

## 들뢰즈의 기호를 통한 배움이 평생학습에 주는 시사점

최승현(서울시립대학교, 강사)\*

---

### 요약

---

본 연구는 들뢰즈의 기호를 통한 배움이 평생학습에 주는 시사점을 고찰하였다. 그의 논의는 평생학습의 철학적 의미, 평생학습에 대한 사회적 비판 나아가 평생학습자의 지향을 제시해 준다. 들뢰즈가 독해한 소설에서 사교계의 기호, 사랑의 기호, 감각의 기호, 예술적 기호는 허비되거나 잃어버린 시간에서 되찾은 시간으로 향하는 배움의 여정을 상징한다. 이 소설에 나타난 기호를 통한 배움은 '방법'이 아닌 '우연'과 '강제'의 원리에 입각해 이루어지며 이질성을 동반하고 있다. 기호는 배움의 자발성을 보장하고 타자와의 관계 및 창조적 사유를 가능하게 해주는 장치로서 평생학습에서 강조되는 '생성적 접근' 뿐 아니라 2013년 유네스코 국제위원회 보고서가 천명한 학습의 의의와도 공명한다. 우리는 들뢰즈의 기호를 통한 배움에 대한 논의를 통해 포스트모던 사회 속에서 확장된 평생학습의 의미를 볼 수 있다.

---

주제어: 평생학습, 들뢰즈, 기호, 배움, 포스트모던 사회

---

### I. 머리말

오늘날 평생학습의 이념과 의미에 대한 논의는 현재 진행형이다. 광삼근(2005: 85)에 따르면 평생교육이 대두된 것은 교육 내적 논리만이 아닌 “기술공학의 발달, 세계화의 진전, 경제적 합리성 추구 등 교육의 외적 이유” 때문이기도 하다. 이는 ‘평생학습’에서 ‘학습(내적 논리)’을 강조하느냐, ‘평생(외적 이유)’을 강조하느냐로 귀결된바 있다. 김신일(2003)은 평생교육론이 후자로 경도되는 원인으로 자본의 교육지배 강화, 평생교육의 상업화 확대, 평생학습기회의 불평등 확대 경향을 꼽은바 있다. 이러한 현실적 우려에도 불구하고 평생교육이 대두되

---

\* 주저자: 최승현(02504, 서울특별시 동대문구 서울시립대로163 서울시립대학교, holistien@naver.com)

는 이유는 그 이념 속에 ‘교육(학습)기회를 완전히 보편화하려는 의도, 교육의 수단적 가치보다 내재적 가치의 추구, 정규 교육 기관 밖에서 이루어지는 교육(학습)의 가치를 인정하는 사회 분위기, 마지막으로 학교 졸업 전과 후라는 전통적인 학교교육 위주의 관념을 탈피’하려는 시도들이 자리 잡고 있기 때문이다. 이러한 입장 차이는 결국 학문적 논의로 수렴된다. 즉, 평생교육이 개념인지, 실천인지를 놓고 나아가 그것이 확산적 성격을 띤 것인지, 수렴적(minimalist) 성격을 띤 것인지를 놓고 논쟁을 벌이는 것이다. 전자는 교육 자체를 재규정하여 ‘학습사회(learning society)’ 건설을 지향하는 반면 후자는 직업 훈련에 가까운 성인교육과 평생교육을 호환 가능한 개념으로 보고자 한다(강태중, 2000: 23-28).

이런 논쟁이 평생교육론의 역사를 반영하고 있음은 주지의 사실이다. 예를 들어, 한승희(2002: 15)는 에드워즈의 논의를 빌려 학습사회를 교육사회로서의 학습사회, 학습시장으로서의 학습사회 그리고 시민주도 네트워크형 학습사회로 구별하고 시민주도의 학습사회로 관심을 돌릴 것을 제안한다. 이는 국가사회, 자본 그리고 시민사회라는 삼자 구도를 도입한 것으로, 첫째 유형은 교육의 기회와 결과를 국가가 보장하고 인증하는 학습사회를, 둘째 유형은 최근 유럽에서 나타나고 있는 학습경제 중심의 국가권력이 자본으로 이양되고 있는 사례에서 그 전형을 볼 수 있다. 셋째 유형은 생활세계가 정치권력과 경제에 의해 식민지화되는 상황에서 평생교육의 힘을 시민사회에서 가져오하고자 한다. 이들 유형은 서구화된 선진 여러 나라들의 역사적 궤적과 맞물려 있다고 하겠다.

이와 같이 여러 연구자들은 현대 평생학습의 이념을 어떻게 정립할 것인가라는 문제에 매진해 왔다. 예를 들어, 곽삼근(2005: 90-91)은 인간이란 학습에 대한 강한 내적 욕구로 교육받기를 요구하는 존재라고 말한다. 그는 인간의 이런 수동-피동성을 배타적으로 볼 것이 아니라 포용적으로 볼 것을 제안한다. “인간이 가진 실존적 욕구 중 하나가 바로 ‘교육에의 욕구’이다.” 한 편, 정민승(2002: 46)은 교육자의 존재가치를 매개로 이를 해소하고자 한다. 학습에 대한 저항에서 앞을 향한 욕구로 나아가는 징검다리 역할을 하는 존재가 바로 교육자라는 것이다. 이런 시각은 평생학습의 의미에 관한 학문적 논의에 기여해 왔다.<sup>1)</sup>

이 글은 이들 연구의 연장선상에서 들뢰즈의 기호를 통한 배움이 평생학습에 주는 시사

1) 이명실(2003)은 식민지기와 해방 후로 나누어 한국의 사회교육이 학교교육과 밀접한 관계를 맺고 전개되어 왔음을 살펴보았다. 이 연구에서 그는 ‘평생교육학’이라는 새로운 영역의 창출 이전에 기존의 사회교육과 학교교육을 재구조화하고 나아가 그 상보성을 인식할 것을 주문한다. 이는 한승희(2006)가 말하는 ‘생성적 접근법’에 대응하는 연구라고 평가할 수 있다. 한 편, 정민승(2008)의 경우 이론적 차원의 논의를 사회적 차원으로 확대한 사례로 볼 수 있다. 그에 따르면 인문학의 위기에 대응하여 ‘인문학적 평생교육운동’을 제창하면서, 이상적이라고 할 수 있는 ‘모든 이의 비판 정신 함양’이라는 인식 틀을 도출해낸다. 이러한 문제의식들은 평생학습의 의미를 새롭게 사유하려는 시도들이다.

점을 논하고자 한다. 앞서 본 바와 같이 평생교육이 ‘개념인가, 실천인가’라는 질문은 어떤 관점에서 평생학습을 바라볼 것인가라는 물음에 직결될 것이다. 이와 관련하여 한승희(2006: 30)는 개념적 구성망으로서의 ‘학습사회’라는 말이 가진 난제를 해소하려면 “사태를 관찰하기 이전에 도대체 관찰되어야 할 사태가 무엇인지를 개념화하는 작업이 선행되어야 하며, 이를 위하여 개념과 그 표상을 함께 생성해내는 ‘생성적 접근법(generative approach)’이 우선되어야 한다”고 말한다. 즉, 평생교육이 다루는 연구대상, 곧 실체는 학교나 교과서와 같이 가시적인 대상을 넘어 ‘학습사회’나 ‘학습’과 같이 추상적인 것으로서, 표상과 개념화 간의 간극을 얼마나 줄이느냐에 따라 비로소 그 ‘실재(the real)’를 볼 수 있다는 것이다.

