

내면화 : 사회적 지식의 형성

이수원

한양대학교 교육학과

사회적 지식의 형성기제로서 내면화의 문제는 심리학과 사회학에서 다각적으로 접근되었다. 그러나 전자에서는 개인의 인식이 사회역사적 산물임을, 후자에서는 사회의 제도가 개인의 인식의 소산임을 간과하여 왔다. 본고에서는 개인간 수준에서의 태도가 개인내 수준에서의 가치로 내면화되는 과정을 통해서 개인의 인식과 사회의 제도간의 통합이 어떻게 일어나는가를 밝히려 하였다. 여기서 개인간 수준에서의 태도는 개인이 그가 처한 특정한 사회적 제도에 구속되었을 때 나타나는 것으로 보았으며, 개인내 수준에서의 가치는 개인이 그가 처한 사회적 제도에서 벗어나 탈조망화되었을 때 얻어지는 것으로 보았다. 그리하여 개인간 수준에서의 태도가 개인내 수준에서의 가치로 탈바꿈되는 과정을 통해서 사회의 제도가 개인의 인식으로 변형되는 과정을 규명하였다.

내면화는 개인의 의식이 사회생활로부터 형성되는 과정이다. 개인 밖에 있는 사회적 세계가 개인 안으로 들어오는 과정을 일컫는다. Vygotsky(1978)는 이 과정에 대해서 유명한 명제를 남겼다. 그는 아동발달에서 나타나는 모든 고등정신기능은 두번 나타난다고 생각했다. 먼저 사회적 수준에서 나타나고 이어서 개인적 수준에서 나타난다. 먼저 개인간에서 나타나고 이어서 개인내에서 나타난다는 것이다.

따라서 개인의 모든 고등정신기능은 그것이 내적인 정신적 기능이 되기 전에 어떤 시점에서는 사회적 기능이였다. 사회적 수준 즉, 개인간 과정이 개인적 수준 즉, 개인내 과정으로 변형된 것이다. 그리고 개인간 과정의 개인내 과정으로의 이같은 변형은 그것들을 지배하는 원리를 질적으로 달리하게 한다. 그것들은 그것 자체의 법칙에 따라 움직이는 새로운 체제로 변형되는 것이다.

그렇다면 외적 사회적 기능이었던 것이 어떻게 내적 정신적 기능으로 변형이 되는가? 이 문제는 심리학이 부딪힌 난제중의 하나이다. Leont'ev(1981)는 심리학에서 이 문제를 다루는 데 실패하였기 때문에 학문 자체가 난관에 부딪히게 되었다고 보았다. 심리학에서 내면화를 해명하기 위해서 제기된 이론은 대체로 두 가지가 있다. 하나는 심리학의 연구대상을 개인의 외적 행동에서 찾은 행동주의의 사회학습 접근(Bandura, 1977)이며, 다른 하나는 이를 내적 정신과정에서 찾은 인지발달의 구성주의 접근(Piaget, 1954)이다. Kuhn(1978)은 이 두 이론을 기계론적 접근과 유기체론적 접근으로 대립시켰다. 전자는 관심의 초점을 개인의 행동을 통제하는 환경에다 둔 반면에, 후자는 유기체 내의 인지구조에 두었다.

따라서 전자에서는 개인의 내적 심리적 과정의 복잡성을 무시하는 결과를 낳게 되었으며, 반면에 후자

는 지식의 발생에서 사회문화적 맥락의 영향을 무시하는 결과를 낳게하였다. 사회학습이론에서는 개인을 수동적이며 비구조화된 존재로 보게 된 반면에 구성주의이론에서는 사회를 그와 같이 보게 되었다. 여기서 사회학습이론은 내면화를 개인이 주어진 사회적 세계를 수동적으로 수용하는 과정으로서 이해하게 되었다. 즉, 내면화의 문제를 외적 기능이 단순히 내적 기능으로 '전이'되는 과정으로 보게 되었다. 한편 구성주의이론에서는 이를 개인이 주어진 사회적 세계와 유리된 채 스스로 구성하는 과정으로 이해하였다. 따라서 내면화에서 내적 기능이 외적 기능과 분리된 것으로 다루게 되었다.

그리하여 Zinchenko(1985)는 이들 이론을 전자는 외적 기능과 내적 기능이 동일하다는 가정을 하기에 이르렀으며, 후자는 이들 두 기능이 서로 무관하다는 가정을 하기에 이르렀다고 비판하였다. 그는 전자 즉, 외적기능과 내적기능이 동일하다는 가정은 내면화를 더 이상 연구할 가치가 없는 쓸모없는 개념으로 만들었다고 주장하였다. 외적 기능과 내적 기능이 서로 무관하다면 외적 기능을 통한 내적 기능의 형성은 논리적으로 볼때 설명할 수 없다는 것이다. 그리하여 그는 이 두 이론이 모두 내면화를 올바르게 설명하는 이론이 못된다고 보았다.

그렇다면 왜 심리학에서는 아직 내면화를 설명해 줄 수 있는 이론이 나타나지 못하고 있는가? 이 물음에 대하여 Leont'ev(1981)는 그의 '활동이론'에서 개인의 활동이 사회역사적 산물임을 심리학자들이 받아들이지 않기 때문이라고 보았다. 그는 이같은 사태의 원인의 하나로 심리학과 사회학의 분리를 들었다. 전통적으로 심리학과 사회학은 서로 분리된채 인간의 본질을 독자적인 입장에서 규명해 왔다. 그런데 이같은 분리는 인간을 전체적으로 이해하는데 막대한 지장을 초래한 것이 사실이다. Adomo(1967)는 심리학과 사회학의 분리가 순기능도 있지만 역기능도 있다고 보았다. 순기능은 수준이 서로 다른 현상이 존재할 수 있다는 사실을 인정하게 되었다는 것이다. 즉, 환원주의의 오류에 빠지는 것을 피할 수 있게 하였다. 반면에 역기능은 학자들로 하여금 전체를 보는

것을 포기하도록 만들었다는 것이다. 한 쪽에서는 개인만 보고 사회는 보지 못하도록 만들었으며, 다른 쪽에서는 사회만 보고 개인은 보지 못하도록 만들었다.

사실 내면화가 개인의 의식이 사회적 세계를 통해서 어떻게 형성되는가를 다루는 문제영역이라 볼 때 사회학과의 만남은 필연적인 것이었다. 그런데 내면화에 관한 연구들은 심리학의 전통에 쫓아 사회학과의 만남을 기피하여 왔다고 볼 수 있다. 그러나 '개인'을 연구하는 학문인 심리학을 가지고 사회를 연구하겠다는 것은 잘못된 것이다. 이 모순은 내면화에서 '사회'를 실증시키는 결과를 자초하였다. 이 사실은 내면화를 통해서 형성되는 지식의 사회적 기원을 물음할 때 잘 드러난다. 심리학에서는 이같은 사회적 지식 즉, 가치, 규범 및 이데올로기와 같은 지식이 어떻게 생성되었는가에 대해서 물음하지 않았다. 심리학에서는 이같은 지식이 모방이나 동일시와 같은 기제를 통해서 어떻게 어른에게서 아동에게로 전이되는가에만 관심을 가졌다. 이 지식이 처음에 어디서 그리고 어떻게 생성되었는가에 대해서는 관심을 갖지 않았다. 심리학에서는 지식의 사회적 기원에 대해서 처음부터 물음조차 하지 않았던 것이다. 따라서 심리학에서는 아직 진정한 의미에서 사회적 지식의 형성에 관한 이론이 나타나지 않았다고 볼 수 있다.

그리하여 본고에서는 먼저 내면화에 관한 심리학적 이론들을 비판적으로 고찰한 후 이어서 내면화 과정에 대한 하나의 대안적 설명을 심리학과 사회학의 접목을 통해서 탐색해 보고자 하였다.

내면화의 두 기제 : 모방과 갈등

심리학에서 내면화과정을 설명하기 위해서 제기된 이론은 대체로 두 가지로 나누어 진다. 이들은 심리학의 두 지배세력인 행동주의와 인지주의에서 각각 파생된 것으로, 전자는 Bandura(1977)의 사회학습이론으로 대표되며, 후자는 Piaget(1954)의 구성주의 이론으로 대표된다. 사회학습이론은 내면화의 기제를 모방에서 찾는 반면에 구성주의 이론은 이를 갈등에서 찾았다.

모방은 아동이 타인의 행동을 어떻게 학습하게 되

는가를 설명하기 위해서 대두된 개념이다. Baer와 Sherman(1964)의 이론은 조건반사에 입각해서 모방행동을 설명하는 가장 영향력있는 이론중의 하나이다. 이 이론에서는 모방행동이 조건반사학습의 원리에 따라 외적 강화를 통해서 획득되는 것으로 보았다. 여기서 강화의 효과가 직접 보상을 받은 행동뿐만 아니라 그와 유사한 다른 행동에까지 일반화된다는 것이 이 이론의 특색이다. 그런데 이 이론이 안고 있는 문제는 모방행위에 대한 정의에서 야기된다.

Aronfreed(1964)는 모방은 정의상의 문제를 제기한다고 보았다. 모방이론에서는 흔히 모방을 하나의 행동으로서만 기술해왔다. 그런데 이같은 정의는 논리적인 문제를 야기한다. 왜냐하면 모방행동은 모방자가 선행되는 모델의 행동으로부터 자신의 행동을 추상화하는 작업이다. 따라서 모방행동은 모방자의 마음속에 먼저 존재해야만 가능한 것이다. 이렇게 볼 때 모방은 행동수준에서만 정의될 수 없다고 그는 주장한다. 인지과정도 고려해야 한다는 것이다.

그리하여 모방에서 인지과정을 고려하는 이론들이 나타났다. Bandura(1977)의 사회학습이론은 이 경향을 대표하는 것이다. 그는 모방학습을 모델의 행동과 그의 행동을 모방하는 사람의 행동간의 유사성의 출현으로서 보았다. 여기서 두 행동간의 유사성은 일련의 인지과정에 의해서 이루어진다. 학습자는 모델행동에 대한 지각을 기억에 저장할 수 있는 상징적 표상으로 변형시키며, 후에 행동산출과정에서 이를 이용함으로써 두 행동간의 유사성이 나타난다는 것이다. 이같은 생각은 그로 하여금 모방학습에서 획득과 수행을 이론적으로 구분하도록 만들었다. 획득은 주의와 기억과정에 의해서 결정된 것인 반면에 수행은 동기과정과 운동능력에 기초하는 것이다.

그런데 Brewer(1974)는 주의, 기억, 동기 및 운동의 각각 분리된 과정들의 누적과정으로서 모방을 이해한 사회학습이론은 모방행위를 지나치게 정적인 것으로 보게하는 결과를 낳았다고 주장하고 있다. 사회학습이론에서 제시한 각 과정들은 모방이 일어나기 위한 기준이 된다. 즉, 개인은 주어진 모델의 행동에 주의를 기울이고, 그것에 대한 표상을 인출할 수 있으며, 또한 그것을 실행할 능력이 있으며 그리고 그것을 모방하려는 동기가 유발될 때에만 모방행동이

가능해진다는 것이다. 즉, 모방행동은 위의 네 과정이 계열적으로 일어날 때에만 가능한 것으로 보았다. 그런데 이 생각은 인간의 정신과 행동을 하나의 통합된 단위로써 서로 유기적이고 역동적인 관계를 갖는 것으로 보지 않고, 서로 분리된 채 그리하여 그것들이 정적이고 기계적인 관계만을 갖는 것처럼 보았다는 것이다. 그리하여 Parton(1976)은 사회학습이론은 모방이 어떻게 일어나는가를 진정으로 설명하는 이론이 못된다고 고백하였다. 이 이론은 모방이 어떤 과정을 거쳐서 진행되는가를 기술한 것이지, 모방행동이 아동에게 어떻게 획득되는가를 설명한 이론이 못된다는 것이다.

