

대학원생 논문 발표 \_ 2분과 교육2-4

## 허스트의 사회적 실체로서의 종교교육

정문선 (성균관대학교 교육학 박사과정 수료)

### 논문요약

본 논문의 목적은 허스트의 '사회적 실체에 기반을 둔 교육'에 나타난 '종교'의 의미를 밝히는 것이다. 이를 위해 본문에서는 다음의 논의들을 차례로 검토했다. 첫째 '좋은 삶'의 개념의 변천을 개관했다. 그 이유는 허스트의 교육 아이디어가 '지식과 이해의 추구'로 대변되는 자유교육에서 '사회적 실체에 기반을 둔 교육' 아이디어로 변화하게 된 원인이 바로 '좋은 삶'의 개념의 변화이기 때문이다. 둘째, 허스트의 '사회적 실체에 기반을 둔 교육'을 이해하기 위해 맥킨타이어의 '사회적 실체'의 의미를 살펴보았다. 셋째, '사회적 실체에 기반을 둔 교육' 아이디어를 개관하고, 그것에 나타난 '종교'의 의미를 드러내고자 했다. 사회적 실체에 기반을 둔 교육에서 '종교'는 도덕적인 삶, 도덕교육을 논의하는 과정에서 등장한다. 허스트에 의하면, 성공적인 도덕적 삶의 형식은 사회적으로 발달된 일련의 사고, 감정(feeling)과 행위 패턴에 참여하는 것으로 이해된다. 이것이 곧 개인적, 사회적 관계에서의 매일의 삶의 실체이다. 매일의 삶의 실체는 근면의 추구(the pursuits of industry), 상업(commerce), 교육, 법, 정치, 종교, 예술, 등 인간의 만족과 성취들 속에서 발견된다. 그에게 있어, 종교는 매일의 삶의 실체 중 하나이며, 성공적인 도덕적 삶 혹은 도덕적으로 좋은 삶을 영위하기 위해서 입문해야 하는 사회적 실체이다.

주제어: 좋은 삶, 사회적 실체, 사회적 실체에 기반을 둔 교육, 도덕교육, 종교

### I. 서론

허스트(P. H. Hirst)는 20세기 중반 이후 영미권과 그 국가들에게서 영향을 받은 그 밖의 국가들에 큰 영향을 미친 사상가 중 한 사람이다. 그는 피터스(R. S. Peters)와 함께 고대 희랍으로부터 전해 내려온 '자유교육(liberal education)' 아이디어를 정치(精緻)한 이론으로 정교화 했다. 이들의 교육 아이디어는 고대 희랍의 자유교육 아이디어에 비해 '현대적 자유교육론<sup>192)</sup>'으로 일컬어지기도 한다. 그러나 피터스와 허스트의 자유교육론은 세 가지 측면, 즉 '자유교육의 출발점', '자유교육의 규정방식', 그리고 '교육과 자유교육의 관계' 면에서 상당히 다르다. 허스트는 피터스가 '자유교육'을 주창하기 위해 올바른 의미의 '교육'의 개념을 분석하는 데서 출발하는 것과 달리, 그는 보다 적극적으로 지식 그 자체에 의해 규정되는 '자유교육'의 개념을 약정적으로 규정하는 데서 출발한다. 피터스는 자유교육의 개념을 교육의 세 가지 준거, 즉 규범적 준거, 인지적 준거, 방법적 준거를 만족시키는 데 제약이 없는 상태 내지는 세 가지 준거가 실현된 상태로 이해한다. 피터스에게 있어 '자유교육'과 '교육'은 그다지 다르지 않다. 또한 그는 이것을 '선형적 논의

192) 현대적 자유교육론은 대체로 다음의 두 가지 아이디어로 나누어진다. 하나는 '합리성 혹은 지식을 추구하는 교육'이고, 다른 하나는 '개인의 자율성을 기르는 교육'이다. 전자가 무지와 편견 등과 같은 '마음 혹은 정신의 속박에서 자유'롭게 하는 교육을 뜻한다면, 후자는 집단이나 전체의 위협에서 '개인이 자유롭고, 자율적인 선택'을 할 수 있게 하는 교육을 의미한다. 전반적으로 전자는 피터스와 허스트의 아이디어와 의미하며, 후자는 화이트(J. White)의 아이디어를 가리킨다(유재봉, 2002: 180).

(transcendental argument)'라는 방식으로 소극적으로 정당화한다. 반면에 허스트는 '자유교육'을 '교육'과 동일시하지 않는다. 허스트가 보기에, 자유교육을 교육과 동일시하면, 교육의 내재적 목적인 지식과 이해의 추구만을 강조하게 되며, 아울러 체육교육이나 인격교육과 같은 많은 핵심적인 관심사를 부당하게 제외시키기 때문이다(Hirst, 1974: 96). 그에게 있어, 자유교육은 교육의 중핵이기는 하지만, 교육 그 자체와 동일한 것이거나 교육 전체를 포괄하는 것은 아니다.

위와 같이, 피터스와 허스트의 자유교육론은 세 가지 측면에서 상이한 특징을 갖고 있다. 그러나 그럼에도 불구하고 그들은 표면상 공통적으로 교육에 있어서 '합리성 혹은 지식의 추구'를 강조한다<sup>193)</sup>. 피터스와 허스트에게 있어서 (자유)교육은 내재적으로 가치 있는 활동을 추구하는 것이어야 하는데, 그것은 바로 합리적 마음을 계발하는 일과 관련된다. 합리적 마음의 계발은 다양한 지식의 형식에 입문함으로써 가능하다. 이러한 피터스와 허스트의 자유교육론은, 그들의 의도가 무엇이었든지 간에, 표면상 지식과 이해를 강조하는 주지주의 교육의 형태로 나타났다. 이러한 점에서 이들의 자유교육론은 교육에 관한 '합리주의적 접근'으로 볼 수 있다(유재봉, 2002: 181).

이들의 자유교육론은 적어도 1980년대 초까지만 해도 '교육에 관한 표준적인 견해'로 받아들여져 왔다. 그러나 피터스와 허스트의 합리주의적 접근으로서의 자유교육론이 타당하려면, 그 주장 이면에 들어 있는 논리적 가정을 검토해 볼 필요가 있다. 그것은 바로 '좋은 삶'에 관한 것이다. 피터스와 허스트의 자유교육론은, '교육은 근본적으로 좋은 삶을 추구하고, 좋은 삶이라는 것은 내재적으로 가치 있는 활동을 추구하는 것과 관련되며, 내재적으로 가치 있는 활동은 교육의 개념 속에 내재해 있는 가치, 즉 지식과 이해를 추구함으로써 합리적 마음을 계발하는 것이다'라는 것을 논리적으로 가정하고 있다. 이 가정에 오류가 있다면, 그들의 이론도 그 타당성을 잃게 될 것이다.

