



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석 사 학 위 논 문

마이클 왈쩌 (Michael Walzer)
정의론의 초등도덕교육에의 함의

Implications of Michael Walzer's Justice theory
for Elementary Moral Education

제주대학교 교육대학원

초등도덕교육전공

한 현 지

2015년 2월

석사학위논문

마이클 왈저 (Michael Walzer)
정의론의 초등도덕교육에의 함의

Implications of Michael Walzer's Justice theory
for Elementary Moral Education

제주대학교 교육대학원

초등도덕교육전공

한 현 지

2015년 2월

마이클 왈저 (Michael Walzer)
정의론의 초등도덕교육에의 함의

Implications of Michael Walzer's Justice theory
for Elementary Moral Education

지도교수 변 중 헌

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원

초등도덕교육전공

한 현 지

2015년 11월

한 현 지의
교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 고 대 만 

심사위원 변 동 한 

심사위원 장 승 희 

제주대학교 교육대학원

2015년 12월

목 차

국문 초록	v
I. 서론	1
1. 연구의 목적	1
2. 연구의 범위 및 방법	3
II. 마이클 왈쩌의 정의론과 다원적 평등	5
1. 기존 정의론에 대한 마이클 왈쩌의 평가	5
2. 다원적 평등의 전제 및 핵심 개념	10
3. 다원적 평등의 다양한 영역들	17
III. 초등 도덕과의 정의 관련 교육 내용 분석	32
1. 덕교육에서의 정의 이해 방식	32
2. 2009 개정 초등 도덕과 교육과정 분석	36
3. 2009 개정 초등 도덕과 교육과정에 따른 교과서 분석	47
IV. 마이클 왈쩌 정의론에 기초한 초등 도덕과의 정의 관련 교육 내용 구안	66
1. 사회적 가치 인식 활동	66
2. 분배 영역 나누기 활동	71
3. 분배 기준 정하기 활동	72

V. 결론	74
참고 문헌	77
ABSTRACT	80

표 목 차

〈표 II-1〉 다원적 평등의 다양한 분배 영역과 분배 기준	18
〈표 III-2〉 아리스토텔레스의 인간 정신에 관한 분석	34
〈표 III-3〉 한국적 가치체계에 의거한 구체적 덕성과 하위 역량 요소	38
〈표 III-4〉 2009 개정 교육과정에 따른 3·4학년군 내용체계표	39
〈표 III-5〉 3·4학년군 정의 관련 성취기준 - 서로 돕는 생활	40
〈표 III-6〉 3·4학년군 정의 관련 성취기준 - 공공장소에서의 질서와 규칙	41
〈표 III-7〉 5·6학년군 정의 관련 성취기준 - 대화와 갈등 해결	42
〈표 III-8〉 5·6학년군 정의 관련 성취기준 - 인권 존중과 보호	43
〈표 III-9〉 5·6학년군 정의 관련 성취기준 - 법과 규칙의 준수	44
〈표 III-10〉 5·6학년군 정의 관련 성취기준 - 공정한 행동	45
〈표 III-11〉 3·4학년군 정의 관련 가치·덕목 구현 단위	48
〈표 III-12〉 5학년 7단원. 함께 사는 세상 단위 목표 및 지도 내용	49
〈표 III-13〉 5·6학년군 학습내용 관련 가치·덕목 구현 단위	51
〈표 III-14〉 5학년 6단원. 인권을 존중하는 세상 단위 목표 및 지도 내용	53
〈표 III-15〉 5학년 7단원. 모두 함께 지켜요 단위 목표 및 지도 내용	55
〈표 III-16〉 6학년 3단원. 갈등을 대화로 풀어나가는 생활 단위 목표 및 지도 내용	58
〈표 III-17〉 6학년 6단원. 공정한 생활 단위 목표 및 지도 내용 (1)	60
〈표 III-18〉 6학년 6단원. 공정한 생활 단위 목표 및 지도 내용 (2)	62

〈표 III-19〉 6학년 6단원. 공정한 생활 단원 목표 및 지도 내용 (3)	63
〈표 III-20〉 6학년 6단원. 공정한 생활 단원 목표 및 지도 내용 (4)	64

국 문 초 록

마이클 왈쩌(Michael Walzer) 정의론의 초등도덕교육에의 함의

한 현 지

제주대학교 교육대학원 초등도덕교육전공
지도교수 변 종 현

본 연구는 마이클 왈쩌(Michael Walzer) 정의론의 초등도덕교육에의 함의를 찾아보는 것을 목표로 한다. 공교육에서 정의에 관한 교육은 초등학교 시기의 도덕과 교육을 통해서 처음 이루어진다. 학생들은 초등도덕교육을 통해 정의에 관한 기본적인 가치관을 습득한다. 따라서 학생들이 정의에 관한 올바른 가치관을 형성할 수 있도록 초등도덕교육의 정의 관련 내용 구성에 신중을 기해야 한다.

‘정의(Justice)’는 도덕과 교육에서 중요한 가치·덕목으로 꾸준히 제시되고 있다. 특히 2007 개정 도덕과 교육과정에서 18개의 가치·덕목 중 하나로 다루어지던 것이 현행 2009 개정 교육과정에서는 전체지향의 4개 덕목 중 하나로 제시되고 있다. 주요 가치·덕목을 세분화하여 해당 영역에서 비교적 중심이 되는 영역관련 가치 덕목을 구분한 것과 반대로 정의가 대표성을 가진 전체지향 가치·덕목으로 구분된 것은 정의가 도덕과 교육과정 전체를 통해 구현하고자 하는 목표에 상응하고 있다는 것을 의미한다.

그렇다면 정의란 무엇이며 도덕과 교육과정 전반을 통해 어떻게 구현되어야 하는가? 정의는 시대적 배경에 따라 그 의미가 변화하고 있으나 “정의란 강자의 이익이다”라는 트라시마코스(Thrasymachus)의 말은 정의가 현실에서 어떤 모습으로 비추어지고 있는지를 보여주면서도 정의롭지 못한 세상에 대한 냉소를 포함한다. 특히, 한국 사회는 체감하는 불공정성이 높은 사회로 황금만능주의, 정경유착, 연고주의 등 다양한 부정의가 존재하고 있다.

마이클 왈쩌는 이러한 부정의의 원인을 다양한 사회적 가치가 고유의 분배 기준에 맞게 분배되지 못했기 때문으로 파악한다. 돈은 자유 교환에 의해 분배 가능하지만, 공직은 자유 교환 될 수 없으며 자격과 공정성을 따져야 하는 영역이다. 이처럼 왈쩌는 정의로운 사회를 각각의 분배 영역에서 서로 다른 사회적 가치들이 고유의 분배 기준에 따라 분배되는 사회로 파악한다. 이때에 정의란 정의로운 사회를 수식하는 기술어일 뿐이다.

한편, 현행 2009 개정 도덕과 교육과정이 근거하고 있는 덕교육적 접근에서는 정의를 개인이 함양해야 할 덕의 하나로 파악한다. 정의는 개인의 수준에서 논의되며 정의로운 사회를 만들기 위해서는 정의로운 개인을 길러내야 한다. 하지만 정의가 사회의 상태를 묘사하는 기술어라면 정의는 바람직한 사회에 대한 고민을 포함한다. 이때에 정의는 사회의 수준에서 논의되며 정의로운 사회를 만들기 위해서는 바람직한 사회의 모습에 대해서 고민해야 한다. 이렇듯 정의에 대한 이해 방식에 따라 서로 다른 차원에서의 접근과 교육 내용 구성이 가능하다.

이에 본 연구에서는 마이클 왈쩌 정의론의 초등도덕교육에의 함의를 알아보기 위하여 다원적 평등으로 대표되는 마이클 왈쩌의 정의론을 분석한 후, 그의 정의 이해 방식과 비교하여 현행 초등 도덕과 교육과정에서 정의 관련 내용이 어떻게 구현되어 있는지 검토한다. 이를 통해 마지막으로 마이클 왈쩌 정의론을 초등 도덕과 교육에 어떻게 구현할 수 있을지 논의해 보고자 한다.

주요어 : 마이클 왈쩌, 정의론, 분배 정의, 다원적 평등, 정의로운 사회

I. 서 론

1. 연구의 목적

한국은 체감하는 불공정성이 높은 사회이다. 돈이면 다 된다는 식의 자본주의와 정경유착, 대기업의 문어발식 경영, 유전무죄·무전유죄로 대표되는 법의 공정성 상실, 권력과 자본력을 동원한 군복무 면제, 학연과 지연, 혈연이 견고하게 연결되는 연고주의, 선거에서의 지역주의, 사회지도층의 비도덕성 등은 정의의 존재 자체를 의심하게 한다. 더욱 절망스러운 것은 이러한 전근대적인 사회 모습을 감시하고 그 개선가능성에 대해 논의하는 사람들보다 지금의 사회를 유지하고 그 폐단을 덮으려는 사람들의 힘이 더 크게 느껴진다는 것이다. 정의로운 사회에 대해 논의하는 것이 무의미해 보일 만큼 우리 사회의 폐단과 그 폐단을 가능하게 하는 고리들이 견고하게 연결되어 있는 것처럼 보인다.

그럼에도 불구하고 우리 사회의 부정의한 모습에 대해 허탈감과 절망감을 느껴본 사람이라면 누구나 진정 정의로운 사회에 대한 갈망이 있기 마련이다. 정의로운 사회란 무엇인가에 대한 고찰과 더불어 부정의를 비판하고 영원한 감시의 눈초리를 번득거리는 사람이 필요한 때이다. 대한민국에 감시의 눈초리를 번득거리는 훈수꾼¹⁾이 많아질수록 부정의는 줄어들 것이며 정의로운 사회가 결코 이상속에만 머무르는 것이 아님을 증명할 수 있을 것이다. 이러한 훈수꾼을 길러내는 일, 그것은 바로 교육이 하는 일이다. 특히, 초등 도덕과에서의 정의 관련 교육은 정의에 관한 기본 가치관 형성을 가능하게 한다. 이는 정의로운 사회 실현의 씨앗을 심는 일이며 정치 훈수꾼을 길러내는 첫걸음이다.

그렇다면 초등 도덕과에서의 정의 관련 교육은 어떤 내용으로 구성되어야 하는가? 역사적으로 여러 학자들이 정의(正義)를 다르게 정의(定義)하였다. 고대에 정의는 덕의 실현이었으며 근세에는 공리주의의 최대다수의 최대행복으로 설명

1) ‘훈수꾼’이라는 용어는 마이클 알짜가 1999년 10월 29일 철학과 현실사와의 특별대담에서 사용한 kibitzers라는 용어를 번역한 것이다. 그는 다원적 평등사회를 이루기 위하여 상이한 가치들 사이의 전환을 봉쇄하기 위한 영원한 감시의 눈초리(eternal vigilance)를 번득이고, 끊임없이 불만과 개선가능성을 토로하는 사람을 정치 훈수꾼(kibitzers)이라 부른다.

되었다. 이후 자유주의, 공동체주의 진영을 중심으로 다양한 정의론이 제시된다. 각각의 정의 개념은 모두 시대적 요구를 반영한다. 정의 관련 교육 내용 역시 시대적·사회적 요구를 반영할 필요가 있다. 지금 우리 사회는 부정의의 연결고리를 끊어버릴 수 있는 정의론을 필요로 한다.

마이클 왈쩌(Michael Walzer)는 바로 이 부정의의 연결고리에 집중하며 정의를 고민했던 학자이다. 그가 『정의와 다원적 평등(Spheres of justice)』(1983)이라는 저서를 통해 정의론을 펼칠 당시인 1970년대 초반은 인종과 남녀, 사회 계층 사이의 경제적 불평등과 갈등에 관련된 분배적 정의의 문제가 심각하게 대두되던 시기였다. 자유주의가 극단화되면서 자본주의의 횡포와 정경유착 등의 문제가 나타나기 시작했다. 당시 학계에서 주류를 이루었던 롤즈(John Rawls)는 『정의론(A theory of justice)』(1971)에서 합리적 인간관에 기초한 절차적 정의를 강조했다. 이에 반해 왈쩌는 그 가치들 사이의 전환·연결고리를 끊는 것에 중점을 두고 자신만의 정의론을 구성한다. 이에 본 연구는 한국사회의 전근대적인 사회모습 개선에 가장 효과적일 것으로 판단되는 마이클 왈쩌의 정의론을 살펴보고자 한다.

마이클 왈쩌의 정의론은 기본적으로 우리의 행복은 서로 다른 방식으로 존재한다는 다원주의적 인식에 기초한다. 서로 다른 사회적 가치들은 서로 다른 기준에 의해서 존중되어야 한다. 더 많이 가졌다고 해서 모든 영역에서 특권의식을 가지며, 가지지 못했다고 해서 자기 모멸감을 가질 이유가 없다. 다양한 사회적 가치들에 대하여 서로 다른 기준을 가지고 한 영역의 기준이 다른 영역을 함부로 침범하지 못 하도록 막는다면 권력 혹은 자본을 가졌다고 해서 다른 모든 사회적 가치들 또한 지배하려는 것을 막을 수 있을 것이다. 마이클 왈쩌에게 정의로운 사회란 한 영역에서의 기준이 다른 영역을 침범하지 못 하도록 그 연결고리를 끊는 것, 각각의 영역이 서로 존중받는 사회이다.

마이클 왈쩌 정의론의 핵심 아이디어를 초등 도덕과 교육과정에 구현할 수 있다면 초등 도덕과 교육을 통해서 우리는 정치 훈수꾼들을 길러낼 수 있을 것이다. 훈수꾼들은 상호존중과 공유된 자존감을 바탕으로 계급적 특권의식을 감소시키고 강압적 명령과 그에 따른 맹종을 감소시켜 정의로운 사회를 구성해 나갈 것이다. 이와 같은 마이클 왈쩌 정의론의 초등도덕교육에의 함의를 논의하기 위하

여 본 연구에서는 다음의 문제들을 중점적으로 살펴보고자 한다.

첫째, 마이클 왈쩌 정의론의 전개 배경과 핵심 개념들을 알아 본다. 마이클 왈쩌는 정의를 개인이 함양해야 할 덕이 아닌 사회의 모습을 묘사하는 기술어로 파악하고, 다원적 평등 개념을 통해 정의로운 사회의 구체적인 모습을 설명하고 있다. 그가 제시하고 있는 핵심개념들을 통해 그가 구상하는 정의로운 사회의 모습을 살펴본다.

둘째, 현 도덕과 교육과정에서는 정의 관련 내용이 어떻게 구성되어 있는지 알아 본다. 이를 위하여 2009 개정 도덕과 교육과정이 근거를 두고 있는 덕 교육적 접근법에 대하여 먼저 살펴본 후, 2009 개정 도덕과 교육과정 및 교과서에 정의 관련 내용이 어느 수준에서 어떻게 다루어지고 있는지 분석하여 현 초등 도덕과 정의 관련 교육 내용 구성의 문제점을 도출해보고자 한다.

셋째, 마이클 왈쩌 정의론의 초등도덕교육에의 적용방향을 논의해 본다. 현행 교육과정 및 교과서 분석을 통해 드러난 문제점에 대한 개선 방향으로 마이클 왈쩌 정의론을 초등 도덕과 교육에 적용할 수 있는 방안들을 살펴본다.

2. 연구의 범위 및 방법

본 연구는 마이클 왈쩌 정의론의 초등도덕교육에의 함의를 살펴보는 것을 목표로 한다. 이를 위하여 마이클 왈쩌 정의론의 핵심 저서인 『정의와 다원적 평등』(1983)에 등장하는 개념을 중점적으로 분석한 후, 2009 개정 초등 도덕과 교육과정과 교과서에 반영된 정의 관련 교육 내용을 검토한다. 마지막으로 현 정의 관련 교육 내용의 문제점에 대한 보완으로 마이클 왈쩌 정의론을 적용한 초등도덕과 정의 관련 교육 내용 구성의 방향을 제시하고자 한다. 이를 위하여 관련 서적 및 논문, 교육과정 문건을 비교·분석하는 방법을 사용한다.

정의론 자체에 대한 연구는 활발히 이루어지고 있으나 정의론의 초등도덕교육에의 적용 혹은 초등 도덕과 정의 관련 교육 내용 구성에 관한 연구는 거의 이루어지지 않고 있다.²⁾ 이러한 상황에서 마이클 왈쩌 정의론의 초등도덕교육에의

2) 초등 도덕과 정의 관련 교육 내용 구성에 관한 선행 연구로는 다음의 논문을 참고할 수 있으

함의를 찾아보는 시도는 초등 도덕과 교육의 정의 교육 내용 구성에 관한 새로운 시각을 제시하는 데 그 의의가 있다.

나 덕교육에서의 정의 개념 자체를 분석하는데 머무르고 있다는 한계가 있다. 오은미. (2004). 초등 도덕과 정의 교육 내용 구성 개선에 관한 연구. 석사학위논문. 서울대학교.

II. 마이클 왈쩌의 정의론과 다원적 평등

1. 기존 정의론에 대한 왈쩌의 평가

정의로운 행위는 어디에서 오는가? 정의로운 행위가 일어나기까지 정의로운 행위를 규정짓는 규범(흔히 도덕이라고 부르는)이 있고 이런 규범의 기저에는 어떤 원리가 있는 것으로 생각할 수 있다. 이때에 그 원리를 설명하는 것이 이론이며 철학자들은 각자마다의 이론을 펼친다. 이 이론을 정의론이라고 부른다. 마이클 왈쩌의 정의론은 이전에 존재하였던 정의론을 비판하며 등장한다.

‘정의’에 관해 가장 고전적이며 가장 영향력 있는 규정을 내린 것으로 평가 받는 율피아누스(Ulpianus)는 “정의란 각자에게 그의 몫을 주려고 하는 항상적이고 영속적인 의지(perpetua et constans voluntas jus sum crique tribuendi)”라고 규정한 바 있다. 정의는 기본적으로 ‘분배’의 문제와 밀접하게 관련을 맺고 전개되는 것이다(김형렬, 2008, p.43).

고대에는 정의가 ‘덕’의 원리와 맞물려 응분으로서의 정의 즉, 마땅한 것으로 묘사되었다. 아리스토텔레스(Aristotle)는 『니코마코스 윤리학(Ethica nicomachea)』 5권 「Justice」에서 덕은 부족하지도 넘치지도 않는 상태로, 정의는 자신의 가치에 따라 적절한 대가로 그의 몫을 정확하게 배분하는 것으로 설명한다. 이는 분배적 정의로 산술적인 균등이 아니라 ‘같은 것은 같게, 다른 것은 다르게’의 평등주의적 입장과 차등주의적 입장 모두를 포함한다.³⁾

3) 아리스토텔레스의 정의론과 관련하여 ‘같은 것은 같게, 다른 것은 다르게’의 평등주의적 입장과 차등주의적 입장은 언뜻 마이클 마이클 왈쩌의 다원적 평등과 비슷해 보이지만 왈쩌는 공동체주의를 두 가지 유형으로 구분하면서 아리스토텔레스의 정의론과 자신의 다원적 평등론을 구분한다. 공동체주의의 첫 번째 유형은 국가 사회, 즉 정치공동체 전체를 통해서 어떤 가치를 고차적인 삶의 방식으로서 통합적으로 고양시키려는 시도로 통합적 공동체주의(communitarianism)라고 부를 수 있다. 만약 공화주의가 정치적 참여를 최고의 가치로 여긴다면 시민공화주의(civic republicanism)도 이러한 공동체주의의 일종이 된다. 왈쩌는 전통적으로 아리스토텔레스나 루소가 이러한 입장을 취하고 있는 것으로 해석한다. 미국의 경우 초기 공화정 사회를 모델로 삼으면 역시 그러하다고 볼 수 있다. 두 번째 유형은 다원주의적 공동체주의(plural communitarianism)으로 정치 공동체가 아니라 그 하위 공동체인 민족적·종교적·문화적·지역적 공동체 등 지방 공동체의 다양성을 고취시키는 입장이다. 이러한 공동체주의

중세에는 사랑, 카리타스로서의 정의⁴⁾가 논의되었고, 근대 들어 정의는 사회 계약론에 바탕을 둔 권리의 측면에서 다루어진다. 이때에 권리는 자유, 정의를 포함하며 그 논의의 스펙트럼이 넓어지게 된다.

근대 들어 자본주의가 시작되고 로크(John Locke)의 『통치론(Two Treatises of Government)』(1689) 제5장 「소유에 관하여」 이후로 분배적 정의의 논의 대상이 재화로 확정됨에 따라 불평등의 합법화가 이루어졌고 17C, 18C에 빈민이 발생하기 시작하였다. 이에 대표적인 공리주의자인 벤담(Jeremy Bentham)과 밀(John Stuart Mill)은 불평등을 합법화하는 체제가 바뀌어야 하고 이를 위해 소유권의 정당성을 부정하며 전체 자본의 총량이 아닌 전체 행복의 총량을 늘리자는 '최대다수의 최대행복'을 주장한다.

이후 자유주의의 대표적인 학자인 로버트 노직(Robert Nozick)은 『무정부, 국가 그리고 유토피아(Anarchy, State, And Utopia)』(1974) 제2부 「분배적 정의」에서 정의를 곧 소유의 문제로 규정하고 정당한 소유권이 배타적으로 유지되는 것이 정의로운 것이라는 정의론을 펼쳤다. 롤즈는 『정의론』(1971) 제1장 「공정으로서의 정의」와 제2장 「정의의 원칙」에서 합리적인 인간관을 바탕으로 가상계약 상태를 상정하여 이해 관계를 초월한 절차적 정의가 지켜지는 절차적 정의를 주장한다.

에서 개인은 다양한 공동체들에 특유한 방식으로 복합적으로 관여하고 있는 것으로 간주된다. 왈쯔는 자신이 이러한 공동체주의 입장에 포함된다고 말한다. 이러한 공동체주의 사회의 배경에는 정치적으로 자유주의가 자리잡고 있으며, 국가는 이러한 다양한 지방적 공동체들 사이에서 완전히 중립적인 것이 아니더라도 비교적 중립적인 입장을 취하는 자유주의적인 정치공동체를 유지하고 있는 것으로 생각된다(박정순, 2000, pp.146-147).

- 4) 사랑으로서의 정의와 관련하여 1960년대 사회적 공리주의자로 불렸던 폴 틸리(Paul Tillich)는 “네 이웃을 사랑하라”에서 ‘네 이웃’을 신앙 공동체가 아닌 내 도움을 필요로 하는 사람이라고 역설하며 나의 몫을 왜 나누어주어야 하는가, 정의란 무엇인가에 대한 답으로써 듣기(listening), 주기(giving), 용서하기(forgiving)의 사랑(agape)을 제시한다. 하지만 이런 사랑, 자선은 심정의 원리를 따르고 사회 전체의 제도적 측면에서 논의되기 어렵다는 한계가 있다. 이에 대해 라인홀드 니버(Niebuhr Reinhold)는 『도덕적 인간과 비도덕적 사회(Moral man and immoral society)』(1932)에서 정의에 대한 실천적 측면을 논의한다. 그는 사랑과 정의는 서로 다른 입장이며 종교적 이념은 사랑이고 정의는 이성이 대상으로 하는 것이라고 설명한다. 이는 사랑이 도덕적 이상이라면 정의는 정치적 제도화의 문제라는 것과 같은 맥락이라 할 수 있다.

한편, 공동체주의자로 대표되는 학자인 마이클 샌델(Michael Sandel)은 사회 병폐의 원인을 자유주의, 개인주의로 보고 인간 본질은 공동체인 사회와 떨어질 수 없는 존재로 연고적 자아 개념이 필요함을 주장한다. 그에게 정의로운 사회란 공리 극대화 선택의 자유 확보만으로는 힘들고 좋은 삶의 의미를 함께 고민하고 으레 생기게 마련인 이견을 기꺼이 받아들이는 문화를 만드는 사회이다.

지금까지 논의된 정의론들의 공통점은 정의의 이상적인 하나의 상태, 체계, 기준이 있음을 전제한다는 것이다. 왈쩌는 플라톤 이래 현재까지 정의에 관하여 논의하고 있는 대부분의 철학자들이 지니고 있는 심층적인 전제가 ‘철학에서 옳다고 제시할 수 있는 분배 체계는 오직 하나뿐’이라는 점이라고 비판한다. 그에 따르면 오늘날 이러한 분배 체계는, 합리적인 사람이 자신의 상황에 대해서는 전혀 모르면서 특수주의적인 주장들이 완전히 배제된 채, 일군의 추상적 가치들과 대면하여 불편 부당하게 선택해야 할 경우, 선택하게 될 오직 하나의 유일한 체계로 보통 묘사된다. 이런저런 방식으로 제약된 합리적인 사람은 오직 하나의 분배 체계를 선택할 것이다(Michael Walzer, 1984/1999, p.32). 이는 존 롤즈의 정의론을 비판하는 것으로 왈쩌는 특히 롤즈의 정의론을 비판하면서 자신의 이론을 펼친다.⁵⁾

존 롤즈의 정의론은 공리주의의 한계(소수의 희생, 개인의 개성과 독립성 간과 등)를 보완하며 등장한다. 그의 정의론은 정치공동체의 기본 구조를 규정하는 정

5) 본 장에서 논의되는 롤즈의 정의론에 대한 왈쩌의 비판은 롤즈의 초기 입장인 『정의론』(1971)의 내용을 중심으로 한다. 왈쩌는 롤즈의 입장이 후기에는 상당히 변화한 것으로 간주하고 있다. 그는 롤즈의 후기 저작 『정치적 자유주의(Political Liberalism)』(1993)에서 드러난 롤즈의 입장은 자신이 추구하고 있던 다원주의와 특수주의적 정의론과 부분적으로 일치하는 방향이기 때문에 바람직한 방향 전환이라고 생각한 바 있다고 설명한다. 그에 따르면 롤즈의 정치적 자유주의가 다원적 민주사회에서 양립불가능한 포괄적인 철학적·종교적·도덕적 교설들 사이에서의 ‘중첩적 합의(Overlapping Consensus)’를 통해서 사회적 안정을 확보하려는 사실은 매우 중요하다. 그는 또한 롤즈가 『만민법(The Law of Peoples)』(1993)에서 ‘최소 수혜자의 기대치를 최대라 하라’는 ‘차등의 원칙(Difference Principle)’을 국제사회에는 적용시키지 않고 있다는 사실에도 주목할 필요가 있다고 말한다. 롤즈가 국내 사회와 국제 사회에 적용되는 정의 원칙을 구분하고 있는 것은 왈쩌의 『두 종류의 보편주의(Two kinds of Universalism)』(1990)와 『본격적 도덕과 기초적 도덕』(1994)에서 제시된 입장과 같은 것이다. 물론 롤즈의 분배적 정의론에 대한 하나의 대안으로 제시된 왈쩌의 다원적 평등론은 구체적인 내용에 있어서는 상당한 실질적 차이가 있다(박정순, 2000, pp.148-149).