들뢰즈의 기호를 통한 배움에 관한 논의는 이런 문제의식을 심화할 자원으로 보인다(서동욱, 2002; 김재인, 2014; Bogue, 2008). 들뢰즈가 독해하는 푸르스트의 장편 대하소설 『잃어버린 시간을 찾아서』(*À la recherche du temps perdu*, 1913~1927)에서 주인공은 사교계의 기호, 사랑의 기호, 감각의 기호 그리고 예술적 기호를 통해 삶의 의미를 배워 나간다. 기호를 통한 배움의 과정은 잃어버린 시간을 되찾는 과정이기도 하다. 이는 서구 전통철학의 ‘방법’에 ‘강요’와 ‘우연’을 맞세워 기호를 통한 배움의 의미를 찾고자 하는 기획으로 평가될 만하다(김재인, 2014; Williams, 2013). 각각의 기호는 허비되는 시간에서 창조적 시간으로의 여정, 곧 ‘배움(apprendre)’의 여정을 상징한다. 이 기호를 통한 배움의 여정은 이질성을 함축한 채 평생 동안 이어진다. 우리는 이를 통해 평생학습의 의미를 새롭게 파악할 수 있을 것으로 기대한다.

이런 문제의식 하에 본 연구는 다음 두 가지 문제를 고찰하고자 한다. 첫째, 들뢰즈의 기호를 통한 배움의 의미는 무엇인가? 기호를 배우는 일은 일직선적 시간관념에 종속되지 않는다. 그것은 주체가 의도한 대로 다음 단계를 밟아 나가며 배우는 것과는 거리가 멀기 때문이다. 이에 더해 기호를 통한 배움에는 늘 이질성이 동반되기에 그 자체로 파악하기는 매우 어렵다. 기호를 통한 배움의 논리는 이런 사실을 가리켜 보이며 삶이 지속되는 한 받아들여야 할 것이 된다. 다음으로 기호를 통한 배움의 여정이 최근 평생학습에 대한 논의와의 관계 속에서 어떤 철학적·사회적 의미를 갖는가를 생각해보기로 한다. 우리는 이를 통해 평생학습을 철학적 차원에서 바라보고, 사회적 수준에서 비판하며 미래 평생학습자의 모습을 형상화할 계기를 얻을 수 있을 것으로 기대한다.

## II. 기호를 통한 배움과 평생학습

### 1. 기호를 통한 배움

우선 들뢰즈의 기호는 소쉬르의 기호와 다르다. 이때의 기호란 ‘기색’에 더 가까운 말로서 양으로 환원 가능한 정보와 대립하는 실체(=양태)를 말한다.<sup>2)</sup> 들뢰즈는 한 강연에서 다음과 같이 말한다. “우리가 말하고 있는 모든 것은 어떤 형태의 정보로도 환원될 수 없습니다. … 정보란 무엇인가요? … 정보는 명령어(mot d’ordre)의 집합입니다(Deleuze, 1987/김지훈, 2005: 411).”<sup>3)</sup> 그렇다면 어떤 행위를 강요하는 명령어의 집합에 속하지 않는 기호란 무엇인가? 들뢰즈는 초기 저작인 『프루스트와 기호들』(*Proust et les signes*, 1964/서동욱·이충민, 1997)에서 이에 관해 논한바 있다.<sup>4)</sup> 먼저 기호는 “상형문자(23)”나 “고문도구(31)”에 비유된다. 그것은 ‘-이다’라고 정의내릴 수 없기 때문에 다만 해석을 내릴 수 있을 따름이며 “기호를 해석할 수 있는 것은 바로 지성, 오로지 지성일 뿐이다(50).” 이는 무슨 말인가? 기호는 관찰이나 묘사, 여론 조사, 규약적 의미부여 등을 통해서는 해석할 수 없고 오로지 그것이 방출하는 특징만을 통해 그것에 관해 알 수 있다는 뜻이다. 때문에 분석 가능한 정보와는 대립된다.

기호의 종류에는 네 가지가 있다. 그것들은 사교계의 기호(worldly signs of polite society), 사랑의 기호(the amorous signs of passion and jealousy), 감각적 기호(the

2) 들뢰즈가 말하는 기호는 퍼스(Peirce, C. S.)의 논의와 친연성이 있다. 퍼스에게 기호란 “대상체를 규정한 개념을 소통하는 모든 것이며, 표상체는 본질적으로 기호가 무엇인지를 발견하려고 할 때, 그 분석이 적용되는 모든 것(Pierce/김성도, 2006: 42 재인용)”으로 밤하늘에 빛나는 별, 갑작스레 지르는 소리, 바람개비, 다이어그램 및 엄밀한 논증에 이르기까지 일체의 것이 기호에 해당한다. 이에 관한 자세한 논의는 김성도(2006)의 편역본을 참고할 것.

3) 이 글에서 논하는 ‘배움’의 의미는 평생교육학에서 말하는 언어와 기호 그리고 정보의 관계와 대비하여 볼 때에 보다 선명해질 수 있다. 이장익(2006: 5-6)에 따르면 평생 학습이 필요한 사회라는 소프트웨어적 성격과 정보기술환경의 도래라는 하드웨어적 성격이 결합하여 평생학습의 정보화 문제가 대두되었다. 문제는 단순한 기술의 전수가 아닌 학습 체제 자체의 변화가 수반되어야 한다는 점이다. 그는 이 과업을 달성하기 위해 ‘정보기술경영’의 개념의 도입을 제안한다. 이는 “특정 조직이 보유하고 있는 혹은 보유할 수 있는 정보기술을 활용하여 조직의 경쟁력을 향상시키는 제반 활동”으로 경영학적 시각에 입각한 정의라고 할 수 있다.

4) 기호에 관한 들뢰즈의 논의는 이 책에서 집중적으로 이루어지며, 기호와 배움의 관계는 4년 뒤에 나온 『차이와 반복』(*Différence et Répétition*, 1968)에서 정식화된다. 교육학 연구에서는 특히 후자에 나온 논의를 ‘배움론’으로 명명하고 집중적으로 조명해왔으며(김재춘·배지현, 2011; 배지현, 2012; 김비아, 2014; 노상우·송혜린, 2014; 송혜린, 2015), 이 글이 다루는 기호론은 배움론과 매우 밀접한 관련을 맺고 있다. 한편, 이 글에서는 『프루스트와 기호들』에 대한 인용이 잦아 인용문 뒤에 국역본 쪽수만 표기하기로 한다.

evanescent sensual signs of involuntary memory) 마지막으로 예술적 기호(the immaterial signs of art)로 구분된다. 사교계의 기호란 수다만 떨다 사라지는 “일시적이고 덧없는 어떤 측면(43)”을 지녔기에 헛되이 낭비하는 시간을 상징한다. 사랑의 기호란 질투라는 반대면을 통해 우리에게 생각을 강요하는 기호로서 잃어버리는 시간을 상징한다. 감각적 기호란 어린 시절 맛 본 과자의 추억을 떠올리는 것처럼 맛과 같은 감각을 통해 드러나는 기호로서 되돌아온 시간을 상징한다. 그리고 예술적 기호란 예술작품이나 예술가의 퍼포먼스가 드러내는 완전한 새로움을 내장한 기호로서 창조의 시간의 상징한다.

들뢰즈는 한 사람이 경험한 시간을 망각했다가 되찾고 그로부터 무언가를 창조해내는 과정에서 기호의 ‘의미/방향(sens)’이 서서히 드러난다고 말한다. 프루스트의 장편 대하소설 『잃어버린 시간을 찾아서』는 바로 이 기호의 방출에 관한 “어떤 배움의 이야기, 더 정확히는 한 작가의 배움의 이야기이다(22).” 기호를 통해 무언가를 배워나간다는 점에서 그것은 지식의 습득에 관계된다. 그런데 주의할 것은 “기호는 시간이 흐르는 동안 배워 나가는 대상이지 추상적인 지식의 대상이 아니(23)”라는 점이다. 즉, 이미 개념화된 것을 재인식하는 방법으로는 기호를 알 수 없고, 대신 “그것들이 해독하고 해석해야 할 기호들을 방출(émettre)하는 것처럼 여겨야(23)”만 그에 대해 알 수 있다. 기호를 배워나가는 과정은 유물을 해독하는 과정에 비유될 수 있다. 흙 속에서 나온 고대의 토기를 보고 무엇을 알 수 있을까? 지능과 상상력을 동원하더라도 온전히 알 수 없는 것이 고대의 유물이다. 마찬가지로 대상이 뽑는 기호만을 가지고 그 대상을 온전히 알기는 어렵다.

