

인성교육의 회고와 전망*

이창환 · 이남인 · 염재철
(미학과 · 철학과 · 미학과)

I. 철학적 의식과 미의식을 중심으로 본 인성교육의 방법론

이 글은 현대의 인성교육, 특히 중등 교육과정의 인성교육을 위해 바람직한 인문학적 이념의 유형들을 검토하고 또한 그를 위한 일정한 방향 모색을 목적으로 삼는 프로젝트의 일환이다. 물론 이러한 과제는 중등과정 인성교육 내용의 총체적 재정비를 목표로 삼는 보다 포괄적인 과제와 연결될 때 비로소 완성될 수 있는 성질의 것이기 때문에 일년에 지나지 않는 연구기간과 불과 3인의 연구진으로서 즉각 교과과정에 반영될 수 있는 구체적인 결과를 제시하기란 불가능하다고 본다. 그러나 해방 이후 국가와 사회의 발전이 커다란 전환기를 맞고 있는 요즈음 올바른 인성교육에 대한 요청이 어느때 보다 강력하게 제기되고 있음에도 불구하고, 우리의 인성교육의 내용은 현재 적어도 이상적 형태를 갖춘 것으로는 평가되지 않는 이상, 그 개선을 위한 연구가 더 이상 미루어져서는 안될 것이라는 판단에서 이 프로젝트를 수행되었음을 미리 밝혀 둔다.

위의 목적을 위해 이 프로젝트는 첫째 유럽의 역사적 실례에서 인성교육이 정립되는 과정을 19세기를 전후로 한 독일의 경우를 중심으로 살펴보고 그로부터 방법론적 조언을 구하는 작업과, 둘째 현대의 현상학, 존재론, 해석학 등에서 쟁점으로 부상하는 철학적 주제들에 비추어 현행 인성교육 교과내용의 문제점들을 살펴본 뒤 앞으로 살아있는 인성교육의 재정립을 위한 일단의 철학적 기본 관점을 제공하는 작업으로 분류되며, 후자는 다시 철학적 의식과 미적 의식의 측면으로 구분되어 다루어질 것이다.

이 글은 이상의 전체 삼부중 첫 번째 부분에 해당한다. 이 글에서 독일의 경우를 중심으로 삼은 것은 자의적 선택이 아니다. 19세기의 시작을 전후해서 독일에서는 비록 현실 제도상으로는 대부분의 지역에서 여전히 봉건적 신분제가 통용되었지만, 사상적으로는 프랑스로부터 자유민주주의 이념이 유입되고 아울러 새로운 철학관과 “인성교육의 이상(Bildungsideal)”¹⁾을 정립하려는 노력이 많은 개혁 사상가들에 의해 오히려 어느 나라보다

* 이 논문은 1996년도 한국학술진흥재단의 대학부설연구소 지원 연구비에 의하여 연구되었음. 이 연구비와 관련한 서울대학교 인문학연구소의 총괄연구과제명은 ‘한국 인문학 연구의 회고와 전망’이며, 본 논문은 그 가운데 제2 세부과제이다.

도 더욱 철저하게 경주되었으며, 또한 그 성과는 교육개혁에도 그대로 반영되어 이후 국가의 근대화 및 선진화를 지향하는 교육입국의 목표가 괄목할만한 성공을 거두었다. 이러한 전환기적 정황이 현재 우리의 현실과 많은 점에서 유비를 가능케 하는 이상, 독일의 경우는 우리에게 충분히 참고할만한 가치를 갖는다고 하겠다. 그리고 인성교육을 철학적 의식과 미적 의식의 두 측면으로 구분하여 검토하게된 까닭은 가치관이나 윤리관과 같은 철학적 의식 전반의 재정립과 미적, 예술적 소양, 특히 상상력과 독창성 같은 자유롭고도 탄력적인 사고력의 진작이 현시점에서 차세대의 미래를 위해 절실히 요구되기 때문이다. 실제로 철학적 의식과 미적 의식은 독일의 경우에도 인성교육의 이상을 정립함에 있어서 핵심적인 위치를 차지하고 있다. 이러한 두 가지 의식의 진작은 전환기에 처해 과거와는 구분되는 새로운 이념과 인간상을 절실히 필요로 하는 사회라면, 게다가 그 사상적 바탕을 자유민주주의와 인본주의에 두고자 하는 사회라면, 어디서나 특별히 중시되기 마련이다. 이 글에서는 앞으로 근대 독일의 경우에 비추어 그 상세한 까닭을 살펴볼 것이다.

1. 현행 중등 인성교육의 병리학

우리 사회는 이념적으로는 자유민주주의를 근본으로 삼으며, 또한 현실적으로는 갈수록

-
- 1) 이 용어를 우리말로 옮기기란 쉽지 않은 일이다. 오늘날 이해되는 의미로서의 *Bildung*은 대체로 18세기의 마지막 삼분기 동안 확립되었다. 이것은 당시 독일의 교양시민계층(*Bildungsbürgertum*)이 후속세대의 육성을 위해 독특하게 가졌던 새로운 사상과 의지를 압축적으로 표현하는 개념이다. 때문에 *Bildung*과 꼭 합치하는 개념을 다른 언어에서 찾기가 쉽지 않다. 18세기 전반까지 *Bildung*은 대강 직업적인 전문능력의 육성을 의미하였다. 1750년 경만 해도 *Bildung*은 “사람 만들기(*Bildung des Menschen*)”라든가 “인격형성(*Charakterbildung*)”이란 의미에서 사용되지 않았다. H. Weil에 따르면, 이런 말들 자체가 당시의 문헌들에서는 전혀 보이지 않는다고 한다. 그러나 1800년 경에 이르면 이 말들은 대표적 저술가들의 글에서 뿐만 아니라 일반인들의 편지나 일기들에서 유행어가 되다시피 했다 이렇게 된 주된 까닭은 이 당시에 이르러 비로소 봉건적 신분제도에 알맞는 인간성 보다는 시민사회에 알맞는 새로운 인간성의 육성이 부각될 만큼 교양시민계층이 성장했기 때문이다. (참조. Hans Weil, *Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips*. Bonn, 2. Aufl. 1967. S. 2.) 이 경우 *Bildung*은 인성의 계발을 주안점으로 삼는 교육, 계몽 그리고 내적, 외적 수련(*Kultur*)의 의미를 포함하는 개념이다. 때문에 헤르더(Herder)는 *Bildung*의 궁극적 목표를 인성교육(*Bildung der Humanität*)으로 천명하는 동시에, “지상의 모든 하급한 욕구는 오로지 여기에 봉사해야 하며, 또한 그리로 인도되어야 한다”고 말한다. (참조. Herder. *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* [1774], 1891년 발간된 헤르더 전집 제5권. 189쪽.) 또한 *Bildungsideal*이란 개념을 제창한 훔볼트(Humboldt)도 역시 직업윤리나 성과원리와 같은 실용적인 항목들을 그 속에 포함시키기도 하지만, 대체로 인본주의, 조화, 천재, 절대자에 대한 개인의 관계, 정신의 자유, 문화와 같은 인성에 관한 항목들을 더욱 중시하고 있다. 그리고 그는 한걸음 더 나아가 국가의 문화정책적인 준칙들도 역시 이러한 요소들을 고려하는 위에서 수립되어야 한다고 주장한다. 이러한 의미에서라면, *Bildung*이란 용어는 시대에 따라 각기 상이한 의미를 지니지만, 대체로 “인성교육”이란 의미로 옮겨 무방할 듯하고, 따라서 이 글에서는 *Bildungsideal*을 “인성교육의 이상”으로 해석하였다.

기술·정보집약화되는 산업 및 사회구조의 추이에 따라 전문성의 습득이 나날이 강조되고 있다. 이 두 가지 목표의 창달은 우리에게 주어진 시대적 요청이므로 교육 역시 들중 어느 하나라도 등한시해서는 안된다. 그러나 우리의 중등 교육 현실은 유감스럽게도 전문성의 배양을 위한 지식의 주입에 지나치게 편중되어 있음을 부인할 수 없다. 규격화된 지식의 다과에 따라 전국의 학생들을 일렬 종대로 세워 순위를 정하는 현행 대학 입시제도가 주된 직접적 원인으로 보인다.

이와는 대조적으로 자유민주주의 이념에 적합한 인성의 배양은 더 이상 간과되어서는 안될 만큼 등한시되는 지경에 이르렀을 뿐만 아니라, 더욱 안타까운 것은 아직 그 철학적 기본 윤곽조차 제대로 잡히지 않고 있다는 사실이다. 일례로 교육부에서 펴낸 교과서 집필상의 유의점에 관한 지침서에서 윤리 교육에 관한 항목을 살펴 봐도 교과 내용의 구체적 목표에 관한 언급은 찾아보기 힘들며 다만 실제 수업상의 기술적인 조건들을 교과 내용의 집필시에 고려해 달라는 주문 정도가 제시되어 있을 뿐이다. 이런 점만 봐도, 청소년기에 아직 성숙하지 못한 자기중심적 인격체를 보편적인 동시에 시대적 조건에도 부응하는 인격체로 육성하기 위한 설득력있는 방안은 우리에게 아직 요원한 과제일 뿐이라고 말해 과언이 아닐 것이다. 그러나 윤리교육상의 이러한 낙후된 사정이 전적으로 교육부의 책임일 수는 없다. 그 이전에 윤리교육을 위한 이론적 바탕이 아직 우리의 철학적 자체로부터 제시되지 못하고 있다는 것이 옳은 지적일 것이다.

