



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사 학위논문

‘삶의 의미에 대한 물음’의
교육적 가치와 현대적 가능성
- 하이데거의 ‘경이’ 개념을 중심으로 -

2025년 8월

서울대학교 대학원

교육학과 교육학전공

정 혜 숙

‘삶의 의미에 대한 물음’의
교육적 가치와 현대적 가능성
- 하이데거의 ‘경이’ 개념을 중심으로 -

지도교수 곽 덕 주

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2025년 6월

서울대학교 대학원
교육학과 교육학전공
정 혜 숙

정혜숙의 교육학석사 학위논문을 인준함
2025년 7월

위 원 장 이 경 미 (인)

부위원장 정 경 화 (인)

위 원 곽 덕 주 (인)

국문초록

본 연구는 오늘날 한국 교육의 맥락에서 ‘삶의 의미에 대한 물음’이 갖는 가치를 새롭게 조명하고, 실제 교육 현장에서 그것이 어떻게 다루어질 수 있을지에 대한 실천적 가능성을 모색하는 데에 그 목적이 있다. 유용성과 효율성이 지배적 가치로 작용하는 시대적 상황 속, 우리 교육은 삶의 의미나 목적에 관한 열린 물음들을 다루는 힘을 점점 잃어가고 있다. 안정성을 중심 가치로 삼는 사회 분위기 속에서 학생들은 점점 더 불확실성과 마주하는 것을 회피하고, 해답이 명확하지 않은 질문들은 무의미한 것으로 간주하는 경향을 보인다. 하지만 허무주의와 자살 등으로 고통을 호소하는 학생들이 늘어나고 있는 오늘날, 교육은 더 이상 실존에 대한 물음을 외면할 수 없는 시점에 이르렀다.

이러한 문제의식에 따라 본 연구는 먼저, 철학적 사유의 시작을 가능하게 한 최초의 근본기분이었던 ‘경이’가 플라톤과 아리스토텔레스를 중심으로 하는 고대 그리스 철학에서 어떻게 존재 물음을 열었는지 살펴본다. 한편 이들의 경이는 존재를 인식론적 차원의 개념적 실체나 체계로 고정시켰다는 점에서 한계를 지녔기에, 본고는 존재론적 차원에서 새로운 양태의 경이를 제시한 하이데거의 ‘사태존재론’에 주목한다. 하이데거는 존재를 은폐와 비은폐 사이의 전이에서 발생하는 ‘사건’으로 보며, 이러한 존재 사유의 기반이 되는 근본기분을 ‘경악-경외-삼감’의 삼중 구조로 제시한다. 이 세 기분은 존재 물음이 사라진 현대 사회에 대한 ‘각성’과, 그럼에도 불구하고 삶이 계속되고 있다는 사실에 대한 ‘감사’, 그리고 삶을 함부로 단정하지 않으려는 ‘감내’의 태도를 포함한다. 이는 인식의 출발점이었던 고대의 경이와는 다른 방식으로 실존적·존재론적 차원에서 이루어지는 존재 사유로서, 불확실성과 모호성이 일상이 된 오늘날 삶의 의

미에 대한 물음을 다시 시작할 수 있는 중요한 개념적 기반이 된다.

절대적 진리의 기반이 해체된 현대 사회에서 삶의 의미는 고정된 기준이 아니라 언제든 해체되고 다시 구성될 수 있는 열린 구조로 이해되어야 한다. 이러한 맥락에서 삶의 의미에 대한 물음은 의미를 규정하기 위한 것이라기보다 무의미 속에서도 계속해서 살아가게 하는 ‘실존적 자유’의 표현으로 보아야 한다. 교육은 이 물음이 가능해지는 실천적 장으로서, 교사는 이미 주어진 의미를 전달하기보다, 학생이 그 물음을 품고 살아갈 수 있도록 자리를 열어주는 역할을 해야 한다. 이때 교육은 단순히 지식을 전달하거나 의미를 규정하는 차원을 넘어 학생이 열린 물음을 감내하는 과정 속 실존의 변화를 겪어나가는 ‘존재론적 교육’의 가능성을 연다.

주요어 : 삶의 의미, 하이데거, 경이, 근본기분, 경악-경외-삼감, 존재론적 교육

학 번 : 2023-28451

목 차

제 1 장 서론	1
제 1 절 연구의 필요성과 목적	1
제 2 절 연구 문제	11
제 3 절 선행연구 정리 및 이론적 배경	12
① 선행연구 정리	12
② 이론적 배경: 하이데거의 ‘기분’ 개념	14
 제 2 장 오늘날 ‘삶의 의미에 대한 물음’은 왜 어려워졌는가?	18
제 1 절 고대 형이상학의 경이: 제1시원	19
제 2 절 하이데거의 경이: 다른 시원	27
 제 3 장 ‘삶의 의미에 대한 물음’의 현대 교육적 가치는 무엇인가?	43
제 1 절 부조리 앞에서의 실존적 자유: 카뮈의 분석과 그 한계	44
제 2 절 ‘삶의 의미에 대한 물음’: 실존적 자유의 실천 가능성	51
 제 4 장 ‘삶의 의미에 대한 물음’은 오늘날 교육적 맥락에서 어떻게 다루어질 수 있는가?	58
제 1 절 ‘경악-경외-삼감’과 ‘삶의 의미에 대한 물음’의 개념적 관계	59

제 2 절 삶의 의미에 대한 교육: ‘형성적’ 질문에서 ‘해체적’ 질문으로	64
제 5 장 요약 및 결론	77
참고문헌	83
Abstract	91

약어표

본 논문에서 약어로 표기된 하이데거의 주요 저술은 다음과 같다.

BP Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis) (1936-38)

『철학에의 기여』

ED Aus der Erfahrung der Denkens (1910-1976)

『사유의 경험으로부터』

EM Einführung in die Metaphysik (1935)

『형이상학 입문』

GA Grundfragen der Philosophie: Ausgewählte “Probleme” der “Logik”
(1937/38)

『철학의 근본 물음: “논리학”의 주요 “문제”』

GP Grundbegriffe der aristotelischen Philosophie (1924)

『아리스토텔레스 철학의 기본 개념』

ID Identität und Differenz (1955-57)

『동일성과 차이』

MN Metaphysik und Nihilismus (1938/39; 1946-48)

『형이상학과 니힐리즘』

N I Nietzsche I (1936-1939)

『니체 I』

S Seminare (1951-1973)

『세미나』

SZ Sein und Zeit (1927)

『존재와 시간』

VA Vorträge und Aufsätze (1936-1954)

『강연과 논문』

GA9, WW Vom Wesen der Wahrheit (1930) in *Wegmarken*

「진리의 본질에 관하여」

GA34, WW Vom Wesen der Wahrheit: Zu Platons Höhlengleichnis und Theätet (1931/1932)

『진리의 본질에 관하여: 플라톤의 동굴의 비유와 테아이테토스』

- 인용 및 출처 표기 방식

1. 독일어 원작과 번역서 페이지를 순서대로 ‘/’를 사용하여 병기한다.

ex. (SZ: 202/146)

2. BP, SZ, VA에 한하여 독일어 저작과 한국어 번역문 순으로 출처를 표기하고, 그 외에는 독일어 저작과 영어 번역문 순으로 출처를 표기한다.

ex. 독어/한국어: (BP: 14/41)

독어/영어: (GA34, WW: 77/57)

3. 번역문이 없는 경우 독일어 저작에서만 출처를 단독 표기한다.

ex. (ED: 19)

제 1 장 서론

제 1 절 연구의 필요성과 목적

참으로 진지한 철학적 문제는 오직 하나뿐이다. 그것은 바로 자살이다. **인생이 살 만한 가치가 있느냐 없느냐**를 판단하는 것이야말로 철학의 근본물음에 답하는 것이다. 그밖에, 세계가 3차원으로 되어 있는가 어떤가, 이성의 범주가 아홉 가지인가 열두 가지인가 하는 문제는 그 다음의 일이다. ...그러므로 내가 판단하건대, **삶의 의미야말로 질문들 중에서도 가장 절박한 질문들**이라고 할 수 있다. ... 지금까지 자살은 그저 사회적 현상으로만 취급되어 왔다. 그와 달리 여기서는 우선 **개인의 생각과 자살의 관계**가 문제다. (Camus, 1942/김화영 역, 2016: 15-17)

오늘날 많은 아이들이 삶에 대한 기대를 상실한 채 스스로 목숨을 끊고 있다. 매년 문제시되어 왔던 우리나라의 청소년 자살률은, 세계적 감소 추세에도 불구하고 해결될 실마리가 보이기는커녕 꾸준히 증가하고 있다. 2011년 이래로 자살은 청소년 사망 원인 1위에서 벗어난 적이 없으며, 그 중에서도 특히 15~19세 자살률이 눈에 띄게 상승하고 있는 현 상황은 젊은 세대가 겪는 절망과 불안을 적나라하게 보여준다(통계청, 2023: 103; 여성가족부, 2024: 12). 입시와 시험, 취업의 전선에서 불안으로 스스로를 채찍질하며 앞만 보고 질주하는 데에 익숙해진 이들은 ‘삶의 의미’를 둘러싼 질문들을 사치스럽게 여기거나, 그 존재 자체를 망각하며 매일을 바쁘게 살아나간다. 삶이란 무엇이며 그 가치는 어디에 있는지, 어떻게 사는 것이 좋은 삶인지에 대한 물음이 주변부로 밀려 나간 상황에서 중심부에 남은 것들은 유리한 ‘생존’ 수단에 대한 파편적 정보나 불안을 잠시나마 달래줄 수 있는 물질적 사치, 단순하고 자극적인 오락거리들뿐이다.

이러한 현실이 보다 직접적으로 문제시되는 이유는, ‘**삶의 의미**’에 대한 실존적 질문을 우리가 영원히 망각할 수 없다는 데에 있다. 쫓고 쫓기는

급박한 삶 속에서 우리는 불현듯 ‘왜’라는 질문에 맞닥뜨리게 된다. 그리고 그 해답을 찾지 못하는 아이들, 내 삶이 어디를 향하고 있는지, 내 영혼의 주소는 어디에 있는지 쉽게 답하지 못하며 혼란에 빠진 이들은 겪어보지 못한 ‘삶의 무게’에 짓눌리게 된다. 하지만 기성세대가 겪었던 위기와 고민의 결과로 형성된 지금의 교육은 이러한 위기 상황에 대응할 적절한 언어를 제공해주지 못하고 있는 실정이다. 우리나라의 기성세대가 마주했던 위기는 국가적 존폐나 절대적 빈곤과 같은 ‘생존’의 문제와 관련이 있다면, 현 세대가 마주하고 있는 위기는 자신의 삶의 의미나 목적의 상실, 혹은 **개인의 존재 이유의 상실**이라는 ‘**실존**’의 문제와 관련이 있어 보이기 때문이다. 따라서 젊은 세대가 겪는 실존적 위기의 원인을 정신병, 우울증, 사춘기 등의 ‘심리적’ 차원이나 자본, 직업, 소득 등의 ‘사회구조적’, ‘물질적’ 차원으로 환원하는 것은 적절치 못한 진단이자 기성세대가 짊어지고 있는 교육적 책임을 회피하는 것에 다름없어 보인다.

하지만 실제로 청소년 자살 현상을 다루고 있는 선행연구들을 살펴보면, 자살 현상의 원인과 해결방안을 사회구조적, 인구학적(성별, 가정, 형태 등), 환경적, 정책적, 심리적(우울감, 자기효능감 등), 정신의학적 차원에서 규명하려는 연구는 오랜 시간 존재해 왔음에도 불구하고(최원기, 2004; 김두환, 우혜영, 2014; 홍명숙, 2017; 손병덕, 2023) 이것을 학생 개인의 실존적 위기와 관련된 것으로 인식한 연구는 많지 않음을 확인할 수 있다.¹⁾ 정리한다면 지금의 젊은 세대가 겪고 있는 실존적 위기의 문제, 즉 ‘삶의 의미’에 대한 물음은 우리 교육에서 매우 낮은 질문이다. 우리 각자의 삶에서 피할 수 없는 것으로 보이는 이 중요한 질문이 왜 교육에서 이렇게 낮은 질문이 되었을까? 그리고 이 질문은 정확히 어떤 성격의 질문인가?

사실 우리나라 교육에서 ‘삶의 의미’에 대한 철학적 고민과 성찰이 우리의 삶을 살 만한 가치가 있는 것으로 느끼도록, 즉 실존적 행복을 느끼는

1) 물론 사회적, 환경적 원인을 들여다보거나 정치적, 종교적 의미에서 심각하게 고찰해 보아야 하는 자살도 존재한다. 극심한 빈곤으로 인한 자살이나 부정의 및 불평등으로 인한 시위적 성격의 자살, 순교 행위 등은 분명 각각이 의미심장하다. 하지만 본 연구에서 주목하는 바는 하나의 교육적 문제로서 **학생의 실존적 위기에 따른 자살**이다.

데에 직접적으로 기여하는 것으로 간주된 적이 있기는 한지 궁금하다. 이 데아와 같은 형이상학적 세계관을 전제하며 ‘이성적 존재’로서 가치와 의미를 부여 받은 인간이 삶과 세계에 대한 ‘진리 탐구’를 통해 실존적 행복을 추구해 나갔던 고대 희랍 철학자들에게 그 질문은 중요했던 것으로 보인다. 그리고 유교적 세계관 하에 ‘덕성의 존재’로서 세상 만물의 이치를 탐구하며 자신의 사회적 본분을 추구하던 조선시대 선비에게도 그 질문은 중요했던 듯 보인다. 하지만 우리는 지금 고대 및 전근대적 의미의 세계관이 해체되고, 근대의 과학적 지식이 기초하는 사실적 지식의 총체로서 절대적 실재 개념(Reality)마저 인간의 형이상학적 욕망으로 치부되어 비판받는 포스트모더니즘의 시대를 지나고 있다. 이런 의미에서 고대 희랍 전통에서 받아들여졌던 지식과 인간 행복 간의 관계적 구조를 하나의 이상적 준거로 고집하는 것은 시대착오적인 발상같이 보인다(곽덕주, 2005: 11). 마찬가지로 피터스(Richard Peters, 1973), 화이트(John White, 2009) 등과 같은 영미 분석교육 철학자들은 오늘날과 같은 세속화 시대에 삶의 의미를 궁극적, 초월적 차원에서 고찰하려는 시도는 무의미하다고 주장한다. 이들에 따르면 오늘날 이 문제를 다루는 보다 적절한 방식은, 우리 모두가 추구해야 할 **궁극적 차원**의 ‘삶의 의미(meaning of life)’에 대한 질문을 통해서가 아니라 우리 각자가 자신의 삶에서 추구해야 할 **일상적 차원**의 ‘삶에서의 의미(meaning in life)’에 대한 질문을 통해서이다(Metz, 2013; White, 2009; 김희봉, 2019).

이와 같은 오늘날의 시대정신 속에서 현 세대가 삶의 의미를 둘러싼 질문들에 갖는 태도는 크게 두 가지 차원으로 정리될 수 있다. 첫째, 삶을 비롯한 온갖 종류의 ‘의미’ 추구를 포기하는 냉소적 허무주의이다. “어차피 죽을 건데, 자살할 방법 좀 알려주세요. 곧 졸업이니 학교랑 선생님께 피해 안 가게 성인이 되고 죽을게요. 저는 제 삶이 여기까지라는 걸 너무 잘 알고 있거든요.”라고 말하며 덤덤하게 웃는 학생의 말에 충격을 받았다고 고백한 한 심리 상담가의 이야기는 젊은 세대가 깊이 빠져 있는 허무주의적 태도가 어떤 형태인지 보여준다(정신의학신문, 2018). 둘째, 정신적 가치나 물질적 가치 등 삶을 의미 있게 만드는 일상적 ‘요소들’을 채워나

가는 것, 달리 말해 삶의 의미(meaning of life)가 아니라 삶에서의 의미(meaning in life)를 추구하는 것이다. 최근 몇 년간 SNS에서 유행한 ‘소확행(소소하지만 확실한 행복)’이라는 표현이 그 예시가 될 수 있다. 이들은 몇 달 간 모은 월급으로 갖고 싶었던 물건을 사거나 맛있는 음식을 먹고 친구들을 만나는 등 일상의 소소한 경험들로부터 삶의 의미를 찾는다.

혹자는 이러한 상황을 두고 냉소적 허무주의와 자살의 문제는 ‘삶에서의 의미(meaning in life)’ 추구를 통해 충분히 극복 가능하다고 말할지 모른다. 하지만 여기에는 명백한 한계가 존재한다. 삶을 채우는 내용적 ‘요소’로부터 삶의 의미를 발견한다고 할 때, 그 요소가 사라지거나 파괴되면 우리는 또다시 무력감과 허무함에 빠질 수 있기 때문이다. 결국 ‘삶에서의 의미’를 추구한다는 것은, 언젠가 맞닥뜨릴 수밖에 없는 ‘나’의 ‘삶’에 대한 1인칭적 질문을 외부의 물질적 요소나 순간의 즐거움 등으로 잠시 망각하고 회피하는 것에 불과하다. 마찬가지로 쉰켈(Anders Schinkel, 2015)은 사람들이 궁극적 의미에 대한 질문을 받으면 답변하기 곤란한 상황을 피하기 위해 ‘궁극적’ 의미에서 ‘일상적’ 의미로 범주를 바꿔 답을 찾으려는 경향이 강하다는 점을 지적한다(Schinkel, 2015: 719; 김희봉, 2019: 116). 그렇다면 궁극적인 삶의 의미 추구가 더 이상 불가능한 오늘날 맥락에서, 명확한 답을 찾을 수 없음에도 불구하고 이에 대한 질문을 던져야 하는 이유, 혹은 이 질문의 교육적 가치를 말해야 하는 이유는 무엇인가? 그것은 자해나 자살과 같은 현상으로 드러나는 청소년들의 실존적 어려움을 이해하고 대처하는 데에 어떤 도움을 주는가? 프랑스의 철학자이자 소설가 알베르 카뮈(Albert Camus, 1942/김화영 역, 2016)가 ‘자살’에 대한 자신의 철학적 문제의식을 담아 작성한 저서 『시지프 신화 *Le Mythe de Sisyphe*』로부터 우리는 그 답변의 일부를 찾을 수 있을지도 모른다.

카뮈는 『시지프 신화』에서 저주받은 시지프의 사례를 통해 **삶에 대한 열려와 갈망의 힘**을 효과적으로 보여준다. 시지프는 신들에 의해 바위를 산꼭대기까지 굴러 올리는 형벌을 받았다. 그러나 바위는 꼭대기에 다다르자마자 산의 반대편 땅으로 다시 떨어진다. 결국 그가 할 수 있는 일은 떨

어지는 바위를 보고서도 계속해서 들판으로 내려가 다시 그것을 밀어 올리는 것밖에 없다. 신들은 무용하고 희망 없는 노동보다 끔찍한 형벌은 없다고 보았다(Ibid: 179). 도무지 의미라곤 찾아보기 힘든 연속된 고통의 행위 속 시지프스가 선택할 수 있는 것은 세 가지, 바위를 산꼭대기에 올릴 수 있을 것이라는, 혹은 저주로부터 풀려날 수 있으리란 ‘희망’, 모든 것을 포기해버리는 ‘자살’, 구원도 희망도 호소하지 않은 채 성실히 삶을 이행해 나가는 ‘저항’이다. 그는 저항을 택했다. 시지프스는 산 정상에 올리자마자 굴러 떨어지는 바위를 보면서도 계속해서 산자락 밑으로 내려간 것이다. 이때 그가 성취를 바라거나 구원에 호소했다면 그것은 바위의 승리였을 것이다(Ibid: 183). 하지만 시지프스는 고통을 마주했고, 이성을 통해 한계를 받아들였으며, 자신이 가진 것에 자족하는 용기를 가지고 삶을 책임지길 택했다. “한 사람이 구원을 바라지 않은 채 일도 하고 창조도 할 수 있는가, 그렇다면 그러한 자유로 인도하는 길은 무엇인가”라는 질문에 대해 카뮈는 시지프로부터 그 답변의 일부를 발견한 것이다(Ibid: 155/강조는 연구자의 것).

이처럼 카뮈는 끝없이 반복되는 노동의 굴레에 붙박힌 시지프조차도 자신의 운명을 받아들이고 그 보잘 것 없어 보이는 행위에 절박한 의미를 더해 나갈 때 부조리 속에서도 삶의 주인으로서 그것을 견뎌나가는 힘이 발생한다고 이야기한다.²⁾ 카뮈가 시지프를 통해 적시하고자 했던 것은 다른 아닌 삶의 부조리를 떠안고 있는 현대인, 쳇바퀴 같은 삶 안에서조차 자신만의 삶의 의미를 붙들고 하루하루를 견뎌 나가는 인간의 모습이였다.³⁾ 이렇듯 삶의 어느 순간 불현듯 우리를 덮쳐 오는 삶의 의미에 대한 물음, 그리고 불쑥 솟아나는 부조리의 감정들의 정체는 우리의 이성과 인식 능력으로 파악하거나 명쾌한 해답을 찾아내기 어렵지만, 그 어려움 자체가 바로 고찰할 가치가 있는 것이다(Ibid: 27). 왜냐하면 이것을 통해 우리가 해답을 얻지는 못할지라도, 그것 자체가 삶을 계속 살아갈 힘을

2) 이때 카뮈가 이야기하는 부조리란, 삶에 주어진 의미나 필연적인 이유가 없음에도 불구하고, 모든 인간이 죽음이라는 동일한 결과를 맞이하는 삶을 부여받았음에도 불구하고 우리가 죽지 않고 살아간다는 것을 의미한다.

3) 카뮈는 다음과 같이 이야기한다. “오늘날의 노동자는 그 생애의 그날그날을 똑같은 작업을 하며 사는데 그 운명도 시지프에 못지않게 부조리하다.” (Ibid: 182)

주기 때문이다. 어린 나이에 자해나 자살을 시도하는 친구들에게 필요한 것은 바로 이 힘이며, 이 힘의 가치를 느끼게 해줄 교육일지도 모른다.

현대 교육이 직면하고 있는 ‘삶의 의미에 대한 물음’의 빈곤화 및 실존적 의미 상실에 대응하여, 연구자는 하이데거(Martin Heidegger)의 존재 사유가 이 문제에 대한 적절한 개념적 자원을 제공할 수 있다고 본다. 그는 이 문제에 대해, 종교가 지시하는 ‘초월적 진리’나 근대 자연과학이 예찬하는 ‘지식의 확실성’, 사회 전체의 구조를 뒤바꾸는 ‘사회적 혁명’ 등에 귀의하지 않고 ‘나’ 자신의 존재방식을 전향함으로써 대응할 수 있다는 귀중한 교육적 제언을 했기 때문이다. 이때 그가 주목했던 것은 고대의 철학자들이 ‘존재(Sein; Being)’에 경탄했던 방식, 즉 ‘경이(Erstaunen; wonder; thaumazein)’이다. 이는 오늘날 현대 사회가 눈에 보이는 것들에만 급급하여 망각했던 존재 그 자체를 다시 사유하기 위함이었다(SZ: 170-173/234-236). 눈부신 기술 발전과 자본중심적 사고방식 속 더 이상 삶 그 자체에 ‘경이’를 느끼지 못하고 유용성에만 관심을 갖는 시대에, 하이데거는 우리의 존재, ‘삶 그 자체’를 다시금 돌아볼 수 있는 계기를 마련하고자 한 것이다.

하지만 문제는, 인류가 문명의 발전 속에서 기술적·표상적 사고와 효율성을 중시하는 삶의 방식에 지나치게 익숙해진 나머지 더 이상 존재자의 ‘존재’에 경이하지 않는다는 데에 있다. 고대 그리스인들은 나무란 무엇인지, 태양이란 무엇인지, 삶이란 무엇인지, 인간이란 무엇인지에 대해 수없이 많은 ‘사유거리’를 얻었지만, 생명공학, 인식론, 뇌과학, 인류학 등 과학적 사유체계에 익숙해진 현대인들은 더 이상 그것들의 ‘있음’ 그 자체에, 즉 ‘존재’에 경이하지 않는다. 매일 놀랍도록 빠르게 변화하며 속도에 적응해 나가기만 해도 벅찬 시대에, 태양 빛의 찬란함에 놀라고, 자신이 존재한다는 사실 자체에 놀라는 사람이 누가 있겠는가? 이러한 물음들은 이제 ‘비실용적’이고 ‘시간을 낭비하며’ 순진하고 무가치한 질문들로 여겨질 뿐이다.

하이데거는 이렇게 사유가 황폐화된 시대에 대응하여, 이에 걸맞는 방식으로 존재 자체를 다시 사유하기 위한 새로운 방식을 제언을 한다. 그것

은 바로 우리 시대의 새로운 양태의 경이로서 ‘경악(Erschrecken: shock)’, ‘경외(Scheu: awe)’, ‘삼감(Verheltenheit: reservedness)’⁴⁾이라는 삼중의 근본기분⁵⁾이다(BP: 14/41; 21-22/51). 이때 ‘경악’은 오늘날 존재 물음을 여는 첫 계기로서 우리가 더 이상 존재 물음을 던지지 않고 있다는 사실에 대한 실존적 충격과 같은 것이다(BP: 15/41-42). 가령 현대인들은 매일매일 일상에 몰두한 채 바쁘게 살지만, 어느 순간에 자신이 그저 어떤 체계의 부품처럼 살아가고 있다는 현실을 마주하게 된다. 즉 현대인들은 수많은 욕구를 갖고 살아가면서 이것들이 스스로로부터 비롯된 것이라 생각하지만 그것이 착각임을 깨닫는 순간, 지금까지 살아왔던 삶의 궤적을 되돌아보며 섬뜩함을 느끼게 되는 것이다. 이처럼 매일을 바쁘게 살면서도 정작 ‘나는 누구이며 왜 존재하는가’라는 근원적 물음을 던지지 않고 살아왔던 삶을 직시할 때, 낮익었던 세계가 갑자기 가라앉아 버리면

4) ‘Verheltenheit’는 이선일을 비롯한 일부 번역자에 의해 ‘자제함’으로 옮겨지지만, 본 연구에서는 이를 ‘삼감’으로 번역하였다. 표준국어대사전에 따르면 ‘자제하다’는 ‘욕망이나 감정 등을 억제하다’라는 의미로, 내면의 충동과 욕망을 억누르는 데 초점이 있는 반면, ‘삼가다’는 ‘말이나 행동을 조심하다’는 뜻으로, 대상을 향한 신중함의 뉘앙스를 포함한다. 하이데거의 ‘Verheltenheit’는 충동의 억제라기보다는 존재나 사태 앞에서 설불리 판단하거나 나서지 않고 신중하게 ‘물려서 있음’을 함축한다. 이에 연구자는 조심스러운 머뭇거림의 태도를 보다 더 잘 드러내고 있는 ‘삼감’이 ‘Verheltenheit’에 대한 적절한 번역이라고 판단하였다.

5) 하이데거는 “우리는 그때마다 각기 이미 언제나 기분 잡혀” 있으며, ‘언제나 [그러한] 기분 속에서 자신을 발견하고 있다’고 말한다(SZ: 134-135/187-188). 이는 기분이 단순한 심리적 상태나 반성적 자기인식에 따른 결과가 아니라 우리가 세계에 개방되어 있는[열어뻐져서 있는] 존재론적 방식이라는 점을 의미한다. 이러한 기분들 가운데, 특별히 존재 자체에 대한 물음을 가능케 하는 기분을 일컬어 하이데거는 ‘근본기분(Grundstimmung: Grounding-Attunement)’이라 부른다(GA: 151-190/131-164). 근본기분은 단순히 우울하거나 불안하다는 심리적 상태가 아니라, 기존의 의미 질서를 와해시키고, 세계 전체가 낯설고 불투명하게 느껴지는 경험을 통해, 우리로 하여금 존재의 당연함을 의심하게 만들고, 그로부터 존재 자체를 물을 수 있도록 하는 근원적인 기분이다.

『존재와 시간 *Sein und Zeit*』(1927)으로 대표되는 전기 하이데거는 불안(Angst: anxiety)과 경이를 존재 사유를 위한 근본기분으로 여겼지만, 『철학에의 기여 *Beiträge zur Philosophie*』(1936-38)로 대표되는 중기 이후부터 그는 존재 사유를 위한 근본기분으로 경악, 경외, 삼감을 제시한다. 중기부터 새롭게 명명된 근본기분은, 존재를 사유하고자 했지만 결국 존재자의 그늘로부터 벗어나지 못했다는 전기 사유에 대한 하이데거 스스로의 비판에서 발원한 것으로, 연구자는 그 내용에 동감하는바 중기 이후의 사유에서 구체화된 근본기분에 주목한다. 한편 경악, 경외, 삼감과 불안, 경이는 결코 동떨어진 근본기분이 아니며, ‘존재 사유’를 위한 기분이라는 공통분모를 지닌 채 조금씩 다른 특성을 가지고 있다. 이는 추후 본문에서 보다 분명히 밝혀질 것이다.

서 닥쳐오는 것이 바로 경악이다.

‘경외’는 비록 세계가 황폐화되고 존재 물음이 망각되어 왔을지라도, 그 안에서 존재자들이 여전히 ‘존재하고 있다’는 사실에 대한 놀라움이다(BP: 15-16/43). 이는 경악이 휩쓸고 간 공터(Lichtung: clearing)에서 갑작스럽게 솟구쳐 오는 새로운 가능성과 의미, 그리고 자신을 드러내 보이는 ‘존재’의 목소리에 대한 경청의 태도다. 앞선 예시로 본다면, 현대인이 스스로 기계같이 살아왔다는 사실에 경악을 느낀 뒤, 그럼에도 불구하고 여전히 인간으로서 존재한다는 사실에 생소한 놀라움을 느끼는 것과도 같다. 즉 망각되어 왔던 존재를 다시 드러내 보이기 위해 익숙했던 세계가 가라앉아 버리는 것이 경악의 순간이라면, 그 가라앉아버리고 남은 공터 속에서 존재가 자신을 드러내 보일 때 느끼는 감사함과 겸허함이 바로 경외인 것이다.

‘삼감’은 경악과 경외 사이에 있는 기분으로, 오늘날과 같은 존재 망각의 시대에 존재의 부재를 감당하면서도 그것을 조급하게 채우려 하거나 지배하려 들지 않는 절제된 태도, 자제된 열림의 방식이다(BP: 15/42; 17/45). 이는 우리가 처한 세계가 험사리 존재와 삶의 의미를 알려주지 않더라도, 성급히 그것을 규정하기보다 계속해서 그에 대한 물음을 던지며 고유한 삶을 이어나가고자 노력하는 실존적 자유를 드러낸다. 따라서 이는 기술공학과 효율성이 지배한 세계 속 존재물음의 곤궁을 맞닥뜨린 현실을 외면하지 않으면서도, 그로 인해 발생할 위험들을 예견하며 경각심을 갖는 태도라고도 볼 수 있다. 이때 경악과 경외가 어느 순간 갑자기 덮쳐오는 (befall) 기분들이라면(BP: 22/52), 삼감은 현존재로서 인간이 스스로 취할 수 있는 능동적 태도로서⁶⁾, 중요한 교육적 가치를 지닌다고 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서 ‘삶의 의미에 대한 물음’을 위한 근원적 태도로 주목하는 것도 바로 ‘삼감’이다.

