

청소년 연구를 위한 모델탐색

한 승 희*

- I. 서언
- II. 연구의 방법론적 타당성 정립을 위한 증거
- III. 청소년연구를 위한 주제선정 모델
- IV. 결론

I. 서 론

일반적으로 ‘연구’라는 말에는 어떤 진실을 밝힌다거나 현상을 이해한다는 의미가 함축되어 있을 것이다. 이는 한마디로 어떤 것을 알게 된다는 것과 동일한 의미를 갖는다. 그렇다면, 진실을 탐구한다거나 현상을 이해한다거나 또는 지식을 갖는다는 것은 무엇인가? 이는 바로 지식의 본질이나 앎의 과정을 다루는 철학적 인식론의 문제와 연구의 개념과는 본질적으로 관련됨을 의미한다.

지금까지 우리가 맹목적으로 신봉해온 쏘다이크 Thorndike 타입의 연구는 원인-결과 *cause-effect* 관점에 의해 현상을 파악하려는 뉴튼이래의 고전물리학적인 강력한 패러다임과 결합하여 우리의 인식에 결정적인 영향을 주었다. 쏘다이크는 1910년 교육심리학회의 기조강

연의 발제로서 다음과 같이 말하였다.

심리학에 관한 완벽한 과학은 모든 사람들의 지능, 성격 그리고 행동에 관한 모든 사실을 설명할 것이며, 인간본성에서의 모든 변화의 원인을 말할 수 있으며, 모든 교육적인 요인이 야기할 수 있는 결과를 설명할 수 있을 것이다. 그것은 우리가 낙하하는 물체나 화학적 요소들을 이용할 때와 같은 확실성을 가지고, 세상의 복지를 위해 인간을 이용하게 해준다. 그것은 우리가 현재 빛과 열에 관해 확실히 알고 있는 것처럼, 우리가 그러한 과학에 접근하는 만큼 우리는 우리 마음을 잘 알게 될 것이다. 이제 그러한 과학은 진행되고 있다(p.6).

이와 같은 쏘다이크의 말은 교육연구가 무엇이며 또 무엇이 되어야 할 것인가를 보여주는 과감한 선언이었다. 그는 또 1918년에 “존재하는 것은 무엇이나 양적으로 존재하며, 무엇을 완전히 안다는 것은 그것의 질 뿐만이 아니라 양까지도 안다는 것이다”(Joncih, 1962)라는 대답한(?) 가설을 발표하였다. 이는 자연과학을 그대로 사회세계에 적용해 보려는 19세기 말과 20세기 초의 시대신념에 근거를 두고 있음을 짐작하기는 어렵지 않다. 캠벨 Campbell 과 스

*한국청소년연구원 책임연구원

탠리 Stanley (1963) 역시 확실한 절차를 지닌 것만이 과학적이라고 정의하며, 절차가 과학적이면 연구결과도 신뢰할 수 있지만 반대로 절차가 과학적이지 않으면 연구결과도 신뢰할 수 없다는 강한 믿음을 가지고 있었다.

말할 필요도 없이 인간을 연구 대상으로 하는 심리학이나 교육학에서 행동과학이라는 새로운 방법론적 도그마는 자연과학적 원인-결과의 인식론적 입장을 단적으로 보여준다. 여기서 행동과학의 논리에 대해 좀 더 살펴보자. 자연과학의 연구방법론을 사회과학에 적용한 행동과학적 방법론의 특징은 보편적으로 다음의 몇가지로 요약해 볼 수 있다.

첫째, 연구에서 어떠한 경우에도 연구의 대상을 측정할 수 있어야 한다는 가정이다. 이는 존재하는 것은 무엇이나 양적으로 존재한다는 쏘다이크의 강한 신념에서 보여 주는 것처럼 교육이나 심리학에서 심리측정이라는 용어를 보편화하여 사용하고 있다. 이 가정을 따르는 연구자들은 심지어 인간의 중요한 감정인 사랑, 미움, 기쁨 등도 측정할 수 있다고 하고 있다.

둘째, 바람직한 연구절차는 실험조건을 통제하여야 한다는 가정이다. 소위 실험집단과 통제집단에 의한 연구의 설계는 일단 실험이 시작된 후에는 실험이 오염되지 않고 통제의 순수성을 유지하기 위하여 실험의 조건들을 동일하게 할 것을 요구하고 있다. 확실한 절차를 지닌 것만이 과학적이라는 견해를 가진 캠벨과 스탠리는 통제된 실험만이 교육실재에 관한 여러 논쟁들을 해결해 주는 유일한 수단이며 방법이라고 강변하고 있다.

셋째, 연구에서는 보편적으로 적용될 수 있는 결과가 나오도록 연구절차를 수행해야 한다

는 가정이다. 흔히 연구결과가 일반화될 수 있기 위하여 표집절차를 통해서 모집단을 추론하는 추리통계의 개념을 상정하고 있다. 따라서 표집의 절차가 훌륭했고, 통계론적 법칙에 따라 분석이 행해진 연구라면 그 연구 결과는 표집단 뿐만 아니라 모집단 전체에게 적용될 수 있다. 즉, 일반화될 수 있다는 생각을 하게 된다. 이러한 확률적 일반화를 통해 인간사의 모든 문제를 찾아내어 법칙화하려는 강한 열망을 갖고 궁극적으로는 미래를 예측하려는 역할을 과학자가 하려한다.

넷째, 이러한 연구는 미래의 일을 예측할 수 있어야만 한다는 가정이다. 정말로 미래의 일이 정확한 측정과 일반성을 향한 통계를 통해 예측 될 수 있다면, 위의 예측성은 과학적 연구의 꽃이라고 할 수 있다. 이는 옛날에 점장이나 예언가가 했던 역할을 오늘날에는 과학자들이 대신 할 수 있다는 것을 말한다. 따라서 우리는 과학자들에게 내일 비가 올 것인지 아닌지, 병이 나을 것인지 아닌지, 또는 어떤 학생이 성공할 것인지 아닌지 등 모든 것에 관해 말해 줄 수 있을 것으로 기대한다. 이러한 예측을 하기 위하여 사회과학자들은 그들이 연구하고 있는 상황의 실재를 단호하게 축소시켜 버린다. 이 길만이 그들이 신봉하는 과학적 연구의 예측을 가능케 하는 방법이 된다.

지금까지 간단히 요약해본 사회과학적 연구방법의 특징들은 한마디로, 진리로 통하는 길은 오직 하나밖에 없다는 견해라고 할 수 있다. 이는 사회의 모든 현상을 유일한 실재 *reality*로 환원하여 파악하려는 환원주의적 입장을 보여준다. 예컨대, 뉴튼역학의 원인-결과관점이나 스킨너 *skinner*의 S-R 패러다임은 단일실재 *single reality*를 가정하는 대표적인 예라

고 하겠다. 이러한 인식론적 가정은 우리의 교육에서도, 지식 *knowledge* 이란 주관 *knower* 이 그에게 제시되는 객관적 사실 *known* 또는 *object* 을 강력한(?) 탐구방법(예컨대, 과학적 절차)에 의해 정확히 파악할 때 얻어질 수 있다는 교육내용관이 지금껏 암암리에 함의되어 있다. 특히 우리의 획일적인 교육 상황에서 많은 학생들이 어떤 현상을 인식할 때 정답은 오직 하나이고 그것을 찾아내는 훈련을 통해 교육받은 감이 없지 않다. 정답이 하나라는 즉 유일한 객관적 실재의 인식론적 기본가정은 지식자체를 절대불변한 객관적 실재의 발견을 통해서 존재하는 특성을 가진 즉 지식의 발견적인 본질만을 상정하므로, 학자들이 지식을 발견해 주면 교사와 학생들은 그 발견된 지식을 학교에서 가르치고 배우는 것으로 충분하게 된다. 지금까지 교육과정에 대한 사고를 지배해 온 타일러 Tyler 및 브르너 Bruner 의 교육과정 이론도 그 기본가정은 주체 *knower* 의 밖 *out there* 에 존재하는 객관적 실재(예컨대, 지식의 구조)만을 지식의 본질적인 성격으로 생각해 왔다. 그러나 최근에 브르너 자신이 그 기본 가정에서의 오류를 인정하고 있는 것처럼 지식의 본질은 발견적인 특성과 함께 생성되는 측면을 가정하고 있다. 브르너는 인간의 두 종류의 사고양태를 가정함으로써 자신의 종래의 인식론적 입장과 다른 새로운 입장을 보여준다. 그에 의하면 우리 인간은 패러다임적 *paradigmatic* 사고와 내러티브 *narrative* 사고의 두 양태를 갖고 있다고 하며 패러다임적 사고는 논리 과학적 사고 *logico-science* 로서 일반적으로 원인-결과 관계론적 사고를 다룬다고 한다. 이 패러다임적 사고의 이상적인 적용은 예컨대, 훌륭한 이론, 예리한 분석, 논리적인 증명, 타당한 주

장, 가설에 의한 경험적 발견 등의 의미에서 잘 나타나고 있는 반면 또다른 형태인 내러티브 사고형태는 작가의 훌륭한 작품이라든지 또는 시인의 상상등에서 대표적으로 나타난다고 설명한다. 전자가 경험을 조직하거나 현상을 구성하는데 있어서 궁극적으로 형식적, 경험적 증명의 절차(소위 과학적 탐구방법)에 귀의하고 있는데 반해 후자(내러티브 사고)는 진리 *truth* 가 아닌 '있음직함' *verisimilitude* 을 만들어 낸다. 브르너는 패러다임적 사고만에 의한 그의 지식관을 내러티브 사고형태를 상정함으로써 지식의 생성적 본질을 중시하는 인식론적 입장으로 바꾸었다고 할 수 있다. 그의 견해에 비추어 보면 한마디로 우리 인간은 현상을 설명하는 무한한 방법(가능한)들을 만들어 내는 동시에 이들을 범주화(발견적 본질)할 수 있는 능력을 갖고 있다고 하겠다.

브르너가 지금까지 현신적으로 신봉해 왔던 인식론적 입장의 심각한 오류를 인정하고 생성적 입장으로 바꾼 것이 타당성을 갖고 있다면, 지금까지 우리의 지식관을 지배해 온 인식론적 기본가정을 비판적으로 검토해야 할 것이며 그 지식을 찾아내는데 강력히 사용되었던 연구의 방법론적 측면 또한 예외가 될 수 없다.

본 논문은 청소년 문화에 대한 연구의 방법론적 접근방안을 탐색하는데 주안점을 두고 있다. 본 논문에서는, 청소년에 대한 연구는 그 대상을 인간(청소년)으로 한다는 점에서 인간을 직접대상으로 하지 않는 사회과학의 다른 연구와는 어떤 다른 특징을 갖는다는 것을 기본 전제로 하여 다음과 같은 두가지 기본가정을 상정한다.

첫째, 모든 연구는 인식론적 입장에서 타당성을 갖어야 한다. 이 가정은 연구의 방법론적

측면에서도 인식론적 기본 가정을 다루어야 한다는 것을 의미한다.

둘째, 어떤 연구에서도 그 방법은 연구의 목적, 대상 등에 따라 가변성을 갖는다. 이는 특히 청소년 연구가 인간이라는 넓은 대상을 갖는다는 점 외에도 청소년이라는 대상의 속성에 따라 일반적인 연구방법론¹⁾과는 다른 접근이 요구됨을 시사한다.

이러한 전제하에 본 연구에서는 연구방법론에 있어서 인식론적 기본 가정을 탐색하고 이를 바탕으로 청소년 연구주제 선정에 위한 모델을 구안하고자 한다.