의의 원리가 평등한 사회 구성원들이 참여한 자유로운 합의로 도출될 수 있다는 생각에서 출발한다. 롤즈는 사회계약론에 있어서 자연 상태에 해당하는 '원초적 입장(original position)'을 합의가 이루어지는 가상적 상황으로 설정하고, 그 조건으로 '무지의 베일(veil of ignorance)'과 '상호 무관심한 합리성(mutually disinterested rationality)'을 도입한다. 개개인이 특수한 처지나 상황을 전혀 알지 못한다면 계약 당사자의 결정에 어떠한 이해 관계나 편견도 영향을 끼치지 못 할 것이라는 주장이다.

롤즈의 정의론이 기존의 사회계약론과 구별되는 특징 중 하나는 계약 상황에서 '무지의 베일'을 도입했다는 것이다. 무지의 베일은 인간은 모두 평등하며 모두가 기본적인 사회적 가치들(primary social goods)을 더 많이 얻고자 할 때, 자신의 소질, 능력, 지능 등을 아무것도 모르는 상태에서의 선택은 정당하다는 것을 전제한다. 또한, 롤즈는 인간의 합리성에 대한 믿음에 기초하여 합리적인 인간은 '모든 인간은 평등하고 자유롭다'는 원칙은 물론 사회·경제적 불평등을 고려하여 사회적 약자를 배려하는 방향으로 정의의 원리들을 구성할 것이라고 주장한다.

왈쩌는 여기에 두 가지 의문을 제시한다. 첫째는 과연 분배를 위한 단 하나의 기준 혹은 복수의 기준들이 상호 맞물려진 단 하나의 집합이 존재하는가이며, 둘째는 롤즈가 제시하는 단일한 결론을 얻기 위한 전제 자체에 대한 의문이다.

첫 번째 의문에 대하여 왈쩌는 역사적으로 제반 분배 제도 및 이데올로기의 세계에 접근할 수 있는 단 하나의 유일한 지점은 존재하지 않으며 마찬가지로 모든 분배가 통제되는 출발점이 되는 단 하나의 결정적 순간 역시 존재한 적이 없다고 주장한다. 그는 교환의 보편적 매개물로 여겨지는 돈조차 '돈으로 살 수 없는 것이 있다'는 오래된 격언이 증명하듯 분배에 관한 유일한 교차점이 아님을 지적하고 있다. 또한, 어떤 정치 권력도 모든 형태의 공유와 분배 및 교환을 규제하지 못했다는 증거로 다양한 가족 관계나 암시장, 관료주의적 동맹 관계, 정치적 혹은 종교적 비밀 결사 조직 등의 예(Michael Walzer, 1984/1999, p.31)를 제시하고 있다.

두 번째 의문과 관련하여 왈쩌는 인간이 사회적 존재임을 즉, 이미 실재하고 있는 인간들이 가상적 상황에서 상정된 존재로서 선택한다는 것이 설득력 없음을 지적한다. 롤즈는 이상적이고 합리적인 사람들이 권리와 자유, 기회와 권력, 소

득과 부와 같은 기본적 재화(primary goods)를 원하고, 원초적 지위에 있는 사람들이 이러한 기본적 재화들이나 그들의 목적을 달성하기 위하여 노력할 것이라고 가정한다. 반면에, 왈쩌는 개인이 다른 상황이나 문화 속에서 어떠한 선택을 하고, 또한 개인들이 어떠한 이해를 공유하고 있는가에 대해 보다 깊은 관심을 기울인다.

정의의 원칙이 실현되는 분배대상으로서의 정의는 '사회적 재화'인데, 재화는 공동체 속에서 해석되고 이해됨으로써 의미를 갖는 것이다. 예컨대 보건의료라는 사회적 재화는 병을 치료하여 신체적 건강을 유지할 필요가 있는 사람에게 분배되어야 한다는 점이 분명하다. 롤즈가 가정하는 '보편적 재화'라는 개념 하에서는 '필요'에 의하여 여러 종류의 재화를 분배하여야 한다는 주장을 쉽사리 받아들이기 힘들 것이다.

문화적 차이를 고려하여 왈쩌는 다원적 정의원칙들을 전개해 나가며, 모든 사람이 일정한 가정 하에 합의하여 이른 보편적 정의이론을 강조하는 롤즈를 비판한다. 이러한 점은 자유주의와 공동체주의의 주요한 차이점이기도 하다. 자유주의가 개인의 사고와 행동을 중시하고 재화의 중립적 의미들을 중시한다면, 공동체주의는 공동체 속에서 형성되는 개인의 존재와 재화의 사회적 의미를 중시한다(윤진숙, 2007, p.201).

이러한 맥락에서 그는 오히려 다음과 같은 것들이 문제라고 말한다.: “현실 속에서 존재하면서 문화를 공유하고 있고 또한 앞으로도 공유하고자 하는 일상적인 개인들이 무엇을 선택하고자 하는가?” 그리고 이것은 다음과 같은 문제로 쉽게 전환될 수 있다. “우리는 우리가 공동 생활을 하는 동안 이미 어떤 선택을 했는가? 우리는 어떤 이해들을 (실제로) 공유하고 있는가?(Michael Walzer, 1984/1999, pp.33-34)”

그는 정의의 원칙들은 형식에서 그 자체가 다원주의적이며 상이한 사회적 가치들은, 상이한 근거들에 따라, 상이한 절차에 맞게, 상이한 주체들에 의해 분배되어야 한다는 정의론을 전개한다. 이러한 모든 차이는 사회적 가치들 그 자체에 대해 서로 다른 주체들이 서로 상이한 방식으로 이해하기 때문에 나타난다. 그리고 이러한 상이한 이해들은 역사적이고 문화적인 특수성의 필연적 산물이다(Michael Walzer, 1984/1999, p.34).

이러한 비판에 근거하여 왈쩌는 공동체주의적 가치론에 근거한 다원적 평등론을 전개하게 된다. 정의에 있어서 모든 분배는 가치 혹은 선의 '공유된 사회적 의미'에 상응하여 정의 여부가 결정되며, 정의의 원칙들 자체는 그 형식에서 다원적이다. 상이한 사회적 선 혹은 가치는 사회적 이유에서, 상이한 절차에 따라서, 그리고 상이한 주체에 의해서 분배되어야 한다. 이러한 차이는 사회적 가치 자체에 대한 상이한 이해로부터 유래하는 것으로, 이는 역사적이고 문화적인 특수성의 필연적 산물이다(박정순, 2000, p.156). 이러한 왈쩌 정의론의 전제에 대해서는 다음 장에서 더 자세히 살펴볼 것 이다.

2. 다원적 평등의 전제 및 핵심 개념

마이클 왈쩌는 『정의와 다원적 평등』(1983)에서 기존의 정의론을 비판하였다. 일반적으로 평등주의자들은 인간의 삶에서 공통으로 요구되는 일련의 사회적 기본적 가치(혹은 재화)를 확인한 후, 이러한 가치들을 모든 성원에게 평등하게 분배하고자 하거나, 사회적 최소치를 보장하고자 한다. 왈쩌는 이러한 평등을 단순 평등(simple equality)이라고 말한다. 특히 왈쩌는 롤즈의 정의론을 대표적인 단순 평등 이론으로 규정한다. 그런데 이런 단순 평등에서는 가치들 간의 전환이 발생한다. 즉 돈을 정치 권력과 교환하고자 한다든지 정치 권력으로 명예까지 확보하고자 한다. 왈쩌는 가치들 간의 이런 전환을 전제(autocracy)라고 하며, 자신의 다원적 평등(complex equality) 개념을 통해 이를 저지하고자 한다(Michael Walzer, 1984/1999, pp.29-30).

다원적 평등이 구현된 사회에서는 자유롭지 않은 사람이 없고 평등하지 않은 사람 역시 없다. 그에게 정의로운 사회란 타인의 소유를 선망하지 않는 사회이며 다양한 가치들은 고유 영역을 가지고 해당 고유 영역에 따라 다양한 분배 기준이 적용되며 어떤 가치 영역에서 어떤 몫을 차지함으로써 다른 가치 영역의 어떤 몫을 분배받지 않는 사회이다. 서로 다른 가치를 소유함으로써 서로의 소유를 선망하지 않는 사회인 것이다. 그의 다원적 평등 개념을 다음의 개념들을 통해 자세히 살펴보자.⁶⁾

가. 다원주의와 가치론

기존 정의론에 대한 왈쩌의 비판은 다원주의를 전제한다. 그는 기존 정의론에 대하여 모든 행위, 분배, 교환을 통괄하는 하나의 원칙이 존재할 수 없음을 비판하며, 문화적 차이와 공동체 안에서의 인간상을 고려한 정의론을 구현하고자 한다. 사회적 의미를 형성한 분배 영역들은 다원적이며 그 분배 영역마다의 분배원칙 또한 다원적이다. 그러므로 분배는 다원적일 수밖에 없는 것이다.

왈쩌는 이러한 분배가능성의 다원주의를 설명하고 그 다원주의를 제한하기 위해 필요한 것으로 가치론을 꼽는다. 다원적 분배를 위하여 분배 그 자체보다 가치들이 어떻게 구상, 창출되는가에 주목하는 것이다. 그에 따르면 기존의 정의론이 주안점을 두고 있는 사회적 과정은 마치 다음과 같은 형식을 지니고 있는 것처럼 흔히 묘사된다.: ‘사람들이 (다른) 사람들에게 가치를 분배한다.’ 이 때 초점은 가치를 생산, 소비하는 자가 아닌 분배하는 행위의 양쪽 끝에 존재하는 개인들에게 있다. 그러나 가치들은 분배 주체들의 수중에 그저 등장하지 않는다. 구상과 창출이 분배에 우선할 뿐만 아니라 분배를 통제한다. 이는 다음과 같이 묘사할 수 있다.: ‘사람들이 가치들을 구상하고 창출하며, 또한 이렇게 구상되고 창출된 가치들을 서로서로 분배한다.’ 이는 분배가능성의 다원주의를 뒷받침한다. 이러한 가치론은 다음과 같이 여섯 가지 명제로 요약될 수 있다.

① 분배적 정의와 관련된 모든 가치들은 사회적 가치들이다.

: 사회적 가치들이 사회적 맥락과 무관하게 그 자체로 평가되지 않으며 또 그럴 수도 없다.

② 사람들은 그들이 사회적 가치들을 구상하고 창출하며 소유하고 또한 채택하는 바로 그 방식 때문에 구체적인 정체성을 갖는다.

③ 모든 도덕적·물질적 세계에서 통용될 수 있는 기본적 가치들의 집합을 단 하나로 구상하는 것은 전혀 불가능하다.

: 설사 기본적 가치들의 단일한 집합을 구상했다 할지라도, 그것은 너무나도 추상적인 견지에서 구상되었기 때문에 개별적인 분배를 고려하는 과정에서 무용

6) 본 장에서 제시되는 핵심 개념들은 『정의와 다원적 평등』(1983)의 내용을 재구성한 것임을 밝힌다.

지물이 되고 말 것이다.

④ 가치들의 이동을 결정하는 것은 그 가치들의 의미다.

: 사람들에게 그 가치가 무엇을 의미하는지에 대해 이해한다면, 우리는 그 가치가 분배되는 방식, 그 가치를 분배하는 주체 그리고 그 가치를 분배하는 근거들을 이해하게 된다. 가령 중세 기독교 신자들이 성직 매매를 비판할 때, 그들은 성직이라는 특정한 사회적 가치는 매매를 배제하고 있다는 주장을 폈다. 공직을 기독교식으로 이해한다면, 공직자는 그들의 재산이 아니라 그들의 학식과 신앙심에 따라 선택되어야 한다는 결론이 나온다. 성직이란 낱말과 마찬가지로 매춘과 뇌물이라는 낱말 역시, 이런 낱말이 특정한 방식으로 이해되었을 때 결코 사고팔아서는 안 되는 것들에 대한 매매를 기술하고 있다. 또한 왈짜는 사회적 의미들이 마르크스가 말한 것처럼 관념으로 파악된 지배적인 물질적 관계인가에 의문을 제기한다. 물론 지배 계급의 구성원들과 지식인들이 그들의 이해 관계에 따라 사회적 의미들을 착취하고 왜곡할 수 있는 위치에 있을 수 있다. 그러나 사회적 의미들은 단순히 지배 계급의 관념이 아니며 한 민족의 문화는, 설사 완벽하게 협력적인 것은 아니라 할지라도, 언제나 공동 산물이다. 개별 가치들에 대한 공통된 이해를 통해, 설사 지배자들이 지금 당장 선택하려 해도 그들 마음대로 선택할 수 없는 원칙, 절차, 행위를 바라보는 입장들이 구체화된다.

⑤ 사회적 의미들은 그 특성상 역사적이다. 또한 분배 그 자체와 정의로운 분배 및 부정의한 분배의 개념은 시간이 지남에 따라 변화한다.

: 분명 일부의 핵심적인 가치들(가령 공직)은 시공의 경계들을 넘어서서 재연되는 규범적인 구조를 가지고 있는 것처럼 생각될 수 있는 특징을 가지고 있다. 사회마다 그 명칭은 서로 다르지만 매관매직이나 성직 매매를 대체로 부정의한 것으로 생각한다. 그러나 공직이 될 수 있는 적절한 종류의 자리나 직위를 바라보는 입장들에는 상당한 차이가 있어 왔다.

⑥ 의미들이 서로 뚜렷이 구분될 때, 다양한 분배들은 자율적이어야만 한다.

: 모든 사회적 가치들 혹은 그 가치들의 모든 집합은 말 그대로 그 고유한 분배 영역을 구성한다. 그리고 그 분배 영역에서는 오직 특별한 기준과 제도들만이 적절하다. 돈은 성직의 영역에서는 부적절하며, 이것은 다른 영역으로부터의 침해다. 물론 어떤 사회에서도 사회적 의미들이 완벽하게 구별되어 있지는 않다.

또한 한 분배 영역에서 발생하는 사건들이 다른 영역들에 영향을 미친다. 우리는 기껏해야 상대적 자율성을 찾을 수 있을 뿐이다. 그러나 상대적 자율성은 사회적 의미들과 마찬가지로 하나의 비판적 원칙이다. 모든 분배가 평가될 수 있는 단일한 기준은 없으나 모든 사회적 가치들 그리고 모든 개별 사회의 분배 영역에 대해서는 (논란의 여지는 있을지라도 대체로 알 수 있는) 기준들이 존재한다.

이상의 여섯 가지 명제로 요약되는 가치론은 사회적 가치들의 특성을 재확인함으로써 다원주의와 다원적 분배를 뒷받침하고 있다. 다원적 분배의 내용은 다음에 제시되는 개념들을 통해 좀 더 구체화 된다.

나. 지배와 독점

왈쩌는 분배적 정의와 관련하여 사회적 가치들과 개별 사회의 분배 영역에 존재하는 기준들이 권력 있는 자들에 의해 종종 침범되고 침탈되는 현상에 주목한다. 그는 이러한 부정의에 대하여 지배와 독점의 차이점과 지배와 독점이 이데올로기와 어떤 관련이 있는지를 들어 설명한다. 특히 왈쩌가 주안점을 두고 있는 것은 지배의 문제로, 지배에 대한 거부를 통해 지배적인 가치가 다른 가치들과 교환되는 것을 방지하는 다원적 평등을 추구한다.

그에 따르면 지배는 사회적 가치들이 그 본원적인 의미들에 의해 제한되지 않는 방식으로 사용되는 것을 말한다. 어떤 영역의 가치가 다른 영역의 가치를 잠식하는 것이다. 이때 지배는 지배 그 자체의 논리에 따라 사회적 가치들의 의미를 형성한다. 그 가치를 가지고 있는 개인들이, 그 가치를 가지고 있다는 이유 때문에 더욱 광범위한 다른 가치들을 제압할 수 있는 경우 이는 지배적이다. 신체적 힘, 가문의 명예, 종교적·정치적 공직, 토지 재산, 자본, 전문 지식 등과 같은 것들이 시대를 달리하며 지배적이었다.

독점은 지배적인 사회적 가치들을 부당하게 이용하기 위해 사회적 가치들을 소유 혹은 통제하는 방식을 묘사한다. 어떤 가치를 다른 사람이 차지하지 못하도록 대부분을 소유하는 것이다. 단 한 사람(가치 세계의 전제 군주) 혹은 일군의 사람들(과두 지배자들)이 모든 경쟁자를 물리치고 그 가치를 성공적으로 갖게 되는 경우에 가치는 독점된다. 사막의 물처럼 가치들이 희소하고 광범위하게 필요할 때, 독점 그 자체가 사회적 가치들을 지배적이도록 한다. 어떤 하나의 지배적 가치를

독점하고자하는 주장은 이데올로기가 된다.

어떤 이데올로기가 광범위하게 신봉되면서 이데올로기를 통해 지배적 가치를 장악하는 것은 정의가 아니라 강탈이라고 생각하는 사람들은 늘 있기 마련이며 그들의 주장은 매우 다양하지만, 다음 세 가지 일반적인 주장들에 주목해 볼 수 있다.

① 독점은 부정의하다. 지배적 가치는, 그것이 무엇이건 상관없이 평등하게(혹은 적어도 더욱 광범위하게) 공유될 수 있도록 재분배 되어야만 한다는 주장.

② 지배는 부정의하다. 모든 사회적 가치들을 자율적으로 분배할 수 있는 길이 열려 있어야만 한다는 주장.

③ 지배 및 독점의 현존 형태는 부정의하다. 새로운 집단이 독점하고 있는 새로운 가치가 현재의 지배적인 가치를 대체해야만 한다는 주장. 마르크스 입장에서 볼 때, 이 세 번째 주장은 (아마 프롤레타리아트 이데올로기 혹은 최후의 이데올로기를 제외한다면) 모든 혁명적 이데올로기의 전형이다.

혁명적 이데올로기가 어떤 사회적 함축을 지니고 있든지, 선취적인 지배적 가치, 즉 그 소유자들이 나머지 인간들을 통치하고자 하는 주장을 합법적으로 펼 수 있는 바로 그런 가치가 존재한다고 우리가 믿지 않는다면, 위의 세 번째 주장은 철학적으로 흥미로운 것이 아니다. 왈찌가 주목하고자 하는 것은 첫 번째와 두 번째 주장으로 궁극적으로는 두 번째 주장에 주목하고자 한다. 우선은 철학자들에게 역사적으로, 현재에도 흥미로운 주제인 첫 번째 주장에 대해서 이야기해 보자.

다. 단순 평등

첫 번째 주장을 펴는 사람들은 독점에 대해서는 이의를 제기하지만, 어떤 특정한 사회적 가치의 지배에 대해서는 이의를 제기하지 않는다. 이것은 독점 일반에 대한 이의 제기다. 가령 부가 지배적이면서 광범위하게 공유된다면, 어떤 다른 가치가 독점되는 것은 가능하지 않다. 왈찌는 모든 것이 매물로 나와 있고 모든 시민들이 다른 시민들과 똑같은 양의 돈을 가지고 있는 사회를 “단순 평등 체제”라 부른다. 단순 평등은 어느 한 가지의 독점적 가치를 보다 평등하게 분배하도록 하여 지배를 막는 것이다.

왈찌는 이러한 단순 평등 체제는 장기간 지속될 수 없음을 지적한다. 시장에서

의 자유 교환은 결국 불평등을 낳는다. 만일 우리가 단순 평등을 상당 기간 유지하고자 한다면, 최초의 상황으로 주기적으로 회귀하도록 하는 고대의 토지균분법 혹은 히브리인의 안식 제도와 같은 '화폐 균분법'이 요구될 것이며 오직 중앙 집권화 되어 있으면서 개입을 가장 적극적으로 하는 국가만이 이와 같은 회귀를 강제할 수 있을 정도의 강력한 힘을 가질 수 있을 것이다. 그러나 바로 곧 국가 권력 그 자체가 경쟁적 투쟁의 핵심 대상이 될 것이다. 왈찌는 평등으로 나아가는 또 다른 종류의 길을 모색한다. 그것이 바로 왈찌의 정의론으로 대표되는 다원적 평등이다.

다원적 평등을 비판하는 사람들은 다원적 평등을 실현하기 위해서는 단순 평등의 유지 못지않은 국가의 간섭과 개입이 필요한 것이 아니냐고 반문한다. 지배의 문제는 결코 독점의 문제를 해결하지 않고서는 원천적으로 처리될 수 없다는 입장이다. 지배하려는 것은 결국 독점이 가능하기 때문이며, 독점을 허용하면서도 지배를 못하게 하는 것은 많은 사회적 비용이 드는 어려운 일이다(박정순, 2000, p.162).

왈찌는 복합적 평등을 유지하기 위해서 각 분배 영역들 내부와 그 관계에서 국가의 더 큰 역할이 필요하다는 점에 대해서는 인정하면서도 인류 역사와 일상적 삶을 통해 볼 때 개인의 자질과 능력은 모든 영역에서 아주 근본적으로 분산되어 있다고 믿는 것이 더 타당할 것이라고 설명한다(박정순, 2000, p.163). 그러므로 다원적 평등의 실현 가능성은 충분히 실제적이다.

라. 전제와 다원적 평등

왈찌가 생각하는 분배적 정의에서의 평등을 실현하는 길은 독점의 혁파, 독점에 대한 제한이 아니라 지배 자체의 축소에 주목하는 것이다. 왈찌는 독점이 해당 영역들 안에서 부적절하지 않다고 주장한다. 가령 설득력 있고 유익한 사람들(정치가들)이 정치 권력을 장악한다는 것은 문제가 되지 않는 것이다. 다만 다른 가치들을 얻기 위해 정치 권력을 전제적으로 사용하는 것이 문제가 된다. 그러므로 다원적 평등 체제는 전제와 정반대가 된다.

이러한 다원적 평등의 분배 원칙은 다음과 같이 표현될 수 있다.: 어떠한 사회적 가치 x 도, x 의 의미와는 상관없이 단지 누군가가 다른 가치 y 를 가지고 있다

는 이유만으로 y 를 소유한 사람들에게 배분되어서는 안 된다. 예를 들어 사회적 가치인 공직은, 공직의 의미와 상관없는 단지 누구군가가 다른 가치인 돈을 가지고 있다는 이유만으로 돈을 소유한 사람들에게 배분되어서는 안 된다. 이러한 원칙은 분배의 몫이나 나눈 양을 결정하지는 않는다. 우리는 이 원칙들을 통하여 상이한 분배 영역을 그 내부로부터 검토하면서 사회적 가치들의 의미를 탐구할 수 있다.

마. 세 가지 분배 원칙

다원적 평등의 구현을 위하여 상이한 분배 영역의 고유한 영역을 확인하여 그것이 작동하는 제반 영역을 탐구하는 것은 아무리 깔끔하게 해명하더라도 논쟁의 소지가 여전히 남아있다. 어떤 기준을 제시하더라도 그것은 사회에 특수한 영역 별 상황에 따라 다양한 의미를 가질 수 있다. 그럼에도 불구하고 왈짜는 다음에 제시하는 세 가지 기준들(자유 교환, 응분의 몫, 필요)은 개방적인 분배 원칙의 요구들을 어느 정도 충족시킬 수 있을 것이라고 설명한다.

1) 자유 교환

자유 교환은 개방적인 것으로서 어떤 특정한 분배적 결과를 보장하지 않는 것으로 화폐라는 자연적 매개를 통해 모든 가치들이 다른 가치들로 전환될 수 있는 시장을 창출한다. 이 과정에서 지배적인 가치나 독점은 존재하지 않는다. 그러나 실제로 우리가 흔히 경험할 수 있는 것과 같이 화폐는 지배적인 가치이며 화폐는 화폐 이외의 모든 가치들의 의미에 영향을 주게 된다. 따라서 무엇과 무엇이 교환될 수 있는가에 제한을 두어야 한다. 이러한 자유 교환 방식은 시장에서는 허용될 수 있지만, 인신매매, 범정의, 초·중등 교육의 문제에 있어서는 허용될 수 없다.

2) 응분의 몫

응분의 몫이란 특정가치와 특정 인간 간의 특별히 밀접한 관계를 요구하는 것으로 서로 다른 모든 집단이 그들에게 적절한 보상을 받는 것이다. 응분의 몫 역시 자유 교환처럼 이론적으로는 지배적인 가치가 존재하지 않는다. 왜냐하면 어

떠한 가치를 분배함에 있어 그 가치의 사회적 의미에 집중하기 때문에 사회적 의미가 형성된 가치는 서로 다른 기준에 의해 서로 다른 집단에게 응분의 몫에 맞게 분배될 것이다. 중립적인 기관을 선별하여 분배를 시행할 경우 결과가 예측 불가능하여 지배적 가치가 전혀 존재하지 않을 것이라는 점에서 응분의 몫의 원칙은 유용하다. 그러나 그 중재자를 선별하는 문제가 여전히 남으며 응분의 몫은 필요, 소유, 소비의 개념이 포함되어 있지 않기 때문에 분배원칙의 필요충분조건이 되기에 부족하다.

3) 필요

필요는 공동체의 부를 그 성원들의 필요를 만족시키기 위해 분배하는 것이다. 왈쩌는 필요가 특정한 분배 영역을 산출하며 이 영역 안에서는 필요 그 자체가 적절한 분배 원칙이라고 주장한다. 필요가 작동하는 영역과 다른 기준들의 영역 간 경계를 항상 염두에 두어 가치들을 분배해야 할 것이다. 왈쩌는 그 영역 간 구별에 어려움이 따른다는 것은 인정한다. 그럼에도 불구하고 그는 이 모든 분배가 제대로 이루어지는 길은 사회 전체의 지도를 정밀하게 그리는 일이라고 설명했다.

3. 다원적 평등의 다양한 영역들

왈쩌는 『정의와 다원적 평등』(1983)에서 다양한 가치의 서로 다른 사회적 의미를 설명하기 위하여 11가지 분배 영역을 제시한다. 그에 따르면 각각의 영역에서 사회적 가치들은 서로 다른 사회적 의미를 가지기 때문에 서로 다른 분배 기준이 적용되어야 한다. 이는 왈쩌 정의론의 근간을 이루는 부분으로 각각의 분배 영역은 자율성을 지니기 때문에 각 영역에서의 분배 기준이 다른 영역의 분배 기준을 침범해서는 안 된다. 왈쩌가 제시한 분배 영역과 각각에 대한 분배 기준은 다음과 같다.

