

인성교육의 회고와 전망*

이창환 · 이남인 · 염재철

(미학과 · 철학과 · 미학과)

I. 철학적 의식과 미의식을 중심으로 본 인성교육의 방법론

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

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

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

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

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

1. 현행 중등 인성교육의 병리학

우리 사회는 이념적으로는 자유민주주의를 근본으로 삼으며, 또한 현실적으로는 갈수록

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. 독일에 있어서 신인본주의의 대두와 새로운 인성교육의 실현

가. 19세기 이전의 독일의 교육현실

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

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

4) 통칭 “훔볼트식 대학(Humboldtische Universität)”이라고 불리는 개혁대학은 19세기에 들어와 비로소 출현한다. 최초의 개혁대학인 베를린 대학은 1810년 가을에 처음 학사업무를 개시하였다. 독일의 개혁대학에 관해서는 주로 다음의 책을 참조하였다. Hans-Ulrich Wehler. Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 제2판, 1989 Darmstadt.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5) ‘Allgemeines Landrecht für die preußische Staaten(프리시아 국가들을 위한 일반 주법)’의 약자.
1794년 반포됨.

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

나. 프러시아의 교육개혁

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. 신인본주의 인성교육의 이상

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

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

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

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

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

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

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

로 파악되었다.

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

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

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

9) Hans-Georg Gadamer, 앞의 책 9쪽.

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

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

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

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

10) Gadamer, 위의 책 14 쪽.

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

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

가. 도덕적 의식

칸트 철학을 접근할 때 우리는 두 가지 점에 유념해야 한다. 하나는 그의 철학이 철저히 인간의 유한성에 기초한다는 사실이며, 다른 하나는 그럼에도 불구하고 무한성에 대한 인간의 향념을 철학적으로 체계화하고 있다는 사실이다. 인간이 유한한 까닭은 근본적으로 감성의 형식이 선천적으로 주어져 있기 때문이다. 감성은 외부의 대상을 받아들이는 능력이다. 그러나 마치 푸른 색 인경을 착용했을 때 천연의 색을 제대로 볼 수 없는 것처럼, 일정한 선천적 형식이 감성에 주어져 있으므로 우리는 결코 대상을 그 자체로서 받아들일 수 없다. 그러므로 인간은 “물 자체”로서의 대상에 관해 그 인식은 고사하고 지각조차 할 수 없는 것이다. 이것은 인간이라면 결코 넘어설 수 없는 일종의 숙명과도 같은 조건이다. 그럼에도 인간이 무한성에 대해 향념을 품는 까닭은 이성을 갖기 때문이다. 인간은 이성을 통해 예컨대 신이나 최고선 혹은 존재의 근본 원리와 같은 무한성을 표상하며 또한 끊임없이 그리로 다가가고자 노력한다. 비유하자면, 두 발은 허공에 한치도 떠 있을 수 없으면서도 두 눈은 무한히 먼 곳에서 오는 별빛을 응시하는 존재가 인간인 것이다.

감성의 형식이 선천적으로 주어져 있다는 사실은 우리가 경험하는 것이 결코 대상의 실체가 아니며 다만 그 외면성에 — 칸트의 용어로 하자면 “현상”에 — 그칠 뿐임을 의미한다. 이로 인해 경험에 기반 하는 인간의 인식은 필연적으로 유한하며, 따라서 인간의 정신에 낯선 자연의 부분은 항상 있게 마련이다. 그러므로 우리에게 우연적으로 비치는 자연법칙이 얼마든지 있으며, 그런 한도에서 자연과 정신은 타자관계에 있다. 그럼에도 칸트는 자연과 정신이 근본적으로 동일한 원리 위에 서 있다고 생각한다. 그 가장 좋은 실례가 바로 자연적 육체와 정신의 통일체인 인간 자신이다. 그러나实은 인간만 그런 것이 아니다. 자연 일반도 역시 단순한 물체가 아니라 그 속에는 정신성이 깃들어 있는 것이다. 자연과 정신은 소종래가 동일하지만, 다만 유감스러운 점은 우리의 인식능력이 유한하여 그 통일적 원리를 — 이것을 칸트는 “이념”이라고 부른다 — 객관적 개념으로 파악하지 못한다는 사실이다. 이렇게 볼 때, 자연은 우리로서는 알 수 없는 어떤 이념의 외화이며 또한 인간도 이 점에서는 마찬가지이다. 다만 인간은 정신을 통해 의식적으로 그 이념에 다가가고자 노력하는 점에서 자연과 구분될 뿐이다. 그렇기 때문에 우리 존재의 근원인 이념

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

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

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

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

12) 칸트, 실천이성비판, 33쪽.

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

며, 또한 그럴 때 비로소 보편 타당한 의미를 지니게 된다. 칸트에 따르면 모든 인간은 즉 자적으로는 바로 이러한 자유이다. 그러므로 인간은 자신 속에 존재의 목적을 가지며, 그런 한도에서 결코 타인의 목적을 위해 살아가는 노예일 수 없다. “너는 네 자신의 인격에 있어서나 타인의 인격에 있어서나 인간성을 항상 목적으로 대할 것이며 단지 수단으로만 대하지 않게끔 행동하라”¹⁴⁾는 칸트의 가르침은 그의 이러한 자유주의적 사상을 잘 대변한다. 그리고 이러한 도덕적 명제는 실천 이성을 소유한 인간이라면 누구든지 지켜야 하는 당위(Sollen)이다. 만일 지키지 않는 자가 있다면, 그는 이성을 소유하지 않은 인간, 즉 인간의 법주에 들지 않는 짐승과 같은 존재이다. 따라서 도덕적 당위를 지키지 않는 자는 소나 말처럼 강제를 당하게 되는 것이다.

하지만 인간은 즉자적으로는 무한한 자유의 이념에 근거함에도 불구하고 현실적으로 그는 시공간의 제한을 결코 벗어날 수 없기 때문에 유한한 존재이다. 현실적 인간은 항상 무엇으로부터의 자유에 매달리는 존재이다. 그러므로 어떠한 인간도 자유 그 자체일 수는 없다. 인간은 이성의 본성상 자신의 즉자존재, 즉 자유 그 자체를 향해 끊임없이 다가가야 하지만, 그러나 거기에 결코 완전히 도달할 수는 없다. 유감스럽게도 현실적 인간에게 궁극목적은 영원히 목적으로 남아 있으며, 그런 한도에서 그는 자신의 근원으로 돌아가려는 노력을 영원히 지속해야만 한다. 자유 그 자체를 누리는 존재가 있다면, 그는 이미 시공간의 제약을 벗어난 존재일 것이므로 인간이 아니라 신이다. 이것은 곧 이성적 존재로서의 인간과 현실적, 자연적 존재로서의 인간 사이에는 견널 수 없는 심연이 있음을 뜻한다. 이러한 괴리를 칸트는 [판단력 비판]에서 다음과 같이 표현한다. “이제 비록 감성적인 것으로서의 자연개념의 영역과 초감성적인 것으로서의 자유개념의 영역 사이에 조감할 수 없는 괴리가 고착화되어 마치 그 하나가 다른 하나에 전혀 영향을 줄 수 없는 상이한 세계들이 있기라도 한 양 첫 번째 영역에서 두 번째 영역으로의 어떠한 이행도 불가능할 듯 하지만, 초감성적 세계는 감성적 세계에 영향을 주어야만 한다. 즉 자유개념은 자신의 법칙을 통해 설정된 목적을 감각세계 속에 실현시켜야만 하며, 따라서 자연도 역시 그 형식의 합법칙성이 적어도 그 속에서 작용하는 자유개념에 따르는 목적의 가능성과 합치하는 것으로 생각될 수 있어야만 한다.”¹⁵⁾ 즉 칸트는 여기에서 자연과 자유가 하나일 수 있는 가능성을 문제로 삼고 있다. 인간이 이성과 자연의 두 요소로서 구분되지만 실제로는 하나이듯이, 자유의 이념 역시, 비록 그것이 자연의 합법칙성에 의해 파악되지는 않는다고 해도, 그것과 적어도 어긋나지 않음이 밝혀져야만 하며 또한 그 경우 비로소 자유가 자연 속에서 실현될 수 있는 가능성이 성립하는 것이다. [판단력 비판]은 바로 이러한 가능성의 구명을 직접적인 주제로 삼고 있다. 그리고 칸트는 이 가능성이 우리의 미의식을 통해 실현될 수 있다고 본다. 그러므로 인성교육의 관점에서 본다면, 미의식은 자연적 존재로서의 인간이 자신 속에서 보편적 이념을 확인할 수 있는 좋은 길잡이가 되는 셈이다. 이는 곧 미의식의 배양을 통해 인간은 보편적인 인격으로 성장할 수 있음을 의미한다.

14) 칸트. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. 52쪽.

15) 칸트. *판단력 비판*. 서문(Einleitung). XIX쪽.

나. 미의식

도덕적 행위가 자신의 근원으로 돌아가고자 하는 하나의 노력이라면 미의식은 다른 하나의 노력의 결과이다. 실천 이성을 지닌 인간이라면 누구나 자신의 근원으로 돌아가고자 하는 의지를 지니고 있으며, 그렇기 때문에 선은 보편적 가치이다. 언뜻 생각해도, 미 역시 선에 뭇지 않게 보편적인 가치라는 사실에 특별한 이의를 제기할 여지가 없어 보인다. 그러나 우리가 여기서 눈여겨봐야 할 점은 유한한 개인이란 전제 위에서 어떻게 미가 보편적 가치로 인정받을 수 있는가 하는 문제이다. 이 문제에 답하기 위해 자연과 정신의 문제로 다시 돌아가 보자.

앞서 지적했듯이, 감성의 형식이 선천적이기 때문에 우리가 자연을 개념화할 경우 그것은 현상으로서의 자연에, 또한 정신을 개념화할 경우 그것은 주관적 이념으로서의 자유에 그칠 수밖에 없다. 즉 과학적 인식이 아무리 발전하더라도 자연과학은 자유를 객관적으로 개념화할 수 없고, 반대로 자유개념에 준거하여 자연을 규정할 수도 없는 일이다. 자연과 자유는 현상과 물 자체가 구분되는 만큼이나 서로 다르며, 따라서 “자연개념 영역에서 자유개념 영역에로의 이행”이 객관적 개념으로 파악되지 않는 것이다. 그러므로 개념에만 의거한다면, 자연과 정신은 각각 현상계와 예지계에 속하는 대립적인 타자일 수밖에 없다. 위의 인용문에서 보듯이, 이것을 가리켜 칸트는 인간에게는 자연개념과 정신개념 (혹은 자유개념) 사이에 “조감할 수 없는 괴리”가 있다고 표현한다. 하지만 철학이 여기서 그친다면, 그것은 완성된 체계를 갖춘 철학일 수 없다. 자연 일반은 고사하고 벌써 인간 자신부터가 양자의 통일체이기 때문에, 철학은 자연 속에 자유가 실현될 수 있는 가능성을 반드시 밝혀야만 하는 것이다.

[판단력 비판]에서 칸트는 이 가능성을 밝히기 위해 “반성적 판단력”的 원리를 탐구한다. 일단 칸트의 언급을 살펴보자.

“자연에 있어서 특수에서 보편으로 거슬러 올라가야 할 임무를 띠는 반성적 판단력은 하나의 원리를 필요로 하는데, 반성적 판단력은 이 원리를 경험으로부터 도출할 수 없다. 왜냐하면 이 원리는 바로 모든 경험적 원리를 역시 경험적이기는 하나 보다 고차적인 원리 아래에 통일하고, 따라서 이 경험적 원리를 상호간에 체계적 종속관계를 가능케 하는 기초가 되어야만 하기 때문이다. 그러므로 반성적 판단력은 그와 같은 선천적 원리를 오직 자기 자신에게만 법칙으로서 부여할 수 있을 뿐이요, 이것을 다른 곳에서 도출할 수도 없고 (왜냐하면 그 경우 판단력은 규정적이 될 것이므로), 또 이것을 자연에 대해 지정할 수도 없다. 왜냐하면 자연의 법칙들에 관한 반성이 자연에 따르는 것이지, 자연이 (우리가 정하는) 조건들에 따르는 것이 아니기 때문이다.”¹⁶⁾

위의 언급의 의미는 다음과 같이 해석될 수 있다. 첫째, 자연과 정신의 통일이 개념적으

16) KU. Einleitung. XXVII.

로 파악 불가능하다는 것은 근본적으로 우리의 정신능력에 한계가 있다는 뜻이고, 이것은 다시 우리의 자연인식에도 불가피한 한계가 있음을 의미한다. 즉 우리는 다양한 자연 현상의 경험적 인식으로부터 자연의 통일적 이념을 추론할 수 없으며, 이런 한도에서 우연적으로 보이는 자연법칙은 항상 있게 마련이다. 둘째, 그러나 우리는 이 통일 자체를 부정할 수는 없다. 오히려 우리는 비록 우리에게 우연적으로 비치는 자연일지라도 그 속에는 “어떤 오성(비록 이것이 우리의 오성은 아니지만)”에 의해 부과된 “어떤 하나의 통일”이 내포된 양 생각해야만 하며, 그런 한도에서 오성은 현재의 유한한 인식에 머무르는 대신 끊임없이 ‘보편으로 거슬러 올라가야만’ 한다. 따라서, 셋째, 정신은 이에 대응하여 “자기 자신에 대해 하나의 법칙을 부여해야” 한다. 이 법칙은 자연인식으로부터 추론될 수 없으므로 선천적일 수밖에 없으며, 바로 이것을 칸트는 반성적 판단력의 법칙으로 본다. 넷째 — 바로 이 점이 요체인데 — 이러한 법칙은 자연의 규정을 위한 것은 아니지만, 자연을 대하는 정신에게, 즉 오성에게 장차 도달해야 할 바의 목적으로서의 이념을 표상케 한다. 이 이념은 아직 개념적으로 규정되지 않은 상태이기 때문에 한편으로는 내용 없는 형식에 불과하지만 다른 한편으로는 오성으로 하여금 그것의 규정을 향해 끊임없이 나아가게 만드는 일종의 인도원리로서 작용한다. 개념을 통한 자연의 체계화와 그 확장은 바로 이 목적을 향해 나아가는 것이다. 그러기에 칸트는 경험적 자연 속에서 이념을 표상케 하는 반성적 판단력의 원리를 두고 위의 인용문에서 ‘경험적 원리를 보다 고차적인 경험적 원리 하에 통일하고 이들 상호간의 체계적 종속관계를 가능케 하는 기초’라고 표현한다. 다섯째, 이 이념을 자연의 근거에 둘 경우, 비록 우리가 이를 준거로 삼아 자연을 규정할 수는 없다고 해도, 자연은 그것에 합목적적으로 존재하는 양 표상된다. 즉 우리는 마치 자연이 우리로서는 무어라 객관적으로 규정할 수 없는 이념의 외화인 양 생각하는 것이다. 이 점에 있어서는 인간도 예외가 아니다. 인간은 실천이성을 통해 이념을 규정하고 그것을 행위의 준칙으로 삼을 수는 있다. 이러한 규정은 물론 한편으로는 보편 타당할 수 있지만, 그러나 다른 한편으로는 어디까지나 주관적인 규정이다. 따라서 개념형성에 있어 이념이 준칙으로서 구성적 작용을 하는 경우는 오로지 실천이성의 영역에 국한된다. 다시 말해 행위의 법칙은 이념의 규정을 바탕으로 해서 가능하고 또 그래야 하지만, 그러한 규정이 객관적 자연 인식의 바탕일 될 수는 없는 것이다. 그럼에도 이제 우리가 자연 속에 이념을 가능케 하는 원리가 있어야만 한다는 생각을 포기할 수 없다면, 우리는 ‘그와 같은 선천적 원리를 오직 자기 자신에게만 법칙으로서 부여할 수 있을 뿐이요’, 또한 이념을 전제로 자연을 규정하는 것은 불가능하므로 우리는 “실천적인 것을 고려함이 없이” 자연개념과 자유개념을 매개하는 가능성을 찾아야만 한다. 반복하지만, 이 가능성은 바로 자연에서 이념의 표상을 가능케 하는 반성적 판단력이며, 또한 정신은 오직 이를 통해 자연과의 이율배반에서 벗어나 하나로 연결될 수 있는 것이다. 이념을 규정함이 없이도, 즉 궁극목적을 정립함이 없이도 자연이 합목적적으로 존재한다고 생각해야만 하는 존재, — 이것이 바로 알 수 없는 위대한 힘의 지배를 받는 유한한 인간의 입장인 것이다.

이제 자연을 마주하여 그 속에서는 지각되지도 혹은 인식되지도 않는 이념을 표상할 수

있는 능력이 있다면, 이 지극히 인간적인 능력의 요체는 자유로운 상상력임을 쉽게 알 수 있으며, 그런 한도에서 그것은 오성의 인도를 위해서 뿐만 아니라 미적 가치의 실현을 위해서도 아주 적합한 것이리라 생각된다. 예를 들어 화가가 산수를 그린다고 할 때, 그가 화폭에 옮기는 실체는 눈에 보이는 자연이 아니라 그 속에서 표상된 이념일 것이며, 인간이나 현실을 묘사할 경우에도 사정은 크게 다르지 않을 것이다. 그러기에 직접 눈에 아름다운 금강이나 설악의 풍경뿐만 아니라 황량하게만 보이는 티벳 고원의 풍경도 얼마든지 미적 표현의 대상이 될 수 있는 것이다. 그리하여 화가는 비록 이념을 개념적으로 파악하지는 못한다고 해도, 대신 그것을 정관하도록 만들어 주며, 이를 통해 그는 관조자들에게 존재의 가장 근원적 가치를 확인시켜 준다.

뿐만 아니라 우리가 반성적 판단력을 발휘하여 한 작품이나 자연을 대할 경우 — 상술한 바와 같이, 이러한 태도에는 감관적 관심이든 선에 대한 관심이든 막론하고 여하한 실천적 목적이 개입되어서는 안되므로 칸트는 그것을 가리켜 “무관심적”이라고 부른다 — 그것이 나의 주관 속에 이념을 활기시켜 준다면, 바로 그때 즐거움의 감정이 생긴다. 혹은 역으로 말해, 우리가 어떤 대상에서 “무관심적” 즐거움의 감정을 얻을 경우 칸트에 따르면 그것은 우리에게 이념을 활기시키는 대상이다. 이 경우 즐거움은 바로 감정의 선천적 원리인 합목적성의 표징이며, 또한 이념은 비규정적이지만 즐거움의 감정과 관계한다는 점에서 미적 이념이라 불린다. 즉 우리의 주관이 합목적적 상태, 그것도 무관심적이란 의미에서 목적 없는 합목적적 상태에 처할 경우 미적 즐거움의 감정이 나타난다는 것이다. 그러므로 감정의 원리와 반성적 판단력의 원리는 동일한 것이다. 칸트가 자신의 제3 비판서의 이름을 원래 [판단력 비판] 대신 [취미의 비판]으로 생각했던 까닭도 이런 이유이다. 이에 따라 칸트는 의지와 지성 이외에도 감정을 선천적 원리를 포함하는 또 하나의 근본능력으로 간주한다. 감정은 보통 개인적이며 편향적인 능력이라 하여 경시되어왔다. 우리의 일상대화에서도 감정적 판단이란 말은 이러한 부정적 의미로 종종 사용된다. 그러나 칸트는 가장 보편적 가치중의 하나인 미의 판정능력을 감정에 부여한다. 이것이야말로 구체적 개인의 전제 위에서 가치관을 재정립하려는 인본주의적 정신의 전형적 발로인 것이다.

이 자리에서 우리는 무관심성 속에 감춰진 의미를 다시 한 번 반추해 보자. 흔히 칸트의 무관심성은 부르죠아적 유미주의의 극치란 비판을 받지만, 칸트는 그러한 유미주의를 옹호하려는 의미가 없었던 것으로 봐야 옳다. 그가 주장하는 무관심성이란 차라리 예술에서 형이상학적 가치를 음미하려는 구도자적 태도의 표현에 가까울 것이다. 이러한 생각은 목적 없는 합목적성이란 사상을 숙고해 본다면 더욱 구체적으로 알 수 있다. 앞에서 우리는 이러한 합목적성이 즐거움의 감정으로 나타난다고 이야기했었다. 왜일까? 모든 즐거움은 어떤 현존하는 결핍으로부터 발생한 욕구가 충족될 때 나타난다. 예컨대 갈증이 날 때 물을 마시거나, 또는 현재하지 않는 것을 이루기 위해 의지의 목표를 세웠을 때 그것이 실현된다면 즐거워지게 마련이다. 이때 물은 갈증의 해소란 목적을 위해 합목적적이다. 그런데 목적 없는 합목적성은 무엇을 의미하며 그것이 왜 즐거움으로 나타나는 것일까? 그

것은 내가 모든 실천적 목적을 배제한 경우에도 나의 존재에는 선천적으로 주어진 욕구, 즉 존재의 근원으로 돌아가려는 욕구가 여전히 남아 있음을 의미한다. 만일 이 욕구가 한 작품 속에 내포된 형이상학적 의미를 맛봄으로써 충족된다면 그것은 곧 즐거움인 것이다. 이렇게 볼 때, 미는 존재의 가장 깊은 근원에서 내가 갈구하는 가치인 셈이며, 이러한 가장 큰 가치는 내가 모든 것을 털어냈을 때 비로소 즐거움의 형태로 다가오는 것이다.

지금까지의 서술에서 감정에 대한 재평가 과정의 첫 길목에 감성의 선천적 형식이 인정되고 있음을 감안할 때, 우리는 칸트적 미의식이 철저히 유한한 인간의 능력을 바탕으로 삼고 있다는 사실을 알 수 있다. 한가지 덧붙일 것은 반성적 판단력의 이론에 의해 상상력의 의미가 팔복할 만큼 신장되고 있다는 사실이다. 오늘날 상상력이 인간성의 도야를 위해 반드시 계발되어야 할 능력으로 인정된다고 해서, 이러한 생각이 언제나 있어왔던 것으로 믿는다면 큰 잘못이다. 오히려 태어난 신분이나 교회의 도그마와 같이 비개인주의적 요인들이 지배하던 시대에는 상상력의 발휘가 별 의미를 갖지 못했을 뿐더러 때로는 유해한 것으로 간주되기조차 하였다. 이것은 예술사에서도 마찬가지로 적용되어, 예술가 개인의 열정, 성향, 상상력 등의 표현을 제도적으로 억압하던 경직된 시대가 있었음을 우리는 안다. 이에 비하여, 구체적 인간을 바탕으로 삼는 근대 사상은 상상력에 의해 형이상학적 가치까지도 표상될 수 있는 것으로 인정하고 있다. 이런 점에서 볼 때, 상상력이야말로 근대적 개인주의가 개인에게 준 가장 귀한 선물일 것이다. 이에 의해 근대적 인간의 인성 교육의 이상도 과거에 비해 큰 변모를 겪는다. 즉 근대적 이념에 알맞은 인간을 육성하기 위해서는 전문성을 길러주는 학식이나 자유의 원리 위에 선 도덕뿐만 아니라 상상력 및 예술적 소양의 배양도 역시 가장 기본적인 요소로서 간주되는 것이다.

4. 소결

이제 도덕적 의식과 미의식이 갈피를 잡지 못하고 있는 우리의 현실을 되돌아 볼 때, 독일의 예에서 우리는 방법론적으로 많은 시사를 얻을 수 있다. 우리에게 개인주의는 있지만, 진정한 개인주의는 없다. 고립화·분열화·이기주의화된 개인은 있지만, 모든 개인에게 보편적으로 타당한 윤리적 이념은 없다. 우리에게 예술은 있지만, 진정한 미의식에 기초한 예술은 드물다. 오늘날 우리는 예술의 대중화 시대를 살고 있지만, 그것은 상품화의 논리에 빠져 점점 감각화·유행화되는 감성조작으로서의 대중화이지, 결코 예술의 참다운 민주화로서의 대중화가 아니다. 또한 우리에게 규격화된 지식은 있지만, 상상력과 독창성에 기초한 참다운 창조적 지식은 극히 부족하다. 그러기에 우리의 학계는 많은 경우 스스로 열매를 맺는 나무라기보다는 차라리 수입 과일의 진열장에 가깝다. 18세기 중반까지의 독일도 이러한 사정에서 크게 벗어나지 못했던 것으로 보인다. 그러나 그들은 교육개혁을 통해 전문성을 키우고 또한 무엇보다도 보편적인 인성교육을 우선적으로 중시함으로써 결과적으로 국가 전체의 중흥을 이루었다. 우리는 이러한 과정을 그저 하나의 역사적 실례인 것으로서 보아 넘겨서는 안될 것이다. 오히려 우리는 중

등과정의 인성교육을 위해 철저히 반성해야 할 시점에 다가와 있다. 그리고 이러한 반성을 위해 도덕적 의식과 미의식의 정립이 시급함은 이미 위에서 말한 바와 같다. 이러한 의식이 현실적으로 어떻게 규정가능한가 하는 문제는 이 프로젝트의 나머지 두 부분 과제에 맡기기로 한다.

II. 철학과 인성교육

최근 우리 학계에서는 인성교육을 주제로 한 많은 개별적인 연구들이 발표되고, 인성교육을 주제로 집담회가 열리며, 학술지에 인성교육에 대한 특집이 실릴 정도로 인성교육에 대한 논의가 활발히 진행되고 있다.¹⁷⁾ 주로 철학계와 교육학계를 중심으로 진행되고 있는 이러한 논의는 인성교육의 성격, 필요성등의 문제에서 시작하여 인성교육의 가능성 및 방법등의 문제에 이르기까지 다양하게 진행되고 있다. 그런가 하면 한국에서의 효과적인 인성교육을 위해 타산지석으로 삼기 위하여 미국, 독일, 프랑스, 일본등 선진국의 인성교육 사례에 대한 연구도 발표된 바 있고, 인성교육의 여러 가지 항목을 포함하여 구체적인 프로그램까지 제시된 바 있다.

그러나 인성교육에 대한 논의가 이처럼 활발히 진행되고 있음에도 도대체 인성교육이 정확히 무엇을 의미하는가 하는 점은 아직도 극히 불투명한 채로 남아 있다. 인성교육이라는 개념이 극히 불투명함은 그 개념이 인간교육, 도덕교육, 인본주의 교육, 인문교육등 그 내포나 외연에 있어 그것과 동일하지 않은 것처럼 보이는 개념들과 혼용되고 있다는 사실에서도 나타난다. 이러한 인성교육개념의 불투명성과 관련하여 손봉호 교수는 이 개념을 보다 명확히 규정하기 위해 앞으로 더욱 더 활발한 논의가 이루어져야 함을 강조하면서 다음과 같이 적고 있다: “그런데 도무지 인성교육이 무엇이기에 지금 강조되고 있으며, 그런 교육은 어떻게 이루어질 수 있는가? 많은 사람들이 필요하다 하면서도 정확하게 그것이 무엇이며 어떻게 이루어져야 하는지에 대해서는 좀 막연하다. 인성교육은 아직 교육학에서 전문용어로 정착되어 있지도 않고 국제어가 된 영어에도 그에 해당하는 표현이 없다 한다. 인성교육의 강화가 요구된다면 적어도 그에 대한 어느 정도의 성격규정이 전제되어야 하고 그것이 효과적으로 이루어질 수 있는 방법도 모색되어야 할 것이다. 더구나 그것이 우리 생명의 안전과 인간다운 삶을 위해서 필요하다면 더더욱 심각하게 논의되

17) 특집 및 좌담만 살펴보면 다음과 같다: 『좌담, 인간교육 어떻게 할 것인가』(『철학과 현실』, 1994 가을, 184-212쪽); 『특집, 인성교육의 새로운 해법』(『철학과 현실』, 1995, 겨울, 60-121쪽). 이 특집에는 손봉호, “인성교육; 필요, 성격, 방법”, “조난심, 인성교육과 도덕교과서”, 황경식, “도덕성의 위기인가, 합리성의 미숙인가”, 문용린, “미국의 인성교육”, 홍현길, “일본의 인성교육”, 손덕수, “독일의 인성교육”, 변규용, “프랑스의 인성교육”등의 글이 실려있다; 『특집: 대학에서 인성교육은 가능한가?』(『서강인문논총』, 제5집, 1996, 3-72쪽). 이 특집에는 김우창, “윤리·도덕·이성”, 박이문, “교육이념과 인성교육”등의 글이 실려있다.

