

教育制度의 正義論的 條件⁽¹⁾

李 敦 熙
(教育學科)

序 論

교육에 있어서 정의의 문제는 교육이 사회의 제도적 형태로 이루어지고 있다는 데서 발생하는 것이다. 우리는 “教育”이라는 말을 흔히 탈제도적 맥락에서 어떤 종류의 인간행위에 적용하기도 하지만, 달리 일종의 제도적 과정을 언급하는 말로 사용하기도 한다. 교육에 있어서의 정의의 문제는 바로 그 후자에 관한 것일 때 타당하게 성립한다는 것이다. 물론, 사회적 제도는 그 형식성의 수준에 있어서 천차만별이기 때문에, 정확히 어떤 행위 혹은 과정을 제도적인 것이라거나 아니라거나로 구별하기가 어려운 경우가 많다. 그러므로 어떤 제도적 과정에서 발생하는 문제를 두고 正義의 개념을 적용시키고자 할 때 그 제도가 지닌 형식성의 정도만큼 우리의 논의도 형식성에 있어서 영향을 받게 된다.

정의는 사회적 제도를 통제하고 지배하는 가장 일차적인 규범이라는 생각을 롤즈는 다음과 같이 표현하고 있다.

사상체계의 경우에 眞理가 가장 으뜸가는 덕목인 것과 같이 사회제도의 경우에는 正義가 그러하다. 이론이 아무리 고답적이고 실용적이라고 하더라도 진리가 아니라면 부정되거나 수정되는 것이 마땅하다. 그러하듯이 법과 제도의 경우도 아무리 효율성과 체계성에 있어서 탁월하다고 하더라도 정의롭지 못하면 개정되거나 폐기되어야 한다. ... 두 덕목은 모두 인간활동에 있어서 으뜸가는 덕목이므로 어느 쪽도 서로 우선권을 양보할 수 없는 관계에 있다.⁽²⁾

이러한 롤즈의 생각은 정의가 사회적 제도의 일차적 규범 혹은 덕목이라는 것을 나타내는 것이기도 하지만, 서양의 윤리학적 전통에서 目的論的 倫理說에 대립적 견해를 견지해 온 義務論的 倫理說의 입장을 재천명한 선언으로 보고 이에 대하여 논박을 펴는 사례도 있다.⁽³⁾ 물론, 롤즈가 그의 정의론을 전개할 때 칸트의 의무론적 이론과 사회계약설적 신념을 반영하고 있고 원초적인 윤리적 개념의 하나로 보고 있으므로, 그러한 입장에 대한 비

(1) 이 연구는 1988년도의 문교부 지원에 의한 교수해외파견연구의 과제로서 수행된 것임을 밝혀 둔다.

(2) John Rawls, *A Theory of Justice* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1971), pp. 3-4.

(3) Michael J. Sandel, *Liberalism and the Limits of Justice* (Cambridge, Britain: Cambridge University Press, 1982), pp. 15-65.

관을 가하는 이론의 전개는 가능한 일이다. 그러나, 의무론과 목적론의 대립에서 생기는 논쟁의 귀추에 관계없이, 그리고 정의의 개념이 원초적인 윤리적 개념의 하나이나에 관계없이, 우리는 그것이 사회적 제도에 적용되는 규범적 개념이라는 것을 부인할 필요는 없을 것 같다. 이러한 생각을 밀러의 다음과 같은 표현에서 잘 나타내어 주고 있다.

우리는 정의로운 사람, 정의로운 행위, 정의로운 상태를 두고 흔히 논의를 한다. 그러나, 이 세 가지 중에서 마지막의 것만이 본래의 의미에 합당한 용법이라고 보아야 한다. 왜냐하면, 우리가 어떤 사람을 정의로운 사람이라고 일컬을 때 여기서 그것이 의미하는 바는 그의 행위가 결과적으로 어떤 정의로운 상태를 이루도록 하는 방향으로 노력한다는 것이다. 만약에 우리가 어떤 상태의 정의로운을 평가하는 독립된 준거를 가지고 있지 않다면, 어떤 사람이 정의롭다거나 않다거나로 평가할 수가 없다.⁽⁴⁾

여기서 밀러가 말하는 “정의로운 상태”라는 말에서의 상태(state of affairs)의 개념은 반드시 제도의 개념과 일치한다고 하기는 어렵다. 그러나, 그것은 영어의 본래 의미에 비추어 볼 때 어떤 복합적인 사항들이 구조적으로 관련되어 있는 사건을 나타내는 것이다. 정의의 문제를 논할 때 전제되는 것으로서 흄이 언급한 바와 같은 객관적-주관적 조건을 만족시키는 상태는 형식성의 정도에 차이는 있으나 제도적인 것이라고 할 수가 있다. 흄에 의하면, 정의에 관한 논의는 배분할 수 있는 자원 혹은 가치의 부족 혹은 희소 상태가 객관적 조건으로 주어지고, 그 부족성을 지닌 자원 혹은 가치를 서로의 이해관계를 초월하여 서로 無關心의 심리적 상태에 있고자 하는 주관적 조건이 성립되어 있을 때 가능한 것이다.⁽⁵⁾

현실적으로 교육은 제도적 형태로서 이루어지고 있으며, 그러한 의미에서 교육은 사회적 가치로서 주어지고 있고, 교육의 기회는 그 의미가 어떻게 규정된다고 하더라도 무한히 제공될 수 있는 것이 아닐 뿐만 아니라 오히려 경쟁적 획득의 대상이 되고 있다. 그러므로 사회적 가치로서의 교육의 기회를 어떤 규칙에 의해서 관리하여야 하느냐, 즉 교육의 기회를 관리하는 정의로운 규칙체제의 조건은 무엇인가는 중요한 교육학적 관심의 대상이 아닐 수가 없다.

이러한 관점에 따라서 이 논문은, 교육의 기회를 관리하는 규칙체제를 플라톤과 아리스토텔레스의 貴族主義的 정의관, 벤담과 밀 등의 公利主義的 정의관, 칸트와 롤즈 등의 義務論的-契約說的 정의관에 따라 도출해 보고 그 특징을 검토해 보고자 하는 데 목적이 있다.

(4) David Miller, *Social Justice* (Oxford: Clarendon Press, 1976), pp. 17-18.

(5) David Hume, *A Treatise of Human Nature*, L.A. Selby-Bigge (ed.) (Oxford: Oxford University Press, 1888), Book III, Part ii, pp. 494-497.

교육과 社會正義

역사적으로 정의는 두 가지 차원의 개념으로 이해되었다. 하나는 현실적인 인간의 삶과는 별개로 존재하는 초현실적인 영원한 이념과 같은 것이라고 이해하는 방식이고, 다른 하나는 인간의 현실적인 삶의 과정에서 만들어지는 일시적인 이상과 같은 것으로 이해하는 방식이다.

超現實的인 정의관에 의하면, 국가나 사회의 제도가 정의롭고 정의롭지 못하고를 판단하는 기준은 인간의 세계를 초월한 초자연적 권능을 지닌 신이나 초현실적 실체로부터 주어진 질서의 원리에 부합하느냐의 여부에서 찾을 수 있다. 제도의 정의로운은 그러한 초현실적 질서의 원리와 일치하는 것을 뜻한다. 플라톤에 있어서의 정의의 개념은 바로 그러한 것이었다. 그것은 초월적인 것이어서 본래의 모습은 초현실적인 세계에 있으나 인간의 현실적 삶의 세계에 대하여도 질서의 원리를 제공하고 있는 것이라고 믿어졌다. 아리스토텔레스도 자연적 정의와 관습적 정의를 나누어 생각한 것에서 초현실적 정의의 가능성을 상정하였다는 것을 알 수 있다. 물론, 아리스토텔레스의 自然的 정의는 플라톤의 이데아 사상에 기초한 초현실적 정의와 같은 것이라고 하기는 어렵다. 그러나, 아리스토텔레스가 정의의 본질적 형태는 현실적으로 전개되고 있는 인간의 삶의 과정 그 자체에서 발견된다고 보다는 오히려 이와는 무관하게, 이와는 별도로, 우주적-자연적 질서의 형태로 존재한다고 믿었던 것은 플라톤의 초월적 정의와 별로 다를 바가 없음을 보여 준다. 그러나, 아리스토텔레스는 정의의 개념을 주로 현실적인 사회적 삶 속에서 이해하고 설명하고자 하였다. 그는, 정의란 국가 생활에서 개인들을 결속시키는 원리라고 하였다.⁽⁶⁾

그러나 우리가 어떤 형태의 초현실적 실체에서 유래한다고 믿어지는 초월적 정의를 상정하지 않는다면—사실상, 그러한 상정은 교육적 정의에 관한 우리의 논의를 무의미하게 만든다—, 우리는 정의에 관한 일반적 논의의 두 가지 형태인 分配的(distributive) 정의와 應報的(retributive) 정의 중에서 전자에 관심을 한정시키는 것이 옳다고 여겨진다. 왜냐하면, 응보적 정의는 교육의 기회나 자원과 같은 사회적 가치를 배분하는 일과 무관한 특유의 법률 혹은 규칙이 존재한다고 할 때에만 분배적 정의와는 다른 별도의 논의 영역을 가질 수가 있기 때문이다. 그러나 교육의 제도적 과정을 규율하는 법률 혹은 규칙체계는 교육적 가치를 배분하는 것 이상의 어떤 다른 목적에 봉사한다고 하기가 어렵다. 8

제도적 교육이 사회적 가치의 일종이라고 상정하고, 그 사회적 가치가 정의롭게 배분되고 있다고 한다면 무엇이 배분되고 있다는 것인가? 다시 말하면 교육이 지닌 사회적 가치

(6) Aristotle, "Politics," translated by Benjamin Jowett, *Aristotle II, The Great Books 9* (Chicago: Encyclopedia Britannica, Inc., 1952), Ch. 2, Book I (1253a), p.446.

