

도야이념과 인간교육

정 영 근*

- I. 도야이념의 형성
- II. 교육과 도야의 개념
- III. 도야와 인간교육
- IV. 도야이념의 현대적 의미
- V. 인간도야와 한국교육

I. 도야이념의 형성

독일 신인본주의(新人本主義) 교육운동의 이론적, 사상적인 중심에는 인간도야의 이념이 자리한다. 인간도야의 이념은 근대에 들어서서 수많은 분야와 영역에서 끊임없이 증가하는 지식, 정치와 국가운영기법의 발달, 산업화에 따른 수공업의 해체 그리고 교육을 좁은 의미에서 과학화하는 등 일련의 사항들이 비록 인류를 변화시키기는 했지만 개선하지는 못했다는 비판에서 출발한다. 근대

이후 지속적으로 불어나는 새로운 지식과 도덕적인 발전 사이에 커다란 모순이 생겼고, 이 불일치는 점점 더 악화되고 있었다. 이제 인류가 이러한 변화로부터 ‘인간의 교육을 위해 도대체 어떤 유익한 일을 취할 수 있겠는가?’라는 질문이 대두되었으며, 변화하는 세계와 더불어 교육학적인 사유 역시 움직이기 시작했다. 그 결과 시대상황에 입각한 교육술이 번창하여 18세기 후반기 동안 독일에서는 교육과 교육기법에 대한 서적과 논문들이 앞서간 300년 동안보다 더 많이 출판되었으며, 많은 교육기관들이 새로 설립되고 또 기존의 교육기관들은 개혁되었다.¹⁾

“아는 것이 힘”이라는 나름대로의 인식은 이제 인간을 명석하게 또는 우둔하게, 사회에 유용하게 또는 무익하게 만들 수 있다는 교육만능의 믿음과 연결되었다. 백지와 같은 인간을 경험과 지식으로 채우고 사회적인 유용성을 척도로 하여 개인의 운명을 결정짓는 것이 바로 교육이었다. 이런 교육적 조치의 지향점은 모든 사람의 행복

* 상명대학교 교육학과 교수

1) 新人本主義 教育思想의 形成과 빌헬름 폰 훔볼트, 『韓國教育史學』 제13집 (1991), 318쪽.

이었는데, 이는 공익에 대한 막연한 표상이었으며 특수한 것보다는 보편적인 것을 절대적인 우위에 놓고 개별적 인간보다는 집단을 우선시함을 뜻하였다.

그러나 당시의 상황에 견주어 볼 때 공익과 보편성의 우월을 주장하는 교육이론은 인간을 국가와 사회라는 거대한 기구의 합목적적 기능체제 속에 끼워 맞추고 있었던 것이다. 다른 한편으로 예전의 교육은 이제는 더이상 지탱할 수 없는 조건들에 얽매어 있었다. 성서에서 발췌한 내용들이나 교리문답, 신분과 직업에 따른 편협한 경험의 전수는 이제 불충분하기 짝이 없었다. 그리하여 독일의 훔볼트(W. v. Humboldt)같은 도야사상가(陶冶思想家)는 이러한 교육적 현실을 개선하기 위한 원동력 또한 교육에 있다고 확신하였다. 이제는 교육을 새롭게 성찰하여 예전의 교육적 관행에서 탈피해야 할 때라는 것이다. 전래된 교육을 거부하는 것은 동시에 새로운 교육목표를 설정하는 일과 연결되어 있다. 압도해 오는 시대의 손아귀에 인간을 떠맡기는 것이 아니라, 현재상황에서 인간 자신의 고유한 모습을 찾아 나가는 일이 새로운 교육목표로 대두되는 것이다.

학교가 해야 할 일은 이제 인간에게 단지 특정한 지식과 기술만을 습득시키는 것이 아니라 개개인을 항구적인 자기도야(自己陶冶)의 길로 나아가게 하는 것이다. 학교는 출생, 계층, 직업을 통해 이미 주어진 고착화된 인간 불평등을 제거하고 인간이 스스로 자신을 결정하도록 독려해야 한다. 그러므로 교육과 도야는 젊은이들이 미리 확정된 상황에 필요한 지식과 행동양식을 습득하기 위해 신속히 끝내야 할 기초훈련으로 파악될 수 없다. 현시대의 수많은 문제를 해결하기 위해서는 지배적인 시대경향에 대처할 행동 가능성과 모두가 신뢰할 만한 방향을 제시할 이론이 요청

되었다.

그 새로운 이론의 근거가 바로 신인본주의 교육사상가들에 의해 제시된 인간도야의 이념이다. 인간도야의 이념은 18세기 후반 독일에서 나타난 새로운 경향으로 인간이 직면한 모순적인 상황을 지양하고 자신의 도야를 성취시킬 조건들을 제시하며 그에 타당한 방책을 강구하도록 이끈다. 독일 신인본주의 교육사상을 대표하는 훔볼트는 인간도야의 이념을 이론화하면서 투소가 제시한 교육적 이상을 계승하였으며, 칸트의 「판단력비판」에서 암시적으로 제시된 예술의 인간도야에 대한 기능을 성찰하여 자신의 이론에 수용하였다.

II. 교육과 도야의 개념

“陶冶”라는 말은 우리가 교육과 관련된 글이나 책에서 흔히 접할 수 있는 단어이지만 막상 그 뜻이 무엇인지를 설명하기가 쉽지 않다. 그 까닭은 “훌륭한 인격과 재능을 갖추려고 몸과 마음을 닦는다”는 뜻의 이 한자 단어가 독일어 “Bildung”의 번역이기는 하지만 “Bildung”이 본래 의미하는 바를 정확히 표현해내지 못하기 때문이다. 따라서 도야의 개념을 정확히 이해하기 위해 여기서는 교육의 개념과 연관지어 설명하고자 한다. 교육과 도야는 서로 공유하는 의미의 차원이 있기는 하지만 본질적으로는 서로 상이한 의미내용을 지니기 때문에 각기 구분해야 하는 개념이라 할 수 있다.

1. 教育

교육의 개념은 아주 다양하게 이해될 수 있다. 교육의 역사를 통해 보아도 시대나 사상에 따라 교육에 대한 개념적 정의가 다르며, 또 끊임없이

변천에 변천을 계속해왔다. 오늘날 역시 종교나 문화, 사회체제나 인간이해에 따라 상이한 교육이론이 존재하고 있으며, 각각의 이론은 나름대로 교육의 개념을 정의하고 있다. 그러나 교육에 대한 모든 개념정의에는 공통된 부분이 있게 마련이며 우리는 그러한 보편적 내용에서 출발해야 한다.

