



내러티브와 도덕교육: 내러티브 관점의 등장 배경과 쟁점 그리고 과제*

이재호¹

〈〈 요약 〉〉

이 연구의 목적은 내러티브와 도덕의 관계에 주목하고 있는 내러티브 관점의 등장 배경과 쟁점 그리고 과제를 고찰하는 과정에서 도덕교육 연구와 실천의 새로운 지평을 모색하는 데 있다. 내러티브 관점은 인간의 인식과 존재를 공유하는 특징으로서의 서사성에 주목하여 인간의 시간 속에서 일어나는 지식과 행동의 의미를 심성과의 관련 속에서 탐구하는 이해의 경험적 사태에 기반을 두고 있다. 이 관점은 전달의 문제를 핵심 테제로 삼고 있는데, 전달의 문제가 어떤 의미와 가치를 가지는지를 파악하기 위해서는 서사 행위와 도덕 공부의 동시성을 이루는 수업과의 관련 속에서 제기되는 쟁점을 파악하는 것이 도움을 제공한다. 연구 결과에 따르면, 수업을 통해 함양하려는 바가 무엇인지의 문제, 도덕규범의 보편성 확보 문제 그리고 윤리적 상대주의 문제는 내러티브 관점에서 중요한 쟁점을 이루고 있는데, 이 쟁점을 파악하고 해소하기 위해서는 교과와 내러티브에 특별히 주목할 필요가 있다. 나아가, 수업에서 일어나는 서사 행위의 의미와 가치를 설명할 수 있는 이론다운 이론의 조명을 받아 도덕과의 수업철학과 그에 기반한 수업이론을 정립할 필요가 있다. 이 과업은 오랫동안 체계적이고 선진적으로 시행하고 있는 우리나라 도덕교육 연구의 내실을 다지고 전통과 위상을 한층 드높이는 일이라는 점에서, 그리고 도덕교육 연구와 실천의 새 지평을 확장하는 일이라는 점에서 중요한 변곡점의 가능성을 열어준다.

주제어 : 도덕과교육, 내러티브 관점, 도덕적 이해, 서사 행위, 교과와 내러티브

* 이 논문은 2025년 광주교육대학교 연구교수 연구비 지원에 의해 연구되었음.

1. 광주교육대학교 교수, jhlee@gnue.ac.kr

I. 서론

이 글은 내러티브와 도덕의 관계에 주목하고 있는 내러티브 관점의 등장 배경과 쟁점 그리고 과제를 고찰하는 과정에서 도덕교육 연구와 실천의 새로운 지평을 모색하는 데 목적이 있다. 우선 이 글의 주 제목인 ‘내러티브와 도덕교육’에서 내러티브와 도덕교육이 상이한 내용 학문에 기반을 두고 있다는 데 특별한 이견을 제기하기는 어려울 것이다. 국내 학계에서 사용되고 있는 용어로 표현하면, 전자는 서사 철학(narrative philosophy)과 서사학(narratology)에 학문적 기반을 두고 있는 반면에, 후자는 윤리학(ethics)과 교육학(pedagogy)에 학문적 기반을 두고 있다. 이렇게 보면, 표면상 양자 간에는 관련성이 부족하여 이들의 내적 관련성을 고찰하는 일이 불필요한 과업으로 여겨질 수 있다. 그러나 양자가 탐구 대상으로 삼아 답론을 도출하기 위하여 내건 문제의식이 무엇인가에 초점을 두는 경우, 사정은 오히려 정반대이다. 내러티브와 도덕교육에는 각자의 연구 분야에서 중요하게 다루는 논리의 기초가 되는 주장으로서의 테제가 있기 마련인데, 흥미로운 점은 이 양자가 ‘전달의 문제’를 공통의 관심사로 하고 있다는 데 있다.

서사 철학에 근거하여 말하면, 내러티브는 인간의 인식과 존재를 공유하는 특징으로서의 서사 행위에서 제기되는 전달의 문제에 관심을 두고 있다. 그리고 도덕교육학에 근거하여 말하면, 도덕교육은 지식과 심성과 행동의 관련 문제를 탐구하는 과정에서 제기되는 전달의 문제에 관심을 두고 있다. 이 점에서 전달의 문제를 염두에 둘 때 제기되는 핵심 물음을 탐색하는 일은 각각의 활동 특징을 지칭하는 ‘서사 행위’와 ‘도덕 공부’의 내적 관련성을 심도 있게 밝히는 과업이며, 이 과업의 성과는 그동안의 도덕교육 실천을 되돌아볼 뿐만 아니라 새로운 연구 지평을 여는 데 빛을 던져줄 수 있다.

주지하고 있듯이, 현대 도덕교육 분야에서는 내러티브 이론에 기반한 연구와 내러티브 접근을 전면으로 내건 의미 있는 연구 성과가 국내외에 적지 않게 소개되고 있다. 내러티브 이론에 기반한 도덕교육은 리코르(P. Ricoeur)의 서사 철학과 바흐친(M. Bakhtin)의 대화 철학 그리고 옹(W. Ong)의 서사학 등에 기반한 연구가 있으며(Tappan, 1990; Tappan & Packer, 1991; 도홍찬, 2008; 박대호, 2025, 서상문, 2009; 이재호, 2010), 도덕교육에서 내러티브 접근은 길리건(C. Gilligan), 나딩스(N. Noddings), 태펀(M. B. Tappan), 브라운(L. Brown) 등이 제안하는 ‘관계의 내러티브’(narratives of relationship)에 기반한 도덕교육 이론과 실천에 관한 연구가 있다(Gilligan, 1982; Noddings, 1994; Tappan 1991; Brown & Gilligan, 1991; 김향인, 2001; 박병춘, 2002; 유병열, 2009; 이재호, 2017, 2021). 비록 위에서 인용한 연구들 각각의 세부적인 내용과 논의 방식은 상이하지만, 이들 연구 성과는 공통으로 도덕교육이 종래의 전통적 관점과

그에 대한 반작용으로 등장한 인지발달론적 접근을 넘어서 이해의 경험적 사태로서의 서사 행위에 주목할 필요가 있다는 점, 그리고 종래의 지배적인 목소리가 아닌 새로운 목소리에 기반한 도덕교육의 이해와 적용에 귀를 기울여야 한다는 점을 전제하고 있다는 데 의의가 있다.

그러나 이러한 의의와는 별개로, ‘내러티브 관점’¹⁾은 모두에서 언급한 서사 행위와 도덕 공부의 관련성을 고려할 때 제기되는 도덕교육의 근본 문제와 관련하여 몇 가지 해명해야 할 쟁점을 고스란히 떠안은 채 지금에 이르고 있다. 이를 핵심 질문과 관련하여 제시하면 다음의 세 가지이다. 첫 번째는, ‘도덕교육을 통해 함양하고자 하는 바가 무엇인가’와 관련하여 내러티브 관점은 종래의 관점—이를테면 전통적 도덕교육과 콜버그식 도덕교육—과 비교할 때 상당한 정도로 입장을 달리한다는 점이다. 두 번째는, ‘내러티브 관점은 도덕규범의 보편성 문제에 대하여 어떠한 입장인가’와 관련하여, 내러티브 관점은 종래의 관점과 비교할 때 도덕규범의 보편성을 부정하거나 약화를 초래한다는 우려에 관한 문제이다. 세 번째는, ‘내러티브 관점은 개인에게 저자의 식(혹은 저자성)과 권위를 부여해 줌으로써 행위주체성(agency)²⁾의 강조를 특징으로 하고 있는 데, 이러한 특징이 상대주의 문제를 조장하는 것은 아닌가 하는 우려에 관한 문제이다. 이상의 세 가지 쟁점은 엄밀히 볼 때 서로가 내적 연결성을 가진 문제로서 삼자 중 어느 한 가지를 고찰하다 보면 다른 두 가지의 문제가 필연적으로 제기되어 따라오는 질문의 성격을 띠고 있다. 따라서 이 핵심 질문에 수반되는 쟁점을 탐색하기 위해서는 도덕교육의 역사적 배경과 도덕교육 연구와 실천에서 내러티브 관점이 주목받게 된 이유를 그 특징에 기반하여 고찰하는 과정이 선행될 필요가 있다.

이상의 예비적 고찰에 이어서, 이하 본론은 다음과 같이 구성된다. II장에서는 도덕교육의 역사와 내러티브 관점을 고찰하되, 중요한 변곡점인 콜버그(L. Kohlberg)를 기점으로 하여 이전의 전통적 도덕교육, 콜버그식 도덕교육, 이후의 내러티브 사고로의 전환을 통시성(diachrony)의 관점에서 살펴볼 것이다. III장에서는 내러티브 관점과 관련하여 제기되는 쟁점 세 가지—①

1) 모두에서 언급하고 있는 내러티브 이론들이 세부적인 면에서 강조하는 바가 상이하고, 특히 미국의 학자들에 의해 명명되고 있는 내러티브 접근(narrative approach)의 경우 주장하는 핵심 용어나 내용이 학자들마다 상이하다. 그러나 이들 이론과 각각의 접근들은 내러티브를 핵심 개념으로 삼고 있다는 점, 내러티브와 도덕의 관계에 특별히 주목하고 있다는 점, 그리고 내러티브가 도덕교육 연구와 실천 분야에 새로운 지평을 확장해준다는 점을 전제하고 있다는 점에서 공통분모를 가지고 있다. 이 점을 고려하여, 이하에서는 내러티브 이론에 기반한 도덕교육의 입장과 도덕교육에서 내러티브 접근을 표방하는 연구와 실천으로 포괄적으로 지칭하는 용어로 ‘내러티브 관점’으로 총칭하여 사용하고자 한다. 이 용어는 그동안의 도덕교육 연구와 실천에서 전통적 관점과 콜버그식 관점 이후의 도덕교육의 주된 흐름이 내러티브에 방점을 두고 있다는 점을 드러내어 개념화한 표현이기도 하다.

2) 이 용어는 철학, 사회학, 경제학 등 여러 분야에서 널리 사용되어 온 학술 개념이며, 최근 교육학 분야에서는 ‘학생 주도성’을 특징짓는 개념으로 널리 사용하고 있다. 일반적으로 행위주체성은 개인이 수동적인 상황이나 환경에 규제되지 않고 스스로 선택하고 결정하며 그것에 책임을 지는 능동적인 역량을 의미한다.

도덕성 함양에 있어서 방점 문제, ②도덕규범의 보편성 확보 문제, ③관계의 내러티브에서 제기 되는 상대주의 문제—를 차례로 고찰하되, 서사 행위와 도덕 공부의 동시성을 이루는 수업사태에서의 전달의 문제를 염두에 두고 논의를 전개할 것이다. IV장에서는 본론의 핵심 내용을 정리하고 도덕교육 연구와 실천의 과제를 제안하는 것으로 결론을 마칠 것이다.