이 세 기분은 인간의 무제한적 의지가 낳은 세계의 황폐화와 허무주의 속에서 다시 삶과 존재의 의미를 물을 수 있는 출발점으로서, 오늘날 아이

6) 하이데거는 삼감을 일컬어 “현실로부터 도피하지도, 안주하지도 않는” “가장 강력하면서도 동시에 가장 섬세한 준비태세”라고 말한다(BP: 36/70; 34/68).

들이 계속해서 스스로 목숨을 끊어 나가는 실존적 위기 상황에 하나의 대
비책을 마련할 수 있을지도 모른다. 아이들로 하여금 매 순간을 충만한 지
금이 아닌 끝없는 준비 과정으로 여기게끔 만드는 살인적인 사회구조, 좋
은 성적과 번듯한 직장을 얻지 못하면 인생의 실패자로 낙인찍어 버리는
시대적 현실은 분명 ‘경악’을 불러일으켜야 마땅하다. 하지만 우리는 더
빠른 속도와 자극, 더욱 촘촘한 착취 구조 속에서 그 비극적 상황을 망각
하도록 내몰리고 있다. 따라서 우리가 처한 현실에 ‘경악’을 느낄 수 있다
면, 그리고 살아 있음에, 우리의 존재 그 자체에 ‘경외’를 느끼고, 다시 삶
을 감싸 안는 ‘삼감’의 태도를 가질 수 있다면, 교육은 이러한 실존적 위
기를 돌파할 하나의 가능성의 자리를 열 수 있을 것이다.

본 연구는 오늘날 존재 사유에 적합한 새로운 양태의 경이로서 ‘경악-
경외-삼감’의 삼중적 근본기분을 통해, 존재 망각의 시대에 ‘삶의 의미에
대한 물음’의 가치를 새롭게 조명하고, 그 교육적 가능성을 모색하는 것을
목표로 한다. 이를 위해 오늘날 ‘삶의 의미에 대한 물음’이 왜 어려워졌는
지를 진단하고, 그럼에도 불구하고 그것이 왜 필요한지[그것의 교육적 가
치는 무엇인지]를 논증하며, 이를 교육적 맥락 속에서 실현한다는 것이 무
슨 뜻인지를 하이데거의 존재 사유의 언어를 빌려 탐색하고자 한다.

이러한 목적에 따라 2장에서는 “오늘날 ‘삶의 의미에 대한 물음’은 왜
어워졌는가?”라는 질문을 중심으로 현대 기술공학시대에 존재가 왜 망
각되고, 어떠한 이유로 우리는 존재 물음에 소홀해졌는지를 철학사적으로
짚어볼 예정이다. 여기서는 플라톤(Plato)과 아리스토텔레스(Aristotle)로
대표되는 철학의 ‘제1시원(Der erste Anfang; The First Beginning)’에
서, 하이데거의 ‘다른 시원(andere Anfang; Another Beginning)’으로
이어지는 사유의 흐름을 ‘존재 물음’이라는 핵심어를 중심으로 살펴본다.
이를 통해 존재에 경탄하는 근본기분이었던 ‘경이’가 어떻게 주관적 표상
과 객관적 대상 사이의 일치에 대한 ‘호기심(Neugier; curiosity)’으로 변
모했는지 그 과정을 살펴보고, 왜 오늘날 우리가 답이 명료한 질문만을 던
지고 답하기 어려운 질문[삶의 의미에 대한 물음]에 머물며 묻는 법을 잊
게 되었는지 알아볼 것이다.

3장에서는 “‘삶의 의미에 대한 물음’의 교육적 가치는 무엇인가?”라는 질문 아래, 존재 물음이 요원해진 오늘날 그럼에도 불구하고 왜 그 물음이 여전히 절실한지, 그것의 ‘**교육적 가치**’는 과연 무엇일지를 살필 것이다. 이를 위해 카뮈의 부조리와 자살 분석을 하이데거의 현존재 및 근본기분 개념과 연관 지어 해석하며, 오늘날 자살과 허무주의 등의 위기 상황에 ‘삶의 의미에 대한 물음’이 **실존적 자유**의 한 형태로서 교육적 가치를 지닐 수 있음을 보일 것이다.

마지막 4장에서는 “‘삶의 의미에 대한 물음’은 오늘날 교육적 맥락에서 어떻게 다루어질 수 있는가?”라는 질문에 답하고자 한다. 이 장에서는 ‘경악’, ‘경외’, ‘삼감’의 구체적 구조를 정리하고, 이것이 실제 교육 현장에서 어떤 의미를 가질 수 있을지를 탐색한다. 특히 네덜란드의 교육철학자 비에스타(Gert Biesta)의 ‘가르침’에 대한 논의와 그가 교사의 교육적 개입으로서 제시한 ‘중단(interruption)’, ‘유예(suspension)’, ‘지지(sustenance)’ 개념을 빌려, 하이데거의 존재 사유가 교육적 맥락 안에서 함의할 수 있는 바를 구체적으로 그려내 보고자 한다.

제 2 절 연구 문제

위 문제를 본격적으로 탐구하기 위해 구성된 세부적 연구 문제는 다음과 같다.

1. 오늘날 ‘삶의 의미에 대한 물음’은 왜 철학적으로 그리고 교육적으로 어려워졌는가?
2. ‘삶의 의미에 대한 물음’은 하이데거의 존재 사유에 비추어 보았을 때 어떠한 현대 교육적 가치를 가지는가?
3. 이렇게 새롭게 해석된 ‘삶의 의미에 대한 물음’은 오늘날 우리 교육현장의 맥락에서 어떻게 다루어질 수 있는가?

제 3 절 선행연구 정리 및 이론적 배경

1. 선행연구 정리

‘청소년 자살’, ‘교육’, ‘삶의 의미’를 키워드로 하여 국내 연구 분야에서 진행된 연구들을 살펴보았을 때, 주요하게 드러나는 특징들은 다음과 같이 정리할 수 있었다.

첫째, ‘청소년 자살’을 문제 상황으로 여겨 교육적 접근을 통한 해결 방안을 모색한 연구들 중 가장 빈번하게 발견된 유형은 ‘치료’와 ‘원인 분석’을 목적으로 하는 것이었다. 우선 ‘치료’에 집중한 간호학, 보건학, 정신의학 분야의 연구들의 경우 주로 우울, 불안, 스트레스, 정서 장애 등을 자살의 주요 원인으로 가정하고 있었으며(노명선, 전홍진 외, 2006; 2007), 이에 대해 빅터 프랭클(Victor Frankl)의 로고테라피(logotherapy)(강경아, 김신정 외, 2013)나, 죽음교육(김숙남, 최순옥 외, 2005), 죽음 준비교육(김은희, 이은주, 2009), 자살예방교육(이명수, 윤미경 외, 2017), 생명존중교육 등이 어떠한 영향을 미칠 수 있는지를 살펴보고 있었다. ‘원인 분석’에 집중한 연구들은 상담학, 심리학, 사회학 분야에서 주로 발견되었다. 그중 상담학 및 심리학에서는 청소년 자살시도나 자살생각의 유발 변인을 ‘학교환경’, ‘가족환경’, ‘사회문화’ 영역으로 분류한 문동규, 김영희(2011)의 연구, 스트레스와 그에 대한 대처방식을 자살계획의 주요변인으로 설정한 김진주, 조규판(2011)의 연구 등이 있었다. 사회학 영역에서는 청소년 자살의 사회구조적 원인을 연구한 최원기(2004)의 연구와 청소년 자살위험의 유형과 심리사회적 특성을 연구한 최진영, 유비 외(2020)의 연구, 부모의 사회경제적 지위가 청소년들의 스트레스 및 우울감과 자살생각에 미치는 영향을 연구한 박다혜, 장숙량(2013)의 연구, 사회·인구학적 요인에 따른 우울감, 친구관계 등의 변화를 살펴 본 손병덕(2023)의 연구 등이 있었다.

둘째, 인문학 분야에서 진행된 연구의 경우 로고테라피(김정현, 2009; 박정희, 2011; 박은주, 2019; 오석준, 한슬기, 2023), 생명윤리(홍석영,

2013), 죽음교육 및 죽음학(문영석, 2011; 최윤희, 2021; 문현공, 2016; 이동윤, 강선보, 2016), 종교교육(이재영, 2004; 이은규, 2010; 오성주, 2013)에 관한 연구들이 주를 이루었다. 철학적 배경을 가지고 접근한 연구들의 경우, 볼노프(Otto Bollnow)의 실존주의적 고찰을 바탕으로 죽음교육의 가능성에 대해 탐구한 최윤희(2021)의 연구, 자살에 대한 서구적 이해를 정리하여 인격교육적 접근법을 제시한 이충범(2019)의 연구 등이 존재했으나 그 수가 현저히 적음을 확인할 수 있었다. 심귀연, 이영석(2017) 연구의 경우, 종전의 연구들이 청소년 자살을 주로 심리적, 생리학적 측면에서만 분석해왔다는 점에 문제의식을 갖고 이를 현상학적으로 고찰했다는 점에서 본 연구의 방향성과 많은 부분 일치했다. 하지만 자살 문제를 인문학의 ‘학문적 위기’와 결부시켰다는 점에서 자살을 ‘교육적 위기’로 바라보는 본 연구와 구분되는 지점이 있었다.

셋째, 교육학 분야에서 진행된 연구의 경우 ‘삶의 의미’를 중심 주제로 하고 있는 논문들을 살펴보았을 때, 곽덕주(2005), 김희봉(2005, 2019), 박장호(2014), 추병완(2019)의 연구를 본 연구와 밀접한 연관이 있는 것으로 정리할 수 있었다. 한편 김희봉(2005), 박장호(2014), 추병완(2019)의 연구는 웰빙(well-being), 플로리싱(flourishing), 긍정교육 등의 개념을 활용하여 도덕교육 차원에서 자살과 삶의 의미를 둘러싼 문제를 접근하고 있었기에, 이를 교육 그 자체의 위기로 다룬 곽덕주(2005), 김희봉(2019)의 연구가 본 연구와 더 밀접한 방향성을 지니고 있었다. 그 내용을 살펴 보았을 때, 우선 곽덕주(2005)는 현대 사회와 학교 교육에서 ‘삶의 의미와 가치’에 관한 질문이 주변화 되어 온 현상에 문제의식을 갖고, 이것이 ‘실존적 행복’의 개념을 매개로 ‘진리에 대한 이론적 추구’와 어떠한 관계를 맺어 왔는지를 블루멘베르크(Hans Blumenberg, 1985)의 저서를 통해 철학사적으로 고찰했다. 김희봉(2019)은 국내외 교육학 분야 내에서 ‘삶의 의미’를 둘러싼 논의들이 어떻게 이루어지고 있는지를 정리하고, 이를 교육과정 내에 반영할 수 있는 방안에 대해 연구했다.

정리한다면, 선행연구들은 청소년 자살을 ‘병리적 현상’으로 인식하는 의학적 접근과 ‘심리적 현상’으로 인식하는 상담심리학적 접근, ‘사회적 현

상'으로 인식하는 사회적 접근, '실존적 문제'로 인식하는 인문학적 접근, '교육적 문제'로 인식하는 교육적 접근이 존재함을 확인할 수 있었다. 그 중 본 연구가 따르고 있는 방향은 인문학적 접근과 교육적 접근으로, '자살'을 개인의 실존적 위기이자 교육적 문제로 인식하여 하이데거의 존재론과 개념 사유를 바탕으로 해결방안을 모색하는 것이 목표이다. 한편 선행 연구 분석 결과 대다수가 의학적 접근이나 상담심리학적 접근, 사회적 접근을 취하고 있었으며, '죽음'이나 '자살'을 실존적 위기 또는 철학적 문제로 다룬 연구들의 경우, 교육학적 관점이 결여되어 있는 경우가 대부분이고 교육적 관점에서 '죽음'이나 '자살'의 문제를 다룬 경우 자살예방교육의 효과성이나 프로그램 개발, 특정 교과교육이나 종교교육에 집중한 연구가 대부분이었다. 특히 여러 연구 분야를 망라하여 주목받고 있는 빅터 프랭클의 로고테라피는 개인의 '실존적 위기'와 '의미 회복'을 이론의 핵심으로 여긴다는 점에서 본 연구와 연관되는 지점이 있을 수 있으나 그 핵심이 심리 요법이자 치료 요법이라는 점에서 교사의 실천을 중시하는 교육학적 접근과는 일치하지 않는 부분이 존재했다.

앨런(Richard Allen, 1991: 51)은 '교육의 의미는 기본적으로 아이들의 삶의 의미 혹은 의미들에 입문하게 하는 것'이라고 이야기한다. 본 연구에서 취하는 교육에 대한 기본 관점은 이와 같은 것이다. 그러한 점에서 본 연구는 인문학적 접근과 교육적 접근을 함께 취하여 자살을 개인의 실존적 위기이자 교육의 문제로 인식하고 교육적 해결방안을 모색한다는 점에서 의의를 갖는다고 할 수 있다.

2. 이론적 배경: 하이데거의 '기분' 개념

① 기분(Stimmung)

하이데거의 철학 사상에서 중심이 되었던 물음은 '존재는 무엇을 의미하는가?'였다. 이러한 존재 물음은 결코 삶과 유리된 추상적 사변이나 이론적 사유에 머무르지 않는다. 오히려 하이데거가 강조하듯, 그것은 우리가 매일 살아가는 가장 무관심스럽고 천진한 일상성 속에서 '나는 어떻게 살고 있는[존재하는] 것인가?'와 같이 불현듯 돌출되는 물음이다. 하이데거는

이를 구체화하기 위해, 우리에게 가장 익숙하면서도 존재론적으로 중대성을 갖는 ‘기분’이라는 개념을 들여다본다(SZ: 134/186). 통상적으로 우리는 기분을 감정, 느낌 등과 별다른 구분 없이, 심리학적 범주 안에서 이해한다. 반면 하이데거는 이러한 ‘주제적’ 이해가 기분을 존재자적(ontic) 분석 대상으로 축소시킴으로써, 그것이 지닌 본래의 존재론적(ontological) 의미⁷⁾를 간과한다고 지적한다(SZ: 139/193). 따라서 기분을 삶 속에서 펼쳐지는 ‘있는 그대로의 방식’으로 이해할 때 우리는 그것이 갖는 존재론적 의미에 더 가까이 다가설 수 있다.

하이데거는 “우리는 그때마다 각기 이미 언제나 기분 잡혀” 있으며, ‘언제나 [그러한] 기분 속에서 자신을 발견하고 있다’고 말한다(SZ: 134-135/187-188). 이는 기분이 단순한 심리적 상태나 반성적 자기인식에 따른 결과가 아니라 우리가 세계에 개방되어 있는[열어밝혀져 있는] 존재론적 방식이라는 점을 의미한다. 예를 들어, 매일 아침 우리는 같은 공간 같은 시간에 눈을 뜨지만 그때마다 우리가 처해있는 감정에 따라 주변의 것들은 다른 의미로 다가오곤 한다. 이유 없이 우울한 기분에 사로잡혀 있는 날에는 세상이 무채색으로 보이며 가까웠던 사람들도 불현듯 멀게 느껴지지만, 시험이나 해야 할 일에 사로잡혀 여유가 없을 때에는 수많은 것들이 나를 가로막고 있는 장애물처럼 느껴진다. 이처럼 기분은 자각 이전에 이미 우리를 사로잡고 있으며, 그것을 억제하거나 벗어나려는 시도조차 우리가 얼마나 깊이 그것에 연루되어 있는지를 보여준다.

② 근본기분(Grundstimmung)

기분은 반성적 사유의 결과가 아니라, 우리가 이미 언제나 ‘세계-내-존

7) 존재적(ontisch: ontic) 탐구는 구체적인 존재자, 예컨대 인간, 동물, 사물 등에 대해 기술하고 분석하는 탐구 방식이다. 이는 우리가 일상적으로 과학이나 심리학, 생물학 등에서 수행하는 탐구와 비슷하다. 여기서는 대상물들의 가치, 그것에서 비롯된 개념, 범주 등이 다루어지며 그것의 ‘존재’ 그 자체가 물음의 대상이 되지 않는다. 존재론적(ontologisch: ontological) 탐구는 존재자들의 존재 자체, 즉 ‘존재한다’는 것이 무엇인지에 대해 묻는 사유다. 달리 말해, ‘무언가가 있다(something is)’는 것을 탐구의 주제로 삼을 때, 무언가(something)에 주목하는 것이 존재적 탐구라면, 있다(is)에 주목하는 것이 존재론적 탐구다. 하이데거가 그의 전기 사유에서 주목했던 것은 바로 이 존재적-존재론적 차이의 구분이었다.

재’로서 열어밝혀진 채로 존재한다는 사실을 드러내는 방식이다. 하이데거는 여러 기분들 가운데, 특별히 존재 자체에 대한 물음을 가능케 하는 기분을 ‘근본기분(Grundstimmung; Grounding-Attunement)’이라 부른다(GA: 151-190/131-164). 근본기분은 단순히 우울하거나 불안하다는 심리적 상태가 아니라, 기존의 의미 질서를 와해시키고, 세계 전체가 낯설고 불투명하게 느껴지는 경험을 통해 우리로 하여금 존재의 당연함을 의심하게 만들며, 그로부터 존재 자체를 물을 수 있도록 하는 근원적인 기분이다. 하이데거는 『존재와 시간*Sein und Zeit*』(1927)에서 근본기분의 대표적 예시로 ‘불안(Angst)’과 ‘경이’를 제시한다. 그리고 중기 이후 사유에 이르러서는 전기 사유의 경이를 ‘제1시원’으로 명명하고, 그 의미를 조금 변형하여 ‘다른 시원’으로서 ‘경악’, ‘경외’, ‘삼감’을 나누어 제시한다(BP: 14/41; 21-22/51). 각각이 의미하는 바는 조금씩 다르지만, 기본적으로 이러한 근본기분들 속에서 우리는 익숙한 세계가 무너짐을 경험하며 불현듯 ‘이게 다 무슨 소용이지?’와 같은, 모든 의미가 발가벗겨진 실존적 상태를 마주하게 된다. 그리고 비로소 눈앞에 몰두해 있는 대상으로부터 멀어져 존재 일반, 그리고 나 자신이 ‘존재하고 있음’ 그 자체에 마주서며 존재 물음 앞에 당도하게 된다. 정리하자면 기분은 ‘세계-내-존재’로서 우리가 존재한다는 사실을 드러내는 방식이며, 근본기분은 ‘존재가 드러나는 방식’으로서 존재를 묻는 계기이다.

③ 경이(Erstaunen)

하이데거는 일상적 삶의 조건에서 우리를 둘러싼 세계를 경험하는 두 가지 기분으로 호기심(*Neugier*; curiosity)과 경이를 구분하여 제시한다(SZ: 170-173/234-237). 이때 호기심은 경이의 퇴락한(fallen) 형태로서, 우리의 일상적 삶에서 쉽게 관찰되는 호기심을 우선적으로 살펴보는 것이 경이에 대한 이해에 유용할 수 있다.

호기심은 한 가지 대상에 오랫동안 깊이 머물지 못한 채, 단순한 자극들을 좇으며 끝없이 낯설과 새로움을 추동하는 인간 현존재의 존재양식이다(Ibid). 호기심에 빠진 현존재는 ‘눈에 보이는 것’에 집착하며, 세간의 질서

에 젖은 채 지루함을 견디지 못하고 매번 새로운 동요와 흥분을 찾는 특징을 지닌다. 하이데거는 이러한 호기심의 존재양태를 부단히 떠도는 ‘무정주성(never-dwelling-anywhere)(SZ: 172/236)’, ‘뿌리뽑힘’에 빗대어 표현하며, 근대 이후 급속화된 과학 기술 발전과 지식 추구의 시대적 경향성과 밀접하게 연관 짓는다. 가령 태양과 바다를 태양열이나 수자원으로만 바라보는 방식, 끝없는 기술공학의 발전을 추구하는 인간 의도성과 욕망의 근간에는 호기심이 있다는 것이다. 하이데거는 “순전히 안 것으로 간주하기 위해” 모든 것을 대상화함으로써 이해하는 호기심의 존재양태가 우리로 하여금 ‘존재 그 자체’에 다가서는 것을 막아섰다고 본다(Ibid).

반면 경이는 대상이 낯선 것이든 익숙한 것이든 하나의 대상이나 관념에 ‘머물며’ 겸허한 마음으로 지혜와 진리를 쫓는 마음 상태이다. 따라서 경이는 명료한 앎보다는 이해하지 못함을 깨닫는 ‘무지의 자각’과도 같은 상태에 더 자주 이르게 되는데, 이는 대상을 이미 정해진 개념이나 관습들에 의거해 판단하는 분석적 사고로부터 벗어나면서 발가벗겨진 존재를 당혹스럽게 마주하게 되기 때문이다. 그리하여 특정한 비범함에만 초점을 맞추는 호기심과 달리, 경이는 존재의 전체성(totality)에 초점을 맞출 수 있으며, 존재 그 자체에 대한 질문을 가능하게 한다. 왜 없지 않고 있는지, 즉 무(no-thing)가 아니라 왜 존재자(beings)가 존재하는지에 대해 질문을 던질 수 있게 된다는 것이다. 바로 이것이 하이데거가 형이상학의 시초이자 철학의 제1시원이라고 이야기한, 존재자를 경탄하면서 고찰하는 ‘경이’라는 근본기분이다(SZ: 170-172/234-236).⁸⁾ 한편 『존재와 시간』(1927) 이후 그는 제1시원의 경이를 통해 존재를 사유하는 것이 불가능함을 스스로 깨닫고 다른 시원의 경이로서 ‘경악-경외-삼감’이라는 삼중의 근본기분을 제시한다(BP: 14/41; 21-22/51).

8) 하이데거는 경이를 놀라움(amazement), 감탄(admiration), 경탄(astonishment)과 혼동해서는 안 된다고 이야기한다(GA: 153-166/133-143). 놀라움은 새로움과 특이함에 대한 갈망에서 비롯되며, 결국 익숙해짐을 통해 더 강한 자극을 추구하게 만든다. 예컨대 마술은 속임수를 알기 전까지만 신비롭고, 곧 시시한 것으로 전락하여 더 강한 흥미를 욕구하게끔 만든다. 감탄은 우월한 능력에 대한 감정이지만, 존재 자체에 대한 응답이 아니라 평가적 태도에 머문다. 경탄은 비범함 앞에서의 놀람이지만, 그 비범성이 사라지면 함께 사라진다. 이 세 감정은 모두 낯설에 대한 반응이며, 결국 호기심의 다른 얼굴에 불과하다(Ibid).

제 2 장 오늘날 ‘삶의 의미에 대한 물음’은 왜 어려워졌는가?

오늘날 우리는 왜 살아야 하는 이유나 목적과 같은 ‘삶의 의미’에 대한 물음을 제기하기 어렵고 무가치하다고 느끼거나, 혹은 뭔가 현실적 삶과 동떨어져 있다고 여기는가? 본 장은 이 질문에 대해, ‘경이(Erstaunen; wonder; thaumazein)’라는 철학의 근본기분에 대한 개념사적 고찰을 중심으로 답하는 것을 목표로 한다. 우리가 하늘의 별이나 작은 생명의 탄생에 ‘경이’를 느낄 때 그 대상은 눈앞에 있는 하나의 개별자로서 별이라는 ‘존재자(Seiendes; beings)’가 아니라, 그것들이 비로소 존재한다는 사실, 즉 이 세상에 없던 것이 더 이상 없지 않고 있다는 것을 뜻하는 존재자의 ‘존재(Sein; Being)’다. 이는 ‘무언가가 있다(something is)’고 할 때, 평소 일상적으로 몰두해 왔던 ‘무언가(something)’에서 벗어나 그것의 ‘있음(is)’을 낯설게 바라보는 기분이다. 즉 경이는 “낯익은 것 속에서 낯설”을 발견하는 것, 언제나 당연하게 알고 있다고 여겨왔던 것으로부터 돌연 ‘설명 불가능성(inexplicability)’을 느끼며 사유에 접어드는 기분을 의미한다(GA: 155-156/135; 166-168/144-145). 이처럼 경이는 우리로 하여금 사유를 시작하게 하기 때문에 중요하다.

고대 그리스인들은 이 경이라는 기분을 중심으로 갖가지 물음 속에서 철학적 사유를 이어나갔다. 하이데거는 이를 일컬어 철학의 ‘제1시원’이라고 명명한다. 그러나 고대 그리스 이후 경이는 철학사에서 점차 자취를 감춰 나갔다고 여겨진다. 근대에 이르러 인간의 알고자 하는 욕망(desire to know)은 경이의 ‘설명 불가능성’이라는 근본 특성을 벗어나 수많은 대상 물들에 대한 과학적이고 이론적인 설명을 구성해 나갔기 때문이다. 그 결과 사람들은 명료하고 분명한 설명, 넘쳐나는 정보의 흐름 속에서 더 이상 존재에 경이하지 않게 되었다. 이러한 경향은 오늘날 현대 기술공학시대에

더욱 극단화되어, 존재에 대한 물음은 단순히 던져지지 않을 뿐만 아니라 ‘무가치’한 것으로 전락하는 경향이 있다. 자연은 자원으로, 지식은 유용한 것으로, 교육은 직업 선택을 위한 것으로, 배움은 기술 습득을 위한 것으로 환원되어 버린 극단적 도구주의의 시대적 경향 속 다시금 존재의 의미를 묻기 위해 하이데거가 제시한 새로운 존재 사유의 방식이 바로 ‘사태존재론’이라고 요약되는 ‘다른 시원’이다.

이러한 흐름에 따라 본 장에서는 우선 플라톤과 아리스토텔레스로 대표되는 철학의 ‘제1시원’으로서 경이가 어떻게 필연적으로 스스로를 포기할 수밖에 없는 구조적 계기를 지니고 있었는지, ‘경이’가 지식에 대한 욕구로서 ‘호기심’으로 변모하는 과정을 통해 살펴본다. 나아가 그 과정에서 존재에 대한 물음이 주관적 표상과 객관적 대상 사이의 ‘일치(Richtigkeit; correctness)’에 대한 물음으로 전환된 계기와 그 전환이 어떻게 존재 물음의 폐쇄 및 허무주의를 야기했는지 분석한다. 이는 곧, 왜 우리가 오늘날 답할 수 있는 질문만 던지고 답하기 어려운 질문들은 기피하게 되었는지에 대한 시대적 진단으로 이어진다. 마지막으로 이러한 존재 물음의 곤경 속 하이데거의 ‘다른 시원’으로서 사태존재론이 오늘날 ‘삶의 의미에 대한 물음’에 왜 적합한 개념적 틀이 될 수 있을지에 대해 고찰한다.

제 1 절 고대 형이상학의 경이: 제1시원(The First Beginning)

철학의 제1시원을 이끈 고대 그리스의 두 철학자 플라톤과 아리스토텔레스는 모두 ‘경이’를 철학의 근본기분이자 철학의 시작이라고 보았다(테아이테토스, 155d; 형이상학, 982b11-27). 하지만 이 둘은 사유에서 경이가 갖는 구체적인 역할에 대해 다른 입장을 취했다. 아래에서 보다 상세히 살펴볼 내용이지만, 우선 플라톤에게 경이는 사유가를 완전히 미궁에 빠트릴 정도로 위태로운 기분이었다. 하지만 이는 결코 해소될 수는 없기에[해소되면 더 이상 경이가 아니게 되므로] 특정 비범한 철학자들만이 견뎌낼

수 있다는 특징을 지녔다. 반면 아리스토텔레스에게 경이는 인간이라면 살면서 누구나 겪는 의아한 기분으로서, 명료한 설명이나 지식으로 점진적으로 발전해 종국에는 해소될 수 있다는 특징을 지녔다. 즉 플라톤에게 경이는 ‘무지’를 끈기 있게 버티는 동인으로서 사유의 처음과 끝을 모두 주관하는 것이었다면, 아리스토텔레스에게 경이는 ‘무지에서 앞으로’ 나아가는 단초로서 사유의 시작만을 주관하고 결국 해소될 운명을 지니고 있는 것이었다. 해당 절에서는 플라톤의 경이와 아리스토텔레스의 경이가 어떻게 이러한 차이를 갖는지를 살피고, 궁극적으로 아리스토텔레스의 경이가 근대의 과학적 사유를 이끈 ‘호기심’의 단초를 제공했음을 보일 것이다.

① 플라톤: 경이의 발견, 철학의 시작

플라톤이 작성하여 후대에 남긴 소크라테스(Socrates)의 대화록 중 하나인 『테아이테토스 *Theaetetus*』에는 ‘지식이란 무엇인가’라는 질문에 대한 답을 찾아나가며 경이를 느끼는 철학자들의 모습이 등장한다. 이때 이들이 경이를 느끼는 순간은, ‘지식이란 무엇인가’에 대한 명료한 해답을 찾는 때가 아니라 그 ‘설명 불가능성’에 어려움을 느낄 때다. 그 내용을 정리하자면 대략적으로 다음과 같다.

소크라테스는 어느 날 기하학자 테오도로스부터 김나지움(Gymnasium)의 비범한 제자 테아이테토스를 소개받는다. 그리고 그는 테아이테토스에게 자신이 오랜 시간 의문을 가져왔지만 자력으로서는 결코 벗어날 수 없었던 ‘지식이란 무엇인가’를 둘러싼 문제에 대해 여러 질문을 늘어놓는다(테아이테토스, 146a). 소크라테스는 철학자로서 언제나 익숙하게 기하학, 천문학 등에 대한 지식을 쌓아왔지만, 결코 지식 그 자체가 무엇인지는 제대로 파악할 수가 없었던 것이다(테아이테토스, 145e). 익숙한 지식의 세계 속에서 지식 그 자체에 대해 생각할 때면 돌연 낯선 감각을 느끼는 것, 그것이 그가 느끼는 어려움이었다.

소크라테스와 테아이테토스는 지식이란 과연 무엇인지에 대해 ‘배움’, ‘지혜(sophia)’ 등을 토대 삼아 비교·대조하며 논의를 좁혀나간다. 하지만 테아이테토스는 플라톤의 대화편에서 대부분의 소크라테스 대담자들이 저

지르는 실수를 범한다. 소크라테스가 진정으로 추구했던 것은 지식이란 ‘무엇’인가에 대한 ‘정의’였음에도 테아이테토스는 기하학, 기술 등 특정 지식 ‘분야’에 대한 하위 요소를 제시하기 때문이다. 계속하여 만족스러운 답변을 내놓지 못한 테아이테토스는 이어서 “지식은 감각적 지각”이라고 말하고, 소크라테스는 이를 프로타고라스의 “인간은 만물의 척도”라는 논제와 연결시키며 테아이테토스의 답변이 적절한 것인지 여부를 분석해 나간다(테아이테토스, 151e2-3).