인간은 교육을 받지 않고도 무엇을 배운다. 교사가 교육하려는 의도에서 도와주지 않아도 아이들은 모방이나 자발적인 시도 또는 우연을 통해 무엇인가를 배우는 것이다. 이렇게 교육적인 지원이 없이 문화적인 생활방식을 배우는 것을 문화화라고 한다. 문화의 전승에 초점을 맞춘 입장에서 이해하는 교육이란 문화를 주입하기 위해 의도적으로 주어지는 도움이다. 이때에 문화주입은 인간의 사회적 적응과 개별적 인성의 형성을 포함하는 포괄적 의미를 지닌다. 이 경우 우리는 교육을 문화적인 생활방식을 학습하는 데 제공되는 사회적 행위라고 부를 수 있다. 물론 이때 학습은 개개인이 스스로 성취해야 한다.

그러나 일반적으로 말해 교육은 스스로 판단하고 결정하는 능력을 지니도록 개별적 인간을 이끌어주고, 그가 가진 모든 능력과 가능성을 활성화하며, 자신을 스스로의 사람됨에서 발견하도록 도와주는 조치와 과정을 의미한다.²⁾ 이러한 과정에서 교육은 인간을 자연적 존재로서의 개별적 차원, 사회집단에 속하는 존재로서의 사회적 차원, 도덕성을 지닌 정신적 존재로서의 문화적 차원, 그리고 은총을 받은 존재로서의 형이상학적 차원에서 다룬다. 이에 따라 교육은 단순한 성장과 발달을 넘어서는 차원을 나타낸다. 교육은 한편으로는 아동을 사회적인 삶으로 이끌지만, 또다

른 한편으로는 개인적인 각성과 만남으로 나타난다.

그런데 교육의 개념과 연관지어 우리는 양육, 수업, 사회화 그리고 학습이라는 개념을 다룰 필요가 있다. 이 네 개념은 교육이 무엇을 의미하는지를 포괄적 관점에서 파악하는 데에 도움을 준다. 교육이 인간을 내·외면적으로 변화시키기 위해서는 양육, 수업, 사회화 그리고 학습을 필요로 한다. 이 개념들은 성장하며 배우는 주체에게 외부로부터의 영향력 행사와 관계한다는 점에서 공통된 특징을 보이며, 그것은 도야의 의미와 뚜렷한 구분을 짓는 내용이기도 하다.

양육(養育) : 옛부터 교육은 인간을 순화시키고 더 높은 단계로 나아가게 하는 일과 연관지어 이해되었다. 그렇기에 인간을 제외한 그 어떤 다른 동물에게도 교육이란 단어가 적용될 수 없다. 인간의 교육은 인간의 육체적인 면과 정신적인 면 모두에 관계한다. 교육의 역사를 통해 볼 때, 때로는 인간의 정신적 측면을 너무 강조한 나머지 생물학적 바탕을 가진 육체의 측면을 교육에서 경시하는 경향도 있었다. 이때에 문제가 되는 점은 인간의 육체적인 구성요소와 정신적인 측면의 구성요소 사이의 상호관계가 교육의 과정에서 무시될 수밖에 없다는 것이다. 우리가 아동의 양육과 교육을 구분하는 데에서 이러한 문제점은 나타나게 된다. 우리가 아무리 양육을 육체적인 영역에 그리고 교육을 정신의 영역에 한정하려 해도, 육체와 정신의 통일체로서의 인간에게서 이 두 영역의 활동은 구분되지 않는다. 따라서 아기를 가슴에 안아 젖을 먹이는 어머니는 넓은 의미의 교육영역 안에서 양육 행위를 하고 있는 것이

2) Winfried Böhm : *Wörterbuch der Pädagogik*, Stuttgart 121982, S. 157 f.

다.

수업(授業) : 교육과 수업은 매우 밀접히 연관되어 있다. 모든 수업은 항상 교육적 의도에 따라 구상된다. 수업에서는 계획에 따른 영향력 행사를 그 목적으로 하기 때문에 학습동기가 나타나게 되는 배경으로서 삶과의 연관성은 거의 고려되지 않는다. 이런 점에서 수업은 우연히 일어나거나 혹은 의도적으로 시도하는 교화(敎化)와는 구분된다. 수업에서는 학생의 능력과 행동성향을 장기적으로 변화시키려는 목적하에 의도된 방법적 처방이 따른다. 수업계획과 의도는 수업에 관여하는 교사와 학생이 처한 개별적인 상황과 사회적인 환경에 의해 영향을 받는다. 헤르바르트(J. Fr. Herbart)는 “교육적 수업(erziehender Unterricht)”이라는 개념을 제시하였다. 학교에서 이루어지는 수업을 통해 단지 지식과 기량만 전달되어서는 안된다는 것이다. 수업에서는 도덕성의 교육이 요구되며 또한 가능해야 한다는 것이 그의 관점이다.³⁾

사회화(社會化) : 교육의 기능에 대해 우리는 다양한 관점에서 논의할 수 있을 것이다. 즉 우리는 교육을 개별적 인간의 관점에서나 혹은 사회와의 관계에서 다루어볼 수 있다. 첫번째 경우는 개성(個性)의 교육에 관한 것이고, 두번째는 사회화의 문제이다. 교육에서 이 두 관점이 서로 적절히 조화되는 일이 바람직한 것은 물론이다. 오늘날은 대체로 사회화에 교육의 강조점이 주어지고 있다. 이는 오늘날의 사회과학과 심리학, 또는 경험적 인간이해에서 나오는 실용적 지식과 이들 학문의 경험적 연구결과의 응용이 교육과 교육학

에 폭넓은 영향을 주고 있기 때문이다.

개성의 교육과 사회화 교육의 차이점을 살펴보면, 전자는 인간을 그의 사람다움에서 고찰하는 반면에, 후자는 인간을 무엇보다도 사회적 존재로 파악한다. 인간이 사회적 존재이기도 한 것은 틀림없는 사실이다. 그러나 사회적인 것만으로 인간성을 결정짓지는 못한다. 인간성은 인간의 개별적인 인격 그 자체이다. 사회적인 행동은 인간뿐만 아니라 동물에게서도 나타나고 있다.

학습(學習) : 교육은 항상 인간을 열린 가능성으로 이끈다. 교육은 정신과 도덕적 태도의 형성에 관계하며, 행동 그 자체에만 매달리지는 않는다. 그래서 교육은 인간을 사유의 개방성으로 인도하는 일이라고 말할 수 있다. 이에 반해 학습은 경험을 하는 것이고, 지식과 기량을 획득하는 것이다. 학습에는 여러 종류가 있다. 어떤 학습은 인간이나 동물이 모두 동등하게 할 수 있는가 하면, 인간에게만 해당되는 학습의 종류도 있다. 예를 들어 왜 그런가 하는 질문이 따르는 학습, 즉 그 의미의 문제와 연관된 모든 학습은 인간 특유의 학습이라 할 수 있다. 동물은 의미의 문제를 제기할 수 없기 때문이다.