사실 Bandura의 사회학습이론은 본질적으로 연합주의적 접근으로서, 그것에다 인지적인 장식들을 치장한 것이다. 따라서 이 이론이 안고 있는 문제들은 대부분 행동주의 학습이론에서 나타나는 문제들이라고 볼 수 있다. 이 점은 이 이론에 대한 구성주의 이론가들의 공격에서 잘 나타난다. Damon(1977)은 사회학습이론에서 아동은 수동적 존재로 전락했다고 주장한다. 그는 이 이론이 인간을 사회적 세계에 의해서 빛어지는 존재로서 기술하고 있다고 썼다. 이 이론에서는 아동을 부모세대로부터 내려오는 문화적 유산을 보관하는 저장고 썸으로 생각했다는 것이다. 또한 Turiel(1983)도 사회학습이론은 개인의 행위를 통제하는 기능을 사회적 환경에서 찾았다고 보았다. 그리고 이같은 문화결정론에 대한 가정은 인간의 도덕성을 비이성적이고, 상징적이며, 인습적인 것으로, 다시 말해서 사회적 제도나 관습을 궁극적으로 우연적인 것으로 인식하도록 만들었다고 주장했다.

그는 더 나아가 인류학자와 사회학자들도 사회학습이론가들과 원칙적으로 같은 입장이라고 보았다. Berger와 Luckman(1966)의 현상학적 사회학은 개인이 사회적 세계에 의해서 조형되는 것으로, 또한 사회적 세계를 본질적으로 비이성적이며 우연적인 것으로 보게 하였다고 그는 주장하고 있다. 요컨대, 사회학습이론에 대한 구성주의자들의 비평은 두가지로 압축될 수 있다. 하나는 사회학습이론에서는 학습자를 환경에 의해서 빛어지는 수동적 존재로 보았으며, 다른 하나는 사회적 제도나 관습을 이 이론에서는 비이성적이며 우연적인 것으로 보게 하였다는 것이다. 여

가서 첫번째 문화결정론에 대한 가정은 두번째 제도나 관습을 비이성적인 것으로 간주하는 가정과 서로 짝지워진다. 왜냐하면 사회적 영향은 그것이 어떤 것이건 간에 이성적이며 논리적인 사고양식을 생성시킬 수 없다고 구성주의자들은 보았기 때문이다.

구성주의자들은 사회나 사회집단을 '이성의 최후의 적'이라고 보았다. 따라서 사회학습을 포함하는 사회적 영향이 개인에게 이성적이고 논리적이고 탈인습적인 사고양식을 심어 줄 수는 없다. 그런데 사람들은 사실상 이성적이고 논리적이며, 탈인습적인 사고양식을 갖고 있다. 그리고 또한 역사는 이러한 방향으로 발달되어 왔다. 그렇다면 이러한 자질을 우리는 어떻게 설명해야 하는가? 이 질문은 구성주의자들이 사회학자나 사회학습이론가들을 비판하는 공격의 요체이다. 구성주의자들은 인간의 이같은 자질을 설명하기 위해서 사회적 영향과는 다른 과정을 발달과정에서 고려해야 한다고 주장했다. 그들은 이 과정의 유일한 하나의 대안으로 아동 자신의 자발적인 정신적 활동에 주목했다. 이 과정 이외에 다른 과정은 생각할 수 없다는 것이다. 그리하여 구성주의 이론이 대두하게 되었다. 이 이론의 요점은 발달이란 아동 자신의 자발적인 정신적 활동, 즉 주어진 경험을 자기 자신에게 의미있게 만들려는 시도의 결과로서 일어난다는 것이다. 아동기에서는 이같은 인지과정이 성인의 그것과는 질적으로 다르다. 그러나 아동은 여러 단계를 거치면서 점진적으로 성인을 닮아간다. 이것은 또한 아동이 내적으로는 보다 논리적인 일관성을 갖게 되며, 외적으로는 보다 현실에 적응력을 갖게 된다는 것을 뜻한다.

그러면 이같은 발달이 어떻게 일어나는 것인가? Piaget(1954)는 동화, 조절 및 평형이라는 개념을 사용하여 이를 설명하려 하였다. 그에 따르면 발달이란 유기체가 환경과 상호작용하면서 그것에 순응해 가는 과정인데, 이때 주어진 환경을 유기체의 기존체계에 맞게 받아들이는 과정을 동화라 불렀다. 여기서 주어진 환경이 유기체의 기존체계에 맞지 않을 때 유기체는 갈등을 경험하게 되어 평형상태를 잃게 된다. 이를 회복하기 위해서 유기체가 자기의 기존체계를 주어진 환경에 맞게 변화시키는 과정을 그는 조절이라고 불렀다. 그리하여 이 조절과정을 거치면서 유기체

의 지능이 발달된다는 것이다. 이렇게 볼 때 그의 이론에서 갈등의 경험은 지능발달에서 빼놓을 수 없는 요소임을 알 수 있다. 갈등은 유기체가 환경에 대한 새로운 도식을 생성하는 계기를 마련해 준다. 그런 뜻에서 갈등은 지적 발달을 일으키는 힘의 원천이 되는 것이다.

이 사실은 Piaget의 인지발달이론의 몇가지 기본 전제들을 살펴보면 알 수 있다. 무엇보다도 이 이론은 인간의 인지기능에 대해서 문제해결적 입장을 취한다. 사회적 세계는 물리적 세계와 마찬가지로 우리에게 해결해야 할 수수께끼를 끊임없이 제시한다. 그리고 사회적 지식은 이같은 문제들에 대한 해답을 마련하는 과정에서 생성되는 것이다. 이 이론에서는 이들 문제에 대한 최적의 해답이 미리 존재한다고 전제한다. 논리적이고 객관적이며, 또한 이성적이며 타당한 최적의 해답이 존재한다는 것이다. 그리하여 아동이 이 최적의 해답을 발견할 때 그의 지적 능력도 발달한다.

이 이론은 모든 인지발달에서 오직 하나의 보편적인 단계만이 존재한다고 주장한다. 앞서서도 말한 것처럼 사회생활에서 부딪히는 문제에 대한 최적의 해결전략은 오직 하나만이 존재할 수 있다. 그래서 인지발달의 단계들도 오직 이 하나의 점을 향해서만 이루어지게 된다. 따라서 이 하나의 점을 향한 인지발달 과정에서 사회적 또는 문화적 영향은 개입할 여지조차 없다. 그리하여 이 이론에서는 인지발달단계가 모든 개인에게서, 또한 모든 문화에서 보편적인 것이라고 주장하기에 이르렀다.

그러나 최근에 와서 심리학자들은 발달에서 사회와 문화를 배제시킨 구성주의자들의 이같은 생각에 대해서 불만을 나타내었다. 아동발달에서 사회나 문화적 영향이 개입된다는 증거는 이미 더 이상 논란의 여지가 없을 정도로 쌓여 있다(Snarey, 1985). 사실 아동들이 갖고 있는 어떤 특정한 개념, 지식 또는 규범과 같은 것들은 그들이 속한 사회에서 일반적으로 통용되어 온 것들이다. 그들이 갖고 있는 정의에 대한 개념, 도덕적 과오에 대한 기준 및 권위, 사회적 역할, 경제적 관계, 사회제도와 같은 것들에 대한 해석의 틀은 혼자서 스스로 획득되는 것이라고 보기는 어렵다. 그들이 한 부분을 구성하는 사회체제에서 현재

통용되며, 특인되는 것들이라고 보아야 한다. 아동들은 자신들의 문화의 도움없이 그와 같은 원리들을 발견할 수 없는 것이다. 따라서 그와 같은 원리들을 획득하고 사용하기 위해서는 개인의 인지적인 능력만 가지고는 이루어질 수 없는 것이다.

여기서 구성주의자들도 발달이 인지능력과 사회환경 사이의 상호작용의 산물이라고 본다. 그러나 그들은 이 상호작용을 서로간의 상호작용하는 관계로 보지 않는다. 발달을 주도하는 것은 어디까지나 아동이다. 사회환경은 아동의 사고의 대상일 따름이다. 따라서 만일 발달이 사회구성원 모두에게 어떤 사회적 현실에 대해서 동일한 표상을 갖도록 만들었다면, 구성주의자들은 이 사실을 공통적인 문화의 영향 때문에 구성원들이 주어진 문화의 지배적 표상을 공유하게 되었다고 보지 않는다. 그 대신 그들은 각 개인이 독자적으로 그 사회적 현실에 대하여 객관적인 이해에 도달하였다고 본다. 그런데 사람들이 그것을 공유하게 된 것은 마치 여러 사람들이 수학문제를 풀다보면 동일한 해답에 도달하는 것과 같이 우연적인 것으로 보았다. 그러므로 사회구성원간의 표상의 공유는 사회적 과정의 산물을 반영하는 것이 아니며, 개인적 과정의 산물을 반영하는 것이다. 사실상 구성주의자들은 구성원간의 표상의 공유를 흔히 인지적 보편성이 존재한다는 하나의 증거로서 내세운다.

그러나 여기서 한가지 문제가 제기된다. 정말 구성주의자들이 생각하는 것처럼 사회적 세계에서 발생하는 문제들도 수학문제를 풀 때 처럼 반드시 하나의 최적의 해답이 있다고 볼 수 있겠는가 하는 것이다. 사회정의의 문제에서 또는 도덕적 갈등의 문제에서 최선의 정답은 반드시 하나만이 존재한다고 볼 수 있겠는가? 그런것이 존재한다면 그것은 무엇인가? 즉, 사회적 세계에 대한 가장 진보된 그리고 성숙된 사고양식이란 무엇인가라는 질문이 제기된다. 사실 Piaget는 이 문제를 지식의 논리수학적 구조에서 찾았다. 이같은 논리수학적 구조는 물리적 지식에서만 아니라 사회적 지식에서도 적용된다는 것이 그의 기본적 입장이다.

그러나 최근에 Billig(1987)는 사회적 세계에 대한 지식은 그 본질이 서로 입장을 달리하는 다양한 논쟁들로 구성되어 있다고 주장하면서, 구성주의자들의

이같은 생각에 반기를 들고 있다. 만일 그가 옳다면 아동이 사회적 세계를 인식하는 여러가지 해석의 틀 중에서 특정한 틀을 선호하는 것을 그의 이성이나 논리만 가지고는 설명할 수 없다. 그 아동이 속한 사회의 영향을 고려하지 않는 한 설명할 길이 없는 것이다. 그렇다면 아동이 주어진 사회의 영향을 받아들이면서 어떻게 이성적이며 논리적인 지식을 창출해낼 수 있는가? 어떻게 Piaget가 말하는 논리 수학적 구조를 생성할 수 있는가? 이 문제는 구성주의자들이 직면하고 있는 하나의 난제라고 부를 수 있다.

여기서 이와 관련하여 구성주의자들이 안고 있는 보다 본질적인 문제는 사회적 지식이 어디에서 생겨나는가라는 물음이다. 개인이 혼자서 구성해내는 것인가? 개인간에서 생성되는 것인가? 구성주의자들은 개인이 이것들을 스스로 생성해 낸다고 본다. 그러나 개인이 획득한 사회적 지식들은 그가 속한 사회에서 받아들여져야만 한다. 사회적 지식은 사회적 동의의 받아야만 그것의 존재의미를 갖는 것이다. 따라서 사회적 지식은 그것들이 이성적이고 논리적이기 때문에 획득되는 것이라고 보기는 어렵다. 차라리 아동이 속해있는 사회에서 현재 인정받고 사용되기 때문에 아동이 이를 받아들이는 것이라고 보아야 한다.

따라서 사회적 지식을 획득하고 이를 사용하는 것은 개인의 인지적 능력만 갖고 되는 것은 아니다. 그 지식이 획득되기 전에 먼저 개인에게 주어져야만 한다. 이렇게 볼때 사회적 지식은 개인이 스스로 생성해내는 것이라고 보기는 어렵다. 오히려 개인간에서 상호작용을 통해서 생성된다고 보는 것이 더 타당하다. Moscovici(1976)는 사회적 영향을 주는 자와 받는 자 사이에 능동적인 교환과정으로 보았다. 아동은 다른 사람들과 능동적인 교환을 통해서 문화를 획득한다. 이런 의미에서 문화는 고정되어 있는 것이 아니며 끊임없이 새롭게 재정의되는 것이다. 이같은 재구성 과정이 서로 상호작용하는 개인들에 의해서 구축되는 것으로 그는 보았다.

