人格教育 第16卷 第1號
The Journal of Saramdaum Education
Vol. 16, No. 1, February 2022, 69-97.

10.18015/edumca.16.1.202202.069
ISSN: 1976-4723

Genealogy of the Discussion on Confucian Sooyanggongboo Theory, Colonial Sooshin Discourse, and Contemporary Character Education Theory

Kyoon-Seop Park (Kyungpook National University / Professor)

The history of interpretation of saramdoem/saramdaum in Korean society can be grasped through pedagogical research on genealogy related to moral education theory. In the theory of sooyanggongboo, which is the first stage of genealogical flow, it can be said that life itself has the wisdom of the old future of the process of studying. On the other hand, the colonial sooshin discourse, which is in the second stage, fully revealed colonialism and anti-education against the backdrop of Japanese good faith theory. However, critical reflection and response to this were not properly carried out. If we discuss this through the message of Fiu [Returning], we can say that we have gone too far on the wrong road and have fallen into a situation from which it is difficult to revert. As a result, the confusion of Korean education led to the third stage of character education theory, and the distorted identity continues. Only when it is possible to strongly show the work of removing the obstacles to Korean education that is currently in operation, will it be possible to correct the refracted values and life patterns thus far and develop the right orientation.

key words: saramdoem/saramdaum, confucian sooyanggongboo theory, colonial sooshin discourse, contemporary character education theory, genealogy

---

Author: Kyoon-Seop Park / e-mail: kspark@knu.ac.kr / Interests: Philosophy of Korean Education

수양공부론, 근대수신담론, 인성교육론의 계보학*

박균섭(경북대학교 교수)**

한국사회의 사람됨/사람다움에 대한 해석의 역사는 도덕교육론 관련 계보학에 대한 교육학적 논구를 통해 구체적인 판도를 파악할 수 있다. 계보학적 흐름의 제1단계에 해당하는 수양공부론에서는 삶 그 자체가 공부의 과정이라는 오래된 미래의 지혜를 갖추고 있다고 말할 수 있다. 반면 제2단계에 해당하는 근대수신담론은 일본 선의론을 배경으로 한 식민성과 반교육성을 한껏 드러낸 것이었음에도 불구하고, 이에 대한 비판적 성찰과 대응이 제대로 이루어지지 못하였다. 이를 복괘의 메시지를 통해 논하자면 잘못된 길을 너무 멀리 가버려서 다시 돌아오기 힘든 상황에 빠져든 것이라고 말할 수 있다. 그로 인한 한국교육의 난맥상은 제3단계의 학교인성교육론으로 이어지면서 일그러진 정체성은 계속되고 있다. 현재 작동중인 한국교육의 걸림돌을 제거하는 작업을 강고하게 보여줄 수 있어야만, 그동안의 굴절된 가치관과 삶의 패턴을 교정하여 바른 지향을 펼칠 수 있을 것이다.

주제어: 사람됨/사람다움, 수양공부론, 근대수신담론, 인성교육론, 계보학

Ⅰ. 도덕, 윤리, 인성, 인격

도덕, 윤리, 인성, 인격의 개념은 각기 발생사적 연원과 배경은 다르다고 해도 그 궁극적인 지향점은 동일한 것이라고 말할 수 있다. 조선시대 유교문화권의 수양공부론, 개화기~일제강점기의 근대수신담론, 해방 이후의 학교 교과 편제 중심의 인성교육론에 유의하다보면 그 계보학적 성격을 보다 정밀하게 판독할 수 있을 것이다. 발생사적 기원의 도덕적 순정성을 강조하는 전통적인 계보학에 의하면, 모든 계보는 연속된 것이 아니라 끊어져 있으며 실재하는 것이 아니라 가상이라는 점, 끊어진 계보를 연속된 계보로 만드는 데는 보이지 않는 권력이 개입하므로 계보에 관한 연구는 진리 탐구의 영역에 속한다기보다는 권력 탐구의 영역에 속한다는 점을 파악할 수 있다(최연식, 2015: 14-16). 수양공부론, 근대수신담론, 인성교육론은 각각의 단층지대(끊어진 계보)로 구성되어있으며, 이를 계보학의 관점에서 논구하는 작업에는 불가피하게 권력 탐구의 문제가 개입한다는 것을 확인해둘 필요가 있다.

도덕, 윤리, 인성, 인격에 대한 논의는 상호 연관성을 갖는 가운데 도덕을 통해서 인성을 논하는 방식(인성교육≒도덕교육), 윤리를 통해서 인성에 주목하는 방식(인성교육≒윤리교육), 인성을 통해서 인성 그 자체를 논하는 방식(심리적 특성 변경 프로그램≒인성교육), 인

---

* 이 논문은 2018년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2018S1A6A3A01045347). 이 논문은 한국인격교육학회 2021년도 전반기 연차학술회의(2021.06.18. ZOOM학술회의)에서 발표한 글을 수정 보완한 것임.

** 저자: 박균섭 / 경북대학교 교수 / e-mail: kspark@knu.ac.kr / 관심분야: 한국교육철학

격을 내세워 인성을 거론하는 방식(인성교육≒인격교육) 등의 궤적을 그려왔지만, 그 궁극적인 지향점은 사실상 동일한 것이라는 선험적 가정에 입각하여 논의를 이어갈 필요가 있다(서명석, 2008: 81-103). 도덕교육, 윤리교육, 인성교육, 인격교육은 각각 역사적 추이를 달리하는 개념이면서도 앎과 삶의 문제에 대한 논의를 집중해온 동일한 이력을 지니고 있다. 이를 몇 개의 프레임으로 나눈다면, 프레임 1: 성리학적 시공간에서 구성된 수양공부론, 프레임 2: 식민주의적 시공간에서 구성된 근대수신담론, 프레임 3: 학교 교과 편제 중심의 인성교육론으로 구분할 수 있다. 각 프레임별 사람됨/사람다움 관련 계열언어의 탐색 및 논의를 통해 당대의 권력·사상·지식·학문체계가 어떤 역학과 궤적을 드러냈는가를 확인할 수 있다.

각 프레임 저마다의 순정성 문제, 각 프레임 간의 연속과 단절의 문제를 정확히 판독하기 위해서는 수양공부론, 근대수신담론, 인성교육론에 대한 계보학적 구도를 설정하고, 이에 대한 비판적 검토를 통해 사람됨/사람다움 교육의 실천 과정에 대한 심층 논의를 보여줄 필요가 있다. 프레임 1·2·3 각각의 역학과 궤적은 각각의 단층지대가 워낙 이질적·이색적인 성격을 드러내는 것이어서, 각 프레임 간의 연속성과 계보학을 그려내기는 쉽지 않으며, 각 프레임 간의 분절·괴리 상태에 주목하여 말하자면, 그것은 계보학적 뒤틀림 내지는 수용사적 엇박자를 드러내기 십상이었다는 것을 지적할 수 있다. 이에 대한 논의가 어떤 성격과 방향을 보이는 것이든, 이는 사람됨/사람다움에 대한 정밀 해석과 판독과 대응의 과정에서 중요한 논점으로 작용한다는 것을 알 수 있다. 흔히 오늘날의 삶이란 욕망의 절제와는 아무 상관없이 펼쳐지기도 하며, 욕망의 무한 증식을 통한 삶의 양상, 과정, 방향을 출세와 성공으로 오독하고 혼동하는 현실세계를 살아가고 있다. 이러한 사회현실 속에서 도덕교육, 윤리교육, 인성교육, 인격교육에 대한 논의는 역동성이 저락될 수밖에 없을 것이다. 이러저러한 저간의 사정과 상황에 유의하는 가운데, 오늘날 운위되는 도덕교육, 윤리교육, 인성교육, 인격교육이 어느 정도로 앎과 삶의 본연에 밀착된 형태 내지는 분절된 형태로 전개되어왔는지를 천착하고 판독할 수 있을 때에 현실 문제를 넘어 미래 교육의 향방에 대한 정교한 논의를 보여줄 수 있을 것이다.

Ⅱ. 프레임 1: 성리학적 시공간에서 구성된 수양공부론

전통사회의 수양공부론에서는 수기치인 계열의 언어(수신제가, 수기치인, 수기안인)를 중심으로 주체의 내면적 각성을 중시하는 공부론이 전개되었다. 전통사회의 지식인들은 인성, 인품, 사람됨, 사람다움을 중시하고 강조하였는데, 이는 기층민이 아닌 지배계층의 앎과 삶에 대한 기본 인식을 보여주는 것이었다. 전통사회의 수양공부론은 나를 갈고 닦고 가꾸고 다듬는 공부를 일컫는 위기지학(爲己之學)을 바탕으로 삼아 자기반성과 책임의식[反求諸己]을 높이는 삶을 전제로 하는 것이었다(『論語』, 第14, 「憲問」, 第15, 「衛靈公」, 『孟子』, 卷3,

「公孫丑章句上」, 卷7, 「離婁章句上」).

공자는 그 많은 제자 중에서 유독 안연에 대해 “학문을 좋아하였다[好學]”고 높이 평가하였다(『論語』, 第11, 「先進」). 스승 공자와 제자 안연은 어떤 공부의 세계를 꿈꾸었는가. 이에 대한 정이천의 해석(『二程全書』, 卷43, 「顔子所好何學論」)[1]을 통해 유교사상의 배움에 대한 관념은 위기지학, 즉 학문의 내재적 가치를 중시하는 방향의 수양공부인 성학(聖學)=성인지학(聖人之學)을 지향하였음을 알 수 있다. 이는 자각된 도덕의식을 갖추어야만 진정한 공동체 정신과 사회적 책임을 보여줄 수 있다는 가르침을 제시한 것이자, 가정·학교·사회의 연계성에 관한 공고한 인식을 바탕으로 하면서도 특히 부형책임론과 군사부일체론으로 설명되는 교육을 지향하였다는 것을 알 수 있다.

『주역』의 언어를 통해 설명할 수 있듯이, 유교사상의 핵심은 덕을 쌓는 일[以畜其德]과 덕행을 항상되게 하는 일[以常德行]에 있다고 말할 수 있다. 수양공부론의 사상적 기저를 설명하는 일환으로 『주역』 대축괘와 감괘의 이미지와 메시지에 주목할 필요가 있다. 대축괘에서는 “하늘이 산 속에 있는 것이[天在山中] 대축이다[大畜]. 군자는 이를 보고 옛사람의 말과 지나간 행적을 많이 알아서[君子以多識前言往行] 자신의 덕을 쌓는다[以畜其德]”는 논점을 말하였고, 감괘에서는 “물이 거듭 이르는 것이[水洊至] 습감이다[習坎]. 군자는 이를 보고 덕행을 항상되게 하고[君子以常德行] 가르치는 일을 계속해서 행한다[習教事]”는 논점을 말하였다(『周易』, 卷1, 「大畜」, 「坎」).

공자가 누구보다도 주목했던 주나라 주공(周公)-성왕(成王)의 이야기가 조선시대 수양대군(首陽大君)-단종(端宗)의 사건과 극명한 대조를 보이는 형국에서 수양공부론의 지향에 대한 논의는 명징한 대답을 확인하는 일이기도 했다. 정치사회 문제의 현실을 앞에 두고서 인의가 강물처럼 흐르는 요순의 시대를 재현한다는 상고주의/요계사관을 유포하는 일이라면 그 역시 유교 학문의 본연에 다가가지 못하는 오류를 범하는 일이 될 것이다. 수기·수신·수양공부의 범주와 지향을 상징적으로 보여주는 강학공간으로 소수서원(紹修書院)을 들 수 있다. 조선시대 최초의 사액서원 소수서원은 주공-성왕 내러티브를 통해 수양-단종 내러티브를 호되게 꾸짖는 공부론적 기획이기도 했다.[2] 1457년(세조 3)에 발생한, 금성대군-단종-

---

[1] 정이천은 “성인의 문하에[聖人之門] 그 학도가 3천명이었지만[其徒三千] 유독 안연만이 학문을 좋아했다고 칭찬받았다[獨稱顔子爲好學]. 대체로 시·서·육예를[夫詩書六藝] 3천 제자가 모두 배워 통달하였다[三千子非不習而通也]. 그렇다면 안연이 홀로 학문을 좋아했다고 한 것은 어떠한 학문이었는가[然則顔子所獨好者何學也]. 그 학문이란 바로 성인에 이르는 길이다[學以至聖人道也]”고 규정하였다(『二程全書』, 卷43, 「顔子所好何學論」). 주자는 성인되기 어려움에 대하여 “내가 열 몇 살 때[某十數歲時] 맹자가 성인도 나와 같은 사람이라고 한 글을 읽고 말할 수 없이 기뻤다[讀孟子言聖人與我同類者喜不可言]. 그래서 성인도 쉽게 될 수 있다고 생각했다[以爲聖人亦易做]. 이제야 그것이 어렵다는 것을 깨달았다[今方覺得難]”고 술회한 바 있다(『朱子語類』, 卷104, 「自論爲學工夫」). 전체적인 논조는 성인이 되기가 어렵기는 하여도 불가능한 것은 아니라는 생각임을 알 수 있다. 성학=성인지학의 결정판은 퇴계의 『성학십도』와 율곡의 『성학집요』를 통해 확인할 수 있다.

[2] 공자는 “심하다[甚矣]. 나의 노쇠함이 오래되었다[吳衰也久矣]. 나는 다시 꿈속에서도 주공을 만나보지 못하게 되었다[吳不復夢見周公]”고 탄식하였다(『論語』, 第7, 「述而」). 공자는 꿈에서 주공을 볼 수 없게 되자 자신의 노쇠함을 이렇게 한탄했다. 주공을 자임했다던 수양대군에 대해서는 누가 꿈속에서 만나보고자 했을까. 주공-성왕 내러티브는 수양-단종 내러티브를 심판하는 기억으로 뚜렷하게 자리 잡고 있다. 유교지식인들의 역사 공부는 역사 되돌리기가 아닌 역사 다시쓰기를 위한 것이었다. 우리의 역사를 음미하는 과정이 정치나

경상도 북부 사대부세력 제거 작전의 여파는 순흥부의 강등과 순흥향교의 폐지로 이어졌다(이성무, 2011: 108-111). 소수서원(紹修書院)은 1457년(세조 3)으로부터 근 100년의 세월이 흐른 시점인 1550년(명종 5)에 그간의 무너진 교학을 다시 이어[紹] 닦는[修] 공부를 표방했다는 점에서 역사적 의의를 확인할 수 있다(『企齋集』, 卷1, 「紹修書院記[應製]」).

수양공부의 본연에 대해서는 시간적 차원과 공간적 차원을 아우르는 가운데 논의를 이어가는 접근이 요망되는 바, 이는 “보고 듣는 것 어느 것 하나도 배움이 아닌 것이 없으며[一視聽無非學也], 움직임과 고요함 어느 것 하나도 또한 배움이 아닌 것이 없다[一動靜亦無非學也]”는 인식(『敬齋遺稿』, 卷1, 「沃川鄕校新樓記」)을 바탕으로 삼아 인격 함양은 삶의 일상과 전체를 통해 이루어진다는 당위를 확인할 수 있다. 이에 대한 논의는 조선시대 16세기 성리학의 발전에 기여했던 대표적인 인물들을 통해 확보할 수 있다.

