

식민지 규율권력과 주체 생산의 양상 비교  
- 인도와 한국의 근대적 교육의 보급을 중심으로

곽귀병

(사회과학대학 사회학과)



# 차 례

## 1. 연구 목적

## 2. 선행연구 검토

## 3. 연구의 주요 개념 - 제국주의, 식민지 지배체제, 규율권력

### 3.1. 제국주의

### 3.2. 식민지 지배체제(regime)와 규율권력

### 3.3. 연구 대상 및 방법

## 4. 교육 영역에서의 전근대적 규율 권력의 형태

### 4.1. 무굴 제국 - 종교적 교육, 국가의 간섭이 약한 형태

### 4.2. 조선 - 비종교적 교육, 국가에 의한 교육의 체계화

### 4.3. 소결

## 5. 인도와 조선의 교육영역에서의 식민지 규율권력의 양상

### 5.1. 식민지 체제의 근대 교육의 보급 양상 - 기존 규율권력과의 경쟁

### 5.2. 규율권력이 야기한 충격과 그에 대한 규율 권력 양상의 변용

### 5.3. 전쟁의 여파

## 6. 나가며

## \* 참고문헌

## 1. 연구 목적

김진균·정근식(1997:13~29)의 지적에 따르면 90년대 말까지 식민지 시기에 대한 연구는 내재적 발전론에 근거한 '수탈론'적 패러다임과 식민지 시기의 경제적 발전 양상에 주목하는 '식민지 근대화론'의 패러다임이 대립하던 상황이었다. 그러나 90년대 말의 선구적인 연구들이 지적하듯이 '수탈론'과 '식민지 근대화론'은 근대를 긍정적이고 성취되어야 하는 것으로 보는 동일한 인식지반 위에 서서 근대성의 다양한 양상을 파악하지 못하는 한계를 지닌다. 김진균·정근식은 '수탈론'과 '식민지 근대화론'이라는 거울 양상의 대립을 극복하고 식민지성과 근대성의 관계를 역동적으로 드러내기 위해 식민지 체제간의 비교 연구, 일본 제국주의 내의 식민 통치 양상의 비교 연구, 식민 통치와 식민지민 간의 역동적인 관계에 대한 추적을 제안하고 있다.

위 연구의 후속 연구라고 할 수 있는 공제욱·정근식(2006)의 연구는 그들이 제시한 마지막 과제에 집중하여 관심의 초점을 일상생활로 돌리고 있다. 이들은 식민지인의 일상생활에 파고드는 규율권력으로 작동했는가에 대한 다양한 영역의 연구들을 포괄한다. 이들의 연구는 근대성과 식민지성의 복잡하고 미묘한 관계를 상당부분 규명하여 많은 통찰력을 주지만 이러한 근대성과 식민지성의 복합적인 양상 중 무엇이 식민지 일반에 공통적으로 나타나는 현상인지 혹은 무엇이 한반도와 일본 제국주의 사이에만 나타난 독특한 양상인지에 대한 의문을 불러일으킨다.

김진균·정근식(1997), 공제욱·정근식(2006) 등의 연구는 우리가 아직 근대성과 식민지성의 관계를 면밀하게 규명하지 못하고 있음을 함의한다. 따라서 필자는 위의 두 연구에서 제시된 식민지 규율권력과 주체 생산이라는 문제의식에 기초하여 식민지 체제(regime)들에서 나타나는 규율 권력과 주체 생산의 양상을 근대교육의 영역을 중심으로 살펴보고자 한다. 이 글은 식민지 체제 내에서의 규율 권력의 양상에 대한 보편화 비교 혹은 변이발견 비교<sup>1)</sup>를 위한 선행작업의 성격을 띠며 이를 위해 흔히 가장 대조적인 제국주의적 성격(혹은 식민지 통치 방식)을 가졌던 것으로 평가받는 영국과 일본의 식민지인 인도와 조선<sup>2)</sup>을 그 대상으로 한다. 이

---

1) 비교분석 방법에 대해서는 찰스 킬리(1999)를 참조.

2) 비단 영국과 일본의 제국주의뿐만 아니라 조선과 인도도 식민지 통치 기간, 정치적·문명적·종교적 통합 정도에서 양 극단으로 인식될 수 있을 정도로 뚜렷한 대비를 보이는 것으로 인식된다. 이에 대해서는 이옥순(2002)을 참조.

글은 해당 지역들을 중심으로 다방면에 걸친 역사적 식민지 경험 중에 교육의 영역을 규율 권력의 측면에서 주목하면서 식민지성과 근대성(혹은 수탈과 근대화) 간의 복합적인 성격을 규명해보고자 한다.

이 글의 구성은 다음과 같다. 2장에서는 인도와 한국의 식민지 체제에 대한 비교 연구에 관한 선행 연구들을 검토하고자 한다. 3장에서는 제국주의, 식민지체제, 규율 권력을 개념화한다. 4장에서는 개념화된 틀을 중심으로 인도와 조선에서 나타난 교육 영역에서의 규율권력의 변용 양상을 비교 분석해보고자 한다. 마지막으로 5장에서는 이 글의 논의를 정리하면서 근대성과 식민지성의 관계의 보다 심화된 연구를 위한 예비적이고 잠정적인 결론을 내는 것으로 글을 마무리하고자 한다.

## 2. 선행연구 검토

인도와 한국의 식민지시기를 직접적으로 비교한 국내의 선행 연구로는 박섭(2001), 이옥순(2002), Narayan(2004) 등의 연구가 있다. 박섭(2001)<sup>3)</sup>에 의하면 거리가 멀고 문화적으로 인도를 이해하기 어려웠던 영국은 인도에서 엘리트들을 키워 자신들의 체제를 공고히 하려는 과정에서 인도에 고등교육을 보급하고 민족 자본을 양성하게 되었다. 역설적으로 이러한 교육 아래 성장한 엘리트들에 의해 국민회의를 통해 독립을 성취한다. 반면 일본의 경우 가까운 거리에서 강제력을 동원할 수 있었고, 조선을 이해하기 쉬웠으며, 조선 내의 부르주아를 철저히 억압하는 방식으로 통제할 수 있었다고 평가한다.

이옥순(2002)은 스카치폴의 맥락의 대조 방법을 사용하여 인도와 조선을 식민지화했던 영국과 일본의 식민통치체제(regime)의 차이와 그 원인을 분석하고 있다. 그녀는 식민지 획득의 직접적인 동기와 식민화 기간, 지리상의 거리나 식민지의 면적·인구를 비롯한 물리적 요건, 식민통치모국의 정치적·문화적 배경의 차이가 식민 통치 정책과 방식, 성격의 매우 상반된 차이를 가져왔다고 설명하고 있다.

Narayan(2004)의 연구는 영국과 일본의 식민 정책을 토지 정책, 문화 정책,

---

3) 박섭의 연구는 식민지 체제에서의 경제 발전의 차이에 초점을 맞추고 있지만 본 연구와 관련된 교육 부분에 초점을 맞춰 검토하고자 한다.

교육 정책, 헌법, 토착 부르주아지의 성장 여부 등을 종합적으로 비교하고 있다. Narayan은 영국이나 일본의 식민 통치 모두 본질적으로 억압적이었고 착취적이었다고 결론내리면서도, 인도의 경우 영국의 식민 통치 경험을 통해 성장한 인텔리 계층에 의해 전반적인 진보와 민주주의를 이루었다고 긍정적으로 평가하고 있다.

위의 연구들은 모두 이옥순(2002) 스스로가 지적했듯이 식민 통치체제 간의 차이를 대상으로 삼고 공식적인 정책이나 행정적 시스템의 차이에만 치중한 한계를 보인다. 그리고 이러한 한계로 인해 이상의 연구들은 모두 식민주의의 폐해를 지적하면서도 영국의 식민 통치가 일본의 식민 통치보다는 온건하고 이익을 주었던 것으로 직접적으로 평가하거나 그러한 함의를 은연중에 내포한다. 결론적으로 이상의 연구들 모두 ‘수탈론’과 ‘식민지 근대화론’의 패러다임에서 여전히 극복하지 못한 채 근대성과 식민지성의 복잡한 양상을 드러내는 데 실패한다. 또한 식민지 권력의 체제 차원에서만 집중하여 식민지민의 반응이나 그 체제의 구체적인 작동 양상에 대해서는 별로 말해주는 것이 없다.

한편 강만길(2004: 11~26)의 연구는 지금까지의 연구들이 식민지 종주국을 중심으로 혹은 제국주의를 중심으로 진행되어 식민지지역의 주체성에 대한 인식을 결여하고 있다고 비판한다. 또한 “수탈론은 식민지이므로 수탈당했다는 감정적 주장을 넘어 식민지의 객관적 상태를 규명하는 데 실패하였고 식민지 근대화론 또한 여전히 제국의 입장에서 식민지 문제를 바라봄에 따라 식민지에 가해진 잔혹한 폭력을 무시하고 있다”고 지적한다. 강만길은 이러한 점에서 식민지의 시각에서 바라본 국제적 비교연구를 요청하고 있으며, 그 선행 작업으로 일본 제국주의와 서구 제국주의의 구분을 요청하고 있다.

강만길(2004)을 중심으로 한 연구팀은 김진균·정근식(1997)의 연구팀이 규율 권력이나 일상의 문제에 주목한 것과는 대조적으로 식민지체제 정치적 성격과 정책 양상에 집중하고 있다. 이러한 차이에도 불구하고 흥미롭게도 두 연구는 일본의 제국주의를 서구의 제국주의에 비해 불완전했던 것으로 가정하는 경향을 보인다.<sup>4)</sup> 후발 제국주의 국가였던 일본은 그 자체의 모순과 한계를 가지고 있었고 이것이 식민지조선에 대한 정책에서 강한 폭력성으로 나타났다는 것이다. 이러한 가정은 여타 서구의 제국주의들과 일본의 제국주의의 차이점을 부각시키기 위한 것으로 읽

---

4) 김진균·정근식(1997)은 일본 제국주의의 식민지성의 핵심을 전근대적인 ‘천황제’로 보면서 이것을 일본 제국주의의 특수한 성격으로 보고 있다.

히며 실제의 사실과도 일정 정도 부합하는 것으로 보인다. 그러나 이러한 설명이 제국주의가 일반적으로 폭력성과 강압을 동원한다는 점을 백안시하고 있지는 않은가? 이러한 설명은 식민지 경험을 긍정적인 것으로 옹호한다는 인상을 피하기 위해 ‘근대화론’과 ‘수탈론’의 대립으로 다시 매몰되는 것은 아닐까?

### 3. 연구의 주요 개념 - 제국주의, 식민지 지배체제, 규율권력

위와 같은 문제의식 하에 필자는 제국주의에 대한 검토로부터 논의를 출발하고자 한다. 이는 일본과 영국 모두 하나 이상의 식민지를 보유하고 있었다는 점, 식민지들이 일종의 국가 운영 전략의 일부이자 더 나아가서는 국가의 정체성을 규정하는 중요한 대상이었다는 점에서도 중요하다. 1)에서는 조선과 인도에서 나타났던 식민지 체제를 비교하기 앞서 이 식민지 체제들의 총체로서 영국과 일본의 제국주의를 간단히 검토하고자 한다. 2)에서는 4절에서의 본격적인 역사적 비교 연구를 위한 개념들을 세우기 위해 식민지 지배체제와 규율 권력과의 관계를 이론적으로 검토하고자 한다. 마지막으로 3)에서는 이 글에서 사용될 비교방법을 개괄적으로 정리해보도록 하겠다.

#### 3.1. 제국주의

제국주의를 무엇으로 정의할 것인가의 문제는 제국주의를 연구하는 학자들 사이에서도 합의되지 않은 문제처럼 보인다. 따라서 여전히 식민주의(colonialism), 제국(empire), 제국주의(imperialism)라는 개념은 매우 불분명한 상태로 혼란스럽게 사용되고 있다(박지향, 2000:13). 박지향(2000:19)은 제국주의가 역사적으로 식민주의 이후에 출현한 개념임을 강조하면서 식민주의와 제국주의에 대한 다음과 같은 구분을 제안한다. 첫째, 제국주의의 핵심은 다른 집단에 의한 민족이나 인종의 통제이며 그 통제는 우선적으로 정치적이거나 경제적인 통제이다. 국가들 간의 종속적 관계의 성립과 유지를 의미한다는 점에서 제국주의와 식민주의는 다르지 않다. 그러나 제국주의는 공식적인 영토적 지배를 포함할 필요는 없다. 다시 말해 제국주의는 법적으로 영토의 지배권을 확보하는 식민주의의 형태를 취하기도 취하지 않을 수도 있다. 둘째, 제국주의는 제국의 건설과 유지를 위한 모든 힘과

행동을 포괄하는 개념이라면 거기에는 식민지 정치만이 아니라 국제정치까지도 포함된다.

