

교육의 인문성(人文性) 회복의 미래가치 탐색

방진하(房眞河)*

곽덕주(郭德珠)**

논문 요약

본 논문은 사회공학적 접근의 기존 미래교육담론을 보완할 수 있는 대안으로서 '인문적' 교육이 가진 미래가치의 가능성을 실험적으로 탐색한 시론이다. 이를 위해서, 먼저 근대 (학교)교육이 가정하고 있는 세 가지 대표적 인 교육의 개념- 즉, 사회화, 학문 탐구, 자아 성장-을 미래 교육과의 관련 속에서 비판적으로 검토함으로써, 기존 교육의 개념과 미래교육담론이 만날 수 있는 접점을 찾아본다. 이를 토대로 하여, 교육의 미래를 인문학과 예술교육을 통하여 민주적 소양을 갖춘 인간을 길러내는 데서 찾아볼 수 있음을 강조한 누스바움(M. C. Nussbaum)의 인문교양교육론을 인문적 미래교육담론의 한 사례로서 분석해 본다. 더 나아가, 누스바움의 논의가 사상적 근거로 삼고 있는 아리스토텔레스(Aristotle) 윤리학의 논의를 토대로 인문교양교육론이 지향하는 가치와 그 정당화 방식을 검토함으로써, 미래교육담론이 제안하는 미래 역량과 인문적 인간상이 일치하는 지점을 확인한다. 마지막으로, 교육의 인문성이 회복되기 위해서는 교수-학습 활동 자체에서 생성되는 '현재적' 경험이 되살아나야 함을 확인하고, 이러한 회복이 가진 미래 가치를 탐색한다.

주요어 : 미래교육, 교육의 세 개념, 인문교양교육, 교육의 인문성, 프로네시스

I. 서론

현재 상당수의 미래교육 연구는 미래 사회의 변화상에 대한 가상 시나리오를 작성하고 그 사회에 필요한 역량의 목록을 작성하는 일과 그러한 사회 변화에 능동적으로 적응하기 위한 교육

* 제1저자, 서울대학교 교육연구소 객원연구원

** 교신저자, 서울대학교 교육학과 교수

적 전략을 마련하는 일로 구성되어 있다. '우리' 사회가 장차 '다른' 사회와의 경쟁에서 살아남고 정체성을 유지하며 번영하기 위해서는, 미래 사회의 변화상을 정확히 예측하고 그러한 변화에 성공적으로 적응할 수 있는 인재를 길러냄으로써 우리 사회의 위상을 유지하는 일이 시급해 보인다. 이 일의 성공을 보장하기 위해서는 현재 성공적인 삶을 영위하는 학습자상을 분석하여 그들에게서 미래 인재상을 추출해내고, 그와 같은 인재들을 길러낼 수 있는 최적의 교육환경을 체계적으로 구상해내는 것이 중요하다는 것이다.

따라서 이러한 접근의 미래교육 연구에서 가장 중요한 과제 중의 하나는 교육목표에 해당하는 미래 인재상을 추출해내는 일로 보인다. 가령, 21세기가 필요로 하는 창의적 인재가 가져야 할 역량은 첫째, 기초 및 전공 분야 지식, 둘째, 미래 핵심 역량(창의력, 비판적 사고력, 창의적 문제해결 능력, 의사소통 능력, 시민의식, 사회적 책임감 등), 셋째, 적성 및 인성(공감능력, 호기심, 다양성에 대한 포용, 모호성을 견디는 인내심, 실패를 두려워하는 도전 정신 등)의 세 가지 측면으로 구성된다(최상덕, 2011). 이러한 미래 역량의 구체적 내용들은 학생들을 상대로 한 설문조사를 통하여 추출되기도 하고, 최근 성공적으로 융합학문 생성을 이끌어 낸 과학자들과의 심층 인터뷰나 그들의 생애사적 연구를 거쳐 추출되기도 한다. 이러한 미래 역량들은 기존 교육학 논의에서 선형적으로 규정되어 오던 가치 있는 인간 특성과는 달리 경험적·현실적 맥락을 가진 것으로 간주된다.

그러나 그 역량들이 현재 사회에 필요한 것이든 미래 사회에 필요한 것이든 간에, 혹은 선형적으로 상정된 것이든 경험적으로 추출되는 것이든 간에, 인간 역량의 목록을 모종의 분류체계 위에 늘어놓는 것은, “마치 찰흙 한 상자를 가져다 놓고 그것으로 만들 수 있는 장난감 모형의 리스트(그 리스트는 끝이 없다)를 만들려고 하는 것과 같은 무모함을 감수하는 일”(한승희, 2010, pp.59-60)과 같다. 미래 역량의 항목들을 나열하는 것 자체는 그다지 어려워 보이지 않지만, 그러한 항목들을 현재 시행되고 있는 학교 교육과 어떻게 연결시킬 수 있는지 그 연결 고리를 찾는 것은 어려워 보인다. 따라서 이 연결고리를 찾는 데에 시간과 노력을 들이는 것보다는, 주어진 역량들을 향상시킬 것으로 예상되는 기술적 방안들을 탐구하는 것이 더 현명하고 효율적인 접근 방법으로 보이기도 한다. 가령, 창의적인 문제해결 능력을 기를 수 있는 지원 도구나 시스템을 개발하는 일, 의사소통을 위한 네트워크 체계를 기획하고 지원하는 일 등이 그런 방법에 해당한다.

미래 사회의 요구를 조사하여 그 요구에 맞는 인재상을 선별해 내고, 그러한 인간을 양성해내는 교육 환경을 마련하는 것은 중요한 일이다. 그러나 미래 사회의 급박한 요구에 기대어 교육 개혁 동인을 구하는 이러한 사회공학적 접근의 미래교육담론은, 앞서 언급된 것처럼 그 담론의 교육적 비현실성 때문에 그 자체로 교육 개선의 실제적 동력으로 전환되기는 어려울 가능성이 많다. 본 논문은 사회 공학적 접근에 대한 대안, 또는 이것을 보완하는 대안으로서 현재 우리사회에서 광범위하게 이루어지고 있는 교육적 실천을 한 인간의 전인적 성장이라는 '교육 본래적'

관점에서 개선하고자 하는, 즉 '교육적' 필요성에 기초하고 이 필요성에 의해 정당화될 수 있는 미래교육담론의 가능성을 모색하고자 한다. 이러한 시도는 현재 시행되는 교육적 실천이나 그에 대한 우리의 이해와 관련하여 미래교육 개념을 살펴본다는 점에서 미래교육담론을 교육 내적 관점에서 구성할 수 있는 가능성을 가진다.

그리하여 본 논문에서는 지금까지 전통적으로 수용되어 온 교육의 목적이나 교육적 가치의 배경이 되는 핵심적 교육 개념들을 미래사회가 지향하는 가치들과 상호 대면시키는 과정을 통해서 미래교육담론과 현재교육의 접점을 찾고자 한다. 이러한 노력은 현재 우리의 교육을 개선시키거나 교육에 대한 우리의 이해를 변화시키기 위해 주목할 필요가 있는 교육 문제의 구체적 지점들을 포착하게 하는 동시에, 좀 더 현실적 균형 감각을 갖춘 미래교육담론을 구성하는 방법을 제안할 것이다.

이하 본문은 세 부분으로 구성될 것이다. 첫째, 근대교육에서 논의되어 오던 세 가지 교육 개념을 다가 올 미래사회에의 전망 및 미래교육에 비추어 비판적으로 검토해 볼 것이다. 둘째, 이 검토의 연장선상에서, 교육의 전통적 이념인 '자유(교양)교육'(liberal education)이 미래교육담론에서 어떻게 수정되고 다시 교육의 핵심 이념으로 정당화될 수 있는지를 누스바움(Martha C. Nussbaum, 2010)의 논의를 통해서 살펴 볼 것이다. 셋째, 누스바움의 논의가 사상적 근거로 삼고 있는 아리스토텔레스의 윤리학 논의를 토대로 하여 누스바움이 제안하는 민주적 소양이 근거로 삼고 있는 인문적 사유방법의 원리를 좀 더 심층적으로 살펴보고, 이를 통해서 인문적 사유방법이 가지고 있는 미래 가치를 탐색해 보고자 한다. 이와 같은 논의에 근거하여 미래교육담론에서 인문교양교육이 차지할 수 있는 역할과 위치를, 미래교육담론이 제안하는 미래 역량과 인문적 인간상이 만날 수 있는 지점을 통하여 찾아보고자 한다. 이것은 미래교육을 위한 인문교양교육의 교육적 가치를 새롭게 조명할 수 있을 뿐 아니라 전통적 교육이념으로서 자유교양교육에 대한 재해석의 가능성을 열어줌으로써, 인문성 회복을 위한 미래교육모형에 대한 교육적 담론을 시작하고 활성화하는 데 기여하리라 믿는다.

II. 미래교육과 교육의 세 가지 개념

이건(Kieran Egan, 2008)에 의하면, 오늘날에도 대부분의 사람들은 고대와 근대 유럽의 역사로부터 물려받은 세 가지 개념을 사용하여 교육을 떠올린다. 그 세 가지 개념이란 사회화와 학문 추구, 자아 성장(p. 9)의 개념이다. 즉, 교육은 한 사회의 구성원들에게 사회적 역할을 훈련시키는 것이거나, 그들을 문화 교양의 세계로 입문시키는 것이거나, 그들의 자아실현을 도와주는 것으로 여겨져 왔다. 이 세 가지 개념이 포착하는 교육의 진짜 모습은 서로 다르며, 이 모습들이

가정하는 교육목적 역시 서로 다르다. 물론 이 세 가지 개념 중 어느 것이 교육의 진짜 모습을 가장 잘 포착하는지의 문제는 언제나 논쟁거리가 되어 왔다. 근대 학교교육은 이 논쟁 속에서 세 가지 교육개념이 (서로 완전히 화해할 가능성은 없다하더라도) 다른 개념들의 미비점을 보완하거나 어느 한 개념의 독재를 막는 역할을 담당해 주기를 기대하며 그 목적을 설정해 왔다. 아래에서는 이 세 가지 교육 개념을 다가 올 미래 사회에 대한 전망에 비추어 재조명해 봄으로써 미래교육담론을 위한 전통적 교육 이념의 조정 및 수정 방향을 탐색해 볼 것이다.

1. 미래교육과 사회화

어떻게 보면 미래 사회에 대한 대비책으로서의 교육이라는 주제는 우리에게 너무나 시급하고, 심각하고, 가치 있는 것으로 고정되어서 그것의 가치를 묻는 일조차 일어나기 힘든 일이 되어버렸는지 모른다. 미래 사회를 예측하고 그것에 대응하여 현재의 교육을 변화시켜야 한다는 요구는 하나의 당위로서 논의 전부터 주어져 있는 것이다. 그러나 미래교육담론을 한 사회의 구성원들에게 사회적 역할을 훈련시킨다는 ‘사회화’로서의 교육 개념에 비추어 보면, 좀 더 논의를 필요로 하는 몇 가지 문제들에 부딪히게 된다.

가령, 미래교육담론에서 말하는 미래는 누구의 미래인가? 물론 그것은 개인의 미래일 수도 인류의 미래일 수도 있지만 일차적으로는 ‘한국 사회’의 미래라고 보아야 한다. 사업 중심적인 사고로 본다면 투자할 가치가 있는 교육은 경제적 수익을 생산하는 교육이며, 국가 경쟁력을 위해서 유용한 인재를 길러내는 일은 무엇보다도 장려되어야 한다. 우리가 살고 있는 지식사회에서 지식은 이미 자본이나 경제와 떼어 내서 생각할 수 없는 것이 되었으며, 경쟁에 부응하지 못하는 교육자나 학습자는 도태된다는 끊임없는 두려움과 불안이 변화의 동력이 된 지는 이미 오래이다. 장차 있을 경쟁에서 ‘우리’를 같은 편으로 묶어 주는 것은 지역과 역사를 공유해 온 사회, 비교적 범위가 작고 구성원에게 안정감과 연대감을 제공해 주는 ‘우리’ 사회, 곧 한국 사회였다. 지금까지 우리가 속한 이 사회에서 교육은 알게 모르게 사회화 기능을 충실히 담당해왔다. 우리는 교육을 통하여 한국 사회를 구성하는 행위의 규준과 절차, 가치 체계 등에 관해서 비교적 균일한 이미지를 전수받아 왔으며, 이 사회 구성원으로서의 역할을 우리 자신의 삶의 의미로 일정 부분 포함시켜 왔다. 미래에도 ‘한국 사회’가 존속하고 발전하기 위해서는 교육이 적절한 인재를 선발·양성하여 적적적소에 분배·배치하는 기능을 잘 담당해야 한다.

그러나 사회화라는 교육의 개념을 미래교육과 대면시킬 때에는 몇 가지 문제가 생긴다. 첫째, 사회화는 기본적으로 현재의 사회적 요구와 가치 기준에 의해 미래 사회의 구성원을 준비시키는 하나의 과정을 가리킨다. 그러나 미래교육은 미래 사회의 구성원을 준비시킨다는 통상적인 사회화 역할과는 근본적으로 다른 방식의 교육을 요청하는 것으로 보인다. 우리가 맞이하는 미

래 사회는 인류 역사 어느 때 보다도 과거로부터 내려오는 지식과 지혜의 내면화만으로는 준비될 수 없는 예측불가능의 사회이며, 미래 사회에서 요구되는 구체적인 지식과 능력의 목록을 과거의 연구를 통해 정확하게 예측해 내기란 매우 어렵다는 점은 주지의 사실이다. '변화'라는 것은 우리가 현재 시점에서 미래의 기준이나 신념, 가치로 규정하는 것마저 변화할 가능성을 염두에 둔 개념이기 때문이다. 미래 사회가 요구하는 기준이나 신념, 가치는 아마도 그 시점의 사회적 요구에 의해서 다시 재편될 것이다. 사실상 지금 현재 이 사회에 속해서 사는 우리를, 미래에도 여전히 동일한 사회 구성원으로 묶어 줄 수 있는 요소가 있는지조차 불투명한 것이 우리가 전망하는 미래의 특성이다. 이와 같은 예측불가능성은 현재의 사회적 요구와 가치 기준에 의해 결정되는 교육의 사회화 개념이 미래교육을 설명하는 관점으로서 한계를 가질 수밖에 없다는 것을 보여주기 때문에 미래교육담론을 특별히 요청하는 맥락이 된다. 그러나 이것은 동시에 미래교육담론이 지니는 난점이기도 하다. 왜냐하면 다음 세대에게 준비시켜야 할 미래 역량과 자질의 목록을 우리가 미리 알기도 어렵거니와, 설혹 그것을 알았다하더라도 미래 시점에서 그것은 언제나 재규정될 것이기 때문이다.

