

## Amartya Sen의 토대역량 접근과 교육개발협력에의 적용 가능성 탐색

유성상  
서울대학교

이은혜  
서울대학교

### Implication of Amartya Sen's Capability Approach in Education Development Cooperation

Sung-Sang Yoo\*  
Seoul National University

Eunhye Lee  
Seoul National University

#### ARTICLE INFO

Article history:  
Received Aug 15 2016  
Revised Sept 23 2016  
Accepted Sept 28 2016

Keywords:  
Amartya Sen, Capability  
Approach, Education  
Development Cooperation,  
Education Development

주제어:  
아마티아 센, 토대역량  
접근, 교육개발협력,  
교육개발

#### ABSTRACT

This paper explains Amartya Sen's Capability Approach with educational perspectives to draw philosophical implications for better understanding of 'well-being' and the role of education in human development. Some educators have criticized how development has been measured with heavy emphasis of economic values and fail to contain diverse aspects and dynamics of human life. In this paper, the role of education in Sen's Capability Approach is explained through key concepts of the capability approach and the implications of the Approach is discussed in relation to the field of education development cooperation.

#### 국문초록

본 논문은 Amartya Sen의 토대역량 접근이 더 나은 삶에 대한 발전의 개념을 어떻게 확장하였는가에 대한 논의와 그의 대안적 접근이 교육의 관점으로 어떻게 해석될 수 있는지 논의한다. 교육개발협력에서 발전의 개념은 국가의 경제적 생산력과 개인의 소득에 필요 이상의 강조를 부여하고 있으며, 주요한 평가지표들이 경제적 재화와 효용성에 초점을 맞추고 있다는 비판을 받고 있다. Sen이 지적한 바와 같이 재화와 효용을 통한 발전에 대한 평가는 실제 삶의 다양한 환경과 맥락을 담아 내지 못하고, 편협한 해석만을 허용한다. 같은 이유로 개발협력에서 교육의 역할은 경제적 보상을 높이기 위한 도구적 수단으로서의 의미로 그 역할과 의미가 축소되었다. Sen의 토대역량 접근은 개인이 가치 있게 여기는 삶에 대한 적극적인 선택의 자유를 확대하는 과정으로서의 발전을 추구하며 그 안에서 우리는 교육의 역할과 의미를 도출해 내고자 한다. 본고는 교육의 관점으로 Sen의 토대역량을 해석하고, 이후 토대역량 접근의 교육개발협력에의 적용 가능성을 탐색한다.

\* Corresponding author, Sungsang@snu.ac.kr

## I. 서론

국제개발협력 분야에서는 '무엇이 발전'인가'에 대한 충분한 사유 없이 '어떻게 발전시킬 것인가'에 대한 논의에 더 많은 노력을 기울여왔다. 공여국이 제공하는 원조의 투입 대비 산출 혹은 성과의 효과를 높일 수 있는 '어떻게'에 대한 "원조 효과성" 논의와 함께, '어떻게' 세대를 거쳐 함께 번영할 수 있는가에 대한 "지속가능발전" 논의가 각각 2008년 파리 회의와 1992년 리우회의 이후 지금까지 활발하게 논의되고 있다. 사회가 점차 다원화됨에 따라 무엇이 더 나은 삶인가에 대한 다양한 해석이 가능함을 검토하지 못했고, 발전에 대한 명확한 합의가 없이 계속해서 "How"에 대한 답을 얻기 위해 애써왔다. 그렇다면 지금까지 발전에 대한 지배적인 지표는 무엇이었을까? Headcount 지표<sup>2)</sup>라 불리는 경제생산량에 의한 개발 평가는 2차 세계대전 이후 개발의 역사에서 가장 효율적인 지표로서 활용되어왔다(Alkire&Roche, 2011). 그리고 1990년 유엔개발계획(UNDP)은 발전을 측정하는 '인간개발지수(Human Development Index)'를 통해 국민총생산과 같은 경제적 측면만을 강조해왔던 'Headcount'의 접근에서 교육과 보건이라는 지표를 추가함으로써 발전에 대한 해석의 범위를 확장시켰다.

이러한 시도에 큰 기여를 한 인도의 철학자이자 경제학자인 Amartya Sen은 개인의 가치가 어떻게 사회선택이론에 적용될 수 있는지, 어떻게 분배의 정의를 이룰 수 있는지에 대한 논의로 노벨경제학상을 받았다. 그의 이론적 통찰은 인도라는 국가의 경제를 뛰어 넘어 국제사회의 전 지구적인 개발문제에까지 엄청난 파급 효과를 가져왔다. 그는 발전에 대한 논의가 국가적 차원에서 뿐만 아니라 국가를 구성하고 있는 개인의 차원으로 구체화되기 위해서는 발전의 지표로서 대표적으로 사용되어온 GNP, 소득, 효용이나 복지의 비교로는 충분하지 않다고 주장하였다.<sup>3)</sup> 오히려 개인이 처한 사회적 환경과 문화 속에서 그/그녀가 얼마나 자신의 삶을 자유롭게 선택하며 살아갈 수 있는가에 대한 자유, Capability(이후, 토

1) 영어 'development'의 번역어이며 '발전'이외에 '개발'이라는 말로 함께 혼용된다. 본문에서는 일반적으로 '개발'대신 '발전'을 사용한다. 단, 다른 용어와 함께 통용되는 경우, 예를 들어 '개발학' '교육개발협력' '국제개발협력' '국제개발목표'등의 경우에는 '개발'이라는 말을 굳이 '발전'으로 바꾸지 않는다.

2) 전체 인구 대비 빈곤선(Poverty line) 아래 인구의 비율을 의미하는 지표로서, 국가의 빈곤 정도를 측정하는데 가장 손쉽고 효율적인 지표로 활용된다.

3) Sen은 테너 강좌(A. Sen, "Equality of What?", Tanner Lectures on Human Values: Volume I, Cambridge 1980: 195-220)에서 공리주의와 Rawls(John Rawls)의 이론에 대한 대안으로 토대역량 접근을 도입하였고, 이후 많은 후속 저작에서 이것이 어떻게 삶의 질과 발전을 분석하는데 활용될 수 있는지를 적극적으로 해명해왔다.

대역량으로 번역)야 말로 발전을 해석하는 대안적 관점이라고 말한다(Sen, 1980).

Lewis를 포함한 기존의 경제학자들과 달리 Sen은 발전의 본질을 논의할 때, 경제적 풍요로운 즉, 소득이 아닌 개인의 자유의 확장에 중심을 두었다(Sen, 1999). Sen에게 소득 지표는 발전을 말할 때 덜 중요한 것이 아니었다. 단지 발전에 대한 논의에서 보다 본질적인 개인의 실질적 자유에 대한 더 많은 강조를 요청하기 위함이었다. Sen은 다음과 같이 자유 중심적 개발 접근법의 필요성을 주장하였다. 첫째, 자유는 개인이 가치 있다고 생각하는 결과를 성취하는 선택의 과정이기도 하지만, 동시에 궁극적으로 추구해야 하는 발전의 결과이기도 하다. 하지만 대부분의 경우 우리는 자유를 말할 때 결과를 성취하기 위한 수단 즉, 얼마나 소득을 높이고 소비를 늘리는데 중요한 수단이 되었는가에 집중한다. 그러나 자유는 정치 결정에 대한 참여와 사회적 선택의 과정에서 '수단'으로서의 발전뿐만 아니라, 발전의 '결과'로도 해석되어야 한다. 즉 성취를 위한 자유만큼이나 자유 그 자체가 갖는 발전의 결과적 의미도 충분히 고려되어야 한다. 둘째, Sen은 많은 사례를 통해서 발전의 목표를 소득증대가 아닌 자유의 확장으로 두었을 때, 개인이 성취할 수 있는 실질적인 기회가 확대될 수 있다는 것을 확인하였다. 자유의 확장을 의미하는 사례는 수 없이 많이 나열될 수 있다. 예를 들면, 사망이나 질병으로부터 벗어날 수 있는 자유, 가치 있는 직장을 가질 수 있는 자유, 범죄나 분쟁으로부터 벗어나 수 있는 자유, 배움의 자유 등을 들 수 있다.

토대역량 접근에 대한 연구는 교육분야에 비해 철학, 사회복지학, 윤리학 등 다양한 분야에서 더욱 활발하게 다뤄져왔다. 그러나 Sen이 이것을 이론(theory)이 아닌 접근(approach)으로 특성을 규정지었다는 점을 강조해야 한다. 따라서 Sen의 논의를 잇는 후속 연구들은 Alkire(2002; 2004; 2005; 2011)와 Robeyns(2000; 2002; 2003; 2005a)와 같이 이론적 기초를 확립하려는 시도에 비해 현장에서의 실천적 영역에서 적용문제를 다룬 연구가 더욱 활발하게 이뤄졌다. 토대역량 접근의 핵심적인 논의인 개인의 주체적이고 능동적인 '자유의 확대'와 '인간의 발전'은 교육의 목적과 많은 부분 중첩되고 있다. 그럼에도 불구하고 타 분야와 비교하여 교육의 영역에서 충분히 다뤄지고 있지 않았다고 할 수 있다. 교육 분야에서 다뤄진 대표적인 연구로 Walker와 Unterhalter(2007), Saito(2003)와 같은 학자들이 뒤를 잇고 있다. Sen과 토대역량 접근 연구를 함께 진행한 교육철학자 Nussbaum(1993; 1998; 2000; 2003)은 Sen에 비해 인문학적 소양 및 예술교육의 영역에 보다 초점을 두어 논의하고 있다.

국내에서는 Sen에 대한 연구가 정치학과 윤리학 분야에서 철학적 접근으로 다루지는 인권과 민주주의에 관한 논의(Mok, 2010; 2011; Heo, 2013; Oh et al., 2015), 사회복지정책 수립을 위한 대안적 패러다임으로의 논의(Choi&Suh, 2006)가 있다. 교육 분야에서는 최근에 연구된 정윤경(2015), 유성상 외(2015)와 Mok&Jeong(2016)의 논문정도가 있을 뿐이다. 정윤경(2015)은 교육의 영역에서조차 경제 논리가 작동하고 있는 것에 대한 문제의식을 바탕으로 한다. 즉 능동적 존재로서 교육 행위 주체성(agency)을 키우는 토대역량 접근이 교육 분야

에 어떠한 시사점을 부여하는지 검토하고, 인간 중심의 자유 확대와 자유교육과의 중첩, 그리고 사회 안전망으로서의 학교교육의 한계와 가능성에 대하여 논의하고 있다. 유성상 외(2015)는 오늘날의 대학교육의 문제점을 다양한 관점에서 비판하면서 Sen의 토대역량 접근을 통해 교육의 본래적 의미강조와 비가시적 측면에 대한 교육의 가치 측정, 학습주체를 중심으로 일어나는 역동적이고 복잡한 상황에 대한 능동적 대처 등에 대한 대안적 가능성을 탐색함으로써 대학교육의 목적과 방향을 제시하였다. Mok&Jeong(2016)은 Sen의 토대역량 접근이 내포하는 교육적 의미에 대한 철학적 논의를 시도한다. 특히 Sen의 접근이 교육에 갖는 이론적 결함을 교육의 본래적 가치와 비경제적 도구성의 가치를 강조함으로써 극복하고자 하였다.