란 도대체 어떤 것인가? 우리가 생각할 수 있는 것으로 교육의 과정을 통하여 생산되고, 전달되고, 교환되는 사회적 가치인 지식, 기술, 규범, 신념, 안목 등이 있다. 그러나 이러한 것들은 교육의 활동이 성립되는 장에서 가능한 것이다. 그 교육의 장을 제공받는다든 것을 우리는 교육의 기회를 제공받는다곤 생각할 수 있으므로, “教育의 機會”은 분배적 정의의 내용을 말해주는 가장 적절한 설명적 도구라고 할 수 있다.

그러나 교육의 기회를 설명하는 일은 반드시 용이한 일이 아니다. 우리가 쉽게 생각할 수 있는 몇가지의 설명 방식으로는, 첫째로 교육의 기회를 취학의 기회와 동일시하는 것이고, 둘째로 교육의 활동에 투입되는 자원과 동일시하는 방법이다. 그러나 이 두 가지는 모두 교육의 기회를 포괄적으로 이해하게 하는 데 설명적 불편을 주고 있다. 왜냐하면, 이러한 설명방식은 주어지는 교육의 목적과 내용의 적합성, 그리고 방법과 여건의 효율성 등을 문제삼지 않고 있으며, 교육의 기회를 학교에서 주어지는 것에만 한정하고 있다. 교육의 전반적 과정이 실제로 교육받는 당사자에게 “有意味한” 것이냐에 관해서는 아무것도 설명해 주지 못하기 때문이다.

“機會”라는 말은 어떤 가치를 획득할 수 있는 객관적 여건이 조성되어 있음을 의미하는 것이지만 자발적 선택을 의미상 상정하고 있으므로, 반드시 활용을 전제로 하지는 않는다. 자발적 선택의 대상이 되기 위해서는 선택자에게 유의미한 유인요인이 있어야 한다.⁽⁷⁾ 나는 그 유인요인을 설명하는 가장 보편적인 설명의 원리로서 “成長欲求”의 개념을 들고자 한다. 적어도 인간이 교육을 받고자 하는 것은, 혹은 부모나 국가가 자녀나 국민으로 하여금 어떤 목적으로든지 교육을 받게 하는 것은 그 개체의 성장을 겨냥하는 것이다. 그 성장의 의미와 결과가 순수히 그 개인을 위한 것이든지 사회의 전체를 위한 것이든지 간에, 어떤 형태로든지 교육은 인간의 성장을 기대하면서 계획되고 운영된다. 여기서의 “成長”이라는 말은 지식, 기술, 판단, 의지 등의 능력, 한 인간을 특징짓는 개성 혹은 인격, 그리고 그 개체의 유지와 변화에 관계하는 욕구, 정서, 감정, 기질, 안목 등의 성품에 걸친 광범한 요소들을 포괄하며, 양적으로 평가되는 증진 혹은 증대만이 아니라, 질적으로 언급될 수 있는 안정, 순화, 균형, 세련, 조화, 통합까지를 총칭하는 것이다. 인간은 성장의 욕구를 지니고 있으며, 신체적으로, 지적으로, 정서적으로, 도덕적으로, 사회적으로 성장하고자 하는 인격체이다. 그리고 그러한 성장의 욕구가 채워지지 않은 한에서는 누구나 교육을 필요로 하고, 그 성장의 욕구가 충족된 상태에서는 교육의 필요도 없다.⁽⁸⁾

교육의 기회는 유인요인을 전제로 하여 주어진다. 그러나 제도적 과정을 통하여 공식적으로 주어지는 유인요인과 교육받는 당사자가 스스로 발견하는 유인요인은 반드시 같은 것이 아니다. 전자의 유인요인에 의해서 주어지는 교육의 기회를 “形式的 機會”라고 한다면

(7) 이돈희, “교육정의론 서설”, 사대논총 제33호(서울대학교 사범대학, 1986), pp.5-9(1-19).

(8) 상계서, pp.8-9.

후자의 유인요인에 의해서 성립되는 교육의 기회를 “實質的 機會”라고 할 수 있다. 이 둘은 부분적으로 서로 일치하기도 하지만 사실상 크게 다른 것일 수가 있다. 말하자면, 예컨대 학교가 공식적으로 의도하는 교육과 학생이 실제로 거기에 임하여 받게 되는 교육과의 사이에는 개인에 따라서 다양한 정도의 괴리가 있을 수 있다는 것이다. 그 괴리가 극소화된 상태에 있을 때 형식적 교육기회는 그 유의미성을 극대화한 상태에 이르렀다고 할 수 있다. 그 과정이 그 학생에게 유의미한 것이든지 아니든지 간에 형식적 기회의 특징은 무수히 많은 요인들에 의해서 결정된다. 그 중에서 결정적으로 중요하다고 여겨지는 것만을 생각해 본다면, 우리는 적어도 다음의 여덟 가지 요인들을 들 수가 있다. (1) 국가 혹은 사회적 조직체가 제도적 교육을 계획하고 운영할 때의 지배적인 동기, 예컨대, 사회적 충원을 위한 것이냐, 아니면 복지적 목적을 위한 것이냐? 등, (2) 그 대상이 되는 국민 혹은 대중의 일반적인 교육적 욕구의 형태, 예컨대, 욕구하는 바가 인격적 성장이나, 아니면 출세의 지향이나? 등 (3) 교육의 제도적 규모, 예컨대, 대형의 운영규모나, 소형의 활동규모나? 등 (4) 교육을 관리하고 운영하는 조직의 체제, 예컨대, 중앙집권형이나, 아니면 지역분산형이나? 등, (5) 교육의 물리적-환경적 여건, (6) 여러 사회적 수준에서의 교육관, 예컨대, 교사, 학부모, 사회일반인의 교육의식 등, (7) 교육의 사회기능적 관계, 예컨대, 정치, 경제, 종교, 군사 등과의 관계, (8) 교육활동의 내용적 특징, 예컨대, 지식, 규범, 기술 등의 어느 것에 비중을 두며 어떤 방법으로 교육하느냐? 등, 이런 것들이 중요한 요소들이다.

교육에 있어서 정의의 이론은 그러한 형식적 기회가 실질적 기회의 유의미성을 극대화하기 위하여 어떤 조건과 원리에 따라서 제공되어야 하는가에 관한 것이라고 할 수 있다. 이론적 다양성은 바로 그 결정요인들을 규제하는 원리의 다양성에 기인하는 셈이다. 우리는 몇가지의 사상적 노선에 따라서 교육의 형식적 기회가 배분되는 원리를 검토하고자 한다.

貴族主義의 正義觀과 敎育觀

본래 “貴族主義”라는 말은 정치제도의 한 형태를 가리키는 말이다. 그것은 한 통치자를 상징하는 “君主主義”나, 다수가 통치권력의 행사에 참여함을 상징하는 “民主主義”가 아닌, 소수의 사람들에 의해서 통치되는 제도를 일컫는 말이다. 그러나 “귀족주의”라는 말은 흔히 어떤 이론이나 주장이 전체가 아닌, 혹은 다수가 아닌, 소수의 특권층이 누리는 특권을 명시적으로나 묵시적으로 정당화할 때 적용되기도 한다.

서양사상사에서 정의의 문제, 적어도 분배적 정의를 가장 포괄적으로 논의한 최초의 철학자들은 플라톤과 아리스토텔레스라고 할 수가 있다. 그들은 이론적 내용에 있어서 다소의 차이를 두고 있기는 하지만 귀족주의적 특징을 공유하고 있다. 그들의 귀족주의적 특징은 아리스토텔레스가 그의 “比例的 平等論”, 즉 동등한 사람들을 동등하게 대우하고 동

등하지 않는 사람들을 동등하지 않게 대우하는 것이 정의의 요건이라고 한 것에서 나타나어 주고 있다.