둘째, 이러한 난점에도 불구하고 미래교육은 불가피하게 '현재 사회'가 필요로 하는 것뿐 아니라 '미래 사회'가 필요로 하는 것들에 대한 합리적인 계획을 교육에 도입하고 이를 통하여 미래 세대를 준비시켜야 한다. 가령, 우리는 한편으로는 민족의 역사, 국가의 장래를 소중한 가치로 여기면서도 또 한편으로는 글로벌 사회·다문화 사회에 적응하는 세계 시민을 양성하는 교육의 중요성을 말하고 있다. 미래 시점에서의 인류 사회가 어떤 사회가 될 것인지를 이해하는 일, 즉 미래 사회에서 '우리' 사회가 살아남기 위해서가 아니라 인류 사회 전체가 다 같이 지향해야 할 모습을 논의하는 일은 확실히 기존의 사회화와는 또 다른 의미의 '사회성'을 중요한 미래 역량으로 요구하고 있는 듯이 보인다. 그러나 사회화로서의 교육은 기본적으로 (현재 사회이든 미래 사회이든) '사회'의 요구를 개인에게 부과한다는 점에서 문제를 남긴다. 사회의 요구는 다양한 개인들의 개별적 가능성과 자유를 제한하고 구속함으로써 오히려 미래준비를 위한 개인의 노력과 교육에 장애로 작용할 가능성이 있기 때문이다.

2. 미래교육과 학문탐구

교육이 학습자로 하여금 미래를 준비하도록 한다는 관점에서 보면 교육은 언제나 미래를 지향할 것처럼 보인다. 그러나 가르치는 내용, 즉 교육과정 선택의 기준이 되는 시제는 언제나 '과거'나 '현재' 둘 중의 하나였다(이원희, 2001). 과거에서부터 가르치는 그 시점까지 인간이 생각하고 말해왔던 내용 중에서 가장 최선의 것, 가장 가치 있는 것을 가르쳐야 한다고 생각하는 전통주의자들은 고전 중심의 교육과정을 고수하기 위해 애써 왔다. 반면, 교육과정이 그 시대의

사회적 현실이나 조건에 적합한 내용, 학습자의 흥미나 욕구, 경험에 부합하는 내용으로 구성되어야 한다고 생각하는 진보주의자들에게 있어 기준이 되는 시제는 현재였다. 교육의 기준을 과거로 삼든지 현재로 삼든지, 미래는 언제나 교육내용을 학습한 결과 정도로만 간주되어 왔다고 볼 수 있다. 교육내용 선정을 둘러싼 이러한 논쟁은 보편적으로 가치를 인정받아 온 공통·핵심 교육과정을 보호해야 하는지 아니면 학습자의 흥미·적성이나 현대 사회의 요구를 고려한 개별적·가변적 교육과정에 중점을 두어야 하는지의 문제 등으로 변주되면서 끊임없이 지속되어 왔다. 사실상 교육의 역사에 비추어 보면 교육과정을 둘러싼 이러한 논쟁은 장소나 시대를 불문하고 발견되어 왔다. 가령, 로마시대 철학과 수사학의 대립이나 종교개혁기의 고전어와 모국어의 대립 등이 그러한 논쟁에 속한다.

그렇다면 미래교육은 교육과정이나 교육내용으로서의 학문적 지식에 대하여 어떠한 입장을 취해야 하는가? 미래교육담론에서 교육내용으로서의 학문적 지식은 두 가지 상반된 입장에서 다루어져 왔다. 먼저, 미래교육을 제안하면서 수많은 사람들이 현재 교육의 폐해로 지목하는 것은 학습자의 삶과 관련을 맺지 못한 채 현학적으로 가르쳐지는 학문적 지식 일색의 수업이다. 가령, '역량'(competency)개념은 실제 삶 속에서 특정한 활동을 수행하는데 필요한 구체적인 능력을 포착하기 위한 것으로서, 통상 학교교육에서 배운 지식의 무기력성(inertness)과 대비되는 개념으로 쓰인다. '역량'을 '미래 역량'으로 고쳐 말하면 의미상 어떤 내용이 첨가되는지에 대해서는 별도의 논의가 필요하겠지만, 미래 역량의 개념 역시 학습이 온전한 의미를 가지기 위해서는 학습자의 삶과 관련을 맺지 않으면 안 된다는 문제의식을 포함하고 있다. 물론 역량 논의가 가정하는 성공적인 학습이 반드시 학습자의 삶과 존재의 본질적 가치를 지향하는지에 대해서는 의문의 여지가 있지만, 역량 논의가 제기하는 문제는 교육이 학습자의 삶에 어떠한 의미를 가지는지 설명하기 위해서 반드시 해결되어야 할 문제로 보인다. 본래적 의미에서의 지식이란 교과서에 쓰여 있는 기호와 상징 자체를 의미하는 것이 아니라 그 기호와 상징을 각자 개인의 의식 속에 살려 내는 능력이며, 지식이 의식 속에 살아있다는 것은 지식이 (반드시 실용적인 의미에서 가 아니라도) 무엇인가를 할 줄 아는 능력으로서 존재한다는 것을 의미하기 때문이다.

다른 한편, 미래 역량 논의에서 빈번하게 등장하는 제언은, 다양한 기초적 학문 지식과 심화된 전공 지식이 누적되지 않으면 창의성이나 융합학문의 생성을 기대할 수 없다는 것이다. 학습자의 자율성과 창의성, 개성을 신장하기 위하여 '열린 교육'(open education)을 표방해 온 서구의 국가들과 그러한 서구 교육을 모방한 비서구권 국가들이 공통적으로 맞닥뜨려야 했던 실제적인 문제는 학생들의 기초학력 저하 문제였다. 우리나라 학교교육이 통제 일변도의 교육과정 운영, 상급학교 진학을 위한 석차 다툼과 입시 경쟁, 사교육 열풍 등으로 온갖 지탄의 대상이 되면서도 아시아권 개발도상국들에게는 국가 교육의 성공적 모델로 선호되는 이유는, 우리나라가 각종 부문의 국가 간 경쟁에서 우위를 보이는 힘의 원천이 우리의 교과지식 중심의 주지주의적 학교교

육에 있다고 평가되기 때문이다.

그러나 이러한 평가는 미래교육담론에서 학문적 지식의 가치를 ‘이익(이윤) 동기’(the profit motive, Nussbaum, 2010, p.30)와 성과 산출의 관점에서 본 것이며, 이것은 역설적이게도 학문 중심 교육 전통의 본래적 취지와 정확히 모순되는 것이다. 물론 학문적 지식의 내재적 가치를 반드시 플라톤적 이상-즉, 사물의 참된 본성을 인식함으로써 존재 자체의 위계가 상승하는 것에서 구해야만 하는 것은 아니다. 그러나 학문적 지식이 추구하는 합리성의 올바른 가치는 이익 동기 이외의 것으로도 설명될 수 있어야 한다. 세계를 이해하는 다양하고 풍부한 이해력의 가치, 문자적 이해를 넘어서는 통찰력의 가치는, 교육이 지식의 전달을 기본으로 삼되 그 이상의 것을 목표로 삼아야 할 분명한 이유를 제시해 준다. 지금까지 우리가 받아 온 지식중심의 ‘성공적’ 교육은, 학문적 지식을 수박 겉핥기식으로 섭렵하게만 하는 것이었다는 점에서는 비판받아야겠지만, 그렇다고 해서 인간의 삶과 세계에 관한 안목을 형성해 주는 학문적 탐구 자체의 가치마저 부인될 수는 없다.

그러나 미래교육에서는 학문적 탐구의 가치가 그 학문을 탐구하는 학습자의 삶이나 존재와의 관련을 통하여 정당화되기 위해서 좀 더 고민이 필요할 것으로 보인다. 그간 전통적 교육내용의 가치를 고수하는 사람들이 간과해온 것은, 가치 있는 내용을 가르친다는 것 자체가 곧 그 내용이 학습될 가능성을 보장하지 못한다는 점이었다. 학문적 지식들을 모아 놓은 교육과정은 대개 한정된 학습자-가령, 고대에는 유한(有閑)계급, 현대에는 높은 지력의 소유자 등-만을 그 지식에 접근하도록 허용하는 경향이 있었던 것도 이와 무관하지 않다. 만약 교육을 통하여 학문적 교양의 세계로 입문하는 것이 학습자의 삶에 모종의 내재적 가치를 가진다고 하면, 그러한 가치가 좀 더 많은 학습자들에게 ‘가치 있게’ 공유될 방법을 모색하는 일은 미래교육에서 중요하게 고려되어야 할 것으로 보인다.

3. 미래교육과 자아성장

미래교육담론에서 흔히 거론되는 ‘인재’는 우리가 지금까지 말해오던 ‘교육받은 인간’과는 다른 인간인가? 인재상 개념은 원래 급변하는 경영환경 속에서 기업에 필요한 인재의 구체적인 특성을 그려내기 위해 요구되는 개념이었다. 이 점을 염두에 둔다면, 경영학적 인재상이 교육적 인간상과 동일하게 간주되는 것이 과연 타당한지는 분명히 재고할 여지가 있다. 지금까지의 교육에서와 마찬가지로 미래교육에서도 여전히 교육 받는 주체는 개인이다. 만약 인재가 ‘선발해야 하는 대상’이라면 사실상 모든 학습자가 미래 인재상에 해당되는 것은 아니라고 할 수 있다. 이 경우에 인재가 아닌 ‘비(非)인재’에게는 어떤 교육이 필요한지, 그들이 받게 되는 교육은 인재가 받는 교육과 다르거나 달라야 하는지에 관한 질문들은 끊임없이 제기될 수 있다. 만약 교육학

적 인재상이라는 것이 있다면 그것은 '길러내야 하는 목표', 즉 가르침과 배움의 과정을 통하여 육성하려는 성숙한 인격을 가진 존재로 보아야 하며(신현석 외, 2010), 그렇다면 그때의 '인재'는 기존의 교육에서 말해 왔던 인간상과 어떻게 다른지 설명되어야 할 것으로 보인다. 미래교육담론에 제시되어 있는 미래 인재상은 사실상 기존의 교육과정만으로는 이러한 역량있는 인간을 길러내는 데 한계가 있다는 가정 하에 제시된 것이라고 보아야 하기 때문이다.

만약 미래 사회에서 요구되는 핵심 역량이 인재가 지닌 특별한 종류의 재능이 아니라 모든 인간이 지닌 보편적 잠재력, 교육을 통하여 적극적으로 계발해야 할 능력이라면 그것은 통상 교육의 목적으로 여겨졌던 자아의 성장이나 발달과 의미상 동일한가? 가령, 미래교육담론이 그려 내는 활동적 시민상이 개별 학습자의 자아 성장과 무관한 것이라면, 그러한 교육은 그 가치를 의심받기에 충분할 것이다. 여기서 주목해야 할 개념은 '시민' 개념이다. 루소(J. J. Rousseau)는 그때까지 당연시 되어 오던 교육적 인간상으로서의 시민에 대비되는 것으로서 '인간'의 개념을 내세웠다(Boyd, W., 1996). 모든 사람은 그가 속한 공동체의 이익에 봉사하도록 준비되어야 한다는 것이 그 당시 교육에 대한 지배적인 생각이었던 반면, 루소는 사람이면 누구나 자신이 가지고 있는 잠재력을 최대한 활용할 수 있도록 교육받아야 한다는 확신을 가지고 있었다. 그에게 있어서 진정한 교육이란 아동이 원래 가지고 있는 본성(nature)의 발달을 의미하였고, 누구든지 한 사회의 온전한 시민이 되기 위해서는 먼저 진실한 자기 자신이 되어야한다는 그의 믿음은 지금까지도 교육적 유산으로 전해지고 있다. 물론 루소가 『에밀』에서 제안한 교육방식으로 온전한 시민이 양성될 수 있는지에 대해서는 끊임없이 의혹이 제기되어 왔지만, 사회적 관습이 아닌 학습자의 본성을 통하여 익히도록 한다는 그의 소극적 교육(negative education)의 아이디어는 온전한 시민이 되는 일은 자아를 실현하는 일과 다르지 않다는 가능성을 열어 두었다.

오늘날 미래교육담론에서 말하는 시민은 좀 더 적극적인 의미에서 '사회 속의 전인(全人)'에 가까운 유형의 인간으로 보인다. 오늘날 시민 개념의 상대어는 오히려 과학기술 문명의 그칠 줄 모르는 이익 창출 시스템 속에서 원자화되고 파편화된 개인이다. 이러한 개인을 길러내는 수의 일변도의 현재 교육을 비판하며 누스바움이 제안하는 인간상은 민주적 세계 시민이다. 자신이 속한 지역적 차원의 관심을 뛰어 넘어 전(全)지구적 문제에 관심을 가지고 접근하는 능력, 스스로 사고할 줄 알 뿐만 아니라 필요하다면 자기 자신에 대해서도 비판적으로 사고할 수 있는 능력, 다른 사람의 곤경에 공감하는 태도로 상상하는 능력 등(Nussbaum, 2010, p.311)은 국가 경제의 이윤 창출을 위한 교육 담론만으로는 길러낼 수 없는 능력이다. 중요한 것은 인간을 이렇듯 온전한 의미에서의 시민 또는 인간으로 성장하도록 한다는 것은 무엇을 의미하는지, 그 일이 어떻게 가능한지를 논하는 일이다.

1) 이하, 페이지는 번역본의 페이지에 따른다.

지금까지 기존의 미래교육담론과 미래사회에의 전망에 비추어 세 가지 교육의 개념을 살펴 보았다. 다음 장에서는 이 장에서의 분석을 토대로 하여, 최근 미래를 위한 교육으로서 인문교양교육이 가진 의미와 역할을 새로운 관점에서 재조명했다는 평가를 받고 있는 누스바움의 논의를 분석해 보고자 한다. 이것은 미래교육이 구현하려고 하는 교수-학습 활동의 본질적인 측면을 내포한 인문적 교육모형을 탐색하는 데에 중요한 예비적 작업이 될 것이다.