퇴계 이황(退溪 李滉, 1501-1570), 우계 성혼(牛溪 成渾, 1535-1598), 율곡 이이(栗谷 李珥, 1536-1584)의 성찰과 제안은 수양공부의 본질을 잘 보여준다. 퇴계는 도(道)의 유행과 이(理)의 편재성을 논거로 삼아 우리의 앎과 삶의 세계는 언제 어디서나 계속되는 공부를 통해 구축된다는 공부 본위론을 제시하였다. 퇴계는 『성학십도』에서 “도는 삶의 일상 속에서 유행하여[夫道流行於日用之間] 어디를 가건 없는 곳이 없다[無所適而不在]. 그러므로 어느 한 자리라도 이가 없는 곳이 없으니[故無一席無理之地] 어느 곳에선들 공부를 그만둘 수 있겠는가[何地而可輟工夫]. 도는 잠시라도 어쩌다 정지하는 일이 없다[無頃刻之或停]. 그러므로 한 순간도 이가 없는 때가 없으니[故無一息無理之時] 어느 때인들 공부를 하지 않을 수 있겠는가[何時而不用工夫]”라고 강조하였다(『退溪集』, 卷7, 「進聖學十圖箚幷圖」).

우계가 말하는 사람됨/사람다움의 기본은 “공경하는 마음자세로 매사에 임할 것이며[須要恭敬] 거만한 태도를 드러내서는 안 된다[不得倨肆惰慢]”는 말, “겸손으로 나를 가꾸고[以謙遜自牧] 화경으로 남을 대한다[以和敬待人]”는 말을 통해 확인할 수 있다. 수양공부의 내재적·본질적인 모습은 사람들 저마다의 삶의 일상 속에서 발현되는 것일 텐데, 그것은 모든 일에 겸손하고 삼가는 태도로 임하는 것이어야 하며 자만한 기질로 남을 능멸해서는 안 된다는 당부였다. 우계가 문도교육의 좌표로 제시한 것도 “근면과 근엄 두 글자를 마음 속 깊이 간직해야 하며[切須服膺勤謹二字] 잠시라도 이를 어겨서는 안 된다[造次不違]”는 가르침이었고(『牛溪集』, 卷6, 「書室儀」; 『爲學之方』, 第1, 「與長子受之」, 第2, 「與魏應仲書」), 특히 주자를 인용한 “다만 근면과 근엄 두 글자를 따라 올라가다 보면[只是勤謹二字循之而上] 한없이 좋은 일이 생긴다[有無限好事]”는 말이었다(『爲學之方』, 第1, 「與長子受之」). 이는 주자학의 공부론(『朱子大全』, 卷39, 「與魏應仲[元履子]」, 續卷8, 「與長子受之」)에 입각하여 유교 수양공부의 핵심인 위기지학과 교육의 내재적 목적에 대한 성찰의 깊이를 보여주는 관점이자 앎과 삶의 세계를 욕망체계에 따라 설계하는데 익숙한 세태를 비판하는 견해이기도 했다.

율곡은 수양공부에 대해 마음가짐을 바르게 하는 일은 평생에 걸쳐 추구할 공부라는 종신

사회뿐만 아니라 우리의 생각과 두려움, 그리고 미래를 향한 꿈에도 영향을 미치듯이, 우리는 역사 다시쓰기를 통해 세상을 바꿀 수 있다(이숙인, 2018).

사업(終身事業)의 개념을 제시하였다(『栗谷全書』, 卷21, 「聖學輯要三[修己第二中]」). 율곡은 “거경은 사람됨의 바탕을 확립하는 것이고[居敬以立其本], 궁리는 선을 명백히 가리는 것이며[窮理以明乎善], 역행은 이를 실천하는 것이다[力行以踐其實]”고 말한 뒤, “거경-궁리-역행은 종신사업이다[三者終身事業也]”고 규정하였다(『栗谷全書』, 卷27, 「擊蒙要訣[持身章第三]」). 단기간에 효과를 내거나 성취도를 높이거나 남에게 보여주기 위한 공부라면 그런 공부는 진정한 공부가 될 수 없음을 말한 것이다. 율곡은 수양공부의 범주와 지향에 대해 “공부를 비록 오랫동안 하더라도[用功雖久] 효과를 보려는 생각을 하지 말고[莫求見效] 오직 날마다 부지런히 하여[惟日孜孜] 죽은 뒤에야 그만 두는 것이니[死而後已], 이것이 바로 진정한 학문이다[是乃實學]”고 말하였다(『栗谷全書』, 卷15, 「學校模範[壬吾製進/事目附]」). 응당 종신사업으로서의 성격을 분명히 하는 공부는 느리게 하지도 말고 급하게 하지도 말고 삶의 일상 속에서 인생 전체에 걸쳐서 하는 것임을 깨닫지 않고서는 사람됨/사람다움의 길을 제대로 나아갈 수 없다는 점을 분명히 하였다. 그리하여 율곡은 “만약 공부의 효과를 빨리 보고자 한다면[若求速其效] 이는 이익을 탐하는 마음이다[則此亦利心]”고 질책하면서 “만약 공부를 바르게 하지 않는다면[若不如此] 부모로부터 물려받은 몸을 형벌과 치욕을 겪도록 하는 것이니[戮辱遺體] 그것은 사람의 자식이 아니다[便非人子]”는 극언을 통해 입신양명의 바른 삶을 살아갈 것을 주문하였다(『栗谷全書』, 卷14, 「自警文」).

수양공부는 본질적으로 시공간의 차원에 대한 해석 문제이기도 하지만, 특히 시간 차원에 주목하여 공부의 의미를 역설했던 경우로 금대 이가환(錦帶 李家煥, 1742-1801)의 아버지 탄만 이용휴(歎數 李用休, 1708-1782)를 들 수 있다. 이용휴는 당일(當日)을 공일(空日)로 만들지 말 것을 강조하면서 어제[昨日]는 이미 지나갔고 내일[明日]은 아직 오지 않았으니, 무슨 일인가를 하려면 당일(當日)이 있을 뿐이라면서 지금-여기의 문제에 충실히 임할 수 있는 자야말로 진정 제대로 공부할 수 있는 자라는 점을 분명히 하였다. 사람들은 하루가 모여 열흘이 되고 달이 되고 계절이 되고 해가 된다는 점을 헤아려서 날마다 수양을 거듭해 나갈 것이고 그러다보면 언젠가는 선한 사람이 될 수도 있고 성인의 경지에 도달할 수도 있을 것이라는 점을 말하였다. 이용휴는 내일이 아닌 당일에 달린 공부의 성격을 말하면서 공일은 ‘쉬는 날’이 아니라 ‘힘쓰지 않는 날’임을 명심하는 가운데 하루하루 소중한 날들을 제대로 된 공부와 인격 함양의 시간으로 만들 것을 당부하였다. 이용휴는 이를 정리하여 “지금 그대가 힘쓰려는 그 공부는[今申君欲修者其工夫] 오직 당일에 달린 것이다[惟在當日]. 그러니 내일은 말하지 말라[來日則不言]”고 전제한 뒤에 “힘쓰지 않는 날은[不修之日] 아직 생겨나지 않은 날과 같으니[乃與未生同] 이는 바로 공일이다[卽空日也]. 그대는 아무쪼록 눈앞에 환히 빛나는 하루를[君須以眼前之昭昭者] 공일로 만들지 말고 당일로 만들라[不爲空日而爲當日也]”고 당부하였다(『歎數集』, 記, 「當日軒記」). 삶의 모든 영역이 사람됨을 공부하는 공간 배경이라는 사실, 삶의 모든 과정이 사람됨을 공부하는 시간 배경이라는 사실을 말한 것이다. 유교사회의 수양공부론은 이렇게 배움과 공부에 대한 조건을 특정의 시·공간으로 제한할 경우, 이는 진정한 학문의 길로 나아갈 수 없는 것임을 지적하였다.

고봉 기대승(高峯 奇大升, 1527-1572)이 퇴계의 도산서당에 대해 보인 관심은 각별한 것이었다. 기대승은 도산서당의 완락재에 대해 논하면서 함양공부란 “경과 의가 순환하는 묘리를 탐구해야만[須探敬義循環妙] 증자와 자사의 가르침이 같다는 것을 알게 된다[方信曾思立敎同]”고 말하였다(『高峯集』, 續集卷1, 「玩樂齋」). 여기서 증자와 자사의 가르침이란 수양공부의 근간이기도 한 신독의 실천적 의미를 밝히는 과정임을 알 수 있다. 증자는 『대학』에서 “악을 미워하기를 악취를 미워하는 것과 같이 한다[如惡惡臭]”면서 “군자는 반드시 홀로 있을 때 삼간다[故君子必愼其獨也]”고 하였고, 자사는 『중용』에서 “숨겨진 곳보다 더 잘 드러남이 없으며[莫見乎隱] 은미한 일보다 더 잘 나타남이 없다[莫顯乎微]”면서 “군자는 홀로 있을 때 삼간다[故君子愼其獨也]”고 하였다(『大學』, 「誠意章」. 『中庸』, 第1章).

신독, 위기지학, 성인지학, 종신사업을 특징으로 하는 수양공부론은 내재적·본질적 지향에 충실할 때에만 그 진정성을 보장받을 수 있다. 유교의 수양공부론에서는 독서공부 자체에서 공부의 보람과 의미를 찾지 않고 외부의 어떤 목표 획득에 마음이 가있다면 그런 공부는 아무리 해도 소용이 없다는 점을 지적하였다. 예컨대 과거공부[擧子業]에 매달려 책을 천 번 만 번 읽고 외우는 공부라면 그런 공부로는 사람됨/사람다움의 면모는커녕 삶을 제대로 건사할 수 없는 존재로 전락할 수 있음을 지적하였다. 이를 두고 성호 이익(星湖 李瀷, 1681-1763)은 “그 말하는 바가[其言之也] 귀로 들어와서 입으로 나오는 것에 불과하므로[不過入耳出口] 마치 배가 터지도록 먹고 다시 토해내면 몸에도 이익이 없을 뿐만 아니라 마음마저 무너져 내리는 것과 같다[如飽食而嘔不惟肌膚無益而志亦戾矣]”고 지적하였고(『星湖僿說』, 卷13, 「有求讀書」), 노촌 임상덕(老村 林象德, 1683-1719)은 “겉과 속이 서로 어긋나고[心口不相入] 눈과 손이 서로 따로 논다[眼手不相資]”고 개탄하였다(『老村集』, 卷4, 「通論讀書作文之法」).

유교 지식인들에게서 흔히 목도할 수 있듯이, 벼슬에 대한 집착이나 지위를 이용한 탐욕은 만절(晩節)을 이룩하기 어려운 요인으로 작용하는 경우가 많았다. 신독, 위기지학, 성인지학, 종신사업은 유교적 가르침의 근본과 본연을 잃지 않는 일이었고, 이는 뒤늦게, 만절의 보전 여부로 판명 나는 공부의 여정이기도 했다. 만절을 보전하는 일이야말로 선비의 앎과 삶의 세계를 온전하게 만드는 핵심 기준이었음을 알 수 있다. 만절의 어려움, 그것은 수양공부에 제대로 임하지 못하는 유교지식인 모두를 향한 경고이기도 했다. 창사 손명래(昌舍 孫命來, 1664-1722)는 증광회시의 답안(1710, 숙종 36)에서, 만년에 이름과 절개를 보전하기 위해서는 특히 『중용』에서 강조한 유정유일(惟精惟一)의 공부와 『논어』에서 강조한 극기복례(克己復禮)의 공부를 통한 수기·수신·수양공부에 매진할 것을 주문하였다(『昌舍集』, 「晩節策[庚寅增廣會試入格]」). 매천 황현(梅泉 黃玹, 1855-1910)이 다섯 인물의 국가를 위한 죽음을 상정하여 그들의 죽음을 애도하는 시를 통해 “인생에서 중요한 건 만년의 절의이니[人生重晩節] 이룩한 것 지키기가 참으로 어렵도다[樹立諒難愼]”(『梅泉集』, 卷4, 「伍哀詩」)고 했던 것은 유교 선비의 앎과 삶, 선비정신의 핵심을 찌르는 말이 아닐 수 없다. 황현은 경술국치(1910.8.29.)를 당하자, 국치일을 차마 견디지 못하여 1910년 9월 7일 새벽 세 덩어리

의 아편을 소주에 타서 마시고 자결하였다.

유교문화권의 수양공부론은 신독, 위기지학, 성인지학, 종신사업의 핵심을 지키는 그런 앎과 삶의 세계를 지향하는 것이었다. 정약용은 성리학에 대해 “도를 알고 자신을 알아서[所以知道認己] 올바른 도리를 실천하는데 그 의의가 있다[以自勉其所以踐形之義也]”고 규정하였다(『與猶堂全書』, 詩文集卷11, 「伍學論一」). 정약용이 『주역』 대축괘를 인용하면서 “옛사람의 말이나 행실을 많이 알아서[多識前言往行] 자기의 덕을 기른다고 하였으니[以畜其德], 이는 본디 내 덕을 기르기 위한 것이지[是固所以畜吳之德] 어찌 반드시 백성을 다스리기 위해서만이겠는가[何必於牧民哉]”라고 수신담론을 중심에 두었다(『與猶堂全書』, 詩文集卷12, 「牧民心書序」). 이는 정약용의 "군자의 학문은[然則君子之學] 수신이 그 반이요[修身爲半] 나머지 반은 백성을 다스리는 것이다[其半牧民也]"는 말의 해석학적 심층을 보여주는 말이기도 하지만 유교공부의 본연에 대한 강한 자신감을 표현한 것이기도 할 것이다. 하지만 그 유교시대의 공부가 온전하게 이루어졌다고 말할 수는 없다. 정약용이 문제삼은 대상은 성리학이 아니라, ‘요즘 성리학을 공부하는 사람들[今爲性理之學者]’이었다. 이들이 문제인 것은 성리학을 제대로 공부하지 않고 그 본연을 이탈했기 때문이다. 정약용은 단지 성리학을 공부하는 사람들을 향해 “주자가 언제 그런 식으로 공부했느냐[朱子何嘗然哉]”고 꾸짖었다(『與猶堂全書』, 詩文集卷11, 「伍學論一」). 연암 박지원(燕巖 朴趾源, 1737-1805)은 백성을 수탈·착취·억압의 대상으로 삼아 이를 통해 호화롭게 살아가는 자들을 일컬어 도적놈의 도덕이라 칭하면서 “이를 말하고 성을 논하면서[談理論性] 걸핏하면 하늘을 들먹이는 존재[動輒稱天]”이지만 “홀로 천지간의 거대한 도둑이며[獨不爲天地之巨盜乎] 홀로 인의의 거대한 도적[獨不爲仁義之大賊乎]”이라고 규탄하였다. 부자와 귀인들이 보여주는 이러한 위선적 도덕에 비추어볼 때 참된 도덕이란 가난하고 천한, 그러면서도 정직하고 부지런한 백성들의 몫일 수밖에 없다고 보았다. 이어서 박지원이 “범의 본성이 악한 것이라면[虎誠惡也] 사람의 본성도 악할 것이요[人性亦惡也] 사람의 본성이 선한 것이라면 범의 본성도 선할 것이다[人性善則虎之性亦善也]”고 한데서도 알 수 있듯이, 호론=인성물성이론=북벌론과는 대비를 이루는 낙론=인성물성동론=북학론의 성격을 확인할 수 있으며, 이는 오랑캐담론에 대한 정면 비판도 그에 상응하는 자격을 갖춘 자만이 할 수 있다는 것을 보여주는 얘기가 될 것이다(『燕巖集』, 卷12, 「熱河日記[虎叱]」). 우리는 이기론·성리학 중심의 수양공부론에 비교적 익숙한 문화권을 살아오고있는 것처럼 보이지만, 그 성리학이 이기론에 함몰되어 공동체의 삶의 문제와 의리사상·절의정신을 제대로 보여주지 못한 것이라면 그것은 유교 공부의 자격, 유교 본연의 가르침을 이탈한 것이라는 점을 분명히 해 둘 필요가 있다.

