

# 教育學 研究에의 現象學的 接近

金 民 浩

< 目 次 >

- I. 序 論
- II. 哲學的 現象學
  - 1. 훗설 前期의 先驗的 現象學
  - 2. 훗설 後期의 生活世界的 現象學
  - 3. 훗설 以後의 實存的 現象學
- III. 社會科學 方法論으로서의 現象學的 社會學
  - 1. 現象學的 社會學的 擡頭
  - 2. 社會科學 方法論으로서의 現象學的 社會學的 特徵
  - 3. 現象學的 社會學的 問題點 및 展望
- IV. 現象學的 教育學 研究에의 適用
  - 1. 教育哲學으로서의 現象學
  - 2. 教育學 研究方法論으로서의 現象學
- V. 結 論

## I. 序 論

“교육이란 무엇일까” 이 하나의 질문을 두고 많은 사람들은 여러가지 관점에서 나름대로 정의·기술하여 왔고, 지금 이 순간에도 필자 자신을 포함하여 교육과 직접 또는 간접으로 관련된 많은 사람들이 그 해답을 얻기 위해 고심하고 있다. 물론 이같은 질문을 던지게 되는 배경에는 질문자들의 다양한 동기들이 분명히 제시될 수 있겠으나, 어느 하나의 해답도 교육의 본질(essence)을 교육현상 그 자체안에서 분명히, 그리고 충분하게 밝히고 있지 못하다. 예컨대, 심리학이나 사회학 등의 실증주의적 경험과학을 빌어서 위의 질문에 답하는 경우는 어떠한가. 교육을 단지 관찰할 수 있는 외현적 행위에 국한시킴으로써, 교육을 규

명하기 위해 밝힐 필요가 있는 인간의 의식을 교육과는 무관한 것으로, 또는 교육과 관련된다 하더라도 연구할 만한 가치가 하등 없는 것으로 간주한다. 또한 인간의식의 교육적 중요성을 인정한다 하더라도, 그것을 의식밖에 존재하는 것에 의해 야기된 것으로 설명하면서 인간의식이 행동과 불일치할 수도 있음을 상정하지 않고 있다.<sup>1)</sup> 이렇게 교육을 관찰 가능한 현상으로서만 규정함은 실증주의 과학철학에 기인한 까닭이다. 즉, 세계는 객관적으로 존재하며, 따라서 과학은 객관적 대상 및 그들간의 관계를 정확히 기술, 설명하려는 일에 관심을 갖고, 이를 위해 선입관이나 편견이 없는 관찰 안에서 감각으로 인지된 순수 증거를 통해 일반화를 시도한다는 것이다. 다시 말하면, 사회현상도 자연현상과 다름없이 연구될 수 있다는 ‘표준과학관’에 토대를 둔 것이다.<sup>2)</sup> 그러나, 교육을 관찰 가능한 외현적 행위 또는 인간 외부에 존재하는 여타 요인에 의한 내면적 행위로 규정하는 것은 과학적인 엄밀성을 확보할 수 있을지는 모르나, 인간의 삶에 있어서 본질적인 현상을 교육학의 영역에서 배제해 버리게 된다. 예컨대 인간의 의식이나 신념 등에 관한 질문들 — “인간의식이 의식밖에 존재하는 것에 의해 효과적으로 밝혀질 수 있는가, 있다면 어떻게 가능한가”, “신념은 사회에 의해 결정된다고 볼 수 있는가, 볼 수 있다면 어떻게 그러한가”, “의식은 어떻게 통합되고 구조화 되는가” — 에 대답하지 않는다. 이러한 질문의 대답은 현상학의 접근을 요구한다.<sup>3)</sup>

한편, “교육이란 무엇인가”를 밝히려는 시도는, 심리학이나 사회학 이외에 철학이나 윤리학 등에서도 이루어져 왔다. 특정한 규범 및 종파의 교리에 따라 세계가 어떤 선형적 교조로 이미 확정되어 있다고 보고, 교육을 그것에 예측시키는 것이다.<sup>4)</sup> 즉, 교육현상을 특정한 세계관에 터해 철학이나 윤리학적 명제로 환원시키려는 것이다. 실증주의적 접근으로는 도저히 도달할 수 없다고 생각되는 가치의 영역을 연역적 방법을 통해 “교육은 ~ 이어야 한다”는 이상향을 보여준다. 그러나, 이 때 기술된 것은 있는 그대로의 현상이라 할 수 있는가, 교육현상 자체 속에서 찾아지는 의미와 목적이라고 볼 수 있는가, 오히려 특정한 세계관에 따라 기대되는 가치가 아닌가, 즉 실증주의적 접근으로는 교육의 목적이나 의미를 밝힐 수 없다고 보고, 여타 다른 규범의 논리적 연역을 통해 교육의 목적과 의미를 주관적으로 주장하고 있는 셈이다. 바꿔말하면, “교육이란 무엇인가”와 “교육은 무엇이어야 하는가”라는 질문이 혼동된 상태라고 말할 수 있다. 따라서 있는 그대로의 교육현실 속에 언제나 불완전하게나마 구현되고 있는 교육의 의미와 목적을 밝혀줄 새로운 관점이 요청된

1) B. Curtis, W. Mays (ed), *Phenomenology and education: Self-consciousness and its development*, London: Methuen & Co. Ltd., 1978, pp. xi - xii.

2) 김경동, *현대사회학의 쟁점*, 서울: 법문사, 1983, pp. 78~82.

3) B. Curtis, W. Mays (ed), *op. cit.*, xii.

4) 김춘일(편), *교육현상학의 이해*, 서울: 미진사, 1985, p. 92.

다. 현상학은 현실의 표면에서는 흐려지고 감추어져 있는 교육의 의미와 구조를 자신의 독특한 방법에 의해 분석하고 해석해 낼 수 있다.<sup>5)</sup>

교육에 대한 현상학적 접근으로서 “교육이란 무엇일까”를 질문하게 되면, 교육을 학교에만 국한하려는 인상과 신화를 극복하고 일상생활의 어느 곳에서나 편재하는 현상으로 간주하게 될 것이다. 네덜란드의 교육학자인 랑게펠트(Langeveld)는 교육연구의 대상을 일상생활에서 찾으면서, 어른과 젊은이 사이에 나타나는 사상(事象)을 연구하는 데 관심을 두고, 그 일상적 경험을 음미하여, 교육을 이론 이전에 명증된 경험적인 세계의 부분을 구성하는 하나의 관계이며 작용과 반작용으로서 파악하고 있다.<sup>6)</sup> 이렇게 될 때 교육의 지평은 학교와 기존의 사회교육 조직뿐만 아니라 조직과 조직간의 연계 속에서도, 무형식적(informal) 집단내에서도 혹은 개개인의 관계에까지로도 확대된다. 따라서 교육에 대한 현상학적 접근은 사회교육의 연구에도 시사하는 바가 크다고 여겨진다. 뿐만 아니라, 최근들어 영국을 중심으로 교육내용과 학교의 내적 과정에 초점을 두고 활발한 논의가 전개되어 온 ‘신’교육사회학(new sociology of education)도 바로 현상학을 그 기초의 하나로 삼고 있다. 지금까지의 ‘구’교육사회학은 거시적인 관점에서 교육의 조직이나 제도의 문제만을 주요 연구대상으로 삼아 왔다. 그러나 종합중등학교의 출현과 더불어 교육의 대중화가 추진됨에도 불구하고 불평등 문제가 여전히 해소되지 않자, 학자들은 — ‘신’교육사회학자들은 — 교육의 내부로 관심을 돌리게 되었고, 지식사회학 뿐만 아니라 미시적 수준의 접근 방법으로서 현상학, 상징적 상호작용론, 민속방법론 등의 사회이론 및 방법에 주의를 기울이게 된다.”<sup>7)</sup> 그러므로 교육에 관한 현상학적 접근을 규명하는 것은 ‘신’교육사회학을 보다 잘 이해하는 데도 도움이 되리라 여겨진다.

본 논문에서는 이러한 의도하에 현상학이 교육 연구에 어떻게 관여하는지를 현상학을 소개하고 있거나, 현상학을 교육에 적용시킨 연구 문헌들을 토대로 고찰하고자 한다. 이를 위해 다음의 문제들에 대한 답을 찾아 나가기로 한다.

첫째, 철학으로서의 현상학이란 무엇일까? 학문적 관심사와 특징을 훗설(Husserl)과 그 이후의 다양하게 변용된 유파들을 통해 살펴본다.

둘째, 현상학이 사회과학과 접맥하여 이루어 놓은, 사회과학 방법론으로서의 현상학적 사회학이란 무엇인가? 현상학적 사회학은 어떤 배경에서 출발하여 어떤 특징과 제한점을 갖는가를 살펴본다.

5) 이규호, “사회현상으로서의 교육현상을 어떻게 다루나”, 이규호(편), 사회과학의 방법론, 서울: 현암사, 1974, pp. 90~106.

6) 김춘일(편), op. cit., p. 89.

7) J. Karabel, A. H. Halsey, Power and ideology in education, 강순원(편), 교육과 사회구조, 서울: 한울, 1983, pp. 81~106.

세째, 현상학은 교육학 연구에 어떻게 적용되며, 이 때의 문제점은 무엇인가? 그리고 앞으로의 전망은 어떠한가? 교육철학 사조의 하나로서 교육의 목적, 내용, 방법 등에 시사하는 바를 찾아보고 다른 한편, 교육학 연구방법론으로서 교육의 본질을 밝히는데 어떻게 도움이 되며, '신'교육사회학의 성립, 발전에 어떻게 기여하는가를 살펴본다. 그리고 교육에 관한 이러한 현상학적 접근의 문제점과 전망에 대해 논의해 본다.

## II. 哲學的 現象學<sup>8)</sup>

현상학이 철학계에 등장하기 시작한 것은 1900년대 초 「*Logical Investigations*」라는 저작에서 훗설이 자신의 철학하는 방법을 현상학이라 칭한 때 부터이다. 실존철학이 등장하는 1930년대에는 뒷전에 밀려나 있던 것이 1950년대 이후 다시 부상하여 60년대에 들어서는 현대철학의 주류로 꼽히게 되었다. 그러나, 오늘날 여러 가지로 변용된 현상학의 정체를 이해하기 위해서는 무엇보다도 훗설의 현상학을 전기의 '선형적 현상학'과 후기의 '생활세계적 현상학'으로 구분해 보고 각각의 특징을 고려해야 한다.<sup>9)</sup> 훗설 이후의 현상학은 그의 전기와 후기의 사상을 확대, 발전시킨 것이기 때문이다.

### 1. 훗설 前期의 先驗的 現象學

훗설의 현상학은 19세기말, 20세기초 학계를 풍미했던 실증주의에 대한 안타테세로 등장한 것이다. 심리학주의(psychologism)에 대한 철저한 비판, 닐타이(Dilthey)의 역사주의(historicism) 및 당시 유행하던 뒤르켐(Durkheim)류의 사회학주의(sociologism) 등에 대한 반발<sup>10)</sup>인 것이다. 심리학주의는 인간의 모든 사고를 심리현상의 일종으로 본다. 논리적 사고까지도 개연성에 토대를 둔 경험적 법칙으로 규정한다. 그러나, 훗설에 의하면 논리의 필연성은 경험의 귀납적 개연성에서 부터 나올 수는 없다. 그렇다고 해서 그가 수학적 또는 논리적 추론의 엄밀성을 요구했던 것은 아니다. 그는 절대적으로 명증적(明證的)인 추리의 참된 출발점 — '아르키메데스의 점' — 을 찾는데 관심을 두고서, '엄밀한 학으로서의 철학'을 추구했다. 이 참된 철학은 순수의식의 영역을 절대적으로 명증적이라고 본다. 왜

8) '현상학'앞에 '철학적'이라는 수식어를 붙인 것은 원래 그런 용어가 있어서가 아니라 본래의 현상학을, 사회학과 접맥된 '현상학적 사회학'과 대조하기 위해서였다.

9) 한진숙, "현상학적 운동의 기원과 전개", 현상학의 이해, 서울: 민음사, 1984, pp. 286~288.

10) Ibid., p. 290 및 김경동, op. cit., p. 56.

나하면 외적인 사물은 자연적 태도<sup>11)</sup>에서는 음영을 지니고 나타나므로 전충적(全充的)으로 파악되지 못한다. 그렇기에 수정 또는 부정될 가능성이 있다. 반면에, 의식내의 체험은 음영을 지니고 나타나지 않는다. 내적 체험의 대상은 의식 초월적 존재가 아니라 의식과의 상관관계에서 존재의 의미를 부여받는 지향적 대상(noema)이기 때문이다. 따라서 체험에서는 '있음'과 '내적으로 의식되어 있음'이 일치한다. 이때 의식은 대상을 형성하는 선험적 주관성이며, 그 선험적 주관이 감성적으로 받아들여진 질료(Hyle)에 의미를 부여하는 작용, 즉 대상을 형성하는 작용을 가르켜 대상화 작용(noesis)이라 한다. 이 결과 이루어진 의미형성체가 노에마(noema)이다. 모든 존재는 선험적 주관의 의미부여 작용에 의해 형성된 지향적 대상으로서만 그 존재 타당성을 얻는다. 그리하여 선험적 주관성은 절대적 주관성이 된다.<sup>12)</sup>

그렇다면, 어떻게 해서 외적 사물을 무비판적으로 당연하게 받아들이는 태도에서 벗어나 절대적으로 명증적인 사물의 본질(essence) — 가장 일반적이고 필요하고도 불변적인 특성<sup>13)</sup> — 인식에 도달할 수 있겠는가?

