

# 루소의 시민교육: 개념, 역량 그리고 교육

오수웅 | 숙명여자대학교

이 글은 루소의 사상에 천착하여, 국가와의 관계 속에서 시민의 개념과 역량을 정의하고, 그런 역량을 함양하기 위한 교육론을 살펴봄으로써 한국의 시민교육에 대한 정치철학적 성찰에 기여하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 2장에서 『에밀』과 『사회계약론』에 천착하여 국가의 구성과 정치의 원리와 시민의 개념을 살펴보고, 3장에서는 부르주아에 대한 루소의 비판을 분석함으로써, 시민으로서 갖추어야 할 역량을 도출한다. 4장을 통해 시민의 역량을 함양하기 위한 교육론을 살펴봄으로써, 결론적으로 한국의 시민교육에 대해 루소의 교육사상이 가지는 함의를 부각시키고자 한다.

**주제어:** 루소, 시민, 부르주아, 시민의 역량, 시민교육

## I. 서론

한국의 교육기본법은 교육목표로서 인격의 도야, 자주적 생활능력, 민주시민의 자질을, 교육목적으로 인간다운 삶, 민주국가의 발전 그리고 인류공영의 이상의 실현을 명시하고 있다(제1장 제2조). 오늘날 비록 노마디즘(Nomadism), 디아스포라(Diaspora) 현상에 대한 논의가 일어날 만큼 세계화가 빠르게 진전되고 있다고 하더라도 개인이 국가를 떠나 사는 것은 거의 불가능하다는 점에서, 교육 목적과 목표는 국가와의 관계 속에서 규정될 수밖에 없을 것이다. 즉 우리 교육의 가장 핵심적인 목적과 목표는 민주국가와 민주시민의 자질(이하 역량)이라는 것이다.

해방 후 민주시민교육이 실시된 이래로,<sup>1)</sup> 특정 정권이나 학생운동에 이용되는 등의

---

1) 민주주의 국가에서 시민교육은 곧 민주시민교육이므로, 구분 없이 시민교육으로 표기한다. 독일의 정치교육, 일본의 공민교육도 영국, 미국, 프랑스 등과 같이 시민교육이다(이동수

질곡을 겪었으나, 1987년 민주화 이후 교육학, 정치학 등 거의 전 분야에서 민주시민 교육의 중요성을 인식하고 이를 올바르게 정립하려는 노력이 시도되었다. 민주주의와 시민에 대한 탐색은 물론 그에 부합하는 교과과정 및 방법 등에 대한 연구들이 발표되었다. 연구들은 대체로 민주주의 정치체제의 특성에 연계시켜서 민주시민의 역량을 도출하고 있으며, 그러한 역량을 함양할 수 있는 교과로서 사회과교육을 강조하였다. 그러나 사회과의 교과들이<sup>2)</sup> 과연 민주국가의 시민으로서 갖추어야 할 역량을 함양해주고 있는가라는 질문에 회의적인 입장을 취하는 연구도 적지 않다.

교과(과정)를 이수하면 해당 교과가 목표로 하는 역량을 함양하게 될 것이라는 전제는, 실제로 민주시민의 역량을 가지고 민주시민답게 행동하는 사람이 얼마나 되는가가 확인될 때 단순한 통념이나 기대가 아닌 자명한 전제로서 받아들일 수 있게 되고, 나아가 교육의 성패를 평가할 수도 있게 될 것이다(임병덕 2006, 27-29). 그러나 한국의 정치는 물론 교육현장에서도 나타나는 파벌과 폭력, 질서(법)의 파괴, 정책의 혼란과 이념대립, 부정부패와 도덕적 해이 등은 - 입시, 성적, 경쟁위주의 교육행태에 대한 성토와 함께 - 민주시민교육 전반에 대한 회의적인 입장과 근본적인 성찰이 필요하다는 인식을 정당화해 준다. 근본적인 성찰은, 교육의 효과는 교과, 교수자 그리고 교수법에 따라 달리 나타날 수 있다는 점에서 교육철학적 성찰도 필요할 것이지만, 시민의 개념과 역량을 어떻게 정의하는가에 따라 교육의 목적과 목표가 달라질 수 있다는 점에서 정치철학 차원에서 시작될 필요가 있다.

시민교육에 관한 정치철학적 성찰이 없었던 것은 아니다. “교육의 역사에서 국가와 교육의 관계를 최초로 강조했던 인물은 고대 그리스의 플라톤”(Dilthey 2009, 12)이라는 평가가 있는 것처럼, 시민교육에 대한 연구는 고대로부터 이어져 왔고, 오늘날에는 주로 시민성(citizenship) 개념을 중심으로 다양한 논의가 이루어지고 있다. 예를 들어, 시민성을 개인이 가진 권리 즉 시민권으로 이해하기도 하고, 공동체에 대한 책임과 의

2013).

- 2) 중등사회과교육은 공통교육과정과 선택교육과정으로 나뉘고, 전자는 사회와 역사로, 후자는 일반과목과 심화과목으로 세분된다. 일반과목에는 사회, 한국지리, 세계지리, 한국사, 동아시아사, 세계사, 경제, 법과정치, 사회·문화가 있으며, 심화과목에는 국제정치, 국제경제, 국제관계와국제기구, 세계문제, 비교문화, 사회과학방법론, 한국의사회와문화, 국제법, 지역이해, 인류의미래사회, 과제연구가 있다. 고등교육의 정치(외교)학과에서 개설하고 있는 교과나 교양도, 정치철학, 정치경제론, 정당정치론 등의 특화된 교과가 있으나 대체로 중등교육의 심화과목 분류와 유사하다.

무 즉 시민적 덕성으로 이해하기도 한다(강대현 2000, 1-18; 이종렬 2009, 166-168). 또한 세계화가 진행됨에 따라 최근에는 세계시민성, 다문화시민성 등에 대한 논의가 진행되고 있다(조찬래 2012; 김용신 2007; 구정화 2012). 그러나 역설적이게도 시민성에 대한 다양한 논의가 있다는 것 자체가 하위 주제를 다루는 연구자에게 혼란을 줌으로써 오히려 시민교육의 위기의 원인으로 지적되기도 하고(이종렬 2000, 266), 한국 현실과는 관계없이 서구의 시민교육을 모방하거나 연구들이 제시하는 다양한 개념과 역량을 종합하는 방식에 함몰됨으로써, 시민의 역량과 교과목목의 증가를 초래하기도 한다.

현대사회가 다원, 다양, 복잡하게 전개되는 것은 사실이지만, 국가형태로서 공화국, 정치형태로서 민주주의라는 원리가 변하지 않는 이상, 민주시민의 역량이 증가해야 한다고 보기는 어렵다. 설령 사회의 변화에 따라 변해야 한다는 생각을 받아들인다고 하더라도, 바람직한 국가와 정치에 대한 염원을 버릴 수 없다면, 국가와 정치의 근본원리를 재확인하고 시민의 역량을 환기시키는 작업이 필요할 것이며, 이런 작업이야말로 현대 민주주의 사회에서 되새김해야 하는 근본적인 성찰이라고 할 수 있다.

시민교육에 대한 정치철학적 성찰을 위해 플라톤(Plato)의 교육론을 살펴보는 것도 가능하지만, 현대의 정치 및 교육의 현실을 고려할 때, 근대의 루소(Jean Jacques Rousseau)에서 출발하는 것이 적절할 수 있다. 루소의 『사회계약론』(*Social Contract* 1762/1978)은 근대국가와 민주주의의 사상적 토대를 제공하고 있으며, 『에밀』(*Emile* 1762/1979)은 교육학 분야에서 하나의 고전(classic)으로 간주되고 있다.<sup>3)</sup> 『사회계약

3) 이 글에서 사용한 루소 저작의 출처는 다음과 같다. 『학문예술론』(*Discourse on the Science and Arts*)과 『인간불평등기원론』(*Discourse on the Origin and the Foundations of Inequality Among Men*)은 거비치(Victor Gourevitch)가 편집한 *The First and Second Discourses and The Essay on the Origin of Language*(1986), 『사회계약론』은 매스터스(Roger D. Masters)가 편집한 *On the Social Contract with Geneva Manuscript and Political Economy*(1978), 『에밀』은 블룸(Allen Bloom)이 번역한 *Emile or On Education*(1979), 『극장에 관하여 달랑베르에게 보내는 편지』는 블룸이 번역한 *Politics and the Arts: Letter to M. D' Alembert on the Theatre*(1968), 『폴란드정부론』(*Considerations on the Government of Poland*)과 『코르시카헌법초안』(*Plan for a Constitution for Corsica*)은 켈리(Christopher Kelly)가 편집한 *The Plan for Perpetual Peace, on the Government on Poland, and Other Writings on History and Politics*(2005)이다. 이하에서 『학문예술론』은 *FD*, 『인간불평등기원론』은 *SD*, 『사회계약론』은 *SC*, 『에밀』은 *Emile*, 『극장에 관하여 달랑베르에게 보내는 편지』는 *LDT*, 『폴란드정부론』은 *GP*, 『코르시카헌법초안』은 *PCC*로 표기하여 인용한다. 붙여본 인용은 가네뱅(Bernard

론』이 정치(학)에 미친 영향만큼, 『에밀』이 교육(철학)에 미친 영향 또한 혁명적이라 할 수 있다. 페스탈로치(Johann Heinrich Pestalozzi), 피히테(Johann Gottlieb Fichte), 프뢰벨(Friedrich Wilhelm August Fröbel)로 이어지는 자연주의 교육철학을 태동시켰으며(Boyd 2013, 348-360), 진보주의(Progressivism)를 이끈 존 듀이(John Dewey)와 이후의 교육철학적 발달에 영향을 미쳤기 때문이다(Kneller 1990, 66-96). 향존주의(Perennialism)로 대표되는 전통적인 교육관은 인간 외부에 어떤 본질적이고 영원한 진리가 존재하고, 교사는 그런 진리를 담고 있는 교과(학문)를 충실하게 전달하는 것이 교육의 중심이라고 보는 반면, 이후의 교육관은 교육을 인간의 본성을 토대로 하여 사회변화에 따른 문제들을 해결하고 개선하는 경험의 과정으로 간주하기 때문에 학습자와 경험이 중심이라는 생각을 공유하고 있는데(Kneller 1990, 21-32; 66-96), 이런 교육관의 원류가 바로 『에밀』인 것이다.