이 글에서는 제국주의를 기존의 식민주의와 결합하면서 제국을 관리·경영·유지하는 국가체제의 이데올로기로 이해하려고 한다. 즉, 제국주의를 19세기 후반을 기점으로 식민지들을 제국의 이름 아래 포섭하고 이들을 유지·관리하는 정책들 혹은 이데올로기의 총체로 느슨하게 규정하려고 한다. 따라서 이 절에서는 인도와 조선의 식민지 체제를 포괄하는 정치적 구상이나 실제 양태를 중심으로 영국과 일본의 제국주의를 간단히 검토하고자 한다. 즉, 영국과 일본의 식민지 확대의 역사적 과정과 영국과 일본의 지배계급들이 스스로를 제국으로 정체화 해가는 과정에서 인도와 조선이 차지하고 있던 지위나 위치를 대략적으로 비교해보고자 하는 것이다.

영국의 식민지 확장의 기원은 미국에 버지니아주를 건설한 1585년으로 거슬러 올라간다. 영국은 그 이후 해군의 발달, 17세기 상업 혁명 등을 거치며 17~18세기 국왕이 중심이 되어 중상주의 원칙 하에서 무역과 해운을 통해 식민지를 통제하게 되었다. 이후 산업혁명이 발생하고 19세기 영국이 명실상부 세계 경제의 중심으로 자리 잡게 된다.<sup>5)</sup> 적어도 19세기까지는 인도를 제외하면 영국은 자유방임의 원칙 아래 직접적인 개입이나 통치를 피한 채 경제적 이익을 추구하는 형태를 띠었다. 그러나 1870년대 불경기와 함께 자본가들은 정부에 식민지를 독점 시장화할 것과 시장의 확대로서 식민지의 확대를 요구했다. 즉, 19세기말을 기점으로 식민지는 점차 영국에게 경제적 자산으로 인식되기 시작한 것이다(박지향, 2000: 56~60). 그리고 이 시기는 동시에 식민지의 정치·전략적 중요성이 강조되기 시작한 시점이기도 하다. 1880년 이후 영국의 식민지는 이집트(1882)로부터 시작하여 수단(1899), 남아프리카(1902) 등지로 확대되었으며, 제국의 확장을 국가의 위신의 확장으로 이해하기 시작했다. 또한 이 시기 강화된 인종주의를 근거로 한 문명화 사명은 적극적인 제국주의적 팽창을 더욱 가속화하는 요인이 되었다(박지향, 2000: 61~65).

19세기 후반 이후 영국의 제국주의 통치가 노골화되고 정부에 의해 탄력 받은 측면이 존재했지만 전체적으로 영국의 제국은 느슨하게 통치되었다. 근대의 모든

---

5) 1860년 영국은 유럽 총생산의 1/5, 세계철강생산의 1/2, 공업제품 무역의 40%를 차지할 정도였다(박지향, 2000: 56).



제국들 가운데서 영제국은 가장 다양하고 분산되어 있었다. 영제국은 20세기 초 이미 전 세계 지표의 1/4를 포괄할 정도로 광대해졌지만 일관되고 전통적인 제국의 통치전략을 가지고 있지 않았다. 제국이 광대해진 만큼 영국은 그 어느 때보다 더 다양한 체제로 제국을 통치할 수밖에 없었다. 20세기 초 영국의 식민지 관련법은 해외 영토를 40개의 범주로 분류하였고, 그 통제를 3개의 부서-식민성, 인도청, 외무성-에 일임하였다. 그 외 로디지아와 북보르네오 등지에서는 개인 특허회사가 통치를 맡고 있었다(박지향, 2000: 209).

영제국이 단일한 행정적 중심을 가지지 못한 채 경영이 느슨했던 이유는 무엇보다도 영제국이 중심부의 일관된 기획이 아니라 오랜 기간에 걸쳐 상황에 따라 즉흥적으로 획득되고 확장되었기 때문이다. 영토의 획득이나 상실, 경제의 상승과 하강, 전쟁, 부패나 스캔들 등이 일어남에 따라 문제를 해결하기 위한 담당 기구가 그때 그때 만들어졌던 것이다(박지향, 2000: 209). 제국이 넓어짐에 따라 식민성과 인도청이 1801년에 창설되었다. 그러나 식민행정을 도맡은 행정부서는 존재하지 않았으며 부서간의 연관도 느슨하기 이를 데 없었다. 행정, 산업, 군사적 기능이 다양한 정부 부서 사이에 분산되어 있어 적어도 6개의 부서-외무성, 인도청, 전쟁성, 해군성, 상무성, 식민성-가 해외에서 영국의 이해관계를 수행하는 데 관여하고 있었다. 20세기까지도 이러한 혼란 상태는 지속되었고 각 부서간의 일관된 협력도 1940년대가 되어서야 가능해졌다(박지향, 2000: 211~212). 영국 내에서 가장 강력한 정치적 권위를 가지고 있던 의회는 식민지 문제에 대해 보통 무관심했으며, 식민지 문제로 자국 국민의 세금을 지출해야 하는 일을 극도로 꺼렸다. 이는 자유 무역주의에 대한 신념과 제국에서 일관되게 관철된 최소 경비주의의 영향 때문이었다(박지향, 2000: 118).

이러한 역사적 배경의 근거 하에 19세기 이후 영국의 해외 식민지는 크게 백인 자치령(Dominion)과 피지배국(Dependency, Trustee)으로 구분될 수 있다. 호주, 뉴질랜드, 캐나다, 남아프리카연방, 뉴펀들랜드의 백인자치령은 주로 소수 원주민의 생활터전을 박탈하면서 앵글로 계열의 백인 이주민들이 인구의 다수를 차지하는 소위 '식민'이 이루어진 지역이었다. 피지배국은 합병, 위임통치 등의 형식으로 영국의 직, 간접 지배를 받았으며 소수의 영국인이 다수의 원주민을 통치하는 '침략적' 성격이 강한 지역이었다. 백인자치령은 20세기 초 실질적인 독립국으로서 거의 완전한 형태의 자치가 허용되었으며 영국과 동일한 문명국으로 취급되었다

(최재희, 2005: 401).

요약하자면 영국의 제국주의는 시장의 확대라는 경제적 동기에 의해 자극되어 “경비 최소화주의”의 원칙이 지속적으로 관철되는 과정에서 식민지를 확대해 나갔다. 이후 국제 정치적인 맥락에 따라 식민지의 전략적·정치적 중요성이 부각되고 인종주의에 근거를 둔 문명화 사명에 의해 자극받기도 했지만 식민지는 주로 경제적으로 인식되었다. 영국 정부나 의회는 제국 경영의 단일한 지침을 내리지 않았고 통치의 중심은 다양화되고 분산되어 있었다.

반면, 일본 제국주의는 대부분의 서구 제국주의 국가들이 영토 확장을 거의 완성 시켜나가던 시점에서 시작된 후발제국주의의 특징을 지니고 있었다. 김동노(2006: 202~205)는 일본제국주의의 특징을 ‘약자의 제국주의’로 규정한다. 이는 식민지의 원자재 약탈과 시장 확보라는 경제적 이익추구를 목적으로 하는 영국의 제국주의와 달리 국내의 문제를 해결하기 위한 수단으로서 식민지를 개척한 독일 제국주의의 성격과 유사한 측면을 지닌다. 그러나 독일과 달리 일본은 1835년 페리제독이 이끌던 미국의 제국주의 침략에 의해 강제로 개국하게 되었고 식민지로 전략할 위험을 언제나 내포하고 있었다.

일본의 지도자들 가운데 일부는 명치유신을 통해 그 극복방안의 하나로 문호개방을 통한 부국강병적인 문명화론을 제창하고 정치권력을 장악했다. 명치정부는 몰락한 번벌 세력과 하급 무사층, 농민의 반란 등으로 야기된 사회적 불안을 잠재워야 했다. 명치정부는 강력한 근대국가를 지향하고 군사적이고 전략적인 고려에서 대외팽창을 시도하였으며, 이러한 대외 팽창에는 강력한 군사력이 동반되었다. 1870년대 명치 정부는 일본의 북문인 아이누에 대한 문화적 동화정책과 이주정책을 추진하는 한편, 1872년 오키나와를 지배하고 있던 류큐 왕국에 대한 복속을 시도하여 아이누 민족과 오키나와인을 내지화하기 시작한다(신주백, 2004: 229~231).

무력을 통한 팽창을 핵심으로 하는 일본 제국주의는 서구에 대한 열등감과 인접 아시아 국가에 대한 우월성을 배경으로 점차 강화되었다. 서구제국에 의한 일본의 안보위협은 언제나 실제적인 것이기 때문에 식민지로 전략하지 않은 채 독립을 유지하기 위해서는 스스로 강대국으로 발전하는 것이 유일한 방안이었다. 특히 1880년대 이후 정치권에서 서구제국이나 청에 의한 조선 지배는 일본의 구체적인 안보 위협으로 대두되기 시작했다. 따라서 조선에 대한 식민지배가 우연인가 계획적인 것인가에 대한 논란은 있지만 조선이 서구의 식민지가 되지 말아야 한다는 인

식은 일본의 지배층이 광범위하게 공유하고 있었다(김동노, 2006: 205~208).

식민지로 전략할 수도 있다는 위기의식과 안보 위협은 조선에 대한 진출과 내정 간섭으로 이어졌고, 이는 조선을 두고 경쟁하던 청과 러시아와의 전쟁을 유발한다. 일본은 청과의 전쟁을 통해 대만을 확보하고, 러시아와의 전쟁을 승리로 이끌면서 조선에 대한 실질적인 지배권을 확보한다. 군대의 힘을 통해 조선과 대만을 식민지화한 일본은 조선과 대만에 육군 대장 출신의 총독을 임명하고 총독에게 법령 제정권을 포함한 막대한 권한을 부여했다. 이 점에서도 확인되듯이 일본의 제국주의적 팽창의 중심에는 군이 있었고 천황제를 중심으로 문명화 이데올로기가 존재했다.

영국의 제국주의와 비교한다면 일본의 제국주의는 그 팽창동기와 팽창의 중심이 단일화 되어있다는 점에서 가장 큰 차이를 보인다고 할 수 있겠다. 이는 영국의 제국주의가 다양한 팽창 동기와 중심에서 확대된 식민지를 관리하고 유지하며 식민지들 사이의 위상을 결정짓는 이념적 체계로 추후에 등장한 것과는 대조적이다.

그리고 식민지 관리의 관점에서 인도와 조선 모두 영국과 일본의 제국주의에 있어서 중요한 식민지였다. 위에서 설명했듯이 인도는 실제적으로도 분명한 경제적인 이익을 안겨준 식민지였으며 중국으로의 진출, 전쟁에서의 군사력 확보 등의 전략적 요충지로도 매우 중요한 역할을 담당했다. 조선 또한 일본에게 있어 안보 위협을 해소하고 대륙으로 진출하기 위한 요충지였고, 제국주의 후반기에는 군사력 확보의 측면에서도 중요성이 부각되었다. 다음 절에서 살펴보겠지만 이러한 공통 점에도 불구하고 영국 제국주의와 일본 제국주의의 차이는 인도와 조선의 식민지 통치체제들의 차이를 낳았다. 한편, 다음 장에서 다루겠지만 특히 양자가 전쟁의 시기에 군사적으로 중요한 동원의 대상이었다는 점은 이 글에서 다루는 규율권력의 측면에서도 중요하다.

### 3.2. 식민지 지배체제(regime)와 규율권력

규율권력은 주지하다시피 푸코가 선구적으로 사용한 개념이다. 푸코는 『감시와 처벌』에서 17-18세기에 그 이전 시대와는 다른 새로운 권력의 미시 형태가 출현했다고 주장한다. 그리고 그 새로운 권력의 형태를 다음과 같이 요약한다.