오늘날 우세한 위치에서 막대한 영향력을 행사하는 경험주의 교육학은 교육을 사회화와 학습으로 대체시킬 수 있으리라 믿고 있다. 하지만 우리가 이미 살펴본 것처럼 인간은 자연과학적 탐구 방법만으로는 그 총체성이 파악될 수 없는 존재이다. 한편으로는 자연법칙이나 사회집단의 지배를 받으나, 다른 한편으로는 그러한 본능적이거나 환경적인 제약을 넘어서는 정신적 존재가 인간이다. 인간의 교육이란 양립할 수 없을듯 보이는 이

3) J. Fr. Herbart : *Umriß pädagogischer Vorlesungen*, Paderborn 1984, S. 24.

두 측면 모두와 연관되어 있다. 그러므로 교육학에서 인간의 교육과 학습의 차원이 지닌 상호관계가 제대로 파악되어야 한다. 그럴 때에만 우리는 인간성 상실의 위기에 처해있는 현대사회와 문화에 대한 반성적 사고를 촉진시킬 수 있을 것이다.

2. 陶冶의 概念과 意味

도야는 독일 교육학에서 가장 기본적인 개념이라 할 수 있다. 도야개념의 발생과 발달은 중세시대까지 소급될 수 있을 것이나, 그 개념에 결정적인 학문적 근거를 마련한 사람은 라이프니츠(G. W. Leibniz)라고 할 수 있다.⁴⁾

그의 ‘단자론 *Monadologie*’에 따르면 개체 *Monade*란 하나의 독자적인 세계로서 이 세계가 지닌 고유한 힘에 의해 스스로 성립된다. 이 독자적인 세계는 개별성 *Individuality* 속에 자신을 나타낸다. 그리하여 개체는 유일하고 반복될 수 없는 그 어떤 것이며 자신의 의미를 세계 전체에 가진다. 오로지 개체만이 우리의 정신 외부에 실존을 가지고 있다. 그것은 바로 실체로서 이 실체의 본질은 힘 *energeia*이다.

독일 신인본주의의 도야사상가들은 이러한 라이프니츠의 사유체계를 인간학적 관점에서 수용하였으며, 인간도야의 문제와 연결지어 창조적으로 응용하고 확대하였다. 그리하여 신인본주의 교육사상은 라이프니츠의 사고에 내재된 우주와 만물에 대한 형이상학적 체계를 그다지 고려하지 않은 채, 인간과 인간의 도야이론적 계기를 전면으로 내세우게 되었다. 도야사상가들은 근대의 세계에서 나타나는 비인간화의 경향을 개별성 사상에

중심을 둔 인간도야를 통해 서서히 극복해 나가고자 하였다.

그들은 절대주의 국가이념 및 그에 종속된 당시 교육의 권위와 억압에 눌려있는 인간을 해방시켜야 한다고 보았다. 그러나 그러한 해방은 방법적인 면에서 폭력을 동반하는 급진적 변혁이 아니라 인간도야에 근거하는 ‘사고방식의 혁명’을 통해 이루어져야 한다고 생각하였다. 폭력은 옛 상태를 파괴하고 변화시킬 수는 있으나, 더 나은 상태로 개선하기는 어렵다는 것이 그들의 관점이었다. 따라서 인간의 도야는 당시의 시대적인 상황에서 벗어나 인본적인 세계를 만드는 데에 요구되는 필수적인 요소로 등장하게 되었다. 오늘날 우리가 알고 있는 교육적 의미의 도야개념은 이러한 신인본주의 교육사상에 나타난 인간의 도야에 대한 이론적 사고를 통해 완성되었다.

도야의 개념을 이해하기 위해서는 그 개념에 나타난 인간존재의 형이상학적 측면을 설명해야 한다. 이는 앞에서 언급한 바와 같이 실체를 형이상학적 힘(*metaphysische Kraft*)으로 파악하는 라이프니츠적 사고와 연결되어 있다. 개별적 인간은 자신 속에 지닌 원초적 힘을 파악하고자 노력하며, 인식되지 않는 그 어떤 것에 끊임없이 접근하려 한다. 그 과정에서 자신의 유한성을 느끼게 되지만 이에 굴하지 아니하고 무엇이 인간을 이끌어가는 최후의 요소인지 알고자 한다. 이러한 추구과정은 인간 자신에게 주어진 힘들의 조화, 즉 이 힘들의 균형적인 계발을 의미하는 것으로 도야라 불리운다.

도야는 인간에게 주어진 고유한 사명으로서 각 개인이 자신의 개별성을 점진적으로 뚜렷이 드러내는 과정이다. 그러므로 도야는 인간이 자신의

4) 정영근 : 독일 신인본주의 교육사상과 인간도야의 이념, 『教育哲學』 제9호 (1991), 172쪽 이하를 참고할 것.

존재를 그 근본에서부터 어떤 새로운 상태로 변화시켜 나가는 것이 아니다. 도야는 다른 사람의 개성과 혼동되거나 반복될 수 없는 자기자신의 고유함을 내보이는 일이기 때문에 자유로운 개성에서 그 절정에 달한다.⁵⁾

결국 인간이 자신의 고유한 모습을 추구하고 획득하는 과정이 도야라고 할 수 있다. 인간은 근본적으로 개방된 가능성의 존재로서 이루어내야 할 그 무엇을 끊임없이 추구하고 있다. 그런 점에서 우리는 인간이란 완전히 결정되어 존재하는 무기물(無機物)과는 달리 결코 완성될 수 없는 존재임을 알게 된다. 어떤 의미에서 인간의 본질은 확정되지 못한 상태에 있으며 또 인간은 결정된 삶의 현실을 지니지 않는 존재라고 할 수 있다. 세계라는 전체 안에서 자신의 위치가 확정되어 있지 않기 때문에 인간은 자기존재의 위치를 스스로 찾아야 한다. 또 삶의 현실이란 이루어내야 할 과제로 주어져 있기 때문에 다른 모든 것과의 관계에서 자신의 현재적 상황을 성취해 내어야 한다.

비결정성에서 나오는 이러한 공허함은 인간의 자유라고 할 수 있으며 인간 자신의 되어감에 긍정적 의미를 지닌다. 자유로운 존재로서의 인간은 타고난 성향이나 소질, 충동과 같은 주관적인 그 무엇에 의해 미리 결정되어 있지 않으며, 주위의 환경이나 주변의 대상물과 같은 객관적 그 무엇에 의해서도 확정되지 않는다. 인간은 자신이 하고 싶은 것을 스스로 결정하고 선택할 수 있는 것이다. 그렇다고 해서 자신이 원하는대로 처신할

수 있는 자유란 무엇이든 제멋대로 할 수 있음을 의미하는 것이 아니다.

자유는 비록 주관적으로나 객관적으로 주어져 있는 것들에 얽매이지는 않으나 그 한계와 규준을 취하고 있다. 자유는 부분으로서의 개별적 인간이 자신과 관계하는 전체를 밝혀내려는 노력과 결단에서 드러나게 되는 가장 큰 전체, 즉 세계 *Welt*의 특정한 근본구조와 연관되어 있는 것이다. 여기서 세계란 나 이외의 모든 다른 인간과 물리적 자연은 물론 유형과 무형의 문화 전체를 의미한다.