II. 연구의 방법론적 타당성 정립을 위한 증거 탐색

줄리안 포드 *Julienn Ford* (1975)는 진리 *truth*의 개념이란 복잡성을 갖고 있기 때문에 명확히 포착하기가 쉽지 않다고 지적한다. 그녀의 설명에 의하면 네가지 다른 진리의 개념은 다음과 같이 구분된다. 첫째 *Truth4 empirical*로서 이는 자연현상과 부합되느냐에 의해 판단되는 가설의 형태로서의 주장이고, 둘째 *Truth3 logical*로서 이는 논리적 또는 수학적으로 진리로 판명된 어떤 다른 주장과 합치되는가에 의하거나 형이상학적 진리 *Truth1*에 근거한 어떤 기본적인 신념과 궁극적으로 합치되느냐에 의해 판단되는 가설의 형태로서의 주장이고, 셋째 *Truth2 ethical*로서 이는 도덕적이거나 전문적인 행위의 기준에 의해 판단되는 주장이며, 마지막으로 *Truth1 metaphysical*은 어떤 다른

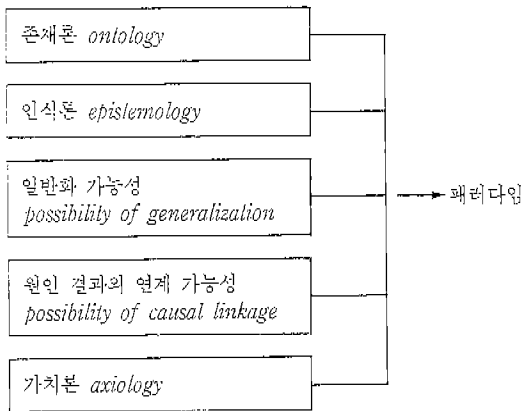
외적인 증거(예컨대, 자연과의 합치, 논리적인 추론 가능성, 행위의 도덕적인 증거)에 의해 그의 진리성 여부가 검증될 수 없는 주장이다. 이 형이상학적 진리는 궁극적인 기준으로서, 아리스토텔레스가 상정했던 것 처럼, 모든 사물과 현상이 판단될 수 있는 최후의 기준이다. 말할 필요도 없이, 이러한 형이상학적인 신념들은, 흔히 패러다임으로 불리우는 사상들의 체계로 구성된다. 패러다임이란 말은 세계에 관한 우리 자신들의 개념적 조화체제를 의미한다. 여기서 잠시 패튼 *Patten*(1972)의 설명을 들어보자.

패러다임이란 세계관이며, 종합적 조망이며, 실세계의 복잡성을 분석하는 방법이다. 패러다임은 인간의 사회화에 깊숙히 침윤되어 있기 때문에 그들에게 무엇이 중요하고, 적절하며, 합리적인가를 말해준다. 패러다임은 또한 그들에게 실존적이며 인식론적인 고려없이도 무엇을 해야 할 것인가를 말해주는 규범적인 것이다. 그러나, 어떤 행위에 대한 위와같은 그 이유가 패러다임에서 문제삼지 않는 기본 가정들에 불박혀 있다는 점에서 패러다임은 강점과 약점을 동시에 갖고 있다(p.203).

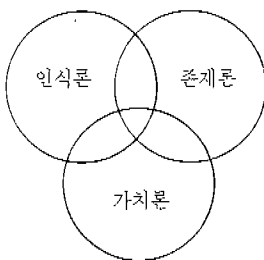
패러다임에 관해 링컨 *Lincoln* & 구바 *Guba* (1985)는 그 구성의 기본 가정들에 대한 이슈와 함께 패러다임들간의 갈등을 지적하고 있다. 예컨대, 사회현상을 원인-결과에 의해 파악하는 것은 적절한가? 한 상황에서 다른 상황에 적용할 수 있는 지식을 만들어 낸다는 것이 가능한가? 우리가 직접적으로 실제 *reality*에 접근할 수 있는가? 그리고 앎의 대상 *known*은 그 앎을 행하는 행위자 *knower*에 의해 영향을 받는가? 등의 이슈를 패러다임간의 논란점으로

1) 여기에서 일반적인 연구방법론이란 소위 과학적 탐구방법의 특징인 측정, 통제, 일반화, 예언 등을 이상적인 방법론으로 추구하는 접근을 말한다.

로 지적하고 있다. 링컨과 구바는 이런 문제에 관한 자신들의 입장을 전통적인 관점²⁾과 대표시키고 있다. 링컨과 구바는 패러다임 구성을 위한 기본가정들의 영역을 다음과 같이 제시하고 있다.



링컨과 구바가 패러다임 구성의 영역을 인식론적 기본가정을 포함한 5가지 영역을 상정하고 있으나 본 논문에서는 맥도날드 Macdonold (1975)가 지적³⁾한 것처럼 다음 그림의 세 영역들이 상호 복합적으로 얽혀 있다는 관점에서 논의의 초점을 맞출 것이다.



II-1. 인식론적 논의와 준거

지식의 본질에 관한 인식론적 문제는 근본

적으로 주체 *subject* 또는 *knower*—객체 *object* 또는 *known*의 관계에 초점이 맞추어 진다. 여기에 따른 이슈는 주관—객관의 분리가능성을 전제하는 이원론과 그를 부정하는 일원론이나 상호작용론에 관한 것이다. 우리가 사유를 할 때면 언제나 우리는 자아 *subject*로서는 대상 *object*에 향하여 지는 관계를 갖는다. 이 관계는 세계내의 어느 다른 관계와도 비교될 수 없는 유일무이한 관계이다. 자아가 어떤 대상을 사념할 때 작성하고 있다는 것을 의미한다. 이 경우에 대상은 그 자체로서 존재하는 것인가? 우리는 흔히 대상이 있고 그 대상으로 우리가 접근하는 그러한 것으로 대상을 생각하고 있다. 우리는 그것을 가르켜 사물 또는 사태 또는 객관이라고 한다. 이러한 대상은 그것이 외부로 모습을 드러낸 그대로 존재할지라도 우리가 존재하는 까닭에 현재의 모습과 같이 존재한다. 한편, 주체는 그 자체로서 존재하는 것인가? 다시 말하면, 주체는 자신 앞으로 나타나 오는 대상을 멀거니 저 혼자서 기다리고만 있는 것인가? 대상은 결코 우리가 찾아내기 전에 이미 존재하고 있는 것이 아니면 안된다. 왜냐하면, 우리가 자기자신을 의식하는 일 마저도 우리가 동시에 대상을 지향하고 있을 때에만 가능하기 때문이다. 결국 어떠한 주체도 대상없이 존재하지 않고 어떠한 대상도 주체(나)없이 존재하지 않는다. 다시 말하면 주관 없이 객관없고 객관 없이 주관은 없는 것이다. 그러나 양자가 서로 상대편 없이는 존재할 수 없는 것이라면, 이 양자는 어떠한 방식으로 상호결속하는 것이겠는가? 만일 그들이 상호 분

2) 링컨과 구바는 지금까지 보다 광범위하게 인정되는 전통적인 패러다임을 실증주의 패러다임 *positivistic paradigm*이라 특징짓는다.

3) 맥도날드는 교육과정 이론과 관련한 가정의 영역들을 주로 인식론, 존재론, 가치론과의 긴밀한 관계를 제시하고 있다.

리될 수 없는 것이라면 양자를 하나로 결합시키고 있는 것은 무엇인가? 바로 이 주체-대상을 결합하고 있는 것이 우리 의식의 근본구조이다. 의식의 근본구조를 통해 나타나게 되는 것의 일체가 바로 현상 *phenomena* 이다. 이는 우리에게 있어서 존재하는 것이 현상이며 이 현상은 주체-대상의 관계 속에서 모습을 드러내게 된다는 것을 의미한다.

다시 주체-대상의 관계를 살펴보자. 누가 무엇을 안다는 것은 무엇을 의미하는가? 라든지 주체와 대상을 어떻게 구분할 수 있는가? 라든가 왜 그러한가? 등등의 질문을 던질 경우 우리는 지식의 본질과 관련된 논쟁의 중심부에 있는 이원론 즉 주관론 *subjectivism* 과 객관론 *objectivism* 과 맞닥뜨리게 된다. 주관론이란 어떤 사물에 대한 판단 또는 결정이 순전히 개인적인 기호, 의견, 신념, 취향, 편견 등에 달려 있다고 보는 생각이며 반면에 객관론은 판단 또는 결정이 주체의 저편에 있는 궁극적이고 확고한 기준 또는 준거에 의한다고 보는 철학적 주장에 관련된다. 이런 생각에 근거해 볼 때, 인식론적 주관론은, 모든 대상은 주체에 의해서 만들어 지거나 구성됨을 가정하는 것으로서 정의된다(Runes, 1983, p. 320). 이런 주관론은 흔히 상대론⁴⁾ *relativism* 과 동일한 의미를 갖는다. 번스타인 *Bernstein* (1983)은 상대론을 다음과 같이 자세히 설명한다.

상대론자들은 합리성, 진리, 실재, 지식 등의 개념은 특정 개념체계, 이론체계, 패러다임, 삶의 형식, 사회 또는 문화...에 상대적인 것으로 이해되어야만 한다고 믿는다. 환원이 불가능한 다수의 개념체계가 있기 때문에 그들은 이런 개념들이 결정적이며 단일

한 의미를 갖는다는 주장에 반대한다. 그들은, 여러 대안적인 패러다임들 간의 주장들을 단일하게 평가할 수 있다거나 합리적으로 판단할 궁극적이고 유일한 초이론 *metalinguage*은 존재치 않는다고 생각한다(p. 8).

한편 이에 대해 객관론은 인식론적 실재론과 관련된다. 이는 지식의 대상은 주체와 별개인 또는 그 외부에 존재하는 것으로 보는 관점이다.

역시 번스타인에 의해 객관론은 다음과 같이 설명된다.

객관론은, 합리성, 지식, 진리, 실재, 선 또는 정당성 등을 결정하는 데 궁극적으로 의거할 수 있는 영구불변하고 초역사적인 체제 *matrix* 또는 조직체계 *framework*가 있다는 신념이다(p. 9).

이에 의하면, 객관적 지식이란 지식의 생산 및 과정에 의해 결코 영향을 받지 않는 불변성과 탈역사성의 특징을 갖는 것으로 상정된다. 따라서 지식이란 주체가 객관적인 대상을 강력하고 정련된 탐구방법을 통해 정확히 파악했을 때 획득된다. 지식의 본질에 대한 이러한 주관론(또는 상대론)과 객관론에 대해 좀더 자세히 살펴보자.

주관론(상대론)은 여러 철학적 입장, 예컨대, 현상학, 해석학, 상호작용이론, 지식사회학 등에 의해 지지된다. 그러나, 이와 같은 철학적 입장의 다양성에도 불구하고 상대론의 본질적 특성은 한마디로, 우리가 실재를 인식할 때, 그것은 사회적, 역사적으로 구성된다고 믿는 것을 의미한다. 따라서 진리, 객관성, 지식이란 단지 어떤 특정 시대의 그리고 특정 사회에서의 인간에 의한 산물로 본다. 사회적 산물인

4) 상대론은, 일반적으로 서로 갈등하는 상황에 있는 해석들간의 적절성의 판단은 결코 가능치 않다는 신념으로서 정의된다.

지식은 실재가 여러 다른 사회집단에 의해 다르게 해석되듯이, 지식을 획득하고 있는 사람들의 문화를 통해 여과되며 해석된다.

실재에 대한 이러한 관점은 해밀튼 *Hamilton*⁵⁾(1974), 번스타인과 쿤⁶⁾등에 의해 강력히 옹호된다. 동일한 맥락에서, 브렌트 *Brent*(1978)는 지식의 고정된 견해를 반박한다.

만일 객관적 지식이 언어와 무관한 어떤 실재에 관한 지식이라든가 또는 선입견 없는 지식이라든가 또는 지식을 찾아내며 만들어 내는 주체와 무관한 세계에 대한 지식을 의미한다면, 객관적인 지식같은 것은 없다…… 지식으로 간주될 수 있는 것은 인간이 우연한 역사적인 환경의 결과로서 특정한 의사전달의 방식으로 만들어 내는 체계 속에서 이해될 수 있는 것을 말한다(p. 240).

결국 상대론자들에 의하면, 지식이란 불가피하게도 어떤 특정 상황에 처해있는 주체의 사고와 의식에 관계된다는 것이다. 즉, 지식이란 주체가 자신이 발견하는 상황의 의미에 대한 행위와 해석에 깊이 몰박혀 있는 것이다.

그러나 지식의 본질에 대한 이러한 주관론(상대론)적 입장은 지식의 주관적 차원을 과도하게 강조한다는 점에서 실증주의자들의 강력한 비판을 받는다. 여기에서 지식의 주관성을 통렬히 반박하고 있는 실증주의자 필립스 *Phillips*(1983)의 주장을 살펴보자. 그는 자신이 결정적 구분이라고 부르는 의미 *meaning*와 진리 *truth* 간의 개념적인 구분을 통해 실증주의에 대한 최근의 비판을 질타하고 있다. 그에 의하면 그러한 비판들은 ‘의미’와 ‘진리’간의 구분에 실패

하고 있다는 것이다.

논리 실증주의자들에게는 어떤 주장이 의미있기 위해서는(그것이 명제가 되기 위해서) 그것이 원칙상, 논리적으로 사실이라면, 검증가능 하거나 또는 증명 가능한 것이어야 한다. 그러나, 그것이 실제로 경험적 검증을 성공적으로 수행한 것이라면 그것은 진리로 간주되어야 한다. 만일 검증 되지 않은(그러나 검증가능한) 명제를 가지고 있다면 그것은 지식이라기 보다는 신념이라 할 수 있다. 즉, 지식은 ‘정당화된 진실된 신념’인 것이다(p. 11).