본 논문은 교육적 관점으로 Sen의 토대역량 접근을 재해석하고, 이를 바탕으로 '교육개발협력' 분야에의 적용가능성을 논의하고자 한다. 교육개발협력은 인간의 발전을 논의하는 개발학에서 교육을 통한 성장과 발전, 그리고 교육이 갖는 의미를 밝혀내는 영역이라고 할 수 있다. 개인의 주체적인 참여를 통한 자유의 확대와 그 이면의 다양성과 이질성을 고려하는 Sen의 토대역량 접근은 교육개발협력에 다양한 시사점을 제공하고 있으며, 이를 바탕으로 향후 교육개발협력에 중요한 이론적 틀/framework)과 관점을 심화 발전시켜나갈 수 있으리라 기대한다. 이를 위하여 본 연구는, Sen의 토대역량 접근에 대한 전반적인 해석과 논의를 정리하고, 토대역량의 핵심적인 개념인 자유(capability), 기능(functioning), 그리고 선택(choice)에 대해 교육적 관점에서의 해석을 시도한다. 그리고 토대역량 접근에 근거한 발전에서의 교육의 의미와 역할을 모색함으로써 교육개발협력에의 적용가능성을 탐색하고자 한다.

## II. Sen의 토대역량 접근

Sen의 토대역량 접근과 교육과의 관계, 그리고 이것이 교육개발협력에 주는 함의를 도출하기에 앞서 Sen이 주장하는 토대역량의 개념 정리 및 이해가 필요하다. 흔히 토대역량이라는 용어를 접했을 때 쉬게 떠오르는 유사 개념은 역량(capacity 또는 competency)이나 능력(ability), 혹은 기술(skill) 등이 있다. 이러한 개념들은 Sen이 이후 토대역량을 설명하는데 차용하는 기능(functioning)이라는 개념과 의미가 유사하다. 그러나 이들 개념은 개인이 가치 있다고 여기는 삶을 선택해 나갈 수 있는 능력, 혹은 자유의 잠재적 능력을 의미하는 토대역량과는 분명히 구분된다(Walker&Unterhalter, 2007). Sen은 Martha Nussbaum과 함께 토대역

량 접근에 대한 연구를 확립하는 무렵부터 자주 아리스토텔레스로부터 토대역량의 어원을 찾고 있다(Sen, 1993). 아리스토텔레스가 말한 인간의 선함에 대한 논의에서 사용된 'capabilities of existing or acting'<sup>4)</sup>은 그리스어로 dunamin과 같은 의미인 'potentiality' 즉 가치 있게 여기는 삶을 선택하여 살 수 있는 잠재력 정도로 해석할 수 있다. 하지만 토대역량이 의미하는 범위는 잠재력이 포괄하는 의미에 비해 매우 구체적이고 특정한 의미를 갖기 때문에 잠재력이라 번역하지 않으며, 이에 대한 차이점을 제시한다(Sen, 1993; 1999).

토대역량은 실질적인 자유(substantial freedom)를 행사 할 수 있는 상태를 의미하고, Sen은 이것을 발전의 궁극적인 목표로 삼는다(Sen, 1993). 실질적인 자유를 행사 할 수 있다는 것은 개인의 가치 있는 삶의 결과물인 기능들<sup>5)</sup>의 조합을 선택하는 것을 의미하기도 한다(Sen, 1993; 1999). Sen은 개인의 삶을 다양한 행위(doing)와 존재(being)의 조합으로 바라보았다. 따라서 삶의 질에 대한 평가는 가치 있는 기능들을 획득할 수 있는 개인의 토대역량을 바탕으로 이뤄져야 한다고 주장한다(Sen, 1993). 뒤에서 다시 언급되겠지만, 기능이 좋은 영양 상태, 글을 읽고 쓸 수 있는 것, 학교를 가는 것과 같은 어떠한 성취결과라면, 토대역량은 이러한 다양한 기능들 중에 개인이 생각하는 가치 있는 삶을 위해 원하는 것을 자유롭게 선택할 수 있는 능력을 의미한다. 이처럼 토대역량 접근은 개인의 성취결과를 평가의 대상으로 놓지 않고, 그것을 얻을 수 있는 능력 혹은 상태에 초점을 두고 있다. Sen은 자유의 개념이 고려되지 않은 성취결과만을 평가의 지표로 삼았을 때 나타나는 문제를 종종 '단식'과 '굶주림'의 비교를 통해 설명하였다. 단식과 굶주림은 결과적으로는 음식을 섭취하지 않는다는 점에서 동일하지만 우리는 이 두 상태가 결코 같은 것이라고 생각하지 않는다. 만약 우리가 성취결과로만 발전을 논의한다면 개인이 먹지 않는 것을 선택한 '단식'(영양을 섭취할 기능을 선택하지 않은 자유)과, 경제적 빈곤이나 기근으로 인한 '굶주림'을 구분 지을 수 없게 될 것이다(Sen, 1999).

Sen은 개인의 발전이 사회적 발전과 서로 구분되어 논의될 수 없고, 그래서 안 되는 이유를 토대역량 접근으로 설명하였다. 개인이 인간다운 삶을 적극적인 선택을 통해 영위하는 것은 단순히 개인의 능력에 의해서가 아니라 개인이 속해있는 사회적인 환경이 함께 뒷받침 될 때 가능하다. 여기에는 경제적인 배경뿐만 아니라 사회, 문화적 요소나 정치적 안정 등이 포함될 수 있다. 그 외에도 개인의 역량에 직접적인 영향을 미치는 보건 혹은 교육에 대한 사회적 지원이 함께 뒷받침 되어야 한다. 따라서 사회마다 개인이 처한 다양한

4) Sen은 Nussbaum과 함께 토대역량 접근을 연구하면서 본격적이게 아리스토텔레스를 차용하기 시작한다. Sen은 Nussbaum(1988)의 책에서 아리스토텔레스의 관점과 토대역량 접근과의 연결을 상세히 다루고 있음을 소개한다.

5) 기능들의 번역어이다. 기능을 의미하는 'function'과 유사하여 의미의 오해가 생길 수 있지만, 이를 별달리 번역할 수 있는 개념을 찾기 어려워 편의상 '기능(들)'이라고 사용한다. 이 둘 사이의 개념적 차이에 대해서는 본문에서 다양한 방식으로 강조할 것이다.

환경에 따라 가치 있는 삶을 위한 토대역량 집합(capability set)의 구성 역시 다양할 수 있다. 이 때문에 개인이 성취한 자원이 꼭 자유의 확장, 즉 토대역량의 확대를 의미한다고 볼 수는 없다(Sen, 1992).

Sen과 함께 토대역량에 대한 연구를 함께 진행한 Martha Nussbaum은 Sen의 주장에 완벽히 동의하지는 않았다. 그녀는 Max Weber의 주장을 근거로 하여 개인의 삶을 풍요롭고 가치 있게 하는 최소한의 보편적 토대역량이 목록화될 수 있다고 주장하였고<sup>6)</sup> 그래서 “열 가지 핵심 토대역량” 목록이 작성되었다(Nussbaum, 2003). 하지만 그녀는 Sen이 주장한 바와 같이 토대역량 집합(Capability Set)은 개인이 처한 환경과 사회 정책에 많은 영향을 받는다는 것에 동의하였다. 다시 말해, 불평등한 사회적 정치적 환경은 개인에게 불평등한 기회와 불평등한 선택으로 나타난다는 것이다(Nussbaum, 2000). 이 때문에 그녀의 열 가지에 이르는 핵심 토대역량 목록은 고정된 것이 아니라 적용되는 문화적 사회적 맥락에 따라 얼마든지 수정되고 제고될 수 있음을 밝혔다(Nussbaum, 2003). 그 외에도 그녀는 Sen의 모든 자유는 존중되고 확대되어야 한다는 주장에 반대하였는데, 많은 경우 힘이 있는 자들의 자유 행사는 힘이 없는 사람들의 자유를 제한하거나 방해한다고 생각하였기 때문이다. 이처럼, Nussbaum과 같은 몇몇의 학자들(예를 들어, Sugden(1993)이나 Stewardt(2001) 등)은 Sen의 논의가 이론적으로 완성이 되려면 실제에 적용되고 해석될 수 있는 수준으로 구체화되어야 한다고 주장하고, 이와 관련한 연구를 진행하고 있다.

하지만 Sen은 이러한 비판(Sugden, 1993; Stewardt, 2001; Nussbaum, 2003)에도 아랑곳 하지 않고 특정한 토대역량 목록을 제시하는 것을 거부하였다. 그 이유는 토대역량은 잘 정리된 ‘이론’으로서가 아니라 개인의 삶과 사회적 약속에 대한 평가를 하는 보다 진보된 ‘접근’이기를 바랐기 때문이다(Robeyns, 2005b). 또한, 더 나은 삶에 대한 가치와 지향은 사회와 문화, 그리고 각 개인의 이질성에 의해 다양할 수 있기 때문에 민주적인 과정과 사회적 선택 과정이 그 역할을 수행해야 한다고 보았다(Sen, 2003). 이러한 그의 주장은 Nussbaum 논의의 근거가 된 Weber의 ‘방법론적 개인주의’, 즉, 개인은 사회를 구성하며 사회적 관계의 산물이라는 개념(Weber, 1949)에 반대하는 것으로, 사회의 구성원으로서의 개인의 의미를 넘어서 한 사람 한 사람 개별적인 이질성과 처한 환경의 특수성 등을 고려한 접근이었다.<sup>7)</sup>

- 
- 6) 그녀가 제안한 10가지 토대역량에는 1)보통의 수명을 영위할 자유, 2) 건강한 몸, 재생산, 영양섭취, 그리고 적절한 거주, 3) 자유로운 이동, 폭력으로부터의 자유, 성적 만족의 자유, 4) 개인의 선택을 위해 감각, 상상력, 생각을 활용할 자유, 5) 자유로운 감정을 가질 자유, 6) 선에 대한 개념을 확립하고 개인의 삶에 비판적으로 적용할 자유, 7) 타인과 더불어 살 자유, 8) 자연과 함께 공존할 자유, 9) 즐거운 삶을 영위할 자유, 10) 개인의 정치적 물질적 환경을 결정할 자유가 있다.
- 7) 이를 좀 더 잘 이해하기 위해서는 구체적인 사업을 간단하게 예시하는 것이 필요하다. 이를 통해 Sen이 추구한 토대역량에 대한 ‘내부인들(이론가의 것이 아닌)의 고민과 숙고의 과정을 확인해 볼 수 있다. Sen이 인도의 서쪽 벵갈지역에서 진행한 기초교육 사업이 적절한 예가 될 수 있을 것이다. 이 사업내용

실천 현장에서 토대역량을 활용하기 위해서는, 개념을 규정하는 것부터 발전의 절대적인 정도를 측정하는 문제, 이 논의를 현장에 적용하는 방법의 문제 등을 끊임없이 논의해야만 한다. 특히 적용(operationalization)에 대한 비판은 여전히 큰 과제로 남아 있다. Sen의 주장대로라면 토대역량은 일반화시킬 수 없는 것이다. Gasper(2007)의 주장대로 자유의 확장을 통한 발전은 사회 속 수많은 요소들과 개인의 관계를 고려해야 하며 동시에 이 모든 것은 가치 있는 삶을 판단하고 선택하는 개인의 '선택'이 중심이 되어야 한다면 실제로 개발 현장에서의 적용과 평가의 문제는 큰 도전과제로 남을 수밖에 없다. 그럼에도 불구하고 필자는 토대역량 접근은 국제개발협력에서 발전의 논의의 중심에 있으며 그 속에서 의미 있는 철학적 논의를 발전시켜 나가는 동력이 되고 있다고 생각한다.