성리학적 시공간에서 구성된 수양공부론 계열의 가치와 지향은 무엇보다도 근대교육의 등장과 함께 왜곡·굴절·붕괴되는 상황에 직면하였다. 근대교육은 신독과 위기지학과 성인지학과 종신사업을 전제로 하는 유교적 수양공부론을 해체하고 무력화하면서 나타난 것이며, 현대 한국사회의 교육열 문제 또한 수양공부론의 전통을 무너뜨리는 괴력을 발휘해왔다는 점에 유의하는 가운데 계보학적 연속과 단절의 문제를 깊이 들여다 볼 필요가 있다. 현대교육

학의 미래교육에 대한 논의 과정을 보면, 언제 어디서든지 배운다는 전제 하에 “삶의 일상이 배움의 환경이고 배움의 소재이며 배움의 연속이다”는 전망, 배움의 방법이 틀에 갇혀있지 않다는 전제 하에 “대화를 통해 배울 수도 있고, 서로가 집단지성을 이용해 배울 수도 있으며, 걷기나 자기성찰, 명상을 통해서도 배울 수 있다”는 전망을 내놓는다(한준상, 2011: 1-8). 이처럼 배움의 주체, 배움의 시·공간, 배움의 방법에 대한 성찰과 전망을 제시하는 입장은 유교 수양공부론을 통해 오래된 미래의 모습을 발견하는 기획이기도 할 것이다.

Ⅲ. 프레임 2: 식민주의적 시공간에서 구성된 근대수신담론

한국근대사를 독해할 때마다 우리는 왜 지식인을 중심으로 친일이 형성되고 가동되었는지를 묻게 된다. 개화파지식인들과 민족개량주의자들은 한국의 사회·문화를 열등 그 자체로 인식하고 서구=일본을 근대의 준거로 설정하는 방식으로 민족허무주의를 조립해내고, 이를 바탕으로 삼아 개화·계몽·문명·근대를 내세웠다. 당시 고종·순종 시대를 대표하는 사건인 동학과 의병운동에 무관심했던 그들의 역사인식의 배경에는 민족허무주의가 깔려있음을 볼 수 있다. 고종·순종시대를 개화기라고 명명하는 것은 유길준-서재필로 대표되는 개화파의 세계관이기도 한 민족허무주의를 그대로 역사 인식으로 추인하는 것이며 이는 친일과 배족의 준동과 만연을 부추기는 근간으로 작용하기도 했다(전용호, 2011: 130).[3]

개화기 이래 일제강점기 36년을 지배했던 근대수신담론은 교육칙어체제의 작동공간에서 일본적 욕망이 짙게 개입된 수입담론이었다. 우선 일본의 조선에 대한 침략-지배 과정을 “전쟁상태가 복류화한 일본의 조선 지배”(姜德相, 2014: 6-23) 과정으로 엄밀히 인식할 수

---

[3] 한국 개화기·일제 강점기의 공간에서 교육 보급을 통한 개명진보가 조선의 이익임을 강조하는 입장을 취하다보니 일본 선의·호의론에 빠져 교육을 내세운 침략과 지배, 그 기만과 폭력의 본질을 간파하지 못하는 행태가 넓은 범위에서 이루어졌다. 독립협회와 『독립신문』은 대표적인 조선침략론자였던 후쿠자와 유키치(福澤諭吉)를 학문과 교육의 보급에 공헌한 제1급의 명예로운 인물이라고 칭찬했을 뿐 아니라, 그를 포함해서 침략 의도를 가지고 조선에 진출한 일본인 교육자들에 대해 감사의 뜻을 표할 정도로 외국의 침략야욕에 대해 무방비 상태를 드러냈다[『독립신문』 1898년 12월 12일 「잡보」; 『독립신문』 1899년 2월 23일 「잡보」; 尹健次, 이명실·심성보 역, 2016, 161-162쪽에서 재인용]. 최익현은 “자고로 남의 국가를 멸망시키고 토지를 빼앗은 자들은 한량이 없었지만[自古滅人國家奪人土地者何限], 저 왜적과 같이 교활하고 흉악한 경우는 없었다[而未有如彼倭之狡且凶者也]. 그럼에도 왜적의 군신들은[然而其國君臣] 천하에 대고 동양평화라느니 교의를 더욱 친밀하게 한다느니 하고 떠들어서[方且聲言于天下曰東洋平和曰交誼益親] 만국의 이목을 기만하려고 하였으니[欲以瞞萬國之耳目者] 그 계책이 또한 어리석다[其計亦愚矣]”고 지적하면서, 그런데 '왜적의 손톱과 어금니가 된 우리 안의 역적들[我賊之爲彼爪牙者]'은 왜적들의 농간을 달게 받아들여 역시 “잠시 외교권을 일본에 빌려 주었다가[暫借外交權於日本] 우리나라가 부강해지기를 기다려 되찾아 오겠다[待吳富强索還]”고 말한다고 비판하였다(『勉菴集』, 卷5, 「倡義討賊疏[丙吾閏四月十一日]」). 유길준은 “일본이 우리를 사랑하는 본의와 우리를 사랑하는 진정이 조약문에 충만함을 볼 수 있으니, 우리에게 부강의 도를 권하고 우리에게 부강의 도를 기대하며 우리가 부강해지는 날을 기다려서 장차 국권을 되돌려주려는 것”이라면서 의병 항쟁을 “시국을 오해해서 의리가 변하여 광기가 된 것”이며 따라서 “경거망동으로 임금과 부모에게 누를 끼치고 밖으로는 우방의 분노를 초래하는 것”이라고 규탄하였다(『兪吉濬全書』, 卷4, 「平和克復策」). 하지만 “의병은 일본의 선의를 오해했다”(『兪吉濬全書』, 卷4, 「新協約에對한談」)는 유길준의 주장은 전적으로 틀렸고, 그런 말을 하는 부류를 “왜적의 손톱과 어금니”가 된 자들이라고 비판했던 최익현의 주장은 전적으로 옳았다.

있어야만 근대수신담론의 실체를 제대로 판독할 수 있다. 근대수신담론은 그 자체가 메이지일본의 기획에 포박된 것이었기에, 그것은 형식상 일본 제국주의·군국주의 권력에 의해 조립된 수신담론이자 의미상 수신의 본령을 이탈한 반수신담론이었다고 말할 수 있다.

메이지일본은 도덕을 가르치는 교과를 학교에 두는 특별한 방안을 구상했는데, 그것이 바로 1872년(메이지 5)의, '수신(修身)' 교과의 등장이었다. 일본 최초의 문부성 교칙(커리큘럼)에서는 이를 '수신구수(修身口授)'라 명명하였다(佐藤秀夫, 1987: 74). 일본은 1872년에 학제-병제의 실시 계획을 갖추면서(1872.9.5.: 學制頒布, 1872.11.28.: 徵兵令詔書及ヒ徵兵告諭發布), 병학일여(兵學一如)·군교일치(軍校一致) 방식의 교육이 시작되었는데, 그 발생사적 배경에는 수신구수서(修身口授書), 교육칙어와 수신교과서에 대한 논의가 자리잡고 있는 것도 특징적이다(唐沢富太郎, 1956: 146-182, 특히 149). 초창기에는 이 교과는 소학교의 6개 교과(독서, 습자, 산술, 지리, 역사, 수신) 중에서 말미에 놓인 교과였으나 1880년에 제2차 교육령(개정교육령)의 공포와 함께, 소학교 교과의 맨 앞자리를 차지하는 과목으로 부상하였다. 학교 안에서 가르치는 교과로서의 도덕은 "덕 그 자체"에 대한 교육이 아니고 "덕에 대해 언어나 문자로 표현된 지식"을 가르치는 과목이 될 수밖에 없었다(佐藤秀夫, 1987: 74). 수양공부론의 근본을 벗어난 형태의 도덕의 교과화는 운명적으로 도덕의 지육화라는 부작용과 역효과를 피할 수 없는 일이었다. 그들은 수신담론이라는 의상을 걸치고 교학성지(1879)-군인칙유(1882)-교육칙어(1890)로 이어지는 교화체계를 확정하고, 이를 정신적 기반으로 삼아 제국주의·군국주의 교육과 식민지 교육을 전개하였다.

최남선이 발행한 『산수격몽요결』(1909)은 율곡 이이(栗谷 李珥)의 『격몽요결』(1577)과 후쿠자와 유키치(福澤諭吉)의 『수신요령』(1900)의 합본형태로 등장한 것인데, 이를 두고 근대수신담론의 특기할만한 장면으로 바라보기도 한다.[4] 최남선이 신문관에서 십전총서(十錢叢書)의 하나로 발행한 편집본 『산수격몽요결』(1909)은 율곡 이이의 『격몽요결』(1577)에다가 번역된 서구의 격언들을 일정한 체계 없이 집어넣고, 후쿠자와 유키치가 제자들의 초안에 검열·가필한 『수신요령』(1900)을 부록으로 첨부해 간행한 것인데, 이는 결과적으로 부록인 일본 근대의 행동강령인 『수신요령』의 주제인 독립자존이 『격몽요결』의 정심공부를 압도하는 형태의 편집본이 되고 말았다(임상석, 2011: 53-84). 일찍이 정신의 식민화가 진행되면서 후쿠자와 유키치에게 포획된 최남선은 『수신요령』의 덕목들을 국가의 우열이나 강약을

---

4) 퇴계 이황의 『성학십도』(1568), 우계 성혼의 『위학지방』(1571), 율곡 이이의 『격몽요결』(1577)은 1560~70년대에 집중 저술되었는데, 이 세 권의 책은 세상에 나온 지 100년이 훨씬 지난 1685년(숙종 11)에 남계 박세채(南溪 朴世采, 1631~1695)에 의해 『삼선생유서』라는 새로운 체제를 갖추어 세상에 등장하였다(『南溪集』, 卷69, 「書退牛栗三先生遺書後」). 박세채는 『삼선생유서』에서 권3의 『격몽요결』을 통해 공부의 규모를 정하고, 권2의 『위학지방』을 통해 공부의 지향을 돈독히 하며, 권1의 『성학십도』를 통해 공부의 구극을 세울 것을 당부하면서, 이는 한 때의 교육에 그치지 않고 만세의 교훈이 될 것이라고 단언하였다(『南溪集』, 卷69, 「書擊蒙要訣後」). 반면 최남선이 발행한 『산수격몽요결』(1909)은 율곡 이이(栗谷 李珥)의 『격몽요결』(1577)과 후쿠자와 유키치(福澤諭吉)의 『수신요령』(1900)의 합본형태로 등장한다. 여기서 일본의 제국주의적 침략과 지배를 사상적으로 정당화했던 인물, 아시아에 대한 전쟁선동가이자 한국에 대한 편견과 멸시를 압도적인 분량으로 드러냈던 인물 후쿠자와 유키치를 율곡 이이의 철학사상과 연계짓는 행위는 그야말로 율곡철학에 대한 모독이 아닐 수 없다.

뛰어넘는 인류보편의 이념이자 소년들을 계도할 매우 긍정적이며 구체적인 세목들로 인식하였다.[5] 최남선은 시작부터 끝까지 일본의 근대수신담론을 오독했고, 이를 조선의 민족성을 검증하는 수신담론으로 차용했다. 한국 근대의 문명=개화=문명개화는 메이지시대의 도덕률 그 자체였으며, 이는 후쿠자와 유키치를 통해 조선이 처한 정국과 현실 문제를 민족의 열등성에서 찾으려는 기만적인 수신담론으로 자리잡기에 이르렀으며, 수신담론의 분량이 점차 증대하면서 급진론=투쟁론은 점진론=준비론 사상에 자리를 내줄 수밖에 없었다.

근대수신담론의 정체는 상당부분 1920년대의 조선민족성론의 전개과정을 통해 포착할 수 있다. 다카하시 도루의 『조선인』(1921)과 이광수의 『민족개조론』(1922)은 조선을 반문명국의 전형으로 설정하면서 조선인에 대해서는 언제까지나 개조만 하다가 말 민족으로 규정한 것이며, 이로써 식민정책 수행을 위한 전략적 도구로서의 역할은 일층 노골화되었다. 피지배자측의 엘리트가 역으로 자국의 민족성을 열등한 것으로 규정하는 것이야말로, 근대수신담론은 민족정체성을 붕괴시키고도 남을 무기가 될 수 있음을 보여준다(손지연, 2011: 327-348). 개인의 변화를 통해 민족의 역량을 강화할 수 있다고 믿었던 당시 개량주의자들은 사회적 혼란마저도 조선인의 탓으로 돌리는 악의적인 담론에 포획되고 말았다(손지연, 2011: 327-348).

