 유형이 있으며, 유형에 따라 듣기와 말하기의 방법이 다르다.	• 인사말 • 대화(감정표현)	• 대화(즐거움) • 회의	• 토의(의견조성) • 토론(질자와 규칙, 근거) • 발표(매체활용)	• 대화(공감과 반응) • 연담 • 토의(문제 해결) • 토론(논리적 반박) • 발표(내용 구성) • 매체 자료의 효과	• 대화(언어에 걸) • 토론(논증 구성) • 협상	• 맥락 이해·활용하기 • 청자 분석하기 • 내용 생성하기 • 내용 조직하기 • 어휘·매체 활용하기 • 표현·전달하기 • 내용 확인하기 • 추론하기 • 평가·감상하기 • 경청·공감하기 • 상호·교섭하기 • 절감·조정하기
▶ 듣기·말하기의 구성 요소 • 화자·청자·맥락 ▶ 듣기·말하기의 과정 ▶ 듣기·말하기의 전략 • 표현 전략 • 상위 인지 전략	화자와 청자는 의사소통의 목적과 상황, 매체에 따라 적절한 전략과 방법을 사용하여 듣기·말하기 과정에서 의 문제를 해결하며 소통한다.	• 일의 순서 • 자신 있게 말하기 • 집중하며 듣기	• 인과 관계 • 표정, 몸짓, 말투 • 요약하며 듣기	• 체계적 내용 구성 • 추론하며 듣기	• 청중 고려 • 말하기 불안에의 대처 • 설득 전략 분석 • 비판하며 듣기	• 의사소통 과정의 점검과 조정	
▶ 듣기·말하기의 태도 ▶ 듣기·말하기의 윤리 ▶ 공감적 소통의 생활화	듣기·말하기의 가치를 인식하고 공감·협력하며 소통할 때 듣기·말하기를 효과적으로 수행할 수 있다.	• 바르고 고운 말 사용	• 예의를 지켜 듣고 말하기	• 공감하며 듣기	• 배려하며 말하기	• 담화 관습의 성찰	

제주대학교 중앙도서관

이 표에는 학자들끼리 합의한 ‘일반화된 지식’이 명제로서 등장하며 이 내용이 초등학교, 중학교, 고등학교에 알맞은 수준으로 나타나 있다. 서로 상이해 보이나 이들은 결국 ‘일반화된 지식’이라는 동일한 내용을 다르게 표현한 것에 불과하다.

플라톤에 비유하자면 학년군별 요소들은 ‘일반화된 지식’을 닮아 있고, 더욱 닮고 싶어 하는 모상에 불과하다. 학생들은 새로운 지식을 창조하기보다는 이미 학자들에 의해 만들어진 나선형 가이드 라인을 따라 일반화된 지식을 향한 학습을 시작하게 된다. 이는 마치 흠이 파져 있는 공간과 같아서 모든 것은 그 흠을 따라서 흘러가게 된다. 다만 브루너의 경우에는 그 흠이 ‘나선형’일 뿐이다. 나선형이라도 사정은 크게 달라지지 않

는다.

지금까지 살펴본 바와 같이 우리 교육과정은 ‘창의성’과는 거리가 먼 동일성, 표상(재현) 중심 철학을 기반으로 설계되어 있다. 이제 앞에서 미뤄두었던 물음에 관해서 이야기해보려 한다. 표상(表象)이란 무엇일까? 표상은 재현(再現)이라고도 불린다. “재현 또는 표상이란, 대상(objet)의 자기동일성이, 대상과 마찬가지로 역시 자신의 자기동일성을 가지고 있는 우리 주관에 의해 확인되는 것을 말한다.”(조현수, 2013, p.69)

표상이라는 행위는 ‘동일성’들을 필요로 한다. 첫 번째는 대상의 동일성이다. A라는 사물을 인식한다고 생각을 해보자. 이 A가 계속해서 변화한다면 나는 그것을 확인하고 규정할 수 없다. “표상이란 대상의 동일성을 전제”(이정우, 2000, p.104)한다.

둘째, “주체의 동일성을 전제”(이정우, 2000, p.104)한다. 대상이 동일성을 가지고 있다고 하더라도 그 대상을 바라보는 인식하는 주체가 계속해서 분열한다면 표상은 불가능하다. 표상 행위는 주체, 나의 동일성을 전제한다. 살펴본 바와 같이 표상(재현)이라는 말은 동일성과 떨어질 수 없다. “즉 ‘표상의 논리’는 곧 ‘동일성의 논리’이다.”(조현수, 2013, p.69)

현대철학을 이야기할 때 빠뜨릴 수 없는 질 들뢰즈(Gilles Deleuze)는 ‘재현(표상)에 대한 비판’을 자신의 저서 『차이와 반복』을 통해 수행한다. “『차이와 반복』(Difference and Repetition)의 결론 첫 장은 ‘재현에 대한 비판’이라는 표제를 달고 있다.”(Joe Hughes, 2009/2014, p.21)

“현대적 사유는 재현의 파산과 더불어 태어났다. 동일성의 소멸과 더불어, 동일자의 재현 아래에서 꿈틀거리는 모든 힘들의 발견과 더불어 태어난 것이다.”

(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.18)

근대철학의 아버지라 불리는 데카르트(Descartes)는 의심할 수 없는 코기토(Cogito)의 발견으로 ‘자아의 동일성’을 확보하고 이를 이용하여 온갖 사물들의 ‘자기동일성’ 또한 확립하였다. 하지만 그가 코기토(Cogito)를 세우기 위하여 내쫓은 것이 있다. 바로 시간이다. “데카르트는 오로지 코기토를 순간으로 환원하고 시간을 몰아내는 데 힘입어 결론을 끌어내고 있다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.204)

그렇다면 들뢰즈가 재현을 파산시키고, 재현 아래에서 꿈틀거리는 힘을 발견하고, 데카르트가 세운 코기토(Cogito)에 균열을 가져오기 위해 선택한 것은 무엇일까? 데카르트가 내쫓아버린 시간을 다시 불러오는 것이다.

“내쫓았던 시간을 다시 본래대로 불러들이기만 하면, 즉 세계의 본래 모습 속에 시간이라는 것이 정말로 존재한다는 것을 인정하기만 하면, 그것으로 충분히, 데카르트가 작위적으로 만들어낸 ‘동일성’은 해체되고, ‘존재는 곧 차이’임이 입증된다.”(조현수, 2013, p.81)

이에 따라 본 연구에서는 다음과 같은 사항에 중점을 두고자 한다. 첫째, 국가수준 교육과정은 어떤 이론에 기반해 있으며 그 한계는 무엇인가. 둘째, 질 들뢰즈의 시간론이란 어떤 것인가. 셋째, 이 시간론으로 교육을 바라보았을 때 어떤 의의가 있는가. 넷째, 질 들뢰즈의 시간론으로 보완한 교육은 어떤 모습일 것인가.

성취기준이나 ‘동일성’ 그 자체가 비판 대상은 아니다. 다만, 새로움과 창의를 위해서 재현 중심 교육과정을 뒷받침하고 철학적 배경과 떨어져 볼 기회도 필요하다. 그래야만 국가수준 교육과정에서 추구하는 인간상인 창의적인 사람, 인류 문화를 발전시킬 사람을 기를 수 있다. 우리 교육과정에는 기존의 것과 멀어질 용기가 필요하다. 다시 말해서, 교육과정에 ‘反-동일성’, 反-표상(재현) 요소가 필요하다. 이는 다소 무모한 것처럼 들리며 들뢰즈가 즐겨 쓰는 표현인 ‘주사위 던지기’에 가깝지만, 도전 없이는 변화도 없을 것이다.

2. 연구 내용 및 방법

교육은 교육대상을 위해 존재한다. 더 정확하게 말하자면 교육대상의 ‘변화’를 위해 존재한다. 이때 변화라고 하는 것은 반드시 ‘시간’을 동반할 수밖에 없기에 시간을 어떻게 바라보는지 교육대상의 변화 양상과 방향을 결정한다. “모든 변화는 시간과 더불어, 시간을 기저로 하여, 시간을 통해 형성된다.”(소광희, 2004, p.6) 그리고 존재하는 모든 것은 시간으로부터 자유롭지 않기에 “시간의 본성은 존재하는 모든 것에 적용되는 보편적인 원리”(조현수, 2013, p.80)가 된다.

그렇다면 ‘시간’, ‘동일성’, ‘차이’의 관계는 어떻게 될까? 대표적으로 두 가지 관점이 있을 수 있다. 첫 번째는 ‘동일성이 시간으로 인해 차이(변화)를 겪는다.’라는 관점이다. 이 관점에서는 차이를 이야기하기 전에 동일성을 전제하며, 여기서 말하는 차이란 항상 동일성을 경유한다. 또 다른 관점은 ‘시간은 동일성을 허락하지 않으며 차이만이 존재한다.’라는 관점이다. 이 두 관점은 양립이 불가하며 어떻게 ‘동일성’과 ‘차이’, ‘시간’을 바라보느냐에 따라서 교육에 대한 관점도 달라질 수 있다.

II장에서는 재현 중심 교육과정의 이론적 배경을 알아보려 한다. 이론적 배경으로는 앞서 언급한 플라톤, 타일러, 브루너가 있으며 이들은 모두 ‘차이’ 보다는 ‘동일성’ 중심의 철학을 옹호한다. ‘동일성 중심의 관점’은 우리에게 익숙하다. “우리의 상식은 보통, 사물들이 변화하고 달라진다는 것을 인정하면서도, 그러한 변화와 달라짐을 통해 변화하지 않고 같은 것으로 유지되고 있는 것, 즉 자기동일적인 것으로 남아있는 것이 있다고 생각하며, 이러한 자기동일적인 것의 상정(想定)을 통해 변화와 달라짐을 이해한다.”(조현수, 2013, p.76)

반대로 들뢰즈는 ‘차이’를 중시한다. 들뢰즈는 자기동일성을 부정하며 그동안 동일성에 밀려 소외되었던 ‘차이’의 위상을 드높인다. 존재하는 것이란 변화 속에서도 자기동일성을 유지하는 어떤 것이 아니라 변화에 의해 항상 달라지는 것, 즉 차이만이 돌아온다는 것이다. “차이는 모든 사물들의 배후에 있다. 그러나 차이의 배후에는 아무것도 없다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.145)

그리하여 III장에서는 새로운 시각으로 국가수준 교육과정을 바라보기 위해 질 들뢰즈의 시간론을 살펴보고자 한다. 들뢰즈의 시간은 ‘대상의 동일성’과 ‘자기동일성’을 파괴하며 ‘차이’만을 돌아오게 한다. 들뢰즈는 이 과정을 『차이와 반복』 제2장 「대자적 반복」에 설명해 놓았다.

들뢰즈는 『차이와 반복』 제2장에서 시간의 세 가지 종합에 대해 논한다. 플라톤의 시간은 카오스와 코스모스를 매개하며 차이를 동일성으로 향하도록 길들이지만 들뢰즈의 시간은 ‘대상의 동일성’과 ‘자아의 동일성’을 파괴하며 오로지 차이만이 돌아올 수 있게 만든다. 다층적인 그의 시간론에는 첫 번째 종합, 두 번째 종합, 세 번째 종합이 등장한다.

첫 번째 종합에는 ‘수축’과 ‘습관’에 대한 흄의 생각이, 두 번째 종합에서는 ‘지속’, ‘잠재성’, ‘차이화’, ‘기억’에 대한 베르그손의 생각이, 세 번째 종합에는 니체의 ‘힘의 의지’와 ‘영원회귀’ 사상이 드러나 있다.

“들뢰즈의 논의에서는 두 가지 위상, 바로 경험 가능한 시간으로서의 현재(관점의 현재, 살아 있는 현재=첫 번째 시간)와 경험 불가능한 한에서 선험성으로 이야기되는 직선의 시간(순서의 시간이며 따라서 무한의 부감이기도 한 세 번째 시간이 ‘두 번째 시간’(베르그손이 논의하는 기억=잠재성의 시간)을 매개로 하여 역설적으로 연관되어 있음을 알 수 있다.”(檜垣立哉, 2010/2021, p.16)

탈-근거의 세 번째 시간을 통해 우리는 동일하고 영원한 이데아를 향하는 시간과 다른 들뢰즈의 파괴적인 직선적 시간을 마주하게 된다. 이 파괴적인 시간이 주는 균열을 통해 교육을 바라볼 때 ‘생성’, ‘새로움’, ‘차이’, ‘창의성’을 향하는 시간을 발견하게 된다. 마치 신이 죽어버린 자리에서 동일성을 잃어버린 자아가 힘의 의지와 영원회귀를 통해 새로운 가치를 창조하듯이, 들뢰즈의 시간론은 동일성이라는 각운과 습관을 중단시키며 ‘차이’를 향해간다.

IV장에서는 들뢰즈의 직선적이며 ‘근거-와해’의 시간을 통해 국가수준 교육과정의 한계를 다시 한번 드러내고 들뢰즈가 말하는 ‘배움’, 그리고 그것을 실천 가능한 방안인 ‘창의적 체험활동’에 대해 논하려 한다. 마지막으로 V장에서는 연구 결과를 요약하고 결론을 제시한 뒤 본 연구의 의의와 한계를 설명하려 한다.

II. '재현 중심 교육과정'과 그 배경

1. 국가수준 교육과정의 의미

가. 교육과정의 두 의미

‘교육과정’이라는 용어에는 두 가지 의미가 있다. 첫 번째는, ‘교육에서 가르쳐야 할 내용을 항목으로 나열한 것, 즉 교수요목으로서의 교육과정이다.’(이홍우, 2017, p.7)

“교수요목으로서의 교육과정이라는 용어는 ‘달리다’에 해당하는 라틴어 단어 ‘currere’(currere)’에서 파생되었다. 그리하여 커리큘럼, 즉 교육과정은 어원상으로 볼 때에는 ‘달리는 코스’, ‘경주 코스’를 뜻하며, 이것이 교육의 맥락에서는 ‘교수요목’, 즉 가르치고 배워 나가야 할 내용을 항목으로 열거해 놓은 것을 뜻하게 되었다.”(이홍우, 2017. p.5)

<표 II-1> 『초등학교 교육과정』 中 사회과 내용 체계(교육부, 2015, p.131)

영역	핵심 개념	일반화된 지식	내용 요소			기능
			초등학교		중학교	
			3-4학년	5-6학년	1-3학년	
정치	민주주의와 국가	현대 민주 국가에서 민주주의는 헌법을 통해 실현되며, 우리 헌법은 국가기관의 구성 및 역할을 규율한다.	민주주의, 지역 사회, 공공 기관, 주민 참여, 지역 문제 해결	민주주의, 국가기관, 시민 참여	정치, 민주주의, 정부 형태, 지방 자치 제도	조사하기 분석하기 참여하기 토론하기 비평하기 의사 결정하기
	정치과정과 제도	현대 민주 국가는 정치과정을 통해 시민의 정치 참여가 실현되며, 시민은 정치 참여를 통해 다양한 정치 활동을 한다.		생활 속의 민주주의, 민주 정치 제도	정치과정, 정치 주체, 선거, 시민 참여	
	국제 정치	오늘날 세계화로 인해 다양한 국제기구들이 활동하고 있으며, 한반도의 국제 질서도 복잡해지고 있다.		지구촌 평화, 국가 간 협력, 국제기구, 남북통일	국제 사회, 외교, 우리나라의 국가 간 갈등	

위의 표처럼 교수요목으로서의 교육과정에는 학생들이 배워야 할 내용이 각 학교급 및 학년별로 세분화되어 있다.

“교육과정의 두 번째 의미는 위에서 제시한 교육과정(교수요목)에 관한 학문적 탐구이다.”(이홍우, 2017, p.7) 첫 번째 의미로서의 교육과정은 고대부터 쭉 존재해왔지만 두 번째 의미로서의 교육과정은 20세기에 들어와서 본격적으로 정립되기 시작했다. 20세기부터 “교육과정”이라는 제목이 붙은 책이나 논문이 나오고, 교육과정에 학

문적 관심을 가진 일군의 학자들이 나왔다.”(이홍우, 2017, p.7)

이 학자들은 학교에서 가르치는 교육과정(첫 번째 의미의 교육과정)에 비판을 가하였다. “그들은 교과가 교육의 내용으로서 유일한 또는 심지어 중요한 것인가를 묻고, 교과의 의미를 그것과는 다른 새로운 것으로 바꾸어야 한다고 생각하였다.”(이홍우, 2017, p.11) 이에 따라 과학적 교육과학 운동, 타일러의 ‘종합적 교육과정 모형’, 메이저의 「교육목표 분류학」 등의 탐구가 발전하게 되었다.

나. 국가수준 교육과정의 의미와 성격

교육과정에는 다양한 수준이 존재한다. 국가 수준부터 지방, 학교, 학급 교육과정까지 그 수준이 다양하다. 이 중 “국가 수준의 교육과정이란 교육에 대한 국가의 의도를 담은 문서 내용을 말한다.”(고재희, 2010, p.460) 그렇다면 ‘국가수준 교육과정’의 의도는 무엇일까? 『초등학교 교육과정』 내에 있는 「교육과정의 성격」을 살펴보자.

이 교육과정은 초·중등교육법 제23조 2항에 의거하여 고시한 것으로, 초·중등학교의 교육 목적과 교육 목표를 달성하기 위한 국가 수준의 교육과정이며, 초·중등학교에서 편성·운영하여야 할 학교 교육과정의 공통적이고 일반적인 기준을 제시한 것이다.
(교육부, 2015, <교육과정의 성격>)

위의 성격에서 알 수 있듯이 우리의 국가수준 교육과정은 학교에서 편성하고 운영해야 할 일반적인 기준을 제시함으로써 교육목적과 교육 목표를 달성하는 것을 그 의도로 한다.