### III. 토대역량 접근과 주요 개념

#### A. 적극적 자유로서의 토대역량

토대역량 접근의 배경을 풍성하게 이해하기 위해서는 Sen의 사회선택이론에 대한 설명과 John Rawls의 공리주의와 결과주의에 대한 비판을 함께 논해야 한다. 그러나 본 논문은 Sen의 이론을 분석하기보다는 이를 실제 국제개발협력에서 어떻게 해석하고 활용하여야 하는가에 중심을 두고 있기 때문에 이에 대한 내용은 본 논문에서 다루지 않기로 한다<sup>8)</sup>. 하지만 Sen이 주장하고 있는 토대역량 접근을 이해하기 위해서는 핵심 개념인 개인의 발전(development)과 자유와의 관계를 먼저 정리할 필요가 있다. Sen의 이론에 의하면 자유란 한

---

을 보고한 자료(Sen, 2010)에 따르면, Pratiche Trust는 프로젝트를 진행하면서 가장 먼저 지역의 교사, 학부모, 연합체, 교육 행정가, 지역 주민을 대상으로 대대적인 설문조사를 실시하였다. 이것은 외부인의 입장에서 객관적인 마을의 상황을 진단하는데 사용되었다. 그 이후, 그들은 프로젝트의 한 과정으로서, 교사들과 학부모들이 각각의 연합체를 구성하도록 장려하고, 그 안에서 그들 스스로 치열한 논의를 통해 마을의 문제점을 밝히고 이것을 해결하기 위한 핵심적이고 근본적인 해결책을 이끌어내도록 하였다. 그리고 이것은 그 자체로서 정당성과 진정성을 발휘하였다. 본 사업은 7년 단위로 진행되었는데 풍부한 1차 자료와 지역 구성원들에 의해 작성된 정책 제안서는 대중의 이목을 집중시키기에 충분한 신뢰를 받았다고 평가된다. Sen의 팀은 서쪽 벵갈지역에 보편적 기초교육을 달성하기 위해 장기 사업 기간 동안 일관성을 유지하였으며, 지역 주민들에 의해 제기된 문제 인식과 해결책은 결과적으로 많은 관련 기관과 정부의 공식적인 지원을 이끌어내었다. (Sen, 2010)

8) 해당 논의는 Sen(1999)의 Development as Freedom의 제 3장과 Deneulin(2006)의 The capability approach and the praxis of development에서 잘 정리해 주고 있다.

개인이 궁극적으로 추구해야 하는 발전의 방향이자 종착점이라 할 수 있다(Sen, 2003). 여기에서 자유는 단순한 사전적 의미의 자유를 벗어나 한 개인이 스스로 추구하는 가치에 따라 선택적인 삶을 살아갈 수 있는 기회(opportunity)를 의미한다(Sen, 1999). 또한 개인의 선택에 외부적 개입이 없는 상태를 의미하는 소극적 자유(Isaiah, 1969)를 넘어 자신이 가치 있게 생각하는 대로 행동하고 살아갈 수 있는 삶을 선택하는 보다 적극적인 의미에서의 자유라고 할 수 있다.<sup>9)</sup>

사회정의를 폭넓게 분석하고 있는 그의 논의(Sen, 1999)에서, 자유는 표면적으로는 개인이 공장에 나가 일을 할지 학교에 남아 학업을 이어나갈지를 선택하는 '선택의 자유'일 수 있다. 조금 더 나아가 개인이 속한 사회가 적절한 사회 안전망 속에서 질 좋은 교육을 무상으로 제공하는 환경을 제공하고 있는지를 스스로 판단하고 필요에 따라서는 이것을 적극적으로 추구할 자유일 수 있다. 후자의 자유가 숙고되지 않은 채 표면적인 선택으로 자유의 정도를 논의하는 것은 발전 혹은 삶의 질에 대한 큰 왜곡이 생길 수 있음을 Sen은 비판하였다. 따라서 두 가지 경우 개인의 선택에 대한 기회는 전혀 다른 것으로 구분되어야 한다. Sen이 토대역량이라는 개념을 통해 설명하고자 하는 기회(opportunity)는 단순한 A와 B사이에서의 '선택'을 하는 자유가 아닌 본인이 가치 있게 생각하는 삶을 위한 추구하고 이를 위한 적극적 의미의 참여 혹은 행동으로 옮길 수 있는 힘을 의미한다.

따라서 Sen은 개인 스스로의 가치판단에 의한 선택의 자유를 존중하기 위해서는 상황의 결과만을 보고 발전의 정도를 평가해서는 안 된다고 비판한다. 앞 장에서 짧게 언급한 단식과 굶주림의 차이를 통하여, Sen은 '중국의 결과(culmination outcome)'와 '포괄적 결과(comprehensive outcome)'의 구분을 강조하였다. 그는 발전(development)을 평가하기 위해서 현상이나 상황의 결과가 아닌 자발적인 선택의 과정과 그 환경을 함께 고려할 수 있어야 한다고 주장하였다. 이에 대한 고민이 깊지 않은 경우, 한 개인이 '선택하여' 굶는 경우와 '어쩔 수 없이' 굶는 경우를 하나의 동일한 빈곤의 상황으로 보게 된다. 즉, '중국의 결과'만을 놓고 평가해 버린다. 하지만 두 상황은 완전히 다른 개인의 선택과 선택을 강요받은 사회적 환경의 결과이다. 토대역량 접근을 통해 개인과 사회가 처한 상황을 발전의 결과(results)가 아닌 선택의 과정(process)으로 보게 된다면, 발전을 조금 더 포괄적인 의미의 결과로 해석하고 이해할 수 있게 된다. 이러한 이유로 토대역량 접근은 발전을 판단하고 평가하는 접근으로서의 의미가 있다.

Sen의 토대역량에서 의미하는 자유는 보다 적극적인 형태의 개인이 실제로 누릴 수 있는 자유를 의미한다. Sen은 '적극적 자유'를 개인이 가치 있게 여기는 삶의 방식이나 삶의 질을 성취할 수 있는 실질적인 능력이라고 정의한다(Sen, 1988). 그가 말하는 실질적 자유란 지금까지 경제학에서 지배적이게 정의되어온 Alfred Marshall(1980)의 '경제적 자유'<sup>10)</sup>나 John

9) 이에 대한 구체적인 논증은 그의 초기 저작 중 하나(Sen, 1988)에서 살펴볼 수 있다.



Rawls(1985)의 '기초재'<sup>11)</sup>를 넘어선다. 그보다는 개인이 실제로 자기가 처한 환경과 주어진 삶 속에서 추구하고 향유할 수 있는 '실제적'자유를 의미한다.

기본적으로 Sen은 토대역량 접근이 Rawls의 기초재 이론에 많은 뿌리를 두고 있다고 밝히고 있다(Sen, 1999). Rawls(2009)는 합리적 이성을 가진 인간이 삶의 영위에 필요한 기초재들을 많이 가지고 있을수록 개인이 향유할 수 있는 자유가 확장된다고 말한다. 이것은 이미 소극적 자유를 넘어선 적극적 자유에 대한 해석이라고 할 수 있다. 예를 들어 한 개인이 빈곤에 빠져 있는데, 그 이유는 임금이 적은 직업을 갖고 있거나 혹은 직업이 없는 경우를 예측할 수 있다. 소극적 자유로 이 개인이 처한 상황을 해석한다면, 그 개인이 빈곤에 처하도록 누군가가 강제하거나 조작한 것이 아니라면 빈곤한 개인은 소극적 자유가 침해되었다고 볼 수 없다. 즉, 자유를 침해받지 않은 상황이 된다. 하지만 이러한 해석은 개인이 누리는 자유를 너무나도 협소하게 보게 되는데, 따라서 Rawls는 단순히 누군가의 개입이나 침해가 없는 소극적 자유의 상태뿐만 아니라 그것을 영위하기 위해 꼭 필요한 보다 적극적 형태의 자유를 위한 조건들이 필요하다고 주장하였다(Rawls, 1985). 그리고 그것이 Rawls가 말한 기초재이다.

하지만 Sen은 Rawls의 주장에서도 여전히 포괄하지 못하는 실질적 자유의 범위가 존재한다고 말한다. 가장 큰 문제 중 하나는 Rawls의 주장에서는 개인이 갖는 다양성과 이질성이 충분히 고려되지 못한다는 것이다(Sen, 1988). 예를 들어 Rawls에 따르면 신진대사율이 높거나 몸집이 큰 사람은 더 많은 기초재를 가진 것처럼 해석될 수 있다. 즉 다른 사람들과 비교했을 때 더 큰 자유를 누리는 것처럼 보일 수 있다는 것이다. 하지만 실제 그 사람이 상대적으로 더 나은 영양상태를 가지고 있는지의 기능적(기능)차원의 자유는 측정하지 못하게 된다. 즉 Sen이 관찰한 인도의 케랄라(Kerala) 지역<sup>12)</sup>이 다른 어떤 지역보다도 영양 상태가 낮고 섭취한 음식이 부족했지만 동시에 상대적으로 긴 수명을 가진 역설을 단순히 기초재를 통한 해석이 할 수 없는 한계를 보여준 것과 같은 맥락이다.

