

전통적 덕성함양교육의 한 접근으로써 '教化'

- 교화는 Indoctrination인가 -

강 봉 수**

1. 문제 제기: 교화에 관한 기존 관점에 대하여

이 글에서 연구자가 던지고자 하는 문제는 두 가지 점이다. 그 하나는 전통 시대의 교육현상의 하나인 '교화'를 보는 기존 관점에 관한 것이고, 다른 하나는 오늘날 교육의 비도덕적 방법으로서의 인독트리네이션을 교화와 等値시켜 번역 혹은 이해하고 있는 관점에 대한 것이다.

문제제기 1. 전통시대 서민교육의 방법으로서의 教化

조선시대에 있어서 가장 자주 눈에 띄는 교육 관련 용어 중의 하나가 '教化'이다. 그래서 그 동안 많은 관련 학자들도 '교화'라는 교육 현상에 주목하여 조선조 사회를 분석하거나 전통적 교육의 특징 등을 고찰하여 왔다. 예컨대, 역사학자들은 교육 그 자체보다는 유교윤리의 정착화 과정을 추적하기 위한 방안으로 교화 현상과 교화사를 연구하였고¹⁾, 교육학자들은 조선시대 교육의 제반 특성을 연구하면서 교육 현상의 하나로 '교화'에 주목하고 그것의 교육적

* 이 글은 한국정신문화연구원이 후원하고 한국국민윤리학회가 주최한 세미나에서 연구자가 발표했던 논문인 「덕성함양교육의 한 접근으로써 '教化'의 재검토: 교화는 indoctrination인가」를 부분 수정한 것이다. 세미나에서 지정토론을 해주신 서은숙(서울대 BK21 박사후 연수 연구원)과 변순용(서울대 강사) 두 분께 감사 드린다. 세미나 발표 논문을 보려면 한국국민윤리학회, 「한국 고유사상문화론과 21세기 한국의 윤리적 과제」, 2002년도 춘계학술 대회 자료집 (2002년 5월 24일) 참조

** 제주대학교 사범대학 윤리교육과 강사

1) 대표적인 연구로는 池富一, 「元·明 交替期 朱子學의 東傳과 朝鮮初의 鄉村教化」(경희대학교 대학원 박사학위논문, 1992); 朴翼煥, 「朝鮮前期 鄉村教化史 研究」(동국대학교 대학원 박사학위논문, 1987).

의미와 특징을 분석하기도 하였다.²⁾ 이 중 후자에 속하면서 ‘교화’라는 교육 현상을 매우 비판적 관점에서 접근하는 연구들이 있다.³⁾ 이들은 전통시대에 있어서 교육이 정치와 불가분의 관계에 있음을 인식하고, 정치와 교육간의 긴장을 유지하는 가운데 교육 현상으로서의 ‘교화’의 위상과 제반 특징을 분석적이고 비판적으로 접근하고 있다.

이를테면, 한 연구는 조선전기의 교육을 지배층을 위한 ‘教育’과 피지배층을 위한 ‘教化’로 정형화하고 있다. 그리하여 그는 두 교육활동간의 차이점을 우선 그 방법상으로, “지배계급을 위한 교육이 주로 講經, 즉 서적을 중심으로 하여 이루어진다면, 일반 서민들을 위한 교화는 구체적 사물이나 사건을 보고 듣는 것을 중심으로 하여 이루어졌다.”⁴⁾고 전제하면서, “지배계급을 위한 교육은 개인의 도야와 수양에 목적이 있었지만, 교화의 경우 윤리규범의 수동적 내면화에 따른 저항의지의 소멸을 그 목적으로 하였다.”⁵⁾고 보고 있다. 또 다른 연구도 조선초의 교육을 ‘교화’라 보면서, “선초 지배층이 교육을 국가권력을 유지 내지 강화하는 이념적·제도적 장치로 인식하였던 가장 근본적인 이유는 교육을 통해 윤리적 품성을 도야할 수 있으며, 도야된 윤리적 품성이 국가권력을 공고히 하는 데에 도움이 된다고 인식하였기 때문”⁶⁾이라고 주장하고 있다.

이처럼, 교화란 지배층이나 관인층이 일반 서민들을 대상으로 하여 유교적 도덕규범을 가르치는 것으로, 그 방법은 ‘윤리규범의 수동적 내면화’일 뿐이고, 그 의도 내지 결과는 ‘민의 저항의지 소멸’과 ‘국가권력의 공고화’에 있었다는 것이다. 물론 그들은 논문에서 직접적인 표현을 하고 있지는 않지만, 이러한 관점에서 보는 교화란 이른바 서양의 교육학적 개념인 ‘인독트리네이션’(indoctrination)과 다르지 않아 보인다. 조선시대에 있어 정치와 교육의 주체가 지배층인 儒者들이었음에 의의를 제기할 수는 없을 것이다. 이러한 점에

2) 연구로 예로는 池政敏, 「朝鮮前期 教化書 諺解의 教育的 意味: 慕齋 金安國의 活動을 中心으로」(서울대학교 대학원 석사학위논문, 1995); 동저, 「조선전기 庶民 文字教育에 관한 연구: 慕齋 金安國의 教化書 諺解事業을 中心으로」, 『교육사학연구』 제6·7집 (서울대학교 교육사학회, 1996).

3) 대표적인 연구로는 김대용, 「조선초기 교육의 사회사적 연구」(서울: 한울 아카데미, 1994); 정재걸, 「조선전기 교화연구: 성종·중종(1469~1544)년간을 중심으로」(서울대학교 대학원 박사학위논문, 1989).

4) 정재걸, 위 논문, 9쪽.

5) 위 논문, 같은 쪽.

6) 김대용, 앞의 책, 15쪽.

서 교화를 인독트리네이션으로 보는 관점도 일면 공감을 불러일으킨다. 그러나 과연 조선조의 교화가 일반서민 계층만을 대상으로 하여 '윤리규범의 수동적 내면화에 다른 저항의지의 소멸'과 '국가권력의 공고화'에만 있었던 것일까?

이 연구는 바로 이러한 선행 연구의 교화관에 대한 의문에서 출발하고 있다. 즉, 이 글에서 연구자는 전통시대의 '교화'가 특정계층만을 대상으로 했던 것이 아님을 밝히고자 한다. 그리고 설사 교화 개념에 인독트리네이션적 요소가 부분적으로 있을 수 있다 하더라도, 그 두 개념을 等値시켜 이해해서는 안됨을 주장하고자 한다.

문제제기 2. 현대 교육의 비도덕적 방법으로서의 教化

전통시대 교화를 보는 기존 관점이 오늘날 교육의 비도덕적 방법을 지칭하는 인독트리네이션과 等値시켜 이해하도록 하는데 직접적인 영향을 미쳤는지는 자신할 수 없지만, 무관하지는 않을 것이라 생각한다. 물론 '인독트리네이션'을 교화가 아니라 '僞敎'나 '盲敎'로 번역하자는 제안이 없었던 것은 아니나,⁷⁾ 오늘날 인독트리네이션과 교화를 등치시켜 이해하는 관점은 교육학자 특히 도덕교육학자들 간에 일반적인 관점인 것 같다.

이를테면, 가장 최근의 한 연구는 열린교육과 닫힌 교육을 구분하면서, 닫힌 교육의 극단적인 전형으로 인독트리네이션을 들면서 그것을 우리말로 '교화'라고 번역하고 있다.⁸⁾ 아울러 인독트리네이션의 교화와 주입을 구분할 것을 제안하면서 그 차이를 다음의 <표1>과 같이 제시하고 있다.

연구자는 추병완의 주입과 교화의 개념적 구분이 상당히 의미가 있다고 보면서도, 솔직히 안타까운 심정이 없지 않다. 교화라는 용어가 우리의 전통에서 온 용어인 줄은 알면서도 그것의 본질을 모르는 학생이 이 표의 구분을 본다면, 옹당 우리 전통의 교화가 곧 인독트리네이션이었던 것으로 등치시켜 이해할 가능성이 높을 것이기 때문이다.

7) 이돈희, 『교육철학개론』(서울: 교육과학사, 1983) 및 『도덕교육』(서울: 교육과학사, 1979). 특히 후자의 책에서 이돈희는 '인독트리네이션'을 '盲敎'로 번역하면서 도덕교육에서의 '맹교의 문제'를 간략히 다루고 있다. 이 책의 제5장 중 117~122쪽 참조.

8) 추병완, 「열린 도덕과 교육의 개념과 이론적 기초」, 『열린 도덕과 교육론』(서울: 도서출판 하우, 2000), 19쪽.

<표1> 주입 대 교화의 구분

주 입	교 화
자신의 믿고 있는 것 그리고 그러한 믿음을 지니게 된 이유에 대하여 의사소통한다.	자신의 믿고 있는 것을 전적으로 권위에 근거하여 의사소통한다.
다른 견해들을 공정하게 취급한다.	다른 견해들을 불공정하게 다룬다.
다른 견해를 지닌 사람들을 존중한다.	타인의 견해들을 중상 모략한다.
이유와 존중심을 갖고 회의적 질문에 답한다.	엄격함과 조롱으로 회의적 질문에 답한다.
바람직한 가치들에 대한 접촉 경향성을 증대하고, 바람직하지 못한 가치들에 대한 접촉 경향성을 줄이기 위하여 환경을 부분적으로 구조화한다.	바람직한 가치들에 대한 접촉 경향성을 증대하고, 바람직하지 못한 가치들에 대한 접촉 경향성을 줄이기 위하여 환경을 전적으로 통제한다.
어느 정도 한계를 두는 가운데 바람직한 가치들과 관련된 긍정적인 사회적·감정적 학습 경험들을 만들어낸다.	바람직한 가치들과 관련된 긍정적인 사회적·감정적 학습 경험들을 극단적으로 만들어낸다.
납득이 가는 한도 안에서 규칙과 보상, 결과를 제공한다.	극단적으로 규칙과 보상, 결과를 제공한다.
어떤 사람이 동의하지 않으면, 의사소통의 통로를 활짝 열어둔다.	상대방이 불일치를 나타내면 대화의 통로를 차단한다.
다른 행위를 어느 정도 허용해 준다. 만약 허용 가능한 수준을 넘어 설 경우에는 변화의 가능성을 열어둔다.	다른 행동을 위한 어떤 영역도 허용하지 않는다. 만약 허용할 수 있는 수준을 넘어서면 완전히 영구적으로 추방한다.

* 자료: 추병완, 같은 책, 20쪽.

이 글의 결론에서 할 얘기지만, 인독트리네이션을 교화로 번역하는 오류는 수정되어야 마땅하다고 생각한다. 이돈희가 제안했던 ‘盲敎’로 번역하든지 아니면 그냥 ‘인독트리네이션’으로 사용할 것을 제안할 것이다. 추병완의 구분에서는 차라리 서로 바꿔서 번역되어야 한다고 제안한다. 전통적 교화의 의미는 그의 주입 개념에 더 가깝다고 보기 때문이다.

이상에서 던진 두 문제가 어느 정도 정당함을 보여주기 위하여, 이 글은 전통적 교화 개념을 재검토하고자 한다. 앞서 밝힌 대로 전통시대 교화를 보는 기존 관점이 오늘날 교육의 비도덕적 방법을 지칭하는 인독트리네이션과 等値시켜 이해하도록 하는 데에 모종의 영향을 미쳤을 것이고, 전통시대의 교화가

인독트리네이션의 개념과는 달랐던 것임을 증명하면 자연스럽게 오늘의 교화와 인독트리네이션을 등치시켜 번역 혹은 이해하는 관점도 수정될 수 있으리라 기대하기 때문이다. 우선 II장에서는 교화 개념에 대한 연구자의 거시적 견해를 제시한다. 여기서 연구자는 교화가 전통시대에 덕성함양교육의 한 방식이었음을 주장한다. 그런 다음 III장에서는 연구자의 주장을 부각시키기 위해 스누크(I. A. Snook)가 제시했던 인독트리네이션의 기준⁹⁾을 염두에 두면서 교화적 덕성함양교육론을 고찰할 것이다. 마지막으로 IV장에서는 연구를 마무리하는 제언을 남겨 토론의 주제로 삼는다.

