

후기 허스트(P. H. Hirst)의 ‘잘 삶’ 개념과 교육

유 재 봉(성균관대학교 교수)

정 철 민(성균관대학교 박사수료)

《요약》

교육의 목적은 인간으로 하여금 좋은 삶을 영위하도록 하는 데 있다. 어떤 삶이 좋은 삶 혹은 잘 삶인가에 대해서는 대체로 합리주의적 잘 삶의 전통과 욕구충족적 잘 삶의 전통으로 나뉜다. ‘합리주의적 잘 삶’은 합리적 마음을 계발함으로써 합리적인 삶을 영위하는 것이다. 이러한 의미의 잘 삶은 지식의 공적 성격을 잘 보여주는 하나 잘 삶의 다른 측면, 가령 정서, 성향 등을 경시한다.

‘욕구충족적 잘 삶’은 개인의 중요한 욕구를 충족시키는 것이다. 이러한 의미의 잘 삶은 실지 삶에서의 관심사인 인간의 욕구충족의 중요성을 잘 드러내주는 하지만, 욕구의 소유와 원천을 구분하지 못한다. 후기 허스트는 두 가지 잘 삶의 전통에 대한 대안적 견해를 제시한다. 그의 잘 삶의 개념은 욕구충족에 토대를 두면서, 동시에 욕구의 소유와 원천을 구분한다. 욕구충족의 주체는 개인이지만 욕구의 원천은 사회로 봄으로써 욕구의 공적 성격을 드러낸다. 그에 의하면, 교육은 합리적·사회적 실재에 입문시킴으로써 개인의 전반적인 욕구를 장기적인 관점에서 최대한 충족시키는 일이다. 이러한 교육을 위해서는 잘 삶의 입장에서 교육과정을 검토하고 재구성할 필요가 있다.

주제어 : 잘 삶, 합리성, 욕구충족, 욕구의 소유와 원천, 사회적 실재

I. 서론

인간은 삶을 영위하기 위해 먹어야 하고 잠을 자야 한다. 식욕, 수면욕, 성욕 같은 기본적인 욕구는 삶의 필수적인 요소이다. 만약 이러한 것들이 충족되지 않는다면, 인간은 인간으로서의 삶 자체를 영위하기 어렵다. 그리하여 인간은 인간으로서 최소한의 삶을 유지하기 위해 많은 노력을 기울여왔다. 이러한 기본 욕구는 일차적 의미에서 삶의 필수 요소이지만, 인간이 삶을 영위한다는 것은 그러한 기본 욕구의 충족만을 의미하는 것이 아니다. 어느 편

인가 하면, 그것은 생물학적 기본욕구를 만족시키는 것을 넘어서 인간다운 삶을 영위하는데 요구되는 고차적인 욕구를 만족시키는 것이다. 그러한 고차적인 욕구를 만족시킴으로써 인간으로서 잘 살아갈 수 있게 하는 데 필수적인 것이 다름 아닌 교육이다.

교육은 인간의 생존과 나아가 삶의 질을 제고하는 데 필수 요소이다. 생존과 관련된 욕구의 충족을 통해서건, 문화와 문명의 전수를 통해서건, 인간은 교육을 통해 더 나은 삶을 추구한다. 사회변화에 따라 표면상으로는 차이가 있을 수 있지만, 교육은 잘 사는 것과 모종의 관계를 지속적으로 맺어왔다. 교육의 역사는 잘 삶을 위한 인간의 역사라 할 수 있을 만큼 잘 사는 것은 교육의 중핵 관심사이다.

‘교육의 역사는 잘 삶의 역사이다’ 또는 ‘교육의 중핵 관심사는 잘 삶이다’라는 말은 잘 삶의 개념을 어떻게 설명하는가에 따라 그 의미가 달라질 수 있다. 잘 삶의 개념을 어떻게 규정하는지에 따라 그에 적합한 교육의 모습도 달라질 수 있기 때문이다. 이 점에서 ‘잘 삶’의 개념을 명료히 하는 것은 교육의 의미를 드러내는 데 있어서나 교육의 실재를 이해하는 데 있어서 관건이 된다.

교육이 잘 사는 것과 관련되어 있어야 한다는 것은 분명하지만, ‘어떻게 사는 것이 잘 사는 것인가?’라는 질문에 분명한 대답을 제시하기는 쉽지 않다. 잘 삶의 개념과 관련한 최초의 논의는 아리스토텔레스의 『니코마코스 윤리학(Nichomachean Ethics)』에서 찾을 수 있다. 그에 의하면 ‘잘 산다는 것(ευδαιμονία)’¹⁾은 인간만이 가진 특성인 이성 또는 합리성에 따르는 삶이다. 모든 사물에는 각기 최선의 상태가 존재한다. 예컨대 펜은 잘 써져야 하고 지우개는 잘 지워져야 한다. 이와 마찬가지로 인간 또한 최선의 상태가 존재한다. 아리스토텔레스에 의하면 그것은 이성이 최고로 발달된 상태이다. 잘 삶의 개념에 관한 논의는 시대와 학자에 따라 다양한 양상으로 전개된다. 희랍시대의 에피쿠로스학파는 잘 삶을 쾌락의 추구로, 중세의 아퀴나스(T. Aquinas)는 이성의 발달을 통한 신 인식으로, 현대의 화이트(J. P. White)는 (고차적) 욕구충족²⁾으로 설명하고 있다.

개인의 삶은 사회 속에서 영위되는 만큼, 사회의 변화에 따른 잘 삶의 개념 변화는 불가

1) 희랍어 ‘ευδαιμονία’는 잘 삶(well-being), 좋은 삶(good life) 등으로 흔히 번역된다. 이 단어는 또한 ‘행복’, ‘좋은 삶’, ‘참살이’ 등으로 옮기고 있으나, 본래의 의미를 제대로 살리지 못하는 것 같다. 디어든에 의하면, ‘행복’이라는 용어는 심리적인 의미에 국한된 것이다. 잘 삶의 개념은 단순히 기쁨을 느끼는 심리 상태로 설명하기에는 부족하다. 또한 ‘좋은 삶’은 우리말다운 표현이 아니며(김희봉, 2001b), 원어 같은 역동적인 삶의 맥락을 드러내지 못하고 있다. 순 우리말로 옮긴 ‘참살이’ 역시 마찬가지이다. 따라서 이 글에서는 어법상 맞는 표현은 아니지만 간혹 학계에서 사용되어 온(김정래, 1997; 김희봉, 2001a, 2001b) ‘잘 삶’으로 표현한다.

2) 초기 화이트의 논의는 자유민주주의 사회의 교육에서 중요한 자율성에 관심을 가지고 있었다. 그러나 1982년 『교육목적의 재음미(The Aims of Educational Restated)』 이후 화이트는 ‘잘 삶’의 개념에 적극적인 관심을 보이기 시작한다(김희봉, 2001b; 유재봉, 2001).

피하다. 잘 삶의 개념과 관련된 다양한 논의들은 잘 삶을 구성하는 핵심 요소가 무엇인가에 따라 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 하나는 이성에 대한 절대적 신뢰를 바탕으로 하는 합리주의적 잘 삶이고, 다른 하나는 인간의 욕구충족을 중시하는 욕구충족적 잘 삶이다. 전자를 위한 교육의 대표적인 형태는 피터스(Peters, 1966)와 전기 허스트(Hirst, 1965, 1974)의 논의로 대변되는 ‘지식의 형식에의 입문으로서의 교육’이라 할 수 있으며, 후자를 위한 교육의 대표적인 형태는 화이트의 ‘욕구충족으로서의 교육’이라 할 수 있다.

그러나 이 두 관점 모두 온전한 의미의 잘 삶의 개념을 드러내는 데 충분하지 않다. 합리주의적 잘 삶은 다양한 삶의 양상 중 합리성을 강조한 나머지 실제 삶의 맥락과 유리되는 경향이 있는 반면, 욕구충족적 잘 삶은 개인의 욕구충족을 강조한 나머지 사회적 맥락을 간과하는 경향이 있다. 이러한 잘 삶의 개념을 보완한 좀 더 온전한 의미의 잘 삶의 개념에 대한 단서는 후기 허스트³⁾의 논의에서 찾아볼 수 있다.

허스트의 전기 교육은 ‘지식의 형식에의 입문’으로 대변되고, 후기 교육은 ‘사회적 실재에의 입문’으로 대표된다. 이러한 허스트의 교육관의 변화는 결국 ‘잘 삶’ 개념의 변화와 관련되어 있다. 잘 삶의 관점에서 말하면, 허스트의 전기 교육은 ‘합리주의적 잘 삶’과 관련되어 있으며, 후기 교육은 ‘욕구충족적 잘 삶’으로 특징지을 수 있다. 허스트의 경우 각 관점을 대변한다고 할 수 있을 정도로 양 관점에 해박한 지식을 가지고 정련된 논의를 제시하고 있다. 1965년 발표한 「자유교육과 지식의 본질(Liberal education and the nature of knowledge)」은 합리주의적 잘 삶과 교육의 관계를, 1993년 발표한 「교육, 지식 그리고 사회적 실재(Education, knowledge and practice)」는 교육이 ‘지식의 형식’에서 ‘사회적 실재에의 입문’으로 그 목적이 바뀌었음을 천명함과 동시에 잘 삶 개념의 급격한 변화를 보여주고 있다. 허스트의 후기 입장에 따르면, 인간은 사회적 실재에의 입문을 통해 전반적 욕구가 충족되었을 때 비로소 잘 산다고 말할 수 있다(Hirst, 1999, p. 128). 이 점에서 허스트의 논의는 잘 삶 개념에 상반되는 두 입장의 논리와 한계, 그리고 설득력 있는 대안을 제시해 줄 수 있다.