Doise와 그의 동료들도 바로 이 측면에서 구성주의자들의 한계를 극복하려고 하였다. 그들은 개인간의 사회적 상호작용에 의해서 야기되는 인지적 갈등이 인지적 성장을 유발한다고 생각했다. 여기서 인지적 갈등은 인지발달의 수준이 서로 다르기 때문에 야기

될 수도 있으며, 개인간에 관점이 서로 다르기 때문에 야기될 수도 있다. 이들이 Piaget와 다른 점은 후자는 그의 평형개념에서 보여주듯이 개인내 갈등이나 모순에 초점을 둔 반면에, 이들은 사회적 상호작용을 통해서 갈등이 상호작용하고 있는 두 참여자의 인지 구조를 재조직화시킨다고 생각했다. Doise와 Mugny (1979)는 사회적 상호작용에 의해서 야기되는 인지적 갈등은 지적 발달을 촉진하는 힘이 발생하는 장소라고 주장하고 있다. Piaget의 전조작기 아동은 주어진 과제에 어떤 특정한 측면에만 주의를 집중하므로 '중심화'되어 다른 측면은 고려하지 못한다고 한다. 따라서 서로 다른 중심화의 결과로서 두 전조작기 아동간에 갈등이 유발될 수 있다. 이 때 사회적 상호작용은 주어진 갈등을 아동들에게 직면시켜주며, 그리하여 이를 해결하는 방향으로 이끌어 나아가는 것이다. 즉, 두 개의 틀린 답이 하나의 옳은 답을 만들어 낸다는 것이다. 요컨대, 이들의 관점은 사회적 상호작용의 맥락 속에서 인지발달의 기제를 밝혀내려는 것이었다. 이들은 심리적 발달의 토대가 일상생활의 사회적 조건에 뿌리를 두고 있다고 생각하였던 것이다.

그러나 이들에게서 나타나는 문제는 사회적 상호작용을 다루면서도 사회적 지식을 다루지는 않았다는 점이다. 이들이 인지발달에서 다룬 과제는 Piaget가 인지능력을 알아보기 위해서 사용한 보존개념, 공간 변형, 서열화 과제와 같은 것들이었다. 따라서 이들이 다룬 과제는 물리적 세계에 대한 인지에 국한된다. 사회적 세계에 대한 지식, 즉 규범, 가치 및 이데올로기와 같은 지식을 다루지 않았다. 따라서 물리적 세계에 대한 인지발달이 사회적 상호작용을 통해서 어떻게 촉진될 수 있는가를 물음한 것이지, 사회적 세계에 대한 지식의 내용 자체가 사회적 상호작용을 통해서 어떻게 생성되는가를 물음한 것은 아니다. 이런 의미에서 이들의 접근은 사회적 지식에 대한 이론이라기 보다는 지식의 사회적 이론이라고 볼 수 있다. 인지발달에 대한 일종의 사회결정론적인 접근인 것이다. 따라서 이들에게서 항상 논란의 대상이 되는 것은 개인내 갈등이 인지 발달을 더 촉진하는가 또는 개인내 갈등이 인지발달을 더 촉진하는가에 대한 것이다. 물론 이들은 후자를 지지하지만, 여기서 개인

내 갈등이 없더라도 인지발달이 촉진될 수 있는가에 대해서는 이들간에서도 논쟁이 되고 있다. 즉 개인내 갈등이 인지발달의 필요충분 조건이 되는가에 대해서 회의론을 갖는 학자들도 많이 있다(Butterworth, 1982).

이들이 이같은 문제에 봉착하게 된 것은 사회적 상호작용을 다루면서 사회적 지식을 다루지 않고 물리적 지식을 다루었기 때문에 제기된 것이다. 여기서 사회적 상호작용을 통해서 형성되는 지식은 크기, 무게, 부피와 같은 물리적 지식이 아닌 것이다. 사회적 상호작용을 통해서 형성되는 지식은 관습, 규범 및 가치와 같은 사회적 지식인 것이다. 물론 사회적 상호작용이 물리적 지식형성에서 촉진요인으로 작용할 수 있다. 그러나 우리가 사회적 상호작용을 구태여 다루지 않으면 안되는 이유는 이것이 사회적 규범이나 가치와 같은 사회적 지식의 내용자체를 결정하기 때문인 것이다. 이렇게 볼때 Doise와 그의 동료들도 사회적 지식의 형성과정에 대한 사회적 상호작용의 역할에 대해서는 어떤 기여도 하지 못하였다고 볼 수 있다.

그리고 이 점에서는 구성주의자들도 마찬가지이다. 이들도 그들의 이론에서 사회적 상호작용을 언급하고 있지만 그들이 다루었던 내용은 물리적 세계에 대한 인지이었다. 따라서 사회적 상호작용이 인지발달을 촉진하는가 못하는가에 대한 문제만을 다루었지, 사회적 상호작용이 사회적 지식의 내용자체를 어떻게 생성시키는가에 대해서는 다루지 못하였다. 그리고 사실상 이들에게서는 이같은 문제가 제기될 수도 없었다. 왜냐하면 인지발달을 통해서 형성되는 지식은 이미 정해진 논리수학적 구조에 따라 결정된다고 보았기 때문이다. 따라서 세심스럽게 사회적 상호작용을 통해서 형성되는 지식의 내용이 무엇인가를 물음해야 할 필요가 없었던 것이다.

사회적 세계와 사회적 지식

사회적 지식을 개념화할 때 사회적 세계와 물리적 세계의 구분은 일차적이다. 왜냐하면 이 구분이 성립되지 않으면 사회적 지식도 개념적으로 성립되지 않기 때문이다. 따라서 사회심리학에서는 일찍부터 사회적 세계와 물리적 세계가 어떻게 다른가에 대해 논

심을 가졌다. 이들은 이 두 세계에 대한 구분을 사람과 사물로 대상을 가지고 구분함으로써 해결하려고 하였다. 그리하여 사람에 대한 인지를 특별히 사회인지라고 이름 붙였다. 이들은 사람과 사물을 구분짓는 기준으로 사회인지에서 나타나는 의도성과 상호성을 들고 있다.

Glick(1978)는 사물들의 운동은 그것들에게 작용하는 물리적 힘으로부터 정확히 예언될 수 있는 반면에 인간은 자기 의지에 의해서 행동하기 때문에 외부적 힘에 의해서만 예언할 수 없다고 보았다. 즉, 이 양자는 '의도성'에 입각하여 구별된다고 보았다. 사회적 대상은 물리적 대상과는 달리 의도성을 갖고 있다. 이 사실은 사회심리학에서 Heider(1958)의 귀인이론을 통해서 뒷받침된다. 귀인이론에서 지각자는 행위자의 행동의 의도를 지각함으로써 그의 행동의 함축된 의미를 판단하며, 그에 대한 인상을 형성하게 된다. 따라서 사회인지에서는 행동의 의도를 지각하는 것이 특징이다. 또한 인간들 사이에 관계들은 끊임없이 서로 주고 받는 '상호성'속에서 이루어진다. McMurray(1933)는 인간사이의 이같은 상호성은 인간적인 것과 비인간적인 것을 구별시켜 준다고 보았다. 주어진 대상에서 인간적인 것을 파악하는 능력은 인간 사이에 유사성을 추측하는데에서 온다. 추측된 유사성을 통해서 상대방의 인간적인 것, 예컨대 성격과 같은 것을 지각할 수 있다. 따라서 유사성에 대한 지각은 인간을 사회적 대상으로 보게 하는 과정에서 기본적인 것이다.

그러나 문제는 Broughton(1978)이 지적한 것처럼 사회적 대상으로서의 사람은 동시에 물리적 대상이기도 하다는 것이다. 사람에게에는 사회적 속성도 있지만 물리적 속성도 있다. 따라서 어떻게 사람에 대한 인지에서 물리적 속성과 사회적 속성이 구분될 수 있는 가라는 의문이 제기된다. 여기서 요구되는 것은 물리적 속성과 사회적 속성을 구분짓는 기준이 된다. 이같은 기준이 분명치 않는 한 사회적 대상으로서의 사람과 물리적 대상으로서의 사물에 대한 구분은 인위적인 것이 될 가능성이 있다. 더우기 사회 심리학자들이 말하는 것처럼 사람과 사물이 구분된다 할지라도 이 양자 사이에 인지구조나 과정이 정말 질적으로 다른 것인가라는 의문은 여전히 남는다.

한편 사회학에서는 사회적 세계와 물리적 세계의 구분을 사회심리학에서와는 다른 방식으로 접근하였다. 이들도 인간이 태어나서 내면화되는 세계를 물리적 세계와 사회적 세계로 구분한다. 여기서 물리적 세계는 개인에 독립하여 존재하는 세계로서 개인의 행동반경을 제약한다. 예컨대, 우리들은 나무를 관통해서 지나갈 수는 없다. 그것을 돌아가야만 한다. 이 자명한 세계의 본질은 주어진 사회와 전적으로 독립되어 있지 않다. 우리가 지각하는 모든 물리적 대상은 범주화된 대상이다. 그런데 주어진 대상들에 대한 범주화는 사회에 따라 달라질 수 있다. 예컨대, 겨울에 내리는 눈을 우리는 함박눈, 싸리눈, 진눈깨비 등으로 범주화한다. 그리고 우리는 이같은 대상들이 실제로 존재하는 것으로 지각한다.

그러나 추운 지방에 사는 사람들은 우리와 매우 다르게 눈을 범주화한다. 그들은 눈을 집짓는 눈, 사냥하는 눈, 썰매타는 눈 등 여러가지로 범주화한다. 그리고 그들도 우리와 마찬가지로 이같은 대상들이 존재하는 것으로 지각한다고 인류학자인 Mead는 기술하고 있다. 따라서 물리적 대상들은 주어진 사회의 요구, 관습 및 언어구조로부터 그것의 실재를 얻는다. 우리를 둘러 싸고 있는 대상들의 실제 세계는 부분적으로 사회적으로 구조화되고 정의된 것들이다. 물론 이같은 주장이 물질의 존재자체를 부인하는 것은 아니다. 우리의 감각기관에 들어오는 자극들은 물질의 구조자체 속에서 존재하는 것들이라고 보아야 한다. 이것은 존재론적 필연인 것이다. 따라서 여기서 주장하는 것은 물리적 대상이 일반적으로 생각하는 것처럼 전적으로 사회와 독립되어 존재하는 것이 아니라는 사실이다.

그런데 인간이 사회화되는 세계에는 물리적 세계와 전적으로 독립해서 존재하는 세계가 있다. 사회학자들은 이 세계를 사회적 제도의 세계라고 불렀다. 이 세계는 한 사회의 구성원들이 공유하는 것으로 관습적으로 규정되는 가치 및 규범과 같은 상징들로 구성된다. 사회적 제도의 세계는 물리적 대상들이 실재하는 것과 마찬가지로 실재한다. 그것들은 개인 밖에 존재한다. 따라서 Durkheim(1938)은 이것을 '집단의식'이라고 불렀다. 그것들은 물리적 세계에서와 마찬가지로 개인의 행동을 제약한다. 마치 나무가 개인의

행동을 제약하듯 사회제도들도 사회구성원의 행동을 제약한다. 사회제도는 그것이 개인의 실제 행동을 방 향지워 준다는 사실에서 그것의 객관성이 보장된다. 예컨대, 가족제도는 세습제도, 재산상속, 행위규범과 같은 것들로 구성되어 있다. 그런데 이들 제도는 사 람들이 그것들에 복종하는 한에서만 실재한다. 사실 사람들은 이들제도가 선형적이고, 객관적이며 또한 실재하는, 그래서 복종하지 않으면 안되는 것으로 지 각한다. 즉, 우리사회에 존재하는 사회제도들은 그 제도 속에서 살고 있는 우리들에게는 실재하는 세계 로서 지각된다.