“결국 우리나라의 교육과정 개발과 실천은 국가와 지역, 학교, 개별교사에 이르는 교육과정 주체들 간의 연결망에 이루어진다는 점에서 교육부 ⇔ 시·도 교육청 ⇔ 각급학교 ⇔ 개별교사의 교육과정 편성·운영의 관계를 상징해 볼 수 있으며 국가에서 의도하고 있는 교육목적 달성을 위해 각 주체별로 담당 역할이나 기능에 따라 어떠한 일을 해야 할 것인가가 초점을 두어야 한다.”(고재희, 2010, p.462)

교육과정 편성·운영의 최상위 기준인 국가수준 교육과정은 앞서 살펴본 교육과정의 두 가지 의미 중 ‘교수요목’으로서의 교육과정에 해당한다. ‘이 교육과정 개발은 교육부 장관의 고유 권한으로서 현재 교육부 장학 편수실의 편수관들이 국가, 사회적 요구를 고려하여 계획을 수립하고 편찬하고 있다.’(고재희, 2010, p.461)

20세기 이후에는 교육과정에 대한 여러 과학적 탐구들로 인해 우리 교육과정도 많은 영향을 받았다. 실제로 우리의 경우, 1945년 광복 이후부터 미군정의 교육정책이 시작되었다. “미군정의 교육정책이란 1945년 9월 7일 태평양 미 육군 총사령관 맥

아더의 포고령 제1호에 의해 설치되어 남한 단독정부 수립에 이르기까지 약 3년간 남한에서의 유일한 정부로서 역할을 수행한 ‘재조선미육군사령부군정청(United States Army Military Government in Korea)’에 의해 실시되었던 교육정책을 말한다.”(고재희, 2010, p.307)

교육의 재건 과정에서 미국이 준 영향은 오늘의 한국 교육에 지대한 영향을 미쳤으며 “그것은 전세계에 걸쳐서 ‘석권의 세’라는 말이 무색할 정도로 광범위하고 강력한 영향력을 행사해 왔으며, 그 영향력은 오늘날까지 감소되거나 소멸되는 조짐을 보이기는커녕 점점 더 세력을 확장해나가고 있다.”(이홍우, 2018, p.4) 이홍우는 이러한 미국의 영향력이 양국 간의 긴밀한 정치적 유대에서 유래한 것으로 파악하고 있다. 정치적 유대로 인해 많은 학생들이 미국으로 유학을 갔고 그 당시에 유행하던 학문이 한국에 도입되었다는 것이다.

이에 다음 장에서는 우리의 교육과정이 어떤 철학에 기반해 있는지 그리고 어떤 교육적 탐구의 영향을 받았는지를 자세히 살펴보고자 한다.

2. 재현 중심 교육과정의 기반

가. 플라톤과 ‘동일성’ 철학

국가수준 교육과정과 플라톤의 ‘동일성’ 철학 사이의 연관성은 다소 받아들이기 어려울 수 있다. 둘은 시간상으로도 약 2500년 정도가 차이가 나며 대부분의 교육학 관련 저서에서는 교육과정의 기반으로 보비트(John Franklin Bobbitt), 듀이(John Dewey), 브루너(Jerome Seymour Bruner), 블룸(Benjamin Bloom) 등의 학자들을 언급할 뿐 플라톤에 대한 언급은 하지 않기 때문이다.

하지만 플라톤은 사람들이 ‘동일성’의 눈으로 세계를 바라보게 만든 장본인이다.

“실로 철학사의 주류적 사고관, ‘표상의 논리’가 자신을 정교히 가다듬고 발전시켜온 역사라고 말할 수 있을 것이다. 아리스토텔레스, 데카르트, 라이프니츠, 그리고 칸트와 헤겔... 철학사의 주류를 형성해온 이 거대한 이름들은 모두 ‘표상의 논리’를 확립하고 심화시켜온 이름들이다.”(조현수, 2013, p.70)

플라톤의 동일성 철학은 철학사의 주류를 형성하는 데 큰 영향을 미쳤으며 그 영향은 아직도 끝이 보이지 않는다. “플라톤의 마지막 출구가 어디에 있는지는 여전히 의심스럽다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.150)

우리가 세상에서 경험하는 것은 변화와 차이이다. 그럼에도 불구하고 우리는 ‘사물의 동일성’이나 ‘나의 동일성’에 대한 확신을 지니고 있다. 도대체 무엇이 이러한 확

신을 가져왔을까? 들뢰즈는 그 답으로 ‘플라톤의 결단’을 제시한다.

“이 결단을 통해 차이는 시초에 있다고 가정된 같음과 닮음의 역량에 종속되고, 차이 그 자체는 사유 불가능한 어떤 것으로 선언되며, 마침내 차이 그 자체와 허상들은 바탕없는 대양으로 쫓겨난다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.285)

들뢰즈가 말하는 이 결단에서 ‘차이 그 자체’는 그 가치를 인정받지 못하고 ‘같음’과 ‘닮음’의 역량에 종속된다. 이러한 결단에서 ‘차이’는 항상 A와 B 사이의 차이, A의 변화(차이) 등으로만 존재하게 된다. 플라톤의 이데아론은 ‘차이’를 부차적인 것으로 만들며 차이를 동일성에 종속시킨다. 플라톤의 이데아론에서 존재하는 모든 사물은 이데아를 닮은 모상이다. 이데아는 영원히 자기 동일성을 유지하지만, “이 모상들은 이러한 이데아를 서로 다른 정도로 불완전하게 모방한다. 사물들 사이의 차이란 이처럼 모상들이 이데아를 서로 다른 정도로 닮는 데서 기인하는 것이다.”(조현수, 2013, p.72)

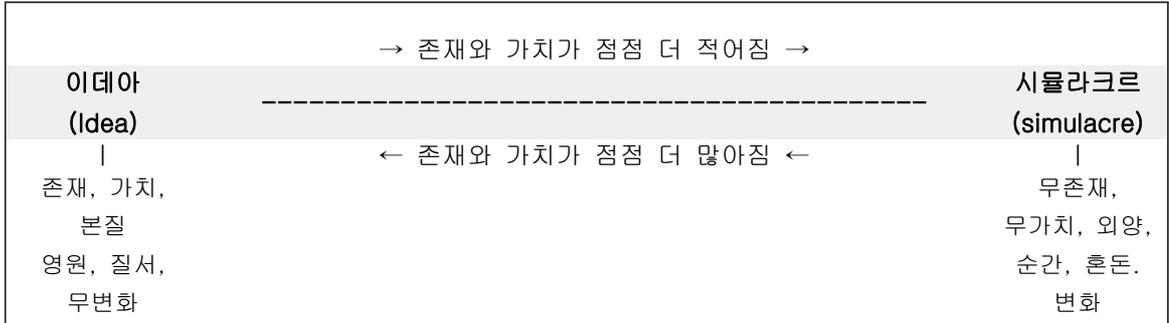
위의 말을 조금 쉽게 풀기 위해 마트에서 장을 보는 장면을 상상해보자. 아주 큰 상자에 사과 100개가 있고 상자 위에는 ‘3개에 5천원’이라는 문구가 있다. 우리는 5천원을 상인에게 건네면서 최상의 사과 3개를 얻고 싶어한다. 머릿속에서 가장 아름다운 형태의 사과를 떠올리며 우리가 보고 있는 사과들을 평가한다. 그리고 우리 머릿속에 있는 완벽한 사과에 가장 가까운 형태의 사과 3개를 고르고 만족해하며 집으로 간다. 우리가 만족해하는 사과이지만 이 사과들은 전부 사유로만 다가갈 수 있는 이데아의 모상일뿐이다. 그리고 차이라는 것은 우리가 뒤적거렸던 사과들 사이에 존재한다. 들뢰즈는 플라톤의 이데아론에 목적이 있다고 생각한다. 그것은 바로 ‘구분’과 ‘선별’이다.

“이렇게 볼 때 플라톤적 나눔의 목적은 결코 하나의 유를 여러 종으로 나누는 데 있지 않다. 그것은 보다 심오하게는 계보(lignée)를 선별하는 것, 즉 주장자들을, 순수와 비순수를, 진실됨과 비진실됨을 명확히 구분하는 것에 있다.”(Gilles Deleuze, 1953-1974/2007, p.27)

플라톤에게 있어 나눔의 목표는 아리스토텔레스처럼 종들에 대한 단순 구별에 있는 것이 아니라 수직적인 계층의 확립이다. 이를 그림으로 표현하면 다음과 같다.

<그림 II-1> 이데아와 사물의 가치

(질 들뢰즈, 『들뢰즈가 만든 철학사』, p.24.(역자 박정태의 각주))



존재하는 모든 사물은 이데아와 시물라크르 사이에 존재한다. 시물라크르라는 것은 이데아의 대척점에 해당한다. 즉 시물라크르는 이데아와는 전혀 닮아 있지 않는 환상에 가까운 것이다. 이데아에 가까이 갈수록 사물의 가치는 높아지며 시물라크르에 가까워질수록 사물은 가치를 잃는다.

“이리하여 우리는 이제 플라톤적 동기 전체를 보다 잘 정의할 수 있게 된다. 즉 그것은 올바른 사본과 그릇된 사본을 구분하면서, 또는 차라리 언제나 근거 있는 사본과 언제나 다름(dissemblance)속에 깊이 잠긴 환영을 구분하면서 주장자들을 선별하는 것이다. 다시 말해서 그것은 환영에 대한 사본의 승리를 보장하는 것이다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.32)

이 이데아론이 교육과정과 어떠한 연관이 있을까? 왜냐하면 우리 교육과정에는 성취기준이 있으며 이 성취기준이 이데아와 유사한 역할을 담당하기 때문이다. 『초등학교 교육과정』에서는 성취기준을 다음과 같이 설명한다.

“성취기준 - 학생들이 교과를 통해 배워야 할 내용이나 이를 통해 수업 후 할 수 있거나 할 수 있기를 기대하는 능력을 결합하여 나타낸 수업 활동의 기준”(교육부, 2015, 「일러두기」)

모든 교과 수업은 ‘성취기준’이라는 하나의 중심으로 수렴된다. 『초등학교 교육과정』 28쪽에 있는 교수·학습 부분을 살펴보자.

<그림 II-2> 『초등학교 교육과정』 교육과정 편성·운영(교육부, 2015, p.28)

<p>2. 교수·학습</p> <p>가. 학교는 교과목별 성취기준에 따라 다음과 같은 상황에 중점을 두고 교수·학습이 이루어지도록 한다.</p> <ol style="list-style-type: none">1) 교과의 학습은 단편적 지식의 암기를 지양하고 핵심 개념과 일반화된 지식의 심층적 이해에 중점을 둔다.2) 각 교과의 핵심 개념과 일반화된 지식 및 기능이 학생의 발달 단계에 따라 그 폭과 깊이를 심화할 수 있도록 수업을 체계적으로 설계한다.3) 학생의 융합적 사고를 기를 수 있도록 교과 내, 교과 간 내용 연계성을 고려하여 지도한다.4) 실험, 관찰, 조사, 실측, 수집, 노작, 견학 등의 직접 체험 활동이 충분히 이루어지도록 한다.5) 개별 학습 활동과 함께 소집단 공동 학습 활동을 통하여 협력적으로 문제를 해결하는 협동학습 경험을 충분히 제공한다.6) 학생이 능동적으로 수업에 참여하고 자신의 생각을 표현하는 기회를 가질 수 있도록 토의·토론 학습을 활성화한다. <p>...</p>
--

여기에는 심층적 이해, 융합적 사고, 직접 체험활동, 능동적 수업 참여, 자기주도 학습 등의 좋은 말이 나와 있으나 이들은 결국 <가.>의 문구처럼 성취기준이라는 하나의 중심을 벗어날 수 없다.

교사는 자신의 모든 역량을 동원하여 학생들이 성취기준을 달성할 수 있도록 교육해야 하며, 학생들이 하는 활동과 학생들의 상태는 성취기준을 닮아가는 모양이 되어 교사의 평가 기준이 된다. 이데아의 역할을 하는 성취기준에 가까이 있는 학생일수록 높은 가치를 지닌 학생이 되며, 성취기준에서 멀어질수록 좋지 않은 평가를 받게 된다.

학생들 사이의 차이가 동일성에 종속되면 그 차이로 인해 학생들은 서로 다른 가치를 지니게 된다. 플라톤의 이데아론이란 “차이에게 그것 자체의 독립적인 존재성을 인정해주지 않는 채, 동일자가 자신을 전개해나가는 변양태(modification)로 그것(차이)을 해소시키자는 것이다.”(조현수, 2013, p.72) 이렇듯 차이를 동일성에 종속시키는 것이 바로, 표상(재현) 중심 철학이다.

나. 타일러의 ‘목표 모형’

타일러는 현대 교육과정의 개발과 운영에 매우 큰 영향을 미치고 있다. “교육과정을 구성하는 방법에 대한 여러 가지 아이디어 중에서도 지금까지 가장 큰 영향력을 주고 있는 것은 단연 ‘타일러의 논리(Tyler Rationale)’라고 보아야 할 것이다.”(Walker·Soltis, 1986/2008, p.105)

타일러의 모형은 「교육과정과 수업의 기본원리」라는 책에 제시되어 있다. 이 모

형은 4가지 요소로 되어 있으며 ‘네 가지 요소들은 각각 1) 교육목표의 설정, 2) 학습 경험의 선정, 3) 학습 경험의 조직, 4) 평가로 표현될 수 있다.’(이홍우, 2018, p.55) 풀어서 설명하자면 타일러의 목표 모형은 우선 목표를 설정하고 나서 그 목표를 달성하기 위한 여러 수단을 고민하여 조직한 뒤 그것을 실행하고 마지막에는 목표 달성도를 평가하는 절차로 진행된다고 할 수 있다.

타일러의 모형에서 가장 우선시 되는 것은 ‘교육 목표’이다. 타일러는 교육 목표를 모든 활동의 기준점으로 삼았으며 교육 활동들은 교육 목표를 달성하는 수단이라고 생각하였다. 그렇기 때문에 교육과정에서 ‘성취기준’은 학생이 달성해야 할 목표점이 되며 학생들은 각 활동을 수단으로 삼아 목표를 향해 나아간다. 조영태는 「교육과정 모형론」에서 목표 모형의 근본적 사고방식을 ‘수단 - 목적’ 관계라고 보았다. “수단-목적 사고방식은 근대적, 서양적 사고 방식으로, 오늘날 세계를 지배하고 있는 사고 방식이다.”(조영태, 2019, p.56)

‘수단-목적 사고 방식’으로 보아 타일러는 듀이의 영향을 받은 교육학자임을 짐작할 수 있다.

“물론, 타일러의 책에 그 모형이 듀이의 철학의 적용임을 직접 언급한 부분은 없다. 그렇지만 타일러가 학문적 활동을 하던 시기가 듀이의 철학이 한창 각광을 받던 시기와 일치한다는 점으로 미루어, ‘교육학의 종합 교과서’로 불릴만한 듀이의 「민주주의와 교육」이 교육이 교육에 관한 타일러의 사고에 어떤 방식으로든지 영향을 주었으리라는 것은 짐작되고도 남는다.”(이홍우, 2018, p.9)

이홍우는 듀이의 수단-목적 사상과 반성적 사고의 5단계가 타일러 모형에 큰 영향을 미쳤다고 말한다. 이홍우는 지식을 두 가지로 분류한다. 하나는 ‘하는 지식’이며 다른 하나는 ‘보는 지식이다.’ “하는 지식은 ‘실제적 지식’, ‘보는 지식’은 ‘이론적 지식’이라고 불리기도 한다.”(이홍우, 2018, p.18) 이 두 가지 지식의 차이를 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 II-2> 『미국 교육학의 정체』에 나온 ‘하는 지식’과 ‘보는 지식’의 차이¹⁾

	하는 지식(실제적 지식)	보는 지식(이론적 지식)
목적	외부 사태의 변화	내적 안목의 변화
주체	외부 사태의 변화가 목적인 만큼 다른 사람을 통해서도 실현 가능	다른 사람이 나를 대신하여 보아줄 수 없으며 오로지 그것을 보는 당사자를 통해서만 실현 가능
예시	1분에 타자 100자를 치기	진화론이라는 눈으로 생물 현상 보기

1) 이홍우, 『미국 교육학의 정체』 18~19쪽의 내용을 본 논문의 저자가 임의대로 표로 작성한 것임.

타일러의 모형은 이 중 실제적 지식에만 적용되는 ‘목표(Objectives)-수단(Means)-실행(Operation)-평가(Evaluation)’의 모형을 “그대로 모든 교육 활동에 무차별적으로 적용한 것이다.”(이홍우, 2018, p.23) 그리고 여기에는 보는 지식인 이론적 지식과 하는 지식인 실제적 지식의 차이, “보다 구체적으로 말하여 가치의 측면에서의 양자의 차이를 인정하지 않는”(이홍우, 2018, p.23) 듀이의 사상이 잘 드러나 있다.

물론 듀이는 헤겔의 사상, 퍼스(peirce)의 진리에 대한 탐구, 윌리엄 제임스(W. James)의 유용성을 이어받아 실용주의를 완성한 위대한 교육자이다. “퍼스는 프래그머티즘의 창시자로, 제임스는 프래그머티즘의 실용적 진리관으로, 듀이는 프래그머티즘을 집대성한 도구주의 지식론으로 널리 알려져 있다.”(김무길, 2014, p.52) 하지만 가치 문제에 관한 한 “듀이에게 있어서 일체의 가치는 ‘수단적 가치’-목적에 위한 수단으로서의 가치-이며, 그것 이외에 다른 가치는 존재하지 않는다.”(이홍우, 2018, p.27)

듀이는 『민주주의와 교육』에서 이론적 지식과 실제적 지식 간의 차이를 구분하지 않았다. 왜냐하면 우리가 잘 알고 있듯이 민주주의란 모두가 평등한 것을 추구하는 사상인데 “만약 교육이 이론적 교과와 실제적 교과, 자유교육과 직업교육의 구분을 계속 고집한다면 교육은 사회적 계층 분열을 조장하는 장본인이 되는 것을 면할 수 없기 때문이다.”(이홍우, 2018, p.28)

타일러의 ‘목표 모형’은 이처럼 듀이에게 큰 영향을 받아 만들어진 독특한 모형이다. 이 모형에서는 정신과 물질 등으로 구분하는 이원론을 거부하는 듀이의 사상을 엿볼 수 있으며 목적을 위한 수단으로서의 가치를 중시하는 듀이의 사상 또한 담겨 있다.

타일러의 목표 모형 또한 학생들의 다양성을 인정하고 여러 교육 내용을 통한 수업 을 하기보다는 목적이라는 하나의 중심을 향해 나아간다는 점에서 표상과 재현 중심 철학에서 벗어나지 못한다. 학생들은 끊임없는 평가와 피드백의 반복을 통해 누군가에 의해 정해진 목표를 향해 나아갈 뿐이다.

다. 브루너의 ‘나선형 교육과정(Spiral Curriculum)’

앞서 언급된 듀이의 교육은 진보주의(進歩主義, progressivism)로 분류된다. 진보주의는 아동의 흥미, 생활 속 문제의 해결을 중시한다. “교사 중심에서 아동 중심을 강조하는 진보주의는 학교가 아동들이 실험하고 표현하는 데 자유로운 장소가 되어야 한다고 주장”(고재희, 2010, p.103)한다.