인간이 스스로 자유로운 결단을 내릴 수 있려면 가장 큰 전체로서의 세계를 그의 마음에 떠올릴 수 있어야 한다. 자유의 실현으로서 이러한 전체를 표상하게 하는 힘은 인간의 정신 *Geist*이다.⁶⁾ 따라서 자유는 이성적인 자기결정, 즉 그 어떤 통일적 전체를 떠올리기 위한 결단이라 할 수 있다. 도야는 이렇게 개별적 인간이 전체와의 관계를 획득하는 과정이다.⁷⁾ 이러한 도야는 인간이 자신의 결단에서 스스로를 확신하는 과정이라 할 수 있다. 이때 개별적 인간은 외부적으로 주입되거나 촉발되는 부분적 지식과 전망에만 얽매이지 않는다. 그는 통일성을 추구하는 자신의 정신 안에서 그 지식이 세계 전체와 어떤 유기적 연관을 이루는가를 깨닫게 된다.

그러므로 도야는 각 개인 안에서 스스로 형성하는 힘이 그를 고유한 개성으로, 즉 자신의 독특한 관점에서 전체를 조망하도록 이끄는 과정이다. 도야인(陶冶人)이 되기 위해서 반드시 백과사전

5) Wilhelm von Humboldt : *Gesammelte Schriften*, hrsg. von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaft, Bd. 2, S. 92.

6) 인간이 인식하고 도야하는 데에 필수적인 정신(*Geist*)의 개념과 역할에 대해서는 정영근 : *인성과 인간교육*—빌헬름 폰 훔볼트의 *인간학과 교육이론*—, (문음사 1994) 제 2부의 “경험과 정신” 부분을 참고할 것.

7) Max Müller : *Bildung als Weltverhältnis und Standnahme im Ganzen*, in : Dieter Stolte / Richard Wisser (Hrsg.) : *Integritas. Geistige Wandlung und menschliche Wirklichkeit*, Tübingen 1966, S. 97 f.

적 지식의 소유자일 필요는 없다. 도야인은 자신과 전체 사이를 조망하면서 어떻게 해야 자유로운 결단을 통해 올바른 뜻을 세우고 바르게 행할 수 있는지를 아는 사람인 것이다. 다시 말해 도야는 인간이 타고난 능력과 소질을 완전한 모습으로 계발하여 통합된 전체를 지향하는 과정을 말한다. 그리고 이는 개별적 인간이 자신의 능력에 따라 스스로를 가능한 한 완전하게 이루는 일이다. 이미 밝힌 바와 같이, 타고난 능력과 개성의 계발을 통해 자기 본연의 모습을 추구하는 일이란 자연적 성숙에 의한 것이 아니다. 이는 자기 결단에 근거하여 자유로운 행위를 하는 인간의 끊임없는 추구의 과정이며 각 개인은 그 결과에 대해 스스로 책임져야 한다.

그런데 이러한 개별적 인간의 능력은 인류 전체에게 보편적으로 주어진 이상 *Ideal*을 각각 그 나름대로의 고유한 방식으로 형성하고 나타내야 한다. 훔볼트는 자신의 도야이론에서 도야를 개별적 인간과 인류 전체 사이에서의 힘들의 협동작용으로 파악하는 형이상학적 체계를 전개한다.⁸⁾ 또한 도야는 그 누구가 앞에 나서 이끌어줄 수 없는 것이기 때문에 개별적 인간 스스로에 의한 자기도야 *Selbstbildung*일 수밖에 없다. 학습(學習)이 사회나 문화에 의해서 미리 정해진 외부적인 목표를 체계적으로 실현해 나가는 과정이라면, 도야(陶冶)는 외부적으로 주어진 목표의 실현에만 얽매이지 않고 그것을 뛰어넘으려는 독자적인 정신활동인 것이다. 따라서 인간의 도야에 요구되는 전제조건은 자유와 다양한 개별성들 사이의 이상적인 상호작용 *Geselligkeit*이다.

도야는 결코 도달해야 할 그 어떤 최종적인 목

표가 될 수 없다. 도야는 단지 존재나 소유일 수 없으며 끊임없이 주어지는 새로운 과제요 의무이다. 그래서 도야는 현재 주어져 있는 것이나 획득한 것에만 머무르지 아니하고 새로운 상태를 추구한다. 정신적으로 항상 새롭게 추구하는 과정이 도야이기 때문에, 도야는 무엇인가를 새롭게 수용하고 대적할 정신적 태도를 전제로 하고 있다. 다시 말해 도야는 자기만족에 머무르지 아니하고 끊임없는 정신적 추구를 통해 새로운 것과 씨름하는 활동이다.

따라서 이러한 도야의 과정은 지속적으로 배우려는 자세와 노력을 전제로 한다. 도야가 지식과 관계가 있기는 하지만, 지식획득 그 자체를 도야라고 할 수는 없다.⁹⁾

도야는 인간의 의식(意識)과 이해의 지평을 확대할 뿐만 아니라 기존의 지식을 확고하고 심원하게 하도록 한다. 이런 의미에서 현실에서 행해지는 모든 교육에는 도야의 계기가 동시에 내포되어 있다고 할 수 있다.

넓은 의미에서 도야는 개별적 인격으로서의 인간이 자기자신의 고유함을 형성해가는 과정이라고 말할 수 있다. 훔볼트는 이러한 개별성의 형성이란 인간의 모든 힘을 하나의 전체로 이끄는 가장 지고하고 균형있는 도야라고 하였다. 하지만 오늘날 도야개념에 대해 다양한 측면에서 의의가 제기되고 있다. 경험주의 교육학은 도야의 개념이 부정확할 뿐만 아니라, 경험적인 연구를 통한 검증을 허용하지 않는다는 이유로 이를 거부한다. 그리하여 도야 개념에 내포된 포괄적이고 총체적인 내용이 경험적으로 검증될 수 있는 사회화의 과정, 개별화의 과정, 자결취득의 과정, 재생산의

8) 훔볼트의 도야개념과 그것의 형이상학적 체계에 대해서는 정영근: 앞 책, 19-27쪽을 볼 것.

9) Theodor Ballauff: *Bildung - nicht "Allgemeinbildung" und "Berufsbildung"*, in: J.-E. Pleines (Hrsg.): *Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie*, Würzburg 1987, S. 59.

과정 등으로 분해되었다.

그러나 이때에 유의할 점은 도야가 원칙적으로 인간존재의 인본적인 특성을 보존하기 위해서 상실되어서는 안되는 정신적 내용을 의미하고 있다는 사실이다. 즉 모든 계획수립과 조작가능성에서 벗어난 개별적 인간의 자기결정(*Selbstbestimmung*)이 바로 도야가 추구하는 궁극적 목적이다. 인간이 비록 생물학적, 사회적 그리고 문화적인 존재로서 자연과 환경의 영향하에 있을지라도, 인간이란 궁극적으로 자신을 스스로 규정할 수 있을 때에만 인간다움을 누리게 된다는 것이다.