II. 도덕교육의 역사와 내러티브 관점

우리는 일상의 삶에서 도덕적 판단과 행동이 요구되는 상황에 직면했을 때 추상적 성격의 도덕 원리와 규칙을 그대로 구체사태에 적용하는 경우가 있지만, 자신의 상황을 해석하고 타자의 행위와 관련한 동기와 의도를 파악하며 자신이 내리는 판단과 행동이 어떤 의미와 가치가 있는지를 고려하는 경우 또한 있다. 도덕 원리와 규칙이 그대로 판단과 행위로 연결되는 전자와는 달리, 후자는 경험을 이야기로 구성하고 이를 자기 것으로 소화하는 해석적 활동에 가깝다. 도덕적 판단과 행위에 관한 후자의 관점은 지난 세기 이후로 도덕교육 연구와 실천에서 점점 주목받기 시작하였는데, 이른바 ‘내러티브 전환’³⁾은 인간의 도덕적 사고 양식과 그에 따른 활동을 새로운 지평에서 이해할 가능성을 열어주었다.

사실 인간이 어떻게 사고하고 그 과정에서 어떻게 발달하는가의 문제는 통상적으로 심리학의 전유물로 취급되는 경향이 있다. 그러나 이 물음을 인간이 영위하는 교육활동과의 관련 속에서 본격적으로 탐구하는 학문 분야는 교과교육학이다. ‘교과교육으로서의 도덕교육’(도덕과교육)은 자라나는 학생의 도덕성 발달 문제를 직접적인 탐구 주제로 삼고 있기 때문이다. 특히, 발달이 일어나는 과정에는 그것을 가능하게 하는 원인이자 조건에 해당하는 ‘사고 양식’이 중요하게 작용하기 마련인데, 종래의 지배적인 논리·과학적 사고에서 내러티브 사고라는 새로운 양식의 출현과 그에 관한 연구 성과는 인간 발달의 문제에서 서사 행위가 중요한 기능을 담당한다는 점을 충분히 예견하게 한다.

현대 교육사에서 내러티브 사고가 본격적으로 주목받은 데는 브루너(J. S. Bruner)의 연구 관심의 일대 전환—브루너 연구의 전기와 후기 구분에 상응함—이 직접적인 계기를 마련한 것으로 알려져 있다(Bruner, 1960, 이홍우 역, 2017; Bruner, 1985). 그런데 사실을 두고 말하면,

3) 이는 narrative turn의 번역어로 국내에 안착한 용어로서 서사 행위와 서사 구조를 인간의 경험, 정체성 그리고 지식을 이해하는 핵심 틀로 수용하는 현상을 지칭하는 표현이다. 이 현상은 교육학을 포함하여 인문학, 예술, 사회과학 연구 분야가 객관적이고 논리적인 과학적인 방법에만 의존하기보다는 서사 행위와 그에 불박여 있는 서사 구조에 기반하여 자아와 세계를 이해하고 해석하는 데 초점을 둔다.

내러티브 사고는 브루너가 소비에트 연방(소련, USSR)의 스탈린 체제(J. Stalin)에서 빛을 발하지 못했던 비고츠키(L. S. Vygotsky)의 발달이론이자 문화전달이론을 언어와 매개에 의한 ‘교육 이론’으로 명명하는 과정에서 안착하였다(Moll, 1990/2012, 1~2). 이러한 영향은 브루너 자신 뿐만 아니라 인간 발달과 교육 그리고 도덕성 발달 문제에 관한 새 지평을 열어주는 발판을 제공하였다.

그러나 이러한 발판의 제공이 곧장 도덕성 발달 문제 그리고 내러티브 사고와 도덕교육의 관련성 문제에 대한 논의의 종결로 이어지는 것은 아니다. 오히려 그러한 전환은 도덕성 발달과 교육에 있어서 내러티브 사고에 특별히 주목해야 하는 이유가 무엇인지, 그에 앞서 전통적 도덕 교육 관점과 그에 대한 반작용으로 등장한 콜버그의 관점이 등장한 이유가 무엇인지, 내러티브 관점이 도덕교육의 근본 문제와 어느 정도로 맞닿아 있는지 등등에 관한 이론적 검토의 장을 열어준다. 내러티브 관점이 도덕교육에서 주목받게 된 계기를 파악하기 위해서는 도덕교육 역사의 주요 흐름을 시간을 거슬러 살펴보되, 시간을 가로질러 나타나는 현상으로서 도덕교육 관점의 변화와 그에 따른 역사적 발전을 동시에 고려하는 ‘통시성에 입각한 고찰’(F. Saussure, 1916; 문병열, 2024, 407 재인용)이 도움을 제공한다. 이하에서는 이 관점에 근거하여 고찰해 보겠다.

1. 콜버그 이전: 전통적 도덕교육

서양사의 시대 구분에서 근대의 시작과 끝에 대하여 여러 견해가 있는 것이 사실이지만, 넓게 보아 중세 이후에서 20세기 초반으로 규정할 경우, 근대의 도덕교육은 동서고금을 막론하고 옳고 좋음에 관한 미덕으로서의 보편적 규범을 학생들에게 전수하는 방법이 주를 이루어왔다.⁴⁾ 전통적 도덕교육의 특징을 모든 사회 공동체로 일반화하는 데는 우리가 따르겠지만, 그 시기의 도덕교육이 활동의 성격상 사회 공동체의 지배적인 도덕규범을 전달하는 데 방점을 두었다는 점에 특별한 이견을 제기하기는 어려울 것이다. 주목할 점은 이러한 전통적 도덕교육의 활동 성격을 압축적으로 특징짓는 대표적인 두 가지 접근이 있는데, 그것은 ‘권위존경 접근’과 ‘덕목 수합 접근’으로 명명할 수 있다(김태훈, 1999).

권위존경 접근은 학생들이 위인전, 예화 등을 통한 모범적인 인물의 미담 서사를 접하는 과정에서, 그리고 미덕의 중요성을 역설하는 교사의 전신체적 표현에서 권위와 존경이 발휘될 수

4) 이 글에서는 근대의 도덕교육을 우리 학계에 비교적 친숙한 용어로 사용되어 온 ‘전통적 도덕교육’이라는 표현으로 바꾸어 명명하고자 한다. 다만, 한 가지 밝힐 점으로 전통적 도덕교육의 시기를 범주화하는 데는 여러 의견이 있을 수 있지만, 이 글에서 사용되는 전통적 도덕교육은 콜버그의 도덕성 발달이론과 그에 입각한 도덕교육이 출현하기 이전까지로 시기를 한정하고 있다. 이하에서는 이에 근거하여 논의를 전개한다.

있도록 지도하는 것이다. 그리고 덕목수합 접근은 이후에 등장한 콜버그가 전통적 도덕교육의 주요 접근을 비판의 대상으로 삼기 위하여 플라톤의 대화편 『메논』(*Menon*, 72a~b)에 등장하는 표현인 ‘덕의 무리’(swarm of virtue)를 원용하여 사용한 부정적 어감의 ‘덕보따리식 접근’(a bag of virtues approach)과 동일한 의미를 담고 있는 것으로서(Kohlberg, 1981), 말하자면 덕의 리스트를 수합하고 이를 교화의 형태로 지도하는 방식이다.

전통적 도덕교육의 활동 성격을 특징짓는 이 두 접근은 사회 공동체가 요구하는 덕목을 설정하여 이를 학생에게 전달하는 것을 목표로 삼았으며, 이 점에서 전통적 도덕교육에서의 도덕성은 사회 공동체가 오랫동안 유지해 온 지배적인 도덕규범을 수용하고 실천하는 능력을 의미한다. 그에 대한 자연스러운 귀결로써, 전통적 도덕교육은 무엇이 옳은가에 해당하는, 누군가에 의해 이미 논의가 종결되어 사회적 합의가 이루어진 것이라 여겨지는, 도덕규범을 교사가 학생에게 전달함으로써 내면화와 습관화에 초점을 두고 있다. 그러나 이 관점은 여러 비판에 직면하였는데, 이를테면 도덕교육 방식 면에서의 일방적이고 권위주의적인 성격에 따른 수동적 존재로서의 학생 문제, 단순히 규칙 적용과 옳은 정답만으로 귀결시키기 어려운 복잡다단한 도덕 딜레마 사태의 해결 문제, 학생의 자율적이고 비판적인 사고를 충분히 길러주지 못하는 문제, 그리고 텍스트를 이해와 해석 활동을 통한 도덕적 정체성 형성의 중요한 경로가 아닌 이미 정해진 도덕률이나 교훈을 전달하기 위한 활용 수단으로 취급하는 문제가 이에 해당한다. 콜버그는 이러한 전통적 도덕교육의 특징이자 한계점을 자신의 도덕교육 연구와 실천의 중요한 거점으로 삼았다.

20세기 중반 도덕교육사에 있어 획기적인 전환에 해당하는 중대 사건이 일어났는데, 그것은 바로 전통적 도덕교육에 대한 비판과 도전 그리고 극복을 핵심 테제로 삼은 콜버그의 등장이다. 도덕성 발달의 문제와 도덕교육의 정당성 문제에 관한 그 당시의 난제를 도덕철학과 도덕심리학에 기반하여 면밀하게 연구한 그의 성과를 고려할 때, 콜버그의 등장은 도덕교육사에서 일대 전환점을 제공한 첫 번째 변곡점에 해당한다. 사실 전통적 도덕교육이 취하고 있는 미덕으로서의 보편규범을 학생에게 가르치는 일은, 그 활동 성격에 비추어 볼 때 별도의 정당성 확보를 위한 노력이 불필요하다고 말할 수 있을 정도로, 이미 암묵적 차원의 사회적 합의와 교육적 믿음이 굳건하였다. 그런데 1930년경 미국에서는 그러한 신뢰에 제동을 건 도덕심리학의 한 실험 연구가 등장하였다.

우리가 의심 없이 받아들여 온 인격이라는 것이 과연 실지로 존재하는가에 의구심을 품은 행동주의 심리학자들의 ‘인격의 본질에 관한 연구’는 전통적 도덕교육의 조건이자 결과에 해당하는 인격의 향상성과 보편성 그리고 지식과 행동의 연결성을 의심하고 부정하는 결과를 초래하였다(Hartshorne & May, 1928~1930). 그 실험 결과에 따르면, 권위존경 접근과 덕목수합 접근으로

대표되는 전통적 도덕교육의 기대와는 달리, 우리가 관념적 이상태(ideal state)로 굳게 신뢰해 온 인격이라는 것이 정작 행위가 요구되는 사태에서 제대로 작동하지 않으며, 그러한 의미에서의 인격자는 실지로 존재하지 않는 허상이라는 것이다. 좀 더 구체적으로 말하면, 정직한 사람과 부정직한 사람이 별도로 존재하지 않고 인간이라면 누구나 다소간은 정직하고 다소간은 부정직한 면이 공존한다는 것과 보편적인 도덕규범을 공부한 결과가 행동으로 일관되게 나타나지 않고 인간이 직면하는 상황적 조건에 상당한 정도로 영향을 받아 행동으로 나타난다는 것이다.

