

포스트휴머니즘 교육에 대한 비판적 고찰 -비에스타(Biesta)와 마리탱(Maritain)의 논의를 중심으로-*

**A Study on Critical Posthumanism Education:
Focusing on the Discourse of Biesta and Maritain**

홍지희 (Jeehee Hong)**

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the recent posthumanism educational discourse focusing on the discourse of Biesta and Maritain, propose new perspectives on critical posthumanism and its educational implications. I analyze and consider theoretically and philosophically the literature and major concepts related to Biesta's critical posthumanist education ideas and discussions. Based on this, by examining the religious-philosophical humanistic ideas by Maritain while criticizing modernism, I explore whether Maritain's perspective can be established as another critical posthumanism discussion. In this process, It will be revealed that Biesta's understanding of humanism has the possibility to misunderstand the original meaning of humanism, his understanding and criticism of modern subjectivity is incomplete, and the 'integrative humanism' advocated by Maritain in a pluralistic secular society centered on the concept of 'personality' has the potential to be established as another critical posthumanism education theory.

Key words: critical posthumanism, Biesta, Maritain, subjectivity, personality

* 2024년 8월 2일 접수, 8월 28일 최종수정, 8월 28일 게재확정

** 경민대학교(Kyungmin University) 유아교육학과 교수, 경기도 의정부시 서부로 545, jhhong@kyungmin.ac.kr

1. 서론

현재 그 어느 때보다 다양성, 다원성, 개별성 등의 용어가 유행하고 있다. 이러한 흐름은 교육에도 빠르게 적용되고 있으며 그 변화의 배경에는 포스트모더니즘 사상, 그리고 포스트모더니즘의 변모로 등장한 포스트휴머니즘 사상이 깔려있다고 볼 수 있다. 포스트모더니즘 사상은 근대 모더니즘적 사유에 대한 비판적 담론으로 등장한 탈근대 사상이다. 모더니스트들이 합리적 이성의 절대화와 진보, 이성과 사고 작용을 통한 지식의 객관성과 보편화를 강조했다면, 포스트모더니스트들은 이성 중심의 획일성과 보편성, 객관성으로 형성된 거대 서사에 대한 회의와 해체를 주장하면서 등장했다. 포스트모더니스트들은 진리의 절대성보다는 다원주의적 상대성을, 필연성보다는 우연성을, 계획성보다는 임의성을 강조하고, 객관성과 합리성의 전형인 인위적인 과학적 방법을 거부한다(김국환, 2011 ; Ericson, 1998).

모더니즘에 대한 비판으로 포스트모더니즘이 등장하기는 했지만, 포스트모더니즘을 해석하는 관점은 ‘포스트(post)’의 의미를 어떻게 해석하는가에 따라 크게 두 가지 관점으로 구분된다. 하나는 ‘post’에 일탈의 의미를 부여하여 16세기 이후 근대적인 사고를 벗어나고자 하는 탈근대주의적 성향으로 이해하는 관점이고, 다른 하나는 근대주의 사상과의 단절이 아닌 연속성을 어느 정도 인정하면서 ‘post’를 ‘after’의 의미로 접근하여 발전시켜가는 관점이다(김국환, 2011 ; 정윤경, 2019). 포스트모더니즘을 바라보는 두 가지 관점은 최근 포스트휴머니즘 논의로 이어져 활발하게 확산되고 있다. 포스트휴머니즘은 포스트모더니즘 논의로부터 파생되어 나온 담론으로 볼 수 있는데, 그것은 “2세대 포스트모더니즘으로서(Ferrando, 이지선 역, 2019: 28)” 1960년대 후반 문학에서 포스트휴머니즘이라는 용어 사용이 시작되면서 새로운 시대 정신으로 나타났다(Ferrando, 이지선 역, 2019: 59). 포스트모더니즘은 단일한 개념이나 정확한 연대를 지적할 수 없는 거대한 사회적 흐름으로 모더니즘의 비인간적인 측면에 대한 반성에서 나왔다. “기술중심주의와 대량학살, 환경파괴 등에 대한 반성, 즉 인간중심주의 휴머니즘에 대한 반성이라는 맥락에서 볼 때 포스트휴머니즘은 포스트모더니즘에 근원하며 궤를 같이 한다(우정길 외, 2021: 332).”

포스트모더니즘 내에서의 상이한 관점의 공존 때문인지 포스트휴머니즘 논의 역시 두 가지 방향의 담론으로 전개되고 있다. 포스트휴머니즘 사상가들은 한편으로는 인간 중심적 휴머니즘 사고와 세계관을 비판하기도 하고, 다른 한편으로는 이성을 기반으로 하는 휴머니즘 전통을 계승하여 미래 사회에 요청되는 새로운 인간관을 제안하기도 한다. 아마도 이 차이를 잘 드러내주는 것은 포스트휴머니즘이라는 용어에서의 하이픈(-)의 위치일 것이다. 하이픈의 위치에 따라 일반적으로 ‘post-humanism’은 휴머니즘 거대 담론을 해체하는 급진적이고 비판적인 포스트휴머니즘으로,

‘posthuman-ism’은 인간의 진보를 전제로 하여 미래의 기계-인간종 등과 같은 혼종의 등장에 대한 논의를 핵심으로 하는 온건하고 기술적 휴머니즘으로 이해된다. 후자는 트랜스휴머니즘으로 불리기도 하며 계몽사상에 기원을 두는 것으로 해석되곤 한다(Ferrando, 이지선 역, 2019: 29). ‘비판적 포스트휴머니즘’ 관점과 ‘기술적 포스트휴머니즘’ 관점은 다양한 방식으로 그 모습을 드러내고 있지만, 대체적으로 비판적 포스트모더니즘의 논의가 주를 이룬다. “인간+기계의 혼종적 존재 또는 브레인머신인터페이스(Brain-Machine-Interface)등과 같은 새로운 종에 대한 기대는 가정과 희망에 대한 기대일 뿐 학술적 타당성에 대한 공감에 이르지 못하고 있다(우정길 외, 2021: 22).”

이성의 자율성, 진리의 보편성, 대상과 구분되는 주체 등을 중심으로 하는 모더니즘 사상에 반대하여 인간의 개별성, 지식의 다양성, 상호관계 속의 행위(주체)성 등을 강조하는 비판적 포스트휴머니즘은 이미 교육계에 점진적으로 반영되고 있다. 비판적 포스트휴머니즘 교육은 이성을 주인으로 하는 합리적 주체를 교육 목표로 정립하고 그것을 추구하는 획일적 모더니즘 교육을 거부한다. 티칭(teaching)보다 러닝(learning)을 강조하는 교육, 학습자 중심 교육, 개별 맞춤형 교육, 학습자가 자기주도적으로 수업에 참여하고 자신만의 사전 지식을 토대로 새로운 지식을 스스로 구성하도록 하는 교육, 교사가 강의자가 아닌 안내자로서 학습자 수준에 맞는 교육과정을 컨설팅해주는 교육, 학생의 흥미를 고려한 다양한 삶과 연계된 경험과 체험 중심 교육, 사회문제 해결을 위한 유용한 교육 등은 모두 합리적 주체성의 획일적 발달을 강조한 모더니즘적 사고로부터의 해방 또는 탈출을 요구하며 학생의 ‘차이’, ‘개별성’, ‘주도성’ 등에 주목한다. 학습자는 세계로부터 고립된 의식 주체가 아니라 상호관계 속에서의 주체성, 상호주체적 공간 속에서의 고유한 정체성을 형성해 가는 ‘되어가는(becoming)’ 과정적 존재로 이해되어야 한다(Biesta, 박은주 역, 2006: 98 ; Ferrando, 이지선 역, 2019 : 373).

이와 같은 비판적 포스트휴머니즘을 배경으로 하여 교육의 새로운 변화와 도전을 제시하는 대표적인 현대 사상가로 비에스타(Gert J.J. Biesta)를 들 수 있다. 비에스타의 교육이론에서 포스트휴머니즘이라는 용어가 전면에서 드러나지는 않지만, 그의 계몽시대 합리적 주체성에 대한 비판이나 휴머니즘에 대한 비판을 보면 “탈-인간중심, 탈-인류중심주의, 탈-이원론(Ferrando, 이지선 역, 2019: 29)”이라는 포스트모더니즘 정신을 반영하고 있는 포스트휴머니스트로 보아도 큰 무리가 없다. 비에스타는『학습을 넘어(Beyond Learning)』에서 ‘인간’에 대한 공통된 정의를 내리는 것이 가능한지, “복수성과 차이의 세계에서 타인들과 어떻게 살 것인지(Biesta, 박은주 역, 2006: 19)” 등에 대한 질문을 제기하면서 비판적 포스트휴머니즘 관점에서의 교육 논의를 전개한다.