3. 教育과 陶冶의 關係

실제적 교육현상에서 때때로 서로 복잡하게 얽혀있는 다양한 차원의 교육적 영향의 범위와 그 내용을 명확하게 이해하기 위해서는 이제까지 분리해서 설명한 여러 개념들 사이의 관계를 밝히는 일이 필요하다. 먼저 신체적, 심리적, 정신적 발달을 위해 제공되는 도움이라는 의미에서 양육은 수업과 교육에 앞서 주어지는 것으로, 결과적으로는 수업과 교육을 가능하게 한다.

수업이라는 개념에서 우리는 무엇보다도 세계를 파악하고 확장하는 것을 생각할 수 있는 바, 지식과 기량의 습득을 목표로 하는 과정이 수업이다. 교육은 인격과 가치의 세계 혹은 세계관의 형성과 관계한다. 따라서 교육은 인격의 정립, 고유한 속성과 덕성의 발달, 개인의 정신세계 형성, 사회적 책임의식의 각성 등을 의미한다.

도야는 교육과 수업의 창조적인 통합으로 이해될 수 있다.¹⁰⁾

도야란 한 인간이 수업을 통해 배운 것과 자기 스스로의 교육적 경험이 그의 내면에서 유기적으로 결합되는 것, 즉 이것들이 그 사람을 움직이는 힘이 되고 또 정신적인 유기체인 그 사람에게서 생동성을 지니게 되는 것을 의미한다. 도야는 독특한 정신발달의 법칙에 따라 일어나는데, 이 법칙은 계획적으로 조직되어질 수 있는 성질의 것이 아니다. 따라서 정신발달의 법칙은 단지 스스로에 의해 자리잡게 되고 또 자유롭게 주어질 뿐이다.

수업과 교육은 인간이 스스로 도야하도록 자극과 격려를 줄 수 있다. 그러나 도야는 외부적인 영향과 의도에 의해서 이루어질 수 있는 것이 아니다. 도야는 단지 각각의 개별적 인간 스스로에 의해 성취될 수 있는 것이다.

III. 도야와 인간교육

도야의 개념이해에 이어서 이제는 신인본주의 교육사상 및 도야이론의 핵심개념이라 할 수 있는 도야가 오늘날의 교육현실과는 실질적으로 어떠한 관계설정을 할 수 있는가라는 점을 간략히 언급하고자 한다. 도야라는 단어를 오늘날 우리에게 익숙한 말로 옮긴다면 무엇이라 할 수 있겠는가? 아마도 우리는 널리 쓰이기는 하지만 아직 명확한 개념규정이 보편화되지 않은 “인간교육”¹¹⁾이라는 단어를 가지고 이 문제에 접근할 수 있을 것이다. 여기에서는 도야가 인간존재에 주어진 가능성을 네 가지 측면에서 관계한다는 점을 통해 인간교육에 대해 논하고자 한다. 그런데 이러한 관점은 인간교육이 교육학 내의 몇몇 분과과학적

10) Heinrich Roth : *Pädagogische Anthropologie*, Bd. 1 : *Bildsamkeit und Bestimmung*, Hannover 1971, S. 77.

11) 우리는 요즘 “인간교육”이란 말을 자주 대하게 된다. 그러나 이 단어는 개념규정 명확하지 않아서 아주 다양한 의미로 사용되고 있는 실정이다.

인 설명을 통해 포괄적으로 서술될 수 없음을 보여준다. 즉 인간의 교육에 대한 논의는 때때로 형이상학을 포함하는 거시적인 안목을 필요로 하는 것이다.

첫째로 도야는 인간교육의 양적인 측면을 제시한다. 모든 인간은 자신의 신분, 직업, 성별, 인종 등에 관계없이 오로지 인간이라는 사실 하나만으로 동등한 교육을 받아야 한다. 모든 개별적 인간은 세계시민적 견지에서 평등하며 자신의 가능성을 계발할 권리를 지니고 있다. 각 개인의 고유한 인격이란 높낮이가 없으며 대체불가능한 것이다. 한 인간이 태어나면 그는 이미 고유한 존재로서 다른 사람들과 인간이라는 사실에서 평등하다. 그렇기 때문에 어느 누구라도 인간정신을 고양시키는 데에 동참하게 된다.

도야사상가들은 총체적인 인간형성에 영향을 주는 지식과 그제 사용하기 위해 배우는 지식을 구분하고 있다. 하지만 이러한 구분을 통해 실천 중심적인 직업교육을 경시하려 했던 것이 아니라, 신분이나 직업에 따라 차등적 교육을 실시했던 18세기 당시의 교육제도를 비판하려는 것이었다. 인간의 자기도야를 위한 교육과 직업교육은 상이한 신분계급에 따라 질적인 차이가 있는 교육이 아니다. 이 두 종류의 교육은 하나의 교육에서 점차 분화하면서 전개되어야 한다는 것이다. 즉 직업교육이라고 해서 사람이 되는 교육을 배제시킬 수 있는 것은 아니며, 이 둘은 각기 순서와 단계에 따라 실시되어야 한다.

이러한 원칙은 프로이센의 교육개혁을 담당했던 훔볼트가 강조했던 내용이었다. 그의 학교개혁안의 주된 내용은 모든 인간을 하나의 통일된 교과과정에 따른, 즉 신분이나 재산에 관계없이 누구나 입학할 수 있는 '일원화된 학교(Einheits-schule)'에서 교육해야 한다는 점에 있었다. 인간은

어떠한 직업에 종사하던지 먼저 인간이 되어야 한다는 것이다.

도야는 둘째로 인간교육의 질적인 측면을 제시하고 있다. 우리가 교육을 받는다는 것은 무엇인가를 배우는 것이다. 그러나 우리들이 교육을 통해 단지 단편적 지식만을 습득한다면 이는 불충분하기 짝이 없는 것이다. 이럴 때에 우리는 배워 습득한 내용들의 근원을 파악하지 못한 채, 한 영역의 지식들이 서로서로 연관되어 있음을 알지 못할 뿐만 아니라 습득한 지식이 다른 영역과 관계에서 지니는 한계점을 깨닫지 못한다. 그뿐만 아니라 배운 내용을 구체적인 현실과 연결시키는 능력이나 이를 개별적인 특수한 상황에 적용하는 능력 역시 결핍되어 있다. 단순한 지식만을 습득하는 교육에는 다름아닌 생동적인 정신이 결여되어 있는 것이다.