II. 전통적 덕성함양교육의 기본관점

유가적(성리학적) 의미에서 덕성함양(德性 涵養 혹은 涵泳)이란, 마치 화선지 위에 붓글씨를 쓰거나 묵화를 그릴 때 먹이 종이 속으로 젖어들어 가듯이, 존재론적 도리(道)가 주체의 심정 속으로 쓰며들어 오는 것과 다르지 않다.¹⁰⁾ 따라서 덕성함양을 하려면, 우선 논리적 순서로 道가 무엇인지를 밝히는 작업이 선행되어야 하고, 다음으로 밝혀진 道를 내 마음 속으로 체득하는 공부가 뒤따

9) I. A. 스누크는 인독트리네이션의 개념을 방법, 내용, 의도, 결과의 기준으로 설명될 수 있다고 보면서 다음과 같이 정의하고 있다. ① 방법 기준: 입중이나 타당한 논리와 상관 없이 일방적인 승복과 동의만을 요구하는 방식에서 인독트리네이션은 일어나는 데, 그 특징은 자유로운 토론이나 질문이 허용되지 않고, 내용을 기계적으로 반복해서 연습시키고, 학생들에 대한 어떤 류의 위협이 존재한다. ② 내용 기준: 인독트리네이션의 내용은 대체로 교조(doctrine)이다. 교조란 신념체계의 하나로 그것은 참인지 거짓인지가 알려져 있지 않으며 과학적이지 못하다. 그러한 신념체계는 주로 정치적, 종교적, 사회적 인 경우가 많다. 한 가지 견해를 그와 동등하게 정당한 어떤 다른 견해를 배제하면서까지 제시하려고 할 때에는 인독트리네이션의 가능성이 많다. ③ 의도 혹은 목적 기준: 교사가 학생을 인독트리네이션을 하려할 때에는 특정 신념이나 교리 혹은 교조를 일방적으로 주입시키는 형식을 쓰게 되고, 한 번 형성된 신념을 약화시키지 못하게 할 정도로 그 학생으로 하여금 명제를 확고부동하게 신념화하도록 하기 위한 의도에서 비롯된다. ④ 결과 기준: 인독트리네이션이 된 학생은 자신이 갖고 있는 신념에 대한 이유나 증거를 제대로 갖추고 있지 못하다. 또한 아주 폐쇄적인 태도를 지니고 있으며, 합리적인 검증이나 검사를 위하여 열려 있지도 않다. I. A. Snook, *Indoctrination and Education* (London and Boston: Routledge and Kegan Paul, 1972.); 윤팔중 역, 『교화와 교육』 (서울: 배영사, 1993 중판) 참조. 이를 정리하는 데는 앞의 추병환의 책에서도 도움을 받았다.

10) 김형효, 「울곡적 사유의 이중성과 현상학적 비전」, 김형효 외 4인 공저, 『울곡의 사상과 그 현대적 의미』 (성남: 한국정신문화연구원, 1995), 38~39쪽.

라야 한다. 그래서 성리학적 덕성함양 방법의 양 날개는 <尊德性>과 <道問學>인 것이다. <존덕성>은 마음을 보존하여(存心) 道體의 광대함으로 뻗어 나아가는 것이며, <도문학>은 앞에 이르러서(致知) 道體의 미세함에 까지 남김없이 밝히는 것이다.

주자는 바로 이러한 핵심개념을 중심으로 <존덕성>의 공부방법으로 <敬>을, <도문학>의 공부방법으로 <格物窮理>를 주장하였다. 아울러 그를 위한 교육론까지 입론하였는데, 소학교육과 대학교육이 그것이다. 조선조는 이러한 주자의 공부론 내지 교육론을 수용하여 세종대를 거치고 중종대에 이르기까지는 나름대로 주자적 틀을 이해하였다고 할 수 있다. 주자의 소학교육과 대학교육을 조선조 나름대로 원용한 표현이 ‘教化’와 ‘教學’이었던 것으로 연구자는 생각하고 있다. 이 장에서는 이러한 점을 좀 더 자세히 소개하면서 교화의 개념을 제시해 보고자 한다.

1. 주희의 입론: 小學校육과 大學교육

우리는 그 동안 유교적 전통 도덕교육론을 ‘德目과 行爲’ 중심의 교육론으로 이해하여 왔던 것이 사실이다. 말할 것도 없이, 유교교육론에서는 三綱의 孝·忠·烈의 덕목과 五倫의 親·義·別·序·信의 덕목, 나아가 五常으로서 仁·義·禮·智·信의 덕목 등을 가르칠 것을 함의하고 있기 때문이다. 따라서 유교적 도덕교육론을 덕목과 행위 중심의 교육론으로 보아왔던 우리의 관점이 틀린 것만은 아니라 할 수 있다. 그리하여 최근에는 우리의 전통적인 덕목 중심의 교육론과 서양 현대의 ‘原理와 形式’ 중심의 교육론을 현대 한국적 상황에 맞도록 유기적으로 결합하는 통합적 도덕교육론을 주장하는 연구도 나와 주목된다.¹¹⁾

그러나 연구자는 유교적 도덕교육론을 무조건 덕목과 행위 중심의 교육론으로만 볼 것이 아니라 원리와 형식의 관점에서도 해석될 소지가 있다고 본다. 즉 유교적 도덕교육론은 ‘도덕교육에서의 형식과 내용’을 모두 강조하고 있는 ‘인격교육론’ 혹은 ‘덕 교육론’으로 읽을 수가 있다는 것이다. 특히 성리학은 세

11) 목영해, 「퇴계와 칸트 도덕관의 교육론적 탐구」 (부산대학교 대학원 박사학위논문, 1994).

계와 인간의 도덕질서를 합리적으로 설명하는 고도의 형이상학적 개념들(理氣論)을 가지고 있었던 것이다. 따라서 성리학에서 우리는 덕 교육을 중심으로 하면서 도덕교육에 대한 통합적 접근을 시도하고 있음을 읽어낼 수 있다고 생각한다. 만약 이것이 옳다면, 성리학의 도덕교육론은 최근에 서양에서 부흥하고 있는 인격교육 혹은 덕교육론과도 상통하는 측면이 있다고 할 것이다.

그렇다면 성리학의 통합적 덕성함양교육론의 실체는 무엇인가? 이를 위해서 우선적으로 인간본성에 대한 성리학적 구명과 德性의 본질에 대한 朱子의 고찰을 살펴볼 필요가 있다. 주자가 세계 탄생을 설명하고 인간 본성을 구명하기 위해 사용한 핵심개념은 말할 것도 없이 理와 氣이다. 그에 의하면, 이 우주에는 理도 있고 氣도 있다. 理는 形而上의 道로써 만물을 생성하는 근본이요, 氣는 形而下의 器로써 만물을 생성하는 도구이다. 따라서 인간과 만물은 모두 이 근본으로서의 理와 도구로서의 氣가 만나게 됨으로써 탄생한다.¹²⁾ 理는 情意도 計度도 造作도 없는 속성을 지녔고, 凝結造作할 수 있는 것은 氣이다. 그러나 氣가 응취하는 곳에는 항상 理가 있다.¹³⁾ 그래서 理는 氣의 원리이다. 원리의 理는 무색무취하지만, 활동성의 氣는 淸濁厚薄의 속성을 지녔다. 어느 것이 먼저랄 것도 없이 활동성의 氣에는 理가 따르고 理는 氣에 원리를 제공하여 세상은 탄생한다. 理가 어떤 속성의 氣에 원리를 제공할 것인지는 우연이지만, 그것이 세상의 다양성을 결정한다. 치우치고(偏) 막힌(塞) 氣와 만나면 동식물이 되고, 바로고(正) 뚫린(通) 氣와 만나면 인간이 된다는 식이다.¹⁴⁾ 이렇게 하여 세상의 존재들은 결정되었다.

理氣의 만남은 존재들의 본성(性)까지도 결정하게 마련이었다. 理가 氣와 만나 존재를 이룰 때 性이 된다. 性이 곧 理이다(性卽理). 이렇게 하여 인간과 동식물은 탄생과 함께 각자 부여받은 理를 健順五常의 德으로 삼게 되는데 이것이 곧 본성이다.¹⁵⁾ 그러나 존재들의 본성에 대한 자각능력은 역시 어떤 속성의

12) 『朱子大全』, 卷58, 「答黃道夫書」. “天地之間, 有理有氣. 理也者, 形而上之道也, 生物之本也. 氣也者, 形而下之器也, 生物之具也. 是以人物之生, 必稟此理, 然後有性, 必稟此氣, 然後有形.”

13) 『朱子語類』, 卷1, 「理氣上」. “蓋氣則能凝結造作, 理却無情意, 無計度, 無造作. 只此氣凝聚處, 理便在其中.”

14) 『朱子語類』, 卷4, 「性理1」. “自一氣言之, 則人物皆受是氣而生, 自精粗而言, 則人得其氣之正且通者, 物得其偏且塞者.”

15) 『中庸章句』. “性卽理也. 天以陰陽五行化生萬物, 氣以成形而理亦賦焉, 猶命令也. 於是人物之生, 因各得所賦之理, 以爲健順五常之德, 所謂性也.”

氣와 만나느냐에 달렸다. 치우치고 막힌 氣로 탄생한 동식물에는 도덕적 자각 능력이 거의 없거나 있어도 미미하다. 바르고 뚫린 氣로 탄생한 인간은 도덕적 자각능력이 뛰어나 지각하지 못하는 것이 없고 해나가지 못하는 것이 없다.¹⁶⁾ 이처럼 동식물과 인간 사이의 도덕적 자각능력과 관련한 존재의 위상은 엄청 나기에 더 이상 인간 외의 性에 대해서는 거론하지 말기로 하자.¹⁷⁾ 어쨌든 인간의 性은 비록 氣와 같이 있지만 독자적 속성을 결코 잊지 않고 내재된 도덕 성으로서의 역할을 수행한다.¹⁸⁾ 이것이 맹자의 性善에 대한 주자의 해석이다.

그러나 엄격히 말하면 理氣가 만나 형성된 인간의 性은 本然之性이 아니라 氣質之性이다. 본연지성은 理氣가 만나기 전 理의 도덕적 순수성을 염두에 두고, 理氣가 만나 기질지성을 형성하더라도 계속하여 '내재된 도덕성'(性卽理)으로 역할 한다는 점을 강조하기 위해 채택된 용어다. 말하자면, 본연지성(性卽理)은 현실적 性인 기질지성이 추구하고 달성해야할 이념이다. 따라서 본연지성은 오향 그 자체이고, 구체적으로는 仁·義·禮·智의 四德이다. 四德중에서도 주자는 <仁>을 性卽理의 德으로, 四德을 포괄하는 全德으로 보고 있다. 이것은 孔·孟을 이은 관점이겠지만, 주자는 그 점을 <仁說>에서 명쾌하게 정리하고 있다. '心之德으로서의 仁'개념이 바로 그것이다. 仁의 의미는 두 가지다. 하나는 '愛之理로서의 仁'이고, 또 다른 하나는 '心之德으로서 仁'이다. 전자는 仁의 전통적 의미인 사랑(仁愛) 혹은 사랑의 두터움(仁厚)의 뜻으로 그것은 仁義禮智의 四德 속의 협의의 仁개념이다. 후자는 全德으로서의 광의의 仁개념이다. 이 全德으로서의 仁은 나머지 모든 德들을 포괄하는 德으로써, 말하자면 도덕의 제일원리이고 도덕실천의 내적 근거라 할 수 있다.¹⁹⁾ 그리고 全德으로서의 仁을 터득한 사람은 도덕의 주체자가 되어 規範을 입법하고 집행할 수

- 16) 『朱子語類』 권4, 「性理1」. “物之間有知者, 不過只通得一路, 如鳥之知孝, 類之知祭, 犬但能守禦, 牛但能耕而已. 人則無不知, 無不能.” 인용에서 보듯, 주자가 동물들의 도덕적 자각능력을 인정하고 있는 것은 흥미로운 일이다.
- 17) 주자도 체자가 생명이 없는 붓에도 仁義가 있느냐는 질문에 대해 극히 미소하니 굳이 찾으려 애쓸 필요가 없다고 답하고 있다. 『朱子語類』 권4, 「性理1」. “又問, 筆上如何分仁義. 曰, 小小底, 不消恁地分仁義.”
- 18) 『朱子大全』, 卷46. 「答劉叔文 第2書」. “未有此氣, 已有此性. 氣有不存, 性卻常在. 雖其方在氣中, 然氣自氣, 性自性, 亦自不相夾雜.”
- 19) 『朱子大全』, 卷67, 「仁說」. “蓋天地之心, 其德有四, 曰元亨利貞, 而元無不統. 其運行焉, 則爲春夏秋冬之序, 而春生之氣無所不通. 故人之爲心, 其德亦有四, 曰仁義禮智, 而仁無不包. 其發用焉, 則爲愛恭宜別, 而惻隱之心無所不貫. 故論天地之心者, 則曰乾元坤元, 則四德之體用不待悉數而足. 論人心之妙者, 則曰仁人心也, 則四德之體用亦不待遍舉而該.”

있는 능력의 소유자가 되고,²⁰⁾ 그가 곧 聖人이다.

그러나 불행하게도 가장 청명하고 뚫린 氣를 받고 태어난 성인과 같은 生知之者가 아닌 한 仁을 터득해 내기가 쉽지 않은 일이다. 氣質이 性理의 빛을 가리고 있기 때문이다. 따라서 性理의 빛이 온전하게 드러나며 仁의 터득을 완성해 나가기 위해서는 혼탁한 氣質을 교정하고 순화시키는 공부나 교육이 필요한 것이라 할 수 있다. 기질의 순화정도에 따라 점차적으로 덕성이 함양되고 본성이 회복되어 간다. 이러한 점에서 볼 때, 주자에게 있어 본연지성은 공부나 교육의 궁극적 목표를 적시하고 있다면, 기질지성은 공부나 교육의 출발점이라 할 것이다.