과거의 많은 철학자들은 사물의 본질에 관한 진술은 경험적 진술로, 많은 사례들의 대상을 비교하고 일반화를 통해 공통된 특성들을 추출함으로써, 다시 말하면 추상화(abstraction)함으로써 얻어질 수 있다고 보았다. 그러나 이렇게 해서 얻어진 추상화된 명제는 경험적 명제이므로 절대적 명증성을 갖고 있지 못하다. 이에 반해 훗설을 비롯한 선험적 현상학자들은 추상화의 방법이 아닌 환원(還元)의 방법을 시도한다. 왜냐하면 사물의 본질은 사유작용을 통해 우리의 의식속에 구성된 것으로, 물리적으로 아무리 분해해도 그

11) 신귀현, “현상학적 환원과 그 철학적 의의”, 한국현상학회(편), 현상학이란 무엇인가, 서울: 심설당, 1983, pp. 66~67.

사물을 인식하는 태도는 다음과 같이 구분 가능하다.

◇ 사물을 인식하는 태도

- 자연스러운 태도(무비판적, 생래적인 태도)
  - 자연적 태도(대상세계를 자명한 존재로 소박하게 확신하나, 지각의 주체인 인격의 존재를 의식 못함)
  - 인격주의적 태도(대상세계를 지각의 주체인 인격과의 관계에서 지각하나, 그 존재를 소박하게 확신함)
- 이론적인 태도(비판적, 문화적이며 역사적 산물로의 태도)
  - 자연과학주의적 태도(위의 두 태도처럼 모든 대상을 그리 소박하게 확신하지 않고, 일정한 방법이나 기구를 매개로 관찰, 분석, 실험하여 그 구조나 성질을 법칙적으로 파악하는 태도)
  - 선험적 태도(위의 세가지 태도처럼 경험적 대상세계의 존재를 자명한 것으로 확신하지는 않고, 모든 인식방법과 인식하는 자의 자기자신 및 그의 인식생활에 관한 자기 반성의 최종 근거를 반문하는 태도)

12) 한전숙, “Husserl의 생활세계 개념”, op. cit., pp. 223~225.

13) P. Edwards (ed.), The Encyclopedia of Philosophy, Vol. 6., New York: Macmillian Publishing Co., 1967, p. 139.

본질을 발견할 수 없으며, 그것을 구성하는 원천인 의식의 내부에로 되돌아 가야하기 때문이다.

환원은 두 가지 절차로 구분된다.<sup>14)</sup> 첫째, 형상적 환원(形象的 還元)과 분석, 기술의 단계이다. 자연적 태도, 인격주의적 태도, 자연과학주의적 태도들이 사물의 존재를 자명한 것으로 받아들이는 것을 배제하고 그 사물을 명증적으로 인식하기 위해 먼저 그 본질을 찾아내는 절차이다. 이를 위해, 사물의 경험적 현상에 관해 우리가 갖는 존재확신을 괄호 속에 묶고(bracketing), 그 다음, 문제의 사물에 대해 자유로운 변경(free imaginative variation)을 하면서, 변경되는 것과 변경되지 않는 것을 분석하고 동시에 같은 성질을 갖는 요소들을 분류, 정리, 서술할 것이 요구된다. 예컨대, 단지 시각, 촉각, 청각만을 가진 사람을 만나게 되었을 경우를 가정해 보자. 비록 매우 놀라기는 하지만, 그를 사람으로 인정할 것이다. 정상인보다 3개의 감각을 더 많이 가진 사람을 보더라도 마찬가지로 사람으로 인정하게 될 것이다. 그러나 사람처럼 보이긴 하나, 귀머거리이면서 장님이고, 촉각, 후각, 시각이 전혀 없는 누군가를 만났을 때는 어떤가? 비록 극심한 장애자이긴 하나 여전히 사람으로 간주하게 될 것이다. 그렇다면 감각기관을 전혀 갖지 않았으나 사람처럼 생긴 어떤 피조물을 만났을 경우는 어떠한가? 우리는 그런 존재에 해당하는 단어를 가지고 있지 않다. 무엇이라고 말해야 할지를 모른다. 이처럼 감각기관의 소유라는 한 가지 속성을 준거로 하여 사람의 한 예를 자유로이 상상하며 변경시켜 볼 수 있다. 그리하여 우리는 어떤 존재가 사람이 되기 위해서는 어떤 종류의 '감각기관을 가져야 한다'는 것을 발견하게 된다.<sup>15)</sup>

둘째, 형상적 환원을 통해 얻어진 본질을 다시 의식 내재화하는 실험적 환원(先驗的 還元)과 본질직관의 단계이다. 형상적 환원이 찾아낸 본질은 마치 플라톤(Platon)의 이데아(idea)처럼 의식초월적 실재로 간주되기 쉽다. 그러나, 모든 존재는 실험적 주권의 대상화 작용(noesis)에 의해서만 존재 타당성을 갖는다. 따라서, 초월적 본질을 의식내재화해야 한다. 본질을 명증적으로 직관해야 한다. 이 본질직관은 경험적 현실성을 가진 사물을 직관하는 감성적 직관과 구별되는 범주적 직관이다. 즉, 사물을 바라보는 상태 그대로 단편에 파악하는 것이 아니라, 사물의 여러 개념적 속성들을 개별적으로 직관하면서 동시에 그 속성들이 구성하는 하나의 통일적인 대상을 직관하기 때문에, 한 작용 단계가 아니라 여러 작용 단계를 거쳐 이루어지는 직관이다. 예컨대, 삼각형을 도형 대신 그 개념적 속성들, 즉 세변과 세각을 갖고 내각의 총합이 180°이고 세 내각의 이등분선이 만나는 점과 세변의 이등분선이 만나는 점을 중심으로 하여 각각 내접원과 외접원을 그릴 수 있는 하나의

14) 실귀현, op. cit., pp. 67~69.

15) P. Edwards (ed.), op. cit., p. 141.

도형으로 직관하는 것이다. 이때 삼각형의 본질이 명증적으로 파악되었다고 볼 수 있다.<sup>16)</sup>

## 2. 훗설 後期の 生活世界的 現象學

훗설은 그의 생애(1938년 사망)의 마지막 논문인 「*Krisis*」에서 생활세계(Lebenswelt)의 개념을 제시했다. 여기서 그는, 철학이 자연과학주의에 젖어 이른바 ‘객관적 진리’가 ‘이념의 옷’이 입혀진 것임을 까맣게 잊고 있다고 지적한다. 그래서 이념화 작용이 가해지는 바탕으로서의 생활세계 — 이념화된 세계와 대조되는 세계로, 그것의 실질적 기반이고, 추상화가 이루어지기 이전의 일상적이고 구체적인 삶의 세계<sup>17)</sup> — 에 돌아와야 그 이념화된 진리의 참뜻을 알 수 있다고 했다.<sup>18)</sup>

그것과 함께 점차적으로 공개된 훗설의 유고를 근거로, 훗설을 따르는 또다른 사람들은 훗설이 추구했던 저 ‘최후의 궁극적 기반’은 실험적 현상학에서가 아니라 생활세계적 현상학에서 추구 — “객관에의 전향” — 되었다고 본다.

이렇게 훗설의 현상학을 새롭게 해석하려는 근거로는 다음 사항들이 언급되고 있다.<sup>19)</sup> 첫째, 훗설은 모든 존재가 주관에 전적으로 의존한다고 하여 주관의 절대성을 주장했으나, 또 한편에는 의식과 실재는 원리상 전혀 이질적이며, 따라서 의식에 의해 형성된 노에마로 볼 수 없는 어떤 실재가 있음을 인정했다. 다시 말해, 의식과는 독립된 객관적 실재를 인정한다는 것이다. 둘째, 그러면 실험적 현상학은 어떻게 이해될 것인가? 훗설의 실험적 현상학은, 실재적 존재를 부정하거나 가상이라고 단정한 것이 아니라, ‘세계의 의미를 해명하는 것’이다. 훗설에 의하면, 주관은 심리학적으로 실재하는 세계 속에 있는 정신·물리적 존재이면서 동시에 실험적으로 세계를 구성하는 절대적 존재이다. 세계, 객관적 실재는 질료(Hyle) — 수동적인 감각작용을 통해 주관에 주어지는 것 — 로서 노에시스에 제공되는 소재이지, 노에시스가 창조해 내는 것이 아니다. 따라서 실험적 관념론에서 주관은 객관의 사실성을 전제하지 않고서는 대상형성작용(noesis)을 할 수 없다. 네째, 이처럼 사실적 객관을 중시하는 경향은 훗설이 대상형성작용을 굳이 칸트의 ‘Konstruktion’이 아닌 ‘Konstitution’이라 부른 데에서도 찾아볼 수 있다. 칸트에서 주관은 주어진 질료를 자신이 실험적으로 구비한 형식에 따라 구성하므로, 구성된 대상의 모습은 오직 주관의 형식에만 의존한다. 그리고, 질료는 대상형성에 소재를 제공할 뿐 그 이상의 어떤 역할도 담당하지 않는다. 반면에 Konstitution이란 이미 선(先)구조를 가지고 주관에 주어진 질료를 우리

16) 신귀현, op. cit., p. 69.

17) 손봉호, “생활세계”, 한국현상학회(편), op. cit., p. 141.

18) 한진숙, op. cit., p. 231.

19) Ibid., pp. 225~230.

가 알 수 있는 형태로 대상형성작용에 의해 밝혀내는 것이다. 여기서 질료와 객관적 사실성은 대상형성작용과 선험적 주관성 못지 않게 중요한 의의를 지닌다. 사실 훗설은 순수 질료학이 순수 노에시스학에 대응하여 훌륭하게 성립될 수 있음을 인정하고 있다. 다만 질 대적 인식이라는 문제의 순위상 질료학보다는 노에시스학에 치중하고 있을 따름이다. 그러던 것이 1923/24년의 겨울학기 강의 '개 1 철학'의 초고가 1956, 1959년에 공개되면서 더욱 질료학에의 박차가 가해져, 모든 이론과 학문에 선행하는 직접적 지각계로서의 생활세계가 현상학적 탐구의 종착점으로 인정되어 갔다.

이제 문제는 질료가 어떻게 주어지는가이다.<sup>20)</sup> 우리가 보는 대상은, 내가 몸을 이렇게 돌리면 이렇게 보이고, 저렇게 돌리면 저렇게 보인다. 즉, 질료가 신체의 자발적 자가운동과 밀접히 연관됨을 나타낸다. 여기서의 선험적 주관을 신체적 주관이 대신한다. 관념론에서의 주관은 절대적이며 자기원결적, 자기개체적인 반면, 신체적 주관은 사물과 세계를 우리에게 밝히는 노현적(露顯的)기능과 자기개방성을 갖는다. 이 신체에 의해 직접적으로 체험된 세계가, 선험적 주관의 능동적인 대상형성작용에 앞서서 수동적으로 주어져 있는 세계가 생활세계이다. 예컨대, 내가 책을 읽을 때 '내 귀에 울리고 있으면서 나의 주의가 돌려지지 않는 개 짖는 소리'가 바로 수동적 단계로서 선술어적인 질료, 소재의 영역이다. '개 짖는 소리'는 능동적으로 파악되지는 않았으나 장차 '개 짖는 소리'로 파악될 어떤 통일성을 지니고 받아들여지고 있다. 이 때 알다는 것은 이 선술어적 단계에서 주어진 것을 그대로 밝히는 것이다. 왜냐하면, 술어적 전리의 골격은 이미 선술어적 영역에 모두 주어졌으며, 두 영역의 구조는 본질에 있어 동일하기에, 술어적 명증의 근원을 선술어적 생활세계에서 파헤칠 수 있기 때문이다.

### 3. 훗설 以後의 實存的 現象學

훗설 이후의 현상학은, 그의 후기 사상을 토대로 발전된 하이데거(Heidegger), 사르트르(Sartre), 메를로-퐁티(Merleau-Ponty) 등의 실존적 현상학이라 하여도 과언이 아니다. 물론 전기의 사상을 그대로 고수, 발전시키려는 파버(Farber), 나탄슨(Natanson) 등의 우익 훗설주의자들이 없는 것은 아니나, 대체로 실존주의와 결합하여 실재론적 형태를 띠게 된다. 여기서는 하이데거와 메를로-퐁티의 현상학만을 간략히 살펴보기로 한다.

훗설의 제자였던 하이데거는 「존재와 시간」(1927)에서, 이성주의를 지향하는 현상학과 비합리주의를 표방하는 실존주의를 결합하여 실존적 현상학을 만들어 냈다. 그는 자신의 존재론을 현상학적 방법 — “드리나 있지 않고 가리워서 있는 것을 드리나게 하는 방법” — 으로 확립코자 했다. 인간은 대상형성의 인식론적 주관이기 보다는, 실체를 갖고 타인들이

20) Ibid., pp. 298~300.