그렇기 때문에 학교는 생명력 없는 단편적 지식을 주입하는 일로 학생들의 정신을 질식시킬 것이 아니라, 그들의 배움과 삶 속에서 왕성한 정신의 활동을 촉진시켜야 할 것이다. 교육내용 그 자체가 인간을 도야하게 하는 것은 아니다. 교육내용이 학생들의 자발성을 자극하고 격려할 때에야 비로소 정신의 통합하는 능력을 고양시키는데, 그럴 경우에 얇은 삶 속에 통합이 되며 또 전인적인 도야가 가능하게 된다. 인간의 다양한 내면능력 모두가 조화롭게 계발되어 전인적 도야를 가능하게 하는 교육이 실현되지 않는 한, 학교는 결국 단편적인 지식을 전달하는 장소로 전락할 수 밖에 없다.

인간도야의 이념은 인간이 자신에게 주어진 다양한 능력들을 하나의 역동적 전체로 통일하여 전인적인 변화와 성장을 한다는 것을 전체로 하고 있다. 우리가 흔히 전인교육이라고 할 때 인간의 지적, 도덕적, 육체적, 그리고 감성적 능력 등

들을 모두 조화롭게 발달시키는 교육을 생각하는 바, 이는 인간의 정신이 이 모든 능력들을 하나의 전체로 통일할 경우에 가능한 것이다.

셋째로 도야개념이 제시하는 인간교육은 인간을 특수한 개별적 존재영역에서 보편적인 영역으로 나아가게 한다는 점이다. 인간이 비록 다른 동물과 마찬가지로 본능의 제약을 받는다 할지라도 그와 동시에 그는 도덕적이고 심미적인 존재이다. 인간은 자신이 지닌 이론화하는 능력, 실천적인 판단을 내리는 능력, 그리고 심미적인 감별력 등을 바탕으로 하여 보편적인 관점을 획득할 수 있다. 그렇다고 해서 인간이 자신의 주관적 개별성을 포기해야만 보편성으로 나아간다는 것은 아니다. 한 개별적 인간이 인류의 문제에 접근하거나 인류사에 영향을 줄 수 있는데, 이 때에 그는 다른 모든 인간들을 대표하는 위치에 있는 것이 아니라 자신의 개별성을 역사 안에서 드러내고 있는 것이다.

구체적인 시간과 공간 안에서 형성되어 가는 역사적 존재로서의 개별적 인격이 자기도야를 함으로써 개념이나 근본원칙, 그리고 보편적 관점 등과 같은 보편성에 도달하게 되는 과정을 흄볼트는 인격개념과 이상(Ideal)개념에서 명확하게 제시하였다.¹²⁾

개별적 인간, 즉 인격 그 자체는 현실에 주어진 개별적 이념이다. 인격은 자신의 모든 힘들이 조화된 전인적 자기도야를 통해 가능성으로 주어진 이상성(Idealität)을 획득하는 바, 이 개별적 이상성은 실천이성에 의해 주어진 보편성이라고 해야 할 “인류의 이상(Menschheitsideal)”과 역동적

관계에 있다. 이 인류의 이상은 개별적 이상성의 총합으로서 힘의 형이상학에 근거한 인격의 존재론적 이해에서 제시된다. 힘으로 정의되는 인격은 끊임없는 자기활동을 하며, 이러한 자기활동은 또한 인류 전체를 포괄하는 그 무엇을 구성할 뿐만 아니라 영향을 준다. 결국 인격은 존재론적으로 개별적인 자기도야와 보편적인 도야를 동시에 하는 것이다.¹⁴⁾

그러므로 인류의 이상은 초역사적으로 주어진 절대적, 추상적 보편성이 아니고 인간 존재와 연결된 역동적 개념이다.

우리가 수학, 언어, 그리고 역사와 같은 과목을 배우는 까닭은 단순히 계산하고, 한 언어를 능숙하게 구사하며, 또 중요한 역사적 사건들을 암기하는 데에 있는 것이 아니다. 이들 과목의 존재이유는 배우는 이들이 이 과목들을 통해 추상성, 보편적인 관점, 그리고 다양한 세계관 등을 접함으로써 그들의 자발성을 향상시키고, 결국에는 인류의 정신을 고양시키는 일에 동참하려는 데 있다. 이렇게 할 때에 추상성과 보편성은 또다시 특수하고 구체적인 것에 적용될 수 있다. 이는 단순한 기계적인 적용이 아니라, 보편성의 측면을 명확하게 이해하고 또 그 근원을 통찰하는 데에서 나오는 적용인 것이다. 그리하여 흄볼트는 자신의 도야이론적인 사고에서 역사, 예술, 그리고 언어를 인간의 개별적이고 보편적인 도야에 가장 핵심적인 분야로 간주하였다.¹⁵⁾

그러나 개별적 인간이 자기도야를 통해 보편적인 영역으로 나아간다는 사실은 인간 서로의 협동작용을 전제로 하고 있다. 그리하여 도야개념에

12) 정영근: 앞 책, 85-108쪽 참고.

13) Sigfried Seidel: *Der Briefwechsel zwischen Friedrich Schiller und Wilhelm von Humboldt*, Bd. 2, Berlin 1962, S. 103.

14) 정영근: 앞 책, 67쪽 이하 참고.

15) 정영근: 독일 신인본주의 교육사상과 인간도야의 이념, 『教育哲學』 제9호 (1991), 179쪽 이하 참고.

내재된 인간교육의 네번째 측면은 서로 함께하는 공동체적 특성이다. 홀볼트에 의하면 힘으로 정의될 수 있는 인간은 그 본성상 서로 상호작용하면서 자신의 존재를 확장시켜 나가게 된다. 물론 이 점에서 개별적 인격들이 과연 항상 긍정적인 상호작용을 할 수 있겠는가 하는 의문이 제기될 수 있다. 도야이념에는 인간이 자신의 모든 능력을 조화롭게 계발시켜 나갈 때 ‘서로 관용하고 고무하는 교제성’*Geselligkeit*이라는 이상적인 관계에 들어서게 된다고 전제가 내포되어 있다. 이러한 생각에는 힘의 역동성을 전제로 하고 있는 형이상학에 내재된 예정조화론적인 관점이 들어있다.

도야이념의 이러한 관점이란 인간이 자기도야를 통해 신분이나 종교, 문화나 국적에 관계없이 서로서로 이상적인 상호작용을 함으로써 인류공동체를 형성해 나아갈 필요성을 제시하는 것이다. 오늘날 우리는 뒤늦게나마 전쟁, 생태계 파괴 등등의 문제가 몇몇 해당 국가나 사회의 지엽적인 문제가 아니라 거대한 인류 공동체의 문제라는 인식에 도달하고 있다. 그런데 이러한 인식은 개별적 인간이 한 사회나 국가 그리고 민족 그 자체 안에서 공동체적 삶을 영위하면서, 더 나아가 인류의 정신에 참여하는 세계인이어야 한다는 신인본주의의 인간도야사상과 무관하지 않다.

도야에 나타나는 인간교육의 사회성은 따라서 사회학적 상호작용*interaction* 개념이 뜻하는 내용보다 더 포괄적이다. 그뿐만 아니라 생동적인 개별성의 상호작용은 추상적인 학술이론상의 내용이 아니라 구체적인 시간과 공간 속에서 일어나는 인간의 역사적인 행위라고 할 수 있다.