피터스와 허스트의 자유교육에 관한 합리주의적 접근은 실제로 많은 비판을 받아왔다. 그들 주장에 대한 비판은 크게 내적인 비판과 외적인 비판으로 나누어 볼 수 있다. 내적인 비판으로는 마음과 지식의 관계에 대한 비판, 지식의 분류 준거와 내용의 타당성에 대한 비판, 그리고 정당화 방식에 관한 비판 등이 있다. 첫째, 마음과 지식의 관계에 대한 비판은, 마음의 개념은 지식의 개념보다 훨씬 포괄적이어서 지식으로 포착되지 않는 측면이 있다는 것이다. 둘째, 지식의 분류 준거와 내용의 타당성에 대한 비판은, 지식의 형식의 준거를 엄격히 적용한다면, 종교나 도덕과 같은 지식의 형식은 그 준거를 만족시키기 어렵고, 반대로 그들이 제시한 지식의 형식을 그럴 듯한 것으로 받아들이면, 지식의 형식의 준거들이 그다지 설득력이 없어진다는 것이다. 셋째, 정당화 방식에 관한 비판은, '선형적 논의' 방식에 관한 것이다. '선형적 논의'는 '왜 지식을 추구하는 것이 가치 있는가'를 심각하게 질문하는 사람은 그 가치를 논리적 가정으로 받아들여야 한다는 것을 드러냄으로써 지식의 추구가 가치 있다는 것을 정당화한다. 그러나 이것은 교육에서 지식의 추구가 가치 있다는 것을 적극적으로 보여주기보다는 순환논리에 의존함으로써 '합리적 게임을 미화하기'(glorifying the rational game) 위한 수단에 불과하다고 볼 수 있다(Hirst, 1986: 23). 합리주의적 자유교육론에 관한 외적인 비판은 다음과 같다. 합리주의적 자유교육론은, 교육의 개념 속에 들어있는 내재적인 가치를 지나치게 강조함으로써 내재적 가치는 아니지만 실제 삶에서 중요한 직업교육, 시민의식, 환경 등과 같은 것의 가치를 간과하는 경향이 있다는 외적인 비판에 직면해왔다. 이것은 다른 말로 하면, 곧 교육의 내재적 가치에 대한 재검토를 촉구하는 목소리들이다(유재봉, 2002: 181-183).

이러한 자유교육에 대한 내적, 외적 비판을 의식하면서 피터스(1983)는 영국 교육철학의 동향을 개관하

193) 피터스와 허스트의 자유교육론이 세 가지 측면에서 다름에도 불구하고, 표면상 공통적인 주장을 하게 된 이유 중 하나는 허스트가 피터스가 교육과 자유교육을 동일시한 것에 대해 아무런 의문을 제기하지 않은 채 그의 이론을 인식론적인 관점에서 세밀하게 규정하고자 했기 때문이다. 이 점은 그들의 이론을 동일시하게 하는 중요한 원인이 되기도 한다(유재봉, 2002: 33).

는 가운데 자유교육이 지닌 오류, 즉 교육의 개념을 너무 좁게 규정한 점과 선형적 정당화의 한계를 지적 하면서, 누군가가 허스트의 ‘지식의 형식’에 대한 대안을 제시할 것을 권고한다. 놀랍게도 허스트는 다소간 그의 권고를 받아들이고 있는 듯 하며, 최근 30년 가까이 자신이 견지해왔던 ‘이론적 학문이나 지식(의 형식)’의 추구로 특징지어지는 ‘자유교육’ 대신에 ‘사회적 실재에의 입문’으로서의 교육을 주장하는 것으로 나타났다.

사실, 허스트의 교육에 관한 생각의 변화는 1980년대 중반부터 이미 시작되었다. 그러나 구체적으로 사회적 실재에 기반을 둔 교육으로부터의 전환을 표방한 것은 1990년대에 발표한 일련의 논문들(1992; 1993a; 1993b; 1998; 1999a; 1999b)에서이다. 허스트가 ‘종전의 나의 이론은 쓰레기(trash)’라고 표현할 정도로, 이렇게 급진적으로 입장을 선화한 이유 중 하나는 바로 자유교육이 추구하는 ‘좋은 삶’의 개념과 그것을 추구하기 위한 교육의 과정에 대한 회의 때문이다<sup>194</sup>).

본 논문에서는 허스트의 ‘사회적 실재에 기반을 둔 교육’에 나타난 ‘종교’의 의미를 밝히기 위해 본문에서는 먼저 다음의 논의들을 검토하고자 한다. 첫째 ‘지식과 이해의 추구’로 대변되는 자유교육에서 ‘사회적 실재에 기반을 둔 교육’ 아이디어로 변화하게 된 원인인 ‘좋은 삶’의 개념을 검토하고자 한다. 둘째, 허스트의 ‘사회적 실재에 기반을 둔 교육’을 이해하기 위해 맥킨타이어의 ‘사회적 실재’의 의미를 검토하고자 한다. 셋째, ‘사회적 실재에 기반을 둔 교육’ 아이디어를 개관하고, ‘종교’의 의미를 밝히고자 한다.

## II. 본론

### 1. ‘좋은 삶’ 개념의 변천

서론에서도 언급했듯이 허스트의 교육 아이디어가 급선화한 이유 중 하나는 바로 ‘좋은 삶’의 개념에 대한 회의이다. ‘좋은 삶’의 개념은 교육이론의 논리적 가정으로서, 그것이 변화된다면, 그에 따라 교육이론도 변화될 수밖에 없다. 교육의 목적은 시대마다 그리고 학자마다 다르게 제시되어 왔지만, ‘좋은 삶’(the good life; well-being; the happy life; flourishing life)을 영위하는 데 있다. 실지로 교육의 역사는 ‘좋은 삶이란 무엇인가’를 탐색하고, 그러한 삶을 어떻게 영위할 것인가를 탐구해온 역사라고 해도 과언이 아니다. 허스트의 ‘사회적 실재에 기반을 둔 교육’ 아이디어에 비추어 보면 교육은 그 자체가 하나의 사회적 실재이다. 그러므로 교육이 무엇이며, 또한 어떠한 해야 하는가를 밝히는 위해서는 먼저 ‘좋은 삶’이 무엇인가를 살펴보아야 한다.

과연 ‘좋은 삶’이란 무엇인가? 좋은 삶의 개념은 시대와 사회에 따라 그 양태를 달리한다. 고대 아리스토텔레스(Aristotle)에게 있어서, 좋은 삶은 아레테(arete)와 관련이 있다. ‘아레테’는 인간과 사물을 막론하고 그것이 가진 고유한 기능(ergon)을 최고로 발휘하는 것, 즉 탁월성(excellence)을 의미한다. 예를 들어, 도끼의 아레테는 그것의 고유한 기능인 날이 잘 드는 것이다. 인간의 아레테는 인간이 가진 고유한 본성을 최고로 발휘하는 것이다. 그는 인간만이 가진 고유한 본성을 이성과 도덕성으로 본다. 그가 보기에, 좋은 삶은 ‘이성적인 삶’인 동시에 ‘덕 있는(혹은 덕스런) 삶’이다.