있는 세계속에서 지각하고 생활하는 '세계내 존재'(being in the world)로 간주된다. 따라서 의미(意味)는 더 이상 개인의 인지 내지 의식의 특권이 아니며, '세계내 존재'로 구성되는 현존재(Dasein)의 실존적 조건의 기본 속성이 된다. 현존재는 소외된 방관자의 역할을 취하는 것이 아니라, 기본적으로 상호주관적이고 문화적인 어떤 망(網)안에 선이해(pre-understanding)와 선단정(pre-predication)을 가지고 짜여 있다. 형식의 보편성을 추구하기 보다는 질료적 측면에 관심을 갖는 점에서 생활세계적 현상학이 실존주의와 상통하는 면을 가지게 된다.<sup>21)</sup> 그리하여 훗설의 주관주의적 약점, 유아론적(solipsistic) 딜레마의 위험성을 극복해 낸다.

메를로-퐁티는 훗설의 생활세계적 현상학의 영향권 내에 있으면서, 그를 자기가 원하는 방향으로 극복해서, 그에 대한 독특한 해석을 가한다. 의식구조의 기술문제에 관심을 가지며, 현상학을 생활세계에 관련시킨다는 점에서 훗설에 동의하나, 인간이 그 세계에 대한 정신구조를 창출하는 하나의 사고자(思考者)가 아니라, 신체를 통해 세계에 직접 관련하는 하나의 행위자임을 주장한다는 점에서 훗설과 다르다.<sup>22)</sup> 그에 의하면, 인간은 신체를 갖춘 '세계내 존재'이다. 일차적으로 신체 감각을 통해 세계와 관계하나, 단순히 기계적, 인과적으로 대응하는 것이 아니라, 전체어로 구조화하는 지각(知覺)을 통해 세계와 관계한다.<sup>23)</sup> 지각의 세계는 첫째, 사유의 세계와 달리 주관과 객관이 공존하는 세계이다. ① 지각되는 것은 지각하는 자가 완전히 지각할 수 없는 어떤 무엇을 항상 동반한다. 이 어떤 것이 바로 지각하는 자로부터 독립된 객관성이다. 동시에 지각되는 것은 항상 특정한 시각을 통해 나에게 주어지는 주관성을 갖는다. 지각의 세계는 주관과 객관이 불투명한 상태로 공존하는 세계이다. ② 지각의 세계는 관찰자가 그 대상의 일부가 되지 않고는 그 대상을 소유하거나 볼 수 없는 세계이다. 주-객이 서로 얽히고 뒤집히는 세계이다. 예컨대, 우리의 몸이 사물을 보고 만질 수 있는 것은 우리의 몸이 보여지고 만져질 수 있는 속성 때문이며, 이런 의미에서 상호주관적인 세계이다. 그러나, 지각의 세계가 객관주의나 주관주의에 의해 모두 왜곡되어 버렸다. 객관주의는 지각을 객관적 세계와 나와외의 외적 관계로 보고, 인과관계를 설명하면서, 의미구조의 발생을 무시한다. 주관주의는 지각의 문제를 사유의 문제로 전환시키고, 지각의 불투명성을 사유의 불투명성으로 대체하면서, 지각의 사물이 '관념' 또는 '마음'과 구별되는 하나의 실존적 인덱스(an existential index)를 갖음을 인식하

21) Ibid., pp. 300~303.

22) George F. Kneller, *Movements of Thought in Modern Education*, New York: John Wiley & Sons, Inc., 1984, p. 41.

23) 한전숙, *op. cit.*, p. 304.

지 못한다 — 그에 의하면 훗설, 데카르트, 칸트, 베르그송, 샤르트르 등이 이런 정신주의에 속한다. — 둘째, 지각의 세계는 인간 신체의 세계이다. 몸은 지각하는 주체와 대상을 직접적으로 교류하는 기관이다. 몸의 개입에 의해 주체와 객체는 서로 연결되는 동시에 분리되며, 이런 연결과 분리를 통해 몸은 대상에 접근할 수 있으며, 동시에 대상을 몸으로부터 떨어진 객관적 대상으로 인식하게 된다. 셋째, 모든 지각은 물 자체의 지각임과 아울러 부분적 지각이다. 지각은 신체성으로 말미암아 특정의 한정된 관점만을 소유하는 부분적 지각이며, 이런 지각의 한계성은 몸의 가동성으로 말미암아 끊임없이 극복된다. 결국 모든 지각은 ‘열려진’ 지각이며, 완결될 수 없는 미정성(indeterminateness)을 지닌다. 끝으로, ‘몸’은 단순히 정신—순수의식—이나 물질로 환원될 수 없는 독특한 존재 영역에 속한다. 몸은 ‘존재의 요소’가 있는 곳이면 어디서나 존재의 스타일을 가져오는 일종의 육화(肉化)의 원칙이다.<sup>24)</sup> 그런데 지각은 아동기에 바탕이 있다. 따라서 중요한 생활세계는 유아기의 생활세계이며, 성인의 생활세계는 아동의 세계를 정교화 한 것에 불과하다.<sup>25)</sup>

이처럼, 진리는 단순히 ‘내면적 인간’속에서만 살고 있는 것이 아니라, 오히려 ‘내면적 인간’같은 것은 존재하지 않으며, 인간은 언제나 세계내에 있으며 세계속에서야말로 인간은 자기를 아는 것이다. 따라서, 메를로—퐁티의 현상학의 임무는 선형적 주관어의 환원이 아니라, 생활세계와 얽혀 있는 선술어적 생활세계에의 환원이라 할 수 있다. 그는 “현상학적 환원은 모든 자연적 확언을 부정하기 위해서가 아니라 오히려 이해하고 명료하게 하기 위해서, 내가 그 속에 살고 있는 모든 자발적인 확언을 없애지 않으면서 회의하거나 작용을 정지시키기 위한 과단(果斷)이다. … 나는 오히려 나와 나의 경험적 자아 주위에 세계를 구합(構合)하는 하나의 의미의 순수한 원천을 폭로하고 명료하게 하려고 노력한다”<sup>26)</sup>고 기술했다. 즉, 직관적으로 경험된 의미를 명료화함으로써 그 의미의 성격을 왜곡하지 않고 보전하려 했다.

그리하여, 그는 지각의 현상학적 연구에서부터 상상, 언어, 문화, 이성에 관한 연구 및 미적, 윤리적, 정치적, 종교적 경험에 관한 연구로 전진할 것을 계획하고, 이 계획이 실현되면 인간과학의 여러 분야가 하나의 뿌리에 자리잡게 될 것으로 보았으나, 이 계획의 완전한 실행을 못한 채 타계했다.<sup>27)</sup>

24) 김홍우, “현상학과 사회과학”, 김동일의, 사회과학 방법론 비판, 서울: 청람문화사, 1985, pp. 229~234.

25) George F. Kneller, op. cit., p. 42.

26) Merleau-Ponty, 「The Phenomenology of Perception」를 이병혁, 현상학의 입장에서 본 사회학 방법론 연구, 서울대학교 석사학위 논문, 1975에서 재인용.

27) 한전숙, op. cit., p. 305.

### III. 社會科學 方法論으로서의 現象學的 社會學

II 장에서 철학적 현상학의 성격과 그 전개과정을, 훗설의 전·후기사상과 실존적 현상학을 중심으로 살펴 봤다. 본 장에서는 현상학이 사회과학과 어떻게 결합하여 슈츠(A. Schutz)의 ‘현상학적 사회학’(phenomenological sociology)으로 나타났는지를 살피고, 사회과학 방법론으로서의 현상학적 사회학의 위치와 특징, 그리고 제한점과 대안 등을 살펴보기로 한다.

#### I. 現象學的 社會學的 擡頭

뒤르켐류의 실증주의 사회학에서는 사회적 사실(social facts)을 연구대상으로 삼는다. “사회적 사실(a social fact)이란 개인에게 외적구속으로 작용하는 모든 행위방식이다. 다시 말하면, 한 사회전체에 보편적인 모든 행위방식이며, 동시에 개인적인 것들과는 독립적으로 존재하는 것이다.”<sup>28)</sup> 또한 “한 사회적 사실의 결정적 원인은 개인의 의식의 상태에서가 아니라 그 사실에 선행하는 다른 사회적 사실들 가운데서 찾아져야 한다.”<sup>29)</sup> 따라서, 인간은 사회구조에 의해 결정되며, 사회학은 원칙적으로 자연과학과 동일하거나 유사한 방법과 절차를 갖춘 과학으로서 생각된다.

반면에, 슈츠의 현상학적 사회학은 비(非)실증주의적 성격을 띤다. 그는 막스 웨버(Max Weber)의 ‘사회적 행위’의 개념에서 출발하여 훗설의 ‘생활세계’와 ‘상호주관성’의 개념을 통해, 그리고 미국의 상호작용론을 회색시켜 우리의 행위의 의미가 어떻게 구성되며, 타인의 의식과정은 어떻게 파악될 수 있는가에 관한 방법론적 이론을 형성하였다.<sup>30)</sup>

웨버가 사회적 행위에 대한 이해를 추구한 것은, 사회적 행위의 원인, 경로, 결과들에 대한 설명을 얻기 위해서였다. 웨버에 의하면, “모든 인간의 행동은 행위하는 개인에 의해 주관적 의미가 부여될 때, 그리고 그럴 때만 사회적행위가 된다. 이런 의미에서 행위는 드러난 것일수도, 순전히 내면적이거나 주관적일 수도 있다.”<sup>31)</sup> 주관적 의미와 결부된 사회적 행위는 인간의 외면적 행동을 인과적으로 설명하는 실증주의적 접근으로서만이 아니라, 이해(verstehen)의 방법을 통해 접근되어야 한다. 이해란, 어떤 사물의 구성요소를 인과법

28) E. Durkheim, *The Rules of Sociological Method*, translated by S. A. Solovay, J. H. Mueller, New York : The Free Press, 1966, p. 13.

29) *Ibid.*, p. 110.

30) 차인석, “현상학과 사회과학 방법론”, 이규호(편), *op. cit.*, p. 186 및 J. H. Turner, 김진균의(역), *사회학 이론의 구조*, 서울 : 한길사, 1982, p. 463.

31) M. Weber, *The Theory of Social and Economic Organization*, New York : Free Press, 1947, p. 88을 J. H. Turner, 김진균의(역) *op. cit.*, p. 463에서 재인용.

칙에 따라서가 아니라, 그 내포하는 의미를 관찰자가 상상작용으로 자신을 관찰대상에 전치(轉置) — 감정이입 — 함으로써 파악하는 방법이다.

그러나, 슈츠는 웨버의 이해의 방법에 대해 문제점을 지적한다. 웨버에 따르면 행위자의 주관적 의미는 관찰자가 감정이입을 통해 얻은 객관적 의미와 구분된다. 양자는 서로 일치될 수 없는 것이다. 그러나, 슈츠는 행위자의 주관적 의미와 관찰자의 객관적 의미가 서로 일치할 수 있음을 주장한다. 정확히 일치하지 않는다 해도, 적어도 관찰자는 왜 행위자가 그런 의미를 부여했는가를 상식적으로 이해한다. 왜냐하면 관찰자는 행위자와 일상적 생활세계 안에서 상호 주관적인 의미를 공유하고 있기 때문이다. 즉, 행위자의 주관적 의미도 관찰자가 생활세계에 부여하는 주관적 의미와 따로 떼어 생각할 수 없게 된다. 이처럼 슈츠는 웨버의 이해의 개념을 상호주관성과 관련하여 받아들여, 행위자들이 왜, 어떻게 해서 공통적 주관적 상태를 지니는가를 보여주려고 했다.<sup>32)</sup>

상호주관성(intersubjectivity)은 훗설의 현상학에서 생활세계의 속성을 가리키는 것이다. 생활세계 안에서 우리는 타인들과 인간으로서 생활하고, 공동의 힘과 일에 의해 결합되고, 타자를 이해하고, 타자의 이해의 대상이 되기 때문에 상호주관성을 지닌다.<sup>33)</sup> 내가 어느 대상에 부여하는 의미가 나만이 이해할 수 있는 것이 아니라, 나의 것과 같은 의식을 가진 타자에게도 동일한 의미로 경험된다. 즉, 인간적 인식행위는 타주관과의 공동존재에서 이루어짐으로써 사회성을 지니게 된다. 그리하여 훗설의 현상학은 상호주관성의 개념을 통해 사회과학의 방법론 정립에 기여하게 된 것이다.<sup>34)</sup>

슈츠는 훗설의 생활세계 개념을 받아들인다. 사람들은 생활세계 안에서 자연적 태도를 지니며, 동일한 생활세계를 공유하고 있음을 지각한다. 그래서 하나의 공통적 개념과 감각작용의 세계에 살고 있는 듯이 행동한다. 따라서 사회과학자들은 자신의 전이론적(前理論的)인 일상적 생활세계와 독립하여 사회세계를 파악할 수는 없다.<sup>35)</sup> 슈츠는 훗설의 생활세계 개념에서 한 걸음 더 나아가 이러한 자연적 태도의 상호주관성을 지식의 사회화와 관련하여 논의한다. 그에 의하면, 일상적 삶에서 상식적인 생각을 하는 사람들은 자기가 몸담고 사는 사회적 세계 — 생활세계 — 의 여러 차원에 관한 지식을 갖는다. 이것은 일상적 삶에 관한 상식적 지식이 여러모로 사회화되고 분배되었기 때문이다. 첫째, 관점의 상호성 또는 지식의 구조적 사회화이다. 지적인 타자가 자연적 태도의 일상적 생활세계 안에 존재

32) 차인석, *op. cit.*, pp. 196~202 및 J. H. Turner, 김진균외(역), *op. cit.*, pp. 463~464.