근대수신담론의 기저논리를 공급했던 대표적인 인물 우노 데츠토(宇野哲人)는 주자를 예거하면서 유교사상에 대한 새로운 해석을 통해 세상의 인심이 날로 경조부박한 데로 흐르고, 헛되이 신기하고 과격한 데로 내달리는 시국의 문제를 바로잡는 방편으로 삼을 것을 말하였다. 이는 식민지조선의 원활한 통치를 위해 일본적 욕망에 의한 유교사상의 재구성을 주장한 것이며 그 연장선에서 일본식 유교로서의 황도유학이 등장했다는 것을 알 수 있다(宇野哲人, 1922a: 59-65; 宇野哲人, 1922b: 50-54; 宇野哲人, 1938: 12-17). 그 여파로 전쟁상태의 복류화 과정을 거치면서 정신이 식민화되었던 유교지식인—유림들은 상당수가 친일유림 내지 전시체제형 유림이라는 변이를 일으켰다. 유교지식인—유림들에 대해 그들의 유교적 수사와 어법을 제대로 해석 대응하기 위해서는 그들의 주장과 운동을 '저항'의 거대담론으로 묶어 긍정일변도의 의미를 부여해버리는 우리 '민족주의사학'의 안이한 접근, 그 위험성을 직시할 필요가 있다(박노자, 2003). 가령 최남선의 『조선역사강화』(1930) 이래의 1930년대 초반의 '조선학' 열풍을 보더라도, 그것이 분명 일본의 동화전략에 맞서는 의미도 있었지만 조선학 열풍이라는, 문화에 대한 관심 집중은 또다른 영역—특히 정치나 사회경제—에서의

---

[5] 근대일본의 행동강령으로 부상했던 『수신요령』의 실체를 정확히 포착하기 위해서는 후쿠자와 유키치의 정체에 대한 엄밀한 판독이 필요하다고 말할 수 있다. 후쿠자와 유키치에 대한 가장 심각한 오해는 그가 일본을 대표하는 자유민권운동가이며, 그리하여 그는 국수주의의 반대편에 위치했던 자였다는 인식이다. 야스카와 쥬노스케는 후쿠자와 유키치가 '대일본제국헌법=교육칙어체제'를 강력히 떠받든 인물이었다고 주장하면서, 일본에는 후쿠자와 유키치가 교육칙어를 찬성했을 리 없다고 믿는 마루야마 신화의 신봉자들이 많다는 점을 지적하였다. 마루야마 신화에 포획된 자들은 후쿠자와 유키치의 수신담론을 제대로 파악하지 못했는데, 그 사례로는 "『수신요령』이 교육칙어에 대한 최대의 저항"이었다는 야마즈미 마사미(山住正己), "『수신요령』은 교육칙어 비판의 행동적 표현"이었다고 보는 고이즈미 다카시(小泉仰), "『수신요령』은 교육칙어를 마음속에 새기지 않는다는 결의"의 표명이었다고 해석한 오카베 야스코(岡部泰子) 등을 들 수 있다(安川寿之輔, 이향철 역, 2015: 22-23, 84-85, 88-89, 99).

일제의 헤게모니와 식민지적 근대성에 암묵적으로 동의한다는 뜻이 되고 말며, 그러다 보면 민족주의 우파가 얘기했던 ‘문화’나 ‘조선민족의 개조’는, 일제가 내세웠던 ‘조선의 문명화’와 과연 얼마나 달랐는가를 제대로 변별·포착하지 못하고 말 것이다(박노자, 2003: 342). 한국 ‘개화’ 담론의 중심적 구성요소인 근대지상주의는, ‘동아시아적 근대’라는 표상을 구축하려했던 일제와의 타협의 여지를 이미 처음부터 내포했던 것이다(박노자, 2003: 343).

교육칙어(1890)의 등장 이래 교육칙어체제의 지속은 근대 한국교육의 실패를 의미하는 것이기도 했다. 조선이 식민지로 편입된 이래 제1차 조선교육령(1911)에서 “교육은 교육칙어에 입각하여 충량한 국민을 육성하는 것을 본의로 한다”(제2조)고 하여, 교육칙어체제에 입각한 식민교육은 조선인을 충량하고 순종적이고 고분고분한 존재로, 조선인으로서의 정체성이 제거된 존재로 기르는 것을 목표로 삼았다. 하지만 1919년의 3·1독립운동, 1920년대에 집중적으로 발생한 백지동맹-동맹휴학-맹휴투쟁, 그리고 1929년 11월 3일에 발생한 광주학생운동은 식민교육의 실패를 반증하는 역사적 사건들이었다. 식민권력은 교육계의 불상사건(不祥事件)에 대한 대책 마련에 골몰하였고, 그 중에는 불령독서(不逞讀書)의 단속을 통해 불령선인(不逞鮮人)을 발본색원하는 과제도 포함되어있었다. 식민권력은 조선인의 다급한 현실과 민족국가 독립이라는 거대담론을 외면·배제하는 방식으로 조선인들을 향해 자기경멸의 논리를 유포하는 인식론적 폭력을 자행하였다. 이광수는 『민족개조론』(1922)과 수양동우회를 배경으로 삼아 희망이 아닌 자기경멸의 논리를 유포하였고, 무저항주의라는 장치를 통해 조선민족의 다급한 현실을 외면했다(공임순 2005). 1930년(교육칙어 발표 40주년, 퇴계 서거 360주기)을 기점으로 교육자의 사명은 불온서적을 적발 단속하고 양서를 추천 권장하는 방법으로 사상문제를 해결코자 했는데 이는 근대수신담론의 순종적인 국민 만들기 프로젝트를 이행하는과정이기도 했다(文部省學生部, 1933; 山住正己, 1987). 안인식에 의하면, 학교소동을 일으키는 자들은 교육칙어의 취지를 망각하는 자들이자 “크나큰 죄악자(大なる罪惡者)”였다(安寅植, 1930: 61-63). 3·1운동 이후 독립운동을 꾀하는 조선인을 대상으로 하여 그들을 식민지 지배에 반감과 불온사상을 가진 존재, 소요폭동, 테러행위의 위험성을 지닌 존재로 매도했던 악질적인 용어가 바로 불령선인이었다(アンドレ·ヘイグ, 2011: 81-97).

1926년의 6·10만세운동 이후 동맹휴업, 반일시위 등이 늘어나자 학급·학교에 학생들의 ‘사상단속’ 지침이 내려졌다. 1928년, 조선총독부는 학교 동맹 휴업이라는 불온한 생각, 반일 성향을 갖고 있는 학생들을 입학전형과정에서 배제할 것을 전제로 하여 지원학생들의 성행 등을 충분히 고려해 ‘지조가 견실한 학생’을 입학시켜야 한다는 지침을 각급 중학교 교장들에게 하달했다(경향신문, 2015). ‘지조가 견실한 학생’이란 다름 아닌 조선인으로서의 주체성·정체성을 갖추지 못한 자, 일본인보다 더 일본인 같은 조선인, 피와 살과 뼈까지도 일본인을 닮고자 하는 조선인을 일컫는 말이었다. 그 과정에서 학적부 기록은 학생의 학업 성적과 민족 요인에 따른 차별적인 기록이 서열적 척도와 평가적 용어를 주축으로 하여 이루어졌다. 학교의 인물평가 기록은 학생의 ‘개성’에 대한 조사 기록이 아니라 ‘특정한 학생다

움’의 구성이었으며, 결국 그것은 식민자 ‘일본인 교원’에 의한 ‘조선인 학생다움’의 창출이었다(안홍선, 2019: 1-27). 학적부 기록을 위한 ‘개성조사’라는 것도 학생 개인의 특성을 파악하여 잠재성을 개발하기 위한 교육목적을 갖는 것이 아니었고, 크게는 ‘모범학생’과 ‘불량학생’의 특징을 식별하고, 나아가 ‘충량한 국민’과 ‘불령선인’의 특성을 구성하는 것이었다(안홍선, 2020: 189-217).

15년 전쟁(1931-1945)의 전개 과정에서 조선의 청년·학도를 전쟁과 죽음의 지대로 내모는 구호로 도의조선(道義朝鮮)의 개념이 등장하였다. 도의조선의 건설은 조선의 청년·학도가 전장에 나가 기꺼이 목숨을 바칠 때에 완성되는 것이었다(尾高朝雄, 1942: 18-26). 오다카 도모오(尾高朝雄)는 나치에 협력했던 독일의 지식인들처럼 시세에 편승하여 스스로의 ‘자유’를 버리는 방식의 ‘자발적 동질화’의 길에 앞장섰고, 그 과정에서 도의조선의 기치를 내걸고 조선의 청년들에게 징병제에 응하도록, 전쟁과 죽음의 대열에 투신하도록 촉구하였다(鈴木敬夫, 2017: 53-84).[6] 근대수신담론에 담긴 일본적 욕망, 그리고 그것이 전쟁과 죽음을 어떻게 형용하였는가를 확인하는 방법으로 니시다 기타로(西田幾多郎)를 대표로 삼는 교토학파의 생리·생태를 점검할 필요가 있다(西田幾多郎, 1911; 西田幾多郎, 1938). 교토학파는 군국주의를 찬양하고 아시아침략 논리를 개발하고 죽음을 사상적으로 정당화하는 전쟁협력자의 길을 걷기를 자청하였다. 교토학파는 『중앙공론』 좌담회(1941～1943)를 통해 태평양전쟁은 일본이 수행하는 황전(皇戰)-성전(聖戰)이라고 규정하고, 청년·학도는 ‘일본민족=거대한 생명’과 일체가 되는 이상 실현을 위해 ‘개인=작은 생명’이 감당해야 할 죽음의 의미를 새길 것을 권고하였다(스즈키 사다미, 2006: 75-77). 결전 하의 학생들이 각성했던 죽음은 무상의 광영 속에 영원히 사는 정신승리의 길이었다(京都帝国大学新聞部 編, 1942).

근대수신담론은 식민교육 구상의 적용 과정에서 국체명징(國體明徵)-내선일체(內鮮一體)-인고단련(忍苦鍛錬)의 강조로 드러났고, 의지가 박약하거나 실천력이 결여된 조선의 청년·학도는 여지없이 불령선인(不逞鮮人)으로 매도되었다. 1940년[7]은 1937년의 중일전쟁 이래 신동아 건설이라는 성스러운 과업(皇戰=聖戰=聖業=天業)을 4년째 수행하는 해로 기록되었다. 그들의 수신담론은 황도유도론에 의한 ‘순종적인 국민(従順な身體)’ 만들기 차원(桜井哲夫, 1985: 130-137)의 도의교육이자 신동아 건설이라는 황전=성전=성업=천업 완수를 위한 창조심 발현 교육이었다.

『문교의 조선』 1940년 1월-12월호는 1940년=기원절 2600년을 기념하였고, 1942년 1월-12월호는 1942년=병제 시행 70주년/대동아전쟁 1주년을 기념하는 글로 채웠다. 식민지조

---

[6] 오다카 도모오를 비롯한 조선총독부 산하의 관제·관변 학자, 식민권력에 편승했던 주구들은 ‘도의조선’의 이름으로 ‘조선의 도의’를 망가뜨리는 데 앞장섰으며, 전후에는 그들의 전전·전중의 행적에 철저히 입을 다물었다. 이처럼 식민권력에 편승하여 스스로 자유를 포기하는 죄를 저지르면서 주구로 살기를 작정한 자들은 량치차오(Liang Qi-Chao)의 어법(“자유를 포기하는 죄만큼 무거운 죄는 없다”)을 통해 비난받아 마땅한 자들이었다(鈴木敬夫, 2017: 54-55). 하지만 한국근현대사 장면에서 그와 같은 냉엄한 인식과 비판은 제대로 이루어진 바 없다.

[7] 1940년은 소위 진무천황[神武天皇]의 건국 2600년을 맞이하는 해(1940년 2월 11일: 神武天皇 즉위 2600주년 紀元節)이자, 교육칙어 발표 50주년을 기념하는 해였다. 조선인을 향한 창씨개명의 개시일을 1940년 2월 11일로 정한 것도 그들의 군국주의적 기만성과 폭력성을 드러낸 것이다.

선에 징병제 시행방침(1942.5.9.)이 발표됨에 따라 ‘군국(軍國)의 어머니담론’이 공세적으로 펼쳐졌고 그러다가 ‘군신(軍神)의 어머니담론’이라는 더 센 변종이 나타났다. 군국의 어머니담론의 최종점에 놓인 군신의 어머니담론은 전장에 나간 남편과 아들이 살아서 돌아오지 말기를 기대하고 예정하는 죽음의 공공연한 찬양이었다(공임순, 2013: 71-114). 일본의 경우, 1890년대 이래 양처현모주의가 여성 교육이념으로 채택되었고 청일전쟁과 러일전쟁을 거치면서 국수주의적 분위기 속에서 양처현모주의는 군국의 아내 및 어머니를 요청하는 이데올로기로 작동하였다. 남편과 자식을 국가에 바친다는 것, 이는 식민지 조선의 여성에게는 매우 낯선 것이어서 그리 쉽게 수용되지 못했다. 그럴수록 양처현모의 모델, 특히 군국의 어머니-군신의 어머니의 창출과 동원을 통해 죽음을 찬양하고 고무하는 선전선동은 강화되었다. 이는 당시 그들에게 최고의 수신담론으로 유통되기도 하였다. 그 궤적은 『군국의 어머니』(박태원, 조광사, 1942), 『어머니의 힘』(김상덕, 남창서관, 1943), 『일본의 어머니』(康本健二 역, 내선일체사, 1944), 『어머니의 승리』(김상덕, 경성동심원, 1944) 등에 관한 출판물의 출판･보급을 통해 확인할 수 있다.

1942년 당시의 시가전(市街戰) 연습도 군대-학교 합동연습의 형식으로 실시되었는데, 이는 1872년 이래의 병제(兵制) 시행 70주년 기념으로 이루어진 것이었다(朝鮮教育會, 1942).[8] 민족 계몽의 선구자, 국가 독립을 위해 민족교육의 선두에 나섰던 민족지도자로 추앙받았던 최규동은 1942년 당시 조선의 청년･학도를 향해 군국주의 정신을 이어받아 죽음을 통해 천황의 은혜[君恩]에 보답할 것을 선동했다(崔奎東, 1942: 29-30).[9] 1943년 11월 8일-21일에 선배격려단=선배격려대원(강병순, 고원훈, 김광근, 김명학, 이성근, 이충영, 김연수, 이광수, 최남선)의 일원으로 활동했던 최남선과 이광수의 논리에 의하면, 조선의 후배 청년･학도를 향해 태평양전쟁에 참전하는 것은 “오직 감격할 뿐”인, “대운 중의 대운”이며, “그대들의 충의, 가문의 영화”이자, “삼천만 조선인의 생광이요 생로”이자, “일억 국민의 기쁨과 감사”임을 내세우면서, 역사적 임무, 그 대의에 충실히 임할 것을 주창하였다(류시현, 2012: 115-117). 일본식 멸사봉공의 정신으로 뒤틀린 근대수신담론의 종착지, 최종목적지는 이렇게 전쟁과 죽음의 지점에서 멈춘다는 것을 알 수 있다. 그러나 그 죽음은 삶의 끝을 일컫는 말이 아니었다. 유한한 삶의 초극을 통해 당도하는 곳은 죽음 이후에도 영속성을 보장받는 삶이었다. 죽음은 민족의 새로운 탄생이며 영원한 생명을 취하는 방안이라는 정신착란, 그것은 일명 야스쿠니증후군이라는 파멸의 언어로 정리할 수 있다.

근대수신담론은 이처럼 조선인을 동화=충량화=일본화시키는 방편으로 작용하였으며, 특히

---

8) 조선청년의 몸(신체)은 대동아전쟁=성전 1주년(1942)을 맞아 특별 연성(錬成)을 통한 건병(健兵) 만들기 대상으로 부각되었다. 1942년 12월 1일 건병 연성을 목표로 전 조선에 일제히 ‘청년특별연성소(青年特別錬成所) 개소식이 열렸다(朝鮮教育會, 『文教の朝鮮』 1942年 12月號).