따라서 Sen이 제시한 토대역량 접근의 해석은 개인이 자신의 삶을 가치 있게 살 수 있도록

10) Marshall의 '경제적 자유(economic freedom)' 혹은 '산업과 기업의 자유(freedom of industry and enterprise)'에서의 자유는 전통적 경제 이론에서 지배적이게 논의된 바와 같이 국가를 포함한 그 어떤 제한(restrain and interference)이 없는 상태를 의미하는 소극적 자유를 의미한다.

11) Rawls는 개인이 삶의 영위를 위한 기본적인 재화 즉 기초재를 많이 획득할수록 자유가 확장된다고 주장한다.

12) 인도의 남부 끝단에 위치한 케랄라(Kerala)주는 '케랄라 모델'이라는 표현이 등장할 정도로 많은 공여국과 개발협력 기구들에게 관심있게 연구되어온 사례지역이다. 그 이유는 비슷한 GDP 수준의 다른 지역에 비해 많은 사회적 발전(낮은 유아사망률, 긴 평균 수명, 높은 문해율, 인구 증가율 등)을 이뤘기 때문이다. Sen은 지난 40년 동안 약 스무 차례 넘게 이 지역을 방문하며 케랄라지역의 발전이 갖는 특수성을 연구를 통해 알려졌다.

록 하는 실질적 기능조건(혹은 기능들)들을 한 개인이 얼마나 향유하고 선택할 수 있는가를 보는 것이다. 여기서 실질적 자유 즉 실제 개인이 선택할 수 있는 능력은 개인들 각자가 갖고 있는 기초재들을 기능조건으로 환원할 수 있는 능력(capability)에 따라 상이할 수 있다. 그 이유는 '좋은 영양 상태'라는 기능조건을 충족하기 위한 각자의 개인들이 가진 신진대사율, 몸 사이즈, 성별, 출산, 기후적 조건, 문화 등 다양한 변수들의 집합이 무한하게 다양할 수 있기 때문이다. 즉, Sen의 토대역량의 관점에서 자유는 개인이 고립된 자아로서가 아닌 '세계-내-존재'로서 타인과 사회 속의 상대적인 자아로 해석되어야 한다. 따라서 개인은 자신이 지닌 개인적, 사회적, 문화적, 자연적 성향 등의 방대한 이질성에 의해 고려되고 이해되어야만 한다(Sen, 1999).

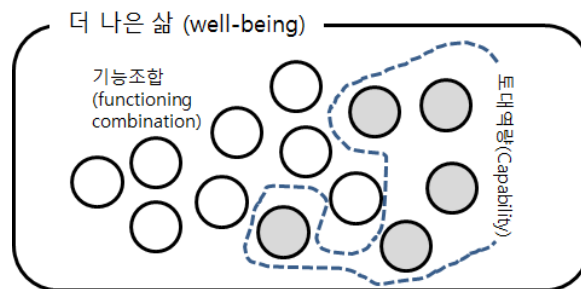
Sen(1999)은 자유를 두 가지 개념으로 구분하였다. 하나는 과정의 자유이고, 다른 하나는 기회의 자유이다. 과정의 자유는 보다 민주적 실천과 운동의 결과를 가짐으로써 한 개인이 당면한 문제에 대해 행동으로 대처할 수 있는 능력을 의미한다. 기회의 자유는 다양한 가능성 중에 선택하여 가치 있는 기능을 성취할 수 있는 있는 실질적인 기회를 말한다(Alkire, 2004). Sen은 우리에게 자유를 정의할 때 보다 광의적 의미로 접근하기를 원하였는데, 자유의 과정적 측면만을 강조하게 되면 (보통 자유주의자들이 하는 것처럼) 사회의 제도나 구조적인 불이익으로 인해 실질적인 기회를 누리지 못하는 사람들의 부자유를 놓치게 된다. 반대로, 만약 자유의 기회적 측면만을 강조하게 되면 (결과주의자와 같이) 개인이 향유하는 선택의 자유와 기회의 과정을 간과하게 된다. 따라서 자유의 과정적, 기회적 두 가지 측면은 모두 중요하며 자유로서의 발전을 이야기 할 때 함께 논의되어야 한다(Sen, 1999).

## B. 토대역량과 기능(Functioning)

Sen의 논의에 있어 보통 토대역량과 기능을 이해하고 구분하는데 혼동이 발생한다. 여기에는 크게 두 가지 이유가 있다고 생각한다. 첫째는 무엇인가를 '성취한 것'과 '성취할 수 있는 능력을 갖춘 것'에 대한 두 개념이 구별되지 않고 평가되어왔기 때문이다. 앞서 여러 차례 언급된 바와 같이 단식과 굶주림의 구분을 엄밀히 하지 않는 경우가 여기에 해당한다. 둘째는 개인이 가치 있는 기능을 선택하는 자유 그 자체에 대한 중요성이 발전의 중요한 요소로서 충분히 부각되지 않았기 때문이다. Sen(1992)은 토대역량 접근이 기존의 기초재나 소득과 같은 성취와 자유의 수단에만 관심을 기울이는 평가와 차별되는 부분은 바로 기능을 선택할 수 있는 자유의 가치를 부각시키는 것에 있다고 말한다.

토대역량과 기능 각각의 개념은 이 둘을 비교함으로써 보다 자세히 구분지어 설명될 수 있다. 기능은 한 개인이 성취한 결과물로서 개인이 '할 수 있는 것'과 '될 수 있는 것'이고,

이것은 개인의 생활방식을 반영한다(Sen, 2003). 따라서 기능(들)의 목록은 끝도 없이 나열될 수 있다. 읽을 수 있는 것, 아이들과 대화할 수 있는 것, 학교에 대한 지역 차원의 논의에 참여함으로써 사회에 일원이 되는 것, 거주할 장소가 있는 것, 깨끗한 물을 마실 수 있는 것, 직업이 있는 것 등이 있을 수 있다. 그리고 이것들은 개인의 삶의 질(well-being)을 구성하는 요소들이 된다. 그에 반해 Sen(1992)은 '토대역량은 가치 있는 기능을 확보할 수 있는 자유를 반영한다'라고 말한다. 기능을 더 나은 삶(well-being)의 구성요소로 본다면, 토대역량은 개인이 기능을 확보할 수 있는 자유를 의미한다고 관계를 설명한다.



(그림 1) 토대역량(Capability)과 기능들(Functionings), 저자작성

하지만, 각각의 개인들이 다양하듯이 한 기능이 모든 사람에게 동일하게 가치 있을 수는 없다. 누구에게는 더 가치 있거나 덜 가치 있는 기능들이 있다. 따라서 이러한 다양한 기능들의 조합과 중요도의 상대성이 평가에 고려되어야 한다. Sen은 다양한 그의 저서에서 토대역량과 기능들의 차이를 명백히 구분하였다. 기능들이 획득한 성취물이라면, 토대역량은 이러한 기능들을 획득할 수 있는 잠재력(potential)이라고 할 수 있다(Walker and Unterhalter, 2007). 다시 말하면, 기능은 개인의 행위들과 상태들의 조합으로 이뤄진다면 토대역량은 기능들의 집합(set) 즉, 개인의 행위들과 상태들의 다양한 조합을 선택할 수 있는 잠재적 능력을 의미한다(Sen, 1993).

따라서 확보된 기능 조합을 통해 삶의 질을 판단한다는 것은 이전에 이뤄졌던 전통적인 방식의 GNP나 소득을 통한 평가와는 완전히 다른 접근을 의미한다. GNP나 소득은 기능을 확보하기 위한 수단이나 도구로서 가치를 지니기 때문이다. 하지만 여기서 Sen은 더 나아가 기능 집합뿐만 아니라 토대역량 그 자체가 가지고 있는 가치에 대해 강조한다. 물론 토대역량이 개인의 삶의 질에 어떠한 직접적인 관련을 가지고 있는가에 대해서는 자세히 언급하고 있지 않지만, '요소평가(elementary evaluation)'가 가지고 있는 한계를 통해 토대역량이 우리의 삶을 구성하는 중요한 요소라는 점을 나타낸다. 다시 말해 만약 개인이 기능집합을 자유롭게 선택할 토대역량이 없다면, 개인이 'X를 하는 것'과 'X를 선택하고 그것을 하는

것'의 가치가 구분되지 않는다는 것이다. 마치 요소평가에서 최상의 요소 이외의 모든 요소들을 제거하는 것이 어떠한 실질적 문제가 되지 않는 것처럼 말이다. 다시 말해 한 개인이 A를 선택한다고 했을 때 수많은 기회들 중에 A를 선택하는 것과, A 이외에는 다른 기회가 없이 A를 선택하는 것의 차이를 문제화 하지 않는다는 것이다. 그러나 개인이 가치 있는 기능집합을 선택하는 자유 그 자체도 삶의 질에 중요한 영향을 미친다. 이것이 바로 국제 개발협력의 이론적 설명에 토대역량 접근이 가지는 핵심적인 강점이라고 할 수 있다.

하지만 많은 학자들이 비판한 것과 같이 Sen의 토대역량 접근은 실제 현장에서 적용되 기에는 구체화 되어야 할 부분들이 남아있다. 특히 Sen(1992)이 지적한 바와 같이 우리는 실제로 이용 가능한 자료를 확보하기 힘들다는 이유로 발전을 평가할 때 토대역량, 즉 실질적인 선택의 자유를 배제하고 확보된 기능만 가지고 판단하는 '실용적 타협'에 도달하게 된다. 앞서 밝힌 토대역량 접근의 평가를 위해서는 개인이 확보한 기능 집합에 대한 많은 양의 정보와 자료가 필요하며, Beitz(1986)가 지적한 바와 같이 토대역량 사이의 선택과 가중치의 문제 역시 대면해야 한다. 하지만 실제 정보 이용가능성의 문제와 자료를 이용한 분석의 문제를 차치하고서도 우리는 선택의 자유(토대역량)가 실제로 개인의 삶의 질에 직접적인 영향을 미치고 있다는 사실을 분명히 인지하면서 실용적인 타협에 도달해야 할 것이다.

지금까지 개발협력에서 삶의 질이나 발전에 대한 논의를 할 때 흔히 국가나 개인이 가진 기능을 측정하고 비교해왔다(Deneulin, 2009). 즉, 개인이 글을 읽고 쓸 수 있는지, 정기적인 소득이 발생하는지, 균형 잡힌 영양섭취를 하고 있는 지 등이 삶의 질을 말하는 지표가 되어왔다. 물론 이러한 지표가 다양해지고 다층적이게 된다면 경제적인 소득만을 측정하는 방법보다는 훨씬 더 포괄적이고 풍부하게 개인의 삶을 해석할 수 있을 것이다. 하지만, Sen은 여기서 그치지 않고 토대역량이라는 개념을 통해 단순히 기능을 많이 갖춘 사람이 삶의 질이 높은 것이 아니라고 주장한다. Rawls의 기초재가 많을수록 삶이 더욱 윤택해진다는 주장을 비판한 것처럼, 기능을 토대역량으로 전환할 수 있는 능력은 개인마다 다르고 그것은 개인의 능력뿐만 아니라 사회의 구조나 개인이 처한 환경에 따라 다양할 수 있기 때문에 (Sen, 1992), 개인의 실질적 자유와 토대역량이 평가될 때는 이 부분 역시도 함께 고려되어야 한다.