어야 할 것이다.”¹⁸⁾

이 글의 목표는 현상학적 입장에서 출발하여 “현대의 위기와 철학”이라는 문제에 대한 해명을 출발점으로 삼아 바로 이처럼 불명료하게 사용되고 있는 인성교육 개념의 철학적 토대를 밝혀가면서 그 개념의 정체를 해명하고, 인성교육과 철학교육의 관계를 해명하는데 있다. 인성교육 개념의 철학적 정초를 위한 하나의 시도라 할 수 있는 이러한 작업을 위하여 우선 훗설(E. Husserl)의 현상학을 중심으로 제1장에서는 “시대의 위기와 철학의 과제”라는 문제가, 제2장에서는 “참다운 철학과 위기의 극복”이라는 문제가 다루어진다. 거기에 이어 제3장에서는 제1, 2장에서 이루어진 논의 및 그동안 우리 학계에서 진행되었던 인성교육에 대한 논의를 토대로 인성교육 개념의 정체가 해명된다. 마지막으로 제4장에서는 “인성교육과 철학교육의 관계”가 개괄적으로 다루어지는데, 여기에서는 인성교육의 과제, 참다운 철학이 갖추어야 할 조건들, 인성교육의 출발점으로서의 올바른 철학교육, 올바른 철학교육을 방해하는 요인인 철학관련 교과서가 지닌 문제점 및 사회의 구조적 문제점등이 간단히 논의된다.

1. 시대의 위기, 학문의 위기, 그리고 철학의 위기¹⁹⁾

훗설은 1937년 5월 Wien에서 “유럽인의 위기속에서의 철학”이라는 제목으로 행한 강연에서²⁰⁾ 현대를 위기의 시대로 진단한다. 20세기에 접어들면서 현대인은 정신적으로 병들었고, 이처럼 병든 인간들에 의해 이루어진 현대문화 역시 병든 문화이며, 현대인은 현재 더 이상 참다운 인간으로서의 생존을 유지하기 불가능할 정도로 심각한 위기상황에 처하게 되었다는 것이 이러한 진단의 핵심이다. 그가 몸소 체험하였던 제1차 세계대전, 바이마르 공화국의 몰락, 전세계적인 경제공황, 그리고 국가사회주의의 대두뿐 아니라, 그의 사후에 일어난 제2차 세계대전, 국가사회주의자들의 만행, 원자탄 투하등은 그가 진단한 현대의 위기의 적나라한 표출이라 할 수 있다.

그런데 훗설에 의하면 이러한 현대인의 위기, 현대문화의 위기의 일차적인 책임은 현대 과학이 병들어서 자신의 본래적인 기능을 상실하고 위기상황에 빠져 있다는데 있다. 물론 현대과학이 위기에 처하게 되었다는 이러한 주장이 현대과학이 이룩한 비약적인 발전을 부정하자는 것은 결코 아니다. 자연과학뿐 아니라, 인문사회과학 역시 20세기에 접어들면서 비약적인 발전을 이룩하였음은 그 누구도 부인할 수 없는 사실이기 때문이다. 현대과학이 위기에 처해 있다 함은 현대에 들어서면서 비약적으로 발전하게된 과학이 역설적으로 인류의 삶의 고양을 위하여 그것이 지녀왔던 본래적인 의미를 점차 상실하게 되었음

18) 손봉호, “인성교육, 필요, 성격, 방법”, 60쪽.

19) 필자는 제1장에서 다루어진 문제를 이미 “에드문트 후설”이라는 글의 제2장: “현상학의 이념 – 염밀학으로서의 철학”(20-22쪽)에서 다루었는데, 아래의 논의를 통해 거기서 다루어진 내용을 다소 수정보완하였다.

20) 이 강연은 현재 E. Husserl, 『Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzentale Phänomenologie』, Den Haag, 1976, 314-348쪽에 “Die Krisis des europäischen Menschentums und die Philosophie”라는 제목으로 수록되어 있다.

을, 다시 말해 과학이 과학으로서의 기능을 제대로 수행할 수 없게 되었음을 의미한다.

그러나 이러한 과학의 위기의 최종적인 원천은 바로 철학의 위기에 있다. 이러한 주장에 의하면 “모든 것의 뿌리”, “모든 것의 원리”를 탐구하고자 하는 철학은 20세기에 접어들면서 자신의 고유한 기능을 상실하고 병들게 됨으로써 일대 위기에 처하게 되었고, 그 필연적인 결과 과학의 위기를 초래하게 되었다. 현대에 접어들면서 철학이 이처럼 위기상황에 처하게 된 배경을 이해하기 위하여 우리는 잠시 19세기 중후반에서 20세기 초에 이르는 시기의 철학의 지형도를 살펴볼 필요가 있다.²¹⁾ 19세기 중후반은 실증적 경험에 기초한 개별과학이 비약적으로 발전하면서 헤겔에 의해 절정에 달했던 독일관념론이 붕괴되었고, 이러한 상황에서 철학이 심각한 정체성의 위기에 처하게 된 시기이다.

이러한 정체성의 위기가 계속되면서 19세기 중후반에서 20세기 초에 이르는 사이에 실증적인 개별과학의 비약적 발전에 편승해 몇가지 철학사조들이 등장하였는데, 이 모든 사조들은 실증적 과학을 자신의 토대로 삼는다는 점에서 공통점을 지니며, 따라서 그들은 넓은 의미의 “실증주의”라 불릴 수 있다. 그 첫 번째 사조는 물리학적 실증주의라 불릴 수 있는 “자연주의”이다. 자연주의는 르네상스 시대 이래 비약적으로 발전한 자연과학, 그 중에서도 특히 수리물리학의 성과에 크게 자극받고 고무되어 물리학적 방법이 모든 학문의 참된 유일한 방법이 될 수 있으리라고 생각하는 철학적 입장이며, 물리주의 혹은 객관주의라고도 불린다. 그 가장 대표적인 예는 물리학을 모범으로 삼아 사회학 조차도 “사회물리학”으로 정초하고자 시도하였던 꽁뜨의 철학이다. 그 두 번째 사조는 역사학적 실증주의라 할 수 있는 역사주의이다. 역사주의란 19세기 후반에 비약적으로 발전한 역사학을 비롯한 제반 정신과학에 편승하여 성립된 철학사조로서, 역사현상을 파악하기 위하여 사용되는 범주들을 통하여 모든 현상들을 파악할 수 있으리라고 생각하는 철학적 입장을 말한다. 역사학의 철학적 토대를 찾기 위해 노력하였던 드로이젠, 달타이 등의 해석학적 철학뿐 아니라, 쇼펜하우어, 니이체, 베르그송등의 생철학도 넓은 의미에서 이러한 역사주의 철학에 속한다. 마지막으로 들 수 있는 사조는 문헌학적 실증주의이다. 독일관념론의 붕괴 이후 철학이 위기에 처하게 되면서 철학의 고유한 임무는 더 이상 철학적인 사태의 해명에 있는 것이 아니라, 단지 엄밀한 문헌학적 방법을 사용하여 과거의 위대한 철학자들의 사상을 정리하는데 있다는 생각이 만연해 있었고, 이러한 분위기 속에서 특정한 철학자에 관심을 가진 사람들이 모여 하나의 학파를 이루는 경우가 많았는데, 그 대표적인 예는 신칸트주의 학파이다. 그러나 당시에는 신칸트주의 이외에도 신아리스토텔레스주의, 신토마스아퀴나스주의, 신헤겔주의등 여러 가지 유형의 “문헌학적 실증주의”가 등장하였다.

그러나 이러한 다양한 유형의 실증주의 철학은 수 없이 많은 크고 작은 문제점을 지니고 있었다. 예를 들면 자연주의와 역사주의는 공통적으로 자연, 역사, 정신, 예술, 종교, 본

21) 이 시기의 철학적 지형도에 대해서는 E. Husserl, *Philosophie als strenge Wissenschaft*, hrsg. von W. Szilasi, Frankfurt/M., 1965; K. Löwith, *Von Hegel zu Nietzsche - Der revolutionäre Bruch im Denken des 19. Jahrhunderts*, Hamburg, 1981; H. Schnädelbach, *Philosophie in Deutschland 1831-1931*, Frankfurt/M., 1991등을 참조.

질, 의식 등 그 존재 및 인식 구조에서 서로 구별되는 다양한 사태 영역이 있음을 망각한 채 “자연”(자연주의), 혹은 “역사”(역사주의) 등 특정의 사태영역에만 타당한 존재 및 인식 원리를 일반화시켜 모든 사태영역에 무차별적으로 적용할 수 있으리라는 중대한 오류를 범하고 말았다. 자연주의와 역사주의의 근본적인 오류는 특정한 사태 영역에서만 자신의 고유한 권리를 지니는 이성, 다시 말해 제한된 영역에서만 타당한 이성이 – 예를 들면 자연분야에서의 수학적 이성, 혹은 역사 분야에서의 역사적 이성 – 자신의 고유 영역을 벗어나 다른 영역까지도 부당하게 침범하면서 월권을 행하고, 더 나아가 전 영역에서 독재 행위를 자행하도록 한데 있다. 바로 이처럼 제한된 이성이 자행하는 월권 및 독재행위 때문에 자연주의와 역사주의의 입장은 따를 경우 모범적인 예로 등장한 사태 영역을 제외한 여타의 사태영역을 그 사태영역의 본질에 합당하게 파악할 수 있는 가능성이 애당초 차단되고 만다. 사태자체를 총체적이며 올바로 파악할 수 있는 가능성이 차단되었다는 점에서는 문헌학적 실증주의도 예외는 아니다. 문헌학적 실증주의의 입장은 견지할 경우, 특정한 철학자의 철학이 철학의 이념을 완벽하게 구현하고 있는 철학으로 등장하게 되고, 따라서 그 철학을 냉정한 근본적인 전제속에 함몰되어 또 다른 전제에서 출발해 사태를 바라볼 수 있는 가능성이 차단되고 말기 때문이다.

지금까지의 논의는 바로 “사태”를 총체적으로 파악할 수 있는 가능성이 근원적으로 막혀있는 이러한 세가지 유형의 실증주의 철학이 철학의 목표는 “모든 것의 원리에 대한 인식”, 다시 말해 존재자 전체에 대한 보편적인 인식의 획득에 있다는 철학의 근원적인 이념과 상반되는 – 후설의 표현을 빌자면 – 일종의 “사이비철학”²²⁾임을 의미한다. 이처럼 “사이비철학”으로 전락하게 된 실증주의야 말로 후설의 최후의 저술인 『유럽학문의 위기와 초월적 현상학』의 핵심주제인 “철학의 위기”의 진원지이며, 바로 이러한 철학의 위기에서 현대과학 일반의 위기, 더 나아가 현대인이 처한 실존적 위기가 유래한다는 것이 후설의 분석이다. 이제 후설에게 주어진 과제는 “철학은 모든 것의 원리, 모든 것의 뿌리에 관한 학이다”라는 전통적인 철학의 이념을 근원적으로 새롭게 부활시켜 참다운 철학을 수립함으로써 현대과학 일반이 처한 위기, 더 나아가 현대인이 처한 실존적 위기를 극복할 수 있는 토대를 마련하는데 있다.

2. 참다운 철학과 위기의 극복

그러면 참다운 철학이란 무엇인가? 철학의 목표가 “모든 것의 뿌리”를 탐구하는데 있다 는 전통적인 철학의 이념에 의하면 참다운 철학은 한편으로는 “보편성”을 지녀야하고, 다른 한편으로는 “사태적합성”, 즉 “엄밀성”을 지녀야 한다. 방금 살펴본 실증주의가 참다운 철학이 될 수 없었던 이유는 그것이 바로 이러한 두 가지 조건을 만족시키지 못하였기 때문이다. 실증주의는 그것이 특정의 존재자 영역에만 시선을 집중시킨 채 거기서만 타당한

22) E. Husserl, „Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie“, 13쪽.

원리를 다른 영역에까지 확대시켜 적용하고자 하였기 때문에 존재자를 총체적, 혹은 보편적 관점에서, 그리고 사태 자체의 본성에 적합하게, 다시 말해 엄밀하게 파악할 수 없었던 것이다. 따라서 참다운 철학이란 보편성과 엄밀성을 동시에 지니는 철학이며, 따라서 보편학이며 엄밀학이어야 한다. 보편학과 엄밀학은 참다운 철학의 두 가지 측면을 의미하는데, 아래의 논의를 통해 밝혀지듯이 보편학은 참다운 철학의 주제적인 측면을, 그리고 엄밀학은 참다운 철학의 방법적인 측면을 의미한다. 이제 보편학과 엄밀학이라는 두 측면을 지니는 철학이 어떤 모습을 보이게 될지 검토해 보기로 하자.

우선 참다운 철학의 주제적인 측면을 살펴보기로 하자. 이 점을 해명하기 위해서 우리는 다시 한번 특정의 존재자 영역을 특정의 전제에 입각하여 일면적으로 탐구하는 개별과학과는 달리 철학은 “모든 것의 뿌리”, “모든 것의 원리”를 다루는 학이라는 사실을 주의하여 살펴볼 필요가 있다.²³⁾ 따라서 철학이 정립되기 위해서는 존재하는 모든 것이 주제화될 수 있어야 한다. 따라서 철학이 다루어야 할 사태가 갖추어야 할 조건은 바로 “그것을 주제화할 경우 존재하는 모든 것이 더불어 주제화될 수 있는 것”이라야 한다. 그런데 바로 이러한 조건을 만족시키는 현상은 다름 아닌 “영혼활동”인데, 그 이유는 영혼활동이 자신까지도 포함하여 존재하는 모든 것이 우리에게 자신의 모습을 드러내면서 주제화될 수 있는 “장소”이기 때문이다. 바로 이러한 이유에서 아리스토텔레스는 그의 저서 “영혼에 관하여”에서 “영혼은 어떤 점에서 존재자 전체이다”²⁴⁾라고 천명할 수 있었으며, 중세의 스콜라 철학은 영혼에 관한 이러한 아리스토텔레스의 견해를 발전시켜 영혼이 존재자들과 관계맺음으로써 생겨날 수 있는 규정성들인 “진리”(verum), “선”(bonum), “아름다움”(pulchrum) 등을 특정의 존재자 내지 존재자 영역에만 국한되어 적용되는 규정성 아니라, 이러한 규정성을 초월하여 모든 존재자에 두루 두루 귀속될 수 있는 보편적 규정성, 다시 말해 “초월자”라고 파악할 수 있었던 것이다.²⁵⁾ 바로 영혼활동이 지난 이러한 특수한 성격 때문에 영혼활동은 방법론적 관점에서 볼 때 다른 여타의 존재자에 비해 절대적인 우위를 지니며, 중세말기 및 르네상스를 거치면서 이러한 사실에 대한 인식이 분명해짐에 따라 근대 이후 영혼활동은 의식, 정신, 삶등 여러 가지 다른 명칭으로 불리어지면서 철학의 출발점, 즉 원리 역할을 담당할 수 있었던 것이다.

바로 보편학으로서의 철학이 탐구하여야 할 주제인 영혼활동을 지칭하기 위하여 흔설은

23) 보편학으로서의 현상학의 이념에 대해서는 E. Husserl, 『Erste Philosophie(1923/24). Zweiter Teil. Theorie der phänomenologischen Reduktion』, 193쪽 이하 및 『Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge』, 178쪽 이하를 참조. Husserl은 보편학으로서의 현상학에 대해 다음과 같이 말한다: “보편적인 철학은 ... 모든 이론들에 대한 이론, 즉 절대적인 형식적 인식론과 과학론일 뿐 아니라, 보편적이며(총체적이며) 절대적인 학으로서 모든 개별적인 이론들을 자체내에 내용적이며 체계적으로 발전시킨 이론이다.”(『Erste Philosophie(1923/24). Zweiter Teil. Theorie der phänomenologischen Reduktion』, 195쪽)

24) Aristotle, 『De anima』, 431 b 21.

25) 초월자에 관한 이론에 대해서는 E. Stein, 『Endliches und unendliches Sein』, Freiburg/Basel/Wien, 1962의 제V장: “Seiendes als solches(Die Transzendentalien)”을 참조.

의식의 삶, 삶, 정신등 다양한 개념과 더불어 주로 의식이라는 개념을 사용한다. 물론 이 때 의식은 “반성적으로 자기자신을 의식하고 있다”는 의미의 자기의식뿐 아니라, 본질직관 능력, 논리적 추론능력, 수학적 사유능력, 과학적 탐구능력, 예술적 심성, 종교적 심성, 도덕적 심성, 더 나아가 지각, 감각, 욕구, 감정, 기분, 본능, 충동등 일체의 영혼활동을 지칭하는 개념이다. 그런데 이러한 의미로 이해된 의식의 본질적인 특징은 그것이 지향성을 지니고 있다는데 있다. 지향성은 “의식은 언제나 무엇과 관련을 맺고 있다”라는 의식이 지닌 본질적 속성을 지칭하는 개념이다.²⁶⁾ “무엇에 관한 의식”이라는 지향성에 대한 규정에서 알 수 있듯이 존재자와 그를 향한 의식은 서로 무관하게 독립적으로 존재하는 것이 아니라, 양자 사이에는 그 본질 구조에 있어 독특한 상관관계가 존재한다. 이 양자 사이의 상관관계에 의하면 의식의 대상이 없는 의식은 없으며, 의식 작용이 없는 의식의 대상도 우리에게는 존재하지 않는다. 여기서 우리는 철학이 분석하여야 할 사태가 의식이라고 할 때, 단지 의식활동만이 아니라, 그 의식활동이 관계맺고 있는 대상도 아울러 주제화되기 때문에 결국 존재자 전체가 주제화될 수 있으며, 따라서 의식을 탐구주제로 삼는 철학이 보편학이 될 수 있음을 확인할 수 있다.

그러면 이제 참다운 철학의 또 다른 측면인 엄밀학의 문제를 검토해보기로 하자. 철학이 탐구하여야 할 주제, 즉 사태가 확인되었다고 해서 그 사태가 그 사태의 본성에 합당하게 파악되리라는 보장은 없다. 무엇보다도 의식활동의 지향적 구조를 파악하고자 시도할 경우에 그것을 그의 본성에 따라 파악하기란 쉬운 일이 아니다. 그 이유는 우리가 일상적 삶을 살아나가는 자연적 태도에서 우리의 관심은 주로 물질적인 외계대상을 향해 있으며, 따라서 자연적 태도에서 이러한 대상을 향한 의식활동은 거의 은폐된 채로 있거나, 자신의 모습을 드러낼때도 외계대상의 구조에 의해 부분적으로 왜곡되어 나타나기 때문이다. 의식활동이 이처럼 부분적으로 왜곡되어 나타나는 현상은 의식현상을 기술하는 우리의 일상언어에도 반영되어 있다. 예를 들면 우리는 고통이라는 구체적인 의식현상을 기술하면서 “큰 고통”, 혹은 “작은 고통”이라는 표현을 사용하는데, 이러한 표현은 고통이라는 의식 현상이 마치 물리적인 대상과 유사하게 그 크기를 젤 수 있는 대상인듯한 생각을 갖게 한다. 이처럼 자연적 태도에서는 의식 현상의 본래적인 모습이 왜곡되어 나타나기 쉽다. 그런데 바로 자연적 태도속에 들어있는 의식을 왜곡하려는 이러한 성향때문에 의식현상을 마치 물리적인 현상처럼 다룰 수 있으리라는 유혹이 자연스럽게 생기며, 실제로 이러한 유혹에 넘어간 철학자조가 19세기에 나타났는데, 그것이 다름 아닌 앞서 살펴본 물리주의적 실증주의이다. 그러나 설상가상으로 이처럼 물리주의적 실증주의가 나타나면서 자연적 태도속에 들어 있던 은폐성향 내지 왜곡성향은 더욱 더 극단화되었고, 그에 비례하여 의식현상이라는 사태 자체를 그 현상의 본질에 합당하게 파악할 수 있는 가능성은 더욱 더 줄어들고 말았던 것이다.

따라서 의식이라는 사태를 그의 지향적 구조에서 사태의 본성에 적합하게 파악하기 위

26) 지향성 개념에 대해서는 이남인, “지향/지향성”을 참조.

해서는 바로 자연적 태도속에 들어있으며, 무엇보다도 물리주의적 실증주의의 등장과 더불어 더욱 더 극단화되어가는 이러한 완강한 은폐성향 및 왜곡성향을 깨뜨려야 한다. 그런데 이러한 작업은 오직 이러한 은폐성향 및 왜곡성향이 나타나게 된 전제들을 검토하고, 더 이상 이러한 전제들에 입각하여 의식현상을 고찰하지 말아야겠다는 의지적인 결단을 통해서만 가능하다. 이러한 결단행위를 통하여 은폐성향 및 왜곡성향을 가능하게 한 일체의 전제들이 “판단중지”되어야 비로소 사태 자체로서의 사태에로의 귀환이 가능한데, 판단중지를 통해 이처럼 사태자체에 이르는 방법적 절차를 훗설은 “현상학적 환원”이라 부른다.

이처럼 그 어떤 전제에 의해서도 왜곡되지 않은 채로 주어지는 사태 자체를 파악하기 위한 방법적인 절차인 현상학적 환원을 통하여 보편학으로서의 철학이 동시에 엄밀학으로서의 철학이 될 수 있는 것이다. 이러한 엄밀학 및 그의 방법적 토대인 현상학적 환원의 정체를 보다 더 분명히 파악하기 위해서는 후설이 “모든 원리중의 원리”²⁷⁾라 부르는 모든 학문의 방법론적 근본원리를 살펴볼 필요가 있다. 이러한 방법론적 근본원리에 의하면 “사태를 근원적으로 드러내주는 직관이 모든 인식의 권리원천이다.” 이러한 직관주의에 의하면 모든 인식의 최종적인 원천은 사태에 대한 근원적인 직관인데, 이 점에 있어서는 철학적 인식도 마찬가지이다. 보편학이 다루어야 할 사태인 “의식”的 구조를 그 사태의 본성에 적합하게 해명하여 엄밀학으로서의 철학을 수립하기 위해서는 현상학적 환원을 통하여 그 어떤 앞서 주어진 전제에 구속됨이 없이 사태 자체를 직관하도록 하여야 한다. 모든 원리중의 원리는 “그 어떤 권위, 혹은 전제에도 구속됨이 없이 스스로 사태자체를 직관할 때만 참다운 인식의 획득, 즉 절대적으로 책임질 수 있는 인식이 가능하다”는 절대적인 자기책임의 원칙의 표현이라 할 수 있다. 여기서 우리는 엄밀학으로서의 철학이 추구하고자 하는 것이 “절대적인 자기 책임의 원칙에 입각한 철학”임을 알 수 있다.

바로 철학이 이처럼 보편학이며, 동시에 엄밀학으로 참답게 정초될 때에만 비로소 현대의 위기가 극복될 수 있는 가능성의 열린다. 이 점과 관련하여 우리는 현대의 위기의 원천이 특정 영역에서만 타당한 이성이 자신의 영역을 넘어서 다른 영역에까지 침범하고, 더 나아가 독재를 행하게 되었다는데 있음을 상기할 필요가 있다. 그런데 현상학적 환원을 수행한 후 우리는 의식의 장에 반성적 자기의식, 본질직관 능력, 논리적 추론능력, 수학적 사유능력, 과학적 탐구능력, 예술적 심성, 종교적 심성, 도덕적 심성뿐 아니라, 지각, 감각, 욕구, 감정, 기분, 본능, 충동등 다양한 유형의 의식활동이 존재하며, 이 각각의 의식 활동은 그 어떤 다른 것에 의해 치환될 수 없는 나름대로의 고유한 본질구조를 보인다는 사실을 확인할 수 있다. 이처럼 다양한 유형의 의식 활동이 나름의 고유한 본질구조를 지니고 있다 함은 그 각각의 것이 그 어떤 다른 의식 활동에 의해서도 침해될 수 없는 나름대로의 고유한 권리를 지니고 있으며, 실제로 그러한 권리가 보장되어야 함을 의미한다.

27) E. Husserl, "Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch; Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie," 51쪽.

현대가 처한 제반 위기의 진원지인 수학적 이성 내지 과학적 이성의 독재는 바로 이처럼 다양한 유형의 의식활동이 그 무엇에 의해서도 침해되어서는 안될 고유한 권리를 지니고 있음을 망각한데서 나타난 필연적인 귀결이다. 이처럼 의식활동의 다양성이 보장될 때만 수학적 이성, 과학적 이성의 독재가 종식될 수 있을 것이며, 현대의 위기를 극복할 수 있는 가능성도 열릴 수 있을 것이다.²⁸⁾

각각의 의식활동이 나름대로의 고유한 본질구조를 지니며, 그러한 한에서 자기에게 고유한 권리를 지닌다는 점에서는 철학적 이성도 예외는 아니다. 이는 일차적으로 철학적 이성이 그 어떤 의식활동에 의해서도 부당하게 침해되어서는 안됨을 의미하며, 동시에 철학적 이성이 다른 여타의 이성이 지닌 기능을 대신할 수 없음을, 다시 말해 철학적 이성은 자신의 고유한 영역인 철학에서만 자신의 기능을 발휘할 수 있는 것이며, 따라서 다른 영역을 침범하려고 해서는 안됨을 의미한다. 그럼에도 불구하고 철학적 이성은 방법론적 관점에서 볼 때 여타의 다른 의식활동에 비해 절대적인 우위를 차지한다. 그 이유는 바로 철학적 이성만이 다양한 유형의 의식활동의 본질구조가 서로 다르며, 따라서 그들 각각이 그 어떤 다른 의식활동에 의해 침해될 수 없다는 사실을 밝혀낼 수 있고, 거기서 한걸음 더 나아가 다양한 의식활동 사이의 바람직한 조화관계를 고려할 수 있는 위치에 있기 때문이다. 철학적 의식이 지닌 이러한 방법상의 절대적 우위와 관련하여 우리는 특정의 존재자 영역에만 한정되어 있는 여타의 의식활동을 “특수한 의식”이라 부를 수 있으며, 이 외는 달리 보편학으로서의 철학을 가능케 하는 철학적 이성은 존재자 전체와 관계하는 “보편적 의식”이라 부를 수 있을 것이다.

3. 인성교육의 철학적 정초

그동안 우리 학계에서 이루어진 인성교육에 대한 연구를 살펴보면 우리는 인성교육 개념이 극히 혼란스럽게 사용되고 있음을 알 수 있다. 개념상의 혼란과 관련하여 우선 짚고 넘어가야 할 점은, 앞서 지적되었듯이, 인성교육 개념이 지시하는 사태를 표현하기 위하여 인성교육 개념이외에도 인간교육, 인격교육, 도덕교육, 인문주의교육, 인문교육등 다양한 개념들이 사용되고 있다는 사실이다. 그런데 인성교육과 관련된 개념상의 혼란은 단순한 용어사용의 혼란 정도로 가볍게 보아 넘길 성질의 것이 아니다. 이러한 개념상의 혼란 이면에는 인성교육이 지시하는 사태에 대한 이해의 혼란이 도사리고 있기 때문이다.

물론 대부분의 연구자들은 인성교육이 “인간을 인간답게 하는 교육”이라는 점에 대해서 동의한다. 그리고 많은 연구자들은 비중을 두어 교육하여야 할 분야에 따라 인성교육 개념을 정의할 수 있으리라고 생각하는 것 같다. 다만 비중을 두어 교육하여야 할 분야가 무엇이냐 하는 점에 있어서만 연구자들이 서로 의견을 달리하는데, 이 점과 관련하여 우리는 크게 서로 구별되는 세가지 입장을 확인할 수 있다. 첫째 입장에 의하면 인성교육이

28) 현상학과 현대의 위기 문제에 대해서는 N.-I. Lee,『Edmund Husserls Phänomenologie der Instinkte』, Dordrecht/Boston/London, 1993, 195-196쪽을 참조.

란 지적, 기술적 능력의 개발을 위한 교육에 대립되는 “도덕적 심성의 개발을 위한 교육”, 즉 도덕교육이나 윤리교육을 의미한다. 인성교육을 이처럼 도덕교육과 동일시하는 이유는 “인간을 인간답게 하는 요소”는 다름 아닌 인간의 도덕성이라고 생각되기 때문이다. 둘째 입장에 의하면 인성교육의 핵심이 도덕교육에 있는 것은 사실이지만, 그러나 인성교육이 도덕교육과 동일시 될 수 없다. 인성교육은 도덕교육뿐 아니라, 철학교육, 예술교육, 종교교육등 인문학 일반에 대한 교육, 즉 인문교육과 동일시되어야 한다. 셋째 입장에 의하면 인성교육은 인간에게 주어진 모든 훌륭한 능력을 계발시키는 교육을 의미하며, 인간에게 주어진 능력이 단지 도덕성, 예술성, 종교성, 철학적 심성등에만 한정되는 것이 아니라, 기술적 능력, 과학적 능력, 수학적 능력, 더 나아가 체육적 능력까지 포함하는 것이므로 인성교육은 인문교육뿐 아니라, 수학교육, 과학교육, 기술교육, 더 나아가 체육교육까지 포함한다. 이러한 세번째 입장은 지지하는 연구자들은 과거 역사를 돌아쳐보면 고대희랍의 경우처럼 실제로 수학교육이나 체육교육등이 인성교육의 중요한 내용을 이루고 있었던 시대가 있었음을 환기시킨다.