허스트가 개인과 사회 사이에 대한 모종의 관계를 가정하고 있다는 점도 주목할 필요가 있다. 합리주의적 잘 삶과 욕구충족적 잘 삶의 개념은 개인과 사회 중 어느 하나에 초점을 맞추는 경향이 있다. 합리주의적 잘 삶은 ‘지식의 형식에의 입문’을 강조한다. 지식의 형식은 인류문화의 정수라는 점에서 잘 삶의 필수 조건을 사회 혹은 공적인 것에서 찾는 것이라 볼 수 있다. 이에 비해 욕구충족적 잘 삶에서는 ‘개인’의 욕구충족을 강조하고 있기 때문에 잘 삶을 개인적 혹은 사적인 것으로 보는 경향이 있다. 후기 허스트의 논의는 ‘사회적 실재에의

3) 전기 허스트의 논의는 지식의 형식에의 입문을 강조하는 자유교육의 대표적인 주장이었다. 그러나 1993년 발표한 「교육, 지식 그리고 사회적 실재」 이후 허스트의 논의는 자유교육에 대한 비판과 대안으로서 사회적 실재에의 입문을 강조하게 된다. 이 글에서는 1993년 이후의 논의를 ‘후기 허스트’라 한다.

입문'을 강조함으로써 개인과 사회의 관계를 더 적극적으로 고려하고 있다. 개인은 사회의 영향으로부터 독립된 존재가 아니다. 개인은 근본적으로 사회의 구성물이며, 사회 자체도 개 개인의 우연적인 집합이나 결합이 아니라 사회적으로 구성된 개인들의 네트워크이다(Hirst, 1993a, pp. 194~195; 유재봉, 2002, p. 206). 개인의 삶은 그러한 네트워크 안에서 형성되는 것이다. 따라서 인간의 삶은 관념적인 혹은 개념적으로 이루어지기보다는 실제 사회 속에서 영위되는 것이기 때문에, 잘 삶의 개념은 사회적 맥락을 떠나서는 이해하기 어렵다. 이 점에서 허스트의 잘 삶의 논의는 개인과 사회의 관계에 균형 있는 잘 삶의 개념과 그것을 위한 교육과 관련된 중요한 단서를 제공한다.

우리나라에서 후기 허스트의 교육에 관한 논의는 유재봉(2001, 2002, 2003, 2004, 2006; Yoo: 1999, 2001), 황규호(1997), 박채형(2006), 홍은숙(2006)에 의해 다루어져 왔으며, 잘 삶에 관한 논의는 김정래(1997), 김희봉(2001a, 2001b) 등에 의해 소개되었다. 후기 허스트에 관한 기존 연구들은 그 핵심인 '사회적 실재에의 입문으로서의 교육'이 무엇이고 그것이 왜 중요한가의 문제를 다루고 있지만, 허스트의 잘 삶에 대한 논의를 적극적으로 다루고 있지는 않다. 잘 삶에 대한 기존 연구들은 주로 화이트의 잘 삶의 개념을 설명하는 데 초점을 두고 있으며, 허스트를 다루고 있는 경우에도 전기 허스트의 아이디어만을 다루고 있다. 허스트의 후기 아이디어는 전기의 아이디어에 비해 허스트 자신이 생각한 만큼 급격한(radical) 변화라고 할 수 없을지 모르지만(Yoo, 2001), 교육과 잘 삶의 개념에 차이를 보이고 있다. 그러므로 기존의 연구만으로는 후기 허스트의 잘 삶의 개념에 대해 세밀하게 파악할 수 없다. 따라서 교육이 인간으로 하여금 잘 살도록 하는 것이라면, 그에 관해 영향력 있는 아이디어를 제시하고 있는 후기 허스트의 논의를 잘 삶의 관점에서 더 세밀히 살펴볼 필요가 있다.

이 논문은 세계 교육학계에 중대한 영향을 미치고 있는 허스트의 잘 삶 개념과 그 교육적 의미를 밝히기 위한 시도이다. 이를 위해 첫째, 잘 삶의 두 가지 전통인 합리주의적 잘 삶과 욕구충족적 잘 삶의 견해를 비판적으로 논의한다. 둘째, 후기 허스트의 잘 삶 개념은 무엇이고, 그것이 어떤 점에서 다른 잘 삶의 견해보다 나은지를 밝힌다. 셋째, 후기 허스트의 잘 삶의 개념 논의가 교육에 주는 의미는 무엇인지를 제시한다.

Ⅱ. 두 가지 잘 삶의 전통

교육의 역사에서 어떤 것이 잘 사는 것인지에 대해서는 많은 논의가 이루어져 왔다. 섬너(Sumner, 1996)는 윤리학에서 지금까지의 잘 삶에 관한 입장을 객관주의, 쾌락주의, 욕구 이론으로 나누어 제시하기도 하였다. 잘 삶에 관한 전통은 교육의 관점에서 삶의 어느 측

면의 발달을 강조하고 있느냐에 따라 크게 두 가지로 분류할 수 있다. 하나는 합리성의 발달을 강조하는 것이고, 다른 하나는 욕구충족을 강조하는 것이다. 이하에서는 잘 삶에 대한 두 가지 전통인 합리주의적 잘 삶과 욕구충족적 잘 삶은 무엇이며, 그 한계는 무엇인지를 고찰한다.

1. 합리주의적 잘 삶

잘 삶의 개념을 합리적인 삶, 이성 혹은 합리성을 추구하며 사는 삶으로 보는 입장은 아리스토텔레스에서 그 기원을 찾을 수 있다. 아리스토텔레스에 의하면, 잘 산다는 것은 인간만이 가진 고유한 특성을 최대한 발휘하며 사는 삶이다. 다른 동물과 달리, 인간만이 가진 고유한 특성은 이성이다. 그러므로 인간이 잘 산다는 것은 인간만이 가진 고유한 특성인 이성을 최대한 발휘하는 삶이라고 볼 수 있다. 이러한 이성이 최고로 발휘된 상태, 즉 이론적 활동의 최고 상태가 ‘관조(contemplation)’이다. 관조에 대해 아리스토텔레스는 『니코마코스 윤리학』에서 다음과 같이 설명하고 있다.

잘 삶(행복)이 하나의 활동이라면 그것은 관조적인 것임에 틀림없다. …… 왜냐하면 첫째, 관조는 최선의 활동이기 때문이다. 이성은 우리 속에서 최선의 것이며, 이성의 대상은 인식할 수 있는 대상 가운데 최선의 것이다. 둘째, 관조는 가장 연속적인 활동이기 때문이다. 다른 활동과는 달리, 진리를 관조하는 일은 지속적으로 할 수 있기 때문이다. 셋째, 관조의 활동은 자족적인 활동이기 때문이다. 마지막으로, 잘 삶은 여가에 의존하고 있기 때문이다(Aristoteles, 1177a~1177b).

관조는 능동적인 이성의 활동상태라기보다는 수동적이지만, 총체적 세계가 훤히 드러나는 상태를 의미한다. 관조의 상태를 정점으로 하는 이론적 활동은 인간의 마음을 구성하는 요소 중 가장 뛰어난 이성이 중심이 되는 활동이라는 점, 다른 활동보다 오래 지속되는 활동이라는 점, 가장 순수한 쾌락을 주는 활동이라는 점, 가장 자족적인 활동이라는 점, 그 자체 이외의 다른 목적을 가지지 않는다는 점, 여가(skole: leisure)를 위한 활동이라는 점 때문에 (Aristoteles, 1177a~1179a) 인간은 관조의 상태를 누리기 위해 부단히 애써야 한다. 그리고 그렇게 살아가는 것이 잘 사는 것이다. 이 점에서 관조는 인간이 지향해야 할 가장 고귀한 경지로서 삶과 교육의 이상을 나타내는 규범적 의미로 이해되어야 한다. 관조는 여가를 통해 도달할 수 있다. 이 때 여가는 세상과 그 속의 사물들을 올바르게 보고, 그 속에서 인간 자신의 존재 의미를 확인하는 상태를 의미한다(김안중, 1995). 그러므로 관조를 누리려면 여가가 있어야 하고, 여가가 없으면 여가를 별도로 내어서라도 반드시 도달하려고 시도해야 하는 최고의 상태가 바로 관조이다. 아리스토텔레스에게 있어서 잘 사는 것은 인간만이 가진 이성을 최고도로 발휘하며 사는 삶이며, 여기서 합리주의적 잘 삶이 출발된다.

아리스토텔레스의 잘 삶에 대한 관점은 아퀴나스에 의해 확장되고 있다. 그는 신의 세계와 자연의 세계를 철저하게 분리하여 이해하였던 신플라톤주의에 대한 반향으로 두 세계 간의 연결을 시도하였으며, 그것은 영혼의 일부인 ‘이성’을 통해서 가능하다고 보았다. 감각과 달리 이성은 육체기관을 가지고 있지 않으며, 그 기관 없이도 존재할 수 있다.