본 연구의 시작은 포스트휴머니즘 교육에 대한 관심과 비에스타의 논의를 이해하는 과정에서 생겨난 몇 가지 질문들로부터 비롯되었다. 첫째, 비에스타의 근대 주체성에 대한 비판적 논의는 정당

하게 받아들일 만한가? 둘째, 비판적 포스트휴머니즘 교육 아이디어는 비에스타의 관점밖에 없는가? 셋째, 비판적 포스트휴머니즘 논의 탐색이 여전히 가능하다면, 비에스타 논의의 난점을 살펴봄으로써 그것을 극복하는 또 다른 비판적 포스트휴머니즘 교육의 가능성을 탐색해 볼 수 없는가? 이러한 질문들을 배경으로 비에스타의 포스트휴머니즘 교육 논의에서의 주요 개념과 아이디어를 이론적이고 철학적인 관점에서 비판적으로 분석하고 고찰해본다. 그 과정을 토대로, 비에스타와 마찬가지로 모더니즘을 비판하면서 종교적-철학적 인간관에 비추어 새로운 휴머니즘을 제안한 철학자 자끄 마리탱(Jacques Maritain)의 사상이 대안적인 비판적 포스트휴머니즘 논의로 성립 가능한지를 탐색한다. 현 교육계에서 비에스타는 개인의 유일성이나 주체화를 강조하면서 모더니즘을 넘어서는 교육 방향성을 제시하는 비판적 포스트휴머니즘 사상가로 활발히 연구되고 있다. 반면, 자끄 마리탱은 불변하는 진리를 추구하는 항존주의(perennialism) 사상가로 알려져 포스트모던 사회에 걸맞지 않은, 포스트휴머니즘과는 관련이 없는 사상가로 큰 주목을 받지 못하고 있다. 그러나 마리탱의 인격을 기반으로 하는 휴머니즘을 살펴보면 이것은 마리탱에 대한 올바른 평가가 아니다. 마리탱 역시 모더니즘을 넘어서고자 했으며, 휴머니즘에 대한 새로운 이해를 추구했다. 비에스타와 마리탱 모두 유사한 동기로 비판적 포스트휴머니즘을 주장하지만 그 방향성은 완전히 상이하다. 이하 논의에서는 이러한 점을 밝히고 그것으로부터 드러나는 교육적 의미를 살피고자 한다. 2장에서는 ‘응답으로서의 학습’, ‘누구라는 주체의 출현’ 등으로 논의되는 비에스타의 포스트휴머니즘 교육 논의를 고찰하면서 그의 논의가 역사적, 철학적으로 이어져 온 휴머니즘의 본래적 의미를 잘 드러내고 있는지, 근대 주체성에 대한 비판이 정당한지를 검토한다. 3장에서는 이것을 염두에 두고 마리탱이 주장한 다원주의적 세속사회 속에서의 휴머니즘에 대한 이해를 ‘인격’의 개념을 통해 탐색하고, 마리탱의 휴머니즘 아이디어와 비에스타의 아이디어 간의 유사성과 차이점을 비교·분석하여 드러낸다. 마지막으로 마리탱이 주장하는 ‘통합적 휴머니즘(integral humanism)’ 또는 ‘철학적-종교적 포스트휴머니즘’이 비에스타 논의를 넘어서는 또 하나의 비판적 포스트휴머니즘 교육이론으로 정립되었을 때 그것이 현 교육에 주는 의미와 시사점을 살펴본다.

II. 비에스타의 비판적 포스트휴머니즘 : 휴머니즘과 주체성

비에스타에 의하면, 칸트를 중심으로 한 계몽시대 교육은 인간이 합리적 이성을 사용하여 자기 주도적인 존재가 될 수 가능성을 지니고 있다는 사상에 기초한다. 계몽주의 유산은 현대교육으로 이어져 “교육의 과업은 주체들이 완전히 자율적으로 되어 개별적, 의도적 행위자성을 행사할 수 있

도록 그들의 잠재력을 (밖으로) 이끌어내는 것(Biesta, 박은주 역, 2006: 77)”것, 다시 말해서, 인간이 자기 이성을 사용하여 개인적, 의도적 주체성을 자율적으로 행사할 수 있게 만드는 것으로 이해되었다. 그러나 비에스타는 모더니즘의 배경이 되는 칸트의 인간관을 비판한다. 왜냐하면 칸트의 “이성에 기반한 합리적 자율성(Biesta, 박은주 역, 2006: 30)”은 인간성의 개발과정으로 이해되었고, 휴머니즘의 핵심은 이성의 올바른 사용으로 간주되었기 때문이다. 비에스타가 보기에 인간성에 대한 이러한 규정은 합리적인 사람들과 비합리적인 사람들을 구별하였고, 비합리적인 사람들로 간주되는 이들, 다시 말해서 “역사적으로 비유럽, 비백인, 여성, 아동, 동성애자, 기형아, 동물, 자동기계 등을 ‘인간’의 개념에 대립하는 비합리적 인간의 범주(Ferrando, 이지선 역, 2019: 60)”에 넣어 버렸다. 이제는 정해진 인간성을 규정하는 모더니즘적 교육에서 탈피하여 인간성의 의미를 열린 질문, 즉 교육에 참여할 때 대답될 수 있는 질문으로 다루는 교육으로 전환해야 한다.

휴머니즘의 문제는 인간다움의 준거, 즉 인간이 된다는 것의 준거를 설정함으로써 이 준거대로 살 수 없거나, 그렇게 살지 않는 사람들을 배제한다는 것이다. ... 21세기를 특징지었던 수많은 잔혹사들, 예를 들어 홀로코스트나, 캄보디아, 르완다, 보스니아의 인종학살 등은 실지로는 무엇을 인간으로 볼 것인가라는 인간의 정의에 근거하여 일어난 사건들이었다. 교육적 관점에서 휴머니즘의 문제는 인간성의 “사례들”이 실제로 드러나기 전에 이미 인간이 된다는 것의 기준을 명시하고 있다는 점이다(Biesta, 박은주 역, 2006: 34).

비에스타는 레비나스의 논의에 기대어 휴머니즘, 즉 인간다움은 미리 결정될 수 없는 것이며, 지금까지의 이어져 온 휴머니즘은 바람직한 것이 아니라고 주장한다. 모더니즘에서의 인간성 규정은 “인간중심주의를 이끌어 그것이 규정하는 ‘인간’의 범주에 포함되지 않는 타자를 소외시키는 이념으로 작용한다(우정길 외, 2021: 313).” 데카르트의 ‘나는 생각한다’는 의식의 철학에서부터 시작된 주체적 인간에 대한 정의는 칸트에 이르러 정점에 이르게 되고, 이성을 기반으로 하여 “인간은 그 스스로에게 절대적으로 알려질 수 있다(Badmington, 2004: 1345)”는 식의 인간 의식에 대한 선형적 정의와 확신을 확고하게 했다. 인간과 비인간, 완성과 미완성, 자아와 타인, 자연과 문화 등의 이원론적 구분은 더욱 강화됐으며, 이것은 교육을 특정 세력이나 권위, 정치 구조 등과 왜곡된 방식으로 협력하기 쉽게 만들었다. 가령, 특정 인종을 부인하고 박멸하는 순서를 따랐던 나치즘은 인간과 비인간의 이원론적 사고를 기반으로 자행된 대표적 사례이다(Ferrando, 이지선 역, 2019: 164). 표준적인 인간 개념화는 결국 “개별적 인간의 고유함이나 유일성을 포착할 수 없는 교육을 이끌었고(Biesta, 박은주 역, 2006: 35)” 합리적 자율성과 주체성을 강조해온 휴머니즘 교육은 지식으로 획

득 불가능하고 규정 불가능한 인간의 고유한 개체 영역이 있음에도 불구하고 그것을 배제하였다. 그러므로 비에스타는 오랜 시기 동안 교육을 지배해 온 휴머니즘의 오류와 잘못을 인지하고 새로운 교육을 시작할 것을 요청한다. 비에스타의 이러한 생각을 응축한 것이 바로 ‘응답으로서의 교육’이다. ‘획득으로서의 학습’과 구분되는 ‘응답으로서의 교육’을 비에스타는 다음과 같이 설명한다.