정의로운 것에는 적어도 네 가지의 사항이 고려되어야 한다. 왜냐하면, 실제로 정의의 개념이 적용되는 대상으로 두 사람을 생각할 수가 있고, 그들의 각각에게 배분되는 무엇이 있다면 그것도 두 몫이기 때문이다. 꼭 같은 동등의 개념이 두 사람에게도 적용되지만, 배분되는 두 내용에도 적용된다. 왜냐 하면, 배분되는 내용이 서로 어떤 관계에 있는나의 문제는 배분의 대상에게도 같은 방식으로 존재하기 때문이다. 만약에 배분받는 사람들이 서로 같지 않다면, 각각에게 배분되는 내용도 결코 같은 것일 수가 없다. 그러나, 이것이 바로 싸움과 불평의 원인이 되고 있다. 같은 사람들이 각기 다른 몫을 받거나 같지 않은 사람들이 모두 같은 배분을 받게 될 때에 그러하다. 이는, 보상은 그것을 주장할 자격에 따라서 주어져야 한다는 사실에 비추어 볼 때 더욱 명백해진다. 왜냐하면, 누구든지 분배에 관한 한에서는 자기 주장할 수 있는 자격에 따라서 이루어져야만 정의롭다고 하는데 의견이 일치할 것이기 때문이다. 물론, 그 주장의 자격은 반드시 같은 종류의 것이 아닐 수가 있다. 민주주의자들은 자유인의 신분을 내세울 것이고, 과두주의자들은 재산(혹은 문벌)을 내세울 것이며, 귀족주의자들은 수월성을 내세울 것이다.⁽⁹⁾

인간은 태어날 때 그가 가진 재산이나 능력이나 신분 등에 있어서 다른 사람들과 반드시 같지 않다. 그러므로 아리스토텔레스는 그 만큼의 서로 다른 대우를 받아야 한다고 생각하였다. 플라톤은, 그의 “國家論”에서 계획된 이상국가에서 이미 이러한 정의의 개념을 반영하고 있을 뿐만 아니라, 오히려 인간의 자질에 있어서의 차등이 있다는 것과 그 차등한 자질로 인하여 사람들을 배정함으로써 성립되는 사회의 계급적 구조는 정의의 개념을 완성한다는 것을 그의 체계적인 형이상학적 이론으로 정당화하고자 하였다.

아리스토텔레스의 정의관은 인간은 서로 어떤 점에서는 같고 어떤 점에서는 다르다는 사실을 전제로 하고 있다. 인간은 같은 점들을 서로 간에 공유하고 있으므로 그 동등한 만큼의 같은 대우를 받아야 하고 서로 다른 점들이 있는 만큼 달리 대우를 받아야 한다는 것이다. 그러나 우리가 수없이 많은 공통점 가운데 무엇을 중요하게 내세워야 하고, 서로 다른 특징들 가운데 무엇을 내세워 그 다른 점을 논해야 하느냐의 실질적 문제는 정의의 문제를 발생시킬 사태의 특징에 따라 해답이 성립한다.

아리스토텔레스의 差等主義的 정의관은 적어도 두 부류의 정의관을 배경하고 있는 것이라고 볼 수 있다. 하나는 당시의 민주주의자들이 주장하는 바와 같이 인간은 모두 자유를 지니고 태어났다는 관점을 내세워 모두가 동등한 대우를 받아야 한다는 동등주의적 정의관이고, 다른 하나는 당시의 과두주의자들이 주장하는 바와 같이 인간은 태어날 때 그 소유한 바, 즉 재산에 있어서 서로 다르므로 달리 대우를 받아야 한다는 소수주의자들의 정의관이다. 아리스토텔레스는, 인간이 서로 같고 같지 않음을 논하는 데 있어서 재산이나 출생에만 근거를 둔다면, 그것은 지나치게 편협된 것이라고 생각하였으며, 오히려 보다 포괄

(9) Aristotle, “Nicomachean Ethics,” translated by W.D. Ross, Ch. 3, Book V(1131a), *Aristotle II*, p. 378.

적인 도덕적, 지적 특성에서 관점을 찾아야 한다고 하였다.⁽¹⁰⁾

그리하여 그의 비례적 평등론은 인간의 도덕적, 지적 특성에 비추어 각기 다른 수준의 권리를 허용받은 다른 계급들이 있어야 한다고 보고, 국가를 구성하는 계급들은 農民, 工人, 商人, 軍人, 富豪, 僧侶, 法官, 奴隸 등이 있음을 그의 저술 여러 곳에서 암시하고 있다. 그가 이와 같이 계급의 구분을 한 것은 당시 사회의 각층을 분류한 결과가 아니라 국가가 성립하기 위해서 있어야 하는 조건을 말한 것이다. 아리스토텔레스는 이상적인 국가에서의 시민은 농업이나 공업이나 상업에 종사해서는 안된다고 하였다. 그것은, 그런 일에 종사하는 사람들은 도덕적, 지적 덕을 추구하는 것을 생활화하는 데 필요한 “餘暇”를 소유할 수 없기 때문이다. 그는 국방과 통치와 종교의 기능은 동시에는 아니지만 같은 사람들에 의해서 이루어져야 한다고 생각하였다. 시민들만이 재산을 소유할 수 있고 국방에 종사할 수 있고, 통치에 참여할 수 있으며, 나중에 늙어서는 승려가 될 수 있다는 것이다.

아리스토텔레스가 통치계급과 종속계급, 시민계급과 비시민계급을 나누어 생각한 것에는 그의 물리적 이론이 배경을 이루고 있다. 즉, 자연과 예술에는 합리적인 원리를 소유하고 있는 우월한 것을 위해 존재하는 열등한 것이 있다는 것이다. 개체 인간의 영혼에도 理性的인 것과 非理性的인 부분이 따로 있으며, 육체는 영혼을 위해 존재한다는 것이다. 이와 같이 국가에도 국가를 성립시키는 필요조건과 국가의 본질적 부분이 있고, 필요조건은 본질적 부분, 즉 시민이 도덕적, 지적 덕을 추구하는 생활 그 자체의 가치를 위해 존재하는 것이다.

아리스토텔레스의 이런 귀족주의적 경향은 이미 그의 스승인 플라톤에게서 있었던 정의관의 특색이다. 그러나 그가 정의의 문제에 관하여 스승의 영향을 크게 받았다고 단정해 버릴 수는 없다. 왜냐 하면, 아리스토텔레스는 그의 철학사상 전반에 있어서 적지 않게 플라톤의 경향에서 이탈하였고 오히려 그의 스승에 대하여 여러 가지의 부면에서 도전을 시도하였기 때문이다. 그리고 정의관에 있어서 둘은 상당한 정도의 귀족주의적 특징을 공유하고 있기는 하지만, 아리스토텔레스는 형이상학적 설명과 그 기초에 충실하고자 한 플라톤보다는 현실적인 문제의 해결을 위한 원리를 제공하는 일에 더 많은 관심을 바쳤다. 그러나 플라톤의 귀족주의는 아리스토텔레스의 그것보다 훨씬 더 철저하였으며, 정의의 개념을 행위의 원리에 한정하지 않고 국가의 체계 그 전반을 지배하는 질서의 이념으로 설명하고자 하였다.

플라톤은, 정의의 사회란 인간들이 만들어 가는 사회가 아니라 초현실적인 표상, 즉 이데아의 형태로서 존재하는 바를 현실 속에 구현한 것이다. 그것이 구현될 수 있도록 사회를 구성하는 개체들은 각기 심성적 구조와 특징을 그것에 맞게 가지고 있다. 개체 인간은, 하나의 有機體 전체로서 움직이거나 개별적인 능력 혹은 욕구, 즉 이성이나 욕욕 등이 따

(10) Aristotle, "Politics," Ch. 1, Book V (1301ab), 상계서, p.502.

로마로 작용하거나 간에, 국가 전체 혹은 일부 계급의 정신적, 심리적 구조와 유사한 심성적 특징을 소유하고 있다는 것이다. 다시 말해서 개인의 심성적 구조는 국가 전체의 정신적 구조의 소규모이거나 각 계급의 기능적 특성에 대응하는 정신적 바탕을 가지고 있다는 것이다. 그리하여 일체의 국가적, 사회적 현상은 정신적 과정이며 또한 그 결과로 설명된다. 그것은 바로 개체 인간의 심성 속에 작용하는 원리가 밖으로 나타난 결과이다.

플라톤에 의하면, 인간의 심성은 欲情, 氣概, 理性의 세 가지 특징으로 구성되어 있다. 욕정은 비합리적인 요구를 하는 쾌락이나 만족을 추구하며 애정, 기갈 등의 욕욕의 근원이 된다. 이에 비하여 이성은 지혜를 추구하고 진리를 사랑하는 마음의 본체이다. 그리고 기개는 이 욕정과 이성의 중간에 위치하는 것으로 모든 고귀한 격정을 생산하는 원천이 된다. 명예심이나 용기는 바로 이 기개의 기질이 작용한 결과이다. 기개가 야심이나 경쟁심의 원천이라는 점에서 다소 욕정을 닮고 있으나, 불의에 저항하고 정의에 복종하는 심성적 특징을 나타내고 있다는 점에서 이성과 밀착된다고 볼 수 있다. 그러나, 플라톤은 기개가 이성을 등지고 욕정에 가담하지는 않는다고 생각하였다.