Berger와 Luckman(1966)은 이들 사회제도가 사회 구성원에게 어떻게 합법성 내지는 정당성을 갖게 되 는가에 대해서 언급하였다. 그들은 이같은 합법성이 몇가지 수준으로 나누어진다고 보았다. 첫번째는 전 이론적인 수준이다. 어떤 제도가 현재 존재하며, 명 명되어졌다는 바로 그 사실이 그 제도를 합법화하는 것이다. 예컨대, 아동에게 어떤 성인을 ‘아버지’라고 부르도록 가르쳐졌다는 바로 그 사실이 아동이 다른 성인들과는 다르게 그 성인에 대해서 행위하도록 하는 것을 합법화 한다는 것이다. 합법화의 두번째 수 준은 아직 초보적 단계에 머물지만 이론적인 것이다. 이 수준은 격언, 속담, 전설, 민간설화 등과 같은 것 들로 특징지워진다. 이들 속에는 선조들의 지혜가 포 함되어 있다. 그러나 이론적으로나 경험적으로 확증 된 것은 아니다.

예컨대, 아이들이 자위행위를 하지 않는 이유를 그 령게 하면 충기를 잃게 되기 때문이라고 하는 것과 같다. 이것은 아직 경험적으로 증명된 사실은 아니 다. 그러나 그 속에는 지혜가 담겨져 있는 것도 사실 이다. 합법화의 세번째 수준은 이론적인 것이다. 앞 의 성행위를 예로들면 아이들이 자위행위를 못하도록 하는 이유로서 심리학자들이 그동안 발견한 사실들을 이용하는 것이다. 마지막 네번째 수준의 합법화는 여 러가지 다양한 이론들을 종합하여 세계에 대한 어떤 통합된 관점을 형성하는 것이다. 이렇게 형성된 세계 관이나 이데올로기는 주어진 사회의 모든 제도화된 행위를 합법화한다.

그리하여 이렇게 합법화된 사회적 세계는 물리적 세계와 함께 일상생활의 세계를 구성한다. 이 세계에

서 아동은 사회화되는 것이다. Schütz(1932)는 이 세 계의 내용에 대하여 현상학적으로 분석하였다. 그는 일상생활의 세계는 판단중지(epoché)의 세계라고 생 각했다. 여기서 판단중지란 자신이 살고 있는 세계의 존재에 대해서 의심을 유보하거나 포기하는 상태를 말한다. 자신이 속해있는 사회에서 온전한 정신으로 살기 위해서는 주어진 세계가 실재한다는 것을 의심할 수 없다. 이것을 의심한다는 것은 인간에게 기본적인 불안을 안겨준다고 그는 보았다. 그리하여 사람들이 의심을 유보하고 주어진 문화의 공통적 가정들을 받 아들일 때 그들은 이제 ‘자연적 태도’라고 부르는 태 도를 갖고 세계를 대하게 된다.

자연적 태도는 사회구성원들이 공통적으로 사실이 라고 합의된 것은 사실상 실재한다고 생각하는 것이 다. 예컨대, 자살의 문제를 들 수 있다. 우리 모두는 자살을 일상생활에서 나타나는 하나의 사실로서 받아 들인다. 그러나 어떤 죽음이 자살인지 아닌지를 판단 하는 기준은 시대와 상황에 따라 달라져왔다. 따라서 이 문제를 보다 철저히 조사하게 되면, 주어진 죽 음이 자살인지 아닌지를 확신하는 것이 매우 어렵다 는 것을 발견하게 된다. 그럼에도 불구하고 우리의 자연적 태도는 사회적 관습에 의해서 규정된 자살을 하나의 사실로서 받아들여지게 된다.

그런데 어떤 사람이 자살을 규정하는 이같은 사회 적 관습에 동의하지 않게 되면 이미 그에게서는 자살 이 하나의 사실로서 실재하는 것으로 지각되지 않게 된다. 그에게서 자살에 대한 자연적 태도는 사라지는 것이다. 따라서 주어진 사회제도가 실재하는 것으로 지각되기 위해서는 사람들이 그 제도에 대해서 판단 중지를 하고 이에 복종해야만 한다. 여기서 모든 사 회제도는 그것이 성립되기 위해서는 먼저 사회구성원 의 동의가 전제되어야 한다는 것을 알 수 있다. 사회 구성원 모두가 주어진 사회제도를 공유할 때 그것이 하나의 사실로서 실재하게 되는 것이다. 따라서 Schütz(1962)는 사회적 세계의 본질을 간주관성(inter-subjectivity)으로 표현하였다.

여기서 간주관성은 자아(ego)와 타자아(alter ego) 로 구성되며, 그들에 의해서 공유되어지는 것이다. 따라서 간주관적 세계는 자아와 타자아가 서로 공유 하는 세계라고 볼 수 있다. 그리고 바로 이것이 사회

적 세계의 특징이라고 보았다. 그런데 여기서 간주관적 세계가 성립하려면 타자아의 존재에 대한 자아의 지식이 전제되어야만 한다. 즉, 자아가 타자아에 대한 지식을 어떻게 획득하는가에 대해서 물어야만 한다. 이 물음은 결국 아동이 어떻게 타인을 내면화하는가라는 물음으로서, 많은 사회학자들이 도전했지만 아직 만족할만한 설명을 하지 못하고 있다(Parsons, 1970).

간주관성에 대한 분석은 오히려 노르웨이의 심리학자 Rommetveit(1979)에 의해서 이루어졌다. 그는 사회학의 간주관성 개념을 인간의 대화과정에 도입했다. 그는 상황정의의 개념 즉, 일정한 상황에서 대상이나 사건들이 표상되고 정의되는 양식에 대한 생각이 의사소통과정에도 도입되어야 한다고 생각했다. 왜냐하면 일상생활의 사건이나 대상들은 다양한 양식으로 해석될 수 있기 때문이다. 따라서 화자와 청자가 주어진 대상이나 사건에 대해서 서로 다른 표상을 갖고 있을 때 어떻게 이들간에 간주관성의 정도 즉, 두 대담자가 그들의 상황정의에 대해서 공유하는 정도를 높일 수 있는가는 매우 중요한 문제로 부각된다. 그에 따르면 의사소통은 그것이 무엇이건 대담자들의 개인적 세계의 초월을 목표로 하고 있다는 것이다. 여기서 개인적 세계의 초월은 간주관성의 상태를 일컫는다. 이것이 어떻게 성취될 수 있는가라는 문제는 곧 개인간 과정이 개인내 과정으로 변형되는 문제라고 부를 수 있다. 따라서 그에게서 개인간 과정은 상황정의의 서로 달리하는 두 대담자간의 문제로서 나타난다.

그런데 이 문제는 대화과정에서만 나타나는 것이 아니다. 사회적 현실에 대해서 해석적 배경을 달리하는 집단이나 개인사이에서는 항상 나타나는 것이다. 여기서 해석적 배경은 철학자 Polanyi(1966)의 동굴 속에 처한 사람의 비유에서 잘 기술되고 있다. 어떤 사람이 깜깜한 동굴 안에서 막대기를 가지고 발밑을 더듬는다고 하자. 처음에는 막대기가 의식된다. 손바닥과 손가락에 막대기에 대한 감촉이 의식된다. 그러나 이 의식은 금방 사라지게 되고 대신 막대기가 벽이나 땅에 닿았을 때에 오는 느낌이 의식된다. 이렇게 막대기에 대한 의식이 차츰 막대기를 통해서 경험되는 동굴에 대한 의식으로 바뀌게 된다. 동굴이 ‘전

경’이 되며 막대기가 ‘배경’이 되는 것이다. 여기서 여러가지 종류의 막대기를 사용한다면 어떤 일이 벌어질까? 특히, 자기가 쥐고 있는 막대기가 어떤 막대기인지를 전혀 모른다면 어떻게 될까? 짧은 막대기를 쥐는 사람은 앞이 내리막이라고 생각하는 반면에, 긴 막대기를 쥐는 사람은 그것이 오르막이라고 느낄 것이다. 끝에 고무가 달려 있는 막대기를 쥐는 사람은 그것이 높이라고 생각하게 될 것이다. 이같은 상황에서 전경인 동굴은 배경인 막대기의 종류에 의해서 해석되고 평가된다. 그리고 이렇게 이해된 동굴은 그 자체가 막대기의 속성이라기 보다는 동굴의 속성으로 인식될 것이다.

이 비유를 통해서 우리의 지식이 우리의 ‘입장’으로부터 얻어지는 것임을 알 수 있다. 그런데 사회적 세계속에서의 우리의 ‘입장’은 매우 다양하다. 사회적 위치, 계급, 세대, 직업, 제도, 역할, 규범, 가치, 시대정신 등 우리의 존재를 규정하는 모든 것이 우리의 입장이 될 수 있다. 그리고 이것들이 우리의 인식을 결정하는 것이다. 여기서 지식사회학이라는 학문이 나타나게 되었다. 지식사회학자 Mannheim(1936)은 지식은 언제나 하나의 입장에서부터 존재한다고 주장하였다. 이 말은 지식의 존재구속성을 개념화시킨 것이다. 지식의 존재구속성이란 개인이나 집단의 지식은 그가 처한 역사 문화적 배경에 구속된다는 것을 뜻한다. 이 구속으로부터 벗어난 지식은 존재할 수 없다는 것이다. 따라서 우리의 지식은 결코 절대적이 될 수 없으며 부분적이며 상대적인 것이다. 우리가 다른 입장으로 이동을 하면 변화되는 것일 뿐이다. 그러나 이것이 옳은 것과 그른것을 결정하는 기준이 없다는 것을 의미하는 것은 아니다. 이같은 기준이 절대적인 것으로서 공식화될 수 없다는 것이다. 이같은 기준은 주어진 상황의 조망에만 국한해서 공식화시킬 수 있다. 그동안 지식사회학은 이태올로기, 태도, 가치와 같은 사회적 지식의 본질을 규명하는 작업에 기여를 하였다.

그런데 지식사회학에서 말하는 지식의 존재구속성은 Piaget가 말하는 아동의 인지에서 나타나는 자아중심성과 그 내용이 본질적으로 같은 것이다. 여기서 그가 말하는 자아중심성은 자기 자신의 관점에 함몰되어 있는 상태를 뜻한다. 따라서 주어진 대상을 자신

의 관점에 구속되어 바라보는 상태이다. 이 상태에서는 자신의 조망과 타인의 조망을 구별하지 못한다. 따라서 타인이 자기와 다른 조망을 가질 수 있다는 사실을 이해할 수 없다. 자기와 반대쪽에 있는 인형이 바라보는 산의 모습이 자기쪽에서 보고 있는 산의 모습과 같다고 판단하는 6세 이전의 아동을 대상으로 한 Piaget의 세 산 모형 실험에서 이 사실이 잘 드러난다.

이렇게 볼때 지식은 사회 문화적 배경에 구속된다. 존재구속성과 자기자신의 관점에 함몰되어 대상을 인식하는 자아중심성은 그 기제가 본질적으로 같은 것이다. 이들은 모두 지식의 문제를 ‘조망주의’에 입각해서 설명하고 있다. 이 둘 사이에 다른 것이 있다면 전자는 지식을 사회적 지평에서 다룬 반면에 후자는 그것을 개인적 지평에서 다루었다는 점이다. 따라서 지식사회학에서 지식은 사회적 산물인 반면에 Piaget에게 있어서 지식은 개인적 산물이다. 이들 사이에 또 다른 하나의 차이는 조망의 내용이다. 지식사회학에서 말하는 조망은 사회적인 수준인 것인 반면에 Piaget에게 있어서 조망은 물리적인 수준의 것이다. 그런데 이 차이는 매우 중요하다. 왜냐하면 사회적 지식과 물리적 지식의 차이가 여기서부터 벌어지기 때문이다.

Piaget에게 있어서 ‘중심화’를 가져오는 아동의 입장은 그 자체가 물리적인 것들이다. 세 산 실험에서의 아동의 입장은 산을 바라보는 ‘방향’이 되며, 크기 보존 실험에서의 아동의 입장은 주어진 대상과의 ‘거리’이며, 양 보존 실험에서의 아동의 입장은 그릇의 ‘높이’이다. 물론 최근에 심피아제학파에 의한 감정 조망이나 인지조망의 취득에 관한 연구에서는 사회적 조망을 다룬다. 그러나 이들 연구에서의 문제는 그들이 다루고자 하는 조망, 즉 대상을 바라보는 아동의 입장이 구체적으로 제시되어 있지 않다는 것이다. 즉, 아동이 구체적으로 어떤 입장에 구속되었기 때문에 감정이나 인지에서 자기중심적이 되는가가 불분명하다. 얻어진 결과로만 보면 ‘연령’을 하나의 입장으로 놓은 것처럼 나타난다. 반면에 지식사회학에서 말하는 존재 즉, 개인이나 집단의 입장은 분명하다. 내가 어떤 계급에 속하며, 나의 역할이 무엇이며, 나는 어느 세대에 속하는가? 앞에서도 말한 것처럼 지식

사회학에서는 이런 모든 것들을 개인이나 집단이 처한 ‘입장’으로 보았다.