이 실험 결과는 인간이 매 순간 일상의 삶을 마주하는 현실적 존재로서 우리의 마음과 행동에서 꿈틀거리는 생각을 그야말로 있는 그대로 여실하게 드러내고 있다. 그러나 생각해 보건대, 위의 실험 결과에서 정상분포의 양극단이 아닌 불룩한 부분에 다수가 분포한다고 하여 그것을 사실의 전부로 일반화하는 것과 인간이 도덕적 판단과 신념에 따라 행동하는 경우가 적지 않음에도 불구하고 상황적 조건에 의존한다는 것을 사실의 전부로 일반화하는 것은 분명 재고의 여지가 있다. 더 중요한 점은 실험 결과에 나타난 사실, 정확하게는 사실의 일부를 전부로 일반화한다고 하여 관념상(혹은 개념상) 존재하는 인격의 의미가 부정되는 것은 더욱 아니다. 따라서 사실의 일부가 그렇더라도, 그것이 도덕교육에서 추구하는 인격 함양과 인격자의 의미와 가치를 왜곡하거나 부정할 수는 없다. 오히려 현실을 살아가는 유한한 존재로서 겪을 수밖에 없는 인간의 불완전성을 받아들이고 도덕 공부를 통해 인격을 함양할 수 있도록 하는 것이 도덕교육의 역할이다. 그러나 이러한 입장과는 달리, 그 당시 행동주의 심리학의 실험 결과는 결과적으로 도덕교육의 무용론을 촉발하는 방아쇠 역할을 하였으며, 실지로 이후 콜버그가 등장하기 전에 해당하는 대략 30년 동안 도덕교육은 실효성에 대한 강한 의심을 그대로 끌어안은 채 전통적 도덕교육의 명목하에 시행되었다(Kohlberg, 1981). 이러한 상황을 직시한 콜버그는 도덕교육의 난제를 자신이 해결해야 하는 시대적 과업으로 삼았다.

2. 콜버그식 도덕교육

콜버그의 과업은 크게 두 가지를 핵심 내용으로 한다. 하나는 실험 결과에 철저하게 근거하는 심리학적 행동주의를 넘어 인간 행동에 관한 실험 결과가 마음의 영역까지 지배하는 형이상학적 행동주의로 인하여 덕과 악덕에 상응하는 관습적 도덕성에 근거한 전통적 도덕교육의 연구와 실천이 더 이상 견지되기 어렵다는 점을 어떻게 극복하는가의 문제이다. 다른 하나는 인간이 상황적 조건에 영향을 받아 초래되는 윤리적 상대주의를 어떻게 극복하여 보편적인 도덕성을 추구할 것인가의 문제이다. 달리 말하면, 그의 과업은 관습적 도덕성에 입각한 도덕교육의 한계

를 극복하면서도 관습적 도덕성의 든든한 기반이었던 보편적 도덕성을 확보하려는 시도이다.

형식주의의 전통 계보인 칸트(I. Kant)와 피아제(J. Piaget)의 영향을 받은 콜버그는 도덕성을 전통적 도덕교육에서 강조해 온 규범 준수나 외적 행동이 아니라 판단 구조와 추론 과정의 문제로 삼음으로써, 결과적으로 형식 위주의 도덕교육이 태동하는 직접적인 발판을 제공하였다. 그리고 자신의 전기 이론의 단단한 입장을 견지하면서도 일부 수정과 보완을 거쳐 제안한 후기 이론의 ‘정의로운 공동체 접근’에서 알 수 있듯이, 뒤르켐(E. Durkheim)으로 대표되는 도덕 사회화 이론을 일부 수용하면서도 학생 동료와의 민주적 토론과 역할채택 그리고 상호 존중의 활동 문화를 토론식 수업에 안착한 콜버그의 시도는 일방적이고 권위주의적인 도덕교육 방식을 극복하였다는 데 의의가 있다.

그런데 여기에서 중요하게 생각해 볼 점으로, ‘콜버그의 후기 이론을 대표하는 정의로운 공동체 접근은 그 근본 성격에 있어서 전기 이론과 다름이 없다’(김항인, 1994; 이홍우, 2001, 142)라는 근거는 여러 가지가 있는데, 그중 핵심은 도덕성 발달 상승의 원리인 분화와 통합을 위한 인접 단계의 노출, 이른바 ‘+1 전략’의 중추를 이루는 요건이 ‘학생 동료’와의 상호작용에 있다는 점이다. 물론, 학생들보다 높은 수준과 단계를 지닌 동료가 없는 경우에는 필요에 따라서 또는 불가피하게 교사가 학생 동료의 위치로 이동할 수 있을 것이다. 그러나 그러한 사실이 콜버그의 토론식 수업이 지니는 핵심 조건으로서의 자격과 향상성을 지닐 수는 없다고 보아야 한다. 학생 동료와의 상호 토론의 방식은 콜버그 스스로가 모태로 삼고 있는 피아제의 도덕성 발달 과정인 ‘타율성에서 자율성’—본래 이 용어의 원류는 피아제가 모태로 삼고 있는 칸트의 이론임—으로의 이행에 있어 핵심 조건에 해당하는 ‘또래와의 상호작용에 의한 협동’에 어깨를 기대고 있기 때문이다. 콜버그의 이러한 입장은 자신의 주저인 『도덕성 발달의 철학』에서 학생의 도덕성 발달이 ‘성인’의 구체적인 가르침과 같은 교수활동의 결과로 얻어진 것이 아니라는 점을 힘주어 강조하는 대목에서도 확인할 수 있으며(박대호·이재호, 2025, 73), 이는 그의 후기 이론에서도 일관되게 작동하는 엄연한 사실이다. 결국 전기와 후기에 걸쳐 일관되게 흐르는 이러한 특징은 수업에서 교사의 역할에 관한 근본 문제, 이를테면 ‘교사는 교수활동에 있어서 간접적 조력자나 활동 전략의 안내자에 지나지 않는가’라는 심각한 수준의 문제를 제기한다. 이 문제는 후기 이론에서 수정과 보완을 가하였다고 하는 뒤르켐의 도덕 사회화 이론의 일부 수용, 학생 동료 간의 역할채택과 민주적 토론 문화로는 근본적 차원의 해결이 어려운 문제이다.⁵⁾

여하튼, 콜버그를 위시하여 그의 동료와 제자와 함께 수행한 전후기를 망라한 연구는 도덕성

5) 이는 긍정적 차원에서든 부정적 차원에서든 콜버그의 영향을 받아 안착한 미국 중심의 내러티브 접근에서도 공히 나타나는 문제이다. 내러티브 관점에 기반하되 도덕교육 연구와 실천의 과제에 관한 이하는 논의는 바로 교사의 역할 문제, 말하자면 교사의 존재의의를 수업과의 관련 속에서 심도 있게 조명하는 시도이다.

의 내용, 즉 도덕 판단의 결과에 초점을 두는 교육에서 탈피하여 도덕성의 형식, 즉 판단의 이유와 근거에 기반한 도덕 추론 능력의 함양에 초점을 두었다. 그에 대한 반작용으로, 도덕교육 학계에서는 인간의 도덕적 삶에서 논리적이고 추론적인 판단만이 아니라 관계성에 입각한 공감과 배려의 목소리가 고려되어야 한다는 점, 가설적인 딜레마 상황보다는 인간 삶의 구체적이고 실제적인 사태와 맥락을 충분히 고려해야 한다는 점이 부각하였다. 지배적인 목소리에 반하는, 이른바 ‘다른 목소리’(C. Gilligan, 1982)는 비판과 도전에 직면한 콜버그식 도덕교육의 연구와 실천에 근본적 차원의 조정이 필요함을 뒷받침하는 강력한 근거가 되었다. 당연히 권결로써, 그 비판과 도전의 핵심에는 형식주의와 구조주의 계보가 취하고 있는 논리·과학적 사고가 아닌 내러티브 사고에 기반을 둔 도덕교육의 관점 자체에 대한 인식의 전환이 필요하다는 열망이 응축되어 있었다.

3. 콜버그 이후: 내러티브 전환과 도덕교육

가치 판단, 도덕적 정서 발달, 도덕성의 통합에 관한 여러 도덕철학과 도덕심리학의 이론이 당대에 등장하였지만, 20세기 후반 특별히 주목받은 내러티브 관점은 콜버그 이후 도덕교육 연구와 실천의 새 지평을 열어젖힌 시도라는 점에서 도덕교육사의 흐름에서 두 번째 변곡점에 해당한다. 이른바 ‘정의 정향의 윤리’와 쌍벽을 이루면서도 그 대안으로 등장한 ‘배려 정향의 윤리’는 길리건에 의해 철학적 기반이 다져지고 나딩스에 의해 도덕교육 실천에 관한 구체적인 방안과 실효적 처방이 등장하였다(Gilligan, 1982; Noddings, 1984). 이러한 변화의 노정에서 내러티브 관점에 관한 연구와 실천이 국내외에서 현재까지 지속하여 이루어지고 있다는 점은 고무적인 일이다. 이렇듯 내러티브에 관한 관심의 지속은, 전통적 도덕교육에서 내러티브를 스토리텔링으로 한정하여 취급하는 방식이거나 콜버그식 도덕교육에서 내러티브를 가설적 상황에 기반한 딜레마 토론 활동이라는 국부적 관점에서 다루는 방식⁶⁾과는 달리, 도덕교육에서 지식과 도덕의 관련 문제를 비롯하여 서사 행위와 도덕 공부의 동시성을 이루는 수업에서 제기되는 전달의 문제를 이해할 가능성을 열어주었다.

내러티브 관점에 따르면, 인간은 주로 내러티브를 통해 자신과 타자의 행위를 이해하는, ‘본성적으로 이야기하는 동물’(MacIntyre, 1984, 216)이다. 그리고 내러티브는 ‘일련의 사태에 도덕적 의미를 부여하는 기능’(White, 1980)을 발휘한다. 이러한 입장에 근거하여, 내러티브 관점은 서사 행위가 도덕적 경험을 이해하고 해석하는 데 있어 가장 강력하고 효과적인 역할과 기능을

6) 이에 관한 상세한 논의는 이재호(2006)의 “도덕과 수업에서 이야기 교육의 의의와 한계” 참조.