신체가 것처럼 긴급하고 절실한 포위 공격의 대상이 된 것이 이때가 처음이 아니라는 것은 분명하다. 어떤 사회에서나 신체는 매우 치밀한 권력의 그물 안에 포착되는 것이고,

그 권력에 신체의 구속이나 금기, 혹은 의무를 부과해 왔다. 그러나 기술적인 측면에서 몇 가지 사항이 새로운 것이다. 첫째, 통제의 규모가 다르다. 즉, 분리할 수 없는 단위로서 신체를 한 덩어리로, 대량으로 다루는 것이 문제가 아니라, 세세하게 신체에 작용하고 미세한 강제력을 신체에 행사하며 기계적인 수준-운동, 동작, 자세, 속도-에까지 그 영향력을 확보하는 것이 이제는 문제가 되었다. 즉, 활동하고 있는 신체에 미치는 미세한 권력이 문제가 된 것이다. 둘째, 통제의 대상이 다르다. 그 대상은 행위의 의미 있는 구성요소나 혹은 신체의 표현형식이 아니라, 동작의 구조와 유효성, 그리고 그 내적 조직인 것이다. 구속의 대상은 신체의 기호가 아니라 체력이어서, 참으로 중요한 단 하나의 의식은 바로 훈련의 의식이다. 셋째, 통제의 양상이 다르다. 그것은 활동의 결과보다 활동 과정에 주목하여, 지속적이고 확실한 강제력을 전제 삼아서 최대한으로 상세하게 시간과 공간, 그리고 운동을 바둑판 눈금처럼 분할하는 기호체계화에 의거하여 행해진다. 신체의 활동에 대한 면밀한 통제를 가능케 하고, 체력의 지속적인 복종을 확보하며, 체력에 순종-효용의 관계를 강제하는 이러한 방법을 바로 규율이라고 부를 수 있는 것이다. 규율·훈련 방식들의 많은 부분은 오래 전부터- 수도원에서, 군대에서, 그리고 작업장에서도 있었던 것이다. 그러나 17세기와 18세기를 거치면서 규율은 지배의 일반적인 양식이 되었다(푸코, 2003: 215~216).

즉 신체를 통제하려는 권력의 형태를 규율 권력으로 정의한다면 그것은 인류의 역사에서 보편적으로 존재해왔다고도 할 수 있다. 다만 근대에 들어 규율 권력은 과학과 기술 발달과 더불어 신체에 대한 미세한 접근과 통제를 강화한 형태이며 그것이 사회의 전 영역에 침투해 들어간다는 차이를 가진다.<sup>6)</sup>

그런데 Mitchell(1991: 35)은 푸코가 규율권력의 식민지적 성격을 희미(obscuré)하게 했다고 비판한다. 그녀는, 판옵티콘의 원리는 오토만 제국의 식민지에서 최초로 등장하는 식민지의 발명품이었으며 판옵티콘의 예들은 북부 유럽이 아니라 식민지 인도에서 더 빈번하게 관찰될 수 있다고 주장한다. 또한 그녀의 주장에 따르면 학교에서 사용되는 감시의 방법들 또한 식민지에서 자본주의적 전환과의 연관성 속에 적용되었다. 그리고 이러한 규율들은 이집트의 지주 계급들의 협조 속에 도입되었으며 이집트의 신식 군대에 처음 도입된 후 근대적 학교들을 통해 확산되어 나갔다.

6) “이러한 새로운 정치 해부학이 ‘고안’된 것을 돌연한 발견처럼 이해해서는 안 된다. 오히려 상이한 기원을 가지고 있고 지역적으로도 산재해 있으며, 많은 경우 그다지 대수롭게 느껴지지 않는 다양한 과정들로서 이해해야 한다. 이 과정들은 서로 교차하고, 되풀이하여 나타나거나 혹은 상호적으로 모방하고, 서로를 지원해 주며, 적용분야의 차이에 따라 구분되고, 또한 일치되기도 하면서 서서히 총괄적인 방법의 도식을 완성시켜 나간다(푸코, 2003: 217~218).”

Mitchell의 논의를 원용하면 규율권력의 기원은 식민지를 식민지 지배체제의 의도에 따라 세계를 재조직화하는 과정에서 찾을 수 있다. 환언하자면 규율 권력은 푸코의 주장대로 개별적인 영역에서 중첩되어 확장되어 나가는 것이 아니라 식민 권력의 의도적인 과정 속에서 확산되어 나간다. 그리고 이러한 논의에 따르면 근대적 규율권력이 함의하는 근대성은 이미 역사적으로 시초에 식민지성을 함축하고 있다.

규율권력이 식민지 지배체제의 정교한 고안물이라는 점과 관련하여 또 한 가지 고려해 볼 지점은 규율권력을 위해 동원해야 하는 장치들에는 비용이 소요된다는 점이다. 특히 전 대중을 상대로 동일한 지식을 보급하면서 이들을 체제에 순응하는 주체로 양성하는 근대적 교육의 이상을 제대로 실현하기 위해서는 학교라는 장치가 요구되며 이러한 장치의 작동은 적지 않은 비용이 소요된다. 따라서 근대 교육의 확대는 식민지 지배 권력의 의도와 함께 그것의 역량이나 경제력을 요구한다.

또한 교육의 영역에서 작동하는 식민지 규율권력이 식민지 주체를 계급·종교·성별 등에 따라 분할하여 그들을 각각 다른 방식으로 포섭한다는 점을 밝혀두어야 한다. 식민지 지배 체제의 필요나 목적, 혹은 역량 등에 따라 포섭해야 하는 피식민지민은 달라지며 그들의 계급에 따라 포섭의 방식도 각각 다르게 나타난다. 특히 기존 지배체제의 피식민지 지배계급들에 대해 교육은 그들을 체제 내화하는 대표적인 수단으로 기능한다.

그러나 규율권력은 전지전능한 것이 아니며 따라서 주체 포섭 시도는 언제나 성공적인 것은 아니다. 첫째, 식민지 규율권력이 포섭하려고 하는 식민지 주체의 대응이 문제시된다. 특히 교육의 영역에서 식민지 내의 주체들은 자신들의 계급적 위치나 정치적 지형에 따라 규율권력의 포섭 시도를 다양한 형태로 거부·저항하거나 또는 근대적 지식에 대한 갈망의 형태로 교육을 요청하기도 한다. 그리고 식민지 규율 권력의 틀에서 양성된 주체들이 식민지 체제의 요구대로 신민의 형태로 머물지 않기도 한다. 일례로 후에 상술할 영국에서의 신 교육계급들과 같이 습득한 근대적 지식을 근거로 새로운 지배 계급으로의 자신의 지분을 주장하며 식민지 체제를 본격적으로 위협할 수도 있다.

둘째, 식민지 규율 권력은 다른 형태의 규율 권력과 경쟁해야 했다. 특히 교육의 영역과 관련해서는 식민지 규율 권력은 기존의 규율 권력의 교육 체제와 경쟁해야 할 뿐 아니라 기독교 등의 종교적 규율 권력과 경쟁해야 했다. 따라서 식민지 지배 체제는 이들을 포섭하거나 통제하는 방식을 고안하지 않을 수 없었다.

이 글에서 말하는 식민지 지배체제는 식민지를 통치하기 위한 기구와 제도들의 총체 및 이를 뒷받침하는 이데올로기를 함의한다. 식민지 지배체제는 공식적인 방침을 통해 식민지 규율권력의 작동 범위와 내용을 결정하는 한편, 식민지 규율권력의 방향과 강압 정도를 결정하는 1차적인 원인으로 작동한다. 또한 식민지 지배체제는 본국 내의 정치적·경제적 이해에 의해 그 성격과 역량을 달리하며, 그 성격과 역량에 따라 피식민지인들에 대한 대응의 식민지 지배체제의 방향과 탄력성이 결정된다.

한편, 인도와 조선에서의 식민지 지배체제는 흔히 간접통치와 직접통치(박지향, 2000), 자유방임과 동화 모형(고마고메 다케시, 2008: 27~42)으로 차별화된다. 여기서 간접 통치란 식민지의 기존 지배자에게 정치적 지배권을 주고 식민지 지배체제는 이에 간섭하는 형태를 말한다. 반면 직접 통치란 식민지 지배체제가 전자에 비해 기존의 지배체제를 적극적으로 해체하고 자신들의 정치체제를 이식하는 방식을 말한다. 자유방임과 동화는 규율권력과 직접적으로 관련되는 것으로 전자가 기존의 문화를 방임하고 간섭하지 않는 방식이라면 후자는 적극적으로 피식민지인들의 문화와 정체성을 식민지 체제에 적합한 것으로 개조하려는 노력을 포괄하는 것으로 분류된다.

위와 같은 방식의 구분은 인도와 조선에서의 식민지 체제를 일정 정도는 설명하는 것으로 보인다. 특히 1937년 이후 조선에서 내선일체를 표방하며 이루어진 적극적인 정책들과 조선인 참정권에 대한 강력한 제한은 일본의 조선에 대한 식민지 지배의 특이성을 단적으로 드러내는 것으로 이해된다. 이러한 차이는 1921년 이후 지방분권 및 인도인들의 정치 참여가 이루어지고 인도 국민회의가 대두한 인도에 비해 두드러진다.

그러나 이러한 차이는 영국의 지배체제가 일본의 것에 비해 특별히 관대했다거나 일본의 지배체제가 유래 없이 포악했다는 단선적인 방식으로 설명되지 않는다. 왜냐하면 인도와 조선의 식민지 지배체제에서 모두 피식민지인들을 영국인화 혹은 일본인화하려는 시도 하에 근대교육의 보급의 시도, 즉 동화의 시도가 이루어지며, 영국이나 일본 모두 자신들의 직접적인 정치적 영향력을 포기하지 않으려 했기 때문이다. 따라서 식민지 체제에 대한 좀 더 세심한 이해를 필요로 한다. 따라서 양자의 차이를 이해하기 위해서는 인도와 조선의 식민지 지배체제의 성립과정과 목적을 살펴볼 필요가 있다.

인도에서의 영국의 정치적 지배가 본격화되는 것은 1757년 동인도회사의 벵골 지방 점령과 1773년 노스법의 제정에 의해서이다. 1612년부터 인도에 진출하여 인도산 면제품의 수입과 유럽에의 판매를 주업무로 삼고 있던 동인도회사는 다른 유럽의 동인도회사들과 경쟁하며 시장확대를 노리고 있었다. 그러나 무굴제국의 쇠퇴를 틈타 1717년 벵골 지방에서의 무관세 교역권을 획득한 동인도회사는 벵골 지방에서 불법적으로 교역을 확대하기 시작했고 이것이 벵골 지배자의 반발을 낳아 전쟁으로 이어진다. 동인도회사는 전쟁에서 승리한 이후에도 정치적 지배를 주장하지 않고 징세권만을 주장했다. 그러나 1773년 부패로 인해 동인도 회사가 파산하자 영국 의회 당시 수상이던 노스의 이름을 따 노스법을 제정하고 동인도회사에 대한 간섭을 시작한다. 동인도회사의 영토가 계속 확대되자 본국 정부는 이를 문제 삼아 인도법을 제정하고, 총독과 동인도회사의 주요 간부에 대한 임명권을 손에 넣게 된다(이옥순, 2002: 29).

따라서 인도에서의 본격적인 식민지 지배체제의 성립은 벵골에 대한 정치적 지배가 체계화된 1784년 헤이스팅스 총독의 임명과 함께 시작되었다고 볼 수 있다. 영국이 벵골 지방에 대한 자신들의 지배권을 확대하는 과정은 인도 내부의 세력 및 프랑스·네덜란드 등의 제국주의 세력과의 군사적 충돌을 반복하는 과정이었다. 인도는 서구의 열강을 몰아내는 한편 인도 내부의 정치적 분할을 이용하여 자신의 지배권을 확대해 나갔다. 특히 인도의 주변의 왕국들에 레지던시(residency)를 파견하는 방식을 택했다.

이렇게 확립된 영국의 인도 지배는 흔히 간접통치와 자치 모델로 요약된다. 즉, 인도의 분할을 이용하여 세력을 확대해나간 역사적 과정과 1930년대 중반 인도에서는 1만 2천명의 영국인이 3억 4천만의 인도 인구 위에 군림하고 있던 상황에서 이러한 통치방식은 불가피한 측면을 갖는다(박지향, 2000: 117).<sup>7)</sup> 인도의 점령 과정에서 인도의 세포이군이 상당 수 동원된 사실에서 알 수 있듯이 영국의 인도 식민지 지배체제는 초기부터 경제적 이해를 중심으로 한 내부 협력자들의 고용으로 이루어진 것이었다.