기질지성을 교정하고 본연지성을 회복하는 길은 우선적으로 德目이나 규범을 내면화하는 것에서부터 시작되어야 한다. 이것이 格物致知 이전에 涵養·實踐해야 한다는 <小學의 단계>이다.²¹⁾ 규범을 내면화하는 소학의 단계가 끝나고 <大學의 단계>에 오면 그 동안 맹목적으로 수용해온 규범에 대한 반성적 성찰이 이루어진다. 格物の 단계가 그것이다.²²⁾ 格物이란 사물의 理를 궁구하는 것으로, 현대적 의미에서 도덕행위의 원리와 근거를 밝히는 것이라 할 수 있다. 이러한 반성적 성찰이 계속될 때 어느 순간에 豁然貫通하는 致知의 단계에 다다르게 된다. 이 때가 全德으로서의 仁을 터득하게 됨으로써 性理와 天理가 합일하는 순간이다.

이것이 이른바 주자가 입론한 '小學-大學階梯說'에 기초한 덕성함양의 교육론이다. 부연해 두자면, 8~15세까지를 대상으로 하는 小學教育의 단계는 미성숙한 개인이 사회의 문화적 전통에 처음 입문하게 되는 단계로써 윤리적 행위 규범의 실천을 위한 교육(教之以事)을 통하여 개인의 도덕적 품성을 함양하는 것을 목표로 하고 있다. 그리고 그 주요 교육과정은 일상생활의 일을 처리하는 방법(灑掃應對進退之節)과 실용적 지식이 포함된 기본 교양으로서 六藝(禮樂射御書數)를 배운다. 그리고 도덕교육과 관련해서는 孝·悌·忠·信의 덕목과 愛

20) 『朱子大全』, 卷67, 「仁說」. “蓋仁之爲道, 乃天地生物之心, 卽物而在. 情之未發而此體已具, 情之既發而其用不窮. 誠能體而存之, 則衆善之源, 百行之本, 莫不在是.”

21) 『朱子大全』, 卷42, 「答吳晦叔」(제9서). “蓋古人之教, 自其孩幼, 而教之以孝悌誠敬之實, 及其少長, 而博之以詩書禮樂之文, 皆所以使之卽夫一事一物之間, 各有以知其義理之所在, 而致涵養踐履之功也.”

22) 『朱子大全』, 卷42, 「答吳晦叔」(제9서). “及其十五, 成童學於大學, 則其灑掃應對之間, 禮樂射御之際, 所以涵養踐履之者, 略已小成矣. 於是不離乎此, 而教之以格物以致其知焉.”

親·敬長·隆師·親友의 道를 배운다.²³⁾ 이러한 교육 과정은 모두 일상생활의 실천적 행위(事)를 위한 현실적 도덕규범이라 할 수 있다. 말할 것도 없이 이 소학단계에서 배우는 가장 기본적인 교재가 『小學』이었다. 한편, 15세 이상을 대상으로 하는 大學教育의 단계는 소학단계에서 습득한 도덕 규범의 이론적 근거를 탐색(窮理)하는 교육(教之以理)을 주로 하여 인륜의 궁극적 원리, 즉 全德인 仁을 터득케 하는 것을 목표로 하고 있다.²⁴⁾ 대학단계의 교육과정으로 주자는 '폭넓은 배움(博學)'을 강조하는 바, 여기에는 四書·三經 등의 經書를 비롯한 역사서 등이 포함된다.

그리고 주자는 교육의 대상으로 사회구성원 모두를 상정했었고, 특히 대학의 입학 대상에 대해서도 군왕의 태자와 왕자, 공경대부와 선비들을 비롯한 일반 백성의 준수한 자제까지 포함하였다. 그리고 주자의 교육론에서 주목을 끄는 것은 이른바 '學不獵等'의 원칙이다. '학불엽등'의 원칙이란 배움에 순서를 넘어서면 안 된다는 것으로, 소학단계를 거치지 않고 대학단계의 공부로 넘어가면 안 된다는 것이다. 그렇다면 소학단계의 교육 대상은 유소년들에서 훨씬 범위가 넓어질 수 있다. 현실적으로 대학의 입학 대상은 儒者들로 상당히 제한되었을 것으로 상정할 때, 주자가 '학불엽등'의 원칙을 제시하며 소학단계의 교육대상은 넓히려는 데는 실제 소학공부를 못한 유자들을 포함하면서도 제도 교육에의 접근이 어려웠을 일반백성들을 염두에 두었던 것이라 생각한다.

어쨌든, 이 두 단계를 거칠 때 有德한 人格으로서의 聖인이 된다고 할 수 있다. 인간에게 자기 완성의 최고 경지는 知·情·行의 合一에 있으며, 스스로 도덕상황을 판단하고 이에 적절한 도덕규범을 입법하고 지켜 나갈 수 있는 도덕적 자율성의 단계가 된다. 그가 곧 성인으로서의 有德한 人格人이다. 말하자면 유덕한 인격인으로서 성인은 인간 스스로에게 내재된 도덕성(性)을 함양하

23) 『大學』, 「大學章句序」, “三代之隆, 其法寔備, 然後王宮國都以及閭巷, 莫不有學. 人生八歲, 則自王公以下, 至於庶人之子弟, 皆入小學, 而教之以灑掃應對進退之節, 禮樂射御書數之文.”

24) 『大學』, 「大學章句序」, “及其十有五年, 則自天子之元子衆子, 以至公卿大夫元士之適(嫡)子, 與凡民之俊秀, 皆入大學. 而教之以窮理正心修己治人之道, 此又學校之教, 大小之節, 所以分也.” 비슷한 내용이 語類에서도 보인다. 『朱子語類』, 卷7, 「小學」, “古者初年入小學, 只是教之以事, 如禮樂射御書數及孝弟忠信之事. 自十六七入大學然後, 教之以理, 如致知格物及所以爲忠信孝弟者. 小學是直理會那事, 大學是窮究那理因甚恁地. 小學者學其事, 大學者學其小學所學之事之所以. 小學是事, 如事君事父事兄處友等事, 只是教他依此規矩去, 大學是發明此事之理.”

고 도덕규범(禮)의 실천의지와 더불어 도덕적 행위의 원리(仁)에 대한 고도의 인지적 안목을 갖는다. 따라서 성인이란 사고·판단하는 지적측면과 느끼고 의욕하는 정의적 측면, 그리고 실천·행동하는 행동적 측면의 통합된 내적 성향을 함양한 사람이라 할 수 있다. 이처럼 성리학적 덕성함양의 교육론은 이른바 '도덕교육에서 형식과 내용'을 모두 강조하고 있는²⁵⁾ 통합적인 덕교육론이고 인격교육론이라 하겠다.

2. 주희 교육론의 조선조적 원용: 教化와 敎學

조선왕조실록 등에서 자주 눈에 띄는 교육관련 용어들을 유형화하여 제시하면, ① 修己而安百姓·成己成物·修齊而治平·修己治人, ② 內聖外王·聖學·正君心·格君, ③ 敎育·位育·敎學·講學, ④ 教化·風化·儒化·敎化·敎人·德化·敎民·牧民·敎誨·王化·正人心 등이다. 사실 여기서 교육관련 용어라 하였지만, 이들을 반드시 교육 용어로만 볼 수는 없다. 실천적 학문으로서의 유학 자체가 정치사상인 동시에 교육사상이라 할 것이기 때문이다. 조선시대 유자들에게 있어서도 정치와 교육

25) 연구자의 이러한 관점에 대하여 서은숙은 “서양교육학에서 말하는 <내용을 위한 교육>과 <소학교육>은 어느 정도 통할 것 같으나, <형식을 위한 교육>과 (대학의: 필자) <격치의 공부>는 서로 연관되기 어려운 것 같다.”고 전제하고, “형식을 위한 교육은 도덕적 자율인을 위한 교육으로 합리적인 추론력, 도덕적인 판단력 등을 강조하는 교육을 말하지만, 격치의 교육은 인간을 포함하는 모든 사물의 이치를 궁구하는 것이지만, 유가의 덕성함양론에서 보면, 궁극적으로 도덕적인 知, 인간적인 知에 대한 궁구”라고 볼 수 있기 때문이라고 논평한 바 있다. 그러면서 그는 소학과 대학교육을 내용교육과 형식교육으로 구분하기보다는 차라리 行 공부(소학교육에서의 함양과 실천공부, 성정순화의 공부, 성찰의 공부 등)와 知 공부(대학교육에서의 도덕적 지식에 대해 탐구하는 格致 공부)로 구분하는 것이 적절하다고 주장하였다. 서은숙, 「<덕성함양교육의 한 접근으로써 '교화'의 재검토: 교화는 indoctrination인가>에 대한 논평」, (한국국민윤리학회 춘계학술대회, 2002. 5. 24, 미출간 원고), 2쪽. 이러한 서은숙의 논평은 경청할 점이 있지만 동의하기는 어렵다. 우선, 연구자는 <대학교육>을 서양의 <형식교육>으로 等値시켜 주장하는 것이 아니라, <대학교육>에 <형식교육>적 측면이 포함되어 있음을 주장한 것이다. 소학교육과 대학교육을 서양의 <내용교육>과 <형식교육>으로 等値시킬 수 없을 뿐만 아니라 <行 공부>와 <知 공부>으로 이해하는 것도 적절치 못하다고 여긴다. 소학교육에서는 行 공부가 주축인 것이 사실이긴 하지만 知 공부가 전혀 없는 것이 아니며, 특히 대학교육에서는 格致 공부로서의 도덕적 知의 궁구 외에도 誠意正心하는 마음공부가 포함되어 있는 것이다. 이러한 점에서 연구자는 유가적 덕성함양교육이 내용의 도덕성과 형식의 도덕성을 모두 강조하는 통합적 덕교육론 혹은 인격교육론이라 보는 것이다.

은 분리되어 있는 것이 아니었다. 이를테면, “풍속은 국가의 원기요, 교화는 국가의 급무이니 교화가 이루어지면 풍속이 후해지고 국가가 다스려진다.”²⁶⁾라고 하는 것처럼 당시 儒者들에게 교육은 治道の 요체로 부각되고 있었다. 이러한 점과 아울러 고려되어야 할 것은, 이상의 용어들이 모두 儒者들에 의해 사용된 것들이라는 점이다. 현실적으로 조선시대에 있어 정치와 교육의 주체(이념집단)는 儒者인 사대부들이었다. 따라서 이들 용어들도 그들의 입장에서 특별한 대상을 염두에 두고 사용했던 것들로 이해된다.

①은 유자들 자신들을 향하여 썼던 비슷한 뜻의 용어들이다. 즉, 먼저 자신의 도덕적 품성과 지도자적 자질을 함양하여, 이를 바탕으로 국가에 나아가서는 백성들을 잘 다스리고 敎化한다는 것이다. 이것은 모든 유자들이 공통적으로 가졌던 기대였고 희망이었다. ②는 유자들이 君王을 대상으로 하여 사용했던 용어들로 이해된다. 內聖外王은 修己治人의 논리를 그대로 왕에게 적합한 용어이고, 나머지는 왕의 학문 내지 교육을 말할 때 사용한 용어들이라 하겠다. ③은 유자들 자신들을 위한 교육과 학문을 지칭할 때 썼던 용어로 이해된다. 끝으로 ④는 유자들이 혹은 왕이 불특정 다수인 일반백성들을 향하여 썼던 용어로 이해된다. 이렇게 이해할 때, 결국 이들 용어 중 ①·②·③은 유자들 자신이나 군왕, 즉 현실적인 사회의 지도층을 대상으로 하여 사용했던 학문 내지 교육을 지칭하는 용어이고, ④의 경우만이 불특정 다수인 일반백성들을 대상으로 하여 통치나 교육을 지칭하는 용어였다고 볼 수 있겠다.

이러한 점에 착안하여 이 연구에서는 주자 교육론의 조선조적 원용을 나타내는 뜻으로 소학교육과 대학교육 대신에 ‘敎化’(교화적 덕성함양교육론)와 ‘敎學’(교학적 덕성함양교육론)이란 용어를 사용한다. 여기에는 다음과 같은 몇 가지 근거를 바탕으로 한다.

우선, 조선조의 교육을 봄에 있어 그 범위를 제도적 교육에 한정할 수 없는 사정과 관련된다. 조선조가 선조부터 주자학을 사회이념으로 수용한 것은 주자의 사실을 거니와, 교육이론과 관련해서도 세종대를 거쳐 중종대에 이르면 주자의 틀을 거의 이해하게 되었던 것으로 볼 수 있다. 이를테면, 중종대의 司經 奇遵은 한 朝講에서 “사람이 나서 8세가 되면 소학에 입학시키고 15세에는 대

26) 『태종실록』, 권19, 태종 10년 4월 갑진. “風俗國家之元氣, 敎化國家之急務, 敎化修則風俗厚, 而國家治矣.”