이에 대한 대화문을 살펴보자.

소크라테스: “인간은 만물의 척도이다”라는 프로타고라스의 말뜻은, 각각의 것은 내게는 내게 나타나는 대로이고, 자네에게는 자네에게 나타나는 대로이며, 자네와 나는 각각 인간이라는 것 아닌가?

우리가 존재한다고 말하는 모든 것은 사실은 운동과 변화의 혼합의 결과물로 생성되고 있는 것이며, 우리가 그것들을 존재한다고 말하는 것은 잘못이다. 존재하는 것은 아무 것도 없고 사물들은 언제나 생성되고 있으니까. (Ibid/강조는 연구자의 것)

위와 같이 지식이 감각적 지각이라는 테아이테토스의 답변은, 같은 바람에 대해서도 누군가는 차다고 느낄 수 있는 반면 다른 이들은 차지 않다고 느낄 수 있다는 점에서 감각 경험이 상대적임을 보여준다. 즉 감각적 지각은 가변적이고 상대적이기 때문에 결코 지식(episteme)이 될 수 없다. 이렇게 반박에 성공한 소크라테스는 존재하는 것은 무엇인지, 존재란 무엇인지에 대한 특정 존재론적 문제로 테아이테토스를 이끌고, 테아이테토스는 경이와 함께 현기증과 혼란(aporía)에 빠지게 된다(테아이테토스, 155d). 하지만 소크라테스는 결코 테아이테토스를 나무라지 않는다. 그는 오히려 그것이 철학자의 특징이자 철학의 시작이라며, 테아이테토스를 칭찬한다.

그들은 다음과 같이 말한다.

테아이테토스: ... 소크라테스 선생님. 그런 것들이 도대체 무엇을 의미할까 하고 나는 몹시 놀라곤 하며(thaumazo), 그런 것들을 들여다보노라면 현기증이 날

때도 있습니다.

소크라테스: ...그렇게 놀라는 감정(thaumazein)이야말로 철학자의 특징이라네. 이것 말고 철학의 다른 출발점은 없네. (테아이테토스, 155d/강조는 연구자의 것)

결국 테아이테토스가 빠진 혼란과 현기증은, 소크라테스와 같이 깊이 사유하는 자라면 누구나 빠질 수밖에 없는 것이며, 바로 그 지점에서 철학은 출발하는 것이다.

그렇다면 이 둘은 궁극적으로 ‘지식이란 무엇인가’라는 질문에 대해 합의된 해답을 얻게 될까? 결코 그렇지 않다. 소크라테스는 테아이테토스가 지식이란 무엇인가에 대해 제시한 답변들을 모두 반박하며, 소크라테스는 이번에도 언제나 그렇듯 대화 과정에서 어떤 의견이나 이론도 제시하지 않기 때문이다. 결국 긴 대화를 거친 후에도, 지식이 무엇인지에 대한 물음은 하나의 문제로서 지속된다. 한편 소크라테스는 이들이 할 수 있는 것은 “그것이 모두 잘못되었다는 것”을 드러내는 것까지며 “그 이상으로는 아무것도 할 수 없다”고 이야기한다(테아이테토스, 210a-d).

이로부터 경이의 세 가지 특징이 드러난다. 그 중 첫 번째는, 경이가 가장 가까이에서 언제나 이미 이해하고 있는 것에 느끼는 낯선 감각이라는 것이다. 소크라테스와 테아이테토스는 분명 지식에 대한 어떤 식의 선이해를 지니고 있었다. 하지만 그 이해는 명확한 개념으로 정식화되거나 해명될 수 없는 방식으로 작동하기에, 바로 그 지점에서 혼란이 발생했다. 이는 경이가 우리가 이미 언제나 익숙하게 ‘이해하고 있는 대상’을 설명하거나 해명할 수 없는 지점에서 발생하는 혼란이라는 것을 의미한다.

경이의 두 번째 특징은, 경이란 분명한 앎이나 인식으로부터 발생하는 기분이 아니라 오히려 무지의 자각이나 아포리아에서 비롯되는 기분이라는 것이다. 어떠한 것이 무엇인지에 대한 질문은 그 자체의 ‘진리’와 ‘존재’를 묻는 것이고, 이에 대해서는 쉬이 답변할 수 없다. 하지만 그러한 설명 불가능성과 당혹감 속에서 이들이 느꼈던 기분은 지적 무력감이 아닌, 무지의 자각 속 사유를 지속시키는 ‘경이’다. 그리고 이 경이는 플라톤

에게 철학의 출발점이 된다.

경이가 갖는 세 번째 특징은, 그것이 지속하기 굉장히 힘든 나머지 스스로를 폐쇄시킬 위험성을 내포한다는 것이다. 경이는 ‘여지껏 자신이 자명하다고 여겨왔던 모든 일상적 전제’가 무너져 내리는 경험에서 비롯되며, ‘철저한 근거 없음’의 상태로 우리를 내던진다. 따라서 아렌트(Hannah Arendt)는 플라톤의 경이가 일부 철학자들만이 견딜 수 있는 철학적 충격(philosophical shock)이라고 이야기하며, 다음과 같이 말한다. “소수에 불과한 철학자들과 다수의 사람들 간의 차이는 플라톤이 이미 지적했듯이, 다수가 경이의 강렬함에 대해 아무것도 모른다는 것이 아니라, 오히려 그것을 견디지 못한다는 데 있다.” (Arendt, 1990: 99) 즉 플라톤의 경이란 대부분의 인간이라면 견디기 어려운 고된 기분이며, 이는 경이가 일부 철학자들만이 견딜 수 있는 제한적 상태임을 드러낸다.

② 아리스토텔레스: 경이의 폐쇄, 호기심의 시작

플라톤의 제자였던 아리스토텔레스에게도 경이가 철학의 출발점이라는 사실은 변함없었다(형이상학, 982b11). 그러나 경이를 해소 불가능한 의문 상태로 보았던 플라톤과 달리 아리스토텔레스는 그것을 극복되어야 할 일시적 상태, 앎과 지식으로 수렴되어야 할 초기적 추진력 내지 지적 자극으로 보았다. 즉 아리스토텔레스의 경이는 지식 체계의 발전을 위해 언젠게 해소되고 극복되어야 할 운명 위에 존재했던 것이다. 따라서 무지의 충격으로부터 비롯되는 경이는, 아리스토텔레스에게 있어 그 자체로 의미 있는 것이라기보다는 해소되어 지식의 상태로 발전해 나갈 때 비로소 의의를 지녔다.

그는 경이를 통한 철학의 시작에 대해 다음과 같이 이야기한다.

지금이나 예전이나 사람들은 어떤 것을 경이롭게 생각함으로써 철학하기 시작했다. 처음에는 가까이에서 벌어진 뜻밖의 일들을 의아하게 생각하고, 그 다음에는 조금씩 나아가면서, 커다란 일들, 예를 들어 달의 현상들, 해와 별들의 주변 현상들, 우주의 생성에 관해서도 의문을 품었다. …그들이 무지에서 벗어나려고

철학을 했다면, 그들은 분명히 쓸모를 위해서가 아니라 이해를 위해 앎(knowledge)을 추구했다. (형이상학, 982b11-27/강조는 연구자의 것)

위 인용문으로부터 플라톤과 구분되는 아리스토텔레스의 경이의 첫 번째 특징이 드러난다. 그것은 경이가 **단계적으로** 발전한다는 것이다. 사람들은 처음에는 가까이에서 벌어진 일들에 일상적인 의문을 갖다가 천체의 움직임과 같이 과학적이고 추상적인 지식에까지 그 의문을 확장시킨다. 그들은 무지에서 ‘벗어나기 위해’, 어떠한 현상을 더 분명하게 이해하기 위해 앎을 추구하기 때문이다.

이로부터 파생되는 아리스토텔레스의 경이의 두 번째 특징은, 경이가 설명과 이해의 방식으로 해소되고 종식될 수 있으며, 그것을 목적으로 한다는 것이다. 그는 『형이상학』 전반에서 탈레스, 헤라클레이토스 등 선배 철학자들을 하나하나 평가하고 비판하며 그간 모호했던 사유의 흔적들을 범주(categories)로 체계화 하는 데에 상당한 노력을 기울인다. 이 초기 사상가들은 모두 하나뿐인 궁극적 원리에 대해 나름의 설명을 제시했지만, 그것만으로는 명확한 해답에 이를 수 없다고 그는 판단했던 것이다. 이처럼 아리스토텔레스는 “앎의 획득은” 처음 탐구를 출발한 지점으로부터 “반대되는(reversal) 마음 상태에서 끝나야 한다”고 이야기한다(형이상학, 983a). 즉 앎을 추구하는 물음은 언제나 의아함, 무지, 경이로부터 시작하지만, 그것은 더 발전해 나가 그 반대가 되는 상태에서, 즉 분명한 원인을 규명하는 방식으로 ‘해결’되어야 한다는 것이다. 결국 아리스토텔레스에게 경이는 무지의 징표이며, 철학은 그 무지를 확정적(tode ti) 이해로 종식시키는 운동이다. 바로 이 지점에서 고대적 경이의 종말과 과학적 지식을 이끄는 호기심의 시작점이 드러난다.

아렌트(1978)는 『정신의 삶 *The Life of Mind*』에서 아리스토텔레스의 경이에 대해 다음과 같은 해석을 제공한다.

플라톤은 여전히 철학의 시작이자 진정한 원리(archê)가 경이라고 주장했지만, 아리스토텔레스는 『형이상학』의 첫 문단에서 이 같은 경이를 단순한 놀라움

(astonishment)이나 당황(puzzlement)으로 해석했고, 그렇게 한 최초의 사람이었다. …[아리스토텔레스에게] 플라톤의 경이는 더 이상 원리가 아니라 단순한 시작(beginning)으로 이해되었다. “모든 인간은 경이로 시작하지만… 인간이 배울 때와 마찬가지로 그 반대, 즉 그보다[경이보다] 더 나은 것으로 끝내야 한다.” (아렌트, 1978: 114/강조는 연구자의 것)

한편 경이가 지식의 누적, 설명과 이해의 방식을 통해 해소되고 확장해 나간다는 이와 같은 분석은, 플라톤과는 구분되는 아리스토텔레스의 인간에 대한 특별한 이해를 내포한다. 이를 위해서는 ‘모든’ 인간이 그 ‘본성상 (by nature)’ 앎을 추구한다는 아리스토텔레스의 분석을 보다 면밀히 살펴 볼 필요가 있다.

『형이상학』 서두의 해당 부분을 살펴보자.

모든 인간은 본래 앎을 욕구한다(All men by nature desire to know). 이 점은 인간이 감각을 즐긴다는 데에서 드러난다. 우리는 정말 쓸모를 떠나 감각을 그 자체로 즐기는데, 다른 어떤 감각들보다도 특히 두 눈을 통한 감각을 즐긴다. 무엇을 실천하기 위해서뿐만 아니라, 또한 우리가 어떤 것도 행하려 하지 않을지라도, 우리는 말하건대 무엇보다도 보는 것을 선호한다. (형이상학, 980a21-26)

이처럼 우리가 앎을 욕구하는 이유는 다른 어떠한 유용함 때문도, 지혜에 대한 사랑 때문도 아닌 인간의 자연스러운 본성 때문이다.⁹⁾ 우리는 전지전능하지 않고, 그럴 수 없기 때문에 궁금해 한다. 세상을 볼 수 있는 동시에 세상의 모든 영역을 속속들이 볼 수는 없다는, 인간에게 내재된 유능

9) 베나르데(Seth Benardete, 1978: 206)는 앎에 대한 자연적 욕구(natural desire to know)와 배움에 대한 욕구(desire to learn) 사이에 중요한 구분을 제시한다. 그는 다음과 같이 말한다. “‘모든 인간은 본성상 앎(eidenai)을 욕구한다.’ 아리스토텔레스가 여기서 말하는 것은, 우리 모두가 배우기를 욕구한다는 뜻이 아니다. 지혜를 사랑하는 것은 동일한 의미에서 자연적인 것이 아니다. 왜냐하면 지혜를 사랑하도록 고무하는 조건은 결코 필연적 이상이 될 수 없기 때문이다. 그러나 ‘앎(eidenai)’—여기서 eidenai는 완료(perfect)형이다—이라는 상태를 지향하는 것은 항상 존재하고 작동하고 있다. …소방차의 요란한 소리이든, 아니면 소문을 속삭이는 소리이든… 이러한 것들이 우리의 주의를 산만하게 만든다는 사실 자체가, 그런 종류의 지식이 자연스럽게 매혹적이라는 신호다. ‘아는 상태에 있으려는 욕구’는 단순히 허영 때문만은 아니다. 지식은 단순히, 우리의 한가로운 순간들을 가장 자기충족적으로 채워주는 것이다.”

(ability)과 무능(inability)의 중첩성은 우리로 하여금 그 간격에 의아하게 하고, 그것을 해명할 설명과 언어를 찾아 나서게끔 한다. 하이데거가 『존재와 시간』(1927)에서 자세히 설명했듯이, ‘우리가 일상에서 접하고 사용하는 가장 익숙한 것조차도 때때로 낯설거나 웬지 모르게 어색하게 느껴질 때’가 있는 이유는 바로 이러한 간극 때문이다. 철학자 리어(Jonathan Lear, 1988: 5)의 말처럼, “세상이 본질적으로 수수께끼인 것이 아니라, 우리와 같은 존재에게 세상은 수수께끼처럼 보일 뿐”이다. 따라서 아리스토텔레스의 경이가 갖는 세 번째 특징은 이것이 인간 일반의 근원적이고 자연스러운 성향이라는 것이다.

③ 소결: 경이에서 호기심으로

경이는 ‘앎’과 관련된 인간의 가장 기본적인 기분이다. 하지만 경이를 ‘철학의 시초’라고 칭했던 두 철학자 플라톤과 아리스토텔레스에게 실제로 그것이 의미하는 바는 미묘한 차이를 드러내고 있었다. 플라톤에게 경이는 진리를 쫓는 철학자의 기분이자 철학의 시초였다. 하지만 아리스토텔레스에 이르러 인간의 ‘알고자 하는 욕구’와 결부되면서 경이는 지식을 통해 역사적·단계적으로 발전하는 모습을 보이게 되었다. 바로 이 지점에서 우리는 하이데거에 의해 개념화된 ‘호기심’적 면모를 경이에서 발견하게 된다. 애초에 ‘진리’를 탐구하고자 했던 경이는, 불분명한 답과 침묵으로 구성된 한계를 직면하게 됨으로써 점차 ‘지식’을 발견하고 발전시키고자 하는 인간의 열망, 즉 호기심으로 변모하고, 이후 근대 과학지식의 시초가 된 것이다.¹⁰⁾ 아리스토텔레스가 경이에서 비롯된 여러 지식의 산물로 기

10) 고대 그리스 사상을 연구한 철학자 데스몬드(William Desmond)는 확실한 지식을 통해 발전해 나가는 특성을 지니는 아리스토텔레스의 경이에 대해 다음과 같이 이야기한다. “아리스토텔레스의 철학적 실천은 플라톤의 그것과 정 반대이다. 그는 훨씬 더 집요하게, 어떤 ‘확정된 것(tode ti)’에 대한 ‘확정된 로고스(logos)’를 원한다. …그리고 그가 플라톤을 따라 경이를 언급할 때, 우리는 그 경이가 단순한 지적 호기심(intellectual curiosity)으로 흐려졌음을 의심할 수밖에 없다.” (Desmond, 1995: 34/강조는 연구자의 것)

아울러 중세와 근대를 거쳐 가며 서양 철학의 흐름은 ‘존재에 대한 근본적인 경탄과 놀라움’이라는 플라톤의 경이보다는 아리스토텔레스적인 형태의 경이를 탐구의 중심으로 삼는 경향이 강해졌다. 이때 플라톤적인 경이는 여성적이고 나약한 것으로 경시되거

하학, 천문학 등의 예시를 들 때, 이는 이미 철학적 진리(philosophical truth)의 발견뿐만 아니라 동시에 과학적 지식(scientific knowledge)의 발견의 ‘시작’이 되었다고 말할 수 있다.

이처럼 경이는, 그것을 유지하는 한에서는 결코 진리에 닿을 수 없으며, 진리에 닿고자 여러 지식을 체계화하는 시도는 경이를 폐쇄할 수밖에 없는[호기심으로 변모할 수밖에 없는] 구조적 딜레마를 갖고 있다. 루벤슈타인(Mary Jane Rubenstein, 2008: 50)은 제1시원으로서 고대 형이상학이 가진 이러한 내재적 한계에 대해 다음과 같이 이야기한다. “형이상학은 진리를 담기 위해 그것을 표상 가능한 수집물로 만들어 버림으로써, 오히려 진리를 밀어내는 경향이 있다.” 따라서 경이에서 호기심으로의 변화, 존재의 탐구에서 존재자의 탐구로의 변화는 일부 철학자들의 실수나 철학의 실패가 아니라 피할 수 없는 역사적 결과다. 하이데거는 존재 그 자체를 사유하는 것의 어려움으로 인해 존재를 존재자로 ‘대상화’하는 방식으로 이어질 수밖에 없는 존재 사유의 역사를 “역운(Geschick)”이라고 칭한다(VA: 25/33).

제 2 절 하이데거의 경이: 다른 시원(Another Beginning)

근대 과학적 사유를 이끈 호기심은 과학기술의 발전과 학문적 체계화에 기여함으로써 삶을 물질적, 지적으로 풍요롭게 만들어 주었다. 하지만 호기심은 ‘모호함을 견뎌내며 사유 안에 머무는 경이의 **인내**’를 상실한 나머지, 주변의 모든 대상물들을 즉시 분석 가능하고 조작 가능한 방식으로 환

나, 탐구를 저해하는 것으로서 이성적 판단과 사유의 진전을 위해 극복되어야 하는 것으로 여겨지기도 했다(Rubenstein, 2008: 29-31). 일례로 중세 스콜라 철학자인 아퀴나스(Thomas Aquinas)는 ‘철학자는 가능한 한 많은 경이에서 벗어나야 하며, 이는 곧 무지를 극복하고 원인의 인식으로 나아가는 길이다. 경이에 머무는 것은 대부분의 경우 게으름으로 간주된다.’고 이야기했다(신학대전, 2/1: Q41, A4; Rubenstein, 2008: 29에서 재인용). 뿐만 아니라 근대 영국 철학자 베이컨(Francis Bacon)은 경이를 “지식의 씨앗(seed of knowledge)”이자 “깨진 지식(broken knowledge)”이라 부르며, 경이는 학문의 시초가 되지만 그 발전을 방해하기에 체계적 지식을 통해 점진적으로 극복되어야 한다고 이야기했다(Bacon, 1915: 6-7).

원하기에 이른다. 이러한 경향성은 근대를 거쳐 현대 기술공학시대에 이르러 극대화되면서 인류사에 여러 비극을 낳는다. 인간은 ‘더 빨리, 더 많이’를 외치며 본래 지켜왔던 땅의 질서를 파괴하고, 오로지 유용성만을 좇는 소비주의·도구주의적 경향성을 추구하게 되었다. 그러한 경향성은 인간에게도 예외를 두지 않았다. 오늘날 우리는 ‘인적 자원(human resource)’이라는 표현을 별다른 문제의식 없이 대학 등의 교육 공간에서 사용하며, 좋은 삶이란 무엇인지에 대해 깊이 고찰하지 않은 채, 높은 연봉을 자랑하며 넓은 집에 살면 누구나 ‘잘 사는 사람’이라고 쉽게 이야기한다. 대학에서의 배움은 더 이상 사유와 성찰의 여정이 아니라, 더 좋은 직장을 얻기 위한 취업용 수단으로 전락해버렸다. 학생들은 좋은 수업보다 ‘과제는 적고 학점은 잘 주는’ 소위 ‘가성비’ 수업을 찾아 듣는다.

하이데거는 이러한 시대적 위기를 ‘존재 물음의 망각’에서 비롯된 것으로 진단한다. 우리가 더 이상 ‘존재한다’는 것의 의미를 묻지 않은 채 눈에 보이는 도구적 유용성에만 몰두하여 각 존재자의 [물질적 가치로 환원 불가능한]고유한 존재 가치를 잃어버린 것이 비극의 원인이라는 것이다. 이러한 문제의식 속 하이데거는 다른 시원(another beginning)을 통한 존재 사유의 회복을 요청한다. 본 절에서는 이러한 흐름에 따라, 경이에서 호기심으로 변모한 사유의 전개 과정을 하이데거가 어떻게 분석하고 있는지를 우선적으로 살펴볼 것이다. 특히 경이에서 호기심으로의 사유 전환을 진리가 ‘비은폐[열림](Unverborgenheit; unconcealedness)’의 사건에서 ‘일치(Richtigkeit; correctness)’의 사건으로 전환된 계기와 연결 지어 구체적으로 분석할 것이다. 나아가 이 과정 속 존재에 대한 물음은 어떻게 폐쇄되었는지, 그 폐쇄된 틈 사이에서 허무주의와 동시에 다른 시원의 계기는 어떻게 발생하는지를 검토할 예정이다. 마지막으로 하이데거가 말하는 ‘다른 시원’이 구체적으로 어떤 존재 사유의 가능성을 의미하는지 살펴 보며, ‘우리는 왜 점점 더 단순하고 즉각적인 해답을 요구하는 질문에만 머무르고, 삶의 의미를 묻는 근원적인 질문은 기피하는지’에 대해, 즉 오늘날 우리 사유가 처한 시대적 조건에 대해 비판적으로 성찰해볼 것이다.

① 고대 형이상학에 대한 비판적 분석

하이데거는 인간 소외와 환경 파괴 등 근·현대에 발생한 다양한 역사적 비극의 원인을 존재의 망각에서 찾으려 하며, 다시금 존재를 사유하기 위한 길을 모색한다. 따라서 그는 『존재와 시간』(1927)에서 ‘경이’를 존재(Sein; Being) 물음을 위한 근본기분으로 명명하며, 이를 존재자(Seiendes; beings)에 대한 탐구를 중심으로 하는 일상적 ‘호기심’과 구분한다(SZ: 170-173/234-237). 하지만 10년 뒤 1937년, 프라이부르크 대학 강의에서 하이데거는 경이를 열세 가지 글머리 기호로 요약적으로 설명하며, 경이를 통해서만 결코 존재 그 자체의 사유에 이를 수 없다고 이야기한다.¹¹⁾

당시의 강의록이 담긴 『철학의 근본물음*Grundfragen der Philosophie*』(1937/38)에 제시된 그 주요한 내용을 살펴보자면 다음과 같다.

- e. …경이의 독특한 대상은 존재자로서의 존재자(beings as beings)이다
- l. 테크네(techne)는 푸시스(phusis)에 대한 근본태도로서, 경이로운 것[경이의 대상], 곧 존재자들의 존재자다움(존재자성; Seiendheit; beingness)의 보존이 펼쳐지고 정립되는 자리이다. 테크네는 푸시스의 작용(holding sway)을 비운 폐성 안에서 유지한다.
- m. 경이라는 근본기분을 행할 때 그것을 흐트러뜨리는 위험. **테크네는 알레테이아[비은폐; unconcealedness]¹²⁾를 호모이오시스[일치; correctness]로 변형** 시키기 위한 근거이다. 근본기분의 상실과 근원적 필요 및 필요성의 결여. (GA: 144-155/강조는 연구자의 것)

위 내용은 다음과 같이 정리될 수 있다. 첫째, 철학의 근본기분으로서 경이의 대상은 ‘존재 그 자체’라기보다는 존재자로서의 존재자, 즉 **존재자의 존재자성(beingness)**이다. 이는 존재자로부터 존재를 사유하는 것일 뿐

11) 이는 전회(Kehre: transition)라고 일컬어지는, 하이데거의 전기 사유와 중기 이후 사유를 가르는 중요한 시대적 전환점으로, 여기서부터 하이데거의 존재 개념과 현존재 개념이 모두 변화를 겪게 된다.

12) 알레테이아는 ‘a-’라는 부정접두사와 ‘lêthê’라는 명사의 결합으로 이루어지는데, ‘a-’는 말 그대로 ‘없음’ 또는 ‘부정’을, ‘lêthê’는 ‘망각’, ‘숨김’, ‘잊혀짐’을 의미한다. 따라서 알레테이아는 문자 그대로 ‘잊혀짐 없음’, ‘숨겨지지 않음’이라는 상태, 곧 ‘비-은폐’로서 진리를 의미한다.

‘존재 그 자체’를 사유하는 것이 아니다. 둘째, 테크네(techne)¹³⁾는 존재자가 자신을 드러내는 비은폐의 상황을 유지하고 보존하는 활동으로, 단순한 제작 기술이 아니라 존재자들의 드러남을 가능케 하는 ‘앎’의 방식이다(GA: 180-181/156). 셋째, 테크네를 통해 경이의 경험은 위험에 노출되는데, 테크네는 참된 비은폐성(unconcealedness)[알레테이아]을 단순한 일치(correctness)[호모이오시스]로 점진적으로 변형시키기 때문이다.

하이데거에 따르면, 원래 테크네는 “존재자들이 그들 스스로를 드러내는 방식에 따라 이를 인식하고 보살피며 자라게 내버려 두는”, 경이의 근본기분에서 비롯된 배려적 앎이었다(GA: 179-180/155). 하지만 존재자를 “파악(grasping)”함으로써 그것을 보살피는 가운데, 테크네는 존재자를 점차 통제 가능하고 계산 가능한 대상으로 만들어버리며, 측정 불가능한 것을 점점 더 용납하지 않게 된다(GA: 180-181/156). 그 결과 진리는 존재자의 스스로 드러남이 아닌 “표상과 절차의 정확성”, “주관적 표상과 객관적 대상의 일치”로 대체된다(Ibid). 결국 테크네는 본래 경이를 따르던 앎의 방식이었음에도 불구하고, 그 자체의 전개 속에서 점차 경이의 근본기분을 잃고, 호기심에 따라 존재를 은폐하는 방향으로 나아가게 된다.

하이데거는 플라톤과 아리스토텔레스의 사유가 각각 다른 방식으로 존재 은폐를 낳았다고 이야기한다(GA: 98-100/87-89). 우선 플라톤은 ‘지속적 현전성’으로 사물의 본질을 고정하고, 존재자의 존재자성을 이데아에 고착화하여 그때마다 변화하는 개별적 존재자의 존재 방식으로부터 우리를 멀어지게 만들었다(GA: 61-62/56). 이러한 시도는 진리를 ‘개별적이고 구체적인 존재자들의 생생한 드러남[비은폐]’이 아니라 ‘고정불변한 초월적 본질과의 일치’로 변모시켰다. 한편, 아리스토텔레스는 플라톤의 초월적 이데아론을 비판하며 본질을 개별 존재자 안에 내재시켰으나, 역시 ‘지속

13) 이는 오늘날의 기술 공학을 의미하는 ‘technology’와 구분되어야 한다. 하이데거 또한 이를 명시하고 있다. “이 그리스어 단어[techne]를 오늘날 우리가 사용하는 “기술 공학(technology)”이라는 말과, 그 이름 아래 생각되는 모든 의미망으로부터 분리해 내야 한다… 테크네는 앎(knowledge)이다. [이는] 존재자들과의 조우 안에서의 ‘기술적 지식(know-how)’이다… 우리는 이 단어가 특히 플라톤에게서 때로는 순수한 ‘앎’ 자체를 가리킨다는 점을 명심해야 한다. 이는 존재자들과의 지각적 관계(perceptual relation)를 의미한다.” (GA: 178-180/154-155)

적 현전성’이라는 존재의 고정적 틀을 탈피하지는 못했다. 그는 개별적 존재자들을 체계적으로 범주화함으로써 존재를 개념적·논리적 질서 속에 구조화했다(GP: 22-35/17-26). 하이데거는 이로 인해 존재가 그때마다 고유하게 발생하는 사건이 아니라 개념적 규정과 올바른 진술의 대상이 되었다고 이야기한다(Ibid). 결국 플라톤은 존재를 현실과 분리된 **초월적 차원**으로 추방함으로써, 아리스토텔레스는 존재를 **개념적 체계**로 구조화함으로써, 각각 존재의 즉각적 드러남을 은폐했다는 것이다.

이런 점에서 고대 철학이 존재를 사유하려 했던 방식 안에는 이미 하이데거가 비판한 ‘호기심’의 씨앗이 내재했다고 볼 수 있다. 왜냐하면 경이를 지속하여 사유를 진전시키는 테크네는 결국 존재를 파악 가능한 형태로 만듦으로써 개념적 틀[존재자] 안에 존재를 고정시켰기 때문이다(GA: 180-181/156). 이처럼 테크네가 주관한 비은폐[알레테이아]에서 일치[호모이오시스]로의 변화는 진리 탐구의 방향을 ‘주관적’ 표상과 ‘객관적’ 사물 사이의 정적인 일치, “사물과 지성의 부합(adequation)”으로 바꾸어 놓았다(ED: 19). 이때 진리가 ‘부합’이라는 것은, 진리가 인간이라는 표상 주체에게 나타나는 한에서만 진리라는 것을 의미한다(Ibid: 48). 결국 진리는 소크라테스가 비판했던 “인간은 만물의 척도”라는 프로타고라스의 주장 아래 귀속되어버린 것이다(테아이테토스, 151e2-3).

이처럼 하이데거는 제1시원의 존재 사유가 경이를 통한 ‘열림’으로 시작되지만, 결국 존재자의 존재자성(beingness)이 인간에게 어떻게 표상되는지의 문제로 진리를 귀결시키며(BP: 196/285), 중국에는 그 물음을 ‘폐쇄’시킨다고 비판한다. 여기서 진리는 존재가 스스로를 열어 보이는 사건이 아니라, 인간의 과학적 발견 혹은 의지에 따라 설정되는 ‘정답’과도 같다. 문제는 바로 이 지점에서 발생한다. 우리가 스스로 진리를 창출할 수 있는 주체가 될 때, 이는 경이의 위태로움으로부터 벗어나는 것처럼 보이지만, 실상은 더 깊은 ‘허무주의’, 즉 모든 것이 중요하거나 아무것도 중요하지 않다는 생각에 빠지기 때문이다. 하이데거는 이러한 형이상학적 사유체계의 정점을 니체(Friedrich Nietzsche)로부터 발견하며(N: 473/3), 『니체 I *Nietzsche I*』 (1936-1939)와 『형이상학과 니힐리즘 *Metaphysik und*

Nihilism』(1938-39/1946-48)에서 기존의 형이상학이 허무주의를 낳는 이유를 논증한다.¹⁴⁾

니체는 존재를 가치(value)의 문제로 전환시키며, ‘진리’나 ‘존재’라고 불려온 것들을 모두 가치의 허구로 간주하고 그 자리에 인간의 의지와 창조력을 배치한다(N: 487-490/15-17; 586/97). 결국 존재란 그 자체로 자신을 드러내는 것이 아니라, 인간의 해석과 의미 및 가치 부여에 따라 결정된다는 것이다. 인간이 스스로 가치를 부여하고 의미를 만들어낸다는 생각은 일견 자유롭고 주체적인 것처럼 들리지만, 이는 곧 모든 것들이 아무런 근거 없이 자의성 위에 토대하게 된다는 것을 의미한다(N: 513-516/36-38). 결국 주관주의와 상대주의 속 오로지 ‘힘에의 의지(Wille zur Macht; Will to Power)’가 사유를 지배할 때, 우리는 자유라기보다는 ‘끝없이 스스로 가치를 창조해 내야 한다’는 강박에 얽매인다.