아퀴나스에 따르면, 인간의 이성은 타락하지 않았기 때문에 계시(revelation) 없이도 이성을 최고도로 발휘함으로써 신을 인식할 수 있다. 이성에 자율성을 부여하는 그의 사상은 이후 인문주의자나 계몽주의자들이 이성 혹은 합리성을 절대적인 것으로 여기도록 하는 단초를 제공하였다. 이성의 인식 능력에는 한계가 없기 때문에 인간은 이성을 통해 신 또는 총체로서의 세계를 있는 그대로 완벽하게 인식할 수 있는 것이다(Aquinas, *Summa Theologica*, I, 75, 5; I, 76, 5; 유재봉, 2004, pp. 161~163).

인간의 궁극적 목적으로서 잘 삶은 인간이 신으로부터 부여받은 가장 뛰어난 이성의 원리에 따라 사는 것이다. 또한 그것은 신의 본성[全知]에 가장 가까운 것이기도 하다. 그러므로 인간은 신과 신이 창조한 총체로서의 세계를 관조함으로써 신이 부여한 본성에 가장 충실한 삶을 살 수 있고, 그러한 삶을 사는 것이 가장 잘 사는 것이다. 아퀴나스에서 잘 산다는 것은 신이 인간에게 부여한 가장 뛰어난 이성을 통해 신과 총체로서의 세계를 인식하고 이해하며 사는 삶이라고 할 수 있다.

이성의 발달을 중시하는 합리주의적 잘 삶의 개념은 현대에 들어와 피터스와 허스트를 비롯한 자유교육론자들에 의해 계승되고 있다. 피터스나 허스트에 의하면, 인간의 마음은 선천적으로 타고나는 것이라기보다는 후천적으로 획득되고 형성되는 것이다. 피터스가 보기에 잘 산다는 것은 합리적인 삶을 영위하는 것이며, 합리적인 삶은 합리적 마음을 계발할 때 가능하다. 합리적인 마음은 장구한 세월 동안 축적되어 온 인류문화유산의 정수라고 할 수 있는 지식과 경험의 형식에 입문시킴으로써 지식, 이해, 인지적 안목을 길러줄 때 가능하다(Peters, 1966).

이 점은 허스트도 다르지 않다. 허스트에 있어서도 잘 사는 것은 합리성을 추구하며 사는 것이다. 합리성을 추구하는 삶은 합리적 마음을 계발할 때 가능하며, 합리적 마음의 계발은 다양한 지식의 형식 즉 수학, 물리학, 인문학, 역사, 종교, 문학과 순수예술, 철학에의 입문(Hirst, 1965)을 통해 가능하다. 피터스나 허스트에 있어서 합리적인 삶은 지식의 형식에의 입문을 통해 합리적 마음을 계발시키며, 그러한 합리성을 추구하는 삶이다. 결국 피터스와 허스트의 잘 삶은 학생으로 하여금 지식의 형식에 입문시킴으로써 합리적 마음을 계발하고, 합리적인 삶을 영위하는 것으로 요약된다.

이상에서 보았듯이 아리스토텔레스, 아퀴나스, 피터스와 허스트는 공통적으로 잘 사는 것을 이성을 발휘하며 사는 합리적인 삶으로 규정하고 있다. 그러나 왜 이성을 추구하고 합리적인 삶을 살아야 하며, 어떻게 사는 것이 합리적인 삶인지에 대해서는 서로 다른 시각이다.

아리스토텔레스는 이성인 인간만이 가진 고유한 본성이기 때문에 그것을 최대한 발휘하여 관조의 상태에 이르는 것을 잘 사는 것으로 본다. 아퀴나스는 신이 인간에게 준 최고의 선물인 이성을 통해 신과 총체적 세계를 인식하고 이해하며 사는 삶을 잘 사는 것으로 본다. 이에 비해, 피터스와 허스트는 인간이 오랜 세월 동안 축적해 내려오는 문화유산의 정수인 지식의 형식에 입문함으로써 합리적 마음을 계발하고 합리성을 추구하는 삶을 잘 사는 것으로 보았다. 합리주의적 잘 삶의 견해를 요약하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 합리주의적 잘 삶

구분	공통점	차이점
아리스토텔레스	잘 삶 = 합리적 마음의 발달	여가를 통한 관조의 상태
아퀴나스		이성을 통한 신 인식
피터스와 허스트		지식의 형식 추구를 통한 마음의 발달

아리스토텔레스, 아퀴나스, 피터스와 허스트에서 볼 수 있듯이 만약 잘 사는 것이 합리적인 삶을 영위하는 것이라면, 교육의 과제는 어떻게 해서든지 학생의 이성 또는 합리성을 최고도로 발달시키는 일이다. 이성 혹은 합리성을 추구하기 위한 가장 좋은 교육은 인류의 방대한 경험의 결정체를 고스란히 추상화하여 다양한 지식의 형식에 입문시키는 일일 것이다. 이러한 ‘지식의 형식에의 입문’을 통해 비로소 인간은 삶과 세계에 대한 이해를 확충하며, 합리성을 갖추고 합리적인 삶을 영위할 수 있다.

그러나 합리적인 삶의 영위를 잘 삶으로 보는 견해는 몇 가지 문제점이 있다.

첫째, 합리주의적인 잘 삶의 개념은 지나치게 이론적이고 지적인 것에 치우쳐 있다. 이론적·지적인 것의 추구는 좋은 삶의 핵심요소라는 것은 분명하지만, 그에 못지않게 도덕적, 심미적, 종교적인 활동도 인간의 좋은 삶을 구성하고 있는 필수적인 요소로 볼 수 있다. 가령 누군가가 이론적이고 논리적인 삶을 영위하지만 도덕적이지 못하거나 정서가 메말라 있다면, 우리는 그 사람에 대해 잘 산다고 말하기를 주저할 것이다. 잘 산다는 것은 합리적인 것을 포함하지만 유독 이론적인 것에 한정되는 것은 아니다.

둘째, 합리적인 삶이 잘 사는 것이라면, 소수의 사람들만이 잘 살 것이다. 사회는 다양한 부류의 사람들로 구성되어 있으며, 각자 관심사나 소질도 다르고 추구하는 바도 다르다. 그렇기 때문에 각자 잘 사는 방식도 달라질 수밖에 없으며, 합리성만을 강조하는 것은 잘 삶의 개념을 왜곡시키게 된다. 만약 합리적인 삶만이 잘 삶이라면, 지식 교육을 받지 못한 사람은 결코 잘 산다고 할 수 없는 불합리한 결과를 초래한다. 그래서 합리적인 마음의 발달은 잘 삶의 필요조건이 될 수는 있지만 충분조건이 될 수는 없다.

2. 욕구충족적 잘 삶

합리주의적 잘 삶과 더불어 잘 삶의 개념을 제시하는 또 다른 전통으로는 욕구충족적 잘 삶이다. 잘 삶의 개념을 욕구충족과 관련하여 이해하려는 시도의 기원은 에피쿠로스학파에서 찾을 수 있다. 에피쿠로스학파에 따르면, 인간이 추구해야 할 궁극적 목표이자 최고의 선은 쾌락이다. 이 때 쾌락은 단순히 심리적인 즐거움이나 관능적인 욕구의 충족을 의미하는 것이 아니다. 그것은 외부로부터 괴로움을 받지 않고 마음의 동요를 제거함으로써 얻어지는 ‘아타락시아(αταραξία)’⁴⁾이다.

욕구충족은 일상적인 의미의 쾌락과는 다르다. 아타락시아의 관점에서 보면 자신의 건강이나 명성에 해가 되는 쾌락은 오히려 멀리해야 한다. 단순히 관능적 쾌락의 추구를 통해서 아타락시아의 경지에 이를 수 없다. 육체의 쾌락이 증가한다는 것은 새로운 욕망이 형성된다는 것을 의미한다. 충족되어야 하는 욕망이 늘어나는 것이다. 이 점에서는 만족시켜야 할 욕망이 적은 사람이 오히려 끊임없이 욕망의 짐을 지고 있는 사람보다 행복할 수 있다. 따라서 에피쿠로스학파는 육체의 쾌락보다 순수한 정신적 쾌락인 ‘아타락시아’를 강조했다. 에피쿠로스학파는 비록 정신적 쾌락을 중요시하였지만, 잘 사는 것을 인간의 욕구와 관련하여 이해하는 전통을 만들었다고 볼 수 있다.

욕구가 충족된 상태를 잘 삶으로 보는 관점은 근대의 공리주의 전통으로 이어져 내려온다. 밀(J. S. Mill)에 따르면, 잘 사는 것(행복)은 쾌락이며 고통의 결여인 반면에, 잘 살지 못하는 것(불행)은 고통이며 쾌락의 결여이다. 양적이든 질적이든 쾌락의 유무가 잘 사는 것을 판단하는 유일한 기준이다. 따라서 잘 사는 것은 쾌락을 추구하고자 하는 인간의 욕구가 최대한 만족된 상태를 의미한다. 이런 주장은 ‘최대 다수의 최대 행복’이라는 슬로건에 집약되어 있다. 공리주의의 관점에서 볼 때, 가능한 많은 사람들로 하여금 최대한의 쾌락을 누리도록 하는 것이 잘 사는 것이다. 공리주의자들은 질적 쾌락뿐만 아니라 양적 쾌락을 동시에 강조한 점과 인간은 욕구충족을 통해 쾌락을 느끼는 존재라는 점에서, 잘 사는 것과 욕구충족을 어느 정도 균형 있게 제시했다.