이와는 달리 본질을 중시하는 학자들이 있다. 그들은 진보주의 교육자들이 객관적인 것, 전통적인 것을 무시하고 아동의 주관적인 욕구와 자유들만을 존중하였다고 비판했다. 그리고 이는 일종의 방임(放任)이며 기본적인 학력을 갖는데 많은 결함과

지체 현상이 나타났다고 경고하였다.

이러한 비판을 하게 된 결정적인 사건이 바로 1957년에 있었던 소련의 스푸트니크(Sputnik) 발사다. 소련이 인공위성을 발사하자 “서방세계 특히 미국에서 정치·경제 등 여러 분야에서 많은 반성이 일고 상당한 변화가 시도되었는데 교육 분야도 예외일 수 없었다.”(고재희, 2010, p.104)

진보주의의 대안으로 등장한 사상이 본질주의(essentialism)이다. “본질주의는 미리 계획된 커리큘럼을 통해 교사가 어느 정도 통제를 가하는 교육을 주장했으며 본질주의는 지나친 아동중심에서 벗어나 사회적 관심과 사회적 요구를 고려해야 한다고 했다.”(고재희, 2010, p.106)

이러한 본질주의의 대표적인 학자와 사상이 브루너의 ‘나선형 교육과정’이다. “그는 스위스의 생물학자이며 심리학자인(Jean Piaget, 1896~1980)의 ‘아동의 사고발달(思考發達) 과정’에 대한 연구를 길게 인용하면서 그 발달단계에 맞춰 가르칠 내용을 적절히 번역하여 가르친다면 가르치지 못할 내용이 없다고 판단하였다.”(고재희, 2010, p. 109) 그리하여 그는 각 분야의 전문가들이 합의한 기본적인 지식을 여러 가지 단계로 나누어 학생 수준에 맞게 구조화하는 방법을 고안했는데 그것이 바로 ‘나선형 교육과정’이다.

<그림 II-3> 브루너의 나선형 교육과정

(구글 이미지 검색. (n.d.). ‘Spiral Curriculum’. 2023.01.30. <https://www.igtfl.com/post/educational-theory-of-the-month-spiral-curriculum-jerome-bruner>)



“Bruner가 말하는 나선형 교육과정이란 교육과정을 조직할 때 사회의 구성원들이 끊임 없이 관심을 가질 가치가 있는 중요한 문제점·원리 및 가치를 중심으로 조직하여 초등학교부터 고등학교까지의 모든 학년에 걸쳐 각 발달단계에 알맞은 형태로 표현하여 가르침으로써 이전에 배운 것이 점점 명백하고 성숙한 형태를 취하도록 하는 것을 말한다.”(고재희, 2010, p.112)

Bruner는 인간을 스스로 무엇인가를 발견할 수 있는 능동적 존재로 보았다. 그는 학생의 능동성을 강조했으며 학생이 스스로 일반적인 지식을 발견하도록 하는 발견 학습을 주장하였다. “교사는 학생들에게 학습 내용에 대한 질문, 탐구, 경험을 유도하고 자극하는 것이 강조되는데, 이런 과정을 발견학습(discovery learning)이라고 한다.”(임규혁·임 용, 2010, p.274)

학생의 능동적인 활동과 지식을 탐구하는 과정을 중시한다고 하지만 브루너의 사상 또한 표상과 동일성 중심 철학이다. “발견학습은 학생 스스로 기본개념이나 원리를 깨닫게 함으로써 탐구 능력과 태도를 기를 수 있도록 촉진한다.”(고재희, 2010, p. 114) 하지만 학생들이 열심히 탐구해서 스스로 발견해야 하는 것은 이미 기존에 존재하는 상위의 지식에 불과하다. 또한 학생들의 탐구 활동 및 발견학습 또한 기존의 학자들이 하고 있는 탐구 모습의 모방이며 이는 학자들이 탐구를 하는 것처럼 학생들도 교실에서 탐구를 해야 한다는 생각에서 비롯된다.

Ⅲ. 질 들뢰즈의 시간론

1. 시간의 첫 번째 종합

가. 흄과 ‘인과성(因果性)’

들뢰즈는 첫 번째 종합을 흄의 사상에 기초하여 설명한다. 중요한 철학책 중 하나로 평가받고 있는 《인간이란 무엇인가(인성론)》에서 흄의 사상을 살펴볼 수 있다.

흄은 모든 학문이 인간 본성과 관련이 되어 있어야 한다고 주장했으며 인간 본성에 대한 관찰을 토대로 완벽한 형태의 체계 구축을 시도하였다.

“우리는 인간 본성에 대한 원리를 밝혀내려고 할 때, 결국은 거의 전적으로 새로운 바탕 위에, 그것도 여러 학문이 튼튼해지기 위해서는 절대로 없어서는 안 될 유일한 바탕 위에 구축된 학문의 완전무결한 체계를 목표로 하고 있는 것이다.”

(David hume, 1739/2019, p.13)

『인간이란 무엇인가』의 부제에는 ‘실험’이라는 말이 등장한다. “흄의 방법을 단적으로 보여주고 있는 것이 《인간이란 무엇인가》의 ‘정신상의 문제에 실험적 추론 방법을 도입하기 위한 시도’라는 부제이다.”(David hume, 1739/2019, p.710) 흄은 머리를 통해서 정신상의 문제에 실험을 도입하는 이유를 설명한다.

“나는 분명히 외부 물체의 본성과 마찬가지로 정신의 본질도 알 수 없다고 여긴다. 그러므로 외부 물체의 경우처럼, 신중하고 정확한 실험, 그리고 서로 다른 여건과 상황에서 일어나는 개별 결과에 대한 관찰 등을 제외한 다른 방식으로는 정신의 능력과 성질에 관한 어떤 개념도 이룰 수 없다고 나는 생각한다.”

(David hume, 1739/2019, p.714)

이로써 흄이 말하는 실험이란 우리가 하는 관찰 및 경험을 의미하는 것임을 알 수 있다. 흄은 경험을 뛰어넘어 영혼의 궁극적 원리를 파악하는 것은 불가능하다고 주장하며 어떠한 학문과 방법도 경험을 넘어설 수 없다는 것을 강조한다. “학문과 방법들 가운데 경험을 넘어설 수 있는 것은 전혀 없으며, 또 경험이라는 전거에 기초를 두지 않고 원리를 정립할 수 있는 것도 전혀 없다.”(David hume, 1739/2019, p.15) 흄은 경험을 통해 인간의 지각(知覺)에 대해 서술한다. 그리고 인상과 관념이라는 두 종류 지각에 대해 말한다. “인간 정신에 나타나는 모든 지각은 결국 서로 다른 두 종류로 되돌아갈 수 있다. 나는 그것을 인상과 관념이라고 부를 것이다. 이 둘의 차이

는 지각이 정신을 자극하며 사상 또는 의식에 들어오는 힘과 생동성의 정도에 있다.”(David hume, 1739/2019, p.18) 다시 말해서 인상과 관념의 차이는 그 힘과 생동성의 차이에 기인한다. 그에게 ‘인상’이란 최고의 힘과 생동성을 가지고 들어오는 지각이다. 흄은 지각을 또 다른 구분법을 사용해서 분류한다. 이는 지각과 관념의 단순성 및 복합성이다. “이 구분은 인상과 관념 모두에 적용된다. 그것은 바로 단순한 것과 복잡한 것이다.”(David hume, 1739/2019, p.18)

흄은 지각의 힘과 생동성의 정도를 제외한다면 인상과 관념 사이에는 커다란 유사성이 있음을 발견한다.

“내가 눈을 감고 내 방을 생각할 때, 내가 만드는 모든 관념은 내가 느낀 인상의 정확한 재현이다. 아무리 미세하더라도 한쪽에는 있는데 다른 쪽에서는 발견할 수 없는 것은 아무것도 없다. 그 밖의 다른 지각을 살펴볼 때도 나는 여전히 같은 유사성과 재현을 발견한다. 관념과 인상은 항상 서로 대응하는 것으로 나타난다. 나에게 이것은 주목할 만한 것으로 생각되며 잠시나마 나의 주의를 끈다.”(David hume, 1739/2019, p.19)

흄은 단순 인상과 단순 관념 사이의 강한 유사성을 일상적 사례를 통해 제시한다. 예를 들어 어떤 아이에게 색이나 맛과 같은 관념을 제공하기 위해서는 그 색을 직접 보여주거나 그 맛을 보여주면 된다고 말하며, 관념으로 인상을 만들어내는 것은 어리석은 행동이라고 《인간이란 무엇인가(인성론)》에 서술해놓았다.

이로써 흄은 인상이 관념의 원인이며 단순 관념과 단순 인상이 서로 비슷하다는 명제를 확정한다. “처음 출현하는 단순 관념들은 모두 단순 인상들로부터 유래하는데, 이 단순 인상들은 단순 관념들에 대응하며, 단순 관념들은 단순 인상들을 정확하게 재현한다는 명제를 확정하는 데 만족할 것이다.”(David hume, 1739/2019, p.20)

그러나 흄은 복합 지각의 경우, 이 명제에 한계가 있음을 발견한다. 첫째, 복합 관념의 경우에는 그것에 대응하는 인상을 가지고 있지 않고, 둘째로 어떤 복합 인상을 본다고 해서 그것과 똑같은 관념이 머릿속에 모사되지 않기 때문이다.

“나는 마음속으로 새 예루살렘과 같은 도시를 상상할 수 있다. 도로가 황금이며 성벽은 루비라고 상상할 수 있다. 그러나 나는 그런 도시를 본 적도 없다. 한편 나는 파리를 본 적이 있다. 하지만 그렇다고 내가 모든 거리와 건축물을 실제적이고도 정확한 비율로 완전히 재현하는 그 도시의 관념을 만들 수 있다고 단언할 수 있겠는가?”
(David hume, 1739/2019, p.19)

그렇다면 인상도 없었던 복합 관념은 어떻게 생겨나는 것일까? 이를 설명하기 위해 흄은 ‘기억’과 ‘상상’을 불러온다.

“우리는 어떤 인상이 정신에 나타났을 때, 그 인상이 다시 관념으로 정신에 현상하는 것을 경험적으로 발견한다. 여기서 그 인상은 서로 다른 두 가지 방식으로 나타난다. 첫째, 그 인상이 새로 현상할 때 맨 처음 생동성을 꽤 대단하게 유지하는 경우로, 그것은 인상과 관념 사이의 어떤 중간자이다. 둘째, 그 인상이 생동성을 오롯이 잃어버릴 경우로, 그것은 완전 관념이다. 우리가 인상을 첫째와 같이 되풀이하는 기능을 기억이라고 하며, 둘째와 같이 되풀이하는 기능을 상상이라고 한다.”(David Hume, 1739/2019, p.27)

흠은 기억과 대비되는 ‘상상’이라는 능력에 독특한 점이 있음을 발견한다. 기억은 처음의 근본적인 인상에 구애받지만 상상의 경우에는 그렇지 않다는 점이다. 보통 대응 인상이 없는 경우에는 그것과 관련된 관념이 나타날 수 없지만 상상은 이러한 근본적 인상에 구애받지 않는다.

상상력은 인상이 없이도 단순 관념들을 분리하고 결합한다는 것. 들뢰즈는 여기에 주목한다. 상상을 통한 관계 맺음. 들뢰즈는 흠에 관한 자신의 소논문에서 흠의 독창성에 대해 언급한다. “흠의 독창성 또는 독창성들 중 하나는 그가 다음과 같은 사실을 강하게 단언하는 데서 비롯된다. 관계는 관계 자신의 항들에 대해서 외적이다.”(Gilles Deleuze, 1953-1974/2007, p.132) 또한 들뢰즈는 상상력, 그리고 이 상상력이 만들어내는 관계에는 현재 주어지지 않는 것을 불러일으키는 힘이 있음에 주목한다.

“관계란 무엇인가? 그것은 우리로 하여금 주어진 하나의 인상 또는 관념으로부터 출발해서 현실적으로 주어지지 않은 어떤 것에 대한 관념으로 이동토록 하는 것을 말한다. 예를 들어 내가 ……과 “유사한” 어떤 것을 생각하는 경우, 또는 피에르의 초상화를 보면서 지금 여기에 있지 않은 피에르를 생각하는 경우가 그러하다. 여기에서 우리는 이 같은 이동의 이유를 결코 주어진 항 속에서는 찾지 못한다. 차라리 이러한 관계는 그 자체가 인접성, 유사성, 인과성 등 소위 연합의 원리라 불리는 것들로부터, 즉 정확하게 인간의 본성을 구성하는 원리들로부터 비롯된 결과이다.”(Gilles Deleuze, 1953-1974/2007, p.135)

들뢰즈는 세 가지 연합의 원리인 인접성, 유사성, 인과성 중 ‘인과성’에 주목하며 인과 관계가 가진 특이함과 그 이유를 설명한다.

“즉 그것이 특이한 이유는 인과성이라는 것이 주어진 어떤 것으로부터 출발하여 과거에 결코 우리에게 주어진 적이 없는 어떤 것에 대한 관념으로, 더 나아가 우리에게 결코 주어지지 않을 어떤 것에 대한 관념으로 우리를 이동시키기 때문이다.”(Gilles Deleuze, 1953-1974/2007, p.136)

들뢰즈는 이 같은 작용이 습관을 구성한다고 말하며 시간의 첫 번째 종합에 대한 설명을 시작한다.

나. '습관'과 시간의 첫 번째 종합

들뢰즈는 흠에 관한 자신의 소논문에서 다음과 같은 글을 쓴다. “인과성이란 달리 말해서 나로 하여금 주어진 것을 넘어서게 하는, 주어진 것 또는 주어진 것 이상을 말하게 하는, 간단히 말해 추론하고 믿게 하는, 기다리고 믿게 하는, ……을 예상하게 하는 그런 관계를 가리킨다.”(Gilles Deleuze, 1953-1974/2007, p.136)

“흠이 사례로 드는 것은 경우의 반복이고, 이 반복은 AB, AB, AB, A……라는 형태를 띈다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.170) A와 B는 독립적인 것이다. 질 들뢰즈는 서로 독립적인 A, B를 이렇게 설명한다. “이것이 순간적 정신(mens momentane a)에 해당하는 물질의 상태이다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.169)

A와 B는 순간들로서 그 자체의 나열은 순간들의 나열이지 이를 통해서만 시간이 구성될 수 없다. 시간이 구성되기 위해서는 연속성이 발생해야 한다. 순간들만이 계속 반복되는 것은 시간을 형성한다기보다 시간을 와해하며 시간 형성에 실패한 탄생 지점이 계속되는 것에 불과하다.

“시간은 오로지 어떤 근원적인 종합 안에서만 구성된다. 순간들의 반복을 대상으로 하는 이 종합은 독립적이면서 계속 이어지는 순간들을 서로의 안으로 수축한다. 이런 종합을 통해 체험적 현재, 살아있는 현재가 구성된다. 그리고 시간은 이런 현재 안에서 펼쳐진다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.171)

들뢰즈가 말하는 순간들의 수축은 어떻게 이루어지는 것일까? 들뢰즈는 이러한 수축이 가능한 이유를 흠의 '상상력'에서 찾는다. “AB 안에서는 어떠한 변화도 없지만 반면 응시하는 정신 안에서는 어떤 변화가 일어난다. 정신 안에서 어떤 차이, 새로운 것이 발생하는 것이다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.170)

앞서 흠의 인과성을 설명할 때 상상력이 이미 주어진 것에서 출발하지만 우리에게 주어진 적이 없던 관념을 낳는 것을 다시 떠올려보자. “흠의 설명에 따르면, 동일하거나 유사한 독립적인 경우는 상상력을 통해 용해된다. 여기서 상상력은 수축의 능력으로 정의된다. 즉 상상력은 감광판처럼 새로운 경우가 나타날 때 이전의 경우를 계속 보존한다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.170)

상상력은 A와 B를 수축하여 어떤 관계를 형성하게 한다. A와 B의 관계 맺음으로 인해 우리는 다음에 A가 나타날 때 B가 나타날 것을 예상하거나 기대하게 된다. “이 수축하는 응시를 통해 우리는 우리가 수축하고 있는 것에 대한 우리의 권리와 기대를 천명한다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.178)

이 종합은 정신에 의해 이루어지는 것이 아니라 정신 '안'에서 이루어진다. 정신에 의해서 구성되는 것이 아니고 정신 안에서 구성된다. 즉 이것은 능동적인 종합이라

기보다는 우리의 의지와 별개로 그 안에서 이루어지는 수동적인 것이다. 그래서 들뢰즈는 이 종합에 ‘수동적 종합’이라는 이름을 붙인다. “그렇기에 이런 모든 점을 고려할 때, 이 종합은 수동적 종합이라 불러야 한다. 이 종합은 구성적이다. 하지만 그렇다고 능동적인 것은 아니다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.171)

정리하자면 우리는 순간들을 수축함으로써 존재한다. 우리는 먼저 존재하는 것을 응시하며 수축한다. 우리는 이 수축한 것을 통해 기대를 하게 된다. 즉 특수한 것에서 일반적인 것이 발생한다. 그리고 이 수동적 종합을 통해 살아 있는 현재, 습관이 구성된다. 이것이 즉자적 층위에서 정신이 흠쳐낸 차이이자 반복의 대자적 측면, 대자적 층위이다.

응시에 해당하는 반복의 대자적 측면은 능동적으로 행위하는 자아의 아래 존재한다. 능동적으로 행위하는 자아 아래에 있는 것은 ‘작은 자아’이며 “자아들은 어떤 애벌레-주체들이다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.187) “행위하는 자아 아래에는 응시하는 자아들이 있다. 행위와 능동적 주체를 가능하게 하는 것은 이 작은 자아들이다. 우리가 ‘자아’를 말할 수 있다면, 이는 오로지 우리 안에서 응시하는 이 수많은 목적자들이 있기 때문이다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.181)

이로서 반복에는 세 가지 층위가 있음을 알게 된다. 먼저 즉자의 층위가 있다. 하지만 이를 통해서는 반복은 사유 불가능하며 혹은 생성되고 있는 반복은 이 층위를 통해서는 단지 와해될 뿐이다. 그 위로는 정신이 즉자적 층위로부터 가져온, 수동적 종합에 따르는 대자적 층위가 있다. 그리고 마지막으로 이 층위에 기초한 반성적 재현(능동)의 층위가 있다. “이는 ‘우리에 대하여’라는 형식의 반성적 재현이며, 이 재현은 능동적 종합 안에서 성립한다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.173)

이를 통해 우리는 우리의 능동성 아래에는 수동성이 있음을 확인하게 된다. 능동적 종합 이전에는 수동적 종합이 있으며 이는 우리 의식이 하는 것이 아니라 우리 의식 ‘안’에서 일어나는 것이다.