〈표 II-1〉 다원적 평등의 다양한 분배 영역과 분배 기준⁷⁾

영역	분배 기준
멤버십	정치공동체 구성원들의 내적 결정과 상호부조의 외적 원칙
공적 부조	필요
돈과 상품	자유 교환
공직	자격, 공정성
힘든 노동	평등
자유 시간	자유선택
교육 - 기초교육/전문교육	(개인의 재능 참조) 사회적 특수성 고려하여 평등하도록
혈연과 사랑	이타주의
신의 은총	자유롭게 선택한 믿음, 추구, 헌신
인정	자유 교환, 공적, 자기존중
정치 권력	토론, 설득력, 민주주의

왈쩌는 이상의 11가지 분배 영역이 하나의 메타포 이상은 아니라고 말한다. 왈쩌 이전에 롤즈는 분배의 대상이 되는 '사회적 기본가치들(primary social goods)'의 목록으로서 권리와 자유, 기회와 권한, 소득과 부, 자존감의 기반을 제시한 바 있다. 그는 그 목록 작성에서의 임의성과 자의성으로 비판을 받은 바 있는데, 왈쩌 역시 자신의 11가지 분배 영역이 연역적 도식을 통해 도출된 것이 아니므로 완벽한 목록이 아니라고 설명한다. 단지, 다른 어떤 목록들보다 비교적 더 타당하다고 믿는 것을 제시할 뿐이다(박정순, 2000, pp.157-158).

또한 다원적 평등은 각 영역에서 하나의 사회적 가치가 존재한다고 말하거나, 혹은 각 사회적 가치에 하나의 영역이 존재한다고 말하는 것은 아니다. 이러한 방식으로 설명한다면 난센스에 빠진다는 것은 자명할 것이다. 예를 들어 식량의 경

7) 이는 본 연구자가 마이클 왈쩌의 『정의와 다원적 평등』(1983) 제2장부터 제12장까지에 서술되어 있는 다원적 평등의 영역과 각 영역에서의 분배 기준을 정리한 것이다.

우 다양한 상이한 서술이 가능하며, 그러한 상이한 서술에 따라 상이한 분배 방식이 도출되어 나온다. 즉 식량은 극심한 희소상태와 풍요상태에서, 또 가난한 사람과 부자에게 각각 다른 의미를 갖는다. 다원적 평등론을 주장하는 사람들이 이러한 다양성을 가지지 못한다고 생각하는 것은 지나치게 편협한 주장이다. 복합 평등론의 가장 기본적인 주장은 모든 가치들은 그 분배 영역에서 '적절한 이유(relevant reasons)'에 따라서 분배되어야 한다는 것이다(박정순, 2000, pp.158-159).

해당 분배 영역에서의 가치가 적절한 이유에 따라 분배되지 못하고 하나의 가치 또는 분배 기준이 다른 영역의 가치, 분배 기준과 구분 없이 사용되는 현상을 알찌는 '전환 과정'이라 부른다. 명문 대학을 나왔다는 이유로 정치 권력을 가지고 정치 권력을 가진 사람이 공직에 오르며 공직에 오른 사람이 부를 소유하는 상황은 부정의한 상황이다. 따라서 각 영역의 자율성을 유지하기 위해서는 이런 전환 과정을 막아야 한다.

알찌는 각 영역에서 각기 다른 분배원칙들이 적용될 때 정의가 실현될 수 있음을 강조한다. 하지만 일정한 분배 영역에 몇 가지 원칙들이 적용기준으로 고정된다면 이 역시 또 다른 보편주의의 오류를 범할 수 있다는 점에서 분배원칙의 설정과 유지가 얼마나 어려운 것인가 생각해 볼 수 있다. 각각의 분배 영역에 대한 기준을 좀 더 자세히 살펴보자.

가. 멤버십

멤버십(membership)은 알찌가 첫 번째로 제시하는 분배 영역이다. 알찌에 따르면 분배적 정의 이론은 멤버십에 대한 해명에서 시작한다. 또한 동시에 분배적 정의 이론은 폐쇄된 (제한된) 권리를 입증해야만 한다. 만일 폐쇄의 권리가 없다면 어떤 공동체도 전혀 존재할 수 없을 것이며, 현존 공동체들의 포용성 역시 있을 수 없을 것이다. 왜냐하면 구성원이 되었을 때만, 즉 어딘가에 속해 있을 때만 사람들은 공동체적인 삶을 가능하도록 안전, 복지, 영예, 공직, 권력과 같은 모든 가치들을 공유하고자 하는 희망을 품을 수 있기 때문이다(Michael Walzer, 1984/1999, p.122). 그러므로 인간이 서로에게 분배하는 일차적 가치는 어떤 인간 공동체에 대한 멤버십이다.

멤버십을 어떻게 규정하는가에 따라 우리의 다른 모든 분배적 결정들이 구조화된다. 즉 멤버십은 누구와 더불어 이런 선택들을 하며, 우리가 누구로부터 복종을 요구하고 과세를 할 것이며, 가치들과 재화들을 누구에게 할당할 것인가의 문제를 결정한다(Michael Walzer, 1984/1999, p.74). 멤버십을 가진 자와 가지지 않은 자는 사회적 의미 창출의 과정은 물론 사회적으로 의미를 가지는 가치의 분배 과정에 참여할 수 없다. 이런 의미에서 멤버십은 하나의 분배 영역이며 해당 영역에서의 분배는 구성원들 간의 결정(물론 외적으로는 상호부조의 원칙을 존중하면서)이 그 기준이 될 것이다.

나. 공적 부조

왈쩌에 따르면 멤버십이 중요한 이유는 정치 공동체의 구성원들이 다른 사람들이 아닌 바로 그 구성원들 상호 간에 신세를 지고 있기 때문이고 일차적으로 서로 신세를 지고 있는 것은 안전과 복지라는 공적 부조(communal provision)이다(Michael Walzer, 1984/1999, p.123). 이는 공동체를 형성, 유지해가는 이유 중 큰 부분을 차지하며 기본적인 가치인 안전과 복지마저 보장되지 않는 공동체는 유지될 수 없을 것이다. 따라서 안전과 복지는 필요의 문제이다.

필요라는 말이 지니고 있는 내적인 강력함에도 불구하고 필요들이 쉽게 파악되지 않는다는 사실은 중요하다. 사람들은 단순히 필요들만을 가지고 있는 것은 아니라, 자신들의 필요들에 대한 관념들도 가지고 있다. 즉 필요들 간의 우선성, 그 강도를 함께 가지고 있다. 뿐만 아니라 강도와 우선성은 그들의 인간으로서 특성뿐만 아니라 그들의 문화 및 역사와도 연관되어 있다.

어떤 정치 공동체건 그 정치 공동체는 그 성원들의 필요들을 그 성원들이 이해하는 방식으로 제공한다. 어떠한 사람의 어떠한 정도의 필요에 부응하여 제공되어야 하는가는 정치적 선택의 문제이자 철학적으로 고찰되어야 할 문제이다. 어떤 근거들에 근거하여 마침내 어떤 결정에 도달하건, 안전은 시민들이 안전을 필요로 하기 때문에 제공된다. 또한 어떤 수준에서는 시민 모두가 치안을 필요로 하기 때문에 필요의 기준은, 설사 이 기준이 그 우선성과 강도를 결정할 수 없다 할지라도 중요한 기준이 된다(Michael Walzer, 1984/1999, pp.127-129). 이런 공동부조는 일련의 역사들을 거쳐 획득된 것이므로 과거 이미 많은 변화를

겪었으며, 또한 계속 변할 것이다.

다. 돈과 상품

돈(money)이면 다 되는 세상, 물질만능주의 세상에서 돈은 신적인 존재이다. 돈만 있으면 못 가질 것, 못 이룰 것이 없어 보인다. 하지만 알짜는 돈 자체를 중립적인 언어로 교환의 보편적인 매개물이라고 설명한다. 돈은 단지 값어치를 대변하며 다른 사람들과 공유하는 생활에서 교환의 핵심적인 역할을 할 뿐이다. 따라서 그 분배기준 역시 자유 교환이 될 것이다. 셰익스피어와 마르크스도 돈 자체는 매개물일 뿐 돈이 가지고 있는 보편성과 구분해서 생각해야 할 것으로 보았다. 주의해야 할 점은 값어치가 매겨진 모든 것은 돈으로 대변될 수 있다 (Michael Walzer, 1984/1999, p.173-174)는 점이다. 그렇다면 돈으로 살 수 있는 것과 돈으로 살 수 없는 것은 무엇일까?

알짜는 사회적 가치 생성 과정에 따라 돈으로 살 수 있는 것과 돈으로 살 수 없는 것이 나뉘게 된다고 설명한다. 물론 그 가치들은 완벽히 분류하는 것에 한계가 있다 할지라도 그는 돈으로 살 수 없는 것들로 다음의 것들을 들고 있다.: 인간(노예 계약권은 부정의함), 정치 권력과 정치적 영향력(투표권 매매 및 공직자의 의사 결정권 매매는 부정의함), 형사적 정의(판사나 배심원이 뇌물을 받고 판결하는 것은 부정의함), 언론, 집회, 결사, 종교의 자유(이 중 어느 것을 위해서도 돈을 지불하는 것은 부정의함), 결혼과 생식의 권리, 정치 공동체를 떠날 수 있는 권리, 병역 면제, 배심원 의무의 면제 또는 공동체로부터 부과된 여하한 형태의 과업에 대한 면제, 정치적 관직, 경찰에 의한 보호나 초등, 중등 교육 같은 기본적인 복지 서비스(이는 최소한의 비용으로 구매될 수 있어야 함), 최후의 수단을 위한 흥정(즉 절망적인 교환, 비록 절망의 의미에 대해서는 항상 논란이 생길 수 있지만, 예를 들어 하루 8시간 노동, 최저 임금, 보건과 안전에 관한 규정 등에 대한 매매는 부정의함), 포상과 명예, 종교적 은총, 사랑과 우정, 범죄 행위(살인, 공갈, 마약, 장물 또는 사취한 물건의 유통, 불량 식품, 국가 안보를 위협하는 기물 등의 매매는 부정의함)(Michael Walzer, 1984/1999, pp.178-182). 반면, 돈으로 살 수 있는 것으로는 사람들이 유익하거나 좋다고 여기는 일반주식시장과 상점들에서 거래되는 모든 상품이나 서비스 등이 있다.

왈찌가 돈으로 살 수 있는 것과 돈으로 살 수 없는 것을 구체적인 예를 들며 경계 지으려는 이유는 어디까지나 돈의 보편성에 있다. 11개의 분배 영역 중 가장 전환가능성이 높은 사회적 가치로 자칫 교환할 수 없는 영역까지 침범할 수 있는 가능성이 가장 높다. 현대 사회에서 문제가 되고 있는 것 역시 돈의 보편성과 교환가능성을 구분 짓지 못 하고 있기 때문으로 왈찌의 구분이 현대 사회에 시사하는 바가 있음이다.

라. 공직

왈찌는 공직(office)을 정치 공동체 전체가 그것을 보유할 사람을 선정하거나 그 사람을 선정하는 절차를 규제하는 과정에서 관심을 갖게 되는 지위(Michael Walzer, 1984/1999, p.217)라고 정의하고 있다. 공직의 분배는 개인의 재능 발휘뿐만 아니라 사회적 기능의 측면에서 매우 중요하다. 특히 공직의 분배가 그토록 중요하게 생각되는 것은 공직의 명예와 지위, 권력과 특권, 부와 안락함과 같은 많은 다른 것들이 공직과 함께 분배되기 때문이다. 달리 말해서 공직은 다른 가치들을 함께 가져오는 지배적인 가치인 것이다. 이러한 지배적 성격에 뒤따르는 것은 ‘공직의 오만’이다. 그리고 만약 우리가 이러한 오만을 통제할 수 있다면, 공직 담임이 적절한 비율로 이루어질 수도 있을 것이다(Michael Walzer, 1984/1999, p.255).

과거 공직의 세습이 당연하게 여겨지던 것과 달리 현대에는 일정 조건을 갖춘 사람들에게 주어지는 것이 공직으로 공정성을 담보로 한다. 공직의 분배는 자유경쟁과 공정한 기회를 바탕으로 이루어지는데 공개된 경쟁으로 인한 폐해를 방지하기 위해서는 경쟁에 걸린 대가나 상금을 낮추는 방법이 있다. 왈찌는 공직의 영역에서의 다원적 평등을 구현하기 위해 직업이 재능에 개방되어야 하며 공직에서 공정성뿐만 아니라 다원적 평등 모두를 고려하여 공직이 분배되어야 할 것을 주장한다.

마. 힘든 노동

왈찌는 힘든 노동(hard work)을 최소한의 매력적인 대안이 주어지기만 한다면 그 노동을 선택하지 않았을 그러한 노동으로 기술한다. 이러한 종류의 노동은

부정적인 가치이고, 일반적으로 가난, 불안, 나쁜 건강, 물리적 위험, 불명예, 타락과 같은 다른 부정적 가치를 가져온다. 그러나 이러한 노동은 사회적 필수 노동이며, 이는 곧 이런 노동을 할 사람을 찾을 수밖에 없다는 것을 의미한다 (Michael Walzer, 1984/1999, p.277). 그렇다면 이러한 노동을 해야 할 사람이 따로 정해져 있는가.

힘든 노동에 대한 인습적인 해결책은 단순 평등의 형식으로 나타난다. 부정적인 가치는 이러한 노동을 억지로 떠맡게 되는 사람들의 부정적인 지위에 걸맞은 것으로 힘든 노동은 타락한 사람들에게 분배된다. 시민들은 자유롭다. 노동은 노예, 거류 외국인, 외국인 노동자와 같은 이방인들에게 부과된다. 어떤 사람도 힘든 노동을 하기를 원하지 않는다는 점에서 이러한 분배는 힘든 노동을 하지 않는 사람들에게 매력적이다. 하지만, 이 모든 경우에서 나타나는 발상은 잔인한 발상이라고 왈쩌는 주장한다(Michael Walzer, 1984/1999, p.271). 힘든 노동을 해야만 하는 자질을 가진 사람이란 없다. 따라서 우리들 모두, 상이한 경우에 상이한 방식으로 힘든 노동을 할 수 있어야만 한다(Michael Walzer, 1984/1999, p.274).

힘든 노동에 대한 자동화의 가능성은 없는가? 이에 관해 왈쩌는 대부분의 힘든 노동은 결코 자동화될 가망이 없으며, 인간의 노력을 필요로 하는 것들이라고 말한다. 기계화가 예측되는 노동에서도 이를 위해 필요한 기술적 혁신은 우리가 생각하는 것보다 훨씬 느리다. 이러한 자동화를 논외로 하면 평등주의자들의 논변에서 가장 공통적으로 나타나는 것은 이러한 노동이 (정치적 공직과 마찬가지로) 시민 사이에서 고유되고 순환되어야 한다는 것이다. 모든 사람은 이 노동을 해야 한다. 다만 이 노동이 어떤 오점을 제공하는 것이 아니라는 것을 분명히 하기 위해서 죄인은 반드시 배제해야 한다(Michael Walzer, 1984/1999, pp.273-274).

부정적인 가치들의 지배를 제거하는 것, 바로 이것이 집단적인 노동 협약, 협동조합식의 경영, 전문직의 갈등, 명칭에 대한 시정을 통해 하고자 하는 목적이다. 바로 이것이 힘든 노동의 정치이다. 이러한 정치의 결과는 불확정적이며, 이미 확립된 계급 구조와 제반 사회적 이해에 의해서 조건화되어 있는 상이한 시대, 상이한 장소에 따라 분명 다르게 나타난다. 그러나 이러한 정치 제반 결과는 또한 바로 노동자 자신들의 유대, 대처 방식, 그리고 활동력에 의해서도 조건화

될 것이다(Michael Walzer, 1984/1999, p.297).

바. 자유 시간

자유 시간(free time)도 사회적 가치인가에 대하여 논란이 제기될 수 있다. 하지만 자유 시간 역시 사회 구성원들에게 공통적으로 가치 있는 것으로 공유되고 있으며 분배대상이 되는 것이기에 왈쩌는 자유 시간 역시 분배 영역의 하나로 분류한다. 왈쩌는 자유 시간을 다른 가치로 쉽게 전환될 수 없다는 점에서 그리고 다른 분배물들을 지배하는 데 사용될 수 없다는 점에서 금전, 공직, 교육, 정치 권력과는 달리 위험한 가치라고 보지 않는다(Michael Walzer, 1984/1999, p.298).

왈쩌는 자유 시간을 분배하는 방법으로 휴가와 공휴일을 들고 있는데, 이들은 각자 내부적인 논리를 따른다. 휴가의 경우 단일 논리를 지니며, 모든 공휴일은 그것의 역사로부터 알 수 있듯이 나름대로의 특별한 하위 논리를 지닌다. 이들 중 어느 것도 자유 시간의 필요 불가결한 구조는 아니다. 왈쩌는 왜곡됨이 없는 자유 시간은 자유 사회의 구성원들에 의하여 그들이 집단적으로 혹은 개인적으로 고안할 수 있는 갖가지 방식으로 경험될 것이며 향유될 것이라고 한다(Michael Walzer, 1984/1999, p.312). 자유 시간은 자유 선택의 기준에 의하여 분배되는 것이다.

사. 교육

모든 사회는 그 새로운 미래의 구성원인 어린이들을 교육(education)한다. 왈쩌는 교육이 시간에 맞서 지속성을 유지하겠다는, 아마도 우리의 가장 깊은 소망을 나타낸 것이라고 말한다. 그것은 사회적 생존을 위한 프로그램이다. 따라서 교육은 언제나 그 사회와 관련이 있다. 그러나 여기에 문제가 있다. 사회의 구성원들의 정체성이 실제로 어떤 것이고, 어떤 것이 되어가고 있으며, 어떤 것이 되어야 하는지에 대해 합의하기가 어려운 것이다. 사실상 그 정체성은 한 가지 이상의 성격 유형을 포함할 것이며, 이에 학교는 그들의 학생들을 훈련해야 할 뿐만 아니라 그 성격 유형도 선택해야 하는 과제를 안게 된다(Michael Walzer, 1984/1999, p.313).

학교가 언제나 기존 사회(기존 질서, 지배 이데올로기, 현존 노동력)의 재생에 공헌하는 것이 사실이라면, 교육적 가치의 공정한 분배에 대해 이야기하는 것은 무의미한 일이 되고 말 것이다. 학교가 존재하지 않는 경우, 즉 부모들이 자기 자식들을 교육하거나 그들의 장래 직업을 견습시키는 경우와 비슷할 것이기 때문이다. 그러나 학교, 교사, 이념은 중재적인 공간을 창조하고 그것을 점유한다. 그들은 맥락, 즉 유일한 것은 아니지만 가장 중요한, 비판적 이해의 발전을 위한, 그리고 사회 비판을 생산·재생산하기 위한 맥락을 제공한다(Michael Walzer, 1984/1999, p.314). 이처럼 학교의 사회적 의미를 명확히 하여 두는 것은 교육의 분배에 있어서 어떤 것을 분배할 것인가의 문제에서 중요한 역할을 한다. 단지 재생산에 불과한 것이라면 그것은 학교를 거치지 않고 가정에서도 직접 전수될 수 있다. 학교는 사회적 비판이 가능한 자율적인 독립체로서 학생들을 교육한다.

학교에서 교사의 위치, 학생의 자리, 학교 안의 권위, 학점과 학위, 지식의 종류와 정도 등(Michael Walzer, 1984/1999, p.314)⁸⁾ 이 모든 것은 분배되어야 하고, 이 분배 형태는 단지 경제의 양상이나 정치적 질서를 반영하는 것이어서는 안 된다. 왜냐하면 문제된 가치들은 모두 다른 종류의 가치이기 때문이다(Michael Walzer, 1984/1999, p.314). 학교 내에서도 분배되는 것들의 영역을 나누어 그것들의 가치에 맞는 분배가 이루어져야 한다.

이 모든 것이 제대로 분배되며 학교가 내적인 힘을 가지고 활동하기 위해서는 국가의 활동에 제한이 가해져야 함을 알찌는 지적한다. 그 제한은 학문 주체의 성실성, 교사들의 전문성, 평등한 고려의 원칙에 의해 이루어질 것이다(Michael Walzer, 1984/1999, p.351). 학교 교육을 정치적 목적의 종속에서 끌어내야만 평등을 기반으로 한 분배가 가능할 것이다.

8) 알찌는 교직은 분배의 대상이 아니라고 설명한다. 그는 교직은 보통 공직으로 이해되고 있음을 지적한다. 그에 따르면, 교직의 분배와 관련해서는 자격 있는 사람들을 찾는 것이 필요하며, 모든 시민에게 동등한 자격 시험의 기회가 주어져야 한다. 특히, 교직은 특수한 공직이기 때문에 특수한 자격을 요구한다. 그 상세한 자격 내용은 시의회, 정부 당국, 연구 기관에 의해 논의되어야 하겠지만 그가 강조하고자 하는 것은, 학교는 특별한 환경과 일정한 규범적 구조를 요구한다는 것이다. 따라서 그는 교육을 보다 큰 공동체의 노인들에게 맡긴다거나 일반 시민들로 하여금 교대로 맡도록 하는 것은 바람직하지 않다고 주장한다.

아. 혈연과 사랑

왈쩌는 혈연(kinship)이나 성에 의해 맺어진 관계들이 분배적 정의가 미치지 않는 영역을 이루는 것으로 흔히 생각되어 왔는데 주목한다. 그것들은 흔히 분배적 정의가 아닌 다른 관점에서 평가되고 있는데, 우리는 또한 그것들은 평가될 수 없는 것이라고도 배워왔다. 그것은 혈연이나 성에 의해 맺어진 관계가 감정의 영역에서 다루어야 할, 철학적 비판으로부터 자유로운 성스러운 한 영역의 문제라고 여겨졌기 때문으로 보인다. 사람들은 그들이 할 수 있는 최선의 방식으로 사랑을 하는데, 사람들의 그런 감정들은 재분배될 수 없다는 것이다. 물론 가족은 그 안에서 사랑이 축적되고 전해지는 하나의 감정적 단위로 기능한다. 하지만 사실 혈연과 사랑의 영역은 다른 분배적 영역들과 밀접하게 결합되어 있으며, 그 영역들이 간섭에 매우 상처 입기 쉬우며 또 그 자체도 다른 영역들에 영향을 끼치고 있다. 중요한 분배들이 가족 안에서 그리고 가족들 간의 결합을 통해서 이루어진다. 결혼 지참금, 증여, 유산, 별거 수당, 다른 종류의 상호 지원 등의 모든 것들은 제반 관행과 규칙들에 종속되어 있다(Michael Walzer, 1984/1999, pp.352-353).

가족의 내부와 외부를 가르는 경계선은 흔히 선명하게 그려진다. 내부에서는 처방적 이타주의 규칙이 적용되고 외부에는 적용되지 않는다. 그러므로 가족은 불평등의 영원한 원천이다. 많은 시대와 장소에서, 혈연 집단의 결정은 정치를 규정짓고 개인들의 법적 위상과 삶의 기회를 고정시키는 데까지 미친다(Michael Walzer, 1984/1999, pp.354-355). 왈쩌는 이혼의 예를 들면서 만약 혈연의 구조가 더 이상 다른 분배적 영역들에서 되풀이되지 않을 때, 가족은 확실히 지금과는 다른 모습이 될 것이라고 주장한다. 어쩌면 이혼의 증가는 옛날처럼 권력과 이익을 강화시켜줌이 없이 사랑의 결합만으로는 사회적 안정을 이룰 수 없다는 것을 보여주는 것일지도 모른다(Michael Walzer, 1984/1999, p.373).

또한 과거와 비교해 오늘날 부모들은 자신의 부모들(또는 조상들)이 지녔던 지위에서 긍지를 느끼기보다는 자기 자식들의 성취에서 더 큰 긍지를 느끼는 것으로 보이는데, 이것 역시 정치와 경제로부터 가족이 분리된 결과이며 국가적이거나 지역적인 왕조들이 쇠퇴하고 다원적 평등이 승리한 결과라고 왈쩌는 주장한다. 따라서 오늘날 우리는 우리가 할 수 있는 최선을 다해 우리 아이들을 보호하며, 그들이 학교에 가고 결혼하고 직업에 종사하도록 준비시킨다. 그들은 평등하

지 않은 부모의 사랑이나 부모의 기대가 주는 부담을 감수하며 그들 자신의 길을 나아갈 것이다. 왈쩌는 이 마지막 불평등은 제거될 수 없다고 본다. 가족은 존재하고 계속 존재할 것인데 이것은 엄밀히 그런 불평등을 위한 장소를 마련하기 위한 것이다(Michael Walzer, 1984/1999, p.374).

자. 신의 은총

은총(divine grace)은 아마 자애로운 하느님의 선물이라고 할 수 있을 것이다. 왈쩌는 은총이 모든 문화, 모든 사회에서 유용한 가치가 아닐 수 있음을 지적한다. 어쩌면 대부분의 문화와 대부분의 사회에서 은총은 무용지물인지도 모른다. 그러나 서구 역사에서 은총이 너무나 중요하게 간주되어 왔으므로 왈쩌는 신의 은총을 분배의 영역으로 언급한다.

은총은 하느님만이 아는 이유들에 근거하여 하느님이 좋아하는 사람들, 혹은 은총을 받을 응분의 자격이 있는 사람들 혹은 하느님이 누군가를 이런 응분의 자격을 갖추도록 손수 만든 후 그런 사람들에게 베푸는 것으로 생각된다. 그러나 우리는 이러한 선물들에 관하여 아무것도 모른다. 이에 왈쩌는 신의 은총이 어떻게 배분되는지에 대해 다음과 같이 설명한다.: 사람들이 스스로 구원을 받았다고 믿는 한, 혹은 다른 사람들로부터 하느님의 구원을 받은 것으로 생각되는 한, 그들은 사회적 가치를 이미 받은 사람들이다(Michael Walzer, 1984/1999, p.375). 이는 은총이라는 관념이 구원에 대해 많은 신자들이 공유하고 있는 이해에 근거한 것이기 때문이다(Michael Walzer, 1984/1999, p.334).

차. 인정

사회적 인정(recognition)의 문제를 가장 잘 보여주는 것은 직함일 것이다. 사회에서 직함은 한 사람의 이름에 붙어 다니는 신분을 가리키는 이름이다. 직함에 의해서 어떤 한 사람을 호칭한다면, 그것은 그 사람을 특정 사회 질서 속에서 위치를 정하는 것이며, 장소에 따라서는 그를 명예롭게 하기도 하고 불명예스럽게도 만든다. 즉, 직함은 즉각적인 인정의 형태를 띠고 있는 것이다. 모든 사람에게 직함이 있는 한 모두는 제각기 인정받는다(Michael Walzer, 1984/1999, pp.385-386).