하이데거는 이를 가장 극단적인 형태의 허무주의라고 보며, 존재란 무엇인지, 존재한다는 것은 무엇을 의미하는지에 대한 가장 근원적인 물음들이 무용한 것으로 밀려난 상황에서, 인간은 오직 ‘가치’만을 고민하는 존재로 전락한다고 이야기한다(MN: 38). 이는 오늘날 우리가 처한 시대적 상황과도 맞닿아 있다. 존재의 의미나 삶의 의미에 대한 진지한 물음은 그저 낭만에 젖은 행위로 치부된 채, 사람들은 오로지 유용성, 효율성이라는 ‘가치’에 입각해서만 모든 경험을 평가하기 때문이다. 자신의 존재에 대한 마음 씀보다 가치의 입증이 중시되는 상황에서 우리는 끝없는 자기계발과 성취를 위해 내달리지만, 그 근저에는 누구도 의미를 보장해주지 않는 세계에 대한 깊은 두려움과 허무주의가 흐르고 있다.

결국 존재자의 존재, 즉 존재자성을 사유하는 제1시원의 경이는 존재를 테크네에 따라 인간의 조작적 의지로 ‘존재자’화 하고, 궁극적으로 이는 니체의 사유가 그러했듯 ‘허무주의’를 낳을 수밖에 없다. 즉 고대의 경이를 회복하려는 시도는, 오늘날 우리가 더 이상 존재에 경이하지 않는다는

14) 하이데거는 ‘형이상학을 해체한 철학자’라는 니체에 대한 통상적 해석과 달리, 인간의 해석과 의지를 중심으로 하는 니체의 사유가 기존의 형이상학의 본질 규정 방식과 결코 다르지 않다고 봤다(N: 492-495/18-21).

점¹⁵⁾에서 불가능할 뿐만 아니라 허무주의를 극복하는 데에도 적절한 형태의 존재 사유의 방식이라고 볼 수 없다.

② 하이데거의 사태존재론

하이데거의 ‘사태존재론’은 초기 『존재와 시간』(1927)에서 전개된 ‘기초존재론’ 이후, 『철학에의 기여 *Beiträge zur Philosophie*』(1936-38)가 작성된 중기 이후의 사유 전환(Kehre; transition)의 결과물로서 이해되어야 한다. 『존재와 시간』(1927)으로 대표되는 전기 하이데거는 인간 존재를 ‘현존재(Dasein)’라 부르며, 이를 ‘존재에 대한 물음을 던질 수 있는 유일한 존재자’ 즉 존재 물음을 던질 수 있는 유일한 해석적 주체로 간주했다(SZ: 7-8/22-24). 한편 이는 단순한 주관주의로 이해되어서는 안 된다. 하이데거는 현존재를 독립적 주체가 아닌 ‘세계-내-존재’로 명명함으로써, 항상 다른 존재자들과 영향을 주고받는다라는 점을 통해 주관주의를 넘어서고자 했기 때문이다(SZ: 52-60/80-89).

그럼에도 불구하고 그는 여전히 해석하는 주체로서 인간의 능동성에 중심과 우위를 두고 있었다. 이로 인해 해석학적 존재 이해는 시간이 흐를수록 한계에 봉착하게 된다. 그는 현존재가 존재의 의미를 어떻게 부여하고 구성하는지에 몰두한 나머지, 그 의미가 애초에 어떻게 드러나는지, 더 근본적으로 왜 어떤 것은 드러나고 어떤 것은 **은폐되는지**를 묻지 못했던 것이다(염재철, 1996; Sheehan, 2001). 결국 하이데거는 존재를 사유하는 자신의 방식에 결함이 있었음을 인정하며, 존재란 인간이 해석을 통해 의미를 부여하는 것이 아니라, 스스로 드러나고 감추어지는 방식으로 인간에게 다가온다는 점에 주목하게 된다(BP: 185/269; EM: 122). 이러한 인식 전환은 존재(Sein)에 의미를 부여하는 인간 중심적 해석에서 존재(Sey

15) 하이데거는 오늘날 인류가 고대 그리스 철학자들이 그랬던 것처럼 ‘존재자의 존재’에 경이하지 않는 현실에 대해 다음과 같이 언급한 바가 있다. “[플라톤과 아리스토텔레스 이후] 수 세기 동안, 그리스인들에게는 가장 경이로운 것이었던 존재자의 존재(being of beings)는, 모든 것 중 가장 자명한(obvious) 것으로 받아들여져 왔으며, 이제 우리에게 가장 흔한 것이 되었다. 모두가 아는 것들이다. ‘돌이 있다’, ‘하늘이 흐리다’라고 말할 때 자신이 무슨 뜻으로 말하는지 모르는 사람이 누가 있겠는가?... 그 자명함 때문에, 존재는 망각된 것이 되었다.” (GA: 184/159)

n)¹⁶⁾의 부름에 **응답**하는 방식으로 존재 사유의 이행을 야기한다(ID: 11/31; BP: 516-517/452-453).¹⁷⁾

이처럼 사태존재론은 존재(Seyn)가 인간의 해석에 의해 규정되는 것이 아니라, 역으로 존재는 우리에게 다가오거나 감추어져 있고, 인간은 ‘존재의 요청에 응답해야 하는 현존재’라는 새로운 이해를 제시한다(ID: 11/31; BP: 516-517/452-453). 이는 단지 존재를 인식하고 설명하는 데 그치지 않고, 존재 앞에서 어떻게 머물고, 응답하고, 들을 것인가를 묻는 근본적인 태도의 전환을 요구한다. 한편 여기서 현존재가 응답한다는 사실을, “존재가 ‘독자적으로’ 현성하고 그런 다음 현존재가 존재에 대해” 관계 맺는다는 방식으로 이해해서는 안 된다(BP: 254/365). 존재는 현존재의 열림[내맡김] 안에서만 고유하게 드러나고, 바로 이때 현존재도 마찬가지로 고유한 존재로 드러나기 때문이다(Ibid). 따라서 존재와 현존재는 서로가 서로를 요청하며, 이들은 현존재의 현(Da), 즉 열림(openness) 속에서 서로가 서로를 생생하게 고유화한다.

16) Seyn은 현대 독일어 Sein의 고어 표현이다. 이는 중세 독일어 및 초기 근대 독일어에서 쓰이던 옛 표기로, 하이데거가 1930년대 이후 존재의 원초적 의미를 더 강조하기 위해 의도적으로 사용한 철학적 용어다. 하이데거는 그의 후기 저작에서 “존재(Sein)이라는 말을 더 이상 좋아하지 않는다.” “존재(Sein)는 임시적, 잠정적 용어로 남아 있을 뿐이다.”라고 말하며(S: 20), 존재(Sein)를 점차 존재(Seyn)로 대체하려는 의도를 분명히 한다. 하지만 실제로는 두 용어가 혼용되기도 하며, 존재(Sein)가 완전히 사라지는 것이 아니라 존재(Seyn)가 보다 근원적이고 사건적인 의미의 존재를 가리키는 용어로 구분되어 사용되는 것에 가깝다(Young, 2002; Sheehan, 2014).

17) 본 연구의 하이데거의 시대 구분은 염재철(Jae Chul Youm, 1995)과 염재철(1996), 시한(Thomas Sheehan, 2001)의 연구에 힘입은 바가 크다. 우선 염재철(1995, 1996)은 전기 하이데거 사상을 현존재의 존재 이해와 해석에 입각한 ‘존재의 의미’에 관한 물음이라고 본다. 한편 중기 이후에 이러한 존재 개념은 변화를 겪는데, 현존재의 이해가 보다 근원적인 경험으로서 ‘존재의 자기 숨김’에 의해 좌절되었기 때문이다. 따라서 중기 이후 하이데거는 존재의 ‘드러남’보다 존재의 시원적 참모습으로서 ‘은폐’에 주목하게 된다. 이로써 현존재의 해석과 이해에 주목했던 전기와 달리, 중기에는 드러나면서 숨는 존재의 진리가 주된 존재 물음의 대상이 된다. 마지막으로 후기 사유에서 하이데거는 ‘모든 형태의 알고자 원함’을 포기하며, 오로지 존재에 응답하는 방식으로 존재 물음을 수행할 수 있다고 본다. 마찬가지로 시한(2001)도 전기 하이데거에서 후기 하이데거로 넘어가는 패러다임의 변화를 현존재 중심적 사유에서 존재 중심적 사유의 전환으로 본다. 시한은 전기 사유가 ‘~로서(as)’ 존재를 해석하는 데에 주목했다면, 후기 사유는 보다 근원적 차원에서 ‘존재(is)’를 열어 밝히고, ‘as’와 ‘is’가 인간의 열림(openness)을 매개로 서로가 서로를 가능하게 하는 조건이 된다는 점을 드러낸다고 본다. 본 연구는 하이데거의 전기 사유에서 발생한 한계 및 반성에 따라 그의 중기 이후의 사유를 중심으로 전개된다.

이처럼 하이데거는 『존재와 시간』(1927) 이후 사유의 전환을 통해 인간이 세계를 해석하는 주체가 아니라, 존재의 진리 앞에 스스로를 내맡기는 (Gelassenheit) 존재임을 밝히려 했다(BP: 391/554). 여기서 인간은 존재를 소유하는 것이 아니라, 인간과 존재는 서로 공속하게 되며(BP: 318/455), 이때 인간의 진정한 자기성(selfhood)은 표상에 근거한 ‘자기-의식’, ‘자의식’ 따위가 아니라, **존재를 위해 나를 내맡길 때, 나에게 넘겨지는 고유화의 사건**이 된다(BP: 320/457). 정리한다면, 전기 사유에서 존재는 현존재에 의해 이해되고 해석되는 존재자의 존재(Sein: Seindheit)이지만, 전회 이후의 존재(Seyn)는, 현존재의 열림을 통해 현존재와 존재가 서로 고유한 존재 방식으로 드러나게 되는 생생한 고유화의 사건(Ereignis)¹⁸⁾인 것이다.

여기서 현존재는 단지 자기 자신만의 존재를 드러내 보이는 것이 아니라, 존재자들의 존재를 가능케 하는 존재 전체, 존재 그 자체의 열림에 기여하고, 그 안에서 다른 존재자들도 각자의 진정한 모습으로 드러나게 된다. 다소 난해해 보이는 이러한 사유의 전환이 갖는 의미를 보다 구체적으로 제시하기 위해 연구자는 크라우스 외(Anja Kraus et al., 2022)의 하이데거의 전회 이후 사유에 대한 해석을 덧붙이고자 한다.

우리는 존재하지만(exist), 우리의 삶과 존재를 온전히 소유하지는 않는다. 따라서 우리는 오직 존재하는 실체들과 그것을 구성하는 것들에 대해 **개방적일 수 있을 뿐이다**. ...따라서 우리는 다른 사람들과 사물들과 접촉을 ‘설정(establish)’하는 것이 아니라, 오히려 언제나 이미 존재의 일부로서 상호응답(interrelated response) 속에 얹혀 있는 것이다. (Kraus et al., 2022: 377/강조는 연구자의 것)

위 인용문에서 우리가 삶과 존재를 온전히 소유하는 주체, 즉 존재의 의미를 해석하고 가치를 부여해서 진리를 만들어내는 주체가 아니라는 점은,

18) “생생한 고유화(Ereignis)가 존재의 진리”이며, “존재는 생생한 고유화로 현성한다.” (BP: 27/59; 247/355) 이 말은, 존재란 전기 사유의 ‘존재자의 존재’처럼 각각의 개별 존재자들의 존재가 아니라, 그때마다 드러나는 사건으로서의 하나의 존재, 즉 존재자들이 존재할 수 있게 하는 하나의 존재로서 ‘존재 그 자체’를 의미한다.

하이데거 스스로의 전기 사유에 대한 반성과 니체의 ‘힘에의 의지’가 낳은 허무주의적 결과에 대한 고찰을 모두 반영한다. 이와 같은 해석적 사유에서 응답적 사유로의 전회는 본 연구의 4장에서 전개할 하이데거 사상의 교육적 함의를 밝혀내는 작업에도 결정적인 요소가 된다.¹⁹⁾

기초존재론에서 사태존재론으로의 전환 속 달라진 주요한 개념들을 정리하자면 다음과 같다. 첫째, ‘존재’ 개념은 단지 비은폐에 고정된 존재(Sein: Seiendheit)에서, **은폐와 비은폐**를 모두 포함하는 존재(Seyn)로 분화된다. 이는 존재를 고정된 개념이나 항구적 실체로 파악하지 않고, 스스로를 드러내면서 감추는 ‘사건(Ereignis)’의 구조로 사유하려는 시도다. 둘째, 현존재는 더 이상 존재를 해석하는 자가 아니라 존재에 응답하는 자다. 따라서 존재의 의미는 형성되는 것만이 아니라 언제나 해체의 가능성을 내포하게 되며, 이 구조가 반복될 수밖에 없는 것이 바로 존재의 특징이다. 셋째, 근본기분이 불안과 경이에서 ‘경악-경외-삼감’의 삼중 구조로 변화된다. 두 번째 특징에 해당하는 현존재의 개념 변화에 대한 설명은 앞서 제시한 바가 있으므로, 이어지는 부분에서는 존재 개념 및 근본기분의 변화에 초점을 맞추어 서술해보고자 한다.

제1시원의 존재(Sein) 개념이 ‘존재자의 존재’를 기반으로 하여 고정적 ‘있음’을 전제했다면, 사태존재론의 존재(Seyn) 개념은 존재 자체가 시간 속에서 자신을 철수하고 드러내는 움직임, 즉 감추면서 드러내고 드러내면서 감추는 은폐와 비은폐가 중첩된 사건으로 이해된다. 여기서 존재의 은폐란, 단순한 부정적 감춤이 아니라, 비은폐를 위한 계기가 되며 그 역도 마찬가지이다. 진리는 비은폐에만 고정되어 있는 것이 아니라 은폐와 비은폐 사이의 ‘전이’에서 사건적으로 발생하기 때문이다. 하이데거는 다음과 같이 말한다.

19) 한편 전기 사유와 중기 이후의 사유가 완전히 갈라서 있다고 보기는 어렵다. 『존재와 시간』(1927)이후에 쓰인 저작들에도, 인간은 여전히 현존재(Dasein)로서 존재가 드러나는 열림의 공간(Da)을 주관하고 있으며, 존재가 드러나는 것은 반드시 현존재 ‘안’에 서만이라는 점을 분명히 하고 있기 때문이다. 존재를 듣고, 보존하며, 이에 응답하고, 이것이 열릴 수 있는 장을 마련해주는 것은 여전히 인간의 역할이다(Sheehan, 2001: 193-194). 나아가 “존재의 유한성”과 “존재에 대한 근본 물음”이라는 태도도 전기와 후기 모두에서 이어지는 중요한 문제의식이라고 볼 수 있다(박현정, 2017).

진리는 은폐로부터 비은폐로의 전이로서만 발생하기에, **은폐 없이는 진리가 없다**. 따라서 진리의 발생은 본질적으로 [동굴 밖의] “햇빛으로부터의 [동굴 속의 어둠으로] 귀환”에 의존하는 것이다. (GA34, WW: 87/63/강조는 연구자의 것)

이로써 존재는 더 이상 동굴 밖의 세계처럼 오로지 빛만이 주관하는 ‘비은폐’로 고정되지 않는다. 존재는 오히려 동굴 속과 동굴 밖, 어둠과 빛, ‘은폐와 비은폐’ 사이에서 벌어지는 사태로 다가온다.

이러한 존재의 변형을 사유하기 위해 하이데거는 제1시원의 경이를 넘어서 새로운 삼중의 근본기분, 경악(Erschrecken), 경외(Scheu), 삼감(Verhaltenheit)의 필요성을 제시한다(BP: 14/41; 21-22/51). 이는 더 이상 고대 그리스의 철학자들이 그랬던 것처럼 존재자의 존재에 경이를 느끼기 어려운 오늘날, 존재의 침묵과 철수 앞에서 우리가 어떻게 다시 존재를 감지하고 응답할 수 있는지를 묻는 길이기도 하다. 그렇다면 존재 물음의 필요성마저도 잃어버린 오늘날, 이러한 근본기분은 도대체 어떻게 생겨나는 것일까?

하이데거는 비록 우리 현대인들이 위기를 자각할 능력마저 상실해버린 채 ‘존재로부터 존재자들이 가장 고도로 버려진 시대’에 살고 있지만, 바로 그 위기의 상황이 존재 물음에 우리가 가장 근접해 있음을 암시한다고 이야기한다(GA: 185/160, 189/163).²⁰⁾ 존재의 철수로 말미암아 우리는 ‘경악(Erschrecken)’에 이를 수 있기 때문이다. 이때 경악이란, 존재의 철수 속에서 익숙하던 세계가 갑자기 낯설어지고, 모든 자명함이 무너지는 순간 느끼는 근본기분이다(BP: 15/41-42). 가령 현대인들은 온갖 기술과 물질의 풍요 속 새로운 발견들에 매혹된 채 바쁜 일상을 살아가지만, 불현듯 삶의 어느 국면 속에서 무언가 근본적으로 잘못되었다는 막연한 감각, 세계로부터의 이질감, 모든 가치가 허망하게 가라앉아 버리는 순간을 맞닥

20) 하이데거가 존재망각의 위기 속에서 극복을 암시하며 종종 인용하는 뢰들린의 시구, “위험이 있는 곳에는 그러나 구원의 힘도 함께 자라네” (VA: 35/47, 36/49)에서의 구원이란, 어떤 외적 구제나 낙관적 전망이 아니라 오히려 존재의 철수 자체가 우리를 다시 존재의 사건으로 이끌 수 있는 가능성이라는 점에서 이해되어야 한다.

뜨린다. 그때 우리는 지금껏 익숙하고 자명하게 여겨왔던 것들이 사실은 아무런 근거 없이 붕 떠 있었다는 사실에 충격을 받는다. 이처럼 경악은 언제나 거기 있다고 믿었던 ‘존재의 바탕’이 돌연 사라졌음을 직면하며 느끼는 충격으로, 인간 안에 새롭게 열리는 존재 물음의 첫 계기다(BP: 99/156).

다른 시원의 두 번째 근본기분은 ‘경외(Scheu)’다. 경외는 존재가 떠나간 뒤에도, 그것이 다시 열릴 수 있다는 가능성을 마주할 때의 기분이다(BP: 15-16/43). 이는 기술과 효율성의 세계에서 존재가 철수한 이후에도 ‘존재자에 존재가 임재하고 있다는 사실’에 대해 느끼는 기분이다(박찬국, 2008: 169). 예를 들어, 경악을 통해 일상의 중단을 마주한 현대인들은 존재의 공허를 맞닥뜨림과 동시에, 빈틈없는 삶 속 성공 등의 목표에 몰두해 있을 때는 보이지 않았던 것들을 새로이 마주하게 된다. 모든 의미체계가 무너진 상황에서 그는 ‘회사원’, ‘사업가’, ‘운동선수’로서 살아있음이 아니라, ‘그저’ 살아있음 그 자체를, 가장 낯설면서도 친밀한 나의 존재를 느끼게 된다. 또한 주변에 언제나 항상 각자의 고유한 방식으로 존재해 왔던 것들이 비로소 도구나 자원으로서가 아니라 그것 그 자체로 시야에 들어옴을 느낀다. 무의미의 심연 속 텅 빈 공간에 들어온 이러한 존재의 몸짓들은, 분석되거나 설명될 수는 없어도 분명 존재가 우리 삶에 임재함을 느끼게끔 한다. 하지만 이러한 존재는 붙잡을 수도 없고, 붙잡으려는 순간 다시 사라진다. 왜냐하면 붙잡음은 곧 그것을 의지의 대상화[존재자]로 전환시키는 것이고, 이는 존재의 고유한 열림을 강제된 의미화 속에서 소멸시키는 일이기 때문이다. 그럼에도 불구하고, 존재의 목소리는 분명히 우리에게 온다.

하이데거는 이러한 경외를, “가장 멀리 있는 것, 즉 존재자들 안에서 그리고 각각의 존재자 앞에서 존재가 여전히 지배력을 발휘하고 있다는 사실”에 대한 감응으로 설명한다(GA, 2/4; BP: 15-16/43). 이처럼 경외는 우리가 자기중심적인 자아를 극복하면서 직면하게 되는 세계, 즉 더 이상 황량하고 섬뜩한 세계가 아니라 모든 존재자들이 무게와 성스러운 존재를 갖게 되는 세계에 대한 경외다(박찬국, 2008: 169-170). 이는 모든 의지적

차원을 넘어, 떠나가면서도 자신을 드러내 보이는 ‘사건’으로서의 존재에 자기 자신을 내맡기는(Gelassenheit) 태도이다(BP: 391/554).

다른 시원의 세 번째 근본기분은 삼감(Verhaltenheit)이다. 이는 경악과 경외 사이에 있는 기분으로, 존재의 떠남과 주어진 사이의 긴장 속에 자신을 열어두는 방식이다(BP: 15/42; 17/45). 경악이나 경외가 우리의 통제 밖에서 갑작스럽게 주어지는 기분들이라면, 삼감은 존재의 떠남 이후 우리가 ‘스스로 취할 수 있는’ 능동적 태도다(BP: 22/52; 34/68). 하지만 그것은 무언가를 성취하려는 조작적 의지가 아니라, 존재 앞에 나를 조심스레 내맡기고 열어두는 의지이다. 다시 말해 삼감은 철저한 ‘근거 없음’ 속에서도 물러서지 않고, 다시 도래할 수 있는 존재의 가능성에 자신을 조율해 가는 ‘조심스러운 열림의 의지’라 할 수 있다. 이는 경악 속에서 해답 없는 물음들을 감내하고, 경외 속에서 존재의 희미한 울림을 억지로 붙들려 하지 않으면서도, 그 불확실함을 견디며 머무는, 거주의 태도다. 삼감은 존재에 대한 물음을 끝내 포기하지 않는 자세이며, 그 물음 자체 속에서 우리는 다시 살아 있음을 확인하고, 이따금씩 들려오는 존재의 부름에 조용히 응답하게 된다. 하이데거는 삼감이 다른 시원의 ‘사유의 스타일’을 결정한다고 이야기하며, 오늘날 존재를 감각하고 사유할 수 있는 마지막 길이라고 본다(BP: 34/42).²¹⁾

그렇다면 하이데거의 사태존재론과 세 가지 근본기분은 고대적 경이의 한계를 넘어, 오늘날 ‘삶의 의미에 대한 물음’에 어떻게 적합한 개념적 틀을 제공할 수 있을까? 이를 위해선 오늘날 우리 교육이 어떤 시대적 상황 위에 있는지를 보다 면밀히 고찰할 필요가 있다. 오늘날 교육 현장에서 관찰되는 두드러진 경향은 삶의 불확실성과 예측 불가능성을 제거하려는 집단적 열망이다. 학생들은 공무원, 의사, 변호사 등 위험성이 적고 안정성

21) 스톤(Brad Stone, 2006: 206)은 삼감을 ‘다른 시원의 기본적 추진력’이라고 이야기하며, 이선일(2006: 9)은 경악과 경외를 주도적 기분으로, 삼감만을 다른 시원의 근본기분으로 본다. 루벤슈타인(Rubenstein, 2008: 65-67)은 삼감만이 경악의 충격과 경외를 동시에 견딜 수 있는 근본기분으로서 비로소 사유를 다시 시작할 수 있게 하는 문턱이 된다고 이야기한다. 설명 방식에는 차이가 있지만, 하이데거의 해석(BP: 33/67)을 비롯한 위 해석들 모두 삼감이 다른 시원을 이끄는 세 가지 기분 중 가장 중심이 되는 기분이라는 데에는 일치한다.

이 보장된 직업을 선호하며, 효용이 즉각적으로 드러나지 않거나 책임이 따르는 일들은 기피하는 경향을 보인다. 이는 단순히 선호에 따른 진로 선택의 문제를 넘어, 자기 삶을 구조화할 수 없는 상태 자체를 직면하기 어려워하는 깊은 불안을 반영한다.

최근 수업시간 내에 아이들이 보이는 태도도 같은 맥락이다. 시험과 직접 연관되지 않거나 명확한 목적이 드러나지 않는 내용이 다뤄지면 금세 ‘이런 거 왜 해요?’라는 질문이 제기되고, 아이들은 ‘더 중요한’, ‘수능과 연관성이 높은’ 수업에 깨어 있기 위해 잠을 자거나, 문제집을 꺼내 풀기 시작한다. 이러한 경향은 단지 수능을 앞둔 고등학생들만의 문제가 아니다. 최근 대치동을 중심으로 전국 단위로 확장해 나가고 있는 ‘7세 고시’²²⁾는 입시에 대한 불안과 안정성에 대한 열망이 초등학교 이전 시기부터도 과열되어 있음을 보여준다. 이런 현실 속 우리 아이들이 ‘이런 거 왜 해요?’라고 묻는 상황은 단순한 개인적 반항으로 여겨져서는 안 될 것이다. 어쩌면 이 아이들에게는, 유용성과 목적성 없이 무언가를 한다는 것 자체가 굉장히 낯설게 느껴질 수 있기 때문이다.

따라서 오늘날 학생들이 해답 없는 질문을 회피하게 된 경향은 단지 주의력 결핍이나 인내심 부족으로 인한 사유 능력의 약화 때문만은 아니다. 우리 교육이 이러한 질문에 충분히 준비되어 있지 못해 왔고, 무엇보다 그러한 질문이 생겨날 수 있는 공간 자체를 마련해주지 못하고 있는 탓도 크다. 실존주의가 서구 사회에서 지배적 사조가 되었던 것은 제2차 세계대전 이후 발생한 인간성과 삶에 대한 깊은 회의 때문이었지만, 한국은 수많은 전쟁과 침략, 독재의 위기 속 민족적 단합을 통해 살아남아야 했던

22) 유치원 졸업 이후의 만 5, 6세 아동들이 초등학교 입학 전에 유명 영어 학원에 들어가 기 위해 거쳐야 하는 레벨 테스트, 즉 입학시험을 의미한다. 서울 대치동을 중심으로 시작된 7세 고시는 이제 전국으로 확산되고 있으며, 사교육 시장에서 큰 인기를 얻고 있다. 이를 위해 4살부터 준비 학원을 다니는 경우도 있으며, 이는 곧 ‘초등영재반’, ‘의대 입시반’으로 이어지기도 한다. 가장 심각한 문제는, 입시에 집중된 사교육 과열화로 인해 점점 더 많은 아이들이 고통을 호소하고 있다는 것이다. 2024년 기준 1~11월 우울 증 등 정신건강 질환으로 의원급 의료기관을 찾은 18세 미만 아동 환자는 27만 625명으로 집계됐다. 이는 2020년보다 2배 이상 늘어난 수치이다. 또한 같은 기간 7~12세 남아 환자는 2.3배, 여아 환자는 2.4배 늘었다고 한다. 천근아 연세대 세브란스병원 소아정신과 교수는 “대치동에 정신과, 소아정신과가 많은 것은 아이들이 정신과 치료라도 받게 하면서 버티게 하는 부모들이 있기 때문”이라고 이야기한다(경향신문, 2025).

전쟁사적 경험 위에 서있다. 우리에게 심오한 철학적 질문이나 삶의 의미에 대한 물음이 사치로 여겨져 왔던 것은, ‘생존’을 최우선 가치로 여겨왔던 역사적 배경 및 우리의 민족성과도 깊은 연관이 있는 것이다.²³⁾ 그러나 이제는 실존에 대한 물음을 더 이상 외면할 수 없는 시기에 이르렀다. 혁신과 발전, 속도와 효율성에만 익숙해진 교육 체제는 아이들이 겪는 내면의 고통과 위기를 간과해왔고, 이제 그 무게가 수면 위로 떠오르고 있다. 아이들은 고통을 호소하고 있고, 스스로 삶을 포기하는 지경에 이르렀다. 이러한 현실 앞에서 우리 교육은 다시, 어쩌면 처음일지도 모를, 삶의 의미에 대해 진지하게 묻고 응답할 수 있는 공간을 마련해야한다.

이런 맥락에서 ‘사태존재론’과 ‘근본기분’은 오늘날 실존적 물음을 [다시] 시작할 수 있는 개념적 틀을 제공할 수 있다. 확실성을 추구하는 시대적 경향 속 불확실성을 감내하는 존재 사유를 하기 위해서는 우선 확실성의 세계와 안정성을 추구하는 삶이 전부가 아님을 감지할 수 있어야만 한다. 이는 결코 인식적 차원에서 성취되는 것이 아니다. 왜냐하면 실존의 위기는 개념적 인식이나 논리적 판단으로는 포착되지 않기 때문이다. ‘나의 실존이 위협받고 있다’라는 명제는, 실제로 경험되고 느껴지지 않는 이상 공허한 글자의 나열일 뿐이다.

이때 존재 사유를 위한 ‘근본기분’은 단순한 주관적 정서나 심리 상태가 아니라, 존재의 부재를 감지하고(BP: 157/231) 다시 사유를 시작할 수 있게 해주는 존재론적 기반이 될 수 있다. 또한 고정된 실체나 정답, 자의적 ‘가치’로 환원되지 않는 존재(Seyn) 개념은 우리가 그동안 당연하게 여겨온 모든 확신과 기준이 무너진 자리에서도 존재 사유를 지속할 수 있는 개념적 기반을 마련한다. 비은폐뿐만 아니라 은폐에 주목하는 존재 개념은

23) 물론 이는 한국 현대사의 구체적인 맥락을 간과한 거친 해석일 수 있다. 하지만 ‘생존’을 최우선의 가치로 여기면서 눈부신 성장을 이룬 한국 사회에 여전히 생존 중시 경향이 실존의 문제를 축소하고 있다는 논의는 사회철학 담론에서 다수 거론되고 있다. 일례로 조창오(2018: 439-440)는 “한국사회는 아직도 생존을 주요한 과제로 설정하고 있다. 이러한 상태에서는 제대로 된 실존물음이 제기되지 않는다. …생존만을 부르짖다 보니, 한국사회는 [여전히] 혁신과 성장, 빠름과 창의성만을 유일한 가치로 내세우고 있다”고 말한다. 나아가 김홍중(2015)은 21세기 한국 사회의 ‘청년 세대’의 특이성을 ‘생존주의’라고 명명하며, 이를 “일반화된 경쟁 상황에서 도태되지 않는 것을 가장 시급한 과제로 설정하고, 이에 최선의 노력”을 다하는 태도라고 이야기한다.