### C. 개인의 이질성과 선택의 문제

토대역량을 해석하는데 자주 등장하는 개념이 있다면 '개인'의 더 나은 삶을 위한 '선택의 자유'이다. 인간은 다양하고 이질적이기 때문에 추구하는 삶의 모습과 가치 역시도 확일

하지 않다. 따라서 보다 나은 삶을 선택하는 자유는 지극히 개인적인 가치관에 바탕하고, 이것은 외부의 억압이나 굴레로부터 자유로운 것이어야 한다. 하지만 '선택'과 '토대역량'은 분명히 다른 의미를 가지며 단순히 선택할 수 있는 삶이 더 나은 삶이라고 할 수는 없다. 또한 '개인'이라는 것이 무엇을 의미하는 것인지도 짚고 넘어가야 할 부분이다.

우선 더 나은 삶을 위해 필요한 '선택'이 갖는 의미를 해체해 보아야 한다. 보통 우리는 선택의 폭이 넓은 삶이 질 높은 삶이라고 생각한다. 하지만 '선택'이라는 용어를 통해서도 삶의 질을 세밀하게 구분하지 못한다는 문제가 있다. 예를 들어, 어떤 선택인지, 즉 가치 있는 선택인지에 대한 구분이 필요하다. 가치의 문제가 포함되지 않고 이야기 하는 선택은 더 나은 삶을 위한 숙고의 선택과, 스웨터 브랜드를 선택하는 것 사이에 차별을 갖지 못하는 문제를 가져온다. 또한 심지어 단순히 많기만 한 선택의 기회는 삶의 질을 풍요롭게 하기 보다는 오히려 더 많은 혼란을 야기할 가능성도 있다. 이에 대해 Sen은 "개인의 선택을 확장한다는 말을 통해 우리는 많은 선택이 언제나 좋은 경우라고 생각하게 된다. 하지만 늘 그런 것은 아니다. 종종 사람들은 복잡하고 번거로운 선택들보다는 소수의 옳은 선택에 가치를 둔다(Sen, 1992: 112)"고 말한다. 따라서 삶의 질을 높이는 것과 선택의 폭이 넓은 삶 사이에는 분명한 차이가 존재하고, 선택 그 자체만으로 삶의 질이 보장될 수 없다고 본다.

또 다른 문제는 '개인'의 선택들은 그들이 처한 문화적 상황에 따라 다양할 수 있다는 것을 쉽게 간과한다는 점이다. 선택이라는 것이 완벽하게 고립된 객체인 개인의 전유물이라고 생각할 수 있지만, 사실상 개인은 자신을 둘러싸고 있는 가족과 사회와 문화를 고려한 선택을 하게 된다. 또한 가치 있는 선택은 종종 여러 사람들에 의해 함께 만들어지기도 한다. 선택은 늘 (하이데거가 「존재와 시간」(1998)에서 설명한) '세계 내 존재'가 내리는 것으로 문화적인 맥락과 내용이 배제될 수 없는 개념이다. 따라서 '개인'의 선택이 갖는 '개인'의 의미는 서구의 자유주의적 맥락에서의 개인주의로 해석되어서는 안 된다.

그렇다면 토대역량에서 말하는 개인은 어떤 차원일까? 개인을 규정하는 다양한 개인주의<sup>13)</sup>의 해석이 존재한다는 것을 전제하더라도, 연구자들은 '윤리적 개인주의(Ethical individualism)'(Robeyns, 2000)에서 제시하는 개인에 대한 설명을 적합한 개념으로 받아들인다. '윤리적 개인주의'에서 개인은 다음과 같이 정리된다.

"오직 개인만이 도덕에 관한 궁극적 단위(unit)이다... 물론 이것은 사회적 구조나 사회적 자본을 평가하지 말아야 한다는 것을 의미하는 것이 아니다. 오히려 윤리적 개인주의는 이러한 구조와 제도들은 개인의 삶의 질에 중요한 영향을 미치기 때문에 평가되어야 한다."(p. 16)

13) Robeyns는 윤리적 개인주의를 방법론적 개인주의(methodological individualism)와 존재론적인 개인주의(ontological individualism)와 구분한다.

Robeyns의 윤리적 개인주의로 해석할 수 있는 토대역량은 개인을 둘러싸고 있는 사회와 세계를 고려하지 않는 고립된 객체로서의 개인이 아닌, 세계와 유기적이고 상호의존적인 관계를 맺고 있는 개인을 의미한다고 볼 수 있다. 하지만 이러한 세계와의 끈끈한 연계를 인정하면서도 여전히 발전의 궁극적 평가 대상은 '개인'이어야 한다. 그 이유는 그 단위가 개인이 아닌 가족이나 사회가 되었을 때, 그 안에서 발생할 수 있는 불평등의 문제를 간과하지 않기 위해서이다. 또한 우리가 궁극적으로 추구하는 것은 사회의 행복이 아닌 구성원 개개인의 삶의 행복이기 때문이다.

## IV. 토대역량 접근의 교육개발협력에의 적용

### A. 편협한 영역으로서의 교육의 의미 극복

2차 세계 대전 이후 수많은 국가들이 독립을 하고, 초등의무교육과 성인문해를 위한 정책 마련과 수행에 열을 올렸다. 1960년대에는 문해교육이 주요 개발 프로그램의 핵심에 자리 잡았다(Faure et al., 1972). 이 시기 교육은 공공재의 성격을 띤 공식교육 즉 학교교육을 통해 제공되어야 한다는 의견이 대다수였고, 교육은 인간의 삶의 개선을 위한 통합적인 원동력으로서 국제사회의 인정이 있었다. 1970년대에 들어서 인적자본(Human Capital)이라는 개념이 부상했는데 이 개념에 따라 교육은 경제적 번영을 위한 제물로 여겨졌다(Vally&Spreen, 2012). 이후, 학계와 정계 그리고 국제사회에서는 교육을 경제 번영의 수단으로 여기는 정책들을 만들어냈고 이때 등장한 개념들이 '인력계획(manpower planning)', '회수율(rates of return)', '기능문해(functional literacy)'와 같은 것이다(Samoff&Carrol, 2003; Tilak, 2007). 이러한 경제학 중심의 발전에 대한 해석이 팽배하던 시기에 세계노동기구(Evans, 1976)는 1976년 교육을 포함한 인간의 기본 욕구가 충족되는 과정을 발전(development)이라고 정의하였다. 이후 줌티엔 회의와 UNDP의 인간개발지수(Human Development Index, 'HDI'), Sen의 토대역량 접근 등의 논의가 이어졌다.

이같이 교육을 바라보는 관점은 경제 발전을 위한 도구적 역할과 발전의 최종 도달지점인 목표적 역할로 나뉘어 현재까지도 그 논의가 지속되고 있다. 물론 1990년대 들어서 교육을 모두가 평등하게 누려야 하는 인간의 기본적인 권리로 인식하는 논의가 인권과 교육 분야에서 강력하게 주장되고 있지만(Walker, 2005), 여전히 막대한 개발 자금을 조달하는 세

계은행은 교육을 경제적 발전을 위한 도구적 역할로서 그 중요성을 강조하고 있다. 그리고 이러한 논의는 2015년 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, 'SDGs')<sup>14</sup>를 설정하기 위한 2013년 이후의 주요문서들(UN High Level Panel, 2013)에 자주 등장한다. 이러한 접근은 교육분야에 많은 재원을 투입하는데 기여했다. 학교를 짓는 것부터 직업훈련원을 짓는 데 까지 다양하게 국제사회와 민간 분야의 투자를 유치했다. 뿐만 아니라 기본권으로서의 교육을 주장하는 UN과 UNESCO 역시도 이러한 민간분야의 역할과 시장 중심적 접근에 대해 관용적인 자세를 취하고 있다(UN Global Compact, 2013; UNESCO, 2013).

1967년 UN과 UNESCO는 교육에 대한 분석 보고서를 발간하였다. 보고서(Harbison, 1967)를 바탕으로 낸 책에서, Coombs(1968)는 개인의 교육에 대한 필요와 염원을 피력하고 있다. 그럼에도 불구하고 그의 주장은 교육의 경제적인 가치를 측정하는 보다 경제학적 분석들을 차용하고 있다는 한계를 지녔다(Schramm et al., 1968). 수년의 시간이 흐른 후에야 1972년 UNESCO에 의해 'Learning to Be' 라는 보고서가 발간되었고, 비로소 도구적 가치로서의 교육의 역할이 아닌 목적으로서의 교육의 중요성이 주장되었다. 보고서에서는 "발전의 목적은 인류의 완전한 발전이어야 한다. 한 개인과, 가족의 일원과 공동체의 구성원, 시민으로서, 그리고 생산자, 발명가, 기술자, 그리고 창의적인 꿈을 꾸는 사람으로서, 성품과 표현의 복잡성, 그리고 다양한 약속들이 전제된다"라고 함으로써 발전의 목적이 단순한 경제적 번영이 아닌 인간으로서의 삶의 풍성함으로 확장되었다(Faure et al., 1972: 6).

비슷한 시기에 World Bank는 첫 번째 교육분과 실행 보고서(1971)를 작성하였는데, 보고서는 '교육을 시장의 수요에 맞춤'으로써 생산의 효율을 증대하는 역할로 명시하였다. 세계은행은 발전에 있어 교육의 중요성과 역할을 아주 적극적으로 제시하고 있지만, 그 접근이 교육을 그 자체로서의 가치보다는 교육이 가져올 수 있는 빠른 경제적 성장, 빈곤과 불평등 감소 등의 교육의 산물에 더 큰 초점을 두고 있다고 할 수 있다(World Bank, 1995). 세계은행(1995)의 교육 전략에서는 여전히 교육의 영향을 회수율(rates of return)로 계산하였고, 교육을 빈곤 감소와 경제 성장의 핵심적인 역할로 규정하였다. 2020 교육전략 보고서(World Bank, 2011: 3)에서 "한 국가의 발전 정도는 국민의 삶의 질에 달려있으며, 교육은 이러한 질을 높이기 위한 가장 좋은 투자"라고 밝힌 것을 통해 교육을 하나의 사회적 '투입'으로 접근하고 있다는 것을 볼 수 있다. 그 외에도, 세계은행은 교육이 빈곤과 불평등을 줄이고 장기적 성장을 가져오는 중요한 역할을 담당하고 있다는 것을 성장의 근거를 제시하며 주장(2008)하고 있다. 이를 지시하는 몇 가지 내용을 인용하면 다음과 같다.