Ⅲ. 인문적 미래교육담론의 사례: 누스바움의 인문교양교육론 분석

최근에 발표된 책 *Not For Profit*(2010)을 통하여 누스바움은 경제적·사회 공학적 관심 일변도로 진행되는 미래교육담론을 비판하고, 교육의 미래는 결국 인문학과 예술교육을 통하여 민주적 소양을 갖춘 인간을 길러내는 데서 찾아볼 수 있음을 강조하였다. 이전에도 사회적·경제적 적합성을 본위로 하는 실용교육과 자유교육을 대비시키고 후자를 옹호하는 시도들은 많이 있어 왔다. 학교 교육과정이 실제적 활동을 위한 학습 즉, 욕구 충족을 위한 도구적 기술의 학습으로만 점철되는 것을 경계하고 이론적·학문적 활동의 가치를 수호하려는 허스트(P. H. Hirst)의 주지주의적 자유교육론이 그 대표적인 시도에 해당한다. 교육이 추구하는 '자유로운' 인간의 상태란 지식과 이해를 통하여 마음이 발달한 상태라는 자유교육론의 가정은, 곧 교육과정상 이론적·학문적 지식을 옹호하는 입장과 동일시되어 왔다. 그러나 누스바움이 교육과정상 인문학과 예술을 옹호하는 이유는 이와 같은 자유교육론적 가정과는 강조점에 있어서 다소 차이가 있는 것으로 보인다. 우선, 누스바움이 주장하는 인문교양교육이 목적으로 삼는 것이 '민주적 소양'이라는 점에서 그렇다.

이 책에서 누스바움이 주목하고 있는 민주적 소양은 크게 세 가지 정신 혹은 능력으로 대표된다. 세계시민성, 비판적 사고력, 서사적 상상력이 그것이다. 이 책에서는 어째서 이러한 정신이나 능력이 민주적 소양으로 적합한 것인지, 어째서 이러한 것들이 미래교육이 추구해야 할 인간의 자질인지가 이론적으로 분석되기보다는 (주로 구체적인 사례들을 통하여) 설득적으로 호소되고 있는 편이다. 그럼에도 불구하고, 혹은 바로 그 점 때문에, 이러한 정신이나 능력은 기존 미래교육담론이 제시한 가치목록 속의 인간 역량들과는 달리, 현재 교육과의 연결고리에 비추어 교육의 의미를 성찰해 볼 여지를 남긴다.

1. 세계시민성과 '수업 사회'

오늘날 우리 사회가 충분히 증명하고 있듯이, 한 사회는 지리와 언어와 국적을 넘어 다른 사

회와 서로 상호작용하고 있는 사회이고, 경제, 환경, 종교, 정치 등 여러 가지 실제적 당면 과제에 대하여 복합적인 입장을 취하고 있는 사회이다. 가령, 한 사람의 소비자로서 우리가 아무런 의식 없이 내리는 간단한 결정조차 생산에 참여하는 다른 사회 구성원의 삶에 결정적인 영향을 미치는 요인이 될 수 있는 것이 현대 사회의 특성 가운데 하나이다. 만약 삶의 현실이 그렇다면, 우리가 매 순간 내리는 선택과 결정에는 분명히 어느 한 국지적인 사회 구성원으로서의 관점을 초월하는 시각이 필요하다. 그러한 시각의 필요성을 표현하는 말이 바로 '세계 시민'(global citizen)이다.

앞에서 살펴보았듯이 교육의 역사를 통해 볼 때, 교육이 길러내려 했던 인간상을 '시민'과 '인간'으로 나눈다면, 세계 시민은 이 둘 중 어느 편에 속하는 개념인가? 또는 어느 편에 더 가까운 개념인가? 만약 세계 시민이라는 개념을 두 가지 범주 중 어느 하나에 편입시킬 수 없다면, 그 이유는 무엇인가? 누스바움의 주장을 분석해보면, 그의 주장은 한편으로는 학습자를 한 사회의 충실한 시민으로 길러낼 것을 가정하는 기존의 사회화론과 구분되고, 다른 한편으로는 학습자의 자아실현을 목적으로 삼았던 기존의 교양교육론과 구분된다는 점을 발견할 수 있다.

교육이 한 사회의 구성원들에게 사회적 역할을 훈련시키는 일을 한다는 점이나 그 일이 중요하다는 점에 대해서 이의를 제기할 사람은 없다. 그러나 어느 한 사회의 교육이 학습자로 하여금 그들이 속한 사회가 명시적으로 혹은 암묵적으로 규정하고 있는 기준이나 신념, 가치 등에 대해서 사유할 기회를 주지 않거나 사유할 능력을 길러주지 않는다면, 그때의 교육은 우리의 대상이 되지 않을 수 없다. 학습자가 속한 사회 자체의 기준이나 신념, 가치가 모종의 점점을 필요로 하는 경우-가령, 자신이 속한 사회의 차별적 우월성을 전제로 다른 사회를 이용의 대상으로 간주하거나 적대시하는 경우-가 그러한 우리의 대표적인 예가 된다. 이러한 사회에서는 교육을 통하여 사회 구성원 각각이 가진 능력을 개발한다든지 그 능력을 발휘하여 사회 발전을 모색하는 일이 그 자체로 정당성을 인정받을 수 없기 때문이다. 따라서 교육에는 각 사회의 기준이나 신념, 가치 등을 판단할 수 있는 좀 더 '보편적인' 준거나 그러한 준거에 비추어 사유할 수 있는 인간 유형이 요구된다고 볼 수 있다.

그렇다면 세계시민의 개념은 기존 인문교양교육이 길러내려는 '훌륭한 인간'과 동일시될 수 있는가? 이 질문에 대답하는 일은 그리 단순하지 않다. 기존 인문교양교육의 사회적 효용성과 가치에 대해서는 의심의 눈길이 건히지 않아 왔다. 교육 실천의 역사를 통해서 보면, 교육은 시대나 지역을 초월한 '보편적인' 인간다움이나 수월성을 추구해야 한다는 인문교양교육의 이상은, 사회적 필요나 즉각적 유용성을 떠난 '순수'한 교육내용을 공부함으로써 얻는 학습자의 자아 성장을 통해서 추구되어 온 것으로 판단되기 때문이다. 또한 이러한 이상은 그 추구가 비교적 용이했던 계급이나 계층을 중심으로 추구되어 온 것이 사실인 만큼, 교육내용상 인문교양이나 예술을 강조하려는 시도는 흔히 엘리트주의나 계급 차별적 의도와 연관되는 것으로 간주되어

그 의도가 정치적으로 의심되었다.

세계시민 개념이 상정하고 있는 교육받은 사람의 모습이나 그러한 인간을 길러내기 위한 교육과정은 분명히 전형적인 인문교양교육의 커리큘럼과는 구별되는 요소가 있다. 우리 시대, 우리 사회가 마주하고 있는 전 지구적 문제들에 대해서 우리가 가진 책임을 확인하기 위해서는 가령, 경제학의 기초나 국제 통상이나 관련법에 대한 이해, 세계 각국의 문화나 역사에 대한 이해 등, 수많은 사실적 지식들이 요청될 것이다. 또한 이러한 지식들을 가르치되, 세계시민으로서의 자의식이 요청되는 당면 과제를 중심으로 교육내용 체계를 재편하는 일 역시 요청될 것이다. 가령, 현재의 초·중등 교육과정 상에 추가적으로 포함되어야 하는 내용이 분명히 있을 것이고, 그 중 일부 문제, 예를 들면 지구 온난화나 환경 문제에 관한 프로젝트 수업 등은 이미 통합수업이나 재량수업의 일환으로 가르쳐지고 있기도 하다. 대학 교육이나 그 이상의 과정 역시 통합 학문적으로 세계가 당면한 여러 가지 이슈들을 연구하려는 움직임이 일고 있다. 따라서 세계시민성을 기르기 위해서 교육내용상으로 반드시 교과목으로서의 인문학이나 예술만이 강조되어야 하는 것은 아니라고 보아야 한다.

그러나 세계시민성을 기르는 일은 특정 교과목의 추가나 강조, 교육과정의 재편이나 추가적 프로그램의 개발에만 국한된 일이 아니라는 해석도 가능하다. 세계시민성이라는 말은 단순히 우리 생각의 외연이 한 사회에서 전 세계로 '넓어졌다'는 것, 그에 따르는 사실적 정보를 추가적으로 획득해야 한다는 것만을 의미하는 것이 아니라, 그러한 정보의 해석을 통하여 세계에 대한 이해나 동료 인간에 대한 태도를 변화시키는 일을 의미하는 것일 수도 있기 때문이다. 사실상 기존의 인문교양교육이 해왔던 일이 이러한 이해나 태도를 기르는 일과 전혀 무관한 것이었다고 볼 수는 없다. 당면 과제들을 해결하는 데 필요한 현재적 정보 이외에 역사적 증거나 서사에도 관심을 기울이려는 노력, 집단들 간의 의견 충돌을 조정하는 기준으로 사회 정의에 관한 철학적 유산을 활용하는 일, 무지에 기초한 단편적이고 상투적인 사고에 의문을 제기하는 일, 또한 이 일에서 자신이나 자신이 속한 사회도 예외로 두지 않는 일 등(Nussbaum, 2010, pp. 158-9)은 분명히 기존의 인문교양교육이 추구해왔던 자산을 기반으로 하는 일이라고 볼 수 있기 때문이다.

누스바움의 주장에서 오히려 눈여겨보아야 할 것은, 인문교양 교육과정이 학습자로 하여금 세계시민성을 갖게 하는 일에 고유하게 기여하는 방식은, 사실상 학습자가 구체적인 교수-학습 사태를 어떠한 양상으로 경험하는지에 의존하고 있다는 점이다. 그가 루소를 인용하면서 제기하고 있는 기존 인문교양교육의 문제점은 교육의 사회적 적합성이나 실제적 활용도가 떨어진다는 점에 있다기보다는, 인문교양교육의 내용이 '순수하게' 혹은 '추상적으로' 제시됨으로써 학습자의 나약함이나 수동성을 부추긴다는 점에 있다(Nussbaum, 2010, p. 108). 말하자면, **수업 사태를 경험하는 방식을 통하여** 학습자는 모종의 방식으로 '사회화'된다는 것이다. 적극적으로 생각해보면 수업은 그 내용이나 구성방식을 통해서 하나하나의 '사회'나 '상황'을 생산하고, 그 사

회나 상황을 통하여 인간을 형성해나간다고 볼 수 있다.

실제로 누스바움이 교육에서 인문교양이나 예술의 비중이 줄어들고 있는 현실을 개탄하는 이유는, 수업에 '인문적 요소'가 적극적으로 반영되지 않으면 그만큼 인간 형성에 결함이 생긴다는 문제의식 때문이다. 인문교양이나 예술을 배우는 과정을 통하여 학습자가 갖게 되는 특정 유형의 경험과 그 인문학적 요소가 가진 교육적 가치는 과학이나 사회과학에도 회복되어야 한다(Nussbaum, 2010, pp. 24-5, 158-9) 따라서 그의 주장을 정확하게 이해하기 위해서는 비판적 사고력과 서사적 상상력이라는 나머지 두 가지 능력이 인문교양교육과 어떠한 관련을 가지고 있는지, 그 관련에 비추어 민주적 소양이라는 것이 어떠한 교육적 가치를 지닌 교육적 이상인지를 이해해야 한다. 학습자가 자신이 대면하는 수업 상황에서 이 두 능력을 성장시킨 결과로 얻게 되는 것이야말로 세계시민성이라고 할 수 있기 때문이다.

2. 비판적 사고력과 자기 검토

교육의 주요 내용을 이루고 있는 학문적 지식의 가치는 교육을 산업과의 관계 속에서 재편하기를 요청하는 지식사회에서 언제나 정당화를 요구받는 대상이 된다. 이 세계에 살면서 학문적 지식의 가치를 이익 동기와 결부시키지 않기란 어려운 것이 현실이다. 특히 시험 점수와 성취 목적을 위한 획일적인 교육과정이 강요되고 그것의 면밀한 관리에 주안점이 맞추어진 교육 풍토 가운데에서는 인문교양이나 예술 교육을 강조하는 일이 일종의 '사치'로 여겨질 수도 있다. 그러나 그럼에도 불구하고 이익 동기로 환원될 수 없는 학문의 본래적 가치를 설명할 수 있어야 한다는 생각을 전근대적 사고라고만 치부할 수는 없다. 물론 그때의 가치란 학문이 학습자가 자신의 삶과 세계를 이해하는 방식에 어떠한 기여를 하는지 분명히 밝혀져야만 설득력을 가질 것으로 보인다.

누스바움이 인문적 교육의 목적 중 하나로 제안하는 '비판적 사고력'은 우리에게 이미 익숙해질대로 익숙해져 있는 개념이다. 그럼에도 불구하고 이 능력이 민주적 소양과 구체적으로 어떻게 개념적으로나 사실적으로 연결되는지 검토한 연구는 흔치 않다. 누스바움은 서구 전통에서 합리성의 본래적 가치를 가장 단적으로 보여 준다고 할 수 있는 소크라테스의 대화법을 재조명함으로써 이 일을 시도한다. 흔히 소크라테스가 살았던 고대 아테네는 비록 제한된 의미이기는 하지만 민주주의 제도의 표본으로 여겨져 왔다. 공적으로 중요한 사안들에 관해 모든 시민에게 논쟁의 기회를 제공했다든지, 투표와 사법체제에서 시민 참여를 제도적으로 허용한 점이 그 대표적 예이다. 그러나 소크라테스는 그의 대화편 곳곳에서, 그 당시에 '민주적' 토론으로 여겨져 왔던 논의들이 실은 그다지 논리적이지만 못한 것이었음을 밝히고 있다(Nussbaum, 2010, p. 95). 그렇다면 논의 대상에 대한 비판적인 성찰과 분석이 대화의 중심에 놓인다는 것은 민주주의와

어떠한 관련이 있는 것인가? 어떻게 보면, 한 개인에 대화에 공평한 한 몫의 비중으로 참여하는 것이 민주주의라는 우리의 생각은 상당히 산술적인 생각인지도 모른다.

누스바움에 따르면, 소크라테스가 말하는 민주주의는 '논리' 앞에서의 평등에 가깝다. 검토는 모든 이에게 필요하며, 논리 앞에서는 모두가 평등하다는 것이 소크라테스의 생각이라는 것이다 (Nussbaum, 2010, p. 100). 타인을 하나의 '대상'으로서가 아니라 한 사람의 '인간 존재자'로 대하는 법을 익히는 것은, 지식교육과 무관한 인성교육을 통해서만 이루어지는 것은 아니다. 본래의 의미에 충실하게 이루어지는 지식교육은 지식이 다루어지는 과정 속에서 학습자의 인간됨을 형성하는데 기여할 가능성을 얻으며, 그 점에서 도덕적인 것으로 볼 수 있다는 가능성을 보여준 것이 바로 소크라테스의 대화법이다. 인간이 마주치는 수많은 문제 상황과 인간관계는 대개의 경우 논리적 사유의 검증은 거치지 않은 채 상투적이고 관습적인 반응으로 이끌리게 된다. 가령, 사람들은 어떤 주장을 받아들일 때 그 주장에 포함된 논리 자체보다는 그것을 주장한 사람의 지위, 명성이나 신망, 동료 문화나 친분 관계, 지지자의 수(數) 등의 영향에 휘둘릴 가능성이 있다. 소크라테스가 대화에서 제기한 비판적 질문은 이러한 영향과는 거리가 멀었으며, 그가 중요하게 여겼던 것은 오직 '논리의 성질'(Nussbaum, 2010, p. 98) 뿐이었다.