필립스의 이러한 견해는 아이스너 *Eisner*(1979)의 지식의 확장된 개념에 대한 그의 비판에서 명백히 보여진다.

아이스너에게 Miller의 ‘어느 세일즈맨의 죽음’ ‘자신의 어머니 얼굴에 대한 기억’ ‘Velasquez의 초상화’ 및 ‘Dylan Thomas나 E.E.Cumming의 시’들은 모두 지식에 관한 진술이라고 할 것이다. 그러나, 그는 이러한 여러 지식의 진술들의 의미의 선결문제가 어떻게 해결되었는가는 아무 대답도 해주지 않고 있다. 만일 내가 위의 진술들에 대해 그 의미를 안다고 주장한다면 그것이 옳지 않다는 말인가? 그럼에도 불구하고 그런 주장도 하는 것은 적절하지 않다. 그렇다면 어떻게 안다고 할 것인가? ; 그리고 지식에 대한 그런 주장들이 어떻게 검토되어야 하는지를 말하고 있지 않다. 결국 실제로 안다고 주장하는 어느 누구도 그렇게 하지 않는다; 나는 네 어머니가 자주 빛 머리카락을 갖고 있었다고 또는 모짜르트가 올리버 트위스트 작곡했다는 것을 또는 차이코프스키의 교향곡 4번의 의미를 안다고 주장할 수 있다. 그러나 그것은 내가 잘못일 수 있을 가능성이 있다. 그래서 이러한 주장들을 받아들일 또는 거부할 어떤 방법이 있어야 하는 것이다. 이것을 부정하는 것은 곧바로 ‘오류의 개념’ 자체를 없애 버리는 것이다(1983, pp. 11-12).

5) 그는, 사회구성원들의 상호주관적 의미의 구조가 모든 지식내용을 결정한다고 주장한다(p. 135)

6) 그들은 지식의 진리성 검증을 위한 객관적 증거를 반대하면서, 인간의 합리성을 설명하는데 있어 “완전불가능한 다원성… 또는 “약본 불가능한 패러다임”등의 생각을 가정하고 있다.

따라서 필립스는 지식에 대한 진술들을 받아들이거나 거부할 방법으로서 먼저 의미의 문제가 해결된 다음에 사실의 문제를 확인해야 할 것을 제시한다. 그의 이런 방법(의미와 사실의 구분)의 타당성은 나중에 좀더 논의하기로 하자.

필립스와 같은 실증주의자들이 주장하는 객관론은 지식의 진리성 *truth*와 타당성 *validity*을 판단할 어떤 영속적이며 탈역사적이며 보편적이며 가치중립적인 기준 또는 준거를 전제한다. 주관론과는 달리 이 객관론은 주관과 무관한 객관적 대상으로서의 지식관에 대하여, 지식이란 주체 *knower*의 앎의 과정 및 그 의미의 해석에서 주체와는 관련없는 즉, 주체의 밖 *out there*에 존재하는 것으로 생각한다. 흔히 이 객관론은 앎의 주체 *knower*의 앎의 대상 *known*으로부터 분리가능성을 상정하고 있다는 점에서 실증주의⁷⁾와 동일한 의미로 사용되고 있다. 이 견해에 따르면, 지식은 주체가 그에게 제시되는 객관적 사실을 강력한 탐구방법을 통해 정확히 파악할 때 얻어지는 것으로 설명된다. 이 점에서 주체와 객체간의 엄격한 분리가 불가피하게 됨을 알 수 있다. 결국, 주체는 객체로서의 지식을 수동적으로 인식하게 된다. 즉, 주체는 자신의 의식과는 무관하게 어떤 특정 방식으로 지식을 보아야 하는 것이다. 다시

말해, 주체와 대상간의 해석적인 관계의 과정이나 그에 대한 주체자신의 의미생성의 자생적 과정의 여지가 없는 주관적 차원이 배제된 관점인 것이다. 바로 이 주체-객체 관계의 분리여부가 인식론적 준거탐색의 핵심이 되는 것이다.

링컨과 구바(1985)는 주체와 객체간에 야기되는 “반응성” *reactivity*, “비결정성” *indeterminacy* 및 “상호작용” *interaction*의 개념들을 상정함으로써 실증주의적 인식론의 분리성에 내재하고 있는 오류를 강력히 비판하고 있다. 그들의 설명에 따르면, 인간현상의 연구에서 연구자는, 피험자들이 연구자와 직접 접촉을 하지않는 경우라도 미세한 어떤 자극에도 반응을 한다는 사실을 곧바로 알게 된다고 한다. 예컨대, “Guinea pig effect”, “Hawthorn effect”, “Pigmalion effect”, “John Henry effect”등과 같은 반응효과는 그 실험연구의 내적 타당도를 위협하는 것으로 여겨진다. 링컨과 구바에 의한 비결정성의 개념은 주체-대상간의 분리성을 비판한다. 이 생각은 물리학에서의 하이젠버그 *Heisenberg*의 불확정성 원리⁸⁾에 의해서도 강력히 지지된다. 이 원리는 관찰자(주체)의 대상에 대한 궁극적 영향의 예를 보여준다. 이 불확정성원리는 이미 물리학의 영역을 벗어나 인식론적인 철학적 맥락으로 확장

7) 링컨과 구바의 설명에 따르면, 실증주의는 적어도 다음과 같은 5개의 공리에 근거하고 있다고 한다.

공리1: 주체외부에 존재하는 단일 조작가능한 실체(실체의 본질)

공리2: 주체와 객체는 상호독립적임(주체-객체의 관계)

공리3: 지식은 시간, 공간을 초월(일반화 가능성)

공리4: 원인은 결과에 선행함(인과관계의 가능성)

공리5: 탐구는 가치중립성(가치의 역할)

8) 하이젠버그는 한입자의 질량과 운동량을 동시에 측정함이 불가능하다는 것을 증명하였다. 그의 설명에 의하면, 우리가 질량과 운동량 중 어느 하나를 측정하면 즉시 다른 것에 영향을 미치기 때문에 그 두 요소는 영원히 동시결정되지 않는다고 한다.

되었다. 하이젠버그의 “우리가 관찰하는 것은 자연 그 자체가 아니라 탐구방법에 노출된 자연이다”(1958, p. 427)라는 말처럼 트라넬 Tranel(1981) 역시 다음과 같이 주체와 객체의 작용에 의한 비결정성을 설명하고 있다.

만일 물리학에서 관찰대상이 없이는 관찰할 수가 없다면, 관찰자와 그 대상이 모두 인간일 경우에는 어떤 왜곡이 생겨나는 것은 물리학의 경우보다 훨씬 명백하다. 왜냐하면, 인간에 대한 예언가능성은 관찰자와 피관찰자의 특이성에 의해 영향을 받기 때문이다. 관찰의 방법에 의해서 훼손될 수 있음을 인식하지 않는다면 그 연구는 잘못된 결론으로 갈 가능성이 있다(p. 421).

이와함께 링컨과 구바의 상호작용의 개념은 주체-대상의 분리성에 대한 대안을 제시해주고 있다. 탐구자와 피험자 둘다 인간일 경우 특히 관찰 그 자체는 관찰되는 내용을 방해하거나 조형할 뿐만 아니라 그 내용에 의해 조형되기도 한다. 상호작용의 이러한 의미는 탐구자와 그 대상이 함께 실재를 만들어 냄을 함축하고 있다. 자연과학에서조차 주체와 객체의 구분은 이미 유지되기 어려운 가정임이 주카브 Zukav(1979)의 다음과 같은 설명에 의해 명확해진다.

레이블은 회전해왔다. 소위 “정확한 과학”은 더 이상 자신의 길만을 달리는 객관적 실재를 연구하지 않는다... 과학은, 소립자 현상의 수준에서 볼 때 더 이상 정확치 않다. 그리고 주관-객관의 구분 역시 이미 사라져 버렸다. 우주자신이 당당히 선언했던 현관문은 이제 그의 문을 여는 “나”는 이제 의미없는 존재가 아니라 바로 우주의 창조가 되고 있다(p. 114).

그렇다면 지금까지의 논의의 질문은 무엇인가? 한마디로 앞의 과정에서 주체와 객체의 상호분리는 불가능하다는 것이다. 이를 본 논

문에서는 인식론적 기본가정 즉 연구의 방법의 첫번째 준거로 설정한다.

준거 I • 연구의 방법은 주체-객체의 상호작용적 관계를 인식해야 한다.

II-2 존재론적 논의와 준거

지식의 본질문제를 다루는데 있어서 인식론의 영역과 존재론의 영역을 구분하기는 쉽지 않다. 이는 지식의 개념 자체가 주로 “무엇이 실재인가?”의 문제에 대한 관점에 달려있기 때문이다. 즉 지식은 실재의 구조 및 존재를 어떻게 파악하는가에 밀접히 관련된다.

안톤 Anton(1963)은 인식론과 존재론의 상호의존적 특성을 다음과 같이 말하고 있다.

불가피하게도, 철학의 모든 분야는 다른 영역보다 인식론의 영역에서 자신들의 형이상학을 포함해야 한다. 바로 여기에 존재의 문제가 원초적으로 제기된다. 방법론적 입장에서, 존재의 문제가 타당한 출발점이 된다고 할 수 있다. 그것의 목적은 바로 지식이다. 그리고 지식은—용어에 주어진 정의와는 상관없이—존재의 한 특정 개념일 뿐만 아니라 존재의 의한 존재의 이해인 것이다. 따라서 본질상 인식론의 주제는 어느 다른 것보다 존재론의 문제와 긴밀히 연결되어 있다(Papanoutos, pp. 3~4).

존재론적 입장에 대해, 링컨과 구바(1985)는 4수준의 실재; 「객관적 실재」, 「인식된 실재」, 「구성된 실재」, 「생성된 실재」로 설명한다. 그들의 설명에 따르면, 객관적 실재의 입장에서는 유형의 실재가 존재하며 그것의 경험에 의해 결국은 그것을 충분히 알 수 있다는 것이다. 좀더 구체적으로 말한다면, 물리적 실재 *physical reality*, 시간적 실재 *temporal reality*,

사회적 실재 *social reality* 등이 모두 존재하며 충분한 시간과 이성적인 탐구방법을 통해 그러한 실재들을 수렴할 수 있다는 입장이다. 인식된 실재는, 실재는 존재하나 그것을 완전히 알 수는 없다는 입장이다. 여기에서 “인식”이란 부분적이며 불완전한 관점을 의미한다. 예컨대, 장님과 코끼리의 비유에서처럼, 다른 관점에서 보면 다른 해석이 가능하다는 점을 강조한다. 객관적 실재와 인식된 실재간의 주요 차이는, 전자가 실재는 어떤 점에서 모두에게 알려질 수 있다고 믿는 반면에 후자는 아무도 실재의 모든 것을 알 수 없다고 믿는 점이다. 그러나 둘다 어떤 실재가 주체의 저 건너편 *out there* 에 존재한다고 믿는 동일한 존재론적 입장을 채택하고 있다. 구성된 실재는, 실재를 개인들이 그들의 전신을 통해 구성하는 것으로 생각한다. 그래서, 주체의 밖에 실재가 존재하는지에 대해 의문을 제기한다. 만일 실재가 존재한다고 하더라도 우리는 결코 그것을 찾아낼 수가 없다는 입장이다. 이 입장은 수없이 많은 실재가 구성될 수 있으며, 또한 다수의 실재의 존재를 주장한다. 마지막으로 생성된 실재의 입장은 실재란 존재하지 않는다고 본다. 극단적인 견해로서의 이 입장은 물리학 분야의 새로운 경향인 신 물리학(특히 양자물리학)과 맥락을 같이하고 있다. 여기서 잠시 뉴튼 물리학과 양자 역학과의 차이를 슈카브의 설명을 통해 들어보자.

뉴튼 역학과는 달리, 양자 역학은 소립자 현상들을 확실히 예언할 수 없음을 보여준다. 우리는 다만 그들이 일어날 확률적 가능성만을 예언할 수 있을 뿐

이다. 그러나, 이를 철학적으로 볼 때, 양자 역학이 주는 의미는 부척 황홀하다. 우리는 우리의 실재에 영향을 미칠 뿐만 아니라 어느 정도 그것을 만들어내는 것이다. 우리가 한 입자의 운동량이나 그 위치를 어느 한가지만을(동시에 알수는 없다) 알수 있다는 사실이 바로 사물의 본질이기 때문에, 알고 싶어하는 이 두가지 속성 중에서 어느 하나만을 선택해야 하는 것이다. 이를 형이상학적으로 생각해 볼 때, 이런 속성들을 측정하기 위해서는 선택을 해야 하기 때문에, 이 사실은 바로 우리가 어떤 속성을 만들어 낸다고 말하는 것이나 다름이 없다(p.28).