왈쩌는 미스터(Mr.)와 미스(Miss) 혹은 미세스(Mrs.)의 예를 들어 직함이 그들에게 어떤 인정을 의미하는지 설명하고 있다. 주인(master)이라는 단어를 간단히 하여 미스터(Mr.)가 되었는데, 17세기 기사보다는 아래의 수준에 있고 동시에 어느 정도 천하지만 사회에서 정해진 일정한 위치를 가지고 있지 못한 수준보다는 위에 있는 사람에게 붙이는 접두어였다. 그러나 미스터(mister)로 통하는 남자들의 사회에서 재능이 있는 사람들에게 경력을 쌓거나 직업을 가질 기회가 열려 있으며, 또 그런 직업을 얻을 수 있는 사람들에게는 누구나 인정을 받을 수 있도록 개방되었다. 그렇기에 인정의 문제에서 직함에 대한 평등은 희망의 평등을 낳았다. 실제로 여성의 경우 미스(Miss) 혹은 미세스(Mrs.)라는 접두어로 불렸는데 이는 사회 전반에서가 아닌 가족에서의 위치를 서술하는 접두어이다. 접두어만 보아도 과거 여성이 사회적 인정에서 뒤로 밀려나 있음을 알 수 있다. 그러다 직함의 평등을 요구하면서 여성 자유주의자들이 만들어낸 접두어가 바로 미즈(Miz)(Miss와 Mrs.의 결합)이다(Michael Walzer, 1984/1999, pp.390-391). 이는 곧 인정의 문제에 대한 투쟁이다.

만약 일반적인 경쟁이 해체되고, 부가 직책을 필수적으로 수반하지 못하거나 직책이 힘을 동반하지 못하면 인정은 좀 더 자유로운 문제가 된다. 이것이 인정의 영역에서의 다원적 평등이 될 것이다. 인정의 문제는 부와 분배가 아닌 명예와 불명예의 분배 문제가 될 것이다(Michael Walzer, 1984/1999, p.400). 인정의 투쟁에서 결과의 평등이 있을 수는 없지만 기회의 평등은 있다(Michael Walzer, 1984/1999, pp.397-398). 특히 공적 명예의 목적은 가난하지만 인정받을 만한 자들을 찾는 것이 아니라, 그들이 가난하든 가난하지 않든 그와는 상관없이 단지 인정 받을 만한 자만을 찾는 것이다(Michael Walzer, 1984/1999, p.403). 결국 인정이란 모두에게 열려있으나 그것을 계속해서 유지하고 인정받을 만한 자격이 있는 사람들에 대하여 명예로움을 부여하는 활동이다.

카. 정치 권력

왈쩌는 정치 권력(political power)을 분배 정의의 중요한 매개 수단으로 본다. 권력은 모든 사회적 가치가 분배되고 채택되는 영역들의 경계를 보호한다.

그러므로 권력은 유지되어야 하며 동시에 억제될 필요가 있다. 정치 권력은 우리를 전제로부터 보호해주지만, 권력 그 자체가 전제적인 것이 될 수 있다. 이런 두 가지 동시적인 이유로 해서 권력은 너무도 갈구되고 있으며 아울러 이를 쟁취하기 위해서 사람들은 끊임없이 투쟁하고 있다. 이때 권력이 개인 단독에 의해 독점되면 그의 모든 힘은, 모든 분배 영역 안에서 단지 그 영역들에서 뿐만 아니라 그러한 영역들을 가로질러서 권력을 지배적인 것으로 만드는데 바쳐졌다. 이러한 이유 때문에, 권력의 전환 가능성을 제한하고 그것의 사용에 제약을 가하고 나아가 정치 영역 안에서의 교환을 봉쇄하기 위해 엄청난 정치적·지적 에너지가 투입되었다. 왈쩌는 폭력이란 권력의 사회적 의미를 침해하면서 사용되는 권력이며 권력 사용이 금지되는 9가지 경우⁹⁾를 설명한다(Michael Walzer, 1984/1999, pp.439-441).

왈쩌에 의하면 민주주의란 평등한 권력을 요구하는 것이 아니라 평등한 권리를 요구하는 것이다. 여기서 권리는 최소한이 권력을 행사하도록 보장된 기회 또는 더 큰 권력을 행사하게끔 보장하는 것이다. 이것은 정치 권력의 다원적 평등이다. 특히 그는 사회학적으로 돈과 권력의 영역 침범이 비일비재하다면, 철학적으로 규범적으로 영역 봉쇄가 더욱 절실히 요청된다고 말한다(박정순, 2000, p.161).

왈쩌는 지금까지 살펴본 사회적 가치와 분배 영역이 분배적 정의에 대한 최선

-
- 9) 첫째, 국가 관리들은 국민들의 인격을 탈취하거나 국민들에게 봉사를 강요할 수 없다.
 둘째, 국가 관리들은 친권과 결혼에 대한 봉건적 권리들을 통제할 수 없다.
 셋째, 국가 관리들은 유죄와 무죄에 관해 공유하고 있는 이해를 위반할 수 없으며 사법 체계를 붕괴시킬 수 없을 뿐만 아니라 그것을 정치적 억압의 수단으로 전용할 수 없다.
 넷째, 국가 관리들은 정치 권력을 매매하거나 특정한 결정을 경매에 내맡길 수 없다.
 다섯째, 국가 관리들은 인종적, 민족적, 종교적 차이에 따라 국민들을 차별 대우하는 방식으로 행위 할 수 없다.
 여섯째, 국가 관리들은 화폐와 상품 영역 안에서 이루어지는 자유로운 교환과 증정 행위에 관여해서는 안 된다.
 일곱째, 국가 관리들은 그들 국민들의 종교적 삶을 관리 통제할 수 없다.
 여덟째, 국가 관리들이 교과 과정을 법제화할 수 있으나, 교과 과정의 실질적 교육 과정에 관여할 수 없다.
 아홉째, 국가 관리들은 사회적 가치의 의미와 적합한 분배 범위에 대해, 정치 영역뿐만 아니라 모든 영역에서 진행되고 있는 논의들을 규제하거나 검열할 수 없다.

의 해명이라고 주장한다. 여기에 더하여 한 가지 짚고 넘어갈 점은 '정의로운 사회란 어떤 사회인가'이다. '정의롭다'는 형용사는 그것이 기술하는 사회의 실제적 생활을 결정하는 것이 아니라 단지 수식할 뿐이다. 사회라는 것이 있기 전에 정의로운 사회가 있을 수는 없다. 사회에는 이미 무한 수의 생활과 사회적 가치들이 있다. 사람들이 사회적 가치의 의미에 대해 의견의 불일치가 존재할 경우, 정의는 사회가 그 의견 불일치의 표현, 판정의 메커니즘, 대안적 재분배 등을 위한 통로를 제공하는 가운데 의견 불일치에 충실할 것을 요구(Michael Walzer, 1984/1999, pp.472-473)할 뿐이다.

정의로운 사회는 각기 다른 영역에서 각기 다른 기준을 가지고 의견의 불일치를 인정하는 가운데 사회적 가치를 분배해가는 사회이다. 이러한 사회에서는 한 사람이 다른 사람을 지배한다거나 어떤 하나의 가치(예를 들어 부, 권력 등)가 다른 모든 가치들을 장악할 수 없다. 서로가 서로의 영역에서 그에 알맞은 만큼의 몫을 분배하고 분배 받으면서 공동체를 이루어갈 수 있는 것이다.

알짜는 다원적 평등 사회의 실질적 모습을 묘사하면서 사회의 소극적 측면에 대하여 다음과 같이 확신한다.: 다원적 평등 사회에서는 자본주의 사회에서의 승자의 계급적 특권의식과 패자의 자기 모멸감이 감소될 것임이 틀림없다. 그 사회는 모든 사람의 행복과 불행이 공동체 전체에 의해서 공유되는 정도까지는 아니지만, 기본적으로 우리의 행복과 불행은 여러 종류와 방식으로 존재한다는 다원주의적 인식에 따른 상호존중과 자존감이 풍만한 사회가 될 것이다. 상호존중과 공유된 자존감은 다원적 평등의 심층적 원동력이며 이러한 가치들은 다시 다원적 평등을 지속 가능케 하는 원천이 될 것이다. 다원적 평등은 삶의 승리에 대하여 겸손하게 할 뿐만 아니라 삶의 실패에 대해서도 위안을 줄 것이다. 다원적 평등은 자만과 계급적 특권의식을 감소시킬 뿐만 아니라 자기비하와 모멸감, 그리고 압제적 명령과 그에 따른 맹종도 사라지게 할 것이다(박정순, 2000, p.164).

이미 살아가고 있는 사회를 정의로운 사회로 만드는 일은 수직어 하나를 붙이는 일이지만 이를 위해 거쳐야 하는 과정은 간단하지만은 않다. 우리는 그 첫걸음을 사회적 가치에도 영역이 있음을 아는 것에서부터 시작할 수 있다. 이어서 해당 영역들에서 나름의 기준을 찾는 것은 분배 영역의 다원성, 해당 영역에서 작동하는 분배 기준들의 자율성에 대한 사고를 확장하는 활동이 될 것이다. 이러

한 활동을 통해서 정의로운 사회를 만드는 사람을 길러내는 일은 바로 교육이 하는 일이다.

교육을 통해서 우리는 왈짜의 표현에 따라 분배 영역들이 침범 당하지 않도록 지키고 상이한 가치들 사이의 전환을 봉쇄하기 위한 '영원한 감시(eternal vigilance)'의 눈초리를 번득이고, 끊임없이 불만과 개선가능성을 토로해야 하는 정치 '훈수꾼(kibitzers)'(박성준, 2000, p.167)을 길러내야 한다. 이는 다원적 평등사회를 실현하기 위한 가장 현실적인 대책일 것이다.

Ⅲ. 초등 도덕과의 정의 관련 교육 내용 분석

1. 덕교육에서의 정의 이해 방식

마이클 왈쩌의 정의론을 초등 도덕과 교육에 적용하기 앞서 현 2009 개정 도덕과 교육과정은 정의를 어떻게 이해하고 있으며 정의 관련 내용을 어떻게 교육하고 있는지 살펴보자. 현 2009 개정 도덕과 교육과정의 정의 이해 방식을 알아보기 위해서는 현 교육과정이 기반을 두고 있는 덕교육에서의 정의 이해 방식을 살펴볼 필요가 있다.

그동안 초등 도덕과 교육과정의 전개 과정은 ‘도덕적 덕목들(moral virtues)을 가르칠 것인가, 도덕적 원리들(moral principles)을 가르칠 것인가’하는 갈등 사이클로 대표된다. 20세기에 접어들면서 1930년대까지의 인격교육, 1960년대 말부터 1980년대 이후까지 성행했던 합리적 도덕 교육으로서의 인지발달적 도덕 교육과 가치명료화 이론, 1990년대로 접어들면서 또 다시 도덕 교육에서 복고의 바람을 타고 부활한 인격교육이 그것이다. 최근 도덕과 교육의 연구 동향을 한마디로 요약하자면, 자율론적 접근이 퇴조하고 덕목론적 접근, 통합론적 접근이 부각된다는 것이다. 그 전환의 초점은 사회의 기본적이고 핵심적인 가치를 강조하고 배려와 공동체를 지향하는 접근이다(오은미, 2004, pp.6-8). 공동체를 지향하며 공동체의 가치를 강조하는 접근은 사회적 가치를 기반으로 하는 마이클 왈쩌의 기본 관점과 일치한다. 우리가 이미 속해있는 사회를 기반으로 도덕적 탐구를 전개해 나가는 마이클 왈쩌의 접근 방법은 최근 도덕과 교육의 연구 동향과 맥을 같이 한다고 할 수 있다.

하지만 덕교육적 접근과 마이클 왈쩌가 생각하는 정의 개념은 차이가 있다. 덕교육적 접근은 인성 교육에 초점을 두고 인간이 어떤 속성을 지닌 덕(virtue)을 함양하는 것을 목표로 한다. 정의는 이런 덕의 하나로 덕교육적 접근에서는 학생들이 정의라는 덕을 함양하는 것을 목표로 한다. 마이클 왈쩌는 앞선 장에서 살펴본 바와 같이 정의가 정의로운 사회와 같은 용례에서처럼 어떤 것을 수식하는 수식어일 뿐이라고 주장한다(Michael Walzer, 1984/1999, p.473). 그것은 사람 내부에 존재하여 계발하거나 함양해야 하는 것이 아닌 우리가 나아가고 있는 이 사

회가 어떤 사회가 될 수 있는지를 가리키는 상태어인 것이다. 이러한 정의에 대한 각각의 상이한 접근은 정의의 교육 내용 및 방법에 차이를 가져올 것이다.

현 2009 개정 도덕과 교육과정의 근거하고 있는 덕교육적 접근에서의 정의 이해 방식에 대해 자세히 살펴보자. 덕교육적 접근에서 강조하고 있는 하나는 바로 인성이다. 2009 개정 도덕과 교육과정은 도덕과가 도덕적 주체로서 더불어 살아가는 바른 인성과 그 핵심 역량을 효과적으로 함양할 수 있는 인성 교육의 주관 교과이며 핵심 교과임을 다음과 같이 강조하고 있다.: 도덕과는 공동체 구성원이 공유해야 할 ‘행위의 표준’ 혹은 ‘도덕적 가치의 공통 기반’을 제공할 뿐만 아니라, 어느 특정 사회의 가치 체계를 초월하는 보편적 기준의 토대 위에서 도덕적 탐구와 성찰 기회를 부여하여 학생들로 하여금 ‘사람다운 사람’으로 성장해 가는 데 공헌한다는 점에서 인성교육의 중핵 교과로서의 역할을 담당한다(교육과학기술부[교과부], 2012, p.4).

덕교육적 접근에서 바람직한 인성이란 모종의 덕들을 발달시켜 감으로써 형성되어가는 것이라고 할 수 있다. 그렇다면 덕이란 무엇인가? 원래 덕이란 그리스어의 아레테(arete)에서 온 말로서 인간을 포함하여 모든 존재가 그 기능과 목적 실현 면에서 탁월성을 지님을 가리키는 것이었다. 말하자면 덕이란 어떤 사물이나 존재를 훌륭하고 좋게 만들어 주는 속성, 그것의 고유한 기능을 가장 잘 수행하게 해주거나 그것의 목적 또는 선을 증진하는 데 가장 잘 공헌하는 그러한 자질 내지 성향을 가리키는 것이다(유병열, 2003, p.27). 덕의 일반적 의미를 기반으로 하면서 청소년들에게 어떤 덕들을 길러가도록 해야 할 것인가에 대해서는 아리스토텔레스의 덕과 인간 정신에 관한 분석을 참고할 수 있다.

아리스토텔레스는 덕을 인간 행동의 목적으로서의 선하고 행복한 삶을 가능케 하는 탁월한 성품으로 정의하였다(Aristotle, 1915, *Ethica Nicomachea* [EN], 1103a, 1104b, 1106a.; 유병열, 2003, p.27에서 재인용). 그런데 이렇듯 덕이 탁월한 성품으로 이해될 때 도대체 그 탁월하다 함은 무엇의 탁월함을 의미하는 것일까? 이에 대해 아리스토텔레스는 일단 인간을 다른 존재들과 특징적으로 구분시켜 주는 그의 정신과 관련지어 출발한다. 아리스토텔레스는 인간의 선이란 덕에 일치하는 정신의 활동이요, 행복은 정신의 유덕한 활동 즉 완전한 덕과 일치하는 영혼의 활동으로 규정했던 것이다(Aristotle, 1915, EN,

1098a, 1099b, 1102a;유병열, 2003, p.27에서 재인용).

이렇듯 덕이 인간 정신 활동과 관련된 것이라면 그 정신의 구성 부분에 따라 각각 그에 대응하는 덕들이 생겨나야 하는 것 또한 당연한 이치라 하겠다. 그리하여 아리스토텔레스는 인간 정신을 분석하는데 일단 크게 이성적(rational) 부분과 비이성적(irrational) 부분 두 가지로 구분한 후, 전자는 다시 인식적(scientific) 부분과 사랑적(calculative) 부분으로, 그리고 후자는 비이성적이지만 이성적 요소를 어느 정도 지니고 있는 부분과 완전히 비이성적인 부분으로 나눈다(유병열, 2003, p.27). 이러한 정신의 각 부분에 따라 각각의 덕들이 존재하게 되는데 이를 정리하면 다음과 같다.

<표 III-2> 아리스토텔레스의 인간 정신에 관한 분석¹⁰⁾

명칭	인간의 정신			
	이성적인 부분		비이성적인 부분	
	인식적 부분	사랑적 부분	부분적으로 비이성적인 부분	완전히 비이성적인 부분
특징	가변적이지 않은 것에 대해 숙고하는 부분	가변적인 것에 대해 숙고하는 부분	정의적 또는 욕망의 부분, 이성의 원리와 관련 맺으면서 그것에 귀 기울이고 또 그것에 순응할 줄 아는 부분	전혀 이성을 내포하지 않는 부분
관련	지적 덕 (intellectual virtue)	-	도덕적 적 (moral virtue)	-
구성 요소		과학적 인식, 직관적 이성, 철학적 지혜	기술(art), 실천지 (phronesis, practical wisdom)	12가지 덕

10) 본 연구자가 유병열의 아리스토텔레스의 인간 정신에 관한 분석(Aristotle, 1915, EN, 1102a-1103a, 1139a-1140a, chapIV;유병열, 2003, pp.27-28에서 재인용) 내용을 표로 정리한 것이다.

그 중에서 인간의 도덕 생활과 연관되는 것은 지적 덕 중에서 실천지의 덕과 도덕적 덕들이다. 실천지는 다양한 도덕적 상황에서 여러 가지를 숙고하여 최선의 판단과 결정을 하는 덕이며 절제, 성실, 용기, 책임, 협동, 배려, 정의 등등과 같은 덕들은 도덕적 덕에 속한다. 인성교육을 목표로 하는 덕교육적 접근에서 바람직한 인성을 기르기 위해서는 아리스토텔레스의 인간의 정신에 대한 분석에서처럼 실천지의 덕과 도덕적 덕들을 기르는 일이 요구된다. 이 두 덕들은 상호 밀접하게 연관되어 상호작용하면서 도덕적 생활을 가능하게 한다. 덕교육적 접근에서 정의는 바로 부분적으로 비이성적인 부분에 속한다. 실천지로서 지적 덕에 대응하는 행적 덕으로 실천에 옮길 수 있는 내적 힘, 바른 정념으로서 이해되고 있는 것이다.

이와 같이 덕교육적 접근에서는 정의를 개인이 함양해야 할 덕의 하나로 파악한다. 따라서 정의로운 사회를 구현하기 위해서는 정의로운 덕을 함양한 개인을 길러내야 한다. 이때에 정의는 개인의 수준에서 논의되며 덕의 구체적인 내용은 개인이 지녀야 할 내적 힘, 바른 정념이 된다. 하지만 이러한 덕교육적 접근에서의 정의 이해 방식은 마이클 왈쩌의 정의 이해 방식과 차이가 있다.

마이클 왈쩌에게 정의는 정의로운 사회와 같이 어떤 것을 수식하는 수식어로서 사회에 이미 존재하는 가치와 의미들에 대한 불일치의 표현, 판정의 메커니즘, 대안적 재분배 등을 위한 통로를 제공하는 가운데 의견 불일치에 충실한 것을 의미한다(Michael Walzer, 1984/1999, p.473). 실질적으로는 정의로운 사회란 최소한 모든 사람에게 민주적 시민으로서의 '신분의 평등(equality of status)'이 확보되어 시민들이 서로 사회적 가치들에 대한 충분한 논의와 더불어 최선의 분배가 이루어지는 사회이다.

왈쩌가 주장하는 것처럼 정의가 어떤 사회를 기술하는 하나의 상태어라면 정의가 무엇인지, 어떤 상태인지에 대하여 설명하는 것이 가능하다. 특히 이때에 정의는 개인의 수준이 아닌 사회의 수준에서 논의된다. 하지만 학생들에게 어떤 내용을 정의라고 가르칠 것인가에 대하여 고민하자면, 덕교육적 접근에서 말하는 정의가 구체적으로 어떤 상태이며 어떤 '~다움'으로 표현 될 수 있는가에 대하여 의문이 남는다. 이를 염두에 두고 교육과정과 교과서에 정의 관련 교육 내용이 어떻

게 구성되어 있는지 살펴본다면 덕교육적 접근에서의 정의 관련 교육의 한계점을 더욱 분명하게 확인할 수 있을 것이다.

2. 2009 개정 초등 도덕과 교육과정 분석

정의가 교육과정에 처음 등장하기 시작한 것은 제3차 교육과정 시기부터인데 도덕이란 교과 명칭을 사용하기 시작한 것 역시 제3차 교육과정 시기부터이다. 도덕과 교육이 실시되기 시작한 때부터 정의는 주요 덕목의 하나로 교육과정 내에서 꾸준히 제시되고 있는 것이다. 따라서 정의 교육과 관련하여 종래의 교육과정들이 정의를 어떻게 다루어 왔는지 순차적으로 분석해보는 것이 의미가 있을 수 있다. 하지만 종래의 교육과정들은 현대사의 정치적 사건들에 많은 영향을 받아왔고 정의 관련 교육 내용이 순수하게 정의 또는 정의로운 사회에 대한 고찰(분배적 정의, 절차적 정의 등의 관점)에서 서술되지 못한 측면이 있다.

제1차 교육과정(1954~1963)은 반공 교육과 도덕 교육을 일원화하였다. 6.25 전쟁을 겪으면서 피폐했던 당시의 시대적 요청이 반공과 국력 증강에 의한 국토 통일 및 산업 재건에 의한 국민 경제의 안정이었다. 제2차 교육과정의 영역은 5.16 군사 쿠데타 이후 군사 정부의 목표인 조국의 근대화를 이루기 위하여 학교 교육 측면에서는 인간 개조를, 사회 교육 측면에서는 재건 국민 운동을 강력히 추진하였다. 교육활동, 반공·도덕 생활, 특별 활동 셋으로 구분하였다. 이는 반공·도덕 생활이 교과나 학교 활동 전반에서 얻어지는 성과를 종합하고 체계화하여 실천력을 기르는 데 중점을 두려는 의도였다(김일경, 2004, p.11). 제3차 교육과정(1973~1981)은 유신헌법의 공포 아래에서 만들어졌다.

제4차 교육과정은 제5공화국의 출범과 시기적으로 맞물려 있는데, 교육과정 개정과 관련한 '5년 주기론'의 근거가 되고 있는 제5차 교육과정과 제6차 교육과정의 존립 시기 또한 각 정권의 집권 기간과 겹쳐 있음을 알 수 있다(홍후조, 1999, pp.216-217). 특히, 제4차 교육과정에서는 도덕 교육의 차원을 행동적 측면과 인지적 측면에서 규정하고, 그 방법적 원리로서 저학년에서는 행동적 접근을, 고학년에서는 인지적 접근을 강조한 바 있다. 내용 구성상의 원리로는 초

등학교는 덕목 중심에, 중등학교는 문제 사태 유형 중심에 초점을 두어 교과서를 구성할 것을 제안하였다. 그러나 실제로 교과서를 보면, 국민정신 교육의 강화라는 슬로건 아래, 국가 및 반공 생활 영역의 비중을 50~60%로 늘렸으며, 그 구체적인 실천 항목인 국민정신 교육 9대 덕목을 도덕과 교과서의 첫머리에 제시하고 있다(이재준, 2006, p.222). 정의가 교육과정 내용에 포함되어 있긴 하지만, 실제 시대적 배경과 맞물려 제대로 된 정의 교육이 이루어지지 못했던 것이다.

우리나라 교육과정 제정의 이러한 독특한 배경을 고려하였을 때 전체 교육과정을 살펴보기보다 가장 최근의 교육과정을 집중적으로 분석하는 것이 정의 관련 교육 내용 구성 방향 제시에 더 많은 시사점을 줄 수 있을 것으로 판단된다. 제6차 교육과정 이후로 민주화, 정보화, 국제화에 발맞추어 교육과정 내용이 재구성되고 있으며 민주화 사회 진입 이후로 특히 정의에 대한 실질적 고민들이 다각도에서 이루어지고 있다. 본 장에서는 이러한 고민들이 가장 최근의 교육과정인 2009 개정 교육과정에 어느 수준까지 구현되어 있으며 문제점은 무엇인지에 대하여 논의해 보고자 한다.

특히, 2009 개정 도덕과 교육과정은 앞서 살펴보았던 덕교육적 접근에 근간하고 있다. 덕교육적 접근에서 정의는 주요 가치 덕목의 하나로 사람의 내면에 자리하여, 어떤 이의 생각과 마음, 행동을 움직이는 비교적 고정화된 내적 힘으로 성향화 될 수 있도록 한다. 이는 마이클 왈쩌가 정의를 사회의 상태를 묘사하는 기술어로 파악한 것과는 다른 접근이다. 정의 관련 교육에서의 덕교육적 접근이 어떤 의미를 갖는지에 대하여 내용체계와 학년군별 성취기준을 중심으로 살펴보자. 본 장에서 제시되는 내용체계 및 학년군별 성취기준은 교육과학기술부 고시 제 2012 - 14호(2012년 12월 발행)에 근거함을 밝힌다.

가. 내용체계

최근 한국도덕윤리과교육학회의 “한국적 가치체계에 의거한 유덕한 인격함양의 인성교육”에 관한 연구에서는 한국적 가치체계에 의거하여 근본 가치·덕목 4가지와 주요 가치·덕목 18가지 및 그 하위 역량요소들을 다음의 <표 III-3>와 같이 제시한 바 있다. 이는 덕교육적 접근에서의 아리스토텔레스의 덕에 관한 이해를 바탕으로 구성된 것이다. 2009 개정 초등 도덕과 교육과정 역시 이러한 분석에

근거하여 내용체계가 구성되었다.

〈표 III-3〉 한국적 가치체계에 의거한 구체적 덕성과 하위 역량 요소

근본적 가치·덕목	영역	주요 가치 덕목
일심 ↑ 화 ↑ 효 ↑ 충	개인	지혜, 자주, 용기, 절제, 성실
	사회	존중, 가족애, 예절, 배려, 책임, 준법, 협동, 정의
	국가 및 지구 공동체	시민성, 애국, 인류애
	생명 및 초월	생명애, 초월성

주. 출처 “한국적 가치체계에 의거한 유덕한 인격함양의 인성교육” 유병열, 윤영돈 저. 2014, **한국도덕윤리과교육연구**, 45, pp.23-52

2009 개정 도덕과 교육과정에서는 18개의 가치·덕목들을 ‘전체 지향’과 ‘영역별’로 구분하여 보다 체계적으로 제시하였으며 도덕적 주제를 중심으로 해당 가치·덕목들이 내용에 구현될 수 있도록 구성하였다. 도덕적 주제는 단순히 가치·덕목을 의미하는 것이 아니다. 예컨대 3~4학년군의 ‘화목한 가정’이라는 주제는 ‘효도’와 ‘예절’이라는 영역별 가치·덕목뿐만 아니라 ‘배려’나 ‘책임’ 등 전체지향 가치·덕목 등과 관련된다. 즉 도덕적 주제는 가치·덕목을 지도할 수 있는 주요 개념 내지 핵심 아이디어이다(교육부, 2013, p.51).