잘 삶의 개념을 욕구충족과 관련하여 좀 더 치밀하게 논의하고 있는 학자는 화이트이다. 그는 후기 저서들에서 ‘개인의 욕구충족에 기반을 둔 잘 삶(1982, 1990, 1995)’의 개념을 제시하고 있다. 화이트에 의하면, 욕구는 하나의 차원이 아닌 여러 차원으로 구성되어 있다. 그에게 잘 산다는 것은 개인의 전체 삶의 맥락에 비추어 가장 중요한 욕구가 충족된 상태를

4) Sumner(1996, p. 83)는 쾌락주의를 심리적 쾌락주의와 윤리적 쾌락주의로 구분하고 있다. 심리적 쾌락주의는 쾌락을 추구하고 고통을 회피하는 것을 인간의 심리적 본성으로 보는 입장이라면, 윤리적 쾌락주의는 쾌락이 유일한 선이고, 고통은 유일한 악이기 때문에 인간은 쾌락을 추구해야 한다는 입장이다.

의미한다(White, 1990, p. 30). 여기서의 욕구는 인간의 모든 욕구가 아닌 ‘후반성적 욕구(1982)’ 또는 ‘검증된 욕구(1990)’이다. ‘후반성적 욕구’는 여러 가지 가능한 조건들에 대한 반응을 포함하는 것으로서 자율적인 사람에게 적용되는 것인데 비해, ‘검증된 욕구’는 한 개인의 삶에서 가장 중요한 욕구를 객관적이고 경험적인 정보에 근거한 논리적 오류가 없는 욕구를 의미한다(White, 1990, p. 29). 화이트는 후기로 갈수록 개인의 잘 삶과 관련된 것으로 ‘검증된 욕구’를 강조하고 있다. 화이트가 말하는 욕구의 충족은 일시적이거나 충동적인 욕구의 충족이라기보다는 자신의 생애 전체에 비추어 중요한 욕구를 충족시키는 것을 의미하며, 저차적인 욕구가 아닌 고차적인 욕구충족을 의미한다. 화이트는 잘 사는 것이 개인의 욕구충족과 관련된다는 사실을 분명하고 체계적으로 제시하고 있으며, ‘검증된 욕구’의 충족을 교육과 관련하여 이해하려고 한 점에서 의미가 있다.

에피쿠로스학과, 공리주의, 화이트는 모두 잘 사는 것을 인간의 욕구충족과 관련하여 이해하려고 한 점에서 공통적이다. 에피쿠로스학파는 잘 사는 것을 정신적 욕구를 충족시키는 일로, 공리주의자는 고통을 피하고 양적·질적 쾌락을 극대화시키는 일로, 화이트는 개인의 전체 삶에 비추어 중요한 검증된 욕구를 만족시키는 일로 본다. 이러한 욕구충족적 잘 삶의 견해를 요약하면 <표 2>와 같다.

〈표 2〉 욕구충족적 잘 삶

구분	공통점	차이점
에피쿠로스학과	잘 삶 = 욕구충족	순수 정신적 욕구충족(아타락시아)
공리주의		최대 다수의 최대 행복(물질적 욕구 포함)
화이트		검증된 욕구충족

욕구충족적 잘 삶의 견해는 합리적 잘 삶의 개념보다 훨씬 포괄적이며, 인간 삶의 실제와 관련되어 있다고 볼 수 있다. 인간의 욕구는 합리적인 것뿐만 아니라 합리적이지는 않지만 다양한 인간의 활동을 포괄하며, 현실의 삶과 직접적으로 관련되기 때문이다. 잘 사는 것이 욕구를 충족하며 사는 삶이라면, 교육의 과제는 단순히 쾌락적이거나 사소한 욕구를 충족시킬 것이 아니라 자신의 삶 전체에 비추어 고차원적이고 중요한 욕구를 충족시킬 필요가 있다.

인간은 다양한 욕구를 지닌 존재라는 점에서 실제로 잘 사는 것과 욕구충족을 분리하기는 어렵다. 그러나 우리가 이런 관점을 수용한다고 해도 욕구충족은 온전한 의미의 잘 삶을 드러내는 데에는 몇 가지 한계가 있다.

첫째, 그것은 욕구의 임의성의 문제를 해결하지 못하고 있다는 점이다. 욕구는 사람마다 차이가 있으며 한 개인의 욕구라고 하더라도 일관성을 견지하기 어렵다. 그렇기 때문에 잘

삶의 개념을 욕구충족으로 파악하게 되면, 일관성을 유지하기 어렵다.

둘째, 욕구충족 판단 기준의 주관성 문제이다. 우리는 욕구충족의 판단 준거를 자기 자신으로 생각하는 경향이 있다. 그러나 개인의 삶은 사회 속에서 영위되는 것이며, 사회적 성격을 가지고 있는 것이기 때문에 잘 살고 못 사는 것을 판별하는 것은 사적 기준이 아닌 공적 기준에 의존할 수밖에 없다. 따라서 개인의 욕구나 욕구충족도 공적 기준에 비추어 사회적으로 용인 또는 정당화될 수 있는지를 검토해야 한다. 결국 잘 산다는 것을 욕구충족으로 이해하는 것은 그것을 판단할 객관적 기준의 구비 면에서 문제를 안고 있다(유재봉, 2001, p. 156).

지금까지 우리는 잘 삶의 개념과 관련한 두 가지 주요 논의를 살펴보았다. 하나는 합리적인 삶을 잘 삶으로 보는 견해이고, 다른 하나는 욕구충족적 삶을 잘 삶으로 보는 견해이다. 전자가 이성의 발달을 잘 삶의 핵심조건으로 보는 데 비해, 후자는 인간의 욕구충족을 잘 삶의 핵심조건으로 보고 있다. 그러나 합리적인 잘 삶은 도덕적·정의적 영역 같은 삶의 다른 측면을 간과하고 이성적이지 못한 사람을 배제한다는 점에서 한계가 있으며, 욕구충족적 잘 삶은 욕구의 임의성과 욕구충족 판단기준의 객관성을 유지하기 어렵다는 점에서 한계가 있다. 그렇다면 합리주의적 잘 삶과 욕구충족적 잘 삶의 한계를 어떻게 극복할 것인가? 후기 허스트는 합리주의적 잘 삶을 견지하던 주장을 수정 혹은 확장하여, 좀 더 타당성 있는 잘 삶의 개념으로 욕구충족적 잘 삶의 관점을 수용하고 있다. 이러한 점에서 설득력 있는 잘 삶 개념에 대한 단서를 찾을 수 있을 것이다.

Ⅲ. 후기 허스트의 잘 삶

후기 허스트의 잘 삶 개념은 합리주의적 잘 삶과 욕구충족적 잘 삶의 대안적 관점으로 볼 수 있는가? 그의 잘 삶의 개념은 어떤 점에서 합리주의적 잘 삶과 욕구충족적 잘 삶의 관점이 지니는 한계를 극복할 수 있는가?

합리주의적 잘 삶의 개념이나 욕구충족적 잘 삶의 개념은 ‘잘 산다는 것은 무엇인가’에 대한 나름의 설명을 시도하고 있다. 합리주의적 잘 삶은 잘 삶의 개념을 합리적 삶을 영위하는 것으로 보며, 합리적 이성의 발달을 강조한다. 이에 비해 욕구충족적 잘 삶은 잘 삶의 개념을 개인의 욕구충족으로 보며, 개인의 전반적인 욕구충족을 강조한다. 그러나 두 관점 모두 온전한 의미의 잘 삶을 드러내는 데는 한계가 있다.

잘 산다는 것을 오로지 합리성에 한정하거나 개인의 욕구에 한정하는 것은 잘 삶 전체를 드러내는 것이라 하기 어렵다. 인간은 인지적, 정의적, 도덕적 측면 등을 지닌 복합적인 존

재이다. 그러므로 잘 삶은 특정 측면의 부분적인 발달이 아닌 전인적 발달, 즉 인간 전체를 최대한 발달시키는 것이다. 허스트에 의하면 잘 산다는 것은 ‘풍성한 삶’, ‘인간의 전반적인 욕구를 장기적인 관점에서 최대한 실현하는 삶’을 의미한다(Hirst, 1999, p. 128). 인간의 삶 전체를 풍성하게 하는 일은 ‘전체성’, ‘장기성’, ‘최대성’의 세 가지 요소를 포함해야 한다. ‘전체성’이라는 것은 부분적이거나 특정한 인간 욕구가 아닌 전체적이고 전반적인 인간 욕구를 의미하고, ‘장기성’이라는 것은 일시적이거나 단기적인 것이 아닌 항구적이고 장기적인 관점을 의미하며, ‘최대성’이라는 것은 부분적이거나 일정한 정도가 아닌 최대한 만족시키는 것을 의미한다(유재봉, 2003, pp. 204~205; 유재봉, 2006, p. 75).

인간의 전반적인 욕구를 장기적 관점에서 최대한 만족시키기 위해서는 무엇보다 이론적·추상적 성격을 띤 지식의 형식이 아닌, 자신이 종사하고 있는 사회의 ‘지식, 태도, 감정, 덕, 기술, 성향과 그것을 포함하는 구체적이고 실질적인 실제의 복합체(Hirst, 1993, p. 197)’인 ‘사회적 실제(social practice)’에 입문함으로써 가능하다. 여기서 말하는 ‘사회적 실제’는 ‘사회적으로 발달된 일관성 있는 행동 양식’으로서 지식, 신념, 판단, 성공의 준거, 원리, 기술, 성향, 감정 등의 요소들이 복합체를 구성하고 있다(Hirst, 1999, p. 127).