지금까지 살펴본 4가지 입장의 실재는 약간의 차이는 있을지라도 크게 실재의 존재유무에 의해 두입장으로 구별될 수 있다. 즉, 객관적 실재나 인식된 실재는 둘다 실재란 외부에 존재하는 것으로서 가정하고 있으며 구성된 실재와 창조된 실재는 외부에 존재하는 실재를 거부한다는 점에서 유사성을 보인다. 이렇게 실재의 존재유무에 의한 범주화는 앞서 논의한 지식의 본질에 대한 객관론과 주관론의 범주화와 직접 연관이 된다. 이는 한 인식론적 입장을 받아들인다면 곧바로 그것과 연관된 존재론적 입장을 택하게 됨을 의미하는 것이다.

실재의 본질과 의미에 대한 이러한 논란은 심리학, 사회학, 교육학 등 여러 학문영역에서도 제기되고 있다. 예컨대, 심리학이 추구하는 목표는 실증주의적 전통과학의 예언 및 통제와 아니라 인지적이며 생성적인 과정을 그 일차적인 목표로 삼아야 한다고 주장하는 베이콘 *Bacon*(1972)이나, 사회학 분야에서 “해석적 사회학”(*Pope*)이나 “구성적 선택론”(Kelly) 또는 “Verstehen approach”⁹⁾ 등 그리고 교육학 분야

9) Verstehen approach는 환경의 외적추면(자극)의 구조적 기능을 시술하거나 외부인의 관점을 채택하기 보다는 상황에 속해 있는 사람들의 세계관의 이해를 강조한다.

에서의 영 Young(1971)¹⁰⁾과 같은 지식 사회학자들이 그의 대표적인 경향이라고 할 수 있다. 이들이 제기하는 문제의 초점은 결국 지식의 본질과 관련하여 “단일의 실재”를 거부하는데 모아진다. 단일의 실재의 입장은 원인-결과론의 관점에 의해 현상을 파악하려는 뉴튼 이래의 고전물리학적인 패러다임이 그 전형이라고 할 수 있다. 즉 환원주의적 입장으로서는, 존재한다고 주장되는 것은 무엇이나 물리적인 것으로 나타나며 환원될 수 있어야 한다고 주장하는 카르납이나 험펠등과 같은 과학철학자들의 존재론적 가정이 이를 대표한다고 하겠다. 그러나 이의 타당성을 의심하여 거부하는 다른 편의 “다수의 실재”와의 논란이 바로 존재론적 가정의 문제의 핵심인 것은 앞에서 거듭 언급한 바와같다.

최근에 브르너(1987)는 이러한 어려운 문제의 해결책으로 굿맨 Nelson Goodman의 “구성주의적 관점”¹¹⁾ 제시한다. 굿맨에게는 외현적 세계란 정신 *mind*에 의해 만들어 진다고 보며, “세계를 만들어 내는 다양하고 복잡한 활동들은 손이 아니라 머리로 또는 언어나 기타 다른 기호체계에 의한 것이다”라고 말한다(p. 42). 그의 설명에 의하면, 우리가 만들어 내는 세계는 지적활동 예컨대, 예술가의 지적활동이나 과학에서의 또는 일상 삶에서의 지적활동에서 생긴다는 것이다. 그러한 세계들은 항상 다른 사람들에게 의해 만들어진 다른 세계(이는 우리가 주어진 것으로 받아 들이는)로부터 구성되어져 왔다. 그

는 “여러 다른 것들 보다 더 실제적인 어느 한 특정 세계는 없다”라고 말하며 존재론적인 특권을 인정하지 않는다. 따라서 실증주의에서 존중하는 물리적인 세계관 역시 인정하지 않는다. 따라서 실증주의에서 존중하는 물리적인 세계관 역시 어떤 특권을 갖지 않은 만들어진 세계관으로 된다. 세계는 사고의 산물이라고 보는 구성주의적 견해는 칸트 Kant의 세계관까지 거슬러 간다. 칸트에 의하면, 우리 모두 마음을 갖고 있음으로서 어떤 선험적인 지식을 갖고 있다고 한다. 그리고 이런 선험적 지식은 모든 추론에 선행한다고 본다. 그러나 굿맨은 정신의 산물로서의 세계를 인정하면서 칸트의 선험적 지식과는 달리 상대론적인 견해를 보인다. 즉, 지식은 절대적인 또는 선험적인 어떤 것에서 출발하는 것이 아니라 세계의 창조에 이르는 여러 종류의 구성 *construction*으로서 시작한다(Bruner, p. 97). 그리고 이런 구성들은 합의(약정)로서 인정되는 어떤 전체들을 공히 인식하고 있다.

그의 말을 좀더 들어 보자.

우리가 구성의 시초에서 주어진 것 또는 가정된 것은 외부에 존재하는 근본실체나 선험도 아니다; 그것은 항상 또 다른 구성된 세계관으로서 우리가 어떤 목적에서 받아들이는 것이다. 이미 구성된 어떤 세계관도 차후의 세계관 구성을 구성을 위해 주어진 것이 될 수 있다. 그래서 세계를 만들어 내는 것은 이미 만들어진 세계관들의 변형을 포함한다(p. 97).

정신적 산물로서의 세계관은 곧바로 다수의

10) 그는, 사회학자들은 교육자의 지배적 정당화들을 문제의 핵심으로 다루어야 하며 그 정당화들은 특정 상황적 맥락에서 이해되어지는 구성된 실체로 보아야 한다고 주장한다(p. 2).

11) Nelson Goodman의 견해는, 인간의 정신적 활동과 상징적 언어와 무관하게 선험적으로 존재하는 유일한 실세계 *real world*는 없다고 본다. 그는 우리가 세계라고 부르는 것은 상징적 과정이 세계를 구성한다는 점에서, 어떤 정신의 산물로 본다.

실재를 인식하는 것으로 굿맨은 계속하여 다음과 같이 말한다.

우리는 상대론속에서 피난처를 찾고 있다; 천동설에 의하면 지구는 움직이지 않는다. 반면에 지동설에 의하면 지구는 움직인다. 그러나 여기에도 완벽한 위안은 없다. 어떤 세계관이 어떤 것을 말한다는 것이 자신이 말하는 것을 진실이 되게 할 수는 없다. 결국, 어떤 세계관들은 지구가 평평하다든가 또는 지구가 거북이 등위에 자리잡고 있다고 말한다. 한 관점에 의해 지구가 움직인다거나 또는 다른 관점에 의해 움직이지 않는다고 하는 것은 지구가 어떻게 행동하는가에 대해 아무것도 말해 주지 않는다. 단지 이러한 세계관들이 말해주는 것에 관해 어떤 것을 말할 뿐이다. 그리고 중요한 것은 이러한 세계관들이 모두 사실이라는 점이다(p. 30).

굿맨은 이러한 “상충하는 진리”들을 여러 다른 세계관 *versions* 들로 다룸으로서 해결하려고 있다. 예컨대, “상충하는 참 세계관 *true versions* 들은 동일 세계속에서는 참일 수가 없기 때문에 수많은 세계들이 존재해야 한다”고 설명한다. 그러나, 어떤 세계에서나 단지 하나의 지구만이 존재한다; 그리고 그 세계들은 동일한 시간-공간속에서 충돌할 위험은 없다. 정말로 여러 다른 시간-공간의 세계들이 어떤 보다 큰 시간-공간 속으로 포용되지 않는다(p. 31). 결국 이러한 다수의 세계들은 어떤 단일의 세계로 환원되지 않는다. 세계 *world* 와 세계관 *version* 을 구분함으로써 굿맨은 실재의 본질이 사고의 산물이라는 것을 명확히 해준다. 그는 세계관 그 자체는 어떤 세계(물론 그 세계관이 대상으로 하는)와 무관하게 존재한다고 설명한다. 결론적으로 굿맨은 다음과 같이 말한다; “우리는 세계관을 만들며, 올바른 세계

관이 세계를 만든다”(p. 42).

지금까지 논의해온 것과 같이, 실증주의의 존재론적 가정 즉 “세계”¹²⁾는 유일무이하게 존재한다는 생각은 더이상 지탱하기 힘들다. 특히 지식의 본질과 관련해 볼 때, 유일한 객관적 실재의 가정은 더이상 적절치 않다. 왜냐하면 굿맨이 암시해주고 있는 것처럼 사고 및 앎 등과 같은 정신적 과정이 세계들을 만들어 내는 도구로서의 작용을 통해 물리적 세계를 만들어 내는 것이다. 따라서 본 논문의 둘째 준거인 존재론적 가정은 다음과 같이 설정된다.

준거2·연구의 방법은 지식(앎)의 생성적 본질을 인식해야 한다

II-3 가치론적 논의와 준거

일반적으로 가치론은 “무엇이 가치로운가?”의 질문을 제기한다. 특히, 지식과 관련한 가치론적 근본질문은 “무엇이 가치로운 지식인가?”의 질문으로 나타낼 수 있다. 지식의 목적(또는 지식의 가치에 대한 정당화)에 관한 것으로 이 경우 두가지 상충되는 관점이 있다. 첫째는 지식의 사용과는 무관하게 지식 그 자체가 목적이 있다고 보는 것이며 둘째는 지식을 수단으로서 보는 입장으로 지식이 어떤 다른 가치를 획득하기 위해 필요한 수단이 된다. 이러한 두가지 입장은 흔히 지식의 내재적 가치 또는 외재적 가치로 구분되기도 한다.

지식의 가치에 대한 또하나의 이슈는 지식의 진리성 *truth of knowledge* 을 어떻게 검증하는

12) 여기에서의 세계는 실재를 의미한다.

가에 관한 것이다. 지식의 가치의 정당화와 지식의 진리성 검증의 두가지 이슈중에서 본 논문은 후자 즉 지식의 진리성 검증의 문제에 논의의 초점을 맞출 것이다. 왜냐하면, 지식 그 자체의 개념에는 반드시 진리성의 주장을 포함하고 있다고 보기 때문이다. 이는 분석철학에서도 명제적 지식의 진리조건을 신념조건 및 증거조건과 더불어 삼의 주요조건으로 생각하는 데에서도 그 중요성이 보인다.

지식의 진리성의 검증에 관해 전통철학에서는 여러 이론들이 있다. 대응이론 *correspondence theory*, 응집이론 *coherent theory*, 실용주의이론 *pragmatic theory*, 기술이론 *descriptive theory* (Titus, 1970). 대응이론은 흔히 객관론자들에게 의해 지지되는 것으로 한 명제가 사실이려면 그것이 관찰되는 어떤 사실이나 실재와 일대일의 대응이 이루어져야 한다. 대응이 가능하지 않으면 그 명제는 위가 된다. 흔히 주관론자들에게 의해 지지되는 응집이론은 진술된 명제들간의 내적 관련성에 중요성을 둔다. 이 이론은 외부사실들의 문제의 상태에는 별관심이 없다. 따라서, 어떤 명제가 사실로 판명되기 위해서는 그 명제의 진리성이 선명제와 논리적 일치 및 일관성에 부합하여야 한다 (Tiroux, 1985). 실용주의 이론은 실용적 결과를 준거로 삼는다. 예컨대, 어떤 명제가 인간에게 좋은 결과를 만들어 낸다면 그 명제는 실현성이 있으며 결과적으로 진리로 간주 된다. 마지막으로 기술이론에서는 다음과 같은 주장을 한다: 진명제는 과거, 현재 또는 미래에 실현될 또는 지금까지 일어나 왔고, 일어나고 있으며, 또는 일어날 사태를 기술한다. 따라서 위명제는 과거에 그렇지 않았으며 현재 그렇지 않으며 앞으로 일어나지 않을 사태를 기술한다

(Tiroux, p. 465).

지식의 진리성 검증에 관한 위의 여러 입장에도 불구하고, 논쟁은 앞서 살펴본 객관론(실증주의) vs 주관론(상대론)의 문제들과 관련이 된다. 이 문제를 좀더 살펴 보자.