다음의 〈표 III-4〉에서 살펴볼 수 있는 바와 같이 ‘정의’는 전체 지향 가치(정의, 존중, 책임, 배려) 중 하나로 대표성을 가지며 다양한 영역별 주제와 관련지어 다루어진다. 덕교육적 접근에서의 바람직한 인간상을 이루기 위해 갖추어야 할 덕으로서 도덕과 교육 내용에 포함되어 있는 것이다. 하지만 교육과정에는 덕목 자체에 대하여 설명하고 있는 부분이 없어 정의(正義)를 어떻게 정의(定義)하고 있는지, 정의로운 사회를 어떻게 묘사하고 있는지 등의 구체적인 내용을 파악하는데 어려움이 있다. 교육과정 성취기준에서 정의와 관련이 있는 부분을 좀 더 자

세히 살펴볼 필요가 있다.

〈표 III-4〉 2009 개정 교육과정에 따른 초등 3·4학년군 내용체계표

영역	내용	주요 가치·덕목		초등학교 3·4학년	초등학교 5·6학년
		전체 지향	영역별		
도덕적 주 체로서의 나	존중 책임	자율 성실 절제	(가) 소중함 나 (대) 성실한 (나) 자신의 일 생활 을 스스로 하 (라) 반성하는 는 삶 삶	(가) 감정의 (대) 자긍심과 조절과 표현 자기 계발 (나) 자기 행동 (라) 절제하는 에 대한 책임 생활 감	
우리·타인 과의 관계			(가) 화목한 (대) 이웃 간의 가정 도리와 예절 (나) 친구 간의 (라) 인터넷 우정과 예절 예절 (다) 감사하는 (라) 서로 돕는 생활 생활	(가) 정보 사회 (대) 배려하고 에서의 올바른 봉사하는 삶 생활 (라) 대화와 (나) 웃어른 갈등 해결 공경과 예절	
사회·국가· 지구 공동 체와의 관 계			정의 배려	(가) 공공장소에 (대) 통일의 필 서의 질서와 요성과 통일 규칙 노력 (나) 나라에 (라) 다문화 사 대한 사랑과 회에서의 바 금지 람직 한 삶	(가) 인권 존중 (대) 공정한 보호 행동 (나) 법과 (라) 우리가 규칙의 준수 추구하는 (다) 공동체 통일의 모습 의식과 시민의 (라) 지구촌 역할 시대의 인류애
자연·초월 적 존재와 의 관계				자연에 생명 존중 평화	(가) 생명의 (나) 자연 사랑 소중함 과 환경 보호 (가) 참된 (대) 사랑과 아름다움 자비

나. 정의 교육 관련 3·4학년군 학습내용별 성취 기준

3·4학년군 성취 기준에서 정의의 의미 또는 정의로운 사회의 중요성과 같이 정의 덕목을 직접적으로 탐구하는 성취 기준은 없다. 협동, 준법, 공익과 관련하여 정의가 관련 가치 덕목으로 다루어질 여지가 있는 바, 3·4학년에서 정의 관련 내용을 다룰 수 있는 성취기준은 다음의 <표 III-5>와 <표 III-6>에서 살펴볼 수 있듯이 두 개 정도이다.

<표 III-5> 3·4학년군 정의 관련 성취기준 - 서로 돕는 생활

영역	(2) 우리·타인과의 관계
성취 기준	<p>(바) 서로 돕는 생활</p> <p>다른 사람들과 함께 성공적으로 일을 하고 조화롭게 살아가기 위해서는 서로 돕는 태도가 중요함을 이해하고, 일상생활 속에서 공감과 소통을 바탕으로 협동하려는 자세를 지닌다. 이를 위해 일상에서 실천할 수 있는 협동의 모습을 알아보고, 다른 사람들과 협동해서 일할 경우와 그렇지 않은 경우에 발생하는 결과를 살펴본다. 또한 협동하는 생활을 잘 실천하기 위한 방법과 자세에 대해 찾아본다.</p> <p>① 협동의 의미와 중요성</p> <p>② 다른 사람들과 협동하는 방법과 바른 마음가짐</p> <p>③ 친구의 어려움과 아픔을 함께하려는 마음 다지기</p> <p>④ 일상생활에서 협동을 꾸준히 실천하는 자세</p>

정의는 공동체의 문제이기 때문에 공동체의 형성과 유지는 정의의 기반이 된다고 할 수 있다. 협동은 공동체의 형성과 유지에 대한 개략적인 학습을 가능하게 한다. 해당 성취기준에서는 협동을 다른 사람들과 함께 성공적으로 일을 하고 조화롭게 살아가기 위해서 서로 돕는 태도이며 일상생활 속에서 공감과 소통에 기초한 자세로 설명하고 있다. 이와 관련하여 마이클 왈쩌는 다원적 평등의 11개의 영역 중 공적 부조(communal provision)를 다루고 있는 부분에서 멤버십이 중요한 이유는 정치 공동체의 구성원들이 다른 사람들이 아닌 바로 그 구성원들 상호간에 신세를 지고 있기 때문(Michael Walzer, 1984/1999, p.123)이라고 주장한 바

있다. 공동체는 멤버십에 우선하며 협동에 근거한 공동체의 상호부조는 공동체를 유지시키는 주요 요건이다. 따라서 해당 성취기준을 통해 상호부조와 같은 협동을 학습하는 것은 정의와 관련하여 학생들이 공동체의 형성·유지 원리를 개략적으로 경험할 수 있는 기회가 될 것이다.

다만, 협동이 우리·타인과의 관계에서 주로 다루어지고 있는 것은 배려와 존중의 측면에서 개개인의 관계 형성에 그 초점이 있다고 할 수 있다. 정의는 사회 전체의 수준에서 다루어지는 문제로 협동이 사회·국가·지구공동체와의 관계에서 사회의 구성·유지의 측면으로 다루어진다면 정의 관련 내용으로 좀 더 심도 있는 논의가 가능할 것으로 보인다.

〈표 III-6〉 3·4학년군 정의 관련 성취기준 - 공공장소에서의 질서와 규칙

영역	(3) 사회·국가·지구공동체와의 관계
성취기준	<p>(가) 공공장소에서의 질서와 규칙</p> <p>공중도덕의 의미와 중요성을 알고 공공장소에서 지켜야 할 질서와 규칙을 실천하려는 태도와 능력을 지닌다. 이를 위해 공중도덕이 잘 지켜지는 경우와 그렇지 않은 경우의 사례 및 원인을 찾아보고 생활 속에서 공중도덕을 잘 실천하기 위한 방법을 탐구해 본다.</p> <p>① 공중도덕의 의미와 중요성 ② 여러 가지 공공장소와 그곳에서 필요한 공중도덕 ③ 공중도덕을 잘 지키기 위한 방법과 실천 자세</p>

해당 성취기준은 준법, 공익과 관련이 있다. 준법과 공익의 추구는 정의 실현의 필요조건이라는 점에서 정의 관련 내용으로 다루어질 여지가 있다. 공중도덕의 추구는 사회적 삶의 기초가 되는 여러 가지 규범들, 즉 기본 생활 규칙과 공중도덕, 법, 그리고 기타의 사회적 약속과 의무 등을 준수하고 실천하는 첫걸음이다. 이는 개인과 공동체 모두에게 있어 존립의 기본이 된다(교육부, 2015a, p.423). 이는 마이클 왈쩌를 포함한 공동체주의자들이 강조하는 사회적 가치의 존중 및 역사적·사회적 흐름과 분리될 수 없는 존재로서의 인간을 인식하는 것으로서 정의의 의미 자체에 대한 탐구는 아니지만 정의를 지지하는 요소들을 학습할 수 있는

기회가 될 것이다.

특히 해당 성취기준은 사회·국가·지구공동체와의 관계에서 정의와 관련된 요소들(준법, 공익)을 학습함에 따라 사회·국가·지구공동체의 수준에서 해당 가치들에 대해 충실히 구현해내는 것이 관건이다. 하지만, 정의, 준법, 공익 등의 가치를 개인의 덕성으로 파악하는 덕교육적 관점에서 사회·국가·지구공동체와의 관계에서 다루어지는 문제들을 개인의 덕성에 초점을 맞추어 교육함으로써 사회·국가·지구공동체와의 관계 수준에서의 거시적 관점을 획득하지 못할 우려가 있다.

다. 정의 교육 관련 5·6학년군 학습내용별 성취 기준

5·6학년군 성취 기준에서 정의와 관련지어 논의할 수 있는 성취기준은 총 4개이다. 이 중, (3) 사회·국가·지구공동체와의 관계 - (라) 공정한 행동은 정의와 직접적 관련을 두고 논의할 수 있으며 (2) 우리·타인과의 관계- (라) 대화와 갈등 해결과 (3) 사회·국가·지구공동체와의 관계 - (나) 법과 규칙의 준수는 마이클 왈쩌의 정의론의 전제로 다루어질 수 있다. (3) 사회·국가·지구공동체와의 관계 - (가) 인권 존중과 보호는 권리의 측면에서 다원적 평등 개념과의 관련성을 논의해 볼 수 있다. 구체적인 내용을 살펴보면 다음과 같다.

〈표 III-7〉 5·6학년군 정의 관련 성취기준 - 대화와 갈등 해결

영역	(2) 우리·타인과의 관계
성취기준	<p>(라) 대화와 갈등 해결</p> <p>일상생활에서 발생하는 다양한 갈등의 원인과 대화의 중요성을 인식하여 여러 가지 갈등을 대화를 통해 평화적으로 해결할 수 있는 도덕적 역량과 태도를 기른다. 이를 위해 일상생활의 다양한 갈등 문제를 대화를 통해 평화적으로 해결하는 경우와 그렇지 않은 경우의 장·단점을 분석하고, 평화적인 갈등 해결 방법을 사례를 통해 구체적으로 제시한다.</p> <p>① 갈등의 종류와 갈등 해결의 의미와 중요성 ② 대화를 통한 평화적인 갈등 해결의 방법과 과정 및 절차 ③ 폭력 없는 학교, 학급 규칙 만들기</p>

해당 성취기준은 평화적 갈등 해결을 주제로 협동, 정의와 관련이 있다. 협동과 관련해서는 3·4학년군 성취기준 (2) 서로 돕는 생활에서 협동을 통해 공동체의 형성·유지에 관한 개략적이 학습이 가능하다는 것을 논의 한 바 있다. 하지만 해당 논의가 (2) 우리·타인과의 관계 영역에서 다루어짐으로써 사회 전체 수준에서 공동체의 구성·유지의 측면으로 다루어진다고보다 개개인의 관계형성에 더욱 초점이 있었다. 5·6학년군에서도 협동과 관련하여 해당 성취기준이 (2) 우리·타인과의 관계 영역에서 다루어지고 있는 바 3·4학년군에서처럼 개개인의 갈등 해결 수준에서 다루어질 수 있다.

단, 성취기준의 내용 중 평화적인 갈등 해결의 방법과 과정 및 절차는 그 절차가 얼마나 정당하고 적합한지에 따라 정의로운가 정의롭지 않은가에 대한 논의가 가능한 부분으로 관계 영역의 확장을 염두에 두어 사회 전체적인 측면에서의 공정한 문제 해결 절차에 대한 논의를 진행할 수도 있다. 이는 (2) 우리·타인과의 관계 영역을 조금 더 확장한 논의가 될 것이다.

〈표 III-8〉 5·6학년군 정의 관련 성취기준 - 인권 존중과 보호

영역	(3) 사회·국가·지구공동체와의 관계
성취기준	<p>(가) 인권 존중과 보호</p> <p>인권의 의미와 중요성을 알고, 생활 속에서 나와 타인의 인권을 존중하고 보호하려는 태도를 지닌다. 이를 위해 인권이 존중받는 경우와 그렇지 못한 경우의 장·단점을 살펴보고, 인권 존중의 다양한 사례에 대해 조사·발표해 보며 인권 존중을 실천하는 방법을 익힌다.</p> <p>① 인권의 의미와 중요성 ② 인권 존중의 모범 사례와 인권 침해에 대한 올바른 대처 ③ 인권을 존중하는 구체적인 방법과 바른 자세</p>

인권은 인간이면 누구나 갖는 권리로 ‘권리’는 인권이 어떻게 정의되면 어떻게 보장되는가는 정의로운가, 정의롭지 않은가를 판가름하는 하나의 기준이 될 수 있다. 왈찌는 인권은 가장 단순한 (소극적인)형식으로 말하면, 생명 혹은 자유를

강탈하지 않을 권리(Michael Walzer, 1977, chap. 4, 8)라고 말한다. 그는 인권 역시 하나의 권리이며 이러한 권리에 대하여 그의 저서에서 다음과 같이 서술하고 있다. 인간이라면 누구나 생명과 자유를 넘어서는 권리들을 진정으로 갖고 있다. 그러나 이런 권리들이 우리의 공통된 인간성에서 나오지는 않는다. 다시 말해 이런 권리들은 사회적 가치들에 대한 공유된 이해에서 나온다. 또한 사회적 가치들은 그 특성상 국지적이며 개별적인 것이다(Michael Walzer, 1984/1999, p.22). 즉, 인권이란 것은 인간이라면 누구나 갖는 권리로 그 권리는 사회적 가치와 맞닿아 있으며 ‘누구나’라는 단어가 의미하는 것처럼 ‘평등’을 전제한다. 따라서 인권 문제는 인간이라면 평등하게 향유가능한 사회적 가치에 대한 논의일 수 있다. 인권 개념이 마이클 왈쩌의 다원적 평등 개념과 어떻게 구체적으로 맞닿을 수 있는지는 다음 장에서 살펴보자.

〈표 III-9〉 5·6학년군 정의 관련 성취기준 - 법과 규칙의 준수

영역	(3) 사회·국가·지구공동체와의 관계
성취기준	<p>(나) 법과 규칙의 준수</p> <p>질서 있고 안전한 사회생활을 영위하기 위해 법과 규칙을 지키는 일이 중요함을 이해하고, 이를 생활 속에서 잘 실천하려는 자세를 지닌다. 이를 위해 법과 규칙을 잘 지켰을 때의 좋은 점과 지키지 않았을 때의 문제점을 찾아보고, 준법을 실천한 모범 사례를 탐구하여 본받는다.</p> <p>① 준법의 중요성과 우리가 지켜야 할 법과 규칙</p> <p>② 법과 규칙을 어기게 되는 이유와 잘 지키기 위한 방법</p> <p>③ 법과 규칙을 잘 지키기 위한 다짐과 실천</p>

해당 성취기준은 법과 규칙의 중요성을 알고 궁극적으로 준법정신을 실현하는 것을 목표로 한다. 준법은 3·4학년군 성취기준 (3) 공공장소에서의 질서와 규칙에서 논의한 바 있으나 3·4학년군 수준에서 준법이 공중도덕을 주제로 하였는데 반해 5·6학년군에서는 법을 주제로 하는 만큼 법의 강제성에 대한 타당성을 설명할 수 있는 근거 제시가 중요하다. 준법의 근거를 어디에 두느냐는 법을 도구로 하여 실현하고자하는 사회에 대한 설명과 같다. 따라서 준법의 근거를 어떤 정

의론에 근거하여 설명할 것인가를 분명히 하여 차시 내용을 구성해야 할 것이다.

〈표 III-10〉 5·6학년군 정의 관련 성취기준 - 공정한 행동

영역	(3) 사회·국가·지구공동체와의 관계
성취기준	<p>(라) 공정한 행동</p> <p>다른 사람들과 안정되고 조화롭게 살아가기 위해 공정하게 행동하는 것이 중요함을 인식하고, 일상생활에서 공정하게 생활하려는 자세를 지닌다. 이를 위해 불공정하다고 느낀 자신의 경험을 분석하여 공정의 의미를 설명하고, 자신이 공정한 사람이 되기 위해 실천해야 할 일을 찾아본다.</p> <p>① 공정의 의미와 중요성 ② 공정한 삶의 모습과 공정한 사회를 위해 노력한 모범 사례 ③ 공정하게 행동하고 공정한 사회를 만들기 위한 실천 방안</p>

해당 성취기준은 정의와 직접 관련이 있다고 여겨진다. 공정한가 공정하지 않은가는 정의로운가 정의롭지 않은가를 평가하는 기준이 될 수 있기 때문이다. 특히, 해당 성취기준에서 공정의 의미 부분을 어떻게 설명하는가는 해당 교육과정에서 정의(正義)를 어떻게 정의(定義)하고 있는지 알 수 있는 부분이다.

정의와 관련하여 다양한 학자들이 다양한 정의론을 전개한 바 있다. 덕교육적 접근이 근거를 두고 있는 아리스토텔레스는 정의에 관하여 세 가지 개념(분배적 정의, 시정적 정의, 교환적 정의)¹¹⁾을 제시하였다. 마이클 왈쩌가 비판하는 롤즈의

11) 아리스토텔레스의 정의 개념은 다음과 같이 정리할 수 있다.

전체 정의	공동체의 법이 규정하는 규범 전체, 정의의 고유 영역은 아님	
부분 정의	분배적 정의	같은 것은 같게, 다른 것은 다르게의 평등주의적, 차등주의적 입장 모두
	교정적 정의	<p>시정적 정의</p> <p>산술적 가감, 산술적 비례에 따른 정의, 부정으로 인한 이익을 재판관의 입장에서 삭감하게 하여 손해와 동등하게 만들</p> <p>교환적 정의 (호혜적 정의)</p> <p>하나의 기준을 척도로 교환 가능한 정의로 화폐를 예를 들 수 있음</p>

정의론은 무지의 장막을 기본으로 한 사회계약 상태에서의 절차적 민주주의 실현 및 뿌리깊은 불평등의 종식을 핵심으로 한다. 왈쩌의 정의론에서 정의란 정의로운 사회에서와 같이 어떤 사회의 상태를 기술하는 상태어일 뿐, 정의로운 사회란 본래 사회에 기초하여 이미 존재하고 있는 사회적 가치들 각각의 분배 영역을 잘 구분하고 각 분배 영역의 기준에 맞게 분배가 이루어지는 사회이다. 이 이외도 다양한 학자들이 정의론을 전개하였으며 각각의 학자들이 생각하는 정의의 개념이 다르다. 따라서 어떤 정의론을 근거로 지도 내용을 구성하느냐에 따라 학생들의 정의에 대한 개념 자체가 달라질 것이다.

공정한 행동을 위한 실천노력들은 공정의 의미와 공정의 중요성이 충분히 논의된 후에 모색되어야 할 문제로 공정의 의미와 중요성이 명확하지 않다면 공정한 행동을 해야 할 정당성과 방향이 모호해질 것이다.

공정은 성취기준에도 서술되어 있는 바와 같이 다른 사람들과 안정되고 조화롭게 살아가기 위하여 필요하다. 즉, 공정은 공동체의 삶을 시작점으로 하며 공정의 중요성에 대해서 이야기할 때에는 공정 그 자체가 사회적 성격을 띠는 것임을 명확히 할 필요가 있다. 유의할 점은 공정 자체가 사회적 성격을 띠는 것으로 학생들은 이미 사회에서 각자마다의 공정을 경험해왔다. 학생들의 경험은 각기 다르기 때문에 이미 공정이라고 생각하는 개념들도 각기 다를 것이다. 어떤 학생은 공리주의를 주장할 수 있으며, 또 어떤 학생은 자유주의를 주장할 수 있다. 교육과정에서 제시하는 공정의 의미를 일방적으로 강요하기 보다는 각각의 개념들에 대하여 충분히 토의하면서 각각의 개념이 근거하고 있는 정의론의 핵심 주장과 한계에 대하여 충분히 논의하는 시간이 필요하다.

지금까지 교육과정에서 정의 관련하여 다루어질 수 있는 내용들을 살펴보았다. 하지만 교육과정은 교육내용에 대한 전체적인 지침을 제공하며 그 구체적인 실현에 있어서는 해석하는 사람에 따라 다른 모습으로 전개가 가능하다. 특히, 도덕과 의 경우 정의, 협동, 공익 등의 가치를 어떻게 해석하느냐에 따라 지도 내용이 완전히 상이할 수 있다. 이에 도덕과 교육과정에 따른 국정 교과서에서는 정의 관련 내용을 어떻게 구현하고 있는지 살펴볼 필요가 있다.

3. 2009 개정 초등 도덕과 교육과정에 따른 교과서 분석

국가 수준의 교육과정은 다분히 선언적인 성격을 띠고 있기 때문에 교과서는 교육과정이 단위 학교, 특히 각 교실 수업에서 어떻게 구현될 수 있는지를 판단하는 중요한 해석 수단이 된다. 교과서는 하나의 자료에 불과하다는 언명에도 불구하고, 국정 교과서 체제 하의 초등학교 현실에서 교과서는 여전히 교육과정에 대한 가장 강력한 해석이며, 그러기에 그 독점적 지위는 쉽게 흔들리지 않는다(이재준, 2006, p.223)고 할 수 있다. 따라서 2009 개정 교육과정에 따른 교과서에 정의 관련 교육 내용이 어떻게 구현되어 있는지를 살펴보는 것은 실제 초등 교육 현장에서 정의가 어떻게 교육되고 있는지를 판단하는 중요한 자료가 될 것이다.

다음에서 제시되는 교육과정 내용요소에 따른 관련 가치·덕목은 2009 개정 초등 도덕과 교육 교육과정에 따른 교사용 지도서(교육부, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d)의 각 단원 주요 가치·덕목을 바탕으로 작성한 것이다. 음영 처리된 부분은 정의 관련 내용 및 구현 학년, 단원을 나타낸다.

가. 3·4학년군 내용체계 관련 가치·덕목 및 구현 단원

2009 개정 초등 도덕과 3·4학년군 정의 관련 지도 내용은 다음의 <표 III-11>에서 확인할 수 있는 것처럼 3학년 <7단원. 함께 사는 세상> 한 단원에 구현되어 있다. III. 초등 도덕과 교육 내용 분석 - 2. 2009 개정 초등 도덕과 교육과정 분석 - 정의 교육 관련 3·4학년군 학습내용별 성취 기준에서 살펴본 바로 (2) 우리·타인과의 관계 - (바) 서로 돕는 생활이 마이클 왈츠의 공적 부조 관련하여 정의의 내용이 포함될 여지가 있었다. 하지만, 다음의 <표 III-11>에서 확인할 수 있는 것처럼 해당 내용은 3·4학년군 수준에서는 사회적 정의보다는 배려의 측면에서 다루어지고 있다. 따라서 3·4학년군에서 정의 관련 지도 내용은 3·4학년군 학습내용별 성취 기준 (2) 사회·국가·지구공동체와의 관계 - (가) 공공장소에서의 질서와 규칙을 구현한 3학년. <7단원. 함께 사는 세상>에서 한 번 다루어지고 있는 것이다.

〈표 III-11〉 3·4학년군 학습내용 관련 가치·덕목 구현 단위

영역	내용	관련 가치·덕목	구현 학년 및 단위
도덕적 주체로서의 나	(가) 소중한 나	존중, 성실, 책임	3학년 1단원. 소중한 나
	(나) 자신의 일을 스스로 하는 삶	자율, 책임, 성실	3학년 5단원. 내 힘으로 잘해요
	(다) 성실한 생활	성실, 자율, 책임	4학년 1단원. 최선을 다하는 생활
	(라) 반성하는 삶	성실, 책임, 자율	4학년 5단원. 돌아보고 살펴보고
우리 ·타인과의 관계	(가) 화목한 가정	효도, 예절, 배려	3학년 3단원. 사랑이 가득한 우리집
	(나) 친구 간의 우 정과 예절	존중, 예절, 협동	3학년 2단원. 너희가 있어 행복해
	(다) 감사하는 생 활	존중, 예절, 성실	3학년 6단원. 감사하는 생활
	(라) 이웃 간의 도 리와 예절	존중, 예절, 배려	4학년 3단원. 더불어 나누는 이웃 사랑
	(마) 인터넷 예절	예절, 절제, 준법	4학년 2단원. 함께하는 인터넷 세 상
	(바) 서로 돕는 생 활	협동, 배려, 공익	4학년 7단원. 힘을 모으고 마음을 하나로
사회· 국가· 지구 공동체와의 관계	(가) 공공장소에서 의 질서와 규칙	준법, 공익, 정의	3학년 7단원. 함께 사는 세상
	(나) 나라에 대한 사랑과 긍지	애국심, 공익, 협동	3학년 8단원. 자랑스러운 대한민국
	(다) 통일의 필요성 과 통일 노력	통일 의지, 애국심, 평화	4학년 4단원. 둘이 아닌 하나 되기
	(라) 다문화 사회에 서의 바람직한 삶	배려, 존중, 인류애	4학년 8단원. 다양한 문화, 조화로 운 세상
자연· 초월적 존재와의 관계	(가) 생명의 소중함	생명 존중, 배려, 자연애	3학년 4단원. 생명을 존중하는 우 리
	(나) 자연 사랑과 환경 보호	자연애, 생명 존중, 평화	4학년 6단원. 내가 가꾸는 아름다 운 세상

3·4학년군에서 유일하게 정의를 관련 가치·덕목으로 하고 있는 3학년 <7단원. 함께 사는 세상>의 구체적인 지도 내용은 다음의 <표 III-12>와 같다.

<표 III-12> 3학년 7단원. 함께 사는 세상 단원 목표 및 지도 내용

소단원명	단원 목표	지도 내용
1. 모두를 위한 약속을 지켜요	공공장소에서 지켜야 할 질서와 규칙에 대해 알고 이를 실천하려는 마음을 기른다.	<ul style="list-style-type: none"> • 지하철에서 통화하는 장면을 보며 공중도덕의 필요성 알기 • ‘공공장소에서 겪은 경험’ 이야기 나누기 • 공공장소에서 지켜야 할 것에 대해 생각 모으기
2. 서로 배려하며 행동해요	공공장소에서 어떤 마음을 가지고 행동해야 하는지 알아 본다.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘잠깐의 기쁨’을 읽고 공중도덕을 지키기 위한 마음가짐에 대하여 생각해 보기 • 자신의 일상생활에서의 행동과 비교하며 생각하기
3. 내 모습을 되돌아보아요	공공장소에서의 자신의 모습을 되돌아보고, 공중도덕을 지키려는 마음을 가진다.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘교내 봉사 활동’을 읽고 느꼈던 점 이야기하기 • 공중도덕을 잘 지키지 못했던 경험의 공유를 통해 공공장소에서의 자신의 행동 반성하기
4. 아름다운 행동을 실천해요	공공장소에서 지켜야 할 질서와 규칙을 익히고 생활 속에서 꾸준히 실천한다.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘칭찬 나무 만들기’ 활동을 통해 공중도덕을 잘 지킨 친구 칭찬하기 • ‘공익 광고 만들기’ 활동으로 내가 생각하는 공공장소에서 지켜야 할 공중도덕을 정리하고 발표하기

해당 단원은 지도 내용에서 살펴볼 수 있는바와 같이 공공장소와 공중도덕의 의미를 탐색하고 공중도덕을 지키는 것을 습관화하는 내용으로 구성되어 있으며 정의의 의미 자체에 대한 탐구는 포함하고 있지 않다. 다만, 해당 단원은 다음과

같은 의미에서 정의를 간접적으로 경험한다고 할 수 있다.