사회적 실체는 이중적인 측면에서 인간의 전반적인 욕구를 장기적 관점에서 최대한 만족시킬 수 있다. 여기서 말한 이중적 측면 중 하나는 사회적 실체는 삶의 추상이 아닌 인간이 살아가고 종사하고 있는 사회의 실지 삶에 직접 관여한다는 점 때문이고, 다른 하나는 사회적 실체가 지식, 태도, 감정, 덕 등의 총체적 삶을 이루는 요소들의 복합체라는 점 때문이다. 물론 이론적 지식이나 지식의 형식도 좋은 삶과 전혀 무관한 것은 아니나 사회적 실체의 추상이기 때문에 실지 삶과 간접적으로 관련되며, 좋은 삶의 일단을 보여주거나 발달시킨다는 점에서 부분적이거나 이차적 의미를 갖게 된다.

학생이 입문해야 할 사회적 실체에는 한 사회에서 합리적으로 살아가는 모든 사람에게 공통적으로 필요한 ‘기본적 실체(basic practices)’, 각 개인이 잘 살아가는 데 요구되는 ‘선택적 실체(optional practices)’, 사회적 실체에 대한 비판적 반성과 관련된 ‘2차적 실체(second order practices)’가 있다(Hirst, 1993a, p. 196). 허스트는 인간이 좋은 삶을 영위하기 위해서는 그 사회의 지배적이거나 합리적인 사회적 실체인 ‘기본적 실체’에 입문되어야 하는 것으로 본다. 그리하여 그는 기본적 실체를 여섯 가지 영역, 즉 ‘물리적 세계’에 대처하는 것과 관련된 실체, ‘의사소통’과 관련된 실체, ‘개인과 가정생활’의 관계성과 관련된 실체, ‘광범위한 사회적 실체’, ‘예술과 디자인’에 관련된 실체, ‘종교적인 신념과 근본적인 가치’에 관련된 실체로 세분화하였다(Hirst, 1993b, p. 35).

기본적 실체는 그 사회의 지배적 실체에 속하는 것으로서, 그 사회에 속한 사람이라면 누구나 입문하여 최소한의 합리성을 갖추게 하는 실체이다. 그러므로 기본적 실체는 한 사회에서 합리적으로 살아가기 위한 근본전제에 해당하는 실체이다. 선택적 실체는 각 개인이

자신의 좋은 삶, 즉 자신의 전반적 욕구를 장기적 관점에서 최대한 만족시키는 데 요구되는 사회적 실체이며, 2차적 실체는 이론적 이성과 관련된 실체로서 2차적 실체에 종사하는 사람에게 요구되는 사회적 실체이다. 모두가 반드시 입문되어야 하는 기본적 실체와는 달리, 선택적 실체와 2차적 실체는 자신의 좋은 삶을 영위하는 데 필요할 경우 선택적으로 요청되는 실체이다.

사회적 실체에 학생을 성공적으로 입문시키고 인간의 전반적인 욕구를 최대한 만족시키기 위해서는 실천적 이성을 발달시키는 일이 필수적이다. 이론적 이성은 좋은 삶이 무엇인지, 그리고 그와 관련된 비판적 반성을 길러줄 수는 있지만 직접적으로 그러한 삶을 영위하도록 하는 것은 아니다. 그렇다고 좋은 삶이 단순히 사회적 실체에 입문시킴으로써 저절로 이루어지는 것은 아니다. 인간의 전반적 욕구를 최대한 만족시키기 위해서는 사회적 실체가 아닌 ‘성공적·합리적 실체’에 입문시키는 것이 요구된다.

‘성공적·합리적 실체’는 시행착오를 겪어오는 동안 사회적 실체 그 자체에서 정당화된 실체로서, 좋은 삶을 영위할 수 있는 사회적 실체이다. 그러한 사회적 실체에 입문시키기 위해서는 실천적 이성을 발달시킬 필요가 있다(유재봉, 2006, p. 77). 실천적 이성은 실지로 자신의 욕구나 풍성한 삶을 영위하는 데 가장 적합한 사회적 실체를 선택하는 데 작용하는 이성이기 때문이다. 그러므로 실천적 이성은 좋은 삶을 영위하기 위해 합리적 실체에 입문하는 사람이라면 모두에게 요청되는 이성이다. 실천적 이성은 합리적 실체에 입문하는 과정에서 발달하는 것이기도 하고, 합리적 실체에 입문하기 위해서 반드시 갖추고 있어야 할 것이기도 하다. 그러므로 우리는 실천적 이성을 통해서 자신이 충족시키고 싶어 하는 욕구 전반에 대해 알 수 있으며, 그것을 어떻게 극대화할 수 있는지에 대한 효과적인 방안을 강구할 수 있다(유재봉, 2006, p. 75).

후기 허스트의 잘 삶은 결국 합리적인 사회적 실체에서의 입문을 통해 실천적 이성을 발달시키고, 실천적 이성에 입각한 인간의 전반적인 욕구를 최대한 만족시키는 일이다. 여기서 주목할 것은 허스트가 여전히 좋은 삶을 합리적인 삶으로 보고 있다는 점이다. 그러나 합리적 삶을 이론적 이성이나 합리적 마음의 계발과 관련하여 이해한 종전의 입장과는 달리, 후기 허스트의 입장은 합리적 삶이 실천적 이성에 입각한 삶으로 본다(Hirst, 1999, p. 129). 이러한 후기 허스트의 잘 삶에 관한 입장은 무엇보다 인간의 삶에 직접적으로 관심을 가지며, 그것도 인간의 전체적 발달에 관심을 가진다는 점에서 중요하다. 나아가 다양한 잘 삶에 관한 견해보다 훨씬 균형 있는 잘 삶의 개념을 그리고 있다고 볼 수 있다.

후기 허스트의 잘 삶의 입장을 이해하기 위해서는 화이트의 잘 삶의 견해와 비교하는 것이 유익할 것이다. 화이트도 허스트처럼 합리주의적 잘 삶보다 실질적인 삶의 질 향상에 초점을 두고 있다. 그리고 좋은 삶을 개인의 욕구충족과 관련하여 이해하고 있다는 점도 허스트와 다르지 않다. 그에게 있어서 잘 산다는 것은 자신의 삶 전반에 비추어 중요한 ‘검증된

욕구(informed desire)’가 충족된 삶이다(White, 1990, p. 29). 그러나 화이트의 잘 삶의 개념은 비록 검증된 욕구를 강조하고 있지만, 교육적인 관점에서 볼 때 욕구의 원천을 적어도 일부는 개인적인 것 혹은 사적인 것으로 취급하고 있다는 점에서 문제가 된다.

허스트와 화이트 간에는 욕구의 성격에 대한 차이점이 있다. 화이트와 허스트가 가정하고 있는 욕구 개념의 차이를 밝히는 데에는 함린(D. W. Hamlyn, 1978, pp. 85~117)의 논의가 도움이 될 것이다. 함린은 지식의 확실성 문제와 관련하여 지식의 ‘소유’와 ‘원천’을 구분하고 있다. 함린에 의하면, 합리론과 경험론 같은 전통적 인식론은 지식의 소유와 원천을 ‘개인’으로 보고 있다. 데카르트는 모든 존재에 대한 확실한 인식의 출발로 나에 관한 인식을 제시하고 있으며, 로크는 개인의 감각 경험으로부터 지식의 원천을 찾고 있다. 합리론과 경험론 모두 지식의 확실성을 개인에서 찾는다는 점에서는 동일한 줄기의 다른 가지라 할 수 있다. 그러나 여전히 지식 획득 과정에 대해서 분명한 대답을 제시하지 못한다.

함린은 전통적 인식론이 남긴 의문에 대해 지식의 확실성에 대한 근거를 개인이 아닌 다른 곳, 즉 여러 사람의 합의 틀에서 찾는다. 지식의 원천을 ‘사회’에서 찾는다는 것은 지식을 획득하는 과정에서 다른 사람들과의 합의가 논리적으로 가정되어 있음을 의미한다⁵⁾. 이러한 함린의 논의는 ‘지식의 확실성’과 관련한 새로운 지평을 열었다.

함린이 제시한 논의의 틀은 욕구 개념을 분석하는 데도 의미 있게 적용할 수 있다. 그것은 욕구의 소유와 원천을 구분한다는 점이다. 욕구의 소유는 욕구의 주체, 즉 누가 욕구를 소유하고 있는지와 관련된 것이다. 욕구는 내가 가지고 있는 것이며, 개인이 소유하고 있다. 지식이든 욕구이든 모든 것의 소유는 개인임이 틀림없다.