194) 화이트의 교육이론도 1980년대 이후, 대체적으로 합리주의적인 성격에서 실제적인 성격을 강조하는 것으로 변화했다. 그는 최근 『Exploring Well-being in Schools』에서 간략하기는 하지만, ‘좋은 삶’의 개념 속에 종교적 유산이 남아 있음을 지적했다. 이들의 이론의 성격이 변화하게 되는 데 가장 근본적인 원인 중 하나는 바로 ‘좋은 삶’의 개념에 대한 변화 때문이다.

아리스토텔레스는 ‘유다이모니아’(eudaimonia)를 최고선(the highest good)으로 본다. 그것은 시민(혹은 자유민)의 의무에 따르는 삶을 의미한다. 그는 『니코마코스 윤리학(EN.)』 10권에서 이론적 이성을 발휘하는 것을 ‘완전한 선’(the perfect good)으로 이해한다. 이것은 바로 불변하고 영원한 실재를 관조하는 마음의 활동이다. 그러므로 ‘유다이모니아’는 완전한 선인 이론적 이성을 발휘하는 삶이다<sup>195)</sup>.

중세의 어거스틴(St. Augustine)은 ‘좋은 삶’을 진리와 함께 하는 데서 오는 즐거움으로 가득한 삶으로 본다. 그가 보기에 ‘진리와 함께 하는 데서 오는 즐거움’은 다른 아닌 ‘신’(God)을 소유하는 데서 오는 기쁨이다. 다시 말해, 어거스틴에게 있어서 ‘좋은 삶’은 지혜(wisdom), 즉 ‘영원한 실재의 지식’(the knowledge of eternal reality)을 소유하는 삶인 동시에 최상의 선을 누리는 삶이다. 또 다른 중세의 사상가인 아퀴나스(St. Aquinas)에게 있어서 ‘좋은 삶’(beatitude)은 ‘관조적 삶’이다. 그는 인간의 목적을 지성의 원리에 따라 사는 것으로 본다. 지성의 원리란 신이 인간에게 부여한 최고의 능력이며, 인간의 행복은 그러한 능력을 달성하려는 활동 안에 존재한다(Aquinas, Summa Theologiae., I., 76, 1; 김승호, 1998: 154에서 재인용). 아퀴나스의 ‘좋은 삶’ 개념은 인간의 행복을 목적에 둔다는 점에서는 아리스토텔레스와 관련되고, 지성의 원리에 따라 사는 것을 강조한다는 점에서는 칸트와 관련 있는 것으로 볼 수 있다는 점에서 아리스토텔레스와 칸트의 중간적 위치에 있다고 볼 수 있다(S. Enstrom & J. Whiting, 1996).

아리스토텔레스, 어거스틴 그리고 아퀴나스의 ‘좋은 삶’의 개념은 합리적인 삶, 즉 ‘이론적 이성’(theoria; intellectus; theoretical reason)<sup>196)</sup>을 따르는 삶이라는 점에서 대체로 다르지 않다. 그리고 이들은 공통적으로 ‘좋은 삶’의 개념을 형이상학적 실재론에 기반을 두고 있다. 아리스토텔레스에게 있어서의 ‘이성’은 ‘실재를 볼 수 있는 능력’으로 형이상학적 실재에 기반을 두고 있으며, 어거스틴이나 아퀴나스에게 있어서 ‘이성’은 ‘신을 향유하는 능력’으로 인격적 신에 기반을 둔다.

고대와 중세의 철학자들과 마찬가지로, 현대의 피터스와 허스트는 좋은 삶을 ‘이론적 합리성을 추구하는 삶’으로 본다. 그러나 그들은 ‘좋은 삶’과 그에 따른 ‘교육’을 형이상학적 토대 없이 규정하였다. 그들에 의하면, 좋은 삶은 합리성을 추구하는 삶이며, 이때의 합리성은 지식 추구하고 논리적으로 관련되어 있다. 합리적인 삶을 살기 위해서는 다양한 ‘지식의 형식’(forms of knowledge), 즉 삶의 형식을 반영하는 인류문화유산의 집적체에 학생을 입문시킬 필요가 있다. 피터스와 허스트의 자유교육론은 따지고 보면, 희랍 이래 현대에 이르기까지 합리성을 추구하여 온 전통을 정치한 교육이론으로 발전시킨 것이다. 그러므로 그들의 자유교육론은 좋은 삶을 합리적인 삶으로 보는 전통을 대변한다고 볼 수 있다.

이상에서 보았듯이, 서양에서의 ‘좋은 삶’ 개념과 그에 따른 교육은 그것이 형이상학적인 토대 위에 있는지의 여부에 상관없이, 대체로 ‘이성’ 혹은 ‘합리성 추구’로 특징지을 수 있다. 그러나 합리성 추구를 특징으로 하는 합리주의적 자유교육은 한 가지 맹점을 갖고 있다. 그것은 ‘합리적인 삶’만이 ‘좋은 삶’이며, 그러한 삶이 이론적 지식을 추구함으로써만 가능하다고 생각한 점이다. 좋은 삶은 합리적 삶과 관련되어 있고, 또한 인간은 어떠한 방식으로든지 합리성을 추구해야 한다. 하지만 좋은 삶이 유독 이론적 합리성이나

195) 이에 비해 정치적인 삶과 도덕적인 삶은 유다이모니아에 있어서 단지 부차적이고 열등한 것으로 간주된다(EN., 1177a 12-1178b 32). 아리스토텔레스는 『정치학』(Politics) 7권에서 인간은 영혼 그 자체를 관조하는 활동에 종사하기 위해, 육체의 외적인 선을 추구한다고 밝히고 있다. 이에 비추어 본다면, 도덕적 삶과 정치적 삶은 관조적 활동을 위해 존재하는 것이고 부차적인 삶으로 볼 수 있다. 그러나 아리스토텔레스에 대한 이러한 이해는 단편적이라고 볼 수 있다. 관조적 삶은 도덕적 삶, 정치적 삶이 없이는 홀로 어떤 개인에게도 불가능하기 때문이다. 바로 이 점이 유다이모니아에 있어서의 파라독스이다. 도덕적 삶, 정치적 삶, 그리고 관조적 삶은 ‘폴리스’(polis)의 전반적인 삶 속에서 결합되어야만 하는 것이다(MacIntyre, 1988: 117). 이러한 맥킨타이어의 견해에 따르면, 이제까지 교육에서 실천적 활동이 이론적 활동에 비해 부차적인 것으로 간주되어 온 견해는 재검토 할 필요가 있다.

196) 이론적 이성은 희랍어 ‘테오리아’(theoria)의 역어로서 실재(Reality)를 관조하는 능력을 의미한다. 본 논문에서는 이론적 이성을 주로 명제간의 논리적 관계를 따지는 것으로 이해한다.