그러면 들뢰즈가 프루스트의 『잃어버린 시간을 찾아서』를 독해하는 과정, 곧 기호를 통한 배움의 과정을 쫓아가 보자. 먼저 “프루스트의 작품에서 샤를뤼스는 사교적 능력과 잘난 척 하는 성격, 연극적인 과장된 의미, 얼굴과 목소리 등을 통해서 가장 탁월하게 기호들을 방출하는 사람이다(25).” 이런 과장된 몸짓들은 일종의 기호이지만 이 속에는 어떤 생각이 없기에 상투적이고 공허하다. 그런데 “배움의 과정이 이 기호들을 거치지 않는다면 배움은 불완전할 것이고 심지어 불가능하기조차 할 것이다(26).” 마치 수영을 배울 때 강사가 힘차게 말하고, 토론을 이어갈 때 이성적인 태도로 임하듯이 말이다. 그것은 “의례적 완벽성(26)”을 갖추는 과정이다. 다음으로 “사랑에 빠진다는 것은 어떤 사람을 그 사람이 지니고 있거나 방출하는 기호들을 통해서 개별화시키는 것이다(27).” 사랑하는 사람은 사랑받는 사람이 내뿜는 기호에 민감하게 반응하면서 그/그녀를 배워 나간다. “사랑, 그것은 사랑하는 사람 속에 감싸여진 채로 있는 우리가 모르는 세계들을 ‘펼쳐 보이고(expliquer) 전개시키고자(développer)’ 하는 우리의 노력이다(29).” 그러나 사랑받는 사람의 세계는 미지 그 자체이다. 여기서 모순이 생겨난다. 사랑하는 사람은 상대방의 애정을 갈구하여 그 기호에 위로를 받지만 “동시에

이 기호들은 우리가 참여할 수 없는 세계들을 표현하는 기호들이기도 하다(30).” 주인공은 애인이 동성에 사실을 숨기고 있다는 사실을 알고 심한 배신감을 느낀다. 다음으로 감각적 기호는 물속에 넣으면 번지는 잉크처럼 새로운 감각을 통해 기호를 뿜어낸다. “마들렌, 종탑, 나무들, 포석, 풀 먹인 냅킨의 뽀뽀함, 손가락 소리, 물소리 같은 예들이 어떻게든 간에, 우리는 이것들 모두에서 동일한 전개 과정을 보게 된다. 그 과정은 이렇다. 우선 특별한 기쁨이 찾아오고, 그 결과 이 기호들은 그 직접적인 효과로 인해 이전의 상태와 구별된다(35).” 마들렌이 콩브레 지역을, 종탑들이 어린 시절 만난 소녀들을, 포석들이 베니스 항구를 주인공에게 생각나게 해준다. 사교계의 기호가 단순한 흥분감 만들, 사랑의 기호가 쾌락과 고통을 주는 데에 비해 감각적 기호는 “특별한 기쁨을 직접적으로 전달해 주는 정직한 기호, 충만하고 긍정적이며 즐거운 기호이다(36).” 다만 감각적 기호는 물질로부터 유발된다는 점에서 완전히 새로운 창조로 나가지 못한다. 반면 “예술의 세계에서의 기호들은 ‘물질성을 벗은’ 기호들이다. 이 기호들은 관념적 본질 속에서 자신의 의미를 찾는다. [예술의 세계에서 기호들의 의미를 깨달은] 그때부터, 예술을 통해 드러난 세계는 [먼저 거쳐 온] 다른 모든 세계들에게 거꾸로 영향을 미친다. 특히 감각적 기호들에 대해서 그렇다(37).” 만일 예술이 없었다면 감각이 관념적 본질에 의존하고 있었다는 사실을 깨닫지 못했을 것이다. 이런 이유로 결국 “모든 기호들이 예술로 수렴된다(38).”

그렇다면 이런 구분의 의미는 무엇일까? 앞서 말한 바와 같이, 들뢰즈는 “잃어버리는 시간, 잃어버린 시간, 그뿐 아니라 되찾는 시간과 되찾은 시간으로 구분하고 이것들이 “배움의 선(51)”위에 펼쳐진다고 말한다. 우리는 소설을 통해 무엇을 배울 수 있다는 것인가? 바로 삶의 진실이 기호를 매개로 어떻게 드러나는가를 배울 수 있다. 문제는 이 진실을 찾는 과정이 생각만큼 말끔하게 전개되지 않는다는 사실이다. 배움의 과정은 우리가 수동적으로 마주하게 되는 다양한 종류의 기호와 뒤범벅되어 있다. 네 가지 감각이 지닌 고유한 구조는 늘 시간 ‘속’에서 의미를 부여받는다. 들뢰즈가 보기에 시간 ‘밖’ -칸트식의 초월론적 시간- 에서 초월적으로 사유된 기호에 대한 개념화는 빈약한 규약적 정의를 넘지 못한다. 우리가 마주치는 기호들은 아직 그 밑에 깔린 미지의 세계를 다 펼쳐 보인 것이 아니다. 따라서 들뢰즈는 삶을 배워 나가는 과정을 다음과 같이 이해해야 한다고 말한다.

우리가 구체적인 상황과 관련하여 진실을 찾지 않을 수 없을 때, 그리고 우리를 이 진실 찾기로 몰고 가는 어떤 폭력을 겪을 때만 우리는 진실을 찾아 나선다. 누가 진실을 찾는가? 바로 애인의 거짓말 때문에 고통 받는 질투에 빠진 남자이다. 찾기를 강요하고 우리에게서 평화를 빼앗아 가는 어떤 기호의 폭력이 늘 도사리고 있는 것이다. 진실은 친화성(affinité)이나 [진리를 인식하고자 하는 인식 주체의 자발적인] 선의

지를 통해서 찾게 되는 것이 아니다. 진실은 비자발적인 기호들로부터 ‘누설되는 것이다(Deleuze, 1964/서동욱·이충민, 1997: 40).’

들뢰즈는 서구 전통철학이 ‘사유(pensée)’에 부여한 왜곡에 맞서고자 ‘기호’를 맞세운다.<sup>5)</sup> 그에 따르면 서구 전통철학은 인간이 보편적으로 가진 양식(良識)이 진리를 추구하며 거기로의 도달을 막아서는 낯선 힘들 - 몸, 정념, 감각 등- 을 제거할 ‘방법’을 제거하는 과정에서 세계에 대한 독단적인 상을 마련해 왔다는 것이다. 들뢰즈는 이에 맞서 어떻게 하면 편견에 갇힌 “이미지가 없는 사유(Bogue, 2008: 7, imageless thought)”를 할 수 있을지에 평생을 바쳤다. 예술가의 활동과 작품은 그 출발점이 되며 이는 궁극적으로 삶 자체에 대한 이해로 이어진다(김재인, 2014 참고). 우리는 삶의 진실을 어떤 상황에서 맞닥뜨리는가? 물론 책을 통하거나 강연을 통해 얻기도 한다. 하지만 이렇게 얻은 진실은 개념화된 이후의 것이기에 자신의 경험과 무관한 경우도 있고 결국 삶의 변화내지 실천으로 잘 이어지지 않기도 한다. 반면 “대상을 우연히 마주친 대상이게끔 하는 것, 우리에게 폭력을 행사하는 것, 이것이 바로 기호이다. 사유된 것의 필연성을 보장하는 것은 마주침(rencontre)의 우연성이다(41).” 뜻밖의 것이라 피할 수 없는(fortuit et inévitable) 기호와 마주할 때에 우리의 삶은 커다란 변화를 수반한다. 들뢰즈는 이른바 데카르트식 회의의 “방법”이라는 이념에 ‘강요’와 ‘우연’이라는 이중적 이념을 대립시켜(41) 삶을 이해하고 있는 것이다.