33) 차인석, *op. cit.*, p. 190.

34) 차인석, “생활세계의 현상학”, 한국사회과학연구소(편), *현대사회과학 방법론*, 서울: 민음사, 1982, pp. 84~85.

35) J. H. Turner, 김진균외(역), *op. cit.*, p. 464 및 차인석, “현상학과 사회과학 방법론, 이규호(편), *op. cit.*, p. 187.

하며, 나는 그와 더불어 객관세계에 관한 지식을 공유한다고 당연시 한다. 비록, 동일한 대상을 달리 생각할 수도 있으나, 내가 타자와 위치를 바꿔 그의 ‘거기’가 나의 ‘여기’가 된다고 상식적 사유를 함으로써, 사물들을 그와 같은 거리에서 동일한 정형성(typicality)으로 봄으로써, 관점의 차이에 관계없이 관점의 상호교환의 일반정립이 가능해진다. 따라서 나와 이웃의 사적인 지식을 초월하는 구조적으로 정형화된 지식, 예컨대 풍습, 관습 및 전통적 태도 등을 살펴볼 필요가 있다. 둘째, 지식의 사회적 기원 또는 지식의 발생론적 사회화이다. 세계에 관한 나의 지식의 대부분은 사회적으로 유래한다. 나는 주위환경을 정의하며, 또한 내집단(內集團)의 통일된 입장에서 정형이 어떻게 형성되어 가는가를 배운다. 사회적으로 유래하는 지식이 전파되는 정형화의 매체는 일상어의 낱말과 어구배열이다. 따라서 전(前)과학적 일상어가 이미 구합된 정형의 보물상자가 될 수 있으므로, 이에 대한 연구의 필요성이 제기된다. 셋째, 지식의 사회적 배분이다. 우리의 상식적 사고는, 우리 개개인이 각기 다른 지식을 저장하고 있으며, 동일한 사실을 아는 방법조차 다름을 고려한다. 또한 개개인이 저장하고 있는 지식은 명확성, 판별성, 정확성, 정통성의 정도에 있어서 다양하다. 이것은 지식의 사회적 배분을 가리킨다. 이에 입각하여 나는 타자의 지식분야와 그의 지식의 범위에 대한 정형을 형성하며, 그렇게 함으로써 일정한 행위 양식에 이르는 불변동기의 구조를 파악할 수 있다.<sup>36)</sup>

한편, 슈츠는 미국으로 이주함으로써, 초기 상징적 상호작용론가들 특히 미드(Mead)와 토마스(Thomas)의 영향을 받는다. 행위자들이 상황에 대해 지향하며, 상황에서 행위하려는 지향을 구성할 뿐만 아니라, 나아가 과거의 경험에서 학습되면서 현재의 상호작용 가운데 변경된다는 토마스의 “상황정의” 개념은 슈츠의 상호주관성에 대한 개념화에 영향을 준 것으로 여겨진다. 또한 슈츠에 보다 더 많은 영향을 미친 상징적 상호작용론가로서 미드가 있다. 그에 따르면, 정신이란 상호작용으로부터 생겨나고 상호작용을 촉진시키는 하나의 사회적 과정이다. 그리고 행위자들은 몸짓의 해석을 통해 타인의 태도를 추정함으로써 역할을 취득하게 된다. 이것은 슈츠의 정형화과정 — 행위자들이 상호간에 서로의 역할을 알게 되고, 또한 어떤 방식으로 행동함직하다고 서로를 정형화하는 과정 — 과 통한다. 또한 미드의 ‘일반화된 타자’의 개념은 행위자들이 하나의 ‘태도의 공동체’를 갖는다는 슈츠의 생각에 영향을 주었다.<sup>37)</sup> 뿐만 아니라, 생생한 생활세계에서 일하는 자아는 ‘부분적 자아’가 아니라 ‘전체적 자아’라는 슈츠의 생각은 미드의 ‘나에게’(me)와 ‘나’(I)에 각각 대응하는

36) A. Schutz, “Concept and Theory Formation in the Social Science”, F. R. Dallmayr, T. A. McCarthy, *Understanding and Social Inquiry*, Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1977, p. 235 및 차인석, “생활세계의 현상학” 한국사회과학연구소(편), op. cit., pp. 85~90.

37) 김진권의(편), op. cit., p. 465.

개념이다. 여기서 '부분적 자아'란 반성적 시선에 의해 대상화된 자아, 즉 '나에게'로서, 역할담당자를 뜻하는 반면, '전체적 자아'란 '생생한 현재'의 지속속에 살고있는 자아로서, 대상화될 수 없는 '나'인 것이다.<sup>38)</sup> 상징적 상호작용론과 현상학간의 이같은 친화성에도 불구하고, 슈츠는 상호작용론에서 멀리 이탈한다. 이것은 상징적 상호작용론의 연구들이 신념과 가치의 상호작용 및 상황적 주요성을 강조하긴 하나, 그 과정에서 획득되는 지식을 문세시하지 않는 데에 주된 이유가 있다. 슈츠는 지식사회학적 관점에서, 상호주관적 실체의 의미구조를 탐구하고자 한다. 예컨대, 교육자의 상호주관적 이해의 기반을 형성하는 의미의 영역으로서 교과서, 교과 및 교재의 구성에 대한 연구를 할 수 있다.<sup>39)</sup>

슈츠는 이처럼 웨버, 훗설 및 상징적 상호작용론자들의 이론을 종합하여 현상학적 사회학이라는 새로운 사회학적 탐구의 분야를 모색했다.

## 2. 社會科學 方法論으로서의 現象學的 社會學의 特徵

“인간행위와 사고를 해석하고 설명하고자 하는 과학이라면, 전(前)과학적인 것의 자연적 태도내에 잠복하면서 사람들에게는 자명한 것으로 비치는 현실의, 말하자면 일상생활세계의 밑바탕 구조를 그려내는 일로부터 출발하여야만 한다.”<sup>40)</sup> 따라서, 사회과학자는 다른 사람들처럼 일상적 생활세계에 참여하면서 경험세계의 해석에 종사하고, 다른 과학자들처럼 사회과학자 공동체의 구조의 역학을 동료학자들과 상호 작용하여 탐구하고 생활세계의 구조와 역학을 객관적으로 묘사해주고 설명해야 하는 것이다.

그렇다면, 사회과학자는 다른 사람과 마찬가지로 일상적 생활세계를 어떻게 인지, 해석할 수 있는가? 그리고 해석된 주관적 의미구조를 어떻게 하면 검증가능한 객관적 개념과 이론으로 형성해낼 수 있겠는가?

일상적 생활세계는 일차적 현실(paramount reality)이다. 일상세계의 인지양식은 다음과 같은 특징을 지닌다. ① 삶에 대한 총명한 주의력으로부터 비롯되는 바 의식의 특수한 긴장, 즉 깨어있음, ② 특수한 판단중지, 즉 의심의 유보, ③ 변상한 형태의 자발성, 즉 활동성(행동설계의 토대를 두고서 외부세계로 가해지는 신체동작을 통하여 설계된 상태를 가시오려는 의도를 특징으로 하는, 의미있는 자발성), ④ 특수한 형태의 자아체험(자아 전체를 투입하는 활동성), ⑤ 특수한 형태의 사회성(의사소통과 사회적 행위의 상호주관적 세계의

38) 김홍우, “현상학과 사회과학”, 김동일외, op. cit., pp. 223~224.

39) M. F. D. Young, Knowledge and Control, London: Collier Macmillan, 1971, pp. 26~27.

40) A. Schutz, “Common-Sense and Scientific interpretation of human nature”, Collected Papers Vol. 1, p. 35를 N. Abercombie, Class, Structure and Knowledge: Problems in the Sociology of Knowledge, 김영범(역), 계급·이데올로기·실현 - 지식사회학의 세문제, 서울: 학민사, 1987, p. 186에서 재인용.

공유), ⑥ 특수한 시간조망...<sup>41)</sup> 이런 인지양식은 정형화(Typification)의 형태로 구체화된다. 정형에 의한 사물과 사회현실의 이해는 추론의 과정이나 과학적 개념화의 결과가 아니다. 오히려 자연이나 사회·문화적 세계를 처음부터 정형에 의해 경험한다. 정형은 구체적이고, 역사이며, 생활세계의 성분이며, 선대인·동대인들에 의해 형성되었으며, 사회적으로 또한 당연한 것으로 인정된 것이다. 예컨대, 우리집의 ‘바둑이’가 개체이고 특유성을 가지고 있지만, ‘개’, ‘포유류’, ‘동물’, ‘유기체’, 혹은 ‘외부세계의 대상’의 정형적인 예로 볼 수 있다. 또한 개를 보면서 이 개가 먹고, 뛰고, 놀고 하는 정형적인 방식을 예견한다. 일상적 사회관계에 있어서 우리는 ‘타자’, 즉 사회적 행위의 주체인 인격적 정형(personal types)과 행위경과의 정형(course-of-action types)을 구별한다.<sup>42)</sup>

그런데 사회과학자로서의 관찰자에게는 가치 중립적인 면이 요구된다. 행위자나 상대자의 희망과 공포에 들어가지 않고 그들의 주관적 의미의 해석에 있어서 합리적 행위의 모형 구합을 고려할 필요가 있다. 사회적 상황에서 행위자에 의한 상식적 사고에 의해 형성된 구합을 사회과학자가 재구합한다. 즉, 이차적 수준의 구합을 만든다. 여기에 일상생활의 주관적 의미구조를 객관화시키는 가능성이 놓여 있다.

슈츠는 이에 대한 절차로써 세 단계를 제시한다. 첫째, 사회과학자는 인간행위로 구성된 사회적 실재안에서의 사실과 사건들을 관찰하고, 둘째, 그 관찰에 입각하여 인격적 정형 또는 행위과정의 정형을 구합하며, 셋째, 웨버의 이념형적 접근에 해당하는 이차적 구합을 시도한다. 사회과학자가 이용하는 사고의 구합은 그가 과학의 절차, 규칙에 따라 행위자가 형성한 사고의 정형에 입각해서 만든 것이다. 의식을 가진 가상적 행위자가 다른 가상적 행위자와 상호작용할 때, 그들의 관념·목적·의도 등이 어떻게 관계하는가를 이론화하는 것이다. 이 단계에서 사회과학의 구합은 가상적 행위자들의 일차적 구합의 구합, 즉 이차적 구합이라 하겠다.<sup>43)</sup>

그런데, 사회과학자가 만든 이차적 구합이 결코 임의적인 것이 아니기 위해서는 어떤 조건이 필요한가? 첫째, 이차적 구합은 논리적 일관성(logical consistency)을 지녀야 한다. 사회과학적 구합은 형식 논리의 모든 것에 완전히 부합해야 한다. 그럴 때에 사회과학자에 의해 마련된 사고구합이 객관적 타당성을 보장받는다. 둘째, 적합성(adequacy)의 원리가 만족되어야 한다. 인간행위의 과학적 구합에 사용되는 모든 용어는, 정형적 구합으로 지적

41) A. Schutz, *The Structure of the Life World*, London: Heinemann Educational Books, 1974, p. 4를 Ibid., p. 187에서 재인용.

42) 차인석, “생활세계의 현상학” 현대사회과학연구소(편), op. cit., pp. 97~100.

43) A. Schutz, “Concept and Theory formation in the Social Science”, F. R. Dallmayr, T. A. McCarthy (ed.), op. cit., pp. 236~237.

되는 개별적 행위자의 인간행위가, 일상생활의 상식적 이해의 관점에서 행위자 및 그의 동료들에게 이해될 수 있도록 구합되어야 한다. 세계, 주관적 해석이 가정되어야 한다. 어떤 행위 유형이 적용되는 상황은 변화할 수 있다. 일련의 동기와 적합성들은 행위자의 유일한 의식내용으로서 간주되지 않는다. 따라서 행위자의 의식안에서 어떤 정형이 형성되고 어떤 정형의 사고가 일어났는가를 계속 물어야 한다.<sup>44)</sup> 이것은 현실이 하나가 아니고, 상이한 인식태도에 따라 여러 개의 현실로 구분된다는 ‘복수적 현실론’(On multiple realities)임을 뜻한다. 우리의 시선이 가 있는 모든 제한된 의미의 영역은 그 나름의 현실이며, 우리의 시선이 바뀌어질 때 ‘현실의 의미’도 퇴색하며 소멸한다. 예컨대 연극이 진행되는 무대 위의 ‘햄릿’은 이것을 보는 관객의 눈에는 진정한 햄릿이며, 햄릿으로 분장하고 그 역을 하고 있는 어떤 연기자가 아니다.<sup>45)</sup>

사회과학 방법론을 크게 실증주의, 주관주의 및 마르크스적 비판이론의 셋으로 구분할 때 사회과학 방법론으로서의 슈츠의 현상학적 사회학은, 비록 그 자신이 객관성을 획득하기 위해 노력했으나, 주관주의적 특징을 지닌다.<sup>46)</sup> 이들 주관주의적 사회과학 방법론은 전통적인 표준과학관을 수정하고 새로운 관점을 제시·전개해 간다. 이들이 수정하려는 첫째 문제는 표준과학관의 자연의 제일성(齊一性)에 관한 가정이다. 그러나, 주관주의에 의하면, 제일성은 과학자가 세계에 대한 해명을 얻기 위해 구성하는 방법의 한 측면일 뿐이다. 인과관계란 대상이 갖는 객관적 속성이 아니라, 인간의 지각이 일의로 결합하여 만들어 내는 자유로운 상상력의 산물이다. 따라서 주관주의에서의 사회, 또는 사회적 실재는 유동적이며, 사회적 과정은 의도성이 것들인 구성적 과정으로서 일회적, 규범적 의미를 지닌다. 둘째 문제는, 표준과학만이 관찰된 사실과 이론을 구분한다는 점이다. 관찰된 사실이 적절한 절차에 의해 확인되기만 하면 그것을 다루는 이론 또는 분석의 틀은 아무리 수정·거부되어도 사실 자체는 영향받지 않는다. 그러나 주관주의에서는 관찰적 용어가 좀더 광범위한 개념과 명제들의 틀에서의 위치를 떠나서는 어떤 경험적 의미도 갖지 못한다. 즉, 모든 경험적 진술은 ‘가치 함축적’(value-laden)이다. 따라서 분석의 틀이 바뀌면 그에 따른 관찰적 진술의 의미도 바뀌게 된다. 세계는 관찰 그 자체가 개인의 편견이나 선입관, 감정적 개입 등을 배제할 수 있는가의 문제이다. 주관주의에서는 이론 뿐만 아니라 관찰 역시 언어적, 이론적 틀을 가지고 능동적으로 행해지는 것이며, 주어진 해석의 맥락과 사회의 맥락에 따라 그 적격성이 판단될 수 있다. 지각 심리학의 연구결과들이 이를 지지해 준다. 네째는 반증가능한 것만을 과학적 지식으로 볼 수 있는가의 문제이다. 주관주의

44) Ibid., p. 237.