발휘할 수 있다는 점을 강조한다(Tappan & Packer, 1991/2002, iv). 그런데 생각해 볼 점은 ‘효과적인 역할과 기능에 대한 강조’가 내러티브 관점에 주목하는 이유 전부가 될 수는 없다. 이 점을 면밀하게 살펴보기 위해서는 ‘왜 내러티브인가’의 질문을 서사 행위와 도덕 공부의 접점을 이루는 수업사태에 가능한 한 가깝게 다가가 이해하려는 노력이 필요하다. 이 문제의식과 관련하여, 최근 한 연구에서는 내러티브를 효과적인 기능과 역할의 문제를 넘어서는 관점으로 소개하고 있는데, 이를 직접 인용하면 다음과 같다.

내러티브와 도덕 사이에는 상당한 정도의 긴장 관계가 성립하며, 그로 인해 내러티브와 도덕이 녹아들어 펼쳐가는 인간의 행위 사태, 달리 말하여 양자의 역할과 기능이 촉발되고 진전되는 과정은 인간의 인식과 존재를 공유하는 자아의 내러티브가 특별히 심성과의 관련 속에서 내면으로의 회귀 운동이 일어나는 이해의 경험적 사태로 이해되고 해석되어야 한다. (Tappan & Packer, 1991/2022, 193[역자 후기])

위의 내용이 시사하는 바는 내러티브 관점이 종래의 지배적인 목소리와는 달리 도덕교육 연구와 실천의 새 지평을 여는 다른 목소리이되, 그 다른 목소리라는 것이 단지 그러한 사고 양식이 있다는 사실을 인식하는 것과 방법 면에서의 변화를 꾀하는 차원을 넘어서야 한다는 점이다. 오히려 어느 편인가 하면, 내러티브와 도덕의 내적 관계는 지식과 심성과의 직접적인 관련 속에서, 그리하여 교사와 학생이 주고받는 서사 행위의 과정에서 ‘내면으로의 회귀’(inward turn)가 반드시 일어나야 함을 일깨워주고 있다(Kahler, 1973, 15ff). 칼러는 『내러티브에 의한 내면으로의 회귀』라는 자신의 저서에서 인간의 의식은 외면의 확장보다는 내면의 세계를 크고 아름답게 하는 ‘내면화’에 주목해야 함을 강조하고 있다. 사실 내면화는 영어 번역본의 원저인 『서사의 내면화』(*Die Verinnerung des Erzählens*)의 제목에 등장하면서도 내용의 핵심을 이루는 용어이다. 교과교육학 분야에서 내면화가 지니는 중요성을 심각하게 고려한다면, 이 문제는 내러티브와의 관련 속에서, 나아가 지식과 심성과의 관련 속에서 그 의미와 가치를 이해하는 일이 선행될 필요가 있다. 비록 칼러는 인류의 문화와 의식의 역사, 그중에서도 문학의 역사가 인간에게 그 내면을 되돌아보고 성찰하도록 하는 방향으로 발전해왔다는 점(Kahler, 1973)을 예로 들고 있지만, 그가 핵심 테제로 삼고 있는 내면화 문제를 지식과 심성과 내러티브라는 삼자의 관련에 비추어 이해하면 다음과 같다. 즉, 도덕성 함양에 방점을 두는 지식교육은 인간의 내면을 크고 아름답게 하는 서사 행위로서의 내러티브에 주목할 필요가 있다는 점이다. 사실을 두고 말하면, 내러티브는 지식교육을 통한 심성의 함양에 가장 근접한 사고 양식이기 때문이다(박종덕, 2011, 70). 이 점에서 내러티브가 교육사태에서 온전하게 발휘되기 위해서는 그 중추를 이루는 수업 활동에

서 이루어지는 ‘교과의 내러티브’에 주목해야 함을 시사하고 있다. 교과의 내러티브는 도덕적 지식과 행동의 문제를 심성과의 직접적인 관련 속에서 이해하고 해석함으로써 자아의 마음을 크고 아름답게 하는 서사 행위로서의 도덕 공부를 지칭하는 개념이다.

이상으로 도덕교육의 주요 흐름에 비추어 볼 때 내러티브 관점은 단순한 시대적 흐름이라거나 여러 접근 중 하나라기보다는 내러티브 사고 양식으로의 전환이 불러일으키는 특별한 목소리이다. 특별한 목소리라는 것은 내러티브가 효율성과 효과성을 위한 방법적 처방 또는 일상의 언어 활동이 아니라 도덕 공부를 통해 ‘심성을 읽어내는’ 서사 행위를 의미한다. 현재까지 세 번째로 불릴만한 변곡점에 해당하는 성과가 도덕교육의 연구와 실천에서 나오지 않은 이상, 이 목소리는 도덕교육이 안고 있는 이론적, 실천적 문제에 관한 심도 있는 논의의 필요성을 열어준다. 이 점을 염두에 두고, 다음 장에서는 내러티브 관점과 관련한 핵심 질문 세 가지를 차례로 고찰해 보겠다.

Ⅲ. 내러티브 관점과 관련한 핵심 질문

앞서 언급하였듯이, 도덕교육에서 내러티브 관점은 ‘전달의 문제’, 즉 텍스트에 붙박여 있는 지식과 심성의 의미와 가치가 어떻게 하여 학생의 마음 안에 달라붙도록 하는가의 문제를 관심사로 하고 있다. 그런데 통념상 전달의 문제를 언급하는 경우, 이는 ‘어떻게 전달하는 것이 효율적인지’ 또는 ‘효과적인 전달 방법에는 무엇이 있는지’와 같은 방법적 처방의 문제로 치환하여 이해하는 경향이 있다. 그러나 효율성과 효과성을 염두에 두는 방법적 처방을 탐색하는 것만이 전달의 문제를 온전히 이해하는 것은 아니다. 이 글의 관심사에 비추어 말하면, 전달의 문제가 심각한 질문으로 제기되는 경우는 내러티브와 도덕이 미묘한 접점을 이루는 도덕 공부로서의 서사 행위의 사태이다. 따라서 전달의 문제는 오로지 방법적 처방의 문제로만 취급할 것이 아니라 내러티브 관점이 구체적으로 실천되는 수업사태에서 제기되는 이론적, 실제적 쟁점과의 관련 속에서 살펴보는 것이 도움을 제공한다. 이 점을 염두에 두고, 이 장에서는 도덕교육에서 내러티브 관점과 관련한 핵심 질문 세 가지를 차례로 고찰해 보겠다.

1. 도덕성 함양에 있어서 방점의 문제

첫 번째는 ‘도덕과 수업을 통해 함양하고자 하는 바가 무엇인가’라는 질문에 대하여 내러티브

관점은 종래의 관점과 입장을 달리한다는 점이다. 전통적 도덕교육에서는 사회 공동체를 대표하는 도덕규범의 수용과 내면화에 있는 반면에, 콜버그식 도덕교육에서는 도덕적 판단 능력의 함양에 있다. 그러나 내러티브 관점은 이 두 입장에 견해를 달리한다. 특히, 내러티브 관점이 주된 비판의 대상으로 삼는 것은 논리·과학적 사고에 입각한 도덕교육인데, 이 입장이 추구하는 도덕성은 개인이 도덕 원리를 인식하고 그것이 합당한지를 잘 따진 다음 구체적 사태에 적용하는 지적 능력에 비유할 수 있다. 왜냐하면 도덕적 행위의 근거에는 그것의 동인을 추동하는 이성적 판단이 강력하게 자리하고 있어서, 도덕교육은 학생이 가능한 한 정교하고 합당한 도덕적 판단을 통해 입장을 채택할 수 있도록 돕는 과정으로 보기 때문이다. 그러나 내러티브 관점은 이 입장의 근본적인 한계점을 지적한다. 이를테면 도덕적 삶의 양상을 인식(또는 사고·판단) 차원으로 한정하고 있다는 점, 도덕적 행동은 단일한 판단의 결과가 아니라 관계, 정서, 경험 등 복잡한 과정에서 작동한다는 점, 판단의 정당성 확보를 넘어 그 판단이 어떻게 행위로 연결되는지를 비롯하여 행위 이후에 그 행위 주체가 자기 삶을 어떻게 이해하고 성찰해야 하는지에 대한 충분한 설명이 어렵다는 점이다(Tappan & Packer, 1991/2022, 5~7). 따라서 판단 능력의 함양에 초점을 두는 관점은 행위의 규범적 정당성 문제를 다룸으로써 ‘왜 옳은 판단인지를 설명할 수 있는 학생’을 길러내는 데 성공할지는 몰라도, 그 행위가 행위자의 삶과 삶 전체에서 가지는 의미를 부차적인 문제로 밀어내는 결과를 초래한다.

이와는 달리, 내러티브 관점에서 초점을 두는 것은 자아의 도덕적 이해, 달리 말하여 ‘자기이해’(self comprehension)이다. 이 관점에 따르면, 도덕적 이해는 우리가 흔히 언급하는 도덕성의 구성 요소 중의 하나인 인지(cognition)에 상응하는 것이 아니라, 그것을 포함하여 도덕성 전체를 아우르는 행위자의 ‘안목 형성’을 총체적으로 의미하는 용어이다. 이를테면 학생이 수업을 통해 정직의 의미를 조작적으로 정의할 수 있다거나 특정 상황에서 정직이 요구되는 사태를 인지하였다는 것이 도덕적 이해의 도달을 의미하지 않는다. 이 경우는 비유컨대 ‘출발점으로서의 이해’(understanding)에 해당하는 의미로서 도덕적 인지에 기반한 인식 차원을 사실상 이해의 종결점으로 삼는 것이다. 도덕적 이해를 위해서는 교과를 통해 심성을 애써 읽어내려는 특별한 노력이 수반되며, 이 경우 이해는 원칙상 끝이 없는 순환 구조—자아와 심성 간의 관계—를 이루고 있다. 이 점에서 정직에 관한 이해와 해석 활동에 충실한 도덕적 이해는 심성을 표현하고 또 그 과정에서 심성을 형성하는, 자아와 심성 간의 순환성을 의미하는 ‘재현으로서의 이해’(comprehension)이다(Ricœur, 1976/1994, 124 참고).