지금 드러난 세계가 전부가 아니라 언제든지 다른 진실이 숨어 있을 수 있음을 전제함으로써, 우리의 존재와 삶 자체가 정의내릴 수 없는 불확실성 위에 토대해 있다는 사유의 틀을 제공하기 때문이다. 존재가 어떤 완성된 실체로 우리에게 ‘주어지는’ 것이 아니며, 의도와 목적에 따라 자의적으로 ‘해석되는’ 것도 아니라는 점은, 우리가 살아가는 삶을 온전히 부정하지도, 그렇다고 무턱대고 긍정하지도 않게 만든다. 이는 그저 우리의 삶을 있는 그대로 직시할 수 있는 사유의 틀을 제공할 뿐이다. 이로부터 새롭게 전개되는 존재에 대한 물음 속 우리는 초월적 세계로부터 주어진 삶의 의미나 궁극적인 목적 없이도 자신의 실존을 직면한 채 스스로 살아갈 수 있는 **실존적 자유**의 가능성을 발견하게 될지도 모른다.

제 3 장 ‘삶의 의미에 대한 물음’의 현대 교육적 가치는 무엇인가?

앞선 장에서 연구자는 ‘삶의 의미에 대한 물음’이 왜 어려워졌는지를 총 세 가지 차원에서 답변했다. 첫째, 불확실한 세계 속 극단적으로 안정성을 추구하는 경향이 강화되었기 때문이다. 둘째, 명확한 가치가 드러나지 않는 것들에 대해 유용성의 틀 바깥에서 사유하는 방식이 낫설기 때문이다. 셋째, 실존의 물음보다는 생존의 과제를 앞세워 온 한국 사회의 역사적 경험과 집단적 정서가 여전히 깊이 작동하고 있기 때문이다. 이러한 배경 속 연구자는 하이데거의 다른 시원으로서 사태존재론이 두 가지 차원에서 오늘날 우리 삶의 조건을 사유할 수 있는 적절한 틀을 제공한다고 보았다. 첫째, 존재(Seyn) 개념을 통해 고정된 실체나 자의적 ‘가치’에서 벗어나 존재를 ‘은폐와 비은폐’의 긴장 구조 속에서 파악할 수 있게 됨으로써 삶의 불확실성을 있는 그대로 사유할 수 있다. 둘째, 인식으로 포착되지 않는 존재의 위기를 근본기분이라는 개념을 통해 새로이 사유할 수 있는 계기를 마련할 수 있다. 나아가 제1시원으로서 고대의 경이는 다음과 같은 이유로 오늘날 존재 사유에 적합한 개념적 틀이 되지 못한다고 보았다. 첫째, 우리는 고대 그리스와 달리 존재자의 존재에 곧바로 경이하지 않는 시대에 살고 있다. 그렇기에 존재에 대한 경이보다는, 존재의 부재로부터 느껴지는 경악이 존재 사유를 다시 시작하기 위한 보다 적절한 계기가 될 수 있다. 둘째, 고대의 경이는 호기심으로의 변모 가능성을 내포하고, 나아가 진리를 대상과 표상의 ‘일치’로 사유함으로써 주관주의에 따른 자의적 진리 설정에 의한 허무주의의 가능성까지 지니고 있다.

본 장에서는 ‘삶의 의미에 대한 물음’이 자살과 허무주의의 현대적 위기에 있어 왜 필요한지, 그것에 함의된 교육적 가치는 무엇인지에 대해 답해 볼 것이다. 결론적으로 연구자는 ‘삶의 의미에 대한 물음’이 실존적 사유

와 깊이 연결되어 있다는 점에서, 그것이 생존에 직접적인 이익을 가져다 주지는 않더라도, 우리 삶을 보다 자유롭고 ‘살 만한’ 것으로 만든다는 교육적 가치를 지닌다는 점을 밝히고자 한다. 이를 위해 우선 카뮈의 부조리와 자살 분석을 통해 ‘실존적 자유’가 구체적으로 무엇을 의미하는지 규명할 것이다. 이후 카뮈의 분석이 비교적 명확한 개념적 틀을 제시함에도 불구하고, 우리의 구체적인 삶과 연결되는 데에 일정한 한계를 지닌다는 점을 보일 것이다. 이에 자살과 허무주의의 문제를 보다 실천적인 차원에서 재조명하기 위해, 우리의 일상적 삶과 더 밀접하게 맞닿아 있는 하이데거의 존재론적 사유를 카뮈의 연장선상에서 추가적으로 고찰하고자 한다.

제 1 절 부조리 앞에서의 실존적 자유: 카뮈의 분석과 그 한계

해당 절의 본격적인 논의에 앞서, 왜 연구자가 카뮈의 자살 및 부조리 분석을 이 장의 출발점으로 삼고자 하는지를 분명히 밝혀둘 필요가 있다. 본 연구의 주된 목적 중 하나는 ‘삶의 의미에 대한 물음’의 교육적 가치를 해명하는 것이다. 이는 삶의 의미가 불분명한 오늘날의 세상 속, 수많은 아이들이 스스로 목숨을 끊고 있는 상황에서 ‘그럼에도 불구하고’ 살아갈 용기를 갖도록 하는 데에 이 물음 행위와 교육이 어떤 역할을 할 수 있을지를 모색하는 것이다. 이와 같은 문제의식에 있어 카뮈의 『시지프 신화』(1942/김화영 역, 2016)는, 비록 교육적 메시지를 직접적으로 담고 있지는 않지만, 삶과 죽음의 경계에서 ‘왜 살아야 하는가’를 주요한 철학적 분석 과제로 삼고 있다는 점에서 본 연구에 중요한 사유의 자원이 될 수 있다. 또한 카뮈가 인간의 조건으로 제시한 ‘부조리’는 하이데거가 분석한 현존재의 ‘유한성’ 개념과 밀접한 관련을 맺고 있으며, 둘 다 인간 존재가 본질적으로 죽음을 향해 열려 있음을 강조한다는 점에서 공통된 실존론적 토대를 공유한다.²⁴⁾ 한편 이 둘은 분명한 차이점도 갖는데, 카뮈는 부조리

24) 엄밀히 말해 카뮈는 스스로 실존철학자로 분류되기를 거부했으며, 하이데거도 이는 마

와 한계를 인식하는 정신, 즉 ‘이성(rationale)’의 역할을 중시했다면, 하이데거는 유한성과 죽음이라는 한계를 자각하는 데에 ‘기분(Stimmung; attunement)’의 역할을 중시했다는 점에서 그러하다. 또한 카뮈는 하이데거만큼 일상성에 대한 현상학적 고찰을 섬세히 해내지는 않으며, 하이데거는 자살이라는 문제를 카뮈만큼 깊이 다루지는 않는다.

이러한 점에서 연구자는, 청소년 자살이라는 구체적이고 긴급한 교육 현실을 배경으로 삼고 있는 만큼 ‘왜 죽지 않고 살아야 하는가’라는 질문에 직접적으로 답하고자 했던 카뮈의 사유에서부터 논의를 시작하는 것이 타당하다고 판단했다. 따라서 해당 절에서는 부조리와 자살에 대한 카뮈의 분석과 그에 대한 한계를 살펴볼 것이다. 나아가 이후 절에서는 카뮈의 분석이 갖는 이론적 한계를 보완하기 위해 하이데거의 현존재와 ‘경악-경외-삼감’이라는 근본기분 개념을 도입함으로써, ‘삶의 의미에 대한 물음’이 어떻게 실존적 자유의 구체적 실천으로 이어질 수 있는지를 탐색할 것이다.

『시지프 신화』는, “참으로 진지한 철학적 문제는 오직 하나뿐이다. 그것은 바로 자살이다. 인생이 살 가치가 있느냐 없느냐를 판단하는 것이야말로 철학의 근본 문제에 답하는 것이다.”라는 문구로 시작한다(Ibid: 15). 인생이 살 가치가 있다면, 우리는 그 삶을 이어가야 마땅하고 그게 아니라면 자살하는 것이 옳은 선택일 것이다. 하지만 문제는 우리가 그렇게 하지 않는다는 데에 있다. 인간의 정신은 이 세계에 내가 있어야 할 이유, 삶의 의미를 찾고 싶어 하지만 세계는 나에게 이를 알려주지 않는다(Ibid: 52-53). 카뮈는 이러한 상황을 ‘부조리’라 칭한다. 이는 다양한 방식으로 기술될 수 있다. 어차피 죽기 위해 산다면 왜 고통스러운 삶을 이어 나가는가? 살아야 하는 필연적 이유가 없는데 왜 사는가? 인간이라면 누구나

찬가지였다. 카뮈는 키에르케고르(Søren Kierkegaard)나 샤르트르(Jean Paul Sartre)와 같은 실존철학자들이 중시했던 ‘실존은 본질에 앞선다’는 명제나 부조리를 초월하는 시도를 받아들이지 않았고, 대신 부조리를 정면으로 직시하는 인간의 저항적 태도를 중시했다(이서규, 2013). 하이데거 역시 실존보다는 존재 그 자체에 대한 사유를 중시했기에 실존철학자보다는 존재론에 대한 철학자라고 보는 것이 더 적합할 수도 있다. 그럼에도 불구하고, 이 둘은 모두 **인간의 유한성**이라는 조건 위에서 **실존 문제**를 깊이 고민했다는 점에서 실존철학적 문제의식과 연결된다고 볼 수 있다.

유년 시절과 청춘을 지나, 주름 진 얼굴과 하얗게 섰 머리를 보고 격세지감을 느끼며 마침내 땅 속으로 묻혀버린다. 모두가 죽음을 향해 나아가고 있는 와중, 내가 살아 있어야만 하는 특별한 이유는 없는 것이다. 살아 있는 한, 우리는 결코 이 부조리를 벗어날 수 없다. 부조리는 불편함이나 부당함, 불쾌함 따위의 감정이 아니며, 하나의 사실이다(Ibid: 50-54).

이때 카뮈의 탐구 주제는, 과연 부조리가 인간을 자살로 인도하는지에 대한 것이다. 카뮈는 다음과 같이 말한다. “이 시론의 주제는 바로 이러한 **부조리와 자살**의 관계를 밝히고 자살이 어느 정도로 부조리에 대한 해결책이 될 수 있을 것인가를 생각해 보는 데 있다.” (Ibid: 19-20) 앞서 카뮈는 인생이 살 만한 가치가 있는지가 자살의 문제를 결정한다고 보았고, 이로부터 우리는 살 만한 가치가 없다면 자살을 하는 것이 옳다는 마땅한 결론에 이르게 된다. 그렇다면 부조리는 정말 인간에게 자살을 지시하는 것일까?

이 문제를 제대로 이해하기 위해서는 카뮈가 말한 ‘철학적 자살’, 즉 ‘비약’의 개념을 먼저 살펴볼 필요가 있다(Ibid: 56-66). 카뮈에 따르면 부조리는 단일한 요소에서 발생하는 것이 아니라, 언제나 두 개의 항, 즉 **인간**과 **세계** 사이에서 발생한다(Ibid: 52-53).²⁵⁾ 인간은 의미를 갈망하고 세계는 침묵으로 일관할 때, 이 둘 사이의 간극에서 부조리가 발생하는 것이다. 따라서 부조리는 인간의 제한적인 인식 능력과 세계의 불가해성 사이의 긴장 속에서 드러나는 실존적 조건이다. 이러한 부조리의 조건을 무효화하는 것이 바로 ‘비약’이다. 즉 ‘비약’이란, 자신의 인식 한계와 세계의 침묵이라는 구조를 견디지 못하고, 초월적 존재나 절대적 진리, 이를테면 신, 영원한 존재, 형이상학적 진리, 또는 모든 것을 설명하는 체계를 호출하여 그 간극을 인위적으로 메우려는 시도를 뜻한다. 이때 인간은 본래 그 간극 속에서 드러나는 한계를 직시하는 대신, ‘명확한 해답을 주지 않는 세계’라는 부조리를 떠받치는 하나의 항 자체를 삭제해버리는 셈이 된다.

25) 인간과 세계를 이어주는 것은 바로 부조리다. 인간, 부조리, 세계는 삼위일체를 이루고 있으며 어느 하나가 망가지면 전체가 망가져버린다. 따라서 카뮈는 이렇게 말한다. “인간의 정신을 벗어나면 부조리는 없다. 그렇기에 모든 것이 그렇듯 부조리 역시 죽음과 더불어 끝난다. 물론 세계를 벗어나도 부조리란 있을 수 없다.” (Ibid: 53)

이는 비약이자 일종의 정신승리로, 카뮈는 이를 ‘철학적 자살’이라고 부른다(Ibid: 56-66).

카뮈는 이와 같은 비약을 철저히 거부한다. 그는 인간이 부조리를 끝내 이해하거나 해소할 수 없다는 사실을 받아들이며, 초월적 해답에 의존하지 않고 그 모순과 함께 살아가는 것, 즉 부조리를 직시하며 살아가는 태도가 유일하게 철학적으로 일관적인 입장이라고 이야기한다(Ibid: 83). 그는 “내가 관심 있는 것은 철학적 자살이 아니라 그냥 자살”이라며, 철학적 비약이나 형이상학적 해소가 아니라 인간의 실존 차원으로 논의를 구체화한다(Ibid: 77).

이로써 부조리에 대해 ‘철학적 자살’은 비약으로서 적절한 답변이 되지 못한다는 점을 분명히 했다. 그렇다면 ‘자살’은 어떠할까? 카뮈에 따르면, 자살도 하나의 비약이다(Ibid: 79-82). 왜냐하면 자살은 인간이 더 이상 부조리를 견딜 수 없다고 판단하고 존재 자체를 끝내는 선택으로서, 부조리를 형성하는 ‘인간’이라는 항을 스스로 제거하여 부조리한 상황을 해소해버리는 것이기 때문이다. 앞서 언급한 철학적 비약이 초월적 해답을 통해 부조리를 무화하려는 것이라면, 자살은 인간의 존재를 제거함으로써 같은 효과, 즉 간극의 삭제를 시도하는 것이다. 이 점에서 자살 역시 하나의 ‘비약’으로 기능한다. 따라서 부조리는 자살을 지시하지 않는다.

부조리를 해소할 수 없다는 사실을 인정하고, 그 모순을 끝까지 살아내는 대신 삶 자체를 포기해버리는 것은 부조리에 대한 가장 극단적인 회피다. 따라서 카뮈는 “자살과 반항은 [부조리에 대한] 정 반대의 선택지”라고 말한다(Ibid: 84). 여기서 ‘반항’은 부조리를 해소하거나 회피하지 않고, 오히려 그것을 끝까지 인식하며 그 안에서 살아가려는 실존적 결단이다. 반항하는 인간은 부조리를 없애려 하지 않으며, 그것을 견디고 응시하면서도 살아남는 것을 택한다. 이 점에서 자살과 반항은 부조리에 대한 근본적으로 상이한 태도라고 할 수 있다.

카뮈는 “인간의 정신을 벗어나면 부조리는 없다. 그렇기에 모든 것이 그렇듯 부조리 역시 죽음과 더불어 끝난다.”라고 이야기했다(Ibid: 53). 이때 부조리가 죽음으로 끝‘난다’는 것과, 부조리를 자살로 끝‘낸다’는 것 사이

에는 큰 간극이 있다. 인간이라는 향이 단순히 사라지는 것과, 인간이라는 향을 의도적으로 없애는 것은 다르기에, 후자는 우리가 의식의 한계로는 해결할 수 없는 부조리를 해결한다는 점에서 비약인 것이다. 부조리는 인간과 세계 사이에서 발생하고, 우리가 인간으로 살아가는 한 부조리는 필연적이다. 이 점을 명확히 자각할 때, 부조리는 더 이상 제거하거나 극복해야 할 문제가 아니라 인간 존재의 본질적 조건으로서 삶 속에 다시 안착하게 된다. 따라서 **삶이 무의미하다는 것은 자살을 지시하지 않는다**. 삶이 무의미하다는 것은, 삶의 조건이며 해결할 문제가 아니라는 것이다.

카뮈는 부조리가 자살을 지시하지 않는다는 점, 자살은 오히려 비약이라는 점을 논증한 뒤에 다음과 같이 이야기한다.

우리는 앞에서 이미 이 문제[자살]에 대한 해결책이 어떠해야 할 것인지를 생각해 본 바 있다. 이 점에 있어서 문제가 반대로 변했다. 앞에서는 인생이 과연 살 만한 의미를 가지고 있는지 어떤지가 문제였다. 하지만 이제는 그와 반대로 삶이 의미가 없으면 없을수록 **그만큼 더 잘 살아갈 수 있다**고 여겨지는 것이다. ...바로 여기서 우리는 부조리의 경험이 자살과는 얼마나 거리가 먼 것인지 알 수 있다. (Ibid: 83: 84/강조는 연구자의 것)

카뮈는 자살에 대한 문제를 충분히 고찰한 뒤에, 문제의 방향이 바뀌었다고 이야기한다. 『시지프 신화』 서두에서 카뮈는, 사람들이 인생이 살 가치가 없다는 생각으로 자살을 택하기에, 삶의 의미가 가장 절박한 질문이라고 이야기했다. 이 논리라면 자살은 삶의 무의미에서 비롯된 것이고, 그렇다면 의미를 찾아줄 때 자살은 예방될 수 있다. 그런데 카뮈는 부조리를 직시하게 되면 문제는 반대가 되며, 이를 똑바로 인식할 때, 오히려 우리는 무의미 속에서 **더 잘 살 수 있다**고 말한다. 이때 ‘더 잘’ 산다는 것의 의미란, 연구자가 생각했을 때 ‘실존적 자유’에 있다고 본다.

부조리를 직시하는 순간 삶의 의미에 대한 물음은 ‘왜 살아야 하는가?’라는, 존재의 정당화 요구에서 벗어나 ‘어떻게 살아갈 것인가?’라는 실존적 실천의 과제로 전환된다. 이 전환 속에서 드러나는 것이 바로 실존적 자유이며, 이는 어떤 외부적 목적이나 의미 없이도 **단지 존재**하고 있다는

사실만으로 충만함을 느끼며 살아갈 수 있는 용기이자 능력이다. 그러한 삶은 부조리와 함께 머물며 그것을 부정하지 않고 버텨내는 태도에 의해 가능해진다. 다만 한 가지 분명히 해야 할 점은, 부조리가 인간의 의미 추구 자체를 부정하는 것은 아니라는 것이다. 인간이 의미를 갈망한다는 사실은 부조리의 한 축을 이루기에, 이는 극복되거나 해소될 수 없다. 하지만 자유로운 인간은 결코 그 의미가 절대적이지 않다는 점에 가능한 한 활짝 열려 있어야 한다. 삶에 본질적인 의미가 없다는 사실을 인정하면서도, 의미에의 갈망을 포기하지 않는 이 긴장 속에 머무는 것이야말로, 실존적 자유에 가장 가까운 형태인 것이다.

앞선 논의를 통해 우리는 세 가지 중요한 결론에 도달한다. 첫째, 부조리와 삶의 무의미는 자살을 지시하지 않는다. 둘째, 삶의 무의미를 직시하는 것은 실존적으로 자유로운 삶의 기반이 된다. 셋째, ‘실존적 자유’란 삶의 본질적 의미가 존재하지 않는다는 사실을 인정하면서도, 의미에의 갈망을 포기하지 않은 채 부조리의 간극 속에서 버티고 반항하며 살아가는 것이다. 이처럼 카뮈의 정교한 사유는 자살이라는 구체적인 문제의식 속 ‘실존적 자유’에 대한 명료한 개념을 제시한다. 이는 그 자체만으로도 많은 교육적 논의를 이끌어낼 수 있지만, 실천적 맥락에서 다음 두 가지 한계를 지니고 있다.

첫 번째로, 카뮈는 ‘실존적 자유’의 가능 조건으로 부조리에 대한 저항을 강조하지만, 그 저항이 구체적으로 어떻게 가능한지는 분석하지 않는다. 카뮈는 부조리를 직시하고 초월로 비약하지 않는 태도로서 ‘반항, 자유, 열정’을 제시하지만(Ibid: 97), 구체적인 삶의 국면에서 그것이 실질적으로 어떻게 실현되는지, 어떤 삶의 양태로 드러나는지는 분명히 제시하지 않는다. 다시 말해, 그는 ‘왜 살아야 하는가?’라는 물음을 ‘어떻게 살아야 하는가?’의 물음으로 전환시키지만, 그 답변은 여전히 독자들에게 남겨둠으로써 모호하게 남겨져 있다. 두 번째로 카뮈의 부조리 속 인간은 철저히 고립된 주체로 전제된다. 『시지프 신화』 속 분석의 대상이 되는 인간은 세계와의 충돌 속에서 발생한 부조리의 틈에 존재하며, 그 충돌 자체를 버텨내는 고립된 실존적 태도를 통해 자유를 획득한다. 그러나 실제 세계 속

인간은 본질적으로 사회적 존재이며, 타인과의 관계 안에서 자신의 존재를 실현한다는 점을 고려한다면, 카뮈가 제시한 인간 이해는 현실 세계의 삶과의 연관성에서 일정한 한계를 지닌다고 할 수 있다.

정리한다면 카뮈는 인간 존재가 부조리한 세계와 충돌하는 양상을 탁월하게 분석하고, 자살이라는 질문 앞에서 우리가 할 수 있는 유일한 일관적 태도로서 ‘반항’을 제시한다. 하지만 이는 어디까지나 현실을 직시한 채 헛된 희망에 의존하지 않고 그러한 삶을 ‘지속하라’는 요청일 뿐, 그 ‘이후’에 어떻게 삶을 살아나가야 하는지에 대해서는 열린 질문만이 남겨져 있을 뿐이다. 달리 말해, 반항을 한다면 ‘어떻게’ 하는지, ‘누구에게’ 하는지, ‘누구의 손을 잡고’ 할 수 있을지에 대해 우리는 각자의 답을 찾아나갈 수밖에 없다. 이는 실존의 조건을 날카롭게 통찰하면서도, 그 조건을 넘어설 수 있는 실질적인 가능성에 대해 침묵한다는 점에서 실천의 어려움을 드러낸다.

물론 이러한 물음은 각자가 자신의 삶에서 1인칭적으로 직면하고 해결해 나가야 할 문제지만²⁶⁾, 교육의 차원에서는 이에 대해 가능한 한 구체적이고 실천적인 그림을 제시하는 것이 중요하다. 이러한 맥락에서 실존적 자유가 **발휘되는 장**은 단지 ‘인간-부조리-세계’라는 도식 속 개념적으로만 존재하는 세계가 아니라, 우리가 매일 숨 쉬며 살아가는, 타자들과 함께 살아가는 ‘일상 세계’라는 점이 전제되어야 한다. 또한 실존적 자유가 **실현되는 방식**은 단순히 돌을 굴리는 부조리한 노동의 반복이 아니라, 구체적인 행위나 사유를 통해 각자의 고유한 삶의 의미를 구하고 찾아나가는 과정이 되어야 한다. 이 지점에서 하이데거의 ‘현존재’와 ‘경악-경외-삼감’이라는 근본기분 개념은 중요한 개념적 자원이 될 수 있다. 이어지는 절에서는 하이데거의 현존재 개념과 현존재의 존재 방식으로서 삼중의 근본기분을 통한 ‘삶의 의미에 대한 물음’이 어떻게 우리 삶에 ‘실존적 자유’로서 구체적인 형태로 드러날 수 있는지를 살펴볼 것이다.

26) 카뮈도 그것을 의도했기 때문에 그의 논의에서 ‘어떻게’를 다루는 구체적인 방법에 대한 부분을 열린 채로 남겨놓았을 가능성이 크다.

제 2 절 ‘삶의 의미에 대한 물음’: 실존적 자유의 실천 가능성

카뮈에게 인간은 부조리라는 불가피한 한계 속에 놓인 존재다. 무의미한 세계와 의미를 추구하려는 인간 사이의 간극이 그 한계의 본질을 이루며, 이러한 부조리를 정확히 직시하는 순간 인간은 단순히 “왜 살아야 하는가?”라는 질문을 넘어 “어떻게 살아갈 것인가?”라는 차원으로 이행한다. 이 전환은 실존적 자유의 핵심을 이룬다. 실존적 자유란 무의미를 부정하거나 회피하는 대신, 그것을 있는 그대로 직시하며 그 속에서 의미를 추구하는 저항의 태도이며, 무의미에도 불구하고 삶을 긍정하며 살아가는 방식이다. 그러나 카뮈의 분석은 이 실존적 자유가 어떻게 실천 가능한지에 대해서는 비교적 추상적인 지점에서 멈춘다. 연구자는 이 공백을 하이데거의 존재론, 특히 ‘현존재’ 개념과 그의 존재 물음의 구조 중 하나인 ‘삼감’을 통해 재구성하고자 한다.

카뮈가 인간의 ‘정신’이 부조리를 초래했다고 보았듯, 하이데거 역시 인간을 ‘현존재’, 곧 ‘현(Da)-존하는(Sein)’ 자로 규정하며, 인간이 단순히 생물학적으로 존재할 뿐만 아니라 존재 자체에 대해 물음을 던지며 실존한다는 점을 강조한다. 그가 인간을 의례적 방식대로 인간(human)이라고 칭한 것이 아니라 현존재라고 새로이 명명한 이유는, 인간이 이성적 존재나 합리적 존재 등의 초역사적·고정적 실체가 아니라 ‘현(Da)’, 즉 지금 여기에서 세계와 마주하며 열려있는 그 ‘자리’에 존재(Sein)한다는 점을 강조하기 위함이었다. 따라서 하이데거에게 ‘현’은 물리적 장소나 어딘가를 뜻하는 것이 아니며, 존재자들이 드러날 수 있도록 하는 ‘밝힘’의 자리(Lichtung; clearing), 즉 현존재의 ‘수용적 옅(Eröffnung; opening)’을 의미한다(BP: 45/83; 239/343). 이 열려 있음은 인간 본질의 피할 수 없는 조건이자 운명이기에, 인간은 이 열린 자리를 ‘만드는’ 것도, 스스로 ‘선택해서 들어가는’ 것도 아니다(Sheehan, 2001: 194).

따라서 현존재는 그가 다른 존재자들의 존재를 밝히고, 존재에 응답하는

‘열림(Offenheit; openness)’의 방식으로 존재하는 한, 언제나 세계 속 다른 존재자들과의 관계 속에서 유한한 방식으로 존재할 수밖에 없다. 이 유한성은 크게 두 가지 차원을 내포하는데, 본 연구에서는 이를 ‘수직적 유한성’과 ‘수평적 유한성’으로 구분하여 명명해 제시하고자 한다. 수직적 유한성이란, 현존재가 필연적으로 죽음을 향해 나아가는 존재라는 것을 뜻하며, 수평적 유한성은, 현존재가 언제나 세계와 타자들 속에 얽혀 있는 존재라는 것을 뜻한다(SZ: 65/96; 66-72/98-105; 252-256/338-341). 이러한 이중적 유한성 속에서 현존재는 내던져진 존재로서, 자신의 존재만이 아니라 타인 및 타자들과의 공존 속에서 존재를 사유할 수밖에 없다. 하지만 이러한 유한성이 있기에 현존재는 자신의 존재를 망각하면서도, 동시에 그 망각 속에서 위기의식을 느끼며 다시금 존재 물음을 할 수 있는 ‘경악’이라는 계기를 마련할 수 있다.

하이데거에게 있어 현존재의 존재 물음은 언제나 일상성 속에 발 묶여 있으며, 타자성과 얽혀 있다. 우리는 우리가 선택하지 않은 것들에 따른 결과조차 타자와의 공속성에 의해 수용하고, 일상 속 여러 저항에 부딪히며, 피하고 싶은 것들도 감내하며 살아야 하는 운명 위에 있는 것이다. 이처럼 우리는 도무지 해명할 수도, 지배할 수도, 예측할 수도 없는 세계 속에 내던져진 채 타자들과 관계 맺으며 매일을 바쁘게 살아간다. 이러한 상황은 존재 물음을 한없이 어렵게 만들며, 끊임없이 우리를 산만하게 하고, 존재를 망각하게끔 유도한다. 전기 하이데거가 이를 ‘본래적 자기의 망각’으로서 ‘퇴락(Verfallen; Fallenness)’이라고 불렀다면(SZ: 192/262), 후기 하이데거는 자신뿐만 아니라 온 세계가 존재 망각에 빠진 상황을 짚어내기 위해 ‘뒹달(Gestell; enframing)’이라는 표현을 사용한다(VA: 19-27/28-32).

그럼에도 불구하고, 인간은 여전히 자신의 고유한 존재를 불러내는 존재의 목소리를 들을 수 있으며, 이에 응답하는 방식으로 고유화할 수 있는 가능성을 열어두고 있다. 우리는 존재를 망각하도록 유혹하는 수많은 일상적 조건들 속에서도, 때로 ‘경악’이라는 충격을 통해 존재의 목소리를 다시 들을 수 있기 때문이다. 이는 마치 카뮈가 말한 세계와 자기 자신 사이

의 절연으로서 ‘부조리’의 자각과도 유사하다. 그러나 하이데거는 카뮈에서 한발 더 나아가, 이 자각이 단지 ‘나’에 대한 것만이 아니라, 내가 형성해온 ‘세계 전체’에 대한 **책임**과 **양심**의 충격이라는 점에서 더 근본적인 성찰로 나아간다. 경악 속에서 현존재는 자신의 존재를 망각함과 동시에 다른 존재자들의 ‘존재’도 함부로 대해왔음을, 우리 세계 자체가 왜곡된 방식으로 운영되고 있음에 대해 총체적으로 충격을 느끼게 된다.

이는 우리가 살아가는 방식 속 느끼는 현실적인 형태의 실존적 자각과도 유사하다. 지금으로부터 약 10년 전, K대학교 경영학과를 자퇴하면서 쓴 한 학생의 대자보의 내용은 오늘날 우리가 느끼는 실존적 자각으로서 ‘경악’이 어떻게 ‘나’의 존재뿐만이 아닌 세계와의 밀접한 관계 속에서 이루어지는지를 잘 보여준다. 아래는 그 주요 내용을 부분적으로 발췌한 것이다.