그러나 욕구의 원천이 무엇이나에 대해서는 두 가지 다른 대답이 가능하다. 하나는 욕구의 원천이 ‘개인’이라는 대답이고, 다른 하나는 ‘사회’라는 대답이다. 욕구의 원천이 개인이라는 대답은 극단적인 자유주의자들이 가질 수 있는 견해이며, 이 경우 욕구는 임의적이고 주관적이며 상대적일 수밖에 없다. 그러나 개인이 가지고 있는 대부분의 욕구는 사람들과의 관계 속에서 충족되기 마련이다. 따라서 욕구충족의 과정은 함린이 설명한 지식 획득 과정

5) 전통적 인식론의 한계를 극복하기 위한 논의는 피아제에 의해서도 진행되었다. 그는 지식의 확실성과 관련한 논의들을 ‘발생 없는 구조’, ‘구조 없는 발생’, ‘구조 있는 발생’으로 나누어 설명하고 있다. 발생 없는 구조는 합리론의 관점으로 인간의 인식을 개인의 삶과 무관한 선형적 상태로 이해하는 관점이다. 이 관점에 의하면 교육이나 학습 같은 경험적 차원의 활동들은 인식에 하등 영향을 미치지 못하는 활동이 된다. 구조 없는 발생은 경험론의 관점으로 인간의 인식을 환경과의 상호작용에 의해서만 형성되는 것으로 본다. 이 경우 인간의 보편적인 인지발달 과정을 설명할 수 없을 뿐 아니라 같은 환경 속에서 자란 사람들의 다양한 인지발달을 설명할 수 없다. 이 때문에 피아제는 구조 있는 발생으로 인간의 인식을 설명하고자 한다. 구조 있는 발생에 따르면 유전적 발생은 분명히 환경과의 상호작용을 통해 정교화되지만, 그 안에는 선형적이고 보편적인 발달의 규칙성 혹은 법칙성이 있다(Hamlyn, 1978).

처럼 사회성이 존재한다. 말하자면, 개인의 욕구충족에는 다른 사람들과의 관계가 논리적으로 가정되어 있으며, 이 점에서 욕구의 원천은 ‘사회’라고 볼 수 있다. 욕구의 원천이 ‘사회’라는 것은 두 가지 사실을 함의한다. 하나는 욕구가 순전히 개인적인 것이 아니라 ‘사회의 맥락’과 관련되어 있다는 점이고, 다른 하나는 욕구가 임의적인 것이 아니라 ‘공적 성격’을 가지고 있다는 점이다. 교육의 맥락에서 욕구가 의미를 가지려면, 그것은 사회의 맥락 속에서 이해되어야 하며, 합리성을 갖춘 공적인 성격을 띤 것이어야 한다.

후기 허스트의 경우는 욕구의 소유와 원천이 분명한 것 같다. 즉, 욕구의 소유는 개인이지만 욕구의 원천은 사회로 본다. 앞에서 언급했듯이 허스트는 개인의 전반적인 욕구를 장기적인 관점에서 최대한 만족시키는 것을 강조한다. 개인이 좋은 삶을 영위하기 위해 충족해야 할 욕구를 강조하는 것이다. 이 말은 개인이 욕구를 소유하는 주체일 뿐만 아니라 그래야 한다는 것을 의미한다. 그러나 욕구의 원천은 명백히 ‘사회’이다. 욕구는 자신이 속해있고 종사하고 있는 사회의 합리적 실제에의 입문을 통해서 획득된다. 사회적 실체는 사회적으로 발달된 일관성 있는 행동양식을 의미하고, 합리적 실체는 사회적 실제의 전통에 의해 그 가치가 정당화된 것이다. 따라서 그렇게 획득된 욕구는 사회의 맥락과 유리될 수 없을 뿐만 아니라 공적 성격, 즉 다른 사람에 의해 이해되거나 공유되는 욕구충족 여부의 판별 기준이 존재하는 것이다.

이에 비해 화이트의 경우 논란의 여지가 있지만, 욕구의 소유와 원천을 개인으로 볼 수 있다. 화이트는 기본적으로 자유민주주의에 입각한 개인의 자율적인 욕구충족을 강조한다. 이 점에서 욕구의 소유가 개인이라는 점은 명확하다.

논란거리는 욕구의 원천이 개인이나 사회냐는 점이다. 이에 대한 논란은 화이트 자신이 지니고 있는 욕구에 대한 입장의 모호성에서 비롯된 것으로 보인다. 그는 몇 가지 점에서 욕구의 원천이 사회인 듯이 말하고 있다. 오로지 자신의 이해에 비추어 목적을 선택하는 이기적 자율성(egoist autonomy)을 비판하는 점(White, 1990, pp. 74~75), 욕구에는 위계가 있다는 점(ibid., p. 31; 유재봉, 2002, p. 59), 일부 욕구는 문화의존적일 수밖에 없다는 점(ibid., p. 91, p. 94) 등을 통해 보면 욕구의 원천이 사회인 듯하다. 왜냐하면 순전한 자율성이 아니라면 욕구는 적어도 다른 사람의 이해를 필요로 하고, 욕구가 고차적인지 저차적인지를 판단하려면 판단 기준이 필요하며, 일부 욕구가 문화의존적인 것이라면 사회성을 함의하기 때문이다.

그럼에도 불구하고 화이트의 욕구의 원천은 개인으로 볼 여지가 많아 보인다. 그가 이기적 자율성을 비판한 것은 자율성의 임의성과 비도덕성에 대한 비판을 모면하기 위한 것이지, 적극적으로 욕구의 원천이 사회라는 것을 드러내는 것은 아니다. 그리고 욕구의 위계 판단 기준은 사회라기보다 화이트의 경우 개인으로 보아야 할 것이다. 그는 자신의 삶 전체에 비추어 중요한 것과 그렇지 않은 것을 구분한다. 그리고 욕구의 문화의존성의 경우에도 ‘모든’ 욕구라기보다 ‘일부’ 욕구(some of desires)가 문화로부터 가지게 된 것이다(ibid., p. 91, p. 94).

이 말은 욕구의 원천은 사회가 아니거나 부분적으로만 사회라는 것을 의미한다. 그에 의하면, 욕구의 원천은 순전히 개인인 것도 문화 혹은 사회에 매몰되는 것도 아니다(ibid., p. 94).

화이트의 욕구충족은 근본적으로 개인의 삶 전반에 비추어 이루어져야 하며, 이 때 사회는 삶의 전체적인 윤곽이나 배경을 제공해 주는 것에 국한된다. 사회는 기껏해야 개인의 욕구충족을 위한 소극적 맥락을 제공해 주는 것으로 볼 수 있다. 그러므로 화이트의 기본적인 입장은 욕구의 원천은 개인이나, 욕구의 원천이 사회인 것도 있다는 점을 부인하지는 않는다고 말할 수 있다. 욕구의 원천이 사회라는 것은 두 가지 의미, 즉 욕구가 순전히 개인적인 것이 아니라 ‘사회의 맥락’과 관련되어 있다는 것과 욕구가 임의적인 것이 아니라 ‘공적 성격’을 가진다는 것을 의미한다면, 화이트의 욕구는 주로 전자와 관련되는 듯이 보인다. 이상의 논의를 요약하면 <표 3>과 같다.

<표 3> 화이트와 후기 허스트의 욕구

구분	욕구의 소유	욕구의 원천
화이트	개인	개인/사회(부분적)
후기 허스트	개인	사회

결국 허스트는 욕구의 소유와 원천을 구분함으로써 일상적인 의미의 욕구 개념으로 인한 오해를 불식시킬 뿐만 아니라 주요한 교육적 주제로 사용하고 있다. 욕구의 소유가 개인이라는 것은 부정하기 어렵다. 내가 느끼고 있는 욕구를 나 아닌 다른 사람의 것이라고 할 수 없기 때문이다. 그러나 욕구의 원천은 개인으로 보기 어렵다. 욕구가 교육적으로 의미 있는 것이 되려면, 그것이 공적인 성격을 띠기 때문이다. 잘 산다는 것은 개인이 자기 마음대로 욕구를 충족시키는 것이거나, 개인의 모든 욕구가 충족되는 것을 의미하지 않는다. 이 점에서 무인도에서 자신의 욕구를 충족시키며 사는 로빈슨 크루소는 결코 잘 사는 것이라고 할 수 없다.

지금까지 논의한 허스트의 잘 삶의 견해를 압축적으로 제시하면 다음과 같다.

첫째, 잘 산다는 것은 실천적 이성에 입각한 합리적인 삶을 영위하는 것이다.

둘째, 실천적 이성에 입각한 합리적인 삶은 개인의 전반적인 욕구가 장기적인 안목에서 최대한 충족된 삶이다.

셋째, 한 인간이 충족되어야 할 욕구의 소유는 개인이지만 원천은 사회이다. 즉, 욕구는 개인이 가지고 있는 것이지만, 그것은 또한 공적 기준에 의해 판별 가능해야 한다.

넷째, 공적인 성격을 지닌 검증된 욕구는 성공적인 실재이면서 동시에 합리적 실재이다.

다섯째, 교육은 결국 개개인의 전반적인 욕구를 장기적인 관점에서 최대한 충족시키기 위해 합리적인 사회적 실재에 입문시키는 일이다.

이상의 후기 허스트의 잘 삶 개념은 한편으로는 합리적인 삶을 실천적 이성애 입각한 삶으로 봄으로써 사회적 실제에의 입문을 통해 좋은 삶, 즉 인간의 전반적 욕구를 장기적 관점에서 최대한 충족시키는 일을 실지로 가능하게 한다는 점에서 합리주의적 잘 삶의 한계를 극복한다. 다른 한편으로는 욕구의 소유와 원천을 구분함으로써 욕구의 사회적 맥락과 공적 성격을 드러내고 합리적 실제에의 입문을 강조함으로써 욕구가 사적이거나 임의적인 것이 아닌 교육적으로 의미 있는 것임을 드러내어 기존의 욕구충족적 잘 삶의 한계를 극복한 것으로 볼 수 있다.