재현으로서의 이해는 도덕적 인식(또는 사고·판단) 차원에 한정된 이해의 종결이 아닌 심도 있는 이해와 해석 활동으로서의 서사 행위에 힘입어 이해 당사자의 삶의 태도 변화, 즉 존재

차원에서의 마음의 변화를 직접적으로 겨냥한다. 이렇듯 내러티브 관점은 지식과 행동의 의미를 이해 당사자의 삶과 삶과 관련하여 이해하고 해석하는 과정에서, 우리의 생각과 말과 행동의 주관적 원천에 해당하는 심성을 이야기로 표현하고 또한 그 과정에서 심성을 함양하는 이중적 활동에 초점을 둔다. 이 점에서 서사 철학에서 말하는 이해와 해석을 통한 ‘서사적 정체성’(narrative identity)의 확립은 도덕교육의 내러티브 접근에서 말하는 ‘도덕적 정체성’(moral identity)의 확립과 밀접한 관계를 맺고 있다(Ricœur, 1991, 73~81; Tappan & Packer, 1991/2022, 3~41). 이는 재현으로서의 이해가 심성의 형성과 표현을 동시에 고려하는 이중적 활동이라는 점을 뒷받침해주는 근거가 된다. 이렇듯 판단 능력의 함양과 이해의 함양은 도덕과 수업에서 함양하고자 하는 바가 무엇인가라는 근본 문제와 관련한 중요한 문제이자 현재진행형의 쟁점이다.

다만, 생각해 볼 점은 도덕과 수업의 방점이 판단 능력의 함양에 있다고 할지라도 그에 수반하는 활동이 도덕적 판단의 절차적 정당화를 위한 기술 훈련이라든가 사고 훈련의 성격을 띠는 것은 재고되어야 한다는 것이다. 콜버그가 형식주의 전통의 핵심 테제인 ‘형식’—모든 훌륭한 생각과 말과 행동이 흘러나오는 주관적 원천(이홍우, 2001, 140)—의 의미를 자신의 도덕성 발달 이론에 녹아들도록 한 점은 분명한 사실이다. 그러나 콜버그를 위시하여 그의 영향을 받아 등장한 ‘형식 위주의 도덕교육’(혹은 콜버그식 도덕교육)에서 형식의 의미를 ‘판단의 이유와 근거’(reason of judgment)로 치환하여 이해한 결과(Kohlberg, 1981), 형식의 발달이 마치 딜레마 퍼즐 풀이에 따른 지적 사고 훈련을 통해 이루어진다는 우려를 불러일으킬 수 있다는 점은 이후 내러티브 관점이 왜 등장하고 주목받게 되었는지를 뒷받침하는 결정적인 근거가 된다.

요컨대 내러티브 관점은 학생이 사태를 도덕적으로 볼 수 있는 해석의 안목과 성찰의 자세를 길러 그것이 행동으로 작동하도록 하는 데 초점을 둔다는 점에서 도덕과교육에서 함양하고자 하는 바에 관한 한 종래의 관점과 입장을 분명히 달리한다. 다만, 해석의 안목과 성찰의 자세를 특징으로 하는 이해의 함양 과정에서는 해석 활동과 안목이 지니는 특징으로 인해 어떤 식으로든지 이해 당사자—특수자 혹은 개별자—의 주관성 문제를 고려하지 않을 수 없다. 이는 결국 도덕규범의 보편성 문제를 어떻게 이해해야 하는가 하는 질문을 불러일으킨다.

2. 도덕규범의 보편성 확보 문제

두 번째는 ‘내러티브 관점이 도덕규범의 보편성 문제에 대하여 어떠한 입장인가’라는 질문과 관련하여, 종래의 도덕교육 관점과 비교할 때 이 문제를 어떻게 이해해야 하는가 하는 점이다.

내러티브 관점은 텍스트 원천의 사회에서 개인으로의 이행, 교사에 의한 도덕규범의 내면화에서 학생이 주체가 되는 도덕규범의 자기화(점유, appropriation), 그리고 학생이 이야기 저작 과정에 직접 참여하여 형성하는 저자성(저자의식)과 도덕적 정체성의 확립을 주요 특징으로 하고 있다. 이러한 특징의 이면에는 전통적으로 지지받아 온 ‘권위’가 사회나 교사에 의해 규제되어 발휘되는 것이 아니라 ‘이동’하는, 즉 권위의 주체를 학생으로 이동할 필요가 있다는 점, 그리고 권위는 고정되어 있지 않고 이야기 구성이라는 저작 과정에서 ‘발달’한다는 다소 혁신적인 전제를 깔고 있다(Tappan & Packer, 1991/2022, 18~28). 그리하여 내러티브 관점에서는 도덕규범의 이해와 적용 문제에 있어서 개인적이고 상황적이며 맥락적이라는 다면적 요인을 고려할 것을 강조하고 있다. 이러한 점을 수용할 때 제기되는 질문은 내러티브 관점이 어떤 식으로든지 보편적인 도덕규범의 전달을 약화하는 데 영향을 주는 것이 아닌가 하는 문제이다. 이는 종래의 도덕교육 관점과 비교할 때 충분히 제기될 수 있는 우려이다.

도덕규범의 보편성 문제와 관련한 이 문제는 내러티브 관점의 핵심 기제인 내러티브 사고 양식의 출현을 자신의 전기 이론과 후기 이론을 구분하는 전환점으로 삼은 브루너가 논리·과학적 사고와 내러티브 사고를 어떻게 대비하여 설명하는지를 살펴보는 것이 이해에 도움을 제공한다.

논리·과학적 사고는 현상에서 추상한[구체 속에서 상을 추출한] 명제들로 이루어진 진위(眞僞) 구분이 가능토록 해주는 사고로서 논리적 일관성의 확보와 보편 진리의 추구를 목적으로 한다. 이와는 달리 내러티브 사고는 현실 삶에서 마치 드라마와 같이 전개되는 인간 내면을 비추는 사고로서 인간 행위에 관한 심도 있는 이해를 목적으로 한다. 내러티브 사고는 인간 경험을 중시하고 유일무이한 정답이 존재하지 않으며 다양한 관점을 인정한다. (...) 내러티브 사고는 시시때때로 변화하는 인간의 의도와 소망을 다룬다. (...) 내러티브 사고에 따르면, 실재는 순간순간 구성된다. 실재는 인간이[자아가] 세계를 대면하는 과정에서, 또 타자와 대면하여 활동하는 과정에서 계속하여 구성된다(Bruner, 1986, 11~43).

위의 인용문에 표면상 드러난 내용에 따르면, 브루너는 내러티브 사고에 있어서는 보편성을 부정하는 반면에 특수성(혹은 개별성)을 옹호한다. 특히, 논리·과학적 사고와 대비를 이루는 설명을 고려하면 그와 같이 이해하는 것이 일견 타당하다고 볼 수도 있다. 그러나 위의 내용을 통해 브루너가 독자에게 전달하고자 하는 메시지를 가능한 한 충실하게 파악하기 위해서는 그 이면을 파고들어 이해하는 시도가 필요하다. 우선 그는 논리·과학적 사고에서 말하는 보편 진리로서의 실재를 인정한다. 그러나 실재에 대한 이러한 인정이 우리가 알고 있는 ‘형이상학적 실

재’—플라톤의 이데아와 같이 현실 너머에 존재하는 영원불변하는 절대 진리나 정신적 본질—나 ‘유물론적 실재’—인간의 의식과 독립하여 객관적으로 존재하는 물질세계만을 실재로 인정—를 인정하는 것은 아니라고 보아야 한다. 그가 보기에, 이 양자에 있어서 실재는 인간의 인식, 이해와는 무관하게 이미 고정되어 있기 때문이다. 오히려 그는 인간 삶에서 자아가 타자와 세계를 대면하는 과정에서 실재가 어떻게 드러나는가에 주목하고 있다. 말하자면, 그는 실재의 ‘존재 방식’을 종래와는 다르게 이해할 필요가 있음을 강조한 것이고, 이를 설명하기 위하여 등장한 것이 내러티브 사고이다.

위의 인용문에서 ‘실재는 고정되어 있지 않고 순간순간 구성된다’라는 그의 주장에는, 실재는 인간의 의식적 경험인 서사 행위의 사태에 의해 드러나고 정립된다는 점, 그리고 (보편자를 부정하지 않은 상태에서) 보편자가 드러나는 방식이 인간 행위와 그에 붙박여 있는 의미의 세계를 알아가는 서사 행위의 사태에서 구성된다는 점이 함의되어 있다. 브루너의 이러한 관점은 인간의 인식을 포함하여 ‘도덕적 이해’라는 것이 어떠한 활동 성격을 띠어야 하는지에 관한 중요한 통찰을 제공한다. 이 점을 파악하는 데는 칸트가 그의 저서인 『판단력 비판』에서 소개하고 있는 판단의 두 유형—규정적 판단과 반성적 판단—의 이해에 기반이 되는 핵심 특징인 ‘보편자와 특수자의 관계’와 관련하여 살펴보는 것이 도움을 제공한다(Kant, 1793, 백종현 역, 2009, H15). 칸트의 핵심 내용을 원용하여 브루너가 말하고자 하는 내러티브 사고의 특징을 설명하면 다음과 같다. 즉, 보편자가 이미 주어져 있는 상태에서 특수자(혹은 개별자)가 그것에 예속되는 식의 판단은 논리·과학적 사고에서 가능한 일이다. ‘부모 봉양은 효의 한 예’라는 명제를 떠올리면, 이 경우 보편자와 특수자가 어떤 관계에 놓여 있는가를 어렵지 않게 확인할 수 있다. 이러한 판단은 칸트의 관점에서 말하면 규정적 판단에 입각한 것이고 브루너의 관점에서 말하면 논리·과학적 사고에 입각한 것이다. 따라서 이 양자는 공통된 활동의 성격을 공유하고 있다. 그러나 ‘부모 봉양은 효의 한 예’라는 명제를 인지하였다고 하여 그 상태가 효의 깊은 의미에 도달한 상태라고 보기는 어려울 것이다. 만일 효에 대한 이해가 단지 봉양 차원을 넘어 부모를 욕되게 하지 않는 차원으로 이해한다면, 나아가 부모의 이름을 드높이는 차원으로 깨닫는다면, 이 경우는 비유로 충만한 효의 의미에 관한 특수자의 이해와 해석의 노력에 따라 보편자가 드러나고 정립되는 것이다.⁷⁾ 이러한 판단은 칸트의 관점에서 말하면 반성적 판단에 입각한 것이고 브루너의 관점에서 말하면 내러티브 사고에 입각한 것이다. 따라서 특수자의 이해와 해석을 통해 보편자가 시나브로 드러나고 정립되는 것, 이는 인간 이해의 특수한 방식인 내러티브 사고에서 가능

7) 이상의 효의 의미에 관한 확장을 소개한 내용은 보편자와 특수자의 관계에 대한 이해를 위하여 효에 관한 위계적, 종적 층위를 여실하게 담고 있는 증자(曾子)의 ‘소효, 중효, 대효’를 예로 들어 설명한 것이다.