들뢰즈가 기호에 대해 독해한 소설에서 갱신한 바와 같이, 방출과 대응 간의 도약과 불일치는 상이함 내지 ‘타자성’이라는 관계 속에서 마주친다. 기호는 상징이나 고정된 의미를 가진 이미지와 결합하는 것이 아니다. 그것은 기표와 기의의 자의적 결합도 아니다. 기호는 형식화된 공식이나 유형이 아니다. 그것은 형식적 순환 속에서의 대체나 교환에 의존하지 않는다. 대신 그것은 변화를 강요당한 양자의 이질적 질서 간에 자리 잡은 강도 변화로서, 동일한 논리나 기능에 종속되지도 않는다. 즉, 그것은 ‘서로 다른 규모와 이질적 실제성을 지닌 기호의 불꽃이 출현하는 일’이다. 그것은 하

5) 이에 관한 영감을 담은 작품, 곧 ‘사유/정신(pensée)’과 ‘행동(jouée)’ 간의 본성의 차이를 논한바 있는 들뢰즈의 논의가 베르그손에 대한 주석서인 『베르그송주의』(*Le Bergsonisme*, 1968)이다. 이 책에서 들뢰즈는 배움의 제1원리로 직관을 내세운다. 들뢰즈는 ‘시간의 견지에서 문제를 설정하여 본성상의 차이를 발견하는’ 방법으로서의 직관을 말한다. 직관은 생명과 같은 복잡한 대상을 이해하는 데에 적절한 방법으로 생명체 자체가 문제를 제기하는 것으로서 각각의 생명체는 고유한 삶의 리듬과 차이를 간직하고 있다. 그런데 우리는 이런 생명체조차도 사물을 대하듯 해왔다는 것이다. 즉, 직관은 존재 고유의 운동을 탈각시킨 사유와 대비되어 사용되고 있다. 물론 직관에 관해서는 별도의 논의를 필요로 하지만 우리는 이하에서 배움이 이 직관의 시각에서 사고되고 있음을 볼 수 있다.

나의 말, 신체의 일부, 운동이랄 수 있다. 기호는 대상의 복합적 효과이지 대상 그 자체가 아니다(Williams, 2013: 247-248).

이상에서 본 바와 같이 들뢰즈의 기호는 ‘기색’과 같은 것이다. 우리는 대상을 이해하고자 할 때 기색을 단서삼아 배움의 여정을 시작한다. 우리는 최초에 기호에 대해 수동적 입장에 처해 그것을 해석해나갈 수밖에 없으며, 이 과정에서 예술적 기호는 창조적 성격을 지닌 것으로서 다른 기호에 대한 배움의 전제 조건으로 기능한다. 우리는 이상의 논의에서 계속 ‘기호를 통한 배움’이라는 표현을 써왔다. 그렇다면 그의 논의에서 기호와 배움이 맺고 있는 관계는 무엇일까?

배움의 과정(apprendre)은 필연적으로 ‘기호들(signes)’에 관계된다. 기호는 시간이 흐르는 동안 배워 나가는 대상이지 추상적인 지식의 대상이 아니다. 무엇보다도 배운다는 것은 어떤 물질, 대상, 존재를 마치 해독하고 해석해야만 하는 기호를 방출하는 것인 양 여기는 것이다. 어떤 사물에 대해 ‘이집트 학자’가 아닌 견습생은 있을 수 없다. 나무들이 내뿜는 기호에 민감한 사람만이 목수가 된다. 혹은 병의 기호에 민감한 사람만이 의사가 된다. 목수나 의사 같은 이런 천직은 늘 어떤 기호에 대한 숙명이다. 우리에게 무언가를 가르쳐 주는 모든 것은 기호를 방출하며, 모든 배우는 행위는 기호나 상형문자의 해석이다.(Deleuze, 1964/서동욱·이충민, 1997: 23)

들뢰즈는 배움의 과정과 기호들이 관계를 맺는다고 말한다. 연구자가 보기에 이는 들뢰즈 배움론의 기제를 이루는 두 기둥으로, 이 때 배움의 과정은 ‘경과(procès)’로 새길 수 있다. 들뢰즈는 「스피노자와 우리」(*Spinoza et nous*, 1981/박정태, 2007)에서 ‘과정(processus)’과 ‘경과’를 구분한다. 전자는 현실적으로 분할 가능한 혹은 양화 가능한 ‘동력학적(=외연적=경도적, cinétique) 속도’를, 후자는 그것을 가능하게 해주는 근본 동력인 ‘동태학적(=내포적=위도적, dynamique) 속도’를 말하며 후자가 전자의 이념 내지 가능지평으로 기능한다. 이 구분이 함의하는 바는 다음과 같이 생각할 수 있다. 들뢰즈에 따르면 “배움은 언제나 무의식의 단계를 거치고 언제나 무의식 속에서 일어나는 것이며, 그런 와중에 자연과 정신 사이에 어떤 깊은 공모 관계를 수립하고 있다(Deleuze, 1968: 213/김상환, 2004: 363).” 인간이 무언가를 배우는 행위, 곧 배움이라는 용어로 채택된 ‘아쁘랑드르(apprendre)’에는 수련과 도제살이라는 뜻도 담겨있는데, 우리가 무언가를 인지하고 이해한다는 의미에서의 학습과 깨달음을 얻는 과정을 담은 수련이 ‘배움’이라는 말 속에 함께 녹아있는 것이다. 이 과정이 바로 무의식을 경유한다는 것은 자연과 인간 사이에 날카로운 분절을 거부한다는 것을 뜻한다. 우리가 자연과의 관

계를 통해 무의식적으로 습득한 본능, 진화의 결과를 포함하여 배움을 파악하자는 것이다. 결국 기호를 통한 배움이란 더 배워 나가는 과정 자체를 뜻한다.

이상의 논의가 갖는 의미는 무엇일까? 어떤 방법을 통해 삶의 진실에 다가가는 일에는 한계가 있다. 오히려 삶의 진실은 뜻밖의 일, 우연한 마주침, 자신의 생각과는 달리 전개되는 관계 속에서 드러난다. 때문에, 기호를 배우는 일은 일직선적 시간관념에 종속되지 않는다. 그것은 주체가 의도한 대로 다음 단계를 밟아 나가며 배우는 것과는 거리가 멀기 때문이다. 이에 더해 기호를 통한 배움에는 늘 이질성이 동반되기에 그것을 그 자체로 파악하기는 매우 어렵다. 기호를 통한 배움의 논리는 이런 사실을 가리켜 보이며 삶이 지속되는 한 받아들여야 할 것이 된다. 보그(Bogue, 2008)는 들뢰즈의 이런 문제의식을 ‘기호의 교육학(pedagogy of signs)’으로 부른바 있다. 다음 절에서는 이상의 논의를 평생학습의 이념과 관련 지어 생각해 보자.

## 2. 평생학습의 의미 확장

잘 알려진 바와 같이, 2013년 유네스코 국제위원회는 「학습에 대한 재검토」(*Revisiting Learning: The treasure Within*)라는 문건을 통해 1999년 들루아 보고서(*Delors Report*, 1999)가 학습론에 끼친 영향에 대해 이야기 한바 있다. 들루아 보고서 또한 1972년의 포르 보고서(*Faure Report*)에서 제창된 ‘(존재를 위한) 학습(Learning to Be)’을 확장시킨 것이다. 2013년에 갱신된 보고서는 학습의 의미(기둥)를 다음 네 가지 측면에서 이야기하고 있다.