45) 김홍우, “현상학과 사회과학”, 김동일의, op. cit., p. 209~210.

46) Ibid., p. 226.



에서는 과학적 지식의 주장을 평가하는 보편적, 불변적 기준이 있을 수 없다고 본다. 모든 주장은 시대와 사회적, 집단적 맥락에 따라 변하는 인습적 적합성의 기준에 따라 판단되고, 다른 한편으로는 그 자체 계속 변화하는 해석적 틀과의 일치도에 의해서 가름된다는 것이다.<sup>47)</sup>

### 3. 現象學的 社會學的 問題點 및 展望

현상학적 사회학은 주관주의라는 점에서 실증주의적 방법론이나 마르크스적 비판이론에 대한 방법론적 우위성을 지니면서도, 한편으로는 동전의 앞·뒷면의 경우처럼, 그 이유때문에 방법론적 약점을 노출한다고 하겠다. 이 문제는 후에 현상학적 사회학을 방법론적인 면에서 보다 경험적으로 발전시킨 민속방법론(ethnomethodology)에서도 여전히 해결되지 못한다. 즉, 사회적 실재가 인간의 의식에 의해 구성되어진다는 것을 강조하다 보면, 왜, 어떻게 그 사회적 실재, 그 현실이 강조되는지, 또, 다른 대안적 현실, 사회적 실재의 구성을 넘어 힘을 지닌 집단의 사람들이 규정한 현실만이 지배적인 것으로 지속되는 이유를 밝히지 못한다. 다시말해 ‘순수한 낙관주의’에 빠지게 될 가능성이 있다.

또한, 현상학적 사회학에서 문제가 되는 것은 과학자가 어떤 편견이나 선입관을 제거한 채 가치중립적으로 의식대상을 순수히 기술할 수 있겠느냐이다. 하버마스(Jürgen Habermas)는 훗설의 초월적 관망자, 슈츠의 중립적 과학자의 관찰에 대한 강조를 비판한다. 즉, 사회과학자는 결코 그 사회현실로부터 중립적일 수 없다는 것이다. 하버마스의 비판에 따르면서 힉(James Heap)과 로쓰(Phillip Roth) 등은, 상호 주관성을 명백히 하지 않고 환원의 영역으로부터 관찰된 사회적 행위를 현상으로서 연구하고 설명하기는 곤란하다고 본다. 현상학을 사회학에 접목하려는 어떤 시도도 현상학과 사회학 모두의 왜곡에 이를 것이라고 비판한다. 특히 메이를(William Mayrl)은, 현상학적 사회학의 시각을 계승한 민속방법론은 모든 현상학적 철학과 더불어 고독한 자아에 왜재하는 실재에 대해 반감(反感)을 공유하므로, 이들의 방법론에 의한 현세적 탐구는 자의적 주관성에 놓여 있는 ‘심리학주의’의 위험성이 있다고 본다.<sup>48)</sup>

현상학적 사회학에서 보다 실제적인 문제는, 방법론에 있어서 계획성은 있으나 경험적으로 공허하다는 점이다. 슈츠는 방법의 명확화를 제시할 뿐이지, 자연적 태도의 생활세계내에서의 구합에 관한 경험적 사회학의 방법론 문제를 해결하지 못했다. 비록 그는 사회학의 전통적 방법이나, 통계적 방법의 논거에 대한 의문을 비판하지는 않았으나, 기존의 사회학을 대체할 새로운 질적 방법론을 구체적으로 제시하지 못했다. 이런 이유로, 슈츠의 현상

47) 김경동, op. cit., pp. 84~104.

48) F. R. Dallmayr, T. A. McCarthy, op. cit., pp. 222~224.

학적 사회학을 계승한 민속방법론은 자체의 방법론 개발에 열중하고 있다.

그렇다면, 현상학적 사회학이 갖는 위의 문제점들은 어떻게 극복될 수 있을까? 먼저, 앞의 문제점에서 지적했듯이, 슈츠의 현상학적 사회학이 지닌 경험적, 방법론적 전략의 결여는 현상학적 사회학을 원용하는 민속방법론자들에 의해 보완·확대되고 있다. 이의 대표자로서 가핑클(Garfinkel)을 들 수 있다. 그는 「민속방법론 연구」(1967)에서 민속방법론이란, 사람들의 사회적 삶을 연구함에 있어서 일상사에 관심을 갖는 전망이라고 보았다. 즉, 사회성원의 실제적 활동, 그 활동이 벌어지는 실제적 상황, 그들이 주고 받는 실제적인 사회학적 추론을 연구주제로 삼는다. 왜냐하면 사회적 실재가 객관적으로 실재한다는 이론적 시각으로서 사회적 실재를 충분히 설명할 수는 없다고 보고, 사회학자들 및 다른 인간집단들이 사회가 실재적인 성격을 지니고 있다는 가정을 상호간에 어떻게 만들고 유지해 가는가에 관심을 두기 때문이다. 다시 말하면, 실재의 내용보다는 오히려 하나의 실재를 구성해내는 방법이나 과정에 초점을 맞추어, '사회가 어떻게, 왜 가능한가'라는 질문에 보다 적절히 답하려는 것이다. 민속방법론자들의 방법론적 특징을 로체(M. Roche)의 「Phenomenology, Language and the Social Sciences」(1973)를 통해 살펴보면 다음과 같다.<sup>49)</sup> 첫째, 사회적 의미와 상호작용을 자세히 기술한다. 여기에 적합한 방법으로서 현지조사, 테이프레코드, 비디오테이프 및 참여관찰등이 있다. 기존 사회학에서 이와 유사한 방법으로는 웨버의 이념형적 접근방법이 있다. 둘째, 행위자가 상호작용의 의미, 목적 및 의사소통을 당연시 하는 것을 노출시키며, 또한 이해하려고 노력한다. 위의 방법이 의사소통된 메시지를 기록하는 방법이라면, 이 방법은 일반성원이 말하는 것을 경청하는 것이다. 여기서 언어구조 및 일반성원의 언어능력과 사회상황속에서의 경험과 행위라는 기본적인 전제가 요구된다. 셋째, 사회학자는 연구에 임하여 성찰적이고, 자의식적이어야 한다. 행위자의 경험, 목적 및 유형을 연구하는 사회학자는 자기이론의 방법과 전제를 명시적으로 밝혀야 한다. 그러면, 참여관찰로부터 행위자의 행위분석에 이르는 다양한 수단과 절차를 사용하여 어떤 현상이나 과정을 연구하는 것이 유용성을 지닌다. 넷째, 사회학자는 자기가 연구한 실재를 행위자가 재구성할 수 있도록 연구계획서를 제공하도록 노력해야 한다. 이것은 민주적인 학문세계에서 한 학자의 연구를 모사한다는 실증주의적 개념에 대한 '인도주의적' 관점이라고 볼 수 있다. 이러한 방법론에 관계된 노력을 용이하게 하기 위해 사회학자는 행위자의 형태, 상호작용 진행의 형태, 사회조직 및 조직의 운영형태를 구성해야 한다. 그렇게 함으로써 사회 및 사회과정은 다소 독특한 세임이나 플레이어의 맥락에서 파악될 수 있다.

49) 이병혁, op. cit.,에서 재인용.

한편, 슈츠의 현상학적 사회학에 대한 달마이어(Dallmayr)의 대안으로서, 슈츠의 주관-객관의 이원론을 극복하는 메를로-퐁티의 전(前)성찰적·전(前)주관적 현상학을 들 수 있다. 메를로-퐁티의 지각의 세계는 주관적인 것도, 순수히 객관적인 것도 아닌 주관과 객관이 공존하는 세계이다. 전성찰적, 전주관적 경험의 영역인 것이다.<sup>50)</sup> 따라서 주관주의로서의 슈츠의 현상학적 사회학이 갖는 약점의 하나인 인간의 주관적 의도를 좌절시키는 사회세계의 존재에 대한 간과-순수한 낙관주의-라는 것도 극복될 수 있겠다. 그러나 메를로-퐁티의 현상학이 사회현상을 탐구하는 사회과학 방법론으로서 어떻게 기여할 수 있을 것인가에 대해서는 아직까지 구체적으로 제시된 바가 없다. 다만, 메를로-퐁티의 영향을 받으면서 그 이상으로 현상학과 마르크스주의를 결합하려는 몇몇 시도가 있을 뿐이다.

#### IV. 現象學的 教育學 研究에의 適用

현상학을 교육학 연구에 적용하는 것은 철학으로서, 그리고 사회과학 방법론으로서의 현상학이 지닌 특성에 비추어 볼 때, 몇 가지 의의를 지닌다. 첫째, 현상학은 교육현상 자체가 지닌 의미를 구체적으로 해석하는 일의 중요성을 증대시킨다. 전통적 관념이나 선진 외국의 영향력 있는 사상은 ‘괄호안에 묶어 넣고’ 어떤 고정관념적 틀에 얽매이지 않는 ‘교육사상(事象) 자체’를 형성한다. 교육은 앎의 주체로서의 아동과 지식이라는 앎의 대상 사이에 성립하는 일종의 앎의 관계이다. 둘째, 사람들은 모두 다른 의미를 지니며 그 의미의 주체라는 점을 부각시킴으로서 인간적 의미를 교육의 중요한 과제로 하고 교육의 인간형성적 책임을 자각하게 한다. 셋째, 현상학은 지·정, 주·객의 이원론적 사고를 벗어나게 하여, 합리적 측면에만 치우치지 않고 직관적 앎도 강조하는 인간형성의 학으로서의 교육학과 만나게 한다.<sup>51)</sup>

교육에 대한 현상학적 접근은 몇 가지 흐름으로 추려진다. 첫째, 인본주의 심리학 또는 실존심리학의 성격을 갖는 경우 둘째, 실존주의적 교육현상학의 경우(존재의 문제에 관심을 갖음) 셋째, 교육가치론에 관심을 두고 교육현상학의 형성을 의도하는 경우 넷째, 교육연구의 한 방법으로 현상학적 방법을 중시하는 경우 다섯째, 현상학과 분석철학을 관련시키는 경우 등이다.<sup>52)</sup> 본고에서는 둘째, 셋째, 넷째의 경우에만 국한하여 둘째와 셋째의 흐름을 교육철학 사조로서의 현상학, 넷째의 흐름을 교육학 연구방법론으로서의 현상학적 접근 등으로 구분, 명명하고 그에 대한 논의를 전개하기로 한다.

50) II장 3절 참조.

51) 김춘일, op. cit., pp. 15~17. 및 18~23.

52) Ibid., p. 3.

## 1. 教育哲學으로서의 現象學

현상학은 다른 철학과 구별되는 나름의 독자적 성격을 지니며, 이에 근거하여 교육에 중요한 시사점을 제시한다. 현상학은 ① 주관적 의식의 중요성 내지 탁월성에 대한 신념을 가지며, ② 의식을 능동적이고 의미 부여적인 것으로 이해하고, ③ 어떤 종류의 반성에 의해 직접적 지식을 획득할 수 있는 의식의 본질적 구조가 존재한다고 주장한다.<sup>53)</sup>

먼저, 이런 특성을 지닌 현상학이 교육에 주는 시사점을 생각해 보면 다음과 같다. 세계에 대한 의식은 자아의식(self-consciousness)에 의존한다. 자신의 주관적 의식에 대해 알게 되면, 의식 밖의 세계와 타인들을 알게 된다. 따라서, 아동으로 하여금 세계에 대해 알도록 도와주려면, 우리는 먼저 세계에 대한 아동의 의식에 관해 아동이 깨닫도록 도와주어야 한다.<sup>54)</sup> 왜냐하면 현상학에 있어서 대상형성작용(noesis)은 지향적대상(noema)과 상관관계가 있기 때문이다.<sup>55)</sup> 또한 의식이 능동적이고 의미부여적임을 인정한다는 것은 다음과 같은 뜻을 갖는다. 즉, 어떤 것을 봄을 의식하고 있다면, 때로는 보는 대상이 낯설고 이해할 수 없는 것이라 하더라도, 그것은 봄의 의미를 이해함이다. 아동들을 가르칠 때, 우리는 아동들이 스스로 사물을 이해할 수 있도록 도와주어야 할 것이다. 끝으로, 의식이 본질적 구조를 갖고 있다고 주장하는 것은 사물에 대한 의식적 이해가 본질적인 방식으로 구조화됨을 뜻한다. 의식의 본질적 구조는 교육이론 형성의 근간이 될 것이다. 그러나 그런 의식의 본질적인 구조가 무엇이며, 어떻게 밝혀질 수 있는가에 대해서는 현상학자들마다 다른 의견을 갖는다.<sup>56)</sup>

다음에는, 현상학을 토대로 직접 교육이론을 전개시켰거나 아니면, 교육적 시사점을 찾을 수 있는 현상학자들의 견해를 살펴보기로 한다.