"아마도 정부가 제공할 수 있는 가장 좋은 보호 장치는 교육이다. 이것은 새로운 기술

14) 2015년 MDGs 달성 이후 UN은 2015년 9월 총회에서 17개의 목표와 169개의 타겟을 향후 15년간의 발전 의제로 채택하였다.

습득을 돕고, 직업 생성에 영향을 주고, 새로운 일자리를 찾는데 큰 역할을 한다." (p. 6)

"여자 아이들을 교육한다는 것은 정부가 기회의 평등을 추구하는 것을 보여준다고 할 수 있다. 여자 아이들이 학교에 가는 데는 많은 장애물들이 존재하는데, 가족의 금전적인 압박, 안전성의 문제, 혹은 아주 기본적인 화장실 시설의 부재 등이 포함 될 수 있다. 그러나 만약 이러한 장애물들을 극복할 수 있다면 그 대가는 분명히 높다. 교육 받은 여성은 아이들을 조금만 낳고, 건강한 아이들을 가질 수 있으며, 보다 많은 나이에 아이를 임신한다. 이것은 아이들이 학교에서 더욱 훌륭한 결과를 가져오게 하는데 이는 대부분 엄마의 교육 수준에 달려 있다. 따라서 여자 아이들을 교육하고 그들을 노동시장으로 편입하는 것은, 빈곤의 반복적인 구조를 깨뜨릴 수 있는 하나의 방법이 된다." (p. 8)

교육은 '발전의 원동력이며 빈곤을 줄이고, 건강을 증진하고, 양성 평등과 평화와 안정을 유지시키는 가장 강력한 도구'로 강조되고 있다(World Bank, 2011: 1). '2020 교육전략 보고서'의 제목인 '모두를 위한 학습(Learning for All)의 부제 '발전 증진을 위한 지식과 기술에의 투자'를 통해 교육은 발전을 위한 하나의 도구적 역할로서 그 중요성이 인식되고 있음을 명백하게 알 수 있다. 그 외에도 많은 전략보고서에서 아주 쉽게 세계은행이 교육을 투자의 개념으로 이해하고 성장의 동력으로 보는 도구적 가치의 접근은 논란의 여지가 없이 자명하다.

이후 1980~1990년대에 걸친 경제 불황과 구조조정, 교육의 정체와 같은 난항을 겪으며 많은 국제사회는 권리로서 교육의 의무화와 보편화를 Jomtien(UNESCO, 1990) 선언에서 발표하였다. 이후 1990년대 경제학자 Muhibul ul Haq와 Amartya Sen의 추진력으로 UNDP 인간개발보고서에는 소득 이외에 교육과 보건에 대한 지표가 포함되었다. 보고서(UNDP, 1990: iii)는 "우리는 인간이 발전의 중심이 되어야 한다는 중요한 사실을 다시 한 번 강조한다. 발전의 목적은 사람들에게 더 많은 선택을 제공하는 것에 있는데, 여기에는 수명 연장, 지식, 정치적 자유, 개인 안보, 공동체 참여, 그리고 인권의 보장이 포함된다. 인간의 삶은 단순히 경제적 결과물과 같은 단면으로 평가되어서는 안 된다."라고 표명함으로써 발전에 대한 평가와 해석의 지평을 넓혔다.

## B. 교육의 본래적 의미와 도구적 중요성 강조

국제개발협력에서 교육의 의미는 이미 많은 학자들과 개발기구에서 수십 년에 걸쳐 연구되어온 주제이다. 하지만 대부분의 연구는 경제학 측면에서 교육이 경제 발전에 미친 영향이나 둘 사이의 상관관계를 밝히는 것에 집중되어 왔다(Lucas, 1998; Barro, 1993; Gregory



et al., 1992). 그러나 이에 비해 교육학적 측면에서 교육이 발전에 어떠한 의미를 지니는지에 대한 심도 있는 논의는 많이 이뤄지지 않았다(Saito, 2003). 하지만 Sen의 토대역량 접근은 교육이 발전에 갖는 의미를 상기하는 역할을 하였는데, 교육학자인 Unterhalter&Walker(2007)뿐만 아니라 철학자이자 경제학자인 Sen과 Nussbaum 역시도 토대역량 개발에 있어 교육이 중추적인 역할을 하고 있음을 인지하였다(Andresen et al., 2008).

Robeyns(2005)는 심지어 교육 그 자체를 토대역량으로 볼 수 있다고 주장하였다. 그녀에 따르면 지식을 축적하고 교육의 기회가 보장되는 것은 개인이 누릴 수 있는 중요한 토대역량을 얻는 것을 의미한다. 또한 동시에 교육은 다른 토대역량을 확장하는데 중요한 역할을 한다고 보았다. 따라서 교육은 토대역량의 결과이자 개인의 토대역량을 확장하는 도구로서의 의미를 가지고 있다고 할 수 있다(Saito, 2003). Sen 역시도 교육을 단순히 인적 자본의 축적을 의미하는 것을 넘어 개인의 토대역량을 확장시키는 역할을 한다고 보았는데, 이것은 교육을 받은 개인이 "읽고, 소통하고, 논쟁하고, 논리적으로 선택할 수 있게 되고, 타인에 의해 진지하게 받아들여짐"을 통해서 실현된다고 주장한다(Sen, 1995: 294). 따라서 Sen의 토대역량 접근에 의하면 국제개발협력에서의 교육은 발전 그 자체를 의미하기도 하며 동시에 발전을 위한 도구로서의 역할을 한다고 볼 수 있다. 실제로 토대역량의 관점으로 정의하는 발전의 의미는 현재 행해지고 있는 개발협력의 실천적 행위보다 훨씬 더 포괄적이기 때문에 우리가 발전의 목표를 Sen의 토대역량 관점으로 보는 것에 큰 무리가 없을 것이다.

토대역량 접근에서 교육은 본래적 가치와 도구적 가치를 동시에 지니고 있다(Sen, 2002). 본래적 가치를 갖는 이유는 교육 그 자체가 토대역량이 될 수 있기 때문이다. 즉, 개인이 인간다운 삶을 살기 위해서는 필수적으로 교육이 필요하기 때문이다. Sen은 기초교육이 인간안보의 핵심이라고 보았다. 여기에서도 역시 한 개인이 읽고 쓰지 못하고, 셈하지 못하는 것은 그것 자체로 삶의 불안정성(insecurity)을 의미한다고 말하였다. 따라서 교육은 그것 자체만으로도 개인의 토대역량이라고 할 수 있다. Sen은 인적자본(Human Capital) 접근과 인간 토대역량 접근의 차이점을 설명하면서, 생각해봐야 하는 세 가지 주제를 제안했다(Sen, 1999). 하나는 well-being과 자유와의 '직접적' 관계, 둘째는 토대역량이 사회적 변화에 미치는 '간접적'인 영향, 그리고 마지막은 토대역량이 경제적 생산에 미치는 '간접적'인 영향에 대한 것이다. Sen의 토대역량 접근은 세 가지 모두를 포함하는 접근이지만, 인간자본 접근의 지금까지의 이론적 연구는 세 번째인 경제적인 관계에만 집중되어 있다고 비판하였다. 이같이 개인의 경제적인 역량 증진뿐만 아니라 자신이 처한 부자유한 환경을 개선하는 선택의 자유, 그리고 더 나아가 정치적 참여를 통한 사회 변혁을 이끌어 내는 자유를 토대역량의 목적이자 역할이라고 할 수 있다. 따라서 토대역량 접근에서 교육이 의미를 갖는 이유는, 교육 그 자체가 갖는 가치뿐만 아니라 개인의 사회적 정치적 참여를 담보하기 위한 도구로서의 교육에도 큰 가치가 있다고 할 수 있다. Sen(1999)은 개인의 사회적, 정치적 자

유를 담보하는 참여의 자유를 위해서는 지식과 기초교육을 통해 얻는 기술이 필수적이며 따라서, 학교교육을 받을 기회를 박탈하는 것은 참여의 자유에 필요한 기본 조건에 즉각적으로 위배된다.

토대역량을 확장시키는 교육의 도구적 역할은 크게 두 가지로 나눌 수 있다(Walker and Unterhalter, 2007). 첫째는 삶의 다양한 기능들을 성취할 수 있는 토대가 되고 기본 조건을 마련하는데 중요한 역할을 한다. 교육을 통해 개인은 더 나은 삶에 대한 정보를 탐색하게 되고, 그리고 그것을 추구할 수 있는 능력을 갖추게 된다. 예를 들어 여성의 교육수준이 높은 마을은 영유아 사망률이 그렇지 않은 지역에 비해 현저히 낮은 것을 볼 수 있다. 또한 교육을 통해 더 복잡하고 종합적인 사고와 행동을 필요로 하는 단계의 기능들을 성취할 수 있다. 비누로 손을 씻고 오염된 물을 정화시켜 마심으로써 기초적인 건강함을 유지할 수 있다. 혹은 기초교육을 통해 중등교육과 고등교육을 받을 기회가 생길 수 있고, 직업을 구해 정기적인 소득을 얻게 될 수도 있다. 즉 교육을 통해 인간은 더 복잡하고 종합적인 사고나 행동을 필요로 하는 기능들을 성취하고 확대해 나갈 수 있게 된다.

둘째, 교육은 기능들을 토대역량으로 변환하고 그것을 구현해 내는 힘을 키운다. Sen은 여러 차례 동일한 기능들을 갖춘 것이 동일한 토대역량을 의미하는 것이 아님을 강조했다. 그 이유로 개인별로 기능들을 토대역량으로 변환하는 능력의 차이를 들었다. 이것은 개인이 처한 문화적 사회적 환경에 의한 이유일 수도 있고, 개인의 가치관이나 선호에 따른 판단일 수 있다. 하지만 만약 개인이 자신의 적극적인 자유를 성취함에 있어 방해가 되는 요인이 있다면 그것을 제거하고 결국은 가치 있는 선택을 하게 되는 일련의 과정이 교육에 의한 효과라고 볼 수 있다. 교육은 개인이 추구하는 가치 있는 삶을 '방해'하는 환경적 요소를 제거하는데 중요한 의미를 가진다. 동시에 교육을 통해 개인은 정보를 바탕으로 상황을 분석하고 이것으로 더 나은 삶에 대한 개념을 정립하게 되고 방해 요소를 파악하는 힘이 생긴다. 물론 이러한 능력은 단순한 학교 교육을 통해 모든 이들이 얻을 수 있는 것은 아니다(Unterhalter, 2003; Raynor, 2007). 개인의 삶 전반에 걸쳐 진행되는 다양한 형식의 교육은 한 개인이 그들의 삶에 대한 결핍을 파악하고, 스스로 성취해 나가기 위한 적극적인 태도를 갖게 하는 원동력을 제공한다(Andresen et al. 2008 재인용; Sturma, 2000; Garret, 2001).