학문적 지식이 인간의 삶에 기여하는 방식은 무엇보다도 먼저, 이 같은 논리의 성질을 통해서라고 보아야 한다. 자기 자신을 포함하여 어느 누구의 의견이든지 대화의 논리라는 공동의 검토에 붙여보려는 시도, 대화 참여자들이 가지 있다고 여기는 다양한 의견들을 선불리 단일한 의견으로 포섭하려 하지 않고 일단 파트너로서의 공존을 모색하려는 태도, 논리에 어긋난 것이라는 판단이 들 때에는 막연히 옳다고 가정되어 오던 통념이나 사고 역시 의심의 대상으로 삼을 수 있는 용기 등은 그러한 논리의 성질을 대화의 국면으로 풀어서 쓴 것이다. 만약 위와 같은 방식이 존중되는 대화라면, 그러한 대화에 참여한 사람은 상대방을 논리 앞에서 평등한 존재, 즉 논리에 비추어 설명하면 적어도 일부분은 자신과 생각을 공유할 가능성이 있는 이성적 존재로 여기게 될 것이다.

학문적 지식이 인간의 삶에 기여하는 또 다른 방식은, 개인을 '사유의 주체'로 길러내는 일을 통해서이다(Nussbaum, 2010, p. 101). 비판적 사고력이란 학습자에게 자신의 사유나 행위의 주체가 될 것을 요청하는 개념이다. 누스바움은 비판적 사고력을 맹목적 전통과 권위의 힘에 맞서는 지적 저항과 독립적 행동에 필수적인 능력(Nussbaum, 2010, p. 94)이라고 설명하면서, 이러한 능력은 소크라테스식 논쟁의 정신을 이어받아 실천하는 인문학 수업을 통해서 길러질 수 있다고 말한다. 다른 말로 하면, 기존의 교육 실천은 학생들에게 바로 이러한 비판적 사고력을 길러주는 일에 취약했다는 지적이다. 물론, 이전 세대가 자라나는 후세대에게 가치 있는 내용을 가르쳐 주는 것 자체가 '맹목적' 전통이나 권위와 동일시 될 수는 없다. 누스바움의 지적은 오히려, 학습자 자신의 해석이 개입될 여지가 없이 제공되는 '순수'하고 '추상'적인 가르침은 교육이

경제 성장이나 국익을 위한다는 미명하에 자학적인 체계를 유지하는데 일조할 가능성이 있음을 지적한 것이라고 이해해야 한다.

그러나 누스바움의 이 글에는 소크라테스식 논쟁으로 수업을 진행한다는 것이나 인문학 정신이 교육에 구현되도록 한다는 것이 무엇을 뜻하는지가 충분히 설명되어 있지 않다. 가령, 소크라테스식 수업을 위해서는 수업 중의 대화나 학생의 작문에 중점을 두는 섬세한 평가가 필요하다는 것(Nussbaum, 2010, p.106)이나, 소크라테스식 논쟁자는 전통이나 관습과는 다른 의견을 제시하는 ‘이견 제시자’(dissenter)라는 것(Nussbaum, 2010, p.99) 등이 그런 예이다. 만약 소크라테스의 대화법을 도입한다는 것이 단지 학생의 의견을 존중하고 활발한 참여를 독려한다는 식의 피상적인 접근으로 그치지 않기 위해서는, 수업이 다루고 있는 교과 내용 자체의 논리에 대한 이해와 그 논리에 관한 교수-학생 간, 학생 상호간의 의견의 교환이 분명히 요구될 것으로 보인다.

또한, 누스바움의 설명에는 소크라테스식 논변의 장점이 개인을 ‘맹목적’ 전통과 권위에 대항하는 적극적이고 창의적인 사유의 주체로 길러낸다는 측면에 있다는 점이 중점적으로 부각되어 있다. 그러나 사실상 기존의 교육이 비판적 사고력을 길러내는 데 아무런 영향도 미치지 못했다는 주장은 어불성설일 것이다. 비판적 사고라는 것은 결국 그 시점까지 학습자가 배워 온 수많은 인간 경험이 동원되어 자신이 직면하고 있는 세계의 복잡성을 분석하는데 사용되는 능력이며, 이러한 사태의 분석에 동원되는 지식은 반드시 특정 내용이나 방식으로 이루어지는 수업만을 기초로 하고 있다고 볼 수 없다. 오히려 소크라테스식 논변에서 더욱 주목해야 할 것은 학습자에게 주어지는 발언 기회 자체의 성격과 그 기회가 가정하는 학습자 존재의 성격이라고 보아야 한다.

소크라테스식 논변에서 학습자는 대화에 참여해서 발언을 이어 갈 존재로 여겨지며, 그의 발언은 논의 주제에 대한 하나의 입장으로 여겨진다. 오우크쇼트(M. Oakeshott)에 의하면, 대화에 참여하여 발언할 것으로 기대 받는다는 것은 “자기의식을 가지고 있는 행위자가 자신이 이해한 대로의 상황에 대하여 하는 선택적 반응”(Oakeshott, 1975, p.35)을 기대 받는 것을 의미한다. 이때 대화를 이어 받아서 발언을 한다는 것은 각 발언과 발언이 맺고 있는 관계성을 자신이 어떻게 이해하고 있는지 드러낼 것을 요구받는 것이고, 이때의 이해란 논리적, 인과적 범칙들에서처럼 ‘확실성’이 개입될 수 있는 문제가 아니다. 행위 주체가 자신의 행위를 선택한다는 것은, 역시 또 다른 행위 주체로서의 인간의 선택과 반응으로 구성된 ‘미래와 벌이는 흥정’(negotiate bargains with future, Oakeshott, 1975, p. 54)이라는 점에서 근본적으로 ‘불확실성’을 갖는 일이다.

교육은 한편으로는 행위자로서의 인간으로 하여금 삶 속에서 부딪히는 수많은 우연성에 대하여 연속성과 규칙성을 부여하게 해줌으로써 그러한 불확실성에 대처하는 방법을 알려주는 것이다. 인간이 수많은 인간 경험을 통하여 세계의 복잡성을 이해한다는 것은, 인간이 그의 주위에서 일어나는 모든 일들을 그것들을 식별할 수 없었던 혼란에서 해방되어 점차 ‘특수한 것

‘(something-in particular)으로 의식하는 것을 의미한다(Oakeshott, 1975b, p. 1). 학습이란 인간의 삶을 구성하고 있는 다양한 삶의 실제들에 참여해서 인간 활동 각각의 방식에 익숙해질 뿐만 아니라 각각의 활동을 다른 활동들과 구분할 줄 아는 안목을 가지게 되는 것을 의미하는 것이다.

학생에게 세계나 자신의 삶 자체에 대하여 성찰적으로 사색할 기회를 제공하는 교사의 가르침은, 학생 스스로가 안전하다고 여기는 삶에 안주하는 것을 허락하지 않는다. 스스로 아무 것도 가르치는 것이 없다고 공언하던 소크라테스가 학생들에게 가르친 것은, 스스로의 삶을 여러 가지 대안적 삶의 하나로 여기는 태도, 자신만의 판단 기준을 갖되 대화의 논리에 따라서 상대방이 가진 기준과 조율하는 기예와 같은 것이었다. 결국 소크라테스가 길러내려는 비판적 사고력이란 자신을 모든 전통과 권위의 판단 주체로 내세우려는 원자론적 태도에서 발견할 수 있는 것이 아니라, 세계나 자신에 관한 삶을 부단히 ‘자기 검토’(self-examination)하는 삶에서 발견할 수 있는 것이다. 그리고 이러한 태도는 문명사회의 민주적 질서에 참여하는 책임 있는 시민의 핵심적이고 근본적인 자질로도 이해될 수 있을 것이다.

3. 서사적 상상력과 대화가능성

오늘날과 같이 세계화된 자본주의 사회에서 교육을 산업과의 관계 속에서 재편하기를 요구하는 것은 전혀 어색한 일이 아니다. 유사 이래로 사람 사이에서나 집단 간의 관계에서나 가장 중요한 교섭 행위 중의 하나는 시장 교환의 원리였으며, 이 원리를 부인하고서 인간의 삶을 온전히 말하기란 어려울지 모른다. 그러나 이와 같은 흐름에 대하여 시장 교환의 원리만을 추종하는 성장이나 계발 본위의 교육은 결국 극단적인 경쟁과 물질주의의 경향을 벗어나지 못할 것이라는 경고 역시 누적되어 왔다.

그러한 경고의 중심 내용이 되는 것은 성장주의 교육 정책이 노정하고 있는 인간 존재자에 대한 관점이다. 시장 교환의 원리로 보면 다른 사람이나 다른 집단에 속한 사람은 나나 내가 속한 집단의 이익을 위해서 조작하고 통제할 대상으로 간주되기 쉽고, 그 과정에서 인간은 오직 ‘집합적 존재자 중 하나’(a collective being)로 간주될 우려가 있다(Nussbaum, 2010, p. 53). 연구자가 보기에, 이와 같은 사정은 교육 자원의 배분을 논하기 위해서 한 사회 내의 구성원을 암암리에 분류하는 입장에 있어서도 크게 다르지 않다. 최대다수의 이익을 위해서 특정 대상에 집중적으로 교육적 자원을 지원하고 ‘그 외’의 사회 구성원은 그들이 산출한 이익의 수혜자나 간접적 조력자로 상정하는 일이 그런 예이다. 이러한 기획은 분명히 그 나름의 효율성을 가질 것이다. 그러나 효율성만으로 인간 존재자를 대하는 것은 옳지 않다는 생각 또한 강한 설득력을 가진다.

그렇다면 교육적 관점으로 볼 때, 인간은 어떠한 존재자로 간주되어야 마땅한가? 만약 인간이 개발의 대상이 아닌 배움의 주체로 상정된다면, 그것은 인간이 어떠한 방식으로 대우되어야 함

을 의미하는가? 우리는 타인을 하나의 사물처럼 대하는 것이 아니라 온전한 인격체로 대하는 것이 중요하다는 말에 익숙해져 있고, 이 말은 주로 교과교육보다는 인성교육과 관련하여 사용되어 왔다. 이는 교과 지식이 그만큼 인간 삶의 맥락과 단절된 내용을 담고 있는 것으로 여겨지기 때문이기도 하고, 수많은 교과 지식에 둘러 싸여 있으면서도 학생이 그것에 의미를 부여할 기회를 갖지 못했기 때문이기도 하다. 오늘날의 학교 현장을 보아서도 분명히 알 수 있는 사실은, 타인을 사물이 아니라 온전한 인격체로 인지하는 법을 배우는 일은 결코 자동적으로 일어나지 않는다는 것이다. 그것은 수많은 장애물을 극복함으로써 경험되는 모종의 '성취'(Nussbaum, 2010, p.164)이다. 이 말은, 강조점을 달리 해서 생각해보면, 만약 학생들이 타인을 이해의 대상으로서 경험할 기회를 갖지 못한다면 타인을 단순히 승인이나 거부의 대상, 조작이나 통제 대상으로만 간주할 가능성이 높다는 말이나 다름 없다.

누스바움은 타인을 이해의 대상으로 경험하는 성취를 이루어내기 위해서는 학습자의 참여를 유발하는 특정 유형의 교육법을 개발해야 한다고 주장한다. 지식을 사실적으로 다루거나 논리적으로 다루는 것만으로는 학습자들이 자기 자신을 주위의 복잡한 세계에 연결시키기를 기대할 수 없으며, 그러한 연결을 위해서는 '서사적 상상력'(narrative imagination)을 기르는 교육이 개발되어야 한다는 것이다. 자기 자신이 다른 이의 입장에 있다면 사태가 어떠할지 생각할 줄 아는 능력, 그 사람의 이야기를 지적으로 읽을 수 있는 능력, 또한 그러한 위치에 처한 이라면 가질지 모르는 감정이나 소망, 욕구를 이해하는 능력(Nussbaum, 2010, p.163)이 바로 서사적 상상력이다.

어떤 사안에 대해서 타인의 입장이 되어 공감의 태도로 판단해본다는 것은 그 자체로 도덕적 가치가 있어 보이기 는 하지만, 굳이 교과와 관련짓지 않더라도 길러질 수 있는 성품으로 간주되어 온 것도 사실이다. 이와는 달리, 누스바움은 특히 교과로서의 인문학과 예술이 가진 방법적 특성을 서사적 상상력과 연관지어 설명하고 있다.

먼저 인문학은 인류 문화유산의 중요한 한 부분이면서도, 그 자체가 인간이 자신의 삶과 존재의 의미에 대하여 스스로 이해한 것을 쌓아 올린 흔적을 기반으로 해서 성립하는 학문이라는 점에서 여타의 문화유산보다는 좀 더 인간에 가까이 있다. 인간이 스스로를 어떠한 존재로 이해해 왔는지 그 궤적을 따라가면서 우리는, 우리 주위를 둘러싼 일상의 삶 속에서는 직접 대면할 수 없는 수많은 상황 속에 놓인 인간, 수없이 다양한 신념과 정서와 사고를 가진 동료 인간에 대하여 주의를 기울일 여가를 얻게 된다. 그 과정에서 마주치는 나와 다른 인간의 특성이나 '그'를 둘러싼 인간관계, 그가 속한 사회 관습이나 제도 등은 나의 이익에 비추어 승인하거나 거부해야 할 대상이 아니라, 최대한 그의 입장이 되어 들여다보아야 할 '이해'의 대상이 된다.