획득으로서의 학습이 더 많이 얻는 것에 관련된 반면, 응답으로서의 학습은 너는 누구인가, 너는 어디에 서 있는가를 보여주는 것에 관련된다. 세계의 출현은 타인을 가정하는 사회적인 것이다. 개인을 고유하고 유일한 존재로 만들어 주는 것은 타자, 타자의 질문, 질문으로서의 타자에 응답하는 방식에서 발견된다. 그러므로 교육과정은 개별적인 응답을 허용하는 교육 실천으로 이해되어야 한다. 이때 응답은 사회의 그물망에 들어서는 것에 관한 것이며 전적으로 관계적인 것, 타자에 대한 책임에 관한 것이다. 응답은 들음, 기다림, 주의깊음, 공간의 창조 같은 수동성에 관한 만큼이나 말과 행위와 같은 활동성에 관한 것이기도 하다. 교사의 과업은 학생의 응답의 기회와 분위기를 만드는 것이다. 교사는 ‘너는 어떻게 생각하니?’, ‘너는 어디에 서 있니?’, ‘너는 어떻게 응답하겠니?’와 같은 교육적 질문을 제기하는 어려운 과업을 수행한다.(Biesta, 박은주 역, 2006: 64)

위 인용에서도 알 수 있듯이, 비에스타에게 온전한 휴머니즘 교육은 인간다움의 기준을 미리 정해놓고 그것에 기대어 자기 정체성을 맞추어가는 교육이 아니라, 학생으로 하여금 타자와의 관계 속에 참여하도록 함으로써 자기출현과 자기이해를 하도록 하는 일이다. 다시 말해서, 교육은 타인과의 관계 속에서 제기되는 지속적 질문에 응답하는 일 가운데 출현하는 주체를 발견하는 일이 되어야 한다. ‘응답으로서의 교육’은 학생의 다양성, 복수성, 차이, 개별성, 개체성 등에 초점을 둔다.

상대성과 다원성을 지지하는 포스트모더니즘 사회에서 이러한 논의는 상당히 매력적이다. 그러나 그것이 충분한 정당성을 가지는지는 면밀한 검토가 필요하다. 우선 제기할 수 있는 질문은 비에스타가 휴머니즘의 의미를 제대로 이해하고 기술하고 있는가 하는 점이다. 다시 말하여, 비에스타의 비판은 역사적으로 전개된 휴머니즘의 의미를 총체적으로 담아내지 못하고 근대 휴머니즘에 머물러 있는 것 아닌가? 이 질문은 포스트휴머니스트들의 휴머니즘에 대한 이해와도 연관된다. 연구자가 보기에 비에스타를 비롯하여 대부분의 포스트휴머니스트들이 이해하는 휴머니즘은 계몽시대의 휴머니즘에 한정되어 있다. 통념적으로 휴머니즘에 대한 논의에서 르네상스시대 휴머니즘이 주로 언급되지만, 그것은 고대 그리스와 로마 고전 작품에 나타난 보편적인 ‘인간의 본질’, ‘인간다움’을 추구하는 사상으로 인간 존재에 대한 형이상학적 가정을 기반으로 인간의 가치와 의미를 추구하고 드러내는 일 자체였고 교육은 인간다운 인간, 자유로운 인간 형성을 추구하는 활동이었다. 휴머

니즘의 본래적 의미는 특정 시대에 제한된 것이 아닌 인류 역사 속에서 끊임없이 추구되어 온 인간다운 인간에 관한 이해와 노력을 찾아 되살리는 일을 통칭한다. 비에스타가 비판의 대상으로 삼는 휴머니즘이 역사적 전개 속 일부 왜곡된 휴머니즘, 즉 근대 휴머니즘을 의미하는 것이라면, 이것은 휴머니즘에 대한 균형적 이해일 수 없다. 휴머니즘이 교육학의 고유한 개념이라는 점을 인정한다면 다양한 양상과 풍성한 의미로 전개된 휴머니즘에 대한 이해와 분별, 그에 따른 타당한 비판이 제시되지 않는 한 그것은 교육학적으로 수용하기 어렵다.(우정길 외, 2022: 32, 321 ; Erickson, 박찬호 역, 2012: 22-23 ; Tubbs, 2014: 489).

휴머니즘은 어원상 ‘라틴어 후마니타스(humanitas)에서 유래한 것으로 인간성, 인간됨, 인류애, 교양, 소양, 박애, 자애, 자비 또는 인간미라는 뜻으로 사용된다(최영희, 2002: 171).’ ‘후마니타스’는 그리스어 ‘파이데이아(paideia)’를 로마의 학자들이 라틴어로 옮긴 말로서 원래는 ‘어린이(pais, paides) 양육’이라는 의미에서 시작되었고 점차 인간이 마땅히 받아야 할 교육을 의미하였다. ‘스투디아 후마니타스(studia humanitas)’, 즉 휴머니즘 교육 또는 인문교육은 자유교육(또는 교양교육, liberal education)을 의미하는 일반적 의미로 사용되었다. 휴머니즘 교육은 역사적으로 체계화된 문법, 수사학, 시, 역사와 도덕철학 등을 다루는 자유교과(liberal arts) 프로그램을 통해 다양한 인간 존재자 안에 내재된 인간다운 소양과 인간 고유의 가치를 탐구하는 활동으로 이해되어 왔다(Maritain, 1962: 84 ; Tubbs, 2014: 490).¹ 용어에서도 알 수 있듯이, 휴머니즘은 고대와 중세, 근대를 거쳐 인류의 다양한 역사적 시대와 상황 속에서 요청되어 온 인간의 탁월성, 인간다운 것 또는 인간의 고귀한 존엄성과 같은 휴머니티(humanity)의 의미를 탐구하고 실현하고자 한 인간 행위를 의미한다.

이 점에서 보면, 비에스타의 논의는 역사적으로나 철학적으로나 존중되어야 할 휴머니즘의 총체적 의미를 살피지 않은 채, 근대 휴머니즘의 한계만을 지나치게 강조함으로써, 마치 그것이 휴머니즘을 대변하는 것으로 이해하도록 만드는 위험, 휴머니즘 교육의 참된 의미를 간과하도록 하는 위험을 유발한다. 비에스타를 위시한 포스트휴머니스트들은 휴머니즘의 본래적이고 풍성한 의미에 대한 근본적 탐색 없이, 즉 휴머니즘이 궁극적으로 추구해온 인간의 의미가 무엇이었는지에 대한 치밀한 검토 없이, 근대 계몽시대 인간 이성에 집중된 편향되고 축소된 휴머니즘이 마치 본래 휴머니즘 정신인 듯 해석하도록 하는 오류를 생겨나게 한다. 만일 근대 휴머니즘의 한계에 대한 보다 타당한 지적과 대안을 제시하고자 한다면, 특정 시대 논의에 한정하여 휴머니즘을 논의하고 비판하

1) 고대 그리스 파이데이아에 근원하는 휴머니즘 정신은 바로(Marcus Varro), 키케로(Marcus Cicero), 겔리우스(Aulus Gellius) 등의 로마학자들에 의해 인간다움을 기르는 ‘스투디아 후마니타티스(studia humanitatis)로 정립되었고, 이것은 15세기 전반에 이르러 5개의 인문 과목 - 문법, 수사학, 역사, 시, 도덕철학 - 으로 성립되었다(박준철, 2001: 15).

기보다는, 그 일에 앞서, 역사적으로나 철학적으로 시대를 관통한 휴머니즘의 의미를 심도있게 이해하고 그것에 비추어 포스트휴머니즘 논의를 전개할 필요가 있다. 이 일이 선행될 때 비로소 ‘응답’이나 ‘타인’ 등의 개념에 기댄 비판적 포스트휴머니즘 논의가 정당성을 가지고 수용될 수 있을 것이다.