본 단원에서의 서두에서 정의의 의미를 다음과 같이 기술하고 있다.: 정의는 진리에 맞는 올바른 도리를 뜻하며 한자를 풀이하면 ‘나의 마음이 양처럼 착하고 아름답다.’는 의미가 되고, 그것은 나의 ‘행동이 예의에 맞다.’는 의미로 해석된다. 이는 준법과 공익의 덕목을 실천하면 정의의 덕목도 달성하게 된다는 것(교육부, 2015a, p.336)을 전제한다.

이와 같은 정의 이해 방식은 덕교육적 접근 방법에 근거한 것으로 아리스토텔레스의 인간 정신에 관한 분석에 뿌리를 두고 있다. 정의를 ‘나의 마음이 양처럼 착하고 아름답다.’의 의미로 파악하는 것은 정의를 부분적으로 비이성적인 정신 부분으로 해석하는 것으로서 아리스토텔레스는 이 부분적으로 비이성적인 부분은 궁극적으로 도덕적 덕들로 구현되는 부분이라고 보았다. 실천지로서 지적 덕에 대응하여 행적 덕으로 실천에 옮길 수 있는 내적 힘, 바른 정념인 것이다.

내적 힘, 바른 정념을 기르기 위하여 <2단원. 서로 배려하며 행동해요>에서 공중도덕을 지키는 마음가짐과 <3단원. 내 모습을 되돌아보아요>에서 공중도덕을 잘 지켰는지에 대한 자기 반성 활동 등이 이루어지고 있다. 이런 활동을 통해 준법하고 공익을 추구함으로써 정의라는 덕성을 함양하는 것이다. 하지만 이 부분에서 두 가지 의문이 생긴다.

첫째, 정의가 준법하고 공익을 실현하는 내적힘이라면 주요 가치·덕목으로 제시되고 있는 정의와 준법, 공익의 차이점은 무엇인가의 문제이다. 정의는 2009 개정 도덕과 교육과정에서 영역별 주요 가치·덕목이 아닌 전제 지향 가치·덕목 중 하나로 분류되었다. 정의가 준법과 공익의 덕목을 포함한 그 이상의 것을 다루고 있다면 정의와 준법, 공익의 가치를 상하 관계를 이룬다. 하지만, 정의가 준법과 공익의 덕을 모두 포함하는 것인지에 대해서도 의문이 남는다. 정의와 준법, 공익의 상하관계 또는 포함관계가 확실하지 않은 것이다. 만일 정의를 또 다른 여러 덕들의 총합 혹은 그 이상으로 파악하려고 해도 그러한 시도는 정의의 의미 자체를 오히려 흐리게 할 위험이 있다.

둘째, 사회·국가·지구공동체와의 관계 수준에서 공중도덕을 다루면서, 정의를 개개인의 덕성 문제로 환원하는 덕교육적 접근방법이 과연 적절한가의 문제이다. 사회·국가·지구공동체와의 관계 수준이라면 그에 맞는 정의 개념에 대한

접근이 필요한 것이 아닌가?

마이클 왈쩌는 정의를 정의로운 사회를 수식하는 기술어로서 파악하였다. 공중도덕과 관련하여 공중도덕을 존중하고 공익을 추구하는 자세를 갖는 것은 공중도덕이 잘 지켜지는 사회가 정의로운 사회의 모습이기 때문이다. 즉, 정의로운 사회를 실현하기 위하여 준법하고 공익을 추구하며 노력하는 것이다. 이와 같은 해석은 <1단원. 모두를 위한 약속을 지켜요>에서 공중도덕의 필요성알기 부분에 대한 논의를 풍성하게 한다. 공중도덕을 지키면 어떤 사회가 되는지, 공중도덕을 지키지 않으면 어떤 사회가 되는지 논의하며 어떤 사회가 바람직한 사회인지에 대하여 고민해 볼 수 있다. 이는 사회·국가·지구공동체와의 관계에서 전체 사회·국가·지구공동체가 나아가고자 하는 사회 전체에 대한 거시적인 관점을 제공할 것이다.

나. 5·6학년군 내용체계 관련 가치·덕목 및 구현 단위

2009 개정 초등 도덕과 5·6학년군 정의 관련 지도 내용은 관련 가치·덕목에 근거하여 다음의 <표 III-13>에서 확인할 수 있는 것처럼 총 4단원에 구현되어 있다. 5학년 <6단원. 인권을 존중하는 세상>, 5학년 <7단원. 모두 함께 지켜요>, 6학년 <3단원. 갈등을 대화로 풀어 가는 생활>, 6학년 <6단원. 공정한 생활으로> 각각의 단원에서 정의에 관하여 지도 내용이 어떻게 구성되어 있는지 살펴보자.

<표 III-13> 5·6학년군 학습내용 관련 가치·덕목 구현 단위

영역	내용	관련 가치·덕목	구현 학년 및 단위
도덕적 주체로서의 나	(가) 감정의 조절과 표현	절제, 책임, 예절	5학년 2단원. 감정, 내 안의 소중한 친구
	(나) 자기 행동에 대한 책임감	책임, 자율, 성실	5학년 3단원. 책임을 다하는 삶
	(다) 자긍심과 자기 계발	자율, 존중, 성실	6학년 1단원. 소중한 나, 참다운 꿈
	(라) 절제하는 생활	절제, 자율, 책임	6학년 2단원. 알맞은 행동으로

〈표 III-13〉 계속

우리 ·타인과의 관계	(가) 정보 사회에서 의 올바른 생활	예절, 절제, 준법	5학년 4단원. 정보 사회에서의 올바른 생활
	(나) 웃어른 공경과 예절	효도, 존중, 예절	5학년 5단원. 웃어른을 공경해요
	(다) 배려하고 봉사 하는 삶	배려, 존중, 협동	6학년 5단원. 배려하고 봉사하는 우리
	(라) 대화와 갈등 해결	협동, 평화, 정의	6학년 3단원. 갈등을 대화로 풀어나가는 생활
	(개) 인권 존중과 보호	정의, 존중, 평화	5학년 6단원. 인권을 존중하는 세상
	(나) 법과 규칙의 준수	준법, 정의, 공익	5학년 7단원. 모두 함께 지켜요
사회· 국가· 지구 공동체와의 관계	(다) 공동체 의식과 시민의 역할	공익, 협동, 책임	5학년 8단원. 우리 모두를 위하여
	(라) 공정한 행동	정의, 준법, 공익	6학년 6단원. 공정한 생활
	(마) 우리가 추구하 는 통일의 모습	통일 의지, 애국심, 평화	6학년 4단원. 평화 통일을 향한 발걸음
	(바) 지구촌 시대의 인류애	인류애, 평화, 배려	6학년 8단원. 모두가 사랑받는 평화로운 세상
자연· 초월적 존재와의 관계	(가) 참된 아름다움	생명 존중, 존중, 성실	5학년 1단원. 아름다운 사람이 되는 길
	(나) 사랑과 자비	평화, 존중, 인류애	6학년 7단원. 크고 아름다운 사랑

5학년에는 〈6단원. 인권을 존중하는 세상〉, 〈7단원. 모두 함께 지켜요〉 총 2단원에 정의 관련 내용이 구현되어 있다. 단원 순서대로 살펴보자.

〈표 III-14〉 5학년 6단원. 인권을 존중하는 세상 단원 목표 및 지도 내용

소단원명	단원 목표	지도 내용
1. 사람의 가장 기본적인 권리, 인권	인권의 의미와 중요성을 알고 생활 속에서 인권을 존중하려는 마음을 다진다.	<ul style="list-style-type: none"> • 인권의 의미를 바탕으로 인권 존중의 의미 탐구하기 • 인권 존중의 모습과 사례에 대해서 이야기 나누기 • 인권 존중 한 마디로 표현하기
2. 인권, 내가 지켜요	인권 침해 상황에서 올바르게 대처하기 위해 깊이 생각하고 잘 판단하는 힘을 기른다.	<ul style="list-style-type: none"> • 인권 침해 상황에서 올바른 판단을 통해 문제를 해결하는 방법 찾기 • 다양한 인권 침해 상황에서 올바르게 대처하려는 자세 기르기
3. 우리 속의 보물, 인권	인권 존중의 다양한 사례를 조사해 보고 생활 속에서 인권 존중을 실천하려는 마음을 다진다.	<ul style="list-style-type: none"> • 소외당하는 친구의 마음 공감하기 활동을 통해 인권 존중 상황에서의 마음 공감하기 • 인권 존중의 모범 사례 찾아보기
4. 인권 존중, 실천하는 우리	인권을 존중하고 보호하는 방법을 익히고 생활 속에서 꾸준히 실천한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 인권 존중과 보호 방법 토의하기 • 인권 존중 권리 수첩 만들기 • 인권 존중과 보호 생활 다짐 및 실천하기

해당 단원은 인권의 의미와 인권 존중의 중요성에 대하여 지도하면서 인권 존중의 근거를 정의에서 찾고 있다. 해당 단원에서는 정의를 다음과 같이 파악하고 있다. 정의는 인간 가치의 동등성에 기초하여 모든 사람을 동등하게 존중하는 것, 그리고 그런 관점에 더하여 모든 사람들의 요구를 동등하게 취급하는 것, 모든 사람들에게 기회를 균등하게 부여하는 것, 사람들 사이의 주장의 부딪힘을 공명정대하게 해결하는 것 등의 원리와 태도 등을 그 중요한 내용으로 한다(교육부, 2015c, p.296). 이는 다른 말로 표현하면 ‘평등’이라고 할 수 있다. 인종, 성별, 피부색, 종교 등이 다르더라도 사람은 모두 평등하므로 평등한대로 대우받아야 한다는 것이 인권이다.

이와 관련하여 왈찌는 평등이라는 낱말이 표현하는 희망에 대하여 묘사한 바

있다. 굶질거릴 필요도, 아침할 필요도 이제 더 이상 없는 사회, 무시무시한 공포도 이제는 더 이상 없는 사회, 지고한 강자도 이제는 더 이상 없는 사회 그리고 주인도 노예도 이제는 더 이상 존재하지 않는 사회, 바로 이런 사회가 정치적 평등주의가 목표로 하는 사회다. 이것은 다양한 차이를 철폐하려는 희망이 아니다. 우리 모두가 똑같은 존재여야 할 필요는 없다. 우리 모두가 똑같은 것을 똑같은 양씩 소유해야 할 필요도 없다. 지배의 수단들을 소유하거나 통제하는 사람이 전혀 없을 때, (도덕적으로 그리고 정치적으로 중차대한 모든 목적들에 비추어 보건대) 우리는 서로 평등하다. 부연하건대 우리가 꿈꾸고 있는 그런 평등은 개인들에게 억압을 요구하지 않는다. 우리는 사회적 가치들을 이해하고 통제해야만 한다. 즉 인간을 억지로 잡아 늘이거나 오그라들게 할 필요는 없다(Michael Walzer, 1984/1999, p.19).

인권 존중이 계속해서 화두가 되는 것은 어찌 보면 사람으로서 사회적 가치들을 그 각각의 의미에 알맞게 분배받지 못했기 때문이다. 다원적 평등 개념에 입각하여 인간이라면 누구나 즉, 평등하게 (그 분배원리에 알맞게) 사회적 가치를 분배 받을 수 있는 사회는 정의로운 사회, 인권이 보장되는 사회일 것이다.

해당 단원의 도입에서 가장 처음 제시되는 삽화(다리가 불편한 사람이 편하게 버스를 타고 있는 장면)는 정의로운 사회의 모습이다. 다리가 불편한 사람 역시 인간이기 때문에 누구나 평등하게 사회적 가치를 분배받을 수 있으며 여기서 그들이 분배받아야 할 사회적 가치는 복지이다. 이는 마이클 왈쩌가 다원적 평등의 다양한 영역들 중 공적 부조(communal provision)-안전과 복지에서 논의한 부분으로 해당 분배 영역이 그 분배 기준(필요)에 맞게 분배된 사회는 정의로운 사회이다.

인권존중이란 정의로운 사회의 한 단면이다. 이러한 논의에 기초한다면 인권 문제는 인권이 존중되는 정의로운 사회를 충분히 그려보는 것에서 시작한다. 하지만 해당 단원에서는 단원 도입에서 제시된 삽화(다리가 불편한 사람이 편하게 버스를 타고 있는 장면) 이후에 바로 인권의 개념이 제시됨(교육부, 2015c, p.139)으로써 정의로운 사회 모습에 대한 논의를 충분하게 하지 못 하고 있다. 인권을 정의로운 사회의 한 모습으로 파악하여 정의로운 사회 자체에 대한 논의를 풍성하게 할 필요가 있다.

〈표 III-15〉 5학년 7단원. 모두 함께 지켜요 단원 목표 및 지도 내용

소단원명	단원 목표	지도 내용
1. 법과 규칙은 중요해요	법과 규칙의 중요성을 알고 이를 잘 지키려는 마음을 기른다.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘규칙 없는 교실’을 읽고 법과 규칙의 의미와 중요성 알기 • 가정·학교·사회에서 지켜야 할 법과 규칙에는 무엇이 있는지 알아보기
2. 성숙한 마음으로 지켜요	법과 규칙을 잘 지키는 생활을 하기 위해 바르게 판단하는 힘을 기른다.	<ul style="list-style-type: none"> • 법과 규칙을 알면서도 지키지 않는 이유 생각해 보기 • ‘네 가지 핑계’ 예화를 읽고 법과 규칙을 잘 지키기 위한 방법 찾기
3. 법과 규칙을 잘 지키는 마음의 힘을 길러요	법과 규칙을 지키는 사람들의 모습을 본받고 준법 생활을 잘하기 위한 행동 기술을 익힌다.	<ul style="list-style-type: none"> • 법과 규칙이 잘 지켜지는 모습을 생각해 보고 법과 규칙을 잘 지키는 사람의 특징 알기 • 법과 규칙을 잘 지키려는 마음 다지기
4. 학급 규칙을 함께 만들고 지켜요	정의로운 공동체 회의를 통하여 학급 규칙을 함께 만들고 잘 지킨다.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘정의로운 공동체’ 알아보기 • 정의로운 공동체 회의를 통해 학급의 문제 해결하기

해당 단원은 정의를 실현하는 도구이면서 정의 실현의 기초가 되는 법에 대하여 학습한다. 준법과 공익을 관련 가치·덕목으로 하고 있다는 점에서 3학년 〈7단원. 함께 사는 세상〉에서의 논의와 연장선상에 있다고 할 수 있다. 단, 논의의 주제가 3학년 〈7단원. 함께 사는 세상〉에서 공중도덕이었던 것과 달리 해당 단원에서는 법을 핵심 주제로 한다는 점에서 좀 더 제도적이며 강제력 있는 규범에 대한 탐구가 가능하다. 법은 강제력이 있기 때문에 준법의 타당성, 근거를 어디에 둘 것이냐는 해당 단원의 핵심이 된다.

〈1단원. 법과 규칙은 중요해요〉에서 학생들은 준법의 타당성 및 근거를 공동체의 질서를 유지하는 관점에서 파악한다. ‘규칙 없는 교실’ 예화의 마지막 구절에 다음과 같은 문구가 있다. ‘규칙을 지키는 일은 나뿐만 아니라 우리 모두를 위한 것이구나. 앞으로는 사소한 규칙이라도 잘 지킬 거야(교육부, 2015c, p.166).’ 이는

준법의 타당성에 대한 당위론적 입장으로 자칫 준법의 근거가 이미 형성된 공동체의 유지만을 위한 것으로 해석될 여지가 있다. 이와 관련하여 마이클 왈쩌는 분배 기준으로서의 필요를 설명한 부분에서 어떤 정치 공동체건 그 정치 공동체는 그 성원들의 필요들을 그 성원들이 이해하는 방식으로 제공함을 지적한 바 있다 ((Michael Walzer, 1984/1999, pp.127-129). 공동체는 공동체의 구성원에 우선하지 않으며 공동체의 질서만을 내세운 원리는 그 정당성이 잃게 된다. 이에 대하여 <2단원. 성숙한 마음으로 지켜요>에서는 제러미 벤담 이야기를 예화¹²⁾로 들어 준법의 타당성을 보충 설명하고 있다. 이는 공리주의의 관점으로 당위론적 입장과는 또 다른 접근이다. 공리주의 정의론이 마이클 왈쩌의 정의론과 구체적인 내용은 달리하지만, 공동체 구성원들의 행복하고 안전한 삶을 정의의 전제로 한다는 점은 일치한다. 법은 공동체 구성원들의 합의로 만들어진 것이다. <1단원. 법과 규칙은 중요해요>에서처럼 준법의 타당성을 당위론적 입장에서만 설명하기 보다는 <2단원. 성숙한 마음으로 지켜요>에 제시된 제러미 벤담의 예화를 <1단원. 법과 규칙은 중요해요>로 배치하는 등의 노력을 통해 준법의 타당성에 대한 좀 더 수긍 가능한 논의를 전개하는 것이 바람직할 것이다.

12) <법은 우리 모두의 행복을 위한 것>

영국의 철학자이자 경제학자, 법 이론가인 제러미 벤담은 법에 대해 이렇게 말하였습니다.

“법은 공동체 구성원들이 행복하고 안전한 삶을 살 수 있도록 하는 데 그 목적이 있다. 모든 법은 공동체 전체의 행복을 증진시키는 데 그 참뜻이 있다. 따라서 공동체의 행복을 감소시킬 가능성이 있는 것, 즉 공동체 구성원들에게 불행을 가져다줄 위험이 있는 것을 방지해야 한다.”

법이 공동체의 행복을 위한 것이라는 말은 무슨 뜻일까요?

두 사람이 힘을 합쳐 농사를 지었다고 해 봅시다. 그런데 농사를 다 짓고 나자 나이가 좀 많은 사람이 이렇게 말하였습니다.

“내가 나이가 더 많으니 수확물을 다 가져가야겠다.”

그렇다면 수확물을 모두 가진 사람은 행복하겠지만, 자기 몫을 얻지 못한 사람은 불행하겠지요? 그때 법이 이렇게 말합니다.

“똑같이 열심히 일하였는데 나이가 많다고 더 가져가는 것은 안 된다. 두 사람이 동등하게 나누어 가져라.”

법을 통해서 한 사람의 불행을 방지하면서 두 사람 모두에게 알맞은 행복을 가져다주었으니 이것이 바로 공동체 전체의 행복을 증진시키는 것입니다.

이렇듯 법은 특정한 몇 사람을 위해 존재하는 것이 아니라 여러 사람들이 조화롭게 살기 위해서, 그리고 더 많은 사람들이 즐겁고 행복하게 살 수 있도록 하기 위해 존재하는 것입니다(교육부, 2015c, p.173).

〈3단원. 법과 규칙을 잘 지키는 마음의 힘을 길러요〉에서는 모델링¹³⁾을 통해 법과 규칙을 준수하려는 마음을 함양하는 것을 목표로 한다. 〈1단원. 법과 규칙은 중요해요〉와 〈2단원. 성숙한 마음으로 지켜요〉에서의 준법의 타당성에 대한 논의에서 준법의 타당성은 공동체의 질서 유지 및 공동체 구성원의 안전과 행복한 삶에 있으며 그러한 사회가 곧 정의로운 사회임을 살펴보았다. 하지만 〈3단원. 법과 규칙을 잘 지키는 마음의 힘을 길러요〉에서는 덕교육적 관점에서 준법, 정의, 공익의 덕목을 심정화 하고 있다. 아리스토텔레스는 그의 저서 『니코마코스 윤리학』에서 정의를 설명하면서 법에 대하여 언급한다. “법을 지키지 않는 사람, 욕심이 많고 불공정한 사람은 모두 정의롭지 못하다고 생각한다. 따라서 법을 지키는 사람과 공정한 사람은 정의로운 사람이다. 이렇게 보면 법을 따르지 않는 사람은 정의롭지 못한 사람이고, 법을 따르는 사람은 정의로운 사람임이 분명하다.”, “법은 우리에게 용감하고 절제하며 온화하게 행동하라고 명령한다. 마찬가지로 다른 덕과 악덕에 관해서도 어떤 일은 하도록 명령하고, 어떤 일은 하지 말라고 금지한다. 물론 바르게 잘 만들어진 법은 그 일을 올바르게 명령할 것이고, 영성하게 만들어진 법은 그에 비해서는 덜 올바르게 명령할 것이다(아리스토텔레스, /2007, pp.88-89).” 정의로운 사회가 아닌 정의로운 사람에 대한 서술은 각각이 기초하고 있는 정의론이 다르므로 정의의 의미에 대한 논의를 통해 일관된 지도 내용을 구성할 필요가 있다.

6학년에는 〈3단원. 갈등을 대화로 풀어 가는 생활〉, 〈6단원. 공정한 생활〉 총 2단원에 정의 관련 내용이 구현되어 있다. 단원 순서대로 살펴보자.

13) <모델링>

사람들은 같은 성의 모델의 행동을 더 잘 모방하는 경향이 있으며, 모델의 행위 결과가 좋은 보상을 받을 때, 즉 모델의 행위에 긍정적인 강화가 주어질수록, 모델의 지위가 매력적이고 존경과 신뢰의 대상이 되는 정도가 높을수록, 그리고 모델의 행위 결과 처벌을 받지 않는 경우일수록 그 반대의 경우보다 더 잘 모방한다는 사실이 밝혀졌다. 그리고 이 모든 관찰과 모방에 의한 학습 과정에서 인지적 매개가 중요하게 작용한다. 말하자면 단순히 모델을 관찰했다는 것만으로 행동의 변화가 일어나는 것이 아니라 그 모델이 자신에게 주는 의미를 인지적으로 파악하여 그것을 의식적으로 수용할 때 학습이 더 잘 일어난다는 것이다(유병열, 2011, pp.107-108).

〈표 III-16〉 6학년 3단원. 갈등을 대화로 풀어가는 생활 단원 목표 및 지도 내용

소단원명	단원 목표	지도 내용
1. 갈등을 대화로 풀어가기	갈등의 의미와 대화의 중요성을 알고 대화로 갈등을 해결하려는 마음을 다진다.	<ul style="list-style-type: none"> • 갈등의 의미와 원인에 대해 생각하기 • 갈등의 종류와 해결 방법으로서의 대화의 중요성 알고 대화를 통해 갈등을 해결하려는 마음 다지기
2. 평화로운 갈등 해결의 길 찾기	여러 가지 갈등 해결 방법의 장단점을 알아보고 평화적으로 갈등을 해결하는 능력을 기른다.	<ul style="list-style-type: none"> • 여러 가지 갈등 해결 방법의 장단점 알아보기 • 내가 생각하는 좋은 갈등 해결 방법 구상하기 • 갈등을 평화적으로 해결하기
3. 또래 중재로 갈등 해결하기	또래 중재를 통해 갈등을 평화적으로 해결하는 방법을 익히고 실천하려는 마음을 다진다.	<ul style="list-style-type: none"> • 또래 중재의 의미 알아보기 • 또래 중재의 과정 살펴보기 • 갈등 분석지 작성해 보기 • 또래 중재 합의서 작성해 보기
4. 평화롭고 행복한 교실 만들기	학교 폭력의 문제점을 알고 이를 예방하기 위한 학급 규칙을 만들어 실천한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 학교 폭력의 종류 생각해보기 • 여러 가지 학교 폭력 예방을 예방하기 위한 학급 규칙 만들기

해당 단원은 협동, 정의를 주요 가치·덕목으로 하고 있으며 단원의 도입에서 각 덕목을 다음과 같이 기술하고 있다. 협동은 사회의 공동선을 창출하고 증진하기 위해 구성원들이 힘과 뜻을 하나로 모아 노력하는 것을 말한다. 정의는 전통적으로 ‘각자에게 그의 몫을’이라는 명제로 대표되는데 이것은 일차적으로 사회의 공동선 창출과 분배 및 사회적 협동 체제의 구조에서 합리성을 확보하려는 것이라고 할 수 있다. 정의는 협동으로 창출된 재화와 가치를 적절하고도 합리적으로 배분하는 일과 관련되므로 좋은 공동체를 형성함에 있어서 거의 핵심이라고 볼 수 있다(교육부, 2015d, p.176). 정의를 협동으로 창출된 재화와 가치를 적절하고도 합리적으로 배분하는 일과 관련된 것으로 파악하는 관점은 마이클 왈쩌의 다원적 평등 개념과 정확히 일치한다. 정의의 문제를 사회적 가치들을 적절하게

배분하는 일과 관련된 것으로 파악함으로써 해당 단원에서는 정의와 협동의 사회적 가치의 배분 활동에서 생길 수 있는 갈등을 해결하는 방안을 모색하는 활동에 집중한다. 단원 학습 목표는 다음과 같다.

사회적 존재인 인간은 사회를 구성하며 살아간다. 또한 각자의 개성과 독립된 인격을 가진 개별적 존재로서의 인간은 개인의 생존을 유지하기 위한 노력과 자신의 가치를 실현해 가려는 의지를 가지고 있다. 독립적이지만 사회적 존재인 인간은 그 과정 속에서 필연적으로 타인과의 대립과 갈등 상태에 놓일 수밖에 없고 이 대립과 갈등을 해결하는 방법 중에 우리가 택해야 하는 가장 중요한 방법은 바로 민주적 대화이다. 이 단원에서는 갈등의 의미와 대화의 중요성을 알고 대화를 통해 갈등을 해결하는 바른 판단을 할 수 있도록 한다(교육부, 2015d, p.177). 이에 따라 '침과 등나무' 이야기를 통해 갈등의 의미를 알아본 후 다양한 갈등의 상황에서 대화를 통한 적절한 해결방법을 탐색해보는 활동을 전개한다. 이는 적절한 분배보다는 분배과정에서 일어날 수 있는 갈등 상황의 해결방법에 초점을 맞춘 활동이다.

해당 단원에서 정의를 이해하는 기본적인 관점이 마이클 왈쩌의 관점과 일치하지만 정의 자체의 의미를 탐구하거나 사회적 가치의 적절한 분배기준 구성 활동이 아닌 갈등 상황에서의 갈등 해결 방법 찾기에 주력하면서 (2) 우리·타인과의 관계 수준에서의 활동이 이루어지고 있음을 알 수 있다. 이는 <3단원. 또래 중재로 갈등 해결하기>와 <4단원. 평화롭고 행복한 교실 만들기>의 지도 내용이 학생 간의 관계 회복 수준에서 다루어지고 있다는 점에서도 확인할 수 있다. 사회적 가치의 분배 활동과 관련하여 (2) 사회·국가·지구공동체와의 관계 수준에서 정의와 협동의 문제를 논의한다면 사회적 가치의 적절한 분배 기준 찾기 등의 활동도 가능할 것으로 보인다.