〈표 III-2〉 반복의 층위

반성적 재현의 층위
반복의 대자적 측면
즉자의 층위

들뢰즈는 반복이 본질상 상상적이라고 말한다. 참된 반복은 상상에서 나오며 즉자의 층위에서 계속 와해되는 반복과 반성적 재현의 층위에서 펼쳐지는 반복 그 사이에 있다. “이때 우리는 즉자적으로 와해되는 순간적인 반복에서 출발하여 수동적인

종합을 경유하고, 이를 통해 능동적으로 재현된 반복으로 이행한다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.182)

수축과 응시를 통해 ‘살아있는 현재’가 구성된다. 하지만 이 현재는 지나가버리는 시간이다. 들뢰즈는 그 ‘안’에서 시간의 첫 번째 종합이 일어나는 어떤 또 다른 시간이 있어야 한다고 주장하며 두 번째 종합의 필요성을 말한다.

2. 시간의 두 번째 종합

가. 베르그손의 『물질과 기억』

『물질과 기억』은 베르그손이 1896년에 출간한 책이다. 베르그손은 이 책을 통해 정신과 신체의 관계를 다룬다. 기존에도 정신과 신체의 관계를 다룬 책과 철학자들은 많았지만 베르그손은 자신만의 독창적인 방법으로 이 관계를 설명한다. 그는 정신과 신체의 관계를 형이상학적으로만 설명하거나 과학적으로만 설명하려는 양측 입장을 모두 비판하였다. 그는 형이상학의 의미를 강조하면서 그것에 과학을 보완하는 중요한 역할을 부여한다.

“이와 같은 이념에 따라 베르그손은 이 책에서 양쪽 분야를 오가며 과학적으로 접근이 한정되어 있는 심신(心身)의 문제를 지속의 형이상학으로 조명하고자 한다.” (황수영, 2006, p.29) 그가 말하는 ‘지속’이란 ‘기억’과 큰 관련이 있기에 그는 이 책에서 ‘기억’을 통해 정신과 신체를 연결하는 시도를 한다.

베르그손이 사용한 단어 중 가장 독특한 것은 ‘이미지’이다. 보통 이미지라고 했을 때는 우리 마음속에 떠오르는 어떤 장면이나 모습을 의미하는 경우가 많지만 베르그손은 여기서 더 나아가 물질을 곧 이미지로 만든다.

“우리에게 물질은 <이미지들>의 총체이다. 그리고 우리가 <이미지>로 의미하는 것은 관념론자가 표상이라고 부른 것 이상의, 그리고 실재론자가 사물이라고 부른 것보다는 덜한 어떤 존재-즉 <사물>과 <표상> 사이의 중간 길에 위치한 존재-이다.”(Henri Bergson, 1986/2006, p.22)

베르그손은 위와 같이 물질을 ‘이미지의 총체’라고 부르며 관념론과 실재론에서 보는 사물과 표상 그 중간에 ‘이미지’를 위치시킨다. 이는 다소 모호해 보이지만 베르그손은 이를 우리의 일상적인 모습으로부터 도출한다.

“잠시 동안 우리가 물질에 관한 이론들과 정신에 관한 이론들에 관해, 외적 세계의 실재성이나 관념성에 관한 논의들에 대해 아무것도 알지 못한다고 해보자. 그러면 나는 사람들이 사용할 수 있는 가장 막연한 의미에서의 이미지들, 즉 내가 나의 감각들을 열면 지각되고, 내가 그것들을 닫으면 지각되지 않는 이미지 앞에 있게 된다.”(Henri Bergson, 1986/2006, p.37)

황수영은 이 독특한 용어를 ‘지속’의 개념으로부터 이해해야 한다고 말한다. “베르그손의 지속은 무엇보다 질적 변화를 의미하는데, 이 질적 변화는 우주 전체에서 나타나는 존재방식이다. 그것은 끝없는 파동적 흐름 속에서 각 영역마다 고유한 리듬을 보여준다. 우리의 지각에 나타난 구체적 특성들은 이 연속적인 질적 변화를 순간 속에서 파악한 것이다. 바로 이 순간적으로 파악된 존재자를 베르그손은 이미지라고 부른다.”(황수영, 2006, p.59)

베르그손은 여러 가지 이미지 중 ‘신체’라는 이미지에 주목한다. 신체라는 이미지가 중요한 이유는 다음과 같다. 신체를 제외한 이미지들은 물질로서 일정한 법칙에 따라서 운동한다. 하지만 신체라는 이미지는 자극이 들어와도 반응을 하지 않거나 그 반응을 늦출 수 있다. 또한 밖에서 들어오는 자극이 들어 왔을 때 내 안에서 감각이나 감정과 같은 정념이 발생하는데, 이것은 신체를 제외한 이미지들 간의 작용에서는 생길 수 없는 새로움이다. “즉 내 신체는 우주라고 하는 이미지들의 전체에 진정으로 새로운 무언가를 산출한다.”(Henri Bergson, 1986/2006, p.29)

신체는 물질적인 기계들의 반응과는 다르게 반응한다. 신체는 즉각적으로 반응하지 않고 자신에게 유용한 쪽으로 반응한다. 즉 신체라는 특이한 이미지는 수많은 가능성들 중 하나를 선택하고 행동하게 된다. ‘베르그손에게 신체의 신경계란 인식을 향해 있는 것이 아니라, 감각-운동 능력(le pouvoir sensori-moteur) 즉 행위를 향해 열려 있는 것’(Henri Bergson, 1986/2006, p.420-역자 해제)이다.

신체가 하는 모든 것이 행동을 향해 열려 있다면 지각 또한 우리의 상식과는 다르게 표상이 아닌, 행동을 향하게 된다. 그러나 기존의 상식이나 철학은 지각을 인식의 관점에서만 바라보는 실수를 범했다. “지각은 행동의 준비 과정이다. 즉 현재적 행동은 아니지만 미래에 수행해야 할 행동, 다시 말하며 가능성적 행동의 영역을 미리 확보해두는 것이다.”(황수영, 2006, p.67) 신경계는 외적인 자극을 받아 표상을 하기 위해 존재하는 것이 아니다. 그것은 생명체로서의 삶을 유지하기 위한 행동을 선택하기 위해 존재한다. ‘베르그손에게는 칸트가 선형적 형식이라고 불렀던 것들 또한 절대적으로 주어진 능력이 아니라 진화의 과정을 거치면서 환경에 잘 적응하고 살아남기 위해 신경계가 만들어낸 구조이다.’(황수영, 2006, p.77)

최초의 지각인 순수지각은 물질로부터 시작된다. 베르그손은 물질도 이미지로 두고 지각도 이미지로 보기에, 다른 철학자들처럼 사유의 측면과 연장의 측면은 서로

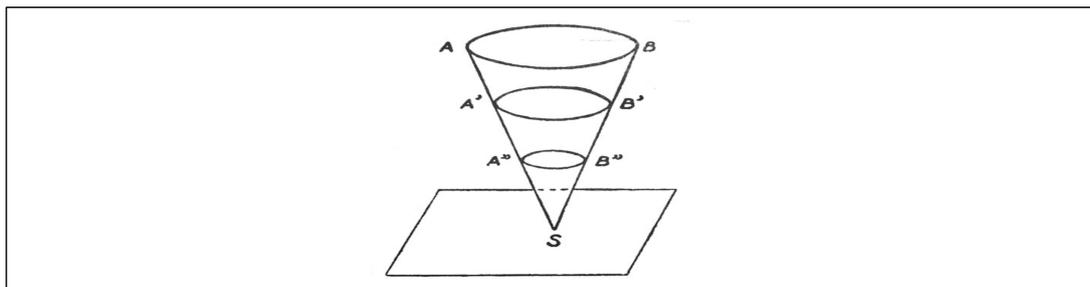
충돌하지 않는다. 이는 앞서 말한 대로 베르그손의 철학에서는 우주의 질적 변화인 ‘지속’만이 실재하기 때문이다. “우리가 고정된 것으로 파악하는 물체의 형태나 성질들은 운동의 순간적 상태이다. 이것이 바로 이미지이고 지각표상인 신체라는 이미지에 포착된 이미지(물체)들이다.”(황수영, 2006, p.82)

신체라는 이미지는 물질이라는 이미지와 계속해서 접촉하며 지각을 형성하고 행동한다. 그렇다면 이 지각들은 어디로 가는 것일까? 계속해서 나타났다가 사라지는 것을 반복하는 것인가? 만약 그렇다면 우리는 지금처럼 자기 동일성을 가질 수 없다. 내가 나임을 알기 위해서는 지각들을 서로 연결하고 조직해줄 무엇인가가 필요하다.

“순간적인 상들은 아무리 많이 축적되어도 서로 조직될 수가 없다. 그것들을 연속적으로 연결해주는 또 다른 기능이 있을 때만 지각이미지 각각이 전체 속에서 의미를 가질 것이고 현실에 유용하게 적용될 수 있을 것이다. 이 기능이 바로 기억이다.”(황수영, 2006, p.90)

베르그손에게 의식은 곧 기억이다. 기억 속에는 아무것도 사라지지 않았으며 모든 것이 그대로 남아있다. 기억 속에는 인생에서 겪은 전체 사항이 보존되어 있으며 단지 현재로 반영되지 않을 뿐이다. 겪은 일들이 기억 속에 남아있기에 인간이라는 고등 생명체는 더욱 자신에게 유용한 행동을 할 수 있게 되며 내용들의 보존 및 결합으로 인해 자기동일성을 유지할 수 있게 된다.

〈그림 III-1〉 베르그손의 원뿔(Henri Bergson, 1986/2006, p.275)



신체라는 이미지의 세계에서 생겨나는 지각들은 그림에서 원뿔 안에 모두 보존되며 지속된다. 이는 앞서 말했듯 기억으로 인해 가능하다. 또한 기억은 새로운 지각표상을 형성하는 데 적극적으로 개입한다. “기억이 지각표상 형성에 적극적으로 개입한다는 것은 위의 작용으로 형성된 지각 이미지들의 잔재가 축적되어 현재 지각 속에 투사된다는 것을 의미한다.”(황수영, 2006, p.101) 새로운 지각들은 우리가 이미 가지고 있는 기억들에게 신호를 보내며 의식(기억)은 지각의 요구에 맞게끔 수많은 단계

들(평면들)로 팽창하거나 수축한다.

원뿔에서 S는 우리의 현실적인 행동을 의미하고 원뿔의 바닥은 쌓여 있는 수많은 기억들을 의미한다. 우리의 현실적인 행동, 삶은 원뿔의 바닥에서부터 꼭짓점까지의 수많은 기억들과 관계하고 있다.

나. ‘기억’과 시간의 두 번째 종합

베르그손의 이론을 참조하여 들뢰즈는 자신의 시간의 두 번째 종합을 완성한다. 시간의 첫 번째 종합은 우리가 현재를 살아갈 수 있게 하는 종합이지만 이것만으로는 우리의 시간을 설명하는 데 충분치 않다. 왜냐하면 현재란 계속해서 지나가는 것이고 그 안에서 종합이 일어날 수 있는 어떤 다른 시간이 필요하기 때문이다.

“즉 현재는 시간을 구성하지만, 이 구성된 시간 안에서 지나가버린다. 이로부터 우리가 기피 하지 말아야 할 필연적 귀결이 따라 나온다. 즉 그 안에서 시간의 첫 번째 종합이 일어나는 어떤 또 다른 시간이 있어야 한다. 시간의 첫 번째 종합은 필연적으로 어떤 두 번째 종합을 전제한다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.188)

들뢰즈가 말하는 두 번째 종합이 없다면 현재가 왜 지나가는지를 설명할 수 없으며 현재라는 것이 시간의 전부가 되어 버린다. 들뢰즈는 첫 번째 종합은 시간을 ‘정초(定礎)’ 하는 종합, 두 번째 종합은 시간의 ‘근거(根據)’라고 설명한다. 정초와 근거는 유사한 단어이다. “하지만 우리는 정초와 근거를 구분해야 한다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.188)

정초는 어떤 것의 기초이자 시작이다. 하지만 근거는 되지 못한다. 시간의 근거는 현재를 지나가게 만들고 그 현재들을 보존해야 한다. 그리고 들뢰즈는 이 근거의 역할을 기억에게 맡긴다. 습관은 시간의 시원을 이루지만 “시간의 근거는 다름 아닌 본연의 기억에 있다. 기억은 시간을 근거 짓는 종합이며, 이는 과거의 존재(현재를 지나가게 하는 것)를 구성한다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.189)

그렇다면 기억이자 과거는 어떻게 시간을 지나가게 하는 것일까? 그것은 바로 현재와 과거가 동시공간적이기 때문이다. 이는 다소 모순인 것처럼 들린다. 왜냐하면 우리의 상식에서는 또다른 현재가 찾아옴으로써 예전 현재가 과거가 되기 때문이다. 즉 상식에서는 과거가 현재 ‘이후’에 생긴다.

하지만 “과거가 현재 이후에 성립하는 것이라면, 과거와 현재를 떼어놓는 이 ‘이후’라는 시간 간격을 아무리 좁히고 좁히더라도, 현재가 어떻게 (또한 언제부터) 이 간격을 넘어 과거가 되는지를 도저히 설명할 수 없을 것이다.”(조현수, 2013, p.84)

즉 현재는 현재이며 동시에 과거가 되기 때문에 지나갈 수 있는 것이다. 현재와 과거가 동시적이기에 현재는 지나갈 수 있다. 또한 현재와 과거가 동시적이라면 과거는 사라지지 않고 계속해서 존재하고 있는 어떤 것이 된다. “만일 각각의 과거가 자신이 한때 구가했던 현재와 동시적이라면, 사실 모든 과거는 그것이 과거이기 위해 지금 거리를 둔 새로운 현재와 공존하는 셈이다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.193)

현재였던 적 없이 현재를 지나가게 하며 한때 현재였던 것을 예전 현재로 만드는 것, 그리고 습관의 수동적 종합의 근거가 되는 것, 이것이 바로 기억의 수동적 종합이자 시간의 두 번째 종합이다. 들뢰즈는 이 현재였던 적이 없던 과거를 ‘순수 과거’라 부른다. “이 과거는 과거 일반, 또는 선형적(a priori) 과거에 해당한다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.192) ‘순수 과거’는 어떤 현재가 지나간 ‘이후’에 형성되는 것이 아니며 한순간도 현재였던 적이 없지만 현재를 지나가게 하는 것이다. 즉 그것은 현재보다 앞서서 존재한다.

지금까지 살펴본 순수 과거의 세 가지 특징을 들뢰즈는 다음과 같이 정리한다.

“즉 각각의 과거는 자신이 한때 구가했던 현재와 동시적이고, 과거 전체는 그것이 과거이기 위해 거리를 둔 현재와 공존하지만, 과거 일반의 순수 요소는 지나가는 현재에 선재한다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.195)

들뢰즈는 ‘순수 과거’를 발견한 공을 베르그손에게로 돌린다. “『물질과 기억』이 위대한 저서라면, 이는 아마 베르그손이 순수 과거를 형성하는 이런 초월론적 종합의 영역을 깊이 통찰하고 이로부터 그 종합을 구성하는 모든 역설들을 끄집어냈기 때문일 것이다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.192) 이 ‘순수 과거’는 베르그손이 말했던 ‘지속’이다.

사라진 현재들은 과거 일반에 해당하는 순수 과거(지속)로 편입되게 된다. 이로서 현재는 흘러가는 것이 되며 이것이 새로운 현재가 올 수 있는 근거가 된다.

우리가 어떤 대상을 보고 그것을 우리 주관을 통해 ‘그 대상임’을 확인하는 것이 재현임을 앞서 서론에서 설명했다. 들뢰즈는 기억을 설명하는 부분에서 재현에 대해 언급한다.

“기억의 능동적 종합은 재현의 원리라 불릴 수 있다. 이런 기억의 능동적 종합은 습관의 수동적 종합 위에 정초하고 있다. 왜냐하면 습관의 수동적 종합은 가능한 모든 현재 일반을 구성하고 있기 때문이다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.192)

앞서 기억이 시간의 근거이며 이로 인해 현재가 지나갈 수 있다는 이야기를 했었다. 하지만 이는 ‘기억의 능동적 종합은 습관의 수동적 종합 위에 정초한다.’라는 문장과 충돌하게 된다. 하지만 이것은 충돌이 아니다. 왜냐하면 들뢰즈는 기억을 능동적 기억과 수동적 기억으로 구분하고 있기 때문이다.

정리하자면, 기억의 능동적 종합(재현의 원리)은 습관의 종합인 첫 번째 종합으로 인해 가능한 것이고, 이 습관의 첫 번째 종합은 근거인 ‘기억의 수동적 종합’에 근거를 두고 있는 것이다. 이는 들뢰즈의 다음과 같은 말을 살펴보면 알 수 있다.

“아무리 기억의 능동적 종합이 습관의 수동적 종합 위에 정초하고 있다고 해도 오로지 또 다른 수동적 종합, 곧 기억 자체의 고유한 (초월론적인) 종합에 의해서만 근거 지어질 수 있다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.192)

들뢰즈는 이를 정신분석학을 이용해 더욱 자세하게 설명한다. ‘그는 능동적 종합이 수동적 종합 위에 구축되기 위해서는 수동적 종합이 반드시 그 능동적 종합과 동시적으로 존속해야 하고, 능동과 비대칭적이면서 보충적 관계에 있는 것이 필요하다고 주장한다.’(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.227)

조현수는 능동과 비대칭적이면서 보충적 관계에 있는 이것을 칸트의 도식으로 비유한다. 도식(Scheme)이란 초월론적 차원에 존재하면서 경험을 가능케 하는 것이다. “그것은 의식 안에서, 더 정확히 말해서 초월론적 차원에서 생산된 선형적 그림이다. 경험 대상은 그런 선형적인 그림이 없다면 생겨날 수 없다.”(김상환, 2021, p.49)

조현수는 들뢰즈에게 있어서 칸트의 도식 역할을 하는 것이 ‘잠재적 대상’이라 본다. “들뢰즈는 이러한 도식의 역할을 하는 대상을 잠재적 대상(Objet Virtuel)이라 부른다.”(조현수, 2013, p.88) 그렇다면 이 잠재적 대상은 어떻게 생기는 것일까?

우리는 앞서 과거와 현재가 동시에 공존하고 있으며 현재가 지나가며 순수 과거인 지속으로 편입된다는 것을 확인한 바 있다. 잠재적 대상은 이 과정에서 생긴다.