이론적 지식을 추구하는 일에 한정되어야 하는가는 의문이다. 1980년대 이후 합리주의적 자유교육에 대한 의문 혹은 비판이 제기되었는데, 이러한 비판을 제기한 사람은 놀랍게도 이론적 합리성 혹은 이론적 지식을 추구하는 교육이론의 대표자인 허스트 자신이다. 종전의 자유교육론과 대비되는 그의 최근 이론은 ‘사회적 실체에 기반을 둔 교육’ 혹은 ‘사회적 실체에의 입문으로서의 교육’이라고 일컬어진다.

## 2. ‘사회적 실체’의 개념적 검토

허스트의 ‘사회적 실체에 기반을 둔 교육’ 아이디어를 명료하게 이해하기 위해서는 먼저 ‘사회적 실체’의 개념을 살펴보는 것이 도움이 될 것이다. 허스트를 비롯한 일군의 학자들이 교육을 ‘사회적 실체(social practices)’와 관련하여 이해하려는 움직임이 나타나기 시작한 것은 대체적으로 말해서 맥킨타이어(A. MacIntyre)가 『덕 이후(1984)』를 발표하고 난 후부터다. 맥킨타이어는 덕의 개념을 설명하기 위해 ‘사회적 실체(a social practice)’라는 말을 사용하고 있다. 허스트는 맥킨타이어의 ‘사회적 실체’ 개념을 교육적인 맥락에서 발전시켜 ‘사회적 실체에의 입문으로서의 교육(education as initiation into social practices)’을 논의한 것으로 볼 수 있다(유재봉, 2002: 202).

맥킨타이어의 사회적 실체 개념은 본래 ‘덕’(virtue) 개념의 재조명하기 위해 도입한 것이다. 그는 덕에 대한 이해가 사회적 실체에 기반을 두어야 한다고 보는데, 그 이유는 계몽주의로 인한 ‘(개인적) 자유주의’의 ‘원자적 자아(atomic self) 개념이 오늘날 도덕적인 혼란을 가져왔다고 보기 때문이다. 도덕적 혼란이란 단적으로 표현하면, ‘도덕에 관한 극단적 상대주의’를 의미한다. 그가 보기에, ‘덕’이라는 것은 자유주의가 주장하듯이, 개인의 선택 혹은 결심에 의해 결정되는 것이 아니다. 나아가 인간은 어떤 존재이고 어떤 존재가 되어야 하는가 하는 목적론적인 존재이며, 또한 도덕적 삶을 영위하는 데는 이미 주어진 사회적 맥락이 중요한 요소로 작용한다(Horton & Mendus, 1994: 8; 유재봉, 2002: 143-144에서 재인용). 맥킨타이어가 보기에, 자유주의자들의 도덕성 개념에는 이러한 ‘사회적’ 측면의 고려가 결여되어 있다.

이러한 맥킨타이어의 아이디어는 고대 아리스토텔레스의 이론과 매우 유사하다. 그러나 맥킨타이어는 아리스토텔레스의 목적론적 인간관은 받아들이고 있지만, 그것의 근거는 ‘형이상학적 생물학’이 아닌, ‘인간 삶의 서사적 통일성’에서 찾는다. 맥킨타이어에 의하면, 인간이 추구해야 할 절대적이고 궁극적인 목적은 따로 존재하거나 주어진 것이 아니라 인간의 계속적인 삶의 역사를 통해 형성되고 드러나는 것이다. 또한 그는 덕성의 근간을 이루는 사회적 맥락을 ‘도시국가’(polis)에서 찾기보다는 ‘사회적 실체’와 ‘전통’에서 찾는다. 맥킨타이어가 보기에, 덕의 사회성 혹은 공동체성은 그리스의 도시국가와 같은 과거 특정 시점의 특정한 사회에서보다는 인간이 현재까지 실제로 종사하고 참여해 온 사회활동과 그것의 전통에서 보다 잘 확보될 수 있다. 이와 같이 맥킨타이어의 사회적 실체 개념은 덕과 관련이 있으며, 덕은 대체로 사회적 실체 과정 속에서 효과적으로 획득될 수 있고 실행될 수 있다. 이렇게 볼 때, 맥킨타이어에게 덕은 다른 아닌 사회적 실체의 내적인 가치의 성취가 가능하도록 획득된 인간 특성을 의미한다(MacIntyre, 1984: 9).

맥킨타이어의 ‘사회적 실체’ 개념을 조금 더 자세하게 살펴보면 다음과 같다. 맥킨타이어의 ‘사회적 실체’ 개념은 ‘인간행위 혹은 활동’, ‘사회’, ‘전통’이라는 세 가지 차원 혹은 측면을 포함하는 것으로 이해된다(유재봉, 2002: 141-173). 첫째, 사회적 실체는 근본적으로 ‘인간행위 혹은 활동’과 관련되어 있으며, 그것이 사회적 실체의 한 차원을 이룬다. 사회적 실체는 인간 행위 혹은 활동 중에서 다소간 복잡하고, 일관성이 있으며, 사회적으로 확립된 협동적인 것이다. 이것은 대체로 ‘언어’나 ‘지식’보다는 ‘행위’ 혹은 ‘활동’을 강조하는 것처럼 보인다<sup>197)</sup>. 둘째, 사회적 실체는 근본적으로 정도의 차이는 있지만, ‘사회적’이다. 이것은 실

197) 그러나 여기에서 언어를 지나치게 협소한 의미로 해석해서는 안 된다. 비트겐슈타인에 의하면, 언어(를 말하는 것,

제의 공간적 차원이다. 여기에서 실체가 ‘사회적’이라는 말은 언어사용, 규칙을 따르는 행위, 실제적인 사회적 삶과의 관련성을 의미한다. 셋째, 사회적 실체는 ‘전통’이라는 시간적 차원을 갖는다. 전통은 오랜 시간에 걸쳐 확립된 다소 고정된 어떤 것이지만, 그렇다고 해서 불변적인 것은 아니다. 아닌 게 아니라 맥킨타이어는 전통의 고정적인 면보다 ‘역동적인’ 성격을 강조한다<sup>198)</sup>. 사회적 실체는 그에 종사하는 실천가의 계속되는 논쟁의 전통에 의해 바뀌고 발전될 수 있는 성질의 것이다.

요약하면, 맥킨타이어의 사회적 실체는 1) 사회적으로 확립된 협동적인 행위의 모종의 일관되고 복잡한 형식을 갖추고 있어야 하고, 2) 내적인 가치나 선의 성취에 관심을 가져야 하고, 3) 탁월성의 기준을 가지고 있어야 하고, 4) 규칙을 따르는 활동이어야 하며, 5) 사회적 실체 자체가 그에 종사하는 실천가의 논의의 전통에 의해 진보되어야 한다는 다섯 가지 준거를 만족시켜야 한다. 그리고 이러한 사회적 실체 개념은 ‘인간행위 혹은 활동’, ‘사회’, ‘전통’이라는 세 가지 차원으로 이루어진다.