둘째, 비에스타는 ‘의식의 주체성’에서 ‘상호주체성’으로의 해체적 접근이 필요하다고 주장한다. 상호주체성을 가리켜 그는 개별성 또는 고유성이 강조된 주체, 응답하는 행위에 참여함으로써 형성되어가는 ‘누구’ 라고 표현한다. 그러나 비에스타의 관계성을 토대로 하는 주체성의 의미, 즉 학생의 고유성이나 개별성을 존중하는 주체성의 의미가 과연 새로운 논의인지 살펴볼 필요가 있다. 주지하다시피 칸트의 논의는 ‘공동체 속에서 개인은 어떻게 무엇이 옳고 그른 행위인지를 판단하여 행복하게 살 수 있는가’ 라는 윤리학적 질문에서 시작된다. 칸트는 공동체 속에서의 올바른 인간 행위에 관심을 두었고 자율적 판단과 실천을 강조했다. 칸트에 의하면, 인간은 탈중심적 또는 반성적 능력을 가지고 있으며 자율적으로 최고선을 선택하고 행할 수 있는 존재이다. 개개 인간은 동일한 상황에 놓일지라도 모두 상이한 선택과 판단으로 자기를 도덕적으로 또는 비도덕적으로 표현하고 행위한다. 칸트는 선형적 주체 또는 선형적 자아의 의미를 밝히면서, 인간은 스스로를 대상화함으로써 자기 자신을 객관적으로 파악할 수 있는데, “지금의 나(선형적 자아)’는 ‘과거의 나(현상적 자아)’를 대상화해서 인식가능하다고 보았다. ‘지금의 나’, 다시 말해서 늘 새로운 결단의 가능성을 내포하고 의식 활동 중인 ‘나’ 는 인식의 근거 또는 조건이 되는 ‘나’ 로서, 그 자체는 인식 불가능한 자아, 선형적으로 요청되는 자아, 즉 ‘물자체’ 이다(박찬구, 2006: 113).” 선형적 자아와 현상적 자아는 두 개의 분리된 실체가 아니다. 자아(또는 주체)는 타인과의 관계 속에서 유발되는 모든 상황 속에서 자기를 반성하며 끊임없이 타인과 상호작용을 하는데, 이 인간의 능력을 가리켜 칸트는 ‘자유 의지’ 또는 ‘실천이성’²이라고 부른다. 실천이성은 상호작용하는 주체 안에서 선악, 옳고 그름을 구별하는 도덕법칙의 보편화 가능성을 검사하고 정립해 나감으로써 자유로운 선택을 하는 방향을 안내한다. 자유의지 또는 실천이성은 공동체 속에서의 타인과의 관계를 전제하지 않고서는 드러날 수 없는 선형적 주체의 능력이다. 요컨대 칸트가 말하는 주체는 타인과의 관계 경험 속에서 실천이성에 따라 행위하는 자유롭고 존엄한 인간이다(이석호 외, 2003: 23 ; 박찬구, 2006: 128).

칸트 편에서 말하면, 인간의 고유성은 타인과의 관계 속에서 촉발되는 실천이성에 따른 자율적이고 반성적인 사고와 행위의 실천에 있다. 인간은 공동체 삶 속에서 자기를 반성하고 통제하면서

2) ‘이성’의 인지적 능력(이론이성), 도덕적 능력(실천이성)을 모두 강조하는 칸트에 의하면, “인간을 개개인의 주관 속에 서로 잡힌 존재로 가정하고 그의 모든 지식과 경험을 주관적인 것으로만 간주한다면, 인간들 사이에 더 이상 어떠한 객관적 진리도, 학문도, 도덕도, 공정한 의사결정도 불가능한 것이 되고 말 것이다(이석호 외, 2003: 14).”

자유의지를 나름대로의 방식으로 끊임없이 표현하는 고유한 존재로 드러난다. 다시 말해서, 인간은 스스로 자기의 행위 준칙을 세워 그것이 나도 타인도 인정할 수 있는 보편 가능성을 가질 수 있는지를 타인과의 관계 속에서 반성적으로 검사하면서 나름대로 옳다고 생각되는 행위를 실천하는 자율적 존재이다. 인간은 관계 속에서 스스로 ‘나’를 바라보는 일, 즉 자발적으로 내가 나를 돌아보는 일을 함으로써 자유로워진다. 이 일은 다른 ‘아무나’가 대신해 줄 수 없는 ‘나’만이 할 수 있는 나의 고유한 일이다(백종현, 2015: 136). 칸트가 주장하는 인간다운 인간, 또는 인간의 주체성의 핵심은 타인과의 관계를 배제한 고립된 ‘의식의 자아’를 넘어서는 타인과의 관계를 조건으로 하여 자기 고유성을 드러내는 ‘행위하는 자아’, ‘실천하는 자아’, ‘자율적인 자아’에 있다고 보아야 한다.

칸트의 주체성을 비판하면서 비에스타가 대안으로 제시하는 자아 또는 주체성의 의미는 무엇인가? 비에스타가 주장하는 인간의 고유성은 칸트 것과 무엇이 다른가? 비에스타는 현상적 자아이며 동시에 선험적 자아가 되는 칸트의 인간 주체에 대한 설명은 명백한 모순이라고 말한다. 자아는 이미 그 스스로를 지식의 대상으로 삼기도 하면서 동시에, 그 지식의 설명을 자기가 만들어낸 특정한 (선험적) 조건 하에서 설명한다. 그러나 자기가 지식의 대상이 되면서 동시에 그 지식의 원천이 된다는 식의 설명은 자기를 대상화하면서 동시에 대상화하지 못하는 모순적 사태 그 자체이며, 이러한 주체성 이해에 근거하는 휴머니즘은 인간에 대한 솔직한 이해가 아니다(Biesta, 박은주 역, 2006: 258). 그래서 그는 ‘푸코식의 접근’에 기대어, 의식하는 주체성을 개념화하는 일에서 벗어나 주체에 대한 지속적 사유와 탐구, 질문하는 일, 가능성을 탐색하는 일로의 전환을 주장한다. 비에스타는 이 일을 가리켜 “너는 누구냐”라고 묻는 타인의 질문에 응답하는 일, 타자 앞에 자신도 모르는 자신의 어떤 가능성을 우발적으로 출현시키고 등장시키는 문제(Biesta, 박은주 역, 2006: 265)”라고 설명한다.

칸트의 주체성 개념의 모순을 지적하는 비에스타의 설명 때문에 표면적으로는 양자 사이에 차이가 있는 것처럼 보인다. 그러나 타자와의 ‘관계성’과 ‘행위’에 초점을 맞추면, 타인과의 관계 속에서 자율적 선택으로 고유한 행위를 ‘실천하는 주체’와 타인의 질문에 대한 응답을 통해 자유로운 행위로 ‘출현하는 주체’의 의미는 그다지 다른 것 같지 않다. 칸트가 이성 또는 합리성, 자유의 지나 실천이성 등을 중심으로 인간의 주체성을 이야기할 때, 그가 핵심으로 삼는 것은 인식론적으로는 이성을 기반으로 하는 선험적 주체에 대한 것이지만, 윤리학적으로는 타인과의 관계 속에서 개개 인간이 상호작용을 통해 자유롭게 행위하고 실천하는 인간, 무엇으로도 대체 불가능한 존엄한 주체적 행위에 대한 것이다. 그리하여 칸트는 선험적 주체 논의를 통해 공동체 속의 자율적인 주체는 타인을 자율적 존재로 인정해야 하고, 수단이 아닌 목적으로 대해야 한다는 결론에 이른다. 칸트는 인식론적으로뿐만 아니라 윤리학적으로도 타자와의 관계 속에서 발휘되는 인간 고유의 행

위와 올바른 실천의 의미를 드러내고자 했다. 계몽시대 주체성 개념에는, 그것을 가능하게 하는 토대이자 그것의 지향점이 되는, 타자와의 관계성 속에서의 끊임없는 자기반성과 표현이 가정되어 있다고 할 수 있다.

이 점에서 비에스타가 말하는 이방인에게 또는 타자에게 응답하는 고유성을 가진 행위하는 주체, 즉 되어가는 존재는, 칸트가 주장하는 사회 속에서 실천이성에 따라 자율적으로 행위하는 고유하고 존엄한 주체 이해와 다른 논의 또는 발전된 논의로 볼 수 있는지 의문이다. ‘응답으로서의 학습’, ‘출현으로서의 학습’이 학습자의 ‘행위’에 초점을 두고 세계에 반강제적으로 참여하는 행위를 강조하는 것처럼 근대 휴머니즘에서의 자율적 인간 역시 사회관계 속의 참여와 그 안에서의 인간의 자유롭고 올바른 행위를 강조한다. 요컨대 양자 모두 사회 또는 타인, 세계의 강제 또는 개입을 전제로 자기반성이나 자기응답을 통해 실현되는 개인의 고유한 행위와 실천을 강조하고 있다. 비에스타가 말하는 관계 속에서 주체성에 대한 끊임없는 사유와 질문을 제기하기 위해 학생으로 하여금 자유롭게 생각하고 응답하게 하는 일은, 관계 속에서 자기 반성이나 자기 이해를 함으로써 타인을 존중하는 고유한 행위를 하게 하는 일과 무엇이 다른가? 근대 주체성 개념을 폐쇄적이고 고립된 주체 논의로만 단순히 간주해버리는 비에스타의 논의는 재검토될 필요가 있다. 근대 주체성 개념이 이성의 의미를 과도하게 강조하여 이성 이외의 인간다움을 드러내는 신비한 인간의 탁월성을 배제하거나 그것을 불가해한 논리적 수준의 가정으로 만들었다는 점, 즉 이성의 능력 탐구에 과도하게 집중하여 인간 존재의 형이상학적이고 존재론적인 측면을 아우르지 못하는 불완전한 휴머니즘 이해의 근원이 되었다는 치명적 한계를 가지고 있다는 점은 분명하더라도 말이다.

