

리퀴르의 서사이론과 서사 교육

조현일*

〈차 례〉

1. 서사교육과 『시간과 이야기』
2. 전형상화(prefiguration)과 형상화(configuration)
: 서사표현교육 모델
 - 1) 행동의 형상화와 줄거리 구성
 - 2) 행동에 대한 전이해(preunderstanding)
3. 재형상화(refiguration)와 서사적 정체성(narrative identity) : 서사이해교육 모델
 - 1) 재형상화와 서사적 지성(narrative intelligence)
 - 2) 서사적 정체성과 윤리
4. 결론

1. 서사교육과 『시간과 이야기』

최근 들어 문학교육 분야 특히 소설 교육에서 서사교육에 대한 연구가 활발히 이루어지고 있다.¹⁾ 조나단 칼러에 따르면 문학은 원래 시를 의미했고 소설은 근대 이후의 출현물로서 문학이 되기에는 지나치게 대중적인 형식이었다. 하지만 20세기 들어 소설은, 작가가 쓰고 독자가 읽

* 홍익대학교 강사

1) 대표적인 연구 성과로 문영진(2001), 우한용 외(2001), 임경순(2003a, 2003b), 최인자(2001) 등이 있다.

는 두 가지 측면에서 시를 무색하게 만들었고 급기야는 “60년대 이후로 서사는 문학 교육 역시 지배하게 되었다.”(J. Culler, 1999: 134) 이처럼 소설교육에서 더 나아가 서사교육이 중요시되는 일차적인 이유는 우선, 소설이 근대성의 특수한 장르인데 반해 서사란 언어로 씌어진 문학의 특정 장르를 넘어 역사, 허구, 허구 속의 다양한 장르들에 공통된 특성이라는 점, 시대성마저 초월한 인간 고유의 활동으로 간주될 수 있다는 점에서 찾을 수 있을 것이다. 서사라는 개념을 도입함으로써 장르의 경계는 물론이고 시대성의 경계마저 초월할 수 있고 그만큼 보편적인 인간 활동으로서 주목의 대상이 되는 것이다. 소설과 시를 멀리하는 현재의 문화적 상황²⁾에서 서사라는 보편적 활동을 찾아내고 그 보편성 속에서 영화, 게임, 만화 등 다양한 문화 매체를 연구할 수 있는 길을 찾을 수 있다는 것은 커다란 매력으로 다가올 수밖에 없다. 그러나 서사가 이처럼 문학 교육에서 중요한 의미를 갖는 것은 그것이 보편적 활동이라는 것에, 혹은 그것을 통하여 인문학적 관점에서 시대적 응전이 가능하다는 것에만 이유가 있지 않다. “서사는 그 내용으로 포괄하는 가치는 물론 이야기하는 행동 혹은 능력 그 자체가 교육력을 가지고 있다”(우한용 외, 2001: 5)라는 지적에서 드러나듯, 서사 활동 그 자체가 교육적 활동을 의미한다는 점에 보다 큰 이유가 있다.

서사 특성 중의 하나는 서사가 그 자체로 교육과도 친연성을 가진다는 점이다. 서사가 공동의 경험을 전수하고 창조하는 장소라는 점에 주목하면, 예컨대 플라톤이 말하는 서사는 교육 그 자체와도 동일한 것이라고 볼 수 있다. 이런 점을 고려할 때, 서사에 대한 교육은 이중적인 교육의 계기를 내부에 포함하고 있다고 할 수 있다.(문영진, 2001: 184)

“이중적인 교육의 계기”란 문학교육과 서사교육 양자에서 교육의 계

2) D. Kellne(2003: 73)에 따르면 현재는 “매스미디어가 구어나 책과 같은 이전의 문화적 양식을 대체하고 문화, 여가를 식민화, 지배하고 있는 미디어 문화의 시대”이다. 현재의 주도적 문화 장르는 영화라고 할 수 있다. 그러나 영화 역시 서사를 매개로 한다는 점에서 서사 연구의 중요성을 오히려 시사하고 있다고 할 것이다.

기를 갖고 있음을 의미하는 것으로서, 결국 인용문은 서사가 그 자체로 교육적 의미를 가지고 있고 그만큼 문학교육의 입장에서 큰 의미를 가지며 그 중요성은 아무리 지적해도 지나침이 없다는 것을 강조하는 것이라 볼 수 있다. 그러나 본 연구가 문영진과 마찬가지로 서사의 교육적 친연성을 인정하면서도 보다 더 주목하는 것은 플라톤보다는 아리스토텔레스이고 특히 아리스토텔레스가 『시학』에서 주장한 바 있는 플롯이다. 플롯은 일반적으로 생각하는 것처럼 그리 단순한 개념이 아니고 이것에서부터 이야기의 본질을 논할 수 있다는 것이 본 연구의 출발점이다. 형식주의적 서사이론과는 뚜렷이 구별되는 자리에서 플롯의 중요성을 주장한 이가 리콰르라는 점은 주지의 사실이다. 따라서 본 연구는 리콰르의 『시간과 이야기』이라는 저작에 입각해 있고 이를 서사교육적 관점에 어떻게 하면 생산적으로 적용할 수 있을까라는 문제의식으로부터 출발한다. 사실 그간 리콰르의 『시간과 이야기』의 교육학적 의미는 소설교육을 서사교육으로 확대하고자 했던 기획³⁾ 속에 이미 단초적으로 내재하고 있었다. 더욱이 임경순은 리콰르의 서사이론에 입각하여, 서사에 대한 이해 교육의 차원에서 한 걸음 나아가 서사에 대한 표현 교육이라는 차원에서 구체적인 논의를 개진한 바 있다.(임경순, 2003a) 그럼에도 불구하고 리콰르 이론의 의미를 서사 교육적 차원에서 되새겨야 보아야할 필요성은 충분히 있다고 본다. 리콰르의 이론은 다양한 함축성을 갖고 있기에 관점에 따라 상이한 해석을 가능하게 하고 교육학적 의미를 되새겨보는 데 커다란 시사점을 제공하고 있기 때문이다.

서사교육의 관점에서 바라볼 때, 리콰르의 해석학적 서사 이론을 도입하는 것은 기존의 서사교육론에 대해 몇 가지 시사점을 제공하고 있다.⁴⁾ 첫째는 대상지시(reference)의 문제이다. 서사교육론의 이론적 근

3) 그 구체적인 성과물은 우한용 외(2001)이다.