한 일이다. 이상의 설명을 염두에 두면, 브루너는 고정된 객관적 실재를 부정하되 끊임없는 이야기 구성을 통한 의미 생성을 통해 실재가 구성되는, 이른바 ‘과정으로서의 실재’를 지향하고 있는 것으로 이해된다.

이상의 고찰은 도덕규범의 보편성 문제에 관한 내러티브 관점을 파악하는 데 중요한 단서를 제공한다. ‘정직’이라는 도덕규범과 ‘거짓말을 하지 말라’는 도덕률을 이 문제와 관련하여 생각해 보면, 전통적 도덕교육에서는 누군가에 의해 이미 고정된 보편적인 도덕률을 전수하는 것이 핵심 관점이다. 정직의 도덕률은 언제나 지켜야만 하는 절대적 의무이며, 그리하여 고정된 도덕규범으로서의 정직이 보편자이자 도덕적 실재이다. 콜버그식 도덕교육에서는 정직에 관한 보편적인 도덕적 추론 능력의 발달이 핵심 관점이다. 정직의 도덕률은 정의(justice)의 보편 원리에 기반한 판단이며, 그리하여 도덕성의 형식—모든 훌륭한 생각과 말과 행동이 흘러나오는 주관적 원천—이 보편자이자 실재이다. 실재와 보편자의 이해 방식에 관한 양자의 관점과는 달리, 내러티브 관점에서는 정직에 관한 맥락적 의미 구성을 통한 도덕적 정체성의 발달이 핵심 관점이다. 정직은 자아의 삶에서 책임 있는 선택이며⁸⁾, 그리하여 자아와 타자의 관계 속에서 구성되는 의미의 세계가 보편자이자 실재이다.

앞서 언급한 ‘부모 봉양은 효의 한 예’라는 사실을 학생이 몰랐는데 도덕 공부를 통해 알게 되었다고 해서, 그리고 ‘거짓말을 하지 말라’는 도덕률을 암기하거나 그것을 인지한다고 해서 도덕적 행위자가 되는 것은 아닐 것이다. 인간은 개별적인 삶의 경험이라는 특수성에 기반하여 타자와 관계하는 서사 행위의 사태에서 효와 정직이 실어 나르는 의미의 세계를 가능한 한 충실하게 구성하여 그것을 자기화하는 것—자기 것으로 ‘소화’하는 것⁹⁾—, 이것이 내러티브 관점이 추구하는 방향이다. 내러티브 관점이 도덕규범의 보편성을 부정한다거나 약화할 수 있다는 우려가 있다면, 그것은 개별적이고 상황적이며 맥락적이라는 내러티브가 지니는 표면상의 특징에 기인한 것이다. 생각해 보건대, 콜버그식 도덕교육에서 도덕규범의 보편성은 학생이 어떤 판단의 결과를 선택하는 데 있지 않다. 학생의 추론 능력이 보편 원리에 대한 확신으로서의 도덕성을 지향하도록 이끈다는 사실에서, 그리고 도덕적 추론 과정에서의 입장 채택이 학생 개인의 마음

8) 내러티브 관점의 한 이론적 기반에 해당하는 바흐친의 대화철학과 그것에 영향을 받아 정립된 태편으로 대표되는 내러티브 접근에서는 ‘책임’(responsibility)을 정의 정향의 윤리와 배려 정향의 윤리에 상응하는 최고 수준의 보편 원리로 삼고 있다.

9) 내러티브 해석학자인 리코르에 따르면 자기화(Aneignung, appropriation)의 용어에는, 비록 탈취나 착복과 같은 부정적인 의미가 들어있지만, ‘자기 것이 아닌 것을 자기 것으로 소화한다’라는 긍정적인 의미가 들어있다(Ricœur, 1981/2003, 327; 1986/2002, 182). 그에게 있어 자기화는 텍스트 해석의 자기이해에의 적용이며, 이는 가다머(H. G. Gadamer)의 ‘적용’(Anwendung, application)과 동일한 차원에 해당하는 중요한 문제이다(Ricœur, 1986/2002, 131). 그리고 이는 ‘내면화’(internalization) 문제와도 밀접한 관련을 맺고 있다(이재호, 2010).

안에서 일어난다는 엄연한 사실에서, 우리는 도덕규범의 보편성 확보 문제가 어떻게 확인되는지를 알 수 있다.

요컨대 내러티브 관점이 보편 원리를 지향하고 학생의 도덕적 이해를 통한 심성의 함양에 기여한다는 점을 고려한다면, 보편성 확보 문제는 우려와는 달리 이해될 수 있다. 그러나 이를 인정한다고 하더라도 후속하여 제기되는 질문이 있는데, 그것은 내러티브 관점이 ‘관계의 내러티브’에 기반을 둔다(Tappan & Packer, 1991/2022, 79)는 사실에서 제기되는 상대주의 문제이다. 최근 한 연구에서도 중요하게 언급하고 있는 ‘내러티브 도덕교육에 대한 상대주의의 가능성 문제’(박대호, 2025, 209~210)는 이 문제에서 다루는 문제의식이 도덕교육 연구와 실천에 관한 특정 의견이라기보다는 도덕과교육의 근본 물음과 정면으로 맞닿아 있다는 점에서 특별한 이해가 필요하다.

3. 관계의 내러티브에서 제기되는 상대주의의 문제

세 번째로 내러티브 관점은 학생에게 저자의식과 권위를 부여함으로써 행위주체성을 강조하는 것을 주요 특징으로 하고 있는데, 이러한 특징이 상대주의의 문제에서 벗어날 수 없다는 우려에 관한 문제이다. 상대주의는, 비록 그 용어의 사용자가 어떤 성격과 맥락에서 설명하는가에 따라 그것이 지칭하는 의미와 양상이 상이하지만¹⁰⁾, 일반적으로 ‘절대적 진리나 보편적 기준이 존재하지 않는다’라는 입장, 그리하여 ‘모든 가치, 진리, 도덕적 판단이라는 것이 그것을 보는 관점, 시대, 문화, 개인의 맥락에 따라 상이하다’라는 입장이다. 서양철학사에서는 상대주의의 시원을 대표적인 소피스트인 프로타고라스(Protagoras)가 말한 “인간은 만물의 척도이다”(Theaitetos, 152a)라는 명제에 두고 있다. 그에 따르면, 감각과 인식은 사람마다 달라서 개별적인 인간, 즉 개인이 가치와 진리의 기준이 된다. 따라서 위의 명제에서 ‘인간’을 ‘개인’으로 치환하여 이해하여도 그가 의도하고 강조하는 상대주의의 입장에서 벗어난 이해가 아니다. 이는 ‘개인은 만물의 척도’이며, 여기에서 척도가 개별자에게 주어져 있다는 말은, 으뜸이 되는 것이 여러 개라는 점에서 기준의 다원성을 인정하고 절대주의를 부정하는 주관적 상대주의에 입각하는 것으로 이해할 수도 있지만, 엄밀한 의미에서 보면 ‘기준이 없다’라는 것과 다름이 없다. 이상을 고려할 때 기준의 다원성과 주관성 그리고 기준의 부재 문제는 어떻게 이해해야 하고, 이 문제를 개별자의 행위주체성을 강조하는 내러티브 관점과 관련하여 어떻게 이해해야 하는가의 물음이 제기된

10) 이를테면 형이상학적 상대주의, 인식론적 상대주의, 윤리적 상대주의, 문화상대주의 등이 이에 해당하며, 비록 각각의 용어에 대한 의미가 학자들에 의해 엄밀하게 규정되어 있음에도 불구하고, 이들 간의 관계를 그 용어의 사용자가 어떻게 이해하여 표현하는가에 따라 다소 복잡하고 난해한 문제로 취급되기도 한다.

다.

앞서 고찰한 내러티브 사고가 전제하고 있는 실재에 대한 이해 방식—과정으로서의 실재—과 내러티브 접근이 ‘관계의 도덕성’을 특징으로 한다는 점을 고려할 때, 내러티브 관점은 등장 시기부터 상대주의의 문제를 안고 출발하였다고 볼 수 있다. 영어 표현에서 ‘relativism’(상대주의)은 ‘relation’(관계)과 어원상 의미를 함께 하고 있는데, 말하자면 상대(相對)는 서로 대면이 가능한 관계에 놓여 있는 이해의 경험적 사태에 기준이 사실상 있다거나 그 사태에서 기준이 정립될 수 있다는 전제¹¹⁾에 입각해 있다. 아닌 게 아니라, 도덕교육은 활동의 성격상 자아와 타자가 ‘관계’하는 서사 행위, 달리 말하여 시간과 내러티브를 공유하는 이해의 경험적 사태에서 일어나는 일로서 인간의 개별적이고 상황적이며 맥락적이라는 특수성을 벗어날 수 없는 실천의 장이기 때문이다.

그런데 내러티브 관점에서 상대주의를 우려의 대상으로 삼는 가장 일상적인 통념은 ‘윤리적 상대주의’(ethical relativism)와의 관련 속에서 제기되는 견해이다. 연구자의 강의 경험에 비추어 보면, 학생들은 ‘도덕은 상대적이다’라는 입장을 표방하는 경우가 적지 않으며, 그 이유로 도덕 기준을 절대적 차원에 기대는 것에 대한 정서적 거부감, 도덕 기준이라는 것이 사회 공동체 내에서의 과거와 현재에 있어서 서로 다를 뿐만 아니라 사회 공동체 간에도 서로 다르다는 데 근거를 두고 있는 경우가 적지 않다. 일단 정서적 거부감의 문제는 차치하고, 이상의 두 가지 이유에서 도덕은 상대적이라는 학생들의 입장을 ‘질서’라는 도덕규범의 예를 들어 설명하면 다음과 같다. 즉, 우리나라의 경우 과거에는 좌측 통행을 질서 있는 행동으로 삼았는데 현재는 우측 통행을 질서 있는 행동으로 삼고 있으며, 우리나라의 경우에는 자동차가 도로의 우측을 이용하는 반면에 일본의 경우에는 도로의 좌측을 이용하는 데서 알 수 있듯이, 질서의 도덕 기준은 한 사회 공동체 내에서도 사회 공동체 간에서도 다르다. 그러므로 도덕은 상대적이라는 것이다.