이와 같은 맥킨타이어의 사회적 실체 개념은 교육을 보는 관점에 변화를 초래했다. 특히, 사회적 실체 개념은 교육에서의 이론과 실제, 개인과 사회의 관계를 다루는 데 통합이나 균형 있게 다룰 수 있는 여지를 마련해주었다. 첫째, 합리성 추구로 대변되는 자유교육과 달리 사회적 실체에 기반을 둔 교육에서는 학생을 그 사회의 지배적인 실제(의 전통)에 입문시킴으로써 자신이 속한 공동체의 가치뿐만 아니라 실제 삶과 유리된 추상적인 가치가 아닌 실제의 삶과 관련된 가치를 소유하는 것이 가능하다. 그 결과 사회적 실체에 기반을 둔 교육은 기존 교육이 지닌 형식적이고 추상적인 교육에서 벗어나 사회적 실체를 통한 총체적이고 구체성을 가진 교육이 가능하다. 둘째, 사회적 실체에 기반을 둔 교육은 우리 교육이 당면한 몇 가지 문제, 즉 무기력한 지식교육의 문제, 학교교육의 붕괴 문제를 해결하는 데 시사점을 제공해준다. 무기력한 지식교육의 문제에 관해서 사회적 실체에 기반을 둔 교육은 교과를 이론적 지식 혹은 명제적 지식이 아니라 우리가 종사하고 있는 지배적인 사회적 실체에서 찾기 때문에 이중의 추상성으로 인한 무기력성에서 벗어날 수 있도록 도와준다. 그리고 학교교육의 붕괴는 근본적으로 공동체적 가치의 상실에서 기인한다. 그런데 사회적 실체에 기반을 둔 교육은 잃어버린 공동체적 가치에 대해 제고하도록 해준다. 이것은 사회전체를 풍요롭게 하기 위한 목적으로 학생을 사회적 실체에 입문시키는 교육을 통해 교사나 다른 학생을 배려하는 마음과 같은 공동체 의식이나 공동 선 혹은 윤리를 고려하기 때문이다.

### 3. 허스트의 ‘사회적 실체에 기반을 둔 교육’과 ‘종교’의 개념 검토

종교교육은 교육철학의 일부로서, 철학과 교육 모두와 연관되어 오랫동안 이 분야의 중요한 질문들로 논의되어 왔다. 이 장(章)에서는 허스트의 ‘사회적 실체에 기반을 둔 교육 아이디어’와 ‘종교(교육)’의 의미를 탐색해보고자 한다.

허스트는 「교육, 지식 그리고 사회적 실체(Education, knowledge and practice, 1993)」라는 논문에서, 이론적 합리성을 강조하는 자유교육과 인간의 욕구(혹은 욕망)의 충족을 강조하는 공리주의 교육의 문제점을 의식하면서 이 두 입장을 변증법적으로 통합하고자 했다. 그에 의하면, 자유교육은 인간의 보편적 합리성과 이성을 강조한 나머지 주어진 인간의 욕구 혹은 욕망(의 충족)을 간과하는 경향이 있으며, 공리주의는 주어진 인간의 욕구(혹은 욕망)의 충족을 강조한 나머지 인간의 고등 정신인 합리적 능력을 간과하는 경향이

speaking)는 자체가 활동의 한 부분이거나 삶의 형식의 한 부분이기 때문이다(PI, § 23; 유재봉, 2002: 143-144에서 재 인용).

198) 도덕성은 그 자체가 전통 의존적이고, 또한 전통은 이미 주어진 삶을 구성하지만, 그럼에도 불구하고 합리적 논의가 전통 내에서뿐만 아니라 전통 간에도 가능하며, 따라서 전통은 역동성을 가질 수 있다(Horton and Mendus, 1994: 12)

있다. 허스트는 양자의 문제를 해결하기 위해 ‘사회적 실제’와 그것에서 발달하는 ‘실천적 이성’이라는 개념에 주목한다.

특히, 허스트가 종전의 자유교육론의 ‘좋은 삶’ 개념과 관련해 제기한 비판은 크게 두 가지이다. 하나는 ‘좋은 삶’과 ‘합리적인 삶’의 관련성에 관한 것이고, 다른 하나는 이론적 합리성과 지식의 추구가 실질적인 ‘좋은 삶’을 영위하게 하는가에 관한 것이다. 부연하면 전자는 ‘좋은 삶’과 ‘합리적인 삶’을 동일시해도 좋은가의 문제이다. 이러한 생각의 정당성은 좋은 삶이라는 것이 유독 이론적 합리성을 계발하는 것이 인간의 다른 부분을 추구하거나 발달시킨다는 보장이 있을 때, 그리고 이론적 합리성을 계발하는 일이 인간의 실질적인 삶을 풍요롭게 한다는 보장이 있을 때 확보될 수 있다. 그가 보기에, ‘합리성’은 인간의 모든 측면, 가령 감정을 포괄하는 것이 아니며, 합리성을 발달시킨다고 해서 인간의 다른 부분의 발달이 저절로 이루어지는 것도 아니다. 이론적 지식과 합리성의 추구는 인간의 다른 측면, 가령 감정, 정서, 기술 등을 포괄하지 못한다. 나아가 합리적 삶만을 좋은 삶을 보는 견해는 ‘좋은 삶’과 ‘교육’에 있어서 합리성 이외의 측면을 부당하게 축소시킨다는 문제를 안고 있다(Hirst, 1993a: 196-197).

후자는 합리적 삶이 좋은 삶을 포괄할 수 있다고 하더라도 이론적 합리성과 지식의 추구가 실질적인 ‘좋은 삶’을 영위하게 하는가의 문제이다. 이론적 합리성이나 지식은 좋은 삶에 관한 이론을 제시해 줄 수는 있으나 그것이 곧 실질적으로 좋은 삶을 보장하는 것은 아니다. 오히려 이론적 지식을 추구하는 교육은 학생들로 하여금 실지로 좋은 삶을 영위하도록 하는데 무력하다. 학교에서 가르치는 교과는 실제 삶의 추상이고, 교과(의 언어)는 대부분 명제적 지식으로 이루어져 있다(Hirst, 1999a: 111; 유재봉, 2002: 208-210). 그러므로 이론적 교과를 가르치는 학교교육은 실제 삶과 이중 혹은 삼중으로 추상적이어서 실제 삶과 동떨어질 수밖에 없다.

따라서 교육이 근본적으로 좋은 삶을 영위하는 것과 관련이 있고, 좋은 삶은 인간 각자가 가지고 있는 합리성이나 판단력을 충분히 발휘하며 사는 삶이라고 할 때, 그 합리성이나 판단력은 초월적인 것이라기보다는 일차적으로 우리가 실지로 살아가고 있는 삶 혹은 사회와 직접적으로 관련되어 있는 실천적 합리성이나 혹은 판단력이다. 이러한 관점에서 볼 때, 교육에서 강조되어야 할 이성이나 합리성은 자유교육론자가 말하는 이론적 이성 혹은 합리성이라기보다는 ‘실천적 이성 혹은 합리성’이라고 보아야 한다.