플라톤의 理想國家는 이러한 심성적 구조의 삼분법으로 설명된다. 그는, 이상 국가란 그것이 발달하는 과정에서 욕정에 대응하는 생산자 계급, 기개에 대응하는 방위자 계급, 이성에 대응하는 통치자 계급이 제 각기의 본분과 역할을 다하고 있는 국가라고 하였다. 어떤 인간들은 그 기질적 특징에 있어서 욕망만을 소유하고 있기 때문에 “節制”라는 덕을 지키게 하여 생산에 종사케 하고, 어떤 인간들은 욕망과 기개를 소유하고 있기 때문에 절제와 “勇氣”의 덕을 지키게 하여 국방에 종사케 하고, 또 다른 인간들은 욕망과 기개와 이성, 이 세 가지를 모두 소유하고 있으므로 절제와 용기와 “智慧”의 덕을 구비케 하여 통치에 종사하도록 한 것이 바로 그 세 계급이다.

귀족주의를 정당화하는 방식에 있어서, 플라톤과 아리스토텔레스는 다소 차이를 보여 주고 있지만, 우월한 것을 의미하는 이성적인 것을 위하여 열등한 것을 의미하는 비이성적인 것이 존재한다는 기본적인 생각에 있어서는 서로 같은 입장을 보여 주고 있다. 두 사람은 모두 수월성에 있어서, 차등이 있는 대상들에게 같은 대우를 하는 것은 정의롭지 못하다는 생각을 품고 있다.

아리스토텔레스는, 인간은 이성을 소유한다고 보고 또한 이성을 인간의 본질로 이해하려고 한 점에서 플라톤이 이성을 소수의 사람들만이 가지는 것이라고 보는 관점과는 다소 차이가 있다. 그러나, 아리스토텔레스가 말하는 인간은 자유인을 뜻하는 것이며 자유인은 노예가 해야 하는 생산적인 일에 종사하여서는 안된다고 생각하였다. 그리고 그는 당시에 자유인으로서 생산적인 일에 종사하고 있는 사람들이 존재한다는 사실을 매우 안타깝게 여기기도 하였다. 그러나 그가 노예도 이성을 소유하고 있는지에 관해서는 별도로 언급한 곳이 없으나 자유인들이 이성에 의한 삶을 향유하기 위해서는 노예가 필요하다고 생각하였다.

그리고 우월한 것을 위하여 열등한 것이 존재한다는 원리에 비추어 볼 때, 이성을 소유하지 못하는 사람들이 있고 이들은 노예의 신분이어야 한다고 믿었던 것으로 짐작된다.

플라톤과 아리스토텔레스는 교육에 관한 생각에 있어서 적어도 두 가지의 기본적인 차이가 있다. 첫째, 플라톤은 교육을 거대한 국가적 투자로 구상하였으나 아리스토텔레스는 교육을 자유인들을 위한 복지적 내용으로 생각하였다. 둘째, 플라톤은 정도의 차이는 있지만 모든 사회적 계급에 대하여 교육의 필요가 있다고 생각하였으나, 아리스토텔레스는 교육은 여가를 소유할 수 있는 계급의 사람들에게만 그 필요가 있다고 생각하였다.

플라톤이 모든 계급의 사람들에게 교육의 필요가 있다고 한 것은 대중의 전부를 위한 어떤 복지적 혜택을 부여하고자 하는 의도에서 가진 생각이 아니라, 그의 이상국가적 계획에서 생산자, 방위자, 통치자의 세 계급을 식별하려는 과정을 운영하면 그러한 결과에 이르게 되기 때문이다. 플라톤의 제도적 교육은 전체적으로 사회적 층위의 계획이다. 그의 교육계획은 이상적인 정의의 국가를 건설하기 위하여 마련한 것이다. 그의 정의의 개념은 이성과 기개와 욕망이 지혜와 용기와 절제의 덕을 실현하면서 균형과 조화를 이룬 상태를 뜻하는 것으로, 우리가 법률적 정의나 분배적 정의를 논할 때의 정의의 개념과 반드시 일치하는 것은 아니다. 그는, 정의의 국가를 건설하기 위하여 금, 은, 동, 철, 납의 인간으로의 구분에 상응하는 능력과 적성을 발견하고⁽¹¹⁾, 이에 따라서 사회적 층원이 이루어졌을 때 각기의 본분을 다하게 하기 위한 훈련과 교육을 받게 하여야 한다고 생각하였다.

이와 같이 플라톤의 경우에 교육의 기회는 能力主義的 原則에 의하여 배분된다. 그리고 플라톤의 교육은 그것이 사회적 층위를 목적으로 계획한 것이고 그런 점에서 어떤 의미의 사회투자적 동기에 상당한다. 그런 점에서 서양의 교육사적 전통에서 이어져 온 자유교육의 사상과 일치한다고 하기는 어렵다. “自由教育”은 사회적 유용성을 전제로 하지 않는, 그 자체를 목적으로 하는 특징을 지닌 것에 붙여지는 이름이다. 그러면서도 플라톤의 교육은 궁극적으로 인간의 마음의 제발, 그에게 있어서는 이성의 기능을 극대화하려는 것이라는 점에서 자유교육의 사상이 일반적으로 겨냥하는 목표를 가지고 있다.

오늘날 교육의 한 원리로서, 때로는 교육의 한 영역으로서 이해되고 있는 “自由教育”이라는 말은 본래 “自由人을 위한 教育”을 뜻하는 것이었다. 그것은 바로 노예가 아닌 자유인이 받아야 하는 교육을 뜻한다. 여기서의 자유인은 아리스토텔레스적인 개념이다. 플라톤의 경우에는 자유인 가운데도 이성을 소유하지 못하는 사람들이 있는 셈이지만, 아리스토텔레스의 경우에는 모든 자유인은 이성을 소유하고 있다. 자유교육은 바로 인간의 이성이 그 기능을 다할 수 있도록 하는 것을 목표로 한다.

아리스토텔레스에 의하면, 존재하는 모든 것에는 그것이 존재하기 위한 목적이 있으며,

(11) Plato, “The Republic,” translated by Benjamin Jowett, *Plato, The Great Books 7*(Chicago: Encyclopaedia Britannica, Inc., 1952), Book III (415), pp.340-341.

인간도 존재의 목적을 지니고 있다. 그 목적을 아리스토텔레스는 “행복”이라고 하였다. 그리고 아리스토텔레스는 존재하는 모든 실체에는 자기 어느 다른 것으로부터 자체를 특징짓는 본질이 있다고 하였다. 인간의 본질을 아리스토텔레스는 “理性”이라고 하였다. 인간은 이성적 존재라는 것이다. 그리고 인간은 자신의 본질인 이성이 제 기능을 다하고 있을 때, 그 상태가 행복이고, 그것이 바로 인간의 목적이 실현되고 있는 장면이며, 모든 것은 이를 위한 수단이 된다. 이성의 활동, 그것은 그 자체가 가치인 본질적-내재적 가치로서 더 이상 어느 다른 것을 위해서도 수단이 될 수 없는 그 자체를 위해서 존재하는 최고의 가치이다. 이성의 활동은 사물을 觀照하는 것으로서 그것은 그 자체의 목적으로 활동한다.⁽¹²⁾ 말하자면, 자유교육은 이러한 이성의 활동을 가능하게 하기 위한 교육이다.

물론, 인간의 이성은 순수히 사물을 관조하기만 하는 것은 아니다. 무엇인가 유용한 것을 위하여 움직여야 하는 상황이 있다. 그리하여 아리스토텔레스는 이성의 기능 중에 이론적 사고와 실천적 사고를 구별하고, 전자는 인간의 의지와는 별개로 존재하는 객관적 실체로서의 인식의 대상을 관조하는 것이라면, 후자는 인간의 의지를 실현하는 일에 관한 것이다. 이러한 실천은 정치적, 군사적 활동에서 볼 수 있듯이 그 자체가 목적이 아니며 다른 무엇을 위한 것일 뿐만 아니라 여가를 가지고 할 수 있는 일도 아니다. 그러므로 그것은 사물을 관조하는 활동과는 다르다. 그것은 다른 어떤 것을 위한 수단일 수 있는 한에서는 그 순수성에 있어서 이론적인 것에 미칠 수가 없다. 그가 언급하는 실천은 그나마도 생산적 활동을 두고 한 말이 아니다. 그는 생산적인 것은 노예의 일이라고 생각하였다. 그가 실천으로 언급하는 것은 도덕적 행위와 정치적 활동과 같이 자유인이 행하는 일을 뜻한다.

인간의 본질적 특성을 이성의 소유자라는 데 두고, 이성의 작용을 뜻하는 사유의 경지는 그 자체가 목적이며 어떤 다른 것을 위한 수단도 아니라고 보고, 자유교육은 바로 그러한 이성적 활동의 과정으로서 오직 여가를 소유한 자유인의 전유물일 수밖에 없다는 것, 이것이 바로 귀족주의적 교육관의 특징이다. 이러한 귀족주의적 자유교육의 사상은 인간의 마음이 이론적 활동에 종사하고 있을 때 실현되는 것이므로 그 특징이 “主知主義的”이라고 할 수가 있다. 특히, 플라톤과 아리스토텔레스의 교육이론이 지닌 두드러진 특징은 인간의 정서적, 의지적, 감정적 측면에 별로 교육적 가치를 두려고 하지 않는다는 데서 또한 그러하다.