이상의 견해가 타당한지는 학생들의 통념을 뛰어넘는 이해와 해석 활동을 통해 드러나야 하는 문제이며, 또한 그렇게 하는 것이야말로 내러티브 관점의 활동 성격이 여실하게 드러나는 일이다. 연구자는 학생들과의 이해와 해석 활동을 통해 다음의 결론을 얻게 되었다. 즉, 좌측 통행과 우측 통행은 ‘질서’라는 도덕규범과 ‘질서를 지켜야 한다’는 명제가 ‘표현된 양상’으로, 질서라는 기준이 아닌 그 기준이 표현된 양상이 한 사회 공동체 내의 과거와 현재가 다르다. 따라서 질서의 도덕 기준이 상대적이라는 것은 타당하지 않다. 사회 공동체가 서로 다른 경우에서의 자동차 이동 방향에 관한 이상의 견해도 이와 꼭 마찬가지로의 이유에서 타당하지 않다.

11) 이와는 달리, 절대(絶對)는 ‘대면하는 것을 끊는다’라는 의미를 지니고 있는데, 이 경우 대면은 이해의 경험적 사태에서 기준을 찾는 일을 끊고 그것을 넘어서는 선험 또는 초월의 차원, 공간적으로 비유하여 아래층이 아닌 위층에서 기준을 찾는다는 의미를 지닌 것으로 이해된다.

위의 강의 사례에 비추어 보면, 내러티브 관점이 지니는 개별적이고 상황적이며 맥락적 측면이 가지는 결집데기의 의미에만 주목하거나, 학생 주도성이나 행위주체성에 나타난 표면상의 의미만을 부각하여 학생을 서사 행위와 이야기 구성의 ‘단일 저자’로 인정하거나 그에 의존하여 도덕교육 방법을 표방하는 일부 내러티브 관점-이른바 내러티브 접근을 표방하는 태편(M. B. Tappan)을 위시하여 그와 관점을 공유하는 동료들-은 엄밀한 차원에서 재검토의 여지가 있다. 특히, 수업사태는 학생만의 활동이 아닌 ‘교사와 함께’ 인류의 도덕적 문명을 탐구하는 지적 모험의 여정이며, 이 여정은 엄밀한 의미에서 교과를 매개로 교사와 학생 사이에 일어나는 특별한 내러티브에 의하여 도덕 공부의 제안하는 의미의 세계를 함께 쓰고, 다시 고쳐 쓰는 ‘공동 저작’의 과정으로 이해할 필요가 있다.

다만, 이해와 해석 활동을 존중하는 내러티브 관점의 실천 사태에서 학생의 견해와 도덕 기준이 불박여 있는 텍스트가 제안하는 세계 사이에 간극이 발생하는 경우가 있을 수 있다. 그러나 이 사태는 오히려 양자 사이를 매개하는 교사의 존재의의가 빛을 발하는 순간이자 교사에 의해 윤리적 상대주의 문제가 해소될 수 있는 특별한 의미를 지니는 서사 행위의 사태이다. 이러한 과업이 우리에게 도덕과 수업의 이름으로 오랫동안 실시되고 있다는 점은 토대와 정초를 애써 부정하는 오늘날의 사상적 분위기를 고려할 때 다행스러운 일이 아닐 수 없다. 이상의 견해에 대하여, 혹자 중에는 교사에 의해 상대주의 문제가 과연 해결될 수 있는가 하는 의문을 가질 수도 있을 것이다. 이러한 의문은 윤리적 상대주의를 표방하는 특정 교사가 있다는 사실에 기반할 때 제기될 수 있는 질문이다. 그런데 생각해 볼 점은 그러한 특정 교사가 존재한다는 현실을 부정할 수 없는 것이 사실이지만, 연구자가 주목하는 바는 오히려 다른 데 있다. 사실을 두고 말하면, 교사 중에는 그러한 입장을 표방하는 특정 교사가 존재하는 반면에 그러한 입장에 견해를 달리하는 교사 또한 존재한다는 점이다. 더 나아가 그 자체로서 존재하는 모든 것을 지칭하는 교사라는 존재자를 고려하면, 교사는 도덕과 수업이라는 서사 행위의 사태에서 크고 아름다운 마음으로서의 심성과 그것이 행위자의 삶에 작동할 수 있도록 공동 저작에 함께 참여하는 책임 있는 자세에서 상호주관성을 확보할 수 있다. 바로 이 점에서 상대주의 문제는 우려와는 달리 이해될 수 있다.

IV. 결론: 도덕교육 연구와 실천의 과제

내러티브 관점은 인간의 인식과 존재를 공유하는 특징으로서의 서사성에 주목하여 인간의

시간 속에서 일어나는 지식과 행동의 도덕적 의미를 이해하고 해석하는 경험적 사태에 기반을 두고 있다(이재호, 2010). 본문에서 상세히 다루고 있듯이, 이 관점은 도덕교육의 역사에서 전통적 도덕교육과 콜버그식 도덕교육에 대한 비판과 도전에 힘입어 등장하였다. 내러티브 연구와 도덕교육 연구가 공통의 과제로 삼고 있는 전달의 문제에 초점을 둘 때, 이 문제에 대한 탐색은 서사 행위와 도덕 공부의 동시성을 이루는 수업과의 관련 속에서 제기되는 물음을 심도 있게 이해하는 것이 도움을 제공한다. 이러한 문제의식을 출발점으로 하여, 본문에서는 내러티브 관점에서 제기되는 핵심 질문 세 가지를 쟁점화하여 제시하고 효, 정직, 질서에 관한 사례를 들어 그에 관한 논의를 전개하였다.

본론의 연구 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째로 ‘도덕교육을 통해 함양하고자 하는 바가 무엇인가’에 대하여, 내러티브 관점은 도덕규범의 수용에 따른 내면화와 도덕적 판단 능력의 함양보다는 이해와 해석 활동을 통한 안목의 함양에 초점을 둔다. 둘째로 ‘도덕규범의 보편성 문제에 관하여 어떠한 입장인가’에 대하여, 내러티브 사고는 실재의 존재 방식과 보편자와 특수자의 관계를 종래의 논리·과학적 사고와는 달리 봄으로써 서사 행위의 사태에서 보편자가 드러나고 정립되는 관점으로 이해할 필요성을 열어준다. 셋째로 ‘개인에게 저자의식과 권위를 부여함으로써 행위주체성을 강조하는 특징이 상대주의 문제에서 벗어날 수 있는가’에 대하여, 내러티브 관점은 윤리적 상대주의 문제를 가능한 한 최소화하는 방안으로 공동 저작 과정의 참여라는 교사의 위치와 역할에 특별한 의미를 부여할 것을 제안한다. 이상의 세 가지 쟁점과 그에 관한 논의는 도덕교육의 연구 동향을 통시성의 관점에서 고찰하였다는 점과 도덕교육이 내러티브 관점에 주목해야 하는 이유를 핵심 문제를 중심으로 고찰할 수 있는 지평을 열어주었다는 데서 의의를 찾을 수 있다. 그러나 이러한 의의와는 별개로, 전달의 문제에 기반한 활동 성격인 서사학에서의 서사 행위와 도덕교육에서의 도덕 공부가 중요한 접점을 이루는 수업사태를 고려할 때, 내러티브 관점은 그 연구와 실천 면에서 보완의 여지를 남겨 두고 있다. 이는 도덕교육의 과제와도 직접적으로 맞닿아 있는 문제이며, 이하에서는 이에 대한 견해를 밝히는 것으로 결론을 마무리하고자 한다.

사실 브루너에 의해 촉발되어 도덕교육 연구와 실천에 안착한 내러티브 관점은 엄밀히 말하여 서사 행위와 도덕 공부가 동시에 접점을 이루는 도덕과 수업을 직접적으로 염두에 둔 관점으로 보기에는 어려움이 있다. 인간 행위의 관계성에 주목하여 내러티브 접근을 표방하는 여러 학자 중에서도, 특히 이 입장의 대표 주자인 나딩스와 태편은 듀이(J. Dewey)가 부정적 견해를 드러내면서 평가절하한 ‘도덕에 관한 생각’(idea about morality) – 이는 하나의 교과로서 도덕교육을 시행하는 우리나라와 같은 수업 형태를 지칭함 – 의 관점(Dewey, 1975, 1~4)을 그대로 수용하

여, 결과적으로는 그러한 수업 형태에 주목하지 않은 가운데 연구를 수행한 것으로 파악된다(Tappan & Packer, 1991/2022, 20). 우리나라와 같이 국가 수준 도덕과 교육과정에 기반하여 체계적인 도덕과 수업을 운영하지 않는 미국을 포함한 외국의 많은 사례를 고려할 때, 이들의 연구 관심은 도덕과 수업에 한정되지 않는다는 긍정적 견해를 제기할 수도 있으나, 실지로는 관심의 한정이 아닌 배제에 가깝다. 이에 대한 근거로, 듀이와 브루너 그리고 길리건에 직접적으로 이론적 영향을 받은 나딩스는 도덕교육의 운영 방식에 있어서 우리나라와 같은 수업 형태에 반대의 목소리를 표방하였으며(Nodding, 2003; 조성민, 2013), 듀이와 브루너 그리고 콜버그에 직접적으로 이론적 영향을 받은 태편은 도덕교육의 방안에 관한 논의에서 중요하게 고려해야 할 교사의 역할을 소홀히 다루면서 학생의 저자의식 형성 방법에만 초점을 두고 있다(Tappan & Brown, 1989; Tappan & Packer, 1991/2022, 20).

한 가지 주목할 점은, 태편이 ‘도덕교육의 내러티브 접근’을 학계에 안착한 대표적 학자로서 한편으로는 듀이와 브루너 그리고 콜버그의 영향을 받았지만 다른 한편으로는 비고츠키의 심리학과 그에 영향을 받은 바흐친의 대화 철학에 영향을 받았다는 사실이다. 그런데 태편은 교사와 학생 간 교수활동의 역동성 문제에 초점을 두고 교과와 내면화 문제를 심리학 최초로 이론적으로 정당화한 비고츠키의 관점과 그에 영향을 받아 자아와 타자 간의 상호성-보다 엄밀히 말하면, 자아 발달에서 타자의 영향력에 입각한 상호성-에 입각한 대화적 변증법을 이론적으로 안착한 바흐친의 입장이 각각 표방하고 있는 ‘유능한 성인으로서의 교사’와 ‘타자의 영향력’이라는 이해와 활동의 전제 조건이 아이러니하게도 묵살되는 논리적 오류를 범하고 있다(이재호, 2017).¹²⁾

물론 다소간은 계보를 달리하고 있지만 큰 틀에서는 입장을 함께 하는 나딩스와 태편의 주목할만한 성과가 국내외의 도덕교육 연구와 실천에 적지 않은 영향을 주고 있다는 점에 관해서는 적극적으로 동감한다. 그러나 나딩스와 태편이 정확하게 어떠한 입장에 근거하고 있는가에 관한 이상의 논의는, 특히 전달의 문제를 지식과 행동과 심성과 관련하여 탐색하는 수업사태를 고려할 때, 내러티브 관점이 도덕교육의 여러 접근 중 하나로 취급되는 것 이상으로 이론다운 이론의

12) 여기에서 ‘아이러니하다’라는 것은 태편이 내러티브 접근을 안착하는 과정에서 도덕교육의 기반이 되는 이론적 논의 부분과 도덕교육의 방안에 해당하는 실제적 논의 부분이 서로 모순 관계를 이루고 있다는 것을 의미한다. 태편의 연구 성과를 심도 있게 읽는 독자 편에서 볼 때, 이론적 논의를 통해 기대했던 것과 다른 실제적 처방이 나타나는 것은 당황스러우면서도 묘한 깨달음을 주는 상황이다. 연구자는 바로 이 점에서 아이러니하다는 표현을 사용하고 있다. 이러한 결과가 나타난 주요 원인으로는 태편이 비고츠키와 바흐친의 관점을 선별적으로 수용하였다는 점, 도덕교육에서 교수활동과 교사의 역할을 핵심 필수 조건으로 하지 않는 듀이와 콜버그의 영향이 작용하였다는 점, 그리고 교과와 내러티브가 아닌 일상의 내러티브에 초점을 두었다는 점을 들 수 있다.