학에 입학시켜, 효제와 몸을 닦고 사람을 다스리는 도리로 교도했기 때문에 인제가 많이 배출되고 풍속과 교화가 아름다웠습니다."라 하고 있고, 또한 대사헌 金璫도 "사람이 나서 8세가 되면 소학에 들어가고 15세에는 대학에 들어가는 것이 본래부터 순서가 있는 것"이라 주장하고 있다.²⁷⁾ 그리고 이러한 인식은 김안국과 조광조 등 여러 신료들의 건의를 받아들여 예조에 내린 중종의 전교에서도 명확하게 드러난다.²⁸⁾

그런데 주자나 조선의 유자들이 말하는 소학단계의 교육과 대학단계의 교육은 일단 '소학'과 '대학'이라는 제도적인 학교의 명칭이라 할 수 있다. 이를 따라 조선의 제도적인 교육으로 '소학'을 향교 등의 교육으로, '대학'을 성균관교육으로 볼 수 있겠지만, 이렇게 구분지어서는 의미있는 분석을 하기가 현실적으로 어렵다. 따라서 이 연구에서는 주자가 소학 및 대학단계에서 의도하고 있던 교육목표와 대상 및 방법적 특성에 주안점을 두어 그 특성을 드러내는 적절한 교육용어를 선택하고자 하는 것이다.

그렇더라도 왜 '교화'와 '교학'이어야 하는가?

둘째, 우선 '교화'는 불특정 다수인 일반백성들을 대상으로 하여 사용하였을 ④의 용례 중에서도 가장 많이 등장하는 용어이기 때문이다. 그런데 '교화'라는 용어는 누가 사용하느냐에 따라 뉘앙스가 조금씩 달라지고 있다. 이를테면 군왕이 사용할 때 교화의 대상은 왕 자신을 제외한 모든 사람이고, 유자들이 사용할 때는 역시 그들 자신을 제외한 불특정 다수의 민을 대상으로 하는 경우가 많다. 이렇게 볼 때 교화는 오히려 교육 일반을 지칭하는 말이라고 할 수 있을 정도이다. 예컨대 중종대 사람인 김안국이 "모름지기 위로는 公卿大夫에서 아래로는 閭巷小民까지 國學과 鄉校와 家塾에 이르기까지 朱子의 小學을 학습시켜서 幼少로부터 習熟해서 성격을 이루고 長年이 되어 德性을 이루게 함으로써 德化가 사방으로 확대될 수 있는 것"²⁹⁾이라 한 것은 대표적인 용례

27) 『중종실록』, 권26, 중종 11년 11월 신사.

28) 『중종실록』, 권26, 중종 11년 11월 계미. "學校風化之源, 首善之地, 敎學所向而習俗隨焉. 古昔帝王能盡君師之責者, 莫不謹於敎尚以導率之, 設爲塾庠序學. 蓋人生八世, 令入于小學, 敎之以灑掃應對, 進退之節, 愛親敬長, 隆師親友之道, 使之收其放心, 養其德性, 以立其大本. 至于十有五而入大學, 則特因小學已成之功, 順序而進以達夫窮理正心, 修己治人之術, 而已蒙養得正, 源本既厚, 故士敎於德, 民興於行, 風俗淳美, 人材業盛."

29) 『모재집』, 권14, 「行狀」. "徒知爲治以孝悌之爲美, 不知行之之事則無益矣. 欲使一國敎行孝悌, 須自上自公卿大夫, 下至閭巷小民, 國學鄉校家塾, 崇習朱文公小學, 自其幼少習與性, 成長而成, 德化達四境, 人敎於行則自然風俗淳美, 人材亦盛矣."

에 해당할 것이다. 따라서 '교화'개념을 사용할 때는 엄격히 그 범위와 내용을 제한해서 써야 할 것으로 보인다.

그래서 연구자는 교화를 광의의 뜻과 협의의 뜻으로 구분하여 사용한다. 즉 광의의 뜻은 교육일반을 지칭하는 것으로 주자 교육론에서 소학과 대학의 모든 교육단계를 포함한다. 협의의 교화는 주자의 교육론에서 소학단계의 교육에 해당하는 것을 지칭한다. 이렇게 보는 이유는 세종대에서 중종대에 이르는 동안 위정자나 사대부들이 주력해온 교육은 「行實圖」와 「小學」 등 이른바 小學類의 교육이었다는 데 있다. 중종대의 예를 보면, 「소학」은 사대부들의 필독서였을 뿐만 아니라 經筵에서도 講論의 과목이었고,³⁰⁾ 신료들을 일반 백성과 부녀자들의 교화서로도 확대 보급하고 있다.³¹⁾ 삼강오륜 「행실도」류서만 해도 그렇다. 『三綱行實圖』의 서문은 그 보급대상으로 愚夫愚婦를 망라한 불특정 다수의 모든 民이라 하고 있거니와, 세종은 『三綱行實圖』가 만들어지자 가장 먼저 종친과 신하들에게 내려주고 있다.³²⁾ 『三綱行實圖』는 「小學」과 함께 四學과 書堂의 필수 교과목이었고, 역대의 군왕들은 불특정 다수의 民을 대상으로 이 책을 계속적으로 간행 보급하여 왔던 것이다. 그래서 중종대에는 呂衡이라는 노비까지도 「小學」을 읽었을 정도였던 것이다.³³⁾

이러한 맥락에서 연구자는 주자의 소학단계에 해당하는 조선조적 교육을 '교화' 혹은 '교화적 덕성함양교육론'이라 부른다. 주자도 소학단계 교육대상을 王公으로부터 이하 庶人까지라 했거니와, 나이를 넘어선 사람 중에 소학공부를 하지 않은 사람으로 사대부들도 많았겠지만, 현실적으로 일반서인들이 훨씬 더 많았을 것이다. 이러한 점에서 보면, 주자의 소학단계의 교육은 유소년부터 소학공부를 못하고 나이를 넘긴 불특정 다수의 모든 백성까지를 대상으로 한 것이었고, 조선조의 교화는 바로 그가 설정한 소학단계의 교육적 관점을 이어받은 것이라 할 것이다. 한편, 주자는 대학단계의 교육대상으로 일반서인의 준수한 자제까지를 포함한다고 했지만 이는 현실적으로 어려웠을 것이고, 이 점 또

30) 예컨대, 『중종실록』, 권25, 중종 11년 1월 정유; 권31, 중종 12년 윤12월 을유.

31) 『중종실록』, 권28, 중종 12년 6월 신미; 권32, 중종 13년 7월 갑자.

32) 『세종실록』, 권66, 세종 16년 11월 무술.

33) 『慕齋集』, 「附錄」, <諸書撮錄: 國朝寶鑑>. “侍講官 奇公還曰, (中略) 金安國 向在嶺南, 以小學教一童, 正其趨向, 士多言 科舉之外, 自有樂地. (中略) 有私奴呂衡者, 求讀小學, 上書安國曰, 義理出於天理, 父子君臣之道明然後, 天理正而人道立矣. 僕隸之人, 猶能興起如此, 況士君子乎.”

한 조선조의 경우도 마찬가지라 할 수 있다. 따라서 주자의 소학단계의 교육과 조선조의 교화는 모두 기존의 도덕적 문화에 대한 입문을 목표로 하는 현대적 의미의 사회화론적 도덕교육의 단계에 해당하는 것으로 볼 수 있다.

다음으로, '교학'은 협의적 의미의 교화에 대비시켜 주자의 교육론에서 대학 단계의 교육을 지칭하는 용어로 사용한다. 그것은 앞서 유자들 자신이나 군왕, 즉 현실적인 사회의 지도층을 대상으로 하여 사용했던 학문 내지 교육을 지칭하는 ①·②·③의 용례 중에 주자의 대학단계의 교육의 성격에 가장 잘 부합하는 용어로 생각되기 때문이다. '教育'이라는 용어를 쓸 수도 있지만, 『說文』의 글자풀이 그대로 그것은 '윗사람이 베풀어 아랫사람을 육성하는' 교사 중심적인 개념으로 이해될 뿐만 아니라, 보통명사로서의 교육일반을 지칭하는 경우와 구별할 필요에서 적절치 못하다. 그리고 '講學'은 講하는 주체가 교사일 수도 학생일 수도 있다. 일반적으로 우리가 교육의 장을 생각할 때 교사와 학생의 구분은 명확히 있어야 한다. 주자의 대학교육의 단계에서도 교사의 역할이 어떤가 하는 점은 소학교육의 단계와 다르더라도 교사는 분명히 있었다. 이러한 점에서 교사가 명확치 않은 '講學'도 적절한 용어가 되지 못할 것 같다. 한편, '教學'은 본래 가르치고 배우는 일의 통칭으로써 교육일반이나 교육사상을 뜻하기도 하지만, 대학단계의 교육을 지칭하는 용어로 가장 적절할 것 같다. 일단 '教學'은 가르치고 배우는 자의 구분이 명확하다. 특히 '教學'은 '教學相長'에서 따온 말로써,³⁴⁾ 교사는 일방적으로 이끌어 가는 것이 아니라 학생들과 함께 나아가는 사람으로서 가르치며 동시에 배우는 것을 뜻한다. 즉 교사의 역할이 일방적인 것이 아니라 스승과 제자가 더불어 노닐며 공부하는 형태로 가르치고 배우는 것이다.³⁵⁾

셋째, 선행연구에서 사용한 사례가 있다는 점이다. 정재걸은 지배층(양반)을 위한 교육과 피지배층(서민)을 위한 교육을 구분하면서 전자의 교육을 '교학'으로, 후자의 교육을 '교화'로 지칭하고 있다.³⁶⁾ 그러나 정재걸의 구분은 교화와

34) 『禮記』, 『學記』. “學然後知不足, 教然後知困, 知不足, 然後能自反也, 知困, 然後能自強也, 故曰, 教學相長也.”

35) 최봉영, 「조선시대 유학교육과 '教學'의 의미」, 『교육사학연구』 제8집 (1998), 10쪽.

36) 정재걸, 「조선시대 서민교육으로서의 교화에 관한 연구」, (서울대학교 대학원 석사학위논문, 1983), 26~28쪽. 여기서 그는 교화와 교학의 차이점을 다음과 같이 대비시키고 있다. 그리고 이러한 관점은 그의 박사학위논문인 「조선전기 교화연구」에서도 그대로 이어지고 있는 것 같다.

교학의 교육대상을 양반과 서민으로 단정짓는 한계가 있다. 이미 이러한 구분이 부적절함을 시사하였지만 다음 장에서 구체적으로 논증할 것이다.

이상과 같은 사정에서, 연구자는 주자가 소학 및 대학의 각 단계에서 의도했던 교육의 목표와 대상, 교육과정과 교수방법 등에 주안점을 두어, 각 단계의 교육적 특성을 드러낸다고 판단되는 ‘敎化的 덕성함양교육론’과 ‘敎學的 덕성함양교육론’이란 용어를 사용한다. 말할 것도 없이, ‘교화적 덕성함양교육’은 아직 도덕성의 발달이 충분치 못한 학습자들을 대상으로 하는 도덕교육론이고, ‘교학적 덕성함양교육’은 도덕성의 발달이 어느 정도 이루어진 학습자들을 대상으로 하는 도덕교육론이라 할 수 있다. 물론 조선조의 신분구조를 고려할 때, 사대부의 자식들에 대한 도덕교육은 교화적 교육의 단계를 거쳐 교학적 교육의 단계를 나아가는 절차를 밟았을 것으로 짐작해 볼 수 있다. 그러나 일반서민들은 현실적으로 유자들과 같은 단계를 밟기가 어려웠을 것이고, 따라서 그들은 항상 교화의 대상으로 남아있어야 했을 것이다.

Ⅲ. 敎化는 Indoctrination인가?

이 글은 덕성함양의 전통적 방법으로서의 교화 개념을 검토하는 것이다. 따라서 전 장에서 주자의 대학교육론의 조선조적 원용이라 보았던 ‘교학적 덕성함양교육론’에 대한 자세한 고찰은 다음으로 미룬다.³⁷⁾ 이 장에서는 서두에서 밝힌 대로 교화 개념에 초점을 두고 그것이 서양 교육학적 개념인 인독트리네이션과 다름을 논증해 나가는 방법으로 교화적 덕성함양의 교육론을 고찰하고자 한다.

	교육대상	교육기관	교육목적		교육내용	교육방법
			國定	兩班		
교학	양반	정규학교기관	取才	修身	經學	講經
교화	서민	각종시책 및 행사	治人	향촌질서 유지	윤리규범	禮의 보급 (非禮단속)

37) 이에 대한 연구자의 견해를 보려면 「조선전기 도학적 덕교육론」(한국정신문화연구원 한국학대학원 박사학위논문, 2000) 혹은 「유교 도덕교육론」(서울: 원미사, 2001)를 참조.

1. 교화의 대상

교화와 관련한 기존관점에 주목할 때, 우선적으로 검토되어야 할 것은 교화의 대상에 관한 것이다. 서론에서 보았던 선행연구들은 교화의 대상을 피지배층이라 규정하고 있기 때문이다. 우선 지배층은 儒者들이라면 피지배층은 구체적으로 누구인가? 그들은 이를 '民' 혹은 '일반 서민'이라는 표현을 쓰고 있다.³⁸⁾ 정치학적 관점에서 지배층과 피지배층을 나눈 관점은 용인될 수 있을 것이나, 교육학적 관점에서 교화의 대상을 '일반서민'으로만 제한하려는 관점에는 동의하기 어렵다. 선행연구들이 교화를 다분히 인독트리네이션과 等値시켜 해석하고 그것의 대상을 '일반서민'으로 제한하려는 데에는, 당시 지배층인 儒者들이 일반 서민에 대해 '도덕적 능력의 劣等者'로 인식했을 것이라는 가정이 깔려있는 것 같다. 과연 유자들에게 있어 일반서민들은 도덕적 열등자이고 인독트리네이션의 대상일 뿐이었던가? 실제로 교화의 대상은 누구였는가?