게다가 인성교육을 위해 불가결한 미적, 예술적 의식의 배양은 고려의 대상조차 되지 못하고 있는 형편이다. 철학 교육과 관련된 교과 내용에서 예술철학의 분야가 등한시되고 있음은 물론이거니와, 예술 교육에 있어서도 실기 위주의 교육이 이루어 질 뿐 미적 가치와 예술의 사상적 의미에 관한 교과 내용의 개발은 여전히 답보 상태를 벗어나지 못하고 있다. 이것은 대단히 잘못된 일이다. 우리는 근래 외국에서 “DBAE(Discipline-Based Art Education; 학문기초 미술교육)”나 “정서적 지성(Emotional Intelligence)”을 의미하는 EQ에 관한 관심이 고조되고 있음을 안다. DBAE는 1987년 “게티 예술 교육 연구소(The Getty Education Institute for the Arts)”에서 최초로 제시한 미술교육에 관한 프로그램으로서 초등학교부터 대학에 이르기까지의 광범위한 예술교육의 방법론을 담고 있다. 이에 따르면 예술 교육이 갖는 고유한 효과를 최대한도로 살리기 위해 예술에 관한 광범위한 접근들이 시도되고 있다. 크게 보아 그것은 1) 직접 예술을 제작하는 예술 생산, 2) 예술 작품의 속성과 질적 측면에 관해 판단을 내리는 예술 비평, 3) 예술가와 예술 작품이 문화와 사회에 대해 갖는 역사적 관계를 다루는 예술사, 4) 예술의 가치, 본성 그리고 그 의미 등을 연구하는 미학의 네부분으로 구성된다. 여기서도 알 수 있듯이 실기 교육에 해당하는 예술 생산은 한 부분에 지나지 않고 나머지는 모두 이론 교육의 분야에 속한다. 이것은 곧 예술 교육이 결코 실기 위주로만 행해져선 안됨을 의미한다. DBAE가 주장하는 이론 교육의 목표는 단지 풍부한 예술 자체나 혹은 예술을 둘러싼 지식들의 전수에만 그치는 것이 아니라 예술의 다각적인 이해를 통해 상상력과 독창성의 개발은 물론 자연과 세계에 대한 심도있는 이해를 증진함에 있다. 이러한 경향은 미술 교육 뿐만 아니라 음악

교육에도 영향을 주어 “DBME(Discipline-Based Music Education; 학문기초 음악교육)”²⁾을 위한 프로그램이 별도로 제시될 정도이다. 또한 EQ를 주장하는 사람들에 따르면 인간적 지성 능력의 참된 척도는 IQ가 아니라 EQ로 되어야 마땅하다. EQ란 간단히 말해 자신의 감정을 이해하는 능력, 타인의 감정에 공감하는 능력, 그리고 삶 자체를 고양시킬 수 있는 정서의 조절능력을 의미한다.³⁾ EQ 이론의 한 선각자인 Daniel Goleman에 따르면 EQ 능력이 강한 사람일수록 가정 생활이나 사회 생활에서 모두 인정된 모습을 보여줄 뿐만 아니라 창조적인 아이디어도 풍부하여 자기 발전을 비교적 잘 꾀할 수 있다. 요컨대 EQ 이론이 주장하는 바는 올바른 정서적 능력의 함양이 올바른 인간성의 육성을 위해 무엇보다 중요하다는 사실이며, 또한 이를 위해서라면 미적, 예술적 의식의 교육이 가장 짧은 길이 될 수 있으리라 생각한다. 그런데도 앞으로도 우리의 예술 교육이 계속 테크닉 위주의 실기 교육에만 치중된다면, 예술 교육의 참된 뜻은 결국 실종되고말 것이다.

이상의 여러 조건들을 고려할 때, 우리의 인성교육은 현재 철학적 의식의 면에서나 미적, 예술적 의식의 면에서나 올바른 길을 걷고 있다고 평가될 수 없다. 이러한 상황하에서는 자유민주주의 사회의 특징인 다양한 개성의 계발에 의한 사회발전을 애당초 기대하기 어렵다. 규격화된 지식의 주입은 필연적으로 모든 사람들에게 획일적 사고방식만을 강요할 뿐, 결코 자유롭고 창조적인 사고방식을 촉진하지 못한다. 매우 다양한 듯 보이는 요즈음의 소위 신세대 문화란 것도 외양만 그럴 뿐이며, 내면적으로는 실상 천편일률화된 극단적 개인주의가 갈수록 횡행하는 세대도 현재의 교육현실과 무관하지 않을 것이다. 이러한 식의 잘못된 개인주의적 세대 하에서 교육이 단지 전문성의 배양만을 겨냥한다면, 그 사회는 결국 개인과 개인의 단절을 자초할 것이며, 그 결과 단지 전문인에 그치게 될 개인은 사회라는 거대한 기계의 부속품으로 전락하고 말 것임이 명약관화하다. 문자 그대로 비인간적 사회가 목전에 다가와 있는 현시점에서 인성교육에 관한 철학적 반성은 이제 더 이상 미룰 수 없는 과제가 되었다.

일찍이 칸트가 말했듯이, 전문적 지식이 대상을 미시적으로 판단하는 하나의 눈이라면 철학적 의식은 그 가치를 전체의 관점에서 판단하는 다른 하나의 눈이다. 이 두 가지 안목은 사회를 바라보는 균형 잡힌 시각과 성숙한 인격의 형성을 위해 모두 필수 불가결하다. 개체를 전체와의 연관성 속에서 판단하는 눈이 있을 때 인간은 비로소 단순한 전문인에서 벗어나 보편적이며 참된 미와 선의 가치를 서로 나눌 수 있다. 더욱이 요즈음과 같이 급속도로 팽창하는 과학 기술의 홍수 속에서 전문적 지식은 그 자체가 얼마 지나지 않아 쓸모없는 골동품으로 되기 쉽고 또한 우리는 그 속에서 자칫 전체를 보는 눈을 잃을 위험을 다분히 안고 있다. 이럴 때 일수록 전체 속에서 개체를 판단할 줄 아는 눈은 한층 더 필요하다. 우리는 독일인들이 인성교육의 이상을 정립할 당시 전문성의 육성 보다는 인간성의 진흥을 우선시했던 이유도 위와 동일한 안목에서 비롯되었음을 앞으로 알게 될

2) 참조. Edward Asmus, Discipline-Based Music Education Rationale, Southeast Center for education in the Arts, 1995.

3) 참조. Daniel Goleman, Emotional Intelligence, Bantam 1995.

것이다. 그런데도 철학적 의식의 육성을 위한 현행 교과내용은, 좀 심하게 말하자면, 여러 철학이론들의 무원칙한 잡화상식 나열에 지나지 않으며, 그로부터 현대의 복잡다단한 삶을 일관되게 지탱해 줄만한 살아있는 철학관을 얻기란 거의 불가능하다. 따라서 설사 고교의 철학교육이 현행 교과내용에 따라 충실히 이행된다 손치더라도, 우리의 교육은 기껏해야 전문성이 뛰어난 외눈박이 거인만을 배출하게될 위험을 다분히 안고 있다.

그러나 사실 외눈박이 거인조차도 현재의 여건 하에서는 쉽지 않은 듯 보인다. 대학 입시를 위해 세계에서 가장 어려운 수학문제와 씨름한 우리의 학생들 중에서 아직 세계적인 대수학자가 배출되지 않고 있는 현실이 그 단적인 사례이다. 이것은 그간 우리의 교육이 제도적 여건상 규격화된 지식의 주입에만 골몰했을 뿐, 대수학자가 되기 위해 필수적인 상상력과 독창성을 키워주지 못했던 까닭이다. 상상력과 독창성은 규격화된 지식의 습득으로부터 길러지는 능력도 아니요 또한 하루아침에 성장하는 능력도 아니다. 그것은 유년기부터 문학과 예술을 꾸준히 접하는 가운데 현실 속에서 이상을 키우는 방법을 터득하고 또한 이를 통해 인간과 세계와 자연을 폭넓게 이해하는 눈을 얻음으로써 비로소 배양된다. 이러한 점을 감안한다면, 진정한 전문성의 육성을 위해서라도 그 전제가 되는 상상력과 독창성, 즉 미적 의식의 배양은 철학적, 윤리적 의식의 배양과 함께 우리의 인성교육에 주어진 시대적 과제라고 할 것이다.

뿐만 아니라 올바른 철학적 의식은 사회의 질서와 조화를 가능케 하는 초석이며, 이 점에서 그것은 실정법보다도 더욱 근본적이다. 요즈음 우리 사회는 도처에서 법치주의를 강조하고 있지만, 이것이 꼭 최선의 방책은 아니다. 철학과 윤리가 바로 선 사회일수록 법치주의의 강조는 그만큼 불필요한 일이 될 것이란 뜻이다. 더욱이 물질적 풍요만 있고 그것을 다스릴 줄 아는 의식이 없다면, 그 결과는 현재 우리가 경험하듯 감각 지향적 퇴폐와 과소비뿐일 것이며 이것은 다시 필연적으로 사회적 위화감의 확대를 거쳐 중국에는 사회 자체의 정신적 위기로 이어진다. 그러므로 올바른 철학관에 기초한 질서와 조화를 정립하지 못한다면, 그 사회는 어쩔 수 없이 공동의 유대를 상실한 분열된 사회로 전락할 것이며, 결과적으로 물질적 발전도 역시 일정한 벽을 넘지 못할 것이다. 선진국일수록 산업의 선진과 아울러 철학과 문화의 선진을 중시하는 까닭이 바로 여기에 있다.