일본 역시 군사력을 배경으로 청과 러시아, 조선 내부의 저항세력들을 물리침으로써 1905년 을사조약을 통해 통감부를 설치하고 1910년 한일합방을 통해 이를

7) 같은 시기 일본제국은 2천 2백만명의 한국들을 지배하기 위해 5만 2천명의 일본인 관리를 고용하고 있었다. 인도에서의 비율은 1:28000, 한국에서는 1:420인 셈이다(박지향, 2000: 117).

총독부로 바꿈으로써 공식적인 식민지 지배체제를 확립한다. 조선의 경우 인도와 비교해 단일한 정치체제와 문화, 유교적 문명화를 공유한 상대였기 때문에 일본은 영국에 비해 중앙정치에서 내부적 분열을 이용한 협력자층을 창출하기 어려웠고, 그러할 의도 또한 없었다. 조선의 총독은 육해군 대장 출신에 한정되어 임명되었으며, 조선의 칙령을 제정하고, 통치를 총괄하는 막강한 권한이 부여되었다. 이는 식민지 문제에 깊이 관여하지 않으면서도 형식상으로는 의회의 통제 아래 통치체제를 구성한 영국의 경우와는 차이를 보이는 것이다. 또한 일본은 지리상의 거리를 이용하여 헌병 경찰을 통한 통치가 가능했으며 헌병 경찰은 식민지가 끝나는 시점까지 조선인의 일상까지 치밀하게 통제할 수 있는 장치로 작동했다.

요약하자면 인도와 조선에서의 식민지 지배체제의 초기 조건은 군사력을 통해 창출되었다는 점에서 유사점을 보인다. 그러나 영국이 지리상의 문제와 경비 최소주의 원칙에 따라 작동하는 제국주의의 성격에 따라 군사력의 동원에 제약이 따랐기 때문에 협력자층의 형성이 필수적으로 요구되었다. 반면에 조선의 식민지 지배체제는 지리상의 근접성과 안보 위협으로 촉진된 일본 내 지배세력의 합의에 따라 일본 본토에서의 군사력 동원이 용이했고, 이를 바탕으로 협력자 계층의 공백을 헌병경찰의 물리력으로 보완하는 방식으로 초기 식민지 체제를 건립했다.

### 3.3. 연구 대상 및 방법

본 연구가 채택하고 있는 비교 연구 방법은 개별화 비교이다. 개별화 비교는 각각의 사례를 독특한 것으로 간주하면서 연구 대상의 특수성을 분명히 드러내는 비교 방법으로 주로 두 가지의 대상을 중심으로 비교가 이루어진다. 이러한 개별화비교는 대상간의 공통된 속성이나 원리들을 발견하는 보편화비교나 변이발견비교의 중요한 초석이 된다(찰스 킬리, 1999).

한편 비교 연구에 있어 시간은 그 자체로 대상이 된다. 인도의 식민지 기간은 동인도 회사의 벵골 점령을 포함하면 200년에 가까운 긴 시기로 조선에 비해 압도적으로 길다. 그러나 본 연구는 이러한 차이에 유념하면서도 식민지 규율 권력의 변화 양상을 식민지 규율 권력을 규정짓는 역사적인 조건에 놓고 일반화해보고자 한다. 다음 장에서는 우선 교육 영역에서의 식민지 규율 권력의 강력한 경쟁자였던 인도와 조선의 전통적 교육 형태를 살펴보고자 한다. 이후 식민지 지배체제의 형성과 함께 각 중요한 역사적 국면의 변화에 따라 식민지 규율권력이 각각의 식민지에 어떻게



작동했는지, 그에 대해서 피식민지민들은 어떤 식으로 대응했는지를 중심으로 규율 권력의 역사적 변화 양상을 비교해보도록 하겠다.

## 4. 교육 영역에서의 전근대적 규율 권력의 형태

### 4.1. 무굴 제국 - 종교적 교육, 국가의 간섭이 약한 형태

무굴제국에서의 교육은 브라만 계층을 중심으로 종교적인 형태로 이루어졌다. 인도에서 브라만 계급은 종교적 의식을 관장할 뿐만 아니라 교육을 받고 이를 전수하는 유일한 지식층이었다. 국가는 교육을 관리할 행정기구를 마련하지도 않았으며 단지 사원을 건축할 수 있는 돈 등과 토지를 대여해주었을 뿐이다. 사원 소속 기관들을 중심으로 이루어진 교육의 주요 목적은 영혼의 정화에 있었으며 교육을 받는다는 것은 곧 현실 생활과 내세 생활을 위한 하나의 준비로 생각되었다. 무굴제국에서의 교육은 무슬림 교육과 힌두 교육으로 나누어 분류할 수 있다(조길태, 1976: 290).

무슬림 어린이들은 마크타브(maktab)에서 초등교육과정을 배웠다. 마크타브는 주로 무슬림 사원에 병설되어 지방민들에 의해 운영되었다. 교과서는 일정하지 않았으며 교과목들은 학교에 따라 다양하였다. 왜냐하면 교육과정은 교사들의 의향에 따라 크게 좌우되었기 때문이다. 그러나 교사들은 주로 문자, 어의, 단시 등을 가르치는 데 주력하였다(조길태, 1976: 291).

이후 무슬림들은 칸카(khanqa)에서 중등교육 과정을 익혔다. 칸카 역시 무슬림 사원에 병설되었으며 무슬림 포교단에 의해 주로 운영되었다. 칸카에서는 이슬람의 법률과 신학뿐만 아니라 세속적인 학문도 배울 수 있었다. 중등교육과정에서는 궁정 용어인 페르시아어로 수업이 이루어졌으며 아랍어로 철저히 가르쳤다. 교과목은 이슬람교와 관련된 작문, 시, 소설 윤리 등을 포함하고 있었다. 이와 같은 과목들도 무굴제국전체에 걸쳐 통일되어 있었던 것이 아니라 학교와 지역에 따라 다소 차이가 있었다(조길태, 1976: 291~292).

무슬림의 고등교육 기관은 마다라사(madarasa)였다. 이는 근대 대학에 준하는 교육기관으로서 이슬람 사원 혹은 황제의 영묘를 교사(校舍)로 사용하였다. 영묘에는 보통 많은 방이 딸려 있었으므로 학생들을 위한 교육장소와 숙소로 사용될 수

있었다. 이 곳에서는 다방면의 인문·자연과학에 관한 교육이 실시되었으며 교육어는 아랍어였다. 마다라사의 교과목은 논리, 문학, 역사, 신학, 법학, 의학, 천문학, 수학 등을 포함하였다. 교과목들의 수준은 상당했으나 당대 황제들의 관심에 따라 달라졌다(조길태, 1976: 292~293).

초등교육에서부터 고등교육제도에 이르기까지 수업연합은 일정하지 않았고 학생들의 지능에 따라 차이가 있었다. 우수한 학생은 단기간에 상급교육에 진학할 수도 있었지만, 고등교육을 마치기까지는 대개 10~15년이 소요되었다. 무굴제국시대에는 현대적 의미에서 교육제도는 아직 존재하지 않았다. 상급학교에 진학하기 위해서도 특별한 시험이 요구되지도 않았다. 교사만이 학생을 평가할 수 있는 유일한 시험관이었으며, 어떤 정규적인 학위가 학생들에게 부여된 것도 아니었다(조길태, 1976: 293~294).

무굴 제국 시기에 힌두 교육은 무슬림 교육에 비해 상대적으로 위축되었다. 초등교육기관은 파트살라(pathshala)로서 주요촌락에 배치되어 있었다. 수업은 주로 마루 위에서 교사를 중심으로 둘러앉은 채 공부하는 방식으로 이루어졌다. 교자재의 부족으로 인해 상당한 수준에 오른 학생들에게만 종이가 허용되었으며 대개 독본, 산수 및 자연 과학 원리를 가르친 것으로 전해진다. 페르시아어도 주요 과목으로 다루어졌으며 산스크리트어도 중요시되었다(조길태, 1976: 294).

힌두교도들을 위한 고등교육 기관은 톨(toll)이었다. 수업 연한은 10-12년 정도였으며 강의용어는 산스크리트어였다. 산스크리트어문학이 가장 중요시되었으며 베다, 철학, 역사, 지리, 의학, 점성학, 천문학 등이 존재했다(조길태, 1976: 294).

#### 4.2. 조선 - 비종교적 교육, 국가에 의한 교육의 체계화

조선은 무굴제국에 비교해 국가가 설립한 성균관을 중심으로 교육이 체계화되고 교육기관들을 규율권력의 장치들로 적극적으로 활용한 특징을 가지고 있다. 조선시대 초기 교육은 국정의 핵심을 이루고 있었다. 건국 직후 태조의 즉위 교서에서도, 최고 국무기관인 도평의사사가 건의한 내용에서도 교육과 학교가 실제로 국정의 첫 번째 일로 강조되었다. 조선초기의 교육은 고려 말기의 교육을 이어받되 학교 시설부터 전면적으로 정비하였다. 태조 대에 성균관이 정비되고 향교(鄕校)가 전국적으로 설립되었으며, 서울에는 특별히 사학(私學)이 설치되었다. 스승·제자 사이의 폐쇄적인 관계를 배격하고 국가가 주체가 되는 공교육을 강화하였다. 1485년의 『경

『국대전』으로 확립된 제도 교육은 관료 양성이 목적이었으며, 내용은 유학과 한문학이었다. 사대부 자제들이 7~8세부터 주위의 스승으로부터 한자의 읽기와 쓰기를 배우고 15~16세가 되면 중앙에서는 사학, 지방에서는 향교에 들어가 수년간 공부하다가 소과에 급제하면 성균관에 들어가 대과를 준비하는 것이 정규 교육과정으로 인식되었다(장덕삼, 2003: 32~35).

조선 초기부터 교육은 통치의 중요한 한 방편으로 여겨졌으며 교화로써 다스린다는 유교적 이념에 따라 피지배 민중을 규율화하려는 시도는 조선 초기부터 반복적으로 나타났다. 이것의 한 축을 이루는 것이 교재 개발 및 보급 사업이었다. 국가는 중국으로부터의 교재 수입과 국내에서의 인쇄 보급 사업을 활발히 펼쳤다. 이에 앞서 오서사경을 비롯하여 주자가례, 소학 등이 대표적이었다. 또한 국내적으로 교재 개발 사업은 부단히 전개되고 있었다(조남욱, 2004: 210~214).

조선은 또한 중등교육과정인 향교를 정착시키기 위해 여러 가지 관리 감독체계를 마련했다. 수령으로 하여금 향교의 설립과 관리를 철저히 하도록 독려한 것이 바로 대표적인 예이다. 이와 관련하여 조선 초기 태종은 수명학교라는 항목을 수령의 7가지 책무의 하나로 넣기로 했다. 이것은 학교를 수명한 것인데, 예를 들어 학교 몇 칸 내에서 수리한 것이 몇 칸인지, 전체 생도 가운데 독서하는 사람이 몇 명이고 그 가운데 경서를 통한 사람은 몇 명인지 등의 성과를 파악하는 것이다. 관찰사는 매월 그 성과를 평가하였고, 그 결과에 따라 수령의 승진이 좌우되었다(시정권, 2007: 45~46).<sup>8)</sup>

조선시대의 서원, 향교, 성균관이 주로 지배 엘리트들인 사대부를 위한 중등교육 및 고등교육 기관의 성격을 지닌다면 서당은 초등교육의 성격을 지니고 있다. 서당은 정부의 규제를 받지 않고 자유롭게 설립·운영하고, 폐지할 수 있어 사설 교육기관적 성격을 띠었다. 지방사족이나 향촌민의 자발적 의사에 의해 설립된 경우가 많았기 때문에 운영상 국가의 도움 없이 자치적으로 운영되었으며, 지역사회와 유대성이 강했다(최윤용, 2008: 344). 이렇듯 서당은 민간 교육기관이었으나 그 목적은 국가의 통치 이념과 중앙 집권적 체제를 촌락에까지 확대 정착시키려는 것이었고, 이 때문에 중앙정부에서도 관찰사를 통해 서당의 실태를 파악하고 있었다(시정권, 2007: 46).