IV. 교육적 의미

모든 교육은 궁극적으로 잘 살기 위한 인간활동이다. 그러나 잘 산다는 것의 의미를 어떻게 파악하느냐에 따라 교육의 양상은 판이하게 진행되어 왔다. 그러므로 ‘잘 산다는 것’이 무엇인지를 파악하려는 노력은 교육에서 필수적이다. 이 글은 교육에서 잘 삶 개념의 중요성에 비추어 기존의 잘 삶 개념의 한계를 극복하고 있는 허스트의 잘 삶 개념을 분석하고, 그것이 교육에 주는 의미를 탐색하기 위한 것이다. 이러한 목적을 위해 먼저 잘 삶의 두 가지 전통, 즉 합리주의적 잘 삶과 욕구충족적 잘 삶의 견해를 살펴보고 그러한 잘 삶의 견해의 대안을 제시하고 있는 허스트의 잘 삶의 견해를 탐색하였다.

후기 허스트의 잘 삶에 관한 논의는 합리주의적 잘 삶과 욕구충족적 잘 삶의 한계를 어느 정도 극복하고 있다. 합리주의적 잘 삶은 지식의 공적 측면을 강조한 나머지 개인의 욕구를 경시한 반면, 욕구충족적 잘 삶은 개인의 욕구충족을 강조한 나머지 욕구의 원천과 관련한 공적 성격을 간과하고 있다. 후기 허스트의 잘 삶의 개념은 욕구충족적 잘 삶에서 강조하는 소유로서의 개인의 욕구를 강조한다. 동시에 그는 합리주의적 잘 삶에서 강조하는 욕구의 원천인 공적 성격을 강조함으로써 기존의 두 잘 삶의 전통이 가진 문제를 극복하려고 시도하고 있다.

물론 후기 허스트의 잘 삶의 토대가 인간의 욕구에 두고 있으며, 그 욕구의 원천을 사회에 두고 있다는 사실이 허스트의 잘 삶의 개념이 누구나 받아들여야 할 대안적 개념이라는 것은 아니다. 포스트모던 사회에서 누구나 받아들일 수 있는 잘 삶의 개념은 아마 없다고 보아야 할지 모른다. 실제로 합리주의자는 여전히 합리주의적 잘 삶의 개념이야말로 지성적 존재로서의 인간다움을 드러내는 잘 삶이라고 주장할 것이며, 극단적 자유주의자는 자신의 욕구를 충족시키는 것 외에 잘 사는 것이 없다고 주장할 수도 있다. 이들의 입장에서 보면, 허스트의 잘 삶 개념은 정반대 이유에서 비판받을 수 있다. 합리주의자의 입장에서

신의 욕구를 충족시키는 삶이 생물적 존재로서는 몰라도 합리적 존재로서의 좋은 삶은 아니라고 주장할 것이다. 이와는 달리, 극단적 자유주의자의 입장에서는 후기 허스트가 욕구의 원천을 사회에 두고 공적인 것에 두는 것이 온전한 의미의 욕구충족을 가능하게 하기보다는 오히려 제한시킨다고 비판할 수 있다.

그럼에도 불구하고 후기 허스트의 잘 삶의 개념은 현재로서는 두 가지 점에서 굳건한 토대를 가지고 있는 것으로 보인다. 그것은 후기 허스트의 잘 삶의 개념이 그에 대한 ‘지속적 논의 전통’의 산물이라는 점과 관련이 있다. 잘 삶에 대한 지속적 논의 전통의 산물이라는 것은 한편으로는 최근의 잘 삶에 대한 흐름을 반영하고 있고, 그 입장을 견지하고 있다는 뜻이다. 그 입장은 자유민주주의 사회에서 강하게 지지되고 있는 ‘욕구충족’에 기반을 두고 있다는 점이다. 그의 잘 삶의 개념이 지속적 논의 전통의 산물이라는 것은 다른 한편으로 기존 잘 삶 개념의 문제점을 극복하고 여러 가지 비판을 견디어 내었다는 것을 뜻하기도 한다. 아닌 게 아니라, 순전한 개인의 욕구충족은 적어도 교육의 입장에서 정당화되기는 어렵다. 욕구충족이 교육의 대상이 되려면 공적인 기준을 가져야 하기 때문이다. 결국 후기 허스트는 욕구충족의 원천을 개인이 아닌 사회로 봄으로써 욕구충족을 교육적으로 정당화하고 있는 셈이다.

후기 허스트의 잘 삶의 개념은 교육과 관련지어 볼 때 몇 가지 시사점을 제공해 준다.

첫째, 교육은 실제로 ‘잘 사는 것’을 지향해야 한다. 교육은 잘 사는 것이 무엇인가에 관한 이론적인 논의라기보다도 실지로 잘 삶을 영위하게 하는 것이다. 누군가 교육을 받고도 실지로 잘 삶을 영위할 수 없다면, 교육이 제대로 된 것이라고 보기 어렵다. 그러나 지금까지의 교육은 잘 삶 그 자체보다는 잘 삶이 무엇인지에 관해서 논의하거나 잘 삶을 지나치게 이론적으로 접근한 경향이 있다. 그리고 교육의 관심사가 인간의 삶 그 자체에 초점을 두기보다는 교과 혹은 지식 같은 교육내용의 전달에 초점을 두어왔다. 그러다보니 교육받은 학생은 실제로 좋은 삶을 영위하기보다는 교과에 관한 추상적 지식의 획득에 그치는 경향이 있었다. 허스트의 잘 삶에 관한 논의는 교육의 관심을 다시 실제 삶에 되돌려 놓은 점에서 의미가 있다.

둘째, 잘 산다는 것은 객관적 합리성의 구비만으로 충분치 않으며, 개인의 욕구충족으로도 충분하지 않다. 합리성의 추구는 인간 판단의 공적 측면을 드러낸다는 점과 개인의 욕구충족은 삶의 주체인 개인을 고려하고 있다는 점에서 잘 사는 것과 관련을 맺고 있다. 그러나 지식의 형식으로서의 입문을 통한 교육은 잘 삶이 무엇인가에 대해서는 말해줄 수 있을지 모르지만 각 개인으로 하여금 실제로 잘 살도록 하거나 전인적 인간발달을 기하기는 어렵다. 이 점에서 잘 산다는 것은 각 개인의 욕구충족으로 이해하는 편이 훨씬 안전하다. 그러나 욕구충족을 강조하는 교육은 욕구의 사회적·공적 성격을 간과하는 경향이 있다. 욕구의 소유는 개인일지라도 욕구의 원천은 사회일 수밖에 없다. 특히 욕구충족이 교육과 관련되어

있는 한 그 욕구는 반드시 판단 가능하며 공적인 성격을 띠어야 한다. 그러므로 공적 성격을 지닌 개인의 욕구충족을 최대화하기 위해서는 자신이 속해 있는 사회의 합리적인 실체에 입문할 수밖에 없다.

셋째, 교육이 근본적으로 잘 삶에 토대를 두고, 잘 산다는 것이 합리적인 사회적 실체에 학생을 입문시킴으로써 실천적 이성에 입각한 인간의 전반적인 욕구를 장기적인 관점에서 최대한 만족시키는 일이라면, 교육과정의 구체적인 구성도 그러한 방향으로 이루어져야 한다.

이와 관련하여 나딩스(N. Noddings)와 허스트의 제안에 귀 기울일 필요가 있다. 나딩스에 의하면 교육은 잘 사는 것(happiness)과 긴밀하게 관련되어 있다. 교육의 목적은 잘 사는 것에 두어야 하며, 좋은 교육은 개인적이건 사회적이건 잘 삶에 실질적으로 기여해야 한다(Noddings, 2003, p. 1). 좋은 삶의 원천으로는 개인적 영역과 공공적 영역이 있으며, 잘 살기 위한 교육내용으로 나딩스는 개인의 삶과 관련된 다섯 가지 영역과 공적인 삶과 관련된 세 가지 영역을 제시한다. 개인의 삶을 위해서는 가정 만들기, 장소에 대한 사랑, 양육, 개성과 영성, 사람들 간의 성장에 대해 가르쳐야 하며, 공적인 측면의 잘 삶을 위해서는 직업을 위한 준비, 공동체·민주주의와 봉사, 그리고 학교와 교실에서의 행복에 대한 교육이 이루어져야 한다(Noddings, 2003: Part II, III). 물론 나딩스의 논의는 그가 가정하고 있는 잘 삶의 개념이 무엇인지, 삶의 영역이 개인과 공적인 영역으로 확연히 구분되는 것인지, 그리고 그가 제시한 교육내용이 적절한지 등에 대해서 논의의 여지가 있다. 그럼에도 불구하고 나딩스는 실제로 잘 사는 것에 초점을 두어야 하며, 나름대로 그에 적합한 교육내용을 제시했다는 점에서 의미가 있다.

허스트도 동일한 맥락에서 교육은 잘 삶, 즉 실천적 이성에 입각하여 인간의 전반적인 욕구를 장기적인 관점에서 최대한 만족시키는 데 초점을 두어야 한다고 본다. 그러한 좋은 삶을 영위하기 위해서는 자신이 속해 있는 사회의 합리적인 실체에 입문하는 일이 요구된다. 잘 삶을 영위하기 위한 교육과정은 ‘다양한 기본적 실체’, ‘광범위한 선택적 실체’, ‘2차적 실체’ 등을 포함하여야 하며, 모든 학생들이 반드시 입문하여야 할 ‘기본적 실체’에 대해서는 여섯 가지로 구체화하였다. 그것은 ① 음식, 건강, 안전, 가정과 환경상태 등의 물리적 세계에 대처하는 것과 관련된 실체, ② 읽기, 쓰기, 산수, 정보 기술 등의 의사소통과 관련된 실체, ③ 개인과 가정생활의 관계성과 관련된 실체, ④ 지역적, 국가적, 세계적인 관계와 제도, 경제문제, 법과 관련된 광범위한 사회적 실체, ⑤ 예술과 디자인에 관련된 실체, ⑥ 종교적인 신념과 근본적인 가치에 관련된 실체 등이다(Hirst, 1993b, p. 35).