<오늘 나는 대학을 그만둔다, 아니 거부한다>

… 나는 25년 동안 경주마처럼 길고 긴 트랙을 질주해왔다. …
무수한 친구들을 제치고 넘어뜨린 것을 기뻐하면서.
나를 앞질러 달려가는 친구들 때문에 불안해하면서.
그렇게 소위 ‘명문대 입학’이라는 첫 관문을 통과했다.
그런데 이상하다. 더 거세게 나를 채찍질 해봐도
다리 힘이 빠지고 심장이 뛰지 않는다. …

이름만 남은 ‘자격증 장사 브로커’가 된 대학,
그것이 이 시대 대학의 진실임을 마주하고 있다.
대학은 글로벌 자본과 대기업에 가장 효율적으로
‘부품’을 공급하는 하청업체가 되어 내 이마에 바코드를 새긴다.

… 이 변화 빠른 시대에 10년을 채 써먹을 수 없어
남아 버려지는 우리들은 또 대학원에, 유학에, 전문과정에 돌입한다.
고비용 저수익의 악순환은 영영 끝나지 않는다. …

졸업장도 없는 인생이 무엇을 할 수 있는가?
자격증도 없는 인생이 무엇을 할 수 있는가?
학습된 두려움과 불안은 다시 우리를 그 앞에 무릎 꿇린다.

… 큰 배움도 큰 물음도 없는 ‘대학大學’없는 대학에서,
나는 누구인지, 왜 사는지, 무엇이 진리인지 물을 수 없었다. …

나는 대학과 기업과 국가, 그리고 대학에서 답을 찾으라는 그들의 큰 탓을 묻는다.

깊은 분노로. 그러나 동시에 그들의 유지자가 되었던 내 작은 탓을 묻는다.

깊은 슬픔으로. ‘공부만 잘하면’ 모든 것을 용서받고,

경쟁에서 이기는 능력만을 키우며 나를 값비싼 상품으로 가공해온

내가 체제를 떠받치고 있었음을 고백할 수밖에 없다.

이 시대에 가장 위악한 것 중에 하나가 졸업장 인생인 나, 나 자신임을 고백할 수밖에 없다. …

… 나는 탈주하고 저항하련다. …

‘죄송합니다, 이때를 잃어버리면 평생 나를 찾지 못하고 살 것만 같습니다.’

많은 말들을 눈물로 삼키며 봄이 오는 하늘을 향해 깊고 크게 숨을 쉰다.

이제 대학과 자본의 이 거대한 탑에서 내 몫의 돌맹이 하나가 빠진다.

탑은 끄떡없을 것이다. 그러나 작지만 균열은 시작되었다.

동시에 대학을 버리고 진정한 大學生의 첫발을 내딛는 한 인간이 태어난다.

이제 내가 거부한 것들과의 다음 싸움을 앞에 두고 나는 말한다.

그래, “누가 더 강한지는 두고 볼 일이다.”

(2010년 3월 10일 김예슬/강조는 연구자의 것)

위 글에서 김예슬은 카뮈의 『시지프 신화』보다 더 현실적인 형태의 실존적 각성의 모습을 보여준다. 김예슬의 선언은 단지 개인적인 절망이나 회피가 아니라, 세계에 대한 총체적인 각성에서 비롯된 실존적 결단이다. 그는 ‘대학’이라는 제도, 나아가 그 대학을 가능하게 만든 자본과 국가의

기제, 그리고 그 안에서 살아남기 위해 침묵하고 순응해 온 자신의 삶의 방식 전체를 정면으로 직시하고 있다. 여기에서 드러나는 충격은 단순히 제도에 대한 외재적 비판이 아니라, 바로 그 제도를 이루고 유지시켜 온 자신에 대한 자각과 반성이기도 하다. 그는 “내가 체제를 떠받치고 있었음을 고백할 수밖에 없다”고 말하며, 자신과 세계가 분리되지 않은 하나의 구조 속에서 서로를 왜곡시켜 왔다는 점을 인정한다. 이때 ‘경악’은 단지 주체의 각성이 아니라, **세계와의 공속성 속에서 일어나는 현존재의 실존적 충격**이며, 이는 곧 책임과 응답의 가능성으로 이어진다.

우리는 이러한 순간들을 일상 속에서도 마주한다. 뉴스 속 타인의 고통에 무심했던 자신이 정작 같은 고통을 겪고 나서야 비로소 그것의 실재를 이해하게 되었을 때, 집단 내 부정한 행위들에 눈감고 있다가도 희미하게 들려오는 양심의 목소리를 들을 때, 무심코 던진 농담이 누군가에게 모욕감을 주어 가책을 느낄 때, 경쟁에서 이기기 위해 나와 타인을 모두 소외시켜 왔음을 불현듯 자각하게 될 때, 우리는 자신의 삶과 세계의 구조를 함께 되묻게 된다. 카뮈가 ‘정신이 있는 한 부조리는 유지된다’고 말했던 것처럼(Camus, 1942/김화영 역, 2016: 53), 우리가 현존재인 한 우리는 존재의 목소리를 들을 수밖에 없고, 그 울려옴에 자신을 노출시킬 수밖에 없다.

하이데거는 이와 같이 오늘날 극대화된 존재 망각의 구조 속에서도, 존재를 물으며 살아간다는 것 그 자체를 인간 존재의 가장 고유한 가능성으로 본다. 이는 니체식의 의미 창조나, 가치 부여, 조작적 의지, 자아실현 등과는 다른 차원이다. 오히려 이는 내던져진 삶 속에서 수많은 관계와 책임을 감당하면서도 그 삶을 마주 던지는 방식, 즉 자신을 활짝 열고 존재 물음을 던지는 행위에 가깝다(BP: 252/362-363). 그 물음은 더 이상 자신의 고유한 존재로부터 도피하거나 회피하는 방식이 아니라, 자신의 존재를 버터내는 동시에 자신이 함부로 대해 왔던 세계와 다른 존재자들에 대해 스스로를 삼가는(verhalten) 실존적 태도로 구체화된다.²⁷⁾

27) 독일어 ‘halten’은 ‘붙잡다’, ‘놓지 않다’ 외에도 ‘지키다’, ‘수호하다’, 그리고 재귀용법으로 쓰일 때면, ‘견디다’, ‘유지하다’의 뜻이 있다(민중서림 엡센스 독한사전). 이에 따르면, 삼감, 즉 ‘Verhaltenheit’를 단순한 소극적 반응으로만 보아서는 안 될 것이다.

하이데거는 “삼감이란 탈-근거 안에서 창조하면서 끈기 있게 감수함”이라고 말한다(BP: 36/71). 이때 탈-근거가 기존의 질서 밖, ‘무의미’로서 세계 그 자체를 뜻한다는 것을 고려한다면, 삼감은 허망한 의미 부여도, 회피적 미화도 아닌, 의미 없음 그 자체를 직면하면서도 존재 물음을 포기하지 않는 끈기이자 부조리에 저항하는 자유라고 볼 수 있다. 따라서 삼감을 통한 초연한 내맡김, 즉 “물어봄직한 의문스러운 것에게로 자기 자신을 내맡기는 초연한 내맡김”은 부조리를 해결하는 비약이 결코 아니며, 실존적 자유의 다른 이름이라고 할 수 있다(VA: 64/85).

결국, 전회 이후에 이어진 하이데거의 존재 사유에서 그가 전하고자 했던 것은 ‘현존재’의 각성과 ‘세계’에 대한 각성이 서로 떨어질 수 없는 하나의 실존적 사건으로 얽혀있다는 점이며, 그로부터 존재 물음을 다시 시작하는 데서만 다른 시원의 가능성이 열린다는 것이 아니었을까. 이는 전기 사유에서처럼 ‘본래적 자기’의 자각이 존재 물음의 결실이라는 관점을 넘어서, 존재 물음 자체가 이미 나와 세계가 공속하는 방식으로 일어난다는 것을 의미한다. 하이데거가 말하는 다른 시원에서 현존재는, 익명의 세인(世人)과 존재자들 속에서 ‘본래적 자기’를 잃은 자가 아니라, 오히려 자신의 현[열림] 안에서 세계 그 자체를 받아들일 때에만 비로소 **세계와 함께 고유화**될 수 있는 자다. 이 새로운 시원 안에서 현존재는 단순한 자율적 주체가 아니라, 존재 자체의 열림, 다시 말해 존재가 자신을 드러내는 통로로 이해된다. 한편 현존재가 본래적으로 열림이고, 다른 존재자들의 존재를 비춰준다는 것은 도덕적 이상이나 타자에 대한 윤리적 태도를 직접적으로 요청하는 것은 아니다. 세계에 대한 각성은, 곧 현존재 자신에 대한 각성과도 같기 때문이다. 그리고 현존재 자신에 대한 각성은 세계에 대한 각성 없이는 불가능하며, 이 둘은 동시에 일어난다.

이로부터 ‘삶의 의미에 대한 물음’의 교육적 가치는 다음과 같이 정리될 수 있다. 첫째, 삶의 무의미를 감당할 수 있는 용기를 길러 줄 수 있다. 앞선 논의는 무의미는 결코 자살을 지시하지 않으며, 오히려 무의미를 통해 우리는 실존적 자유에 더 가까이 다가설 수 있다는 것을 드러낸다. 그

이는 [존재를] 지키기 위해 자제하는 것이며, 붙잡기 위해 삼가는 것이다.

런 점에서 삶의 의미에 대한 물음은 삶의 의미가 있는가 없는가에 대한 물음도, 삶의 의미는 무엇인가에 대한 물음도 아니다. 그것은 의미의 형성과 해체의 가능성을 동시에 품고 있는, 그 자체로 삶의 의미‘에 대한’ 열린 물음이다. 둘째, 존재 망각의 세계 속에서 고유한 삶을 위한 길을 열어준다. 삶의 의미에 대한 물음은, 유용성과 효율성이 지배하는 자본 중심의 질서 속에서도 자신과 세계의 고유한 존재 현성을 위해 버티고 응답할 수 있는 실존적 태도를 가능하게 한다. 셋째, 타자와 세계에 대한 응답 가능성을 여는 실존적 기초를 형성한다. 실존적 자유는 오직 세계와의 관계 속에서 물음이라는 행위를 통해 구체화된다. 이는 고립된 자아 중심의 삶을 넘어 타인 및 타자와 함께 하는 세계와 삶을 사유하고 실천하는 교육의 방향성을 마련할 수 있게 된다.

제 4 장 ‘삶의 의미에 대한 물음’은 오늘날 교육적 맥락에서 어떻게 다루어질 수 있는가?

앞선 장에서 연구자는 ‘삶의 의미에 대한 물음의 교육적 가치는 무엇인가?’라는 질문에 답하기 위해, 우선 카뮈의 부조리와 자살론 분석을 통해 실존적 자유 개념이 어떻게 전개되는지를 살펴보았다. 카뮈는 삶의 무의미는 자살을 지시하지 않으며, 무의미를 직시하는 태도야말로 자살이 아닌 실존적 자유로 나아가는 길이라고 본다. 이때 실존적 자유란, 삶의 본질적 의미가 없다는 사실을 인정하면서도 의미에의 갈망을 포기하지 않은 채 부조리의 간극 속 버티고 저항하며 살아가는 것으로 정식화된다.

그러나 그의 사유는 ‘실존적 자유’의 구체적 실현 양상과 인간 존재의 사회적 조건을 충분히 설명하지 못한 채, 추상적 가능성의 수준에 머문다. 이에 연구자는 하이데거의 전회 이후의 존재론적 사유를 통해 실존적 자유가 ‘삶의 의미에 대한 물음’으로서 어떻게 구체적으로 드러날 수 있는지를 모색했다. 하이데거에 따르면, 현존재는 그 자체로 열림(Offenheit; openness)이며, 다른 존재자들이 드러날 수 있게 하는 존재의 개방성이다. 따라서 현존재의 존재 물음은 단지 ‘본래적인 자기’로 살아가기 위한 것이 아니라, 자신과 세계 모두를 그 열림 속에서 고유화시키는 존재 사건(Ereignis)의 요청이다. 이때 ‘삼감’은 존재 망각이 극에 달한 현대 사회 속에서도 자신과 세계 모두의 생생한 고유화를 위해 존재 물음을 멈추지 않는 태도로서, 부조리에 대한 저항, 실존적 자유와도 같다.

이제 본 장에서는 ‘삶의 의미에 대한 물음’이 교육적 맥락에서 어떻게 다루어질 수 있는지, 그 교육적 가능성과 의의를 검토해 보고자 한다. 이를 위해 우선 ‘경악-경외-삼감’과 ‘삶의 의미에 대한 물음’의 개념적 관계를 플라톤의 ‘동굴에의 비유’에 대한 하이데거의 분석을 경유해 사유해본다. 나아가 비에스타의 ‘가르침’에 대한 논의를 빌려, 하이데거의 존재론적

사유에 입각한 ‘삶의 의미에 대한 물음’이 교육 맥락 속에서 어떤 형태로 그 의미가 드러나고 또 실천될 수 있을지 구체적으로 그려내 보고자 한다.

제 1 절 ‘경악-경외-삼감’과 ‘삶의 의미에 대한 물음’의 개념적 관계

제1시원의 경이가 존재에 대한 물음에서 주관적 표상과 객관적 대상 간의 일치의 발견을 위한 ‘호기심’으로 변모한 이후, 존재의 물러남 앞에서 하이데거가 제시한 다른 시원의 새로운 경이는 ‘경악-경외-삼감’의 삼중구조로 이루어진다(BP: 14/41; 21-22/51). 하이데거가 이와 같은 세 가지 근본기분 구조를 도입한 이유는, 오늘날의 현실적 삶에서 존재 물음이 개시되는 방식 자체가 제1시원의 ‘경이’와는 근본적으로 이질적이라는 데에 있다. 제1시원의 경이는 **인식론적 방식**으로 존재 물음을 전개함으로써 사변적 지식체계로 나아가지만, ‘경악-경외-삼감’은 **존재론적 방식**으로 존재 물음을 전개함으로써 우리의 존재 방식에 대한 반성과 실존적 결단으로 나아가기 때문이다.

제1시원은 기본적으로 ‘무지’를 ‘지’로 이행시키는 운동이다. 따라서 이러한 사유를 이끄는 기분인 경이는 결국 존재를 완전한 ‘앎’의 대상으로 삼고, 그것을 파악 가능한 질서로 환원하고자 하는 인식적 상승 운동으로 귀결된다. 따라서 플라톤적 ‘경이’는 무지를 출발점으로 하되, 지식으로의 전환 가능성을 통해 ‘이데아’에 닿아서 비로소 의미를 획득하고, 아리스토텔레스에게 경이는 애초에 앎에의 욕구, 앎에의 의지로 정식화된다. 이러한 제1시원의 전통 속 존재는 결국 앎의 대상으로 구성될 수밖에 없다.

하이데거는 이 지점에서 전통적 경이 개념이 오늘날 존재 사유 방식에 결코 적합하지 않음을 지적한다(GA: 184/159). 그에 따르면 오늘날 존재는 단지 ‘알려지지 않은 것’이 아니라 ‘스스로를 감추고 철회하고 있음’이 문제다(GA: 68-69/62). 이에 따라 존재 물음은 단순히 무지를 자각하는 경험에서가 아니라, 자신이 살아가는 방식에 대한 충격적 경험에서 출발한

다. 이것이 바로 다른 시원의 존재 물음의 시작으로 ‘경악’이다(BP: 15/41-42). 경악은 인식적 무지의 상태가 아니라, 존재가 더 이상 주어지지 않는 현실, 즉 삶 속 존재의 부재, 단절, 철수를 경험하는 존재론적 충격이다. 이는 고대 그리스 철학자들이 그랬듯, 우연히 길을 걷다 밤하늘의 별에 매혹되어 던지는 물음이 아니라, 자기 자신의 소외가 극에 달한 고통스러운 삶 속의 위기의식에서 솟아나오는 사유의 요청인 것이다. 이런 의미에서 오늘날의 존재 물음은 존재자의 존재에 곧바로 경이하는 방식으로 시작될 수 없기에, 존재 그 자체를 가리고 있는 **두터운 장막을 벗겨낼** 경악이 우선적으로 요청된다.

만약 경악 이후의 사유가 새로운 가치를 정립하는 방향으로 전개되었다면, 그것은 니체의 접근과 크게 다르지 않았을 것이다. 그러나 하이데거는 그러한 가치 재정립이 제1시원의 경이와 동일한 사유 구조를 반복하며, 궁극적으로는 허무주의를 심화시킬 수 있다는 점을 분명하게 인식하고 있었다. 따라서 경악 이후 이어지는 경외는 존재를 함부로 다룰 수 없다는 조심스러움과 함께, 존재가 여전히 주어지고 있다는 사실에 대한 감사와 겸허를 동반한다(BP: 15-16/43). 여기에는 앞서 제시한 김예슬의 사례와 마찬가지로, 자신이 존재를 다텔하는 사회의 지배적 질서를 떠받치고 있었음을 자각하는 ‘부끄러움’과 더불어, 그럼에도 자신의 삶이 전개되고 있다는 점에 대한 ‘감사함’, 그리고 앞으로 이를 멋대로 대상화하거나 손쉽게 다루지 않겠다는 ‘조심스러움’이 함께 깃들여 있다. 이로써 현존재는 세계 속 자신의 존재에 대한 한계를 자각함과 동시에, 그 한계라도 자신의 삶에 존재하며 ‘주어져 있음’에 겸허함을 느끼게 된다.²⁸⁾

마지막 근본기분인 ‘삼감’은 경악과 경외 **사이에서** 형성되는 것으로, 존재의 부재를 감당하면서도[경악] 그것을 지배하려 들지 않는[경외] 자제된 열림의 방식이다(BP: 15/42; 17/45). 이때 삼감은 그 둘을 단순히 통과하는 것이 아니라, 경악이 야기한 **무의미의 절망**과 경외가 일으킨 **의미의 존재가능성**에 사이에서 자신의 존재를 견디며 살아나는 지속적 결단을 의미

28) 경악과 경외의 구분에 대해 루벤슈타인은 “경악이 일상의 갑작스러운 불가능성에 반동하는 것이라면, 경외는 그 **불가능성의 가능성**에 놀라는 기분인 것”이라고 이야기한다(Rubenstein, 2008: 44/강조는 연구자의 것).

한다. 이는 자살이나 종교적 구원으로 향하는 삶의 도피가 아니라, 일상을 버티며 살아가는 실존적 용기, 카뮈의 표현을 빌리자면 부조리에 반항하며 일구어내는 실존적 자유, 곧 벗어날 수 없는 이 땅의 질서를 수용하며 삶을 지속하는 실존적 자세다. 따라서 삼감은 부조리를 비약하지 않고 감내하는 태도이며, 이는 서론에서 언급한, ‘실존적 불안에 대해 종교적 질서에 귀속되거나 사회적 혁명에 기대지 않으면서도 허무주의를 넘어서 수 있는 ‘나’의 존재방식의 전환’을 보여준다. 따라서 삼감은 단순한 소극성이나 무력함이 아니라, 오히려 오늘날처럼 모든 것이 계산 가능하고 자원화되어 도무지 존재에 ‘낯섦’을 느끼기 어려운 시대, 즉 경이가 고갈된 시대에서 마지막으로 남은 존재 응답의 방식이다.

존재에 자신을 열어둔 채 물음 속에 머무는 것, 즉 ‘삼감’으로서 경이를 자신의 거처로 삼는 것은 구체적으로 무엇을 의미하는가? 그리고 이는 현대인이 일상 속에서 삶의 의미에 대한 물음을 던지는 것과 어떻게 연결되는가? 이를 탐색하기 위해, 연구자는 플라톤의 동굴 우화를 하이데거가 해석한 방식에 주목해보고자 한다. 하이데거는 『진리의 본질에 관하여: 플라톤의 동굴의 비유와 테아이테토스 *Vom Wesen der Wahrheit: Zu Platons Höhlengleichnis und Theätet*』에서 플라톤의 『국가 *Republic*』 7권에 나오는 동굴의 우화를 네 단계의 구조로 나누어 상세히 해석한다.

첫 번째 단계(국가, 514a-515b)는 동굴 속 죄수들이 단지 벽에 비친 그림자만을 실재라고 믿는 상태다. 이 그림자들은 하이데거적 표현으로는 그들에게 ‘비은폐된 것(unconcealedness)’이며, 이로 인해 이들이 머무는 세계 안에서는 이러한 그림자가 곧 진리(alêthes)를 구성하게 된다. 두 번째 단계(국가, 515c-515e)에서는 죄수 중 한 명이 사슬에서 풀려나 뒤를 돌아보게 되는데, 그가 처음 마주하는 사물들과 불빛[실재]은 그가 익숙했던 그림자들보다 ‘더 진리적이며(alêthetera)’, ‘더 존재적인 존재자들(seiendere Seiende)’이다. 하지만 그가 이것들을 실재로서 인식하지는 못한다. 그는 여전히 익숙한 그림자를 오히려 ‘더 비은폐된 것, 더 명료한 것, 더 현존하는 것, 더 존재적인 것’으로 간주한다(GA34, WW: 33/26). 세 번째 단계(국가, 515e-516e)에서 그는 동굴 밖으로 나와 처음에는 햇

빛에 눈이 멀지만, 점차 시야가 조정되면서 그림자, 반사된 상, 실제 사물들, 그리고 마지막으로 이 모든 것의 근원인 태양을 보게 된다. 태양은 선의 이데아로, 이는 ‘가장 비은폐된 것들, 본질적으로 비은폐된 것들, 시원적으로 비은폐된 것들’을 의미한다. 마지막 네 번째 단계(국가, 516e-517a)에서는 이 해방된 사람이 다시 동굴로 돌아가 죄수들에게 조롱당하거나 심지어 살해당하는 모습이 그려진다. 그들은 여전히 그림자만을 진리로 여기고 있기 때문이다.

하이데거의 독창적인 통찰은 진리가 다시 동굴로 ‘돌아오는’ 귀환의 과정 속에 발생한다는 데에 있다. 왜냐하면 세 번째 단계, 즉 동굴 바깥에 있을 때, 그는 그 형상들마저도 단지 ‘더 존재자 같은 존재자’, ‘더 높은 차원의 존재자’로 이해할 뿐 그것들이 존재 자체임을 인식하지 못하기 때문이다. 다시 말해, 그는 아직 태양이 존재자인지, 아니면 물에 반사된 상인지, 그림자인지, 혹은 실재하는 것인지 알 수 없다(GA34, WW: 89/65). 따라서 세 번째 단계에서는 동굴 밖의 형상들이 동굴 안에서 보았던 그림자의 ‘근거’라는 사실을 알지 못한 채, 단지 더 밝고 뚜렷한 무엇[존재자]으로만 여길 수 있을 뿐이다. 따라서 그는 동굴로 귀환해야만 ‘벽에 비춰지고 있는 드러남(un-concealedness)’이 단지 그림자에(concealedness) 불과하다는 것을 드러낼 수 있게 된다(Ibid). 즉 귀환을 통해서만 그는 비로소 동굴 안에서 벌어지는 일을 ‘있는 그대로’ 볼 수 있게 되는 것이다(Ibid).

이 귀환의 운동은 단순한 자비심이나 윤리적 책임감에서 비롯된 것이 아니다. 하이데거에 따르면, 이는 **자유 그 자체의 실현 방식**이다(GA34, WW: 66/91; GA9, WW: 12/107). 어떻게 동굴로의 귀환에서 발생하는 ‘진리의 사건’이 ‘자유의 실현 방식’이 된다는 것인가? 하이데거에게 자유란 단순히 무엇으로부터 **벗어나는(freedom from)** 상태가 아니라, 존재자들이 있는 그대로 드러나도록 현존재가 자기 존재를 열어주는 방식, 다시 말해 비은폐의 사건이 발생할 수 있도록 스스로를 내맡기는(Gelassenheit) **실존적 결단(freedom for)**에 의거한다(GA34, WW: 43-44/58-59). 달리 말해 자유란 존재자들을 자신의 의지에 따라 멋대로 구성하는 힘이 아니

라, 존재자들이 자신의 고유한 존재를 드러내도록 ‘허용하는 것’, 존재자들이 스스로 드러날 수 있는 ‘자리’[현; Da]를 제공하는 것이다. 이는 자신과 타자의 존재를 문제 삼고, 존재의 의미를 물으며 사유하는 것을 삶의 방식으로 하는 ‘현존재’에 의해서만 가능해진다(GA34, WW: 56/75-77).

따라서 동굴 밖에서 이데아의 빛을 본 자가 다시 어둠 속으로 돌아올 때, 그는 그 빛을 등에 지고 은폐된 세계와 다시 마주하며, 바로 그 순간 존재의 요청에 스스로를 내어주는 현존재의 실존적 결단을 통해 **진리와 자유가 하나의 사건으로** 함께 발생하게 되는 것이다. 하이데거는 이를 다음과 같이 정식화한다.

동굴로의 하강은 이미 자유롭게 된 자들이 마치 호기심에서 동굴 생활이 어떤 지 내려다보는 행위 같은 사후적 행위가 아니다. 그것은 오히려 자유가 진정으로 실현되는 유일한 방식이다. …자유가 곧 진리 자체의 본질이다. (GA34, WW: 66/91; GA9, WW: 12/107)

따라서 자유란 단순히 억압에서 벗어나는 해방이 아니라, 비은폐된 진리를 마주한 뒤 다시 은폐된 일상을 살아내는 결단이다.

이로부터 우리는 오늘날의 허무주의적 시대 질서 속 하이데거의 존재 사유가 실존적 자유에 던지는 함의를 발견할 수 있을지도 모른다. 하이데거가 강조하는 진리의 본질은 직관이나 앎의 완성이 아니라, 은폐와 비은폐의 긴장 속에서 발생하는 사건이다. 이 진리의 사건은 동굴 밖에서 진리의 빛을 체험한 자가 다시 평균적 일상성으로 ‘귀환’하는 실존적 결단 속에서 발생한다. 이는 단순히 고향으로 돌아오는 안락한 회귀가 아니다. 그것은 존재의 목소리를 들은 자가 다시 그 목소리가 들리지 않는 일상의 소음 속으로 **되돌아가는** 실존적 결단이다. 그는 더 이상 예전처럼 세상을 살 수 없지만, 그렇다고 완전히 다른 삶을 시작할 수도 없다. 이 사이에서 겪는 이질감, 타자들과의 단절, 말이 통하지 않는 외로움은 ‘고통’을 드러내며, 존재의 진리를 언뜻 마주했지만 그것을 명확히 붙잡거나 소유할 수는 없는 상태는 ‘모호함’을 드러낸다. 이러한 고통과 모호함 속에서 다시 일상을 살아내려는 실존의 삼감이야말로, 하이데거가 말한 “자유가 진정으

로 실현되는 유일한 방식”(GA34, WW: 66/91)인 것이다.

‘삶의 의미에 대한 물음’은 이처럼 해답을 찾는 사변적 탐구가 아니라, 무의미와 허무의 심연[동굴 밖에 있는 무(無)로서의 존재]을 응시하고도 다시 일상으로 돌아와 삶을 이어나가는 실존적 태도 그 자체다. 중요한 것은, 그가 진리를 ‘보았기 때문에’ 사는 것이 아니라 ‘보았음에도 불구하고’ 다시 모호함과 고통의 세계 속으로 귀환한다는 사실이다. 삶의 의미에 대한 물음은 이 귀환의 반복 속에서 더욱 깊어지며, 그때마다 우리는 “왜 살아야 하는가?”라는 질문을 피할 수 없다. 하지만 그 물음을 닫지 않고 버티는 삼감 속에서 실존적 자유는 조용히 갱신된다.

따라서 삼감은 단지 해답을 유예하는 회피가 아니다. 오히려 그것은 일상을 붕괴하고 존재를 드러내는 경악과 경외 사이, 그 틈에 머무르며 물음 자체가 가능하도록 삶을 조율해 가는 실존적 태도다. 그리고 경악과 경외의 사건은 우리가 그저 일상에 몰두하거나 자신의 의도성에 매몰되지 않고, 삶의 흐트러짐과 균열 앞에 스스로를 열어둘 수 있을 때 주어진다. 이 열림(Offenheit; openness)의 틈이야말로 존재가 우리에게 말을 거는 ‘자리’이며, 실존적 자유가 발생할 수 있는 조건이다. 이러한 사실은, 반대로 우리가 삶을 온전히 계획하고 통제하려 들며 모든 틈을 메워버릴 때 오히려 자유를 상실하게 될 수도 있다는 점을 보여준다. 진정한 자유는 내가 선택한대로 삶을 사는 것이 아니라, 선택할 수 없는 상황 속에서도 존재의 요청을 들을 수 있는 그 열림 속에서 시작된다. 바로 이 ‘틈’에서, 삶의 의미는 다시 조심스럽게 살아지는 ‘물음’으로 떠오른다.

제 2 절 삶의 의미에 대한 교육: ‘형성적’ 질문에서 ‘해체적’ 질문으로

하이데거에 따르면, 존재는 설명되거나 전달되지 않는다. 당연히, 그 개념은 규정할 수 없을 뿐더러 함의하는 가치도 쉽게 가르쳐질 수 없다. 그것은 오직 들이닥침(befall)으로(BP: 22/52), 때로는 경악의 충격으로,

때로는 경외의 침묵으로 도래할 뿐이다. 하이데거의 전회 이후 사유에서 드러나는 이러한 존재 경험은 계획되거나 강제될 수 없는 **사건**이며, 우리를 불시에 흔드는 근본기분의 방식으로 찾아온다. 교육 공간에서도 마찬가지다. 교사는 학생에게 ‘존재를 경외하라’, ‘존재에 경악하라’고 명령할 수 없다. 이처럼 존재 사유는 명령이나 훈육의 문제로 환원되지 않으며, 교육은 그것이 도래하는 사건을 의도적으로 재현하거나 연출할 수 없다.

이러한 점에서, 하이데거의 존재 사유가 자살이라는 구체적인 문제에 대해 직접적인 해답을 제공한다고 보기는 어렵다. 그러나 그렇다고 해서 그의 사유가 이 문제와 무관한 것은 결코 아니다. 자살은, 하이데거가 그의 전·후기 사유를 통틀어 문제 삼았던 존재 물음을 어렵게 여기는 시대, 존재의 의미가 빈곤해진 시대, 곧 실존이 위기에 처한 시대가 드러내는 비극적 징후이기 때문이다. 그렇다면 우리가 교육이라는 이름으로 풀어 나가야 할 과제는 자살이라는 현상을 단지 심리학적·의학적 설명으로 환원하거나 기술적 처방으로 대응하는 것이 아니라, 그 배면에 자리잡고 있는 실존적 삶의 조건을 교육적 관점에서 되묻는 일일 것이다. 결국 우리가 하이데거의 존재 사유로부터 기대할 수 있는 것은 자살에 대한 직접적인 처방이나 해결책보다는, 자살 문제로 대변되는(represent) 실존의 위기를 교육의 위기로 진지하게 받아들이고, 실존적 삶의 조건에 대해 논의할 수 있는 교육 철학적 기반을 마련하는 일일 것이다.