언제부턴가 우리는 물질적, 양적 발전은 어느 정도 성취되었으니 이제는 삶의 질적 향상이 중요하다는 주장을 종종 들어왔다. 그러나 이 경우 만일 질적 향상이 전보다 고급한 삶의 향유로 이해된다면, 이것은 대단히 잘못된 방향의 해석일 것이다. 우리에게 시급히 그리고 근본적으로 필요한 것은 앞으로의 지속적인 발전을 가능케 해주는 건강한 의식의 정립으로서의 질적 향상이다. 그렇지 않아도 현대는 근대적 의미의 이성이 몰락함과 아울러 그에 따르는 가치관의 위기를 세계적으로 겪고 있으며, 이로 인해 현대 사회의 개인은 갈수록 고립화·분열화·이기주의화될 위험에 처해 있다. 이에 더해 우리의 의식과 문화는 특수한 역사적 사정으로 인해 일제 침탈 이전의 전통문화와 그 이후 무분별하게 수입된 외래문화의 갈등이 빚어낸 혼란을 당하여 여전히 갈피를 잡지 못하고 있으며, 그 결과 우리는 주체적 의식이라고 부를만한 철학관을 아직 공유하지 못한 상태이다. 작게는 혼례,

상례, 제례와 같은 사적인 의식(儀式)에서부터 크게는 사회 정의에 대한 보편적 합의에 이르기까지 어느 한곳 반듯하게 정비된 부분을 찾기 어려운 현실이 그 단적인 반증이다. 게다가 이러한 의식의 혼란은 세대가 내려갈수록 오히려 더욱 심화될 뿐이어서 이제는 세대간의 의사소통 조차 쉽지 않아 보인다. 이런 때일수록 자기중심적 인간에서 전체를 생각하는 인간의 육성을 목표로 삼는 인성교육은 더욱 절실히 요구된다. 우리가 오늘날 이러한 실정에 처해서도 차세대의 인성교육을 위한 철학적 반성을 게을리 한다면, 그것은 개인은 물론이요 나아가 사회와 국가의 퇴보를 방조하는 일이 될 것이다. 아래에서는 이러한 현실의 진단을 염두에 두고 근대 독일의 경우를 하나의 전형으로 삼아 그 처방을 위한 방법론적 실마리를 찾는 작업이 진행될 것이다.

2. 독일에 있어서 신인본주의의 대두와 새로운 인성교육의 실현

가. 19세기 이전의 독일의 교육현실

독일의 교육개혁은 19세기 초엽 대학개혁을 중심으로 본격화된다.⁴⁾ 이즈음 초·중등교육 제도도 함께 정비되지만, 초등교육은 아직 본궤도에 올라서지 못했고 김나지움 교육은 그 연장선상에 항상 대학교육을 전제하는 까닭에 개혁을 위주로 한 독일의 교육현실에 대한 고찰은 결국 대학의 변화를 중심으로 삼을 수밖에 없다.

18세기 중반까지 독일의 교육은 대개 지방귀족이나 종교재단이 설립한 사립학교들에 의해 이루어졌다. 이러한 학교들은 주로 기사학원(Ritterakademie)이나 신학자세미나(Theologenseminar)의 형태를 띠었는데, 그 교육 목표는 귀족적 태도 및 탈속적, 사제적 태도의 양성에 있었다. 이러한 교육 현실은 물론 계몽사상이 팽창하던 당시의 시대적 조류와 어울릴 수 없었다. 계몽지식인들은 대학을 황량한 중세의 시대착오적 유물로 간주했다. 학설과 학문은 낡았으며, 스펀라적 사유가 그대로 온존하고, 교과과정, 강의형태, 학과구분, 작업방식 등이 모두 구시대적인 것으로 지적되었다. 대학에 속한 어떠한 학자보다도 훨씬 열정적으로 연구활동을 폈던 라이프니츠와 레쎁은 대학을 고사(枯死)해 가는 기관이라 하여 경멸했다. 사실 이러한 비판적 경향은 작금의 일이 아니었다. 코페르니쿠스, 케플러, 조르다노 부르노, 갈릴레이, 데카르트, 스피노자, 파스칼 등은 모두 근대 초기에 지도적 역할을 담당했던 인물들이지만, 이들중 어느 누구도 자신의 활동을 대학과 결부시키지 않았다. 대학에서는 부패와 정실이 학부의 일상을 지배하며, 몰가치한 비판이 횡행하고, 학생들 역시 나태에 빠져 학업은 뒷전으로 미룬 채 술집에서 소동이나 일으키는 것을 일삼았다. 유명한 교육학자인 잘츠만(Salzmann)이 1780년대에 말한 바에 의하면, 대학은 마치 “페스트의 온상”과 같아서 “인간의 덕성과 행복을 위해선 너무도 위험스러운 곳”이었

4) 통칭 “훔볼트식 대학(Humboldtische Universität)”이라고 불리는 개혁대학은 19세기에 들어와 비로소 출현한다. 최초의 개혁대학인 베를린 대학은 1810년 가을에 처음 학사업무를 개시하였다. 독일의 개혁대학에 관해서는 주로 다음의 책을 참조하였다. Hans-Ulrich Wehler. Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 제2권, 1989 Darmstadt.

다. 그러므로 그는 1790년에 신교육을 위한 결산서를 뽑으면서, “지금까지의 대학기구는 빨리 없앨수록 그만큼 더 좋다”고 말한다. 또한 대학은 직업 현실과는 거리가 먼 비실용적 교육에 치중한다는 비판도 받았다. 이것은 아마도 예전의 학자들이 영위했던 수도원적 삶의 흔적일 것이다. 시민적 실용주의는 이러한 비현실적 교육을 강하게 비판했으며, 이 점에 있어서는 많은 시민관료들이 특히 동의했다. 자신들의 사회적 입지를 더욱 공고히 하려는 시민들로부터 실용적 교육의 강화를 위한 목소리가 나타난 것이었다.

이와 같이 구태의연한 풍토로 인해 18세기 중반까지 독일의 대학은 전반적으로 쇠락의 길을 걸었지만, 시대적 조류를 예민하게 감지하여 학사행정에 반영한 대학도 없지 않았다. 프러시아령의 할레 대학과 하노버령의 괴팅엔 대학에서는 이미 18세기 전반부터 부분적으로 대학개혁이 시작되고 있었다.

할레 대학의 성과는 주로 다음 세사람의 공로였다. 1) 법학자인 크리스티안 토마시우스(Christian Thomasius)는 1728년까지 재직하면서 실용주의적 사유 및 계몽적 사상을 위해 투쟁했다. 그는 독일어로 강의한 첫 번째 인물이며, 라이프찌히에서 고트셴트(Gottsched)가 이 점에서 그의 뒤를 따르는 것은 한참 지난 후의 일이다. 2) 조직에 대한 재능이 뛰어난 아우구스트 헤르만 프랑케(August Hermann Franke)는 토마시우스를 지지했으며, 또한 학교의 시설과 재정을 전체적으로 부흥시켰다. 3) 크리스티안 볼프(Christian Wolff)는 1707-1723년 그리고 1740-1754년의 두 시기에 걸쳐 철학을 강의했다. 계몽적 개혁절대주의(Reformabsolutismus)를 자유주의적 입장에서 옹호한 그는 강의와 저작을 통해 학생들과 미래의 관료들에게 지대한 영향을 주었으며, 또한 향후 50년간 독일 지성들의 정신적 사표가 되었다. 교수들은 전반적으로 사상의 자유가 보장되는 가운데 많은 업적을 생산했으며, 이와 더불어 “근대적 의미의 최초의 대학”이 탄생한 것이다.

하지만 1750년경 할레는 괴팅엔에게 최고의 지위를 빼앗긴다. 괴팅엔 대학은 1770년까지 재단이사로 재직했던 아돌프 게르라흐 폰 뮌히하우젠(Adolf Gerlach von Münchhausen) 장관의 확고한 계획 하에서 운영되었다. 그는 할레의 예에서 근대적 대학의 생존력을 배웠다. 하노버 정부에서 비상한 지위를 누리던 그는 강력한 정책적 뒷받침과 더불어 학문적 중상주의를 장려했으며, 또한 대학의 발전에 해독을 끼치던 “독단론쟁(Dogmatikerstreit)”을 금지시켰다. 이러한 지혜로운 조치로 인해 프로테스탄트 신학과 카톨릭 신학 사이의 소모적인 논쟁이 그쳤으며, 이는 학문적 의견자유의 원천을 마련해 주었다. 족벌 식의 학과조합(Fakultätzunft)이 나타나지 않도록 대학은 교수채용의 추천권을, 국가는 그 결정권을 나누어 가졌다. 이러한 복합제도는 짧은 기간 내에 국제적 명성의 학과가 출현하게끔 기여했다. 또한 명성 있는 교수들에게는 높은 연봉과 수입이 보장되었으며, 자유로운 학문적 토론의 분위기와 검열 없는 출판이 최대한으로 허용되고 옹호되었다.