고대의 그리이스적 귀족주의의 유산은 우리의 교육제도와 교육활동의 원리를 제공한 서구의 문화권에서, 그래서 이미 우리의 교육적 생활의 장에서도 흔히 볼 수가 있다. 예컨대, 고답적인 이론적 지식은 사회적 생산성과 유용성을 전제로 하는 원리나 기술보다 교육적으로 더 중요하다고 보는 경향이나, 이러한 이론적 교육을 받을 수 있는 능력에 있어서 사람에 따른 차이가 있기 때문에 차등적 교육은 당연한 것이라는 생각이나, 교육받은 사람의

(12) Aristotle, “Nicomachean Ethics,” Ch. 7, Book X (1177ab), 전체서, pp. 431-432.

모습은 실용적 능력의 인간이 아니라 고도의 세련된 인격적 품성을 갖춘 사람이라고 보는 관점 등이 바로 그것이다. 이러한 귀족주의적 경향은 아직도 우리의 교육장에서 정신적이고 이론적인 것들은 고귀한 것이고 활동적이고 실천적인 것들은 비천한 것이라고 보는 교육적 판단의 기준, 그리고 이러한 강한 주지주의적 성곽을 지키는 힘으로 작용하고 있다. 그리고 교육은 인간의 마음을 계발하는 과업이며, 마음, 특히 이성의 개념과 동일시되는 개념으로서의 마음을 사회적 유용성이나 생산성 등의 수단적 가치와 무관하게 고답적인 지식과 이론으로써 장식시키는 일 그 자체를 가치있게 보고, 자유로운 지식의 탐구를 교육의 본질로 여기는 소위 “자유교육”(liberal education)의 정신은 아직도 현대적 교육관 속에 강하게 남아 있으며 이는 본래가 귀족주의적 유산이다.⁽¹³⁾ 이러한 노선의 교육관에만 의존하게 되면 우리들 가운데는 “교육을 받을 수 있는 사람들”과 “교육을 받을 수 없는 사람들”, 두 집단이 있게 된다. 그렇게 되면 교육은 어떤 제도적 형태로 주어지든지 간에 인간의, 혹은 국민의, “權利”의 내용이 될 수가 없다. 단지 “特權”의 내용이 될 수 있을 뿐이다.

自由主義의 正義觀과 教育觀

“自由主義”는, 좁은 의미로 이해될 때 주로 정치사상적 용어로 사용되어 왔고 또한 근대적 정치제도의 민주화가 지향하는 이상의 한 표현이기도 하였다. 그러나, 넓은 의미로는 정치적 부문에서만이 아니라 철학, 문학, 종교, 교육, 경제 등의 사회적-문화적 부문에서 추구되는 이상을 가리키는 말로 이해되기도 한다. 그 이상은, 인간은 누구든지 각자의 개성을 자유롭게 추구할 수 있고, 창조할 수 있고, 소유할 수 있고, 또한 표현할 수 있는 사회 속에서 삶을 영위할 수 있어야 한다는 것이다. 이러한 삶을 전제로 하는 사회 혹은 국가는 사회적 가치나 부담을 어떤 원칙에 의해서 배분해야 정의로운 사회가 되는가? 자유주의는 그 자체의 신념적 개방성과 가치추구의 다양성과 이질적 사고에의 관용성 때문에 이러한 물음에 대하여 수없이 많은 관점과 주장을 허용하고 있다. 그러나 우리는 여기서 자유주의적 전통 속에서 대세를 형성해 온 두 사상적 흐름, 社會契約說과 公利主義의 전통 속에서 주장되고 있는 정의관에 따라서 교육적 정의의 문제를 검토해 보기로 한다.

아리스토텔레스가 같으면 같이 대우하고 다르다면 달리 대우하는 것이 정의로운 규칙이라고 하였으나, 인간은, 비단 인간만이 아니라 모든 만물은, 어느 두개도 같다고 생각하면 같지 않은 것이 없고 다르다고 생각하면 다르지 않은 것이 없다고 말할 수 있다. 사과와 돌맹이도 우리가 눈으로 볼 수 있는 물체라는 점에서는 같고, 하나는 먹을 수 있는 것인데

(13) 대표적인 현대적 사상가로서는 영국의 R.S. Peters, P. Hirst, 그리고 미국의 Robert M. Hutchins, M.J. Adler 등을 들 수 있다.

비하여 다른 하나는 먹을 수 없다는 점에서 다르다. 같고 같지 않음은 어떤 관점을 요구하는 개념이다. 그러면 우리가 사회적 정의를 논할 때 인간의 같고 같지 않음을 분별하게 하는 관점은 어디에서 구해야 하는가가 중요한 것이다. 아리스토텔레스는 “도덕적-지적 수월성”의 관점에서 인간의 평등과 사회의 정의를 논하는 것이 타당하다고 생각하였다.

이러한 아리스토텔레스의 생각은 인간은 이성적 존재이며 이성적임(합리적임)은 바로 인간의 본질이라고 여기는 그의 인간관과 일관성을 지닌다. 그리하여 자유교육의 사상은 바로 지적 탁월성을 실현할 수 있게 하는 것을 목적으로 하는 것으로서 지적 탁월성의 잠재성 정도에 따라서 교육의 기회가 주어지는 능력주의 원칙이 정당한 것으로 인식된다. 이러한 능력주의의 원칙에 의한 엘리트주의는 밀과 같은 공리주의자들도 같은 견해를 취하고 있다. 그러나, 그 정당화의 방식이나 탁월성의 사회적 의미는 다르다.

밀의 경우에는, 지적 탁월성을 지닌 사람들이 고도의 이론과 학문 등을 익히면서 지도자적 품격을 갖추게 된다. 그러나 그것은 여가를 생활의 특징으로 하는 옛날 그리스의 귀족이 사회적 특권으로 지적 가치를 향유하던 것과 같은 것은 아니다. 그리고 지적 탁월성이 실현되는, 사물을 관조하는 생활, 즉 고도의 이론적 학문을 즐기는 생활은 그 자체로서 가치있는 일이기 때문이 아니다. 공리주의자들이 지식의 가치를 말하면서 엘리트주의를 정당화하는 근거는 사회적 유용성에서 구하고 있다. 엘리트 집단의 교육에 특별한 관심을 둘 필요가 있는 것은 그것이 결과적으로 생산해 낼 사회적 가치, 즉 社會的 幸福(즉, 곧 快樂)의 계산에서 온 것이다.

아리스토텔레스는 인간을 이성적 존재로 설명하고자 하였으나, 공리주의자들, 특히 쾌락주의적 노선의 사상가들은 인간의 본질을 쾌락과 고통의 작용으로 설명하고자 하였다. 벤담은 이러한 인간의 본질을 다음과 같이 묘사하였다.

자연은 인류를 고통과 쾌락이라는 두 지배자의 아래에 두었다. ... 그 두 지배자는 우리의 모든 행동, 우리의 모든 언어, 우리의 모든 사고를 지배한다. 우리가 그 지배자에 복종하기를 거부할 수도 있으나 그런 노력도 결국은 그들의 지배를 입증하고 확인시키는 일을 도우는 것일 뿐이다. (14)

말하자면, 인간의 모든 행위는 쾌락을 추구하고 고통을 기피하려는 두 작용에 의해서 이루어진다는 것이다. 이 쾌락의 개념은 행복의 개념, 선의 개념, 바람직함의 개념과 같은 의미의 것이며, 사회적 쾌락을 생산하는 것 그것이 곧 사회적 유용성이다. 밀에 의하면, 인간의 행위는 행복(쾌락)을 증진시키는 정도에 비례해서 그만큼 의롭고, 행복에 반대되는 것을 생산하는 정도에 비례해서 그만큼 의롭지 못한 것이다. 이러한 원리를 밀은 “有用性의 原理” 혹은 “最大幸福의 原理”라고 일컬었다. (15)

(14) Jeremy Bentham, “An Introduction to the Principles of Morals and Legislation,” Mary Peter Mack (ed.), *A Bentham Reader* (New York: Western Publishing Company, 1969), p. 85.

(15) John S. Mill, “Utilitarianism,” *American State Papers, Federalist, J.S. Mill, The Great Books* 43 (Chicago: Encyclopaedia Britannica Inc., 1952), p. 448.