8) 수령은 임기 5년 동안 열 번의 평가를 받게 되는데, 모두 상을 받으면 승진, 두 번 중을 받으면 녹봉 없이 근무해야 하는 무록관으로 좌천되고, 세 번 중을 받으면 파직이었다(시정권, 2007: 46).

서당의 교육 내용은 강독, 제술, 습자가 중심을 이루었으며 보통 7~8세에 입학하여 15~16세 정도에 졸업하는 것이 일반적이었다(최윤용, 2008: 345). 서당 교육에서 관찰되는 주목할 만한 특징은 집장의 존재이다. 집장은 학동 중에 일부가 훈장의 보조역할을 하며 뛰어난 학동들을 가르치는 사람이었다. 그들은 훈장의 지도를 받아 아동에게 강독을 시키고 이를 감독하며, 생활규칙이나 청소점검 등의 관리보조 역할까지 했다(최윤용, 2008: 345). 이는 푸코가 근대적 교육형태로 주목하는 학생들간의 상호교육의 모습을 보여준다는 점에서 흥미롭다.

서당은 조선 초기에는 관료 양성을 위한 초등교육기관의 성격이 강하여 향교나 사학으로 진학을 준비하기 위한 준비교육 기관으로, 관학의 취재와 과거 응시를 위한 교육과 연결되는 초등단계의 교육으로의 기능이 부각되었다. 그러나 조선 후기에 접어들면서 향촌 주민들의 모금인 서당계 등을 통한 서당 설립 등이 늘어나면서 서민에게 교육의 기회를 제공해주는 서민 교육기관의 역할을 했다(최윤용, 2008: 344). 이후 서당은 19세기까지 폭발적인 증가세를 보이며 일본 식민 통치 체제의 규율 권력 장치의 가장 강력한 경쟁 대상으로 기능했다.

#### 4.3. 소결

무굴 제국과 조선 모두 초등교육이 민간의 차원에서 주로 이루어져 왔던 점, 고등교육기관에 대해 국가가 개입하려고 했다는 점에서 유사점을 지닌다. 그러나 무굴 제국의 교육이 기본적으로 종교적이고 국가 제도 바깥에 위치한 성격을 가지는데 반해 조선의 교육은 기본적으로 비종교적이고 국가제도와 통합된 양상을 보인다. 즉, 조선은 무굴제국과 비교할 때 교육의 영역에서 상당한 수준의 규율권력을 행사하고 있었다고 볼 수 있다.

### 5. 인도와 조선의 교육영역에서의 식민지 규율권력의 양상

#### 5.1. 식민지 체제의 근대 교육의 보급 양상 - 기존 규율권력과의 경쟁

##### 5.1.1. 인도

동인도회사는 인도에서 시장의 확대만을 추진했을 뿐 18세기 중엽까지 교육의

문제에 전혀 관심이 없었다. 이 시기 동인도회사는 인도인 용병을 주축으로 한 군사력을 바탕으로 시장을 확대하고 있었고, 전사 카스트가 따로 존재하는 인도의 특성상 근대적 규율권력의 파급효과는 미미했다. 교육에 관심을 보인 인물은 초대 총독인 워런 헤이스팅스였다. 그러나 그의 관심은 어디까지 인도의 전통문화에 대한 관심이었다. 헤이스팅스는 1781년 캘커타에 마다라사(madarasa)를 창립하고 이슬람에 관한 여러 과목을 가르치게 하였으며 헤이스팅스 총독은 문화적 목적에서 산스크리트어를 중요시했다(박섭, 2000: 54).

인도에서 교육을 해야 한다는 주장은 찰스 그랜트에 의해 최초로 제기된다. 1792년 기독교적 온정주의를 토대로 기독교 선교사들의 활동이 필요하다고 주장했으며, 영어 교육이 인도인의 야만을 몰아낼 수 있다고 설파하며 영어 학교 설립을 주장했다. 그러나 이 시기에 인도는 경제적 이윤을 착취하는 것을 중심으로 사고되었기 때문에 경제적 이윤의 착취에 있어서는 부차적인 근대적 교육을 보급하는 것은 불필요한 일로 여겨졌다. 따라서 그의 주장은 받아들여지지 않았다. 이후 동인도 회사에 적합한 영국인 서기를 키우기 위해 1800년 벵골에서 3년 과정의 대학이 개설되기도 했지만 이는 어디까지나 영국인 관리 교육을 위한 것이었다. 이 시기 영국 정부는 통치의 안정을 위해 기독교의 설파도 제한하고 있었다(박섭, 2000: 54).

1813년, 영국 식민지 정부는 연간 10만 루피를 “문학을 부흥·증진하고 인도 지식인을 장려”하는 데 쓰겠다고 발표했고, 1833년에는 그 액수를 10배로 늘렸다. 일부는 산스크리트, 페르시아어, 아랍어와 같은 인도 고전어 교육에 그 돈을 쓰자고 주장했으나 일부는 영어로 서구 교육을 실시하는 데 사용하자고 나섰다. 오랜 논쟁은 영어의 승리로 끝이 났고, 드디어 1835년 영어가 페르시아어를 대신하여 인도의 공식어로 채택되었다(이옥순, 2006: 101).

영어교육 도입에 핵심적인 역할을 한 것은 1835년 부임한 벤딩크 총독과 그의 법률 고문인 매콜리였다. 이는 보수주의 세력에 대한 자유주의 세력의 승리를 나타내는 것이자 대영제국의 제국주의적 목표와 자부심을 드러내는 측면이 존재했다. 벤딩크 총독은 “이제부터 인도에 있는 영국 정부의 목표는 인도인에게 유럽의 문학과 과학을 널리 전파하는 것”이라고 선언했고 영어를 그 축매로 간주했다. 영어교육의 실시와 인도인의 영국화를 강조한 식민정부의 고위관리 토마스 매콜리는 “영어로 교육받은 그 어떤 힌두도 자신의 종교를 신실하게 지키지는 못할 것”이라고 영어의

효과를 낙관적으로 전망했다(이옥순, 2006: 101).

매콜리는 영어로 교육받은 인도인이 ‘갈색 피부의 기독교인’, ‘갈색 피부의 영국인’이 될 것이며 “피와 피부는 인도인이지만 견해와 감각, 도덕과 지성은 영국인이 될 것”이라고 믿었다. 영어를 아는 인도인을 정치적으로 지배하고 경제적으로 이용하는 것이 쉬울 것이라고도 여겼다. ‘갈색 피부의 영국인’은 자연스럽게 영국산 제품을 선호할 것이며 인도에 만연한 미신과 악습과도 거리를 둘 것으로 기대했다. 즉, 이 당시 교육 목표는 대중교육을 보급하는 것이 아니라 서구식 교육을 받은 엘리트를 키워내는 것, 서구 지식의 교육을 통해 이들 인도인을 서양식 사고방식을 가진 사람들로 개조시키려는 어마어마하고 치밀한 계획이었다(이옥순, 2006: 102).

이는 인도인 관리들이 효율성을 높이려는 측면도 존재함과 동시에 적자재정 상황에서 싼 값에 인도인 관리를 채용하려는 시도와 맞물리고 있다. “우리는 우리와 우리가 지배하는 수천만명의 인도인을 연결하는 중개자 계층을 만들지 않으면 안 된다”는 맥콜리의 발언처럼 봉급을 많이 지불해야 하는 ‘값비싼’ 영국인을 멀리 떨어진 본국에서 데려올 수 없는 영국은 식민정부의 말단행정을 구성하며 식민통치를 도울, 영어를 아는 ‘값싼’ 인도인이 필요했다. 영어를 배운 그들이 ‘일등급 유럽인’이 되어 다수 인도인과 정부를 중개할 것으로 전망되었다(이옥순, 2006: 102).

매콜리는 기존에 정부가 지원해왔던 인도 고전어 및 동양어 교육을 거의 중지시키려는 계획도 세웠다. 교육위원회의 ‘1835년 결의안’에 따라 캘커타에 의과대학을 설립되고 교육은 영어로 이루어지게 된다. 그러나 모든 고전어 및 동양어 교육을 중지시키지는 않았지만 결과적으로 영어 교육 방침이 굳어지고 이는 1854년 교육법으로 이어진다. 고등교육기관을 중심으로 세워지고, 영어교육을 받은 교육중간 계급이 등장하게 된다(조길태, 1976: 296).

1844년, 식민정부가 영어를 아는 인도인을 관직에 우선적으로 임용한다고 발표하자 이후 많은 인도인이 영어를 적극적으로 배우기 시작했다. 곧 영어는 영국 식민 통치의 상징이 되었다. 1857년, 봄베이, 캘커타, 마드라스에 대학교가 설립되고 영어가 대학과 엘리트의 언어로 굳어졌다(이옥순, 2006: 103).

### 5.1.2. 조선

조선에서의 식민지 체제에 의한 교육의 보급은 1911년 11월부터 실시된 제 1차

조선교육령과 함께 공식화된다. 테라우치 총독은 조선 교육이 “오로지 유용의 지식과 온건한 덕조를 양성하고 제국 신민이어야 할 자질품성을 구비시키는 데 주안을 두어야 한다.”고 보았다. 그는 조선총독부에서 업무를 시작하는 날 이러한 교육목표에 위배되고 있는 선교사 경영의 학교를 조사하여 개정시킬 뿐만 아니라 교과서를 통해 사립학교의 교육내용을 통제할 수 있도록 지시하였다. 결국 제1차 조선교육령의 ‘강령’에서 “시세와 민도에 맞도록” 교육을 실시하며(제3조), 보통교육과 실업교육이 강조되었다(제 4, 5조). 특히 일본어 교육의 경우 보통학교와 고등보통학교 4년간 각각 주당 40시간과 30시간씩 배정되어 전체 수업시간에서 각각 37.74%와 23.44%의 비중을 차지한 데 비해, ‘조선어 및 한문’은 각각 22시간과 14시간만 배정되어 각각 20.75%와 10.94%만을 차지할 정도였다. 요컨대 제1차 조선교육령은 보통·실업교육만을 실시할 수밖에 없는 책임을 조선인에게 전가시키며 차별교육을 합리화시킨 법령이다. 일제가 원하는 조선인상은 유교적인 의식과 일본적인 규율이 몸에 배인 순종적인 사람이었다(신주백, 2006: 254).

더군다나 조선인의 입장에서 근대적 교육욕구는 민족적 성향의 사립학교를 통해 상당히 충족될 수 있었다. 비록 일제의 탄압으로 1910년 1,973개 교에서 1919년 742개 교로 줄어들었지만, 1919년 현재 보통학교수가 여전히 484개 교에 머물고 있었던 현황과 대비해보면 1910년대 조선인 근대교육은 여전히 조선인들이 주도하고 있었다고 볼 수 있다. 특히 이들 사립학교의 상당수는 외국인 선교사가 운영하는 종교계통의 학교였기 때문에 조선총독부에서 마음대로 통제할 수도 없는 경우가 많아 ‘충량한 황국신민’을 만들려는 일제의 교육목표와 배치되었다(신주백, 2005: 255~256).

또한 일본은 조선의 모든 관학제도(성균관, 사학, 향교)등을 폐지시켰으나 서당 교육에는 온존책을 내세웠다. 이에 따라 서당교육의 성격과 역할이 19세기에 와서는 근대적 교육기관의 설립을 보게 되어 크게 변화되었다. 즉 일제의 식민지 교육 정책과 근대적 교육의 전개과정과 일제에 대한 민족적 항쟁운동과 민족의 교육열 등 당시의 입장에서 서당교육은 그 성격과 교육내용이 크게 변화하게 되었다. 그리하여 재래식 서당은 새로운 시대에 적응하기 위하여 개량서당으로 나타났다. 이로써 당시의 서당은 구서당(재래식)과 개량서당으로 구별되었다. 사학에 대한 노골적인 탄압이 시작되자 규제가 심하지 않았던 서당으로 교육의 관심이 집중됨으로써 재래의 한문서당은 전통적 유교사상을 고집하면서 항일의 자세를 굳혀 간접적으로 일제에 대항하면서

민족의식을 고취하였고 개량서당을 설립하여 신문화의 도입에 적응하면서 교육에도 새로운 방법 및 제도를 받아들여 민족적 발전을 꾀하고자 하였다. 특히 개량서당은 근대 교육의 교과를 도입하고 교원도 신교육을 받은 자들로 구성되어 국민교육과 문맹퇴치 그리고 민족의식 양양에 큰 공헌을 하였다(장덕삼, 2003: 42~43).