최근에 필립스(1983)같은 실증주의자들은 진리의 검증이 의미와 사실의 개념적 구분을 통해 가능할 수 있다고 주장한다. 필립스에 의하면 지식이란 “정당화된 진실된 신념”(p.11)이라고 정의하면서 어떤 주장(진술)들이나 타당화하거나 또는 거부할 수 있는 어떤 방법이 있어야 한다고 주장한다. 자신이 “결정적 구분”이라 부르는 “의미”와 “사실”의 개념구분을 통해 필립스는 상대론자들의 지식에 대한 견해(특히 아이스너의 지식에 대한 확정된 개념)를 비판하고 있다. 그에 의하면 사실의 문제는 사실의 진술에 대한 의미가 결정된 후라야 실제로 답하여질 수 있다고 한다. 의미의 타당성을 검증하는 문제에 대해 필립스는 논리실증주의자들이 하는 식으로 답한다. 말하자면, 타당성은 경험적으로 측정될 수 있다는 것이다. 사회현상의 복잡성에도 불구하고 타당성이 경험적 증거위에서 측정될 수 있다는 실증주의자들의 믿음은 변치 않는다. 예컨대 마일즈와 후버맨(1984)은 “어떤 설명들은 다른 것들보다 더 강력하고 설득력이 있다”(p.23)라고 말하면서 여러 대안적인 설명의 경험적 설명수준을 측정하는 방법을 제시하고 있다.

그럼에도 불구하고 실증주의적 관점에 불박혀 있는 기본가정상의 오류는 사회과학 뿐 아니라 자연과학에도 노출되고 있다. 특히, 사회과학에서는 어떤 직접적인 “사실”들을 제외하고서는 어느 것에도 함의를 이루기가 쉽지 않다. 지식의 정당화에 정치적인 이해가 중요한 역할

을 한다고 지적하고 있는 하버마스 *Habermas* (1978)의 저작이 보여 주듯이, 이론적 논쟁이 해결되었다고 하더라도 그러한 해결책은 반드시 경험적 검증으로부터 도출되었음을 의미하지 않는다. 더우기, 자연과학에서조차 어떤 현상에 대해 여러 다른 설명이 가능하다. 이미 물리학자들이 뉴턴의 우주에 대한 관점 *cause-effect*을 받아 들이지 않는다. 그들의 합의된 생각은 우주란 여러 현상들이 불규칙하게 발생하는 관점으로 대치된다.

사회과학 및 자연과학에서 제기되는 수많은 논쟁들이 결코 경험적으로 해결되지 않을 것이란 이유는, 현재 논쟁의 와중에 있는 많은 문제들이 의미에 관한 것들이며 그리고 의미에 관한 문제들은 근본적으로 사실(진리)의 질문들과는 다르기 때문이라는 것이다(Donmoyer, 1985). 정말로, 사실에 관한 질문은 의미에 관한 질문이 해소된 다음에야 답하여 질 수 있다. 예컨대, 우리가 어떤 용어(예, 지구, 둥글다, 평평하다 등)들의 의미에 관해 합의한 다음에야 “세계는 둥글다”라는 신념이 사실이 된다. 그러나 여기에서, 의미에 관한 문제들은 “세계”에 관한 명제들을 표시하기 위해 어떤 언어 *language*가 사용되었는가에 관한 문제라는 점을 간과해서는 안된다. 어떤 명제의 진·위가 경험적으로 판명될 수 있다고 하더라도 경험적 증거는 어떤 언어의 타당성을 밝힐 수 없다. 언어는 진·위의 문제가 아니라 오히려 적절하다거나 부적절하다는 문제인 것이다.

이미 앞서 언급하였듯이, 필립스는 의미와

사실의 문제를 구분함으로써 여러 대안적인 설명들을 타당화거나 거부할 어떤 방법을 제시한다. 돈모이어 *Donmoyer*(1985)는 필립스의 주장에 깃들여 있는 실증주의자들의 검증준거의 문제점을 신랄하게 비판한다. 그의 비판에 따르면, 필립스는 의미와 사실의 문제들간의 구분을 혼동하고 있다. 특히 그는 그 구분과 관련하여 언어의 결정적인 역할을 인식하지 못한다고 지적하고 있다. 다시말해서, 필립스는 언어 자체는 진·위의 문제가 아니라 적절·부적절의 문제인 것을 인식하지 못한다는 것이다. 예컨대, 앞서 인용한 “머리칼의 색깔”, “올리버 트위스트의 저작권”(지구의 형태에 관한 질문처럼)에 관한 주장¹³⁾들도 그 검증준거에 문제점이 있음을 지적한다. 왜냐하면 그런 주장들은 단지 서유럽 문화권 내에서의 준거체제속에서만 타당화 될 수 있기 때문이다. 만일 누가 머리색깔의 타당성(사실) 판단하기 위해 Hanunoo¹⁴⁾ 사람들의 언어를 사용한다면 그러한 주장은 의심스럽다. 또한 필립스가 “내가 차이코프스키 교향악 4번의 의미를 안다”고 주장할 경우 역시 의심스럽다고 지적하며 그 주장속에 내재해 있는 의미의 상대성을 돈모이어는 다음과 같이 설명하고 있다.

적어도 차이코프스키의 교향곡 4번은 차이코프스키 자신에게도 다른 의미를 줄 것이며, 그 곡을 지휘하는 지휘자에게도, 영연 지배인(차이코프스키의 어느 작품이라도 프로그램에 실리면 티켓의 매상이 증가할 것을 알고 있는)에게도, 그 티켓을 산 철학자(그는 차이코프스키의 교향곡 4번을 소재로 의미와 사실의

13) 이질문, 예컨대 자신이 어머니의 머리칼 색깔이 갈색인것을 안다고 주장할 경우 이는 사실에 관한 진술이며, 이렇게 사실과 의미의 개념적 구분을 통해 어떤 주장의 타당성을 검증할수 있다는 것이다.

14) Conklin(1955)의 보고에 의하면, 필리핀의 Hanunoo 사람들은 색깔을 표현하는데 단지 네가지의 용어만을 갖고 있다고 한다.

관계를 명확히 구분하려는)에게도 다른 의미를 줄 것이다. 한마디로, 어떤 교향악의 의미는 절대적인 것이 아니라 상대적인 것이다(p. 17).

만일 이경우에도 차이코프스키의 교향곡 4번의 절대적 의미를 묻는 것이 아니라 그 곡이 어떤 특정인에게나 특정 집단에 대한 의미를 묻는 것이라고 하더라도 이 또한 의미에 관한 질문과 사실에 관한 질문을 동일시 하고 있다고 볼 수 있다. 왜냐하면 어떤 현상에 대해 개인들이 느끼는 의미는 그 자체가 연구자에 의해 해석되어야 하기 때문이다. 즉, 어떤 특정 현상에 연관되어 있는 의미를 특징지우기 위해서는 어떤 언어가 선택되어야 하기 때문이다. 돈모이어는, 의미를 묻는 질문은 궁극적으로 언어의 선택에 관한 문제이며 그것은 결코 경험적인 증거로는 답하여 질 수 없다고 결론짓는다.

그렇다면, 지식의 검증에 있어서 항상 상대론만이 타당한 것인가? 경험적인 증거가 여러 대안적인 해석의 타당성을 판단할 수 없다면, 어떠한 경험적인 증거가 여러 대안적인 해석의 타당성을 판단할 수 없다면, 어떠한 해석이라도 다른 것과 똑같이 좋은 것인가? 결코 그렇지 않을 것이다. 필립스가 지적하듯이 일반적으로 대부분의 과학 철학자들은 여러 다른 대안적인 해석들의 상대적 가치가 평가될 수 있다는 생각에 합의하고 있다. 상대론이 직면한 이런 딜레마에 대해 툴민 Toulmin은 의미있는 한 해결책을 제시해 준다. 그는, 과학적인 합리성을 인정하면서, 서로 상충하는 주장(해석)들의 상대적 가치를 평가할 방법이 있다고 믿는다. 과학적 합리성은 어떤 선험적 보편 준

거의 적용(모든 과학에)을 전제한다고 주장하는 쿤과는 달리, 툴민(1961)은 과학에서 목적의 역할을 강조하면서, 상충하는 개념적 구조 또는 언어 *language*의 상대적인 적절성을 평가할 여러 다른 준거들은 목적을 달리함으로써 타당화될 수 있다고 주장한다. 그의 비유에 의하면, “과학의 목적이 무엇인가?”라는 질문은 마치 “게임의 목적이 무엇인가?”라는 질문과 동일하다고 한다. 흔히 게임의 목적이 상대를 패배시키는 것으로 여기나, 이는 단지 보편적 목적이라고 볼 수 있다. 예컨대, Solitaire¹⁵⁾와 같은 비-경쟁적 게임의 예는 어떤 과학(예컨대, 생물학)의 목적이 “예언”이 아니라 “분류”에 그 목적을 두고 있는 것과 동일한 맥락에서 설명이 된다. 툴민은 각각의 과학이 모든 게임들과 마찬가지로, 자신의 특정한 목적들에 의해 지지된다. 그의 설명에 따르면, 만일 한 학문내에서 그 목적에 본질적인 불일치가 생기면 그 학문은 하위 학문으로 분리된다는 것이다. 예컨대, 언어학이 구조언어학, 심리언어학 및 사회언어학등으로 갈라진다. 따라서 그는, 상충하는 패러다임들 간의 적절성(예, Newton physics vs Einstein physics)은 모든 과학적 활동을 포괄하는 보편적 준거의 적절성에 의해서가 아니라 특정 학문의 목적에 의해 평가될 수 있다는 것이다.

지금까지 논의의 초점은 타당성이 경험적으로 평가될 수 있다는 실증주의자들의 신념(기본 가정)은 더 이상 유지되기 어렵다는 데 있다. 그들의 협소한 생각은, 언어가 지식의 적절성 검증의 결정적 역할을 수행한다는 점을 인식하는데 실패하였다. 즉, 그들은 상이한 언어 사

15) 이 게임의 목적은 경쟁이라고 보다는 오히려 협동을 강조한다.

용에서 야기되는 지식의 목적의 상대적 가치를 간과할 뿐 아니라 언어는 진·위의 문제가 아니라 적절·부적절의 문제 다시말하면, 언어는 발견되는 성질이 아니고 만들어진다는 평범한 진리를 간과하고 있기 때문이다. 그러면 상충하는 해석(진술)들의 상대적 가치는 어떻게 판단 되는가? 톨민이 지적하듯이, 상충하는 페러다임(해석)들의 적절성은 보편적 준거에 의해서가 아니라 특정 준거(목적)들에 의해 판단되어야 한다.

이러한 논의에 근거하여 본 논문에서는 연구의 방법을 위한 세번째 준거(가치론)를 다음과 같이 제안한다.

준거3·연구의 방법은 지식의 목적의 다원성을 인식해야 한다.

지금까지 지식의 본질 즉 삶의 본질적인 과정과 관련하여 그 근거에 깔려있는 인식론의 기본가정에 대해 논의해왔으며 그 논의에 근거한 3개의 준거를 설정하였다. 물론 이런 3개의 준거들은 청소년 연구라는 특정 목적을 위해 타당한 것들로 생각된다. 그렇더라도 이런 준거들이 모두에게 만족스럽게 동의하지는 못할 것이다. 예컨대, 혹자는 이 준거를 받아들일 것이며 또 어떤 사람은 이 준거들이 충분한 검증을 거치지 않는 타당화되지 못한 것으로 비판할 수도 있다. 그렇지만 본 논문에서는 이 세 가지 기본가정들—주관-객관 상호작용, 지식의 구성적 본질, 그리고 지식의 본질에 내재한 목적들의 다원성—이 청소년 연구를 위한 방법론적 측면에서의 타당한 기본적 가정들로서 상정하고자 한다.

III. 청소년연구를 위한 주제선정 모델

서장에서 언급한 것처럼 청소년에 대한 연구는 그대상을 인간으로 한다는 점에서 인간을 직접적인 연구대상으로 하지 않는 사회과학의 다른 연구와는 어떤 다른 특징을 갖게 된다는 것을 기본전제로 하였다. 여기서 잠시 인간을 대상으로 한다는 것이 어떤 점에서 그 특징을 보이는지 살펴 보기로 한다.

인간은, 인간이외의 다른 연구대상들이 이해될 수 없는 방식으로 이해될 수 있다. 인간은 목적과 감정을 가지고 있으며, 계획을 구상하고 문화를 만들며, 어떤 가치를 가지며 그들의 행위는 여러 계획, 가치, 목적들에 의해 영향을 받는다. 한마디로 인간은 그에게 의미로운 세계속에서 살고 있으며 그의 행동이 의미물 가지고 있기 때문에, 인간과 행위는 인간이외의 대상들의 행위가 지성적이지 않은 방식으로 구별될 수 있는 것이다. 이런 견해에 대한 반대의 관점에서는 인간 행동이 자연의 다른 대상들의 행동이 이해되는 동일한 방식으로 설명될 수 있다고 주장한다. 예컨대 인간 행동을 규제하는 법칙이 있으며 한 행위는, 그것이 그러한 어떤 법칙하에서 가정될 때만, 설명된다. 물론 그러한 법칙들은 경험적인 증거에 의해 확인 된다고 본다(Strike, 1972, p. 28).