공리주의자들에 의하면, 정의와 권리의 개념도 어떤 사회적 가치보다도 더 중요하고 기본적이지만, 그것은 그 자체의 궁극적 기반인 사회적 유용성에 기여하는 바 때문이다. 밀은, “모든 윤리적 질문의 궁극적인 해결을 위해서는 유용성에 비추어 생각해야 한다”고 하였다. 그러나, 그것은 가장 넓은 의미의 유용성, 즉 진보적인 존재로서의 인간이 추구하는 항구적인 관심사에 그 바탕을 둔 유용성이어야 한다. 이러한 신념에 의하면, 사회적 가치로서의 교육의 기회를 배분하는 일에 있어서도, 그 배분의 원리는 유용성의 원리에 의하여 성립되어야 한다. 존 스튜어트 밀의 아버지인 제임스 밀은 “교육의 목적은 개체 인간에게 먼저 자기 자신을 위하여, 다음으로 남들을 위하여 행복의 도구를 가능한 한 많이 갖추어 주는 것이다”라고 말하였다.⁽¹⁶⁾

공리주의자들에 의한 교육의 일차적 기능은, 어느 사회에서나 간에, 그 사회의 응집력과 계속성, 즉 지속적이고 조직적인 사회로서의 특유성을 증진시키는 것이다.⁽¹⁷⁾ 내가 보기로는, 유용성의 원리는 제도적 교육의 사회적 동기 가운데 社會投資的 動機에 의해서 창출된 교육기회의 배분에는 훌륭한 정당화의 근거를 제공할 수 있다고 생각된다. 그러나, 社會福祉的 動機의 실현을 위해서 주어지는 교육기회의 배분에 관해서는 설명력을 잃어버린다고 생각된다.⁽¹⁸⁾

사회투자적 동기에 의한 교육은 투자 자체의 효율성을 극대화하기 위한 노력이 수반되어야 한다. 그 효율성의 극대화는 벤담과 밀이 말하는 사회적 유용성, 즉 최대 행복을 생산하는 것과 같은 의미로 이해할 수가 있다. 그러나 밀은 이 경우에도 “快樂의 原理”, 즉 최대 쾌락의 생산을 겨냥하는 행위의 선택만으로는 정의의 개념을 만족 시키기가 어렵다고 보았다. 왜냐하면 예컨대 누구에게 교육의 기회를 더 많이 배분할 것인가를 결정한다고 하자. 甲에게 더 좋은 기회를 배분한 결과가 결국에는 극히 소수의 사람들에게 사회적 행복을 가져다 줄 것이라고 판단되지만, 乙에게 더 좋은 기회를 배분한 결과는 비록 양적으로 같은 행복을 생산하지만 더 많은 사람들에게 혜택을 줄 수 있도록 하는 인력의 개발이라고 한다면, 우리는 후자를 택하는 것이 보다 정의로운 조처라고 할 수 있게 될 것이다. 그리하여, 밀은 가능한 최다수의 사람들에게 가능한 최대량의 행복을 생산할 수 있다고 예견되는 쪽으로 행위를 선택하는 것이 정의로운 선택이라고 생각하였다. 여기서의 “최다수”는 한 집단 총체 그 자체를 언급하는 말이 아니라 그 집단을 구성하는 성원들 각각의 실체를 의식한 말이다. 행복의 수혜 대상을 확장하되 수혜의 정도도 할 수만 있다면 골고루 주어져야 한다는 것이다.

(16) F.W. Garforth, *Educative Democracy: John Stuart Mill on Education in Society* (New York: Oxford University Press, 1980), p.3.

(17) 상계서, p.40.

(18) “사회투자적 동기”란 공교육제도를 사회적 충원을 위하여 계획-운영하는 경우의 동기이고, “사회복지적 동기”란 국민 혹은 수혜자의 삶의 질을 향상시키는 데 봉사하기 위한 경우의 동기이다. 이돈희, 전계서 참조.

밀은 그의 이러한 공리주의적 신념에 의해서 엘리트의 역할과 그 교육의 중요성을 매우 강조한 바가 있다. 그는 대중 속에서 탁월한 개인들의 영향력이 매몰되어 버리는 것을 매우 안타깝게 생각하였다.

대중 속에서의 개인의 중요성이 점차로 감소되는 현상은 잘못되어 가는 현상이라고 생각된다. 그것은 바로 그 개인의 사적인 이해관계의 이유에서만이 아니라, 여론 그 자체를 질적으로 더 좋게 조성할 수 있는 바로 그 원천을 부패시켜 버리기 때문이다. 그는, 그 결과는 일반대중의 교육을 부패시키고, 다수에 대한 계명된 소수의 영향력을 약화시킨다고 하였다.⁽¹⁹⁾

그가 말하는 엘리트란 이런 사람이다. 즉, 새로운 진리를 발견하고 한 때 진리이던 것이 이제는 더 이상 진리가 아니라면 이를 밝혀 주기도 하는, 뿐만 아니라, 새로운 일을 시작하고 보다 계명된 행위의 본을 보여 주고 인간 생활에 보다 참신한 기분과 감각을 제공할 수 있는 사람이다. 이런 사람은 언제나 필요하다고 하였다.

교육의 사회투자적 동기의 충족에 관한 한에서는 아마도 공리주의 이상의 탁월한 교육기회의 배분원리를 구하기가 어려울 것이다. 그러나, 이 경우에도 문제가 없지는 않다. 볼즈가 지적한 문제점 중에 하나가 다음과 같이 진술된다.

공리주의적 정의관의 두드러진 특징은, 한 개인이 자신의 만족을 시간적으로 어떻게 배분할 것인가를 간접적으로만 문제삼게 되는 것과 같이, 만족의 총량을 개인들에게 어떻게 배분할 것인가도 단지 간접적으로 문제삼을 수 있을 뿐이다. 어느 경우에도나 최대의 만족만 산출한다면 올바른 배분이 된다는 셈이다.⁽²⁰⁾

예컨대, 공리주의적 원칙에 의해서 사회투자적 동기를 실현하기 위한 교육기회가 어떤 대상자에게 유리하게 배분되었을 때, 정작 그 기회를 두고 경쟁한 다른 대상의 당사자들에게는 결과적으로 사회적 투자의 결실이 아무런 혜택을 줄 수 없는 경우도 있게 된다. 그리고 그런 결과적 혜택이 참으로 그것을 필요로 하는 사람에게 주어지느냐도, 이를 문제삼고자 할 경우에, 단지 간접적으로, 즉 최대 만족의 산출에 대한 계산이 이루어진 후에 공리주의 이외의 다른 원리에 의해서 문제 삼게 된다. 공리주의는 개인들을 구별하는 일에는 별로 진지하게 임하고 있지 않다.

그리고, 공리주의의 정의관은 사회복지적 동기에 의해서 성립된 교육기회의 배분에 관해서는 거의 아무 것도 말할 것이 없는 것 같다. 교육기회라는 가치는, 최종적 소비재도 아니고 화폐와 같이 교환의 방법으로 소비되는 것이 아니면서도 다른 가치를 생산하는 중간 가치이다. 비록 본질적인 가치를 지닌다고 하더라도 그러하다. 공리주의자들에게는 그것이 다른 사회적 가치, 즉 다수의 수혜를 상정한 행복(쾌락)의 생산에 기여하지 못한다면 개인마다의 복리를 고려하여 배분해야 할 이유가 없게 된다. 그것은, 공리주의자들에게 있어서

(19) Mill, "Examiner," 12 June 1831, p.370, F.W. Garforth, 전게서, p.61에서 재인용.

(20) Rawls, p.26.

가치의 문제는 주로 쾌락의 양에 관한 것——물론, 밀은 질적 차이도 있다고 하였지만——이고 그 쾌락을 소유하게 되는 인간 자체의 도덕적 본질에 관해서는 거의 아무런 의견을 가지고 있지 않기 때문이다. 리차즈는 이러한 취약점을 다음과 같이 표현하고 있다.

공리주의는 인간을 동등한 존재로 대우하고 있는 것이 아니라, 쾌락을 서로 동등하게 취급하고 있을 뿐이다. … 쾌락과 고통은 비인격적인 것이다. 고통과 쾌락은 인간의 생활에서 추상적으로 도출된 것으로 인간은 거기에 의미와 의의를 부여한다. 이러한 비인격적인 것이, 적절한 모습의 덩어리가 될 때까지 더해지고 빼어지고 곱해지고 나누어지고 한다. 원리상 개체 인간을 희생하지 말라는 법도 없고, (생존권과 같은 기본권에 대한 요구를 포함한) 사회적 요구가 최대한으로 존중된다는 보장도 없다. 왜냐하면, 그러한 희생과 요구의 거부는 그 자체로서 최대량의 유용성을 가져 오게 할 수도 있기 때문이다.⁽²¹⁾

그러나, 교육이 어떤 사회적 가치를 생산할 투자의 수단이 아니라 그 자체가 삶의 질을 결정하는 가치내용으로 인식된다면, 교육기회는 어떤 의미에서 최종적인 “消費材”이기도 하다. 이 경우에 교육기회는 인간의 궁극적 목적의 실현에 직접적으로 봉사하면서 소모되고, 교육 이외의 다른 어떤 가치를 사회적으로 나누어 가질 것을 전제로 하는 유용한 힘을 생산하기를 반드시 기대하지는 않게 된다. 교육이 그러해야 할 이유가 있는가? 있다면, 그 가장 체계적이고 집요한 주장을 우리는 사회계약설적으로 전제된 인간관에서 찾을 수 있을 것이다. 또한 社會契約說的 觀點은 목적적 존재의 자율성을 정의의 원리를 성립시키는 바탕으로 삼고 있다.