결과적으로 교육 영역에서의 근대적 규율 권력은 제대로 보급되지 못했다. 취학률은 겨우 3.7%에 불과했으며, 조선인의 민심을 동요시킨 반동화적인 측면이 존재했다. 1910년대 학교교육에서 조선총독부 스스로도 반동화적인 교육요소를 활용한 측면이 존재한다. 「사립학교규칙」을 1915년 개정하고 1918년 「서당규칙」을 제정하여 통제를 시도했지만, 그 시도에는 근원적인 한계가 있었다. 결국 각종 교육법령이 시행되고 사립학교가 줄어들어 가는 데서도 시사받을 수 있듯이, 조선총독부는 저항하는 학교를 교육체계에서 배제하거나 통제하며 강제적으로 포섭하는 방식을 언어동화정책의 근본적인 수단으로 동원하는 한편, 사립학교와 서당을 통해 조선인의 근대적 교육욕구를 해소시키고 저항심리를 제어하는 등 적대적인 교육환경을 나름대로 활용하였다. 더구나 조선총독부의 입장에서 학생들이 사립학교나 서당에 모이면 관리와 통제에 용이하다는 장점도 있었다. 이는 조선총독부가 이중언어 교육체계를 제도적으로 완성했음에도 불구하고 아직 학교영역에서조차 주도권을 장악하지 못하는 등 동화의 내용적인 침투를 위한 기반을 마련하는 데 완전히 성공하지 못하였음을 시사한다. 동시에 조선인을 상대로 한 1910년대 민족동화교육이 형식화되었음을 의미한다(신주백, 2005: 257).

조선총독부는 대권을 위임받은 총독을 정점으로 조선특별통치주의 전략을 제도화하고 헌병경찰제를 빌려 이를 조선인의 일상에 침투시키는 한편, 언어동화교육을 통해 조선인의 내면에 지배의 정당성을 각인시키려고 했다. 그럼에도 불구하고 그들은 동화를 전면에 내세우며 정책을 추진할 수 없었다. 1910년대 동화정책과 조선인의 깊은 내면 사이에 거리감은 헌병경찰제와 상주 사단에 의해 메워지고 있었다(신주백, 2005: 257).

### 5.1.3. 소결

영국은 인도에서 식민지 체제를 유지할 관리층과 협력자 계층을 조직적으로 형성하기 위해 영어교육을 중심으로 한 규율권력을 도입했다. 이는 앞에서 살펴본 대로 본국과의 지리적 거리가 멀었다는 점, 인도가 실상 분열된 정치체제의 집합이었다는



점에서 식민지 지배체제를 재생산하기 위한 필수적인 조치였다. 그러나 기존 규율 권력이 국가와 독립적인 관계로 작동하고 있던 상황에서 식민지체제의 규율권력의 강화는 다음 절에서 보듯이 저항을 불러온 측면이 존재한다.

일본은 조선에 식민지 지배체제를 성립하는 과정에서 단일한 문화적 정체성을 공유하고 있는 피식민지인들을 의식하지 않을 수 없었고, 그들에 대한 동화가 쉽지 않을 것이라는 것을 인식하고 있었다. 또한 기존의 규율권력이 강력하게 잔존하고 있던 상황에서 이들에 대한 해체 작업이 우선시되었고, 의병운동과 군사적 저항을 제압하는 데 식민지 지배체제의 역량을 소모해야 했다. 이 상황에서 일본어 교육을 통한 동화의 기반을 확보하는 것은 쉬운 일이 아니었다. 일본의 경우 영국과 달리 규율권력을 통한 주체화를 제대로 달성하지 못한 상태에서 식민지 체제를 헌병경찰을 통한 강압으로 유지해야 했고 이것은 곧 3·1 운동을 배태하게 된다.

## 5.2. 규율권력이 야기한 충격과 그에 대한 규율 권력 양상의 변용

### 5.2.1. 인도

영국 정부가 인도 사회에 간섭하는 것에서 간섭하지 않는 것으로 정책을 바꾸게 된 계기는 19세기 중반에 중국과 인도에서 일어난 두 반란 때문이었다. 중국에서는 1851년부터 제국주의의 침략과 청의 무능한 대응에 반대하는 ‘태평천국의 난’이 일어났으며, 태평천국의 난이 진행 중이었던 1857년에 인도에서는 영국의 침략에 반대하는 ‘대반란’이 일어났다. 이 두 반란은 인도에 대한 영국 지식인의 사고와 영국 정부의 정책에 커다란 변화를 불러왔다(박섭, 2000: 55).

영국의 지식인은 인도인이 영국의 문화와 문명을 거부했으며, 그 이유는 인도인이 영국의 문명과 문화를 흡수할 능력을 가지고 있지 못하기 때문이라고 주장했다. 영국의 지식인은 인도를 계몽할 수 없다고 생각하게 되었고 영국 정부의 정책에도 비판적이 되었다. 다른 편에서 ‘태평천국의 난’과 ‘대반란’은 영국인에게 인도의 전통사회에 깊이 간섭하면 저항에 부딪힐 수 있으며, 그것을 처리하기 위해서는 막대한 비용을 지출해야 한다는 교훈을 주었다. 그리고 개입하지 않고는 이익을 얻을 수 없었다면 비용을 들여서라도 개입해야 했겠지만, 영국 정부는 인도를 개발하지 않아도 많은 지조수입을 얻을 수 있었기 때문에 비용을 들이면서까지 인도의 전통 사회에 개입할 필요가 없었다(박섭, 2000: 56).

이후 영국의 정책은 점차 인도 사회에 깊이 개입하지 않는 것으로 바뀌었다. 대 반란이 끝난 직후 1858년에 발표한 빅토리아 여왕의 통치방침에 대한 선언이 그것을 잘 나타내주는데, 영국령 인도의 영토를 더 이상 넓히지 않으며 인도인의 신앙과 관습에 간섭하지 않고 인도인의 토지 소유권을 존중한다는 것이다. 이 정책은 인도인이 인도인으로서의 자신의 정체성을 주장할 수 있는 하나의 계기가 되었다. 1860년대 부터 인도인 단체가 본격적으로 만들어졌으며 전통적인 또는 새로운 교육을 받은 인도인 엘리트가 단체를 이끌었다(박섭, 2000: 58).

영국 정부는 전통 사회에 대한 개입은 어느 정도 포기했지만 교육을 통한 협력층 형성은 지속적으로 추진했다. 영국 정부는 영국식 교육을 통해 엘리트층을 양성할 수 있는 고등 교육에 관심을 가졌다. 인구 1만 명 당 대학생 수가 1911년에 8명, 1921년에 13명, 1931년에 20명, 1941년 26명이었는데, 같은 해 한국은 0명, 3명, 13명, 17명이었다. 반면 인도인은 영국의 제도를 받아들일 능력이 없으며 급작스럽게 영국화하려는 정책이 악영향을 낼 수도 있다고 생각한 영국 정부는 초등학교 교과 과정에 영국에 대한 내용을 거의 넣지 않았다. 그런 만큼 초등 교육은 소홀하게 취급했다. 1941년에 인도와 한국의 초등학교 취학률은 19.8%와 43.4%로 인도가 한국보다 훨씬 낮았다. 인도인에 비해 한국인의 초등 교육 수요가 많았던 때문이기도 했지만, 한국 정부에 비해 인도 정부의 초등 교육 공급이 적었기 때문이기도 했다(박섭, 2001: 55~57).

### 5.2.2. 조선

1919년 발생한 3·1 운동은 식민지 지배체제의 변화를 야기한 충격적인 사건이었다. 3·1 운동은 하라 수상이 1918년 관동주부터 관제 개정을 실시하여 제국의 식민지 경영에 관한 실질적 주도권을 군부에서 내각으로 옮겨오려고 모색해온 과정에서 발생했다(신주백, 2004: 258). 결국 이는 무단 통치에서 문화 통치로의 이행으로 이어지며, 언론과 출판에 부여했던 규제를 완화하는 등 일종의 유희책을 포괄하게 된다.

교육의 영역에 있어서는 1922년 4월 제2차 조선교육령이 시행된다(신주백, 2004: 265). 제도만을 보면 첫째, 민족별로 학교를 구분하지 않고 내선공학을 원칙으로 하되 '국어'를 상용'하는지의 여부에 따라 학교를 구분하였다. 둘째, 일본과 동일한 학제, 곧 보통학교는 4년에서 6년으로, 고등보통학교는 4년에서 5년으로, 여자고등 보통학교는 3년에서 4년 또는 5년으로 수업연한을 연장하였다. 셋째, 전문교육,

대학교육, 실업교육은 일본의 제도에 따랐다. 마지막으로 제2차 조선교육령은 사범 학교와 대학을 설립할 수 있도록 하였다(신주백, 2004: 266).

이는 3·1 운동을 계기로 식민통치 체제에 대한 반감이 엄청난 교육열로 폭발했고, 식민지 지배체제의 입장에서는 교육열을 해소하지 못할 경우 치안의 안정을 이룰 수 없겠다는 위기의식으로 표출되었다. 조선총독부는 이 기회를 틈타 학교를 증설하고 일본어 교육을 더 강화하고 조선어 교육을 약화시켰다. 제 2차 조선교육령 기간 동안 주당수업시간의 비율을 보면, 일본어의 경우 보통학교 39.15%, 고등보통학교 20%, 5년제 여자고등보통학교 18.67%인데 비해, '조선어급 한문'의 경우 각각 12.24%, 7.50%, 8%였다. 이와 함께 중등교육과 고등교육을 최대한 억제하였다(신주백, 2004: 269).<sup>9)</sup>

### 5.2.3. 소결

결론적으로 인도의 식민지배체제는 선부른 문명화 시도가 인도인의 저항을 불러왔다고 판단하고 규율 권력에 대한 세분화를 추진한다. 인도의 고유한 카스트 제도를 인식하고 그것을 바탕으로 상층 계급을 문명화의 대상으로 포섭하는 한편, 대중에 대해서는 불간섭주의로 정책 방향을 전환한 것이다. 이는 근본적으로 경제적 잉여의 수탈로 인해 인도 전역에 초등학교를 보급할 만한 역량이 부재한 것에서 기인하기도 했고, 식민지 지배체제의 의도와도 결부된 것이다. 또한 인도의 피지배민중 또한 조선과 비교하면 교육에 적극적이지 않았고, 근대 교육에 대한 열망은 브라만 계급을 중심으로 표출되었기 때문에 당연한 것이라고도 할 수 있다. 그리고 또 한 가지 지적할 만한 점은 인도 내부의 정치적 분열을 통해 식민지 지배체제가 보장되고 이윤이 보장되는 차원에서 굳이 지배체제를 위협하면서까지 대중적인 교육을 보급할 이유가 없었다는 것이다.

반면 차별·배제를 중심으로 한 식민지배체제가 말 그대로 전 국민적 저항인 3·1 운동에 부딪혔던 일본 식민체제의 입장에서는 조선인에 대한 동화의 필요성이 제기되었다.

---

9) 교육열의 증대와 함께 초등교육의 취학율은 높아졌지만 이와 동시에 동화교육을 비판하는 흐름이 선구적으로 등장하기도 했다. 이는 근대식 교육을 받은 학생들이 주도한 학생운동과 청년운동이었다(신주백, 2004: 270).

### 5.3. 전쟁의 여파

#### 5.3.1. 인도

영국은 곧바로 인도인에게 영어를 가르친 식민정책의 부메랑을 감지했다. 1859년, 식민정부의 고위관리 리얄은 이렇게 토론했다. “개화시키고 자유의 이점과 유럽 과학의 이용을 가르친 뒤에 어떻게 우리에게 종속시킨다는 말인가? 어떻게 우리가 고위직을 독점하는 현상을 설득할 수 있겠는가?(이옥순, 2006: 107)

영국 문화에 동화한 인도인을 차별하는 것은 모순이었다. 19세기 후반 식민정부는 영어로 가르치는 교육의 비약적인 확대를 공식적으로 경계했다. 19세기 말 랜스다운 총독은 “현재와 같은 속도로 학교와 대학이 늘어난다면 우리는 현재보다 더 많은 불평을 듣게 될 것이다”라고 영어교육을 받은 인도인의 반동을 우려했다. 인도대학을 통제하고 감독하여 반발을 산 커즌 총독(1894~1904)은 인도에서 “엘리트층을 위한 영어교육의 실험은 실패”임을 인정했다(이옥순, 2006:107).