할레와 괴팅엔 대학의 발전에 힘입어 독일 대학들은 활로를 구했다. 학문 자유의 원칙은 계속 발전했다. 스콜라주의가 주장하던 소위 “영원한 진리”는 분쇄되었으며, 실용적 정신이 대두했다. 종교적 정통교리는 많은 전공분야의 강의에서 철학과 경험과학에 의해 퇴진을 강요당했다. 독일어는 점점 더 강의와 학술 출판물의 전달수단으로서 인정받았다. 암

기 위주의 책벌레를 위한 텍스트들 대신에 강의(Vorlesung) 형식이 교육의 수단으로 등장했고, 비교적(秘敎的) 토론을 대신하여 세미나의 초기 형태가 나타났다. 대학소유의 자연 과학 연구소와 의학 연구소가 최초로 설립되었으며, 전반적으로 합목적적인 교육이 확대되었고, 또한 연구활동이 대학생활의 근간으로 되었다. 이에 비해 프랑스나 영국에서는 당시까지 연구활동은 대학보다는 주로 학술원에 맡겨졌었다. 이러한 모든 발전의 근간이 된 것은 독일적 신인본주의(Neohumanismus)이며, 이 사상은 장차 19세기 초반에 나타날 상급 교육기관들의 발전을 위해 그야말로 폭발적인 연료를 제공하게 된다.

18세기 후반부터 대학은 중세적, 봉건적 가치관의 보존과 전수라는 과거의 진부한 소임을 벗어 던지고 국가 전체의 발전과 긴밀한 연관을 맺는 방향으로 서서히 나아가기 시작한다. 이러한 변화의 배후에는 자유민주주의 이념의 실현을 이상으로 삼는 계몽주의자들과 강력한 중앙집권적 정부를 이루기 위해 지방귀족의 세력 약화를 도모하던 개혁절대주의가 손잡고 있었다. 당시 계몽주의자들은 신분적 특혜를 타파하여 만인의 행복을 실현코자 노력했으며, 이를 위해 교육도 역시 신분 중심적 관점을 버리고 전문성의 양성이란 관점에서 재해석되어 교육정책의 변화를 불러왔다. 개혁절대주의자들 역시 국가부흥의 이상적 성과를 거두기 위해선 되도록 보편적인 교육이 필수적임을 인식했다. 이로 인해 적어도 제도상으로는 모든 사람들에게 교육받을 권리가 주어졌으며, 각자는 교육을 통해 자신의 사회적, 직업적 능력을 개발할 기회를 얻게 되었다.

이렇게 볼 때, 새로운 교육은 처음에는 실용적, 도구적 관점의 교육관을 중심으로 형성되었다. 이러한 교육관은 신홍 시민계급의 사회적 세력확장을 위해서 불가피한 것이었다. 그러나 1780년대를 기점으로 하여 1790년대에 이르면 교육의 우선적 과제는 사람됨을 계도하는 방향으로, 즉 인간의 정신능력의 함양을 꾀하는 방향으로 변모한다. 물론 도구적 관점의 교육이란 종래의 의미가 부정된 것은 아니지만, 그 보다는 인간의 지성적, 윤리적, 미적 본성의 양성과 감수성의 증진이 교육의 목표로서 부각되었다. 이것은 새 시대에 알맞은 새로운 인간형을 육성하기 위한 철학적 “인성교육의 이상”이 교육의 중심에 자리잡은 결과였다. 교육의 면에서 이제 시민사회의 정립이 초기 단계를 서서히 벗어나 성숙 단계로 접어들기 시작한 것이다.

이러한 변화는 때마침 구제도의 청산과 아울러 새로운 국가의 건설을 꾀하던 계몽군주인 프리드리히 빌헬름 3세의 정책과도 부합하였다. 유럽 최초로 대학관계 법조항을 담고 있는 ALR⁵⁾은 당시 여전히 큰 비중을 차지하고 있었던 교회재단 학교, 사립학교, 신분조합 학교, 영주재단 학교 등을 겨냥하여 “학교와 대학은 국가의 시설물이며” 또한 모든 공·사립 교육기관은 “국가의 감독 하에서 항상 국가의 시험과 사찰에 따라야만 한다”고 선포한다. 이를 통해 국가의 교육적, 문화적 주권이 법적으로 확립되었으며, 또한 장차 모든 교육기관들의 국립화가 예정되었다. 프리드리히 빌헬름 3세는 이 법의 반포에 즈음해

5) 'Allgemeines Landrecht für die preußische Staaten(프로시아 국가들을 위한 일반 주법)'의 약자. 1794년 반포됨.

서 “문화국가(Kulturstaat)”의 건설을 염두에 두고 “국가는 물리적 힘에서 상실한 것을 정신적 힘을 통해 보충해야만 한다”는 교지를 내린다. 이것은 국가의 근대화, 시민적 능력사회, 그리고 이에 상응한 자유시장 경제의 촉진을 목표로 교육체제의 포괄적 재조정을 꾀하던 교육개혁주의자들로부터 큰 호응을 얻었다. 이들은 자유주의적 교육과정의 조건으로서 한편으로는 신인본주의적 이상과 부합하는 조화로운 인품의 계발로서의 교육과 다른 한편으로는 국가에 의해 제창된 합목적적 규준과 행동양식의 준수를 위한 교육을 들었다. 그들은 전문 직업교육을 중심으로 삼았던 과거의 교육 이념을 진부한 실용주의라고 하여 거부했다. 이제 교육의 이상은 직업적 현실에 대한 적응을 주안점으로 삼는 대신 보편적 인격을 계발하는 방향으로 이행하였다. 이로써 교육은 헤르더(Herder)가 정의하듯 “인간성의 진흥”(Emporbildung der Humanität)이란 한층 더 풍부한 목적을 지니게 되었다. 이제 교육 이념의 지표로서 ‘예술’, ‘역사’, ‘창조성’, ‘세계관’, ‘경험’, ‘천재’, ‘내면성’, ‘표현성’과 같이 개성을 중시하는 인성 교육적 개념들이 대두되었다.

나. 프러시아의 교육개혁

이러한 변화는 물론 대학을 중심으로 시작된 것이지만, 그 파장은 19세기 초반 하급교육을 위한 제도가 정비되면서 모든 교육의 분야로 퍼져 나갔다. 이러한 과업을 초기에 선도한 사람은 빌헬름 폰 훔볼트(Wilhelm von Humboldt)였다. 그는 대학 이전의 교육에는 세 가지의 “자연적 국면”이 있음을 논함과 아울러, 초등 교육은 “초등학교(Elementarschule)”, 중등 교육은 “시립학교(Stadtschule)”, 그리고 대학 진학을 위한 보다 박학한 교육은 “김나지움”에 각각 위임하고자 했다. 이 생각은 문화부의 개혁 지향적 고위관 리인 쾰페른(Süvern), 니콜로비우스(Nicolovius), 슐체(Schulze) 등에 의해 지지되었다. 이 세 가지 교육기관은 통일적으로 연계되어야 하며 또한 만인에게 열려 있어 “청소년을 위한 국민교육”(Süvern) 기여해야 마땅한 것으로 생각되었다. 이러한 생각은 후일 교육체제의 대간을 초등학교, 김나지움, 대학교로 정비하는 기초가 된다. 여기서 문체시되는 것은 근본적으로 반신분적, 평등주의적 학교체제로서, 상급학교로 진학할 때마다 엄격한 여과장치를 두며, 그리하여 재능과 학업의 차이에 따라 국가와 사회가 교육받은 인재들을 적재적소에 쓸 수 있도록 함이 그 목표였다.

그리하여 교육체계의 근본적 혁신을 향한 몇 가지의 변화가 국가 정책적으로 나타났다. 우선 1808년 말경 내무성 내부에 “문화 및 교육담당국(Sektion für Kultus und Unterricht)”이 설치되었다. “문화국(Kultussektion)”의 초대 책임자는 훔볼트이다. 그는 중등과정까지 가정교사로부터 교육을 받았으며, 그 후 근대적인 괴팅엔 대학에서 법학과 철학을 공부했다. 그는 교육체계에 관해 비록 전문적인 사실관계의 지식은 없었지만, 광범위한 교육이념의 지평과 개혁의지를 소유했다. 그는 대학을 위시한 교육제도 전반의 개혁에 착수했다. 이 중 대학개혁이 교육제도 전반에 가장 큰 파장을 주었으므로 이에 대해 간단히 살펴보자.