그런데 Piaget가 말하는 대상을 바라보는 ‘방향’이나 ‘거리’와 같은 입장과 지식사회학에서 말하는 ‘계급’이나 ‘역할’과 같은 입장은 그것들이 지식을 구속하는 양식에서 서로 다르다. 전자는 주어진 대상을 감각 내지는 지각적 수준에서 구속한다. 주어진 대상을 지각할 때 지각자의 위치는 그 지각대상의 형태나 크기를 결정한다. 지각자의 망막에 투영된 대상의 크기나 형태는 대상을 지각하는 지각자의 위치에 따라 달라진다. 따라서 지각자의 위치는 크기나 형태와 같은 대상의 물리적 속성에 대한 지식을 구속한다. 반면에 후자는 주어진 대상이나 사건의 의미부여 내지는 해석을 구속한다.

지식사회학에서 말하는 사회적 위치, 계급, 세대, 직업 및 역할 등과 같은 ‘입장’은 사회제도적으로 구축된 것들이다. 따라서 각 입장은 그것 자체의 고유한 목적과 활동들을 갖고 있다. Leont'ev(1981)는 각 입장에는 ‘활동의 동기’라고 부르는 것이 부여되어 있다고 보았다. 여기서 그가 말하는 동기는 개인의 생물적이거나, 심리적인 동기를 말하는 것이 아니다. 그것은 주어진 입장속에 내재되어 있는 사회역사적이며 제도적으로 부여된 동기를 말하는 것이다. 각 입장속에 내재되어 있는 동기는 그 입장에서 최대한 실현해야 할 것이 무엇이며, 필요하다면 포기해야 할 것이 무엇인가를 규정하고 있다. 따라서 어떤 입장에 속해 있는 사람은 그 입장에서 내재되어 있는 동기에 의해서 주어진 대상들을 해석하고 의미부여하게 된다. 어머니와 아동 사이의 역할의 차이는 집에서 개를 기르는 것에 대해서 서로 다른 의미를 부여하게 한다. 이수원과 김태준(1988)의 연구에서 보면 전자는 집에서 개를 기르는 것을 ‘일거리’로 의미부여하는 반면에 후자는 이것을 ‘놀이감’으로 의미부여한다는 결과가 나왔다. 따라서 전자는 개를 기르는 것을 반대하는 반면에 후자는 찬성하는 것으로 나타났다.

또한 Wertsch, Minick 및 Arns(1984)는 모방학습에서 어머니가 모델이 됐을 때와 선생이 모델이 됐을 때 과제 수행의 오답이 현격히 다름을 발견했다. 전자에서 오답이 적었다. 그 이유를 그들은 어머니가 모델이 되었을 때는 그 장면이 생산장면이 되어 어떻게

하던 오류를 적게 범하는가가 목표가 되는 반면에, 선생이 모델이 됐을 때는 교수장면이 되어 어떻게 하면 아동을 이해시키는가가 목표가 되기 때문이라고 보았다. 그리고 이 연구에서 흥미있는 것은 실험에 참여한 어머니와 선생은 자기들이 이 장면을 어떻게 생각하고 학습에 참여했는지 의식하지 못한다는 것이다.

이렇게 볼 때 지식사회학에서 말하는 계급이나 역할과 같은 입장은 주어진 대상이나 사건을 동기적 수준에서 구속하는 것이다. 그리고 여기서 이같은 동기는 사회역사적이며 제도적으로 부여된 그런 것들이다. 따라서 어떤 대상이나 사건을 특정한 입장에 구속되어 바라 본다는 것은, 그 입장에 내재되어 있는 사회역사적이며 제도화된 동기에 의해서 그것을 해석하고 의미 부여한다는 것을 뜻한다. 이것은 Piaget가 말하는 대상을 바라보는 방향이나 거리와 같은 조망과는 그 성격이 근본적으로 다르다. 지식사회학에서 말하는 조망은 사회역사에 뿌리를 둔 것이다. 이런 의미에서 우리는 이 조망을 ‘사회적 조망’이라고 부를 수 있다.

그런데 지식사회학에서는 우리의 지식이 이같이 우리의 입장으로부터 얻어진 것이기 때문에 상대적이며 부분적인 것이라는 주장만을 했지, 그러면 이 지식의 상대성을 어떻게 극복할 수 있는가에 대해서는 침묵을 지키고 있다. 즉 자아와 타자아가 공유하는 간주관적 세계가 어떻게 가능하게 되는가에 대해서는 언급이 없다. Mannheim(1936)도 이것을 지적하여 “오류의 원천은 우리가 하나의 조망에서 밖에 바라볼 수 없다는 것에 있지 않다. 문제는 우리가 어떻게 탈조망적 관점에 이를 수 있는가가 아니라, 우리가 어떻게 여러가지 관점을 받아들여 이들을 가지고 새로운 객관성의 수준에 도달할 수 있는가에 있다(pp. 266-267)”고 말하였다.

그러나 사회학은 그 성격상 본질적으로 이 물음에 답변할 수 있는 위치에 있지 못하다. 왜냐하면 사회학에서는 인간현상을 사회적 수준에서 설명한다. 사회적 지식도 사회적 수준에서 결정되는 것으로 이해한다. 따라서 사회학에서는 모든 지식이 사회적 입장에 구속되어 있는 것으로 볼 수 밖에 없다. 그런데 어떻게 개인이 그가 처한 사회적 입장을 벗어난 탈조

망적 지식을 가질 수가 있는가? 그리하여 자아와 타자아가 공유하는 간주관적 세계에 이를 수 있는가? 이 의문은 사회학에서 개인내 과정을 간과하는 한 답변할 수 없는 것이다. 지식의 생성이 개인간 과정에서는 일어날 수 없는 것이다. 인식의 주체는 어디까지나 개인이다. 따라서 지식의 생성도 개인내에서 일어날 수 밖에 없다. 그런데 사회학에서는 이 해답을 개인간 수준에서 찾으려 했던 것이다.

두 수준의 통합: 개인간과 개인내

내면화는 사회적 지식이 생성되는 과정을 일컫는다. Leont'ev(1981)는 내면화의 과정은 외적 활동이 내적의식의 지평으로 이전되는 것이 아니며, 바로 이 내적지평이 형성되는 과정이라고 보았다. 그렇다면 이 내적지평이 외적활동을 통해서 어떻게 형성되는 것인가? 여기서 Vygotsky(1978)는 외적활동과 내적의식 사이에는 본유적인 관계가 있다고 보았다. 그리고 이 관계는 발생적 관계라고 주장하였다. 그는 앞에서 인용한 것처럼 모든 고등정신기능이 발생적으로 볼 때 두번 나타난다고 주장했다. 먼저 사회적 수준 즉, 개인간에서 나타나고 이어서 개인적 수준 즉, 개인내에서 나타난다는 것이다.

그렇다면 여기서 사회적 수준 즉, 개인간 과정은 무엇이며, 또한 개인적 수준, 즉 개인내 과정은 무엇을 의미하는 것인가? 그리고 모든 기능이 두번 나타난다는 것은 무엇을 의미하는 것인가? 사회적 수준에서 나타난 기능이 개인적 수준으로 그대로 이전된다는 것을 의미하는 것인가? 결코 그렇지 않다. 그는 Leont'ev와 마찬가지로 내면화 과정을 외적기능이 내적지평으로 단순히 이전되는 것이 아니며, 이 내적지평이 형성되는 과정이라고 생각했다. 그렇다면 모든 기능이 두번 나타난다는 것은 무엇을 의미하는가? 그는 이같은 의문에 대해서 분명히 하지 않았다(Wertsch, 1985). 따라서 그가 무엇을 생각했는가에 대해서는 여러가지 추측이 가능하다.

여기서 생각해 볼 수 있는 한 가지는 주어진 지식이 사회적 수준에서는 ‘개인간’에서 존재하다가, 개인적 수준에서는 ‘개인내’에서 존재하게 된다는 것이다. 여기서 개인간에서 지식이 존재한다는 것은 사회

적 수준에서 각 개인이 갖고 있는 지식은 원래 '부분적'인 지식인데, 이들 개인들의 지식을 하나로 통합하면 '온전한'지식이 된다는 것으로 풀이할 수 있다. 즉, 각 개인들이 갖고 있는 지식은 부분적인 지식이지만 그것들을 하나로 통합하면 온전한 지식이 된다는 것이다. 그래서 사회적 수준에서는 지식이 개인내에서 존재하기 보다는 개인간에서 존재한다고 기술한 것이다. 그런데 이같은 생각은 사회적 수준에서의 지식이 개인적 수준으로 내면화되면 어떻게 되는가를 예언해 준다. 앞서서도 말한 것처럼 사회적 수준에서 각 개인들의 지식은 부분적인 지식이다. 그러나 이것들을 통합한 지식은 온전한 지식이다. 따라서 개인간 수준이 개인내로 들어온다는 것은 여러 개인들의 지식이 한 개인에게로 들어 온다는 것을 뜻하기 때문에 앞의 논리대로 하면 그 지식은 온전한 지식이 된다.

이렇게 볼 때 사회적 수준에서 각 개인에게서 나타나는 부분적 지식들이 온전한 지식으로 탈바꿈하려면 이들 부분적 지식들이 한 개인내에서 통합되어야만 한다. 즉, 각 개인이 갖고 있던 지식들이 한 개인내로 내면화되어야 한다. 이 때 온전한 지식으로 탈바꿈되는 것이다. 따라서 한 개인의 입장에서만 보게 되면, 사회적 수준에서 갖게 되는 지식과 개인적 수준에서 갖게 되는 지식은 질적으로 다른 것이다. 전자는 부분적 지식인 반면에 후자는 온전한 지식인 것이다. 이 생각은 Glachan과 Light(1982)의 연구에서 뒷받침되고 있다. 그들은 사회적 상호작용에 의해서 유발된 인지적 갈등은 지적 발달을 촉진하는 원동력이 된다는 것을 실험적으로 입증하였다. 두 명의 전조작기 아동이 서로 다른 두개의 잘못된 전략들을 가지고 과제를 수행할 때, 상호작용을 통해서 서로 간에 갈등을 유발시키면 이들이 하나의 올바른 전략을 자발적으로 생성해 낸다는 결과를 얻었다. 즉, 두개의 틀린 답이 하나의 옳은 답을 만들어 낼 수 있다는 사실을 발견했다. 이 사실은 두 개인의 부분적 지식들이 한 개인내에서 통합되면 온전한 지식으로 탈바꿈된다는 우리의 생각과 일치하는 것이다.

사실 앞에서 인용한 것처럼 지식사회학에서는 사회적 수준에서 나타나는 지식을 온전한 것으로 보지 않고 있다. 지식은 언제나 하나의 입장에서 구속되어 나타나는 것으로 본다. 여기서 이들이 말하는 입장은

매우 다양하다. 사회적 위치, 계급, 직업, 제도등 개인의 존재를 규정하는 모든 것이 될 수 있다. 그리고 이것들이 우리의 지식을 구속하는 것이다. 그렇다면 이같은 사회적 입장이 주어진 지식을 어떻게 구속하는 것인가? 이 물음에 대하여 Leont'ev(1981)는 각 입장에는 '활동의 동기'라고 부르는 것이 있다고 보았다. 여기서 그가 말하는 동기는 개인의 생리적이거나 심리적 동기를 말하는 것이 아니다. 그것은 주어진 입장에서 추구되어야 할 사회역사적이며 제도적으로 부여된 동기를 일컫는다. 모든 사회적 입장에는 그 입장에서 실현해야 할 것이 무엇이며, 필요하다면 포기해야 할 것이 무엇인가가 규정되어 있다. 그래서 어떤 입장에 속해 있는 사람은 그 입장에서 추구하는 동기에 따라서 사회적 대상이나 사건을 의미부여하고 해석하게 된다.