9) 이 밖에도 『文教の朝鮮』 1942年 6月號는 “조선 징병제도 실시=학생들의 감격의 만세”를 표제로 내걸고, 징병제도 실시를 반도 도약의 계기가 될 감격적인 사건으로 다루었다(倉島至, 1942; 伊東政昊, 1942). 이를 친일배족 집단의 어법으로 표상하자면, 문약의 고질을 버리고 상무의 기풍을 기르라는 것과, 대의에 죽을 때 황민됨의 책무는 크다면서 청년･학도는 성전에 나서라는 것이었다. 수신담론의 화살표를 따라가다 보면 어김없이 전쟁과 죽음이라는 파멸의 지대에 들어서게 된다(崔載瑞, 1943; 金性洙, 1943a･b).

수신 교과는 민족 정체성을 버리는 교육, 민족을 배반하는 교육, 조선인을 일본인답게 하는 교육을 주도하는 교과였다. 발생사적으로 병학일여·군교일치의 사고권에서 배태된 근대수신담론은 조선인의 동화=충량화=일본화를 모토로 삼는 것이라는 점에서, 이는 순수 도덕과 윤리학과는 근본을 달리한다. 일제강점기의 식민교육에서는 수신담론 관련 온갖 논의 주제가 학생-소년-청년-학도-제군을 대상으로 하였다는 특징을 갖는다. 당시 수신담론을 형용하는 표제어나 핵심어란, 대체적으로 전쟁과 죽음에 관한 논의로 집중되었다. 예비 전력이자 잠재 전력으로 취급되었던 당시 학생-소년-청년-학도-제군은 인권과 존엄을 보장받는 존재가 될 수 없었고 그들을 향한 교육은 교육이라고 말할 수 없는 것이었다.

근대수신담론의 구조적 성격을 해체하다 보면 응당 조선인 열등설을 만나게 된다. 조선인 열등설은 민족 정체성에 대한 객관적인 자기이해를 차단하는 동시에 정신의 식민화를 부추기는 작용과 함께, 식민권력에 식민화의 정당성을 부여하고 식민지 경영의 효율성을 높이는 결과로 이어졌다(이선이, 2008: 445-469). 근대수신담론은 개화·계몽·문명을 역설하면서도 식민권력에 순응·협력하는 방식의 탈정치화·탈민족화 프로젝트에 동참하기도 하였다. 근대수신담론의 작용 공간에서 민족과 국가에 대한 논의를 배제하는 가운데 수신의 의미를 정교화하는 작업이라면 그것은 분명 인식론적 폭력의 자행에 다름 아닌 것이었다.

Ⅳ. 프레임 3: 학교 교과 편제 중심의 인성교육론

근대수신담론의 구성 과정에서 '근대'라는 개념에 대한 정확한 의미 규정은 무엇보다도 중요한 일이었다. 하지만 한국근현대사 논의에서 한국은 일제 식민지배라는 근대와 서구라는 근대, 두 개의 타자에 대항하여 스스로를 규정하는 동력을 갖추지 못한 채, 국내파 학자들은 식민사관에 대한 대항의 필요성에 따라 전통을 강조하고, 유학파출신 학자들은 서구라는 근대화의 타자로서 전통을 이야기하는 포즈를 취할 뿐으로, 근대를 주도할 수 있는 주체성-정체성의 확립 과정을 제대로 보여주지 못하였다(전훈지, 2021: 87-124).

해방 이후의 대한민국의 역사를 규정하거나 설명할 때 우리는 일제 강점기의 식민성과 그 잔재를 얼마나 극복·청산했는가의 문제를 짚어가면서 얘기를 시작한다. 그런데 해방 이후의 상황은 미군정의 통치, 미군정과 일제 친일 부역자의 상호공존, 정치·경제·사회적 혼란, 남북한 간의 전쟁, 장기 독재정권의 수립, 거듭되는 군사쿠데타에 의한 군부정권의 전개 등으로 인해 제대로 사회적 신뢰를 형성하는 기회를 가져보지 못했고, 이는 일제강점기에 배태된 불신과 신뢰의 불안한 공존 상태가 연장·지속되고 있음을 드러낸 것이라고 말할 수 있다(김인영, 2008: 5-29).

"세상을 널리 이롭게 한다"는 홍익인간의 교육이념은 사실 욕망의 법칙에 갇혀 살아가는 우리 모두에게 어떤 앎과 삶의 세계를 살아갈 것인가에 대한 성찰적 의미를 갖는다. 그런데 홍익인간의 이념이 '인간=세상'의 뜻이 아닌 '인간=사람'의 뜻으로 풀이될 경우에는 그 이념

은 길을 잃고 헤맬 수밖에 없고, 이는 한국교육의 정체성이 모호한 방향으로 미끄러질 수밖에 없다. 교육법 제정(1949.12.31.) 당시 제안자 백낙준은 홍익인간의 의미를 영어로 “Maximum service to humanity”라고 번역하였고, 오천석은 이를 “만인을 이롭게 한다”고 풀이하였다(강명숙, 2018: 10). ‘인간’과 ‘인간상’에 대한 오독, 이는 대한민국의 교육이념과 그에 입각한 교육목적과 교육목표가 정상적인 작동 과정을 거치지 못했음을 방증하는 것이다.[10]

한국현대교육사 장면에서 홍익인간의 교육이념은 정권에 의해 임의로 해석되어, 홍익인간이라 쓰고 반공도의교육, 사상개조교육, 인간개조, 제2경제, 조상의 빛난 얼 등으로 읽는 사태는 1980년대까지 계속되었다(강명숙, 2018: 10-11). 그러는 사이 한국사회는 인권에 대한 감수성이 결여된 사회, 민주주의자 없는 민주주의, 아주 일상적인 파시즘이 자행되는 사회, 군사문화가 사회의 전 영역에 배어있는 병영사회라는 특징을 드러냈다(김누리, 2018: 161-191).

홍익인간의 교육이념은, 사람중심주의의 패러다임을 극복하고 관계성의 패러다임에 입각한 윤리의식을 갖춰야 한다는 논점을 갖는다. 사람됨/사람다움 교육의 현실적 지향은, 인권의 이름으로 사람의 이익·취향·기호를 추구하는데 초점을 맞추다보니 다른 생명체는 사람에게 도움이 되는 한에서만 가치를 인정받게 되며, 따라서 이는 모든 생명체를 이웃으로 보살피는 윤리의식, 관계성의 윤리학이 결락된 상태에서 자연의 오용과 환경의 착취로 이어지고 있다(박영신, 2006: 11-31). 이는 세상을 널리 이롭게 한다는 홍익인간의 이념이 제대로 작동되지 못한 현실, 그리하여 그 하부구조에서 작동하는 인성교육론이 본연의 목표를 수행하기 어려운 상황이 계속되고 있음을 보여준다. 사람 중심의 패러다임에 입각한 교육이 어떤 부작용과 폐해를 낳는지를 단적으로 보여주는 장면이다.

도덕교과 위주로 전개되었던 학교 인성교육론 역시 정치권력의 자장으로부터 자유롭지 못한 상태에서 교육활동이 전개되었다. 전체 교육과정과 함께 이루어지는 도덕교과 교육과정의 개정이 정치적 변혁기와 일치한 데서 알 수 있듯이, 도덕교육은 순수 도덕과 윤리학을 지향하지 못했다는 혐의로부터 자유롭지 못하였다. 1973년 도덕과의 신설은 1972년의 유신이념을 정당화하고 반공교육을 강화하기 위한 것이었으며, 1981년의 개정은 1980년 제5공화국의 국민 정신교육을 강조하기 위한 것이었다(박균섭, 2008: 35-69). 근대 수신담론=식민담

---

[10] 한국 교육과정의 시기 구분은 다음과 같다. 교수요목기(1945-1954), 1차 교육과정(1954-1963), 2차 교육과정(1963-1973), 3차 교육과정(1973-1981), 4차 교육과정(1981-1987), 5차 교육과정(1987-1992), 6차 교육과정(1992-1997), 7차 교육과정(1997-2007), 2007·2009 개정교육과정(2007-2015), 2015 개정 교육과정(2015-현재). 1960년, 일본 문부성은 학자-관료로 구성된 위원회를 소집하여 일본교육의 미래를 논했는데, 5년간 연구한 보고서의 제목은 “불길하게도” ‘기대되는 인간상(期待される人間像)’이었다(Smith, 노시내 역, 2008: 157). 일본 문부성이 1966년에 제시한 ‘기대되는 인간상’은 그들의 역사문화적 전통과 정체성 회복을 전제로 한 욕망 깊은 언어였으며, 이는 신국일본(神国日本)에 대한 향수를 정신적 기초로 삼아 교육재생(教育再生)을 꿈꾸겠다는 의지를 드러낸 것이었다(高坂正顕, 1965; 高坂正顕, 1966; 佐古純一郎·隅谷三喜男·室俊司, 1968). 한국 교육과정의 역사에서 4차 교육과정 이래 등장하는 ‘인간상’(기대하는 인간상, 바람직한 인간상, 추구하는 인간상)의 개념은 일본 문부성이 교토학파의 언어감각에 기대어 만들어낸 개념을 역수입한 것이다. 거기에 패트릭 스미스가 느꼈던 ‘불길함’은 찾아보기 어려웠다. 우리 교육의 민낯을 우리는 헐값으로 드러내며 사는지도 모른다.

론 이래, 정치군사적 격변을 거치고 민주화 국면을 마주하기까지 권력과 정권의 무상한 변화를 겪으면서, 도덕교과 및 도덕교육의 정당성을 위해 동원된 정당화 논변은 일관성과 원칙성을 결여한 갈짓자 행보를 걷는 것이었다(전국철학교육자연대 편, 2001: 394-395).

한국도덕윤리과교육학회는 한국 도덕교육의 성격과 지향에 대해 “유교적 전통에 토대를 둔 한국, 일본, 중국, 대만 및 동남아시아의 국가들은 도덕이나 이와 유사한 교과목을 가르치고 있다.”, “특별히 한국이 교과로서 행해지는 도덕교육에서 가장 앞서 가고 있다.”, “도덕과 교육과정 개발과 운용, 교사양성 체제, 교과용 도서 개발 등에서 (한국이) 가장 앞서나가고 있다.”, “이제 도덕 교과는 우리가 외국에 소개하고 내세울 수 있는 교과이다.” 등의 관점을 제시하였다(한국도덕윤리과교육학회 편, 1998: 352). 이는 도덕교육의 발생사적 배경에 대한 검토는 물론 도덕 교과 교육의 본연성에 대한 해석을 제대로 보여주지 못한 의견이었다고 말할 수 있다.

역사적·경험적 사실에 입각하여 우리의 도덕교과 교육을 표현한다면, 그것은 순수 도덕도 윤리학도 아닌, 수단화·방편화 경향을 보이다가 급기야 잡동사니박물학으로 전락한 것이었다는 지적을 받는다(류인희, 1988: 148). 잡동사니박물학이라 함은, 사실 당시의 국민윤리학이 정치적 중립을 명분으로 학생운동에서 폭력 배제의 논리를 강요·압박한 것과 깊은 연관이 있다. 잡동사니박물학이라는 비판 속에서도 도덕(윤리) 교과지도 및 교수법은 수입담론을 중심으로 역동적으로 전개되었다. 1970년대에 들어서면서 읽을거리 중심의 인성교육이 비판받으면서 인성교육론의 구축 과정에 행동과학적 접근, 인지발달적 접근, 가치명료화 접근 등의 접근법이 모색되었다. 그 중에서도 인지발달적 접근은 스냅사진식의 딜레마상황을 상정하여 행동의 이유, 근거 제시, 정당화를 강조하는 문제풀이식 윤리학(quandary ethics), 의무, 책임, 옳음, 그름의 문제에 대한 법률적 검토를 중시하는 법률공부식 윤리학(law-like-ethics)의 성격을 보여주었다는 특징을 갖는다(최병태, 1996: 85-98).

예전 중학교 도덕 교과서에 등장했던 ‘난 사람’(명예와 권력을 얻어 사회적으로 출세한 사람), ‘든 사람’(공부를 많이 해서 아는 것이 많은 사람), ‘된 사람’(훌륭한 인격을 갖춘 사람)의 이야기는 언제부터인가 도덕적 갈등 상황을 고난도의 문제로 상정·제시하고, 그 풀이과정(도덕성 발달)을 중시하는 합리주의적 도덕교육론이 득세하면서 슬며시 사라져버렸다(송재범, 2021). 하지만 도덕적 갈등 상황에서 어떻게 행동할 것인가에 대한 정당화 방법과 이유 제시에 광적으로 집착하는 문제풀이식 윤리학은 역사-문화-전통, 윤리적 사태가 벌어진 맥락, 행위자의 특성 등 삶의 고유성과 특수성을 제대로 고려하지 않는다는 점에서 한계가 있으며, 이를 극복하는 차원에서 문제풀이식 윤리학을 배격하고 그 대안으로 덕 윤리학(virtue ethics)이 부상하였다(송재범, 2021). 문제풀이식 윤리학의 소멸과 퇴조, 그리고 덕 윤리학의 등장은 1970년대 말-1980년대 초의 미국사회의 보수화 경향, 사회해체적 징후와 그 궤적을 같이 한다는 지적도 있다. 그리하여 베네트(W. Bennett)의 덕목 이야기(stories of virtues)와 셀만(R. Selman)의 읽기중심 교육기법(story-telling method for perspective taking ability)에서 주장하는 읽을거리나 자료집을 통한 인성교육이라는 고전

적 접근법이 다시 등장하였다(문용린, 1997: 422-423).

베네트는 콜버그식의 인지발달적 접근은 우정, 사랑, 신뢰, 존중, 배려와 같은 삶의 중요한 지표를 배제한 채, 차가운 계산의 논리로만 도덕교육을 다루는 잘못을 저질렀다고 비판한다(문용린, 1997: 422-423). 읽을거리 중심의 인성교육론이 다시 힘을 얻게 된 것은 책을 많이 읽고 생각을 많이 할수록 도덕성이 높은 존재로 성장할 것이라는 사실을 그동안 소홀히 했다는 반성에 따른 것이지만, 한편으로는 사람됨/사람다움을 평가하는 일은 지나친 욕심이며 사실상 불가능하다는 것을 선언한 것이라는 점에 주목할 필요가 있다(문용린, 1997: 422-423). 하지만 덕윤리학의 전개 과정에서는 일찍이 콜버그(L. Kohlberg)가 '덕 보따리(a bag of virtues)'라고 비판했던 까닭에 유의하면서 조심스럽게 논의를 전개해나갈 필요가 있다. 콜버그는 덕목중심 도덕교육론의 난점에 대해, 덕-악덕 리스트를 만드는 것보다 더 심각한 문제인 정직, 성실, 정의, 사랑, 친절 등의 개념 규정을 둘러싼 커다란 현실적인 불일치에 직면할 것이라고 지적하였다. 누구에게는 '친절'인 것이 누구에게는 '아첨'이며, 누구에게는 '사랑'인 것이 누구에게는 '과잉보호'이며, 어떤 사람에게는 '성실성'인 것이 다른 사람에게는 '완고함'이며, 어떤 사람이 보여준 '정직'한 태도는 다른 사람에게는 타인의 감정에 대한 '무감각'으로 간주될 수 있다(문성학, 2015: 94-96).