해방 후 한국의 교육은 진보주의의 영향을 받았으나 1960년대부터 1980년 후반까지는 향존주의처럼 지식(학문)전달 중심의 교육이었고, 비록 최근에 사회문제 해결을 위한 능력을 함양하는 것에 중점을 두어 교과과정을 개편하고 있지만(차경수 외 2010, 21-35) 여전히 지식(학문)전달이 교육의 중심이 되고 있다. 이에 따라 한국 교육계에서는 교과중심주의적 경향, 공급자의 주입식 수업행태, 사회문제 해결에 있어서의 무능 등에 대한 비판이 계속되어왔고, 아동중심주의 혹은 ‘수요자’ 중심교육의 전거로서 『에밀』 특히 자연(본성)과 소극적(negative) 교육의 개념이 강조되어왔다. 이런 강조는 기존의 ‘보수-권위적인 교육’을 통해서는 오직 체제순응적인 신민만을 양산할 수 있다는 우려에서, 『에밀』을 인간 혹은 한 개인의 성장에 초점을 맞춰 해석한 결과라고 할 수 있다. 최근에 이르러서 루소의 자연(본성)과 소극적 개념을 보다 종합적으로 재해석하는 시도가 이루어지고 있으나(강성훈 2008; 박주병 2008; 표호진 2010; 구리나 2012), 시민교육의 차원에서 『에밀』을 해석하려는 시도는 거의 이루어지지 않고 있다. 『에밀』의 교육론을 성장 단계에 따라 구분하고 개인의 성장과 교육을 논의하는 것도 필요한 일이지만, 루소가 『에밀』 5권에서 『사회계약론』의 주요내용을 다루고, 『사회계약론』을 현실에 적용했다고 할 수 있는 『폴란드정부론』(GP, 174-179)과 『코르시카헌법초안』(PCC, 123)에서 시민교육을 강조하고 있다는 점에서 『에밀』을 시민교육의 차원에서

---

Gagnebein)과 레이몽(Marcel Raymond)이 편집한 *Oeuvres Complètes* I~IV권을 P1~P4의 방식으로 표기한다.

해석할 필요가 있다.

따라서 이 글은 루소의 사상 특히 『사회계약론』과 『에밀』에 천착하여 시민의 개념과 역량을 정의하고, 그런 역량을 함양하기 위한 교육론을 살펴봄으로써, 시민교육에 관한 정치철학적 성찰에 기여하는 것을 목적으로 삼고자 한다. 이를 위해 II장에서 국가의 구성과 정치의 원리와 시민의 개념을 살펴보고, III장에서는 부르주아에 대한 루소의 비판을 분석함으로써, 시민으로서 갖추어야 할 역량을 도출한다. IV장을 통해 시민의 역량을 함양하기 위한 교육론을 살펴봄으로써, 결론적으로 한국의 시민교육에 대해 루소의 교육사상이 가지는 정치철학적 함의를 부각시키고자 한다.

## II. 공화국의 시민: 주권적 권위에의 참여자

플라톤은 『국가』(Republic)에서 국가와의 관계 속에서 시민의 개념과 교육을 다루고 있다. 루소가 『에밀』에서 플라톤의 『국가』를 공공교육에 관한 “가장 훌륭한 교육론”이라고 평가하는 것을 볼 때(Emile, 40), 루소는 플라톤의 교육사상을 잘 알고 있었고 또 영향을 받았다고 할 수 있다. 플라톤이 『국가』에서 바람직한 국가와 시민 그리고 교육의 원칙들을 제시했다면, 루소는 『사회계약론』과 『에밀』로 나누어, 전자에서는 바람직한 국가를 구성하는 정치원칙을, 후자에서는 그런 국가에 부합하는 시민을 양성하는 교육원칙을 다뤘다고 할 수 있다.

『사회계약론』에서 루소는 “있는 그대로의 인간”을 대상으로 “있을 수 있는 법”을 탐구하겠다고 밝히고 있다(SC, 46). “있을 수 있는 법”이란, 공화국을 설립하기 위해 요구되는 정치법으로서(SC, 76-77) 오늘날의 헌법을 가리킨다. 즉 공화국의 헌법을 입법하기 위한 정치원칙 즉 국가(Etat)의 목적, 형태 그리고 정부 구성에 관한 일반의지와 이를 구현하기 위한 사회계약 행위에 관한 원칙을 정립하는 것이 목적이라는 것이다. 그래서 “일반의지의 최고의 지도 하에 자신과 자신의 모든 힘을 공동체에 양도하고, 각자를 전체의 불가분의 부분으로 받아들이는”(SC, 53) 사회계약 행위,

이 연합행위는 즉각적으로, 계약을 체결하는 각각의 개인들 대신에, 의회에서 목소리를 가진 사람과 같은 수의 구성원들로 이루어진, 도덕적이고 집합적인 몸체를 만들어낸다. 몸체는 같은 행위로부터 그 통일성, 공동자아, 생명 그리고 의지를 받는다.

모든 이들의 연합으로 생겨난 이 공공인격은 이전에는 국가(Cité)라는 이름을 가졌고, 현재는 공화국 또는 정치체라는 이름을 가진다. 그 구성원들은 이것이 수동적일 때 국가(Etat), 능동적일 때 주권자(Souverain), 그리고 다른 유사한 단체와 비교될 때 권력(Puissance)이라 부른다. 구성원에 대해서는 집합적으로는 인민(Peuple)이라는 이름을 가지고, 개별적으로는 주권적 권위에 참여자일 때 시민(Citoyens) 그리고 정부의 법에 종속될 때는 신민(Sujets)이라 불린다(P3, 362; SC, 53-54).

루소가 공화국을 법에 의해 통치되는 국가로 간주하는 것을 고려할 때(SC, 66), 수동적일 때 국가인 것은 공화국이 법에 의해 작동된다는 것이며, 능동적일 때 주권자인 것은 공화국이 법을 제정하는 최고명령권을 담지하고 발휘하기 때문이다.<sup>4)</sup> 다른 유사한 단체와 비교할 때 권력이라 부르는 것은 다른 단체들도 그 자체의 힘을 가지고 있지만, 모든 개인의 힘의 총화인 국가만이 유일하게 공인된 힘이라는 점에서 공권력이라는 것을 의미한다. 그리고 집합적으로 인민이라는 이름을 가진다는 것은 공화국을 구성한 계약당사자들을 통칭할 때이며, 개별적으로 “주권적 권위에 참여자”일 때 시민인 것은 입법과 집행에 참여하는 계약당사자를, 신민은 법과 정부의 객체가 될 때의 계약당사자를 가리킨다.

인용문을 글자 그대로 따를 때, 시민은 논쟁의 여지없이 ‘주권적 권위에의 참여자’가 된다. 그러나 오늘날의 학자들의 이해와 일반적인 이해는 몇 가지 고민을 요청한다. 첫째, 루소의 시민이 신민을 포함하는가이다. 법을 제정하는 시민과 그 법의 객체인 신민은 같은 사람일 것이기 때문이다. 이것이 바로 자기 지배(자치) 또는 자기동일성의 원리로 이해될 수 있는 부분이다. 그러나 시민과 신민을 엄격히 구별하는 것도 가능하다. 각 명칭이 부여될 때의 관계가 다르기 때문에 요구되는 역할이 다르며, 그래서 비록 같은 사람이라고 하더라도 명칭을 규정하는 관계와 역할을 구별하는 것이 타당하고 또 필요할 수 있기 때문이다.

둘째, 인민의 범위를 설정하는 것도 문제가 될 수 있다. 인민을 국민전체와 동일시하

4) 루소(SC, 54의 원주)가 보댕을 인용하고 있다는 점에서 보댕(Jean Bodin)의 『국가론』을 잘 알고 있었다고 간주할 수 있다. 보댕(2005, 41)은 “주권이란 국가의 절대적이며 영구적인 권력이다. 라틴인은 이를 majestatem이라 불렀고, 그리스인은 ἀκρῶν ἐξουσίαν, κυρίαν ἀρχή 또는 κύριον πολιτεύμα라고 불렀으며, 이탈리아인은 signoria라고 불렀다. 그리고 그들은 이 용어를 국가의 모든 문제를 다루는 사람들 또는 특정한 개인에게 사용하기도 했다. 히브리인은 이것을 שטח תומך라고 불렀는데, 이 말은 최고명령권을 의미한다”고 설명하고 있다.