주자하듯이, 정통 유학적 관점에서 볼 때, 인간의 본성은 善한 것으로 가정되어 왔다. 그것을 설명하는 방식이 다를지언정 인간의 선한 본성에 대한 믿음을 항상 유지되어 왔다. 그러한 믿음의 출발선에 맹자가 있었고, 이를 정통적 관점으로 자리매김한 것이 주자로 대표되는 성리학이라 할 수 있다. 주자는 맹자의 성선론적 관점이 인간의 도덕적 능력의 경험적 다양성을 모두 설명할 수 없다고 보면서, 인간 본성의 선과 경험적 性의 개별성을 설명하기 위해 理와 氣라는 철학적 개념을 채택하였다. 그래서 주자는 本然之性이라는 관점에서 인간은 누구나 선한 존재이지만, 氣質之性이라는 관점에서 보면 인간의 性이 다양할 수 있다는 관점을 제시하였다. 그리고 주자는 본연지성의 선함에 대한 강한 믿음을 바탕으로 누구나 기질을 순화시켜 그것을 회복할 수 있다는 덕성함양의 교육적 관점을 제시하였다. 이 점에서 주자는 분명히 맹자 이래의 유학적 전통을 유지하면서 모든 인간에 대한 교육 가능성의 길을 열어 놓았던 것이다. 인간 도덕적 능력의 보편성과 개별성에 대한 주자의 관점은 조선시대에서 주자학이 본격적으로 이해되기 시작한 중종대의 사림들에게도 그대로 나타난다.³⁹⁾

38) 김대용은 조선초기의 교화를 “지배이념을 民의 의식과 관습에 뿌리를 내려 사회 전반적인 가치기준으로 정립하려는 교육적 노력”이라 하였고, 정재걸은 “일반 서민들을 위한 교화는 구체적 사물이나 사건을 보고 듣는 것을 중심으로 하여 이루어 졌다”고 하고 있다. 김대용, 앞의 책, 151쪽; 정재걸, 앞의 논문, 9쪽.

이를테면, 중종대의 대표적인 사림이라 할 수 있는 趙光祖(1482~1519)는 “무릇 사람은 天地의 中을 받아서 태어나므로 仁義禮智라는 德만 있을 따름이다. 天理에 어찌 惡함이 있겠는가? 다만 氣稟에 얽매이기 때문에 어그러짐이 생기는 것”⁴⁰⁾이라 하였고, 金安國(1478~1543)도 “理致는 하나이니 본디 淸濁과 厚薄이 없는 것이거늘. 性品을 稟受할 그 마당에 어떻게 남고 모자람이 있었겠는가? 비록 氣質만은 혹 다를 수 있어도 어떻게 본질이야 다르겠는가?”⁴¹⁾라하고 있다.

또한 도덕적 능력의 보편성과 개별성에 대한 인식은 사림들의 사상적 차원에서뿐만 아니라 도덕과 교육의 실천적 장에서도 나타나고 있다. 이 점을 증명하는 대표적인 사례가 중종 11년에 있었던 ‘三年喪’과 관련한 논쟁이다. 여기서는 중종 자신조차도 귀천을 가리지 않고 서인에 이르기까지 삼년상을 거행할 수 있다고 보았던 것이다.⁴²⁾ 이는 인간의 도덕적 능력의 보편성과 개별성을 인정하는 중요한 단서이다. 이처럼 인간의 도덕적 능력의 보편성이 인정될 때, 교육도 현실적인 사회적 지위와 계급에 관계없이 가능한 것이 된다. 그러기에 김안국은 “모름지기 위로는 公卿大夫에서 아래로는 閭巷小民까지 國學과 鄕校와 家塾에 이르기까지 朱子の 小學을 학습시켜서 幼少로부터 習熟해서 성격을 이루고 長年이 되어 德性을 이루게 함으로써 德化가 사방으로 확대될 수 있는 것”⁴³⁾이라 말할 수 있었던 것이다. 한편, 중종대의 노비였던 呂衡이 ‘義理는 天性에서 나왔으니 父子 君臣의 道가 바꾸어진 연후에야만 天理가 바꾸어져서 人道가 바꾸어

39) 15세기까지 사람들의 주자학에 대한 이해는 매우 초보적인 수준이었으나, 16세기에 들어오면서 본격화되었다고 할 수 있다. 특히 두 차례에 걸친 사회와 연산군의 폭정 등은 지배이념으로서의 주자학을 더욱 정당해 주었고, 그 만큼 학문적 깊이와 폭도 넓혀주는 계기로 작용하였다. 영남에 국한되었던 사림의 학문이 기호사림으로 확대되는 중종대에 오면 기존 훈구파들까지도 성리학에 대한 이해를 심화시키게 된다. 金恒洙, 「16세기 士林의 性理學 理解: 書籍의 刊行·編纂을 중심으로」, 『韓國史論』7 (1981); 李秉仁, 『朝鮮前期 畿湖士林派 研究』(서울: 일조각, 1984), 79쪽 및 259쪽.

40) 『靜菴集』, 卷4, 「經筵陣啓, 復拜副提學時啓13」, “夫人受天地之中以生, 只有仁義禮智之德. 天理豈有惡哉? 但爲氣稟所拘, 故乃有差焉.”

41) 『慕齋集』, 卷1, 「復性賦」, “理惟一原兮, 本無淸濁與厚薄, 靈稟厥初兮, 安有有餘與不足, 縱賦氣之或殊兮.”

42) 『중종실록』, 권26, 중종 11년 11월 계미. “傳曰…我國禮義之邦, 雖有三年之喪, 只行於士大夫, 獨不行於軍士庶民, 人之秉彝良心, 何異於上下尊卑乎. 是故三年之喪天下之通, 喪自天子至於庶人, 皆當行之.”

43) 『모계집』, 권14, 「行狀」, “徒知爲治以孝悌之爲美, 不知行之之事則無益矣. 欲使一國敦行孝悌, 須今上自公卿大夫, 下至閭巷小民, 國學鄕校家塾, 崇習朱文公小學, 自其幼少習與性, 成長而成, 德化達四境, 人敦於行則自然風俗淳美, 人材亦盛矣.”

진다.'라 하면서 『小學』을 공부했다는 사례도 주목되는 대목이다.⁴⁴⁾

김안국이 교육의 대상으로 公卿大夫에서 閭巷小民까지라 하듯이, 넓게 보면 公卿大夫도 民이고 閭巷小民도 民으로, 그들은 모두 사회의 구성원이다. 조선 초기 관인층의 民에 대한 認識을 연구한 李碩圭에 의하면, 民의 범주는 크게 廣義의 民과 狹義의 民으로 구분하여 이해해야 한다. '광의의 民'은 왕을 포함한 인간 모두를 의미하는 것으로 '天이 낳은 백성(蒸民)'을 지칭한다. 그러나 '협의를 民'은 官人層을 제외한 모든 사람을 지칭하는 것이라 한다. 여기에는 身分이나 職業, 또는 役に 의해 구분되는 특정 계층만을 지칭하는 의미가 없고, 良人이든 賤人이든 또는 農民이든 商人이든 관계없이 관인층에 의해 통치의 대상으로 인식된 모든 사람이 民이라는 것이다. 그리고 관인층을 지칭하는 용어로 人(大小人員·大小臣僚·大小員人 등)을 사용하고 있다면, 民을 지칭하는 용어로는 대표적인 百姓을 제외하고도, 生民·民庶·衆民·黎民 등의 용어로 표현되거나 극히 드물게는 民衆·國民 등이 사용되고 있다. 또 한편, 民들의 열악한 처지를 나타낼 때, 혹은 무지하고 어리석음을 강조할 때에는 주로 下民·小民·愚民·細民 등이 혼용된다고 한다. 그러나 이들 용어에는 平民·庶人·常人 등의 용어가 가지고 있는 신분적 성격은 전혀 없고 단지 관인층에 의해 통치의 대상으로 인식된 모든 사람을 지칭하는 의미만 있을 뿐이라고 한다.⁴⁵⁾

한편, 교화의 대상이 일반서민만이 아니라 불특정 다수인 民일반이었다는 것은 조선왕조실록에 나타나는 교화 용례를 검토해 보아도 알 수 있다. 연구자는 <조선왕조실록 CD프로그램>의 용어검색을 통하여 태조부터 중종대까지 '교화'의 용례 건수를 산출해 보았는데, 그 결과를 표로 정리해 보면 다음과 같다.

<표 2> 태조~중종 간 '교화' 용례 건수

구분	태조	정종	태종	세종	문종	단종	세조	예종	성종	연산군	중종
용례수	13	2	33	155	20	14	76	4	266	89	467

44) 『慕齋集』, 「附錄」 <諸書撮錄; 國朝寶鑑>. “侍講官 奇公遵曰, (中略) 金安國 向在嶺南, 以小學教一道, 正其趨向, 士多言 科擧之外, 自有樂地. (中略) 有私奴呂衡者, 求讀小學, 上書安國曰, 義理出於天理, 父子君臣之道明然後, 天理正而人道立矣. 僕隸之人, 猶能興起如此, 況士君子乎.”

45) 李碩圭, 「朝鮮初期 官人層의 民에 대한 認識: 民本思想과 관련하여」, 『歷史學報』 제151집(1996.6), 35~69쪽.

표에서 보듯이, 중종실록에서 '교화'용례가 가장 많이 보인다. 모두 467건인데, 이를 ① 특정대상에 대한 고려 없이 교육일반을 지칭하는 경우, ② 군왕이 불특정 다수의 民을 대상으로 한 경우, ③ 군왕이 신료와 사대부들을 대상으로 한 경우, ④ 군왕이 일반서민들을 대상으로 한 경우, ⑤ 신료나 사대부가 불특정 다수의 民을 대상으로 한 경우, ⑥ 신료나 사대부가 자신들을 대상으로 한 경우, ⑦ 신료나 사대부가 일반서민을 대상으로 한 경우 등으로 나누어 용례를 검토해 보았다. 그 결과 ①, ②, ③, ⑤, ⑥의 경우는 많은 용례들이 발견되나, ④와 ⑦의 군왕이나 유자들이 일반서민만을 대상으로 하여 사용한 용례는 거의 발견하기 어려웠다.

이상과 같은 사정에서, 연구자는 교화가 피지배층인 일반서민만을 대상으로 하여 유교적 이데올로기 혹은 윤리규범을 수동적으로 내면화시켜 그들의 저항 의지를 소멸하기 위해 이루어졌다는 기존 관점에 동의할 수 없다. 앞서 밝힌 대로, 교화는 주자적 의미의 소학단계의 교육을 받지 못한 유소년부터 성인에 이르기까지 모든 불특정 다수의 백성을 대상으로 했던 덕성함양의 교육론이라 본다.⁴⁶⁾

2. 교화의 목적

I. A. 스누크에 의하면, 특정 신념이나 교리 혹은 교조를 일방적으로 주입시키는 형식을 갖는 인독트리네이션은 한 번 형성된 신념을 약화시키지 못할 정도로 학생으로 하여금 명제를 확고부동하게 신념화하도록 하기 위한 의도나 목적에서 이루어진다고 한다. 한편, 선행연구에 의하면, 조선시대 교화의 목적은 '民의 저항의지 소멸'과 '국가권력의 공고화'에 있었다고 한다. 여기에서 보면, 우리는 인독트리네이션과 교화는 비슷한 의도와 목적을 가지고 이루어지는 것으로 볼 수 있다. 전통시대 교화의 목적이 전적으로 여기에 있었던 것일까?

선행연구가 조선조의 교화현상을 분석하기 위해 인용하고 있는 알튀세르의 이데올로기론의 시각에서 본다면 교화는 말할 것도 없고 지배층을 위한 교육도 역시 국가권력을 재생산하기 위한 국가기구의 한 장치일 뿐이다. 더 나아가

46) 교화의 대상이 일반서민만이 아니라 관인층과 사대부를 포함하는 모든 불특정 다수의 民이었다는 관점에 대해 이석규도 동의하고 있다. 李碩圭, 「朝鮮初期 '教化'의 性格, 『韓國思想史學』 제11집(1999), 163~183쪽 참조.

이러한 관점은 오늘날 우리의 교육에도 적용될 것이다.