III. 비판적 포스트휴머니즘으로서의 통합적 휴머니즘(integral humanism): 인격(personality)

타락한 휴머니즘에서의 정신과 신체, 합리성과 비합리성, 사유와 감각 등의 이원론적 구분은 이성을 가진 인간에 대한 지나친 인간중심주의 전개를 이끌었고 자기 사유, 합리성, 정신의 확실성을 토대로 세계를 자기 기준으로 파악하고 변형하고 지배하는 구조를 만들기 시작했다. 비에스타는 이러한 모더니즘적 현상을 비판하면서 응답하는 학습, 출현하는 자아, 상호관계 속에서 행위하는 주체, 되어가는 존재 등의 개념을 가져와 새로운 포스트휴머니즘 교육을 제안한다. 그러나 그의 논의는 역사적, 철학적으로 고찰되어야 할 휴머니즘의 의미를 전체적으로 살펴 드러내지 못하고 있다는 점, 칸트의 근대 주체성 개념에 대한 그의 비판이 정당성을 확보하기 어렵다는 점을 살펴보았다. 이

하에서는 비에스타 논의의 한계를 염두에 두고, 비판적 포스트휴머니즘으로 정립될 가능성을 가지는 또 하나의 포스트휴머니즘 관점을 제안해보고자 한다. 자끄 마리땡(Jacques Maritain)³의 통합적 휴머니즘이 그것이다. 마리땡은『기로에 선 교육(1943)』에서 ‘과학적-합리적 인간관’뿐만 아니라 ‘철학적-종교적 인간관’에 주목하면서 타락한 근대 휴머니즘 회복을 위한 통합적 휴머니즘에 대한 이해와 교육의 필요성을 주장한다.

인류가 노예화와 오늘날 직면하고 있는 비인간화라는 끔찍한 위협을 극복하려면, 새로운 휴머니즘을 향한 목마름, 인간의 통합성을 재발견하려는 열망, 이전 시대가 그렇게 고통스러워하던 분열을 피하려는 갈망을 해소해야 한다. 다시 말해서 통합적 휴머니즘에 부합하기 위해서는 통합적 교육이 있어야 한다. (Maritain, 1943: 88)

인용에 드러나듯이, 마리땡 역시 비에스타와 마찬가지로 계몽주의를 배경으로 하는 근대 휴머니즘의 타락을 지적한다. 마리땡은 다원화 시대에 적합한 새로운 휴머니즘 교육이 요청된다고 주장하는데, ‘통합적 휴머니즘’을 통한 ‘통합적 교육’이 그것이다. 그는 휴머니즘의 의미에 대한 역사적, 시대적 탐색으로부터 휴머니즘의 비극이 발생한 원인을 찾고 있다(최영희, 2002 ; 이명곤, 2011). 고대 그리스 시대부터 중세를 관통하는 휴머니즘은 인간다움의 의미를 생물학적 측면뿐만 아니라 형이상학적이고 존재론적인 측면에서 접근한 총체적 논의였다. 인간에 대한 탐구인 플라톤의 상기(anamnesis)을 통한 이데아론, 아리스토텔레스의 관조(contemplation)를 통한 행복론, 아퀴나스의 지복(beatitude)을 통한 영혼론 등은 모두 인간이 근원적인 것, 궁극적인 것, 인간을 넘어서는 절대적인 것, 신적인 것을 지향하는 본성을 가지는 고귀한 존재라는 점을 증명하고 드러내는 휴머니즘 논의였다(이명곤, 2011). 그러나 16, 17세기 실용주의적 문화의 발전으로 인해 인간다운 삶의 목적이 신적인 것에서 물질적인 것으로 바뀌기 시작한다. 이 시기에 추구된 휴머니즘은 신과 단절하지는 않았지만 과학과 경험을 통한 이성의 발달과 문화의 발전을 배경으로 하는 세속적이고 물질적인 휴머니즘이다. 이 시기는 그 발전의 “뿌리를 잊고 있던 시기(최영희, 2001: 183)”로 물질에 대한 욕망 발달과 함께 휴머니즘의 의미 변화가 시작된 시기라고 할 수 있다. 이 흐름은 가속화되어 18세기와 19세기 물질적 가치가 그 어떤 시기보다 강조되기에 이른다. 데카르트와 칸트의 사유하는 이성 중심 철학은 합리적이고 과학적인 학문을 강조하면서 인간과 신, 이성과 신앙, 사랑과 지식 등

3) 자끄 마리땡(1882-1973)은 2차 세계대전 이후 이분법적 교육사상의 흐름으로 인해 혼란스러운 교육 문제를 직시하고 통합적 휴머니즘을 추구하는 자유교육, 인문교육의 재정립을 주장한 대표적 교육사상가이다. 『기로에 선 교육(Education at the Crossroads)(1943)』은 이러한 그의 생각을 전한 예일대학 강연을 모아놓은 대표 교육 저서이다.

의 이원론적 구분을 뚜렷하게 만들었고, 인간성의 신비한 측면을 인간과 분리되는 불가해한 관념의 신으로 만들고 말았다. 이 “부르조아적 휴머니즘은 인간을 신과의 연결로부터 단절시켰다(손은실, 2008: 47).” 그리하여 20세기는 본격적으로 유물론적 가치관이 대두되었고 휴머니즘 역시 물질화된 인간, 자연을 지배하는 인간이라는 오만한 인간 중심적 가치관으로 드러나게 된다. 나치즘, 공산주의, 파시즘 등과 같은 전체주의의 등장이 바로 그것이다.

마리앵이 보기에, 근대 휴머니즘은 타락되었다. 그렇다고해서 휴머니즘을 사라지거나 폐기해야 하는 것으로 이해하는 것은 잘못이다. 오히려 혼란의 시대 속에서 요청되는 것은 과학적-합리적 관점뿐만 아니라 철학적-종교적 관점에서 휴머니즘의 본래적 의미를 회복하는 일이다. 고대부터 현대에 이르기까지 휴머니즘이 다양한 양상으로 드러나고 변화했지만, 휴머니즘은 근본적으로 인간 역사나 문명 속에서 인간이라면 지향하고 추구해야 하는 것으로 존재해왔다. 휴머니즘에는 인류가 끊임없이 탐구하고 이해하고자 한 불변하는 인간다움(또는 인간성)이 있다는 것, 인간은 형이상학적이고 영성을 지닌 존재라는 점이 전제되어 있다. 마리앵이 보기에 다양성을 인정하면서도 그 속에서 영원불변하는 ‘인간 본성’, ‘인간다움’에 대한 원리가 있다는 점을 존중해야 한다. 그는 중세 아퀴나스의 ‘유비(analogical) 이해’에 비추어 영원성을 가진 휴머니즘의 원리를 설명한다.

(우리는)… 두 가지 오류를 피해야 한다. 하나는 모든 것을 일의성에 종속시키는 것이고, 다른 하나는 모든 것을 다의성 속에 분산시키는 것이다. 다의성 철학은 시대에 따라 역사적 조건이 너무 다르기 때문에 최고 원리 자체도 다른 것이어야 한다고 생각한다. ... 일의성 철학은 최고의 규칙과 원리가 항상 같은 방식으로 적용된다고 여긴다. 참된 해결책은 유비(analogy) 철학에 있다. 이것은 원리와 최고의 규칙은 변하지 않지만, 이것들이 각 시대에 따라 다양한 방식으로 적용된다고 여긴다(손은실, 2008: 49).