이같은 동기는 주어진 대상이나 사건에서 추구해야 할 가치가 무엇인가를 결정한다. 즉, 주어진 대상이나 사건을 어떤 가치에 입각해서 의미부여하고 해석하는가를 결정한다. 이수원과 박영석(1988)은 학교에서 선생과 학생의 입장의 차이가 학생의 복장에 대한 태도에 미치는 영향을 분석하였다. 이 결과에서 선생의 입장은 학생을 통솔하고 기강을 잡는 것에 목표를 두기 때문에 '질서'가치에 우선적인 관심을 부여하는 것으로 나타났다. 따라서 학생의 복장을 질서가치에 입각해서 판단하기 때문에 교복은 좋은 것이며 사복은 나쁜 것이라고 평가하였다. 반면에 학생의 입장은 신분에 따른 구속에서 벗어나 멋과 개성을 살리는데 목표를 두기 때문에 '개성'가치에 우선적인 관심을 부여하였다. 따라서 학생의 복장을 개성가치에 입각해서 판단하기 때문에 사복은 좋은 것이며 교복은 나쁜 것이라고 평가하였다. 즉, 목표동기가 다르면 주어진 대상에서 추구하는 가치도 달라지게 된다. 따라서 동일한 대상이라도 그것을 판단하는 가치기준이 서로 다르기 때문에 그것에 대한 해석이나 평가도 자연히 달라지게 된다.

이렇게 볼 때 개인이 처한 사회적 입장은 사회적 대상을 해석하고 평가하는 인식의 틀이 된다. 여기서 인식의 틀은 주어진 사회적 입장에서 추구하고자 하는 동기이다. 그리하여 이들 동기를 충족시켜주는 대상은 가치롭고 좋은 것이며, 그렇지 못한 대상은 무

가치하고 나쁜 것이다. 따라서 일정한 사회적 입장에 구속되어 어떤 대상을 인식한다는 것은 결국 그 대상을 좋다 또는 나쁘다의 평가차원에서 해석하게 만든다는 것을 뜻한다. 왜냐하면 앞에서 모든 사회적 입장에는 그 입장에서 추구하고자하는 동기가 있다고 보았다. 따라서 이같은 동기에 입각해서 주어진 대상을 판단하게 되면 결국 그 동기를 충족시켜 주는 대상은 가치로운 것이며 그렇지 못한 대상은 무가치한 것이 되기 때문이다. 여기서 우리는 개인이나 집단이 처한 사회적 입장이 그의 사회적 지식을 어떻게 구속하는가를 볼 수 있다. 주어진 사회적 대상을 평가차원에서 감정적으로 처리하게 만든다. 즉, 주어진 대상을 좋다 또는 나쁘다로 인식하게 만드는 것이다.

여기서 사회적 대상에 대한 평가적 반응인 태도가 사회학이나 사회심리학에서 왜 그토록 오랫동안 중요한 개념으로 인식되어 왔는가를 알 수 있다. 태도에는 사회적 입장에서 추구하는 동기가 반영되어 있기 때문이다. 태도는 Allport(1935)가 생각한 것처럼 개인의 학습된 성향의 반영이 아니다. 태도는 사회적 산물이다. 만일 태도가 개인적 성향의 반영이라면 그와 같은 태도는 사회심리학이나 사회학에서 다를 이유가 없다. 그와 같은 것은 개인심리학에서 다루어야 한다. 따라서 태도에서의 대립도 개인적 성향에서의 대립이 아니다. 사회적 수준에서의 대립이다. 여기서 사회적 수준이란 개인이나 집단이 그가 처한 입장 즉, 가진 자인가 못가진 자인가 또는 높은 자인가 낮은 자인가를 뜻한다. 따라서 사회적 수준에서의 대립이란 결국 사회제도에서의 대립을 나타내는 것이다. 여기서 우리가 말하는 사회적 지식의 본질이 드러난다. 사회적 지식은 사회제도의 산물인 것이다. 태도는 그 산물 중의 하나이다. 특정한 사회제도에서 추구하는 동기의 산물이다. 개인을 통해서 그것이 반영된 것일 뿐이다. 여기서 개인은 주어진 사회제도가 추구하는 동기를 반영하는 '대행자'로서의 역할만을 담당한다. 그리하여 태도가 사회적 수준에서의 동기를 반영하는 일차적 구성물이 되는 것이다.

태도는 사회적 대상에 대한 지식에서 가장 초기 단계에 나타나는 '일차적' 지식이다. 이 지식은 사회적 입장에 구속되어 나타난 지식이다. 따라서 앞서 말한 것처럼 개인간 수준에서 존재하는 지식이다. 그렇다

면 이 개인간 수준에서 존재하는 지식이 어떻게 개인 내 수준에서의 지식으로 탈바꿈할 수 있게 되는 것인가? 그리하여 어떻게 자아와 타자어로 구성되며 그들에 의해서 공유되어지는 간주관적 지식이 가능하게 되는가? 이 물음은 사회적 지식의 문제에서 심리학이 기여해야 하는 본질적인 문제이다. 앞에서도 언급했지만 사회학에서는 사회적 입장이나 제도에 구속되지 않는 지식은 상상할 수 없다. 따라서 이 물음에 대한 답변은 그들의 연구범위를 벗어난 것이라고 보아야 한다.

Piaget(1954)는 아마도 이 물음에 대해서 가장 커다란 업적을 남겼다고 볼 수 있다. 그는 앞서 인용한 세 산 실험에서 사람들은 자기가 처해있는 입장을 초월해서 주어진 세계를 인식할 수 있다는 사실을 밝혔다. 물론 이것은 발달의 산물이다. 6세 이전의 아동들은 자기와 반대 쪽에서 있는 사람에게 보이는 산의 모양이 자기 쪽에서 보이는 산의 모양과 다르다는 사실을 이해할 수 없다. 즉, 자기가 처한 입장을 초월해서 볼 수 없다. Piaget는 구체적 조작기에 도달한 아동에게서 탈중심화가 어떻게 일어나는가에 대해 다각적으로 분석하였다. 그는 탈중심화의 하나의 기제로서 보존개념 획득에서 나타나는 가역성을 들었다. 가역성은 A가 B보다 크다면 그 역인 B는 A보다 작다는 것을 아는 것이다. 그러나 아동은 A가 B보다 크다는 것만을 알지 그 역은 모른다는 것이다. 즉, A에 입각해서만 B를 보지, B에 입각해서 A를 보지 못한다. 따라서 주어진 현상을 절대적으로 보게 된다. 그러나 탈중심화가 일어나면 A에 입각해서 B를 볼 뿐만 아니라 B에 입각해서 A를 볼 수 있다. 두 관점에서 동시에 볼 수 있다. 따라서 그 판단이 상대적이 된다. 이것이 가역성이다. 여기서 가역성이란 결국 상반되는 두 입장이 한 개인에게 주어졌을 때 그들 각각을 입장을 달리해서 볼 수 있는 능력이라고 볼 수 있다. 이런 의미에서 조망의 '정신적 전환능력'이라 부를 수 있다.

그는 아동이 이같은 '탈중심화'를 통해서 세계에 대한 새로운 지식 즉, 수, 양, 및 무게 등에 대한 개념이 형성된다는 것을 밝혔다. 이들 지식은 자기중심적 조망에서 벗어나 현상을 또 다른 조망에서도 볼 수 있을 때 얻어지는 것이다. 개인이 대립되는 조망

사이에서 갈등에 직면하여, 이 갈등을 해결해 주는 보다 상위의 조망을 획득할 때 지식이 발생한다. 이 같은 의미에서 이들 지식은 어느 하나의 조망에 구속되어 나타난 것이 아니다. 탈조망적 지식인 것이다. 따라서 이 범위안에서 지식의 존재구속성은 극복되고 볼 수 있다.

그러나 그가 안고 있는 문제는 앞서서도 본 것처럼 조망의 문제를 개인적 수준에서만 다루었다는 것이다. 그런데 이 사실은 그가 사회적 지식의 문제를 다루지 않았다는 것을 뜻한다. 왜냐하면 사회적 수준에서 조망의 대립은 항상 개인간이나 집단간에서 일어나게 된다. 사회적 수준에서 조망을 결정하는 '입장'에는 사회역사적이며 제도화된 동기가 내재되어 있다. 따라서 입장이 같으면 동기도 같다고 볼 수 있다. 그런데 사람들은 서로 대립하는 두 가지 입장에 동시에 설 수 없다. 가진 자이며서 못가진 자가 될 수 없으며, 머느리이면서 시어머니일 수가 없다. 따라서 사회적 수준에서 입장의 대립은 반드시 개인간이나 집단간에서 나타나게 된다. 더우기 사회적 수준에서 조망을 결정하는 '입장'은 쉽게 바꿀 수가 없다. 학생이 선생이 될 수가 없으며, 낮은 자가 높은 자가 될 수 없다. 어떻게 사람들은 자신의 존재를 규정하는 입장을 쉽게 바꿀 수가 있는가? 지식의 존재구속성 개념에는 사회학자들의 이같은 반문이 함축되어 있다.

Piaget의 이론에서 인식발생의 힘의 원천을 심리적 갈등에다 두었던 것은 타당하다. 그러나 그는 이 갈등을 개인내 갈등으로만 제한하였다. 개인간 갈등은 문제삼지 않았다. 그러나 사회적 지식의 발생에서는 위에서 본 것처럼 개인간이나 집단간 갈등이 중요하다. 이들 갈등이 인식발생의 힘의 원천이 되는 것이다. 개인이나 집단이 사회적 입장에서 대립되면 그들 간의 갈등은 필연적이다. 이 사실은 이수원과 김태준(1990)이 동일 학년의 고등학생들을 대상으로 조작적으로 한 집단은 선배역할을, 다른 집단은 후배역할을 부여할 실험에서 잘 나타난다. 선배역할이 부여된 집단은 주어진 사건을 기강이 서 있는가 아닌가에 입각해서 판단하는 반면에 후배역할이 부여된 집단은 인격이 존중되는가 아닌가에 의해서 판단하였다. 그리고 여기서 선배의 조망인 기강가치는 후배에게는

조망이 되지 못하였으며, 이와 반대로 후배의 조망인 인격가치는 선배에게는 조망이 되지 못하였다. 즉, 주어진 사건을 해석하고 판단할 때 선배는 후배의 행위가 기강이 서 있는지 아닌지만이 주의를 구속했으며, 후배는 선배의 행위가 인격을 존중하는지 아닌지만이 주의를 구속하였다. 따라서 선배에게 기강을 확립시키는 것으로 비춰진 행위가 후배에게는 인격을 무시하는 행위로 해석되었으며, 이와 반대로 후배에게 인격을 존중하는 행위로 비춰진 것이 선배에게는 기강을 문란시키는 행위로 해석되었다.

따라서 사회적 지식의 문제에서는 개인간이나 집단간 갈등이 어떻게 극복될 수 있는가가 문제로 부각된다. 그리하여 이러한 갈등의 극복을 통해서 어떻게 주어진 입장에서 벗어난 간주관적 지식을 획득할 수 있는가가 문제이다. 여기서 생각해 볼 수 있는 한가지 사실은 갈등관계에 있는 각 개인들의 조망이 의식의 전면으로 드러나야 한다는 것이다. 앞서 인용한 Polanyi(1966)의 동굴의 비유로 보면 이제까지 주의의 초점이었던 동굴의 모습이 관심 밖으로 밀려나고 그 대신 막대기의 형태가 주의의 초점으로 등장해야 한다. 즉, 형태심리학자들의 용어를 빌린다면 전경과 배경의 '역전현상'이 나타나야 한다.