칸트에 의하면, 도덕적 법칙의 바탕은 실천적 이성의 客體가 아니라 主體, 즉 자율적 의지를 소유한 주체에서 발견된다. 주체는, 어떤 경험적 목적도 아닌, 오히려 바로 여러 목적들의 주체이며 이성적 존재 그 자체인 주체는 모든 행위의 격을 낳는 원천이 된다. 모든 가능한 목적의 주체인 자신을 제외한 어떤 것도 권리를 정당화하지 못한다. 왜냐하면, 오직 이 주체만이 자율적 의지의 주체가 될 수 있기 때문이다. 그리고 이러한 주체는 “普遍的 目的의 王國”에 대하여 입법자로 참여하게 된다.⁽²²⁾ 여기서 우리는 교육의 가치를 자체의 목적을 위하여 소비할 수 있는 정당성을 발견할 수 있다.

칸트는, 법치적인 시민국가가 성립되기 위해서는 세 가지의 기본적인 요건인 선형적 원리들을 만족시켜야 한다고 생각하였다. 첫째는 자유의 요건으로서, 그것은 누구든지 타인의 행복을 방해하지 않은 한에서 자신의 행복을 추구할 수 있는 자유를 지닌다는 것이다. 둘째는 평등의 요건으로서, 그것은 누구든지 타인으로 하여금 각기의 자유를 행사할 때 자신이 향유하는 자유와 조화를 이루도록 요구할 수 있는 권리를 평등하게 지닌다는 것을 뜻

(21) David A.J. Richards, “Justice and Equality,” Tom Regan & Donald Van DeVeer (ed.), *And Justice for All* (Totowa, New Jersey: Rowman & Allanheld, 1982), p. 248. (241-263)

(22) Immanuel Kant, “Fundamentals of the Metaphysic of Morals,” *Kant*, The Great Books 42 (Chicago: Encyclopaedia Britannica Inc., 1952), p. 276.

한다. 그리고 세제는 독립의 요건으로서, 그것은 각 시민은 누구든지 원초적 계약에 대한 자유로운 동의를 필연적으로 전제하는 독립성을 지닌다는 것을 의미한다.⁽²³⁾ 물론, 칸트의 이러한 原初的 契約의 상황은 실제로 존재하는 상황이 아니라 “假說的” 상황이다.

칸트의 가설적 상황의 설정과 유사하게 롤즈도 그의 “正義論”에서 “無知의 베일”(veil of ignorance)을 상정하였다. 이는 원초적 상황의 형이상학적 근거를 直觀에 의하여 인식할 수 있다고 한 칸트의 이론이 지닌 취약점을 보완하기 위한 것이다. 직관에 의해서 성립되는 원리는 엄밀한 의미의 정당화를 결할 수 밖에 없고, 구체적 사태에서 원리들이 상충할 경우에 이를 해결하는 지침을 제공하지는 못한다. 롤즈는 무지의 베일과 기본적 원리들의 우선 순위를 설정함으로써 직관주의의 문제를 해소하고, 할 수만 있으면 직관에 의존하는 정도를 줄이고자 노력하였다.

롤즈에 의하면, 이러한 원초적 계약의 상황에서 사람들은 자신의 이익을 구할 때 필요로 하는 지식이나 정보를 소유하지 못하므로, 자유롭고 합리적인 사람들이 원초적인 평등의 입장에서 사회의 원리들을 수용하게 되며, 이 원리들은 바로 “正義의 原理들”로서 다음과 같은 조건을 갖추게 되어야 한다.

1. 각 개인은 만인이 추구해도 좋은 동등한 기본적 자유의 전반적 체제를 다른 사람들과 똑 같이 최대한으로 누릴 수 있는 권리를 다같이 가진다.
2. 사회적-경제적 불평등은 다음의 두 가지 조건에 맞도록 조정되어야 한다. 즉, (a) 최소의 수혜자에게 최대의 이익이 되도록 하며, (b) 공적인 직책과 지위는 전적으로 기회의 공정한 균등의 원칙에 따라서 개방적으로 맡겨져야 한다.⁽²⁴⁾

첫째의 진술에서 제시된 원리를 “최대의 균등한 자유의 원리”라고 하고, 둘째의 진술에서 제시된 것 중에서 먼저 것을 “차등의 원리”라고 하며, 나중 것을 일컬어 “공정한 기회 균등의 원리”라고 한다. 이 세 가지의 원리들이 상충할 경우에 대비하여 롤즈는 우선순위를 부여하였다. 그는, 자유의 원리인 제 1의 원리가 가장 우선적이며, 다음이 기회균등의 원리이고, 끝으로 차등의 원리가 적용된다고 하였다.

그러나, 롤즈의 이러한 정의의 관념에서는 칸트의 정의관에서 정당화되는 사회복지적 동기의 교육은 찾아 보기가 어렵다. 즉, 롤즈의 정의론에서는 교육의 기회는 제 3의 원리, 즉 공정한 기회균등의 원리만을 적용받을 수 있는 대상 가치에 불과하다. 그것은 “보장되는” 것이 아니라 “경쟁을 통하여 얻을 수 있는” 일종의 가능성 가치에 불과하다. 물론, 투자적 동기의 교육일 경우에 그러한 특징을 지니는 것이지만, 복지적 동기의 교육일 경우에는 어느 수준의 “보장됨”을 필요로 한다. 왜냐하면, 보장받지 못한 교육복지는 언제나 경쟁에

(23) Kant, “The Contractual Basis for a Just Society,” *Kant's Political Writings*, Hans Reiss (ed.), translated by H.B. Nisbet (London: Cambridge University Press, 1970), pp. 73-81.

(24) Rawls, p. 250, 302.

의한 쟁취의 대상이므로 교육의 사회복지적 동기가 사멸되어 버릴 수가 있기 때문이다. 교육이 제 1의 원리인 최대의 균등한 자유의 내용이 될 때 그렇게 기대된다. 그러나, 롤즈가 제 1의 원리에 포함시킨 사회적 가치에 교육이 해당된다고 보기는 어렵다. 언론의 자유나 양심의 자유처럼, 교육의 자유, 즉 교육을 받을 수 있고 무슨 교육이든지 받을 수 있는 자유를 어느 누구만큼도 못지 않게 가져야 한다는 표현은 어디에 어색함이 없지 않다. 예컨대, “언론의 자유”를 적어도 원리상 허용된 것을 두고 생각하면, 어느 누구도 다른 시민의 누구보다도 덜 가질 수 있거나 더 가질 수 있는, 그러한 것은 아니다. 그러나, 교육의 자유와 권리도 그렇다고 말하기는 어렵다. 그러면, 교육복지는 어디에서 보장받을 수 있는가?

물론, 교육이 제 1의 원리를 적용받는 기본적 자유의 대상 가치가 아니라 하더라도 롤즈의 “正義로운 社會의 基本構造”는 최소한의 수익을 보장하는 제도를 마련해 놓고 있다.⁽²⁵⁾ 그리고 최소 수혜자에 대한 규칙은 교육적 가치에 관한 한, 의무교육제도와 같은 것을 정당화하는 하나의 탁월한 논리가 될 수도 있다. 교육기회도 합리적 근거에 의해서 누구나 최소한의 수준을 보장받을 수 있게 하는 것이기 때문이다. 그러나, 그러한 최소 수준의 보장은 불요불급한 가치들의 불균등한 배분을 교정하기 위한 일종의 시혜와 같은 것에 불과하며, 교육기회의 당위적 배분의 요청에 의한 것은 아니다.

교육의 복지적 동기가 정당화되는 길은 오히려 칸트적인 인간관, 즉 “목적의 왕국”에 사는 자율적-합리적 존재인 인간이 그 목적을 다하기 위하여 필요로 하는 최소한의 교육을 보장받아야 한다는 데서 구하는 것이 보다 확실하다. 롤즈의 정의론에서의 교육기회는 어떤 형태르든지 주어지기만 하면 되는 것, 그리하여 공정한 경쟁의 기회를 보장하기만 하면 되는 것에 불과하게 된다. 교육의 “有意味한 機會”를 거론할 수 있는 여지를 어디에도 보여 주고 있지 않다.

적어도 교육의 기회는 “教育行爲”의 일반적 개념의 적용으로 설명되는 것이 아니라 구체적으로 주어지는 기회 자체의 유의미성의 평가에 의해서 성립된다고 말할 수 있다. 그러므로, 취학의 기회나 교육장예의 수용으로 교육의 기회가 주어졌다고 하기가 어렵다. 왜냐하면, 그것이 수혜자에게 성장욕구를 충족시킬 수 있는 조건을 갖추고 있어야 하기 때문이다. 롤즈의 정의론은 이러한 교육기회의 배분에 관한 한에서는 충분한 설명력을 그 자체의 논리 속에 담을 수 없게 되어 있다. 그러한 사정은 투자적 동기의 것이든지 복지적 동기의 것이든지 어느 경우에도 그러하다. 그것은 아마도 롤즈의 이론이 사회적 가치를 배분하는 원리의 기술적 공식성에 지나치게 매여 있었기 때문인지도 모른다.