조명을 받을 필요가 있다는 중요한 논의의 지평을 열어준다. 이 점과 관련하여 서사 철학, 그중에서도 ‘내러티브 해석학’(narrative hermeneutics)에 기반하여 자아형성의 문제를 심도 있게 탐구한 리콥르의 연구 성과는 특별한 주목의 대상이 된다.

그에 의하면, 자아는 텍스트 앞에서의 이해에 기반한 해석 활동으로서의 서사 행위를 통해 현재의 자아가 ‘깨달은 자아’(soi instruit)—달리 말하면, 르 모아(*le moi*)에서 르 수아(*le soi*)로 질적 변화를 겪게 되는데(Ricoeur, 1985, 356), 그러한 질적 변화는 ‘교육받은 자아’(self educated)—이는 프랑스어 ‘수아 앙스트뤼’(soi instruit)의 영어 표현에 해당함—가 실현되는 활동 사태에서 여실하게 드러난다는 것이다. *instruit*가 영어 표현의 instruction과 어원상 밀접한 내적 관련을 맺고 있다는 점을 고려하면, 교육받은 자아는 ‘교수활동에 의한 수업받은 자아’라고 보아도 결코 무리한 이해가 아니다(이재호, 2025). 비록 리콥르가 철학과 해석학 본령의 연구 관심으로 인하여 수업사태를 실례로 들지는 않았지만, 그가 주목하고 있는 서사 행위의 성격은 교수활동의 성격과 상당한 정도로 맞닿아 있다. 따라서 도덕교육 연구와 실천의 과제는 수업에서 일어나는 서사 행위의 의미와 가치를 여실하게 설명할 수 있는 이론다운 이론을 발굴하고 탐색함으로써 그 이론의 조명을 받아 도덕과의 수업철학과 그에 기반한 수업이론을 정립하는 시도가 필요하다. 이 과업은 세계에서 드물게 그러나 오랫동안 체계적으로 시행해오고 있는 우리나라 도덕과교육의 전통과 위상을 한층 드높이는 일이라는 점에서, 그리고 도덕교육 연구와 실천의 중요한 새 지평을 확장하는 일이라는 점에서 세 번째 변곡점의 가능성을 열어준다.

※ 논문 투고일: 2026. 6. 1. ※ 논문 수정일: 2026. 07. 22. ※ 게재 확정일: 2026. 07. 30.

〈참고문헌〉

- 김태훈(1999). **덕 교육론**. 서울: 양서원.
- 김항인(1994). **콜버그의 정의 공동체에 관한 연구**. 서울대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김항인(2001). 내러티브 스토리텔링을 통한 초등도덕교육. **초등도덕교육**, 7, 75-98.
- 도홍찬(2008). 대화와 도덕과 교육. **윤리연구**, 70(1), 183-210.
- 문병열(2024). 단어 형성과 공시성·통시성에 대한 고찰. **한국과 세계**, 6(5), 407-430.
- 박대호(2025). 내러티브로서의 도덕과 수업. **도덕교육연구**, 37(1), 191-212.
- 박대호·이재호(2025). **도덕과교육론**. 도덕교육연구시리즈 01. 경기: 교육과학사.
- 박병춘(2002). **배려 윤리와 도덕 교육**. 서울: 울력.
- 박종덕(2011). 마음과 내러티브와 교과. **도덕교육연구**, 23(1), 55-76.
- 서상문(2009). 리콤피르의 이야기 주체와 도덕교육. **교육철학연구**, 46, 109-143.
- 유병열(2009). 초등 도덕교육에서의 내러티브 접근에 관한 연구. **초등도덕교육**, 29, 133-168.
- 이재호(2006). 도덕과 수업에서 이야기 교육의 의의와 한계. **도덕윤리과교육**, 23, 215-238.
- 이재호(2010). **리콤피르와 현대 도덕교육**. 교육과정철학총서20. 경기: 교육과학사.
- 이재호(2017). 내러티브 접근에서의 도덕성 발달과 도덕교육: 태펀(M. B. Tappan)의 관점을 중심으로. **초등도덕교육**, 58, 175-198.
- 이재호(2021). 내러티브와 심성 함양: 목소리, 경청 그리고 관계성을 중심으로. **초등도덕교육**, 71(특별호), 187-211.
- 이재호(2025). 해석학과 도덕교육: 수업이론의 성립 가능성 탐색. **도덕교육연구**, 37(1), 1-21.
- 이홍우(2001). 도덕성의 형식과 내용. **아시아교육연구**, 2(1), 135-161.
- 조성민(2013). **도덕·윤리교육의 윤리학적 접근**. 경기: 교육과학사.
- Brown, L. M. & Gilligan, C. (1991). Listening for Voice in Narratives of Relationship. In Tappan, M. B. & Packer, M. J. (Eds.). *Narrative and Storytelling: Implications for Understanding Moral Development*. (pp. 43-62). San Francisco: Jossey-Bass INC.
- Bruner, J. S. (1985). Narrative and Paradigmatic Models of Thought. In Eisner, E.(Ed.). *Learning and Teaching the Ways of Knowing*. MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2017). **교육의 과정**. [The Process of Education]. 이홍우 역. 고양: 배영사. (원저출판년도 1960년)
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1975). *Moral Principles in Education*. Southern Illinois University Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Hartshorne, H. & May, M. A. (1928~1930). *Studies in the Nature of Character, Vol. I, II, III*. Macmillan.
- Kant, I. (2009). **판단력 비판**. [Kritik der Urteilstkraft]. 백종현 역. 서울: 아카넷. (원저출판년도 1793년)
- Kahler, E. (1973). *Die Verinnerung des Erzählens*. [The Inward Turn of Narrative]. Winston, R. & Winston. C.(trans.) Princeton University Press. (원저출판년도 1965년)
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*.

- Harper & Row.
- MacIntyre, A. (1984). *After Virtue*. University of Notre Dame Press.
- Moll, L. C. (1990/2012). *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. Cambridge University Press.
- Noddings, N. (1984/2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Nodding, N. (1994). Conversation as Moral Education. *Journal of Moral Education*, 23(2), 107-118.
- Platon. (2009). **메논**. 정암학당 플라톤 전집. [Menon]. 이상인 역. 서울: 이제이북스. (원저출판년도 기원전 385년경).
- Platon. (2013). **테아이테토스**. 정암학당 플라톤 전집. [Theaitetos]. 정준영 역. 서울: 이제이북스. (원저출판년도 기원전 369년경).
- Ricœur, P. (1985). *Temps et Récit Tome III: Le Temps Raconté*. Paris: Seuil.
- Ricœur, P. (2002). **텍스트에서 행동으로**. 대우학술총서 536. [Du Texte à l'action]. 박병수·남기영 편역. 서울: 아카넷. (원저출판연도 1986년).
- Ricœur, P. (1991). Narrative Identity. *Philosophy Today*, 35(1), 73-81.
- Ricœur, P. (1994). **해석 이론**. [Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning]. 김윤성·조현범 공역. 서울: 서광사. (원저출판연도 1976년).
- Ricœur, P. (2003). **해석학과 인문사회과학: 언어, 행동 그리고 해석에 관한 논고**. [Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on language, action and interpretation]. 윤철호 역. 서울: 서광사. (원저출판연도 1981년).
- Tappan, M. B. (1990). Hermeneutics and Moral Development: Interpreting Narrative Representations of Moral Experience. *Developmental Review*, 10, 239-265.
- Tappan, M. B. (1991). Narrative, authorship, and the development of moral authority. In Tappan, M. B. & Packer, M. J.(Eds.). *Narrative and Storytelling: Implications for Understanding Moral Development*. (pp. 5-25). San Francisco: Jossey-Bass INC.
- Tappan, M. B. & Brown, L. M. (1989). Stories Told and Lessons Learned: Toward a Narrative Approach to Moral Development and Moral Education. *Harvard Educational Review*, 59, 182-205.
- Tappan, M. B. & Packer, M. J.(Eds.) (2002). **내러티브와 스토리텔링: 도덕성 발달의 이해**. [Narrative and Storytelling: Implications for Understanding Moral Development]. 이재호 역. 서울: 박영story. (원저출판연도 1991년).
- White, H. (1980). The Value of Narrativity in the Representation of Reality. *Critical Inquiry*, 7(1), 5-27.

〈Abstract〉

Narrative and Moral Education: The Emergence, Central Issues, and Tasks of the Narrative Perspective

Lee, Jae-Ho¹

The purpose of this study is to explore new horizons for research and practice in moral education through an examination of the narrative perspective, which focuses on the relationship between narrative and morality. The narrative perspective is grounded in the experiential dimension of comprehension and attends to narrativity as a constitutive feature of human cognition and existence. Within this perspective, the problem of transmission constitutes a central concern, particularly in instructional situations where narrative function and moral inquiry occur simultaneously. The findings of this study indicate that the narrative perspective raises important issues concerning the aims of moral education, the universality of moral norms, and ethical relativism. Addressing these issues requires special attention to the pedagogical narrative. Furthermore, Moral Education needs to establish a philosophy of instruction and a corresponding theory of teaching grounded in a robust theoretical framework capable of explaining the meaning and value of narrative function in classroom practice. Such an undertaking would further strengthen the tradition and academic standing of Moral Education research in the Republic of Korea.

Keywords : Moral Education, narrative perspective, moral comprehension, narrative function, pedagogical narrative

1. Professor, Gwangju National University of Education, jhlee@gnue.ac.kr