이처럼 교육되어야 할 분야에 따라 인성교육을 정의하려는 시도 이외에도 또 다른 관점에서 인성교육 개념을 정의하려는 시도도 있다. 이러한 시도에 의하면 인성교육 개념을 규정함에 있어 중요한 의미를 지니는 것은 교육의 방법이며, 따라서 방금 살펴본 바, 교육 분야에 따라 인성교육을 정의하려는 시도에서 언제나 인성교육의 분야로 등장한 도덕교육의 경우 그것이 언제나 인성교육인 것은 아니며, 교육방법에 따라 인성교육이 될 수도 있고, 인성교육이 되지 않을 수도 있다. 예를 들면 도덕교육의 한 방식인 “인격교육”(character education)은 인성교육에 해당하지만, 주지주의적 도덕교육은 인성교육이 될 수 없다.

필자는 인성교육에 대한 전문적인 연구들에서 확인할 수 있는 이러한 인성교육개념의 다의성을 인성교육에 대해 나름대로 어느 정도 이해하고 있다고 생각하는 일반인들과의 면접을 통해서도 확인할 수 있었다.²⁹⁾ 우선 “도덕교육이 인성교육에 해당하느냐?”는 질문에 대해 모든 응답자가 서슴없이 “그렇다”고 답하였으며, 그 다음 “철학교육, 예술교육, 종교교육등이 인성교육에 해당하느냐?”는 질문에 대해 대부분의 응답자가 잠시 생각해본 후 “그렇다”고 답하였다. 그러나 “수학교육이 인성교육에 해당하느냐?”는 질문에 대해서는 즉시 “그렇지 않다”고 답한 응답자도 있었고, 절반 가량의 응답자가 잠시 생각해본 후 “그렇지 않다”고 답하였으며, 나머지는 “그렇다”, 혹은 “잘 모르겠다”고 답하였다. 거기서 한 걸음 더 나아가 “과학교육 내지 기술교육이 인성교육에 해당하느냐?”는 질문에 대해서는 대부분의 응답자가 즉시 “아니다”라고 답하였으며, 소수의 응답자는 잠시 생각해 본 후에 “잘 모르겠다”, 혹은 “그럴 수도 있겠다”고 답하였다. 그러나 이번에는 방향을 바꾸어 교육방법에 따른 인성교육개념의 규정 가능성에 초점을 맞추어 “교육방법이야 어찌 되었든

29) 필자는 이 문제에 대해 20여명과 자유스런 대화 형식으로 면접을 실시하였다. 이 자리를 빌어 이 면접에 응해준 모든 분들에게 감사드린다.

모든 도덕교육이 인성교육일 수 있느냐?”는 질문을 던졌더니 대부분의 응답자들이 즉시 “그렇지 않다”고 답하였으며, 반대로 “교육방법이 훌륭할 경우 수학교육도 인성교육이 될 수 있느냐?”는 질문에 대해서는 많은 응답자들이 잠시 생각해본 후 “그럴 수도 있다”고 답하였다.

이처럼 인성교육 개념에 대한 규정은 개인에 따라 많은 차이를 보이고 있다. 인성교육 개념에 대한 정의를 더욱 더 어렵게 만드는 것은 동일인의 경우에도 때와 장소, 혹은 질문이 던져지는 방식에 따라 인성교육 개념에 대한 규정이 바뀐다는 사실이다. 그러면 인성교육 개념이 이처럼 모호하게 사용되는 상황에서 우리가 해야 할 일은 무엇인가? 인성교육 개념이 극히 모호한 개념이기 때문에 이 개념을 교육학적, 혹은 교육철학적 논의의 장에서 추방하고, 그 대신 논의의 맥락에 따라 필요한 경우 도덕교육, 윤리교육, 예술교육, 종교교육, 철학교육등 그 정체가 분명한 개념을 사용하여야 할까?

그러나 우리는 어떤 개념이 다소 모호하다고 해서 무조건 그 개념을 사용해서는 안된다 는 입장에는 동의할 수 없다. 왜냐하면 일반적으로 특히 중요한 의미를 지니는 개념일수록 그 개념의 정체가 모호한 경우가 많으며, 아래의 논의를 통해 밝혀지듯이 인성교육 개념 역시 그러한 개념중의 하나이기 때문이다. 더 나아가 인성교육 개념이 비록 모호한 개념이긴 하나, 그 의미를 전혀 파악할 수 없는 개념은 결코 아니며, 모두가 막연하나마 “인간다운 인간을 기르는 교육”이라는 의미를 지닌 개념이라고 생각하기 때문이다. 그뿐 아니라 우리는 인성교육 개념에 대한 기존의 연구결과에 대한 검토 및 그에 대한 일반인과의 면접을 통하여 이 개념이 앞서 열거한 그 어떤 교육 개념에 의해서도 치환될 수 없는 개념일 가능성에 높다는 사실도 확인하였다. 무엇보다도 비중을 두어 실시하여야 할 교육 분야에 따라 인성교육 개념을 정의하려는 시도에서 언제나 인성교육의 내용으로 등장하였던 도덕교육도 교육방식의 차이에 따라 인성교육이 될 수도 있고, 그렇지 않을 수도 있다는 견해는 인성교육 개념이 그 어떤 교육개념에 의해서도 치환될 수 없는 개념임을 강하게 암시하고 있다. 인성교육 개념처럼 비록 모호하긴 하나, 그럼에도 나름대로 중요한 의미를 지닌 개념일수록 우리는 그 개념의 발생적 기원을 추적해 들어가면서 철저히 그 개념의 정체를 해명하도록 하여야 한다.

그러면 도대체 우리는 무엇을 실마리로 삼아 인성교육 개념의 정체를 해명할 수 있을까? 우리는 이 개념의 정체를 해명하기 위한 실마리를 사람들이 어찌되었든 인성교육과 관련된 여러가지 질문들을 이해하고, 그에 대해 답하며, 그 문제를 놓고 서로 토론을 벌일 수 있다는 엄연한 사실에서 찾을 수 있다. 이 개념의 정체를 해명하기 위해서 우리는 바로 이처럼 부정할 수 없는 확실한 사실을 반성하면서 그것이 도대체 가능한 이유가 무엇인가를 밝혀내야 한다. 그러면 이러한 사실이 가능한 이유는 도대체 무엇일까? 그것은 다름 아닌 인성교육에 대한 논의에 참여하는 사람들이 논의에 참여하기에 앞서 인성교육에 대한 상호주관적 이해를 선행적으로 가지고 있기 때문이다. 비록 막연한 양상에서이긴 하지만 인성교육에 대해 사람들이 가지고 있는 이러한 선행적인 이해, 다시 말해 “선이해”가 바로 인성교육에 대한 모든 논의가 진행되기 위한 “가능조건”이라 할 수 있다. 이 경

우 모두가 공유할 수 있는 인성교육에 대한 선이해에 의하면 인성교육이란 앞서 간헐적으로 언급되었던 “인간다운 인간을 기르는 교육”을 의미하나, 개인에 따라서는 이것보다 더 구체적이며 명료한 선이해를 가지고 있는 경우도 있을 수 있다. 인성교육 개념의 철학적 정초를 위하여 우리가 해야 할 작업은 모두에게 “인간적인 인간을 기르는 교육”이라는 의미로 주어지나, 경우에 따라서 그보다 더 구체적이며 명료하게 주어질 수도 있는 인성교육에 대한 상호주관적인 선이해의 정체를 해명하는 일이다.

그런데 앞서 제1, 2장에서 이루어진 “현대의 위기와 철학의 관계”에 대한 논의는 바로 이러한 인성교육에 대한 상호주관적인 선이해의 정체를 해명함에 있어 결정적인 의미를 지닌다. 훗설의 경우 위기에 대한 논의와 관련하여 참다운 철학을 정립하기 위하여 자연적 태도속에 들어있는 은폐성향을 극복하고 근원적인 지향성의 모습을 발견하려고 한 이유는 이러한 지향성의 담지자로서의 주체가 바로 “인간다운 인간”이요, 이러한 “인간다운 인간”만이 “위기를 극복할 수 있는 능력이 있는 인간”이라고 생각하였기 때문이다. 현대의 위기에 대한 논의를 통하여 우리는 바로 인성교육이 목표로 하는 바 “인간다운 인간”이라는 개념이 시대가 처한 위기적인 상황속에 자신의 발생적 토대를 가지고 있는 개념임을 알 수 있다. 이는 인간이 예를 들면 신과 같은 존재라서 그 어떤 위기적인 상황속에 빠질 가능성이 아예 차단되어 있는 존재라면 그러한 인간에게는 “인간다운 인간을 기르는 교육”인 인성교육이 아무런 의미도 지닐 수 없는 개념임을 의미한다. 이처럼 인성교육 개념은 어디까지나 인간이 처한, 혹은 처할 수 있는 위기라는 문제지평속에서 자신의 최종적인 발생적 기원을 가지는 개념이다.

이러한 사실을 우리는 훗설의 경우뿐 아니라, 플라톤과 데카르트의 경우에도 확인할 수 있다. 플라톤의 경우 철학은 현실문제와 전혀 무관하게 자체적으로 독립하여 실재하는 이데아 세계를 상정한 후, 단지 심심풀이로 그러한 세계에 대한 형이상학적 유희를 즐기는 것을 의미하지 않았다. 그의 철학적 활동은 한마디로 소피스트들에 의해 지지받고 있던 당시의 타락한 민주정치에 의해 존폐위기에 처해있던 도시국가 아테네를 위기로부터 구출해내기 위한 필사적인 작업이었다. 이러한 점에서 그의 철학적 활동은 위기에 처한 현실을 극복하기 위해 인간이 행할 수 있는 가장 극단적인 실존행위의 하나라고 할 수 있다. 바로 이러한 위기극복이라는 문제지평에서 그는 “인간다운 인간”을 “이성적인 인간”으로 규정하고, 이러한 이성적 인간이 지닌 여러가지 능력중에서도 참다운 실재인 이데아를 파악할 수 있는 “지성적인 능력”을 가장 중요한 능력으로 간주하였다. 바로 이러한 맥락에서 그는 소피스트들이 가장 중요한 인성교육 분야로 수사학, 응변술등을 내세운데 반대하여, 바로 인간다운 인간인 이성적인 인간을 기를 수 있다고 생각한 기하학, 화성학, 천문학등의 수학 분야, 그리고 무엇보다도 “지성적인 능력”을 발휘하여 불변의 실재인 이데아를 파악함을 목표로 하는 변증술을 가장 중요한 인성교육 분야로 제시하였던 것이다.³⁰⁾

30) Platon, 『Politeia』, 502d 이하. 플라톤의 교육이론 및 그에 대립적인 교육이념을 제시한 이소크라테스의 교육이론에 대해서는 W. Dilthey, 『Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems』(Wilhelm Dilthey, Gesammelte Schriften. IX. Band), Stuttgart, 1960을 참조.

그는 바로 그가 제시한 이러한 분야의 교육이 올바로 되어야만 수사학, 응변술등을 강조한 소피스트 및 대중선동정치가들에 의해 위기에 처하게 된 도시국가 아테네를 위기로부터 구할 수 있다고 생각하였다.

철학의 최종적인 과제가 시대가 처한 위기를 극복하는데 있다고 생각한 점에 있어서는 근세철학의 시조로 평가받는 데카르트의 경우도 마찬가지이다. “생각하는 자아”를 철학의 출발점으로 삼고 “자아에 대한 반성적 성찰”을 철학의 방법으로 삼았기 때문에 그의 철학을 시대적인 상황과 무관한 “유아론적 철학”, 혹은 나쁜 의미의 “관념론적 철학”으로 간주하려는 사람들이 많이 있다. 그러나 그의 철학을 이렇게 해석하는 것은 그의 철학의 정체를 올바로 파악하지 못한데서 나오는 오해에 불과하다. 그가 “유아론적 철학”, 혹은 “관념론적 철학”에 머물러 시대적인 현실과 무관한 철학을 하기에 그가 처한 시대적인 상황은 너무도 절박하였다. 그가 철학자로서 살아갔던 17세기의 전반기는 한마디로 “종교전쟁의 시대”로서 30년 전쟁, 네덜란드 독립전쟁, 영국의 시민전쟁등 수많은 전쟁이 유럽전토를 휩쓸었으며, 이러한 전쟁의 소용돌이 속에서 유럽사회는 갈기갈기 찢겨지고, 문화는 황폐하였으며, 개인의 삶은 피폐할대로 피폐해져, 개인적 차원에서건, 사회적 차원에서건 인간의 실존적 위기가 극에 달하였다. 데카르트 스스로 30년 전쟁에 참여하였는데서 짐작할 수 있듯이 그의 철학은 시대가 처한 이러한 극단적인 실존적인 위기상황에 대한 철저한 반성의 결과로서, 그러한 위기를 극복하기 위한 방안으로 제시된 것이라 할 수 있다. 이러한 상황에서 그는 “이성, 즉 양식만이 인간을 인간답게 하는 것”이기 때문에, 바로 모든 인간에게 주어져있는 이러한 능력을 개발함으로써 시대가 처한 위기를 극복할 수 있다고 생각하였다. 바로 이러한 인간 이성의 능력을 체계적으로 계발하기 위한 길이 그가 제시한 방법의 규칙이요, 그는 이러한 방법의 규칙에 따른 철저한 성찰을 통해서만 참다운 철학 및 제 학문일반을 정초할 수 있다고 믿었던 것이다.³¹⁾ 이러한 점에서 그의 방법적 회의는 일체의 현실문제에 대해 판단중지를 수행한 후 안심입명의 경지에 도달하기 위한 수단, 다시 말해 난세를 헤쳐나가기위한 일종의 처세술로서의 고대 회의론자들의 회의와는 철저히 구별된다. 그의 방법적 회의는 전인류를 계몽시켜 진리에 도달하게 함으로써 그들을 권위, 관습, 질병등 온갖 종류의 구속물로부터 해방시키기위한 수단이다.³²⁾ 다시 말해 그의 방법적 회의는 이성을 지닌 모든 인간이 몸소 실천할 수 있는 진리에 도달하기 위한 수단이요, 전 인류가 그를 통해 서서히 계몽되어감으로써 시대가 처한 위기를 극복할 수 있는 수단이라 할 수 있다. 플라톤과는 달리 비록 체계적인 교육이론을 발전시키지는 않

31) R. Descartes, *『Discours de la Méthode』*, 제 2부 및 *『Meditationes de prima philosophia』* 참조.

32) 이 점과 관련해 *『Discours de la Méthode』*의 제1부에서 수사학, 역사학, 스콜라 철학등에 대해 데카르트가 가하는 혹독한 비판을 참조. 이런 학문에 대한 혹독한 비판을 행하는 것과는 달리 데카르트는 수학 및 논리학에 대해서는 높이 평가하며, 전통적인 수학 및 논리학의 장점을 취하여 “보편수학”(*Mathesis universalis*)을 구축하고자 한다. 데카르트의 보편수학의 이념에 대해서는 R. Descartes, *『Discours de la Méthode』*, 제2부 및 *『Regulae ad directionem ingenii』*의 제4규칙을 참조.

았지만 데카르트의 경우 인성교육은 바로 인간 이성을 올바로 계발할 수 있는 교육을 의미하며, 바로 이러한 맥락에서 그는 수사학, 응변술, 역사, 문학, 스콜라철학 대신에 방법적 회의에 기초한 새로운 제일철학 및 수학, 논리학등을 위기상황을 극복할 수 있는 분과로 간주하였다.

인성교육 개념이 위기라는 문제지평속에서 자신의 발생적 기원을 지닌다는 이러한 명제는 우리학계에서 인성교육에 대한 논의가 이루어지는 배경을 검토해보아도 밝혀진다. 인성교육의 문제를 논하면서 사람들은 자연스럽게 성수대교 붕괴, 대구 지하철 고사장 가스 폭발 사고, 삼풍백화점 참사사고, 부모를 살해한 박한상, 김성복의 폐륜적 행위등 우리 사회를 위기에 처한 사회라고 진단할 수 있는 사건들을 배경으로 삼아 논의를 진행시킨다. 이는 바로 인성교육 개념이 위기라는 문제상황속에서 의미를 지닐 수 있는 개념임을 암시한다. 바로 이 지점에서 우리는 인성교육과 관련하여 비중을 두어 교육하여야 할 분야에 대해 어째서 연구자들이 - 이 점에 있어서는 일반인들도 마찬가지이지만 - 서로 다른 의견을 가지게 되는가도 이해할 수 있다. 이 문제에 대한 의견의 차이는 바로 시대가 처한 위기의 원천에 대한 진단이 개인에 따라 조금씩 다름을 의미한다. 예를 들어 바로 도덕교육의 부재 및 그로 인한 도덕적 심성의 마비가 사회의 위기를 초래한 유일한 원천이라고 진단하는 사람은 인성교육을 도덕교육과 동일시할 것이고, 반대로 우리 사회의 위기의 원천이 단지 도덕적 심성의 부재에만 있는 것이 아니고, 과학적 사고의 부재에 있기도 하다고 진단하는 사람은 인성교육을 단순히 도덕교육과 동일시하지 않을 것이다. 인성교육 개념이 위기라는 문제지평과 밀접한 연관속에 있음과 관련하여 엄정식 교수는 “인성교육과 현대적 상황”에서 다음과 같이 적고 있다: “현대를 흔히 ‘불안의 시대’, ‘자기상실의 시대’, ‘소외의 시대’, 혹은 ‘비인간화의 시대’라고 부른다. 이러한 표현들을 면밀히 검토해 보면 이 시대가 그 어느 시대와도 비견하기 어려울 정도로 인간성의 위기를 맞이하고 있다는 사실을 드러낸다. 그러므로 이 시대를 살아가는 현대인에게 가장 중대한 사명이 있다면 이 비인간화의 요소를 제거하고 불안을 극복하며 소외 현상으로부터 진정한 자아를 되찾는 일일 것이다. 아무리 과학이 발달하고 문명의 이기가 양산된다 하더라도 그것을 효과적으로 운영하고 의미있게 활용할 수 있는 인간이 없다면 아무 소용이 없기 때문이다.”³³⁾ 지금까지의 논의를 통하여 인성교육 개념이 위기라는 문제지평속에 자신의 발생적 기원을 지니는 개념임이 밝혀졌다. 따라서 “인간다운 인간을 기르는 교육”으로 막연하게 이해되었던 인성교육 개념은 이제 조금 더 구체적으로 “인간의 인간다운 실존을 불가능하게 만드는 여러 유형의 위기상황을 극복하고 인간다운 인간으로 살아갈 수 있도록 해주는 교육”으로 정의될 수 있다. 이제 앞서 제1,2장에서 이루어진 논의, 특히 제2장에서 이루어진 “참다운 철학과 위기의 극복”에 대한 논의를 재검토하면서 이처럼 조금 더 구체화되고 명료해진 인성교육 개념의 몇 가지 측면을 조명함으로써 인성교육 개념을 보다 더 구체적으로 규정하도록 시도해보자.

33) 엄정식, “인성교육과 현대적 상황”(『철학과 현실』, 1995 겨울, 8-17쪽), 8쪽.

1) 그 누구도 도덕적 심성, 철학적 심성, 예술적 심성, 종교적 심성, 사회적 심성, 정치적 심성, 과학기술적 심성, 수학적 심성등 인간에게 주어진 여러가지 심성이 일정한 수준 까지 계발되지 않고서는 “여러가지 위기상황을 극복할 수 있는 인간”이 될 수 없으므로 인성교육은 인간에게 주어진 모든 심성이 일정한 수준까지 계발될 수 있도록 하는 교육을 의미한다. 물론 이 모든 능력이 이보다 더 높은 수준에까지 도달하면 그 인성교육은 보다 더 훌륭한 인성교육이라 할 수 있다. 여기서 우리는 인성교육에도 정도의 차이가 존재함을 알 수 있다.

원칙적으로 모든 심성의 계발이 인성교육이 될 수 있다는 우리의 견해에 의하면 인성교육을 교육되어야 할 분야에 따라 정의하려는 시도는 올바른 시도가 아니다. 도덕교육 및 인문교육뿐 아니라, 수학교육, 과학교육, 기술교육까지도 그 자체로는 모두 인성교육 분야에 포함될 수 있다. 물론 구체적인 시대적 상황에 따라 비중을 두어 교육하여야 할 분야와, 그렇지 않은 분야가 구별될 수 있는데, 그 이유는 다음의 2항에서 밝혀질 것이다.

2) 앞서 제2장: “참다운 철학과 위기의 극복”에서 우리는 의식의 장에서 확인할 수 있는 각각의 의식작용이 그 어떤 다른 의식작용에 의해서도 침해될 수 없는 고유한 권리자를 지니며, 그러한 권리가 보장되도록 하여야 함을 언급하였다. 이는 일차적으로 다양한 교육분야가 조화를 이루어야 함을 의미한다. 이처럼 다양한 교육분야 사이의 조화는 인성교육의 본질적인 요소이다. 인성교육의 목표는 다양한 심성의 조화로운 계발에 있다. 앞서 지적되었듯이 인성교육을 위하여 교육분야를 제한할 이유는 없으나, 다양한 분야 사이의 조화가 깨질 경우 어떤 분야가 우선시될 수도 있고, 어떤 분야가 뒷전으로 밀릴 수도 있다. 각각의 의식작용이 고유한 권리를 지닌다 함은 더 나아가 각각의 교육분야가 나름대로의 고유한 권리를 지니며, 따라서 다른 영역에 의해 침범당하지 않도록 하여야 함을 의미한다. 이는 각각의 분야의 교육이 제대로 이루어지기 위해서는 그 분야의 특성에 맞는 독자적인 교육방법론이 개발될 필요가 있음을 의미한다. 다양한 심성의 조화로운 계발을 목표로 하는 인성교육에서 방법론적 일원론은 허용될 수 없다.

바로 이처럼 다양한 교육분야가 조화를 이루어야 하고, 각각의 분야에 대한 교육이 나름대로 고유한 방법론에 따라 이루어져야 한다는 사실로부터 우리는 앞서 소개한 면접결과에서 특정분야의 교육, 예를 들면 도덕교육도 경우에 따라 인성교육이 될 수도 있고, 그렇지 않을 수도 있다는 응답의 정체를 이해할 수 있다. 바로 어떤 개별적 영역에 대한 교육이 인성교육이 될 수 없는 경우란 첫째, 그 분야에 대한 교육이 전체와의 균형과 조화를 깨트릴 정도로 너무 많이, 또는 너무 적게 실시되고 있거나, 둘째, 교육방법론이 올바르지 못할 경우이다. 유신시대 통치이데올로기를 전파하기 위한 수단으로 이루어진, 충효교육을 중심으로 하여 강제적으로 이루어진 도덕교육은 타분야와의 조화 및 형평성의 문제점은 차치하더라도 무엇보다도 그 방법상의 문제점 때문에 인성교육이라 할 수 없을 것이다. 그리고 앞서 소개한 면접결과에서 수학교육, 과학교육, 기술교육을 인성교육에 포함시킬 수 없다고 반응한 사람들이 그런 반응을 보인 이유는 교육방법상의 문제도 들 수 있겠지만, 무엇보다도 다양한 교육분야 사이의 조화 및 균형을 깨트릴 정도로 이 분야의 교

육이 너무 많이 실시되고 있다고 그들이 판단하고 있기 때문일 것이다.

3) 앞서 제1항에서 우리는 인성교육이란 인간에게 주어진 모든 심성이 일정한 수준까지 계발될 수 있도록 하는 교육을 의미함을 살펴보았다. 이러한 사실은 다양한 교육분야 사이의 조화와 균형문제만 해결된다면 모든 능력이 보다 더 높은 수준에 이르도록 계발하는 교육이 보다 더 훌륭한 인성교육이라 할 수 있으며, 따라서 인성교육에도 정도의 차이가 존재함을 의미한다. 이는 인성교육 개념이 암묵적으로 “조화와 균형을 유지하면서 인간에게 주어진 모든 능력이 완전하게 계발된 상태에 있는 인간상”, 즉 “완전한 인간상”을 전제하는 개념임을 의미한다. 이처럼 “완전한 인간상”을 전제하는 인성교육 개념은 따라서 동시에 “완전히 행복한 인간상”을 암묵적으로 전제하는 개념인데, 그 이유는 “완전한 인간”이야말로 “완전히 행복한 삶”을 영위할 수 있을 것이기 때문이다.

이러한 사실은 “인간의 인간다운 실존을 불가능하게 만드는 여러 유형의 위기상황을 극복하고 인간다운 인간으로 살아갈 수 있도록 해주는 교육”이라는 의미가 사실은 인성교육 개념의 소극적인 한 측면에 불과하며, 따라서 적극적인 또 하나의 측면에 의해 보충되어야 함을 의미한다. 여기서 말하는 적극적인 측면이란 다름 아닌 “조화와 균형을 유지하면서 인간에게 주어진 여러가지 능력이 완벽하게 계발될 때 가능한 삶, 즉 완전히 행복한 삶을 향해 나아갈 수 있도록 해주는 교육”을 의미한다. 이러한 두 측면을 포함하는 인성교육 개념은 “인간의 인간다운 실존을 불가능하게 만드는 여러 유형의 위기상황을 극복할 수 있고, 거기서 한걸음 더 나아가 조화와 균형을 유지하면서 인간에게 주어진 여러가지 능력이 완벽하게 계발될 때 가능한 삶, 즉 완전히 행복한 삶을 향해 나아갈 수 있도록 해주는 교육”으로 정의될 수 있을 것이다.

4. 인성교육과 철학교육

인성교육 개념이 이처럼 위기라는 문제지평속에서 본래적인 의미를 지니는 개념이기 때문에 다양한 교육분야중에서 비중을 두어 실시하여야 할 분야는 무엇이며, 여러 분야 사이의 조화 및 균형의 문제는 어떻게 해결하여야 하는지 등의 문제는 구체적인 역사적 맥락속에서 결정되어야 할 경험적인 문제이다. 이러한 경험적인 문제를 다룸에 있어 결정적으로 중요한 의미를 지니는 것은 시대가 처한 위기상황의 정체에 대한 인식이다. 이 점과 관련하여 우리는 과거의 인류 역사를 되돌아보면 시대가 처한 위기상황에 대한 인식이 다름에 따라 비중을 두어 실시하여야 할 인성교육 분야에 대한 의견이 서로 다름을 확인할 수 있다. 예를 들면 플라톤은 앞서 살펴보았듯이 가장 중요한 인성교육분야로 수학, 기하학, 화성학, 변증론등을 제시하였으나, 그와 동시대인이었던 이소크라테스는 그와는 달리 수사학과 응변술을 제시하였다. 이는 이 두 사상가가 그들이 처한 시대적인 위기의 원천에 대한 진단 및 그에 대한 처방, 그리고 무엇보다도 인간의 본성에 대해 견해를 달리하기 때문이다. 동양의 경우에도 공자가 도덕교육을 그토록 강조하면서 가장 중요한 인성교육 분야로 생각하였던 것도 바로 그가 도덕이 땅에 떨어져서 시대가 위기에 처하게 되었

다고 진단하였기 때문이다.

그리면 인성교육과 관련하여 20세기 후반 한국에서 살아가는 우리에게 부여된 구체적인 과제들은 무엇인가? 인성교육이 올바로 이루어지기 위해서 우선 당장 해결하여야 할 문제들은 무수히 많을 것이다, 그 중에서 중요하다고 생각되는 두가지 문제만을 지적하면 다음과 같다.

1) 현재 산발적으로 이루어지고 있는 바, 비중을 두어 실시하여야 할 교육분야 및 다양한 분야 사이의 조화 문제에 대한 논의가 보다 더 활성화되어야 할 것이다. 두말할 것도 없이 이 문제에 대한 논의가 올바로 진행되기 위해서는 현재 한국이 처한 위기적인 상황의 정체에 대한 체계적인 인식이 선행되어야 한다. 이러한 체계적인 인식을 획득하기 위해서는 현대 한국사회를 구성하는 여러 가지 요소들에 대한 다각적인 논의가 필요할 것이다. 바로 이러한 논의를 통하여 점차적으로 한국사회가 당면한 위기상황의 정체가 총체적으로 파악되면, 인성교육의 문제를 둘러싼 이러한 논의는 새로운 국면으로 접어들 수 있을 것이다.

2) 이러한 논의를 통하여 비중을 두어 실시하여야 할 인성교육 분야들로 밝혀진 교육분야들과 관련하여 교육 방법론과 더불어, 세부적인 교육내용에 대한 구체적인 경험적인 연구가 필요하다. 이러한 경험적 연구의 대표적인 예로 우리는 한국교육개발원에 의해 수행되어 1994년에 발표된 “인간성 함양을 위한 학교교육 모형 개발 및 평가 방안 연구”라는 도덕교육의 방법 및 내용에 관한 연구보고서³⁴⁾를 들 수 있다. 물론 이러한 교육방법론 및 세부적인 교육내용에 대한 연구는 비중을 두어 실시하여야 할 교육분야에 대해서뿐 아니라, 여타의 교육분야에 대해서도 차분히 진행되어야 한다. 각 분야의 교육방법론에 대한 논의에서 꼭 유의해야 할 점은 각각의 교육분야에 나름대로의 고유한 방법론이 요청된다 는 사실이다.