[첫째] 알기 위한 학습(learning to know): 배움을 위한 학습을 포함한 알기 위한 학습, 기초교육에 내재된 도구적 학습 기술은 개인마다 평생에 걸쳐 벌어지는 교육기회를 누릴 수 있게 해준다. “과학의 진보, 새로운 경제 형태 및 사회 활동에 따른 급격한 변화를 염두에 두며” 삶을 위한 학습은 “학습자가 선택한 과목들 속에서 광범위한 일반 교육과 깊이 있는 작업의 가능성이” 조화를 이루어야 한다. [둘째] 행함을 위한 학습(learning to do): 이는 반드시 전문성과 교역에 필요한 직업 기술의 습득을 강조하는 것이다. ... [셋째] 존재를 위한 학습(learning to be): 이는 1972년 보고서가 제창한 인간 잠재력의 충만한 개발을 여전히 강조한다. ... [넷째] 함께 살기 위한 학습(learning to live together): 이는 타인과 그들의 역사, 전통 및 정신에 대한 이해력을 개발할 필요성으로 간주된다. 그러한 이해력은 “새로운 정신의 창조를 위한 기반을 제공하고 상호협력의 신장에 관한 인식과 미래의 위험이나 도전에 대한 공동 분석을 인도할 것이다. 사람들은 공동의 과제를 해결하는 일, 곧 지적이거나 평화로운 방

법으로 불가피한 분쟁을 조정하는 일에 유도될 것이다. 또한 냉소주의와 자기만족에 기댄 위험한 고리로부터 벗어나고자 할 것이다(UNESCO, 2013: 3).”

들루아 보고서가 남긴 유산은 정규학교를 넘어 ‘학습사회’라는 맥락 속에서 ‘평생학습’ 개념을 도출했다는 사실이다. 이는 이후 각국의 평생교육정책 수립에 지대한 영향을 끼쳐왔다. 특히, 국가교육개혁의 ‘경로(pathway)’가 이 용어들을 중심으로 이루어지고, 학습의 네 기둥은 교육의 질을 가늠하는 ‘계량기(gauging)’ 역할을 하였다. 보고서는 비록 유토피아적 내용으로 인해 실행으로 옮기기에 난감한 측면을 지니고 있으나, 최근에는 교육과정 개발 시 ‘학습 및 사고를 위한 학습(learning to learn and to think)’, ‘의사소통을 위한 학습(learning to communicate)’, ‘자신이 되기 위한 학습(learning to oneself)’, ‘실행과 시작을 위한 학습(learning to do and to initiate/to undertake)’으로까지 그 외연을 넓혀왔다(UNESCO, 2013: 5-9).

그렇다면 이렇게 확대된 학습의 철학적 의미를 들뢰즈의 논의를 기반으로 생각해 보자. 그에 따르면 기호는 배움을 촉진한다. 허비되고 마는 기호에서 양면성을 지닌 기호 - 사랑과 질투의 양면성- 를 거쳐 감각적 기호를 통해 과거의 기억을 되찾고, 마지막으로 예술적 기호를 통해 창조를 맞본다. 기호를 통한 배움의 여정은 평생에 걸쳐 이루어진다. 거기에는 늘 이 질성이 동반되며, 특정한 방법에 종속되지 않는다. 기본적으로 삶 전체를 통한 배움의 여정은 개인의 고유성에 입각하기 때문이다. 들뢰즈가 학습이 아닌 배움이라는 용어를 선택한 데에는 이유가 있다. 양자 모두 타인 없이 혼자 가능한 활동이라는 점에서 공통되지만 학습은 정해진 대상을 일정한 시간 안에 완수한다는 의미에서 측정이 용이한 데에 비해, 배움은 기호가 보여주는 것만을 파악할 수 있고 평생에 걸쳐 벌어지는 활동이라는 점에서 차이가 난다. 결정적으로 들뢰즈의 배움은 측정이 어렵다는 특징을 띠며 그런 점에서 그가 말하는 기호는 정보와 대비된다. 이 점을 고려할 때 들뢰즈의 기호를 통한 배움과 들루아 보고서가 말하는 학습은 상당정도 친연성을 띤다고 하겠다. ‘안다-행한다-잠재력을 계발한다-함께 살아간다’라는 총체적 과정은 대단히 이념적인 수준의 것이기 때문이다. 연구자가 보기에 들뢰즈의 배움은 이런 학습에 대한 관점을 수용하면서도 보고서가 담지 못한 학습의 특성을 몇 가지 지적하고 있다. 그는 이를 ‘배움’이라는 말에 담아 표현한다.

어떤 사람이 어떻게 배우는지 우리는 전혀 알지 못한다. 하지만 그가 어떻게 배우든지 간에, 그것은 객관적인 내용의 흡수에 의해서가 아니라, 항상 자기의 시간을 잃어 가는 가운데 기호의 매개에 의해서이다. 어떻게 한 초등학생이 단번에 ‘라틴어에 숙달하게 되는지’, 어떤 기호들이 (사랑이나 고백하기 창피하기조차 한 욕구를 통해)

그의 배움에 도움을 주는 누가 알겠는가? 우리는 선생이나 부모가 준 사전을 통해서 는 전혀 배울 수가 없다. 기호는 그 자체 관계에 있어서의 이질성을 함축하고 있다. 즉 우리는 어떤 사람이 했던 방식을 따라서, 그 사람'처럼' 무엇을 해서는 절대로 배울 수가 없다. 배우기 위해서는 우리가 배우는 바와 닮은 점이 없는 어떤 사람과 '함께' 무엇을 해야 한다(Deleuze, 1964/서동욱·이충민, 1997: 48-49).

학생에게 교과서나 해설서가 주어진다고 해서 그의 배움이 잘 일어나는 것이 아니다. 마찬가지로 선생이 가르침에 숙달했다고 하더라도 배움이 끝난 것이 아니다. 만일 우리가 배움에 있어서 이질성이 늘 존재한다는 것, 그로 인해 새로운 관계가 발생할 가능성을 외면한다면 더 이상의 배움은 일어날 수 없다. 배움이 일어나지 않으면 사유도, 창조도 없다. 앞서 했던 사람이 남겨놓은 생각과 행동을 따라하는 것, 예를 들어 교과서를 달달 외우는 것은 당연히 진정한 배움과는 거리가 멀다. 스승이나 제자 모두 기호를 매개로 '함께'하지 않으면 제대로 된 배움도, 교육도 이루어질 수 없다는 것이다.

교육학자 히로타 데루유키(廣田照幸, 2009: 9)는 “교육이란 누군가가 의도적으로 타자의 학습을 조직화하고자 하는 것”으로 정의한다. 이는 “교육이란 이렇게 해야 바람직하다”라는 기대와 희망을 뺀, 그래서 주관적 경향을 최소화한 드라이한 정의법이라고 할 수 있다. 이 정의에서 남는 핵심 속성은 의도성과 타인이다. 의도, 좁게는 학습목표를 가지고 임하는 교육은 보기에 따라 강제적인 면 또한 있다. 바로 특정한 단계를 제시하고 학습목표에 이르러야 할 때이다. 학교교육은 이를 가장 효과적으로 구현한 조직이다. 히로타의 정의를 역으로 본다면 이런 의도성과 타인에게 끼치는 영향이 낳을 결과에 조심해야 한다는 의미를 내포한다고도 볼 수 있다. 교육은 어디까지나 더 아는 사람, 잘 하는 사람이 모르는 사람, 잘 못 하는 사람에게 의도를 가지고 접근하는 활동이다. 그리고 이를 위한 과정에는 학습이 포함되며 특정한 방법과 접근법이 동원되지 않을 수 없다.

이 지점에서 교육의 궁극적 목적, 예를 들어 민주시민의 양성이나 자기실현과 같은 추상적인 목적이 교육의 실제 과정과 부딪힐 수밖에 없다. 넓게 보자면, 이는 포스트모더니즘 담론의 도래로 인한 교육목적의 상실이라는 시대적 상황과 깊이 결부되어 있다. 목적이 분명하여 -이성의 계발, 국민으로서의 역할- 방법도 분명했던 과거 근대식 교육과 달리 오늘날의 교육에 대한 정의 속에는 학습의 가진 본질과의 충돌이 심각한 문제로 대두되고 있다.<sup>6)</sup> 이른

6) 히로타는 포스트모던 시대에 교육학이 당면한 철학적 과제로 역사적 모델의 상실, 인간 형성론의 부재, 공공성 문제의 재구성 등을 꼽고 있다. 이 여파로 교육문제에 대해 교육계 외부인사 -경제학자, 정치가- 가 개입하거나, 소비자 중심적 학교이용관이 판치고 있다고 진단한다(廣田照幸, 2009: 113-119 참고).