조선왕조의 지배계층은 신유학이념에 입각한 엄격한 신분제도를 확립하고자 하였으며, 그것은 上下, 尊卑, 貴賤의 峻別을 기본 특징으로 하는 것으로, 이러한 계층 구조 속에서 인간관계를 규제하는 구체적인 윤리덕목이 바로 '三綱'과 '五倫'이었던 것은⁴⁷⁾ 주지의 사실이다. 그러나 좀 더 다가서서 내면을 들여다보면, 三綱倫理를 강조했던 시기와 五倫을 강조했던 시기가 다르다. 세종대는 조선조의 수성기로 불리고 있거니와 중앙집권적 체제의 완비를 위해 이 때는 『三綱行實圖』를 간행·보급하는 등 三綱의 '縱的인 秩序'의 확립에 초점을 두고 있었다. 그러나 성종대 이후 사림과의 등장으로 훈구과 등과 대립하게 되면서 王權 중심의 縱的인 秩序보다는 상대적으로 臣權과 '橫的인 秩序'를 함축하는 五倫이데올로기가 등장하는 것이다. 특히 중종대에 조광조 중심의 至治主義 운동과 김안국에 의해 『二倫行實圖』가 간행된 것은 그 대표적인 예에 해당할 것이다.

이러한 맥락에서 본다면, 조선조의 교육을, 특히 '教化'의 개념을 권력의 재생산을 위한 이데올로기 '注入'으로 등식화하는 것은 止揚되어야 할 것이다. 적어도 당시대적 관점에서 볼 때, 조광조와 김안국 등이 추진한 지치주의 운동은 권력의 재생산이 아니라 권력의 개혁을 요구하는 것으로 볼 수 있기 때문이다. 인류역사상 이데올로기가 없었던 사회를 생각할 수 없거니와, 관건은 어느 이데올로기가 더 인류의 보편문화를 지향하고 있는냐 하는 것이라 생각한다. 따라서 역사상의 모든 이데올로기는 보편의 각도에서 상대적으로 평가되어야 마땅하다. 어떠한 개혁 이데올로기도 지배이데올로기로 둔갑할 수 있고, 그것은 다시 새로운 보편의 이데올로기에 의해 개혁의 대상으로 등장하게 마련이다.⁴⁸⁾ 또한 이데올로기가 없는 사회를 생각할 수 없다면, 이데올로기 교육이 없었던 역사도 없다. 권력의 재생산을 위한 이데올로기 교육도 있겠지만, 사회의 개혁적 요구를 반영한 이데올로기 비판교육도 존재한다. 어느 쪽이든 이데올로기 교육이 없으면, 사회의 통합성을 유지하기 힘들다. 그리고 어떤 이데올로기가 제시되면 그 속에는 특정한 도덕원리와 행위규범이 존재하기 마련이거니와, 이

47) 韓永愚, 『朝鮮前期社會思想研究』 (서울: 지식산업사, 1983), 62~63쪽.

48) 이를테면, 주자학도 개혁적 이데올로기에서 출발하여 지배이데올로기로 된 것이다. 그러나 주자적 이데올로기는 조선조 후기에 와서 실학적 개혁이데올로기의 도전을 받는다. 이러한 관점에서 볼 때, 시대와 공간을 뛰어넘어 근대 내지 현대적 관점에서 아무런 여과 없이 중세를 재단하는 오류도 지양되어야 할 것이다.

때 도덕교육은 바로 그 특정한 도덕원리를 반영한 윤리적 가치규범을 典範化하여 국민들에게 가르치려 하게 마련인 것이다.

그렇다면 교화의 진정한 의도 내지 목적은 무엇인가? 말할 것도 없이, 그것은 人倫을 밝히고 덕성을 함양하는 데에 있다. 소학단계의 핵심교과인 『소학』은 분명히 學童과 같은 初學을 위한 유학 입문서이다. 그러나 그것은 단순한 유학의 입문서가 아니라는 점에 유의해야 한다. 즉, 이것은 心術之要(마음가짐), 威儀之則(몸가짐)을 비롯해서 五倫之道의 실천에 이르기까지 주로 律身的 修己를 위한 입문서요 그 律身과 修己가 ‘爲己之學’을 지향하는 성리학의 存心 養性觀에 뒷받침된 性理學的 修己書인 것이다. 따라서 『소학』에는 선진 유가의 修行觀을 넘어선 성리학적 修身觀이 깃들어 있는 것이라 할 수 있다. 그러기에 주자도 소학교육의 단계에서 이 『소학』을 핵심 교과로 삼았고, 그것이 끝났을 때 비로소 대학교육의 단계로 넘어가야 한다는 ‘學不獵等’의 원칙을 강조했던 것이다. 말하자면 『소학』은 修齊治平의 ‘根本’이 된다는 생각이다.⁴⁹⁾

‘本’이라는 것은 항상 ‘末’과 함께 운위되는 것으로, 유가의 경전과 전술에는 本末에 관한 논의가 풍부하게 나타나고 있다. 이러한 本末論理는 유가적 사고의 한 특징을 이루고 있거니와, 『소학』 공부야말로 성리학적 수양의 ‘本’에 속한다는 것이다. 그래서 『소학』 공부를 통하여 형성되는 성현의 기질은 이른바 ‘습관에 의해 도야된 心性’이며, 이 습관과 함께 지혜가 함께 자라며, 기질의 변화와 더불어 인격의 완성에 이르게 되는 것이다(習與智長 化與心成). 조선조 사림의 『소학』 중시 사상도 이러한 本末論의 사고와 결을 같이 하고 있음은 말할 것도 없다.⁵⁰⁾ 따라서 교화적 덕성함양교육의 목적은 人倫의 根本을 함양하는 데 있었던 것이라 하겠다.

3. 교화의 내용

그렇다면 구체적으로 人倫의 근본이란 무엇인가? 말할 것도 없이 그것은

49) 『小學』, 『小學書題』, “古者小學, 教人以灑掃應對進退之節, 愛親敬長隆師親友之道, 皆所以爲修身齊家治國平天下之本.”

50) 예컨대 증종대 사림인 조광조는 “天下之事, 未嘗無本, 而亦未嘗無末. 正其本者, 雖若迂緩而實易爲力, 拯其末者, 雖若切至而實難爲功. 是以善論治者, 必先明本末之所在, 而先正其本, 本正則末之不治, 非所憂矣.”라 하고 있다. 『靜菴集』, 卷2, 「調聖試策」.

『소학』에서 제시한 ‘灑掃應對하고 進退하는 節目과 愛親敬長하고 隆師親友하는 道理’이고, ‘日用之事의 道인 孝悌忠信’에 다름 아니다. 이러한 日用之事의 道를 가르쳐서 ‘학생들로 하여금 그의 放心을 回收하고 그의 德性を 涵養해서 그의 大本을 세우게’ 했던 것이다.⁵¹⁾ 그래서 조선조 사람들은 이러한 日用之道를 담고 있는 많은 교화서들을 연해하기도 하고 독자적인 교화서를 자체적으로 편찬 간행하기도 하였다. 『童蒙須知』, 『童蒙先習』, 『三綱行實圖』, 『續三綱行實圖』, 『二倫行實圖』, 『正俗諺解』, 『呂氏鄉約』, 『警民編』, 『小學諺解』 등이 그것이다.

I. A. 스누크에 따르면, 인독트리네이션의 내용은 교조(doctrine)이고, 교조란 신념체계의 하나로 참인지 거짓인지 알려져 있지 않고 과학적이지 못하다고 한다. 그럼 위 교화서들의 내용이 여기에 해당될 것인가? 우선적으로 지적되어야 할 것은 이 교화서들만 따로 분리시켜 해석하면 안 된다는 것이다. 주지하듯이, 주자학이라는 학문자체가 세계와 인간의 질서를 합리적으로 설명하는 고도의 도덕형이상학이라 할 수 있거니와, 주자의 교육론도 이러한 형이상학적 틀 안에 정합적인 하나의 체계로 포함되어 있다. 따라서 이들 교화서들도 小學-大學의 階梯說에 기초한 교육과정 중의 일부로 이해되어야 하는 것이다.

이들 교화서들은 모두 三綱五倫의 덕목들과 그것의 실천을 주 내용으로 하고 있다는 점에서 모두 小學類라 부른다. 그러나 교재의 편집방식이나 구체적인 내용 설명방식을 기준으로 볼 때 크게 두 종류로 분류될 수 있다. 삼강오륜의 모범적 실천사례를 중심으로 편집된 <行實圖類書>와, 삼강오륜의 덕목습득과 실천의 중요성을 서술적으로 설명하고 있는 <小學類書>이다.

세종 때에 처음으로 『三綱行實圖』(世宗 13년, 1431)가 간행된 이래, 『續三綱行實圖』(中宗 9년, 1514), 『二倫行實圖』(中宗 12년, 1517), 『東國新續三綱行實圖』(光海君 6년, 1614), 『五倫行實圖』(正祖 12년, 1797) 등이 편찬 간행되었다. 여기에 거명된 삼강오륜 「行實圖」類書는 本을 새로이 하여 내용이나 형식면에서 변동이 있는 경우이고, 같은 本이 여러 번에 걸쳐 재간행된 경우가 많았다.⁵²⁾ 당시 편찬 사업이 쉽지 않았을 것이라는 점에서 본다면, 얼마나 이 책의 편찬

51) 『慕齋集』, 卷9, 「下禮曹崇小學傳旨」. “學校風化之源, 首善之地, 數學所尙而習俗隨焉. (中略)蓋人生八世, 令入于小學, 教之以灑掃應對, 進退之節, 愛親敬長, 隆師親友之道, 使之收其放心, 養其德性, 以立其大本.”; 같은 책, 卷11, 「公州鄭校重修記」. “竊聞古之爲學者, 群處乎庠序, 昕夕講習於師友之間者, 皆不出乎彝倫日用之中, 孝悌忠信之道.”

52) 金元龍, 『三綱行實圖刊本攷』, 『東亞文化』 제4집 (서울대학교 동아문화연구소, 1965), 97~120쪽 참조.

에 정책적 배려를 기울였는지를 알 수 있다.

그리고 선택된 인물사례를 국적별로 볼 때, 『三綱行實圖』가 84%가 중국인들인데 반하여 『續三綱行實圖』는 80%정도가 한국인물이고 『東國新續三綱行實圖』에서는 100%가 한국인물들이다. 이처럼, 인물사례를 우리나라 인물로 선정한 것은 보편주의 속에 특수주의가 반영된 것이라고 본다. 이미 『三綱』의 윤리가 조선조적 사회규범으로 보편화되어 가는 상황이라면, 그것을 백성들에게 가르치는 것도 이왕이면 좀 더 친화력을 가질 수 있도록 우리 역사 속에서 모범적 사례를 뽑아서 교육하는 것이 더 효과적이라는 판단이 깔려있는 아닌가 한다. 한편, 『二倫行實圖』는 『三綱行實圖』류서와는 전혀 다른 내용인 兄弟, 宗族, 朋友, 師生에 대한 인물사례들을 담고 있다. 이 책을 간행한 김안국은 『三綱』을 보완하기 위한 것이라고 주장하고 있지만,⁵³⁾ 앞에서 보았듯이 윤리사상 혹은 윤리의식의 발전이라는 측면에서 검토해 볼 여지가 있다고 본다.

行實圖類書가 『三綱五倫』의 모범적 실천사례를 중심으로 편집된 것이라면, 小學類書는 삼강오륜 등의 日用的 덕목습득과 실천의 중요성을 서술적으로 설명하고 있는 교화서들이다. 먼저, 『童蒙須知』와 『童蒙先習』은 아동용 교재이다. 『동몽수지』는 朱子가 편한 책으로, ‘무릇 兒童들이 할 일은 衣服과 飲食에서부터 日用凡百에 이르기까지 모두 구비한 것’이라 전한다. 『童蒙先習』은 중종대 사림인 김안국이 직접 편찬·간행한 것인데, ‘첫 머리에 五倫의 道를 논하고 또한 總論이 있는데 中國을 먼저하고 다음에 東國으로 하였다.’고 전한다.⁵⁴⁾

『警民編』은 김안국의 동생인 金正國이 중종조 기묘년(1519)에 황해도 관찰사로 재직할 때 편찬·간행한 교화서인데, 특징적인 점은 『三綱五倫』의 德目과 차이가 있다는 것이다. 君臣·朋友·長幼 등의 德目이 탈락하고, 그 대신 향촌질서의 유지에 필요한 族親·奴主·鄰理 등의 德目이 추가되고 있다. 또한 敬身에 해당할 心術·威儀·衣服 등의 德目은 탈락하고 鬪毆·勸業·詐僞 등의 항목이 추가되어 조선조적 향촌현실과 부합되는 德目으로 변형되고 있는 것이다.⁵⁵⁾ 또

53) 김안국은 이에 대해 “三綱의 중요함은 비록 어리석은 사람들도 모두 알거니와, 朋友兄弟의 윤리에 대해서는 보통 사람은 알지 못하는 이가 있기 때문”이라고 말하고 있다. 『중종실록』, 권32, 중종 13년 4월 기사.

54) 『모재집』 附錄上, 『諸書撮錄·東儒師友錄(南溪所撰)』, “童蒙先習, 金慕齋所著, 首論五倫之道, 又有總論, 先之以中國, 次及東方之事.”

55) 丁淳佑, 『조선 전기 영남지역 평민층에 대한 교화와 교육』, 『정신문화연구』, 제22권 제3호, 통권 76호 (한국정신문화연구원, 1999. 가을호), 120쪽.