는 오늘날의 일반적인 이해와는 달리, 공화국을 만드는 집합적일 때의 인민은 의회에서 목소리를 가진 - 토론과 투표에 참여하는 - 사람들만을 대상으로 하기 때문이다. 인민과 국민전체가 동일하다면, 루소의 원칙은 민주주의를 지향하고 있다고 해석하는 것이 가능하지만, 동일하지 않다면 그렇게 간주하는 것은 지나친 비약이 될 수 있다. 원칙 자체는 인민주권과 민주주의를 지향하는 것으로 해석될 수 있지만, 『폴란드정부론』이나 『코르시카헌법초안』의 경우처럼, 실제에 있어서 이 원칙이 실현되는 것은 매우 어렵다. “민주주의는 작고 가난한 국가”(SC, 92)에 적합하고, 이를 위해서는 인민이 회합하기 쉽고 서로 잘 알고 있어야 하며, 매우 소박한 도덕(moeurs, P3, 405)과 덕, 그리고 지위와 재산에 있어서 평등이 있어야 하는 반면 사치가 없다는 조건이 충족되어야 하는데, “신과 같은 인민이 있다면 민주적으로 통치하는 것이 가능할 것이지만, 그런 완전한 정부는 인간에게 적합하지 않”(SC, 85)기 때문이다.

인민이 제한적이라는 것은 보댕의 시민개념에 대한 비판과 달랑베르(Jean Le Rond d'Alembert)가 구분한 4개의 신분에 대한 동의에서도 확인할 수 있다. 루소는 “보댕은 시민과 부르주아(bourgeois)에 대해 말할 때, 양자를 혼동함으로써 커다란 실수를 저질렀다”(SC, 54 원주)고 지적하는데, 그것은 보댕(2013, 156-165)이 태생시민, 귀화시민, 해방노예가 법률에 의해서 인정받는 시민(자유인)의 유형이며 이들이 국가를 구성한다고 하면서, 도시에 사는 자유인을 모두 부르주아이자 시민으로 간주했기 때문이다.<sup>5)</sup> 그러나 루소는 “달랑베르는 제네바라는 글에서 도시에 사는 사람들을 4개의 질서로 구분함으로써 이를 혼동하지 않았다”(SC, 54 원주)고 간주한다. 첫째, 시민으로서, 부르주아의 자손이자 그 도시에서 태어난 사람으로, 이들만이 행정관직을 맡을 수 있다. 둘째, 부르주아로서, 부르주아나 시민의 자손이지만 외국에서 태어난 사람이다. 또는 행정관에 의해서 부르주아가 될 수 있는 권리가 부여된 외국인(étrangers)이다.<sup>6)</sup> 이들은 총회(Conseil général)에 소속되고, 2백인회의(deux-cent)라 불리는 평의회(grand

5) 또한 보댕(2013, 164)은 파리출생의 자연적 시민만이 파리지장(prevost des Marchands)이 될 수 있다고 간주하는 데, 명칭에서 보듯이, 파리지장이 될 수 있는 신분은 상업에 종사하는 부유한 부르주아였다는 것을 알 수 있다.

6) 외국인을 반드시 다른 국적을 가진 사람으로 간주할 필요는 없을 것이다. 다른 도시에서 이주해 온 외지인을 의미하거나, 성곽을 기준으로 도시의 경계를 정할 때는 성곽 밖에 사는 사람을 의미했다고 이해하는 것도 가능하다. 즉 부르주아를 성곽 안에 사는 사람을 가리키는 사법적 범주로 이해할 때, 외국인(외지인)도 행정관의 허가를 받아 부르주아가 될 수 있다는 것이 이해될 수 있다.

conseil)에도 속한다. 셋째, 거주민(habitans)들은 행정관으로부터 도시에서 살도록 허가를 받았지만 아무 것도 할 수 없는 외국인이다. 마지막으로 원주민(natifs)들은 거주민들의 자손들이다(P3, 1448). 이들은 부모보다는 조금 더 많은 특권을 가지지만 정부로부터 배제되어 있다(LDT, 142). 루소가 이 중에서 “두 개의 신분만이 공화국을 구성한다”(SC, 54 원주)고 말하는 것을 고려할 때, 그가 명시하지는 않았지만 공화국의 인민 즉 의회의 구성원이 될 수 있는 신분은 시민과 부르주아라고 할 수 있다.

루소가 “시민의 진정한 의미”(SC, 54 원주)를 직접적으로 제시해주지 않고 있으나, 고대 그리스와 로마의 사례, 플라톤의 『정치학』(Statesman)(SC, 68)와 『국가』(Emile, 40)를 언급하는 것을 볼 때, 고대 아테네의 시민개념으로부터 영향을 받았다고 할 수 있다. 고대 아테네의 경우, 시민은 부모 모두 시민일 것, 아테네에서 태어날 것 그리고 공적인 일 즉 입법행위나 행정관 같은 주권적 권위에 참여할 것이 요구된다.<sup>7)</sup> 이로부터 시민의 자격조건을 출신, 태생 그리고 역할로 구분하는 것이 가능한데, 고대 그리스는 물론 로마에서도 시대가 변화함에 따라 출신과 태생의 조건을 확장시키거나 축소시키는 경향을 보였다는 점에서 “시민의 진정한 의미”를 언제나 충족시킬 수 있는 필요충분조건은 역할이라 할 수 있다. 즉 루소는 시민을 주권적 권위에 참여할 때만 부여될 수 있는 개념으로 보았다는 것이다(Dent 1992, 45-46; 박의경 2011, 81-99).

그런데 달랑베르의 구분에서 공화국을 구성하는 두 개의 신분은 시민과 부르주아이지만, 이 두 신분의 공통분모는 부르주아다. 부르주아 개념은, 원래 중세 시기부터 거주기간과 같은 요건으로 정의되는 하나의 사법적 범주였고 안정적인고 부유한 삶의 수준을 가진 견실한 시민을 의미했으나 귀족층으로부터는 경멸의 의미로 사용되었다. 특히 18세기에 이르러 철학적·지적 경멸의 대상이 되었는데, 그것은 부르주아들이 대체로 교역과 상업에 종사하여 안정되고 부유한 삶을 살면서도, 국가와 사회를 위해서는 아무것도 하지 않고 오직 사적인 이익만을 추구하는 이기적인 행태를 보였기 때문이다(Williams 1983, 46; Melzer 1980, 1028-1030). 루소(SC, 54 원주)가 당시 프랑스 사람들이 시민이라는 용어를 뜻도 모른 채 사용하고 있으며, 권리가 아니라 어떤 덕을

7) 시민을 가리키는 고대 그리스어는 아스토스(astos)와 폴리테스(politès)이다. 아스토스의 여성형은 ‘아스테(astè)로 자주 사용되었으나, ‘폴리테스’의 여성형 ‘폴리티스’(politiss)는 쓰이는 경우가 매우 드물었다는 점에서, 전자는 시민공동체에 속하는 모든 사람을 일컫는 말이고 후자는 그 중에서 정치활동을 하는 사람을 가리킨다고 추측할 수 있다(Mossé 2002, 47-48).



표현하는 말로 받아들이고 있다고 비판하는 것은, 시민의 역할을 해야 함에도 불구하고 하지 않거나, 한다고 해도 사사화(privatization)하고 있다는 것을 지적하는 것이라 할 수 있다.<sup>8)</sup> 이런 점에서 부르주아에 대한 루소의 비판으로부터 시민의 역량을 추론하는 것이 가능하다고 하겠다.

### III. 부르주아 비판과 시민의 역량

루소는 『학문예술론』과 『인간불평등기원론』에서 자연 상태의 자연인과 대조하면서, 당시의 런던, 파리와 같은 유럽사회와 유럽인을 사회 상태와 사회인으로, 또 문명과 문명인(people poliçé)으로 간주하여 비판하는데, 이들은 모두 정치·경제적인 중요성이 대두되기 시작한 부르주아를 가리킨다. 이들에 대한 비판은 본성, 도덕 그리고 행태에 초점이 맞춰져 있다.

“조물주의 손을 떠날 때는 좋았으나 인간의 손에서 타락한다”(Emile, 37)는 문구에서 알 수 있듯이, 루소는 인간 최초의 본성을 좋은 상태로 간주한다. 인간의 본성에는 자신을 보전하려는 마음인 자기애(amour de soi), 타인이 고통 받는 것을 보는 것에 대한 자연적 혐오감인 동정심 그리고 이성이 있다고 간주하는데, 자기애는 자기보전에 필요한 음식, 휴식, 성욕(자연적 필요)의 대상들에 대한 욕망을 가지며, 동정심은 타인과의 관계 속에서 자기애가 드러나는 정도를 조정해준다. 그런 관계를 이해하고 또 능동적으로 관계를 부여하는(Emile, 203) 이성은 완전한 상태로 주어지는 것이 아니라 점차 발달되는 능력으로 간주한다. 그래서 자연인은 이성이 아니라 최초로 작동하는 능력이자 좋음을 느낄 수 있는 감각을 매개로 하여 자기애와 동정심을 따르기 때문에, 본성적으로 좋다는 것이다.

반면에 부르주아의 본성은 인간의 손에서 타락한 상태라 할 수 있는데, 그것은 특히 이성을 잘못 사용함으로써 부정적인 자기편애(amour propre)<sup>9)</sup>를 갖게 되었기 때문

8) 18세기 프랑스의 왕정은 막대한 재정적자에 허덕이고 있었는데, 있는 자의 세금은 경감되고 없는 자의 세금이 가중되었으며, 세금 자체도 3분의 2가 징세비용 명목으로 중간에서 낭비되고 있었다는 사실은 행정을 담당할 시민들이 얼마나 자신의 역할을 사사화했는지를 말해준다고 할 수 있다(Higgs, 1994, 5-6).