동굴의 비유에서 처음에 막대기를 잡고 있는 동안에는 막대기가 의식된다. 그러나 막대기를 가지고 동굴의 모양을 탐색하면서 차츰 막대기에 대한 의식은 사라지고 막대기의 끝을 통해서 전달되는 동굴의 모습만을 의식하게 된다. 이렇게 되면 막대기가 차츰 나의 일부가 되어 간다. 그리하여 막대기를 가지고 동굴을 탐색하는 행위가 나를 도구로 해서 세상을 인식하는 행위로 되어간다. 이같은 인식에서 의식의 대상은 항상 동굴이 된다. 인식의 주체인 나 즉, 막대기는 의식되지 않는다. 따라서 막대기를 통해서 탐지된 동굴에 대한 인식이 '절대화'된다. 막대기가 도구가 되었다는 것을 의식하지 못하기 때문에 마치 동굴이 바로 절대적으로 그런 모습을 가진 것처럼 착각하게 된다. 이 착각을 교정하는 방법은 막대기에 대한 의식을 다시 환기시키는 길 밖에 없다.

마찬가지로 사회적 대상을 인식할 때 개인은 그가 처한 사회적 입장은 의식하지 않는다. 왜냐하면 사회적 입장은 그것 자체가 바로 개인의 존재를 규정하는

것이다. 그것이 바로 '나'인 것이다. 따라서 어떤 입장에 구속되어 세상을 인식하는 것은 그것이 곧 나를 도구로 해서 세상을 인식하는 것이다. 앞에서도 말한 것처럼 이같은 인식에서 의식의 대상은 항상 세상이 된다. 인식의 주체인 나 즉, 나의 입장은 의식되지 않는다. 따라서 인식이 절대화된다. 나의 입장이 도구가 되었다는 것을 의식하지 못하기 때문에 마치 세상이 바로 절대적으로 그런 것처럼 인식하게 된다. 이같은 인식의 소산이 바로 앞에서 말한 '태도'인 것이다.

그렇다면 여기서 개인은 어떻게 주어진 사회적 입장에서 벗어날 수 있는가? 앞서 인용한 동굴의 예에서 처럼 개인이 그가 처한 사회적 입장을 의식의 대상으로서 '대상화'할 수 있을 때 일어난다. 즉, 개인이 자기가 속한 사회적 입장을 반성적으로 의식할 수 있을 때 일어난다. 그런데 여기서 자기가 자기의 입장을 먼저 의식할 수는 없다. 그것은 마치 '눈'이 자기의 눈을 볼 수 없는 것과 같다. 자기의 입장을 의식하기 위해서는 자기가 자기의 입장 밖에 설 수 있어야 한다. 따라서 먼저 개인간 갈등에서 갈등상대의 사회적 입장이 의식된 연후에, 그의 입장에서 자기의 입장을 되돌아 볼 때 자기의 입장이 의식되는 것이다. 이때 자기의 입장이 '대상화'된다. 즉, 개인이 자기의 입장을 의식의 대상으로서 대상화시키기 위해서는 주어진 입장의 '정신적 전환'이 요구되는 것이다. 심리학에서 아직 정신적 전환과정이 어떻게 출현하는가에 대해서는 밝혀진 바가 없다.

그러나 개인이 그가 처한 사회적 입장의 구속에서 벗어나기 위해서 이 과정은 필수적인 것이다. 이 과정을 통해서 개인은 자기가 이제까지 가졌던 사회적 대상에 대한 태도가 사실은 태도대상 자체의 속성에서 비롯된 것이 아니며, 자기가 처한 사회적 입장에서 추구하는 동기에서 비롯된 것임을 볼 수 있게 된다. 그리하여 주어진 대상에 대한 인식이 '상대화'되는 것이다. 이제까지 개인간의 갈등의 원천이 되었던 태도의 대립이 사실은 사회적 입장이 서로 다르기 때문에 야기된 것임을 볼 수 있게 된다. 즉, 태도의 대립이 개인간의 갈등에서 비쳐진 것이 아니며, 개인이 속한 사회적 입장, 나아가 사회제도간의 갈등에서 비쳐진 것임을 인식할 수 있게 된다.

그리하여 사회적 입장, 또는 사회제도가 구체적 개인으로 부터 독립되므로서, 개인으로부터 '탈맥락화'하게 된다. 이제까지 개인의 일부가 되어 그의 인식의 틀이 되었던 사회제도가 의식의 대상으로 '대상화'되면, 위에서도 말한 것처럼 태도의 대립이 개인간 갈등에서 발달된 것이 아니며 제도간 갈등에서 발달된 것임을 인식하게 된다. 따라서 '개인간 갈등'과 '제도간 갈등'이 분리된다. 여기서 개인간 갈등이란 앞에서도 말한 것처럼 주어진 사회제도가 나의 일부로서 그것이 바로 '나'가 되기 때문에 비쳐지는 것이다. 따라서 이런 상태에서 갈등상대의 태도도 '그'에게서 기인하는 것으로 보게된다. 그리하여 주어진 갈등이 '개인간의 갈등'으로 인식되는 것이다.

그러나 개인간 갈등과 제도간 갈등이 분리되면 주어진 갈등이 개인간에서 비롯된 것이 아니며 제도간에서 비롯된 것임을 인식하게 된다. 제도간 갈등에서 개인간 갈등을 떼어내게 되는 것이다. 따라서 주어진 사회제도가 구체적 개인으로부터 탈맥락화하게 된다. 그리하여 주어진 사회제도에서 추구하는 동기도 개인으로부터 탈맥락화한다. 개인이 처한 사회제도에서 추구하던 동기가 개인으로부터 탈맥락화되었다는 것은 그 동기가 이전에는 개인의 인식을 구속하는 '개인의 입장'이던 것이 이제는 개인의 입장에서 벗어나 '제도의 입장'으로 탈바꿈되었다는 것을 뜻한다. 개인의 인식을 구속하는 개인의 입장으로서의 동기가 이제 제도의 동기로서 대상화되는 것이다.

개인의 입장으로서의 동기는 그것이 곧 인식의 주체인 '나'의 입장이기 때문에 의식될 수 없다. 그래서 그 동기의 실체는 인식과정에서 밖으로 드러나지 않게 된다. 그러나 제도의 입장으로서의 동기는 그것이 인식의 대상으로서 대상화되기 때문에 의식될 수 있다. 따라서 그 동기의 실체는 인식과정에서 밖으로 드러난다. 동기가 '객체화'되는 것이다. 그리하여 이 동기는 개인간에서 공유된다. 여기서 개인간에서 개인내로의 내면화 과정이 어떻게 일어나는가에 대한 의문의 실마리가 풀린다. 이 과정은 개인간 수준에서 나타나는 개인의 입장으로서의 동기가 의식의 대상으로 대상화되어 개인으로부터 탈맥락화되므로서 일어나는 것이다. 개인의 입장으로서의 동기가 제도의 입장으로서의 동기로 객체화되어, 개인간에 공유되므로

서 개인간 과정이 개인내 과정으로 탈바꿈하는 것이다.

그렇다면 여기서 개인의 인식의 틀은 어떻게 되는 것인가? 개인간 수준에서는 개인이 처한 사회제도에서 추구하는 동기가 그의 인식을 구속하는 입장이다. 따라서 개인간에 그들이 처한 사회제도가 다르면 인식의 틀도 다르게 된다. 그리하여 인식의 틀이 다르기 때문에 그것을 통해서 얻어지는 사회적 지식 즉, 태도도 개인간에 서로 대립하게 된다. 그러나 개인내 수준에서는 개인이 처한 사회제도에서 추구하는 동기가 개인으로부터 탈맥락화된다. 그리하여 이 동기가 객체화되기 때문에 그것이 개인간에 공유된다. 따라서 개인내 수준에서는 개인간에 그들이 속한 사회제도가 다르더라도 인식의 틀은 같아진다. 이때 그들이 갖는 인식의 틀은 각자 자기가 속한 제도에서 추구하는 동기 뿐만 아니라 상대가 속한 제도에서 추구하는 동기도 함께 공유하는 것으로 나타난다. 즉, 그들의 인식의 틀은 자기가 속한 제도에서의 동기와 상대가 속한 제도에서의 동기의 두가지 동기로서 구성된다. 두가지 동기를 동시에 갖고 사회적 대상을 인식하는 것이다.

그러면 이같은 인식의 틀에서 사회적 지식은 어떻게 되는가? 여기서 생각할 수 있는 한가지 사실은 의식의 대상으로 객체화된 두개의 동기를 동시에 갖고 사회적 대상을 판단하게 되면 앞에서도 말한 것처럼 그 판단이 '상대적'이 된다는 것이다. 개인간 수준에서 동기는 항상 '나'의 입장이 되어 인식의 주체가 되기 때문에 의식되지 못한다. 따라서 인식이 '절대화'된다. 나의 입장이 도구가 되었다는 것을 의식하지 못하기 때문에 마치 주어진 대상이 바로 절대적으로 그런 것처럼 인식하게 된다. 그러나 개인내 수준에서는 동기가 객체화되기 때문에 의식된다. 따라서 인식이 '상대화'된다. 여기서 인식이 상대화되었다는 말은 주어진 대상에 대한 인식이 특정한 인식의 틀에서 얻어진 것임을 반성적으로 의식한다는 것이다. 그리하여 주어진 대상에 대한 태도가 대상자체의 속성에서 비롯된 것이 아니며, 인식의 틀 즉, 동기에 의해서 비롯되었음을 아는 것이다. 따라서 이렇게 되면 이제 더 이상 그 대상을 평가적 감정 즉, 태도를 갖고 대하지 않게 된다. '평가의 보존'이 나타나는

것이다.

이 사실은 이수원과 박광엽(1989)의 연구에서 입증되었다. 피험자들에게 여러가지 사회적 사건을 제시한 후 그들이 어떤 인식의 틀에 준거해서 이들 사건을 판단하는가에 따라 인식의 틀을 갖지 않는 무조망, 공정가치를 존중하는 공정조망, 인정가치를 존중하는 인정조망, 및 공정과 인정의 양쪽 가치를 모두 존중하는 확대조망의 네 집단을 분류하였다. 그리하여 그들에게 교통경찰이 친구의 노부모가 교통위반을 했을 때 이를 '적발하는 행위'와 '목과하는 행위'에 대한 태도를 물어보았다. 그 결과 공정조망에서는 적발행위에 대해서는 긍정적이며, 목과행위에 대해서는 부정적인 태도를 보였다. 인정조망에서는 이와 반대로 나타났다. 반면에 무조망과 확대조망에서는 이 두 행위에서 태도의 차이가 나타나지 않았다. 두 행위에 대해서 모두 중립적 태도를 견지했다.

그러나 물음을 달리해서 이 두 행위가 각각 얼마나 공적인가 혹은 사적인가를 판단시켰을 때에는 확대조망에서는 적발행위는 공적으로, 목과행위는 사적으로 판단을 하였다. 그러나 무조망, 공정조망, 및 인정조망에서는 이 판단을 잘 하지 못하는 것으로 나타났다. 이 결과에서 두가지 조망, 여기서는 공정과 인정의 두가지 조망을 모두 함께 갖고 있는 사람들의 특성이 잘 드러난다. 이들은 주어진 대상을 평가적으로 판단하지 않는다는 것이 나타났다. 즉, 주어진 대상에 대한 태도가 중립적이 된다는 것이 나타났다. 그 대신 이들은 주어진 대상을 그들의 인식의 틀인 공정 가치와 인정가치에 준거해서 판단하는 것으로 나타났다. 적발행위는 공적이며, 목과행위는 사적이라고 판단하였다. 여기서 '공적'이라는 것은 공정가치를 대표하는 것이며 '사적'이라는 것은 인정가치를 대표하는 것이다. 따라서 개인내 수준에서 인식이 상대적이 되어 주어진 대상을 평가적 감정을 갖고 대하지 않게 되면, 인식의 틀이 바뀌게 된다는 것을 알 수 있다.