그러나 이러한 두 가지 문제 및 인성교육과 관련된 여타의 문제에 대한 논의에 선행하여 철학교육에 대한 활발한 논의가 이루어져야 한다. 그 이유는 올바른 철학교육이 인성 교육의 출발점이기 때문이다. 우리는 제2장에서 그 어떤 이성도 다른 이성에 의해 침해될 수 없는 고유한 권리를 지니며, 이 점에 있어서는 철학적 이성도 예외가 아니지만, 방법론적 측면에서 철학적 이성은 여타의 이성에 비해 절대적인 우위를 차지함을 살펴보았는데, 이는 바로 철학교육이 인성교육의 출발점이어야 함을 의미한다. 왜냐하면 모든 사람들에게 철학적 의식이 확산되어 현대적 위기가 생겨나게 된 원천이 특수한 이성의 월권 및 독재행위에 있으며, 따라서 이러한 원천을 극복하기 위해서는 인성교육이 올바로 실시되어야 한다는 사실등을 교육자와 피교육자가 인식하지 못하는 한 참다운 인성교육은 불가능 할 것이기 때문이다.

그리면 인성교육의 출발점으로서 교육되어야 할 참다운 철학이 갖추어야 할 조건은 무엇인가?

34) 혀경철, 조난심, “인간성 함양을 위한 학교교육모형 및 평가방안 연구”, 한국교육개발원, 1994.

첫째, 참다운 철학은 인간, 사회, 세계에 대한 보편적인 관점을 제시해줄 수 있어야 한다. 이는 철학이 종교, 예술, 과학등 특정의 영역에 힘들되어 그 영역에서만 타당한 원리를 무비판적으로 받아들여 자신의 원리로 삼아서는 안됨을 의미한다. 이는 철학이 서양중세시대처럼 신학의 시녀로 전락해서도 안되며, 또 실증주의처럼 과학의 시녀로 전락해서도 안되고, 그렇다고 예술의 시녀, 또는 그 무엇의 시녀로 전락해서도 안됨을 의미한다. 보편적인 세계관이 아닌 일면적이며 부분적인 세계관을 대변하는 그 어떤 입장도 참다운 철학이 될 수 없다.

둘째, 이처럼 보편적인 관점을 제시할 수 있기 위하여 철학은 철저한 비판정신을 생명으로 하여야 하며, 철저한 자기책임의 원칙에 충실하여야 한다. 철학의 과제는 보편적인 관점에서 과학, 종교, 예술, 도덕, 정치등의 개별적인 존재영역의 본질구조, 더 나아가 이 모든 개별적인 영역의 보편적 지평인 세계의 본질구조를 밝혀내고, 그를 토대로 각각의 영역에 고유한 권리를 보장해주어, 그 어떤 영역도 다른 영역에 의해 침해받지 않도록 하는데 있다. 이러한 작업을 수행하면서 철학은 일면적 세계관을 대변하는 그릇된 철학의 전제를 무비판적으로 수용하는 오류를 범하지 않아야 하는데, 이는 오직 철저한 비판정신을 견지하고, 자기 책임의 원칙에 충실할 때만 가능하다.

셋째, 철저한 비판정신을 생명으로 하는 철학은 필연적으로 창조적인 철학이 된다. 이는 모든 철학적 분석결과는 어디까지나 잠정적이며, 부단히 수정될 수 있음을 의미한다. 이러한 부단한 수정과정 속에서 지금까지 우리에게 이어져온 방식으로 자신의 모습을 보여 주었던 사태가 전혀 다른 모습으로 자신의 모습을 드러낼 수 있는 것이다. 따라서 철저한 비판정신은 어느 한 시점에 이루어진 분석속에 최종적인 진리가 들어있으리라고 생각하는 독단적인 심성과는 구별된다. 비판적인 시선이란 자신의 한계를 인식하고, 자신이 가지고 있는 전제를 늘 새로운 시선을 가지고 바라보려는 정신, 다시 말해 철저한 비판정신의 산물이며, 따라서 비판적 시선은 창조적인 시선을 의미한다.

이처럼 참다운 철학은 i) 인간, 사회, 세계에 대한 보편적인 관점을 제시해줄 수 있어야 하고, ii) 철저한 비판정신, 철저한 자기책임의 원칙에 충실하여야 하며, iii) 창조성을 생명으로 하여야 한다. 철학교육이 올바로 시행되기 위해서는 참다운 철학이 갖추어야 할 이러한 조건들을 염두에 두면서 무엇보다도 철학교육의 이념에 대한 논의가 활발히 이루어져야 할 것이다. 바로 이러한 토대위에서만 철학교육에 대한 구체적인 논의가 올바로 진행될 수 있을 것이다. 여기에는 일차적으로 고교 및 대학에서 사용되는 철학교재에 대한 분석 및 비판적 검토등을 포함한 철학교육의 내용, 그리고 그러한 내용을 효과적으로 전달하기 위한 교육방법등에 대한 논의가 포함된다.

철학교육에 대한 구체적인 논의의 내용은 수없이 많을 것이나, 우리는 그 중에서도 가장 중요하다고 생각되는 다음의 두 가지 점을 지적하면서 이 글을 마무리짓고자 한다.

1) 우리는 현재 고교 및 대학에서 사용되고 있는 수 많은 철학교재들이 대부분의 경우 그 체재나 내용에 있어서 보편적 관점을 제시해줄 수 있어야 하고, 비판적 정신과 창조적 정신을 길러줄 수 있어야 한다는 등 올바른 철학교재가 갖추어야 할 조건들을 결여하고 있

다고 생각한다. 기존의 많은 철학교재들을 검토해보면 우리는 이 교재들이 마치 철학의 영역에도 여타 다른 학문분과에서처럼 논란의 여지없이 공인된 “객관적인 지식”이 존재하리라는 전제에서 출발하여 집필된 듯한 인상을 떨쳐버릴 수 없다. 이러한 교재를 사용하게 될 경우에 철학교육은 당연히 철학적 사유의 핵심인 비판적 정신과 창조적 정신을 파괴하는 주입식 교육으로 빠질 위험이 커진다. 비판적 정신과 창조적 정신의 함양을 위해서는 이미 완결된 철학적인 지식이 존재하리라는 견해를 피교육자가 갖지 않도록 하는 일이 중요하다. 이런 점에서 우리는 다른 교과목에 대한 교육의 경우처럼 철학교육을 위해서도 과연 교과서가 필요한 것인지, 획일적인 교과서를 사용하는 대신 학습자의 수준에 맞추어 고전적인 문헌들의 일부를 선택하여 그를 토대로 철학교육을 실시하는 것이 더 효과적인 방법은 아닐지 등의 문제를 진지하게 검토해볼 필요가 있다고 생각한다. 우리는 – 물론 고등학교 철학관련 교과서에 한정된 이야기이긴 하지만 – 이처럼 비판적 정신과 창조적 정신을 파괴하는 주입식 교육으로 이끌 소지가 많은 이러한 철학교과서가 나타나게 된 배경이라 할 수 있는 획일적인 “철학교과과정”도 재검토해볼 필요가 있다고 생각한다. 이러한 점에서 몇년전부터 일선 고교 철학교사들과 연계하여 한국철학회 산하의 철학교육 연구회를 중심으로 활발하게 이루어지고 있는 철학교육의 내용과 방법에 관한 논의는³⁵⁾ 철학교육의 미래, 더 나아가 인성교육의 미래를 위해서도 아주 고무적인 현상이라 할 수 있다.

2) 철학교육의 내용과 방법에 대한 이러한 논의와 더불어 이루어져야 할 것은 현재 정상적인 철학교육을 방해하는 제반 사회적인 문제점들에 대한 논의이다. 여기서 무엇보다도 시급한 것은 인간성 전체를 함양함을 목표로 한다기 보다는 단지 입시에서 좋은 성적을 얻음을 목표로 이루어지고 있는 현행의 교육체제를 바로잡을 수 있는 구체적인 방안을 모색하는 일이다. 물론 이러한 문제점들을 해결하기 위해서는 보다 더 근원적인 차원의 논의가 필요한데, 그것은 다름 아닌 이러한 입시위주의 교육체제를 놓게한 한국사회의 전

35) 이러한 논의의 결과는 부분적으로 1996년 10월 부산대학교에서 개최된 제9회 한국철학자 연합학술대회에서 발표된 바 있다. 이 대회의 주제는 “현대사회와 철학교육”이었으며, 이 대회에서 철학교육이라는 주제에 관하여 모두 다음과 같이 14편의 논문이 발표되었는데, 이 논문들은 모두 『제9회 한국 철학자 연합학술대회보』에 실려 있다: 하일민, “철학교육의 이념”; 이명현, “철학의 위기와 철학교육의 대전환”; 정대현, “정보와 사람다운 표현 – 정보사회 인간의 한 철학적 이해”, 조남숙, “한국전통사회에서 철학교육의 의미”; 이왕주, “현대사회에서 철학교육의 인문학적 전략”; 박만준, “현대사회에서 철학교육의 실천적 의미”; 김영민, “탈식민성과 우리 인문학의 근대성”; 문장수, “프랑스 고등학교 철학교육의 현황”; 홍기수, “독일 고교 철학교육의 현황”; 이기상, “한국고교 철학교육의 실태”; 홍종남, “철학교사가 본 고등학교 철학교육의 현실과 문제점”; 김현용, “고등학교 철학교재의 분석 및 평가”; 서유석, “대학의 교양철학과 교재”; 김진, “일반인을 위한 교양철학서는 어떻게 써야 하는가? – 최근 간행된 일반 교양 철학서에 대한 분석과 평가”. 철학교육의 문제에 대해서는 그 이외에도 이기상, “철학개론서와 교과과정을 통해 본 서양 철학의 수용(1980년 이후)”, 『철학사상』 제7호(서울대학교 철학사상연구소 엮음), 185~257쪽을 참조.

반적인 구조적인 문제점들에 대한 논의이다. 이러한 근원적인 차원의 문제가 해결되지 않고서는 철학교육 및 인성교육에 있어서의 획기적인 변화란 기대할 수 없을 것이다.

III. 예술과 인성교육

1. 인성 규정과 예술 규정의 연관성: 그 과거와 현재

이 논문은 “인문학과 인성교육”의 주제아래 쓰여지는 세 논문 중 그 세 번째에 해당하는 논문이다. 첫 번째 논문이 인성교육이 재정립되는 독일의 한 역사적 실례를 통해 인문학 일반이 인성교육에서 어떤 중요성을 차지하는가를 다룬 것이며³⁶⁾, 두 번째 논문이 인문학의 한 중요 영역으로서의 철학이 인성교육에서 어떤 역할을 담당하는가를 다룬 것이라면³⁷⁾, 본 논문은 인문학의 또 하나의 중요 영역인 예술이 인간의 삶과 인간 교육에 어떤 중요성을 지니는가를 다루는 글이다.

그러나 삶 속에서의 예술의 중요성을 논할 때면 먼저 부담스럽게 떠오르는 한 견해가 있다. 그 견해는 예술이 인간의 삶에 있어서 장식품에 지나지 않는다는 것이다. 장식품이란 삶에 우선적으로 긴요한 필수품을 마련한 후에야 비로소 여유에 따라 마련할 수도 또는 안할 수도 있는 것이다. 인간이 삶을 영위하는데 우선적으로 필요로 하는 것은 많다. 다른 동물과 마찬가지로 인간 역시 먹고살아야 하는 한 기본적인 삶의 영위에 따르는 여러 생리적·물질적·경제적 욕구가 있게 마련이다. 더구나 요즘같이 온 나라가 경제적 위기에 휩싸여 기본적 삶조차 고통받는 상황에서 예술의 중요성 운운하는 것은 일종의 관념적 사치로 보이기 십상이다. 그러나 그와 마찬가지로 예술의 중요성을 논할 때면 언제나 강한 후원군으로 다가오는 한 견해가 있다. 그것은 예술이 삶의 활력소라는 견해다. 산다는 것은 인간에게 힘들다. 인간의 삶이 다른 동물들의 삶보다 더 힘들다고 주장하기는 무리이지만 어쨌든 인간의 삶을 힘들게 만드는 까닭 중의 하나로는 인간이 내는 욕심이 여타의 동물들이 내는 욕심에 비해 지나치게 강하고 다양하다는 점을 들 수 있을 것이다. 인간은 그 다양하고 강한 욕구의 추구로 인해 끊임없는 근심과 고통을 불러들인다. 물론 욕구의 충족이 가져오는 기쁨도 있지만 실제로 그것이 가져오는 기쁨은 잠시일 뿐 만족할 줄 모르는 인간의 욕망은 또 다른 욕구의 충족을 위해 쉴 새 없이 달린다. 이 복잡하고 힘든 삶의 행로에서 어디선가 들려오는 한 줄기 선율은 삶을 진무하고 즐겁게 해주며 때로는 삶을 노래하고 이야기하는 한 편의 시와 소설이 삶의 흥분을 가라 앉혀 조용한 감동과 함께 새로운 삶을 설계하게 해주기도 한다. 예술이 가져오는 삶의 위로와 신선한 감동은 누구나 경험한 바일게다. 인간은 다른 동물과 다르게 예술적 즐거움과 감동이 깃든 삶을 가치 있는 삶으로 추구한다.

36) 앞의 논문 “철학적 의식과 미의식을 중심으로 본 인성교육의 방법론” 참고.

37) 앞의 논문 “철학과 인성교육” 참고.

예술을 둘러싸고 이처럼 대립된 상식적 견해들이 성립하는 것은 예술의 다양한 양상에서 기인하기도 하겠지만 결국은 인간의 삶을 어떤 측면에서 보느냐에 따른 것이라 할 수 있다. 이를테면 전자의 견해는 인간의 삶을 그 영위에 필수적인 측면 즉 생존의 차원에서 바라보고 있다. 그러기에 이런 차원에서는 생존에 일차적이지 않은 예술은 단지 장식품이나 기호품으로 전락하고 만다. 삶에 대한 이러한 견해는 강한 설득력을 지니고 있으며 그에 따른 예술에의 견해 역시 그러하다. 우리는 이 견해를 부정할 생각이 처음부터 없으며 오히려 현사실적인 근거도 없이 인간의 삶과 예술을 초입부터 화려한 색깔로 채색하고 들어가는 모든 고상한 이론들보다 존중한다. 다만 우리가 여기서 주목하고자 하는 것은 그 같은 견해가 그 자신도 모르게 암묵적으로 인정하고 있는 부분이요 그리고 그것을 보다 명료히 해주는 일이다. 예술을 장식품으로 보는 견해를 가만히 살펴보면 그 밑바닥에는 그래도 즐거움과 여유가 함께 하는 삶이 그렇지 않은 단순한 생존보다는 보다 나은 삶이라는 생각이 깔려 있다. 인간이 보통 생필품을 갖춘 다음에는 대개 장식품이나 기호품을 갖추게 마련이라면, 그 말은 곧 그것들을 갖추고 사는 삶이 단순히 생필품만을 갖춘 삶보다는 더 나은 삶이라는 것을 뜻하며 따라서 예술이 함께 하는 삶이 단순한 생존보다는 더 낫다는 것을 인정하는 셈이 된다. 인간이라면 누구나 이처럼 더 나은 삶을 추구하는 것이 사실이라고 한다면, 전자의 견해에서도 역시 비록 일차적인 것은 아니라 하더라도 예술의 중요성은 확보된다고 보아야 할 것이다.³⁸⁾

첫 번째 견해의 밑바닥에 깔려있는 이같은 사실은 예술에 관한 두 번째의 상식적 견해에 연결된다. 이 견해는 단순한 물질적 생존으로서의 삶보다는 즐겁고 감동적인 삶 즉 질적으로 보다 나은 삶에 주목한다. 인간은 다른 동물들과는 달리 단지 생존하는 것만으로는 만족하지 않는다. 이미 생존하는 것 자체가 고통스러운 것임을 자각하는 인간은 단순한 생존보다는 즐거움과 감동이 깃든 삶을 보다 인간다운 삶으로 추구한다. 더구나 인간의 삶이 혼자만의 삶이 아니라 더불어 모여 사는 삶이요 그래서 다양한 욕망과 이해가 서로 얹혀 돌아가는 복잡한 삶이라고 할 때, 이 복잡함의 이면을 조용히 열고 초조하고 성급했던 지난 삶을 반성하고 또 그 전체에서 바라보는 조용한 감동의 순간은 다른 동물들에게서는 찾아볼 수 없는 인간만이 누리는 고유한 순간이라 할 수 있다. 인간적 욕망의 다양성이나 특수성과 관련해서 나오는 삶의 이런 모습들은 인간의 삶을 그 전체에서 조망하고 함양시켜 나가야 한다는 입장에서 총체적 인간이니 전인 교육이니 하는 인간들만의 개념들을 만들어 내었고 그리하여 인간은 그들 개념이 포괄하는 삶을 보다 인간다운 삶으로 여긴다. 삶에 대한 이러한 시각에서 볼 때 인간이 누리는 그 어떤 영역보다도 즐거움과 감동을 주는 데 크게 기여하는 예술이 삶에서 중요한 위치를 차지하게 되는 것은 쉽게 이해될 만하다.

인간이 자신의 삶을 바라보는 관점에 따라 예술의 중요성이 달리 비치는 이러한 양상은

38) 더구나 예술이 엄청난 물질적·경제적 이익을 가져오는 현대 문화 산업 사회에서는 예술이 한가로운 사치품에 지나지 않는다는 견해는 쉽게 부정된다. 여기에 관해서는 나중에 보다 상세히 언급할 기회가 있을 것이다.

인간의 본성 즉 인성의 상이한 규정에 따라 예술이 달리 규정되는 점과 문맥을 같이 한다. 전통적으로 인간을 탐구해온 사상가들은 인간에게 고유하고 불변하는 인간다움이 있다고 믿어 왔고 그래서 소위 인성이라는 것을 간단없이 규명해왔다. 하지만 주지하듯이 사상가들의 인성 규정은 사상가들 사이에서도 서로 일치하지 않는다. 그 불일치의 원인에는 근본적으로는 인간이라는 존재자의 참으로 복잡하고 미묘한 존재 양상이 자리잡고 있겠지만 그러나 그들을 갈라놓는 결정적인 이유는 오히려 인성 규정에 앞서 그들이 전제하는 상이한 형이상학적 세계관에서 찾을 수 있을 것이다. 예컨대 플라톤의 인성 규정에는 그에 앞서 이데아적 세계관이 전제되고 토마스 아퀴나스의 인성 규정에는 그에 앞서 기독교적 세계관이 전제된다. 세상 만물이 선의 이데아의 “분유” 내지 “모방”이라고 믿는 세계관에서는 선의 이데아에 보다 가까이 다가가는 것이 참다운 인간다움일 것이요 또 그렇게 사는 삶이 인간다운 삶이 된다. 그러나 플라톤의 이런 “이성적 인간”과는 달리 세상 만물이 신의 피조물로서 그의 뜻대로 진행된다고 믿는 기독교적 세계관에서는 신의 말씀을 믿고 그의 뜻에 따라 행동하는 “신앙적 인간”만이 인간다운 인간이 될 것이요 또 그렇게 사는 삶이 인간다운 삶이 된다. 그리고 그렇게 살지 못하는 인간이 있다면 그것은 비록 인간이긴 하나 인간다운 인간은 아닌 말하자면 인성을 갖추지 못한 인간이 될 것이다.

이미 전제된 세계관에서 인간의 인간다움과 또 인간다운 삶이 규정되는 이런 도식은 예술의 경우에도 그대로 적용된다. 이를테면 플라톤의 세계관에서는 예술이 “이데아의 모방”으로 규정되며, 또한 동시에 바람직한 인간을 기르는 인성 교육에서 예술이 얼마만큼 중요한가 하는 문제는 예술이 이데아에 얼마나 가까이 다가가는 모방인가에 따라 결정된다. 이미 널리 알려져 있듯이 플라톤 자신에게는 예술 특히 조형 예술은 이데아를 모방한 현실을 다시금 모방하는 “이중의 모방”으로 비쳤기에 예술의 가치는 철학의 그것보다 펌하였다. 반면 중세 기독교적 세계관에서는 예술이 “신의 성스러움과 영광을 드러내는 것”으로 규정되며 그와 함께 바람직한 신앙적 인간을 교육하는 영역에서 예술은 탁월한 위치를 차지하게 된다. 이처럼 예술과 그 중요성에 관한 규정의 과거사는 인성의 그것과 마찬가지로 대개는 세상 만물의 최상에 위치한다고 믿어져 왔던 근본개념이나 그 개념에 입각해서 만들어진 체계에 의해 좌우되어온 역사라고 해고 지나친 말이 아니다.

그러나 현대에 들어와서는 인성과 예술에 관한 그같은 전통적인 규정 방식에 대해 강한 비판이 제기되어 왔다. 현대 사상가들의 주장에 따르면³⁹⁾ 형이상학적 체계 속에서의 인성과 예술은 오직 형이상학적 전제들에 따라 선 규정된 “그래야만 하는” 인간다움이나 예술이었을 뿐 “있는 그대로의” 인간다움이나 예술은 아니었다는 것이다. 그 속에서 인간의

39) 우리는 그 대표적 사상가로尼체를 꼽을 수 있다. 니체는 전통 형이상학을 한마디로 “플라톤주의”(Nietzsche, Kritische Gesamtausgabe, V-2, 259쪽)라고 규정한다. 그의 이 말 속에는 형이상학의 모든 진리는 “짐짓 그렇다고 믿어 온 진리”(ein geglaubtes Für-wahr-halten)(KG VII-2, 204쪽)에 불과하다는 조소가 담겨 있다. 니체의 이러한 반형이상학적 정신과 가장 가까운 거리에 있는 사상가 중의 한 사람이 하이데거다. 하이데거는 니체 정신과의 만남을 통해 전통 존재론의 전 역사와 끊임없는 비판적 대화를 시도하면서 그 자신의 독특한 존재론적 길을 걸어간다.

인간다움과 예술은 그 자신의 본 모습을 잃어버렸다. 다시 말하면 형이상학자들은 자신들의 관념이 절대적 당위로 설정해 놓은 인성과 예술을 인간들에게 제시하고 또 그것을 인간에게 강요함으로써, 그 속에서 현사실적인 인간다움이나 예술은 사라져 버리고 말았다는 것이다. 이것은 현사실성의 입장에서 세상을 바라보려는 사람들에게는 “우리 세계의 상실”을 의미했으며 이제 이들은 저 형이상학적 가공의 세계 속에서의 오랜 구속과 왜곡의 상황으로부터 벗어나서 자신의 의지에서 나오는 그 자신의 세계를 찾고자 한다. 이같은 현대 사상적 움직임은 대체로 한편으로는 “모든 전통적 가치의 전도와 해체”의 성격을 띠고 나타나며 다른 한편으로는 있는 그대로의 세계와 인간과 예술의 기술을 통한 “새로운 정립”으로 나타난다. 이 움직임을 잠시 인성교육과 관련시켜 본다면 교육의 참모습은 이제 과거의 형이상학적 세계관에 따라 언제나 그렇게 되어야만 하는 인간을 키우고 훈육하는 것이 아니라, 있는 그대로의 인간을 존중하고 그들의 다양한 차이를 인정하면서 그 다양성을 스스로 함양하도록 도와주는 모습을 띠게 된다. 이런 입장에서는 더 이상 그렇게 되어야만 하는 당위적 인간과 그렇지 못한 인간의 구분과 위계질서가 허용되지 않으며 오직 각개인이 갖는 있는 그대로의 소질을 제약받지 않고 함양시키는 것만이 중요해진다.

현대 예술 사상의 영역에서도 그 변화의 물결은 자못 심대하다. 삶의 한 방식으로서의 예술은 이제 더 이상 이전처럼 만물에 뒤집어 쐐워진 거대한 형이상학적 가치 체계의 일부분으로 해석되지 않는다. 인성에의 현대적 고찰이 그래야만 하는 인간이 아니라 있는 그대로의 인간에 주목하듯이 예술의 현대적 고찰 역시 그렇게 되어야만 하는 예술이 아니라 있는 그대로의 삶과 존재에서 비친 예술에 주목한다. 이것은 얼핏 단순한 변화로 보일 수 있겠지만 실제로 그 파장은 엄청나다. 이제까지 우리에게 익숙한 예술과 미에 대한 모든 개념이 더 이상 아무런 의심 없이 그대로 받아들여지지 않고 괄호 속에 갇힌다고 한번 생각해보라. 미와 예술의 그토록 긴밀했던 상호 관계가 주석 없이는 더 이상 자신의 주장을 펼칠 수 없을 만큼 극도로 제한적인 것이 되어버린다고 상상해보라. 그리고 예술을 규정함에 있어 우리가 그동안 무심코 동원해 왔던 수많은 기본 개념들이 그 “무근거성”的 죄목으로 철퇴를 맞는다고 생각해보라. 그렇게 되면 우리는 더 이상 예술과 아름다움에 대해 이전의 자명함만 가지고 무심코 되뇌지는 못 할 것이요, 예술은 아름다운 것이라는 견해를 개념적 신증합 없이 마냥 내뱉을 수는 없게 될 것이며 그리하여 이제 우리는 이제 까지 예술에 대한 우리의 접근을 용이하게 해주었던 수많은 고마운 개념들과 아쉽게 작별하면서 그와 함께 엄청난 개념적 빈곤을 맞이하게 될 것이다.

인성교육에서 예술이 어떤 의의를 지니는가를 살피려는 이 논문은 위에서 간략히 소개한 현대적 고찰의 입장에서 글을 풀어 나갈 것이다. 그리고 그 과정에서 인성 교육과 관련된 문제는 오직 예술의 의의를 주제적으로 다루는 범위 안에서만 언급될 것임을 미리 밝혀둔다.⁴⁰⁾ 아래에서 우리는 있는 그대로의 삶과 존재에서 예술을 바라보는 두 가지 가능한 현대적 관점을 살펴 볼 것이다. 그 하나는 삶에 즐거움을 주는 것으로 예술을 보는

40) 인성교육의 문제는 앞의 논문 “철학과 인성교육”에서 충분히 논의되었으므로 그 논문을 참고하기 바란다.

관점으로서 우리는 그 대표적 사상가로 니체를 선택하여 그의 예술론을 검토할 것이다. 다른 하나는 삶에 감동을 주는 것으로 예술을 보는 관점으로서 우리는 그 대표적 사상가로 하이데거를 선택하여 그의 예술론을 살펴보고자 한다. 그리고 이들 검토에 입각해서 본 논문은 인간의 삶과 인성 교육에서의 예술의 중요성을 다시 한번 압축적으로 다루면서, 우리의 학교 예술 교육이 지니는 문제에 어떤 것들이 있는가를 살피면서 이 글을 끝 맷을 것이다.

2. 예술의 현대적 규정

가. 니체의 예술 규정: 삶에 즐거움을 주는 것으로서의 예술

니체가 삶과의 직접적인 연관성 속에서 예술을 고찰했다는 것은 이미 널리 알려진 사실이다. 그는 길지 않은 학적 생애에 남긴 수많은 글들에서 현대 사상의 형성에 불을 붙히는, 가히 혁명적이라 할만한 생각들을 많이 남겼으며 그리고 기회 있을 때마다 삶과의 연관성 속에 비친 예술을 논했다. 우리는 여기서 그의 변모해 가는 예술론의 전 과정을 추적해서 상세하게 논할 생각은 없다. 다만 예술에 관한 그의 생각이 최초로 주제적 모습을 띠고 나타나면서 그의 예술론의 기본 골격을 이루게 되는 그의 초기 예술론을 그의 저작 『비극의 탄생』을 중심으로 살펴 볼 작정이다. 주지하듯이 『비극의 탄생』은 그리스 비극이 어떤 과정을 거쳐 탄생했으며 또 쇠락의 길을 걷게 되는가를 다룬 글이다. 나중에 니체는 독창적인 시각으로 쓰여진 짧은 시절의 이 치녀작에 대해 부분적인 자기 비판을 시도하고 있지만 그러나 그 속에 담겨 있는 그의 예술론은, 비록 그것이 그리스 비극의 탄생 과정을 해명하기 위해 동원된 것이긴 하지만 그 자체만으로도 충분히 검토할만한 가치가 있는 현대 예술론의 중요한 부분을 형성한다. 그래서 우리는 아래에서 『비극의 탄생』 내부에서 독자적인 가치를 지니고 있는 그의 예술론을 주된 논의거리로 삼을 것이다.