9) amour propre는 타인에게 비취진 자신을 사랑하는 마음으로, 불륜은 허영(vanity) 등으로

이다. 사회의 발달에 따라 인간은 보다 많은 사람과 사물에 노출되게 되는데, 이 과정에서 상상력은 자신의 필요와 대상에 대한 욕망을 자극하고 증가시킴으로써 자기애의 작동에 영향을 주고, 또 타인을 자신에게 또는 자신을 타인에게 이입하여 자신의 고통을 떠올리게 함으로써 동정심의 작동에 영향을 미친다. 이 때 이성이 타인과 자신을 동등하게 판단하면 동정심을 통해 자기애가 타인에게 확장됨으로써 인간성(humanity, *SD*, 162)이 발현되지만, 고통 받지 않는 자신을 우월하게 간주하거나 고통 받는 사람을 열등하게 간주하면, 상상력이 자신의 욕망을 강화하고 우선하는 것을 제어하지 못함으로써 부정적인 자기편애가 발현된다(*Emile*, 221-223).

이성에 의한 우열판단은 사회 속에서 사람들 간의 비교에 의해서 생겨난 가치와 아름다움과 같은 관념들(*SD*, 175; *Emile*, 214)을 근거로 하며, 따라서 부정적인 자기편애가 심화되면 될수록 사람들은 점점 더 자신의 욕망과 그런 관념들에 대한 타인의 의견에 종속되게 된다. 그래서 루소는 “자연인은 그 자신 안에서 살지만, 사회인은 항상 그 자신 밖에서 오직 타인의 의견 속에서만 살 수 있다. 즉 그 자신의 존재감은 전적으로 타인의 판단에서 나온다”(SD, 199)고 지적한다. 루소에게 있어 행복은 자신의 현존감을 느끼는 데에 있으며, 삶을 충실하게 하는 것은 자신의 현존감을 얼마나 많이 느끼는가에 있다고 간주된다는 점에서(Melzer 1980, 1021), 자신이 아니라 타인의 판단 속에서 행복을 찾는 부르주아는 욕망의 노예이자 타인의 의견에 예속된 노예와도 같다.

부르주아의 본성의 타락은 도덕의 타락으로 이어진다. 루소에게 있어서 도덕(moeurs, P3, 5)의 본질은 본성의 능력들을 매개로 타인과 사물에 대해 형성한 관계관념과 관계감정이며, 이것이 개인적 차원에서 반복될 때 습관, 드러나는 방식이 예절, 많은 사람들에게 통용될 때 관행, 시공간적으로 오랫동안 지켜질 때 관습(이하 도덕질서)으로 발달하게 된다(오수웅 2009, 66-72). 그래서 법질서의 토대가 되는 도덕질서의 맹아인 도덕이 미덕(bon moeurs)이 되기 위해서는 참된 관계관념과 관계감정을 형성해야 하며, 이는 “영혼의 강함 또는 활기”인 덕을 함양할 때 가능하게 된다. 그러나 부르주아의 본성은 이성이 제 역할을 다하지 못하고 또 욕망이 통제되지 못하고 있다는 점에서 이미 덕을 잃었다고 할 수 있으며, 자신이 아니라 타인의 의견에 의존하는

---

번역하기도 한다(*Emile*, 11). 그러나 amour propre는 자존감(self esteem), 자부심(pride)으로도 번역할 수 있는데, 이 때의 amour propre를 긍정적인 자기편애로, 전자처럼 허영이나 이기심(selfish love)의 의미를 가질 때 부정적인 자기편애로 간주하는 것이 가능하다.

경향으로 말미암아 이들이 만들고 따르는 도덕은 미덕과는 거리가 멀게 된다. 비록 이들이 “스스로 자랑스러워하는 섬세하고 세련된 취향, 당신들 사이에서 그런 붙임성 있고 쉬운 관계를 만드는 달콤한 성격과 세련된 도덕들”을 가지고 있다고 하더라도, 그것은 “말하자면, 단 하나의 덕도 가지지 않은, 모든 덕의 외양들”(FD, 5)에 불과하다는 것이다.

덕과 도덕의 불일치는 도덕질서에 있어서 대상과 실제의 간극을 만들어냄으로써 (Starobinski 1988, 3-21) 도덕을 통해서도 서로에 대해 알 수 없고 신뢰할 수도 없는 상황을 초래하기 때문에, 부르주아는 “시민적 질서 속에 있음에도 불구하고 자연의 감정을 우선하려” 하게 되고, 그래서 “항상 자기 자신과 모순되고, 늘 자신의 성향과의 무사이를 방황하면서, 결코 인간도 시민도 되지 못한다”(Emile, 40). 이런 부르주아는 “다른 사람과의 고려에서 오직 자신만을 생각하는 사람, 그리고 다른 한편으로 자신에 대한 이해에 있어서는 오직 타인만을 생각하는 사람”이며, “공동선으로부터 자신의 좋음을 구별”하지만, “그의 좋음은 사회를 필요로 하고 그래서 그는 다른 사람에게 의존하면서도 그들을 착취”(Emile, 5)한다. 이들의 행태는 “항상 움직이고, 땀을 흘리며, 종종걸음으로 뛰어다니고, 좀 더 확고한 직업을 갖기 위하여 끊임없이 들뜨고 흥분된 상태”에서, “그는 죽도록 일하며, 먹고 살만한 지위를 얻기 위하여 죽음을 향해 뛰어가며, 영생을 얻기 위하여 생명을 포기한다. 그는 그가 증오하는 위대한 사람들 또 그가 경멸하는 부자들과 친해지려 하며, 그들에게 봉사한다는 명예를 얻기 위하여 무슨 일이든 주저하지 않는다. 그는 자신의 비천함과 그들의 보호를 허황되게 떠들며, 자신의 노예상태를 자랑하며, 자신이 지닌 명예를 갖지 못한 사람을 경멸하며 이야기”(SD, 198; 김용민 2004, 67-68)하는 양상을 띠게 된다.

부르주아의 이런 행태는 학문예술의 발달뿐만 아니라 몇몇 기술적 진보에 수반되어 나타난 것이다. 인간의 본성, 도덕과 행태를 순화로 이끌었어야 할 학문예술이 타락으로 이끈 것은(FD, 3), 그것들이 덕을 함양하는 “진정한 철학”이 아니라 오로지 인간의 욕망에 기여하는 상상력과 올바르게 사용하지 못한 이성의 합작물이기 때문이다. 루소는 “천문학은 미신에서 생겨났으며, 용변술은 야망, 증오, 야심, 거짓말에서, 기하학은 탐욕에서, 물리학은 헛된 호기심에서 생겨났다. 모든 학문은, 심지어 도덕 자체도, 인간의 자만심에서 생겨났다”(FD, 14; P3, 17)고 간주한다. 이런 “쓸모없고 해로운 기술(arts), 보잘 것 없는 학문이 이성, 행복 그리고 덕과는 반대되는 많은 선입견들”(SD, 196)을 만들어, “덜 독재적이지만 더 강력하게, 사람들에게 부과된 쇠사슬을 꽃다발로

장식함으로써, 태어난 목적으로 보이는 원래의 자유에 대한 감정을 질식시키고, 그들의 예속을 사랑하게 만들고 소위 문명인으로 변형”(FD, 4-5)시켰다는 것이다.

또한 몇몇의 기술적 진보에 의한 삶의 외적 조건의 불평등의 제도화가 부르주아의 본성과 도덕 그리고 행태의 타락을 수반했기 때문이다. 기술의 진보에 따라 여가를 즐길 수 있는 부유한 사람들이 생겨나게 되면서 우열판단의 심화와 재산의 불평등이 심화되고 이에 따라 시민과 시민권 개념의 핵심도 점차 부르주아와 재산(property)으로 변질된 것이다. 루소가 “올타리를 두르고 이것을 내 것이다 라고 외친 최초의 사람이 시민사회의 창립자”(SD, 170)라고 말할 때의 시민사회는 바로 이러한 소유권과 그것을 제도적으로 뒷받침하는 사회를 풍자적으로 가리키는 것이다.

그래서 루소는 최초의 사회 상태는 부자들이 가난한 자들에 대한 기만계약을 통해 법과 정부를 구성할 때 성립되며, 이후 집정관 제도와 강자와 약자의 구분이 상징하는 바와 같이, 통치조직과 지배구조가 확립되는 두 번째 단계로 그리고 그러한 지배구조의 정당성이 희미해지고 단지 주인과 노예의 지배관계만 족쇄처럼 부여된 마지막 단계로 진행하게 된다고 간주한다(SD, 183-193). 이 과정에서 생겨난 “부, 신분 또는 지위, 권력 그리고 개인적인 가치가 사회에서 자신을 평가하는 주요한 기준”이 되고, 이 모든 기준들은 부로 귀착되기 때문에, 부르주아들은 부를 얻으려 하고 부를 갖지 못한 사람들에게 대한 우월감 속에서 자신의 행복을 찾게 된 것이다(SD, 194-195). 그래서 부르주아들이 부와 가난, 강자와 약자, 주인과 노예의 질서를 정당화해주고 공고하게 하는데 기여한 결과, 역으로 “자유롭게 태어나지만 도처에서 사슬에 얽매여”(SC, 46) 있는 “행복한 노예”(FD, 5)로 전락하게 되었다는 것이다.