도덕과 <6단원. 공정한 생활>은 정의 문제를 공정의 문제로 풀어내고 있다. 공정은 '각자에게 그의 몫'을 이라는 명제로 표현된다. 이러한 원초적 관념을 바탕으로 사회의 공동선 창출과 분배 및 사회적 협동 체제의 구조에 있어서의 합리성을 확보하려는 것이 정의이다. 이때 합리성을 특징짓는 것은 그 속에 담겨진 '타자'의 개념으로부터 나오는 것이다. 즉, 나 이외의 타자와 타자의 것에 대한 인식이 사

회 구조와 그 속에서의 인간관계와 상호 작용의 합리성, 즉, 정의의 출발임을 의미하는 것이다. 이러한 정의의 포괄적 개념 안에 공정이 포함된다. 공정을 이야기 하면서 정의를 말할 수 있는 이유가 바로 정의의 포괄적 개념 속에 공정을 연관 지을 수 있기 때문이다(교육부, 2015d, p.294). 해당 단원은 정의과 직접적인 관련이 있는 단원으로 각 소단원별로 나누어 살펴보자.

〈표 III-17〉 6학년 6단원. 공정한 생활 단원 목표 및 지도 내용 (1)

소단원명	단원 목표	지도 내용
1. 공평하고 정의로운 생활	공정의 의미와 중요성을 알고 공정한 생활을 하기 위한 원리를 파악한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 생활 속 사례들을 통해 공정한 생활 모습 알아보기 • 공정의 의미와 중요성 알기 • 공정한 생활을 위한 원리 알아보기

〈1단원. 공평하고 정의로운 생활〉은 〈6단원. 공정한 생활〉에서도 공정의 의미를 직접적으로 다루는 유일한 단원으로 해당 단원에서 공정의 의미를 어떻게 형성하느냐에 따라 이어지는 단원에서 학생들의 정의 관련 문제 해결 방법과 태도가 달라질 수 있다는 점에서 공정의 의미 형성 범위와 과정을 자세히 살펴볼 필요가 있다. 〈1단원. 공평하고 정의로운 생활〉에서는 생활 속의 세 가지 사례(14)를 통해 공정의 의미를 학습하고 있다. 이는 각각 ‘분배적 정의’, ‘교환적 정의’, ‘분배

14) <공정의 의미 탐구를 위한 세 가지 사례>

사례 1. 평소에 말썽을 많이 피우던 영수가 학급 회장에 출마하려고 합니다. 하지만 몇몇 친구들은 영수의 출마를 달가워하지 않습니다. 이런 친구가 학급 회장이 되면 학급 생활이 어려워진다는 이유였습니다. 그래서 친구들은 영수가 학급 회장 선거에 나가면 안 된다고 말합니다. 과연 말썽을 많이 피우는 영수를 학급 회장 선거에 출마 할 수 없게 하는 것은 공정한 일일까요?

사례 2. 영수는 멋진 연필을 가지고 있습니다. 혜수는 영수의 연필이 무척 마음에 듭니다. 혜수는 자신의 100원짜리 지우개와 영수의 300원짜리 연필을 바꾸고자 제안합니다. 과연 연필과 지우개를 바꾸는 것은 공정한 일일까요?

사례 3. 영수에게는 여덟 살이 된 여동생 영희가 있습니다. 동생과 함께 방 청소를 하다가 50원이나 되는 책을 거실로 옮겨 달라는 어머니의 부탁을 받았습니다. 영수는 영희에게 똑같이 25원씩 나누어 옮기자고 하였습니다. 과연 영수와 영희가 똑같은 양의 책을 옮기는 것은 공정한 일일까요?(교육부, 2015d, p.139)

적 정의'의 문제를 나타내는 것으로 모두 아리스토텔레스의 정의론에 근거한다. 아리스토텔레스의 정의론을 차용하여 정의의 의미에 대하여 처음으로 학습하고 있는 것이다. 그 특징으로는 첫째, 분배적 정의에 대한 설명이 아리스토텔레스가 설명하는 분배적 정의의 개념에 충실하였다는 것이다. 아리스토텔레스는 분배적 정의를 설명하는 부분에서 재화의 분배뿐만 아니라 기회의 분배 및 사회적 인정 등을 주요 분배의 대상으로 삼았다. 현대에 분배의 대상을 재화로 한정하여 자본주의 논리가 지배하는 현대 사회에 시사하는 바가 큰 부분이다. 둘째, 자신의 가치에 따라 적절한 대가로 그의 몫을 배분하며 같은 것은 같게의 평등주의적 입장과 다른 것은 다르게의 차등주의적 입장 중에서 기회의 평등만을 다루고 있다는 점이다. 아리스토텔레스는 정의 개념에서 평등과 차등 개념 중 어느 것 하나에만 방점을 두지 않았으며 두 개념 중 어느 한 개념만 다루어질 때 다른 개념이 상대적으로 덜 강조되면서 한쪽으로 치우게 되는 것을 경계하였다. 셋째, 정의의 의미를 아리스토텔레스의 정의의 개념을 들어 설명하면서 시정적 정의의 개념은 다루고 있지 않다. 시정적 정의 개념은 사회과에서 국가 기관의 하나인 법원의 역할¹⁵⁾로 다루어지고 있는데, 도덕과에서 부정의를 바로잡는 역할을 하는 시정적 정의는 정의의 의미를 다루는 부분에서 짚고 넘어가야 할 부분으로 생각된다. 정의의 의미를 학습하여 궁극적으로는 사회의 부정의를 바로잡아 정의를 실현해 가는 것이 도덕과에서 정의를 학습하는 목적이기 때문이다. 이 이외에 공정의 의미지도 내용에 공리주의, 자유주의, 공동체주의 등의 정의론이 인용되고 있는 않고 있다.

공정의 중요성은 우리 주변에서 볼 수 있는 공정한 생활 모습을 찾아본 후 공

15) <초등학교 5~6학년 영역 및 학습 내용 성취 기준>

(10) 헌법과 국가 기관

우리나라 헌법에 규정하고 있는 국가 기관인 국회, 대통령과 행정부, 법원과 헌법 재판소의 위상과 역할을 이해한다. 또한 각 국가 기관의 주요 조직을 파악하고, 다른 국가 기관과의 관계 속에서 해당 국가 기관이 수행하는 기능을 분석한다.

- (가) 입법부로서 국회의 위상과 역할을 이해하고, 국회의 조직과 기능을 탐구한다.
 - (나) 행정부 수반으로서 대통령의 지위와 권한을 이해하고, 행정부의 주요 조직과 기능을 탐구한다.
 - (다) 법원과 헌법재판소의 위상과 역할을 이해하고, 사법부의 조직과 기능을 탐구한다.
- (교과부, 2012, p.29)

정한 생활을 하지 않을 때 일어날 수 있는 일들을 예상해보는 활동을 통해 정리하고 있다. 공정에 대한 의미 파악이 선행되어야 가능한 활동으로 아리스토텔레스의 정의론에 기초한 공정의 의미 이외에 공리주의, 자유주의, 공동체주의의 정의론에 기초하여 문제제기가 되었을 때에 어느 부분까지 인정하고 어느 부분은 바로 잡아야 할 것인지에 대한 고민이 필요하다.

공정한 생활을 하기 위한 원리 지도 내용으로 모든 사람이 자신의 정당한 몫 받기, 부당한 대우를 받는 사람이나 사회적 약자들을 보호하기, 상대방의 입장에서 생각하기 등을 다루고 있는데, 자신의 정당한 몫 받기는 정의의 의미에서 학습한 아리스토텔레스의 정의론에 근거한 원리라면 사회적 약자들에 대한 보호는 롤즈의 정의론에 근거한 원리이다. 정의의 의미에서 학습했던 내용 그 이상에 근거하여 공정한 생활에 대한 원리를 도출하고 있는 것이다. 이렇듯 학생들의 배경 지식, 경험에 근거하여 어떤 원리를 바로 도출하는 것은 학생들의 각기 다른 경험에 기초하며 해당 경험이 어떤 정의론에 근거하였는지 명확하지 않을 상태이기 때문에 해당 원리에 대한 근거는 물론 해당 근거가 타당한지에 대한 논의 또한 있어야 한다.

〈표 III-18〉 6학년 6단원. 공정한 생활 단원 목표 및 지도 내용 (2)

소단원명	단원 목표	지도 내용
2. 바른 판단과 공정한 생활	공정한 생활을 위해 바르게 판단하는 힘을 기르고 일상생활에서 실천하려는 마음을 다진다.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘달리기 대표’ 예화를 통해 공정한 생활 태도에 대해 문제점을 찾아내고 올바른 해결방법을 찾아보기 • 자신이 경험한 불공정한 모습을 찾아보고 해결 방법 생각해보기 • 공정한 생활 실천의 마음 다지기

이어지는 단원에서는 인지적 접근법에 따라 가치 판단 활동이 이루어진다. 〈1단원. 공평하고 정의로운 생활〉에서 학습한 정의 개념을 바탕으로 실생활 문제를 어떻게 정의롭게 풀어나갈 수 있을지 연습하는 단계이다. 달리기 대표의 예화를 들고 있는데, 평소 달리기를 가장 잘하는 학생이 달리기 대표 선발전에서 넘어지

고 그 다음으로 잘 달리는 학생이 선발전에서 우승을 하게 되는 상황에서 달리기 대표로 누가 나가야 하는가의 문제이다. 교과서에서는 이 문제를 보편화 검사를 통해 해결하고자 한다. 보편화 검사는 모든 사람이 자신의 입장과 같은 입장을 취하여 행동한다면 어떻게 될지를 예상해 봄으로써 도덕 원리가 적합한지 알아보는 방법이다. 대회에서 우승을 했더라도 본래 재능 있는 사람에게 우승이 주어진다 면 앞으로 사람들은 다른 대회에서 우승하려고 노력하지 않을 것이라는 결론이 내려진다. 이는 어떤 정의론에 기초했다기 보다는 판단의 보조수단으로 공정과 불공정을 판단한 것이다. 하지만, 이는 앞선 단원에서 정의의 의미를 적용한 것은 아니다.

이전 단원에서 공정의 개념을 학습하였으므로 해당 상황이 공정한지 아닌지는 우선 공정의 개념 자체에 근거하여야 한다. 재능있는 사람이 선발전에서 자신의 능력을 모두 발휘하지 못 하였더라도 선발전의 취지에 따라 해당 선발전에서 우승을 한 사람이 대표가 되어야 한다는 주장은 롤즈의 절차적 정의에 근거한 것이다. 타고나거나 이미 가진 사람들이 새로운 기회까지 독점한다면 뿌리깊은 불평등을 기반으로 불평등은 재생산될 것이다. 절차적 정의를 구현한 제도라면 그 절차에 맞게 결과에도 승복하여야 한다. 이러한 논지에서 보았을 때 해당 단원은 본래 롤즈의 정의론에 기초하여 공정한 판단을 연습한다고 할 수 있다.

<표 III-19> 6학년 6단원. 공정한 생활 단원 목표 및 지도 내용 (3)

단원명	단원 목표	지도 내용
3. 우리가 만드는 공정한 세상	공정한 세상을 만들기 위한 노력들을 살펴보고 자신이 할 수 있는 일을 찾아 실천하려는 태도를 기른다.	<ul style="list-style-type: none"> • ‘위 스타트 운동16)’ 예화를 통해 공정한 사회를 만들기 위한 노력과 필요성 알아보기 • 생활 속에서 공정한 세상을 만들기 위해 노력할 점 다짐하기

16) <위스타트(We Start) 운동>

우리 사회에는 공정한 세상을 만들기 위한 여러 가지 노력들이 이루어지고 있다. 그러한 것들 중의 하나인 ‘위 스타트’라는 시민운동은 우리 모두가 나서서 어려운 환경 때문에 소외받은 아이들이 복지와 교육 혜택을 받을 수 있도록 지원해서 좋은 삶의 출발을 돕고자 하는 운동이다. 위스타트 운동은 세 가지 분야에서 이루어진다.

이 단원에서는 공정한 세상을 만들기 위해 사회에서 실시되고 있는 공정을 위한 노력들을 살펴본 후 공정한 태도를 기르는 것을 목표로 한다. ‘위 스타트 운동’ 예화는 모든 이가 자신의 능력을 펼칠 수 있는 공평한 기회를 받아야 한다는 전제하에 어려운 환경에 있는 이들이 실질적인 기회를 보장받을 수 있도록 하는 시민운동의 일환이다. 이는 롤즈의 정의론에 기초한 것으로 <2단원. 바른 판단과 공정한 생활>에 이어 해당 두 단원은 롤즈의 정의론에 기초하여 정의 개념이 구성되고 있음을 알 수 있다.

<표 III-20> 6학년 6단원. 공정한 생활 단원 목표 및 지도 내용 (4)

단원명	단원 목표	지도 내용
4. 공정한 생활의 실천	공정한 사회를 만들기 위해 노력할 점을 알고 생활 속에서 할 수 있는 일을 찾아 실천한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 1인 1억 정하기 활동을 통해 공정한 행동 연습하기 • 공정한 학급을 만들기 위해 노력해야 할 점 알아보기 • ‘아들에게 보내는 편지’ 예화를 통해 공정한 삶의 의미 되짚어 보기

마지막 단원에서는 공정하게 행동해보는 것을 목표로 다양한 활동을 하게 된다. 정의의 의미 자체에 대한 탐구보다는 규칙 준수 또는 사회적 약자에 대한 배려를 실천해보는 활동이 주를 이루고 있다.

<6단원. 공정한 생활>은 공정을 화두로 정의의 문제를 직접적으로 풀어내는 유일한 단원이라 할 수 있다. 각 단원들은 서로 다른 정의론을 근거로 구성되고

첫째는 ‘어린이의 출발’이다. 위스타트 운동은 맞춤형 지원을 통한 복지, 교육, 건강의 기회를 지원한다. 그렇게 함으로써 그들이 꿈을 키워 가며 행복한 삶을 누릴 수 있도록 지원하는 것이다.

둘째는 ‘가족의 출발’이다. 위스타트 운동은 아동과 가족이 자신의 삶을 개척하고 책임감 있게 성장할 수 있도록 돕는 일을 한다. 아동과 가족 스스로의 장점을 발견하고 이를 키워나갈 수 있는 다양한 활동을 지원하는 것이다.

셋째는 ‘지역 사회의 출발’이다. 위스타트 운동은 지역 주민이 주체가 되어 더불어 살아가는 지역 사회 공동체를 만들도록 도와준다. 지역 사회 주민들이 서로 연결되어 소통하고 참여를 활발하게 하도록 다양한 지역 사회 활동을 지원한다(교육부, 2015d, p.149).

있었으며 가장 기본적인 정의의 의미는 아리스토텔레스의 정의론을 기반으로 하였지만 공정한 생활을 위한 원리 찾기, 공정하게 판단하는 연습하기, 공정한 사회를 만들기 위한 노력 알아보기 활동 등은 롤즈의 정의론을 기반으로 하고 있었다. 덕교육적 접근에서 표방하고 있는 정의라는 덕목은 아리스토텔레스와 롤즈의 정의론에 근거한 것이라고 할 수 있다. 하지만 이러한 접근은 본서 II. 마이클 왈쩌의 정의와 다원적 평등 - 1. 기존 정의론에 대한 마이클 왈쩌의 평가에서처럼 '철학에서 옳다고 제시할 수 있는 분배 체계가 오직 하나뿐'이라는 것을 전제로 한다. 이미 역사와 문화 속에 존재하며 사회적 가치를 공유하는 사람들에게 다원주의에 기초한 왈쩌의 다원적 평등 개념이 구성되어야 할 필요성이 여기에 있다.

지금까지 2009 개정 초등 도덕과 교육과정에 따른 교과서를 분석한 결과 다음과 같은 한계점을 확인할 수 있었다. 첫째, 본래 사회적 문제로 사회·국가적 수준에서 다루어져야 할 정의가 (2) 우리·타인과의 관계 수준에서 다루어질 경우 개인 간의 관계 형성에 초점을 맞추어 정의와 관련한 심도있는 논의가 불가능했다. 둘째, 정의를 덕목의 하나로 파악하면서 정의의 문제가 (2) 사회·국가·지구 공동체와의 관계 수준에서 다루어지더라도 무엇이 정의롭고 정의롭지 못한가에 대한 고민이 개인이 함양해야 할 덕의 문제로 환원됨으로써 정의로운 사회에 대한 고민으로 심화되지 못하는 한계가 있었다. 셋째, 정의의 문제를 직접적으로 다루고 있는 유일한 단원인 6학년 <6단원. 공정한 생활>에서는 정의와 관련하여 논의를 전개하고 있지만, 아리스토텔레스의 정의론에 기초하여 정의의 의미를 학습한 후, 이어지는 후속 활동들은 롤즈의 정의론에 기초한 활동들을 전개한다. 이에 따라 정의의 의미가 모호해지고 정의의 의미에 따른 후속 활동이 일관되지 않는 한계가 있었다.

마이클 왈쩌의 정의론의 초등도덕교육에의 적용은 이러한 한계점을 극복하여 정의의 사회적 특성에 부합하며 정의의 의미와 일관된 활동 내용 구성이 가능g66하다. 어떤 교육내용이 전개 가능한지에 대해서는 다음 장에서 살펴보자.

IV. 마이클 왈쩌 정의론에 기초한 초등 도덕과의 정의 관련 교육 내용 구안

1. 사회적 가치 인식 활동

마이클 왈쩌는 정의를 사회의 실제적 생활을 수식하는 수식어로서 파악하였다. 사회라는 것이 있기 전에 정의로운 사회가 있을 수는 없다. 사회에는 이미 무한수의 생활과 사회적 가치들이 있다. 사람들의 사회적 가치의 의미에 대한 의견이 불일치할 경우, 정의는 사회가 그 의견 불일치의 표현, 판정의 메커니즘, 대안적 재분배 등을 위한 통로를 제공하는 가운데 의견 불일치에 충실할 것을 요구(Michael Walzer, 1984/1999, pp.472-473)할 뿐이다. 따라서 정의로운 사회는 각기 다른 영역에서 각기 다른 기준을 가지고 의견의 불일치를 인정하는 가운데 사회적 가치를 분배해가는 사회이다.

왈쩌의 경우 특히 한국사회에서 자신의 다원적 평등론을 적용함에 있어 "다원적 평등론을 무작정 이식하거나 적용하기보다는 한국의 전통과 문화 속에서 분명히 있을, 공사영역의 분화와 분배적 영역 분리와 다원적 평등에 관한 도덕적 안목을 발굴하여 확연하게 드러내고, 또한 고양시켜서 강조하는 일이 중요하다(박정순, 2000, p.160)"고 말한 바 있다. 정의로운 사회 구축에 있어 분배적 영역을 분리하고 다원적 평등을 이야기하는 일은 전혀 새로운 것이 아니라 이미 우리 사회와 문화 속에 존재하는 도덕적 안목을 발견하고 고양시키는 일이 될 것이다. 이를 위해 가장 첫 번째로 해야 할 것은 사회적 가치들에 어떤 것들이 있는지를 재인식하는 것이다.

사회적 가치 인식 활동은 다원적 평등 개념을 구현하기 위한 첫걸음으로 왈쩌의 가치론에 근거를 둔다. 왈쩌는 분배가능성의 다원주의를 설명하기 위해 필요한 것으로 가치론을 꼽은바 있다. 분배의 과정, 결과보다도 이전에 분배되는 가치들이 어떻게 구상, 창출되었는가에 우선 주목하는 것이다. 가치들은 분배 주체들에게 갑자기 하늘에서 떨어지듯 등장하지 않는다. 사회적 가치들을 창출하는 것도 사람들이며 그 가치들을 인식하고 그에 알맞게 배분하는 것도 인간이다. 이를

왈쩌는 다음과 같이 묘사한 바 있다.: “사람들이 가치들을 구상하고 창출하며, 또한 이렇게 구상되고 창출된 가치들을 서로서로 분배한다(Michael Walzer, 1984/1999, p.35).” 따라서 다원적 평등에 근거한 분배를 위한 첫 걸음은 사람들이 구상하고 창출한 가치들에 대해 인식하는 것이다. 그 구체적인 활동은 가치론의 여섯 가지 명제를 기초로 구성 가능하다.

첫째, 분배적 정의와 관련된 모든 가치들은 사회적 가치들이다. 개인에게만 가치 있는 것에 대해서는 굳이 분배를 논의할 필요가 없기 때문이다. 이와 관련하여 각자에게 소중한 물건 또는 사진 등을 가져오게 한 후, 본인이 직접 그것이 왜 소중한지 설명하기 전에 다른 사람들에게도 그 물건 혹은 사진이 소중한지 이야기해보는 활동을 해 볼 수 있다. 내가 키우는 강아지, 내가 직접 만든 컵, 집 앞마당에 자란 꽃 한 송이는 내게는 사적이면서도 정서적인 이유에서 소중할 수 있다. 하지만, 그것들은 다른 사람들에게는 그다지 소중하지 않을 것이다. 이 경우 다른 사람들은 한 개인이 소중하게 여기는 그것들을 굳이 소유하거나 향유하고자 하지 않는다. 사적이면서도 정서적인 이유에서 한 개인에게 소중한 것들을 굳이 분배의 문제에 포함시킬 필요가 없게 된다.

안전과 복지의 경우는 어떠한가. 우리는 안전과 복지가 모두에게 소중한 것인지 이야기해 볼 수 있다. 안전과 복지는 필요의 문제로 왈쩌가 지적했던 것처럼 안전과 복지가 제공되지 않는다면 공동체는 유지되지 않을 것이다. 이처럼 안전과 복지가 사회적 성격을 띠고 그것의 가치를 인정받을 때 그것은 분배되어야 할 영역의 한 부분이 될 것이다. 분배 영역에서 누가 얼마만큼을 필요로 하는지는 분배 기준에서 논의되어야 할 부분으로 남겨 둔다.

둘째, 사람들은 그들이 사회적 가치들을 구상하고 창출하며 소유하고 또한 채택하는 바로 그 방식 때문에 구체적인 정체성을 갖는다. 태어나면서부터 인간 사회와 동떨어져 성장해 온 사람이 갑자기 인간 사회에 속하여 사회 구성원으로서 역할수행이 가능한지에 대하여 논의해 볼 수 있다. 구체적으로 늑대에게서 길러진 아이 카마라¹⁷⁾가 왜 사회로 돌아와서 적응하지 못했는가에 대해서 이야기해

17) <늑대가 기른 카마라 이야기>

1941년에 덴버 대학과 엘 대학의 두 교수에 의해 중대한 기록이 발견되었다. 그것은 인도에서 발견된 늑대가 키운 두 아이를 싱 목사가 데려와 교육한 9년 간의 과정이 담긴 싱 목사의 일기장으로 인간에 대해 깊이 생각하게 하는 자료다.

보자. 왜 카마라는 사회에 적응하지 못 했을까. 카마라는 태어난 후로 어떤 경우에 사회적 가치의 교환이 가능한지의 단순한 거래의 역사뿐 아니라 도덕적·물질적 세계의 역사를 알지 못했다. 카마라의 경우 태어나면서부터 늑대 사회의 사회적 가치들을 습득해왔기 때문에 인간 사회로 돌아온 후로도 계속해서 늑대의 삶을 살아왔던 것이다. 인간이 인간이기 위해서는 태어나면서부터 다양한 사회적 가치의 생성, 분배의 역사적·문화적 배경을 알아야만 한다.

셋째, 모든 도덕적·물질적 세계에서 통용될 수 있는 기본적 가치들의 집합을

늑대가 키운 아이 중 한 명은 2세, 또 한 명은 7세 정도 된 여자 아이였다. 작은아이에게는 아마라, 큰 아이에게는 카마라라는 이름을 붙여 주었다. 두 아이는 가슴과 어깨, 머리에 긴 털이 뺨뺨이 나 있었는데, 그것을 잘라 내자 제법 인간다워졌다.

인도 원주민들은 종종 여자 아이를 버리곤 하는데 이런 관습에 따라 버려진 두 아이를 어미 늑대가 주워 다 키워 이 아이들은 늑대 굴에서 다른 늑대들과 함께 자란 것으로 추정된다. 젓먹이 때는 늑대 젓을 그 후에는 어미 늑대가 잡아온 짐승이나 새 등을 먹고 자랐던 것이다.

늑대 굴에서 두 아이는 물건을 집을 때나 음식을 먹을 때는 손을 쓰지 않고 입을 사용했다. 특히 카마라는 늑대와 같은 생태가 발달해 날고기뿐만 아니라 썩은 고기도 무척 좋아했다. 카마라와 아마라를 고아원 아이들과 놀게 하려고 애썼지만 오랫동안 전혀 효과가 없었다. 어떤 것을 보여 주어도 혼자서 벽을 향해 쭈그리고 앉아 가끔 경계의 눈빛을 보낼 뿐이다. 옆에 가면 이빨을 드러내고 성을 냈다.

인간 사회에 온 지 3년이 지나 카마라는 비로소 서서 걸을 수 있게 되었고 이때 처음으로 손으로 밥을 집어 입으로 가져갔다. 이것이 늑대다운 면이 없어진 최초의 특징이다. 이 후 음식을 테이블 위에 놓고 먹는 것을 익히도록 했지만, 햇바닥으로 물을 훑아먹는 버릇만은 고쳐지지 않았다.

이 무렵 카마라는 정원에서 죽은 닭 한 마리를 발견하자 재빨리 물고 숲 속으로 달려가 뜯어 먹고는 입 주위에 피와 깃털을 묻힌 채로 돌아왔다. 테이블 위의 날고기를 물어뜯어 먹지 않게 되기까지는 5년이 걸렸다.

아마라는 인간 세계로 나온 지 1년 만에 죽었다. 카마라의 슬픔은 매우 컸고 이 때 처음으로 눈물을 흘렸다. 며칠 동안 음식을 먹지 않고 미친 듯이 돌아다니거나 울부짖었다. 그리고 다시 옛날의 사나운 늑대로 돌아간 것처럼 보였다.

카마라가 말을 배운 것은 훨씬 나중의 일이다. 문명사회에 나온 지 3년 만에 아내를 향해 배고픔이나 갈증 같은 무엇인가를 호소하는 말을 했다. 4년째에는 다섯 마디의 말을 할 수 있게 되었고 어느 정도 사람이 하는 말을 알아듣는 것 같았다. 7년째에는 45마디의 말을 할 수 있게 되었다. 친구들이 대화도 일부는 이해하는 것 같았다.

그런데 카마라가 인간 세상으로 나온 지 7년째 되던 해 가을, 카마라는 염증을 일으켜 앓아 눕게 되었고 9년째에 다시 요독증에 걸려 17세로 추정되는 나이에 생애를 마쳤다(시치다 마코토, 2003, pp.27-34).