다른 한편으로, 허스트가 공리주의 교육에 관해 제기한 비판은 다음과 같다. 공리주의 교육은 주어진 인간의 욕구(혹은 욕망)의 만족을 최대화시키는 것을 강조한다. 이때 공리주의자가 말하는 주어진 혹은 자연적인 욕구(혹은 욕망)의 만족은 일반적으로 개인의 심리적 욕구(혹은 욕망)의 만족을 일컫기 때문에 합리적인 욕구나 사회적인 욕구의 만족이 간과된다. 또한 좋은 삶이 무엇인가를 결정하고 추구하는 데에 요구되는 (실천적) 이성의 역할도 소홀하게 된다. 그러므로 교육에서 진정으로 추구해야 할 가치는 단순히 순간적인 개인의 심리적인 욕구(혹은 욕망) 충족을 극대화하기보다는 한 사회 내에서 인간의 전반적인 욕구를 장기적인 관점에서 최대한 만족시키는 일이라고 보아야 한다. 그러기 위해서는 우리가 살고 종사하고 있는 합리적인 사회적 실제에 입문함으로써 실제적인 삶을 사는 데 필요한 실천적 이성이나 판단력을 기르는 일이 요구된다.

요컨대, 허스트의 ‘사회적 실제에 기반을 둔 교육’ 아이디어를 간명하게 정리하면 다음과 같다. ‘사회적 실제에 기반을 둔 교육’에서 ‘좋은 삶’은 이론적 이성이 아닌 실천적 이성에 의해 결정되는 삶으로 이해된다. 실천적 이성은 인간의 필요나 관심에 대한 비판적 반성을 하는 과정에서 발달된 실제에 드러난다. 또한 좋은 삶은 자신의 필요나 관심 전체를 장기적인 관점에서 만족시키기 위한 다양한 실제와 관련하여 발달된 비판적으로 반성된 삶이다. 교육의 전반적인 목적은 그러한 좋은 삶을 발달시킬 수 있는 다양한 실제에의 입문으로 이해될 수 있다. 그러한 실제에의 입문은 그 자체가 사회적 실제이며, 그러한 사회적 실제는 비판

적으로 반성된 실제에서 발달될 수밖에 없다(Hirst, 1999: 132).

허스트의 '사회적 실제에 기반을 둔 교육'에서의 '종교'는 어떤 의미인가? 사실, 허스트의 아이디어에 '종교'가 언급되기는 하지만, 자세히 그것이 어떤 의미를 가지며, 어떤 성격을 띠는가 하는 것에 대해서는 자세한 논의가 없다. 다만 사회적 실제에 기반을 둔 교육에서 '종교'는 도덕적인 삶, 도덕교육을 논의하는 과정에 등장한다. 따라서 허스트의 아이디어에서 '종교'의 의미를 밝히기 위해서는 그의 도덕교육을 살펴보는 것이 도움이 될 것이다. 그는 도덕적 삶의 요소들을 8가지로 구분하는데, '종교'는 매일의 삶의 실제 중 하나이다.

성공적인 도덕적 삶의 형식은 사회적으로 발달된 일련의 사고, 감정(feeling)과 행위 패턴에 참여하는 것으로 이해된다. 이것이 곧 개인적, 사회적 관계에서의 매일의 삶의 실제이다. 매일의 삶의 실제는 근면의 추구(the pursuits of industry), 상업(commerce), 교육, 법, 정치, 종교, 예술, 등 인간의 만족과 성취들 속에서 발견된다(Hirst, 1999: 113-114).

사회적 실제에 기반을 둔 교육에 있어서 '종교'는 학생들이 입문해야 할 도덕적 삶의 중요 요소들 중 하나이며 그 자체가 사회적 실제 중 하나이다. 그렇다면 '종교가 하나의 사회적 실제 혹은 종교가 도덕적 삶의 실제'라는 말은 무엇을 의미하는가? 우선 이 말은 서양에서 종교가 도덕성의 인식론적 근거로서의 전통을 가져왔다는 것을 의미하는 것으로 해석할 수 있을 것이다. 모런(Moran, 2003: 332)은 여전히 미국을 비롯한 여러 나라들에서 종교가 대다수 사람들의 삶에 실제적인 영향을 미친다고 주장한다.

또한 크리텐텐(1993)은 명시적으로 허스트의 사회적 실제에 기반을 둔 교육 아이디어에서의 종교를 언급하고 있지는 않지만, 자유·다원주의 사회에서의 도덕교육과 종교의 관련성을 논의한 부분에서 '사회적 실제로서의 종교'의 의미를 짐작해 볼 수 있다. 크리텐텐은 세속화가 두드러진 현대에도 여전히 종교가 도덕성과 밀접한 관련을 맺어야 한다고 주장한다. 그는 종교를 합리적으로 정당화하는 문제와 세속사회에서의 도덕교육이 양립가능하다고 주장한다. 그는 종교학 맥락에서 윤리학 이론과 도덕적 실제에 접근할 때, 효과적인 공헌을 하려면 다음과 같은 것들을 만족시켜야 한다고 주장한다. 첫째, 종교는 도덕성의 체계 그 이상을 의미하는 것으로 이해되어야 한다. 둘째, 서로 다른 종교적 관점은 서로 다른 도덕성을 만들어내어야 한다. 셋째, 도덕적 의무의 본질을 이해하고, 도덕적 실제들을 정당화하는 데 종교적 신념들이 어떠한 역할을 하는지에 대해 특별한 주의를 기울여야 한다. 두 번째와 세 번째 조건은 도덕성과 종교의 관계를 양립 가능한 것으로 보느냐 아니면 의존적인 것으로 보느냐 하는 문제에 달려있다. 크리텐텐은 근본적으로 종교의 특징이 원칙상 도덕성의 기본적 특징과 양립불가능하다고 생각하지 않는다. 그는 도덕성을 단순한 지식의 문제로 취급하고, 논리적 규칙들을 이해하는 것으로 여기는 것이 심각한 실수라고 지적한다. 그가 보기에, 도덕성의 요소들은 지식의 온전한 이해를 넘어서는 인간 삶의 조건들과 관련되는 것이다(Crittenden, 1993: 148).