1805년 경 프러시아에 속한 5개 대학들은 사정이 그리 좋지 못했다. 할레 대학(학생수

944명)은 절정기를 지난지 이미 오래이고, 쾨니히스베르그 대학(학생수 333명)과 오더강가의 프랑크푸르트 대학(학생수 307명)은 질적으로 에르랑엔 대학(학생수 216명)보다 뒤쳐졌으며, 두이스부르그 대학은 학생이 40명뿐인 난쟁이 기관이었다. 이러한 낙후된 사정은 1810년 베를린 대학이 설립되고 1815년 다른 구 대학들이 베를린의 모델을 따르면서 반전된다. 이러한 반전은 훔볼트와 그를 지지하는 관료들, 그리고 베를린 대학의 총장을 역임한 피히테와 술라이어마하 등의 일사불란한 노력에 힘입은 바가 크다. 훔볼트는 괴팅엔에서 강의와 연구의 자유를 배웠으며, 이를 베를린에서 단호하게 실천했다. 동시에 학생들에게도 구 프러시아 대학들의 주입식 양태와는 확연히 구분되는 연구적 학습 태도를 요구했다. 베를린의 개혁주의자들은 대학 교육을 통해 “참된 계몽과 보다 높은 정신 함양”을 보장하고, “독일에서 최고의 지위를 획득하며”, 또한 독일의 “도덕적, 지성적 방향에” 척도를 부여하기 위해 노력했다. 개혁대학을 인성교육과 학문적 진보의 요람으로 승화시키려는 열망은 전 독일에서 가장 우수한 지성의 전당을 마련하여 긴 안목에서 베를린을 독일의 정신적 중심지로 가꾸려는 정치적 의도와도 부합하였다.

베를린 대학은 설립과정 자체부터 철저하게 인본주의에 기초했다. 1809년 8월 16일 있었던 베를린 대학의 재단 모금행사는 16세기부터 괴팅엔 대학의 설립까지 독일의 대학을 규정했던 지방교회적, 종파적 성격을 완전히 배제했으며, 이를 통해 철저히 비종교적인 대학기관이 탄생했다. 1810년 가을 학사업무를 개시한 철학, 의학, 법학, 신학의 4개 학부는 국가의 인사주권 하에서 각각 독자적인 관리를 하는 동료적 단체로서 존립했다. 학부는 교수 결원을 보충함에 있어 제안권을 소유했으며, 정부는 임명권을 행사했다. 그 밖에도 국가는 재단이사를 파견함으로써 대학 행정에 직접 개입했다. 공정한 인사와 더불어 찬란한 인물들이 베를린 대학의 설립기를 장식했다. 초대총장은 Fichte로서, 그는 자신의 “독일 국민에게 고함”에서 능동적인 문화국가를 통한 반신분적, 민족 의식적, 보편적 “국민교육”을 옹호했다. 그 밖에도 사비니(Savigny), 볼프(Wolf), 술라이어마하, 아이히호른(Eichhorn), 태어(Thaer), 후페란트(Hufeland), 니부어(Niebuhr), 뵉크(Boeckh) 등이 있었고, 1818년부터는 헤겔(Hegel)도 참여했다.

초대 정교수는 모두 24명으로서, 그들중 12명은 대학의 중심적 지위를 점했던 철학부 소속이었다. 철학부는 지난 세기의 7학예부(문법, 수사학, 논리학, 산술학, 기하학, 음악학, 천문학)에서 행해진 이른바 백과 사전적 나열식 연구는 더 이상 하지 않았다. 이것은 부분적으로 김나지움에 이관되었다. 대신 철학부는 신인본주의에 기초한 피히테의 “학문론(Wissenschaftslehre)”에 의거해 특수분과들의 종합화 작업을 장려했다. 짧은 시간 내에 철학부는 참으로 신망 높은 학부로 발전했으며, 동시에 “분과 학문적 연구의 아성”이 되었다. 비단 베를린 대학뿐만 아니라 모든 개혁 대학의 철학부들이 높은 명성을 누렸다. 당시 독일은 새 시대에 적합한 사상을 간절히 원했으며, 철학부는 이 원망에 부응했다. 현대 독일정신의 근간인 독일 고전철학이 이 당시에 완성된 사실 자체가 그 좋은 증거이다. 철학의 뒤를 의학이 따르고, 한 때 지도적 위치를 점했던 법학과 신학은 그 뒤에 처졌다.

철학부는 또한 이미 괴팅엔에서 발전된 세미나 제도를 더욱 확장시켰다. “연구하는 학

습”이란 피히테의 생각이나 “학문적 사유의 함양”을 대학공부의 중심으로 보는 슐라이어마하의 생각도 이와 비슷한 맥락을 갖는다. 세미나에서는 대화적 담론을 통해 교수와 학생들 간의 논증적 사고가 연습되었다. 여기에 더하여 강의 노트만으로는 쓸 수 없는 보고서가 요구되었으며, 이에 따라서 도서관 이용이 필수적이게끔 되었다.

인성교육과 연구는 대학 전반의 목표이자, 특히 철학부의 목표로 선언되었다. 이에 비해 특정 직업을 위한 훈련은 철학부의 학칙과 세미나에서 묵살되었다. 예컨대 교생 실습은 1854년 뮌스터에서 그리고 1857년 할레에서 비로소 공개적으로 거론될 정도였다. 그러나 실상 철학부는 처음부터 대다수의 학생들을 학문적으로 교육된 전문교사로 양성하여 김나지움이나 그 밖의 상급학교로 배출했으며, 오로지 소수만을 학문 연구의 전문가로 양성했다. 의학, 법학, 신학은 처음부터 종래와 같이 실용적 직업교육을 하였다. 새로운 자연과학 세미나들도 또한 교사양성의 기능을 강조했다. 다른 한편 대학의 노력이 인성교육과 학문적 연구성취에 집중됨으로써, 교수의 존엄은 사계의 권위자들로 이루어진 국제 학회로 부터 점점 더 인정받게 되었다. 부담이 적은 학사업무, 많지 않은 강의시간 그리고 무엇보다도 신인본주의에 의해 심화된 정신적 성과에 대한 존경심은 오랫동안 이러한 발전을 위한 좋은 토양이 되었다. 이것은 19세기 독일 대학들이 이룩한 위대한 학문적 발전의 불가결한 전제를 형성했다.

대학은 재정이나 교수임용에 있어서는 정부의 정책적 고려에 구속될 수밖에 없었지만, 신인본주의 “인성교육의 이상”의 정립과 관계해서는 비교적 자유로웠으며, 또한 대학의 본래적 힘은 여기에서 분출되었다. 비록 이러한 이상의 사회적 실현은 아직 불완전하였지만, 이로 인해 근대적 학문연구와 출판 등이 융성하였다. 이제 신인본주의 이념은 거의 “준 종교적 학문신앙”이 되었다고 표현해도 큰 과장이 아니다. 대학은 신인본주의 자유공간 안에서 훔볼트가 말하듯 “순수학문에의 통찰”을 얻게 되었다. 이를 위해선 일상의 소란으로부터 벗어난 “자유가 필연적이며 또한 고독이 도움이 되었다”. 국가도 이 점은 보장해 주었으며, 이를 통해 학문 발전이 끊임없이 이어지고 연구와 가르침과 배움이 하나로 통일되었다. 훔볼트가 선언한 바와 같이, “학문을 통한 인성교육은 삶의 실제적 과제들을 위해” 가장 훌륭한 능력을 길러주는 것으로 간주되었다. 이러한 인성교육의 기초는 물론 김나지움에서 마련되어야 하며, 그 후 대학의 “보편적 인성교육”을 통해서 “인간 자신이 강화되고, 설명되고, 통제되어야” 한다. 그런 연후에 비로소 “다만 응용의 능력들을 얻기 위해 전문적인 교육이 진행되어야” 한다. “이 두 가지가 뒤섞인다면, 인성교육은 순수성을 잃게 될 것이며 완전한 인간도 각계층의 완전한 시민도 얻지 못할 것이다.” 위대한 문헌학자, 역사가, 법학자들의 세미나에서, 비중 있는 수학자들의 연습시간에서, 유명한 자연과학자들의 실험실에서 다년간 추진된 강도 높은 학문적 작업들은 대개 신인본주의 인성교육의 이상을 자신들의 근본 동인으로 삼았다. 젊고 영민한 젊은 문헌학도를 어떻게 유능한 김나지움 교원으로 만드는가 하는 직업적 문제는 대학보다는 교원생활 자체에 위임되었고, 예리한 법학도를 어떻게 유능한 행정가로 만드는가 하는 문제 역시 시보년(試補年)의 문제로서 남았다.