이상을 역으로 추론할 때, 시민의 역량으로 첫째, 사회제도의 불평등을 인식하고 개선하는 역량을 들 수 있다. 신분 또는 지위, 권력, 개인적인 가치 특히 부에 의해 제도화된 불평등이 모든 “인간이 태어난 목적인 원초적 자유에 대한 감정을 질식”(FD, 5) 시킴으로써 노예와도 같은 부자유 상태를 인식하지 못하게 만들었기 때문이다. 그래서 시민은 부가 아니라 자유를 시민질서 속에 반영함으로써, “있을 수 있는 법”을 만들고 그에 따라 정당한 통치와 지배의 구조를 만드는데 기여할 것이 요구된다고 할 수 있다.

둘째, 사회의 구성원과 사물들에 대해 올바른 도덕을 함양하는 역량을 들 수 있다. 이는 참된 관계관념과 관계감정을 형성하여 결과적으로 도덕질서와 법을 올바르게 만드는 데 기여하도록 해주는 역량이라 할 수 있다. 그래야만 그런 도덕질서와 법을 따

르는 것이 자신에게 도움이 된다는 믿음과 타인에 대한 신뢰를 가질 수 있고, 그런 믿음과 신뢰는 사적 이익과 공동선이 갈등할 때 공동선을 선택하거나 적어도 사적이익을 공동선에 일치시키려고 노력할 가능성을 높일 것이기 때문이다.

셋째, 첫째와 둘째의 역량에 토대가 되는 가장 근본적인 역량으로서, 자기 보전을 위한 적절한 욕망과 충족수단을 타인이 아니라 자신의 의견에 따라 결정(판단)하고 따름으로써 자기 자신의 주인(his own master)이 되는 역량을 들 수 있다(SC, 47). 이는 “자신의 독자적인 의견을 표명”(SC, 61)하고 그에 따라 행동함으로써, 독립된 개인으로서의 단일성(Melzer 1980, 1021-1028)을 획득하는 것을 뜻한다.

## IV. 시민의 역량과 교육

### 1. 주체성 교육

#### 1) 교육목표: 자기충족성과 자기지배권 함양

시민교육의 가장 근본적인 목표는 자신의 보전을 위한 적절한 욕망과 충족수단을 스스로 결정(판단)하는 주인이 되도록 교육하는 것이다. 주권적 권위에 참여하는 것은 주권적 권위의 한 부분이 된다는 것이므로 주권이 완전하게 생성되고 발휘되기 위해서는 참여자 자신이 자신에 대한 최고명령권(mastery, 이하 자기지배권)을 소유할 것이 요구된다. 자기 보전을 위한 욕망과 수단이 자신이 아니라 타인(의 의견)에 의해서 결정될 경우, 자기충족성(self-sufficiency)과 자기지배권을 잃게 된다. “통제권(domination)이 타인의 의견에 연계될 때 노예적인(servile) 것이 되”(Emile, 83)기 때문이다.<sup>10)</sup>

따라서 자기충족성과 자기지배권을 가지는 것은 주체성(subjectivity)을 획득하는 것과 같게 된다. 루소(Emile, 84)가 “자신의 의지를 행하는 사람은 자신의 목적을 위해

10) 권리를 뜻하는 라틴어 ius가 dominium의 뜻을 가지게 된 것은 근대의 일이다. Dominium은 total control(완전한 통제권) 또는 property로 영역된다(Tuck 1979, 5-13). 자신에 대한 dominium 즉 완전한 통제권을 가지는 것은 자신에 대한 주인(his own master, SC, 47)이 되는 것과 마찬가지로, 통제권의 행사를 자기지배권(mastery)으로 정의하는 것이 가능하다.

다른 사람의 손을 빌릴 필요가 없는 사람이다. 이로부터 모든 좋음 중에 최초의 것은 권위가 아니라 자유라는 결론이 나온다”고 말하는 것처럼, 주체성은 자유를 획득하고 그에 따라 능동적으로 행동할 때 부여되는 속성이기 때문이다.

## 2) 교육방법: 욕망과 능력의 계발과 균형

루소는 자유를 함양하는 것을 아이들에 대한 모든 교육적 규칙들의 원칙으로 삼아야 한다(*Emile*, 84)고 강조하면서 네 가지 교육적 원칙을 제시한다. 첫째의 원칙은 자기지배권 즉 자연이 부여한 모든 힘(능력)을 남용 없이 사용하게 하는 것이고, 둘째는 자기충족성 즉 육체적 필요를 충분히 충족시켜주는 것(*Emile*, 68)이다. 자기충족성 교육은 우선적으로 욕망을 올바르게 형성하는 것이라 할 수 있는데, 그것은 욕망과 욕망의 대상이 사회적 선입견이나 타인의 의견이 아니라 자기 본성의 필요로부터 기인해야 하고 또 필요를 넘지 않게 하는 것이다. 영아가 생존하는 데에 화려한 음식이 아니라 소량의 젖이면 충분하고 적절한 것처럼, 아이들의 발달정도에 따라 적절하고 충분한 욕망과 대상을 갖게 한다는 것이다.

자기지배권을 함양하기 위해 능력을 발달시키는 것 또한 아이들의 발달정도에 따라 적절하고 충분하게 발달시키는 것인데, 그 방법은 ‘자연의 순서’에 따르는 것이다. “아이의 어른과 같은 힘과 이성을 가지지는 못하지만 어른 만큼 또는 어른에 가깝게 보고 듣는다”(Emile, 132)는 점에서, 능력 중에서 가장 먼저 작동하고 처음부터 완전하게 주어지는 감각을 발달시켜야 한다. 감각이 작동하면서 대상에 대한 심상을 기억에 저장하기 때문에, 기억으로부터 심상을 꺼내어보는 능력인 상상력은 그 다음에 발달하는 능력이라 할 수 있으며, 감각과 상상력의 발달에 따라 오성이 그리고 이들의 상호작용에 의해 이성이 점차 발달된다(오수용 2012, 22-27). 즉 감각, 상상력, 오성, 이성의 순서로 발달시키는 것이 자연의 순서라는 것이다.

감각교육은 사물과의 관계에서 감각기관을 활발하게 움직이게 하는 것에서 그치는 것이 아니라 사물에 대한 올바른 심상과 오성에 이르도록 유도하여 올바른 지각판단을 갖게 하는 것이 목적이며(Emile, 132), 이를 위해서는 손노동과 신체훈련(Emile, 56; 59)처럼, 아이들이 신체를 자유롭게 활용하게 놔둠으로써 감각을 통해 사물을 경험하게 해야 한다. 이런 교육은 아이들의 이성 교육을 강조하는 당시의 교육과는 반대

되는데,<sup>11)</sup> 그것은 루소가 “이성은 다른 능력들의 합성물”(Emile, 89)이기 때문에, 다른 능력들이 충분히 발달된 후에 교육해야 함에도, “이성의 나이에 이르기 전에 도덕적 존재나 사회적 관계”(Emile, 89)와 같은 추상적인 관념을 가르치게 되면, 오히려 아이들은 이해하지 못한 부분을 상상으로 채우기 때문에 그릇된 관념이나 헛된 욕망을 형성하게 된다고 보았기 때문이다.

그래서 루소는 욕망이 필요를 넘지 않게 할 것을 세 번째 교육원칙으로 삼는다. 필요를 넘는 욕망을 제한하는 것은 아이들의 번덕과 방종을 낳는 그릇된 관념과 헛된 욕망을 갖지 않도록 사회의 선입견으로부터 보호하여 아이들의 상상력의 작동을 제어함으로써 이성을 올바르게 사용할 준비를 하는 것이다. 이는 곧 아이들에게 자신의 힘을 남용 없이 사용하게 하는, “잘 통제된 자유”(well-regulated freedom)를 심어주는 것이자, “자신을 항상 자신의 주인이 되는 상황에 있게 하고 의지를 갖는 순간 모든 것을 자신의 의지를 따라 행하게 함으로써”(Emile, 63) 자기지배권을 사용할 준비를 하게 하는 것과도 같다.

네 번째 원칙은 본성에 기인한 것과 그렇지 않은 것을 구별하기 위해 아이들의 언어와 몸짓을 연구하는 것이다(Emile, 68). 이는 “자연의 진행”(Emile, 34), 즉 “자연을 관찰해서 그것이 보여주는 경로”(Emile, 47)에 따라 능력이 발현되도록 교육하기 위함이다. 이를 위해서는 아이들의 본성을 오랫동안 살펴보고 충분히 관찰하는 방법밖에는 달리 방법이 없다. 루소가 인정하듯이 본성을 아는 것은 쉬운 일이 아니고 그래서 자연적 교육을 따르는 것은 어려운 일이지만, 극복할 수 있고 또 극복한다면 최선의 교육이 될 것이 분명하기 때문에(Emile, 94-95), 교육방법으로서의 가치가 부여될 수 있다. 그래서 “자연적인 발육에 따라 교육시키려면 [...] 모든 능력들이 발달할 때까지 영혼을 사용하지 않게 하는 것 [...] 덕이나 진리를 가르치는 것이 아니라 악덕으로부터 마음을, 오류로부터 정신을 보호하는”(Emile, 93) 소극적 교육이어야 하며, 교사는 적극적으로 뭔가를 주입하는 훈육자(preceptor)가 아니라, 아이들의 본성이 “자연의 진행”에 따라 발현되도록 이끌면서 사회의 선입견에 노출되지 않도록 통제하는 지도자(governor)가 되어야 한다(Emile, 49-50; 52).