식민지 체제가 우려한 인도인들의 반발은 서구식 교육을 받은 엘리트들이 1885년 인도 국민회의를 구성함으로써 인도의 민족주의 운동의 서막을 여는 것을 통해 드러났다. 인도국민회의는 1840년대에 설립된 대학에서 고등교육을 받은 1세대들이 주축이 되어 설립되었는데 초기에는 영국의 자유민주주의체제를 선호하고 서구식 사고를 몸에 익힌 엘리트 계층이 그 중심을 이뤘다. 이들은 결성 초기에는 인도인의 온건한 정치적 참여를 주장했다. 그러나 1905년 뱅골 분할을 계기로 과격해진 인도의 민족주의 운동이 나타나고, 인도 국민회의 내에서도 과격파의 입지가 강화된다(최재희, 2007: 76~85). 이후 인도인들의 자치요구는 강해졌고 영국은 1차 세계 대전에서 인도 민중을 동원하는 과정에서 인도에 자치를 약속하게 된다. 그러나 그 약속은 지켜지지 않았다. 이에 대한 반발로 간디를 중심으로 한 자치운동 등 다양한 저항을 불러왔고 결국 1921년 인도인의 하위 참여로 이어진다(최재희, 2004: 410).

전쟁을 통한 인도군의 동원과 인도에 대한 수탈 강화가 서구식 교육을 받은 엘리트층을 중심으로 한 저항을 불러일으킨 측면은 있지만 뒤에서 살펴볼 조선과 달리 인도에서의 식민지 규율권력에 근본적인 변화를 불러일으키지는 않은 것 같다. 이는 동인도회사 초기부터 세포이 용병을 활용했던 전통과 더불어 고등교육을 중심으로 한 규율 권력을 핵심으로 했던 인도 식민지에서 대중 동원을 위해 초등교육 기관을 활용할 여지가 적었던 것에 그 원인이 있는 것으로 보인다.

### 5.3.2. 조선

중·일 전쟁과 함께 파시즘 시기에 진입하면서 징병제가 검토되고 징병제와 연계되는 방식으로 규율권력의 양상이 변했다. 조선총독부는 1935년 10월에, 식민지 초등교육의 확충보급 계획을 확정하였다. 그 내용은 1937년 이후 10년 동안에 매년 7만명의 아동을 취학시키고 그에 필요한 학교 및 학급의 증설을 실행하여 당시 25%대의 취학률을 계획의 완성연도인 1946년까지는 60%대로 끌어올리겠다는 것이었다. 심지어 계획시행으로부터 불과 1년 후의 1938년 1월에, 1946년도까지로 되어 있던 목표달성 기간을 대폭 단축하여 1942년도까지 당초의 목표를 완수하겠다고 결정했다(정규영, 2002: 39~40).<sup>10)</sup>

조선인을 위한 초등교육의 보급을 서두르게 된 것은 조선인 측의 강렬한 ‘향학열’과 동시에 조선총독부측의 ‘황국신민교육의 보급강화’의 필요성 때문이었다(정규영, 2002: 40). 초등교육은 이러한 전시동원과 관련하여 특히 인적 자원의 개발과 직접적으로 관련되는 분야였다. 식민지조선에서 초등교육을 확장하는 것은 전쟁 수행의 인프라를 정비함을 뜻했다. 또한 이를 위해 식민지 지배체제는 자신의 철저한 통제 하에 있는 공립 초등학교를 통하여 국가를 위해 모든 것을 희생할 수 있는 예비병사를 양성하고자 하였다(정규영, 2002: 41).

이러한 변화는 충량한 신민 형성에서부터 황국신민의 내면화로의 변화, 신체에 대한 체계적인 관리 방향으로의 변화, 신체에 대한 통제와 관리가 부쩍 강화되는 것과도 맥을 같이 했다. 이러한 정책 방향은 1937년 10월에 제정된 황국신민의 서사, 1938년 4월부터 실시된 제3차 조선교육령과 육군특별지원병제에 의해 더욱 강화된다(신주백, 2004: 273).

국체명칭, 내선일체, 인고단련이란 3대 강령 하에 제정된 제3차 조선교육령은 본국의 학교와 똑같이 학교 이름을 사용하고 교육을 실시하며, 교육현장에서 조선어

---

10) 1939년 총무과장은 다음과 같이 밝혔다. “초등학교 아동의 취학율도 소화10년에 있어서 학령아동 총수의 이할오분에 달했지만, 본부는 가일층 일면일교계획을 속행하는 소위 제이차초등교육확충계획을 수립하여, 소화12년 이후 10년으로써 초등학교의 배가를 피하게 되었다. 그런데 작년 3월 소위 반도교학의 대체신이 이루어져, 내선인 모두 동일 정신의 아래 진정으로 국가의 장래를 짊어질 황국신민의 육성에 힘쓸 수 있게 된 이래, 일반의 향학심은 점점 향상의 일로를 걷게되어, 교육기관의 현상으로는 반도자제의 향학열에 응하는 것이 곤란하며, 동시에 교학쇄신의 본지에 비추어 황국신문교육의 보급강화를 촉진하는 것의 필요에 비추어서, 이에 본부는 제이차확충계획에 일대 변경을 가하여, 10년으로써 완성하도록 한 계획을 17년도까지 6개년으로 완성하여 단축을 결행하였다(정규영, 2002: 40).”

사용을 금지하는 대신 수업과 학교생활에서 일본어만을 사용하도록 강요한 것이 특징이다. 제3차 조선교육령에서 지향한 교육은 일반교육처럼 2원적인 움직임, 곧 존재에서 가치로까지 향상되는 점에서 인간적이고 조산적인 움직임이 아니라 국가에서 주입하는 일원적이고 현실적이며 구체적인 의미의 황국신민교육이었다(신주백, 2004: 275).

황국신민화에 따른 식민지 규율권력의 변형은 경성사범학교 부속 제2소학교 교사들에 의해 간행된 교육지침서에서도 잘 확인된다. 이 책은 황국신민교육의 원리, 황국신민교육실천의 학교경영, 황국신민교육실천의 학급 경영 세 편으로 구성되었다. 각 편에서는 황국신민교육의 기본 원리와 그것의 학교 및 학급 내에서의 실천을 위한 해설과 극히 구체적인 지침과 방법들을 제시하고 있어 식민지 지배체제의 규율화 권력이 좀 더 세밀화·정교화·치밀화 되었다는 점을 잘 보여준다(정규영, 2002: 52).

규율 권력의 변화 양상에서 주목할 만한 분야는 체육교육의 변화 양상이다. 조선총독부의 학교체육은 1927년에 개정된 ‘학교 체조 교수 요목’에 따라 체조, 교련, 경기와 유희로 이루어졌다. 이 기조는 1938년 3월 제3차 조선교육령의 개정에 따라 개정된 교수 요목에서도 마찬가지였다. 그런데 새로 개정된 교수 요목에는 1937년 10월 조선총독부가 고안한 황국 신민 체조를 학교체육에 제도적으로 도입하겠다는 내용이 명시되었다. 이는 “국민 체위의 향상은 국운 발전의 원동력이다”는 관점에 입각하여 조선총독부 스스로 황민화 교육 과정에서 조선인의 정신적 개조와 심신 단련을 명분으로 내세운 체육정책을 접목시켜 조선인을 일본인화하려는 의도를 명확히 했다고 볼 수 있다. 달리 말하면 조선 총독부로서는 조선인이라 ‘인적 자원’을 관리한다는 차원에서 총력전에 상응하는 양질의 체력과 정신력을 향상시킬 필요가 있었던 것이다. 1938년부터 시행된 육군 특별 지원병 제도를 뒷받침하기 위해서라도 필요한 조치였을 것이다. 하지만 조선총독부의 체육정책은 아직까지 경기와 유희, 그리고 체조 중심이었다. 특히 중등과정과 고등과정에 있는 모든 조선인 학생들을 대상으로 교련교육을 실시하고 있지 못한 현실을 고려할 때, 이러한 정책 방향은 당연한 것이었다(신주백, 2006: 254).

그런데 1939년에 들어 전력으로서 조선인의 체력 관리가 필요하다는 주장이 공식적으로 제기되었다. 조선총독부의 시학관인 다카마쓰도 체육의 목표를 “전력증강의 일점에 집중”해야 한다고 하며 강력한 체육정책을 수립하자고 주장하였다.

조선 총독부의 사무관인 토모토 역시 국민 복지, 국민 교육, 국방, 산업의 관점에서 국민 체력을 향상시키기 위한 방책을 제시하는 가운데 국방체육을 확립하기 위해 흥미 본위, 개인 본위, 기록 본위의 운동 경기 대신에 단체 행동을 중심으로 한 체육 운동을 수립해야 하며, 행군력·부담력·지구력·투척력·도약력 등 “전력의 증진”을 도모해야 한다고 주장하였다. 도모코 사무관의 주장대로 학교체육이 바뀐다면 기존의 체육교육과는 크게 다른 방향에서 교육이 이루어질 수밖에 없는 것인데, 그의 주장은 실제 1942년부터 구체화되어 갔다(신주백, 2006: 255).

### 5.3.3. 소결

자료의 한계는 존재하지만, 인도의 교육에 대한 서술이 1800년대를 시점으로 대부분 종결되는 것으로 보아 이 시점 이후의 교육 제도의 특별한 제도는 감지되지 않는 것으로 보인다. 이는 위에서도 요약했듯이 식민지 지배체제나 제국주의의 입장에서 상위 계층을 중심으로 했던 식민지 규율권력을 딱히 대중 교육 수준으로 확대할 이유가 없었고, 대중 교육에 대한 욕구도 딱히 없었던 것에서 기인하는 것으로 보인다. 이와 반대로 1920년대부터 초등교육을 확대시켰던 식민지 조선의 경우, 1931년 중일전쟁과 함께 피식민지인들을 동원해야 할 필요성이 제기되고 그 기반으로 초등교육을 확보하고 있었기 때문에 이를 바탕으로 군사형 인간 만들기를 중심으로 한 규율권력의 변용이 일어났던 것으로 보인다. 이 시기 조선의 식민지체제와 이를 포괄하는 일본의 제국주의는 황국신민화를 전면에 내세우면서 동화를 추구했다는 점에서 특이점을 가진다.

## 6. 나가며

이 글의 목표는 인도와 조선에서 교육의 영역에서 식민지 지배체제의 규율권력이 식민지 지배체제의 성격과 역량, 피식민지체제 내에 잔존하는 기존의 규율권력과의 경쟁 상황, 포섭 대상 주체들의 대응, 전쟁이라는 외부적 상황 등에 의해 어떻게 변용되어 왔는지를 살펴보는 것이었다. 특히 기존 연구에서 식민지 지배체제의 양극단으로 인식되던 인도와 조선에서의 식민지 규율권력의 양상을 비교연구함으로써 규율권력의 보편성과 특수성을 규명하는 기초 작업을 시도하였다.

두 식민지 지배체제는 모두 초기에는 주로 군사적 강제력을 동원하여 식민지 지배 체제를 안정시키려고 했으며, 식민지 규율권력의 도입은 부차적인 문제에 불과했다. 즉, 강제력으로 식민지 지배체제가 유지되는 한 식민지 지배체제는 규율 권력을 통한 주체 형성 시도에 적극적이지 않았다. 이는 식민지 지배체제가 규율권력을 통해 형성된 식민지 주체가 자신을 위협할 수 있다는 점을 인지하였으며 순종하는 주체의 형성이 지난하고 쉽지 않은 과정임을 인지하고 있었기 때문이기도 하다.

그러나 제국주의가 식민지인들에 대한 동원을 요청할 때 식민지 지배체제는 식민지 규율 권력을 통해 잔존하는 기존 규율권력을 해체하고 자신의 지배체제에 맞는 인간형을 생산할 필요가 있다. 특히 문명화의 사명에 의해 촉진된 제국주의는 식민지 지배체제에게 문명화 혹은 동화의 형태로 규율권력의 보급을 유도하는 측면이 존재한다. 또한 제국주의의 충돌로 인한 인력 동원의 필요성은 식민지 지배체제로 하여금 규율 권력의 도입을 강제하는 측면이 존재한다.