개혁대학이 평균적 학생들에게 전문화된 직업사회를 위한 교육을 시키지 않았다는 것은 어불성설이지만, 개혁대학은 또한 못지 않은 수효의 학생들을 보편적 지식인으로 양성했다. 이들은 애초부터 결코 특정 분야 전문가들의 하위에 있지 않았다. 산업혁명으로 인해 특히 기술이 중시되는 전문성의 세기에 고등교육 기관들이 신인본주의를 통해 깊이 각인되었다는 사실은 어쩌면 “대단히 진기한 사건”으로 비칠지도 모르지만, 그 성과를 살펴본다면 이유를 금방 알 수 있다. 신인본주의 지식인들은 언어와 역사의 지식을 발전시키고, 고대의 문화, 종교, 정치에 관해 깊은 식견을 쌓았으며, 고전 예술의 걸작품들에 대해 정통했고, 문헌해석을 과거를 여는 마법의 열쇠로서 보았으며, 논리적 사고와 고대언어의 혹은 고대언어에로의 번역에 능통했다. 이 모든 노력의 목표는 고대에 대한 백과 사전적 지식획득 보다는 고대의 범례에 따르는 엄격한 지성적 인격적 훈련에 있었으며, 또한 시대적 제약을 넘어서는 인품의 계도와 개인적 책임의식의 연습에 있었다. 이러한 목표가 근사하게 달성될 경우, “보편적” 인성교육은 사회적 변화가 가속화되는 시기에 종합적 상황 판단이나 결단 및 행동을 위해 고도로 효과적인 이해와 균형감각의 복합체를 마련해 주었다. 급속히 변화하는 시대적 상황에 직면해서 이렇듯 추상적 사유, 신속한 의견수렴 및 개인적 책임에 익숙한 엘리트들은 공직, 자유직, 기업 등의 분야에서 특수한, 그러나 하루가 다르게 낡아 가는 지식을 주입 받은 전문가들보다 우위를 점하였다. 직업교육보다는 인성교육을 위주로 하며 전문기술보다는 고전어를 가르치는 김나지움과 개혁대학의 졸업생들은 새로운 상황의 장악이나 복잡한 관계의 돌파, 행동의 기본방침 설정 등이 문제시될 경우 특히 유능성을 발휘했다. 이러한 신인본주의 엘리트들의 활동성과는 비단 독일에만 한정된 것이 아니다. 옥스포드와 캠브리지의 고전학 전공자들도 런던과 웨스트민스터의 세계상업 중심부에서 혹은 대영 제국의 행정관청에서 중요한 역할을 수행했다. 하버드와 프린스턴의 졸업자들도 또한 변호사나 연방정치가로서 뿐만 아니라 철도회사와 수출회사의 중역으로서도 활약했다. 실생활에 낯선 고대 승배자라는 이들에 대한 시중의 비난은 근대화된 세계를 향한 전환의 시대에 이들이 수행한 역할을 보더라도 전혀 턱없는 것이다.

18세기 구 프러시아의 힘의 핵심은 군국주의적 헌법이었지만, 이미 세기말 경에 이르면 교육체제의 발전에 의해 사정은 크게 변화한다. 이 경우 고등교육 기관이 가장 큰 평가절상을 경험했다. 이러한 변화는 국가 행정에도 영향을 주어, 전통적 신분장벽 보다는 인성교육과 성과원리에 기반을 둔 보편적 국민교육의 실현이 한 걸음 더 가까이 다가왔다. 국가의 문화주권은 이러한 행정과 더불어 신속하게 확대되어, 19세기 초반 프러시아는 “문화행정국가(Kulturverwaltungsstaat)”라는 칭호를 받게 되었다. 이때부터 문교관청은 대학을 포함한 각급 학교의 감독을 담당하여, 일반 학교 교육에 대해서는 학습계획, 학습자료, 학습방법 등을 규정하고, 대학에 대해서는 학부 설립, 교수직 등급, 세미나 및 연구소 설립 등을 법제화하며, 모든 시험관리 기관들을 통제했다.

교육체계가 국가의 주도하에 삼분화(초등학교, 김나지움, 대학교) 됨에 따라 각급 교원들의 자격도 교원 시험이나 자격증 혹은 학위에 의해 결정되었다. 속속 진행되는 각급 학교의 국립화와 더불어 모든 교원들은 어쨌든 국가에 봉사하는 교육공직자로서의 신분을

소유하게 된 것이다. 이제 막 새로이 생긴 교원 신분에 속한 사람들은 여러 가지 상이한 권리와 의무를 갖긴 했지만, 철저히 “국가 의존적”이란 점에서는 모두 공통적이었다. 교원들의 국가의존성은 경제적 궁핍으로 이어졌으나, 이것은 다른 길로 보상받았다. 조그마한 마을의 선생으로부터 대학의 최고위직에 이르기까지 잘 짜여진 계급등위 속에서 그들은 자신들의 위신을 신장시킬 수 있었고, 20여년 동안 소년과 청년들을 매일 지도함으로써 사회와 국가기관에 지대한 영향력을 행사하였다. 이로써 향후 독일의 교육은 정신적인 면과 제도적인 면에서 모두 급속한 발전을 맞이하였다.

이상 살펴 본 바와 같이, 독일의 교육 개혁은 신홍 시민계급의 입장을 대변하는 계몽주의자들과 개혁절대주의의 연대 하에서 진행되었으며, 이들의 공동 목표는 봉건 귀족 세력의 약화와 국가의 근대화 및 선진화에 있었다. 또한 초기의 개혁은 봉건적 신분제 타파에 주안점을 두고서 실용주의적 전문적 직업교육에 집중되었으나, 19세기에 접어들면서 특히 베를린 대학의 설립 이후부터는 보편적 인성교육이 더욱 중요한 위치를 차지하였다. 이는 점차 자유민주주의적 사상이 발전함에 따라서 새 시대에 알맞은 새로운 인간상의 정립을 위한 사회적 요청이 강력하게 대두된 결과이기도 하였다.

3. 신인본주의 인성교육의 이상

독일 교육의 발전은 신인본주의에 의해 철학적으로 과거와는 전혀 다른 인간의 개념이 도입되고 또한 여기에 기초해서 그 밖의 모든 사상과 가치관들이 재정립됨으로써 본격화되었다. 새 시대를 여는 이러한 위대한 작업의 중심에 위치한 신인본주의란 과연 어떤 이상을 갖는 것일까?

당시의 신인본주의는 물을 것도 없이 고대 인본주의 문화의 재평가를 통해 확산되었는데, 그 의미는 나라마다 상이하였다. 강력한 중앙집권적 통일국가를 달성한 영국과 프랑스 그리고 신생 미국에서는 신인본주의와 신고전주의의 중심에 로마 제국의 문화가 자리하였지만, 명실상부한 통일국가를 아직 이루지 못한 독일에서는 고대 그리스의 유산이 더욱 높이 평가되었다. 그리스적 신인본주의가 대두한 배경을 독일적 경험지평에서 살펴보면 다음의 점들이 눈길을 끈다. 강력한 중앙집권적 통일국가를 아직 형성하지 못한 독일의 입장에서는 로마와 같은 대제국의 문화보다는 그리스의 도시 국가적 문화가 더욱 친근하게 비쳤다. 즉 독일인들에게는 그들로서는 분명 이룩하지 못할 것같이 보이는 로마의 거대한 문화보다는 도시국가의 테두리 속에서 예술과 철학과 민주주의를 꽃피웠던 아테네의 문화가 한층 더 매력적으로 비쳤던 것이다. 또한 후진적인 정치적, 문화적 현실로부터 하루마삿 벗어나고자 소망했던 독일의 계몽주의자들은 로마문화의 현실 중심적 성격보다는 헬레니즘적 인간성 및 그 예술적 창조 속에 포함된 유토피아 사상에서 더욱 많은 시사를 구할 수 있었다. 유토피아가 암시하는 실제 세계로부터의 거리두기는 그들에게 이상으로 향하는 이정표로서 간주되었다. 그래서 일례로 구두수선공의 집안에서 태어난 관계로 당시의 신분적 모순을 누구보다 뼈저리게 느꼈던 빈켈만(Winckelmann)은 로마 교황청에

의해 이교도로 몰릴 위험을 무릅쓰고 “모든 사람이 자신의 방식으로 그리이스인이 되게 하자!”고 외쳤던 것이다. 그리이스가 유럽 문화의 진정한 뿌리임을 밝히는 그의 예술사는 자신의 외침을 학문적으로 구현하고 있다. 이러한 그리이스 지향적 경향은 헬레니즘에서 인간성의 가장 바람직한 전형을 보았던 쉴러나 혹은 바이마르(Weimar) 공화국의 미적 인본주의를 주도했던 비일란트(Wieland), 헤르더, 괴테 등에게서 공히 찾아볼 수 있다.⁶⁾ 이리하여 라틴어 이외에도 고대 그리이스어가 새로운 교양언어로서 부각되었고, 그리이스 문화는 독일적 신인본주의의 모범이 되었으며, 이에 따라 그리이스적 문화의 정수인 자유의 이념과 미적, 예술적 의식은 인성교육의 핵심에 자리잡게 되었다.

이러한 자유의 이념과 미의식은 당시의 계몽사상가들에게 새시대에 알맞은 “인성교육의 이상”의 정립을 위한 핵심요소로서 비쳤다. 사실 이러한 생각이 독일에만 한정된 것은 아니었다. 일례로 이미 베이컨은 다음과 같이 말한다. “사물에 대한 인간의 지배는 오로지 예술과 학문에서 기인한다. (...) 이로부터는 인간적 제 관계들의 개선 및 자연에 대한 인간 지배의 확장이 철칙적으로 뒤따를 것이다.”⁷⁾ 여기서도 자연의 제한으로부터의 해방은 오로지 학문과 미의식의 확장을 통해 가능하다는 사상이 숨김없이 드러나 있다. 그러나 봉건적 이데올로기가 영국이나 프랑스와는 비교가 안될 정도로 강력했던 독일에서는 이에 대항하는 계몽사상가들의 노력도 그만큼 더 치열했다. 그들은 무엇보다 ‘모든 외적 속박으로부터 자유로운 개인’, ‘어떠한 권위에도 종속함이 없이 자유롭게 사유하는 인간’이라는 개념을 도입했다. 칸트가 “계몽이란 무엇인가?”에서 당시의 사람들을 향해 봉건적 구습에 대항하여 스스로의 지성을 사용하는 용기를 갖추도록 촉구하는 것도 같은 맥락의 언급이다.