11) 유럽의 전통적 아동교육관은, 원죄설에 입각하여 아동을 사악한 존재로 간주하여 교회에서 적극적이고 엄격한 훈육과 교육을 통해 교화해야 한다는 것이었기 때문에, 이성 중심 교육, 어른 중심의 교육을 특징으로 하고 있다고 할 수 있다(안인희 1994, 12-15; 심성보 2002, 179-181).

## 2. 도덕성 교육

### 1) 교육목표: 덕과 도덕의 일치 - 참된 관계관념과 관계감정의 형성

도덕이 미덕이 되기 위해서는 아이들이 스스로 참된 관계관념과 관계감정을 형성할 수 있도록 교육해야 하며, 이는 주체성 교육에서와 마찬가지로 능력들이 덕을 함양할 때, 그리고 관계들에 대한 참된 기준(이 되는 관념)을 형성할 때 가능하게 된다. 좋고 나쁨, 옳고 그름의 판단은 먼저 그것을 구별해줄 기준이 있어야 가능하기 때문이다.

소유의 관념, 비례중항, 자오선과 나침반, 조화와 비례균형(*Emile*, 98-99; 167; 175; 276)의 예와 같이, 참된 기준은 관계의 균형 - 인간관계의 경우 평등 - 을 인식하는 것에 있으며, 이성이 이를 올바르게 인식할 때 양심이 생겨나 참된 관계감정으로서의 인간성이 발현되게 된다. 즉 도덕성 교육의 목표는 인간관계의 평등성과 인간성을 함양하고 이에 준하여 관계관념과 관계감정의 참됨을 구분하도록 하는 것에 있다는 것이다.

### 2) 교육방법: 감각경험을 통한 이성 훈련

도덕성 교육은 이성교육에 초점을 맞추고 있다. “이성만이 우리에게 좋음과 나쁨을 알려주고, 좋음을 사랑하고 나쁨을 거부하는 양심은 이성 없이는 발달되지 않기” 때문이고, 이성의 작동이 없이는 비록 자신과 관계되는 타인의 행동에 어떤 감정이 일어난 다하더라도 그의 행동에는 도덕성이 없는 것과 같기 때문이다(*Emile*, 67). 그러나 라퐁텐(La Fontaine)의 우화집과 같은 책을 읽게 함으로서 어떤 도덕적 교훈을 주입하는 것은(*Emile*, 108) 이성이 발달하지 않은 아이들에게는 무의미하며 오히려 잘못된 이해에 이르게 할 수 있기 때문에, 도덕성 교육 또한 소극적이어야 한다. 이성은 기억과 함께 감각지각을 서로 비교하여 판단하고 추론할 때 발달되는 능력이기 때문에(*Emile*, 107, 206), 아이들로 하여금 자신들의 즉각적이고 감각적인 관심을 다르게 놔두면 “자연의 질서”(nature's order)(*Emile*, 118)에 따라 감각, 상상력, 기억에 이어 이성이 발달할 것이기 때문이다.

이성교육은 관념을 형성하는 훈련과 같다. 오감 각각을 훈련하고 상호교차적으로 활용하여 대상을 판단하는 훈련이 이루어지면(*Emile*, 132-157) 여섯 번째 감각인 공통 감각(common sense)이 발달하게 되는데, 공통감각은 감각기관 없이 두뇌 속에 생성



되는 복합감각(complex sensation, *Emile*, 203)으로서 지각 또는 [단순]관념과도 같기 때문이다(*Emile*, 157, 203). 이렇게 형성된 단순관념이 많을수록 이것들을 비교하는 감각이성이 발달하게 되고, 나아가 몇몇의 단순관념들을 바탕으로 관계를 부여하여 복합관념(complex ideas)을 만드는 지적이성이 발달하게 된다(*Emile*, 157-158). 지적이성은 단순관념들에 능동적으로 일정한 관계를 부여함으로써 복합 관념을 형성하며, 따라서 복합 관념이 참된 것이기 위해서는 지적이성이 어떤 관계를 부여하는가가 중요하게 된다(*Emile*, 203).

이런 이유에서 관계개념을 교육하는 것은 지적이성을 훈련하는 것이자 동시에 참된 관념을 형성하도록 하는 것과 같다고 할 수 있다. 이를 위해 루소는 수학, 기하학, 우주학, 물리학, 천문학, 화학 등을 활용하는데, 예를 들어, 직선 두 개의 비례중항(proportional means)을 찾는 법(*Emile*, 167)과 마술사의 사례(*Emile*, 172-175)를 통해 도덕적 개념이 존재들 간의 관계에 기초한 개념이라는 것을 체험하게 해주고, 또한 자오선, 나침반(*Emile*, 175), 전체의 “조화와 비례균형”(*Emile*, 278)<sup>12)</sup>의 관념을 배우게 함으로써, 좋고 나쁨, 옳고 그름을 구별하는 기준을 확립할 것을 요청한다.

이런 기준들을 깨닫는 것은 그것이 일차적으로 자신의 행복에 관계해야 하므로, “아이의 나이에 관계되는 의미와 아이의 현재의 행복(well-being)에 대한 그 관계를 제공함으로써 강한 인상을 줄 수 있는”(*Emile*, 178-179) 유용성(적합성, 김용민 2004, 330)을 이해하는 것에서 시작해야 한다. 몽모랑시 숲에서 길을 잃은 사례와 포도주 사례에서처럼, 천문학과 화학교과의 활용은 아이들의 현재적 행복에 관계하는 방식으로 이루어져야 하며, 직업교육도 마찬가지로(*Emile*, 187-189), “나중에 그에게 유용할 것에 대해서 현재 그가 이해할 수 있는 유용성을 가진 것들만을 말해주어야 한다”(*Emile*, 184). 루소는 이런 교육을 모두 다룰 수 있는 책으로 『로빈슨 크루소』(*The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe of York*)를 추천한다. 사물의 참된 관계를 판단할 수 있는 가장 좋은 방법은 로빈슨 크루소처럼 자신을 고립된 상태에 놓고 유용성의 관점에서 판단하고 성찰하는 것이라고 보았기 때문이다(*Emile*, 185).

12) 루소는 “전체의 조화와 일치”(l'harmonie et l'accord du tout, P4, 580; *Emile*, 276)라고 말하기도 한다. 전체와의 일치는 부분들이 각각에 부합하는 비례에 관여할 때 그 비례에 의해서 전체와 갖는 관계에 부여되는 속성이기 때문에, 비례균형과 동일한 의미로 이해할 수 있다.

그런데 아이들이 남녀로 태어나는 시기가 되면 지금까지와는 달리 적극적인 교육으로 전환해야 한다(time to change method)(*Emile*, 215). 그것은 성(sex)에 의해 촉발되고 확장되는 정념(passion)이 자신을 사회적 욕망과 관계들에 노출시킴으로써 그가 가진 관념과 감정들에 커다란 영향을 미치기 때문이며, 또한 이때부터는 단지 존재하는 것이 아니라 사는 법을 배워야 하기 때문이다. 이 시기에 생겨나는 “정념은 자기보전을 위한 주요한 도구”이나 모든 것이 자연적인 것은 아니기 때문에, 먼저 모든 정념의 원천 즉 자기애에 관한 참된 감정을 형성해야 한다(*Emile*, 213). 이는 사물관계에서 자신을 이해하던 소년기와는 달리, 이후의 일생동안 인간관계 속에서 자신을 이해하는 일로써(*Emile*, 214), “첫째, 인류나 개인의 관점에서 인간의 참된 관계를 이해하고 둘째, 이런 관계에 따라 영혼의 모든 감정에 질서를 부여”(Emile, 219)하는 작업과도 같다. 전자는 “감정들의 진리는 대부분 관념의 정확성에 의존하기 때문”(Emile, 227)에 관념을 형성하는 이성이 동정심과 상상력을 올바르게 작동하도록 하여 인간관계의 우열이 아니라 평등을 판단하도록 이끄는 것이며, 후자는 그런 판단에 따라 감정들에 우선순위를 부여하는 것이다.

감정에 질서를 부여하는 방법은 첫째, 자기보다 행복한 사람이 아니라 불행한 사람의 입장에서 생각하고, 둘째, 다른 사람의 고통을 자신의 고통으로 간주하며, 셋째, 고통 받는 불행의 양이 아니라 그들에 대한 감정을 측정하는 것이다(Emile, 223-225). “정치가들이 인민을 멸시하는 식으로 말하거나 대부분의 철학자들이 인간을 악한 존재로 간주”(Emile, 225)하는 것은 이 세 가지 격률을 따르지 않음으로써, 인민이 평등하고 존경받을 만한 가치가 있다고 생각하지 않게 되었기 때문이다. 다시 말해 정치가나 철학자는 물론 모든 인간은 “인간성의 추상적 관념아래 그[자신]의 개인적인 개념들을 일반화”해야 하며, “그[자신]의 특정한 감정들을 그를 인류와 동일하게 만드는 감정들에 연결되게 하는 것”은, “오직 다양한 방식으로 그의 본성을 배양하고”, 위의 세 가지 격률에 따라 “자신의 감정과 타인의 감정에 대해 많은 성찰을”(Emile, 233) 해야 한다는 것이다.