그렇다면 우리는 존재의 열림이라는 근원적이고 비가시적인 사건을 어떻게 교육과 연관 지을 수 있을까? 교육에서 ‘어떻게’를 물을 때 이는 종종 ‘어떻게 가르칠 것인가’, ‘어떻게 배움이 일어날 수 있을 것인가’라는 물음으로 이어지며, 그 과정에서 교육은 ‘방법’과 ‘형식’의 문제로 환원되는 경향을 보인다. 이때 교육의 주요 관심사는 그 내용과 목적에 대한 본질적인 물음보다 그것을 효율적으로 수행하는 기술에 집중된다. 그러나 이러한 방식은 하이데거의 사유가 요청하는 존재에 대한 근본적인 사유, 즉 존재 자체의 열림에 마음을 두는 태도와 충돌한다. 하이데거의 사유는 ‘교육 방식’을 위한 철학이 아니라, ‘존재’를 위한 철학이며, 인간이 ‘존재하는’ 방식에 대한 근원적 물음이기 때문이다. 바로 이 지점에서 교육과 존

재 사이에는 단순한 응용관계가 아니라, 존재론적 차원에서의 ‘거슬러 올라감’이 요구된다. 비에스타(2016)²⁹⁾는 이와 같은 문제를 예리하게 짚으며, 하이데거의 존재 물음을 교육의 철학적 기반으로 삼는 시도가 자칫 교육을 다시 의도적 의미 구성의 체계, 즉 규범과 목적을 설정하는 틀로 되돌릴 위험이 있음을 경고한다(Biesta, 2016: 837). 또한 그는 하이데거의 존재 사유가 시도하고 있는 기존의 신, 이성, 정합성 등에 대한 비판을, 교육에 ‘비판적 의미 만들기’를 촉진하려고 하는 시도로 단순하게 해석해서는 안 된다고 이야기한다. 특히 그는 ‘존재에 대한 열림’을 반성적 성찰이나 새로운 발견을 위한 수단처럼 다루는 방식에 깊은 경계심을 드러낸다(Biesta, 2016: 836). ‘존재에 대한 열림’은 존재를 설명하려는 인식론적 의지나 해석학적 자원을 찾는 시도와 오히려 반대되는 것으로서, 나의 의지나 선택을 넘어서 외부로부터의 부름, 세계와 타인 및 타자에 의한 저항과 한계를 통해 기존의 의미 체계가 **균열**될 때 비로소 경험되는 실존적 사건이기 때문이다.

그러므로 실존적·존재론적 차원의 교육에 있어 우리는 ‘어떻게’라는 물음을 조심스럽게 다루어야 하며, ‘존재’의 열림이라는 비가시적이고 예기치 않은 사건을 그저 새로운 교육 담론의 틀, 곧 ‘존재자’의 질서로 가두지 않도록 경계해야 한다. 마찬가지로 ‘삶의 의미에 대한 물음’을 하이데거의 존재론에 기초하여 교육적 맥락 내에서 사유하고자 한다면, 이를 특정한 의미나 목적을 찾기 위한 **형성적** 물음으로 간주해서는 안 된다. 왜냐하면 삶과 존재의 의미는 외부로부터 주어지는 가치나 규범에 의해 결정되는 것도 아니지만, 그렇다고 하여 내면으로부터 자율적으로 형성되는 것

29) 해당 절에서 연구자는 비에스타의 사유를 바탕으로 교실 공간 속 하이데거의 사유 전개의 구체적 양상을 펼쳐내 보고자 하지만, 실제로 비에스타(2016, 2022)는 하이데거가 여전히 자아(self)의 형성, 곧 자기중심적 교육의 틀에서 사유하고 있다는 점에 비판적 입장을 취한다. 그러나 이 해석은 하이데거의 사유에 대한 과도한 일반화라고 할 수 있다. 현존재의 ‘현’은 존재를 드러내는 개방적 자리이며, 현존재의 존재는 자신을 비롯한 다른 존재자들의 존재도 밝히는 자리가 되기 때문이다. 비록 하이데거는 『존재와 시간』(1927)에서 현존재의 ‘자기 존재’에 대한 마음 씬에 초점을 두고 있지만, 다른 존재자들의 존재에 대한 마음 씬도 지속적으로 언급하고 있다. 나아가 후기 사유에 다가갈수록 하이데거는 현존재를 통해 자아에의 몰입보다 존재에의 개방, 존재자들의 존재를 개방해주는 장(場)을 강조하는 모습을 보인다.

도 아니기 때문이다. 삶의 의미에 대해 고민할 때, 우리는 종종 ‘진정한’ 삶의 의미를 찾고자 하는 목적으로 ‘내’가 바라는 것, ‘나’의 순수한 이상을 찾고자 하지만, 정작 그러한 욕망과 이상이 어디서부터 어떻게 비롯된 것인지, 그것을 이루어내는 과정과 이후 결과들에 대해 과연 내가 얼마만큼 책임질 수 있는지에 대해서는 깊게 고민하지 않는 경향이 있다. 한편 우리의 존재가 세계와 깊이 얽혀 있다는 사실을 진지하게 받아들인다면, 삶과 존재의 의미가 결코 내재적이고 자발적인 방식으로만 형성될 수는 없다는 것을 어렵지 않게 깨달을 수 있다. 우리는 앞서 하이데거가 말한 ‘경악’이 단지 자기 자신뿐만 아니라 내가 외면해 온 세계 전체에 대한 충격과 각성이라는 점, 즉 세계에 대한 각성과 자기 자신에 대한 각성은 서로 다르지 않으며, 항상 동시에 일어난다는 점을 확인한 바가 있다. 나아가 니체의 ‘힘에의 의지’에 대한 비판과 전기 사유에 대한 하이데거의 반성을 통해 자기중심적인 의미 해석 및 의미 형성이 어떤 방식으로 ‘존재’를 있는 그대로 바라보지 못하게 하고, 자신의 존재와 더불어 세계를 왜곡된 질서 안에 가두게 되는지를 살펴보았다. 이처럼 ‘나’를 중심에 둘 때, 우리는 세계를 있는 그대로 바라보지 못하게 될 뿐만 아니라 스스로의 존재도 왜곡하게 될 가능성이 높다.

그렇기 때문에 삶의 의미에 대한 물음은 ‘나는 무엇을 원하는가’, ‘나는 누가 되고 싶은가’를 묻는 것이 아니라, ‘내가 지금 말하고 있는 그 욕망과 목적은 어디서 비롯된 것인가’, ‘그 욕망과 목적은 바람직한(desirable) 것인가’, ‘나는 지금 어떻게 존재하고 있는가’를 **되묻는 해체적** 물음이 되어야 한다. 이 물음은 나를 설명하거나 강화하려는 것이 아니라, 오히려 내가 의지하고 있는 의미의 구조 자체에, 이미 익숙해서 의심하지 않았던 전제들에 균열을 내고, 그 틈 사이로 세계와 타자, 그리고 존재 자체의 목소리에 자신을 내맡기는(Gelassenheit) 것이다. 삶의 의미는 내면의 욕망이나 의지, 특정한 개념과 설명으로 ‘형성되는 것’이 아니라, 외부로부터의 낯선 부름과 균열을 통해 해체되고, 드러나며, ‘마주쳐지는 것’이기 때문이다. 그러므로 교육의 역할은 학생이 말하는 목적을 교정하거나 평가하는데 있지 않다. 대신 그 목적이나 욕망을 마주하게 하고, 그에 대해 스스로

물음을 던지며, 그 물음을 끝까지 밀고 나갈 수 있도록 멈추고, 머물며, 지지해주는 ‘공간’을 마련하는 데 있다.

정리하자면 삶의 의미에 대한 교육에서 ‘어떻게’라는 질문은 수단이나 절차의 문제가 아니라, 존재의 열림이라는 사건이 일어날 수 있는 조건을 어떻게 마련할 것인지를 문제로 다루어져야 한다. 그리고 교사는 이 사건을 강제하지 않으면서도 아이들이 이 물음을 잊지 않도록 하는 자, 그 사건으로 초대하는 자가 되어야 하며(Biesta, 2022: 56), 교육은 학생들이 이 물음을 견뎌나가도록 격려하는 공간이어야 한다. 다시 말해, 삶의 의미를 묻는 교육의 ‘어떻게’는 형성적 질문이 아닌 해체적 질문으로서, 즉 아이들의 내재성에 균열을 가하여 이들을 ‘세계’로 불러내는 시도로서 가능해진다.

비에스타는 바로 이러한 균열과 해체의 틈을 여는 교사의 태도를 중요하게 다룬다. 그는 ‘비확정적 교육(non-affirmative education)’이라는 말로, 교육은 반드시 특정한 의미나 가치, 혹은 목표를 전달하거나 주입하는 행위가 아니라, 학생이 자기 자신과 세계 사이의 관계를 실존적으로 성찰할 수 있도록 ‘중단(interruption)’의 순간을 열어주는 행위라고 말한다(Biesta, 2017/곽덕주, 박은주 역, 2024: 54). 이때 ‘중단’이란 교사가 학생의 이해 방식과 욕망에 중단을 가하고, 내재성의 울타리에 틈[균열]을 만들어 ‘존재하는 나’를 ‘실재하는 세계(real world)’ 안으로 불러내는 것을 의미한다(Biesta, 2022: 57). 이러한 중단은 내가 지금까지 붙들고 있던 의미망을 해체하며, 존재 자체에 ‘나’가 개방될 수 있는 ‘자리’를 만든다.

비에스타는 그 ‘자리’를 세계와 나 사이의 ‘중간 지대(middle ground)’라고 부른다. 그리고 존재론적 교육에서 교사의 가르침은 학생을 이 중간 지대로 초대하고, 그 안에서 타인 및 타자와 함께 성숙하게 존재하는 방식을 획득해 나갈 수 있도록 지원해주는 것이라고 이야기한다(Biesta, 2017/곽덕주, 박은주 역, 2024: 45-48). 하지만 중간 지대는 머물기에 쉬운 장소가 아니다. 그래서 우리는 자신의 의지나 욕망과 대립되는 세계의 저항과 마주할 때, 이를 성찰의 계기로 삼아 중간 지대로 돌입하기보다는,

의도나 의지를 더 강화하는 ‘세계파괴(world-destruction)’나 회피하고 좌절해버리는 ‘자기파괴(self-destruction)’로 쉽게 돌아서게 된다(Ibid: 48). 이러한 양극단은 세계 속에 세계와 더불어 존재하는 어려움에서 벗어날 수 있는 피난처가 되기 때문이다(Ibid: 49). 그러므로 중간 지대에 머물기 위해서는 이 곤경을 회피와 극복의 대상이 아니라 실존의 조건으로 긍정하는 태도가 필요하다. 여기서 교사는 학생이 자아 중심적 세계에서 벗어나 중간 지대에서 타인 및 타자와 함께 ‘성숙하게’³⁰⁾ 존재하기를 열망할 수 있도록 인도해주는 역할을 한다. 이로써 교육은, 더 나은 의미를 구성하게 하는 일이 아니라, 의미의 무너짐과 그 불확실성 속에서도 스스로를 내맡길 수 있는 용기를 기르는 일에 가까워진다.

비에스타가 『세계-중심 교육 *World-Centred Education*』 (2022)에서 소개한 교사 레인(Lane)과 학생 제이슨(Jason)의 사례는 이러한 교육적 원리가 구체화된 현장의 생생한 예시다.³¹⁾ 제이슨이 물건을 파괴하고 싶은 충동을 드러냈을 때, 레인은 즉각적인 처벌이나 판단 대신 깨고 싶은 찻잔을 직접 골라보라고 하며, 자신의 시계까지도 부술 기회를 주겠다고 내민다(Biesta, 2022: 64). 이때 제이슨은, 시계와 친구들의 불안한 얼굴을

30) 여기서 ‘성숙함’이란 ‘유아’와 대립되는 ‘어른’만의 배타적 속성을 뜻하지 않는다. 비에스타는 “내가 ‘어른’과 ‘유아’라는 대립어를 실존적 방식으로 사용하는 것은 아이들을 나쁘게 명명하거나 모든 어른들은 성숙한 방식으로 존재할 수 있다고 가정하는 것은 아니다. 이와 반대로 타인과 타자에게 참여할 수 있는 상이한 두 가지 방식을 유아와 어른, 자기중심적임과 비자기중심적임으로 이해함으로써 두 선택지가 아이와 어른 모두에게 열려 있다는 것을 부각시키고자 한다. ...우리 나이와 몸의 크기는 결코 확실한 지표가 아닌 것이다.” 라고 말한다(Ibid: 53).

31) 이야기의 구체적인 형태는 다음과 같이 전해진다. 제이슨은 자신이 거주하고 있는 기숙학교 생활에 불만을 제기하고, 레인은 해결책을 찾고자 하는 상황에서 둘 사이에 말다툼이 벌어진다. 제이슨은 자신이 그 학교의 운영을 맡고 있다면 기분이 나아질 것이며, 만약 자신이 책임자였다면 지금 사용 중인 다과용 찻잔을 부숴버릴 것이라고 말한다. 그것은 ‘여자들이나 젠체하는(la-di-da) 남자애들 것이지 자기 같은 남자애들은 안 쓴다’는 것이다. 이에 레인은 만약 그것이 제이슨을 행복하게 만든다면 그렇게 하라고 격려한다. 제이슨은 레인의 도발을 받아들이고, 레인이 앞에 놓아준 접시들을 하나씩 부수기 시작한다. 어느 정도 시간이 지나자, 주변에서 이를 지켜보던 학생들은 제이슨이 부수고 있는 접시들이 레인의 소유가 아니라는 점을 들어 레인을 비난하기 시작한다. 그러자 레인은 자신이 착용하고 있던 손목시계를 제이슨에게 건네며 그것도 부숴보라고 한다. 그러나 제이슨은 그것은 부수지 않는다. 학생들은 방을 떠난다. 다음 날 아침, 제이슨은 자신이 부순 접시들의 값을 갚기 위해 학교 목공소에서 일할 수 있겠느냐고 레인에게 묻는다(Biesta, 2022: Guillemin, 2025: 281).

번갈아 보고, 시계를 내리치기 위해 힘껏 들었다가는, 곧이어 교사를 쳐다본다(Lane, 1928: 167-168; Biesta, 2022: 64). 결국 그는 시계를 부수지 않고 친구들과 함께 방을 나간다. 그리고 다음 날 레인을 찾아와서는, 자신이 부순 물건들의 값을 갚기 위해 학교 목공소에서 일할 수 있겠느냐고 묻는다(Ibid).

이는 학생의 행위를 통제하거나 설명하려는 시도 대신, ‘중단’을 통해 제이슨으로 하여금 자신의 욕망과 자유를 직면하게 한 전략이었다(Guillemín, 2025: 282-283). 레인의 제안은, 제이슨의 몰입 상태(self-centeredness)에 틈을 열어, ‘왜 이런 충동이 생겼는가?’, 지금 여기에서 ‘나는 어떻게 존재하고 있는가?’라는 실존적 질문으로 유도했다. 즉 여기서 교사의 역할은 지식을 전달하는 것이 아니라, 학생이 세계와의 관계 속에서 스스로의 위치를 발견할 ‘틈’, **자신과 세계 사이에서 경악**이 발생할 수 있는 ‘틈’을 만드는 것이었다. 제이슨이 레인의 시계를 건네받고, 잠시 그의 표정이 ‘절망(desperation)’으로 변했을 때(Lane, 1928: 167-168; Biesta, 2022: 64), 그가 느낀 것은 다름 아닌 자신의 행위에 대한, 자기 스스로의 위태로운 자유에 대한, 그리고 그것이 세계 내에서 발현되는 방식에 대한 경악이었을 것이다. 이는 비에스타가 강조하는 ‘비확정적 교육’의 핵심이다. 여기서 교사의 역할은 학생의 선택을 예측하거나 통제하지 않고, 그들이 자신의 자유와 책임을 실천적으로 체험할 수 있는 공간을 지키는 것이다.³²⁾

레인의 설명 없는 가르침은, 교사가 단순한 지식의 전달자가 아니라 학생의 ‘몰입 상태’에 틈을 냄으로써 존재 물음이 발생할 수 있는 조건을 지키는 자임을 보여준다. 교육이 학생의 실존적 측면에 다가서고자 할 때, 교사는 학생의 욕망과 충동을 억압하거나 해석하지 않고 그 욕망과 충동을 세계와의 관계 속에서 있는 그대로 드러낼 수 있는 ‘장’을 열어주어야 한다. 그때 학생들은 바로 그 ‘장’ 안에서 의지를 발휘하기보다는 존재에 대한 경각을 느낌으로써, 실존적 자유의 가능성이 생겨날 수 있다. 다시

32) “물론 이 이야기는 다소 미화되어 있을 수도 있다. 이는 결국 하나의 “성공 사례”이기 때문이다. 그러나 그 안에 담긴 역학(dynamics)은 실제이며, 제이슨은 원했다면 시계를 부숴버릴 수도 있었다. 그것도 그의 자유였기 때문이다.” (Biesta, 2022: 70).

말해, 교사는 학생에게 존재에 대해 묻는 자나, 존재 물음을 강요하는 자가 아니라 그 물음이 떠오를 수 있는 자리를 지키며, 아이들을 그 중간지대로 조심스럽게 인도하는 자다. 교사는 존재를 개념화할 수도 없고, 아이들에게 이러저러한 기분을 강제할 수도 없지만, 존재가 도래할 수 있는 ‘틈’은 열 수 있다. 존재론적 교육은 바로 이 틈을 만들고 지키는 교사의 실천 속에서 실현될 수 있는 것이다.

자칫 레인과 제이슨의 사례는 청소년 자살 문제와는 별개인 것처럼 느껴질 수도 있다. 그러나 이 사례가 시사하는 핵심은, 자아파괴와 세계파괴라는 두 극단 사이에서 학생이 머물 수 있는 ‘중간지대’의 교육적 가능성을 구체적으로 보여준다는 데 있다. 제이슨이 보여준 모습은 비에스타가 제시한 양극단 중 하나인 ‘세계파괴’와 밀접해 있다. 제이슨은 자신이 원하는 방식대로 흘러가지 않는 상황에 대해 불만을 드러내며 교사와의 관계를 거부하고 주변 물건들을 부수는 파괴적인 성향을 보이기 때문이다. 한편 레인은 제이슨의 이러한 반응을 단순히 제지하거나 교정하려 하지 않고, 그로 하여금 자신의 욕망과 자유를 정면으로 마주하게 했다. 다시 말해 레인은 제이슨이 자기 자신이나 세계를 파괴하는 방향으로 나아가지 않고, 그 사이의 틈에 머무르며 스스로 사유할 수 있는 공간인 중간지대에 들어설 수 있도록 인도한 것이다. 이처럼 레인과 제이슨의 사례는 직접적으로 자살을 다루지는 않지만, 세계파괴의 한 극단에서 중간 지대로 이행하는 과정을 보여줌으로써, 그 대립항에 있는 자살이라는 극단적 가능성[자기파괴]을 어떻게 중간 지대에서의 머무름과 존재의 물음으로 전환할 수 있는지를 암시한다. 그리고 이는 자살로 드러나는 청소년의 실존적 위기를 대면하는 교육이 어떠한 수 있는지에 대한 상상력을 열어주는 유의미한 계기가 될 수 있다.

이러한 접근은 교육을 단순히 가치의 전수나 의미의 형성 과정으로 보기 보다는, 오히려 의미를 형성하려는 의지를 해체함으로써 ‘세계에서 ‘나’를 다시 시작하는 법을 배우는 공간’으로 재정의하게 한다. 레인의 중개 없이 제이슨이 단순히 폭력적인 행위에 대해 처벌받았다면, 그는 자신의 욕망을 억압하는 방법만 배웠을 것이다. 그러나 ‘중단’ 이후에 이어진 레

인의 ‘유예(suspension)’ 및 ‘지지(sustenance)’는 제이슨으로 하여금 ‘자신의 행위가 세계에 미치는 영향’을 성찰하게 함으로써 자신과 세계와의 관계를 인식하는 시발점이 되었다. 이때 중단, 유예, 지지는 비에스타가 교사의 가르침을 통한 실존적·존재론적 교육에서 중시하는 핵심 개념들이다(Biesta, 2017/곽덕주, 박은주 역, 2024: 54-57; Biesta, 2022: 73-74).

‘중단’은 학생이 자기중심적 몰입상태에서 벗어나 세계의 복잡성 및 한계와 대면하도록 유도하는 교사의 교육적 개입을 의미한다. 이는 학생이 자신의 주관적 경계를 넘어 타자와 실재하는 세계(real world)를 마주할 수 있는 ‘틈’을 만드는 데 목적을 둔다. ‘유예’는 중단에서 발생한 틈을 성급하게 닫지 않고, 그 안에서 사유를 유도하는 불확실성과 미완성의 상태를 경험하도록 유지하는 교육적 전략이다. 이는 학생의 욕구와 세계의 요구 사이에서 발생하는 긴장을 보류시킴으로써, ‘나’와 ‘세계’ 간의 관계에 대한 고찰과 사유를 심화시키는 데에 기여한다. ‘지지’는 학생이 중단과 유예의 과정에서 경험하는 혼란과 불안을 견딜 수 있도록 교사가 제공하는 지속적 지원을 의미한다. 이는 단순한 정서적 격려를 넘어, 학생이 세계와의 관계 속에서 안전하게 자신의 위치를 찾아나가는 데 필요한 구조적·정신적 자원을 포함한다. 비에스타는 중단, 유예, 지지가 상호보완적 관계에서 교육의 해방적 잠재력을 실현한다고 강조하며, 이를 통한 교육은 ‘학생이 세계 안에서, 그러나 세계에 종속되지 않고 고유한 존재로 설 수 있도록 돕는 것’이라 설명한다(Biesta, 2022: 71-73).

중단, 유예, 지지라는 개념 틀로 보았을 때 앞서 제시한 레인과 제이슨의 사례는 다음과 같이 정리될 수 있다. 우선 레인은 제이슨의 행동을 즉각 판단하지 않고, 그 행위의 흐름을 일단 ‘중단’함으로써, 제이슨 스스로가 멈춰 서서 자신의 행동을 돌아볼 수 있는 여지를 열어주었다. 이어서 레인은 제이슨의 행동을 곧바로 교정하려 하기보다, ‘유예’를 통해 제이슨으로 하여금 일어났던 상황과 자신의 행위에 대해 사유할 수 있는 시공간적 여유를 제공했다. 이 유예는 단순히 판단을 미루는 것이 아니라, 학생이 그 틈 속에 머물며 자신의 존재와 마주할 수 있는 느린 시간(slow time)을 허용하는 것이다(Biesta, 2022: 73). 여기서 중요한 것은 교사의

해석이나 도덕적 메시지, 교훈 등으로 그 틈을 조속히 봉합하려는 충동을 억제하는 일이다. 의미가 해체된 상황은 당장 해결되어야 할 오류나 문제 상황이 아니라, 학생이 통과해내야 할 실존적 물음의 자리로서 여겨져야 하기 때문이다. 레인의 도발이 제이슨의 행위를 중단함으로써 그가 가진 자유를 직면시키는 것이었다면, 그 이후에 레인이 보였던 침착한 태도와 조급해하지 않는 여유는 제이슨으로 하여금 외부적 가치 체계에 기대지 않고 오로지 자신의 힘으로 자신의 존재와 자유에 대해 깊이 사유할 수 있는 자리를 만드는 것이었다. 만약 레인이 여기서 ‘네가 방금 보인 행동은 옳지 않아’, ‘나에게 폭력적 성향을 보여서는 안 돼’라는 방식으로 제이슨의 판단을 대신했다면, 제이슨은 자신의 자유와 존재 방식에 대해 물을 기회, 자신의 존재에 대해 책임지고 응답할 기회를 박탈당했을 것이다. 반면 레인은 제이슨이 그 틈에 머물며 자신의 존재와 자유를 새롭게 사유하도록 기다렸고, 그 과정을 끝까지 함께 견뎌주었다.

마지막으로, 레인은 제이슨이 이 중단과 유예의 과정을 버텨내고 통과할 수 있도록 ‘지지’해 주었다. 이 지지는 단순한 위로나 조언이 아니라, 학생이 자신의 통제를 벗어난 세계와 마주하면서도 무너지지 않도록 **신뢰**의 기반을 제공하는 것이다. 제이슨이 폭력적인 성향을 보였음에도 불구하고 여전히 기숙사에서 안전하게 머물 수 있도록 공간을 제공해준 것, 다음날 돌아온 제이슨에게 학교 목공소에서 일할 수 있는 기회를 준 것, 그 모든 과정 속 교사의 훈계나 질책 없이도 제이슨이 스스로 자신의 자유를 다루고 조절할 수 있는 존재임을 증거 없이 믿어준 것은, 제이슨이 아무런 지지 없이 혼란에 방치되지 않도록 레인이 섬세하게 안전망을 제공해준 것이었다. 이는 제이슨이 삶을 이어가기 위해 필요한 조건들을 점진적으로 배워나갈 수 있도록 돕는 방식의 지지였다. 다시 말해, 지지는 학생이 자신의 물음을 계속 이어나갈 수 있도록 하는 ‘신뢰’라는 관계적 기반이자, 그 틈을 버틸 수 있는 힘과 용기를 제공하는 것이다.

정리한다면, 자신의 실존을 직면하고, 그 의미를 물어나가는 데에 있어서 중단은 ‘기회’를, 유예는 ‘시공간’을, 지지는 ‘용기’를 준다고 볼 수 있다. 다소 이론적 영역에 국한된 형식적 논의일 수 있으나, 이는 **학생의 경**

악-경외-삼감이라는 실존적 과정과 교사의 중단-유예-지지라는 교육적 실천이 서로 긴밀하게 연결될 수 있는 가능성의 여지를 보여준다고도 말할 수 있을 것이다. 의미가 해체되고 틈이 벌어지는 경악, 그 틈에서 존재의 목소리를 듣는 경외, 그 틈에 머물며 자기 존재와 자유를 감당해나가는 삼감은, 교사가 행하는 틈을 여는 중단, 그 틈을 지키는 유예, 그 틈을 버티도록 해주는 지지라는 교육적 조건 속에서 보다 안전하고 교육적인 방식으로 이루어질 수 있기 때문이다.

오늘날의 교육적 맥락을 고려했을 때, 연구자는 특히 교사의 ‘유예’와 학생의 ‘삼감’이 갖는 관계에 주목해야 한다고 느낀다. 오늘날 교육은 전반적으로 안정성과 효율성을 극도로 우선시하는 방향으로 작동하며, 학생이 실존적 물음 속에서 불확실성과 모호성을 감당하도록 기다리기보다는, 신속한 문제 해결과 올바른 행동의 습득을 중시하는 경향을 보인다. 교사 역시 학생이 길을 잃거나 방황하는 시간을 위험이나 실패로 간주하고, 이를 빠르게 ‘교정’하거나 ‘해석’해 주어야 한다는 압박을 받는다. 이는 교사의 유예를 어렵게 만들고, 학생이 머무르고 삼갈 수 있는 시간을 과도하게 단축한다. 그러나 실존적 사유는 본질적으로 시간이 걸리는 과정이며, 해체와 낯섬의 느린 과정을 통과하지 않고는 가능하지 않다. 유예 없는 교육은 학생을 도덕적으로 통제하거나 행동을 교정하는 데에 머물 수밖에 없기에, 이 틈에 머물 수 있는 인내의 시간이 확보되어야만 학생은 자기 존재와 자유, 욕망을 책임 있게 마주하는 실존적 자리로 나아갈 수 있다.

이러한 교육은 아이들에게 언제나 바람직하고 올바른 해답을 제공해주지는 못하지만, 교육에 실존적 깊이를 더해줄 수 있다. 이것이 ‘삶의 의미’에 관한 실존적·존재론적 교육이 단순히 도덕교육적 차원에 편입될 수 없는 이유다. 도덕교육은 외부의 가치와 규범 안으로 아이들을 종속시킨다면, 실존적·존재론적 교육은 그 가치와 규범의 전제부터 스스로 성찰하고, 자신의 존재와 자유를 직면한 채 스스로 그 물음을 감당해 나가게끔 하기 때문이다. 도덕교육은 아이들이 잘못된 결정을 내릴 위험성을 3인칭적으로 ‘통제’하고자 하지만, 실존적 교육은 아이들이 위험한 결정을 내리더라도 그것을 1인칭적으로 ‘감당’할 수 있는 책임과 힘을 이들에게 되돌려준다.

그래서 이 교육은 언제나 유익하고 좋은 결과를 보장하지는 않는다. 자유란 본래적으로 위태로운 것이기 때문이다. 그것은 제이슨과 같은 사례처럼 누군가의 삶을 서서히 변화시킬 수도 있지만, 동시에 더 깊은 혼란과 실패로 이어질 수도 있다. 그럼에도 불구하고, 실존적 교육은 그 위험 속에서 학생이 누구도 대체할 수 없는 1인칭적인 ‘나’의 존재물음을 던져 나갈 수 있도록, 실존적 자유 속에서 ‘나’의 고유한 삶을 살아갈 수 있도록 길을 열어준다.³³⁾

이러한 교육의 경험은 단순히 자아실현이나 도덕적 교정의 과정이 아니라, 세계와의 관계 속에서 다시 ‘나’를 시작하는 존재론적 계기를 마련하는 일이다. 하이데거적 의미에서 이는 ‘동굴로의 귀환’, 즉 진리와 맞닿는 경악과 경외 이후에도 일상 속으로 되돌아가 살아가는 결단으로 이해될 수 있다. 이는 세계를 떠나거나 파괴하지 않고, 또한 좌절 속에서 자기를 포기하지 않으며, 무너진 의미의 공백 속에서 삶을 지속하려는 실존적 자유의 표현이다. 따라서 실존적 자유는 무제한적 자기실현이나 전능한 주체성에 있지 않다. 오히려 그것은 우리가 세계 속에서 마주하는 저항과 한계를 인정하면서도, 그 안에서 자신을 잃지 않는 ‘삼감’의 태도 속에 있다.

결국 교육은 교사의 가르침을 통해 학생이 나와 세계 사이, 세계파괴와 자기파괴 사이에서 일어나는 이러한 실존적 긴장의 ‘중간 시대’에 참가하며 머무를 수 있는 용기를 길러주는 일이다(Biesta, 2017/곽덕주, 박은주 역, 2024: 45-49; Biesta, 2022: 72-74). 이는 세계 자체를 밀어붙이며 파괴해버리는 위험과[한계의 외면과 다툼], 반대로 자기 철회와 무기력으로 이어지는 자기 파괴의 위험[자살과 허무주의] 사이에 위치한다. 실존적으로 살아간다는 것은 바로 이 두 극단을 넘나드는 긴장 속에서 ‘실재하는 세계’에 머무는 방식을 배우는 일이며, 교육은 이러한 삶의 자세를 가능케 하는 조건을 마련한다. 따라서 교육은 결코 무제한적 자유를 추동하는 일

33) 물론 도덕교육 역시 중요하며, 이는 이 사회의 ‘구성원’으로서 문화와 규범을 배우고, 함께 살아가는 법을 익히는 반드시 필요한 과정이라고 할 수 있다. 그러나 그와 더불어, ‘나’로서 살아가는 법을 배우는 일도 교육에서는 중요하게 다루어져야 한다. 바로 이 지점에 주목하는 것, 단지 한 사람으로서가 아니라 ‘나’를 살아 있도록 만드는 것이 바로 실존적·존재론적 교육이다.