4) 이는 정확히 이야기 하면 『서사교육론』에서 제시된 문제의식을 명확히 한다는 의미를 갖는다. 우한용은 서사 교육의 다양한 기능을 개진하고 있으며 특히 “구조주의적 서사론과 해석학적 서사론에 바탕을 둔 서사텍스트에 대한 교육에서 서사 활동에 대한 교육으로 방향을 전환할 필요성”(우한용, 2001: 35)을 지적하고 있는 바, 이는 서사활동이

거로 제시되는 기존의 서사학은 근본적으로 소쉬르의 언어학에 기초하고 있는 구조주의 문학이론이라고 할 수 있는데, 그 다양한 특징 가운데 가장 본질적인 것은 대상지시의 문제를 제거하는 데 있다고 볼 수 있다. 파롤을 이야기하건 랑그를 이야기하건 근본적으로 대상지시를 제거하면, 의미를 언어 체계 자체 속에서 산출되는 '무엇'으로 간주함으로써 인간 경험의 문제를 제거하게 된다. 반면 리콥르의 서사 이론은 대상 지시의 문제를 결코 포기하지 않음으로써 교육적 상황에서, 서사를 그들만의 놀이가 아닌 바로 나 자신의 경험의 문제로 전환하는 효과를 갖고 있다.(P. Ricoeur, 1999: 171-180) 요컨대, 리콥르는 현대 문학이론에서 보기 드물게 문학 이전의 경험 세계를 상징함으로써 서사 텍스트의 독해/생산에서 교육자-피교육자의 일상적/전통적 경험의 차원을 중시하게 만든다. 만약 서사가 장르, 혹은 그 장르 고유의 언어 규칙만의 작용에 의해서 규정되는 것이라면 서사적이지 않은 수많은 에피소드 지향의 유희적 대중매체에 노출되어 있는 피교육자들에게 어떤 이유로 서사교육을 설득할 수 있을지 의문이다. 대상지시의 차원에 놓여 있는 각자의 삶과 경험이 중요시 되지 않는다면, 서사활동이란 장르 규칙에 의해 지속될 뿐 삶과는 단절된, 문학 제도 속에만 존재하는 무의미한 활동에 지나지 않기 때문이다.

둘째는 리콥르가 경험과 서사의 핵심으로 시간 체험의 문제를 제기함으로써 인간 경험의 근원을 논하고 있다는 점이다. 교육이란 현재의 내가 무엇인가 지향해야할 상태에 있음을 가정하지 않는 한, 즉 이 혼란된 세계에서 가치의 유일한 담지체로서 자가 자신이 놓여져 있으나 그것은 무엇인가로 나아가야한다는 교육적 상황을 설정하지 않고는 가능하지 않다. 그러나 그 끝에 놓여 있는 본래적 자기란 무엇인가? 이에 대해 아무도 자신 있게 말할 수 없지만 남겨진 유일한 것은 느낌이다. 내가 살아 있다는 느낌, 그것은 곧 시간체험에 다름 아니고 그로 인해 시간체험의

란 곧 구조적, 정태적 서사 자체 보다는 서사 활동의 역동성을 강조하는 리콥르의 관점을 개진하고 있는 것으로 평가할 수 있다.

중요성이 제기된다. 리콤피르에 따를 때 이 시간체험은 분열의 체험일 수밖에 없고 그로 인해 이를 통일하는 작업이 중요시될 수밖에 없는데, 이야기의 플롯이야말로 부족하지만 유일한 해답이다. 체험은 시간체험이며 시간체험은 이야기를 통해서만 조화롭게 된다는 것이 리콤피르의 명제인 바, 이야기와 시간체험의 관계를 문제 삼는 것이 중요한 의미를 갖게 된다.

셋째는 서사적 정체성이라는 개념의 시사점이다. 서사적 정체성(narrative identity)이란 개념은 리콤피르가 『시간과 이야기』의 마지막에 가서야 제시하는 개념으로서 흔히 인정되는, 서사를 통한 자아 정체성 구성이라는 기획의 핵심을 이루고 있는 개념이다. 모든 경험은 이야기를 내재하고 있으며 이야기가 '나는 누구인가'라는 정체성의 추구, 구성을 의미한다고 할 때, 이야기를 통해 구성하는/구성되는 정체성을 리콤피르는 '서사적 정체성'이라고 칭하고 있다. 이를 통해 서사교육의 궁극적 의미를 논할 수 있는 바, 그 의의와 한계는 곧 서사교육의 의의와 한계에 직결된다는 점에서 중요한 의미를 갖는다.

본 연구는 리콤피르의 서사이론이 던져주는 이상의 시사점에 주목하여 그의 이론이 서사교육의 두 영역, 즉 서사의 이해와 표현 영역에서 갖는 생산적 의미를 규명하고자 한다. 『시간과 이야기』에서 제시된 미메시스 1, 2, 3은 서사교육을 위해 유용한 패러다임을 제시하고 있는 바, 그 특성을 규명함과 동시에 '서사적 정체성' 개념을 중심으로 리콤피르 이론의 서사 교육적 의미를 밝히고자 한다. 또한 필요할 경우 손창섭의 「사연기」, 「미해결의 장」을 중심으로 그 구체적인 모습을 고찰할 것이다.

2. 전형상화(prefiguration)과 형상화(configuration)

: 서사표현교육 모델

『시간과 이야기』를 관통하는 기본 주장은, 아우구스티누스의 『고백록』에서 단적으로 드러나는 시간의 아포리아, 즉 인간의 시간체험이 긴장과 이완의 이중적 모습을 보이며 불협화음에서 벗어날 수 없다는 아포리아에 대해, '서사'(이야기)⁵⁾야말로 불협화음 속에서 화음을 도출하는 유일한 해결책이라는 것이다. 이때의 서사란 아리스토텔레스가 『시학』에서 제시한 바 있는 행동을 모방하는 행위(Mimesis) 그리고 이와 짝을 이루는 뭉토스(Muthos), 즉 사건의 배열과 줄거리 구성을 의미한다. 서사란 '행동'의 모방이며, '모방' 행위란 곧 줄거리 구성에 핵심이 있는데, 줄거리 구성 이전의 '삶과 시간'은 뒤죽박죽으로 뒤섞여 있는 상태이고 줄거리 구성은 여기에 질서를 부여하는 행위라고 할 수 있기에, 줄거리 구성이 시간의 아포리아에 대한 하나의 해결책을 의미하게 된다.

서사교육과 관련하여 본고에서 주목하는 것은 리쾨르의 서사 개념, 즉 줄거리 구성을 의미하는 서사(활동)가 서사의 표현 교육과 이해 교육 모두에서 중요한 모델로 작용할 수 있다는 점이다. 리쾨르는 서사활동으로서의 미메시스/뭉토스를 미메시스1, 미메시스2, 미메시스3이라는 세 가지 계기, 즉 행동의 전형상화-형상화-재형상화라는 계기 속에서 고찰하고 있는데, 미메시스1에서 미메시스2로의 과정은 표현교육에, 미메시스2에서 미메시스3으로의 과정은 이해 교육에 유용한 틀을 제기한다고 볼 수 있다. 논의의 편리를 위해 우선 미메시스2부터 고찰한다.