바 평생학습 사회의 도래 속에서 학습을 어떻게 바라볼 것인가는 이런 사회적 맥락 속에 있다고 하겠다.<sup>7)</sup> 들뢰즈 연구자인 윌리엄스(Williams, 2013)는 지식과의 관계 속에서 기호를 통한 배움을 다음과 같이 파악한다.

들뢰즈에게 학습은 배움(apprenticeship)으로서 ‘명제적 지식(knowing that)’을 지향하는 ‘정해진 것(that)’을 배우는 것이 아니라 ‘이것에 응하여 행위하는(acting thus in response to this)’ 수련이다. 단번에 안착되고 획득되는 ‘정해진’ 학습을 쫓는 지식이 나 행동과 달리 ‘따라서’(thus)는 늘 상이한 ‘이것(this)’에 응하기에, 진화의 과정 속에, 늘 변화하는 물질과 상황 속에 그리고 ‘타자와의 마주침’ 속에 있다. 이 과정은 전진과 후진, 곧 과거의 배움이 미래를 지향하는 태도를 지닌 현재 속에 되비추지며, 기호의 방출과 ‘그것이 끄집어낸 대응’ 사이에 존재한다. 이런 교육이 지식을 포함하지 않는 것이 아님을 명확히 하자. 이는 차라리 지식만으로는 불충분하다는 뜻이다. 지식은 실천의 계발을 동반하는 배움을 요구한다. 이 실천은 지식의 문제가 아니다. 그것은 지식으로는 충분하지 않거나, 그것으로는 실패할 때에 필요한 실험적 행위의 문제이다(Williams, 2013: 247).

이 언급이 강조하는 바는 “학습은 늘 상이한 정도로 지식과 배움을 포함한다(Williams, 2013: 247)”는 사실이다. 여기서 지식과 배움이 교차되거나 섞여있다는 것은 무엇을 뜻하는가? 이는 단순히 앎과 모름이 섞여있다는 뜻이 아니다. 그보다는 타자에 대한 의도가 관철되지 않는 지점, 곧 부분만을 드러내는 기호를 통한 배움의 지점이 교육에 늘 존재한다는 것을 보여준다. 즉, 교육의 본질적 속성 중 하나가 의도의 ‘실패’에 있는 한, 타자에 대한 어떤 시도든 의도대로 관철되지 않을 수 있다는 것이다. 비록 우리가 인지과학의 발달로 교육을 외과수술처럼 이해하는 시대에 와 있다고는 하지만(Roediger et al., 2014/김아영, 2014), 그것이 근본적으로 인간을 대상으로 하는 활동인 한 교육은 실패라는 과제를 대면할 수밖에 없다. 들뢰즈는 이를 ‘마주침(rencontre)’이라는 말로 표현한다. 바꿔 말해, 들뢰즈는 일정한 비율과 관계 속에서 상대를 측정 가능한 영역으로 환원할 수 없는 지점을 논하는 것이다. 이렇듯 배움이라는 말 속에는 타자와의 마주침이라는 문제의식이 녹아있다.

만일 학교교육이 교육의 핵심 속성 - 여기서의 의도성과 타자- 을 가장 잘 구현해온 곳

7) 손준중(2000: 294)은 근대 교육이 학생을 피동적 존재로 보는 것을 넘기 위해 ‘평생학습’ 논의에 학습자의 능동성이 그 자체로 선(善)인양 취급되는 것을 경계한다. 그에 따르면 “‘학습의 자발성’에 기초하여 교육을 비판할 때 그 초점은 ‘교육’ 그 자체에 있는 것이 아니라, 근대적 상징인 학교가 어떻게 인간의 삶과 배우고자 하는 욕구를 억압하고 지배하는 수단으로 활용되었는가 하는 점에 초점을 맞추어야” 한다고 말한다. 연구자 또한 그의 논의에 동의하면서 교육 자체에 대한 부정이 아닌, 근대 교육의 한계를 지적하는 한에서 배움의 문제에 접근하고자 한다.

이자 구현하고 있는 곳이라면 평생학습은 이를 뛰어넘는 문제에 철학적으로 답할 수 있어야 한다. 들뢰즈의 기호론에서 학습은 구간별 과제나 주어진 문제를 채워나가는 방식으로 이해되지 않는다. 그것은 근본적으로 시간 속에서 벌어지는 수동성과 능동성 간의 ‘합성 (composition)’에 입각해 있다. 즉, 들뢰즈의 배움은 진화를 담지한 것, 합성에 입각한 것, 그리고 기호를 매개로 주어지는 것이다. 이 원리에 입각해 학습자는 수동적 입장에서 대상을 최초로 마주하고 점차 관계를 맺어가면서 능동적으로 변화해 간다. 새로운 흠을 만지는 정원사, 기록을 단축하려는 사이클 선수, 새로운 악보를 대한 음악가, 매일 아침 학생을 마주하는 교사처럼 배움, 나아가 가르침이란 늘 기호를 매개로 벌어지는 활동이다.

한승희(2006)는 한스 요나스의 논의를 확장하여 가르침과 배움을 평생에 걸친 생명과정에 비유한다. 여기서 주목할 것은 학습은 항상 폐기학습(unlearning)을 수반한다는 사실이다. 곧, 기존의 것들을 폐기하지 않으면 새로운 학습으로 나아갈 수 없다. 여기서 폐기란 무엇을 뜻하는가? 우리는 기존의 학습대상이나 내용을 갱신할 때에만, 필요시에는 과감히 없앨 때에만 새로운 학습내용이나 패러다임을 수용할 수 있다. “요컨대 학습은 정신의 신진대사라고 말할 수 있다(한승희, 2006: 211).” 이 관점에 선다면 학습 환경과 유기체 간의 상호 작용 체제에 속한 각 학습단위들은 ‘학습을 매개로’ 관계를 맺게 된다. 즉, 학습을 매개로 구성되는 학습사회는 늘 예전 것과 새로운 것이 순환하는 사회라고 할 수 있다. 거기서는 들뢰즈의 지적처럼 기호에 대한 수동적 반응에서 능동적, 창조적 대응으로 옮겨가는 운동이 전개될 것이다.

학습과의 관계에서, 지식은 늘 그것이 불충분하게 주어졌을 때 잘못 재현된다. 우리는 모든 학습이 배움의 문제임을 늘 깨우쳐야 할 것이다. 다시 말해, 모든 것은 시간에 기댄, 정도와 무의식 속에서 관계를 맺는다. 그렇다면 새롭고 낮은 것과의 마주침은 이후의 경험이나 시험에서 볼 때 더 낮은 수준의 배움으로 보일 것이다. 예를 들어, 당신은 세계를 여행했지만 거기서 어떻게 살지는 결코 배우지 못한다(Williams, 2013: 248).

관광객으로서의 시간과 거주민으로서의 시간은 다르다. 배움은 기호를 매개로 ‘어떻게’ 살지를 알아나가는 과정이다. 기호의 낯설음, 신기함에 취한 관광객의 수준을 넘어 그것을 향유하고 창조하는 창조자로서의 거주민이 되는 일에는 긴 시간이 요구된다. 창조자로서의 삶은 잃어버렸거나 허비한 시간을 되찾는 작업에 다름 아니다.