(25) 상계서, p. 278.

結 論

우리는 지금까지 플라톤과 아리스토텔레스 등의 귀족주의, 흄과 벤담과 밀 등의 공리주의, 칸트와 롤즈 등의 사회계약설에서 주장되는 정의의 개념에 비추어 볼 때 교육기회라는 것이 어떤 성격의 사회적 가치에 해당하며 어떤 가능한 배분의 원리들이 있을 수 있는지를 검토해 보았다. 정의관이나 교육관이나 모두 논자들이 의존하는 인간관에 거의 결정적으로 매여 있는 것을 볼 수가 있다. 그것은 정의란 사회적 가치의 배분에 관한 것이고 교육이란 그 사회를 구성하는 인간에 관한 것이기 때문이다. 그 각각이 내세우는 원리를 간단히 평가해 보면 다음과 같이 설명될 수 있다.

서양의 귀족주의자들이 그들의 교육관을 정당화하는 근거는 인간의 본질이 이성의 기능으로 설명될 수 있다는 데서 구하였다. 그들의 생각에는 인간의 마음을 의지나 감정이나 동작과 같은 비이성적 부분과 분리시킨 생활의 한 단면을 뜻하는 여가를 즐기면서 관조하는 정태적 특성으로 규정한 편협성이 있다. 그러나, 전통적 귀족주의의 교육관은 이론적 주제인 마음의 계발, 자유의 실현, 지적 탁월성의 추구 등 교육의 중심적인 원리를 허다한 어느 교육이론들보다도 적소에서 찾으려고 하였다. 높은 점이 평가를 받아야 한다.

이에 비하여 공리주의자들은 인간의 본성을 고통과 쾌락, 결과와 산출, 사회와 유용성 등의 경험적 현상의 개념들로써 설명하면서 사회적 가치를 배분하는 원리를 제시하였다. 그러나 그들은 사회적 가치로서의 교육기회가 그 수혜자의 각 개별적 존재에게 어떤 의미를 주는 것인가를 설명하는 데 있어서는 한계를 보이고 있다. 그러면서도 그들은 사회투자적 동기에 의해서 주어지는 교육기회의 배분을 설명하는 데는 탁월한 설명력을 지니고 있다.

교육의 기회가, 적어도 교육을 받는 사람들에게는 사회적 복지의 내용이 된다면, 그것은 일상적 삶의 필요를 위하여 장식적으로 소유하게 되는 것이 아니라, 목적적 존재에게 당위적으로 요청되는 것임을 칸트보다 더 강력하게 정당화시켜 준 사람은 없는 것 같다. 그러나, 그의 이론이 지닌 형이상학적 어조와 직관에 대한 신뢰는 영원히 우리를 설득시키지는 못한다. 그리하여, 롤즈는 사회계약의 원초적 상황을 직관의 힘에 호소하지 않는 방식으로 제시하고자 하였다. 그러나 개체 인간을 단순한 계약의 참여자로 특징짓는 상태에서는 교육복지의 당위성을 설득력 있게 말해 줄 수가 없다. “목적의 왕국”에 입법자로서의 존엄성을 소유한 자에 대하여 적어도 기본적인 교육가치의 수혜를 보장하는 것만이 그 의미를 지닐 수가 있다. 롤즈의 이론은 가치배분의 절차적 원리와 그 정당화에서 충분한 탁월성을 보여 주고 있으나, 사회적 가치를 수혜하는 인간의 도덕적 모습을 설명하는 데는 칸트만큼 설득력을 지니지 못한 것 같다.

교육의 기회는 그것이 비록 사회적 가치의 일종이기는 하지만 몇 가지 점에서 다른 사회

적 가치와는 다르다. 우선, 계량화하기가 어렵고, 그 유의미성은 교육의 기회가 지닌 객관적 가치보다는 그것이 수혜자의 주관적 조건과 관련을 맺는 방식이 더 큰 결정요인으로 작용한다. 말하자면, 주어진 형식적 기회가 이에 임하는 수혜자의 신념, 능력, 욕구, 여건 등과 어떻게 연관되느냐가 실질적으로 그것의 유의미성을 결정한다는 것이다. 그러한 교육 기회의 배분원리를 인간의 보편적 본질에서 도출한 사회적 정의관에 기초하여 만족스럽게 성립시키기가 어렵다. 교육기회는, 한편으로는 교육받는 인간의 보편적 본질과 개별적 특성, 다른 한편으로는 실제의 교육적 경험의 장이 서로 관계를 성립시키는 방식을 뜻하는 것이다. 그러므로 교육기회의 수혜자가 되는 개체 인간의 특성에 관한 이론에 대하여 균형을 이룰 만큼의 교육적 경험의 장에 관한 논의를 성립시켜야 교육기회의 배분원리가 충분히 설명될 수가 있다.

參 考 文 獻

- 李敦熙, “教育正義論 序說”, 師大論叢 제33호. 서울大學校 師範大學, 1986. 12.
- Aristotle. “Politics.” translated by Benjamin Jowett. “Nicomachean Ethics.” translated by W.D. Ross. *Aristotle II*. The Great Books 9. Chicago: Encyclopaedia Britannica, Inc., 1952.
- Bentham, Jeremy. “An Introduction to Morals and Legislation.” Mary Peter Mack. ed., *A Bentham Reader*. New York: Western Publishing Company, 1969.
- Brown, Leslie M. *Justice, Morality and Education*. London: The Macmillan Press, LTD., 1985.
- Galson, William A. *Justice and the Human Good*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- Garforth, F.W. *Educative Democracy: John Stuart Mill on Education in Society*. New York: Oxford University Press, 1980.
- Hume, David. *A Treatise of Human Nature*. L.A. Selby-Bigge. ed., Oxford: Oxford University Press, 1888.
- Kant, Immanuel. “Fundamental Principles of the Metaphysic of Morals.” “Preface and Introduction to the Metaphysical Elements of Ethics, with a Note on Conscience.” translated by Thomas Kingsmill Abbott; “The Science of Right.” translated by W. Haste. *Kant*, The Great Books 42. Chicago: Encyclopaedia, Inc., 1952.
- Kant, Immanuel. “The Contractual Basis for a Just Society.” *Kant's Political Writings*. Hans Reiss. ed., translated by H.B. Nisbet. London: Cambridge University Press, 1970.

- Kelbley, Charles A. *The Value of Justice*. New York: Fordham University Press, 1979.
- Mill, John Stuart. "Utilitarianism," *American State Papers, Federalist, J.S. Mill*. The Great Books 43. Chicago: Encyclopaedia Britannica, Inc., 1952.
- Miller, David. *Social Justice*. Oxford: Clarendon Press, 1976.
- Plato. "The Republic." translated by Benjamin Jowett. *Plato*. The Great Books 7. Chicago: Encyclopaedia Britannica, Inc., 1952.
- Raphael, D.D. *Justice and Liberty*. London: The Athlone Press, 1980.
- Rawls, John. *A Theory of Justice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1971.
- Regan, Tom & Donald Van Deveer. eds. *And Justice for All*. Totowa, New Jersey: Rowman & Allanheld, 1982.
- Sandel, Michael J. *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge, Britain: Cambridge University Press, 1982.
- Sterba, James P. *The Demands of Justice*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1980.

Justice as Institutional Norm of Education

Don-Hee Lee

ABSTRACT

In this essay, some theoretical ideas are reviewed to find a reliable candidate for the explanatory system of educational justice, namely, the classical aristocratic theory of Plato and Aristotle, and theories in the liberalistic tradition—the utilitarianism and the social contract theory.

The aristocratic tradition made possible a sound ground for the idea of liberal education, yet confined itself too narrowly to the domain of intellectual activities. This tradition may hardly provide people of less-intellectual or extra-cognitive excellence with “meaningful opportunities of education.” The utilitarians including Bentham and Mill had a tendency to conceive that the primary function of education is to promote the cohesiveness and continuity of the society and to maximize the social utility. But they give no moral answer to the question as to what makes the basis of claim for each individual to be educated in pursuit of his own well-being. But Kant shows us an assured ground for it by saying that each individual is a subject that autonomously takes part in the legislation of “the universal kingdom of ends.” But that amazing idea may not be persuasively maintained together with his appeal to the intuitional power as well as the metaphysical basis of justice. Rawls challenged to improve the contractual foundation for the society to be just. However, his theory has no concern with the matter of educational necessity as welfare for the individual being.

The concept of educational opportunity is to stand for the relational status between objective conditions of educational experience and subjective conditions of human dispositions which turn to be the object of educational activities. The theory of educational justice must carry with it an explanatory capacity to account for that relational status inclusively.