“도식은 예전에 현재였던 것들로부터 만들어진다. 과거가(즉 예전 현재들이) 현재(지금 현재) 속으로 돌아와 반복되며 그리하여 현재를 ‘과거의 반복’이 되도록 만든다는 것, 이것이 의미하는 것은 바로, ‘현재’에서 경험되는 실제적 대상(Objet reel)을 정립하게 해주는 이러한 도식이 바로 이처럼 ‘예전 현재들’의 경험대상으로부터 만들어진다는 것이다.”(조현수, 2013, p.88)

들뢰즈는 이러한 것들에 정신분석 및 물리학적 설명을 곁들인다. 종합에 대한 들뢰즈의 설명은 철학적 설명, 정신분석학적 설명, 물리학적 설명 이렇게 세 가지의 각기 다른 방식으로 이루어진다. “세 가지 종합들에 대한 들뢰즈의 설명은 세 부분으로

나누어지는데, 이 세 부분 각각은 역동적 발생, 혹은 들뢰즈가 여기서 ‘무의식적인’ 것이라 부르는 것을 다른 기술적 어휘의 사용을 통해 각각 다른 방식으로 설명한 것이라 할 수 있다.”(Joe Hughes, 2009/2014, p.175)

정신분석학적 설명에서 들뢰즈는 어린아이를 예시로 들며 ‘잠재적 대상’의 발생을 설명한다. 어린아이는 습관을 조직하며 여러 수동적 자아들을 조직한다. 수동적 자아들 또한 어떤 묶기 또는 수축의 결과이기 때문에 일종의 통합이다. 하지만 그것은 총괄적이지 않다. “수동적 자아들은 이미 어떤 통합들이었다. 하지만 이것들은 수학자들이 말하는 것처럼 단지 국소적 적분(積分)들에 불과하다. 반면 능동적 자아는 총괄적 적분을 시도한다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.225)

국소적 자아를 통해 습관을 구성한 어린아이는 이제 능동적으로 대상의 정립이나 대상에 대한 지향성을 향해 나아간다. 예를 들어 ‘엄마’가 아이의 노력의 목표이자 아이의 종착점이라고 생각을 해보자. “아이는 이 종착점을 기준으로 자신의 성공과 실패들을 가늠한다. 하지만 다른 한편으로 그리고 동시에 전혀 다른 유형의 대상을 구성해낸다. 그것은 잠재적 대상 혹은 초점이다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.228)

Keith W. Faulkner 는 『Deleuze and the Three Syntheses of Time』에서 잠재적 대상을 일종의 ‘환상’이자 ‘환각’으로 표현한다. 그는 잠재적 대상이 멜라니 클라인의 ‘부분대상’에 상응한다고 말한다. “부분대상이란 욕동을 자가 성애적으로 만족시키는 행위의 이미지다.”(Keith W. Faulkner, 2006/2008, p.88)

유아가 처음에 태어났을 때는 생명과 관련이 있는 습관을 조직한다. 이는 입과 향문에 해당한다. 특히 입인 경우에는 양분이 섭취와 큰 관련이 있는데 수동적 종합으로 인해 유아는 수축한 것에 대한 기대를 지속적으로 하게 된다. 그러나 양분의 공급은 전적으로 외적인 요소에 의존하기에 유아는 자신의 기대(Anticipation)를 충족시키지 못하게 된다.

“이런 현상이 일어날 때 유아는 새로운 유형의 만족을 발달시킨다. 즉 엄지를 빠는 것이다. 유아가 가슴이 아닌 엄지에서 만족을 발견할 때, 그는 ‘자가-성애적’ 관계를 고안함으로써 외부의 자극에 대한 의존을 감소시킨다.”(Keith W. Faulkner, 2006/2008, p.87) 이 과정에 있어서 유아는 직접적인 현실대상(나에게 양분을 주는 엄마의 가슴)을 초월하고 그로부터 ‘잠재적 대상’을 활성화시킨다.

이렇게 성립된 잠재적 대상은 현실과 관계를 맺게 된다. 잠재적 대상은 실제적인 대상과 공존하며 일종의 도식으로서 자신을 ‘지금 현재’에 나타내게 된다. 우리는 앞서 순수 과거가 현재보다 앞서 존재하며 현재를 지나가게 한다는 것을 보았다. 들뢰즈는 잠재적 대상을 과거적이라 말한다. “잠재적 대상은 본질적으로 과거적이다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.231) “들뢰즈는 이처럼 충동을 시간의 종합에 연결

시킴으로써, 충동의 모습이 어떻게 변화되어 나가는지를, 시간이 종합이 첫 번째 종합에서부터 두 번째 종합을 거쳐 세 번째 종합으로 심화되어 가는 것에 따라 설명할 수 있는 길을 열게 된다.”(조현수, 2012, p.48)

그러나 잠재적 대상이 과거적이라는 해석에는 이론(異論)이 있다.²⁾ Joe Hughes는 『Deleuze's 'Difference and Repetition'』에서 ‘잠재적 대상은 과거적이라는 것’이 들뢰즈가 한 말임을 확신할 수 없다고 주장한다.³⁾ “그의 자유 간접화법의 사용으로 인해 어디에서 베르그손 혹은 프루스트의 말이 끝나고 어디서부터 들뢰즈 자신의 말이 시작되는지를 구분하기는 거의 불가능하다. 잠재적인 것이 베르그손에게 있어서는 명백히 순수 과거에 해당하는 것이지만 들뢰즈에게 있어서는 다를지도 모른다.”(Joe Hughes, 2009/2014, p.192) 그에게 잠재성이란 두 번째 종합에서 기억이 포함시킨 차이들이 ‘규정 가능성’의 상태로 해방되면서 발생하는 것이다. 즉, Joe Hughes는 잠재성이 존재하기 위해서는 자아의 죽음이 필요하며 이는 반드시 세 번째 종합과 관련지어야 한다고 주장한다. “계열의 세 번째 시간 속에서 펼쳐지는 이러한 ‘미래의 체계’ 혹은 규정가능성의 장은 잠재적인 것에 다름 아니다. 하지만 잠재적인 것이라는 개념은 그것이 세 가지의 수동적 종합의 이후에 오는 경우가 아니고서는 말이 되지 않는 개념이다.”(Joe Hughes, 2009/2014, p.1216) 잠재적 대상은 경험 대상으로부터 만들어지나 그 대상과 같지 않다. 또한 잠재적 대상은 그 순수과거적 성격으로 인해 “그 현실 안으로 통합되지 않는다. 오히려 그 안에 박혀 있거나 쫓겨 있다. 하지만 잠재적 대상은 현실적 대상 안에서 자신을 메워줄 반쪽을 발견하는 것이 아니다. 잠재적 대상은 오히려 이 대상에 언제나 부재하는 나머지의 반쪽이 있음을 증언한다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.231)

잠재적 대상은 그 형성의 기원인 ‘예전 현재’와도 닮아 있지 않고 자신이 박혀 있는 현실적 대상과도 닮아 있지 않다. 잠재적 대상은 끊임없이 자신의 모습을 바꾸며 그 위치도 바꾼다. “즉, 잠재적 대상은 어떤 자기 동일성도 결여한 ‘차이 자체’인 것이다.”(조현수, 2013, p.91)

이러한 전치와 위장의 반복은 차이만을 생산한다. 잠재적 대상으로 인해 우리 앞의 대상들은 자기 동일성을 잃어버린다. “시간의 두 번째 종합은 우리 앞에 존재하는 모든 대상들을 이러한 시물라크르들로 만드는 것이다.”(조현수, 2013, p.94)

2) 이후에 서술될 자아의 죽음은 다음 장인 ‘세 번째 종합’과 관련된 내용이지만 ‘잠재성’과 관련된 논의이기 에 여기 III-2에 서술한다. 본 논문의 저자 또한 들뢰즈의 자유간접화법을 염두에 두고 있으나 『차이와 반복』에 등장하는 표현에 따라 잠재적인 것을 두 번째 종합과 관련지어 이해하고 있음을 밝힌다.

3) Joe Hughes은 『Deleuze's 'Difference and Repetition'』에서 ‘잠재성’이 두 번째 종합이 아닌, 세 번째 종합 이후에 발생한다고 주장한다.

3. 시간의 세 번째 종합

가. 칸트와 ‘분열된 코기토’

들뢰즈의 시간론 중 가장 중요한 시간론이 바로 ‘세 번째 시간’이다. 이 세 번째 시간을 통해 들뢰즈는 베르그손을 넘어서고자 하며 ‘초월론적 경험론(transcendental empiricism)’을 완성한다. 들뢰즈는 세 번째 시간을 통해 “‘생의 철학’이 잘 다룰 수 없었던 ‘무한’과 ‘죽음’이라는 형이상학적 문제성”(檜垣立哉, 2010/2021, p.42)을 다룬다.

“세 번째 시간은 시간의 조건이면서 탈근거화의 장치로서 기능한다.”(檜垣立哉, 2010/2021, p.42) 그가 첫 번째 시간에서 흠, 두 번째 시간에서는 베르그손을 경유했듯, 세 번째 시간에서는 칸트와 니체의 사상을 그 배경으로 가져온다.

우선 들뢰즈의 칸트 독해를 살펴보자. 들뢰즈는 데카르트와 칸트를 대립시키며 칸트가 데카르트적 코기토에 가한 비판을 높이 평가한다.

“데카르트적 코기토는 전적으로 두 논리치, 곧 규정과 규정되지 않는 실존이라는 두 가치에 따라 기능하는 것처럼 보인다. 즉 나는 생각하고 따라서 존재한다. 나는 사유하는 어떤 것이다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.202)

이를 그림으로 표현하면 다음과 같다.

〈그림 III-2〉 데카르트의 코기토

나는 생각한다 (규정)	→	나는 존재한다 (미규정)
-----------------	---	------------------

하지만 칸트는 여기에 의문을 품는다. “하지만 이 미규정자가 어떻게 ‘나는 생각한다’에 의해 규정될 수 있는지를 우리에게 말해주는 것은 아직 아무것도 없다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.202) 그리하여 칸트는 미규정자가 규정될 수 있는 형식인 ‘규정 가능성’을 덧붙인다. 그리고 그 규정 가능성에 대한 칸트의 답변은 ‘시간’이다. “즉 규정되지 않은 나의 실존은 오로지 시간 안에서만 규정될 수 있다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.203) 이로써 앞의 그림은 칸트를 거쳐 다음과 같은 그림처럼 변한다.

〈그림 III-3〉 칸트의 코기토

나는 생각한다 (규정)	시간 (규정 가능성)	나는 존재한다 (미규정)
-----------------	----------------	------------------

데카르트는 ‘나는 생각한다’라는 규정에서 ‘나는 존재한다’라는 미규정된 실존으로 바로 이동한다. 하지만 “칸트의 반론에 따르면 실제로 나의 미규정된 실존은 현상적·시간적 실존인 한에서만 어떤 자아로 규정되는 것으로 드러난다.”(Anne Sauvagnargues, 2009/2016, p.32) 칸트의 규정 가능성은 경험을 가능하게 해준다. “이것은 ‘시간의 형식’으로 정의되는 ‘도식’의 다른 말이다. 칸트의 주체(통각으로서의 자기 의식)는 상상력(지성에 의한 내감의 자극)을 통해 도식을 산출하는데, 이것이 지성의 선험적 개념을 감성적 직관의 내용에 적용할 가능성의 조건이 된다.”(김상환, 2017.05.13. <열린연단> 강의록 中)

칸트에게 있어서 ‘규정 가능성’은 사유하는 나에 의해 산출된다. 이 규정 가능성은 시간이며 칸트는 시간을 코기토 안으로 불러온다. 시간이라는 규정 가능성의 도입으로 인해 데카르트의 코기토는 분열을 겪는다. 시간 속에서 실존하는 자아와 그것을 산출한 ‘나’ 사이에 시간이 균열을 일으켰기 때문이다. 실존하는 자아는 “그 능동성의 효과를 느끼며, 능동성을 자신 안의 어떤 타자로 체험한다. “나는 어떤 타자이다.””(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.203)

시간의 순수하고 텅 빈 형식은 데카르트가 몰아낸 시간을 다시 불러온 것이다. 데카르트는 자기 동일성을 확보하기 위하여 시간을 몰아내고 그 자리에 신을 불러왔다. “데카르트는 오로지 코기토를 순간으로 환원하고 시간을 몰아내는 데 힘입어 결론을 끌어내고 있다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.204)

칸트는 신과 자기동일성이라는 문제를 꿰뚫어 보고 자기동일성을 보존해주던 신의 자리에 시간이라는 텅 빈 형식을 가져왔다. “순수하고 텅 빈 형식은 이제 다시 불가피하게 죽은 신, 균열된 나, 그리고 수동적 자아를 의미하게 된다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.205) 수동적인 자아는 우리가 첫 번째 종합, 두 번째 종합에서 살펴보았듯 그 자체가 수동적인 어떤 종합에 의해 구성된다. 물론 실천적인 차원에서(『실천 이성비판』) 칸트는 신을 요청하며 다시 신을 불러오지만, 들뢰즈는 칸트가 가져온 이 균열을 통해 자신의 세 번째 종합을 이야기한다.

이제 신은 죽어버렸고 자아는 수동적 자아가 되었다. 그렇다면 우리는 어떻게 살아야 할까? 이 파괴적이고 균열적인 시간 앞에 인간은 무릎을 꿇어야 하는 것일까? 그렇지 않다. 신의 죽음으로 인해 또 다른 세계 또 다른 삶이 열린다.

“폐허의 신전, 그 자리에 이제 주체적 인간이 자신의 운명과 새로운 가치를 창조해야 하는 것이다.”(Friedrich Nietzsche, 1883/2015, p.576)

그리고 들뢰즈는 그 삶을 니체에게서 발견한다.

나. 니체와 ‘힘의 의지’와 ‘영원 회귀’

니체는 들뢰즈에게 매우 큰 영향을 준 철학자이다. 들뢰즈는 『니체와 철학』에서 자신의 책 『차이와 반복』의 ‘차이’와 ‘반복’이 니체로부터 온 것임을 명확히 하고 있다. 들뢰즈는 왜 니체의 사상에 매료된 것일까?

들뢰즈의 사상은 ‘초월론적 경험론’이라 불린다. 이는 칸트의 초월론적 관념론에 대한 비판에서 나온 것으로 칸트의 사상을 배경으로 하고 있다. “들뢰즈의 초월적 경험론은 칸트 철학과의 대화 속에서 탄생하였다고 해도 과언이 아닐 것이다.”(서동욱, 2017, p.18)

칸트에게 있어서 종합의 능력은 오로지 지성에만 주어져 있다. 칸트에게 감성은 그저 잡다(雜多)를 받아들이는 것일 뿐 여기에는 종합하는 능력이 없다. 지성은 감성이 전달해준 것을 자신의 선형적 형식으로 종합한다. 하지만 감성과 지성은 다른 능력이기에 이 둘은 직접적으로 연결되지 못한다. 이때 칸트가 제시한 것이 ‘상상력’이라는 도식이다. 상상력이라는 도식을 제시했음에도 불구하고 이 상상력이라는 것에 대한 불신이 있었다. “어떻게 지성에 순응하는 하위 능력인 상상력이 마치 지성의 상위에 있는 능력이나 된 듯 지성을 이끌어 감성과 맺어줄 수 있단 말인가?”(서동욱, 2017, p.37)

모든 사물의 배후에 있으며 대상을 발생시키는 즉자적 차이를 강조하는 들뢰즈는 칸트와는 달리 감성에 종합능력이 있음을 주장한다. 들뢰즈의 철학이 칸트의 초월론적 관념론을 비틀어 감성에 종합능력을 주었기에 들뢰즈의 사상은 초월론적 경험론이라 불리는 것이다. “그렇다면 초월적 경험론이라는 말은, 초월적 탐구의 대상(차이 자체)은 감성적인 것 속에서 찾아질 수 있다는 뜻을 내포하고 있다.”(서동욱, 2017, p.21)

들뢰즈는 의식 또는 재현 아래의 층위에서 어떤 종합이 발생한다고 본다. 그는 종합을 이루는 역량이나 힘을 ‘강도(intensité)’라고 부른다.

“모든 발생의 원천에 있는 강도는 어떤 힘이되 복합적인 힘(역량)이다. 서로 다른 이질적인 힘들이 묶여서 하나의 계열이나 체계를 이룰 때 강도라 한다. 강도란 서로 동등하지 않은 힘들(forces)의 차이에서 오는 어떤 역량(puissance)이다.”(김상환, 2017.05.13. <열린 연단> 강의록 中)

들뢰즈는 대상의 발생 원천을 강도, 힘, 역량으로 보기 때문에 그의 관심은 자연스럽게 니체의 ‘힘의 의지’와 ‘영원 회귀’로 향한다.