유비철학에 비추어 보면, 휴머니즘은 본래적으로 인간을 인간답게 만드는 것, 고귀한 인간의 존엄성과 품성이라 불변적 의미를 가지고 있다. 그럼에도 불구하고 고대, 중세, 근대를 거쳐 온 휴머니즘은 대체적으로 인간을 ‘과학적 관점’에서 이해하는가, ‘종교적 관점’에서 이해하는가에 따라 ‘신 중심적 휴머니즘’, ‘인간중심적 휴머니즘’으로 구분되었고, 이런 흐름을 배경으로 휴머니즘에 대한 상이한 이해와 해석, 오해들이 등장하게 되었다. 그러나 유비 철학적 이해는 일의성이나 다의성 어느 한 편으로 치우친 휴머니즘에 대한 이해와 혼란을 극복할 수 있도록 해준다. 이렇게 정립된 휴머니즘을 가리켜 마리앵은 ‘통합적 휴머니즘’이라고 부른다. 통합적 휴머니즘은 “인간 본성의 일부를 단절시키거나 왜곡하지 않고, 인간을 모든 차원에서 이해하는(손은실, 2008: 48)” 총체적이고 완전

한 휴머니즘이다. 합리적 휴머니즘, 유물론적 휴머니즘, 정치적 휴머니즘이 모종의 가정에 근거하여 인간 존재자의 근본적이고 본질적인 종교적 차원을 부정하는 것과 달리 통합적 휴머니즘에서의 실재하는 인간에 대한 이해는 자연적 본성과 신적 본성 모두를 아우른다(Ibarra, 2013: 121). 통합적 휴머니즘은 인간의 질료적이고 동물적인 다양한 개체적 특성과 신비하고 초월적인 인격체로서의 특징을 모두 포함하는 통합적 교육을 통해 가능하다. 마리탱이 인간 본성의 초월적이고 신비한 측면을 강조한다는 점에서 중세 신중심적 사고로의 회기를 주장하는 휴머니즘을 이야기한다고 보아서 안된다. 마리탱은 중세의 그리스도교 체계 속에서의 휴머니즘을 (유비 이해로) 가능한 실현 형태들 가운데 하나로 볼 뿐이며, 중세로의 복귀를 주장하는 것이 아니다(손은실, 2008: 40).

마리탱은 다원주의적 세계를 인정하면서 “종교인이나 비종교인 등 모두 세속적 공동선(temporal common good)을 공유하면서 살고 있다(Ibarra, 2013: 122)”고 보았다. 그리고 통합적 휴머니즘은 ‘세속적 자율성’을 통해 가능하다. 세속적 자율성이란 인간 존재가 각자가 처한 다양한 상황에서의 다양한 인간적 목적을 가질 수 있다는 점을 인정하면서, 동시에 그것은 유비 이해에 기반하여, 영원성 또는 선을 추구하는 자유로운 존재라는 것을 잊지 않는 것이다(손은실, 2008: 43). 통합적 교육은 “종교적 영감과 인간의 세속적 활동 사이의 분열, 일 또는 유용한 활동과 정신적 삶 또는 지식과 아름다움이 주는 기쁨 사이의 분열을 종식하는(Maritain, 1943: 89)” 일이다. 전근대부터 근대에 이르기까지의 휴머니즘은 다원성을 인정하기보다 이원론적 관점에서 보편성을 지향하는 휴머니즘을 전개해 왔다. 이와 달리 마리탱의 통합적 휴머니즘은, 비에스타를 비롯한 최근 비판적 포스트휴머니스트들이 간과한 휴머니즘에 대한 총체적 이해를 놓치지 않으면서, 개인의 다양성이나 고유한 개체성을 인정한다. 그러므로 마리탱이 제안하는 통합적 휴머니즘 논의는 비에스타의 비판적 포스트휴머니즘 논의보다 발전된 또는 그것의 한계를 보완할 만한 또 하나의 비판적 포스트휴머니즘 논의로 해석될 가능성을 가진다.

‘인격(personality)’은 통합적 휴머니즘의 주요 개념이다. 교육은 인간에 관한 것이라는 점을 강조하며 마리탱은 다음과 같이 말한다.

인간은 정신으로서의 영혼 덕분에 독립적인 전체로서 살아가는 인격적 존재이기도 하지만, 또한 하나의 물질적 개체로서, 인간이라는 유적 존재의 한 구성원이자 물리적 우주의 한 부분이기도 하며, 그를 둘러싼 우주적, 인종적, 역사적 힘과 영향의 거대한 그물망 속에서 그 법칙들을 따를 수 밖에 없는 하나의 미미한 점과 같은 존재이기도 하다. 휴머니티, 즉 인간성이라는 것은 이성에 의한 삶을 사는 측면뿐만 아니라 본능과 감각에 의한 삶을 살아가는 동물적 측면도 포함하고 있다. ‘그래서 인간을 가리켜 상이한 두 세계가 한 지평으로 합쳐진 것이라고 부르기도 한다(Marit-

ain, 1943: 9 ; 1962: 182).

인격은 완전한 개별적 실체이며, 지성적 본성을 가졌으며 그리고 자신의 행동의 주인이다. 인격이라는 이름은 자연 전체에 존재하는 것 중에서 가장 고귀하고 상승된 것을 의미한다(이명곤, 2021: 96).

마리땡이 신토마스주의자라는 점에서 알 수 있듯이 그의 인격 개념은 중세 아퀴나스와 아리스토텔레스의 사상이 깔려있다. 그렇다고 하여 그의 인격 개념을 형상(form)이나 이데아(Idea), 또는 신(God)의 의미와 같은 것으로 간주해서는 안된다. 인용에서도 언급되고 있듯이, 인격은 개체성과 구분되지만 분리될 수 없다. 마리땡에 의하면 인격은 보통 '무엇(what)'으로 이해되는 정적이고 고정된 본질이나 본성과 달리, '누구(who)'로 드러나는 고귀하고 자유로운 인간 존재자의 표현을 의미한다. 인격은 개인의 완전성이며, 그것에 이름을 규정하는 것이 바로 인격으로서의 '누구'이다. 칸트가 설명한 것처럼 나의 이성이 생각하고 나의 의지가 결정하는 것이 아니라, 고유한 인격인 '나'라는 존재, 타인에게는 하나의 고유한 개체로 드러나는 '누구임'이 나의 정신과 의지를 사용하여 결정하는 것이다(이재룡, 2000: 76). 다시 말해서 인격으로서의 나는 합리적으로 이해될 수 있는 부분, 즉 형상과 질료로 이루어진 본성적 특성으로만 정해진 어떤 것이 아니라, 합리적으로 이해될 수 없는 존재하는 행위 특성이 합성된 고유하고 신비한 존재자로 이해되어야 한다. 요컨대, 지금 여기에 있는 인간 존재자는 인간 본성(essence)과 존재(being)의 합성으로 끊임없이 존재 행위에 참여하는 신비한 존재자(a being)이다. 마리땡에 의하면, 인간은, 태생적으로 자기 본성을 온전히 실현하여 존재와 본질의 구분이 없는 존재 그 자체(Being) 달리 표현하면 신의 형상(the Image of God)을 닮아가고자 하는 목적을 가진 인격체이다. 인격적 존재자의 행위표현이 인간관계 속에서 모두 동일하게 나타나지 않지만, 공동체 안에서의 인간 행위는 불변하는 영원한 가치를 추구하는 유목적성을 가진다. 마리땡은 이것을 가리켜 정의적 공통본성적 지식(affective connatural knowledge)이라고 부르는데, 이것은 보통 사람들이 직관이나 통찰, 깨달음 등을 통해 모종의 관계나 상황 속에서 어떻게 행동해야 하는지를 아는 그런 지식이다. "정의적 공통본성적 지식은 우리가 태어날 때부터 가지는 우리의 공통발생기(co-nascence)이다(Maritain, 1995: 277)." 마리땡은 신비적(종교적), 예술적(시적), 도덕적 영역에서의 직관이나 통찰을 가리켜 정의적 공통본성적 지식이라고 부르기도 한다. 휴머니즘의 본래적 의미는 바로 이러한 인간의 고유하고 신비한 인격적 특성을 총체적으로 드러내는 일체의 관심과 노력을 의미한다. 통합적 휴머니즘 교육은 단순히 기계적 훈련을 통해서 논리적 이성을 계발하거나 또는 개체의 본능적 욕구나 성향만을 촉발하도록 하는 행위가 아니

라, 이성과 감각, 인격과 개체성의 조화롭게 실현되도록 하는 유목적적 행위이다. 모더니즘 시대 교육의 오류를 해소하기 위해서는 신과 관계를 맺고 있는 인간 존재자의 인격적 특성을 가정해야 한다. 그러지 않는다면 모든 이분법적 구분이나 괴리는 통합되지 못한 채 서로를 영원히 고립시킬 뿐이다(홍지희, 2019: 204-205).