(1) 행동의 형상화, 줄거리 구성

줄거리를 구성한다는 것은 구체적으로 무엇을 의미하는가? 서사란 줄거리 구성을 의미하고 줄거리 구성이란 사건의 배열을 의미한다. 아리스토텔레스의 고찰을 뒤쫓고 있는 리쾨르에 따르면 그것은 일차적으로

5) 리쾨르는 récit(narrative)라는 용어를 인간 행위로 간주하고 즉 그 역동성에 초점을 맞추어 서사 행위이라는 의미로 사용하고 있다. 이후의 '서사'라는 용어는 이와 같은 의미로 사용하고자 한다.

시간적인 배열이 아니라 논리적 배열이라는 데 특성이 있다. 아리스토텔레스는 사건들의 배열을 “완결된 일정한 크기를 가진 전체적인 행동의 모방”, 즉 완결성, 전체성, 적절한 범위라는 세 가지 특성으로 규정하고 “하나의 전체란 시작과 중간, 그리고 끝을 가지고 있는 것”(Aristotle, 1993: 54)으로 간주한다.

시작을 정의하는 것은 선행하는 것의 부재가 아니라 계기 속에서의 필연성의 부재이다. 끝이란 다른 것 다음에, 그러나 ‘필연성이나 개연성에 근거해서’ 오는 것이다. 오로지 중간만이 단순한 연속성에 의해 정의되는 것처럼 보인다. ‘그것은 다른 것 다음에 오며 그 다음에 다른 것이 온다.’(P. Ricoeur, 1999: 97)

줄거리 구성이란 시작-중간-끝을 만들어 내는 활동으로서, 인용문에서 제시되고 있듯이 그 각각의 계기는 시간적 특성이 아니라 필연성과 개연성이라는 논리적 특성에 따라 연결된다. 그 결과 줄거리 구성은 우연적인 것, 특이한 것, 삼화적인 것을 이해할 수 있는 것, 보편적인 것, 필연적이고 사실임직한 것으로 나타나게 만드는데, 이는 전체를 고려하는 판단행위, 즉 서사적 이해(narrative Verstehen)를 통해 가능해진다. 교육현장에서 이루어질 수 있는 서사 표현 교육이란 일차적으로 줄거리 구성, 행위의 논리적 배열을 통해서 이루어질 수 있을 것이다. 그리고 리콰르에 따를 때 그것은 전체를 고려하는 판단행위를 증진시키는 것을 의미한다는 점에서 중요한 교육적 의미를 갖게 된다.

둘째는 줄거리 구성이 일정한 질서를 창출한다고 하여서 화음의 모델일 수만은 없고 오히려 불협화음(dicordance)을 내포한 화음(concordance)이어야 한다는 점이다. 리콰르에 따르면 아리스토텔레스는 단순한 줄거리보다 복잡한 줄거리를 높이 평가하면서 그 구체적인 예를 사건의 급전, 인지, 강렬한 효과로 구성되는 비극의 반전에서 찾고 있다. 급전이란 사태가 반대 방향으로 변화하는 것을, 발견이란 무지의 상태에서 지의 상태로 이행하는 것을, 강렬한 효과란 죽음, 고통, 부상 등과 같이 파괴

또는 고통을 초래하는 행동을 의미한다.(Aristotle, 1993: 66-69) 소포클레스의 『오디프스왕』은 이를 단적으로 보여준다고 할 것이다⁶⁾, 이처럼 공포와 연민을 일으키는 우연한 사건들이 인과적 연쇄에 혼합됨으로써 주인공이 행복에서 불행으로의 떨어지는 줄거리 구성이야말로 높은 가치를 갖는 것으로 평가된다. 리콥르는 모든 서사 이론은 “비극 장르와는 다른 방식으로 결국은 이러한 비극의 반전 모델이 갖는 힘을 유지하려고 애쓰는 것”(P. Ricoeur, 1999: 107)이라고 주장하는 바, 줄거리 구성은 결과적으로 예기치 않은 우연적인 것, 비정상적인 것, 불협화음을 일으키는 사건들을 필연적이고 사실임직한 것으로 만드는 행위라고 할 수 있다.

손창섭의 「사연기」에서 제시되는 정숙의 죽음이라는 사건은 그 단적인 예가 될 수 있다.

(1) “엄마야, 엄마야!” 하고 부르다가 다급하게 “아저씨! 아저씨! 엄마가! 아저씨” 하고 울기 시작했고, 명옥이마저 따라 오는 바람에 동식은 가슴이 서 먹해서 벌떡 일어나 달려 내려가 보았다. 정숙의 몸은 이미 싸늘하게 식어 있었다. 머리맡에는 무슨 약 봉지가 있었고 물 사발이 옆질러져 정숙의 저고리와 방바닥을 적시고 있었다.

(2) 이 길은 필경 제가 가야 할 길인 줄 알고 가옵니다. 겹치는 죽음은, 물심양면으로 선생님께 부담이 될 줄 아오나, 제 시체가 선생님의 손으로 거두어져야 앞서 간 남편이나 제 한이 풀릴까 하와, 한번 더 괴롭을 끼치기로 하였습니다. 두고 가는 두 어린 것들이 가슴에 걸리오나, 역시 그것들에게도 약속된 운명이 있어, 결국은 저 갈 길들을 가게 될 줄 믿사옵니다. 짐스러우시거든 언제든지 서슴지 말고 고아원에 데려다 맡겨 주시기 바랍니다.

(손창섭, 1968a: 139)

6) 이를 소포클레스의 「오디프스왕」에 대입하면 다음과 같다. 코린토스에서 온 사자는 폴뤼보스 왕이 죽었다는 것, 즉 자신의 아버지를 죽이게 될 것이라는 예언에서 벗어났음을 알리려고 오디프스에게 오지만 이는 오히려 오디프스의 신분을 밝히는 계기가 된다. 이를 급전이라고 한다면, 오디프스가 자신의 아버지를 죽이고 어머니와 결혼했다는 것을 알게 되는 것을 발견으로 볼 수 있고, 그로 인해 오디프스가 고통스러워 하면 자신의 눈을 찌르고 방랑하게 되는 것을 강렬한 효과라고 볼 수 있다.