위의 연구에서 개인간 수준 즉, 공정과 인정 중 어느 한 쪽 조망만을 가진 피험자에게서는 주어진 대상이 좋은가 또는 나쁜가로만 평가되었다. 그러나 개인내 수준 즉, 공정과 인정의 두 조망을 모두 함께 가진 피험자에게서는 대상에 대한 평가는 나타나지 않았다. 그대신 그 대상이 공적인가 또는 사적인가로

기술되었다. 즉, 전자에서는 주어진 대상이 ‘평가’되는 반면에, 후자에서는 그 대상이 ‘기술’되었다. 그런데 여기서 이 차이는 사회적 대상을 인식하는 그들의 인식의 틀이 서로 어떻게 다른가를 보여준다. 전자는 개인적 ‘동기’에 준거해서, 주어진 대상이 그 동기를 충족시켜 주는 대상인가 아닌가를 인식하는 것이다. 그리하여 충족시키면 좋은 것이며, 그렇지 못하면 나쁜 것이다. 반면에 후자는 특정한 ‘가치’에 준거해서 주어진 대상속에 그 가치가 존재하는가 안하는가를 인식하는 것이다. 그리하여 그 대상이 어떤 속성들로 이루어졌는가를 기술하는 것이다.

모든 가치는 예컨대, 공정, 인정, 자유, 정의, 우정, 순결 등과 같은 것은 그것이 무엇이건 개인적으로나 사회적으로 바람직한 것이다(Rokeach, 1973). 따라서 개인간 수준에서와 같이 ‘하나의’ 가치에만 준거해서 대상을 인식할 때는 주어진 가치가 그 대상속에 존재하면 좋은 것이며, 존재하지 않으면 나쁜 것으로 나타나게 된다. 그리하여 이렇게 하나의 가치에만 준거할 때는 그 가치의 평가적 의미만이 활성화된다. 가치가 평가적 의미만을 갖게 되는 것이다. 여기서 주어진 가치의 종류가 무엇인가는 문제가 되지 않는다. 모든 가치들이 다 평가적 의미로 환원되는 것이다. 따라서 이같은 인식의 틀에서 대상을 인식하는 행위는 엄밀한 의미에서 ‘가치’에 준거해서 대상을 인식하는 것이 아니다. 왜냐하면 이 인식의 틀에서는 개개의 가치들의 고유한 특성이 무시되기 때문이다. 모든 가치가 하나의 특성, 즉, ‘동기’로 환원되는 것이다. 그리하여 이같은 인식의 틀에서는 주어진 대상이 갖고 있는 ‘유인가’만이 의식되는 것이다.

그러나 개인내 수준에서와 같이 한 개인이 대립되는 ‘두개의’ 가치에 준거해서 대상을 판단하게 되면 가치들 간의 속성의 차이가 드러나게 된다. 왜냐하면 주어진 대상을 어떤 가치에 입각해서 판단하는가에 따라 주어진 대상에 대한 평가가 반대가 된다. 위의 연구에서 ‘적발행위’를 공정가치에 준거해서 판단하게 되면 좋다고 인식된다. 그러나 인정가치에 준거해서 판단하게 되면 나쁘다고 인식된다. ‘목과행위’는 이와 반대로 인식된다. 따라서 이렇게 되면 대상에 대한 평가는 이제 더 이상 의미가 없게 된다. 오히려 이렇게 상반된 평가를 가져오게 하는 가치들이 관심

의 대상으로 대두된다. 그리하여 이 두개의 가치가 서로 어떻게 다른가가 주의를 끌게 된다. 따라서 개인은 공정가치에는 적발행위는 옳고 목과행위는 그르다는 내용이 함축되어 있으며, 인정가치에는 목과행위는 옳고 적발행위는 그르다는 내용이 함축되어 있다는 것을 알게 된다. 여기서 그는 공정과 인정가치의 속성이 서로 질적으로 다른 것임을 인식하게 되는 것이다.

이같은 인식은 개인의 입장에서만 보게 되면 그의 의식속에서 이 두개의 가치가 처음으로 새롭게 형성되었다는 것을 의미한다. 왜냐하면 개인간 수준에서 개인은 이 두개의 가치가 질적으로 서로 다르다는 것을 의식하지 못하였다. 모두가 평가적 의미만을 갖는 것으로 그런 의미에서 동일한 것이었다. 그런데 이 두개의 가치의 속성이 질적으로 서로 다르다는 것을 인식하면서 이들 가치가 그의 의식에서 각각 독립된 가치로서 자리잡게 된다. 따라서 비로소 이 두개의 가치가 각각 그 자체의 고유한 속성을 지닌 개별적 가치로서 개념화되는 것이다.

여기서 이 생각을 뒷받침하는 결과가 개개의 가치에 함축된 의미를 분석한 연구에서 나타났다. 이수원과 신현숙(1986)은 가치에는 평가적 의미와 아울러 기술적 의미가 동시에 함축되어 있다는 사실을 발견했다. 학생의 복장과 관련된 질서와 개성의 두가지 가치를 예로 들면, 이들 가치는 질서있다, 질서없다, 개성있다, 개성없다의 네가지 특성형용사로 구성된다. 그런데 이들은 평가적 의미에 따라 좋은 특성(질서있다, 개성있다)과 나쁜 특성(질서없다, 개성없다)으로 분류될 수도 있지만, 기술적 의미에 따라 제복적 특성(질서있다, 개성없다)과 비제복적 특성(개성있다, 질서없다)으로 분류될 수도 있다. 즉, 각각의 특성에는 평가적 의미와 함께 기술적 의미도 함축되어 있다.

모든 가치에는 평가적 의미와 기술적 의미가 함께 공존하여 있는 것이다. 그런데 이 연구에서 이 두가지 의미가 발달적으로 생성된다는 결과가 얻어졌다. 즉, 아동은 주어진 가치에서 평가적 의미만을 인식하고 기술적 의미를 인식하지 못하는데 반하여, 성인은 기술적 의미를 인식할 수 있다는 것이 나타났다. 따라서 주어진 가치에서 기술적 의미를 인식하는 것은

발달의 산물임을 알 수 있다. 개인간 과정이 개인내 과정으로 내면화되면서 '평가적 의미'로서의 동기가 개인으로부터 탈맥락화되어 '기술적 의미'로서의 가치로 탈바꿈되었을 때 나타나는 산물인 것이다.

그렇다면 이같은 인식의 틀에서 얻어지는 대상에 대한 지식은 어떻게 되는가? 여기서 생각해 볼 수 있는 것은 인식의 틀이 가치로 바뀌게 되면, 비로소 대상이 갖고 있는 가치가 드러나게 된다는 것이다. 인식의 틀이 된 가치가 이제 대상속에서 인식된다. 사실 가치가 인식의 틀이 되지 않았을 때 가치를 대상에서 인식할 수는 없다. 개인간 수준에서 동기가 인식의 틀이었을 때는 대상에 대한 태도가 얻어졌다. 이 수준에서 대상이 갖고 있는 가치는 인식되지 못하였다. 이것은 인식의 틀이 가치가 되지 않으면 대상에서 가치를 인식하지 못한다는 것을 나타낸다.

이렇게 볼 때 개인내 수준에서 가치가 인식의 틀로 등장하면서 대상이 갖고 있는 가치가 비로소 드러나게 된다고 볼 수 있다. 그리하여 이제부터 사회적 대상에서 가치를 인식하게 되는 것이다. 여기서 우리는 사회적 지식이 개인간 수준에서 개인내 수준으로 바뀌게 되면 어떻게 변형되는가를 볼 수 있다. 개인간 수준에서 나타나는 사회적 지식은 '태도'였다. 이것이 개인내 수준으로 내면화되면 '가치'로 변형되는 것이다. 가치는 개인들이 자기가 속한 사회적 입장을 대상화하여 탈조망화시킬 때 얻어지는 지식이다. 따라서 개인으로부터 탈맥락화된 지식이다. 이런 의미에서 우리는 이 지식을 자아와 타자아에 의해서 공유되는 간주관적 지식으로 볼 수 있다.

참고문헌

- 이수원, 김태준 (1990). 사회적 역할이 사회적 사건 지각에 미치는 영향. *한국심리학회지:사회*, 5권 1호, 인쇄중.
- 이수원, 김태준 (1988). 조망과 태도: 태도의 변형생성모형. *한국심리학회지*, 7권 2호 75-95.
- 이수원, 박광엽 (1989). 조망의 확대와 평가의 보존. *한국심리학회지:사회*, 4권 2호, 33-49.
- 이수원, 박영석 (1988). 평가차원에서 기술차원으로: 태도차원의 변형생성과정. *사회심리학연구*, 4권 1호, 155-181.
- 이수원, 신현숙 (1986). 태도의 차원구조: 발달적 조명. *한국심리학회지*, 6권 3호 182-193.
- Adorno, T. (1967). *Sociology and Psychology*. *New Left Review*, 46, 67-80.
- Allport, G. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology*, Worcester: Clark University Press.
- Aronfreed, J. (1964). The origin of self-criticism. *Psychological Review*, 71, 193-218.
- Baer, D. M., & Sherman, J. A. (1964). Reinforcement control of generalized imitation in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1, 37-49.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Berger, P. L., & Luckman, T. (1966). *The social construction of reality*. New York: Doubleday.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Brewer, W. F. (1974). The problem of meaning and the inter-relations of the higher mental processes, In N. B. Weimer et al. (Eds.), *Cognition and the symbolic processes*. Lawrence Erlbaum.
- Broughton, J. M. (1978). Development of concepts of self, mind, reality and knowledge. *New Directions for Child Development*, 1, 75-100.
- Butterworth, G. (1982). A brief account of the conflict between the individual and the social in models of cognitive growth, In G. Butterworth et al. (Eds.) *Social Cognition*, Chicago: University of Chicago Press.
- Damon, W. (1977). *The Social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Doise, W., & Mugny, G. (1979). Individual and collective conflicts of centrations in cognitive development, *European Journal of Sociology*, 9, 105-9.
- Durkheim, E. (1938). *The rules of sociology*

- Chicago: University of Chicago Press.
- Glachan, M., & Light, P. (1982). Peer interaction and learning: Can two wrongs make a right? In G. Butterworth et al. (Eds.), *Social Cognition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Glick, J. (1978). Cognition and social cognition: An introduction. In J. Glick and K. A. Clarke-Stewart(Eds.), *The development of social understanding*. New York: Gardner Press.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relation*. New York: Wiley.
- Kuhn, D. (1978). Mechanisms of cognitive and social development: One psychology or two? *Human Development*, 21, 92-118.
- Leont'ev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology*. Amonk, New York: M. E. Sharpe.
- MacMurray, S. (1933). *Interpreting the universe*. London: Faber and Faber.
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and Utopia: An introduction to the sociology of knowledge*. Trans. by C. Wirth & E. Shils, New York: Harcourt.
- Moscovici, S. (1976). *Social influence and social change*. London: Academic Press.
- Parsons, T. (1970). *On building social system theory: A personal history*, Daedalus, 99, 826-881.
- Parton, (1976). Social learning: The role of modeling. In D. G. Perry & K. Bussey (Eds.), *Social Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic books.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rommetveit, R. (1979). *Studies of language, thought, and verbal communication*. London: Academic Press.
- Schütz, A. (1962). *Collected papers: The problem of social reality*. Martinus Nijhoff.
- Snarey, J. (1985). The cross-cultural universality of socio-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 91, 202-232.
- Turiel, E. (1983). Domain and categories in social cognitive development. In W. Overton (Ed.), *The relationship between social and cognitive development*. Lawrence Erlbaum.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V., Minick, N., & Arns, F. J. (1984). The creation of context in joint problem solving. In B. Rogoff and J. Care (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. In M. Cole et al. (Eds.), Cambridge: Harvard University Press.
- Zinchenko, V. P. (1985). Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

원고 초 본 접수: 1990. 8. 20
원고 수정본 접수: 1990. 9. 30

韓國心理學會誌

Korean Journal of Psychology

1990. Vol. 9, No. 1, 54-73

Internalization: The Formation of Social Knowledge

Soo-Won Lee

Hanyang University

The issue of internalization as a mechanism of the formation of social knowledge has been studied extensively in psychology and sociology. While the former has overlooked an individual's knowledge as socio-historical products, the latter has underestimated social institutions as the product of human creativity [intelligence]. This paper intended to investigate how individual's knowledge and social institutions can be integrated by internalization process which transforms the attitude of inter-individual level into the value of intra-individual appears when one is constrained in a specific institutional setting. But the value of intra-individual is aquired when one is decontextualized from the institutional setting. Thus, social institutions and individual's knowledge can be dialectically intergrated by attitude-value conversion.