마리땡은 다양한 시대 상황 속에서 타인과의 관계 속에서 드러나는 인간의 행위가 상이한 만큼 인간의 인격적 모습 역시 상이하게 드러날 수밖에 없다고 보았다. 나의 인격은 다른 누구도 대체해 줄 수 없는 나만의 고유한 모습 그 자체로 나타난다. 인격은 오로지 합리성 기반의 보편적 인간 기준이나 틀로 규정될 수 있는 것이 아닌 나의 고유한 존재 행위성을 드러내는 개념이다. 이점에서 마리땡에게 통합적 휴머니즘 교육의 목적은 학생들로 하여금 “진리와 선에 대한 사랑, 존재에 대한 순응과 긍정, 일과 협동심 같은 인간다운 본성(Maritain, 1943: 11)”을 일깨워 드러내는 인격적 존재를 형성하는 일이다. 다음 인용은 인격체로서의 인간 행위의 의미를 사랑, 희생, 인류애 등의 휴머니즘 특성에 비추어 이해하는 마리땡의 생각을 잘 드러내주고 있다.

인간은 물리적 존재보다 더 풍부하고 고귀한 존재이다. 다시 말해서, 지식과 사랑 덕택으로 초월적 존재로서의 영혼을 가진 존재이다. 인간은 부분이 아닌 하나의 전체로 존재한다. ... 인간은 사랑을 통해서 다른 존재들에게 기꺼이 자기를 줄 수 있는 존재이다. 인간과 인간 사이의 이런 관계와 동일한 관계는 물질 세계에서는 발견되지 않는다(Maritain, 1943: 8).

마리땡은 삶 또는 사랑과 같은 인간관계조차 과학적이고 합리적인 특성으로 이해할 수 있다고 보는 관점의 한계를 지적한다. 타인에 대한 공감과 사랑, 고귀한 영웅적 행위와 희생 등의 신비하고 고귀한 인격적 행위는 측정하거나 표준화된 수치로 가늠할 수 없는 가장 휴머니즘적인 것이다.

그렇다면 인격을 중심으로 하는 마리땡의 통합적 휴머니즘 관점은 비에스타의 주체성을 중심으로 하는 비판적 포스트휴머니즘 관점과 비교하여 어떤 차별성을 가지는가? 우선, 마리땡이나 비에스타 모두 인간 이성의 과도한 강조로 인간에 대한 왜곡된 이해를 불러일으킨 근대 휴머니즘을 비판하고 있다는 점에서 동일한 입장을 취하고 있다고 볼 수 있다. 그러나 마리땡의 편에서 보면, 비에스타 식의 포스트휴머니즘 논의는 개별성과 인격성을 혼동하거나 또는 어느 하나를 배제하거나 강조하는 논의로 비추어지기 쉽다. 인간에 대한 형이상학적 고찰과 반성을 결여하고 있다는 점에서 비에스타의 포스트휴머니즘 논의는 근대 계몽주의적 휴머니즘과 마찬가지로 불완전하다. 비에스타는 교육목적을 자격화, 사회화, 주체화로 구분하고 자격화, 사회화와 구분되는 주체화 교육이 휴머니즘 교육의 핵심이 되어야 한다고 주장한다. 그리고 이 주체성이 형성되기 위해서는 유일성

(uniqueness)과 복수성, 차이성 등이 인정되어야 한다고 말한다. 아렌트의 행위 개념에 비추어, 주체화는 타인과의 관계 속에서 행위를 시작하고 응답하는 과정 속에서 합리적 공동체에서 독립할 수 있는 소리를 낼 때 형성되며 이때 개인은 자유로운 주체가 될 수 있다(Biesta, 이민철 역, 2010: 124-130). 이러한 비에스타의 관점은 타인과의 관계와 복수성, 유일성을 강조하기는 하지만, 그 관계의 근원이자 목적이 되는 고귀한 휴머니즘의 의미를 드러내지 못하고 있다. 이것은 인간에 대한 왜곡된 이해와 개인의 시급한 욕구나 편협한 권리를 최고의 가치처럼 추구하는 개인주의의 오류, 나아가 개인주의의 오류에 대한 반동으로 생겨나는 사회적 가치를 우선시하는 사회주의, 즉 일종의 전체주의 오류(이명곤, 2001: 99)를 생겨나게 할 가능성도 가진다. 인간에게 형이상학적이고 존재론적인 특성이 있음에도 불구하고, 그것이 추상적이고 비중립적인 개념이라는 이유로 대부분 교육에서 배제되거나 언급되지 않고 있다. 그러나 당장의 개인의 원만한 욕구 충족과 사회 적응을 위한 도덕교육 등은 말 잘하는 개인, 문제해결을 잘하는 개인, 유용한 선택을 잘하는 눈치 빠른 개인을 만들지는 몰라도, 타인과 인격적 관계를 맺음으로써 자기 존재를 사랑하고 기꺼이 스스로는 타인에게 내어줄 수 있는 인간다운 인간은 길러내지 못한다. 다음으로, 마리뎡은 ‘누구’임을 드러내 주는 인격의 개념에 이미 상호관계성의 의미가 내재되어 있다는 점을 ‘인격’과 ‘개체성’ 개념에 대한 존재론적 분석 논증에 기대어 설명하고 있다. 인격 개념에는 타인과 소통하고 공감하면서 나를 끊임없이 실현해가는 의미가 들어있다. 통합적 휴머니즘에서 보면, 인간은 “사람들 사이로 나아가지 않고서는 인간일 수도 없고 인간으로 되어갈 수도 없다(이명곤, 2021: 105).” 마리뎡의 인격 개념에 비추어 보면, 비에스타가 주장하는 주체성의 특성인 복수성과 타인과의 관계 속에서 출현하는 ‘누구임’은 새로운 논의처럼 들릴 수도 있지만, 그것이 과연 새로운 포스트휴머니즘 논의일 수 있는가는 의문이다. 이러한 점들을 고려할 때, 통합적 휴머니즘 교육은 정신과 육체, 이성과 신앙, 지식과 실천, 개체와 보편, 이론과 실천 사이의 이원론적 분리에 기반한 인간 이해, 또는 어느 한쪽을 배제하거나 강조하는 불균형적 인간 이해가 아닌 총체적 인간 이해라는 점에서 발전된 비판적 포스트휴머니즘 논의로 정립 가능하다.

IV. 나가는 글

비에스타의 비판적 포스트휴머니즘 교육에 깃든 한계들을 이론적이고 철학적인 관점에서 검토했다. 휴머니즘에 대한 이해를 근대 계몽주의 시대 휴머니즘에 한정하는 그의 논의는 역사적이고 철학적으로 이해되어야 할 총체적 휴머니즘의 의미를 제대로 반영하지 못하고 있다는 점, 그리고 칸

트의 주체성 개념에 대한 면밀한 탐구 부재로 관계성 속에 드러나는 주체 행위의 고유성 의미를 제대로 포착하지 못하고 있다는 점에서 충분한 정당성을 가지는 논의로 보기 어렵다는 점을 살펴보았다. 그리고 비에스타의 비판적 포스트휴머니즘 논의를 보완 또는 대체할 수 있는 또 하나의 비판적 포스트휴머니즘으로 마리탱의 통합적 휴머니즘이 성립가능한지를 인격의 개념을 중심으로 고찰해 보았다.

앞선 논의에서 드러났듯이, 포스트휴머니즘 사상과 그것을 배경으로하는 포스트휴머니즘 교육은 다각적이고 총체적인 관점에서 검토될 필요가 있다. 교육이 인간에 관한 것인 한, 휴머니즘이라는 용어 그 자체가 알려주듯이, 인간다움, 인간다운 특성들은 인간의 개체성, 개별성, 다양성 등을 드러내는 측면뿐만 아니라 인간의 자유, 사랑, 인류애와 같은 인간의 공통 본성을 드러내는 측면 모두를 아우르는 것으로 이해되어야 한다. 인간은 세속적이고 물질적인 존재인 동시에 신적이고 영적인 존재이다. 비에스타 논의의 한계에서도 엿볼 수 있듯이, 최근 유행하는 비판적 포스트휴머니즘 논의는 인간다움에 대한 이러한 총체적 이해를 간과하고 있는 것으로 보인다. 휴머니즘의 본래적 의미가 무엇인지, 그것이 시대에 따라 변용되어 그 의미가 상이한 방식으로 드러나거나 표현된다면 그 원인이나 이유가 무엇인지, 또한 시대나 상황이 변화하더라도 변치 않는 인간의 모습은 무엇인지 등에 대한 심각한 고민과 역사적 이해가 선행되지 않는다면 온전한 휴머니즘 논의가 되기 어려울 것이다.