즉자적 차이를 강조하는 들뢰즈는 차이를 동일자에 종속시키는 사상들을 비판하며 자신의 주장을 펼친다. 이 중 비판의 정점에 있는 것이 헤겔이다. 헤겔 철학은 대표적인 독일 관념론이며 ‘변증법’이라는 말로도 잘 알려져 있다. 변증법은 원래 플라톤에게서 유래했다. “변증법에 해당하는 디알렉틱은 플라톤에서 대화술을 의미한다.”(한자경, 2009, p.13) 플라톤에게 대화술이란 여러 가지 인식의 종류 중 가장 최고의 인식이다. 가장 하위로는 소문, 풍문 등과 같이 타인으로부터 습득한 인식이 있으며 그 위로는 자신이 직접 경험을 통해서 얻는 경험적 인식이 있다. 세 번째 인식은 개념적 사유인데 “여기서 세 번째의 개념적 사유는 이데아 및 이데아들 간의 관계를 직접 직관함이 없이 이미 언표된 몇몇 기본 명제들을 미리 타당한 것으로 전제해 놓고 그 기반 위에서 행해지는 사유를 뜻한다. 수학이나 과학에서 개념의 정의나 명제적 공리 또는 일상적 사유에서 명시적으로 증명되지 않은 채 이미 자명한 것으로 통용되는 상식이 그런 전제에 해당한다. 그런 전제 위에서 행해지는 과학적 내지 일상적 사유가 개념적 인식이다.”(한자경, 2009, p.13)

가장 최고의 인식인 변증법은 세 번째 사유에서의 전제에 의문을 품고 그것의 근거 및 배경을 파고드는 것이다. “대화를 통해 전제를 되묻는 과정에서 이데아와 이데아들 간의 관계를 직접 직관하게 된다. 이러한 직관은 궁극적 실재 또는 존재 전체에 대한 지적 직관 또는 비감각적 통찰이라고 할 수 있다.”(한자경, 2009, p.14)

헤겔의 변증법도 이와 크게 다르지 않다. 헤겔에게 있어서 모든 규정은 부정을 품고 있다. “규정이 곧 부정이라는 말은 한 사물의 규정 안에 그 부정이 내포되어 있다는 말이다. 한 사물에 대한 규정적 판단 ‘x는 F이다.’ 안에는 ‘x는 F가 아니다.’라는 부정이 포함되어 있다.”(한자경, 2009, p.17)

x가 F가 아니라는 말은 사실상 무한과 가까운데 이는 x가 F 아닌 모든 것이 될 수 있기 때문이다. 앞서 플라톤의 변증법이란 명제나 전제의 근거를 캐묻는 것이라고 말한 바 있다. 헤겔에서도 마찬가지이다. “헤겔에서 규정은 곧 부정이며, 부정은 곧 규정적 경계로부터의 벗어남이고 무한한 전체로의 이행이다.”(한자경, 2009, p.17)

경계를 깨닫는 순간 무한으로의 길이 열린다. 열린 길은 또 다른 경계를 만나게 되겠지만 하나의 경계는 결국 부정을 통해 소멸되며 경계의 이동은 무한히 진행된다. “이러한 변증법적 추론이 궁극적으로 지향하는 것은 결국 사물을 규정된 경계 너머에서, 무한과 영원의 시점에서, 개별을 포괄하는 전체의 관점에서 직관하고자 하는 것이다. 유한에서 무한으로, 경계에서 무경계로 나아가는 논리가 변증법적 논리이다.”(한자경, 2009, p.18)

‘표상의 논리’에게 차이란 악에 가깝다. “서양철학사의 주류적 사고가 발전해온 역사란, ‘표상의 논리’가 자신을 정당화하기 위한 명분과 논리를 계속해서 개발하고 정교하게 꾸며온 역사이며, 그 정점에 선 헤겔은 차이를 부정으로 바꾸어 놓는다.”(조현수, 2013, p.73) 헤겔의 변증법에서 차이는 ‘부정’이 되며 이는 다시 동일성에 의해 길들여진다. 헤겔의 ‘부정’ 또는 ‘모순’은 차이를 중요한 것처럼 보이게 만들지만, “실은 차이를 순화시켜 ‘동일’성의 범주 속으로 완전히 끌어들이기 위한 전략, 차이의 길들여지지 않은 야생성과 자유로움을 거세시키기 위해 고안된 가장 교묘한 포획의 전략이다.”(조현수, 2013, p.73)

들뢰즈는 헤겔의 변증법인 ‘부정의 부정’을 넘어서기 위해 ‘긍정의 긍정’을 이야기한다. 여기서 ‘긍정’은 니체의 ‘힘의 의지’와 관련되어 있다. 니체 철학에서 힘은 늘 다른 힘과의 관계를 맺는다. 힘의 의지는 힘들을 생성하는 내적 요소이자 바탕이다. “요컨대 힘에 내재하는 의지(힘의 의지) 때문에 힘이 생겨나며, 동시에 다른 힘과 <차이가 나는> 저만의 힘이 <양>과 그 양에 상응하는 저만의 <질>을 가진 것으로서 생겨난다.”(서동욱, 2017, p.112)

힘의 의지는 적극적일 수도 있고 소극적일 수도 있다. 힘이 할 수 있는 바를 할 수 있으면 그 힘은 ‘적극적’이 된다. “의지의 긍정은 힘의 본래적인 모습이 계속 유지 되게끔 하며 부정은 힘의 본모습을 왜곡시킨다.”(서동욱, 2017, p.113) 힘이 할 수 있는 바로부터 힘이 분리되지 않는다면 그 힘의 본모습을 부정하는 일은 생기지 않는다. “그러므로 힘의 의지가 <긍정>을 할 때의 힘, 곧 적극적 힘이란 그 힘을 제약하는 법, 즉 그 힘을 그 힘이 할 수 있는 바로부터 분리시키는 법으로부터 독립해 있는 힘이다.”(서동욱, 2017, p.114)

즉 힘은 복수적이며 상호 연관이 되는 다른 소규모의 힘들이 합쳐진 것이다. 어떤 형식에 예속되어 있지 않고 어떤 것이든 될 수 있는 것이 ‘시물라크르’임을 앞에서 확인했다. 시물라크르는 형식을 낳고 또 형식을 부수는 힘을 지니고 있다. “이런 점을 강조하기 위해 들뢰즈는 니체의 용어를 빌려 그것을 다시 ‘힘의 의지(wille zur macht)’라 부른다.”(김상환, 2017.05.13. <열린연단> 강의록 中)

서로 차이나는 힘들은 힘의 의지에 의해 서로 엮이고 서로 침투한다. 이런 과정이 계속해서 반복되며 서로 차이나는 상태로만 관계 맺는 힘들은 서로 종합을 이룬다. 이 과정이 계속해서 반복되게 되므로 이것은 ‘영원 회귀’라 불린다. 차이와 차이가 만나 차이만이 계속 돌아오므로 영원회귀는 어떠한 동일성도 낳지 않으며 오로지 차이만을 낳는다. 이 계속된 차이의 생산, 즉 영원 회귀가 들뢰즈가 말하는 ‘반복’이며 들뢰즈의 ‘차이’는 이를 가능케 하는 ‘힘의 의지’를 의미한다.

다. 시간의 세 번째 종합

이제 들뢰즈가 어떻게 칸트의 ‘분열된 코기토’, 니체의 ‘힘의 의지’, ‘영원 회귀’를 이용하여 시간의 세 번째 종합을 설명하는지를 살펴보자. 시간의 첫 번째 종합은 ‘습관’을 통해 만들어지는 현재이자 시간의 ‘정초’였다. 두 번째 종합은 ‘기억’과 관련이 있는 과거였고 이는 시간의 ‘근거’를 이루었다. 들뢰즈 시간론에서 가장 중요한 위치를 차지하는 세 번째 종합은 universel effondement이다. 이는 탈-근거, 탈-토대, 근거와해로 불리는 시간이자 생의 철학이 담지 못했던 ‘죽음의 시간’, 타나토스적 시간이다.

시간의 두 번째 종합에서 ‘즉자적 차이’이자 ‘잠재적 대상’으로 인해 우리가 정립하려고 하는 대상은 모두 자기 동일성을 갖지 않는 ‘시물라크르’라는 것을 확인했다. 재현이라는 것이 나의 주관(나의 동일성)으로 대상의 동일성을 확인하는 것이라고 했을 때 아직 ‘나의 동일성’은 사라지지 않았다.

‘나의 동일성’은 데카르트의 코기토로부터 시작되었으며 ‘표상의 논리’는 이 코기토에 그 시원을 둔다고 해도 과언이 아니다. 대상의 동일성은 자아에 의해 완성되기에 ‘차이와 차이가 만나 차이만이 돌아온다.’는 들뢰즈의 존재론을 완성하기 위해서는 자아의 동일성 또한 해체되어야 한다. “대상의 자기 동일성이 설령 사라진다 하더라도, 자아의 자기동일성은 아직 손상 받지 않은 채 남아있기 때문이며, 또한 이로부터 대상의 자기 동일성이 다시 부활할 수 있기 때문이다.”(조현수, 2013, p.73)

다시 시간의 첫 번째 종합으로 돌아가보자. 우리 몸의 각 부분들은 원초적 감성의 단계에서든, 유기체의 단계에서든 자신만의 응시와 수축으로 자신만의 습관들을 구성하고 있었다. 각 습관들은 작은 자아들이었다.

그러나 시간의 두 번째 종합에서는 그 국소적인 자아들을 넘어 눈 앞에 있는 대상을 정립하는 시도를 하게 된다. 그 과정에서 ‘잠재적 대상’을 산출하고 이 잠재적 대상이 들뢰즈가 말하는 ‘차이’였다. 이 과정에서 자아는 마주하고 있는 대상과 독립되는 자신을 확인하게 된다. “자아(통합적 자아)란 오직, 자기 앞에 정립되는 대상과의 관계(relation objectale)속에서만 존재하는 것이다.”(조현수, 2013, p.97)

즉 시간의 두 번째 종합에서 자아는 잠재적 대상과 실제적 대상이 교차하는 지점에 존재한다. 그런데 들뢰즈는 잠재적 대상이 끊임없이 자리를 옮기며(전치) 다른 대상들 아래에서 위장한 상태로 나타나기에 시물라크르인 대상을 정립하려는 시도는 실패로 돌아간다고 말한다.

대상을 정립하는 데 쓰였던 에너지는 이제 갈 곳을 잃게 된다. 에너지인 리비도가 자아로 역류하게 되면 자아는 이제 자신을 돌아보게 된다.

“에로스가 자아로 역류하는 순간 자아는 대상들을 특징짓는 위장과 전치들을 자신의 역할로 떠맡고 마침내 자신의 고유한 치명적 변용에 이른다. 그 순간 리비도는 기억내용 전체를 잊어버리고, 시간은 원환적 형태를 상실하는 가운데 가차 없는 직선적인 형식을 취한다. 그리고 그 순간 이 순수한 형식과 동일한 죽음본능이 나타난다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.203)

이제 자아는 자기 자신을 마주하게 된다. 그러나 앞의 칸트의 ‘분열된 코기토’에서 살펴보았듯이 시간 속에 있는 현상적 ‘자아’와 시간이라는 규정가능성을 산출한 생각하는 ‘나’는 서로 일치하지 않는다. 자아에게 ‘나’는 타자가 된다. 세 번째 종합으로 인해 자아는 통합되지 않고 그 안에 분열이 일어난다. 자아가 분열되는 그 순간을 들뢰즈는 *이러*한 순간을 ‘각운의 중단’ 또는 ‘중간 휴지(休止)’라고 부른다. 각운의 중단은 원환 또는 순환의 상실을 의미한다. 그리고 모든 습관이 사라지기에 이는 나의 해체, 죽음 본능, 타나토스와 연결되게 된다.

각운의 중단은 모든 순환들을 <이전>으로 만들며 <이후>라는 미래를 연다. 더 이상 습관은 존재하지 않고 절대적 차이만이 돌아오게 된다.

“영원회귀는 긍정하는 역량이다. 영원회귀는 다양한 모든 것, 차이나는 모든 것, 우연한 모든 것을 긍정한다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.260)

각운의 중단으로 인해 이제 비로소 자아는 한계를 잊고 자신의 역량을 새롭게 펼쳐 나갈 수 있다.

IV. 질 들뢰즈의 ‘시간론’과 ‘배움’

1. 질베르 시몽동의 ‘불균등화’와 ‘강도’

앞서 ‘강도란 서로 동등하지 않은 힘(forces)들이 체계나 계열을 이루고 있는 것이며 이는 어떤 것을 발생시킬 수 있는 역량(puissance)’(김상환, 2017.05.13. <열린연단> 강의록 中)임을 확인한 바 있다. 들뢰즈가 이러한 생각을 가지게 된 데에는 ‘질베르 시몽동’이라는 학자의 영향이 있었다.

‘질베르 시몽동은 생전에 두 권의 저서를 냈는데 하나는 1958년 제출된 박사학위 주논문인 「형태와 정보 개념에 비추어본 개체화」, 다른 하나는 부논문 「기술적 대상들의 존재 양식에 대하여」이다. 이 두 저서는 각각 개체화론과 기술철학을 대표한다.’(김재희, 2017, p.9) 이 중 「형태와 정보 개념에 비추어본 개체화」의 ‘개체화론’이 들뢰즈의 『차이와 반복』에 아주 큰 영향을 주었다.

“강도의 철학에 시몽동이 가한 충격은 그야말로 본질적인 것이며, 이 점을 주의 깊게 연구하지 않는다면 우리는 『차이와 반복』을 이해할 수 없을 것이다.”(Anne Sauvagnargues, 2009/2016, p.339)

시몽동이 들뢰즈의 강도론에 준 선물은 ‘불일치를 통한 개체화’이다. 왜냐하면 ‘시몽동의 관심은 양립 불가능하고 불일치하며 격차가 있는 것들을 서로 연결하고 소통시키는 관계의 작동’(김재희, 2017, p.19)이기 때문이다. “불균등화는 가장 혁신적인 개념들 중 하나를 차이의 철학에 보증해 준다. 불균등화는 최소한 두 가지 등급의 질서 사이에 어떤 본래적 차이를 개입시켜 분화, 즉 현실화를 설명해 준다.”(Anne Sauvagnargues, 2009/2016, p.343)

개체화는 관계를 중시하는 시몽동의 독자적인 개념으로서 불일치, 불균등한 것을 해결하는 방식이다. “불균등화는 개체화의 결정적인 범주가 된다. 불균등화는 모든 실재적 발생 과정을 일컫는다. 또한 불균등화는 시몽동이 존재의 불안정적 성격이라고 부르는 것을 설명해 줌으로써 잠재적인 것의 현실화라는 문제에 응답한다. 모든 개체화는 불균등화를 통해 이루어진다.”(Anne Sauvagnargues, 2009/2016, p.356) 모든 개체화는 불균등화를 통해서 이루어진다는 말에서 알 수 있듯이 시몽동에게 개체라는 것은 처음부터 존재하는 실체가 아니라 ‘발생의 산물’이다.

초월론적 경험론을 통해 발생 중심 철학을 세우려는 들뢰즈는 시몽동의 철학에 빠져들 수밖에 없게 된다. “시몽동의 첫 출판물이기도 한 『개체와 그 물리-생물학적 발생』에 대해서는 질 들뢰즈(G. Deleuze)가 그 책의 중요성과 가치를 높이 평가

한 서평 「질베르 시몽동에 대하여」(1966년)을 썼다.”(김재희, 2017, p.9)

불균등에서 어떻게 개체가 발생하는가? 예를 들어 우리의 시력이 가지는 깊이를 생각해보자. 오른쪽 눈을 감고 왼쪽 눈으로만 세상을 바라보았을 때 보이는 장면 2D의 이미지이다. 왼쪽 눈을 감고 보아도 마찬가지이다. 하지만 두 눈으로 보는 장면이 다르기 때문에 즉, 불균등하기 때문에 여기에서 시각의 깊이 즉, 3D로 볼 수 있는 능력이 발생한다.

“이 새로운 차원으로의 도약을 설명해 주는 것은 오히려 망막의 불균등성이 유지되고 있다는 사실이다. 이 새로운 차원은 어떤 종합이나 화해를 초래하는 것이 아니라 문제를 완전히 다른 수준으로 가져가 어떤 통합을 이루어 내며, 거기서 두 망막의 불균등성은 이제 새로운 의미를 획득한다.”(Anne Sauvagnargues, 2009/2016, p.355)

어떻게 보면 이것은 헤겔의 변증법과 비슷하다고 볼 수 있으나 사실은 전혀 다르다. 왜냐하면 모순의 해소를 통해 진보가 일어나는 헤겔의 변증법과는 달리 여기에서는 불균등이 계속해서 유지되고 있기 때문이다. 불균등으로 인해 개체화가 일어나는 것이기 때문에 불균등은 개체 아래에 존속하며 새로운 의미를 창조하고 있다고 볼 수 있다. “이런 점에서, 불균등화는 문제제기적인 동시에 창조적인 것으로 나타난다.”(Anne Sauvagnargues, 2009/2016, p.355)

그렇다면 불균등화를 이루고 있는 것은 무엇이며 ‘발생’의 눈으로 개체를 바라보는 것에는 어떤 의의가 있는지 살펴보자. 시몽동은 불균등화가 포텐셜 에너지의 차이로부터 생겨난다고 말한다. “시몽동에 따르면, 비대칭은 포텐셜 에너지의 차이로부터 생겨나며 체계의 준안전성을 설명해주는 것으로서 모든 개체화의 초월론적 조건이 된다.”(Anne Sauvagnargues, 2009/2016, p.343) 즉 정리하자면 포텐셜 에너지의 차이 즉 불균등화로 인해 어떤 문제가 발생하며 이 문제의 해결이 곧 ‘개체화’이다. 이러한 관점으로 개체를 바라보게 되면 개체는 역동적인 생성의 과정을 거치고 다층적인 존재가 된다. “그것은 전통적인 실체중심의 정적 사유 패러다임을 관계중심의 동적 사유 패러다임으로 전환시킨다.”(김재희, 2017, p.20)

포텐셜 에너지라는 것은 질료의 능력이다. 전통적으로 서양에서는 질료는 수동적인 것이며 형상은 능동적인 것이라고 생각을 하는 경향이 있었다. 칸트 또한 『순수이성비판』에서 감성에 종합능력을 주지 않고 질료를 받아들이는 능력만을 부여하였으며 이 질료에 형상을 부여하는 것은 지성과 상상력의 능동적 능력으로 남겨 두었다. 하지만 시몽동은 개체의 발생을 형상의 일방적인 활동으로 바라보지 않고 질료와 형상의 상호작용으로 설명한다. ‘질료는 아무런 힘도 없는 수동적인 것이 아니라, 포텐셜 에너지로 가득찬 준안정적인 전(前) 개체적 실재이다.’(김재희, 2017, p.2)

5)

“퍼텐셜 에너지는 어떤 에너지 시스템 안에서 이 시스템을 구성하는 항들 간에 비대칭적이고 이질적인 관계가 형성될 때 나타난다. 가령, 모든 분자들이 동일한 온도에 있는 물체는 가장 안정적 상태에 있지만 퍼텐셜 에너지가 거의 없는 반면에, 더 높은 온도에 있는 분자들과 더 낮은 온도에 있는 분자들로 나뉘어 있는 물체는 퍼텐셜 에너지가 상당히 크다.”(김재희, 2017, p.29) 즉 퍼텐셜 에너지는 비대칭적 시스템 아래에서 그 시스템에 변화를 가져올 수 있는 잠재적 힘이다.