물론, 윤리적 관계에 있어서 타인을 '지적으로' 이해하는 일이 반드시 필요한지 의문을 제기하는 학자들도 있다. 윤리적 관계는 반드시 타인에 관한 지식에 의존하는 것은 아니라는 것이다. 물론 타인의 고통에 대해서 무심한 것이 반드시 그가 처한 상황을 몰라서 그런 것이 아닌 경우

는 우리 주변에서도 흔히 찾아볼 수 있다. 그러나 타인에 대한 공감에는 분명히 인지적 요소가 개입되어 있으며, 교육이 우선적인 목표로 삼아야 할 것은 바로 그러한 인지적 태도의 변화라는 누스바움의 주장은 분명히 설득력이 있다. “지식이 좋은 행동을 반드시 야기하는 것은 아니겠지만, 무지는 사실상 나쁜 행동을 반드시 야기한다(Nussbaum, 2010, p.141).” 특히 그러한 타인이 우리 주변에서 일상적으로 마주치기 힘든 이들인 경우에는, 그들이 놓인 상황, 그들이 가진 신념이나 정서나 사고 등을 사유의 대상으로 삼는 것 자체만으로도 의미가 있을 수 있다(Nussbaum, 2010, p.182). 인문학이 우리에게 제공하는 ‘타인’이란 현재가 아닌 과거의 사람일 수도 있고, 먼 나라 오지에서 사는 사람일 수도 있고, 나와 다른 성별, 종교, 계층이나 계급에 속한 사람일 수도 있다. 그렇게 보면, 타인에 대한 얕이 궁극적으로 기여하는 것은 결국 학습자가 가진 인간 존재에 관한 사고이다.

다음으로 예술은, 누스바움의 표현에 의하면, 어른이 어린이의 놀이 세계를 떠난 이후 자신의 놀이 능력을 유지, 발전시키려는 목적에서 지속시키는 활동이다(Nussbaum, 2010, p.171). 사실상 놀이(play)의 개념은 지금까지 수많은 자유교육론자들에 의해서 인류의 문화나 문화의 향유 방식으로서의 학교가 가진 특징으로서 연구되어 왔다. 이와는 약간 강조점을 달리하여 누스바움이 예술에서 주목하고 있는 것은, 놀이에 참여한 사람이 타인을 ‘놀이 상대방’으로 대하는 태도의 고유한 특성이다. 모든 인류 문화 집단 내에서 예술은 시종일관 진지한 ‘일’(work)의 세계와는 구분되는 ‘잠재 공간’(potential space)으로서의 역할을 해왔다(Nussbaum, 2010, p.168). 이 공간 안에서 맺는 타인과의 관계는 일의 세계에서처럼 ‘직접 대면’이 아니기 때문에 불안하거나 위협적이거나 강제적이거나 냉혹하지 않다. 이 공간 안에서 우리는 인간의 삶이 마주하고 있는 여러 가지 난제를 다루면서도 그 난제에 대한 자신의 입장을 수호하거나 상대방을 공격해야 한다는 부담감에서는 한 걸음 물러서있다. 이 공간 안에서 성찰의 대상이 되는 타자는 ‘이미지화’된 타자이며, 그러한 성찰은 놀이의 희열을 동반하기 때문이다.

누스바움이 예술이 즐거움을 느끼는 방식으로 대상을 경험하게 한다는 점에서 찾고 있는 교육적 의미는 대략 두 가지 점으로 요약해 볼 수 있다. 첫째, 대상에 주목하고 하나의 내적 세계를 부여하면서 즐거움을 느끼는 심미적 판단의 방식이 궁극적으로는 타인을 대하는 방식으로 연결될 가능성이 있다는 점이다(Nussbaum, 2010, p.169). 다른 사람이 내면에 소유하고 있는 삶에 대한 시선들을 상상하면서 우리는, 그가 가진 인간다움(humanness)을 먼저 상정하는 능력을 개발시킬 수 있기 때문이다. 둘째, 논리적 판단과는 달리 심미적 판단은 능력의 편차와 비교적 상관없이 ‘모든 이’에게 접근 가능한 용이성을 띤다. 논리적 주장이 가진 엄밀성은 대화 주제에 관한 공동의 열정이나 대화 참여자들 서로 간의 배려가 수반되지 않는 경우, 때때로 “인격의 다른 요소들의 성장을 위축시킬 위험”(Nussbaum, 2010, p.175)을 갖는다. 반면, 그 의미에 맞게 이루어진 예술 교육에서 학습자는 미적 이미지를 자신을 표현하는 통로로서 경험한다.2)

인문학이나 예술을 통해서 길러지는 서사적 상상력은, 민주적 소양과 학습자의 자아 성장이 어떠한 관련을 가지고 있는지 설명해준다. 우리는 교육을 말하면서 교육이 길러내야 하는 인간 상에 관해서는 많은 논의를 해 왔지만, 우리 자신의 존재에 관한 앎이 어디에서 비롯되었는지에 관해서는 그다지 주의를 기울이지 못해 왔다. 우리가 우리 자신에 관하여 이해한 것이 결국 우리 자신이 된다고 할 때, 우리가 어떠한 경로를 통하여 우리 자신에 관해 이해하게 되는지는 중요한 일이 아닐 수 없다. 사실상 우리 인간은 자신들이 처한 삶, 그 우연적인 상황들에 대하여 저마다 다른 해석을 하는 존재, 즉 ‘불일치의 인간’(*homo dissens*)(Oakeshott, 1989, p.66)이다. 오우크쇼트에 의하면, 인간이 서로 다르다는 점은, 인간이 자신의 학습의 역사로부터 형성된 존재라는 점에서 비롯된다. 인간들에게서 발견되는 이러한 차이는 반드시 어느 한 쪽의 입장을 기준으로 ‘극복’되어야 하는 것이라고 할 수 없다. 오히려 중요한 것은, 인간들 사이에 존재하는 그러한 차이를 선불리 없애려하지 않으면서도 그러한 차이를 반추함으로써 상대방을 이해하고, 그에 비추어 자기 자신을 이해하는 일이다.

누스바움이 말하는 ‘인간성 함양’(cultivating humanity)이란, 학습자의 내면에 이미 주어져 있는 인간성을 단순히 경작하거나 촉진하거나 발전하는 것을 목적으로 삼는 것이기보다는, 동료 인간에 대하여 이해하고 공감할 기회를 얻음으로써 그러한 이해와 공감을 가능하게 하는 인간성의 존재-즉, ‘대화가능성’(conversability)-를 발견하도록 하는 것에 가깝다. 교과로서의 인문학이나 예술이 가진 강점은, 그것이 인간 이해를 직접적인 내용으로서 다룬다는 점 이외에도, 그러한 인간 이해를 ‘사람들 사이에서’(inter homines, Oakeshott, 1975, p.54) 일어나는 일로 경험하게 할 가능성이 높다는 점에서 찾아볼 수 있다.

다음 장에서는 누스바움의 인문교양교육론이 사상적 배경으로 하고 있는 아리스토텔레스 윤리학을 통하여 인문적 사유방법의 본질적 특성을 살펴보면서, 이러한 사유방법을 도입하는 인문적 교육이 미래교육에 지니는 의미를 가늠해 볼 것이다.

IV. 논의: 인문적 사유방법의 미래 가치

주지하다시피, 인문학(the humanities)의 어원인 라틴어 ‘후마니타스’(humanitas)는 교육의 의

2) 누스바움은 인문학과 예술교육 중에서도 특히 개혁적인 수업 시도들을 자세히 소개하고 있다. 가령, 『에밀』에 나오는 루소의 여러 가지 교육적 시도를 모태로 하여 미국 올컷(A. M. Alcott)의 시(詩) 교육, 듀이(J. Dewey)의 음악과 연극을 통한 상상력 훈련, 인도 타고르(R. Tagore)의 예술 교육 실천 등이 그러한 예들이다. 따라서, 서사적 상상력은 그동안의 일반교육을 통해서 길러질 수 없었는지, 만약 그 능력이 개혁적으로 시도된 특정 형식의 수업을 통해서 길러질 확률이 높다면 그 이유는 무엇인지 하는 것 등은 추후 자세히 고찰해 볼 필요가 있을 것이다.

미하는 그리스어 ‘파이데이아’(*paideia*)를 그 어원으로 삼는다. 이는 곧 인간을 인간으로서 기르는 일, 또는 ‘인간됨’을 기르는 일은 인간이 자기 자신의 존재를 이해하는 것과 밀접히 관련되어 있음을 시사한다(Jaejer, W., 1943, x x iii). 인류 문화유산으로서 인문학과 예술이 가진 방법적 원리, 곧 인문적 사유방법의 원리는, 분명히 한 사람의 학습자로서 인간이 자기이해를 향해 걸어가는 모험-즉, 학습-의 역사 안에서 그대로 되풀이 된다고 볼 수 있다. 학습자로 하여금 상상 속의 상황에서 다양한 신념과 정서를 가진 인물과 그들의 인간관계를 탐구하게 함으로써 ‘개별적인 것’에 주의를 기울이고 그것에 공감하는 것을 연습시키는 문학과 예술, 인간의 행위나 발언을 그것을 둘러싼 상황적 관계에 비추어 이해하는 것을 훈련시키는 역사학, 인간이 가진 특수자들에 관한 이해를 그 이해에 가정된 조건에 비추어 탐구함으로써 이해 자체를 반성하게 하는 철학(Oakeshott, 1989, pp.33-4)-이와 같은 인문학과 예술의 방법적 원리는 인간이 주어진 상황에 맞는 지혜를 발휘하는 일이 어떠한 과정을 거쳐야 ‘잘’, ‘인간답게’ 이루어질 수 있는지를 구체적으로 예시해준다고 할 수 있다.

최근 국내·외 교육철학계에서는 아리스토텔레스의 ‘프로네시스’(*phronesis*; practical wisdom, 실천적 지혜) 개념이 주요 교육철학적 논제의 개념적 원류로서 꾸준히 주목받아 왔다. 간단히 말하여 프로네시스는 특정한 시대적·사회적 맥락 속에서 삶을 사는 개인이 그 맥락 속에서 자신에게 좋은 삶은 어떤 삶인지, 그러한 삶을 영위하기 위해서는 어떠한 행위를 해야 하는지 합리적으로³⁾ 추론하는 사고 능력을 의미한다. 좁은 의미에서 보면, 프로네시스는 인간이 하는 세 가지 활동 중의 하나에 속하는 활동으로서, 무엇인가를 만드는 일(*poiesis*)이나 이론적으로 탐구하는 일(*episteme*)과는 구분되는, 공동체적 삶을 실천하는 활동을 의미한다. 그러나 넓은 의미에서 보면, 프로네시스는 인간이 어떠한 삶이 좋은 삶, 행복한 삶인지를 숙고(*eboulia*, deliberation)함으로써 자신의 삶에서 당면하게 되는 상황에 적합한 판단을 선택하는 과정에서 동원되는 사고 능력을 의미한다. 인간이 자신을 둘러싼 개별적인 것들을 지각(*aisthesis*, perception)하고 공감적으로 이해함으로써 합리적 선택을 내리는 전 과정이 인간의 행위 선택을 설명하는 것이다. 이미 수천년이 지난 지금에도 프로네시스 개념이 논의의 대상이 될 수 있는 것은, 이 개념이 가진 복합적인 특성이 오늘날의 사회나 교육이 당면하고 있는 문제에도 모종의 지향점을 제시하기 때문일 것이다.

이 장에서는 먼저 누스바움의 논의가 사상적 근거로 삼고 있는 아리스토텔레스의 윤리학 논의를 토대로 하여 누스바움이 제안하는 민주적 소양이 근거로 삼고 있는 인문적 사유방법의 원리를 좀 더 심층적으로 살펴보고, 이를 통해서 인문적 사유방법이 가지고 있는 미래 가치를 탐색해 보고자 한다.

3) 이때의 합리성은 이론적 합리성과는 다른, ‘실천적’ 의미의 합리성을 의미한다.

1. 가치의 복수성과 속고

우리는 인간이 행위를 선택하는 일에 있어서 모종의 합리성에 근거를 두는 것이 중요하다는 점에는 비교적 공감하는 편이다. 그러나 주어진 상황에서 어떠한 행위가 가장 선택할 만한 것인지를 판단하는 일은 그리 간단하지 않다는 점에도 역시 공감을 표한다. 아리스토텔레스는 인간이 행위를 선택하는 문제는 '그 원리가 다르게도 있을 수 있는 존재자들'을 성찰하는 문제이므로 학문적 인식(*episteme*)이나 그 인식의 근거가 되는 이성적 합리성으로 포착할 수 있는 문제가 아니라고 일찌감치 선을 긋는다. 그 대신에 그는 행위의 선택에 개입되는 합리성의 존재와 특성을 설명하기 위해서 수많은 개념과 원리들을 동원한다.

먼저 주목해 볼 만한 것은, 그가 말하는 합리적 선택에는 그 선택에 앞서 각 항목의 가치를 평가하는 단일한 위계 같은 것이 존재하지 않는다는 점이다. 어떤 사실을 판단할 때 우리는 대개 예상되는 가치의 '양'에 따라 행위의 경중을 매기고, 그 행위가 초래하는 가치의 총량을 최대화할 수 있는 선택을 선호한다. 그것을 공리주의적 선택이라고 하든 결과주의적 선택이라고 하든, 우리는 '사회과학'이라는 이름으로 인간의 행위에 관해서도 '그 원리가 다르게 있을 수 없는' 규칙을 포착하기 위해서 애쓴다. 그 대신 아리스토텔레스는 인간이 좋은 삶을 위해서 선택하기를 원하는 '좋은 것들'은, 그 각각이 독자적인 가치를 가지고 있는 이질적인 성격의 가치들, 즉 서로 경중을 따지기가 난감한 복수의 가치들로 구성되어 있음을 간파한다. '좋은'이라는 것은 어떤 공통적이며 단일한 보편자로 존재하지 않고(*EN 1096a 28-29^a*), 명예나 즐거움, 지성이나 덕과 같이 인간의 행복을 구성하는 복수의 요소들로 존재한다. 가령, 아리스토텔레스는 음악이나 우정의 가치를 다른 목적을 성취하기 위한 '효율적인' 수단의 측면으로 다루는 것은 음악이나 우정의 본질적 가치를 심각하게 손상시킨다는 것을 인정하는 동시에, 음악을 우정의 용어로 평가한 다든지, 우정을 음악의 가치와 비교한다든지 하는 것 역시 인정하지 않는다(Nussbaum, 1990, p.59). 그렇다면 자연스럽게 다음과 같은 질문이 떠오른다. 만약 통약불가능한 복수의 가치가 공존한다면, 선택의 순간에 가치들을 합리적으로 비교하는 일이 과연 가능한가? 만약 그 두 가치 사이에 공통되는 기준이 없다면, 선택이라는 것은 단지 '임의적으로', 짐작이나 추정에 따라 일어나는 것이 아닌가? 이에 대한 아리스토텔레스의 대답은, 이러한 선택을 위해서 짐작이나 추정을 하는 것은 '임의적인' 일이 아니라 그 나름의 합리성을 따르는 일이라는 편에 가깝다.