한 일반적인 유교적 교화서들에서는 발견되지 않는 '姉妹'항이 등록되고 있다. 대체로 유교적 교화서에서 가족윤리를 언급할 때 兄弟간의 윤리에 대해서는 말하면서도 姉妹간의 윤리에 대해서는 언급되지 않는다. 그런데 『경민편』에서는 '姉妹'항을 넣어 姉妹간의 윤리를 넣고 있는데, 이것은 당 시대까지의 男女均分相續制度和 外孫奉祀를 비롯한 조선의 가족제도의 특징이 이 책에 반영된 것으로 볼 수 있다.⁵⁶⁾

다음으로, 『正俗諺解』와 『呂氏鄉約諺解』도 김안국에 의해 이루어 졌는데,⁵⁷⁾ 孝父母, 友兄弟, 和室家 등 18항목으로 이루어졌고, 가족관계 내의 인간관계 규범만을 제시한 것이 아니라 향촌사회 내의 비혈연적인 인간관계 규범까지 아울러 제시한 점이 특징이다.⁵⁸⁾ 한편, 『呂氏鄉約』은 향촌사회의 비혈연적인 인간관계의 규범을 규정한 향당윤리라 할 수 있다. 주지하듯이, 향약의 주요 덕목은 德業相勸, 過失相規, 禮俗相交, 患難相恤 등이기 때문이다.⁵⁹⁾

교화서로써 무엇보다 중요한 교재는 역시 『小學』이다. 사실 이상에서 언급한 여러 교화서들은 공통적으로 『小學』을 본으로 삼고 있어서 흔히 '小學類'라고 불리는 것들이다. 소학류는 대체로 父母, 兄弟, 君臣 등 인륜을 밝히는 것을 위주로 하며 일상 생활에 절실한 행동 새칙을 기술하고 있다는 특징이 있다. 나아가 『小學』은 단순한 유학의 입문서가 아니라 律身과 修己가 '爲己之學'을 지향하는 성리학의 存心養性觀에 뒷받침된 性理學的 修己書라는 점에 관해서는 앞에서 지적한 바이다.

4. 교화의 방법

I. A. 스누크에 의하면, 입증이나 타당한 논리와 상관없이 일방적인 승복과 동의만을 요구하는 방식에서 인독트리네이션은 일어나는 데, 그 특징은 자유로운 토론이나 질문이 허용되지 않고, 내용을 기계적으로 반복해서 연습시키고,

56) 이에 대한 자세한 고찰은, 金勳植, 「中宗代 <警民編> 보급의 고찰」, 『李載樂博士還曆紀念 韓國史學論叢』(서울: 한울, 1990), 443~471쪽 참조.

57) 『중종실록』, 권32, 13년 4월 기사. “如呂氏鄉約·正俗等書, 乃敦厚風俗之書也. 鄉約雖載於性理大全, 而無註解. 遐方之人, 未易通曉, 故臣乃詳其諺解, 使人接目便解, 正俗亦續以諺字.”

58) 『呂氏鄉約·正俗諺解』(原文社, 1976)

59) 위 책.

학생들에 대한 어떤 류의 위협이 존재한다고 한다. 한편, 정재결의 선행연구에서도 일반서민들을 위한 교화의 방법으로는 구체적 사물이나 사건을 보고 듣는 것을 통하여 혹은 黜陟이나 법 및 형벌 등의 수단이 사용되었다고 하였다. 그러나 이러한 정재결의 지적은 단편적이라 본다. 특히 법이나 형벌은 교화에 있어서 가장 부차적인 수단이었다.⁶⁰⁾ 예컨대, 中宗이 의정부에 내린 傳敎에서 보면, “대개 듣건대 왕이 백성을 다스리는 데는 德으로 계도하고 刑으로 징벌한다 하는데, 刑이라는 것은 聖人이 하고자 하는 바가 아니다.”고 하여 刑을 교화의 부차적인 수단으로 보고 있다. 법과 형벌은 생송의 판결을 명쾌하게 하여 다툼의 재발을 방지하고 권력에 복종시키는 수단이 될 수는 있다. 그러나 그것은 풍속까지 아름답게 만드는 근본적 해결책이 될 수 없다. 법과 형벌은 백성들의 자립을 가져오기보다는 의존과 요행을 키울 뿐이다. 교육을 통한 덕성의 함양만이 백성들의 ‘도덕적 자아의 확립’을 보장하는 것이라 할 수 있다. 그리고 교육을 위한 가장 수월한 방법은 書籍을 통한 것이다. 그러기에 조선조의 위정자와 사대부들을 그토록도 『小學』과 『행실도』류서의 간행보급에 심혈을 기울였던 것이다.

교화적 덕성함양교육(소학단계의 교육)이란 인륜의 근본이 되는 日用之道를 학생들에게 가르쳐 내면화하도록 하는 것에 다름 아니다. 그리고 일용지도의 내면화를 통하여 형성되는 성현의 기질은 이른바 ‘습관에 의해 도야된 心性’이라 하였다. 이처럼, 일용지도의 내면화와 습관에 의한 心性을 함양하는 데는 교수기법상으로 볼 때 간접전달의 교수기법보다는 학생들에게 좀 더 가까이 다가가서 학생들로 하여금 직접 體驗과 實踐을 해보도록 하고, 說得하며 感化시키는 교수기법이 효과적일 것이다. 그러나 학생들에게 가까이 다가서서 직접 설득하고 감화시키는 교수기법이라 하여 그것을 ‘인독트리네이션’으로 오해해서는 안 된다. 오히려 그것은 맹자가 말한 이른바 ‘正己而物正’ 개념에 가깝다.⁶¹⁾

자신의 德을 닦고 나서 그 방법을 事物에 옮겨 행하는 것은, 맹자적 표현으로 ‘正己하고 物正’하는 것이다. 자신의 덕은 닦지 않고 단지 사물에만 善을 실시하는 것은 正己도 않으면서 事物을 善되게 하고자 하는 ‘正物’의 개념이다.

60) 김훈식, 「中宗대 <警民編> 보급의 고찰」, 『李載樂博士還曆紀念 韓國史學論叢』(서울: 한울, 1990), 445쪽.

61) 『孟子』, 「盡心章 上」, “有大人者, 正己而物正者也.”

여기서 '物正'과 '正物'은 개념상 엄청난 차이가 있다. 朱子의 해석에 의할 때 '物正'은 '物自正'으로써, 物이 스스로 혹은 자연적으로 바로게 된다. 그러나 '正物'은 인간이 인위적으로 자연에 간섭하여 조작하는 개념이다. 자신의 덕을 닦지 않은 채 학생들에게만 일방적으로 正物하려는 교육이 '인독트리네이션'이다. 그러나 꽃이 꽃되게 하고 事物이 사물되게 자연적 울동에 맡겨두는 태도가 '物正'의 개념이다. 그래서 중종대 사림인 조광조도 '자신의 德을 닦고 그 방법을 사물에 옮겨 행하면 사람들이 모두 感化하여 자연스럽게 德을 닦을 것이지만'(物正), 인위적으로 正物을 하려 한다면 아무리 실시한들 무슨 이익이 있겠는가'라고 반문하고 있다.⁶²⁾ 자신의 덕을 닦고 物正함, 이것이 교화적 덕성함양의 방법이다. 따라서 正物의 '인독트리네이션'과 物正의 '교화'는 교육학적으로 큰 차이가 있다고 할 수 있다.

요컨대, '正物'은 교사가 자신의 덕을 닦지 않은 채 학생들에게 일방적으로 善을 행하라고 강요하는 인위적 간섭과 조작의 개념이다. 그러나 '物正'의 교화는 선생이 먼저 덕을 닦고(正己) 모범을 보임으로써 학생들이 스스로 감화되고 설득되는 '말없는 가르침'(默化)과도 같은 것이다. 따라서 교화적 덕성함양의 교육에서 스승의 모범적 역할은 무엇보다도 중요한 것이 된다. 한마디로 교사는 전통의 안내자이고 실천가이며 모범자가 되어야 한다. 즉 가르치는 매개체로서의 교재가 전통과 사회의 요구를 반영하는 典範이어야 한다면, 교사는 학생들로 하여금 그 典範에 입문시키는 안내자가 되어야 하고 실천으로 보여주는 典型的 대변자가 되어야 한다. 교사는 학생들에게 가까이 다가서서 작은 목소리로 때로는 웅장한 목소리로 성현들의 이야기를 전해주며 그들을 따라 나서기를 종용한다. 이러한 교사를 '訓蒙之師'라 할 수 있다.⁶³⁾

교화적 덕성함양에서 '物正'의 교수기법으로는 모방과 체험을 통한 실천, 영웅적 이야기를 통한 감화와 설득, 암송의 過學習을 통한 지식습득, 居敬공부를 통한 실천의지의 함양 등을 들 수 있다.

62) 『중종실록』, 권31, 중종 13년 1월 정묘. “三代之治, 今可復致者, 雖不可易言, 豈全無致之之道乎. 自上先養己德, 推之行事, 則人皆誠服, 不期化而自化矣. 若吾德不修, 而修飾於事爲之間, 則亦何益乎. 須敦厚其德, 使萬化自明德中流出, 則下民自然觀瞻所感, 有不能己者矣.”

63) 최봉영, 「조선시대 儒學교육과 '教學'의 의미」, 『教育史學研究』 제8집 (1998), 9쪽.

(1) 모방과 체험을 통한 실천

학생들에게 가까이 다가가서 직접 說得하고 感化시키는 데에는 때로 불가피하게 刑罰이나 사랑의 매와 같은 채찍이 동원될 수도 있다. 그러나 채찍은 유교의 교육사상에서 볼 때 어디까지나 차선책이고 소극적인 방법에 불과하다. 오히려 褒賞과 같은 당근책이 더 우선적이고 적극적인 방법에 해당한다. 이를테면 조선시대에 계속하여 행해졌던 旌表政策은 그 대표적인 교화의 당근책이라 할 것이다. 교화의 당근책으로서의 정표정책은, 도덕적 품성과 행위를 모범적으로 보여준 사람들에게 褒賞을 함으로써 다른 사람들을 감화시키고 모방적 행위를 유도하고자 하는 데 목적이 있다. 선행연구에 따를 때, 이러한 교육은 書籍을 통한 講經의 교육이 아니라, 구체적인 사물이나 사건을 보고 듣고 행하는 實物 위주의 교육이다.⁶⁴⁾ 이러한 實物 위주의 교육으로 旌表외에도 유교적 의례들, 즉 鄉飲酒禮, 鄉射禮 등을 통한 교화도 해당될 것이다.

세종대 이후에는 많은 교화서들이 간행되고 언해본도 나와 서적을 통한 교육의 가능성이 커져가고 있었다. 그럼에도 불구하고 기술적인 문제로 서적의 간행 부수는 제한될 수밖에 없었을 것이고 한문은 물론이고 한글을 깨우친 사람도 그리 많지는 않았을 것이다. 이러한 현실적 상황에서 백성들을 위한 교육은 서적을 통한 교육보다는 實物 위주의 교육이 더 효과적이었을 것임은 얼마든지 짐작해 볼 수 있다. 그러나 향음주례나 향사례 등은 직접 실천을 통한 덕성 교육이라는 점에서 매우 중요한 의미를 갖는 것이라고 할 수 있다.

(2) 영웅적 이야기를 통한 감화와 설득

그러나 이상과 같은 實物과 실천을 통한 교육뿐만 아니라, 제한적이지만 일반 서민들을 대상으로도 서적을 통한 교육이 행해졌음에 주목해야 한다.

『三綱行實圖』를 비롯한 行實圖類書는 도덕적 품성과 행위를 모범적으로 보여준 ‘도덕적 영웅’들의 사례를 담고 있다. 이 들 책 속의 모든 인물들은 전통과 역사 속에 빛나는 ‘도덕적 영웅’들이다. 학생들은 이 책을 통하여 그 영웅들을

64) 정재걸은 지배계급을 위한 ‘교육’과 일반 서민들을 위한 ‘교화’의 교수기법의 차이점을 “지배계급을 위한 교육이 주로 講經, 즉 서적을 중심으로 하여 이루어진다면, 일반 서민들을 위한 교화는 구체적인 사물이나 사건을 보고, 듣는 것을 중심으로 하여 이루어졌다.”고 전제하면서 후자의 교화적 교수기법을 實物위주의 교육이라 하였다. 정재걸, 『조선전기 교화연구』, 앞의 논문, 9쪽.

만나며, 교사들은 전통의 도덕적 모범들에 대한 풍부한 이야기를 가지고 학생들을 훈화한다. 여기에 지극한 善行만이 하늘을 감동시키고 福을 내릴 것이라는 교훈적 사실도 결들인다. 도덕적 영웅 이야기는 단순히 이야기로만 그치는 것이 아니다. 그림과 詩와 讚이 있다. 이것의 교육적 효과는, 세종대의 藝文大提學 鄭招가 『三綱行實圖跋文』에서 말하듯이, “形容하는 모습을 친히 보며 그 사실을 詩로써 노래한다면 마음이 感化되고 興起됨이 반드시 빠르고도 깊을 것이다.”⁶⁵⁾ 실제 교육함이 이쯤 되면 학생들은 무한한 감동과 감화를 받으며 說服되게 되어 있다.