이 아니라, 세계의 견고함과 불확실성, 존재의 은폐와 비은폐에 모두 응답하며 ‘세계 속에 거처를 마련하는 일’(Arendt, 1994: 307-308), 즉 물음을 통해 실존적 자유를 준비시키는 일이다.

제 5 장 요약 및 결론

본 연구는 오늘날 점점 더 많은 아이들이 허무주의나 자살의 위기를 겪고 있음에도 불구하고 여전히 우리 교육이 삶을 둘러싼 실존적 문제에 적절히 응답하지 못하고 있다는 문제의식에서부터 시작한다. 교육은 본래 더 좋은 삶을 모색하기 위한 고민과 밀접한 것이었지만 언제부턴가 고소득 연봉과 안정적인 직장을 위한 ‘취업 훈련소’와 같이 기능하게 되었다. 경쟁과 효율을 중심으로 구성된 교육 환경은 삶에 대한 깊은 고민과 성찰을 부차적인 것으로, 삶의 의미는 단지 생존과 안정성의 문제로 환원시키는 경향을 보이고 있다. 그 결과 학생들의 실존적 고민은 교육의 위기보다는 우울이나 심리적 불안과 같은 정신의학적 문제로 여겨지곤 한다. 아이를 의대에 보내기 위해 학부모들이 입시 학원과 소아정신과를 함께 등록하는 풍경은 이 자리에서 교육이 놓쳐왔던 것은 무엇인지, 무엇을 책임지고 어떻게 대응해 나가야 할지 다시금 묻게 만든다. 이러한 위기의식 속에서 ‘살아 있음’ 그 자체가 어떤 의미를 갖는지, 다시 말해 ‘존재한다’는 것이 무엇인지 묻는 일은 교육을 다시 삶과 밀접한 것으로 만들기 위한 출발점이 될 수 있다. 이는 인간이라는 존재자가 ‘무엇’이 될 수 있느냐가 아니라, 그 존재가 ‘어떻게’ 여기에 있는지를 성찰하는 일이라고도 볼 수 있다.

이러한 문제의식에 따라 본고는 우선 고대 철학자들이 존재자들의 ‘존재(Sein)’에 대한 물음을 시작하는 계기가 되었던 근본기분인 ‘경이’에 주목한다. 이는 현대 사회가 바쁜 일상 속 눈에 보이는 유용성에만 몰두한 나머지 망각해버린 ‘존재’를 다시 사유하고자 했던 하이데거의 시도와 맞닿아 있다. 그러나 이는 오늘날의 존재 사유를 위한 개념적 틀로서는 두 가지 문제를 지니고 있다. 첫째, 오늘날 우리는 더 이상 눈앞에 있는 존재자를 바라보며 그것이 존재함에 경이하지 않는다. 둘째, 플라톤과 아리스토텔레스로 대표되는 이러한 제1시원의 존재 사유는 시간이 흐름에 따라 지식에 대한 욕망이나 호기심으로 변모할 가능성을 내포하고, 진리를 대상과

표상의 ‘일치’로 환원함으로써 결국 ‘가치’에 입각한 주관주의적 진리 설정, 나아가 허무주의로 귀결될 위험성도 함께 지니고 있다.

이러한 사유의 변천은 오늘날 ‘삶의 의미에 대한 물음’이 점점 더 낮설고 어려운 것이 되어버린 배경과 무관하지 않다. 오늘날 우리는 ‘존재’에 대한 열린 물음보다 유용성과 환원성에 입각하여 설정된 ‘가치’에 대한 판단을 더 중시하는 경향을 보인다. 특히 한국 사회는 위태로운 근현대사를 거치며 생존과 안정이라는 절박한 요구를 중심 가치로 내세워 왔고, 이러한 역사적 경험은 삶의 우선순위를 실용성과 효율성에 맞춰 재편하도록 만들었다. 이로 인해 사람들은 눈앞에 당장 해결할 수 있는 문제들에 집중하게 되었고, 실존적이고 본질적인 물음들은 자연스럽게 삶의 주변부로 밀려나게 되었다. 그러나 삶은 결코 완전히 통제 가능하거나 계산 가능한 것이 아니며, 언제나 불확실성과 유한성을 수반한다. 따라서 오늘날 우리에게 필요한 것은 단일하고 고정된 진리 체계가 아니라, 존재 그 자체에 내재한 불확실성과 열림의 구조를 사유할 수 있는 새로운 존재론적 기반이다.

이때 하이데거의 ‘사태존재론’은 이러한 한계 속에서 ‘삶의 의미에 대한 물음’을 던질 수 있는 유용한 개념적 틀을 제시한다. 사태존재론은 ‘존재(Seyn)’를 고정된 실체나 주관적 가치 판단의 대상이 아니라, 은폐와 비은폐가 얽힌 사건적 구조로 파악함으로써 삶의 불확실성과 유한성을 그대로 사유할 수 있게 한다. 특히 하이데거는 존재 사유의 위기를 단순히 개념적 인식의 문제가 아니라, 실존의 문제로 접근하기 위해 ‘근본기분’의 중요성을 강조하며, 새로운 양태의 경이로서 ‘경악-경외-삼감’을 제시한다. 이는 존재 물음이 곤궁해진 오늘날, 존재의 위기를 감각하고 인내하는 가운데 그 안에서 무언가를 성급히 판단하거나 정립하려 하기보다 열린 물음 자체를 보존하는 태도를 가능하게 한다.

그렇다면 오늘날처럼 ‘삶의 의미에 대한 물음’이 쉽게 던져지기 어려운 시대에, 우리는 왜 여전히 그 물음을 포기하지 말아야 하는가? 달리 말해 ‘삶의 의미에 대한 물음’의 현대 교육적 가치는 무엇인가? 그것은 이 물음이 철학적 호기심이나 추상적 사유의 산물이 아니라, 실존적 자유를 향한

하나의 태도라는 데에 있다. 카뮈는 『시지프 신화』에서 자살과 부조리의 문제를 분석하며, 삶의 무의미라는 부조리 속 삶을 포기하고 자살하는 것은 비약이지만, 그것을 견디며 저항하는 태도는 ‘실존적 자유’라고 이야기한다. 이는 삶이 반드시 객관적 의미를 가져야만 할 필요는 없으며, 오히려 무의미 속에서도 계속해서 의미를 묻는 태도 자체가 실존적으로 중요한 자유의 행위임을 보여준다.

한편 카뮈의 분석은 고립된 주체의 내면적 결단에 주목한다는 점에서, 타인 및 타자들과 함께 살아가는 오늘날의 사회적 맥락에 적용하기에는 실천적 어려움이 있다는 한계를 지닌다. 이에 본고는 카뮈의 ‘부조리’ 분석을 하이데거의 현존재의 ‘유한성’에 대한 분석으로 이어나가며, 현존재가 처해있는 사회적 맥락과 일상성에 주목함으로써 실존적 자유의 구체적인 형태를 그려내고자 했다. 하이데거는 인간을 존재에 응답하는 ‘현존재’로 바라봄으로써, 우리가 언제나 세계와 타자 속에서 유한하게 존재한다는 사실을 강조한다. 이러한 유한성은 죽음을 향한 수직적 유한성과 타자와 얽힌 수평적 유한성으로 나타나며, 이는 실존이 고립된 주체가 아니라 세계 속 관계와 책임을 함께 짚어진 존재임을 보여준다. 이때 ‘경악’은 존재 망각의 일상 속에서 다시금 존재를 물을 수 있는 계기를 제공하며, ‘경외’는 존재 망각의 위기에도 불구하고 존재하고 있다는 사실에 겸허함을 느끼게끔 만들고, ‘삼감’은 무의미 속에서도 삶을 포기하거나 존재를 뉘달하지 않고, 존재 그 자체에 응답하려는 실존적 태도로 이어진다. 결국 하이데거에게 실존적 자유란, 존재의 목소리에 응답하며 살아가려는 삼감의 실천으로 이해되며, 이를 통해 우리는 삶의 의미에 대한 물음을 교육적 맥락에서 사유하고 실천할 수 있는 가능성의 지평을 발견할 수 있다.

그렇다면 실존적 자유로서 중요한 가치를 갖는 ‘삶의 의미에 대한 물음’은 오늘날의 시대적 현실 속에서 어떻게 다루어질 수 있는가? 이를 위해서는 우선 ‘경악-경외-삼감’과 ‘삶의 의미에 대한 물음’의 개념적 관계를 분명히 해야 할 필요가 있다. 실존적 자유로서 중요한 가치를 지니는 ‘삶의 의미에 대한 물음’은 단순히 무지를 깨닫고 앞으로 나아가는 전통적 인식의 방식을 넘어, 존재 자체가 철회되고 부재하는 오늘날의 실존적 현실

속에서 위기를 감지하는 것으로부터 시작한다. 이때 존재 사유의 기반이 되는 근본기분으로서 ‘경악-경외-삼감’의 흐름은 이러한 물음의 구체적인 구조를 보여준다. ‘경악’은 존재의 단절과 부재를 충격적으로 자각하는 계기로, 기존 세계가 붕괴되는 순간이다. 이어지는 ‘경외’는 그러한 무너진 현실 속에서도 존재가 여전히 주어지고 있다는 사실에 대한 겸허하고 감사한 응답이며, 마지막으로 ‘삼감’은 이 경악과 경외 사이에서 무의미를 감내하면서도 존재를 성급하게 파악하거나 대상화하지 않으려는 열림의 태도이다.

이러한 삼감은 플라톤의 ‘동굴의 비유’에서 동굴 밖에서 진리를 본 자가 다시 어둠 속 동굴로 귀환하는 결단과도 연결된다. 존재의 목소리를 들은 자가 다시 그 목소리가 들리지 않는 일상의 소음으로 돌아가는 귀환은 단순한 퇴보가 아니라, 진리를 인위적으로 붙잡으려 하지 않고, 그 부재마저 감내하며 살아가려는 태도, 즉 무의미를 응시하고도 그 의미의 부재를 감내하며 살아가려는 ‘삼감’의 실존적 결단과 맞닿아 있기 때문이다. 이때 실존적 자유는 자신이 선택한대로 삶을 사는 것이 아니라, 선택할 수 없는 상황에서도 존재의 요청을 들을 수 있는 틈을 열어두는 것, 그 안에서 ‘물음’을 유지하는 것으로 드러난다.

결국 삶의 의미에 대한 교육은 보편타당한 의미의 유무를 판정하거나, 특정한 의미를 규정하기 위한 물음이 아니다. 오히려 그것은, 우리가 익숙하게 붙들고 있던 의미망이 무너질 수밖에 없는 순간들을 마주하도록 돕는 실존적 열림의 교육이다. 이러한 존재론적 교육 속에서 교사의 가르침은 특정한 의미를 생산하거나 주입하는 작업이 아니라, 존재의 목소리가 다시금 들려올 수 있는 나와 세계 사이의 ‘틈’을 여는 일이 된다. 비에스타는 그 ‘틈’을 ‘중간 지대’라고 부르며, 이러한 자리를 여는 교사의 역할을 ‘중단’, ‘유예’, ‘지지’로 설명한다. 이때 교사는 학생이 자기중심적 ‘몰입상태’에서 잠시 멈출 수 있는 중단의 틈을 열어주고, 그 틈을 성급히 메우지 않도록 유예하며, 그 틈 안에서 학생이 버틸 수 있도록 지지해주어야 한다. 이는 하이데거의 ‘경악’, ‘경외’, ‘삼감’ 개념과 맞닿는다. 이들은 모두 존재를 강제로 밝혀내지 않고, 존재 앞에 머무르며 응답하는 태도와 깊

이 연결되어 있기 때문이다.

이러한 교육은 서론에서 제시했던 주요한 문제의식, 즉 삶의 의미를 둘러싼 오늘날의 두 극단으로서 모든 의미를 부정하고 포기해버리는 허무주의와 의미를 효율적으로 조작하고 관리하려는 도구주의 사이에서, 실존적 물음을 끝내 포기하지 않고 지켜나가는 중간 지대 속 교육의 실천적 양태를 보여준다. 이때 교육은 학생이 그 긴장 속에서 쉽게 한 극단으로 치우치지 않고, 스스로를 잃지 않으면서도 의미가 불분명한 현실을 직면할 수 있도록 돕는 ‘자리’를 만드는 행위다. 레인과 제이슨의 사례처럼, 실존적·존재론적 교육에서 교사의 역할은, 학생이 자기 행위 속의 욕망과 그것이 불러일으키는 존재적 균열을 감지하도록 하고, 그것을 감당하는 경험 속에서 ‘자신과 세계의 관계’를 다시 살아낼 수 있도록 하는 데에 있다. 그리하여 교사는 지식의 단순한 전달자가 아니라 존재가 도래할 수 있는 틈을 지키는 자, 학생이 그 틈에서 실존적 자유의 가능성을 조심스럽게 배워나가도록 인도하는 자가 된다.

결론적으로 오늘날 유용성과 효율성의 도구적 가치에 가려져 다루기 어려운 것이 되어버린 ‘삶의 의미에 대한 물음’은, 자살과 허무주의의 위기 속에서 ‘실존적 자유’로서 다시금 중요한 의미를 지닌다. 그리고 그 가능성은 교사의 해체적 질문, 즉 중단-유예-지지의 협력적 구조를 통해 교육의 장에서 열릴 수 있다. 그 안에서 학생은 경악-경외-삼감의 근본기분을 경유하며 중간 지대에서 자신의 삶의 의미에 대한 물음을 감당해 나갈 수 있는 용기와 힘을 얻게 된다. 이것은 서론에 제기했던 문제, 즉 “‘삶의 의미에 대한 물음’이 어떠한 가치를 지니며, 그것을 어떻게 교육적 맥락 안에서 다룰 수 있을 것인가”에 대한 하나의 답변이 될 수 있다. 삶의 의미에 대한 물음은 ‘경악’에서 시작되고, ‘틈’ 속에서 자라나며, ‘삼감’을 통해 버터진다. 교사의 가장 중요한 책임은, 아이들을 감싸고 있는 유용성과 안정성이라는 두꺼운 장막에 작은 틈을 내어주는 일이다. 그리고 그 틈이 성급히 닫히지 않도록 함께 머물고, 학생이 그 틈을 감당할 수 있도록 지지해주는 일이다. 그 안에서야말로 학생은 삶의 의미에 대한 자기만의 실존적 물음을 품을 수 있으며, 그 물음은 실존적 자유의 출발이 될 것이다.

이 모든 논의에도 불구하고 누군가는 왜 우리 교육이 삶의 의미에 대한 물음을 중대한 문제로 다뤄야 하는지 물을 수 있다. 이는 매우 정당한 문제제기다. 본 연구는 삶을 둘러싼 모든 물음에 대한 해답을 제시하는 것이 결코 아니고, 그럴 수 없으며, 연구자가 그것을 바라지도 않기 때문이다. 다만 연구자는 그러한 문제제기에 대해 이렇게 답할 것 같다. 만약 그렇다면 우리는 왜 교육을 하는지, 삶을 살 만하게 만들지 않는다면, 고유한 삶으로 나아가도록 하는 데에 일말의 기여도 없다면, 그 모든 과정의 가치를 입증할 수 없다면 교육을 왜 하는지 말이다. 교육은 삶을 살 만하게 만들고, 의미 있는 삶으로 나아가는 길을 닦아주고, 삶을 고유하게 만드는 데에 기여하며, 적어도 그렇게 하기 위해 노력해야 한다. 왜 교육이 그러한냐고 묻는다면, 그저 교육은 그러한 것이라고 답할 수밖에 없다.

참 고 문 헌

• 하이데거 저작

Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. 이기상 역(2022). 『존재와 시간』. 서울: 까치글방.

_____ (1953). *Einführung in die Metaphysik*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.

_____ (1954). *Vorträge und Aufsätze*. 이기상, 신상희, 박찬국 역(2008). 『강연과 논문』. 서울: 이학사.

_____ (1987). *Nietzsche III: The Will to Power as Knowledge and as Metaphysics* [*Nietzsche, Erster Band, Zweiter Band*] (J. Stambaugh, D. F. Krell, & F. Capuzzi, trans.). New York: Harper & Row. (Original work published 1961)

_____ (1989). *Beiträge zur Philosophie*. 이선일 역(2015). 『철학에의 기여』. 서울: 새물결

_____ (1993). On the Essence of Truth. In D. F. Krell (Ed.), *Basic Writings: From Being and Time (1927) to The Task of Thinking (1964)* (pp. 97-120). San Francisco: HarperSanFrancisco.

_____ (1994). *Basic questions of philosophy: Selected “problems” of “logic”* [*Grundfragen der Philosophie: Ausgewählte “Probleme” der “Logik”*] (R. Rojcewicz & A. Schuwer, trans.). Indiana: Indiana University Press. (Original work published 1984)

_____ (1999). *Metaphysik und Nihilismus*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.

- _____ (2002). *Aus der Erfahrung des Denkens*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- _____ (2002). *Identity and difference* [*Identität und Differenz*] (J. Stambaugh, trans.). Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1957)
- _____ (2002). *The essence of truth: On Plato's cave allegory and Theaetetus* [*Vom Wesen der Wahrheit: Zu Platos Höhlengleichnis und Theätet*] (T. Sadler, trans.). London: Continuum. (Original work published 1961)
- _____ (2009). *Basic concepts of Aristotelian philosophy* [*Grundbegriffe der aristotelischen Philosophie*] (R. D. Metcalf & M. B. Tanzer, trans.). Indiana: Indiana University Press. (Original work published 2002)
- _____ (2013). *Seminare*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.

• 국내 발행 논문

- 강경아, 김신정 외(2013). 의미요법을 적용한 생명존중 교육 프로그램이 초등학생의 삶의 의미, 생명존중 인식, 우울에 미치는 효과. **대한간호학회지**, 43(1), 91-101.
- 곽덕주. (2005). 삶의 의미와 가치에 대한 질문의 교육적 가치 탐색. **아시아교육연구**, 6(1), 1-23.
- 김두환, 우혜영. (2014). 한국 청소년의 사회적 삶과 자살생각(Suicidal Ideation). **사회와 이론**, 24(1), 369-400.
- 김숙남, 최순옥 외. (2005). 죽음교육이 대학생의 죽음에 대한 태도와 생의 의미에 미치는 효과. **보건교육건강증진학회지**, 22(2), 141-153.
- 김은희, 이은주. (2009). 죽음준비교육 프로그램이 대학생의 삶의 만족도와

- 죽음에 대한 태도에 미치는 영향. **대한간호학회지**, 39(1), 1-9.
- 김정현. (2009). 프랑클의 실존분석과 로고테라피, 그 이론적 기초. **철학연구**, 87, 57-83.
- 김진주, 조규판. (2011). 스트레스 및 스트레스 대처방식이 청소년의 자살생각과 자살계획에 미치는 영향. **상담학연구**, 12(1), 301-314.
- 김홍중. (2015). 서바이벌, 생존주의, 그리고 청년 세대: 마음의 사회학 관점에서. **한국사회학**, 49(1), 179-212.
- 김희봉. (2005). 웰빙의 의미와 도덕교육. **도덕교육연구**, 16(2), 87-109.
- _____. (2019). 삶의 의미와 교육. **교육철학연구**, 41(4), 113-133.
- 노명선, 전홍진 외. (2006). 대학생들의 우울장애에 관한 연구: 유병율, 위험요인, 자살행동 및 기능장애. **신경정신의학**, 45(5), 432-437.
- _____. (2007). 대학생들의 자살관련행동에 관한 연구. **신경정신의학**, 46(1), 35-40.
- 문동규, 김영희. (2011). 청소년의 자살생각과 관련된 유발변인의 메타회귀분석. **상담학연구**, 12(3), 945-964.
- 문영석. (2011). 자살에 대한 사회적 성찰과 죽음학. **인간연구**, 20, 69-101.
- 문현공. (2016). 죽음 현저성 (Mortality Salience) 의 교육적 함의-죽음에 대한 마음챙김 (死念) 과 관련하여. **종교교육학연구**, 51, 153-176.
- 박다혜, 장숙량. (2013). 부모의 사회 경제적 지위가 청소년의 스트레스, 우울, 자살생각에 미치는 영향. **한국산학기술학회논문지**, 14(6), 2667-2676.
- 박은주. (2019). 빅터 프랭클의 로고테라피의 교육철학적 해석. **교육철학연구**, 41(2), 23-45.
- 박장호. (2014). 도덕적으로 의미 있는 삶. **윤리교육연구**, 35, 253-286.
- 박정희. (2011). 불안·우울·자살에 대한 실존 의미 치료: 빅터 프랭클의 로고테라피 중심으로. **철학논총**, 63(1), 249-269.
- 박찬국. (2008). 초기 하이데거의 불안 개념에 대한 비판적 고찰: 하이데

- 거의 불안 분석은 얼마나 사태 자체를 드러내는가. **신학과사상학회**, 62, 143-177.
- 손병덕. (2023). 청소년의 자살생각·계획·시도와 사회·인구학적 요인들 사이에서 우울·불안, 친구관계의 조절 효과. **청소년학연구**, 30(9), 491-508.
- 심귀연, 이영석. (2017). 한국의 청소년 자살 문제에 관한 인문학적 고찰과 문제해결에 대한 연구. **철학논총**, 89(3), 157-175.
- 염재철. (1996). 하이데거의 사상길의 변천. **철학**, 48, 215-238.
- 오석준, 한슬기. (2023). 로고테라피를 적용한 자살예방교육. **인격주의생명윤리**, 13(1), 101-148.
- 오성주. (2013). 청소년 왕따와 폭력 그리고 자살문제-이미지 착오와 편견 극복을 위한 교육적 대안. **기독교교육 논총**, 34, 259-283.
- 이동윤, 강선보. (2016). 죽음교육의 필요성에 관한 연구. **교육문제연구**, 29(1), 113-137.
- 이명수, 윤미경 외. (2017). 청소년 자살예방교육 프로그램 효과성 검증 연구. **신경정신의학**, 56(3), 127-134.
- 이서규. (2013). 카뮈의 부조리철학에 대한 고찰. **철학논집**, 35, 139-178.
- 이선일. (2006). 하이데거 『철학에의 기여』. **철학사상 별책**, 7(19).
- 이은규. (2010). 기독교청소년 자살예방에 대한 고찰. **신학과 실천**, 23, 259-285.
- 이재영. (2004). 청소년들의 죽음에 대한 의식과 종교교육. **종교교육학 연구**, 19, 39-56.
- 이충범. (2019). 자살에 대한 서구적 이해와 인격교육학적 제언. **인격교육**, 13(3), 195-214.
- 조창오. (2018). 한국적 생존사회에 대한 하나의 철학적 반성 - 고향상실의 철학. **동서철학연구**, 89, 439-461.
- 추병완. (2019). 삶의 의미 (meaning in life) 의식 증진을 위한 지도 방법. **윤리연구**, 124, 183-214.

- 최원기. (2004). 청소년 자살의 사회구조적 원인 연구. *사회복지정책*, 18, 5-30.
- 최유희. (2021). 청소년 자살 문제에 대한 죽음교육-볼노브 (Bollnow) 의 실존주의적 고찰을 중심으로. *종교교육학연구*, 66, 137-150.
- 최진영, 유비 외. (2020). 청소년 자살위험의 유형화와 심리사회적 특성연구. *사회복지연구*, 51(2), 57-96.
- 홍명숙. (2017). 청소년 자살생각의 영향요인에 관한 연구. *정책개발연구*, 17(1), 63-98.
- 홍석영. (2013). 도덕과 생명 윤리 교육 내용 및 교수 학습 방법 연구: 청소년 자살 예방을 중심으로. *윤리교육연구*, 31, 93-116.

• 해외 발행 논문

- Allen, R. T. (1991). The meaning of life and education. *Journal of Philosophy of Education*, 25(1), 47-57.
- Arendt, H. (1990). Philosophy and politics. *Social Research*, 57(1), 73-103.
- _____. (1994). Understanding and politics (the difficulties of understanding). In J. Kohn (Ed.), *Essays in understanding, 1930-1954* (pp. 203-327). Harcourt, Brace and Company.
- Benardete, S. (1978). On wisdom and philosophy: The first chapters of Aristotle's "Metaphysics" A. *The Review of Metaphysics*, 32(2), 205-215.
- Biesta, G. (2016). Who's afraid of teaching? Heidegger and the question of education ('Bildung'/'Erziehung'). *Educational Philosophy and Theory*, 48(8), 832-845.
- Guillemin, E. (2025). Biesta's world-centred education: Subjectification revisited? *Journal of Philosophy of*

- Education*, 59(2), 274-289.
- Kraus, A., Pfrang, A., & Ylimaki, R. (2022). Wonder, sincerity and operationalism in education-Heidegger as reference in going “back to pedagogy itself”. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 98(3), 371-386.
- Peters, R. (1973). Farewell to aims? *The London Educational Review*, 2, 1-4.
- Schinkel, A. (2015). Education and ultimate meaning. *Oxford Review of Education*, 41(6), 711-729.
- Sheehan, T. (2001). A paradigm shift in Heidegger research. *Continental Philosophy Review*, 34(2), 183-202.
- _____ (2014). What, after all, was Heidegger about?. *Continental Philosophy Review*, 47, 249-274.
- Stone, B. E. (2006). Curiosity as the thief of wonder: An essay on Heidegger’s critique of the ordinary concept of time. *Kronoscope*, 6(2), 205-229.
- White, J. (2009). Education and a meaningful life. *Oxford Review of Education*, 35(4), 423-435.

• 단행본

- Arendt, H. (1978). *The Life of the Mind* (One-volume edition ed). New York: Harcourt Brace & Company.
- Aristotle. *Metaphysics*. 김진성 역(2022). 『형이상학』. 파주: 서광사.
- Bacon, F. (1915). *The Advancement of Knowledge*. (Kitchin, G. W. Ed.). London: Dent. (Original work published 1605).
- Biesta, G. (2022). *World-Centred Education: A View from the Present*. London: Routledge.

- _____ (2017). *The Rediscovery of Teaching*. 광덕주, 박은주 역
 (2024). 『가르침의 재발견』. 서울: 다봄교육
- Camus, A. (1942). *Le Mythe de Sisyphe*. 김화영 역(2016). 『시지프 신화』. 서울: 민음사.
- Desmond, W. (1995). *Perplexity and Ultimacy: Metaphysical Thoughts from the Middle*. New York: SUNY Press.
- Youm, J. C. (1995). *Heideggers Verwandlung des Denkens* (Vol. 166). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Young, J. (2002). *Heidegger's later philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lear, J. (1988). *Aristotle: the desire to understand*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Plato. *Theaetetus*. 천병희 역(2016). 『테아이테토스』. 파주: 숲.
- Rubenstein, M. J. (2008). *Strange wonder: The closure of Metaphysics and the Opening of awe*. Columbia: Columbia University Press.

• 학위논문

- 박현정. (2012). *하이데거 존재 사유에서 유한성의 문제*. 박사학위논문. 서울대학교.

• 기타자료

- 경향신문. (2025.05.07.). '7세 고시'의 나라...정신과 약 먹으며 공부해요.
 (검색일: 2025.05.27.)

<https://www.khan.co.kr/article/202505071000001>

- 민중서림 엡센스 독한사전. (nd). halten. 네이버 사전.

<https://dict.naver.com/dekodict/#/entry/deko/d18267f7b4fa4f4ca0693214e7dbf9dc>

여성가족부. (2024). 2024 청소년 통계. 9-13.

정신의학신문. (2018.05.01.). [독자기고] 청소년 자살, 우리는 무엇을 할 수 있었을까요? (검색일: 2025.05.22.)

<https://www.psychiatricnews.net/news/articleView.html?idxno=8808>

통계청. (2023). 한국의 자살 추이와 대응. *한국의 사회동향 2023*, 103-111.

Abstract

The Educational Value and Contemporary Possibility of ‘Questioning about the Meaning of Life’ - Focusing on Heidegger’s Concept of ‘Wonder’ -

Hyesuk Jeong

Department of Education

The Graduate School

Seoul National University

This study aims to explore the educational value of *Questioning about the Meaning of Life* in the context of contemporary Korean education and investigate the possibility for addressing such questions in today’s educational settings. In

an era dominated by the values of utility and efficiency, Korean education is gradually losing its ability to address open questions concerning the meaning and purpose of life. In a social atmosphere that prioritizes stability, students are more inclined to avoid confronting uncertainty, tending to regard questions without clear answers as meaningless. However, with the growing number of students suffering from nihilism and suicidal thoughts, education has reached a point where it can no longer ignore existential questions.

Based on this sense of perspective, this study first examines how *Wonder(thaumazein)*, the *grounding-attunement* that first gave rise to the possibility of philosophical thinking, opened up questions about being in ancient Greek philosophy centered on Plato and Aristotle. However, since their version of wonder had limitations in that it fixed being as a conceptual entity or system at the epistemological level, this paper focuses on Heidegger's *Ontology of Events*, which offers a new mode of wonder at the ontological level. Heidegger understands being as an *Event(Ereignis)* that occurs in the transition between concealment and unconcealment. This ontological thinking is grounded in a threefold structure of *g r o u n d i n g - a t t u n e m e n t* :

Shock(Erschrecken)-*Awe*(Scheu)-*Reservedness*(Verhaltenheit). These three attunements include *awakening* to modern society where questions about being have disappeared, *gratitude* for the fact that life continues nonetheless, and a *restraint* in not rashly judging or concluding the meaning of life. This mode of wonder, distinct from the ancient sense of wonder as the starting point of cognition, provides an important conceptual basis for re-opening the questions of the meaning of life in today's world, where uncertainty and ambiguity have become the condition of everyday life.

In modern society, where the foundation of absolute truth has been dismantled, the meaning of life should no longer be understood as a fixed standard but as an open structure that can be continually deconstructed and reconstituted. Within this context, the question of the meaning of life should be seen not as an attempt to define meaning, but as an expression of *Existential Freedom* that allows us to continue living even in the midst of meaninglessness. For education to serve as the space where such questioning emerges, teachers should focus not on transmitting predetermined meanings, but on opening up space where students dwell in and live through these questions. In doing so, education can move beyond its epistemological role of

conveying knowledge or uncovering meaning, opening the possibility of *Ontological Education* where students undergo existential transformation through the very act of enduring the question.

keywords : Meaning of Life, Heidegger, Wonder, Grounding-Attunement, Shock-Awe-Reservedness, Ontological Education

Student Number : 2023-28451