위와 같은 스트라이크 Strike의 설명은 결국 인간을 연구한다는 것은 인간 행위는 의미의 중요성과 사회적 상호작용에 의한 사회-문화적 맥락의 중요성을 강조한다는 점에서 그 특징을 찾을 수 있겠다. 이것은, 인간 개인적인 인식과 행동간의 관계를 이해함과 주관적인 경험에 근거한 감정이입적인 이해를 제발시키는 것을 중시한다. 인간에 대한 이러한 특징은 한마디로 인간을 부분의 합으로서가 아니라 전체

로서 이해하여야 한다는 총체적인 접근이라고 할 수 있다. 인간을 대상으로 하는 연구자는 전체를 탐구해야 한다. 물론 이러한 총체적 접근은 전체는 부분의 합 이상이라는 것을 기본 가정으로 한다. 총체적인 접근으로서의 인간 이해의 장점들은 어떤 현상을 이해하는데 필수적인 뉴앙스, 상황, 상호의존성, 복잡성, 특이성 및 맥락에 정교한 집중과 관심을 둔다는 점이다. 듀이 Dewey(1956)는 아동의 세계를 이해하기 위해서 이러한 종류의 총체적인 접근을 옹호하고 있다.

아동의 삶은 총체적이며 통합적이다. 그는 재빠르게 그리고 손쉽게 한 주제에서 다른 주제로 옮겨간다. 그러나, 그는 그 전환이나 휴지 *break*를 의식하지는 않는다. 결코 의식적인 고립은 존재하지 않는다. 아동을 사로잡는 것들은 그의 삶과 함께하는 개인적이고 사회적인 흥미의 통일에 의해서 결합이 된다... [아동]의 우주는 유동적이며 유창하다; 그의 내용은 놀랄만하게 빨리도 용해되며 변형된다. 그러나, 결국, 그것이 아동들의 세계이다. 그것은 자신의 삶의 통일과 완전성을 갖는다(Dewey, 1956, pp. 5-6).

인간 행동의 통합성이란 측면에서, 도이취 Deutscher 역시 인간행동이란 어떤 고립된(분리된) 변인들에 의해 영향을 받지 않는다는 점을 다음에서 주장하고 있다.

우리는, 인간행동이 어떤 분리된 변인에 의해 결코 설명되거나 직접적으로 영향을 받지 않는다는 것을 안다; 우리는 그러한 변인들의 어떠한 집합들도 부가적이라고 가정할 수 없다는 것을 안다; 우리는 이러한 변인들간의 상호작용의 복잡한 수학적인 설명도 인간에게는 불가능하다는 것을 안다(Deutscher, 1970, p. 33).

인간을 총체적으로 파악해야 한다는 것은 결국 역동적이고 발달적인 측면에서 이해하여야 한다는 것을 의미한다. 따라서 이런 관점을 근거로 하는 연구의 접근은 일차적으로 이러한 역동적인 과정들과 그들의 총체적인 영향(인간에 대한)을 기술하며 이해하는데에 관심의 초점을 두어야 한다. 이러한 접근방법은 인류학적 연구 및 인류학적 현장연구 전통 및 사회학과 밀접하게 관련되어 있다. 물론, 좀더 포괄적으로 관계지워 보면, 현상학, 기호상호작용 이론, 자연적 행동주의, 민속지학적 방법론 등이 그 바탕을 지지하고 있다. 앞절에서 이 연구접근들의 철학적 기본가정(인식론적 가정)에 대해 충분히 논의하였기 때문에 본절에서는 그 자세한 내용은 생략하기로 한다.

앞에서 열거한 여러 학문적 분파들은 우리 인간 경험의 연구에 있어서 각각 다른 측면을 강조하고 있으나, 인간의 생활을 이해하기 위해서는 경험¹⁶⁾ 그 자체에 의존할 필요가 있다는 데 모두 동의하고 있다. 그리고 경험은 우리가 아주 당연한 것으로 받아들이는 평범한 일상세계 속에서 이루어지고 있는 것이므로 우리 일상 생활속에서 경험들을 연구해야만 할 것이다. 또한 경험을 연구한다는 것은 인간세계에 내재하는 의미들을 찾아내는 것을 말한다. 따라서 인간세계의 의미들을 설명하고자 원한다면 그들의 관점에서 이 세계가 그들에게 어떻게 보이고 있는가를 이해하려고 노력해야 한다. 여기에서 잠시 인간경험의 의미를 이해하려는 현상학적 접근을 알기 쉽게 설명하고 있는 비크맨 Beekman의 말을 들어보자.

16) 경험을 연구하는 것은 곧바로 현상학을 의미하는데, 철학자들에 따르면 나무, 집, 개, 숲등과 같이 세상에 존재하는 그대로의 사물들은 본체 *noumena*라고 이러한 사물본에 대한 우리의 경험을 현상 *phenomena*라고 구별하여 사용하고 있다(교육연구과 현상학적 접근, 1983, p. 60)

현상학을 한다는 것은 이미 시작된 영화를 중간에 보러 들어간 것과 같습니다. 영화를 이해하기 위해서 우리는 다음과 같은 질문을 던져보는 것이 필요합니다. 이 영화의 줄거리는 무엇인가, 영화는 어디서부터 시작되었나, 어떤 것이 중요한 부분이고 어떤 것이 중요치 않은 부분인가, 영화에 대한 이러한 질문들에 답변하기 위해서 우리는 영화의 첫부분으로 돌아갈 필요가 있습니다(교육연구와 현상학적 접근, 홍기형 역, pp. 68-69).

물론, 인간의 생활을 이해하는데는 처음으로 돌아가는 것은 영화의 경우보다 어려운 일임에 틀림없다. 그렇다면 인간의 경험의 의미를 어떻게 찾아내야 될 것인가? 비크맨은 현상학적 전통을 몇가지 중심개념으로 알기 쉽게 설명함으로써, 그 구체적인 접근방안을 시사해주고 있다.

첫째로, 그에 의하면 현상학적 연구의 기본 법칙은 “사물 그 자체로 돌아가라”는 데에서 찾을 수 있다는 것이다. 이 말은 아주 자명한 것 같지만, 흔히 우리는 경험자체라기 보다는 경험이 축소변형된 변형물을 연구하는 경우가 많다. 예컨대, 우리가 바람직한 교사의 특성에 관해 알고자 할 때, 교사태도검사에서 높은 점수를 얻은 교사집단을 연구한다거나, 또는 아동의 흥미와 그의 학업성적과의 관계를 알고자 원할 때, 흥미도 검사와 성취도 검사에서 얻은 점수의 상관관계를 연구할 경우, 이는 모두 “사물 그 자체가”가 연구 되기도 전에 축소된 경우들을 보여준다. 이는 조사를 한다는 명분하에 현상들을 잘못 세분화 시킨 것이라 하겠다. 현상학적 연구에 있어서는 경험의 의미가 충분히 파헤쳐지기 위하여 미리 정하여진 일련의 변인에 대한 연구가 아니라 여러상황에 대한 연구를 해야 한다는 것이다.

둘째, 의미있는 경험의 세계란 평범하고 생

생한 경험을 말한다. 비크맨의 설명에 의하면 통상적인 일상 생활이 공유된 기대감과 확실성에 근거하고 있다고 한다. 그렇지만 우리는 당연한 것으로 받아들이고 있는 흔한 일상 생활을 가장 적게 알고 있다고 한다. 왜냐하면 이러한 역설은 우리가 직시하기 전에는 결코 볼 수 없는 특수한 것들로 가득 차 있기 때문이다. 다음의 인용문은 바로 평범하고 흔한 생활이 가장 놀랄만한 것이라는 것을 사진작가 Brassai가 “그가 왜 흔하고 평범한 1930년대의 파리의 풍물들을 사진 찍었는가”를 설명함으로써 극적으로 보여준다.

“나는 파리의 적나라한 밤모습을 사랑했습니다. 그것은 파리의 진면목의 일부였습니다. 나는 특이하다는 이유로 해서 그 대상을 사건의 주제로 선택한 적은 한번도 없었습니다. 나의 흥미를 끌었던 것은 평범하다 못해 진부하기조차 했던 사물들의 진면목이었습니다. 바로 이점이 내가 이국적이고 이상한 것들만을 추구했던 초현실주의자들에게 동의할 수 없었던 점입니다. 나는 항상 평범한 것, 일상적인 것들을 사랑했습니다. 왜냐하면, 당신이 이러한 것들을 진정으로 바라본다면 ‘평범하고 일상적인 것들이야말로 모든 것들 중에서 가장 놀랄 만한 것’이라는 것을 알게 될 것이라고 생각했기 때문입니다”(앞의 책, pp. 71-72).

셋째로, 우리가 평범한 것에 관심을 갖게 되면 그 평범한 것들은 무엇인가 다른 “특이한 어떤 것”이 된다. 이 말은 현상학적 연구 뿐만 아니라 모든 연구의 불가피한 귀결로서, 어떤 사물의 진기함이라는 속성이 나타날 때 평범이라는 속성이 갑자기 사라져 버림을 의미한다. 비크맨의 설명에 의하면, 바로 이와 같은 점에서 소설가와 사회과학자들간의 중요한 차이점이 발견된다고 한다. 예컨대, 소설가들은 특정한 사례를 취하여 이를 음미하고 검토한 후 그

것을 풀이한 것으로 만들어 내는 반면에 사회과학자들은 자료 속에서 일반성과 보편성을 찾아내야 하기 때문에 개별적인 사건들이 무시된다는 것이다. 사회과학자들은 특이하고 진기한 개별적인 사건을 그릇된 것이라고 생각해 버리나, 현상학자들은 특정 사건을 중요하게 분석한다는 점에서 소설가들에 보다 접근해 있다고 할 수 있다.

넷째로 현상학적 연구에서, 일반성은 언어 *language* 와 상호주관성¹⁷⁾ *intersubjectivity* 으로부터 나온다. 현상학적 연구에서는 어떤 경험에 대한 공통된 이해로부터 일반화가 가능하다. 경험의 공유는 의사소통을 가능케하는 중요한 역할을 한다. 예컨대, 언어는 우리들을 우리 주변의 다른 사람들과 연결시켜 우리의 세계가 도대체 어떠한지, 색다른 점은 무엇이고 비슷한 점은 무엇인가를 볼 수 있게 해주는 것이다. 학문, 예술, 삶 자체 모두 경험을 말해주는 언어의 바탕위에 세워진 것이라 하겠다. 한마디로, 현상학은 언어가 전달의 수단이며 배움의 수단이며 합의도달의 수단을 인정하는 기초위에 이루어진다고 할 수 있다. 따라서 우리가 어떤 연구를 할 때, 경험으로부터 온 언어를 중요한 도구로 사용해야 할 것이 필수적이다.

다섯째, 현상학적 연구의 첫단계는 정확한 서술이다. 비크만에 의하면 현상학적 연구에 있어서 중요한 정보는 상황 *context* 또는 *situation* 그 자체에 있는 것이지, 내적인 법칙

이나 근본원인들에 있는 것이 아니다. 따라서 상황자체가 서술되어야 할 것이 무엇보다도 요구된다. 그는 또한 경험의 서술을 통해서 인간의 의식¹⁸⁾이 드러난다고 보기 때문에 경험의 세계를 서술하는 것이야말로 인간의 의식을 알 수 있는 최상의 방법이라는 것이다.

지금까지 비크만이 설명하고 있는 몇가지 현상학의 중심 개념들을 간단히 살펴보았다. 경험을 연구하는 것으로서 현상학적 접근은 우리가 의식하고 있는 경험을 택하여 어떻게 하여 그러한 경험이 생겼으며 그것이 의미하는 바가 무엇인가를 이해하려는 노력이다. 따라서 현상학적인 접근에서는 인간의 관심을 최우선으로 생각한다. 철학에서 실증주의적인 입장을 인간을 대상으로 연구하는데 있어서 우리의 행동을 지배하는 법칙 *single reality* 들을 찾아내려는데 초점을 두는데 반해 현상학적 입장에서는 우리의 사고와 행동방식에는 여러 다양한 다른 방식 *multiple realities* 들이 있다는 인식에 도달하려는 것이 근본적인 차이라 하겠다. 이접근은 결국 결과를 미리 예견하게 하는 일련의 법칙들을 우리에게 제시하지 않기 때문에 현상학적 연구를 읽은 어떤 독자가 자신 이외의 다른 사람들은 자기와는 달리 사물을 바라볼 수도 있다는 인식을 갖게 될 때 현상학 연구의 한 목적이 달성된다고 본다. 즉 대안적인 의미 *alternative meanings* 들이 밝혀질 때 문제해결의 새로운 방법도 밝혀질 수 있다고 믿는 것이 현상학적 접근의 중요한 의미라고 할 수 있다.