정숙은 한국전쟁을 전후한 역사적 격변 속에서 애인 동식을 구하기 위해 어쩔 수 없이 성규와 결혼했고, 현재는 피난지 부산에서 옛 애인 동식, 폐병에 걸린 성규와 함께 살아가고 있다. 인용문 (1)에서 제시되듯 폐병을 앓던 성규가 죽자 며칠 안돼 정숙 역시 자살하고 만다. 정숙이 여전히 동식을 사랑하고 있으며 그녀의 자식 명호가 동식의 자식이라는 점을 고려하면 매우 비논리적인 사건의 발생이라고 할 수 있다. 그것은 비극의 반전과 유사한 이질적인 사건의 행동이라고 할 수 있는데, 작가는 바로 다음에 (2)라는 또 다른 행위를 제시함으로써 그 이질적 사건을 필연적인 행위로 구성한다. 인용문 (2)를 통해 정숙의 자살이라는 행위는 이 죽어간 자(성규)에 대한 예의이면서 자신의 한을 풀어내는, 필연적이고 개연성 있는 행위가 된다.

줄거리 구성의 세 번째 특성으로는 그것이 시간적 성격을 갖는다는 점을 들 수 있다. 아리스토텔레스는 줄거리 구성에서 시간적 차원을 철저하게 배제했지만 리코르는 줄거리 구성이 그 자체로 시간적 성격을 가진다고 주장한다.

줄거리 구성행위는 두 개의 시간적 차원, 즉 하나는 연대기적이고 다른 하나는 비연대기적 차원을 가변적 비율로 반영한다는 점에서 그 역설(인용자 : 아우구스티누스의 역설)을 반영한다. 첫 번째 차원은 이야기의 삽화적 차원을 구성한다. 다시 말해서 그것은 스토리의 특징을 사건들로 이루어진 것으로 규정한다. 두 번째 차원은 말 그대로 형상화하는 차원인데, 그 덕분에 줄거리는 사건들을 스토리로 변형시킨다. 이러한 형상화 행위는 세부적 행동이나 우리가 스토리의 부수적 사건이라 부르는 것을 전체로 고려하기(*prendre-ensemble*)이다. 이 다양한 사건들에서 그것은 어떤 시간적 총체성의 단일성을 이끌어낸다.(P. Ricoeur, 1999: 151)

아우구스티누스의 역설이란 궁극적으로 객관적인 우주의 시간과 주관적인 체험된 시간의 해결불가능한 역설을 가리킨다. 연대기적 시간은 객관적인 우주의 시간을, 비연대기적 시간은 주관적인 체험된 시간을 의미한다.⁷⁾ 그리고 줄거리 구성 행위란 그 두 가지 시간적 차원을 그때마

다 일정한 비율로 융합하면서 매 작품마다 고유한 시간적 총체성을 구성해 내는 행위를 의미하게 된다. 예를 들어 연대기적 시간 차원이 우세할 때, 그 줄거리 구성은 삽화적 사건의 선조적 구성, 예를 들어 ‘그리고 그 다음에, 그리고 그 다음에’라는 식의 구성을 의미하게 되며, 비연대기적 시간 차원이 우세할 때, 줄거리 구성은 아우구스티누스나 하이데거의 현상학적 시간⁸⁾ 속에서 이루어지게 된다.

줄거리 구성의 두 번째 특성은 서사표현교육을 행할 때, 필연성과 개연성에 입각한 줄거리 구성에서 한결음 나아가 예기치 않은 사건을 상징, 전체적인 것에 대한 고려 속에서 재차 필연성과 개연성의 논리에 입각해 그것을 연결시키는 학습활동으로 이어질 수 있을 것이다. 또한 세 번째 특성 역시 서사표현교육의 단계설정에 주요한 기준을 제공한다고 볼 수 있다. 세 번째 특성을 고려할 때, 서사표현교육은 최초의 단계에서 주로 연대기적 시간 속에서 줄거리를 구성하는 것으로 시작해야 한다. 점차 줄거리 구성에 익숙해질 때, 중요한 의미를 갖는 행동에 대해서 비연대기적 시간 속에서 줄거리를 구성하는 활동으로 나아가야 할 것이다.

(2) 행동에 대한 전이해

줄거리 구성이 행동의 모방이라고 할 때, 이를 위해서는 경험의 세계에 놓여져 있는 모방의 대상, 즉 행동에 대한 전이해(preunderstanding)가 필수적이다. 리코르는 이 문제를 미메시스¹에서 구체적으로 서술하고

7) 시간성의 아포리아에 대해서는 김한식(2004: 44-49) 참조.

8) 리코르에 따를 때, 우주의 물리적 시간과 대비되는 현상학적 시간 개념은 아우구스티누스의 세 가지 현재 개념에서 연원한다. 그는 “과거의 현재는 기억이며, 현재의 현재는 직관이며, 미래의 현재는 기다림”이라고 규정하면서 이 세 방향으로의 정신의 이완이 곧 시간을 의미한다고 본다. 하이데거는 존재가능성의 양 끝에 죽음과 탄생을 놓고, 양 끝으로 펼쳐지는 시간성, 즉 미래, 과거, 현재라는 세 가지 시간적 탈자태의 통일성을 현존재의 근본적 시간성이라고 규정한다. 아우구스티누스와 비교할 때, 하이데거의 시간 개념은 현재에 대해 미래의 우위를 주장한 것이라고 볼 수 있다. (P. Ricoeur, 1999: 140-147; M. Heidegger, 1995, : 462-472 참조)

있다. 그는 줄거리 구성에 앞서 이해하고 있어야 할 것으로 행동의 여러 특성을 들고 있는 바, 이것들은 줄거리 구성은 물론 구성된 줄거리를 독자가 재형상화할 때도 반드시 앞서 이해되어야 할 사항들이라고 할 수 있다.

첫째는 행동 일반의 구조적 특성에 대한 이해이다. 행동의 구조적 특성이란 행동의 목적, 동기, 행동주체, 상황, 누구와 함께/누구에 맞서, 행동의 산물 등을 가리킨다. 줄거리를 구성한다는 것은 행동이 내포하고 있는 이러한 각각의 요소들을 전체적 차원에서 통제하는 것을 의미한다. 예를 들어 자식과 옛 애인을 남겨둔 채 정숙이 자살하는 행위(「사연기」)는 작가가, 정숙(행위주체)이 그대로 살아갈 경우 동식과 부부의 관계를 맺게 될 것이라는 점(상황), 죽은 자에 대해 인간으로서 예의를 지키려 했다는 점(동기) 등을 전체적인 차원에서 앞서 이해하고 있지 못했다면 소설 속에 제시될 수도 없었을 것이며 만약 제시되었다 할지라도 그것을 읽는 독자는 그 행위의 의미를 이해할 수 없었을 것이다.