크리텐텐은 신념에 관한 '합리적인 정당화'의 가치는 인정하면서도 인간의 삶이 이성의 구사를 통해 논리적으로 완벽하게 규명될 수 있다는 것은 믿지 않는다. 그는 인간의 기본적인 욕구, 필요, 환경 등은 도덕적으로 진공상태에서 구성되는 것이 아니라, 인간에게 도덕적 선을 형성해주는 이상과 성향들을 반영하는 것으로 이해한다. 따라서 그는 공립이든 사립이든 모든 학교는 우리 사회 안에서 인간의 삶의 질을 위해 없어서는 안 되는 광범위한 도덕적 실제와 가치들을 수용하는 것을 반영하고 장려해야 한다고 주장한다. 광범위한 도덕적 실제와 가치에는 정의, 진실말하기, 정직, 다른 사람을 해치지 않는 것, 기초적인 사회공동 목표를 위해 협력하는 것, 그리고 다원주의가 의존하고 있는 가치들, 예들 들어 특별히 개인의 자유를 존중



해주는 것, 다양한 신념과 실제들을 관용해주는 것, 비폭력적인 설득 수단을 사용할 것에 대한 약속 등이 포함된다. 이것들은 모순적으로 보이지만, 어떠한 자유·다원주의 사회도 모종의 공통 도덕적 가치를 결여한 채 존재한다는 것은 불가능하며, 광범위한 도덕적 실제와 가치들을 수용하는 것을 반영하고 장려해야 한다. 만일 우리 사회에서 종교 기관이 더 이상 사회의 중요한 중심으로 여겨지지 않는 것이 사실이라면, 만일 많은 사람들이 종교적 개념과 신념들이 비지성적이고 타당성이 없는 것이라는 것을 발견한다면, 그들이 종교를 좋아하던 좋아하지 않던 종교적 신념과 실제들은 개인적이고 사적인 문제로 축소되어야 하는 것으로 간주된다면, 우리는 이 상황에서 어떻게 도덕교육을 할 수 있는가? 이 질문에 답하는 것은 첫째로 현재 우리의 지적·사회적 맥락에서 도덕성의 개념을 명확히 할 것을 요청한다. 이것은 도덕성의 기초를 지적인 측면과 실제적인 측면, 그리고 교육의 과정과의 관련성을 검토할 것을 요청한다. 크리텐덴이 보기에, 종교적 다원주의나 가치 상대주의를 훼손하지 않기 위해 교사들이 개인적으로 모든 형식의 종교를 거부한다면, 그들은 불확실한 기초위에서 도덕교육을 하고 있는 것이다.

이와 같은 크리텐덴의 주장은 그 자체가 도덕교육 그리고 종교교육의 사회적 실제로서의 성격을 갖는다고 볼 수 있다. 또한 크리텐덴의 논증은 ‘사회적 실제에 기반을 둔 교육’에서 종교는 하나의 사회적 실체라는 주장 외에 부연 설명이 없는 허스트의 아이디어를 확장시킨데 그 의의가 있다고 볼 수 있다.

## II. 결론

본 논문의 목적은 허스트의 ‘사회적 실제에 기반을 둔 교육’에 나타난 ‘종교’의 의미를 밝히는 것이다. 이를 위해 본론에서는 다음의 논의들을 차례로 검토했다. 첫째 ‘지식과 이해의 추구’로 대변되는 자유교육에서 ‘사회적 실제에 기반을 둔 교육’ 아이디어로 변화하게 된 원인인 ‘좋은 삶’의 개념을 검토하고, 둘째, 허스트의 ‘사회적 실제에 기반을 둔 교육’을 이해하기 위해 맥킨타이어의 ‘사회적 실제’의 의미를 살펴보고, 셋째, ‘사회적 실제에 기반을 둔 교육’ 아이디어를 개관하고, 그것에 나타난 ‘종교’의 의미를 드러내고자 했다.

피터스와 허스트의 자유교육론은 적어도 1980년대 초까지만 해도 ‘교육에 관한 표준적인 견해’로 받아들여져 왔다. 그들의 자유교육론은 크게 세 가지 측면, 즉 자유교육의 출발점, 정당화 방식, 자유교육과 교육의 관련성 면에서 다르지만, 대체적으로 합리성의 추구 내지는 지식의 형식의 추구라는 합리주의적 특성을 공유한다. 이들의 자유교육론 속에는 ‘좋은 삶은 합리주의적 삶, 즉 학문 내지 지식의 형식에 입문함으로써 이론적 이성을 발달하는 삶이다’라는 것이 논리적으로 가정되어 있다. 이것이 타당할 때, 그들의 이론은 타당성을 갖는다.

피터스와 허스트의 자유교육론은 여러 면에서 비판을 받았다. 놀랍게도 허스트는 그러한 비판에 대해 자신의 종전 입장을 반박하며, 그 대안으로 ‘사회적 실제에 기반을 둔 교육’ 아이디어를 주장한다. 이렇게 자신의 입장을 바꾼 이유 중 가장 큰 이유는 바로 자유교육론의 전제인 ‘좋은 삶’ 개념의 변화 때문이다. 허스트는 더 이상 이론적 합리성을 추구하는 좋은 삶이 인간의 전반적인 면을 포괄하는 것이 아니며, 실질적으로 좋은 삶을 영위하도록 해주는 것도 아니라고 주장한다. 그는 ‘좋은 삶’을 인간의 전반적인 욕구를 장기적인 관점에서 최대한 만족시키는 것으로 재정의한다. 그리고 이러한 삶을 영위하는 데는 이론적 이성 아닌 사회적 실제에서 길러지는 실천적 이성의 역할이 중요하다.

이러한 아이디어를 발전시키는 데 있어서, 허스트는 맥킨타이어의 ‘사회적 실제’ 개념의 영향을 받았다. 본래 맥킨타이어는 덕의 개념을 설명하기 위해 ‘사회적 실제’(a social practice)라는 말을 사용하고 있다.

허스트는 맥킨타이어의 ‘사회적 실제’ 개념을 교육적인 맥락에서 발전시켜 ‘사회적 실제에의 입문으로서의 교육(education as initiation into social practices)’으로 그 의미를 확장시킨 것으로 볼 수 있다(유재봉, 2002: 202). 맥킨타이어에 의하면, ‘사회적 실제’ 개념은 ‘인간행위 혹은 활동’, ‘사회’, ‘전통’이라는 세 가지 차원 혹은 측면을 포함한다. 그리고 사회적 실제는 사회적으로 확립된 협동적인 행위의 모종의 일관되고 복잡한 형식을 갖추고 있어야 하고, 내적인 가치나 선의 성취에 관심을 가져야 하고, 탁월성의 기준을 가지고 있어야 하고, 규칙을 따르는 활동이어야 하며, 사회적 실제 자체가 그에 종사하는 실천가의 논의의 전통에 의해 진보되어야 한다는 다섯 가지 준거를 만족시켜야 하는 것이다. 이와 같은 맥킨타이어의 사회적 실제 개념은 교육을 보는 관점에 변화를 초래했다. 특히, 사회적 실제 개념은 교육에서의 이론과 실제, 개인과 사회의 관계를 다루는 데 통합이나 균형 있게 다룰 수 있는 여지를 마련해주었다는데 그 의의가 있다.