우선 예술을 삶과의 직접적인 연관성 속에서 살펴보았던 니체에게 삶은 어떤 모습으로 비쳐졌을까? 우리는 이 물음의 해명을 위해 좋은 실마리를 제공해주는 한 구절을 『비극의 탄생』에서 발견한다. 그 구절은 오래 전부터 내려온 그리스의 한 옛이야기에 관한 것이다. “미다스 왕은 디오니소스의 시종인 현자 실레노스를 잡으려 오랫동안 숲속을 헤매다녔으나 종시 잡을 수가 없었다. 마침내 왕이 그를 찾았을 때 왕이 그에게 물었다. 인간에게 가장 좋은 것, 최우선적인 것은 무엇인가? 현자 실레노스는 한동안 꼼짝도 않고 굳은 표정으로 말이 없었다. 왕이 다시 한번 강제로 다그치자 마침내 한바탕 웃음을 터뜨리더니 다음과 같이 말하는 것이었다. 가련한 하루살이 인생이여, 우연과 고통의 자식이여. 뭘 그리 말하라고 다그치는가? 그것을 듣지 않는 것이 그대에게 복된 것임을 모르는가? 가장 좋은 것은 그대가 도저히 얻을 수 없는 것이라네. 그것은 태어나지 않는 것이요 이 세상에 존재하지도 않는 것 말하자면 무로 있는 것이네. 그러나 그대에게 그 다음으로 좋은 것을 말하라면 그것은 당장 죽는 것이라네”⁴¹⁾. 니체가 이 이야기 속에서 읽어내는 그

41) Nietzsche, Die Geburt der Tragödie, Stuttgart (Reclam UB 7131), 1993, 29쪽

리스 민족의 삶의 지혜는 삶이란 유한하다는 것이요 또 온갖 우연이 지배하는 고통 그 자체라는 것이다. 니체는 그리스 민족의 이 지혜에 입각해서 고통과 모순으로서의 삶이라는 그의 시각을 확립한다.⁴²⁾ 왜 젊은 니체에게 삶이 고통과 모순으로 비쳤는지 그 명백한 이유를 우리는 『비극의 탄생』 내부에서는 발견할 수 없다. 그것을 파악하려면 우리는 『비극의 탄생』에서 그에 관해 약간의 암시를 받을 수 있는 흔치 않은 젊은 구절들을 찾아 그 구절을 전체 흐름에 따라 보완·해석하거나 아니면 『비극의 탄생』을 넘어 그의 이후의 저작들을 종언대에 끌어 넣 수밖에 없다.

우선 삶의 우연성에서부터 시작해보자. 우리는 인간의 탄생과 생존의 필연성을 들려주는 신비한 이야기를 드물지 않게 철학과 종교를 통해 듣는다. 인간은 그처럼 다른 동물과는 달리 자신이 왜 태어났으며 또 왜 살아야만 하는가를 묻고 또 알고 있는 이상한 동물이다. 그들은 생존해야 할 이런 저런 필연적 이유들을 종교와 철학을 통해 찾았고 그것에 따라 생존에 이런 저런 가치를 부여해 왔다. 하지만 삶에 이런 저런 필연의 법칙이 있다고 보는 것은 단지 인간이 만들어 낸 표상의 세계에서나 가능한 것이다. 니체가 보기에는 태어난다는 것 자체가 우연이듯이 살아간다는 것 자체가 우연이다. 만약 인간 생존의 유일한 이유가 있다면 그것은 오로지 생존 본능일 뿐 다른 필연적 이유는 없다. 말하자면 인간은 단지 살고자 하기 때문에 살뿐이라는 것이다.⁴³⁾ 살고자 함은 인간이 다른 동물과 함께 지니는 본능이다. 그러나 그 본능적 욕구는 인간의 경우 다른 동물에서는 찾을 수 없는 다양성 속에서 전개된다. 인간의 수많은 욕구들 이를테면 식욕, 성욕, 수면욕, 재산욕, 권력욕, 지식욕, 명예욕 등은 모두가 생존 욕구에 기인한다. 인간은 그 다양한 욕구의 충족을 위해 다른 동물과는 비교도 할 수 없는 지적 능력을 동원해왔고 그리고 그렇게 키워진 지적 능력을 마침내 오직 인간에게만 고유한 성질이라는 의미에서 소위 “이성”이라 불렀다.⁴⁴⁾ 그러나 따지고 보면 이성은 수백 만년에 걸친 인간 형성사에 비하면 한 순간이라고 밖에는 볼 수 없는 최근의 젊은 시간에 형성된 한 기능에 불과할 뿐이며, 처음부터 인간이 다른 동물과는 차원을 달리 지녔던 인간만의 고유성은 아니다. 그럼에도 과거의 형이상학자들은 이 이성이야말로 인간의 인간됨을 규정하는 인간의 본성이라 믿었고 그리고 그 이성을 통해 삶의 욕구를 충족시키는 수많은 것들을 만들어 내었다. 그러나 그들이 만들어 낸 모든 존재 근거들 그리고 그 근거들에 묻어있는 영원성, 절대성, 불변성, 필연성들은 따지고 보면 결국은 이성에 의해 고안되어 모든 사물에 덧붙여진 것일 뿐이다.⁴⁵⁾

42) 니체는 『비극의 탄생』 곳곳에서 삶을 고통과 모순으로 규정한다. 참고. 앞의 책 32, 37, 38, 39쪽

43) Nietzsche, Die fröhliche Wissenschaft, KG V-2, 43쪽. 때로 삶의 고통이 생존 본능을 넘어설 때 인간은 자살을 하지만 그렇다고 자살이 생존 본능을 부인하는 반증은 아니다. 자살은 고통으로부터 벗어나려는 욕구의 한 표현일 뿐, 오히려 생존 본능에 대한 강력한 증인이기도 하다.

44) 실제로 뒤늦게 발전된 인간의 한 기능에 불과한 것이 인간의 본성으로 둔갑하는 순간이다. 인간은 이 이성을 통해 자신을 만물의 영장으로 격상시키고 다른 동물로부터 자신을 철저히 구분한다. 그러나 이성이 발달하기 전의 저 비이성적 동물도 인간이 아니었다고 볼 수는 없을 것이다.

45) 그래서 니체는 그 모든 형이상학적 고안들을 환상(Illusion)이라고 말한다. 우리 인간이 그럼에도

삶은 그 탄생과 지속에 있어서 어떠한 필연성도 없다. 우리에게 익숙한 필연성은 삶을 제단하기 위해 형이상학자들이 고안해낸 허구에 지나지 않는다. 바로 그 허구가 이제까지 절대 명법적 당위로 행세하면서 인간의 삶을 구속하고 인간 자신의 세계 상실을 부추겨 왔던 것이다. 이제 니체는 오직 생존 본능과 그리고 그 본능에 기인하는 무수한 욕구들의 우연적 얹힘으로서의 삶을 경험할 뿐이다. 그 삶이 일구어내는 세계는 필연의 법칙으로 연결된 완벽한 세계가 아니라 군데군데 구멍이 뚫린 결점이 많은 불완전한 세계일 뿐이다. 그리고 그 세계는 행복이 물결치는 유토피아라기보다 욕구들의 우연적 얹힘이 빚어내는 끊임없는 고통의 세계다. 이미 군데군데 구멍 뚫린 결점 많은 세상은 그렇지 않은 완전한 세계에 비해 인간에게 고통스럽다. 그러나 삶의 고통은 보다 근원적으로는 인간의 욕구에서 비롯한다. 모든 욕구는 “보다 더”라는 운동성을 지닌다. 그만큼 욕구는 만족할 줄 모른다는 말이다. 인간의 욕구가 얼마나 만족할 줄 모르는 “보다 더”였던가는 지나온 인간의 삶이 웅변적으로 이야기해준다.⁴⁶⁾ 욕구 충족이 가져다주는 기쁨은 잠시일 뿐 “보다 더”를 위한 인간의 욕구는 삶을 끊임없이 몰아친다. 인간의 욕구가 결코 만족할 줄 모르는 것인 한 인간에게 고통은 끊이지 않는다. 욕구의 “보다 더”는 끊임없는 고통의 산실이다. 그래서 니체에게는 생존의 우연과 우연적 욕구가 지배하는 삶 자체가 고통이었다.

그렇다면 고통으로서의 삶이 왜 동시에 모순인가? 이미 앞에서 언급했듯이 그리스 민족의 지혜는 고통스러운 이 세상을 사느니 차라리 죽는 것이 낫다는 것이었다. 그럼에도 고통스러운 이 삶을 떠나지 못하고 살고 싶어하는 것 자체는 이미 모순이 아닐까? 그렇다. 살고 싶어하는 본능 즉 생존 본능 자체가 이미 근원적 모순이라 할 것이다.⁴⁷⁾ 하지만 모순은 거기서 그치지 않는다. 따지고 보면 삶을 끌고 가는 욕구의 “보다 더” 자체에도 모

그것의 환상적 성격을 보지 못하고 또한 그 속에 담겨있는 생존 본능을 되돌아보지 못하는 것은 오랜 전통적 사유의 전승과 습관 때문이라는 것이다. 니체는 이후의 저작들 곳곳에서 인간의 삶에 고귀한 가치와 필연성을 부여했던 과거의 모든 형이상학적 근본 개념들의 무근거성(Grundlosigkeit)을 주장한다. 이 무근거성이야말로 니체가 인간의 삶에서 깨달았던 허무(Nichts)의 참모습이요, 니체의 허무주의(Nihilismus)의 본질이다. 참고. Die fröhliche Wissenschaft, 45쪽. 형이상학에 대한 니체의 전반적인 공격은 그의 저작 『Menschliches, Allzumenschliches』에서부터 시작한다.

46) 아마도 인간의 식욕, 성욕, 수면욕, 재산욕 등등의 욕구 변천사가 기술된다면 – 유감스럽게도 이런 역사는 아직 역사학의 환영받는 주제가 아니다 – 인간의 지난 삶이 얼마나 얼마나 끊임없는 다양화와 강화의 역사였는가 하는 것이 여실히 드러나리라.

47) 인간이 삶을 떠나지 못하게 하는 요인에는 생존 본능 이외에도 죽음의 공포가 있다. 인간은 누구나 죽을 수밖에 없는 운명적 존재다. 더 이상 현존할 수 없다는 실존적 끝 앞에서 인간은 동서고금을 막론하고 두려움을 가져왔고 또 그런 만큼 죽음에 대해 많은 생각들을 해왔다. 고대 그리스인들에게도 이 점은 예외가 아니다. 그 어느 민족 못지 않게 죽음을 두려움의 대상으로 느꼈던 그리스 민족은 죽음으로써 신과 인간을 가르는 결정적인 근거로 삼았다. 그래서 그들에게 인간은 가사자(可死者)로 불렸고 반면 신은 불사자(不死者)로 불렸다. 이 불사야말로 그들이 가장 소망하는 것이었고 그에 반해 죽음은 가장 원망스러운 것 그래서 그들에게는 인간의 본래적 고통이 나오는 유래처로서까지 파악되었다 (참고. Die Geburt der Tragödie, 30쪽). 삶을 고통으로 파악하는 니체 역시 죽음의 공포에서 나오는 고통을 직시하고 있었다.

순이 내재한다. 욕구의 “보다 더”는 근원적으로 생존욕의 자기 표현이다. 그러나 욕구의 “보다 더”는 그것이 한도를 지나치게 될 때에는 욕구 자체를 위협하는 자체 모순적인 점도 지니고 있다. 이러한 자기 모순 때문에 인간의 욕구는 “보다 더”라는 자기 동력 속에 언제나 “더 이상은 안돼”라는 보조 장치를 달고 있다. “보다 더”와 “더 이상은 안돼”라는 욕구의 모순적 자기 운동은 인간의 삶 전체를 관통하면서 생존 본능에 내재한 근원 모순을 보다 다양하게 전개해 간다.

삶은 그 진상에 있어서 고통과 모순이라는 이같은 견해에 입각해서 니체는 예술에 관한 그의 널리 알려진 생각을 개진한다. 그 생각에 따르면 예술은 아폴론적인 것과 디오니소스적인 것으로 나누어지며 그 두 예술 충동의 대립과 화합이 예술의 역사를 형성한다.⁴⁸⁾ 그렇다면 아폴론적인 예술과 디오니소스적인 예술은 각기 어떤 것인가? 우선 아폴론적인 예술부터 살펴보자. 앞에서도 살펴보았듯이 니체에게 비친 세계는 우연이 지배하고 결함이 많은 불완전한 세계였고 그 속에서의 삶은 고통 그 자체였다. 그러나 인간은 이 피할 수 없는 불완전한 세계 속에서나마 완전성을 지향해 나가기 마련이며 또 고통 속에서도 그것을 이겨낼 방도를 찾게 마련이다. 물론 이것 자체는 모순이지만 어쩌면 인간이 만들어낸 대부분의 문명과 문화는 그러한 맥락에서 이해될 수 있을지도 모른다. 그런데 인간이 추구하는 완전성이 현실 세계에서는 도저히 도달할 수 없는 것이라고 할 때 우리에게 남는 길은 한가지뿐이다. 그것은 완전성을 꿈꾸어 내는 일이다. 즉 꿈속에서나마 완전성을 그려내어 그것을 향유하는 일이다. 니체가 아폴론적인 예술 충동을 설명하는 자리에서 초입부터 꿈이라는 생리 현상을 비유적으로 끌어들이는 이유가 바로 여기에 있다. 니체가 바라보는 꿈의 세계는 현실 세계보다 완전한 세계요, 그의 표현을 빌면 보다 높은 진리의 세계다. 과연 모든 꿈의 세계가 그럴 수 있겠느냐는 것은 의문으로 남지만 적어도 우리는 적지 않은 경우에 꿈이 현실에서 이루지 못한 것을 실현시켜주는 것을 경험한다. 그 점에서 꿈은 니체의 말대로 치유적이며 또 우리의 삶에 즐거움을 준다는 점에서 도움이 되는 것이다. 니체의 말을 들어보자. “우리의 가장 깊은 본질, 우리 모두에게 공통적인 저 깊은 곳은 꿈을 꿈으로써 깊은 쾌감과 필연적인 즐거움을 경험한다”.⁴⁹⁾

꿈의 세계가 지니는 이같은 높은 진리성과 완전성 때문에 니체는 꿈 세계의 완벽하고 아름다운 가상이야말로 모든 조형 예술과 서사시가 전제하는 것이라고까지 말한다. 그리스의 대조각가 피디아스가 신상의 완전한 모습을 본 것도 꿈속의 세계였으며 또 그리스 신들의 장엄한 세계를 그려낸 눈먼 시인 호메의 경우도 그러했다. 예술이 흔히 현실보다는 더 완전하고 이상적인 아름다움의 세계를 그려낸다고 한다면 니체가 뜻하는 아폴론적 예술 충동은 바로 예술의 그같은 측면을 가리키는 것이리라. 그러나 아폴론적 예술은 그 같은 자신의 충동을 실현해 나감에 있어 그 나름의 방도를 갖추고 있다. 이 방도는 곧 아폴론적 예술이 갖추고 있는 고유한 특징이 될 것이다. 우선 아폴론적 예술가의 눈은 우연

48) 앞의 책, 19쪽

49) 앞의 책, 21쪽

이 난무하는 삶과 세상의 모습을 보되 그러면서도 그 복잡한 뒤얽힘 속에서 혼들리지 않는 자신의 “척도”(Maß)를 지니고 있다. 니체는 아폴론적 예술의 이같은 특징을 설명하기 위해 그가 당시 심취해 있었던 쇼펜하우어의 『의지와 표상으로서의 세계』에 나오는 한 구절을 인용한다. “끝없이 펼쳐진 채 산더미 같은 파도더미를 올렸다 내렸다 하는 포효하는 광란의 바다 위 한 조그마한 조각배에 몸을 싣고 의지하는 뱃사람처럼, 고통의 세계 한가운데 한 개별자는 모든 개별 현상을 아우르는 원리를 믿고 의지한 채 그렇게 고요히 앉아 있다”.⁵⁰⁾

아폴론적 예술가는 고통의 한 바다에서 살되 거기에 매몰되지 않는다. 그는 간단없이 생기는 광폭한 격정으로부터 자유롭게 벗어나을 줄 아는 사람이며 그리고 그것을 통제하고 자신만의 척도에 따라 한정(Begrenzung)을 가할 줄 아는 지혜가 있는 사람이다. 그 점에서 아폴론적 예술가는 철학자 못지 않게 세상을 깊게 또는 높게 볼 줄 안다. 그는 세상의 많은 조그마한 것들을 사상할 줄 알며 또한 한정의 지혜를 갖추기 위해 그 자신을 잘 인식한다. 이같은 자기 인식(Selbsterkenntnis)은 척도와 규준을 염수하는 아폴론적 예술에게는 그 무엇보다도 중요한 것이다. 그래서 “아름다움에 대한 미학적 요구 이외에도 >>너 자신을 인식하라<< 또는 >>지나치지 말라<<는 요구가 생겨나는 것이다”.⁵¹⁾ 자기를 잃어버리는 자는 세상을 아우르는 어떠한 원리도 척도도 가질 수 없다. 오직 자신을 인식하는 자만이 척도를 가질 수 있고 그리고 그 척도를 통해 불완전한 현실 세계를 넘어 아름다운 완전성의 세계를 그릴 수 있다. 언뜻 윤리적 색채까지 가미되어 보이는⁵²⁾ 자기 인식의 이러한 요청은 현실 세계를 넘어서려는 아폴론적 예술에게는 당연한 요청이라 할 수 있을 것이다.

그렇다면 인간이 삶의 고통을 극복하는데 아폴론적 예술의 이러한 현실 초월적 형상화는 어떤 기여를 하고 있는가? 여기에 대한 니체의 대답은 명확하다. “그것은 고문 받는 순교자가 그리는 황홀한 영상과 그의 고통과의 관계와도 같다”⁵³⁾. 순교자는 고문에서 나오는 고통을 신의 성스러운 모습을 떠올리면서 그 고통을 기쁨으로 승화시킨다. 아폴론적 미적 영상 역시 그러하다는 것이다. 인간은 벗어날 수 없는 삶의 고통을 아폴론적이라 불리는 예술적 영상을 그려냄으로써 이겨낼 뿐만 아니라 오히려 거기에서 즐거움을 느끼게 된다는 것이다. 니체는 예술이 주는 이같은 실존적 환희의 두드러진 모습을 그리스 예술에서 두드러지게 발견한다. 이 인용문은 약간 길게 느껴질 수도 있겠지만 니체가 생각하는 아폴론적 예술충동과 삶의 관계를 잘 묘사해주는 대목이기에 적어 보기로 한다. “그리스인들은 삶의 공포와 전율을 잘 알고 있었고 또 잘 느끼고 있었다..... 그들은 살기 위해서 올림포스적인 꿈의 산물을 만들어야 했고 또 그것을 삶의 공포와 전율 앞에 내세워야

50) 앞의 책, 22쪽

51) 앞의 책, 34쪽

52) 실제로 니체는 아폴로신의 윤리성과 아폴론적 예술의 윤리성을 자주 언급한다. 참고. Die Geburt der Tragödie, 22, 34, 35, 38쪽

53) 앞의 책, 22쪽

만 했다..... 그 과정을 우리는 이렇게 생각해야만 한다. 원래의 거대한 공포적 질서가 저 아폴론적 미적 충동에 의하여 서서히 변화를 겪으면서 올림포스의 환희의 신의 질서로 변해 갔다고 말이다. 마치 가시덤불을 해치고 장미꽃이 피어나듯이. 만약 삶이라는 것이 그처럼 드높은 영광에 휩싸여 그들의 그런 신들 속에 표현되지 않았더라면, 그토록 민감하고 욕망이 강하며 고통받는데 예민한 능력을 지녔든 그리스 민족이 어떻게 삶을 견뎌낼 수 있었겠는가? 예술을 삶에 불러 들였던 바로 저 동일한 충동이 지속적인 삶으로 유혹하는 삶의 보완과 완성으로서의 저 올림포스 세계를 탄생시킨 것이다. 그리고 이 세계는 그리스적 의지 앞에 놓여 있는 광명의 거울이었다”.⁵⁴⁾ 그리스인들의 삶에 예술을 끌어들인 근본 동인은 삶의 고통이었고 그리고 그 고통으로부터 벗어나고 싶은 욕구였다. 니체는 삶의 고통을 극복하고 삶에 기쁨을 가져오는 아폴론적 예술의 이같은 실존적 기능을 다음과 같은 간결한 문장으로 요약하면서 그것을 예술의 미학적 전제라고 말한다. “영원히 고통스러운 것이자 모순에 가득찬 것인 저 진실로 존재하는 근원적 일자(一者)는 동시에 그 스스로를 구제하기 위하여 매혹적인 영상과 즐거운 가상을 사용한다”.⁵⁵⁾

아폴론적 예술 충동이 완벽하고 아름다운 가상을 통해 삶의 현실을 극복하려는 충동이라면 디오니소스적 예술 충동은 오히려 고통스러운 세계와 삶을 궁정하고 거기에 몰입하려는 충동을 말한다. 니체가 보는 고통과 모순은 만사의 근본이자 근원적 일자다. 그것은 우리 인간이 현실적으로 벗어날 수 없는 숙명적 굴레로서 그의 표현대로 말하자면 우리 존재의 비밀스런 근거이기도 하다. 따라서 벗어날 수 없는 그 굴레 속에서 살아가는 한 가능한 방식은 그 숙명적 굴레를 적극적으로 궁정하면서 살아가는 일이다. 디오니소스적 예술 충동은 이처럼 삶을 적극적으로 궁정하는 태도로서 여러 가지 측면에서 아폴론적 예술 충동과는 정반대의 경향성을 보인다. 이제 아래에서는 아폴론적 예술 충동과의 대비 속에 나타나는 디오니소스적 예술 충동의 고유한 경향성을 살펴보기로 한다.

우선 아폴론적 예술 충동이 완벽한 아름다움에의 끊임없는 꿈꾸기인데 반해 디오니소스적 예술 충동은 그같은 꿈꾸기를 처음부터 거부한다. 이상에의 꿈꾸기가 결국 현실로부터의 도피를 의미한다고 할 때, 현실을 적극적으로 궁정하고 그 세계에로의 몰입 의지를 불태우는 디오니소스적 예술 충동에게 그같은 꿈꾸기가 허용되지 않는 것은 당연한 일이다. 우리가 사는 이 현실은 비록 균데근데 구멍이 뚫려 결함이 많고 우연이 지배하는 곳이긴 하지만, 그러나 현실을 그 자체로 인정하고 적극적으로 받아들이는 자의 눈에는 그러한 현실도 그 자체만으로 충분히 살만한 가치가 있는 것이다. 삶의 불완전성과 우연성이 실제 이상으로 확대되어 고통스럽게 비치는 것은 완전성과 필연성이라는 이상을 꿈꾸는 자아 때문이다.

꿈꾸기가 허용되지 않는 디오니소스적 예술 충동에게는 아폴론적 예술 충동에서처럼 자기 인식이 허용되지 않는다. 이미 앞에서도 언급했듯이 아폴론적인 예술 충동은 혼들리지

54) 앞의 책, 29-30쪽

55) 앞의 책, 32쪽

않는 자기 인식을 기반으로 하여 이상 세계의 꿈꾸기를 수행한다. 이 경우 자기 인식된 자아는 그 나름의 원칙과 척도로 무장한 채 세상을 이상화하는 자아다. 그런 자아에게 세상이 있는 그대로 보이지 않으리라는 것은 자명한 일이다. 망원경과 현미경을 통해 세상을 보는 자에게 세상은 단지 렌즈와 필터를 통해서만 드러날 뿐이다. 반면 꿈꾸기를 그치고 있는 그대로의 현실을 적극적으로 받아들이며 거기에 몰입하는 디오니소스적 예술가는, 현실을 오직 자신의 척도를 통해서만 바라보는 자아의 철옹성을 고집하지 않는다. 디오니소스적 예술 충동에서 요구되는 것은 자기 인식이 아닌 철저한 자기 망각 (*Selbstvergessenheit*)이다. 자기 망각은 세상을 재는 모든 개별화의 원리를 벗어 던지고 사물의 근본 가운데 침잠하는 것이다.⁵⁶⁾ 혼히들 과학은 삶을 객관적으로 보고 철학은 삶을 반성적으로 보는데 비해 예술은 삶을 직접적으로 본다고 말하는데, 이는 바로 디오니소스적 예술 충동에서의 삶의 침잠을 두고 일컫는 말이라 할 수 있다.

니체가 디오니소스적 예술 충동을 해명할 때 초입부터 도취라는 생리 현상을 끌어들이는 이유도 바로 디오니소스적 예술 충동이 수행하는 이러한 삶에의 침잠성 때문이다. 도취에 관한 그의 진술은 원리를 통한 세상 인식방식에 혼란이 일어날 때 생기는 공포감에서부터 시작한다. 그의 말을 한번 들어보자. “개별화의 원리가 깨어질 때 우리가 느끼는 공포감에, 인간의 가장 깊은 근저 즉 자연으로부터 솟구쳐 나오는 즐거움에 넘친 황홀감을 덧붙여 보면, 우리는 디오니소스적인 것의 본질을 엿볼 수 있다. 디오니소스적인 것의 본질은 다음과 같은 도취의 유비를 통해 가장 잘 파악될 수 있을 것이다. 모든 고대인들이나 고대 민족이 그들의 찬가에서 한결같이 들려주듯이, 마취적 음료의 영향을 통해서이든 또는 전 자연을 흥겨웁게 가로질러 힘차게 다가오는 봄날의 기운을 통해서든 디오니소스적 격정이 눈뜨게 되는데, 이 격정이 고조될 때면 모든 주관적인 것은 자기 망각 속에 전적으로 사라져 버리게 된다”.⁵⁷⁾ 니체는 이처럼 만물이 생동하는 봄 날, 술기운에 취한 채 이리저리 휩쓸려 다니고 춤추고 노래부르는 자아 망각적 도취경을 고대 소아시아의 축제에서도 바빌론의 축제에서도 그리고 더 나아가 성 요한의 축제에서도 발견한다.

디오니소스적 예술 충동의 마력은 이처럼 전반적인 자기 망각과 도취적 몰입에 있다. 그 디오니소스적 마력 하에서는 “인간과 인간 사이의 결합이 다시 이루어질 뿐만 아니라, 소외되고 적대적이고 억압받았던 자연이 그의 잃었던 아들인 인간과 다시금 화해의 축제를 벌인다..... 이제 인간은 노래하고 춤추면서 드높은 공동체의 일원임을 느끼며, 걷는 것도 말하는 법도 잊어버린 채 춤추며 창공으로 날아오르려 한다”.⁵⁸⁾ 이 순간은 삶과 세계의 적극적인 긍정 속에서 자아 망각적 도취를 통하여 인간과 인간이, 인간과 자연이 하나로 합일되는 순간이다. 그 순간은 흥얼거림이 절로 나오는 순간이요 몸이 절로 흔들거려지는 순간이다. 그래서 니체는 무용과 음악을 디오니소스적 예술 충동의 대표적 장르로 여긴다. 물론 아폴론적 세계인의 눈에는 이처럼 솟아오르는 도취와 합일의 격정에서 모두

56) 앞의 책, 39쪽

57) 앞의 책, 22쪽

58) 앞의 책, 23쪽

가 하나되어 춤추고 무리 지어 노래 부르는 그리고 때로는 윤리가 파괴되는 이 광경이 방탕함과 불건전함으로 비칠지 모른다. 하지만 니체의 반문처럼 디오니소스적 예술 충동에서처럼 생명력이 넘쳐흐르는 건강성이 또 어디 있겠는가. 니체는 이 건강성 속에서 삶의 저 근원적 일자, 즉 고통과 모순이 스스로 충족됨을 본다. 그리고 그 순간은 고통 자체가 삶의 환희로 뒤바뀌는 모순의 순간이다. 이 모순의 순간 앞에 청동빛 자체와 절도의 아폴론적 세계는 색이 바랜다. 가상과 한정 위에 인공의 담장을 두르고 거기에서 안식처를 찾으려는 모든 시도는 이제 분쇄된다. 디오니소스적인 것이 휩쓸고 지나가는 곳에는 어떤 원칙도 척도도 경계도 없다. 지금은 상상력의 넘쳐흐르는 자유로움만이 중요할 뿐이다. 이 넘쳐흐르는 상상력과 규칙의 파괴 앞에 절제와 경계에 익숙한 아폴론적 예술 충동은 공포와 전율을 느끼겠지만 그러나 그들도 시간이 흐르면 알게 될 것이다. 디오니소스적 충동이 없으면 아폴론적 충동도 있을 수 없음을 말이다.

아폴론적 예술 충동은 현실보다 완전한 이상적인 가상 세계를 꿈꾸으로써 고통스런 삶을 이겨내고 삶에 즐거움을 가져오는 예술 충동이다. 그에 반해 디오니소스적 예술 충동은 고통스런 현실 자체에의 적극적 공정과 도취적 몰입 속에서 고통을 즐거움으로 바꾸는 예술 충동이다. 니체는 예술의 이 상이한 두 충동이 때로는 서로 격렬하게 대립하기도 하고 또 때로는 화해하기도 하면서 이제까지의 예술의 역사를 형성해 왔다고 생각한다. 마치 남성과 여성이라는 상이한 두 성이 빛어내는 대립과 화합의 부단한 관계가 인류의 세대를 지속시켜 왔듯이 말이다.