17) 상호주관성은 공통체적 의식 또는 공통체적 자아를 의미한다. 후설(*Husserl*)에 의하면 인식의 주체는, 선험적 자아라는 개인의 의식에 의해 설정되는 것이 아니라 궁극적으로는 상호주관적인 공통체적 자아에 의해 결정된다고 한다.

18) 여기서 사용하는 '의식'이란 맑은 마음과 육체를 통합시킨다음 이를 대신한 것을 의미한다. 이런 관점에서 보면 현상학이란 개인적이며 또 상호주관적인 세계속에서 사람들이 의식적으로 겪는 경험을 다루는 학문이다. 그리고 현상학적 연구는 경험을 도사하되, 직접 경험한 사람의 관점에서 그 경험을 묘사하려 한다. 언어는 이때 묘사와 분석의 도구가 된다.

본 절에서 현상학적 연구방법의 중요성을, 인간을 총체적으로 이해·파악 하여야 한다는 점에서, 강조하여 제시하였다. 물론 현상학적 접근도 인간을 이해하려는 한 방법, 특히 실증주의적 전통과 대비되는 것이라고 하겠으나, 앞장에서 깊게 논의한 연구방법의 인식론적 준거에 비추어 볼 때 우리가 인간을 총체적으로 이해하려는 데 주안점을 두고 있는 청소년 연구에 대한 최선의 접근 방법으로 제시할 수 있다.

지금까지 청소년 연구를 위한 모델 탐색을 위해 제2장에서 연구방법의 인식론적 준거들을 설정하였고 제3장에서는 설정된 준거들에 비추어 청소년 연구를 위해 가장 타당한 것으로 현상학적 접근방법을 제시하였다. 이제 마지막으로 본 연구에서 주안점을 두고 있는 청소년 연구를 위한 모델을 탐색해 보기로 하자. 여기에서 청소년 연구를 위한 모델이란, 방법론적인 측면에서, 탐구를 위한 기본가정들의 설정을 의미한다. 본 모델은 4가지 기본가정을, 앞서 논의한 인식론적 준거 및 청소년 연구를 위한 현상학적 접근을 제시함으로써 명확히 하고자 한다. 모델의 4가지 기본 가정은 다음과 같다.

첫째의 가정은 탐구문제의 원천에 관한 것으로, 연구의 문제는 관심상태라든지 경험된 딜레마로부터 도출되어야 한다. 소위 과학적 연구라고 불리우는 실증주의적인 경험-분석적 연구에서는 자료를 수집하기 이전에 이미 주요변인과 특정 연구 가설설정을 요구하는 가설-연역적인 연구설계를 통해 연구의 주제(문제)를 설정한다. 즉 연구자의 추상적인 개념화를 시발점으로서 문제를 선정하게 된다. 그러한 접근에서는 연구자가 문제들의 여러 부분들을 인식하고 다음에 보다 포괄적인 질문(문제)을 제

기하게 된다. 예컨대, 훌륭한 고등학교 과학교사는 어떤 특성을 갖는가?라는 질문은 바로 포괄적인 질문이다. 이를 좀더 구체적인 질문으로 바꾸더라도 다음과 같은 형태 즉, 성취도 검사에서 어떤 수준이상의 점수를 보여주는 학생들을 담임하고 있는 고등학교 과학교사들이 공통으로 가지고 있는 어떤 특성들이 발견될 수 있는가? 등으로 표현될 수 있다. 그러나, 본 모델의 첫째 가정을 지향하려는 연구자라면 위와 같은 경우에 어떤 특정 상황 예컨대, 어느 특정 고등학교와 실제로 거기에서 경험되는 특정 문제에 초점을 맞추려 할 것이다. 따라서 이 가정은 한마디로 전형적인 귀납적 접근이라고 할 수 있다. 연구자들이 주의하지 않으면, 자신들이 발견하고자 기대한 것들만을 연구의 결과로 찾아낼 위험성이 있다. 물론 이 가정은 연구자의 추상적인 개념화로 부터 시작하는 가설-연역적 체제를 배척하고 있을 지라도 그 체제의 유용한 기능 자체를 부정하지는 않는다. 예컨대, 교수학습과정에 대한 연구의 경우에 실증주의적 전통에 근거를 둔 Process-Product 패러다임이 원인-결과와 관계로서 현상들의 복합성을 파악하려 한다는 비판을 받을 지라도, 교육문제와 같은 정책관련 영역에서는 아직도 그 유용성을 무시할 수 없다. 다음과 같은 정책문제 예컨대, 고속도로에서의 최고제한 속도를 현재의 80km/h에서 그 이상으로 올릴 것인가의 문제를 생각해 보자. 이 경우에 현상학적 접근을 신봉하는 연구자라면 정책결정자에게 최고 제한속도를 올리는 것이 교통사고 증가의 원인이 된다고 말하지는 않을 것이다. 왜냐하면 그러한 정보는 교통사고증가를 야기시키는데 영향을 미치는 무수한 상호작용의 요인들을 과도하게 축소시켜 버린다고 생각

하기 때문이다. 그러나, 교통사고 증가에 대한 속도제한의 효과만을 알고 싶어하는 정책결정자는 속도제한이외의 다른 요인들에는 관심을 갖지 않는다. 한마디로 정책 결정자들은 연구자들이 어떤 현상을 축소 *simplified reality* 시켜 설명해주기를 원한다. 앞서 예로들은 훌륭한 과학교사의 특징을 알아내기 위해 과학성취도 검사에서 높은 점수를 얻은 학생들을 담임하고 있는 교사를 연구한다거나 학생들의 학업성취와 어떤 다른 변인간의 관계를 살펴보고자 하는 등의 가설연역적 접근은 바로 이런 경우에 속한다고 할 수 있다.

둘째의 가정은 탐구의 방법에 관한 것으로, 탐구의 방법은 탐구될 관심의 상태(주제)와의 상호작용이 되어야 한다는 것이다. 이말은 실증주의적 접근이 탐구될 관심의 상태로부터의 연역이라든지 또는 그것에 관한 귀납을 연구의 방법으로 사용하는 반면에 현상학적 접근에서는 탐구될 문제(관심)의 상태와의 상호작용이 핵심 연구방법이 되어야 한다는 것을 의미한다. 이는 또한 실증주의적 연구가 “객관성”을 위해 탐구자가 탐구될 상황으로부터 격리되는 귀납이나 연역적 방법을 중시하는 반면에 현상학적 연구자는 문제영역 그 자체에의 몰입을 필수적인 것으로 간주한다. 따라서 상호작용이란 바로 살아있는 경험의 의미를 파악할 수 있는 가장 효율적인 탐구방법이 된다. 예컨대, 학생들과 교실생활을 함께하는 교사가, 한두시간의 자료수집을 통해 교실생활을 이해하려는 학급에 관한 포괄적인 이론으로 무장되어 있는 이론적인 연구자보다 교실을 이해하는데 보다 유리한 위치에 있는 것이다. 이 가정은 사회의 조직을 인간들간에 또 문화적 역사적 상황들간의 상호작용으로 보며, 의미를 추구하는 것이

인간의 본질적인 목적으로 생각한다. 의미를 탐구하려는 것이 경험을 연구대상으로 하는 현상학적 접근의 목적이라고 볼 때, 그 의미는 상황이나 맥락에 독특한 것이며 상황이나 맥락은 인간들간의 상호작용을 통해 만들어 진다는 것이다. 이에 비해 실증주의적 접근에서는 사회의 조직은 바로 일 *work*의 조직이며 이는 개인들이 통제를 받고 주는 것을 당연하게 여기는 위계적 조직을 상징하여 경험-분석적 규칙에 의해 만들어 지는 지식의 확실성에 대한 신뢰를 그 바탕으로 하고 있다. 한마디로 현상학적 패러다임이 실재를 역사적, 정치적, 그리고 사회적 맥락에서 간주간적으로 공유되며 구성되는 것으로 보는데 반해 실증주의적 패러다임에서는 있는 그대로 또 보이는 그대로의 사회적 실재를 의심없이 받아 들이는 것이다.

셋째의 가정은 탐구가 의도하는 내용은 지식의 축적이 아니라 상황(맥락)적인 특정 문제들에 대한 통찰이나 이해의 확장이다. 이는 바로 앞에서 길게 논의한 인식론적 기본 가정과 같은 맥락에서 타당화될 수 있다. 즉, 지식의 본질이 무엇인가에 대한 질문에 대해, 자연과학을 모델로 삼고 있는 실증주의에서는 중력의 법칙과 같이 포괄적으로 적용할 수 있는 일반화, 법칙, 지식 및 정보 등을 지식의 본질로서 추구하는 것과는 달리 본 모델에서는 우선 이러한 실증주의적 접근은 항상 변화되는 상황속에서 사물이 아닌 즉 사람들로 구성된 분야를 다룰 때 근본적인 오류를 범하고 있다고 믿는다. 유용성이나 타당성을 회생하고라도 연구는 과학적이어야 할 것을 고집하는 실증주의적 접근은 이미 여러분야에서 그 모순이 드러난 과학적 방법론을 맹신하는 가치관에서 비롯된다. 예컨대, 생물학, 천문학, 물리학 등의 자연과

학도 분야에 따라서는 다양한 방법으로 연구를 행하고 있다는 사실과 또 동일한 분야라 할지라도 학자들에 따라 각기 독특한 방법으로 연구를 행하고 있는 사실을 볼 때, 한가지 방법론만을 옹호하는 것은 잘못된 것이다. 이와는 달리, 본 연구에서 제시하는 모델에서는 자연과학으로부터 연구방법을 배우는 것보다는 오히려 “우리가 알고자 원하는 문제들에 맞는 방법들을 창조해 내어야 한다”는 신념을 갖는다.

네번째의 가정은 탐구가 추구하는 궁극적인 목적이 무엇인가에 관한 것으로 본 모델에서는 개인(청소년)의 독특한 요구와 관심을 중시하며, 인간의 삶의 “의미”, “결정”, “방향” 및 “행위의 중요성”을 목표로 삼는다. 실증주의적 접근에서는 지식과 정보의 축적 즉 지식을 위한 지식에 탐구의 궁극적인 목표를 둔다고 한다면, 이와는 달리 본 모델에서는 실제 상황속에서 보다 넓은 이해를 바탕으로 “결정”하여 “행동”하는 데에 탐구의 목적을 두고 있다고 보겠다. 한마디로 도덕적인 행위를 위한 능력을 신장시키는 것에 대한 목표라고 할 수 있다.

지금까지 “청소년 연구” 즉 청소년이란 인간대상을 연구하기 위해 요구되는 기본 가정들을 “관심의 상태”, “상호작용”, “상황적인 통찰과 이해” 그리고 “도덕적 행위를 위한 능력신장”

의 네가지로 제시하였다. 이 가정은 청소년 연구를 위한 주제선정 모델구성의 방법론적 논의에 주요 관심을 두고 있으나, 본 모델을 적용하려는 경우에 이 방법론적 차원과 결합될 또 다른 차원인 연구대상의 측면을 상정한다. 본 모델에서 연구대상의 측면이 방법론적 차원만큼 중요하나 청소년이란 대상의 카테고리속에서의 융통성 내지는 가변성을 그 속성으로 하기 때문에 깊이 다루지 않았다. 예컨대, 우리가 청소년 문화를 연구의 대상으로 할 경우에 우리는 무엇보다도 청소년 문화를 구성한다고 할 수 있는 어떤 common places를 추출하고 합의해야 할 것이다. 우리가 청소년 문화를 청소년을 둘러싼 환경적 요인들로서 탐색해 보고자 할 때, 그 공통 환경 common places들을 몇가지 구성 영역; 가정, 동료관계, 대중매체, 형식적 조직체, 직업적 관계 및 여가활동으로 추출했다면, 아래와 같이 본 모델을 적용할 수 있겠다.