그 외에도 많은 학자들이 교육과 토대역량과의 관계를 연구하였는데, Terzi는 교육을 받을 자유(capabilities to be educated)는 Sen(1992)이 주장하는 상대적으로 적은 수의 핵심적인 기초 토대역량에 포함된다고 주장한다(Walker&Unterhalter, 2007). 그 이유는 교육을 받을 기회를 박탈당하거나 부족할 경우 그것 자체로서 개인의 삶에 불이익과 해를 입게 되지만, 교육을 받게 된다면 그것을 통해 다른 토대역량을 확장시킬 수 있기 때문이다. 이러한 이해에 따라 그녀는 교육적 기능들을 위한 기초 토대역량의 목록을 구성하였다. 여기에는 문

해, 산술, 사회성과 참여, 학습능력, 체육활동, 과학과 기술, 그리고 이성적 사고가 포함된다. Sturma와 Garrett 역시도 개인의 대부분의 토대역량은 경험과 교육에 의해 형성된다고 보았고(Andresen et al. 2008), Robeyns(2005)와 Unterhalter(2003)는 '교육을 받을 수 있는 기회는 보편적으로 가치 있는 토대역량(capability)'이라고 보았다(Andresen et al. 2008). 또한, Alkire(2004)는 교육이 개인의 인성을 온전히 개발시키고 인권과 근본적인 자유를 강화시킨다고 보았다. Sen과 Dreze(1995: 10)는 "교육과 그이외의 높은 질의 삶의 구성 요소들은, 생산성에 근거한 인적 자본적 의미를 떠나 그것 자체로서 중요"하다고 보았는가 하면, Nussbaum(1988)은 아리스토텔레스의 관점에서 교육은 토대역량의 접근에서 공공 정책에 가장 영향을 미치는 요소라고 밝혔다. 결론적으로, 토대역량 접근에서 교육은 본래적 가치로서의 교육과정과 도구적 가치로서의 교육결과를 모두 강조하고, 이 둘의 변증법적 순환에 의해 개인과 사회가 누릴 수 있는 선택의 자유를 확장한다.

토대역량을 확장시킨다는 점에 있어 Sen의 토대역량 접근은 교육이 갖는 도구적 가치를 보다 강조한다고 볼 수 있다(Sen, 1999; Walker & Unterhalter, 2007). Andresen et al.(2008)은 만약 교육의 의미가 조금 더 포괄적이게 되어 형식교육(formal education)과 비형식교육(non-formal education), 더 나아가 무형식학습(informal learning)<sup>15)</sup>을 아우를 수 있다면, 교육과 토대역량의 관계는 아주 밀접해진다고 주장하였다. 즉 '교육이 토대역량이며, 토대역량은 즉 교육의 결과'로 볼 수 있게 된다(p. 166). Nussbaum(1997; 2006) 역시도 교육과 관련지을 수 있는 핵심 토대역량을 제시 하였다. 그 첫째는 비판적 사고 혹은 삶의 성찰, 둘째는 이상적인 세계 시민, 셋째는 서사적 상상력을 들었다. Sen과 Nussbaum은 교육이 그 자체로서 기초적인 토대역량이 될 수 있으며 동시에 다른 토대역량을 확장시키고 개발하는데 영향을 미친다고 보았다.

### C. 교육의 성과-평가의 새로운 패러다임 제시

Sen의 토대역량은 개인이 갖는 자유 즉, 개인이 그들이 가치 있게 여기는 것을 위한 변화를 만드는 행동을 의미한다(Sen, 1992; 1999). 토대역량은 따라서 단순한 기술을 의미하는 것이 아니라, 개인이 갖고 있는 자유와 기회를 언제나 그들이 원하는 성취와 결과를 위해 사용할 수 있는 능력을 의미한다. 이 때문에 Unterhalter(2007)는 교육을 평가할 때, 투입물로서 단순히 교사, 교과 시간, 학습 도구를 보거나, 산출물로서 특정 교육 수준의 습득만을 봐서는 안 된다고 주장한다. 그것 외에 교육을 받는 상태와 환경, 그러한 환경을 만들고 있

15) 이 세 개념의 차이에 대해서는 Coombs, P. with Ahmed, M. (1974) *Attacking Rural Poverty*, Baltimore: The John Hopkins University Press. 을 참고할 것

는 긍정적이고 부정적인 자유, 그리고 교육이 어떻게 개인이 가치 있는 삶을 선택할 수 있도록 하는지를 평가해야 한다는 것이다. 이러한 논의가 의미 있는 이유는, 토대역량 접근은 단순히 결과의 평등을 넘어서 기회의 평등을 논의하기 때문이다(Tikly&Barrett, 2011). 즉, 교육을 통한 성과는 단순히 학업성취나 기술의 습득에 그쳐서는 안 되며, 개인의 토대역량을 얼마큼 확장시켰는가를 보는 것이 중요하다.

발전을 평가할 때, 성취의 결과물인 기능들이 아닌 확장된 자유를 행사하는 토대역량에 중점을 두는 것은 교육에서 사회적 정의(social justice)를 논의하는 데에도 큰 기여를 한다(Walker&Unterhalter, 2007). 이 논의는 크게 두 가지로 나뉜다. 하나는 학교 교육이 불평등과 사회의 부정의를 재생산한다는 주장이고, 다른 하나는 학교를 포함한 교육의 장이 학습자에게 불평등에 대해 저항하고 이를 바꾸게 하는 힘과 환경을 제공한다는 주장이다. 여기서 Walker et al.(2007)의 주장에 따르면 첫 번째 논의를 이끄는 학자들(예를 들어, Pierre Bourdieu, J-C Passeron, Stephen Ball, Sheila Aikman)은 기능들과 결과를 강조하는 경향이 있고, 두 번째 그룹의 학자들(예를 들어, Nelly Stromquist, Kathleen Lynch, John Baker, Harry Brighouse)은 '학교의 변혁적 공간(transformative space of schooling)'으로서 갖는 사회의 정의와 평등을 구축하기 위한 기여를 강조하며, 보다 토대역량 접근과 밀접하게 정의의 과정적 측면에 초점을 맞춘다. 따라서 토대역량 접근의 교육에 대한 관점은 사회적 정의를 실현하고 불평등을 완화하는 교육의 순기능에 있다고 할 수 있다.

Sen의 토대역량접근은 개인과 사회의 발전에서 교육의 성과를 무엇으로 정의할 것이며, 교육의 역할은 무엇인가에 대한 보다 근본적인 논의거리를 제공한다는 점에서 교육개발협력 평가 분야에 중요한 의미를 지닌다. 본 논문에서는 자세히 다루지 못하였지만 향후 Sen의 토대역량접근이 교육개발협력 사업 평가에 주는 함의와 적용가능성에 대한 논의가 보다 교육적 차원에서 이뤄지기를 기대한다.

## V. 논의 및 결론

발전이란 우리가 이끄는 삶과 그 안에서 향유할 수 있는 자유를 증진하는 것과 관련되어야만 한다. 우리가 가치 있게 생각하는 자유의 확장은 삶을 더욱 풍요롭게 하고 장애를 줄이기도 하지만, 자신의 의지를 통해 세계와 상호작용하고 영향을 끼침으로써 개인이 더욱 완전한 사회적 인간이 되게 한다(Sen, 1999). 자유의 확장에는 두 가지 중요한 의미가 있다. 하나는 개인이 가진 자유 그 자체로 가치가 있다는 점이고, 다른 하나는 그로 인하여

가치 있는 모종의 다른 것을 산출할 기회를 확장시킨다는 점이다.

이러한 의미에서 한 개인이 누려야 하는 자유로서의 토대역량은 인간이 자신의 가치판단에 따라 인간답게 살기 위한 발전의 필요조건이라 할 수 있다. 개인이 속해있는 사회는 수많은 요소로 구성되며, 무한한 변수에 의해 각기 다른 사회적 상황을 연출해낸다. 따라서 경제적 수준이나 동일 문화권 혹은 지리적 유사성으로 국가들을 블록지어 사회적 맥락을 판단하는 것은 외부인을 위한 편의성의 결과라 할 수 있다. 각각의 모든 사회는 각기 다른 요소의 결합으로 완전한 독립적 대상으로 이해되어야만 하며 이는 토대역량 접근을 이해하고 적용하는데 필수적인 전제라고 할 수 있다. 그 이유는 개인이 자유로서의 발전을 추구하기 위해 필요한 토대역량 집합은 개인을 둘러싸고 있는 환경, 즉 사회를 구성하고 있는 요소들과 끊임없이 상호작용하기 때문이다.

2차 세계대전 이후 지금까지 발전의 맥락에서 해석되어온 교육의 의미를 살펴보면 경제적 풍요를 성취하기 위한 도구적 수단으로서의 교육이 지배적이었다. 방법론상의 문제나 데이터 오류의 문제가 끊임없이 제기되어 왔음에도 국가의 경제 생산성을 높이고 개인의 소득을 높이기 위한 수단으로서의 교육은 수 십 년간 강조되었고 그것이 교육의 역할로 인식되어 왔다. 하지만 무엇을 발전으로 봐야 하는가에 대한 조금은 더욱 근본적인 질문에 대한 답을 찾아가면서 우리는 이제 GDP이외에도 다양한 기준과 지표로 발전을 논의하게 되었다(McMichael, 2011).

본 논문은 Sen의 토대역량접근을 이해하는데 필요한 핵심적인 개념인 자유와 선택, 그리고 개인의 이질성에 대해 교육의 관점으로 논의하였다. 본문의 논의를 통하여 Sen의 토대역량 접근은 '세계-내-존재'로서의 개인이 더 나은 삶을 위한 선택을 하는 자유의 확장을 강조하였다. 이는 교육의 의미, 특히 교육개발협력에서 보다 더 통합적으로 발전을 조망할 수 있는 관점을 제시하였다는 점에서 큰 의미를 갖는다. 사회의 발전은 개인의 발전을 제외하고 논의될 수 있는 것이 아니며, 오히려 개인의 이질적이고 다양한 삶의 발전에 초점이 맞춰져야 한다.