나. 하이데거의 예술 규정: 삶에 감동을 주는 것으로서의 예술

현대 사상이 형성되는데 니체 못지 않게 큰 영향을 준 사상가를 꼽으라면 우리는 하이데거를 들 수 있다. 그는 60 여년에 걸친 학적 사상 길에서 끊임없이 존재에 관한 물음을 물었고 그리고 그 물음을 수많은 단행본과 강의와 강연으로 남겼다. 그 과정에서 그는 역사적으로는 형이상학적 전통과의 지속적인 대화를 시도했고, 세계적으로는 현대 기술 공학의 존재론적 문제점을 파헤쳤으며 그리고 언어와 예술에 관해서는 조형 예술과 시작에 관한 적지 않은 존재론적 해명들을 남겼다. 우리는 여기서 역사·세계·언어·예술에 걸친 그의 폭넓은 사상 전체를 조명할 생각은 없다.⁵⁹⁾ 우리가 관심을 가지는 것은 다만 그의 존재 사상 길에서 왜 예술이 중요하게 부각되는가 하는 점이다. 예술에 관한 하이데거의 사상이 처음으로 그 구체적 모습을 드러내는 곳은 그의 널리 알려진 글 『예술작품의 근원』이다. 따라서 아래에서 우리는 그 글을 중심으로 하여 그의 초기 예술론을 개진해 볼 생각이다.

니체가 삶의 연관 속에서 예술을 고찰했다고 한다면 하이데거는 존재와의 연관 속에서 예술을 고찰했다. 그렇다면 하이데거의 예술론을 고찰하는 이 자리에서는 먼저 그가 말하

59) 하이데거의 사상과 전제에 관한 간략한 개진은 필자의 논문 “하이데거 사상 길의 변천” (철학 제48집, 1996)을 참고하기 바란다.

는 존재가 어떤 것인가를 알아보는 것이 첫 순서일 것 같다. 존재에 관한 하이데거의 해명을 생각할 때면 언제나 제일 먼저 떠오르는 그의 말이 있다. 그것은 존재론적 차이(ontologische Differenz)라는 말이다. 존재론적 차이란 존재자와 존재는 다르다는 것을 말한다. 우선 문자 상으로만 보아도 존재자와 존재는 명백히 다르다. 존재자가 ‘있는 것’이라면 존재는 ‘있음’이다. 한 예를 들어보자. 염재철이라는 이 자는 지금 연필을 들고 종이에 글을 쓰고 있다. 염재철이는 그렇게 있는 놈 즉 존재자이다. 그렇다면 나의 존재 즉 있음은? 있음은 어디에 있는가? 나의 안에 있는가? 아니면 나를 넘어서 그 어딘가에 있는가? 그렇게 물으면서 나는 나를 더듬어 보기도 뚫어지게 바라보기도 해보지만 그 어디에도 나의 있음을 확인할 수 없다. 그런데 여기서 잠시 호흡을 가다듬고 한 번 생각을 해보자. 도대체 있음이 이런 방식으로 확인될 수 있는 것일까? 더 나아가 “있음은 어디에 있는가”라는 저 물음 자체가 도무지 가능한 것일까? 있을 수 있는 것은 존재자뿐이며, 있음은 존재자가 아니지 않은가?

비록 짧막한 물음이지만 이 물음놀이를 통해 조금 분명해지는 것은 존재자와 존재는 사태 상으로 분명 서로 다르다는 사실이며, 존재는 존재자와는 달리 만지거나 볼 수 있는 어떤 감각적 대상이 아니라는 점이다. 그런데 우리들 인간은 오랫동안 감각에 적잖이 속아왔음에도 불구하고 감각되는 것만이 확실하다는 착각에 빠져, 감각되지 않는 저같은 존재는 확실하지 않다고 생각한다. 그렇지만 앞서 나를 두고 분명 있는 놈이라고 말했으니 그것은 곧 나의 있음을 어쨌든 부인할 수 없다는 점을 이미 인정한 것 아닌가? 혹시 이런 감각적 착각의 질곡에서 이미 오래 전에 벗어난 사람들 중에는 감각되지 않는 것 중에도 확실한 것이 있다는 생각을 하고 그와 같은 어떤 것을 머리 속에 떠올릴지도 모른다. 철학자들에게 대체로 익숙한 그런 것을 꼽으라면 본질과 같은 것을 들 수 있겠다. 본질은 감각되지 않고 단지 ‘관념’될 뿐이지만 그럼에도 확실하다(물론 철학자들이 그렇다고 믿는다). 적어도 나의 정체성이 실제로 지속하고 그리고 나의 본질만이 그런 정체성을 보장해주는 것이라면 본질이야말로 확실한 것이 아니고 무엇이겠는가라는 식이다. 만에 하나 그것이 진실이라고 한다면, 그렇다면 존재는 본질과 같은 것이라고 해도 좋은가? 이같은 물음에 선뜻 아니오라는 답변을 못 내리는 것은 아마도 우리의 오래된 사유의 습관 탓일게다. 철학은 예로부터 존재자의 여러 현상적 성질들의 덧없음을 목격해 왔고 또 그것이 존재자의 참됨일 수는 없다는 판단아래, 관념된 본질이야말로 저 존재자의 불변하는 참됨이자 존재로 믿은 적이 많았기 때문이다.

그러나 존재는 감관에서의 부정할 수 없는 감각적 실재를 가리키는 것도 아니요, 관념된 어떤 보편 타당한 본질을 가리키는 것도 아니다. 존재론적 차이에서 경험된 존재는 그때마다의 존재자를 바로 그 존재자에게 해주는 가장 생생한 현실성이다. 이 말은 무슨 뜻인가? 다시 우리의 예로 돌아가 보자. 나는 지금 ‘연필을 들고 종이 위에 하이데거의 존재론적 차이에 관해 기술하고’ 있다. 바로 생생한 그려그려함이 나의 있음 곧 존재요, 나라는 존재자는 그렇게 구체적으로 ‘있는’ 놈이다. 두시간 전 나는 ‘어느 대학에서 강의를 마치고 지하철에 실려 흔들거리면서 집으로 향하고’ 있었다. 나는 그렇게 구체적으로 ‘있는’

놈이었다. 나라는 존재자의 생생한 현실성은 바로 그러한 있음 곧 실존에 담겨 있는 것이지, 이른바 감각이라는 것을 매개로 여러분이 나에게서 간취해내는 이런 저런 감각적 특질에 담겨 있는 것도 아니며, 기나긴 세월동안 인간의 고유한 본성으로 익숙하게 받아 들여져 왔던 저 고귀한 ‘이성’에 있는 것도 더욱 아니다.

예를 하나 더 들어보자. 이번에는 사람이 아닌 존재자 그러니까 지금 책상 위에 놓여 있는 이 물 컵이라는 존재자다. 하이데거가 존재론적 차이와 더불어 말하는 물 컵의 존재 역시 물 컵의 감각적 실재도 그것의 관념된 본질도 아닌 그것의 구체적인 생생한 있음이다. 물 컵은 인간과의 친밀한 일상적인 교섭 속에서 그 생생한 있음을 드러낸다. 책상 위의 저 컵은 물이 쏟아지지 않도록 그렇게 물을 담고 있고 또한 자신을 받치는 책상 위에 있으며 또 그러면서 누군가의 갈증을 달래 주고자 그렇게 있다. 그같은 단순한 있음을 통해 또 그 가운데 드러나 있는 것이 곧 존재자로서의 저 컵이다. 우리는 방금 물 컵의 저 있음을 단순하다고 말했다. 그러나 실상 따지고 보면 그것은 그렇게 단순하지만은 않다. 언뜻 일상적 가까움으로 인해 단순하다고 표상될 수 있겠으나, 그러나 저 있음에는 첫인상의 성급함들이 놓치기 쉬운 풍부함과 복합성이 깃들어 있다. 이를테면 물 컵의 있음 가운데는 그것을 떠받쳐 주는 책상의 있음이, 또 이것이 만들어지게 된 나무의 있음이, 더 나아가 그 나무가 속한 숲과 하늘과 땅의 있음이, 컵을 만든 작업장 노동자의 있음이, 그리고 물을 마실 사람의 있음이 함께 한다. 우리는 단순하나 복잡한 이같은 있음을 오랫동안 자명하다고 생각해 왔고(그러나 과연 그것이 그렇게 자명할까?), 그러기에 2800 년에 걸친 서구 철학의 전통 속에서 이 있음은 저 고고한 형이상학적 근본 개념들에 비해 볼 때 이성의 환영받는 주제는 아니었다. 하지만 하이데거는 이 단순하나 풍부한 있음을 그 자신의 일평생의 물음으로 가져온다. 그 이유는 존재야말로 모든 있는 것을 바로 그것이 게 해 주는 가장 일차적인 것이며 따라서 그것은 뭇존재자와 더불어 사는 우리가 가장 먼저 물어야 할 것이기 때문이다. 그리고 존재 물음의 이 일차성은 존재자와 관계하는 모든 학문의 경우에도 마찬가지다. 그런 맥락에서 하이데거는 자신의 존재 물음을 통해 모든 학문의 기초를 다져 놓고 싶은 욕구를 가진 적이 있었다.⁶⁰⁾

그러나 하이데거는 “존재론적 차이”에서 비친 존재를 계속 물어 가는 과정에서 존재에 관한 아주 독특한 경험을 하게된다. 그것은 바로 존재의 시원적 모습은 드러남에 있는 것이 아니라 오히려 자기 숨김에 있다는 경험이다. 비유컨대 존재는 존재자의 유희가 연출되는 막이 올려져 있는 고정된 무대처럼 언제나 드러나 있는 밝음의 터가 아니라 그 자신 숨겨 가는 생김이라는 것이다.⁶¹⁾ 이 신비스러운 하이데거의 경험은 과연 무엇을 말하는 것일까? 이 물음에 대한 충분한 해명을 얻기 위해서는 우리는 하이데거의 자연(physis) 경험과 진리(aletheia) 경험을 함께 해명하지 않으면 안된다.⁶²⁾ 그러나 많은 지면을 필요

60) 하이데거의 이 욕구는 그의 대표 저작 *『Sein und Zeit』* (Heidegger, Gesamtausgabe, Vittorio Klostermann, Frankfurt, Bd. 2) 속에서 구체적으로 수행된다.

61) Heidegger, Holzwege, GA. Bd. 5, 41쪽

62) 이에 관한 논의는 필자의 논문 “하이데거 사상에서 예술이 중요시되는 것은?”(미학 제20집,

로 하는 그 길보다 우리는 여기서 약간 모험적이긴 하나 존재의 생생한 진행에 머무르는 단도직입적인 길을 택하겠다.

존재 즉 있음은 끊임없이 자신을 없애 가는 새로운 생겨남이다. 어떠한 있음도 그때 그 때의 자기 없앰을 통하지 않고는 불가능하다. 저 나무의 있음도, 저 구름의 있음도, 저 바람의 있음도 그리고 나의 이 있음도 매순간의 있음의 없앰을 바탕으로 한 생겨남 아닌가. 깊어 가는 존재 물음에서 하이데거가 경험하는 존재는 이처럼 없음 즉 무(Nichts)를 본질적으로 품고 있는 유(Sein)로서의 존재다. 그 점에서 있음은 언제나 없음을 여의지 않는다. 한편 있음은 실로 끝없이 있어 갈려고 함이요 그러한 펼침에의 욕구, 굳이 우리에게 익숙한 표현으로 말하자면 무한에의 욕구다. 무한에의 욕구는 뒤집어 보면 한정(限定)에의 거부다. 그럼에도 있음은 또한 등근원적으로는 있음의 한정으로서의 무를 끊임없이 자신 속에 품어야 하는 모순을 지닌다. 그 점에서 무한성은 유한성을 담지해야 한다. 존재의 무화(Nichten)란 바로 유한성의 담지이자 있음의 자기 억제다. 그런데 이러한 무는 한갓된 무 즉 단순한 끝나 벼림으로서의 무가 아니라, 바로 그로부터 또 그것을 지반으로 해서 무한에의 욕구로서의 저 있음이 생겨 나오게 되는 바로 그러한 무다. 무를 지반으로 해서 생기는 있음, 바로 이것이 앞서 말한 존재의 생생함이다. 이 점에서 무 또한 유를 여의지 않는다. 무 - 또는 죽음 - 가 존재의 산맥이라는 하이데거의 수수께끼 같은 말은 이렇게 해서 짐작될 수 있다.

있음(유)과 없음(무), 끝없음(무한성)과 끝있음(유한성), 욕구와 억제 등의 거부할 수 없는 이같은 서로 건네주고 받음은 그러나 존재와의 앓의 관계에서 볼 때는 빛남과 숨김(Lichtung und Verbergung)의 서로 건네주고 받음으로 번역될 수 있지 않을까? 왜냐하면 있음이 있는 것을 그렇게 있게 해줌 자체라면, 그리하여 비로소 우리로 하여금 있는 것을 어떤 방식으로든 가능하게 만나서 알게 해주는 - 그 앓의 방식이 감각을 통한 만남이든 또는 개념적 표상을 통한 만남이든 간에 - 것이라면, 저 있음이야말로 앓의 관계에서 볼 때는, 있는 것을 바로 그렇게 빛내 드러내 주는 빛터 곧 빛남으로 번역될 수 있겠기 때문이다. 그리고 동일한 맥락에서 있음의 무화 즉 없음은 드러냄의 없음으로서의 숨김으로 번역될 수 있겠기 때문이다.

하이데거는 스스로를 숨기는 빛남이라는 존재의 이같은 성격에서 바로 일상인이 존재를 잘 보지 못하는 근본 이유를 찾는다. 조금 더 자세히 이야기해보자. 존재의 자기 숨김은 존재자와 관련해서 볼 때 단순한 숨김이 아니라 존재자를 개시하면서 그와 동시에 존재가 그 자신을 숨기는 것이다.⁶³⁾ 존재의 숨김은 오직 존재자를 개시함 속에서의 자기 숨김, 달리 말한다면 존재(가 존재자를) 떠남이다. 일상인이 존재보다 존재자에게 쉽게 몰두하게 되는 것은 존재 숨김이 지니는 그같은 존재자의 개시적 성격에 기인한다. 그리하여 일상인은 숨기는 존재보다는 숨김 속에 개시된 존재자에 주목함으로써 존재 망각의 깊은 골에 빠져든다. 하이데거의 말을 들어보자. “오직 자기를 숨기는 존재가 스스로를 빼어 내는 곳

1995)을 참고하기 바란다.

63) Heidegger, Beiträge zur Philosophie, GA. Bd. 65, 111쪽

에서만 존재자가 두드러지게 부각되고, 그리하여 존재자가 모든 것을 지배하는 것처럼 보이며 무에 대한 유일한 방벽처럼 설정된다..... 그러나 그 경우 가장 가까운 유일한 결과는 존재를 숨겨짐 속에 그대로 내버려두는 일이고 심지어 존재를 전적으로 망각해 버리는 일이다".⁶⁴⁾ 굳이 말하자면 숨김이 망각 속에 함몰하는 셈인데, 이 함몰은 현실적으로는 우리로 하여금 존재에의 결단은 결한 채, 결국은 우리를 주관으로 고집케 하면서, 일차적인 존재에서 벗어 나와 다만 "우리의" 세계 속에서 오로지 손쉽고 흔한 이런 저런 존재자에만 끄달리게 하고, 인간 고유의 척도만을 고집케 하면서 그 속에서 안도감을 느끼게 한다. 그리하여 인간은 존재가 망각되어 있음조차도 망각한 극도의 궁핍 가운데서 오로지 인간이 쌓아 올린 성(城)속에 안주한다.

하이데거는 존재자에 끄달려 이런 저런 모습에만 주목하고 집착하는 인간의 이러한 삶을 고향 상실(Heimatlosigkeit)의 삶이라 부른다. 말하자면 존재야말로 모든 존재자를 진정 그것이게 하는 참모습인데 거기에 머무르지 못하고 존재자의 사물적 측면에만 끄달려사는 것은 마치 고향을 잃고 혼매는 삶과 다를 바 없다는 것이다. 그가 보기에 인간의 지난 형이상학사 전체가 그러했고 또 현대의 기술 공학적 세계 역시 고향 상실에 지나지 않는다. 이제 하이데거는 존재 망각의 그 모든 오래된 잘못에서 벗어나 숨기면서 빛나는 존재의 저 진리에 머물고자 한다. 이런 하이데거에게 예술은 바로 존재가 위장되지 않은 채 드러나는 탁월한 한 영역으로 여겨진다. 하이데거에게 예술이 중요시되는 이유는 이런 맥락에서이고 그리하여 그는 존재 진리 개시의 탁월한 장으로서의 예술을 탐구하기 시작했다. 아래에서는 존재의 진리와 연관하여 하이데거가 예술을 어떻게 파악하고 있는가를 앞에서 말한 바대로 그의 글 『예술작품의 근원』을 중심으로 살펴보고자 한다.

현대 기술 공학이 무엇인가는 그것의 소산인 컴퓨터를 살펴보면 잘 알 수 있는 것처럼 예술이 무엇인가는 예술 작품을 살펴보면 가장 잘 알 수 있다.⁶⁵⁾ 하이데거는 『예술작품의 근원』에서 예술 작품과 만나는 두 가지 방식을 우리에게 소개한다. 그 하나는 작품을 존재자로서 만나는 방식이며 다른 하나는 작품을 그 존재에서 만나는 방식이다. 그는 후자의 올바른 방식 못지 않게 전자의 잘못된 방식을 겉는 것도 필요하다고 본다. 수영을 배우려면 물에 직접 뛰어들어 물을 먹어 보아야 하듯이 사유의 잘못됨도 직접 잘못 걸어 보아야 뚜렷이 알 수 있다. 작품을 존재자로 만나는 방식은 무엇보다도 먼저 작품의 사물적 측면에 주목한다. "만일 우리가 작품의 부정할 수 없는 현실성을 고려하여 작품을 주시한다면, 작품들도 다른 사물들처럼 자연스럽게 사물적으로 있다는 것을 알게 된다..... 모든 예술 작품들은 사물적 측면을 갖는다. 사물적 측면 없이 작품이 어떻게 존속할 수 있겠는가?"⁶⁶⁾ 비록 작품이 단순한 사물과는 다른 것이라 하더라도 작품이 사물적 측면을 갖는다는 위의 주장은 부정할 수 없는 사실이며 그것은 우리들의 상식에도 걸맞는다.

64) 앞의 책, 255

65) 니체가 그의 예술론을 주로 예술가에 대한 고찰에 의지하여 전개해 나가는데 반해 하이데거는 예술 작품의 작품 존재에 의지하여 그의 예술론을 전개한다.

66) Heidegger, Holzwege, 3쪽

그런데 예술 작품을 그 사물적 측면에서 주목하자마자 우리에게는 곧 오랫동안 익숙한 사물 개념들이 다가온다. 그 개념들은 어떤 경로인지는 모르지만 어쨌든 오랫동안 전승·교육되어 우리에게 아주 자연스러운 개념들이다. 예를 들자면 그 개념들은 “특징들의 담지자”, “감관에 주어진 다양성의 통일” 그리고 “형식화된 질료”라는 사물 개념 등이다. 첫 번째 사물 개념은 사물이라는 것이 특징들을 그 둘레에 모으고 있는 어떤 핵이며, 이 핵이 자신의 둘레에 이런 저런 우연적 속성을 모으고 있다는 해석이다. 이 해석은 이후 속성을 지닌 기체, 우유성을 지닌 실체, 현상과 물자체 등과 같은 철학사에서 흔히 만나는 사물성 해석의 기반이 되는 해석이다. 두 번째 사물 개념은 사물과 우리 감관과의 직접성에 주목하는 해석으로서 감각적 경험에 들어온 것만을 실재하는 것으로 판단하는 것으로 그 후 경험론적 사물 해석의 지반이 된다. 세 번째 사물 개념은 모든 사물이 질료와 형식의 결합이라고 보는 해석으로서 앞의 두 해석 못지 않게 폭넓게 사용되어 우리에게 익숙한 사물 해석이다. 이들 세 가지 사물 개념은 그 연원을 따져보면 공통적으로 모두가 서양의 그리스 시대까지 소급하는 오래된 사물 해석들이며 뿐만 아니라 오늘날 우리들이 존재자를 조금이라도 깊이 분석해 들어갈 때면 언제나 동원하게 되는 아주 자연스러운 해석들이기도 하다. 이들 개념들은 고대의 생성기 이후 그 사이 서로 서로 결합하면서 강한 추진력을 얻었고 그리하여 이제는 어떤 존재자에게나 두루 통설 적용되는 강한 설득력을 갖추게 되었다. 그리고 이러한 설득력 때문에 그들은 다른 존재자뿐만 아니라 예술 작품이라는 독특한 존재자를 해석하는데 있어서도 거리낌없이 사용되어 왔고, 사실 이제까지의 갖가지 예술론이나 미학 이론은 어떤 형태로든 저러한 존재자 해석을 존재론적 지반으로 하여 전개되어 왔다. 특히 세 번째 사물 개념의 파생 개념이라 할 수 있는 ‘내용과 형식’이라는 개념 틀은 예술작품을 분석하는 데 언제나 자연스럽게 전용되어 왔다는 것은 널리 알려진 사실이다.

그러나 아무리 폭넓게 그리고 오랫동안 사용되어 왔다고해서 그것이 곧 이들 사물 개념에 아무 문제가 없다는 것을 증명하지는 않는다. 지금부터는 그들 세 가지 사물 개념들의 문제성을 잠시 짚어보기로 하자. 첫 번째 사물 개념은 사물을 특징들을 모으고 있는 어떤 불변의 핵심이나 기체로 파악한다. 예컨대 이 나무에게는 나무의 이런 저런 특징들의 변화에도 불구하고 그 나무를 나무이게 하는 어떤 핵심이 있다는 것이다. 열핏 자명한 것처럼 보이지만 그러나 이것은 나무를 진정 그 나무다움에서 파악하는데 실패한다. 이 나무를 이 나무이게 하는 것은 그것의 생생한 있음뿐이기 때문이다. 지금 그것은 대지에 뿌리를 박고 수액을 빨아들이고 있다. 거기에는 뿌리를 지탱해주는 대지의 있음과 헷빛을 내려주는 하늘의 있음과 나뭇잎을 어루만져주는 대기의 있음이 연관되어 있다. 이 나무는 그들 뭇사물들의 있음의 연관 속에 그렇게 지금 생생하게 있다. 그런데 만약 그것이 잘려져 지금 아궁이 속에서 활활 타오른다고 해보자. 그렇게 열기를 품어 내면서 식량을 데워주고 있는 그것을 두고 우리는 맬감이라고 부른다. 사실 이같은 이름이 존재자의 그 생생한 있음을 얼마나 불잡아 맬 수 있겠는가. 이름이 지칭하고 있는 그것을 바로 그것이 하는 것은 그때마다의 그것의 생생한 있음일 뿐이지 불변하는 어떤 핵심이나 본질 따위는

아니다. 핵심이나 본질은 인간의 사유가 만들어 사물에 뒤집어씌운 것에 불과하다. 그런 맥락에서 하이데거는 첫 번째 사물 개념에는 사물에 대한 사유의 기습이 담겨있다고 비판한다. 첫 번째 사물 개념이 사물을 지나치게 사유 쪽으로 멀리 데려갔다고 한다면, 두 번째 사물 개념은 사물을 지나치게 우리의 육체 쪽으로 가까이 가져간 해석이다. 하지만 이런 방식으로도 사물이 그 사물다움에서 만나게 되는 것은 아니다. 감각의 다발이란 우리의 감관에 비친 것들에 불과할 뿐이지 사물을 사물이게 하는 생생한 있음은 아니기 때문이다. 사물의 사물다움을 놓치고 있는 이런 사정은 앞의 두 사물 개념이 지니는 편향성을 그 나름대로 극복하고 있다고 믿는 세 번째 사물 개념에도 예외는 아니다. 그러나 이 자족적이고 자기 안식적인 나무의 생생한 있음 - 自然이라는 말의 참뜻은 그 런게 아닐까! - 에 의해 볼 때 질료와 형식의 결합이라는 개념 틀은 얼마나 빈약한 열개에 불과한가. 사물의 사물다움은 질료와 형식의 결합이라는 개념의 틀 속에서 이미 빠져나가도 한참 빠져나가 있다.⁶⁷⁾

예술 작품을 존재자로 만나는 잘못된 만남의 방식을 걸어가면서 하이데거가 우리에게 보여주려는 것은, 모든 존재자 지향적인 사고 방식은 존재자의 사물적 측면을 지향하자마자 곧 존재자를 떠나게 된다는 사실이며, 존재자를 떠나자마자 곧 사유의 반성 작용이 시작되어 갖가지 개념 틀을 만들어내기 시작한다는 사실이다. 그리고 더 나아가 이를 개념들은 그동안 자명함의 가면을 쓴 채 무제한적인 월권을 행사하면서 예술 작품을 포함한 모든 존재자의 해석을 전반적으로 지배해 왔고 그 지배아래 존재자의 존재자다움 즉 존재는 오랫동안 철저히 망각되어 버렸다는 사실이다. 그러므로 “이제 필요한 것은 우선 모든 자명한 것으로 받아들여지는 것이 만들고 있는 울타리를 허물고 또한 일상적으로 통용되는 거짓개념들을 폐기하는 일이다”.⁶⁸⁾ 그리하여 그러한 사고 방식들이 갖는 선입견이나 존재자에의 기습을 멀리하면서 존재자를 이를테면 그 존재 가운데 즉 그 자신의 힘 속에 고요히 머물도록 해주는 일이다.

67) 각 사물 개념의 문제성은 하이데거가 말하는 사물의 사물다움 즉 사물 존재가 어떤 것인지를 주목하면 잘 드러나리라 본다. 두 번째와 세 번째 사물 개념의 문제점을 간략히 처리한 것은 첫 번째 사물 개념의 문제점을 드러내는 과정에서 하이데거가 말하는 사물의 생생한 존재를 이미 말했기 때문이다. 보완하는 의미에서 예를 하나 더 들어보자. 지금 내가 연필로 글을 쓰고 있다고 하자. 지금 종이의 있음과 글자의 있음과 책상의 있음과 글쓰는 이의 있음과 글을 읽을 독자의 있음과 생생하게 읽힌 채 이 존재자는 이렇게 있다. 이렇게 생생하게 존재하는 그 놈을 두고 우리는 이를 붙이기를 연필이라고 한다. (사실 연필이라는 이 낱말이 저 단순하나 복잡한 있음을 얼마나 담아낼까?) 그런데 지금 누가 나에게 갑자기 위해를 가해 영겁결에 그 연필로 상대방을 위협하면서 자신을 방어한다고 하자. 그 때 그 연필은 그렇게 생생하게 있다. 즉 위해자의 있음과 자신을 방어하고자 하는 자의 있음과 주변 사물 등의 팽팽한 있음과 생생하게 얹혀서 그렇게 말이다. 우리는 그렇게 생생하게 있는 그 놈을 두고 더 이상 연필이라 부르지 않고 무기라고 할지도 모른다. (사실 무기라는 이 낱말이 저 단순하나 복잡한 있음을 얼마나 담아낼 수 있을까?). 존재는 불변하는 본질도 감각의 다발도 질료화된 형식도 아닌 끊임없이 변하는 생생한 생김이다.

68) 앞의 책, 24쪽

작품을 그 존재에서 만나는 방식은 무엇보다도 먼저 작품을 작품 자신이 아닌 다른 모든 것과의 관계로부터 끌어낸다. 여기서 단절되어야 할 다른 모든 것과의 관계란 이를테면 예술작품을 예술경영의 측면에서 만나는 태도나 심지어는 작가의 의도, 창작배경, 사회상황을 고려하여 만나는 태도까지도 포함한다. 물론 이러한 태도들이 작품과 관련하여 일상적으로 행해지는 태도이며 또 부분적으로는 예술작품의 이해에 도움이 되는 것은 사실이다. 그러나 하이데거가 강조하는 것은 일차적으로 작품을 그의 고유한 힘 속에고요히 머물도록 해주어야 하며 또 그 속에서 만나야 한다는 점이다. 이는 마치 한 친구의 사람됨을 주변의 소문으로 평가하기보다는 직접 만나 사귀어 봄으로써 아는 것이 우선적이되어야 한다는 것과 같은 맥락이다. 이런 맥락에서 볼 때 작품 존재와의 만남에서 하이데거가 예술사가나 예술 철학자들의 태도에서처럼 예술 작품을 특정한 사론이나 분석적 개념틀을 가지고 대상화하는 태도조차도 배제하는 것은 납득할 만하다. 이미 앞에서도 살펴보았듯이 그러한 대상화의 방식에는 형이상학적 개념 틀과 거기에 근거하는 미학적 분석의 틀이 담겨 있고, 그리고 그런 틀들은 작품을 그것의 작품다음 즉 존재에서 만나는데 언제나 선입견으로 작용하여 그 만남을 방해한다는 것이다. 그렇다면 이같은 전반적인 결별과 개념적 빈곤 속에서 예술작품을 그 순수한 자립에 머물게 해줄 때 예술작품에 즉해서 작품 가운데 무엇이 일어나는 것일까?