“『차이와 반복』에서 들뢰즈는 ‘계속되는 불일치’라는 개념을 쓰는데 “이 개념은 시뮬동의 불균등화에 대한 들뢰즈의 재해석을 보여준다.”(Anne Sauvagnargues, 2009/2016, p.433) 들뢰즈는 불균등화를 자신의 ‘차이의 존재론’에 접목시킨다. 그래서 들뢰즈의 존재론에서 “차이는 결코 홀로 존재하는 것이 아니라 항상 차이들을 연결하는 다양체로서 주어지며, 이는 힘들의 관계 속에서 항상 복수의 힘들이 현실화되는 것과 마찬가지로.” (Anne Sauvagnargues, 2009/2016, p.425)

복합적인 역량이자 힘인 강도는 끊임없이 변화하고 계속해서 자신의 한계를 넘어 서고자 한다. 헤겔에서 변형 운동이 정-반-합을 거쳤던 것처럼 들뢰즈의 변형 운동 또한 3단계를 거친다. “물리적 체계에서 그것은 짝짓기, 공명, 강요된 운동이라 불린다.”(김상환, 2017.05.13. <열린연단> 강의록 中)

“들뢰즈는 강도를 에너지적으로, 즉 포텐셜 차이, 실증적 강도로 이해한다.”(Anne Sauvagnargues, 2009/2016, p.425) 이 강도의 불균등성은 ‘짝짓기’-‘내적공명’-‘강요된 운동’으로 이어지는데 이는 “앞서 우리가 불균등화와 더불어 살펴보았던 포텐셜 차이의 해소를 야기한다.”(Anne Sauvagnargues, 2009/2016, p.426) 이 강도의 불균등화는 초월론적인 지위를 지니며 감성적인 것의 비대칭적 발생을 가져온다.

이질적인 힘들의 연결이 짝짓기라면 그 계열들 사이의 만남과 상호 함축은 내적공명이라 불린다.

‘다질적인 계열들은 하나의 호흡을 공유하는 전체가 되지만 그렇게 태어난 전체는 다시 균열과 붕괴의 운명을 맞이한다. 이것이 ‘강요된 운동’이다. 그러나 이 균열, 파멸은 소멸이 아닌 미래적 잠재력으로 무형화 된다는 것이며, 무형화 되는 가운데 미래를 조형할 새로운 물음을 낳는다는 것이다.’(김상환, 2017.05.13. <열린연단> 강의록 中)

‘물음’이라는 이 잠재성은 곧 미래적 잠재력이다. 이것으로 인해 시뮬라크르로서의 개체는 과거에 붙들리지 않고 새로워질 수 있다. 또한 “강요된 운동은 복수적 계열간의 발산과 소통을 가져오는가 하면 초월론적 평면을 열어젖힌다. 세계의 형식적 패턴과 구조를 부여하는 **이념적 원리**를 생산하는 것이다.”(김상환, 2017.05.13. <열린

연단> 강의록 中) ‘물음’과 ‘이념’이 들뢰즈의 ‘배움’에서 어떠한 역할을 하는지 살펴 보자.

2. 재현 중심 교육과정의 한계 극복으로서의 배움

“배운다는 것, 그것은 분명 어떤 기호들과 부딪히는 마주침의 공간을 만들어 간다는 것이다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.73)

들뢰즈는 배움을 어떤 ‘기호’와의 마주침으로 본다. 하지만 ‘재현’에 의존하는 우리 현재 교육과정으로는 이런 기호와 만나기가 힘들다. 들뢰즈가 말하는 기호가 어떤 것 인지를 살펴보자.

들뢰즈는 ‘기호’를 말하기에 앞서 ‘사유’에 대해 이야기하며 사유에 대해 가지고 있는 우리의 여러 가지 오류들에 대해 언급한다. 오류에는 여러 가지가 있지만 대표적으로는 그는 ‘사유 주체의 선한 의지와 사유의 올바른 본성’ ‘능력들의 일치’ 문제 등의 문제를 제기한다.

우선 첫 번째 문제인 ‘사유 주체의 선한 의지와 사유의 올바른 본성’은 모든 사람은 자연적으로 사유를 하게 되며 이때 이 사유는 참 또는 진리를 향해 간다는 것이다. 들뢰즈는 사유가 이러한 이미지에 종속되어 있다고 말한다. “이 이미지에 비추어 보면, 사유는 참과 친근하고 형상적으로 참을 소유하며 질료상으로는 참을 원한다. 또 모든 사람들 각각이 사유한다는 것의 의미를 알거나 알고 있다고 간주되는 것도 이러한 사유의 이미지 위에서이다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.294)

다음 문제는 ‘능력들의 일치’ 문제이다. 우리 안에는 다양한 인식 능력들이 있다. 감정, 상상력, 기억, 사유 등이 그것들이다. 그러나 사유의 출발점으로서 코기토가 지니는 의미는 어떤 같음의 형식을 향해서 나아가는 통일성이다. “코기토는 주체 안에 있는 모든 인식능력들의 통일성을 표현한다. 따라서 코기토는 모든 인식능력들이 주관적 자기동일성을 반영하는 어떤 하나의 대상 형식과 관계할 수 있는 가능성을 표현한다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.299)

들뢰즈가 사유의 이러한 오류들을 지적하며 보여주려고 하는 사유의 진정한 모습은 어떤 모습일까? 주체의 고유한 능력도 아니고, 있어도 진리를 향해가지 않고, 다른 능력들과 불일치하는 이러한 사유는 도대체 어떤 모습일까? 들뢰즈는 그것을 강제에 의한 것이라고 말한다. “사유는 오로지 “사유를 야기하는” 것, 사유되어야 할 것에 직면하여 겪게 되는 강제와 강요의 상태에서만 사유할 따름이다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.321)

사유란 모든 인간이 지닌 능력이며 인간을 인간답게 하는 것이라는 우리의 통념과

는 달리 들뢰즈는 사유를 일종의 강요 또는 폭력으로 서술한다. 그 말은 사유는 우리가 원해서 하는 것이 아니라 어떤 우연적인 마주침에 의해서 하게 되는 것이다. 이때 우리에게 사유를 강요하는 어떤 것을 들뢰즈는 ‘강도’라고 말한다. “강도적 사태에서 사유에 이르기까지, 우리에게 사유가 일어나는 것은 언제나 어떤 강도를 통해서이다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.323)

모든 것의 발생 원천인 강도는 어떤 복합적인 힘, 역량이다. 앞서 강도란 이질적인 힘들이 묶여서 하나의 계열이나 체계를 이룬 것이라 말한 바 있는데 ‘기호’라는 것은 그 안에 들어있는 것이다. 들뢰즈는 불균등한 크기의 질서를 거느리고 있는 이 체계를 ‘신호’라고 부르며 그 안에 있는 불균등한 것들 사이에서 발생하는 것을 ‘기호’라고 말한다. “불균등한 것들 사이에서 성립하는 어떤 소통 같은 것을 ‘기호’라 부른다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.66) 안 소바냐르그는 초월론적 경험론의 문제가 바로 여기에 달려 있다고 평가한다. 왜냐하면 “들뢰즈에게 기호는 물질적·강도적인 것이기 때문이다.”(Anne Sauvagnargues, 2009/2016, p.172)

들뢰즈는 강도 속 ‘기호’와의 만남을 ‘배움’이라고 말하는데 이는 현재 우리 교육과정처럼 재현적인 것을 통해서는 얻을 수 있는 것이 아니다. 배움이 일어나기 위해서는 ‘강도’ 및 ‘기호’와의 만남이 필수적이며 이때 비로소 ‘사유’, ‘배움’이 발생한다. “배운다는 것은 우선 어떤 물질, 어떤 대상, 어떤 존재를 마치 그것들이 해독하고 해석해야 할 기호들을 방출하는 것처럼 여기는 것이다.”(Anne Sauvagnargues, 2009/2016, p.188)

우리는 “나처럼 해봐.”라고 말하는 사람 곁에서는 아무것도 배울 수 없다. 오로지 “나와 함께 해보자.”라고 말하는 사람들만이 우리의 스승이 될 수 있다. 이들은 따라 해야 할 몸동작을 보여주는 대신 다질적인 것 안에서 개봉해야 할 기호들을 발신하는 방법을 안다.(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.72)

‘나처럼 해봐’는 과거부터 있던 어떤 동일성을 전제한다. 하지만 이 동일성 안에서는 ‘기호’를 찾아볼 수 없다. 우리가 ‘기호’와 마주치기 위해서는 함께 어떤 ‘강도’ 영역에 접속되어야 한다. ‘이것은 재현적 사유 이미지를 차이의 존재론으로 대체하는 것이자 재현적 사유로 경험할 수 없는 예술적 경험을 통해 배우는 것이다.’(Anne Sauvagnargues, 2009/2016, p.196)

우리의 교육과정은 들뢰즈가 말하는 ‘나처럼 해봐’에 해당한다. 자아의 동일성과 대상의 동일성을 전제로 하는 플라톤의 철학, 타일러의 ‘목표 모형’, 브루너의 ‘나선형 교육과정’은 정해진 동일성으로의 접근만을 가능케 할 뿐 새로운 차이를, 배움을,

사유를 생성해내지 못한다.

대상도 동일성을 지니고 있지 않고 나도 동일성을 지니고 있지 않다. 수영을 배운다는 것은 모래사장에서 교사의 동작을 따라 하며 ‘음-파-음-파’를 반복하는 것이 아니다. 끊임없이 달라지는 강도 속으로 들어가서 그 물결과 나를 만나게 할 때, 물결의 기호와 나를 조합할 때, 수영은 비로소 가능한 것이다. ‘배움은 기호에 대한 감수성이다.’(Anne Sauvagnargues, 2009/2016, p.206) 훌륭한 수영 선수는 물결의 기호에 둔감하지 않다. “목수는 나무에 대한 감수성을 가지고 있으며, 의사는 병에 대한 감수성을 갖고 있다.”(Anne Sauvagnargues, 2009/2016, p.206) 즉 배운다는 것은 예민한 감수성을 통해 기호를 받아들인다는 것이며, 그것을 수용하여 연결된다는 것이다.

앞서 ‘불균등’이란 문제제기적이고, 창조적인 것임을 확인했다. 기호는 불균등한 것들 사이에 존재하는 것이지 동일성 내에서 발견될 수 있는 것이 아니다. 배움은 불균등한 것들 사이의 기호와 긴밀한 관련이 있다.

“기호와의 마주침을 통해 학습자가 배워야 할 내용은 배움의 대상 그 자체가 아니라 배움의 대상이 방출하는 기호, 또 그 기호가 함축하는 문제제기적인 이념이라고 할 수 있다.”(김재춘·배지현, 2016, p.124)

문제제기적인 이념이란 무엇일까? 시몽통은 불균등한 것은 문제를 야기하며 이 문제는 개체화에 의해서 해결된다고 주장했다. 그리고 들뢰즈는 이를 통해서 자신의 차이의 존재론을 구축한다. 하지만 강도에서 바로 개체화가 이루어질 수는 없다. 왜냐하면 개체화를 위해서는 어떤 조형력이 필요하기 때문이다.

“원시적인 질료가 곧바로 세상 만물이 되는 것은 아니다. 세상 만물이 되기 위해서 그것은 어떤 자기함량 운동의 리듬에 따라 창조력 역량을 획득해야 한다.”(김상환, 2017.05.13. <열린연단> 강의록 中)

이 창조적 역량이자, 강도가 지닌 조형력이 ‘이념’이다. ‘이념이라는 초월론적 요소는 생성의 원천이자 잠재성의 원리이다.’(김상환, 2017.05.13. <열린연단> 강의록 中) 생성, 개체화는 강도에서 만들어진 조형력인 ‘문제제기적인 이념’이 강도적 차원을 거치며 현실화(해결)되는 것이다.

이념의 창조적 역량은 기호를 통해 전달된다. “이념을 함축하고 있는 기호는 학습자로 하여금 대상에 대한 분명한 의미를 파악하게 하기보다 오히려 대상에 대해 알 듯 말 듯 한 모호한 감응을 일으키고, 학습자가 느껴보지 못한 새로운 문제 사태를 제공함으로써 학습자를 문제와 물음의 세계로 인도한다.”(김재춘·배지현, 2016, p.1

23)

들뢰즈는 『차이와 반복』의 「사유의 이미지」장에서 ‘배움이라는 것은 이념을 탐험하는 것이며 이는 곧 인식능력 각각을 초월적 실행으로 끌어올리는 것’(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.362)이라고 말한다. 잠재성의 원리인 이념은 인식능력의 초월적 실행이자 폭력으로 작용하며 사유를 야기한다. “사유는 오로지 ”사유를 야기하는 것“ 것, 사유되어야 할 것에 직면하여 겪게 되는 강제와 강요의 사태에서만 사유할 따름이다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.321)

II장에서 시간의 두 번째 종합이 시간의 세 번째 종합을 불러일으키는 지점을 떠올려보자. 두 번째 종합에서 잠재적 대상은 모든 것을 시뮬라크르로 만들며 어떤 대상을 고정된 동일성으로 정립시키는 것을 불가능하게 만들었다. 대상을 정립하는 데 쓰였던 에너지인 리비도는 역류하여 자아를 되돌아보게 하였고 ‘사유하는 나’는 코기토에 분열을 일으키며 자아는 영원회귀를 긍정하고 우연한 모든 것을 긍정하게 되었다. 그리고 이 분열을 통해 자아는 자신의 한계를 잊고 자신의 역량을 마음껏 펼칠 수 있는 ‘초인’이 될 수 있었다.

시간론에서 시간의 두 번째 종합이 시간의 세 번째 종합으로 이어지듯, 들뢰즈의 배움에서는 이념이라는 잠재성이 사유를 발생시킨다. 이것이 들뢰즈의 ‘시간론’이 ‘배움론’과 연결되는 지점이자 ‘시간론’이 교육적으로 의미를 지닐 수 있는 이유이다.

3. 창의적 체험 활성화를 통한 들뢰즈의 ‘배움’ 실천

김재춘·배지현은 기호와의 만남을 다음과 같이 해석한다.

“마주침의 대상인 기호가 강제성을 지닌다는 말은 배움이 학습자의 의지와 무관하게 외부의 강요에 의해서 일어나야 한다는 것을 뜻하지 않는다. 오히려 배움의 소재인 마주침의 대상이 학습자로 하여금 사유할 수밖에 없도록 할 만큼 매력적인 기호를 방출한다는 것을 뜻한다.”(김재춘·배지현, 2016, p.248)

즉 교사는 학생들이 어떤 것에 강렬한 끌림을 느끼는지, 어떤 것을 만나고 싶어하는지를 자세하게 관찰하고 탐구할 필요가 있다. 그리고 학생들이 차이를 만들어 낼 수 있도록, 그 여건을 만들어 주는 것이 중요하다. 다행히도 우리의 교육과정에는 ‘창의적 체험활동’이라는, 교과와 상호 보완 관계에 있는 교과 이외의 활동이 있다. ‘창의적 체험활동은 기존에 있던 재량활동과 특별활동을 통합하여 2009 개정 교육과정부터 도입된 새로운 영역이다.’ (정윤경, 2011, p.74)

들뢰즈는 배움이 유연성에 의존한다고 말한다. “어떤 사람이 어떻게 배우게 될 것 인지를 미리 알 길은 없다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.321) 그리하여 배지현 (2012), 이태윤(2018)이 각각 배움의 ‘유연성’에 기초한 대안적 교육과정과 도덕교육에 대해 연구를 하였다. 하지만 이미 교과교육이라는 것이 교육과정의 의도와 교사의 체계적인 계획에 의존한다는 것이 일반적인 상식으로 받아들여지고 있기 때문에 들뢰즈의 ‘배움’을 교육과정 전체나 교과교육까지 확대하는 데는 더 많은 연구와 논의가 필요할 것으로 예상된다.

창의적 체험활동에는 ‘성취기준’이 없어 교과 활동에 비해 훨씬 활동의 폭이 자유롭다. ‘창의적 체험활동’은 들뢰즈가 말하는 ‘배움’을 실천할 수 있는 즉각적이고 현실적인 대안이다. 2022 개정 교육과정에 나타난 창의적 체험활동의 목표는 다음과 같다.

“창의적 체험활동은 학생들이 창의적인 다양한 활동에 주도적으로 참여함으로써 개인의 소질과 잠재력을 계발·신장하여 창의적인 삶의 태도를 기르고 공동체 의식을 함양하도록 하는 데 목표가 있다.”(교육부, 2022, p.458)

2022 개정 교육과정에서 창의적 체험활동은 자율·자치 활동, 동아리 활동, 진로 활동 이렇게 3가지 활동으로 나누어진다. 이중 자율활동의 목표는 다음 표에 나타나 있다.

<표 IV-1> 자율·자치활동의 활동 목표와 예시 활동(교육부, 2022, p.502)

활동	활동 목표	예시 활동
자율활동	학생이 주제를 스스로 선택하여 활동함으로써, 신체적·정신적·환경적 변화에 적응하고 자신의 삶을 개척해 나가는 자기주도성을 함양한다.	<ul style="list-style-type: none"> 주제 탐구 활동: 개인 연구, 소집단 공동 연구, 프로젝트 등 적응 및 개척 활동: 입학 초기 적응, 학교 이해, 정서 지원, 관계 형성 등 프로젝트형 봉사활동: 개인 프로젝트형 봉사활동, 공동 프로젝트형 봉사활동 등
자치활동	성숙한 민주시민으로서 타인과 원활하게 소통하고 공동체의 문제를 상호연대하여 해결할 수 있는 역량을 함양한다.	<ul style="list-style-type: none"> 기본생활습관 형성 활동: 자기 관리 활동, 환경·생태의식 함양 활동, 생명존중 의식 함양 활동, 민주시민 의식 함양 활동 등 관계 형성 및 소통 활동: 사제동행, 토의·토론, 협력적 놀이 등 공동체 자치활동: 학급·학년·학교 등 공동체 중심의 자치활동, 지역 사회 연계 자치활동 등

자율활동은 학생들의 스스로 주제를 선택하여 활동할 수 있게 되어 있다. 즉 이 시간에는 교사는 학생들의 안전만 관리하고 나머지 활동은 학생들 개개인이 이끌어 가는 것이다. 자율활동을 잘 이용하면 우리는 들뢰즈가 말하는 ‘배움’에 가까이 갈 수 있다. 하지만 현실에서는 이러한 활동을 하기 어렵다. 바로 ‘범교과’를 포함한 각종 의무교육 때문이다.

“범교과 교육이란, ‘유아교육법’ 및 ‘초·중등교육법’에 따른 교육과정 외에 다른 법령에 따라 유아교육 및 초중등교육에 의무적으로 교육횟수 및 교육시간이 부과되는 교육을 말한다.”(에듀프레스, (2021. 11. 21.). “범교과학습 못들린다” .. 강득구 의원, 의무부과교육특별법 발의’. 2023.02.23. <http://www.edupress.kr/news/articleView.html?idxno=8222>)

법령과 지침으로 인해 범교과 수업 시수는 강제적으로 부과된다. 본 논문의 저자가 실제로 짚 2023학년 교육과정에는 121차시의 범교과 수업이 배정되어 있다. 여기에는 평화·인권 교육, 생명 존중 교육, 장애이해 교육, 다문화이해교육 등을 포함한 총 27개의 주제의 시수가 모두 들어있다.