독일의 철학자인 하이데거는 훗날의 방법을 단지 의식에만 이니라, 전체로서의 인간에 적용시켰다. 그에 의하면 인간은 세계를 숙고함 뿐만 아니라 그것을 사용하고 그것에 영향받으며 자신에 관여하는 사람들 사이에서 이 세계를 다양한 기분으로 — 그 중 매우 중요한 것은 걱정(anxiety)임 — 대한다. 걱정은 일상적 삶이 무의미해지고, 자기 자신이 자신을 받쳐 줄 어떤 것과도 관계없이 고립되어 있음을 발견할 때 생겨난다. 걱정은 인간조건의 세 가지 특성 — 자유로운 선택의 존재이며, 동시에 자신의 의도와 관계없이 세상에 던져진 존재이고, 다른 사람과 많은 시간을 함께하고 있음 — 을 보여준다. 인간은 선택할 수도 있

53) B. Curtis, W. Mays (ed.), op. cit., p. xiii.

54) Ibid., p. xix.

55) 차인석, “현상학에 있어서의 지향성과 구성”, 한국현상학회(편), op. cit., p. 44.

56) B. Curtis, W. Mays, op. cit., pp. xix-xx.

고, 선택을 포기하고 관습에 따를 수도 있다. 관습을 따르지 않고 자신의 목적을 선택해서 살아가는 것은 성실하게(authentically) 살아가는 것이다.

이와 관련지어 교사의 역할을 생각해 볼 수 있겠다. 성실한 교사는 자신의 목적 실현을 위해 가르치고, 자신의 고유한 교수방법을 고안, 적용시키며, 자신이 한 일에 대해 책임을 진다. 그 결과 학생들로 하여금 성실성에의 욕구를 불러 일으킨다. 그러나 성실성에의 가장 큰 장애요인은 두려움(fear)과 동조(conformity)이다. 따라서, 교사는 예컨대, 어떤 소녀가 인형보다 트렉터를 가지고 놀기를 원한다면, 그녀에게 자신의 놀이에 대해 자부심을 가지라고, 자신이 찾아볼 수 있는 모든 기구들을 가지고 실험해 보라고 말할 필요가 있다.

그런데 성실성은 실존적 걱정(existential anxiety)—신경증적 걱정(neurotic anxiety)과 구분되는—에서 생겨난다. 실존적 걱정은 나의 신념, 가치 및 답변 등을 해체하고 있는 외롭고, 유한하고, 자유로운 나 자신을 그대로 드러내는 매우 고통스러운 각성의 형태이다. 그것은 어느 때나 생겨날 수 있는 창조의 원천이며, 성장의 전제조건이다. 반면에 신경증적 걱정은 실존적 걱정을 억압함으로써 결과한 것으로, 나 자신을 제한하고 나 자신의 가능성을 부정할 때 느끼는 고통과 불만이다. 따라서, 교사는 학생들이—특히 청년기의 학생들이—실존적 걱정의 과정을 통해 자기 자신을 발견하고, 세계에 대한 적응이 아니라 세계가 제시하는 것을 자신 안에서 사용, 실현하도록 도와주어야 한다.<sup>57)</sup> 이 실존적 걱정의 과정이 바로 훗설이 말하는 환원의 방법과 상통하는 것이다.

반덴버그(D. Vandenberg)는 영·미의 교육학이 주로 논리학적, 인식론적 연구와 과학적, 실증적 연구에 의해 지배되고 있다고 보고, 수학적 조작적 연구지향을 중지하고 교육의 존재에 관심을 돌릴 것을 강조한다. 훗설의 순수현상학이 의식의 구조를 기술하고자 했던 반면에 그는 실존적 현상학의 입장에서 지식과 과학의 실존적 전제에 관심을 갖는다. 왜냐하면, 최근의 미국의 교원양성의 커리큘럼에서 과학과 기술의 연구지향적 분위기로 인해, 그리고 산업사회안에서의 직업교육에 대한 강조로 인해 ‘나의 존재의의는 무엇인가’, ‘인간의 의의는 무엇인가’등을 묻는 교육철학에의 요구가 거의 없어져 가고 있기 때문이다.

교육의 근원적 의미를 부활시키기 위해, 교육받을 사람의 존재문제를 교육철학에서는 다를 필요가 있다고 본다. 그에 의하면, 교육이란 “학교만으로 이루어지는 것이 아니며, 학교 안팎에서 개인에게 일어나는 현상들이다. … 그것은 개인의 참된 존재수정이다.” 또 “교육에 있어서 문제가 되는 존재는 교사의 존재, 학생의 존재, 그리고 세계의 존재이고, 그것들은 서로 관련되어 있다. 그리고 그것들은 ‘교육학적 만남’의 세 가지 요소이다.”<sup>58)</sup>

57) G. F. Kneller, op. cit., p. 32~37.

58) 김춘일, op. cit., pp. 46~59.

한편, 훗설의 선형적 주관을 신체적 주관으로 대치하여 지각의 세계를 탐구했던 메를로-퐁티의 현상학에 따르면, 교사는 다음과 같은 일을 수행할 수 있다. 첫째, 국민학교 수준에서는 구체적 경험이 추상적 사고에 앞서므로, 교사는 아동의 신체적 움직임, 대상조작 및 발견을 통한 일반화 등에 의한 학습을 고려해야 한다. 아동은 자신들의 인생초기에 형성되어 신체안에 침전된 전(前)성찰적 개념에 따라 사고하고, 행위하고, 지각하는 경향이 있으므로, 그것을 통해 새로운 상황에 자신을 지향(指向)하게 한다. 예컨대 교사가 둘레의 개념을 아동들에게 가르치고자 할 때, 교실의 벽을 따라 걷게 하고, 그 걸은 만큼이 둘레임을 알려주어, 둘레의 개념을 아동의 신체안에 침전하게 한다. 아동은 둘레의 문제에 대해 정신적으로 뿐만 아니라 신체적으로 반응하는 경향이 있기 때문이다. 둘째, 교수행위는 하나의 대화임을 고려한다. 인간은 신체적으로 자신의 세계에, 그리고 타인에게 연결되어 있다. 나의 학생이나 동료 교사들은, 내가 타인에게 그러하듯이, 외적 위협이 아니라 나 자신의 삶의 불가결한 일부인 것이다. 그런데, 대화의 핵심인 언어는 신체에 근거를 둔다. 어린아이들은 말하기 전에 몸짓을 한다는 것과 훌륭한 대화는 억양과 몸짓과 표정에 의존한다는 점에 비추어 볼 때 그러하다. 따라서 교사가 학생에게 가르친다는 것은 하나의 대화임을 알 수 있다. 셋째, 가르친다는 것은 하나의 밀도있는 인격적 과정임을 고려한다. 교사는 자신의 과거의 삶, 특히 깊은 정서의 뿌리인 어릴 때의 지각과 개념에 관련하여 학생들에 반응하며, 학생들이 자신의 어리시절부터 물려온 호기심, 열정, 정체감 등을 심화시키도록 돕는다. 왜냐하면 합리적인 삶은 전(前)성찰적인 경험을 바탕으로 발전하기 때문이다. 끝으로 교사는 자신의 주위 세계에 대한 개념과 신념을 의심함으로써, 학생들로 하여금 스스로 자신의 삶의 의미를 추구하도록 자극할 수 있다. 이를 위해, 학생들이 자신의 경험과 세계를 다양한 학문의 관점을 통해 보기를 배우게 하며, 문학과 예술의 공부를 통해 자신을 둘러싸고 있는 삶을 이해하고 비판하는 새로운 내용과 경험을 학생들에게 제공할 수 있다.<sup>59)</sup>

브라질의 교육자인 파울로 프레이리(P. Freire)에게는, 현상학이란 많은 실존적 현상학자들과는 달리, 하나의 사회변동의 철학이었다. 인간은 본래 능동적이고 탐구적이다. 스스로 서서 자신을 둘러싼 세계에 대한 그림을 구성할 수 있다. 그런데 제삼세계 국민들은—선진국 국민들조차도—교육, 선전, 미디어 등을 통해 ‘비인간화’되어 있다고 본다. 따라서, 프레이리에 의하면 교육의 진정한 목적은 그들로 하여금 자신과 자신의 세계를 새롭게 보고, 자신과 자신의 세계를 변형시킬 수 있게 하는 것이다. 그리하여 그들은 보다 풍족한 삶을 영위할 수 있게 된다. 소위 은행저금식 교육(banking concept of education)을 배격

59) G. F. Kneller, op. cit., pp. 41~46.

하고 문제해결식 교육(problem solving education)을 지향하는 것이다. 이것은 몇 가지 조건을 요구한다. 첫째, 교육은 평등한 입장에서의 대화이어야 한다. 교사가 학생에게 자신의 세계에 대해 다시 생각하게 하고, 다시 만들 수 있도록 하려면 교사와 학생은 대등한 입장에서 서로에게 학생과 교사가 될 수 있어야 한다. 학생들은 그들의 세계가 무엇인지를 교사가 볼 수 있도록 도와주어야 하며, 교사는 학생들이 불분명하게 보여준 것을 명료하게 학생들에게 되돌려 주어야 한다. 둘째, 억압자의 개념을 포기하고, 자신들의 실제적 경험을 있는 그대로 보도록 하는데 초점을 둔다. 자신의 문화를 항상 문제시하며, 그 문화를 경화시키는 신화를 받아들이지 않고 의문시해야 한다. 셋째, 사람들의 상황을 문제시해야 한다. 상황은 외적으로 주어진 것이 아니라, 개방적이고 미해결의 것으로 이해하고, 행동하는 대상으로서 접근해야 한다. 위의 세 가지 과정은 의식화(conscientization)과정, 또는 의식함양(consciousness-raising)과정으로 표현될 수 있다.<sup>60)</sup>

이상에서 하이데거(독), 반덴버그(미), 메를로-퐁티(프) 및 파울로 프레이리(브라질)의 현상학과 그것들의 교육에 대한 시사점을 제시했다. 하이데거와 반덴버그는 인간존재—교육받는 사람의 존재—문제에 관심을 가졌다. 성실성을 특징으로 하는 인간존재에 대한 하이데거의 생각이 교사와 학생의 상황에 적용되었고, 반덴버그에 따르면 인간존재에 관한 질문을 교육내용으로 삼을 것이 요구되었다. 한편, 메를로-퐁티의 지각에 대한 아이디어는 아동의 사고과정, 교수행위 및 교육내용 등에 대한 새로운 해석을 내리는데 시사하는 바가 컸다. 또한 프레이리의 교육학은 인간본성의 능동성, 의식의 주체성 및 세계의 변화 가능성 내지 개방성을 전제로 한다는 점에서 현상학적 특징을 지닌다고 볼 수 있겠다.

## 2. 教育學 研究方法論으로서의 現象學

현상학은 교육철학 사조의 하나로서 뿐만 아니라, 교육학 연구방법론으로서 응용되고 있다. 현상학을 교육학 연구방법론으로 활용하려는 관심은 크게 두 가지 양상으로 나타나고 있다.

하나는, 실증주의적 또는 분석적 접근에서 간과되거나, 전통적 철학사조에 의해 미리 규정되기 쉬운 가치의 문제를 교육현상을 기술(記述)할 때에 밝히려는 시도이다. 경험적 기술을 시도하는 실증주의는 ‘인간행동이 무엇인가’만을 설명할 뿐 ‘인간존재가 무엇이 될 수 있는가’를 묻지 않는다. 논리적, 개념적 분석만을 시도하는 분석철학은 교육활동에 포함되어 있는 개념적 의미 이상의 어떤 것, 또는 그 개념의 의미에 영향을 줄지 모르는 행위자(교사, 학생)와 관찰자의 사회화과정을 주의 깊게 고려하지 않는다. 따라서, 사회적으로

60) Ibid., pp. 51~56.

구성된 생생한 현실로서의 교육현상을 파악하는 데 한계를 지닌다. 또한 전통적 철학사조나 특정한 세계관에 토대를 두고 교육을 이해하려는 시도는 가치의 문제를 고려하긴 하나, 교육적 가치를 그것들에 예속시키려는 경향을 가짐으로써, 교육의 본질을 발견할 수 없게 한다. 그리하여 새로운 관점에서 교육현상을 기술하려는 것이 소위 ‘교육현상학’(Educational Phenomenology) 내지 ‘교육인간학’(Anthropology of Education)이라 불리는 것이다. 교육에서의 가치를 인간의 인식, 실존 또는 문화와 관련하여 탐색하고 있다.