콜버그의 도덕교육에 대한 입장은 합리주의적 도덕교육론이라고 규정할 수 있다. 콜버그의 도덕교육론은 그가 제시한 하인즈(Heinz)의 딜레마를 통해 그 의미를 정교하게 파악할 수 있다. 하지만 콜버그가 전통적인 도덕교육을 '덕 보따리'라고 비판하면서 들고 나온 가공(가상)의 갈등상황은 스냅사진식 도덕교육관(snapshot model of moral education)이라는 한계를 갖는 것이기도 했다. 어떤 면에서는 덕 윤리학의 덕목 이야기나 읽기중심 교육기법에서 제시되는 갈등상황이 콜버그의 갈등상황보다 훨씬 생생하고 역동적인 것일 수도 있다. 도덕적 성장에 대한 문제는 스냅사진이 아닌 활동사진을 통해 그 역학과 전모를 제대로 포착할 수 있을 것이기 때문이다(최병태, 1996: 111-117).

미국사회의 보수화 경향을 파악할 수 있는 하나의 사례를 2000년대 이후의 상황을 통해서도 포착할 수 있다. 게리슨(J. Garrison)에 의하면, 2005년 미국의 전국적인 보수적 주간잡지(*Human Events*)에서, 듀이의 『민주주의와 교육』은 지난 200년간 발간된 책들 중에서 가장 위험한(harmful) 책 10권 중 5번째 순위로 선정되었는데, 이 순위는 마르크스의 『자본론』을 앞서는 것이었다(신득렬, 2018: 95-96). 보수주의자들은 마르크스를 비롯한 혁명가들은 지배계급을 무너뜨리고 새로운 지배계급을 옹립하는 일, 그 변화는 표면적으로 엄청나 보이지만 실제로는 권력 교체인 경우가 허다한 반면, 듀이가 제안한 민주주의는 정치, 철학, 교육 등 여러 분야에 걸쳐 사고 기능을 가르치도록 장려하는 것이기에 이는 가정, 교회, 직장에서부터 민주주의의 실현을 요구하는 것이라는 점에서 기득권을 수호하려는 보수주의자들에게는 아주 해롭고 위험한 것으로 보였을 것이다(신득렬, 2018: 96).

인성교육론의 범주와 지향에 대한 논의는 천상 도덕·윤리 교과의 정체성 문제와 연동될 수밖에 없다. 개인의 양심이나 개성에 대해 추상적으로 서술하는 부분을 제외한다면, 민족이

나 국가와 관련된 규범, 그리고 인류공동체나 환경에 관한 바람직한 규범, 그리고 통일문제 등은 한국사회에서 대단히 중요한 문제이기는 하지만, 이는 직접적으로 도덕·윤리에 관한 문제라고 말할 수 없으며 다른 교과와 차별화되어 독자적으로 존립해야 할 이유가 없다는 지적에도 유의할 필요가 있다(김상봉, 2005: 9). 이러한 문제 상황은 한국의 인성교육론에 이데올로기 교육 및 국민윤리 교육의 잔영이 짙게 남아있는 결과라고 말할 수 있으며, 그 결과 사회과학의 문제이거나 '사회' 교과에 보다 합목적성을 띠는 주제가 도덕·윤리의 문제 내지 '도덕·윤리' 교과의 이름으로 횡행한다는 사실을 알 수 있다(김상봉, 2005: 9, 73-74). 이를 미국의 도덕교육(character education)의 관점을 통해 약평하자면, 발달(development)의 관점에 대한 철학적 탐색보다는 사회화(socialization)의 관점에 대한 정치교육적 접근이 큰 힘을 발휘해왔다고 말할 수 있을 것이다.

한국의 도덕·윤리 교육 문제에 대한 성찰은 그동안 철학적 탐색을 소홀히 했다는 책임을 피하기는 어렵다. 홍윤기는 "유독 한국에서만 도덕이나 윤리를 철학과 별개의 것으로 인식하거나 철학과 대립된다고 믿는 견해가 다름 아닌 청소년 학생들을 지적으로 올바르게 이끌어야 할 도덕·윤리 교육계에 만연해 있다"고 지적하고, "학문으로서의 도덕·윤리나 도덕·윤리 교육을 되도록 철학과 무관한 것으로 규정하려는 이 특이하고도 잘못된 견해는 한국에서 도덕·윤리 교과교육이 대학에 자리잡게 되었던 한국 정치에서의 불행한 계기에 직접적인 원인이 있다"고 지적한 바 있다(홍윤기, 2007: 165-166). 이는 도덕·윤리나 도덕·윤리 교육에서 차지하는 철학의 중요성을 말하고자 한 것이지만, 사실 철학의 영역은 철학교육의 실패라는 철학 본연의 문제를 먼저 걱정해야 하는 처지나 형국임을 성찰할 필요가 있다. 한국사회에서, 철학 약화의 원인 또는 책임은 일차적으로 대학에서 〈철학개론〉이 교양필수였던 시절, 이 강좌를 통해 미래의 한국 엘리트가 될 당대의 대학생들에게 철학에 대한 근본적 관심을 일깨우고 그 중요성을 납득시킬 수 있었던 절호의 기회를 놓친 한국 현대철학 1세대의 철학교육 실패에서 찾을 수 있을 것이다(홍윤기, 2014: 101-123).

인성교육론의 전개 과정을 보면, 그것은 교과를 통해 덕목 중심으로 전개되었던 도덕교육이 수입담론을 이론적 근거로 삼아 비교적 착실하게 분식 과정을 거쳤다고 말할 수 있다. 인지발달론적 도덕교육이 정착되는 과정에서 거의 동시적으로 잠재적 교육과정의 관점이 도덕교육 이론으로 주목받았으며, 이는 학교 문화·풍토의 변화를 통한 도덕·인성·시민성의 성장과 발달을 기약하는 방향으로 관심을 드러내기도 하였다(문용린, 1997: 408-409). 그 과정에서 차츰 학교 교과교육만으로는 도덕·인성·시민교육을 기대하기 어렵다는 의견이 비등했으며, 그 취지를 반영하여 도덕·윤리 교과의 주당 수업시간수는 줄이되, 모든 교과 수업을 통해 도덕교육을 수행하는 방향으로 교육과정의 구성 지침이 바뀐 적도 있다(문용린, 1997: 408-409). 하지만 학교 안에서 전개되는 모든 교과는 그들의 교과 논리를 개발·장착하고, 그 논리를 내세워 인성교육의 요소를 교과(의 본영으)로부터 밀어내고 있는 현실은 비판적 지적이 필요한 상태에 있다(이돈희, 1995).

인성교육진흥법 및 동법 시행령(2015.07.21.)의 등장 및 적용은 이제까지 주로 학교교육

의 몫이었던 인성교육에 또다른 양상의 균열을 일으켰다는 사실에 유의할 필요가 있다. 2015년 7월 인성교육이 법으로 제정되어 시행된 이후, ‘법’이라는 강력한 기표 아래 우리가 상실한 것은 인성이란 무엇인가? 인성은 교육될 수 있는 것인가? 교육될 수 있다하더라도 작금의 프로그램 중심의 형식적 주입은 올바른 것인가? 등에 관한 가장 기본적인 질문과 답변을 삭제해버렸다는 점일 것이다(조수경, 2018: 159-177). 인성교육을 동심원으로 산출된 연구결과물로는 학위논문, 단행본, 연구보고서 등은 물론, 정부주도의 연구성과물도 앞다투어 쏟아지고 있는 바(조수경, 2018: 159), 그 향하는 곳은 ‘된 사람’이 아닌 ‘쎈 사람’에 있다. 칸트(I. Kant)는 도덕법칙의 실례로서 교사의 인격이 갖는 중요성을 강조하면서, 훌륭한 인격을 갖춘 교사의 교육을 통해 양심의 시선과 목소리를 명확히 자각하게 될 때, 학생은 비도덕적인 행위와 쾌락을 이겨낼 수 있다고 강조하였다(김재영, 2021: 124-125). 그런데 지젝(S. Žižek)은 라캉(J. Lacan)의 관점에 기초해서 칸트식의 도덕교육은 오히려 많은 사람들에게 교사를 너무도 숭배한 나머지 자신의 이성적 판단을 포기하도록 만듦으로써 더욱 비도덕적인 상태에 머물도록 만든다는 점을 지적하였다(김재영, 2021: 125). 라캉이 상정했던 것처럼, 교사는 도덕법칙의 자리를 텅 비게 만듦으로써 학생들은 자신의 도덕법칙에 대해 처음으로 자유롭게 고민하게 되며, 그 순간 도덕적 주체로 재탄생할 기회를 얻게 된다는 점을 헤아린다면, 교사가 가장 먼저 수행해야 하는 윤리적 실천은 기존의 지식체계로부터 스스로를 비워내는 일이자 학생들 앞에서 설명을 중단하는 일이 될 수도 있다(김재영, 2021: 153).

인성교육진흥법과 동법 시행령은 인성교육의 외연을 비영리는 물론 영리단체에까지 급속히 확장시킨다는 점에서, 이는 인성교육 및 학교교육의 본령에 대한 근본적인 도전으로 이어질 가능성이 크며, 그것은 교육의 땅이 인성교육의 영지로 편입되는 구조변동을 일으킬 것이라는 점을 우려하게 된다(이재준, 2016: 25). 인성교육의 주된 관심사는 온통 무엇을 통해 인성교육을 할 것인가에만 모아져있을 뿐, 그 도착점에 관한 근본적인 고민은 드물다는 문제를 안고 있는데, 여기에서 인성교육은 사람됨/사람다움의 내적 가치, 끊임없이 스스로를 재구성해가는 존재를 지향하는 것이어야 하고 그것은 장자(『莊子』, 內篇第1, 「逍遙遊」)가 역설한 ‘쓸모없음의 큰 쓸모[無用之大用]’에 인성교육의 본모습이 담겨있다는 통찰로 이어질 수 있다(이재준, 2016: 33). 그것은 우리가 “짧은 앎[小知]”의 상태에서 “쓸모 있음의 쓸모[有用之用]”만을 따지는 형국을 벗어나 “큰 앎[大知]”의 단계에 이르러 그야말로 “쓸모없음의 큰 쓸모[無用之大用]”를 발견할 수 있다는 전망을 보이는 것이자, 말 없는 가르침을 통해 위대한 가르침을 도모할 수 있다는 교육의 역설을 실천하는 과정이 될 것이다.

한국교육에서는 학생들에게 경쟁에서 이기기 위해 창의, 융합, 자기주도성 등과 같은 다양한 능력으로 무장할 것을 요구하고 있는바, 여기에서 ‘된 사람’을 만드는 교육은 논의에서 밀려난 채 사회적으로 ‘난 사람’, 머리에 ‘든 사람’을 넘어, 미래 사회에서 생존할 수 있는 ‘쎈 사람’을 교육하는 방향으로 달리고 있다는 점에서 문제적이라고 말할 수 있다(송재범, 2021). 누가 된 사람인가에 대한 판단은 대인관계적 측면과 삶의 자세라는 두 가지 준거의

복합적인 고려에 의해 이루어는 것이며, 여기에서는 한국인의 앎과 삶의 세계에 영향을 끼칠 수밖에 없는 한국문화의 작용양상에도 유의할 필요가 있다(한규석·최송현·정욱·배재창, 2004: 23-39). 우리 모두는 각자의 삶의 무대에 올라 삶의 고유성과 특수성을 상연하는 존재이며, 그 상연은 인생서사 전체를 액면 그대로 보여주는 것이어야 하기 때문이다.

Ⅴ. 계보학적 뒤틀림, 수용사적 엇박자

프레임 1·2·3에 대한 해석 과정은 계보학적 관점에 유의하여 인성교육론을 재구성하는 작업이기도 할 것이다. 도덕·윤리 교과서 및 도덕·윤리 교육 문제에 대한 그동안의 비판, 그리고 그 비판에 대한 재검토 차원의 논의를 들여다볼 필요가 있다.

도덕 교과 교육의 연원과 전개 과정에 대한 논의는 기본적으로 서구의 학교교육에서 우리와 같은 교과로서의 도덕 교과 교육이 없었다는 전제로부터 시작한다. 조난심은 단일 교과를 통해 도덕교육을 실시하는 것은 우리나라처럼 동양의 유교문화권에 속한 나라의 특징이라는 점에 유의할 필요가 있고, 그렇다면 "도덕 교과서 전체를 매도하는 사람들"은, 오랜 역사를 유교적인 가치관과 교육관의 바탕 위에서 살아온 사람들의 내면 깊숙이 자리잡고 있는 전통적인 교육관을 제대로 이해하지 못한 관계로, 유교 전통의 "교육은 곧 도덕교육"이며 "교육에서 도덕의 문제는 시작이자 끝을 이루는 것"임을 제대로 파악하지 못한 자들임을 지적하였다(조난심, 1988: 169-196). 이에 덧붙여, 조난심은 "근세 이후 우리나라의 학교가 서구적인 교과교육의 체제로 일변함에 따라 전통적인 교육이 명맥을 유지할 수 없게 되었"으며, 이러한 상황에서 "우리의 전통적인 교육관이 살아남기 위해 택한 길이 바로 교과서로서의 도덕과 교육의 설정이었다"는 검토 의견을 제시하였다(조난심, 1988: 183-184). 조난심은 도덕 교과서 전체를 매도하는 사람들 내지 그 비판에 매료된 사람들의 문제를 지적하면서, 그들은 도덕교육의 외양과 실재를 구분하지 못하는 사람들, 도덕교과 교육의 기원과 본질을 동일시하는 사람들, 도덕교육을 정치적 지배의 수단이라고 비판하는 사람들이며, 이들은 결국 도덕교과 교육의 성격이나 내용 등 모든 것을 정치적인 변수로만 설명하려는 얄팍한 시도를 드러내는 사람들이라고 지적·비판하였다(조난심, 1988: 183-184). 그런데 이상의 지적은, 오히려 도덕교과 교육의 발생사 및 본질적인 문제를 제대로 짚어내지 못한 비판이라는 점에서 이에 대한 정밀 탐구가 필요한 상황임을 알 수 있다(박균섭, 2008: 39-41; 박균섭, 2010: 61-65). 이에 대한 정밀한 논의를 위해서 프레임 1·2·3의 계보학에 반영된 권력욕망을 제대로 접근 해석하는 작업이 요망된다고 하겠다.

한국의 근대교육을 논하면서, 서구로부터 교과교육이 도입되는 과정에서 그들에게 교과로서의 도덕교육이 없었다는 점을 말하고, 이를 한국 도덕교육의 특징적인 장면이라고 말한다면 이는 수용하기 곤란한 얘기가 될 것이다. 한국의 근현대교육에서 도덕교과 교육은 일본의 제국주의·군국주의적 색채를 짙게 띤 출발이었음을 분명히 해둘 필요가 있다. 메이지 일본은

1872년 학제-병제를 실시하면서 병학일여(兵學一如)·군교일치(軍校一致)의 기조에 따라 도덕교과 교육의 모태가 되는 특징적인 교과(修身口授→修身)를 개발했다는 사실을 분명히 해둘 필요가 있다. 이러한 발생사적 배경을 유의하지 않은 채 도덕교육을 단일교과로 설정하여 교육하는 나라는 동양의 유교문화권 국가의 특징적인 모습이라고 단정한다면 이는 실상을 벗어난 견해가 아닐 수 없다.