단 하나로 구상하는 것은 전혀 불가능하다. 무엇이 가장 기본적인 가치인가. 누구나 가장 기본적인 가치에 대한 생각은 다를 것이다. 안전일 수도 있고 식량일 수도 있으며 혹은 돈일 수도 있다. 기본적인 가치가 무엇인지에 대해서 논의해 보는 것만으로도 기본적인 가치들의 집합을 단 하나로 구성하는 것이 가능하지 않다는 것을 경험할 수 있을 것이다.

넷째, 가치들의 이동을 결정하는 것은 그 가치들의 의미다. 즉, 가치들의 의미에 따라 해당 가치가 분배되어지는 방식이 달라진다는 것이다. 이와 관련하여 다음과 같은 상황에 대하여 토의해 볼 수 있다. 세상에서 가장 돈이 많은 한 사람이 마음만 먹으면 대통령이 될 수 있는 상황에서 무엇이 문제인가. 돈이 많다는 것은 부의 영역에서의 문제이고 대통령이 된다는 것은 공직의 영역인데 본 상황은 부의 영역이 공직의 영역을 침범한 것이다. 공직은 해당 관직에 맞는 역량을 갖춘 사람이 공정한 절차에 의하여 선발되어야 하는 영역이라면 부의 영역은 특정인의 사업 수완 등에 의하여 결정되는 것이다. 사업 수완이 좋다하여 관직에 맞는 역량을 갖추었다는 것은 어불성설이다. 이는 사회적 가치들의 분배 영역이 각기 다르게 존재하며 그 분배 영역에서 가치들은 그 가치의 의미에 맞게 분배된다는 것을 의미한다.

다섯째, 사회적 의미들은 그 특성상 역사적이다. 그렇기 때문에 분배 그 자체와 정의로운 분배 및 부정의한 분배의 개념은 시간이 지남에 따라 변화할 수 있다. 이는 네 번째 명제와 연관된다. 가치들의 의미에 따라 가치가 분배되어지는 방식이 달라지는데 이때 가치란 사회적 가치로 사회는 그 특성상 역사적이며 역사는 변한다. 따라서 사회적 가치, 사회적 의미들 역시 변한다. 왈찌가 예를 들었던 것처럼 매관매직은 시공계를 넘어 재연되고 규범적인 구조를 가지고 있는 것처럼 생각될 수 있으나 공직이 될 수 있는 종류나 직위를 바라보는 입장 자체에 차이가 있다.

이와 관련하여 현대의 공무원의 종류¹⁸⁾와 과거의 공무원의 종류가 어떻게 달

18) <공무원의 종류>

공무원은 크게 국가공무원과 지방공무원으로 구분되며 또한 경력직과 특수경력직으로 구분된다. '경력직 공무원'은 실적과 자격에 의하여 임용되고 그 신분이 보장되며, 평생토록 공무원으로 근무할 것이 예정되는 공무원을 말하고, '특수경력직 공무원'은 경력직 공무원 외의 공무원으로 평생 공무원이 보장되지 않는다(시사상식사전, 2015).

라졌는지 비교해보는 활동이 가능하다. 이 활동을 통해서 공직이라는 사회적 가치에 대한 인식 자체가 달라졌음을 확인할 수 있을 것이다. 또한 공직의 종류를 분류함에 있어서도 우리나라의 경우 과거 행정이 단순하고 공무원이 사회의 지도층으로 행세하던 시절에는 계급제가 유용하였으나, 현재와 같이 행정이 복잡화·다양화·세분화 되고 담당직무에 대한 전문성과 난이도가 현저히 달라져 계급제에 대한 공직분류는 한계에 달한 것으로 보인다(서동형, 2004, p.38). 사회적 가치 자체가 역사적 흐름에 따라 얼마든지 변화하고 있음을 확인할 수 있다.

여섯째, 의미들이 서로 뚜렷이 구분될 때, 다양한 분배들은 자율적이어야만 한

경력직 공무원	특수경력직 공무원
- 일반직 공무원 우리가 흔히 통상적으로 말하는 공무원으로, 기술·연구 또는 행정일반에 대한 업무를 담당하며 직군·직렬별로 분류되는 공무원.	- 정무직 공무원 선거에 의하여 취임하거나 임명에 있어서 국회의 동의를 요하는 공무원 권한과 책임의 정도가 높고 고도의 정치적·정책적 업무를 담당하는 공무원 예) 국회의원, 국무총리, 장·차관, 감사원장 등
- 특정직 공무원 법관, 검사, 외무공무원, 경찰공무원, 소방공무원, 교육공무원, 군인, 군무원 및 국가정보원장의 직원과 특수분야의 업무를 담당하는 공무원.	- 별정직 공무원 특정업무를 담당하기 위하여 일반직과 다른 방법에 의하여 임용된 공무원 예) 비서관, 비서, 노동위원회상임위원, 의사진상규명위원회 상임위원 등
- 기능직 공무원 국가기술자격법에 의해 기능 자격증을 취득하고 사무보조원이나 철도, 체신 업무, 운전 등 기능적인 업무를 담당하는 공무원.	- 계약직 공무원 국가와 채용계약에 의하여 일정기간 전문지식이 요구되는 업무에 종사하는 공무원 예) 문화재 발굴·보존, 헬기조종, 우표디자인 등
-	- 고용직 공무원 단순노무에 종사하는 공무원 예) 사환 등

주. 출처 地方公務員의 職位分類制 擴大導入 與件 및 方向: 大邱廣域市를 中心으로 (p.38) 서동형 저. 2004. 석사학위논문. 경북대학교.

다. 이는 앞선 다섯 가지 전제들의 결론이며 이어지는 분배 영역 나누기, 분배 기준 정하기 활동의 전제라고 할 수 있는 부분이다. 분배적 정의와 관련된 가치들은 사회적 가치들이며 해당 가치들의 구상, 창출, 소유 방식에서 인간은 자신들의 정체성을 찾을 수 있다. 하지만 다양한 사회적 가치들의 집합을 단 하루 구성할 수 없으며 각각의 가치들은 각 가치들의 의미에 맞게 분배된다. 각 사회적 가치들의 의미는 역사적 흐름에 따라 달라질 수 있으나 그럼에도 불구하고 사회적 가치들이 구분되어지기 때문에 그것들은 그 당시 그 가치가 의미하는 대로 분배되어야 하고 서로의 영역을 침범해서는 안 된다. 이는 상대적 자율성을 의미하며 각각의 분배 영역에서 존재하는 기준들을 확인하고 또 그것에 따라 분배하려는 노력이 필요하다.

이상에서 살펴본 활동들은 사회적 가치 인식 활동으로 사회에 이렇듯 다양한 사회적 가치가 있으며 각각이 어떤 의미를 가지고 있는 지에 대하여 재인식하는 계기가 될 것이다. 이는 왈쩌 정의론의 전제인 다원주의 그 자체이며 다양한 사회적 가치에 대한 인식이 있어야만 각 가치의 고유성에 근거한 분배 기준 확립이 가능할 것이다.

2. 분배 영역 나누기 활동

분배 영역 나누기 활동은 왈쩌가 제시하는 다양한 분배 영역에 근거한다. 그는 그의 저서 『정의와 다원적 평등』(1983) 총 13장 중 다원적 평등의 의미를 설명한 첫 장과 정의로운 사회에 대해서 묘사한 마지막 장을 제외하고 총 11개의 장에 걸쳐 정의의 다양한 분배 영역들에 대하여 설명한다. 각각의 영역 구분은 서로 다른 사회적 의미에 근거한 것이다. 물론 사회적 의미들이 완벽하게 구별되지는 않을 수 있다. 왈쩌 역시 자신이 제시한 기준이 연역적 논의를 통해 구성된 것이 아니기 때문에 완벽한 분배 기준이 아니라는 것을 설명한 바 있다. 그럼에도 불구하고 사회적 의미들을 각각 구분하는 것은 한 분배 영역에서 적용되어야 할 기준이 다른 분배 영역에 적용되는 것은 부정의하다는 논의에 기초한다. 따라서 초등 도덕과교육에 적용할 때에는 각각의 분배 영역을 나누고 그것을 완벽한 분

배 영역으로 고정하기 보다는 다양한 분배 영역이 있음을 깨닫는 것에 초점을 맞추어 활동을 전개하는 것이 바람직할 것이다.

왈찌가 그러했듯이 직접 분배 영역들의 의미를 따져 다양한 분배 영역들을 구성해 보면 좋겠지만, 그것이 어렵다면 왈찌가 제시하는 분배 영역들이 서로 어떤 의미에서 다른 가치를 가지는지 구분해보는 활동을 전개할 수 있다. 왈찌는 『정의와 다원적 평등』(1983)에서 다음의 11가지 분배 영역을 제시한바 있다. 멤버십, 공적 부조-안전과 복지, 돈과 상품, 공직, 힘든 노동, 자유 시간, 교육-기초교육/전문교육, 혈연과 사랑, 신의 은총, 인정, 정치 권력이다. 구성원이 될 수 있는 자격과 안전과 복지가 어떤 의미에서 서로 다른 가치를 가지는지, 돈과 상품은 자유 시간과 어떤 의미에서 다른지 등을 구분하는 활동이 가능하다. 사회적 가치들이 서로 다른 의미에서 각각의 가치를 구성하고 있으며 그에 따라 서로 다른 분배 영역을 형성한다는 것을 깨달을 수 있다.

이때, 학생들은 힘든 노동이 사회적 가치인지에 대하여 의문을 제기할 수 있다. 힘든 노동은 개개인의 입장에서는 되도록 피하고 싶은 행위이지만 공동체적 입장에서 누군가는 해야만 하는 일로 사회에 꼭 필요한 가치이기 때문에 사회적 가치라는 설명이 가능하다. 신의 은총은 신을 다루는 것이 초등 교육에서의 종교적 중립성 원칙에 어긋나므로 사회적 가치 영역으로 다루지 않을 수 있으나, 학생이 종교적 은총 관련한 가치를 사회적 가치로 제시할 때에는 그것이 왜 사회적 가치가 될 수 있는지 그 근거에 초점을 맞추어 논의하는 것은 가능하다. 분배 영역을 구분하는 활동은 각 분배 영역의 자율성을 확인하는 것이며 이는 다원주의에 근거하여 다원성이 유지되는 정의로운 사회를 구성하는 첫걸음이다.

3. 분배 기준 정하기 활동

각 분배 영역은 해당 분배 영역마다의 분배 기준이 존재하며 왈찌에 따르면 각 영역에서의 분배 기준이 서로 다른 영역의 분배 기준을 침범하지 않는 사회, 각각의 분배 영역에서의 분배 기준이 독립성을 지키며 각 분배 영역에서 적용되는 사회가 정의로운 사회이다. 왈찌는 하나의 가치 또는 분배 기준이 다른 영역의

가치, 분배 기준과 구분 없이 사용되는 현상을 '전환 과정'이라 부른다. 다원적 평등 개념의 구현을 위한 마지막 활동은 이러한 전환 과정을 확인하고 전환 과정을 막는 활동이 될 것이다.

앞선 분배 영역 나누기 활동에서 각기 다른 사회적 가치를 가지는 분배 영역을 확인하였다. 분배 기준 정하기 활동에서는 각각의 분배 영역에서 분배 기준을 정해보는 활동을 하게 된다. 예를 들어, 돈과 상품이라는 사회적 가치가 어떤 분배 기준에 따라 분배될 수 있을지 토의해 보자. 돈과 상품의 경우 교환 가능한 것들이 각각의 가치에 따라 자유 교환된다. 돈과 상품의 분배 기준은 자유 교환이라는 결론도출이 가능하다. 공직을 나눌 수 있는 기준이 무엇인가에 대해서도 토의할 수 있다. 재능, 혈통, 자격, 공정성 등 다양한 기준이 제시될 수 있다. 토의가 진행됨에 따라서 구성원들 다수가 동의하는 분배 기준을 찾을 수 있을 것이다. 해당 분배 영역에서의 분배 기준에 대해서 논의하는 활동을 통해 학생들은 분배 기준이 해당 사회적 가치의 본래 의미에 따라 분배 된다는 것을 깨달을 수 있을 것이다.

후속 활동으로 한 분배 영역에서의 분배 기준을 다른 분배 영역에 적용해보는 활동이 가능하다. 위에서 예를 든 돈과 상품에서의 분배 기준인 '자유 교환'을 공직에 적용해 보자. 공직이 계급과 영향력에 비례하여 고가로 판매되고 이러한 과정을 통해 공직에 오른 사람들이 시민들의 목소리를 대변하여 정치하는 사회는 과연 어떤 모습일지 상상해 보는 활동을 통해 분배 영역 간에 서로 다른 분배 기준을 적용해야 할 필요성을 느낄 수 있을 것이다. 이는 '전환 과정'을 차단하는 것으로 왈짜는 각 영역에서 각기 다른 분배원칙들이 적용될 때 정의가 실현될 수 있음을 강조한다.

도덕과 영역 분류에서 (3) 사회·국가·지구공동체와의 관계에서 고민해야 할 것은 사회 그 자체, 더 나아가 정의로운 사회이다. 사회적 가치를 인식하고 그 분배 영역을 나누어 해당 분배 영역에서의 분배 기준을 정해보는 활동은 정의로운 사회에 대한 실질적인 고민이 될 것이다.

V. 결론

대한민국은 체감하는 불공정성이 높은 사회이다. 실제로 한국 사회가 다른 국가에 비해 각종 불평등 관련 통계치가 낮게 잡히더라도 여전히 불평등이 극심하다고 느끼는 것은 현실 세계의 불평등이 한국 국민들의 '관용의 수준'을 넘어서기 때문이다. 한국 사회에서 성공한 사람들은 부정부패를 일삼고, 부도덕하고, 사회적·공적 책무를 이행하지 않으며, 지극히 이기적이라는 생각이 팽배해 있다(송호근, 2006). 특히, 가진 것(부, 학벌, 권력 등)이 많은 사람들이 이미 가진 것을 이용하여 또 다른 사회적 가치들을 소유하는 상황은 내가 아무리 정직한 방법으로 성공하려고 해도 사회구조적으로 원하는 바를 이루기 힘들다는 허탈감과 절망을 낳을 수 있다. 이러한 허탈감, 절망은 학교 교육에서의 정의 관련 교육 자체에 대한 회의감을 가져다주는 측면이 있다.

그럼에도 불구하고 학교 교육에서 정의에 대하여 끊임없이 논의해야 하는 이유는 학생들이 정의에 관한 올바른 개념을 형성하고, 이를 토대로 더 나은, 정의로운 사회를 구현해 갈 수 있는 주체가기 때문이다. 특히, 정의에 대한 기본 가치관 습득을 가능하게 하는 초등 도덕과에서의 정의 관련 교육이 어떻게 이루어지느냐는 정의에 관한 후속 활동 및 일상생활에서 정의 관련 문제를 대하는 태도에 지대한 영향을 미칠 것이다.

정의는 시대적 흐름에 기초하여 그 의미가 조금씩 달라지기는 하나 도덕과 교육에서 중요한 가치·덕목으로 꾸준히 제시되고 있다. 현행 2009 개정 교육과정에서 정의는 전체지향의 4개 덕목 중 하나로 제시되고 있다. 정의를 덕목으로 분류하는 것은 2009 개정 초등 도덕과 교육과정이 덕교육적 접근에 근거한 것이다. 덕교육적 접근은 아리스토텔레스의 인간 정신에 관한 분석에 근거한다. 인간 정신은 이성적인 부분과 비이성적인 부분으로 나뉘어져 있는데, 이성적인 부분은 가변적이거나 가변적이지 않은 것에 대하여 숙고하는 기능을 하며 비이성적인 부분은 완전히 비이성적인 부분과 부분적으로 비이성적인 부분으로 나뉜다. 이때, 완전히 비이성적인 부분은 도덕과의 논의 대상에 벗어나지만 부분적으로 비이성적인 부분은 바른 정념과 바람직한 행동과 관련하여 도덕과에서 논의될 수 있으

며 정의는 이러한 바른 정념과 바람직한 행동을 지시하는 기능을 한다. 이러한 관점에서 초등 도덕과 교육에서는 개개인이 정의라는 덕목을 함양할 수 있도록 하는데 지도의 초점이 있다. 하지만 정의를 덕목의 하나로 바라보는 관점은 사회적 가치와 관련된 정의를 개인의 문제로 환원시킴으로써 정의로운 사회 자체에 대한 논의가 충분하게 이루어지지 못하게 만드는 한계점이 있다. 구체적으로 2009 개정 초등 도덕과 교육과정에 따른 교과서를 분석한 결과, 다음과 같은 한계점을 도출할 수 있었다.

첫째, 본래 사회적 문제로 사회·국가적 수준에서 다루어져야 할 정의가 (2) 우리·타인과의 관계 수준에서 다루어질 경우 개인 간의 관계 형성에 초점을 맞추어 정의와 관련한 심도있는 논의가 불가능했다.

둘째, 정의를 덕목의 하나로 파악하면서 정의의 문제가 (2) 사회·국가·지구 공동체와의 관계 수준에서 다루어지더라도 무엇이 정의롭고 정의롭지 못한가에 대한 고민이 개인이 함양해야 할 덕의 문제로 환원됨으로써 정의로운 사회에 대한 고민으로 심화되지 못하는 한계가 있었다.

셋째, 정의의 문제를 직접적으로 다루고 있는 유일한 단원인 6학년 <6단원. 공정한 생활>에서는 정의와 관련하여 논의를 전개하고 있지만, 아리스토텔레스의 정의론에 기초하여 정의의 의미를 학습한 후, 이어지는 후속 활동들은 롤즈의 정의론에 기초한 활동들을 전개한다. 이에 따라 정의의 의미가 모호해지고 정의의 의미에 따른 후속 활동이 일관되지 않다는 한계가 있었다.

이러한 한계점을 극복하기 위하여 초등 도덕과 교육 내용에 마이클 왈쩌의 정의론을 적용해 볼 수 있다. 마이클 왈쩌의 정의론은 정의의 사회적 특성에 부합하는 일관된 활동 내용 구성이 가능하다. 마이클 왈쩌는 정의의 사회적 성격에 기초하여 다원주의 사회에 알맞은 다원적 평등 개념을 전개한다. 그는 정의의 문제를 분배의 문제로 파악하며 다원주의 사회에서의 다양한 사회적 가치 영역에 알맞은 다원적 분배가 이루어져야함을 주장한다. 정의란 사회를 기술하는 기술어이며, 정의로운 사회란 서로 다른 분배 영역에서의 서로 다른 사회적 가치들을 서로 다른 규칙에 따라 분배되는 사회인 것이다. 그는 정의로운 사회에 반대되는 부정의한 사회의 모습을 '사회적 연금술(social alchemy)'(Michael Walzer, 1984/1999, p.43)을 통해 설명한다. 사회적 연금술은 특정한 사회적 재화가 지배적

역할을 수행함으로써 이를 통해 여타의 사회적 재화 역시 획득하게 되는 과정을 나타낸다. 돈을 많이 소유한 사람이 권력, 명예, 품위, 학벌 등 다른 사회적 가치를 무엇이든 쉽게 얻을 수 있는 상황을 말한다. 정의의 실현은 이러한 사회적 연금술을 끊는 것에서 시작될 수 있다. 이를 위하여 우리는 사회적 가치를 인식하고 사회적 가치를 각기 다른 분배 영역으로 분배하여 각각의 분배 영역에서의 분배 기준을 확정함으로써 한 분배 영역에서의 분배 기준이 다른 분배 영역으로 침범하지 못하도록 하는 노력이 필요하다.

이러한 맥락에서 마이클 왈쩌의 정의론을 초등 도덕과 교육 내용에 적용하여 정의의 사회적 성격을 고려한 교육내용을 사회적 가치 인식 활동, 분배 영역 나누기 활동, 분배 기준 정하기 활동으로 구성하였다. 이러한 시도는 마이클 왈쩌의 가치론과 다양한 분배 영역들, 각 영역들에 따른 분배 기준에 근거한 것이다. 이와 같은 활동을 통해 학생들은 사회적 가치의 분배 영역이 다르다는 것을 인식하고, 각각의 기준에 맞게 분배가 이루어지는 사회가 '정의로운' 사회라는 것을 학습할 수 있을 것이다. 이는 덕교육적 접근에서의 정의 이해 방식과 차이는 있지만, 정의의 사회적 성격에 알맞게 우리 사회가 나아가야 하는 방향 자체에 대하여 고민할 수 있는 기회를 제공할 것이다.

이러한 새로운 접근은 마이클 왈쩌의 정의론에 기초한 초등 도덕과 수업에의 구현 방법(단원 구성 및 차시별 내용 구성 등)에 대한 후속 논의를 자극함으로써 초등 도덕과 교육에서 정의에 관하여 좀 더 생생한 교육 내용을 구현하는데 기여할 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 김은희. (2008). **롤즈와 왈저의 정치철학 비교연구**. 박사학위논문. 서울대학교.
- 김일경. (2004). **초등학교 도덕과 교육 과정의 내용 변천에 관한 연구**. 석사학위논문. 창원대학교.
- 김형렬. (2008). **한국교육에서의 분배 정의 실현 가능성에 대한 고찰**. 서울대학교 교수학습개발센터, **우수리포트 공모대회 수상작**, 6, 39-64.
- 교육과학기술부. (2012). **제2012-14호 도덕과 교육과정**. 교육과학기술부. 2015.07.09.고시 [별책 6].
- 교육과학기술부. (2013). **2009 개정 교육과정 초등 3~4학년군 교과용도서 연수교재**. 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2015a). **도덕 3 교사용 지도서**. 천재교육.
- 교육과학기술부(2015b). **도덕 4 교사용 지도서**. 천재교육.
- 교육과학기술부(2015c). **도덕 5 교사용 지도서**. 천재교육.
- 교육과학기술부(2015d). **도덕 6 교사용 지도서**. 천재교육.
- 문성훈. (2013). 마이클 왈저의 '다원적 정의'와 현대 사회 비판. **범한철학**, 70, 391-421.
- 박정순. (2000). 자유주의의 공동체주의적 보완과 다원적 평등사회로의 철학적 선도. **철학과 현실**, 45, 136-179.
- 박정순. (2003). 공동체주의적 사회비판의 가능성: 마이클 왈저의 논의를 중심으로. **범한철학**, 30, 211-247.
- 서동형. (2004). **地方公務員의 職位分類制 擴大導入 與件 및 方向: 大邱廣域市를 中心으로**. 석사학위논문. 경북대학교.
- 서울교육대학교 도덕국정도서편찬위원회. (2013). **도덕3 보완교재**. 교육과학기술부.
- 송호근. (2006). **한국의 평등주의, 그 마음의 습관**. 서울 : 삼성경제연구소.
- 시치다 마코토. (2003). **0세 교육의 비밀**(모국어교육연구회 역). 서울 : 한울림. (원저 1997 출판)

- 오은미. (2004). **초등 도덕과 정의 교육 내용 구성 개선에 관한 연구**. 석사학위논문. 서울교육대학교.
- 유병열. (2003). **도덕과 교육론**. 양서원.
- 유병열. (2006). **도덕교육론**. 양서원.
- 유병열·윤영돈. (2014). 한국적 가치체계에 의거한 유덕한 인격함양의 인성교육. **한국도덕윤리과교육연구**, 45, 23-52.
- 윤진숙. (2007). 마이클 왈쩌(Michael Walzer)의 다원적 정의론. **법학논총**, 17, 193-210.
- 이재준. (2006). 교육과정 개정 시기별 도덕과 교과서의 내용 이동석 분석: 초등학교 제 4차 교육과정~제7차 교육과정을 중심으로. **아시아교육연구**, 7(4), 217-234.
- 최형찬. (2003). **M.Walzer의 다원적 평등주의 연구**. 석사학위논문. 전북대학교.
- 홍후조. (1999). 국가 수준 교육과정 개발 패러다임의 전환(1). **교육과정연구**, 17(2), 209-234.
- 황경식, 이승환, 윤평중, 김혜숙, 박구용. (2011). **공정과 정의사회**. 조선뉴스프레스.
- Aristoteles. (2011). **니코마코스 윤리학**(강상진, 김재홍, 이창우 역). 길. (원저 1894 출판)
- Mill, J. S. (2007). **공리주의**(서병훈 역). 책세상. (원저 1863 출판)
- Lebacqz, K. (2006). **정의에 대한 6가지 철학 논쟁**(이유선 역). 간디서원. (원저 1986 출판)
- Lickona, T. (2006). **인격교육의 실제**(유병열 역). 양서원. (원저 2004 출판)
- Sandel, M. J. (2010). **정의란 무엇인가**(이창신 역). 김영사. (원저 2009 출판)
- Walzer, M. (1999). **정의와 다원적 평등**(정원섭 역). 철학과 현실사. (원저 1983 출판)
- Aristoteles. (1915). *Ethica Nicomachea*(trans. by W. D. Ross), Oxford : The Clarendon Press.
- Miller, D. & Walzer, M. (1995). *Pluralism, Justice, and Equality*. Oxford

University Press.

Rawls, J. (2005). *A Theory of justice*. Harvard University Press.

Walzer, M. (1983). *Spheres of justice: A defense of pluralism and equality*. BasicBooks.

Walzer, M. (1994). *Thick and Thin: Moral argument at home and abroad*. University of Notre Dame Press.

시사상식사전. (n.d). 공무원의 종류. 박문각. 2015.09.28.
<http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=66045&cid=43667&categoryId=43667>

A B S T R A C T *

Implications of Michael Walzer's Justice theory for Elementary Moral Education

Han, Hyun Ji

Major in Elementary Moral Education
Graduate School of Education
Jeju National University

Supervised by Professor Byeon, Jong Heon

The purpose of this study is to investigate the implication of Michael Walzer's justice theory for elementary moral education. Historically, the meaning of justice has been changed meeting the demands of the times. When we remind the words of Thrasymachus, however, justice usually didn't seem to be fair. Especially, Michael Walzer criticizes the social alchemy in which man can possess various social goods through the possession of one good, namely the dominant good.

Walzer presents the concept of plural equality to eliminate the dominant good. We live complex society in which interests of different individuals and groups coexist. Plural equality attempts to define the concept of equality

* A thesis submitted to the committee of Graduate School of Education, Jeju National University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education conferred in February, 2016.

through pluralistic knowledge about social goods. According to Walzer, spheres of justice should be divided by social meaning. In this kind of view, justice is not a special state or virtue but a descriptive word to portray state of society.

Walzer's theory is not about virtue ethics. According to him, we can't cultivate justice. We need to discuss about the state of society. It is different from the main idea of elementary school moral education. Especially, 2009 Revised National Curriculum and elementary moral textbook focus on virtue education.

I will explain Walzer's concept of justice theory through the main concepts of plural justice and criticize 2009 Revised National Curriculum and elementary moral textbook. In conclusion I will suggest some methods and directions for adapting the Walzer's complex justice theory to the curriculum.