이와 더불어 스콜라적인 소위 ‘영원한 진리’나 또는 일체의 종교적 도그마가 거부되었다. 예컨대 칸트에게 있어서 신은 주지하듯 도그마를 통해 규정된, 모든 인식의 근거에 자리하는 영원한 진리로서의 신이 아니라, 어디까지나 인간에게는 비규정적으로 남아 있는 이성적 이념으로서의 신이다. 따라서 신은 인간적 인식의 실제적인 구성 요소가 아니며 다만 인식의 궁극목적, 즉 지성을 통한 세계의 완전한 체계화라는 기대지평, 그러나 인간에게는 결코 도달 가능하지 않은 기대지평으로서 존재한다. 만일 우리가 실제로 이러한 기대지평에 도달할 수 있었다고 친다면 신의 규정 또한 가능했었을 것이며 또한 이럴 경우라면 모든 인식은 신의 규정에 준거해야 마땅할 것이다. 그러나 칸트는 신의 규정은 독단에 불과하며 이와 함께 신의 비규정적 성격을 밝힘으로써 오히려 인간의 인식활동에 자유를 보장하는 결과를 가져왔다. 왜냐하면 이제 인간의 인식은 더 이상 신의 규정에 준거할 필요가 없어졌기 때문이다. 이리하여 자유로운 인식 주체로서 새로이 정립된 인간은 ‘능동적인 자아, 독자적 행위를 위하여 스스로 결단을 내릴 수 있는 주체’로서의 개인으

6) 참조. Josef Chytrý. *The aesthetic State*. Ch. 2 “Wieland, Herder, Goethe — Weimar aesthetic humanism”과 Ch. 3 “Schiller — The theory of aesthetic state”. London 1989. 38-105 쪽.

7) F. Bacon. *Novum Organon (Das neue Organon)*. Hrsg. v. M. Bühr. Berlin Akademie-Verlag. 1962. S. 136.

로 파악되었다.

더욱이 이러한 개인은 실존하는 구체적 인간이어야 한다. 실존하는 인간은 순수 이성체가 아니다. 지순한 이성적 인격이 혹 있을지 모르지만, 그들은 이미 성인이나 신의 반열에 올라선 몇 안되는 인물들이다. 그러나 근대 철학의 바탕인 인본주의와 개인주의는 이와는 다른 인간성의 개념 위에 기초한다. 근대에 성립된 자유민주주의 이념과 그 문화에 입각한다면, 자유는 순수 이성체로서의 특별한 개인에게만 허용된 것이 아니다. 오히려 그때의 자유는 이성과 감정, 정신과 자연이라는 두 극단적 요소의 절묘한 통일체로서의 모든 일반적 개인에게 허용된 것으로 보아야 옳다. 다시 말해 이성적 이념인 자유마저도 전자의 신적 관점에서가 아니라 구체적 인간의 유한성 위에서 개념화되어야 하며, 이럴 때 비로소 봉건적 신분상의 제약도 제대로 철폐될 수 있는 것이다. 칸트가 [순수이성 비판]에서 보여주는 선천적 감정형식의 독자성에 관한 주장이나 혹은 신의 현존재 증명에 대한 비판 및 라이프니츠의 형이상학적 완전성 개념에 대한 비판도 모두 같은 맥락에서 연유한 것이다. 모순적으로 보이는 두 가지 요소를 동시에 갖는 개인을 기초로 하여 새로운 보편적 사상의 건조물을 구축해야만 하는 작업, 이것이 바로 날이 갈수록 근대 철학에 진지하게 다가온 전례 없는 문제상황이며 또한 근대적 “인성교육의 이상”은 여기에 바탕을 두고 형성되었다. 이러한 문제상황 속에서 한편으로는 자연을 다른 한편으로는 이성적 이념인 자유를 동시에 존재의 조건으로서 갖는 인간은, 칸트가 [판단력 비판]을 통해 보여주듯이, 양자의 내면적 통일을 미적 가치의 체험 속에서 발견한다. 이와 더불어 미적인 의식과 관계있는 개념들, 즉 “예술”, “창조성”, “세계관”, “체험”, “천재”, “외면 세계”, “내면성”, “표현력”, “상징”과 같은 개념들이 인성교육에 있어서 새로운 의미를 얻게 되었다.

가다머에 따르면, 인성교육의 의미는 칸트와 헤겔을 거치면서 완성된다.⁸⁾ 칸트는 Bildung이란 용어 대신에 자연적 소질의 수련이나 혹은 능력의 수련(Kultur des Vermögens)이란 말을 사용한다. 그는 자신의 재능을 녹슬지 않도록 연마하는 것은 자신에 대한 의무인 것으로 간주한다. 헤겔은 바로 이러한 내용을 자기형성(Sichbilden) 혹은 인성교육(Bildung)으로 표현한다. 잠시 가다머의 말에 귀를 기울여 보자. “사실 헤겔은 인성교육이 무엇인지를 가장 예리하게 밝혔다. (...) 그는 또한 ‘철학은 자신의 존재의 조건을 인성교육에 두고 있음을 보았다. (...) 왜냐하면 정신의 존재는 인성교육의 이념과 본질적으로 결합되어 있기 때문이다.’⁹⁾ 여기에서 가다머가 해석하는 헤겔의 인성교육의 이념은 다음과 같은 것이다. 인간은 한편으로는 직접성과 자연성에 의해 규정되지만, 또한 그의 정신적, 이성적 측면으로 인해 직접성과 자연성과의 단절에 의해 규정되기도 한다. 이 후자의 측면에 따를 때 인간에게 있어서 당위는 자연성과는 구분되는 것이며, 그렇기 때문에 그는 인성교육을 필요로 한다. “헤겔이 인성교육의 형식적 본질이라고 부르는 것은 그 보편성에서 기인한다. 헤겔은 보편성으로의 고양이란 개념에서 출발하여 그의 시대가 이해하고 있는 인성교육을 통일적으로 파악할 수 있었다. 보편성으로의 고양이란 후자가 말

8) 참조. Hans-Georg Gadamer, Wahrheit und Methode, Tübingen 제 4판 1975. 8쪽 이하.

9) Hans-Georg Gadamer, 앞의 책 9쪽.

하듯 이론적 교육으로 좁혀지는 것이 아니며 또한 실천적 태도와 대립하는 이론적 태도만을 의미하는 것은 더더욱 아니다. 그것은 인간적 이성성(Vernünftigkeit) 전체의 본질규정을 포괄하는 것이다. 자신을 보편적이며 정신적인 본체로 만드는 것, 이것이 바로 인간적 인성교육의 보편적 본질이다.” 이와 같이 가다머는 헤겔에 의존하여 보편성으로의 고양으로서의 인성교육을 인간의 과제인 것으로 간주한다.

이상 간략히 살펴본 가다머의 언급들에서 우리는 중요한 것을 시사받을 수 있다. 즉 인성교육은 단순히 지식이나 기술 습득의 문제가 아니라 “존재 자체의 형성”의 문제인 것이다. 이러한 존재 자체의 형성은 자기 자신에게만 집착해서는 결코 이룩될 수 없다. 그것은 자신뿐만 아니라 타인에 대해서도, 현재뿐만 아니라 과거에 대해서도, 즉 타인이나 혹은 자신과는 다른 보편적인 관점에 대해서 자신을 열줄 알 때 비로소 이룩된다. 오직 그러한 한도에서 인성교육은 자기 자신을 넘어서 보편성으로의 고양을 꾀할 수 있으며 또한 이를 통해 인간은 “보편적 감각(allgemeiner Sinn)”을 소유할 수 있는 것이다. “보편적이며 공동체적인 감각 — 광범위한 역사적 연관성을 생각케 하는 이 정식이야말로 기실 인성교육의 본질을 위한 정식이다.¹⁰⁾

가다머가 말하는 이러한 “보편적 감각”에 관한 사상은 이미 근대적 인성교육의 개념을 처음 도입한 헤르더와 또한 그것을 현실적으로 가장 강력하게 실행했던 훔볼트에게서, 비록 표현은 상이하지만, 공히 보이고 있다. “인간성의 진흥”을 주창하는 헤르더나 인성교육을 이상(Ideal)의 수준으로까지 끌어올려 문화 및 문화정책 전반의 초석으로 삼은 훔볼트는 모두 인성교육을 통해 보편적인 인간성의 양성을 목표로 삼고 있다. 그리고 인성교육 원리의 초석이 되는 헤르더의 “여행일기(Reisetagesbuch)”(1769)나 “인간성의 육성의 역사를 위한 또 하나의 철학(Auch eine Philosophie zur Geschichte der Bildung der Menschheit)”(1774)과 훔볼트의 최초의 간행물인 “국가의 영향의 한계를 규정하기 위한 시도에 부치는 단상들(Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen)”(1792) 사이에는 상당한 시간이 경과하였지만, 자유의 원칙과 관념론적 도덕관 및 미적 사유가 강조된 것은 양자에게서 공히 찾아 볼 수 있다.¹¹⁾ 이와 같은 점들을 종합해 볼 때 독일의 인성교육의 이상은 보편적 인격의 양성에 있으며, 또한 그 보편성은 자유와 미라는 두 가지의 가치에 의해 담보되고 있는 것으로 정의할 수 있다.