IV. 도야이념의 현대적 의미

18세기 이후 인류는 지속적으로 과학화를 추진

해 왔다. 그런가 하면 교육현상을 경험적으로만 파악하려던 교육학은 교육을 원인과 결과라는 기능적 관계에서 정의하려 하였으며, 국가가 제시하는 인력수급 정책을 실천하는 데에서 학교의 기능을 파악하려는 경향도 생겼다. 물론 지금까지 전인교육의 필요성이나 가속화되는 산업기술문명사회에서 주체적인 인간상 확립이 요구되지 않았던 것은 아니다. 다만 문제는 전인교육이라는 과제를 주어진 시대의 독특한 상황과 결부시켜 인간교육에서 결손된 부분들을 학습과 교수이론을 바탕으로 하여 기술적으로 채워넣으려 함으로써 해결하고자 하지 않았는가 하는 점이다.

다시 말해 현대의 교육학은 신인본주의 교육이념을 거부하고 있는 것이다. 인간은 더이상 우주의 의미와 목표가 아니요, 모든 연구와 노력의 중심이나 귀결점 또한 아니라는 것이다. 그러나 인간을 기능화 시켜서 주어진 상황과 체제에 적응시키는 일이 교육의 목표인 것처럼 통용되는 현시대의 흐름에 거슬러서 개별성과 각 개체의 고유함을 감지할 수 있는 능력을 보존하는 것이야말로 인본적 교육자가 해야 할 일이다. 인간이 자신의 삶을 스스로 결정해 나가며, 인간으로서의 존엄을 지켜나가야 한다는 인간도야의 기본적인 요구들이 현시대로부터 인정을 받지 못할수록 우리는 인간의 자기실현과 자기표현의 가능성들을 찾아 나가는 노력을 소홀히해서는 안된다.

그렇기에 우리는 인간도야의 이념이 아직도 그 의미와 타당성을 가지고 있는가 질문해야 하며, 이 질문에 대한 답은 현대사회를 분석하는 데에서 찾을 수 있다. 우리가 살고 있는 현대사회를 한마디로 정의한다면 산업화된 대중사회라고 할 수 있다. 산업혁명시대의 인간이 기계화를 추구했다면, 현대사회는 이제 자동화를 지향하는 첨단전자산업시대에 들어섰다. 그리하여 인간 스스로 창

출해낸 기술문명이 이제에는 인간의 제어능력을 벗어나 나름대로의 힘을 발휘해서 결국은 기술문명의 주체인 인간을 그것의 노예로 전락시킬 위기에 처해 있다. 게다가 기술발전의 부산물인 환경오염, 자연자원의 착취, 원자무기의 발명 등은 인간이라는 종(種)의 존립여부를 위협하고 있다.

이 지구상에서 과학과 기술문명의 힘으로 해결할 수 없는 난관과 위험은 있을 수 없다는 기술문명에 대한 맹목적인 믿음이 옳지 않다고는 하지만, 그렇다고 해서 기술 자체를 부정하고 적대시하는 태도 역시 우리가 처해있는 문제들을 해결하는 데 도움이 되지 않는다는 점에 어려움이 있다. 다른 한편으로 볼 때 인간은 기술문명의 도움으로 단순히 생존하는 데에만 급급하지 않고 인간다운 삶을 영위할 수 있게 되었던 것이다. 그러므로 이제 필요한 것은 기계화되고 관료화된 세계를 통제하고 이끌어 나갈 수 있는 자유롭고 자주적인 인간의 양성이다. 인간 삶의 모든 영역이 복잡하게 얽혀 있음을 인식할 수 있고, 혼란한 이 세계에서 인류의 미래를 찾아갈 수 있는 양심과 책임감을 지닌 인간의 교육은 기술적인 전문지식의 양산에 있는 것이 아니라 도야하는 인재를 배양하는 데 있다.

그렇기 때문에 합리성에만 의존하는 지식습득 위주의 교육이 인간의 장래를 비참직한 방향으로 이끌어 갈 수는 없을 것이다. 각 개인의 독특함이 실현되고 인류의 총체성을 향해서 나아가기 위해서는 인간이 지닌 모든 능력들이 조화롭게 계발되어야 하는데, 이는 인간이 ‘인간다워짐’을 의미한다. 도야이념에서 강조되는 ‘서로 관용하고 고무하는 교제’를 통한 전인교육은 18세기 말 이래

지속되고 있는 지식습득 위주의 교육만능 풍조에 의미있는 시사점을 제공한다. 특정한 기능의 개발이 아니라 인간이 스스로 자기자신이 되도록 하는 내적인 힘의 조화로운 통합, 즉 판단력의 배양이¹⁶⁾ 오늘날 우리들의 교육에 주어진 주요 과제인 것이다.

도야이념이 특히 현대사회에 제공하는 또다른 중대한 시사점은 개별성에 관한 논의이다. 앞서 말했듯이 개별성에서 출발하지 않는 도야란 생각할 수 없다. 인류라는 개념은 각각의 개별적 인간을 떠나 시간과 공간을 초월하여 객관적으로 주어지지 않는다. 각기 다른 이름을 지니고 개성있게 살아가는 개별적 인간 모두의 총체성 *Totalität*이 인류인 것이다. 개별적인 인간 모두의 도야가 전제되지 않고는 인류의 긍정적인 진보를 논할 수 없다. 그런 점에서 볼 때 언어와 생활양식의 동질성을 지닌 ‘민족’은 상위의 개별성이라 할 수 있으므로, 한 민족문화권에서의 교육은 그 민족의 개별성 형식에 유사하거나 또는 이 형식과 같은 도야의 세계에서 출발해야한다.

따라서 모국어교육을 통해 각개의 문화적 개별성의 독특함을 더욱 뚜렷이 하고 그 형식에 결맞는 심성을 갖추어 나가는 일이 중요한 것이다. 각각의 민족이 자신들의 독특함을 최대한으로 드러낼 수 있을 때에만 인류라는 전체가 가능할 수 있다. 개별적 인간과 개별적 문화가 자신의 고유한 형식을 가능한 한 충분히 드러낼 때에 인류의 이념이 점차 완성되어 간다는 것이다. 그러나 도야의 종착점은 없다. 인간은 항상 도야의 과정에 있고, 인류의 이념 역시 완결되고 확정된 추상적인 그 어떤 것이 아니라 각각의 개성적인 인간들과

16) Clemens Menze : *Zur Exposition des Zusammenhanges von Urteilskraft und Bildung*, in : *Gefährdung der Bildung - Gefährdung des Menschen. Perspektiven verantworteter Pädagogik*, hrsg. von Ines M. Breinbauer und Michael Langer, K ln 1987, S. 167-180 참조.

연결된 생동성있는 지향점이다.