둘째는 행동의 상징적 특성이다. 행동은 항상 상징적 체계에 의해 매개되는 바, 상징체계를 이해할 때, 각 행동을 해석하고 행동 속에서 구현되어 있는 규범, 가치를 파악할 수 있게 된다. 예를 들어 「사연기」의 정숙의 자살은 두 남편을 섬기지 않는다는 규범과 여인의 자살이라는 행위 속에 담지되어 있는 유교적 상징체계를 이해할 때 비로소 그 의미가 해석되는 것이다.

셋째는 행동의 시간적 특성이다.

세 겹의 현재, 즉 미래의 일들의 현재, 과거의 일들의 현재, 그리고 현전하는 일들의 현재가 있다고 말함으로써, 아우구스티누스는 우리에게 행동의 가장 원초적인 시간 구조를 연구하는 길을 가르쳐주었다. (중략) 미래의 현재? 이제부터, 다시 말해서 지금부터 나는 내일, 이 일을 할 것을 약속한다. 과거의 현재? 나는 이제 막 [...]라고 생각했기 때문에 지금 이 일을 하려 한다. 현재의 현재? 지금 나는 이 일을 한다. 왜냐하면 나는 지금 그것을 할 수 있기 때문에 (P. Ricoeur, 1999: 140)

리콤피르에 따르면 일상적 차원에서 행동은 시간적 특성을 띠는 바, 행동은 항상 미래의 현재, 과거의 현재, 현재의 현재라는 세 겹의 현재 속에서 헤아릴 때(시점기록될 때) 이해 가능하고 실천적으로 연결될 수 있다. 요컨대, 어떤 행위를 한다고 할 때, 그것은 항상 지금, 그때, 저때라는 시간 측정과 함께 이루어지며 “그때”는 모두 그 자체로는 ‘-할 그때’이고 ‘저때’는 모두 ‘-한 저때’이며 모든 ‘지금’은 ‘-하는 지금’”(M. Heidegger, 1995: 577) 인 것이다.⁹⁾ 그 결과 행동의 이해를 위해서는 이러한 시간적 특성을 이해하는 것이 필수적이게 된다.

3. 재형상화(refiguration)와 서사적 정체성(narrative identity): 서사이해교육 모델

(1) 재형상화와 서사적 지성(narrative intelligence)

미메시스 3이란 미메시스2의 차원 속에서 이루어진 줄거리 구성을 독자가 독서행위를 통해 재형상화하는 활동을 의미하는 바, 서사이해교육에 유용한 모델을 제공한다고 볼 수 있다. 리콤피르에 따르면 줄거리 구성이란 작품 속에 이루어진 줄거리 구성을 독자가 독서행위를 통해 재형상화할 때, 비로소 완성된다. 이는 단순한 반복 활동이 아니다. 그것은 작품이 지시하고 있는 경험의 세계와 독자들이 갖고 있는 경험의 세계가

9) 하이데거는 일상적 실천에서의 이와 같은 시간성을 제6장 ‘시간성과 통속적 시간 개념의 근원으로서의 시간 내부성’에서 분석하고 있다. 일상적 실천의 시간 내부성을 중시하는 리콤피르와 달리, 하이데거는 궁극적으로 일상적 실천, 하이데거 식으로 표현하면 용재자(손 안에 있는 존재)에 대한 배려 속에서 이루어지는 실천의 시간성은 시간성의 탈자적-지평적 틀을 은폐, 수평화(현존재의 존재와는 무관한 양적인 시간)로 전략, 통속적 시간 개념을 낳게 된다고 본다.(M. Heidegger, 1995: 572-616 ; P. Ricoeur, 1999: 138-147 참조)

중첩됨을 통해 새로운 줄거리를 구성하는 활동이다. 현대 소설의 경우 미메시스 1의 차원에서 줄거리 구성의 의미가 점점 약화되고 있다는 점을 고려하면 줄거리 구성 행위를 수행하는 독자의 의미는 더욱 강조된다고 볼 수 있다.

일차적으로 주목해야 할 것은 독자의 줄거리 구성이 독특한 시간 차원에서 진행된다는 점이다.

내가 아는 시 한편을 읊으려 한다고 생각해 보자. 내가 그 시를 읊기 전에는 나의 기다림이 그 전체에 펼쳐져 있다. 그러나 내가 그 시를 읊기 시작하자마자 읊은 그 부분은 기다림의 영역에서 떨어져 나와 과거로 옮겨가며, 이번에는 나의 기억이 그들을 향해 펼쳐진다. 그리고 나의 활동이 갖는 살아 있는 힘들은 내가 이미 읊은 부분으로 인해 기억을 향해, 그리고 내가 읊으려고 하는 부분으로 인해 기다림으로 향해 늘어난다. 그럼에도 불구하고 주의력은 거기, 현재에 있다. 그리고 바로 그것을 통해 미래였던 것은 이행하여 과거가 된다. 이 행동이 나아가면 나아갈수록 기다림이 완전히 다 없어질 때까지 기다림은 줄어들고 기억은 늘어난다. 그때 모든 행동은 끝을 맺고 기억 속으로 흘러간다.(P. Ricoeur, 1999: 58-59)

아우구스티누스의 지적은 독서의 시간성을 단적으로 드러낸다. 독자는 독서를 할 때, 현재의 문장에 집중하면서 다른 한편으로 이미 읽은 부분에 대한 기억과 앞으로 읽을 부분에 대한 기다림으로 정신이 팽창하게 되고 이 팽창 속에서 형성된 시간성 속에서 끊임없이 과거, 현재, 미래로 왕복하면서 줄거리를 구성해 나간다.

이와 같은 독서의 시간 속에서 독자의 재형상화, 즉 또 한번의 줄거리 구성이 가능한 것은 전통, 특히 스케마티즘 때문이다. 앞서 (1) '행동의 형상화, 줄거리 구성'에서 줄거리 구성은 '전체를 고려하는 판단 행위', 즉 서사적 지성의 활동에 의해 가능해진다고 서술한 바 있는데, 이를 리쾨르는 칸트의 스케마티즘(schematism)으로 규정한다. '종합적인 지적 능력(le schématisation)'은 창조적 상상력과 직관적 인지 능력을 포함하는 포괄적 개념으로서 이러한 종합적이고 창조적인 정신활동을 통해서

인간은 행위를 형상화시킬 수 있고 삶의 이질적 요소들을 조화롭게 만들 수 있다.’(김동윤, 1995: 376) 행동의 형상화 차원에서 중요한 역할을 하였던 스케마티즘은 행동의 재형상화의 차원에서도 역시 줄거리 구성을 가능케 하는, 작품에 대한 이해가능성을 산출한다.