이러한 철학적 시선과 더불어 거듭 생각해볼 점은 들뢰즈의 기호론이 어떤 사회적 맥락 속에서 논의되고 있는가라는 점이다. 왜냐하면 우리는 앞서 ‘학습사회’에 대해 살펴보았고, 들루아 보고서 신관(2013) 또한 사회적 변화를 반영한 학습에 대해 논해야 한다고 말하기 때문

이다. 들뢰즈가 인간의 고유성과 복잡성을 강조하는 데에는 미시적인 ‘관리사회(societies of control)’의 도래라는 사회 철학적 문제의식이 깔려있다. 우선 그는 푸코의 관점을 좇아 서구의 18-9세기 ‘규율사회(disciplinary societies)’가 20세기에 와서 미시적으로 진화했다고 진단한다. 컴퓨터를 비롯한 기술의 발전이 그것을 가능하게 해주었다는 것이다. 이제 “국민교육의 내재적 논리이기도 했던 능력에 따른 봉급이라는 조직 원리는 실패했다. 대신 기업이 공장을, **영속적 훈련(perpetual training)이 학교**를, 지속적 관리가 시험을 대체했다. 이는 기업이 학교에 전달한 가장 명징한 방법들이다(Deleuze, 1992: 5, 강조는 저자).” 기업과 학교, 군대로 구분되던 ‘훈육사회’를 넘어 탈형식화되고 준안정(metastable)적인 체제의 보편화는 이런 구분을 무화시켜버렸다. 이는 앞서 한승희(2002)가 에드워드의 논의를 빌려 말한 ‘학습시장으로서의 학습사회’의 도래에 대응한다. 들뢰즈의 ‘관리사회’론을 고려한다면 그가 말하는 개별화의 의미를 단지 더 잘 난 개인을 만들어 가는 과정으로 이해하는 것은 단견이다. 오히려 그가 말하는 ‘관리사회’의 “**무한한 연기(limitless postponement, 강조는 저자)**”는 개인이 가진 고유성의 발현을 방해한다. 그에 따르면 관리사회는 근본적으로 ‘개인(individual)’이 아닌 “**가분체(dividuals, 강조는 저자)**” - 샘플, 데이터, 시장수요, 계좌 등- 을 관리하기 때문에 ‘무한한 연기’가 가능한 것이다. 이것들은 과거 ‘훈육사회’의 암호호(watchwords)가 가졌던 저항의 가능성을 차단한다. 대신 관리사회는 ‘패스워드’에 따라 등급을 나누어 저항의 가능성을 사전에 차단한다. 이와 같이 들뢰즈는 자본주의도 사람 못지않게, 아니 사람보다 훨씬 빨리 복잡해지고 있다고 말한다. “우리는 세상에서 가장 놀랄 뉴스로 기업이 영혼을 가진다는 사실을 배우기 시작했다. 마케팅이 바로 그 영혼이다. ... 관리는 짧은 주기로, 급속히 전복될 뿐 아니라 한계도 없다. ... 인간은 더 이상 [훈육사회에서처럼-연구자 삼입] 울타리를 가진 존재가 아닌 빛쟁이에 불과하다(Deleuze, 1992: 6).”

그렇다면 우리의 삶과 교육은 자본주의의 발전에 철저히 예속될 수밖에 없는 걸까? 들뢰즈는 예속에서 벗어날 논리로 ‘분할 가능한’ 정보에 분할할 수 없는 ‘기호’에 관한 논의를 맞세운다. 우리는 기호를 매개로 배워나갈 때 보다 잘 배워 나가며, 그 과정이야말로 고유한 개별성을 유지해 나가는 길이라는 것이다. ‘기호’는 분할 불가능하다는 점에서 늘 현실로는 다 표현되지 않는 잠재성, 곧 이념을 품고 있다.

참으로 이념은 앎의 요소가 아니다. 다만 어떤 무한한 ‘배움’의 요소일 뿐이며, 이 무한한 배움과 앎 사이에는 본성상의 차이가 있다. 왜냐하면 배움이 진화하는 과정은 전적으로 본연의 문제들에 대한 총괄적 이해, 독특성들의 포착과 응축, 신체와 이상적 사건들의 합성 등을 거쳐 가기 때문이다. 수영을 배운다든가 외국어를 배운다는 것은 자신의 고유한 신체나 언어의 독특한 점들을 어떤 다른 형태나 다른 요소의 독특한

점들과 합성한다는 것을 의미한다. ... 이념과 배움은 의식의 재현이 아니라 무의식의 현시(現示)인 것이다(Deleuze, 1968/김상환, 2004: 416-417).

이제 들뢰즈의 기호를 통한 배움에 관한 논의를 통해 얻을 수 있는 시사점을 생각해 보자. 첫째, 평생학습의 철학적 의미를 되새겨볼 수 있는 계기를 제공한다. 유네스코를 위시한 국내외 여러 연구자들은 학습의 의미를 둘러싼 논의를 벌여 왔다. 이는 학습사회의 도래라는 현실 앞에서 바람직한 학습의 방향을 모색하기 위한 움직임들로서 들뢰즈의 논의는 이를 활성화하고 다변화하는 일에 기여할 것이다.

둘째, 평생학습의 사회적 의미를 비판적으로 고찰할 수 있는 계기를 제공한다. 정보로 환원되지 않는 기호를 통한 배움은 개인의 욕망마저 통제하는 사회라는 맥락 속에서 제기되고 있다. 이는 교육목적의 부재로 상징되는 포스트모던 사회에서 평생학습을 어떤 시각에서 접근할 것인가에 대한 의미 있는 대답이라고 볼 수 있다.

셋째, 평생학습자에게 의미 있는 배움의 논리를 제공한다. 기호를 통한 배움에 관한 논의 자체가 평생학습자의 모습을 묘사한 것으로 볼 수 있다. 배움에서 무엇을 중시해야 하는가, 어떤 과정을 거치는가 그리고 그 결과를 어떤 방식으로 받아들일 것인가라는 질문은 평생학습자에게 빼놓을 수 없는 것들이다. 우리는 경력 관리식, 축적식 평생학습을 넘어 자아실현과 사회적 기여라는 측면을 고려하라는 윤리적 제안이 들뢰즈의 논의에 담겨있음을 볼 수 있다.

### III. 맺음말

지식기반사회의 전면화가 평생교육 참여에서 부익부, 빈익빈 현상을 낳고 있음은 이미 상식으로 받아들여지고 있다. 현상적으로는 학습조직, 지식경영과 같은 사회학, 경영학 등의 용어가 평생교육 분야에서도 자연스럽게 통용되고 있는 것이다. 교육의 언어와 경영 언어가 뒤섞여 있는 현실은 포스트모던을 자연스럽게 말하는 오늘날 자연스러운 일일지도 모른다. 그러나 반대로 생각해보면 경영학 분야는 교육의 고유 논리를 그대로 차용하고 있는가? 그렇지 않다. 인적 자원이니, 교육프로그램의 경영성 제고니 하는 논의들은 대체로 경영학적 경계 속에서 논의되고 있다. 그렇다면 평생교육 분야도 학습과 같은 용어들을 교육 고유의 논리로 탐구해야만 평생교육학 본연의 취지와 지향을 살려나갈 수 있을 것이고 타 학문과도 대등하게 교류할 수 있을 것이다. 연구자는 이와 같은 동기에서 평생학습의 의미를 고찰하고자 하였다.

들뢰즈의 기호론은 배움의 문제와 깊이 결부되어 있다. 우리는 사교계의 형식적 말투 등에서 드러나는 기호들을 통해 낭비되는 시간을 경험한다. 사랑하는 사람들이 내뿜는 기호들은 질투의 감정과 동전의 양면을 이루고 있어서 사교계의 기호에 비해 복잡한 의미를 내포하고 있다. 감각적 기호들은 어린 시절의 추억을 떠올려주고 삶의 의미를 반추하게 돕는다는 점에서 자신만의 시간을 되찾는 과정이다. 마지막으로 예술적 기호는 감각적 기호가 가진 물질적 조건으로부터 완전히 벗어나 참신한 기호를 우리에게 선사한다. 곧, 예술적 기호들은 창작을 자극하여 새로운 정신의 산출에 기여한다는 점에서 다른 모든 기호들이 지향하는 궁극점이기도 하다. 이상 네 가지 기호들을 우리는 삶 전체에서 배워 나간다. 들뢰즈는 프루스트의 장편 대화소설을 통해 이 점을 보여주려고 한다.