결국 인간관계의 참된 기준은 평등성에 있으며, 평등을 기준으로 감정에 질서를 부여할 때 인간성이 발현되므로 타인과 공유될 수 있는 참된 감정은 인간성이라는 것이다. 루소가 “정의와 좋음이 단지 추상적인 단어 - 오성에 의해서 형성된 순수하게 도덕적인 존재 - 가 아니라, 이성에 의해서 계몽된 영혼의 참된 감정이자 우리의 시원적 감정의 질서정연한 발달”이며, “양심과 분리된 채로 오직 이성에 의해서는 어떠한 자

연법도 성립될 수 없다”(Emile, 235)고 단언하는 것은, 사회적 관계와 질서의 준거가 되는 정의, 좋음과 같은 관념이 평등성과 인간성이 결합된 관념이자 감정이어야 한다는 것을 말해주는 것과 같다. 루소가 “정치학과 윤리학을 분리하기를 원하는 사람은 둘 중 어느 하나도 결코 이해하지 못”(Emile, 235)하며, 이런 사람들은 부르주아와도 같이 “사회 상태에 있는 공상적이고 헛된 법적(de jure) 평등이” 오히려 자연 상태(de facto)의 평등을 파괴하고, “약자를 억압하는 공권력”은 “자연의 균형”을 깨뜨리며, “다수는 항상 소수를 위해, 공익은 사익을 위해 희생되는”(Emile, 236) 것을 깨닫지 못한 다고 지적하는 것은 바로 이런 이유에 근거하고 있기 때문이다.

### 3. 정치성 교육: 사회질서와 삶

#### 1) 교육목표: 도덕성의 사회적 실천

정치성 교육은 사회 속에서 행복한 삶을 사는 법을 배우는 것과 같다. 사회적 관계들을 판단하는 참된 기준과 사회의 모든 관계들에 대한 지식(선입견)들에 대한 성찰을 통해 보다 참된 의견(관계관념과 관계감정)을 형성하여 실천함으로써 - 자신의 도덕성을 사회적 덕으로 확장시켜서 사회적 관계를 참된 관계로 변화시킴으로써 - 자신은 물론 인민 전체의 행복에 기여하는 삶을 살게 하는 것이 목표라는 것이다.

#### 2) 교육방법: 도덕적 성찰과 행동

아이들의 주체성, 도덕성이 “사회적 덕”으로 전환되기 위해서는 “그것을 필요로 하는 [보다 확장된]관계들에 대한 지식”(Emile, 208)을 학습하는 일이 필요하다. 사회적 관계들에 대한 지식은 지금까지의 교육과는 달리 자신이 아니라 타인의 경험을, 소극적이 아니라 적극적으로 학습해야 한다. 이는 인간에 대한 동정심을 잃지 않으면서도 인간관계의 옳고 그름을 보다 객관적으로 파악하기 위해서이다. 이때가 바로 역사와 개인의 전기를 가르칠 시기이다(Emile, 237-240). 그러나 역사나 전기의 영웅들처럼 살라는 것이 아니라, 그들의 삶을 자신의 입장에서 판단할 수 있도록 가르쳐야 한다(Emile, 242-243). 자기지배권을 가진 사람에게 타인에게 예속되라는 것은 가장 큰 악을 강요하는 것이기 때문이다(Emile, 244). 그런데 역사와 전기를 통해 자기편애가 강화될 수도 있는데 이 때는 우화를 통해 도덕적 교훈을 얻게 함으로써 방지해야 한다(Emile, 247-249).

다음에는 행동하는 법을 교육해야 한다. 이를 위해서는 먼저 “다른 사람과 타협할 줄 알아야 하며, 그들을 지배하는 수단을 알아야 한다. 시민사회에서 사익의 작용과 반작용을 계산하는 법을 알아야 하며, 실행했을 때 실수하지 않기 위해서 상황을 정확하게 예측하는 법 혹은 적어도 성공하는 최선의 수단을 선택하는 법을 알아야”(Emile, 249) 하고, 다음에는 “그가 할 수 있는 한도 내에서 모든 좋은 행동들을 하도록 해야 한다. 가난한 사람들의 이익이 항상 그의 이익이 되도록 하고, 지갑뿐만 아니라 봉사로 그들을 돕게 하며, 그들에게 봉사하고, 보호하며 자신과 자신의 시간을 그들을 위해 봉헌”(Emile, 250)하는 행동을 배워야 한다. 이는 “사람들의 행동, 취향과 즐거움을 측정하고 평가할 뿐만 아니라”, “인간의 행복에 기여하는 것이 무엇인지를 보다 정확하게 평가하는 법”(Emile, 252)을 배우고 또한 “정의의 참된 원칙들, 아름다움의 참된 모습들, 존재의 모든 도덕적 관계들 그리고 질서에 대한 모든 관념들”, “각 사물의 위치와 그것을 움직이는 원인”, “좋은 행동과 그것을 방해하는 것”과 “인간의 정념에 대한 경험이 없어도 그 환상과 영향”(Emile, 253)을 배우기 위함이다.

이런 일련의 교육은 자신과 사회는 물론 우주의 모든 존재와 그 관계들의 원인이 되는 신에 대한 참된 관념을 형성함으로써 완성되는데, 이 과정은 이제까지 교육받은 감각과 이성을 사용하여 많은 사회의 관념들 중에서 진리가 무엇인지를 성찰하는 법을 배우는 것과 같다. 루소는 이를 사보야드 보좌신부의 신앙고백을 통해 직접 보여주고 있는데, 이성에 대해서는, “상호간에 작동하는 자연의 힘의 작용과 반작용을 결과에서 결과를 통해 관찰하면 할수록, 최초의 원인으로서는 항상 어떤 의지로 되돌아가야만 한다는 것” 그래서 “우주를 움직이고 자연에 생명을 주는,” “하나의 강력하고 현명한 의지”가 있다는 것을 깨닫고(Emile, 273-276), 신이라는 이 존재에 “그 필연적인 결과인 좋음(bonté, P4, 581)의 관념을 결합”(Emile, 277)시키는 성찰과정을 보여준다. 그리고 감정에 대해서는, 신이 자연을 생성하고 움직이며 지배하는 것은 모든 존재들이 따라야 할 질서로서 전체의 “조화와 비례균형”을 부여했기 때문이며(Emile, 276), 따라서 그런 질서를 느끼게 하는 “우리의 내면의 감정[conscience]에 귀를 기울”(Emile, 275)여야 한다는 결론에 이르는 과정을 보여준다. 이런 성찰의 목적은 신이 인간에게 부여한 “좋음을 사랑하는 양심[conscience]과 그것을 아는 이성 그리고 그것을 선택하는 자유”(Emile, 294)를 깨달음으로써, 인간이 생산한 많은 선입견들과 사회적 관계를 규율하는 모든 권위를 판단하는 기준을 정립하는 것이다(Emile, 313).

이제 남은 것은 자신의 삶을 살아갈 [사회적] 삶의 공간을 선택하는 교육이다. 그동

안은 다른 존재들과의 물질적·도덕적 관계에서 자신을 생각해왔지만, 이제는 동료 시민들과의 시민적 관계에서 자신을 고려해야 할 때인 것이다. 이는 “정부 일반의 본성, 다양한 정부형태, 마지막으로 자신이 태어난 특정한 정부에 대해 공부하는 것에서 시작해야 하고 그래서 그는 [자신이 태어난 특정한 정부가] 자신이 살기에 적합한지 아닌지를”(Emile, 455)를 평가하는 것과 같다. 이를 위해 『사회계약론』에서 다룬 정치적 원칙들, 권력, 사회계약, 주권, 일반의지, 정부의 구성과 형태, 인민의 특성 등에 대한 지식을 습득하고(Emile, 457-469), 비록 그 결과로 “각자가 자신의 완성을 성취하고 그 자신의 주인이 되면, 그는 또한 공동체가 설립된 나라를 떠남으로써 자신을 공동체에 연계시킨 계약을 포기할 수 있는 주인이”(Emile, 455)된다 하더라도, 조국과 동료들에 대한 사랑을 선택하게 함으로써(Emile, 473-474), 동료들과 함께 살면서 “그들[동료]의 우정을 배양하고, 그들의 은인이자 모범이 되”고, 또 “만약 국가가 조국에 대한 봉사를 요청할 때면 모든 것을 떠나 주어진 위치에서 시민의 명예로운 역할을”(Emile, 474) 다하는 삶을 살아야 한다는 시민적 의무를 함양하도록 교육해야 한다.

## V. 결론

서론에서 밝혔듯이, 루소의 교육론은 한국 교육의 교과중심주의, 공급자 중심주의, 사회문제 해결의 무능과 같은 행태를 비판하는 아동중심주의, 학습자중심주의에 대한 준거의 하나로서 활용되어왔다. 이에 따라 『에밀』은 주로 개인의 성장 차원에서 자연(본성)과 소극적 교육의 개념을 강조하는 방식으로 해석되었고, 상대적으로 청년기와 적극적 교육은 등한시되어왔다. 그러나 청년기와 적극적 교육은, 해당 분량이 거의 전체의 3분의 2에 해당한다는 점만을 보더라도, 영유아, 소년기 교육을 다루는 1~3권과 동일하게 혹은 오히려 더 강조되는 것이 타당하다. 다시 말해, 사회, 국가 속에서의 삶을 다루는 청년기와 적극적 교육이 강조될 필요가 있으며, 어쩌면 이것이 『에밀』를 집필한 루소의 진정한 의도일 수 있다는 것이다.

또한 『에밀』에 나타난 교육은 대체로 아동의 발달단계에 따른 연령별 교육으로 구분되어 왔다. 그러나 루소의 진정한 의도가 단지 ‘자연인’을 양성하는 것이 아니라 ‘국가 속의 인간’을 양성하는 데에 있다면, 자아정체성 혹은 자아실현과 같은 개인의 성장보다는 시민교육의 측면이 강조될 필요가 있으며, 그렇다면 시민의 역할과 역량을 부각

시킬 수 있도록 주체성, 도덕성, 정치성과 같은 주제별로 구분하는 것이 바람직할 수 있다. 결론적으로, 자기충족성과 자기지배권 교육을 통해 주체성을, 덕을 함양함으로써 참된 관계관념과 관계감정을 형성하는 교육을 통해 도덕성을 그리고 도덕적 성찰과 사회적 실천 교육을 통해 정치성을 함양하는 것이, 루소의 진정한 의도이자 시민교육의 목표라는 것이다.