한국이 유교문화권 국가의 특징인 도덕교과를 가진 나라임을 내세우면서 문제의 핵심을 빗나간 불필요한 자부심을 부양하는 일은 실체에 대한 정직한 논의라고 말할 수 없다. 그것은 동양의 유교문화권이 갖는 특징이 아니며, 근대일본이 그들의 욕망 충족을 위해 유교사상을 이용했다는 것이 정확한 의견일 것이다. 이에 대한 정확한 기억을 갖고있는 쪽은 전후일본을 살면서 전전·전중의 영광스러운 추억을 되새기는 자들, 전범국가 일본을 신국일본/황국일본으로 미화·두둔하면서, 그 일본을 한없는 그리움의 대상으로 삼고 있는 자들일 것이다.[11]

유교의 수양공부론에서는 교육과 도덕교육을 구분해서 인식하지 않았으며 교육의 범주와 지향은 언제 어디서나 도덕의 문제를 중시하는 관점을 지녔음을 감안한다면, 도덕교과의 발생사적 배경에 대한 명징한 해석과 대응을 보여주어야 할 것이다. 이와 관련해서는 프레임 2에 대한 정밀 판독을 통해 식민적 기원과 실체를 파악하는 작업이 수반될 필요가 있다. 그리고 도덕교과 교육에 대해 정치적 변수를 대입하여 설명·논의하는 일련의 작업을 얄팍한 시도라고 말하기 전에, 한국 근현대학교사에서 교과로서의 도덕과가 지닌 발생사적 연원과 그 궤적에 대한 엄밀한 지적을 통해 근본 문제를 명징하게 드러낼 필요가 있을 것이다. 도덕교육의 실제는 이론적 향유의 세계와는 달리, 권력의 개입에 따라 정치적 접근과 해석, 정치교육 차원의 논의가 이어질 수밖에 없었다. 그들은 국가에 대한 충성심(충-국가관념)이 부족한 중국-조선 유교를 가장 심각한 결함이라고 지적하면서 조선인에게 가장 부족한 덕성에 비중을 두어 도덕교육을 실시하는 것을 급무로 삼으면서 교육칙어체제(충을 중심으로 한 황실을 위하는 도념)을 강조하였다(三土忠造, 1910; 高橋亨, 1939). 교육칙어체제는 『고문효경』 공안국전에 편승하여 『논어』의 논리(君君臣臣)를 전복하는 방식의 충 일변도의 편무적 주종관계를 강조하는 교육체제이기도 했다(高橋文博, 2009: 61). 공자 이래의 유교의 논리를 일본식으로 재편·재구성한 일본형 유교사상에서는 충성스러운 반대라는 관념이 작동될 수 없었으며, 이는 조선인을 대상으로 한 식민교육과 수신·개조·수양담론에도 영향을 끼칠

---

[11] 그 전형적·대표적 사례를 들자면, 전후일본의 우익세력은 도덕·윤리 교과의 정체성이 무너졌다면서 '도덕교육의 교과화'를 일관되게 추진하고 있는 한국을 배워야 한다고 주장하는 경우를 들 수 있다(杉原誠四郎, 2007: 7-113). 이를 문자 그대로 한국에서 배워야 한다는 뜻으로 받아들인다면 순진한 생각이다. 메이지시대 이래의 일본의 특별한 고안품 '수신과'가 미군정의 사회과(social studies) 교육 모델 채택과 함께 한국과 일본에서 사라진 후, 한국에서만 부활되어 이를 고수하고 있다는 사실에 대한 기억을 드러내는 방편으로 한국을 활용한 것이라고 보아야 한다. 교토학파의 고야마 이와오(高山岩男)는 도덕교육의 문제를 논하면서 "전후일본의 도덕 멸시"를 지적하였다. 고야마 이와오는 전후 신교육(미국교육)의 실시 과정에서 도덕교육을 배제하는, 일본 역사상 전대미문인 괴상한 논의가 나타났다는 전제 아래, 일본 국회도 당시 "전전의 윤리교육의 지도원리였던 교육칙어의 실효 배제를 애써 결의하기에 이르렀다"고 말하고 이를 "이성적 태도를 상실한 언동"이라고 규정했다(高山岩男, 한기언 역, 1981: 265-266). 일본 도덕교육논쟁사는 기본적으로 수신과 없는 학교교육의 문제를 지적하면서 수신과 부활(수신과 특설) 및 〈국민실천요령〉에 대한 아득한 기억을 소환하여 논쟁거리로 삼았다(貝塚茂樹, 2015).

수밖에 없었다. 이처럼 도덕교육의 정치적 변수와 역학에 대한 근본적 숙고가 필요한 지점에서 이에 대한 고민과 성찰이 제대로 이루어지지 못한다면 그만큼 인성교육에 대한 인식과 실천은 오도될 수밖에 없다는 것을 확인할 수 있다.

프레임 2는 식민권력의 욕망 구현을 위해 집요하게 프레임 1을 음해하고 공격하는 방식을 취하였다. 식민권력은 신국일본·황국일본의 전개 과정에서 황도유학의 유포에 총력을 기울였다. 프레임 2에 대해서는 전쟁상태의 복류화 과정에 대한 비판적 논의를 바탕으로 삼아 식민교육의 기만과 폭력을 제대로 판독하는 작업을 보여주어야 함에도 불구하고 애초부터 그리고 아직까지도 이에 대한 판단과 해석은 엄밀한 접근과 대응을 보여주지 못하고 있다. 걸림돌은 걸림돌로 디딤돌은 디딤돌로 변별 적용해야 함에도 불구하고 이에 대한 이해가 일천하거나 피상적이다 보니 그 대응과 적용 양상이 적합성 있게 이루어지지 못하였다. 해방 이후, 남한은 일제 강점기 친일 유림들의 황도 유교의 방법이 사실상 거의 청산되지 못한 채 전통 유교의 연구 방법인양 활용되었으며, 1960년대 이후에도 황도 유교를 철저히 청산할 수 있는 기회를 놓치고 오랜 기간 황도 유교의 영향 아래 전통 유교 연구가 이루어졌다(김원열, 2009: 237-263). 황도 유교 방법의 부정적 유산에 대한 철저한 비판 연구가 필요하다는 지적은 여전히 유효한 상황이라고 말할 수 있다.

그 후유증의 하나로, 프레임 3의 시공간에서, 안호상의 1950년대 일민주의를 주창하면서 단군의 홍익인간과 화랑 그리고 이승만을 잇는 계보를 만들었고 1960년대 이후 안호상은 단군의 사상을 한얼사상으로 구체화하여 한국사상사의 기원으로 제시하였으며 이는 민족주체성 교육이 강조되던 시점에 많은 관변의 이데올로그들에게 수용되었고, 1980년대 국민정신교육 내지 국민윤리교육에서 활용되었다는 사실에 주목할 필요가 있다(신항수, 2021: 223-254). 당시 국민윤리 교육을 주도하던 한승조도 안호상의 유사역사학(pseudo-history)을 수용하면서 민주주의를 비롯한 서구문화에 비판적이었고, 한국 민주주의의 근거를 전통에서 찾았으며, 자본주의와 사회주의를 극복하는 한국적 이념을 만들 것을 주장하였다(신항수, 2021). 공산주의·좌파사상에 대한 연계 발언을 통해 일본의 침략과 지배가 나쁜 것만은 아니었다는 식민지근대화론이 횡행하는 공간이 만들어지기도 했다.

유사역사학은 일본의 국체이념 내지는 근대초극론과 유사하게 서구 민주주의의 가치를 거부하고 독재를 정당화하는 논리로 활용되었으며, 이는 국민윤리교육 등 공식적인 학교교육을 통해 주입된 결과, 유사역사학은 현재까지도 많은 한국인의 심성에 남아있다(신항수, 2021). 한국의 인성교육론이 발생사적으로 공산주의·좌파사상 척결을 핵심으로 삼는 이데올로기 교육이자 국민윤리 교육이었다는 단적인 사례로 한승조의 경우를 들 수 있다. 국민윤리학회 5·6대 회장(1981-84)을 역임했고 오랫동안 국민윤리교육의 전도사 역할을 톡톡히 했던 한승조가 일본의 대표적인 우익 잡지(『正論』, 2005. 4.)에 기고한 글에서 한국의 작금의 친일파 단죄는 공산주의·좌파사상에 기인한 어리석은 행위라고 규정하면서, ‘한일병합’이야말로 우리에게는 ‘다행’이고 ‘축복’이며 ‘감사’한 일이라고 발언하였다(韓昇助, 2005: 288-297). 한승조의 발언은 국가적·민족적 선택의 차원에서 강자에게 자신의 운명을 귀속시켜야 한다

는 친일지상주의론이라 규정할 수 있다(신주백, 2005: 125-127). 친일과 매국과 배족의 본질을 배제한 채 친일지상주의를 펼치는 이 뻔뻔함은 어디에서 오는 것인가. 이 역시 개화기-일제강점기 이래 개화파지식인들과 민족개량주의자들의 잘못 학습되고 사회화된 영향이 크다고 볼 수 있고, 이는 넓게 보면 식민교육의 부작용·역효과·후유증이라고 말할 수 있을 것이다. 친일-매국-배족의 독성을 그대로 놔둔 채, 근대-문명-계몽의 독법을 밀고나가는 것이 얼마나 탐색의 엄밀성을 포기한 지적 태만·기만인지를 반성하지 않으면 안 될 것이다.

프레임 3의 해석·적용 과정에서 프레임 2는 분명 걸림돌일 수밖에 없는 것이었으나 이를 오히려 디딤돌로 삼는 교육이 대대적으로 전개되어왔다. 이를 맹목적·무비판적 수용과 이에 따른 혼효로 인해 인성교육의 본영을 지키기 어렵고 그 본령을 따르기 어려운 상황으로 빠져들고 말았다고 규정할 수 있다. 그 과정에서 프레임 1의 특징이라 할 수 있는 '교육을 통한 인성교육'이라는 구도는 프레임 2와 3의 단계를 거치면서 '인성교육을 위한 교육'이라는 새로운 구도를 욕망하게 되었고, '인성교육을 위한 교육'은 교육과 인성교육의 관계를 수단-목적의 공학적 틀에 가둠으로써, 모든 교육활동을 '쓸모 있음과 쓸모 없음'의 논리에 의해 재단될 수밖에 없는 상황으로 몰고 갔다(이재준, 2016: 23, 25).

프레임 1은 프레임 3의 성찰적 전개 과정에서 큰 힘이 될 수 있음에도 불구하고, 이 역시 프레임 2라는 단층지대를 통과하는 과정에서 심각한 수준과 범위의 굴절을 거치면서 제대로 된 수용사적 의미를 확보하지 못하였다. 말하자면 프레임 1의 경우는 프레임 3의 구성 과정에서 오래된 미래로서의 힘을 발휘할 수 있었음에도 불구하고 여유와 성찰의 시간을 갖지 못하는 우리의 교육은 그러한 아이디어를 탐구 대상으로 삼지 못하였다. 이는 현대 교육학적 전망 전체에 대한 문제를 지적하는 목소리로 이어질 수밖에 없다. 이러한 계보학적 뒤틀림, 수용사적 엇박자로 인해 오늘날의 인성교육론은 그 실효를 제대로 발휘하지 못하고 있다.

Ⅵ. 과제 및 전망

우리는 대부분 지식의 역사, 학문의 공간, 교육의 현장에서 도덕에 대한 논의를 순정한 모습으로 보여준 적이 없고 그로 인한 일그러진 앎과 삶의 현실은 계속되어왔다. 근대 이래, 학문세계는 당위의 문제를 축출하고 존재의 문제만을 탐구 과제로 삼았고, 그 과정에서 사회문제 해결의 정신적 기반인 도덕에 대한 논의는 무시·경시·배제되어왔다(박영신, 2010: 15-35). 교육활동은 그 접근과 해석의 다양성이 어떤 양상으로 전개되든, 그것은 사람됨/사람다움 형성 활동과 무관할 수 없다. 하지만 현대교육의 학교·수업체제를 놓고 볼 때, 이들 대부분의 교육은 사람됨/사람다움 교육활동과는 거리를 두는 방식으로 그들의 교과교육의 논리, 그들 교과의 독자적 영역(교과의 본영)을 구축해왔다고 말할 수 있다. 이처럼 사람됨/사람다움에 관한 담론을 학교라는 담장 안에, 그것도 도덕·윤리라는 교과에 묶어둠으로써 너무도 많은 사람들이 도덕·윤리에 대한 책임과 부담으로부터 자유로울 수 있었다.

한국사회의 가정교육의 형편, 학교교육의 현실, 사회교육의 여건을 놓고 볼 때, 우리가 무엇을 위한, 어떤 교육을 지향하는지를 파악하기는 어렵지 않다. 우리 사회에서는 학교교육 중심으로 교육문제를 논하는 문화에 익숙하다 보니 가정도, 사회도 교육문제일반에 대한 책임을 가다듬는 포즈를 취하기보다는 이를 학교에 떠넘기는 양상과 경향이 강하다. 가정과 사회는 교육관련 문제, 특히 인성교육 문제를 두고 학교에 과도한 부담을 지우지만 내심으로는 학교가 그러한 교육신화를 감당할 것으로 기대하는 것 같지도 않다. 학교 폭력이나 교실 붕괴라는 말의 화살표가 가리키는 곳이 학교와 교실이라고 여긴다면 이는 지극히 단세포적인 생각이다. 학교 교육문제는 시간적·논리적으로 우리의 가정과 사회가 이미 그 폭력과 붕괴를 잉태한 탯줄이라는 사실을 아프게 받아들이지 않으면 안 될 것이다. 가정과 사회보다 학교가 폭력과 붕괴의 언어로 도색되는 까닭은 현대 교육학 이론을 학교교육 중심으로, 그에 한정하여 받아들이는 사람들의 편협한 인식과 정서의 탓도 크다.

수입담론의 문제를 떠나 분석철학·현상학·실존철학의 관점을 통해 도덕·윤리교육을 논의하는 입장인 가치명료화 접근의 의미를 깊이 새겨볼 필요가 있을 것이다. 개념·용어의 명징한 사용을 통해 언어적 혼란의 해소를 도모하는 일, 인격의 문제를 스냅사진 한 장으로 판정하기보다는 인생을 전체 영상으로 펼쳐놓고 그 해석 차원에서 판단 배제 및 서술 그 자체를 강조하는 입장, 삶의 주도성·주체성에 유의하면서 가치 판단 및 수용-거부의 문제를 개인의 선택과 결단과 책임의 문제로 일임하는 입장을 강조했음에 주목하면서 오늘날의 인성교육론이 갖는 한계와 문제를 보완하는 접근과 대응은 분명 의미 있는 작업이 될 것이다. 그런데 이는 수양공부론에 대한 해석과 논의 과정에서 검토했던 문제와도 맥락을 같이한다고 말할 수 있다.