V. 인간도야와 한국교육

형이상학적으로 고찰했던 인간의 내면적 힘들이란 각기 분리되어 활동하는 것이 아니라 몇몇이 서로 연관되어 작용하며 또 상이한 차원에서의 다양한 인식이란 그러한 상호작용의 결과라고 하였다. 그리고 개별적인 인간에게서 그의 내면적 힘들을 전인적으로 통합하여 육체적, 지적 그리고 정서적 총체성을 가능하게 하는 것이 인간의 정신이라 하였다. 그렇기에 인간 내면의 힘을 흔히 정신적 힘(geistige Kr fte)이라고도 한다. 오늘날의 사람들은 인간도야의 이념이 형성되던 신인본주의시대보다 훨씬 더 전문화된 사회 속에 살고 있으며 현대문명의 요구에 따라 특정한 부분의 능력개발에 치우치는 경향이 있다. 그러나 정신적 힘들의 조화로운 통합에 의거하는 개별적 인격의 전인적 총체성의 위기는 더욱 심각할 수밖에 없다.

한국사회 역시 똑같은 문제를 눈앞에 두고 있다. 전통적으로 내려오는 학벌위주의 교육관은 중등학교를 대학입학시험 준비기관으로 전락시켰으며 그 결과 전인교육이 절박하게 요구되는 상황이다. 교육과정을 개편하고 새로운 교육방법을 들여와도 학교교육이 현실논리의 지배하에 있는 교육목표를 달성하는 데에 열중하는 점은 크게 바뀌지 않았다. 따라서 학교에서 전수되는 엄청난 양의 지식이란 상급학교 입학시험과 연계되어 고착된 지식들이 대부분이다. 문제는 과밀학급 속에서 다람쥐 쳇바퀴돌듯이 계속되는 입시중심의 교육현실을 어떻게 각 인격의 총체성을 형성하는데 기여하는 교육으로 전환하여 나갈 수 있는가 하는 점이다. 이 문제는 입학시험의 방법이나 평

가제도를 개선해서 해결될 성질이 아니다. 학교와 교육행정당국 그리고 교육전문가들이 인간교육의 본질에 대해 다시 한번 숙고하여 전인을 추구하는 학교교육의 실행방향을 모색해야만 할 것으로 본다.

위에 언급한 인간 내면의 정신적 힘들의 조화로운 통합을 통해 전인교육의 이상과 이론을 제시하는 도야이념은 학교교육이 궁극적으로 수행해야 할 과제를 암시하고 있다. 학교가 학생의 전인적 인격형성을 위해 중점적으로 교육해야 할 분야를 제시하는 것이다. 그런 점에서 인간의 상이한 능력들을 자발적인 정신의 활동에 의해 통합되도록 교육해야 한다는 인간도야의 이념이 오늘날의 한국 학교교육에 시사하는 바는 크다.

한국의 교육은 사회적응과 지위획득의 수단으로서 추상적 지식을 습득하는 현실을 탈피해 개별적 인간의 인격과 존재의미를 추구하는 인본적인 방향으로 전환되어야 한다. 한 인간이 자신이 속한 사회나 국가의 창조적 구성원이 되기 위해서는 고유한 개성을 전제로 한 자기결정 및 이웃과의 역동적 상호관계를 필요로 하는데, 단지 학습과 사회화과정을 통한 지식과 역할의 재생산만으로는 그것이 이루어질 수 없다. 전인적 자기도야를 하는 인간에게서 우리는 한 사회나 민족 그리고 더 나아가 인류의 진보적 미래를 기대할 수 있을 것이다.

그러므로 이제 우리의 학교에서 추구되어야 할 진정한 지식이란 객관적 인식의 대상으로서의 지식 그 자체가 아니라, 인간정신의 자기활동과 연결되는 생동적 지식이어야 한다. 이는 인간도야의 이념에 입각한 교육으로 자신의 통합적인 삶에서 유리된 단편적 지식의 습득보다는 진정한 인간다움을 지향한다. 현재 우리사회에서 끊임없이 요구되고 있는 “참교육”, “인성교육” 또는 “전인교

육”을 구체화하기 위해서라도 그 이념적 근거가 될 수 있는 인간도야의 이론을 논의할 필요가 있다. 인간도야의 이념은 18세기의 산물이라고 하

기에는 너무나 실감있게 우리의 삶과 교육을 비판 및 미래의 전망이라는 두 시각에서 투영해내고 있다.

참 고 문 헌

- 쇼이얼, 한스 : 교육학의 학문적 성격—교육현상의 철학적 이해—, 이종서/정영근/정영수 공역, 양서원, 1995.
- 이규호 : 敎育과 思想, 배영사, 1977.
- 정영근 : 新人本主義 敎育思想의 形成과 빌헬름 폰 훔볼트, 「韓國敎育史學」 제13집, 1991, 311-328쪽.
- 정영근 : 독일 신인본주의 교육사상과 인간도야의 이념, 「敎育哲學」 제9호, 1991, 169-184쪽.
- 정영근 : 人格과 人間敎育 — 빌헬름 폰 훔볼트의 人間學과 敎育理論 —, 문음사 1994.
- 정영근 : 인간과 교육의 이해, 문음사 1995.
- Ballauff, Th. : *Bildung — nicht “Allgemeinbildung” und “Berufsbildung”*, in : J. -E. Pleines (Hrsg.) : *Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie*, Würzburg 1987, S. 55-68.
- Böhm, W. : *Wörterbuch der Pädagogik*, Stuttgart 1982.
- Herbart, J. Fr. : *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, Paderborn 1984.
- Humboldt, W.v. : *Gesammelte Schriften*, hrsg. von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaft, Bd. I-XVII, Berlin 1903 ff.
- Kant, I. : *Kritik der Urteilskraft*, hrsg. von Karl Vorländer, Hamburg 1974.
- Müller, M. : *Bildung als Weltverhältnis und Standnahme im Ganzen*, in : Dieter Stolte / Richar Wisser (Hrsg.) : *Integritas. Geistige Wandlung und menschliche Wirklichkeit*, Tübingen 1966, S. 96-109.
- Reid, L. A. : *Philosophy and Education. An Introduction*, London 1962.
- Roth, H. : *Pädagogische Anthropologie*, Bd. 1, Hannover 1971.
- Menze, C. : *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*, Ratingen 1965.
- Menze, C. : *Zur Entstehung der Disjunktion von allgemeiner und beruflicher Bildung*, in : *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 53, 1977, S. 75-89.
- Menze, C. : *Zur Exposition des Zusammenhanges von Urteilskraft und Bildung*, in : *Gefährdung der Bildung — Gefährdung des Menschen. Perspektiven verantworteter Pädagogik*, hrsg. von Ines M. Breinbauer und Michael Langer, Köln 1987, S. 167-180.
- Seidel, S. : *Der Briefwechsel zwischen Friedrich Schiller und Wilhelm von Humboldt*, 2 Bände, Berlin 1962.