비록 루소의 시민개념을 “주권적 권위에의 참여자”로서 엄격하게 정의하여 신민과 구별되는 것으로 간주하고, 그의 인민 개념을 국민 전체와 동일하지 않은 것으로 간주함으로써 오늘날의 이해와 현실에 적용하는 데에 다소 무리가 있다고 하더라도 그것이 정치적 원칙이라는 점에서, 그리고 『에밀』의 교육이 한국의 교육현실과는 거리가 있다고 하더라도 그것이 교육적 원칙이라는 점에서, 한국의 정치와 교육에 주는 함의는 결코 적지 않다. 루소의 시민 개념과 역량을 고려할 때, 한국 교육의 목표가 민주시민의 역량을 함양하는 것임에도 불구하고, 한국 사회 구성원의 대부분은 시민이 아니라 부르주아일지도 모르기 때문이다.

제한 없는 욕망으로 인해 자기충족성을 획득하지 못하고, 타인의 의견에 종속됨으로 인해 자기지배권을 획득하지 못한 부르주아, 자기편애를 부추기는 경쟁과 성적, 입신출세, 월반과 선행학습, 그리고 각종 특수교육을 선호하는 교육행태와 그것을 정당화해주는 다양한 학문예술과 기술진보의 영향으로 말미암아, 영혼에 덕을 형성하지 못함으로써 자신을 둘러싼 사물과 인간의 관계에 대한 참된 관념과 참된 감정을 형성하지도 추구하지도 못한 채, 자기편애에 따라 행동하는 부르주아, 사회질서가 인간관계에 대한 참된 관념과 감정으로서는 평등성과 인간성을 실현하지 못한다는 것을 간파하지 못하고 그런 질서에 안주하고 부를 쫓음으로써 오히려 그런 질서를 강화하는 데에 기여하는, 정치성을 상실한 “행복한 노예”인 부르주아를 보다 닮아가고 있다는 것이다.

이런 점들이 부인되지 않는다면, 과연 한국 정치가 정말로 민주주의를 지향하고 있으며, 한국 교육이 정말로 민주시민을 양성하려는 것인지에 대해 긍정적인 답을 기대하기는 어려울 것이다. 그런 기대를 더욱 어렵게 하는 것은 전인교육, 인성교육, 시민교육이 중요하다는 것을 모르는 사람이 없고 또 입버릇처럼 강조하면서도, 교육실제에 있어서는 부정적인 자기편애, 부도덕성 그리고 탈정치성을 가진 부르주아가 되기를 독촉하는 모순적 행태를 공공연한 비밀인양 감추고 있다는 사실이다. 부르주아의 행태와도 같은 이런 모순적 행태를 버리지 않는 한, 교육과 정치의 목표로서 시민과 민주주의는 헛된 망상에 불과할 것이다. 이런 점에서 가장 시급한 것은 교육에 대한 근본

적인 성찰과 개혁을 더 이상 미뤄서는 안 된다는 인식이라 할 수 있다. 루소의 시민교육론은, 18세기의 유럽에 미친 영향처럼, 우리의 인식과 한국의 미래에 빛을 비춰줄 수 있을 것이다.

투고일: 2014년 12월 31일

심사일: 2015년 1월 6일

게재확정일: 2015년 1월 30일

## 참고문헌

- 강대현, 2000. “현대 자유주의와 공동체주의의 시민교육에 대한 비판적 고찰.” 『시민교육연구』 31집, 1-18.
- 강성훈, 2008. “루소의 『에밀』에 대한 재해석.” 『교육철학』 34집, 5-30.
- 구리나, 2012. “에밀의 언어게임: 루소의 교육방법 재고찰.” 『도덕교육연구』 24권 1호, 119-141.
- 구정화, 2012. “다문화시민성을 위한 초등 다문화교육 프로그램개발 연구.” 『사회과교육』 51권 1호, 1-18.
- 김용민, 2004. 『루소의 정치철학』. 고양: 인간사랑.
- 김용신, 2007. “다문화 정치교육의 논리와 방법: 탐색적 접근.” 『사회과교육』 46권 4호, 25-39.
- 박주병, 2008. “루소의 ‘소극적 교육’의 의미.” 『도덕교육연구』 19권 2호, 145-170.
- 박의경, 2011. “대중에서 시민으로 : 참여적 시민의 형성을 위하여.” 『한국정치학회보』 45집 5호, 81-100.
- 심성보, 2002. “루소: 어린이를 발견한 최초의 근대적 교육사상가.” 『교육비평』 8호, 171-202.
- 안인희, 1994. 『루소의 자연교육 사상』. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- 오수웅, 2009. “루소의 도덕과 법 : 개념과 관계.” 『정치사상연구』 15집 2호, 64-87.
- \_\_\_\_\_. 2012. “정치적 의견의 다양화에 미치는 상상력의 영향: 루소의 사상을 중심으로.” 『21세기정치학회보』 22집 3호, 15-37.
- 이동수 편, 2013. 『시민교육과 대학』. 고양: 인간사랑.
- 이종렬, 2000. “시민교육의 정체성의 위기와 딜레마.” 『시민교육연구』 30집, 259-279.

- \_\_\_\_\_. 2009. “정체성의 정치와 시민교육의 방향.” 『시민교육연구』 41권 2호, 165-183.
- 임병덕. 2006. “플라톤과 아리스토텔레스 : 교과와 도덕적 의미.” 『도덕교과연구』 18권 1호, 27-44.
- 조찬래. 2012. “민주시민교육.” 『한국민주시민교육학회보』 13권 2호, 71-92.
- 차경수·모경환. 2010. 『사회과교육』. 서울: 동문사.
- 표호진. 2010. “자연교육과 도덕교육: 루소와 칸트.” 『도덕교육연구』 22권 1호, 145-173.
- Bodin, Jean 저. 나정원 역. 2013. 『국가에 관한 6권의 책』. 서울: 아카넷.
- \_\_\_\_\_. 임승휘 역. 2005. 『국가론』. 서울: 책세상.
- Boyd, William 저. 김안중·박주병 역. 2013. 『루소의 교육이론』. 파주: 교육과학사.
- Dilthey, Wilhelm 저. 손승남 역. 2009. 『고대 그리스와 로마의 교육』. 서울: 지식음만드는 지식.
- Higgs, Henry 저. 김기태·배승진 역. 1994. 『프랑소와 케네와 중농주의자』. 서울: 비봉출판사.
- Kneller, Geoge F. 저. 정희숙 역. 1990. 『교육철학이란 무엇인가』. 서울: 서광사.
- Mossé, Claude 저. 김덕희 역. 2002. 『고대 그리스인의 시민』. 서울: 동문선.
- Dent, N. J. H. 1992. *A Rousseau Dictionary*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Melzer, Arthur M. 1980. “Rousseau and the Problem of Bourgeois Society.” *The American Political Science Review* 74. No. 4. 1018-1033.
- Rousseau, Jean Jacques. 1959~1969. *Oeuvres Complètes I~IV*. BG and MR, eds, Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
- \_\_\_\_\_. 1968. *Politics and the Arts: Letter to M. D’Alembert on the Theatre*. Allan Bloom, tr. Ithaca: Cornell University Press.
- \_\_\_\_\_. 1979. *Emile or On Education*. Translated by Allan Bloom. New York: Basic Books Inc.
- \_\_\_\_\_. 1978. Roger D. Masters, ed. *On the Social Contract with Geneva Manuscript and Political Economy*. New York: St. Martin’s Press.
- \_\_\_\_\_. 1986. V.G, ed. *The First and Second Discourses and The Essay on the Origin of Language*. New York: Harper & Row.
- \_\_\_\_\_. 2005. C.K, ed. *The Plan for Perpetual Peace, on the Government on Poland, and Other Writings on History and Politics. The Collected Writings of Rousseau*. 11, New Hampshire: Dartmouth College Press.
- Starobinski, Jean. 1988. *Jean-Jacques Rousseau: Transparency and Obstruction*. Chicago: The University of Chicago Press.



Tuck, Richard. 1979. *Natural Rights Theories: Their Origin and Development*. New York: Cambridge University Press.

Williams, Raymond. 1983. *Keywords*. London: Fontana Paperbacks.

ABSTRACT

---

## Civil Education in Rousseau: The Concept, Capabilities, and Education

Sue Woong Ohrr | Sookmyung Women's University

This article aims to contribute to a sort of speculations in dimension of political philosophy on civil education of Korea by defining the concept of citizen, reasoning the capabilities for it, and analyzing educational theories on them in Rousseau's works, especially *Social Contract* and *Emile*. In doing so, this article defines Rousseau's concept of citizen in its relationship to the concept of Republic in chapter 2. In chapter 3, this article analyses Rousseau's critics on the nature, mores, and behavior of bourgeois in order to draw out the capabilities of a good citizen. Moreover, this article investigates Rousseau's theories about how to cultivate such capabilities for children and men in chapter 4 and finally highlights the implications on political and educational realities in Korea.

**Keywords:** Rousseau, citizen, bourgeois, capabilities of citizen, civil education