아래에서는 앞의 정의를 칸트의 사상에 비추어 검토할 것이다. 근대가 무엇보다 과학의 발전에 의해 밝아오기 시작한 이상, 철학에서도 과학적 인식의 중요성 및 그에 따르는 인식론의 재정립이 대두하는 것은 물론이다. 그러나 철학의 과제는 여기서 그치는 것이 아니다. 새로운 시대가 도래한 이상, 철학은 그에 알맞은 가치관 역시 재정립해야만 하는 것이다. 가치관의 면에서 특히 문제시된 것은 도덕적 의식과 미의식의 재정립이다. 이러한 정황은 예컨대 칸트의 삼비판서의 제목에서도 그대로 반영되어, [순수이성 비판], [실천이성 비판] 그리고 [판단력 비판]은 각각 과학적 인식과 도덕적 의식과 미의식의 선천적 가

10) Gadamer, 위의 책 14 쪽.

11) 참조. Hans Weil, Die Entstehung des Deutschen Bildungsprinzips. Bonn 제 2판 1967, 42-83쪽.

능성이 주제임을 직접 표현하고 있다. 아래에서는 한 시대가 구체적 개인에 기반 하는 자유민주주의를 이념으로 삼을 때, 철학이 가치론의 면에서 왜 미의식과 도덕적 의식의 정립에 초점을 두게 되는가를 근대철학의 최고봉인 칸트의 철학에 비추어 살펴보도록 하겠다. 이 자리에서 앞당겨 말하자면, 칸트에게 있어서 도덕적 준칙의 원리는 실천적 자유로서의 이성적 이념이며 미적 반성의 원리도 역시 비규정적인 이성적 이념으로서 양자는 모두 이념과 관계한다. 그러므로 인성교육이 보편적 인격의 양성을 목표로 삼는다면, 그것은 의당 이념과 관계해야만 할 것이며, 이것은 다시 도덕적 의식과 미의식의 육성으로 구분될 수 있는 것이다.

가. 도덕적 의식

칸트 철학을 접근할 때 우리는 두 가지 점에 유념해야 한다. 하나는 그의 철학이 철저히 인간의 유한성에 기초한다는 사실이며, 다른 하나는 그럼에도 불구하고 무한성에 대한 인간의 향념을 철학적으로 체계화하고 있다는 사실이다. 인간이 유한한 까닭은 근본적으로 감성의 형식이 선천적으로 주어져 있기 때문이다. 감성은 외부의 대상을 받아들이는 능력이다. 그러나 마치 푸른 색 인경을 착용했을 때 천연의 색을 제대로 볼 수 없는 것처럼, 일정한 선천적 형식이 감성에 주어져 있으므로 우리는 결코 대상을 그 자체로서 받아들일 수 없다. 그러므로 인간은 “물 자체”로서의 대상에 관해 그 인식은 고사하고 지각조차 할 수 없는 것이다. 이것은 인간이라면 결코 넘어설 수 없는 일종의 숙명과도 같은 조건이다. 그럼에도 인간이 무한성에 대해 향념을 품는 까닭은 이성을 갖기 때문이다. 인간은 이성을 통해 예컨대 신이나 최고선 혹은 존재의 근본 원리와 같은 무한성을 표상하며 또한 끊임없이 그리로 다가가고자 노력한다. 비유하자면, 두 발은 허공에 한치도 떠 있을 수 없으면서도 두 눈은 무한히 먼 곳에서 오는 별빛을 응시하는 존재가 인간인 것이다. 감성의 형식이 선천적으로 주어져 있다는 사실은 우리가 경험하는 것이 결코 대상의 실체가 아니며 다만 그 외면성에 — 칸트의 용어로 하자면 “현상”에 — 그칠 뿐임을 의미한다. 이로 인해 경험에 기반 하는 인간의 인식은 필연적으로 유한하며, 따라서 인간의 정신에 낯선 자연의 부분은 항상 있게 마련이다. 그러므로 우리에게 우연적으로 비치는 자연 법칙이 얼마든지 있으며, 그런 한도에서 자연과 정신은 타자관계에 있다. 그럼에도 칸트는 자연과 정신이 근본적으로 동일한 원리 위에서 있다고 생각한다. 그 가장 좋은 실례가 바로 자연적 육체와 정신의 통일체인 인간 자신이다. 그러나 실은 인간만 그런 것이 아니다. 자연 일반도 역시 단순한 물체가 아니라 그 속에는 정신성이 깃들여 있는 것이다. 자연과 정신은 소종래가 동일하지만, 다만 유감스러운 점은 우리의 인식능력이 유한하여 그 동일적 원리를 — 이것을 칸트는 “이념”이라고 부른다 — 객관적 개념으로 파악하지 못한다는 사실이다. 이렇게 볼 때, 자연은 우리로서는 알 수 없는 어떤 이념의 외화이며 또한 인간도 이 점에서는 마찬가지이다. 다만 인간은 정신을 통해 의식적으로 그 이념에 다가가고자 노력하는 점에서 자연과 구분될 뿐이다. 그렇기 때문에 우리 존재의 근원인 이념

은 동시에 우리가 추구해야 할 바의 “궁극목적”이며, 이러한 목적에 가까이 다가 갈수록 인간은 그만큼 더 보편적인 인격체로서 성장하는 것이다. 그러나 어떻게 그 목적에 다가 갈 수 있단 말인가?

그 첫 번째의 길이 바로 도덕이다. 칸트에게 있어 도덕적 준칙이란 단순히 현실적으로 타인으로부터 빈축을 사거나 지탄받는 행동을 피하기 위한 지침이 아니라 오히려 자신의 근원으로 돌아가고자 하는 이성적 욕구가 정형화된 결과이다. 그렇기 때문에 도덕적 준칙의 원리가 되는 자유는 우리의 욕구능력의 궁극목적이 되는 것이다. 이 경우 자유란 단순히 어떤 현실적인 제약으로부터의 자유가 아니라 모든 현상의 인과성으로부터 벗어난 초월적 자유(transzendente Freiheit)를 의미한다. 이런 관점에서 본다면, 인간은 무인도에 혼자 살 경우에도 도덕적이어야 한다. 왜냐하면 그에게 있어서 자유는 선천적으로 주어진 궁극목적이기 때문이다. 자유를 향한 이성적 욕구는 의지로 발현된다. 의지란 곧 “현상의 자연법칙, 즉 인과성의 법칙으로부터 독립적인 것이며 (...) 이 독립성이 곧 초월적 의미의 자유인”¹²⁾ 것이다.

의지가 실천을 통해 실현되는 한, 도덕의 준칙은 이른바 실천이성의 명령으로서의 당위이다. 그런데 무릇 실천을 위해서는 그 목적이 분명해야만 한다. 비록 우리가 궁극목적으로서의 이념을 객관적으로 규정할 수는 없다고 해도, 실천이 가능하려면 아무리 주관적일지언정 그 규정이 반드시 전제되어야 하는 것이다. 이러한 규정을 가리켜 실천적 목적을 세운다고 말한다. 우리는 실천을 위해 여러 가지 목적을 세울 수 있다. 가령 대학 입학이라는 주관적 목적을 세운다면 그에 준해 합목적적인 행동이 결정된다. 그러나 그것은 개인적 목적으로서만 타당하지만, 모든 사람이 동의할 수 있는 도덕적 목적이 될 수는 없다. 모든 사람에게 입시준비가 올바른 행동이 될 수는 없는 일이며, 이러한 면에서 그것은 보편타당한 당위가 아닌 것이다. 이렇게 본다면 도덕적 궁극목적은 비록 주관적이지만 동시에 보편 타당한 것이어야 한다. 그러므로 “네 의지의 준칙이 항상 보편적 입법의 원리가 될 수 있게끔 행동하라”¹³⁾는 것이 제1의 도덕원리가 되는 것이다. 보편적 입법의 원리를 자신 행위의 준칙으로 삼는 인간, 이러한 인간이야말로 보편적 인격을 지닌 인간이다. 우리는 여기서 인성교육의 목적이 보편적 인격의 함양에 있다면, 그를 위해 왜 도덕적 의식이 중요한가를 어렵지 않게 알 수 있다.

나아가 칸트는 자유주의의 신봉자답게 도덕적 궁극목적으로서의 이념을 자유로 규정한 다. 말을 달리 한다면, 우리 존재의 근원적 이념이 실천과 관계될 때는 바로 자유로 규정된다는 것이다. 자유란 대개 무엇으로부터의 자유를 의미한다. 그러나 이 무엇이 개인적인 것이라면, 예컨대 금전적 궁핍으로부터의 자유와 같은 것이라면, 그것은 한정된 의미의 자유일 뿐이다. 즉 그 목적이 타인에게도 반드시 목적으로서 타당할 수 없으며, 또한 그것을 달성한 경우라도 완전한 자유가 실현되는 것이 아니란 뜻이다. 궁극목적으로서의 자유는 오히려 모든 제한성으로부터의 자유를 의미한다. 그러므로 그것은 차라리 자유 그 자체

12) 칸트. 실천이성비판, 33쪽.

13) 칸트. 실천이성비판, 36쪽. 또한 Grundlegung zur Metaphysik der Sitten의 42쪽을 참조하십시오.