생산적 상상력은 근본적으로 어떤 종합의 기능을 갖고 있기 때문에 도식성은 이러한 힘을 갖는다. 그것은 지적인 동시에 직관적인 종합들을 만들어냄으로써 오성과 직관을 연결한다. 줄거리 구성은 또한 마찬가지로 우리가 이미 스토리의 핵심, 주제, 사상이라고 불렀던 것과 상황, 성격, 삽화, 결말을 이루는 운명의 변화들에 대한 부단한 직관적인 제시 사이에 호합된 이해 가능성을 낳는다.(P. Ricoeur, 1999: 155)

종합적 지적 능력을 통해 구성된 줄거리 구성은 그 자체 이미 이해가능성을 담지하고 있고 독자는 그 가능성을 추적해 들어가면서 다시 한번 종합적이고 지적인 능력을 발휘함으로써 줄거리를 재구성하게 되는 것이다. 요컨대 행동의 형상화와 재형상화 모두 ‘서사적 지성(narrative intelligence)’을 통해 이루어지는 바, 교육현장에서 이루어질 수 있는 서사 표현 교육과 서사 이해 교육은 모두 이 서사적 지성을 숙련, 증진시키는 것을 목표로 한다고 볼 수 있다.

다음으로 지적할 것은 행동의 형상화에서 행동의 전이해가 중요한 의미를 갖듯이, 행동의 재형상화에서도 필수적이라는 점이다.

반 시간 쯤 뒤에 나는 선옥을 데리고 광순의 오피스가 있는 골목에 이르렀다. 이미 어두워 있었다. 광순은 방금 세수를 하고 돌아와서 경대 앞에 앉은 참이었다. 선옥은 멍쩍게 히죽 웃더니 주저하지 않고 따라 들어왔다. 나는 광순에게 선옥을 소개했다. “선옥에겐 무엇보다도 직업이 필요합니다. 그 동안 직업을 구하지 못해 날마다 울며 지냈습니다. 직업이란 청운의 뜻보다 소중한 모양입니다.”(손창섭, 1968b: 214)

「미해결의 장」에서 주인공 ‘지상’은 대학을 가겠다고 무단 상경한 사

촌 여동생 선옥을 창녀 광순에게 소개한다. 주인공의 이러한 행위 역시 만약 행동의 구조적 특성들과 상징적 특성, 그리고 시간적 특성을 앞서 이해하고 있지 않다면 해괴망측한 행동으로만 해석될 것이다. 그 결과 독자에 의한 줄거리 재구성에서 필연성과 개연성이 부재한 행동으로 간주되어 중심 줄거리 구성 작업에서 배제될 것이다. 독자가 풍부한 줄거리 구성으로 나아가기 위해서는 우선 주인공의 이 행동이 가족의 생존을 유지하는 데 결정적 역할을 했던 재봉틀을 빼앗긴 직후, “나는 아무래도 무슨 행동을 가져야 할 것이다”라는 독백과 함께 제시된다는 점에 주목해야 할 것이다. 어떤 결정적인 사태가 벌어짐으로써 갑작스럽게 이해하기 힘든 행동을 해야 할 시간이 다가왔던 것이고 이러한 시간의식을 고려할 때 주인공의 갑작스런 행위가 일정 정도 이해가능하게 된다. 행동의 상징성에 대한 전이해(preunderstanding) 또한 필수적이다. 이때의 상징성이란 리쾨르가 지적한 바 있는, 행동이 구현하고 가치관을 의미한다. 지상의 행위는, 노동을 자아실현과 같은 가치 있는 행위이기능커녕 단지 생존을 위해 물질적 재화를 생산하는 고통스러운 행위로 간주하는 허무주의적 가치관 속에서 파악할 때 이해 가능하게 된다.¹⁰⁾ “직업이란 청운의 뜻보다 소중한 모양입니다”라는 지적에서 직업이란 구체적으로 매춘을 의미하는 바, 지상은 몸을 팔아서라도 목숨을 유지하는 것이 청운의 뜻을 품는 것보다 중요하다고 주장하고 있는 셈이다. 전후라는 시대적 상황은 모든 도덕적 가치관에 대한 부정을 낳았는데, 지상의 경우 시민사회를 지탱시켜 주는 노동관 자체를 부정하는 상징적 행동을 실행하고 있는 것이다.

10) 키에르케고르(1981: 198-233)는 윤리가를 통해 심미가를 비판하면서 노동을 철저하게 교란으로 간주하는 노동관을 제시한 바 있다. 심미가는 모든 가치의 무의미성을 주장하는 니힐리스트인 바, 이는 곧 니힐리즘의 노동관이라 할 수 있을 것이다.

(2) 서사적 정체성과 윤리

한나 아렌트에 따르면 어떤 사람이 '무엇'인지 혹은 무엇이었는지가 아니라 '누구'인지 혹은 누구이었는지를 알려주는 유일한 매체는 이야기다.

이야기가 드러내는 유일한 '어떤' 사람은 주인공이다. 유일하게 차별적인 '누구'란 기원적으로 무형적(intangible)으로 나타나는데, 이야기는 행위와 말을 통해서 사후적으로 누구를 유형적(tangible)하게 만드는 유일한 매체이다. 우리는 어떤 사람이 누구였고, 누구인지에 대해, 그 어떤 사람 자신이 주인공인 이야기, 즉 그의 전기를 통해서만 알 수 있다. 그밖에 우리가 그에 대해 알 수 있는 모든 것은 그가 무엇이고 무엇이었는지뿐이다. (H. Arendt, 1959: 186)

'무엇'이 그 사람이 갖고 있는 불변의 자기 동일성을 의미한다면 '누구'란 시간 속에서 변화하는 자기 동일성을 의미한다. 따라서 '나는 누구인가'라는 정체성'에 대한 물음이 시간 속에서 변화하는 자기 동일성에 대한 물음이라고 할 때, 그 대답은 이야기를 통해서만 주어질 수 있다는 것이 한나 아렌트의 논리이다. 한나 아렌트가 제시하는 이야기란 궁극적으로 행동의 모방, 즉 줄거리 구성을 의미하는 바, 리콥르 역시 아렌트의 주장을 쫓아 줄거리 구성을 통해 고유의 정체성이 확립된다고 본다. 줄거리 구성이 행동의 전형상화(prefiguration), 행동의 형상화(configuration)를 거쳐 독자의 재형상(refiguration)화에서 완결된다고 할 때, 이를 통해 구성되는 고유의 정체성을 서사적 정체성이라고 규정한다. (P. Ricoeur, 2004: 475)

행동의 전형상화, 형상화, 재형상화 과정에서 구성되는 서사적 정체성은 다음 두 가지 차원에 중요한 의미를 갖는다. 첫째는 줄거리 구성을 통해 형성되는 서사적 정체성이 정체성의 두 가지 형태를 매개시키는 기능을 수행한다는 점이다. 리콥르는 서사적 정체성의 특성을 규명하기 위