기호를 통한 배움은 정보로 환원되지 않는다. 배움이 정보로 파악되는 순간 그것은 ‘얼마짜리’ 배움으로 둔갑한다. 평생교육 참여에서 부익부, 빈익빈이 발생하는 사정인 것이다. 기호를 통한 배움은 배움의 내적 동기를 보존하고, 지나간 시간을 동반하는 동시에 이질성과 우연, 뜻밖의 관계 속에서 우리를 능동적이고 창조적인 세계로 데려다 놓는다.

이 점에서 들뢰즈의 논의는 평생학습의 철학적 의미, 평생학습에 대한 사회적 비판 나아가 평생학습자의 지향을 제시해 준다. 결국 이상의 통찰은 앞으로 학습사회에 관한 논의에서 평생학습의 의미를 확장하는 일에 기여할 것이다. 여기에는 포스트모던 사회의 도래라는, 들뢰즈의 표현을 따르자면 미시적인 욕망조차 관리하는 사회의 도래라는 거대한 사회적 변화가 자리 잡고 있다. 미래의 평생교육은 이러한 전환 앞에서 평생학습의 의미를 새롭게 음미하고 발굴할 필요가 있다. 즉, 알고, 행동하고, 잠재력을 계발하여 나아가 함께 살아갈 줄 아는 법을 배워야 한다는 언명과 들뢰즈가 제기하는 기호를 통한 배움은 친연성을 띠고 있다. 그것은 타자와의 마주침이 가진 한계를 인식할 것을 주문한다는 점에서 평생학습의 철학적, 사회적, 윤리적 의미를 되새기는 일에 기여할 것이다.

## 참고문헌

- 강태중(2000). 지식기반사회를 전망하며 이루어지는 평생교육연구들의 음미: 국제적 동향과 시사. **평생교육학연구**, 6(1), 21-37.
- 곽삼근(2005). **한국 평생교육의 사회철학적 과제**. 파주: 집문당.
- 김비아(2014). 들뢰즈 기호론의 교육학적 해석. 영남대학교 대학원. 박사학위논문.
- 김신일(2003). **평생학습사회와 새로운 교육문화의 가능성**. 유네스코 한국위원회 평생학습 정책포럼 기조 발표문.
- 김재인(2014). 들뢰즈의 예술론을 통해 본 예술가적 배움: 초기 프루스트론을 중심으로. **미술과 교육**, 15(1), 1-20.
- 김재춘·배지현(2011). 들뢰즈 철학에서의 ‘배움’의 의미 탐색. **초등교육연구**, 24(1), 131-153.
- 노상우·송혜린(2014). 노마디즘에 나타난 교육인간상 탐구. **교육사상연구**, 28(1), 207-226.
- 배지현(2012). 들뢰즈 철학에서 배움의 의미 탐색. 영남대학교 대학원. 박사학위논문.
- 서동욱(2002). **들뢰즈의 철학**. 서울: 민음사.
- 손준중(2000). 평생학습 논리의 의미와 한계 검토. **교육학연구**, 38(1), 289-308.
- 송혜린(2015). 노마디즘적 인간이해와 감응의 교육. 전북대학교 대학원. 박사학위논문.
- 이명실(2003). 사회교육과 학교교육의 기능적 관계: 해방 전후 시기의 실태 분석을 중심으로. **한국일본교육학연구**, 7(1), 126-141.
- 이장억(2006). 평생학습정보화 추진체제에 관한 분석연구. **평생교육학연구**, 12(2), 1-23.
- 정민승(2002). 평생학습 패러다임에서의 사회교육자: 위상과 역할. **평생교육학연구**, 8(2), 41-59.
- \_\_\_\_\_(2008). ‘출구’로서의 평생교육: 인문학의 위기에 대한 평생교육적 진단. **평생교육학연구**, 14(3), 1-19.
- 한승희(2002). 평생학습시대는 오고 있는가. **평생교육학연구**, 8(2), 1-20.
- \_\_\_\_\_(2006). **포스트모던 시대의 평생교육학**. 파주: 집문당.
- 廣田照幸(2009). **ヒューマニティーズ教育學**. 東京: 岩波書店.
- Bogue, R.(2008). Search, swim and see: Deleuze's apprenticeship in signs and pedagogy of images. Semetsky, I.(Ed.). *Normadic education: Variations on a theme by Deleuze and Guattari*. (pp. 1-16). Sense publishers.
- Deleuze, G.(1997). **프루스트와 기호들[Proust et les signes]**. (서동욱·이충민 역). 서울: 민음사. (원전은 1964년 출판)
- \_\_\_\_\_(2004). **차이와 반복[Différence et répétition]**. (김상환 역). 서울: 민음사. (원전은

1968년 출판)

- \_\_\_\_\_.(2007). 들뢰즈가 만든 철학사[*Un vie...*]. (박정태 역). 서울: 이학사. (원전은 1981년 출판)
- \_\_\_\_\_.(2005). 질 들뢰즈의 시간기계[*Qu'est-ce que l'acte de création?*]. (김지훈 역). 서울: 그린비. (원전은 1987년 출판)
- \_\_\_\_\_.(1992). Postscript on the societies of control. *October*, 59, 3-7.
- Peirce, C. S.(2006). 피스의 기호 사상[*A system of logic, considered as semiotic*]. (김성도 역) 서울: 민음사. (원전은 1867년 출판)
- Roediger, H-L. & Peter, C. B. & McDaniel, M.(2014). 어떻게 공부할 것인가[*Make it stick: The science of successful learning*]. (김아영 역). 서울: 와이즈베리. (원전은 2014년에 출판).
- UNESCO(2013). Revisiting learning: The treasure within. 1-10. Paris: UNESCO. (file:///C:/Users/user/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/LY0QHA44/220050e.pdf)에서 2017.7.3. 인출.
- Williams, J.(2013). Time and education in the philosophy of Gilles Deleuze. Semetsky, I. & Masny, D.(Ed.). *Deleuze and education*. (pp. 235-251). Edinburgh university press.

· 논문 접수 2017. 7. 18. / 수정본 접수 10. 31. / 게재 승인 12. 13.

· 최승현: 춘천교육대학교 초등교육학과를 졸업하고 고려대학교 교육학과에서 문학석사 및 교육학박사 학위 취득 후 고려대학교 교육문제연구소 연구교수를 거쳐 현재 심석초등학교 교사와 서울시립대학교 강사로 재직 중임. 주요 관심분야는 현대 교육철학 및 교육사, 학습이론 등임.

*Abstract*

**Deleuze's apprendre through signs  
and lifelong learning**

Choi, Seung-Hyun(The University of Seoul)

The purpose of this study is to examine the implications of Deleuze's apprendre through signs for lifelong education. Deleuze's apprendre through signs suggests the new logic about the searching of the truth through life, the balance of learning and knowledge in lifelong learning and the solution of the discordance between education and learning nowadays. In Deleuze's argument, four signs are distinguished as: first, worldly signs of polite society; second, the amorous signs of passion and jealousy; third, the evanescent sensual signs of involuntary memory and fourth, the immaterial signs of art. These are corresponding to the touring of the apprendre from exhausted or lost time to recovery time. Deleuze's apprendre through signs follows not the principle of 'method' but the principle of 'coincidence' and 'enforcement' accompanied with heterogeneity always in Proust's novel. At the same time, there are encounters with thought, creation is necessarily accompanied with a lot of signs. Deleuze's apprendre through signs is an effective tool to ensure the spontaneity of apprendre and creative thinking. Consequently, we are able to rethink the directing point of lifelong education and the significance of lifelong learning in the post-modern era.

\* Key words: lifelong learning, Deleuze, signs, apprendre, post-modern era