하이데거의 확신은 다음과 같다. 작품에 즉해서 그리고 작품 가운데는 존재자의 존재개시 다시 말하면 존재 진리의 개시가 일어난다는 것이다. 하이데거는 이같은 일어남을 실제적으로 보여주기 위해 고흐의 구두 그림을 한 예로 든다. 물론 사물 지향적인 눈으로 볼 때에는 그 그림에는 텅빈 공간에 구두 두 켤레만 달랑 보이는 아주 단순한 그림이다. 그러나 그 그림에 머물면 머물수록 작품은 그러한 사물적인 것을 넘어 다음과 같은 소리를고요히 들려준다. "이 구두라는 도구 밖으로 드러난, 내부의 어두운 틈으로부터 들일을 하려 나선 이의 고통이 응시하고 있으며, 구두라는 도구의 실팍한 무게 가운데는 거친 바람이 부는 넓게 펼쳐진 평탄한 밭고랑을 천천히 걷는 강인함이 쌓여 있고, 구두가죽 위에는 대지의 습기와 풍요함이 깃들어 있다. 구두창 아래에는 해 저물녘 들길의 고독이 저며 들어 있고, 이 구두라는 도구 가운데는 대지의 소리 없는 부름이, 또 대지의 조용한 선물인 다 익은 곡식의 부름이, 겨울들판의 황량한 휴한지 가운데서 일렁이는 해명할 수 없는 대지의 거부가 떨고 있다. 이 구두라는 도구에 스며들어 있는 것은, 빵의 확보를 위한 불평 없는 근심, 다시 고난을 극복한 뒤의 말없는 기쁨, 임박한 아기의 출산에 대한 조바심, 그리고 죽음의 위협 앞에서의 전율이다".⁶⁹⁾ 어쩌면 주관적 상상에 지나지 않는다고 가볍게 넘겨버리고 싶은 이런 만남의 방식에서, 그가 유독 말하려고 하는 것은 이 그림에 즉해서 이 그림 한가운데는 삶과 죽음사이에서 고통과 기쁨으로 엮어지는 농부의 세계가 펼쳐지며 그리고 그 세계가 딛고 살아갈 수밖에 없는 자연이 펼쳐진다는 것이다. 여기서의 세계는 이런 저런 사물들의 집합이 아니라 농부가 그 이웃들과 함께 그 속에서 빚어 나가

69) 앞의 책, 19쪽

지 않으면 안되는 복잡한 존재의 끈들이다. 우리들 인간은 그 끈들 속에 던져져 다시금 이런 저런 끈들을 부여잡고 삶을 꾸려나가지 않으면 안된다. 그런 점에서 세계는 실존의 존재론적 놀이터다. 반면 자연은 그 모든 세계의 끈들이 그 위에서 진행될 수밖에 없는 존재의 거대한 어우러짐이다. 그 어울러짐이 인간에게 때로는 위협으로 때로는 고마움으로 다가오겠지만 그것은 인간의 받아들임일 뿐 자연은 진정 스스로 그려함(自然) - 하이데거는 이 자연을 대지라는 술어로 부른다 - 이다. 저 밭고랑의 있음도 흙의 있음도 바로 농부의 세계가 딛고 서지 않으며 안되는 숙명적 기틀이다.

농부의 구두는 이런 세계와 대지에 귀속한 채 생생하게 그렇게 존재한다. 그것은 너무나 자명한 사실이기에 우리는 바쁜 일상 속에서 그 사실을 놓쳐 버릴지도 모른다. 그렇다. 예술작품은 어쩌면 그렇게 너무나 자명하기에 놓쳐 버리는 그 점을 두드러지게 보여주는 것을 자신의 고유한 존재로 삼는 것이 아닐까? 고흐의 구두 그림은 애환이 담긴 농부의 세계와 대지에 귀속된 채 그렇게 신겨지는 구두의 생생한 있음을 두드러지게 드러낸다. 그 구두의 존재는 단순한 것 같지만 실상 그렇게 단순하지만은 않다. 그 있음에는 때로는 힘들게 때로는 기쁘게 살아가는 농부의 있음이, 탄생과 죽음 사이의 팽팽한 긴장과 전율 속에 살아가는 이웃 사람들의 실존이, 저 하늘이, 그리고 저 땅과 곡식과 풀벌레가 각자 어떻게 있는 것인가가 함께 드러난다. 하이데거는 말한다. “도구의 도구 존재, 즉 신뢰성은 모든 사물을 각자의 방식과 넓이에 따라 그 자신 가운데로 모은다”⁷⁰⁾고. 그것이 저 구두의 생생한 있음이다. 고흐가 몇 번이나 다시 그렸다는 이 구두 그림 속에서는 이처럼 구두가 어떻게 존재하는 것인지 그리고 그 구두가 귀속하는 세계와 자연과 그와 더불은 뭇존재자들이 각자 어떻게 존재하는가가 드러난다. 예술 작품 속에는 작품에 즉해서 뭇존재자의 존재가 개시되는 것이다. 존재는 오직 그 속에서 뭇존재자가 그 자신의 무엇임과 어떠함으로 드러나는 밝음의 장이다. 초기 그리스인들은 사물의 숨어 있지 않고 환하게 드러나는 생생함 그 자체를 알레테이아(aletheia)라 불렀고 오늘날 사람들은 그것을 진리라고 번역해 부른다. 물론 진리의 옛 뜻이 진정 무엇이었는가를 곰곰이 생각해보지도 않은 채 말이다. 존재는 그를 통해서만 존재자가 생생하게 드러나는 알레테이아 곧 진리다. 작품 가운데는 존재의 진리가 일어난다. 이것이 바로 작품의 작품 존재다.

하이데거는 예술작품의 이같은 생생한 존재로부터 그 자신의 고유한 존재론적 예술 규정을 끌어낸다: “예술의 본질은 존재자의 [존재] 진리의-작품-속으로의-자기-정립이다”.⁷¹⁾ 그리고 이 예술 규정에 입각해서 그는 예술에 있어서의 창작과 감상의 측면을 다음과 같이 해석한다. 예술에 있어서 창작은, 우리에게 일상 너무나 가까이 있어 놓쳐버리는 존재 진리의 저 단순하면서도 복잡한 연관을, 그 스스로가 세계라는 존재 연관과 대지라는 존재 연관의 형태로 엮어서 작품 속으로 정립하게끔 도와주는 일이다. 그런 점에서 예술의 창작은 “진리의 형태 속으로의 자기 정립”이다. 하지만 우리는 흔히 예술적 창작을 예술가의 생각이나 정서를 작품 속에 “표현”하는 것으로 보거나 아니면 바깥 세상과 삶을 작

70) 앞의 책, 20쪽

71) 앞의 책, 21쪽

품 속에 “재현”하는 것으로 간주한다. 이러한 일상적인 시각에 대해 하이데거는 우선 예술 창작은 예술가의 주관적인 표현 과정이 아니라고 본다. 예술 창작은 작가가 자신의 내면적 의도를 주체적으로 작품에 투영해 넣는 것(ex-press)이라기보다, 오히려 존재의 진리가 드러냄과 숨김의 균열 속에서 스스로 움직여 나가면서 세계와 자연의 형태로 엮어나가는 것을 깨어있는 눈으로 확인하면서 그 형태화를 도와주는 것이다. 다시 말하면 예술가는 스스로 형태화하는 존재의 진리를 개방적인 세계와 은폐적인 대지의 열개에 담기도 록 도와준다는 것이다. 그 점에서 예술 창작은 바깥 세상을 단순히 즉물적으로 담아 내는 재현이나 또한 그것의 본질을 재현(re-present) 하는 행위도 아니다. 예술적 창작은 세상의 사물적 측면 한가운데 머물면서 각 사물을 바로 그것으로 규정하면서 밝혀주는 존재의 일렁거림은 작품으로 가져온다. 고흐의 그림을 예로 들면 고흐는 균열과 형태 속에 스스로 일렁거리는 존재의 저 거대한 충격을 받았으며, 그 충격은 가난했던 그로 하여금 어쩔 수 없이 거듭 화폭에로 가져오도록 했다는 것이다. 이렇게 본다면 결국 고흐의 창작 행위는 저 일렁거림의 자기 형태화에 충격을 받아 그것을 도와 준 것에 불과하게 된다.

작품의 작품 존재에 입각한 예술 규정은 예술 창작 과정에 관한 새로운 해석을 낳을 뿐만 아니라 예술 감상의 측면에서도 새로운 해석을 낳는다. 전통적으로 예술 작품의 감상은 예술가의 의도에 맞추어져 있거나 아니면 작품의 불변하는 고유 의미에 맞추어져 있었다. 전자의 견해에 따르면 작품 감상의 올바른 잣대는 작품 속에서 예술가의 의도를 얼마나 정확히 읽어내느냐에 의존한다. 그러나 의도의 확인 불가능성이나 의도가 얼마만큼 작품화에 성공하느냐의 여부가 의심의 대상으로 제기될 때에는 바로 후자의 견해가 머리를 들고 나온다. 후자의 견해에 따르면 작품은 그 내부에 불변하는 고유의 의미를 지니고 있으며 따라서 참된 감상법은 바로 그 의미를 똑바르게 읽어내는 것이 된다. 그리고 그렇게 읽어내어진 의미는 어느 누가 읽어내든 동일하다는 것이다. 그러나 하이데거가 작품에서 울려 나온다고 말하는 존재의 일렁거림은 고정된 불변의 의미도 또 누가 읽어내든 동일한 그런 의미도 아니다. 작품 존재에 머물 때 작품에 즉해서 나오는 존재의 소리는 거듭 말하거나와 거대한 일렁거림이요 빛남이다.⁷²⁾ 즉 한 순간도 고정되어 있지 않은 끊임 없는 펼침 자체요 거대한 모음이다. 그 점에서 작품의 의미는 - 우리가 의미라는 낱말을 여전히 유효하게 사용한다면 - 펼치면서 모으는 존재의 생생한 생김 자체라고 할 수 있다. 그리고 이 생김은 감상자에 따라 폭이 달라질 수 있다. 누가 감히 한 예술작품에서 감상된 의미가 누구에게나 동일하다고 말할 수 있겠는가. 하이데거에 의하면 작품의 참된 감상은 작품 내부에서 울려 나오는 존재의 소리를 그것이 생생하게 계속해서 울리도록 도와주는 일이고, 그런 맥락에서 감상은 작품을 작품답게 “보존”(Bewahrung)하는 일이다.

72) 하이데거는 작품 내부에서 일어나는 존재의 이러한 일렁거림과 빛남을 아름다움이라 말한다. 이것은 전통적인 미개념, 즉 조화, 균형, 비례, 다양의 통일, 강렬함 등과는 전혀 다른 개념이다. 참고. Wladyslaw Tatarkiewicz, 『A History of Six Ideas, An Essay in Aesthetics』, Martinus Nijhoff, 1980. 제4장, “Beauty: History of the concept”, 제5장, “Beauty: History of the category”.

그리고 그같은 보존을 통해 존재의 진리가 작품 가운데서 계속해서 자신을 형태화하게 된다면 감상 역시 예술 행위에 다름 아니게 된다.

보존이라는 감상의 본래적 차원에서 작품과 만날 때 우리는 일상 머물고 있던 곳과는 전혀 다른 곳에 빠져든다. 작품의 보존적 감상은 이처럼 우리를 작품 속으로 밀어 넘음이다. 그럼으로써 우리는 존재의 거대한 밝음터, 곧 세계와 대지라는 거대한 존재 연관에 들어선다. 하지만 그 곳은 우리가 숙명적으로 살아가는 곳이요 그래서 너무 가까이 있기에 놓쳐버린 터다. 그 숙명적인 삶의 터에 되돌아와서 이제 우리는 그 동안의 일상적이고 습관적인 사물에의 관계가 얼마나 피상적이었는가를 깨닫는다. 그리고 우리의 모든 통속적인 행위나 평가, 인식과 시각이 얼마나 사물적 모습에만 끌려 수행되어 왔는가를 깨닫는다. 그와 동시에 우리는 모든 사물이 생김의 존재 한가운데서 조급함과 여유로움으로 맑고 가까움으로 슬픔과 기쁨으로 펼쳐지고 모여듦을 느낀다. 이것이 그 일회성(Einmaligkeit)으로서의 작품 존재가 펼쳐내는 비일상적인 감동의 공간이다. 작품은 단지 거기 그렇게 있음으로써 이같은 감동을 일으킨다. 작품의 고유한 일회성으로부터 나오는 감동은 때로 사람에 따라 일평생 그 여운을 남기기도 한다. 물론 그 감동은 젊으면 젊을 수록 더 쉽게 더 강하게 다가온다. 이미 습관적으로 사물을 보는 시각이 굳어버린 장년기에는 오히려 그같은 감동에 인색한 법이다.

3. 예술의 중요성과 예술 교육의 문제

오늘날 우리 학계에서는 인성교육에 관한 논의가 활발하게 진행 중이다.⁷³⁾ 이것은 뒤집어 보면 오늘날의 인간성의 타락이 그만큼 심각하다는 것을 반증하는 것이라 할 수 있다. 우리는 대체로 인간성을 타락시킨 주요요인들로 오늘날 우리 사회에 전반적으로 팽배해 있는 물질만능주의와 황금만능주의를 먼저 꼽는다. 아마도 한정된 재화를 필요 이상으로 추구하다보니 서로 돋고 사는 공생의 인간성이 파괴되었기 때문일 것이다. 그리고 이러한 위기현상을 더욱 부채질하는 것으로는 그나마 이제까지 인간의 물질만능 및 황금만능 지향성을 억누르고 통제해왔던 전통적 가치관이 붕괴되었다는 점을 지적한다. 가치관의 붕괴와 부재는 지금 우리 사회에 만연하는 이기주의와 퇴폐주의 그리고 행위의 각종 폭력화 경향을 거의 통제할 수 없을 정도로까지 방치해놓는 결과를 낳고 있다. 이에 반해 작금의 우리네 인간 교육은 지나치게 기능적인 지식에 치우쳐 있어 폭넓고 깊이 있는 인간 이해와 인성 교육을 소홀히 해왔다. 더욱이 입시에 의한 과도한 경쟁 위주와 성적 지상주의 교육 체계는 인간의 삶을 그 전체에서 바라보고 이해할 수 있는 기회를 젊은이들로부터 박탈해버려 오직 나 하나만 잘되면 그만이라는 극단의 이기주의적 인간을 양산해고 있으며, 동시에 과도한 성적 경쟁에서 나오는 심리적 압박감은 해소할 길 없는 막막함과 함께 점점 더 폭력적이고 말초 감각적인 인간을 만들어 내는데 일조하고 있다.

이러한 인간성 타락과 인성 교육의 위기 상황에 처해 우리 사회에서는 윤리관의 재정립

73) 본 논문 앞에 실린 이남인 교수의 논문, “철학과 인성교육” 참고.

과 균형 있는 인성 교육의 필요성에 대한 목소리가 그 어느 때보다 높다. 그러나 윤리관이나 인성교육의 재정립에 있어 무엇보다 중요한 것은 이미 서두에서도 암시한 바처럼 인간의 인간다움에 대한 환상 없는 접근이요 또 그 현사실성의 인정이다. 또다시 과거의 형 이상학이 만들어 놓은 관념적 틀을 가지고 인간성을 규정하고 거기에 따르라는식의 윤리관이나 인성 교육은 더 이상 현실적으로 유효하지 않다. 이미 우리네 인간은 그러한 틀로 규정하기에는 그 자신을 너무 많이 알아 버렸다. 이처럼 자신을 많이 알아채린 인간이 그 자신으로부터 나오는 엄청난 힘의 자각과 함께 앞으로 어디로 흘러갈 것인지는 또하나의 큰 논의거리를 제공하겠지만, 지금 여기서 강조하고 싶은 것은 인간의 인간다움을 규정하는데 있어 무엇보다 중요한 것은 현사실적 인간으로부터 출발해야한다는 점이다. 일례를 들자면 현사실적 인간은 전적으로 선하지도 악하지도 않다. 우리는 이미 선과 악이라는 개념조차가 인간에 의해 주조된 개념이요 고정된 불변의 개념이 아니라는 것을 잘 안다. 그것은 시대와 장소에 따라 상대적으로 변하는 굳이 표현하자면 상대적인 절대성을 지니는 개념에 지나지 않는다. 따라서 인간 존재의 현사실성을 어떻든 이야기하라면 차라리 인간은 단지 살고 싶어한다는 점이요 그리고 살되 보다 더 낫게 살고 싶어한다는 점 정도일 것이다. 보다 더 나은 삶에의 욕구가 그처럼 다양하고 강한 욕구들을 낳았다면 이는 이제까지의 저 고상한 인간에 대한 지나친 폄하요 왜곡일까.

인간은 현사실적으로 물질적 욕구를 가지게 마련이다. 과거에도 그랬고 현재에도 그렇고 그리고 미래에도 그럴 것이다. 적어도 인간이 존속하는 한 그리고 보다 나은 삶이 물질적 욕구를 통해 부분적으로 충족되어지는 한 그 욕구는 피할 수 없다. 물질적 욕구는 그것을 충족하기 위해 수많은 다른 욕구들을 낳으며 그 욕구들 사이에는 끊이지 않는 상호 충돌이 일어난다. 이것은 시대와 장소를 뛰어 넘는 삶의 현사실이며 그리고 욕구의 이러한 충족과정과 충돌과정이 어쩔 수 없이 삶을 피로하고 고통스럽게 만들어 왔다는 것도 부인할 수 없는 사실이다. 물론 삶의 매순간이 욕구가 충족되어 나가는 기쁨의 순간이요 그래서 매순간 감사하라는 가르침을 받은 사람에게는 이 말이 수긍되지 않을 수 있겠지만 그렇다고 이 충족의 기쁨이 삶의 저 끊이지 않는 고통의 현사실을 덮어버릴 수는 없는 법이다. 이미 니체의 예술론에서도 살펴본 바처럼 고통스럽고 피곤한 이같은 삶에 예술은 즐거움을 가져오는 한 중요한 수단이 된다. 그것이 가능한 상상 세계를 통해 가상적 만족의 즐거움을 가져오든 또는 몰입과 망아를 통해 도취적 즐거움을 가져오든 예술은 삶의 피로와 쓰라림에 기쁨과 즐거움을 가져오는 중요한 수단이다. 아마도 인간의 역사에 언제나 예술이 같이 해왔던 이유는 그리고 예술이 지금도 소멸하지 않고 인간의 한 중요한 영역으로 간주되는 이유는 예술의 그같은 기능 때문이 아닐까. 사람들이 지금도 줄지어 영화를 보거나 음악을 듣는 이유는 바로 그 때문이 아닐까.

인간은 자연물들과 그리고 인간이 만들어 놓은 수많은 것들과 더불어 살아간다. 인간은 그들과 더불어 살아갈 뿐만 아니라 또한 인간들과 더불어 살아간다. 인간과 인간 사이에, 인간과 자연물 사이에 그리고 인간과 인공물 사이에 얹힐 수많은 관계를 인간의 삶이라고 한번 해보자. 그 삶은 참으로 다양한 욕망과 이해가 얹혀 있는 복잡한 놀이다. 그 놀이가

벗어내는 인간의 삶은 다양하다. 어쩌면 그것은 사람의 수만큼이나 다양한 것일지 모른다. 그 넓은 삶의 지평 속에서 한 개인의 조그만 삶을 고집하여 그것만으로 삶을 평가하는 사람이 있다면 그것은 참으로 아둔한 일이 아닐 수 없다. 예술은 인간이 펼쳐 가는 삶의 다양한 지평을 담아냄으로써 개인의 편협한 사고와 경험의 한계를 넓혀 준다. 그것은 이미 하이데거의 예술론에서도 살펴본 바처럼 예술이 담아내는 다양한 지평 속에는 숨쉴 틈 없이 달려온 우리네 삶이 놓쳐버린 면면들이 담겨 있기 때문이다. 이 면면들은 어쩌면 우리가 너무나 가까이 있기에 보지 못해 온 것들일 수도 있다. 인간과 인간 사이의 사랑과 미움, 슬픔과 기쁨, 탄생과 죽음, 사람과 자연물들 사이의 위협과 공포, 지배와 봉사, 감사와 은혜, 사람과 인공물들 사이의 안식과 불편, 가까움과 멀음, 음모와 위험. 예술은 이들 너무나 가까이 있으면서도 지나쳐버린 삶의 면면들을 작품이라는 특수한 공간에 불들어 보여줌으로서 정신없이 달려온 우리네 삶에 잔잔한 감동과 사색의 시간을 준다. 그 감동은 때로 인간에 대한 새로운 이해를, 자연에 대한 친화적 사랑을 그리고 세계에 대해서는 안식과 위험을 인식하도록 해준다. 그리고 우리는 예술이 가져오는 이같은 감동의 순간이 어떠한 윤리 교과서보다도 더 훈육적이고 효과적이라는 것을 잘 안다. 왜냐하면 예술은 그 어떤 윤리적 훈육보다 더 높은 자발적 참여를 이끌어 낼 수 있으며 그보다 더 강한 몰입과 집중을 생산하기 때문이다. 문제 청소년들의 인성 교육에 흔히 연극이 자주 동원되는 것은 예술의 바로 이런 점 때문일 것이다.

인간과 자연물과 인공물과의 복잡한 이해와 욕망의 관계 속에 살아가면서 인간은 그 관계를 보다 나은 관계로 만들고자 끊임없이 애써 왔다. 물론 무엇이 보다 나은 관계인가 하는 것은 다방면의 연구를 필요로 하는 복잡하고 어려운 문제이겠지만 지금 우리가 주목하고 싶은 것은 이 과정에서 인간은 수많은 능력들을 계발해왔다는 점이다. 그리고 이렇게 계발된 능력들을 두고 이성, 오성, 감성이라 규정하기도 하고 또는 도구적 이성이나 자기 목적적 이성이니라고 말하기도 한다. 그러나 이것은 모든 것을 자기 인식의 파악과 지배아래 두고 싶어하는 인간 욕구의 한 표출 - 이 경우는 철학적 표출 - 에 지나지 않는다. 실로 인간이 보다 나은 삶에의 욕구를 충족하기 위해 동원하는 능력과 기능은 그 분류가 불가능할 만큼 미묘하고 다양하다. 최근 우리는 인간의 능력과 기능 일반의 계발을 담당해왔던 교육이 그 동안 지나치게 단편적 지식과 기술 기능적 계발에 치우쳐 - 물론 그마저도 진정한 기술 전문가를 키우는데 실패하고 있지만 - 폭넓고 깊이 있는 인간 교육을 소홀히 해왔다는 지적을 많이 듣는다. 어쨌든 먹고살아야 하는 한 생존 경쟁을 위해서라도 기술 기능적 계발에 힘써야 한다는 점을 부정하고 싶은 생각은 없다. 또 그렇게 부정한다고 부정될 일도 아니다. 그러나 인간답게 산다는 것이 물질적·경제적 풍요로움만으로 충족되지 않는 것임은 앞에서도 언급한 바 있을뿐더러 또 우리들 대부분이 인정하는 바다. 따라서 균형 있는 인간 능력의 계발을 위해서라도 그리고 보다 풍요로운 삶 일반을 위해서라도 예술이 기여할 수 있는 부분은 많다. 특히 풍요로운 정서의 함양이나 자유로운 상상력의 신장, 독창적이고 창의적인 사고의 향상은 인간의 그 어느 영역보다도 예술 영역이 독보적이다. 예술은 기술공학적 지식만으로 얼어붙은 인간에게는 느낌이라는

따뜻한 온기를 불어넣어 주고, 직선적으로만 사고하는 법칙적 인간에게는 상상력의 자유를 불어 넣어줌으로써, 규격화되고 획일적인 사고를 독창적이고 창의적인 사고로 바꾸는데 큰 도움을 준다.

이와 관련해서 조금만 더 나아가 보면 예술이 지니는 중요성은 단지 인문학적 중요성에 그치는 것만이 아님을 알게된다. 이미 출발선을 넘어선 현대 정보 기술 사회에서 예술이 기여하는 부분은 인성 교육적 측면에의 기여 못지 않게 중요하기 때문이다. 오늘날의 정보 기술 공학은 이제 단순한 테크닉의 차원을 벗어나 독창적인 아이디어와 창의력을 생명으로 한다. 독창력과 상상력이 미숙한 사람이 어찌 감히 0과 1이라는 두 수가 빛어내는 디지털적 '마법'을 통해 세상을 한 눈에 파악하겠다는 생각을 할 수 있었겠는가. 어찌 그런 사람이 전세계를 보는 '창'을 만들겠다는 생각을 할 수 있겠는가. 그리고 그런 사람이 어찌 전세계를 정보고속망으로 연결하여 한순간에 책상에 앉아 세상만사를 보고 듣고 만지고 싶다는 생각을 할 수 있겠는가. 인간은 본래 그러한 욕구 충족의 동물이었고 또 앞으로도 그 점은 변함이 없을 것이다. 이미 앞에서도 지적한 것처럼 독창적이고 자유로운 상상력의 신장에 예술이 차지하는 비중이 독보적이라고 한다면, 21세기 정보 기술 사회에서 예술이 기여할 수 있는 부분은 엄청나다고 할 수 있다. 그 뿐만이 아니다. 이미 우리가 살고 있는 현대 기술 산업 시대의 생활 곳곳에서는 예술이 생활의 일부분으로 들어와 있다. 우리가 타고 다니는 자동차에는 미적 감각의 창의적인 디자인이 필수적이요, 허리춤에 차고 다니는 호출기나 카세트 플레이어 및 CD 플레이어는 차라리 기능보다 독창적인 모델이 상품력을 좌우한다고 해도 과언이 아닌 시대가 되어 버렸다. 이 기술 산업 시대에 상품 모델이 갖는 독창성이나 미적 감각 그리고 창의적인 디자인이 갖는 예술적 중요성을 무시할 수 있는 사람은 아무도 없다.

예술이 갖는 이같은 물질적·경제적 중요성은 21세기 미래사회를 정보 기술 사회로서뿐만 아니라 문화 산업 사회로 규정하는 지점에서 더욱 극명하게 나타난다. 문화 산업 사회란 문화가 생활의 일부로서 또한 경제 상품으로 등장하는 사회를 말한다. 그러나 사실 문화 산업 사회는 21세기 미래에 비로소 펼쳐질 사회가 아니라 이미 우리가 그 속에 살고 있는 사회다. 문제의 심각성은 우리가 그 사실을 진지하게 받아들이지 않는데 있다. 스티븐 스필버그 감독이 『쥬라기 공원』으로 벌어들인 수익이 우리 나라가 수백 만대의 자동차를 팔아서 벌어들이는 수익에 버금 간다고 한다면 어찌 심각하게 생각해 볼만한 문제가 아닌가. 이미 일본 만화가 한국의 만화가를 대부분 참식하고 있는 마당에 이제야 겨우 일본 문화의 개방이 논의되고 상황의 심각성 운운하고 있다면 어찌 한심한 일이라 아니할 수 있겠는가. 이미 우리가 치르고 있는 이른바 "문화 전쟁"의 예는 이 이외에도 수없이 많다. 문화라는 무기는 기술 산업 상품보다 훨씬 더 저항감 없이 쉽게 국경을 넘나들기 때문에 그 위력은 엄청난 것이다. 그 엄청난 위력을 느끼면서 지금 우리는 "문화의 꽃"이라는 예술의 중요성을 새삼 느끼게 된다. 예술은 이제 한가롭게 여유를 즐기는 장식품이나 기호품일 수 없게 되었다. 그것은 엄청난 물질적·경제적 이익이 걸려 있다는 점에서 역설적이게도 우리의 일차적 생존과 직결된 문제가 되어버린 것이다.

이러한 예술의 중요성을 반영하듯 최근 우리 사회에서는 예술에 대한 관심이 증대되고 있다. 이런 관심 증대의 징후는 각종 예술 관련 직종과 출판물이 늘어나는 현상이나 문화 및 예술 관련 기관의 증대 그리고 대학에서의 예술 관련 교과목이 늘어나면서 수강생이 증대되는 현상 등에서 읽어낼 수 있다. 그러나 이러한 관심의 증대가 보다 생산적이 되도록 하기 위해 아래에서는 우리의 예술 교육이 유의해야 할 몇 가지 문제점을 특히 고등학교의 예술 교육을 중심으로 지적하면서 이 글을 끝맺고자 한다.

첫 번째로 제기될 수 있는 문제점은 고등학교의 예술 관련 교과서의 예술 이념을 새롭게 정립하는 일이다. 앞에서도 지적한 바처럼 오늘날의 예술 현상은 전통적인 예술 개념만으로는 더 이상 설명할 수 없을 만큼 크게 변했다. 미켈란젤로와 렘브란트의 그림을 해석했던 방식으로는 이제 더 이상 백남준의 비디오 아트나 입체적 설치 미술을 설명할 수 없으며, 베토벤과 모차르트의 음악을 설명했던 방식으로는 더 이상 존 케이지의 전위적 행위를 설명할 수 없다. 인간의 삶과 밀접한 연관을 맺으면서 진행되는 예술은 삶의 혁명적인 변모와 함께 그것 역시 혁명적으로 변했다. 예술에 있어서의 혁명적인 변화는 예술 개념 자체의 현사실적 재정립을 요구하고 있으며 그리고 더 이상 아름답다고 볼 수 없는 현대 예술은 예술과 미와의 전통적인 관계에 대해 새로운 고찰을 요청하고 있다. 변화의 물결은 그뿐만이 아니다. 예술 장르상의 경계는 이미 깨어진지 오래이며 새로운 예술 장르의 대두, 이전에는 상상도 못했던 예술적 대상의 새로운 부각 그리고 예술 창작 개념과 감상 개념의 새로운 변화는 이제 더 이상 예술을 예술가의 전유물로 간주하지 않는 세상이 되어 버렸다. 예술은 살아있는 삶의 한 방식이다. 따라서 우리의 예술 교과서 역시 변화된 예술의 현사실성에 입각해서 생명력 있는 예술 이념을 전달하는데 힘써야 할 것이다.