아리스토텔레스의 윤리학이 갖는 특이성은, 행위의 가치를 논할 때 그것을 인간 존재의 욕구나 필요와 별도로 존재하는 것으로 여기지 않는다는 점이다. 플라톤적 전통에서 이데아는 인간의 욕구나 필요와 거리가 멀수록 가치가 증가하는 것으로 여겨졌던 반면, 아리스토텔레스가 말

4) 이하 『니코마코스 윤리학』의 표기는 베크어(I. Bekker)가 편집한 아리스토텔레스 전집을 따르는 번역본을 참고한 것이다.

하는 좋은 삶은 행위 당사자의 욕구나 필요의 대상이 된다. 그렇다고 해서 아리스토텔레스가 누가 선호하는 것이든지 선호되기만 하면 모두 ‘좋은 것’이 될 수 있다고 여기는 것은 아니었다. 훌륭한 사람이 좋아하는 것이 ‘좋은 것’이라는 기준이 그의 윤리학 도처에 강조되어 있기 때문이다. 그러나 그의 윤리학에서 가치 선택의 기준이나 순서, 위계 등은 사전에 미리 명시적으로 정해져 있는 것이 아니며, 그런 만큼 현실 속에서 우리가 합리적으로 행위를 선택하는 일에는 상당한 위험부담이 따르게 되어 있다. 그리스의 비극시에 등장하는 인물의 갈등의 원인은 주로 개인이 추구하는 가치와 공동체가 추구하는 가치가 충돌하는 데서 오는 경우가 많다. 비극의 주인공들이 어느 하나의 가치를 ‘선에 헌신된’ 마음으로 선택했지만, 그 선택의 결과로 포기된 다른 가치 때문에 치명적인 곤경에 처하는 예(가령, 트로이 출항을 앞두고 자신의 딸을 제물로 바친 아가멤논의 경우)를 우리는 많이 알고 있다(Nussbaum, 1990, pp.64-5). 누스바움은 가치의 다원성을 인정하지 않고 모든 가치를 그 일률적인 ‘양’의 경중에 따라 평가하는 윤리적 사고(가령, 딸을 희생하는 데 드는 ‘개인’의 손실보다 제물을 바침으로써 얻는 ‘공동체’의 이익이 더 크다는 식의 사고)는 위와 같은 치명적인 곤경을 사전에 걸러 낼 방어 기제가 없을 수도 있음을 경고한다(Nussbaum, 1990, p.65).

아리스토텔레스는 각기 다른 고유한 가치를 가진 ‘좋은 것들’을 어느 하나의 단일한 ‘좋은 것’ 아래 포섭하거나 환원하려고 하지 않고 복합적인 전체 중 일부로서 숙고하는 일이 중요하다는 점을 강조한다. 또한, 우리가 인간으로서 ‘잘’ 살아가는 일에는 행위 선택의 다양한 가능성과 특정 선택의 제한점을 동시에 숙고하는 일이 반드시 요구된다는 점을 일깨워준다. 이러한 숙고를 위해서는 행위자가 자신이 처한 상황에서 어떠한 행위를 선택하는 일이 합리적인지를 ‘관찰’하는 일이 반드시 동반되어야 한다. 우리가 가지고 있는 규정이나 지침은, 그것이 다루고 있는 대상이 인간적인 것인 경우에는 ‘언제나 그렇다는 것, 또는 그렇지 않다는 것’을 보장할 수 없기 때문이다(EN 1139b 20-22).

연구자가 보기에, 아리스토텔레스의 윤리학은 가치의 다원성을 말하면서도 가치상대주의로 쉽사리 분류되기 힘든 특성을 지니고 있다. 그것은 그가 행위를 선택하는 기준으로서 ‘훌륭한 사람의 생각’이라는 기준을 제시하고 있기 때문이다. 그러나 이 기준은 가치들의 순서나 위계 등을 사전에 미리 정해 놓은 매뉴얼과 같은 종류의 기준이 아니다. 그것은 이 기준이 “훌륭한 사람이라면 이 상황에서 어떤 일을 선택할 것인가?”하는 **질문**의 형태로 제시되고 있기 때문이다. 그것은 서로 다른 가치 중의 어느 하나가 선택될 경우 발생하는 결과를 헤아려 볼 것을 행위자에게 요청하는 기준, 또는 서로 다른 가치를 주장하는 사람들에게 그들이 제시하는 대안 중에 어느 것이 그 상황에서 더 나은 선택인지를 가늠해 보라고 초대하는 기준이라고 보아야 한다. 물론, 프로네시스를 가진 사람이라면 그러한 질문에 대해서 즉각적으로 현명한 응답을 제시할 것이다. 그러나 교육적으로 중요한 것은, 질문에 대한 정답을 구하는 것 자체가 아니라, 인간에

게 이러한 숙고나 대화의 가능성이 존재한다는 것이다. 이러한 가능성을 믿고 그 가능성의 방식을 계속해서 타진하고 연습함으로써 동료 인간을 대하는 방식을 점차 개선시켜 나가고 이를 통해 궁극적으로 인간 이해를 넓혀가는 것은, 인문학적 사유방법이 미래교육, 그리고 오늘날의 교육에도 절실히 요구되는 이유 중의 하나이다.

2. 특수자의 우선성과 지각

아리스토텔레스의 윤리학은 인간사를 일반적 규칙과 원리들로 포착하여 그것을 모든 사례에 일률적으로 적용하는 ‘보편화’(universalization)의 불합리성을 지적한다. 인간을 대상으로 하는 판단에서 상황이나 맥락과는 무관하게 동일한 선택이 변함없이 옳다는 식의 가정을 하는 것-즉 이론적 정확성을 추구하는 것-은 옳지 않다는 것이 그의 중심 생각인 것이다. 이러한 그의 생각은 실천적 판단에서 개별적인 것들, 즉 ‘특수자’(the particular)의 우선성을 옹호하는 것으로 드러난다. 프로네시스는 보편적인 것에만 관련되는 것이 아니라 개별적인 것들까지도 알아야만 하는 것이고(EN 1141b 16), 만일 그 둘 중 하나만 택한다면 차라리 개별적인 것을 아는 것(EN 1141b 23-4)으로부터 오는 지혜이다.

이렇듯 구체적인 상황에 맞는 판단은 비형식적, 직관적 능력인 ‘지각’(aisthesis)에 의존한다. 사전에 제시되는 일반적인 규칙의 공식들은 구체성과 융통성을 결여하고 있다. 공식들은 구체적 상황을 바로 그 상황으로 특수하게 만드는 세부사항들에 주목하지 못하는데, 이러한 세부사항이야말로 “판단이 반드시 붙잡고 씨름해야 할 대상”(Nussbaum, 1990, p.69)이기 때문이다. 프로네시스를 가진 인간은 자신이 속한 특수한 상황에 대해서 인지하는 분별력과 통찰력을 가지고서 그 맥락에 적합하게 개별화된 덕들로 자신의 행위를 구현하는 능력을 갖춘 사람이다. 가령, 친구가 곤경에 처해 있음을 발견했을 때, 프로네시스를 가진 행위자는 비록 그가 친구를 돕는 일을 그 자체로 가치 있다고 여긴다고 하더라도, 주어진 특수한 상황 하에서는-예를 들어, 그 친구가 정당한 법의 처벌을 받는 경우에는- 그를 돕는 일이 좋은 일이 아니라는 판단을 내릴 수 있다(전현상, 2004, p.134, 주21). 이렇듯 행위의 선택이 ‘좋은 것’이 되기 위해서는 행위 당사자가 ‘그 곳에서 일어나는 일’에 대해서 유동적으로 반응할 줄 아는 민감성을 가져야 한다.

그렇다고 해서 아리스토텔레스가 판단에서 일반적 규칙들의 필요성 자체를 부인하는 것은 아니다. 프로네시스가 경험에 의해서 얻어지는 것이라고는 하지만, 그것을 아직 갖지 못한 사람들에게는 다른 사람들의 지혜로운 판단을 요약해 놓은 도덕적 실제의 규칙을 따르는 것이 행위에 항상성과 안정감을 제공하는 역할을 한다(Nussbaum, 1990, p.73). 그럼에도 불구하고 일반적인 규칙이 특수한 경험의 지각에 앞서서 지각을 평가하는 근거로서 규범적이고 궁극적 권위를 행사하는 것은 지양되어야 한다(Nussbaum, 1990, pp.71-2). 덕들 그 자체는 만약 우연적 상황은

참조하여 개별화되지 않으면 실천적 문제들이 가지는 유동성에 대응될 수가 없기 때문이다. 우리는 우리가 가진 규칙의 개념망에 포착되지 않는 새로운 유형의 낯선 문제들을 마주하여 그에 적절한 행위를 “즉흥적으로 또한 추측을 동원해서”(Nussbaum, 1990, p.71) 선택해야 하는 위치에 있다. 훌륭한 선택은 마치 의술이나 항해술의 경우가 그렇듯이 개별적인 것을 행하는 사람 자신이 항상 각 경우에 적절한 것을 고려해야만 가능한 일이기 때문이다(EN 1104a5-10).

또한 이렇듯 지각이 비형식적이고 직관적인 방식으로 일어난다고 해서, 그것이 아무런 근거 없이 즉석에서 만들어지는 것처럼 인식되어서는 안 된다. 프로네시스⁵⁾는 오랜 시간 삶과 함께 누적된 경험으로부터 얻어지는 것이다. 행위 당사자가 주어진 상황을 어떠한 상황으로 지각하는지는 분명히 그 시점까지 그가 획득해 온 학습⁵⁾의 역사가 전제되어 있을 것이다. 숙고하는 시점에 숙고하는 당사자의 욕구 역시 이 역사의 영향 아래 놓여 있을 수밖에 없다.

프로네시스는 이론적 사고나 그것을 가르치는 일을 원인으로 하여 ‘직접’ 도출되는 것이 아니라는 아리스토텔레스의 주장은, 그의 윤리학이 현재 우리의 (학교)교육에 대하여 어떠한 대안을 제시하는지를 명확하게 말하기 힘들게 한 것도 사실이다. 그러나 지각이나 지각의 형성을 규칙으로 포착할 수 없다고 해서 지각의 판별을 위해서 우리가 기울일 수 있는 교육적 노력조차 있을 수 없는 것은 아니다. 누스바움은 우리가 당면한 상황에 적절하다고 생각되는 특징들을 가능한 한 구체적이고 풍부하게 상상하여, 그것들을 판단의 내용물로 삼는 일이 우리의 선택을 ‘합리적으로’ 만드는 일이라고 제안한다(Nussbaum, 1990, p. 74). 누스바움이 보기에, 이러한 판단의 내용물 중에서 가장 사실에 근접해 있는 동시에 많은 정보를 담고 있는 것, 인간 경험의 복잡성을 가장 많이 닮아 있으면서도 그로 인해 인간의 판단에 영향을 미치는 것은 문학 작품, 전기나 역사 등과 같은 인간 경험의 이야기들이다. 이러한 이야기들은 인간 행위의 개략적인 그림을 그 맥락과 함께 제공함으로써, 새롭고 낯선 실제 상황과 마주하게 될 때 우리가 그 상황에 대한 적절한 판별력을 가지는 것을 돕는다.

맥킨타이어(MacIntyre, A.)가 강조했듯이, 한 인간이 행위를 선택하는 일은 언제나 인간 삶의 선을 하나의 통일성으로서 인식하는 일이 전제되어 있다. 즉, 인간은 한편으로는 자신이 속한 공동체의 삶을, 또 한편으로는 개인으로서 자신의 삶을 하나의 ‘이야기’나 ‘이야기들’로서 파악하고 그 이야기의 맥락 안에서 자신의 행위의 의미를 찾아 나간다. 프로네시스의 목적이 되는 ‘잘 사는 것’이나 ‘좋은 것’은 결코 그 의미가 명백하게 주어진 것이 아니면서도 행위의 준거나 반성의 구심적으로 행위에 작용한다. 따라서, 인간이 살아가는 데에는 매 순간마다 발생하는 특수한 상황들을 어떠한 것으로서 판별하는지가 무엇보다도 중요한 것이다.

교육이 인문성을 회복한다는 것은, 학생들 개개인이 자신들이 지금 배우고 있는 그 활동을

5) 이때의 학습은 넓은 의미의 학습을 뜻한다.

자신의 삶을 이루는 다른 활동들이나 공동체에서 일어나는 다른 활동들, 교수-학습 장면을 공유하는 타인들의 활동들과 '서사적 통일성'을 이루는 것으로서 지각하는 일을 가능하게 하는 것을 그 한 부분으로 한다. 현재 그가 대면하는 상황을 스스로 지각하는 연습을 하는 학습자는 미래에도 그가 대면하게 될 새롭고 낯선 상황을 자신의 삶에 유의미한 것으로 만들기 위해서 노력할 것이다.

3. 정서와 상상력의 합리성

아리스토텔레스에 따르면, 우리가 특정한 상황에서 어떠한 정서적 반응을 보이는지는 그 상황에서 실천적으로 중요한 특징들을 읽어내는 데 결정적인 역할을 미친다(전현상, p.129). 가령, “이번이야말로 친구가 내 도움을 필요로 하는 경우”라고 말하는 경우에 사태의 판단은 순수하게 인지적인 요소에만 의존하는 것이 아니라, 우정의 구성요소인 정서에 의해서 ‘보이게’ 되는 것이다(Nussbaum, 1990, pp.78-9). 플라톤적 사고로 보면 우리가 가진 정서는 합리적 판단을 방해하는 것이지만, 아리스토텔레스가 말하는 정서는 상황의 참된 본성 파악을 위해서 조희해야 할 대상의 하나가 된다.

상상력 역시 합리적 판단을 위한 지각을 함양하는 데 있어서 중요한 역할을 한다. 아리스토텔레스에 의하면 우리는 좋은 행위를 숙고할 때 실천적 삼단논법⁶⁾을 동원한다. 행위자가 자신이 당면하고 있는 상황에서 어떻게 해야 하는지를 숙고하는 경우, 그는 보편적 지식, 즉 대전제(가령, “정직은 최상의 방책이다.” 또는 “나는 언제나 정직한 행위를 하기 원한다.”)만을 동원해서 행위를 선택하는 것이 쉽지 않다는 것을 발견하게 된다. 자신이 당면하고 있는 상황에서 어떻게 행동하는 것이 ‘정직’하게 행동하는 것인지를 알지 못하면, 위의 금언이 삶에 영향력을 미치기는 힘들 것이기 때문이다.