여전히 Sen이 주장하는 자유로서의 발전은 특히 교육개발협력 맥락에서 시기상조라는 느낌을 갖게 한다. 현실에서는 교육개발협력의 이론적 성장과 담론 경쟁이 아직 채 성장하지 못하고 있기 때문이다. 교육개발협력에서는 그가 말하는 토대역량 접근에 의한 교육의 본래적 중요성과 자유를 확장하기 위한 도구로서의 중요성이 이론과 실천을 아우르는 차원에서 동시에 강조되어야 한다. 그리고 교육의 성과 역시 그러한 관점으로 평가되어야 한다. Sen은 구체적인 토대역량의 목록을 만들거나, 평가를 위한 지표를 우리에게 제안하지 않았다. 그는 철학자이자 이론가로서 발전에 대한 근본적인 질문을 모두에게 던졌고, 그것에 대한 나름의 정리와 해석을 내놓았다. 또한 국제개발협력에서 막연하게 추구해 왔던 발전에 대한 방향성을 실증적으로 제시하고 대안적인 관점을 제안하였다. 그의 주장과 해석을 넘

어서서 향후 이것이 보다 구체적인 교육이론, 특히 교육개발협력과의 접목으로 이뤄지고 또한 실천내용으로서 어떻게 현장에 적용될 수 있는지 다양한 연구로 이어지길 기대한다.

## 참고문헌

- 목광수 (2010). 역량 중심 접근법과 인정의 문제: 개발 윤리와의 관련하에서 고찰. **철학**, 104, 215-239
- [Mok, K.S. (2010). Amartya Sen's Capability Approach and Recognition : In a connection with Development Ethic. *Philosophy, The Korean Philosophical Association*, 104, 215-239]
- 목광수 (2011). 아마티아센의 정의론에 대한 비판적 고찰: 민주주의 논의를 중심으로. **철학연구**, 93(0), 149-174.
- [Mok, K.S. (2011). A critical examination of Amartya Sen's comparative perspective of justice. *Journal of The Society of Philosophical Studies*, 93(0), 149-174]
- 오승민, 김평만, & 이동익 (2015). 국제개발협력활동에서 윤리적 접근의 중요성. **인간연구**(30), 7-36.
- [Oh, S.M., Kim, P.M., and Lee, D.I. (2015) The definition of development and its ethical meaning. *Journal of Human Studies*, 30, 7-36]
- 유성상, 이재준, & 남유진 (2015). 역량기반 대학교육 담론의 한계 및 대안적 논의탐색. **평생학습사회**, 11(2), 21-52.
- [Yoo, S.S., Lee, C.J., and Nam, Y.J. (2015). From competence-based to capability approach to college education. *Journal of lifelong learning society*, 11(2), 21-52]
- 정윤경 (2015). 아마티아 센(Amartya Sen)의 잠재가능성접근(capability approach)과 교육. **교육사상연구**, 29(3), 129-155.
- [Chung, Y.K. (2015). Amartya Sen's the Capability approach and education. *The Journal of Korean Educational Idea*, 29(3), 129-155]
- 최균, 서병수 (2006). 빈곤연구의 대안 패러다임으로서 Sen의 가능성접근에 대한 탐색적 연구: 개념 측면과 측정 측면을 중심으로. **사회복지정책**, 25, 333-362
- [Choi, G., and Suh, B.S. (2006). Applying Sen's capability approach to poverty in Korea. *Social Welfare Policy*, 25, 333-362]
- 허성범 (2013). 역량과인권: 셴과누스바움. **시민인문학**, 25(0), 134-174.
- [Heo, S.B. (2013). Capabilities and human rights: Sen and Nussbaum. *Citizen and Humanities*, 25(0), 134-174]
- Andresen, S., Otto, H. U., & Ziegler, H. (2008). Bildung as human development: An educational view on the capabilities approach. In *Capabilities—Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (pp. 165-197). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Andresen, S., Otto, H.-U., & Ziegler, H. (2008). Bildung as human development: An educational view Coombs, P.J. 1968. *The World Education Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Alkire, S. (2002). *Valuing freedoms: Amartya Sen's capabilities approach and poverty reduction*: Oxford University Press Oxford.

- Alkire, S. (2004). *Resourcing gender equality in education: thinking through rights*. Paper presented at the seminar Beyond Access - Resources for Gender Equality and Quality Education April.
- Alkire, S. (2005). Why the capability approach? *Journal of Human Development*, 6(1), 115-135.
- Alkire, S., & Roche, J. M. (2011). *Beyond headcount: measures that reflect the breadth and components of child poverty* (OPHI Working Paper No. 45). UK: University of Oxford.
- Barro, R. J., & Lee, J.-W. (1993). International comparisons of educational attainment. *Journal of monetary economics*, 32(3), 363-394.
- Beitz, C. R. (1986). Resources, Values and Development. Amartya Sen, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1984, 547 pages. *Economics and Philosophy*, 2(02), 282-291.
- Coombs, P. H. (1968). *The world educational crisis: A systems analysis*. Oxford University Press.
- Deneulin, S., & Shahani, L. (2009). *An introduction to the human development capability approach: Freedom and agency*. IDRC.
- Dreze, J., Sen, A., & Hussain, A. (1995). *The political economy of hunger: selected essays*. Oxford University Press.
- Evans, A. A. (1976). Employment, Growth and Basic Needs-A One-World Problem. *Genève-Afrique/Geneva-Africa*, 15(2), 77.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO.
- Gaspar, D. (2007). What is the capability approach?: Its core, rationale, partners and dangers. *The Journal of Socio-Economics*, 36(3).
- Gregory, M. N., Romer, D., & Weil, D. N. (1992). A contribution to the empirics of economic growth. *Quarterly Journal of Economics*, 107(2), 407-437.
- Harbison, F. H. (1967). *Educational planning and human resource development*. UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Heidegger, M. (1996). *Being and time: A translation of Sein und Zeit*. SUNY Press.
- ILO. (1976). Employment, growth and basic needs: a one-world problem; the international 'basic-needs strategy' against chronic poverty, and the decisions of the 1976 world employment conference.
- Isaiah, B. (1969). *Four essays on liberty*: Oxford, Oxford University Press.
- Marshall, Alfred. (1980). *Principle of Economics*. London: McMillan
- McMichael, P. (2011). *Development and Social Change: A Global Perspective*: Sage Publications.
- Mok, K., & Jeong, W. (2016). Revising Amartya Sen's capability approach to education for ethical development. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 501-510
- Nussbaum, M. C., & Long, A. (1988). *Oxford Studies in Ancient Philosophy*: Mind Assoc.
- Nussbaum, M., & Sen, A. (1993). *The quality of life*: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (1997). Capabilities and human rights. *Fordham L. Rev.*, 66, 273.
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity*: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha. (2000). *Women and human development: The Capabilities Approach Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*, 9(2-3), 33-59.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of human development*, 7(3), 385-395.
- Rawls, J. (1985). Justice as fairness: political not metaphysical. *Philosophy & Public Affairs*, 223-251.
- Rawls, J. (2009). *A theory of justice*: Harvard university press.
- Raynor, J. (2007). Education and capabilities in Bangladesh. In *Amartya Sen's capability approach*

- and social justice in education* (pp. 157-176). Palgrave Macmillan US.
- Robeyns, I. (2000). An unworkable idea or a promising alternative?: Sen's capability approach re-examined.
- Robeyns, I. (2002). Gender inequality: a capability perspective. University of Cambridge.
- Robeyns, I. (2003). Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities. *Feminist Economics*, 9(2-3), 61-92.
- Robeyns, I. (2005a). The Capabilities Approach - A theoretical survey, *Journal of Human Development*, 6(1), pp.93-114
- Robeyns, I. (2005b). Selecting capabilities for quality of life measurement. *Social Indicators Research*, 74(1), 191-215.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's capability approach to education. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1).
- Schramm, W., Coombs, P. H., Kahnert, F., & Lyle, J. (1967). The new media: memo to educational planners (Vol. 11): JSTOR.
- Sen, A. (1980). Equality of What?. in S. McMurrin (ed.). *The Tanner Lectures on Human Values*. University of Utah Press, Salk Lake City.
- Sen, A. (1988). Freedom of choice: Concept and content. *European Economic Review*, 32(2), 269-294.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Clarendon Press.
- Sen, A. (1993). Capability and Well-Being. *The quality of life*, 30.
- Sen, A. (1998). The possibility of social choice. *The American Economic Review*, 89(3), 349-378.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*: Oxford Paperbacks.
- Sen, A. (2003). Development as capability expansion. Readings in Human Development. Concepts, *Measures and Policies for a Development Paradigm*, 3-16.
- Sen, A. (2010). Primary schooling in West Bengal. *Prospects*, 40(3), 311-320.
- Stewart, F. (2001). Book review of women and human development by Martha Nussbaum. *Journal of International Development*, 13, 1189-1202.
- Sugden, R., & Sen, A. (1993). Welfare, resources, and capabilities: a review of inequality reexamined by Amartya Sen: JSTOR.
- Tikly, L., & Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3-14.
- Tilak, J. B. G. (2007). Rate of Return To Education: Best Practice?. NORRAG News, No. 39.
- UN Global Compact. (2013). UN-Business Partnership: A Handbook. New York: UN Global Compact.
- UN High-level Panel. (2013). A new global partnership: Eradicate poverty and transform economies through sustainable development. Final Report of the UN High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda, 30.
- UNDP. 1990. Human Development Report. New York: Oxford University Press.
- UNESCO. 2013. Education for All Global Monitoring Report. Paris: UNESCO.
- Unterhalter, E. (2003). The capabilities approach and gendered education. *Theory and Research in Education*. Vol.1.
- Vally, S., & Spreen, C. A. (2012). Human rights in the World Bank 2020 education strategy. In *The World Bank and Education* (pp. 173-187). SensePublishers.
- Walker, M. (2005). Amartya Sen's capability approach and education. *Educational Action Research*, 13(1), 103-110.
- Walker, M., & Unterhalter, E. (2007). Amartya Sen's capability approach and social justice in



- education: Palgrave Macmillan Basingstoke.
- Weber, M. (1949). Max Weber on the methodology of the social sciences: Free Press.
- World Bank. (1971). Education Sector Working Paper. Washington, DC: World Bank.
- World Bank. (1995). Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review, Development in Practice. Washington DC: World Bank.
- World Bank. (2008). The commission on Growth and Development
- World Bank. (2010). Concept Note for the World Bank Education Strategy 2020.  
[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Concept\\_Note\\_ESS2020\\_Feb8.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Concept_Note_ESS2020_Feb8.pdf)
- World Bank. (2011). Learning for All.

유성상 (sungsang@snu.ac.kr)

서울대학교 교육학과 부교수로 재직 중이며, 동 대학 글로벌교육협력 전공 주임임.

이은혜 (renee@snu.ac.kr)

서울대학교 대학원 글로벌교육협력 전공 박사과정 중임.