그러나 영웅적 이야기를 통한 感化만으로 만족할만한 효과를 거두기 어렵다. 감화는 마음으로 설복되도록 하는 정의적 접근이다. 여기에 지적이고 합리적인 설득이 가미될 때 도덕적 동기를 더욱 강화될 수 있다. 따라서 영웅적 이야기를 통한 감화만을 이끌 것이 아니라, 학생들이 그 영웅적 이야기를 듣고 왜 자신들도 이야기처럼 행동을 해야 하는지 나름대로 합리적인 理由와 더불어 그 행동의 구체적 의미까지 들려줄 수 있어야 한다. 특히 교육적 훈화에서 이 점이 빠질 때, 그것은 학생들에게 특정 행위를 맹목적으로 강요하는 '正物'의 인독트리네이션과 다르지 않을 것이기 때문이다. 이러한 점에서 아무래도 行實圖類書의 교수기법은 한계를 갖는 것으로 보인다. 그래서 중종대 사람들은 『正俗』 등과 같은 小學類의 교화서들을 연해하고 편찬했던 것이 아닌가 한다.

『正俗』에서는 초보적인 수준에서나마 概念的이고 論理的인 설명을 시도하고 있다.⁶⁶⁾ 즉 『三綱行實圖』는 제시된 그림을 설명하는 식으로 효행의 사례를 단순히 나열하는 데에 그치는 반면에, 『正俗』는 효도를 해야 하는 이유와 그것의 구체적 의미를 비교적 논리적으로 설명하고 있는 것이다. 한편, 『正俗』보다도 체계적이고 논리적으로 日用的 道를 논하고 있는 책은 말할 것도 없이 『小學』이다. 『三綱行實圖』의 도덕적 영웅들은 “거의가 변고와 위급한 때를 당했을 때의 특수한 몇 사람의 激越한 행실이지, 일상 생활 가운데에서 행하는 도리는 아니다.” 이 책은 읽는 이로 하여금 감동과 감화를 줄지언정, 그 영웅적 행위

65) 『세종실록』, 권59, 15년 2월 정미. “何況親見形容, 詠嘆其事乎, 其感之也必深, 其興之也必速矣.”

66) 池政敏, 『朝鮮前期 教化書 諺解의 教育的 意味: 蒸齋 金安國의 活動을 中心으로』 (서울 대학교 대학원 석사학위논문), 50쪽.

는 너무 높아 “누구에게나 그것을 요구할 수는 없는 것”이다.⁶⁷⁾ 이러한 점에서 일상생활에서 누구나 행할 수 있고 왜 행해야 하는지를 쉽게 납득할 수 있는 『小學』의 이야기와 훈화가 더 교육에 효과적이다.

(3) 암송의 過學習을 통한 지식습득

그리고 『소학』 등을 교육함에 있어서는 스승의 도덕적 이야기와 훈화만이 있었던 것이 아니라 점에 주목해야 한다. 학생들로 하여금 교과서의 내용을 암송(誦)하게 하였다. 『정속』이나 『소학』처럼 왜 도덕적으로 행동해야 하는지에 대한 논리적 근거를 설명해 주고는 있지만, 사실 그 의미를 명확히 인지하기는 쉽지 않았을 것이다. 그래서 논리적 분석이나 철학적 사고를 유도하기보다는 교화적 교육의 단계에서는 학생들로 하여금 읽고 외우도록 하는 것을 더 강조했다. 즉 音讀하는 것을 배우고, 句讀法을 배우고, 또 문장의 大義를 배웠으며, 그 다음에는 계속 반복하여 읽으며 배운 바를 암송하도록 하여 완전히 외울 때에야 다음 학습진도를 나갔다고 전한다.⁶⁸⁾ 이것은 학습내용이 아이들의 現在의 필요보다는 將次的 需要를 위해서 備蓄해 두는 지식이라 할 수 있다. 그리고 암기방법으로써 배운 것을 몇 번이고 되풀이해서 외우게 하는 過學習(over-learning)은 현대의 학습 심리학에서 밝혀지고 있는 記憶과 忘却의 원리와도 부합되는 것으로⁶⁹⁾, 뜻을 모르더라도 자꾸 외우다 보면 기억으로 저장되고 언젠가는 그 뜻을 이해하게 될 뿐만 아니라, 자기도 모르게 도덕적 습성이 되어 행동으로 옮기게 되는 것이다.

(4) 居敬공부를 통한 실천의지의 함양

67) 『중종실록』, 권28, 중종 12년 6월 신미. “三綱行實所載, 率皆遭變故難危之際, 孤特激越之行, 非日用動靜常行之道, 固不可人人而責之.”

68) 박상만, 『한국교육사』 上 (중앙교육연구소, 1956). 여기서는 徐鳳延, 『傳統的 生活世界와 兒童生活』, 姜信杓 외, 『傳統的 生活樣式의 研究』 中 (한국정신문화연구원, 1982), 54쪽 참조.

69) 文字나 文章을 학습하는 데는 개인에 따라 학습 속도에 차이가 있지만 일단 過學習에 의해 완전히 기억된 것이 忘却되는 데는 별로 차이가 없다는 것이다. 이러한 점을 당시의 교사들이 실험 심리학적으로 연구한 것은 아니었겠지만, 오랜 경험을 통하여 터득한 것이 아닌가 한다. 현재 壯·老年期에 있는 사람들 가운데는 옛날에 뜻도 완전히 모르고 외웠던 글귀가 지금도 기억에 남아 있고, 그 글귀의 뜻이 이제야 이해되는 것이 있다고 述懐하는 사람이 많다고 한다. 徐鳳延, 위 논문, 위 책, 54~56쪽.

소학단계의 교육내용들은 실천을 통해서 진리가 확인되는 것들이라 할 수 있다. 주자는 立志를 하기 이전에 소학에서의 함양·성취에 의해 근본을 세울 수 있으며, 이러한 공부가 없이 사려와 지식으로써만 道를 구하려고 하는 것은 설사 깨달음을 얻는다 하더라도 실천과는 유리된 공허한 것이라고 하였다.⁷⁰⁾ 소학공부를 통하여 형성되는 성현의 자질은 '습관에 의해 도야된 心性'이라 하였거니와, 이러한 실천을 위하여 요구되는 태도가 居敬인 것이다. 敬의 태도는 도덕적으로 행동하고자 하는 意志를 함양하는 것으로써, 그것은 밖으로 구체화된 행동은 아닐지라도 마음속의 행동이라 할 수 있는 것이다.

주자는 소학단계에서 『소학』공부를 못하고 대학단계로 넘어온 학생들에게 '학불업등'의 원칙을 적용하여 『소학』공부를 할 것을 권장하면서, 그것을 공부를 위한 방법으로도 居敬을 강조하고 있다. 소학단계의 居敬이 외재적 측면이 강했다면, 대학단계의 敬은 '主一無適'의 내재적 敬이다. 이러한 居敬공부가 되어 있을 때 格物窮理 공부도 의미를 지니며, 格物窮理를 통하여 알게된 것도 敬이 아니면 지킬 수 없다고 주자는 말하고 있다.

조선조 사람들도 이러한 주자의 居敬공부의 원리를 이어받고 있다. 이를테면, 김안국은 知行兼全의 공부를 함에 있어서 공통으로 갖추어야 할 공부의 자세를 敬이라 전제하면서 '敬이란 것은 知의 節目이고 行함의 充足이며 輪의 굴레'라 하고 있다.⁷¹⁾ 그리고 조광조는 누구라도 "자기를 이길 수 있으면 사악함을 없앨 수 있다"⁷²⁾고 말하면서, '克己' 즉 자신의 기질지성(私氣)을 극복해야만 타고난 성품을 발휘하여 사욕을 없앨 수 있는 바, 만약 人欲을 버리고 天理를 깨닫고자 한다면 마음을 '敬'의 상태로 유지해야 한다는 것이다.

IV. 결 론

이 연구는 전통시대에서 교육현상의 하나인 '교화'를 서양 교육학적 개념인

70) 『性理大全』, 卷43, 「總論爲學之方」 및 『朱子大全』, 卷42, 「答吳晦叔」(제9서) 참조.

71) 『모재집』, 권10, 「朴漢老咸敬忠字說」. “而敬者其知之目, 行之足, 輪之軸乎. 大學之格致, 中庸之明善, 卽知之事也, 大學之誠正, 中庸之誠身, 卽行之事也. 而所謂忠恕者卽誠也, 自聖人謂之誠, 自學者謂之忠恕, 則忠恕者固誠之事而行之所由也. (中略) 苟不加以明之功, 則不能審, 夫行之所當而擇執之, 其爲忠 終亦歸於不實, 而不能致於高明廣大之域矣. 明以擇其善, 忠以體之身, 敬以兼盡乎兩者, 何憂學之不至也.”

72) 『정암집』, 권3, 「參贊時啓」, “人能克己則無私矣.”

‘인독트리네이션’과 등치시켜 해석하는 관점에 대한 문제제기이다. 연구자는 ‘교화’를 전통시대에 있어서 덕성함양을 위한 교육론의 하나라고 본다. 성리학 적 의미의 교화란 사악한 기질을 순화시켜 인간의 선한 본성을 드러내도록 하는 것이다. 이를 위해 주자는 小學-大學階梯說에 근거한 단계적 덕성함양교육론을 정초하였는 바, 그것이 광의적 의미의 교화라고 본다. 그리고 소학단계 교육의 조선조적 원용을 연구자는 협의적 의미의 ‘교화’(교화적 덕성함양교육론)로, 대학단계의 교육을 ‘교학’(교학적 덕성함양교육론)이라 부른다.

그러나 광의든 협의든 교화는 선행연구의 관점과는 달리, ‘인독트리네이션’의 개념과는 번지수가 다르다. 교화의 대상은 일반서민만이 아니며, 교화의 목적이 윤리규범의 수동적 내면화에 다른 저항의지의 소멸에 있었던 것도 아니다. 오히려 교화는 公卿大夫에서 閭巷小民까지 모든 불특정 다수의 民에게 덕성함양의 교육을 함으로써 ‘도덕적 자아 확립’(선한 본성의 회복)을 목적으로 하는 교육프로그램이다. 물론 대학단계에서 교육의 대상은 현실적으로 儒者들에 국한되었을 가능성이 있지만, 협의적 의미의 교화 즉 소학단계의 교육대상은 사회의 모든 구성원이다.

교화적 덕성함양의 교육론을 요약하면, ① 교화적 덕성함양의 교육목적은 인륜의 근본을 함양하도록 하는 데 있다. ② 교육 내용으로써 인륜의 근본이란 日用之道 즉 三綱五倫 등과 같은 기본적 덕목들과 다르지 않다. ③ 교육방법은 스승이 먼저 덕을 닦고(正己) 학생들에게 가까이 다가감으로써 학생들이 스스로 감화되도록 하는 ‘物正’의 교수론인데, 그것은 모방과 체험을 통한 실천, 영웅적 이야기를 통한 감화와 설득, 암송의 過學習을 통한 지식습득, 居敬공부를 통한 실천의지 함양 등이다.

이처럼, 소학단계에서 이루어지는 교화는 불특정 다수의 民에게 덕성함양의 교육을 함으로써 ‘도덕적 자아 확립’을 목적으로 하는 교육프로그램이다. 물론 여기서의 ‘도덕적 자아’는 엄격히 말해 ‘사회적 자아’이다. ‘사회적 자아’를 넘어 ‘개인적 자아’의 확립(聖人됨)은 교학적 덕성함양교육(대학교육의 단계)에서 이루고자 하는 목표로 넘긴다. 이러한 점에서, 협의적 의미의 ‘교화’란 사회의 합의된 규범과 문화를 학생들에게 가르쳐 사회의 구성원으로 만들어 간다는 ‘도덕적 사회화’ 개념과 다르지 않다고 본다. 따라서 여기에 인독트리네이션적 요소가 전혀 없다고 단정할 수는 없다하더라도, 이제 교화와 인독트리네이션을 등치시켜 해석하는 관점에서는 벗어나야 할 것이다.

그리고 오늘날 교육학계에서 인독트리네이션을 교화로 번역하는 오류도 수정되어야 마땅하다. 이돈희가 제안했던 '盲敎'로 번역하든지 아니면 그냥 '인독트리네이션'으로 사용할 것을 제안한다.⁷³⁾

73) 따로 검토의 과정을 거쳐야 할 것이지만, 최근 네오 프래그마티즘을 주장하는 로티의 교육개념 즉 'edification'을 교화로 번역하자는 제안이 있어 주목된다. 엄태동에 의하면, 교화란 "동양권의 유가사상이나 불가사상에서는, indoctrination이 담고 있는 부정적 의미와는 달리, 백성이나 중생의 진정한 이해를 도모한다는 긍정적인 의미를 지니는 것"이라 전제하면서, 그 철학적 배경은 다르지만 로티철학에서 "현재 자기의 인식이 지니는 문제점을 깨닫고 이를 치유함으로써 새로운 인식과 자아를 모색하는 활동을 뜻"하는 edification의 개념이 전통적 '교화'개념에 가까움을 시사하고 있다. 엄태동, 『네오 프래그마티즘과 교육』 (서울: 원미사, 1999) 참조. 필자도 '교화'의 英譯을 'edification'로 한 바 있다.