오늘날의 상상력에 해당하는 아리스토텔레스의 ‘판타지아’(phantasia) 개념은 이미지 생산과 이해 능력이라는 두 가지 측면에서 프로네시스와 연관될 가능성이 있다(Noel, J, 1999b, p.282). 상상력은 상상 가능한 개별적인 것들의 이미지를 출현시키는 기능을 한다. 원래 판타지아는, 현존하는 것이든 부재하는 것이든, 구체적 개별자들의 특성을 골라내어 무엇인가를 다른 것과는 구분되는 바로 그것으로 보게 만드는 기능을 한다. 판타지아는 기억과 협력하여 인간이 과거에

6) 노엘(J. Noel)에 따르면, 아리스토텔레스의 『영혼론』에 나오는 다음과 같은 형식의 논의를 실천적 삼단논법(practical syllogism)이라고 한다. 즉, 대전제(a major premise)는 개인이 욕구하는 목적의 명제적 표현으로서, 장차 도달하려고 하는 일반적 선을 기술한 보편적 전제이다. 이것은 일반적으로 개인 행위자의 편에서 욕망하는 것으로 여겨진다. 다음 단계인 소전제(a minor premise)는 행위자가 어떤 특정한 행위를 그 상황에서 목적 달성을 위해 선택 가능한 대안들 중 하나로 지각하는 것이다. 마지막으로 결론(conclusion)은 앞으로 취할 행동을 명제적 진술로 나타낸 것이다(Noel, 1999a, p.276).

경험했으나 현재에는 없는 항목들의 구체성에 초점을 맞추도록 하기도 하고, 현재까지 경험했던 항목들로부터 아직 경험하지 않은 항목들의 새로운 조합을 형성하는 것도 가능하게 한다. 즉, 어떤 상황에 대해서 우리의 상상력이 동원되면, 그 상황은 상상력이 동원되기 이전과는 달리 우리의 실천적 관심사와 관련된 것으로 여겨지게 된다. 상상력의 이러한 특성은 특수자들에 관한 지식과 보편화를 추구하는 지식 사이의 조율을 수행할 때 요구되는 지각에 영향을 미침으로써 실천적 추론을 성립시킨다.

이와 같이 정서와 상상력은 지각에 영향을 미침으로써 행위자의 판단이 실천적 합리성을 갖도록 관여한다. 아리스토텔레스에게 있어서 지행의 일치 문제는 실천적 삼단논법의 대전제만을 이론적으로만 알고 소전제를 파악하는 일에 이르지 못하는 데서 발생한다. 즉 행위자가 자신이 처한 상황에 대한 지각이 없는 경우, 윤리적 실재를 구체적인 것으로 경험하지 못한 경우나 지금까지의 자신의 경험을 소전제의 관점으로 상상하지 못하는 경우에 지행의 괴리가 일어나는 것이다(Nussbaum, 1990, pp.79-80).

문학이나 역사는 바로 이러한 숙고나 지각의 항목들이 될 수 있는 풍부한 경험의 이야기들을 제공한다. 실천적 문제 상황에서 우리가 지각해 내는 특수자들에 관한 지식은, 결코 '일반화'라는 명확한 결론을 향해서 달려가는 단순한 사례들이 아니다. 우리의 선택을 요하는 항목들은 대부분 서로 다른 고유한 가치와 해석을 기반으로 하고 있어서 우리의 숙고와 지각을 요청하는 특수자들인 것이다. 가령, 반 친구들이 서로 싸우는 것을 선생님에게 알리는 것이 '고자질하는 것'인지 불의와 타협하지 않는 '정직한' 행위인지는 그 상황을 면밀히 살펴보지 않고는 선택하기 힘든 판단이다. 또한, 우리가 경험해 본 적이 없어서 '정직성'의 한 항목으로 지각조차 일어나지 않는 낯선 경험이 있을 수도 있다. 가령, 자신이 속한 대기업의 비리를 외부에 공개해서 갈등을 겪었던 내부고발자가 생각하는 정직성의 의미가 그런 것일 수 있다. 문학이나 역사는 행위의 선택이 가지고 있는 복잡한 상황과 맥락을 그대로 반영하면서도, 그 상황이나 맥락을 배경으로 하여 주인공이나 관심 인물이 겪는 경험의 특수성에 관심을 기울이게 해준다. 문학이나 역사의 주제는 심도 있게 다루어질수록 해석의 복수성을 유지하는 방식으로 다루어지며, 그 주제와 관련된 각각의 해석들은 별도의 특성을 가진 것으로서 충분히 검토된다. 가령, 문학의 경우에는 주인공과 주변인물의 관점이 서로 대비되며, 역사의 경우에는 해당 사건의 배경이 되는 과거 사건이나 그에 연루된 다른 사건 등이 서로 대비된다.

만약 위에서 설명한 것들이 인문적 사유방법의 원리라고 하면, 인문교양교육이 미래교육으로서 가지는 가치는 비교적 분명하게 드러난다. 인문교양교육이 적극적으로 개입할 수 있는 것은 학습자가 경험해 보지 못한 새로운 상황에 직면하여 판단을 해야 하는 경우이다. 교육은 올바른 지각의 핵심적인 요소인 정서와 상상력을 함양하게 함으로써 학습자가 자신의 행위 실천에 책임감 있는 합리성을 발휘할 수 있도록 이끌어 줄 수 있는 것이다.

어떻게 하면, 학습자로 하여금 자신의 상황을 ‘정직’이라는 실천적 관심사로 해석할 수 있도록 이끌 것인가? 만약 경험 많은 교사라면, 그는 “정직은 최상의 방책”이라는 명제의 의미를 이해하고 확신할 뿐만 아니라, 자신의 학생들이 어떠한 경우에 이 명제에 관한 실천적 관심사가 생기는지 고민할 것이다.⁷⁾ 그는 이 명제를 문자적 의미 그대로 해석할 때 생길 수 있는 전형적인 난점이나 피해야 할 함정, 이 명제와 관련하여 학생들의 판단에 도움을 줄 수 있는 사례나 질문 등 상당한 양의 비형식적인 지식을 소유하고 있지만(홍윤경, p.206), 무엇보다도 학생들이 교육 내용을 자신의 정서와 상상력을 통하여 지각하는 방식으로 가르치기를 원할 것이다.

V. 결론: 인문적 교육에서 미래의 위치

우리가 살고 있는 사회를 탈근대성(post-modernity)의 사회라고 본다면, 교육과 관련하여 우리가 마주 대하여야 할 불확실성은 한 두 가지로 규정될 성격의 것이 아니다. 모든 지식은 그 지식을 대면하는 인간 고유의 해석과 재구성의 과정을 거쳐서 나온 것이며, 인간이 인식 대상으로 삼는 삶은 논리적 관련이나 인과적 관련 같은 정해진 규칙만으로 포착하기에는 너무나 복잡한 양상을 가지고 있으며, 인간 이해의 핵심 요소들은 직접적인 교수의 대상으로 삼기에는 분명히 한계가 있다. 이러한 교육의 불확실성에 ‘미래’라는 요소마저 덧붙이면, 그 불확실성의 정도는 더욱 심해질 것으로 보인다. 과거에도 현재에도 인간에게 있어서 미래는 언제나 불확실성의 영역이었지만, 지난 몇 십 년 간 인류가 목도해 온 세계의 급격한 변화는 다가오는 미래에 대한 불안함을 더욱 가중시켰다. 우리에게 다가오는 미래는 분명히 불확실성이 보편화되어 있는 세계, 예측이라는 것이 확률로만 존재하는 세계일 것이다.

기존 사회공학적 미래교육담론이 이와 같은 불확실성에 대해 갖는 태도는 비교적 분명하다. 미래 사회의 불확실성을 위기 상황으로 간주하면서 모종의 확실성을 추구하는 것이다. 이 과정에서 장차 있을 미래 사회를 예측하여 그 특성을 정확하게 규명하는 일이나 그러한 특성에 적절한 역량이 무엇인지를 구체적으로 산출하는 일은, 미래교육의 성공에 있어 초석이 되는 것으로 여겨진다. 이러한 사고방식은 1970년대 후반 영미권의 교육학을 주도했던 행동주의 목표모형을 떠오르게 한다.⁸⁾ 미래 역량이 구체적인 교육목표로 제시되고, 교육은 그 목표를 성취하기 위한 도구적 단계로 인식되는 도식이 그것이다. 이 모형에서 중시되는 것은 목표가 되는 미래 역량의 ‘객관성’이므로, 어느 정도의 검증과정을 거쳐 이 목표의 객관성이 검증되면 이제 미래교육담론의 전 과정은 그 목표를 추구하는 효율적인 체계를 구성하는 일에 매진하게 된다.

7) 이 점은 윤리뿐만 아니라 일반 교과를 가르치는 데에도 그대로 적용 가능하다.

8) 목표모형에 관한 설명은 Dunne, J.(1993), pp.3-7참조.

그러나 이 모형에 대한 회의 역시 그러한 모형이 기대 받은 만큼이나 주목을 받아 왔다. 그것은 애초에 목표를 세우는 과정에 개입하는 ‘임의성’을 어떻게 설명할 것인가 하는 문제 때문이다. 과연 미래교육의 목표로 설정된 미래 역량들은 ‘바람직한 것’, ‘적합한 것’인가? 만약 그렇다면 그것들은 무엇을 위해서 ‘바람직한 것’, ‘적합한 것’인가? 문제는 이때의 바람직성, 적합성의 기준이 교육의 본질과 어떠한 관련을 맺고 있는가 하는 것, 미래교육담론이 하나의 인간적 영위로서의 ‘가르치는 일’이나 ‘배우는 일’의 본질이나 경험적 차원에 대하여 어떠한 관심을 기울이고 있는가 하는 것이다. 목표모형의 특성상, 가치에 관한 모든 질문은 목표가 결정되는 최초의 순간에만 다루어질 수 있다. 목표가 일단 결정되고 나면 더 이상의 비판은 제기될 수 없는 것이다. 그러나 기존 미래교육담론에서 교육목표로서 미래 역량의 가치문제나 교육 본질과의 관련문제가 본격적인 논의의 대상이 되었는지는 의문이다.

언뜻 보기에는 누스바움이 인문교양교육을 통해서 기를 수 있다고 제안하는 민주적 소양·즉, 세계시민성, 비판적 사고, 서사적 상상력·도 기존의 미래교육담론이 제시하는 미래 역량과 크게 다를 바 없어 보인다. 오늘날 교육에 진지한 관심을 가진 이라면 누구나 비판적 사유와 참신한 상상력을 갖춘 인간, 수많은 인간 경험을 통하여 세계의 복잡성을 이해하고, 동료 인간에 관하여 공감적으로 이해하는 인간들로 가득 찬 미래를 꿈꾼다. 그리고 이러한 인간들을 길러내는 방식으로 이루어지는 교육을 ‘미래교육’이라는 이름으로 꿈꾼다. 그럼에도 불구하고 누스바움의 주장은 ‘가르치는 일’이나 ‘배우는 일’의 본질이나 경험적 차원에 대한 관심을 놓지 않는다는 측면에서 미래교육담론이 빠지기 쉬운 목표모형의 함정을 비켜간다. 그것은 누스바움이 인문학과 예술이라는 교과 내용과 그 방법적 원리를 기반으로 자신의 논의를 펼치고 있기 때문이다.

그렇다고 해서 누스바움이 기존 인문교양교육, 즉 자유(교양)교육을 무조건 옹호하고 있는 것도 아니다. 누스바움이 교과로서의 인문학과 예술에서 모종의 가능성을 발견하는 것은, 인문학과 예술은 그 방법적 원리 자체가 인간 이해의 원리와 밀접하게 관련된다는 점과 더불어 그러한 인간 이해를 구체적인 교수-학습적 상호작용을 통하여 배울 가능성이 높다는 점에 있다. 누스바움이 민주적 소양을 근거로 인문교양교육을 옹호하는 것은, ‘엘리트주의’라는 비난을 받아 온 전통적 자유교양교육에 내재한 자유교육의 이념이 미래 교육의 핵심적 이념으로 어떻게 다시 개념화될 수 있는지 하나의 가능성을 보여주는 사례라고 할 수 있다. 그러나 누스바움이 말하는 ‘민주적 소양’에서 ‘민주적’이라는 말을 피상적으로 이해하지 않기 위해서는, 교육학자로서의 누스바움의 제안을 아리스토텔레스 학자로서 그가 수행해 온 연구와 관련하여 좀 더 본격적으로 이해할 필요가 있다.

아리스토텔레스는 인간이 삶에서 당면하는 갖가지 상황에서 어떠한 삶이 좋은 삶, 행복한 삶 인지를 선택하는 과정은 불확실성 그 자체를 기반으로 하기 때문에 확실성을 추구하는 학문적 인식과는 종류가 다른 일이라는 점을 명확히 한다. 불확실성을 극복하거나 해소하려는 것과는

다른 방식으로 불확실성을 마주 대하는 것, 논리와 경험이 딱 들어맞지 않는 경우 무모하게 논리에 맞추어 경험을 재단하지 않으면서도 경험 자체의 복잡성을 무책임하게 회피하지 않으려는 인간이 추구할 수 있는 것, 이런 것들이 바로 아리스토텔레스가 그의 윤리학을 통하여 서술하고 있는 실제와 그 실제 안에서 의미 있는 삶을 추구하는 일이 지닌 합리적 특성이다. 아리스토텔레스는 인간이 자신의 삶을 위해서 선택하기 원하는 가치가 단일한 보편자로 존재하는 것이 아니라는 의견을 피력함으로써 가치의 복수성과 그 각각이 지닌 독자적인 가치를 인정한다. 이렇듯 가치의 복수성을 인정하는 것은 가치들이 서로 갈등하고 충돌할 가능성 역시 예상하게 한다. 오늘날의 사회가 지리와 언어와 국적을 넘어서 서로 상호작용하는 사회라는 것은, 역으로 자신이 속한 공동체의 가치와 다른 공동체의 가치가 서로 갈등하고 충돌할 기회가 많아진다는 뜻이다. 혹은 하나의 공동체 안에서도 각각의 구성원들이 가진 경제, 환경, 종교, 정치적 관점의 차이가 극명하게 대립되는 것은 흔하게 목격되는 사례이다.