본 연구를 통해 연구자는 비에스타와 마리탱의 휴머니즘에 대한 이해를 비교, 분석함으로써 통합적 휴머니즘 교육 논의가 휴머니즘에 대한 오해와 오류를 해소하는 또 하나의 비판적 포스트휴머니즘으로 성립가능하다는 점을 드러내고자 했다. 마리탱은 인간존재의 개체성과 인격의 의미를 드러냄으로써 근대의 타락한 휴머니즘을 과학적-합리적 관점뿐만 아니라, 철학적-종교적 관점으로 접근하여 온전하게 이해하고 정립하고자 했다. 유비철학에 기대어 다원화 시대 속에서의 휴머니즘의 영원한 원리가 다양한 개체적 인격체의 고유한 행위로 드러나고 형성되어감을 명확하게 보여주고 있다. 이러한 논의는 공통성 없는 공동체 속에서 책임있게 응답하고 출현하고 행위함으로써 주체성을 형성해 간다는 비에스타의 교육적 주장을 포괄하면서도, 비에스타와 근대 휴머니즘이 간과한 인간의 초월적이고 신비하고 형이상학적인 측면, 가령 사랑이나 희생과 같은 인간만이 지닌 인간다움의 의미도 함께 담아내고 있다는 점에서 보다 완성되고 발전된 비판적 포스트휴머니즘 교육 논의로 볼 수 있다.

포스트휴머니즘, 또는 포스트휴머니즘 교육이라는 말이 근대 휴머니즘 이후 시대의 새로운 휴머니즘에 대한 요청이라면, 그리고 그것이 다원성과 복잡성, 상대성, 심지어 최근 인공지능 시대에 들어 혼종적 인간에 관심을 두는 오늘날 제대로 이해되고 실현되려면, 우리는 어느 한 가지 입장에서

편향된 주장을 역사적, 철학적, 이론적 관점에서의 검토 없이 단순하게 수용하거나 추구해서는 안 될 것이다. 인간의 형이상학적이고 존재론적인 특성을 배제하거나 왜곡하여 그것을 모종의 독단이나 폐물로 치부해버리는 일, 인류가 이어 온 전통적 사상과 역사적 논의를 엄밀히 이해하지 않은 채 실재의 원리와 질서를 무작정 해체하거나 폐기하려는 태도, 지식교육, 종교교육, 도덕교육 등의 분리나 어느 하나에 편중된 교육은 인간다운 인간을 형성하는 진정성 있는 교육을 불가능하게 만든다. 이 점에서 마리탱의 철학적-종교적 관점에서의 통합적 휴머니즘이 비판적 포스트휴머니즘적 관점으로 정립될 가능성을 가진다는 점을 드러내는 일은 물질화와 기계화로 점철된 세속화된 포스트모던 사회에서 크게 환영받지 못할지도 모른다. 그러나 교육학적으로 인간다운 인간을 기르는 일의 의미, 인문교육 또는 교양교육, 일반교육 등으로 흔히 통칭되어 이루어지고 있는 우리나라의 휴머니즘 교육의 의미를 반성해보고 생각할 계기를 마련한다는 점에서 중요한 의미를 가진다.

“이 논문은 다른 학술지 또는 간행물에 게재되었거나 게재 신청되지 않았음을 확인함.”

참 고 문 헌

- 김국환 (2011). 포스트모더니즘과 한국교회교육, **기독교교육논총**, 26, 181-211.
- 박은주 역 (2022). **학습을 넘어**. Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning, Democratic Education for a Human Future*. 파주: 교육과학사.
- 박찬구 (2006). **개념과 주제로 본 우리들의 윤리학**. 파주: 서광사.
- 박찬호 역 (2012). **기독교신앙과 포스트모더니즘**. Erickson, M. J. (1998). *Postmodernizing the Faith*. 서울: 기독교문서선교회.
- 백종현 (2015). 인간 개념의 혼란과 포스트휴머니즘 문제. **철학사상**, (58), 127-158.
- 이명곤 (2001). 자크 마리탱(Jacques Maritain): 인격의 개념과 인간의 권리에 대한 고찰-현대토미즘의 '인격주의(Le personnalisme)에 대한 철학적 비판. **신학과 철학**, 39, 91-119.
- 이명곤 (2011). **인간학의 지혜**. 서울: 역락.
- 이민철 역(2023). **우리는 교육에서 무엇을 평가하고 있는가**. Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement; Ethics, Politics, Democracy*. 서울: 시아이알
- 이석호·박찬구·박병기·이인재·김연숙·류지환·조현아·노영란·송재범·황종환·김성동·변순용·홍석영 (2003). **서양 근현대 윤리학**. 서울: 인간사랑.
- 이재룡 (2007). **쉽게 쓴 토마스 아퀴나스 철학**. 서울: 가톨릭대학교출판부.
- 이지선 역 (2021). **철학적 포스트휴머니즘**. Ferrando, F. (2019). *Philosophical Posthumanism*. 파주: 아카넷.
- 박준철 (2001). 고대와 중세의 인문주의, **인문연구논집**, 29, 1-29.
- 손은실 (2008). 자크 마리탱의 『통전적(統全的) 휴머니즘』에 나타난 토미즘의 현재성. **가톨릭철학**, 11, 35-63.
- 정윤경 (2019). 포스트휴머니즘과 휴머니즘에 기반한 교육 재고. **교육철학연구**, 41(3), 117-147.
- 우정길·박은주·이은경·정윤경·최승현 (2021). **포스트휴머니즘과 교육학**. 서울: 학지사.
- 전철 (2020). 휴머니즘의 빛과 그림자 - 비판적 포스트휴머니즘의 사상적 실험. **신학사상**, 191, 296-323.
- 최영희 (2002). 마리탱의 인간관과 휴머니즘. **가톨릭신학과사상**, 42, 169-202.
- 홍지희 (2019). 자크 마리탱의 철학적-종교적 자유교육론. **교육철학연구**, 41, 197-218.
- Badmington, N. (2004). Mapping, Posthumanism: An Exchange. *Environment and Planning A* 2004, 36, 1341-1363.
- Ibarra, L. M. (2013). *Maritain, Religion, and Education*. NY: Peter Rang.
- Maritain, J. (1943). *Education at the Crossroad*. New Heaven and London: Yale University.

Maritain, J. (1962). *The Education of Man*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Maritain, J. (1995). (Ed.) *The Degree of Knowledge*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Tubbs, N. (2014). Humanitas, Metaphysics and Modern Liberal Arts. *Educational Philosophy and Theory*. 46(5), 488-498.

포스트휴머니즘 교육에 대한 비판적 고찰 -비에스타(Biesta)와 마리탱(Maritain)의 논의를 중심으로-

A Study on Critical Posthumanism Education: Focusing on the Discourse of Biesta and Maritain

홍지희 (경민대학교)

논문초록

본 연구의 목적은 비에스타와 마리탱의 논의를 중심으로 최근 포스트휴머니즘 교육 담론을 비판적으로 고찰함으로써 비판적 포스트휴머니즘에 대한 하나의 교육적 관점을 제안해보는 데에 있다. 이를 위해 비에스타의 포스트휴머니즘 교육 아이디어와 논의와 관련된 주요 논의와 개념들을 이론적이고 철학적으로 분석하고 고찰해 본다. 비에스타와 마찬가지로, 모더니즘을 비판하면서 종교적-철학적 인간관에 비추어 마리탱이 제시한 휴머니즘 논의를 살펴봄으로써 마리탱의 관점이 또 다른 비판적 포스트휴머니즘 논의로 성립 가능한지를 탐색한다. 비에스타의 휴머니즘에 대한 이해는 휴머니즘의 본래적 의미를 축소하거나 오해하게 만들 소지가 있다는 점, 그가 포스트휴머니즘 관점에서 제안하는 칸트의 근대 주체성에 대한 비판이 다소 불완전하다는 점, 마리탱의 '인격' 개념을 중심으로 하는 다원주의적 세속사회 속에서의 '통합적 휴머니즘' 논의는 비에스타의 한계를 극복하는 비판적 포스트휴머니즘 교육이론으로서의 정립 가능성을 가진다는 점이 드러날 것이다.

주제어: 비판적 포스트휴머니즘, 비에스타, 마리탱, 주체성, 인격