이 점과 관련하여 보면 우리의 현행 고등학교 예술 관련 교과서들은 여전히 구태를 벗어나지 못하고 있다. 그리고 그 구태의 연함은 문학 교과서에서 미술, 음악 교과서로 갈수록 심각해진다. 여러 종류의 예술 관련 검정 교과서를 살펴보면⁷⁴⁾ 무엇보다도 먼저 눈에 띠는 것이 획일적인 편집 체계이다. 물론 각 장르에서의 대표적인 부분들을 기술하려면 편집 지침상 어쩔 수 없는 부분이 있다고 인정하더라도⁷⁵⁾ 자유로운 발상과 독창성을 생명으로 하는 예술을 가르치는 교과서가 마치 한 저자가 저술한 것처럼 한결같은 편집 체계를 가지고 있다는 것은 참으로 어처구니없는 일이 아닐 수 없다. 각종 교과서들이 안고 있는 보다 심각한 문제는 천편일률적인 내용들이다. 소개되는 작품들이 대체로 비슷하다

74) 본인이 살펴 본 교육부 검정 (1995. 9. 30) 장르별 교과서는 다음과 같다. 먼저 문학: 최동호, 신재기, 고형진, 장장식 저 (대한교과서) / 김대준, 류탁일, 한성희, 이용호 저 (민문고) / 남미영, 김용숙, 조상기, 신희천, 김낙효 저 (동아서적). 다음으로 미술: 노영자, 이인숙, 임윤 저 (교학사) / 노부자, 박소영 저 (지학사) / 박선의, 구자승 저 (한샘출판사). 마지막으로 음악: 김준수, 이동훈 저 (세광출판사) / 정세문, 천기석, 김영희 저 (보진재) / 조창제 저 (태성출판사).

75) 그러나 교육부 발간 “제6차 교육과정에 의거한 고등학교 2종 교과용도서 집필상의 유의점 (수정본). 1995. 2”에 나와 있는 문학, 미술, 음악의 편집 지침에는 획일적 편집을 지시하는 어떠한 내용도 찾을 수 없다.

거나 모두가 비슷한 기교적 정보를 나열하고 있다는 것도 문제이거니와 도대체 삶에 있어서 예술이 왜 중요한지 그리고 변모해가는 삶을 예술이 어떻게 혁명적으로 담아내는지에 관해 학생들의 관심을 현실적으로 유도할 수 있는 내용이 거의 없다는 사실이다. 이것은 예술의 현대성을 따라가지 못하는 작품 선택과 기교 정보의 획일적 나열과 함께 학생들이 예술에 구체적 흥미를 느끼지 못하게 하는 주된 요인이 된다.

예술 이념의 현대적 정립과 함께 두 번째로 지적하고 싶은 문제는 고등학교 예술 관련 교사의 올바른 양성에 관한 문제다. 고등학교의 예술 교육을 실질적으로 수행해 나가는 사람들이 바로 이들 교사라고 할 때 이들의 올바른 양성이야말로 고등학교 예술 교육의 관건이라 해도 과언이 아니다. 그런데도 과연 오늘날 대학에서 이들 예비적인 고등학교 예술 교사를 제대로 양성하고 있느냐하는 점에 대해서는 회의가 들지 않을 수 없다. 오늘날 대학의 예술 교육은 (문학 교육을 제외하고는) 거의 모두가 실기 중심 교육이라 할 수 있다. 물론 예술이 기본적으로 실천 행위인 이상 실기 교육 자체를 문제시 삼을 수는 없다. 문제는 테크닉 중심의 이러한 교육이 자칫 개별 예술 예컨대 음악, 미술에 대한 포괄적인 지식의 결여는 물론이거니와 예술 일반에 대한 종체적 인식의 빈곤을 낳음으로써 예술이 지니고 있는 실존적 차원의 중요성에 관한 인식 결여를 가져올 수 있다는 점이다. 뿐만 아니라 우리는 예비적인 고등학교 예술 교사라 할 수 있는 대학의 예술 전공 대학생들이 지난 인문학적 교양 일반의 빈곤함을 심각한 문제점으로 지적하지 않을 수 없다. 교육이 인간을 키우는 중차대한 영역임을 생각할 때 대학에서의 예술 교육은 인간에 대한 폭넓은 인문학적 교양 교육을 필수로 해야 마땅하다고 생각한다. 그리고 이를 위해서는 역사와 철학 그리고 예술 및 미적 현상을 포괄적으로 다루는 미학과 같은 학문의 필수적 이수를 제언하고 싶다.

다음으로 지적하고 싶은 문제는 고등학교 예술 교육이 안고 있는 보다 현실적인 문제들이다. 비록 일부 학교에서 부분적으로 나타나는 현상이긴 하지만 예술 비전공 교사가 예술 관련 과목을 맡는 일이 있어서는 안되겠다. 예술 교육은 반드시 예술을 전공한 교사가 담당해야 하며 그리고 예술 교육에 적합한 실기 공간과 기자재를 갖춘 채 교육되어야 한다. 아예 실기실이 없다든지 학생 수에 비해 지나치게 좁은 실기 공간, 그리고 학생들의 점증하는 예술 관심도를 소화해낼 수 있는 시청각 자료나 실습 기자재의 미비는 제대로 된 예술 교육을 처음부터 불가능하게 한다. 그러나 오늘날의 학교 예술 교육 현장에서 보다 심각한 문제로 지적될 수 있는 것은 실제의 예술 교육 시간이 제대로 지켜지지 않는 점이다. 이것은 예술 관련 수업이 대학 입시의 점수 따기에 보다 비중 있는 다른 과목으로 대치되기 때문에 나타나는 현상이다. 예술 과목이 이처럼 뒷전으로 물러나게 된 주요 인은 물론 잘 알다시피 우리의 고질병적인 대학 입시 중심 교육 체계와 획일적·단편적 지식 습득 그리고 그것을 재는 점수 위주의 교육에 놓여 있으며, 이러한 병적인 교육 체계는 사회 구조적인 문제와 복잡하게 얹혀 있다. 인간을 보다 인간답게 길러야하는 교육이 오히려 인간을 망치는 이런 전도 현상은 지난 수십년 동안 우리 교육계 내에서 변함이 없었다. 경제 구조의 잘못을 알면서도 고치지 않은 별 때문에 오늘날 우리가 IMF 수혈을

받는 창피를 당하고 있다면 지난 수십년 간의 잘못된 교육을 알면서도 고치지 못하는 우리의 별은 어떤 것으로 나타날까? 교육을 두고 우리는 흔히 ‘백년지대계’라고 한다. 이는 어쩌면 제대로 된 교육을 받은 세대가 다시금 기존의 사회 풍습에 물들지 않고 제 자신의 소리를 낼 때까지가 참으로 길고 힘든 과정임을 지적하는 것인지 모른다. 교육이 현실 구성에 실질적으로 소리내기까지가 이렇게 힘들고 긴 과정이거늘 지난 수십 년의 잘못을 지금도 못 고치고 있는 우리의 교육적 자화상은 지금 어떤 모습으로 그리고 21세기 미래에는 어떤 모습으로 일그러져 있을까.

중·고등학교의 청소년 예술 교육을 정상화하자는 것은 IMF 경제 위기 시대에 어울리지 않는 결코 사치스러운 말이 아니다. 만약 그렇다면 그것은 창의성과 자유로운 사고를 생명으로 하는 앞으로의 정보·문화 사회에서의 예술의 중요성을 아직 제대로 인식하지 못한 탓이다. 예술은 인간의 삶에 즐거움과 감동과 균형적 인성 형성을 가져다주는 중요한 인문학적 중요성을 지닐 뿐 아니라 엄청난 부가가치와 국경 없는 시장성을 보장해주는 중요한 경제적 기능을 지닌다. 단편적 지식 몇 개 더 알아 맞힌 점수로 사람을 평가하고 길러내는 교육 체계로는 일등 국가의 일등 국민을 기르지 못한다. 중·고등학교의 예술 교육을 정상화하는 데에도 결국 재정의 확보가 문제라면 우리는 어렵더라도 예술이 지난 중요성에 상응하는 만큼 예술 교육비를 늘려서라도 재정을 확보해야 한다. 어려울 때일수록 미래를 대비하는 자만이 살아 남는다.

참 고 문 헌

- 교육부, 제6차 교육과정에 의거한 고등학교 2종교과용도서 집필상의 유의점 (수정본), 1995.
- 김대준, 류탁일, 한성희, 이용호, 문학, 민문고, 1995.
- 김영민, “탈식민성과 우리 인문학의 근대성”, 『제9회 한국철학자 연합학술대회대회보』, 67-89쪽.
- 김우창, “윤리·도덕·이성”, 『서강인문논총』, 제5집(1996), 3-52쪽.
- 김준수, 이동훈, 음악, 세광, 1995.
- 김진, “일반인을 위한 교양철학서는 어떻게 써야 하는가? - 최근 간행된 일반 교양 철학서에 대한 분석과 평가”, 『제9회 한국철학자 연합학술대회대회보』, 152-162쪽.
- 김현용, “고등학교 철학교재의 분석 및 평가”, 『제9회 한국철학자 연합학술대회대회보』, 136-142쪽.
- 남미영, 김용숙, 조상기, 신희천, 김낙효, 문학, 동아서적, 1995.
- 노부자, 박소영, 미술, 지학사, 1995.
- 노영자, 이인숙, 임윤, 미술, 교학사, 1995.
- 문용린, “미국의 인성교육”, 『철학과 현실』(1995, 겨울), 97-103쪽.
- 문장수, “프랑스 고등학교 철학교육의 현황”, 『제9회 한국철학자 연합학술대회대회보』, 90-98쪽.
- 박만준, “현대사회에서 철학교육의 실천적 의미”, 『제9회 한국철학자 연합학술대회대회보』, 48-66쪽.
- 박선의, 구자승, 미술, 한샘, 1995.
- 박이문, “교육이념과 인성교육”, 『서강인문논총』, 제5집(1996), 53-72쪽.
- 변규용, “프랑스의 인성교육”, 『철학과 현실』(1995, 겨울), 117-121쪽.
- 서유석, “대학의 교양철학과 교재”, 『제9회 한국철학자 연합학술대회대회보』, 143-151쪽.
- 손덕수, “독일의 인성교육”, 『철학과 현실』(1995, 겨울), 111-116쪽.
- 손봉호, “인성교육; 필요, 성격, 방법”, 『철학과 현실』(1995, 겨울), 60-69쪽.
- 엄정식, “인성교육과 현대적 상황”, 『철학과 현실』, 1995 겨울, 8-17쪽.
- 엄재철, ‘하이데거 사상길의 변천’, 철학 제48집, 1996.
- 염재철, ‘하이데거 사상에서 예술이 중요시되는 것은?’, 미학 제20집, 1995.
- 이기상, “한국 고교 철학교육의 실태”, 『제9회 한국철학자 연합학술대회대회보』, 117-126쪽.
- , “철학개론서와 교과과정을 통해 본 서양철학의 수용(1980년 이후)”, 『철학사상』 제7호(서울대학교 철학사상연구소 엮음), 185-257쪽.
- 이남인, “지향/지향성”, 『철학과 현실』(1994, 가을), 321-334쪽.
- , “에드문트 후설”, 『현대철학의 흐름』(박정호 외 편), 서울, 1996, 18-45쪽.

- 이명현, “철학의 위기와 철학교육의 대전환”, 『제9회 한국철학자 연합학술대회대회보』, 9-14쪽.
- 이왕주, “현대사회에서 철학교육의 인문학적 전략”, 『제9회 한국철학자 연합학술대회대회보』, 40-47쪽.
- 정대현, “정보와 사람다운 표현 - 정보사회 인간의 한 철학적 이해”, 『제9회 한국철학자 연합학술대회대회보』, 15-24쪽.
- 정세문, 천기석, 김영희, 음악, 보진재, 1995.
- 조난심, “인성교육과 도덕교과서”, 『철학과 현실』(1995, 겨울), 70-84쪽.
- 조남욱, “한국전통사회에서 철학교육의 의미”, 『제9회 한국철학자 연합학술대회대회보』, 25-39쪽.
- 조창제, 음악, 태성, 1995.
- 최동호, 신재기, 고형진, 장장식, 문학, 대한교과서, 1995
- 하일민, “철학교육의 이념”, 『제9회 한국철학자 연합학술대회대회보』, 1-8쪽.
- 허경철, 조난심, “인간성함양을 위한 학교교육모형 및 평가방안 연구”, 한국교육개발원, 1994.
- 홍기수, “독일 고교 철학교육의 현황”, 『제9회 한국철학자 연합학술대회대회보』, 99-116쪽.
- 홍종남, “철학교사가 본 고등학교 철학교육의 현실과 문제점”, 『제9회 한국철학자 연합학술대회대회보』, 127-135쪽.
- 홍현길, “일본의 인성교육”, 『철학과 현실』(1995, 겨울), 105-110쪽.
- 황경식, “도덕성의 위기인가, 합리성의 미숙인가”, 『철학과 현실』(1995, 겨울), 85-96쪽.

Aristoteles, 『De anima』.

Daniel Goleman, Emotional Intellegence, Bantam, 1995.

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

E. Husserl, 『Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch; Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. 1. Halbband』, Den Haag, 1976.

———, 『Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie』, Den Haag, 1976(이종훈 역, 『유럽학문의 위기와 선험적 현상학』, 서울, 1997).

———, 『Erste Philosophie(1923/24). Zweiter Teil. Theorie der phänomenologischen Reduktion』, Den Haag, 1959.

———, 『Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge』, Den Haag, 1973.

———, 『Philosophie als strenge Wissenschaft』, hrsg. von W. Szilasi, Frankfurt/M., 1965(이종훈 역, 『엄밀학으로서의 철학』, 서울, 1989).

- E. Stein, 『Endliches und unendliches Sein』, Freiburg/Basel/Wien, 1962.
- F. Bacon, Novum Organon (Das neue Organon), Hrsg. V. M. Buhr, Berlin Akademie-Verlag, 1962.
- H. Schnädelbach, 『Philosophie in Deutschland 1831-1931』, Frankfurt/M., 1991.
- Hans Weil, Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips, Bonn, 2. Aufl. 1967.
- Hans-Georg Gadamer, Wahrheit und Methode, Tübingen 제4판 1975.
- Hans-Ulrich Wehler, Deutsche Gesellschaftsgeschichte 제2판 Darmstadt, 1989.
- Heidegger, Beiträge Zur Philosophie, GA. Bd. 65.
- Heidegger, Holzwege, GA. Bd., 5.
- Heidegger, Sein und Zeit, Gesamtausgabe, Vittorio Klostermann, Frankfurt, Bd. 2.
- Herder, Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit[1774], 전집 제5권, 1891
- Josef Chytry, The aesthetic State, London, 1989.
- K. Löwith, 『Von Hegel zu Nietzsche - Der revolutionäre Bruch im Denken des 19. Jahrhunderts』, Hamburg, 1981.
- Kant. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.
- Kant. 실천이성비판
- Kant. 판단력 비판.
- N.-I. Lee, 『Edmund Husserls Phänomenologie der Instinkte』, Dordrecht/Boston/London, 1993.
- Nietzsche, Die fröhliche wissenschaft, KG V-2.
- Nietzsche, Die Geburt der Tragödie, Stuttgart, Reclam UB 7131, 1993.
- Nietzsche, Kritische Gesamtausgabe, V-2.
- Nietzsche, Menschliches, All zumenschliches.
- Platon, 『Politeia』(박종현 역, 『국가 - 정체』, 서울, 1997).
- R. Descartes, 『Discours de la Méthode』, Hamburg, 1969.
- _____, 『Meditationes de prima philosophia』, Hamburg, 1977.
- _____, 『Regulae ad directionem ingenii』, Hamburg, 1973.
- W. Dilthey, 『Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems』 (Wilhelm Dilthey, Gesammelte Schriften. IX. Band), Stuttgart, 1960.
- Wladyslaw Tatarkiewicz. A History of Six Ideas, An Essay in Aesthetics, Martinus Nijhoff. 1980.

■ Zusammenfassung

Rück- und Ausblick in die Bildung der Humanität

Chang-Hwan Lee · Nam-In Lee · Jae-Chul Yom

I. Die Bildung der Humanität im Hinblick auf das philosophische und das ästhetische Bewußtsein

Diese Abhandlung ist der erste Teil von einer insgesamt dreiteiligen Zusammenarbeit, wobei es auf die Voruntersuchung für die zukünftige Grundlegung der Bildung der Menschheit ankommt. Sie geht von dem pathologischen Symptome aus, daß die Bildung der Menschheit in der gegenwärtigen Gymnasialbildung trotz ihrer unentbehrlichen Wichtigkeit zu Unrecht unterschätzt oder gar vernachlässigt wird. Die Verantwortung für diese Unterschätzung sollte allein schon deshalb nicht dem Erziehungswesen überlassen werden, weil man zugeben muß, daß dafür noch keine nennenswerten geisteswissenschaftlichen Grundgedanken von seiten der Philosophen selber verfaßt worden sind. In dieser Hinsicht darf die Forschung wie die vorliegende Art, wie ich meine, nicht mehr zurückgestellt werden.

Um den vorhin angedeuteten Zweck zu erfüllen, nimmt man in dieser Abhandlung vor allem das Beispiel von der ideengeschichtlichen Entwicklung des Bildungsbegriffs in Deutschland im Zeitraum vom ausgehenden 18. bis zum frühen 19. Jahrhundert zu Hilfe; denn in diesem Zeitalter der Aufklärung wird der Neuhumanismus, worin die Freiheit und die Schönheit als zentrale Ideen wirken, in der Auffassung der Bildung sowohl am reichhaltigsten zum Ausdruck gebracht, wie sie auch gesellschaftlich am umfangreichsten praktiziert werden, z.B. durch die Reform der Universitäten. Damals gewinnt die Bildung neben der Förderung der spezifischen Berufsfähigkeit immer mehr als Bildung der Humanität an Bedeutung, und zwar in der Richtung, die mit dem Interesse des Bildungsbürgertums, die demokratische Gesellschaft zustandezubringen, zusammenhängt. In solcher Gesellschaft wird das Individuum etwa im Gegensatz zu der mittelalterischen für den selbständigen freien Menschen gehalten, und infolge dessen werden die Begriffe, wie "Kunst", "Kreativität", "Genie", "Innerlichkeit",

"Erfahrung", "Einbildungskraft", in der modernen Fassung ausgearbeitet. Da wir nun, was die Bildung der Humanität betrifft, zwischen der Lage unserer Gesellschaft und der damaligen deutschen in manchen Punkten eine Analogie ziehen können, ist es für die Begründung der Bildung der Menschheit nicht unerheblich wichtig, nach dem deutschen Vorbild über das philosophische und das ästhetische Bewußtsein besondere Betrachtung anzustellen.

II. Philosophie und Bildung der Humanität

– aus der Perspektive der Phänomenologie E. Husserls –

Seit einigen Jahren haben in Korea viele Debatten über die Dringlichkeit, die Möglichkeit und die Methode der Bildung der Humanität stattgefunden. Trotzdem ist es sehr unklar, was eigentlich die Bildung der Humanität bedeutet. Manchmal wird sie mit der Moralerziehung oder mit der humanistischen Erziehung identifiziert. Wir stellen uns zur Aufgabe, im Ausgang von der Phänomenologie E. Husserls den Begriff der Bildung der Humanität und darüber hinaus das Verhältnis von der Bildung der Humanität und der Erziehung der Philosophie zu bestimmen.

Nach Husserl ist die Menschheit im 20. Jahrhundert in eine tiefe Krise geraten, was vor allem darauf beruht, daß die Philosophie mit der Entstehung des Positivismus in eine Krise geraten ist. Der Positivismus bezeichnet dabei diejenige philosophische Grundhaltung, die in der Mitte des 19. Jahrhunderts mit einer starken Entwicklung der physikalischen Naturwissenschaften entstanden ist und nur die physikalische Vernunft für die einzige berechtigte Quelle für die Entdeckung der Wahrheit halten will. Die weltweite Verbreitung des Positivismus im 20. Jahrhundert hat deshalb zur Folge, daß der Mensch nur die physikalische Vernunft bzw. die technischen Fähigkeiten kultivieren will und damit versäumt, seine sonstigen Vernunftsgestalten wie die ästhetische, die geschichtliche, die politische, die gesellschaftliche, die religiöse, die moralische und die metaphysische Vernunft zu pflegen. Dadurch verwandelt sich der Mensch, mit H. Marcuse zu sagen, in einen eindimensionalen Menschen. Die Aufgabe der Phänomenologie liegt darin, durch die Grundlegung einer wahren Philosophie, die auf dem Weg der Überwindung des Positivismus möglich sein soll, die Menschheit aus dieser tiefen Krise zu retten und sie in eine echte Menschheit zu verwandeln.

Die wahre Philosophie ist nach Husserl eine universale Philosophie, die in sich alle möglichen Philosophien als Zweige enthalten und zugleich imstande sein soll, die

Allherrschaft der physikalischen Vernunft als eine Usurpation zu erweisen und das unverletzliche und unaustauschbare Recht, das jede Vernunftgestalt einschließlich der physikalischen Vernunft für die Entdeckung der Wahrheit in ihrem eigenen Bereich in Anspruch nehmen darf, gegen die Allherrschaft irgendwelcher Vernunftgestalt zu schützen. In diesem Sinne ist die philosophische Vernunft keine Ausnahme; einerseits darf ihr eigenes Recht von anderen Vernunftgestalten nicht verletzt werden, andererseits darf sie das Recht anderer Vernunftgestalten nicht verletzen. Trotzdem hat sie in methodischer Hinsicht gegenüber anderen Vernunftgestalten einen absoluten Vorrang, denn sie ist gerade die einzige Vernunftgestalt, die fähig ist, über all das, was soeben gesagt wurde, Rechenschaft abzulegen.

Husserls Analyse der Krisis der Menschheit und Philosophie zusammen mit dem Vorverständnis, das wir normalerweise über den Begriff der Bildung der Humanität haben, bietet uns die Grundlage für die Bestimmung desselben Begriffs. Wie oben erwähnt, ist der Begriff der Bildung der Humanität sehr unklar. Trotzdem sind wir uns darüber einig, daß die Bildung der Humanität die Grundlegung einer echten Menschheit abzielt. Wie Husserl zeigt, bedeutet die echte Menschheit diejenige Menschheit, die imstande ist, die tiefe Krisis, in die sie geraten ist, zu überwinden und ein glückliches Leben im echten Sinne zu führen. Husserls Analyse der Krisis der Menschheit und Philosophie zeigt also, daß der Begriff der Bildung der Humanität ohne den Problemzusammenhang der Krisis der Menschheit sinnlos ist und nur in diesem Zusammenhang seinen letzten genetischen Grund hat. Demnach läßt sich die Bildung der Humanität als eine Form der Erziehung bestimmen, die sich zur Aufgabe stellt, eine echte Menschheit im soeben bestimmten Sinne grundzulegen.

Husserls Analyse der Krisis der Menschheit und Philosophie ermöglicht uns ferner, den Begriff der Bildung der Humanität folgendermaßen konkreter zu bestimmen: 1. Die Bildung der Humanität darf, anders als in den gängigen Debatten über diese Problematik, weder mit der Moralerziehung noch mit der sogenannten humanistischen Erziehung identifiziert werden. Für die Bestimmung der Bildung der Humanität spielt der Inhalt der Erziehung keine entscheidende Rolle. 2. Für die Bildung der Humanität ist die Pflege aller Vernunftgestalten, die ein glückliches Leben ermöglichen kann, unentbehrlich. 3. Das Entscheidende in der Bildung der Humanität liegt nicht in dem Inhalt der Erziehung, sondern ausschließlich in der Harmonie der zu kultivierenden Vernunftgestalten. Der Kern der Bildung der Humanität ist also die Harmonie der verschiedenen Vernunftgestalten. 4. Aus dem absoluten Vorrang, den die philosophische Vernunft gegenüber anderen Vernunftgestalten in methodischer Hinsicht hat, läßt sich schließen, daß die Erziehung der Philosophie den Anfang der Bildung der Humanität

bildet. Ohne die Erweckung der philosophischen Vernunft ist es für uns überhaupt unmöglich, dessen bewußt zu werden, daß die Menschheit sich in einer tiefen Krise befindet, die nur durch die Bildung der Humanität überwunden werden kann.

III. Kunst und die Bildung der Humanität

In der Geschichte der Philosophie hat man meistens an das bleibende und festgelegte Wesen des Menschen geglaubt und ununterbrochen versucht, es zu bestimmen. Bekanntlich stimmt sich aber die Bestimmung der Menschheit des Menschen, nämlich der Humanität unter den Philosophen nicht überein. Der Grund dafür ist ja wohl im tatsächlich mannigfaltigen und komplexen Seinsmodus des Menschen, doch maßgeblich im Unterschied der metaphysischen Weltanschauung zu finden, die die Philosophen für die Bestimmung der Menschheit vorausgesetzt haben. Beispielsweise geht der platonischen Bestimmung der Menschheit die Ideen-Lehre voran, der thomischen die Lehre des Christentums. Demgemäß ist beim erstenen der Mensch als der "vernünftige" aufzufassen, der sich nach Idea richtet, und beim letzteren der Mensch als der "glaubende", der den Heiligen Worten horchend lebt. Und dies gilt ohne Umschweife bei der Bestimmung der Kunst. In der platonischen Weltanschauung bestimmt sich die Kunst als MIMÄSIS der Idea, in der thomischen als das die Heiligkeit des Gottes mitteilende. Also steht und fällt die Geschichte des Begriffs der Kunst wie die der Menschheit, muß ich sagen, mit der Geschichte der metaphysisch gedachten Grundbegriffe.

In der Moderne beginnen viele aber die bisherige Metaphysik der Menschheit und der Kunst zu kritisieren. Nach ihnen ist der metaphysisch gedachte Mensch wie die Kunst nicht das, wie es ist, sondern das, was so sein soll und zwar dies auf Grund des vorausgehenden Grundbegriffs. Innerhalb dessen hat der Mensch wie die Kunst sich selbst verloren. Nun wollen die Weltverlorene versuchen, sich aus dem alten Fessel der Metaphysik befreien und seine Welt aus seiner eigenen Wille wiederzugewinnen. Diese moderne Tendenz bewegt sich, im Ganzen gesehen, im Rückblick der Umwertung aller bisherigen Werte und zugleich im Vorblick auf die neue Zielsetzung durch die Erfahrung des Menschen und der Kunst, wie es ist.

Die vorliegende Arbeit, die die Wichtigkeit der Kunst im menschlichen Leben klar machen will, gewinnt ihre Anweisung aus dem knapp vorgezeichneten Perspektive der Moderne. Darin werden über zwei Denker nachgedacht, die die Modernität des

Moderne entfachtet haben. Der Einer ist F. Nietzsche, der das tatsächliche Leben als Schmerz und Widerspruch (dies im Umkreis der "Geburt der Tragödie") ansieht und demnach die Kunst als das dem-Leben-die-Freude-erbringende bestimmt. Der Andere ist M. Heidegger, der nicht mehr nach der Seiendheit des Seienden, sondern nach dem Sein als solchen fragt und demnach die Kunst als das Ins-Werk-setzen-der-Wahrheit-des-Seins (dies im Umkreis der "Ursprung des Kunstwerkes") versteht.

Daraus macht sich schon die Wichtigkeit der Kunst im menschlichen Leben klar, daß sie einerseits mit ihrem dionysischen und apollinischen Kunstrtrieb dem Leben in seiner Schmerz und Widerspruch die Lust und die Freude erbringt und andererseits mit ihrer Setzung der Wahrheit des Seins dem Menschen in seiner gewohnten Bezüge zur Welt, seinem geläufigen Tun und Schätzung, Kennen und Blicken den Stoß und die Erschütterung erbringt. Darüber hinaus weist die vorliegende Arbeit auf die Beiträge der Kunst durch ihre Bildung des komplexen Bewußtseins, nämlich des Gefühls, der Einbildungskraft und des freien Denkens hin. Und eben dies wird die Wichtigkeit der Kunst im technischen-wirtschaftlichen Bereich solchermaßen zeigen, daß das künstlerisch gebildete Bewußtsein eine große Rolle in der kommenden Welt des "digitals" und des "Kultur-Kriegs" spielt.