이 내용은 물론 중요한 것들이다. 하지만 이 대부분의 내용은 교육과정 성취기준 내에서 충분히 다뤄지고 있다. 교육과정에서 이미 다루어지고 있는 내용임에도 불구하고 그 시수를 구체적으로 정한 후 강제로 배정하고 있기 때문에 교과와 결합하고도 남은 시수의 일부를 창의적 체험활동으로 배정하고 있다. 이는 의무적으로 해야 하는 범교과의 시수가 지나치게 많기 때문이다. 그리고 아래 기사에서 볼 수 있듯, 범교과 교육은 교육과정의 자율적 운영을 방해하는 중요한 요소로 작용한다.

교사는 학습자들이 자발적이고 자율적으로 배울 수 있는 환경을 만들어 주어야 한다. 그리고 학생들과 함께 어떤 강도 속으로 뛰어들어야 한다. 진정한 차이 생성 교육, 진정한 창의성 교육을 위해서는 이것이 필수적이다. 학생들이 어떤 기호들과의 마주침을 통해 어떤 강도에 접속되기 위해서는 범교과 교육의 축소와 더불어 창의적 체험활동의 활성화가 필요하다. “아폴론의 유기체적 혈관 속에 디오니소스의 피 몇 방울이 흐를 수 있도록 만드는 데 모든 문제의 핵심이 있다.” (Gilles Deleuze, 1968/2018, p.553) 들뢰즈의 말처럼 재현으로 가득한 우리 교육과정에 즉자적 차이라는 디오니소스의 피 몇방울을 흐르게 해야 한다. 그래야만 재현 중심으로 구성되어 있는 우리 교육과정에서 조금이나마 학생들이 진정한 ‘차이’를 ‘반복’하며 배움으로 나아갈 수 있을 것이다.

들뢰즈는 『차이와 반복』 서론과 결론에서 헤겔을 비판하며 다음과 같은 말들을 한다. 서론에는 이러한 말이 나와있다. “관념적 운동성(idéo-motricité)이런 것은 없다. 오로지 **감각적** 운동성(sensori-motricité)만이 있는 것이다. **신체**는 자신의 특이점을 물결의 특이점과 조합할 때 어떤 반복의 원리와 관계를 맺는다.”(Gilles Deleuze, 1968/2018, p.372) 결론에는 다음과 같은 말이 나와 있다. “아무리 무한하게 된다고 해도 재현은 발산과 탈중심화를 긍정할 능력을 결코 획득하지 못한다. 재현에는 어떤 수렴하는 세계, 어떤 단일 중심의 세계 있어야 한다.” (Gilles Deleuze, 1968/2018, p.556)

‘창의’는 어떤 단일 중심으로 수렴되는 것이 아닌 중심에서 멀어지는 발산, 새로움

이다. 들뢰즈는 재현을 통해서 는 절대로 발산, 탈중심화를 할 수 없다고 말한다. 그리고 이는 신체를 통한 감각적-운동을 통해 가능하다.

학생들이 직접 몸으로 체험하여 새로움을 만들어 갈 수 있도록 하는 것, 창의적 체험활동이라면 들뢰즈의 '배움'을 실현할 수 있다. 이를 기점으로 하여 중심보다는 발산, 동일성보다는 차이생성이 교과교육과 교육과정 전반에까지 반영되기를 바란다.

V. 결론 및 제언

우리 교육은 새로움, 차이를 만드는 데 적합하지 않다. 창의적인 사람을 기른다는 이름으로 이런 활동 저런 활동들을 많이 도입하고 있지만 국가 수준 교육과정 자체가 '재현' 중심 철학에 기초해있기에 진정한 의미의 '차이 생성'은 사실상 불가능하다. 재현은 나의 동일성으로 대상의 동일성을 확인하는 것이다. 재현은 '나의 동일성' 그리고 '대상의 동일성'이라는 동일성 철학에 기초하고 있다.

나는 우리 교육과정을 지탱하고 있는 큰 세 가지 기둥으로 '플라톤', '타일러', '브루너'를 제시하였다. 플라톤은 어떻게 보면 '동일성' 철학의 시작과도 같다. 플라톤은 변하지 않고 늘 존재하는 이데아를 상정했으며 우리가 현실 속에서 만나는 모든 대상을 이 이데아의 복사본으로 만들었다. 이데아에 얼마나 가까이에 있는지에 따라 어떤 복사본은 훌륭한 모상(Eikon)이 되고, 어떤 것은 이데아와 전혀 닮지 않은 허상(Simulacre)이 된다.

모든 존재자의 목표는 훌륭한 모상이 되는 것이고 훌륭한 모상으로서의 가치를 인정받는 것이다. 이것을 교육에 적용했을 때 '성취기준'이자 수업에 등장하는 '학습 목표'는 이데아가 된다. 요즘에는 '학습 활동'이라는 말도 많이 쓰고 있지만 어쨌든 그 활동도 '성취기준'을 향해 가기에 이름의 변경은 큰 의미가 없다. 학생들은 수업의 활동을 통해 '성취기준'을 달성해야 한다. 그것을 하지 못하면 학생으로서의 가치는 인정받지 못하며, 학생들의 가치는 이데아라는 하나의 목표에 종속되게 된다.

타일러의 '목표 모형'은 이를 조금 더 구체화 시킨 것이다. 타일러는 O(Objective s)-M(Means)-O(Operation)-E(Evaluation)이라는 실제 행동에 적용되는 목표-수단-실행-평가 모형을 교육에 적용한 것이다. 각종 수업 활동들은 목표를 향한 수단이 되며 평가는 다시 수단을 평가하는 도구가 된다. 타일러의 목표 모형 또한 하나의 중심을 향해 나아간다는 점에서 '재현', '동일성' 중심 철학에서 벗어나지 못한다. 학생들은 끊임없는 평가와 피드백의 반복을 통해 누군가에 의해 정해진 목표를 향해 나아갈 뿐이다.

브루너의 '나선형 교육과정'은 진보주의 교육에 대한 대안으로 만들어진 것으로서 교육에서의 본질주의를 대표한다. 브루너의 목표는 학생들이 학자처럼 탐구하게 하는 것이다. 이는 학자들의 탐구에 대한 모방이다. 그리고 결국 학생 스스로의 탐구와 발견을 통해 '일반화된 지식'에 다가가는 것을 목표로 한다는 점에서 '재현' 중심 철학에 속한다.

프랑스 철학자 질 들뢰즈는 동일성보다는 차이를 강조한다. 그는 차이가 동일성

사이에 존재한다는 생각을 비판하며 동일성을 경유하지 않는 차이, 모든 것의 배후에 있는 차이에 대해 이야기한다. 그는 이 작업을 『차이와 반복』이라는 그의 박사학위 청구논문을 통해 수행한다.

그는 『차이와 반복』 2장인 「대자적 반복」에서 시간의 종합에 대해 설명한다. 그가 동일성에 종속된 차이를 구출하기 위해 '시간'을 선택한 이유는 데카르트가 시간을 몰아내며 자기동일성인 '코기토'를 확립하였기 때문이다. 들뢰즈는 시간의 종합 이론을 통해 시간을 다시 불러오며 이 코기토에 균열을 가져온다.

들뢰즈는 시간의 첫 번째 종합을 통해 습관, 현재를 설명하고 시간의 두 번째 종합을 통해 기억과 과거에 대해 설명한다. 그리고 세 번째로는 이 모든 것을 '이전'으로 만들어버리는 '중간 휴지', '각운의 중단'을 발견한다. 이 세 번째 시간을 통해서 자아동일성은 파괴되며 대상의 동일성 또한 설 자리를 잃게 된다.

이제 남은 것은 오직 차이뿐이며 일어나는 일은 차이와 차이의 결합들 뿐이다. 차이와 차이의 결합은 새로운 차이만을 돌아오게 할 뿐 동일성을 낳지 않는다. 결국 돌아오는 것은 차이이며, 이 차이만이 반복해서 돌아오게 된다. 차이만이 돌아오게 될 때 진정한 의미의 사유가 가능해지며 차이 생성이 가능해진다.

들뢰즈의 배움은 힘 또는 차이의 결합인 강도와 관련이 있다. 이는 동일성을 경유해서는 절대로 만날 수 없는 '기호'를 함축하고 있다. 들뢰즈는 이 기호와의 만남이 사유를 촉발하며 배움을 가능케 한다고 말한다.

학생들은 자신에게 강렬한 느낌을 주는 기호와 만날 때 비로소 배운다. 이를 위해서는 교사가 학생들을 개체로 바라보고 각 개체가 어떤 기호에 잘 연결이 되는지를 파악할 필요가 있다.

하지만 우리의 교육은 이러한 '기호와의 만남'을 할 수 있는 여건을 마련해주지 못하고 있다. 성취기준으로부터 자유로워야 할 '창의적 체험활동'마저도 의무적으로 강제되는 범교과 교육 등으로 인해 재현에 종속되었다. 학생들 개개인의 특이성은 교과교육이나 창의적 체험활동 모두에서 존중받지 못하고 있다. 학생들은 차이를 반복하는 대신, 계속해서 어떤 목표를 향해가는 지루한 과정만을 반복하고 있을 뿐이다.

물로 가득 찬 곳 안에서는 불을 피우는 것이 불가능하듯 불을 피우기 위해서는 자신이 물 안에 있음을 인지하고 물 밖을 나와야 한다. 물 밖을 나오기 위해서는 물 밖이 존재한다는 것을 느끼는 것이 우선이다.

이 논문은 교사들에게 들려주고 싶은 물 밖의 세상에 관한 이야기이다. 물론 논문 저자의 얕은 내공으로 인해서 물 밖을 제대로 보여주지는 못했지만 이 논문을 읽은 여러 교사들이 물 밖에도 세상이 있다는 것을 알게 되었다면 그것으로도 만족한다.

교육대학에 다닐 때부터 당연하게 생각했던 ‘성취기준’, ‘학습 목표’, ‘계획된 활동’은 중요한 것이지만 당연한 것은 아니다. 물 밖으로 나와 그것을 바라볼 때 비로소 그것들에 대해 비판적인 자세를 취할 수 있다.

아쉬운 점도 많다. 논문에서 말하는 ‘기호’ 및 ‘이념’과의 만남을 자세하게 설명하기 위해서는 『차이와 반복』 4장인 「차이의 이념적 종합」, 5장인 「감성적인 것의 비대칭적 종합」에 대한 이해가 필요하다. 하지만 본 논문 저자는 4장과 5장을 계속해서 읽었음에도 불구하고 그 난해함으로 인해 ‘강도’, ‘이념’, ‘특이점’, ‘상호 규정’, ‘규정 가능성’에 대한 것을 자세하게 다루지 못했다. 추후에 들뢰즈에 대한 공부를 더 하면서 이 부분에 대한 보완이 더 필요할 것 같다.

『차이와 반복』 2장인 「대자적 반복」을 통해서 국가 수준 교육과정의 비판점을 찾은 것, 그리고 그 보완점을 찾아낸 것을 이 논문의 작은 의의라고 생각한다.

참 고 문 헌

단행본

- 고재희. (2010). 『교육과정 이해와 개발』. 파주: 교육과학사.
- 교육부. (2015). 『초등학교 교육과정』. 대한민국: 교육부.
- 교육부. (2022). 『초등학교 교육과정』. 대한민국, 교육부.
- 김무길. (2014). 『존 듀이 교육론의 재조명』. 파주: 한국학술정보.
- 김상환. (2021). 『왜 칸트인가』. 파주: 21세기 북스.
- 김재춘·배지현. (2016). 『들뢰즈와 교육』, 서울: 학이시습.
- 김재희. (2017). 『시몽동의 기술철학』, 파주: 아카넷.
- 서동욱. (2017). 『들뢰즈의 철학』, 서울: 민음사.
- 소광희. (2004). 『시간의 철학적 성찰』. 서울: 문예출판사.
- 이정우. (2000). 『시물라크르의 시대』. 서울: 거름.
- 이홍우. (2017). 『신수 교육과정 이론』. 파주: 교육과학사.
- 이홍우. (2018). 『미국 교육학의 정체』. 파주: 교육과학사.
- 임규혁·임웅. (2014). 『존 듀이 교육론의 재조명』, 서울: 학지사.
- 장영란. (2009). 『플라톤의 교육』. 파주: 살림.
- 조영태. (2019). 『교육과정 모형론』. 파주: 교육과학사.
- 최진석. (2017). 『탁월한 사유의 시선』. 파주: 21세기 북스.
- 한자경. (2009). 『헤겔 정신현상학의 이해』. 파주: 서광사.
- 황수영. (2006). 『물질과 기억, 시간의 지층을 탐험하는 이미지와 기억의 미학』. (서울: 그린비).
- 황수영. (2014). 『베르그손, 생성으로 생명을 사유하기』. 서울: 갈무리.
- 檜垣立哉. (2021). 『순간과 영원: 질 들뢰즈의 시간론』 (이규원 역). 서울: 그린비. (원저 2010 출판)
- Anne sauvagnargues. (2016). 『들뢰즈, 초월론적 경험론』 (성기현 역). 서울: 그린비, (원저 2009 출판)
- David Hume. (2016). 『인간이란 무엇인가』 (김성숙 역). 서울: 동서문화사. (원저 1739 출판)
- Decker F. Walker&Jonas Sotis. (2008). 『교육과정과 목적』 (허숙·박승배 역). 서울: 교육과학사. (원저 1986 출판)
- Friedrich Nietzsche. (2015). 『차라투스트라는 이렇게 말했다』 (장희창 역), 서울: 민음사. (원저 1883 출판)
- Gilles Deleuze. (2007). 『들뢰즈가 만든 철학사』 (박정태 역). 서울: 이학사. (원저

1953-1974 출판)

Gilles Deleuze. (2018). 『차이와 반복』 (김상환 역). 서울: 민음사. (원저 1968 출판)

Henri Bergson(2006). 『물질과 기억』 (황수영 역). 파주: 아카넷. (원저 1896 출판)

Joe Hughes(2017). 『들뢰즈의 차이와 반복 입문』 (황혜령 역). 파주: 서광사. (원저 2009 출판)

Keith W. Faulkner. (2008). 『들뢰즈와 시간의 세가지 종합』 (한정현 역). 서울: 그린비. (원저 2006 출판)

국내논문

배지현. (2012). 「들뢰즈 철학에서 ‘배움’의 교육과정적 함의 : 배움의 유연성에 기초한 대안적 교육과정의 개념 모색을 중심으로」, 『**교육과정 연구**』 제30권 제4호. 1~27.

이태운. (2018). 「유연성을 반영한 도덕수업 방안」, 『**초등도덕교육**』 제61집. 137~158.

정윤경. (2011), 「창의적 체험활동’에 관한 이론적 고찰」, 『**한국교육학연구**』 제17권 제2호. 73-95.

조현수. (2012) 「반복에 대한 순수과거의 이중적 관계」, 『**철학**』 제 112집. 33-70.

조현수. (2013). 「들뢰즈의 ‘차이의 존재론’과 ‘시간의 종합’ 이론을 통한 그 입증」, 『**철학**』 제 115집. 67-110.

기타자료

김상환. (2017.05.13.). <들뢰즈와 철학의 귀환> 강연 원고. 열린연단(네이버).

구글 이미지 검색. (n.d.). ‘Spiral Curriculum’. 2023.01.30. <https://www.iqtefl.com/post/educational-theory-of-the-month-spiral-curriculum-jerome-bruner>

네이버 지식백과. (2016. 04. 05.). ‘4차 산업혁명’. 2023.01.23. <https://terms.naver.com/entry.naver?docId=3377297&cid=43667&categoryId=43667>

에듀프레스. (2021. 11. 21.). “범교과학습 못늘린다” .. 강득구 의원, 의무부과교육특별법 발의’. 2023.02.23. <http://www.edupress.kr/news/articleView.html?idxno=8222>

A B S T R A C T

Criticism of Representation-based Curriculum through Gilles Deleuze's Theory of three synthesis of time.

Seung min, Kim

Major in Elementary Ethics Education
Graduate School of Education
Jeju National University

Supervised by Professor Ko, Dae Man.

The term 'Industrial revolution' refers to a revolutionary change in the global industrial environment. However, South Korea has always been in a position of following the revolutions created by others instead of creating its own. The reason for this is that our education system is based on a philosophy of 'Representation' and 'Identity'. In such philosophies, it is difficult to discover 'novelty' and 'creativity'.

The term "representation" refers to the act of confirming the identity of an object through my identity. Therefore, representation and identity are closely related .

There are three main philosophical theories that form the basis of

our educational curriculum. Plato, Tyler, and Bruner. Plato is a philosopher who started the philosophy of identity by seeing everything as copy of ideal model which is called 'IDEA'.

Tyler systematized 'Learning' scientifically by presenting the 'objectives model'. but this is not much different from Plato's philosophy because it also consider learning activity as a mean toward a goal.

Bruner emphasized the "Spiral curriculum" through discovery learning, but this is not significantly different from the philosophies of the previous two scholars, as it involves students mimicking the process of inquiry modeled by scholars. The goal of students is to discover general knowledge through exploration on their own.

The French philosopher Gilles Deleuze is known for his critique of 'representation'. Through his theory of 'Three synthesis of Time', he criticizes the concept of identity and instead proposes a "ontology of difference" that is based on the mutual interaction of differences.

He brings back the time that Descartes expelled in order to secure 'self-identity', dismantling the 'identity of the object' and 'self-identity'. And the world is filled only with differences, revealing that the interaction of differences exists as 'Virtuel' underneath the 'Actuel'.

In his third time, the 'Time of Aion' appears, which destroys the 'self-identity' and all habits. Due to this destructive time, only differences return.

we can approach Deleuze's 'Learning.' only when we look at education through 'Ontology of difference'. Deleuze's learning is meeting with 'signes' which cannot be encountered through identity. Signes can be found in 'intensité', which contains many layers of difference.

It is important to create an environment for students where they can encounter with 'intensité' and 'Signes'. Learning is possible only when one meets with 'Signes'.

In our educational curriculum, we have 'Creative experiential activity.' 'Creative experiential activity' is an important part of curriculum that complements 'Subject matter education' focused on reproduction. While it is difficult to repeat the true difference described by Deleuze in a 'Subject matter education', it is possible to realize Deleuze's Learning' through 'Creative experiential activities'

To achieve this, it is essential to make efforts to minimize various 'Cross-curricular themes' that practically renders creative experiential activities impossible and activate 'Creative experiential activity'.

Key words : Identity, Representaion, Time, Ontology of time, Difference, Signes, intensité(Intensity), Creative experiential activities.