챔벌린(J. Chamberlin)에 의하면, 교육으로 언급되는 다채로운 사회의 제 활동을 연구하는 데 있어 종래의 규범적이거나 분석적인 접근법은 교육에 내포된 규범적 의미를 밝히지 못하므로, 새로운 현상학적 접근이 요구된다. 그러나, 그는 훗설과 같이 의식의 문제를 다루는 데에나, 하이데거와 같이 존재의 의미를 다루는 데 보다는 문화의 문제 해명에 관심을 둔다. 문화현상으로서의 교육현상의 기술(記述)로부터 처방(處方)에로의 실천적 과정을 더욱 면밀히 구조화하고, 그 기능을 구명하고자 했다. 그리하여 학습, 환경, 문화, 제도, 과정, 처방, 이해, 철학 등을 새로운 관점에서 조망하고, 그를 토대로 교육의 가능한 형태를 제시한다. 즉, 교육이란 “학생의 이해와 그의 반응의 자각적 선택을 요구하는 과정에 의해서, 특정의 환경에서, 특정의 개인에게, 선택된 관념과 행위물, 개인이나 집단이 제시하는 일련의 의식적으로 선택된 행위”이다. 그러나 이 정의는 사회생활을 통한 교육이나 자기교육 및 발견학습이라는 측면을 간과하고 있다.<sup>61)</sup>

한편, 네덜란드의 교육자인 랑게벨트(Langeveld)는 교육연구 대상을 일상생활에서 찾아서 어른과 젊은이 사이에서 나타나는 사상(事象)을 연구하는 데 관심을 둔다. 의도적, 형식적 형태만이 아니다. 비의도적, 비형식적 형태의 교육에도 관심을 갖는다. 교육을 형식으로서가 아니라 내용으로서 파악하려는 셈이다.<sup>62)</sup> 그에 의하면, 교육은 원초적으로는 이론 이전에 명증된 경험적인 세계를 구성하는 하나의 관세이며, 작용과 반작용이다. 따라서 교육에 대한 유일한 직접적 접근은 바로 그런 경험세계에 들어가 거기서 전개되는 일상적 경험을 음미하는 것이다. 이 때에 현상학적 환원의 방법이 사용된다. 훗설 초기의 선형적 환원이 아닌 후기의 생활세계적 환원으로서 자연적 태도에 대한 의심을 유보하는 것이다. 그리하여, 교육의 목적은 사람들이 자신의 행위에 완전한 책임을 지고 그것을 지켜 나가도록 돕는 것이라고 결론지었다. 왜냐하면 사람은 일상경험에서 마땅히 자신의 역할을 다하지 않고서는 타인과 더불어 하나의 세계를 공유할 수 없기 때문이다.<sup>63)</sup>

61) 김춘일, *op. cit.*, pp. 26~43.

62) 교육을 형식이 아닌 내용으로서 파악하려는 입장은 장상호 교수의 다음 논문에서도 보여진다. 장상호, “조기교육의 정초” 서울대학교 사대논총 제23집, 1981.

63) 김춘일, *op. cit.*, pp. 88~93.



이론 이전의 세계에 대한 관심은 볼노우(O. F. Bollnow)의 교육학에서도 찾아진다. 그는 과거에 보고도 지나쳤던 것에 주의를 기울여 새롭게 사물을 다시 보게 하고, 그것에 대해 종래 예측하지 않았던 새로운 활로를 타개하려고 했다. 즉, 일상생활에서 늘 이루어지고 있는 전(前)이해(pre-understanding, 목적적 의도하에 이루어지는 이해 이전의 앎)의 해석이나 설명을 통해 '해석학적 교육학'을 시도한다. 그러나, 일상생활에서 지나쳤던 교육현실의 전(全)영역을 단일개념으로 일관해서 파악하는 것은 불가능하므로, 교육의 개개 영역을 구분하고, 각각의 영역에 알맞은 개념적 형식을 만들어 내고, 그 위에서 교육의 전 영역을 조직적으로 밝혀내는 것이 중요하다고 보았다.<sup>64)</sup> 이러한 시도들은 국내에서도 몇몇 교육학자들에 의해 시도되고 있다. 한 예로 장상호(張相浩)교수는 교육학을 교육가치론, 교육목표론, 교육문헌 해석학, 교육인간학, 교육환경학, 교육과정학, 교육평가학, 교육응용학, 교육발전론 등으로 구분지을 수 있다고 가정한다. 그리고 이들 하위 영역에 대한 탐구를 통해, 타 학문으로 부터 독립된 교육학 고유의 개념과 방법론을 개발하여, 교육원형(orginal education)에의 탐색을 시도하는 '제 2기의 교육학' 정립이 가능하다고 보았다.<sup>65)</sup>

현상학을 교육학 연구에 적용시키려는 다른 하나의 흐름은 '신'교육사회학(new sociology of education)에서 찾아볼 수 있다. '신'교육사회학은 영국에서 교육불평등을 감소시키기 위해 설립, 추진된 종합중등학교가 여전히 계급적 차이를 재생산 하게 되자, 암흑상자(Black Box) 상태로 남아 있던 학교교육의 내적 과정의 분석을 통해 그 원인을 밝히기 위해 등장한 것이다. 즉, 계층간의 구분없이 동일한 내용을 교육받음에도 불구하고, 결과적으로는 사회적 계층이 재생산되고 있는 까닭을 지식의 통제적 기능과 관련하여 설명한다. 따라서 이들의 연구관심은 종래 '구'교육사회학의 선발과 사회화의 문제에서, 지식의 관리문제 — 교사와 학생의 상호작용, 교육자들에 의해서 사용되는 범주와 개념들 및 교육과정의 문제 — 로 옮겨갔다. 이처럼 '신'교육사회학에서의 연구주제는 교육현실의 문제진단에서 비롯된 것이나, 이것이 영국의 학계에서 우호적으로 받아들일 수 있었던 것은 만하임(K. Manheim)의 지식사회학적 전통, 슈츠와 버거(Berger) 및 루크만(Luckman)등의 현상학, 그리고 민속방법론 등의 학문적 바탕이 미리 준비되어 있었기 때문이다.<sup>66)</sup> 따라서, 생활세계의 상호주관적 의미구조와 지식의 사회화를 밝혀 현상의 본질에 접근하려는 현상학적 사회학은 당연히 그 성격상 학교생활의 내적과정을 밝히는 데 충분히 원용될 수 있었

64) Ibid., pp. 93~96.

65) 장상호, "학교의 교육화를 위한 교육학의 과제", 서울대학교 교육학과 대학원 세미나 발표 논문, 1986. 4. 4.

66) 그밖에도 신교육사회학의 등장에는, 1960년대 영국대학에 만연된 반문화적 가치와 생활양식, 종합대학의 사회학과의 아닌 교사훈련에 관여하는 교육대학이나 교육연구소에서의 교수법과 교육과정에 대한 연구 등이 관여한다. J. Karabel, A. H. Halsey, 강순원(역), op. cit., pp. 81~92.

다.

또한, '신'교육사회학은 연구주체의 변화와 더불어 연구방법에도 획기적인 변화를 낳았다. 종래의 규범적 또는 관습적 패러다임에서 해석적 패러다임(interpretative paradigm)으로의 전환이다.

규범적 패러다임은 비교적 지식적 수준에서 사회구조 내지 체제의 투입 — 산출에 관심을 갖는다. 사회학에서의 질서는 이미 주어질 것, 당연한 것으로 여겨진다. 구조기능주의 사회학, 갈등론적 사회학 등이 여기에 해당된다. 앞에서 삼분(三分)했던 사회과학 방법론 중에서 실증주의와 마르크스적 비판이론이 또한 여기에 가깝다고 하겠다. 반면에 해석적 패러다임은 미시적 수준에서 사회적 행위에 보다 관심을 갖는다. 자료에 대한 관습적 접근을 거부하고, 사회적 실재란 이미 당연하게 존재하고 있는 것(being)이 아니라 계속해서 어떤 것으로 형성되어 가는(becoming) 상태에 있는 것이다. "사회질서란 행위자간의 상호작용에 의해 성취된 것이고, 사회적 삶이란 하나의 과정이므로, 일상세계와 행위자 자신의 상황에 대한 해석과 정의를 연구"<sup>67)</sup>하려는 관점이다. 여기에는 앞서 제시된 세 가지 사회과학 방법론중에서 주관주의의 관점(상징적 상호작용론, 현상학적 사회학, 민속방법론)이 해당된다. 규범적 패러다임과 해석적 패러다임간의 구분은 알란 도우(Alan Dawe)가 제시한 '사회체제의 사회학'(a sociology of social system)과 '사회적 행위의 사회학'(a sociology of social action)의 이분법과도 일맥 상통한다고 여겨진다.<sup>68)</sup>

'신'교육사회학이 신도형 교육에 대한 해석적 접근은 "‘지능’, ‘장애’와 같은 현존하는 교육적 개념들을 정교화하고 믿어버리는 어떤 사회과학에도 터하지 않는다. ... 그것은 전통적인 교육사회학, 교육심리학 및 교육철학의 기본가정과 그것에 의해 지지되는 교육적 실재를 의심한다."<sup>69)</sup> 즉, 이제까지 당연시되던 교육현실에 대한 기본가정과 그에 터한 과학적 지식들을 팔호안에 묶어 놓고, 교사 — 학생 상호작용 · 교사가 사용하는 개념적 법

67) S. Delamont, "Sociology and the classroom", L. Barton, R. Meigham (ed). Sociological Interpretations of schooling and classrooms: A Reappraisal, Nafferton: Bemrose Press, 1978, p. 60.

68) A. Dawe, "The two sociologies" British Journal of Sociology Vol. 21, No. 2, 1970을 R. Meigham, A Sociology of Educating London: Holt, Rinehart and Winston Ltd., 1981, p. 219에서 재인용.

"두 개의 중요문제, 즉 질서와 통제의 문제에 대해 완전히 상반된 관심을 갖는다. 그래서 모든 수준에서 그 둘은 대립하고 있다. 인간성, 사회 그리고 사회와 개인간의 관계에 대해 상이한 관점을 취한다. 사회체제의 사회학은 사회와 개인에 대한 외적 구축의 필연성과, 존재론적으로나, 방법론적으로 참여자에 대한 사회체제의 우위를 주장한다. 반면에 사회적 행위의 사회학은 인간이 단지 외적 구축에서 자유롭기만 하다면, 그의 잠재력은 완전히 실현될 수 있고, 또한 인간적인 사회질서를 창출할 수 있는 자율적 인간을 상정한다. 따라서, 사회는 그 성원의 창조물인 셈이다. 사회는 성원들의 의미구성에 의해, 그리고 성원들이 자신들의 역사적 상황에 그 의미를 부여하려는 행위에 의해 또한 의미와 행위와의 관계에 의해 창출된 것이다."

69) D. Gorbutt, "The New sociology of education", Education for Teaching Vol. 89, 1972를 R. Meigham, op. cit., p. 226에서 재인용.

주·교육과정 등의 일상적인 교육 내적 과정(process)을 관찰자가 아닌 직접적 행위자의 입장에서 이해하고, 그 결과를 과학적 규칙에 따라 객관적으로 드러내고자 하는 것이다.

‘신’교육사회학의 연구사례들은 그 관점의 참신성에 비해 그리 많지 않다. 실증적 연구를 위한 방법론적 함축이 불분명하기 때문에 개념적으로 제시된 이슈들을 확인하는 일이 쉽지 않아서이다.<sup>70)</sup> 현상학적 사회학이 ‘신’교육사회학의 이론적·방법론적 토대의 하나로써 작용하기에, 그것이 갖는 방법론상의 단점은 ‘신’교육사회학에도 그대로 나타난다. 즉, 사회구조에 대한 고려없이 일상생활의 의미분석에서 오는 순진한 낙관주의, 과학자의 가치 중립적 연구태도를 전제함으로써 야기되는 이론과 실천의 분리, 연구자의 능숙한 테크닉에의 요구 및 상대주의 지식관, 그리고 방법론의 개발의 미흡 등을 들 수 있다.

따라서, ‘신’교육사회학이 교육학 연구에서 하나의 ‘대안적 패러다임’으로 발전하기 위해서는 기존의 규범적 접근의 관점을 무조건 추방할 것이 아니라, ‘전통적’교육연구의 업적을 ‘신’교육사회학의 이론적 틀안으로 통합시킬 것이 요구된다. 바꿔말해, 종래의 거시적 수준의 접근과 ‘신’교육사회학에서의 미시적 수준의 접근을 통합하여, 교육의 내적 과정을 사회구조와 관련하여 연구해야 한다.<sup>71)</sup>

## V. 結 論

‘엄밀한 학’의 형성을 추구했던 현상학은 철학은 물론 문학·미학 등의 인문과학과 정치학·사회학·심리학 등의 사회과학에 이론적 지식체계로서 또는 연구방법론으로서 적지 않은 영향을 미쳤다. 인문과학과 사회과학의 성격이 혼재하고 있는 교육학에서도 현상학의 영향을 찾아볼 수 있다. 교육의 목적·내용·방법·교사의 역할 및 교육과 사회와의 관계 등에 대한 이론적 지식체계를 제공하는 데, 그리고 가치 함축적인 교육현상을 기술하거나 학교교육의 내적 과정을 분석하기 위한 연구방법론으로서 현상학은 관여한다. 본 논문에서는 전자(前者)를 ‘교육철학으로서의 현상학’, 후자(後者)를 ‘교육학 연구방법론으로서의 현상학’이라 명명하고, 각각의 경우를 보다 자세히 살펴보았다. 물론, 현상학의 영향을 받은 실존적(또는 인본주의) 심리학의 경우도 교육에 관여하나, 본 논문에서는 제외하였다.