이상의 논의에 비추어 볼 때, 허스트의 ‘사회적 실제에 기반을 둔 교육’에서의 ‘종교’는 어떤 의미인가? 사실, 허스트의 아이디어에 ‘종교’가 언급되기는 하지만, 자세히 그것이 어떤 의미를 가지며, 어떤 성격을 띠는가에 대해서는 자세한 논의가 없다. 다만 사회적 실제에 기반을 둔 교육에서 ‘종교’는 도덕적인 삶, 도덕교육을 논의하는 과정에서 등장한다. 허스트에 의하면, 성공적인 도덕적 삶의 형식은 사회적으로 발달된 일련의 사고, 감정(feeling)과 행위 패턴에 참여하는 것으로 이해된다. 이것이 곧 개인적, 사회적 관계에서의 매일의 삶의 실제이다. 매일의 삶의 실제는 근면의 추구(the pursuits of industry), 상업(commerce), 교육, 법, 정치, 종교, 예술, 등 인간의 만족과 성취들 속에서 발견된다(Hirst, 1999: 113-114). 그에게 있어, 종교는 매일의 삶의 실제 중 하나이며, 성공적인 도덕적 삶 혹은 도덕적으로 좋은 삶을 영위하기 위해서 입문해야 하는 사회적 실제이다. 그는 인간의 기본적인 욕구, 필요, 환경 등은 도덕적으로 진공상태에서 구성되는 것이 아니라, 인간에게 도덕적 선을 형성해주는 이상과 성향들을 반영하는 것으로 이해한다. 따라서 그는 공립이든 사립이든 모든 학교는 우리 사회 안에서 인간의 삶의 질을 위해 없어서는 안 되는 광범위한 도덕적 실제와 가치들을 수용하는 것을 반영하고 장려해야 한다고 주장한다. 광범위한 도덕적 실제와 가치에는 정의, 진실말하기, 정직, 다른 사람을 해치지 않는 것, 기초적인 사회공동 목표를 위해 협력하는 것, 그리고 다원주의가 의존하고 있는 가치들, 예들 들어 특별히 개인의 자유를 존중해주는 것, 다양한 신념과 실제들을 관용해주는 것, 비폭력적인 설득 수단을 사용할 것에 대한 약속 등이 포함된다. 이것들은 모순적으로 보이지만, 어떠한 자유·다원주의 사회도 모종의 공통 도덕적 가치를 결여한 채 존재한다는 것은 불가능하며, 광범위한 도덕적 실제와 가치들을 수용하는 것을 반영하고 장려해야 한다.

크리텐덴에 의하면, ‘사회적 실제’로서의 종교는 다음과 같은 의미를 갖는다. 첫째, 종교는 도덕성의 체계 그 이상을 의미하는 것으로 이해된다. 둘째, 서로 다른 종교적 관점은 서로 다른 도덕성을 만들어낸다. 이를 바탕으로 그는 사회적 실제에 기반을 둔 도덕교육에서는 도덕적 의무의 본질을 이해하고, 도덕적 실제들을 정당화하는 데 종교적 신념들이 어떠한 역할을 하는지에 대해 특별한 주의를 기울여야 한다고 주장한다. 크리텐덴은 근본적으로 종교의 특징이 원칙상 도덕성의 기본적 특징과 양립불가능하다고 생각하지 않는다. 그는 그동안 도덕성을 단순한 지식의 문제로 취급하고, 논리적 규칙들을 이해하는 것으로 여겨 왔던 것이 심각한 실수라고 지적한다. 그가 보기에, 도덕성의 요소들은 지식의 온전한 이해를 넘어서는 인간 삶의 조건들과 관련되는 것이다(Crittenden, 1993: 148).

이러한 크리텐덴의 아이디어가 정확히 허스트의 ‘사회적 실제에 기반을 둔 도덕교육’ 그리고 ‘사회적 실제에 기반을 둔 종교교육’과 일치하는지는 좀 더 세밀한 검토가 필요하다. 그럼에도 불구하고, 크리텐덴의 주장은 상대적으로 종교에 관한 논증이 부족한 허스트의 아이디어를 도덕성과 종교, 도덕교육과 종교교육의

관련성을 논의했다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다고 생각한다.

### 참고문헌

- 김병희 (1995), “교육의 선행적 기반”, 서울대학교 박사학위 논문.
- 김승호 (1998), 『스콜라주의 교육목적론』, 서울: 교육과학사.
- 유재봉 (2000), 교육철학의 새로운 패러다임: ‘사회적 실재에의 입문으로서의 교육’, 한국교육학회, 『교육학 연구』, 제 38권 제 3호.
- \_\_\_\_\_ (2002), 『현대 교육철학 탐구』, 서울: 교육과학사.
- 정문선 (2003), “실천적 이성과 교육”, 성균관대학교 석사학위 논문.
- Alexander, H. and MaLaughlin, T. (2003), Education in religion and spirituality, in Blake, N(ed.), *Philosophy and Education*, Blackwell Publishing.
- Aristotle, *Nichomachean Ethics*.
- Crittenden, B. (1993), Moral and religious education: Hirst’s perception of their scope and relationship, *In Beyond Liberal Education*, pp. 129~149.
- Crittenden, B. (1999), Moral education in a pluralist liberal democracy, in Halstead(ed.)(1999), *Moral Education*. RKP.
- Enstrom, S. & Whiting, J. (1996), *Aristotle, Kant and the Stoics: Rethinking Happiness and Duty*, Cambridge University Press.
- Haydon, G. (1999), Behaving morality as a point of principle: A proper aim of moral education?, in Halstead(ed.)(1999), *Moral Education*. RKP.
- Haydon, G (2003). Moral education, In: Curren. R. (ed.), *A Companion to the Philosophy of Education*, London: Blackwell Publishing.
- Horton, J. & Mendus, S. (1994), Alsdair MacIntyre: after virtue and after, in: J. Horton, J. & S. Mendus(ed), *After MacIntyre: Critical Perspectives on the Work of Alasdair MacIntyre*, Cambridge: Polity Press.
- Moran, G. (2003), Religious education, In: Curren. R. (ed.), *A Companion to the Philosophy of Education*, London: Blackwell Publishing.
- Hirst, P. H (1974), Morals, religion and the maintain school, in *Knowledge and Curriculum*, London: Routelege Kegan Paul.
- \_\_\_\_\_ (1993), Education, knowledge and practices, in: R. Barrow and P. White(eds.), *Beyond Liberal Education: Essays in Honour of P. H. Hirst*, London: Routelege & Kegan Paul.
- \_\_\_\_\_ (1999a), The demands of moral education: reasons, virtues and practices, in McLaughlin, T. H. and Halstead, J. M.(eds.), *Education in Morality*, London: Routledge.
- \_\_\_\_\_ (1999b), The nature of educational aims, in: R. Marples(ed.), *The Aims of Education*, London: Routelege.
- White, J. (2011), *Exploring Well-being in Schools: A guide to making children’s lives more fulfilling*, Routledge..
- Yoo, J. B. (2001), Hirst’s social practices view of education: a radical change from his liberal education? *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 35. No. 4.