허스트가 제시한 기본적 실체는 영국 사회의 지배적인 실체이면서 동시에 영국에서 합리적으로 살아가는 사람이라면 반드시 입문하여야 할 중요한 실체이다. 기본적 실체를 제외한 선택적 실체나 2차적 실체는 각 개인이 좋은 삶을 영위하는 데 요구되는 사회적 실체이다.

영국은 최근 급격한 중등학교의 개혁을 하고 있지만, 영국의 기본교과(영어, 수학, 과학, 역사, 지리, 미술, 음악, 체육, 기술, 외국어)는 합리주의적 잘 삶을 위한 교육에서 그다지 벗어나지 못하고 있다. 그리고 허스트가 제시한 기본적 실제를 비롯한 사회적 실제의 내용은 보다 체계화되고 구체화될 필요가 있지만, 적어도 잘 삶을 위한 교육과정의 전체적 구도는 제시해 주고 있다. 그에 따르면 교육과정은 철두철미하게 실질적인 좋은 삶을 영위하는 일이어야 하며, 교육과정의 구성은 기본적 실제에 바탕을 두고 학생의 능력과 적성에 따른 선택적 실제를 강조하는 방향으로 나아가야 한다.

우리나라의 제7차 교육과정은 국민공통 기본교과(국어, 도덕, 사회, 수학, 과학, 기술·가정, 체육, 음악, 미술, 외국어)와 선택교과(일반선택과 심화선택)로 구성되어 있다. 표면상으로 이것은 허스트의 기본적 실제와 선택적 실제에 해당하는 것처럼 보인다. 그러나 이러한 교육과정이 근본적인 면에서 학생의 잘 삶의 영위에 목적을 두고 있는지, 국민공통 기본교과가 한국사회에서 살아가는 사람이라면 누구나 입문하여야 하는 기본적인면서 중요한 실제인지, 그리고 선택교과는 각 개인이 좋은 삶을 추구하는 데 필요한 것이면서 그것을 충분히 포괄하고 있는지 등에 대해서 분명하지 않다. 교육이 학생으로 하여금 좋은 삶을 영위하도록 하는 데 있다면, 우리나라의 교육과정은 무엇보다 잘 삶의 관점에서 검토하여 그것을 구현할 수 있도록 적합하게 구성하는 것이 요청된다.

우리나라의 국민공통 기본교과는 영국의 기본교과와 그다지 다르지 않다. 이것은 두 가지의 가능성이 있는데 그 하나는 기본교과가 영국과 한국, 나아가 어느 사회에서나 공통적인 삶의 양식을 반영하였기 때문이라는 것이다. 실제로 대부분의 국가는 유사한 교육과정을 가지고 있다. 다른 가능성은 우리나라에서 반드시 입문하여야 할 기본적 실제라는 생각과 무관하게 전통적으로 내려오고 있는 교과를 반영한 것으로 볼 수 있다. 이러한 가능성은 국민공통 기본교과가 이전의 교과와 그다지 다르지 않다는 점에서 찾아볼 수 있다. 한국사회의 급격한 변화에도 불구하고 교과에 관해서는 그다지 큰 변화가 없었다. 선택교과는 주로 국민공통 기본교과를 보완하거나 심화하는 교과로 이루어져 있으며, 영어 이외 주요 외국어(독일어, 프랑스어, 스페인어, 중국어, 일본어, 러시아어, 아랍어), 한문, 교련, 주요 교양교과(철학, 논리학, 심리학, 교육학, 생활경제, 종교, 생태와 환경, 진로와 직업, 기타)로 이루어져 있다. 이러한 교과가 한국사회에서 살아가는 다양한 구성원들의 좋은 삶을 추구하는 데 적합하고 충분한 교과인지에 대해서는 심도 있는 논의가 필요하다. 허스트의 잘 삶의 개념은 이러한 논의를 하는 데 중요한 기준점이 될 수 있으며, 이에 대한 본격적인 논의는 차후의 연구과제로 남겨둔다.

참 고 문 헌

- 김안중(1995). 학교의 본질 : 오늘날 학교의 기능은 그 본질에 충실한가?. *교육학연구*, 33(4), 21-34.
- 김정래(1997). ‘잘 삶’의 개념과 교육. *교육학연구*, 35(3), 1-20.
- 김희봉(2001a). ‘잘 삶’ 이론에 기초한 교육목적 연구. 박사학위 논문, 전남대학교.
- 김희봉(2001b). 지식, ‘잘 삶’, 그리고 교육. *교육철학*, 26, 99-118.
- 박채형(2006). 허스트의 전·후기 교육과정 이론. *도덕교육연구*, 17(2), 53-76.
- 유재봉(2001). 화이트의 자유교육론의 비판적 검토. *교육철학*, 26, 143-162.
- 유재봉(2002). *현대 교육철학 탐구 : 자유교육에 대한 비판 및 대안 탐색*. 서울: 교육과학사.
- 유재봉(2003). 듀이와 후기 허스트의 교육관 비교. *아시아교육연구*, 4(2), 193-213.
- 유재봉(2004). 종교적 자유교육론 연구. *한국교육사학*, 26(2), 149-175.
- 유재봉(2006). 허스트의 실천적 이성과 교육. *교육철학*, 36, 65-82.
- 홍은숙(2006). 후기 허스트의 도덕교육론 고찰. *도덕교육연구*, 17(2), 163-186.
- 황규호(1996). 자유교육이념의 교육적 인간상에 대한 비판적 검토. *도덕교육연구*, 9, 197-225.
- Aquinas. *Summa Theologica*.
- Aristotle. *The Nichomachean Ethics*.
- Hamlyn, D. W. (1978). *Experience and the growth of understanding*. 이홍우 외 공역(1990). *경험과 이해의 성장*. 서울: 교육과학사.
- Hirst, P. H. (1965). Liberal Education and the nature of knowledge. In R. D. Archambault(Ed.). *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1993a). Education, knowledge and practices. In R. Barrow and P. A. White (Eds.). *Beyond Liberal Education: Essays in Honour of Paul. H. Hirst*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1993b). The foundations of national curriculum: why subjects?. In: P. O’Hear and J. White(Eds.). *Assessing the National Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Hirst, P. H. (1999). The nature of educational aims. In R. Marples(Ed.). *The Aims of Education*. London: Routledge.
- Noddings. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge university press.
- Peters, R. S. (1965). *Ethics and Education*. 이홍우 역(1988). *윤리학과 교육*. 서울: 교육과학사.
- Randor, A. (1994). *Across the Curriculum*. London: Cassell.

- Sumner, L. W. (1996). *Welfare, Happiness and Ethics*. Oxford: Clarendon press.
- White J. (1982). *The Aims of Educational Restated*. London: Routledge & Kegan Paul.
- White J. (1990). *Education and The Good Life: Beyond the National Curriculum*. London: Kogan Page.
- White J. (1995). *Education and the Personal Well-being in a Secular Universe*. London: Institute of Education, University of London.
- Yoo, J. B. (1999). *Education as initiation into social practices: an alternative to Liberal Education*. Unpublished Ph. D. Thesis. University of London.
- Yoo, J. B. (2001). Hirst's Social Practices View of Education: A Radical Change from His Liberal Education. *Journal of Philosophy of Education*. 35(4), 615-626

• 논문 접수 : 2006년 10월 14일 / 수정본 접수 : 2007년 5월 15일 / 게재 승인 : 2007년 5월 25일

ABSTRACT

Paul Hirst's Conception of Well-Being and Its Educational Implications

Jae-Bong Yoo(Professor, Sungkyunkwan University)

Chul-Min Jung(ABD, Sungkyunkwan University)

The purpose of this study is to explore Hirst's conception of well-being as an alternative view of existing conceptions of it. To accomplish this goal, this paper reviewed two traditional conceptions of well-being, i.e. well-being focused on rationality and well-being focused on desire-satisfaction. According to the former, well-being is to live rational life through initiating people into forms of knowledge. But this view tends to overlook other aspects of human flourishing, eg. feelings, emotions, dispositions, etc. According to the latter view, well-being is regarded as fulfillment of personal desires. However this view tends to ignore the public character of desires, which judges whether desires are satisfied.

Hirst's conception of well-being seems to overcome the limitations of both well-being as a rational life and well-being as desire-satisfaction through distinguishing between the possessor of desires and the source of desires. Hirst addresses the satisfaction of individual desires as a possessor of desires on the one hand and the public character of desires as a source of desires on the other. For him, well-being is a rational life, provided that is understood as a life of practical reason. Therefore, education is defined as maximizing the overall desire-satisfaction in the long run through initiating people into rational practices.

Hirst's conception of well-being throws light on education in general and Korean education in particular. Education should fundamentally be based on well-being. That is, educational aims and curriculum should promote one's well-being. The seventh national curriculum in Korea should be examined and revised from a perspective of promoting one's well-being.

Key Words : well-being, rationality, desire-satisfaction, possessor and source of desires, social practices