아래표는 본 모델을 청소년 문화연구를 위해 적용할 경우에 연구의 어떤 주제들이 선택될 수 있는가를 보여준다. 예컨대, 매스 미디어의 경우를 살펴보자. 본 모델의 눈으로 볼 때, 대중매체는 청소년 문화를 구성하는 다른 common places와의 관련하에서 역동적이라고 할 수 있다. 실제로 대중매체는 다른 common

청소년문화연구를 위한 주제선정 모델의 적용

대상의측면 방법론적측면	가정	동료 관계	매스 미디어	형식적 조직체	직업적 관계	여가 활동
①관심의상태 ②상호작용 ③상황적 이해 및 통찰 ④도덕적 행위능력						

places들이 상호작용하는 속에서 의미를 찾을 수 있음을 암시한다. 대중매체를 만들어 내는 사람들이 담으려 하는 의미들은 그것이 청소년 또는 다른 common places들과의 상호작용을 하는 맥락에서 새로운 의미가 생성되기도 하기 때문에 매스 미디어 자체만을 연구의 대상으로 삼아서는 부족하다. 따라서 매스 미디어가 어떤 common places들과의 관련에서 연구되느냐에 따라 전혀 상이한 결과를 얻을 수 있을 것이다. 또한 매스 미디어는 청소년들의 상황적인 관심과 흥미를 충족시키기 위해 선정될 수도 있다. 소설이나 영화를 통한 여행처럼 매스 미디어를 통해 청소년들은 더욱 폭넓고 깊은 경험의 영역에 접할 수 있으며, 청소년 자신의 어떤 특정 문제에 대한 이해를 제공해주는 역할도 할 수 있다. 우리는 흔히 매스 미디어의 청소년에 대한 부정적인 영향을 연구하는 것과 같은 어떤 일반화를 추구하려고 한다. 그러나 본 모델을 통해 볼 때, 매스 미디어는 청소년 자신의 관점과 행위의 내면에 있는 모습들을 찾아낼 수 있도록 자극하는 역할을 한다는 면에서 일반적인 지식이나 정보보다는 상황적인 이해의 측면에서 연구주제를 선정할 필요가 있는 것이다. 매스 미디어가 이러한 일들을 했을 때 그것은 바로 청소년들의 도덕적 행위능력을 향상시키는 것을 의미한다. 따라서 매스 미디어는 도덕적 행위에 기여함으로써 가치를 성취하게 할 수 있다. 도덕적 행위가 무엇인가? 라고 물을 때, 본 모델의 안목에서 대답한다면 그것은 결코 어떤 산물, 규칙 또는 조작적 정의등은 아니다. 오히려 그 대답은 도덕적인 행위가 무엇인지에 대한 계속적인 질문을 하는데서 찾아야 할 것이다. 모든 상황속에서 그러한 질문을 던지는 것 그 자체가 전력을 다

해 올바른 도덕적 행위를 추구하는 것이다. 우리는 이와 같은 관점에서 청소년 문화의 한 영역인 매스 미디어를 탐구해야 한다. 이렇게 함으로 써 본 연구에서 제시하려는 청소년 연구의 모델이 청소년들의 살아있는 경험의 의미를 찾아 낼 수 있는 것이다.

IV. 결 언

본 연구는 청소년 연구를 위한 방법론적 타당화를 시도하였고 이를 위해 관련된 철학적인 즉, 지식과 관련하여 인식론적, 존재론적, 그리고 가치론적 준거를 설정함으로써 청소년 연구 모델의 기초를 제공하였다. “청소년 연구”가 청소년을 대상으로 하는 연구(청소년+연구)라기 보다는 기존의 연구(여기서는 주로 인간에 대한 행동과학적 접근을 의미한다)와는 근본적으로 달라야 할 어떤 독특한 접근이 되어야 한다는 것을 처음부터 상정하였다. 지금까지 우리는 청소년을 문제의 관점에서 그 증상을 정확히 진단하고 처방하려는 또 하나의 원인-결과적 시각으로 일관해온 감이 없지 않다. 원인-결과적 패러다임을 통해 인간현상을 밝혀 내려는 시도가 전혀 잘못된 것이 아니라고 할 지라도(정책과 관련된 문제에서는 아직도 무척 유용하다) 총체적인 시각이 요구되는 청소년 문제에서는 원인-결과 패러다임의 오류가 명백히 드러나고 있다. 흔히 우리의 청소년 문제의 원인들로서 가치관의 붕괴, 물질만능주의, 서구 문물이 부채질한 성개방물결, 도시화와 산업화로 인한 비인간화 소외, 가정기능의 변화 등 수없이 열거하여왔으나 이러한 “정답”들은 이미 오래 전부터 찾아졌던 것들이다. 정진홍 교수는 “한국청소년들의 오늘과 내일”이라는 심

포지움에서 이러한 정형화된 인식의 틀에 대해 의미있는 지적을 해주고 있다.

청소년에 관한, 우리는 이처럼 정형화된 인식의 구조를 벗어나 본 일이 없다. 어쩌면 이같은 사실은 두가지 이유중의 하나일 것이다. 이른바 그 정답이 영원한 진리이기 때문에 그럴 수도 있고, 또 다른 하나는 그런 도식으로 그런 내용의 정답을 쓰면서 청소년을 윤위하는 것이 어른들에게 크게 유리하게 기능하는 어떤 구조가 모든 시대의 어른 문화에 내재해 있기 때문일 수도 있다. 그리고 우리는 의도적으로 후자의 현상에 주목하면서 “무엇이 우리 청소년의 정신을 황폐시키는가?”하는 실은 대단히 섬찟한 주제를 조명해 보고자 하였다. 이 때 발견할 수 있었던 것은 청소년을 사람으로 취급하지 않는 자리에서의 청소년의 비인간화, 청소년을 사람으로 여기는 자리에서의 청소년들의 상상력의 조작, 그리고 그 두자리가 공히 내포하고 있는 청소년에 대한 관심을 빙자한 어른들의 자기정당화의 동기들이었다(한국청소년의 오늘과 내일, p. 43).

정말로 청소년 문제를 원인-결과의 정형화된 패러다임으로 파악하려하는 시도는 그의 지적처럼 성인들의 자기정당화의 논리일지 모른다. 어쩌면 청소년 문제를 문제로 삼는 그 문제의식 자체가 진정한 청소년 문제의 원인일 수도 있다. 우리는 무엇이 그리고 그것이 어떻게 청소년 문제의 원인인가에 주목해서는 안된다. 오히려 청소년 문제를 왜 하필이면 문제로 삼는가 하는 물음에 관심을 주어야 할 것이다. 이는 바로 청소년 연구의 접근이 나아가야 할 방향을 시사해 주는 것으로 본 연구의 모델이 주목하는 “도덕적 행위능력의 함양”과 그 맥락을 함께 한다. 결국 청소년 연구는 그 궁극적인 목적이 청소년에 대한 지식과 정보의 축적이 아니라 연구를 통해 도덕적 행위능력을 향상시키는 데 두어야 할 것이다. 한마디로 청소년 연구는 우리 모두가 함께 돌입해야 할 사회

개혁 운동이라고 볼 수 있다.

본 논문의 끝맺음을 이 결론과 더불어 정진홍 교수의 심포지움 발표원고의 결론으로 마무리 하고자 한다.

...청소년의 정신을 황폐케 하는 제반요인들이 구조화되어 그들을 뒤덮고 있어도, 청소년들은 인간이기에 그들의 삶을 스스로 키워나간다. 그래서 인류사는 지탱되고, 문화는 전승되며, 미래는 기대되어질 수 있고, 우리는 인간에 대한 신뢰를 상실하지 않은 채 아직은 사랑하며 살 수 있다고 증언할 수 있다. 그렇다면 청소년을 황폐케 한 원인과의 관련에서 마지막 유보할 수 없는 발언이 있다. 결국 우리는 모두 더불어 살며 사랑했어야 옳았는데, 그러지 못한 것이다. 그러면서도 사랑한다고 스스로 믿고 있고, 그렇게 사랑하리라고 소리치고 있는 것이다. 그렇다면, 믿음과 희망과 사랑은 특정 종교의 덕목만일 수 없다. 청소년의 정신적 황폐 앞에서 우리가 확인하는 것은 바로 그들에 대한 신뢰와 희망과 사랑의 상실이 있기 때문이다(한국청소년의 오늘과 내일, p. 43-44).

참고문헌

- 홍기형역(1987), 교육연구와 현상학적 접근, 문음사.
- Anton, J., “Introduction”. in Papanoutsos, Evangelos, P. (1968), *The Foundation of Kinowledge*, pp. ix-xxx.
- Barton, L., & Walker, S., (1978), “Sociology of education at the Crossroads. ” *Educational Review*. 30, 268-283.
- Bernstein, R., (1983), *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*, Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.
- Bernstein, R., (1978), *Restructuring of Social and Political Theory*. Philadelphia: Univ.

of Pennsylvania press.

Brent, A., (1978), *Philosophical Foundations for the Curriculum*, London: Allen & Unwin.

Bruner, J. S., (1963), *The process of Education*. Harvad University Press.

Bruner, J. S., (1962), *On knowing: Essay for the Left Hand*, Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. S., (1987), *Actual minds, possible worlds*. Harvard University press. 1987.

Conklin, H. (1955), "Hanunoo Color Categories", *SouthWestern Journal of Anthropology*, 11, 339-334.

Deutscher, I. (1970), Words and deeds: Social Science and Social Policy In W. J. Fildstead(ed.), *Qualitative Methodology*. Chicago: Markham.

Dewey, J. (1956). *The Child and the Curriculum*, Chicago: University of Chicago Press.

Donmoyer, R., (1985), "The Rescue from Relativism: Two Failed Attempts and an Alternative Strategy", *Educational Researcher*. December.

Eisner, E., (1979), *The Educational Imagination: on the Design and Evaluation of School programs*, New York: Macmillan,

Erickson, F., (1981), & Shultz, J., "When is context? Some Issues and Methods in the Analysis of Social Competence", *Ethnography and Language in Educational Settings*, in Green, J. and Wallat.

Habermas, J., (1978), *Knowledge and Human*

Interests, (Shapiro, J., trans.) London: Heinemann.

Kelly, G. A. (1955), *The Psychology of Personal Constructs*. New York: W. W. Norton.

Kuhn, T., (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Univ. of Chicago press.

Lawn, M., & Barton, L., (eds.) (1981), *Rethinking Curriculum Studies: A Radical Approach*. New York: John Wiley & son.

Lincoln, S., & Guba, G., (1985), *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications, Inc.

Macdonald, J., (1975), "Curriculum theory", in Pinar, W. (eds.) *Curriculum Theorizing: the Reconceptualists*. Berkly: McCutchan.

Macdonald, J., (1976), "Curriculum Theory as Intentional Activity". Paper Presented at Professors of Curriculum Meeting, Miami.

Macdonald, J., "Curriculum and Human interests" in Pinar, W. (ed.). (1975), *Curriculum Theorizing : the Reconceptualists*. 283-298.

Miles & Huberman (1984), "Drawing Valid Meaning from Qualitative Data: Toward a Shared Craft." *Educational Researcher*, 13, 20-30.

Han, S. H. (1989), *Two Conflicting Views on Curriculum Content and An Alternative*. The Ohio State University, Dissertation.

Pai, Young and Myers, Joseph T. (eds.) (1967), *Philosophic Problem and Education*. New York: J. B. Lippincott Co.

- Pattern, M.(1978), *Utilization-Focused Evaluation*. Berverly Hills, Ca: Sage.
- Phillips, D. C.(1983),“After the Wake: Postpositivistic Educational Thought”, *Educational researcher*, 12, 4–12.
- Reynolds, D.(1980),“The Naturalistic Method of Educational and Social Research”. *Interchange*, 11, 17–89.
- Runes, D. (ed.) (1983), *Dictionary of Philosophy*. New York: Philosophical Library, Inc.
- Schubert, W.(1986), *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Schutz, A.(1967), *The Phenomenology of the Social World*, Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Strike, K.(1972), Explaining and Understanding: The Impact of Science on Our Concept of Mind. In L. G. Thomas(Ed.), *Philosophical Redirection of Educational Research: The Seventy-First Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago : University of Chicago Press.
- Thirous, J.(1985), *Philosophy: Theory and Practive*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Thorndike, E. L. & Woodworth, R. S.(1901), “The Influence of Improvement in one Mental Function upon the Efficiency of Other Functions”, *Psychological Review*, 8.
- Titus, H.(1970), *Living Issues in Philosophy*. Cincinnati, Ohio: Van Nostrand Reinhold Co.
- Toulmin, S.(1961), *Foresight and Understanding*, New York: Harper and Row.
- Toulmin, S.(1972), *Human Understanding* Princeton University Press.
- Toulmin, S.,“The Conceptual of Reality: Criticism in Modern and Post Modern Science”, in Mitchell, W. J. T.,(ed.) (1983), *The Politics of Interpretation*, Chicago: University of Chicago Press.
- Tranen, D.(1981),“A Lesson from the Physicists”, *Personal and Guidance Journal*, 59, 425–429.
- Tyler, R. W.(1966),“New Dimensions in Curriculum Development. ” *Phi Delta Kappan*, September, 25–28.
- Tyler, R. W.(1976),“Two New Emphasis in Curriculum Development. ” *Educational Leadership*, 34(1), 61–71.
- Zukav, G.(1979), *The Dancing Wu-Li Master*, New York : Bantam.