언제 어디서나 수양공부는 계속된다는 오래된 미래의 지혜를 받아들인다면, 그리고 근대수신담론의 독성을 제대로 감별하여 이를 제거하는 작업을 강고하게 보여줄 수 있다면, 학교 인성교육론에 대한 그동안의 굴절된 기대를 교정하여 바른 지향을 펼칠 수도 있을 것이다. 하지만 이는 결코 만만치 않은 일이기에, 학교와 인성교육의 관계를 논하는 일을 넘어, 삶과 인성교육의 관계를 거론하는 작업의 공유를 통해 문제의 본질에 조금씩 다가서는 방식을 취해야 할 것이다. 오늘날 한국사회에서 효제-인의, 수신-제가 등의 어법은 가정생활 일반과 사회생활 일각에서 죽은 언어가 된 지 오래되었다. “부모를 모시고 받드는 일[親親]”보다 “이웃을 사랑하는 일[仁民]”보다 “애완견을 애지중지하는 모습[愛物]”이 이제는 익숙한 풍경이 되었다. 수기·수신·수양의 영역에 관한 일마저 우리는 사회와 제도, 국가와 공공기관에 책임을 넘기는 것을 당연시하는 세상이 되었다. 그러한 인식론적 착란과 규범적 혼효를 넘어서는 과업을 앞에 두고, 학교에서 하는 인성교육이 사람됨/사람다움의 형성 과정에 미치는 영향력이란 그 한계가 명백한 것이다. 사람됨/사람다움이라는 것은 수양공부론의 지평을 통해 제시된 바와 같이 전체적인 삶 속에서 형성되는 것이며, 이는 달리 얘기하면 가정·학교·사회의 구분을 넘어, 교육에 대한 인식의 역사를 거슬러 올라가는 방식의 자연적인 삶의 과정, 삶의 일상 속에서 펼쳐지는 교육이어야 할 것이다.

참고문헌

『論語』. 『孟子』. 『大學』. 『中庸』. 『周易』. 『莊子』. 『二程全書』. 『朱子大全』. 『朱子語類』. 『企齋集』. 『退溪全書』. 『高峯集』. 『牛溪集』. 『栗谷全書』. 『敬齋遺稿』. 『南溪集』. 『星湖僿說』. 『老村集』. 『㵢數集』. 『燕巖集』. 『與猶堂全書』. 『昌舍集』. 『勉菴集』. 『梅泉集』. 『兪吉濬全書』. 『독립신문』.

한국문집총간(http://www.itkc.or.kr)[한국고전번역원]

강명숙(2018). 인간존엄의 시각으로 본 한국 근현대 학교교육. **교육사상연구, 32**(1), 1-24. DOI: 10.17283/jkedi.2018.32.1.1

경향신문(2015). 네 인성은 몇 점짜리니?: 인성평가 효시 생활기록부…일제 때 '순응하는 조선인' 만들려 도입. **경향신문** 2015년 5월 15일.

공임순(2005). **식민지의 적자들**. 서울: 푸른역사.

공임순(2013). 가난과 국가, 군국모의 연기하는 신체정치: '나가라'의 전시모성과 일상의 신체 변용. **동악어문학, 61**, 71-114. UCI: G704-001999.2013..61.010

김누리(2018). 한국 예외주의: 왜 한국에는 68혁명이 없었는가?. **통일인문학, 76**, 161-191. DOI: 10.21185/jhu.2018.12.76.161

김상봉(2005). **도덕교육의 파시즘**. 서울: 길.

김원열(2009). 남북한의 전통 유교 철학 연구들에 대한 계보학적 고찰. **시대와 철학, 20**(3), 237-263. UCI: G704-000515.2009.20.3.009

김인영(2008). 한국사회와 신뢰: 후쿠야마와 퍼트남 논의의 재검토. **세계지역연구논총, 26**(1), 5-29. UCI: G704-001537.2008.26.1.001

김재영(2021). 라캉의 도덕교육과 궁정풍 사랑의 귀부인: 칸트와 사드를 넘어서. **철학사상, 82**, 123-157. DOI: 10.15750/chss.82.202111.005

류시현(2012). 태평양전쟁 시기 학병의 '감성동원'과 분노의 기억: 학병수기집 『청춘만장』을 중심으로. **호남문화연구, 52**, 99-136. UCI: G704-001854.2012..52.001

류인희(1988). 도덕교육의 무도덕화 현상. 윤구병 편. **교과서와 이데올로기**. 서울: 천지.

문성학(1988). **도덕윤리교육의 철학적 기초**. 대구: 경북대학교출판부.

문용린(1997). 인성 및 시민교육: 교육내용과 방법적 원리의 재개발. **한국교육개발원 창립25주년 학술대회자료집**. 403-425.

박노자(2003). 서평: 김경일의 『한국의 근대와 근대성』(백산서당, 2003)에 대한 서평. **정신문화연구, 92**, 341-347. UCI : G704-000772.2003.26.3.009

박균섭(2008). 학교 인성교육론 비판. **교육철학, 35**, 35-69. DOI: 10.22918/pesk..35.200808.35

박균섭(2010). 도덕교육의 발생사와 지형도: 비판적 검토. **교육철학, 40**, 57-76. DOI: 10.22918/pesk..40.201004.57

박영신(2006). 사람의 권리, 그 이바지와 올가미. **현상과 인식, 30**(3), 11-31. UCI: G704-001417.2006.30.3.006

박영신(2010). 인식 분절화가 낳은 '도덕 비극'에 대하여: 학문의 현실 왜곡 비판. **현상과 인식, 34**(1), 15-35. UCI: G704-001417.2010.34.1.003

서명석(2008). 도덕, 윤리, 인성, 그리고 인격: 개념들 간의 가로지르기와 인격교육의 개념틀. **인격교육, 2**(1), 81-103.

손지연(2011). 일본에서 전개된 조선민족성 논의의 지형. **일본문화연구, 39**, 327-348. DOI: 10.18075/jcs..39.201107.327

송재범(2021). 된 사람은 어디 있나요?. **에듀프레스** 2021년 7월 3일.

신득렬(2018). 듀이 철학의 미래. **교육철학, 69**, 87-118. DOI: 10.22918/pesk..69.201812.87

신주백(2005). 우리는 일본으로부터 해방되었는가: 일본에 대한 선망과 경멸 사이에서. **황해문화, 48**, 125-139.

신항수(2021). 1980년대 유사역사학의 확산과 그 성격. **역사와 실학, 75**, 223-254.

안홍선(2019). 일제강점기 중등학교의 인물평가 연구: 이리농림학교 학적부 기록을 중심으로. **한국교육사학, 41**(4), 1-27. DOI: 10.15704/kjhe.41.4.201912.1

안홍선(2020). 식민지시기 고등보통학교'개성조사'연구: 학적부 기록 방식의 변천과 결과 분석. **열린교육연구, 28**(1), 189-217. DOI: 10.18230/tjye.2020.28.1.189

이돈희(1995). 도덕성 함양을 위한 학교교육의 과제. **전국국립사범대학 부속중·고등학교연합회 세미나 자료집**. 16-27.

이선이(2008). 일제강점기 한국과 일본의 조선민족성 담론 비교. **비교한국학, 16**(2), 445-469. UCI: G704-000598.2008.16.2.003

이성무(2011). **선비평전: 우리시대에 던지는 오백년 선비의 역사**. 파주: 글항아리.

이숙인(2018). 그 후의 역사. **다산포럼, 506**, 2018년 7월 6일.

이재준(2016). 인성교육의 두 얼굴: 페르소나와 실존적 자아. **인성교육학연구, 1**(1), 23-36.

임상석(2011). 『산수격몽요결』 연구: 서구 격언과 일본 근대 행동규범의 번역을 통해 굴절된 한국 고전. **코기토, 69**, 53-84. UCI: G704-SER000011366.2011.69..012

전국철학교육자연대 편(2001). **한국「도덕·윤리」교육백서**. 서울: 한울.

전용호(2011). 김인환의 동학 연구와 문학비평. **정신문화연구, 34**(4), 121-149. DOI: 10.25024/ksq.34.4.201112.121

전훈지(2021). 한국학의 정의와 방법에 대한 고찰: 김경일 저, 『한국의 근대 형상과 한국학: 비교 역사의 시각』의 서평. **비교한국학, 29**(2), 87-124. DOI: 10.19115/CKS.29.2.3

조난심(1988). 도덕 교과서 비판의 재검토. 윤구병 편. **교과서와 이데올로기**. 서울: 천지.

조수경(2018). 인성교육의 계보학적 성찰: 미셸 푸코를 중심으로. **도덕윤리과교육, 58**, 159-177. DOI: 10.18338/kojmee.2018..58.159

최병태(1996). **덕과 규범: 도덕 교육의 이해**. 서울: 교육과학사.

최연식(2015). **조선의 지식계보학**. 고양: 옥당.

한국도덕윤리과교육학회 편(1998). **도덕윤리과교육학개론**. 서울: 교육과학사.

한규석·최송현·정욱·배재창(2004). 한국사회에서의 사람 판단의 준거: 된 사람과 난 사람의 평가를 중심으로. **한국심리학회지: 사회및성격, 18**(1), 23-39. UCI: G704-000424.2004.18.1.002

한준상(2011). 배움: 미래교육의 새로운 관점. **미래교육연구, 1**(1), 1-8. UCI: G704-SER000003290.2011.1.1.004

홍윤기(2007). 도덕·윤리의 철학귀속성과 도덕·윤리 교육의 정체성: 철학과 윤리학의 학문이론적 근거정립을 바탕으로. **철학연구, 76**, 157-202. UCI: G704-000154.2007..76.003

홍윤기(2014). 서양철학 수입후 철학수요의 폭증과 철학교육의 폭락. **대동철학, 67**, 101-123. UCI: G704-000875.2014..67.001

스즈키 사다미(2006). 일본의 문화내셔널리즘: 글로벌리제이션 속에서 생각한다. **일본연구, 6**, 53-81.

UCI : G704-002007.2006..6.005

姜德相(2014). 一國史を超えて: 關東大震災における朝鮮人虐殺研究の50年. **法政大學大原社會問題研究所雜誌, 668**, 6-23.

金性洙(1943a). 先輩의 附託④: 文弱의 痼疾을 버리고 尙武氣風 助長하라. **每日申報** 1943年 8月 5日.

金性洙(1943b). 學徒여 聖戰에 나서라③: 大義에 죽을때 皇民됨의 責務는 크다. **每日申報** 1943年 11月 7日.

尹健次(1982). **朝鮮近代教育の思想と運動**. 東京: 東京大學出版會. 이명실·심성보 역(2016). **다시 읽는 조선근대교육의 사상과 운동**. 서울: 살림터.

安寅植(1930). 教育家の奮起を望む. **文教の朝鮮** 1930年 10月號, 61-63.

崔奎東(1942). 死を以て君恩に報い奉る. **文教の朝鮮** 1942年 6月號, 29-30.

崔載瑞(1943). 徵兵誓願行: 感激の八月一日を迎へて. **國民文學** 1943年 8月號, 6-8.

韓昇助(2005). 韓国保守派知識人覚悪の論文! 共産主義·左派思想に根差す親日派断罪の愚—日韓併合を再評価せよ. **正論, 395**, 288-297.

朝鮮教育會(1942). 口繪寫眞: 兵制七十周年記念軍學生合同演習 十二月二十八日京城府に於いて實戰さながらの市街戰. **文教の朝鮮** 1942年 12月號, 口繪寫眞.

アンドレ·ヘイグ(2011). 中西伊之助と大正期日本の不逞鮮人へのまなざし: 大衆デイスク＿ルとコロニアル言説の轉覆. **立命館言語文化研究, 22**(3), 81-97.

伊東政昊(1942). 徵兵制度實施の感激 皇國臣民の誓詞を尊奉して. **文教の朝鮮** 1942年 6月號, 23-25.

宇野哲人(1922a). 一貫之道. **經學院雜誌, 22**, 59-65.

宇野哲人(1922b). 朱文公—特に其の我國に及ぼせる影響に就いて. **東亞の光, 17**(1), 50-54.

宇野哲人(1938). 時局と漢學. **儒道報國時局大講演集, 2**, 12-17.

尾高朝雄(1942). 道義朝鮮と徵兵制度. **朝鮮, 326**, 18-26.

貝塚茂樹(2015). **道徳の教科化: 「戰後七〇年」の對立を超えて**. 東京: 文化書房博文社.

京都帝国大学新聞部 編(1942). **決戦下学生に与ふ**. 東京: 教育図書.

唐沢富太郎(1956). **教科書の歴史: 教科書と日本人の形成**. 東京: 創文社.

倉島至(1942). 半島は跳躍す=徵兵制度の實施決定の歴史性. **文教の朝鮮** 1942年 6月號, 2-7.

高坂正顕(1965). **私見期待される人間像**. 東京: 筑摩書房.

高坂正顕(1966). **私見期待される人間像増補版**. 東京: 筑摩書房.

高山岩男(1976). **教育哲學**. 東京: 玉川大學出版部. 한기언 역(1981). **교육철학**. 서울: 교학연구사.

桜井哲夫(1985). 教育は身体を調教する教育〈従順な身体〉の形成. **現代思想, 13**(12), 130-137.

佐古純一郎·隅谷三喜男·室俊司(1968). **青年の条件: 「期待される人間像」への疑問**. 東京: 日本YMCA同盟出版部.

佐藤秀夫(1987). **學校ことはじめ事典**. 東京: 小學館.

杉原誠四郎(2007). **日本の道徳教育は韓國に學べ: 道徳教育教科化への指針**. 東京: 文化書房博文社.

鈴木敬夫(2017). 皇民化を受容した法學思想: 戰時期における尾高朝雄と李恒寧の所說を中心に. **札幌學院法學, 34**(1), 53-84.

高橋亨(1939). 王道儒道より皇道儒道へ. **朝鮮, 295**, 10-28.

高橋文博(2009). 道徳教育における主従関係の近代. **関西大学東西学術研究所紀要, 42**, 41-67.

西田幾多郎(1911). **善の研究**. 東京: 岩波書店.

西田幾多郎(1938). **日本文化の問題**. 東京: 岩波書店.

三土忠造(1910). 朝鮮人の教育. **教育界** 1910年 10月 3日.

安川寿之輔(2003). **福沢諭吉と丸山眞男: 「丸山諭吉」神話を解體する**. 東京: 高文研. 이향철 역(2015). **마루야마 마사오가 만들어낸 '후쿠자와 유키치'라는 신화**. 경기 고양: 역사비평사.

山住正己(1987). **日本教育小史: 近·現代**. 東京: 岩波書店.

Smith, Patrick(1998). *Japan: A Reinterpretation*. New York: Vintage Books. 노시내 역(2008). **일본의 재구성**. 서울: 마티.

논문 접수 2022. 01. 25.
수정본 접수 2022. 02. 24.
게재 승인 2022. 02. 25.