교육철학으로서의 현상학은 철학으로서의 현상학이 갖는 존재론적, 인식론적, 가치론적 특징들을 교육에 적용하여 그 시사점을 찾고자 했던 것이다. 본 논문에서는 하이데거, 반덴버그, 메를로-퐁티 등의 실존적 현상학자들의 사상(思想)이 교육에 주는 시사점을 고찰했고, 인간의식의 주체성과 능동성, 그에 따른 사회 변화 가능성을 믿는 파울로 프레이리

70) M. F. D. Young, op. cit., p. 2.

71) J. Karabel, A. H. Hasley, 강순원(역), op. cit., pp. 106~124 참조.

의 교육이론을 검토했다. 그리하여, 의미의 주체로서의 인간에 대한 관심을 교육사상안에서 재확인할 수 있었다.

교육학 연구방법론으로서의 현상학은, 교육현상을 기술·연구하는데 현상학이 지닌 독특한 철학하는 방법과, 그리고 사회과학과 접매된 현상학적 사회학의 방법을 활용하려는 것이다. 전통적인 교육학 연구에 대한 접근들이 교육현상—특히, 교육의 내적 과정—을 기술하는 데 한계를 지닌다고 전제하고, 하나의 대안적 접근으로서 현상학적 관점의 가능성과 한계를 모색하였다.

종래의 실증주의적 또는 분석적 접근은 교육의 가치문제를 배제한 채 교육현상을 기술한다. 그 결과 일상생활속에 편재하는 교육의 본질을 밝히지 못한다. 따라서, 교육의 가치를 교육현상속에 포함시켜 기술(記述)하려는 새로운 관점이 등장하게 된 것이다. 한편, 구조기능주의 사회학은 교육의 선발과 사회화의 문제를 거시적 수준에서 교육조직 또는 제도와의 관련속에 연구하는데 기여했다. 그러나, 거시적 관점에 터한 교육개혁—종합중등학교제도의 정착—에도 불구하고 사회 불평등이 감소되지 않고 계속 재생산되었다. 따라서, 문제의 원인을 미시적으로 학교교육의 내적 과정안에서 밝히려는 새로운 관점이 대두한 것이다. 가치가 내포된 교육현상을 기술하려는 일련의 학문적 시도를 일컬어 ‘교육현상학’(Educational Phenomenology)이라 한다. 또한 학교교육의 내적 과정의 분석과 이해—지식의 관리문제—에 관심을 갖는 학문적 조류는 ‘신’교육사회학(New Sociology of Education)이라 부른다. 양자(兩者) 모두 현상학을 그 이론적 또는 방법론적 기초로 삼고 있다. 전자(前者)는 훗설의 현상학과 훗설 이후의 실존적 현상학에서 주요 원리들을 따오고 있으며, 후자(後者)는 슈츠의 현상학적 사회학의 관점과 방법론을 자신의 이론 구축의 하나로 채택한다.

훗설의 현상학은 전기(前期)의 실험적 현상학과 후기(後期)의 생활세계적 현상학으로 구분된다. 실험적 현상학은 사상(事象)의 본질을 실험적 주관, 즉 순수자아에서 찾고자 한다. 순수자아만이 명증적이기 때문이다. 자연적 태도의 관념들을 관호안에 묶어 두고, 실험적 환원을 통해 모든 존재를 실험적 주관의 대상화작용(noesis)으로 끌어 들인다. 모든 존재는 대상화작용에 의해서만 존재타당성을 갖으며, 그 결과가 지향적대상(noema)이다. 반면에, 생활세계적 현상학은 최후의 궁극적 기반을 일상적인 생활세계에서 찾는다. 의식에 의해 형성된 노에마로 볼 수 없는 어떤 실재가 있다. 실험적 주관을 대신한 신체적 주관의 직접적 지각에 의해 탐구되어야 한다. 그 결과 술어적 명증의 근원을 선(先)술어적 생활세계에서 찾게 된다. 한편, 실존적 현상학은 훗설의 현상학이 실존주의와 결합한 결과이다. 하이데거는 생활세계적 현상학의 방법으로 인간존재를 규명하여 현존재(Dasein)라는 개념을 창출한다. 현존재는 상호 주관적이고 문화적인 어떤 망(網)안에 선(先)이해와 선

(先) 단정을 가지고 짜여 있다. 메를로-퐁티는 훗설의 생활세계적 현상학을 수용·극복한다. 인간은 신체를 갖춘 세계내존재(being-in-the world)로 지각을 통해 세계와 관계한다. 지각의 세계에는 주관과 객관이 공존한다. 따라서 지각의 세계로의 환원을 통해 세계와 이성의 신비를 밝힐 수 있다.

현상학적 사회학은 웨버의 '사회적 행위', 훗설의 '상호주관성', '생활세계', 그리고 상징적 상호작용론에서의 '상황정의' 등의 개념을 토대로 슈츠가 종합·창출한 것이다. 그는 생활세계의 상호주관적 의미구조를 밝히고자 했다. 사회적 실재는 객관적으로 주어지는 것이 아니고, 인간의 주관적 의미에 의해 사회적으로 구성되는 것이다. 따라서, 사회과학자는 주관적 의미구조를 객관화 시키기 위해서는 행위자의 입장에서 사실을 관찰하고, 그를 토대로 행위자 또는 행위과정의 정형(定型)을 구합하며, 또다시 이념형적 접근으로서 이차적 구합을 시도한다. 그러나, 현실의 사회적 구성에 관여하는 객관적 실재를 무시하고, 과학자의 임의적 노력에 의한 가치중립적 태도를 인정한다는 점에서 주관주의라는 비판을 받는다. 또한 방법론상에 있어 명확한 절차를 제시하지도 못했다.

이처럼, 훗설의 현상학과 실존적 현상학을 토대로 발전한 '교육현상학'은 교육의 본질을 형식이 아니라 내용으로서 간주함으로써, 일상생활속에 편재한 교육(교육적 가치)을 발견하는 데 기여할 것으로 기대된다. 특히, 학교교육에 비해 다양한 존재양상을 지니는 사회교육의 본질을 밝혀줄 것이다. 이를 위해서는 현상학적 환원의 방법을 통해 일상생활을 부단히 음미하는 작업이 요구된다. 뿐만 아니라 교육현실 전체를 단일개념으로 일관되게 파악하는 것은 불가능하므로, 교육의 개개 영역을 교육 내적 원리에 따라 구분해 보고 각각의 영역에서 발전된 개념을 조직하는 절차가 필요하다.

한편, '신'교육사회학도 이제껏 간과되어 왔던 교육의 내적과정을 밝힘으로써 교육의 본질을 밝히는 방향으로 한 걸음 접근했다.<sup>72)</sup> 하지만, 주관주의적 연구방법과 구체적인 연구방법의 미개발로 인해 많은 한계에 부딪친다. 따라서 거시적인 접근과의 교류를 통해 미비한 점들은 상호 보완할 필요가 있겠다. 물론, '신'교육사회학의 새로움을 지나치게 강조함으로써, 그 이론이 자란 사회적 토양을 무시한 채 무분별하게 우리의 현실에 적용시켜서는 안되겠다. 우리의 교육현실에 대한 문제의식에서부터 출발하여 수용·적용하는 자세가 요구된다. 그러나, 우리들의 일상적 삶속에서 우리에게 교육적 또는 비교육적 영향을 미치는 많은 경험들—이제까지는 주로 정치적, 경제적, 사회·문화적, 종교적인 경험들로만 간주되어옴—이 존재하며, 또한 그 경험이 인간형성 과정에서 적지 않은 비중을 차지한다

72) 김신일, "교육사회학의 학문적 동향", 한국교육문제연구회(편), 한국교육문제연구, 제 1집, 1983, p. 47.

고 할 때에, 비록 방법론상의 약점을 지니고는 있으나, 현상학적 접근을 통해 교육현상을 드러내는 일은 자못 중요한 일이라 아니 할 수 없겠다.

## 참 고 문 헌

- 김경동, 현대 사회학의 쟁점, 서울 : 법문사, 1983.
- 김동일의, 사회과학 방법론 비판, 서울 : 청람문화사, 1985.
- 김신일, “교육사회학의 학문적 동향”, 한국교육문제연구회(편), 한국교육문제연구, 제 1집, 1983.
- 김춘일(편), 교육현상학의 이해, 서울 : 미진사, 1985.
- 김홍우, “알프레드 슈츠”, 현상과 인식, 2 권 1 호, 1978, 봄.
- 이규호(편), 사회과학의 방법론, 서울 : 현암사, 1974.
- 이병혁, 현상학의 입장에서 본 사회학 방법론 연구, 서울대학교 석사학위 논문, 1975.
- 장상호, “조기교육의 정초”, 서울대학교 사대논총, 제23집, 1981.
- 장상호, “학교의 교육화를 위한 교육학의 과제”, 서울대학교 대학원 교육학과 세미나 발표 논문, 1986. 4. 4.
- 한국사회과학연구소(편), 현대사회과학방법론, 서울 : 민음사, 1982.
- 한국현상학회(편), 현상학이란 무엇인가, 서울 : 심실당, 1983.
- 한전숙, 현상학의 이해, 서울 : 민음사, 1984.
- Abercrombie, N., Class, Structure and Knowledge : Problems in the sociology of knowledge, New York : New York University Press, 1980., 김영범(역), 계급 · 이데올로기 · 실천 — 지식사회학의 세문제, 서울 : 학민사, 1987.
- Barton, L., Meigham, R. (ed.), Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms : A Reappraisal, Nafferton : Bermrose Press, 1978.
- Curtis, B., Mays, W. (ed.), Phenomenology and Education : Self-Consciousness and its Development, London : Methuen & Co. Ltd., 1978.
- Dallmayr, F. R., McCarthy, T. A., Understanding and Social Inquiry, Notre Dame : University of Notre Dame Press, 1977.
- Durkheim, E., The Rules of Sociological Method, translated by Solovay, S. A., Muller, J. H., New York : The Free Press, 1966.
- Edwards, P. (ed.), The Encyclopedia of Philosophy, Vol. 6, New York : Macmillan Publishing Co., 1967.

- Karabel, J., Halsey, A. H., *Power and Ideology in Education*, New York : Oxford University Press, 1977, 강순원(역), *교육과 사회구조*, 서울 : 한울, 1983.
- Kneller, G. F., *Movements of Thought in Modern Education*, New York : John Wiley & Sons, Inc., 1984.
- Meigham, R., *A Sociology of Educating*, London : Holt, Rimehert and Winston Ltd., 1981.
- Turner, J. H., *The Structure of Sociological Theory*, California : The Dorsey Press, 1978, 김진균외(역), *사회학 이론의 구조*, 서울 : 한길사, 1983.
- Young M. F. D., *Knowledge and Control*, London : Collier Macmillian, 1971.

< **Abstract** >

## A Phenomenological Approach to Educational Studies

by Kim Min-ho

This study attempts to consider the phases of the phenomenological approach to educational studies and the limits of it, placing the focus on the necessity of it. The phases may be showed in various kinds, but only two kinds are examined in this article. We name them 'phenomenology as a philosophy of education' and 'phenomenology as a methodology of the science of education' for convenience' sake.

The phenomenology as a philosophy of education results from the application of the ontology, epistemology and exiology of phenomenology to educational studies. The thoughts of Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty and Paulo Freire are examined.

The phenomenology as a methodology of the science of education results from the application of the phenomenological way of thinking and phenomenological sociology to educational studies.

The traditional approaches to educational studies are almost positivistic or analytic, and disregard the value of education. Even if they deal with it, they always subordinate it to some world-view (Weltanschauung). But it must be true that education consists of value-laden activities. Thus, we need new approaches which reveal the intrinsic value of educational phenomenon as it is. One of them is an 'Educational Phenomenology'. It regards essence of education not as a form, but as a content, and attempts to discover it by phenomenological reduction to pre-scientific life-world (Lebenswelt). However, it is impossible to take the meaning of whole education by a coherent concept, so that it may be necessary to divide the whole into some fields and organize the concepts developed in each field.

On the other hand, the macro approaches to educational studies deal with selection and socialization in connection with educational institutions, and believe in the possibility of solving the educational problems only by reformation of educational institutions. But, for example, the reformations to comprehensive secondary school in Britain never diminished



social inequality. It implies that a mechanism, keeping social inequality, operates in process of schooling. Therefore, 'New Sociology of Education' makes its appearance as an attempt to find out the important causes of the problems in process of schooling (the management of knowledge). 'New Sociology of Education' is based of sociology of knowledge, Phenomenology, symbolic interactionism and ethnomethodology.

It is subjectivistic and relativistic, because it neglects the coercive powers which have effects on the life-world, and takes it for granted that scientists are value-free. Besides it produces few empirical researches because of its inexplicit methodology.

In spite of such weak points, the phenomenological approach to educational studies may contribute to preparation of 'learning society' and development of the science of education, if only it succeeds in making explicit methodology.