해 자기 동일적 정체성(identité comme même)과 공유적 자아로서의 정체성(identité comme soi)을 구별한다. 전자가 시간을 상정하지 않은 불변으로서의 동일성이라면, 후자는 시간의 변화 속에서도 확인될 수 있는 연속성으로서의 동일성을 의미한다.¹¹⁾ 전자의 구체적인 모습이 한 인간 개체를 동일한 그 자체로 재확인시킬 수 변별적 표지의 총체로서의 ‘성격’이라면, 후자의 구체적인 모습은 자신에 대한 충실성, 즉 ‘약속의 준수’이다.(P. Ricoeur, 1997: 191-225; 윤성우, 2004: 191-225 참조) 아렌트가 지적인 바 있는 어떤 사람이 무엇인지를 안다는 것은 곧 시간적으로 불변하는 동일성으로서의 성격을 아는 것이고, 어떤 사람이 누구인지를 안다는 것은 시간의 변화 속에서도 자신에 대한 충실성을 통해 확인되는 그의 정체성을 아는 것이다. 서사적 정체성은 이 양자의 매개적 기능을 수행하여 완전히 겹치는 것(민담, 전설)에서부터 완전히 분리되는 것(무절의 『특성없는 인간』과 같은 현대 소설) 사이에서 다양한 가능성을 실험할 수 있게 해주되, 특히 공유적 자아로서의 정체성을 가능케 한다는 점에서 중요한 의미를 갖는다. 공유적 자아로서의 정체성은 삶의 일관성에 변동을 포함하는 것을 가능하게 하며, 근대주체의 자아 중심주의, 신체를 갖지 않는 데카르트적 고기토에 대한 대안으로서의 의미를 갖기 때문이다.

둘째는 줄거리 구성에 의해 탐색되는 공유적 자아로서의 정체성이 끊임없이 윤리적 성찰을 요구하게 만든다는 점이다. 줄거리 구성 과정에서 우리는 끊임없이 행위의 주체가 누구인지를 묻고 그의 행위의 책임 소재를 묻는데, 이는 곧 “고발, 사과, 또는 빚갚음, 비난 또는 찬사, 간단히 말해서 ‘ 좋음’ 또는 ‘정당함, 옳음’에 따라 판단함”(P. Ricoeur, 1997: 55) 즉 어떤 사람의 정체성을 탐구해 나가는데서 끊임없이 윤리적 질문을 던짐을 의미한다.(정기철, 1999: 77-81) 모든 이야기는 결국 자기의 이야기

11) 그는 동일성으로서의 정체성을 네 가지 경우, 즉 수적 정체성, 극단적인 유사성으로서의 정체성, 존재 발전의 중단 없는 연속성으로서의 정체성, 시간 속의 연속성 등으로 구별한다. 이 중에서 시간의 연속성으로서의 동일성 차원에서 자기 동일적 정체성과 공유적 자아로서의 정체성이 겹쳐진다. 그러나 시간의 연속성으로서의 동일성은 공유적 자아로서의 정체성 속에서만 온전한 모습을 보인다고 할 것이다.(이규현, 1999: 265 참조)

라는 점을 고려하면 줄거리 구성에서 이루어지는 서사적 정체성, 특히 공유적 자아로서의 정체성은 곧 독자 자신의 정체성 탐색을 의미한다고 볼 수 있다. 공유적 자아로서의 정체성은 서사표현교육 및 이해교육에서 매우 중요한 의의를 갖는다. 줄거리 구성을 통해 탐색되는 서사적 정체성, 공유적 자아로서의 정체성은 탈신체적인 근대적 자아 중심주의나, 정체성을 부정하는 해체주의의 미망에서 벗어나 표현하고 이해하는 인간(학습자)의 자아 정체성을 형성하는 데 큰 도움을 줄 수 있기 때문이다. 더욱이 그것은 끊임없는 윤리적 판단을 요구하는 바, 줄거리 구성을 중심으로 한 서사표현교육, 이해교육은 실천지를 훈련하는 데서도 중요한 의미를 갖는다고 말할 수 있을 것이다.

4. 결론

이제까지 리콤프의 서사이론 중 줄거리 구성의 전형상화, 형상화, 재형상화라는 차원을 중심으로 이론적 개념 틀과 그것의 서사 교육적 의미에 대해 고찰하였다.

리콤프에 따를 때 서사란 곧 행동의 모방, 줄거리 구성을 의미하고, 줄거리 구성은 크게 세 가지 특성을 갖는다. 첫째는 줄거리 구성이 행동의 시간적 배열이 아니라 필연성/개연성에 따른 논리적 배열이라는 점이며, 둘째는 줄거리 구성이 불협화음을 내포한 화음을 지향해야 한다는 점이다. 행동의 논리적 배열은 전체를 고려하는 서사적 지성으로 인해 가능하며 비극 장르의 반전 개념은 모든 줄거리 구성의 원형을 이룬다고 할 수 있다. 셋째는 줄거리 구성이 시간적 특성을 갖는다는 점이다. 미메시스2의 차원에서 이루어지는 이와 같은 행동의 형상화, 줄거리 구성은 미메시스1의 차원에서 행동에 대한 전이해를 요구한다. 그것은 크게 행위주체, 동기, 목적, 상황, 누구와 함께/누구에 맞서, 행위 결과 등의 행동의 구조적 특성과, 행동의 의미를 해석하게 해주는 행동의 상징적 특

성, 그리고 행동의 시간적 특성으로 구성된다. 행동과 관련된 이와 같은 특성을 들을 앞서 이해하고 있을 때, 줄거리 구성이 풍요롭게 이루어질 수 있다. 리콰르가 지적하고 있는 줄거리 구성의 특성들과 행동의 전이해 개념은 서사 표현 교육을 수행하는 데서 유의미한 모델로 작용할 수 있다. 특히 줄거리 구성의 각 특성들은 서사표현교육의 내용을 구성하는데 큰 도움을 줄 수 있을 것이다.