그러나 가치간의 갈등과 충돌이 생겨날 가능성을 아예 없애는 방식으로 '확실성'을 추구하는 것은 교육적으로 볼 때 바람직한 현상이 아니다. 그것은 서로 다른 가치들을 대상으로 숙고하는 일과 개별적 상황에 대한 지각을 통하여 덕을 현실화하는 일은 바로 '갈등'과 '충돌'을 다루는 연습을 통해서 가능해지기 때문이다. 이와 관련하여 좀 더 면밀히 살펴보아야 할 것은 우리가 살고 있는 사회가 이렇게 불확실한 만큼 현재 우리 교육이 제공하는 실제 수업 상황은 '충분히 불확실한가' 하는 점이다. 질서정연한 통제 속에 제공되는 교육과정과 그 교육과정상의 한 부분으로서의 매 단위 수업, 배운 내용을 기억하고 문제 풀이 유형에 익숙해질 것을 기대 받는 학습자, 교사의 주관적 평가와 피드백이 가급적 배제될 것을 권장하는 평가 체제와 그러한 평가 체제를 본위로 편성되는 교육 내용. 만약 이 모든 상황이 우리가 현재 우리 교육에 대해서 가지고 있는 이미지들이라면, 그 이미지들에서 공통적으로 읽어낼 수 있는 것은 교육 실체가 인간 요소의 개입을 배제한 하나의 '과정'(a process)처럼 작동하고 있다는 현실이다.

이러한 측면에서 본다면, 우리의 교육 장면이 좀 더 불확실해져야 할 필요가 있다. 연구자가 생각하는 '불확실성'이란, '분과학문의 융합'이라든지 '탈근대적 지식의 이해'와 같이 이론의 체계상으로는나 학습 발달 단계상으로는나 '말미'에 가르치는 것이 적합할 전문적인 내용을 초·중등 교육의 과정상에 무리하게 도입함으로써 초래되는 '혼란' 같은 것이 아니다. 연구자가 말하는 수업에서의 불확실성이란, 교육내용에 대한 교사의 전반적인 교육적 고려 아래 교사와 학생, 학생과 학생의 상호작용이 만들어 내는, 그 개별적인 지성이 서로 부딪히면서 만들어내는 '합리적 불확실성'(Morin, p.35)이다. 실제 교육에서 회복되어야 할 진정한 합리성은 교육내용이 가진 논리적 과정과 교사와 학생의 경험적 과정을 끊임없이 오가는 과정을 통해서 드러나는 한편, 교사와 학생의 경험에 일어나야 할 '현재적' 의미에서의 합리성이다. 이 의미에서의 '현재적' 합리성은 교육과정상 이론적 학문 체계 자체가 가진 합리성과 무관한 것은 아니지만, 의미상 구분될

필요가 있다(Morin, p.33).⁹⁾

우리의 수업은 이런 의미에서의 불확실성과 현재성을 피하여 너무나 안전하게 확실한 길을 걸어오지 않았는지 자문해 볼 필요가 있다. 교수-학습 상황에서 교사가 하는 일의 성격은 무엇보다도 학생들이 ‘당연한’ 사실로 여기는 것에 질문을 제기하는 일로 설명되어야 한다. 교사가 가르치는 목적은 학생으로 하여금 실제적 활동이나 학문적 활동에 종사하기 위한 것이 아니다. 물론 교육을 받은 결과, 학생들은 장차 속하게 될 실제적 세계나 과학적 세계를 좀 더 조직적이고 명료한 것으로 표현하게 될 수도 있다. 그러나 교사가 하는 일을 좀 더 본질적으로 설명한다면, 그것은 오히려 학생들이 별다른 의문 없이 당연하게 받아들이는 ‘사실’이나 ‘논리적 가정’에 대해서 질문하는 일이라고 보아야 한다. 학생들이 이미 이해하고 있다고 주장하는 모든 것, 그 확실성에 의문을 제기하도록 하는 것이 바로 교사가 학생에게 하는 일이다(방진하, 2010).

학생 편에서 보면, 사실상 수업 시간에 무엇인가를 말한다는 것은 하나의 행위와 같으며, 하나의 행위를 선택한다는 것은 다른 행위자의 선택과 반응을 살펴보아야 한다는 점에서 결코 쉽지 않은 일이다. 교사의 입장에서 학생들에게 질문하는 것은 학생들에게 인류 문화의 이해 유산에 참여하라고 초대하는 것이지만, 학생의 입장에서 교사의 질문에 대답한다는 것은 자신의 말에 대한 교사나 다른 학생들의 평가를 예상하며 의견을 드러내야 한다는 점에서 일종의 ‘곤경’이나 ‘위기’에 처하는 것과 같다. 이러한 곤경이나 위기를 최소화하면서도 학생들에게 학습 내용이 그들 ‘안’에서 구체적이고 세부적인 것으로 경험되도록 하는 것은 학습 내용과 학습 방식에 대한 교사의 종합적인 안목이 요구되는 쉽지 않은 일이다. 교사는 “단순히 문명의 달콤한 열매만을 전달해주는 사람들”(Oaekshott, 1989, p. 48)이 아니라, 자신이 가르치는 내용이 품고 있는 지적 곤란과 의문, 발견의 희열과 흥미의 전 과정을 학생들에게 고스란히 경험하게 할 수 있도록 하는 사람이다. 교육내용으로서의 인문학이나 예술은, 그 방법적 원리가 충실히 구현되는 한, 바로 이와 같은 경험의 밑그림이 될 수 있다.

미래교육의 관점에서 볼 때 무엇보다도 중요한 것은, 인문적 교육에서의 미래는, 교육 외적인 것으로부터 부과되는 목표가 아니라, 학습자가 자신의 행위나 발언을 선택하는 순간 마주하게 되는 ‘우연성과 자유의 영역’(a realm of contingency and freedom, Cornford, p.33)이라는 점이다. 인문적 미래교육은 수업의 즉흥성과 현재성을 회복함으로써 학생 스스로가 자신의 숙고와 지각을 통하여 ‘현재와 미래의 경계’에 서서 타인의 생각을 감지하며 자신의 생각을 창조하는 일을 장려하는 교육이다.

누스바움이 말하는 민주적 소양을 가진 인간이 이렇듯 지식과 가치를 스스로 창출할 줄 아는 인간이라는 점에서 보면, 그러한 인간은 미래 지식사회가 요구하는 미래 역량을 갖춘 인간으로

9) 모랭(Morin, 1999)에서 이와 같은 합리적 불확실성이나 현재적 합리성은 인식론적 관점에서 지식의 특성으로서 제시되었다. 연구자는 지식의 이와 같은 특성은 교수-학습 상황을 통해서 잘 드러난다고 해석하였다.

보아도 무방하다고 볼 수도 있을 것이다. 다시 말하면, 교육에 대한 도구적이고 경제일변도의 관점을 지배적으로 받아들이는 것을 포기하고 전통적 인문교양교육의 새로운 교육적 해석과 실행에 몰두하는 것이 오히려 불확실성으로 가득한 미래교육을 제대로 맞는 것이라는 역설적인 주장이 성립하는 셈이다.¹⁰⁾ 우리가 미래교육을 위한 인문교양교육의 역할에 대한 누스바움의 이러한 낙관주의에 얼마나 많이 동의할 수 있을지는 모르지만, 이러한 논의가 교육적으로 합의하는 사실 한 가지는 분명해 보인다. 그것은 미래의 교육이라고 하더라도 그것이 교육인 한, 교육의 결과는 경제적인 가치로 전적으로 환원되거나 이를 위해 전적으로 도구화될 수 없는 어떤 특성을 학습자로 하여금 갖게 하는 것이라고 보아야 한다는 점이다. 이러한 특성을 '자율적 사유'로 규정해야 할지 '민주적 소양'으로 규정해야 할지는 사실상 부차적인 문제이다. 이 논문에서 교육의 인문성을 말하는 것은, 또 하나의 모형을 미래교육담론에 추가하려는 것은 아니다. 다만, 교육의 미래나 그 미래를 맞이할 인간을 말하기 위해서는, 먼저 교육 활동 자체에서 생성되고 창출되는 현재적 경험-즉, '교수-학습'의 맥락-이 인간 이해와 형성에 미치는 영향에 주목하지 않으면 안 된다는 점을 강조하기 위한 것이다.

10) 도구적·효율적 관심일변도의 교육담론은 주로 아시아 교육의 단적인 특징으로 거론되고 있는 만큼, 아시아 특유의 교육열과 추진력을 학습자의 '자율적 사유'나 '민주적 소양'의 성장과 연결시켜 모색할 방법을 찾는 것은 앞으로의 중요한 연구 과제라고 할 수 있다. 특히 아시아 각국의 유서 깊은 인문적 전통을 미래교육의 관점에서 재해석하는 연구는 서구화된 교육의 병폐를 치유할 수 있는 풍부한 원천이 될 것으로 보인다.

참고문헌

- 방진하(2010). 오우크쇼트의 자유교육론 : '시적(詩的) 대화'로서의 교육. 서울대학교 대학원 박사 학위논문.
- 신현석(2010). 대학입학 전형요소로서 대학 인재상의 활용방안 탐색 -입학사정관제에서의 활용 사례를 중심으로-. *HRD연구*, 제12권 제1호, pp.265-291.
- 이원희(2001). 미래사회에서의 교육과정 결정체제. *교육과정연구*, 제19권 제1호, pp.37-53.
- 전현상(2004). 소망과 품성-이성적 욕구와 영혼의 비이성적 상태들. *서양고전학연구*, 21권 (단일호). pp.107-140.
- 최상덕(2011). 21세기 창의적 인재상과 인재 양성 방향. *한국교육 미래 비전*. 학지사.
- 한승희(2010). 역량은 상품화된 인간 능력이다. *역량기반교육-새로운 교육학을 위한 서설*. 교육과학사.
- 홍윤경(2012). '실천적 지식'의 두 가지 유형에 관한 고찰: '테크네'와 '프로네시스'를 중심으로. *교육철학*, 제47집(2012.8.), pp.193-215.
- Aristotle(1894). *Aristotelis Ethica Nicomachea* recognovit brevique adnotatione critica instruxit I. Bywater(ed.). Oxford: Clarendon Press. 강상진·김재홍·이창우(역)(2011). *니코마코스 윤리학*. 도서출판 길.
- Aristotle(1976). *Ethics*. trans. by J. A. K. Thomson. Penguin Classics(revised edition).
- Boyd, W.(1952). *The History of Western Education*, Adam & Charles Black, 이흥우·박재문·유한구 역(1996), *서양교육사*. 서울:교육과학사.
- Cornford, F. M(1932). *Before and After Socrates*. Cambridge University Press.
- Dunne, J.(1993). *Back to the Rough Ground: 'Phronesis' and 'Techne' in Modern Philosophy and in Aristotle* University of Notre Dame press.
- Egan, K.(2008). *The Future of Education-Reimagining Our Schools from the Grown Up* Yale University Press.
- Jaeger, W.(1943). *Paideia: The Ideals of Greek Culture* vol. I. trans. by, G. Highet, Oxford University Press.
- MacIntyre, A.(1984), *After Virtue: A Study in Moral Theory*, London: Duckworth.
- Morin, E.(1999). *Les Sept Savoirs de L'education du Futur*. Unesco(Paris). 고영림역(2006). *미래교육에 반드시 필요한 7가지 원칙*. 도서출판 당대.
- Nassbaum, M.C.(1990). The Discernment of Perception: An Arisoteliam Conception of Private

- and Public Rationality. *Love's Knowledge: essays on philosophy and literature* pp.54-105.
- Nassbaum, M.C.(2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton: Princeton University Press, 우석영 역(2011), **공부를 넘어 교육으로: 학교는 시장이 아니다**, 공리출판.
- Noel, J.(1999a). On the Varieties of Phronesis. *Educational Philosophy and Theory*. Vol.31. No.3.
- Noel, J.(1999b). Phronesis and Phantasia: Teaching with Wisdom and Imagination. *Journal of Philosophy of Education*, Vol.33, No.2.
- Oakeshott, M.(1962). *Rationalism in Politics and Other Essays*. Methuen.
- Oakeshott, M.(1975). *On Human Conduct*. Clarendon Press.
- Oakeshott, M.(1989). *The Voice of Liberal Learning: Michael Oakeshott on Education*, T. Fuller(ed.), Yale University Press.

* 논문접수 2013년 2월 4일 / 1차 심사 2013년 3월 6일 / 2차 심사 2013년 5월 20일 / 게재승인 2013년 6월 24일

* 방진하: 서울대학교 교육학과를 졸업하고, 동 대학교 대학원 교육과정 전공 교육학 석사 및 교육철학 전공 박사학위를 취득하였다. 현재 서울대학교 교육연구소 객원연구원으로 재직 중이다. 주요논문 으로는 "오우크쇼트의 자유교육론에서 '자유'의 의미", "아우구스티누스 신적조명론의 교육학적 시사: 자기지식과 교사의 역할" 등이 있다.

* E-mail: tjfrog@snu.ac.kr

* 광덕주: 서울대학교 인류학과를 졸업하고 동 대학교 교육학과에서 교육학 석사 학위 취득, 뉴욕 콜롬비아 대학교 Teachers College 에서 교육철학 전공 박사학위를 취득하였다. 현재 서울대학교 교육학과 교수로 재직 중이다. 주요논문 및 저서로는, "실천철학으로서의 교육철학하기", "The Essay as a Pedagogical Form: Teacher Education and Stanley Cavell's Ordinary Language Philosophy", *EducationforSelf-transformation*(Springer,2011)등 다수가 있다.

* E-mail: djkwak@snu.ac.kr

Abstract

An Exploratory Inquiry on the Educational Value of the Humanistic Education for the Future Education

Bhang, Jina*

Kwak, Duck-Joo**

This paper is an exploratory work for a model of humanistic approach as a complementary alternative to the dominant educational discourse of the social engineering model for the future education. We first examine in relation to "the future education" the three distinctive concepts of education that have dominated the way we think of education: socialization, academic pursuit and self-development. This leads us into a need to find a new way of conceiving education which can connect these three concepts in a new way. Then we introduce as an example of this new way of conceiving education, Martha Nussbaum's idea of the humanistic education for the future education which aims at the fostering of democratic citizens. Finally we further develop and sketch out the characteristics of uniquely humanistic mode of thinking, described as "phronesis" by Nussbaum, which can be cultivated through the specific manner of teaching-and-learning in the education of humanity. This is an educational approach for the future education that can still keep the intrinsic value of education and educational experiences fresh while accommodating the various social and economic demands from the future society.

Key words: future education, three concepts of education, liberal education, presentness of education, humanistic education model

* First author, Ph D. Seoul National University.

** Corresponding author, Professor, Seoul National University.