인도와 조선에서 식민지 지배체제와 규율 권력의 양상을 규정짓는 또 하나의 요소는 피식민지인의 대응방식이었다. 피식민지인은 근대적인 교육 형태를 요청하는 과정에서 교육 영역에서의 식민지 규율권력의 보급을 용이하게 하는 측면이 존재한다. 이러한 피식민지인의 대응은 계급에 따라 분리하여 파악할 필요가 있다.<sup>11)</sup> 여기서 피식민지인의 전계급적 교육 요구가 초등교육의 확대를 유도한 식민지 조선의 사례와 브라만 계급을 중심으로 한 교육 요구가 고등교육의 확대만으로 이어진 식민지 인도의 차이가 두드러진다.

그렇다면 식민지 지배체제의 규율권력의 시도는 성공적으로 마무리되었는가? 식민지 지배체제가 교육을 통해 식민지를 운영할 하급 관료들을 확보하고, 식민지의 경제구조를 개편하고 그에 활용할 노동력을 확보했다는 점에서 규율권력의 시도는 일정 정도 성공했다고 볼 수 있다. 그러나 근대 교육을 습득한 피식민지 주체들 일부가 정치적 저항 운동의 지도 세력으로 성장했다는 점에서 규율권력은 의도하지 않은 결과를 낳았다. 그러나 이는 규율권력의 이데올로기에 담겨 있던 모순에 의해 창출된 측면을 가진다. 즉, 근대의 수준에 이르지 못함을 근거로 피식민지인들을

---

11) 글에서는 다루지 못했지만 식민지 규율권력은 특히 교육의 영역에서 성별로 차등적으로 작동하며 다른 방식의 주체화를 시도한다. 또한 식민지 규율권력에 의해 포섭된 신 엘리트층들은 독립 운동 과정에서 여성을 둘러싸고 식민지 지배체제의 규율권력과 경쟁의 양상을 보이기도 했다. 이에 대해서는 이옥순(2005)과 장미경(2009)을 참조.



정치적으로 차별했던 식민지 지배체제의 논리는 피식민지인들이 교육을 통해 근대의 수준에 도달하는 순간 그들의 자치를 인정할 수밖에 없는 아포리아에 도달하게 된 것이다. 즉, 규율권력에 의해 식민지 지배체제의 주체로 거듭난 피식민주체들의 권리 주장에 식민지 지배체제는 어떤 식으로든 대응할 수밖에 없었다.

이는 전쟁으로 인해 피식민주체들을 적극적으로 동원해야 했던 1차 세계 대전 이후의 영국이나 중일 전쟁 이후의 일본의 역사적 경험에서도 잘 드러난다. 영국은 전쟁에 동원하는 과정에서 자치를 약속할 수밖에 없었고, 일본 역시 조선에서 징병제를 준비하고 도입하면서 조선인들에게 정치적 권리를 양도할 수밖에 없었다. 영국은 전쟁 이후 자치에 대한 약속을 철회했지만, 식민지 체제 아래 고등교육을 받은 피식민지 엘리트들에 의해 촉발된 민족주의적 저항에 대응할 비용을 치를 역량과 의지를 상실한 후였다.

그러나 식민지 체제의 규율 권력에 의해 주체화된 피식민 주체들에 의한 저항과 근대국가의 성립은 이들이 식민지성을 극복하고 근대성만을 전유했다는 식으로 설명되지는 않는다. 왜냐하면 피식민지 엘리트들이 민족주의 하에 건설한 근대적 국민국가는 파농의 지적대로 식민지 지배체제의 우두머리를 바꾸었을 뿐 식민지 지배체제의 상당부분은 계승되고, 식민지 규율 권력의 형태 또한 반복되는 양상을 보이기 때문이다. 즉, 이런 의미에서 그들이 쟁취했다고 믿은 근대성은 실상 식민지성의 동전의 양면에 불과한 것일 수도 있다. 식민지에서 통용되던 식민지 규율 권력의 장치들이 식민주의 본국에 역수입되는 현상들은 근대를 선취했다고 주장했던 제국들 또한 식민지성에서 자유로울 수 없다는 것을 드러낸다.

조심스럽지만 자유와 평등을 주요 이념으로 하는 근대성이 실상은 타자에 대한 식민지화와 위계화를 필수적으로 요청하는 식민지성을 필연적으로 포괄하는 것은 아닐까? 일본의 경험은 19세기와 20세기가 제국 아니면 식민지의 양자택일적 경로만을 제시했고, 이 경로에서 근대성은 필연적으로 식민지성을 포괄할 수밖에 없지 않았을까? 향후 식민지에 대한 확대된 비교연구를 통해 식민지성과 근대성과의 관계가 좀 더 세밀하게 고찰해보겠다는 작은 바람을 끝으로 줄고를 마무리 짓고자 한다.

## <참고문헌>

### [단행본]

- 강만길, 『일본과 서구의 식민통치 비교』, 선인, 2004.
- 고마고메 다케시, 오성철·이명실·권경희 옮김, 『식민지제국 일본의 문화통합』, 역사비평사, 2008.
- 공제욱·정근식, 『식민지의 일상: 지배와 균열』, 문화과학사, 2006.
- 김동노, “일본 제국주의의 조선 지배의 독특성”, 『동방학지』 133호: 199~242, 2006.
- 김용재, “조선시대의 유교교육-유교사상의 ‘지식교육’과 ‘전인교육’을 중심으로”, 『한국사상과 문화』 26: 231~261, 2004.
- 김진균·정근식, 『근대주체와 식민지 규율권력』, 문화과학사, 1997.
- 박섭, 『식민지의 경제변동: 한국과 인도』, 문학과지성사, 2001.
- 박지향, 『제국주의, 신화와 현실』, 서울대학교 출판부, 2000.
- 시정곤, “훈민정음의 보급과 교육에 대하여”, 『우리어문연구』 28: 33~65, 2007.
- 신주백, “일본의 ‘동화’정책과 지배전략-통치기구 및 학교교육과의 관계를 중심으로”, 2004.
- 신주백, “체육교육의 군사화와 강제된 건강”, 공제욱·정근식, 2006, 『식민지의 일상: 지배와 균열』, 문화과학사, 2006.
- 이기훈, “식민지의 교육행정과 조선인 교육관료 - 시학관과 시학을 중심으로”, 『이화사학연구』 36: 1~34, 2008.
- 이옥순, “19세기 인도와 여성교육: 식민주의와 민족주의의 전장”, 『인도연구』 제6권 2호: 187~217, 2005.
- 이옥순, 2002, “식민주의의 두 얼굴: 일본과 영국 식민주주의의 기초적 비교”, 『아시아문화』 (제18호): 27~43, 2002.
- 이옥순, 『이옥순 교수와 함께 읽는 인도현대사-동인도회사에서 IT까지』, 창비, 2007.
- 장덕삼, “조선시대 서당의 변천과정과 현대교육에 미친 영향”, 『인간교육연구』 10: 31~54, 2003.
- 장미경, “〈수신서〉로 본 조선총독부의 ‘식민지여성’ 교육”, 『일본어문학』 41: 377~396, 2009.
- 정규영, “전시동원체제와 식민지 교육의 변용: 일본 식민지 지배하의 한국교육, 1937-1945”, 『교육학연구』 40, 2: 35~64, 2002.
- 조길태, “영국의 인도에 대한 교육정책: 영어 교육정책 수립과정을 중심으로”, 『사총』 20호: 287~308, 1976.
- 조남욱, “유교문화: 조선시대 청소년 교육에 관한 연구”, 『유교사상연구』 30: 203~240, 2007.

찰스 틸리(Charse Tilly), 안치민·박형신 옮김, 『비교역사사회학』, 일신사, 1999.  
채성주, “근대적 교육관의 형성과 ‘경쟁’ 담론”, 『한국교육학연구』 12, 6집: 47~66, 2007.  
최윤용, “서당의 교육방법과 현대적 의의”, 『한문고전연구』 17: 341~366, 2008.  
푸코(Michel Foucault), 오생근 옮김, 『감시와 처벌-감옥의 역사』, 나남출판, 2003.

Mitchell, Timothy, “Colonising Egypt”, Cambridge University Press, 1991.  
Narayan, Hriday, “Aspects of Colonialism in Asia: A Comparative Study of the Japanese in Korea(1910-1945) and the British in India(1757-1947)”, 『한국철학논집』 (15): 159~204, 2004.

## 심사평

우  
수  
상

곽귀병 (사회과학대학 사회학과)

### 식민지 규율권력과 주체 생산의 양상 비교

- 인도와 한국의 근대적 교육 보급을 중심으로

곽귀병의 리포트는 비교사회학적 방법을 이용하여 역사적 사례를 비교 분석하는 글로서, 인도와 한국의 사례를 통해 식민지성과 근대성의 관계를 살펴보려는 시도이다.

이 리포트는 2차 문헌을 바탕으로 작성되었다는 한계는 있으나 주체의 시의성과 적절성, 글의 형식, 글의 목적 등 논문으로서 갖추어야 할 기본적인 사항들을 비교적 잘 갖추고 있다. 연구의 필요성 및 목적에 대해서도 어느 정도 선명하게 잘 제시하였고, 선행연구에 대해서 일목요연하게 잘 정리함으로써 이 글의 위상을 잘 파악할 수 있게 해주었다. 연구의 개념과 방법론에 대해서도 형식을 잘 갖추어 제시하고 있다. 또한 실제 분석에 들어가서는 인도와 한국에서의 식민정책과 그 반응을 체계적으로 잘 대조하며 알기 쉽게 기술하였다. 결론에서도 본문의 내용을 잘 요약정리하면서 그에 따른 의미의 서술도 비교적 무난하다. 이처럼 전체적인 형식과 내용의 흐름에서 기본 요소들을 갖추었다고 생각되었기에 이 글을 우수리포트로 선정하게 되었다.

그럼에도 불구하고 곽귀병의 이론과 글쓰기 능력의 발전을 바라는 마음으로 몇 가지 개선해야 할 점들을 지적하면 다음과 같다.

첫째, 연구의 필요성과 목적을 기술한 1장에서 문제설정은 자연스럽고 좋았으나 기성 연구의 한계를 지적한 부분에서 내용 기술이 거의 없이 선언적으로 기술해 놓은 점이나 근대성-식민지성이 근대교육과 어떤 관계가 있는 것인지, 왜 규율권력의 측면에서 주목하려는 것인지가 분명치 않은 점은 글에 대한 독자의 이해를 모호하게

만든다.

둘째, 선행연구는 잘 정리했으나 그것과 본인의 연구 사이에 연결고리에 대한 설명을 제시하지 않고 있어 불명확한 점이 없지 않다.

셋째, 연구의 주요 개념에서 '제국주의', '식민지배체제와 규율권력'에 대한 개념 설명이 너무 불필요하게 구구하고 길다. 좀 더 간략하게 정리하고 본문에서의 본격적인 분석에 어떻게 연결되는지를 좀 더 역점을 두고 기술해야 한다.

넷째, 이 글은 규율권력이라는 개념을 통해 '식민정책-반응'을 분석해 가고 있는데, 실제로는 미시적 규율권력의 작동 과정에 대한 분석과는 거리가 멀고, 구조적 분석에 가깝다는 점도 염두에 두어야 할 것이다. 이 부분은 대단히 훈련된 전문가가 아니고서는 힘든 영역이기도 하다.

다섯째, 결론 부분에서 마지막 단락은 앞의 부분과 논리적 연결성이 거의 없을 뿐만 아니라 지금까지의 내용과는 전혀 새로운 문제를 던져보는 것이어서 불필요한 내용이다.

여섯째, 비문이 더러 눈에 띄는데, 유의해야 한다. 이를테면 1장에 "이들은 식민지인의 일상생활에 파고드는 규율권력으로 작동했는가에 대한 다양한 영역의 연구들을 포괄한다."가 그것이다.

심사자의 관점에서 볼 때 광귀병은 우수한 잠재력을 갖고 있다고 생각되므로, 이상의 지적들에 유의하러 지속적으로 노력하면 앞으로 많은 발전이 있을 것이라고 생각한다.

고 원(상지대학교 민주사회정책 연구원 연구교수)