리콰르가 재형상화라고 칭한, 독서를 통한 독자들의 줄거리 재구성은 서사이해교육에 많은 시사점을 준다. 독자에 의한 줄거리 재구성은 앞서 지적한 서사적 지성에 의해 가능하다. 서사적 지성은 줄거리 구성을 가능케 할 뿐만 아니라, 작품의 줄거리 구성에 대한 이해가능성을 산출하기 때문이다. 재형상화는 형상화를 보다 풍부하게 완성하는 과정으로서 행동에 대한 전이해 역시 중요한 의미를 갖는다. 독자에 의한 재형상화는 궁극적으로 서사적 정체성이라는 고유의 정체성을 산출한다. 서사적 정체성은 자기 동일적 정체성과 공유적 자아로서의 정체성 양자를 매개하되 특히 후자를 가능케 한다는 점과, 독자로 하여금 끊임없이 윤리적 성찰을 하게 만든다는 점에서 중요한 교육적 의의를 갖는다고 할 수 있다.*

* 본 논문은 2005. 2. 12. 투고되었으며, 2005. 3. 17. 심사가 시작되어 2005. 3. 19. 심사가 종료되었음.

□ 참고문헌

- 김동윤(1995), “아리스토텔레스의 미메시스 개념과 허구적 이야기의 역동적 해석학”, 『작가세계』, 1995 여름.
- 김한식(2004), “시간성의 아포리아와 이야기의 시학”, 『외국학 연구』.
- 문영진(2001), “서사교육의 방향 설정에 관한 일 연구”, 『국어교육학연구』.
- 손창섭(1968a), “사연기”, 『현대한국문학전집3』, 신구문화사.
- 손창섭(1968b), “미해결의 장”, 『현대한국문학전집3』, 신구문화사.
- 우한용 외(2001), 『서사교육론』, 동아시아.
- 윤성우(2004), 『폴 리코르의 철학』, 철학과현실사.
- 이규현(1996), “폴 리코르의 이야기 정체성”, 『불어불문학연구』.
- 임경순(2003a), 『서사표현교육론 연구』, 역락.
- _____(2003b), 『국어교육학과 서사교육론』, 한국문화사.
- 정기철(1992), “리코르의 시간과 이야기 그리고 윤리”, 『해석학 연구』.
- 최인자(2001), 『서사문화와 문학교육론』, 한국문화사.
- Arendt, H. The Human Condition, University of Chicago Press, 1959.
- Aristotle(1993), 『시학』, 천병희 역, 문예출판사.
- Culler, J.(1999), 『문학이론』, 이은경, 이옥희 역, 동문선.
- Heidegger, M.(1995), 『존재와 시간』, 소광희 역, 경문사. Kellner, D.(2003), 『미디어 문화』, 김수정, 정종희 역, 새물결.
- Kierkegaard, S.A(1981), 『이것이냐 저것이냐』4, 임춘각, 종로서적.
- Ricoeur, P.(1999), 『시간과 이야기』1, 김한식, 이경래 역, 문학과지성사.
- _____(2000), 『시간과 이야기』2, 김한식, 이경래 역, 문학과지성사.
- _____(2004), 『시간과 이야기』3, 김한식 역, 문학과지성사.
- _____(1999), 『악의 상징』, 양명수 역, 문학과지성사.
- _____(1997), 「서술적 정체성」, 『현대소설이론의 흐름』, G.Genette 외 12명, 숲.

〈초록〉

리콤피르의 서사이론과 서사 교육

조현일

본 연구는 리콤피르의 서사이론이 갖는 서사교육적 의미를 밝히는 데 목적이 있다. 리콤피르의 미메시스1, 2, 3, 즉 행동의 전형상화, 형상화, 재형상화 개념에 초점을 맞추어 그 이론적 의미와 서사 교육적 의미를 규명하였다.

리콤피르에 따라 때, 서사란 곧 행동의 모방, 줄거리 구성을 의미한다. 줄거리 구성은 줄거리 구성이 행동의 시간적 배열이 아니라 필연성/개연성에 따른 논리적 배열이라는 점, 불협화음을 내포한 화음을 지향해야 한다는 점, 시간적 특성을 갖는다는 점 등 크게 세 가지 특성을 갖는다. 미메시스2의 차원에서 이루어지는 이와 같은 행동의 형상화, 줄거리 구성은 미메시스1의 차원에서 행동에 대한 전이해를 요구한다. 그것은 크게 행위주체, 동기, 목적, 상황, 누구와 함께/누구에 맞서, 행위 결과 등의 행동의 구조적 특성과, 행동의 의미를 해석하게 해주는 행동의 상징적 특성, 그리고 행동의 시간적 특성으로 구성된다. 리콤피르가 지적하고 있는 줄거리 구성의 특성들과 행동의 전이해 개념은 서사 표현 교육을 수행하는 데서 유의미한 모델로 작용하는 것으로 평가될 수 있다.

리콤피르가 재형상화라고 칭한, 독서를 통한 독자들의 줄거리 재구성은 서사이해교육에 많은 시사점을 준다. 독자에 의한 줄거리 재구성은 서사적 지성을 통해 가능하다. 서사적 지성은 줄거리 구성을 가능케 할 뿐만 아니라 작품의 줄거리 구성에 대한 이해가능성을 산출하기 때문이다. 재형상화에서는 미메시스2의 서사적 지성뿐만 아니라 미메시스1의 행동에 대한 전이해 역시 중요한 의미를 갖는다. 독자에 의한 재형상화는 궁극적으로 서사적 정체성이라는 고유의 정체성을 산출한다. 서사적 정체성은 자기 동일적 정체성과 공유적 자아로서의 정체성 양자를 매개하되 특히 후자를 가능케 한다는 점과, 독자로 하여금 끊임없이 윤리적 성찰을 하게 만든다는 점에서 중요한 교육적 의의를 갖는다고 할 수 있다.

【핵심어】 전형상화, 형상화, 재형상화, 줄거리 구성, 서사적 정체성, 자기 동일적 정체성, 공유적 자아로서의 정체성, 서사적 지성, 전이해, 서사표현교육, 서사이해교육

〈Abstract〉

P. Ricoeur's Narrative Theory and the Narrative Education

Jo, Hyeon-il

This study examines the elements of the narrative education which are discovered in P. Ricoeur's narrative theory(Time and Narrative). P. Ricoeur defines the narrative as Muthos(emplotment) and inquires into the threefold Mimesis which is Mimesis1(prefiguration) Mimemis2(configuration), and Mimemis3(refiguration)

Firstly, the emplotment is performed by the logical criteria of the necessity and probability. Secondly the emplotment must have the included discordance. Finally the emplotment is characteristic of time. The emplotment is grounded in the preunderstanding of the world the action, its meaningful structures, its symbolic resources, and its temporal character. These elements serve as the model of the narrative expression education.

The refiguration of the action by the reader is based on the intelligibility which the narrative intelligence in the configuration created. The narrative identity which is established in the process of the refiguration creates identité comme soi. These elements serve as the model of the narrative understanding education.

【Key word】 prefiguration, configuration, refiguration, emplotment, narrative identity, identité comme mêmété, identité comme soi, narrative intelligence, preunderstqnding, narrative understanding education, narrative expression education